

“尽头在远方”——通用英语向学术英语 转型期外语教师的困惑来源及建议¹

高原

中国科学院大学

© 2018 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 73-80 页

提 要: 学术英语是近几年高校英语教学改革热点之一, 而处在通用英语向学术英语转型期的外语教师面临诸多困难。本研究旨在明晰学术英语改革带给外语教师的困惑来源并提出应对之策。研究采访了13位正在经历转型的外语教师, 发现困惑主要有四个来源: 学术界、学校和院系的指导性意见不够明确; 外语教师心理负担过重, 知识结构不全, 实践经验不足; 学生对学术英语的重要性以及自身需求认识不足; 教师团队的内部合作在理念上的不一致甚至冲突。本研究希望为正在或即将进行英语教学改革转型的外语教师群体提供参考和借鉴。

关键词: 学术英语; 转型; 教师; 困惑来源

1. 引言

教育部最新版的《大学英语教学指南》中提出: 大学英语在注重发展学生通用语言能力的同时, 应进一步增强其学术英语或职业英语交流能力和跨文化交际能力, 以使学生在日常生活、专业学习和职业岗位等不同领域或语境中能够用英语有效地进行交流。可见, 在大学英语新一轮改革中, 通用英语与学术英语互为补充(文秋芳 2014)、并重推进的大方向已日渐明朗。

英语教师是教学改革成败的关键(束定芳、陈素燕 2009; 夏纪梅 2007; 王守仁、王海晔 2011)。“英语教师对ESP的态度是进行学术英语转型的关键”(蔡基刚 2013: 9)。学术英语转型“最难以克服的难题在于大学英语教师的角色变换和自我提升”(严世清 2017: 32)。因此, 我们应认真倾听一线教师的挣扎与拼搏、困惑与应对, 为外语同行提供参考、激发思考, 以促进新一轮英语教学改革的逐步推进和平稳发展。

2. 研究背景

学术英语在世界各个地区均有发展。可是, 各地学术英语项目基于自身的学术历史和社会现实, 形成了各具特色的发展现状(Labassi 2010: 20), 众多学术英语项目虽有共性, 却不可能规定统一的要求或标准。而绝大多数学术英语教师均由通用英语转型而来(Campion 2016), 他们离开舒适区, 转型踏入陌生的未知领域(a strange and uncharted land)(Hutchinson & Waters 1990: 158), 缺乏职业安全感(Alexander 2007)。然而目前, 对英语教师如何在转型过程中克服困难却鲜有研究(Campion 2016: 60; Wu & Badger 2009)。

本研究深度采访13位正处在学术英语转型期的英语教师, 试图回答的研究问题是: 学术英语转型期英语教师的困惑源自哪些方面? 面对这些困惑来源, 本文也提出了相应的建议。

¹ 本文为2018年北京市社会科学基金项目“北京高校学术英语教师的专业发展研究”(项目编号: 18YYB002)、中国科学院大学院所合作项目“认知语言观的心理学实证研究”(项目编号: Y652023Y00)和中国科学院大学校部2017年度大学生创新实践项目“经济管理类学术英语的语料库建设”(项目编号: 2017D086)的阶段性成果。

3. 研究设计

3.1 采访对象

13位受访者来自中国科学院大学，一所“科教融合”为教育理念的高校，对学术英语有着刚性的需求。中国科学院大学从2016年5月开始学术英语改革，目前正在艰难地跨越转型，因此这所大学外语老师的声音能够在一定程度上代表同样进行学术英语转型的英语教师的集体心声。

受访者从教育背景上讲，有硕士和博士；从

职称上讲，有讲师和副教授；从教学年限上讲，有新入职1年的青年教师，也有从事外语教育24年的资深教师；从工作分工的角度讲，有组织学术英语教学的管理者也有普通教师；从学术英语实践的角度讲，有已经开始开设学术英语课程的老师，也有正在积极准备并即将开设课程的老师，有已经启动学术英语教材编写的老师，也有还未进入教材编写工作的老师（见表1）。研究充分考虑到受访者身份背景的多样性，以期更全面地代表外语教师的群体。

表1 受访者背景信息

受访者	性别	学历	职称	教龄（年）	是否从事管理工作	是否开设过学术英语课程	是否编写过学术英语教材
A	女	博士	副教授	17	否	是	否
B	女	博士	讲师	2	否	是	否
C	女	博士	副教授	19	否	否	否
D	女	在读博士	副教授	19	否	否	是
E	女	博士	副教授	10	否	是	否
F	女	硕士	副教授	24	否	否	是
G	女	硕士	副教授	13	否	否	是
H	女	硕士	副教授	23	否	否	否
I	女	硕士	副教授	16	是	否	是
J	女	硕士	讲师	3	否	是	否
K	男	博士	讲师	1	否	否	是
L	男	硕士	讲师	3	否	是	否
M	男	硕士	讲师	3	否	否	是

3.2 数据收集

访谈准备开始前，受访者可就与本次访谈相关的任何问题，如访谈的目的、个人信息的保密等向采访者提问，待受访者所关心的全部问题得到解答后，受访者和采访者在知情同意书上签字。

研究采取半结构式访谈。采访者根据研究目的和研究问题，准备好访谈提纲（见表2），包括导入问题、宏观问题、侦测性问题和收尾问题（杨鲁新等 2013；杨延宁 2014）。

表2 访谈问题

导入问题	你的教龄有几年?
宏观问题	你如何看待学术英语改革? 学术英语改革对学生的意义是什么?
侦测问题	学术英语改革对外语教师的意义是什么? 你在学术英语转型中遇到哪些困难?最大的困难是什么?有何解决办法?
收尾问题	你对学术英语改革有何建议与展望?

采访者与受访者均为同事关系,其中一名受访者主动要求接受采访,研究采取一对一的单独访谈,在访谈过程中进行录音。采访者向受访者说明访谈是对外语教学改革的客观记录,以期为更大的外语教师群体提供借鉴,受访者的个人信息不会以任何方式泄露,个人利益也不会受到任何程度的损害。这一说明发生在受访者在知情同意书上签字之后,知情同意书上同样有着“个人信息不会泄露”以及“个人利益不会有损”的字样。通过书面文件和口头承诺的双重保证,以期达到受访者可以实话实说的目的。而且,为避免导向性干预,采访者向受访者解释清楚自己不会频繁地参与讨论,受访者的每一次表达完成后采访者才会进行下一轮提问,受访者因此能够充分地畅所欲言。由于受访者不同的表达特点和健谈程度,访谈持续21分钟至80分钟不等,共用时7小时53分钟,转写成104,019字的文本(其中采访者提出问题并解释问题的部分转写较为简略),转写完毕的文本随后发给受访者,请受访者确认文本是否真实记录了访谈过程。其中,两名受访者找到采访者并当面指出文本中的几处不够准确的转写,还有两名受访者在文本中将理解有误之处用颜色标出,并通过电子邮件反馈给采访者。总体来说,受访者对此次采访表现出非常认真的态度,能够体现外语教师对于通用英语向学术英语转型的严肃思考。

3.3 数据整理

数据整理基于扎根理论(Strauss & Corbin 1998),即研究结论完全立足于对原始资料的整理、分析和浓缩。数据整理共分五步。第一步标识转写文本中所有涉及困难和对策的部分,以下

各步的处理将只针对第一步的标识部分。第二步为数据预编码,通过反复阅读文本,根据研究问题进行标注,特别关注反复出现的表达,如“老师得多多关注理工科写论文跟我们自身专业的区别”(受访者I)、“问卷调查采访的这些方法跟理工科用的方法不相关”(受访者L)。本阶段只对文本文字作简要摘录、缩写或转述,不作抽象命名,本研究称之为数据预编码。第三步为一级编码,这一阶段着力发现预编码之间可能存在的关联,将相关编码归类。比如第二步中的“专业区别”“方法不相关”就可聚类为“文理差异带来的困难”。第四步为二级编码,反复阅读文本和一级编码,直到主题慢慢浮现。以一级码“文理差异带来的困难”为例,实际上这是教师“知识结构不全”的一个方面,如果英语教师对理工科的规范和方法有所了解,就不会把人文学科的规范和方法灌输给理工科学生,从而造成授课内容和学生需求的错位。二级编码发觉一级编码之间的关联,并抽象出相应的主题。第五步为三级编码,仍需反复阅读文本和二级编码,发掘主题与主题之间的关联,比如“知识结构不全”属于“教师自身因素带来的困惑”,其他的自身因素还包括“心理负担过重”“实践经验不足”等。

4. 研究发现

我们发现学术英语转型阶段的外语教师的困惑主要源自四个方面:上级指导、自身因素、授课对象和实践团队。

4.1 指导意见不明带来的困惑

对于外语教师而言,指导性意见来自三个方面:学术界、学校和院系。

学术界没有明确有关学术英语的纲领性意见，各个院校在制定大纲、设置课程和进行评估时缺乏参照性标准。一方面，学术英语的开展的确应立足本校实际，但另一方面，一线教师迫切期待学术界能够针对学术英语改革提出权威性指导意见。

现在进展的工作虽然有很多可以参考，但是参考的东西很多是试用性的，像摸着石头过河一样，每走一步都是很茫然的。(受访者G)

学校政策往往给学术英语改革带来直接影响。老师们担心，如果学校无法给予长期稳定的倾斜政策，教学改革将很难达成最初设定的目标。老师们希望得到学校方面充分的肯定，学校的政策支持能够坚定大家开展学术英语教学的决心。

这是全学校的改革，不是我们外语系的改革。他们需要给更大的重视，无论是学分还是课时，都需要提高，才能完成学校给我们设立的目标。(受访者M)

在院系层面，虽然学术英语改革不可能一步到位，但如果前期的准备工作没有尽可能地全面深入，授课教师难免会感到困惑。院系应充分考虑学术英语改革对一线教师产生的冲击，应与每一位任课老师详细沟通有关学术英语的基本方向、课程目标及授课重点等，制定相对完善的整体规划并清楚地交代给任课老师。学术英语转型之初，老师们普遍感到茫然，整体规划有助于他们明晰自身定位，减少茫然带来的无助感。

接下来咱们的发展重点是什么，我是一个老师，我对系里要有点什么贡献？我要怎么做啊？其实我有时候也感到很困惑，分成本科学术、硕士学术，将来博士生可能也有，这是将来要发展的方向吗？我能做什么？我能贡献什么？(受访者C)

学术英语改革是一个“牵一发而动全身”(受访者M)的巨大工程，院系层面在形成整体规划的同时，还应尽量考虑各环节的工作细节，否则在实际操作中就会遇到问题。

口头报告的评估也好大一张纸，好多条的，那些都是上课没有讲过的，包括你的introduction里面要讲什么，那个eye contact，有没有signal conclusions, signal ending。(受访者J)

4.2 外语教师自身因素带来的困惑

“心理负担过重”“知识结构不全”“实践经验不足”等外语教师的自身因素造成了学术英语教师的最大困惑。

“心理负担过重”普遍存在。学术英语的改革意味着老师们不得不“打碎过去”(受访者F)、“颠覆自我”(受访者H)，被迫面对教学生涯中的一个“急转弯”(受访者G)。

下学期我要教了，我很恐慌……内心的挣扎是可以预想到的。(受访者H)

但是恐惧虽然存在，却未必是压倒性的，很多老师在恐慌的同时并不是不愿意接受挑战。

下学期这个课有一点恐慌，但是也有小小的激动，拿下这块就好像身上长出一些力量一样，是好事。(受访者H)

“知识结构不全”分两种情况：一种情况是对学术英语领域知识的理解不够深入，基本概念不够清晰。

当时是比较模糊的，或者说对学术英语的理解并不是很清晰，不知道学术英语可以分为通用学术英语和专业学术英语，也不知道专业学术英语是有不同的技能。(受访者I)

一种情况是对授课对象专业知识的匮乏。外语教师的知识结构以人文学科为背景,理工知识的输入往往非常有限。

比方说这次找材料,找化学的。咱们文科的,高二就不学数理化了,……你说要是找哪个分子哪个什么,那是会要人命的。(受访者F)

而且,授课对象来自不同学科,“专业五花八门”(受访者K),学科之间的行业规范不尽相同,不同学科的差异性和多样性对于外语老师来说极难掌握,甚至令人尴尬,无所适从。外语老师也许可考虑先选择一个专业重点钻研,之后再试图举一反三。

我们老师能不能自己选择某一类期刊某一个领域自己钻研一下,比如我对化学感兴趣,在化学方面多涉猎一些文章,多研究一些文章,每个老师不要求面面俱到。(受访者C)

“专业知识”这个问题在受访者中存在较大争议。老师们比较关心“英语老师教学学术英语到底需要教到什么程度?”(受访者L)或者:学术英语应关注“学术”还是“英语”?学术英语中的学术部分将会不可避免地威胁到外语教师在课堂上的权威身份,老师将不再是知识的绝对拥有者,不得不注意“讲到什么程度才不会暴露自己”(受访者D),或是尴尬地发现“很难点评学生的演讲”(受访者K)。

“实践经验不足”是外语老师面临的又一个普遍困难。经验能够给予我们最为直观的感受,有着理论所无法比拟的鲜活感。受访者B反复强调了first-hand experience的重要性:

文章的酝酿到最后写成,如果整个过程你都体会到了,你肯定知道最struggle的地方在哪里,比如说讲literature review,看上去好像谁都能讲,但是你有写review的经验和你没有写review的经验,我想达到的效果肯定是不一样的。(受访者B)

作为研究者的经验将促进教学上的经验,进而形成良性的循环。然而目前对于大多数一线教师而言,不仅学术英语的教学经验有待丰富,研究经验的普遍缺失也没有为教学实践提供充足的给养。

4.3 授课对象带来的困惑

学术英语不是老师一厢情愿开展的改革,从根本上讲是基于学生需求而进行的改革。与通用英语一样,学术英语需要考虑学生的接受程度,教与学的完美对接是最理想的状态。

一部分学生对学术英语的学习动力不足。很多人没有接触过学术英语,对需求的判断源自过去的学习经验,对为什么学习学术英语并不清楚,不太容易很自然地产生认同感,甚至“一直疑疑惑惑”(受访者H)。

学术英语对本科生他们现在不是那么重要,他们自己也感觉不是那么重要,他们还没有从高中的那个英语当中摆脱出来。(受访者J)

一部分学生由于英语水平的局限对学术英语的接受度较差。老师的期望和学生真正达到的程度之间往往存在落差。

我有期望达到一个什么,但是我发现怎么等了这么久大家还没出答案啊,以后是不是要等这么久才能出答案,会不会比较难啊。(受访者D)

一方面,老师为学术英语花费很多时间,投入大量精力,一门学术英语课往往是老师的心血之作;而另一方面,对于学生而言,“学术英语只是一门课”(受访者L),淹没在其他繁重的课业之中。“理想和现实肯定会有一个渡过的不是那么好看的时期”(受访者D)。

4.4 团队合作带来的困惑

团队合作能够有效帮助一线教师,是学术英

语开展的积极助力，但这不代表团队内部不会产生矛盾。团队领导与团队成员以及团队成员之间都可能出现矛盾。

I是团队的管理者，她的一席话能够反映出管理者的困惑：

从负责人的角度，最大的困难就是能够说服老师，让他们做一个激进的学习者，……投入大量的精力到学术英语的教学，那是不是原来我学的专业就顾不到了呢，对于很多老师来讲，是很难以割舍的东西。（受访者I）

老师对学术英语不够热情甚至有所抵触也许并不全然因为学术英语的困难大到难以克服的地步，而是因为他们认为投入精力不会带来个人专业发展的回报。

团队领导和团队成员对学术英语的看法可能出现分歧，比如双方可能对教学的重点难以达成一致。

当时要求重点在 impersonalization，但我认为应该更加强调 structure。（受访者A）

团队成员会有理念不合的情况，也会有实际操作层面上的冲突。

主要会遇到大家理念不一致，尤其是比如说大多数老师比较一致，然后个别的不一致的时候，这个时候就是讨论要说服他，还是比较困难的。（受访者M）

每个个体都不相同，大家做事的方式方法多有差别，要想统一思想并不容易，因此，团队内部的彼此磨合和互相理解需要一个过程。

5. 讨论

5.1 针对指导意见不明的建议

各国学术英语的改革经验不尽相同 (Kennedy 2012)，有自上而下发起的政策改革 (Fox 2009)，也有自下而上推动的草根改革 (grassroot project)

(Celani 2008)。学术英语建设不一定借鉴外来的方法，要具体问题具体分析，考虑本国国情 (Labassi 2010)。中国的学术英语改革也应立足本国实际，学术界应认真思考何为适合我国国情的学术英语发展之路，以推动我国学术英语改革的平稳发展。

学术英语发展的成功离不开学校层面的支持。研究显示，支持教师开展学术英语的相关活动，比如参加培训确实会促进教师发展 (Rajabi *et al.* 2012)，而且这些老师的学生的提高也更大 (Terraschke & Wahid 2011)。

院系应根据本校的具体情况，设计真正符合本校发展的学术英语改革方案，还须切实考虑一线教师之不易，花大力气与教师进行深入细致的沟通。一个学术英语项目的成功是多方努力的结果 (Labassi 2010)。学术英语改革需要深思熟虑和反复论证，切忌“无头苍蝇式的为改革而进行的改革” (受访者D)。

5.2 针对教师自身因素带来困惑的建议

学术英语教师须不断学习。一方面，可借助外部资源，多方取经；另一方面，关键是发挥自身因素，如行动研究就是提升学术英语能力的有效工具，教师通过实践将潜能转化为执行力，在不断实践中实现学术英语教师的身份认同 (identity-in-practice) (Kanno & Stuart 2011)。

如果将具备1—5年实践经验的教师归为新手教师 (Jašková 2016)，那么转型期的学术英语教师都是新手老师，初期的迷茫和困惑是可以理解的，但同时还应对未来充满信心。从捷克学术英语发展的经验来看，只需3年就可以明显地看到学术英语教师的职业发展与成长 (同上)。

专业知识缺乏是学术英语教师的最大困境 (Wu & Badger 2009)。Watson-Todd (2003) 对比了通用英语教师和学术英语教师的工作范畴，发现二者最大的区别在于后者需要与专业老师寻求合作。在英语老师和专业老师合作的众多案例中，有成功的、也有失败的经验 (Barron 2003)，无论如何，积极加强与专业老师的沟通对学术英语教师来说是个很好的选择。

5.3 对授课对象带来的困惑的思考

需求分析是学术英语发展的基石,是学习动机的关键推动力。学术英语课程在研究生群体中往往比在本科生群体中更受欢迎(Leki 2006),原因在于前者对自身的需求更为明确,学习动机更强。我们需充分了解学习者的学术英语需求并尽量满足需求。

一部分学习者对需求认识比较模糊,所以需求分析不能只着手学生,还需调查学术英语的利益相关者,包括学生、英语教师、专业教师、用人单位、教育部门等(Tajino *et al.* 2005),全面深入地认识学习者的真正需求。

需求分析促使我们不仅要从个体认知发展的角度考虑学术英语,还要将其扎根社会语境(Leki 2006)。因此,真实性(authenticity)在学术英语教学中得到反复强调,包括真实材料、真实任务、真实互动等(Vaičičūnienė & Užpalienė 2012)。现代教育技术的发展有助于实现教学的真实性(Arnó-Maciã 2012),教师可通过技术手段适当安排真实的课后任务,这也会提高学习者的学术英语能力(Li & Ruan 2015)。

5.4 对团队合作带来困惑的思考

近年来,职业主动性(professional agency)在教育改革的语境下屡被提及,即教师主动做出选择采取行动以成就不同(Toom *et al.* 2015)。职业主动性主要指涉个体层面,而集体主动性(collective agency)则少有关注(Hökkä *et al.* 2017),即集体成员通过集体力量去实现目标。实际上,个体主动性和集体主动性关系密切,转型期的集体努力往往始于个体的动议,而集体的成果又将激励个体的主动性。

我们不应将学术英语的发展和个人的发展对立起来,长期而言,学术英语必将促进专业发展,因为研究的基本思路是学术英语要讨论和培养能力。而且,团队内部应尽最大努力统一理念,实际操作的层面才有可能步调一致。学术英语终将落实到每位老师身上,“同一篇课文,有的老师就还是往通用去教,有的老师就特别学术”(受访者M)。因此,理念不一致很可能导致前功尽弃。

6. 结语

受访者H说:“学术英语的尽头在远方。”无独有偶,Campion(2016)的一个采访对象说:“The learning never ends.”转型期的学术英语教师们经历着相似的困惑。面对上级指导、自身因素、授课对象以及实践团队四个方面所带来的困惑,学术英语教师应打开宏观视野,把握学生的真正需求,加强与同事、同行以及专业教师的沟通协作,在学习和教学实践中提升自信。师资队伍建设是学术英语发展的重要前提。只有学术英语教师成长起来,中国的学术英语教育事业才能真正发展起来。

本研究的不足之处在于:质化分析由研究者一人完成,如再引入一人,可信度将会提高;而且,本研究主要针对转型初期学术英语教师面对的困惑,未来的研究应进一步追踪学术英语教师的成长轨迹。

参考文献

- Alexander, O. 2007. Groping in the dark or turning on the light: Routes into teaching English for academic purposes. In Lynch, T. (ed.). *Teaching Languages for Academic Purposes* [C]. Edinburgh: IALS, Edinburgh University.
- Arnó-Maciã, E. 2012. The role of technology in teaching languages for specific purposes courses [J]. *The Modern Language Journal* 96 (1): 89-104.
- Barron, C. 2003. Problem-solving and EAP: Themes and issues in a collaborative teaching venture [J]. *English for Specific Purposes* 22 (3): 297-314.
- Campion, G. C. 2016. “The learning never ends”: Exploring teachers’ views on the transition from General English to EAP [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 23 (19): 59-70.
- Celani, M. A. A. 2008. When myth and reality meet: Reflections on ESP in Brazil [J]. *English for Specific Purposes* 27 (4): 412-423.
- Fox, J. D. 2009. Moderating top-down policy impact and supporting EAP curricular renewal: Exploring the potential of diagnostic assessment [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 8 (1): 26-42.

- Hökkä, P., K. Vähäsantanen & S. Mahlakaarto. 2017. Teacher educators' collective professional agency and identity—Transforming marginality to strength [J]. *Teaching and Teacher Education* 63: 36-46.
- Hutchinson, T. & A. Waters. 1990. *English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jašková, J. 2016. Subjective perceptions of ESP (English for Specific Purposes) university teachers' professional beginnings: Quantitative research into pedagogical content knowledge [J]. *Journal of Language and Cultural Education* 4 (1): 86-98.
- Kanno, Y. & C. Stuart. 2011. Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice [J]. *The Modern Language Journal* 95 (2): 236-252.
- Kennedy, C. 2012. ESP Projects, English as a global language, and the challenge of change [J]. *Ibérica* 24: 43-54.
- Labassi, T. 2010. Two ESP projects under the test of time: The case of Brazil and Tunisia [J]. *English for Specific Purposes* 29 (1): 19-29.
- Leki, I. 2006. Negotiating socioacademic relations: English learners' reception by and reaction to college faculty [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 5 (2): 136-152.
- Li, C. & Z. Ruan. 2015. Changes in beliefs about language learning among Chinese EAP learners in an EMI context in China: A socio-cultural perspective [J]. *System* 55: 42-53.
- Rajabi, P., G. R. Kiany & P. Maftoon. 2012. ESP in-service training programs: Do they change Iranian teachers' beliefs, classroom practices and students' achievements? [J]. *Ibérica* 24: 261-282.
- Strauss, A. & J. Corbin. 1998. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques* [M]. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tajino, A., R. James & K. Kijima. 2005. Beyond needs analysis: Soft systems methodology for meaningful collaboration in EAP course design [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 4 (1): 27-42.
- Terraschke, A. & R. Wahid. 2011. The impact of EAP study on the academic experiences of international postgraduate students in Australia [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 10 (3): 173-182.
- Toom, A., K. Pyhältö & F. O. Rust. 2015. Teachers' professional agency in contradictory times [J]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21 (6): 615-623.
- Vaičičūnienė, V. & D. Užpalienė. 2012. Authenticity in the context of technologically enriched ESP [J]. *Social Technologies* 2 (1): 189-201.
- Watson-Todd, R. 2003. EAP or TEAP? [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 2 (2): 147-156.
- Wu, H. D. & R. G. Badger. 2009. In a strange and uncharted land: ESP teachers' strategies for dealing with unpredicted problems in subject knowledge during class [J]. *English for Specific Purposes* 28 (1): 19-32.
- 蔡基刚, 2013, 台湾成功大学从EGP向ESP转型的启示[J], 《外语教学理论与实践》(3): 7-11。
- 束定芳、陈素燕, 2009, 宁波诺丁汉大学英语教学的成功经验对我国大学英语教学改革的启发[J], 《外语界》(6): 23-29。
- 王守仁、王海啸, 2011, 我国高校大学英语教学现状调查及大学英语教学改革与发展方向[J], 《中国外语》(5): 4-17。
- 文秋芳, 2014, 大学英语教学中通用英语与专用英语之争: 问题与对策[J], 《外语与外语教学》(1): 1-8。
- 夏纪梅, 2007, 大学英语教学改革对教师的挑战: 教师发展问题与对策[J], 《中国外语》(2): 4-6。
- 严世清, 2017, 《大学英语教学指南》与大学英语教学改革与发展[J], 《当代外语研究》(4): 32-36。
- 杨延宁, 2014, 《应用语言学研究的质性研究方法》[M]。北京: 商务印书馆。
- 杨鲁新、王素娥、常海潮、盛静, 2013, 《应用语言学中的质性研究与分析》[M]。北京: 外语教学与研究出版社。

作者简介

高原(1976—), 中国科学院大学外语系教授。主要研究领域: 认知语言学、语言教育。电子邮箱: gaoyuan@ucas.ac.cn