

作为说书式“叙述者”的教师

——论高校文学史课堂叙事化教学中的教师角色功能

刘郁琪

(湖南科技大学 人文学院,湖南 湘潭 411201)

摘要:现代高校文学史课堂的叙事化教学,与中国传统的书场说书情境极为类似。作为教学主体的教师,很大程度上就是一位现代版的“说书式”叙述者。自觉体认教师作为“说书式”叙述者的角色功能,积极汲取传统说书者的经验智慧,在将文学史知识化为故事的同时,依据知识的内在逻辑编制故事链,并融入教师的生命体验,然后认清并摆正教师的叙述姿态,权威地、平等地讲述故事,灵活地择取叙述技巧,原本充满抽象理论、概念而略显枯燥的文学史课堂,就会变得和文学本身一样生动活泼、亲切可爱。

关键词:文学史课堂;叙事化教学;教师;说书式叙述者;角色功能

中图分类号:G640

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2020)02-0137-06

学生是课堂教学的主体,教师是课堂教学的主导,这是现代学科教学有关教学情境中师生功能的常识性观念。问题的关键是,对“充满叙事要素并完全可以采用叙事化教学方式”的高校中文专业文学史课堂教学^[1]来说,教师在课堂上的主导地位究竟该如何体现?笔者以为,文学史课堂的叙事化教学,一定程度上就是传统说书场情境的现代重现。在此情境中,教师的主导角色便类似中国传统话本小说中的说书式“叙述者”。教师只有清醒认知课堂教学的说书式情境,摆正自己说书式“叙述者”的角色,并在与所述内容、受述对象之双重维度的科学分析和辩证把握中,合理设计教学内容/叙事任务,正确选择教学方式/叙述姿态,才能将叙事化教学的效果发挥到极致。

1 说书式“叙述者”的角色自觉

把现代高校的文学史课堂比作古代的说书场,乍看或许令人奇怪。中国的传统说书是宋元

及之后随着都市世俗文化的兴盛而兴起的。“据说,说书起始于宋仁宗,当太平盛世,国家闲暇,皇帝老子想解解闷儿,要求能说会道的人每天一新奇故事作为消遣娱乐,于是兴起‘说话’,也出现了以故事吸引人的‘说话人’,俗称‘说话先生’。”^[2]后来,“说话”走出京城皇宫,向人口相对密集的市井乡镇、勾栏瓦肆蔓延,原先“以下侍上”的“一对一”格局,也逐渐变成了众星捧月甚至居高临下的“一对多”面貌。通常的情形是,在场地前方或最为显眼之处设置一个高台,或者摆放一张讲桌,高台或讲台下则一字排开摆放若干凳子,说书人站在高台上或讲桌前绘声绘色地演讲,听客则在台下以微仰的姿态聚精会神地听书。不难看到,这种面对面、以一对多的众星捧月的空间构型,在现代的课堂教学中完整保留了下来。其后的微观政治学含义也与传统书场基本相同:一个让人感觉亲切而又有距离的权威化主体,不

收稿日期:20190915

基金项目:2018年湖南省普通高校教学改革研究项目(湘教通[2018]436号;序号375);2015年湖南省普通高校教学改革研究项目(湘教通[2015]291号;序号261);2012年湖南科技大学潇湘学院教学研究与改革项目(G31258)

作者简介:刘郁琪(1977-),男,苗族,湖南邵阳人,副教授,博士,主要从事文艺学方法与中国现当代文学影视研究。

仅占据了地理的中心,而且占据了知识的高地,具有心理和话语上的优势。

就现代高校的文学史课堂来说,它与传统说书场除了空间构型的相仿之外,在讲述内容的性质上也非常相似。古代说书场中,说书艺人讲述的通常是故事性非常强的历史演义、佛经故事。这里免不了会有人生的感慨、社会的评判,乃至宇宙奥秘的洞观,但这些全部寄居在说书艺人对故事的讲述之中。而现代高校的文学史教学,表面看是一个高度专业化的知识传授与传播过程,与纯粹的故事叙述似乎不可同日而语。但在笔者倡言的叙事化教学视域中,文学史课程的专业知识构成本就具有天然的故事性,几乎都可以转化为故事。比如说,文学思潮的发展流变及其历史动因的描绘,完全可以转化为历史故事的讲述,作家生平创作的介绍本来就是作家个人故事的叙述,而文学文本的思想艺术分析则是文学文本内部故事的阐释^[1]。这样,文学史课堂教学的三大核心知识就变成了以文本为中心的三个由里及外的同心圆故事:文本故事、作家故事、思潮故事。由此一来,专业文学史知识的课堂讲授与交流事实上就变成了这些丰富多彩的故事的叙述和接受,这与古代书场的说书显然如出一辙。

如果说文学史课堂教学本质上就是“说书场”情境的再现,那作为知识传授者的教师自然就是书场中的“说书人”。从叙事化教学的叙述情境而言,文学教师也确实更像说书人:“叙述情境也即叙述者、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,就是讲授该门课程的老师。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。……但不管是由老师、还是学生充当叙述者,都必须注意受述者问题。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。而课堂叙述中,他们彼此同在,是一种面对面的交流。因此,文学史课堂的叙事化教学,与其说像一般的书面叙事,不如说更像书场说书。”^[1]也就是说,教师作为故事讲述者与书场说书人一样,都是和受述者面对面交流的,不存在像书面叙事那样彼此互不在场的情形。此外,教师与说书人一样,都不是自己所述故事中的人物,而只是故事外的叙述者。换言之,他们并不在故事之内,与所述故事有着时代、空间上的距

离。但他们虽在故事之外,却可以随时介入所述故事,对之臧否评判。而文学课堂知识传授之外的价值伦理教育,很大程度上就是通过这些叙述干预式的臧否评判实现的。

当然,强调现代文学课堂与传统说书场、现代文学教师与说书艺人之间的相似,不代表就彻底否定他们之间的差异性。第一,就讲述的出发点和归宿地而言,传统说书是一种商业行为,以赚钱为目的,顾客买票进场,便可以来去自由。而现代的文学教学,是一种严肃的非功利行为,以育人为目的,这是国家教育体系的一部分,作为听众的学生不能随意出入。第二,就所述的故事或者内容来说,书场说书往往具有随意性,即便是讲史,说书者都可以临场发挥,随意虚构;文学课堂则不然,作为叙述者的教师必须绝对保证故事的准确性、严谨性。否则,就会误人子弟。第三,就讲述的风格而言,传统说书带有更多的表演性,是一种娱乐艺术,虽然也会注意故事正风淳俗的伦理道德影响,但更强调娱人功能,甚至为了迎合世俗趣味而淡化道德;现代文学教学也带有一定的表演性,但不能把课堂变成完全的娱乐。但这些不同,不能掩盖本质上的相似:在一个固定甚至相对封闭的场所,听一个人讲述故事,并从中领略到历史和生命的律动。一定程度上,风靡一时的电视节目《百家讲坛》就是古代书场和现代文学课堂的结合。讲述者原本都是高校文科课堂里的教授,他们在把讲台搬进演播室,将全国人民的客厅变成教室的同时,也把自己变成了书场的说书人,并取得了巨大成功,实现了教育和娱乐功能的结合。

既然文学史课堂很大程度上就是书场情境的再现,教师就是课堂中的“说书人”,那教师就有必要坦然承认并清醒认识自己“说书式”叙述者的角色地位。一定程度上,一个成功的教师,就是一个成功的说书者,一堂成功的文学课,就是一次成功的说书表演。教师应该自觉按照说书人的要求提高教学修养,磨砺说书人那种高超的说故事能力和叙述本领。比如说,教师从走进教室那一刻起,就应该像说书者一样能自始至终紧紧吸引全场的目光,下课时则能让人有一种意犹未尽、下次再来甚至非来不可的心态。当然,把文学教师定位为“说书式”叙述者,不是对教师地位的抬高,也不是贬低,而是对教师角色功能的一种全新认知。因为在此定位下,有关教师的各种传统看

法都会获得新的理解。例如,文学教师对课堂效果的重视,就相应转化为对叙事效果的追求,而为达到良好效果的两个必要环节——课前对课堂内容的准备和课上对课堂过程的管理,也都相应变成了叙事的两个方面:“故事”的组织和“叙述”的调度。前者关乎教师作为说书式叙述者对所述故事的处理,后者关乎教师作为说书式叙述者与受述对象的关系。

2 说书式“叙述者”的故事准备

认清了文学课堂的书场情境以及文学教师作为说书式叙述者的角色功能,那接下来的首要事情便是精心组织和准备上课所要讲述的故事。这包括三个相互联系又相互区别的环节:化知识为故事,编制故事链,在故事中融入个人生命体验。如上节所述,文学史的知识构成或者说文学史教学的主要任务是文学思潮的发展流变、代表作家的生平创作、经典作品的思想艺术。这三大知识都具有天然的故事性,可以轻易转化为三个同心圆式的故事:文本故事、作家故事、思潮故事。但要把知识充分地故事化,就必须注意故事的三个构成要素:“人物”“情节”“环境”。就此而言,所谓化知识为故事,本质上就是要把原本要点化、论点化、逻辑化的文学知识转变成一个充满三要素的形象叙述体。比如说,文学思潮作为知识在本质上就是论述某种文学观念发生和发展的过程,而作为故事讲述,就必须把这种文学观念的提出者、践行者视作故事“人物”,这一观念的产生、发展和演变则当成故事“情节”,它之兴起、流行、衰落或转变的历史原因则看作故事“环境”,然后以此为基础,综合性地讲述一个完整、生动、连贯的文学思潮故事:“一些什么人,在些什么环境里,做了些什么事”。作为说书式叙述者的教师,在课前备课或日常生活中,就应该这样多思考、琢磨化知识为故事的方式、方法和路径,并且尝试编织和讲述这些故事。

单项知识故事化后,还必须将单个、分散的故事有机串联起来,编织成一个完整、有机的故事整体。这就涉及故事链的组织,也就是对各类故事的层次衔接和序列安排。故事链的设计和安排合理与否直接关系着叙事化教学的效果,合理与否的关键是对各类和各个故事之间内在逻辑关系的理解。这牵涉“大”“小”两个层面。前者指整门

课程中各次课堂之间的衔接,有如一部话本小说如何分成各个章回,可谓之课程故事链;后者则指单一课堂中多个故事之间的有机衔接,恰如章回小说每个章回内部各个具体事件的组织,可名为课堂故事链。就“大”的而言,一门文学史课程,因为课程和开设专业不同,有的一个学期讲完,有的2个学期,有的4个学期甚至6个学期。但不管怎样,首先必须按照学期分成若干段落,然后将每个学期任务分配确定到每周,再确定到每次。每次课堂,可以45 min为单元,2节课连上的话,也可以90 min为单位,故事内容必须像话本或章回小说中的“章回”那样,与前后课次的故事内容有一种紧密的关联性和逻辑性。开头必须衔接上一次的结尾,而结尾则在高潮处戛然而止,具有“欲知后事如何、且听下回分解”的悬念感。这就要求对整门文学史课程进行整体观照,如何分课次,就像“电视连续剧”如何分剧集一样,需要精心设计。

单次课堂的故事安排,除了精心设计开头和结尾,以便前后课次之间的衔接,还必须注意每堂课内各类型故事之间的逻辑关系及其穿插耦合。比如,文学史课堂的三大核心内容“文学思潮故事”“文学作家故事”“文学文本故事”其实并非同一逻辑层次上的,而是大小包含的关系。作家永远是思潮中的作家,作品永远是作家创造出来的作品。也因此,涉及这三类故事编排时,必须是叙事学家布雷蒙所论“相续式”“并联式”“嵌套式”等结构逻辑中的“嵌套式”^[3]:在“文学思潮故事”中嵌入“作家个人故事”,然后又在这“作家个人故事”中嵌入“文学作品故事”^[1]。若涉及同一层次的多个故事,表面看来,似乎可以处理成“除了……还有……”的“并列式”关系。比如,除了这个作家,还有另外一个作家也很有名,或者除了这部作品,还有一部什么作品同样值得关注等。而事实上,情况可能会更为复杂。同一时代或不同时代各文学思潮之间的关系、发展、演变,同一思潮内容不同作家之间思想和艺术风格的差异或变化,同一作家不同时间文学作品思想与风格的演变,除了这种表面的“并列”,其深层很可能是“进化论”或“递进式”的。而且,即便是并列关系,“同源异形”“同因异果”的可能性也并非罕见。这些复杂逻辑构成了文学创作和文学史发展的基本规律,也是梳理文学史基本线索、脉络、框架、格局、体系的内在依据。

课堂故事“链”的编排,必须以这些复杂逻辑为依据,否则就是为故事而故事。

教师作为说书式叙述者,还必须明白文学史课堂上的故事讲述不是简单的娱乐消遣,而是要在故事的讲述中传达知识的真、道德的善,文学的美。但文学史课堂上的故事,无论是文学思潮故事、作家个人故事,还是文学文本故事,说到底都是别“人”的故事,而要把别“人”的故事讲述得真切动人,就必须加入叙述者自身作为“人”的生命体验。胡适曾说,好的诗歌必须“有人”,也必须“有我”：“有我就是要表现著作人的性情见解,有人就是要与一般人发生交涉。”^[4]文学史课堂同样如此,只有融入主讲者的自“我”生命体验、性情见解,以一种人同此心、心同此理的方式与别“人”的故事对话并产生情感共鸣,对别“人”故事的叙述才会真正动人具有感染力。笔者的经验表明,同一课程,凡是理解透彻并和自己的生命情感体验产生共鸣的内容,讲话时的口气、神态、举止都会很不一样,并别具一番动人的力量。反之,那些自己都不甚理解、无法与自己对话的东西,便只能做干巴巴的照本宣科式的叙述,味同嚼蜡,丝毫激不起学生的兴趣。此外,几乎完全同样的内容,由个性不同的老师去讲述,会产生很不相同的效果,原因也在于不同老师所注入的是不同的个人理解和生命情感体验。换言之,课堂教学的感染力和效果很大程度上不在于讲什么,而在于有没有投入教师自己的生命情感体验。文学是人学,文学的教学是人心与心灵的碰撞与交流,教师必先使自己感动,学生才可能被感动。

没有教师作为叙述者自身生命情感体验的“融入”,再精彩的故事也会是枯燥无味的。至于融入的具体方式,则可分为“隐性”“显性”两种。所谓“隐性”方式,是指教师作为叙述者的生命情感体验不必直接出场,而是以一种盐溶于水的形式渗透、附着、浸润在所要讲述的故事上。换言之,讲述的虽然都是“别人”的故事,却不再是完全客观的他者故事的复述,而是经过了与叙述者的心灵对话并浸透了叙述者“主观”生命体验的故事。有教师以自身经历详细演示了如何因为有着“与于勒故事类似的生活经历”,便对《我的叔叔于勒》做出了不同于传统“阶级观点”的新解读,又如何因为有着“从家乡到北京的奋斗历程”以及此一过程中“父亲出于疼惜对她出去闯的阻

挠、同伴留在家乡的感叹、自己不断更上层楼的体验”,从《丑小鸭》中读出了“不断追求‘好’的人生境界”的新意义,并得出结论说:“语文老师调动全部生命的体验和经典文本接触,读出属于自己的东西,课文就不再是教材和知识点,而成了生命的血液、智慧的源泉!教书其实教的是自己!”^[5]所谓“显性”的方式,是指教师的主观生命情感体验不再潜伏在“别人”故事的背后,而是以“教师个人故事”的方式直接出场。教师的个人故事通常被排除在正统的课堂教学之外,而事实上,教师个人故事的恰当出场会以一种互文对话的方式,帮助学生快速进入和理解所要讲述的故事。笔者一名老同事讲《小公务员之死》,便曾深情地讲起他母亲生前某次见面领导时的“惶惑”和“恐惧”,迅速就让学生真切理解到了“小人物”的灵魂状态以及作为“小人物”的悲惨和不幸。这说明,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,不仅可增加课堂的个人性、个人化、灵性,还可活跃课堂气氛、改进教学效果”^[1]。

3 说书式“叙述者”的叙述姿态

教师做好了课前的故事准备,接下来就是直接以说书人的身份站上讲台,直接面对受述者讲述故事。如果说课前的故事准备,是在想象中和无数个故事的对话,侧重叙述者与所述内容的关系,那课堂上的故事讲述,则是和受述者面对面的叙事交流,更侧重和受述者关系的处理。这种处理自然包括许多具体、细致的策略、方式、方法,比如视角、人称、距离、风格等,但这些要真正发挥作用,必须建立在更为根本的叙述姿态之上。所谓叙述姿态,是指教师作为叙述者在面对受述者讲述故事时必须遵守的根本立场和基本原则。如果说叙述的策略方式是“技”,偏重形而下,那么,叙述姿态就是叙述的“道”,相对形而上。虽说形上之“道”必须靠形下之“技”才能彰显,但形下之“技”也必须建基于正确的形上之“道”,方可真正有效。笔者以为,教师作为说书式叙述者,必须注意的叙述姿态或者说形上之“道”主要有三:权威性、平等性、灵活性。

福柯说:“任何知识……本身就是一种权力形式,其存在与功能与其它形式的权力紧密相连。反之,任何权力的行使都离不开对知识的汲取、占有、分配和保留。”^[6]换言之,知识就是权力,它既

是权力的产物,也是实现权力的方式,谁占有更多知识,谁就占有更多权力。在教学这个具体场域中,教师作为叙述者与作为受述者的学生之间,虽然在数量上是“以一对多”,貌似处于弱势地位,实际上却因为教师拥有绝对优势的知识而具有绝对的话语控制权力。这是因为学生与老师在知识上的巨大差距,会引发学生对教师的敬仰和崇拜,从而导致老师权威地位的产生。而一个高效有序的文学史课堂,显然离不开学生对教师这种知识权威和话语主导者身份的认同。这就要求教师作为叙述者,首先必须确认自己讲述的知识/故事是正确、生动、富有吸引力的。其次,对学生可能提出的任何问题,必须能做出权威和有效的回答。最后,当受述者偏离叙述者话语,比如因为一个故事引起学生共鸣以致出现热烈到几乎失序的议论乃至争吵时,教师必须负起主导者的责任,掌握话语主导权,及时干预并有效化解。这三个方面的任何瑕疵或疏漏,都可能导致教师作为叙述者权威地位的解体,从而大大降低教学的效率和质量。

因为知识上的不对等,使得教师在课堂上拥有了某种绝对的话语主导权。但教师作为叙述者也必须时刻提醒自己,这只是一种知识上的话语优势,并不必然让渡为人格上的高人一等。事实上,不论师生之间在知识上具有多么大的鸿沟和不对等,在人格上始终是完全平等的,谁都没有在知识或道德上俯视和训诫对方的权力。传统的说书者,虽具有强烈的道德劝说和伦理规劝意图,但都不是居高临下地对听众的训词,而是隐藏在对所述故事的“就事论事”的叙述干预之中。文学史课堂的教师也一样,对学生的道德、伦理规劝与教育也必须是寄寓在对故事的讲述及其评论之中,不能是脱离文本的那种居高临下的教训。此外,传统说书因为具有商业目的,不仅不会直接高人一等地训诫听众,甚至还会视听众为上帝,想方设法迁就、取悦、留住听众。现代的文学史课堂,是公益性国家教育体系之一部分,自然不必也不能像传统说书者那样一味俯就甚至迎合学生。但平等地对待学生,担当起“学习的参与者角色”,将自己视为学生的“学习伙伴”却是应该的。当然,教师“是特殊的‘学习伙伴’,以教师的知识与阅历,他应该拿得出高于学生的阅读认知范式;而高于学生的阅读认知范式,则基于教师自己的深厚学养;而学养的加厚,除了靠教师平素的勤奋学

习外,又基于教师对‘教学文本’和‘学生’这两个‘对象’的直接感受与独特体悟。”^[7]也因此,开讲的过程中,应多用“我们”而不是“我”的指称,以营造一种平等的“学习伙伴”氛围。

权威性、平等性之外,灵活性也是教师叙述姿态的重要原则。所谓灵活性,是指教师作为说书式叙述者必须依据学生/受述者的专业、年级、认知水平、班风学风、性别比例等情况,因地制宜地采取、选用适当的叙述技巧或叙述策略。在一般的意义上,叙述技巧或叙述策略的具体内容主要包括“课堂叙述情境及其距离调控、课堂叙述流程及其节奏安排、课堂叙述言语及其风格选择等三个相辅相成的方面”^[1]。但具体到每一堂课而言,究竟该采用什么样的视角距离、什么样的流程节奏、什么样的话语风格,却必须像书场艺人的说书演出那样,根据场地环境、对象条件等的不同而灵活变化,不必也不应固守某种统一、不变的模式。例如,新闻学、汉语国际教育专业的文学史课堂应多用“演示”而不是“讲述”型叙述情境,因为这些专业的学生的文学知识准备和对文学的理解相对不如汉语言文学专业学生,过多的“讲述”会削弱故事的形象性和生动性。而即便同是汉语言文学专业,面对三本的或者低年级的学生,宜多用“演示”,二本、一本或者高年级的则可多用“讲述”。流程和频率上,三本的或低年级的应该多用“顺序”“慢叙”“重复”的方式,并要注意故事联结的连贯性、完整性、封闭性,而一本或高年级的则可多用“倒叙”“补叙”“快叙”,连贯性、封闭性要求亦可相应降低。至于叙述话语风格,可分出“口头型”“想象型”“书面型”等多种类型^[8],而且经常被认为是教师个人个性的体现:“教学个性是教学风格的基础;教学风格是教学个性的升华”“一位温婉端庄的教师上的课,绝不同于一位爽直豪放的教师的课。”^[9]但教学风格除了主观个性因素,也有客观条件考量。比如,一位风格幽默的教师,如所述内容比较悲伤,或班级同学突发重大变故,或遇上灾难及灾难纪念活动,就不能一味幽默。换言之,即便同一个性的教师,也必须根据客观条件灵活选用不同的风格。

任何一种教学方法有利有弊。说书者角色的设定和运用,在注重教学互动的现代,也有其缺陷,偏向教师的单向度、个性化表演,对学生的主观能动性以及师生之间知识和情感交流的双向

性、互动性有所忽视。这就要求教师在谨守传统说书者角色和叙述姿态的同时,也必须创新。比如,一次或一堂课就不能像传统说书者那样从头讲到尾,而是可以借鉴现代学术讲座的方式,最后留下5~10 min的时间用于学生提问或观点、心得的表达。甚至还可以尝试,适当让学生讲述自己的故事,以与教师所讲述的文学思潮、文学作家或文学文本故事对话。这样,既可以帮助学生加深对文学史问题的体验与理解,又能有效避免在说书式教学中的“失语”“失声”问题。

总之,现代高校文学史课堂的叙事化教学,和传统的书场说书具有极大的相似性。作为教师,自觉体认“说书式”叙述者角色,汲取传统说书者的经验和智慧,精心组织课堂内容、化知识为故事,依据知识的内在逻辑编制故事链,并融入自己的生命体验,然后摆正叙述姿态,权威、平等地讲述故事,灵活选用叙述技巧,探索克服说书式教学方法局限的可能途径,就会使原本充满“概念障”“知识障”^[10]而显枯燥的文学史课堂变得和文学本身一样生动活泼、亲切可爱。

参考文献:

- [1] 刘郁琪.论高校中文专业文学史课堂的叙事化教学[J].教师教育学报,2016(6):104-110.
- [2] 左浚霆.从《清明上河图》看北宋民间百态[M].北京:研究出版社,2013.
- [3] 克洛德·布雷蒙.叙述可能之逻辑[A]//张寅德.叙述学研究[C].北京:中国社会科学出版社,1989.
- [4] 胡适.五十年来中国之文学[A]//胡适文集(第3卷)[C].北京:北京大学出版社,1998.
- [5] 王倩.语文教师教学解读的个人知识探析[J].教育学术月刊,2016(4):97-102.
- [6] 刘北成.福柯思想肖像[M].上海:上海人民出版社,2001.
- [7] 潘劲秋.选修课阅读教学与教师的个人体悟[J].语文教学通讯,2015(4):24-25.
- [8] 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.
- [9] 施茂枝.从体育教师到语文名师——和支玉恒老师谈教师的个人成长和语文教学[J].福建教育,2016(2):29-33.
- [10] 刘再复,刘建梅.共悟红楼[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2009.

Teacher as a “Storytelling” Narrator: On the Role Function of Teachers in Narrative Teaching of Literary History in Colleges and Universities

LIU Yuqi

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

Abstract: The narrative teaching in the literature history classroom of modern universities is very similar to the situation of traditional Chinese storytelling. The teacher is to a large extent a modern version of the “storytelling” narrator. The classroom of literary history which is full of abstract theories and concepts but slightly dull will be as lively and friendly as literature itself by consciously recognizing the role and function of teachers as “storytellers”, actively drawing on the experience and wisdom of traditional storytellers, turning literary history knowledge into stories, compiling the story chain according to the internal logic of knowledge and integrating it into teachers’ life experience, and then recognizing and correcting teachers’ narrative posture, telling stories authoritatively and equally, and choosing narrative techniques flexibly.

Key words: literature history classroom; narrative teaching; teachers; narrator as storyteller; role function
(责任校对 钟丽)