# “后方法”三维体系下大学英语教师的自主建构

张丽莹
（商丘职业技术学院　工程技术学院，河南　商丘　476000）

**摘　要：**后方法教学三维体系由“特定性”，“实践性”和“可能性”三个参量构成，以教师自主性为核心。本文以“后现代”教育思想为理论依据，以大学英语教师自主建构为主要研究方向，强调教师在提高自主建构意识的同时，也要加强多维理论和知识学习、增强本土意识和实践效能。注重结合自身知识、技能和经验，通过各个层面的反思和实践，形成自己的实践性理论，实现自主型个体。

**关键词：**自主知识建构；大学英语教师发展；“后方法”教学；反思

**中图分类号：**G642　**文献标志码：**A　**文章编号：**1672－8874（2017）01－0016－08

## The Autonomous Construction of College English Teachers in the View of Post-Method

ZHANG Li－ying
（*Shangqiu Vocational and Technical College*，*Shangqiu* 476000，*China*）

**Abstract**：Post-method of teaching takes teachers’ autonomy as its core，which is constituted by the parameters of particularity，practicality and possibility. The article，in the view of three-dimensional system of post-method，explains how to conduct autonomous construction for college English teachers. College English teachers should not only cultivate and improve their autonomous construction consciousness，but also advance their theory and knowledge learning，enhance their native consciousness and practical effects，and conduct a series of reflection and practice based on the integration of their knowledge，skills and experience. Only by developing self-practical theories，can college English teachers realize their autonomous individuality in the end.

**Key words**：autonomous knowledge construction；the development of college English teaches；Post-method of teaching；reflection

## 一、绪论

随着大学英语教学信息化和网络化的逐步深入，学生自主获取知识的机会越大，英语学习中信息化因素占据的成分则越多，教师在课堂教学中的不可控性和变量则相应增多，相应地对教师在课堂上的要求也就相继增高增多。然而，很多大学英语教师对于如何进行自我发展和自我构建（特别是在教学过程中）却深感迷茫和彷徨，好似隐约知晓，但却不能系统规划，貌似有所作为，但又收效甚微。究其原因，则是大学英语教师对此缺乏宏观认识和方向。这就要求大学英语教师更需明了自身状况，对于自我进行综合评定，并

**收稿日期：**2016－07－06

**基金项目：**河南省社会科学联合会 2012 年度调研课题（SKL－2012－1338）；市厅级社科规划课题（SKG－2012－118）

**作者简介：**张丽莹（1984－），女，河南商丘人。商丘职业技术学院工程技术学院讲师，硕士，主要从事英语语言文学和外语教育教学等研究。

结合自身因素做出相应调整与完善，加强实践演练和多维多元理论、知识学习，注重多维反思，构建自主型教师个体。

本文正是基于这一时代诉求，以"后现代"教育思想为理论依据，以大学英语教师自主建构为主要研究方向，着重探讨大学英语教师在教学过程中应如何进行自主探索、自主发展和自主完善，以实现外语教学效果和个人发展最大化。希冀这一研究方向和成果可以为国内高校广大英语教学一线教师就自主建构与自我发展方面提供一个宏观认识和实践方向。

## 二、大学英语教师自主建构的理论依据

"后方法"语言教学观体现了从中心到边缘的"倡导开放、平等，鼓励多元思维风格的建设性后现代主义"思想[1]，它是新世纪对于第二语言教学法思想的延伸。自 Kumaravadivelu 首次于1994 年提出"后方法"（post-method）的概念以来，通过其不断努力逐步丰富和深化，在外语教学尤其是 EFL 教学中，其教育理念影响深远[2]。"后方法"教学观重新定义了教师、学生和教师教育者三者的地位与作用，并重新界定了三者之间的关系。就教师而言，"后方法"语言教学观打破"法"的拘囿，强调教师要多元化运用不同的教学方法、手段和活动，帮助教师培养自主教学理论的开发意识，提倡教师将课堂实践理论化、理论知识实践化（theorize from their practice and practice what they theorize）[3]，从而自主有效地运用不同教学方法，为特定的教学需求服务。由此可见，"后方法"教学并非是特定的一套教学方法，而是对外语教学的一种宏观的指导思想和理念；"后方法"教学中的教师并非仅是知识传授者和理论执行者，而是集教学研究者、教学实践者和教学理论构建者三维于一体。

"后方法"以教师自主性为核心，是一个以特定性（particularity）、实践性（practicality）和可能性（possibility）三个基本参数作为组织外语教学的三维系统。

### （一）特定性参数（the parameter of particularity）

特定性指的是任何教学都是"特定的教师在特殊的文化社会大环境和特定的育人环境下，为了特定的教学目标而教授一批特定的学生，达到特定的教学目标"[4]。"后方法"语言教学指出某种特定的教学模式不能适合所有的人群，要结合"本土"风情，是不同的教师群体在不同的社会环境下对有着不同的社会、文化、政治、经济背景的学习群体使用不同的教学方法，成功的教学只能是基于特定环境的教学实践。教师通过观测实际教学中自身的教学行为，评估教学效果，辨识教学中所出现的问题，找到解决方案，进行实际操作后再次观测验证解决方案的有效性。由此可见，二语教学中的特定性参数就是在这种"本土""互文""情境"中，通过反复循环的观测、反思和实践来实现的，如图 1 所示[5]。

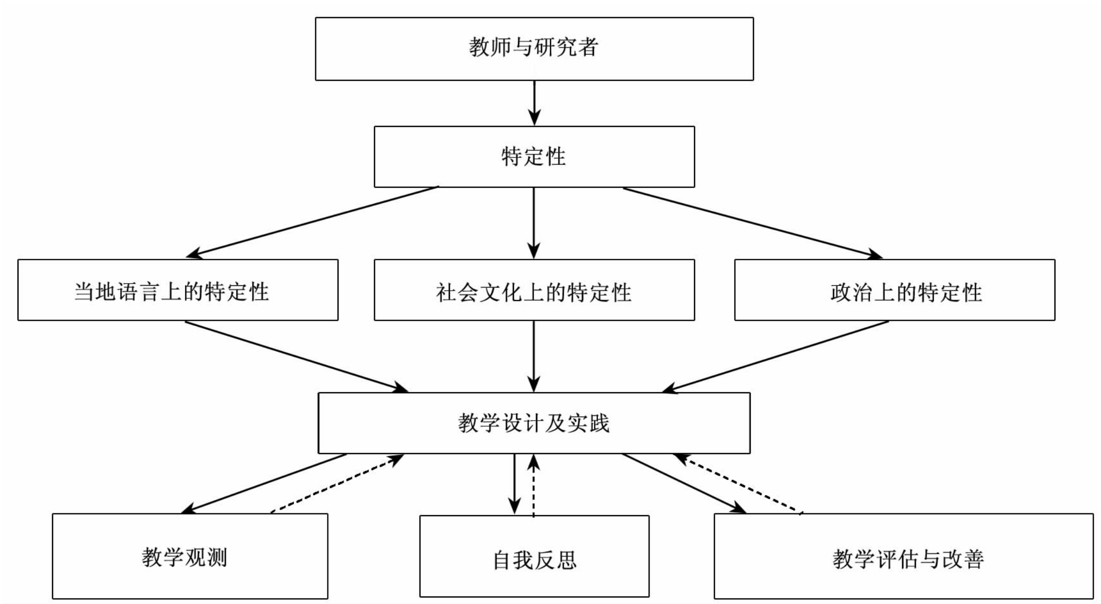


图 1　教学实践中特定性参数的应用过程

（二）实践性参数（the parameter of practicality）

实践性强调实践和理论的互构性，提倡教师从实践中创造并实施理论，鼓励教师遵循“实践—理论—实践”循环上升的曲线，进行教学实践和教学理念的自主建构，认同教师个人实践理论的价值性和实效性。“在行动中思考，在思考中行动（action in thought，and thought in action）”[6]，通过教师自主反思、自主实践、自主认证、自主更进和自主科研，使教师充分享有教学工作的自主性，提出建立在经过不断反思、形成于教学实践之中的理论才真正具有实效性，从而赋予教师更多的话语权和科研权。这就要求大学英语教师要转变角色，化被动为主动、化接受为努力探索、化盲从为策略、化简单实施为研究认证，自主构建立于自身特定实践教学环境的教学理论，如图 2 所示[7]。

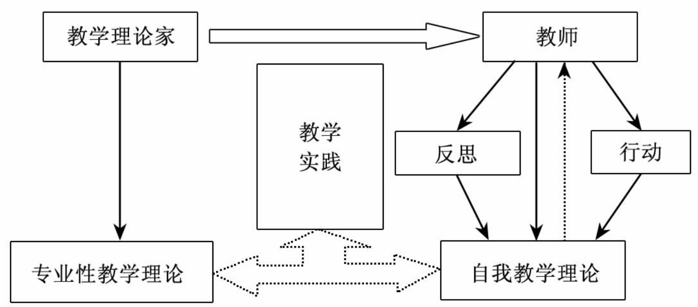


图 2　教学实践中实践性参数的应用过程

（三）可能性参数（the parameter of possibility）

可能性侧重的是语言教学理论与学习者的“经验”是否相适应。也就是说，教学法不能只局限于狭隘的语言教学，还要尊重教学活动参与者的不同的社会文化背景和个人经历，因为师生的“经验”不仅是在以往课堂教/学过程中产生的，也是由他们所成长的社会、经济、政治环境所缔造的。它否认课堂教学仅局限于语言教学，在教学过程中，教师既要关注社会、政治、教育以及制度力量等社会文化现实因素和课堂中的社会政治意识的影响，也要将学习者的社会需求和语言需求结合起来，从而激发其对个人身份形成和社会变革的不断寻求，如图 3 所示。

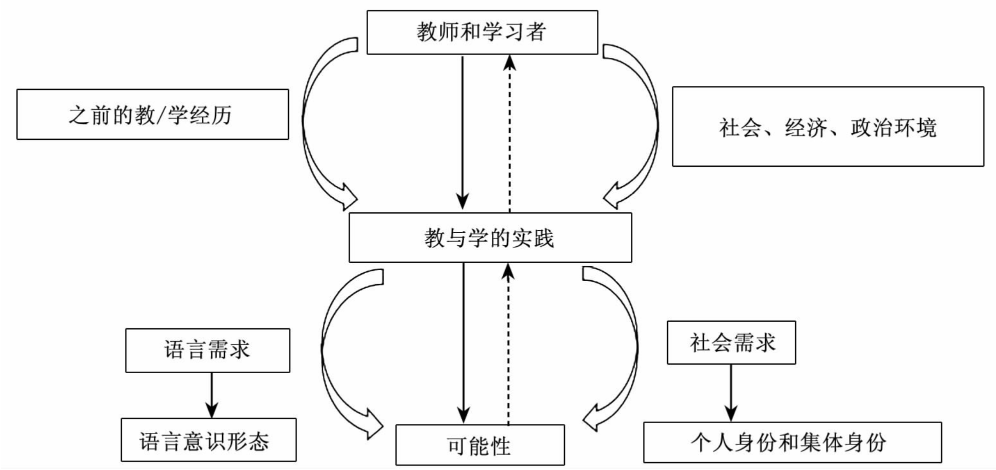


图 3　教学实践中可能性参数的应用过程

特定性、实践性和可能性这三大参数相互作用，相互促进，共同影响教师教学实践和教学理论的建构，这一有机整体不仅为教师组织课堂教学提供了态度意识导向等方向指引，更为教师自主建构提供了宏观认识。

在“后方法”教学实践体系中，教师是在以上三大参数相互作用的基础上，集教学研究者、实践者和理论构建者三位一体的自主型的教师（autonomous individual）：

“The post method teacher ... is an autonomous individual. Teacher autonomy in this context entails a reasonable degree of competence and confidence on the part of teachers to want to build and implement their own theory of practice...[8]”

“后方法教师应是自主型的个体，即在一定程度上应具备创设具有较高实践价值的教学理论的能力与信心。”可见，外语教师自主构建和自主发展则显得尤为紧迫和重要。

## 三、大学英语教师自主建构之问题探究

为实现自主建构，很多大学英语教师也是在不断寻求自我发展的动力，但距离“具备创设具有较高实践价值的教学理论的能力与信心”显然是相去甚远的，探究如下：

**（一）教学管理环境因素——“制”的约束**

首先，学校教学管理制度繁杂、约束力强，致使很多大学英语教师缺乏专业的自主权、平等的对话权和自由的建议权。由此，不用担责的心态使其宁愿选择保守教学，不敢大胆地进行教学革新。其次，很多院校为普通英语教师提供进修的机会有限，对于培训的教师具有一定的选择性，图书馆中学术书籍和杂志也是供不应求，教师对自己的职业发展道路并不乐观。再次，很多院校教师的人格得不到充分尊重，时有处于学校最底级之感，缺乏归属感和成就感，导致很多教师工作缺乏热情，不能安于教学岗位，甚至调离的想法偶有出现。最后，很多大学英语教师身心疲于繁重的教学工作、管理工作和学校琐事，已无更多精力来进行相应的科研与教研乃至教改的思考与行动。这也就导致很多大学英语教师在自我发展之路上“不想为”也“不敢为”。

**（二）教师教育者因素——“教”的误导**

目前很多高校英语教师缺少受教育和培训机会，虽自主了解学习了相应的各种教学方法和理念，但建于这种无系统、无结构、无方法、无实践、无思考基础上的对教学理论的盲目学习，并不能让教师灵活变通地使用。即便是迫于行政指令的、自上而下的在职培训项目，其实效性和针对性都有待商榷。“重教师语言技能的提高，轻教师学科教学水平的提高；重理论灌输、轻实践指导；重传统观念、轻现实问题；重讲座研讨，轻实际参与；重宏观整体改革模式，轻微观个性化培养”[9]。随之，导致大学英语教师在专业教学中的实践与理论联系与运用不足，在指导学生实训方面乏力，从而很难驾驭由教师教学认知、学生学习理念、社会需求、文化背景等多种因素综合作用的教学现象，无法解决教学中的实际困难，也就最终导致很多大学英语教师在自我建构之路上“不能为”。

**（三）教师因素——“用”的盲目**

如果说以上两点是教师受外在因素影响而阻碍自我发展和自我建构的话，那么教师本身内在因素则是其关键使然。结合“后方法”教学体系中“特定性”、“实践性”、和“可能性”三大参数，笔者总结出教师自身所存在的问题：1. 未能真正去思考实际教学中当下的学生、当下的教学环境、当下的教学目标和当下社会文化大环境，缺乏对“特定性”参数（本土性）的深刻理解与实操作能力；2. 未能有意识、有意向性、有批判性、持续性地去看待自身发展所必需的诸如感知力、洞察力、反应力、探索精神、总结能力、分析能力和运用能力等必要因素，缺乏“实践性”参数所要求的主动探索精神、感知洞察力和反思实践研究能力；3. 未能认识到语言教学的塑造作用，缺乏对“可能性”参数在语言教学中对于教学过程本身、学习者个人身份和社会政治文化革新等方面的影响的认知与运用。这就最终导致有些大学英语教师在自我发展之路上“不作为”。

## 四、大学英语教师自主建构之解决路径

为实现如上所述的“集教学研究者、实践者和理论构建者三位一体”的自主建构和自我发展，大学英语教师要以“后方法”教学理念为指导，由己（教师）及人（学生）、内（意识、态度）外（知识、实践）兼备、知行合一。在端正发展态度、明确发展方向、调整思想意识的同时，更要提高教师自主可行性和可持续性建设发展所具备的理论、知识、理念和实践基础，也即大学英语教师不仅要具备形而上的思想觉悟，更要具备实现其发展的物质基础，两者相互促进、互为依赖，统一于教师自主建构和发展之中。唯有此，大学英语教师方可“在行动中思考，在思考中行动”这一螺旋上升的过程中逐步实现自主理论知识和实操等各方面的建构和可持续性发展，从而“具备创设具有较高实践价值的教学理论的能力与信心。”

### （一）加强多维理论学习

“后方法”教学是一种“超”方法教学理念，源于且高于“法”。英语教学不仅因其语言性涉及二语习得理论、教学方法理论、语言学、社会学等理论知识，还因其教育性涉及教育学、心理学等学科理论知识。因此，大学英语教师应加强各方多维理论学习，教师对各个教法的产生背景、理论基础、理论特点、理论原则、理论结构、理论发展和理论效用的充分领会与融合，一方面决定了教师能否恰如其分地根据教学实际灵活运用各种教法，另一方面也为教师创新、反思自身教学行为、进行自我理论建构提供了理论依据、动力和深度[10-11]。此外，大学英语教师对相关学科还要有一定的宏观认识、理论认知和学习，关注国家外语教学政策方针、体系改革、研究形势和最新发展动态，以及现代信息化网络技术的进步和其在教育教学中的运用，使其自我建构更具时代性和发展性。

### （二）拓展语言知识层面

教师的语言认知和思维在某种程度上决定着外语教学的质量和走向。大学英语教师除了要掌握如语素、语音、语法、词汇、语用、语篇和听、说、读、写、译等各种语言技能，还要涉猎如英语国家概况、英语文学文化、英语语言学、英汉翻译等英语专业知识，也要博闻广识，广泛涉猎主要英语国家的政治、经济、文化、文学、历史、地理、宗教、体育、娱乐等各方领域，并了解其基本风土人情、民俗文化、思维方式、价值取向和行为意识等。同时，良好的汉语功底和对中国传统文化的了解更有益于大学英语教师进行跨语言教学和跨文化交际。这就要求大学英语教师要提高语言学习意识，自主学习相关专业知识与文化，不断增强语言学习能力。唯有此，大学英语教师才能更为有效地把英美社会文化、国家概况、历史发展概要、文学基础知识、宗教信仰、西方传统文化习俗、英语刊物、电台选用的书面或者录音资料等文化知识更为有机地渗透实践到日常的课堂教学之中，在取得最佳教学效果的同时进行自主知识建构。

### （三）增强教学本土意识

“后方法”教学中的三大参数之一“特定性”就指明了一切教学活动的组织都必须遵循特定的具体环境，也即“本土化”原则。“本土化”不仅指宏观上要符合中国国情、学院院情，更是指微观上的班级班情、学生学情、课堂的具体语境等。教师要通过自主观测，分析班级班风学风、学生学习诉求、学习差异、学习情绪和自主学习意识，群体竞争合作意识、特定的语言教学环境、教学内容和课堂情景变化等等，做出相关推断和相应调整。根据实情，综合运用 Kumaravadivelu 的十大宏观策略框架理论（the Macrostrategies Framework）：学习机会最大化、促进协商式互动、意图曲解最小化、启发学生感知语言、提高语言意识、语言输入的语境化、语言技能训练综合化、培养学习自主性、确保社会关联和提升文化意识[12]。此外，在教学过程中，教师必须反观自身的教学行为，即时进行教学效果评估，因势利导融合自身教学风格和学生学习风格，从而展现出隶属于自身的微观“本土化”教学风格。

### （四）加大理念实践效能

“后方法”教学中的三大参数之二“实践性”主张教师的思考与行动同时进行、双向互动，是在教学实践中不断变化的一个动态过程。大学英语教师要从实践中来，到实践中去，全面观测研究教学实际过程中的各种变量和动态，自主科研，反思总结，升级教学理念，并通过不断理论实践去验证自主理念构建的有效性和实用性，肯定教师自身理论的实用性和实践性。此外，教师还要有意识地训练自身的感知力、洞察力和直觉力，使自己最大限度地辨识到教学过程中的一切“可能性”，从而增加观测评估点、扩大反思范围、增强实践研究效能。最后，教师还要依据参数之三“可能性”原则，宏观考虑教学过程中社会、制度、政治、教育等方面的双向实际影响，不断调整教学策略，最大限度地增强自身教学理念的实践性和可能性。

## 五、大学英语教师自主建构之具体策略——构建多维反思

为保障大学英语教师自主建构持续发展，学校除却要提供稳固的物质（专业学术书籍和教科研杂志等）和技术支持，改革教学管理制度（归还教师专业自主权），并转变教师教育者培训模式（转为以探究为导向的培训模式）等外部因素，更为重要的在于教师自身的转变与充盈，肯定自我的理论建构身份，增强自我建构的能力，了解自我建构的思路，掌握自我建构的有效策略，构建

多位、多元、多维教学反思和实践性研究，从而使大学英语教师“在一定程度上应具备创设具有较高实践价值的教学理论的能力与信心”。

**（一）构建多维反思的必要性**

“学而不思则罔，思而不学则殆。”“善学，长才，然后知不足；善思，解惑，然后知进退。”“慎思明辨，静坐常思。”“后方法”教学实践体系也同样突出了教师在整个外语教学体系中的核心地位，要求教师需结合自己的知识、技能和经验，通过反思和实践，形成自己的实践性理论，建构个人教学理念，从而实现自主构建，其核心是教师基于直觉的反思和行动。但由于目前广大高校英语教师的反思因其缺乏系统的宏观指引、理论修养和理性思维分析，呈现出主观性、随意性、模糊性、片面性、零散性等特点，反思效果往往不佳。

Kumaravadivelu 为我们教师的反思指出了方案，他明确提出，教师需要“系统的观察、分析课堂教学，评估教学效果，找到问题所在，提出解决办法并在实践中反复验证其可行性”[13]。由此可见，观察、分析、评估、实践、验证，这一系列行为体现出了教师成为教学思考者和实践者的统一体，在此基础上的反思在具有系统性、理论性和科学性的同时，也具有实践性、社会性和具体性的特点。由此可见，作为教师理论构建和教师自主发展的主要途径的反思应多维度、系统化，在实践中循环往复、螺旋上升，以实现并保障大学英语教师自主建构有序进行。

**（二）构建多维反思的方式**

“后方法”三维体系下的大学英语教师多维系统反思，主要依靠以下两种方式得以实现：“就个体角度而言，采用自主探索、自主发展、自主完善的模式”；“就合作角度而言，采取共同探索、协作发展、群体完善模式”[14]。

*1. 个人层面的自主反思模式*

教师自身的认知力与理解力，自我的理论基础、知识层面、本土意识和实践效能的高低，自主探索、自主反思、自主发展和自主完善，在很大程度上决定了教学的效果与教学目标的实现，更决定了教师发展与建构的程度。教师个人自主反思，立足于个人教学实际，通过个人切实观测、问卷访谈、调研分析、记录总结、反思内省、实践验证等系列举措，将个人感性认知升华至理性建构，并在此过程中，提高自我建构能力和信心。具体而言，教师个人层面的反思可以从以下三个方面进行展开。

准备与预判：之于学生，运用一些诸如问卷法、访谈法、面试法等调研性的方法，提前了解学习者各个方面的概况，包括其学习策略、学习风格、学习动机、认知特征、学习投入力、语言知识基础（包括母语）、社会文化知识、情感心理需求、身份特征、家庭社会文化背景和社会政治关注力等方面。之于教学目标，教师在熟练了解并掌握本学期、本门课、本册书的具体时间安排，以及教学大纲、教材内容的基础上，结合以上方式提前了解到的学生学情、班情及学生其他各方面概况，设计本学期预定的具体教学内容。之于具体某节课，教师要在教学理念的指导下，设计每一个教学计划，每一个课堂活动，每一个课后作业；学生的需求进行了理性分析，即学生必学的内容（necessities），需要学习的内容（needs）和想学习的内容（wants）分别是什么，以及是否在三者之间找到内在联系点和平衡点，突破教材束缚，对教材进行分析、拆解、整合和编排适合自己学生的教学内容，并设计好相应的教学环节，以及预测可能出现的状况。从而做到有备而战，有理有据，并在实际教学中实时观测其有效性，及时做出有效科学调整。

总结与分析：审视自己的教学有无在所预设的教学理论的指导下去实施课堂教学，运用过程是否得当，教学环节设计是否有效，并是否获得期待的效应；审视自己根据“预设的学生需求”而择取的教学内容是否与“实际的学生需求”相符；教学目标是否多层、多维、多向得到充分体现和实现，在传授知识的同时，是否激发了学生进行思考和讨论，从而提升了其学习能力，并培养其学习习惯，从而在学生的知识层面、能力层面、素质层面、个人身份形成层面等都有何作用；审视自己在教学过程中有哪些由语言或内容折射出的文化点，自己当时并未涉及，下次课要及时做出添加，从而将语言（language），内容（content），思维（thinking）和文化（culture）进行有机结合，并引导学生反观自己的社会文化和思维特性等。总之，教师要分析教学实际过程中的“预判”与“实际”相差几何，因何有此偏差。

实践与研究：在以上总结、整理、分析、评估的基础上，找出原因和解决方案，并在接下来的实际教学中，结合后续的实际教学，实践验证

自己方案的可行性和有效性，实时观测学生反应和教学效果，在实际验证过程中就发现的新问题再次进行总结、整理、分析、评估、实践和验证，循环往复。与此同时，在此过程中，教师要从自我兴趣和实际问题出发，进行实践性教学研究，从而“创设具有较高实践价值的教学理论”。在清晰外语教学的理论框架的同时，善于观察发现问题，多阅读，通过查阅相关资料，研修丰富的教学案例视频，设计自己的研究问题。并依据主题、形式等对此进行归类，运用不同的适宜的调研方式，如个人探索和团体协作、请教有同样兴趣和关注的相关同事、专家、教授等传统方式，或借用电子、手机、网络等现代科技手段，以便得到更为有效、有力的回馈，反哺教学，积极探索外语教学与科研。同时明确教师自我角色定位，科学实现自身的专业化职业发展和建构能力。

由此可见，教师个人层面的自主反思是一个系统化的向量集，“横向上包括教学实践前理论准备、对教学情境的科学预判、教材选择和课程规划设计、教学方法和手段的预设、教学任务设计和教学效果预测等；教学过程中的任务执行、监控和评估，教学手段和方法的修正，教学进程的阶段总结分析等；教学后教学目标达成分析和自我总结与批判、教学过程数据整理和分析等。纵向上包含特定语境下对特定学习者的认知特征、学习策略、情感需求、学习动机的分析以及对教师自身认知情感特征、心理需求、授课特色等诸多变量的把控，并受制于社会需求、教师自身的理论、科研倾向、相关科学技术运用能力等外在因素”[15]。所有因素合力驱动，并在实践中循环往复、螺旋上升，保障大学英语教师自主建构有序进行。

2. *群体层面的协作反思模式*

教师个体在教学实践中的理论知识建构是在和环境各方互动过程中，相互影响、相互作用、相互参与、相互渗透中得以实现的。教师与教学内容的互动、与教学环境的互动、与学生学情的互动等在与其他教师间开诚布公的互动协作和经验分享交流（想法、资源、技术、经验、价值观等）中得以释放，使其各自经验由感知转为理性、由隐性转化为显性，实现“教师实践性知识‘社会化’、‘外在化’、‘组合化’、‘内在化’的转化，使教师的实践性知识得到扩展，实践性智慧得到提升”[16]。

群体协作模式可采取灵活多样的组织形式。可采取如教研组和学科组等传统的正式的教师实体组织形式，也可采取如教改团体和科研团体等非正式的各级人员组织形式，还可采取如网络学习体、线上研修、博客群组、教育论坛等新型信息化在线组织形式，近距离与专家学者交流互动，接受系统全面的指导，更可采用跨系、跨校、跨区域、甚至跨国的内外联合学习交流团体。教师还可以根据自身能力与兴趣参与不同方向的学习团体，相互补充，纵向上彼此协助、相互支持、彼此监督、横向上互通有无，希冀实现共同发展。

由此可见，大学英语教师要在内外、多层次、多维度形成习惯性反思和交互。只有在学习、实践、反思、交流、分享、协作、总结、运用的良性循环中，大学英语教师才能实现自主建构和发展[17]。

## 六、结论

总之，“后方法”三维体系为大学英语教师自主建构和可持续向上发展提供了理论指导，但其自主性受很多方面的制约，需要多方多维多层协和。本文正是观测到了教师发展的这一能动构建，从“后方法”教学理念出发，着重探讨了大学英语教师在教学过程中如何进行自主建构，从而实现个人持续发展最大化这一问题。一名合格的外语教师不仅需要掌握语言教学的社会经济文化等宏观环境因素，还需洞见教学实践中的各种问题和矛盾，需对学生的个性特征和心理因素充分了解，需要反思和分析教学经验，需要判断和改正自己的角色，需要完善和充实个人教学信念。因此，大学英语教师应首先立足自我，增强学科理论、语言知识、本土意识和理论实践等各项自主意识和知识基础，构建多维反思，从而逐步实现自主建构。

**参考文献：**


[1] 严万跃，刘德华. 西方后现代思潮与教育研究[J]. 宁波大学学报：教育科学版，1999(1)：31－36.

[2] Kumaravadivelu B. Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod [M]. New York: Routledge, 2006: xvi.

[3] Kumaravadivelu B. Toward a Post-method Pedagogy[J]. TESOL Quarterly, 2001(4): 537－560.

[4] 季舒鸿."后方法"时代基于教学资源库的高职英语教学改革研究[J].合肥学院学报:社会科学版,2012(1):124-127.
[5] 申维.中学英语教学思维导图应用的个案研究——基于B. Kumaravadivelu后方法理论[D].长沙:长沙理工大学,2010:10.
[6] Kumaravadivelu B. Toward a Post-method Pedagogy[J]. TESOL Quarterly,2001(4):541.
[7] 申维.中学英语教学思维导图应用的个案研究——基于B. Kumaravadivelu后方法理论[D].长沙:长沙理工大学,2010:12.
[8] Kumaravadivelu B. Toward a Post-method Pedagogy[J]. TESOL Quarterly,2001(4):548.
[9] 章华民.对外语教师职业发展的思考[J].教育与职业,2009(2):80-82.
[10] 成晓光.后方法时代的外语教学法研究[J].天津外国语学院学报,2006(4):63-68.
[11] 胡亦杰.后方法与教学法:继承和超越[J].深圳大学学报:人文社会科学版,2006(4):109-112.
[12] Kumaravadivelu B. Beyond Methods:Macrostrategies for Language Teaching[M]. New Haven and London:Yale University Press,2003:39-40.
[13] 杨嵘.后方法视角下的高校外语教师理论建构宏观策略[J].疯狂英语:教师版,2010(3):146-151.
[14] 张献丽.后方法时代大学英语教师个体构建[J].南昌师范学院学报,2014(6):144-146.
[15] 杨嵘.后方法视角下的高校外语教师理论建构宏观策略[J].疯狂英语:教师版,2010(3):146-151.
[16] 尹妙辉.从个体孤独到同伴合作——促进教师专业发展的另一种模式[J].当代教育论坛:学科教育研究,2008(2):70-72.
[17] 吴卫东,骆伯巍.教师的反思能力结构及其培养研究[J].教育评论,2001(1):33-35.

（责任编辑：陈　勇）

（上接第9页）

[2] Department of the Army Headquarters. Army Regulation 350-1"Army Training and Leader Development"[EB/OL].(2011-08-04)[2014-04-29]. http://www.tradoc.army.mil.
[3] Department of the Army Headquarters. Army Regulation 350-1"Army Training and Leader Development"[EB/OL].(2011-08-04)[2014-04-29]. http://www.tradoc.army.mil.
[4] Department of the Army Headquarters. Army Regulation 350-1"Army Training and Leader Development"[EB/OL].(2011-08-04)[2014-04-29]. http://www.tradoc.army.mil.
[5] Department of the Army Headquarters. Army Regulation 350-1"Army Training and Leader Development"[EB/OL].(2011-08-04)[2014-04-29]. http://www.tradoc.army.mil.
[6] Department of the Army Headquarters. Army Regulation 350-1"Army Training and Leader Development"[EB/OL].(2011-08-04)[2014-04-29]. http://www.tradoc.army.mil.
[7] 何克抗.从Blending Learning看教育技术理论的新发展[J].国家教育行政学院学报,2005(9):37.
[8] 中新网.清华大学首推混合式教育学位项目[EB/OL].(2015-05-12)[2017-01-09]. http://www.tsinghua.edu.cn/publish/news.
[9] Singh H. Building Effective Blended Learning Programs[J]. Educational Technology,2003(6):51-53.
[10] 迈克尔·霍恩.混合式学习:用颠覆式创新推动教育革命[M].聂风华,徐铁英,译.北京:机械工业出版社,2016:33-35.
[11] Miller L M, Phillips K J, Finerson P. Front-End Analysis Methods for the Noncommissioned Officer Education System, ADA578233[R]. Virginia: Armed Services Technical Information Agency,2013:2.
[12] The U. S. Army Trainig and Doctrine Command. TRADOC Pam 525-8-2"The U. S. Army Learning Concept for 2015"[EB/OL].(2011-01-20)[2014-06-08]. http://www.tradoc.army.mil.

（责任编辑：赵惠君）