

第 1 章

总论 外语教师教育与发展研究 40 年：趋势、成就和问题¹

1.1 研究背景

国家发展已经进入新时代，知识和人才的重要性愈加突出，教育的地位和作用亦愈发凸显。始于 1978 年的改革开放，是中国社会发展史上的创举，人类社会变革的创新探索。教育始终是改革开放的先驱，中国外语教育则是这 40 年奇迹的重要组成部分。外语教育事业始终与国家对外开放、发展与改革紧密相连。应该说，改革开放推动外语教育，外语教育助力改革开放。作为教育事业发展的“基础工作”，教师队伍建设是这项事业成败的根本和起点。外语教师教育与发展也是如此。

外语教师教育与发展研究的目的是“揭示外语教师教育活动和过程的本质，为外语教师教育实践提供理论指导和帮助”（张莲，2008：3）。纵观过去 40 年外语教育事业的变化和发展，国内高校外语教育教学经历数次大的改革，这些改革对促进国内高校外语教育的发展和提升人才培养的质量产生过重要影响。其中，外语教师教育与发展研究和实践显然是关键一环。回顾历程，分析趋势，总结成就、经验与不足是必要的，在了解研究主题、理论运用、视角和方法选择以及主要观点和成果的基础上，为未来，特别是新时期外语教师教育与发展研究和实践提出可资借鉴的意见也是有意义的。

1 本章基于作者 2019 年发表在《外语教育研究前沿》第 1 期的《中国外语教师教育与发展研究 40 年：回眸与展望》一文。本次收录基于新建基础数据库有修改。

1.2 研究方法

概括、总结某一学术领域发展历程的方法有很多，如以时间线为准则概括领域主题、理论和方法演进的主要线索，或者追踪领域内标志性成果文献和领军人物研究传记等（de Bot, 2015）。为了形成对本领域过去40年发展历程较为全面的认识和判断，本章综合时间线和主题线形成经纬交叉，所形成的基本观点和分析判断基于三个方面的信息和认知基础：（1）626篇国内公开发表的中国外语教师教育与发展研究文献；（2）笔者作为外语教师、外语教师教育者、外语教师教育与发展研究者三重身份的个人观察、体会和判断；（3）笔者与领域内相关同事、同行间的交流。其中，研究文献是最主要的数据信息源。为了确保信息源的准确性、相关性和充分性，笔者通过以下两个步骤完成数据信息的过滤和筛选。

首先，通过中国知网（CNKI）搜索、整理外语教师教育与发展研究主题的文章。检索范围包括外语类、教育学类和高校综合性学报的中文社会科学引文索引（CSSCI）和中文核心期刊目录期刊。²检索主题词包括“外（二/英）语教师教育”“外（二/英）语教师发展”“外（二/英）语教师专业发展”“外（二/英）语教师研究”。检索时间设定为1978—2019年（止于9月）。经此程序初选出1655篇文章。然后，研究小组讨论制定基本原则（主题、文章类别、类型、质量、篇幅等）并提出类型样例作为二次筛选标准；为确保基础数据库的质量，小组进行了第三次筛选，通过阅读摘要、浏览全文，继续手动剔除不符合检索要求的文章，最终保留626篇作为基础数据库主体数据，同时以上述关键词平行搜索相关主题博士论文（ $n=93$ ）和专著（ $n=125$ ）。数据分析工具主要采用CiteSpace 5.5.R2，但当对任何分析结果感到疑惑或不定时，均需返回相关基础数据库进行反复确认。

1.3 数据分析与讨论

笔者从两个方面开展历程回顾和趋势分析：首先是领域关注度和成果产出总量。通过统计领域内总发文量可知某一特定领域在特定历时时期的成熟度和活跃度，这通常被视作学科发展的显性指标之一。其次是过去40年该领域在研究主题、理论与视角的采纳和应用、范式与方法的选择上的演进和变化。

2 本次收录所用数据库收纳了中文核心期刊目录期刊数据。

1.3.1 总体趋势

表1-1总结了 中国外语教师教育与发展研究在过去40年的期刊发文总量。

表1-1 外语教师教育与发展研究40年期刊发文总量(篇)

年份	数量(篇)	年份	数量(篇)
1978—1982	0	1998—2002	10
1983—1987	0	2003—2007	61
1988—1992	0	2008—2012	208
1993—1997	3	2013—2019	344

从表1-1可以看出,本领域在过去40年的第一个十年里研究活动为零,但在近十年则是爆炸式增长,表现出特别明显的历时差异。图1-1的发文量趋势曲线图能更直观地表现这种历时变化。

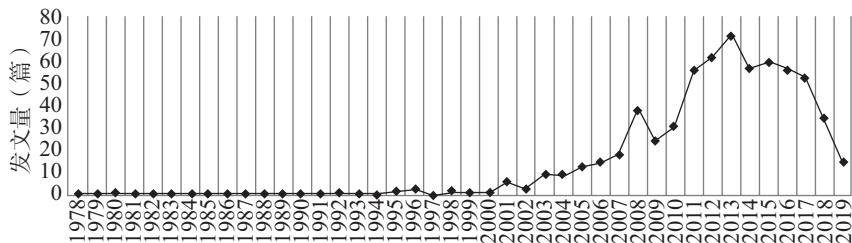


图1-1 外语教师教育与发展研究在CSSCI类期刊的总发文量历时趋势

从图1-1可以看出,过去40年中国外语教师教育与发展研究总体可分为三个阶段:第一阶段(1978—1992)为缺席期,即在改革开放初15年里,相较于国际上同期该领域研究活跃程度以及国内外语教育教学其他各方面研究(如外语教学)的活跃程度而言,我国在这一时期的研究表现为一种“缺席”状态,成果产出几乎为零;第二阶段(1992—2008)为初步/快速发展期,即领域研究活力渐显,成果产出较前一阶段有明显增长;第三阶段(2009—2019)为高速发展期。从表1-1和图1-1均可看出,2008—2012年期间整个研究领域成果激增,总量几乎是过去30年的三倍,说明该领域在学术界被高度关注,活力空前;近年来虽有所回落,但整体产出仍维持在一个较高的水平。这些阶段性趋势在相关主题学术著作(图1-2)和博士学位论文(图1-3)产出信息中也得到印证。

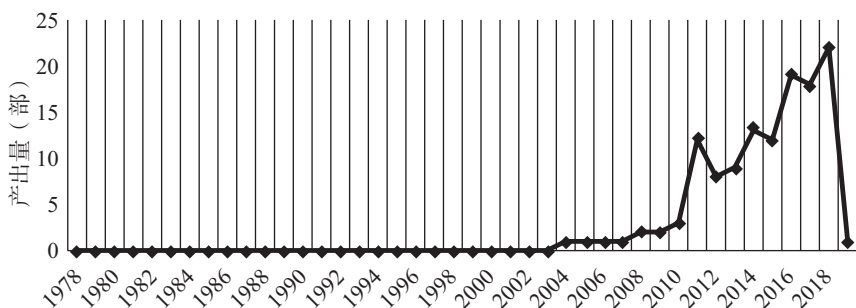


图 1-2 相关主题学术著作产出总量历时趋势

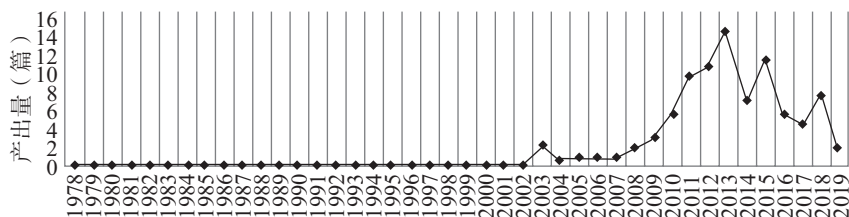


图 1-3 相关主题博士学位论文产出总量历时趋势

综合以上，可合理预测，在未来几年外语教师教育研究仍将是领域研究热点。

1.3.2 主题的变化

关键词 (key words) 是研究核心内容的浓缩和提炼，高频出现的关键词实际上可以表达某一领域在一定时期的研究热点或焦点话题。绘制关键词共现知识图谱是对本章基础数据库中的关键词进行可视化分析，分析结果如图 1-4 所示。

从图谱中可见，节点 (图示为大小不一的淡色方块) 代表数据库文献所涉关键词，节点的大小与关键词出现的频次成正比，节点间的连线代表各关键词之间的共现关系。如图 1-4 所示，过去 40 年里，该领域出现的主题热点有 20 多个，依频次降序为：外 / 英语教师、教师 (专业) 发展、大学外 / 英语教学、教师教育、职业发展、教师学习、教师培训、教学反思、行动研究、个案研究等。这些关键词罗列在一起时貌似杂乱无序，但仍可看出：(1) 在基础数据库中，大学外 / 英语教师发展研究多于中小学外 / 英语教师。通过部分数据全文浏览也确认了这一

点。如前所言，虽然在基础数据库建库过程中，研究者尝试扩大信息检索范围，但效果并不明显。(2)多数研究是关于高校英语语种教师教育与发展，非英语语种教师的研究则相对少见。(3)宏观话题多，微观话题少。

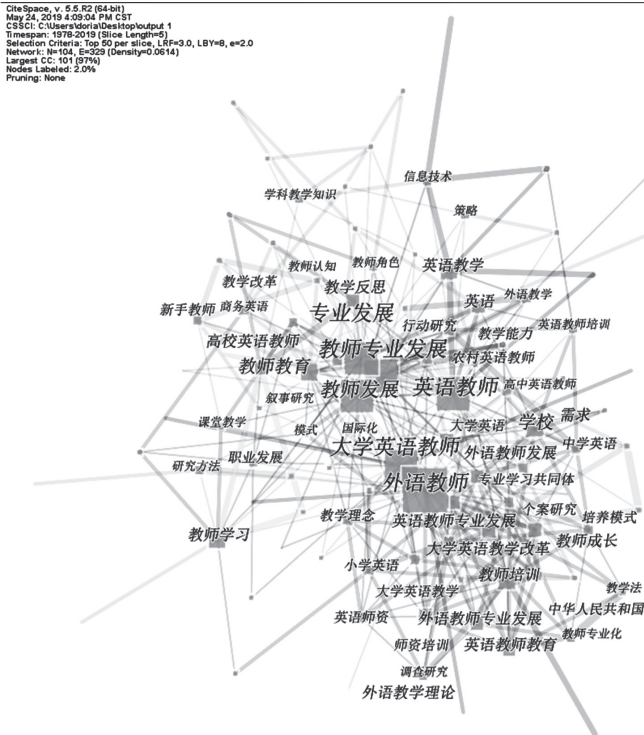


图 1-4 外语教师教育与发展研究主题关键词共现知识图谱 (1978—2019)

通过对比两个主要历时阶段 (1989—2008 和 2009—2019) 的研究热点可知该领域研究主题在不同时期的演变情况。表 1-2 统计了基础数据库在这两个阶段文献关键词出现的频次情况。图 1-5、图 1-6 则是用 Nvivo 对相关学术著作和博士学位论文主题关键词进行了分析。

表 1-2 基础数据库文献研究主题关键词频次统计 (1989—2019)

1989—2008		2009—2019	
关键词	频次	关键词	频次
外/英语教师	30	外/英语教师	117
教师(专业)发展	18	教师(专业)发展	78

(续表)

1989—2008		2009—2019	
关键词	频次	关键词	频次
大学外 / 英语教学	13	大学外 / 英语教学	19
教师教育	7	教师学习	14
教师培训	7	职业发展	11
个案研究	4	教师教育	9
知识结构	4	教师培训	9
教师成长	3	教学反思	8
信息技术	3	教学改革	8
职业发展	3	教师信念	7

专著主题：外语教师教育与专业发展

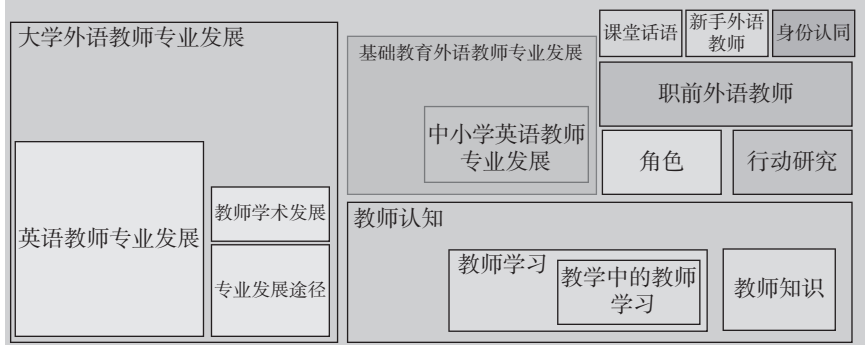


图 1-5 相关学术著作主题关键词可视化分析 (1978—2019)

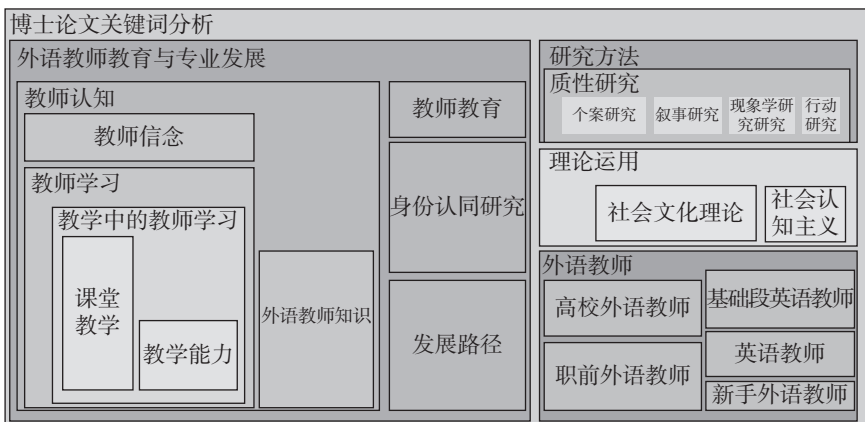


图 1-6 相关博士学位论文主题关键词可视化分析 (1978—2019)

从表1-2和图1-5、图1-6可以看出，在1989—2008这20年中出现频次排名前十的关键词与近十年比较，相对稳定，总体相似。所谓“总体相似”是指该领域从初步发展到高速发展时期的30年里研究热点保持了相对稳定和一致：“教师专业发展”“教师教育”“教师培训”和“职业发展”是持续的热点话题，体现了过去30年国内外语教师教育与发展实践的主流趋势，即教师专业化和教师专业发展诉求（刘学惠，2005；王守仁，2018；文秋芳、任庆梅，2010；吴一安，2005a，2005b；吴一安等，2007；徐锦芬等，2014；张莲，2008，2013，2019；周燕，2005，2008）。“教师学习”“教学反思”“教学改革”和“教师信念”则是近十年涌现出的新的研究热点。其中，“教师学习”和“教学反思”是教师发展、教师教育和教师培训的关键机制和路径。没有教师主体的学习、反思或认知变化，也就没有成功的教师发展、教师教育或教师培训项目（崔琳琳，2013；李宝荣，2017；刘悦森、王倩，2017；陶坚、高雪松，2019；王俊菊、朱耀云，2019；徐锦芬、李斑斑，2012；张洁、周燕，2018；张莲，2016a，2016b；张莲、王艳，2014等）。“教学改革”表达了明显的领域研究之时代特征（详见本书第9章）。如前文所言，改革开放的40年也是外语教育不断推进、改革发展的40年，课程/教学改革与教师专业发展本质上是相互调节的关系，在改革的背景下研究教师专业发展实质上是领域内研究主题自然演进和选择的结果（高雪松等，2018；王守仁，2017；张莲等，2013；张莲、叶慧敏，2018；钟美荪、金利民，2017等）。“教师信念”是教师行为和行动的指针，也是教师发展、教育和培训实现转化的标志和要点，因而也是教师教育与发展研究的经典议题（张淳，2014；张凤娟、刘永兵，2011；张莲，2011；朱彦、束定芳，2017等）。其他新近出现的重点话题还包括“教师话语”（详见本书第12章）“教师角色”（详见本书第17章）（常俊跃等，2019；郭燕玲，2012；雷丹、柳华妮，2015；陆杨，2010；戚亚军、庄智象，2017；严明，2010；张莲，2016a，2016b；张莲、王艳，2014；郑玉琪，2014；周燕、张洁，2013，2014）、“专业身份认同”（详见本书第13章）（刘熠，2011，2012，2016；元明俊、王雪梅，2017，2019；唐进，2013；寻阳、郑新民，2014，2015；张虹，2019b；张莲，2016c）、“学习共同体”（林美，2015；唐进，2019，2020；文秋芳，2017；文秋芳、张虹，2019；颜奕、杨鲁新，2017；张虹、文秋芳，2020）以及“教师情感”（详见本书第16章）（胡亚琳、王蔷，2014；古海波、顾佩娅，2015，2019；秦丽莉等，2019）等，是相对具体的领域内的重点议题。可以看出，研究主题演变的总体趋势是从比较宽泛的

主题逐渐聚焦到涉及教师教育和发展方方面面的具体议题，表明国内外语教师教育与发展研究逐渐走向深入、具体和多样化。

1.3.3 理论框架 / 视角的采用

领域内研究发生重要变化和转向的另一个关键标记是理论框架和视角的变化。图 1-7、图 1-8 概括了该领域过去 40 年应用、采纳理论框架和视角的总体情况。

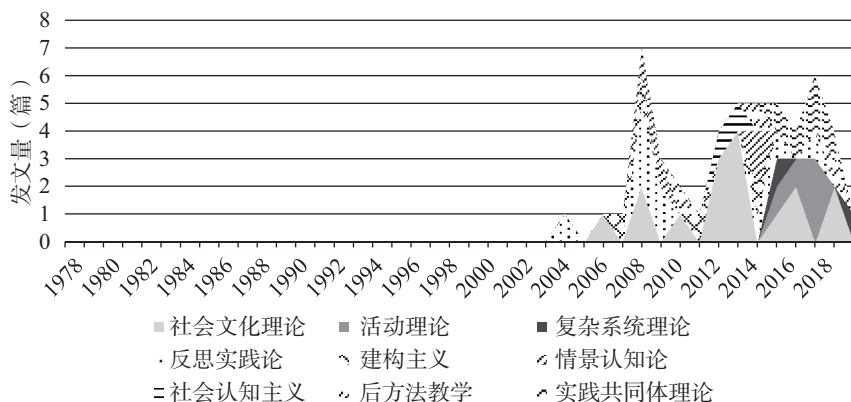


图 1-7 本领域研究理论框架和视角应用、采纳历时趋势 (1978—2019)

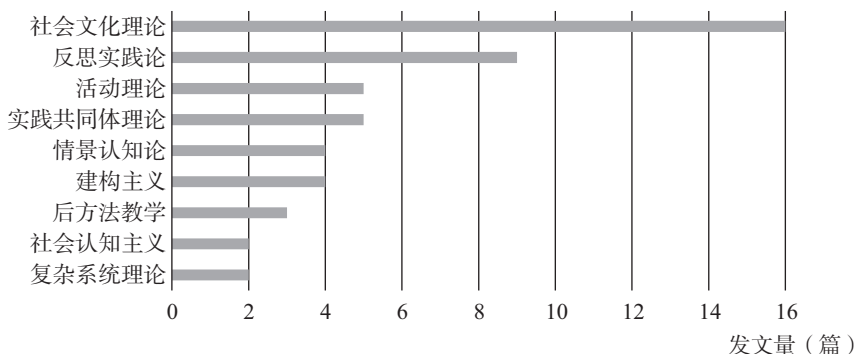


图 1-8 本领域研究理论框架和视角应用、采纳总量统计 (1978—2019)

从图 1-7、图 1-8 可以看出：(1) 过去 40 年中国外语教师教育与发展研究应用、采纳的理论框架或视角主要有社会文化理论、反思实

践论、活动理论³、实践共同体理论等；(2) 在研究中广泛应用、采纳某一理论框架或视角是近十年才出现的现象，使用比较多的是社会文化理论（包括活动理论）（Ellis et al., 2010; Engeström, 2007; Johnson, 2009）、反思实践论（Schön, 1983）和实践共同体理论（Lave & Wenger, 1998）。可明显看出，社会文化理论（包括活动理论）是近十年最重要的理论框架，但在较大时间跨度范围内，理论间更替、转折并无明显的历时性阶段特征。

总体来看，两个现象值得重视：一是与基础数据库中文献总量相比，理论在该领域研究中的应用频率和力度显得十分不足。数据显示，明确采纳或应用理论的全部文献不足56篇，在总量中占比不足9%。众所周知，上述理论均属该领域（或更大的应用语言学领域）成熟的主流理论，几十年的领域内研究实践显示它们已具备成熟理论的基本特质：简明、解释力强、可证伪，故而成为国内外该领域应用最广泛的理论框架或视角。那么，为什么这些理论框架在本章探讨的情景下应用如此不足呢？笔者认为其主要原因与外语教学的“去神秘化”（demystified）现象有关（Grossman, 1990; Lortie, 1975）。所谓教学（研究）“去神秘化”是指因为学校教育是多数人漫长、重要的个人经历，所以往往会让一部分人认为自己不仅熟悉教育教学情境，也能准确解读、分析教育教学现象，包括教师教育和发展现象。如此，外语教师教育与发展研究被视作一种生活常识现象，可以通过常识理解、体会和分析；在这种情况下，理论便没有了存在的必要，其结果是大量基于个人常识经验、体悟和判断，缺乏深刻理论解析的研究不断涌现。事实上，这也是导致学界普遍认为外语教师教育与发展研究既“不必要”也“比别的学科领域研究来得容易”的主要原因（张莲，2011：3-4）。这对该领域理性、健康的发展显然是有害的。理论来自实践，又回归、指导实践。这是学术研究求真与向善的交汇点，彰显知识传承的正义性和必要性。枉顾、忽视理论的研究倾向正是简化、矮化、颓化外语教师教育与发展研究的现实表现。

二是在过去40年中，虽然在领域内有部分自主原创、建构理论的研究，如吴一安（2005a, 2005b, 2008）的中国高校优秀外语教师素质框架，王蔷及其团队基于中小学英语课堂教学改进和创新课题的教师发展研究（王蔷等，2010；王蔷、张虹，2012；王蔷、张虹，2014；王蔷，2016；王蔷、李亮，2017；王蔷，2018；王蔷，2020；王蔷等，2021），文秋芳（2017）、文秋芳和任庆梅（2011a, 2011b）以及文秋芳和张虹（2019）关于教师专业学习共同体建设的研

3 活动理论是社会文化理论的进一步发展，但在基础数据库中许多作者刻意强调其研究的理论框架是活动理论，故本章也顺应作此区分。

究, 史耕山和周燕 (2009)、周燕 (2011)、张洁和周燕 (2018) 关于中国老一代外语教师素质和学习框架的研究以及顾佩娅及其团队 (顾佩娅等, 2013, 2014, 2016, 2017) 关于教师发展环境的研究等, 但总体上仍以应用、借鉴国外主流理论框架和视角研究解读中国外语教师教育与发展实践活动为主。在当前新的历史阶段的大环境下, 在系统、扎实、细腻的实证研究基础上提高原创意识, 多做原创努力是十分必要的。

1.3.4 研究类型、范式和方法的变化

第三个领域内研究发生重要变化和转向的关键标记是研究范式和方法的变化。图 1-9 为基础数据库文献 (1978—2019) 研究类型的发文量统计。

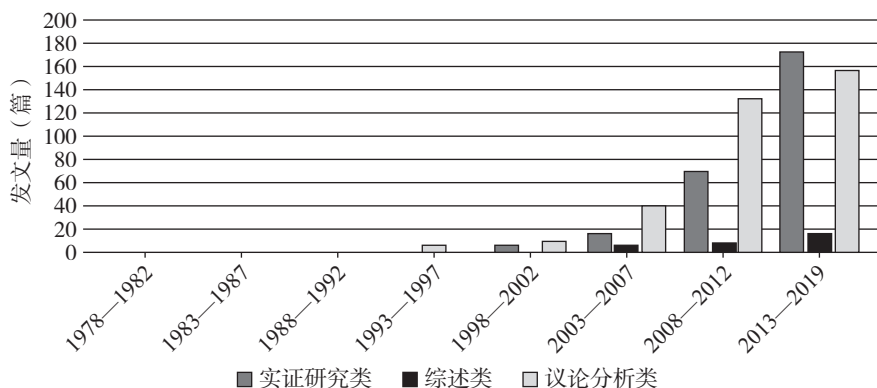


图 1-9 基础数据库文献研究类型的发文量统计

从图 1-9 可以看出: (1) 过去 40 年中国外语教师教育与发展研究大致可分为三类, 即议论分析类、实证研究类和综述类。其中, 议论分析和实证研究是占比最大的两类研究。(2) 虽然在总量上, 议论分析类研究仍然多于实证类, 但在近十年里, 实证研究的数量明显增长。(3) 在全部实证研究中, 所使用研究方法分为量化、质性和混合方法 (Cohen et al., 2011; Creswell, 2009; Dörnyei, 2007; Duff, 2008; Miles & Huberman, 1994, 2002), 其中, 混合研究多于量化研究, 也略高于质性研究; (4) 范式和方法呈一定历时性阶段特征: 质性研究在近十年明显增多, 逐渐成为主流的研究范式。这与当前领域内国际经验是一致的。

1.4 国际比较的视角

比较是判别事物、认识自我的手段和方法；意义则在比较中产生和彰显。领域内国际比较有助于更好地认知中国外语教师教育与发展研究的特点和不足。

在过去50多年里，国外外语教师教育与发展研究经历过三个阶段、两次重大的方向性转折和变化（张莲，2008，2011；Zhang，2022）。第一阶段是聚焦教师行为的研究，其背后的假设是：一定的教师行为必然导致一定的学生学习行为的发生（故亦称作过程—结果取向）；优秀教师行为特征被观察、提取、总结作为教师培训的基础（Brophy & Good，1986；Gage，1978；Shavelson，1983）。其时一度盛行的“教学法大辩论”（the method debate）的核心就是教学法孰优孰劣，其目的是寻求一种普遍可行的教学方法（the global methodological prescription）（Allwright，1983，1988），其结果是外语教学法的此兴彼衰。20世纪70年代中末期交际法的兴起和语法翻译法的日渐衰落是这种辩论的最好例证。这种教师行为研究模式到了20世纪80年代初已基本失去了活力（Shulman，1986），因为研究者发现教师行为研究并没有带来预期的教学效果，于是研究方向和注意力转向对学习者和外语学习本质的研究，研究者试图通过对二语习得和学习过程的解释找到出路（Ellis，1985；McLaughlin，1987）。这是研究方向的第一次转折。

对二语习得和外语学习过程的理解无疑是提高外语教学质量的重要基础，但这样的研究本身并不足以保证有效的课堂教学，不足以转化为有效的教师教学行为。到了20世纪80年代，人们越来越清楚地认识到解决外语教学的关键仍然在教师身上（吴宗杰，2008；Freeman，2001；Richards，1998；Zhang，2022），于是研究焦点重新回到了对教师的关注上，这是研究方向的第二次转折。不同的是，第一阶段关注的是教师的教学行为，而第二阶段研究的着眼点则是教师认知（Woods，1996），即聚焦外语教师认知的研究。教师认知研究聚焦教师信念、知识、思维及课堂决策过程以及学习（Borg，2006，2009；Kubanyiova & Crookes，2016）。它关注三个基本问题：教师应该知道/学习什么？教师如何知道/学习应该知道/学习的内容？教师如何用自己所知/所学促进学生学习和发展？关于每一个问题的研究都已成为本领域重要的研究取向。20世纪80年代初期，教师作为一种具有高度专业性的职业，其社会、政治、经济和文化地位引起普遍关注，教师专业化运动作为对这种关注的回应西方各国开始兴起（Calderhead & Shorrocks，1997；Orton，1994；Socketts，1987），但同时期的国内尚无此类回应。从某种程度上，

其结果是中国（外语）教师教育与发展研究缺乏专业性或专业化的社会基础和文化基础。研究的重点聚焦教师专业性的表征是什么，教师的专业知识基础和能力是什么，以及如何获得其不可替代的专业素养（姜霞、王雪梅，2016；李四清、陈坚林，2016；吴宗杰，2005；张莲，2019；Fenstermacher, 1994；Richards, 1998；Shulman, 1987）。

近十年以来，越来越多的研究者开始关注教师认知和社会本质，社会文化理论成为外语教师教育研究的主流框架（详见本书第18章）。这是研究的第三阶段，即聚焦外语教师认知与学习之社会本质的阶段。与之前两个阶段不同的是，这一阶段关于教师学习研究的基本假设是：教学是一种社会实践（social practice），而不单纯是一种可以观察、量化的外在行为，或一种只存在于教师大脑中的认知和心理过程。教师之所知、所思、所理解均源自他们所参与的具体课堂、学校情境中的社会实践。Johnson（2009：3-6）对这一阶段发生的重大变化做了精到的概括。她认为，外语教师教育的社会转向改变了理解教师学习的方式，改变了理解语言、语言教学的方式，也改变了理解社会、文化以及历史宏观结构在外语教学中作用的方式，从而彻底改变了理解教师专业发展的方式。

近年来，复杂动态系统理论（Complex Dynamic Systems Theory）逐渐进入外语教师教育与发展研究与实践领域（Moore, 2018；Opfer & Pedder, 2011），其起因是领域内对教师学习与发展与学生学业成就之间普遍存在的线性因果假设产生质疑和反思。众所周知，关于教师教育与发展最重要的一个假设是教师质量是学生学业水平的关键推力，也因此被看作“教育改革的关键”（Cochran-Smith et al., 2014：2）。虽然这一假设有风险，但却是过去几十年全球各国（外语）教师教育与发展研究和实践规划的基本理据（Cochran-Smith et al., 2014；Martin & Dismuke, 2018；Moore, 2018；Opfer & Pedder, 2011）。然而，大量研究和实践表明，两者间并非一种简单的因果关系（Darling-Hammond et al., 2009；Spelman & Rohlwing, 2013；Zeichner, 2005）。相反，外语教师学习是一个复杂现象，难以用简单的因果逻辑来解释，而复杂动态系统理论则提供了一种全新的理解和解释框架，更好地解读教师学习发生的机制和特点（Martin & Dismuke, 2018；Moore, 2018）（详见本书第19章）。

上述概括分析表明，过去几十年的国外外语教师教育与发展研究有着明显的历时性阶段特征，具体表现在研究热点和焦点主题、理论和视角的更迭、转向和演进方面。比如，在研究焦点上表现为从教师行为向教师认知、教师认知的社会本质、再向整个现象复杂动态系统的相关议

题演变；在理论应用、视角选用方面则循着行为主义、认知主义、建构主义、社会文化理论以及复杂动态系统理论的轨迹变化和发展。相比之下，国内过去40年的外语教师教育与发展研究的历时性阶段特征并不明显，较难看出研究主题、理论应用的显性更迭和转向。究其原因可能是国内外语教师教育与发展研究起步比较晚，事实上越过了20世纪60至80年代的发展历程，迅速进入以社会文化理论或复杂动态系统理论作为主流理论视角和框架的研究阶段。

1.5 问题与展望

回顾中国外语教师教育与发展研究发展的40年历程，既是总结成就和经验，也是找到问题和不足，以求助益、展望未来发展。通过上述分析可知现有研究仍存在以下四个主要问题：

问题一：外语教师教育与发展研究的学科地位尚不明确。Kuhn (1962) 认为，一门学科发展成熟的标志是其研究范式的形成。研究者共同的吁求是具有凝聚力的新概念、范畴和理论框架及相对统一的研究范式。共同的研究范式会促进形成共同的学术传统、学术风格、基本观点和基本方法，有助于形成共同的研究话语和学术交流。与其他学科相比，外语教师教育研究仍然是一个学科交叉的“应用领域”(Lee & Yarger, 1996: 19, 参见张莲, 2008, 2011), 在国内尤其如此，这或许是导致其学科归属和定义比较困难的原因之一。

问题二：外语教师教育与发展研究与相关实践的脱节。过去40年的研究尚未就国内外语教师教育与发展实践中的一些重大问题给出解决方案，没有形成基本共识和理论体系以指导实践规划和活动，如什么是国内外语教师专业知识基础？其结构和要素是什么？与国外普遍引用的框架或结构有什么不同？如果没有就这些问题达成基本共识，那么，又如何制定国内外语教师教育或培训的规划和大纲？如何确定教育与发展的内容和标准？什么样的机构和教育者有资格培训外语教师？(高云峰、李小光, 2007; 彭伟强等, 2008; 文秋芳、任庆梅, 2010); 又如，国内外语教师学习、发展的基本特征是什么？与国外已有成果发现有何不同？同样，如果没有就这些问题形成一些基本共识，就无法科学有效地设计、组织、实施和评价外语教师教育与发展项目。这些基本问题研究的不足显然难以适应和承担起外语教学改革的需要和重任。

问题三：研究成果的应用和沟通不足。首先，研究者群体与实践者群体之间缺乏足够的沟通，研究成果在外语教师教育与发展实践中的运

用不及时、不充分，或即便应用了也缺乏有效评估。其次，研究成果在研究者群体内部的贯通和交流也不够，导致重复性研究。就外语教师教育与发展研究而言，交流不充分还可能发生在来自普通教育学界和来自外国语言学和应用语言学界的研究者之间。

问题四：研究质量、创新意识有待进一步提高。研究质量方面的问题主要表现为：（1）对已有且已形成重要共识的领域内基本理论的实践应用研究不够，特别是一些经典研究成果在国内情境下的细腻解读和验证仍然缺乏；（2）一些本体问题、领域本体问题已形成重要共识，但现象、应用或关联问题研究庞杂、纷乱，亟需系统的、高质量的实证研究形成对其中重要问题的回应；（3）数据收集手段有限，研究深度、广度不够，低质量重复性研究仍然常见。在研究创新方面，仍需从本土外语教师教育与发展情境和实际出发，进一步加强认识论和理论创新的认识。笔者认为，无论是解决上述三个问题，还是创新的问题，其根本还是以理性批判的态度回归实践本身、回归情境、回归研究的本源，特别是走近外语教师教育与发展本土实践，把握本土数据，总结本土经验，通过扎实、细腻的实证研究实现创新。唯有这样，才能在充分认识新时代外语教师队伍建设的形势任务、准确把握新时代教师队伍建设的使命担当的基础上，做好研究，创新实践。