

CLIL框架下语言、思辨和学科能力的协同发展¹

张 莲 李东莹

北京外国语大学

© 2019 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (2), 16-24 页

摘要: 本文报告传统的英语专业精读课如何在内容—语言融合式教学(CLIL)模式下实现语言、思辨和学科能力的协同发展。研究采用历时混合研究法对某重点高校英语专业本科二年级一个自然班的精读教学进行为期一学期的跟踪,收集了课堂实况录像、学生英语作文、学生自评、反思日志及访谈等数据。学生在CLIL模式下的精读课堂上有可能实现语言、思辨和学科能力的协同发展,表现为:1)学生的语言发展主要体现在高级词汇习得、学术语言能力及语言意识的发展,具体表现为英语书面语词汇复杂度、密度和多样性出现显著增长;2)思辨能力得到提升,具体表现为高阶思维活动出现频数显著增长,看问题的观点和视角更加多元,以及学科知识与概念的渗入和运用;3)CLIL框架下的精读课堂有效地促进了学生语言、思辨和学科能力的相互调节,以及在教师中介作用下的协同发展。本研究丰富了国内基于CLIL模式的外语课堂教学实践,为英语专业基础阶段技能课教学改革提供了实证基础和启示。

关键词: 内容—语言融合式教学;语言、思辨和学科能力;协同发展

[中图分类号] H319.3 [文献标识码] A [文章编号] 2096-6105(2019)02-0016-09

1. 引言

内容—语言融合式教学(Content and Language Integrated Learning, 以下简称CLIL)源于20世纪90年代中期兴起于欧洲的双语或多语教育模式,其目的之一是“增强多语言、多元文化公民身份意识”,二是“改进外语教学法”(Morton & Llinares 2017: 1)。近几年,CLIL则用于指任何融合了内容和二/外语的教学模式。相关研究认为,因在语言学习中引入了学科内容,CLIL教学模式为学习者语言和认知能力(特别是高阶思维能力)的深度融合创造了条件,有利于二者协同发展(Dalton-Puffer 2011; Lorenzo & Rodríguez 2014; Ruiz de Zarobe 2015)。如何将语言学习、思辨能力培养和学科能力发展有机融合,实现三

者协同发展是近几年国内外语教育界逐渐兴起的焦点话题(Chang & Xia 2011; 常俊跃 2015; 孙有中 2011; 吴晶、常俊跃 2011; 张莲、孙有中 2014; 张莲等 2013; 赵秀艳等 2014)。应该说,这是国内外语界对过去几十年外语教育教学传统反思的结果。

经过几十年的发展,外语专业在人才培养方面取得了巨大成就,满足了国家对外开放对外语人才的基本需求;但越来越多的学者也意识到,国内语言和学科内容分离、整体偏重语言技能训练的外语教学传统在培养“国际化、高层次应用型和研究型外语类专业人才”方面存在培养能力不足的问题(孙有中 2019: 2)。学界已就国内外语(尤其是英语)类专业定位、人才培养目标等重大问题形成了一些基本共识(教育部高等学校外

¹ 本文系教育部人文社科基地重大项目“中国外语教育理论与实践创新研究”(项目编号:16JJD740002)子课题“我国高校英语专业国际化高端人才培养模式研究”的阶段性成果。

国语言文学类专业教学指导委员会 2018; 查明建 2018), 但对于如何在课程设计、教学操作中表达专业的学科属性, 实现专业目标和能力要求仍存在诸多困惑。简言之, 如何在确保语言能力发展的同时实现思辨能力和学科能力协同发展实质上已成为当前外语类专业教育改革的关键问题。本文从一个实际教学案例出发, 试图分析探讨上述问题的解决方案和可能存在的其他问题。

2. CLIL 模式兴起的动因及其学习机制的社会文化理论解读

上述问题并不是国内高等学校外语专业本科教育独有的问题, 其他国家(如美国)也存在同样的争议和困惑。2010年, 《现代语言期刊》(*The Modern Language Journal*) 增刊发表长篇文章, 探讨美国高等外语本科教学和评价体系改革以及纳入融合式课程体系的问题。作者认为, 在语言学习层面, 当前盛行的交际能力(communicative competence) 框架下的语言教学模式并不能支撑高等外语教育环境下学习者的“智力发展目标”; 在文学—文化学习层面, 整个教学体系中也没有一个能将内容和语言学习自始至终连接起来的概念框架(Byrnes *et al.* 2010: 9-10)。Urlaub (2017) 指出, 20世纪90年代早期开始的对美国高等外语本科教育的批评聚焦其所谓的“两层课程”(two-tiered curriculum), 即将低年级段的语言技能训练和高年级段的知识学习完全割裂的课程设置, 消弭这种割裂的方法是倡导CLIL模式。他认为, 这一改革不仅能使外语教育更好地满足专业内部和外部的需求和利益, 最重要的是能够促进学习者的学习(MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages 2007)。

从历时角度来看, CLIL模式的实践研究重点经历了两次转向: 首先是从CLIL模式的实施对语言学习成效的影响到论证需要采纳真正意义上的语言和内容融合观, 再到探究CLIL模式在促进学生学科素养(subject literacies) 发展方面的潜力(Nikula 2017)。20多年的相关研究表明, CLIL模式将二/外语学习和学科内容学习融合了起来, 并因此为语言和思维(特别是高阶思维)的协同发展

创造了更有利的条件, 具有相对优势。其理据是, 引入学科内容的语言课程能够: 1) 有效扩大语言接触量, 为(学术)语言内化创造基础条件(Guk & Kellogg 2007; Paltridge 2002); 2) 创设学科语境, 为复杂意义协商、高级思维活动提供语境, 有利于高阶思维能力的发展(Nuthall 2002)。

上述理据之学习机制可从社会文化理论(Sociocultural Theory) 角度得到解释。社会文化理论解释了人的认知发展过程。其基本观点是, 人的高级心智活动源于社会文化活动, 此外还受到工具调节的影响(Lantolf 2000; Vygotsky 1978; Wertsch 1985)。其中, 语言是最重要的心理调节工具。如此, 在二/外语学习的情境下, 语言不只是学习对象, 也是最重要的心智调节工具, 用语言调节解决问题(尤其是复杂的问题)正是学习语言的方式(Lantolf 2000)。Swain (2006: 96-98) 的解释是: “当我们用语言调节解决问题时, 无论问题是关于如何遣词造句以表达自己的所思所想, 还是关于如何解释实验结果或诠释他人行为的意义, 都会促成言语活动(languaging) 的发生。”这一观点对二/外语学习的重要启示是: 我们需要给学生提供什么样的语言材料才能促成更有效的调节? 我们需要开展什么样的学习活动才能更有效地促成语言学习和高阶思维能力发展的相互调节? 这两个问题成为二/外语教学作出重要抉择(如学/教什么、怎么学/教)时的基础考量。本文考察的一项英语专业基础阶段技能(精读)课改革的教学案例, 改革的目的是通过实施CLIL教学模式, 实现语言技能训练、思辨和学科能力培养的有机融合(孙有中、金利民 2010; 张莲、孙有中 2014; 张莲等 2013)。拟回答的问题是: 在CLIL模式下, 1) 精读课如何影响学生语言能力发展? 2) 精读课如何影响学生思维能力发展? 3) 学生语言和思维的发展如何相互调节?

3. 研究方法

3.1 案例课堂简介

本案例课堂是某重点高校英语专业本科二年级精读课, 共有25名学生, 所用教材为《大学思

辨英语教程 精读3: 社会与个人》, 教材内容围绕社会学与社会、社会组织和社会问题三方面主题展开。授课教师具有社会与文化研究背景和丰富的教学经验。教学流程包括课前、课中和课后三个环节。教学活动包括学生课前独立预习(如阅读课文, 了解相关议题背景知识并提前处理课文中的生词、难句等)、小组报告、课堂讨论、课后小作文、学习反思日志等。思辨性阅读和讨论是主要的课堂活动形式。在此过程中, 教师注意引导学生关注语言形式, 并通过重述、任务链(task chains)等方式, 为语言知识的复现创造条件, 即

在复杂意义协商过程中引导学生深度加工语言。学生在课后需要复习语言知识, 独立完成教材中“语言进阶”部分的练习, 并就课堂讨论议题自由选取角度撰写反思作文, 进一步深化其思维过程, 促进语言知识的内化。

3.2 数据收集与分析

研究采用历时混合研究法, 对案例课堂进行为期一学期(2017年9月—2018年1月)的跟踪, 数据收集情况见表1。

表1 案例课堂教学数据收集情况

序号	数据类型	目的	规格/数量
1	课堂实况录像	了解精读课堂教学安排(如教学目的、典型课堂互动方式等)(van Lier 2004)	为期一学期15节精读课堂的实况录像和实地观察笔记。
2	精读课学习状况调查问卷	了解学生语言和思维发展成效自评情况(Cronbach $\alpha > 0.86$)	采用Likert五分量表形式, 涉及学术语言能力、口语表达能力、社会学学科知识和分析论证能力四个维度。
3	课后作文	确认学生的语言和思维发展状况	每月一篇, 600—800词不等; 语言和思维质量分别从词汇复杂度和思维复杂度两个维度进行测量(Anderson & Krathwohl 2001; Lu 2010)。
4	学生反思日志	了解学生在课程及自身学习过程中的收获、面临的挑战及对课程的建议三个方面的反思	由学生期末提交, 共21篇; 分析依据“扎根理论”(Glaser & Strauss 2006)展开。
5	深度访谈	了解学生整体的学习成效和对课程的感知与判断	6名学生自愿接受30分钟左右的访谈; 访谈语言为汉语。

三位编码者参与质性数据编码, 编码者1负责所有数据编码, 编码者2和3分别负责30%的作文数据和反思、访谈数据编码。三名编码者间信度均大于80%。

4. 结果与讨论

如前所言, 本案例中精读课堂拟透过CLIL模式改革让学生参与学科语境下的“意义构建”(meaning-making), 促成(复杂)语言和思维活动的发生。本节从语言学习、思辨能力发展和语言与思辨相互调节三个方面分析和讨论该模式的促

学特征和学习结果。

4.1 语言学习和发展状况

首先, CLIL课堂的意义语言学习活动能让学生体验学科语境下的意义建构过程(meaning-making in a disciplinary context)(Swain *et al.* 2018)。比如, 教师在帮助学生理解文意的基础上, 通过设置重述(paraphrase)任务引导学生对学术语言进行二次深加工(见片段1)。

片段1(课文重述):

1 T: Okay, the next function, the seventh one. So

can you summarize the point in this paragraph and comment on this? Summarize the point and make a comment? Volunteers? Linda, please?

2 S: The poor also has a cultural function. When the more affluent people by protecting the culture or cultural life ... that are on the verge of extinction ... the affluent they actually take the responsibility of protecting themselves.

3 T: Summarize it in one sentence. You need some time to think?

4 T: Who can summarize it in one sentence?

5 S: The poor can create some culture appreciated by the rich people.

6 T: The poor can create their own culture and this culture is appreciated by the rich, so the culture solely belongs to the poor. Can you give some examples?

该片段显示，教师通过让学生归纳段落大意（如话步1、4），促使其从文章中提取重要内容信息并进行高度概括。这正是促成（学术）语言与思维深度融合的过程。有学生在后续受访中指出：

Paraphrase 更有帮助，因为讨论的话我自己也能完成思考的过程……但是 paraphrase 就要求你必须再用另一种表达方式，更简练地把它说出来。（S2-20180102）

这一现象提示CLIL课堂中的学生需要在表达（即 *languageing*）的过程中不断延伸自身中介语系统，用语言表达复杂思想，从本质上促进语言和认知的相互调节（Swain *et al.* 2018）。教师则根据学生回答实时提供教学支架，在意义课堂互动（*meaningful negotiation*）中创造更多的语言和内容学习机会（Guk & Kellogg 2007；van Lier 2004）（详见片段2）：

片段2（会话互动中的教师即时反馈）：

1 T: Yeah, the society is reinforcing. Yes, can you

speak louder?

2 S: I think the society is reinforcing your perception of identity.

3 T: Yes, your gender identity, very good. You could say you don't have a choice. That's a problem. Actually we (actually) don't have a choice. It's already there. It is already arranged like this ... blue for boys, pink for girls and nobody has ever asked why. Or we all take it for granted. So that's the influence of the society. That's social learning, the power of social institution to form our gender identity. We even don't have a choice because all the clothes for boys are made in blue. Very good. Then you could say after learning sociology you could have a perception ... that actually there's no such an intrinsic relationship between the color blue and man, masculinity. Very good.

上述片段显示，教师在延伸学生话语的过程中对学科概念理解进行了进一步阐述和补充。这一过程不仅有助于深化学生知识的理解，也引导学生发现自身语言的局限和差距（Swain 2006），激发其主动学习动机和提高隐性习得学术语言的潜在可能性。这其实是CLIL模式下精读课语言学习与发展的第二个重要机制，即CLIL模式蕴含着相对丰富的语言资源（*linguistic resources*）（Ruiz de Zarobe 2015）。基于学科且相对丰富的二/外语学习资源有利于学生用语言表达复杂思想，并在此过程中，不断锤炼、反思自身语言。大量典型的开放式课堂讨论为师生合作会话（*collaborative dialogue*）（Swain *et al.* 2018）创造了条件。教师通过扩充学生话语，对其进行即时、有针对性的语言反馈（van de Pol *et al.* 2010）。

上述学习方式的效果得到了其他相关数据的支持。首先，“精读课学习状况调查问卷”因子分析结果显示：学生自评CLIL模式精读课对自身口语表达、词汇、语法语篇知识及学术语言能力的提高都有帮助（详见表2）。

表2 语言学习效果自评结果

自评内容	均值	标准差
语言维度	3.91	0.17
口语表达	3.82	0.95
词汇习得	4.24	0.66
语法语篇	3.92	0.80
学术语言	3.95	0.87

其次, 课后小作文单因素方差分析显示, 学生书面语词汇复杂度在第二和第三次作文间显著增长 ($MD=0.054, p=0.000$), 词汇丰富度在第三和第四次作文间显著增长 ($MD=0.928, p=0.000$) (见表3)。这些数据提示, CLIL模式引入学科内容, 为意义语言使用创设真实语境, 以及为语言知识的复现创造条件——尤其体现为特定议题下学科概念和词汇的高频使用——共同促成了CLIL精读课堂的语言学习效力。

表3 四次小作文语言及思维质量描述性统计

作文	词汇复杂度		词汇丰富度		高级思维能力	
	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
作文1	0.29	0.05	0.79	0.79	1.74	1.59
作文2	0.28	0.05	0.77	0.76	2.62	1.99
作文3	0.34	0.04	0.78	0.62	2.91	1.48
作文4	0.33	0.04	0.88	0.70	2.92	1.53

注: 词汇复杂度指文本中复杂词汇占总词汇数的百分比 (Lu 2010)。

词汇丰富度为“修正类符—形符比”: $T/\sqrt{2N}$, “T”为文本中类符总数, “N”为文本中形符总数 (Lu 2010)。

高级思维能力包括: 演绎、推理、归因、类比和评价 (Anderson & Krathwohl 2001; Watson & Glaser 2012)。

4.2 思辨能力发展机制和状况

CLIL课堂学习活动对学生的认知挑战较高。教师通过不断追问、延伸学生话语, 引导学生进行高质量会话探究 (dialogic inquiry) (Wells 1999), 促成多元视角的形成, 深化学生思维过程 (详见片段3)。

片段3 (高质量会话探究)。

- 1 T: Yes, we read that lesson of Max Weber on bureaucracy, right, so that reminds you of what have said, go on.
- 2 S: Students will be conscious of their ranking and their position. I think it's not very easy to change this position.
- 3 T: What do you mean by “it's not easy to change this position”?
- 4 S: I guess within a short time a person is not very likely to change their grace within a very short time. It's a comparatively stable, solid.
- 5 T: So?
- 6 S: So...
- 7 T: So what is the effect of being locked in the

class position?

- 8 S: I guess worship and affirmation to better.
- 9 T: Worship for the better classes or better positions?
- 10 S: Yeah, that's despise, it's a little bit worried but the kind of thing go to the little ones or the first ones.

片段3显示, 教师通过一系列引导和追问 (如话步3、5、7) 促使学生不断拓展思维深度和广度, 并通过在会话中搭建支架 (Lantolf 2000) (如话步7), 促使学生不断推进论证过程, 完善论点。一位同学受访时指出:

我觉得每次同学说观点的时候, 老师都会反问。反问她觉得这个观点能否站得住脚。然后经过老师反问, 或者是其他同学觉得她说得不太好之后, 会把她这个观点反驳掉。然后有些好的想法, 老师也会再重复一遍, 或者老师觉得她这个观点很好, 会再重复一遍。(S5-20171227)

开放式讨论还能提高学生的课堂参与度, 促

进生生互动及学生间的相互支持 (peer scaffolding) (Donato 1994)。片段4即其中一个典型案例。

片段4 (课堂讨论中的生生互动)

- 1 S1: But I think masculinity only concludes the traits of being a man, not includes gentle. It means the original traits of being a man. It is not a positive or a negative word. It's neutral, so I think rudeness can also be a kind of masculinity, whether you choose to be that or not.
- 2 S2: A prototype.
- 3 S3: Actually I think in Chinese traditional society boys are kind of encouraged to say dirty words.
- 4 S4: I think it has to be defined as masculine, because otherwise it can only be called uncivilized, or unevolved. Can it be terminated? It cannot.
- 5 T: Well, it's a controversial. Because our text doesn't focus on that, I can leave the debate to you. So that's the puberty stage. And then we come to...
- 6 S1: I was worrying that the very deep attraction lies in the feminine part of a gentleman or lies in the masculine part of a female, masculinity.

这一现象提示我们, 不同学生可以就同一议题展开深度讨论, 并在讨论中相互质疑和补充。相比传统的教师主导型课堂而言, CLIL 课堂能赋予学生更大的自主性 (autonomy)。这种参与感既能提高学生的表达欲望, 还能让其感受论辩的过程。有同学在受访中表示:

可以看到不同观点之间的碰撞, 比如说A反驳了B, B又怎么反驳A……看他们思维过程。可以学着去说服别人, 或者怎么完善自己的观点, 建立(自己)思想的框架和体系。(S3-20180102)

上述学习过程的有效性也得到其他相关数据的

支持。首先, “精读课学习状况调查问卷”分析显示, 学生自评CLIL模式精读课对自身学科思维方法的形成, 对社会现象的理解力, 看问题的视角和深度、批判性和客观性的提高都有帮助(详见表4)。

表4 思辨和学科能力发展效果自评结果

自评内容	均值	标准差
思维维度	4.20	0.19
学科思维和方法	4.06	0.71
对社会现象的理解力	4.19	0.77
看问题的视角和深度	4.39	0.73
看问题的批判性、客观性	4.26	0.77

其次, 课后小作文分析显示, 学生高阶思维出现频数在四次作文中持续增长, 低阶思维出现频数逐渐下降。单因素方差分析结果显示, 学生高级思维活动在第一和第三次作文间显著增长 ($MD=1.17, p=0.026$) (详见上文表3)。

上述数据提示, 基于CLIL模式的精读课堂能促进学生在讨论中调动所学知识解决实际问题, 激发不同观点和视角, 提升个体思维品质。

4.3 CLIL 模式下语言和思维发展的相互调节

CLIL 模式下语言发展和思维发展之间相互调节。首先, 学科语境的引入为语言学习创造了真实、有意义的环境, 促使学生深度加工语言, 促成学生运用(复杂)语言表达复杂思维。这不仅是语言学习的过程, 也是丰富认知视角、启迪思维发展的过程。换言之, 是两个过程相互调节的过程。其次, CLIL 模式在语言学习中引入学科知识, 能促使学生扩大语言接触量, 并为语言学习提供丰富的认知资源 (Dalton-Puffer 2011)。学生为获取学科知识, 需要深度加工语言, 用语言表达复杂思维、解决复杂问题, 而这正是语言学习和内化的重要方式 (Swain *et al.* 2018)。正如学生在受访时提道:

……上个学期我们说有时候我们回答复杂问题说不下去了就会用中文了, 然后这个学期我们就是强行的就是让自己用英文, 其实大

家都会有这个自觉，就是我一定要用英文。虽然说可能开始磕磕绊绊，但是到后来就好了。(S2-20180102)

语言知识的内化需要以大量训练为基础(Swain 2005)，CLIL模式为语言学习提供真实语境，语言知识在意义使用中逐渐得到内化。

此外，学生在深度加工学术语言的过程中，可以隐性获得学科思维和方法。学术语言作为学术团体内部最基本的意义建构资源，也是团体内部的行为、认知和价值基础(Horner 2014)。因此，理解、内化学术语言的过程，也是用语言解决实际问题、参与学术团体内部实践的过程。这其中同时蕴含着高阶思维能力训练和价值观念的建构等。有学生在受访时表示：

一部分就是这些名词像Macdonaldization，我们去麦当劳就会想到这个……就是消费主义啊，就是会想到这些。另一部分就是他的这个学术语言的组成方式，就是这已经内化到我们思维方式里了。(S2-20180102)

语言学习本身真正成为认知发展的过程：学生运用所学语言、概念和知识解决实际问题，并在此过程中逐渐获取学科思维、观点和视角，实现语言、思辨和学科能力的协同发展。

5. 结论与启示

根据上述分析与讨论，本研究得出如下结论：基于CLIL框架的精读课能够促成语言、思辨和学科能力的协同发展。具体表现为：1) CLIL模式精读课引入学科知识，为语言学习提供更丰富的语言学习资源，推动真实的复杂意义协商，并在此过程中促成语言、学科知识内化；2) 用语言表达复杂思维、解决实际问题的过程，即认知发展的过程，也是语言和思维相互调节的过程；3) 语言学习围绕学科内容展开不仅提高了学生的语言学习效率，也有助于促进他们学科意识和学科思维的发展。

上述结论对英语专业课程改革具有一定启示：1) 语言和思维发展在外语教育中密不可分，割裂两者之间的联系，既有悖于人的认知发展规律，也不能体现外语专业教育的初衷；2) CLIL模式的实施从一定程度上解决了英语专业教学中语言技能训练与专业能力发展脱节的问题，可以为未来英语专业课程改革的发展方向提供借鉴和启示。

参考文献

- Anderson, L. W. & D. R. Krathwohl (eds.). 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* [M]. New York: Longman.
- Byrnes, H., H. H. Maxim & J. M. Norris. 2010. Realizing advanced foreign language writing development in collegiate education: Curricular design, pedagogy, assessment [J]. *The Modern Language Journal* (Supplement) 94: 1-235.
- Chang, J. & Y. Xia. 2011. A study of the effects of the Content-Based Instruction for English majors in the Chinese context [J]. *Chinese Journal of Applied Linguistics* 34: 25-38.
- Dalton-Puffer, C. 2011. Content-and-language integrated learning: From practice to principles? [J]. *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 182-204.
- Donato, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning [A]. In J. P. Lantolf & G. Appel (eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research* [C]. Westport: Greenwood Publishing Group. 33-56.
- Glaser, B. G. & A. L. Strauss. 2006. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* [M]. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Guk, I. & D. Kellogg. 2007. The ZPD and whole class teaching teacher-led and student-led interactional mediation of tasks [J]. *Language Teaching Research* 11: 281-299.
- Horner, B. 2014. Writing in the disciplines/writing across

- the curriculum [A]. In C. Leung & B. V. Street (eds.), *The Routledge Companion to English Studies* [C]. London: Routledge. 405-418.
- Lantolf, J. P. 2000. Introducing sociocultural theory [A]. In J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* [C]. Oxford: Oxford University Press. 1-26.
- Lorenzo, F. & L. Rodríguez. 2014. Onset and expansion of L2 cognitive academic language proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL [J]. *System* 47: 64-72.
- Lu, X. 2010. Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing [J]. *International Journal of Corpus Linguistics* 15: 474-496.
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. 2007. Foreign languages and higher education: New structures for a changed world [J]. *Profession*: 234-245.
- Morton, T. & A. Llinares. 2017. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Type of programme and pedagogical model? [A]. In A. Llinares & T. Morton (eds.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL* [C]. Amsterdam: John Benjamins. 1-16.
- Nikula, T. 2017. CLIL: A European approach to bilingual education [A]. In N. van Deusen-Scholl & S. May (eds.), *Second and Foreign Language Education* [C]. Heidelberg: Springer. 111-124.
- Nuthall, G. 2002. Social constructivist teaching and the shaping of students' knowledge and thinking [A]. In J. Brophy (ed.), *Social Constructivist Teaching: Affordances and Constraints* [C]. Amsterdam: Emerald. 43-79.
- Paltridge, B. 2002. Genre, text type, and the English for Academic Purposes (EAP) classroom [A]. In A. M. Johns (ed.), *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* [C]. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 73-91.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2015. The effects of implementing CLIL in education [A]. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (eds.), *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments* [C]. Heidelberg: Springer. 51-68.
- Swain, M. 2005. The output hypothesis: Theory and research [A]. In E. Heinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* [C]. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 471-485.
- Swain, M. 2006. Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency [A]. In H. Byrnes (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* [C]. London: Continuum. 95-108.
- Swain, M., P. Kinnear & L. Steinman. 2018. *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction Through Narratives* (2nd Ed.) [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Urlaub, P. 2017. Second language literacy research and curriculum transformation in US postsecondary foreign language education [A]. In N. van Deusen-Scholl & S. May (eds.), *Second and Foreign Language Education* [C]. Heidelberg: Springer. 137-150.
- van de Pol, M. Volman & J. Beishuizen. 2010. Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research [J]. *Educational Psychology Review* 22: 271-296.
- van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective* [M]. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* [M]. Cambridge: Harvard University Press.
- Watson, G & E. Glaser. 2012. *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal: User Guide and Technical Manual* [M]. London: Pearson Education.
- Wells, G. 1999. *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. 1985. *Vygotsky and the Social Formation of Mind* [M]. Cambridge: Harvard University Press.

- 常俊跃, 2015, 对我国高校英语专业课程学科内容组织模式多元化的思考[J], 《中国外语》(2): 8-14。
- 教育部高等学校外国语言文学类专业教学指导委员会, 2018, 外国语言文学类专业教学质量国家标准[A]。载教育部高等学校教学指导委员会(编), 《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》(上册)[C]。北京: 高等教育出版社。90-95。
- 孙有中, 2011, 英语专业写作教学与思辨能力培养座谈[J], 《外语教学与研究》(4): 603-608。
- 孙有中, 2019, 振兴发展外国语言文学类本科专业: 成就、挑战与对策[J], 《外语界》(1): 2-7。
- 孙有中、金利民, 2010, 英语专业的专业知识课程设置改革初探[J], 《外语教学与研究》(4): 303-305。
- 吴晶、常俊跃, 2011, 内容依托听力课对学生听力影响的定性研究[J], 《外语教育》(3): 63-71。
- 查明建, 2018, 英语专业的困境与出路[J], 《当代外语研究》(6): 10-15。
- 张莲、孙有中, 2014, 基于社会文化理论视角的英语专业写作课程改革实践[J], 《外语界》(5): 2-10。
- 张莲、吴一安、金利民、孙有中、周燕, 2013, 英语专业课程改革与教师发展良性互动机制的构建——以北外英语学院为例[J], 《外语与外语教学》(3): 30-33。
- 赵秀艳、夏洋、常俊跃, 2014, 英语专业基础阶段内容依托教学课程体系改革的实践效果研究[J], 《外语与外语教学》(1): 47-53。

作者简介

张莲, 北京外国语大学英语学院教授。主要研究领域: 教师认知与发展、课堂话语分析、二语写作。电子邮箱: zhanglian@bfsu.edu.cn

李东莹, 北京外国语大学在读博士生。主要研究领域: 应用语言学。电子邮箱: lidongying@bfsu.edu.cn