

论高校中文专业文学史课堂的叙事化教学

刘郁琪

(湖南科技大学 人文学院, 湖南 湘潭 411201)

摘要:文学史课堂的叙事化教学,是一种全新的教学理念和教学模式,既符合学科教学的普遍规律,又契合文学史课程教学的专业特性。它通过教学内容和教学过程的叙事化,能将概念和理论充斥的文学史课堂变成各种形象性故事的组合体,将枯燥抽象的知识讲授与听课过程变成生动有趣的“叙述之旅”。在此过程中,传统的课堂教学组织就相应地变成了一门有关“叙事调度”的艺术。如果调度得好,就可以达到良好的教学效果。

关键词:文学史课堂;教学模式;叙事性教学;故事化;叙述调度

中图分类号:G642.421 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2016)06-0104-07

文学史课堂教学是高校文学教育的重要环节。1949年中华人民共和国成立后,尤其是1952年文科院系调整后,中国高校的文学史课堂教学深受苏联模式的影响。这种模式以统一的文学史教材为依托,采取老师灌输、学生听讲的方式进行教学。20世纪八九十年代以来,反思和改革这种苏式教学模式的声音逐渐强烈。在中国现当代文学史教学领域,人们提出了一些新的教学理念和值得借鉴的方法,进行了新的教学尝试与探索,如:“重新编写新的中国现当代文学史,纳入最新的科研成果;改变填鸭式满堂灌教学模式,采用讨论式教学方式;采用多媒体和网络进行现代化的立体教学;分配教学任务,让学生登台讲课;开展研究性教学,让学生参与科研活动等等”^[1]。虽然这些探索取得了一定的成效,值得借鉴,但这些教学模式很难体现出文学史课堂教学的特殊性。能否找到一种既符合教学普遍规律又体现文学史课堂教学特性的有效教学模式与方法呢?笔者结合自身知识背景和实际经验,认为叙事化教学是一种比较理想的文学史课堂教学方法。

一、文学史课堂教学的叙事学观照

(一)文学史课堂叙事化教学的提出及其理论意义

从20世纪后半叶迄今,整个人文社会科学经历着一场重要的叙事学转向。原本用于分析文学文本的叙事理论与方法,以其旺盛的生命力迅速向历史、法律、教育、哲学等诸多学科渗透,出现了历史叙事学、法律叙事学、心理叙事学、教育叙事学等各种冠以“叙事”字样的学科。近年来,有学者提出“应当从当今叙述转向的大局着手,把视野拓宽到各门类叙述已经取得的成就”^[2],从纯粹的文

收稿日期:2016-10-14

作者简介:刘郁琪,文学博士,湖南科技大学人文学院副教授,硕士生导师。

基金项目:2015年湖南省普通高校教学改革研究项目“基于教育叙事学教学方法的文学史教学模式改革与实践研究”(湘教通[2015]291号),项目负责人:刘郁琪;2012年湖南科技大学潇湘学院教学研究与改革项目“高校中文专业文学史课堂教学的叙事化改革与实践研究”(G31258),项目负责人:刘郁琪。

学叙事性文本分析中跳脱出来,“着手建立一门广义的理论叙述学”^[2]。还有学者指出,即使是“理论话语,一种文化构造,也可以当作一个‘故事’去解读”^[3]。文学叙事向其他领域的延伸以及“大叙事观”的确立,让我们有理由相信,以分析文学叙事为主要内容的文学史课堂教学,同样也可以叙事化。

所谓文学史课堂教学的叙事化,也可称作文学史课堂的叙事性教学,是指以叙事学的视角、方法来指导、组织、实施文学史课堂教学内容和教学过程,让老师在讲故事的过程中传授知识,让学生通过听故事在潜移默化中提升专业素养。

将教学内容和教学行为叙事化,以叙事的方式、按叙事的规律重新组织文学史课堂教学,是一种全新的教学模式。值得注意的是,它与同样是在叙事学影响下产生的教学叙事是两个完全不同的概念。教学叙事是教育叙事的一部分,又称课堂教学叙事。它主要是一种教学研究范式,而不是教学实践模式,不涉及课堂教学本身的组织调度,仅在事后对具体的课堂教学进行反思与归纳,旨在通过对个体经验的叙事性总结,发现教学规律和值得改进之处,与以往的理论性研究形成对比。与此不同,本文所探讨的叙事化教学,与其说是一种教学过程结束之后的研究方法,不如说是有关教学实践过程的方法论。它是对一种新的教学实践模式的探索,是对教育叙事研究方法的运用和拓展——从研究方法变成实践指南,从而转化为具体的实际教学行为。正如有的学者所说:“教育叙事研究不应仅仅停留在教育过程的某一方面,而应关切教育全过程,成为教学的方法论指导……教育叙事的教學论转型意味着我们应该站在教学过程中审视教育叙事的方法论意义,寻求叙事性教学的本质规律及其策略选择。”^[4]

(二)文学史课堂叙事化教学的可行性和必要性

从理论上讲,任何课堂教学都可以叙事化,都可以采用叙事化的教学模式。加拿大迈克尔·康纳利教授经常从叙事的角度来观察和思考教学现象,正如他所说:“教学亦如此,它本质上是一个叙事的观点。任何形式的变更和改进都是叙事性的问题……在课堂这个层面,它是人们互相作用的场所,是叙事历史发生的场所”^[5]。但是,与其他课堂教学相比,文学史课堂显然更为适合这种新的教学方式。这是因为,从教学主体来讲,无论是讲课的老师,还是听课的学生,都有一定的叙事素养和叙事才能。作为高校中文专业的师生,他们一般比其他专业的师生阅读过更多的故事,更懂得如何将故事讲得更生动、更有趣,也更懂得如何更好地去倾听和欣赏故事。从教学内容来说,文学史课堂相对来说充满更多的叙事元素。文学史本身就是一系列文学事件的集合和连接,具有较强的故事性。而作为文学史中的文学作品,除议论性散文、抒情性诗歌之外,大多数是叙事性的,如叙事诗、报告文学、记叙散文、小说、戏剧等。这些作品由一个个生动有趣的故事构成,呈现出各种各样的叙事面貌。从某种程度上说,在所有学科的课堂教学中,文学史课堂教学也许是叙事因素最多、叙事性最强的。因此,对文学史课堂教学来说,用叙事的眼光来衡量课堂,采取叙事化教学模式,是最具可行性的。换言之,用叙事的形式来组织教学,显然更为切近文学史课堂的特性,也更能增强文学史课堂教学的生动性、形象性、情趣性。

实施这种全新的叙事性教学模式,可以走出当下文学史课堂教学改革的困境。多年来,文学史课堂教学改革进展不大甚至南辕北辙,其症结在于总是用一套理论性的话语系统去描述分析另一套非理论性的经验话语系统。抽象和形象是人类两种最基本的思维方式,理论论述和经验叙事则是与此相对应的两种话语形态。在某种程度上,它们二者之间具有不可通约性。用理论话语分析经验话语,有如两种语言之间的翻译,虽不能说完全不行,但其中意义的剥离、丢失,却不可避免,有时甚至给人隔靴搔痒之感。而用纯粹理论性的话语来分析文学形象,则是造成文学教学日益概念化和枯燥化的重要原因。正如北京大学吴晓东教授所说:“这些年来,大学里的文学教育随着学院化和体制化过程的日益加剧而越来越有走向‘知识论’和‘制度化’的倾向。我们往往更喜欢相信一系列本土的尤其是西方的宏大理论体系,喜欢建构一个个的知识论视野,但是文学中固有的智慧、感性、经验、个性、想象力、道德感、原创力、审美意识、生命理想、生存世界……都可能在我们所建构

的知识体系和学院化的制度中日渐丧失。于是我们的课堂上往往充斥着枯燥的说教,充斥着抽干了文学感性的空洞‘话语’……这样的文学教育的后果是学生学到了一套套的话语和理论,而感动能力、艺术感受力以及纯正的文学趣味甚至本真的天性却丧失掉了。我一直认为大学里的文学教育是消灭理想读者的教育,文学教育的后果之一就是本来在阅读中有道德感、有正义感、有感动能力,能够血脉偾张拍案而起的那些文学的理想读者塑造成为一些成熟老练、目光挑剔、什么也不在乎的理性读者。至于文学研究者们可能离理想读者就更远。我们今天所迫切需要的文学教育是那种回归文学本体的教育,是充分张扬文学性的教育。”^[6]笔者认为,叙事性教学就是回归文学本体性的教育方式之一。

叙事化的课堂教学模式能否起到与理论性教学同样的效果呢?答案自然是肯定的。因为这种叙事化的课堂教学模式更契合文学史课堂的讲述对象,更符合学生的接受心理,从而更容易被接受。此外,还因为叙事本身就具有非常强烈的伦理效果和教育作用。学者王鸿生指出,叙事活动“具有伦理性质,是一种价值行为”^[7]。事实上,古今中外不乏用叙事改变人的伦理观念和行为模式以达致教育目的的例证。最著名的或许是《一千零一夜》中的山鲁佐德通过讲故事的方式,悄然改变了皇帝的杀人之心。刘小枫在其《沉重的肉身》序言中也说了一个几乎同样的故事,两拨每天武斗的孩子因为故事而停止了战争^[8]。按照伯格的说法,弗洛伊德的精神分析法也是一种叙事分析^[9]。在此基础上,这种精神分析法发展成为叙事心理治疗技术。简言之,叙事“既是经验的,也是伦理的……具有经验和伦理的双重品格”^[10]。从叙事的视角重新组织文学史课堂教学,或者说将文学史课堂教学叙事化,只要组织得当,就能达到良好的教学效果。

二、文学史课堂的内容构成及其故事化

叙事学有一个“不可或缺的前提”,那就是将叙事文本分成“故事”和“话语”两个层面^[11]。前者指讲述的对象,后者则是讲述的方式,也可称之为叙述。在此意义上,若将课堂教学也看作一个文本,那么它的叙事化包括两个方面:一是作为教学内容或者说知识对象的故事化;二是作为教学过程或者说教学组织的叙述化。这两个方面相互联系,内容故事化是过程叙述化的前提和条件,而过程叙述化则是内容故事化的必然要求。因此,要推进文学史课堂叙事化教学,首先就要明白文学史课堂的内容构成及其故事化的各种可能性,然后才能对这些故事进行叙述调度,也就是教学过程或教学组织的叙述化安排。

(一)文学史课堂的核心内容及其故事化

文学史课堂的首要任务,是文学史知识体系的介绍和传授。所谓文学史知识体系,是指文学发展过程中出现的各种文学现象、事件及其内在逻辑和关联。这与以讲述理论体系和概念范畴为主要任务的“文学概论”课程有很大不同。套用马克思主义关于“历史的和逻辑的相统一”的说法,文学理论课程特点表现为逻辑性统辖历史性,文学史课程则表现为历史性统辖逻辑性。但在以往的文学史教学中,历史性体现得很不够,逻辑性也不是很强。在文学史课堂上常常充斥着时代背景、代表性作家作品及其思想主题和艺术特色等具体知识点的介绍和分析,缺乏对具体知识点之间内在逻辑和历史联系的梳理。这样的文学史课堂教学,没有文学史本身应有的“故事性”和“逻辑性”,更像一个个零散知识点的简单汇集,常常给学生“只见树木不见森林”之感,不利于学生对知识的整体把握和理解。因此,从错综复杂的历史发展脉络中梳理并抓住文学史的基本线索,讲述有关文学发展演变的逻辑严密、条理清晰的故事,是文学史课堂教学的基本任务。

例如清末民初文学,从叙事学的角度来看,它在本质上就是一个中国古典文学如何在西方文化的冲击之下试图走向现代却又步履维艰的故事。我们完全可以把具体的知识点与“西学东渐、新声顿起、乍暖还寒”这三条有着内在逻辑关系的历史线索联系起来,并分别以故事的形式予以叙述。“西学东渐”的故事,主要讲述曾经的天朝上国被强行打开国门之后,如何主动或被动地向西方文化

学习的历程,从最初的“睁眼看世界”“师夷长技以制夷”到“洋务运动”,再到“戊戌变法”“清末立宪”“辛亥革命”,直至“五四”新文化运动,这其实是对清末民初文学历史背景和社会原因的分析。“新声顿起”的故事,主要讲述在“西学东渐”的大背景下,中国文学内部骤然出现的各种新思潮、新主张、新现象,如“白话文运动”“诗界革命”“文界革命”“小说界革命”“戏曲改良”等,这其实是关于清末民初文学具体文学现象、作家作品的介绍。“乍暖还寒”的故事,主要讲述在当时的社会历史背景下,中国文学的这些“新声”很难真正得到落实:“白话文运动”有理论无实践;“诗界革命”仅止于个别词语的革新;“文界革命”不尽如人意;“小说界革命”虎头蛇尾,最后沦为黑幕和鸳鸯蝴蝶派小说;“戏曲改良”收效甚微。也就是说,众人期待中的“新文学”虽然已经萌芽,但其发展并不理想,只有到“五四”之后才茁壮成长起来。这其实是对清末民初文学的历史意义及地位的评判。上述三个故事构成了清末民初文学的基本内容,不仅涵盖了所有必须掌握的知识点,而且这些知识点被放在故事情节发展的适当位置,做了有机的整合、有序的排列。只要抓住这三条线索或者说三个故事,也就抓住了清末民初文学的基本内容和内在逻辑。

文学史线索、文学知识体系和文学文本是构成文学史课堂内容的核心要素。一个较为普遍的误解是,文学史主要介绍文学发展的线索和脉络,而文学文本的解读,则主要是“文学作品选读”课程教学的任务。事实上,文学史与文学文本的关系,就像藤和瓜的关系。包含在文学史知识体系中的文学文本,恰如结在藤上的瓜。“文学作品选读”课程教学应“顺瓜理藤”,以瓜为主。而文学史课堂教学则应顺藤摸瓜,以藤为主。但以藤为主,并非不要瓜。剔除了文学文本的文学史,就像被摘尽了瓜的藤,再茂盛也无丝毫的吸引力。因此,文学史课堂上,文学文本的解读是必不可少的。当然,文学史课堂上的文本解读,不像“文学作品选读”课程观照的是一个个独立的审美对象,也不像“文学概论”课程的文本例证,仅仅是被肢解之后用以说明某个理论观点的文本“切片”,它呈现的是文学发展史链条中有机联系的、不可或缺的、完整的形象。一般来说,每次文学史课堂教学至少要有一至两个文学文本的细读,只有这样,文学史教学才能更为具体和实在。从叙事化教学的视角来看,文学文本的故事化并不困难。小说、戏剧、叙事诗、记事散文等叙事性作品本身就具有故事性,因而用叙事的方式来讲解顺理成章。即使是抒情性诗歌、议论性散文,也有故事可循,因为每一篇作品背后都必然有其“本事”,完全可以通过寻找“本事”并与文本对照的方式,讲出其中潜隐的“故事”。

(二)文学史课堂中教学主体的个人故事

有一类特殊的故事,它并非属于文学史课堂教学必须讲述的内容,但教师如果能自然、恰切、巧妙地利用它,就会让整个文学史课堂教学更为生动、有趣和丰富,并有利于学生对文学史故事和文本故事的理解。这类特殊的故事就是教学主体的个人故事,主要由讲述者的亲历亲闻所构成,通常被排除在正统的课堂教学模式之外——不仅被许多老师无意识地排斥,也被一般的教学理论所忽略。人们通常认为,课堂是神圣的知识殿堂,教学是严肃的,具有学理性,切不可把个人情绪和经历带进去。事实上,文学史课堂教学是可以有个性化发挥的。王跃文说,“作小说是一件暴露灵魂的事情”^[12]。其实,文学史课堂教学也是如此。教师作为叙述者,恰当地暴露自己的灵魂,插入自己的个人叙事,不仅可增加课堂的生动性,还可活跃课堂气氛,增强教学效果。例如:讲解宗白华的《月夜》,教师就可以连带讲述自己小时候看繁星满天的经历,从而带给学生更深切的体验;讲解赵树理的《小二黑结婚》,教师就可以插入以前自己在家乡的经历以及时下大学生的恋爱故事。又如:解读韩少功《爸爸爸》中的丙崽,笔者会将自己村子类似丙崽的故事嵌套进去;解读曾卓的《铁栏与火》,笔者就先让学生讲述他们去动物园的故事。据笔者调查,这些现身说法式的个人故事,颇受学生欢迎,如果合理地加以利用,就能够产生良好的教学效果。

(三)文学史课堂教学中三类故事的辩证关系

从叙事化教学来看,文学史课堂成为文学史故事、文学文本故事和教学主体的个人故事等三类故事的集合体,但这三类故事在课堂教学中的作用和地位是不完全相同的。毫无疑问,文学史故事

是贯穿整个文学史课堂教学的一条红线,是文本叙事和个人叙事的前提条件。如果没有这条红线,各种文本故事和个人故事就失去了有机联系,呈现为零散状态。而文学文本故事则是文学史课堂教学的灵魂:一方面,文学文本本来就是文学史的基本构成部分,如果没有关于文学文本故事的解读,文学史课堂便是无源之水、无本之木;另一方面,文学史教学的最终目的就是为了更好地理解文学文本,因此缺乏文学文本故事解读的文学史课堂教学,很难说还有什么实际意义。至于个人故事,就像课堂教学的调味剂,它的引入,可使文学史故事和文学文本故事更生动、更有味道。不过,在适当的知识点上穿插个人故事时,必须注意合情合理,要放得开,也要收得拢。既不能将课堂变成漫无边际的闲谈,完全偏离教学主题,漫天撒网,越走越远,以致自己都不知道自己讲到哪里去了,也不能将课堂完全变成个人经历的炫耀式讲述,以致挤占了文学史故事和文学文本故事的时间,喧宾夺主。笔者相信,只要正确地认识和处理好这三类故事之间的辨证关系,文学史课堂就有可能真正成为生动有趣而又错落有致的“故事汇”。

三、文学史课堂故事的叙述调度

文学史课堂教学叙事化,不仅需要教学内容故事化,而且需要课堂组织叙述化。所谓课堂组织的叙述化,就是指运用叙述学理论和方法对教学过程和讲述方式进行设计与管理,使教学过程变成生动有趣的故事“叙述之旅”,也可称之为课堂故事的叙述调度,主要包括课堂叙述情境及其距离调控、课堂叙述流程及其节奏安排、课堂叙述语言及其风格选择等三个相辅相成的方面。

(一)文学史课堂的叙述情境及其距离调控

叙述情境即叙述者、受述者和叙述视角的安排,是叙述学的首要问题。一般来说,文学史课堂故事的叙述者,就是讲授文学史课程的教师,因为无论是文学史故事、文本故事,抑或个人故事,都是经由教师之口来传达的。在参与式教学中,叙述者也可以暂时由学生来充当——这其实是对教师叙述权力的分享。老师不但自己担任叙述者,而且要适时灵活地安排学生充当叙述者,使课堂叙述的层次变得丰富,由单声传送变成多声和鸣,从而产生不一样的教学效果。不管是由老师还是学生充当叙述者,都必须注意受述者问题。在书面叙事中,叙述者和受述者是分离的,写作时读者不在场,阅读时作者不在场。而在课堂叙述中,叙述者和受述者同时在场,进行面对面的交流。因此,文学史课堂的叙事化教学,并不像一般的书面叙事,而是更像书场说书。这要求教师必须充分体认自己的说书人角色,充分考虑现场受述者的情绪状态、知识水平、接受能力,随时调整故事内容和讲述方式。否则,很难达到叙事化教学的预期效果。

叙述者有效吸引学生的关键在于叙述视角和叙述距离的调控,也就是叙述者和所述的故事之间远近关系的调节。教师个人故事反映的是“我”的亲身经历,因此叙述者(“我”)和所述的故事(“我”的故事)距离较近,主观色彩相对较浓,情感浓度也相对较高,因而非常具有感染力,容易引起学生兴趣。而文学史故事和文学文本故事的叙述者(“我”)和所述的故事(“别人”的故事)距离较远,容易变成没有“血肉”的平铺直叙,甚至是干巴巴的梗概介绍。一个常见的事实是:有些老师的课堂教学虽然体系严密、信息量大,却味同嚼蜡,甚至让人昏昏欲睡;而有些老师的课堂教学虽然内容本身枯燥难解,却生动有趣甚至让人过耳不忘。这反映的不仅是个人情感投入和个人理解深浅的问题,而且也是一个距离调控的问题。因为,有些老师不是没有个人的理解和激情,他们在课外常常激情飞扬,但是一到课堂就板起了面孔。将个人理解和激情注入故事叙述主要有两种方式。一种方式是采取距离更远的“讲述”,这时教师扮演的就是典型的说书人的角色,不仅全知全能,而且可以随时进行叙述干预和主观议论。这是流露个性和激情的重要方式,也是学生最喜欢的方式。另一方式是缩短距离的“展示”,这时的教师就像演员一样,将自己的情感投射至故事人物身上,并用他们的口气说出自己的心情和理解,使故事的现场感和真实感更强烈,也更有感染力^[13]。当然,课堂毕竟不完全等于说书,太客观的陈述缺乏感染力,但太远的主观干预或太近的情感投入,则会

影响知识传授的客观性和权威性。因此,只有远近有致、松紧适度,才是真正的课堂叙述艺术。

(二)文学史课堂的叙述流程及其节奏安排

教师作为课堂故事的叙述者,应明白构成文学史课堂的三类故事并不是散乱的,而是必须进行有机整合,将其融入一个完整的叙述流程,以一种线性推进的形式有条不紊地讲述出来。关于多序列故事的结构逻辑,叙事学家布雷蒙曾提出首尾接续的连接式、左右并联的两面式、中间包含的镶嵌式等情形^[14]。按照这三类故事在文学史课堂上的地位,它们的结构安排应以中间包含的嵌套式为主。文学史课堂以讲述文学发展脉络和文学现象为主要任务,因此文学史故事是纲,是第一序列的故事,它构成了文学史课堂故事叙述的主要内容和中心情节。如果说文学史故事像一根藤,那么文本故事就像这根藤上的瓜,它是嵌套而不是并联在文学史这根藤上的,是第二序列的故事。而个人故事则是更小的瓜,它嵌套在文学史故事和文本故事的相应之处,是第三序列的故事。它的嵌入可以安排在文学史故事的叙述中,也可以安排在文本故事的分析中。前者如讲到抗战诗歌现象时,可用汶川大地震时的中国民众积极支援灾区的故事加以说明。后者如讲到巴金《寒夜》中婆媳关系的复杂性时,亦可嵌入自己的亲身观察和体验作为例证。经过这种调度,构成文学史课堂内容的三类故事,就不是胡乱凑合的散沙,而是成为一个以文学史叙事为纲,牵连起各个文本叙事,并辅之以个人叙事的多序列故事的有机整体,从而使整个文学史课堂变得跌宕起伏、生动活泼,让学生在故事中接受知识,学习知识。

教学是一门时间的艺术。在叙述流程的设计中,教师还必须清醒认识到故事时间和叙述时间是一对突出的矛盾。一部文学史涵盖的时间,长达几千年,短则几十年;一门文学史课程的教学时间只有一个学期(48~56学时),而一堂课,则只有40~45分钟。这就要求教师必须掌握好叙述的速度和节奏。一方面,从这门课程的整体安排来看,必须分配好每堂课所要讲述的主要故事内容,并做好各堂课之间故事的有机衔接,使它们像章回小说那样,每章自成体系而又前后相连。另一方面,就具体课堂而言的,对它的详略、先后、快慢等,必须考虑周到。热奈特曾根据故事时间和叙述时间的关系,详细区分了“时序、时速、时频等问题,提出了倒叙、顺叙、省略、概要、重复等多种概念”^[15]。教师应懂得这些概念,并能根据现场受述者的心理,合理安排讲述的顺序、速度和频率。教师还应该知道什么地方先讲、什么地方后讲,什么地方快讲、什么地方慢讲,什么地方一次即可、什么地方需要反复多次。仅就速度而言,一堂课40分钟的讲述既不能总是以省略的、快节奏的方式进行,也不能太过缓慢。否则,不是浮光掠影,学生难以适从,就是沉重滞涩,学生难以接受。只有做到详略得当、快慢搭配,控制好叙述的节奏和速度,才能使学生充分感受文学课堂作为叙事体的奥妙和审美快感。

(三)文学史课堂的叙述言语及其风格类型的选择

叙述言语及其风格类型的选择,也是课堂叙述调度应考虑的重要问题。课堂的叙述风格,可依据不同角度分为不同类型,例如:按照情感特征,可分为激情型、语重心长型、幽默风趣型、嬉笑怒骂型等;按照语体特征,则分为口头型、想象型、书面型等^[16]。中国古话说“文如其人”,法国博物学家布丰则说“风格即人”,就文学史课堂叙述而言,我们也不妨说课如其人,风格即老师。也就是说,个性化的叙述风格,其实就是老师的一张名片。有什么样的老师,就会有什么样的课堂叙述风格。必须指出的是,由于叙述风格建立在个性之上,事实上很难改变。一个常见的现象是,某种叙述风格很受学生欢迎,于是老师争相仿效,结果却不甚理想。因此,作为老师,没有必要盲目改变自己的课堂叙述风格,而应根据自己的个性去不断完善自己的课堂叙述。当然,除个性之外,所述故事的特质和课堂情境,也是叙述语言风格类型选择的重要依据。例如讲述“文革”期间某个严肃、沉重、令人不无心酸悲痛的文学故事,如果选择过于客观冷静或漫不经心的讲述风格,就是不合时宜的。因此,必须根据课堂教学的具体情境,因时、因地制宜地作出合适的课堂叙述风格类型的选择。

总而言之,从叙述学的角度来重新考量文学史课堂的教学过程和组织调度,传统的课堂教学就

相应变成了故事叙述的艺术,变成了一个如何安排叙述者和叙述距离、如何设计叙述流程和叙述节奏、如何选择叙述话语和个性风格的叙述调度过程。通过合理调度,传统上那种枯燥呆板的文学史知识讲授过程,就变成了生动活泼的叙事旅程。

参考文献:

- [1] 胡明贵. 论文本阅读与分析在中国现当代文学教学中的地位[J]. 龙岩学院学报,2007(2):130-132.
- [2] 赵毅衡.“叙述转向”之后——广义叙述学的可能性与必要性[J]. 叙事丛刊(第二辑),中国社会科学出版社,2009:73-93.
- [3] 程文超. 欲望的重新叙述——20世纪中国的文学叙事与文艺精神[M]. 桂林:广西师范大学出版社,2005:26.
- [4] 邓达,熊沐清. 外语教学的叙事表达:一种教学论视角[J]. 外国语文,2010(3):105-110.
- [5] 黄菊. 全球化视野下教师教育的叙事探究——专访加拿大迈克尔·康纳利教授[J]. 教师教育学报,2014(1):53-61.
- [6] 吴晓东. 我们需要怎样的文学教育[J]. 北京大学学报(哲学社会科学版),2003(5):26-28.
- [7] 曲景春,耿占春. 叙事与价值[M]. 上海:学林出版社,2005:6.
- [8] 刘小枫. 沉重的肉身[M]. 北京:华夏出版社,2004:5-6.
- [9] 伯格. 通俗文化、媒介和日常生活中的叙事[M]. 南京:南京大学出版社,2002:81-90.
- [10] 谢有顺. 先锋就是自由[M]. 济南:山东文艺出版社,2005:252.
- [11] JONATHAN CLULLER, *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*[M]. Ithaca: Cornell University Press, 1981:171.
- [12] 王跃文. 国画·拒绝游戏(代后记)[M]. 人民文学出版社,1999:689.
- [13] 韦恩·布斯. 小说修辞学[M]. 南宁:广西人民出版社,1987:5-20.
- [14] 克洛德·布雷蒙. 叙述可能之逻辑[M]//张寅德. 叙述学研究. 北京:中国社会科学出版社,1989:155-156.
- [15] 热拉尔·热奈特. 叙事话语新叙事话语[M]. 王文融,译. 北京:中国社会科学出版社,1990:12-103.
- [16] 邓达,熊沐清. 外语教学的叙事表达:一种教学论视角[J]. 外国语文,2010(3):105-110.

Narrative Teaching in Literary History Class For the Major of Chinese Language and Literature

LIU Yuqi

(College of Humanities, Hunan University of Science and Technology, Xiangtan 411201, China)

Abstract: Narrative teaching in literary history class is a brand new teaching thought and teaching mode, which conforms to both the universal law of subject teaching and professional identity of literary history class. Through the narrative form of both teaching contents and teaching process, it turns either boring concepts or theories to the assemblies of vivid stories and makes the abstract of lecture more and more interesting and vivid such as a narrative journey. In the process, traditional class instructional organization accordingly transforms to the art of narrative scheduling. If the scheduling goes properly, it may achieve the desired result in an unconscious way.

Key words: Literary history class; model of teaching; narrative teaching; story-telling; narrative scheduling

责任编辑 秦 俭