

教育叙事研究的内涵特征、一般过程与审美价值

林 菡

杭州师范大学沈钧儒法学院 浙江杭州 310000

摘 要：叙事研究由于其对个人生活经历的关注而被广泛应用于各类学科领域。教育叙事作为叙事在教育领域中的延伸，聚焦于日常教育活动，通过对教育故事的描述、感悟、剖析与解读，揭示其蕴含的教育意义，获得、积累教育经验。有关注个体与社会背景的深度联结、以生动情节叙述真实的教育生活、秉持教育学立场的叙事伦理的特征。一般包含确定研究问题、选择研究对象、进入研究现场、收集研究资料、整理分析资料、撰写研究报告的基本流程。因其关注教育生活中真实的生命个体，助推了教育研究与实践的反思成长，更启发了教育生命意义的自我生成，而具有独特的审美价值。应在全面认识的基础上推动其不断完善、发展。

关键词：教育叙事研究；内涵特征；一般过程；审美价值

叙事研究在系统研究方法上的悠久历史可以追溯至亚里士多德时期对于“故事”的探讨，作为质性研究法的一大类，其重在从个人生活经历中探寻意义和价值。20世纪70年代，西方学者将叙事学从文学领域引入教育学领域。90年代我国教育学者予以引介、倡导，从而使得教育叙事研究对我国教育研究产生较为广泛的影响，对教师教育、课程研究和学校改革等问题具有重要意义。^[1]近年来，教育叙事研究已成为我国教育领域的一道靓丽风景，既受到理论研究者的提倡，更得到广大中小学教师的狂热追捧。然而，仍有不少教育研究者面临着理论视野狭窄、叙事模式固化和经验体悟缺失的失落困境。基于此，本文试图进一步厘清和阐明教育叙事研究方法的内涵特征和一般过程，挖掘教育叙事研究的价值优势，并尝试对该研究方法的几点问题予以思考与回应，从而为教育研究者运用教育叙事研究方法提供新思路、新方法和新路线，提升教育叙事研究的理论品格和实践解释力。

一、教育叙事研究的内涵特征

从外延来看，教育叙事作为叙事在教育领域中的延伸，突破了以往的理论性的、形而上的教育研究范式，使教育研究具有了叙事的属性；从内涵来看，教育叙事研究聚焦于日常教育活动，即一个个具体的教育故事，力图通过对教育故事的描述、感悟、剖析与解读，对个

体的行为和经验建构进行解释性理解，揭示其蕴含的教育意义，获得、积累教育经验。^[2]教育叙事的主要目的在于关注日常教育实践与经验的意义。对教育叙事研究来说，“教育”是土壤，“质性研究”是方法论。没有教育的滋养，就没有教育故事产生的根由，所叙之事就无从叙起；没有对教育故事本质的剖析、解释，叙事本身就失去了意义，也就没有教育研究的可能。教育叙事研究有别于教育哲学的研究方法。它采取了归纳而非演绎、实践而非思辩的研究取向，直面教育的现实世界，从活生生的教育生活中汲取教育的诗情画意，提升教育经验的存在价值。教育叙事研究作为叙事学与教育学科理论交叉渗透形成的质性研究方式，有其独特的价值秉性、研究思路和行动方式，其主要特征表现在以下几方面。

（一）以小见大：关注个体与社会背景的深度联结

“写得好的故事接近经验，因为它们是人类经验的表述，同时它们也接近理论，因为它们给出的叙事对参与者和读者有教育意义。”由此可知，教育叙事的目的在于单纯地叙述，而是在于通过叙事表达一定的教育事实和教育现象、传达教育意义与启示。教育叙事密切关注个体与社会背景之间的关系。个人维度可能包含个人的情感、期望、审美、道德特征以及个性性格等内容，而这些内容离不开社会环境的形塑与被形塑。这就需要研究者广泛收集参与者信息，并对个体生活背景有足够清晰的理解，且能够识别和分清特定故事的资源材料，解释个体生活的多重背景因素。同时，积极与参与者合作、讨论，反思他们个人的成长背景。因此，教育叙事要求

作者简介：林菡（2001-），女，汉族，浙江温州，硕士研究生在读，杭州师范大学沈钧儒法学院，研究方向：中小学思政教学。

研究者客观地深入参与者的社会背景,从微观入手对特定教育情境进行的具体研究和考察,建立起教育故事与社会背景的深度联结。

(二) 独具匠心:以生动情节叙述真实的教育生活

教育叙事研究的考察对象是教育经验和现象。正如康纳利所言:“为什么叙事?因为经验。”^[3]在深入了解我们的日常教育经验中寻找教育理论自身发展的可能,重新唤起原初经验,从而找到本真的自我。经验意味着真实,教育叙事要立足于真实,接近教育生活中的“真相”。研究者将教育中的真实生活用语言生动细致地展现着读者,而不是为了迎合理论、迎合喜好来虚构教育故事。值得一提的是,教育叙事研究的“真实”并不是纯科学意义上讲的绝对真实,只是相对于文学虚构而言。教育生活是社会生活和人的精神生活,教育叙事是高度生活化的,个人的喜怒哀乐、思想态度都是构成经验的重要部分。因此,教育叙事具有强烈的个人倾向性,叙述教育生活的文本具有个人主观理解和重构的标志。叙述教育故事,要将真实性与生动性结合,强调情节的跌宕起伏和吸引力。有情节,即抛弃流水账式的叙说,代之以真实、细腻、内隐的“关键事件”的叙述,意味着“某种‘波折’、‘变化’、‘起伏’、‘转换’或‘节外生枝’。”因此,教育叙事研究报告内容强调必须具有一定的情节性,深度描写教学事件中的“波折”、“节外生枝”、教师的情境变化和寻求教学出路的谋划。

(三) 教育味道:秉持教育学立场的叙事伦理

秉持教育学立场的叙事伦理,这是区别于其他学科叙事研究而言。教育叙事具有文学叙事的不可替代性。构成这种区别性和不可替代性的根基是教育叙事要有“教育学的立场”。由于教育活动的特殊性,使得参与者和研究者负载着更厚重的价值观色彩,更注重从教育生活故事中发掘对教师及学生有教育意义的素材。使读者通过阅读教育叙事,能在共鸣中获得思考与启迪,从而间接影响读者,使其教育理念和思想不断更新,教育方式和方法不断改进。这种教育学立场的叙事伦理至少应该包括两个方面。一是假设人发展的可能性,人的可塑性和可教育性。二是立足于基本问题,即人是如何在社会、人、教育的三重关系中生成与发展,从而不断将自身的可能性转化为现实性的?以什么样的方式来促进人的生命主动、健康地发展?人在教育生活中的状态是怎么样的?教育叙事应该体现出基本的教育学立场,并将其作为叙事过程中贯穿始终的线索。只有这样的叙事才

会充满教育味道,才有可能成为教育学的思想资源,进而丰富和发展教育学。

二、教育叙事研究的一般过程

依据英国学者康纳利等的观点,结合我国的实际状况,教育叙事研究一般包含了以下基本流程:确定研究问题、选择研究对象、进入研究现场、收集研究资料、整理分析资料、撰写研究报告。

(一) 确定研究问题

确定研究问题是进行研究的前提。研究问题要与教育叙事研究具有一定的适切性。教育研究的范围很广泛,教育观念、教育机制、素质结构、课堂教学等都有可能成为研究的问题。教育叙事研究关注微观层面细小的普通的教育实践,强调对教育中特殊现象的描述和体察。陈向明教授指出,质的研究选题须有意义。“所谓‘有意义的问题’起码有两重含义,一是我们研究者对该问题不了解,希望通过此项研究获得一个答案;二是该问题所涉及的时间、地点、人物和事件在现实生活中确实存在,对被研究者来说具有实际意义,是他们真正关心的问题。”与此同时,教育的叙事研究就是要通过讲故事的方式来寻求对于教育本身的理解,展现教育经验的丰富内涵,关注的是教育经验。因此研究的问题要贴近真实教育生活,需从生活中教育经验找到对应的教育理论。例如,张妮妮(2013)研究的问题是乡村幼儿教师的教育生活。教育生活是复杂的,是一个动态而多样的过程,只有在真实的实践场景中才能够真正被体现和解释,通过讲述幼儿教师的一个个专业生活故事,能够得以了解和接近幼儿教师的生活体验,幼儿教师职业的丰富内涵得以向我们敞开。^[4]

(二) 选择研究对象

教育叙事研究充满着对教师的关怀、对教师过去及现在的生活故事的关注,对教师课堂教学与教育实践的感受,需要研究者和被研究者的互动和合作,要求研究者与参与者建立深度的信任。为使研究对象具有一定的代表性,大多采用“目的性抽样”方式,根据“就近”与“方便”的原则。^[5]样本的选择不仅要与研究的典型问题相关,也要研究者与被研究者的关系相关,需留意年龄、空间、性别、个性、地位等因素。

(三) 进入研究现场

研究现场是研究者观察、了解研究对象的真实环境。进入教育叙事研究现场就是走进教育生活,观察教育的真实环境,与师生一道同呼吸、共生活。没有现场研究,

就难以获得“原汁原味”的现场资料。因此,研究现场是教师叙事研究获取真实资料的直接来源。通过观察、访谈等方式获得客观事实和主观经验方面的资料,把握其行为方式、情感经历、思想观念以及深层原因。进入研究现场的方式是多种多样的,研究者或在自然状态下进入现场,或在特殊情境下进入现场,或通过第三人的引荐走进现场……无论何种方式都需要征得研究对象的同意,符合道德伦理的要求。

(四) 收集研究资料

在研究现场搜集研究资料,即收集教育经验。收集教育经验的过程也是使研究逐步走向深入的过程,使研究更加清晰明确。教育经验的收集包括两方面:一是个人经历或故事素材的收集。口述史是基本的策略,包括传记、自传、日记、日志、书信等。二是进一步深化叙事。包括结构性与非结构性访谈、倾听、现场笔记,还可以通过文献、纪念品、年鉴或编年史等了解背景。^[6]

(五) 整理分析资料

资料的分析和整理是叙事研究极为重要的环节。整理分析资料时要避免个人偏见,尊重事实,尊重研究对象的声音。不断对获取的资料加以梳理、反思,形成独特的感悟和解释。另外,研究者需要从所收集的大量原始资料中寻找出“本土概念”。“即那些能够表达被研究者自己观点和情感感受的语言,将这些概念作为登录的码号。‘本土概念’应该是被研究者经常使用的、用来表达他们自己看世界的方式的概念”^[7]让概念源于原始材料,扎根于其中,在此基础上建构起叙事的基石。

(六) 撰写研究报告

撰写研究报告是教育叙事研究的一项复杂而困难的工作。克莱丁宁和康纳利将其称之为“来来回回”的过程。^[8]呈现给读者的研究文本可以灵活多样,将资料加以编码、归类,确定其中的重要元素和节点,将其整理成有情节的故事。文本不是记流水账,必须用明确的主题将复杂、流变的故事统摄在结构之中,挖掘事实背后的深层喻意。为达成升华理念的目的,还要注重细节深描,力求真实、形象和详尽地叙述。通过哲学、人类学和社会学等层面的分析,透析现实情境中的种种关系,概括出关系所蕴含的信念、规律和方法。教育叙事研究必须有一个为研究者提供参照的基本行文准则。

三、审美价值:发现教育生命的“绵延之美”

著名法国哲学家亨利·伯格森的生命哲学中提出了“绵延”说。从自身哲学观出发,他对美进行了独特的

界定,具有非常浓厚的生命哲学色彩,即美在绵延。在他看来,现实世界并没有一个绝对静止的本源,因此世界处于永恒流变与生成之中。^[9]绵延只存在于有机生命界,而它的核心就是“生成”,即生命永无止息的前进与绵绵无息的创造,这就是生命中的“绵延之美”。美存在于日常生活中,存在于每个不断成长的生命个体中,更存在于启发个体理解生命意义的一切教育活动中。而教育叙事研究则关注教育生活中真实的生命个体,助推了教育研究与实践的反思成长,更启发了教育生命意义的自我生成,其独特的审美价值正是在鲜活真实的教育生活中发现教育生命的“绵延之美”。

(一) 美在关注教育生活中真实的生命个体

教育叙事研究之所以能在教育领域中蓬勃发展,非常重要的原因让我们在教育现场看到一个个鲜活、具体的生命个体,听到来自教育领域内的真实声音。依赖研究者丰富敏感的心灵、厚实的知识与见识、高超的表达能力,让读者品读出教育故事中蕴含的缄默知识、曲折的情感变化、丰富的内心体验,进而关注故事中真实的生命个体,直达内心。教育叙事主要处理的不是现场与文本的关系,更不是文本与文本的关系,而是人与人的关系,是人在关系中的生存处境。这种处境反映了叙事者和被叙事者的基本生活状态:他们在各种琐碎的教育故事聚合成的发生于教育生活中的欢笑与悲哀、希望和绝望等等。^[10]教育研究者走出实验室,走进真实的教育现场,在与被叙事者的互动中关注生命的生存处境,对真实生命个体的认知和尊重,让教育研究获得了温度与深度。教育叙事研究叙述出当代中国师生的具体生动的心灵图象,而这种对日常生活中生命个体的关注,体现出其独特的审美价值。

(二) 美在助推教育研究与实践的反思成长

一方面,教育叙事研究进一步丰富了教育研究方法。教育是影响学生心灵的精神活动,教育学本质上是人文学科,因而教育叙事研究是适切教育活动的重要研究方法,推动教育研究范式的转型。教育叙事研究的运用有利于推进教育人类学研究的学术规范性,培养教育实践者和研究者不断进行自我反思批判的学术理性思维,以形成独立的学术人格。另一方面,教育叙事研究在描述分析丰富的教师经验和独特的生活故事方面为教育引进了有益视角。专注教育现实,联通理论与实践,不是单纯的叙述事件,而是认识、反思遭遇的教育问题。无论是一线中小学教师,还是教育研究者,都会在叙事研究

中对自己的实践活动进行新的审查,促进自身专业不断成长,将对教育问题的学术研究回归到鲜活的现实中去。教育叙事研究运用所体现出来的资源共享、开放沟通为教育研究队伍的建设注入新的活力,助推教育研究与实践不断发展,品味生命成长的“绵延之美”。

(三)美在启发教育生命意义的自我生成

教育叙事不仅是作为教育故事中教师和学生精神世界的发现者,而且是挖掘者和再造者,能够启发教育生活中生命意义的自我生成。促进研究者、研究对象和广大受众的反思,即对于那些长久地沉沦于日常生活的人来说,教育叙事可能引发“自我唤醒”的教育效应。^[11]好的教育叙事研究并不满足于对教育经验的简单收集,而是一种具有伦理关怀和本体意味的生命实践的叙事研究。教育叙事关心教育生活中生命个体的细微变化和时刻需要面对的精神困境,它所追问的心灵的呼声,表达的是一种对生命成长的深刻体察和理解,提出它对教育世界和生命发展的创见。^[12]教育叙事者不仅是在叙述事件,而且是在书写以教育的方式显现人情、人性的特质,以教育的方式书写人的存在的尊严和价值,指向个体对教育生命意义的底层思考与自我生成,具有生命的广度。因此,教育叙事研究不单单只是照亮一篇文章、一个主题,更照亮了每个教育生命的成长之路,通过小叙事促进个体生命的大成长。

四、对教育叙事研究的思考

尽管教育叙事研究经过不断地发展与完善,已经成为一种系统的研究法,但是对于教育叙事研究仍存在一些值得进一步思考的问题。如何评价一项教育叙事研究是否有价值?怎样检视和理解故事?谁是教育叙事研究的主体?这些问题仍然是学术界热点讨论的问题。笔者认为,对教育叙事研究要有一个全面的认识。首先,认清叙事研究的局限性有利于我们在研究中根据研究的目的和需要进行合理选择。其次,从历史的眼光动态地看教育研究的发展,叙事研究为教育研究的多样化注入了

活力,而其自身也在随之不断完善与发展。最后,教育叙事研究的开放性说明了无论采用哪种研究方法而得到的结论并不能证明其永久的有效性,而只是对他人的研究有所启示或成为继续研究的基础。教育研究所追求的科学精神正是对事物的本质不断探索的过程,而不仅仅是说服他人的结果。

参考文献

- [1]孙振东,陈荟.对我国教育叙事研究的审思[J].教育学报,2009,5(03):3-8.
- [2]赵蒙成.教育叙事研究的优势与规范[J].湖南师范大学教育科学学报,2014,13(06):25-30.
- [3]D.JeanClandinin, F.MichaelConnelly.叙事探究:质性研究中的经验与故事[M].台北:心理出版社,2003.55.
- [4]张妮妮.在耕耘中守望[D].东北师范大学,2013.
- [5]孙智慧,孙译文.论教育叙事研究的内涵、结构及环节[J].教育评论,2018,(02):36-39.
- [6]丁钢.教育叙事研究的方法论[J].全球教育展望,2008,(03):52-59.
- [7]陈向明.教师如何作质的研究[M].北京:教育科学出版社,2001.168-169.
- [8]D.JeanClandinin, F.MichaelConnelly.叙事探究:质性研究中的经验与故事[M].台北:心理出版社,2003.201.
- [9]柏格森.吴士栋译.时间与自由意志[M].北京:商务印书馆,1997.8、9.
- [10]赵蒙成.教育叙事研究的优势与规范[J].湖南师范大学教育科学学报,2014,13(06):25-30.
- [11]宋景东.教学相长:研究生导师专业发展的叙事研究[D].东北师范大学博士论文,2017.
- [12]李政涛.教育研究的叙事伦理[J].教育研究,2006(10):18-21+26.