

# 论教师专业发展的特质及其实践路径

毋丹丹

(深圳市教育科学研究院, 广东深圳 518000)

[摘要] 教师专业发展的特质是与其他职业群体相区别的专业发展特征, 它既体现了教师专业发展的独特性, 又体现了其内在规定性。目前, 教师专业发展的特质遭遇遮蔽, 主要表现为理论与实践脱节、对标准化教学通则的推崇、“思想技术”的统摄。因此, 我们需要进一步厘清教师专业发展的特质, 从而把握教师专业发展的实践路径, 破除遮蔽的藩篱。教师专业发展特质主要表现为: 行动中解决教育问题的实践性、教育情境的不确定性、专业情意的感通性以及多元关系持续互动的系统性。基于此, 笔者从宏观学校层面、中观课程层面以及微观师生关系层面探讨了彰显教师专业发展特质的实践路径。

[关键词] 教师专业发展; 特质; 实践路径

[中图分类号] G451 [文献标识码] A [文章编号] 1672-5905(2017)03-0081-06

DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.2017.03.013

## On the Particularity and the Practice Approaches of Teacher's Professional Development

WU Dan-dan

(Education Sciences Research Institute of Shenzhen, Shenzhen, Guangdong, 518000, China)

**Abstract:** The particularity of teacher's professional development is the characteristics of teacher's professional development, which is distinct with other occupational groups. It not only reflects the uniqueness of teacher's professional development, but also embodies the inherent regularity of it. At present, the particularity of teacher's professional development is obstructed by the disconnection between theory and practice, the approval and admiration for standardized teaching, and the controlment of technical ideas. Therefore, we need to clarify the particularity of teacher's professional development, so as to grasp the practice approach of teacher's professional development, and break free of its particularity. The manifestations of the particularity are the practicalness of solving problems in educational actions, the uncertainty of education situation, the professional affection of mutual understanding, and systematicness of multiple relations' constant interaction. Based on this, the author discusses the practical ways of manifesting the particularity of teacher's professional development from three aspects: macroscopic perspective of school, middle perspective of curriculum, and microcosmic perspective of relations between students and teachers.

**Key Words:** teacher's professional development, particularity, practice approach

教师专业发展的特质是与其他职业群体相区别的专业发展特征, 它既体现了教师专业发展的独特性, 又体现了教师专业发展的内在规定性。对教师专业发展特质的正确把握, 有利于我们采取科学的

实践路径, 有效促进教师的专业发展。

### 一、教师专业发展特质的遮蔽

目前, 促进教师专业发展的主要途径是通过官

[收稿日期] 2016-01-07

[作者简介] 毋丹丹(1985-), 女, 山西晋城人, 深圳市教育科学研究院研究人员, 教育学博士, 主要研究方向为德育原理和教师教育。

方施行批量式的课程培训（包括面授课程和网络课程等）。这种方式虽然能够从整体上规划大批量教师的专业发展，以学时和考试成绩为指标来确认教师的专业成长；但从实际效能来看，它在一定程度上弱化了教师专业发展所扎根的教育实践和教育情境，忽视了教师专业发展过程中面临的各种不确定性，以及师生之间的情意感通，缺乏对教师专业发展所处的多元关系系统的综合考虑，使教师专业发展的特质遭遇遮蔽。

### （一）理论与实践脱节

促进教师专业发展的形式多样，如课程培训、工作坊、教学观摩和研讨会等，这些形式都会面临从理论到实践的转移问题。例如，大学提供的课程培训通常过于学术化，与教师的实践需要相去甚远，“专家努力倡议并推行在他们看来最乐观的、最值得称许的解决方案，结果却仍存在问题。它们不但是无效的，更创造了新的问题。这些解决方案都源自于脆弱的、片面的理论”；<sup>[1]</sup>而工作坊和教学观摩等虽然与实际情况联系更密切，但是由他人设计而非培训教师自身的参与和设计，同时在贯彻的过程中又缺乏跟进与支持。“大部分教师在参与了这类培训后，都感到很难把所学到的知识和技能运用到日常的课堂上，这似已成为不易消解的困惑”。<sup>[2]</sup>现实告诉我们，理论无论多么前沿与高深，这些对培训者来说通常是相对不重要的，而在教育实践中的难题，往往是学生、家长、教育工作者等相关社会人士所非常关切的。

### （二）对标准化教学通则的推崇

对标准化教学通则的推崇，是源于我们对教师“专业”本身的理解。教师专业发展中的“专业”与某一学科意义上的专业不同，“更多的是一种社会学概念，与‘职业’、‘工作’等相关联，对应于英文中的 profession 一词”。<sup>[3]</sup>对教师这一职业专业性的关注伊始，旨在争取提高社会地位与收入，改善工作条件。而社会学者则着力于建立一套具有普遍性的专业特质，以此来与其他职业相区别，其中，“一套专业知识和一个服务的理想是一个专业所须具备的核心特质”。<sup>[4]</sup>在某一“专业”对“一套专业知识”的构建过程中，专精化、界线明确、科学化与标准化成为需要具备的四项基本属性。威尔伯特·穆尔（Wilbert Moore）对此谈到“专业涉及能应用通则（general principle）到特定问题上，

而且现代社会中的一个特点就是，这类通则不断地丰富和增长。……专业工作者将通则、标准化知识应用到具体的问题上。”<sup>[5]</sup>对“专业”标准化、通则性和客观性的理解与推崇，导致标准化、具有普遍规律的理论相对于具有不确定性和情境性的实践占有着相对的优势，从而相对忽视了教师在具体教育情境中的特殊性和个别差异性，不利于教师的专业发展及其特质的彰显。

### （三）“思想技术”的统摄

“思想技术”的统摄是指这样一种假定：在教育一线的教师，他们是经验型的教学能手，但由于缺乏系统理论的指导，他们在教育实践中往往会表现出盲目性，这就需要在理念、知识、技能等方面对他们进一步做出培训与指导。该假定含有以下三个信息：（1）相对于教育行政机构的管理人员以及教育专家，教师往往处于弱势地位，是被期待、被定义、被要求的对象；（2）教师在教育理念、知识、技能等方面是缺乏的，他们必须接受更高机构或理论与实践专家的培训或指导，即使这样的接受是被动的；（3）教育管理者和教育专家能够预设到教育情境中的问题与规律，教师通过专业知识与技能的培训，就能基本解决实践中的问题。

基于以上信息的假定，使教师专业发展特质遭遇“思想技术”的统摄，表现为：（1）教师专业发展是不具有自主性的。香港有学者将其称为教师专业发展的“不足模式”，即“教师的知识与技能是不足的（deficit），因此政策制定者所提供的教师专业发展课程也是建立在这种不足—培训—掌握模式基础上的（deficit-training-mastery model）”。<sup>[6]</sup>也有学者称为“工程化”<sup>[7]</sup>的误区，即教育行政部门用工程管理的思维模式推进教师专业发展，限制了教师专业发展的自主权。（2）教师是满足制度需要的人，他们的专业情意等人性诉求被“思想技术”下的制度体系所剥夺。“思想技术”建构了教师专业发展的一套制度体系：教育管理机构全面统筹教师的培训计划，并制定相关的管理细则，教师则必须参加这样的计划，按照规定行事，否则无法获得学时，考核成绩不合格。实际上，这样的制度对教师人性的规定是：教师参加培训与考核，不是因为他们对工作的热爱，亟需通过这样的方式来为自己充电，而是要通过这样的考核方式，让自己在单位体制内继续维持教师这个身份，从而获得相应

的报酬。“维持身份”与“获得报酬”成为“思想技术”统摄下的教师诉求，从而把教师变成了满足制度需要的人，剥夺了他们制度假设之外的人性诉求，如教师的专业情意等，从而让他们很难积极、自主地参与到自身的专业发展中。

因此，对教师专业发展特质及其表现的把握，成为破除遮蔽的藩篱、探求正确的教师专业发展实践路径的关键所在。

## 二、教师专业发展特质的表现

教师专业发展的特质主要表现在四个方面：行动中的教育问题的实践性、教育情境的不确定性、专业情意的感通性以及多元关系持续互动的系统性。

### （一）行动中解决教育问题的实践性

教师专业发展理论与实践的脱节，缘于一种先知后行的逻辑路径，即理论或实践经验学习→获得知识和技能→解决教育实践中的问题。这种逻辑路径在促进教师专业发展中确实有一定的效用。例如能够在有限的时间内培训大批量的教师，以保证教师队伍整体质量的快速提高。但同时，我们也必须注意这样一个事实：每位教师的生活背景、教学经验、领悟反思能力以及在不确定的教育情境中遇到的问题都是不一样的。因此，由知到行的同一性的培训路径忽视了教师自身的内在体验和认同，以及教师个体的差异化需求，不利于教师批判反思能力的发展。

由此，我们可以转换一下教师专业发展的逻辑路径：在教育实践中发现问题→通过以问题为导向的反思性学习获得有针对性的知识和技能训练→有效解决教育实践中的问题。换言之，教师以自己在教育实践中的具体问题为契机，发现问题并深度分析自身的学习需求，然后通过有针对性的理论学习和实践经验反思与借鉴，有效解决教育实践中的各种问题。这一逻辑路径强调实践性在教师专业发展中的关键作用，而教师专业发展的契机就在于教育实践中的教育问题。因此，“实践性”是教师专业发展的特质之一。

### （二）教育情境的不确定性

对标准化教学通则的推崇实际上是一种“技术性的实践趋向”，<sup>[8]</sup>即强调教师像律师、医生一样具有规范的、专业性的知识和技能，以提高教学实

践活动的效率。然而在具体的教育情景中，不确定性是其最为本质的特性。教育情景是“那些构成教育行动的场所，是使成人与儿童间的教育体验成为可能的环境和条件。而教育情景又由成人和孩子间特殊情感的教育关系构成，在这样的情景中，成人和孩子双方都为情景提供了必要的条件”。<sup>[9]</sup>可见，教育情景不仅是课桌椅、教师、操场等外在环境与条件，其核心构成要素是师生之间的关系互动与教育体验。教师在具体的、不可重复的教育情境中，要面对随时可能发生的教学事件和挑战。这就使得教师无法将普适性的专业知识照搬到教育实践中来，而是要根据不同学生的个性化需求，以及教育情景中的不确定性因素来创造性地开展工作。“比之专业的许多问题的解决都基于科学的见解与合理技术的‘确凿性’，教师的工作几乎是由‘不确定性’所支配的。某教师在课堂里有效的计划，不能保障在另一个教师、另一间课堂里有效；在某种语脉中有效的理论难以在另一种语脉中通用。”<sup>[10]</sup>

具体来讲，教师在真正的教学时刻都会面临很多的问题：怎样对学生才是有益的、合适的？师生之间微妙的互动营造了一个怎样的氛围？这样的氛围又是如何形成的？教师应该在何时沉默，何时说话？什么样的教学方式和评价方式更具有教育意义？教师是否做到了对教室内弱势学生的关注？是否在当下的教学情境中做到了平等地对待每一位学生？这些问题随时发生在教师的教学行动当中，教师要敏感地捕捉这些信息，并及时赋予行动。舍恩将这一过程称为“即兴思考”（thinking on your feet），即“我们能够对所做的事情进行思考，而且我们还能在做事情的时候对它们进行思考”；<sup>[11]</sup>范梅南称为“情境中的当时反思”（contemporaneous reflection）。可见，教师在教育实践中要面临各种不确定的问题与挑战，而教师专业发展就体现在对这些不确定性问题与挑战的合理解决。

当然，对教育情境的不确定性以及教师专业发展中即时反思与行动能力的强调，并不是对常规化和习惯性教育行动的否定。我们应该承认优秀的教师在长期的教育实践中形成的良好习惯与风格。“习惯，以其适当的位置和适当的比例，使得生活在某种程度上适于居住，可以预测、舒适和可靠”，<sup>[12]</sup>教师和学生也需要依赖某种良好的常规、管理和习惯。但同时，教师也要对日常习惯进行批

判性反思。

### (三) 专业情意的感通性

关于专业情意是教师专业发展的重要维度,已经成为国内外学者的共识。如伊文思提出“教师发展最基本的是态度上和功能上的发展”;<sup>[13]</sup>哈格里夫斯认为“教师专业发展不仅应包括知识、技能等技术性维度,还应该广泛考虑道德、政治和情感的维度”;<sup>[14]</sup>伊文思则提出“情意和功能方面的发展是教师专业发展的根本要素。”<sup>[15]</sup>我国也有学者将教师专业情意定义为“教师对教育事业的情感态度与价值观的融合,是教师职业道德的集中体现,也是教师专业持续发展的根本动力”。<sup>[16]</sup>然而与其他职业群体的专业情意相区别的是,教师专业情意不仅包括情感的投入和动机的改变,更重要的是基于教育实践的情意感通。

教师专业情意的感通性包括两个层面的含义:一是教师主体的自我意识和情感与学生的相通与互融;二是培养学生的感通能力,即促进学生形成一种对他人的伦理关照,将自己摆到他人的位置,感受他人的存在和意欲。可见,对工作对象的创造性改变,使教师的专业情意不能局限于自我的修炼和满足,而是需要将师生关系建立在对话和理解的基础上,促进学生情意的感通。恰如金生钰教授所谈到的“教学就是教师与学生运用想象力来从事意义创造和分享的过程。教师不是知识的提供者,而是与学生共同进行有关学习主题、意见、思想、情感的交换和分享。这就要求师生之间形成真正的交流。”<sup>[17]</sup>

### (四) 多元关系持续互动的系统性

教师专业发展是在教育情境中多元关系互动的结果。对此,国外学者格伦迪和鲁宾逊谈到“教师专业发展有两个推动力:一是来自系统的推动力,包括学校和社会等因素的影响;二是个体自身的推动力,受到教师生涯发展阶段和生活经验的影响。”<sup>[18]</sup>凯尔克特曼则认为“虽然教师专业发展是一个高度个体化的学习过程,但它不是在真空中发生的,而是个体教师与情境交互作用的结果。”<sup>[19]</sup>可见,在多元关系中持续互动的系统性也是教师专业发展的特质之一。

具体来讲,该系统性涉及四个维度:(1)个人发展维度,涉及教师的个人生活经历和教学生涯,以及教与学技能的完善和发展,如学科内容知

识、课程及教学内容知识、教学策略及技巧的知识与应用、评核及评估等。(2)学生发展范畴,包括识别、理解学生的不同需要,并提供必要的帮助;与学生建立互信、融洽的师生关系;帮助学生策划、组织、执行多元的学习计划,促进学生的全人发展。(3)学校发展范畴,包括配合、实践并检视学校的信念、愿景及使命,营造关怀和愉悦的校园气氛,推广学校文化和形象;了解和执行学校的目标、政策、程序及措施,并参与制定和检讨学校的有关程序及措施,推动学校持续发展;促进家庭与学校协作,建立家校互信关系;了解社会转变对学校的影响,并对社会转变及其相关的社会价值观给予回应。(4)专业群体关系及服务范畴,涉及教师与校内同事、区域教育机构以及相关的社区服务等。

## 三、教师专业发展特质呈现的实践路径

在明确教师专业发展特质的基础上,我们需要进一步在实践层面做出路径选择,破除教师专业发展特质遮蔽的藩篱。这里,笔者从宏观学校层面、中观课程层面以及微观师生关系层面来探讨彰显教师专业发展特质的实践路径。这三个层面在不同程度上综合呈现了教师专业发展特质的实践性、不确定性、感通性和系统性,其实践操作也在我国部分地区进行了一定程度的探索与创新,具有一定的参考和借鉴意义。

### (一) 重心下移:基于教育实践的教师专业发展

在传统促进教师专业发展的模式中,教师到区域内的高校接受集体授课式的讲座培训,是教育管理部门通常采用的培训模式,但同时也面临着理论学习和实践应用之间的脱节,培训实效性不高等难题。基于此,我国北京、上海、深圳等地纷纷进行教师专业发展的机制改革,将重心从大学的理论高地下移到学校一线教育阵地。目前,在国内形成的实践模式有两种:一是在行动中教育的教师专业发展学校;二是由一线名师开展学科培训的教师专业发展基地学校。

#### 1. 在行动中教育的教师专业发展学校

教师专业发展学校(Professional Development School,简称PDS)是20世纪80年代中期以来在美国兴起的融教师职前培养、在职进修以及学校改

革为一体的教师培训新形式。该培训形式“一般由一所大学的教育系或教育学院与大学所在学区的一所或多所中小学建立合作关系，目的是为教师提供临床性的实践训练，最终达到提高职前教师的培养水平，促进在职教师的专业发展，提高中小学生的学业成绩，促进中小学和大学的改革与发展”。<sup>[20]</sup>在我国，北京、上海等地纷纷效仿美国的 PDS 教师培训模式，如 2001 年首都师范大学与北京市丰台区建立了国内首所 PDS；2006 年初，上海市浦东新区启动了“教师专业发展学校建设”项目等。

这种在行动中教育的教师专业发展学校的建立，注重教师专业发展在教育系统内多元力量的整合，关注教师在教育情境中的教育实践问题，能够充分体现教师专业发展特质的实践性、不确定性和系统性。但同时，这种实践模式的开展需要区域雄厚的科研力量的支撑，否则将很难渗透到每一位中小学教师的教育实践领域，其普惠性遭遇了现实难题。

## 2. 教师专业发展基地学校的创建

教师专业发展基地学校（以下简称“基地学校”）是对 PDS 学校的延伸与发展。基地学校的创建，是深圳市针对中小学教师在市级继续教育培训中的现实困难和问题，而进行的教师培训机制改革。深圳市中小学教师在传统的市级培训模式中面临着交通不便利、时间不灵活、理论与实践脱节的三大现实难题。基于此，深圳市于 2014 年在全市创建了首批 45 所基地学校，对全市中小学教师进行市级教师继续教育培训。基地学校的名、优、特教师利用自身的学科优势和名师效应在深圳市教师继续教育平台上挂课，全市不同区域的中小学教师根据自身的兴趣爱好与实践需要自由选课。

这种实践模式不仅为教师提供了交通和时间上的便利，而且以一线名、优、特教师为培训师的课程设计和教学内容，实用性和操作性较强，能够有效解决理论与实践脱节的难题。该模式与 PDS 实践模式相比，更容易通过区域范围内的行政推动力量，解决教师专业发展中理论与实践脱节的问题，彰显教师专业发展特质的实践性。但同时，该模式是否能够深入到每一位教师的教育实践中，能否在具体的教育情境中对每一位教师进行满足个性需求的培训，还值得进一步的商榷和探索。

### （二）私人定制：提供个性化的课程服务

私人定制式的课程服务，即根据每一位教师的

个性化需求和不同的教育实践需要，提供量身定做式的课程服务。该路径主要是从课程层面解决教师在具体的教育实践中面临的教育问题和困惑，从而彰显教师专业发展特质的实践性和不确定性。

私人定制式课程服务的实现需要建立信息化环境下个性化的教师专业发展支持系统。现有教师专业发展网络平台主要有三种：区域性的专业发展平台、校本性的专业发展平台、教师专业发展主题资源网站。<sup>[21]</sup>这三种网络平台为教师专业发展提供了丰富的资源，但也存在着缺乏个性设计、缺少新理念支撑、交流范围具有局限性<sup>[22]</sup>等弊端。这些弊端导致教师既不能实现个性化的发展，又无法真正构建教师学习共同体。因此，建立个性化的教师专业发展支持系统是实现私人定制式课程服务的重要途径。目前，国内已有研究者对该支持系统展开了建构与设计。例如，基于个性化理念的教师专业发展模块设计，<sup>[23]</sup>“MOOC 个性化学习模型”<sup>[24]</sup>等。这些设计拟通过教育技术来打破区域与学校的束缚，加强教师间的交流协作学习，帮助教师实现资源共享并进行及时的教学反思，满足不同教师个性化发展的需求，为私人定制式的课程服务提供了重要的技术支持。

### （三）学会对话：在教育情境中促进师生情意的感通

教师专业发展特质的感通性是基于具体教育情境中师生情感与意见的交流与分享。“教学就是教师与学生运用想象力来从事意义创造和分享的过程。教师不是知识的提供者，而是与学生共同进行有关学习主题、意见、思想、情感的交换和分享。这就要求师生之间形成真正的交流。”<sup>[25]</sup>这种真正的交流通过以教育情境为载体的师生对话来完成。

通过对话来促进师生情意的感通，主要表现为三个方面：催生新知识、产生共情、促进共同行动。首先，对话可以帮助师生催生出至少四种类型的新知识<sup>[26]</sup>：教师所获得的关于学生视域的知识，学生所获得的关于教师视域的知识，双方视域的综合知识，教师或学生认识到自身的偏见和情境性之后获得的新知识。其次，产生共情，强调的是“一种能力，可以在知性和情感上去感知他人正在经受的情绪、感受和反映，进而把自己对他人的理解有效地传递出去让对方知晓”。<sup>[27]</sup>这里强调了认知因

素和关系因素的结合,即师生真正了解彼此的状况,并相互理解。最后,通过对话和相互理解,师生之间可以形成一种共享的意义和观念,使用一种共同的语言来交流,从而可能采取一致的集体行动。

综上,学校为本的教师专业发展和个性化的课程服务侧重于教师专业发展特质的实践性、不确定性和系统性,而学会对话则更加强调教育情境中教师专业发展特质的感通性。三者从宏观、中观和微观的层面共同彰显教师专业发展的特质。

#### [参考文献]

- [1] (美) 唐纳德·A. 舍恩. 反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考 [M]. 夏林清,译. 北京: 教育科学出版社, 2007: 8.
- [2] 顾泠沅, 王洁. 教师在教育行动中成长——以课例为载体的教师教育模式研究(上) [J]. 课程·教材·教法, 2003 (1): 9-15.
- [3] [4] 卢乃桂. 析教师专业发展理论之“专业”维度 [J]. 教师教育研究, 2008 (6): 1-6.
- [5] Wilbert Moore. The Professions [M]. New York: Russell Sage Foundation, 1970: 56.
- [6] 林智中, 张爽. 香港教师专业发展策略: 从不足模式走向互动模式 [J]. 教师教育研究, 2008 (3): 28-33.
- [7] 钟启泉. “教师专业化”的误区及其批判 [J]. 教育发展研究, 2003 (5): 119-123.
- [8] 曹永国. 从实践主义到实践理性——教师自我发展的一个现代取向 [J]. 南京社会科学, 2014 (7): 122-127.
- [9] [12] (加) 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴 [M]. 李树英,译. 北京: 教育科学出版社, 2001: 95, 159.
- [10] (日) 佐藤学. 课程与教师 [M]. 钟启泉,译. 北京: 教育科学出版社, 2003: 212.
- [11] Schön, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* [M]. New York: Basic Books, 1983.
- [13] Evans, L. . What is Teacher Development? [J]. Oxford Review of Education, 2002, 28 (1): 123.
- [14] Hargreaves, A. . Development and Desire: a Postmodern Perspective [A]. R. Guskey & M. Huberman. *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* [C]. New York: Teachers College Press, 1995: 9-34.
- [15] Evans, L. . The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper [J]. *British Educational Research Journal*, 2011 (5): 851.
- [16] 陶西平. 教师的专业情意 [J]. 中小学管理, 2007 (7): 54.
- [17] [25] 金生钰. 理解与教育——走向哲学解释学的教育哲学导论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1997: 130.
- [18] Grundy, S. & Robinson, J. . Teacher Professional Development: Themes and Trends in The Recent Australian Experience [A]. C. Day & J. Sachs. *International Handbook on The Continuing Professional Development of Teachers* [C]. Maidenhead: Open University Press, 2004: 146-166.
- [19] Kelchtermans, G. . CPD for Professional Renewal: Moving beyond Knowledge for Practice [A]. C. Day & J. Sachs. *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* [C]. Maidenhead: Open University Press, 2004: 217-237.
- [20] 许立新, 薛建茹. 从美国教师专业发展学校标准看世界教师教育的发展趋势 [J]. 世界教育信息, 2004 (5): 57-59.
- [21] 李随霞. 促进知识共享的教师专业发展平台的设计 [J]. 软件导刊, 2011 (12): 81-83.
- [22] [23] 赵呈领, 陈怡, 陈蒙蒙, 等. 基于个性化的教师专业发展支持系统研究 [J]. 中国电化教育, 2013 (7): 118-123.
- [24] 杨玉芹. MOOC学习者个性化学习模型建构 [J]. 中国电化教育, 2014 (6): 6-10.
- [26] [27] (加) 卡罗琳·希尔兹, 马克·爱德华兹. 学会对话: 校长和教师的行动指南 [M]. 文彬,译. 北京: 教育科学出版社, 2009: 84-85. 101-102.

(本文责任编辑: 吴 娱)