

长三角教育科研丛书

40 个教师成长的 现场

张肇丰 李丽桦◎主编

 华东师范大学出版社

叙事是人的天性，是一种思维的表达方式，它有助于反映『沉默的大多数的声音』。本书将带您进入教师成长的不同现场，观察、倾听、感受教育人生的丰富和曲折。

40 个教师成长的 现场

张肇丰 李丽桦◎主编

 华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师成长的40个现场/张肇丰,李丽桦主编. —上海:华东师范大学出版社,2012.9
ISBN 978-7-5617-9948-2

I. ①教… II. ①张… ②李… III. ①师资培养—研究 IV. ①G451.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2012)第229494号

教师成长的40个现场

主 编 张肇丰 李丽桦
责任编辑 吴海红
责任校对 王 卫
装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路3663号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路3663号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com/>

印 刷 者 上海市崇明县裕安印刷厂
开 本 787×1092 16开
印 张 16.25
字 数 248千字
版 次 2012年11月第1版
印 次 2012年11月第1次
印 数 1—4100
书 号 ISBN 978-7-5617-9948-2/G·5911
定 价 32.00元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话021-62865537联系)

前言

叙事研究与教师成长

叙事研究是近些年来教育研究领域中的一个热点,也是一个难点。从理论研究角度看,有关叙事研究的理论来源、概念内涵、目的意义、功能作用等方面的探讨已比较充分;而在本体论研究基础上延伸的方法论探讨,则明显比较薄弱。从实践应用角度看,叙事研究这种形式受到了众多中小学教师和一些专业研究人员的欢迎;但在学习应用的过程中,研究者也普遍产生了“入门不难,提高却不易”的看法和困惑。可以说,经过十多年来的倡导和发展,叙事研究已进入了一个高原期,并亟待有所突破。本文拟结合叙事研究的现状,就有关叙事研究的方法问题作一些阐述和探讨。

一、叙事研究与案例研究的异同

20世纪90年代末至本世纪初以来,案例研究与叙事研究先后兴起,成为教育研究中的显学和热点。从十多年来的有关成果和事件看,案例研究和叙事研究这类“质的研究方法”,开始只限于个别专家学者的学术研究。后来在短短几年中,迅速传播并为广大教师所接受,被广泛应用于中小学教育科研领域,又引发了大批研究者的关注和跟进。于是理论与实践相互促进,把叙事研究推向了高潮。

表1 案例研究与叙事研究的早期成果和事件一览

1996年,陈向明:《王小刚为什么不上学了——一位辍学生的个案调查》,《教育研究与实验》第1期。

1997年,岳晓东:《登天的感觉——我在哈佛大学做心理咨询》,北京师范大学出版社。

2000年,陈向明:《质的研究方法与社会科学研究》,教育科学出版社;2001年,陈向明:《教师如何做质的研究》,教育科学出版社。

续 表

2000 年,《上海教育科研》杂志最早开辟了“案例评析”专栏,发表了国内第一批“研究性学习”案例。

2002 年,《中国教育报》举办教育案例征文活动,收到近 4 万篇来稿。

2003 年,丁钢:《教育经验的理论方式》,《教育研究》第 2 期;2001 年起,丁钢主编《中国教育:研究与评论》集刊,倡导叙事研究。

2003 年,徐碧美:《追求卓越——教师专业发展案例研究》,人民教育出版社。

在这个过程中,2003 年丁钢教授的《教育经验的理论方式》一文,是一个重要的转折点。文章介绍了加拿大学者康纳利等人有关叙事研究的理论,第一次在国内比较系统地阐述了叙事研究的功能作用和价值意义,引起了教育研究者的广泛关注。从此叙事研究后来居上,逐渐呈现超越案例研究并取而代之的趋向。然而在广泛传播和快速发展的过程中,理论逐渐跟不上实践,难以继续发挥解释和指导教改实践的功能。有关叙事研究与案例研究的异同问题,便是其中一例。

在以往大多数研究中,案例研究与叙事研究是被分别阐述的,或作为同一概念替换使用,其性质和相互关系不免处于一种模糊状态。因此,二者的异同成为许多实践者比较疑惑和纠结的一个问题。有一位中学科室主任曾表达了她的困惑:“本来我似乎明白叙事研究和案例研究的区别,但读了徐碧美的《追求卓越——教师专业发展案例研究》后,我发现她的案例研究就是我认为的叙事研究。当我读郑金洲的《行动研究指导》中‘行动研究成果的主要表达形式’时,发现他把‘教育叙事’和‘教育案例’分开来写,说明这两种研究成果的表达方式是不一样的。我请教过好几个朋友,包括教育学博士,他们也说不清楚。”^①

作为研究和表达的方式方法,叙事研究与案例研究有着共同的“质的研究”的方法论背景,这是二者的边界比较模糊的主要原因。其区别主要在于二者的研究侧重点有所不同,导致其思维和表达方式有所差异。

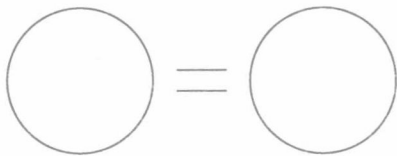
1. 叙事与案例的联系

叙事是一种表达方式。叙事是人类传达思想的一种基本的语言表述方式,研究者通过对人、事、物的观察和描述,叙述了事情的发生、发展和结果,从而反映个人的经验和看法。而案例是一个特定的情境。案例是发生在一个特定的时间和空间范围里的

^① 仲丽娟:《教师专业发展的叙事研究——一位中学教师的亲历亲闻》,北京大学出版社,2010 年版,第 14 页。

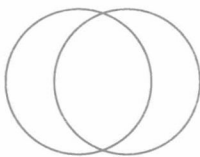
事件,作为特定情境中的研究对象,比较集中地反映了研究者所关注的事情和问题。案例研究的情境性,使研究体现了一定的整体性和典型性,有助于对特定事件的反映和认识。

由于事情总是发生在一定的情境之中,而案例研究又往往是以叙事为主要表达方式的,因此也可称作叙事型的案例研究。在这种情况下,很难将二者截然区分,因此可以将二者看作是同一概念。



但是,还有一些情况有所不同。一种情况是某些叙事缺少明显的情境性,如自传、传记类的文字,往往时间跨度大,场景转化多,情境特征不太明显。还有些比较特殊的,如意识流的小说,其中事情发生的时间、地点、环境甚至人物面貌都不太明确清晰。这些叙事就很难与案例等同看待。另一种情况是,案例的表述方式并不局限于叙事,它还包括议论、说明等重要方式。有相当多的案例研究,叙事在其中只占很小的比重,而主要篇幅在于对所叙之事的讨论和分析。这类案例,实际上是以叙事为基础、以议论说明为主要表达方式的,可称为非叙事型的案例研究。

叙事研究与案例研究既可能表现为相同或相似的形式,又可能呈现为不同面貌。因此从总体上说,二者可被看作是交叉概念。



2. 叙事与案例的区别

就研究的侧重点而言,叙事研究比较偏重于按时间顺序反映事情发展的过程,而案例研究则具有更强的空间感,更注重在特定情境里事物的组成要素及其相互关系。从索绪尔语言学的视角来看,叙事研究反映了不断变化着的各个单位的相互关系,即有历时性的特点;而案例研究反映的是同时存在的各种形式之间的关系,即体现了共时性特点。因此可以说,如果是偏重于表现一段时间内的事物发展过程的,那么研究

将注重叙事方法的应用;如果是偏重分析某个特定情境中的事物关系的,案例研究的特征将更为明显。二者的区别可见下表。

表2 叙事与案例的特点及区别

	叙 事	案 例
基本性质	一种表达方式	一个特定情境
概念内涵	时间概念	空间概念
关注重点	发展过程	相互关系
思维方式	偏重感性认识	兼顾理性认识

由于在一项质的研究中,事情的发生情境与发展过程是一个错综复杂的研究对象,因而叙事与案例的边界往往比较模糊。从“共时性”与“历时性”的关系来看,语言的历时性实际上是由无数共时性所构成的,共时现象就像是历史长河中的一个断面或切片,共时研究是历时研究的基础或实质。因此,要进一步提高叙事研究或案例研究的质量,需要更多地关注一个教育事件中所包含的各种教育因素以及相互之间的关系。

由于案例研究关注的是事件的组成要素和各要素之间的关系,因此带有更多的“分析”特征和理性思考的成分;体现在表达方式上,就可能在叙述描写的同时,还兼有议论和说明等形式。尽管如上所述,在大多数情况下,叙事研究与案例研究在文本形式上很难截然区分;然而许多擅长和偏爱感性表达的研究者,会自然地倾向于接受和采用“叙事研究”的说法。这可说是“叙事研究”受到热捧的一种社会心理基础。

二、叙事研究的基本模式

叙事研究的流行,引发了一系列的问题:叙事研究有没有模式?叙事研究是否需要模式?怎样评价叙事研究的质量和水平?

关于叙事研究的规范和模式问题,专家学者们的看法也有很大的分歧。一种观点,是从后现代主义的“解构”理念和中小学教师的研究需求出发,反对遵循烦琐的、一味追求普遍规律的科研规范,强调教育研究的人文性、草根性、原创性,主张“怎么都行”。另一种观点,是从教育研究的基本性质及方法体系出发,强调凡是研究都必须遵循一定的方法规范,并指出“怎么都行”所造成的负面影响,但一般也没有提出明确的

叙事研究模式。^①

从总体上看,专业研究人员对叙事研究的关注局限于理论探讨和文献研究,更多的有关叙事研究的方法探索来自于学校教师和地方教科研人员。实际上,广大中小学教师已经在学校教育科研的实践中摸索形成了一定的叙事模式,这就是近些年来被广泛应用的“一事一议”模式。其基本结构是“故事+点评”,即“情景描述”加上“感悟思考”;具体要求是描述要生动,思考要深刻。在实践应用中,这种基本模式还演化成“夹叙夹议”、“只叙不议”等变式。一般来说,“一事一议”适应了中小学教师参与学校教改和科研的需求,并提供了适合教师思维及表述特点的操作模式,因此受到了广泛的欢迎。

随着研究的推广和深入,单纯的一事一议模式逐渐暴露了自身的一些缺陷:一是叙事容易与研究脱节,所谓点评往往成为追求所谓理论深度的空洞议论;二是对叙事本身缺少研究,许多叙事只是流水账式的材料堆砌。显然,缺少方法论指导的单一模式还不能满足学校教育科研可持续发展的需求,一些专业研究人员和学校教师开始探索更多的更适宜教师特点的叙事研究的模式及方法。归纳起来,与叙事研究相关的理论模式及其应用,有如下几种基本类型。

(一) 质的研究模式

关于“质的研究”的理论和方法,最初是在1990年代初期,我国大陆研究者接触到了由台湾地区学者编译撰写的有关著作^②。2000年以后,陈向明的《质的研究方法与社会科学研究》及其姐妹篇《教师如何做质的研究》在大陆出版,产生了广泛的影响。从方法上看,质的研究并不如有些初学者所想象的那样随意,而是有一整套规范的做法。其基本步骤包括:(1)确定研究问题;(2)选择研究对象;(3)进入研究现场;(4)进行观察访谈;(5)整理分析资料;(6)撰写研究报告。在上述研究过程中,第五步是一个关键阶段,其中又包含了三个重要环节:给材料编码→提炼本土概念→形成扎根理论。

从有限的资料看,所谓规范的质的研究方法,目前应用范围仍局限于少数高校教

^① 参见施铁如《“怎么都行”:学校改革的后现代思考》,《教育研究与实验》,2003年第2期;许锡良《评“怎么都行”:对教育叙事的理性反思》,《教育研究与实验》,2004年第1期;“关于教师研究的特点和方法”系列讨论文章,《上海教育科研》2010年第6期至第12期。

^② 欧用生:《质的研究》,台北:师大书苑,1989年版;王文科:《质的教育研究法》,台北:师大书苑,1990年版。

育专业的有关课程学习中,也有一些地方教科研人员和学校教师在这方面进行了积极的尝试。如上海市静安区教育学院曾举办质的研究方法培训班,请专家对骨干教师进行具体指导,取得了一定的成效。但总体看来,规范的质的研究方法,更适用于少数专业研究人员;参与学校教育科研的中小学教师,对此仍有力不从心、曲高和寡的感觉。

理论观念的广泛传播,与实际应用的不尽人意形成了鲜明的对比。究其原因,可能有两个方面:一是与传统的文献研究、经验总结、论文撰写等方式方法相比,质的研究往往更为费时费力,其严谨细致的研究步骤使许多原先期望“早出快出”成果的研究人员和中小学教师望而却步。二是质的研究虽然比较重视感性的认识和表达方式,如观察、访谈、叙事、深描等,但要取得一定质量的研究成果(如提出某种扎根理论),仍然需要一定的思辨能力和理论功底;尽管不少研究者对“叙事研究”心向往之,最终仍知难而退。此外,一些专家学者的质性研究并没有严格遵循固有规范,如陈向明的代表作《王小刚为什么不上学了——一位辍学生的个案调查》,并没有采用资料编码、本土概念等研究方法,甚至没有明确的研究结论,因而也引起一些初学者的疑虑。^①

(二) 课例研究模式

课例研究的概念起源于日本,已有上百年的历史,原本是指教师寻求提升课堂教学水平的一种校本的、合作的专业发展过程和形式。本世纪初以来,经美国教育学者斯蒂格勒和希伯特的翻译介绍(1999),课例研究开始流传推广至世界许多国家。

一般认为,课例研究包含三方面的含义:(1)本质上是一种行动研究,呈现为一个持续、循环的实践研究过程;(2)以教师的集体合作研究为主要形式;(3)以学生学习和发展中出现的问题为研究对象。从有关研究成果看,课例研究包括两种基本途径,一是课堂观察与分析,二是行动研究。

2000年以后,上海市教科院教师教育研究中心曾举办过多期“小学数学骨干教师国家级培训班”及“高级研修班”,尝试应用课堂观察与分析技术进行教师培训,在这类模式中较有代表性。这些方法技术包括:

- (1) 全息性课堂教学录音、录像;
- (2) 逐字记录的课堂教学实录;

^① 参见鲍超《谈案例研究中的规范化问题——兼评〈王小刚为什么不上学了?——一位辍学生的个案调查〉》,《上海教育科研》2012年第7期。

- (3) 提问技巧水平检核表;
- (4) 提问行为类型频次表;
- (5) 语言流程图及巡视线路图;
- (6) 课堂教学时间分配表;
- (7) 课堂教学行为时间分布表;
- (8) 教学程序表;
- (9) 课堂教学效果检测表。

这个模式的基本特点是,研究者以分工合作的方式,多角度地观察课堂,在收集大量信息的基础上进行分类统计,定量研究与定性研究相结合。与以往基于个人感悟的经验型听评课相比,这套技术确有其“科学性”和“先进性”;但也有操作比较复杂的缺陷,其实际效果也有待观察。因此不少教科研人员和学校教师一直试图对有关方法加以简化改进,以便更适应教师日常工作和研究的需要。

课例研究的另一条途径是开展行动研究。上海市教科院顾泠沅借鉴行动研究的理论及方法,提出了促进教师专业发展的“行动教育”模式。该模式的基本内涵和程序可以概括为“三个关注,两个反思”,即:(1)关注个人已有经验的原行为阶段。在反思自身与他人差距后更新理念,进入下阶段。(2)关注新理念之下的新设计阶段。在反思教学设计与学生实际差距后改善教学行为,进入第三阶段。(3)关注学生获得的新行为阶段,完成理念向行为的转移。

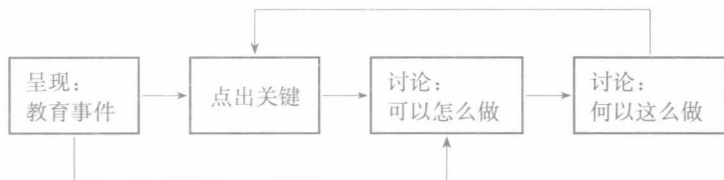
这个“实践反思”模式概括提炼了许多优秀教师备课、上课、改进的经验,符合行动研究的一般特点,有较强的实践指导意义,后来成为许多学校“磨课”、“赛课”等教研活动的理论基础。一些教师用第一人称的方式,叙述自己对课堂教学“多轮改进”或描述他人“同课异构”的过程,撰写成叙事性的课例研究报告。还有更多的教师研究,超越了课例研究范畴,关注和描述某个事件、项目或活动的改进发展过程,形成了更为丰富多样的教育行动的叙事研究。

(三) 关键教育事件模式

“关键事件”原是用子企业管理和经济研究的一个概念,后来被借用于教育研究领域。2005年前后,美国哥伦比亚大学教育学院林晓东教授曾以“关键教育事件”为主题,在山东省举办了三次专题教师培训。2007年,英国学者大卫·特里普所著《教学中的关键事件——发展教师专业判断力》在国内翻译出版,引起了许多研究者的兴趣。

2006 年以来,上海长宁区教育学院先后开展“重要教育片段”、“关键教育事件”教研模式研究,在这方面积累了比较成熟的经验。

按照大卫·特里普的解释,“事件经常发生,但关键事件是由我们观察情景的方式产生的:关键事件是对事件意义的阐释”。^①所谓关键教育事件,是由研究者“创造”而不是“发现”的,即某些看似平常的事件,被选择并赋予了丰富内涵和启迪意义,并用作教师培训的讨论材料。怎样选择和生成“关键事件”?大卫·特里普提出可以选择适当的形容词,由此确定观察记录的角度,如:有趣的、滑稽的、悲痛的、聪慧的、暴力的、不幸的、烦恼的、好的,等等。^②上海市长宁区教育学院在借鉴国外理论的基础上,在二十多所中小学进行了关键教育事件的实践研究,并提炼出一套系统的教研模式。其教研活动和案例写作的基本流程是:^③



图一 基于“关键教育事件”教研模式的流程

上述模式由四个基本环节组成:(1)呈现“教育事件”。一般由培训组织者准备并呈现材料,事件的反思价值取决于组织者的专业敏感性。(2)点出关键。指出教学行为所存在的问题或事件的症结(如“为什么教师反复讲解后,学生考试时还出错”);也可以在经过第三、第四阶段的讨论后再“点出关键”。(3)讨论“可以怎么做”。这是培训中教师最愿意参与的环节,培训者可以事先准备一些相关做法供参考。(4)讨论“何以这么做”。能够说出一定道理的,一般是专家型教师或少数经验型教师,组织者也需要具有一定的理论联系实际的能力,梳理归纳讨论中的真知灼见。

与课例研究模式相比,关键教育事件模式聚焦于日常教学过程中的问题和困惑,研究的切入口较小,一般也不运用定量分析方法,操作比较简便。研究者通过对某些瓶颈问题的突破,达到举一反三、提高教师认识水平的目的。这个教研模式在长宁区经过多年实践,积累了一批有价值的“关键教育事件”教学案例,开拓了叙事研究的

① [英] 大卫·特里普著,邓妍妍、郑汉文译:《教学中的关键事件——发展教师专业判断力》,河北人民出版社,2007年版,第15页。

② 同上,第44页。

③ 陈晔:《基于关键教育事件的教研模式》,《上海教育科研》,2010年第4期。

视野。

(四) 个人的教育史

所谓个人的教育史,是指以反映普通人的教育经历和成长过程为题材内容、比较私人化的描述性的文字记录,有别于以社会、国家、领袖人物等为研究对象的思辨性较强的“宏大叙事”。其研究形式包括自传、传记、回忆录、口述史、采访记,以及对日记、书信、档案、文物等的研究。个人教育史的常见题材有:优秀教师的成长经历、一个差生的转变过程、一段学习或从教的经历、一个集体的发展或变迁、个人的自我剖析和反思等。许多优秀教师都写过反映自己成长经历的自传体文字,不少故事生动感人,又包含着丰富而深刻的人生感悟,成为感动、启迪和激励他人的一个重要的思想资源。于是,“个人的教育史”不仅有了个人意义,更有其社会意义。与质的研究、课例研究、关键教育事件等模式相比,个人的教育史更直接地反映了“沉默的大多数的声音”,有其独特而重要的价值。曾有一位研究“社会记忆”的学者指出,“如果我们认为,一个‘社会’并不只是由一些精英人物、上层思想与意识形态以及典型的文化特征构成。那么,许多被传统史学遗忘的‘过去’,值得我们记录与分析”。^①

个人教育史的研究和写作,是从个人的视角出发,围绕某个主题,通过一系列事件和细节的描述,反映一个人(或集体)的成长经历或转变过程。如何避免罗列事实、报陈年流水账,是个人史写作的首要考虑点。所谓“个人的教育史”,实际上是从以往的大量事实中选择性地叙述某些事件及细节。写好这类叙事的关键,是用现在的眼光来看过去,描述以往经验对于个人成长的意义,以及发现当时没有注意到的事物间的关联,或没有料到的事件后果及其影响。

从研究方法的角度看,个人教育史的研究是一种调查研究和经验总结,这里的调查包括查阅文献、实地考察、实物分析、人物访谈等方法。从研究现状看,怎样充分利用各种途径收集素材,应用不同表述形式来反映个人(自己或他人)的经历,还没有得到研究者的足够重视,因此叙事的主题和形式往往比较相似而缺乏个性。也可以说,个人教育史的研究和写作有着十分广阔的发展前景。

上述有关叙事研究的几种理论模式,为我们建立了不同的参照系,提供了各种可

^① 王明珂:《谁的历史:自传、传记与口述历史的社会记忆本质》,载定宜庄、汪润主编《口述史读本》,北京大学出版社,2011年版,第80页。

供借鉴的方法规范。但是从总体上看,大多数教师和地方教科研人员对于叙事类的写作,实际上很少有意识地应用理论指导,更多的还是依靠个人的感悟和摸索。在这里,叙事理论的不成熟与实践者缺乏理论意识,可能互为因果,以致形成了当前叙事研究的高原期现象。

三、叙事与研究的关系

在叙事性文本大量产生的同时,人们经常听到这样的质疑:“除了故事,你的研究在哪里?”“如果交上一篇生动感人的教育故事,能否给他授予高级职称(或博士学位、科研成果奖)?”这是让许多教师和研究者感到困惑的一个问题。在我看来,这个问题的实质是:一项研究,是否可以脱离理性认识(分析、思考),而单纯依靠感性认识(体验、描述)来进行?

许多教师和研究者偏爱“叙事研究”,其实是看好其既行“叙事”之实而又有“研究”之名。然而从心理学角度看,“研究”虽然也可包括直觉、体验、感悟、想象等非理性因素,但主要成分还是分析综合等理性的思维方式。凡属“研究”,就离不开探寻事物真相和性质的理性思考,这是它与偏重审美功能的文艺创作的基本区别,即“求真”与“求美”的区别。应该认识,“叙事”是“研究”的一种独特的表达方式,但它并不能等同于或者替代研究本身。事实上,一项好的叙事研究,其感性的表达都是具有理性的认识基础的;或者说,好的叙事应该是有思考的叙事。因此,除了附着在故事后面的点评和启示,一个叙事研究者必须思考:“故事中的研究在哪里”。

(一) 选择复杂情境

所谓复杂情境,就是在叙事的题材内容上,故事的发生发展具有多种可能性,有丰富的意义内涵和多元的解读空间。问题是研究的起点,叙事研究的一个基本功能,就是提供一个特定的情境,使研究得以聚焦于某种现象和问题。复杂的情境有助于引发不同角度的观察和思考,形成读者的认知冲突,从而对现象有更深入的了解,对问题的认识达到更高的水平。

以课例研究为例,如果通过情景描述及定量分析,研究者只是重复了似曾相识的情节和意料之中的结局,即故事的发展只有一种已知的可能性;那么无论描述如何生动,数据如何详尽,教学效果如何真实,这项研究的价值一般就不会太大。换句话说,

“原汁原味”地呈现一堂“好课”，并不自然地产生研究价值；而在“好课”中发现了原本不为人注意的细节、特点、现象，对“好课”的产生或“好课”本身提出了不同的解释或看法，即提供了故事发展的多种可能性，这个课例就有了研究的意义和价值。这也是课例研究区别于教案设计、课堂实录或某些教育故事的地方。

所以，情境的复杂性还可以体现在独特性上。独特的往往意味着新鲜的、未知的、他人所不理解的。目前叙事研究普遍存在着选题雷同、内容相似、个性缺乏的现象，这与研究者的个人体验和独立思考的深度不足，有直接的关系。此外，所谓复杂情境，也是因时、因地、因人而异的，具有一定的相对性和针对性。一个讲故事的人，必须考虑听故事的对象是谁。叙事的复杂性，与交流的对象和范围有密切的关系，关键是能够引发读者的关注和思考。

（二）建立因果关系

建立因果关系，是对叙事的情节结构的要求。在一项叙事研究中，故事的各部分之间应该形成内在的逻辑关系，按照不同的叙事主题构成故事情节。因此，不能简单地按时间顺序罗列自己的所见所闻所感，而是要按一定的主题和线索形成一个叙事的“因果链”。这样才能使研究有一定的思路和深度。

美国学者华莱士·马丁提出，情节是由时间上的连续和因果关系这二者结合而成的。就如英国学者和作家福斯特所说，“‘国王死了然后王后也死了’是故事。‘国王死了，然后王后也因悲伤而死’是情节”。^① 福斯特等人关于“事件+因果关系=情节”的观点，在文学理论界还存在着一些争议，^②但就叙事研究而言，仍不失为一个可供参照的写作视角。从有关叙事研究的实践看，可以归纳出建立因果关系的三种主要途径。

1. 通过故事递进发展建立因果关系

有些故事的内容具有结构上的递进关系，因此就自然地形成了叙事的因果关系。这类故事的典型题材是行动研究。行动研究是一个实践、反思、改进的过程，其发生发展的过程，原本就有一个按照时间顺序逐步推进的层次关系；各部分之间，前一层是后一层的原因，后一层则是前一层的结果，由此便通过故事的递进发展形成因果联系。

① [美] 华莱士·马丁著，伍晓明译：《当代叙事学》（第二版），北京大学出版社，2005年版，第81页。

② 一些研究者认为，这样把故事与情节对立起来，容易导致混乱；强调交代因果关系，会忽略小说情节中的神秘因子和读者阅读时的主观能动作用。福斯特对此也有相应的解释。有兴趣的读者可参阅申丹、韩加明、王亚丽著《英美小说叙事理论研究》，北京大学出版社，2005年版，第161—163页。

2. 通过比较不同事件建立因果关系

有些故事在内容结构上不是递进关系,而是一种并列关系,即某项叙事可能不是按时间顺序构成,或者有时间的联系而不一定有实质性的内容联系。这类故事的典型题材有“同课异构”。由于其故事组成的各部分之间不一定具有因果关系,处理不当很容易流于材料堆砌。写好这类叙事的关键是做“比较”,即将不同空间中的事件融合于同一主题之下,在一定的焦点上观察思考各部分之间的异同,由此把并列关系转化为因果关系。

3. 通过揭示人物心理建立因果关系

有些故事的情节性看来不是十分强烈或明显,语言表述也比较含蓄委婉。这类散文化叙事的形成,一方面可能是作者追求某种清淡婉约的文字风格,另一方面也可能是作者仅仅表达了一种朦胧的情绪,而并不清楚自己所要表达的确切意思。因此作为一种研究成果的表达,这类叙事有必要通过一定的方式梳理和表述自己的想法,如应用夹叙夹议或心理描写的方式。一般教师和教研人员的叙事,往往比较注重人物的行为、语言及外貌的描写;如果适当辅之以人物心理的描写,既不破坏原有的叙事风格,又可以有效地反映外部行为所隐含的内在动机,达到揭示叙事的内在逻辑的效果。

(三) 叙事的理论化

叙事的理论化,是指研究者有意识地以一定的理论观念为指导,构成叙事的基本线索和框架结构。表现在叙事文本中,所谓理论化大致有两种途径:一种是以不同的理论观念来概括几个主要事件,由此表现出事情发展的不同阶段或层次;另一种是以某种理论作为材料的分类标准,使零散的事实形成有序的结构。

香港中文大学尹弘飏曾谈到,他回内地做一项关于新课程实施中教师情绪变化的质的研究,在积累了一定的调查材料后,模糊地感觉到这些教师的“心路历程”可以进一步分为几个类别,但总缺乏清晰而适切的想法。后来他借鉴鲍曼(Bauman, Z.)关于后现代社会中人们身份认同的理论,分析了四种类型的教师,即“领头羊”、“适应者”、“小卒子”和“演员”。在此基础上,他又引入了布卢默(Blumer, H.)的自我、互动、结构三层次的象征互动论思想。“依照这个三层次架构,我所有的研究发现都可以各得其所、各安其位。对此,我只有衷心折服于大师的思想和经典的魅力!”^①

^① 尹弘飏:《学做质性研究:一位初入门者的反思笔记》,载陈向明主编:《质性研究:反思与评论》(第二卷),重庆大学出版社,2010年版,第32—33页。

“黄浦杯”征文组委会

主 任

汤林春 王伟鸣

副主任

俞晓东 肖林元

委员(以姓氏拼音字母为序)

陈 越	陈明敏	陈素平	丁永章	方建新	高永平	龚国胜	辜伟节	胡唐明
黄德明	黄建初	金跃芳	李 建	李金钊	李丽桦	刘伟超	吕洪波	祁建新
全志缪	邵骥顺	沈海驯	唐春萍	王白云	王俊山	王黎明	魏耀发	吴联星
吴水洋	吴为民	奚晓晶	肖连奇	邢夏良	徐 明	徐敏南	杨文斌	于 明
张 音	张才龙	张肇丰	张忠山	赵凌云	朱建人	朱连云	祝庆东	

本书编委会

主 编

张肇丰 李丽桦

编 委(以姓氏拼音字母为序)

傅禄建 李丽桦 宋才华 汤林春 吴宇玉 夏鸿菊 张肇丰

目录

前言 叙事研究与教师成长 张肇丰 /1

第一章 个人成长史 /1

1. 跑步的人生 /3
2. 坐着也能成长 /9
3. 花开乡间 /13
4. 一位乡村女教师的成长故事 /18
5. 妈妈教师成长记 /24
6. 我的阅读史 /30

第二章 重要他人 /37

7. 钟老师与我的教育生活 /39
8. 王兰老师帮我备课 /45
9. 一次用中医智慧指导的征文写作 /50
10. “学有人”与“大象老师” /56
11. 年轻的老师,别气馁 /63

第三章 我的新课改 /69

12. 走近杜威的“做中学” /71
13. 教研交响曲 /79
14. 语文作业改革记 /85