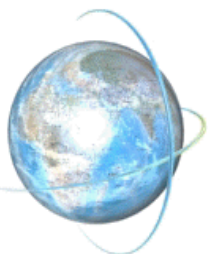




華東師範大學
EAST CHINA NORMAL
UNIVERSITY

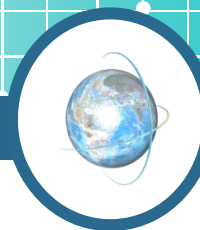


叙事探究与汉语作为 二语/外语教师的认知建构

吴勇毅

华东师范大学对外汉语学院

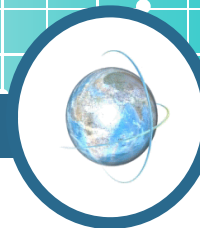
摘要及关键词



摘要：叙事是一种研究方法，即叙事探究/研究，它以“讲故事”的方式呈现教师在教育教学实践中的真实行为（事件），阐释“故事”里蕴含的“教育”意义。叙事研究在教育领域方兴未艾，但在汉语作为第二语言/外语教学界并不多见。本文通过多个叙事阐述了叙事探究对了解汉语作为二语/外语教师的知识结构的形成，说明教师建构自己的认知系统，促进教师专业发展的重要作用。叙事探究不仅仅是一种研究方法，一个研究工具，也是促进教师认知建构和专业发展的一条重要途径。

关键词：叙事探究、CSL/CFL教师、教师认知、专业发展、认知建构、实践性知识

本文结构



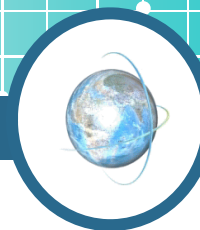
一 引言

二、汉语作为二语/外语教师为何要叙事

三、教师认知的建构过程

四、叙事探究是汉语教师认知建构
和专业发展的一条重要途径

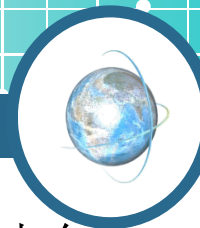
一、引言



“**三教**”问题从宏观的角度看实际上是汉语作为第二语言/外语教学改革与发展的问題，这跟近年来我国英语教育/教学呼吁改革的趋势是一致的。改革能否成功，发展能否持续，除了国家的语言政策和语言战略的影响和作用之外，“**教师是问题的关键**，教材和教学法与教师问题密切相关”。它主要取决于汉语教师队伍整体素质的进步与提高，因为教师是培养人才的人才。

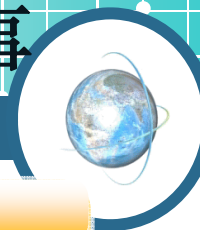
“教师是课堂的决策者和执行者，教育的改革和发展最终都要通过教师的课堂实践来实现。”

一、引言



- ❖ 但事实上我们缺乏对汉语教师（既包括NS教师与NNS教师，也包括专职教师、兼职教师以及志愿者教师等）的研究，缺乏以“教师为中心”（或者说“以教师为本”）的研究。
- ❖ 国际著名语言教育专家Donald Freeman在谈到当今世界各国英语教师都普遍面临教学改革与创新所带来的巨大压力时指出，“我们如果不把研究的聚焦对准教师，英语教学的改革绝不会有大的起色。而要把研究的聚焦对准教师，我们就必须要深入到基层，深入到教学第一线，认认真真、扎扎实实地了解教师，了解他们教学认知的形成，了解他们面对各种复杂因素的情况下，选择此方法而非彼方法的原因。”这对汉语教学改革与发展同样具有针对意义。

二、汉语作为二语/外语教师为何要叙事



叙事

叙事 (Narrative) 用通俗的话来说就是“讲故事（笔头的记录、口头的述说）”，叙天地万物存世立身历事之经验——已发生或正发生的事情。“故事就是人类经验的基本框架，……叙事是探索人类经验现象的一条途径”。

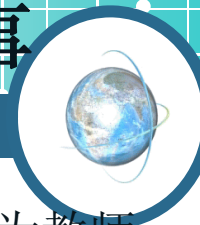
教育叙事

教师是教育工作者，教育叙事 (Educational Narrative) 就是教师讲故事，叙述其教育生活（日常生活中与教育教学相关的部分，包括学校生活）、教育教学事件以及教学实践（包括课堂教学与课外活动、教学行为等）的经验。

叙事探究/ 叙事研究

叙事探究/叙事研究 (Narrative Inquiry, 也有人用 Narrative Research 一词) 就是采用叙事的方式呈现教师在教育教学实践中的真实行为 (事件)，通过对教师所叙之事 (外显的) 的深度描写、描摹与分析，“发掘或揭示隐含在这些故事、事件、经历、行为背后的教育思想、教育理念、教育信仰，从而发现教育的本质、规律和价值意义”，简言之，作为一种质的研究方式 (相对于科学主义下的实验研究等)，其目的就是阐释或者说诠释“故事”里蕴含的各种“教育”意义 (内隐的)，尤其是“关注日常教育实践与经验的意义”。

二、汉语作为二语/外语教师为何要叙事



- ❖ 叙事探究/研究在教育领域方兴未艾，在我国英语教学界亦刚起步；作为教师发展研究中最重要方法之一（有学者甚至认为“叙事研究是教师发展研究中最重要方法”，这话说得也许极端了，但其重要性毋庸置疑），对外汉语界才初露端倪。

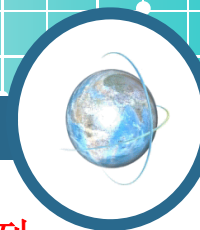


孙德金（2010）在《北京语言大学对外汉语教学名师访谈录》项目编后中指出，“访谈录”是与叙事研究相契合的，其基本研究范式属于质性的叙事研究，对于对外汉语教学研究无疑具有方法论上的启发意义。



吴勇毅、凌雯怡（2012）“叙述”了一位在国际学校从事汉语教学的汉语非母语教师（NNS）如何从一名新手发展为优秀教师的“成长史”，以寻觅其成长的轨迹。本文关注的是叙事研究对汉语作为二语/外语教师了解自身及他人的认知建构的意义和价值以及对其专业发展的重要作用。

叙事一



❖ 在具体回答汉语作为二语/外语教师为什么要叙事之前，我们先看一个**实例**：

❖ （叙事一）

❖ 1980年华东师范大学文革后恢复招收外国留学生，当年夏天就有从美国大学来的短训班。于是中文系语言组的中青年教师几乎全体出动参与教学（那时学校还未组建新的留学生办公室，教外国人是重要的涉外活动，由校外办直接领导，中文系教师只负责教学工作）。我那时留校不久，是语言组乃至中文系最年轻的助教，且“根红苗壮”，自然也被招来教留学生。对我来说这真可谓赶鸭子上架，也的确是姑娘上轿头一回。那时来中国的外国人本就不多，老外走在大街上都要被人围观，能面对面教他们可是“无上荣光”的事儿。可我没有任何教留学生汉语的经验，也没有学过什么第二语言教学法，凭着一股满腔热情，倒也“无知者无畏”。好在教研组长让我跟一位外聘的据说有教学经验的陈老师搭班，她主我辅，先跟她学学怎么教。上第一节课时，这位陈老师让我跟学生一起坐在下面，她在讲台上说一句，要我在下面用英语翻译一句（我被认为是会英语的老师，那时算挺少的），成了真正的“助教”。一节课下来我光想着怎么把她的话翻译给学生听并把学生的问題翻译成汉语讲给她听，至于教什么、怎么教竟全然没有注意到。后来才知道，这就是所谓的语法翻译法的路子。

叙事一



几节课下来学生不干了，向他们的领队反映问题（枯燥单调、浪费时间、毫无成效）。他们的领队是一位从台湾到美国深造，获得博士学位后在美国大学工作并成为教授的华人。于是他说他上一节课给我们看看，做个示范。他用句型操练的方式给学生上课，让我耳目焕然一新，原来汉语是可以这样教的！一个句型，无需很多解释，学生轮流用不同的词语替换造句，接着教师提问，学生用操练过的句型回答问题。教师的问题都是事先准备好的（再加上课堂即兴的），问起来滴水不漏，“逼迫”学生只能用学过的句型回答，一来一往，人人“过堂”，教室里“风生水起”，学生们“人人自危”，非集中精神不可。一节课下来，所学的句型学生都掌握了，效率很高，颇有成就感。我虚心请教，才知道这就是著名的且非常流行的听说法的句型操练，于是茅塞顿开。照此法“宣科”，依葫芦画瓢，我的教学水平渐渐有了长足的进步。当时我们没有教材，都是自己准备的，美国老师的示范课也没有用现成的教材。我心里就想，有没有用这种方法编写的教汉语的教材，那可了不得。那时国内汉语教材“寥若晨星”（全国留学生也没有多少），似乎也只有北京语言学院在做，寻觅起来倒也不难，于是我们就找到了“黄皮书”——《基础汉语课本》。我是如获珍宝，而且一用就是好多年。

华东师范大学留学生暑期汉语学习班结业留念一九八〇年八月八日







叙事一



- ❖ 从这段叙事中，我们可以看到一只“菜鸟”（新手教师）在给外国人“上”第一节汉语课时，尽管热情有余，勇气可嘉，且充满自豪感甚至是优越感，但具体的实践性知识（practical knowledge），换句话说教学经验等于零。

认知背景

其对外汉语教学的认知，既不是来源于第二语言教学理论和教学法的学习，也不是有意识反思自己外语学习的经验和过程（尽管他毕业于法语专业，还有些自学和进修英语的经历），即所谓先前学习经验。

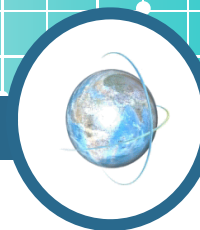
开始具有建构意识

他的“第一桶金”来自于给别的教师当翻译型的“助教”。教学的“失败”，虽然不是他的责任，但给了他反面的经验——教训（作为一个“关键事件”，对其影响是很大的）。这也是一种实践性知识和经验的积累，使他开始了有意识的自己的专业认知建构。

理论与实践结合

接下来的课堂观摩和实践“模仿”（“现学现卖”的“依葫芦画瓢”），给了他反思、学习和实践的机会，使他开始积累正面的知识和经验，增加“正能量”，并且促使他有了理论上的追求（学习教学法知识，知道了什么是“语法翻译法”，什么是“听说法”的“句型操练”），以及设法去实现理论和实践的结合（寻找并且在课堂教学中使用与教学法相配的教材）。

叙事视角



- ❖ 在教育叙事中，叙事的主体可以是事件的当事者（同时也是自我的研究者），也可以是事件的旁观者（单纯的研究者），我们可以把自己的“故事”作为研究内容，也可以把别人的“故事”作为研究对象。“叙事一”叙述的是当事者自己的“故事”，我们可以从两个视角进行观察：

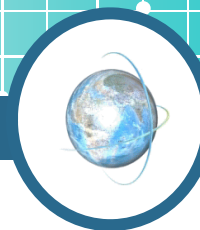
视角一

(1) 作为一段“成长史”（纵向的）

视角二

(2) 作为一个或一连串的教学事件（横截面）

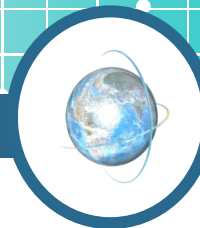
视角一



(1) 作为一段“成长史”（纵向的）

- ❖ 作为一段“成长史”（纵向的），它反映的是故事主角，作为一名新手教师，最初的教学行为、教学观念、教学信仰，乃至实践性知识是**如何建构起来**的，其**认知来源**是什么，往后（如果叙述继续的话）又是如何在教育教学实践的基础上**重构**自己的认知系统的。
- ❖ 建构主义、认知主义认为“教师，如同其他学习者一样，在已有知识的基础上理解、修正和构建新知识”，而这一过程的呈现（即所叙）无论是对叙述者本人未来的职业/专业发展，还是对其他教师的成长都会具有重要影响和启示意义。

视角二



(2) 作为一个或一连串的教学事件（横截面）

❖ 作为一个或一连串的教学事件（横截面），它揭示和阐明了当事者“在线”的教育教学实践活动，包括其认知活动是如何随着事件结构的展开而进行的，他如何以问题为导向（problem-oriented）在行动中进行反思，并解决问题的。从这个意义上说，叙事过程，叙事探究本身就成为了一种“行动研究”，故也有人称之为“叙事的行动研究”（narrative action research）。

❖ 随着教育教学活动的继续，当事者积累的经验，作为一种生成性的实践性知识进入其已经构建起来并在不断变化、更新的认知系统，以一种“缄默”（tacit）的方式促进了专业水平的提高和发展。如果汉语教师能不断对自己的教学活动进行叙事探究，实际上“在‘叙述’的过程中已经在‘思考’和‘反思’，这也就使‘我’的‘经验性教学’（指日常的凭直觉和经验的的教学，本文作者注）转化为某种‘反思性教学’（reflective teaching）”。这或许就是汉语作为二语/外语教师为什么要叙事，为什么要进行叙事探究的原因吧。

三、教师认知的建构过程



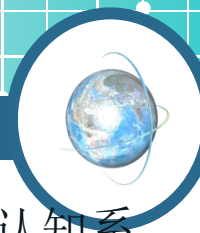
- ❖ 教师认知研究是教师教育中一个新的研究领域，对汉语作为二语/教师的专业发展具有十分重要的意义。
- ❖ **教师认知 (teacher cognition)** 指的是在教学中观察不到的教师头脑中的认知特征，即教师的所知、所信和所想。
- ❖ 裴淼（2009）引自Borg（2006）的观点认为，教师认知这一概念的涵义较为广泛，包涵教师的信念、知识、原则、理论、态度以及教师在课前、课中、课后所做的思考、判断和反思。
- ❖ 而**教师认知研究的内容**则包括教师决策（过程）；教师知识（基础/系统），尤其是PCK（Pedagogical Content Knowledge，学科教学知识）和教师（个人）实践性知识及其建构；教师观念；新手和熟手教师的认知对比；教师思维（反思）；教师专长与教师生涯发展，教师学习等。
- ❖ 教师认知研究可以使我们发现和弄清主导教师采取教学决策和教学行为（课堂、课外）背后的认知过程，及其所依据的教学理念和知识基础，它们的来源以及形成机制。我们关注教师实际的、真实存在的知识结构以及他们对专业的认知是如何建构起来的，而叙事探究恰恰就是了解这些的强有力工具和最佳方式之一。

叙事二



- ❖ 比如一位澳洲的华文教师，也是CFL教师H（1999年从中国大陆本科毕业后赴澳留学，并在当地华文学校兼职，获得硕士学位及澳洲中学教师资格证书后进入主流学校任职任教），大学本科阶段所学专业是对外汉语，期间也曾参加过一年的教学实习，她的起步带有某种茫然和不安，在其撰写的一万多字的自陈报告中她叙述道：
- ❖ （叙事二）
- ❖ 当时的教学实习，上课前除了重点强调外事工作的重要性和所需注意事项外，并没有对我们这些实习老师进行具体的或集中的教学方面的培训。当时自己对这份实习所有的自信是因为觉得自己的汉语知识比外国学生强太多，但在自信之际还有一丝惴惴不安，就是从来没有当过老师，不知道什么样的教学方法是最有效的。当时的救命稻草就是我们的带教老师们，我们所有参加实习的同学，都利用没课的时间，走进他们的课堂观摩旁听，学习他们的教学方法并试图验证自己选择的教学方法、教学设计思路跟老师是否一致。在我观摩的课堂中，让我印象最深的带教老师们使用的课堂语言特别简洁明了，跟我自己的很不相同。另外，句型替换练习这个操练方式使用较普遍。让学生造句也是课堂中常用的方式。在观摩之后，就会对（自己所）使用的课堂语言句式进行一些调整，让它们变得简明一些，同时，在上课操练时，也尝试他们的一些操练方法。

叙事二



- ❖ 从H老师的起步，可观察到她是如何走出茫然和不安并开始构建自己的认知系统的。

来源一

一是对外汉语专业的知识储备（乃至包括大学之前所受的教育）

来源二

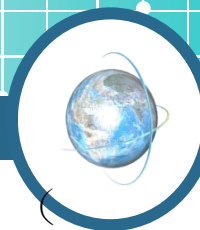
二是旁听观摩其他老师的课，从中获得实践的“养分”

来源三

三是自己的亲身实践，直接面对学生的挑战而获取的“实战”经验。

H老师认知建构的来源

专业成长互联模式



- ❖ Clarke和Hollingsworth（2002）提出了一个教师“专业成长互联模式”（The interconnected model of professional growth, IMPG）（另可参见顾佩娅，2008；郑景泽、赖怡桦，2010）：

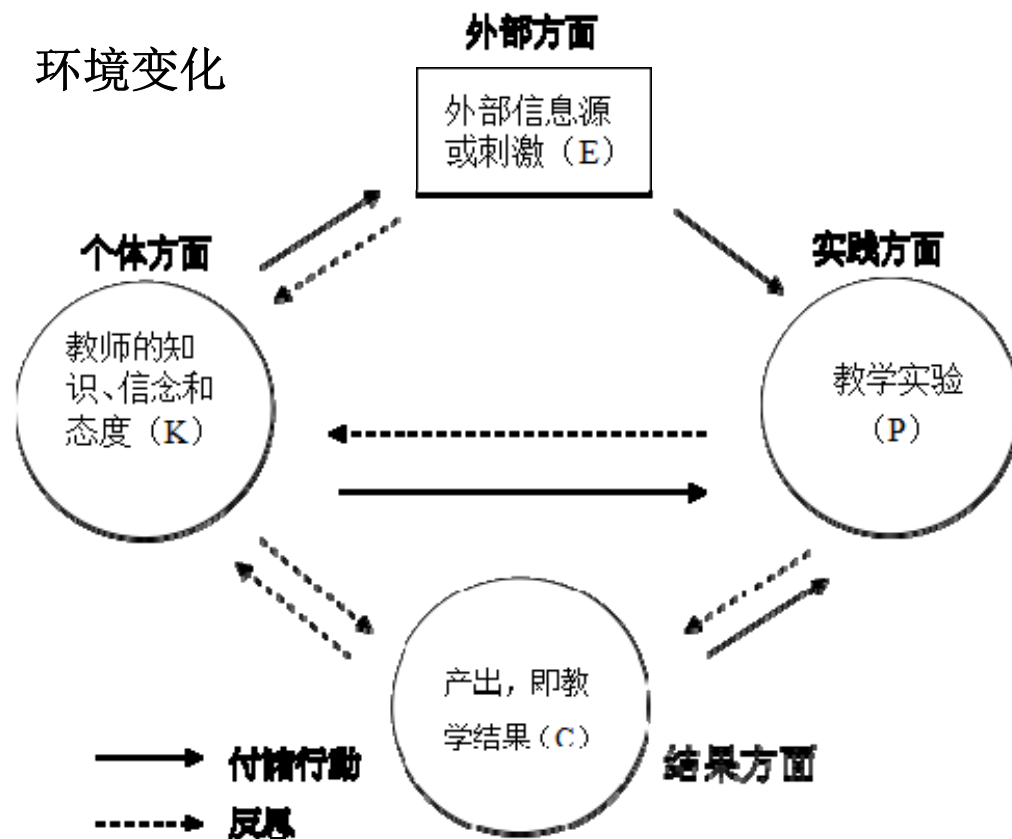
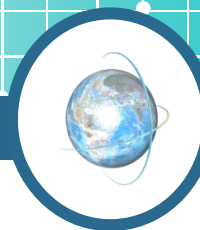
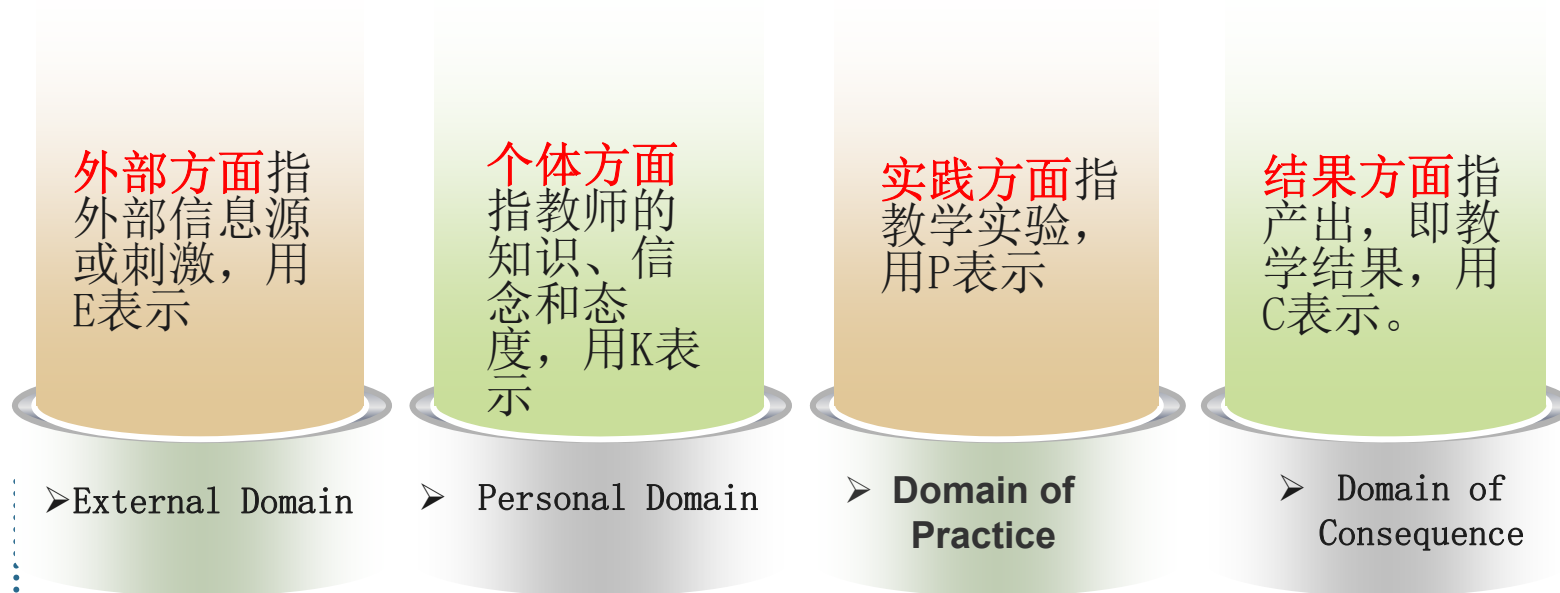


图1—专业成长互联模式

专业成长互联模式



❖ 这个模式由四方面要素构成：



四个方面根据具体环境的不同而触发，由反思（虚线箭头）和付诸行动（实线箭头）进行不同的钩连。按照不同的教学环境或随着教学环境的变化，教师的专业知识和能力就是在这样一个模式中循环往复逐渐成长起来的。

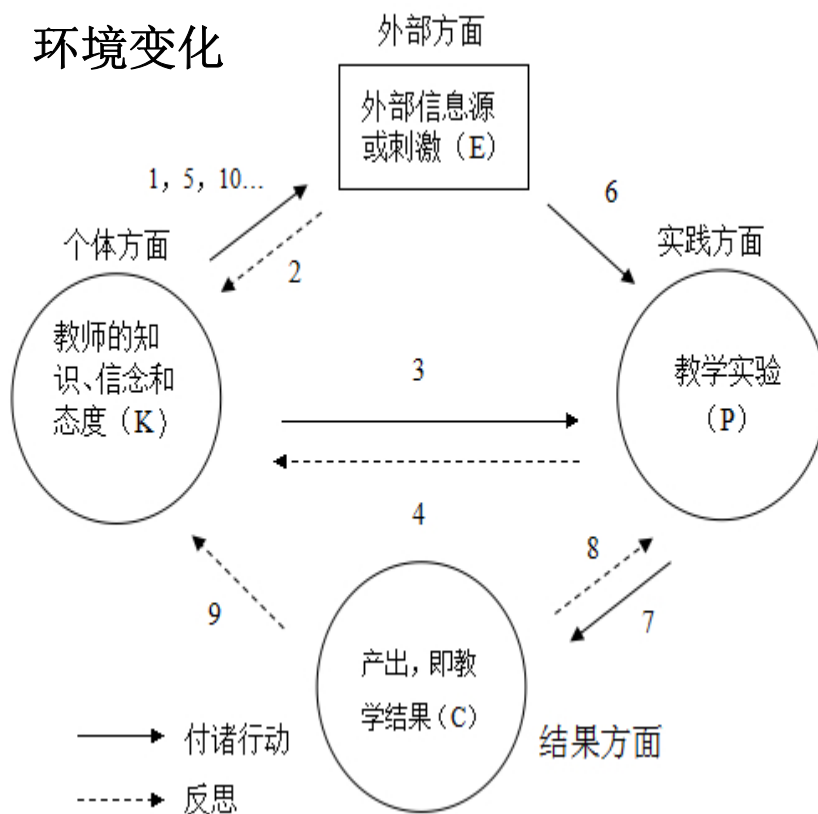


图2—H老师的认知构建及其成长过程
(图中数字表示路径顺序)

如此构成了一个复杂的认知建构网络 (growth networks), 实践、反思、学习, 再实践、再反思、再学习, 是这一网络运行的关键, 教师在此中成长

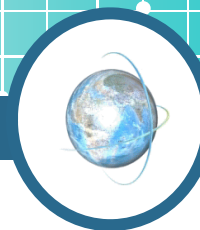
①H老师在教学实习阶段要对外国学生进行汉语教学, 但对此却毫无经验, 于是向带教老师求助, 并观摩他们的课堂教学 ($K \rightarrow E, 1$), 即采用“学徒式观察” (apprenticeship of observation) 的方式学习、取经

②课堂观摩引起H老师的思考, 获得了新的知识及理念 ($E \rightarrow K, 2$);

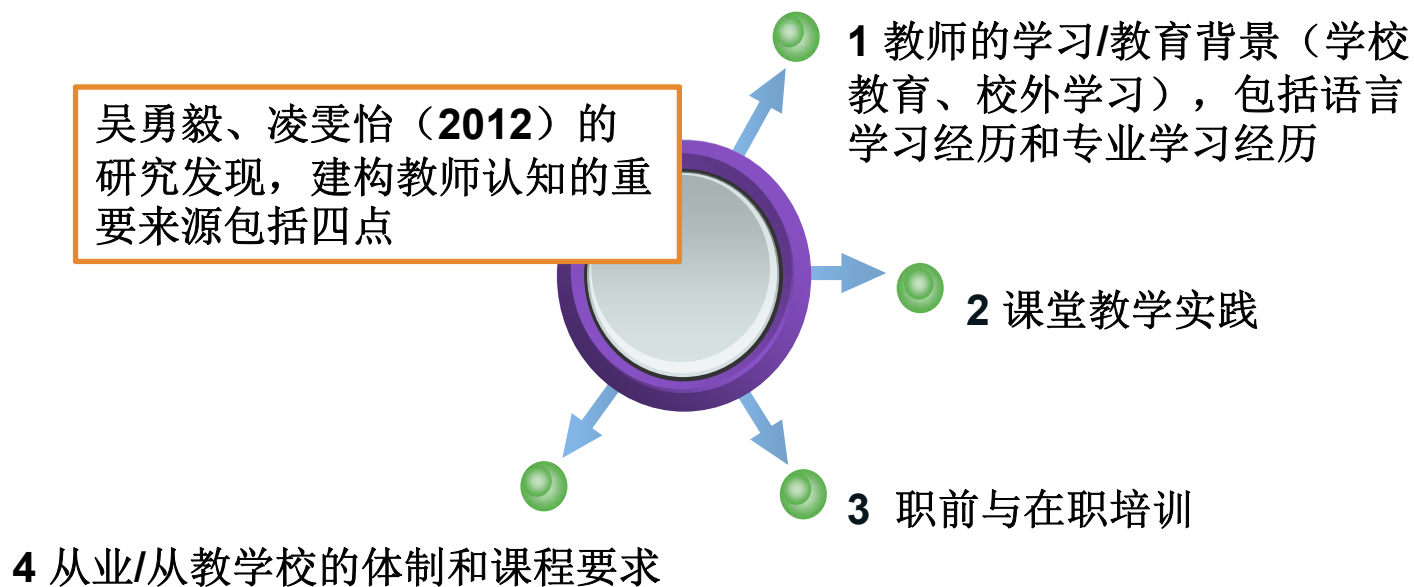
③带着这些知识和理念H老师去实践和反思 ($K \rightarrow P, 3$)

④~⑥在教学实践中她继续反思自己的教学理念和知识 ($P \rightarrow K, 4$), 发现自己的不足, 仍继续听课观摩其他老师的教学 ($K \rightarrow E, 5$) 并且在教学中直接借鉴和不断改进教学方法 ($E \rightarrow P, 6$);

⑦~⑩同时, 教学的结果, 即学生的回馈和习得效果 ($P \rightarrow C, 7$), 又会继续促使她反思自己的教学方法和技巧 ($C \rightarrow P, 8$), 透过反思, 肯定成功的 (继续使用), 改进不够的; 教学结果和教学过程也会使她反思自己的知识结构和教学理念等 ($C \rightarrow K, 9$), 发觉不足和欠缺, 于是或通过自己学习和/或继续寻求外界的帮助 ($K \rightarrow E, 10$) ……。



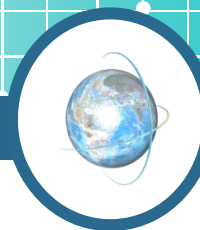
- ❖ 当我们用一个理论框架来分析叙事时，可以清楚地看到，“**叙事**”本身就展现了**教师自我认知构建和发展的过程**：在与外部环境（广义的物理环境和人文环境）的互动中，自我（内部）是如何“进化”的。





- ❖ 以往的汉语教师研究多是从教师素质的角度讨论教师应具备的知识结构、能力结构，乃至教学技能。
- ❖ 但实际上在我们所讨论的知识结构中缺失了重要的一块，那就是**教师实践性知识**，或曰**个人实践（性）知识**（personal practical knowledge），也有人称之为教师个人知识，对外汉语界刚开始涉猎教师实践性知识的研究。“教师的实践性知识是教师真正信奉的，并在其教育教学实践中实际使用和（或）表现出来的对教育教学的认识。”

实践性知识



Elbaz

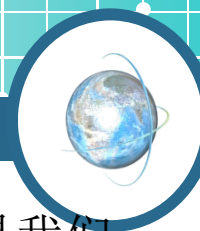


- (1) 关于自我的知识
(knowledge of self) ,
- (2) 关于环境的知识
(knowledge of the milieu) ,
- (3) 关于教学的知识
(instructional knowledge) ,
- (4) 关于课程的知识
(knowledge of curriculum) ,
- (5) 关于学科内容的知识
(subject matter knowledge) ;

陈向明

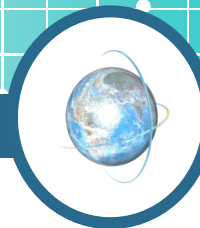


- (1) 教师的教育信念,
- (2) 教师的自我知识,
- (3) 教师的人际知识,
- (4) 教师的情景知识,
- (5) 教师的策略性知识,
- (6) 教师的批判反思知识。



- ❖ 尽管他们的认识有所不同，但有一点是肯定的，即这些“知识”并非是我们平时所说的“大道理”，或者说理论性知识，而是在实践中，在课堂教学中教师真正的所知、所信、所想，乃至所用、所做的，在某种程度上甚至可以说是“经验”。它们是溶化在教师的“血液”里，落实在教师的“行动”中的，具有缄默、内隐、模糊，甚至是可意会，却难以言传的特征。
- ❖ 比如教师在一个课堂教学事件中，为什么要这样做而不是那样，瞬间的教学决策凭的是什。这些在以往的教师研究、教师标准制定和教师培训中都未关注过。
- ❖ 而叙事探究/研究恰恰可以向我们展示这些教学事件的过程，让我们可以看到在千变万化的教育教学实践中，在可能发生无数“非预设事件”的课堂教学中，教师是怎样采取实时的教学决策的，他们是如何处理这些“教学事件”的，是如何管理课堂并引导学生学习的，在“在线”教学活动时，他们的思维过程又是怎样的：

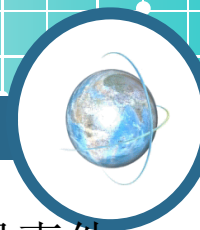
叙事三



❖ （叙事三）

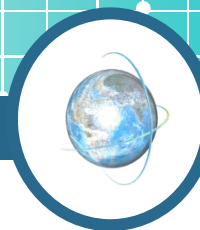
- ❖ 2010年第二学期我教一个意大利班的英汉翻译实践课。一天班主任老师给我打电话，说班上的一个同学吃花生过敏了，非常厉害（据说严重的会令人窒息）。我建议她马上去意大利领馆推荐的医院就诊。过了两天我去上课，推开教室门发现这个学生脸上有很多红疹子，涂得都是药，“画”得跟印第安人似的。班上同学见我诧异都笑了起来，我忽然来了灵感，有种感觉要做点什么，不能让它随随便便过去。于是脑子里马上蹦出一个句型：“对……过敏”。这个句型在一般的教材里不会出现，平时不大有机会讲，也不易讲清楚。这下可好，我要逮住这个机会。我指着这个学生说，“她对花生过敏”，又指着自已说，“我对花（粉）过敏”，再问学生，“你们呢？”这样学生就非常踊跃地说自己对什么过敏或对什么不过敏，一圈下来我发现有不少同学对这个或那个过敏，他们记住了句型（真实情景与“语言”的结合会加深这种记忆），我加深了对他们的了解。原来准备的“热身”被舍弃了，变成了真实情景的句型操练，但课堂气氛也由此调动起来了。

叙事三



- ❖ 这是一个小概率事件，但从中我们可以看到这位教师在碰到一个非预设事件时的教学“机智”和处理技巧。他把一个偶发的非预设事件变成了一种教学资源加以利用，使之成为一个杰出的教学事件，体现了“语言输入的最佳项目是学习者身边的事物和思想”。他的这种应对也印证了范梅南在《教学机智》（2001）中所说的“在教育时机的这一瞬间你必须行动”的哲理。尽管原先的“热身”活动被替代了，但谁又能说这不是一次有效的课前“热身”呢？这一成功的教学事件既体现了这位教师以往所积累的实践性知识，通过叙事式的回顾和反思又会作为新的经验和知识进入他的认知系统。
- ❖ 课堂行为是外显的，而叙事过程可以揭示出外显行为与内隐认知的关系，可以让我们自己反思教学，积累实践性知识，获得专业能力的提高，也可以让别人“意会”，分享我们的实践性知识。从这个意义上讲，叙事探究/研究是教师认知建构的重要组成部分。

四、叙事探究是汉语教师认知建构 和专业发展的一条重要途径



陈向明（2003）把教师的知识分为“理论性知识”和“实践性知识”

“理论性知识”

通常可以通过阅读和听讲座获得

理论性知识通常呈外显状态，可以为教师和专业理论工作者所共享，是教师知识冰山露出水面的部分。

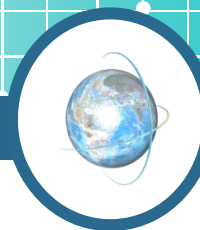
实践性知识”

教师在教育教学实践中实际使用和（或）表现出来的

实践性知识通常呈内隐状态，基于教师的个人经验和个性特征，镶嵌在教师日常的教育教学情境和行动中，深藏在知识冰山的下部。

上文我们曾经指出，在我们以往所讨论研究的教师的知识结构中缺失了重要的一块，那就是教师实践性知识，而这块知识的特点是具有很强的个性、实践性和经验性。作为教师知识结构的重要成分以及专业发展的重要知识基础（有些非常优秀的教师，虽对专业理论，甚至经验总结都说不出个所以然，但课堂教学就是有一手，几十年练得炉火纯青，那两把刷子非常人可及），我们如何能“观察”到并提炼出其背后蕴藏的教育意义呢？叙事探究是一个好方法。

四、叙事探究是汉语教师认知建构 和专业发展的一条重要途径



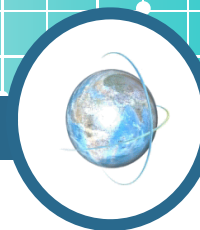
❖ 从本文的三个叙事中我们可以得出：

纵向的叙事探究可以使我们了解教师的“成长史”，洞察其专业**发展的轨迹和路径**，看到其认知结构是如何形成并逐步建构起来的，又是如何演变发展和不断重构的。教育学上用“同化”和“顺应”来解释这种现象，前者指把新信息吸收到个人已有知识系统中，后者指当新信息不能被个人已有知识系统所接受时产生的结构重组。

横向的叙事探究可以使我们观察到教师教学行为背后的认知过程、对教学事件的处理（**决策过程**），以及在此过程中呈现出来的实践性知识，尤其是他们如何在行动中反思，在反思中行动和进步的。我们可以了解教师在教育教学实践中实际上具有什么样的知识并且真正需要什么知识，他们又是如何表达自己的知识的。

教师无论是自己进行叙事探究（既是当事者也是研究者）还是对别人进行叙事探究（作为研究者），都能**使自己的专业能力得到提升和发展**。

四、叙事探究是汉语教师认知建构 和专业发展的一条重要途径



当前：“应然”标准

目前的教师培训，尤其是志愿者教师培训，基本上都是根据“**应然**”的**标准**，即作为一个CSL或CFL教师应该具备什么，应该怎么样。

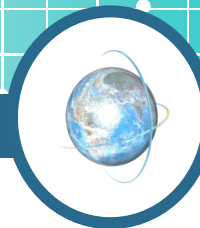
例如

培训者或单位根据对受训者的了解和教学需求，对照“应然”标准，比如《国际汉语教师标准》，受训者缺什么就补什么，甚至“恶补”。

效果

其效果常常不尽如人意，主要反映是“太理论”、“不实用”，有种“远水解不了近渴”的感觉，受训者寄希望于培训者传授给他们立马上课就可以用的所谓“技巧”。他们是被动的受训者，渴望得到。

四、叙事探究是汉语教师认知建构 和职业发展的一条重要途径



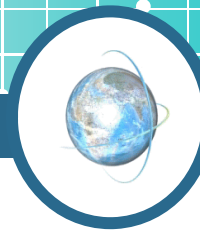
但新一代的教师发展理论则更强调教师自我学习、自主学习和自我探究，“培训和发展的本质不同是教师是被动的还是主动的”。建构主义认为，“知识由主体自己建构，而非由外部输入”。

汉语教师要真正使自己得到专业发展，就必须发挥自己的主观能动性，在教育教学中，在汉语作为二语或外语的课堂教学中积极主动地去构建自己的知识结构，建构自己的专业认知系统，在行动中反思，在反思中求得成长和发展。

而**叙事探究**可以让教师在叙事中自我“觉悟”，这就是叙事的作用，从这个意义上说，叙事探究不仅仅是一种研究方法，一个研究工具，也是促进教师认知构建和职业发展的一条重要途径，Conle（2002）用“Research Tool”指前一种意思，而用“Medium for Professional Development”表示后一种含义。

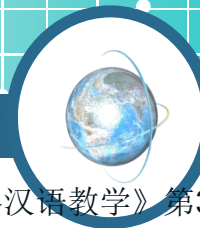
我们建议，今后的教师培训也应该加入相关内容，以培养教师能够通过叙事的方式进行自我探究和自主发展的能力。

参考文献



- 陈向明（2003）实践性知识：教师专业发展的知识基础，《北京大学教育评论》第1期：104-112。
- 崔希亮（2010）汉语国际教育“三教”问题的核心与基础，《世界汉语教学》第1期：73-80。
- 丁 钢（2008）教育叙事研究的方法论，《全球教育展望》第3期：52-29。
- 范梅南（2001）《教学机智——教育智慧的意蕴》，北京：教育科学出版社。
- 顾佩娅（2008a）外语教师教育和发展的理论、研究与实践，《外语教学理论与实践》第3期。
- 顾佩娅（2008b）解析优秀外语教师认知过程与专业成长，《外语研究》第3期：88-92。
- 国家汉办（2007）国际汉语教师标准国家汉办，外语教学与研究出版社。
- 江 新、郝丽霞（2010）对外汉语教师实践性知识的个案研究，《世界汉语教学》第3期：394-405。
- 江 新、郝丽霞（2011）新手和熟手对外汉语教师实践性知识的研究，《语言教学与研究》第2期：1-8。
- 姜美玲（2008）《教师实践性知识研究》，上海：华东师范大学出版社。
- 康纳利（Connelly）、克莱丁宁（Clandinin）（2003）叙事探究，丁钢译，《全球教育展望》第4期：6-10。
- 康内利、柯兰迪宁、何敏芳（1996）专业知识场景中的教师个人实践知识，《华东师范大学学报》（教育科学版）第2期：5-16。
- 李晓博（2008）教室里的权威：对日语教师个人实践知识的叙事研究，《外语研究》第3期：46-50。
- 刘良华（2003）改变教师日常生活的叙事研究，《全球教育展望》第4期：16-20。
- 刘良华（2005）行动研究、叙事研究与校本教研，《教师之友》第1期：14-17。
- 刘学惠、申继亮（2006）教师认知研究回溯与思考：对教师教育之意涵，《教育理论与实践》第6期：46-49。
- 刘学惠（2005）外语教师教育研究综述，《外语教学与研究》第3期：211-217。
- 陆忆松、邹为诚（2008）教育叙事视角下的英语教师素质研究，《外语教学理论与实践》第3期：68-75。
- 裴 淼（2009）教师认知及其在第二语言教育领域中的研究，《教育研究与实验》第3期：34-38。

参考文献



孙德金（2010）教育叙事研究与对外汉语教师发展——《北京语言大学对外汉语教学名师访谈录》编后，《世界汉语教学》第3期：383-393。

孙德坤（2008）教师认知研究与教师发展，《世界汉语教学》第3期。

吴 鹏、季丽珺、徐慧霞（2010）优秀大学英语教师的成长历程与反思：一项叙事研究，《现代教育科学》第6期：1-6。

吴勇毅、凌雯怡（2012）教师认知的构建与汉语教师的职业发展，第十一届国际汉语教学研讨会，2012.08.16-17，西安。《第十一届国际汉语教学研讨会论文集》，北京：高等教育出版社。

吴勇毅、石旭登（2011）CSL课堂教学中的非预设事件及其教学资源探讨，《世界汉语教学》第2期：237-245。

吴勇毅（2011）《基础汉语课本》：我使用过的汉语教材，《世界汉语教学学会通讯》第5期：23-24。

夏纪梅（2009）论教师研究范式的多样性、适当性和长效性，《外语界》第1期：16-22。

夏纪梅（2006）外语教师发展问题综述，《中国外语》第1期：62-65。

许悦婷、刘永灿（2008）大学英语教师形成性评估知识的叙事研究，《外语教学理论与实践》第3期：61-67。

张和生、鲁 俐（2006）再论对外汉语教师的素质培养，《语言文字应用》S2期：163-167。

张和生（2006）对外汉语教师素质与培训研究的回顾与展望，《北京师范大学学报（社会科学版）》第3期：108-113。

郑景泽、赖怡桦（2010）建构一个精致的教师专业成长模型，《台湾师资培育电子报》第11期。Taiwan Teacher Education Epaper, <https://tted.cher.ntnu.edu.tw>

郑新民（2006a）大学英语教师认知问题：个案研究，《外语电化教学》第2期：32-39。

郑新民（2006b）聆听大洋彼岸的声音：外语教学改革，教师研究为本——Donald Freeman教师访谈录，《外语界》第3期：38-41。

邹为诚（2000）语言输入的机会和条件，《外语界》第1期：5-10。

参考文献



Borg, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching* 36(2), 81-109.

Borg, S. (2006) *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum.

Clarke, D. & H. Hollingsworth. (2002) Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.

Conle, C. (2002) Narrative Inquiry: Research Tool and Medium for Professional Development. *European Journal of Teacher Education* 1.

Elbaz, F. (1981) The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry* 11. 1.

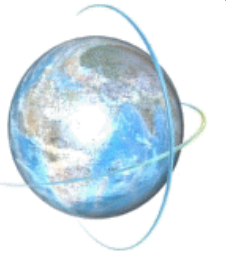
Elbaz, F. (1983) *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.

Kennedy, M. (1991) *An Agenda for Research on Teacher Learning*. East Lansing: Michigan State University.

Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.



華東師範大學
EAST CHINA NORMAL
UNIVERSITY



非常感谢！