

文章编号: 2095-1663(2018)06-0051-05

基于叙事的模式:非全日制教育硕士教学的实践探索

——以《教育学原理》课程为例

张夫伟,张香兰

(鲁东大学教育科学学院,山东烟台264011)

摘要:叙事应用于非全日制教育硕士教学,可以搭建起教育理论与教育实践沟通与对话的桥梁,从而避免教学的理论化或技术化。基于叙事的模式具有故事性、对话性、反思性、生成性等特点。其教学流程为:课前阶段为学生撰写故事,教师布置和遴选故事;课堂阶段为学生对话故事,教师精讲引领;课后阶段为学生重叙故事,教师指导评价。具体实施还应注意重构教育理论和教育实践的关系、明确叙事的价值定位、切实转变大学教师角色、控制班级规模、完善过程考核等问题。实践证明基于叙事的模式具有良好的教育效果。

关键词:叙事;非全日制教育硕士;《教育学原理》

中图分类号: G643.2

文献标识码: A

一、问题的提出

教育硕士专业学位是专门为中小学教师设置的专业学位,以培养应用型高级专门人才为目标。《教育部 人力资源社会保障部 关于深入推进专业学位研究生培养模式改革的意见》(教研[2013]3号)明确指出:“专业学位研究生的培养目标是掌握某一特定职业领域相关理论知识、具有较强解决实际问题的能力、能够承担专业技术或管理工作、具有良好职业素养的高层次应用型专门人才。”突出人才培养价值取向的高层次和应用型是教育硕士的根本特点。反观目前教育硕士(本文探讨的是非全日制教育硕士)课堂教学存在两种实践偏差:过于理论化或过于技术化。过于理论化的偏差是忽视或无视教育硕士的应用性取向,以教师讲授理论知识为主,忽略一线教师日常教育教学生活中的困惑与问题,教学理论化色彩浓厚,不能满足他们解决现实问题的迫切需求,导致学习兴趣低落。过于技术化的偏差是

片面认识和强调应用性,聚焦于中小学问题解决的具体对策,缺乏应有的理论诠释与理论提升,导致教学流于操作化,使课堂教学陷入就经验论经验,对问题的认识往往停留于表层而难窥问题的实质及关键,从而不能切实给教师带来思想引领与能力提升。教育硕士教学既不能囿于理论化的模式,又不能流于操作化的窠臼,理应“改变理论的呈现方式,加强实践应用,从而帮助学生在理论与原有经验之间建立起有效的联系。”^[1]如何化解这一问题,把叙事应用到课程教学中不失为一条有效路径。

我国自20世纪90年代末以来,叙事因其独特的价值和存在方式成为教师专业成长的重要方式。有研究者指出:叙事既接近教育实践,又接近教育理论,它以实践的视域推进理论向实践的渗透,又以理论的视域推进实践向理论的跃升,促进了两者的视界融合,并在两者之间建构起一个发展的空间^[2]。《教育学原理》是教育硕士的学位基础课,根本目标在于引导学生学习教育教学的基本原理,并能用其重释教育实践,深化和升华对教育现象和教育问题

收稿日期:2018-08-29

作者简介:张夫伟(1979—),男,山东任城人,鲁东大学教育科学学院教授,博士。

张香兰(1969—),女,山东金乡人,鲁东大学教育科学学院教授,博士生导师。

基金项目:山东省研究生教育创新计划项目“叙事·反思·对话——在职教育硕士课堂教学改革的研究与实践”(SDYY14020)

的认识。“我们期望教师通过这门课程的学习,知道教育学原理对于工作、对于自身发展的价值,渐渐养成一双教育学原理的慧眼,能透彻地认识教育世界,使自己在工作和发展中成为自觉之士、聪慧之人。”^[3]有鉴于此,我们基于教育硕士研究生培养的目标定位,根据《教育学原理》的课程目标,将叙事引入《教育学原理》课程的教学,既正视教育硕士自身教育教学中的实践经验和既定的教育观念,让他们言说、反思自己的教育故事,又能合理发挥教育理论的阐释和关照功能,搭建起了教育理论与教育实践沟通与对话的桥梁,可以避免教学学术化和教学技术化,实现教育硕士课程教学的目标诉求。

二、基于叙事的非全日制教育硕士教学模式的内涵及特征

布鲁纳将人类的认知区分为两种模式:范式思维和叙事思维。并且强调叙事思维更普遍、更基本,是再现人类经验的基本形式。简单来说,叙事就是讲故事,但“不是单纯的娱乐故事,而是人们解读世界并向自己及他人解释自身行为的结构”^[4]。叙事与故事不同,故事是一个事件或一系列事件,而叙事是对事件的表述或话语性的再现,是故事的符号化呈现。基于叙事的教育硕士教学模式,是指以教育故事为载体,经由对故事的叙述、对话、反思、重叙,促进学生个体自身的教育经验与外在的教育理论知识的贯通与整合,实现个体经验的重构和意义的生成。具体来说,此种教学具有如下特点。

(一)故事性

故事是基于叙事的教学模式的基础和前提。教师的教育生活就是一个个教育故事构成的。教育故事蕴含和折射了个体的教育观念、教育追求以及个体的生命状态。“故事就是个人的自我认同,并在生活中不断被创造、倾诉、修正和重述。通过我们所说的故事,我们了解或发现自己,并向他人展示自己。”^[5]故事可以是真实的,也可以是虚构的;可以叙述自己的故事,也可以叙述他人的故事。我们提出的基于叙事的教育硕士教学关注和强调的是教育硕士自己的真实教育故事。个体通过叙事建构和塑造着自我的个性和生活世界,也向他人和外部世界展现出一个真实的内心世界。非全日制教育硕士多为来自教学第一线的中小学教师,其在教育教学生活中有着较为丰富的经验、感受和体悟,这些都是教育故事的重要资源和素材。围绕教育硕士自身的教育

故事来设计教学,撰写故事、叙述故事、研讨故事、反思故事、重构故事,让故事贯穿教学全过程,并成为教学的有效载体和资源。

(二)对话性

基于叙事的教育硕士教学是以对话为基本手段的。教师的理论讲授模式下,教育硕士常常没有话语权,只是被动的聆听者和接受者,缺乏自主表达、自由对话的有效参与机会。杜威提出,对知识的寻求需要主体的参与,只有有意地变换条件,才能觉察到事物特性之间的联系^[6]。基于叙事的教育硕士教学尊重每个参与对话者的个人经历、体悟与认识,为教育硕士自由表达、分享、碰撞与沟通,创建了多元对话的空间与可能。“故事总是明确地滋生着其他故事,概念性的分析也总是含蓄地将一个故事与另一个联系起来。”^[7]故事成为生生、师生间自由对话的工具和桥梁。在对话过程中,藉由故事的叙述、倾听、理解、共享等方式,教育硕士可以更好了解教育行为背后的观念、动机、意图和立场,也可以深化或修正自己的教育信念和教育观点,从而促进教育硕士的经验唤醒、视界融合、知识重构和意义创生。

(三)反思性

强调教育硕士的经验无疑是必要且极其重要的,但更重要的是从反思中实现经验的重释与重构。在杜威看来,不能把经验和教育等同起来。一切真正的教育来自经验,但这并不意味着一切经验都具有真正的或同样的教育的性质。如果没有对事件如何发生、为何发生或为何不发生的阐释,即让故事背后的教育信念、教育观点呈现出来,挖掘出故事发生的内在逻辑和潜在立场,那么故事就失去了其存在的价值。关于反思的重要性,布鲁纳曾强调:“并非我们缺乏创建现实叙述的能力,远非如此。我们其实太精于此道。我们的问题是,缺乏对这不经思索、轻易做成之事的反思”^[4]。离开反思的叙事教学,只能流于经验的形式化和表层化。当教育硕士以反思的视角关照和透视教育故事时,蕴藏于日常教育生活中丰富的教育意义就会清晰起来,也使故事成为对自身教育生活的反思性实践,成为个体实践性知识生成的重要方式。

(四)生成性

克兰迪宁和康纳利指出:“仅仅说故事是不够的,我们需要再现故事,再生故事,也就是说要探究故事。”^[8]基于叙事的教育硕士教学不是简单地叙述教育故事,而是期待在故事中重组教育经验、重估教育过程、重建自我认知。通过故事的叙述、倾听、对

话和反思,产生对教育教学事件、自身教育行为和教育观念新的认识,从而生成新的个体性知识,实现教育意义的建构。在叙述、研讨和反思故事的过程中,发现和建构教育意义至关重要。教育硕士不仅仅是知识的消费者和接受者,更是知识的生产者和建构者。让学生挖掘自身的教育故事,聆听别人的教育故事,并一起研讨和反思故事,最终目的还是为了加深对教学、教育、对自我的认识,生成个体性教育知识和教育智慧,实现意义的建构。

三、基于叙事的非全日制教育 硕士教学模式的流程

(一)课前阶段:学生撰写故事,教师布置和遴选

任课教师提前2个月把课程自学任务书发送给每个学生。课程自学任务的一个重要内容是要求教育硕士基于自己的日常教育生活,主要围绕“我为什么选择教师职业”“课堂教学和班级管理中的典型事件及体悟”“课堂教学变革对自我的挑战”“师生冲突及相处之道”“教师自我专业成长的困惑与化解”等主题来撰写教育故事,不少于3个,并在开学前两周发到任课教师电子邮箱。这个故事可以是一次突发事件,也可以是教育教学中某个成功或失败的环节,也可以是自己的教育困惑,但必须源自自身的教育教学生活,即保障故事的真实性。

任课教师根据学生撰写故事的质量情况进行选择,以便作为课堂教育叙事的素材。故事的选择至少要满足3个条件:问题性、多元性、价值性。问题性指故事要反映学生教育教学实践中困惑或问题。多元性指故事可以从不同的维度、不同的立场、不同的视角加以探讨,引发不同的解读和思考。价值性指故事蕴藏着教育智慧,可以借助故事的叙述、反思和对话,实现教育智慧的生成。

(二)课堂阶段:学生对话故事,教师精讲引领

步骤一,叙述故事。根据教学主题,主讲教师根据自学任务撰写故事情况,选择教育硕士叙述自己的教育故事。叙述者一定要突出故事主题,紧扣核心情节与关键细节。其他学生做的就是认真倾听。故事讲完后,倾听者可以向故事叙述者提出疑问或困惑,比如,你当时还做了什么?你当时是怎么想的?学生的反应如何?……明确故事的主题,完善故事的细节。

步骤二,小组研讨。小组研讨的过程就是对话和反思的过程。成立6~8人学习讨论小组,各小组

围坐成一圈进行讨论。各小组针对教育故事进行交流研讨,去发现故事蕴藏的教育问题及问题背后的教育观念和理论假设。而在研讨的过程中,除了寻求问题解决的有效方式外,还有一个重要任务,即每个人要结合自己的教育实际,分享自己的教育故事,反思自己的教育立场和教育观念。比如,我在现实教育生活中,是否也碰到类似的问题?我是如何解决的?为什么这样解决?我的处理方式和别人的处理方式有什么不同?

在小组研讨的过程中,教师一方面要督促讨论的正常开展,另一方面要做一个积极的倾听者、敏锐的观察者和关键的引导者。比如,对于学生叙述的自己的课堂教学生活故事,教师应引导其思考每一个学习情境、每一个教学方法背后的教育学原理。教师在学生讨论的过程中要及时发现学生中有价值的观点和思想;当有学生的意见出现偏颇或产生疑惑时,教师应给予及时的引导和点拨。

步骤三,成果分享。每个小组轮流将研讨情况在全班汇报交流,任课教师和其它小组进行提问和点评。由于班级规模比较大,小组划分比较多。因此,在小组分享环节,我们提出如下要求:第一,分享时间一般6~8分钟,最多不能超过10分钟;第二,突出故事的某个关键主题;第三,重复性观点和内容,其它小组不用重复分享;第四,合理发挥教师点评者的引领作用,尤其要在尊重分歧和冲突的基础上达成某些共识。

步骤四,教师精讲。这一步骤是总结、拓展和提升,可以充分发挥大学教师的引领作用。教师根据教育故事展现的教育主题和教育问题,精讲相关教育理论,引发教育硕士进一步的思考和想象,从而拓宽教育硕士的理论视野,增强教育硕士的理论自觉,以促进教育理论和教育实践之间的有机联系和深层对话。教师精讲要注意如下方面:第一,突出理论的实践旨趣,避免理论的空洞、抽象、单调;第二,要结合故事所呈现的主题和问题加以阐述;第三,注意理论的前沿性,要把最前沿的理论动态和研究观点传递给学生,比如在涉及教育本质的时候,就要介绍UNESCO《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?》中的重要观点。

(三)课后阶段:学生重叙故事,教师指导评价

每个教育硕士要根据课堂教学对话和反思的情况,修改、润色、调整、完善已撰写的教育故事,或者重新撰写一个新的教育故事,即从“听他人的故事”到“叙述自我的故事”。故事的重叙,不仅可以使故

事叙述地更为具体、细致、全面,还将故事变为研究文本,让他们理性审视自己的教育故事,在不懂的解构与重构中实现教育观念的更新与教育自我的解放,进而引发教育实践的变革。有研究者指出:以经验为基础的教育,其中心问题是从各种现实经验中选择那种在后来的经验中能富有成效并具有创造性的经验,重述和重写那些能够导致教师意识觉醒的故事,能够引发和推动教师实践的变革^[9]。相较于教师教育类本科专业的培养目标,教育研究意识与能力是教育硕士培养的关键指标,是促进教育硕士成长为骨干教师和卓越教师的核心素养。对于教师而言,则应把重叙故事作为明确的教学任务布置给学生,并强调教育故事的撰写水平直接作为平时考核的重要参照。不仅如此,教师还要通过电子邮箱、QQ或微信等方式,对他们叙述的故事加以点拨和引领,让他们更清晰地看到自己教育生活的行动轨迹,更敏锐地建构自己的实践知识,涵养自己的教育智慧,进而促进教育硕士个体教育理论的形成。

四、基于叙事的非全日制教育硕士 教学模式实施应注意的问题

(一) 重构教育理论和教育实践的关系

在现实教育中,常常存在着这样的认识偏差:从事理论研究的常常指责实践缺乏理论的关照,不重视理论的学习;而从事实践的则指责理论脱离实践,理论根本无法指导实践。如何认识教育理论和教育实践的关系,叶澜教授提出“理论·实践”交互生成的观点提供了合理化解读。在她看来,理论和实践的关系是内在的,可以相互转化的,并且理论和实践之间需要深度的关联、互动、生成^[10]。在现实教学中,许多大学教师具有较丰富的理论知识,但对于理论知识的讲授未能较好结合当前基础教育改革的现实情况,尤其是不能直面教育硕士实践中所遭遇的现实困惑,不能较好地运用相关理论来分析日常教育生活中的现实问题,体现理论与实践的有机对话。教育硕士教学不仅要让教育理论滋养和促进教育硕士的专业成长,更要走进教育硕士的教育生活和生命世界,正视教育硕士自身教育教学中的实践经验和既定的教育观念,让他们言说、反思自己的教育故事,从而让实践知识走进课堂。

(二) 明确叙事的价值定位

叙事引入教育硕士教学的价值不仅仅是活跃课堂气氛,激发学生学习兴趣,更重要的是藉由叙事引

发情感共鸣和理性对话,去阐释故事背后的教育问题和教育意义,让故事成为教育经验和教育理论对话的有效载体,从而实现学生自我经验重构、教育意识的觉醒和教育智慧的生成。如果不能合理定位叙事的角色,很可能使课堂教学停留于讲故事,止步于经验的叙述和分享,而无法实现经验的重构和新知识的生成。

(三) 切实转变大学教师角色

大学教师和教育硕士之间不是指导与被指导、支配与被支配、控制与被控制的关系,而是相互合作、自由交流、平等互信的伙伴关系。为此,大学教师要摒弃指导式的立场,从对象思维转变到关系思维,从知识和真理的布道者和传递者转向思想和观念的启迪者和唤醒者,转向对话共同体的组织者、参与者和引导者。当然,在平等对话的过程中,大学教师还是要基于教育硕士的实践经验和体悟,合理发挥教育理论的阐释和关照功能,让教育理论成为教育硕士重构自身教育经验和教育观点的有效资源。佐藤学指出:“教师作为专家的成长无法完全依靠个人的力量来达成,而需要借由通过共同挑战创造性的实践而形成的‘同僚性’的专家共同体来达成。”^[11]

(四) 控制班级规模

如果班级规模过大,尽管采取小组合作学习的方式,也往往不能对故事展开深入研讨和深度反思,容易使叙事流于形式和表面。班级人数控制在40人左右是比较合适的,既利于学生之间的对话交流,也利于大学教师的指导和讲解,从而实现师生之间、生生之间的有机、双向、深度互动,让叙事的价值得到充分体现。

(五) 注重过程考核

教学要打破结果考核的单一模式,更关注和突出过程考核。根据教育硕士撰写教育故事的情况、课堂对话交流的情况、小组讨论成果的分享以及课程自学作业来评价学生的学习表现。加大过程性评价在整个考核中的比例,可将其调整到总成绩的40%~50%左右。注重过程性评价可以增强教育硕士参与课堂教学的广度、深度、交互度,进而切实提高他们的教育理论素养和教育实践智慧,实现教学的优质高效。

五、基于叙事的非全日制教育硕士 教学模式的实践成效

(一) 调动了学生学习的自觉性和积极性

相较于一些课程的讲授模式,基于叙事的教育硕士教学为个体言说和反思、小组对话和讨论、师生互动提供了良好的机会。与此同时,叙事教学更强调过程性评价、表现性评价,尤其是撰写教育故事的质量、小组讨论分享的情况。大部分学生表现出较高的学习兴趣和热情,能够认真地撰写故事,积极参与到对故事的倾听、反思和对话中,课堂教学氛围活跃,课堂教学效果明显改善。

(二)唤醒了学生作为知识建构者的观念

一线教师往往被视为教育知识的使用者而非知识的建构者。教育硕士感兴趣的问题通常是个人化的,是个体教育教学工作中遇到的迫切需要解决的问题,而通过言说自己带有困惑的教育故事,再加以反思和对话,让教育硕士有机会亲自去梳理问题、探讨问题和解决问题,让自己的观点和声音得以体现,而不单纯是接受来自大学教师的理论和观点,实现了从知识消费者到知识建构者的转变。

(三)强化了教育理论和教育实践的对话

叙事应用于教育硕士教学既充分强调学生教育经验的挖掘、分享和反思,也高度重视教师的理论引领。学生的现实教育困惑和教育问题,已有的教育经验是教学的基础和前提。教学的最终目的是实现经验的重构和教育智慧的生成,而这需要教师理论的关照和引领。在理论和实践对话的过程中,学生强化了对教育理论和教育实践之间相依关系的认识:实践需要理论的引领,理论需要实践的滋养。

(四)增强了学生叙事的意识和能力

尽管叙事对于教师专业成长的价值已为人熟知,并被许多一线教师所采用。但在课程教学的过

程中,发现许多教育硕士尽管知道叙事,但却未能将叙事付诸实践。在《教育学原理》课程中运用叙事应用于教育硕士教学,通过撰写故事、反思故事、对话故事和重叙故事,增强了他们叙事的意识,提升了他们叙事的能力,也让叙事切实走进他们的教育生活,使叙事成为助力其专业成长的有效方式。

参考文献:

- [1] 张春莉,权元元.教育硕士研究生培养中应用案例教学法的实证研究[J].学位与研究生教育,2013(1):44-48.
- [2] 王枏,王彦.教师叙事:在实践中体悟生命[J].教育研究,2005(2):58-61.
- [3] 叶澜.教育学原理[M].北京:人民教育出版社,2007:1.
- [4] 奥尔森.杰罗姆·布鲁纳[M].袁锡江,李慧明,译.哈尔滨:黑龙江出版集团,2017:34,33.
- [5] 利布里奇.叙事研究:阅读、分析和诠释[M].王红艳,译.重庆:重庆大学出版社,2008:6.
- [6] 杜威.确定性的寻求[M].傅传统,译.上海:上海世纪出版集团,2005:95.
- [7] 舒尔曼.实践智慧[M].王艳玲,等译.上海:华东师范大学出版社,2014:343.
- [8] Clandinin & Connelly. Asking questions about telling stories. In C. Kridel (Ed.), Writing educational biography: Explorations in qualitative research[M]. New York: Garland, 1998:245.
- [9] 丁钢.声音与经验:教育叙事探究[M].北京:教育科学出版社,2008:51.
- [10] 叶澜.大中小学合作研究中绕不过的真问题——理论与实践多重关系的体验与再认识[J].教育发展研究,2014(20):1-5.
- [11] 佐藤学.教师花传书:专家型教师的成长[M].郭静静,译.上海:华东师范大学出版社,2016:55.

Narrative-based Mode: Research on Teaching Practice of Part-time Masters of Education

— with the course of *Pedagogy Principle* as an Example

ZHANG Fuwei, ZHANG Xianglan

(School of Educational Science, Ludong University, Yantai, Shandong 264011)

Abstract: The application of narrative in the teaching to part-time postgraduates in education can build a bridge to link educational theory and practice, so that the excessive theorization or technicalization can be avoided. The narrative-based teaching mode has the characteristics of storytelling, dialogue, rethinking and progress-facilitating. The teaching process is: pre-class story writing for students and story assignment and selection by teachers; story-based dialogue among students and detailed explanation and guidance by teachers in class; and post-class story recitation by students and evaluation and scoring by teachers. In practice, attention should be paid to the reconstruction of the relationship between education theory and teaching practice, clarification of the value orientation of the narrative, effective role changing of university teachers, class size control, and process assessment. The practice proves that the narrative-based teaching mode can reach good result in education.

Keywords: narrative; M.Ed in part-time education; Pedagogy Principle