

■ 儿童学习与发展

叙事对象对儿童叙事表现的影响研究

许姗姗

(徐州幼儿师范高等专科学校学前与特殊教育学院, 江苏徐州 221004)

摘要:本研究选取60名5-6岁的幼儿,采用看图叙事的任务,每组分别有20名幼儿在以教师、同伴、小班幼儿作为叙事对象的情境下进行叙事。结果表明,对于5-6岁幼儿而言,在把同伴作为叙事对象的情境下更有助于其把握故事的关键信息和建构整体故事框架,而将小班幼儿作为叙事对象的情境下,则有助于儿童观点、情绪情感的表达,以及对故事结构线索的组织。与此同时,还揭示了男、女生在面对不同叙事对象情境下的性别差异,以及验证了幼儿叙事能力发展在平均句长指标上的稳定性。

关键词:叙事能力;幼儿;对象影响;社会理解;性别差异

中图分类号: G612

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2021)02-0037-10

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.02.005

Research on the Influence of Narrative Objects on Children's Narrative Performance

XU Shan-shan

(School of Preschool and Special Education, Xuzhou Kindergarten Teachers College, Xuzhou 221004, China)

Abstract: In this study, 60 children aged 5-6 years old were selected as the research objects, and narrative tasks were performed by looking at pictures. In each group, 20 children separately told story to their teachers, peers and children in junior classes. The results show that it is more helpful for children aged 5-6 to grasp the key information of the story and construct the overall story framework when their peers are the narrative objects, and it is helpful for children to express their views, emotions and feelings, and organize the story structure and clues when children in junior classes are the narrative objects. At the same time, it also reveals the gender difference between male and female students in the context of different narrative objects, and verifies the stability of children's narrative ability development on the index of average sentence length.

Key words: narrative performance; children; influence of narrative objects; social understanding; gender difference

一、问题的提出

儿童叙事是指儿童用自己的方式(语言、绘画、游戏等等)讲述自己或他人的故事,这些故事既可以是真实的,也可以是虚构的,从而呈现儿童的外在生活与精神世界^[1]。

在幼儿园的教学情境中,幼儿通常要把故事

讲给同伴听、讲给老师听,他们需要倾听者,并期望得到对方的赞赏。这就需要幼儿在把握关于语言词语以及故事情节常识之余,儿童还必须具备考虑听者(即叙事对象)的需求来调整叙事的能力^[2]。McCabe和Peterson曾指出,一个好的叙事过程需要利用各种知识,包括关于事件的一般常识、特殊情节的记忆、关于人物和特定社交

收稿日期:2020-12-01;修回日期:2020-12-22

项目基金:徐州幼儿师范高等专科学校幼儿园课程游戏化研究中心资助

作者简介:许姗姗,女,江苏徐州人,徐州幼儿师范高等专科学校讲师,主要研究方向:学前儿童发展与教育。

互动的认识、不同叙事结构类型特点的知识、不同动词时态和语言连接词的把握、以及听者需求的了解^[3]。在叙事中考虑听者的需求表明叙事者能够在利用其社会理解技能了解听者的基础上构建叙事。

大量研究已经表明,儿童语言技能的发展与他们日益增长的心理理解能力相关^{[4][5]}。心理理论能够帮助儿童了解他人和自己不同的心理状态,对他人行为做出预期^[6]。即在心理活动情景中,儿童面对不同的对象,产生的对自己、他人的认识是不同的,也会使儿童产生对他人不同的心理状态(需要、愿望、情绪、知识等)。日常生活中与父母家人及其同伴的交往对幼儿社会理解技能的发展具有重要的作用。在儿童能够理解并回答关于故事中人物的感受、愿望和信念之前,儿童在与父母、同胞、同伴、教师、朋友和其他人相处的经验中就获得了关于社会世界的关键且重要的理解^[7]。且儿童谈话中的内心状态与他们对谈话对象个体差异的理解相关^{[8][9]}。如Brown等在自然语言状态下,比较分析了儿童—朋友、儿童—兄弟姐妹以及儿童—母亲之间心理状态术语的使用情况,结果表明儿童在和朋友以及兄弟姐妹交谈时,会比与母亲交谈时使用更多的具有“谈话的”功能的心理状态术语^[10]。还有研究表明4岁儿童与母亲一起更容易理解生气的原因事件,而与朋友在一起更容易理解伤心的原因事件^[11],且4岁儿童还表现出在与兄弟姐妹在一起的情境下会比和朋友在一起的情境下更频繁的谈论情绪和愿望^[12]。Hughes, Mark & Ensor的研究针对3-6岁儿童的纵向研究表明,儿童在真实的社会环境下更倾向于与年幼弟弟妹妹谈论内心感受,而不是母亲^[13]。以上研究均表明对话伙伴会影响儿童的语言表达。一种解释是不同的伙伴具有不同的影响作用。Tompkins比较母亲、实验者对儿童叙事表现的影响,其通过考察4-5岁儿童与不同对象(母亲、实验者)进行自传记忆叙事的差异,发现母亲更能够促进儿童产生更好的叙事表现。这也证明了叙事伙伴会对儿童的叙事表现产生影响^[14]。然而,儿童日常生活学习中所接触的社会关系不仅限于母亲,还有教师、同伴等。儿童与教师和同伴的关系是儿童自我

认知的重要来源^[15],儿童—教师关系会使得儿童产生安全、受保护、教育、关心等情感体验,同伴关系则为儿童提供了协商、自我认同、沟通、自我成长的氛围。此外,除了教师和同伴,年龄较小的幼儿也是学龄前儿童每天都能够接触到的,儿童在面对年龄较小的幼儿时又会有怎样的表现呢?且在面对教师、同伴、年龄较小幼儿时,儿童的叙事表现是否也会存在差异呢?目前为止,还鲜有针对汉语学龄前儿童面对不同对象的叙事表现研究。儿童具有根据听者需求调整自己叙事表现的能力,由此引发本研究将在前人研究与假设的基础上,尝试进一步探究不同叙事对象(教师、同伴、年龄较小的幼儿)是否特能够影响汉语学龄前儿童的叙事表现。

此外,儿童叙事能力的研究发现,男女儿童的叙事能力存在差异^[16]。基于性别角色意识以及对人事物的刻板印象差异,必定存在社会理解的差异,那么在面对不同叙事对象时是否会表现出性别差异?

因此,本研究将在幼儿园的教学情境中,探究不同叙事对象情境与儿童叙事表现的关系,即5-6岁儿童是否会在面对不同叙事对象(教师、同伴、小班幼儿)时产生不同的叙事表现,以及探究当儿童面对不同叙事对象时是否会产生性别差异。本研究提出假设:

(1)不同叙事对象会影响幼儿叙事表现。

(2)叙事对象对儿童叙事表现的影响将表现出性别差异,即男、女生在面对教师、同伴、小班幼儿时的叙事表现将有所不同。

二、研究方法

(一)被试

选取XX市某所公立幼儿园幼儿60名(男30人,女30人,平均年龄为 69 ± 5.8 个月,年龄跨度在65-74个月)。所选幼儿智力正常,无语音、语言或听力障碍,均以普通话作为日常交流用语。实验前,通过与家长、主班教师沟通,了解儿童日常讲故事的能力水平,通过与主班、副班的协商进行筛选,口语发展明显存在不足的儿童不被列入。在筛选的基础上,对幼儿的叙事表现进行1-3等级评定:“1”表示儿童自己能够流畅、完整地

讲述故事,“2”表示儿童需要教师的偶尔引导才能完整地讲述故事,“3”表示儿童必须在教师的引导下才能较完整讲述故事。根据教师的评定,并将儿童分为3个等组,并由两位教师进行分组情况的确认,确保每组的被试在叙事的等级和水平上大致相当。且3组幼儿(第1组:男10名,女10名,平均年龄为 70 ± 4.9 个月;第2组:男10名,女10名,平均年龄为 69 ± 6.2 个月;第3组:男10名,女10名,平均年龄为 69 ± 5.4 个月)在年龄分布上无统计学差异, $F(2, 59)=0.833, p>0.05$,且3组幼儿在性别分布上也无统计学差异, $\chi^2=1.21, p>0.05$ 。

且在正式实验前,还要进行听觉工作记忆广度的测试。工作记忆广度的测试采用自编系统,借鉴Nation^[17]的方法,向儿童呈现系列短句,要求儿童判断每个句子的正确性,以“对/错”反应,同时要求儿童记住每个句子最后一个词并以正确顺序回忆。每个层次的句子依次递增,分为2个、3个和4个句子。每个广度测验要进行5次测试,若儿童连续出现3次错误,测验结束。整个测试由2名学前系研究生在两周内完成。测试过程中,除提示儿童进行回答外,主试不做任何引导。3组儿童测验的工作记忆得分见表1。统计发现,3组幼儿工作记忆广度得分均不存在显著差异, $ps>0.05$ 。

表1 3组被试工作记忆的描述性结果

组别	工作记忆广度	描述性结果
	M(SD)	range
1(n=20)	3.20(1.38)	1-5
2(n=20)	3.25(1.41)	1-5
3(n=20)	3.32(1.54)	1-6

将3组幼儿随机分配到其中一种叙事情境下,即分别面对教师、同伴、小班幼儿进行叙事。其中教师即是儿童班级所在的教师,由于每个班级只有两名幼儿教师,因此20名儿童随机讲故事讲给其中一位教师;同伴即为年龄差不多的儿童,随机选取20名非本班的同伴听众,平均年龄为 70 ± 6.1 个月,20名同伴幼儿的年龄不存在显著差异, $p>0.05$,实验前在主试的控制下让幼儿之间进行一些相互熟悉的活动(如自我介绍),排除陌生感对实验的干扰作用;小班幼儿即是从小班选取的幼儿,也是随机选取20名小班听众,平

均年龄为 45 ± 56 个月,20名小班幼儿年龄不存在显著差异, $p>0.05$,同样要求实验前在主试的控制下让幼儿之间进行一些相互熟悉的活动(如自我介绍),排除陌生感对实验的干扰作用。此外在同伴与小班幼儿组,分别进行性别匹配,即每组中10名幼儿面对同性叙事对象进行讲述,10名儿童面对异性同伴讲述。

(二) 实验设计

采用3(叙事对象:教师、同伴、小班幼儿)乘以2(男/女)两因素实验设计。叙事对象、性别均为被试间变量。

(三) 实验材料

无字图画书《Frog, Where Are You?》,故事长度和认真水平都具有年龄适宜性,因为是无字图画,排除了5-6岁儿童的识字能力对叙事的影响。图画见附录7。

(四) 实验程序

无字图画书《Frog, Where Are You?》符合5-6岁儿童的年龄特点,儿童完全可以独自看图讲述,儿童完全可以看着图画书讲给任何人听,且本研究主要考察的是不同叙事对象情境对儿童叙事表现的影响。由此本实验中的叙事指看图讲述故事。

选取幼儿园内一个安静的房间进行一对一的方式。分为两个阶段:

1. 熟悉故事阶段

向幼儿呈现《Frog, Where Are You?》图画,指导语为“请你仔细看看这本故事书讲的什么故事,你的老师/同伴/小班小朋友没有听过这个故事,你听懂之后讲给他听好不好?如果你看懂了这本故事书请举手。”儿童熟悉学习图画内容过程中不给予被试时间限制直至等到幼儿主动示意看懂故事书后进入下一环节。

2. 叙事阶段

邀请教师/同伴/小班幼儿进入房间。第一组指导语为“老师还没有听过这个故事,请你把这个故事讲给老师听”。第二组的指导语为“你的朋友,他也很想听这个故事,请你把那个故事讲给他听听”。第三组的指导语为“这位小妹妹/弟弟,他们还没有看过那个故事,他们特别想听一听你刚刚看到的故事,请你把刚才看到的故事讲

给他们听”。其中为了保证叙事的顺利进行,主试将作为控制变量存在任何一种故事讲述情境中。主试坐在指定的位置,仅听取故事,不发表任何话语。为了进一步保证叙事对象为教师、同伴、小班幼儿,主试会提前告知被试幼儿“如果老师/同伴/小班小朋友认为你讲的故事很好听,那么他就会奖励给你一个礼物”。叙事过程中不给予被试时间限制。

(五)数据收集和语料编码

采用录音笔记录幼儿叙事过程,然后由两名研究生按照“儿童语言资料转换系统(儿童语言分析系统)”的格式要求逐字转录,转换为可在儿童语言分析系统中运行的文本格式。由两名编码者进行转录,对转录后的总词汇量进行统计,转录的一致性为98%。对于有争议的类型,经两名编码者讨论后统一意见,确定其归属。

同样使用实验一的叙事表现的评价指标,从叙事结构、叙事评价和叙事顺序3个指标进行分析:

1. 叙事结构

包括宏观结构和微观结构两个维度,其中宏观结构的指标为包括介绍、主题、人物关系、结尾四部分,即介绍:故事的开端,示意故事即将开始(如:黑黑的晚上……有一个小男孩……等),有故事的开端计1分,没有故事的开端计0分;主题(theme):叙事中对故事的总结(如:小青蛙不见了,去找小青蛙),有故事的主题计1分,没有故事的主题计0分;人物关系:根据关系或定义角色的词(如:小男孩、青蛙、小狗等),有人物关系计1分,没有人物关系计0分;结尾:故事对叙述者产生的作用或启示(如:小男孩终于找到了小青蛙),有结尾计1分,没有结尾计0分。微观结构指标包括总词汇量、相异词汇量、平均句长(即一个完整的主谓结构的句子,例:一只青蛙从瓶子里跳出来)以及叙事事件,即根据故事情节的发展,形成一个故事事件清单,提到一个主要事件记得一分,一共26个事件,见附录。

2. 叙事评价

指幼儿表达自己或故事中人物的内心情绪感受、意愿的词语,以及评价性形容词、否定和重复等。即出现评价性形容词(WRD:ADJ)、程

度上的评价(IND)、评价性副词(WRD:ADV)、内心情绪的感受(EMO)、象声词(ONO)、意图或目的(INT)、夸张(EGG)、成语或谚语(IDI)和强调式的重复(REP)等词汇即得一分,在此基础上计算其总分作为叙事评价的得分。

3. 叙事顺序

指幼儿利用简单连接词、时间词、因果关系词等有条理地表达出所要说的内容。即出现简单时间顺序连接词(SEQ)、表时间顺序关系的连接词(TEM)、简单连接词(SIM:COD)、表因果关系的连接词(CAU:COD)、表反义关系的连接词(ADV)和表附加关系的连接词(ADD)的词汇即得一分,在此基础上计算其总分作为叙事顺序的得分。

由3名学前系研究生进行编码。3名研究生先分别按照以上指标进行独立编码,再分别计算每组被试在叙事结构、叙事评价和叙事顺序三个维度的编码一致性系数,每一指标的编码一致性系数均在0.90以上。每组条件下儿童叙事指标的一致性系数见表2。对有争议的转录内容,经3名编码者讨论后统一意见,确定其归属。

表2 3种叙事对象情境下儿童编码的一致性系数

组别	叙事结构				叙事事件	叙事评价	叙事顺序
	宏观结构	总词汇量	相异词汇数	平均句长			
教师组	0.96	0.91	0.92	0.94	0.95	0.93	0.98
同伴组	0.92	0.94	0.98	0.91	0.91	0.91	0.94
小班组	0.94	0.96	0.96	0.95	0.90	0.96	0.93

编码实例:

@Bg:CHI 1

*CHI:有一个小男孩他养了一只小青蛙和一只小狗。

*CHI:有一天晚上小男孩在睡觉的时候。

*CHI:小青蛙突然从瓶子里面跑了出去。

*CHI:他早晨一看小青蛙不见了。

*CHI:于是他就把小狗放进去。

*CHI:然后小狗带着瓶子走。

*CHI:然后小狗从窗口掉了下来。

*CHI:小男孩把它给抱住了。

*CHI:然后他就跑出门带着小狗去找小青蛙。

*CHI:他发现了一个洞洞里是一个松鼠。

*CHI: 小狗看见一个蜂蜜上面全都是蜜蜂.

*CHI: 他又找到一个树洞里面出来一只老鹰.

*CHI: 小狗拼命的跑啊跑啊.

*CHI: 蜜蜂一直在追它.

*CHI: 老鹰一直在追小男孩.

*CHI: 他跑到一个山上抓住树枝喊小青蛙.

*CHI: 他上了一个山原来这是梅花鹿.

*CHI: 然后梅花鹿用它的角把他俩顶下去.

*CHI: 然后他就下河去找找到了一只兔子.

*CHI: 然后他找到一个树枝安静地看.

*CHI: 结果终于找到了小青蛙带着所有的小青蛙回去了.

三、研究结果与分析

采用 SPSS 对 3 种叙事对象情境下儿童叙事表现在各指标的得分进行分析.

(一) 叙事对象对叙事结构的影响

3 种叙事对象下儿童在叙事结构上的描述性统计结果见表 3.

表 3 3 种叙事对象情境下儿童在叙事结构上得分的平均数和标准差

	面对教师组		面对同伴组		面对小班组	
	男生(10)	女生(10)	男生(10)	女生(10)	男生(10)	女生(10)
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
宏观结构	2.70(0.67)	2.20(0.42)	3.4(0.84)	2.80(0.42)	2.80(0.91)	2.5(0.53)
总词汇数	215.80(27.74)	208.20(44.87)	188.30(4.61)	203.30(31.72)	166.40(52.89)	248.80(38.18)
相异词汇数	90.2(16.47)	91.40(15.00)	80.70(14.98)	93.97(12.46)	72.80(15.92)	95.44(12.41)
平均句长	8.24(0.95)	8.79(1.37)	7.64(1.29)	8.44(0.99)	7.84(1.08)	8.34(1.57)
事件	14.10(2.99)	11.20(2.53)	14.70(2.79)	16.50(2.63)	13.20(3.70)	14.69(1.57)

就叙事结构各指标进行了 3 乘以 2 的方差分析,结果显示,在宏观结构指标上,叙事对象主效应显著, $F(2, 60)=5.029, p<0.001, \eta^2=0.16$,事后多重比较发现,同伴组显著好于教师组和小班组, $ps<0.05$,而教师组与小班组差异不显著, $p<0.05$;性别主效应显著, $F(1, 60)=7.412, p<0.01, \eta^2=0.12$,男生优于女生, $t(58)=2.580, p<0.05$;叙事对象与性别的交互作用不显著, $F(2, 60)=0.265, p>0.05, \eta^2=0.01$ 。又进一步分别将男、女生在不同叙事对象下的表现进行单因素方差分析,得出在此指标上男生在三种叙事对象情境下的表现差异不显著, $p>0.05$,而女生在同伴组的表现显著优于在教师组的表现, $p<0.05$,但小班组与教师组、同伴组差异不显著, $ps>0.05$ 。

在总词汇量指标上,叙事对象的主效应不显著, $F(2, 60)=0.847, p>0.05, \eta^2=0.03$;性别主效应非常显著, $F(1, 60)=8.108, p<0.01, \eta^2=0.12$ 。女生产生的总词汇量显著多于男生, $t(58)=-2.612, p<0.05$;叙事对象与性别的交互作用显著, $F(2, 60)=6.612, p<0.05$ 。进一步进行简单效应分析

得到,在面对小班组中,女生产生的总词汇量非常显著的优于男生, $p<0.001$,且男生在三种不同叙事对象情境下的表现具有显著差异,教师组显著好于小班组 $p<0.05$,同伴组与教师组、小班组之间差异不显著, $ps>0.05$ 。女生在三种不同叙事对象情境下的表现也存在显著差异,小班组显著好于教师组和同伴组, $ps<0.05$,教师组与同伴组之间差异不显著, $p>0.05$ 。

在相异词汇量指标上,叙事对象的主效应不显著, $F(2, 60)=2.043, p>0.05, \eta^2=0.04$;性别主效应非常显著, $F(1, 60)=10.725, p<0.01, \eta^2=0.17$,女生产生的相异词汇量非常显著优于男生, $t(58)=-3.1, 81, p<0.01$;叙事对象与性别的交互作用边缘显著, $F(2, 60)=2.70, p=0.076, \eta^2=0.09$ 。进一步进行简单效应分析得出,在面对同伴组以及面对小班组中,女生产生的相异词汇量均显著多于男生, $ps<0.05$ 。且男生面对不同对象时,相异词汇量存在显著差异,教师组显著优于小班组, $p<0.05$,同伴组与教师组、小班组之间差异不显著, $ps>0.05$,而女生在面对不同对象时则不存在显著差异, $ps>0.05$ 。

在平均句长指标上,叙事对象的主效应不显著, $F(2, 60)=0.895, p>0.05, \eta^2=0.03$;性别的主效应不显著, $F(1, 60)=3.739, p>0.05, \eta^2=0.07$;叙事对象与性别的交互作用不显著, $F(2, 60)=0.084, p>0.05, \eta^2=0.003$ 。进一步分别将男、女生在不同叙事对向下的表现进行单因素方差分析,得出在此指标上男女生均未因叙事对象的不同产生显著差异。

在事件指标上,叙事对象的主效应显著, $F(2, 60)=5.664, p<0.01, \eta^2=0.173$,事后多重比较发现,面对同伴组产生的事件数要显著多于面对教师组和小班幼儿组, $ps<0.05$,教师组与小班组之间差异不显著, $p>0.05$;性别的主效应不显著, $F(1, 60)=0.034, p>0.05, \eta^2=0.001$;叙事对象与性别的交互作用显著, $F(2, 60)=4.48, p<0.05, \eta^2=0.142$ 。进一步进行简单效应分析得出,在面对教师组中男生产生的事件数要显著多于女生, $p<0.05$ 。且男生未因叙事对象的不同而表现出显著差异,而女生在面对不同叙事对象时,同伴组和

小班组都非常显著优于教师组, $ps<0.001$,同伴组与小班组之间差异不显著, $p>0.05$ 。

这些结果表明,在将同伴作为叙事对象的情境下,幼儿在宏观结构、事件指标上表现出了显著优势,这表明在同伴作为叙事对象的情境下更有助于幼儿构架整体故事结构并抓住图画的关键信息进行讲述。进一步就男女儿童的性别差异而言,在宏观结构指标上,将同伴作为叙事对象的情境下男女生的表现都显著优于其他两组;但在总词汇量指标上,男生在面对教师情境下产生的词汇量要显著多于将同伴和小班幼儿作为叙事对象的情境,而女生则在小班作为叙事对象情境下产生的总词汇量最多;在事件指标上,男生并未因叙事对象的不同而产生差异,但女生却在同伴和小班幼儿情境下的表现优于教师组。

(二)叙事对象对叙事评价的影响

3种叙事对象下儿童在叙事评价上的描述性统计结果见表4。

表4 3种叙事对象情境下儿童在叙事评价上得分的平均数和标准差

	面对教师组		面对同伴组		面对小班组	
	男生(10)	女生(10)	男生(10)	女生(10)	男生(10)	女生(10)
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
叙事评价	8.80(0.91)	4.00(1.83)	3.60(2.01)	5.80(1.81)	3.90(2.02)	11.90(3.90)

就叙事评价指标进行了3乘以2的方差分析,结果显示,叙事对象主效应显著, $F(2, 60)=9.98, p<0.001, \eta^2=0.27$,事后多重比较发现,小班组和教师组都显著优于同伴组, $ps<0.001$,教师组和小班组之间差异不显著, $p>0.05$;性别主效应显著, $F(1, 60)=9.461, p<0.05, \eta^2=0.149$,女生好于男生, $t(58)=-1.974, p<0.05$;叙事对象与性别的交互作用显著, $F(2, 60)=39.984, p<0.001, \eta^2=0.597$ 。进一步简单效应分析得出,在面对教师组中,男生使用的叙事评价词汇要显著多于女生,而在面对小班幼儿组中,女生使用叙事评价类的词语显著多于男生, $ps<0.001$,且男生在面对不同叙事对象时存在显著差异,面对教师组时使用的叙事评价词汇要非常显著优于同伴组和小班组, $ps<0.001$,同伴组与小班组之间差异不显著,

$p>0.05$ 。而女生也显示出显著差异,小班组使用的叙事评价词汇都显著多于同伴组和教师组, $ps<0.001$,同伴组与教师组之间差异不显著, $p>0.05$ 。

由此,总体而言面对小班幼儿和教师作为叙事对象的情境下,更有利于促进幼儿叙事评价、情绪的表达,在同伴组中表现最不佳。但进一步就男女儿童表现出的性别差异而言,在面对教师组中较能激发男生的叙事评价、情绪的表达,但不利于女生情绪的表达,而在面对小班幼儿作为叙事对象时,则更能够调动女生的情绪情感,从而表达出更多的观点类、情绪类词汇,但是不利于男生叙事评价的发展。

(三)叙事对象对叙事顺序的影响

3种叙事对象下儿童在叙事顺序上的描述性统计结果见表5。

表5 3种叙事对象情境下儿童在叙事顺序上得分的平均数和标准差

叙事顺序	面对教师组		面对同伴组		面对小组	
	男生(10)	女生(9)	男生(10)	女生(9)	男生(10)	女生(9)
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
叙事顺序	14.30(3.19)	14.60(5.83)	10.70(3.02)	13.101(5.53)	13.90(6.40)	18.30(3.47)

就叙事顺序进行了3乘以2的方差分析,结果显示,叙事对象主效应显著, $F(2,60)=3.923$, $p<0.05$, $\eta^2=0.13$,事后多重比较发现,小班组要显著优于同伴组, $p<0.05$,教师组与小班组、同伴组差异不显著, $ps>0.05$;性别主效应不显著, $F(1,60)=3.681$, $p>0.05$, $\eta^2=0.064$;叙事对象与性别交互作用不显著, $F(2,60)=0.921$, $p>0.05$, $\eta^2=0.033$ 。进一步分别将男、女生在不同叙事对象下的表现进行单因素方差分析,得出在此指标上男生在教师组的表现显著优于同伴组, $p<0.05$,小班组与教师组、同伴组差异不显著, $ps>0.05$ 。而女生在面对不同叙事对象时表现出显著差异,面对小班幼儿组显著优于面对同伴组,教师组与小班组、同伴组差异不显著, $ps<0.05$ 。

由此,幼儿在面对不同对象的情境下,同伴组不利于儿童叙事顺序的把握。进一步就男女性别而言,男生在将教师作为叙事对象时,图画故事顺序把握的最好,而女生则在小班幼儿作为叙事对象的情境下最有利于其构架叙事逻辑线索。

四、讨论

在本研究中发现,尽管三组儿童在最初的叙事表现上不具有显著差异,但叙事对象(教师、同伴、年龄较小的幼儿)不同使得三组儿童的叙事表现产生显著差异,且男女生在面对不同叙事对象时表现出了性别差异。具体表现为:将同伴作为叙事对象的情境下更有助于幼儿构架整体故事结构并抓住图画的关键信息进行讲述,但不利于其观点、情绪的表达以及故事顺序的联结;而在面对小班幼儿、教师组作为叙事对象时,更有利于促进幼儿叙事评价、情绪的表达以及产生更多的表时间、顺序关系的词汇,这是由于男、女生在面对同伴时在叙事评价、叙事顺序上的表现都不佳的前提下,男、女生在面对教师和小班幼儿时所表现出的性别差异决定的。男生在面对教

师时会产生更多的总词汇量,表达更多的叙事评价、情绪的词汇以及表示叙事逻辑线索的词汇,但男生在面对小班幼儿时在总词汇量的产生以及叙事评价的表达上均较差;而女生则在小班作为叙事对象情境下产生的总词汇量最多,更能够调动女生的情绪情感,从而表达出更多的观点类、情绪类词汇,以及更多的表示叙事逻辑线索的词汇,但在教师作为叙事对象的情境下,女生在这些方面表现不佳。尽管在本研究中不要求叙事对象与儿童做出实质性的互动对话,但儿童们还是考虑到了“合作叙事者”的感受和地位。这些发现与许多研究者的观点相一致,即孩子们面对不同的人会表现出不同的外部行为^[18-19]。我们将从儿童的社会理解理论和特殊社会关系的角度来讨论这些结果。

(一) 儿童在面对不同叙事对象时叙事表现有所差异

类似于已经验证了儿童在面对母亲、兄弟姐妹和朋友时在心理状态语言的表达上会有显著差异的研究,本研究进一步深入验证了儿童在面对教师、同伴、年龄较小幼儿时在叙事表现上有显著差异。这可能是因为儿童社会理解力,使得儿童在面对不同的对象时,会对其需要、愿望、情绪的认知不同,从而产生不同的叙事表现。儿童的社会理解使他们面对不同的人表现出不同的行为。同时,还必须考虑与心理理解相关的人际关系性质^[20],儿童在与教师、同伴、年龄较小幼儿的接触过程中会产生不同的心理理解,建构出不同的认知。

在叙事结构方面,将同伴作为叙事对象时在叙事结构中宏观结构和事件指标上表现最佳。即幼儿在将同伴作为叙事对象的情境下能够更专心于观察故事图画信息,更能够抓住画面的重要信息,围绕画面主要内容和事件去讲述,从而能够构架更完整的故事结构。一方面这可能是由于儿童对叙事对象的心理需要、愿望等预估不

同导致的。幼儿生活在一个关系网中,每一类关系都有其独特性^[21],就会使得儿童在面对不同类型的听众时,产生不同的评估(需要、愿望等)。而引起社会行为的内在机制是社会认知^[22],其中决定个体社会行为的一个关键因素是基于记忆中的过去经验产生的内部表征^[23]。在同伴情境下,由于同伴之间年龄相近,从自身出发,较能够快速、准确认知同龄人的需要、愿望、情绪,从而能够使得幼儿将其注意力集中指向于故事图画信息本身,忠实的向同伴传达故事内容,使其满足对故事内容的好奇心。而年幼的小班幼儿,由于天然的年龄差异,会对幼儿的需要、愿望的预测偏低。更容易产生友好的意向,引发其友善行为^[24],倾向于使自己讲述的故事易于理解,因此相比于同伴组,面对小班幼儿产生的叙事的结构性较低和信息量较少,以便年龄较小的幼儿能够理解,从而在故事整体结构的建构和传递关键故事信息内容方面都表现的不如将同伴作为叙事对象情境下的表现。此外,教师与大班儿童相比,有更高的权力和地位。具体来说,在我国,儿童与教师的关系是非常独特的,教师往往在我们心中是权威人物,即便幼儿园教师被赋予了合作者、引导者、指导者的角色,但教师对儿童意志力和行为表现的威慑力也都远远超过父母、同伴等其他重要他人。这种不对称的关系可能会使儿童将教师的需要和愿望估计的太高,从而致导儿童过于紧张,影响其对于关键信息的准确把握。另一方面的原因可能是儿童面对不同的对象所承受的社会压力有所不同,而导致其叙事表现的差异。儿童面对不同的对象时,会使其感受不同的社会压力,其外显行为也会随之发生变化^[25]。本研究中同伴关系是5-6岁儿童幼儿期最主要的社会关系,对同伴儿童心理状态的认知可能是将同伴当做彼此独立、能力相当的个体,社会压力处于一种适中的状态,从而能够使得儿童在面对同伴时能够抓住关键信息、较完整的进行叙事。面对小班幼儿时,年龄差异会使得大班幼儿认为年龄较小的幼儿是比自己较弱的,这种心理表征会使得儿童的社会压力处于一种较低的水平,从而在传达完整故事信息上表现较不佳。而教师是儿童日常学习生活中主导者,权威

的地位在大班儿童的心理表征中的建构是异常牢固的。Waerdahl和Haldar比较了挪威和中国儿童每日生活中的社会关系,发现挪威儿童的社会关系特点是玩耍娱乐、同伴指向的,而中国儿童则是指导性、鼓励性、发展性的关系特点^[26]。由此使得我国儿童在面对教师时,会比同伴、小班幼儿承受更多的社会压力,在叙事时太紧张,从而使得在教师情境下的表现明显不足于将同伴和年龄较小幼儿作为叙事对象情境下的表现。

与此同时,在同伴作为叙事对象时,不利于儿童观点、情绪的表达以及故事顺序的联结。一方面也许是因为在面对同伴时,儿童集中于关注故事内容信息上,力争忠实传达故事信息和构建整体故事结构,而较少关注表达自己或故事人物的情绪情感,以及组织故事逻辑线索。另一方面可能是儿童能够认识到自己与同伴的认知能力水平是相当,更容易从自己的角度出发去理解同伴的心理,“自我中心”式传递故事,因此不会刻意的去采用观点、情绪表达的渲染和故事逻辑线索的组织方法去表达故事内容。

(二)面对不同叙事对象时儿童的叙事还表现出性别差异

已有研究表明,女生会比男生更倾向于进行观点、情绪情感的表达^[27-28],更多的使用亲社会情绪表达^[29]。整体来看,本研究中关于幼儿在情绪表达存在的性别差异结果与前人研究结果一致,女生在叙事情感观点上的表达优于男生。

大量研究表明,教师与女生关系更亲近,冲突较少^[30-31],且女生与教师的关系也表现出更多的依赖性^[32]。然而最近的研究表明,男生和女生在课堂上会受到区别性对待,适当的课堂行为也会得到不同的反馈信息^[33]。比如,男孩会较多的受到教师的表扬和关注,而女生则是通常因保持安静和听话而受到表扬^[34-35]。这也许就是男生在面对教师时会比女生产生更好的叙事表现的原因之一。在中国似乎男生与老师的接触更加频繁,更容易受到老师的表扬。当男生单独面对教师时,会表现的较轻松,而女生则有可能表现的更紧张,不能表现出其真实水平。

在本研究中,在面对不同叙事对象时,男女生所存在的性别差异又有所不同。男生在将教

师作为叙事对象时在词汇量和观点情绪情感的表达上表现最好,而在将小班幼儿作为叙事对象时的表现最差,而女生恰恰相反,在将小班幼儿作为叙事对象时表现的最好,而在将教师最为叙事对象时表现的最差。这符合 McCloskey 的结论,该结论表明女生在与年龄较小的对话伙伴一起谈论时会更倾向于表现出教导、帮助对话伙伴,而男生则在混龄或同龄情境下比女生更倾向于自夸或侮辱对手^[36]。本研究的结果进一步表明在叙事中,男女生在面对教师和小班幼儿时的心理认知有所不同。男生在将教师作为叙事对象的情境下,能够比女生更清楚地认识到教师对其讲述故事的期望与需求,从而使用更多的词汇量、情绪情感的表达以及更能够清晰抓住故事关键信息,试图使得教师获得故事信息;但在面对小班幼儿时,男生过于低估小班幼儿,可能认为其听不懂,从而在词汇量和情绪情感的表达上都远远不如其在将教师作为叙事对象时的表现。与此同时,女生在面对小班幼儿时,会比男生更倾向于照顾、关心小班幼儿,认为年龄较小幼儿有获取故事情节信息的需要和愿望,并考虑到他们的认知水平有限,从而试图使用更多的词汇来丰富的表达自己或故事人物的情感、评价等,以及更有意识的去组织故事发生线索,以使小班幼儿能够明白故事情节、进展。而面对教师时的时,女生则可能较难把握教师的心理状态,不能够准确预测教师的愿望与需求,以及对于教师“无形压力”的承受力也不及男生,从而不利于叙事表现。

五、结论

不同叙事对象(教师、同伴、年龄较小幼儿)确实会影响儿童的叙事表现,具体表现为:

(1)在把同伴作为叙事对象的情境下更有助于其把握故事的关键信息和建构整体故事框架,但不利于儿童观点、情绪情感的表达,以及对故事逻辑线索的组织。

(2)男女生在面对不同叙事对象情境下的叙事表现出了性别差异。在将教师作为叙事对象的情境下,有助于激发男生产生更多的故事情节以及表达其观点、感受,但却不利于女生在这些

方面的叙事表现;而在小班幼儿作为叙事对象情境下,则有助于女生产生更多的故事情节、表达观点、情绪、组织故事线索,但却不利于男生的叙事表现。

总之,本研究揭示了儿童叙事表现与叙事对象之间的关系,以及性别差异,不仅扩充了我们关于儿童叙事表现的理解,还深化了关于语言和环境之间的相关理论。由此也启发教育者在日常生活中不仅要根据儿童面对不同叙事对象时的叙事表现,创设有利于儿童叙事表现的情境,还要注重男、女生所表现出的性别差异,更有针对性的促进男女儿的叙事能力发展。

【参考文献】

- [1] 钱慧.论儿童叙事及其绘画载体[J].陕西学前师范学院学报,2019,35(2):12-15.
- [2] Norbury C F, Bishop D V M. Narrative skills of children with communication impairments[J]. International Journal of Language & Communication Disorders, 2003, 38(3).
- [3] McCabe, Petersopn. Developing narrative structure [M]. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- [4] Astington J, Baird-Smith J. Why language matters for the-ory of mind [M]. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- [5] 王海澜.幼儿叙事能力发展的个案追踪研究[J].基础教育,2017,14(5):104-112.
- [6] 邓赐平,桑标,缪小春.幼儿心理理论发展的一般认知基础[J].心理科学,2002,25(1):531-534.
- [7] Hughes C, Lecce S, Wilson C. "Do you know what I want?" Preschoolers' talk about desires, thoughts and feelings in their conversations with sibs and friends [J]. Cognition & Emotion, 2007, 21(2):330-350.
- [8] Astington J W, Jenkins J M. A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind develop-ment. [J]. Developmental Psychology, 1999, 35(5):1311.
- [9] Alexandra, L, Cutting, et al. Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding [J]. British Journal of Developmental Psychology, 2006, 24: 73 - 87.
- [10] Jane, R, Brown, et al. Why Talk about Mental States? The Significance of Children's Conversations with Friends, Siblings, and Mothers [J]. Child Development, 1996, 67 (3): 836-849.
- [11] Claire, Hughes, Judy, et al. 'When I say a naughty word'. A longitudinal study of young children's accounts of anger

- and sadness in themselves and close others [J]. *British Journal of Developmental Psychology*, 2002, 20(4):515–535.
- [12] Hughes C, Lecce S, Wilson C. “Do you know what I want?” Preschoolers’ talk about desires, thoughts and feelings in their conversations with sibs and friends [J]. *Cognition & Emotion*, 2007, 21(2):330–350.
- [13] Hughes C, Marks A, Ensor R, et al. A Longitudinal Study of Conflict and Inner State Talk in Children’s Conversations with Mothers and Younger Siblings [J]. *Social Development*, 2010, 19(4):822–837.
- [14] Tompkins V, Farrar M J. Mothers’ autobiographical memory and book narratives with children with specific language impairment [J]. *Journal of Communication Disorders*, 2011, 44(1):1–22.
- [15] Pramling Samuelsson I, Johansson E. Why do children involve teachers in their play and learning? [J]. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2009, 17(1):77–94.
- [16] 王娟, 许姗姗, 张积家. 学前儿童的叙事能力: 特征及影响因素 [J]. *幼儿教育*, 2014, (9): 27–31.
- [17] Nation K, Adams J W, Bowyer-Crane C A, et al. Working Memory Deficits in Poor Comprehenders Reflect Underlying Language Impairments [J]. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1999, 73(2):139–158.
- [18] Montague D P F, Arlene S. Walker-Andrews. Mothers, Fathers, and Infants: The Role of Person Familiarity and Parental Involvement in Infants’ Perception of Emotion Expressions [J]. 2002, 73(5):1339–1352.
- [19] Gray S M, Heatherington L. The importance of social context in the facilitation of emotional expression in men [J]. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 2005, 22(3):294–314.
- [20] Alexandra L, Cutting, et al. Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding [J]. *British Journal of Developmental Psychology*, 2006, 24: 73–87.
- [21] Lewis, Michael. The Child and Its Family: The Social Network Model [J]. *Human Development*, 2005, 48(1–2):8–27.
- [22] Ladd G W, Mize J. A Cognitive–Social Learning Model of Social–Skill Training [J]. *Psychological Review*, 1983, 90(2):127–157.
- [23] Burks V S, Dodge K A, Price J M, et al. Internal representational models of peers: implications for the development of problematic behavior. [J]. *Developmental Psychology*, 1999, 35(3):802–810.
- [24] McClellan D E, Kinsey S J. Children’s Social Behavior in Relation to Participation in Mixed–Age or Same–Age Classrooms [J]. *Early Childhood Research and Practice*, 1999, 1(1).
- [25] Gray S M, Heatherington L. The importance of social context in the facilitation of emotional expression in men [J]. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 2005, 22(3):294–314.
- [26] Waerdahl R, Haldar M. Socializing relations in the everyday lives of children: Comparing domestic texts from Norway and China [J]. *Childhood*, 2013, 20(1):115–130.
- [27] Susan, Adams, Janet, et al. Gender differences in parent–child conversations about past emotions: A longitudinal investigation [J]. *Sex Roles*, 1995, 33(5–6):309–323.
- [28] Fivush R, Brotman M A, Buckner J P, et al. Gender Differences in Parent–Child Emotion Narratives [J]. *Sex Roles*, 2000, 42(3):233–253.
- [29] Harris P L, Donnelly K, Pitt–Watson G R. Children’s understanding of the distinction between real and apparent emotion [J]. *Child Development*, 1986, 57(4):895–909.
- [30] Baker J A. Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school [J]. *Journal of School Psychology*, 2006, 44(3):211–229.
- [31] Silver R B, Measelle J R, Armstrong J M, et al. Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition [J]. *Journal of School Psychology*, 2005, 43(1):39–60.
- [32] Howes C, Phillipsen L C, Peisner–Feinberg E. The Consistency of Perceived Teacher–Child Relationships Between Preschool and Kindergarten [J]. *Journal of School Psychology*, 2000, 38(2):113–132.
- [33] Koch J. Gender Issues in the Classroom [M]. *Handbook of Psychology*. American Cancer Society, 2003: 259–281.
- [34] Altermatt E R, Jovanovic J, Perry M. Bias or responsibility? Sex and achievement–level effects on teachers’ classroom questioning practices [J]. *Journal of Educational Psychology*, 1998, 90: 516–527.
- [35] Duffy J, Warren K, Walsh M. Classroom Interactions: Gender of Teacher, Gender of Student, and Classroom Subject [J]. *Sex Roles*, 2001, 45(9):579–593.
- [36] McCloskey L A. Gender and the expression of status in Children’s mixed–aged conversations [J]. *Journal of applied developmental psychology*, 1996, 17, 117–133.

[责任编辑 李兆平]