

**Narrative Inquiry
in Teaching and Research**

丁钢 王枏
主编

教学与研究的叙事探究

中加合作上海工作坊

Shanghai Workshop by China & Canada



GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS

广西师范大学出版社

**Narrative Inquiry
in Teaching and Research**

教学与研究的叙事探究

中加合作上海工作坊

Shanghai Workshop by China & Canada

丁钢 王枏 主编

广西师范大学出版社

· 桂林 ·

图书在版编目(CIP)数据

教学与研究的叙事探究 / 丁钢, 王枏主编. —桂林:
广西师范大学出版社, 2010. 6

ISBN 978-7-5633-8341-2

I. 教… II. ①丁… ②王… III. 教育学—研究
IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 080496 号

广西师范大学出版社出版发行

(桂林市中华路 22 号 邮政编码: 541001)
(网址: www.bbtpress.com)

出版人: 何林夏

全国新华书店经销

发行热线: 010-64284815

三河市文通印刷包装有限公司

(三河市燕郊镇圣屯)

开本: 960mm×690mm 1/16

印张: 20 字数: 276 千字

2010 年 6 月第 1 版 2010 年 6 月第 1 次印刷

定价: 39.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。

目 录

教育叙事的理论探究（代序） / 1

2007年9月18日上午

简短的开篇 / 19

主题发言：教育叙事如何作为一种专业生活方式 / 34

主题发言：我对教育叙事的理解、实践及困惑 / 45

2007年9月18日下午

主题发言与讨论：叙事探究中的重要概念 / 55

2007年9月19日上午

主题发言与讨论：如何做叙事研究 / 87

2007年9月19日下午

主题发言：质的研究与叙事研究 / 107

主题发言：历史叙事——我的民国教师专业生活研究 / 117

分组讨论分享 / 123

2007年9月20日上午

问题讨论 / 137

主题发言：精制的经验，鲜活的理论 / 144

讨 论 / 153

工作坊总结 / 169

附录1：工作坊参考文献

叙事探究 / 175

教育叙事研究的方法论 / 187

教育叙事与教师发展 / 205

论教师的教育叙事研究 / 222

教育叙事探究的意蕴 / 235

朱自清的中学教师岁月（历史叙事实验作品） / 247

附录2：主题发言者简介

主题发言者简介 / 271

附录3：工作坊文件资料

教学与研究的叙事探究工作坊简介 / 277

教学与研究的叙事探究工作坊邀请函 / 283

教学与研究的叙事探究工作坊日程安排 / 285

教学与研究的叙事探究工作坊参与者信息问卷表 / 289

教学与研究的叙事探究工作坊参与者工作问卷表 / 292

教学与研究中的叙事探究工作坊参与者信息统计表（部分） / 294

教学与研究中的叙事探究工作坊参与者工作统计表（部分） / 302

我院“未来教师空间站”举行“教学与研究的叙事探究”上海工作坊 / 308

后 记 / 310

教育叙事的理论探究（代序）^[1]

丁 钢

教育学和哲学、文学不同，哲学是思辨的学问，文学侧重于形象思维，教育是实践性很强的学科，必须用适当的方式去呈现它。以前的教育研究总是跟着别的学科走，长期处于迷失的状态，越想理论化，越做不到。今天，我们需要努力寻找符合并能够表达教育——实践性很强的学科——的话语方式和理论方式。

人类的生活与经验息息相关，而叙事就是人类生活经验的基本表达方式，我们总是在寻找诠释经验的理论方式。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，教育叙事研究就是探究如何才能准确表达和诠释教育经验、教育意义。

“叙述和讲述代表一种思想，这种思想涉及人类经验的性质，涉及经验怎样被学习被表达，以及如何在科学—人文这两极之间选择一条中间道路。”^[2]应该说，叙事研究不仅是一种研究方法和经验意义的表达方式，更是一种思维方式。一方面我们通过叙事来尽可能地展现教

[1] 该文发表于《高等教育研究》（武汉）2008年第1期。用于本书代序。

[2] Connelly M. & Clandinin J. Narrative inquiry. in Torsten Husen & Neville Postlethwaite (eds.). *The international encyclopedia of education* (2nd Edition, Volum 7) [C]. Oxford: Pergamon Press. 1994.4046-4051.

育的真实，以便使教育研究与真实的教育经验形成内在的关联；另一方面我们把叙事提升为教育经验的意义探索，叙事不是一种形式或者是为了表述人类经验而附加的东西，相反其关注的是生活世界中“究竟有些什么”。从这个意义上说，叙事所涉及的不再是经验的表述，而是经验（包括个体和集体经验）的本质，以便通过叙事研究而提供一种经验的理论方式。

作为诠释经验的理论方式，教育叙事的理论阐述一直处于模糊不清的状态，我们需要深入探究教育叙事本身的基本理论方面。

一、人文与科学的思维方式

对教育叙事进行深入的理论探究，首先需要考察教育研究作为人文研究与科学研究的区分，以及人文思维与科学思维的区别和关系。

古希腊哲学家赫拉克利特（Heraklit）认为：“人不能两次踏进同一条河流。”^[1]一切都处于流动和变化之中。引申开来说，人文研究的是一次性和不可重复的现象，并以人文的方法来把握个性、一次性和不可重复性。而科学的方法是解释因果关系，即关注那些普遍的、有规律而可以重复的现象，以及普遍有效的法则。

波塞尔（Hans Poser）在其所著的《科学：什么是科学》中指出：

所有自然科学的主导思想就是力图通过发现“规律”把握运动与变化。亚里士多德的目的论是这样，近代通过因果性及归纳得出的所有理论亦是如此。依靠这些规律可以从现有的条件中推导出将来的状态，并对过去曾经存在的状态进行复原，如同自然科学中的“亨—奥

[1] 北京大学哲学系. 古希腊罗马哲学[M]. 北京：商务印书馆，1962.20.

模式”^[1]那样。^[2]

我们已经太习惯于用“规律”的眼光来观察一切，“这样，我们所经历和体验的生活与追求科学性、追求客观性的学问之间的距离便越来越大了”。^[3]

以往的教育研究者以所谓的“自然科学家”（Hard Scientists）的模式来进行研究，将计量当成科学的同义词，且任何偏离这个模式的都是可疑的。但反讽的是，即使是自然科学（如物理学和化学）中之科学家也不像那些热心模仿他们的人那样狭隘地界定“科学”。诺贝尔物理学得主布里奇曼（P. W. Bridgeman）对于科学方法曾有如下的主张：“没有所谓的科学方法……科学家程序中最为紧要的特性，只是全心全力去做，而不是自我封闭。”^[4]道尔顿（Dalton, 1967）也指出：“许多著名的物理学家、化学家和数学家都质疑，是否有所有探究者能够或应该遵守的可再制的方法。在他们的研究中可看到他们采取不同的并且经常是不可确定的步骤来发现与解决问题。”^[5]

而另一位经济学诺贝尔奖得主哈耶克（Friedrich August von Hayek），在他一部重要的著作《科学的反革命》（*The Counter-*

[1] 所谓“亨—奥模式”，是由亨佩尔和奥本海姆提出的用以回答“为什么”问题的科学性解释形式结构，波塞尔将其概括为：“依据怎样的原始条件，按照何种定律，产生了现象E？”他认为，这个模式实际上由对原始条件、普遍定律以及具体事态的陈述组成。在最简单的情况下，结论是逻辑演绎性的，在其他情况下，也可能是或然性的或者带有归纳性质。参见波塞尔著《科学：什么是科学》（上海三联书店2002年版，第32页）。

[2] 波塞尔. 科学：什么是科学[M]. 李文潮译. 上海：上海三联书店，2002. 221.

[3] 波塞尔. 科学：什么是科学[M]. 李文潮译. 上海：上海三联书店，2002. 222.

[4] Dalton M. Preconceptions and methods in men who manage, In P. Hammond (ed.), *Sociologists at work*[M]. New York: Anchor. 1967.60.

[5] Dalton M. Preconceptions and methods in men who manage, In P. Hammond (ed.), *Sociologists at work*[M]. New York: Anchor. 1967.60.

Revolution of Science) 中,重点论述了社会科学家对于自然科学的误用。他认为,自然科学与社会科学,虽然都打着“科学”的旗号,但此科学却非彼科学。比如,自然科学理论常常向我们揭露常识的不可靠。但与此相反,社会科学却必须立足于常识之上。

在哈耶克看来,虽然自然科学本身及其取得的成就不可忽视,但要把自然科学的研究方法用来分析社会科学且作为社会科学分析的唯一正确的方法则是完全错误的。他指出:

科学所研究的世界,不是我们的既有的观念或感觉的世界,它致力于对我们有关外部世界的全部经验重新加以组织。它在这样做时不仅改变我们的概念模式,而且抛弃感觉性质,用另一种事物分类去代替它们……^[1]

也就是说,自然科学与社会科学的研究范围与对象是不同的。人们需要借助感觉认识外部实在,但是自然科学却要不断破除由感觉所形成的人们对自然的常识性看法。因为,“科学打破并取代我们的感觉性质所呈现的分类体系,这虽然不太为人熟悉,却恰恰是科学所作的事情”^[2]。而且,“当科学家强调自己研究客观事实时,他的意思是,要独立于人们对事物的想法或行为去研究事物。人们对外部世界所持的观点,永远是他要予以克服的一个阶段”^[3]。显然,自然科学家力图在感觉分类系统之外得出另外一种分类系统,以便对自然做更精密和准确的解释。因此自然科学家并

[1] 哈耶克.科学的反革命——理性滥用之研究[M].冯克利译.南京:译林出版社,2003.15.

[2] 哈耶克.科学的反革命——理性滥用之研究[M].冯克利译.南京:译林出版社,2003.10—11.

[3] 哈耶克.科学的反革命——理性滥用之研究[M].冯克利译.南京:译林出版社,2003.16.

不重视人类的常识观念。

与之相反，社会科学则认为，“从任何意义上说，唯一能够存在的知识，就是这些分散于不同的人中间、经常彼此不一致甚至相互冲突的观点”^[1]。社会科学所要研究的“事实”都是与人有关的事实，即与人的观念有关的事实。自然科学与社会科学的区分在于：自然科学研究人和自然或自然本身的规律，社会科学研究人和人之间的关系；自然科学具有“客观性”，而社会科学具有“主观性”。由此，试图用研究恒常性的客观事物的方法来研究随时会因知识或观念改变而会改变其行动的人，即用自然科学的方法来研究社会科学，是不可取的。

长期以来，人们一直认为自然科学的语言应该而且能够成为人文科学的语言，将演绎的和假设检验的研究称为科学的，即在量化、可观察的科学条件控制下，人们可以对社会世界做出科学的解释，得出的结论也能得到证实。由此，活生生的经验及其意义在实证主义社会科学中被排除了。量化研究者将他们的工作视为搜集人类行为的“事实”，当累积到一定的数量就可以作为一个理论的检验和阐释，使科学家得以陈述事件的原因和预测人类的行为。质性研究者并不仅仅是在搜集“事实”，他们知道人类的行为太复杂了而无法如此去做，对于原因和预测的寻求，反而会逐渐损坏他们的能力，使人类的主体性、意图以及意义等会被排斥在外，尤其是对人类行为和经验的基本诠释性质之掌握。

所以，质性研究者的目标是对人类行为和经验的理解，研究、表达和解释人类的主体感受（经验）。他们寻求掌握人们建构其意义的历程，并描述这些意义是什么。他们使用经验的观察，因为探究者从具体事件中产生对人类状况更清楚的、更深层的思考。

因为这个世界并非静止不动，它并不会与科学家的逻辑分析完全吻

[1] 哈耶克. 科学的反革命——理性滥用之研究[M]. 冯克利译. 南京：译林出版社，2003. 49.

合。观察者只能以参与的方式来揭开这些逻辑的意义。任何事物都不是在观察者的想象或组织之外存在，而他们自己的经验世界就成为非常合适的探究对象。与主张主客两分的科学实证主义者不同，质性研究者参与经验世界，正是为了更详细更生动地理解、表达社会生活的内涵。

正如米尔斯所强调的：“学术界最出色的思想家……从不会把工作与生活分开……这句话的意思是说，你必须学会把自己的生活经验用到你的知识工作中去。”^[1]

当叙事研究被引入教育理论领域，教育叙事研究本身已经不同于哲学、文学和宗教的方式，而更倾向于以一种实践的方式接近教育活动本身，并符合教育这个实践性很强的学科本身。

二、序列与位置的时空关系

在叙事研究中，时间的讨论常常成为一个主题。但是，关于空间的概念却往往不见涉及。我以为，在叙事中时间和空间的关系值得关注。

布鲁纳以为：

叙事、推理是两个基本的、普遍的人类认知模式之一。……逻辑—科学模式寻求普遍真实性的条件，而叙事模式寻求事件之间的特殊联系。叙事模式中的解释包含在上下文之中，而逻辑—科学模式解释则是自时间与空间事件之中推断而来。两种模式都是形成意义的“理性”方式。^[2]

[1] Mills C. *Sociological imagination* [M]. New York: Oxford University Press. 1959.195-196.

[2] Bruner J. *Actual minds, possible worlds* [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1986.118.

布鲁纳是把叙事与推理看做两个基本的人类认知模式。逻辑—科学的模式因为在于寻找普遍性，因而在意义的探究中主要运用逻辑推理和演绎方法；而叙事模式则重在寻找事件之间的意义关联，因而在意义的探究中主要运用关系寻求和归纳方法。两者虽则都是理性的方法，但却标志了科学方法与人文方法的区别。

而前面提及的伯格则更倾向于两者之间的相关性。关于叙事思维与科学思维的关系，伯格也指出：“叙事并非与逻辑—科学模式无关；科学家在描述实验时必须用叙事，同时具有线性和序列性特征的实验可被看做具有叙事结构。”^[1]

这种说法也许会让人产生一种疑问，是否具有序列性特征就可以证明叙事的存在？关键在于对“序列性特征”的理解。

海登·怀特^[2]认为：如曼德尔鲍姆所强调的，对一组事件的序列性叙述与对同一组事件的叙事性说明并不是一回事；二者之间的区别在于前者的解释原则中缺乏目的性。对任何事物进行任何叙事性的说明都是一种目的论的叙述，正因为如此，叙事性才在自然科学中受到怀疑。怀特进而认为，叙事在自然科学中根本没有地位，除非作为报告科学发现的序言；物理学家或生物学家感到用故事讲述而非分析他的数据是件奇怪的事。生物学只有在不再作为“自然史”而实践时才成为一门科学，即是说，当研究有机自然界的科学家不再努力建构关于“发生了什么”的“真实故事”，而开始寻找规律，纯粹因果的和非目的性的规律，以便说明化石的记录、喂养习俗的结果等的证据时，它才作为一门科学而存在。

怀特的目的在于说明，叙事的序列性体现为一种目的性，因而叙事就

[1] 伯格. 通俗文化、媒介和日常生活中的叙事[M]. 姚媛译. 南京：南京大学出版社，2000.12.

[2] White H. The value of narrativity in the representation of reality[J]. *Critical Inquiry*, 1980(7):5-27.

不可能像科学那样追求自然。

而对于叙事来说，一方面，叙事所包含的是一序列的事件，这种序列体现了对于事件的独特理解并重新安排了现实世界中的时间顺序；另一方面，叙事并非仅仅因其序列而获得意义，更因为叙事中的事件在叙事先后序列中的“位置”而变得有意义。因为，位置的安排实际上蕴涵了目的性的叙事说明。如此，序列并非是一个单纯的时间自然序列，而是经过重组和构建的序列，其中充分体现了作者的构建意图，尽管这种意图并非事先预设和违背基本事实的。从位置的角度再来看序列性概念，我们可以进而指出，序列不仅仅是时间序列，也包括空间序列，乃至主题序列的多重含义。

杨义先生在《中国叙事学》一书中也指出：

在古中国文字中，“叙”与“序”相通，叙事常常称作“序事”。

《周礼·春官宗伯·职丧》说：“职丧掌诸侯之丧，及卿大夫、士凡有爵者之丧，以国之丧礼涖其禁令，序其事。”这里讲的是安排丧礼事宜的先后次序。同书的《乐师》一节又说：“乐师掌国学之政，以教国子小舞。……凡乐，掌其序事，治其乐政。”唐代贾公彦疏：“掌其叙事者，谓陈列乐器及作之次第，皆序之，使不错缪。”这里改“序事”为“叙事”，既讲了陈列乐器的空间次序，又讲了演奏音乐的时间顺序。此时所谓“序事”，表示的乃是礼乐仪式上的安排，非今日特指的讲故事，但已经考虑到时间和空间上的位置和顺序了。^[1]

而在现代教育叙事文中，例如，耿涓涓关于一个初中女教师的叙事探究、黄向阳关于一个小学校长的笔记和刘云杉关于一个私塾教师的生活史

[1] 杨义.中国叙事学[M].北京：人民出版社，1997.10—17.

等研究^[1]，在叙述序列形式上并没有固定的样式，或以时间顺序、或以学校内外、或以问题方式，教育经验与历史事实都以多元而生动的叙事样式呈现出来。

指出这点，是为了说明经验的呈现并不等于叙事研究，尽管叙事本身是经验呈现的最佳方式，叙事研究对于经验的表述却是别有匠心的。这集中体现在，在叙事研究中各个故事在叙事中的构成，“位置”起着关键的作用。因此，即使是有顺序的记述也不等同于叙事，叙事探究内含的意义指向通过叙事的时间和空间位置而呈现，讲究时间和空间位置的叙事才能构成探究。

还须强调，这里所谓的“空间”，不是指客观的几何空间，而是指鲜活的经验。如借用社会学的概念可概括为：场域或视界的空间意象在于把过去、将来和此时此刻体验加以关联，从而为诠释经验提供了可能。

三、诠释与解释的不同取向

有关日常生活的理解与诠释必须与日常生活的性别、情境、结构、实践特征相吻合，并透过现象，将研究对象的言语、感受、情感与行动揭示出来。

关于诠释标准，邓金提出了一个颇具参考价值的叙事诠释的标准：它们有没有生动地澄明经历或经验？它们有没有建立在深度叙事的基础上？它们的历史性和关系性内涵是否充分？它们是过程性、交往性的文本吗？它们是否将对于现象的了解都交代清楚了？它们是否与关于现象的前在理

[1] 耿涓涓的《教育信念：一位初中女教师的叙事探究》，黄向阳的《学校春秋：一位小学校长的笔记》均刊载于丁钢主编的《中国教育：研究与评论》(2)(教育科学出版社，2002年出版)。刘云杉的《帝国权力实践下的教师生命形态：一个私塾教师的生活史研究》刊载于丁钢主编的《中国教育：研究与评论》(3)(教育科学出版社，2002年出版)。

解相关联？它们的结构连贯吗？它们包含理解吗？它们是不是开放的？^[1]
邓金对于以上八个标准做了如下的说明：

澄明：诠释必须澄明所要研究的现象，必须将现象生动地刻画出来。只有以来自生活世界的材料作为诠释的基础，才可能实现这一点，除非让普通大众自己开口说话，否则我们便无法诠释他们的经历。

深度描述材料：诠释必须以详细描写事件或经历为基础。深度描述材料的特点在于其细密性，它们在经历发生时就开始记录，并将经历置于社会情境中，它们记录思想、意义、情感与行动，而这一切又都是从研究对象的视角得来的。

历史性与关系性内涵：诠释材料必须含有丰富的历史性与关系性内涵，也就是说，它们必须描述个人经历在某一段时间里的变化，与此同时，还必须记录其中涉及的重要社会人际关系。从历史性这一标准出发，诠释材料所描述的必须是连续的交往经历片段，也就是必须将这些材料置于个体的生活史中。

过程与交往：这两个维度在材料中必须得到清晰的体现。诠释性的描述必须是过程性的、交往性的。

清楚交代所知道的一切：研究者必须将自己对现象进行分析之后所得到的全部相关信息交代清楚，这意味着诠释者必须是个“见多识广的读者”。这样一来，研究者就可以拉大诠释的广度，并尽力排除与诠释、理解不相关的东西。当然，这里的诠释与理解都是暂时性的，在这一时刻被认为是重要的东西，在另一时刻可能会被当成是无关紧要的东西。诠释与理解没有终点，而总是处于未完成的开放状态。

前在理解：清楚交代所知道的一切还涉及将前在理解与经历诠释联系在一起这一问题。前在理解包括相关的背景信息与知识，诸如理论文

[1] 邓金.解释性的交往行动主义[M].周勇译.重庆：重庆大学出版社，2004.87.

献中的概念、假设和观点;之前获得的有关研究对象及其经历的信息,这一点很重要,因为研究者想去观察、倾听、叙述和诠释什么,都取决于他或她的前在理解,所以前在理解也是诠释必不可少的组成部分。忽视前在理解,就有可能把诠释引向“客观性的谬误”上去。

连贯与理解:该标准涉及的问题是诠释是否在理解个人生活经历,并把它组织成连贯的意义丰富的整体。连贯的诠释包括所有相关的信息和前在理解,它所依赖的材料必须是历史性的、关系性的、过程性的和交往性的。不仅如此,这些材料还必须以深度描述为基础。自始至终,诠释者都必须以意义丰富的方式来展开自己的诠释。在所有诠释条件都已具备的情况下,读者可以根据自己的理解决定是否同意既已给出的这些诠释。

未完成的诠释:所有的诠释都是暂时性的,永远处于未完成的开放状态。当研究者再次回到现象时,新的诠释便会产生,也就是说,诠释者总是处于诠释循环之中。当研究者重新回到现象并对它进行诠释时,他或她的前在理解将会决定他们能从现象中观察到什么,又会作出何种诠释。当然,这并不是说,诠释得不到任何结论,而是说诠释永无止境。不然的话,每开始一次新的诠释,研究者都必须把他以前的理解遗忘掉,这样就等于是说,研究者必须把自己关于现象所知道的一切都探索出来,直到彻底弄清楚这个课题之前,都不应开始着手研究这个课题。^[1]

由此看来,从叙事作为一种理论方式来讲,叙事是一种意义的诠释。诠释的目标是理解,而非因果解释。诠释是理解的基础。诠释是一种揭示事件或经验之内在意义的过程。意义指某个人的行为与意图,包括三个维度:①人与人之间的相互作用;②目标、事件或过程以及它们之间的相互

[1] 邓金.解释性的交往行动主义[M].周勇译.重庆:重庆大学出版社,2004.87—89.

作用；③为达到目标所采取的行动，事件或过程中发生的行为以及它们之间的相互作用。

理解则是指把握、消化作者在诠释过程中所感受、所表达的意义。^[1]真诚深刻的理解来源于分享彼此的情感与经验，这种理解是带有情感的，它在于研究者真正走进了对象的生活（经验）世界，在理解对方的生活感受时，分享对方的内心感受，以经验分享为基础，才可能产生真诚深刻的理解。而不能把自己的理解强加在别人身上，或不愿意倾听别人的观点。当然，更要避免误解别人的意思。

但即使同样关注现象的意义，理解也可以是一个理性的且有一定顺序的逻辑化过程，而着重表达现象与现象之间的联系，这种逻辑认知方式的理解只注重事实本身，常常会将情感过滤掉。不过，在具体的研究实践中，人们很难将这两种理解区分开来，这是因为研究对象的生活经验既包含情感方面的内容，又蕴涵一定的理性特征。^[2]区分的目的只是在于诠释时的方便，而事实上，只有建立在栩栩如生的深度描述的基础上，认知才是可能的。理解就是把原本互相竞争且不完全能够予以检验的诸命题用训练有素的方式加以组织和脉络化之后获得的结果。我们之所以能够这样做，有个基本的手段，就是叙事，用故事来说出某事某物究竟是什么。相对科学理论或逻辑证明的可检验性或可考验性，叙事的判断基准是似真性和貌似性，其构成要素是内在连贯性和实用性。

叙事的原则正是多义性。我们对于叙事不可能用因果关系来加以解释，而必须用多义性的诠释来加以理解。并且，只有深度的叙事描述才能提供诠释经验意义的可能，而只有通过意义诠释和经验分享才能达成真实

[1] Denzin N. K. *On understanding emotion* [M]. San Francisco: Jossey-Bass. 1984.282-284.

[2] James W. *The principles of psychology* (Vol. 1) [M]. New York: Dover. 1950.185-187.