

叙事与教师专业发展

——基于教育叙事、叙事研究及叙事探究的概念辨析

◆ 周钧 张华军

[摘要] 在教师教育研究和实践中,教育叙事、叙事研究及叙事探究三个概念常常混淆不清,但实际上这三个概念在内涵和功用上都存在重要区别。教育叙事是一种对教育事件的故事讲述方式和认知方式。叙事研究,在叙事学领域是以叙事为研究目的的研究方法,在其他人文社科领域是一种质性研究方法。叙事探究尽管也是一种质性研究方法,但它和叙事研究的旨趣有异,强调的是以三维叙事探究空间为原则。教育叙事可以作为促进教师专业发展的方法。叙事研究和叙事探究作为研究方法并不直接促进教师专业发展,但教师作为研究参与者也将在一定程度上推动教师专业发展。

[关键词] 叙事;教育叙事;叙事研究;叙事探究;教师专业发展

[中图分类号] G451

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2022) 11-0084-06

近20年以来,在我国教育研究领域出现了越来越多的冠以“教育叙事”“叙事研究”(或教育叙事研究)以及“叙事探究”的文献。同时,在教育实践领域,出现了许多“教育叙事工作坊”活动,教育叙事受到中小学教师的欢迎。笔者研读这些研究文献和教育叙事文本后发现其中存在很多分歧,他们对教育叙事、叙事研究和叙事探究的概念有着不同的理解。本文首先梳理这些认识上的分歧,然后分别澄清教育叙事、叙事研究和叙事探究的概念内涵,并探讨这几个概念对教师专业发展的意义。

一、对教育叙事、叙事研究、叙事探究认识的分歧

2005年当加拿大学者克兰迪宁(D. J. Clandinin)和同事在编撰《叙事探究手册》时发现,在有关叙事研究和叙事探究的文献中,许多研究者不加区分地交替使用这两个概念。^{[1]6}笔者在阅读中文文献时也发现,不仅叙事研究和叙事探究被混用,教育叙事的概念也混同在一起被交替使用。这三个概念认识主要存在以下几点分歧。

其一,教育叙事(educational narrative)仅仅

是简单地、流水账似的“讲故事”吗?从一线中小学教师的叙事活动来看,他们常常把教育叙事简单地理解为日常生活中的“讲故事”,大多数教师认为将过去发生的教育事件用“流水账”的形式记录下来或口头表达出来就是教育叙事。^[2]研究者却呼吁,不能误导教师“教育叙事就是纯粹讲故事”,要避免认为只要是讲故事,或者随便一篇教育感想、教育札记或教育随笔都是教育叙事。^[3]教育叙事要求讲述者把一系列的人物与事件以某种合理的方式组合在一起,使之成为一个有意义的结构。也就是说,教育叙事更强调对信息进行选择与组合,从而产生特定意义,即对意义的追求。^[4]我们看到,一方是对教育叙事概念的日常化、泛化理解,另一方则依从叙事理论严谨地理解教育叙事。

其二,教育叙事是“研究方法”吗?从已有文献来看,许多学者认为教育叙事是一种研究方法,是教师或研究者对教育活动的研究,^[5]是教育学领域屈指可数的带有学科属性的研究方法之一,^[6]有的研究者甚至还把教育叙事理解为“研究范式”。^[7]在文献中也频繁出现把教育叙事和教育叙事研究两个概念等同起来、不加区分地交替

周钧/教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心教授,博士生导师(北京 100875);张华军/教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心副教授,硕士生导师(北京 100875)。

使用的现象。教育叙事作为一种研究方法还被写入了多本《教育研究方法》教材中,被一些研究生和本科生学习。^[8]与此不同的是,另外一些学者却指出,上述观点混淆了教育叙事与教育叙事研究两个不同的概念。^[9]教育叙事是一种表达方式,教师用叙事的方式表达自己的困惑和期望,并实现自我重构。^[10]作为表达方式的教育叙事是有意义的写作,属于个人感想,与学术研究有根本区别。^[8]以上分歧产生的原因在于对“研究”概念的不同理解。一方把研究泛化为“考虑、思考”,认为教师反思、思考教育活动就是教育研究;另一方则认为研究专指学术研究或实证研究。

其三,对叙事研究(narrative research/study)或教育叙事研究认识的分歧。从前面的分析看出,一部分学者把研究的概念泛化为“考虑、思考”之后,就自然地把“叙事研究”与“教育叙事”等同起来。在他们看来,叙事研究就是“讲故事”、写教学日记、反思教育教学经验,^[9]一个有意义或有价值的叙事就是叙事研究。^[11]还有一部分学者认为,叙事研究应该把重点放在叙事上而不是研究上,以叙事学为理论基础,在叙事研究中从故事、话语和叙述等三个要素出发去进行叙事案例的写作,^[12]即根据叙事学要求把故事写出来就是叙事研究。近期,还有学者批评上述当前的教育叙事缺乏具体的研究方法,由此提出将叙事写作方法、文本分析方法、文本揭示方法作为新教育叙事的研究方法和操作步骤。^[6]在上述观点的影响下,很多出版后被广泛阅读的一线教师教育随笔被认为是叙事研究,反映教师生存状态的故事也被认为是叙事研究。^[4]

另外一些学者从实证研究的角度去理解叙事研究。他们指出,叙事研究是质性研究范式下的一种研究方法,应该遵循质性研究的基本要求,例如自然主义的探究、整体的观念、情境敏感性、独特的样本选择、质性数据收集、归纳式的数据分析等。^[13]

有少部分学者虽然承认叙事研究属于实证研究,也把叙事研究归类于质性研究范式下,但是却认为叙事研究不是一种独立的研究方法,而只是质性研究的一种形式。还提出叙事研究常用的具体研究方法包括历史研究、调查研究和经验研究,甚至从数据收集和分析的角度又把叙事研究与扎根理论混同起来。^[14]

其四,对叙事探究(narrative inquiry)认识的

分歧。从文献上看,对叙事探究认识的分歧表现在几个方面。其一是由于翻译导致的分歧,有学者把叙事探究翻译为叙事研究,由此把叙事探究和叙事研究两个概念等同起来。^[9]其二,有学者从中文日常口语的角度把“探究”理解为“思考”,由此把叙事探究与教育叙事两个概念等同起来,认为叙事探究就是讲故事、写故事。^[15]以上不同认识的共存,导致文献中频繁出现不加区分地交替使用教育叙事、叙事研究和叙事探究三个概念。其三,与上述不同的是,有学者从质性研究的方法论角度去理解叙事探究,将“叙事探究”视为一个专门的概念和研究方法。他们遵循创立和发展叙事探究的加拿大学者康奈利(F. M. Connelly)、克兰迪宁(D. J. Clandinin)和克雷格(C. Craig)等的观点,坚持叙事探究的三维空间即时间性、空间性和关系性等,坚持拓展、深挖、讲述与再讲述、故事化等数据收集和分析过程,等等。^[16]由此将叙事探究与教育叙事、叙事研究严格区分开来。

二、教育叙事:作为故事表达方式和作为认知方式

叙事是一个从西方引入的概念,笔者主要通过梳理相关英文文献,从叙事的特性归纳出教育叙事的两种内涵,即教育叙事作为故事表达方式和作为认知模式。

(一) 教育叙事作为故事表达方式

什么是叙事?是什么把叙事与其他论述方式区分开来?里斯曼(C. K. Riessman)等人在比较了多位学者对叙事的定义后提出,叙事是一个限定性的概念,叙事要包含事件的筛选与组织、呈现故事的意义两个重要元素。^{[1]167}心理学家珀金霍尔(Donald E. Polkinghorne)认为,叙事是一种特别的话语表达方式。其独特之处在于要根据某个主题(theme),把所经历的事件和行动联结起来,形成一个完整的、有意义的故事。珀金霍尔特别强调,作为故事表达的叙事虽然也是一种语言表达方式,但它不是单纯的(讲)故事,它需要有目的地选择事件,描述不同事件发生的先后顺序,解释行动者的动机,理解人际关系变化和背景变化等,最重要的是表达行动者对故事或事件所赋予的情境性意义(contextual meaning)。^[17]社会学者理查德森(Laurel Richardson)也认同上述观点,她认为叙事要回答的问题是

“某些事件意味着什么?”因此,叙事就是要将一些带有意义的事件联结起来,最后通过一桩桩事件形成带有意义的结论。^[18]借鉴前人的观点,笔者把教育叙事理解为在教育情境中一种特别的表达教育故事的方式,它包括故事的主题、事件之间的联结、故事的完整性和意义呈现这四个要素。

(二) 叙事作为一种认知方式

叙事也被视为一种认知方式,此观点来源于著名心理学家布鲁纳(Jerome Bruner)。在西方传统上,象征着逻辑、科学性的理性曾经被视为生产知识的唯一方式,其他诸如诗歌、戏剧、故事性叙事(storied narrative)等只局限于情感表达与交流,而不能生产知识。布鲁纳对这种认知与情感的隔离发起挑战,他提出,人类有两种截然不同的认知模式,逻辑-科学化模式和叙事性认知(narrative cognition)模式,两种模式都能生产知识。布鲁纳重点对前者生产的知识进行了论述,认为它们经过实证证据验证,具有普适性、抽象化特征。^[19]对于后者生产的知识,珀金霍尔在布鲁纳的基础上提出了叙事性知识(narrative knowledge)的概念,他认为叙事性知识蕴含在故事中,体现个体行为和经验的独特性,具有情境性,同时与情感和动机相关。因此,叙事性知识难以用抽象化的概念、定义或事实性陈述去表达,适于通过讲述或写作情节化的故事去描述。^[17]

对于一线教师而言,通过讲述故事自己也能够获得对教育的理解,这些理解可视为叙事性知识。^[20]也就是说教育叙事是教师梳理和呈现自己的叙事性知识的方式,是一种思辨性同时也是叙事性的认知方式。但是它与逻辑-科学化的认知方式不同,没有经历实证研究的过程,缺乏实证数据的支持,因此它不能产生普适性的、抽象的知识,而是基于具体情境的个人知识。

因此,前人对教育叙事认识的分歧可迎刃而解。首先,作为故事表达的教育叙事,需强调故事的主题、事件之间的联结、故事的完整性和意义呈现等四个要素。那些简单的、流水账似的故事因为不具备这四个要素而不能被称为教育叙事。其次,作为叙事性认知方式的教育叙事可以产生和呈现叙事性知识,但是这种生产知识的方法属于反思性的,与实证研究通过数据收集和分析并产出知识的方法有本质的区别。也就是说,不能将教育叙事理解为实证研究意义上的“研究方法”,不能从日常口语的角度把实证研究泛化为

“考虑、思考”。

三、叙事研究：作为叙事学的研究方法、作为质性研究方法

不同学科的研究者都在使用叙事研究的概念以及在做叙事研究,以色列心理学教授利布里奇(Amia Lieblich)通过文献梳理后,将叙事研究分为两大类。一是作为叙事学的研究方法。从20世纪60年代末,叙事学(叙事的理论和研究)已经开始对叙事进行研究,叙事本身成为研究目的和研究对象,研究关注的不是叙事的内容,而是叙事的形式特点,如故事的结构、情节的进展、语言风格等。在文学理论、传播理论和语言学领域较多涉及此类对叙事本身的研究。^[21]

二是作为一种质性研究方法。自20世纪80年代以来,社会科学研究领域对人类经验的研究出现了叙事转向(narrative turn)。一些社会学家和其他学科的学者认为,叙事能够揭示人类经验的复杂性和深刻性,采用叙事方法可以使社会现象的研究增加“自我反思”的模式,它从认识论上可以突破实证主义量化研究关于社会现象是“客观的外在存在”的局限。^[22]叙事研究被归于质性研究范式下,成为一种研究方法或路径。

根据故事历时时间的长短,叙事研究出现了两种分类。其一是生命史叙事研究(life history narrative),这一类叙事研究将研究对象的整个生命历程中的事件和故事纳入其研究范围,在时间、空间和社会变迁的背景下,探究研究对象的体验、意义和观念的变化。这一类研究包括传记研究(biographical research)、家族史(family history)、口述史(oral history)、生命史研究(life history)、生命故事(life story)等;其二是其他专题性叙事研究,这一类叙事研究中,研究对象讲述的事件和故事所历时的时间是阶段性的,不是整个生命历程。

作为一种质性研究方法,叙事研究在研究目的、研究问题的提出、进入现场、样本的选择、收集和分析数据、研究效度的保证、研究伦理、论文写作等方面都遵循质性研究范式和学术研究的要求。相比于其他质性研究方法如民族志研究、个案研究、扎根理论、现象学研究等,叙事研究的特点在于数据的收集与分析上。叙事研究的数据通常是叙事性的资料,如个人传记、家族史、口述史、小故事和个体经历的事件等,可通

过寻找现有的叙事性文本或通过叙事性访谈获得以上数据。关于叙事研究的数据分析,存在两种分析方法。其一是遵循质性研究惯用的编码方法如情境分析和类属分析,目前多数学者采用此方法。其二是从分析单元、故事内容和故事形式两个维度出发,确定四种数据分析模式,之后在每一种模式中再采用编码方法。四种模式包括,整体-内容模式和整体-形式模式,即分析个体完整的生活故事,前者聚焦于所描述的故事内容,后者聚焦于故事的情节发展和完整结构;类别-内容模式和类别-形式模式,前者为内容分析法,后者聚焦于某一叙事单元的体例或语言学特征。^{[21]10-12}

根据利布里奇(Amia Lieblich)对叙事研究的分类,可以解释我国学者对叙事研究或教育叙事研究概念认识的分歧。首先,一方所理解的叙事研究,是把叙事本身当作研究目的和研究对象,关注叙事形式而不关注叙事的内容,属于叙事学意义上的叙事研究。因此,此类教育叙事需要按照叙事学的要求去对故事结构、情节、语言风格等进行分析,否则如果只是日常随笔、反思、故事等,不能视为叙事学意义上的叙事研究。其次,另一方把叙事当作研究工具和方法,其目的是深入理解个体的生活故事和经验,是质性研究范式下的研究方法,与叙事学意义上的叙事研究有本质上的区别。再次,个别学者把叙事研究视为一种“形式”,把历史研究、调查研究、经验研究、扎根理论等归类于旗下,属于对实证研究分类的误解。

四、叙事探究:以三维叙事探究空间为原则的质性研究方法

20世纪70年代末80年代初,受杜威的经验论和施瓦布(J. Schwab)的实践论的影响,加拿大学者康奈利(F. Connelly)和克兰迪宁等开始致力于探索一种新的研究经验的方法。1990年他们合作发表一篇名为“经验的故事和叙事探究”的论文,在文中正式将此方法命名为“叙事探究”。之后,康奈利和克兰迪宁不断丰富和解释叙事探究,希望与“叙事研究”截然区分开来。

康奈利和克兰迪宁认为,叙事探究是研究者和参与者在某一段时间之中,在一个或一系列的地点,与周围环境进行社会性互动的合作。研究者在中途进入这个探究空间开展探究,直到结束

探究,自始至终都和参与者一起生活、讲述、重新讲述和重新生活那些经验故事。^[23]叙事探究具有四点独特性:其一,时间(temporality)、地点(place)和社会性(sociality)是探究的三个维度,即研究者需要思考所探究的事件和现象的过去、现在和未来,需要思考事件和现象所发生的地理位置,需要思考影响事件和现象的社会性因素等;其二,在叙事探究的开始,研究者需要做一个“自传性的叙事探究”,反思自己的经验,以便理解参与者的经验;其三,叙事探究是研究者和参与者共同生活、讲述和重新讲述故事(telling and retelling stories)、重新生活出新的故事(reliving stories)的过程;其四,在上述过程中,研究者和参与者共同谱写(co-composition)故事。^[24]

上述概念和特征在语言上似乎有些“朦胧”,这使得叙事探究看上去非常难做,也不容易解释清楚。本文用休伯(J. Huber)、默菲(M. S. Murphy)和克兰迪宁做的一项叙事探究为案例,^[25]去揭开叙事探究的“朦胧面纱”。

三位作者对学生、教师和家长在课程建构过程中的作用感兴趣,由此形成研究难题(research puzzle)。作者分别进入两所学校的两个班级,在探究的一年中,作者每周有一个下午都在学校度过。这就是叙事探究所声称的“研究者和参与者共同生活”,这与其他质性研究“进入田野”“深入实地或现场”的要求是类似的。作为叙事探究的开始,克兰迪宁做了一个“自传性的叙事探究”,她对自己儿时在学校上学的故事进行了回顾,对自己曾经任职的学校经历进行了回顾,其目的在于通过反思自己的经验故事,以便更好地理解研究现象。这是叙事探究的独特之处,其他质性研究方法并不要求研究者进行“自传性的叙事探究”。克兰迪宁在小学(有时在社区)与参与者(某位教师、学生及个别家长)共同生活中,与参与者持续交流,包括观摩课堂、倾听学生之间的对话、与学生及家长简短交谈、倾听学生讲述故事等。同时还收集学生作品、日记、照片、家庭反馈报告等资料。这个过程中克兰迪宁注意对事件和现象进行时间、地点和社会性探究。这一系列交流过程被认为是共同谱写故事的过程,研究者将其记录下来,形成“实地文本”。这与其他质性研究的数据收集过程类似,对社会、历史、地域情境的关注也是其他质性研究数据收集的要求。之后,主要由研究者对“实地文本”进行整

理,以叙事的连贯性为旨,具体通过拓展(broadening)、深挖(burrowing)、讲述与重新讲述(storying and restorying)等方式,将其转化为“研究文本”。^[26]叙事探究这个资料分析过程类似于其他质性研究所采用“情境分析”,以寻找故事线、分析故事、寻找故事背后的意义为主,而不是通过编码进行类属分析。最后,三位作者提炼出不同故事背后的意义,并以故事的形式进行表达,形成叙事探究结论。

从以上分析看到,质性研究范式下的叙事研究和叙事探究是不同的研究方法,二者的区别在于:其一是田野工作的要求,后者要求研究者参与到研究对象的生活,而前者并无此要求;其二是研究者反思自己的生活经验,后者要求研究者做自传性叙事,回顾自己的经验以便更好地理解研究对象,而前者也无此要求;其三,数据收集的要求,后者要求数据收集时要关注时间、空间和社会性,前者虽然只要求遵循叙事性访谈的一般要求,但是有经验的研究者在访谈过程中也会注意收集此三个方面的数据;其四,数据分析方法,双方都提出了特别的数据分析过程,后者是拓展、深挖、讲述与重新讲述等,前者是整体-内容和整体-形式、类别-内容和类别-形式,或是采用质性研究惯用的编码方法。

反观学界存在的分歧,第一,从质性研究方法的角度看,叙事探究和叙事研究是两种独特的研究方法,是两个专门的概念,因此在翻译或使用时需要严格区分,不能将这两个概念等同起来;第二,不建议从日常口语的角度把叙事探究理解为“思考”,不能将叙事探究与教育叙事两个概念等同起来。综合以上两点,应该将教育叙事、叙事研究和叙事探究区分开来,不能交替使用三个概念。

五、教育叙事、叙事研究和叙事探究对教师专业发展的意义

(一) 教育叙事对教师专业发展的意义

通过故事表达的教育叙事,教师从所经历的经验中寻找故事的主题和内在的意义,通过主题和意义将碎片化的事件联结起来,形成完整的故事。作为故事表达的教育叙事对教师专业发展的意义在于:第一,培养教师的反思意识和反思能力,教师对经验的理解不能只停留在事实和表象的描述上,需要通过反思去理解事件发生的社会

和文化背景以及个体的行为动机,去寻找事实内在的意义,去分析事件对个体和他人的影响等;第二,教师在反思的内容上兼顾历史、文化背景以及个体的认知和道德维度,初步形成外在性反思(external reflection)和内在性反思(internal reflection);^[27]第三,当教师对故事的表达从事实描述转变为意义解释时,教师的反思水平也从描述性反思(descriptive reflection)提升为解释性反思(interpretative reflection);^[28]第四,通过教育叙事可促进教师与同伴的专业交流,降低因“教室隔离”而带来的“专业隔离”。

把教育叙事作为一种认知方式时,教师可以从经验中提炼自己的策略和观点,形成“特定情境下的个人观念”。这些策略和观念常以故事的方式或隐喻表达出来。认知方式的教育叙事对教师专业发展的意义在于:其一,逐渐形成教师的知识库,成为教师教育教学的内生资源;其二,内生资源的不断丰富,既可帮助教师形成独特的教学风格,又可为教师带来专业发展的内生动力。

(二) 叙事研究、叙事探究对教师专业发展的意义

有部分学者宣称,叙事研究正在被越来越多的中小学教师接受并运用于表达自己的教育困惑、反思自身的教育教学过程,以实现自身的专业发展以及形成实践共同体,而且各级教育机构也把教育叙事研究作为教师培训的具体目标。^[29]笔者认为,由于他们把“研究”理解为日常口语化的思考,把教育叙事误解为教育叙事研究,因此才把叙事研究称之为教师专业发展的新路径。

一方面,叙事学意义上的叙事研究并不适合中小学教师用于研究自己的教育教学经验,因为此类研究的重点是分析故事的语言和结构等形式,而不是分析故事的内容、故事背后的意义、教师的感受、教师对经验的理解等。也就是说,这类叙事研究并不能真正帮助教师反思经验、提炼观点,对教师专业发展意义甚微。

另一方面,作为质性研究范式下的叙事研究和叙事探究,不适合中小学教师独立用于研究自己的经验故事。因为此类实证研究要求研究者接受专门的学术研究方法的训练,在选题、文献综述、提出研究问题、样本选择、数据收集与分析等环节,严格按照实证研究的规范去做。这样的

学术研究更适合于大学、科研机构的研究者用于研究中小学教师的教育经验。

值得一提的是,此类研究对教师专业发展也可以有一定的促进作用。因为在这样的研究中,作为研究对象的中小学教师不再简单地以“客观对象”的形式存在,更多的是体现出“参与者”(participant)和“合作者”的角色,研究者与研究对象的关系发生了转变,双方在交流互动中彼此达成理解,在相遇中学习和转变。^{[1]10}尤其是在叙事探究中,大学教师是研究者,中小学教师同时作为研究对象和合作者在参与研究的过程中,在研究者的提问、回应和追问下,不断地从时间、地点和社会性三个维度去讲述和重新讲述自己的故事。这个讲述的过程也是中小学教师反思经验、重新认识教育教学、重新认识自己的过程,亦是一个教育叙事的过程,有利于教师专业成长。

[本文系2017年度教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“中国教师教育质量保障的制度研究”(项目编号:17JJD880003)研究成果]

[参考文献]

- [1] 克兰迪宁 瑾. 叙事探究: 焦点话题与应用领域[M]. 鞠玉翠, 等, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 2012.
- [2] 杨洲. 从教育叙事到教育叙事研究: 教师叙事的范式转换[J]. 当代教育科学, 2016(22): 3-6.
- [3] 安超, 陈向明. 教师说故事, 说教师的故事[J]. 教育学术月刊, 2010(1): 72-74.
- [4] 柯政, 田文华. 对叙事和叙事研究的另一种叙述[J]. 当代教育科学, 2007(14): 10-14.
- [5] 王彦等. 教育叙事: 从文学世界到教育世界[J]. 全球教育展望, 2005, 34(4): 34-39.
- [6] 刘训华. 方法何以可能: 新教育叙事研究的逻辑与路径[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2021, 20(4): 17-23.
- [7] 石亚兵. 教育叙事“情节”三问[J]. 教育发展研究, 2016(22): 35-40.
- [8] 袁征, 张文敬. 教育叙事与学术研究[J]. 教育发展研究, 2020(4): 11-17.
- [9] 孙振东, 陈荟. 对我国教育叙事研究的审思[J]. 教育学报, 2009, 5(3): 3-8.
- [10] 陈向明. 教育叙事对教师发展的适切性[J]. 教育研究与实验, 2010(2): 26-32.
- [11] 丁钢. 教育叙事的理论探究[J]. 高等教育研究, 2008, 29(1): 32-37.
- [12] 杨明全. 教育叙事研究: 故事中的生活体验与意义探寻[J]. 全球教育展望, 2007, 36(3): 22-25.
- [13] 蔡春. 叙述故事何以称得上研究[J]. 首都师范大学学报(社会科学版), 2008(4): 125-130.
- [14] 刘良华. 教育叙事研究: 是什么与怎么做[J]. 教育研究, 2007(7): 84-88.
- [15] 孙彩霞, 靳玉乐. 教育中叙事探究怎么做[J]. 全球教育展望, 2015, 44(4): 36-42.
- [16] 魏戈, 陈向明. 叙事探究及其在教师知识研究中的运用[J]. 教师教育论坛, 2016, 29(1): 12-16.
- [17] POLKINGHORNE D E. Narrative configuration in qualitative analysis[J]. Qualitative Studies in Education, 1995, 8(1): 5-23.
- [18] RICHARDSON L. Narrative and Sociology[J]. Journal of Contemporary Ethnography, 1990, 19(1): 116-135.
- [19] BRUNER J. Actual Minds, Possible Worlds[M]. Cambridge: Harvard University Press, 1985: 11-13.
- [20] DOYLE W, CARTER K. Narrative and learning to teach: Implications for teacher education curriculum[J]. Journal of Curriculum Studies, 2003, 35(2): 129-137.
- [21] 利布里奇 艾米娅, 等. 叙事研究: 阅读、分析和诠释[M]. 王红艳, 译. 重庆: 重庆大学出版社, 2008.
- [22] GOODSON I F, GILL S R. The narrative turn in social research[J]. Counterpoints, 2011(386): 17-33.
- [23] 克兰迪宁 瑾. 进行叙事探究[M]. 徐泉, 李易, 译. 重庆: 重庆大学出版社, 2015: 11.
- [24] CONNELLY F M, CLANDININ D J. Stories of experience and narrative inquiry[J]. Educational Researcher, 1990, 19(5): 2-11.
- [25] HUBER J, MURPHY M S, CLANDININ D J. Places of Curriculum Making: Narrative Inquiries into Children's Lives in Motion[M]. London: Emerald, 2011.
- [26] CRAIG C J. "Butterfly under a pin": An emergent teacher image amid mandated curriculum reform[J]. The Journal of Educational Research, 2012(105): 90-101.
- [27] KORTHAGEN F A J, KESSELS J. Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education[M]. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001: 208.
- [28] KORKKO M, KYRO-AMMALA O, TURUNER T. Professional development through reflection in teacher education[J]. Teaching and Teacher Education, 2016, 55(2): 198-206.
- [29] 彭晶. 教育叙事研究: 教师专业发展的新路径[J]. 教师教育研究, 2021, 33(3): 7-11.

(责任编辑 闫碧舟)