

认知叙事学融入学科教学知识的价值与路径

杨瑶, 彭虹斌

(华南师范大学政治与公共管理学院, 广东 广州 510631)

[摘要] 教育领域的“叙事转向”是课程改革的趋势, 认知叙事学作为认知科学和叙事学交叉产生的新学科, 其研究成果对于充实学科教学知识的内涵具有重要意义。认知叙事学理论的融入能发挥教师的主导作用, 促进教师的移情性理解, 深化教师对教学模式的认知, 优化教师的学科素养体系; 基于认知叙事学的学科教学知识选择有如下策略: 调控认知叙事情绪, 构建课堂认知叙事地图, 整合情节记忆与语义记忆, 探索课堂中的可能世界。

[关键词] 认知叙事学; 学科教学知识; 学科素养; 可能世界

[中图分类号] G 424

[文献标识码] A

[文章编号] 1671-6493(2024)03-0047-07

自20世纪80年代美国学者舒尔曼提出“学科教学知识”(Pedagogical Content Knowledge, 简称PCK)概念以来, 其内涵、结构一直不断演变。中国教育改革围绕学科教学知识的讨论从未停止。舒尔曼认为“学科教学知识是教师在面对特定的学科主题或问题时, 针对学生的不同兴趣和能力, 将学科知识加以组织、调整和呈现, 以进行有效教学的知识。”^[1]此后, 科克伦(Cochran)、德鲁特(DeRuiter)和金(King)从建构主义的观点出发, 对舒尔曼“学科教学知识”的概念进行了反思并修正, 提出“学科教学认知”(Pedagogical Content Knowing, 简称PCKg)概念, “知识是认知个体与外在情境交互作用而形成的产物”^[2], 学科教学认知是对学科内容知识、教学法知识、关于学生的知识和关于学习情境的知识这4种知识的综合理解、整合与建构的过程。可见, 对学科教学知识的共同探讨已成为学界的共识, 学科教学知识“是教师职业所特有的专业知识, 在教师专业知识结构中处于核心地位, 是保障教师专业属性的知识基础, 从根本上决定了教师职业的专业性”^[3]。然而, 学科教学知识的模糊性与不确定性也一直困扰着广大教师群体。辛继湘教授提出学科教学知识的构成要素

(教学内容知识、教学对象知识、教学策略知识等)皆具有“内隐性”, 从而增加了其传递的难度^[4]。

在西方语境化潮流中, 认知叙事学作为一门跨学科的新兴学科, 正焕发着蓬勃的生命力。当今国内教育改革之际, 教育知识的更新迫切需要融合不同学科的成果。教育领域的“叙事转向”成为新的趋势。引入认知叙事学的相关理论能够为学科教学知识的衍生提供一种可能的方向。鉴于此, 本文专门讨论认知叙事学理论融入学科教学知识的价值与可操作性路径。

一、认知叙事学内涵解析

认知叙事学是对经典叙事学的继承和发展, 作为认知科学和叙事学交叉产生的新学科, 大量吸收了认知心理学、认知语言学 and 人工智能等学科的理论资源, 具有跨学科性和可迁移性。

(一) 认知叙事学的含义

认知叙事学的肇始是1996年莫妮卡·弗卢德尼克(Monika Fludemik)出版的论著《建立一种“自然”叙事学》(Towards A “Natural” Narratology), 她提出以自然叙事(口头叙事)为基础的叙

[收稿日期] 2023-11-07

[作者简介] 杨瑶(1994—), 女, 湖南益阳人, 华南师范大学政治与公共管理学院博士研究生, 华南师范大学东帝汶研究中心副研究员, 主要研究方向为课程与教学论、教育政策。

彭虹斌(1970—), 男, 湖北洪湖人, 华南师范大学政治与公共管理学院教授, 博士, 博士生导师, 国家教材建设重点研究基地华南师范大学港澳台教材综合研究基地研究员, 华南师范大学东帝汶研究中心研究员, 主要研究方向为课程与教学论、教育政策。

事认知模式,将日常口头叙事视为一切叙事的基本形式,叙事学研究视野从文本结构转向读者认知。认知叙事学从文本接收者认知的角度出发,顺应了西方的语境化潮流。西方学界一般认为认知叙事学被正式承认为一门新兴学科始于 2003 年美国学者戴维·赫尔曼(David Herman)所编辑的论文集《叙事理论与认知科学》(Narrative Theory and the Cognitive Science)。Herman 认为,“认知叙事学是一个跨学科领域,它将(经典)叙事学的概念和方法与源自认知科学的概念和方法相结合,目的是研究文本接收者解读叙事文本结构的认知策略和叙事生成和阐释的认知基础”^[5]。中国学者申丹首先将认知叙事学引介到国内,她发表的论文《叙事结构与认知过程——认知叙事学评析》指出认知叙事学关注的是文本接受者认知过程的共性,“以认知科学为根基,聚焦于‘叙事’或‘某一类型的叙事’之认知规约,一般不考虑读者的意识形态立场,也不考虑不同批评方法对认知的影响”^[6]。

当前,国内外认知叙事学领域存在诸多不同的研究范式,国内已有的研究主要从电影媒介、文学的方面加以考量。与动态的教学发生结合仍属于新的尝试。本文建立在 Fludemik 的认知叙事学思想上,即一种建立在口头会话叙事基础上的叙事范式。Fludemik 运用“认知分析和接受理论,并从历史的维度关注非文学体裁的叙事,将叙事范围进一步拓宽”^[7]。作为后经典叙事学的分支——认知叙事学“关注的对象是人类生活中各种形式的叙事,跨越文学叙事”^[8]。笔者在这里采用跨学科的研究视角,将教学发生过程与叙事模式相结合。教师和学生互为叙事者与接收者,以认知叙事学的方式分析教学发生的实质,为学科教学知识的发展提供新的思路。

(二) PCK 何以需要认知叙事学理论

教学课堂是叙事发生的场所。认知叙事学作为一门交叉学科,本身具有跨学科性和复杂性,其理论在某种程度上可以与教育学融合。如:教师的备课准备大抵等同于叙事学领域的底本,底本即“述本作为符号组合形成过程中,在聚合轴上的操作痕迹”^{[9]129}。赵毅衡提出的“底本 1—底本 2—述本”三层次可理解为“学科概念性知识—教学整合知识/学科教学知识—教学呈现”,这就便于我们理解教学知识是如何转化的。

教学课堂是学生实现实在世界与可能世界整合的叙事场所。关于实在世界,赵毅衡在《广义叙事学》中将其定义为“实在世界的特征是单一性和细节饱满”^{[9]182}。教师往往以为课堂教学只是一个实在世界,追求答案的唯一性又或者是课堂的饱和度,而忽视了师生认知领域更重要的可能世界。在认知叙事学中,“一方面可能世界是接收者对世界的感知和理解必须通过有限的媒介手段,另一方面,这个可能世界不可能和现实世界一样完整,它必然会产生很多空白”^{[10]39}。同理,教育手段和教学空白成为教育可能世界的关键要素。

课堂教学中学科教学知识的共知性与接受者认知的差异性叙事学的经典特征。因为教师间的个体区别而存在差异,之所以得到教师群体的普遍关注,是因为其共有特征能产生广泛影响。如信息在不同的媒介中转化时会因为世界图式和文本图式的差异而发生变化。世界图式是“接收者将自己时空和所了解的文本时空的世界图式进行综合整理的结果”^{[10]32},不同的接收者面对相同的语言图式和文本图式而构建不同的世界图式。同样的学科内容对于不同时空的师生群体而言,具有不同的意义。

二、认知叙事学推进 PCK 选择的价值澄明

总体而言,认知叙事学具有揭示教学发生的本质、促进教师专业发展等多种功能。但由于将认知叙事学与学科教学知识二者融合的最直接目的是促进教师的专业发展,此处主要从教师成长的角度讨论其价值。

(一) 彰显教师的主导地位

在当前教育语境下,谈及教师的主导性,总不免与学生的主体性放在一起。此二者的分量孰轻孰重?首先我们需要对概念进行区分。在西方,“主体(subject)这一概念是作为‘家臣、从属’的意义来考虑的,神、自然、国家、真理和民众的意志等,由于成为超越自身的从属者,而被认为获得了‘主体性’。学习者的‘主体性’要求的‘谦虚’正是源于这样的‘主体=从属’的思想根基。”^{[11]12}自古以来,言及学习都追求“慎学、善思、明察”这一本质,而“主体性”“努力”“欲求”等并不是学习的本质。^{[11]22}教师面临的一个现状就是课堂上以发挥学生的主体性为主,努力开展

丰富的课堂探究活动,而往往又容易拘囿于形式。然而,认知叙事学却可以为教师的心灵自由提供理论上的支撑。“叙事要追溯和回答的是生存意义问题。”^{[12]8}也就是说作为叙事主体的教师对教学设计、教学活动的选择必须有足以说服自己的理由,否则,连继续教下去的动力也会成为问题。

事实上,当今我们的教育改革依然沿袭传统的定式,即“基于一种整体性的文化战略选择,而遗忘了个体存在的真实性及其限度”^{[12]3}。“个人”的出现作为一种特殊的现代化现象,探索和展示其生成过程需要长期的叙事积累。开展“班级”的叙事探究,更需要认知叙事学的介入揭示其运行的规律。一方面,教师和学生无力形成真实的独立存在方式和话语方式;另一方面,静态的教材文本缺乏对生活的介入能力。在如此境遇中,张扬“个性”的动机无论如何恳切,都有落入自欺的可能。课改轰轰烈烈,而我们难免沉沦到一种新形式的蒙昧或有学识的无知当中。因此,认知叙事学对课堂话语方式的内在分析能帮助教师理解当下真实的教学叙事行为,让教师成为自己的精神主体,成为知识、观念、人格的主导者而不至于被社会上鼓吹的各种新观念所困扰。同理,对认知叙事的理解也能让学生的主体性得以落地,而不至于被活泼、热闹的课堂气氛所遮蔽。

(二) 促进教师的移情性理解

“教学里本质上具有不同的声音,具有多种感情因素”^[13],通常认为“理解”学生的发言有两种“理解方式”,一种是“理解了意思”的“理解方式”,英语里对应的是“understanding”,也是大多数教师常用的,如对概念、原理等的记忆。然而人脑和计算机信息存储是不同的,这类理解无法真正融入学生。另一种“理解方式”是体味对面话语中潜在的复杂想法,即英语中“appreciation”所表示的“理解方式”。后者更有助于唤醒学生的情感体验。在课堂叙事中,教师为了理解真实的叙事过程,实现教学目标,需要排除来自叙事者行为的干扰。叙事学揭示了叙事者与隐含作者、接收者与隐含读者之间微妙的关系,为教师理解学生的知觉和体验其感情提供了证据。除了上述涉及的叙事、交流和干扰功能,叙事者还发挥证实、说服的作用。即教师希望自己所面对的学生相信自己所表达的一切,从而选用各种已有的学科知识来为自己的教学提供支撑,确保不是杜撰的。为了让学生接受

叙事,教师必定采用各种方式,或以逻辑的推论、或以充满感情的吁求,或对时事进行评点,从而让学生接受来自教师所传递的知识、情感态度与价值观等内容。同理,当学生成为课堂反馈者,此时的教师作为接受者的角色,必须反思学生叙事行为背后的深意。对于学生在课堂中的每一次发言行为,均可按叙事结构进行解析。学生的说话动机、说话逻辑、说话干扰以及未尽之意都是教师教学反思的要素。分析叙事的功能可以发展教师的移情性理解,帮助我们看清课堂行为的内在运行机制。

移情是一种能够体验他人情绪或情感的能力,一个具有较高的移情性理解的教师能让学生更积极地参与课堂。“认知叙事学学者根据心理学研究成果,认为移情中认知成分和情感成分密不可分,二者互相协作活动”^{[10]165}。理解认知图式是教师移情性理解的前提,如“世界图式”要求教师理解正在讲授的知识与学生所拥有知识之间的关联;“环境图式”代表我们对课堂秩序和结构的期待;“语言图式”表示学生的语言理解能力等等。将叙事者干扰、认知图式影响等理论纳入学科教学知识,既能让教师更好地反思课堂现实,又能够启发教师在课堂相似情境下如何更好地应对。

(三) 深化教师对教学模式的认知

20世纪初,何克抗等学者通过对奥苏贝尔的“有意义接受学习”理论、“动机”理论、“先行组织者”教学策略和建构主义的学习理论、教学理论的分析与总结。提出“主导—主体教学模式”^[14],沿用至今。然而,对于这一教学模式是如何在课堂运行?教师与学生各自的权力界限在哪儿?我们知之甚少。

按照张新成提出的“叙述者二象与区隔论”^{[8]103},作为叙事源头的叙事者,总是处于“框架—人格两象”。首先“叙事者框架”指的是课堂叙事与实在世界或经验世界隔开,在框架内的任何成分都是特定的学科内容,现象世界被隔离到框架之外。这些教学元素必须经过叙事主体选择,留下的元素经过时空变形加工进入课堂,这是“(叙事者的)一度叙事化”,学生将课堂发生理解成为具有时间向度与伦理意义的情节,这是“(受述者的)二度叙事化”。课堂叙事在选择中发生,不同教师和学生基于各自文化背景、生活经验导致了不同的结果。由此可见,教学叙事不是多对多的关系,而是从个体到个体的传播。那么教师在制定教

学目标时,就需要从学生整体应达到的学业标准转向个体的需求。近年来以“问题为主的教学模式”“主题教学模式”“微课教学模式”等各式新颖的教学模式令人眼花缭乱,然而追其根本,依然是落实到学生个体对知识、技能、情感的接受认知和把握。我们甚至可以说,无论教师采用哪种教学模式,只要其本质是关注到受述者的“二度叙事化”,那么距离有效的教学就更进了一步。

(四) 优化教师的学科素养体系

自 2016 年 9 月中国学生发展核心素养框架提出,学生核心素养成为国内教育学研究的热点,然而目前有关对学生核心素养落实的研究甚少,发展教师的学科素养是推动学生核心素养落地的基础和关键。“素质教育的成败最终取决于教师的素养,取决于教师对实践素质教育的自觉性和力度”^[15]。通常我们对教师学科素养的思考从知识、能力和观念 3 个层面介入,具体的划分法在各个国家都有一套自己的标准,但总而言之都像是抽象理论指导,实际的内涵是开放、变化且复杂的。以观念这一层面为例,教材观、学生观、教学观和教师自我发展意识等都属于其概念下的分支。但无论是哪一种,认知叙事学的逻辑结构都可以成为验证观点是否合理的参照。

教育目的之一是培养学生独立的人格,在今后能适应时代的发展,获得生存能力。因此现代教师需要拥有适应时代变化的素养,需要有立足于全球视野看待问题的胸襟,需要从历史、现在和未来的时间跨度来对事件进行深入思考,才能对学生加以正确的指导。课堂叙事的意义在于在叙事空间上,把历史、未来和现实作为一个整体,把日常意识和人文关怀作为一个整体,把个人经验和大众生活作为一个整体,如此,教师能以教授“真东西”,学生才能获得“真东西”。什么是真东西?“真东西就是历史感、现实感和价值感在个体生存经验中的高度结晶”^{[12]9}。认知叙事学的价值在于揭示每一次教学行为的痕迹,让教师的内隐的学科素养得以外显,为教师的教学行为提供理论指导,使教师能够及时监控和调整自己的教学过程。

三、基于认知叙事学的 PCK 选择路径

讨论认知叙事学与 PCK 的关联其最终目的在

于运用它来丰富学科教学知识的内涵,促进教师专业能力的发展。在实际的教学课堂中,教师能使用认知叙事学的相关理论审视教学过程,实现师生良好而有效的互动交往。但正如 Fludemik 所言,当前认知叙事学的发展如同“一个建筑工地,有的学者聚焦于隐喻和整合理论,有的学者聚焦于认知反思性,还有的学者聚焦于指称和空间感知。不同的认知方法没有相互结合的迹象”^[16]。由于认知叙事学理论体系过于庞大,以下仅从认知叙事情绪、认知叙事地图、情节记忆与语义记忆、课堂中的可靠叙事等领域讨论对学科教学知识的影响。

(一) 调控认知叙事情绪

叙事通过情感来吸引读者的兴趣。“情感作为一种先天能力,甚至超过认知过程以使生命对环境的突发危机作出快捷应对”^{[8]168}。学生认为课堂缺乏吸引力的一个重要原因是教师传递知识的同时忘记了传达情感。教师对知识的麻木与无动于衷最终会危害学生的学习积极性。“小学课堂闹哄哄,高中课堂静悄悄”是教育现状的常态,随着学生年龄的增长,我们诧异地看到在学生中存在一个严重的问题——就是对事、对物、对人的冷漠态度。认知叙事学中十分强调情绪对叙事接受心理的影响。正如读者对叙事文本的选择寻求一种情绪上的归属感和确定感,学生对课堂上正在发生的事情也需要得以确认,从而知道去往哪里。教师提前告知每学年、每节课教学目标,给出明确的教学指导语、核心术语和概念等,都将有助于学生的情绪认同。

师生在教学活动中,必然会伴随情绪的影响,这是不言自明的事实。情绪可以分为正性情绪和负性情绪,或者表述为积极情绪和消极情绪。不同的情绪类型会影响学生的认知敏感度。比如积极情绪能扩展学生的瞬间思维活动序列,扩大学生的认知范围,学生因此更加灵活、有创造力。而消极情绪则恰好相反,让学生在课堂上只能产生特定的行为,思维和行动受到禁锢。一直以来教室这一场所的经典定位对学生造成了一种精神压力,走进学校不难看到教室内外的学生呈现出完全不同的精神状态。因此,如何克服学生的畏难情绪是教育工作者需要解决的。如教师深入观察每个学生,提出具体的任务诱发学习。支持学生战胜学习上的挫折,从而获得学业成就感。另外,如何让学生乐于接受老师所讲授的内容,而不是在了解其真实情况前就拒绝学习呢?一方面需要考虑课堂知识的认知效果,

让知识的呈现更加科学、合理,符合学生认知规律。另一方面需要考虑到当下教师与学生的情绪效果。总之,对待不同的班级不同的学生,吸引他们的认知策略必然是不同,但其目的是相同的,都是为了调动学生的学习兴趣,使其产生积极情绪,主动对课堂知识进行探究。

(二) 构建课堂认知叙事地图

心理学认为,人通过在记忆中重建空间环境的形象从而识别和理解空间。“这种在人脑中根据经验的类似地理地图的认知模型被称为认知地图(Cognitive Map)”^{[10]130}。教育叙事认知地图则指的是师生在理解课堂发生的过程中对其中呈现的空间关系和意义组织的心理模型。笔者从认知叙事学的视角出发,尝试将构成教室意象的认知地图分为五个要素:过道、边界、团体、节点、典型。具体而言,过道有两层含义,一层是学科知识从教师到学生的必经过程,另一层是教室空间中教师的目光穿过过道落在其中某一个学生身上,学生的目光经由过道回到教师;边界是空间连接的中断,意味着矛盾冲突与超越。边界割断了教师和学生世界,但同时也为二者世界的交集提供了希望;团体是具有某些共同特征而组合的人或事件,也是教室空间意象的基本元素;节点可以是过道和边界的连接点,也可以是团体之间的焦点,使各要素之间得以互通;典型通常是突出元素,形成团体中的参照物。五个要素在教室空间中相互影响,可以互相强化,也可以相互削弱。通过对教室空间构造的解读,可以看出教室不仅为教师的教和学生的学提供一个场所,而且为教师和学生之间的互相理解做出了不可磨灭的贡献。教师对学生空间的理解和自身个人经验有很大关系,课堂空间的设置同样可以促进学生对学习活动的理解。

将关于教室空间的认知纳入教师的记忆编码系统有利于教师了解教室里正在发生的事情。以往我们将其理解为课堂生成,师生思想的碰撞似乎是随机的,取决于教师的个人经验。但我们希望从随机中寻找普遍的规律,例如观摩教学中,通常在教师的讲话阶段,感受教师的身体和语言,就能大致知道课堂的成败。因为在这个阶段,已经涉及过道、边界、团体等全部空间要素了,专家型教师不仅意识到自己的课堂言语,能选择合适的语言,而且有意识联结学生的世界,专注地倾听学生的言语,注意到“团体”和“典型”的异同,并以此为根据

及时调整课堂节奏,成功的课堂里讲述与倾听的行为总是同时发生。例如师生的思维如何穿过过道,抵达彼此的世界,一种可行的方法是教师与一个一个的学生展开对话。而不是以群体为对象的对话。倾听每个学生尚未说出的话语,用自己的身体语言、情感和学生建立情感共振。总之,不同的教师如何设置和处理这些课堂空间要素,一个良好的课堂生态里面各要素如何相互配合?这为我们对班级生活质量、教师工作成效等的评价提供了参照。

(三) 整合情节记忆与语义记忆

学生在课堂中认知思维如何活动,如何对外部知识进行加工是教师开展教学活动的前提。如早期格式塔学派提出“顿悟说”、布鲁纳提出“认知发现说”、加涅提出“信息加工学习理论”等理论对于理解学生的认知过程都具有重要意义。这里仅从认知叙事学的视角,探讨学生的记忆与信息加工模式对教师行为的要求。

教学活动的顺利开展需要考虑学生记忆的规律。安道尔·托尔文(Endel Tulving)提出人的记忆有两种组成方式:情节记忆(Episode Memory)和语义记忆(Semantic Memory)^[17]。前者基于个人的生活经历,与课堂教学知识发生时空关系,后者则是与具体时空无关的一般知识。有学者通过元记忆对情节记忆和语义记忆的监测研究发现“元记忆对情节记忆项目的监测作用明显大于对语义记忆项目的监测作用”^[18]。我们每接收到一条信息,就会下意识地确定其背景。如果让学生觉得知识内容和自己的关联更加紧密,相关程度越高,那么学习起来就越容易。记忆将静态的信息储存在大脑中,而学习是用来理解信息的含义并掌握如何在各种情况下以最佳方式运用这些信息。传统的教学要求学生大量的文字资料进行背诵和记忆,而随着计算机搜索引擎的发展,学生可以轻易地获取现成的被定义好的知识。因此,学生在课堂要学习的最有价值的知识是运用知识的方法。《普通高中语文课程标准(2017年版)》中“情境”一词出现多达34次,如“课程内容情境化”“个人体验情境”“学科认知情境”等。可见整合情节记忆与语义记忆既是学生认知发展规律的要求,同时也是课程改革的航向。

(四) 探索课堂中的可能世界

张新军在泰格马克和惠勒的量子分析框架基础上提出了可能世界叙事学的理论模型^{[8]36-37},分别

以现实世界、主体和虚构世界为中心描述彼此之间的关系,为阐释叙事学的可能世界提供了线索。基于此,笔者尝试构建了课堂可能世界叙事分析框架(见图1)。以主体为中心,与虚构世界之间的关系有两个方面,就教师而言,是将她对学科的知识外化为一个叙事世界;就学生而言,是她的叙事认知将被描述为进入虚构世界的沉浸式体验。主体与现实世界的关系主要体现为以叙事的方式组织现实世界的经验,同时以现实世界的经验阐释课堂的动态,属于经验性范畴。以现实世界为中心,考察它与课堂虚构世界的关系,需要思考课堂虚构世界的本体特征、存在方式,又或是与现实之间的距离,属于虚构性范畴。以虚构世界为中心,涉及的问题有课堂可能世界系统构成、隐含的语义等,我们可以理解为叙事性范畴。

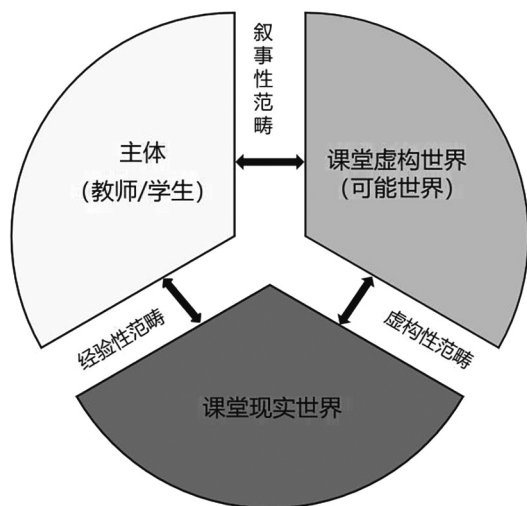


图1 课堂可能世界叙事分析框架

课堂可能世界叙事分析框架可以为教师理解课堂动态提供坐标参考。比如叠加原理,启发教师重新思考教学的目的,不再把教学内容当成确定的、已经被定义好的知识的集合,而是师生在课堂中所有行为的叠加。传统的教学模式检验的是学生能够掌握的知识、技能,而课堂可能世界关注的则是学生发展的潜力。在绝大多数公开课上,我们会将学生回答问题“语气肯定、声音洪亮、表述清晰”看成是成功课堂的标准之一,教师也会把回答问题的机会交给那些活泼、思维活跃的孩子,而忽视了学生踌躇不定、没有把握发言的价值,那些孕育着微妙的、不确定的和模糊暧昧的思考,那些矛盾、

冲突的复杂情感。一旦教师将目光投入课堂的可能世界中,就会发现那些课堂上不多言语却认真倾听和感受每一个细微之处的学生该多么值得鼓励。

在课堂这一环境中,可能世界不仅是教师的主题关注,同时也是叙事的结构模式。现实世界的结构和虚构世界互相干涉,可能世界也需要遵循现实的逻辑。如外在环境的投射、学生特定阶段的身心发展特点等。此外,课堂虚构世界的构建也为教学想象提供了广阔的空间,赋予教师的教和学生的学以自由意志。

四、结束语

学科教学知识的体系构建一直在路上,亟待更多跨学科理论的融合,将认知叙事学的相关概念与教育结合属于跨学科的新尝试,由于二者的内涵和外延十分复杂,在文中无法一言明,不可避免存在诸多不足,恳请教育界同仁批评指正。

[参考文献]

- [1] SHULMAN L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform [J]. Harvard educational review, 1987, 57 (1): 1-23.
- [2] COCHRAN K F, DERUITER J A, KING R A. Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation [J]. Journal of teacher Education, 1993, 44 (4): 263-272.
- [3] 王建, 朱宁波. 学科教学知识: 教师职业专业特性的核心体现 [J]. 教育理论与实践, 2021, 41 (25): 38-42.
- [4] 辛继湘. 教师学科教学知识传递的影响因素与路径选择 [J]. 课程·教材·教法, 2017, 37 (5): 89-94.
- [5] HEMAN, D. Introduction [A]. In Narrative Theory and the Cognitive Science// [C]. ed. David Heman. Stanford: CSLI Publication. 2003: 20.
- [6] 申丹. 叙事结构与认知过程——认知叙事学评析 [J]. 外语与外语教学, 2004 (9): 1-8.
- [7] HELMS G. Challenging Canada: Dialogism and Narrative Techniques in Canadian Novels [M]. McGill - Queen's Press - MQUP, 2003: 11-12.
- [8] 张新军. 可能世界叙事学 [M]. 苏州: 苏州大学出版社, 2011: 184.
- [9] 赵毅衡. 广义叙事学 [M]. 成都: 四川大学出版社, 2012: 11.
- [10] 云燕. 认知叙事学 [M]. 成都: 四川大学出版社, 2020: 9.

- [11] 佐藤学. 静悄悄的革命——课堂改变, 学校就会改变 [M]. 李季涓, 译. 北京: 教育科学出版社, 2014: 11.
- [12] 曲春景, 耿占春. 叙事与价值 [M]. 上海: 学林出版社, 2005: 8.
- [13] 瑾·克兰迪宁. 叙事探究——焦点话题与应用领域 [M]. 鞠玉翠, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 2012: 116.
- [14] 何克抗, 李克东, 谢幼如, 等. “主导—主体”教学模式的理论基础 [J]. 电化教育研究, 2000 (2): 3-9.
- [15] 张楚廷. 关注素质教育下的教师素养 [J]. 中国高等教育, 2006 (1): 16-17.
- [16] 莫妮卡·弗鲁德尼克, 尚必武. 二十一世纪的叙事学: 叙事研究的认知方法 [J]. 浙江工商大学学报, 2013, 122 (5): 4-9.
- [17] 罗伯特·索尔所. 认知心理学 (第7版) [M]. 邵志芳, 等译. 上海: 上海人民出版社, 2012: 199.
- [18] 罗劲, 林仲贤. 元记忆对情节记忆和语义记忆的监测 [J]. 心理科学, 1999 (6): 481-483.
- (责任编辑: 孙永泰)

The Value and Path of Cognitive Narrative into Subject Teaching Knowledge

YANG Yao, PENG Hong-bin

(The Faculty of Politics and Public Administration, South China Normal University, Guangzhou 510631, China)

Abstract: The “narrative turn” in the field of education is the trend of curriculum reform, and cognitive narratology, as a new discipline arising from the intersection of cognitive science and narratology, is of great significance in enriching the connotation of subject teaching knowledge. The integration of cognitive narratology theory can play the leading role of teachers, promote teachers’ empathetic understanding, deepen teachers’ knowledge of teaching mode, and optimize teachers’ disciplinary literacy system; the selection of disciplinary pedagogical knowledge based on cognitive narratology has the following strategies: regulating cognitive – narrative emotions, constructing a cognitive – narrative map of the classroom, integrating episodic memory and semantic memory, and exploring the possible worlds in the classroom.

Key words: cognitive narratology; disciplinary pedagogical knowledge; disciplinary literacy; possible worlds