

PCK 建构视域下的商务英语教师 职业生涯发展阶段特征研究^{*}

姜 霞

摘要: 本研究从学科教学知识(PCK)建构和教师职业生涯发展周期视角,通过深度访谈、思维导图等方法探讨8位商务英语教师职业生涯发展阶段的特征及PCK生成路径。商务英语教师经历的完整职业生涯发展阶段包括困惑适应期、融入认同期和能动提升期。各个阶段的教师关注由自我、情境向自我与情境的适切度转变,形成了基于教学需求、互动对话、个人反思的社会网络,呈现出以“个体—群体—个体”为脉络的PCK生成路径。本研究有助于教师教育者及政策制定者基于教师职业生涯不同发展阶段的特征与需求,组织和提供有效的教师教育与培训,促进商务英语教师职业生涯良性发展。

关键词: 学科教学知识; 职业生涯发展阶段; 商务英语教师; 建构路径

Abstract: From the perspective of PCK (Pedagogical Content Knowledge) construction and career development cycle, this study explores the career development stages and PCK generating paths of eight business English teachers through in-depth interviews and mind mapping. The complete career development stages experienced by teachers include Confusion & Adaptation, Integration & Recognition, and Advancement & Engagement. At each stage, teachers' primary concerns change from self to situation to the matching of self and situation, which forms social networks based on teaching needs, interactive dialogue and personal reflection, indicating the “individual – group – individual” PCK generating path. The study is helpful for teacher educators and policy makers to understand the characteristics and needs of teachers at different career development stages, so as to organize and provide effective teacher education programs, and enhance business English teachers' professional development.

Key words: Pedagogical Content Knowledge; career development stage; business English teacher; constructing path
中图分类号: H319 文献标识码: A 文章编号: 1004-5112(2021)05-0041-09

1. 引言

2020年《普通高等学校本科商务英语专业教学指南》颁布,标志着商务英语专业从创办之初的规模发展转向专业精细化的质量发展。新文科背景下,商务英语专业面临“空前的发展机遇”,同时面临“新的挑战”(王立非,崔璨 2020)。随着越来越多的英语教师转型从事包括商务英语在内的专门用途英语教学,促进外语教师专业发展的相关研究亟待开展(高雪松等 2018)。学科教学知识(Pedagogical Content Knowledge, PCK)是教师专业发展的核心要素,提升教师PCK水平能有效促进教师专业发展。《大学英语教学指南》(2020版)强调重视大学英

^{*} 本研究系上海市哲学社会科学规划项目“全球胜任力视域下上海大中小学外语教育规划研究”(编号2019BYY017)、上海外国语大学校级重大科研项目“传承与创新视角下的上外人才培养研究”(编号2017114003)、上海市教育科学研究一般项目“新时代背景下外语类专业课程思政建设路径实证研究”(项目批准号C2021104)、中央高校基本科研业务费资助项目“高校商务英语教师学科教学知识研究”(编号20171140015)的阶段性成果。衷心感谢王雪梅教授的悉心指导和《外语界》编辑部的宝贵意见!

语教师队伍建设,持续优化教师队伍结构,加强对教师职业生涯的规划与指导(何莲珍 2020)。鉴于此,本研究着重在 PCK 建构视域下探讨商务英语教师职业生涯发展阶段,为商务英语教师职业生涯发展模型探究提供理论依据,为后续相关实证研究奠定基础。

2. 文献综述

2.1 商务英语教师职业生涯发展阶段划分

国外对教师职业生涯发展周期的研究主要基于教师年龄、职称和教龄划分发展阶段,指出教师职业生涯经历由一维线性向多维动态的发展,包含 3 个阶段到 8 个阶段不等(如 Fuller 1969; Burden 1979; Huberman 1989; Asaf *et al.* 2008; Woods & Lynn 2014)。Fuller(1969)的教师关注(Teacher Concerns)阶段论提出,教师在职业生涯不同阶段关注的事件不同,经历关注自我、关注教学到关注学生学习需求与效果 3 个阶段。Burden(1979)将教师职业生涯分为求生存阶段(从事教学的第 1 年)、调整阶段(从事教学的第 2 至 4 年)和成熟阶段(从事教学第 5 年及以上)。国内教师职业生涯发展研究起步较晚,已有研究主要聚焦新教师(余燕黎 2009)、大学英语女教师(蒋玉梅 2012)、西部教师(张念东 2009)等群体,多运用三阶段论,呈现出从普适到具体的趋势。综合来看,商务英语教师职业生涯发展阶段划分可主要参考 Fuller(1969)的教师关注阶段论及 Burden(1979)的教师职业生涯三阶段论。

尽管每位教师的成长都有其特殊性,但特殊中却蕴涵着一般性趋势,也能体现出阶段性成长周期(李楠 2012)。结合已有研究结果及对商务英语教师现状的了解,笔者认为商务英语教师职业生涯周期可初步划分为困惑适应期、融入认同期和能动提升期 3 个阶段。困惑适应期通常为教师刚开始教授商务英语课程,对教什么、如何教等比较迷茫,教学压力较大。融入认同期的教师教学经验渐长,对教学内容具有一定驾驭能力,不断调整教学方法与策略,逐渐适应商务英语教学工作。能动提升期的教师积累了更多教学实践经验,对教学目标更为明确,对教学内容获得深入理解,能够熟练应对教学中出现的困难与挑战,并能根据不同情境选择合适有效的教学方法。

2.2 商务英语教师 PCK 相关研究

教师 PCK 是指教师综合运用教育学知识和学科知识来理解特定主题的教学如何组织、呈现给特定学生的知识(Shulman 1987),被认为是教师知识的核心。Trojan *et al.*(2017)建构了“整合学科教学知识”(Integration Pedagogical Content Knowledge)模型,提出内容与语言整合的学科教学知识。商务英语教师 PCK 不仅要融合语言知识与教育学知识,还要将商务专业知识整合到教师自身的知识结构,其内涵要素既包括通用语言知识,也包括专门用途语言知识(Ball *et al.* 2008)。已有相关研究主要聚焦商务英语教师 PCK 的内涵与要素。Wu(2013)、吴朋和秦家慧(2014)指出,商务英语教师 PCK 包括商务英语教学目标和取向、学生对商务英语学科的理解和需求、商务英语学科的教学策略和商务英语课程知识。这些研究充分考虑到商务英语复合型学科教学的特征,为后续研究提供了理论参考,但忽视了教学另一主体,即教师的自身知识。PCK 具有动态性,教师需及时了解自身已有及仍需掌握的知识来满足教学需求,因此教师自身知识应被列为 PCK 要素之一。基于上述研究结果和笔者的前期研究发现(姜霞 2019),本研究认为商务英语教师 PCK 内涵要素主要包括情境化目标知识、教学主体知识、教学策略知识和课语整合知识,突出 PCK 的情境性、复合型、跨学科性等特征。

以往研究对教师职业生涯发展周期、商务英语教师 PCK 内涵要素开展了较多探讨,但鲜

有研究从 PCK 建构视域聚焦商务英语教师职业生涯不同发展阶段的特征及各阶段 PCK 的生成路径。由此,本研究从微观视角入手,着重探讨如下问题:

- (1) 商务英语教师基于 PCK 建构的职业生涯发展阶段具有怎样的特征?
- (2) 商务英语教师在职业生涯不同发展阶段如何建构 PCK?

3. 研究设计

3.1 研究对象

按教育背景与工作经历划分,高校商务英语课程教师可主要分为 4 类(姜霞 2019),具体见表 1。商务英语教师个案对象教育背景、商务实践经历、教学经验等不同,各个发展阶段经历的时间周期也会相应变化,对其职业生涯的探讨应以入职伊始为起点,直到研究开展的现阶段。为全面勾勒商务英语教师职业生涯不同阶段的 PCK 建构路径,本研究尽可能遵循“差异最大化”(Maximum Variation)原则,从每类教师中选取在教龄、高校类型、教授课程、商务教育及实践背景等方面差异较大的两位教师作为个案研究对象。8 位教师的基本情况具体如表 1 所示。

表 1 研究对象的基本情况

访谈对象	从事商务英语 教学时间	职称	高校类型	教授课程	商务教育及实践背景
教师 A1	2 年	助教	师范类	跨文化商务交际	有商务教育背景 入职前后均有商务实践经历
教师 A2	6 年	助教	综合类	综合商务英语 商务沟通	
教师 B1	8 年	副教授	理工类	实用商务英语 商务案例分析	有商务教育背景 入职前后均无商务实践经历
教师 B2	2 年	讲师	外语类	综合商务英语	
教师 C1	8 年	副教授	财经类	商务英语视听说 公共演讲	无商务教育背景 入职前后均无商务实践经历
教师 C2	14 年	副教授	综合类	综合商务英语	
教师 D1	9 年	讲师	综合类	商务英语口译 外贸函电	无商务教育背景 入职前有商务实践经历
教师 D2	5 年	讲师	外语类	商务英语口译	

3.2 数据收集与分析

本研究通过深度访谈、思维导图、关键词回忆等不同方法收集数据,数据收集与分析过程如下所述。

首先,研究对象完成访谈问卷,问卷包含半结构式思维导图。研究对象参考职业生涯发展阶段的初步划分(困惑适应期、融入认同期和能动提升期),用关键词描述不同阶段影响自身 PCK 建构的重要他人和关键事件,直观描绘所构建的社会网络。然后,研究者根据访谈问卷中研究对象的个人信息与教学、工作经历及关键词,结合研究目的、研究问题列出针对性的访谈提纲,通过微信或邮件与研究对象约定时间,进行深度访谈。最后,研究者进行补充及回顾

性访谈,在转写与整理访谈稿的基础上对问卷与访谈存在差异之处进行补充访谈,并对不确定之处进行确认。整理后的文本资料包含 8 份访谈问卷和 52 170 字访谈稿,经研究对象确认后用于分析。

数据分析采用内容分析法(Neuendorf 2017) 和主题分析法(Braun & Clarke 2006) 。首先,通过 Excel 表格对问卷资料进行汇总,包括职业生涯各个发展阶段经历的时间、PCK 要素的强需求、重要事件及所构建社会网络的成员等,并反复阅读访谈问卷,分别对同一类别教师 and 不同类别教师资料进行横向和纵向对比,形成教师 PCK 发展数据库。然后,针对两个研究问题,建立主题框架,寻找意义单位,对原始数据进行编码,最终获得二级类属 6 个(关注自我、情境、自我与情境、教学需求、互动对话、个人反思),一级类属 2 个(职业生涯发展阶段特征、PCK 建构路径)。编码由两位研究者共同完成,观点不一致之处由领域专家核定,以确保数据分析的信度和效度。

4. 结果与讨论

4.1 商务英语教师职业生涯发展阶段的特征

通过梳理质性数据,笔者发现 4 类商务英语教师在职业生涯各个发展阶段经历的时间周期、教师关注、PCK 强需求等不尽相同,体现出不同特征。

4.1.1 关注自我的“困惑适应期”

困惑适应期是教师从事商务英语教学的最初阶段,通常持续 1—2 年。4 类商务英语教师在这一阶段不断与自我对话,努力适应新的教学环境。C 类教师因缺乏商务学科背景及实践经历,由纯语言教师向商务英语教师转型,面临更大挑战。比如,教师 C1 在访谈中提到“头两年特别困惑、特别迷茫,内心压力很大”,处于“不断挣扎的状态”。B 类教师有相关商务学科背景,但他们依然经历了相似的职业发展阶段。这是由于在授课过程中,他们无法将已有知识直接迁移到教学情境,缺乏对教授课程的整体把控,“有种大海捞针的感觉”(教师 B1),需要重新建构课程所需的 PCK 要素。A 类教师关注如何将语言知识与商务知识进行整合,两位教师认为相比商务知识本身,商务思维对教学的帮助更加显性,常常“借力教育背景培养的商务思维”(教师 A1) 达到课程的教学目标。

对于 PCK 要素,困惑适应期的不同类型教师的关注虽然存在差异,但他们均更加关注自我内心的感受,如自身知识结构是否能够满足教学内容的安排、是否能够完成自己设定的教学目标等,往往“跟着感觉走”(教师 A1),这与 Fuller(1969) 的研究发现相似。这一阶段,“课语整合知识”为 4 类教师共同的 PCK 强需求,与商务英语专业的跨学科、复合型特征具有一定关联性。受学科背景的影响,C 类教师经历了更长的困惑适应期,B、D 类教师较短,A 类教师最短。

4.1.2 关注教学情境的“融入认同期”

融入认同期通常是教师从事商务英语教学第 2—4 年及以上,与 Burden(1979) 的“调整阶段”类似。这一阶段的教师对所教授课程的内容较为熟悉,对课程知识体系有整体把握,开始更深入地反思教学效果,积极融入商务英语教学团队,并产生职业认同感。教师更多关注教学情境,包括教学方法选择、教学效果、领导及专家评价、同伴反馈、学生的满意度等。教师 A1 提及学生的观点可能“会激发一些新想法”,帮助他有针对性地“调整教学策略”。教师 D1 表示随着对学生的了解加深,教师会“有意识地多跟他们沟通”,以“挖掘更多的想法”。在师生

良性互动过程中,教师 B1 对自己“提出更高的要求”,进而促进 PCK 要素建构。

这一阶段,商务英语教师关注的重点由自我向教学情境转移,因此建构的 PCK 要素主要为“情境化目标知识”和“教学主体知识”。受教育背景的影响,A、B、D 类教师较早进入融入认同期,C 类教师较晚进入融入认同期。就周期长短而言,B 类教师经历了更长的融入认同期(第 2—5 年),C、D 类教师较短,A 类教师最短(第 2—3 年)。这说明教师融入认同期职业生涯阶段的长短并不主要是教育背景影响的结果,而是与教师所处教学情境密切相关。比如,教师 B1 基于对学生需求的不断了解,持续调整并优化教学内容,从而经历了相对较长的融入认同期。

4.1.3 关注自我与情境适切度的“能动提升期”

能动提升期是教师从事商务英语教学第 3—5 年及以上。教师对自我、学生及所处教学情境获得更深入、准确的认识,推动自身能力进入“融会贯通各类知识、熟练运用各项教学技能的创新阶段”(徐锦芬等 2021),并开始更深层次的教学反思。教师能够根据学生的需求灵活调整教学方法和手段,更多关注自我与教学情境的适切度。教师 B1 开始深刻思考商务英语课程属性,如在教学理念上他注重引导学生“理解一个词在普通语境和商务语境中的区别”,希望帮助学生理解其在商务语境中的实际用法。教师 C2 开始担任商务英语专业系主任,“使命感”油然而生,找到了提升教学能力与专业建设水平的“原动力”,在示范课上常有新教师被她的“教学热情”所感染。教师 D1 考取了博士研究生,对自己的教学更加自信,开始找到职业归属感。

关于 PCK 的 4 个要素,不同类别商务英语教师建构的 PCK 要素既有共性,也存在差异。具体而言,C 类教师和 D 类教师建构的 PCK 要素一致,均为“课语整合知识”和“教学策略知识”,而 B 类教师则重点建构了“教学策略知识”。就阶段周期而言,B 类教师经历了更长的融入认同期,因而最晚进入能动提升期;C 类和 D 类教师相对较晚进入能动提升期,均为职业生涯的第 4 年及以上。需要说明的是,我国商务英语专业相对较新,从事商务英语教学的主力军为纯语言学科背景的教师(郭桂杭,李丹 2015;边立志 2018),A 类教师从事商务英语教学时间较短,尚未进入能动提升期。商务英语教师职业生涯不同发展阶段及其特征如表 2 所示。不同类别教师的 PCK 要素建构存在差异,这是教师与学生的互动度、教师对情境化目标知识的认知等不同(姜霞,王雪梅 2020)造成的。

表 2 商务英语教师职业生涯发展阶段特征

教师职业生涯发展阶段	时间周期	特征
困惑适应期	从事教学第 1—2 年	教师重点关注“自我” PCK 强需求为“课语整合知识”
融入认同期	从事教学第 2—4 年及以上	教师重点关注“情境” PCK 强需求为“情境化目标知识”、“教学主体知识”
能动提升期	从事教学第 3—5 年及以上	教师重点关注“自我与情境的适切度” PCK 强需求为“教学策略知识”、“课语整合知识”

表 2 显示,商务英语教师的 PCK 建构经历了困惑适应期、融入认同期和能动提升期。“困惑适应期”通常在教师从事商务英语教学的第 1—2 年,这一阶段教师在新的教学情境中更加

关注“自我”,PCK 强需求为“课语整合知识”。“融入认同期”通常为第 2—4 年及以上,教师更多关注“情境”,建构的 PCK 要素为“情境化目标知识”和“教学主体知识”。“能动提升期”通常为第 3—5 年及以上,教师能熟练应对教学中出现的挑战,更加关注“自我与情境的适切度”,建构的 PCK 要素为“教学策略知识”和“课语整合知识”。

4.2 职业生涯不同发展阶段商务英语教师的 PCK 建构路径

不同类别的商务英语教师在职业生涯发展不同阶段的 PCK 建构总体上呈现出“个体—群体—个体”发展路径,形成不同的社会网络。

4.2.1 基于“教学需求”的社会网络

教师在职业发展初期,“最先关注教什么,即如何组织或再现学科知识,将之转化为合适的教学内容”(张宁 2020)。面对新的教学情境,不同类别商务英语教师在困惑适应期具有共同的 PCK 强需求“课语整合知识”。解书、马云鹏(2017)指出,当教师缺乏系统的学科知识时,会过分依赖教科书,本研究亦有类似发现。为获取“课语整合知识”,教师大量阅读经典教科书,查阅网络资料,在此过程中不断与自我对话,整合所搜集的知识,建构“课语整合知识”。比如,教师 D1 当时“主要就是看书、查资料,读了大量教科书”,对不同教科书里重复出现的内容和编写模式会“恍然大悟”。教师 B2 通过“查资料,广泛阅读经典书籍”,慢慢觉得教学不再是“纸上谈兵”,而是需要学科知识和经验支撑。

这一阶段,商务英语教师主要通过发挥个体能动性,不断适应新的教学情境,建立基于“教学需求”的社会网络,并通过与教学材料、自我的互动,建构教学所需的 PCK 要素。

4.2.2 基于“互动对话”的社会网络

进入融入认同期之后,不同类别商务英语教师共同的强需求为“情境化目标知识”和“教学主体知识”。教师主要通过求助身边的重要他人,获取这两类知识。江淑玲(2017)指出互动对实习生的 PCK 建构具有重要影响,这一点在商务英语教师群体中也得到了验证。教师 C2 在慢慢克服“课语整合知识”不足的困难之后,这一阶段的关注内容发生了变化。她担任专业系主任,依托新专业建设项目及预评估开展了一系列调研,积极与用人单位、毕业生“互动”,收集他们对专业发展的建议,引发了她对“教学目标及人才培养目标的关注”。根据调研结果修订培养方案的过程中,她不断获得“情境化目标知识”。教师 A2 通过阅读学生的学习报告,感受到学生是“一面镜子”;他参与指导了学生的比赛项目,课堂内外与学生互动对话,进行“信任关系中的知识分享”(辛继湘 2017),在“了解学生的同时也更加了解自己”,获取了所需的“教学主体知识”。

这一阶段,商务英语教师在 PCK 强需求的驱动下,建立了基于“互动对话”的社会网络,并通过与群体成员的互动对话,建构 PCK 以满足教学需求。

4.2.3 基于“个人反思”的社会网络

在能动提升期,不同类别商务英语教师的 PCK 强需求为“课语整合知识”和“教学策略知识”。教师对商务英语学科属性、课程性质进行了更深入的思考,对自身知识结构提出更高要求(Fessler & Christensen 1992),主要通过反思自身教学获取两类知识。教师 C1 提及进入能动提升期后,开始全面思考如何在情境化目标的指导下,整合和利用现有人力资源、课程资料,并将“这些资源呈现在自己的课程中”,促成教学目标及人才培养目标实现。教师 D1 考取了博士研究生,主要研究方向为教育学,相关理论知识的积累及与同门的交流引发她对“教学策略选择的进一步思考”,以此“指导教学实践”。

这一阶段,商务英语教师获取各类 PCK 要素后,在个体层面通过建构基于“个人反思”的社会网络,满足 PCK 强需求,进而融合 PCK 各要素。在教师与自我对话的过程中,PCK 的 4 个要素内涵不断得到拓展与内化。

由上述分析可知,商务英语教师的 PCK 建构路径以“情境互动”与“自我反思”为主,形成了基于教学需求、互动对话和个人反思的社会网络。“情境互动”包括情境体验、参与式教学、对话式阅读等。“自我反思”为不同类别商务英语教师共有的路径,对融合 PCK 各要素、将其内化为教师个人特有的 PCK 起着十分重要的作用。陶卉、董静(2017)指出,教师 PCK 在反思之前以缄默的状态内隐于教师头脑,可通过“师生对话反思”、“教学研讨反思”等途径显性化,与本研究发现相一致。基于上述分析,笔者总结呈现出商务英语教师 PCK 建构路径,具体如图 1 所示。

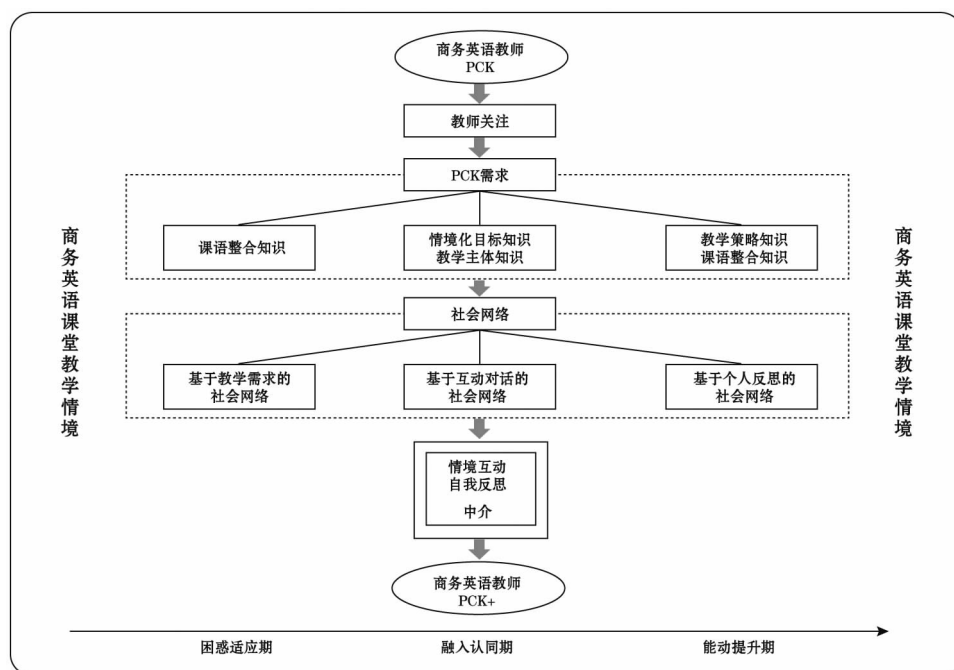


图1 商务英语教师 PCK 建构路径

图1显示,不同类别的教师在进入商务英语教学情境后,基于原有 PCK 产生不同教学关注(如商务知识、学生知识、教师自我知识、教学目标知识等),因此对 PCK 要素产生不同需求。在困惑适应期,面对教学中出现的商务知识,商务英语教师对 PCK 要素之一的“课语整合知识”需求最为强烈,在个体层面建立“基于教学需求的社会网络”,通过阅读与自我反思获取这类知识。进入融入认同期,教师的关注开始发生变化,在“课语整合知识”基本满足教学需求的情况下,对 PCK 要素“情境化目标知识”和“教学主体知识”需求较为强烈,在群体层面建立了“基于互动对话的社会网络”,通过“情境互动”(如与学生、专家型教师、商务领域专家、用人单位等交流)建构所需 PCK 知识。进入能动提升期,教师对商务英语的教学情境、专业属性、目标定位十分熟悉,对教师自我与学生学习水平深入了解,更加关注“教学策略知识”积累,并且对自身 PCK 水平有了更高要求,再次对“课语整合知识”产生需求,在个体层面建立“基于个人反思的社会网络”,通过教师“自我反思”将 PCK 的 4 个要素有机融合,形成符合职业生

涯发展阶段需求的“PCK+”。“PCK+”概念强调学科内容知识的融合与拓展,教师不仅具备语言知识、商务知识、教学法知识等不同类型的知识,也能将各类知识融会贯通,并结合商务英语的学科特性,将其在实际教学情境中显性化。

5. 结语

本研究发现,商务英语教师基于 PCK 建构所经历的职业生涯发展阶段包括困惑适应期、融入认同期和能动提升期,各个阶段的教师关注由自我、情境向自我与情境的适切度转变,形成基于教学需求、互动对话、个人反思的社会网络,呈现出以“个体—群体—个体”为脉络的 PCK 生成路径。研究结果有助于教师教育者及政策制定者基于教师职业生涯发展阶段的特征与需求,组织和提供有效的教师教育与培训,创设多元的专业成长环境,促使教师根据职业发展阶段选择适合的社会网络,进而建构 PCK,最终促进职业生涯良性发展。今后的研究将运用社会网络理论,分析商务英语教师职业生涯不同发展阶段生成的社会网络的结构特征,进一步探讨它们如何助力教师建构 PCK。

参 考 文 献

- [1] Asaf M *et al.* From superteacher to a super teacher: The career development of teacher educators [J]. *Forum: Qualitative Social Research*, 2008, 9(3) . <https://doi.org/10.17169/fqs-9.3.1017>.
- [2] Ball D L, Thames M H & Phelps G. Content knowledge for teaching: What makes it special? [J]. *Journal of Teacher Education*, 2008, 59(5) : 389-407.
- [3] Braun V & Clarke V. Using thematic analysis in psychology [J]. *Qualitative Research in Psychology*, 2006, 3(2) : 77-101.
- [4] Burden P R. *Teachers' Perceptions of the Characteristics and Influences on Their Personal and Professional Development* [D]. Columbus, OH: The Ohio State University, 1979.
- [5] Fessler R & Christensen J C. *The Teacher Career Cycle: Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers* [M]. Boston: Allyn and Bacon, 1992.
- [6] Fuller F F. Concerns of teachers: A developmental conceptualization [J]. *American Educational Research Journal*, 1969, 6(2) : 207-226.
- [7] Huberman M. The professional life cycle of teachers [J]. *Teacher College Record*, 1989, 9(1) : 31-57.
- [8] Neuendorf K A. *The Content Analysis Guidebook* [M]. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2017.
- [9] Shulman L S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform [J]. *Harvard Educational Review*, 1987, 57(1) : 1-22.
- [10] Troyan F J, Cammarata L & Martel J. Integration PCK: Modeling the knowledge(s) underlying a world language teacher's implementation of CBI [J]. *Foreign Language Annals*, 2017, 50(2) : 458-476.
- [11] Woods A M & Lynn S K. One physical educator's career cycle: Strong start, great run, approaching finish [J]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2014, 85(1) : 68-80.
- [12] Wu P. Examining Pedagogical Content Knowledge (PCK) for Business English teaching: Concept and model [J]. *Polyglossia: The Asia-Pacific's Voice in Language and Language Teaching*, 2013, 25: 83-94.
- [13] 边立志. 我国商务英语专业发展十年: 成就、问题与对策 [J]. *外语电化教学*, 2018, (1) : 63-69.
- [14] 高雪松,陶坚,龚阳. 课程改革中的教师能动性 with 教师身份认同——社会文化理论视野 [J]. *外语与外语教学*, 2018, (1) : 19-28.
- [15] 郭桂杭,李丹. 商务英语教师专业素质与教师发展——基于 ESP 需求理论分析 [J]. *解放军外国语学院* (C)

学报,2015,(5):26-32.

- [16] 何莲珍. 新时代大学英语教学的新要求——《大学英语教学指南》修订依据与要点[J]. 外语界,2020,(4):13-18.
- [17] 江淑玲. 师徒互动中实习生学科教学知识的建构[J]. 教育学术月刊,2017,(7):64-73.
- [18] 姜霞. 中国高校商务英语教师学科教学知识建构研究[D]. 上海:上海外国语大学,2019.
- [19] 姜霞,王雪梅. 基于学生感知的商务英语专业教师学科教学知识量具开发与应用[J]. 外语教学理论与实践,2020,(1):9-17,25.
- [20] 蒋玉梅. 性别与职业生涯:大学英语女教师职业生涯发展研究[M]. 南京:南京大学出版社,2012.
- [21] 李楠. 我国高校教师教学评价目的研究——基于职业生涯发展周期视角[J]. 高教探索,2012,(6):134-139.
- [22] 陶卉,董静. 缄默知识理论视域下 PCK 的发展[J]. 教育理论与实践,2017,(7):46-50.
- [23] 王立非,崔璨. 落实《商务英语专业本科教学指南》,推进商务英语人才培养[J]. 外语界,2020,(3):5-11.
- [24] 吴朋,秦家慧. 构建商务英语学科教学知识的研究框架[J]. 外语界,2014,(2):18-24,48.
- [25] 解书,马云鹏. 学科教学知识(PCK)的结构特征及发展路径分析——基于小学数学教师的案例研究[J]. 基础教育,2017,(1):93-103.
- [26] 辛继湘. 教师学科教学知识传递的影响因素与路径选择[J]. 课程·教材·教法,2017,(5):89-94.
- [27] 徐锦芬,李高新,刘文波. 线上线下融合情境下大学外语教师能力框架构建[J]. 外语界,2021,(4):11-18.
- [28] 余燕黎. 基于教师职业生涯周期理论的新教师专业发展探索[J]. 当代教育论坛,2009,(15):45-46.
- [29] 张念东. 西部高校教师职业生涯发展的思考[J]. 中国成人教育,2009,(17):82-83.
- [30] 张宁. 非英语外语教师学科教学知识的生成与发展个案研究[J]. 外语界,2020,(2):51-58.

作者单位: 上海外国语大学国际教育学院,上海 200083

“外教社博学文库”征稿启事

为及时反映我国英语学术研究的发展现状,展示各个研究领域的最新动态和成果,支持扶植优秀英语博士人才,上海外语教育出版社将继续遴选优秀英语语言文学博士论文,纳入“外教社博学文库”出版。

本文库征集书稿的条件要求如下:

- (1) 书稿应为作者的博士毕业论文(中英文皆可),论文须有创新点;
- (2) 论文完成时间在 2017 年 1 月 1 日至 2021 年 6 月 30 日期间;
- (3) 论文附有 3 位或以上博导的推荐信;
- (4) 作者 2015 至 2021 年间在核心期刊上发表不少于 2 篇相关主题论文(请提供论文复印件);
- (5) 作者请从外教社网站(<http://www.sflep.com>)下载并填写投稿表格,同时提交论文纸质稿 2 份(论文中不出现作者的姓名、工作单位等个人信息)。

本次征稿的截止日期为 2021 年 12 月 31 日。外教社将邀请专家匿名评审论文,遴选其中优秀论文出版。遴选结果将于 2022 年 10 月前后通知作者,入选论文拟于 2023 年出版。

投稿请快递交:上海市虹口区大连西路 558 号上海外语教育出版社学术事业部(电话 021-65425300)。