

高校英语教师出国访学的效益及其影响机制研究 ——学习效应理论视角

冯亚利, 谢秉原

摘 要: 国际化发展是推动我国高校“双一流”建设的重要举措, 高校教师的国际化是其核心内容之一。基于学习效应理论, 结合问卷调查法, 对 267 位英语专业教师的出国访学成效进行实证探析。研究发现: (1) 在控制了其他相关因素后, 高校英语教师出国访学期限越长, 访学成效越好; (2) 跨文化交际能力和归国时长正向调节访学期限与访学效益间的关系, 即跨文化交际能力更强的教师, 访学期限带来的积极效益更高; 归国时长越长, 出国访学期限对效益的积极作用更大; (3) 上述积极关系在期限过长的访学活动中失效。建议加强高校教师派出项目的时间管理, 强化访学前跨文化交际能力培训, 探索合理的长期绩效考核机制。

关键词: 出国访学; 访学效益; 学习效应

中图分类号: G645.12 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-0169(2021)06-0142-12

DOI:10.16493/j.cnki.42-1627/c.2021.06.013

一、引 言

“高等教育国际化”是教育研究的重要领域^[1], 国际化不仅体现在国家间的学生流动, 更强调教师和研究人员的流动, 而高质量的双语教育更是提高高校教育水平、实现教育国际化的重要基础^[2]。根据 Deardorff^[3]的“跨文化能力发展模型”, 教师的国际化能力发展是螺旋式上升的过程, 出国访学则是这一过程的重要环节。高校英语教师肩负着跨文化交际人才培养与国家英语水平整体提高的重任, 随着高校国际化程度的不断推进, 越来越多的高校英语教师具有国外交流访学经历。“交往行为理论”认为, 只有通过交往行为才能关联以文化、社会和个性为构成要素的不同世界, 集语言的社会媒体功能、文化价值功能和情感表现功能于一体^[4]。英语教师通过前往不同国家访学进行交流与合作, 不仅可以了解其他国家的教育制度和教学情况, 而且可以批判性地获取有利于自身发展的积极因素, 使教学实践更加国际化, 从而提高自己的教学和科研水平。

随着出国访学教师的不断增多, 访学成效的影响因素也受到了越来越多的关注。国内较早关注访学收益的学者将其分为个人收益和社会收益、内部收益和外部收益^[5]; 后有学者进一步将访学收益细分为认知、科研、教学和服务四个方面的成效^[6]。有学者认为英语教师是兼具跨文化沟通与教育使命的群体, 高效的国外交流访学机会更是关键的专业提升途径与教师职业生涯的重要追求之一^[7]; 教师在个人学术成功和专业教学能力方面很大程度上受益于海外访学经验, 帮助他们在教学

作者简介: 冯亚利, 湖北工业大学外国语学院讲师, jessicafyl@126.com (湖北 武汉 430068); 谢秉原, 中国人民大学财政金融学院研究生 (北京 100872)

生涯中脱颖而出^[8]; 海外访学对语言教师专业发展具有积极的推动作用^{[9][10]}。总体而言, 国内相关研究均表明英语教师出国访学具有积极意义。李冲等^[11]对“985 工程”高校教师的调查分析显示制度环境、科研环境、国际交流与合作以及文化适应性等因素对绩效考核的正向促进作用。张青根等^[12]则评估出国访学给教师个人带来的经济价值, 并且分析出国访学时长带来的收入效应大小变化。马万华等^[6]分析了教师职称、学科等特征与出国访学效益间的关系。黄蕾等^[13]通过因子分析和多元回归分析识别出访前培训、访学时长、访学资助等影响地方高校教师出国访学收益的关键因素。

虽然国家与教师个人投入一定的资金与时间赴国外访学, 但对于访学活动收益的认识多是基于常识判断或个人经验, 缺乏基于实证数据的充分支撑。访学投入总体包含资金投入与时间投入两个方面, 但不同项目的资金投入差别不大, 因此时间投入显然是一个更为关键的变量。然而, 教师国外访学时长与访学效益的关系并没有形成一致的结论, 其中的影响机制也有待进一步发掘。基于此, 本文的研究贡献在于: 第一, 现有研究对国内高校语言教师海外访学效益的评估尚不完备, 少有学者从学习效应视角探讨高校英语教师出国访学期限与效益间的关系; 第二, 本文结合问卷调查方法, 为高校英语教师出国访学的效益研究提供数据支撑; 第三, 本文进一步考察了跨文化交际能力和归国时长的调节作用, 以此深化对高校英语教师出国访学的效益研究, 厘清其中的影响机制, 为各级教育管理部门与留学支持部门制定更为科学的访学政策提供借鉴与参考。

二、理论基础与研究假设

高校教师出国访学成效受到学习效应的影响。经济学理论中, 连续生产一个单位产量所要求的资源数量是随着累积产量的增加而递减的, 这种投入要素的递减规律称之为“学习效应”。自Wright^[14]提出“学习曲线”(Learning Curve)以来, 学习效应(Learning Effect)概念逐渐延伸到其他研究领域。其中一个重要方面是知识积累与知识迁移: 教育心理学学者 AuSubel^[15]强调了知识的积累与迁移对学习的重要性, 认为学习知识的过程就是从已有的认知结构中提取与新知识最有联系的旧知识, 并且加以“固定”或者“归属”的一种动态的过程。Gagne^[16]的累积学习说也认为学习者可以通过实践实现知识的积累与迁移。在影响高校教师出国访学成效的关键因素中, 访学期限最为重要。随着访学期限的延长, 高校教师能有充裕的时间去深入了解当地的文化特点和教学流程等, 从而通过参与学术合作、收集教学素材、融合语言文化等方式, 提升访学成效。Sasaki^[17]认为出国留学时长对于学生外语水平的提高存在一个阈值, 只有达到一定时长后才能有显著的收益提升。对于语言教师而言, 访学期限的长短对于访学成效的影响可能更大; 过短的出国经历难以对英语教师的专业能力产生持久的影响; 而较长的海外学习时间可以让他们体验不同的生活方式, 更好理解当地文化^[18]。刘旻^[19]对中小学出国研修英语教师的访谈结果显示, 出国访学未超过半年的教师普遍感觉时间过短; 刘芳^[20]通过对拥有访学经历的高校英语教师进行质性访谈发现, 进修时间过短会导致教师融入课程的深度有限且其在归国后课程的衔接程度较低。因此, 较长的访学期限给高校英语教师提供了更多的学习积累机会, 其海外访学效益会更好。基于以上分析, 本文提出基准假设:

H1: 在一定范围内, 高校英语教师出国访学期限越长, 访学成效越高, 即访学期限正向影响访学效益。

对高校英语教师来说, 跨文化交际能力是指教师能够根据所处场景, 结合该情境下的文化背景, 恰当地运用相关知识的能力^[21]。同时, 跨文化交际也是高校英语课程大纲中重要教学内容之一。外语课堂跨文化教学有三个层次目标: 第一层次涉及语言意识、文化常识、跨国语言能力和他

国的文化知识;第二个层次涉及交际能力、使用语言和非语言信息能力、社会文化能力和交际策略;第三个层次与跨文化交际中的移情态度和批判性文化意识密切相关^[22]。这一教学目标对高校外语教师的学术水平与教学能力提出了巨大的挑战,因此英语教师的跨文化交际能力在一定程度上影响着出国访学期限带来的访学成效。拥有较强跨文化交流意识与能力的教师,在观摩和参与国外课堂以及和国外导师和教授接触等活动中会表现得更为积极频繁,其学习收获也会更多。Cushner等^[23]认为,提高文化意识、自我效能感以及全球意识方面的专业发展是海外教学经验的好处。同时,语言教师访学期间的生活环境和学术条件也是影响海外学习经验成果的因素;Earline^[18]指出,住在访学地的寄宿家庭并被家庭成员所接受会带来更积极的文化学习体验。Biraimah等^[24]认为,教师在文化态度上的收益比知识上的收益重要,并且态度变化必须在沉浸式的学习体验中才能发生。张宇斐^[25]也强调跨文化的适应能力对于外语教师的重要性,英语教师访学要先充分体会跨文化交际的内涵,才能更好地把这种能力传授给学生,提高跨文化外语教学效益。

高水平的跨文化交际能力意味着高校教师在访学后,能够高效地把所学知识和技能应用于英语教学和科研工作中。因此,当高校英语教师跨文化交际能力越强时,同等时长的访学期限下的访学效益更好。由此本文的第二个假设是:

H2: 跨文化交际能力正向调节访学期限与访学效益的关系,即当跨文化交际能力更高时,会进一步减弱高校英语教师的教学阻力,访学期限对访学效益的正向影响更显著。

归国后的初期阶段对于高校英语教师整理消化访学知识尤为重要,但不能仅仅停留在国外收集资料、回国后整理发表的短期成果上,非致力于创新的访学终究只能带来短期效益,而良好的长期访学收益的体现则具有较长周期性。在学术科研成果方面,优质的学术成果往往注重具体问题的探究,国际化的实证论文发表也是一个长期的过程,因此访学收益只有在长期的积累下才能得到质的提升。蒋玉梅等^[26]对赴加拿大访学的16名高校教师访学收益进行分析,发现归国教师在课题、基金、国际论文发表等科研创新成就与归国时长紧密相关。在教学提升方面,国外的经验落地于本土课堂并非一蹴而就,需要访学教师以批判性视角审视国内外教学模式的差异,以改革的态度尝试国外教学模式在国内教学的“可移植性”。此外,严谨的改革态度、密切追踪教学效果以及不断的“试错”与调整反馈环节能够更好地帮助教师消化访学所得并加以改良适用。教师归国后有一个逆向适应的过程,访学所得的本土化需要重新适应国内的教学环境^[27],因此访学效益存在“累积效应”与逐渐释放的过程,难以在短期内得到充分体现。基于此,本文的第三个假设是:

H3: 归国时长正向积极影响访学期限与访学效益的关系,即当高校英语教师的归国时长更长时,访学期间获取的知识和技能能够实现更大程度的释放,访学期限对访学效益的正向作用发挥得更好。

三、研究方法

(一) 问卷设计

本研究的主要数据采用问卷调查的方法获得,通过对拥有国外访学经历的高校英语教师进行随机抽样问卷调查收集相关信息来检验本文假设。问卷包括三个部分:第一部分调查教师的人口学信息,如性别、职称等。第二部分是关于英语教师的跨文化能力和跨文化教学能力的Byram量表,包括五个方面:外国文化知识、跨文化交际态度、跨文化交际技能、跨文化交际意识和跨文化教学技能。第三部分是国外访学成效评价,每个条目涉及访学收获的某一方面,用likert式量表测量,即1表示“完全不同意”,5表示“完全同意”。问卷有纸质版和电子版两种,内容相同,由各高校英语系主任受托发放并在现场直接回收,最后由专门研究人员将这些配对的问卷进行装订并进行问

卷筛选、编号、资料录入及资料分析, 以保证每份问卷的填写尽可能完整、真实。在 2018 年 6 月至 9 月 3 个月的时间内, 向拥有访学经历的英语教师发放问卷 300 份, 回收样本为 281 个, 整体回收率达到 93%, 剔除 14 份答题不完整的无效问卷, 得到有效问卷 267 份。调查参与者来自全国各类本科高校 50 多所。本文采用 Cronbach α 来检测调查问卷的信度, 问卷整体 Cronbach α 为 0.893, 符合一般要求。

(二) 变量设计

1. 被解释变量: 对于访学效益 (*Output*) 的度量, 本文对问卷中针对访学效益的五个自评量表项目得分进行主成分分析 (PCA), 根据载荷贡献加权后得到一个综合表征访学效益的变量。主成分分析方法通过研究众多变量之间的内部依赖关系, 探求观测数据中的基本结构, 并用少数几个能够反映原来众多变量的主要信息的假想变量来表示其基本的数据结构; 从数学上来说, 各主成分是原始变量的线性组合且各个主成分互不相关, 具有“降维”的作用, 能去除原始变量的冗余部分。此外, 在信息含量上, 主成分解释了原始变量的全部方差, 无方差损失; 而探索性因子侧重分析成因的清晰性, 模型中除了有公因子外还有特殊因子, 公因子只解释了部分信息, 有方差损失, 因此主成分更适合于信息贡献或影响力的综合评价。主成分分析法不仅能用于机制分析和因素分解中^{[28][29]}, 而且在绩效评估中应用广泛, 如秦澄^[30]将主成分分析法用于高等职业教育的 8 个产出变量上, 提取出人才培养、教科研究和学生就业三个主成分; 汪雅霜等^[31]基于主成分分析法对“985 工程”大学质量工程的实施成效进行分析。张万朋等^[32]对量表中的 16 个测量项目进行主成分分析, 并以方差贡献率为三个主成分进行加权综合获得主成分得分, 以评估集团化办学的成效; 这与本文采用的方法一致, 对原始数据进行精简, 并根据数据结构来客观确定权重计算主成分表达式得出教师国外访学的效益。

具体而言, 各子变量 (科研成果层次 *Achievement*、科研成果数量 *Number*、跨文化教学水平 *Teaching ability*、学术合作交流渠道 *Cooperation*、自身跨文化交际能力 *Communication*) 总体 KMO 检验系数为 0.7607, 巴特利球形检验的结果显示 p 值为 0.00; 两种方法均说明各指标的相关程度较高, 符合主成分分析的条件。通过分析主成分方差统计的结果, 本文提取前两个累积贡献率达到 82.54% 的主成分, 分别表示教师在科研产出方面和教学产出方面的成效, 并根据各成分对应的方差贡献率依次得出两个主成分的权数, 提取主成分 *Output*。

2. 解释变量: 对于访学时长, 采用问卷中“您在国外访学的期限是?”来度量, 对“半年以下”“半年以上一年以下”“一年以上两年以下”“两年以上”分别赋分 1~4, 即得到投入变量 (*Input*)。

3. 调节变量: 对于跨文化交际能力 (*Social ability*) 采用问卷中“跨文化交际能力”的自评量表进行因子分析 (FA) 得到。量表根据 Byram's model^[33]构建, 将跨文化能力区分为跨文化态度、技能、知识和批判性文化意识五个组成部分。因子分析是主成分分析的推广和发展, 但有具体应用上的区别: 主成分分析是将许多的变量通过线性组合综合为较少的几个主成分, 通过原始数据可以直接计算出各个主成分的数值; 而因子分析中的因子是从原始变量中提取出来的, 能够表现原始变量信息的不可直接观测出来的综合变量, 对自评量表式的问卷处理采用因子分析方法更合适。因此, 本文对问卷中“跨文化交际能力”各量表项目进行因子分析提取关键因子构成作为对教师个人的跨文化交际能力评估变量 *Social ability*。对于归国时长 (*Return*) 的长短, 本文采用问卷中的答项进行构建, 即归国时长是否大于 1 年, 一年及以上取 1, 反之取 0。

(三) 模型设定

为探究 H1 中的访学期限与访学效益的关系, 采用以下模型进行检验:

$$Output_i = \beta_0 + \beta_1 * Input_i + Control_i + \epsilon_i \quad (1)$$

其中, $Output$ 为访学效益; $Input$ 为访学期限, 取值范围为 1~4。控制变量包括教师的个人特征、访学类型、背景特征等, 具体包括 {性别; 职称; 年龄; 访学时的年龄; 学位; 就职大学的类型; 大学所在区域; 访学的国家或地区; 从事教学的对象; 从事的研究类型}。

为验证 $H2$ 中教师跨文化交际能力在上述关系中的调节效应, 采用以下带有交乘项的回归模型 (2) 进行检验, 预期 β_1 与 β_3 符号为正:

$$Output_i = \beta_0 + \beta_1 * Input_i + \beta_2 * Input_i * Social_ability_i + \beta_3 * Social_ability_i + Control_i + \epsilon_i \quad (2)$$

为验证 $H3$ 中访学时长对访学成效的影响存在滞后效应, 对全体 267 个样本构建模型 (3) 对该假设进行检验, 即用归国时长是否大于 1 年进行分组检验, 比较两组回归系数中 $Input$ 变量系数的差异。

$$\begin{cases} Output_i = \beta_0 + \beta_1 * Input_i + Control_i + \epsilon_i & \text{if } Return < 1 \text{ year} \\ Output_i = \beta_0 + \beta_1 * Input_i + Control_i + \epsilon_i & \text{if } Return \geq 1 \text{ year} \end{cases} \quad (3)$$

上述所有涉及变量的具体定义以及解释如表 1 所示:

表 1 主要变量定义

变量符号	变量名称	变量定义
$Output$	访学成效	通过主成分分析得到的综合变量
$Input$	访学时长	访学的时间长短
$Social\ ability$	跨文化交际能力	通过因子分析得到综合变量
$Return$	归国时长	访学归国的时长
$Gender$	性别	教师性别, 女性取 1, 反之取 0
$Title$	职称	从助教至教授依次取值 1~4
Age	年龄	填写问卷时的年龄
$Visit\ age$	访学时的年龄	开始出国访学时的年龄
$Degree$	学位	所获最高学位
$Project$	就职大学的类型	分为“985”工程等
$Area$	大学所在区域	就职大学所在的地理方位
$Region$	访学的国家或地区	访学目标院校所在的国家或地区
$Object$	从事教学的对象	分为英语专业学生与英语非专业学生
$Type$	从事的研究类型	分为基础研究、应用研究等

四、实证结果

(一) 描述性统计与相关性分析

对本文所需的变量进行描述性统计分析的结果如表 2 所示。本文最终有 267 个有效样本, “访学成效” $Output$ 和“跨文化交际能力” $Social\ ability$ 两个变量由标准化主成分分析方法或因子分析方法得到, 因此均值为 0, 而中位数能代表样本的平均水平; $Output$ 和 $Social\ ability$ 的中位数分别为 0.013 和 0.015, 且明显呈左偏分布, 说明总体来看英语教师出国访学有正向的收益, 仅极少部分教师感受到收益不大, 同时大部分教师跨文化交际能力良好。在访学期限上, $Input$ 均值为 2.49, 中位数为 3, 表明绝大部分教师访学时长集中于半年至一年, 极少数教师有两年及以上的访学经历 (6.7%) 或访学不足半年 (16.85%); 归国时长 ($Return$) 方面, 以三年至五年居多 (49.81%), 而归国不足半年的教师占 13.86%。其他变量的样本描述性统计表明, 女性被调查者占 75.3%, 并且以年龄 41~45 岁的被调查者 (34.5%) 为主, 其次是 36~40 岁之间 (28.5%),

45 岁以上占 23.6%，30 岁以下仅占 1.1%；同时，副教授职称以上的被调查者占 61.43%，一半以上（51.69%）的被调查者供职于“985”或“211”工程高校。各变量的统计性质表现良好，综合来看样本分布较为合理，本研究的调查对象具有较好的代表性。

表 2 各变量描述性统计

变量	Mean	SD	Min	Median	Max
<i>Output</i>	0.000	1.392	-5.330	0.013	2.615
<i>Input</i>	2.491	0.851	1.000	3.000	4.000
<i>Social ability</i>	0.000	0.514	-2.682	0.015	0.843
<i>Return</i>	3.434	1.346	1.000	3.000	5.000
<i>Gender</i>	0.753	0.432	0.000	1.000	1.000
<i>Title</i>	2.723	0.681	1.000	3.000	4.000
<i>Age</i>	3.670	1.006	1.000	4.000	5.000
<i>Visit age</i>	2.955	1.075	1.000	3.000	5.000
<i>Degree</i>	2.390	0.504	1.000	2.000	3.000
<i>Project</i>	2.757	1.172	1.000	2.000	5.000
<i>Area</i>	3.120	1.758	1.000	3.000	7.000
<i>Region</i>	2.202	1.381	1.000	2.000	6.000
<i>Object</i>	0.551	0.498	0.000	1.000	1.000
<i>Type</i>	1.307	0.509	1.000	1.000	4.000

表 3 展示了两两变量间的相关系数。无论采用 Pearson 相关系数还是 Spearman 相关系数，访学期限与访学成效的系数为正，且在 1% 统计水平下显著，初步表示了两者的正相关关系。此外教师访学时的职称、最高学位与访学成效存在正相关关系，访学时年龄则与访学成效负相关。综合来看，回归模型涉及各变量间不存在明显的高度共线性，符合基本数据条件。

表 3 各变量相关系数表

变量	<i>Output</i>	<i>Input</i>	<i>Gender</i>	<i>Title</i>	<i>Age</i>	<i>Visit age</i>	<i>Degree</i>	<i>Project</i>	<i>Area</i>	<i>Region</i>	<i>Object</i>	<i>Type</i>
<i>Output</i>	1	0.21***	-0.03	0.12**	-0.04	-0.14**	0.23***	-0.14**	0.11*	-0.11*	-0.18***	0.05
<i>Input</i>	0.26***	1	0.09	0.01	0.03	-0.01	0.15**	-0.32***	0.12*	-0.10	-0.21***	-0.04
<i>Gender</i>	-0.02	0.11*	1	-0.13**	-0.05	-0.04	-0.25***	0.11*	-0.06	0.05	0.16***	0.06
<i>Title</i>	0.14**	0.03	-0.13**	1	0.45***	0.34***	0.36***	-0.05	0.01	-0.02	-0.18***	-0.04
<i>Age</i>	-0.03	0.02	-0.04	0.45***	1	0.65***	0.01	-0.12*	0.00	-0.07	-0.00	0.01
<i>Visit age</i>	-0.12**	-0.01	-0.03	0.34***	0.66***	1	-0.03	0.14**	-0.08	-0.09	0.08	-0.00
<i>Degree</i>	0.22***	0.15**	-0.25***	0.36***	-0.01	-0.03	1	-0.14**	0.11*	-0.07	-0.38***	-0.12*
<i>Project</i>	-0.15**	-0.30***	0.11*	-0.05	-0.10*	0.14**	-0.14**	1	-0.30***	0.07	0.10*	0.06
<i>Area</i>	0.11*	0.08	-0.05	-0.00	-0.01	-0.09	0.10	-0.28***	1	-0.22***	0.03	-0.05
<i>Region</i>	-0.13**	-0.04	0.03	-0.02	-0.08	-0.12**	-0.04	0.07	-0.20***	1	0.03	0.15**
<i>Object</i>	-0.17***	-0.20***	0.16***	-0.19***	0.01	0.09	-0.38***	0.11*	0.05	-0.00	1	0.16***
<i>Type</i>	0.06	-0.03	0.07	-0.04	0.02	-0.00	-0.10*	0.07	-0.05	0.13**	0.15**	1

* 该表左下三角展示 Pearson 相关系数，右上三角展示 Spearman 相关系数；***、**、* 分别表示 1%、5%、10% 统计水平下显著。

（二）多元回归结果

本文的基准回归结果如表 4 所示。列（1）为验证假设 H1 的回归结果，结果显示，在控制了可能影响访学成效的一系列特征变量，如个人人力资本特征、组织特征、职业特征后，访学期限 *Input* 变量的回归系数在 1% 的水平上显著为正，说明英语教师出国访学成效与访学时长的正向关系

存在，越长的海外访学期限对高校英语教师教学与学术水平的提高具有正向影响，海外访学具有学习效应。“学习效应”对于提高英语教师出国访学收益非常重要，因为当突然转变生活方式和文化环境时，最初阶段的适应成本是很高的。有些派出项目的访学期限是半年左右，短时间内去往不同国家的访学学者适应对方国家的学术环境十分困难，可能会出现经济学上的“规模不经济”的现象。但因为“学习效应”的存在，随着时间的进程，他们会在适应环境的基础上更好地进行学习和实践，访问学者们不应该被开始阶段较高的适应成本所难倒。对于存在着学习效应的访学活动，当访学的时长足够教师全心全意进行研修交流时，教师可以通过提高专业技术水平、降低适应成本和提高时间管理水平等措施获得比较好的访学效益。考虑到控制变量中，*Title*、*Degree* 两个变量的系数显著为正，*Visit age* 变量系数显著为负，说明当教师拥有越高的职称、越年轻的访学年龄、越高的学位时，访学成效越高，这启示相关部门进行访学派出对象的确定时将资源更多地向尚在职业生涯起步阶段但思想活跃、创新意识强的青年教师倾斜，这样易产生突破性成果；此外，访学的地区为欧美或教师从事应用型研究也能提高访学成效，因为在英语为母语国家访学是提高教师语言和文化知识的理想选择，而在非英语国家访学所获得的体验较少能够直接应用到教学与科研中。这启示高校英语教师学习的

内容和方式受到环境的促进或制约，要充分发挥教师海外访学的效果必须精选和优化教师所在的研修环境。而教师性别、目前年龄、就职大学与区域等特征在控制了其他变量的影响后显示与访学成效并不存在相关关系，一定程度符合常识判断，且与以往文献讨论学术职业公平的现象相符^[34]，说明了控制变量选取的有效性。

同时，列（2）呈现了模型 2 中引入调节变量教师跨文化交际能力的回归结果。访学期限与跨文化交际能力变量交乘项（*Input * Social ability*）的回归系数显著，本文的假设 H2 得到了验证，即跨文化交际能力调节访学期限与访学效益的关系。当高校英语老师自身的跨文化交际能力更高时，有助于帮助教师在访学结束后，有效地将访学所得转化为教学水平和科研成果，从而增加访学效益，这与张凤娟等^[35]的研究保持一致。海外研修情境中的教师学习方式包括正式学习和非正式学习，而跨文化交际能力越高的教师往往采用更多的非正式学习方式，突破交流机会有限的正式学习场所，创造广阔的语言学习环境，促使教师的专业学习来源多样性增强，有助于提高访学效益。

表 4 多元回归系数表

被解释变量: <i>Output</i>	(1)	(2)
<i>Input</i>	0.337*** (2.947)	0.251** (2.209)
<i>Input * Social ability</i>		0.410** (2.032)
<i>Social ability</i>		0.233 (0.401)
<i>Gender</i>	-0.005 (-0.026)	-0.136 (-0.797)
<i>Title</i>	0.290** (2.004)	0.177 (1.345)
<i>Age</i>	0.077 (0.555)	0.100 (0.782)
<i>Visit age</i>	-0.293** (-2.396)	-0.334*** (-3.028)
<i>Degree</i>	0.316* (1.880)	0.420*** (2.689)
<i>Project</i>	-0.022 (-0.277)	0.047 (0.688)
<i>Area</i>	0.038 (0.786)	0.045 (1.053)
<i>Region</i>	-0.148** (-2.324)	-0.099* (-1.848)
<i>Object</i>	-0.171 (-1.008)	-0.142 (-0.947)
<i>Type</i>	0.324** (2.071)	0.243 (1.634)
<i>Constant</i>	-1.585* (-1.944)	-1.509** (-2.040)
<i>N</i>	267	267
<i>Adjusted R²</i>	0.17	0.35
<i>P-value</i>	0.000	0.000

* 括号中标示稳健标准误对应的 *t* 值；***、**、* 分别表示 1%、5%、10% 统计水平下显著，下同。

表 5 展示了以归国时长是否大于 1 年为标准进行分组回归后的结果。列 (1) 展示归国时间长于 1 年的回归系数, 列 (2) 展示归国时间短于 1 年的回归系数。在归国时间长的组中, 访学期限 *Input* 的系数在 1% 水平下显著为正, 且经济学含义显著; 而在归国时间短的组中, 访学时长 *Input* 的系数变得不再显著甚至符号为负, 两组系数差异通过 Chi^2 组间差异检验, 假设 H3 得到验证, 即访学期限和访学效益之间的相关关系

存在滞后效应, 访学效益的体现需要时间磨合且逐步释放。这说明教师访学归国后需要整理、消化与融合访学所得, 不排除有些教师在访学期间或归国后一段时间内取得了丰硕成果, 然而从更广泛的意义上看, 教师访学对其在科研与教学成果方面的提升作用很难在短期内体现, 成果转化与落地需要一定的磨合期, 因此教师所在单位和教育主管部门在对教师的访学成效进行追踪和效益评估时, 确定适当的评估窗口期尤为重要。

最后, 本文对上述访学期限与访学成效的关系成立的条件边界进行了讨论与分析。英语教师在访学的动机上也存在一定的“信号效应”, 这可能导致访学期限对访学成效的正面效果以及其他调节因素失效, 出现边际效用递减的现象。具体来说, 高校英语教师的出国访学经历至少传递两方面的信号: 对高校而言, 教师海外访学的频率与次数是教师队伍质量和国际化程度的表现, 因此海外访学经历也是部分高校晋升与绩效标准的考核要求; 对教师个人而言, 访学的经历和属性能向外界传递积极的信号, 国外经历能给教师在晋升等方面带来更为丰富的个人收益和学术声誉, 这在一定程度上加强了教师选择出国访学的动机。然而, 当信号效应大于学习效应时, 访学过程中科研与教学能力提升这一本质会容易被忽视, 不利于该访学成效的产出。比如叶晓梅等^[36]的研究表明, 在高校人才任用中, “海归经历”这一信号并没有在师资队伍建设中起到优化作用。虽然已有相关研究表明高校教师的国外访学经历能提升其教育水平与职业能力, 但教师国外访学时间越久并不一定带来越好的访学成效; 不理想的海外访学过程可能导致访学内容与教师需求脱节、教学工作偏离学生接受水平等有限促进作用, 教师仅仅为实现收入最大化而寻求访学机会。因此, 本文通过将样本按照访学时长 (“一年及以下” 和 “一年以上” 两个组别) 进行分组, 分别重复以上的多元回归, 结果如表 6 所示。

表 6 不同访学阶段的分组回归检验

被解释变量: <i>Output</i>	(1)	(2)	(3)	(4)
	访学一年及以下	访学一年及以下	访学一年以上	访学一年以上
<i>Input</i>	0.475*** (3.550)	0.384*** (2.861)	-0.023 (-0.074)	-0.092 (-0.399)
<i>Input * Social ability</i>		0.486** (2.097)		-0.075 (-0.122)
<i>Control</i>	Yes	Yes	Yes	Yes
<i>N</i>	249	249	158	158
<i>Adjusted R²</i>	0.18	0.36	0.19	0.46
<i>P-value</i>	0.000	0.000	0.000	0.000

在访学时间适中 (一年及以下) 的样本中, 各变量系数的方向与显著性与表 4 保持一致, 并且

呈现的经济学含义强于表 4；而在访学时间过长（一年以上）的样本中，拟合得到的回归系数均与假设不符，且统计显著性不强。对比两组系数的差异，说明过长的访学期限将无助于访学成效的形成，访学的后期阶段更多体现出教师对外标榜能力的信号效应而不是学习效应，边际效用较小。事实上，留学基金委各类派出项目规定的常规期限一般也不会长于一年，样本中访学期限长于一年的也仅占 6.74%，这样的时间设置确实比较科学合理。

（三）稳健性检验

为了保证研究结果可靠有效，本文针对表 4 的主回归结果进行如下稳健性检验：

首先，对量表中衡量访学成效的每一项单独构造变量进行回归，在表 7 的 Panel A 中列示；访学效益各子变量（科研成果层次 *Achievement*、科研成果数量 *Number*、跨文化教学水平 *Teaching ability*、学术合作交流渠道 *Cooperation*、自身跨文化交际能力 *Communication*）和访学时长 *Input* 均正向显著，本文的结论得到强化。

表 7 稳健性检验

Panel A: 访学成效子变量回归					
被解释变量: <i>Output</i>	(1) <i>Achievement</i>	(2) <i>Number</i>	(3) <i>Teaching</i>	(4) <i>Cooperation</i>	(5) <i>Communication</i>
<i>Input</i>	0.197*** (2.777)	0.154** (1.979)	0.180** (2.171)	0.147* (1.810)	0.263*** (3.017)
<i>Control</i>	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
<i>N</i>	267	267	267	267	267
<i>Adjusted R²</i>	0.21	0.18	0.10	0.17	0.09
<i>P-value</i>	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Panel B: 更换访学成效构造方式					
被解释变量: <i>Output</i> (直接加总量表得分)	(1)	(2)	(3)	(4)	
	OLS 模型		Ordered Probit 模型		
<i>Input</i>	0.249*** (3.011)	0.198** (2.209)	0.188*** (2.920)	0.138** (2.177)	
<i>Input * Social ability</i>		0.346** (1.969)		0.204* (1.750)	
<i>Control</i>	Yes	Yes	Yes	Yes	
<i>N</i>	267	267	267	267	
<i>Pseudo R²</i>	0.04	0.09	0.19	0.36	
<i>P-value</i>	0.000	0.000	0.000	0.000	

其次，本文采取变换被解释变量的构造方法进行稳健性检验，直接加总量表得分的方式而非主成分分析法来度量成效，重新进行上述回归。回归结果呈现在表 7 的 Panel B 的列（1）与（2）中，主要变量的系数大小与显著性并无发生较大变化，表明本文的结果稳健可靠。

再次，本文进一步采用其他的回归估计方法：由于量表得分是一个有排序（0—5）的离散型变量，采用传统的 OLS 回归把排序视为基数来处理，可能存在偏误，因此本文使用 Ordered Probit 模型进行回归。回归结果呈现在表 7 的 Panel B 的列（3）与（4）中，上述所有主自变量的系数均显著为正，本文的主要结果依旧不变。

五、结论与建议

目前针对高校英语教师出国访学的研究集中于访学政策、访学管理以及访学评价体系等方面，

少有学者基于大样本量化实证的方法探讨高校英语教师出国访学的成效以及相关因素,本文对此进行了有益尝试与补充。本文对国内高校英语教师境外访学的问卷调查结果进行量化分析,实证结果表明:(1)在一定期限范围内,高校教师出国访学期限与访学效益存在正向关系,即教师的科研与教学综合访学效益随着访学期限增加而显著提升,体现出明显的“学习效应”;(2)访学成效与访学时长的正向关系受到跨文化交际能力的正向调节,当教师跨文化交际能力越强时,访学期限对访学效益的作用越强;同时该关系存在滞后效应,归国短期时间内访学效益的提升效果并不明显,而归国时间达到一年以上,正向影响更强。上述结论通过一系列稳健性检验后依然保持有效。(3)上述关系的成立存在边界条件,当访学期限超过一年,上述的积极效应消失,说明访学期限的过度延长带来了边际效用递减。

基于以上研究结论,围绕如何帮助高校英语教师高效率开展访学活动,本文提出如下建议:

1. 在访学项目设置方面,强调发挥集中优势,优化学习曲线。一方面,在一定条件下,访学成效会随访学派出时长增加而提高,这主要源于学习效应。高校英语教师理念与思维上的理解、体悟和内化需要长期深入地接触前沿性专业资源。通过不断获取学术网络途径、推动国际化合作进程、习得目标国家的文化,教师综合素质才可能会产生质的改变,进而最大程度上提高高校英语教师的教学与学术能力。另一方面,一些高校在招聘教师或职称评定时常常设置“半年以上”或“一年以上”等出国进修期限,这给英语教师延长访学期限提供了动机与激励,但过长的访学期限会“适得其反”,弱化教师的学习动力与积极性,产生“反向激励”;比如有的教师会利用延长国外学习期限的机会给自己的子女谋求海外就学的名额。高校英语教师在不同期限的访学项目中的计划和实施效度不一致的,中短期项目下,教师具有高度的时间价值观念,能够更加专注地将精力聚焦于专业教学技能提升或高效率的学术目标探索,能提高教师个人能力,而过长的访学可能滋生路径依赖等代理问题,导致学习效应反弹衰弱,并没有实际的成效增长。教师个人赴国外访学,投入大量的时间,但是缺乏对于访学的先验性认知和后期评价,本文基于大样本的实证分析表明,为期一年的访学项目能最大限度提升访学成效;因此本文建议丰富一年左右的访学项目,便于高校教师集中攻坚克难,同时节约成本,提高进修频率,还有利于高校教师深入掌握国际学术语言和学术研究方法,产出高水平的研究成果与教学成果,形成“陡峭”的学习曲线。

2. 在访学派出管理方面,重点突出跨文化适应能力,培养文化交际意识。教师综合技能或素质的获取与提升需要较为长期的沉浸式学习和实地体验,能否在访学前期的几个月时间里尽快适应目标国家或地区的文化差异、积极开展有效的跨文化交流与融合,对于提高教师的访学“获得感”至关重要。加强高校英语教师访学前培训与计划控制,特别是访学前跨文化交际能力培训,可以充分调动教师访学期间的交际积极性,提高教师国外进修的综合参与度,实现教学与科研的均衡发展,培养具有国际化视野和国际交流能力的教师。本文建议相关部门加强出国访学人员的前期筛选标准与访学初期的跟踪管理工作,预防教师受语言、文化等各方面的影响形成“孤立感”;同时,教师个人应该积极努力开拓国际视野,通过各种途径体验目标国家的文化,积极参与学校的各类学术活动、观摩课堂教学并和相关领域学者进行学术和教学探讨,不断提高跨文化交际能力和个人综合素质,提升执教能力和教科研水平。

3. 在访学绩效激励方面,探索合理的长期考核机制,推进访学成果落地。每年都有大批的高校英语教师奔赴世界各个英语国家或地区进行访学研究,从国外带回了先进的教学技术,引入了现代化的教学思想和教学实验。因此,加强对优秀青年教师和学科带头人等赴国外高水平教育机构研修访学交流的支持力度、提升英语教师管理队伍的整体素养和育人水平显得至关重要。但是教师访学归国后需要整理、消化与融合访学所得,教师在科研与教学成果方面的提升很难在短期内体现,成果转化与落地需要一定的磨合期。因此本文建议教师所在单位和教育主管部门在对教师的访学成

效进行追踪和效益评估时,确定适当的评估窗口期,坚持为归国教师营造课程国际化的氛围与进行国际经验的本土化实践创造条件;同时,管理部门应设计综合的长期考核机制,鼓励短期内的教学实验,激励长期的学术成果,培育良好的访学收益转化机制,防止成果评价过度数量化导致的高校教师访学效益减弱现象,实现教师、学校和国家三个层面的可持续发展。

参考文献

- [1] 滕珺. 中国比较教育视域下“教育国际化”研究的回顾与展望——基于《比较教育研究》1987—2014年发表成果的内容分析[J]. 比较教育研究, 2015(5).
- [2] 谈多娇. 双语教学: 中国高等教育国际化的战略选择[J]. 教育研究, 2012(11).
- [3] Deardorff, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization[J]. *Journal of Studies in International Education*, 2006(3).
- [4] Habermas, Jürgen. *Theorie des Kommunikativen Handelns*[M]. Cambridge: Polity Press Ltd., 1981.
- [5] 陈学飞. 改革开放以来大陆公派留学教育政策的演变及成效[J]. 复旦教育论坛, 2004(3).
- [6] 马万华, 温剑波. 高校教师出国进修效益分析——基于首都高校教师的问卷调查[J]. 清华大学教育研究, 2016(1).
- [7] 田存库. 语文教师应不断追求自我发展以提升专业素养[J]. 中国教育学刊, 2019(8).
- [8] 龚美君, 许桂芳. 成长再出发: 国外访学经历对高校教师专业发展的影响研究[J]. 教育理论与实践, 2018(33).
- [9] 俞理明. 教育语言学: 我国语言教师的精神家园[J]. 中国外语, 2018(5).
- [10] 龚美君, 杨小敏. 高校教师出国访学的内在逻辑与效益评估指标体系构建[J]. 国家教育行政学院学报, 2018(8).
- [11] 李冲, 林焕翔, 苏永建. 绩效考核、知识共享与高校教师科研创新关系的实证研究[J]. 现代教育管理, 2018(9).
- [12] 张青根, 沈红. 出国进修如何影响高校教师收入——基于“2014中国大学教师调查”的分析[J]. 教育与经济, 2016(4).
- [13] 黄蕾, 冯春华, 吴欣辰, 等. 国际化背景下地方高校教师出国访学模式及效果研究[J]. 南昌航空大学学报(社会科学版), 2020(2).
- [14] Wright, T. Factors affecting the cost of airplanes[J]. *Journal of Aeronautical Science*, 1936(2).
- [15] Ausubel, D. P. Educational psychology: A cognitive view[J]. *The American Journal of Psychology*, 1970(2).
- [16] Gagné, R. M. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*[M]. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1999.
- [17] Sasaki, M. Effects of varying lengths of study-abroad experiences on Japanese EFL students[J]. *L2 Writing Ability and Motivation: A Longitudinal Study*, 2011(1).
- [18] Earline, B. Jr. The short-term study travel experience for adult professionals: A phenomenological study[J]. *Virginia Tech.*, 1998(2).
- [19] 刘旸. 基础教育英语教师发展模式研究“出国研修”模式调查与分析[J]. 湖北第二师范学院学报, 2014(11).
- [20] 刘芳. 大学英语教师出国进修的有效性调查与研究[J]. 亚太教育, 2016(35).
- [21] 王振亚. 社会文化测试分析[A]. 胡文仲. 文化与交际[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1994.
- [22] 张红玲. 跨文化外语教学[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2007.
- [23] Cushner, K., J. Mahon. Overseas student teaching: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization[J]. *Journal of Studies in International Education*, 2002(1).
- [24] Biraimah, K. L., A. L. Jotia. The longitudinal effects of study abroad programs on teachers' content knowledge and perspectives: A fulbright-hays in Botswana[J]. *Journal of Studies in International Education*, 2013(4).

- [25]张宇斐, 杨阳. 高校英语教师国外访学跨文化适应研究——以黑龙江科技大学英语教师加拿大访学为例[J]. 林区教学, 2013(11).
- [26]蒋玉梅, 刘勤. 高等教育国际化视野下教师出国访学收益研究[J]. 开放教育研究, 2015(1).
- [27]Trent, J. Learning, teaching, and constructing identities: ESL preservice teacher experiences during a short-term international experience programme[J]. *Asia Pacific Journal of Education*, 2011(2).
- [28]王延荣, 徐巧玲. 基于主成分分析的创业机制形成要素及机理分析[J]. 科技进步与对策, 2011(18).
- [29]蔡颖, 赵宁. 基于主成分回归方法的高校大学生创业意愿分析[J]. 高教探索, 2014(4).
- [30]秦澄. 高等职业教育投入产出因素的主成分研究——基于江苏省高等职业院校的数据分析[J]. 会计之友, 2011(16).
- [31]汪雅霜, 矫怡程. “985 工程”大学质量工程实施成效分析——基于主成分分析法和聚类分析法的实证研究[J]. 教育学术月刊, 2013(4).
- [32]张万朋, 程钰琳. 区域教育治理视域下集团化办学成效分析——以上海市 J 区单一法人式集团为例[J]. 清华大学教育研究, 2019(4).
- [33]Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*[M]. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- [34]沈红. 中国大学教师发展状况——基于“2014 中国大学教师调查”的分析[J]. 高等教育研究, 2016(2).
- [35]张凤娟, 战菊. 海外研修情境中的大学英语教师学习[J]. 中国外语教育, 2016(2).
- [36]叶晓梅, 梁文艳. 海归教师真的优于本土教师吗?——来自研究型大学教育学科的证据[J]. 教育与经济, 2019(1).

Study on Effectiveness and Impact Mechanism of College English Teachers' Overseas Visiting Based on Learning Effect Theory

FENG Ya-li, XIE Bing-yuan

Abstract: Internationalized development is the key measure to promote the “double first-class” construction of China's colleges and universities. Based on learning effect theory, questionnaire design and model recognition strategies are used to study on the effectiveness of 267 college English teachers' overseas visiting (CETOV). It is found that within certain grant time limit, there is a positive relation between visiting duration and effectiveness of CETOV. And such positive relation of CETOV and grant duration is regulated by the teachers' cross-cultural communicative competence, that is, English teachers with higher intercultural communicative competence show a better correlation of the effectiveness and the duration of the overseas visiting. There also exists a lag effect in the correlation and it is not apparent to see the improved effect of CETOV shortly after they return home. Finally, the above-mentioned positive correlations will become invalid if the overseas visiting time is too long. Therefore, it is suggested that time management of grant for college teachers be strengthened and pre-grant training of cross-cultural communicative competence be enhanced in terms of college visiting scholar policy so that rational long-term performance evaluation mechanism can be explored.

Key words: overseas visiting; visiting benefits; learning effect theory

(责任编辑 周振新)