

· 教育学学科建设 ·

教育行动研究的类型分析

赵明仁¹, 王嘉毅²

(1. 西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730070; 2. 西北师范大学, 甘肃 兰州 730070)

摘要: 教育行动研究是一个具有多种形态的研究过程, 不同形态的行动研究具有不同的性质。从研究水平的角度, 教育行动研究可以分为技术的、慎思的和解放的行动研究; 从参与者的角度可以分为独立式、支持式和协同式行动研究。

关键词: 行动研究; 水平; 参与者

中图分类号: G640 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-4203(2009)02-0049-06

Analysis of the categories of educational action research

ZHAO Ming-ren¹, WANG Jia-yi²

(1. School of Education, Northwest Normal University, Lanzhou 730070, China;

2. Northwest Normal University, Lanzhou 730070, China)

Abstract: Educational action research is a kind of study with multiple forms, different forms of that have various natures. The educational action research can be divided into technical, deliberate and liberal action research from the research levels; it also can be classified as individual, supportive and cooperative action research from participants.

Key words: action research; levels; participants

在教育改革和教师专业化的浪潮中, 教师要在研究状态中工作, 教师作为研究者的理念方兴未艾。行动研究是教师在自身所处的教育情境中, 通过发现实际存在的问题, 在分析问题后提出改进策略并付诸实施, 从而改进实践, 提升实践知识和获致专业理想的过程。^[1] 教育行动研究是一个具有多种形态的研究过程, 不同的教育行动研究具有不同的属性。本文的兴趣是, 从教育行动研究的水平和参与者两个角度透视教育行动研究的不同类型, 从而为认识教育行动研究的多样性特征, 为反思和改进自身所进行的行动研究提供一种分析框架。

一、按照教育行动研究水平分类

教育行动研究区别于其它研究的特点不在于运用的是质化还是量化的方法收集资料, 而在于是否以改变实践, 改变教育生活为直接目的。^[2] 在教育行动研究改变实践的过程中, 需要回答两个基本问题: 一是教育行动研究改变着怎样的实践? 二是教育行动研究是如何改变实践的? 对这两个问题的回答中, 表现出教育行动研究的不同水平。

近 20 年来, 在学校教育的各个层面上, 不论是

① 收稿日期: 2008-12-16

作者简介: 赵明仁(1975—), 男, 甘肃武威人, 西北师范大学教育学院副教授, 从事教师专业发展、课程与教学论研究; 王嘉毅(1965—), 男, 宁夏青铜峡人, 西北师范大学副校长, 教授, 从事课程与教学论、教育改革与发展研究。

校本管理,还是教师专业发展和学生学习中,赋权增能均是一个重要的思想贯穿其中,自主性是其核心理念。人们总是希望通过置身于实践情境并致力于改善实践的教育行动研究,使学校、教师和学生的自主性得到提升,从而有利于学生终身学习精神和能力的培养与自主能动性的发展。根据行动者在教育行动研究中自主性的获得程度,可以把教育行动研究分为技术的、慎思的和解放的行动研究。在技术的行动研究中,主要诉诸于外在的权威和权力,通过外在的强制性影响力改变实践。在慎思的行动研究中,主要通过行动者的深入反思获得对实践情境的理解和改造能力。在解放的行动研究中,行动者不仅对实践情境保持深度的理解,而且认为当下的实践情境具有压迫性,行动者要对这种压迫性保持觉醒并怀有突破的意识和勇气。

1. 技术的行动研究

人类认识的技术兴趣是试图通过工具理性的逻辑占有或支配世界。^[3]技术兴趣对手段的选择与运用远远超过对结果的价值追问。其旨趣是寻找更经济、有效的途径达到预期目的。相应地,技术性行动研究表现为,行动者在掌握由教育理论工作者生产的理论和知识后,在实践中认真地实施。行动者扮演操作员的角色,其功能是把专家生产的知识忠实地落实到实践中去。他们希望通过理论知识的运用改善实践。技术性行动研究者相信:知识可以独立于求知者而存在,教育中存在普适的理论,而且教育实践可以通过外在的推力而强制性地加以改造。

在技术的行动研究中,校内教育者如教师需要忠实按照外来专家和理论的意图在自己的实践情境中产生预期的结果。例如在大规模的由国家发起的课程改革中,教师往往扮演着执行者的角色,要求在有限的时间内忠实地实施课程改革的理念和方案。在这个过程中,许多教师在强大的变革氛围和强势的理论推动下,会在课堂中实施变革理论和教学方式。但是由于教师还没有完全、透彻地理解这些教学理念与方式,他们在这种“照猫画虎”式的教学中所进行的探索就类似于技术的行动研究。说是行动研究,是因为教师在不断地反思自己的教学情境:到底发生了什么?是如何发生的?我如何才能更好地把新的理念更准确地体现出来?并且在后续的教学尝试新的做法。在这样的思考与探索中,教师未尝不是在进行行动研究。但是,这种行动研究有很大的局限性,教师主要发挥执行者的角色,他们所关心的是找到更好的策略和方法去落实专家的理念,而不会,或者很少去思考为什么要改变?改变的理

由是什么?是否还有更好的变革理念?也就是说,这种行动研究是在外来理论和专家牵制下的行动研究,教师对教学实践并没有从理论上进行深度理解。因此,教师也就缺乏自主行动的依据。从这个意义上说,技术的行动研究几乎不能称作真正的行动研究。因为教师并没有对实践情境背后的理念有透彻的把握,而主要在技术层面进行变革。教师最多扮演的是富有创意的技术员罢了。而理解行为背后的理论才是作为专业人员的教师之根本。行动研究若要唤醒教师,使他们觉得更有力量,而不是觉得更加无力,^[4]就应该使行动研究变成一个民主化的过程,超越技术理性对教师的规限,使他们放心地对自己的实践情境进行真诚的反思,尊重教师的忧虑、理解和期望,在教师 and 外来理论与专家之间进行平等、开放的对话。

2. 慎思的行动研究

理论与实践的关系是包括行动研究在内的教育研究与实践中讨论的核心话题。哲学家麦肯(R. McKeon)提出理论与实践之间可能存在四种关系:(1)逻辑的(logistic)。理论与实践之间的界限是清晰的,实践是理论的运用。(2)操作的(operational)。行动决定理论,真理被以实用性的标准加以衡量,知识被仅仅看成活动和过程。(3)问题的(problematic)。实践被作为一种探究,知识通过问题界定和问题解决从实践中浮现出来,知识是根据实践情境中所遭遇特殊问题而被修正、调整和选择的。(4)辩证的(dialectic)。理论与实践是不可分离的,理论的问题存在于实践中,反之亦然,实践的问题存在于理论中。^[5]很显然,技术的行动研究主要秉持“逻辑的”理念,慎思的行动研究则从“问题的”和“辩证的”理念出发,强调教师在行动中的理解与判断。

慎思的行动研究认为,教师的每次行动都是在具有价值承诺的诠释性框架中进行的,行动是在历史、政治和社会脉络中互为主体地进行的,教师是积极的知识创造者。教师需要对自己的实践进行深入的理解和诠释,挖掘在特定背景中的意义。行动时需要分析和澄清活动中的经验、意义、假设、虚假的判断,焦点是教育经验的本质和质量。

在慎思的行动研究中,知识的作用在于促进教学生活的转化。教师通过对行动情境,对自己作为教师的意象和对习以为常的教学假设的重建来进行经验的重建。此外,在慎思的行动研究中,还需要教师在日常的专业生活中以持续成长,改进教育质量的进取态度,明察工作中存在的不足,然后实事求是地分析原因,提出改进的策略,进而尝试性地改进实

践,并持续地反思整个过程。其实,这也是许多专家型教师在实践探索中从新手走向能手的日常方式。有研究者提出的“进取型问题解决概念”就可以说明这种行动研究式的专业生活在教师专业发展中的作用。有经验的实践者经常在更高层次上重新表征问题并投入由于经验而释放的智力资源来加以解决,或者质疑一些原有的常规,最终实施一种高水平的行为。^[6]

笔者对数位教师课程改革中的近百篇教学反思笔记分析后发现,优秀教师总是在一种批判性眼光中审视自己的教学情境,对教学行为及其背后的理论和后果进行反复的、持续的和周密的思考,从而赋予教学实践以意义,寻求改善实践的可能方案,并不断地付诸实施。^[7]

借用萧恩(D. Schon)的概念来说,教育教学中存在两类问题情境。^[8]一类是“高且硬的地”(high hard ground),在“高且硬的地”中,问题比较明确,问题情境也清晰可见,可以运用研究产生的理论、技术和一般经验有效率地解决问题。另一类是“沼泽地”(swampy lowland),在“沼泽地”中情境是复杂的,问题是不明确的,没有办法直接通过一般的理论来解决问题。而教育教学中大部分的情境属于“沼泽地”,在这种情况下,慎思的行动研究就显得很有必要。汤才伟很细致地说明了这个经由教学反思而进行的知识转化过程。“一切课程改革必须在课堂中实践,而课堂却是一处独特和变动的环境。教师效能正从这一环境的适应、改变和创造中显现出来。教学上决定的种种策略并非单纯是本科知识或是教育理论所决定,而是综合教师对多种知识与环境配合下的一种决定。这种配合本身就是一种知识转化的过程。由此而产生的知识也相应地具有持续和流动的特征。所以教师从理论的认知到技巧的实践,当中必须经过与本身所处教学环境相结合的过程,过程中需要有对实践中种种得失的反思、同伴的分享和学习。整个过程可以理解为教师知识成长的一种过程模式。教师在面对种种崭新的教学改革,需要不单是理论知识和操作式的教学技巧,更需要从理论知识上所实践得来的那一份体验和经历。”^[9]

3. 解放的行动研究

解放的行动研究认为教育实践不仅负载着价值,而且这些价值由于社会、政治、文化和历史的原因而被扭曲,具有压迫性。主张行动研究在检视和解释所依据的价值系统和公平概念基础上,必须批判意识形态,寻求揭示具有压迫性和支配性的事物,并且要把批判性的意识付诸行动,教育目的不能仅

仅依赖于外在的权威,实践者具有自我决定性。

基若士(H. Giroux)等人强调,教师是反思的实际工作者,不是在执行官僚或其他人预先决定好的计划,他应该是一个自由人,贡献于知识的价值,并能培养年轻人批判思考的能力。^[10]一个具有完全自主性的教师,在反思中能够意识到教育情景中政治的、历史的、社会的和意识形态的因素,从而进行自由的和有意识的行动。^[11]卡尔(W. Carr)与凯米斯(S. Kemmis)认同哈贝马斯的说法,认为自我反思容易被社会环境扭曲,为了达到自由与理性自主,需要对所处情境有批判意识。^[12]教师应该有专业自主权,有专业理想与伦理考虑。但教师学习和教师赋权往往以自身为目的,并没有与更广的教育目的、平等和社会公正联系起来。^[13]

将知识界定为与政治性及社会性之意识形态不可分离的建构,专业必须能对外在的“限制”与“界定”进行批判,并加以超越,以获致真正的专业自主能力。使教师的知识超越狭隘的个人和实用的范围,放眼到更宽广的脉络上。教师作为专业人员,负载着道德的、伦理的和政治上的价值,需要认识到教学与教育过程中存在的不公平,甚至教学背后所存在的不公平的社会结构。通过批判来揭示和修正不公平的现象。^[14]

技术的、慎思的和解放的三种水平的行动研究主要是按照行动者在行动研究中不同程度的主体意识划分的(表1)。技术的行动研究其基本旨趣在于有效地实施外来的,或者是自上而下的教育变革,行动者在行动研究中的主体性很有限。行动研究作为在可控制状态中更有效地达到预设目的的手段,行动研究是在“目的”所划定的范围内对“手段”的选择、组合、优化与创新,强调作为工具的行动研究在达到目标过程中的作用。进行慎思的行动研究主要动因在于行动者内在地改变教育质量的诉求,而不是满足外在的质量标准。行动者作为教育变革的主体,对实践情境有比较自信的洞察力和掌握能力。行动者关注教育过程中生成的故事,诠释其中的意义,强调行动者对教育过程的理解及其所能发挥的建构作用。在解放的行动研究中,行动者意识到社会脉络和教育过程是不公平的,行动者需要在促进解放的过程中产生积极的作用,要主动地促进社会的转化。从技术的到慎思的,再到解放的行动研究,层次越来越高,后者在前者的基础上,行动者的主体性又得到进一步提升。^[15]

表1 不同水平的教育行动研究比较

类型	技术的行动研究	慎思的行动研究	解放的行动研究
基本旨趣	有效能地实施变革	促进教育实践的改进	形成更加平等、公正的教育过程和生活世界
变革动因	外界推力	内在生长	内在生长
知识论	知识可以独立于求知者,行动者作为知识消费者	知识是个人的,由参与人士互动而建构	知识是个人的,由参与人士互动而建构,且以追寻平等和公义为主旨
主要观点	<ul style="list-style-type: none"> * 假设世界、知识是客观的 * 在类似规律性命题(即可用实证验证)的取向向下操作 * 确定性原则 * 重视效率和节俭 	<ul style="list-style-type: none"> * 把现实看作在历史、政治及社会脉络中互为主体的存在 * 视人类为积极创造知识的人 * 强调理解和沟通互动 * 在日常生活环境中寻求假设和意义 	<ul style="list-style-type: none"> * 把现实看作在历史、政治及社会脉络中互为主体的存在 * 假设必需批判意识形态,且付诸行动 * 寻求揭示具压迫性和支配性的事物 * 检视和解释探究所依据的价值系统和公平概念

二、按照参与者分类

当教师或其它教育者独自对教育实践中的问题进行系统探究,并发展出具体策略付诸实施从而改善实践时,独立的行动研究便发生了。如前文所述,许多专家型教师在成长过程中未尝不是经常进行独立的行动研究。但是许多时候,教育问题同时涉及到教师、学生、家长、教师同伴、校长、官员、传统意义上的研究者等诸多相关者,要有效地解决问题就需要多个相关者协同研究与行动。因此,教育行动研究往往是在协作的情况下进行的。一般情况下,教育相关者大致分为校内的校长、教师和学生,以及校外的研究者和官员两类。这两类教育相关者的协作方式一般又可以分为两种类型。当校外的相关者只对校内的相关者开展咨询工作,比如帮助他们澄清学校情境,协助发现问题,共同商讨对策,在实施方案中给予支持,并对行动过程的评价和反思提供建议。即校外的相关者是在支持,而非共同行动的情况下进行协作的话,就是支持式的行动研究。如果校外相关者在“研究”中不仅开展咨询工作,而且对研究过程负有相当程度的责任,有深度的投入,而且也在“行动”着,那么这就是合作式的行动研究。

1. 独立式行动研究

行动研究之首要目的在于改善实践,不在于理论知识的生产。行动研究的进行不在于有严格的书面研究计划、细致的研究方案和按部就班的实施过程。行动研究是在行动者日常的专业生活中,在“参与”、“改进”、“系统”、“公开”为特征的过程中,^[16]进行的富有理性的和探究品质的实践活动。而独立工作是教师专业生活的一个重要特点。因此,对教师而言,独立的行动研究在实施上有很大的便利性,在教育教学过程中发现问题便可通过行动研究加以解决。

当然,独立的行动研究对行动者能力要求比较高,需要行动者有较高的进取动机,有较强的批判反思能力,能够在自己习以为常的专业生活中发现问题,并具有较强的分析问题和解决问题能力。实际上,具备这种能力的教师总是少见的。对于大多数教师的成长,以及专业工作的改进来说,总需要同伴的帮助,专家的引领。这就需要支持式和协同式的行动研究。近些年来在美国、英国、香港,以及中国大陆兴起的大学与中小学伙伴协作可大体称为支持式和协同式的行动研究。

2. 支持式行动研究

个人的经验、知识和能力对于日益变迁的教育环境和提高教育质量的诉求来说毕竟是有限的。正如大学研究者在科研工作中要查阅大量文献资料以获得更多的知识基础一样,当教师想超越个人的经验对自己的教育活动进行多角度、深入的探究时就必然需要前人或他人的智慧。校外与校内的教育者联手进行行动研究有诸多功能,如创造力的激荡,社会支持,研究品质和知识效度的提升,共同为教学与研究创造有利的学校环境等。^[17]在行动研究中,当校内的教师为主要行动者,来自校外的研究者是咨询者和支持者时,我们把这种行动研究称之为支持式行动研究。

在支持式行动研究中,需要校内的行动者有较高的成就动机,较强的理论思维水平,对教育实践深入的理解能力,明确的教育理念和行动能力。行动者作为能动的教育理念革新者、教育方案的策划者和活动的实施者与改进者,校外的教育者则作为新理念的分享者,问题的协助发现者和改进策略与方法的研讨者,对校内行动者提供帮助。这种行动研究的好处,一是在校内行动者为主体的情况下,能够有效地提高他们的能力。二是由于以校内行动者为主体,使得行动研究更适合于实践情境,具有与实践的亲性和最大程度的执行力。

研究者作为咨询人员,近三年来对一所学校的

校本阅读行动研究提供支持。校长认为应该改变语文教学中把具有丰富人文色彩的课文拆解为乏味的字、词、句、段、篇的模式,让学生在阅读中陶冶性情。她到书店买来经典的儿童绘本,每周给一年级的孩子们上一节课,大家一起阅读一个故事,孩子们特别喜欢,他们的观察能力、表达能力、想象能力、交流能力也得到了锻炼。孩子们和老师都获得了极大的满足感。在一年级的绘本阅读取得成功,校长就鼓励其它年级的老师参与,一年后,本校的所有年级都开设了快乐阅读课。每个班级有了图书架,孩子们把自己的书拿来与大家分享,由孩子们自己负责流通与维护。每个班级还建立了网站,发表自己的阅读体会和作品,推荐好的作品等。在这个行动研究过程中,研究者从课程开发、教学活动设计、教师专业发展的角度提供建议。另外一位文学博士则对绘本的选择、绘本故事的理解和表达等提供支持。行动研究中,行动者非常积极主动,她们经常对自己的阅读课有深入的反思,能够提出一个推进活动不断前进的问题,在我们提出自己的想法与她们交流过程中,她们总是能够给予及时的回应,表达她们的理解及其创见。这种行动研究不论是发起,还是发展的动因,均来自于校内的教育者,校外专业人员提供具体的帮助。使行动研究能够切合校内的需求与做事的传统和习惯,变革因此具有较强的实用性。

从行动研究的水平角度来看,这种支持式的行动研究一般为慎思性行动研究,如果行动者具有较强的批判意识和能力,并且能够对外界保持开放的态度,也会具有批判行动研究的特性。我们可以把以上支持性行动研究命名为“内生性”行动研究,原因在于,对校内而言,他们有自己的教育理想和信念,在日常教学生活中,能够发挥专业自主性。同时,他们能够不断地对自己的实践活动进行反思,加以持续改进。但是,当支持式的行动研究以校外教育者(的意图、理念、行动策略)为主体,校内教育者扮演配合者和操作者角色的话,就是另外一种支持式行动研究,从行动研究的水平看,容易导致成为技术性行动研究。校内教育者舍弃了对教育理想和信念的追问和坚持,专注于专业知识和技能的发展,或者更准确地说,并不是主动地“专注于”,而是被动地进行实践上的迎合。这种行动研究可以称为“外控型”行动研究。当前,在教师成为研究者,在科研兴校和科研兴教的风潮中,许多学校争取了由校外教育机构发起的课题,部分办学水平较高的学校也给每个教师设立了课题。这种研究的取向对于促进教师专业发展和改善教育质量是可赞赏的。但是,在

教师研究什么,教师如何开展研究,如何评价教师作为研究者等问题上却有很浓的技术色彩。往往变成教师为完成课题服务,而不是课题为教师发展服务。当然,这种行动研究也就很难称之为真正的行动研究了。

3. 协同式行动研究

行动研究的最终目的在于教育实践的改善和参与者能力的成长。要改善“外控型”行动研究中校外教育者对校内教育者专业自主性的规限,唤醒校内教育者的专业自主意识、培养专业知识和专业行动能力,就需要校外教育者以平等的心态,真诚地重视校内教育者的所思所为,倾听他们,读懂他们,理解他们。把“他们”和“我们”融为一体。虽然校内外教育者各自有擅长的专业背景(理论的或是实践的,学科理论或是一般理论),但他们彼此依然能够达到“视域融合”,有认同的愿景和行动理念。校内外教育者应该相互尊重、相互启发、批判反思、共同改进。这个过程“协同”是一种复杂的动力历程,而且也代表着真正的民主精神。“协同”包括民主参与、彼此了解、共同作决定以及共同行动等意义。^[18]

西方20世纪80年代以来有效的大学与中小学伙伴合作所具备的特征和要素是:伙伴合作关注双方的发展,以大家共同关心的议题为合作焦点。伙伴合作赋予教师权力,让所有参与者在伙伴合作的过程中,共同发现、解决问题,建立学习社群,为教师提供多元化的专业活动。注重社群内的专业领导和社群自身的反思,并强调给予社群成员彼此认可的重要性。伙伴合作以学校的现况为起点,循序渐进、逐步渗透。容忍合作过程中的混沌,避免“速成”综合症,需要大家共同的耐性和与日俱增的投入感。有一群具专业知识和丰富经验,有良好的社交能力,关注合作过程,并能为教师提供充足支持和适度指导的校外专业人士参与伙伴合作。^[19]需要警惕的是,协同行动研究中的校外合作者往往因为自身的社会地位和学术知识优势,而影响对中小学实践情境的真诚理解。斯若尼克(K. Sirotnik)与古德拉(J. Goodlad)认为,在合作双方中,大学相对于中小学而言,面对变革的态度更强硬、更抗拒变革。^[20]

在独立式行动研究、内生型支持式行动研究、外控型支持式行动研究和协同式行动研究中(表2),外控型支持式行动研究背离了行动研究之实践反思的特性,使得原本解放校内教育者的行动研究充满强制的技术理性,成为束缚他们的新枷锁,这种类型的行动研究是应该警惕和避免的。独立式行动研究

的最大优势在于灵活,而且能够最大程度地跟学校的发展传统、与教师的职业生涯结合起来。而其局限性在于对行动者的要求很高。内生型支持式行动

研究与协同式行动研究具有很大的相似性,只不过协同式行动研究中校外教育者参与的程度更深,对校外教育者的要求也更高。

表2 不同参与者的教育行动研究比较

	独立式行动研究	支持式行动研究		协同式行动研究
		内生型	外控型	
参与者	校内教育者,如校长、教师	校内教育者,校外教育者;以校内教育者为主	校内教育者,校外教育者;以校外教育者为主	校内和校外教育者、平等协商
变革动因	校内教育者对实践不满意,对教育当局、家长、社会提高教育质量的理解决	校内教育者对实践不满意,对教育当局、家长、社会提高教育质量的理解决	校内教育者对实践不满意,教育当局、大学等机构发起的改革	校内教育者对实践不满意,校外教育者对教育质量的真诚关怀
优势	灵活,与日常生活紧密结合,与实践者的职业生涯紧密结合	与日常生活容易结合,教师的认可度较高	在行动研究初期,或是校内行动者成就动机不强、反思能力不强时比较有效	校内与校外双方自愿,优势互补,既能与学校环境结合起来又能吸收外界智力
局限性	需要行动者较高的成就动机,丰富的知识和教学技能,较强的批判反思能力	需要行动者较高的成就动机,丰富的知识和教学技能,较强的批判反思能力	限制校内行动者自主性,使行动研究容易脱离学校环境,持续性弱,实用性弱	对校外教育者要求较高,双方沟通成本较高

参考文献:

- [1] [17] [18] 陈惠邦. 教育行动研究[M]. 台北:师大书苑, 1998. 15, 137, 136.
- [2] [12] CARR W, KEMMIS S. **Becoming critical: educational, knowledge and action research**[M]. Victoria: Deakin University, 1986.
- [3] 哈贝马斯. 认识与兴趣[M]. 上海:学林出版社, 1999.
- [4] 陈向明. 什么是“行动研究”[J]. 教育研究与实验, 1999, (2): 60-67.
- [5] MCKEON R. Philosophy and action[J]. **Ethics LXII** 1952, (2): 79-100.
- [6] 徐碧美. 追求卓越——教师专业发展案例研究[M]. 北京:人民教育出版社, 2003. 284.
- [7] 赵明仁, 黄显华. 从教学反思的过程看教师专业成长[J]. 教育研究与实验, 2007, (4).
- [8] SCHON, D A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**[M]. New York: Basic Books, 1983. 43.
- [9] 汤才伟. 教学理论与实践在教师专业发展过程中的矛盾与统一[A]. 载林智中. 第七届两岸三地课程理论研讨会论文集[C]. 香港:香港中文大学教育学院, 2005.
- [10] 欧用生. 师资培育的典范重建——培育转型的知识分子[A]. 朱小蔓, 竺佐领. 新世纪教师教育的专业化走向[C]. 南京:南京师范大学出版社, 2003. 72.
- [11] BENGTTSSON J. Possibilities and limits of self-reflection in the teacher profession[J]. **Studies in Philosophy and Education** 2003, 22, 295-316.
- [13] ZEICHNER K M. Connecting Genuine Teacher Development to the Struggle for Social Justice[J]. **Journal of Education for Teaching** 1993, 17(1): 5-20.
- [14] REARICK M, FELDMANA. Orientations purposes and reflection: a framework for understanding action research[J]. **Teaching and Teacher Education** 1999, 15(4): 333-349.
- [15] 赵明仁, 陆春萍. 从教学反思的水平看教师专业成长[J]. 课程·教材·教法, 2007, (2), 83-88.
- [16] 刘良华. 校本行动研究[M]. 成都:四川教育出版社, 2002.
- [19] 朱嘉颖. 从教师的角度探究不同团体与学校携手之伙伴合作对于教师学习发生的作用[D]. 香港:中文大学博士学位论文(未发表). 2005.
- [20] SIROTNIK K A, GOODLAD J. **School-university partnerships in action: Conpets cases and concerns** [M]. New York: Teachers' College Press. 1988.

(本文责任编辑 邓建生)