

◎ 武和平 王安华

从现场文本到研究文本： 教育叙事研究文本的建构^{*}

► 摘 要 教育叙事研究是对教育主体的故事叙说来描绘教育行为，进行意义建构，并使教育活动获得解释性的意义理解，教育叙事研究为发展教师实践智慧提供了平台，对促进教师专业发展具有十分重要的意义。教育叙事研究作为一种质的研究方式，在解构教育叙事现场文本并重构研究文本资料过程中，呈现了自己独特的研究方法和程序。本文将从三维空间分析模式和四单元叙事分析模式两种叙事研究视角分析教育叙事研究文本建构的过程。

► 关 键 词 教育叙事研究；现场文本；研究文本；语篇建构

► 作者简介 武和平，西北师范大学国际文化交流学院院长，教授，博士，硕士生导师；王安华，西北师范大学外国语学院外国语言学与应用语言学专业硕士研究生，乌鲁木齐职业大学外国语学院讲师

长期以来，我国传统的教育研究一直追求普适性的教育教学规律，强调教育理论先行的学院派教育理论范式，在这种范式指导下，教育研究者们“自上而下”地理解和规定教育理论，往往造成理论指导与教育实践相脱节，忽视了教育工作者——教师的个体特殊性和独立性及教学实践的人文性和智慧性。教育叙事研究的转向使教育研究进入一个崭新的阶段，它探究教育中更深层次的内容，对教育经验进行多角度的诠释。叙事研究应用于教育研究领域跨越了教育理论与实践的鸿沟，目前在教育研究领域特别是教师专业发展研究领域受到了广泛的关注和应用，但同时在研究过程中，研究者们还存在对教育叙事研究的内涵理解偏狭，将叙事研究的现场文本混同于研究文本，对叙事情感的主观性不敢过多描述，忽视日常教育经验价值等问题，这都对教育的研究和发展造成了阻碍。^{[1][2]} 本文将结合教育叙事研究的内涵、特点及研究基本过程，从叙事分析模式的角度，阐述教育叙事研究中现场文本到研究文本这一重要阶段的建构过程。

一、教育叙事与教育叙事研究

教育叙事研究兴起于20世纪70年代的西方教育领域，已获得较为丰富的研究成果。从20世纪90年代起，我国的教育研究领域将叙事研究作为一种科学的研究方法开始进行系统的阐释并逐渐推广。

教育叙事和教育叙事研究是由文学叙事理论与教育实践相融合并渗透于教育学科理论演化而来的。叙事的本质是讲故事，因此简单地说，教育叙事就是讲述与教育相关的故事。具体地说，教育叙事是表达人们在教育生活实践中所获得的教育经验、体验、知识和意义的有效方式，是建立在日常经验的基础之上的。^[3] 教育叙事中故事的述说者可以是与教育相关的不同的人物，即叙事主体可以是教师、学生、家长、学校管理者、其他教育工作者以及社会媒体等。^[4] 教育叙事研究是对所叙说的教育故事为研究载体而进行的一种教育研究活动，探究如何才能准确表达和诠释教育经验和教育意义。^[5] 因此，教育叙事研究的内涵不仅仅只是教师叙事研

究,教师叙事研究是教育叙事研究的从属概念;另一方面,教育叙事的研究者既可以是一名教育研究的旁观者,也可以是教师本人。当前的研究逐渐侧重鼓励教师本人讲述自己的“教育故事”,提升教师对自己教育教学实践生活中“教育事件”的敏感度和反思能力,从而提高教师自身的专业技能和教育教学水平。从这个意义上讲,教育叙事研究是对教育叙事的一种升华。通过叙事的方式研究教育,既可以使教育理论得以丰富,又可以不断提升教育实践的效果。

二、教育叙事研究基本过程

加拿大学者康纳利(Connely, M)和克莱丁宁(Clandinin, J)在教育叙事研究方面颇有建树,他们认为教育叙事研究的目的是“重述和重写那些能够导致觉醒和变迁的教师和学生的故事,以引起教师的实践变革”。^[6]叙事研究的过程围绕三个事件:现场,现场文本,研究文本。现场是研究者的考察对象。研究者应通过与被研究者建立不同程度的亲近关系来理解、记录和思考现场。现场文本描述并围绕一系列事件而形成,是经过选择的,演绎解释的经验记录。研究文本与前两者相结合,它代表评判、研究社会意义的问题。与此相对,研究文本与现场和现场文本保持着距离,它们要回答意义和重要性问题。在叙事研究中,研究者从一个中立的观察者到一个积极的参与者,不仅仅进行叙事,还需要理解经验叙事的意义和对他人及社会问题的意义。

因此,教育叙事研究过程包括三个基本阶段。第一阶段:整理现场文本。研究者进入研究现场(田野调查),利用录音和录像设备,广泛收集现场文本(如对教师的深度访谈、与学生和其他教师的对话、课堂观察、教师反思日志、教师教学文件等),并将采集到的内容整理成文字形式,将所有的材料原汁原味地转译成现场文本。第二阶段:对现场文本进行编码。教育叙事研究文本是在教育叙事现场文本的基础上重述或重写,是对教育现场文本的具有研究意义的再叙事。因此首先需要将整理好的现场文本按照需要整理归类,确定故事所包含的关键点或重要元素,进行编码。第三阶段:重新转录,形成研究文本。在对分类编码过的现场文本,研究者要进行不断地阅读、分析、思考,把自

己对教育叙事的理解和感悟,对教育意义的思考,以及自己所要表达的思想主旨融入叙事之中,最终上升到对教育事件和教育问题的重新叙事。这三个阶段的顺利完成需要研究者把握一些正确的叙事语篇理论及对语篇分析理解理论,才能建立起一套科学的编码转录体系,从而完成从叙事现场文本到叙事研究文本的建构。以下将从叙事语篇结构理论和语篇建构整合模型两方面讨论教育叙事研究文本形成的理论基础。

三、教育叙事研究文本形成的理论基础

(一) 叙事语篇结构理论的发展

叙事语篇理论经历了从结构主义时代到建构主义时代转变的过程。在早期,宾夕法尼亚大学的语言学教授拉波夫(William Labov)把叙事定义为一种通过将口语句子的序列与事件实际发生的序列对应起来重述过去经历的方法(Labov, 1972; Labov & Waletzky, 1967)。^{[7][8]}他在《Language in the Inner City》一书中提出了著名的“拉波夫叙事语篇分析模式”,并建立了该种语篇的结构图式。他认为一个完整的叙事语篇由六部分组成,分别是:(1) 点题(abstract);(2) 背景(orientation);(3) 进展/纠纷(complicating action);(4) 评议(evaluation);(5) 结局(resolution);(6) 回应(coda)。他认为只有重要事件才是个人叙事的对象;叙事者叙事的目的是表现出优秀的品质;缺少评议的个人叙事是不完整的;叙事严格遵循事件时间顺序。拉波夫的叙事语篇分析过于笼统,因为并不是所有的叙事结构都包含这六个部分。

随着结构主义和本质主义日渐衰落以及后现代主义和建构主义日渐盛行,叙事已经超越了结构主义的限制,更具建构主义的倾向。在建构主义视角下,社会科学更具解释性,意义成为核心。拉波夫模式的刻板、拘泥于形式的结构主义叙事视角受到了批评和挑战(Robinson, 1981)。^[9]Bourdieu(2000)指出,无论是自传还是传记的叙事,在呈现事件的时候都不必完全按照严格的时间顺序展开,并倾向于在可理解的关系基础上组织叙述顺序。^[10]专门从事采访方法叙事研究的学者 E.Mishler(2006)认为过去并不是固定不变的,事件与经历的意义是在现实发展中的情境下重新建构的,叙事行为本身就是根据事件的重要性重新赋予其意

义，而不是根据事件时间顺序赋予其意义。^[11]

(二) 科特斯克和文迪克 (Kintsch & van Dijk) 的建构整合模型

语篇理解的研究经历了一个不断发展的过程，是认知心理学重要课题之一。20 世纪 70 年代，现代认知心理学迅猛发展，认知科学家们就语篇理解提出了许多理论：如命题网络模型、故事语法、故事图示、脚本理论、命题表征模型。对于语篇的理解，这些理论重视自上而下的宏观结构的控制和加工。进入 80 年代，对于语篇的理解不仅仅是一般性的描述，单纯地解释对话篇的理解和推论过程，认知心理学家更进一步提出了语篇理解的精细加工模型和理论：如心理模型、建构整合模型、建构主义理论、最小限度假设、基于记忆基础的语篇加工模型。^[12]

科特斯克和文迪克 (Kintsch & van Dijk, 1988) 在语篇理解模型的基础之上提出了语篇加工的新的建构整合模型。^[13] 目前，它是一种比较详尽且折中的理论，在西方心理学界引起广泛注意。建构整合模型是将语篇理解的建构过程与整合过程结合起来，强调在建构阶段阅读者自下而上地进行语篇理解加工。语篇理解的实质就是要在读者的头脑中构建起一个语篇意义的表征系统。建构整合模型中语篇文本心理表征方式分为三种不同层次的表征：表层编码 (surface code)，文本基础表征 (text base) 和情境模型 (situational model)。表层编码包含对文本语句的解析，表征的是文本中的字、词、短语以及它们之间的语言学的关系；文本基础表征是包含保持精确的文本意义的一系列命题；而情境模型则表征的是文本所说的内容或微观世界。文本的建构到整合的过程就是高度激活新的重要的信息，从语篇的表征中剔除多余的成分，将一个初始冗余不连贯的语篇整合成连贯、协调的文本。

四、教育叙事研究文本分析模式

教育叙事研究是一种质的研究，研究者本人就是一个研究工具，研究是在自然的情景中对个人或群体的“生活世界”进行探究，研究者要通过自身的体验，领悟理解叙事者的故事与经验，并对其意义做出诠释。所以说教育叙事研究文本转录不只是记流水账，从现场文本到研究文本，研究者需要对叙事研究文本进行语篇的建构，收集分析资料所采

纳的是一种“自下而上”的归纳的方法。教育叙事的研究者可以借鉴以下两种叙事研究分析模式：

(一) 康纳利 (Connelly, M) 和克莱丁宁 (Clandinin, J) 的三维空间分析模式

加拿大学者康纳利和克莱丁宁在讨论叙事研究时提出了三维空间叙事结构，如下表所示。^[14]

三维空间叙事结构表

相互作用		连续性			情境
个人	社会	过去	现在	将来	地点
注意内部的、在条件、感觉、期望、审美反应、精神调整	注意外部的环境条件和其他人，他们的打算、意图、设想和观察点	看过去的、回忆的故事和早些时候的经验	看当前的故事和处置事件时的经验	看隐含的期望、可能的经验和情节线索	看处在自然情境或者在有个体打算、意图、不同观点情境之中的背景、时间、地点

三维空间的叙事结构分析了研究的几个视角：向内、向外、向前、向后。其中向外——外空间（社会空间）是指趋向外的条件，即情境。^[15] 也可以称之为叙事的外视角，展现的是事件中文化的、社会的因素及作用。向内——内视角则关注叙事的内空间，如心理空间，包括情感、审美反应和道德倾向等。在研究文本中，研究者的叙事通过从外视角到内视角的变换，来增加叙事的维度。这里的空间不仅指物理上的概念，如地点等，更重要表达的是复杂的社会关系和人际互动场域，关注个体行为在具体情境中的动态表现和个人与社会的相互关系及作用。时间叙事是一种线性的叙事，即以事件发生的时间先后顺序进行故事叙述，但在教育叙事研究中，更要体现的是根据事件的重要性重新赋予其意义，而不是根据事件时间顺序赋予其意义。空间叙事是以一种新的叙事维度和视角进行叙事，打破原始资料（现场文本）中的线性延续时空关系和事件发生的先后顺序，以时空并置和时空交叉的叙述方法来建构叙事研究文本。叙事研究者在转录研究文本时应该关注对事件的深描，对经验的深思，找出叙事当中的核心人物，关键事件，从社会、文化、

心理等维度,将时间性叙述和空间化叙述有机结合,达到多角度、多参差的叙事效果,充分描绘出教育叙事中人物内心的思想与情感体验,体现事件当中的联系与意义,深入诠释出个人与社会之间深层次的联系与互动作用。

(二) 艾米娅 (Amia)、里弗卡 (Rivka) 和塔玛 (Tamar) 的四单元叙事分析模式

以色列的三位女性心理学研究者艾米娅、里弗卡和塔玛在她们合著的《叙事研究:阅读、分析和诠释》中,认为在叙事中,故事总是围绕着某些事实发生或生活事件的一个核心而建构,同时承认在选择、添加、强调和诠释“所记起的事实”有个性和创造性施展的外围空间。她们在两种独立维度——整体方法和类别方法、内容和形式——的基础上,组合出四个单元矩阵,也是该书重点论述的叙事研究模式。^[16]

整体—内容 整体—形式

类别—内容 类别—形式

整体—内容模式分析是研究者利用个人完整的生活故事,聚焦于所叙述的内容。研究者需要反复不断地阅读原始材料,认真仔细地探索文本的意义,直到整个故事的主题凸现出来。接着写下对于故事的最初印象和完整的印象,并确定故事内容或主题的特殊焦点,用不同方式做标记画出故事的不同主题,然后分别重复阅读。最后研究者要跟随整篇故事的每一个主题,记录自己的结论。这种模式常见于“个案研究”。

整体—形式模式的分析,则是着眼于生活故事的剧情发展和完整结构。例如,叙事是一个喜剧还是悲剧发展的?故事是朝向叙述者目前生活状况的上升态势,还是从一个较为积极时期和境况的下降态势?就故事形式而言,存在三种基本模式或曲线图,即叙述者人生发展的走势:前进、衰退和稳定。研究者要重点关注主题和情节的发展,理解他们发展的过程。其中确定情节发展的关键点是至关重要的,关键点可以从叙述者的言谈的特殊形式中推导出来。如被访谈者对其生活中特定阶段的反思,表示叙事结构性成分的术语,如十字路口、转折点、生活轨迹等。

类别—内容模式常被称为内容分析法。它关注故事的每一个独立部分所呈现的内容,而不考虑完整的故事情境。研究者需要遵循四个步骤:(1)

选择子文本;(2)定义内容类别;(3)把资料归入各类别;(4)作出结论。具体地说,研究者在一个研究问题的基础上给所获得所有文本的相关部分做上标记,然后把它们集成为一个个子文本,并且尽可能开放地阅读子文本,定义出从阅读中浮现的主要内容类别;把以独立的句子或言论为单元的资料编入各个类别,尽管这些言论可能来自同一故事,但却归属于不同的类别,而同一个类别也可能包含不同的故事的不同个体的言论。最后研究者可以对汇总到每一个类别下的内容进行分析描述,形成关于某个特定人物或群体的总体画面,最终得出结论。这些步骤看起来简单清晰,但实施起来并非容易。研究者要做多次重复的阅读,精确的分析,才能准确清楚地分辨出庞杂的原始现场文本材料。

类别—形式模式分析聚焦于某一叙事单元的语言学特征。如叙事者使用何种隐喻等。塔玛在分析访谈资料时,编辑了一个体现情感或精神障碍的形式特点清单,并分析了叙事文本暗含的情感特征,如访谈对象使用一些心理动词“我想、我注意到”,可能预示着一个经历被意识到的程度和正在进行心理加工的过程;叙述者如果指明时间和地点,可能预示着他(她)正努力与一个事件拉开距离或者把它拉得更近;部分谈话(音节、词语、句子、思想)的重复,可能表示谈论的主题引发了说话者的一次比较强烈的情绪反应。因此,叙事研究者应该在阅读分析现场文本时,注意到这些指示情感的形式要素。

事实上,在实际进行叙事研究和诠释时对这四种分析模式运用并不总是那么清晰、绝对,因为教育叙事研究本身就需要多样性的理解与诠释,研究者应该全盘考虑叙事的内容、形式,叙述者的个体情况与其社会生活背景。

五、结语

叙事研究应用于教育研究领域,通过对教育主体日常教育事件的深描,对教育主体实践意义的开放性诠释,体现了教育中生命体验的鲜活世界。其中从叙事现场文本到研究文本的编码转录是教育叙事研究过程中重要的环节,处理操作好这一部分,才能真正体现教育叙事研究的意义所在。

(下转第23页)

据学校实际而采取合理的改革方法,这是一种智慧,是基于生存的现实而生发出的一种“实践性智慧”。真正能引领广大基层学校课程改革的,或许并不是那些外来的课程与教学理论,而恰恰是这种自生自发的、能“接地气”的实践智慧。在课程改革运动中,也只有借助于这些从学校场域中产生的教育实践智慧,才有可能将外来先进的课程与教学理论加以内化,并转化为学校课程改革的实践。

当前,一些优秀教育改革家在所经营的学校内,发挥自身卓越的领导力和感染力,对学校组织结构进行了创造性的改造与调整,极大地激发了广大教师的学习热情和学习潜能,把学校自身变成一个庞大的学习型组织,最大程度地释放出广大教师的教学智慧,从而为学校课程改革注入了强大活力。另外,值得关注的是目前这一批优秀的教育改革家,开始借助他们的改革成就与自身的影响力,

极大促进了中小学校之间的校际交流和互动。近两年来,由一些名校自发组织成立的课改联盟组织如“全国小学课程改革联盟”、“中国名校课改联盟”、“全国课改百校教育联盟”等等,成为基础教育课程改革大潮中的一道亮丽风景。这些不同形式的学校联盟组织,通过开展各种教学观摩、教研活动和经验交流等活动,在生动的教育情境中进行着深入的交流,在更加宽阔的教育空间内传播着优秀的课改经验与智慧。全国很多地区的学校通过组团参观、实地考察、邀请合作学校教师开展实际指导等方式,吸取外来经验与智慧,他们在推进自身学校的变革的过程中,也使课程改革的实践智慧得以广泛传播。可以说,当前基层学校的频繁交流与合作,正在使新课程改革不断释放出新的动力,必将会推进新课程改革走向新的深入。

(上接第20页)

[* 本文系全国教育科学规划2011年度外语教育研究专项课题“优秀中小学英语教师专业成长的叙事研究”(编号:GPA115026)的阶段性研究成果]

参考文献:

- [1] 刘永福. 教育叙事研究及其临近概念的逻辑关系辨析[J]. 理论经纬, 2010 (1): 13-15.
- [2] 刘万海. 教师叙事研究的误区分析[J]. 教育发展研究, 2010 (12): 77-80.
- [3][5] 丁钢, 王枏. 教学与研究的叙事探究[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2010 (6): 1.
- [4] 付丽萍. 教育叙事研究的叙述者及其功能[J]. 教育理论与实践, 2010 (5): 38-40.
- [6] 丁钢. 教育经验的理论方式[J]. 教育研究, 2003 (2): 22-26.
- [7] Labov, W. The transformation of experience in narrative syntax [M]//Language in the inner city. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972: 354-396.
- [8] Labov, W. & Waletzky, J. Narrative Analysis [M]//Essays on the verbal and visual arts. Seattle: University of Washington Press, 1967: 12-44.
- [9] Robinson, J.A. Personal narratives reconsidered[J]. Journal of American Folk-

lore, 198194: 58-85.

- [10] Bourdieu, P. The biographic illusion. [M]//Identity: A reader. London: SAGE Publication, 2000: 298.
- [11] Misher, E. Narrative and identity: The double arrow of time [M]//Discourse and identity. Cambridge: Cambridge University, 2006: 30-47.
- [12] 王丹, 杨玉芳. 语篇理解的表征和加工模型研究综述[J]. 西北大学学报(哲学社会科学版), 2004 (5): 125-129.
- [13] Kintsch, W, Van, Dijk. The role of knowledge comprehension: A construction-integration model[J]. Psychological Review, 1988: 52.
- [14] Clandinin DJ, Connelly FM. Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research [M]. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.
- [15] 克兰迪宁, 康纳利. 叙事研究: 质的研究中的经验和故事[M]. 北京: 北京大学出版社, 2008: 53.
- [16] Lieblich A, Tuval Mashlach, R, Zilber, T. Narrative Research: Reading, analysis, and Interpretation [M]. London: SAGE Publication, 1998: 13-170.