



朱桂琴◎著

教师的实践性格

jiaoshi de shijian xingge

以人为本的科学发展观

我们期望这是一个良好的开始，望各位研究者能在读者和专家的批评、指导和帮助下继续耕耘，与时俱进，开拓创新，脚踏实地，不懈努力，不断成长，为基础教育的发展做出应有的贡献。

黑龙江教育出版社



朱桂琴◎著

教师的实践性格

jiaoshi de shijian xingge

以人为本的科学发展观

我们期望这是一个良好的开始，望各位研究者能在读者和专家的批评、指导和帮助下继续耕耘，与时俱进，开拓创新，脚踏实地，不懈努力，不断成长，为基础教育的发展做出应有的贡献。

黑龙江教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师的实践性格/朱桂琴著. --哈尔滨:黑龙江教育出版社,
2009.8(2012.2重印)

ISBN 978-7-5316-5391-2

I. ①教… II. ①朱… III. ①师资培养—研究
IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 012561 号

教师的实践性格

JIAOSHI DE SHIJIAN XINGGE

朱桂琴 著

责任编辑	徐永进 华 汉
封面设计	高 天
责任校对	石 英
出版发行	黑龙江教育出版社 (哈尔滨市南岗区花园街 158 号)
印 刷	北京海德伟业印务有限公司
开 本	650×960 1/16
印 张	14
字 数	205 千
版 次	2012 年 3 月第 2 版
印 次	2012 年 3 月第 1 次印刷
书 号	ISBN 978-7-5316-5391-2
定 价	28.00 元

黑龙江教育出版社网址: www.hljep.com.cn

如需订购图书,请与我社发行中心联系。联系电话:0451-82529593 82534665

如有印装质量问题,请与我社联系调换。联系电话:0451-82529347

如发现盗版图书,请向我社举报。举报电话:0451-82560814

总 序

随着国务院《关于基础教育改革与发展的决定》和教育部《基础教育课程改革纲要(试行)》(2001年)的颁布与实施,我国中小学掀起了一场轰轰烈烈的基础教育新课程改革浪潮。新一轮基础教育课程改革是国家提高民族文化素质、建构知识创新体系的一项重大战略决策,也是国家改革人才培养模式、推进素质教育的必由之路。

面对全面实施素质教育,全面推进基础教育新课程改革等新形势、新任务和新要求,作为教师教育主体力量的师范院校,在新的历史时期肩负着重要的历史使命,应在新课程教学改革理论与实践探索中、在造就德才兼备的教师队伍中发挥重要作用。担任教师教育任务的教师,更应该以一种积极认真的态度、主动开放的精神来应对基础教育新课程改革,并投身到火热的教育改革实践中。

信阳师范学院课程与教学改革研究所就是在这样的背景下应运而生的。课程与教学改革研究所以基础教育新课程改革为契机,立足于河南省教育改革的现实,充分发挥自身的优势和特长,长期“坚持主动面向基础教育,深入农村基础教育,研究农村基础教育,服务农村基础教育”的宗旨,进行了一些卓有成效的工作。2005年,课程与教学改革研究所获批为“河南省普通高等学校人文社会科学重点研究基地”。在省教育厅的大力扶持和指导下,在信阳师范学院党委和行政的正确领导下,在信阳师范学院科研处的精心组织和大力支持下,课程与教学改革研究所以信阳师范学院教育科学学院为依托,优化整合校内资源,凝练科研方向,着力加强内涵建设,科研水平不断提高。

近年来,课程与教学改革研究所的研究人员经常深入农村中小学教学一线,开展听课和评课活动,指导中小学教师进行校本教研和课题研究,指导中小学校进行新课程改革;开展基础教育新课程改革的调查和研究,为省、市、县和乡(镇)的教育行政部门提供咨询服务;不断加强与中小学的合作,在中小学建立了数十个教师专业发展学校和基础教育改革实验基地,建立大学与中小学的“学习——实践共同体”,与中小学建立了良好的合作共赢关系。

课程与教学改革研究所的研究人员以“课程与教学改革”为主题,积极开展全面实施素质教育和基础教育新课程改革背景下的中小学教师专业发展,教师职前培养和职后培训一体化的教师教育模式改革,中小学学科课程设置、教学内容、教学方法和手段的改革以及学生学习方式变革等一系列课题的研究和实验。同时,他们还注重学习和借鉴国内外教育理论与实践经验,面向我国丰富多彩的基础教育实践,积极进行实践探索,取得了丰硕的成果。

本丛书的作者都是课程与教学改革研究所的研究人员,他们博览群书,积铢累寸,积极进行课程与教学改革理论探索,并主动投身到教育教学改革实践之中。本丛书是课程与教学改革研究所这个学术团队群体智慧的结晶。编辑出版本丛书是对这个学术团队长期从事课程与教学改革研究的一个小结。在这个学术群体中,有的专注于教师专业发展研究,有的倾心于课程理论研究,有的醉心于课堂教学改革研究,有的热衷于学科课程改革研究,有的致力于道德教育及美育研究……他们虽然都有自己的学术研究领域,但由于对课程与教学改革研究的共同关注和挚爱走到了一起,大家交融思想,通力合作,相互配合,形成了以课程与教学改革为中心的学习、研究和实践共同体。

丛书秉承了课程与教学改革研究所为基础教育服务的指导思想;体现了这个学术团队立足教师教育、面向基础教育,立足教育理论、注重教育实践,立足教育现实、面向教育未来的研究理念和指向;展示了这个学

术团队求真务实、团结协作、锐意进取、求教同道和共谋事业的精神,以及饱含生命智慧和心血的研究成果。

课程与教学改革是当下我国基础教育改革与发展最重要内容,涉及面广,针对性强,是提高教育现代化水平,培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人,办好人民满意教育的基础环节。研究、实践课程与教学改革具有重要的理论和现实意义。也正是由于此课题的重要性,我们深深感到肩负的责任,尽我们所能难以完成好对课程与教学改革的研究,我们更多地希望借此丛书,引起更多的学者、社会对此问题的关心和关注。

我们期望这是一个良好的开始,望各位研究者能在读者和专家的批评、指导和帮助下继续耕耘,与时俱进,开拓创新,脚踏实地,不懈努力,不断成长,为河南基础教育乃至我国教育事业的改革与发展做出应有的贡献。

李俊

序

教师教育与教师专业发展是全球教育改革与发展的一个中心议题。近十多年来,人们比任何时候都更关注教师专业发展问题,认识到教师专业发展制约着教育改革的成败。随着我国基础教育课程改革的不断深入,教师专业发展的问题也显得日益重要。其实,源于20世纪70年代以来的一系列新理念,为教师专业发展理论和实践奠定了广泛的教育思想基础。英国课程理论家斯坦豪斯“教师即研究者”的观点,确认了教师的教育专业自主权力及其在教育过程中的创造角色。美国教育家古德莱德从课程分层的角度,揭示了教师自身的课程意义。20世纪90年代以来,联合国教科文组织召开的历次教师大会都明确了教师在教育改革与教育研究中的主体地位。

教师专业发展不仅源于新的教育理念,更是教育规律的内在要求。所谓“术业有专攻”,就是指专业自身的独特性、专业自身的内在要求。教育作为培养人的活动,有其内在的特殊性。培养人的教育活动体系是一个复杂的系统,要妥善地解决这个系统中的诸多问题,必须要具有专业素养的教师。教师专业发展要求教师具备从事教育专业生活必备的专业精神、专业人格、专业观念和专业能力。教育的专业精神是什么?这可能要从教育本质观、教育价值观、教育主体观等角度来思考和回答。由于教育本质上是培养人的活动,人的发展是教育的根本目的,尊重人、理解人、发展人,是教育的全部内涵。因此,从总体上说,教育精神就是人本精神、发展精神。从此意义上说,“以人为本的科学发展观”是最符合教育本质规定性的思想。由此出发,教师的专业人格、专业观念和专业能力,都以对

人的理解、尊重、关怀、启迪为要旨。

教师专业发展的路径是多元的。培养和培训是教师专业发展的外生力量。而教师自身的修炼则是一种最具活力的内生源泉。修炼的根本目的在于修心、修情、修性、修行。教师的修炼在于确立教育理想,达至教育信念;陶冶教育情操,养成教育德性;锤炼教育行动,提升教育能力;精炼教育生活,感悟教育人生。教师的成长是在教师长期的教育“实践”过程中修炼的。

《教师的实践性格》是朱桂琴在她的博士论文基础上修改而成的,是作者基于对教师教育实践的深切感受,对当前教师教育领域一直存在的理论与实践的脱节问题进行深入反思的基础上产生的。作者以教师的实践性格为切入点,把“实践”这一命题引入教师专业成长和发展。“教师的实践性格”选题有一定难度,作者吸收了国内外关于“实践”问题的研究成果,对作为教育实践者的教师专业发展问题进行系统的研究,从教师的伦理性实践、认知性实践、实践智慧三个方面分析教师的“实践性格”,在此基础上,探讨了教师实践性格养成的基本模式和我国教师教育改革的路向。

该书研究目的和意义明确,书中提出的命题对我国教师专业成长的研究有积极的促进作用。该书在对教师教育研究的学理分析和实践探索方面都有一定的开创性,该研究对于丰富教育理论研究有较为重要的学术价值,对于我国教师教育改革具有较为重要的实践意义。我期望她能在教师专业发展和教师教育改革领域继续做长期的后续研究,不断丰富和拓展该研究的内涵和范畴,并在“教育人生”中身体力行,成为一位有品位、有成就的教师教育工作者。



目 录

总 序	(1)
序	(1)
第一章 导 论	(1)
一、研究的缘起	(1)
(一)作为教师教育实践者的尴尬	(1)
(二)作为教师教育理论研究者的困惑	(4)
(三)教师教育理论研究者 and 中小学教师的要求	(8)
二、国内外研究评述与研究意义	(9)
(一)国外研究评述	(9)
(二)国内研究评述	(19)
(三)研究意义	(24)
第二章 实践与教师的实践性格	(28)
一、实践	(28)
(一)西方文化的实践观	(29)
(二)中国传统文化的实践观	(33)
(三)本文对“实践”的理解	(43)
二、教师的实践性格	(57)
(一)教师实践性格的含义	(60)
(二)教师实践性格的表现	(69)
(三)教师实践性格的意义	(73)

第三章 教师的伦理性实践	(81)
一、对教师伦理实践的认识	(84)
二、教师伦理的特征	(85)
(一) 践行性	(85)
(二) 超越性	(89)
(三) 专业性	(94)
三、教师伦理实践的核心内容	(99)
四、教师伦理实践的修炼	(106)
(一) 理解教师伦理的真谛	(107)
(二) 反省日常的教学行为	(109)
(三) 提高自身修养	(113)
第四章 教师的认知性实践	(115)
一、知识与教师知识的研究	(116)
(一) 对“知识”概念的不同认识	(116)
(二) 对教师知识及其构成的研究	(120)
二、教师实践性知识的研究	(124)
三、我国教师教育中实践性知识的缺失	(130)
(一) 忽视隐性知识	(130)
(二) 忽视个人体验和具体情境	(133)
(三) 忽视知识建构	(137)
四、教师实践性知识的培养	(139)
(一) 在“实践”中获取教师实践性知识	(139)
(二) 把隐性知识显性化	(141)
(三) 开展“临床教学案例研究”	(142)
(四) 组织“学习共同体”	(143)
(五) 教师对知识进行管理	(144)
第五章 教师的实践智慧	(155)
一、智慧	(156)

二、实践智慧	(160)
三、教师的实践智慧	(163)
四、教师实践智慧的基本特征	(166)
(一)实践性	(166)
(二)动态生成性	(167)
(三)内生缄默性	(168)
(四)个体独特性	(168)
(五)多元整合性	(169)
(六)情境性	(170)
第六章 教师实践性性格的养成	(174)
一、教师个人自我修炼	(174)
(一)建构个人教育理论	(175)
(二)直面教育的生命意义	(177)
(三)升华教育教学经验	(178)
(四)加强对话与交流	(178)
(五)教学反思	(179)
二、开展校本教研	(187)
三、塑造自由民主合作的学校文化	(192)
四、创建教师学习型组织	(194)
五、建立发展性教师评价机制	(195)
六、建立大学与中小学“学习—实践共同体”	(196)
后 记	(198)
主要参考文献	(201)

第一章 导 论

仅凭著作和理论不足以流芳百世,除非能改变人们的生活。

——[奥地利]经济学家约瑟夫·熊彼特
(Joseph Alois Schumpeter, 1883—1950)

一、研究的缘起

(一)作为教师教育实践者的尴尬

正如艾斯纳所言,所有的书都有某种自传的本源性,^①因为研究者总是自觉不自觉地把个人的困惑和疑问作为自己的研究对象,研究对象往往是自己正在寻找答案的问题,而决定研究者对研究对象选择的依据则可以追溯到研究者的个人成长史。

从个人成长历程来看,我大学本科阶段学习的是教育学专业,当时对我们的培养目标是“中等专业学校教师”,然而20世纪80年代末在我们毕业时却被“一刀切”分配到乡村中小学“锻炼”。作为一名教育学专业毕业的大学生,到中学后却面临着“边缘化”的处境,教育学专业毕业的大学生在中学能教什么呢?能做一个好的“学科教师”吗?是教语文、数学、英语或者历史?中学的学校领导不知道如何安排一个“教育学”专业的大学生。

^① [加]F. 迈克尔·康内利, D. 琼·克兰迪宁. 教师成为课程研究者——经验叙事[M]. 刘良华等译. 杭州:浙江教育出版社, 2004. 前言.

20年前我的遭遇在今天仍在上演,“80后”的新一代教学论学习者在今天相同的困境中依然发出了“我是谁”的疑问,在教育界苦苦寻找自己的身份。^①我们教育学专业毕业的学生能否做一名中小学教师同样在受到质疑,这不能不说是“对教育理论”的反讽,教育理论为何得不到教育界的信任,教育学专业培养出来的学生为什么欠缺做一个合格的专业教师的资格?这个问题在20年前就刺痛了我。

“教历史吧,历史中招时不考。”就这样,失去了学科支撑的我在领导极不信任的眼光里开始教授一门对中招来说不重要的学科。我在乡村中学当了一年的历史老师,总算没有给学“教育”的抹黑。当一名非历史专业的教师能把历史讲好,成为一件人们惊异的事情时,我就顺理成章地成为第一批从乡村进城的教师——进入教师进修学校开始对“在职教师”的教育,终于重回“教育学”的专业队伍。然而此时,我对大学的教育理论已经开始怀疑,作为主讲教育学、教学论等教育核心课程的教师,当我站在讲台上高谈阔论时总是伴随着不安与彷徨,我在课堂中丝丝缕缕对教育的分析能对教师的教学行为有所改进吗?“我的理论”对在职教师有帮助吗?在绝大部分教龄都比我长、年龄比我大的中小学教师面前,我的理论失去了自信,无法坦然面对教师们多姿多彩、形态各异的教学实践。在痛苦与恐惧中,我希望教育理论能给予我“庇护之所”,让我与中小学课堂、中小学教师保持隔离,避免现实之刺刺穿那一捅就破的理论之羽——我再一次跨入“高校”学习理论后又在“高校”讲授“理论”。

20年过去了,变化的时空,变化的学生,中小学教师如何去面对绚烂多姿的现实?我曾经问过我的学生,走到实际教师工作岗位上最深的感受是什么?一位学生说:“我很痛苦,在学校时我们曾经以为,‘天下没有教不好的学生,只有教不好的教师’,走上工作岗位以后才意识到,自己是那么天真,原来教好一个学生都是这么困难。”另一位同学说:“自己想干事但学校环境不允许,想搞素质教育但应试教育压得透不过气,学校的环境我难以适应,学校的制度管理让人窒息,每天工作8~10小时,其中

^① 赵宁宁.我是谁?作为教学论学习者的困境与反思[J].北京大学教育评论,2007(1):91-108.

有很多时间消耗在开会和应付检查评比中,创造性教学成了奢望,刚参加工作时的理想和热情慢慢消耗掉了,在大学里所学的教育理论与中小学校的要求有冲突时我更感到被分裂的痛苦。有时明明知道不对,但还要去做,如题海战术……面对复杂矛盾充斥的现实,我进行着一次次徒劳的心理突围,但最终发现,曾经怀揣的许多美好,在现实面前往往不堪一击。”我想每个做教师教育的人都曾有过这样的尴尬,每当我们的“阳光青年”在大学里学过了所有教育学、学科知识、教学法并且获得优异成绩,一旦亲临课堂,就身处难以理清的复杂的混沌之中,迷茫、痛苦、惊讶以至于对教学茫然失措。为什么教师做好了充分仔细的准备和思考,但在实际教学中却没有达到预期的效果?当我们的师范生对所受的教师教育感到失望时,他们内心真切的焦躁、忧虑、无助与迷惘的呐喊,他们的困惑与恐惧被活生生地展现在我的面前,我总是感到内疚和焦虑:教师教育和其他职业教育相比,专业的认可度及成熟度明显偏低。大多时候我们的教师教育提供的竟然是专业的“门外汉”。为什么我们的师范教育不能在他们入职时就提供一个成熟的教师?教师教育的问题到底出在哪里?是教育理论与实践的脱离?还是教师教育的指向出现了偏差?

今天,“教师理论”与“实践”的矛盾与冲突依然存在,年轻一代学习“教育理论”的学子们对实践的逃避仍在流行,许多教育学专业的本科生、研究生、博士生躲进“象牙塔”,远离生动鲜活的教育现实做“理论研究”。当其作为教师面对“教学工作”时,他们只能从自己的小学教师、中学教师身上寻找教育模板,而教育理论在丰富多彩的现实中只能包裹起来,面对教育现实不敢亮理论之剑。因为在现实的实践中高深的理论失灵了,他们迫切需要的是如何解决当前的、情境化的问题,如何有效地面对千姿百态的青少年精神的、道德的、情绪的、学习的问题。

在二十多年的工作经历中,我知道教师自身的成长决不是随着本科四年或研究生阶段学业的结束而结束,一名教师的成长、成熟是终身的,这个过程有理性的陪伴,更伴有情感和情绪的强烈体验。这个过程有欢乐,但也是在教学的痛苦、矛盾甚至被伤害中不断成长的。正如帕尔默(Parker J. Palmer)所感叹的,“在教室里我忍不住喜欢。当我和我的学生发现可探索的未知领域,当我们面前展现曲径通幽、柳暗花明的一幕,当

我们的体验被源自心灵的生命启迪所照亮,那时,教学真是我所知的天下最美好的工作。”“然而在另外一些时候,教室却如此毫无生气、充满痛苦和混乱——而我却对此无能为力——此刻的所谓教师就像无处藏身的冒牌货。”^①教师的职业就是这样“痛并快乐着”。一个热爱教育的教师总是负载着教学中的遗憾在永不满足的痛苦中改进教学,在混乱和变动的教学中寻找秩序和智慧,在和新生代学生的交流、交锋或“PK”中找寻“师道尊严”……教师成长的过程是一种心理力量的积聚和教学世界给予的历练。我国著名的特级教师于漪老师也曾经说,“我当了一辈子教师,教了一辈子语文,上了一辈子深感遗憾的课。”而“屡屡的创伤却是我生命中最美好的东西,因为有不足,于是我更加不断跨越,跨越过去以后,我就进步了”^②。教师的成熟是在实践的磨砺中,在教学的探索中,在痛苦中“化蛹成蝶”的。这个变化过程是教师的自主体悟、反思学习和主动变革的过程。可以说,我们的教师教育漠视教师的生活世界,缺乏对教师主体的关注,缺乏对师范生和教师自我成长力量的培育,缺乏理论与实践的连接。因此,在教师专业发展中,置身于教育实践和生活世界的教师必须是研究的重点,而贴近教师教学实践的指导更为“未来中小学教师”所需求。

(二)作为教师教育理论研究者的困惑

教师教育理论最重要的研究对象是对教师主体的研究,它对促进教师专业发展具有至关重要的作用。但是,在教师教育的研究中,大多以学科为研究话语的主题,问题诸如:教师劳动论、教师职业论、教师文化论、教师情感论、教师作用论、教师角色以及教师教育政策法规等,这种致力于建立教师教育理论框架的研究有利于教师教育学科的发展。然而,作为教师职业基础课的公共教育学、心理学的教学内容,大量充斥着“教育学、心理学的基本原理”,以学科的体系性、逻辑性为特征,将教育科研人员应该掌握的教育学、心理学的基本概念、基本原理、框架结构、话语逻辑

① [美]帕尔默.教学勇气:漫步教师心灵[M].吴国珍译.上海:华东师范大学出版社,2005.1-2.

② 于漪.站在大写的人字上[M].上海:上海教育出版社,2001.5-45.

整体性地纳入教材之中。^① 教育专业课程也主要体现在对教育学、心理学和教学论等理论知识的掌握上,缺乏对教师实践品质的关注。我们的师范生除了毕业前4~6周的教育教学实习外,很少与中小学联系,他们很少亲身接触学生在人格成长过程中不可避免的精神的、道德的、情绪的问题,很少反思自身的发展问题,而且仅有的4~6周的教育教学实习也多数没有进行严密的安排,难以真正起到培养教育教学实践能力的作用。教师教育的方式通常以理论性知识为核心,通常以阅读和讲授的形式进行,而缺乏对教师素养的养成教育,这种方式不仅为教育研究者所诟病,更使师范生和中小学教师因缺乏心灵关照和实践支持而在专业成长中迷失方向。这种寻求“应然”为目的的方式,容易使研究者忘却“实然”的现实状况;而这种以“学科”作为话语主语的方式,也容易促使研究者忘却自己改进现实的责任,而迷恋于对“学科应然”的建构。研究者以对学科的研究来指导教师实践者的行为,或者期望改造实践,这就会出现“用纸面上的逻辑来决定或取代实践的逻辑,用狭隘的专业实践代替教育生活实践,用逻辑的实践代替实践的逻辑,用重复性实践代替生成性实践”,^②这就造成了一种本末倒置,这种倒置就是皮埃尔·布迪厄(Bourdieu, P.)所说的“学究谬误”(scholastic fallacy):将理论研究者用来说明实践所建构的理论模型倒置为各种实践的主要决定因素和真正起因,这种谬误亦体现在马克思对黑格尔的批评之中“将逻辑的事物错当成事物的逻辑”^③。也就是说,理论研究者企图指导的实践者,不是别的,只是学究本人的一种虚构投射罢了。^④

施瓦布在以《实践》为题的系列论文(实践:课程的语言;实践:折中的

① 卜玉华.教师教育及其研究何去何从[J].教育理论与实践,2004(6):51—55.

② 康丽颖.教育理论工作者回归实践的自识与反思[J].教育研究,2006(1):62—65.

③ [法]皮埃尔·布迪厄,[美]华康德.实践与反思:反思社会学引论[M].李猛,李康译.北京:中央编译出版社.2004.101.110.

④ 程天君.“理论指导实践”论的终结[J].教育理论与实践,2007(2):6—10.

艺术;实践:课程的转化;课程实践的合法性)中,^①他批评“教育家们总在试图寻找新的理论(课程理论、教学理论),似乎这些理论便足以指导我们该教什么和如何教,他们应用行为科学的理论来解决实践问题,似乎这些借鉴来的理论能直接简便地加以应用。然而,教育家们自己证实了这样的事实,即最突出和最主要的问题并没有因此而得到很好的解决。当前所谓的课程理论往往在实践中难以实施。与理论相一致的教学常常不能体现实践的特征”。他认为“理论样式”的失败“大部分都能归因于理论和实践之间的脱节及行为科学自身的理论特点”^②。而要实现课程领域的复兴,就要从追求理论走向“实践—准实践—折中(the practical—quasi—practical—eclectic)的方式”^③。

佐藤学(Sato Manabu)教授认为,教育研究与其说是理论的实践化,毋宁说是以实践的理论化或实践性理论为轴心的。“教育研究者所进行的的教学的理论研究,可以说是把教师用‘实践话语’提出的问题翻译成适合自己专业领域之课题的‘理论话语’来解决的,是形成‘理论话语’与‘实践话语’之网结的研究;是通过这种作业,支援教师的实践研究的研究。”^④填平理论研究和经验研究的鸿沟,最可靠的方法是进入课堂,向教师们学习,尽可能贴近实践者的立场来观察、体验和谈论教育实践及其逻辑。而养成教育是以实践性知识为核心,主要以在实践中习得、体验、反思和分析等形式进行,是一种教师“在行动中反思”,理论与实践相结合,并获得“如何教”的专门的实践知识、特别的技术以及教育素养。因此,我认为只有在正规的教师教育制度下,重新认识教师专业发展的内在性格,才能让“实践”在教师教育体系中获得合法的地位。

作为一位教师教育理论研究者,常对以下问题进行思考:教师教育如

① [美]施瓦布.科学\课程与通识教育——施瓦布选集[M].郭元祥等译.北京:轻工业出版社,2008.237—314.

② [美]施瓦布.科学\课程与通识教育——施瓦布选集[M].郭元祥等译.北京:轻工业出版社,2008.263.

③ [美]施瓦布.科学\课程与通识教育——施瓦布选集[M].郭元祥等译.北京:轻工业出版社,2008.237.

④ [日]佐藤学.课程与教师[M].钟启泉译.北京:教育科学出版社,2003.231.