

不同环境驱动下的外语学习者自主 ——基于重庆大学与利兹大学的对比研究

邹晓玲¹

【摘要】:自主意识、学习动机、学习策略、网络学习环境和教师自主是实现学习者自主的必要条件。通过对重庆大学和英国利兹大学不同环境驱动下的学生在实现学习者自主过程中差异的对比分析,我们发现影响中国大学生自主能力发展的主要障碍是自主意识多于自主行动、融合型学习动机欠佳、学习策略使用目的性不强,网络学习资源利用不充分以及推动自主的力度不够。学习者自主的实现首先是将自主意识转化为有意识的自主行为,再者是有目的的学习策略使用,创造独立学习和合作学习的条件,还需要教师教学观念和角色的转变,以及学校教育机制的创新和学习环境的支持。

【关键词】:自主意识;学习动机;学习策略;网络学习环境;教师自主

【中图分类号】:G645 **【文献标识码】**:A **【文章编号】**:1671-1610(2011)01-0043-06

近20年来,随着语言教学研究的重心从教学方法向学习者特点的转移^{[1][2]},国内英语教育工作者逐渐认识到学习者自主的重要性,开始从理论和实践的角度探索促进学习者自主的可能性^[3]。重庆大学作为教育部首批大学英语教学改革示范点学校之一,2004年开始全面启动大学英语教学改革,实践网络环境下的学习者自主,取得了显著的实践效果^[4]。

作者在英国利兹大学访学期间,发现利兹大学的教学方法不拘一格,网上合作和交互已经成为教学过程的一部分,其学习环境似乎更有利于自主学习能力的提升。或许通过对两校学生的对比研究,可以加快重庆大学语言学习者自主的发展进程。

为确保样本的可比性,作者选择了重庆大学一年级的大学英语学生(以下简称重大学生)和英国利兹大学在英语中心补习英语的国际学生(以下简称利大国际学生)为研究对象,着重调查不同环境驱动下的学习者自主情况,试图通过对比发现影响中国大学生自主能力发展的主要障碍,探索促进中国大学生英语学习自主的有效途径。

一、学习者自主的界定

自主学习在教学领域的发展已有30余年,许多学者从不同的角度和层面给“自主”下定义,他们或强调自主是一种能力^[5]^[6],或是学习者的责任^[7],或是一种教育实践方法^[8],或是个体有意识、有目的参与学习的过程^[9],或是学习责任从教师到学生的转移^[10],或是在适合的环境下对学习资源的有效利用^[11]。

在作者看来,任何单方面的强调都不足以完全表述学习者自主的内涵。有自主意识,但没有自主能力;或有自主能力,但自己不愿意承担责任、或教师不给机会而没有自主行为;或有适合自主的环境,但没有自主的能力或行为,都不可能成为自主学习者。因此,根据国内外对学习者的研究,结合我国大学英语教学的实际,作者认为大学英语学习者自主是在有利于自主的

¹收稿日期:2010-09-07

基金项目:重庆市教委人文社会科学研究重点项目“促进网络环境下学习者自主的教师角色转变研究”,项目编号:08jwsk139。

作者简介:邹晓玲(1956-),女,重庆人,重庆大学语言认知及语言应用研究基地、重庆大学外国语学院教授,从事英语教学与英语教育技术、双语词典研究;重庆,400030。

环境下对自己的学习行为负责的能力和为。

二、实现学习者自主的必要条件

其一，自主学习不仅是个体在学习过程中自觉、主动的学习行为，也是在一定的环境驱动下学习意识逐渐增强的过程^[12]，尽管并非所有学生都能达到同样水平的自主，但对学习过程的理解和意识是自主能力发展的首要条件；

其二，融合型学习动机，具有这种动机的学习者将学习本身看成目标，知道如何控制自己的决定，为自己的行为结果负责^[13]，自主学习与内在动机密切相关，内在动机越强烈，自主学习的倾向性越明显^[14]；

其三，为学习和调节学习所采取的各种学习策略，自主学习者能够有效地使用认知策略、元认知策略和社会策略^[15]，学习策略的使用不仅与学习者的成绩有关，而且与高水平的自我效能有关^[16]；

其四，学习环境，网络环境下的语言学习可以培养自主能力，因为它给学习者不仅提供了不依赖教师独立学习的机会，也提供了指导自己的学习和与他人合作的机会^[17]，这种环境下的学习者自我效能和自我动机水平更高^[18]；

其五，教师自主，学习者自主是在师生之间和生生之间合作和协商的框架下进行^{[19][20][21]}，学生学习过程中学习策略和自主程度，在很大程度上取决于教师的教学方式和角色行为，如果教师自己没有充分意识到自主学习的内涵和对他们角色的要求，不能将对教学的反思和自我管理融入自己的教学，就不可能期望学生自主能力的发展^[22]。

综上所述，自主意识、学习动机、学习策略、网络学习环境和教师自主是实现学习者自主的必要条件。本研究的问卷设计、访谈和课堂观察均以此为依据，希望通过对上述几方面的考察，揭示与中国大学生自主能力发展有关的问题，为大学英语教学改革进一步深化提供理论依据和数据支撑。

三、不同环境下学习者自主的对比

(一) 研究对象与研究目的

作者以重大学生(95名)和利大国际学生(42名)为研究对象，以问卷调查为主要工具，辅之以课堂观察和个别访谈，试图发现两组学生在英语学习自主方面的差异，分析差异存在的原因，提出促进学习者自主的建议。

(二) 问卷设计、制作和发放

在对有关文献研究基础上，作者初步确定问卷内容为五部分，第一部分为学生基本信息(见表1)。

表 1 学生基本情况描述统计

变量		重大学生		利大国际学生	
		人数	%	人数	%
年 龄	17 - 24	95	100	35	83.33
	25 以上	0	0	7	16.67
性 别	男	47	49.47	27	64.29
	女	48	50.53	15	35.71
学习英 语年限	1 - 3	1	1.05	11	26.19
	4 - 6	60	63.16	10	23.81
	7 - 10	34	35.79	21	50
英语 水平	好	6	6.32	11	26.19
	中	61	64.21	25	59.52
	差	28	29.47	6	14.28

第二部分以 O' Malley 和 Chamot 的理论^[23]为依据,从元认知策略、认知策略和社会/情感策略三个方面调查学生英语学习策略的使用情况。

第三部分调查学生的自主意识和英语学习动机,前者以 Holec 对自主学习^[5]的定义为支撑,后者则基于 Gardner 和 Lambert 融合型和工具型动机理论^[24]。第四部分为网络学习环境利用,作者根据 Benson 网络学习环境下各种学习活动有助于自主能力培养的观点^[6],了解学生利用网络资源学习英语的情况。

最后部分为教师自主,其理论依据是 Little 的观点,即学习者自主有赖于教师角色从信息的传播者到学生学习的帮助者和学习资源的管理者转变^[25]。

按照李克特量表,每个陈述下 5 个选择,要求学生根据自己的理解做出最符合实际情况的选择。确定初稿后,作者招募了 15 名学生进行预测,其中重大学生 10 名,利大学生 5 名。预测后请参与者从项目的可读性、易理解性等方面提出意见。

然后,根据他们的意见删除了问卷中意思不清楚、理解或判断上可能产生歧义的项目,初步构建出本研究的调查项目共 79 个,随后使用初步编制的大学生英语学习问卷对两组学生进行调查。

(三) 问卷数据分析

作者对初始问卷有关学习策略的 28 个项目进行因子分析以测量量表的结构效度。根据调查内容,限定提取 3 个公因子,运用主成分分析法,正交旋转。经 KMO 检验,本量表的 KMO 值为 0.823, Bartlett 检验的近似卡方值 (Approx. Chi-Square) 为 932.407。根据 Bartlett 检验, Bartlett 统计值的显著性概率为 .000, 小于 α 0.05, 均符合因子分析条件。

依据因子分析结果,删掉因子负荷值小于 0.5,在两个维度上有较高载荷、意义难以解释以及意义重复的题目 11 个。结果显示,3 个公因子的累积方差贡献率为 50.415%,各维度的内部一致性系数 (Cronbach α) 分别为 0.7908、0.7865 和 0.7357,均达到测量学标准 0.7。依据因子分析的最终结果,确定学生运用学习策略的三因素结构共 17 个题目 (见表 2)。

表2 学生学习策略使用情况调查的维度与项目载荷

维度1 元认知策略		维度2 社会/情感策略		维度3 认知策略	
题项	载荷	题项	载荷	题项	载荷
Q16	.722	Q27	.840	Q10	.713
Q18	.698	Q28	.747	Q21	.709
Q17	.662	Q25	.644	Q7	.615
Q14	.652	Q12	.582	Q11	.572
Q1	.500			Q13	.500
特征根	5.183	特征根	1.868	特征根	1.519
解释的方差变异量	30.491	解释的方差变异量	10.989	解释的方差变异量	8.934

在对两组学生自主意识、学习动机、网络学习环境利用和教师自主量表 51 个项目的分析中, Bartlett 球形检验结果为 4802.430, 特征值极其显著, 说明项目间有共享因素的可能。同时本研究 KM0 值为 0.836, 表明数据样本适合因素分析。

结合研究内容, 限定提取 4 个因素, 解释总变异率的 47.416%, 运用主成分分析法, 正交旋转, 删掉因素载荷小于 0.4, 以及在两个维度上有较高载荷、意义难以解释和意义重复题目 9 个。用 Cronbach α 对 4 个维度的内部一致性进行信度检验, 教师自主 0.9372, 网络利用 0.8926, 学习动机 0.8103, 自主意识 0.7677, 均达到测量学标准 0.7, 说明该量表具有良好的信度(见表 3)。

表3 学生自主意识、学习动机、网络利用和教师自主情况调查的维度与项目载荷

维度1 教师自主		维度2 网络环境利用		维度3 学习动机		维度4 自主意识	
题项	载荷	题项	载荷	题项	载荷	题项	载荷
Q77	.737	Q45	.751	Q38	.743	Q32	.748
Q78	.718	Q47	.743	Q37	.737	Q30	.741
Q79	.716	Q44	.702	Q39	.677	Q29	.707
Q72	.697	Q56	.646	Q40	.592	Q31	.657
Q71	.696	Q48	.598	Q36	.513	Q41	.400
Q70	.686	Q43	.590	Q35	.467		
Q73	.678	Q53	.580				
Q69	.677	Q55	.564				
Q74	.677	Q52	.544				
Q62	.663	Q51	.519				
Q68	.636	Q49	.477				
Q61	.624						
Q75	.618						
Q63	.618						
Q65	.600						
Q66	.599						
Q59	.539						
Q64	.538						
Q58	.507						
Q60	.456						
特征根	10.083	特征根	4.282	特征根	2.988	特征根	2.087
解释的方差变异量	24.592	解释的方差变异量	10.445	解释的方差变异量	7.288	解释的方差变异量	5.091

从语言学习策略使用看(见表4),两组学生在维度1和维度3的均数都处于中档,T检验显示,两个组无显著性差异($P>0.05$),说明他们在语言学习过程中基本能结合使用元认知和认知策略;但从维度2看,利大国际学生社会/情感策略使用更好,均数为3.4190,而重大学生的均数只有2.5710,T检验表明,两个组呈显著差异($P=0.000$)。

表4 两组学生英语学习策略使用统计数据比较

维度	组别	人数	均数	标准差	显著性 (双尾检验)
1	重大	95	3.2341	.66724	.973
	利大	42	3.2302	.65223	
2	重大	95	2.5710	.81150	.000
	利大	42	3.4190	.60697	
3	重大	95	3.3931	.63450	.282
	利大	42	3.4960	.49998	

从教师自主、网络学习环境利用、学习动机和自主意识看(见表5),因素1上负荷较高的项目20个,两组学生对其教师的自主意识和对自主学习的推动均给以较高评价,均数分别为3.4226和3.4099,T检验表明,在教师自主上,两个组无显著性差异($P>0.05$),说明随着大学英语教学改革深入,重庆大学大学英语教师的角色正在发生显著变化;

因素2上负荷较高的项目11个,数据显示,两组学生利用网络学习英语均处于中档,重大为2.6944,利大为2.9968,但T检验结果呈显著性差异($P<0.05$),表明重庆大学网络环境下大学英语自主学习的利用率还有待提高;

因素3上负荷较高的题目6项,了解学生英语学习的融合型和工具型动机,T检验显示,两组学生呈显著性差异($P=0.000$),重大和利大的均数分别为3.1458和3.7959,后者英语学习动机更强;

因素4上负荷较高的题目5项,调查学生的自主意识,重大均数为3.7865,利大均数为3.3512,T检验表明,两组呈显著性差异($P=0.000$),重大学生比利大学生更渴望在英语学习上的自主,说明重庆大学提高学生自主学习能力的措施已初见成效。

表5 两组学生教师自主、网络学习环境利用、学习动机和自主意识统计数据比较

维度	组别	人数	均数	标准差	显著性 (双尾检验)
1	重大	95	3.4226	.74314	.899
	利大	42	3.4099	.41338	
2	重大	95	2.6944	.75658	.016
	利大	42	2.9968	.62364	
3	重大	95	3.1458	.77805	.000
	利大	42	3.7959	.54662	
4	重大	95	3.7865	.64173	.000
	利大	42	3.3512	.56595	

(四) 访谈结果分析

为解决问卷中的疑惑，作者在重庆大学被调查学生中随机抽取了 20 名学生，与他们讨论了四个问题：第一，为什么多数学生学了多年英语对自己英语水平的评价却只是中或差？第二，为什么很多同学在英语学习中不善于利用社会/情感策略进行合作和交流？第三，学校建立了英语自主学习中心，开发了英语学习资源库，搭建了网络课程学习平台，为什么相当一部分同学没有充分利用？第四，从问卷结果看，英语教师在促进自主学习上做了很多工作，学生也有较高的自主意识和英语学习动机，为什么实际行动却并不那么理想？

同学们的回答归纳起来主要有四点：

第一，他们在英语学习中虽能使用一些策略，但很多时候并不真正知道，或者说不肯定为什么、什么时候以及如何有效地使用，所以英语学习进步缓慢；

第二，中学学英语主要为考试，很少交流，进入大学后，虽然英语老师很重视交际能力的培养，但长期形成的学习习惯不可能很快改变；

第三，他们愿意到自主学习中心学习，但面对如此多的学习资源，他们不知道如何选择；

第四，他们知道应该学会自主学习，但由于时间紧、作业多、自主学习技能和自觉性差，在实际学习中总是做得不如期望的好，希望老师给予更多的监督、更具体的指导和帮助。

随后，作者又就下列两个疑惑对利兹大学的 5 个国际学生作了个别访谈：第一，你们的语言水平已经达到学校的入学要求，为什么还要参加英语补习课？第二，利兹大学有很多免费的计算机网络室，但你们去那里学习的时间并不算多，为什么？回答的大致内容是：第一，在学习上，从听课、参加讨论、完成作业、阅读有关书籍到考试需要英语，在生活中，与不同文化的人打交道、应付各种意想不到的事也需要英语，英语学不好怎么行；

第二，他们很愿意去计算机网络室学习或参与网上交流，但专业学习任务太重，所以去的时间不多。

(五) 课堂观察结果分析

为弥补问卷调查和访谈的不足，作者在利大进行了一学期的课堂观察，发现了两所学校的诸多不同：

首先是学习环境不同

虽然两所学校都全天向学生开放自主学习室，但重大学生人数多，只能保证每个学生每周使用 2 学时；其次，利大教室的课桌可移动，上课时，学生围着课桌面对而坐，老师站在学生中间，有利于交流和互动，而重大的课桌是固定的，教师站在高高的讲台上，面向所有的学生。

其二是教学模式不同

利大的教学分四块：讲授课、辅导课、讨论课和自主学习，每次讲授课后都有辅导课或讨论课，并为学生课外自主学习、合作学习或网上交互布置很多任务，而重大的教学主要有三块：课堂教学、自主听说和课外作业，辅导或讨论只是教师的个人行为，并未纳入教学计划。

其三是教学方法不同

在利大的课堂，教师更注重学生独立思考和小组讨论，气氛更活跃，学生可随时与教师交流，表达思想、提出疑问，课后作业通常是可发挥的扩展性任务，教师较少干预；但在重大的课堂，教师更强调对教材内容的理解，课堂更严肃，学生只是在教师要求时表达自己的思想或提出问题，课后作业通常很具体，而且严格监控。

四、主要差异及形成差异的原因

通过对比，作者认为重大学生在实践大学英语学习者自主的过程中取得了长足进步，同时与利大国际学生相比，还存在一些差距，主要问题和原因是：

一是社会/情感策略使用欠佳，学习策略使用的目的性不强。

对重大学生的访谈得知，多数学生虽然在英语学习中能使用各种学习策略，但使用的目的不清楚，在 Chamot 看来，成功和不成功学习者之间的差别不一定在于他们使用学习策略的数量，更多的是与学习者对学习策略有意识的选择和灵活使用有关^[26]。因此，对学习策略经意或不经意的使用或许就是区别所在。

二是自主意识多于自主行动

尽管重大学生在大学英语教学改革推动下自主意识逐渐加强，但由于传统教育的影响，多数学生已经养成被动接受知识和依赖教师的习惯，在实际学习中仍表现为被动、拘谨和缺乏自主，这一点从调查问卷和访谈中均可证实。

三是融合型学习动机欠佳

虽然重大学生认识到学习英语的重要性，但由于英语学习在很大程度上受考试的制约，用英语交流，了解异国文化、政治和技术，以及通过英语学习专业的愿望不如利大国际学生强，这样的学习动机在某种程度上阻碍了自主能力的发展，或许也可以说明为什么多数重大学生学习英语已经 6 年多，但对自己的英语水平并不满意。

四是网络学习资源利用不充分

其原因可从访谈结果得到解释，即有了自主学习的条件和自主意识并不意味着学生就可以自然而然地成为有效的自主学习者，由于传统对教师的依赖已深深扎根于学生心中，许多学生还不太习惯自主学习中心这种无人监管的学习方式。

五是推动自主的力度不够

调查表明两所学校的学生对英语教师推动学习者自主的评价都很高，但为什么利大学生的自主实践却强于重大学生呢？从作者的课堂观察和学生访谈看出，利大的教学环境、教学模式和教学方法更利于学生自主能力的发展。因此，对学习自主的推动在很大程度上取决于教师自主和整个教育环境的改变。

五、培养学习者自主的建议

学习者自主的实现首先是将自主意识转化为有意识的自主行为。

学习者只有在有意识的自主学习实践中,才可能对自己的学习过程进行反思,对自己的学习行为做出正确的决定。

其次,有目的的策略训练。当学生知道为什么、什么时候、如何使用某种学习策略,以及如何将这些策略用于不同的学习过程时,学习策略的训练才是最有效的^[27]。

第三,创造独立学习和合作学习的条件。计算机辅助外语学习提供了支持这种学习的条件,但仅靠技术支持和信息资源并不足以保证学习者有效的学习,学生还需要具备选择和使用信息资源的知识和能力,这种能力的获得有赖于教师的支持^[28]。

学习者自主的实现实际上是教师挑战与支持的并行。在自主学习活动中,学生对教师在咨询、鼓励、培训和教材编写上的作用尤为期待^[29]。作为教师,有责任将自己替学生做的事还给学生,给学生更多的挑战,也有义务在学生需要时给予支持,使学生更好地对自己的学习负责;作为学校,既要为学习者创造良好的自主环境,还应从课程设置、教学大纲和教学计划上将讲授、辅导、讨论和自主学习融为一体,在学习内容和方法上给学生更多自主选择。学习者自主的实现不但需要学生学习方法的改变,教师教学观念和角色的转变,还需要学校教育机制的创新和学习环境的支持。

参考文献

- [1] Nunan, D. Closing the Gap Between Learning and Instruction [J]. TESOL Quarterly, 1995, 29 (1) : 133 — 158.
- [2] Tutor, I. Learner-centredness as Language Education [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1996 .
- [3] 邹晓玲, 胡翠霞. 浅谈国内英语自主学习研究现状——对国内 10 种外语类核心期刊 2003—2009. 6 的统计分析 [J]. 外国语言文学研究 (重庆大学内部资料), 2009 (2): 81—86.
- [4] 余渭深, 邹晓玲. 重庆大学大学英语教学改革示范点建设的实践 [J]. 中国大学教学, 2009 (4) : 85—88.
- [5] Holec, H. Autonomy and Foreign Language Learning [M]. Oxford: Pergamon, 1981: 3.
- [6] Benson, P. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy [C] // Benson, P. & P. Voller. Eds. Autonomy and Independence in Language Learning. London: Longman. 1997: 18 — 34.
- [7] Dickinson, L. Self-instruction in Language Learning [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1987: 106.
- [8] Boud, D. Moving Towards Autonomy [C] // Boud, D. Ed. Developing Student Autonomy in Learning. London: KoganPage, 1988: 17-39.
- [9] Zimmerman, B. J. A Social Cognitive View of self-regulated Academic Learning [J]. Journal of Educational Psychology, 1989 (81) : 329 — 339.
- [10] Higgs, J. Planning Learning Experiences to Promote Autonomous Learning [C] // Boud, D. Ed. Developing Student Autonomy in Learning. London: Kogan Page, 1988: 40 — 58.
- [11] Palfrey man, D. The Representation of Learner Autonomy in Organizational Culture [C] // Palfrey man,

D. & R. C. Smith. Eds. *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*. Palgrave Macmillan, 2003: 183 — 200.

[12] Hauck, M. *Metacognitive Knowledge, Metacognitive Strategies, and CALL* [C] // Egbert, J. & G. Petrie. Eds. *CALL Research Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005: 65 — 86.

[13] Bandura, A. *Self-efficacy: The Exercise of Control* [M]. New York: Freeman, 1997: 25 — 30.

[14] 华维芬. 试论外语学习动机与学习者自主 [J]. *外语研究*, 2009(1): 57—62.

[15] Dam, L. *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice* [M]. Dublin: Authentik, 1995: 80.

[16] Chamot, A. U. & O' Malley, J. M. *Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)* [C] // Oxford, R. L. Ed. *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1996: 167 — 174.

[17] Benson, P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning* [M]. Harlow: Longman, 2001: 140.

[18] Bereiter, C. & Scardamalia, M. *Intentional Learning as a Goal of Instruction* [C] // Resnick, L. B. Ed. *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989: 361 — 392.

[19] van Lier, L. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity* [M]. Harlow: Longman, 1996 : 19 .

[20] IATEFL Poland Autonomous Learning Special Interest Group. *Changes and Goal setting* [J / OL]. Newsletter of IATEFL PL Autonomous Learning SIG, 4 (11) . Retrieved January 20 , 2007 . <http://www.iatefl.org.pl/sig/al/all.html>.

[21] Ding. A. *Tensions and Struggles in Fostering Collaborative Teacher Autonomy Online* [J]. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2009, 3 (1) : 65-81.

[22] Little, D. *Developing Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: A Social Interactive View of Learning and Three Fundamental Pedagogical Principles* [J]. *Revista Canaria De Estudios Ingleses*, 1999 (38) : 77 — 78.

[23] O' Malley, J. & Chamot, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1990: 137 — 138.

[24] Gardner, R. C. & Lambert, W. E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* [M]. Rowley: Newbury House, 1972: 3.

[25] Little, D. *Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy* [J]. *System*,

1995 , 23 (2) : 175 — 181 .

[26] Chamot, A. Student Responses to Learning Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom [J]. Foreign Language Annals, 1993, 26 (3) : 308 — 320.

[27] Oxford, R. L. Language Learning Strategies [M]. Boston: Henle and Henle Publishers, 1990: 8.

[28] Zou, X. L. & Hartley, R. Teachers' Roles in Promoting WBL: An Empirical Study [J]. Teaching English in China, 2009, 32 (4) : 63 — 71.

[29] 王艳. 自主学习者对教师角色的期待 [J]. 外语界, 2007(4):37—43.