

论教师专业自主能力的内涵结构

慕宝龙

(西北师范大学教育学院, 甘肃兰州 730070)

[摘要] 教师专业自主能力是教师在其专业生活中对于其专业教育服务和专业发展实施自我控制与管理的能力, 包括专业自我角色的认知能力、设计能力、调控能力和反思能力四个相互作用、密不可分的要素。教师专业自主能力是其作为专业职业人提升专业生活品质、实现其社会角色价值的重要内部支撑动力, 也是“职前—在职”一体化的教师教育体系建设所要实现的核心目标之一。

[关键词] 教师专业自主能力; 自我管理; 社会角色; 自主支持者

[中图分类号] G650 [文献标识码] A [文章编号] 1672-5905(2017)03-0001-07

DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.2017.03.001

On the Construct Definition of Teacher's Professional Autonomy Capacity

MU Bao-long

(College of Education, Northwest Normal University, Lanzhou, Gansu, 730070, China)

Abstract: Teacher's professional autonomy capacity is the capacity upon which teachers conduct self-management of their own development and educational services toward students. It constitutes four secondary dynamic factors of self-recognition, self-designing, self-supervision and self-reflection, it plays a role of internal driving force on teachers' improvement of their professional life quality and values realization of their social roles. It is also what we seek for in teacher education reform.

Key Words: teacher's professional autonomy capacity, self-management, social roles, autonomy supporters

一、引言

在康德(Kant)看来,个体应将自身和他人作为终极目标,实现自主,因其是人作为生命个体存在的应然状态和最高需求。千百年来,人们不仅在道德哲学、政治哲学、法哲学等领域解读自主及其得以实现的普遍法则,更是随着社会分工的细化,逐步深入到不同职业群体和专业领域,寻求更为独特的诠释。教师作为教育领域一个重要的专业性职业群体,其自主不仅是自身作为社会个体自主的重要体现,更对社会公民实现自主有着非凡的意义。

他们以课堂及其它教育活动为基础,通过引导学生实现学习及发展自主来体现自己的自主。而这种自主是建立在一定的专业自主意识与能力基础之上的,与其接受的专业教育和对教师这一崇高职业的价值体悟有着千丝万缕的联系。

教育学领域对于教师专业自主的研究在近年来取得了较大的进展。这种进展表现为研究数量上的不断增加和研究质量、层次上的不断提升以及围绕本议题的研究深度的变化和不同观点之间交互、凝聚的强化趋势上。虽然如此,这一议题的相关研究也存在着诸多亟待解决的问题。在笔者可及的内

[收稿日期] 2016-01-08

[基金项目] 2015年甘肃省高等学校科学研究项目(2015B-026)和西北师范大学青年教师科研能力提升计划(SKQNYB14008)阶段性研究成果

[作者简介] 慕宝龙(1981-),甘肃镇原人,西北师范大学讲师,教育学博士,主要研究方向为英语课程与教学论、英语教师教育。

地、港台及西方相关文献中,能力观、权力观、感知观、专业特质观的概念论争还在持续,“教师专业自主能力”这一概念也偶见于国内外相关文献,但大多为随机应用,目前尚无相对较为明确的界定。对于未来教师专业自主理论体系的构建和相关理论与实证研究在广度和深度上的推进而言,依据合理的理论分析对于这一概念进行科学的解构是一个基本前提。

二、教师专业自主能力的理论定义

理论定义也称抽象定义,是对于某一概念的总体描述,所关涉的是概念在抽象层次上的本质含义,而对于一种特定能力之本质含义的阐释无法回避三个要素:一是概念本身的核心语义,即描述的是一种什么样的能力;二是其适用的群体,即这一能力概念适用哪个特定的职业或专业群体;三是对于特定行为域的描述,即这一能力概念适用于这一群体或个体的哪些行为?对于教师专业自主能力的理论定义可依此思路展开。

教师专业自主能力的核心在于自主。而对于“自主”一词,词源学在线词典(Online Etymology Dictionary)的解释为“出现于17世纪20年代对于城邦的描述,源自希腊词汇‘autonomia’一词,形容词是‘autonomos’,由‘auto(self)’和‘nomos(custom,law)’构成,为‘独立的,以自身的习俗与律法生存’之意”。^[1]可以看出,“自主”一词的初期意义是指以自我立法为基础实施自我管理,是在政治领域作为一种权力和权利来探讨的。而剑桥词典(Cambridge Dictionaries Online)等许多在线词典的解释大都指向“自我做出决定及行为、不受他人控制”,其中牛津在线词典有“(康德哲学)行为人(agent)依据主观道德法则实施行为、免于受欲望控制”^[2]的解释。我国《辞海》的界定则是“自己作主,不受别人支配”。^[3]结合词源分析与中外词典释义的纵向对比分析可以看出,从“自主”一词出现至今,其关涉的范围有变化(城邦——国家、地区、组织与个人),但其核心所指仍然是独立性、自我控制与自我管理。换句话说,自我控制与管理就是自主的核心语义。教师专业自主能力所指向的是教师作为社会个体在专业生活中的自主,其核心语义不应该脱离自我控制与自我管理。

从另一个方面来看,学界从权力、能力等不同视角对于教师自主的概念界定及相互之间的论争大有不可调和之势——部分学者认为是外部赋予教师的(externally-bestowed)权利和自由(Giroux, 1988; Erpelding, 1999; Friedman, 1999等),甚至是“与学校的责任和指令是冲突的、相互抵制的”;^[4]持能力观的学者(Greene, 1988; Ellsworth, 1989; Kamii, 1994; Brown, 1995; Tort-Moloney, 1997; Short, 2003; Little, 2007等)则认为自主并非可以简单由外部赋权实现,并认为外部赋权说所阐释的不是真正意义上的自主,而是“西岸地区巴勒斯坦式的自主”;^[5]调和派(Aoki, 2000; 黄景, 2005/2007; Benson, 2007等)则认为自主既是权力,又是能力与责任;专业特质(professional attribute)观(DeVries & Kohlberg, 1987; Castle, 2006; Barfield, 2002等)与心理感觉观(Street & Licata, 1989等)亦是各有理据。而笔者认为,这种概念论争的存在是因为部分学者忽略了自主本身是一个概念集合。Yong指出,“自主不仅仅意味着在某些既定情境中具有行为的自由,而应该是自由地掌控自己的人生”。^[6]从行为逻辑的视角来看,个体的行为是基于内部的心理需求和能力而实现的,要实现专业行为上的自主,自身必须首先有这种意愿或心理需求,也必须具备一定的能力,同时也必须清楚自己的权力边界。自主因此是由意愿、能力、权力、环境、行为等诸多下义概念构成的概念集合(见图1)。

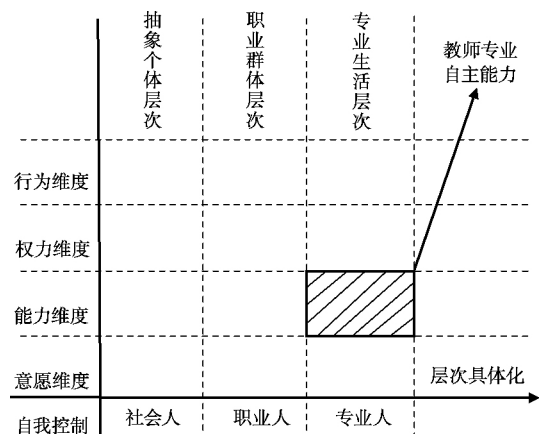


图1

另外一个不可忽略的问题是国内外相关文献中“教师自主”、“教师专业自主”、“教学自主”等概

念之间也存在随意混用的现象。首先，“教师自主”与“教师专业自主”的概念内涵也是不一样的。教师诚然以教育教学作为职业，是其生活很重要的组成部分，但其生活并不限于此——其家庭生活、社会生活亦是其生活的重要组成部分，也都是教师发挥其自主能力的重要场域；其次，“教师专业自主”与“教学自主”的概念是不能等同的。教师的专业生活并非只有教学，横向而言还包括教师所从事的其它教育活动，如班级管理、组织的各类校内外活动等，纵向而言，教师需要对自身专业水平的不断提升实施自我控制与管理，以适应教育活动新的变化及其对自身的更高要求，这就意味着教师除了以学生为对象的各种专业行为之外，还包括了教师以自我为对象的自我教育活动，这也是以其个体自理性作为支撑的。所以，教师专业自主还应该包括教师专业发展自主。

依据上述对于自主的核心语义、自主意愿、能力、权利、环境、行为等视角之间的关系以及教师自主、教师专业自主、教学自主等术语之间区别与联系以及教师专业发展维度的考虑，教师专业自主能力的理论定义则可以描述为：教师专业自主能力就是教师在专业生活中对于自身的教育实践和专业发展实施自我控制与管理的能力。

三、教师专业自主能力的内部要素关系

依据测试学的相关原理，要测试某一特定构念 (construct)，就必须厘清其包含什么要素、在实践中是如何体现的，从而建构构念与行为之间的逻辑链接。教师专业自主能力的内涵结构涉及两个主要的方面：一是这一能力包括哪几方面要素的问题，即测试学所谓的构念结构问题；二是这几方面要素之间相互关系的问题，也就是构念内部要素关系问题。厘清这两个问题及其与之相关联的行为，就实现了对概念内涵结构的分析。

作为一种特殊的能力概念，教师专业自主能力是教师个体内部心理特征的重要组成部分，是对内向度的、对于自我的一种能动性，即班杜拉 (Bandura) 所谓的个体自理性。这一能力指向的是“有关个人专业活动的自我”，^[7]即专业自我。自理性意味着个体必须“首先参与和他人共在的由历史和文化塑造而成的世界，然后向外探查他人和协同活动，通过他人的言语、态度、表情或行为中看到反

射回来的我们自己的意象 (image)，然后再考虑我是谁，我想成为谁和我如何成为谁的问题”。^[8]教师对于其专业生活的自我控制与管理在本质上是对于专业生活涉及的主体之间的关系问题的自我控制与管理，是针对其作为专业职业人的社会角色的个体自理性。所以说，教师专业生活中的自主“为其专业行为划定了一个动态关系域，而这种自主的能力是一个关系性构念 (dynamic interrelational space)”。^[9]因此，教师的专业自我同样包括自我概念 (信息及体验)、自尊 (评价) 和社会同一性 (关联) 三个方面。

依据自我决定理论 (self-determination theory)，自主、胜任和关联是人类的三种基本心理需求。这三种基本心理需求在工作环境中的满足“会有助于强化工作者的内部动机并促进外部动机的全面内化 (full internalization of external motivation)，进而导致持续稳定的行为变化，提升工作的效度和工作者自身的工作满意度，形成积极的工作态度，有利于其心理调适和幸福感的获得”。^[10]教师专业自主的过程是教师“充分了解自身优势、价值观、行为方式和归属等的基础上，不断提升个人价值和为组织创造价值”^[11]的过程，在本质上是教师现实专业自我不断按照预期转化和提升的过程 (见图 2)。

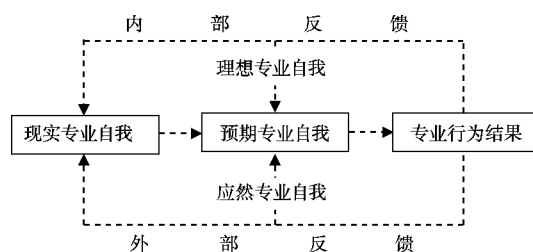


图 2

那么，这一过程的实现都需要什么要素支撑呢？教师在不断的冲突与协调的过程中，个人价值和社会责任得到部分的实现，使其建立逐步的专业自信，认识到能够从专业行为的不断调整中使二者得到更好的兼顾与平衡。这一阶段教师逐步认识到外部责任与义务对于自我实现和发展的积极意义，外部的规约开始逐渐内化，成为教师调整专业行为的重要驱动力，教师即开始进入自觉、稳定、系统、深入的认知、分析和专业践行阶段，从专业的视角提升自我，从专业服务的过程中建构自尊，获

得幸福感,这就是教师专业自主的过程。教师在专业生活中对于自我的控制与管理能力的结构因此可以理解为是由自我认知能力、自我设计能力、自我监控能力和自我反思能力四个要素构成。四要素相互作用构成的教师专业自主能力支撑了教师与学生、教师与教师、教师与社会等各种关系构成的动态关系域中对于专业自我的实践与建构。

(一) 自我认知能力

认知涉及知觉、解释、记忆、信任和预期等多个方面,是一个相对宽泛的概念,既有宏观上的总体认识,也涉及具体行为过程中的心理变化,即个体对于自身所处现状的理性认识,是一个信息加工的过程,“包括知觉、解释和预期三个相互关联的方面”,^[12] 知觉就是基于自我体验通过对于自我符合内心期待的程度、符合社会角色期待的程度以及周围重要他人的看法的综合分析并得出的一个整体判断;解释就是对于限制自身处于更好状态的归因分析,即造成这种现状的原因是什么(包括正面的和负面的);而预期就是结合解释对于未来改变到什么程度以及可能性的推测,是依据所解释的原因消解的可能性程度以及结果的推断。

教师的自我认知能力也是如此——自己是否符合职业规范、学生是否喜欢自己、其他教师对自己的看法、对于自己目前的状态满意还是不满意等,是教师对于记忆之中有关专业自我的自认为客观的数据分析之后的初步判断,属于自我知觉层次;而诸如自己的专业知识与能力、性格特点在其中的正面或负面作用、学校管理限制了自己或是给自己提供了较好的施展平台、学生基础太差还是很好、评价标准是否合理等则是对于自我知觉的解释层次,意味着假如没有这些原因的存在,自己就可能会有更好或者更差的表现;而期待则是假设能够不受到或者较少受到这一方面或者多方面因素的影响,自己会是一个怎么样的现状的推测,是一种可能性分析,其形成的结果是对于未来行为结果评价的标准。

(二) 自我设计能力

设计就是依据既定的目标进行任务的规划,是“在特定的环境下,将外在的要求和目的转化为特定结构的的活动,结构代表的是一些可变通元素的特定组合,其确定必须紧扣外部整体的功能需求,通过特定的搭配和安排来实现特定的目的”。^[13] 设计

的结果是形成一个具有可行性的方案,包含目标设计、任务设计、策略设计、时间规划以及评价办法的确立等多个维度。如果设计者本人作为活动的参与者或组织者,那么,对于自身角色任务的设计就属于自我设计。

教师具备一定的自我认知能力只是实现了对于自身所承担角色的基本认知,相对而言是宏观上的、抽象的,虽然对其实践无疑具有重要的指导作用,但这种指导作用不仅体现在其潜在的指导,对于作为专业职业人的教师而言更体现在理性设计基础上的实践。为了确保实践的品质,教师需要以具体的任务为媒介对于自己的角色进行设计,教师这种在对外向度的专业服务和对内向度的专业发展之中对于自我设计的能力就是专业自我设计的能力,是在设计环节对于专业自我的控制与管理,其指向的是教师自身的专业任务。

教师在专业生活中的自我设计首先指向的是面向学生的教育实践,即对于自身作为学生学习的引导者和自主支持者的角色设计,明确自身在具体的教育实践任务中应如何做才能真正成为自主支持者,既保证对于学生的适度引导和帮助,又不过于热心“越界的帮助”,避免对学生自主学习的干扰和侵犯,使其产生依赖并在后续学习中从心理上自我设限;同时,教师作为专业职业人为提升自己的胜任力、保证服务品质,又负有自我教育、自我发展的责任和义务,这种自我教育和自我发展同样是需要规划和设计的。自我设计是教师对于教育实践和专业发展的自我认知结果操作化的重要途径。

(三) 自我调控能力

自我调控(self-regulation)是自我的核心功能之一,指“个体通过监控自己,克服某些固有的行为反应倾向,代之以其他行为,从而使自己的行为更符合社会或自我标准的过程”^[14],“既包括对注意、思维和情绪等内在过程的调控,也包括对外在行动的调控”^[15],“几乎可以泛指一切目标一导向(goal-directed)行为”^[16]。自我调控包含两个重要的方面,一是监控,即检测到自己行为的倾向,二是对于自身行为的倾向进行调整。成功的自我监控首先“需要个体认可的、可进行表征和监控的注意、思维、情绪和行动的目标标准”^[17],并依据标准进行检测;其次需要有一定的克服困难改变既有行为倾向的意志力(will power),也称为思维抑制

力 (thought suppression power)。除此之外,当目标标准与现实状态存在差异时,个体应具备“减少这种差异的充分内部动机”^[18],因为内部动机支撑的自我调控利于积极情绪的生成和保持,“不会或很少产生自我能量的损耗”^[19]。而专业自我调控就是在任务执行过程中,个体发现自己的行为超出了角色所赋予的任务,而这种超越有可能会对其他活动主体的角色造成干扰,也有可能对于整个行动目的的达成有负面影响,这时个体对于自身行为的一种矫正。

对于教师而言,无论是面向学生的教育实践,还是自身专业发展的活动,其方案的设计“并无法顾及到具体任务中的复杂性、迅速性和不可预测性的一面”,^[20]这些因素要求教师因时势而变,调整自身的角色任务,确保对于任务的完成和目标的实现是最有利的。而依据鲍美斯特 (Baumeister) 等的自我调控力量模型 (strength model of self-regulation),自我调控所依赖的力量有限,且因个体“自我损耗 (ego-depletion)”^[21]和“工作记忆能力 (working memory capacity) 上的差异水平”,^[22]教师的自我角色监控通常涉及即时行为之外的其它手段来辅助。以课堂教学为例,教师需要利用对于学生反馈的调查、邀请其他教师听评课、对于自己的课堂进行录像并回放、统计分析以及撰写反思记录等手段进行自我监控和调整,以较为全面地分析自身的特殊行为倾向并依据相应的认知标准实现矫正和强化。专业发展活动也需要教师时不时跳出任务之外来审视这些活动,达到自我调控的目的。

(四) 自我反思能力

反思意即反过来思考、反省的意思,是“对任何信念或假定的知识,均以积极、执着和用心的态度考察它所依据的根据是否成立,以及其所导致的进一步的结论的思维过程”^[23],包括“在行动中反思与在行动之后的对行动的反思”^[24]。自我反思就是对于自身在任务之中角色任务的胜任性程度的理性知觉与解释的过程,涉及两个基本的方面,一是角色胜任度的评价,即在何种程度上有效完成了角色任务、达到了预期的目的;二是对于结果的归因分析,即结果超过预期或未达到预期的因素是什么。反思就是从结果到过程再到任务及目标的归因梳理,从而得出在这一角色任务之中自身的优劣势,作为自我角色认知和建构的依据。而这一过程

中个体所体现出来的能力就是其专业自我反思的能力。

教师作为专业职业人,其专业行为并非是直接将理论运用于实践,而是以已有的知识和理论为基础,并“依靠他们储存的大量熟悉的例子和主题即舍恩所谓的‘经验库’与情境进行交易,而情境的回应 (back-talk) 又使他们对问题进行重新框定 (reframe),构造并检验关于情境的新模型”,^[25]即教师的个人理论。这一建构过程是教师专业自我反思的能力的提升过程,是一个从关注教到关注学的发展过程,其目的都是保证实践的品格,对于教师而言这一发展过程就是教师对于自己作为学生自主学习支持者和引导者的社会角色的不断建构。教师的社会角色要求其作为反思性实践者 (reflective practitioner),以自己的教学过程为思考对象,对自己的教学行为、教学结果进行审视和分析,作为后续矫正、强化训练乃至直接的专业发展活动的方向;而在相对较为直接的专业发展活动中,如听评课、阅读、参与学术交流、进修等,教师不但要依据设定的针对性目标进行专业发展自我设计、活动自我监控,同样需要对于学习的过程和结果进行反思,以保证每次专业发展活动效度的最大化。

教师专业自主能力包括自我认知能力、自我设计能力、自我调控能力和自我反思能力四个方面,虽各司其职,但相互之间是彼此互动、紧密联系的,是不可分割的,共同支撑着教师作为反思性实践者的专业自我管理 with 建构。专业自我认知能力是其认识到自身作为专业职业人的价值之所在,是其从事专业教育服务和专业发展活动所必须的基本前提和基础。没有这一基础,自我设计、调控和反思就失去了方向,更谈不上理性的自我控制与管理;而专业自我设计能力是教师将自身角色价值的认知、信念转换为行动方案的基本支撑,教师要将高度抽象的角色信念通过专业自我的任务厘定、角色策略选择等方式加以厘定,使其变为可操作的现实路径,就必须进行自我设计;自我调控是教师在行动前、行动中和行动后对于其专业自我的理性监控、矫正和强化的过程,是确保教师对于专业教育服务行为和专业发展行为情景的个体自理性;自我反思能力则是教师对于专业自我胜任性的理性分析、评价和合理归因的支撑,“充当了后一加工过程的部分原材料的角色”^[26]。教师要在实践中实现

专业自我的重构,就必须将其专业生活自我体验上升至理论高度,实现专业自我的重新认知,就必须以自我体验的效度分析和理性解释归因作为依据(见图3)。

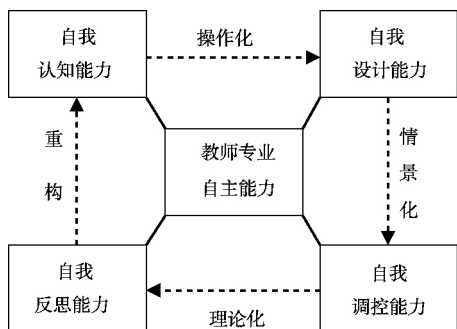


图3 教师专业自主能力的内部要素关系

四、教师专业自主能力与教师教育

如果说教育对于学生学习的核心价值之一是自主学习能力的建构的话,那么对于作为专业职业人的教师而言,这种能力就是专业自主能力,无论是职前师范教育还是在职专业发展,都在围绕这一核心进行。就职前课程的内容而言,理论性居多,但从其终极价值而言,又都是走向实践的;而从在职专业发展来看,其载体活动是实践性的,但其指向却是理论的,是教师个人理论建构的过程。职前在职一体化的主旨事实上就是通过理论的实践化和实践的个人理论化使教师获得教育智慧,充分发挥其作为专业职业人在学生全面发展、自主发展上的自主支持和引导的社会角色价值,从而提升其专业生活的品质。

就目前而言,许多师范院校进行了本科师范教育课程改革,也取得了一些成效,但许多师范院校基本上还没有走出“教育学——心理学——教学法的老三门范式”,^[27]师范生入职后的自主专业发展因而面临着严峻的挑战。这一问题的主要表现在两个方面:(1)学科课程和教师教育课程之间在时间上相互挤压,师范生不能在学科能力和学科教学能力上都得到充分发展。这一问题虽因近年来部分发达地区中小学教师准入条件上升为研究生学历而相对有所缓解,但应清楚地看到,许多老少边穷岛区域对于教师的需求甚至还无法达到本科这一水准,矛盾的解决因而也无法单纯通过提升准入门槛

来解决。(2)学科课程与教育学课程、教育心理学课程以及教育实习等课程之间互不搭界的问题,导致相关理论性课程无法真正转化为教师认识、变革实践的思维工具(框架),成为一线教师“理论无用论”的一个重要影响因素。如何优化课程结构,开发整合学科知识与教育学知识、心理学知识的学科教师教育类课程,如学科教学测评理论与方法等,并围绕教育实习等实践类课程,强化师范生教育实践过程中的自我体验,真正使理论性课程实践化,实现理论课程与实践课程之间的逻辑链接,使师范生充分内化理论并在入职后迅速成为上手快、后劲足的具有较高专业自主能力的骨干教师,是一个值得思考的问题。

相对而言,对于在职教师的培训已改变了新课程改革初期“课标解读”式的教师教育与培训范式,都开始通过课例分析、经验交流等途径充分挖掘教师在专业实践中的自我体验,注重培训本身的内涵。这一变化是可喜的。但同时也应注意到,在职教师的专业发展与其面向学生的专业服务虽在价值上没有冲突,后者在时间上却是具有绝对的优先性的。在职教师专业发展一方面要在外部培训项目设计上注重内涵、在培训体系建设上注重国家、省、市、县梯度性培训力量建设的同时,也应考虑如何通过技术指导和专业引领,构建内涵型的校本专业共同体,使学校和课堂成为其专业发展的主阵地,使教师在合作的基础上能够以学生为资源、以同事为资源、以自我为资源,通过准确的专业自我认知、科学的自我设计、实时自我调控和深度自我反思,实现内驱式的专业发展,自主地提升其专业服务的批判性反思品质,使其避免专业自我发展中的过度依赖。

[参考文献]

- [1] http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=autonomy&searchmode=none.
- [2] <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/autonomy>.
- [3] 辞海编辑委员会. 辞海(缩印本)[Z]. 上海: 上海辞书出版社, 1979.
- [4] Hawthorne, R. K. *Curriculum in the making: Teacher choice and the classroom experience* [M]. New York: Teachers College Press, 1992: 124.
- [5] Kamii, C. The six national goals: A road to disappoint-

- ment [J]. *Phi Delta Kappan*, 1994, 75: 672 - 677.
- [6] Yong, R. *Personal autonomy: Beyond negative and positive liberty* [M]. London: Croom Helm, 1986: 19.
- [7] Korthagen, F. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education [J]. *Teaching and teacher education*, 2004 (20): 83.
- [8] Burkitt, I. *Social selves: theories of self and society* [M]. London: Sage Publications, 2008: 1 - 5.
- [9] La Ganza, W. T. *Learner autonomy in the language classroom* [D]. PHD Dissertation of Macquarie University, 2004.
- [10] Gagné M., Deci, E. L. Self-determination theory and work motivation [J]. *Journal of Organizational Behavior*, 2005 (26): 331 - 362.
- [11] Drucker P. Self-management: askthesesevenquestions [J]. *Executive Excellence*, 2003 (20): 7 - 8.
- [12] 兰迪·拉森, 戴维·巴斯. 自我与人格——人格心理学的认知革命 [M]. 郭永玉, 杨子云译. 北京: 人民邮电出版社, 2012: 82 - 86.
- [13] 齐媛. 信息技术环境下中小学教师教学设计能力研究 [D]. 长春: 东北师范大学, 2009: 17.
- [14] [17] [18] Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. Self-regulation, egodepletion, and motivation [J]. *Social and Personality Psychology Compass*, 2007, 1 (1): 115 - 128.
- [15] Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. Self-regulatory strength. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (2nd ed.) [C]. New York: Guilford, 2011: 64 - 82.
- [16] 于斌, 乐国安, 刘惠军. 工作记忆能力与自我调控 [J]. *心理科学进展*, 2014, 22 (5): 772 - 781.
- [19] Moller, A. C. Deci, E. L. & Ryan, R. M. Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy [J]. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2006 (32): 1024 - 1036.
- [20] 王嘉毅. 课程与教学设计 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2007: 49.
- [21] Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. Self-regulation, egodepletion, and motivation [J]. *Social and Personality Psychology Compass*, 2007, 1 (1): 115 - 128. /Heatherton, T. F., & Wagner, D. D. Cognitiveneuroscience of self-regulation failure [J]. *Trends in Cognitive Sciences*, 2011, 15 (3): 132 - 139.
- [22] Kane, M. J., Bleckley, M. K., Conway, A. R., & Engle, R. W. A controlled-attention view of working-memorycapacity [J]. *Journal of Experimental Psychology: General*, 2001, 130 (2): 169 - 183.
- [23] Dewey, J. *How we think: A restatement of the relations of reflective thinking to the education process* [M]. Boston: D. C. Heath and Company, 1933: 6.
- [24] Schön, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action* [M]. New York: Basic Books, 1983: 59.
- [25] 李莉春. 教师在行动中反思的层次与能力 [J]. *北京大学教育评论*, 2008 (1): 92 - 105.
- [26] Wajnryb, R. *Classroom observation tasks: A resource book for language teachers and trainers* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1993: 1.
- [27] 钟启泉. 我国教师教育制度设计的课题 [A]. 周南照. 教师教育改革与教师专业发展: 国际视野与本土实践 [C]. 上海: 华东师范大学出版社, 2007.

(本文责任编辑: 江 东)