

# 美国教师研究运动的形成、衰落与复苏

刘永凤,范敏

(西南大学教师教育学院,重庆市 400715)

**摘要:**美国教师研究运动发展轨迹的独特性在于其经历了形成、衰落,以新的姿态复苏的曲折历程。具体而言,美国的教师研究是起源于行动研究的一种“群体合作”性质的研究。20世纪50年代因面临外部压力和内部困境,教师研究走向衰落。80年代开始,国家教育政策的变化、大学教育研究者的支持以及民间教育力量的凸显共同促使美国教师研究运动以崭新的姿态重新回归教育舞台,自此之后作为一种新的研究范式,教师研究逐渐在美国教育改革中发挥着重要的作用。

**关键词:**美国;教师研究;教师研究运动;行动研究;教育改革

**中图分类号:**G451 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2017)03-0068-07

众所周知,自英国课程学者斯腾豪斯正式提出“教师成为研究者”的口号之后,“教师研究”才逐渐从理念发展为一种世界性的教师研究运动从而得到了广泛的研究与关注。但相关研究证明,教师研究最早起源于美国的行动研究运动,<sup>[1]</sup>与英国等其它国家相比,美国教师研究运动发展的特色在于其经历了形成、衰落,以新的姿态复苏的曲折历程。深入考察并厘清这段历史及其形成的原因,对于理解美国教师研究运动的现状与未来具有重要的价值。

## 一、美国教师研究运动的形成

追溯历史可以发现,教师研究在美国有悠久的历史渊源。早期的教育者们虽然没有正式提出“教师成为研究者”的口号,但是他们在很多著述中都提及了教师研究的思想,并一直以这种理念作为教育改革实践行动的基础。从理论上讲,教师研究运动在美国的正式形成归功于行动研究在美国的兴起及其在教育领域中的运用。

### (一)早期提倡教师研究的理论与实践努力

#### 1. 教师研究的理论意识觉醒

其实在20世纪早期,人们就已经认为教师是发现与教学有关的问题的人<sup>[2]</sup>。他们需要研究解决这些问题的方案,而这种还没有被正式称为“研究”的活动也被认为是具有促进教师的专业成长的作用。1926年,伯金汉姆(Backingham, B.R)在《为了教师的研究》(Research for Teachers)中指出,教师研究能够促进教学技能的提高并给教师这一职业带来生机与尊严<sup>[3]</sup>。古德等(Good, C. V., Barr, A.S., & Scates, D.E)研究者也努力提倡教师成为研究者,提出教师研究的价值主要体现

收稿日期:2016-12-13

作者简介:刘永凤,西南大学教师教育学院,教授。

基金项目:教育部教师教育队伍建设示范项目“师范生教学能力训练课程体系及其资源平台建设研究”(09-169-PY),项目负责人:刘永凤;“中央高校基本科研业务费专项资金资助”项目“斯腾豪斯的课程思想研究”(SWU1509536)和“20世纪英国教师研究运动的形成及其启示”(SWU1509490),项目负责人:范敏。

在教师对课堂教学日渐增加的理解中,并鼓励教师通过开展研究收集数据,以此来反馈并改进自己的教学<sup>[4]</sup>。

## 2. 体现教师研究者思想的实践尝试

其实,早期教育者们的改革实践行动中也一直蕴含着教师研究的思想。例如,洛利(Lowry, C. D)的研究报告反映出 20 世纪早期的教育者们已经开始利用教师研究来提高教师培训的质量。<sup>[5]16</sup> 美国著名的教育改革家帕克(Francis Wayland Parker)在库克县城担任师范学校校长的时候,就已经在指导教师开展课堂研究并在相关杂志上发表研究成果<sup>[4]</sup>。教育改革家杜威(John Dewey)不仅在理论上呼吁教师应该成为研究者,在实践中他还与同事一起创办了芝加哥实验学校,为教师参与研究提供了许多机会,进而为美国教师研究运动的流行与传播作出了重要贡献。此外,在 19 世纪 20 年代到 40 年代,部分地区相继涌现了许多教师与专业研究者进行合作研究的案例<sup>[4]</sup>。

## (二)行动研究的兴起与教师研究运动的形成

20 世纪 40、50 年代,行动研究的出现以及在美国教育中的运用直接诱发了美国教师研究运动的兴起。

### 1. 行动研究的正式出现及其在教育中的应用

行动研究的起源可以追溯到 19 世纪晚期教育科学化运动和群体动力学运动的兴起,那时已经有大量社会改革家强调用“科学方法”来解决教育问题<sup>[6]</sup>。而“行动研究”这个术语的产生则与科利尔(John Collier)有关。1933—1945 年在担任印第安人事务局委员的时候,科利尔运用这一术语来描述行政人员、科学家和印第安人改进农业实践的一种合作性研究的努力,并认为这种研究方式比那种“专业的、孤立的研究方式更能产生社会结果”<sup>[7]</sup>。遗憾的是,科利尔虽然创造了“行动研究”这一术语并利用它来解决社会中的实际问题,但他却并未对其进行系统提炼和阐述。之后,勒温(Lewin, K.)因为解决了这个遗留的问题而被人们尊称为“行动研究之父”。他对行动研究的贡献主要体现在以下几个方面:第一,汲取了科利尔行动研究中的合作要素,提倡让研究者和实践者共同参与问题解决的过程,从而将研究与解决问题的行动联系起来,因此,他所倡导的行动研究最初就拥有群体合作的性质<sup>[8]</sup>。第二,区分了基于数据的传统研究与基于观察的质性研究。20 世纪 40 年代,在勒温所倡导的行动研究的影响下,教师的课堂观察工作开始受到较大的教师研究团体的关注。此外,教育者们长期以来一直对课堂中的小组互动感兴趣<sup>[9]304-335</sup>,而行动研究在此时的盛行也使他们能够将这种互动的优势迁移到参与合作性研究的教师身上。

### 2. 行动研究的发展与教师研究运动的兴起

20 世纪 40 年代,大量研究机构的建立进一步推动了美国学校中行动研究的发展。例如,1943 年哥伦比亚大学师范学院贺拉斯曼-林肯研究所(The Horace Mann-Lincoln Institute of Teachers College)成立的目的是要“形成一种能够加速课程变革、缩小学校中知识与实践差距的研究类型”<sup>[4]</sup>。为了实现这个目标,教授们与学区内的教师一起进行合作性研究,也正由于这种努力,该研究所迅速成为了联系师范学院与学校的纽带,一些重要的研究项目的实施更是推动了行动研究的普及与推广。例如,由米尔(Miel, A.)与本妮(Benne, K.)等人构成的研究小组利用行动研究来探索并改进学生的合作性学习策略,这项研究也使得行动研究与合作学习成为哥伦比亚大学师范学院研究生课程的重要构成部分。另外,科里(Corey, S.)和弗谢(Foshay, A.)则将研究重点放在学校及整个学区的合作性行动研究上。其中,科里的《改进学校实践的行動研究》(Action Research to Improve School Practices)这本书的出版更是激发了教师们的研究热情,并成为教师参与行动研究的参考手册<sup>[4]</sup>。

尽管行动研究在理论和实践上都存在争议,在 1940 年代末期和 1950 年代初期学校人员确实已经在利用它来解决大量课程问题<sup>[4]</sup>,而行动研究的风靡也引发了美国教师研究运动的兴起。与

大学本位的教育研究不同,这类教师研究的特征是,研究的出发点是教师所遇到的实际问题,而且教师在研究中发挥着重要的作用。也正是因为与行动研究的这种密切联系,教师研究多以群体合作的行动研究为主要实施形式,这也为后来教师研究的衰落埋下了隐患。

## 二、美国教师研究运动的衰落

自教师研究运动兴起以来,教师研究在许多行动研究的倡导者那里成为了教育行动研究的代名词。<sup>[10]15</sup>因此,美国教师研究运动的命运与行动研究的发展命运密切相关。1950年代后期开始,美国教师研究所面临的外部压力及其遭遇的内部困境共同导致了教师研究运动的衰落。

### (一)教师行动研究面临的外部压力

#### 1. 美国政府教育政策的变化

1950年代后期,美苏争霸的失败促使美国政府决定重新大力支持公共研究,<sup>[1]</sup>于是联邦基金偏向于资助大学的学术研究,从而使得研究者纷纷“向学术研究撤退”,重新回归大学研究机构。政策上对“科学研究”与教育实践分离的鼓励,加上行动研究所遭遇到的来自于理论研究者的种种非议与质疑,共同致使行动研究在美国教育界成为“被放逐的流浪者”,从而为大洋彼岸英国行动研究的迅猛发展打下伏笔。

#### 2. 专业研究者对教师行动研究的批判

专业研究者对行动研究的猛烈批判加速了美国教师行动研究的衰落。研究者们一方面继续哀叹研究发现与实践之间的差距,另一方面又以专业研究的标准来衡量教师所参与的行动研究。例如,虽然科尔曼(Corman, B.R)提倡教师运用行动研究来解决教育问题,但另一方面他又坚持认为假如教师要成为研究者,他们缺乏研究工具;<sup>[11]</sup>霍奇金森(Hodgkinson, H.L.)也认为行动研究仅仅只是解决实际的问题,它不具备有效的科学标准,没有实验性控制,研究发现也没有成为普遍性的理论和知识体系,因此,“最好将行动研究理解为收集证据的一般方法而算不上一种科学的、实证的研究”<sup>[12]</sup>。

### (二)教师行动研究所遭遇的内部困境

#### 1. 教师研究的评价标准阻碍教师行动研究的发展

这一时期教师研究的评价标准也导致行动研究陷入了“合法化危机”。“行动研究之父”勒温的例子就是最好的说明。勒温虽然在理论和实践上都倡导用行动研究来消弭两类研究之间的差距,但是他的同仁们却仍将传统的研究作为工作的重点。而且,因为这一时期按照传统的研究范式来发表研究成果是职称评定的必然要求,这种外部的社会环境迫使勒温仍旧按照科学研究的范式来表述自己的研究成果<sup>[4]</sup>。这一矛盾的现象暗示出,作为一种新的研究形式和方法的行动研究为教师们表达教育的观点与结论提供了新的途径,但是此时研究成果的评价标准仍旧是以传统的研究为参照,而这一切对于具有草根特性的教师研究群体而言,由于缺少专业化的训练而变得极其困难。

#### 2. 教师的行动研究者角色与教师的实际工作矛盾

行动研究对参与者的身份作出了控制性的要求,这种研究者的角色与教师的工作时间和性质之间存在许多矛盾。此外,大学研究者与教师之间在专业知识和关系上存在着毫不松懈的紧张,而且教师参与研究过程中生长出来的许多紧张、压力与障碍使得很多教师对行动研究失去了信心<sup>[10]11</sup>。因此,1960、1970年代早期的教育研究主力仍旧是专业研究者和教育者们,而他们的努力也牢固地集中在基础研究而不是应用研究上<sup>[13]1-2</sup>。

## 三、美国教师研究运动的复苏

教师研究运动的历史并没有因为在美国的衰落而走向终点,相反,这一理念凭借其强大的生命

力,在其它国家获得了发展。在斯腾豪斯及其研究团队的理论和实践努力下,教师研究从一种理念逐渐演变成了世界性的教师研究运动。此后,在多种力量的共同作用下,80年代末90年代初,教师研究重新以新的形态返回到美国教育研究中,并逐渐在教育改革中发挥重要作用。

## (一)以身份平等为特征的合作性教师研究运动的兴起

### 1.“回到基础”思潮的影响

以教师与研究人员的平等参与为特征的合作性教师研究运动在1970年代的兴起可以被视为美国教师研究运动复苏的前奏。事实上,70年代美国教育政策的“回到基础”运动中就已经在提倡恢复教师的主导作用了<sup>[14]</sup>。由于行动研究的推广以及在教育研究中的应用,人们逐渐认识到教育改革应该倾听来自于实践主体,尤其是教师的观点。

此外,70年代到80年代教育者们对教师不会利用研究发现来改进课堂实践的这种担心仍在继续。许多人将此归因为教育研究者与中小学的教育实践者之间缺少交流,而交流失败的一个主要原因在于研究报告是为专业研究者而写,而且,报告中的技术语言导致教师们认为这些研究不中肯,而且与课堂教学不相关,因此教师们几乎不阅读这些报告。同时,70年代中期,一些教育领导们也意识到仅仅让教师阅读相关研究这一方式在改变课堂教学方面还不是特别有效,只有那些以完全平等的身份积极参与教育问题解决的教师才有可能在课堂上做出变革<sup>[13]19</sup>。因此,教师与研究者的共同参与的合作性行动研究在70年代后期得到了发展。在此之前的合作研究缺乏一个重要的要素——教师平等(teacher parity),而70年代后期的合作研究则允许教师和教育研究者处于平等的地位。在研究过程中,教师与研究者们都承认彼此独特的贡献,教师的课堂经验与实践知识将研究问题引向与改进教学有关的重要问题,专业研究者的主要作用则是将这些问题转化为系统化的研究。

### 2. 重大研究项目的推动

在这段时间美国教育部(Department of Education, DOE)资助了两个重要的合作性研究项目,其特征就是教师以平等的身份与大学研究者共同参与研究。成立于1970年代中期的教育研究与发展远西实验室(the Far West Laboratory for Educational Research and Development)的研究人员将互动式研究与发展(Interactive Research and Development, IR&D)的观点概念化了。这种互动式研究与发展模式关注参与者的专业发展机会,并鼓励参与学校进行制度化改进。同时这种理念还强调了研究与发展的四种功能——研究、发展、传播和实施,它要求团队中的教育者们一起工作来明确学校问题,系统化地研究解决方案,直接促进参与人员的发展并与研究联系起来,而合作团队的构成和特征则完全表现为教师与研究人员之间的平等性合作<sup>[13]5</sup>。此外,成立于1970年代晚期的密歇根州立大学教学研究所(The Institute for Research on Teaching, IRT)的项目则描述了教师和大学教师合作研究的另一种模型。在教学研究所,教师通常教学半天,另外半天时间则呆在大学里与研究者们一起研究问题。研究团队努力去关注教师的实践问题,帮助这些教师做出专业的决定并研究长期存在的问题。在认识到满足这些标准的固有难度的同时,教学研究所的员工报告他们成功地将教师囊括进研究团队中。

教学研究所和远西实验室合作性研究模式的显著特征是教师与研究者的同等地位,这反过来也确保了教师们相信他们的问题是有意义的,因而值得去研究。合作性行动研究模式也同样回应了50年代末60年代早期普遍盛行的对教师研究方法论的批评,打破了“做研究”与“实施研究结论”之间的障碍。80年代美国经济竞争力的下降促使美国公众开始关注本国的教育质量。而在此过程中,教育政策、理论与实践三方面的变革话语主体对教师研究的态度共同促成了教师研究运动的回归。

## (二)多重动力促成教师研究运动在美国的复苏

### 1. 国家层面的教育政策鼓励并支持教师研究

1980年以来,美国教育改革中呈现出了一种悖论:一方面,由对学校教育的“失败”和教育质量的关注引发了对教师群体的责备;另一方面,当时美国教师缺乏的现象却日益加剧,越来越少的优秀人才愿意进入教学行业。相互矛盾的两种现象叠加在一起,共同刺激并引发了改革教师教育的教学专业化运动的兴起,以及教师研究运动在美国的复苏。于是,这一时期几乎所有的教师教育改革的报告都呼吁通过教师专业化这一途径来提高教育质量<sup>[15]</sup>。1987年秋天,美国教育部教育研究与改进办公室(the United States Department of Education's office of Educational Research and Improvement)发布要求,希望为教师成为研究者项目征求意见,于是聚集起越来越多的教育者,他们相信教学专业地位的提高是教育改进必要且重要的组成部分。教育部相信,“假如学校和社区要理解他们所面临的教育选择的本质和意义,那么一种基于本地的探究和问题解决能力的发展就很重要。”为了强调这种信念,教育部将支持限定在教师-领导研究项目(teacher-led research projects)的应用上面,并陈述到:“当务之急是要为教师个体、作为小组工作的教师们,或者与其他教育人员一起合作工作的教师提供机会发展,并鼓励他们更好地理解教育实践和探究策略——教师在促进学生学习和促进他们自己的专业地位提升都有独特的潜力。”<sup>[13]1-2</sup>

“鼓励教师成为研究者是建立价值和尊严感的一种方式,同时它还允许教师去获得希望、能力和学识的感觉。同样重要的是,任课教师在教育问题中的知情参与引向了当地层面的实践者政策的改进。”<sup>[13]2</sup>认识到了教师研究的重要性,这一时期美国的教育改革政策也开始鼓励并推广教师研究。例如,90年代中期,全美教学与美国未来委员会(the National Commission on Teaching & America's Future, NCTAF)相继发表了《什么最重要:为美国未来而教》(What Matters Most: Teaching for America's Future)和《做什么最重要:投资于优质教学》(Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching)两份报告。其中,后者明确建议组织教师专业发展的新资源,并通过共同规划、学习小组、同行指导和研究等形式促使专业发展成为教师日常工作的一部分。<sup>[15]</sup>在这些教育的政策中,提倡建立专业发展学校,鼓励利用各种形式让教师与其他研究者一起进行合作性的教师研究是共同的趋势。

### 2. 理论研究者呼吁并践行教师参与的合作性研究

通过对20世纪60、70年代“结构主义课程改革”运动失败的痛苦反思,研究者们认识到这场课程改革运动失败的缘由在于忽视了实践层面上“人”这个要素。因此,学者们开始关注实践话语在课程改革中的回归。例如,著名课程专家施瓦布(Joseph J. Schwab)就作出“课程领域处于濒死状态”的论断,认为理论话语的压倒性渗透使得教师的实践性话语衰落,进而造成课程语言的丧失,基于此,他呼吁用具有“实践样式”特征的探究性教学来实施课程改革<sup>[16]237</sup>。在美国教育理论界享有盛名的阿瑟·科姆斯(Arthur W. Combs)将80年代以来美国教育改革运动失败的原因归结为<sup>[17]</sup>:其一,教育改革只重事,不重人;其二,已有的改革计划多数以刻板的模式来开展,忽视了实践者的主观能动性。

与此相呼应,部分研究者开始呼吁教师参与研究。例如,有些研究报告和论文强调了教师参与研究能够增强理论与实践的联结。许多人认为,如果教师获得了研究技能,那么大学教师将更愿意与学校人员一起合作性地工作。当教师们变成了研究者,当大学教师“密切熟悉课堂生活”的时候,他们将都能够更好地创造出实践中的理论,也能很好地将理论运用于实践<sup>[18]</sup>。此外,也有小部分大学的教师教育者和研究者,开始将教师研究的目的和可能性与对教学的传统研究的设想和可能性并置起来,作为一种努力去挑战大学生产的教学的知识基础的独有霸权<sup>[19]</sup>。

### 3. 多股民间教育力量促进教师研究运动的复苏

随着社会各界人士对教育质量的关注,世界范围内教学研究范式的转变<sup>[20]375</sup>以及教师研究运动的影响,使得多股来自民间的教育力量也成为推动美国教师研究复苏的实践动力。

大批标志研究范式转型的论文和书籍的发表与传播促进并标志着教师研究在美国教育中的复苏。一组由全国英语教师委员会以及美国出版社(比如,海尼曼和博因顿/库克出版社(Heinemann and Boynton/Cook)出版的,尤其是一些教师和其他致力于改进课程和实践的人所撰写的有关语言、学习以及文学方面的书籍,为教师研究的复苏奠定了牢固的基础。<sup>①</sup>此外,1978年,全国写作项目出版物(National Writing Project publications)开始出现,它帮助“教师成为研究者”从理念变为现实;全国英语教师协会期刊(the Journals of the National Council of Teachers of English),尤其是语言艺术(Language Arts),已经成为教师发表研究成果的一种重要路径。其中,部分期刊发行了以教师合作为主题的专刊,比如,1984年11/12月份的《教师教育杂志》(Journal of Teacher Education),1985年2月的《教师教育中的行动》(Action in Teacher Education),1986年2月的《教育领导力》(Educational Leadership)都是这类专刊的代表。在国家 and 州层面的出版物中已经出现了关于教师成为研究者的论文和著作。<sup>②</sup>其中,1987年格斯瓦米和斯蒂尔曼(Goswami and Stillman, 1987)所主编的《教师研究成为一种变革力量》(Teacher Research As An Agency of Change)论文集在教师中广泛地流通并对教师研究运动的复苏产生了很大的影响<sup>[21]</sup>。

大量专业化的教育组织在推动教师研究运动的复苏中也发挥了重要作用。例如,国际阅读协会(The International Reading Association)启动了一个为教师提供资助的教师学者项目(Teacher Scholar Program)。同时,它还 为教师研究提供大量的支持:教师研究者们开始在国际阅读协会的期刊上发表文章,并在会议上展示他们的成果;一些地方和州的阅读协会已经创建了特别兴趣小组,例如华盛顿阅读协会的教师-研究者特别兴趣小组,它们出版时事通讯,为教师研究成果提供发表平台<sup>[22]</sup>。国家写作项目(National Writing Project)、布雷德洛夫英语学校(Bread loaf School of English)、学校和大学本位的教师委员会(communities of school-and university-based teachers)以及那些长期对语言和文学感兴趣的学者们,开始关注教师在自己学校和课堂中的阅读、写作以及口语上的探究。

在教育改革中,因为教育的失败而“责备”教师反而强化了这样一种理念:由于他们基于日常教学而做出的决定能够产生很大影响,教师能够在教育场域中成为有力的变革代理人。因此,大量改善教师教育、使教学力量专业化的努力开始出现。<sup>③</sup>于是,在政策、理论和其他民间变革主体的共

---

① 参见:BISSEX G, BULLOCK R. Seeing for ourselves: Case study research by teachers of writing[M]. Portsmouth, NH: Heinemann,1987;Goswami, P., &Stillman, P. Reclaiming the classroom: Teacher re- search as an agency for change[M]. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook,1987;Mohr, M. M., & Maclean, M. S.Working together: a guide for teacher-researchers[M]. Urbana, IL: National Council of Teachers of English,1987;Myers, M. The teacher-researcher: How to study writing in the classroom[M]. Urbana, IL: National Council of Teachers of English,1985.

② 参见:CHALL J S. The teacher as scholar[J]. The Reading Teacher,1975,39(8):792-797;Morrow,L.M.Field-based research on voluntary reading:A process for teachers' learning and change[J]. The Reading Teacher,1985,39(3):328-331; Santa, C.M., Isaacson, L., &Manning, G.Changing content instruction through action research[J]. The Reading Teacher,1987,40(4):434-438; Myer, M. The teacher-researcher: How to study writing in the classroom[M]. Urbana, IL;ERIC Clearinghouse on Reading and Communications Skills and the National Council of Teachers of English,1985;Nixon, J.A teacher's guide to action research[M].London;Grant McIntyre,1981.

③ 参见:MARILYN C S, SUSANL L. The teacher research movement: a decade later[J]. Educational Researcher,1999,28(7): 15-25;Holmes Group,Teachers for tomorrow's schools[M]. East Lansing, MI: Author,1986;National Board for Professional Teaching Standards. Hearing Before the U.S. Congress, Senate Committee on Labor and Human Resource, Subcommittee on Education, Art ,and the Humanities[M]. Washington,DC;U.S.Congress,1988;Lieberman, A. Rethinking school improvement[M].New York, NY: Teachers College Press,1986.

同努力下,教师研究作为一种新的研究范式和教育改革的路径又以新的姿态重新回到美国教育中。

#### 参考文献:

- [1] 李方安. 二十世纪西方教师研究运动发展脉络与启示[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2009(4):24-29.
- [2] 宁虹.“教师成为研究者”的理解与可行途径[J]. 比较教育研究,2002(1):48-52.
- [3] BUCKINGHAM, Burdette R. Research for teachers[M].Silver, Burdette and Company,1926.
- [4] 范敏. 西方教师研究运动形成的历史透视[J]. 全球教育展望,2015(3):86-97.
- [5] LOWRY C D.The Relation of superintendents and principles to the training and professional improvement of their teachers. Seven Yearbook of the National Society for the study of Education[M]. PartI.Chicago: University of Chicago Press,1908.
- [6] Sarah Witham Bednarz .Using action research to implement the national geography standards: teachers as researchers[J]. Journal of Geography,2002,101(3):103-111.
- [7] COLLIER J. United States Indian administration as a laboratory of ethnic relations[J]. Social Research,1945(12):300.
- [8] LEWIN K. Resolving social conflicts[M].New York:Harper&Brothers,1948.
- [9] THELEN H A, TYLER R W. Implications for improving instruction in the high school. In N.B.Henry(Ed.), Learning and Instruction[M]. Forty-Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education,Part2.Bloomington,IL:Public School Publishing,1950.
- [10] 刘良华. 行动研究的史与思[D]. 上海:华东师范大学博士学位论文,2001.
- [11] CORMAN B R. Action research: a teaching or a research method? [J].Review of Educational Research,1957,27(5):545-547.
- [12] HODGKINSON H L. Action research:a critique[J]. The Journal of Educational Sociology,1957,31(4):137-153.
- [13] MARY W. Olson. The teacher as researcher: a historical perspective .In. Mary W. Olson, editor. Open the door to classroom research[M]. International Reading Association,1990.
- [14] 陈晓端,闫福甜. 当代美国教育改革六次浪潮及其启示[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2007(6):96-97.
- [15] 赵中建. 美国80年代以来教师教育发展政策述评[J]. 全球教育展望,2001(9):72-78.
- [16] 韦斯特伯里,威尔科夫主编. 科学、课程与通识教育:施瓦布选集[M]. 郭元祥,乔翠兰,主译. 北京:中国轻工业出版社,2008.
- [17] 方展画. 美国教育改革的新动议及困境[J]. 外国教育研究,1990(1):55-59.
- [18] CORRINE E. Glesne. Yet another role? the teacher as researcher[J]. Action in Teacher Education, 1991,13(1):7-13.
- [19] MARILYN C S, SUSAN L L. Research on teacher and teacher research: the issues that divide[J].Educational Researcher,1990, 19(2):2-11.
- [20] 佐藤学. 课程与教师[M]. 钟启泉,译. 北京:教育科学出版社,2003.
- [21] GOSWAMI P, STILLMAN P. Reclaiming the classroom: Teacher research as an agency for change[M]. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook,1987.
- [22] KATHERINE P. McFarland and John C.Stansell .Historical perspectives. In. Leslie Patterson, Carol Minnick Santa, Kathy G. shot, Karen Smith. Teachers are Researchers: Reflection and Action[M]. International Reading Association,1993.

责任编辑 曹莉

网 址:<http://xbjbjb.swu.edu.cn>