现代教师教育理论研究丛书

教师教育范式论

The Theory of Paradigm for Teacher Education

周成海 著

东北师范大学出版社
NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS

现代教师教育理论研究丛书

教师教育范式论

The Theory of Paradigm for Teacher Education

周成海 著

东北师范大学出版社
长 春

图书在版编目（CIP）数据

教师教育范式论/周成海著. —长春：东北师范大学出版社，2008.12
ISBN 978-7-5602-5516-3

Ⅰ.教… Ⅱ.周… Ⅲ.师范教育—研究 Ⅳ.G650

中国版本图书馆 CIP 数据核字（2008）第 193644 号

□责任编辑：曲 颖 □封面设计：杨 涛
□责任校对：孔垂杨 □责任印制：张允豪

东北师范大学出版社出版发行
长春市人民大街 5268 号（邮政编码：130024）
电话：0431—85687213
传真：0431—85691969
网址：http://www.nenup.com
电子函件：sdcbs@mail.jl.cn
东北师范大学出版社激光照排中心制版
吉林省吉育印业有限公司印刷
长春市经济技术开发区深圳街 935 号（130033）
2008 年 12 月第 1 版 2008 年 12 月第 1 次印刷
幅面尺寸：170mm×227mm 印张：16 字数：263 千

定价：**30.00** 元

本书由大连大学资助出版

教育部人文社会科学研究规划项目《中小学教师职业生涯周期的实证研究》成果之一

辽宁省教育科学“十一五”规划立项课题《国际教师成长的动向及启示研究》成果之一

目　录

引　言…… 1

上　篇　教师教育范式的理论基础 …… 11

第一章　教师教育范式的哲学基础 …… 13
第一节　哲学中的客观主义与主观主义 …… 13
第二节　客观主义、主观主义哲学对峙下的教师教育：知识观的维度 …… 24
第三节　客观主义、主观主义哲学对峙下的教师教育：人性观的维度 …… 43
第二章　教师教育范式的社会学基础 …… 61
第一节　实证主义社会学与解释主义社会学的分立 …… 61
第二节　结构功能论：客观主义教师教育范式的社会学基础 …… 63
第三节　符号互动论：主观主义教师教育范式的社会学基础 …… 70
第三章　教师教育范式的心理学基础 …… 93
第一节　客观主义学习理论与建构主义学习理论的分野 …… 93
第二节　客观主义教师教育范式：以客观主义学习理论为基础 …… 97
第三节　主观主义教师教育范式：以建构主义学习理论为基础…… 102

下　篇　教师教育范式的结构特征…… 121

第四章　两种教师教育范式的目标追求…… 123
第一节　两种不同性质的教师教育目标…… 123
第二节　客观主义教师教育范式的目标追求：达成预定的“能力”和“标准” …… 125

此为试读，需要完整PDF请访问：www.ertongbook.com

第三节　主观主义教师教育范式的目标追求：
建构“信念”和“认同”…… 139
第五章　两种教师教育范式的组织管理…… 164
第一节　教育组织管理理论的范式转型…… 164
第二节　客观主义教师教育范式的组织管理：
科层组织与控制取向…… 168
第三节　主观主义教师教育范式的组织管理：
共同体组织与赋权取向…… 182
第六章　两种教师教育范式的课程教学…… 207
第一节　国际教师教育课程的结构及发展趋势…… 207
第二节　客观主义教师教育范式的课程教学：理论的传授…… 209
第三节　主观主义教师教育范式的课程与教学：
偏重经验的反思…… 216
结　语…… 229
参考文献…… 242
后　记…… 248

引　言

一、为什么要研究“教师教育范式”问题

无论是放眼世界还是环视中国，我们都会发现，教师教育研究已经成为教育研究中的热点。目前一个非常流行的观点是：教育研究的重心将由“教学”转向“课程”，再由“课程”转向“教师”。[①] 教师教育问题受到关注，最根本的理由是“越来越多的证据表明，在所有的教育资源中，教师的能力对于学生学习的成功影响最大”[②]；并且，“在教育事业中，一定的物质条件是必需的，而人是更重要的因素，教师更是一个极端重要的因素。……教育一个男孩，你只是教育了一个人；教育一个女孩，你教育了一个家庭；教育一个教师，你教育了整个社会”[③]。正是基于这种认识，联合国教科文组织（UNESCO）在2001年将“有高素质的教师才有高质量的教育”（Qualified teachers for Quality Education）作为第八个“世界教师日”（World Teachers Day）的主题。

从我国的情况看，目前，国内多数教育类学术期刊均开设了教师教育研究专栏；教师教育研究所（中心）等研究机构也从无到有，不断增加；以教师教育为研究主题的博士、硕士论文以及专著、译述更是不胜枚举。

在研究群体日渐庞大，研究成果急遽扩充的情势之下，后继的研究者要在教师教育研究领域寻找一个空白点，其难度无异于在一个已经饱和的市场上制造一场抢购风潮。作为一个教师教育研究的后来者，笔者在经历一番“寻寻觅觅”之后，最终选取“教师教育范式”这一研究主题。选择这样一

---

① 阮成武. 主体性教师学 [M]. 合肥：安徽大学出版社，2005：1.

② Linda Darling-Hammond. *Constructing 21st-century teacher education* [J]. *Journal of Teacher Education*, 2006, 57 (3): 300.

③ JC Aggarwal. *Teacher and Education in a Developing Society* (*Third revised edition*) [M]. New Delhi: Vikas publishing house pvt ltd , 2001: 395.

个“大”的题目，似乎与学界倡导的“小题大做”的论文选题思想背道而驰，其主要原因有两点：

首先，近几十年来，国际范围内的教师教育研究和实践出现了一种根本性的转向，实践、反思、建构、校本……已成为教师教育中的强势话语。这种话语上的转向可以视为一种新的教师教育范式的兴起。一棵大树，无论其枝叶离地面有多远，它都需要从根部汲取营养，教师教育也是如此。当前，有关教师教育的各种话语和论述，都有其深层的理论基础，对教师教育范式问题的探讨，实际是对各种教师教育话语和论述追根溯源，加深我们对于教师教育问题的洞见。

其次，笔者认为，当前的教师教育研究，多是围绕某一特定政策、环节和方法展开的，这种研究固然有其优势，然而也存在着研究“浅表化”和“碎片化”的不足。本书以“教师教育范式”的视角审视教师教育问题，并基于客观主义和主观主义的对峙以及“连续统”的思维方式，建立起一个教师教育问题的分析框架，使我们能够透过教师教育改革多样、流变的外观，洞见其深层的基础，把握其整体的轮廓。

泽兹纳（Zeichner）指出，不同的教师教育范式，基于不同的理论基础，对教师教育持有不同的理论主张，也衍生出不同的教师教育实际。也就是说，教师教育范式不同，对教师教育的目的、功能、运作所持有的观点就不同，对教师教育的课程、教学、组织等环节的设计也就不同。[①] 假如我们把教师教育研究的论题按照“战略”和“战术”的标准进行划分，“教师教育范式”的研究应该属于“战略”研究的范畴。现象学哲学的创始人胡塞尔呼吁基于“生活世界”的研究，反对进行宏观的研究，他提出了“不要大钞票，要小零钱”的主张，但是谁能否认“大钞票”和“小零钱”各有各的用处呢？

二、几个重要概念的界定

（一）客观主义

客观主义（objectivism）这一概念可以从哲学本体论、认识论、人性论和方法论四个维度来考察。本体论主要探讨作为我们研究对象的外在世界的本质是什么。认识论主要探讨我们究竟能获得什么样的知识以及我们能用什

① Zeichner, K. M.. *Alternative paradigms of teacher education* [J]. *Journal of Teacher Education*, 1983, 34 (3): 3—9.

么方法去辨别知识的真伪。人性论主要探讨人在面对整个社会世界时，人的本质角色/定位是什么。方法论主要探讨我们到底可以用什么方法、途径去获得知识，以及主体与之互动/交往的基本方式、正当性与合理性的问题。从哲学本体论、认识论、人性论和方法论四个维度考察客观主义这一概念，能得出以下结论：

表引 1　　客观主义概念的四维分析

四个维度	客观主义的观点
本体论（实在论）	倾向于将外在世界看成一个刚性的（hard）、客观的与给予的（given）世界，它独立于人之外，不随人的意志而转移，包含着稳定的结构和客观的规律。
认识论（实证主义）	人作为“旁观者”揭示外在世界隐含的基本规律和基本秩序，按照“科学”程序建立起来的知识是客观、普遍、不包含价值倾向的，作为一种真理性的规律系统，知识的生产掌握在少数人手里，普通人只能对科学知识顶礼膜拜，他们的任务是吸收这些知识，并按照其规定进行操作。
人性论（决定论）	客观世界隐含着刚性的结构和固有的规律，它们对人的活动起着制约的作用，个体的活动一旦超出结构和规律允许的范围，就是一种可怕的冒险。因此，人的自由意志与创造空间是有限的，人在面对外在世界时，采取的是顺从的态度，人被动地存在着。
方法论（普遍主义）	一旦揭示出世界隐含着的线性的因果关系和客观规律，即可依此进行操作，亦即存在着公式化的、可以重复的、具有普遍性的方法体系，人不过是一个必须严格遵守规程的技术人员。

（二）主观主义[①]

主观主义（subjectivism）是与客观主义相对立的一种哲学观。从哲学的发展进程来看，19 世纪后期以来，尼采的意志哲学、生命哲学、存在主义、弗洛伊德主义、哲学解释学和后现代主义等哲学均将“人”视为哲学的出发点和归宿，强调人的自由意志的运用，尊重人的理解的多样性，这些哲学派别均可归到主观主义哲学的概念之下。从哲学本体论、认识论、人性论和方法论四个维度考察主观主义这一概念，能得出以下结论：

① 客观主义与主观主义两个概念的分歧，也体现在中国哲学的心、物之辨中。中国古代思想家对于心、物之辨有两个著名命题：“天道不可违”和“万物皆备于我”。“天道不可违”反映的是客观主义的旨趣，而“万物皆备于我”则与主观主义相通。

表引 2　　主观主义概念的四维分析

四个维度	主观主义
本体论（唯名论）	将外在世界看成一个软的（soft）世界，是人主体生命表现或实践的场所，亦即外在世界是人主体生命的一部分，它会随着人的意志而变化，具有唯心主义的色彩。
认识论（反实证主义）	所谓知识只不过是人的心灵意识对整个外在世界所作出的理解或意义建构，它内在于人的心灵之中，是主动创造的结果，而不是外界塑造心灵的结果。由于不同的人有着不同的经验背景，因而对于同一个世界，每个人可能建构出不同的意义理解。知识是主观的、个人性的、情境性的、动态性的，是带有偏见并经过人的价值观念过滤的。
人性论（意志论）	将外在世界看成人主体诠释创造的产物，人拥有主观能动性、创造性的角色。人具有自由意志，自主性是人的特征，人的活动是自我判断、自我活动、自由选择的结果。
方法论（表意论）	人面对外部世界，所能采取的方法或途径，具有独特性而不是重复性，人无法按照既定的模式或途径去认识和改造世界，尊重人的自由意志和个别差异。

（三）教师教育

教师教育（teacher education）的概念在国际上是将教师发展的全过程（职前、任用、职后）连续化后在统称意义上使用的。这一概念的产生意味着教师培养的重心已经由职前教育转向职后教育。

在大陆范围内，教师教育这一概念最早出现于梁忠义教授在 1998 年出版的专著《教师教育》一书中，在此之前，我国一直沿用“师范教育”的概念。在《教师教育》一书的前言中，梁教授解释了将“师范教育”改称“教师教育”的原因：“教师教育”一语包含着教师培养和教师进修的职能，是职前与职后两种教育的综合概念。这个概念体现了终身教育思潮，体现了教师教育的连续性，而连续性正是当今教师教育的重要特征。而“师范教育”通常是指职前教师培养，含意不及“教师教育”宽广。[①]

（四）范　式[②]

范式（paradigm）的概念源自库恩（Kuhn）的科学哲学研究。库恩认

① 梁忠义，罗正华. 教师教育 [M]. 长春：吉林教育出版社，1998：1.

② 华南师大刘良华教授认为，库恩的“范式”这个词语本身是不确定的，“范式”不过是“流派”、“思潮”、“取向”、“样式”，有时也接近“主义”、“运动”，至少中国教育界在使用“范式”这个词语时是这样对待“范式”的。

为，“范式”即某一科学家集团围绕某一学科或专业所具有的共同信念，这种共同信念规定他们有共同的基本理论、观点和方法，即一种“世界图式”或世界观。库恩认为，在不同的范式之间缺乏共同的交集，这种“不可通约性”也是范式的基本特征。在库恩看来，科学革命的实质就是范式的转化与更替，新范式取代旧范式，某一学科的理论、定律和基本观念也随之改变。

范式的概念后来被引用到科学哲学以外的广泛领域，甚至有概念滥用之嫌。目前，范式一词通常被理解为人们看待与处理特定领域内的一种现象或一系列问题的基本原理，有时也被理解为某一研究群体公认的“理论模型”或“研究框架”。

范式的概念也被广泛地引入教育研究领域。例如，在课程研究中，概念重建运动的领军人物派纳概括地提出了两种课程范式：课程开发范式与课程理解范式。课程开发范式遵循“泰勒原理”，将课程视为“学校材料”，学校教育就是依托教材，按照严格的技术程序，向学生传递学科知识，最终达成预定的课程目标。而课程理解范式则将课程视为“文本”，学习者置身于一定的情境中，结合自己的经验，参与师生之间、生生之间广泛而深入的对话，对课程文本进行多角度、创造性的解读，实现对课程的理解。由于两种课程范式遵循不同的基本原理，持有不同的基本假设，因而两种课程范式下的课堂教学、师生关系、学习方式、课程评价等方面均大相径庭。

再如，教育研究中存在着质的研究和量的研究两种不同的范式，量的研究以实证主义哲学为基础，主张研究者坚守“价值中立”原则，采取实验、统计、测量等方式确定研究对象中包含的因果规律和线性关系，构造出普遍的、客观的知识；而质的研究则以现象学、哲学解释学等哲学思想为基础，主张在自然情境下采取体验、访谈、观察、实物搜集等方式收集资料，最终对事物作出“解释性理解”。由于两种研究范式遵循不同的基本原理，持有不同的基本假设，因而对于教育研究中研究程序的设计，资料的收集和处理，研究的方法，研究结果的解释和应用等方面都截然不同。

三、国内外教师教育范式研究两例

（一）泽兹纳的研究

从笔者掌握的资料来看，泽兹纳是最早对教师教育范式进行分类描述的学者，他于1983年发表的《教师教育的另类范式》一文，对后来的教师教育研究者启发很大，直至今日，在《教学与教师教育》（*Teaching and teacher education*）以及《教师教育杂志》（*Journal of teacher education*）

此为试读，需要完整PDF请访问：www.ertongbook.com

等权威的教师教育研究期刊中，仍有不少作者在引用泽兹纳的相关论述。

在《教师教育的另类范式》一文中，泽兹纳从对知识的看法（接纳的—反省的）和对现状的态度（保守的—质疑的）两个维度，把教师教育分为四种范式：

1. 行为主义（behavioristic）范式

这一范式强调教师教育的重点在于达成外显的教学行为，注重可观察的教学技巧或能力的发展与培养。根据对有效教学的研究，分析出影响教学效果的行为变量，再将这些行为和技术作为教师教育的培训标准，并在特定的环境中反复演练，使教师在教学工作中能够娴熟地掌握、表现、操作与运用这些行为和技术。

2. 人本主义（personalistic）范式

这一范式强调教师教育应着重培养教师作为“人”的一面，认为教师教育就应促进教师心智、品格的成长和健全，重视对专业知能中各种知识、能力、信念和态度的反思与经验重组。

3. 传统技艺（traditional-craft）范式

这一范式就是将传统的学徒制（apprenticeship）运用到教师教育当中，采取师傅带徒弟的形式培养教师。教师培养就是发现一些良好的教学形式，由有经验的教师（师傅）根据这些形式进行示范教学，学徒通过观察、模仿来学习、获得教学技巧。

4. 探究反思（inquiry）范式

这一范式把教师养成视为一种认知结构的改变过程，而实现认知改变的最好方法就是探究。这种范式把教师视为积极能动的主体，认为教师能通过探究获得对教学的深入理解。

泽兹纳认为，四种教师教育范式基于不同的理论基础，对于教师教育持有不同的隐喻，工作的内容也不相同，其具体差异如下表所示：

表引 3　　美国教师教育计划的理论基础

范　式	理论基础	隐　喻	主要工作
行为主义范式	实证主义知识论、行为主义心理学	生　产（production）	● 教导特定的可观察的教学行为
人本主义范式	现象学知识论、知觉及发展心理学	生长（growth）	● 促进师范生对教师的认同与意义的适当转换

续 表

范 式	理论基础	隐 喻	主要工作
传统技艺范式	学徒制	默 识 (tacit knowledge)	● 在经验中学习 ● 名师出高徒
探究反思范式	杜威反省思考理论	解 放 (liberation)	● 教师应改造现况促进进步 ● 培养师范生的反思能力

资料来源：Zeichner，K. M.. *Alternative paradigms of teacher education* [J]. *Journal of Teacher Education*，1983：34（3）：3—9. 参见：张芬芬. 我国师范教育中的意识形态 [A]. //台湾比较教育学会、师范教育学会主编. 国际比较师范教育学术研讨会论文集（上）[C]. 台北：师大书苑有限公司，1992：396—397.

（二）杨慧文的研究

来自我国台湾的杨慧文博士，在其博士论文《变革中的教师教育范式：海峡两岸之比较研究》中，以“行为主义”、“交互作用”、“批判理论”三种能力观为主干，并考虑个人和社会层面的不同，提出一个包括五种范式类型的教师教育范式的分析框架：

1. 能力本位的教师教育范式

该范式源自行为主义理论，强调通过教师教育培养学生某些特定的能力，这些能力包括知识、技能、态度和价值等。这一范式的特征包括：推崇目标管理，通过设立明确的学习目标，使师生双方都能清楚地了解努力的方向，这一目标同时作为评价的标准；加强个别化教学，使教学符合学生的需要、兴趣和能力，并强调学生的自主学习；重视教育实习，中小学校在教师教育中扮演重要角色。

2. 实务/实际的教师教育范式

该范式强调学习者参与实务，通过“行中思”、“行中知”，发展出面对各种具有挑战性的教学状况时所应具备的应变能力和适应能力，使其能够创造出恰切的解决方案和教学策略。该范式重视隐性知识的价值，注重理论与实践的结合，其基本特征有三个：采取师徒制的实用精神，重视教育现场的实习，强调发展实践的智慧。

3. 研究/探究的教师教育范式

该范式遵循“教师即研究者”的理念，强调教师教育要培养教师对他们的教学和教学情境进行主动探究的意识和能力，要求教师通过自己的探究活动，建构自己的实际知识与理论，更新自己的教育观。该范式推崇行动研究，并将其视为教师专业发展的最重要途径。

4. 反思/批判的教师教育范式

这一范式源自批判理论以及舍恩“反思性实践”的理念，强调培养有反思和批判能力的教师。这一范式的教师教育在教学方法上强调反思性教学、教育研究训练以及社会议题的探讨，实现由“技术的反思”上升为“实际的反思”最终达到“批判的反思”。

5. 社会重建的教师教育范式

这是一种处于边缘地带的教师教育范式，该范式秉持“教育即解放”的理念，除了以批判理论的观点探讨教育中的不公平之外，还企图通过教育来改变社会现状，要求教师在社会改革中扮演重要的角色。这一范式的教师教育强调培养教师反思批判的意识以及实际行动的能力，使教师成为转型的知识分子，参与建设一个公正和人性化的社会。

四、本书对教师教育范式的分类

前文比较详尽地介绍了泽兹纳和杨慧文对教师教育范式问题的研究成果。事实上，根据笔者掌握的资料，就这一问题进行过研究的国内外学者还有很多，教师教育范式问题作为教师教育研究中的“大问题”，受到许多学者的关注也是非常自然的。笔者通过对众多学者的论述分析发现，目前有关“教师教育范式”的研究，多以对教师教育范式进行分类为起点——少则两类，多则八类——进而说明各类型的教师教育范式的特征。

本书将教师教育范式的类型划分为两类：客观主义教师教育范式和主观主义教师教育范式。这两种教师教育范式的对峙根源于客观主义哲学与主观主义哲学的对峙，由于客观主义与主观主义各自坚持不同的本体论、人性论、认识论和方法论，这种本体论、人性论、认识论和方法论的歧异是两种教师教育范式在目标设置、组织管理和课程教学等方面具有“不可通约性”的根源。客观主义哲学与主观主义哲学的对峙也是社会学、心理学领域不同流派对峙的根源，这些流派的对峙也为两种教师教育范式的对峙提供了支持。

通过对现有的研究成果的分析，笔者发现，现有的教师教育范式研究大多忽略了两个问题。第一个问题：划分教师教育范式类型的理论基础和依据是什么？第二个问题：各种类型的教师教育范式之间是什么关系？针对上述两个问题，本书试图作一些突破性的研究。首先，本书不仅要划分教师教育范式的类型，并说明不同类型的教师教育范式的结构特征，还要详尽地探讨各类教师教育范式确立的哲学、社会学和心理学基础，只有深入考察各种类

型的教师教育范式的立论基础和深层假设，我们才会弄清楚一种教师教育范式“为何如此”的真正原因。其次，本书对于教师教育范式的研究，力图超越“类型学”的观点和方法，以“连续统”的观点分析教师教育范式。本书认为，教师教育范式可以理解为以客观主义教师教育范式和主观主义教师教育范式为两端的连续统，连续统的两端通常是事物或现象的极端状态或理想状态，两种教师教育范式各有其存在的价值，在特定的情境中均能有效地解释和指导教师教育中的某些现象，范式之间不再是对立的“非此即彼”（either-or）关系，它们完全可以以“既有又有”（both-and）的形式共存。

五、本书的篇章结构

本书对教师教育范式的论述从两个方面展开，即“上篇”论述教师教育范式的理论基础，“下篇”论述教师教育范式的结构特征。

教师教育范式的理论基础包括哲学基础、社会学基础和心理学基础。正像无论大树的枝叶离树根有多远，它们都要从树根获取必需的营养一样，尽管教师教育的范式不同，表现各异，但它们都是生长在哲学、社会学和心理学这棵大树上的枝叶，因而也就自然地汲取树根为它们提供的营养。本书“上篇”的三章对两种教师教育范式的哲学、社会学和心理学基础进行了对比分析。

如果说哲学、社会学和心理学是一种教师教育范式的“根”，那么，一种教师教育范式的“枝叶”则是其结构框架。任何一种教师教育，都包含着三个基本组成部分：目标追求、组织管理和课程教学。本书“下篇”的三章对两种教师教育范式的三个部分进行了对比说明。

具体而言，本书的主体部分包括以下六章：

第一章，论述两种教师教育范式的哲学基础。以实证主义为主体的客观主义哲学和以哲学解释学、后现代主义为主体的主观主义哲学分别是客观主义教师教育范式和主观主义教师教育范式的哲学基础。两种哲学在主体观和知识观上的差异，导致客观主义教师教育范式倾向于将教师视为普遍性的教育理论知识的被动接受者，而主观主义教师教育范式则倾向于将教师视为个人实践知识的主动建构者。

第二章，论述两种教师教育范式的社会学基础。客观主义教师教育范式以结构功能论为基础，强调教师角色的塑造，被动地实现专业社会化。主观主义教师教育范式以符号互动论为基础，强调教师教育要在交往、互动、对话、分享和反思的过程中自主地建构出个人化的符号意义体系，实现自我社

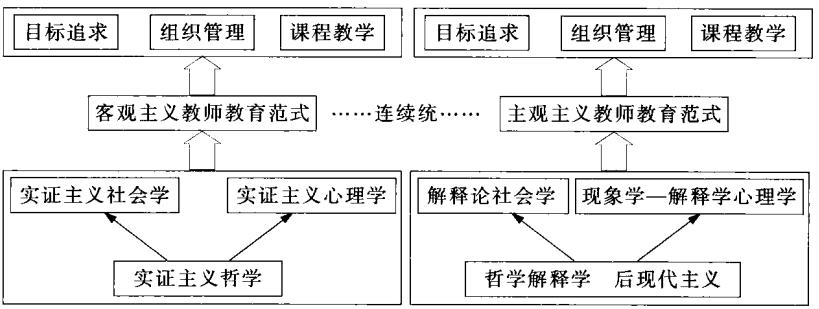
会化。

第三章，论述两种教师教育范式的心理学基础。客观主义教师教育范式以客观主义学习理论为基础，强调理论传授和强化训练；主观主义教师教育范式以建构主义学习理论为基础，强调教师教育要采用自主学习、经验学习、情境学习和合作学习等学习方式。

第四章，论述两种教师教育范式的目标追求。客观主义教师教育范式以达成预定的“能力”和“标准”为目标，这是一种外在的刚性目标，能力和标准的设定以有效教学研究、优秀教师素质结构研究为基础。主观主义教师教育范式以导正教师信念、建构教师认同为目标，这是一种内在的柔性目标。

第五章，论述两种教师教育范式的组织管理。客观主义教师教育范式在组织管理上以科层组织和科学管理为特征，追求效率和控制，通过教师证书制度和教师评价制度对教师教育实施组织和管理。主观主义教师教育范式推崇后现代组织形式，以实践社群作为教师专业发展的组织载体，强调教师教育管理中的赋权。

第六章，论述两种教师教育范式的课程教学。客观主义教师教育范式在课程设计上以理论性课程为主，在教学上偏重传授和训练。主观主义教师教育范式在课程设计上偏重经验性课程，在教学上强调反思性教学。



图引 1　本书的框架结构

上　篇

教师教育范式的理论基础

此为试读,需要完整PDF请访问: www.ertongbook.com