



“生命·实践”教育学论著系列二

[当代中国基础教育学校变革研究丛书]

梦山书系



丛书主编：叶澜

◎教师发展理论与教师发展

◎教育实践类型与教师发展

◎教育转型性变革与教师发展

——兼论“生命·实践”教育学的教师发展观



教育实践与教师发展

吴黛舒 \ 著



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社



“生命·实践”教育学论著系列二

[当代中国基础教育学校变革研究丛书]

丛书主编：叶澜

教育实践与教师发展



吴黛舒 \ 著

图书在版编目 (CIP) 数据

教育实践与教师发展/吴黛舒著. —福州: 福建教育出版社, 2014. 10

(“生命·实践”教育学论著系列/叶澜主编.
第2辑, 当代中国基础教育学校变革研究)

ISBN 978-7-5334-6461-5

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

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 117031 号

“生命·实践”教育学论著系列二——当代中国基础教育学校变革研究丛书

丛书主编: 叶 澜

Jiaoyu Shijian Yu Jiaoshi Fazhan

教育实践与教师发展

吴黛舒 著

出版发行 海峡出版发行集团

福建教育出版社

(福州梦山路 27 号 邮编: 350001 网址: www.fep.com.cn)

编辑部电话 0591-83726908

发行部电话 0591-83721876 87115073 010-62027445)

出 版 人 黄 旭

印 刷 福州泰岳印刷广告有限公司

(福州市鼓楼区白龙路 5 号 邮编: 350003)

开 本 720 毫米×1000 毫米 1/16

印 张 19.25

字 数 285 千

插 页 1

版 次 2014 年 10 月第 1 版 2014 年 10 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-5334-6461-5

定 价 39.00 元

如发现本书印装质量问题, 影响阅读,

请向本社出版科 (电话: 0591-83726019) 调换。



“生命·实践”教育学论著系列二

[当代中国基础教育学校变革研究丛书] 获得国家“十二五”出版规划资助

丛书主编：叶 澜

副 主 编：李家成 吴亚萍

编委会（按姓氏拼音字母排列）：

卜玉华 李家成 李政涛 彭正梅

吴黛舒 吴亚萍 吴玉如 叶 澜

主 编：叶澜，华东师范大学终身教授，“新基础教育”研究与“生命·实践”教育学派创始人。

副主编：李家成，华东师范大学教育科学学院教授，硕士生导师；教育部人文社科重点研究基地、华东师范大学基础教育改革与发展研究所研究员。主要研究领域为：班级建设、学校变革等。

副主编：吴亚萍，华东师范大学教育科学学院副教授，硕士生导师；教育部人文社科重点研究基地、华东师范大学基础教育改革与发展研究所研究员。主要研究领域为：基础教育改革、教育研究方法等。

本书为教育部人文社会科学重点基地——华东师范大学基础教育改革与发展研究所“十二·五”重大项目：“基础教育改革与‘生命·实践’教育学派创建研究”（11JJD880034）的研究成果之一

本书是2010年度国家社会科学“十一五”规划基金项目“教育改革行为的发生与发展研究”（课题编号：BHA10052）的研究成果

总 序

“当代中国基础教育学校变革研究”论著系列，是“‘生命·实践’教育学论著系列”三套丛书中的第二套，作者均是华东师范大学“新基础教育”研究中心的研究员和通讯研究员。与第一套以学派基本理论研究为主的丛书和第三套以“‘生命·实践’教育学合作校变革史”为主的丛书相比，本套丛书的鲜明特点是理论与实践深度结合与互生的产物，作者中的大部分是“新基础教育”研究中某一领域的担纲者，在每一“新基础教育”发展阶段所出成果的系列报告中，几乎都能找到他们的名字，他们是我的亲密同道，是新基础教育的共同创造者。我们诚以此套论著系列，纪念“新基础教育”研究20周年，表达我们对中国基础教育学校变革的深切关注和深切思考。

“新基础教育”用自己的理论探索和实践创造，用研究者自己的生命投入，写出了“生命·实践”教育学的现实版本，尽管其只是一群致力于当今中国教育学发展和学校改革的研究者的研究实践，但因其研究主题与视野和当代中国教育理论与实践的密切关联，我们有理由把它视作当代中国基础教育学校变革研究的组成。当然，它不可能穷尽，更不是唯一，但它在特殊中体现出普遍，呈现出个性，是这个时代的中国基础教育学校改革独特经验的重要组成部分。所以，我们珍爱它，愿意把它奉献给一切学校改革的志同者，

同时随着研究的一次次深入，通过写作也实现着我们自身的理论提升与超越。

丛书共计八本，涉及“新基础教育”的研究传统、课堂教学与班级日常生活重建以及教师发展四个重要领域。与以往已发表的相关著作相比，这些论著在视野和深度上有了大的扩展和推进。有关两门学科改革的论著，是作者20年深入课堂研究，不断总结、毕其全部专业积累与修养的提炼，可以说，书中所写的每句话，都是他们体验和思考的产出。《“新基础教育”研究手册》是我们为有意向开展新基础教育的学校提供的一本带有观念变革、路径指导和关键节点分析的指导书，旨在让一些学校能在没有我们团队参与的情况下，有一个可参照的“地图”，或称“导航仪”，以便自行探索创造。正在美国作访学研究的彭正梅教授为我们提供了来自异域的参照系。在此，我以主编的名义，向副主编李家成、吴亚萍教授和全体作者致以最诚挚的谢意。

福建教育出版社承担了“‘生命·实践’教育学论著系列”中的两套丛书，成知辛编辑认真、细致的敬业精神给我留下深刻印象，在此向他和出版社表示深谢！

叶 澜

2014年5月21日

目 录

第一部分

教师发展理论与教师发展 \ 1

一、专业者：教师专业化与教师发展 \ 2

（一）教师专业发展的内涵和教师专业化的历史过程 \ 5

（二）教师专业的构成要素 \ 9

（三）教师专业发展的阶段及阶段发展理论 \ 10

（四）教师培养（或教育）模式和教师专业发展模式 \ 14

二、变革者：教育变革与教师发展 \ 18

（一）有关教育变革的理论 \ 19

（二）教育变革的模式 \ 26

（三）教育变革中的教师及教育变革理论的意义 \ 30

三、教育知识的建构者：实践知识与教师发展 \ 40

（一）知识论发展概览 \ 40

(二) 国外教师实践性知识研究进展 \ 43

(三) 我国教师实践性知识研究现状 \ 49

四、教师发展研究的基本特征 \ 60

(一) 教师发展研究的历时性和共时性 \ 61

(二) 教师发展研究的反思性 \ 71

(三) 教师发展研究的验证性、重复性和平面化 \ 80

(四) 教师发展研究中的新问题与新困惑 \ 88

第二部分

教育实践类型与教师发展 \ 93

一、古代社会的教育者和教育实践 \ 94

(一) 教育者的社会形象和角色定位 \ 95

(二) 教育者的社会活动或存在方式 \ 97

(三) 教育者的社会地位 \ 105

(四) 教育者的学术素养 \ 113

(五) 学塾和塾师 \ 115

二、近代社会的教育者和教育实践 \ 127

(一) 新学堂和旧学塾的嬗变 \ 128

(二) 新教师的构成 \ 137

(三) 新教师的“制度性”身份 \ 141

(四) 新教师的政治地位和经济待遇 \ 145

(五) 新教师的职业素养和职业情感 \ 148

三、“过去的教师” 和他们的教育变革 \ 151

(一) “过去的教师”的教育素养和教育变革 \ 151

(二) 教育变革的学校典范：春晖中学和灵山小学 \ 175

(三) 教育变革的成功要素 \ 180

第三部分

教育转型性变革与教师发展

——兼论 “生命·实践” 教育学的教师发展观 \ 185

一、“研究性变革实践” 和教师发展 \ 185

- (一) 如何理解教育实践 \ 185
- (二) 教育实践和教育实践主体的存在方式 \ 188
- (三) 教育改革——一种特殊的教育实践 \ 195
- (四) “生命·实践” 教育学的“研究性变革实践” \ 196

二、教师发展 “生境观” 和教师发展的社会、教育生境 \ 207

- (一) “生命·实践” 教育学的“生境” 观 \ 207
- (二) 社会转型 \ 211
- (三) 教育转型 \ 231

三、教师发展的类群 “生境”：教师群体的层类分化和构成 \ 237

- (一) 近代和现代转型期的教师群体比较 \ 237
- (二) 教育家——知识分子特性 \ 244
- (三) 教育专家——体制特性 \ 247
- (四) 教师——“职业化” 和“专业化” 特性 \ 254
- (五) 教育家、教育专家和职业（专业）教师的比较 \ 259

四、教师发展的 “生命自觉” \ 261

- (一) 教师发展的“人学” 立场及教师作为“教育者” \ 261
- (二) 教师发展的“生命” 立场及其理论意义 \ 265
- (三) 教师发展的“生命自觉” \ 270

主要参考文献 \ 285

后记 \ 295

第一部分

教师发展理论与教师发展

“教师”、“教师发展”、“教师专业发展”等话题，是伴随着教育改革的需求和升温，逐步被蒸腾出来的。

如果从上个世纪 60 年代算起，“教师”进入“发展”和“研究”的理论视野，并被裹挟进“专业化”的大潮中，至今已经半个多世纪了。

这期间，研究成果的数量，可以算得上浩如烟海；研究成果的进展，也称得上日新月异；研究观点的更替，足以配得上眼花缭乱；对教师研究的再研究，也似乎进入盖棺定论阶段。此时此际，再涉足“教师”的课题，不免徒然生出无从置喙的感叹。

纵观横览，深陷浩瀚，心惶惶然；回溯既往的过程，阻力重重。牵绊于细流淙淙，丢失了主干的方向；缺少涵泳优游的功夫，几浮几沉，思路和思维，若干次的滞碍，若干次的迷乱。

最终，从“理念产生和发展”的层面上，尝试把“教师发展”或者“教师专业化”放置于一个历史进程中，逐步求索、仔细追查其为什么产生、且又如何成为“这样”而非“那样”的独特理论形态，并据此逐步廓清明了“教师发展”的最初起因和最终旨归。此其一。

另外，在教师发展观念的历史回溯中也不难发现，观念的进展和现实的进展既不同步，也不同样。所以，仅仅从理论层面检视教师“被发展”、“被专业化”的过程，其实是远远不够的，观念的历史，不是实践的历史；教师发展研究的历史，不等于教师发展实践的历史。

在经验层面，教师如何“被发现”、如何“被发展”，如何“被引进专业化的洪流”？在教师“被发展”、“被专业”之前，他们如何存在？“专业化”之后，教师群体是否都获得了“专业发展”或“专业人员”之实？在“专业化”之主流下，又衍生出怎么样的支流旁脉，等等，这些都是很值得探究的真相和有待思考的问题。此其二。

鉴于这样的一种认识，本研究从两个端点出发。一是教师研究的历史，一是教师实践的历史；最后，两个线索汇聚在当下，当下，教师能如何？当如何？

首先，还是把一个波澜壮阔的“教师发展”或“教师研究”之旅，简化成如下枯燥繁琐的素描图案。

一、专业者：教师专业化与教师发展

“教师专业发展”，很难简单地判断它是一种教师发展的理论、一种教师发展的实践，抑或是一种对教师职业的“定性”方式。它已经轰轰烈烈进行了半个多世纪的进程，留下了成就，留下了问题，也留下了思考。

一般认为，教师专业发展的研究始于上世纪 60 年代末的美国，兴盛于上世纪 70~80 年代的欧美。

1966 年联合国教科文组织与国际劳工组织的《关于教师地位的建议》，作为一个标志性的文件，在教师专业发展史中，一次一次被阐释出里程碑式的意义。《建议》提出：应当把教师职业作为专门职业来看待。但真正为教师专业发展事业作出全面思想铺垫的，应该是 1972 年英国的师范教育和师资培训调查委员会的报告，即《詹姆斯报告》。这个报告在教师发展史上的奠基意

义，业已作为一个毋庸置疑的事实判断，被普遍认可。

如果从追根溯源的意义上，也有观点认为，教师专业发展的文献源头可以追溯到 1935 年国际教育大会的《小学教师的专业培训》和《中学教师的专业培训》两份建议书。^①

至于“教师发展研究”兴起的原因，一般会和“教育改革浪潮的兴起”关联起来考虑，并和人们对教师在教育、教学中起到的至关重要作用的认识相关。教师的专业发展被认为是当今世界教师教育所面临的一个共同课题，是师资队伍质量得以不断提高的关键所在。从许多国家面向 21 世纪教师教育改革的政策性文件看，注重教师的专业发展，仍然会是今后确立教师教育发展模式的主线，“国际教师教育改革的主旋律是教师的专业发展”。^②

1996 年，第 45 届国际教育大会就“加强变化世界中教师的作用”主题，再次强调通过给予更多的自主权和责任、在职培养、参与变革、运用新信息和通讯技术等提高教师的专业性和专业地位等。^③ 在国际组织对教师专业发展的倡议和引导下，各国政府近年来纷纷响应，采取相应的应对措施，推动各国教师的专业发展，以期提高教师的专业素养。以英、美、日等国家的推进情况为例，可见一斑。

英国于 1998 年 12 月发表《教师：迎接变革世界之挑战》绿皮书，核心就是教师的专业发展问题；1998 年的《教学与高等教育法案》，提出成立总教学委员会（General Teaching Council），该委员会的主要任务是提升教与学的品质，同时维系与提升教师的专业素质。2002 年，教育与技能部和教师培训司再次共同签署颁布了《英国合格教师资格标准与职前教师教育要求》，它既是教师资格证书标准，也是教师教育机构的课程标准。该文件在前言部分对职前教师教育的定位是：职前教师教育是教师长期的专业发展进程的第一阶

① 冯大明：《美国、英国、澳大利亚教师专业发展研究新进展》，《教育研究》2008 年第 5 期。

② 袁东、靳希斌：《国外教师教育模式变革分析》，《教育研究》2006 年第 10 期。

③ 参见教育部师范教育司编写：《教师专业化的理论与实践》，人民教育出版社 2003 年版，第 23 页。

段，教师的专业发展还贯穿在整个职业生涯中。^①

近 20 年来，美国从国家战略发展的高度出发，推进旨在提高教师专业性的教师教育改革，使教师教育获得了较大的发展。1986 年，美国的卡耐基工作小组、霍姆斯小组相继发表《国家为培养 21 世纪的教师做准备》和《明天的教师》两个重要报告，之后又有《新世界的教师》、《明日之学校》、《明日之教育学院》等一系列报告，对教师专业化和教师专业发展提出了全面的构想和实质性的政策建议。2002 年 1 月，美国在《不让一个孩子掉队》法案中，责成各州地方教育当局在 2005~2006 学年结束之前，要保证教育核心科目的教师均应具有高素质，并据此要求地方、州及联邦教育当局提出进度报告。随后，美国教育部 2002 年年度报告以《面对高素质教师的挑战》（Meeting the Highly Qualified Teachers Challenge）为题，提出精简教师认证资格、突出表达能力及内容知识的高标准等措施，以改进高素质教师的培养渠道。

1997 年，日本教育职员培养审议会发表报告，对新时代的教师的素质能力作了一番描述，特别强调了今后需要有特长、个性丰富的教师人才的要求。这些对教师素质能力的要求，随后被作为大学的教师教育课程，以及教师教育的其他各个环节构想新课程方案的基点。依据教育职员培养审议会的第一次审议报告，日本修改了教育职员资格认定法。从 2000 年开始，在所有培养教师的大学，实施重视教职课程的新的教师培养课程。^②

从时间早晚上来看，我国“教师专业化”的发展无疑要晚于欧美日等国家。但是，这并不影响我们“奋起直追”的步伐。1993 年我国颁布的《教师法》明确了教师专业发展的认识，1995 年教师资格证书制度的确立，可以说是我国有关教师职业专业化在实践中迈出的关键一步。1996 年召开的第五次全国教育工作会议指出了我国师范培养目标的转型，指出我国的师范教育已经从以数量规模发展为主要特征进入到以提高教育教学质量、优化结构、提高办学效益为核心的改革发展的新阶段。为满足质量提高型教师教育的要求，

① 冯大鸣：《美国、英国、澳大利亚教师专业发展研究新进展》，《教育研究》2008 年第 5 期。

② 钟启泉：《面向新时代师资培养的方策》，《教育参考》1998 年第 4 期。

1997 年国家教委师范司组织实施高等师范教育面向 21 世纪教学内容和课程体系改革计划，采取科研立项的形式，把研究过程和改革实践紧密结合起来，通过改革项目改革培养模式，调整课程结构。改革形成了一些新的课程模块，新的培养模式也开始出现。

2002 年，教育部下发的“教育部关于十五期间教师教育改革与发展意见”进一步提出：在终身教育思想指导下，按照教师专业发展的不同阶段，将教师的职前培养和在职培训一体化。

教师专业发展政策的推进、实践的试行和理论的论证相互促进，互相呼应。就教师专业发展研究方面，本书仅从关注相对集中和容易达成共识的几个领域，做一个约略概览。

（一）教师专业发展的内涵和教师专业化的历史过程

1. 教师专业发展的内涵

对教师专业发展内涵的阐释，主要从教师个体和群体两个角度展开，同时，以此为基础，在研究中也呈现出两种不同的理论取向。

从个体角度出发。一般把教师视为提供教育教学服务的专业工作者，与此相适应，教师专业化的目标就是发展教师的教育教学的知识和技能，以提高教育教学的水平；这是教育工作者的研究取向。在此思路下，教师的“专业发展”被定义为：教师个体通过教育和在职发展，从而逐步具备专业能力和逐步走向专业成熟的过程，具体来说就是通过系统的努力来改变教师的专业实践、信念，以及对学校和学生理解，它强调教师个体知识、技能的获得以及教师生命质量的成长；教师专业发展就是教师的专业成长或教师内在专业结构不断更新、演进和丰富的过程。

另外，与教师专业发展同时并用或者相近的概念还有“教师成长”（teacher growth）、“教师学习”（teacher learning）、“教师发展”（teacher/staff development）等，与其相近的下位概念也层出不穷，比如“教师的专业自主发展”等等。

从群体的角度出发。教师专业发展是“教师专业”的发展或“组织发

展”，是指作为一个职业群体的教师，在一定时期内符合专业标准的程度，也即一种特定社会职业的专业化过程。从教师职业与教师教育，尤其是师范教育形态的历史演变来看，教师专业发展是把教师视为社会职业分层中的一个阶层，不断争取专业的社会地位与权力，以及力求教师集体向上流动的过程。它侧重外在的、关涉制度和体系的、旨在推进教师成长与职业成熟的教育与培训的研究。社会学者或者教育社会学研究，一般倾向于此取向。

2. 教师专业化的历史过程

由于对教师专业内涵的理解存在群体和个体的分野，所以教师专业化的过程和研究侧重，也就沿着这两个维度分别前行。

最初对于教师专业化发展的关注源于对教师质量的担忧。上世纪 60 年代中期以后，学校教育质量下降的问题日益显现，提高教育质量的急需，慢慢使教师质量问题浮现出来。80 年代以后，如何促进教师队伍的素质提升，更是社会各个层面关注的焦点问题之一。在美国，1980 年《危机！教师不会教学》（“Help! Teacher Can't Teach”）在《时代周刊》的公开发表，顿时引起社会一片哗然。

教师群体专业发展或者教师职业专业化，根据发展重心和任务不同，在实践层面非常直观地表现出两个阶段，即“工会主义”阶段和“专业主义”阶段。工会主义阶段，主要通过罢工、谈判等方式，来维护教师的社会权益、提升教师的社会地位；专业主义阶段，主要通过制定专业标准和规范，来提高教师职业的入职标准，改善教师对社会的服务水平。20 世纪 60~80 年代争取教师地位与权力的罢工运动此起彼伏：1968~1979 年，美国教师平均每年举行一百四十次左右的罢工，参加的教师近百万人。

20 世纪 60~80 年代的欧美国家，工会主义（通过谈判、罢工提高社会职业地位）和专业主义（通过提高入职标准提高社会职业地位）外和里应，使教师数量和学历得到一定程度的提升。工会主义发展策略和专业主义发展策略，都依赖于教师专业组织而发挥作用，不同的是前一种将矛头指向外部社会，主要是采取教师罢工或者进行集体谈判等方式来谋求教师整体专业地位的提升，维护教师群体的利益。后一种将矛头指向教育内部和教师自身，主

要是采取提高教师准入门槛，制定较为严格的教师专业标准和规范等方式，来提高对社会的服务水平，从而谋求社会的认可。就两种不同策略的发展结果而言，各有所指，各有所获。工会主义发展策略见长于外部舆论的呼吁和造势，但对于如何维护教师专业地位的独立性，表现乏力。专业主义发展策略通过自身内部调整，一定程度上维护了教师专业地位，赢得了社会声誉，故而后来居上，逐渐占据了上风，但其自身的局限在后继发展中也逐步呈现出来。对专业制度的建设，专业主义策略功不可没，保证了新入教师的质量，但在如何保证在职教师专业发展的主动性和持续性方面，它未来得及提供可行方案。

但就总体效果而言，“教师群体发展”远未达到想象中的预期。无论工会主义和专业主义如何努力提升教师的社会地位，都无法保证每一位教师专业水平的不断改进和教育质量的明显提高。进入 80 年代，教师专业化策略发生了重大转变。1980 年世界教育年鉴确立教师专业发展为主题，标志着教师专业化的主要方式开始从谋求这一专业外在社会、经济地位的提升、争取资源与权利的分配，转向专注专业知识、专业能力的提高，即强调教师个体的主动的专业发展。自此，教师工作专业化的重心开始转到了教师的专业素质发展上，教师个体内在的专业知识和能力开始受到重视。

教师专业化发展个体取向的兴起，标志着教师专业化发展的重心转移到教师个体专业程度的提高上来。就其发展策略而言，亦可分为教师个体被动专业化发展策略和教师个体主动专业化发展策略，且后者是在前者基础上发展而来的。教师个体被动专业化发展策略，从根源上来说是专业主义发展策略的一种延伸和继续，它致力于通过外部力量来推动教师个体专业化发展，某种程度上是将教师视为“教书匠”，所以它的假设是：教师在教学中存在一定的缺陷或错误，且这些缺陷或错误能够通过教师的学习加以修正和完善，因此教师培训、临床指导、教学评价是这种策略的具体表现，教师自身因素对教师个体专业化发展的作用被忽略不计。

由于教师个体被动专业化发展策略的效果表现不尽如人意，教师个体主动专业化发展策略应运而生。与它的前身明显的不同是，它关注到教师发展

的内在自觉和教师发展的过程，所以，一方面它致力于通过教师内在自觉来推动教师个体专业化发展，比如将教师视为“研究者”，把教师自身的实践经验与智慧视作教师专业化发展的重要资源，教师通过对自身经验与智慧的发掘和把握，能够不断促使自身专业化发展迈向新的台阶。另一方面，它不再把教师专业化发展仅仅局限于发展结果本身，而更多地指向了发展的过程；教师专业发展成为贯穿于整个教师职业生涯的持续追求。

目前，在整体大趋势上，对教师专业发展过程的描述基本达成共识，对教师专业发展研究过程的基本趋势和特点的把握，也基本达成认识的一致。但是，值得注意的是，研究过程的发展趋势，并不一定就必然是教师专业发展实践的“现实摹本”；教师专业发展的实践变革，有时远不像理论描述的那样，线索清晰，取向鲜明。

从宏观角度描述，这样一个过程确实是实际发生和存在的，即：教师专业化确实经历了从提升外在社会地位，到转向教师本身的“专业发展”。早期对“工会主义”、专业组织和严格入职标准的倚重很明显地表现出教师“被动专业化”的特征；后期转变成更加关注教师群体和个体的“能动专业发展”，使“教师的专业发展”变成了纯粹“教育内部”的事情。毫无疑问，以社会学、心理学等学科视角和方式厘定教师专业的知识和能力结构，并借此确定教师专业发展的阶段，以及教师专业发展研究的历次“转向”（有的依据研究取向的阶段变化描述为理智取向阶段、实践反思取向阶段和生态取向阶段；^①有的描述为教师职业发展周期研究、教师效果研究、教师认知加工研究、教师实践知识研究、教师生态文化研究等^②），都为促成教师专业发展由教师专业群体社会地位提升转向教师专业知识和能力的提升，做足了舆论和理论的准备。虽然教师“专业”的目标和标准很多时候是以“公共期待”或“理论逻辑”的方式存在，但让“教师专业发展”成为教育的事情，成为教师的事情，确实表达的是一种教育内和外的共同诉求。

^① 参见教育部师范教育司组织编写：《教师专业化的理论与实践》（修订版），人民教育出版社2003年版，第25～31页。

^② 详见岳欣云：《教师研究的反思与再探究》，华东师范大学博士学位论文2005年。