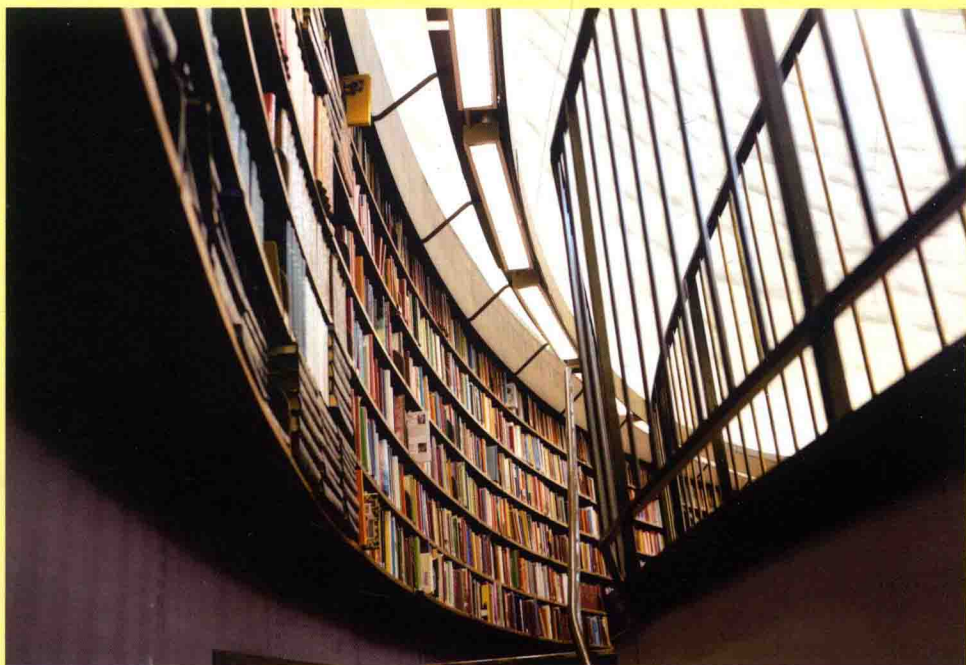


汉语儿童

叙事能力发展研究

Chinese-speaking Children's Narrative
Ability Development

王娟 著



清华大学出版社



汉语儿童

叙事能力发展研究

Chinese-speaking Children's Narrative Ability Development

王娟 著



清华大学出版社
北京

内 容 简 介

叙事是个体在早期阶段最为喜爱的活动之一,叙事对儿童发展具有重要意义。本书介绍了叙事的内涵、叙事对儿童发展的意义以及叙事分析的方法,总结了儿童叙事的发展特征,并从家庭环境、故事特征、教师提问和组织及阅读媒介等方面考察了影响儿童叙事能力发展的因素及机制。同时还探讨了聋童与自闭症儿童的叙事特征及影响因素,提出了学前儿童叙事能力提升的促进策略及学前特殊儿童叙事能力提升的干预策略。本书的特色是采用实证研究的方法探讨叙事相关的教育问题,并提供系统的研究范式和方法,为读者提供借鉴。

本书封面贴有清华大学出版社防伪标签,无标签者不得销售。

版权所有,侵权必究。侵权举报电话:010-62782989 13701121933

图书在版编目(CIP)数据

汉语儿童叙事能力发展研究/王娟著. —北京:清华大学出版社,2018

ISBN 978-7-302-49671-7

I. ①汉… II. ①王… III. ①汉语—儿童语言—研究 IV. ①H193.1

中国版本图书馆CIP数据核字(2018)第034806号

责任编辑:周 华

封面设计:张 静

责任校对:王荣静

责任印制:刘海龙

出版发行:清华大学出版社

网 址: <http://www.tup.com.cn>, <http://www.wqbook.com>

地 址:北京清华大学学研大厦A座 邮 编:100084

社总机:010-62770175 邮 购:010-62786544

投稿与读者服务:010-62776969, c-service@tup.tsinghua.edu.cn

质量反馈:010-62772015, zhiliang@tup.tsinghua.edu.cn

印 装 者:北京泽宇印刷有限公司

经 销:全国新华书店

开 本:170mm×240mm 印 张:18.75 字 数:343千字

版 次:2018年8月第1版 印 次:2018年8月第1次印刷

定 价:55.00元

产品编号:076435-01

目 录

第一篇 叙事概述及研究方法

| | |
|-----------------|----|
| 第一章 叙事概述 | 3 |
| 第一节 叙事的概念 | 3 |
| 第二节 叙事的分类 | 5 |
| 第三节 叙事对儿童发展的意义 | 7 |
| 第二章 叙事分析指标及方法 | 17 |
| 第一节 叙事能力分析指标体系 | 17 |
| 第二节 叙事分析工具介绍 | 26 |
| 第三节 叙事分析的具体应用程序 | 27 |

第二篇 学前儿童叙事发展的特征及影响因素

| | |
|----------------------------|----|
| 第三章 学前儿童叙事发展的特征 | 35 |
| 第一节 学前儿童叙事能力发展的年龄特征 | 35 |
| 第二节 学前儿童叙事能力发展的性别特征 | 36 |
| 第三节 学前儿童叙事能力发展的认知特征 | 37 |
| 第四章 家庭环境及父母角色对学前儿童叙事的影响 | 40 |
| 第一节 家庭读写环境对儿童词汇发展的影响 | 40 |
| 第二节 母亲的受教育水平和语言支架对儿童叙事的影响 | 48 |
| 第五章 故事特征对儿童叙事的影响 | 58 |
| 第一节 故事诱发方式对学前儿童故事复述的影响 | 58 |
| 第二节 故事呈现方式对5~6岁汉语儿童叙事水平的影响 | 69 |
| 第三节 故事表现形式对儿童叙事的影响 | 76 |
| 第六章 教师提问对儿童叙事的影响 | 88 |
| 第一节 有无提问对儿童叙事的影响 | 88 |
| 第二节 提问层次对幼儿叙事结构的影响 | 95 |

| | |
|--------------------|-----|
| 第七章 阅读媒介对儿童叙事的影响 | 108 |
| 第一节 阅读媒介对儿童故事理解的影响 | 108 |
| 第二节 阅读媒介对儿童故事复述的影响 | 118 |
| 第三节 阅读媒介对儿童故事生成的影响 | 130 |

第三篇 学前特殊儿童的叙事特征及影响因素

| | |
|----------------------------------|-----|
| 第八章 学前聋童叙事能力发展的特征 | 149 |
| 第一节 聋童叙事的特征、影响因素及干预策略 | 149 |
| 第二节 学前聋童的口语叙事特征 | 156 |
| 第三节 聋生的书面叙事特征 | 165 |
| 第四节 汉语聋生口语叙事与书面叙事发展特征的差异研究 | 173 |
| 第九章 学前聋童叙事能力发展的影响因素 | 188 |
| 第一节 母亲获得的社会支持与母亲参与教养对学前聋童叙事能力的影响 | 188 |
| 第二节 母亲的语言支架对学前聋童叙事的影响 | 194 |
| 第三节 故事呈现方式对5~8岁聋童故事复述的影响 | 202 |
| 第四节 聋童的接受性词汇水平、叙事能力与心理理论的关系 | 211 |
| 第五节 基于叙事的学前聋童和健听儿童情绪理解能力的比较研究 | 217 |
| 第十章 自闭症儿童的叙事特征及相关理论 | 236 |
| 第一节 自闭症儿童的叙事特征 | 236 |
| 第二节 自闭症儿童叙事特异性的相关理论解释 | 238 |
| 第三节 学前高功能自闭症儿童的叙事特征 | 241 |

第四篇 学前儿童叙事能力的促进及干预

| | |
|---------------------------|-----|
| 第十一章 学前儿童叙事能力的促进策略 | 261 |
| 第一节 家庭中的学前儿童叙事能力促进策略 | 261 |
| 第二节 学校及教育机构中的学前儿童叙事能力促进策略 | 263 |
| 第十二章 学前特殊儿童叙事能力的干预策略 | 266 |
| 第一节 故事复述结构化指导 | 266 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 第二节 | 基于叙事的语言干预方案 | 267 |
| 第三节 | 基于“故事语法分析法”设计的叙事评价 | 268 |
| 第四节 | 叙事复杂性评价 | 269 |
| 第五节 | 观点采择干预方案 | 269 |
| 第六节 | Story Champ 的叙事干预方案 | 270 |
| 附录 | | 274 |
| 附录 1 | 《家庭读写环境问卷》(Frank & Wolfgang, 2013) | 274 |
| 附录 2 | 《自私的野猪》故事事件清单 | 276 |
| 附录 3 | 《男孩,青蛙和狗》故事事件清单(Miles & Chapman, 2002) | 278 |
| 附录 4 | 《爱说笑的调皮鬼》故事事件清单 | 279 |
| 附录 5 | 《谁是小气鬼》故事事件清单 | 281 |
| 附录 6 | 《我讨厌妹妹》故事事件清单 | 283 |
| 附录 7 | 聋童基本信息调查表 | 285 |
| 附录 8 | 父母参与聋童康复治疗情况调查表(Boons & Raeve, 2003) | 286 |
| 附录 9 | 母亲获得的社会支持量表(肖水源 & 杨德森, 1987) | 287 |
| 附录 10 | 母亲参与教养量表(郭育祺, 2004; 侯忠伟, 2007) | 289 |
| 后记 | | 291 |

第一輯 綜合與述

據說，瓦爾特曾於 1913 年出版過一本書，名為《敘述的藝術》(The Art of Narrative)。瓦爾特在書中討論了敘述的藝術，並提出了一些關於敘述的理論。瓦爾特認為，敘述是一種藝術，而不僅僅是一種技術。他認為，敘述的目的是為了創造一個世界，一個可以讓讀者沉浸其中的世界。瓦爾特還認為，敘述是一種語言的遊戲，而不僅僅是一種信息的傳遞。他認為，敘述的藝術在於如何運用語言來創造一個世界。



第一篇

敘事概述及研究方法

敘述是人類社會中一種普遍存在的現象，它不僅是文學藝術的重要組成部分，也是人類交流思想、傳遞信息的重要方式。在社會生活中，人們通過敘述來記錄事件、表達情感、傳播知識。敘述的種類繁多，包括口頭敘述、書面敘述、影視敘述等。敘述的研究方法也多種多樣，包括文本分析、口述史、影視研究等。本文旨在概述敘述的概況，並探討其研究方法。

一、敘述的概況

敘述是人類社會中一種普遍存在的現象，它不僅是文學藝術的重要組成部分，也是人類交流思想、傳遞信息的重要方式。在社會生活中，人們通過敘述來記錄事件、表達情感、傳播知識。敘述的種類繁多，包括口頭敘述、書面敘述、影視敘述等。敘述的研究方法也多種多樣，包括文本分析、口述史、影視研究等。本文旨在概述敘述的概況，並探討其研究方法。

二、敘述的研究方法

敘述的研究方法多種多樣，包括文本分析、口述史、影視研究等。文本分析是研究敘述的一種基本方法，它通過對敘述的語言、結構、風格等方面的分析，來揭示敘述的內涵和意義。口述史是研究敘述的一種重要方法，它通過對口述者的敘述進行記錄和整理，來重建歷史事件和人物。影視研究是研究敘述的一種新興方法，它通過對影視作品的敘述進行分析，來探討敘述的藝術表現和社會功能。

第一章 叙事概述

叙事研究最早开始于美国社会语言学家 William Labov 和他的学生 Joshua Waletzky, 他们收集了南哈伦省非裔美国人叙述个人生活故事的英语口语数据, 通过对数据的分析发现了成人叙事有固定的结构^[1]。自 20 世纪 60 年代 Labov 的首个叙事研究至今, 国外对叙事的探讨已有五十余年的历史。历经半个世纪的探索, 叙事研究获得了语言学、社会学、教育学、心理学及康复学等领域研究者的共同关注, 并迅速成为多门学科交叉研究的热点。在我国, 儿童叙事研究起步相对较晚, 总体上看, 我国的儿童叙事研究仍处于探索阶段。作为儿童语言能力的重要组成部分, 叙事能直接反映儿童的语言发展水平, 因而叙事也是衡量儿童语言发展的重要工具。为深入了解叙事这一领域, 本章将从叙事的概念、分类及对儿童发展的意义三个方面展开论述, 为后续叙事研究的开展奠定基础。

第一节 叙事的概念

一、叙事的定义

在认知叙事学中, Richardson 将叙事(narrative)定义为“人们将各种经验组织成为有现实意义事件的基本方式”, 叙事既是一种推理模式, 又是一种表达模式, 人们通过叙事“理解”世界, 也可以通过叙事“讲述”世界^[2]。心理学认为, 叙事包含着复杂的认知活动, 这一过程需要启动记忆系统中与叙事有关的知识, 选择合适的词语表达概念, 选择适当的句子表达判断, 同时还需要合理组织所叙述的内容及考虑听者的注意力与感受等^[3]。叙事不仅要表达事实, 而且要表达叙事者向听者传达的意义。因此, 叙事有如下几个特点: 叙事者脱离现场情境; 叙事的事件按时间顺序排列; 叙事者要表达对事件的看法。叙述的事件包括真实发生的个人轶事、一些合理而又奇异的想象故事或游戏, 还有儿童对可能发生的事做出的猜想和计划。因此, 叙事是经过选择、衡量和构造的^[4]。

国内外研究者多从各自研究的视角对叙事进行概念界定。Labov 认为最小单位的叙事是按照时间顺序叙述出的两个独立子句^[5]。McCabe 和 Peterson 认为, 叙事是按照时间顺序叙述一系列真实或想象的事件^[6]。国内研究者周兢认

为叙事即“讲故事”，是一种能够脱离语境进行有组织表述的语言能力，即幼儿连续说出一个以上的句子时所表现的或需要的语言能力^[7]。李甦等学者认为，叙事是对已发生事件的描述^[8]。周凤娟等人认为叙事是讲述过去发生的事情，把自己曾经的经历表达出来，并按照自己特有的观点有顺序地把原先没有顺序、没有联系的事件表达出来^[9]。综合以往研究者对叙事的定义，我们认为，叙事即“讲故事”，是用语言描述故事内容间联系的活动，理解和产生叙事是高层次语言和认知能力的典型表现之一。叙事便于操作，能自然地测量儿童的自发语言，也利于父母及教育者及时给予反馈，因而被认为是评估语用能力和语言技巧的完美工具。

二、叙事的内涵

叙事是集语言能力、认知能力和社会理解能力于一身的复杂的认识活动。首先，讲述者需解码故事中的人与物，厘清人物、事件之间的时间和因果关系，推理故事主要人物的动机，事件之间的逻辑关系和故事主线。其次，讲述者应选择适当的词语表达概念，选择适当的句子表达判断，也需要考虑所组织内容的合理性，如有条不紊地叙说内容，交代清楚角色、事件背景或前因后果，还需要考虑听者的注意力与感受等。因此，若产生一个好的叙事，需具备一定的语言能力以准确表达故事内容，具备良好的认知能力以合理组织故事情节，并具备一定的知识经验储备以表达观点。

从语言层面讲，除了最基本的发音、词汇和语法外，儿童在叙事时还要知道如何排列所叙述的内容，如何使用恰当的连接词来联结句子，如何使用清晰的指称用语来提及所叙述的人、事和物^[10]。因此，只有具备较好的语音、语义、句法和语用等层面的语言技能，儿童才能成为良好的叙事者。

从认知发展层面讲，儿童需要具备一定的记忆力、注意力、组织和计划等能力，能够考虑到叙事中的情节观点及具有因果关系和时间顺序的事件，才能够更好地讲述故事。虽然叙事是对时间上相互承接事件的讲述，但叙事并不一定按时间讲述，也不只是叙述故事，而是经过选择、加工和建构的叙述。因此对于存在认知障碍的儿童而言，其叙事发展可能也会落后于正常儿童。即使是认知发展正常的儿童，也会因认知风格的差异使其叙事表现有所不同。

一个好的叙事还要求儿童具备一定的情绪理解能力。幼儿阶段是儿童情绪理解能力迅速发展的时期，儿童对情绪内涵的理解和运用各种情绪的经验日益精细和复杂。只有具备一定的的情绪理解能力，儿童才能够对故事中人物的情绪反应有正确的理解和采择，并在叙事中使用丰富的情绪词汇和正确的情绪标签^[11]。

第二节 叙事的分类

基于不同的分类标准,产生了不同的叙事类型。

一、口语叙事和书面叙事

从语言的表现形式上看,叙事可分为口语叙事和书面叙事。

(1) 口语叙事是以口头表达的形式进行叙事的类型。由于口语叙事不需要文字符号,因此在儿童叙事研究中使用更为广泛,对尚未识字的学龄前儿童及学龄早期儿童尤为适宜。在日常生活中,口语叙事的使用频率也较高,能更直观地表达儿童对故事的理解和对故事情节与内容的评价。但在口语叙事的过程中,构思和组织语言的时间均受到限制,承受着一定的压力,并且没有检查与修改的过程,所以相比较于书面叙述,口语叙事能更直接地体现儿童的语言和认知能力。

(2) 书面叙事是以书面语为载体的叙事类型。书面叙事一般以文字的形式叙述故事,需要儿童具备文字书写和阅读的能力,适合于学龄的高年级儿童。书面叙事是口语和书面语联系的桥梁,能够使口语向书面语的转化更为自然和顺畅。与口语叙事不同,在书面叙事中,叙事者与聆听者之间的互动较少,来自周围信息的支撑较少,但有相对轻松的环境和足够的时间保障,因而能够清晰地反映个体的叙事加工过程^[12]。

二、无字图画引发叙事、故事复述、个人自传叙事和围绕故事主干叙事

根据诱发方式,可将叙事分为无字图画引发叙事、故事复述、个人自传叙事和围绕故事主干叙事等类型:

(1) 无字图画引发叙事:要求幼儿根据没有文字的图画,调动已有的认知经验,创编故事,对儿童叙事语言的组织、创造力的要求都较高,是研究者在叙事研究中最常用的叙事引发方式。已有研究中采用的无字绘本有 *Frog, Where Are You?*^{[13][14]} 等。

(2) 故事复述:首先将故事讲述给儿童,再要求儿童将听到的故事进行复述。在此过程中,儿童需先熟悉故事内容,依靠工作记忆和临时的故事语言组织叙事。故事的呈现方式可采取多种媒介,如结合图画书讲述,结合视频播放,也可以通过录音呈现,之后要求儿童或结合图片或不结合图片进行复述。故事复述有预先设定的故事情节线索,需要儿童调动已有的故事记忆并组织语言进行

复述,尤为侧重对故事理解和记忆的考察。因此,故事复述诱发的儿童叙事在想象力和创新性方面低于无字图画书诱发的儿童叙事。

(3) 个人自传叙事:讲述儿童切身经历过的记忆深刻的事件,让儿童调动记忆系统中的相关事件并组织语言进行叙事。个人自传叙事备受研究者关注,采取的方式主要有母亲与儿童共同回忆过去事件^[15-16]或者让幼儿在半结构情境下独立叙述过去的生活事件等^[17]。相比较于故事复述诱发的叙事,个人生活事件诱发的叙事对儿童的工作记忆要求更高。

(4) 围绕故事主干叙事:向儿童提供故事发展的主要线索,让儿童根据故事主干进行创编、充实故事情节,以此来获取儿童的叙事样本^[18]。围绕故事主干的叙事给定了故事发展的方向,儿童只能围绕故事主干进行扩充,在一定程度上限制了儿童自由发挥的空间。

三、个人生活事件叙事、想象叙事和脚本叙事

根据叙事的表达内容,Shapiro 和 Hudson 将叙事类型分为个人生活事件叙事、想象叙事和脚本三类^[19]。

(1) 个人生活事件叙事:包括与父母、老师、兄弟姐妹、同伴等共同发生的或幼儿独自一人的真实故事,如春游、做家务和玩游戏等。

(2) 想象叙事:给儿童呈现一个故事的开头,并给出相关的图画书或玩具,让儿童一边续编故事,一边看书或玩玩具。讲述和复述故事在某种程度上也属于想象叙事,如让儿童独自看无字图画书讲述,或让儿童看一段动画后进行复述。Chafe 最早开始想象叙事的研究,他给来自不同文化的成人和儿童看一部他自己制作的影片《梨子的故事》,然后让观看影片的人进行回忆讲述,对产生的叙事进行文化异同的分析^[20]。

(3) 脚本:对惯例性、常规性活动的讲述,如几点起床,晚上睡觉前你都会做什么。儿童叙事的话题有积极事件,也有消极事件(如受伤、惊吓、看医生、打翻东西等)。研究者通常选用消极话题让儿童讲述,消极话题一般都有故事发展的高潮,有利于分析儿童产生的叙事文本。Berman 对希伯来儿童的叙事进行分析后发现,3岁儿童即可进行脚本叙事;5岁儿童则可较好地生活叙事;8岁儿童要连贯讲述看过的电影短片仍有些吃力^[21]。Nelson 和 Fivush 的研究发现,3岁儿童可以按时间顺序来讲述一个熟悉的脚本事件,并且对于“去看医生的时候会发生什么”的回答比“当人们吵架的时候会发生什么”要更加完整。在同样的要求下,部分5岁儿童可以较完整地叙述“吵架”主题的脚本,几乎都包含有开端、中间和结尾。在讲述生活事件时,年幼的学前儿童已经能够正确使用指示代词,但在脚本叙事时,年长的学前儿童对于指示代词还不能正确使用^[22]。

四、亲子自传叙事和亲子故事叙事

亲子叙事是指家长和儿童共同将现实的或虚拟的事件按照时间顺序表述出来,是儿童早期的一种重要的交流形式。常见的亲子叙事方式有两种:亲子自传叙事和亲子故事叙事。

(1) 亲子自传叙事:指家长(尤其是母亲)与孩子共同对过去的生活事件进行回忆和交流。学龄期以前,儿童主要在成人的参与下完善自传记忆。随着大脑发育的日益成熟,儿童开始记忆大量事件,随后开始自主出现自传记忆^[23]。自传记忆出现后,儿童回忆叙事的内容不再是片段式的,而是相对连贯的关于经历事情的整体描述。父母尤其是母亲如果能及时参与到儿童日常生活经历的复述中,则会对儿童的自传记忆表征、社会情感及认知的发展起到促进作用。

(2) 亲子故事叙事:国外研究中,亲子故事叙事也称共享阅读,它不以学习为目的,而是一种类似游戏的活动。在这个活动中,家长与儿童在轻松愉快的亲密气氛中阅读一本书。在国内研究中,亲子叙事也称亲子阅读或亲子共同阅读。此领域的研究已经获得了国内外研究者的广泛关注。通常认为,亲子阅读是家庭情境中家长和儿童共同阅读的活动,能促进儿童阅读能力和健全人格的发展,是家长积极参与儿童阅读的教育活动。

五、叙事产生和叙事复述

按照故事呈现的方式,Boudreau 将叙事分为叙事产生和叙事复述^[24]。

(1) 叙事产生:向儿童提供之前从未观看过的叙事材料,如故事书、图片和文本等,要求儿童根据材料创编故事。故事生成过程是一个多通道、多感官参与的过程,包含着复杂抽象的思维活动,需要多种认知过程和复杂技能的协同作用。故事生成前没有完整的故事结构,儿童必须根据提供的故事材料对事件进行组织和排序,幼儿产生的多是一种代表性、自发性的语言。

(2) 叙事复述:首先将故事讲述给儿童,再要求儿童将他自己所听到的故事进行复述。如前所述,故事的呈现方式有多种,复述环节可借助一定的凭借物,如图片、手偶或实物玩具等。在叙事中提供凭借物有双重意义,一方面,能唤起儿童的记忆,避免因集中注意搜索记忆中的经验而忽视了叙事内容的组织及表达;另一方面,凭借物的出现为儿童提供了叙事的线索。

第三节 叙事对儿童发展的意义

叙事能力是儿童语言能力的重要组成部分,也是儿童语言学习的重要内容,

对促进儿童其他方面的发展有不可替代的作用。研究发现,叙事不仅对儿童从口语向读写的顺利过渡起着重要作用,也与儿童入学后的学习成绩呈正相关,尤其与阅读理解的成绩呈正相关^[25]。同时,由于“故事”反映了个体的世界观及个体对人、事、物之间现实关系和因果关系的认知,所以叙事在儿童认知、情感和社会性发展过程中也具有核心作用^[26]。

一、叙事对儿童语言发展的影响

研究儿童的叙事语言可以了解儿童脱离语境的语言能力,并能预测儿童将来的读写能力^[27]。美国著名的幼儿语言发展专家 Snow 指出,要清楚有条理地叙述一个故事需要具备脱离语境的语言能力(decontextualized language skills)^[28]。因为个人轶事叙述、想象叙述或对未来的假想叙述与现实都只有极少关联,事件的发生均远离现实情景。脱离语境的语言能力表现在儿童可独立、不必依赖情景叙述故事,而且对听者所不了解的事物能作清楚的指涉与说明。一般说来,儿童在初学语言时都需要依赖当场能见到的事物来作指涉,如“这架飞机”“那本书”等。当儿童具备脱离语境的语言能力时,可不必依赖当场能看到的人或事物来作指涉。当他提到未在场的东西,如玩具飞机,他会用较清楚的指称用语,如“我的飞机”,而非“这个”“那个”来作为指涉。这种脱离语境的能力与儿童日后的读写能力有着密切联系。

研究还发现,学龄前儿童的叙事能力与其在小学阶段的读写能力和学业表现有预测性关系。学龄前阶段叙述能力较强的孩子,在小学时读写能力多半表现较强;反之,则表现较弱^[29]。张鑑如通过对台湾幼儿叙述能力的纵向研究也发现,叙述结构较完整、叙述顺序较清楚,并会在故事中陈述自我观点和表达故事意义的孩子,在故事理解、下定义、图片描述和中文阅读理解等能力上的表现也较好;故事陈述内容简短、结构不完整、时间顺序或人物、事物指称不清楚的幼儿,其在故事理解、下定义、图片描述和中文阅读理解上的表现则较差^[30]。Griffin 等的研究也发现,5岁儿童能口头表达事件意义和信息内容的能力可以预测其8岁时阅读理解的技能^[31]。儿童的口语叙述能力是预测小学阶段读写能力的重要指标,在学龄前阶段培养儿童的叙事能力有助于提高儿童日后的读写能力^[32]。

通过叙事任务,还可以鉴别儿童的语言发展障碍,为特殊儿童语言发展的早期干预提供依据。Boons 对5~13岁荷兰听障儿童的叙事表现进行分析,发现叙事能反映听障儿童的语用技能,不仅能预测阅读理解技能而且是学业成功的先决条件^[33]。无论特殊儿童还是正常儿童,其叙事能力均能显著、持续地影响语言的发展水平。

二、叙事对儿童认知发展的影响

儿童在叙事时不仅要具备多重语言能力,如基本的字词、语法,适当的连接词,清楚的指称用语等,还需要认知领域的技能,如记忆、逆向思维、把事件按时间或因果顺序组织起来的能力等。因此,叙述一个连续有趣的故事需要儿童的语言、认知能力达到相当程度。儿童的认知能力受损,则其叙事能力的发展也会受到影响。Demir 等人要求儿童根据所提供的故事主干创编故事,以此考察脑损伤儿童(平均年龄 6.1 岁)和正常儿童(平均年龄 5.5 岁)的叙事表现差异,结果发现脑损伤儿童在叙事时产生的故事短小,词汇丰富性差,故事结构偏简单^[34]。

即使是认知发展正常的儿童,也会因认知风格的差异使得叙事表现有所不同。唐超通过看图叙事考察 5~6 岁场独立认知风格和场依存性认知风格对儿童叙事表现的影响^[35]。结果表明,场独立幼儿在看图叙事中表现出更强的逻辑性和结构性,所用时间也少于场依存儿童;场依存的儿童在叙事中表现出更多的推理性言语,其社会性的表现略好于场独立风格的儿童;而在语言能力上,两种认知风格的儿童几乎没有差异。在学龄前阶段,需充分掌握儿童认知发育的特点,可以利用有趣的、符合场景的短故事促进儿童想象力、观察力、注意力和记忆力及求知欲的发展。具体方式包括儿童与成人共读、共同扮演故事人物及儿童叙述自身经历等,其中儿童与成人共读是主要方式。共读的场所和内容不限,可选择在学校或家中阅读符合儿童年龄认知特点的书籍或影视资料,针对故事对儿童进行提问或采用相互讨论、纠错、辩论等交流形式与儿童互动,以此促进其认知能力和叙事能力的发展^[36]。

借助对儿童叙事的训练和提高,还能够帮助儿童建构良好的概念认知。Tucker 让儿童听当地神话和英雄故事,然后要求儿童复述故事,以此考察英雄故事对儿童关于勇气、荣誉和诚信等概念认知的影响^[37]。研究发现,随着访谈次数的增加,当问及儿童做什么更像一个英雄的时候,儿童的回答从最初的学习、帮妈妈做事等事件,逐渐演变为帮助生病的父母做家务、与艾滋病儿童一起玩耍、帮助朋友向警察报案等事件。

三、叙事对儿童情绪发展的影响

情绪理解是情绪交流和建立社会关系的前提,是个体发展和社会适应的基础。Camras 和 Shuster 将情绪理解能力定义为理解情绪过程中的各个成分及各成分间相互关系的能力^[38]。一般来说,情绪理解能力越强,儿童越能形成适当的社会反应,从而社会交往能力和情绪适应能力也越强。

大量研究把叙事作为语言发展的指标进行测量和考察^[39]。随着研究的深入,研究者逐渐认识到儿童的叙事能力同样能反映儿童的情感发展状况,且叙事对儿童的情感发展有预测作用^[40]。儿童的叙事能力与他们的情感理解能力^[41]和心理理论^[42]相关。5岁左右的儿童能够对故事叙事中的不同角色的心理观点进行追踪采择^[43]。儿童对故事情节或故事事件的内部再现与儿童如何建构这个故事紧密相关^[44],即儿童的情绪理解和他们如何叙述故事密切相关^[45]。Aldrich 和 Tenenbaum 等人考察儿童叙事中换位思考的情感发展状况,结果显示,年龄大些的儿童(7~8岁)在理解故事复杂情感主题等方面优于年龄较小的儿童(5~6岁),年龄大的儿童有更高的换位思考能力和选择性地使用情感表达突出故事情节的能力^[46]。相关研究也表明,通过儿童叙事中的情感表达也可以进一步进行行为预测,以便进行行为纠正。如 Toth 等人考察了被虐待儿童叙事的特点^[47],结果发现,被虐待儿童的叙事有更多的冲突性和更少的道德亲和性,且有更多的内化和外化行为问题,通过冲突性叙事可以部分调解被虐儿童的外化行为问题。Harris 和 Walton 通过叙述个人经历的冲突故事考察儿童的叙事和换位思考的技能及他们对冲突的反映,研究发现,使用沟通方式应对冲突的儿童在叙事中表现的暴力水平非常低,能够关注他人的内部状态且表现出较强的换位思考能力,而选择使用报复应付冲突的儿童在叙事中则几乎没有描述内部状态的内容^[48]。

四、叙事对儿童社会理解的影响

叙事不是说话者的独白,儿童叙事能力的发展是一件社会性事务,会受到诸多人如同伴、父母、祖父母、看护中心的工作人员及学前教师的影响。同时,叙事是面部表情、手势、姿势及声调的综合表现,特定的文化使这四方面都富有含义。在儿童的叙事或亲子对话中,我们往往可以看到儿童成长环境的文化规范、准则、信仰及价值观等。比如,国外学者发现,中国母亲在与孩子谈过去所发生的事情时,喜欢传达道德观念和谈孩子所犯的错误,而美国母亲则把与孩子一起叙述过去经验当作一件有趣轻松的谈话活动^[49]。其实,儿童会挑选什么故事来叙述,以什么观点来说故事,加入什么情绪在故事中,都反映了儿童的社会化过程和所接受的文化观。

选择合适的故事能使儿童学习与别人分享经历和他们的内心情感,并且可以整合他们的经历、情感和思想,进行相应的心理和行为干预。有关受虐待儿童的研究发现,积极和正面的故事可应用在相关的心理介入治疗中,使儿童的亲社会行为得到发展,并且也可以帮助他们赢得同龄人的喜爱;而消极或暴力的故事使他们更容易被激怒和受到同龄人排斥,同时亲社会行为也更少。

五、叙事对儿童道德认知发展的影响

布鲁纳提出,人类存在两种本质上不同的思维模式,即例证性思维和叙事性思维。儿童的思维更符合叙事性思维的特征,儿童经常把他们探索的外部世界看作是有生命、有联系和有故事的世界。儿童的计划、记忆,甚至他们的爱和恨,都以故事情节为导向^[50]。在故事理解的过程中,叙事者的经验、愿望和目的会伴随叙事内容传递给儿童,滋养儿童的精神。因此,叙事在儿童的社会性和道德认知发展上起着核心作用。

道德在本质上是一个高度自主、自为及自觉的领域^[51]。道德认知是对是非、善恶行为准则及其执行意义的认识,并集中表现在道德判断上^[52]。就其实质而言,道德认知是主体对社会道德现象的认识、知觉、体会、理解和把握。叙事则是一种历久弥新的道德教育方式,通过价值传递,叙事可以帮助儿童获得道德的形成与发展^[53]。所谓“道德叙事”,指叙事主体通过口头或书面话语,借助对道德故事(包括寓言、神话、童话、歌谣、英雄人物、典故、生活事件、生命故事等)的叙述,促进受教育者道德成长、发展的过程。它包括叙事主体自己的生活经验与体验、生命经历与追求,以及对他人经历、经验、体验与追求的感悟。运用叙事法对儿童进行道德教育,能够适应儿童道德认知的发展水平,调动儿童学习的积极性和主动性^[54],让儿童通过轻松有趣的故事掌握抽象的道德观念。

长期以来,我国儿童道德教育的内容和方法侧重于例证性思维和抽象道德观念的灌输,这种道德教育方法超越了儿童的生活空间,远离儿童的心理世界。而道德叙事在儿童的社会性和道德认识发展中起着核心作用,道德叙事方法理应得到重视。

六、叙事对儿童心理理论发展的影响

心理理论是指推测他人和自己心理状态的能力,并基于此对自己或他人的行为做出预测的能力^[55]。若儿童能理解他人拥有与现实冲突的错误信念,就表明他能理解心理和现实的区别,即获得心理理论。

儿童心理理论的发展是儿童社会认知概念系统发展和语言表征发展的结果。大量研究证实,儿童语言环境及儿童自身语言发展对心理理论的发展具有重要意义。作为语言发展的一种综合评价方式,叙事和心理理论之间存在着密切的关系。叙事活动蕴含着心理理论提升所必备的条件:充分的语言输入与交流互动有利于儿童融入周边环境,尤其是丰富的心理状态语言和句法发展为认知推理提供抽象概念和表征引导,有效的言语标签有利于儿童的认知加工,丰富的个人经验和社会连通性为儿童提供社会认知的机会。因而,在一定程度上,叙