

DOI: 10.3969/j.issn.1672-8874.2012.03.023

叙事取向下的再概念化教学

寸晓红

(德宏师范高等专科学校, 云南 德宏 678400)

[摘要] 教学不只是应用学习理论或强调成就表现,更重要的是对人类复杂文化的习得与创造过程;教师与学生应该是教学的主体。以“叙事”作为对教学进行再概念化的途径,叙事模式的思维,可以让师生在教学的历程中,绘制属于自己的位置与网络,建构对世界的看法;叙事的情感让教学成为一种生命的陪伴与呼唤。通过叙事,我们可以得到教学的新概念——一种生命交互、移情想象、政治理解与教育创造的教学。

[关键词] 叙事取向;教学;再概念化

[中图分类号] G642.4 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1672-8874(2012)03-0075-03

Re-conceptualization of Teaching in the Narrative Approach

CUN Xiao-hong

(Dehong Teachers' College, Yunnan 678400, China)

Abstract: Teaching is not just the application of learning theory or display of achievements. More important, it is the acquisition of complex human culture and the creative process. Teachers and students are the main body. "Narration" as a way to re-conceptualize the teaching allows teachers and students in teaching activity, to draw their own position and network, and form their view of the world. Through the narrative, we can get the new teaching concept —— an interaction of life, empathy, imagination, political understanding and creative teaching and education.

Key words: narrative approach; teaching; re-conceptualize

教学是一个充满挑战、冲突、不确定性的过程。教师和儿童要去开启和创造意义,这对于师生来说是一种自我探索的历程。但在公共教育体系中,我们很少听到教师和学生的“声音”。他们习惯依照着别人的定义,选择一些特定的符号,达到外在所给予的期望。但是,教师是否满意自己的教学呢?学生是不是能体会到学习的真谛?这让我们开始反思:“教学是什么呢?”

一、什么是教学

(一) 来自教育界的声音

一位在教育系统工作十几年的老师说:“我每天早上七点多就到学校看学生扫地、早读,想要把昨晚看到的故事说给学生听,可是第一节上课铃声响了。我讲得口干舌燥,学生听得昏昏欲睡。到了下课,打算喝口水,家长又跑来了,说不到两三句,上课铃又响起了!”

另外一位老师则表示:“‘好老师’的定义是什么?‘好学生’的标准是什么?我们教学的标准到底在哪里?”^[1]

对大部份的教师来说,教学生活似乎是由钟声安排的,好像时间掌握了教师的教学节奏与教学思考。师生在既定

的轨道上运作,教与学都期待成果表现。教师的创意,学生的想象力,长期以来都被忽略了。有教师在反思日记里写到:“每个星期一早上的开始,我再一次感觉到学校文化是一种强迫而不是结合……我的挣扎有一部份是来自于‘工作生活’与‘真实生活’之间的差异,这种差异让我体会到教师的工作几乎是被他人定义的^[2]。”

在教师的日记中,可以领悟到教学现场抹去了他们的主体性,在静默的文字里,有着响亮的声音。它告诉我们在很多的体制性要求中,教师与学生成为教学的客体,日复一日在教室中,一遍又一遍熟悉别人建构的文化,却难得看到自己真正的“样子”,在教学中因为成就取向的要求,让我们过分关注于“表现”的形式标准,而忽视了教育应有的本质。

(二) 来自外界的声音

教师的教学生活实际上是由学校行政区的结构性能力所支配的,大多数教师都是沉默的仅守着团体里一种平庸的例行程序和规则,习惯性的依照规范模式进行教学,教师没有思考的空间与必要性,教师的主体性是附属在他者所生产的知识型态上。在传统实证主义的观点中,认为只有学者专家才有足够的知识与能力,可以建构理论与方法,

[收稿日期] 2012-02-13

[作者简介] 寸晓红(1970-),女,云南腾冲人,德宏师范高等专科学校社会科学系副教授,主要从事少数民族教育及大学生心理健康研究。

可以评价谁是教学中的“专家教师”，其余大多数的一般教师都是教学理论的奉行着^[3]。在教育研究发展的历史中，教师被认为是一种被研究的主体和研究的消费者，而非教育知识的生产者。就如 Somekh 所说的：“这类知识被认为只是个人专业成长的结果，是一种个人行动研究所产生出来的无价值东西——地方性的、私人的、不重要的。在社会系统的权力运作下，实践工作者的影响力和声音就被中立化，并促进传统学术研究者的霸权。”^[4]

教师总是执行者，知识研究工作对教师来说是困难的，因为他们没有时间可以做这些事，而且还会使教师转移教学工作的注意力。在这样的声音下，教师失去了观点的责任感及敏锐性，只是在控制与预测中，说着别人所建构的话语。教学在内部缺乏信心，外部肯定不足的情境中进行。

二、对教学进行再思考

(一) 什么是真正的教学呢？

为什么有的教学无法引起教师的参与感与责任感呢？我们的教师对于目前所推行的课程改革或教学创新，大多表现出信心不足的态度，其中有一个因素就在于这些改变是通过法令与行政来推进的，教师并没有产生改变的意识，但是学校里只靠政令资源和标准是无法运转的，我们需要的是更明确的意义来指导我们教什么、对谁教、怎么教，而使得我们的教得更有效且更有人性^[5]。以行政研讨的方式或者是邀请“专家”进入到特定的教学环境中。更像是一种介入而不是协助，无法获得教师的认同，给予教师实际的帮助。我们期待的是一种能对教师工作重新定义的途径，是以绝对的、直接的方式，对教师工作进行反思，而不是在有条件的环境中对教学进行再概念化。我们要进入学校真正的生活中，去面对问题；去理解“教室之内”、“学校之内”的人、事、物，而不是远远的遥控着我们所关心的对象而已。我们对教学的关心应该是“走出实验室，踏入教室之中”。

(二) 教学的真正目的是什么？

我们需要在教学环境里呈现一种“意识提升”的反思，教师要作为一个实践的反省者、文化工作者，要经常思考学习与知识的本质，提供多样的学习机会让学生有能力发展他们的知识。让他们在学习中成为有能力的主控者，不断的评估与扩展他们对世界及自己的理解。就如一位教师所说的：“教育的目标是设定在‘知识学习的成就上’还是‘获得知识的过程与方法，以及对知识的态度’？有多少人能用学来的人文知识去调整自己的生活态度？如果无法改变，带给学生的充其量只是知识而非智能。”^[1]

在复杂多变、外来限制以及非预期性事件的教学情境中，要激起教师对教学观的反思，就需要激发这种呼唤的动能。今日我们对教学的思考，已经从传统的预测，历经实践而迈向理解的途径，现在更重要的是寻求到一条更丰富、更生动、更具有人文气息的道路，让教学可以看得更清、更远。Bruner (1996) 与 Gudmundsdottir (2001) 将叙事引入教学，让学校师生在教学/学习中找到自己，让教师在教学实践中发出自己的声音，对教学有不同的概念。叙事可以让我们把这些问题掌握得更好。可以把叙事看作是一种思考的模式，一种知识的“文化工具箱”的表达，更

是我们文化中最重要、最复杂的意义创造工具^[6]。在许多民主文化中，学校都太过专注在“表现”的形式标准，而忽略了属于教育的原有面貌。教育是一个追求适合其中成员需求的文化，并让成员的认知方式合适文化的要求。叙事是捕捉学校实践的中介行动。以叙事作为探究学校实践的方法，理解学校脉络中人们在做什么、说什么、想什么。通过叙事思维可以产生教学新途径——叙事教学。

三、叙事与教育

将叙事运用于学校实践也不是新的领域，早在十八及十九世纪初期，当时在欧洲的中部及北部大量盛行着有关学校实践的叙事讨论。教师叙述他们的经历，告诉别人他们的经验。1850年前后，诞生了教育人员的职业，为了让教育合法化成为一种“学术的学科”，教育研究人员必须使自己与现场教师的叙事实践保持距离，导致教师的声音在官方的论述中几乎是沉默的，但还是有许多教师持续地以日记、论文或口述写下他们的经验。其中一位实践者就说：“没有学习就没有成长，没有成长就没有改变。如果教师把自己当成是个催化者，而不是知识的提倡者。用一种更完整及发展性的观点来看学生。就能比较能意识到所谓的‘过程’，并把结果看成是不同的向度和因素所向共造成的。”^[4]

美国再概念化学者 Pinar 认为自传是一种课程探究的方法。企图揭露我们教育经验的历史与希望的故事，并显示这些故事的诠释是如何影响课程思想与行动。课程探究要求如同观察一般的诠释行动。叙事引导教师的声音被听见，成为他们自己实践故事的共同合作者。叙事模仿生活/生命，生命/生活模仿叙事^[7]。

而叙事性教学在直到八十年代后才又受到重视。学者 S. Land 解构了分析派学者对“教学”的分析，从故事中的女主角的人际网络中所衍生的种种问题切入，并嘲讽六十年代所谓的教学“标准分析”根本无法处理学校真实生活中的师生关系，强调人与人相处中涉及的情感应是教学的重点。叙事的直指生命与生命之间的交互。

(一) 叙事教学

叙事是文化建筑的中介活动 (Gudmundsdottir, 2001)，叙事可以让语言更容易进入思考，孩子通过参与各种社会事件的经验，明白那些意义文化是附加在不同事件上的 (Gudmundsdottir, 2001)。大人和孩子都发现自己是跟其他人共同处在一个文化诠释的，充满意义的世界。再通过多年的文化参与活动，人们慢慢地发展出不同的认知、理解和看待世界的方式，这种认知就是思考的叙事模式，是一种深层的社会化形式。透过文字的表达与阅读，人们得以看别人的世界，也可以找到自己的共鸣，更重要的是加强自我内在认可方式。

叙事的实践/书写是将教室与学校情境当作舞台，以描绘出事件的立即性意义。叙事方法可以丰富课程探究和教育研究当中的实际读、写，通过意义的描述来使学科或艺术可以发展、测试及更新^[8]。Richert (2000) 指出，叙事是教师书写自己，让自己再回到教学文本的方式，通过这种“文本”的创作行动，教师进入他们所描述的情境中，也是一种观察/作者的表现，这对教师而言就是一种批判性

的学习机会。

在课堂上，学生与教师的主要互动关联就从文字的阅读开始，教师潜在的权威其实是由读写建立的，教师的读写作品可以对教学产生不同的建构，学生理解这些读写作品可以让学生再一次审视及认清影响他们阅读的关系、价值以及冲突的多元复杂社会。这些所形成的社会历程将带领学生面对他们的文化主体性。所以叙事能力的呈现是包括文化理解能力及对文化符号、技巧的操控态度。巴西学者 Paul 和 Freire 认为拥有识字能力就拥有所隐含的社会权力与社会评价，就是这一种叙事的力量。

教学也要成为一种对弱小灵魂的陪伴。Ayers 在研究学生声音时指出，生活历史永远是合作的、协调的、共同建构的，他认为我们缺少从内部理解情境^[9]。让师生明白我们在某些时刻中，我们会交遇、会协商，而在某些时刻其实我们也会疏离、会遗忘，但文字和语言会让我们产生连结，产生关系，让我们有更清楚的判断与思维。教师要解除现在所带的面具，去了解自己的意识位置，反省自己的傲慢认知，对学生展开理解，不但想象学生的“位置”，更要体会、参与学生的感觉。教师不再以普遍、盛行的观念强行加诸于学生身上，教学不是会认字就行，终极的关怀应该是传达、表述个人主体性与社会的关联，这才是教学所要追求的。

（二）教学再概念化

叙事教学让我们有机会审视习以为常的教学惯性，并帮助教师做更好的专业发展。教学是师生间的文化建构过程。教学可以更清晰地呈现出下列几项概念：

1. 教学是建立在关怀伦理上的一种道德行动

因为教学是人类生命的交互，它必须是一种道德的专业，教师需要在关怀伦理中建立他们的行动，并思考他们工作中道德/伦理的意涵。

2. 教学是一种移情作用

因为移情有着复杂的沟通、道德及文化意涵，它也影响人们看待自己与他人的关系^[10]。在移情中教师要“参与”学生的感觉，想象学生的位置，让教学成为学生创造、发展能力以及进入世界的源头。

3. 教学是一个启发的过程

因为叙事思考是理解他人行动以及自己与他人之间关系的最佳方法，有时是主动的合作，有时是被动要求的；叙事是开放的、建构的，并包括着许多的不确定。

4. 教学是想象的行动

因为教学给予师生文化的涵养，教师与学生在持续的叙事探究中，省思自己的信念、理解他人的立场，用一种前所未有的声音，引领人们建构未来的可能性，教室成为一个多种声音的发源场域，这是一种创造的教育学。

5. 教学是政治的行动

因为教育有力量为所有的学生提供参与民主社会的途径，它被定义为一种政治活动。在叙事中教师要考虑他们自己的信念与行动，在社会正义与公平之间的关联，教学必须在制度中质疑权力，在历史进程中用一个自我的语言去思考，不是以前人留下的语言来建构自己。

四、开始叙事教学的途径

（一）靠近学生，关爱自己

如同 Miller 所说的，叙事是试图去“接触人们的心灵，是一种活生生的生命接触”。应用在教学上，它要被视作一种关系连结、一种私密、温暖、深沉的接触，使得教师与学生在叙事中开始自己的教学/学习生命，教师也在教学中面对自己与学生之间的差异、冲突、困惑与喜乐。教学是“为他人，为自己”。教师要真确地“看到”每一个学生的样子，“听到”每一位学生的声音。

（二）做好声音联结

当人们开始“运用”叙事，就显现了人们的主体性，因为人们开始说出自己的声音。Britzman 说：“声音是存在于个人之内的意义，促使个人参与共同体的活动，发出声音始于一个人试图将意义传递给其他人，感到别人听见自己的声音，从而与语言发生关系、与他人发生关系。”^[11]

有了声音，就会有个人的位置，声音是知识与情境的一种反射，在叙事中人们开始组织及维持自我形象。以在实践情境中体认自我的存在，并尊重他人的声音，师生之间的教学就是声音的交互。要成为真正的教师，我们必须考察、表达、留意，并且不断地澄清我们自己的声音。Giroux 也强调声音是自我表现和社会表现的形式，是产生意义、经验和历史的结构。通过声音我们可以了解教师如何建构自己，如何使自己成为生命的掌握者和创造者。对学校里的教师与学生而言，声音是一种权力关系的界定；是一个有力的工具，用以呈现自我，并为自己的行动积极定义。

叙事理解之中的现实会引导我们去寻找那个声音。

（三）从书写自己开始

书写是一种发现的方法，是探索我们跟世界的一条路径。当我们将书写视为方法，我们经验了“语言的使用”以及如何用“言辞表达世界”之后，我们“改写”这个世界，这个被“文字所描述的世界”，从来不能精准地、完全地捕捉这个我们所熟知的世界，然而我们仍执着坚持这么做，因为我们将书写视为一种探究方法，鼓励人们尝试，并确认它是语言意义的象征。

书写自己不等于“自传”或“传记”，而是再概念化自己是位学习者，当成是一种“读写档案”的建立。教师的读写档案是来自于言语与教师日常工作的读写素养。老师们的读写素养是在一个历史的、政治的和认识论的情境中形成的，并不是价值中立的行动，而是与文化互相连结，反映着我们生活的观点。读写素养不仅仅只是一种社会行动，也是一种深层的社会化形式（Salvio, 1998）。

叙事教学不但可以提供呈现教师的“样子”、知识和期望的机会，而且也提供改变和发展知识的方法与激励。叙事让教师开始觉知自己的知识，让教师参与在有意义的行动中，对自己的教学工作有着新的认知，叙事要成为教室实践的新技能与新方法，叙事教学可以帮助教师建构及再建构他们“个人实践知识”，对教学进行再概念化思考。通过“叙事”这样一个与人类活动亲近的方法，探究教育的意义。期待我们再也不是一次只听一种声音，只以成人的权威远远地望着学生的后脑勺，我们要提供问题而不是给予答案，我们不再为了钟声、表格和点头认同自己。

（下转第 91 页）

挥官,指挥官主要负责本次训练中己方的兵力部署以及作战指挥。兵力部署包括兵种的选择,武器装备的选择,组建小队,并任命各自的小队长。其次,再由各自小队长依据自己小队所担负的任务明确所需成员的人数、成员的兵种以及携带武器。在模拟训练中,指挥员负责指挥整个战斗,主要是通过指挥平台了解战场信息,指挥各个小队作战,最终达到作战目的;小队长主要负责完成由指挥员所下达的任务,并且及时向指挥员汇报作战情况。

二是交换攻守角色的方式。每次对抗演练,都要至少进行两次。每训练一次之后,双方交换攻守角色再进行对抗。联合空降作战本身就包含进攻和防守两个方面,进行攻守角色交换的目的就是为了让学员能够全方位感受联合空降作战。交换攻守角色但不能改变红蓝双方各自的体制编制。在进攻和防御中,各方的目的不同。进攻方作战目的是为了占领或夺取某个重要的战略位置,而防守方必然是为了坚守该位置。由于交换攻守角色能使双方的参战人员更加全面地体会联合空降作战,因此,该组织方式能使学员更好地理解联合空降作战中应该注意的事项。

三、应当把握的几个关系

在利用军事游戏开展军事理论课程教学中应当把握以下几个问题:

一是要正确处理游戏训练与课堂教学之间的关系。在课堂中引入军事游戏,将教学因素和游戏因素紧密结合在一起,是传统教学的延伸,其根本出发点是辅助课堂教学。教员在课堂中选择和安排军事训练游戏时,仍然要受到教学目标的制约,教学过程也要受到教学内容的限制。因此,在教学重心上要分清主副关系,正确处理课堂教学和游戏训练的比重,游戏的设置上要围绕课程的相关内容,让学员在游戏中加深对课程的理解和掌握。另外,在教学过程

中,必须要有正规严密的训练程序和严格的训练纪律。

二是要科学把握好教员和学员之间的关系。把军事游戏应用于课堂教学中,使传统的教员和学员之间的关系发生了变化。在开展教学之前,教员主要是根据教学目的和教材内容来选择或设计军事训练游戏,同时,教员对学员必须进行相关的教育和辅导,调整受训者的心态。这个阶段教师起着直接的作用。在课堂上组织学员开展游戏活动时,教师的主体地位化为隐性,学员才是学习活动的主体,教员此时已变成了学习活动的观察者、游戏伙伴和环境的创设者,间接地对活动进行调控,诱导学员向教师希望的方向发展,同时通过各种途径疏导学员的不良心理,以降低军事游戏的负面影响。

三是要有机整合军事游戏与其它教学手段之间的关系。课堂中开展教学活动的手段是多样化的,每一种教学手段都有自身的独特的优点。军事游戏作为一种教学手段,可以与其它教学手段相结合,如研讨式教学、案例式教学等。在课堂教学过程当中,教员应当灵活地运用各种教学手段,更好地为实现教学目标而服务。

[参考文献]

- [1] 潘新毛,刘海冰.军事运筹学扩展应用的新领域—军事训练游戏[J].军事运筹与系统工程,2010(1):24-27.
- [2] 尤燕萍,陈章其.军事教育游戏的基本概念初探[J].考试周刊,2008(12):16-18.
- [3] 张英辰,王树林.陆军部队训练学[M].北京:军事科学出版社,2002.
- [4] 许化界,陆狼如,姜涛.军事游戏在教育训练中的应用[J].军事基础教育,2009(2):20-21.

(责任编辑:林聪榕)

(上接第77页)

[参考文献]

- [1] 阮凯利.理论与实践的辩证——小学教师实践知识之叙说性研究[D].国立台北师范学院硕士论文.2002.
- [2] Richert, A. E.. The narrative as an experience text: Writing themselves back in. N. Y.: Paper presented at the meeting of AERE. 2000.
- [3] Elbaz, F.. Teacher thinking: A study of practical knowledge. London: Croom Helm. 1983. 65-67.
- [4] Zeichner, K. Z., & Noffke, S. E.. Practitioner research. In V. Richardson (Ed.). Handbook of research on teaching (4th Ed.). Washington: AERA. 2001. 298-306.
- [5] Bruner. J.. The culture of education. London: Harvard University press. 1996. 118.
- [6] Gudmundsdottir, S.. Narrative research on school practice. In V. Richardson (Ed.) [J]. Handbook of research on teaching (4th Ed.). Washington: AERA. 2001. 176.

- [7] Gough, N.. Narrative and educational inquiry. 2004. 12. 14 台北演讲稿。
- [8] Gough, N.. Reflection and diffraction: Functions of fiction in curriculum inquiry. In William, Pinar (Eds.). Curriculum toward new Identities. N. Y.: Grand Publishing, Inc. 1998.
- [9] Pinar, W. F. (Eds.). Curriculum toward new identities. N. Y.: Grand Publishing, Inc. 1998.
- [10] Salvio, P. M.. On using the literacy portfolio to prepare teachers for willful world traveling. In William, Pinar (Eds.). Curriculum toward new Identities. N. Y.: Grand Publishing, Inc. 1998.
- [11] Connelly, F. M., & Clandinin, D. J.. Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research [J]. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 2000.

(责任编辑:赵惠君)