

代际差异影响下的校本教研文化省思

◆ 吕晓娟 颜晓程

[摘要] 随着基础教育课程改革的不断深化,校本教研成了各级各类学校的重要议题。校本教研的深化发展离不开校本教研合作文化的建设。但是,教师群体内老、中、青三代教师因教研观念、教研形式、教研特点的差异形成三类不同的校本教研文化,导致校本教研文化传递的断裂,使当前校本教研文化呈现出前喻校本教研文化、互喻校本教研文化、后喻校本教研文化冲突与融合的局面。对此,要理性分析校本教研文化冲突的影响,以教研制度的平衡弱化校本教研地位的分层、以学习共同体的建构弥补教研价值的断裂、以教研方法的改变引发教师校本教研的合作自觉,实现校本教研文化的变革与重构。

[关键词] 代际差异; 教师文化; 文化冲突; 校本教研

[中图分类号] G451.2

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808(2016)09-0076-06

2010年,《教育部关于深化基础教育课程改革进一步推进素质教育的意见》提出,各地要大力推进以校为本的教学研究制度,促进教师的学习、研究和交流。^[1]随着基础教育课程改革的不断深化,校本教研也在各级各类学校逐步常态化。要想实现校本教研向纵深方向发展,必须由对校本教研技术取向的关注转为对校本教研文化取向的关注,实现校本教研文化的重构。因此,我们要理清校本教研文化的现状,认清校本教研文化的冲突,理性分析其冲突的影响并构建新的校本教研文化。

一、校本教研文化冲突的形成

所谓校本教研,就是为了改进学校的教育教学,提高学校的教育教学质量和教师的业务水平,从学校的实际出发,依托学校自身的资源优势而开展的教育教学研究活动。^[2]校本教研是一种从目的、功能到方式都焕然一新的学校教学业务研究行为,是一种承载着学校发展、教师发展、学生发展的有组织、有计划的文化行为,它应该是一种追求理想、与时俱进且求真务实的文化,是一种以人为本、注重提升生命价值的文化,是一种实践反思、不断创新的文化,是一种“网络”文化和团队文化。^[3]换句话说,校本教研文化是教师在校本教研活动中,以教师集体的教学反思为基础、以

教师的交流为手段所达成的具有共同倾向的思想观念及行为方式的集合。由此,也强调了教师间的同伴互助是校本教研文化形成和发展的“内在动因”,教师群体内部校本教研合作文化的形成是校本教研发展的“核心动力”。

校本教研合作文化的形成有赖于教师间的沟通、理解与合作,有赖于教师间校本教研文化的和谐交融与传递。但事实上,作为校本教研主体的长辈(老教师)、同辈(中年教师)、晚辈(青年教师)三代教师存在客观的校本教研差异,其具体表现如下。

(一) 重实践与重理论教研观念的差异与断裂

老教师的教研观念具有重实践的倾向,经过长期的教学实践“检验”,老教师普遍认为理论性知识存在着与实践教学脱节的现象。因此,老教师通常会将自身积累的实践性知识运用到校本教研过程中,很少需要理论性知识的指导。中年教师能在一定程度上认识到传统教研观念的不足,但由于缺乏对新型教研的主动学习,其教研更倾向于对传统教研观念的继承,注重实践性知识在校本教研中的应用。青年教师的教研观念具有重理论的倾向,他们在参与校本教研过程中,由于教研经验的缺乏一般会转向对理论性知识的关注,他们更倾向于通过教育理论的学习与教研技术的应用来解决教研中所遇到

吕晓娟/西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心副教授,博士(甘肃兰州 730070); 颜晓程/西北师范大学教育学院硕士研究生(甘肃兰州 730070)。

的问题。

(二) 单一性与多元性教研形式的差异与断裂

老教师的教研形式具有单一性的特点，以延续传统的教研形式为主。他们由于缺乏对新教研知识、教研技术的学习，对新兴的、多样化校本教研形式处于低适应水平状态。他们大多通过骨干引领、课例研讨、示范观摩等传统的实体教研形式来实施校本教研。中年教师既能延续传统的教研形式，也能在一定程度上接受新的教研形式。但由于其更注重与同辈教师群体的交流与互动，更倾向于探索适合自己独有的教研形式。青年教师的教研形式具有多样化的特点，以吸收新兴的教研形式为主。他们在教研过程中易接受和学习新的教研知识、教研技术，对新的教研形式具有较强的适应性。他们能够以视频会诊、资源共享等网络虚拟形式的校本教研来补充实体教研的不足。

(三) 被动性与主动性教研特点的差异与断裂

老教师的教研具有非主动性的特点。由于长时间的教学，大部分老教师将教育问题当成“正常”的教育现象，削弱了对教育问题的敏感度，其问题意识相对较弱。在这样的情况下，老教师一般缺乏主动探究解决教育问题的动力，多数老教师处于被动教研的状态。但是，由于他们教研的“资历”较深，大部分老教师仍在校本教研中处于权威地位。中年教师的教研具有包容性的特点。在校本教研中处于中间地位，起到沟通新旧教研的作用。青年教师的教研具有主动性的特点。由于刚进入教学场域，处于对教育问题高敏感度的时期，往往能够及时注意到教育中的问题，并且具有积极、主动解决教育问题的愿望。所以，多数青年教师处于主动的教研状态。但由于教研“资历”尚浅，大部分青年教师在校本教研中处于弱势地位。

如上所述，三代教师所持有的三类因教研观念、教研形式、教研特点等不同产生的校本教研文化差异，造成校本教研各主体的校本教研文化存在一定的冲突和校本教研文化传递的断裂。玛格利特·米德（Margaret Mead）从不同的文化传递方式出发，充分揭示了代沟是造成文化传递断裂的根本原因。

二、校本教研文化冲突的形式

玛格利特·米德将社会文化划分为三种形态：

前喻文化、互喻文化和后喻文化。在三喻文化有机交融的时代背景下，校本教研亦不可避免地存在着“前喻”“互喻”“后喻”的文化现象。将校本教研文化置于“三喻文化”视域下思考，我们可以得出，老教师作为校本教研的前辈，依靠丰富的教研经验积累成了校本教研的“前喻主体”；中年教师作为校本教研的中间力量，依靠经验的相对积累和对新知识的吸收成了校本教研的“互喻主体”；青年教师作为校本教研的新鲜力量，依靠对新知识超强的吸收能力成了校本教研的“后喻主体”。正是由于三代教师校本教研文化传递机制的差异，当代校本教研文化呈现出前喻校本教研文化、互喻校本教研文化、后喻校本教研文化冲突与融合并存的校本教研文化局面。

(一) 前喻校本教研文化下老教师的话语霸权与青年教师教研意识的觉醒

前喻校本教研文化是自上而下的校本教研文化传递方式，即作为教研长辈的老教师向青年教师传授的教研文化，老教师是前喻校本教研文化的主体。在前喻校本教研文化下，其文化冲突主要表现为青年教师对老教师教研话语霸权的反抗，具有迟缓性、长期性的特点。

前喻校本教研文化下作为前喻主体的老教师缺乏对当今教研变化的认识。前喻文化是一种变化迟缓、难以察觉的文化，其主要特点是缺乏对变化的认识，对当前生活方式所有方面的普遍正确性予以持久的、无可置疑的认同。^{[4]20-21}以此来分析，在前喻校本教研文化中，老教师想当然地认为自己的教研是在教育教学实践中由经验积累形成的相对稳定的、优秀的教研文化，他们无法想象未来教研的变化，作为新生代，青年教师的教研就应该自己教研的延续。他们认为自己是青年教师的榜样，是学校教研中的绝对权威。因此，老教师常常习惯以教育者的姿态，将自己传统的教研形式、教研观念强加给青年教师，形成了老教师在校本教研中的话语霸权。

静止是相对的，变化才是永恒的。随着知识学习渠道多元化的发展以及知识更新换代速度的加快，老教师的教研权威开始动摇。传统“师徒”形式的教研学习已经不是唯一的教研学习方式，年轻教师可以通过网络学习、教师继续教育学习、同辈间的经验交流分享等方式来实现教研能力的提升。在这样的教研文化背景下，即使老

教师的教研文化能够被相对完整地继承，但那永远不是完美的复制，变化总是悄无声息地发生着。受新教研观念的影响，青年教师认为老教师所秉承的教研文化太过守旧，教研方式过于单一，教研成果也不够显著。因此，青年教师在继承老教师教研传统的同时保持着其自主性。他们虽然暂时不知道要怎样才能改变老教师陈旧的教研现状，但是变革的思想却在头脑中生根发芽，不自觉地开始影响青年教师的教研思想和教研行为。在这种变化缓慢的文化中，微妙却真实存在的变化使青年教师的教研文化开始有别于老教师的教研文化，青年教师也在不自觉中产生了对老教师教研文化的反抗意识，在老教师权威教研文化压抑下艰难地开始了教研文化的觉醒。

（二）互喻校本教研文化下中年教师教研文化在夹缝中艰难地成长

互喻校本教研文化是同代人校本教研文化的传递方式，中年教师是互喻校本教研文化的主体。互喻校本教研文化下教研文化冲突表现为中年教师在处理同辈群体教研思想差异的同时，还要在与老教师和青年教师的沟通、交流中吸收、选择和重组自己的校本教研文化，具有短暂性、交融性的特点。

当处于互喻校本教研文化时，老教师的认同对中年教师校本教研文化地位的确立具有决定意义。互喻文化中老年人仍然处于支配地位，他们树立典范，规定限制范围，年轻人的行为中所表现出的互象征性不得超出这些范围。^{[4]43}同样处于互喻校本教研文化时，如果中年教师的教研文化想要走向成熟，使自身的教研能在学校具备一定的话语权，他们还要看老教师的“脸色”，中年教师必须通过继承老教师的教研方式以获得老教师对自己教研文化的认同。由此，老教师的教研文化在某种程度上在中年教师群体中得以延续。但是随着教研技术、教研知识的更新和发展，老教师所传授的教研经验已经无法适应教研中的新情况，中年教师要想跟上教研的变化必须在与同辈群体的交往中探索适合自己的教研形式，形成自己独有的校本教研文化。因此，互喻校本教研文化下，中年教师与老教师的教研开始产生一定的差异。

与此同时，中年教师也要为青年教师的教研作出榜样。为了使青年教师能够以自己为榜样而

不是以老教师为榜样，他们在发展中必然吸收着年轻教师的新教研观，以此来巩固自身在校本教研中的地位。中年教师“无意间”在三代教师的文化沟通中担当起了桥梁的作用。在老、中、青三代教师的接触中，中年教师的教研文化在夹缝中艰难地成长。相应地，也因为中年教师与老教师的教研有着密切的联系，因此他们的教研文化会更倾向于老教师，无法为青年教师作出长期的榜样，很快就与青年教师的教研文化产生冲突，形成与前喻校本教研文化相似的文化冲突。

（三）后喻校本教研文化下青年教师新教研文化的冲击与老教师教研文化的被迫转变

后喻校本教研文化是自下而上的校本教研文化传递形式，即作为教研后辈的青年教师向老教师传递的教研文化，青年教师是后喻主体。其冲突表现为老教师的教研文化受到青年教师的极大冲击，迫使老教师不得不反省自身的教研是否真出了问题，具有发展性、不可逆性的特点。

现代教研技术和知识的更新周期不断缩短，这种变化几乎是势不可挡且不可逆转的，同时这种变化几乎影响着老、中、青三代教师的教研文化。但由于年龄、习惯、生理条件等限制，老教师接受新事物、新信息的能力要落后于青年教师。这就使老教师在新教研条件下处理他们的教研任务时，总是笨手笨脚、不能胜任。处于信息技术的时代下，老教师在新技术知识的掌握上可能不如青年教师。他们不了解近期的青年教师对校本教研的看法及他们如何进行校本教研，由此导致了老教师与青年教师校本教研文化的脱节。老教师深信年轻教师的教研是他们这一代人打下的江山，但又不得不承认自己真的是落伍了。后喻文化是年长者不得不向年轻人学习他们未曾有过的经验的文化类型。^{[4]20}相应地在后喻校本教研文化中，由于老教师自身适应性的限制，他们不得不向青年教师“求救”，反过来向青年教师学习，以弥补自己的落伍。

相反，青年教师的活跃对于适应教研的新变化显得如鱼得水，他们是在互联网的影响下成长的一代，对新信息、新技术的学习和接受能力要远远超出老教师。青年教师对新变化的适应所表现出的行为更具外显性，他们不仅可以适应教研的变化，甚至可以超越当前的技术发展，使教研形式和技术创新成为可能。他们认为老教师的教

研问题亟须解决，他们希望以某种方式使一切从头开始，脱离现有教研制度的束缚。在青年教师和老教师教研文化的冲突中，老教师逐渐失去对青年教师教研的“权威限制”。年轻教师根据自己的创新精神自由行动，甚至可以在未知的教研道路中成为老教师的“引路者”。因此，我们不应当把青年教师看作不起眼的教研学习者，应当把他们看作校本教研的贡献者。

三、校本教研文化冲突的影响

文化无论从其生成、结构还是形态来看，都是一个矛盾的冲突体。文化冲突是文化内部矛盾的展开和解决，是文化发展的根本动力。校本教研中各代教师的文化冲突不一定仅仅只有负向影响，同样我们要理性看待冲突带来的正向影响。正视校本教研的文化冲突，才能尽量消解其负向影响，发掘其正向影响，进而促进校本教研文化的变革。

（一）校本教研文化冲突的负向影响：阻碍教师合作及专业自信的形成

校本教研文化的形成，有赖于群体间的沟通、对话与合作。校本教研文化冲突的存在无疑会影响校本教研文化的稳定，给校本教研文化带来负面影响。具体而言，这种负向影响表现在以下两个方面。

首先，校本教研文化冲突可能降低教师合作的效率以及教师群体内部的和谐度。代沟的存在本就极易使同一“代”人形成某种团体，教师们在校本教研上亦然。各团体内部的价值观以及行为方式具有高度一致性，在与其他群体文化发生冲突时，这样的高度一致性则表现为对其他群体的极力否定，与其产生思想分歧，甚至是激烈的对抗。由此，教师群体的有效合作必然遭到破坏，产生校本教研文化向心力不足的现象。

其次，校本教研文化冲突不利于教师专业自信的形成和教师的专业发展。教师在校本教研中的文化差异，容易打破教师个体的心理平衡，尤其是处于文化弱势的一方。例如，当校本教研的主要研究人员是老教师时，中、青年教师便会成为教研中的弱势一方，成为校本教研中“可有可无”的参与力量，甚至有时被排除在校本教研活动之外。长期如此，中、青年教师便会开始怀疑自己的专业能力，产生“我是否真的不如老教师”“我就算再努力，校本教研也不会有我的事”的心

理，对自身的专业自信产生动摇，还可能增加自身的压力，导致情绪低落，产生焦虑等负面情绪，这些情绪都不利于教师个体的自我反思和专业发展。

（二）校本教研文化冲突的正向影响：促进文化理解及自身特殊性认识

人们提及群体间的文化冲突，首先想到的便是冲突的负向影响，而不能直视冲突的正向影响。这不仅影响了冲突的解决，更失去了利用冲突进行变革的契机。校本教研文化冲突的正向影响表现在以下两个方面。

首先，校本教研文化冲突有助于教师群体间的文化理解。教师群体的分层是由老、中、青三代教师之间的文化异质性所决定的，但是作为生活在同一生活场域的教师而言，一定存在着文化的同质性，这就为教师群体间的文化理解提供了契机。冲突的发生意味着问题的存在，往往会伴随着压抑情绪的释放，表现出群体间的争论，这却有助于我们找到群体间思想的分歧“点”，即争论的焦点所在，其必是文化差异所在。为了缓解冲突，双方必须走进对方的文化世界，又因其群体间文化的同质性，冲突双方能够顺利地进行沟通和交流，理解各自的文化差异所在。

其次，校本教研文化冲突有助于各代教师对自身特殊性的认识。校本教研文化产生冲突，不仅是因为教师群体间文化分歧的存在，更是渴求调试自身校本教研地位的表现。冲突发生时，各代教师倾向于通过交流和竞争的方式，获得表达自身教研观点的机会，以此来获得自身在校本教研中的认可度，调试自身在校本教研中的地位。地位调试成功的同时会让各代教师意识到自身在校本教研中的独特作用，认识到自己是校本教研中的一员，自身的一举一动也会给教研活动带来影响。校本教研要调动各代教师积极投入其中，使校本教研“百花齐放”而不是“一家独大”。

四、校本教研文化在冲突中变革重构

校本教研文化冲突的存在是必然现象，冲突既可能成为影响校本教研文化稳定的破坏性力量，也可以演变成校本教研文化变革发展的前进性动力。如迈克·富兰（Michael Fullan）所说：变革是普遍存在的和持续不懈的，它经常出现在我们

面前,成长和发展的奥秘就是学习怎样与变革的力量作斗争,在削弱其消极力量的同时,把积极的力量转变为对我们有利的力量。^[5]我们可以通过变革重构新的校本教研文化,发挥校本教研的文化软实力。

(一) 教研制度的平衡弱化校本教研的地位分层

在现代社会中,一旦利益的对立被认识到,就必须通过制度化来调节冲突。^[6]制度民主化的变革是调节冲突的最佳方式。制度是某种文化价值的体现,制度中折射出的文化价值引导和规范着人们的行为。传统“自上而下”(即教研制度与教师多处于“命令与执行者”的关系)的校本教研制度所反映出的文化价值是:老、中、青三代教师显示出等级化的地位差异,老教师是校本教研制度下的“宠儿”,他们是校本教研的主力。而初出茅庐的青年教师则成了教研中可有可无的“旁观者”。如课题研究申报时受职称条件限制的现象普遍存在,拥有高级职称的老教师申报成功的可能性要远远高出没“资历”的青年教师。校本教研要想从制度上打破这种文化地位的分层,就应进行以下几方面的变革。

首先,校本教研制度的形成应该以所有教师平等参与为出发点,注重制度形成的民主性。校本教研制度形成过程中要拒绝领导或老教师一言堂的现象,通过发放教研需求调查问卷、校本教研意见公告、校本教研意见征集墙等方式,广泛征集教师对校本教研制度建设的意见,通过“自下而上”的方式形成校本教研制度。在全面了解各代教师教研实际情况的基础上,充分考虑老、中、青三代教师的教研需要,制订有针对性的老教师教研深化培养制度、中年教师教研继续教育制度、青年教师教研帮扶制度,避免在硬性制度上将老教师、中年教师和青年教师盲目分层“定性”,体现校本教研制度的适切性、平等性和人文性。

其次,教研制度在实施过程中要以教师平等发展为本,注重教研制度实施过程的灵活性。制订校本教研制度的目的在于保证实现校本教研效能的最大化,教研制度的实施过于僵化必然会使教师陷入教研的套路之中,限制教研成果的多样可能性。这就要求教研制度在执行的过程中,要有针对性地给不同教师相应的教研弹性空间。校本教研制度在实施的过程中,要允许教师个人对教研的探索,允许他们在适度的范围内运用不同的教研方法、教研思路进行校本教研尝试,尤其

对于教研新手的青年教师来说,要允许其在校本教研成长过程中走一些弯路,给予其一定的教研探索空间。

再次,教研制度在实施结果上要以各代教师的专业发展为导向,注重教研结果的长效性。校本教研最终要达到的目的是教师的专业发展和学校教育教学的变革,在校本教研的实施结果上要以教师的专业发展与教育教学的长效变革为导向。学校可以有针对性地建立老、中、青三代教师的校本教研培训机制,进一步制订教师间的交叉培训制度,以此来带动教师间的学习和交流。同时,学校还可以通过奖励和表彰教师合作教研的创新成果,来鼓励和支持老、中、青三代教师间的合作教研,实现三代教师在交流学习中的共同成长,达成以各代教师的专业发展带动校本教研以及学校教育教学长效发展的目的。

(二) 学习共同体的建构弥补教研价值的断裂

教研文化的形成离不开一致的教研价值认同,教研价值一致,可使教师上下一心、团结合作,使校本教研发挥其最大效力。教师间代沟的存在导致教研价值的断裂,要弥合这种断裂就应建立校本教研中的教师学习共同体,给各代教师创造价值沟通的机会。所谓“学习共同体”(Learning Community),是由学习者及其助学者共同构成的团体,他们彼此之间在学习过程中进行经常性的沟通、交流,分享各种学习资源,共同完成一定的学习任务,因而在其成员之间形成了相互影响、相互促进的人际关系。^[7]有效校本教研学习共同体的组建可以通过以下几点来实现。

首先,实现校本教研从“领导向引导”的转变,需要树立校本教研共同体的共同愿景。学校要组建“校本教研学习共同体”建设的领导小组,组织固定周期的教师校本教研研讨会、校本教研学习沙龙、校本教研理论知识学习读书会等多样化的活动来引导校本教研共同体建设,扮演好校本教研共同体的“引导者”角色。同时,要以校本教研共同愿景的建设为纽带,激发全体教师对校本教研的参与热情。在校本教研共同体内部树立共同的愿景可以将全体教师有机地联结在一起,促使教师将共同的教研目标和教研任务转化为合作、交流的动力,形成“我为人人、人人为我”的合作校本教研文化。

其次,构建平等的对话交流机制,开发“网络校本教研共同体”的交流平台。网络校本教研

共同体的建构,为各代教师的交流协作搭建了良好的平台。网络信息传递具有物理不在场的特性,教师可以隐去教龄、职称等影响教研“发言权”的因素,给予校本教研中处于弱势地位的教师以“安全感”,使无论是处于教研优势的老教师还是处于教研弱势地位的青年教师都可以获得平等的教研话语权。学校可以开发专门的校本教研交流网站,也可以组织教师以微信、博客等多样化的网络群体交往方式进行交流,鼓励全体教师将自己的教学反思、教学经验以及教学资源上传到网站中实现资源共享,促进教师群体间的互动与交流。

(三) 教研方法的改变引发教师校本教研的合作自觉

校本教研实质是为改变教学的研究行动。无论是老年、中年、青年教师的教研成长历程都表明教师教研能力是在教研行动中动态生成的,在教研实践活动中学会教学、学会研究、学会合作是他们必须经历的规律性历程。校本教研行动需要在一定教研方法的指导下进行,学校可以通过以下几种教研方法指导教师的校本教研行动,形成合作型的校本教研文化。

首先,开展教育行动研究,促进教师的共同参与。作为一种研究方法,教育行动研究是以相关理论为基础,以探究和解决教育实践问题为宗旨的,即在教育行动研究中,为了解决某一教育实际问题,研究者需要在一定的教育理论指导下,密切结合实际,运用多种方法并在实践中灵活地调整研究策略,以探索解决问题的有效途径。^[8]行动研究与传统研究方法的不同在于教师的共同参与性。校本教研行动研究可以发挥老、中、青年教师各自在合作研究中的优势。老教师可以利用长期积累的教研经验对教研过程中可能遇到的问题进行总结和预测并作出合理的应对计划,保证校本教研行动的顺利实施;中年教师可以发挥其沟通老教师与青年教师的作用,充当校本教研组织者的角色;青年教师可以发挥其学习能力强的特点,多渠道地收集与课题相关的理论资料,以保证教研行动的合理性。三代教师通过合作行动的方式确立校本教研的课题,制订和实施校本教研行动计划并合理地评价和反思校本教研行动研究的结果。这样可以逐步摆脱个体经验的狭隘性,增进各代教师间的理解,消解教师间的校本教研文化代沟,达到相互学习、相互支

持、共同提高的目的。

其次,通过校本教研叙事研究,引发教师的经验分享。教育叙事研究是指研究者以叙事的方式来研究教育问题,表达对教育的理解和解释,即通过对有意义的教育事件的描述和分析,揭示内隐于日常事件、生活和行为背后的意义和观念,使人们从故事中体验、思考和理解教育的本质与价值。^[9]叙事研究与传统研究方法的不同之处在于教师间知识经验的共享性。由于老、中、青三代教师教研存在认知上的差异,因此,他们对教育事件、教育故事的敏感度与关注点不同,这种差异为教师间教育叙事的分享提供了条件。在教育叙事研究中,教师可以将能够引起个人教育反思的教育故事以教育观察笔记、教育反思日记的形式记录下来。同时,积极主动地将自己经历的教育故事与各代教师进行分享,互相交流自己对教育故事的认识。教育叙事研究的方法,可以让处于不同教研认知水平的教师,以分享教育故事的方式,解构和重组教师原有的教研知识,激发教师内在的自我反思,催生新的教研智慧,形成教师间积极、平等的交流分享关系,改变青年教师在校本教研中的失语状态。

[参考文献]

- [1]乔雪峰,卢乃桂,黎万红.从教师合作看我国校本教研及其对学习共同体发展的启示[J].教师教育研究,2013(6):74-78.
- [2]韩江萍.校本教研制度:现状与趋势[J].教育研究,2007(7):89-93.
- [3]金春兰.校本教研文化研究[J].教育研究,2007(4):72-78.
- [4]米德,玛格丽特.代沟[M].曾胡,译.北京:光明日报出版社,1988.
- [5]李家成.论学校变革中的力量集聚[J].教育发展研究,2004(10):43-45.
- [6]波洛玛,玛格丽特.当代社会学理论[M].孙立平,译.北京:华夏出版社,1989:10.
- [7]王越英.打造学习共同体促进教师专业发展[J].上海教育科研,2004(3):45-46.
- [8]吕晓娟,王嘉毅.教育行动研究的历史发展与中国化历程[J].当代教育与文化,2009(6):43-49.
- [9]周国韬.略论教师叙事研究[J].中国教育学刊,2005(12):59-61.

(责任编辑 付燕)