



敘說探究及其在教師研究的發展

林怡呈／屏東縣富田國小教師

國立高雄師範大學教育學系博士班研究生

一、前言～經驗與關懷

曾經，教授退回我的報告，告訴我：「這份報告寫的不好，因為只有文獻，沒有作者，沒有『人』的蹤影，這樣的報告缺乏『生命力』…」幾次的揣摩，我漸漸理解教授的標準—要有反思、聚焦、互動、批判，有實際現場更佳…。

這些撰寫報告的規準，套用在敘說探究，每一項均緊密的貼近此研究取向的追求。反思—說故事的同時，除了敘說表面的事件、情緒之外，要省思表相背後的實質意義或暗示。聚焦—故事雖難避免鬚根樣態的面貌，但是研究的嚴謹即在於必須從鬚根樣態中抽絲剝繭，理出探究焦點的根源，絲絲扣住主題而敘述。互動—敘說始於與人、事、物、以及文獻的互動，面對靜態的事、物、與文獻，研究者可以從不同的角度觀察，蒐集相關的資料比對；面對動態的人、事，研究者與其言語的交談、肢體的接觸是走入故事核心的立基。批判—陷入愛河或戴上理論的眼鏡檢視現場，都不是敘說研究期待的結果，冷靜中的關懷、適切的「批示」與「判別」雖困難但是可以追求的目標。至於實際現場，就是追尋「經驗」的所在地，敘說要有主角、配角、場景、情節…，這些都存在實際現場中。最後，敘說研究者必須在文本中「現身」或「現聲」，才能讓讀者明瞭研究者與敘說者的相對位置、思考的角度，也是展現文本生命力的起點。

敘說探究最大的特色在於故事文本的呈現，然而故事文本欲符合上述六大標準，非僅在研究最後撰寫研究文本時的功課，每一

項準則都得在研究歷程中受到關注。尤其在有關「教師」的研究中，如何瞭解老師的想法、作法、企圖、剖析這些念頭的深層意義，探究其一舉一動的期待與目的，難以從問卷、幾次訪談收集到深入資料，需要研究者在現場與老師互動、找到問題的焦點、進行詮釋與建構。從研究初期、研究歷程、至撰寫研究文本都需對敘說研究的精神念茲在茲。

社會對國小老師的認同感日漸式微，然而，在教室觀察經驗中，發現部分職場教師是滿懷熱忱、勇往直前、不畏世俗批判的優秀教師，與這樣的老師互動，可藉由觀察行動者的經驗提昇自己的專業能力，也在彼此對教學的探討中建構出對話的平台。教室觀察之所以重要在於資深教師的行動可能是自動化的，她們難以覺察自身行動的核心概念，我曾經觀察過的欣欣老師，在她自己的演講中，她與現場老師分享的教學策略曾遭到老師們、同事們的質疑。然而，當我以研究分析角度寫出其核心概念時，她恍然大悟，原來連自己都不知自己能力精彩之核心（林怡呈，2002；林怡呈、吳毓瑩，2008）。教室觀察可獲得的資料內涵與訪談是不同的，因為教師的行動對其個人而言是流暢性、自動化、不敏銳的內隱知識，即使透過訪談，教師未說的遠比可以表達出來的多，此時，結合教室觀察將有機會看到訪談問不出的習焉不察的專家策略。

纂寫報告的經驗與現場觀察的經驗觸動我對教師專業展現的關懷，亦即敘說探究在教師研究層面可有另一種思維，除了故事線的「說」之外，搭配立體的「觀」更能讓教學者清晰自己的行動價值與意義。職此，本



文將對敘說探究的意涵與其對教師研究發展的關係進行探討，期待為教師的專業實踐尋找利於展演的途徑。

二、何謂敘說探究？

近幾年來，敘說探究（narrative inquire）在教育研究領域逐漸受到重視，並且為質性研究的典範強而有力的探究形式之一。從事敘說探究者皆認為實徵研究方法論在現象詮釋上有其限制，威信說故事（story-telling）是人類行動的核心，而所謂故事性思考即在看重脈絡複雜性，並將人生命史視為整體（莊明貞，2005，p.14）。我們可以用敘說來進行思考、表達、溝通、以及理解人們與事件，或許，在科學理性思維下，它好像太感性、太瑣碎、太個人，但是，在我們的生活世界中，關於意義的理解與協議、關於自我型塑和能動性、關於文化的置身在地性，都是透過敘說生成的（范信賢，2003，p.50、51）。

有些質性研究者常稱許多散文資料（相對於閉鎖或簡答資料）為「敘說」，但Chase（2005）將敘說探究視為一種特別的典型——一種質性探究的副典型。當代的敘說探究可以視為科際間不同的分析觀點（lenses）、特殊的學科取向、以及傳統與創新方法的混合物（p.651）。也就是說，人人都可能成為故事的敘說者，但是若加上「探究」二字，所代表的就是不同目的、不同層次的內涵。敘說者與探究者在敘說探究歷程中不斷的會有發現、收穫和改變，這樣的完整過程不單是敘說文本所能涵蓋的（成虹飛，2005，p.8）。它兼重研究結果的發現、研究歷程的影響與轉變，也可容許第三者對研究文本不同角度的詮釋，因此，它企圖在傳統與創新方法中找尋平衡點。

Clandinin 和Connelly（2000 / 2003）則對敘說探究的工作概念有更明確的說明：

「敘說探究是一種了解生活經驗的方式。它是研究者和參與者隨著時間的流逝，在一個或一連串的地點，並且在與環境的社會互動中，所建立起來的合作。探究者進入這個陣仗的中心，以同樣的精神前進，斷定這個探究仍在生活和述說、回想和重述之中，以及斷定那些構成人們生活經驗的故事，既是個人的，也是社會的。簡單的說，敘說探究是活過的以及說過的故事。」（p.29）

整而言之，敘說探究不僅是一則故事或一份研究結果，它是透過「展示」探究的歷程對經驗賦予意義，而非僅是「訴說」研究發現或告知是與非。

三、為什麼選擇敘說？

Clandinin和Connelly（2000 / 2003）簡潔的說：「因為經驗」（p.2）。Dewey進一步認為，經驗的一個判準是「連續性」。因為經驗是由過去的經驗而生，同時經驗也引向更進一步的經驗（引自Clandinin & Connelly, 2000 / 2003, p.3）。在教育現場，這樣的觀點提醒著我們，教學與學習過程中，教師有過去的經驗，學生有成長的經驗、家庭生活的經驗，彼此的經驗相互交會時是撞擊、是融合或產生更炫麗的火花，這些重要的發掘均得仰賴敘說，藉由敘說告知我們過去、現在，並且展向未來。

成虹飛（2005）認為：「我們擁有經驗的方式，在時間中是一個流動的過程，它有整體的意義，才會說我有一個經驗。」（p.8）可見經驗不但是連續性的，而且是整體性的。教師的行為也許是個體的，但是教師存在於教室、學校、社會，甚至是自己的家庭中，因此教師的存在牽涉到關係與情境。這些都以環環相扣、綿綿密密的交融展現。

敘說除了對經驗的連續性、整體性提供揮灑的空間之外，更重要的是，透過敘說提供參與者對自身行動有更深層的理解，更



具實踐性的省思之道。正如Goodson和 Sikes（2001）所指：「訴說關於我們生活和自我的故事，它作為一種詮釋性反省的手法，讓我們有一種觀點去理解我們是誰、是什麼，以及種種加諸我們身上所發生的事物。」（p.41；引自范信賢，2005，p.46）

對教師而言，主動描述自己豐富的教學經驗、所處的情境脈絡、面對教育改革的因應態度，就好像刺激教師反思自己的信念、行動或者再建構未來的方向。而一份優質的敘說「故事」不僅建構敘說者過去的經驗、成就研究者的探索目的、更可豐富閱聽者的教育視野。

四、敘說研究之理論脈絡——經驗的再現

經驗既然有其連續性與整體性，研究者又該如何分析與詮釋呢？蔡敏玲（2004）認為：「分析如果可說成一種切割，而詮釋是將切割開來的部份置回脈絡的歷程」（p.503）。該如何切割與詮釋呢？Riessman（1993 / 2003）認為進行敘說研究分析的研究者不只是把聽到的故事視為社會真相，而是將所處理的經驗再次呈現——交談、文本、互動與解釋。為避免過份簡化資料的危險，其提出以五種層次作為敘說分析的理論脈絡（pp.8-16）：

（一）關注經驗（attending to experience）

藉由關注，訴說者可以將一些現象變得更有意義。對訴說者來說，藉由思考，主動地在第一層的經驗再現中，用新的方式建構實際。

（二）訴說經驗（telling about experience）

訴說是個人敘說的產出（performance）。在訴說事件時，事件按照某一順序組織，成為訴說者的內在體驗，在訴說經驗時，其實是在創造一個自我（self）——我希望如何地被他們所知。我的敘說，很明顯的是一種自

我的再現。因此如何表達事件原委、次序組織等方面都有其理論上意義的探索空間。

（三）轉錄經驗（transcribing experience）

錄音是使用於紀錄對話的方式，再將對話轉錄為文字時，研究者必須決定到底哪些應該被用文字表現出來？以及該如何展現這些口語的東西？都是研究者要面臨的。因為所呈現的，將影響未來的讀者會如何去了解敘說內容。其實，轉錄就是一種研究者解釋的實踐。

（四）分析經驗（analyzing experience）

在這階段中，分析有明顯的步驟化，如何收入、割捨、放置問題等，然後將分散、片段的資料形成一個完整的故事，而在此同時，研究者的價值觀、政治意圖與理論視角又會再度進入。

（五）閱讀經驗（reading experience）

每種文本都是多重聲音的（plurivocal），開放給不同的讀者與不同的建構。往往不同的讀者可能解讀成不同的經驗；即使是相同的讀者，在不同的歷史脈絡下，也會產生不同的解讀，所以思考讀者與其解讀，是研究者進行敘說分析所不能忽略的一環。

這五種歷程在進行經驗的分析與詮釋時是無數的循環歷程，一而再、再而三的細切、進而反覆的咀嚼、慢慢地融入多重角度的資料、編織、修飾、點綴、最後淬煉出主軸概念。Riessman 提出五種經驗分析的脈絡，Chase（2005）則提出敘說研究中五種分析的觀點，脈絡是一種研究進程的方式，觀點則是研究者的取徑，研究者可能獨鐘一種觀點的分析，也可能以複和式的觀點呈現。筆者將這五種觀點結合教師研究的面向做統整的說明。

五、敘說探究對教師研究的分析觀點

Chase（2005）提出五種敘說探究



的分析觀點，藉此展現敘說探究有別於其他質性研究的獨特性（pp.656-658）。這五種觀點運用在教師研究上也會因為角度不同而呈現不同的風貌。

（一）敘說是追溯意義形成的過程

敘說研究者視敘說—無論是口頭或書寫—都是一種論述（discourse）。敘說是追溯意義的形成過程—過去經驗的形塑或整理。敘說是瞭解一個人自身或其他人行動的方法、組織事物至意義整體的方法、以及連結或看見行動及事件隨時間所產生的結果的方法。不同於也是隨著時間報告事件發生的年代學（Chase, 2005, p.656）。教師研究中，教師的敘說即是在整理過去的教學經驗，為什麼而行動，如何組織教材、資源傳授給學生知識，而這些教學方式對於學生的學習產生了什麼影響。教師可以從敘說中為自己的經驗作整合、作省思，甚而可以看見未來行動的方向。這些事件雖由時間串成，但並非僅以時間流序交代原因、歷程、結果，更需敘說者再一次整理、組織與建構整體經驗。

再者，敘說溝通敘說者的觀點，除了描述發生了什麼事，敘說也表達情緒、想法和詮釋。但是不同於也表達觀點的社論、政治聲明和信念教義的陳述。敘說使自己（敘說者）成為主角，如行動者或對他人行動有興趣的觀察者（Chase, 2005, p.657）。教師的敘說讓教師可以站在比自己更高一層的空間觀察自己，自己就是一個觀察者，可以看到自己立體的一面，除了行動還有意念、思緒與感覺，更可以看到自己與學生、家長、行政人員的互動狀況。一個有能力的敘說探究者透過訪談與觀察應該會有適宜的策略激發教師看見自己多層的面向、立體環境的所在點，有動力訴說心中的感覺。

最後，敘說不同於解釋或表達對行動和事件的了解的科學談話，敘說談話標榜每個人類行動和事件的獨特性，勝於共通的屬性

（Bruner, 1986；Polkinghorne, 1995；引自Chase, 2005, p.657）。敘說不僅是對事件的解釋而已，也是不是對與錯、多與少的論定，是對敘說者行動創塑意義，這樣的意義是個殊的、是獨一無二的。

（二）敘說如同口頭行動

敘說研究者視敘說為口頭行動—如同去做或完成某事。在一般事情中，敘說者解釋、接受、報告、防衛、抱怨，以及確認或挑戰現狀，但在特別的行動中，當某人說了一個故事，他即在形塑、建構和表現本身、經驗和事實。如果研究者視敘說為主動創造，就會重視敘說者的聲音，「聲音（voice）」這字是描繪出我們對敘說者溝通的關注點，以及他如何從話語中溝通其主體位置或社會位置的關注面向（Gubrium & Holstein, 2002；引自Chase, 2005, p.657）。也就是說，敘說在製造一個教師的「聲音」，而藉由這個聲音的表徵，教師可以填補教學上學科知識本位的鴻溝，提供了一個理解詮釋結構的工具，使教師用以改進他們的教室實務（Cochran Smith & Lytle, 1990；引自莊明貞，2005，p.17）。

（三）敘說的故事是一系列社會資源或環境塑造而成

敘說研究者視故事為受一系列社會資源或環境所造成或所迫而成的，這包括敘說社群、地方背景、組織和社會成員、以及文化和社會位置中可理解的自身和事實建構的可能性。當承認每個立即的敘說都是特別的，研究者會運用如此的觀點來關注敘說間的相似和不同，舉例而言，他們強調敘說者們在其特別時間和地點中所創造的許多故事，其故事本身的多種型態、多樣主體性和多種實在（Chase, 2005, p.657）。

每一位教師的信念或行動都是個體與社會資源或環境互動而產生的結果。對教師而言最直接的資源或環境就是學校。學校結



構、行政制度、或教學風氣影響著老師的作為，因此，研究老師個體的行為之外，還得擴大參照視野，進一步瞭解同心圓外圈的影響勢力。

（四）敘說是社會互動情境的展現

敘說研究者視敘說為社會情境互動的表現——在特別的佈置下、為了特別的聽眾及目的而產生的。在輕鬆的情境下對訪談者訴說的故事，有別於將「同一個故事」告訴電視新聞節目的播報員、不同於敘說者將其記錄於假定該故事不會被閱讀的私人日記中、不同於一屋子有相似經驗的人、不同於社會服務諮商師、也不同于在不同時間點說予相同的訪談者。此時，研究者強調敘說者的故事是彈性的、多變的、部份受到與聽眾的互動而形塑的。換句話說，敘說是一個由敘說者和聽者共同參與的作品，不論該敘說是在自然的談話中產生、是在訪談中產生，或是在田野工作的背景中產生的（Bauman, 1986；Briggs, 1986, 2002；Mishler, 1986；引自Chase, 2005, p.657）。

因此，同樣的學生、同樣的老師、不同的研究者、不同的時空背景、不同的事件可能會互動出不同的結果。敘說研究在質性研究中的獨特性正是這種社會互動情境的展現。

（五）敘說研究者是另一位敘說者

敘說研究者——如同許多其他當代的質性研究者——在發展詮釋和尋找他們該如何表現或發表他們所研究的敘說時，他們視自己也是敘說者（Denzin & Lincoln, 2000；引自Chase, 2005, p.658）。因為敘說者主動訴說他的生活經驗，他所建構的是田野文本，是一個暫時的文本，需要研究者與敘說者共同的理解和詮釋，再次轉化成另一個研究文本，此時研究者即扮演另一個敘說者的角色（Clandinin & Connelly, 2000/2003, p.3；黃月美, 2005, p.37），研究者必須將已具有的理論素養、自身經驗與田野文本相連結，

交互產生物理與化學的變化後產出最後的研究文本。

如此說來，這意味著前四種分析觀點應用在研究者身上，與應用在被研究者身上同樣有意義。敘說研究脫離傳統的社會科學實務，敘說研究者在表達他們的作品時傾向使用第一人稱，由此強調他們自身的敘說行動。如同敘說者，研究者發展研究素材之外的意義；當他們建構別人的聲音和事實時，他們也發展自己的聲音；他們用不同的方法敘說「結果」，藉由他們學科規範、文化和歷史時刻中的社會資源與環境；他們為特別的聽眾而寫作或表現他們的作品。研究者即敘說者的想法開啟了一連串有關於聲音、再現和詮釋權威的複雜議題（Emihovich, 1995；Hertz, 1997；Josselson, 1996；Krieger, 1991；Tierney, 2002；Tierney & Lincoln, 1997；引自Chase, 2005, p.658）。

從第五種觀點來說，我們可以從研究者的先前經驗理解他如何詮釋田野文本，採取哪一個面向的理解與詮釋。理論上，我們可以獨立地來看上述之五種分析觀點，但當研究者著手於傾聽、蒐集、詮釋田野文本，和再現敘說等事務時，也有機會同時把這些分析觀點連結得很好。當研究者處理資料時，可能強調其中一個或另一個分析觀點，或兩個分析觀點的交集，而他們也可能在分析觀點間游移，端視他們對經驗主義敘說素材的取向而定（Chase, 2005, p.658）。在教師的研究中，欲將這五種觀點截然離析出來是不容易的，因為教師是教學現場正在實踐的主角，我們追溯其行動的意義，而他透過敘說的過程也在進行省思行動，研究者與其互動的角度是文本取徑的開端，教師敘說的內容將從教室開展至自身家庭、學校、社會甚至國家教育的走向，點點滴滴的累積再與研究就者的經驗銘鑄出具有應用性價值的研究文本。



六、國內敘說探究中的教師研究

國內敘說探究應用於教師研究約起始於2001年，如吳臻幸（2001）訪談一位國小教師覺察自己的教學實務知識的內涵與運作歷程的研究。之後2002年有阮凱利（2002）和曾慶台（2002）對國小教師的教學探究，阮凱利針對一位國小女教師性的教學實踐知識進行觀察與訪談，曾慶台是以自我探索為主的自傳式敘說。2003年以後敘說探究逐漸微幅成長，直至2006、2007年，每年以十幾篇的速度增長，可見研究生對教師敘說研究的興趣轉濃，這也是國內研究所教師在質性研究課程中對敘說探究方法的重視，促使研究生投入敘說探究的行列。

這五十篇當中的研究對象－敘說者，以國小教師居多，高達30篇，其餘包括了幼稚園教師、中學教師、大學教師、實習教師均有。資料蒐集策略多以訪談、現場文件為主，如范信賢（2003）訪談三位國小教育工作者在課程改革中遭逢的經驗，以探討課程改革裡教師轉變遭遇的難題及其處理歷程。吳慎慎（2003）以生命史敘說的方法，深入訪談四位小學教師，聆聽她們敘說成為教師的過程，以及她們在教學實踐的場域的故事。周梅雀（2004）運用文獻分析與訪談的方式，研究三位國小老師自我的課程意識。廖靜馥（2004）透過敘事訪談、教學日誌與個人文章等方式收集資料，進而分析與詮釋國小教師於教學創新歷程中，遭遇的難題及其處理過程的自然科實務知識內涵。柳嘉雯（2007）透過訪談與互動描寫一位大學優良教師的生命故事。

近年來蓬勃成長的自傳式敘說佔了教師敘說的最大多數，如劉玲君（2004）、林俊傑（2006）、黃業德（2007）、顧淑華（2008）…等都是由自身的經驗出發透過敘說與團體夥伴們相互激盪澄清，關注生命經驗內容的詮釋與理解，重新對生命經驗體悟與

意義化。

國內與教師相關的敘說探究，多數與教師生命經驗的敘說相關，與課程教學、專業成長直接相關的僅有十二篇，這十二篇也僅有吳臻幸（2001）、阮凱利（2002）搭配現場觀察教師教學實踐的展現，多數研究者僅以訪談或教室文件作為分析資料。自我敘說或以訪談為主的敘說探究可以透過經驗的陳述、實踐的省思、與文獻或研究者的互動來呈現擷取出來的經驗智慧傳承。但是如果欲瞭解教師在課程與教學的實踐關注面向或實際運作方式，或許搭配現場觀察會是更完整的敘說展現。Clandinin and Connelly（2000 / 2003, pp.91-101）也提醒研究者：置身現場就是走進故事中心的方式，而且要在現場中找到自己的「位置」，如果能自己成為現場中的人那就更好了。畢竟「教師的實踐知識發展自行動與經驗的參與以及反省，受限於知識所產生的情境中，也許可能或不可能立即以書寫與話語表達」（Fenstermacher, 1994, p.11）。而那不可能書寫或話語表達的部分正是冷靜的旁觀者才有時間與空間迅速擷取的內隱知識。

七、結語

2008年2月出版的商業週刊，論及世界銀行總裁將任命北京大學中國經濟研究中心主任林毅夫為「資深副行長及首席經濟學家」，這樣的意義代表世銀對於中國經濟發展模式價值的重視，而「中國經濟發展的精義在其實用主義、不迷信教科書或理論教條因地制宜與靈活權變的內生制度與實驗創新」（朱雲漢，2008，p.22）這樣的報導對教育工作者的啟發不在經濟，而在於實用主義的精義，師資培育的過程，我們閱讀Piaget、Skinner、Vygotsky、Bruner等的論述，但是落實到教學現場教師運用了多少過去學習的理論？敘說探究企圖從教師說出的



經驗中分析教師的實務知識，找到在地化的教學菁華，在口頭的分享與敘述之外，對於教師行動的意義分析，是捕捉實用價值之策略。長久以來，學院智慧是師資培育的根基，街頭智慧則如人飲水冷暖自知，透過結合訪談、觀察的敘說探究，將有機會概念化教師的街頭智慧，並可讓敘說的故事更深入更立體。只是「死守學院知識者需要破框；而街

頭智慧固有其靈巧，但要打持久戰，能得搭配可長、可久的制度，以及可學習、可傳授的學院智慧」（吳錦勳，2008，p.170）。同樣的角度，換成觀看研究者而言，一個研究者秉持擁有相同教學經驗的街頭智慧進入現場觀察，更需要有紮實豐厚的學院智慧為根基，如此呈現出來的敘說故事始不會流於報導文學，而是有架構有內涵的「敘說研究」。

參考文獻

- 成虹飛（2005）。乘著歌聲的翅膀：「飛」越敘說與課程實踐。教育研究月刊，129，5-13。
- 朱雲漢（2008）。世銀、林毅夫與北京的共識。商業週刊，1056，22。
- 吳慎慎（2003）。教師專業認同與終身學習：生命史敘說研究。國立台灣師範大學社會教育研究所博士論文。
- 吳臻幸（2001）。我的班、我的故事-國小導師形塑班風歷程的敘說性研究。國立台北師範學院未出版碩士論文。
- 吳錦勳（2008）。街頭智慧VS.學院智慧何者管用？商業週刊，1064，166-170。
- 杜宜儒（2006）。愛與勇氣：一個國小男性教師的敘說探究。國立屏東教育大學教育行政所未出版碩士論文。
- 阮凱利（2002）。理論與實踐的辯證—國小教師實踐知識之敘說性研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。
- 周梅雀（2004）。尋找心中的那朵玫瑰花：一趟教師課程意識的敘事探究之旅。國立臺灣師範大學教育研究所未出版博士論文。
- 林怡呈（2002）。教學歷程中多元評量之迷思、神話、與活化—以一個國小教師為例。國立台北師範學院課程與教學研究所未出版碩士論文。
- 林怡呈、吳毓瑩（2008）。多元評量的活化、迷思、與神話—教學歷程的個案研究。課程與教學季刊，11（1），147-172。
- 林俊傑（2006）。邁向多元文化校園中的信任與認同——一位小學教師的敘說。國立中正大學教育行政所未出版碩士論文。
- 范信賢（2003）。課程改革中的教師轉變：敘事探究的取向。國立台北師範學院國民教育研究所課程與教學組博士論文。
- 范信賢（2005）。敘說課程實踐的故事。教育研究月刊，130，頁45-55。
- 莊明貞（2005）。敘事探究及其在課程研究領域之發展。教育研究月刊，102，14-29。
- 許育光（2000）。敘說研究的初步探討—從故事性思考和互為主體的觀點出發。輔導季刊，36（4），17-26。
- 許雅涓（2001）。一個國小教師「課程實踐」之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所未出版碩士論文。
- 陳美玉（2000）。教師專業發展途徑之探討—以教師專業經驗合作反省為例。教育研究資訊，7（



2)，80-99。

陳慧敏（2004）。來自邊緣的聲音——一位女性教師的敘事實踐。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所。

黃業德（2007）。邁向喜悅自在——一位國小教師班級經營的敘說探究。國立新竹教育大學教育區域人文社會學系未出版碩士論文。

楊宇彥（2000）。女性生涯發展研究之質的取向——敘說研究法。測驗與輔導，163，3429-3431。

廖靜馥（2004）。國小教師自然科實務知識在教學創新中的展現：敘事探究取向。國立台北教育大學數理教育研究所未出版碩士論文。

劉玲君（2004）。我的變與辯：一位國小女性代課老師追尋教師專業認同的生命敘說。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。

蔡敏玲（2004）。我看教育質性研究創塑意義的問題與難題：經歷、剖析與再脈絡化。國立台北師範學院學報，17（1），493-518。

顧淑華（2008）。Why Me？——一位女性幼稚園教師生命敘說的過程。國立新竹教育大學人資處課程與教學碩士班為出版碩士論文。

Bruner, J. (1996/2001). 教育的文化：文化心理學的觀點（宋文里譯）。台北：遠流。（原著出版於1996）

Chase, Susan E. (2005). Narrative inquiry—Multiple lenses, approaches, voices. In Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Eds) (2005). Handbook of qualitative research (3rd ed., pp. 191-215). Thousand Oaks, CA: Sage.

Clandinin D. J. & Connelly F. M (2000). Narrative Inquiry : Experience and Story in Qualitative Research. (蔡敏玲、余曉文譯)。台北：心理出版社。（原著出版於2000年）

Clandinin D. J. & Connelly F. M.(2000). Narrative Inquiry : Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jossey-bass press.

Riessman, C. K. (1993). Narrative analysis. Newbury Park, CA: Sage.