

基础教育课程改革相关主体间的利益博弈

——基于“经济人”假设的视角

◆ 吴文涛

[摘要] 一般而言, 课程设计主体、课程实施主体以及课程评价主体是基础教育课程改革中的三类关键主体, 三者利益追求有所不同: 课程设计主体重视教育规律, 追求教育理想; 课程实施主体寻求实际价值, 承担社会使命; 课程评价主体回应社会关切, 促进教育公平。作为“经济人”, 三大主体间不可避免地形成利益博弈。课程设计主体与课程实施主体间形成委托代理博弈, 极易引发“逆向选择”, 改变当前的激励机制不失为有效方式; 课程实施主体与课程评价主体间存在主从博弈, 避免博弈困境关键在于调整利益结构; 课程设计主体与课程评价主体间类似“囚徒困境”, 设计恰切的制度是改变双方博弈结构, 走出困境实现共赢的有效措施。

[关键词] “经济人”; 课程设计主体; 课程实施主体; 课程评价主体; 利益博弈

[中图分类号] G423

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2016) 07-0006-06

基础教育课程改革在数十年轰轰烈烈的持续推进中成就斐然, 但不可否认, 成就背后的遗留问题仍然突出, 如“单纯追求分数和升学率”“与课程改革相适应的考试招生、评价制度不配套”等。2014年3月, 《教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》(以下简称《意见》) 中着重提出这些问题。问题是矛盾的外在显现, 矛盾是问题的内在隐因, 以上问题多是课程改革中不同主体间矛盾冲突的直观表现。显然, 这些矛盾冲突由来已久, 已成“难解之谜”, 而全面深化课程改革的重要任务之一便在于揭示这些“迷”。马克思曾明言, 人们奋斗所争取的一切, 都同他们的利益有关。源自经济领域的“经济人”模型, 经社会学家改造成为可以解析社会学、政治学诸领域问题的合用工具。有鉴于此, 笔者遂不揣浅陋, 率尔操觚, 拟从“经济人”思想及其相关理论中寻找些许启发, 以期理性梳理课程改革之“迷”, 从而为重新审思课程改革提供一种参考。

一、从“经济人”假设视角审视基础教育课程改革的合理性

“经济人”假设始于“现代经济学之父”亚

当·斯密(Adam Smith)的扛鼎之作《国富论》, 后经约翰·穆勒(John Stuart Mill)正式提出。传统的“经济人”假设的一个核心命题便是“自利”, 即追求自身利益最大化是人的行为的根本动机。^[1]从博弈论的“经济人”到公共选择理论的“政治人”, 再到理性选择理论的“社会人”, “自利”这一命题从经济学走向政治学、社会学, 每一次的迁移都成功解释了不同领域的诸多难题。

然而, 长期以来, 基础教育的一个隐含前提就是把教育主体看作是“利他”者, 这恰与“自利”命题形成一个“二元悖论”: 主体在经济领域中是“利己”的, 一旦涉足基础教育领域就要成为利他主义者。这种观点不仅在逻辑上不能成立, 在现实中也有悖于实然状态。鉴于此, 有必要就“自利”命题的恰切使用作两方面的阐释。

其一, 不能将“经济人”假设中的“自利”命题简单地误解为“利欲熏心”“唯利是图”, 它表达的实为一种合理利己主义思想。早从17世纪起, 霍布斯、休谟、斯密以及费尔巴哈等西方学者就从不同角度为合理利己主义提供了理论支撑。合理利己主义不同于一般的损人利己, 费尔巴哈曾这样区分: 恶的、残忍的和冷酷无情的利己主义和善的、富有同情心的、合乎人情的利己主义;

吴文涛/南京师范大学教育科学学院博士研究生, 安徽师范大学教育科学学院讲师(江苏南京 210097)。

任性的、故意的、只在对他人的冷淡无情中或甚至在直接的恶意行为中寻求满足的利己主义和宽厚的、自己克制的、只在对他人的爱中寻求满足的利己主义。^[2]应当说,这种思想对人性本质的刻画更加准确,因而当时也受到国内许多学者的认同。从这个意义上说,无论从社会现实观察还是从人的本性考虑,以合理利己主义作为工具,考察我国基础教育课程改革中的问题应该是合理的。

其二,关于基础教育课程改革中“利益”的讨论首先应当有一个意涵清晰的概念作为前提。“利益”一词的实际意涵常因研究问题而异,结果导致不同学者所谈的“利益”往往并非处于同一层面,而是至少可区分出三个层面:一是微观层面的“个体利益”;二是中观层面的“群体利益”;三是宏观层面的“公共利益”。考察教育领域的不同主体,譬如,作为课程改革实施者的教师,实际行动中考虑的“利益”究竟是什么,是自身的狭隘利益,还是有更加广泛的内涵?实际上,作为教师,其角色定位及使命感指向,使其有将“利益”指向他人(受教育者)及社会的倾向,表达所谓教育的两大诉求,即个人发展诉求和社会发展诉求,二者在某种程度上不仅有一致性,且能与教师的个人利益相映射、相联结。因此,文中的“利益”意涵聚焦于“群体利益”,它源于共同的“个体利益”而区别于个性化的“个体利益”,它既可能与“公共利益”相符,也可能与“公共利益”相悖。

二、基础教育课程改革中的“经济人”主体及其利益追求

“经济人”模型始于对社会活动中生产主体的关注,而后囊括消费主体。作为最为关键的两类主体,生产者与消费者间的利益博弈映照出经济活动中最本质的矛盾冲突,因而也成为诸多经济学者关注的核心。

如此来看,从“经济人”视角考察现阶段的基础教育课程改革,须关注的首要问题便是:在全面深化阶段,课程改革中关键“经济人”主体有哪些?无疑,课程改革是一项庞大复杂的系统工程,其过程中裹挟的主体有许多,考察《基础教育课程改革纲要》(以下简称《纲要》)与《意见》等政策文本,从对改革作用的角度可以大体上将相关群体归类为设计主体、实施主体、评价主体、管理主体等。从当前的主要问题来看,“与

课程改革相适应的考试招生、评价制度不配套”问题主要是设计主体与评价主体的争斗,而“单纯追求分数和升学率”问题更多是实施主体与设计主体的较量。于是,将课程改革的关键“经济人”主体确定为课程设计主体、课程实施主体与课程评价主体显得更为合理。

一旦确定基础教育课程改革中的三类“经济人”主体,要解答的第二个问题便随之而来:这三类主体的利益追求是否有所不同?显然,倘若不同主体间利益追求一致,利益冲突必不存在,利益博弈也无从谈起。而想要作出准确的判断,首先要解答其中更为根本性的疑问:这三类主体的利益追求分别是什么?

(一) 课程设计主体的利益追求:重视教育规律,追求教育理想

教育发展的基本宗旨乃是尊重教育规律,教育实践的永恒追求可谓通达教育理想。这既是教育领域的必备常识,也是指导基础教育课程改革的根本标准,更是课程设计主体的终极信仰。因此,不能天真地视课程改革为基础教育的“速效救心丸”,无视其内在的发展规律而指望其能“肆意妄为”,进而使基础教育迅速走出积重已久的发展困境;不能单纯地将设计主体当成课程改革的“不良个体户”,忽视其自身的教育信仰而期盼其会“随意妥协”,继而促进课程改革恰好遵从利益各方的不当诉求。显然,课程改革断无捷径可走,设计主体必以信仰为魂。教育之所以区别于其他领域,其关键便在于教育活动要遵循育之规律、教育主体要守望教之理想。

教育规律与教育理想都是一种综合性的概括,其中裹带着教育的各个时期(儿童教育、中学教育、大学教育、终身教育等)、各类人群(领导、教师、学生等)以及各种事物(体制、教材、产品等)的规律与理想。因此,教育规律的意涵丰富,对于教育理想的理解也因时、因人、因事而异。那么,对于基础教育课程改革中的设计主体而言,尊重教育规律与追求教育理想的具体要求如何?这里不妨从历史与现实两个角度简要说明。传统中占主导的本体主义教育观倡导完人教育与通才教育:自西周起,各级教学都要求修习“六艺”;唐代韩愈说“读书患不多”;近代杰出教育家蔡元培更是提出“五育”方针。^[3]可以说,今日的教育理念正是传统的本体主义教育观的历史传承。回归当下,我国义务教育法中明确规定义务

教育必须“实施素质教育”；《纲要》中也提出基础教育课程改革要“全面推进素质教育”；《意见》中仍指出全面深化课程改革要以“促进各级各类学校学生全面发展、健康成长”为目标。“全面推行素质教育”与“促进学生全面发展”不仅化作引领基础教育课程改革的实践理念，也成为课程设计主体的行动准绳。

（二）课程实施主体的利益追求：寻求实际价值，承担社会使命

课程实施是基础教育课程改革的核心阶段，其主要目标在于采取适切的措施落实课程改革方案，使课程改革取得实效，这是课程实施主体行为的应然取向。仅从应然取向说，课程实施主体与课程设计主体的利益追求应是一致的，但在实然状态中，实施主体的行为结果却常常偏离设计主体的预期目标。尽管行政部门对课程实施主体的行为宗旨有一系列要求，如《中小学教师职业道德规范》提出教师应以“遵循教育规律、实施素质教育”为职业道德，《义务教育学校管理标准（试行）》规定学校要以“育人为本、全面发展”为办学宗旨，但与这种预期目标偏离的现象仍然存在，这已经被十余年课程改革的困境反复证明。

由此，不禁追问：改革后的现实境况为何会与预定的理想目标存在差距？这是一个涉及课程改革实然状态的现实问题。导致课程改革预期目标偏离的原因有许多，其中一个重要原因便在于课程实施主体主观上的“不愿”与客观上的“不能”。从主观上看，作为“经济人”的课程实施主体，他们也是活生生的人，必然努力寻求荣誉、职称、薪酬、奖金等物质与精神方面的切身利益，对大多数教师而言，倘若他们认为课程改革有损切身利益，可能就“不愿”积极支持并参与其中。^[4]从客观上说，作为“实践者”的课程实施主体，他们具有实践性品格，在教育实践中不能无条件、不假思索地照搬和遵从教育理论或学说，而要基于教育情境和个人条件作出审时度势的判断，对要采取的策略作出明智而合理的选择。^[5]换言之，课程实施主体的行为某种程度上会受到客观因素的影响，如学校教育政绩的要求、家长望子成龙的期盼、学生升学深造的渴望等。诚然，课程实施主体的职责在于育人，但作为社会代表者，也要“为生民立道”，承担社会赋予的使命，而满足社会阶层的现实需求是其难以回避的重要使命之一。从教育社会学的视角考量，这种社会

使命可能会在潜移默化中改变课程实施主体的教育理念、教育方式乃至教学行为，使其“不能”实现课程改革的预期目标。

显然，从课程设计主体到课程实施主体，利益追求已悄然发生转化。应当说，这种转化既不是简单的从合理到不合理的转化，也不是狭隘的从正确到不正确的转化，而是从教育理想到教育现实的转化，从应然取向到实然状态的转化。当我们重新审视课程改革困境时，不仅不能盲目地对此进行理论批判与道德谴责，反而应坦然面对并妥善解决由此所引发的利益冲突。

（三）课程评价主体的利益追求：回应社会关切，促进教育公平

课程评价主体是指对课程实施过程与最终成效拥有评判话语权的主体，一般以政府部门的行政决策者为主。从作用大小与地位高低来看，课程评价主体一般涉及三个层面，即国家层面、省市层面以及县区层面。而从相互关系来看，下级往往是要服从上级指示的，因此，国家层面评价主体的利益追求一般能够反映课程评价主体整体的情况。

以国家层面课程评价主体设计的高考制度为例，它被定义为公平公正原则的重要制度设计和社会实践，是当前社会条件下对公平公正理念的诠释和践行。^[6]社会公平历来是国家发展的民生底线，是社会稳定的重要基石，是人民幸福的坚实后盾。而教育公平作为社会公平的基础性组成之一，是缩小和克服形形色色的社会不平等、反对社会排斥、鼓励社会流动、社会参与和社会团结的必由之路。^[7]然而，近年来，一系列扭曲现象使教育不公问题再度成为社会关切的敏感话题。从愈演愈烈的“中国式陪读”到世界瞩目的“亚洲最大高考工厂”，再到令人侧目的“学区房神话”，本应使全民受益的义务教育，似乎成了无数学生家长的苦难之地。改革开放以来的教育革新虽使社会阶层之间教育机会上量的差距逐步减少，但质的差距似乎愈发显著，由此所导致的社会民众的教育焦虑日益突出。应当看到，这种焦虑引发的扭曲现象，虽表面上映照的是社会民众对于优质教育资源的无限期盼，但背后折射的实为社会较低阶层向上层社会流动的极度渴望。

如安德鲁·基普尼斯（Andrew Kipnis）所言：“一个更狭窄的、考试导向的、以记忆为基础的、扼杀创造力的教育制度，看起来可能是给农村学生社会流动的最大机会。”^[8]对钱权皆无的社会较低阶

层来说,高考几乎成为他们实现向上层流动的一座最公平合理的“独木桥”。^[9]教育的不公源于社会的不公,反之还会加深社会的不公,促进教育公平有助于消除社会矛盾,促进社会公平。就当前情况而言,只有公平公正的评价机制,才能有利于回应社会关切,才能有益于化解社会焦虑,才能有助于维护社会稳定。这一点已经为无数的社会事实反复证明。因此,从公平公正的角度来说,以高考为代表的考试导向的评价机制,自然成为课程评价主体促进教育公平的“安全阀”与“稳压器”。

三、“经济人”主体间的利益博弈与动态平衡

显而易见的是,课程改革三类主体的利益追求并不一致:课程设计主体执着于追求教育本真,课程实施主体合理寻求实际利益,课程评价主体则努力回应社会关切。利益追求的不同往往是利益冲突的“导火索”。博弈,萌生于利益冲突、表现于策略选择。于是,要关注的第三个问题自然是三类主体的利益博弈如何展开?

(一) 课程设计主体与课程实施主体间的委托代理博弈

课程设计主体与课程实施主体的利益博弈符合委托代理博弈的基本特征。课程设计主体作为委托人设计课程标准与课程结构,编写课程教材;课程实施主体作为代理人按照课程标准与课程结构,运用课程教材进行课程教学,这就自然形成一种委托代理博弈。这里,可以将双方博弈过程用博弈扩展形表示法直观呈现出来(见图1)。

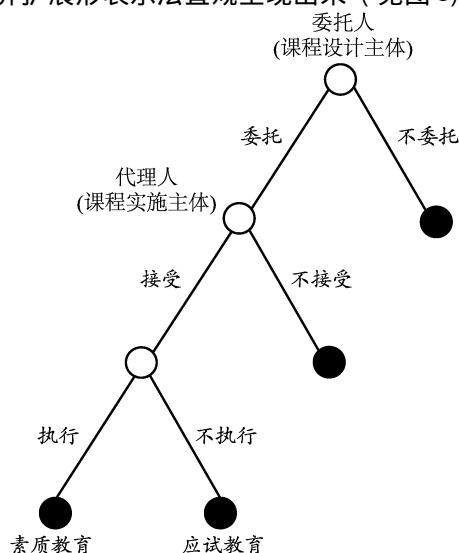


图1 课程设计主体与课程实施主体之间的委托-代理博弈

在双方博弈过程中,课程设计主体的行为选择有委托与不委托两种:选择委托可看作是设计主体委托实施主体推行素质教育,选择不委托可以认为是设计主体选择其他途径或方式推进素质教育。从符合教育规律(学生认知发展阶段特征)角度考虑,选择委托行为是作为“经济人”的课程评价主体追求自身利益最大化的最佳方式。作为代理方,课程实施主体的第一选择为是否愿意接受委托,如果愿意,第二选择则为是否衷心执行委托。显然,作为下级部门,课程实施主体一般会选择接受上级委托。然而,因为利益冲突,作为“经济人”的课程实施主体在执行中极有可能因寻求自身利益最大化而选择以“应试教育”取代“素质教育”,由此出现“代理问题”。

所谓“代理问题”,即委托代理理论中常提及的“逆向选择”,通常是指接受合约的代理人拥有“私人信息”并且利用委托人信息缺乏的特点而使对方不利,最终导致“劣质产品驱逐优质产品”的现象。^[10]委托代理理论认为,产生“逆向选择”的原因有两方面:一是委托人和代理人之间利益不一致或相互冲突;二是委托人和代理人之间信息不对称。^[11]以上博弈中恰恰存在这两大原因:其一,如前文所述,课程设计主体与课程实施主体间存在利益冲突;其二,课程设计主体倡导推行素质教育,其要求的教育方式难以直接进行观测,教育效果难以短期内体现。因此,设计主体很难直接观察到实施主体是否真正推行素质教育,即便能够观察到,也难以准确判断其采取的教育方式是否合理且能否达到好的教育效果。但在实际教学中,课程实施主体对于自身是否采取恰当的教学方式推行素质教育是相对清楚的。这种情况造就了双方的信息失衡。其中,课程设计主体是信息劣势方,而课程实施主体则是信息优势方。

如此来看,倘若能解决这两大问题,课程设计主体与课程实施主体的博弈困境便能在一定程度上得到缓解。委托代理理论认为信息不对称是客观存在且难以解决的,而通过“激励机制设计”,促使代理人的行为符合委托人的利益则是一种有效措施。^[12]依此,仅针对课程设计主体与课程实施主体的博弈困境而言,改善当前的激励机制不失为一种有效的方式。但需要注意的是,无论以怎样的方式改善,必须把握一个核心目标:

使课程实施主体实施“素质教育”之利大于擅推“应试教育”之利。这样，作为“经济人”的课程实施主体会因逐利本性使然而自觉选择“素质教育”。

(二) 课程实施主体与课程评价主体的主从博弈

所谓主从博弈，是指博弈双方为主从关系，主方给从方一定的指导性策略，从方在这些策略下按自己的利益选择最优策略，主方再综合从方的策略调整自己的策略，以作出符合全局利益的选择。依此观察，课程评价主体与课程实施主体之间显然存在主从博弈关系，评价主体是主方，实施主体是从方，双方博弈策略选择可以用决策结构图加以呈现（见图2）。

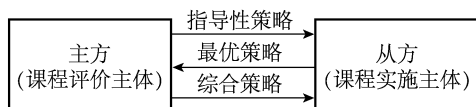


图2 课程实施主体与课程评价主体之间的主从博弈

在博弈过程中，首先课程评价主体会给予课程实施主体指导性策略，如发布课程考核方案或课程评价指标等。其次，课程实施主体会根据指导性策略与自身利益需求选择最优策略，一般会有同于或异于指导性策略两种情况。最后，课程评价主体会根据实施主体的策略进行相应调整以保障集体利益，同样有两种选择：当实施主体策略同于指导性策略时，评价主体会继续执行先前的策略；当实施主体策略异于指导性策略时，评价主体需要重新调整策略。以中考、高考等招生考试为例，考试之前考试部门一般会发布考试大纲，这就是一种指导性策略。另外，前一年的考试试题也会成为一种指导性策略。此时，学校与教师的行为选择有两种：一是服从指导性策略，按照考试大纲与往年考试经验实施课程方案；二是拒绝指导性策略，选择异于考试大纲或往年考试经验实施教学行为。若选择前者，考试部门自然不会改变考试方式；若是后者，考试部门则会重新调整以保证集体利益。就现实而言，选择服从课程评价主体的指导性策略显然更符合课程实施主体的利益追求，这也是基础教育中“应试教育长盛不衰”的主要原因之一。

仅从理论上，破解当前困境可依靠课程实施主体与课程评价主体改变策略选择，存在两种

可能方式：第一，在前者策略不变的情况下，后者改变指导性策略；第二，在后者策略不变的情况下，前者拒绝实施指导性策略。作为“经济人”，主体策略选择的依据在于寻求自身利益最大化，因而无论是哪一种方式，其关键均在于调整利益结构，以使相关主体改变策略所获利益大于原有策略所获利益。

(三) 课程设计主体与课程评价主体的“囚徒困境”博弈

“囚徒困境”又被称为“集体行动悖论”，意指即便合作能使两人获利，但两人还是不愿意合作。选择不合作是基于个体理性，而选择合作则是基于集体理性。^{[13]38}当前课程改革中课程设计主体与课程评价主体的利益博弈也存在“囚徒困境”问题：一面是课程设计主体极力呼吁推行素质教育，另一面课程评价主体却仍旧“无动于衷”“我行我素”，双方明知有效合作或许能够解决课程改革中的诸多顽疾，但作为基于个体理性的“经济人”，双方均选择追求自身利益而不合作，结果导致课程改革陷入阻滞。双方的博弈可以用支付矩阵来直观呈现（见图3）。

		课程评价主体	
		合作	不合作
课程设计主体	合作	T, T	S, R
	不合作	R, S	P, P

图3 课程设计主体与课程评价主体之间的“囚徒困境”博弈

在博弈过程中，课程设计主体与课程评价主体都有两种选择，追求自身利益（不合作）和选择妥协（合作）。我们假设，如果双方都选择合作，各自支出为 T ；倘若仅是单方合作，则合作方的支出为 S ，不合作方的支出为 R ；如果双方都不合作，支出均为 P 。当 $R > T > P > S$ 且 $T + T > R + S$ 时，“囚徒困境”不可避免。即对每一方来说，最好的结果是对方合作自己不合作，其次是两人都合作，再次是两人都都不合作，最坏的结果是自己合作别人不合作。单方合作的总收益小于双方合作的总收益。由是观之，课程改革的现实恰恰如此，对于设计主体或评价主体而言，最好

的结果必然是自己不合作而对方合作,此时不合作方利益能够最大化实现,而合作方利益受损。如果双方合作,即设计主体与评价主体都需要牺牲自身部分利益以谋求双方利益一致,此时双方仍然获益但相对较小。如果双方不合作,即各自坚持寻求自身利益满足,由于双方利益不一致而产生矛盾冲突,双方获益更小。所以,双方均因逐利而不合作,由此形成“囚徒困境”。

博弈理论认为,走出“囚徒困境”的关键在于如何把博弈双方的不合作行为转变为合作行为。其有效方式之一便在于设计合理制度,改变博弈支付结构。^{[13][40]}假设课程改革中存在这样一种制度,制度规定不合作的一方将受到惩罚,损失为 X ;再假定这种制度能够得到有效执行。如此,课程设计主体与课程实施主体间博弈的支付结构便发生改变(见图4)。

		课程评价主体	
		合作	不合作
课程设计主体	合作	T, T	$S, R-X$
	不合作	$R-X, S$	$P-X, P-X$

图4 基于制度设计的课程设计主体与课程评价主体之间的博弈

此时,如果双方合作,则均得到 T ;一方如果不合作,对方得到 S ,自己得到 $R-X$ 。显然,只要制度惩罚带来的损失 X 足够大,使 $R-X < T$,那么,作为追逐利益最大化的“经济人”,双方最好的选择必然都是合作,课程设计主体与课程评价主体间的“囚徒困境”问题便迎刃而解。同理,我们也可以设计一种对合作一方提供奖励的制度来解决这一问题。两种方式的原理与目标是相同的,都是通过利益调整,使博弈双方选择“合作”所得利益大于选择“不合作”所得利益。

可见,依据“经济人”思想,设计恰切的制度不失为解决课程设计主体与课程评价主体的“囚徒困境”的有效措施。需要注意的是,无论制度具体内容如何,有两个关键因素不容忽视:一是保证制度能够发挥切实效果,即博弈双方能有效执行;二是奖励或处罚的力度足够大(即 $X > R-T$),能够起到调整博弈双方利益的作用,使

“合作”成为双方的最优策略选择。

“改革,萌生于现实困境,始于理念引导,受阻于利益冲突,完成于利益调整。利益冲突乃任何改革都绕不过去的阻碍,利益调整则是任何改革都必须认真对待与仔细琢磨的核心环节。”^[14]基础教育课程改革也不例外。可以说,及至今日的课程改革之所以难取实效,其重要原因之一便在于不同主体间因利益冲突而产生的矛盾冲突。在基础教育课程改革迈向“深水区”、开始“啃硬骨头”的当下,唯愿设计主体、实施主体以及评价主体能合力搬开利益冲突这一“绊脚石”,一同走出“改革迷宫”。

[参考文献]

- [1]杨春学. 经济人与社会秩序分析[M]. 上海: 上海三联书店, 上海人民出版社, 1998: 11.
- [2]李强. 合理利己主义在学校道德教育中的合理性[J]. 基础教育, 2008(8): 28-31.
- [3]袁振国. 教育原理[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001: 54.
- [4]吴康宁. 教育改革成功的基础[J]. 教育研究, 2012(1): 24-31.
- [5]戚万学. 论教师的哲学[J]. 教育研究, 2014(12): 85-93.
- [6]戴家干. 高考改革与教育公平公正[J]. 中国高等教育, 2006(12): 7-9.
- [7]石中英. 教育公平的主要内涵与社会意义[J]. 中国教育学刊, 2008(3): 1-6.
- [8]张济洲. 文化视野下的村落、学校与国家: 一个地方社区基础教育变迁的历史人类学考察[M]. 北京: 教育科学出版社, 2011: 215.
- [9]郑若玲. 高考对社会流动的影响: 以厦门大学为个案[J]. 教育研究, 2007(3): 46-50.
- [10]丁煌, 李晓飞. 逆向选择、利益博弈与政策执行阻滞[J]. 北京航空航天大学学报: 社会科学版, 2010(1): 15-21.
- [11]刘有贵, 蒋年云. 委托代理理论述评[J]. 学术界, 2006(1): 69-78.
- [12]谢织予. 经济博弈论[M]. 上海: 复旦大学出版社, 2002: 51.
- [13]张维迎. 博弈与社会[M]. 北京: 北京大学出版社, 2013.
- [14]吴康宁. 地位与利益: 教师教育改革的两大制约因素[J]. 当代教师教育, 2009(3): 1-6.

(责任编辑 蒲丽芳)