

逆,和家長頂撞,離家出走的種種行為。那麼,該如何做才能讓這個家庭變得溫馨起來呢?

一、要傾聽,知感恩

愛是感恩,多傾聽,而不是抱怨。溝通的前提條件中“學會傾聽”尤其重要,在家裡的這些小矛盾,那種一觸即發的憤怒似火山爆發一發不可收拾,這位媽媽回頭再想想也沒有解決好問題。我們強調人之所以有兩只耳朵一張嘴,可不就是要多傾聽嘛。而且,控制好自己情緒,“情緒和動機不會錯,只是行為沒有效果而已”!當小A“憤怒”時,媽媽看到如此憤怒的孩子,不能覺得不可理喻,更不能自己的憤怒情緒超過孩子,你厲害我比你更厲害。我疏導她採取EQ處理他人情緒法:接受孩子的憤怒的情緒,並分享傾聽孩子情緒和事情,再找出事情中可以肯定的地方,後引導孩子說出更有效的處理方法。

家庭教育不是你說了什麼、做了什麼,而是彌漫著感恩的氣息,讓孩子享受著幸福的信息。

二、要溝通,潛真情

愛是陪伴,一張嘴巴來溝通,而不是責怪。家長不要自己滔滔不絕,只有孩子將自己的感受拿出來和自己分享,才能找到情感上的共鳴。在溝通表達上,家長要用正面詞語回應。

三、要觀察,講信任

愛是信任,一雙眼睛慢慢瞧,而不是干涉。小A的發展總會有一個答案,重要的是,在最終答案到來之前,媽媽要耐得住性子,守得穩初心。不必急著要生活給予所有的答案,有時候,要拿出耐心等。

小A開始建立行為習慣之初,完全是本能行為。而父母就像是站在防線邊上的

守護者,每當孩子要越界,就提醒孩子,界限的另外一邊是什麼。想讓孩子做事講究高效,還需要孩子為自己的行為負責。

如果小A堅持,也可以在不傷害自己和他人的情況下適當讓他承擔自己的行為帶來的責任。別忘了,醉翁之意不在酒,成人工作中沒有得到及時肯定還經常向領導要這要那呢,不是嗎?而打破這種契約的,是父母對孩子的漠視、粗暴、獨斷。日常生活中,孩子能做的事情讓孩子自己做,並且承擔自己行為所帶來的好的或壞的結果,這樣才會產生自己的思考,不自覺地就會調整自己的處事處人方式,漸入佳境,形成自己獨立的人格。

愛是責任,一顆熱心暖心靈,而不是放棄。用自己的責任告訴對方“我是愛你的”,有時候一句柔軟的話語,一個溫柔的擁抱,一句對不起,可能還不夠。多在家庭中用責任心正向表達愛,互相尊重,懂得示弱和道歉,這樣不用刻意去教孩子,他也自然會做了。愛有懲戒,不是靠著羞辱;愛是放手,不是丟掉責任。我們就該用負起責任讓孩子融入在幸福的家庭。

現在,小A回到家就會安靜地吃飯,沒有了往日的挑刺與爭吵;交的朋友也有了變化,臉上開始有了笑容;最重要的是,他和父母的关系得到了緩和,一家人其乐融融!

所以,家庭是孩子的第一學堂,孩子感受到這個家庭是幸福還是傷害;是愛和尊重還是冷漠的對待;是和諧溫馨還是焦慮憤怒,這些都需要每個家庭成員去打造,遲到的愛尤其如此!

參考文獻

[1]李娟.家庭教育指導者培養探究[D].武漢:華中師範大學,2019.

从理论视角谈对话式教学法

李慧洁

(云南民族大学 云南 昆明 650000)

[摘要]对话式教学是利用对话的力量促进学生思考、学习和解决问题的教学方法。特别是在描述有关课堂对话的各种教学方法时经常使用这一结构,它是英国、美国、欧洲大陆和其他地方的众多教育研究的焦点。尽管对话教学具有很大的吸引力,也许正是由于这种吸引力,教育学者们对话教学的理念有着不同的解释,以至于其意义变得模糊不清。本文的目的是使对话教学的概念更清晰,从对话教学的理论视角进行剖析,讨论了巴赫金(1981)对话理论和维果茨基(1978)的社会文化学习理论的关系。

[关键词]对话式教学法;理论视角;巴赫金;维果茨基

[DOI] 10.12252/j.issn.2096-6261.2020.05.330

引言

对话式教学旨在鼓励学生对同伴、教师或者教材的想法和观点进行质疑的一种教学方法,目的是促进对知识更深层次的交流和建构(Alexander,2008)。在巴赫金的意义上,笔者的方法是对话性的,因为本文试图通过并列不同视角的观点和允许它们“相互激活或相互启发”来给“对话教学”一词带来意义。对话教学法是一种受到巴赫金(1981)对话理论的启发并以维果茨基(1978)的社会文化学习理论为基础的的教学方法。本文将围绕两位学者对对话式教学的意义进行讨论。

一、巴赫金的对话理论

巴赫金(1981)认为,人类的意识本质上是对话性的,并且通过互动活动,这种意识将被内化。通过演示其他人的声音如何融入我们的说、写和思考中,他提出这样一个理论,思考和认知都是发生在对话演讲中,并且通过对对话演讲进行,对话演讲充当了演讲者与真实或想象的听众之间的接口,没有这个接口的话,对话将毫无意义。通过这样做,巴赫金提出了认识论的立场和观点,强调意义(和学习),这些意义必然源于一种互动行为,而这种互动行为是从他人的思想和语言中提取和重新表达来实现的(Teo,2016)。它有效的将学习从学习者个体的认知过程转化为学习者参与到社会互动的认知过程(Koschmann,1999)。在课堂环境中,单一性话语和对话性话语之间的对比在于,前者涉及通过“权威性的”文本和对话,学生对其固定的意义进行被动的接受,而后者则涉及学生通过将各自的“口音”填充到这些意义中来对其进行重塑甚至抵制,并通过对这些意义进行调整使其适应学生自身的意义和意图(Bakhtin,1981)。因此,巴赫金的对话式教学的课堂有这样一个特征,即教师和学生一起工作,通过对他们自身的知识、观点和生活经验进行批判性的质疑和过滤,从而共同建构意义。简单的说,对话式教学的教育力在于教会学生如何思考而不是思考什么(Reznitskaya et al.,2009,p.35)。

二、维果茨基的社会文化学习理论

维果茨基(1978)假设学习必然是一种社会行为,它不仅是一种认知过程,而且是要通过在社会环境中的积极互动来实现的。用维果茨基的话来说,“意识的社会维度是主要的……而意识的个体维度则是衍生的和次要的”(1979,p.30)。与教师指导的教学形成对比的是,该教学虽然能够有效传授事实性知识,但未能培养诸如推理和解决问题等高级思维能力(Peterson & Walberg,1979),社会文化学习观强调,学习者在参与广泛的互动活动时能获得有关世界和文化的新策略和新知识。维果茨基认为,当学习者与同伴进行互动时,这种学习就至关重要的发生了。这是因为“学习唤醒了各种内部发展过程,这些过程只有当儿童与其所处环境中的人和同龄人互动时才能运作”(Vygotsky,1978,p.90)。因此,知识和学习是在社会互动中并通过社会互动来建构的,而社会互动又是由其发生的社会文化环境塑造的。在对学习的社会文化观点进行全面的审查中,Palinscar(1998,p.11)指出,教育改革鼓励学习者相互解释自己的想法,讨论分歧并合作解决复杂问题,同时教师参与这些情境的设计并促进这种活动的实施,引起了人们对社会建构主义学

习观念的兴趣。

三、两者相似之处

尽管源于不同的传统,但巴赫金的文学理论和维果茨基的关于意义创造和学习心理学理论在几个关键点上趋同。两者都将学习定位在互动,在这种互动中,学习者以解决一个共同的问题,辩论一个问题,或评估一个建议的优缺点,从而将学习从单独的认知活动转变为一个必须以人类互动为基础并通过人类互动来建构的学习活动过程。更重要的是,双方都认识到主动参与和谈判的价值,而不是被动接受、同化,最终默许一个“更高”的权威的价值,无论这个权威采取的形式是一位教师,一个更聪明的同学,一本教科书或是传统智慧。为了实现认知学习和发展,我们必须积极的与新的、不同的、陌生的思想进行博弈,而这些思想与人们已经熟悉的、接受并内化的知识甚至是智慧有关。这种通过认真的探索、质疑和挑战表现出来的思想之间的博弈,可能会也可能不会促成思想达成一致甚至和解,但这场博弈应该对个人观点进行扩展和深化,并促使在涉及他人的观点或立场上,诚实的重新评估自己的观点或立场。通过这种方式,知识得以共同建构,理解得以重新调整,学习得以加深巩固。根据Wegerif(2007)的说法,这也是创造力的种子:学习并拥有创造力就是学会如何从固定的身份同一性和“认知图式”中“后退”,并允许新的声音和观察方式的出现。

四、小结

在本文中,笔者对对话式教学法的理论视角进行了论证,无论是在理论形式上还是在课堂上的实际应用中,都要求培养一种对思想和意义持怀疑和尊重的态度,这与杜威的“思维要领”相吻合,同时通过自己的知识、思想、信念和经验来探索和筛选这些思想和意义,并积极的与之互动。简而言之,独立思考,正如Dewey(1910)的观点,作为思考应该也只能按照自己的想法去思考,这正是21世纪所需要的。

參考文獻

- [1]保羅·弗萊雷.被壓迫的教育[M].顧建新、趙友華等譯.華東師範大學出版社,2001.
- [2]參見程亮等人編著:《對話教學》[M].福建教育出版社2005年版,第13頁.
- [3]靳玉樂,張麗.我國基礎教育新課程改革的回顧與反思[J].課程·教材·教法,2004(10):9-14.
- [4]木下百合子著《教學溝通與教學語言之研究》[M].日本風間書房平成8年版第6頁.
- [5]余文森.新課程教學改革的成績與問題反思[J].課程·教材·教法,2005(05):3-9.
- [6]鍾啟泉.對話與文本 教學規範的轉型[J].教育研究,2001(3):33-39.
- [7]佐藤學.學習的快樂——走向對話[M].鍾啟泉.高等教育出版社,2004:39-40.