

社会文化视域下的教师自主研究 ——以中国大学英语教师为例

方志英

(安徽工程大学 外国语学院,安徽 芜湖 241000)

摘要:在与外部的社会文化环境进行交互作用的过程中教师才能得以实现教师自主,故文章从社会文化论角度探讨教师自主的构念,指出教师自主有广义狭义之分,显性与隐形两类;据此分析了影响教师自主的制约因素,并提出了实现中国外语教师自主的路线图。

关键词:教师自主;社会文化环境;制约因素

中图分类号:G443 **文献标志码:**A **文章编号:**1008-5831(2013)01-0173-06

一、引言

社会文化论强调人类活动内部和外部因素的相互作用,打破了20世纪60年代以来认知论一统二语习得研究领域的局面,使社会文化因素研究成为该领域的发展新趋势,尤其是对学习者自主和教师自主的研究。

自20世纪60年代“自主”(autonomy)概念进入教育领域,自主不仅成为教育研究的热点,也是教育实践的时代要求。2001年教育部颁布了《全日制义务教育普通高级中学英语课程标准(实验稿)》提出要发展学生的自主学习能力(autonomy learning)。随着中学英语学习标准的提高,大学英语教学改革进入第三阶段,《大学英语课程教学要求》(2007版)明确提出大学英语的教学目标应是培养学生的英语综合运用能力和综合素养,增强学生的自主学习能力。而学习者自主(learner autonomy)的前提条件是教师自主(teacher autonomy),一个连自主都不知为何物的老师,怎么可能有意识有能力拓展学生的自主学习能力呢。这意味着对学生的自主要求即是对教师自主的要求。

鉴于教师自主的紧迫性、必要性和艰巨性,笔者拟结合当代中国大学英语教育实际,探讨教师自主的构念、制约因素与机制,期望能为大学英语教学改革的深化和教师自主研究的发展提供一些有益的启示。

二、教师自主研究综述

(一) 国外研究

国外教师自主研究始于20世纪八九十年代,初期研究主要集中在教师自主的概念界定、教师自主与学习者自主的相关性、教师自主的理论基础等探讨;后期的研究已扩展到课堂教学及之外的教师职业发展等,行动、叙事等新的研究方法和社会文化论等新视角不断推进教师自主研究的广度和深度。

收稿日期:2012-10-22

基金项目:安徽省人文社会科学研究项目“外语网络学习共同体中核心人物的确定及角色分析”(sk2012B068);安徽省人文社会科学研究项目“言语行为的顺应选择与文化异质”(sk2012B066)

作者简介:方志英(1971-),女,安徽工程大学外国语学院讲师,博士研究生,主要从事应用语言学及外语教学理论研究。

追根溯源,自主(autonomy)一词由希腊文“autos(自我)”和“norms(法律)”构成,意思是自己指导自己,不受他人约束或支配。最初自主这一概念为政治术语,用来描述希腊城邦的自我规范和自我管理(姚计海)。自主概念后来进入哲学领域,个人自主(personal autonomy)是个体作为主体对客体 and 主体自身的支配,以自我选择、自我规范和自由行动为核心,表现为决定自己生活方式的权利。

1981年Holec出版的《论外语学习的自主性》一书将自主这一概念引入外语教育领域,主要关注的是学生的学习自主。但随着自主学习研究的深入(Holec, Little),一些学者发现学习者要获得自主离不开教师自主;事实上,教师在自主学习中发挥众多非传统的重要作用,如促进者、咨询者、资源和协商者等(Benson & Voller)。对自主学习活动中教师作用和角色的研究拉开了教师自主研究热点的序幕,教师自主研究逐渐从欧美扩展到亚洲等地,受到众多学者的关注,但对教师自主概念的界定仍众说纷纭。

早期的研究多从教学能力的角度界定教师自主这一概念;Little认为教师自主是“自主的职业行为能力”,教师对其教学有强烈的责任感,可以通过教学中不断的反思和分析进行实践。Tort - Moloney主张自主是教师懂得教学技巧如何在教学实践的自觉意识中获得的能力;Thavenius也认为教师自主就是教师有能力并且愿意帮助学习者使他们对自己的学习负责。

有的定义更注重教师在教学中应享有的权利及自由。Anderson提出教师自主是教师得以摆脱他人对其职业行为或职业发展的控制的权利。Benson认为教师自主教学就是教师享有“摆脱束缚的自由”,即不受到控制的权利。

随着始于20世纪80年代教师专业化运动的深入,学者们转而从教师职业发展角度定义教师自主。McGrath把教师自主解释为“自我导向的专业发展”。Smith从职业行为和职业发展两个维度丰富了教师自主的内涵。他强调不间断的自我导向式的教师学习(teacher - learning)是教师自主的重要特性,并使用“教师 - 学习者自主”(teacher - learner autonomy)一词,指出教师也是学习者,不但学习教学技能,而且还学习自己所教的语言或者学生的第一语言(Smith)。

上述定义各有侧重,但失之孤立、静态和片面。能力观反映了教师内在的心理特征及素质;权力观强调教师外在的政治权利特征;发展观揭示出教师专业化特征。近年来,有学者提出了教学自主综合观,即教师自主是教师拥有自由决定其教学行为和进行职业发展的意愿、能力与权利(Smith, Huang & Benson, Lacoé),但综合观也没有考虑社会文化因素,不能全面地概括出教师自主概念的核心意义。

(二)国内研究

虽然国际上关于教师自主的研究已颇有成果,国内相关研究却起步不久,对教师自主的关注也是根植于学习者自主研究(华维芬,谭红);2004年才开始独立的教师自主研究的引介工作(蒋菁,姚计海);吴宗杰则从教师话语角度分析制约教师自主权的社会文化机制。近些年,国内外语教师自主研究逐步发展,但视角和方法不够丰富,教育学领域的学者侧重教师专业发展的理论(吴一安,鲍同梅,姚计海),外语教师则主要以英语教学现状为背景,探讨教师在培养学生自主学习能力中所起的作用(钱晓霞,王艳,裴希山,陈颖),对外语教师自主发展的研究才刚刚启动(安琦,高吉利)。而且,绝大部分的研究采用文献综述方法,定量研究开展得远远不够,叙事研究等现代手段很罕见。

在国内已开展的研究中,关于教师自主这一概念的措辞和定义比较混乱,各专业期刊中使用较多的术语有“教师自主(性)”,“教学自主(性)”,“自主教学(行为)”,“教师自主(专业)发展”等;有些研究论文使用同一措辞,但定义也是各说各话,如:教师自主性是“教师对自己的教学和在教学中的学习进行控制的意愿、能力和自由”(黄景);或“教师自主包含自主权和自主性——教学自主性是教师在一定社会规范和教育目的指导下,受内在动力的推动,积极调节和控制自己教学活动的个性特征”(姚计海)。前者揭示教师向外的教学特征,而后者突出向内的心理特征,大相径庭,非常不利于该领域研究的发展和深入。所以笔者认为有必要规范该术语的使用,以“教师自主”为最佳选择。“教师自主”既对应国际通用术语 teacher autonomy,又与学习者自主概念有高度针对性和相关性,简洁明了,概括性强,使用频率高,可接受程度好,所以成为本文的关键词。

三、教师自主的构念

维果茨基(Vygotsky)开创的社会文化论认为,人类活动都处在由人和物组成的文化大系统之中,是主体与时俱进地与客观世界进行交互作用的过程。人类受外部客体的制约,特别是受社会环境的制约;人的生存与发展依赖物质或符号工具如语言作为中介参与各种社会活动,社会环境通过它的“工具中介”,即文化物品、语言和社会机构,影响到人的认知。

结合国内外的相关研究成果,笔者认为探讨教师自主要把社会文化纳入研究视野才能更全面地从个体特征角度——内部心理与外部权利及教师活动的时空角度——职业行为和职业发展,立体动态地突出教师自主的特征。

不过,教师自主概念可有广义与狭义之别。狭义的教师自主注重教学职业行为,即目前国内期刊出现频率较高的教学自主一词;广义的教师自主包括教学自主和发展自主,即教学职业行为和教师职业发展。

两者的表现形式都有隐性和显性两大类,隐性主体现为自主意识和自主能力,显性自主涵盖权力主张和自主行动。在此,结合中国社会文化特征及教育改革目标,笔者尝试从四个维度阐释教师自主的结构特征,将狭义的教师自主,即教学自主,简明扼要地定义为“教师在一定社会文化教育环境里对其教学职业行

为进行自我控制的意识、能力、权利和行动”;广义的概念也是本文所要探讨的课题,即教师自主,为“教师在一定社会文化及教育环境里对其教学职业行为和教师职业发展进行自我控制的意识、能力、权利和行动”。图1揭示了教师自主概念的立体动态发展关系。

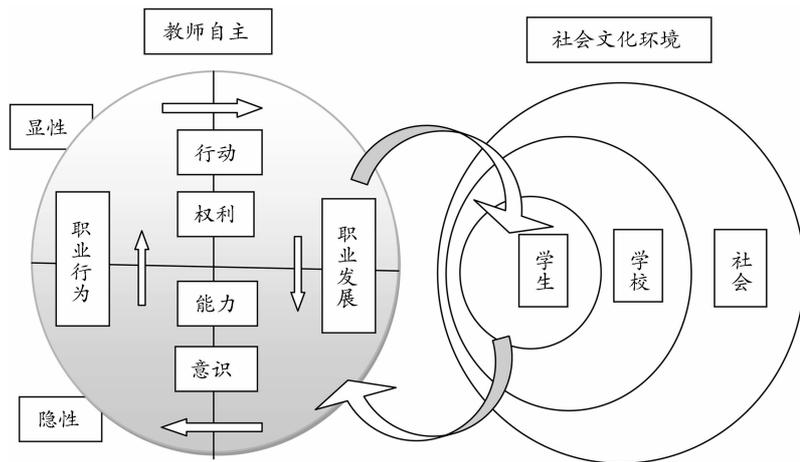


图1 教师自主概念的立体动态发展关系

隐性的教师自主意识和自主能力就是教师的主体性意识和主体性能力,是教师能动地认识和改造教育教学客体的内部特征,同时又受到外在社会文化及教育教学客观环境的控制和影响。教师不仅是一个职业身份,他首先是一个社会人。一个正常健康的人在任何活动中都具有主体意识和主体能力,这样才会保证活动的开展,这时人才体现为活动的主体。教师的自主意识即教师对自己作为独立主体的意识,由教师的需求、信念、动机等构成(该意识也包括教师对自己作为活动主体所应享有的权利的认知);是教师进行职业行为和职业发展的动力源。教师自主能力指教师实现自主所必备的个性心理特征,是自主意识得以外化所必需的通道,尤其是批判性思维能力、反思能力、自控力等。

显性自主反映出教师不被外在教育教学客观环境所控制,可以自我决定教育与发展活动。权利主张体现为教师对外界(政府、社会、学校)所赋予的权利和机会积极主动地去争取;自主活动则指教师在其职业行为和职业发展过程中外化自主意识和自主能力而进行的一切活动。

在教师自主这个构念内部,自主意识的提高和自主能力的增强能促进权利主张和自觉的自主行动,反之亦然;也就是说,隐性自主与显性自主相互影响,交互作用。教师自主所涵盖的教学职业行为与教师职业发展也表现出同样的互动关系,一个真正追求教学自主的老师必然寻求其职业发展,而良好的职业发展又给教学自主提供更强大的空间。教师自主的活动发生于特定的社会文化环境中,与学生、学校同事与管理层及整个社会发生千丝万缕的联系,故教师自主

既受到外在环境的影响,又可以能动地改造它。

四、影响教师自主的制约因素

教师自主不仅是教师的需求,也是教师有效实施教学、促进自身素质发展的最佳途径,从表面上看,教师得益于教师自主;从本质上说,最终的受益人是学生。为了培养学生的自主学习能力,教师必须在教学中开发和行使自主。中国大学英语教师有强烈的自主需求(周燕),可要实现教师自主却困难重重,不得不面对一些内部与外部因素的制约和干扰,成为外语教育界的一大问题。

(一) 内部制约因素

1. 自主意识不强

上文提到自主意识是教师对自己作为独立主体的意识,是教师对自己应该拥有的自主权利的意识,反映于教师的自我概念、职业信念、自主动机和自主知觉之中(申继亮)。

然而,长期、机械的教书匠模式使有些英语教师逐渐丧失了个性和创造性,自主意识非常薄弱,对他们本该享有的自主权利不甚了解,甚至放弃了自主。他们跟着习惯走,遵循已有的教学规范和传统的教学程序,每天按部就班地上课,似乎熟能生巧,满足于现状。即使手拿教改新教材,口念教改新名词,以给定的教参或名师的教案为指南,凭借自己或其他老师的有限经验,仍然领着学生沿袭“满堂灌”的老路子。因为轻信权威、盲目从众、经验至上、求稳惧变,他们无法发挥主体的主观能动性,自我定位较低,自主动机不强,自主信念模糊,自我规划缺失。

2. 自主能力不足

大多数外语老师有较强的自主意识,可是综合素

质不高,不足以帮助他们把自主愿望转化为自主现实,进入了一个自主发展的困境。一位优秀的大学英语教师要培养自主能力,必须具备四种专业素养:外语学科教学能力、外语教师职业观和职业道德、外语教学观、外语教师学习与发展观(吴一安)。许多自主能力欠缺的大学英语教师学科知识结构不合理,跨学科知识结构不够全面,教育理念落后,缺乏外语教学中应具有的课堂管理能力和职业规划能力。从本质上说,教师的自主能力欠缺反映出教师学习能力的不足。正如 Smith 所强调,教师也是学习者,这种教师学习者的学习也应该是自主的,而且是终身的。外语教师要学习的知识不仅有技术性的(technical)和实践性的(practical),还需追求解放性的(emancipatory)(吴一安)。

3. 自主权利不举

自主权利是每一个老师所享有的,是这个职业所赋予的,是学生赋予的,也是国家政策法规所赋予的。教师担负着教书育人的责任,就要实现教育的终极目标——“实现人的解放”(人的自主与独立),解放的不仅有学生,也包括教师。当我们放弃教师自主,也就意味着放弃了培养学生自主的责任。所以说教师自主权利也是责任,不可以轻易放弃。而且,中国的《教师法》明文规定了教师有追求发展的权利;《大学英语课程教学要求》也明确了教师的主导地位;《国家中长期教育改革和发展规划纲要》(2010-2020年)强调“人的全面发展”,“教师为本”。可相当多的外语教师不去主张自主权利,或是不知,或是不能,或是不敢。不知,是因为不去理解;不能,是因为有意愿但无法做到;不敢,是因为害怕挑战,害怕失败。教师要自主,就要勇于承担责任,面对未知,积极探索,接受失败,不断学习。

4. 自主行动无力

明确的自主意识、较强的自主能力和法定的自主权利并不能自动地转化为自主行动,哈姆雷特式的教师就是在“做?还是不做?”问题上纠结。要将自主从理念变成现实,需要外语教师付出超常的劳动:与学生沟通,赢得理解与合作;与领导谈判,赢得支持与配合;与惰性斗争,赢得突破与发展……不少有自主愿望和能力的外语老师畏惧困难,在课堂教学中或是在职业发展中裹足不前,于是国内教师自主多见于纸端,少有自主行动。

(二)外部制约因素

教师是社会人,无时无刻不与外界发生千丝万缕的关系,教师自主也不可能建立在真空状态,它必然与教师活动的外界环境发生联系。外界环境分为硬环境和软环境,硬环境主要指物质环境,软环境指社会文化教育政治等层面。

1. 硬环境制约

硬环境对教师自主的干扰体现在教学硬件设备

的投入不足上,如不少学校的外语教师没有专用的办公室;或办公条件非常简陋,除了桌椅无他——没有电脑、没有网络、外语图书期刊资源贫乏。在网络信息化时代,必要的资金投入和设备建设是教师自主的物质基础。

2. 软环境制约

教师自主强调教师在教学中的主导地位,赋予教师以自主权力和自由。但在中国社会文化现实中,从国家教育部到地方政府直至学校的各级管理部门,对教师自主的赋权不够,而且政策的制约作用无处不在:(1)课程管理的制约。有关主管部门“积极作为”,大包大揽地规定教学大纲、课程设置以及具体教材,教师在教学规划方面很难拥有足够的发言权,更遑论自主。(2)课堂管理的制约。有些学校的教务部门制定过于繁复生硬的规定,包括教师对教学方法的选择,课堂教学内容的节奏,课堂活动的类型、时长、地点,课后作业量,直至考试类型和评估方式等。(3)监督评估的制约。在中国的教育环境里,应试一直是“文化传统”,并流行至今,考试成绩因此成为衡量教学质量的重要依据,甚至是唯一标准,尤其是大学英语四六级考试。很多大学以学生的大学英语四六级考试成绩衡量教学效果,评判教师的教学水平,迫使教师放弃教学自主,唯考试马首是瞻。还有相当数量的普通高校好大喜功,大吹学术泡沫,以论文发表数量确定老师的学术级别和待遇,一些不当的政策对教师自主产生较大的负面影响。(4)教师培训的制约。中国外语教师队伍的建设严重滞后,这是大学英语教改的瓶颈,也是教师自主难以实践的主要原因之一。在最近的一次大学英语教学现状调查中,参与该调查的一本高校为30.2%,包括38所全部的985高校和85所211高校等一流重点大学,拥有博士和硕士学位的老师所占比例分别为1.5%和60.1%,教授与副教授的比例为3.3%和22.6%(王守仁),普通院校的师资状况更令人堪忧。如果不能尽快加大培训力量,提高教师素质,促进教师发展,实现教师自主就只能纸上画饼。

五、教师自主的实现途径

尽管教师自主面临种种难题,但问题却并非无解。基于上述构念和因素分析,笔者认为“勇于赋权,精于内功,勤于反思,长于实践”路线图可以帮助我们到达自主的世界。

(一)勇于赋权

赋权包括三个方面:外界赋权于教师;教师赋权于学生;教师赋权于自我。前者指各级政府和教育主管部门应信任教师,尊重教师,赋予教师更多的自主权。在教学大纲、课程设置等方面给教师更多的话语权;在课堂教学上给予教师更多自由支配的空间,鼓励教师勇于创新,打破原有的教学惯例,形成个人的教学风格;制定科学合理的教师评价机制,摒弃以量

化分数为评判标准的简单手段,淡化传统评价的甄别、选拔与奖惩功能;要积极开拓多种有效可行的培训机会,加大教师教育投入,加快软、硬件建设,帮助教师可持续发展。

教师赋权于学生是 Little 所主张的教学对话原则之一,是实现教师自主的重要途径。赋权于学习者,教师就要把更多的学习控制权和决策权下放,让学生自己承担学习责任,师生在教学互动中共同探索和发展。赋权并不是“撒手放羊”,教师必须发挥教师的主导作用和学生的主体作用,首先明确各自职责和权利,然后师生在教学宏观和微观上依据各自的“权力”组织、实施和评估教学活动,促进学习自主。

教师也要积极自我赋权,大胆坚持应有的自主权利,努力争取培训研讨机会,实践课堂教学自主和个人发展自由。另一方面,教师自主并不是百分百的自由,教师要与外界协商对话,寻求教师自由度与外部社会文化机制制约的合理平衡,最大限度地摆脱外部控制,创建利于自主学习的课堂环境和社会环境。

(二)精于内功

当前的教育改革为教师的自主学习和自主发展提供了良好的机会,外语教师要抓住这个机遇,从教育改革的战略中找到自己的发展方向和发展目标,积极地培养自主意识。这是教师对自己的教育行为和专业发展负责的意识,是教师对过去、现在的反思意识和对未来和专业成长的规划意识。外语教师首先要有全面的自我概念,对自己的能力、兴趣、需要等个性因素进行全面的审视,充分认识自己的优势与缺陷,然后扬长避短,拟定自身的专业发展规划,成为一个自我导向、自我驱动、自我调控的发展者。教师要自主,就必须树立终身学习的观念,从四个方面修炼专业素养:外语学科教学能力、外语教师职业观和职业道德、外语教学观、外语教师学习与发展观,培养综合的自主能力,为实现师生自主打下坚实的基础。现代网络数字技术也为大学英语教师搭建了宽广的学习平台,有丰富的教、学、研资源和合作伙伴,是实现教师自主的重要保障。

(三)勤于反思

反思也是 Little 教学对话的三大原则之一,是师生对自己教与学过程的理解。教师在对话中反思,即通过与学生和其他教师的交流,批判性地审视自己,回顾、评估、监控自己的行为表现,并进行理性分析和解释,从而不断调整以改进教学策略。教师反思的内容涉及教学目的、教学内容、教学过程等,一般可通过写教学日志、回看自己的课堂录像或听课堂录音、与同事交流等手段进行。教师反思可遵行以下六个步骤(Stanley):(1)回顾;(2)记住尽可能多的细节;(3)探究原因;(4)根据不同的理论框架重新构建过程;(5)从不同的角度思考;(6)根据已发生事情的分析结果决定下一步所要采取的措施。

教师的反思要立足于课堂,但要扎根于教育理论,科学地分析学生的需求,最大限度地实施教师自主,并与学生分享自主,实现师生的共同发展。

(四)长于实践

要实现教师自主,就必须把“我的课堂我做主,我的发展我做主”落实到日常的学习行动之中;而且,现代外语教学行动研究已经成为一种新的教师发展途径。行动研究(action research),简单地说,就是采取行动。行动研究的研究者即从事教学工作的教师,研究的目的是为了改变教学现状,行动研究的模式是合作,老师要与学生合作,也可与其他教师合作。教学行动研究建立在自我反思的基础上,把对教学实践的反思上升到理论层面,然后再将理论付诸教学实践以检验其有效性。在行动研究中,教师要对自己的教学行为进行系统的观察和反思,发现问题,采取措施并解决问题,在解决问题的过程中收集数据,分析和评估行动结果,之后会发现新问题,再提出新措施,使教学活动呈螺旋状上升,从而促进教师教学水平和科研水平的提高。行动研究中的教师既是教学者又是研究者,通过自我质疑和自我解惑,实现自我发展,带动学生自主发展。

六、结束语

中国的传统文化强调尊师重道,学生也习惯了以教师为中心的被动的学习模式,对教师的依赖性很大;当前的教育现实过分强调考试等功利需求,有悖于现代教育的最终目标,即培养独立自主的学习者,这已成为外语教育界的共识,而学习者自主依赖于教师自主。如何实现教师自主和学生自主,让师生教学相长?探索适合中国国情的外语教师自主发展是当前大学英语教学改革中亟待解决的一个紧迫任务,外语教育活动中的各方都要努力建构有利于教师学习者自主和学生学习者自主的教育环境,外语教师更要积极行动,在实践中研究,在研究中实践,实现教师自主,促进学生自主。

参考文献:

- [1] ANDERSON, L. W. The Decline of Teacher Autonomy: Tears or Cheers? [J]. *International Review of Education*, 1987(33):357-373.
- [2] AOKI, N. Aspects of Teacher Autonomy: Capacity, Freedom, and Responsibility [M]// P. Benson & S. Toogood (eds.) *Learner Autonomy: Challenges to Research and Practice*. Dublin: Authentik, 2002:110-124.
- [3] BENSON, P. Autonomy as a Learners' and Teachers' Right [M]//B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (eds.) *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman, 2000:111-117.
- [4] BENSON, P. Autonomy in Language Teaching and Learning [J]. *Language Teaching*, 2006, 40(1):21-40.

- [5] BENSON, P., VOLLER, P. *Autonomy and Independence in Language Learning* [M]. London: Longman, 1997.
- [6] HOLEC, H. *Autonomy and Foreign Language Learning* [M]. Oxford: Pergamon, 1981.
- [7] LACOE, C. S. *Teacher Autonomy: A Multifaceted Approach for the New Millennium* [M]. New York: Cambridge Press, 2008.
- [8] LITTLE, D. Learning as dialogues: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy [J]. *System*, 1995, 23(2): 175 - 181.
- [9] LITTLE, D. We're all in it together: Exploring the Interdependence of Teacher and Learner Autonomy. Paper presented at *Autonomy* [M]. Helsinki: University of Helsinki Language Centre. 2000. 97.
- [10] MCGRATH, I. *Teacher autonomy* [M]// Sinclair, B., McGrath, I. & T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy*. London: Longman. 2000.
- [11] SMITH, R. Starting with Ourselves Teacher - learner autonomy in language learning [M]// B. Sinclair, et al. (eds.) *Learner Autonomy Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman, 2000, 89 - 99.
- [12] SMITH, R. C. *Teacher Education for Teacher - learner Autonomy* [M]// Gollin et al (eds). *Symposium for Language Teacher Educators: Papers from Three IALA Symposia*. Edinburgh, 2003.
- [13] STANLEY, C. Learning to Think, to Feel and Teach Reflectively [M]// Arnold (ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999: 109 - 124.
- [14] TORT - MOLONY, D. *Teacher Autonomy: a Vygotskian Theoretical Framework* [M]. Dublin: Centre for Language and Communication Studies, 1997.
- [15] VYGOTSKY, L. S. *Mind in society* [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- [16] 黄景, Benson. 第二语言教育的教师自主性研究 [J]. *外语与外语教学*, 2007(12): 113 - 117.
- [17] 蒋菁, 徐锦芬. 教师自主理论概述 [J]. *外语教育*, 2004(05): 42 - 45.
- [18] 刘学惠. 外语教师教育研究综述 [J]. *外语教学与研究*, 2005(03): 133 - 135.
- [19] 钱晓霞. 试论英语教师职业发展中的教师自主 [J]. *外语界*, 2005(06): 127 - 130.
- [20] 申继亮. 心理学视野中的教师专业化发展 [J]. *北京师范大学学报: 社科版*, 2004(06): 99 - 105.
- [21] 王守仁, 王海啸. 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*, 2011(05): 57 - 61.
- [22] 吴一安. 优秀外语教师专业素质探究 [J]. *外语与外语教学*, 2005(03): 64 - 67.
- [23] 吴一安. 外语教师专业发展探究 [J]. *外语研究*, 2008(03): 86 - 89.
- [24] 吴宗杰. 抑制课程自主性的控制符号: 教师发展的话语权 [J]. *外语与外语教学*, 2004(06): 14 - 19.
- [25] 姚计海, 钱美华. 国外教师自主研究评述 [J]. *外国教育研究*, 2004(09): 121 - 124.
- [26] 姚计海. 教学自主: 教师专业发展的动力 [J]. *中国教育学报*, 2009(06): 21 - 26.
- [27] 周燕. 高校英语教师发展需求调查与研究 [J]. *外语教学与研究*, 2005(05): 41 - 44.

An Exploration into Teacher Autonomy from a Sociocultural Perspective

——Based on College English Teachers in China

FANG Zhiying

(School of Foreign Language, Anhui University of Engineering, Wuhu 241000, P. R. China)

Abstract: Teacher autonomy can be realized only in the interaction between teachers and outside sociocultural environment; therefore, this paper is intended to explore the construct of teacher autonomy from sociocultural perspective. Teacher autonomy has the narrow sense and broad sense, which can be overt and covert. The constraints of teacher autonomy are carefully analyzed on the basis of the construct, followed by the route aiming at realizing teacher autonomy of China foreign language teachers.

Key words: teacher autonomy; sociocultural environment; constraints