

## 叙事疗法对话模式在大学生生命教育课程中的应用

高健峰<sup>1</sup> 陆可心<sup>2</sup> 闫宇辉<sup>1</sup> 姚玉红<sup>1,2</sup>

1. 同济大学人文学院, 上海;  
2. 同济大学心理健康教育与咨询中心, 上海

**摘要** | 现代化教学模式的大学课堂普遍缺乏对话氛围和空间, 传统的以分数、知识或课本为中心的教学法在开展大学生生命教育课程上存有局限。叙事疗法是一种后现代取向的心理咨询疗法实践, 将其运用于大学生生命教育课程教学中具有可行性。理论层面, 叙事疗法在生命观、知识观、角色观等方面与生命教育课程之间具有贯通性; 实践层面, 叙事疗法的对话模式能为生命教育课堂提供丰富的资源, 具有广泛的应用场景和实践潜力。叙事对话在引领对话、检视关系、激发体验、价值挖掘与认知重构方面具有独特优势, 可以增加大学生生命教育课堂的互动性、体验性和对话性, 提升大学生生命教育课程教学效果。

**关键词** | 生命教育; 课程教学法; 叙事心理学; 叙事疗法; 对话

Copyright © 2022 by author (s) and SciScan Publishing Limited

This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



基金项目: 上海市教育委员会课程研发课题“高校生命教育课程的研发与实施(2020—2022)”；上海市卫生健康委员会科研课题计划资助(项目编号202040030)“精神分裂症超高危人群情绪调节特征及其机制研究”。

作者简介: 高健峰, 同济大学人文学院心理学专业(临床与心理咨询方向)硕士研究生在读, 国家三级心理咨询师, 主要研究方向: 叙事疗法、质化研究、大学生心理健康教育。

通讯作者: 姚玉红, 博士, 同济大学心理健康教育与咨询中心教授, 专职咨询师, 人文学院心理学专业(临床与心理咨询方向)硕士研究生导师, 同济大学生命教育项目负责人, 主要研究方向: 生命教育、家庭治疗、大学生心理健康教育, 有二十余年大学生心理健康教育的工作与临床的研究经验。

文章引用: 高健峰, 陆可心, 闫宇辉, 等. 叙事疗法对话模式在大学生生命教育课程中的应用[J]. 心理咨询理论与实践, 2022, 4(8): 378-392.

<https://doi.org/10.35534/tppc.0408044>

## 1 引言

生命教育是一种关怀“人”心灵成长和促进“人”在其生命中全面、自由而有个性发展的教育<sup>[1]</sup>。据此定义,生命教育应引领被教育者认识生命、珍惜生命、尊重生命、敬畏生命、呵护生命,从而激发生命的活力,张扬生命的自由,提升生命的质量,实现生命的价值<sup>[2]</sup>。生命教育贯穿人的一生,这需要整个社会主体的共同努力。

在高校开展生命教育课程的必要性有其具体的现实及政策土壤。长期以来,我国家庭、学校、社会对应试教育、成才教育<sup>[3]</sup>的强调,催生了青年人生命价值迷失、情感体验淡化、受挫能力低下等种种社会现象<sup>[4]</sup>。早在2010年,政府就在《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010—2020年)》中将“生命教育”列为国民教育的重大主题之一。此后,越来越多的教育学者与一线教育工作者开始分析探讨在高校开展生命教育课程的必要性、可能性及其具体路径。

这些探索达成了这样一种共识:大学生生命教育的课堂需要对话的氛围与空间。“对话是生命的内在诉求,是主体的基本存在方式。人与人亦是在对话的过程中确认生命存在与意义,完成着自我探询与建构<sup>[5]</sup>”。传统教学模式以“分数”为中心进行授课与考核,淡化了对于“人”的关注和精神培养,以“知识或课本”为中心的接受式学习,窄化了个人主体性发展的空间,这显然不利于生命多元对话的展开。因此,如何在生命教育的课程定位和设计方面从传统教育模式的视域中解脱,便是一个关键问题。

作为一种后现代取向的心理咨询疗法,叙事疗法(narrative therapy)看重个人意义在对话活动中的生成和建构,尤其关注对话模式中的“问话”(questions)和“回应”(responses)本身,具有现象学式的、“回到来访者生命现场”的精神<sup>[6]</sup>。这使它能突破学科藩篱,被广泛运用于各种社会生活实践领域。

近年来,已有一些国内学者尝试将叙事疗法运用于大学生课程教育的具体实践中:如李瑞奇将其运用于高校思政教育与谈话过程中<sup>[7]</sup>;张琪和王力肖对生命叙事的教学法在爱国主义教育中的应用进行分析<sup>[8]</sup>;王娟在大学生职业生涯教育课堂中引入了叙事疗法的理念和技术<sup>[9]</sup>;叶璐杨在大学生压力管理课程

设计之中加以运用<sup>[10]</sup>；赵兆将叙事疗法“生命树”技术运用于心理健康教育中<sup>[11]</sup>；张索飞在护理课程对叙事理念进行运用实践<sup>[12]</sup>。可见，叙事疗法与思政教育、心理教育、专业课程教育等诸多领域具有很大的相容性，并适应于当代国情下对人文、创新教学理念的倡导。

但是，先前文献多从宏观架构或具体活动组织上探讨了叙事疗法在各种课程中的应用，未仔细分析叙事疗法的对话模式对于课程教学有效性的影响力，也较少有文献讨论叙事疗法理念与技术在大学生的生命教育课程中的运用。因此，本文将探索叙事疗法运用于生命教育的可行性，并在此基础上讨论叙事疗法对话模式在课堂实践中的具体应用。

## 2 叙事疗法运用于生命教育的可行性分析

叙事疗法是心理学家麦克·怀特和大卫·爱斯普顿（Michael White & David Epstein）于1990年创设的一种心理咨询与社会工作的模式。叙事疗法将后结构主义、社会建构论及米歇尔·福柯（Michel Foucault）的批评理论作为其理论背景<sup>[13]</sup>，并据此以“生命关怀”为其伦理和实践立场<sup>[14]</sup>。换句话说，叙事疗法关注文化脉络（context）下具体的、活生生的人，珍惜不同社群文化下个体的生命样态及意义赋予（sense-making）。而在具体临床实践中，由于吸收了福柯对“权力结构关系”的批判立场，叙事疗法咨询师不再作为“问题专家”或“知识权威”进入咨访关系，而是注重维持一种“去中心化”“去权威化”“去诊断化”的姿态，以“不知”“好奇”和“协作”同来访者遭逢，通过对话与陪伴来生成和见证生命的叙事化<sup>[15]</sup>。

这种特殊的立场与观点使叙事疗法能有力作用于生命教育课堂。而这作用之所以可行，是因为它的基本观点和立场与生命教育的目的和要求具有一致性。作为一种通过帮助学生认识生命、欣赏生命、尊重生命、创造生命价值，以促进学生的生命全面和谐发展的教育活动<sup>[16]</sup>，生命教育涵盖生命情感、生命理解、生命意义、生命行为等各方面。对话是人类的存在方式，生命的学习必将发生于对话之中。叙事疗法视野下的“对话”不仅包括“师—生”对话，同时也包括“生—生”对话，更可包括学生与其内在的对话、与自己过往生命历程的对话、

与生活中重要他人的对话、与家庭的对话、与所赖以生存的生活世界的对话等。在这一点上，叙事疗法关于对话的立场与生命教育达成了一致——一种强调疗法之对话性、生成性的技术能够在生命教育课堂中发挥效用。详细来说，叙事疗法在生命观、知识观、角色观上与生命教育理念具有贯通性。

## 2.1 叙事疗法视野下的生命观：看见文化脉络背景中的人

叙事疗法将人的生命历程看作是故事集合，倡导以“解构”（deconstruction）的方式理解生活世界的个体经验，协助人们去看见“偏好故事”（preferred stories），深度关照个体故事并密切关心生命旅程。在叙事咨询师看来，“人不等于问题，问题本身才是问题”，其背后蕴含着“每个人的故事都是独特的”“每个人的生活历史和人际关系中就有解决问题的资源”“每个人都能在关系中为自己的生活负责”的视角立场，帮助人们去检视（examine）自己的日常生活。“从生命伦理的角度来看，叙事疗法以生命权力的平等为前提，以人文生态的和谐为途径，以生命意义的丰富为旨归，关注的正是个体生命权力的平等、人与环境的共生关系以及文化语境中的多元选择<sup>[14]</sup>”。就此来说，叙事疗法的应用对象是人，叙事疗法的应用背景是人的生命历程和文化脉络，叙事疗法指向生活的意义赋予，与生命教育的聚焦于生命的主题不谋而合。

## 2.2 叙事疗法视野下的知识观：生命意义体验的生成性过程

心理学家杰鲁姆·布鲁纳（Jerome Bruner）提出，人们思考这个世界和自身有着两种截然不同的方式，范式思维和叙事思维<sup>[17]</sup>。前者注重于严格的逻辑推导，以理性客观的方式试图以知识的结构来抽象世界的普遍真理。而后者具有浪漫色彩，认为人们透过故事来筛选和理解经验，构建独特的自我认同。叙事疗法的知识观属于后者<sup>[18]</sup>。叙事疗法采纳了社会建构论的知识观，认为知识是社会协商的产物，是一种发明，而非一种发现。

因此，与其关注“生活的真相究竟是什么”，不妨回顾“知识建构和意义赋予的生成过程”。叙事疗法的对话模式具有反思性、情境性、建构性的特点，包括：反思性的问话、打开对话空间的问话、发展故事的问话、解构式的问话、

探索意义的问话、和挑选较喜欢选择的问话等类型<sup>[6]</sup>，具有较强的可迁移性。而在大学生生命教育实践领域，学者开始采用“叙事”和“体验”的教学法<sup>[19]</sup>，正是看中了叙事方法在促发学生获取“贴近其自身生命经验”知识上所具有的独特优势。

### 2.3 叙事疗法视野下的角色观：去中心但又有影响力

从教师与学生的角色而言，传统型课堂容易呈现主体间二元对立模式，教师是授课的专家，是知识（或唯一真理）的掌握者、评判家、权威。学生是聆听的对象，是知识（或唯一真理）的获取者、被评价对象和“外行”，这种角色关系会给教师带去一种“需要博学”或者“要去控制”的个人角色预期。但生命的议题形式多样，内涵隽永，教师做不到全知全能。在面对具有特殊人生体验或具有批判性思维的“刺头学生”的挑战与发问时，便容易显得疲惫不堪，加剧了教师主体与学生主体的疏离和对立。

对此，叙事提供了一种称之为“去中心化但有影响力”（de-centred but influential）的关系性角色观。“去中心化”是指师生关系保持着平等、尊重、去权威的关系态度，双方以协作的方式共享与建构知识，通过各自的人生脉络来共构关系的体验。知识的解释权属于双方，知识也在“我一你”关系中建构；“有影响力”是指，教师要作为积极对话的发起者、反思对话的促进者、支线故事的挖宝者行事。为了实现此目的，教师可采取多元的教学法，如课堂对话法、体验教学法、团体辅导法等创设对话空间、活跃课堂氛围、焕发本真情感、点燃生命力量，以故事回应故事，以生命影响生命，并带来主体间生命经验的流动。叙事疗法的角色观所折射的教育实践立场，适用于生命教育的课程实施。

## 3 叙事对话在生命教育课程中的设计应用

### 3.1 在大学课堂中运用叙事疗法的出发点和场景

与中学生相比，大学生反思能力更深刻、语言运用更精准，生活体验更多

元丰富,有建构自我认同的需求。叙事疗法指导下的课堂实践是“教师陪伴学长找到能够长出力量的想法和渴望”的过程实践,叙事对话能够有机纳入生命教育的课堂活动之中,比如:(1)教师邀请个别有想法的学生课堂对话,促进故事的丰厚,并邀请旁听学生反思:对话中最触动的部分是什么?与你生命的联结部分是什么?(2)教师在课件里展示问句,组织学生进行小规模小组讨论,并在课堂上邀请代表进行分享;(3)教师以课堂活动的方式带领学者进行对话练习;(4)教师以书面作业罗列问句,邀请学生与父母亲朋对话,完成叙事练习等。

笔者综合了国内外学者在所著书籍中对于叙事对话模式的基本观点<sup>[15, 18, 20]</sup>,择取外化的对话(externalization conversation)、改写的对话(re-authoring conversation)、重塑的对话(re-membering conversation)三类具有代表性的对话作简要概述。

### 3.2 透过“外化的对话”,映照学生与自身生命议题的独特关系

每个人的生命故事不同,对于生命的理解也不同。教师可从特定的学科中(如心理学、人类学、生物学、宗教学等)找到有关于某一特定主题的定义和特征进行授课,但以学科化、抽象方式表述的名词本身会失去鲜活的意涵,难以唤醒学生的生命情感,无法实现生命对话的目的。此时可将“外化的对话”纳入课堂,对多元的生命议题进行丰厚,从“冰冷知识”(dead knowledge)向建构“鲜活经验”(lived experience)转变,也为课堂增添现象学氛围。

“外化”是叙事疗法的基本立场和对话策略<sup>[20]</sup>。外化的对话旨在通过拟人化、象征化、具象化的对话模式重构内在论述(inner discourse),重塑自我认同(identity),赋能自我主权(self-agency)。生命的议题不仅包括生命中的困顿经验(如苦难、挫折等),也包括人生重要时刻的内在体验等。外化的对话旨在商讨“一个独特的、符合经验的定义”,并通过描述议题的影响以及自己对议题的影响,看见自己对于生命议题的影响力。以下以“生命的孤独”为例,

展示如何在课堂中实践外化对话。（见表1、表2、表3）

**表1 具象化议题的问话**

**Table 1 Experience Nearing Questions**

意图：贴近诉说者的生命经验

1. 如果孤独是一个人，他是什么形象的？（你是如何想到这个形象的？）
2. 你可以为你的孤独起一个名字吗？（为什么是这样的名字？）
3. 如果可以用现场的一个物件活玩偶代替你的孤独，你会选择什么？（选择的理由是什么？）
4. 一谈到孤独，你脑海中会有什么形象？（你可以用一个什么譬喻来描绘这样的形象？）

**表2 探索议题对于个人影响力的问话**

**Table 2 Questions Aimed at Exploring the Influence of Issues on Persons**

意图：探索议题对于日常生活的影响力和运作方式

1. 孤独你好。孤独对你生活的影响有哪些？（他是如何影响到的？）
2. 孤独对你人际关系的影响是什么？（他是如何影响到的？）
3. 孤独对你家庭关系的影响是什么？（他是如何影响到的？）
4. 孤独对于你看待自己（自我认同）的影响是什么？（他是如何影响到的？）
5. 孤独对于你看重的事物（如学习）的影响是什么？（他是如何影响到的？）

**表3 探索个人对于议题影响力的问话**

**Table 3 Questions Aimed at Exploring the Influence of Persons on Issues**

意图：赋能个人对故事的影响力，促发自我反思

1. 你（不）喜欢孤独吗？（你是如何感受到的？）
2. 你希望孤独更多出现在你的生活中，还是更少出现在你的生活中？（这样的变化对你生活的影响是什么？）
3. 你期待与孤独的关系是什么？（这份期待是怎么来的？）
4. 你可以做些什么（或者不做些什么），可以更好地与孤独共处？
5. 你猜猜看，在同孤独进行这样的对话后，孤独和你的关系会发生什么变化？（你会如何察觉到这份变化？）
6. 在有了这些反思之后，你的未来生活会有哪些变化？（你有新的行动计划产生吗？）

笔者曾在课堂上组织外化练习对话。与学生协商具象化的孤独形象（戴着眼罩、展现肌肉、看着书的外在形象，贴近学生所描绘的深夜出现、影响力大、与学业相关的个体经验），透过对话，学生对自己那份学业的孤独的看法发生了转化：从一开始的“排斥”到后来“看见了孤独想要帮助自己好好学习的心意”，最后“想要与孤独为伴，期待一起好好生活”的心态转变。在外化的对话下学生所获取的知识将不再是空洞的、乏味的，而是与自己的生命是相联系的、充满生机的。透过外化的问话，学生成为了自身生命体验的阐释者，看见了生命议题与自身的关系和相对影响力，产生了看待生命情感的新视野。

### 3.3 透过“改写的对话”，挖掘宝贵生命的价值财富

生命教育课程的一大主旨是陪伴学生挖掘生命的宝贵价值，而价值是在故事脉络里得以彰显的。改写的对话，又称丰厚的对话，意指透过对话，丰厚生活实践发生与发展的过程细节，挖掘到故事背后属于故事讲者内心深处的独特价值认同，探索行动蓝图和意义蓝图是主要的对话方法。行动蓝图（landscape of action）是指“讲事情发展按顺序串联，探索特殊意义事件的细节（who、what、where、when）的过程”；意义蓝图（landscape of consciousness）是指“询问这些细节的意义、感觉、渴望、品质、想法、宣示、规则、重要性等问话的过程<sup>[21]</sup>”。随着故事在行动蓝图和意义蓝图中来回穿梭，便能看见自己所珍视的生命品质、需要、认同的来源，看见自己所拥有的资源、技能和知识。在具体实践中，教师可组织三人学生对话，一位学生分享自己的故事，另外两位学生透过行动蓝图和意义蓝图的方式帮忙改写故事，共同回应，挖掘过程里独特的、闪光的部分、有力量的部分；也可以邀请全班同学在观看影视作品后对对话进行回应，最后迁移到日常生活中。

以下以某一动画短片《小海鸟的故事》为例，展示笔者如何透过改写的对话，激发课堂互动和生命体验的。故事是这样的：刚刚破壳的海鸟对世界好奇，但身子孱弱，面对海浪望而生畏，出现行为上的退缩，在一个海浪袭来后，开始自卑、难过。在新朋友小寄居蟹的鼓励和陪伴下，重拾勇气，见识到了海浪之下美丽的新世界，并在浪潮退去后，收集食物，与同族分享，

其乐融融，欢声笑语。在影片结束放映后，笔者向学生询问如下问题。（参见表4、表5、表6）

表4 丰厚情节的对话（行动蓝图）

Table 4 Amplifying Plot Questions: Action Landscape

意图：丰厚背景故事里的“主体行动”

在刚刚的影视材料里：

1. 故事的主角是谁？故事的主要参与者有哪些？
2. 故事发生在什么地方？
3. 故事发生在什么时候？
4. 故事的起因是什么？
5. 故事经历了哪些过程？
6. 故事的结果是什么？
7. 在整个故事的脉络中，有哪些情节令你印象深刻？
8. 可以多说说这份印象深刻吗？

表5 挖掘力量的对话

Table 5 Empowering Questions

意图：联结故事里的“主体行动”与个人的“生命反思”

1. 在小海鸟觅食过程中，你觉得他最难得的地方是什么？
2. 面对这些不容易，小海鸟是如何表现的？
3. 在小海鸟觅食过程中，有哪些时刻让你觉得他特别有力量？
4. 你觉得这些力量在诉说什么？

表6 迁移/反思的对话（意义蓝图）

Table 6 Transferring/Reflective Questions: Conscience Landscape

意图：启迪“生命反思”：认领自身所看重的品质、价值、愿望等

1. 你觉得这些力量体现了小海鸟怎么样的意志品质？
2. 在不断尝试的过程中，你觉得小海鸟看重的价值是什么？
3. 在不断尝试的过程中，你觉得小海鸟对“鸟”生的期望/对成长的看法是什么？
4. 最后，小海鸟的故事对你看待生命的议题，有哪些启发？

在练习后，学生对于“生命的挫折”的理解变得丰厚起来，并在小海鸟身上投射和看见了自己所珍视的品质，比如“勇敢”“友谊”“探索未知”等概念，课堂氛围开始变得灵动和活跃，也建构了未来更多生命实践的可能性。而且半结构化的问句形式便于教师直接运用，最后对学生的共性和个性想法做概况总结，起到价值引领的作用。

### 3.4 透过“重塑的对话”，联结生命存在的多元可能性

重塑的对话，又称重组会员的对话。每个人的心里都有一个“生命俱乐部”（life club），会员都是曾经出现在自己生命中的重要人物，这些人物曾经说过的话、做过的事对自我认同的形成具有影响力。透过想象，重新与这些生命中的大人物做联结，便能启迪学生挖掘自己所看重的生活价值。对话中的“大人物”可以是切切实实对于生活产生过的影响重要他人，如（祖）父母、挚友、教师、邻居，也可以是卡通人物、传记人物等，具有极高的开放性。透过重塑的对话，故事拥有者可以理解到自己所坚持的意志品质、人生志向、生活意义所形成的重要脉络，亦可看见自己也对于大人物的贡献，联结自身存在的多元可能性。以下介绍重塑对话的一般问话模式（参见表7）。

表7 重塑的对话

Table 7 Re-Membering Conversation

---

意图：跨越时空，体会自身和重要他人间的相对影响力

---

1. 大人物对我的生活贡献有哪些？
  2. 我通过大人物形成的自我认同有哪些？（包括生活的理解、价值观、生命的意义等）
  3. 我对大人物的生活贡献是什么？
  4. 这种贡献对大人物的自我认同影响有哪些？（包括生活的理解、价值观、生命的意义等）
- 

“再说你好”对话（say-hello-again conversation）是基于重塑对话所开发的对话模式，可用作生命的遗憾、生命的丧失、生命的不易等相关议

题中，透过丧失的体验长出别样的自我认同和生命理解。“再说你好”创设了一个对话的时空，邀请故事拥有者同曾出现在生活中、但目前已经无法联络上的人（通常包括逝去的亲人、不再联络的恋人、朋友等）进行想象层面的对话，以期看见彼此的影响，转化哀伤，成为当下前进的力量，以下提供了烘托气氛，有利于对话的基本话术。在完成氛围烘托后，便可根据重塑对话的四个步骤，进行新一轮反思，进而达到在丧失体验里完成疗愈的目的。（参见表8）

表8 再说你好的对话

Table 8 Say-Hello-Again Conversation

---

意图：从生命的失去中长出成长的力量

---

请你想象一位对你而言的重要他人。可能他已经不在了，可能你联系不到他了，但是他的确对你的生活产生了许多影响……

1. 你愿意如何称呼这位重要他人？
  2. 你可以描述一下他的体貌特征吗？
  3. 你们一起经历了哪些事，令你印象深刻？（还有吗？这份深刻在说什么？）
  4. 如果现在这个时空，你们相遇了（say-hello-again），你会对他说什么？
  5. 听到你这样的说，你猜他的回应说什么？
  6. 听到他的回应，你会说什么？
- 

“再说你好的对话”可以以课后作业的形式布置，搭载于“生命的传承”或“生命的消亡”主题下，罗列指导语，启迪学生思考并撰文。有学生曾撰写题为《玉兰花开》的叙事文，怀念了自己名为“玉兰”的外婆善良、坚韧、奉献的意志品质对其职业规划的影响，也体会到自己的出生和成长给到玉兰的重要支持和家族贡献，更加坚定了未来的求学路，情深意切，具有浓浓的叙事生命力。

## 4 小结和展望

本文在理论层面上探讨了叙事疗法在生命观、知识观、角色观与生命教育课

程的贯通性, 在实践层面, 讨论了叙事疗法的对话模式在大学生课堂活动组中的应用场景, 并以“外化的对话”“改写的对话”“重塑的对话”为例, 叙事对话在引领对话、检视关系、激发体验、价值挖掘与认知重构方面具有独特优势, 以期能有效提升大学生生命教育的互动性、体验性和对话性, 提升课程教学效果, 为如何将对话理念带入大学生生命教育的课堂提供建设性的解决方案。理想化地看, 教师与学生最终能以马丁·布伯 (Martin Buber) 所言“我—你”的方式存在, 在体验中流淌彼此的生活, 实现生命理解、生命呵护、生命欣赏、生命关怀的教学目的。

同时, 将叙事的方法运用到课程中也会面临实际的挑战。比如, 首先, 叙事对话需要以关怀的伦理为导向的课堂氛围, 需要创设安全、开放、充足的时空以供对话, 这会增加教师的时间管理压力; 其次, 在高校思政体系下, 不加以引导的对话建构容易滑向虚无主义 (如有学生摆出“自杀合理说”), 但做过多价值引导又会偏离建构主义取向的教学意涵, 此部分需要教师进行细致拿捏、积极引导; 最后, 叙事疗法所倡导的“去中心化但有影响力”的角色观对于教师采编、备课、组织素材提出一定要求。未来可采用质化和量化的方法开展实证调研, 对叙事疗法运用于大学生生命教育课程的有效性做更深入、细致的探索评估。

## 参考文献

- [1] 王健. 大学生生命教育概论 [M]. 合肥: 安徽大学出版社, 2016.
- [2] 王健. 生命教育融入高校思政理论课教学的探索 [J]. 高校辅导员学刊, 2014, 6 (3): 44-48.
- [3] 辛桂琴. 从“生命教育”入手做好高校思想政治教育工作 [J]. 教育探索, 2008 (11): 110-111.
- [4] 杨春雷, 徐鹰. 生命教育在高校德育教育体系中的构建 [J]. 学术交流, 2009 (3): 189-192.
- [5] 刘济良, 王定功. 呵护生命: 生命教育的人文关怀 [M]. 北京: 中国社

- 会科学出版社, 2017.
- [6] 黄素菲. 叙事治疗的精神与实践 [M]. 台北: 心灵工坊文化出版社, 2018.
- [7] 李瑞奇. 叙事疗法在大学生日常思想政治教育中的应用 [J]. 高校辅导员, 2014 (1): 30-33.
- [8] 张琪, 王力肖. 大学生生命叙事教育的内涵及其实现路径分析 [J]. 吉林工程技术师范学院学报, 2018, 34 (1): 10-12.
- [9] 王娟. 叙事疗法在高校生涯教育中的应用 [J]. 学理论, 2015 (32): 153-155.
- [10] 叶璐杨. 叙事疗法在高职心理健康课程中的应用: 以“压力管理”为例 [J]. 湖北开放职业学院学报, 2021, 34 (2): 145-147.
- [11] 赵兆. 生命树在心理健康教育中的应用 [J]. 教育观察 (上半月), 2015, 4 (11): 36-38.
- [12] 张索飞, 冉丽娟, 马会娟, 等. 思政背景下的叙事教育在护理课程人文建设中的运用 [J]. 广西医学, 2021, 43 (16): 2022-2026.
- [13] 肖凌, 李焰. 叙事治疗的西方哲学渊源 [J]. 心理学探新, 2010, 30 (5): 29-33.
- [14] 李明, 高颖. 叙事疗法的生命伦理学关怀 [J]. 医学与哲学 (A), 2013, 34 (4): 23-26.
- [15] 王继堃. 后现代心理治疗: 叙事疗法入门 [M]. 北京: 世界图书出版公司, 2018.
- [16] 张美云. 生命教育的理论与实践探究 [D]. 上海: 华东师范大学, 2006.
- [17] 马一波, 钟华. 叙事心理学 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2006.
- [18] 迈克尔·怀特. 叙事疗法实践地图 [M]. 重庆: 重庆大学出版社, 2011.
- [19] 梅萍, 吴芍炎. 后疫情时代生命叙事在生命教育中的价值及应用 [J].

思想政治教育研究, 2020, 36(6): 17-21.

[20] 李明. 叙事心理治疗 [M]. 北京: 商务印书馆, 2016.

[21] 李焰, 李小溪. 叙事治疗中改写的对话及运用 [J]. 北京教育 (德育), 2012(5): 56-58.

## The Application of Narrative Therapy Dialogue Model in a Life Education Course for University Students

Gao Jianfeng<sup>1</sup> Lu Kexin<sup>2</sup> Yan Yuhui<sup>1</sup> Yao Yuhong<sup>1,2</sup>

1. School of Humanities, Tongji University, Shanghai;

2. Mental Health Education and Counseling Center, Tongji University, Shanghai

**Abstract:** The modern teaching model of the university classroom generally lacks an atmosphere and space for dialogue, and there are limitations to the use of scores, knowledge or textbook-centred pedagogy in the delivery of life education courses for university students. Narrative therapy is a post-modern approach to the practice of counselling therapy, with a philosophical background of post-structuralism, social constructionism and Foucault's ideas, and it is feasible to apply it to the teaching of life education courses for university students. At the theoretical level, narrative therapy has a coherent relationship between life, knowledge and role perspectives and the life education curriculum; at the practical level, the dialogue model of narrative therapy provides a rich set of questions for the life education classroom and has

a wide range of applications and potential for practice. The author synthesizes the basic views on narrative dialogue models in books written by scholars at home and abroad, and briefly introduces three representative types of dialogue, namely externalization conversation, re-authoring conversation and remembering conversation, with corresponding application cases. In general, narrative therapy dialogue mode has unique advantages in leading dialogue, examining relationships, stimulating experience, value mining and cognitive reconstruction, which can increase the interactivity, experience and dialogue of life education for university students and enhance the teaching effectiveness of life education courses for university students. However, in our daily practice, we still have to be careful about the social constructionism character of the course and its position in relation to the ideology and politics of students, and more empirical studies are needed to investigate this in the future.

**key words:** Life education; Curriculum pedagogy; Narrative psychology; Narrative therapy; Dialogue