



درآمدی بر نوع شناسی و ویژگی‌های روایت‌های تربیتی

حسین قربانی^{۱*} و تقی آفاحسینی^۲

An Introduction to Typology and Features of Educational Narratives

Hosain Ghorbani^{1*} and Taghi AghaHosaini²

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۲۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۱۵

Abstract

Narration and storytelling are tied to the lives of all humans. It is as if every human being is a story who must be narrated in order to be understood. In the same vein, the world of education is also the world of stories and narratives. Narratives of successes and failures in teaching and learning, and stories of students, teachers, managers, and other education practitioners they've encountered in their career. Therefore, it can be said that much education knowledge is embedded in life experiences and stories. Accordingly, the purpose of the present study was to apply a document analysis approach based on objective examples to identify and classify the types of narratives in the field of education. The findings showed that narrative methods can be classified based on different criteria: In terms of interpreting experiences, three types of individual, collaborative, and dialogic; In terms of narrator type, two types of autobiography and biography; In terms of the source of the narrative, four types of daily, individual, group, and adaptive; in terms of writing style, two types of public and academic; In terms of the angle of view, three types of first person, second person and third person; and in terms of the foundation of the narrative, two types of reality-based and imagination-based. These divisions can be helpful to introduce people to a variety of educational narratives.

Keywords: Narrative, Narrative Inquiry, Life Stories, Typology, Educational Experiences

چکیده

روایت‌گری و داستان‌گویی با زندگی همه انسان‌ها عجین است. گویی هر انسان به مثابه داستانی است که باید روایت گردد تا فهمیده شود. از سویی، جهان تعلیم و تربیت نیز جهان داستان‌ها و روایت‌ها است. روایت‌هایی از موفقیت‌ها و شکست‌ها در راه تدریس و یادگیری، داستان‌هایی از دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و دیگر کنشگران و کارگزاران تعلیم و تربیت که در زندگی خویش و در راه درس و مدرسه با آن‌ها مواجه شده‌اند. بنابراین می‌توان گفت بخش عظیمی از دانش و معانی تعلیم و تربیت، در تجارب و داستان‌های زندگی نهفته است. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر این بود که با استفاده از روش اسنادپژوهی و بر اساس مثال‌های عینی، انواع روایت‌های تربیتی را شناسایی نماید و ویژگی‌های هر طبقه را برشمارد. یافته‌ها نشان داد روش‌های روایت‌گری از نظر روش تفسیر تجارب به سه نوع انفرادی، اشتراکی و گفت و گویی؛ از نظر نوع راوی به دو نوع خودنوشت و دیگرنوشت؛ از نظر منبع روایت به چهار نوع روزانه، فردی، گروهی و تطبیقی؛ از نظر سبک نگارش به دو نوع عمومی و دانشگاهی؛ از نظر زاویه دید به سه نوع اول شخص، دوم شخص و سوم شخص؛ و از نظر بنیاد شکل‌گیری روایت به دو نوع مبتنی بر واقعیت و مبتنی بر تخیل، قابل تقسیم‌بندی است که هر طبقه دارای ویژگی‌ها و دلالت‌های خاصی می‌باشد. این تقسیم‌بندی‌ها جهت آشنایی اولیه علاقه‌مندان با گستره روایت‌های تربیتی می‌تواند مفید و راهگشا باشد.

واژه‌های کلیدی: روایت، روایت پژوهی، داستان‌های زندگی، نوع شناسی، تجربیات تربیتی

1. Ph.D. in curriculum development, University of Isfahan, elementary school teacher, Isfahan, Iran
2. Faculty member of Farhangian University, Tehran, Iran

*Corresponding Author, Email: ghorbani@edu.ui.ac.ir

۱. دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه اصفهان، آموزگار ابتدایی، اصفهان، ایران

۲. عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

* نویسنده مسئول:

مقدمه

روایت^۱ با تاریخ نوع بشر آغاز می‌شود. چنان‌که در هیچ‌جا نمی‌توان مردمانی یافت که در گذشته یا در حال حاضر روایت نداشته باشند. روایت شامل اعمال کلامی و بیانی یک داستان و واقعه است که بین عناصر تشکیل دهنده آن نوعی رابطه علی و معلولی وجود دارد؛ یعنی در روایت، حوادث بر اساس توالی زمانی و قاعده «این، سپس آن» می‌آید و هر رویداد، رویدادهای قبل و بعد از خود را تکمیل می‌کند (خدادادی و طاهری، ۱۳۹۶). از این‌رو، روایت مهم‌ترین وسیله ارتباط ما با دیگران است. با تحلیل عناصر روایت می‌توان به معانی که شخص در ذهن دارد، پی برد. ما با روایت‌های خود، جهان را در ذهن می‌سازیم و واقعیت را در چارچوب روایت می‌فهمیم. در عین حال، روایت، فهم ما از جهان واقعیت است و ما از خلال روایت‌ها است که می‌توانیم جهان را درک کنیم (عطاران، ۱۳۹۵: ۱۴). از نظر برونر^۲ (۱۹۸۶) انسان‌ها تجربه‌ها و فهم خود از جهان را در قالب روایت سازمان‌دهی می‌کنند. وی معتقد است «خود» در رابطه با نظم اجتماعی بزرگ‌تر شکل می‌گیرد و در این میان، روایت یکی از عوامل مهمی است که امکان این رابطه «خود- اجتماع» را به وجود می‌آورد؛ لذا برای فهم کنش‌های انسانی باید از شناخت روایی بهره گرفت. روایت دارای چنان جایگاه و اهمیتی است که آیرز^۳ (۱۹۸۸) اذعان می‌دارد، روایت‌ها و شرح حال‌ها در خدمت فهم دیدگاه‌های پیچیده شخصی مستتر در بستر زندگی معلمان هستند؛ زیرا این دیدگاه‌ها موقعیت‌های فکری، اخلاقی و عاطفی را در برمی‌گیرند که معلمان با آن‌ها درگیرند و در تدریس خویش آن‌ها را بازتاب می‌نمایند. از این‌رو روایتگری به مثابه سفری برای فهم عمیق‌تر عمل و هنر معلمی است، سفری که شامل کاوش^۴، بازاندیشی^۵، نقد^۶ و تشریک مساعی^۷ است. کلاندینین^۸ و کانلی^۹ (۱۹۹۶) نیز در تبیین جایگاه شرح حال‌ها و روایت‌های معلمان از اصطلاح دانش عملی شخصی^{۱۰} استفاده نموده‌اند. به نظر آن‌ها دانش عملی شخصی یک دانش ضمنی^{۱۱} است که از تجارب روزانه به دست می‌آید. وقتی که معلمان در مورد رخداد‌های کلاسی می‌نویسند، تجارب آن‌ها به مثابه روایت‌هایی براساس دانش عملی شخصی است که هویت آن‌ها را می‌سازد و به معلم‌ها این قابلیت را می‌دهد تا از چشم‌انداز دانش حرفه‌ای^{۱۲} خود آگاه شوند. از این‌رو، روایت تلاشی برای درک ابعاد کلیدی دانش ضمنی معلمان است، زیرا زندگی یک معلم سرشار از گفت‌وگوهای روزانه پیرامون فعالیت تدریس

1. narrative
2. Brunner
3. Ayers
4. inquiry
5. reflection
6. critique
7. collaboration
8. Clandinin
9. Connelly
10. personal practical knowledge
11. tacit knowledge
12. professional knowledge landscape

است و بیان این روایت‌ها، تلاشی است برای درک رخدادها و این موضوع در واقع یکی از اهداف رویکرد روایی است و کمک می‌کند معلمان، دانش‌آموزان و محققان، دانش و تجربیات مربوط به کلاس را درک نمایند (شعبانی‌ورکی، ۱۳۸۵: ۹۳). با استفاده از رویکرد روایی، معلمان و کنشگران آموزشی می‌توانند تجارب و روش‌های تدریس خویش را با دیگران به اشتراک بگذارند (گلزاری و عطاران، ۱۳۹۵)؛ چیستی ماهیت و هویت حرفه‌ای خویش به عنوان یک معلم را مورد کندوکاو قرار دهند (حیدری نقدعلی، عطاران و حاجی‌حسین‌نژاد، ۱۳۹۲)؛ فلسفه‌ورزی و نویسندگی را به شکلی بازاندیشانه تمرین کنند (یاری‌دهنوی، ۱۳۹۲)؛ تجارب اصیل زیسته خویش را روایت نمایند (نیستانی، ۱۳۹۵)؛ نظریه‌ها را با دنیای عمل پیوند دهند و در مسیر توسعه حرفه‌ای قرار گیرند (ملکی و مهرمحمدی ۱۳۹۶) و حتی از رویکرد روایی در طراحی الگوی برنامه درسی تربیت معلم بهره بگیرند (کرمی، سراجی و معروفی، ۱۳۹۶).

بنابراین در گستره تعلیم و تربیت، روایت و داستان نقشی بنیادین دارد. در یک سطح، روایت‌ها و داستان‌ها، محمل‌هایی برای آشنایی فراگیران با پدیده‌های هستی‌تلقی می‌شوند؛ یعنی داستان‌هایی که در کتاب‌های درسی گنجانده می‌شوند تا فرایند تدریس و یادگیری به واسطه آن‌ها تسهیل و امکان‌پذیر گردد. از سوی دیگر، همین فراگیران و معلمان، وقتی از درس و مدرسه و تحصیل فاصله می‌گیرند، دیگر این مواد درسی و محفوظات و فرمول‌ها نیستند که در ذهن آن‌ها باقی مانده است، بلکه آن‌ها نه تنها زیست تحصیلی خویش را در قالب داستان فهم نموده‌اند، که دانش و تجارب خویش را نیز اغلب به واسطه داستان‌هاست که می‌توانند بازگویی کنند؛ برای مثال معلمی که بعد از سال‌ها تدریس، بازنشسته می‌شود، فراز و فرود حرفه خویش را فقط به مدد روایت‌هایی از تجارب و رخداد‌های شغلی‌اش می‌تواند ترسیم نماید. فراتر از این، امروزه در دوره‌های تربیت معلم نیز روایت نقشی بنیادین پیدا کرده است. چنان که دانشجویان می‌بایست در دوره‌های کارورزی، تجارب خویش را به صورت فردی و گروهی مورد تحلیل، بررسی و روایت قرار دهند. درحقیقت در دوره‌های تربیت معلم از روایت به مثابه عنصری برای مستندسازی و انتقال دانش بهره گرفته می‌شود. بنابراین امروزه روایت و روایتگری، نه تنها در خدمت تدریس و یادگیری است، که بستری برای پژوهش و بازاندیشی در مورد پدیده‌های تربیتی تلقی می‌شود، و به همین دلیل است که در حوزه تربیت معلم و فهم پدیده‌های تربیتی با یک چرخش روایت محور مواجه‌ایم که آن را می‌توان به مثابه یک تغییر پارادایم در نظر داشت (قربانی و لیاقت‌دار، ۱۳۹۷).

بر همین اساس، تحلیل و بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که پژوهشگران به‌طور کلی در بررسی و کاوش مسائل و مفاهیم عرصه تعلیم و تربیت از عناوین، روش‌ها و رویکردهای روایت‌محور گوناگونی بهره گرفته‌اند که برخی از مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از: خودشرح حال‌نویسی (لی‌فی‌ور^۱،

1. LeFevre

۲۰۱۱؛ قادری، ۱۳۹۴؛ صاحبی، ۱۳۹۵؛ و چوی^۱، ۲۰۱۳؛ داستان‌های تخیلی و پلیسی (گاف^۲، ۱۹۹۴)؛ تاریخچه زندگی معلمان (گودسون^۳، ۱۹۹۲)؛ خودشرح حال نویسی مشارکتی (بات^۴ و ریموند^۵، ۱۹۸۹؛ براون^۶، ۲۰۱۵؛ دبلی^۷، ۲۰۱۲)؛ پژوهش‌های روایی (کانلی و کلاندینین، ۲۰۰۰، گلزاری و عطاران، ۱۳۹۵، مه‌رام و انصاری‌پور، ۱۳۹۶، عطاران و عبدلی، ۱۳۹۱، یاری‌دهنوی، ۱۳۹۲)؛ داستان‌های زندگی معلمان (کلاندینین و کانلی، ۱۹۹۰، الباز-لوئیش^۸، ۲۰۱۱)؛ روایت‌نگاری تأملی (ملکی و مهرمحمدی، ۱۳۹۶)؛ خودمردم‌نگاری (قنبری و الماسی، ۱۳۹۶، نقدعلی، عطاران و حاجی‌حسین‌نژاد، ۱۳۹۲)؛ شرح حال نویسی (یوسف‌زاده، کاظم‌پور، ۱۳۹۶)؛ روایت‌پژوهی (کرمی، سراجی و معروفی، ۱۳۹۶؛ سلطانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۶)؛ و خاطرات تدریس (میرلوحی، ۱۳۹۵؛ بهمن‌بیگی، ۱۳۷۹، ۱۳۸۱).

افزون بر این، در برخی از پژوهش‌ها به طیف و طبقات گوناگونی از رویکردهای روایی اشاره شده است. برای نمونه عطاران (۱۳۹۶) به بررسی، تعریف و تفکیک حوزه‌هایی چون سرگذشت‌نامه، تاریخچه زندگی، تاریخ شفاهی، خودنوشت‌نامه و خودمردم‌نگاری در حوزه تربیت معلم پرداخته است. دورسون (۱۹۷۶) به مواردی چون عناصر مادی فرهنگی، آداب و رسوم، هنرها، حماسه‌ها، ترانه‌های عامیانه، ضرب‌المثل‌ها، رمان‌ها، چیستان‌ها، شعرها، خاطره‌ها و اسطوره‌ها اشاره کرده است (به‌نقل از کانلی و کلاندینین، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۸۸). گاف (۱۹۹۴) به روش‌های داستان‌سرایی مانند فراداستان^۹، رمان‌های نگاره‌ای^{۱۰}، داستان‌های علمی تخیلی سایبرپانک^{۱۱} و حکایت‌پردازی فمینیستی^{۱۲} اشاره نموده است. کلاندینین و کانلی (۱۹۹۰) نیز نمونه‌هایی مثل خاطره‌نویسی، دست‌نوشته‌ها، مصاحبه، مشاهده، داستان‌گویی، نامه نوشتن، خودشرح‌حال‌نویسی، طرح‌های درس کلاسی و روزنوشت‌ها را برشمرده‌اند.

با این اوصاف، تأمل و تدقیق در این پژوهش‌ها، گویای مغفول ماندن طبقه‌بندی و نوع‌شناسی روایت‌های تربیتی براساس معیارهای مشخص و بررسی ویژگی‌های آن‌ها است. بنابراین هدف پژوهش حاضر این است که با استفاده از منظری تحلیلی-استنباطی، انواع روایت‌های حوزه تعلیم و تربیت را مورد شناسایی و طبقه‌بندی قرار دهد و دلالت‌های علمی هر طبقه را برشمارد، چرا که روایتگری به مثابه یک رویکرد آموزشی و پژوهشی، دارای ابعاد و گستره متنوعی است.

1. Choi
2. Gough
3. Goodson
4. Butt
5. Raymond
6. Brown
7. Diehl
8. Elbaz-Luwisch
9. meta fiction
10. graphic novels
11. cyberpunk science fiction
12. feminist fabulation

بر همین اساس، اگر در بررسی یک پدیده و مسئله آموزشی مشخص گردد که روایت‌گری می‌تواند روشی مفید و اثربخش باشد، در مسیر آموزش و پژوهش، مدرس یا محقق بهتر است نوع روش خویش را تعیین نماید و با توجه به موضوع، منابع، هدف، مخاطب و بافتی که در آن قرار دارد، از روش‌های مناسب برای روایت، فهم و تبیین پدیده مورد بررسی استفاده نماید، یا این‌که از رویکردهای مناسبی که بهتر می‌تواند در خدمت مسئله تحت پژوهش یا تدریس قرار گیرد، استفاده نماید.

روش‌شناسی

این پژوهش، با استفاده از روش اسنادپژوهی صورت گرفته است. روش اسنادی روشی کیفی است که پژوهشگر تلاش می‌کند تا با استفاده نظام‌مند و منظم از داده‌های اسنادی به کشف، استخراج، طبقه‌بندی و ارزیابی مطالب مرتبط با موضوع پژوهش اقدام نماید. بر این اساس، پژوهش حاضر طی چهار مرحله صورت گرفته است که به ترتیب عبارتند از: ۱. کاوش و جست‌وجو در کتب و مقالات داخلی و خارجی مرتبط با تعلیم و تربیت بر اساس کلیدواژه‌هایی چون پژوهش‌روایی، روایت‌نگاری، تجربه‌نگاری معلمان، خاطرات معلمان، داستان‌های زندگی معلمان، انواع روایت‌های تربیتی، داستان‌های معلمان و شرح‌حال‌نویسی معلمان. ۲. بررسی و شناسایی وجوه اشتراک و افتراق روش‌های به‌کار گرفته شده در منابع روایتی به دست آمده. ۳. بررسی نقاط قوت و ضعف و دلالت‌های تربیتی هر کدام از روش‌ها و رویکردهای روایی. ۴. دسته‌بندی و طبقه‌بندی روایت‌های تربیتی.

یافته‌ها

روایت‌ها و داستان‌های تربیتی طیف‌های متفاوت و وسیعی را شامل می‌شوند. با این وصف، مطابق با نتایج به دست آمده، در پژوهش حاضر روایت‌ها براساس شش شاخص و معیار مشتمل بر: ۱. روش تفسیر تجارب، ۲. نوع راوی، ۳. منبع روایت، ۴. سبک نگارش، ۵. زاویه دید و ۶. بنیاد شکل‌گیری روایت تقسیم‌بندی شده‌اند که هر طبقه دارای ویژگی‌های خاصی است و دلالت‌های تربیتی متفاوتی نیز متوجه آن است که در ادامه معرفی خواهند شد.

۱. انواع روایت بر اساس روش تفسیر تجارب

آنچه باعث معنایابی و فهم روایت می‌شود، تفسیر است. به عبارت دیگر، تفسیر و استخراج معانی و مضامین روایت‌ها، مهم‌ترین بستر فهم یک روایت است. از یک روایت واحد، هر فرد ممکن است یک تفسیر متفاوت داشته باشد. در عین حال روش‌های متفاوتی نیز برای تفسیر یک روایت وجود دارد؛ اما بسته به این‌که یک روایت برای تفسیر و تحلیل می‌تواند از زاویه دید چند نفر عبور کند، می‌توان روش‌های تفسیر را به سه دسته انفرادی، اشتراکی و گفت‌وگویی به شرح ذیل تقسیم‌بندی نمود:

۱-۱. روایت انفرادی

روایت انفرادی، روایتی است که در آن فقط یک شخص به صورت انفرادی به توصیف و تفسیر یک رویداد می‌پردازد. این روش در محافل علمی و مراکز تربیت معلم بسیار مرسوم است. به این صورت که پژوهشگر یا معلم، مسئله را شناسایی نموده و به این دلیل که خود در بافت رویداد مورد حادث حضور داشته است، به توصیف و تأمل بر آن می‌پردازد. در این روش، روایت‌ها از زاویه دید فقط یک شخص عبور می‌کند و رویدادها و وقایعی که خود راوی آن‌ها را مهم تشخیص دهد، مورد نقل و توصیف قرار می‌گیرد. وجه بازر این روش، سرعت بالا در جمع‌آوری داده و روایتگری است. علاوه بر این، چون فرد به تنهایی ممکن است در یک حوزه خاص از خبرگی، تخصص و تجربه کافی برخوردار باشد، می‌تواند ابعاد یک رویداد را به صورت عمیق و دقیق مورد واکاوی قرار دهد.

همچنین با توجه به این که بسیاری از رویدادها یا برای بسیاری از افراد حادث نمی‌شوند، یا قابل تجربه نیستند و حتی ممکن است یک رویداد در یک دوره زمانی فقط یک بار مورد تجربه قرار گیرد؛ لذا روایتگری انفرادی فرصتی فراهم می‌کند تا رویدادهای نابهنگام و ویژه مورد توصیف قرار گیرد. بعد منفی روایت انفرادی، این است که تحلیل و تفسیرهای راوی ممکن است با حب و بغض و سوگیری‌هایی همراه باشد. علاوه بر این، راوی ممکن است بنا بر تشخیص و معیارهای شخصی خویش، یک رویداد خاص یا جنبه‌ای از یک رویداد را مورد توصیف قرار دهد و دیگر ابعاد رویدادها را عمداً یا سهواً مورد بازنمایی قرار ندهد.

نمونه روایت: «چندی پیش از یک مدرسه عشایری دیدن می‌کردم. کودکی دستگاه گوارش را بر تخته سیاه کشید و از دهان و مری و معده سخن گفت که غذا چگونه از این مجاری می‌گذرد و تغییر و تبدیل می‌یابد. گفتم غذا چیست؟ گفت نان. گفتم فقط نان؟ گفت فقط نان! بدون غذا، سالم نمی‌توان ماند. ما از هر نوع غذای مقوی محرومیم. کودکان ما مزه خاک و گِل و سنگ را به کرات چشیده‌اند، ولی به شکلات و شیرینی و میوه دسترسی ندارند. من از صفحات کتاب‌های دبستانی، هر جا که مزین و آراسته به تصاویر میوه، شیرینی و ماکولات است و از خواص اغذیه متنوع سخن می‌گوید خجالت می‌کشم. در نزدیکی یکی از قشلاقات ایل، گروهی ایرانی و فرنگی سرگرم حفر چاه و اکتشاف نفت هستند و اردوی مجهز کوچکی دارند. کودکانی را در کنار این اردو دیده‌ام که بقایای اغذیه این مکتشفین خارجی و نیمه خارجی را با ولع می‌بلعند و بر سر قوطی‌های تهی کنسرو با یکدیگر می‌جنگند. نشان دادن تصاویر اغذیه در کتاب‌های درسی و نشان دادن بناهای باستانی و تاریخی به این قبیل مکتشفین شرم‌آور است. فقط با تاریخ کهن نمی‌توان غرور را نگاه داشت. بین غرور و سیری و حقارت و گرسنگی ارتباطی منطقی و اجتناب‌ناپذیر موجود است» (بهمن بیگی، ۱۳۸۱: ۹۹).

۲-۱. روایت اشتراکی

این رویکرد، در تقابل با روایت انفرادی است. به این صورت که در روایت مشارکتی، جمعی متشکل از حدود پنج تا ده مشارکت‌کننده کنار هم قرار می‌گیرند و بر اساس مراحل و قواعدی از پیش تعیین شده، به تحلیل و تفسیر روایت‌های اعضا می‌پردازند. در این روش، در گام اول، همه اعضا می‌بایست روایت خود نسبت به یک رویداد را ارائه دهند. در گام دوم، هر فرد به تفسیر روایت خود می‌پردازد و در عین حال اعضای دیگر، روایت وی را مورد نقد و تحلیل قرار می‌دهند. به این صورت که هر مشارکت‌کننده احساس و افکار خود نسبت به رویداد مورد تجربه خویش را بیان می‌کند و دلیل اهمیت و مهم بودن آن را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد. هر فرد باید بافت رویداد مورد تجربه خود را دقیقاً تشریح نماید. این که آن رویداد چه زمانی و کجا حادث شده است؟ شرایط وابسته به آن رویداد، مواردی چون عوامل اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و غیره چه بودند؟ آن رویداد چه خروجی و پیامدی در برداشته است؟ آن رویداد چه تأثیری بر دانش، مهارت و نگرش راوی داشته است؟ در صورت وقوع مجدد آن رویداد چه کنشی باید انجام گیرد؟ داوری و قضات آن رویداد چگونه است؟

بعد از تشریح و توصیف رویداد از جانب راوی، کنشگری اعضا دیگر شروع می‌شود. چنان که هر عضو بر مبنای پای‌بندی به مهارت‌های گفت و گو و نقادی می‌بایست ابعاد روایت نقل شده را مورد تحلیل قرار دهد و در عین حال، روایت‌های مرتبط خود را مورد بازگویی قرار دهد. در گام سوم، اعضا بر اساس تحلیل‌های به دست آمده، یک برنامه عملیاتی برای رویداد مورد تجربه، طراحی و تدوین می‌کنند. این که اگر در آینده بستر و شرایطی به وجود آید که آن رویداد دوباره تکرار شود، در آن موقعیت، فرد باید چه عکس‌العملی داشته باشد؟ و سؤالات مشابه دیگر.

در تقابل با روایت انفرادی که در آن تعهد به زمان‌مندی در بازگویی یک رویداد الزامی نیست؛ در روایت مشارکتی، رویداد می‌بایست در بستر زمان گذشته، حال و آینده و ترکیب هر سه بعد کاویده شود. بات و ریموند (۱۹۸۹) به عنوان مطرح‌ترین پژوهشگران روایتگری مشارکتی، این روش را مبتنی بر چهار مرحله دانسته‌اند که عبارتند از: ۱) زمینه حرفه‌ای^۱، ۲) تأمل بر زندگی شخصی و حرفه‌ای گذشته^۲، ۳) ارزیابی نقادانه وضعیت جاری^۳ و ۴) نوشتن تأملانه در مورد آینده مطلوب^۴. در

1. professional context
2. reflections on past personal and professional life
3. critical appraisal of current situation
4. reflective writing on preferred future

ادامه یک مثال از کاربست گروه معلمان با روش روایتگری مشارکتی در مورد دوره‌های آموزش ضمن خدمت ارائه خواهد شد که منطبق با این مدل پیشنهادی است.^۱

فرایند روایت: معلم‌ها در گام نخست، محیط حرفه‌ای جاری خود را توصیف می‌کنند. بنابراین مشارکت‌کننده‌ها تأملات شخصی خود در مورد ابعاد زمینه‌های حرفه‌ای مرتبط با عمل خود، مواردی چون: مدیریت مدارس، معلم‌های مدرسه، جو مدرسه، دانش‌آموزان و ارتباط خود با هر یک از این ابعاد را بیان می‌کنند. افزون بر این، مسائل فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی تأثیرگذار بر دوره‌های آموزش ضمن خدمت به بحث گذاشته می‌شود. معلمان باید تأملات و تجارب خود پیرامون برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت را با هم به اشتراک بگذارند و با ذکر مستندات در مورد تأثیر آن بر ارتقای ابعاد دانشی، مهارتی و نگرشی خود به بحث بنشینند. در این مرحله هر معلم باید یک متن تأملانه بنویسد و آن را با کل گروه به اشتراک بگذارد. در گام بعدی، اعضای گروه در مورد ابعاد متن به اشتراک گذاشته شده به گفت و گو می‌پردازند و زوایای تجارب آموزش ضمن خدمت را نخست به صورت فردی و متعاقباً به صورت گروهی مورد بحث قرار می‌دهند.

در گام دوم، معلمان پیشینه حرفه‌ای و شخصی خود را کاوش می‌کنند و به این می‌اندیشند که چگونه پیشینه زیسته، وضعیت جاری آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده است. این گام منجر به درک دیدگاه‌های شخصی و تصمیم‌گیری بهتر شده و به انعطاف‌پذیری در مواجهه با رویدادهای آتی منجر می‌شود. تأمل مشارکتی بر تجارب به دلیل ظرفیت یادگیری از تجربه، فرصت‌هایی برای گذر از محدودیت‌ها و کسب شایستگی‌های اجتماعی فراهم می‌کند. جنبه تأملانه روایت نگاری مشارکتی به معلمان کمک می‌کند تا به این فهم برسند که رشد و پیشرفت در انزوا ممکن نیست. مشارکت به معلمان اجازه می‌دهد تا ایده‌ها و تجارب خود را با هم به اشتراک بگذارند، بر احساس انزوای خود غلبه کنند و به یک نوع دوستی با گروه همکاران خود دست یابند؛ بنابراین در این مرحله، معلم‌ها به دوران زندگی گذشته و مقاطع تحصیلی پیشین خود برمی‌گردند؛ به این می‌اندیشند که معلمی برای آن‌ها چه معنا و مفهومی داشته است؟ بهترین معلمان آن‌ها از نظر دانشی، مهارتی و نگرشی دارای چه ویژگی‌هایی بوده‌اند؟ چه عواملی باعث شده است که آن‌ها شغل معلمی را برگزینند؟ آیا تجارب تحصیلی خاصی دارند که زندگی آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده باشد؟

در گام سوم معلمان باید به صورت انتقادی، جنبه‌های زیست حرفه‌ای خود را تحلیل کنند و سیستم‌هایی که زندگی حرفه‌ای آن‌ها را در ارتباط با دانش، مهارت و نگرش معلمی تحت تأثیر قرار داده است، بکاوند؛ بنابراین آن‌ها باید وقایع معمول موجود در زندگی حرفه‌ای خود را مورد کاوش قرار دهند و بین چیزهای ظاهراً عادی و ابعاد دانشی، مهارتی و نگرشی خود پیوند برقرار نمایند.

۱. علاقه‌مندان جهت آشنایی بیشتر با این روش می‌توانند به این مقاله مراجعه کنند: قربانی، حسین؛ میرشاه‌جعفری، ابراهیم؛ نصر، احمدرضا؛ و نیستانی، محمدرضا. (۱۳۹۸). از چرایی تا چیستی معلمی: زندگی کاوی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی در بستر تعلیم و تربیت. فصلنامه علمی تربیت اسلامی، ۲۹ (۱۴)، ۱۷۸-۱۵۳.

تحلیل مشارکتی، مکانیسمی برای تأمل صادقانه و صمیمانه برای خود، جامعه و محیط فراهم می‌کند و باعث خلق معنا می‌شود. این جنبه از تأمل به معلمان اجازه بازطراحی و بیان گفت و گوی درونی می‌دهد و این امر نیز منجر به درک و فهم تعصبات شخصی در راستای برقراری روابط بهتر با همکاران می‌شود. ارزیابی نقادانه باعث تقویت روابط، بهبود مهارت‌های حل مسئله و ایجاد حس مسئولیت می‌شود. در این مرحله انتظار می‌رود معلم‌ها به صورت گروهی دانش، مهارت و نگرش خود را بکاوند و بر این پرسش تأمل نمایند که چه عواملی در محیط مدرسه وجود داشته است که توسعه حرفه‌ای آنها را تحت تأثیر قرار داده است؟

در گام پایانی، معلم‌ها از طریق نوشتن و گفت و گوی تأملانه، به ترسیم ابعاد یک دوره آموزش ضمن خدمت مطلوب می‌پردازند. بنابراین آن‌ها باید خود را از بستر زمان فراتر ببرند و با ادغام سه مرحله پیشین، تجارب گذشته و حال، یک طرح برای توسعه حرفه‌ای خود تدوین نمایند. در این گام، مشارکت‌کننده‌ها باید به سطحی از خودشناسی و آگاهی از جهان معلمی رسیده باشند تا بتوانند پیشنهادات و برنامه‌هایی برای ارتقای دوره آموزش ضمن خدمت ارائه دهند. همچنین آن‌ها باید به تدوین یک سناریو برای دوره آموزش ضمن خدمت بپردازند. سناریویی که مبتنی بر مستندات و شواهد عینی باشد. در گام بعدی، سناریوها باید از نظرگاه گروهی و به صورت جمعی مورد نقد و تحلیل قرار گیرد. در تحلیل نهایی باید برنامه‌ای مطلوب تدوین شده باشد که در آن راهکارها و پیشنهاداتی برای ارتقای ابعاد دانشی، مهارتی و نگرشی معلم‌ها در دوره‌های آموزش ضمن خدمت، صورت‌بندی شده باشد. این گام باعث یادگیری حرفه‌ای شده و هویت حرفه‌ای معلمان را ارتقا می‌دهد.

وجه بارز و نقطه قوت این روش به جنبه مشارکتی آن مربوط می‌شود، زیرا فرض بر این است که دانش و مفاهیم در یک بافت گفت و گو محور و مبتنی بر تأمل و نقادی ساخته می‌شود. از سوی دیگر، ظرفیت هم‌افزایانه مشارکت باعث می‌شود تا همه ابعاد یک تجربه یا روایت مورد کنکاش قرار گیرد و زوایای مغفول و دیده نشده آن مورد بازگویی قرار گیرد. روایت مشارکتی، تجارب پیوسته افراد را به هم متصل می‌کند؛ لذا خروجی آن می‌تواند یک برنامه و طرح مدون همه‌جانبه باشد. نقطه ضعف روایت مشارکتی نیز به وقت‌گیر بودن، هزینه بر بودن و عدم امکان تشکیل یک گروه متجانس در برخی از موقعیت‌ها بازمی‌گردد. علاوه بر این، اعضا باید از صبوری و شکیبایی کافی برخوردار باشند. آن‌ها می‌بایست با اصول و مبانی نقادی آشنا باشند تا بتوانند روایت‌های یکدیگر را مورد تحلیل قرار دهند. همچنین در گروه نباید هر نوع سلسله مراتبی وجود داشته باشد تا همه افراد بتوانند تحت شرایط یکسان و برابر به ایراد نظر و بازگویی تجربه بپردازند.

۱-۳. روایت گفت و گویی

در مواجهه با بسیاری از موقعیت‌های تربیتی، معانی و مفاهیم تربیتی از پیش مشخص نیستند، چنان‌که صرف روایت آن‌ها، باعث روشن‌نگری گردد؛ بلکه به هم پیوستن و گفت و گوی آزاد میان

تجارب و داستان‌های زندگی افراد است که باعث کشف و فهم حقیقت‌ها می‌گردد؛ بنابراین در رویکرد روایت گفت و گویی، روایتگرها تجارب و نظرات خویش از موقعیت‌های تربیتی را ارائه می‌دهند و در عین حال به روایت‌های اعضا نیز بدون قضاوت و داوری گوش می‌سپارند. اما مسئله اساسی این است که در فرایند گفت و گو است که پدیده‌های تربیتی مورد فهم قرار می‌گیرند، فهمی که مطلق پنداشته نمی‌شود و همواره به آن اجازه نقد و تحلیل داده می‌شود.

نمونه روایت: «ایرا: مسئولیت هدایت‌گرانه در پداگوژی ما و در هر پداگوژی دیگری نیازمند این است که معلم، اهداف و دیدگاهی داشته باشد، یک رؤیا یا رؤیایی دیگر، به این معنا که معلم نمی‌تواند در فرایند آموزش، خنثی یا تصادفی باشد.

پائولو: آه، بله! این چیز بسیار خوبی است که اکنون گفتی، می‌توانی آن را برای من تکرار کنی؟ ایرا: معلم به‌طور اجتناب‌ناپذیری برای آغاز فرایند و هدایت مطالعه مسئول است. انتخاب اهداف، خنثی بودن را ناممکن می‌سازد. به‌واسطه هدایت یک دوره مطالعاتی، پرسیدن سؤالاتی خاص و به‌واسطه روابط اجتماعی گفتمان در کلاس، هر معلمی انتخاب سیاسی‌اش را بیان می‌کند.

پائولو: بله. ببین، ایرا، اکنون به‌واسطه اندیشه تو بسیار برانگیخته شده‌ام. به همین دلیل است که هر نوع از آموزش همواره لحظه‌ای خاص دارد که آن را «لحظه استنتاجی»^۱ می‌نامم. این لحظه‌ای است که آموزگار نمی‌تواند منتظر دانش‌آموزان بماند تا پیش رفتن به سوی یک ایده یا فهم را آغاز کنند و معلم باید این کار را انجام دهد؛ یعنی لحظاتی وجود دارد که دانش‌آموزان پیشرفتشان را آغاز نمی‌کنند و آموزگار باید آن را شروع کند و میدانی تفاوت بین آموزگاری رهایی‌بخش و آموزگاری رام‌کننده درباره این نکته چیست؟ این است که وقتی آموزگار رهایی‌بخش شروع به فرض مسئولیت استنتاجی بودن می‌کند، او در جستجوی فرایند است تا بر لحظه استنتاجی فائق آید، به‌منظور دگرگون کردن آن به سوی یک رفاقت، به معنای لحظه‌ای که توسط خود دانش‌آموزان تقبل می‌شود و نه تنها خود معلم.

ایرا: چه چیزی لحظه استنتاجی را تعیین می‌کند؟ نقطه‌ای که در آن آموزگار مداخله می‌کند تا قطعات دانش را باهم رسم کنند؟ گردآوری موضوعات در قالب یک کلیت که مسئله یا درکی انتقادی به شمار می‌آید که به‌واسطه آن دانش‌آموزان دعوت می‌شوند به ادامه دادن گفت و گویی انتقادی‌تر؟ اگر تو را دنبال کنم، آموزگار رهایی‌بخش، استنتاج را به شیوه‌ای انجام می‌دهد که خلاقیت شخصی دانش‌آموزان در ایجاد استنتاج‌هایشان را توسعه دهد، بنابراین مسئولیت لحظات استنتاجی را پخش می‌کند.

پائولو: بله، البته! شما باید به‌طور مداوم دانش‌آموزان را دعوت کنید تا لحظه استنتاجی را در کوتاه‌ترین زمان ممکن دریابند، تا بتوانند در دوره از آن استفاده کنند؛ اما، آموزگار دست‌کاری کننده و رام‌کننده استنتاج فرایند را همواره در دستان خود نگاه می‌دارد. دیدگاه اقتدارگرایانه چنین

1. Inductive Moment

معلمی را به سوی در انحصار گرفتن کارکرد استنتاجی سوق می‌دهد» (فریره و شر، ترجمه حسین‌زاده، ۱۳۹۴: ۲۳۷).

۲. انواع روایت بر اساس نوع راوی

هر روایت و داستان یک راوی دارد. به عبارت دیگر داستان‌ها در خلأ حادث نمی‌شوند؛ لذا وقتی که رویداد یا پدیده‌ای حادث می‌شود روایتگری باید وجود داشته باشد تا آن را مورد بازگویی و توصیف قرار دهد؛ بنابراین بسته به این که یک فرد خودش با یک رویداد به طور مستقیم مواجه شده و خود نیز آن را مورد بازگویی قرار می‌دهد یا این که آن تجربه به واسطه فردی ثانوی مورد بازگویی قرار می‌گیرد، می‌توان روایت‌ها را به دو طبقه روایت خودنوشت و دیگرنوشت تقسیم‌بندی نمود.

۱-۲. روایت خودنوشت

روایت خودنوشت روشی است که در آن خود نویسنده، پدیده یا مسئله‌ای را در زندگی حرفه‌ای خود شناسایی نموده و به تحلیل و واکاوی ابعاد آن بر اساس تجارب زیسته خود می‌پردازد. برای مثال معلمی را فرض کنید که بعد از سال‌ها تدریس، به شکاف موجود در محتوای درسی و نیازهای واقعی فراگیران پی می‌برد و در راستای روشنگری و تبیین این مسئله، به نمونه‌ها و داستان‌هایی بر اساس تجارب خود اشاره می‌کند. در این روش فرد باید از تخصص و تجربه کافی در پدیده مورد کاوش برخوردار باشد تا بتواند به روشنگری پیرامون آن بپردازد. علاوه بر این، در بافت این روش مفروضه «معلم به مثابه محقق» طرح می‌شود. به عبارت دقیق‌تر، معلم خود پدیده‌ها را شناسایی نموده و بر اساس تجارب و پیشینه زیسته خویش به تحلیل و تأمل در آن‌ها می‌پردازد.

ویژگی بنیادی مفروضه «معلم به مثابه محقق» که در روش روایت خودنوشت محقق می‌شود این است که معلم خود به تفکر و تحلیل در تجارب خویش می‌پردازد و توانایی بیشتری در خودشناسی به دست می‌آورد. در عین حال، اطلاعاتی که از طریق این روش به دست می‌آید، اگر تأملانه و نقادانه باشد فرصتی فراهم می‌کند تا معلم‌ها بتوانند از حالات عاطفی، نگرش‌ها، باورها و سایر خصوصیات شخصی خویش آگاهی یابند. در حقیقت، این روش در خدمت خودپژوهی معلمان است. در روش خودپژوهی هر معلم به بازناندیشی در باورها، رویکردها و جهت‌گیری‌های تدریس خود می‌پردازد و با التزام عملی به مهارت خودافشاگری، داستان‌های زندگی حرفه‌ای خود را مورد بازگویی قرار می‌دهد. به دلیل آزادی‌هایی که در روایت خودنوشت وجود دارد، راوی اغلب پیرو علایق و دغدغه‌های خویش است. بنابراین در این داستان‌ها اغلب شاهد روایت اوضاع فرهنگی، اجتماعی، خانوادگی، فرهنگی و حوزه‌های دیگر، در بطن پدیده مورد پژوهش هستیم.

نمونه روایت: «من جبار باغچه‌بان بیش از ۵۴ سال است که به کار فرهنگی مشغولم. در این مدت در شمار زیادی فعالیت‌های اجتماعی و خیریه با دل و جان شرکت کرده‌ام، اما هرگز شایسته ندانسته‌ام که بر تلاش‌ها و رنج‌های خود نام خدمت به جامعه را بگذارم و مردم را مدیون خود بدانم.

در تنهایی هنگامی که خاطرات خود از روز تولد تا کنون را مرور می‌کنم و در این باره می‌اندیشم، به این نتیجه می‌رسم که هیچ بهانه‌ای برای این که بتوانم خود را خدمتگزار جامعه بدانم، وجود ندارد. از هر زاویه که به گذشته نگاه می‌کنم، می‌بینم که این جامعه بزرگ بشریت بوده که به من خدمت کرده است و من را مدیون خود ساخته است. مرا که کودکی کوچک و ناتوان بودم، در دامن مهر خود پروراند و این امکان را در اختیار من گذاشت که در دنیایی بزرگ با زیورها و نعمتهایی بسیار زیبا بزرگ شوم. برایم خانه ساخت که از سرما و گرما در امان بمانم. چراغی در سر راهم گذاشت تا در تاریکی‌های شب، گم نشوم. به مدرسه‌ام فرستاد تا دانش بیندوزم و پرده نادانی از جلوی چشمانم برداشته شود تا با دیدی باز، خود و دنیای خارج از خود را بشناسم. بهداشت و درمان برایم فراهم کرد تا از بیماری‌های گوناگون جان به سلامت ببرم. هر روز که از خانه پا بیرون می‌گذارم، در برابر خود هدیه‌ای تازه می‌بینم، از مداد و کاغذ و خودتراش، تا ماشین و هواپیما و رادیو و تلویزیون و هزاران هزار وسایل و ابزار دیگر که زندگی را برای من و دیگر ساکنان این کره خاکی آسان‌تر ساخته است. حال چگونه می‌توانم ادعا کنم که من خدمتگزار جامعه بوده‌ام؟» (باغچه‌بان، ۱۳۹۴: ۳۵).

۲-۲. روایت دیگرنوشت

روایت دیگرنوشت روشی است که در آن روایت‌پژوه، پدیده یا مسئله‌ای را شناسایی نموده و به تحلیل و واکاوی ابعاد آن بر اساس تجارب زیسته دیگر افراد می‌پردازد. بنابراین تفاوت روایت خودنوشت و دیگر نوشت، در این است که در روش نخست، راوی خود تجربه‌اش را روایت می‌کند، اما در روش دوم، فردی دیگر به توصیف و روایت تجربه راوی می‌پردازد. اگر به مثال نخست یعنی شکاف موجود در محتوای درسی و نیازهای واقعی فراگیران بازگردیم. بر اساس این روش اگر پژوهشگر، خودش معلم نیز باشد دیگر نمی‌تواند فقط به تجارب خویش استناد دهد؛ بلکه باید داستان‌های خود را در پرانتز قرار داده و از طریق بازگویی داستان‌های معلم‌های دیگر به روشنگری و تبیین مسئله بپردازد. در روایت دیگرنوشت، پژوهشگران به مطالعه زندگی و تجارب فردی دیگر می‌پردازند.

مثال دیگر این است که در حوزه تعلیم و تربیت، نظریه‌پردازان و افراد شاخصی وجود داشته و دارند که در مورد زندگی حرفه‌ای آن‌ها اطلاعات بسیار اندکی وجود دارد. در ایران به چهره‌هایی چون غلامحسین شکوهی، دکتر کاردان، دکتر هوشیار، دکتر صدیق، دکتر بیژن، دکتر شریعتمداری، توران میرهادی و ده‌ها تن دیگر می‌توان اشاره کرد. البته این بدان معنا نیست که محور روایت دیگرنوشت فقط دوره زمانی گذشته و افراد شاخص است، بلکه برخلاف آن، هر فردی که تجاربی ارزنده و داستان‌هایی نابهنگام و تربیتی داشته باشد، می‌تواند مخاطب این روش قرار گیرد. بنابراین، روایت دیگرنوشت، گزارشی کتبی درباره زندگی حرفه‌ای و تجارب تدریس یک فرد است. این گزارش ممکن است مربوط به گذشته، حال یا آینده باشد؛ در مورد گذشته، تجربیات دوران تحصیل یا

تجارب حرفه‌ای مرتبط با تدریس؛ در مورد زمان حال، مطالبی مربوط به علایق، انگیزه‌ها، نگرش‌ها و درباره زمان آینده، طرح‌ریزی مربوط به حرفه و پیش‌بینی‌ها و پیشنهادها را می‌توان نام برد. نمونه روایت: «... او هم چون مرشدی پیر، بر زمین‌های پاک، تخم نیک افشاند. نشانی‌هایی که در او و زندگی‌اش بود، به مربی بزرگ می‌مانست که دلش پر بود از جان‌بخشی و روحش فربه‌تر از دانش تعلیم و تربیت. او در این راه نه رهن دانشجو بود و نه قاتل اندیشه‌ها و خلاقیت آن‌ها. یگانه هنر او این بود که با معرفی درست تعلیم و تربیت، آتش می‌انداخت بر تمایلات خفته دانشجو و روح به خواب رفته آن‌ها را بیدار می‌کرد. او با هنر خویش، بسیاری از ما را از تاریکی راه رهانید و مسیر ناهموار و ناشناخته تعلیم و تربیت را روشن ساخت. چشمه ساری که در اعماق وجود هر یک از ما پنهان شده بود، با حضورش، آرام آرام جوشید و فوران کرد و با ترنم و نغمه، راه دریای تربیت را پیش گرفت... تجربه‌ها و شخصیت او بی‌پایان بود. ای کاش، بیشتر بیدار می‌ماند تا دیدارهایمان بیشتر می‌شد. با این حال، همواره امید هست فرزندان ما، در آینده برخیزند و راهی را که او در پیش گرفته بود، غنی‌تر و استوارتر ادامه دهند» (نیستانی، ۱۳۹۵: ۱۰۰-۹۹).

۳. انواع روایت بر اساس منبع روایت

برای تبیین و روشن‌گری یک پدیده تربیتی منابع روایی متفاوتی وجود دارد. برای مثال یک پرسش اساسی این است که آیا یک فرد واحد برای توصیف یک رویداد کفایت می‌کند یا پژوهشگر باید نظرات جمعی از روایتگرها را جویا شود؟ آیا یک پدیده خاص در بسترهای متفاوت ممکن است معانی متفاوت داشته باشد یا خیر؟ بنابراین در یک پژوهش بسته به این که محقق می‌خواهد از نظرات چه تعداد از افراد مطلع شود و این که پدیده در چه بافت‌هایی مورد توصیف قرار گیرد، روایت‌ها را می‌توان در چهار گروه شامل روایت روزانه، گروهی، فردی و تطبیقی تقسیم‌بندی نمود.

۳-۱. روایت روزانه

در این روش، راوی همه فعالیت‌های روزانه خود را به تصویر می‌کشد. برای مثال، یک معلم از زمانی که از منزل خارج می‌شود، تا زمانی که وارد مدرسه و کلاس درس می‌شود، همه رویدادهای حادث شده را به صورت روزانه به قلم در می‌آورد. ویژگی اساسی این روش، خارج شدن روایت‌ها از توصیف‌های آموزشی محض و بازگویی رویدادهای فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و غیره است. به عبارت دیگر، در این روش، فقط پدیده‌های آموزشی مورد توصیف قرار نمی‌گیرند بلکه راوی هر آنچه را که در برابر منظر دیدگانش می‌گذرد، به تصویر می‌کشد. برای مثال یک معلم یا دانشجومعلم، در کنار روش‌های تدریس و رویدادهای حادث در کلاس، به توصیف بافت زندگی و اجتماع زیسته خود در معنای کلی آن نیز می‌پردازد.

مزیت اساسی این روش، فهم چندلایه و کل‌گرا از رویدادهای آموزشی و اجتماع راوی است. در این روش، راوی علاوه بر اتفاقات هر روزه، اظهارنظرها، افکار و تفسیرهای خود را نیز یادداشت

می‌کند. با خواندن روایت‌های روزانه، می‌توان از فرهنگ یک اجتماع در یک دوره زمانی آگاه شد و یک نسل انسانی را از زوایای متفاوت مورد تحلیل و فهم قرار داد. بنابراین نقطه قوت این روش، ارائه اطلاعات چندگانه و چندبعدی از زیست انسانی است که این مهم نقطه ضعف این روش را نیز خلق می‌کند. به دلیل این که در روایتگری روزانه، هر نوع رویداد مورد توصیف قرار می‌گیرد و آن‌ها نیز با جزئیاتی بسیار همراه هستند، لذا ممکن است بسیاری از رویدادهای مهم در میان این رویدادهای پرشمار، مورد غفلت قرار گیرند. از سوی دیگر، چون خواندن روایت‌های روزانه حوصله و زمان بسیاری می‌طلبد، این امر باعث می‌شود تا پژوهشگران و افرادی که در جستجوی روایت‌های خاص و هدفمند هستند از خواندن این نوع از روایت‌ها سر باز زده و دوری گزینند.

نمونه روایت: «... مدتی از افتتاح دبیرستان عشایری گذشته بود. روزی به کلاس فیزیک بچه‌ها سر زدم. شاگرد نخبه‌ای از طایفه جاوید ممسنی با تسلط کامل در خصوص تبدیل الکتروسیته به صوت و صوت به الکتروسیته سخن گفت و دبیرش را شادمان ساخت. از این شاگرد خواستم که به دفتر دبیرستان برود و با تلفن به خانام خبر دهد که من امروز دیرتر به خانه می‌آیم. شاگرد نخبه فیزیک هاج و واج شد و گفت: من تاکنون دست به تلفن نزده‌ام و شماره‌گیری بلد نیستم. غرض من نیز همین بود که دبیر فیزیک به سوابق زندگی شاگردش و شاگردانش پی ببرد و معلومات و محفوظات را با عمل بیامیزد. این تجربه‌های کوچک و پندآموز سبب شد که سازمان آموزش عشایر دست به یک نهضت علمی و فنی دامنه‌دار بزند. گردانندگان سازمان و مدیر لایق دبیرستان آقای ناظمی به این اعتقاد رسیدند که فکر چاره‌یاب و دست گره‌گشا به یاری یکدیگر محتاجند و یکی بی دیگری سود و ثمر زیادی ندارد. به زودی دبیرستان عشایری با دقیق‌ترین آزمایشگاه‌های فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی، و بهترین کارگاه‌های برق، الکترونیک، اتومکانیک و عکاسی مجهز گشت. در این لابراتورها و کارگاه‌ها، دانش‌آموزان با فنون سیم‌کشی، برق ساختمان، تعمیر و مونتاژ رادیوهای ترانزیستوری، پیچیدن ترانسفرماتورها با ولتاژهای مختلف و تعمیرات داخلی رادیو و تلوزیون آشنا می‌شدند. کارگاه عکاسی به یک آتلیه کامل هنری شباهت داشت و می‌توانست در فواصل زمانی ورود و خروج بازدیدکنندگان، عکس‌های آنان را بگیرد و ظاهر کند و تحویل بدهد» (بهمن بیگی، ۱۳۷۹: ۱۸۸).

۲-۳. روایت گروهی

در این روش، روایت‌های زندگی و نظرات گروهی از افراد تدوین و ارائه می‌شود. تفاوت این روش با رویکرد مشارکتی در این است که در روش مشارکتی، روایت نهایی از رهگذر توافق جمعی عبور می‌کند و برونداد آن یک روایت نهایی است، اما در روایت گروهی، مشارکت و توافق بین‌الذنهانی بین مشارکت‌کننده‌ها وجود ندارد؛ به عبارت دیگر در این روش از تجارب گروهی استفاده می‌شود اما تضارب آرا و به اشتراک‌گذاری نظرات برای روایتگرها وجود ندارد.

در روش روایت گروهی، پدیده مورد بررسی در پرتو تجارب چند روایتگر مورد تبیین قرار می‌گیرد. برای مثال در حوزه راهبرهای تدریس اثربخش، یک محقق ممکن است داستان‌های چند معلم خبره را مورد بازگویی قرار دهد. بنابراین روایت‌پژوه، بر تاریخچه زیسته گروه هدف متمرکز شده و داستان‌های مرتبط با راهبردهای تدریس اثربخش را منعکس خواهد نمود. علاوه بر این، برای روشننگری بیشتر مسئله پژوهشی، محقق ممکن است از روش‌های چون مصاحبه روایی با معلمان خبره بهره‌گیرد تا داده‌های جامع‌تری نسبت به راهبرهای تدریس اثربخش به دست آورد. ویژگی کلیدی روایت گروهی، تبیین یک مسئله از نظر گروهی از روایتگرها می‌باشد. می‌توان گفت نقطه قوت این روش، استفاده از تجارب چندگانه افراد در تبیین و تحلیل یک پدیده است. بنابراین روش روایت گروهی مشابه روش «فراتحلیل» عمل می‌کند. در فراتحلیل، داده‌های به دست‌آمده از پژوهش‌های مختلف یک‌جا گرد هم می‌آید و به‌عنوان یک مجموعه داده تحلیل می‌شود. در روایت گروهی نیز محقق، مجموعه‌ای از روایت‌ها را جمع‌آوری می‌کند و خود به تلخیص و تحلیل آن‌ها می‌پردازد. نقطه ضعف این روش، نخست به طولانی و زمان‌بر بودن فرایند جمع‌آوری روایت‌ها و سپس به یافتن افراد باتجربه که در یک حوزه، روایت‌هایی ناب داشته باشند، مربوط می‌شود.

نمونه روایت: روایت بی‌اعتقادی و بی‌اعتمادی معلمان از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. سخن معلمان و مربیان درباره سند تحول بنیادین آموزش و پرورش حکایت از حقیقتی تلخ است. بیشتر آن‌ها به تحول آفرینی این سند که حاصل دست‌رنج و تأمل طاقت فرسای گروهی از استادان و متخصصان فلسفه تربیت است، اعتقاد و اعتمادی ندارند. آن‌ها این سند را بسیار آرمان‌گرا می‌دانند که به دور از شرایط واقعی محیط‌های تعلیم و تربیت می‌باشد. معلمان و مربیان، گله‌مند هستند که چرا صدا و آوای معلمان و مربیان، این متولیان واقعی تربیت در دالان قلم فیلسوفان و متخصصان این سند، طنین نینداخته و شنیده نشده است.

«چرا در راستای تنظیم این سند از معلمان نظرخواهی نشده است؟ من و همکارانم شاهد و شنوای این نظرخواهی نبوده‌ایم. دانشگاه فرهنگیان با کادر سابق خود هرگز نمی‌تواند معلمان مورد نیاز آینده برای تحقق این سند را پرورش دهد. بسیاری از معلمان سابق مراکز تربیت معلم که اینک بر کرسی تدریس مدرسان فعلی دانشگاه فرهنگیان نشسته‌اند، بینش و دانش لازم برای این کار را ندارند. تحول در نظام تربیت ما با بخشنامه ایجاد نمی‌شود. برای تحقق سند تحول، زیربنای لازم دیده نشده است... بسیار خوش بینانه است. اقبال و استقبال معلمان و مربیان از آن بسیار کم است (معلم شماره ۹).

سند تحول بنیادین، سنگ بزرگی است که نشانه نزدن است؛ زیرا هیچ‌گونه شروعی برای بسترسازی تحقق آن مشاهده نمی‌شود... اجرای آن نیازمند نیروها و معلمان متخصص و علاقه‌مند است که در حال حاضر به سختی می‌توان آن‌ها را در مجموعه آموزش و پرورش یافت (معلم شماره ۵).

هدف‌های آن دست نیافتنی‌اند... همه هفت همکار من در زنگ تفریح از مخالفت خود با آن سخن می‌گویند. امیدی به تحول‌آفرینی آن نمی‌توان داشت؛ زیرا معلمی که به آن اعتقاد ندارد، چگونه می‌خواهد موجب تحقق آن شود... اگر نظام آموزش و پرورش ما بخواهد دچار تغییر و تحول مثبتی شود، ابتدا می‌بایست این تغییر در معلمان ایجاد شود... معلمی که باور و اعتقادی به طرح و برنامه‌ای نداشته باشد، حتی در پاره‌ای مواقع با دیدی منفی به آن بنگرد، به یقین در عمل، عامل بدان نخواهد بود (معلم شماره ۷).

به نظر می‌رسد که متکی بر یک سری هدف‌های آرمانی است... تنها از دریچه دور اتاق دانشگاه نمی‌توان برای کلاس درس، نظریه‌پردازی کرد... ای کاش در مدرسه بودید تا روند معکوس (با شعارها و آرمان‌های مکتوب) جریان تربیت را می‌دیدید (معلم شماره ۶)». (یاری دهنوی، ۱۳۹۲: ۵۸-۵۷).
۳-۳. روایت فردی

روایت فردی نقطه مقابل روایت گروهی است. به این صورت که در این روش، مجموعه‌ای از داستان‌های زندگی فقط یک شخص، مورد نقل و بازگویی قرار می‌گیرد. در روایت فردی فرض بر این است که صحنه زندگی یکتا و بی‌همتا است، به دلیل این‌که بسیاری از تجارب و رویدادها عیناً برای افراد دیگر قابل تجربه و قابل تکرار نیست؛ لذا روایت انحصاری یک فرد، خود تجربه‌ای بی‌همتا تلقی می‌شود. علاوه بر این، بین روایت فردی و روایت انفرادی نیز تفاوت وجود دارد. به این صورت که روایت انفرادی بیشتر متوجه روایت‌پژوه است؛ در حالی که روایت فردی متوجه روایتگر می‌باشد. در روایت انفرادی، پدیده مورد کاوش، جزئی و مشخص است؛ اما در روایت فردی، به جای یک جزء یا پاره‌ای از تجربه، کل زندگی حرفه‌ای یک فرد مورد روایت قرار می‌گیرد؛ برای مثال چرا برخی از اساتید و معلم‌ها چون شکوهی، باغچه‌بان ماندگار شده‌اند؟ آن‌ها چه نوع کنش، رفتار و راهبردهایی در تدریس داشته‌اند؟ تفاوت دیگر این است که در روایت انفرادی، داستان هر شخص عامه را می‌توان یک روایت تلقی نمود، اما در روایت فردی، راوی یا مخاطب روایت‌پژوه باید از تخصص و خبرگی لازم برخوردار باشد تا داستان‌های وی مورد بازگویی قرار گیرد. تمایز دیگر به تکرار روایت‌ها در تبیین مسئله مربوط می‌شود. در روایت انفرادی، پژوهشگر ممکن است از تجارب افراد متفاوت برای تبیین مسئله تحقیق بهره گیرد. در حالی که محور روایت فردی تجارب زیسته یک فرد واحد است؛ بنابراین، این روش بیش‌تر برای به تصویر کشیدن زندگی حرفه‌ای افراد شاخص و تأثیرگذار مناسب است.

نمونه روایت: «دانش‌آموز دبیرستانی که بودم، روزی به اردو می‌رفتیم. معلم جامعه‌شناسی که در صندلی کناری من نشسته بود، مجله‌ای در دست داشت و آن را می‌خواند و من هم دلم می‌خواست با کسی حرف بزنم. برای همین سر سخن را باز کردم و پرسیدم: آقا معلم چه می‌خوانید؟ پاسخ معلم این بود: هضم مطلب و پیام مجله شاید برای شما زود باشد و دوباره سر در صفحات مجله فرو برد. اما کنجکاو من دوباره مطلبی که معلم جامعه‌شناسی می‌خواند ادامه داشت و در نهایت جایی در

میان راه که اتوبوس برای استراحتی کوتاه توقف کرد، سؤالم را تکرار کردم: بالاخره نگفتید مطلبی که در این مجله می‌خوانید چیست و درباره کیست؟ او هم که اصرار مرا دید، گفت: این مطلب برای خود من هم حیرت‌آور است و مربوط می‌شود به اولین سفر آقای ماتسوشیتاکونوسکه، مدیر برجسته ژاپنی، به آمریکا. او بنیانگذار شرکت‌های پاناسونیک و ناسیونال، از بزرگ‌ترین شرکت‌های برقی و الکترونیکی جهان است. وقتی برای اولین بار پا به خاک آمریکا می‌گذارد یکی از سؤال‌هایی که مکرراً از او می‌پرسند این است که مگر شما در شرکت ناسیونال چه می‌کنید و چه چیزی می‌سازید که نامتان و کیفیت کالاهای شرکت‌تان این‌گونه به سرعت جهانی ثبت شده است. ماتسوشیتاکونوسکه خیلی آرام می‌گوید: ما در ناسیونال آدم تربیت می‌کنیم و البته آدم‌هایی که ما تربیت می‌کنیم کالای باکیفیت نیز می‌سازند. مجله را به اصرار گرفتم و هنوز این عبارت در پیشانی آن در ذهنم هست: «نخست انسان، سپس کالا». ما اول سعی می‌کنیم انسان تربیت کنیم. انسان‌های تربیت شده در ناسیونال، کالاهای ماندگار و کم‌هزینه و با کیفیت تولید می‌کنند. این سخن هنوز بعد از سه دهه در ذهن من ماندگار است و برای هر صبح من، سلامی دوباره و پیامی تازه می‌آورد و باعث می‌شود چالش هر روز تازه را خوشامد بگویم» (سرکارآرانی، به نقل از ناصری، ۱۳۹۶: ۹۴).

۳-۴. روایت تطبیقی

به بررسی و تحلیل پدیده‌های تربیتی، از منظر و لنز فرهنگی، اجتماعی چند کشور گوناگون، روایت تطبیقی گویند. به عبارت دیگر در روایت تطبیقی، یک مسئله و موضوع مشترک طرح می‌شود، اما این مسئله و موضوع بر اساس داستان‌ها و مستندات چند کشور تحت روایت قرار می‌گیرد. برای همین راوی می‌تواند یک فرد واحد باشد و تجربیاتش از چند کشور را بگوید یا برای هر کشور، یک روایتگر وجود داشته باشد. مزیت این رویکرد، امکان بررسی، تحلیل و فهم پدیده‌های تربیتی مطابق با تجارب، موفقیت‌ها و شکست‌ها در انواع کشورها است. در حقیقت در این رویکرد می‌توان از تجربیات دیگر کشورها الهام گرفت و بر اساس مقایسه‌های تطبیقی، به سیاست‌ها و راهکارهایی مناسب دست یافت.

نمونه روایت: «لوئیس: ویژگی دیگری که در ژاپن وجود دارد، آموزش و پرورش همه‌جانبه کودک در مدرسه است. در مهد کودک‌ها و مدارس ابتدایی ژاپن، برخلاف آمریکا، به توانایی‌های اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموزان نیز بها داده می‌شود، نه صرفاً به پیشرفت تحصیلی آن‌ها. مثلاً هدف‌هایی از این دست که «با شادی بازی کنیم»، «به هم کمک کنیم»، و «به دیگران توجه کنیم»، برایشان اهمیت دارد و گنجاندن اهدافی با رویکرد صرفاً درسی بسیار نادرست است.

سوگا: در مدارس آمریکا، اهداف اختصاصی برای آموزش و پرورش در هر مدرسه وجود ندارد؟
لوئیس: در آمریکا بسیار نادر است. در آمریکا بچه‌هایی که خوب درس می‌خوانند، مدرسه خود را دوست دارند، و بچه‌هایی که نمی‌توانند نمرات خوبی بگیرند، از مدرسه گریزانند؛ ولی در مدارس

ژاپن به چنین بچه‌هایی نیز فرصت داده می‌شود تا بتوانند وجود خود را مثبت حس کنند و از بودن در مدرسه و در کنار دیگران لذت ببرند.

دوای: در جامعه آمریکا لوس شدن بچه‌ها را نمی‌پذیرند و اصلاً به چنین احساساتی توجه نمی‌کنند. شاید به حسادت بین بچه‌ها نیز خیلی توجه نشود.

لوئیس: ویژگی دیگر آموزش و پرورش ژاپن این است که در ژاپن از انگیزش درونی در کلاس درس، بیشتر استفاده می‌شود. در آمریکا معمولاً دانش‌آموزان از طریق پاداش و تنبیه به درس توجه می‌کنند، اما در ژاپن معلمان بر اساس علاقه دانش‌آموزان به محتوای درس‌ها و رضایت آنها از درک هر درس، تدریس می‌کنند. از این رو با وجود این که کتاب‌های درسی ژاپن نسبت به آمریکا کم حجم‌تر است، اما این محتوای محدود بسیار دقیق و با روش‌های جالبی به بچه‌ها آموخته می‌شود» (دوای و همکاران، ترجمه سرکارآرانی، ۱۳۹۳: ۶۵-۶۱).

۴. انواع روایت بر اساس سبک نگارش

زبان و نوع ادبیاتی که راوی در توصیف و بازگویی یک تجربه مورد استفاده قرار می‌دهد، بر اساس نوع مخاطب‌ها می‌تواند متفاوت باشد. به عبارت دیگر هر چند بسیاری از تجارب و رویدادها قابل توصیف می‌باشند اما با توجه به این که مخاطب اصلی آن روایت‌ها چه افراد یا سازمانی هستند؟ محل نشر آن‌ها کجاست؟ چه قشری ممکن است آن روایت‌ها را مطالعه نماید؟ و بر اساس این که راوی یا روایت‌پژوه برای بازگویی تجارب باید ملزم به زبان و ادبیات ویژه‌ای باشد یا خیر؟ سبک نگارش روایت‌ها نیز متفاوت خواهد بود. لذا بر مبنای این ویژگی‌ها، روایت‌ها را می‌توان به دو نوع روایت عمومی و روایت دانشگاهی تقسیم‌بندی نمود.

۴-۱. روایت عمومی

در روایت عمومی، نویسنده از ذوق و سلیقه شخصی خویش بهره می‌گیرد تا رویدادها را مورد بازگویی قرار دهد. بنابراین راوی برای توصیف رویدادها یک زبان عامیانه اختیار می‌کند و در این مسیر برای تبیین بیشتر موضوع مورد کاوش، ممکن است از اشعار، کنایات، استعاره‌ها، ضرب‌المثل و موارد مشابه استفاده نماید. روایت عمومی از ساختار و قاعده از پیش تعیین شده مبرا است. به عبارت دیگر، روایتگر، رویدادها را بر اساس زبان و قریحه خویش مورد نقل قرار می‌دهد. مخاطب روایت‌های عامیانه بیش‌تر عموم افراد، نشریات و مراجع غیرتخصصی هستند، البته زبان روایت عمومی، زبانی زنده و بی‌تکلف است. در تقابل با روایت‌های دانشگاهی که پژوهشگر برای فهم لایه‌های پنهان روایت، باید از طریق تحلیل و شکستن اجزاء روایت به برون‌یابی مضامین و در نهایت معنایابی دست یابد؛ در روایت عمومی، توصیف رویداد به صورت کل‌گرا ارائه می‌شود.

نمونه روایت: «باسواد کردن بچه‌های عشایر در کوه‌ها، بیابان‌ها و جنگل‌ها کار آسانی نبود. دبستان ایلی ساختمان نداشت، در چادر بود. کودکان روی زیلو می‌نشستند. تخته سیاه دبستان

ایلی، تخته سیاه کوچکی بود. تخته سیاه بزرگ را نمی‌شد بر پشت خر و گاو و شتر بست و به گرمسیر و سردسیر برد. دبستان ایلی، آدرس نداشت. پیدا کردنش دشوار بود. این مدرسه، اسم نداشت. نمی‌شد اسم پادشاهی بزرگ، دانشمندی مشهور و شاعری معروف را بر کرباس چادری دوخت و یا از سر در اتاقکی کاهگلی آویخت. دبستان سیار ایل، حرکات شمسی و قمری داشت. حرکت شمسی او از قشلاق تا ییلاق بود؛ حرکت قمری او درون این دو منطقه انجام می‌گرفت. مردم ایل دنبال آب و علف بودند. در جایگاه‌های تابستانی و زمستانی هم کوچ‌دورانی داشتند. معلم ایلی بار و بندیش را می‌بست و با ایل به راه می‌افتاد. بارش سنگین بود: یک یا دو چادر، زیلوا، تخته سیاه‌ها، میخ‌ها و طناب‌های چادرها و از همه دشوارتر، دیرک‌های بلند چادرها. مدرسه ایلی، خدمتگذار نداشت. بابا و ننه و مدیر و دفتردار نداشت. معلم ایلی تنها بود. در ایل، دکان لوازم التحریر نبود. فروشگاه قلم و کاغذ نبود. کتاب‌فروشی نبود. گچ رنگی نبود. گچ سفید هم کمیاب بود. کودکان ایل، شناسنامه نداشتند. سن و سال آن‌ها مساوی و مشابه نبود. خردسالان و نوجوانان پهلوی هم درس می‌خواندند. آموزگار ایل یک تنه همه کلاس‌ها درس می‌داد. او به خواهرانش هم درس می‌داد. مدرسه ایلی مختلط بود. کودک ایلی، کودک بی‌پشت و پناهی بود. قوت و غذای راست و درستی نداشت. لباس حساسی نمی‌پوشید. در هر مدرسه ایلی فقط دو سه کودک از خانواده‌هایی بودند که دست‌شان به دهنشان می‌رسید. گرفتاری‌های معلم ایلی فراوان بود، ولی او بیدی نبود که با این باده‌ها بلرزد» (بهمن‌بیگی، ۱۳۷۹: ۴۱).

۴-۲. روایت دانشگاهی

روایت دانشگاهی، روایتی است که در آن روایت‌پژوه با التزام عملی به برخی از اصول و مبانی تحقیق به تدوین و بازگویی روایت می‌پردازد. به عبارت دیگر به مثابه هر روش تحقیق، روایت‌پژوهی نیز مستلزم بنیادهایی علمی است. در روایت دانشگاهی، نخست می‌بایست مسئله پژوهشی به‌طور دقیق، مورد تعریف قرار گیرد؛ ضرورت انجام تحقیق، تبیین شود؛ روش‌های به دست آوردن داده‌ها ارائه گردد؛ جامعه، نمونه و روش تحلیل و تفسیر روایت‌ها به تفصیل و گام به گام مشخص شود؛ روش‌های اعتباربخشی به یافته‌ها معرفی گردد و در نهایت یک گزارش نهایی در قالب نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادات وجود داشته باشد.

برای همین، روایت دانشگاهی متوجه جامعه و نشریات علمی است؛ بنابراین دارای یک زبان و لحن مبتنی بر قاعده و ساختار می‌باشد. این روش در تقابل با روایت ادبی، از انعطاف‌پذیری بسیار کمی برخوردار است و در آن امکان نقل و بازگویی هر تجربه‌ای وجود ندارد. از طرف دیگر، ظرفیت روایت برخی از پدیده‌های آموزشی در محافل دانشگاهی وجود ندارند؛ بنابراین روایت دانشگاهی به مثابه یک متن علمی تدوین می‌گردد و در آن از روش‌های کدگذاری، مقوله‌بندی و مضمون‌یابی در راستای تفسیر و تأمل بر تجارب استفاده می‌شود.

نمونه روایت: فیلسوف تربیت: راحت طلب اتاق دنج دانشگاه و بیگانه از پیچ و خم تربیت فلسفه تربیت: شعار زیبا و نظریه‌ای رها از کمند عمل «روایت غم‌انگیز نخست از فهم معلمان و مربیان درباره نقش فلسفه تربیت در تحول عملکرد آنان و فرایند تربیت حکایت از آن دارد که میان «نظر» فیلسوفان تربیت و «عمل» معلمان، فرسنگ‌ها فاصله است. چنان‌که گویی آنان در دو جزیره متفاوت و دور از هم زندگی می‌کنند که داد و ستدی تحول آفرین و پلایشگر میان آن‌ها برقرار نمی‌باشد. نه نظر خام فیلسوف تربیت در کوره عمل معلم پخته می‌شود و نه عمل کور معلم از پرتو نظر فیلسوف بینا می‌شود.

«استاد فلسفه تربیت رابطه‌اش را با مدارس قطع می‌کند و فقط به ذکر شعارهایی درباره آموزش و پرورش ... می‌پردازد، بدون آن‌که به عملیاتی بودن آن فکر کند... استادان دانشگاه، هیچ وقت خود درصدد تأسیس مدرسه‌ای با افکار فلسفی خود نیستند... به‌طور کلی، اتاق دنج دانشگاه، جای راحتی برای آن‌هاست؛ پس چه دلیلی دارد که خود را به زحمت بیندازند» (معلم شماره ۱).

«شرایط واقعی کلاس‌های درس و فاصله نظریه‌ها با واقعیت، امکان به کار بردن نظریه‌ها را ناچیز کرده است... تجربه نگارنده مبین این حقیقت تلخ است که سهم نقش آفرینی نظریه تربیتی در عمل معلمان بسیار ناچیز است. به نظر می‌رسد که در جامعه ما، فلسفه تربیت با عمل تربیتی پیوند نخورده است» (معلم شماره ۲).

«این معلم، که بیست و یک سال سابقه خدمت در قسمت‌های مختلف آموزش و پرورش را دارد و اینک مدیر گروه آموزش ابتدایی در یکی از استان‌های کشور است، در مورد ادعایش این شاهد را مثال می‌زند که گویا پس از تصویب هدف‌های دوره ابتدایی در شورای عالی آموزش و پرورش، این هدف‌ها به صورت پوستره‌های زیبایی قاب گرفته شد و بر سینه دیوار اتاق آموزگاران دوره ابتدایی نصب شد و آن را مزین نمود. ایشان بیان می‌دارد که بارها هنگام بازدید از مدارس و حضور در جمع معلمان از آنها خواسته است که حداقل پنج مورد از هدف‌های مصوب و مزین اتاقشان را بازگو کنند، اما این پرسش به‌ندرت، جوابی از انبان معرفت آموزگاران می‌یافت. او نگران است که سرنوشت مشابهی در انتظار سند تحول بنیادین آموزش و پرورش باشد و در قفسه کتابخانه مدارس، جایی دور از دست والدینش یعنی فیلسوفان تربیت، زندانی شود! ...» (یاری‌دهنوی، ۱۳۹۲: ۵۳).

۵. انواع روایت بر اساس زاویه دید

زاویه دید به مثابه روشی است که راوی یا روایت‌پژوه، از طریق آن، اجزای روایت را به مخاطب ارائه داده و نوع رابطه خود را با روایت نشان می‌دهد. زاویه دید، عناصر داستان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، یعنی بر شخصیت‌پردازی، پیرنگ، سبک نگارش، لحن و کلام، نوع ارتباط با مخاطب، نزدیکی نسبت به رویدادها، صحنه‌پردازی و موارد دیگر تأثیر می‌گذارد. زاویه دید، لنزی است که داستان از روزن آن نقل می‌شود. به واسطه زاویه دید است که مشخص می‌شود راوی یا روایت‌پژوه کجای داستان

ایستاده و چقدر بر کنشگرها، نقش‌آفرینان و رویدادهای داستان تسلط دارد. افزون بر این، زاویه دید، نوع نگاه پژوهشگر نسبت به رویداد را نیز تعیین می‌کند، این که در بازنمایی داستان، نگاه بیرونی^۱ یا دیدگاه روایت‌پژوه حاکم باشد، به این صورت که پژوهشگر احساسات خود را نسبت به موضوع پژوهش دخالت ندهد و توصیف خود از رویدادها را مطابق با زبان موضوع پژوهش ارائه دهد، یا اینکه بر عکس، نگاه درونی^۲ یا روایتگر حاکم باشد و معانی و رویدادها را از نزدیک و از زبان تجربه‌کننده‌های رویدادها نقل نماید. بنابراین براساس زاویه دید، سه نوع روش روایت شامل: روایت اول شخص، دوم شخص و سوم شخص از هم قابل تفکیک هستند.

۵-۱. روایت اول شخص

در روایت اول شخص، راوی، پیرنگ داستان را با ضمیر شخصی «من» و در برخی موارد با ضمیر جمع «ما» نقل می‌کند. در این سبک، فرض بر این است که چون روایتگر از تجربه‌ای عمیق و چندلایه برخوردار است، لذا پدیده مورد بررسی نیز باید از زبان و زاویه دید وی مورد بازگویی قرار گیرد. روایت‌پژوه در مواجهه با این سبک، به ابعاد دیگری از پدیده مورد کاوش نیز وقوف پیدا می‌کند. در این سبک، چون مشارکت‌کننده‌ها در دل حادثه حضور داشته‌اند و رویدادها را از نزدیک مورد تجربه قرار داده‌اند، لذا می‌توانند آزادانه نظرات خود را بیان کنند و پدیده‌ها را از زوایای گوناگون مورد داوری و قضاوت قرار دهند. بنابراین در این سبک از روایت، مخاطب‌های پژوهش، شخصیت‌ها، رویدادها و پدیده‌های آموزشی را از نگاه راوی مورد فهم و تفسیر قرار می‌دهند.

نمونه روایت: «مهرماه سال ۱۳۵۸ یعنی اولین سال تحصیلی پس از پیروزی انقلاب اسلامی، من به نظام آموزشی ایران به عنوان دانش‌آموز کلاس اول ابتدایی وارد شدم و در نظام آموزشی تکلیف‌مدار و معلم‌محور پرورش یافتم. معلمان در مدرسه اقتدار کامل داشتند و به عنوان تنها منبع یادگیری مورد احترام بودند. معلمان در تصمیم‌گیری درباره چگونگی یادگیری دانش‌آموزان صاحب مطلقه بودند؛ اما در تعیین و تدوین محتوای یادگیری نقشی نداشتند و مانند امروز کتاب‌های درسی تنها مرجع یادگیری بودند. من و دیگر دانش‌آموزان نیز دریافت‌کنندگان منفعل دانش بودیم. در واقع، فرهنگ یادگیری به مثابه انتقال در جامعه آموزشی آن روز حاکم بود. در این فرهنگ، جو یادگیری بسیار سنتی و معلم‌محور بود. ما به عنوان دانش‌آموز در سکوت و به صورت یکنواخت و مداوم درس می‌خواندیم، تکالیف سنگین شب را با اجبار و از سر ترس و یا تهدید معلمان به تنبیه می‌نوشتیم و تعامل ما با معلمان در حد صفر بود...» (حیدری‌نقدعلی، عطاران و حاجی‌حسین‌نژاد، ۱۳۹۲: ۱۳).

۵-۲. روایت دوم شخص

در روایت دوم شخص، راوی از زبان خواننده و با استفاده از ضمیر «تو» داستان را نقل می‌کند. در این سبک، در کنار توصیف جزئی و گام به گام رویدادها به بیان احساس و اعمال نیز پرداخته

1. etic
2. emic

می‌شود؛ لذا رویدادها به زبانی توصیف می‌شود که گویی آنها به مثابه یک فیلم از صحنه دیدگان خواننده‌ها عبور می‌کند. بنابراین در عین این که خود مشارکت‌کننده‌ها می‌توانند تجارب را روایت کنند، روایت‌پژوه نیز می‌تواند مشاهدات و دریافته‌های خود را به این روش توصیف نماید. روایت دوم شخص به دلیل دشواری ارتباط، کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ اما اگر راوی برای مدتی طولانی در بستر و بافت پژوهش زیسته باشد، قادر خواهد بود با استفاده از این روش به روایت بپردازد. بنابراین در این روش به دلیل کاربست ضمیر تو، خواننده‌ها مورد خطاب قرار می‌گیرند و به متن داستان ورود پیدا می‌کنند.

نمونه روایت: «شش سال بیشتر نداری که پدر تاجدار، تو را به مدرسه نظام می‌فرستد تا یک مرد واقعی بار بیایی؛ با اراده و منظم و قاطع. خیلی چیزها در مدرسه نظام یاد می‌گیری. این که چطور با دشمن بجنگی؛ آن هم در نبرد تن به تن، فقط با یک سرنیزه، یا چگونه در کوه و جنگل و صحرا خودت را استتار کنی، مثل یک مارمولک؛ و از همه مهم‌تر این که از پُرخوری بپرهیزی، به نظم و مقررات احترام بگذاری و به عنوان یک فرد نظامی، سمبل شجاعت و از خودگذشتگی باشی. مدارج ترقی را در مدرسه نظام چنان با سرعت طی می‌کنی که در سن هفت سالگی به درجه سرهنگی نائل می‌آیی. با این حال، پنهان از چشم پدر تاجدار با عروسک‌های خواهر هم‌زاد سرگرم می‌شوی و همیشه و همه‌جا، مثل بره‌ای یتیم، رد بوی مادرت را دنبال می‌کنی و لذت می‌بری از این که پیش او و زن‌های دیگر بنشیننی و حرف‌های خاله‌زنگی‌شان را لیس بزنی. مجبوری پنهانی به دیدن مادرت بروی، چون پدر تاجدارت به شدت از این کار متنفر است...» (مزینانی، ۱۳۸۸: ۲۳).

۳-۵. روایت سوم شخص

در تقابل با روایت اول شخص که راوی از «من»، «ما»، «تو» یا «شما» استفاده می‌کند، در روایت سوم شخص، راوی پدیده‌ها را از زبان فردی دیگر توصیف می‌کند؛ لذا راوی از ضمیر «او» یا «آنها» استفاده می‌کند و به بازنمایی افکار و احساسات افراد می‌پردازد. این روش یکی از معمول‌ترین شیوه‌های روایت محسوب می‌گردد. در روایت سوم شخص، روایت‌پژوه در بستر تحقیق قرار دارد، پدیده‌ها و رویدادها را از نزدیک می‌بیند و به توصیف آنها می‌پردازد؛ لذا آنچه مورد روایت قرار می‌گیرد، کنشگری افرادی است که در بافت تحقیق قرار دارند و پدیده‌هایی است که در حال رخ دادن هستند؛ علاوه بر این، در تقابل با روایت اول شخص که در آن یک نگاه درونی حاکم است، در این روش، بیشتر نگاه بیرونی حاکم است.

نمونه روایت: «خاطرات معلم عشایر حول چند موضوع مرتبط به یکدیگر که با موقعیت آموزشی او مرتبط است، چرخ می‌خورد. کانون اصلی این خاطرات، تجربه‌های یادگیری دانش‌آموزان است و مفاهیم دیگر بر گرد آن قرار می‌گیرند. از همان آغاز، معلم در تلاش است که به گونه‌ای به بچه‌های عشایر درس دهد که دانش‌آموزانش بهترین یادگیری را داشته باشند، ولی دانش‌آموزان به یادگیری میل چندانی نشان نمی‌دهند و کلاس او را دچار اخلال می‌کنند. او روش‌های مختلف آموزشی را

برای کنترل کلاس به کار می‌برد، ولی فایده‌ای ندارد. نصیحت، تنبیه، صحبت با والدین، دادن تکلیف اضافی، کم کردن ساعت زنگ تفریح و امثال این‌ها که هیچ یک مؤثر واقع نمی‌شوند. برخی عوامل دیگر هم موجب می‌شود معلم به استفاده از تنبیه بدنی به عنوان روشی آموزشی تشویق شود. انتظارات والدین، اعتقادات بچه‌ها درباره تنبیه بدنی و توصیه‌های مسئولین مجتمع آموزشی از جمله این عوامل اند...» (عطاران و عبدلی، ۱۳۹۱: ۵۱).

۶. انواع روایت بر اساس بنیاد شکل‌گیری روایت

هر روایت مبتنی بر مجموعه‌ای شخصیت‌ها، صحنه‌ها، رویدادها و مضامین است. به عبارت دیگر هر داستان دارای آغاز، میانه و پایانی می‌باشد که در آن شخصیت‌ها در حال کنش و واکنش هستند اما مسئله اساسی این است که آیا شخصیت‌ها و کنش‌های موجود در داستان الزاماً می‌بایست در بستر یک زمان و مکان واقعی وجود داشته باشند؟ آیا داستان‌ها می‌توانند به جای این که مبتنی بر حوادث واقعی باشند، از ذهن راوی و نویسنده ریشه گرفته باشند؟ آیا الزامی وجود دارد که در محیط‌های آموزشی، داستان‌های واقعی نقل شوند یا صرفاً آموزنده بودن و فکورانه بودن یک داستان می‌تواند معیاری برای بازگویی یک داستان باشد؟

در پاسخ به این پرسش‌ها باید گفت داستانی خارج از حیطه تخیل، تداعی و ذهنیت وجود ندارد. به عبارت دیگر، داستان‌ها بر ذهنیت افراد استوار هستند. با این وصف، داستان‌ها یا از رویدادها و واقعیت‌های حادث شده ریشه می‌گیرند و با قرار گرفتن در بستر ذهن بازگویی می‌شوند و یا این که بر عکس، در ذهن راوی ساخته می‌شوند و واقعیت خارجی ندارند؛ بنابراین اگر داستان‌ها دارای مؤلفه‌ها و ویژگی‌های تربیتی باشند، از همه آن‌ها می‌توان به مثابه راهبردی برای خلق تفکر و تأمل بهره گرفت. بنابراین، بر اساس این که روایت‌ها بر مبنای چه بنیادی ساخته شده باشند، آن‌ها را می‌توان به دو نوع روایت مبتنی بر واقعیت و روایت مبتنی بر تخیل تقسیم‌بندی نمود.

۶-۱. روایت مبتنی بر واقعیت

یک روایت زمانی مبتنی بر واقعیت است که رویدادهای مورد نقل در آن در بستر زمان و مکان کاملاً مشخص و تعریف شده حادث شده باشد. به عبارت دیگر روایت‌های واقعی بر اساس رویدادهایی که حادث شده‌اند و افرادی که آن‌ها را تجربه نموده‌اند، نقل می‌شوند؛ لذا این تجارب اگر از غنای لازم برخوردار باشند، منشأ پژوهش‌های علمی قرار می‌گیرند. این روایت‌ها چون در بسترهای قابل لمس و واقعی رخ می‌دهند، باورپذیر هستند و چون برای دیگر افراد نیز امکان تکرار و تجربه شدن دارند، در آن‌ها انتقال دانش و تجربه به آسانی صورت می‌گیرد.

نمونه روایت: «کم‌خونی و بی‌خونی اطفال مدارس، لباس‌های آنان، لباس‌های تنگ یا گشاد عاریتی از پدران و مادران، بی‌اندازه رقت‌آور و غم‌انگیز است. بارها به مجموع کفش‌های اطفال دبستانی که در مدخل چادر یا اتاق درس، گاه منظم و گاه بی‌نظم قرار گرفته‌اند، نگریسته‌ام و بهای

تقریبی آن‌ها را حساب کرده‌ام. غالباً سی جفت کفش دانش‌آموزان دبستان‌های عشایری به یک جفت کفش حسابی نمی‌ارزد. منظره پسرانی که کت‌های مندرس پدر را می‌پوشند و به مدرسه می‌آیند و دخترانی که چارقد مادر را به سر می‌کنند که سر برهنه نمانند، بسیار پر معنی و دردناک است. غالباً این کت‌ها و چارقد‌ها تا قوزک پای اطفال فرو می‌افتند. چگونه ممکن است که انسانی دلی در سینه داشته باشد و از دیدن این اطفال، با آن همه هوش و فراست که می‌دانید و می‌دانیم، با آن همه جسارت و افتخارطلبی که می‌دانید و می‌دانیم، ولی گرفتار مشکل ستر عورت هستند، متأثر نشود؟ مقاومت این کودکان در برابر این شکنجه عظیم و این عذاب پایدار به نام زندگی حیرت‌آور است. حیرت‌آور است که این موجود کوچک و نحیف چگونه این بار بزرگ را در این طریق پرسنگلاخ به منزل می‌رساند. عجیب است که این دانش‌آموزان که در طول سالیان دراز گرفتار این همه فقر و فاقه هستند، با این همه حرکات شمسی و قمری کوچ‌های ایل، با این عدم کفایت خوراک و پوشاک، باز هم در کار درس این همه سر و صدا می‌کنند، می‌خوانند، می‌نویسند، حساب می‌کنند، بلند می‌خوانند، زیبا می‌نویسند و خود حساب می‌کنند. خنده و شادی آنان در دبستان، چالاکی آنان در جواب پرسش‌ها، مهارت و جست و خیز آنان در نمایش‌ها و شعرخوانی‌ها و کنفرانس‌ها مرا که در کمال شرمندگی به نعمت خوراک و پوشاک متنعم هستیم، شدیداً خجل و شرمنده می‌سازد» (بهمن‌بیگی، ۱۳۸۱: ۱۷۸).

۲-۶. روایت مبتنی بر تخیل

روایت مبتنی بر تخیل، روایتی است که در تقابل با رخدادها و حوادث واقعی، از ذهن و تخیل راوی ریشه گرفته است. به عبارت دیگر، رویدادها و تجارب مورد نقل در روایت مبتنی بر تخیل، در دنیای واقعی اتفاق نیفتاده‌اند، اما دارای منشأهای واقعی هستند و به دلیل دارا بودن ظرفیت‌های تأمل و پرسش‌های عمیق فکری-فلسفی دارای ارزش تربیتی می‌باشند. این سبک از روایت‌ها، می‌تواند برای همه گروه‌های سنی و مقاطع تحصیلی قابل استفاده باشند. شاید وجه بارز این روایت‌ها در امکان‌هایی است که برای نویسنده و مخاطبانش خلق می‌کند. چرا که نویسنده می‌تواند به مدد تخیل، پای خود را از واقعیت‌های زمینی فراتر بگذارد و امیدها، آرزوها و جهان‌های دیگر را تصویرسازی کند. بنابراین وجه بارز این روایت‌ها، خلاقیت و امکان تأمل و یادگیری از هر چیز است. نمونه روایت: «... ده سال الف ب درس دادن و قیافه‌های بهت‌زده بچه‌های مردم برای مزخرف‌ترین چرندی که می‌گویی... و استغناء با غین و استقراء با قاف و سبک خراسانی و هندی و قدیمی‌ترین شعر دری و صنعت ارسال مثل و رد العجز.. و از این مزخرفات. دیدم دارم خر می‌شوم، گفتم مدیر بشوم. مدیر دبستان! دیگر نه درس خواهم داد و نه دم به دم وجدانم را میان دوازده و چهارده به نوسان خواهم آورد و نه مجبور خواهم بود برای فرار از اتلاف وقت در امتحان تجدیدی به هر احمق بی‌شعوری هفت بدهم تا ایام آخر تابستانم را که لذیذترین تکه تعطیلات است، نجات داده باشم. این بود که راه افتادم، رفتم و از اهلهش پرسیدم، از یک کارچاق کن؛ دستم را توی دست

کارگزینی گذاشت و قول و قرار، و طرفین خوش و خرم، و یک روز هم نشانی مدرسه را دستم دادند که بروم و ارسی که باب میلیم هست یا نه، و رفتم. مدرسه دوطبقه و نوساز بود و در دامنه کوه تنها افتاده بود و آفتاب رو بود. یک فرهنگ‌دوست خرپول عمارتش را وسط زمین‌های خودش ساخته بود و بیست و پنج ساله در اختیار فرهنگ گذاشته بود که مدرسه‌اش کنند و رفت و آمد بشود و جاده‌ها کوبیده بشود و این قدر از این بشودها بشود تا دل ننه باباها بسوزد و برای این که راه بچه‌هاشان را کوتاه کند بیایند همان اطراف مدرسه را بخرند و خانه بسازند و زمین یارو از متری یک عباسی بشود صد تومان ...» (آل احمد، ۱۳۷۴: ۸-۶).

بحث و نتیجه‌گیری

روایت و نوشتن تجارب تدریس و رویدادهای به یادماندنی، این فرصت را به معلمان می‌دهد تا تجارب خویش را سازمان‌دهی نمایند و با فاصله گرفتن از این تجارب، فهمی جدید نسبت به آن رویدادها و کنش‌های خویش به دست آورند. افزون بر این، تجارب زیسته معلمان، اغلب دارای دلالت‌های تربیتی-اجتماعی است. چنان‌که با شنیدن و خواندن این روایت‌ها، می‌توان در سطح کلان نسبت به جامعه و کنش‌های مستتر در آن فهم به دست آورد. بنابراین، روایت‌ها شکلی از دانش زندگی اجتماعی و ارتباطی است که به معلمان کمک می‌نماید تا تجارب خویش را ساخت‌مند کرده و به آن‌ها معنا دهند (ماتسون^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). کانلی، کلاندینین و هی^۲ (۱۹۹۷) نیز ادعان می‌دارند که دانش تدریس و معلمی، اساساً دانشی مبتنی بر روایت است؛ چراکه محور عمل معلم بر دانش عملی و شخصی استوار است و دانش عملی و شخصی نیز دانشی مبتنی بر تجربه و روایت است. بر همین اساس برای فهم و شناسایی این دانش باید به زمینه‌ها و بسترهای شکل‌دهنده آن رجوع کرد. به نظر این اندیشمندان، این زمینه‌های روایت‌محور عبارتند از یادداشت‌های زمینه‌ای، مصاحبه‌ها، مکالمات، یادداشت‌های روزانه، یادداشت‌های خودزیست‌نگارانه، نوشتارهای مبادله‌شده بین پژوهشگران و معلمان، تاریخ شفاهی، وقایع‌نگاری‌ها، داستان‌های معلمان، داستان‌های خانواده‌ها، تصاویر و دیگر مصنوعات شخصی و خانوادگی. بنابراین می‌توان ادعان داشت، روایت نقشی بنیادین در فرایند تعلیم و تربیت دارد. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر این بود که به نوع شناسی روایت‌های تربیتی بپردازد و ویژگی‌ها و دلالت‌های علمی هر طبقه را ترسیم نماید.

یافته‌ها نشان داد، روایت‌های تربیتی مطابق با شش معیار مشتمل بر روش تفسیر تجارب، نوع راوی، منبع روایت، سبک نگارش، زاویه دید و بنیاد شکل‌گیری روایت، در شانزده طبقه قابل تقسیم‌بندی هستند که هر طبقه نیز دلالت‌های تربیتی ویژه‌ای دارند. علاوه بر این در برخی از این طبقات مرز آشکاری نمی‌توان بین روایت‌ها ترسیم نمود؛ یعنی یک روایت همزمان می‌تواند در چند

1. Mattsson

2. He

طبقه فرار گیرد یا به‌طور مشترک از ویژگی‌های چند طبقه برخوردار باشد. بنابراین، علاقه‌مندان و روایت‌پژوهان، می‌توانند مطابق با اهداف و انگیزه‌های خویش به طبقه و طیف ویژه‌ای از روایت‌ها تمرکز داشته باشند. چنان‌که مثال‌ها و نمونه روایت‌های ارائه شده در هر طبقه نیز می‌تواند شاهدهی بر این مدعا باشد. با این اوصاف، از آنجا که روایت مفهومی بین رشته‌ای دارد، لذا در حوزه‌ها و رشته‌های دیگر ممکن است دسته‌بندی‌ها و تقسیم‌بندی‌های دیگری از نوع‌شناسی روایت وجود داشته باشد. بر همین اساس، بررسی و تحلیل انواع روایت در بستر رشته‌هایی چون ادبیات، روانشناسی، جامعه‌شناسی و فلسفه می‌تواند مدنظر علاقه‌مندان و پژوهشگران قرار گیرد. همچنین بررسی کارکردها و آثار تربیتی روایت‌ها می‌تواند به عنوان موضوع و محور پژوهش مدنظر قرار گیرد. برای مثال این که کدام طیف از روایت‌ها می‌تواند برای چه مخاطبانی مناسب‌تر باشد؟ از کدام طیف از روایت‌ها بهتر می‌توان در فرایند آموزش و تدریس بهره گرفت؟ در نظام تعلیم و تربیت و به‌طور ویژه در مدارس، کدام طیف از روایت‌ها می‌تواند در خدمت فهم و کاوش اختلالات رفتاری-شخصیتی فراگیران باشد، چنان‌که معلمان، مشاوران و روان‌شناسان بتوانند از آن‌ها بهره بگیرند؟ کدام طیف از روایت‌ها می‌تواند ترسیم‌کننده فرهنگ آموزشی در یک دوره تاریخی باشند یا پدagoژی یک معلم و مدرس را نشان دهند؟ نهایت امر می‌توان اذعان داشت که با توجه به جهان نامتناهی تعلیم و تربیت و کارکردها و دلالت‌های روایت‌های دانش‌آموزان و معلمان، از روایت هم به عنوان روایت پژوهی^۱ و روشی برای پژوهش، هم به عنوان داستانتگویی^۲ و روشی در خدمت تدریس، و هم به عنوان روایت درمانی^۳ و روشی برای درمان می‌توان بهره گرفت.

منابع

- آل احمد، جلال. (۱۳۷۴). مدیر مدرسه. تهران: انتشارات پرستو.
- باغچه‌بان، جبار. (۱۳۹۴). *روشنگران تاریکی: خودنوشت‌های جبار باغچه‌بان و صفیه میربابایی*. تهران: انتشارات موسسه فرهنگی هنری پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان.
- بهمن بیگی، محمد. (۱۳۷۹). *به اجاقت قسم (خاطرات آموزشی)*. شیراز: انتشارات نوید.
- بهمن بیگی، محمد. (۱۳۸۱). *اگر قره قاج نبود (گوشه‌هایی از خاطرات)*. شیراز: انتشارات نوید.
- حیدری‌نقدعلی، ژیل؛ عطاران، محمد و حاجی‌حسین‌نژاد، غلامرضا. (۱۳۹۲). تجربه‌های دوران تحصیل و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم: پژوهشی خودمردم نگارانه. *مجله پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران*، ۳(۱). ۲۸-۷.

1. Narrative Inquiry
2. Storytelling
3. Narrative Therapy

- خدادادی، فضل‌الله و طاهری، حمید. (۱۳۹۶). تبیین تفاوت‌های متن روایی و غیرروایی. *ادب پژوهی*، ۲۱ (۷۱)، ۲۹-۴۷.
- دوای، تاکه‌او؛ لوئیس، کاترین؛ کوسوگا، یوکی و ماتسودایوشی، یوکی. (۱۳۹۳). *آموزش به مثابه فرهنگ*. ترجمه محمدرضا سرکارآرانی، ناٹومی شیمیزو و تویوکو موریتا. تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
- سلطانی‌نژاد، نجمه؛ عارفی، محبوب؛ موسی‌پور، نعمت‌الله و فتحی‌واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۶). روایت معلمی کردن یک معلم ابتدایی با تأکید بر نقش نظریه‌های تربیتی. *علوم تربیتی*، ۲۴ (۲)، ۵-۲۴.
- شعبانی‌ورکی، بختیار. (۱۳۸۵). *منطق پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی: جهت‌گیری نوین*. مشهد: انتشارات به نشر.
- صاحبی، عرفان. (۱۳۹۵). اتوبیوگرافیکال: روایت‌هایی از زندگی یک معلم (پژوهش روایی). ناشر: گوتار.
- عطاران، محمد و عبدلی، مصطفی. (۱۳۹۱). فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ‌رو: روایت‌های یک معلم. *دوفصلنامه نظر و عمل در برنامه درسی*، ۳ (۵)، ۵-۲۲.
- عطاران، محمد. (۱۳۹۶). *پژوهش روایی: اصول و مراحل*. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- فریره، پائولو؛ و شر، ایرا. (۱۳۹۴). *پداگوژی برای رهایی؛ گفت و گوهایی برای دگرگونی آموزش*، ترجمه حسام حسین‌زاده. تهران: نشر اینترنتی رهایی.
- قادری، مصطفی. (۱۳۹۴). تحلیل تاریخی Currere به معنای گذر زندگی نامه‌ای در آثار نو فهم‌گرایی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۵ (۲)، ۴۴-۶۱.
- قربانی، حسین و لیاقت‌دار، محمدجواد. (۱۳۹۷). تربیت معلم و پژوهش روایی: به سوی تغییر پارادایم در روش‌های تحقیق. *دوفصل نامه علمی-ترویجی راهبردهای نوین تربیت معلمان*، ۴ (۵)، ۳-۲۸.
- قنبری، مهدی و الماسی، لیلا. (۱۳۹۶). توصیفی از معلم شدن من: خودمردم‌نگاری یک دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان. *تدریس پژوهی*، ۵ (۴)، ۷۱-۹۷.
- کانلی و کلاندینین. (۱۳۸۸). پژوهش روایی: تجربه‌های داستان شده. در *ادموند شورت، روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. تهران: انتشارات سمت.
- کریمی، زهره؛ سراجی، فرهاد و یحیی معروفی. (۱۳۹۶). برنامه درسی روایت‌پژوهی و توسعه حرفه‌ای دانشجویان دانشگاه فرهنگیان: طراحی الگوی برنامه درسی. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۵ (۹)، ۱۰۴-۶۹.
- گلزاری، زینب و عطاران، محمد. (۱۳۹۵). تدریس به روش معکوس در آموزش عالی: روایت‌های یک مدرس دانشگاه. *دوفصلنامه نظر و عمل در برنامه درسی*، ۴ (۷)، ۸۱-۱۳۶.
- مزینانی، محمد کاظم. (۱۳۸۸). *شاه بی شین*. تهران: شرکت انتشارات سوره مهر.
- ملکی، صغری و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۶). روایت نگاری ابزار تامل و بالندگی حرفه‌ای «مطالعه‌ای کیفی در زمینه تجربه روایت نگاری دانشجومعلم‌ان در درس کارورزی». *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۵ (۱۰)، ۱۵۴-۱۲۷.

- مهرام، بهروز و انصاری‌پور، راهله. (۱۳۹۶). پرورش گل سرخ: روایتی از زندگی دانش‌آموزان در مدرسه: خلاقیت یا احساس حقارت. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- میرلوحی، حسین. (۱۳۹۵). بهترین روش تدریسی که دیده‌ام: نمونه‌هایی از تدریس دبیران خوب ایرانی. تهران: شرکت نشر نقد افکار.
- ناصری، محمد. (۱۳۹۶). در تمنای یادگیری: جلوه‌هایی از زندگی و اندیشه‌های تربیتی محمدرضا سرکارآرانی. تهران: نشر افست.
- نیستانی، محمدرضا. (۱۳۹۵). کلاسی از جنس واقعه: درس‌هایی که از استاد غلامحسین شکوهی آموخته‌ام. اصفهان: انتشارات آموخته.
- یاری‌دهنوی، مراد. (۱۳۹۲). زیست‌نگاری و روایت فهم معلمان از نقش فلسفه تربیت در تحول عملکرد آنان. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت. ۳ (۲)، ۴۹-۶۶.
- یوسف‌زاده، محمدرضا و کاظم‌پور، صدیقه. (۱۳۹۶). هویت شرح‌حال‌نویسی در برنامه درسی ملی - مطالعه ترکیبی. پژوهش‌های برنامه درسی، ۷(۱)، ۱۴۳-۱۱۸.
- Ayers, W. (1988). *Teaching and Being: Connecting Teachers' Accounts of Their Lives with Classroom Practice*.
- Brown, T. C. (2015). *Collaborative autobiography: a process for addressing educators' stress and awareness in 21st century public education* (Doctoral dissertation).
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Butt, R. L., & Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 403-419.
- Choi, T. H. (2013). Autobiographical reflections for teacher professional learning. *Professional development in education*, 39(5), 822-840.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories-Stories of Teachers-School Stories-Stories of Schools. *Educational researcher*, 25(3), 24-30.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1990). Narrative, experience and the study of curriculum. *Cambridge journal of education*, 20(3), 241-253.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and teacher education*, 13(7), 665-674.
- Diehl, J. N. (2012). *Collaborative autobiography: A vehicle for administrator reflection on multiple accountability pressures*. Texas State University-San Marcos
- Elbaz-Luwisch, F. (2011). *Teaching and marginality: Lessons from teachers' life stories. In Navigating in Educational Contexts* (pp. 17-29). SensePublishers, Rotterdam.
- Goodson, I. F. (1992). *Studying Teachers' Lives (Investigating Schooling Series)* 1st Edition. Routledge
- Gough, N. (1994). Narration, reflection, diffraction: aspects of fiction in educational inquiry. *The Australian Educational Researcher*, 21(3), 47-76.

- LeFevre, D. M. (2011). Creating and facilitating a teacher education curriculum using preservice teachers' autobiographical stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 779-787.
- Mattsson, M, Eilertsen, T. V, & Rorrison, D. (2012). WHAT IS PRACTICE IN TEACHER EDUCATION? *A practicum turn in teacher education*. 6(1).

