

教育叙事  
行动研究

教师每一天都在书写鲜活的教育故事,这些故事里有困惑与突破、有冲突与和解。每个教师的故事都是独特的,但是当我们追问故事背后的意义与价值,却发现它们常常被“简单化”了。我们期待教师从“写故事”走向“做研究”,通过开展叙事行动研究,在不断反思、追问中认知、发现真正的自己。为此,本报特别开辟“教育叙事行动研究”专栏,呈现广大一线教师关于叙事研究的案例与思考,帮助教师拨开教育实践中的迷雾,在写作与反思中不断倒逼自己成长。本期特别邀请北京大学教授陈向明与其跨界学习小组成员为我们呈现教育叙事行动研究的“为何”与“何为”。

## 专家视点

## 叙事行动研究:教师专业成长的重要支点

□ 陈向明

叙事研究是一种通过讲故事的方式开展研究的途径。我们在近年研究实践的基础上,提出一个“好”的叙事研究应满足如下三个方面要求:一是故事要有主题,有困境或“顽症”,有冲突点、悖论、与常识不符或出其不意的地方;二是故事的内容要丰满,细节要充分,过程跌宕起伏,描写具体生动;三是对故事的反思要真诚、深入,结合个人成长经历和所处社会—文化—历史大环境,对故事进行纵向和横向的学理探究。

叙事行动研究是我们近年来对叙事研究的一种改造,在叙事的基础上增加了行动干预的环节。通常的叙事研究只停留在通过回忆讲故事的层面,而

经常有教师忘记了故事的细节和过程,或更加关心自己的教育教学工作如何改进。因此,我们鼓励教师做两件事情:一是回到故事的现场,继续了解和深入挖掘故事的细节、过程和之前不知道的隐秘之处;二是采取措施对现场进行干预,改进自己的工作,考察行动的效果,并对效果进行检验。

为什么说叙事行动研究可以作为教师专业成长的一个重要支点?我们认同布鲁纳的观点,人类的思维可以分为两大类:范式思维和叙事思维。前者遵循科学理性逻辑,使用的语言和处理的问题往往在教师的经验与理解之外,很难让教师关注的“麻烦”浮出水面。而后者因其通俗易懂

的语言、似曾相识的事件和震撼心灵的主题,能够让教师很快产生共鸣,引发思考。教师职业具有价值性、复杂性、不确定性和情境性等特点,而叙事行动研究因其为“善”的目的、拒绝简单归因、开放的探究过程以及关注特殊性等特点,特别适合教师作为专业成长的一个支点。

具体而言,叙事行动研究对教师专业成长具有至少三个方面的作用。首先,有利于教师认识自我和世界。叙事行动研究并不仅仅说明过去发生了什么,更重要的是个体如何理解这些事件,如何为其赋予意义,了解自己当时为何如此感受、思维和行动,并在行动中干预中深度探察所处社会的结构性制

约以及促成改变的可能性。讲述、书写和“做出”自己的故事,不仅可以帮助教师了解和理解自我及其与他人的关系,而且可以通过将问题外化辨析学校文化场域的复杂性和政治性。

其次,叙事行动研究有利于教师的自我表达和自我建构。这种研究路径近年来之所以在一线教师群体中蓬勃发展起来,其中一个非常重要的原因是能够让教师发声,能够让教师在学术台面上与其他群体交流。叙事行动研究是一种重新组织、评估和排列生活经历,并把想法和理想付诸实践的方式。其丰富的想象空间和重构现实的力量,能够帮助教师抵制“主流故事”和“主流话语”,创造性地塑造自己的专业身份,

进而获得不断发展的时空和力量。在讲述教育故事的过程中,教师会对自己习以为常的生活和工作进行新的审视,对自己行为的意义乃至自己的理想、信念和价值观进行拷问,其自我也就在这个过程中被不断重构。

最后,叙事行动研究有利于教师集体意识的形成和发展。“好”的教育叙事生动有趣,可读性很强,涉及的是教师经常遇到的问题,并能使教师内心的主观感受凸显出来。它给教师提供了一种自然的渠道,让他们彼此倾听、相互看见,在内心引发真正生命意义上的共鸣。通过讲述、行动和再讲述教育叙事,教师共享的“实践性知识”会产生出来,教师共有的知识表达

方式得到认可。如此,教师便找到了一条参与教育“研究”的合法途径,并造就了一个属于自己的专业共同体。

其实,在叙事行动研究中,上述三方面作用是相互缠绕、相互影响的,难以如此条分缕析。教师个体的认识与“行知之道”会影响到教师的语言表达和自我建构,而教师个体的精神状态和工作方式也与教师集体的发展形成相互形塑的关系。总之,叙事行动研究不仅有利于教师个体的自我觉知和自我表达,而且能够为教师的群体意识、专业共同体的形成和发展提供支持。正因为此,我们认为叙事行动研究可以作为教师专业成长的一个重要支点。

(作者系北京大学教育学院教授)

## 叙事案例

## 烙印与重现:我对学生的理解之路

□ 孟庆伟

第一次写教育叙事行动研究的文章,我想写一件让我如鲠在喉、不吐不快的事情。自2012年开始,初当班主任的我一直信奉“严师出高徒”的理念,认为教师只要出发点是为学生好,对学生严厉点没关系。而我认为“为学生好”在高中阶段就是保证学生的学习时间,并让其取得好成绩。所以一直都是以学习为重,以成绩为导向处理班级事务。对于成绩不好的学生,我保持着刻板的严厉,认为是他们不够努力;而对于成绩好的学生,我的态度较温和,即使他们犯错,我也表示理解甚至会通融。多年后我才知道,这犯了班主任的大忌——不能公平地对待每位学生。一旦学生不信任班主任,有效沟通就无从发生,师生的嫌隙也会与日俱增。

记得有次月考,一大早就有两位家长给我发短信,说孩子生病,不参加考试了。到教室后,我发现又有另外两名学生没来,给家长打电话后得知:孩子不想月考,不去!事情还没完,中午竟然又有个学生请假说生病了要回家,家长也打来电话请假。我与家长沟通时得知,这竟然是一场有预谋的“罢考”,计划中有6个人打算不参加考试!我心里很是疑惑:为什么他们不想参加考试?难道是因为之前有一个学生因请假太多,我批评他影响了统考班级平均分?那两个女生请假,难道是因为迟到我罚她们站教室外面早读,还有跑课时不齐整我批评了她俩?他们5个学习成绩中下,平时遵守纪律方面也做得比较好,我经常会因为他们犯错而批评他们。难道现在他们是在用这种方式来报复我?我既觉得可笑,更觉得难过!突他们用这种影响自己学业的方式报复,难道的是自己竟然落得如此下场,学生合起伙来反抗自己!

我不禁要问:对学生严厉有错吗?都是“为你好”,为什么他们不领情?为什么家长也不能理解我的苦衷,不支持我的工作?我该怎么用严厉的方式纠正他们的学习习惯?要回答这些问题,我首先需要反思自己“严师出高徒”的信念来自何处。是不是我将自己的成长印记复刻在所教学生身上?

我上高中的时代,大学生非常受追捧,考上大学不仅可以跨越阶层,还可以找到一份稳定和收入不错的工作。可考上大学又谈何容易!我就读于山东的一所县中,所在的重点班有40多人,当年也只有5个人过了二本线,隔壁重点班则全军覆没,竞争激烈程度可见一斑。所以,当时我的首要目标就是提分,被竞争压力推着苦学,感受到的学习快乐少之又少。当时的我为了分数只能听从学校和老师的安排,巨大的压力使系统中的每一个人不得不屈服。这就是高中时代给我打下的烙印。

成为教师后,我理所当然地觉得好学生就应该自觉主动学习,如果做不到,可能是因为外部压力不够。学困生可以学不好,但不能违反纪律,影

响别人学习。头脑中这种简单粗暴的推论让我对学生严厉,总觉得他们不够努力。内心对违反纪律的学生很是排斥,对家长也不够理解:您怎么可以不逼迫孩子学习呢?对学校管理也颇有微词,抱怨学校对班主任支持力度不够,抱怨不抓学风很难出成绩。

不仅在管理上,在教学中我也经常抱怨学生不听话。我总盼望语文教师要是能有绝对权威就好了——最好是老师要求什么,学生就不折不扣地去完成,这样肯定能提升考试分数。所以,我经常通过施加压力、利用教师权威这些严厉的方式,帮助学生提升分数,虽然没有再遭到强烈反对,可效果依然不理想。这个困境一直困扰着我。我尝试与学生谈心,共情他们的悲喜。我发现,以前从未想过学生不爱学习不全是因为压力小;努力与成绩、成绩与教师权威并没有必然的正相关。我想帮学生提升成绩,反而显现“压迫”与“被压迫”的状态。

这种状态是如何形成的?我曾

经就是那个被严厉管教、大量刷题的学生,成为教师后,想用同样严厉或更严厉的方式对待学生。这就是弗莱雷《被压迫者教育学》一书所说的,“被压迫者常常不自觉地内化了压迫者的形象和逻辑,最终成了压迫者,让压迫循环永续”。我试图将学生和家面临的高考压力转化成个人权威,用严厉的形式和提升分数的手段去压迫学生。刚工作时不懂得隐藏,遭到了学生和家长的反对,造成师生关系的紧张。

我再次反思那次集体罢考,也可以用弗莱雷的理论解释:被压迫者也会反抗,可他们的反抗并不是指向自由和解放,而是变成压迫者,压迫者和被压迫者互相压迫。我才意识到自己前两年工作特别不顺利的原因,作为“压迫学生者”,我也时常成为被压迫者。其实,到底是不是集体罢考,我也没有具体的证据,只是一位家长说几个孩子商量好了。可能当时师生关系紧张,我想当然地认为他们就是要联合起来反对我,可见我

受压迫有多深,已经不自觉地内化了压迫者逻辑。

我还反思现在的教学,自己虽然不再用大量刷题、严厉管教这些方法去压迫学生,可能只是用更隐秘的方式继续压迫而不自知。比如,课堂上不自觉地就开始了大量讲授,不想听见学生抱怨语文作业没用,内心希望自己所教的分数能更高……其实,我心里明白语文学科重积累和实践,通过突击、刷题很难起到立竿见影的效果。我告诉自己,自己要学会平衡素养培养与应试,要让学生在真实的语言运用情境中获得语文素养的提升。

现在,我意识到不能再做教育中的压迫者,应该爱学生、尊重学生。这看似老生常谈,但确实是改变我自身教育困境的先决条件。爱不是操纵的借口,尊重也不是停在口头上的许诺。而是真正把学生当成一个自由独立的个体,师生共同努力让学生“与世界相遇”。

(作者单位系中国人民大学附属中学通州校区)

## 自我反思

## 以写作凿开生活的坚冰

这篇文稿是2025年11月初我参加华东师范大学举办的第十一届全国教育实证研究论坛的主题发言稿,为了让一线教师有在高端学术会议发声的机会,陈向明教授推荐我所写的跨界学习小组成员参加了会议。

作为一线高中教师,我觉得学术研究离我非常遥远,但我也非常羡慕跨界小组内的两位中小学教师,她们写的教育叙事行动研究的文章不仅有一线教育故事的鲜活,而且有理论的深度。该怎么才能像她们那样优秀呢?在这种内驱力的驱使下,我决定报名试试。

这是我第一次写教育叙事行动研究的文章,断断续续写了一个多月,稿子大改了四次。最开始,何晓红、张东云、张文超三位老师和我组成了四人写作小组,每人从一个角度写一篇教育叙事行动研究的文章。组内开会时,大家建议我写自己如鲠在喉、不吐不快的事情。我就结合自己之前写的教育日志,把自己当班主任时学生集体罢考的事写了出来。在组内讨论初稿时,我觉得罢考这件事主要是我太过严厉,还有一部分原因是时代和地域的差异。我以为改变了严厉态度,就算解决了我的疑惑。大家又提醒我没有这么简单:事件背后更深层次的内核还没有浮现——这跟我之前写班主任相关的好人好事类文章大不一样。以前写的随笔或者教育论文,基本故事模型就是不论遇到多大困难总能找到办法,最终完美解决,再加上不痛不痒的反思,就算一篇合格的文章了。而现在大家却说这远远不够,何晓红老师跟我说,还得改上三四次!

而初稿的第一次修改就让我陷

入了困境。大家提醒我能不能找一找自己严厉的教育理念是怎么形成的?我又想到自己是要将高中求学时的烙印复刻在学生身上,至于为什么还要这样做,又为什么行不通,我还是懵懂的。但有一点我清楚:这种学习生活方式不能再复现了,它违背了学习的本质。于是,在二稿中我加入了自己高中学习的经历。在跨界学习小组活动时,我们特意在这次发言做了预演,让大家提提建议,大家给我的建议主要是让我围绕师生关系写“严厉”。

在接下来十几天的修改中,我总觉得不知道该怎么收尾。我又反复听大家给我提意见的录音,直到有一次我听到陈向明老师提到《被压迫者教育学》一书中的概念。真是奇怪,之前在现场和反复听时一直是忽略的。这一下打开了我的思路:弗莱雷压迫理论正契合我面临的困境。去年跨界学习小组就读过这本书,我感觉这本书有时代烙印,并不适合当今教育。没想到经典理论是如此强大,弗莱雷的思想在今天依然闪耀着光芒,我真是后知后觉,麻木不堪!这也让我意识到阅读和写作是分不开的,读书和实践是写作的源头,而不断地用写作去溯源,疏浚也必不可少。

去上海开会的前两天,我又将文稿发给了陈向明教授。陈教授一针见血地指出:“学生集体罢考”事件非常有意思,如果是真的,就坐实了弗莱雷所说的压迫者和被压迫者之间的转换;如果你愿意的,也说明你作为被压迫者受害之深。我瞬间就觉得这是文章的点睛之处,立马做了补充。作报告时,观众的反应也证实了这种猜测。

在去上海的火车上,我觉得文中还有不太顺的地方,我就拿出文稿让跨界学习小组的张文超老师帮忙看看。她指出我在分析如何压迫学生时思维有点跳跃,并没有把道理说明白。然后又亲自写了好几句话,帮我理解消化。打通了思路,她提到了一开始断定我观念并没有改变的原因,就是没有想清楚和写明白。现在想通了,观念自然就转变了——教育叙事行动研究就有这样的功效,只有在不断写作中才能不断深挖、不断反思,找到根源才能彻底转变。而在这个过程中,只有通过自己的反思—行动—再反思—再行动才能做到,他人只能提醒和追问。

回顾这一次写作和修改的过程,我对教育教学又有了更深刻的认识。以前我对学生的爱与尊重总停留在口头上,处理学生问题时并没有把它们当成原则去遵守,有意或无意地成为学生的压迫者。而通过回看自己的心路历程,我好几次忍不住流下了眼泪。可能是因为我有了更多的教育遗憾:遗憾自己醒悟得太晚,遗憾自己对学生伤害太多,遗憾自己的教育执念太重。希望经过这次深刻反省,尽量不要再留下遗憾。

写作就像一把斧头,可以凿开生活的坚冰。教育叙事行动研究的写作不仅能帮我回顾自己的教育生命历程,解决我的教育困境,还让我体验到写作的乐趣。一开始写虽然不知道会被带到哪里,但却总能遇到意想不到的惊喜。就像《文思泉涌》一书中所说,写作需要每天固定的时间,坚持下来就能收获不菲的回报。

## 写作指引

## 用叙事拨开迷雾

□ 张文超

在叙事行动研究中,写作的过程是一个不断反思经历,回观个体行动、观念以及思维模式的过程。这种以推进思考为目的的写作在表达上没有固定的标准,在写作完成前也往往没有具体的研究目标。甚至写作本身也不是目的,而是助推思考、厘清自我表达的具。孟庆伟老师的写作就是一个不断审视内心、回归本心的过程。这种方式让他得以在反复回溯经历时,让头脑中快速掠过的观念停下来,直面其中的缘由与问题,与自己开展深层对话。这种直面本心的思考写作过程,让珍贵的写作主题与行动方向在

不断书写的过程中逐渐涌现出来。

了解到叙事行动研究是为了应对教育困境与顽症,孟老师很快将班主任工作中的师生关系问题确定为研究问题。

## 圆满结局背后的隐痛

写作第一稿时,孟老师将目光锁定在工作初期两个难以释怀的关键教育事件:学生罢考与停宿事件。借助教学日志,孟老师重新分析,并将师生冲突的原因定位在地区考试文化不同,以及自身耿直、严肃的性格特点上。他提出要避免消耗耗力的师生冲突,就要接受不同的考试文化。还要刻意练习自己的幽默技巧,以便在预感到冲突的第一时间就能把矛盾化解掉。在讨论第一稿时,孟老师表示,通过几年的探索与调整,师生冲突的场景几乎不再发生,自己也从情绪风暴中脱身出来。这篇叙事以教师找到解决办法、困境问题得到解决作为圆满结局。但是,如果问题这么容易被解决,为什么工作初期的冲突至今仍未解决,为什么工作初期的冲突至今仍未解决让他耿耿于怀?究竟是什么问题让他萦绕于心?这种看似顺滑的解决对策背后是否还存在什么被忽视、被搁置的隐痛?只有找到这一隐痛,才可能发展出对困境更加深入丰满的认识,进而推进行动上的改进。

我们跨界学习小组的成员不断对关键事件进行追问,对孟老师的思考进行追问。在他充满鲜活细节与丰沛情感的话语间,我们隐隐捕捉到选择这些对策的无可奈何与隐忍退让。他在对什么感到无可奈何?他在以什么为标准要求自己,又不得不在实践中对现实隐忍、让自己退让?这些无可奈何和退让是否与个人经历有关?

## 个体教育观念的浮现与松动

我们的追问引发了孟老师对自身学习经历的思考。第二稿中,孟老师开始转向他深信不疑的“严师出高徒”原则。他发现,学生时代对严厉管教的沉浸式体验很大程度上左右了他对师生关系的理解。作为严厉管教的接收者与受益者,成为教师后他无意识将自己学生时代的感受投射到了学生身上。“严师出高徒”这一原则并非无可击。他追问自己:“这种听起来完全为学生着想、实际却问题重重的教育方式,究竟为了达成什么目的?”当

孟老师将笔触延伸至自己的语文教学困境时,他发现了藏在内心深处的成绩焦虑。这种焦虑叠加学生时代的经历,将严师管教推为实践首选。但是,始料未及的冲突让他不得不妥协。这也解释了为什么在初稿中,看似找到了解决措施,那两个事件却一直让孟老师如芒在背、如鲠在喉。

叙事分析演进到第三稿,孟老师又提出了一个关键问题:语文学科的本质以及语文教师的作用究竟是什么?他尝试从“严师出高徒”这个观念中抽身出来,带着怀疑的眼光重新观察、思考这一理念对教学与学生的影响。第四稿中,他再次发现了一个未曾留意的问题:自己简化了学生的努力与压力、成绩、教师权威之间的关系。这种简化将师生放置在施压与被施压、提高成绩与等着被提高这两组对立关系中,引发了学生的反抗。这种反抗恰巧对应了《被压迫者教育学》中有关被压迫者的论述。出于好意的帮助怎么突然对应上了无意的压迫?在层层深入的分析中,原本被视为理所当然的人生经验松动了起来。孟老师发现,“严师出高徒”这一理念隐含着他在学生时代内化了的师生间的压迫关系。这种压迫关系在自己成为教师后,通过新的角色在新的实践与环境得以延续。行文至此,孟老师通过对自身教育故事的层层分析找到了自己未曾审视的问题,为解决教育困境重新寻得可能,也为叙事行动研究的继续开展留下了伏笔。

## 友伴相助促进思考掘进

这次写作还紧密依托于一个特殊的写作形式——小组研讨式。本次写作前,我与孟老师以及另两位老师组成了一个写作小组。定时的线上研讨不仅使写作计划稳步推进,也让我们在分析熟悉的自身经历时多了几分旁观者的清醒。清醒的提醒常常能在个体写作遇到困境时起到意想不到的助推作用。比如,第一稿时间晓红老师建议孟老师回溯严格管教的个人经历。第四稿时,我留意到几个关键概念间的关系被简化。陈向明老师作为组外支持之一,对《被压迫者教育学》的引入也为孟老师推进写作提供了很大启发。这种小组互助成为一种强有力的外在力量,帮助作者进一步厘清观点、审视本心。

旁观孟老师的写作过程我发现,当写作回归本心,回到对内心想法的沉思与表达上,文字往往能迸发出一种魔力,它能让真诚的思考从指尖流淌。叙事行动研究作为一种研究方法,赋予了行动者更多审视实践、回归本心的空间与力量。愿孟老师本次对叙事行动研究的尝试能给老师们带去启发。愿叙事行动研究能带给更多老师直面教育困境的勇气、化解教育症结的希望。

(作者单位系北京联合大学师范学院,本文系北京联合大学教研类项目“公共教育学课程反思性学习的策略研究”的阶段性成果,项目编号:JK202203)