

# 论小学《道德与法治》教材的“叙事思维”

高德胜

(华东师范大学课程与教学研究所, 上海 200062)

**摘要:**叙事是指向人的古老思维方式,是心灵的“原初活动”,是建构道德主体的“结构性胶水”,是品格形成的“忠诚道路”。小学《道德与法治》教材从多方面进行了叙事探索,包括以“成长叙事”建构品格、在文学叙事这一“伦理实验室”中学习、以“大叙事”为坐标、将“成长叙事”与理论体系融合在一起。教材叙事思维的转向意味着教材教育姿态的变化,意味着为儿童经验进入教材建立了通道,也是道德教育回归本然方式的探索。

**关键词:**小学《道德与法治》教材;叙事;叙事思维

## 引言:被说理论证占据的品德教材

对品德教材有所关注、教过、学过品德教材的人都知道,新课程改革以前的品德教材的一个典型特征就是说理论证,每篇课文从文本性质上看都是论说文。一篇课文一般有一个中心论点和几个分论点(“框题”)组成,分论点要么是证明中心论点的,要么是中心论点的展开。分论点有不同的方面和维度,一般用正文的方式展开论述,在正文之下,有一些论证正文的“材料”,包括数据、事例、言论、政策、图画、史实等。“材料”可多可少,但无论多少都是辅助性的,都是“论据”,都是为了证明正文观点的。品德教材这样的文本结构与论证说理思维存在了几十年,在很多人那里已经沉淀为下意识的“教材定式”,即品德教材本来就是如此、理当如此。

从教材文本来讲,这样的结构方式能够体现教材的知识严谨性;从教学的角度来看,有利于教师抓住教材的观点体系和课文结构,方便进行知识教学;从学生的角度看,有利于学生的知识学习和理论思考能力的提高。但毋庸讳言,这样的教材结构方式也有不足。第一,有些教育主题是理性的,当然可以说理论证的方式进行,但品德课的教育主题是丰富多元的,理性主题之外,还有情感性的、行动性的主题,所以不能一律采用论证说理的方式。第二,论证说理结构背后所蕴含的教育范式或“教育姿态”是劝说,即观点的正确性不容置疑,教材所要做的就是劝说学生接受。我们知道,劝说作为教育方式并不是全然有效的,尤其是对于渴求独立自主、有或隐或显逆反倾向的青少年来说,劝说往往是无效的,即使说的全是正确的道理,但你“冒犯”了“我”的自主性,“我”偏偏不听你的。第三,教材的论证说理,即使没有遭到学生的逆反,但因为与学生的经验与情感体验缺乏联系,很难触动学生的心灵,不能给学生以感动,只能起到表面的、浅层的、抽象的、概念化的教育作用。第四,这样的教材结构方式,与应试教育的强大惯性很容易结合,因为这样的教材知识点明确,方便出题和考试。

在新课程改革的整体氛围下，品德与生活、品德与社会课程提出了品德教育回归儿童生活的改革思路。这一思路标志着德育课程的转向，即从政治与道德概念、知识的传授转向对儿童生活的引导，课程的核心关注点不再是“关于道德的(知识)观念”，而是引导儿童在不同的生活场域中能够过道德、幸福的生活。虽然在教学实践中，依然有许多不尽如人意之处，但起码从课程标准和教材等文本材料来看，改革的成就是“看得见、摸得着”的。但回归儿童的理念如何在教材中体现，依然是一个有待探索的问题。

## 一、叙事：“心灵的原初活动”

### (一)叙事：指向人的古老思维方式

品德教材的这种说理论证思维方式不是孤立的，是现代教育强调“命题思维”(propositional thinking)、排斥“叙事思维”(narrative thinking)的一个缩影<sup>[1]</sup>。所谓命题思维，就是一种关注因果关系、关注规律的思维方式，往往采用“如果—那么”这样的推理形式，是一种排除背景和无关因素的逻辑化、理论化、科学化的思维方式。所谓叙事思维，就是嵌入这里和当下(当地、当时)，探索由人的行动所导致的事态变化，往往采用“人物(自己或他人)—时空(时间、地点)—事件(行动所导致的事态变化)”这样的叙述方式，是一种融入具体背景、关注具体细节和人物思想与情感的思维方式。这两种思维方式对人来说都是必不可少的，但适用领域有所不同。命题性思维总体上指向外在于人的世界，体现人探究自然的渴望；叙事性思维总体上指向人自身，是人探索自身特性的独有方式，也是人认识自我、理解自我、认同自我的主要方式。<sup>[2]</sup>

从原初性、根本性上看，叙事性思维方式在先，命题式思维在后。叙事是最古老的一种探索方式，如今人类的所有探究方式都是从叙事这种思维方式中分离出来的。在古希腊，叙事意指“考虑”(to account)，从 gno 演化而来，即求知(to know)。正是在这个意义上，亨瑞(Hendry, P.M.)说，“所有的探索都是叙事的”“所有的研究传统都来自叙事思维方式”<sup>[3]</sup>。从历史上看，“诗人”(编写带有韵律故事的人)是最早的“文人”，而以抽象、逻辑的方式探究世界与宇宙的哲学家是后来才产生的。从古希腊来看，一开始的哲学家都是以理论的方式探索宇宙与自然的人，类似今天的“科学家”。用这种方式探究人及人的生活，一开始并不兴盛，苏格拉底是探路者，是他“将哲学从天上拉到了人间”<sup>[4]</sup>。一个有趣的现象是，苏格拉底(Socrates)对叙事作品深具戒心，但他自己的思想却是借助柏拉图的叙事形式才得以流传至今。巧合的是，孔子的思想也是以《论语》等叙事文本而得以流传。

人是有意识和自我意识的存在。人能意识到自我，能意识到自我存在的空间性与时间性，也能意识到自我活动在时空中所产生的变化。正是这些要素，即主体、时空和事态变化，构成了叙事。正是在这个意义上，我们说人是叙事性存在，正如巴特(Barthes, R.)所说，叙事“就在那里，正如生活本身”<sup>[5]</sup>。以叙事的方式思考、探索人自身及其所生活的世界，就是

叙事思维。如前所论，叙事思维与命题思维最大的不同在于，叙事思维是“有人”的思维。这里的“有人”有双重含义：一方面叙事思维是指向人的，是对“人事”的思考；另一方面，叙事思维也可以指向物、世界和宇宙，但这种指向都是“有主”的，即以“人事”为参照，为对人自身的探索服务。总之，叙事思维是意识和自我意识的体现，是以人自身为核心、为参照的探索方式。也就是说，人在世生存，虽然避免不了要对这个世界进行探索，但这种探索都是或显或隐的以“对人的存在有什么意义”作为出发点和依据的。另外，叙事思维也包含人的行动对世界的影响，即我的行动所导致的事态变化。也正是在这个意义上，哈迪(Barbara Hardy)说叙事是“心灵的原初活动”(primary act of mind)<sup>[6]</sup>，这种活动的两大主题就是世界对我意味着什么，我对世界意味着什么。

## (二) “结构性胶水”：为德性建构主体

教育领域一谈起叙事，多直觉性地将叙事理解为文学叙事、他人叙事，重视的是叙事的伦理教育意义，而很少将叙事与自我联系起来。他人叙事（文学叙事是他人叙事之一种）确有教育意义，但这尚不是叙事的核心功能，叙事的核心功能自我建构，即人是通过叙事将自身建构起来的。与此密切相关，教育领域还存在着另外一种“叙事态度”，总是急于将叙事与德性联系起来，实际上，如果没有叙事，自我都没有建立起来，何谈德性。先有“谁”，然后才有德性和品格，德性和品格总是“谁”的。“谁”是德性与品格的“降落处”，也只有与“谁”融为一体的德性与品格才是真实而有生命力的。这个作为德性与品格的“降落处”的“谁”来自哪里呢？来自叙事。正如利科(Ricoeur, P.)所说，没有一个清晰的认同（“我是谁”）概念，美德与伦理就无法说清，而没有一个清晰的叙事概念，认同就是模糊的。<sup>[7]</sup>

人在时空中存在，人与时空都是永远在变化之中。自身在变、时空在变，那么“我”为什么能够确定此时此地、现时现在的自己与彼时彼地、彼时彼刻的自己是同一个人呢？这就是叙事的功能，是叙事将“我”在不同时空之中所做出的各种行动、感受、思想、情欲整合进一个叙事主体之中，时空与事态的变化，只不过是“我”所行、所为、所思、所想留下的痕迹。因为叙事，时间的变化成了叙事序列的变化，即“我”在过去做了什么，导致“我”成了今天这样一个状态，“我”带着今天这样的状态思考着并走向未来；因为叙事，空间的变化成了叙事场景的变换，“我”在那里做了什么，导致“我”来到这里，“我”在这里又是我走向另外一个地方的预备。正是在这个意义上，拜姆伯格(Bamberg, M.)说叙事是“结构性胶水”(structural glue),将我们散布在时空中的行动碎片黏合在一起，使我们能在不同时空中活动而不至于散落飘零。

作为“结构性胶水”<sup>[8]</sup>，叙事从不同的侧面发挥黏合作用。第一，揭示碎片化行动背后的情感、欲求、依据等，通过行动背后的动因将行动碎片串联而成整体。“叙事的整合功能在于确认不同事件背后的原因或精神状态，尤其是情绪与欲望状态，由此使彼事件与此事件为什么联结在一起得到了揭示”<sup>[9]</sup>。第二，叙事将单个的行动放在背景之中，有了背景的参照，单个行动也就从碎片化的存在成了整体生活的一个构成，其意义也由此得到确证。正是

在这个意义上，麦金太尔（MacIntyre, A.）说，一个行动，只有放入背景（setting）之中才是可理解的，而一种背景就有一个历史（叙事）<sup>[10]</sup>。将单个行动植入背景之中本身就是叙事，而背景也是叙事构成，这一植入其实就是“将叙事植入叙事”。第三，叙事既是主体性的，又是主体间性的。一方面，“我”的在世生存总有他人的参与，“我”不是孤立存在，因此“我”的叙事中总有他人的身影；另一方面，有意识叙事既是讲给自己听的，也是讲给别人听的。第四，叙事筛选经验，赋予经验以意义，使生活变得有条理、可理解、可表达。每个单一的行动都会沉淀为相应的经验，但是否能够进入意识，尚需经过记忆与叙事的打捞与筛选。在这一机制中，苏格拉底（Socrates）说“未经反思的生活是不值得过的”，利科则从叙事的角度对“反思的生活”进行新的理解，所谓经过反思的生活，其实就是被叙述的生活。<sup>[11]</sup>因为被叙述的生活，其实就是被筛选、重组、整理、赋予意义的生活，也即经过反思的生活。

对于叙事所起的“结构性胶水”功能，并不是没有质疑者。第一种质疑是既然叙事具有筛选经验与事件的功能，那么个人叙事也就存在另外一种可能性，即编造自欺且欺人的“履历”、建构虚假认同<sup>[12]</sup>。第二种质疑则是，自我叙事与文学叙事一样，也是多维复调的，强求一致性并不符合生活事实和叙事本性。第三种质疑则是叙事建构自我的理论不符合经验事实，我们芸芸众生在生活中并未花多大精力去对自身经历进行叙事化建构，并未用心去将自己“讲述为一个故事”<sup>[13]</sup>。第一种质疑确有道理，人不会也不可能全盘复刻生活，有意识叙事一定是建构性的。我们每个人的自我叙事都是事实基础上的加工，都掺杂进了想象。但里面的想象不一定是自欺欺人的虚假，而是包含着对自我的理想期求。对于第二种质疑利科已经给出了回应，即自我叙事的目的不是简单地为无序经验提供一致性，还包括力图复制、再现、重构行动与遭受的不协调向度（discordant aspects）<sup>[14]</sup>。叙事并不排斥生活的复杂性和各种行动之间的冲突，文学叙事的感人之处恰在由各种冲突所构成的高潮，生活叙事虽然没有那么多的戏剧化，但冲突也是不可缺少的因素。甚至正是因为冲突的存在，才促发我们将各种事件综合起来进行考虑。从这个意义上看，冲突实际上扮演着叙事激发的作用。科可瑞恩（Cochrane, T.）与利科所见略同，将冲突与选择性视为叙事的两个基本原则<sup>[9]</sup>。但有一点不可否认，即使是冲突与不协调，一经叙事处理，就有了结构和秩序，就都归位于自我之下。第三种质疑虽然符合日常感受，但却出于对叙事的偏狭理解。如果我们将叙事只理解为有意识的活动，那么这种质疑就是强有力的；如果我们将叙事理解为既包括“显在叙事”（explicit self-narrative），也包括“隐在叙事”（implicit self-narrative）<sup>[15]</sup>，那么这种质疑就是无力的。所谓显在叙事就是有清楚意识的叙事；所谓隐在叙事，是指未意识到、未经表达却已经发生、且对当下与未来行为有切实影响的叙事。我们的诸多生命活动都是在无意识状态下完成的，隐在叙事也是如此。我们每个人在生活中都要做出并经历各种活动，如果都进入意识层面，就会不堪重负，各种经历、经验因此而沉入无意识。沉入无意识并不是消失、灭亡，而是以我们没有意识到的自发叙事的方式整合进了我们生命的整体之中。由此来看，我们在生活中

未意识到叙事的发生，并不等于没有进行叙事，因为隐在叙事就是在无意识中发生的。

### （三）叙事：品格形成的“忠诚道路”

叙事不单建构品格的“降落处”，还建构品格本身。通过叙事所建构的自我认同里包括道德认同。“我”是谁，“我”是一个什么样的人，其中当然包含着品格，否则“我”就是一个与动物没有什么区别的存在。人可以有多多种多样的认同，但每种认同里都有道德认同并且多种多样的认同服从于“我是谁”这一整体性认同。而整体性认同同样有一个道德价值基础，即这个作为独特存在的“我”是有道德价值和品格的。

叙事之所以具有品格建构性，一个重要的原因在于叙事都是有道德立场的，没有道德中立的叙事。关于这一点，利科(Ricoeur, P.)、怀特(White, H.)、布鲁纳(Bruner, J.)等叙事学大家可以说“心有灵犀”。利科认为叙事的一种重要功能就是建构价值意义，怀特则认为创造一个故事就是做一个道德合法性请求，而布鲁纳则说，讲一个故事就是在采取一个道德立场。

正是因为没有伦理中立的叙事，所以布鲁纳说叙事既是描述性的(descriptive),又是规范性的(prescriptive),叙事建立起了事实与规范的自然转换(natural transition)。事实与价值的分立叙事中是不存在的，我们讲一个故事，既是在陈述一个事实(事态)，又是在申明一个价值立场。在叙事中，事实就是价值的载体，价值就在事实之中，二者无缝对接，不存在由彼推到或推不到此的问题。正是因为描述与规范的一体性，我们讲述自己的故事，既是对自我行动、经历与事态变化的描述，也是价值立场的重申与确认；我们讲述别人的故事、欣赏别人的故事，既是对他人遭遇的感受，也是对他人价值立场的判定(理解、认同、排斥)。我们的品格，就是在这种叙事之中，通过不断的价值确认、判断而成形的。

自我叙事对品格的建构还有另外一个机制，即将具体行动的德性置于生活的德性之中。哲学、伦理学、教育往往重视“行为的德性”(conduct-morality)而不怎么关注“生活德性”(life-centered morality)。前者关注具体行为的对与错，而后者关注生活的品质与样态。每一行动都有自己的德性，但具体行动的德性与一个人整体生活的德性还是不同的。虽然一个人的生活德性建基于具体活动的德性，但依然存在着这样一种可能：一个人具体行动的德性尚可，但整体生活之德性却不高。因为整体生活的德性，既取决于一个个具体行为的德性，也与生活本身的追求密切相关，即作为一个人，你在追求一种什么样的生活。因此，具体行为的德性不能孤立地衡量，还要参照整体生活的德性，也只有在后者的参照下才能得到恰当的评估。麦金太尔更进一步将美德分为三个阶段，第一个阶段是不同活动的美德，第二个阶段则是整体生活的美德，第三个阶段则是将个人生活美德与共同体生活联系起来的美德。<sup>[16]</sup>按照这一分类，我们作为个体的整体生活德性到底如何，还要参照对共同体的意义才能得到恰当的评估。

叙事与品格形成的这些关系说明，科可瑞恩的论断一事是品格形成的“忠诚道路”(the royal road)所言非虚。如前所论，除了显在叙事，还有大量的隐在叙事。一个明显的问题

是，隐在叙事是否具有建构品格的功能。未进入意识层面的隐在叙事是一种自动化的、“自组织”叙事，显然，这种叙事在建构自我的同时也在建构品格。我们总将品格理解为理性与意志，这当然没有错，但一个人的理性与意志肯定不是孤立的，也需要以意识不到的倾向、习惯、趣味和本能为基础。也就是说，一个人的品格也是由意识到的部分和未意识的部分共同构成的。虽然不能断定显在叙事与品格的有意识部分、隐在叙事与品格的无意识部分是直接对应关系，但我们可以推断出显在叙事与品格的有意识部分、隐在叙事与品格的无意识部分更为直接的联系。显在叙事所建构的品格也可以经由习惯变成品格中的无意识成分，隐在叙事所建构的倾向、本能等品格之无意识成分也可在特定情况下得到唤醒而进入意识层面。

自我叙事是品格形成的“忠诚道路”，他人叙事的道德与道德教育意义同样不容忽视，这也是他人叙事如此深入人心的原因。瑞恩一语道破了叙事教育作用的极致：故事一直与我们同在，远在现代教育方式发明之前，远在学校出现之前，故事就在教育我们。代代传下来的故事，承载着人类经验及我们这个物种所取得的成就，表达着作为人的关切与期望，从古至今都是主导性的教育方式。故事道德与道德教育意义的特异性还在于其可以脱离学校而存在，而学校却不能脱离故事而存在。一个不讲故事或者没有故事的学校是不可想象的。正是出于对他人叙事在道德教育中极端重要性的认识，温斯顿（Winston, J.）说“叙事化的故事讲述是掌握与传递道德知识的最佳方式”，麦金太尔也说，“讲故事在美德教育中具有关键作用”（关于他人叙事的作用，后文还会论及）。

## 二、小学《道德与法治》教材的叙事探索

既然叙事思维是指向人的、以人为核心的思维方式，既然作为道德主体的人是由叙事建构的，既然叙事是品格形成的“忠诚道路”，那么专门的德育课程就不能没有叙事思维。显而易见，没有叙事思维，无视、排斥叙事的品德课程与教材是违背道德形成规律的。正是基于这些认识，我们在编写小学《道德与法治》教材时，有了初步的叙事思维自觉性，并进行了初步的探索。

### （一）以“成长叙事”建构品格

既然叙事是品格形成的“忠诚道路”，那么，品德教材的一个明智选择就是以学生的“成长叙事”建构品格。这种选择既是叙事思维的体现，也是道德教育专业性的落实。我们在教材编写中，从教材内容、叙事主角、儿童叙事的自觉性激发等多个方面进行了探索。

为了体现叙事思维，我们在教材编写中，对教材的主体内容进行了根本性的变革，教材不再以道理、要求和知识为基本内容，而是以儿童的成长故事为主要内容。以三年级上册为例，四个单元分别是“快乐学习”“我们的学校”“安全护我成长”“家是最温暖的地方”，分别是儿童学习生活叙事、学校生活叙事、安全生活叙事和家庭生活叙事。

当然，变化的不仅是内容体系，还包括内容的结构关系。这一点在教材正文中的体现最

为明显。论证式的教材，正文就是知识、观点和要求，如今的教材其正文则多是叙事的引入、铺垫、转换、归纳。例如，三年级上册第一页第一段正文，“从出生到现在，我们成长的每一步都离不开学习。让我们追寻成长脚步，回想一下我们是怎样在学习中成长起来的”，第一句是叙事背景的交代，第二句是儿童叙事的引入，即激发儿童讲述自己学习促成长的故事。

说理论证性的品德教材也是离不开叙事的，如果没有叙事，教材是无法展开的。但在说理论证式教材中，叙事只是嵌入论证主体结构中的“边角料”，在教材中居于次要、从属地位。我们在教材编写中，将正文与叙事结合起来，使正文与叙事融为一体。教材的主体内容是儿童的“生活事件”<sup>[17]</sup>或“一个经验”<sup>[18]</sup>（成长叙事），即同龄人所经历的各种事情，旨在以此叙事去激发、唤醒学习者自身的叙事。

教材的叙事转向还体现在儿童成了教材内容的主角。说理论证式教材的主角有两个：一个是显在的主角，即理论体系；另一个隐在的主角，即论说者、劝说者。理论体系虽然是知识体系，但作为教材主角，体现出一种“无人”特征。论说者、劝说者作为主角，也即教材编写者代表国家和社会向儿童喊话，体现出一种外在性、成人化。此次教材编写改变了这一惯常做法，教材的主要内容是儿童成长叙事，那么儿童自然就是教材的主角。具体来说，教材内容是儿童成长叙事，这种叙事不是无主叙事，而是有主角的叙事，即“我”，即作为叙事主角的儿童。例如，三年级下册第一单元“同学相伴”，主体是“同学相伴的叙事”，作为“同学”的儿童是主角。本单元第一课《我是独特的》，第二课《不一样的你我他》，第三课《我很诚实》，第四课《我们在一起》，主角都是“我”，当然，作为主角的儿童，有时候是作为个体的“我”，有时候是作为群体的“我们”。

被说理论证式教材所折服的人总是怀疑讲述儿童成长叙事的教育意义，即这样的教材如何教育儿童。实际上，我们当然不是“为讲述而讲述”，而是“为教育而讲述”，讲述儿童成长叙事所蕴含的教育策略是多方面的。第一，如前所论，没有价值中立的叙事，同样，教材所讲述的成长叙事也是有价值导向的，即以理想的成长为导向。教材讲述的是“我”的成长叙事，实际上是在引导“我”成长为理想的那个“我”。那个理想的“我”，既包括“我”的自主选择与努力，也包括他人、群体、国家和社会的期待。第二，如前所论，自我叙事在建构自我认同的同时也建构品格。教材讲述儿童生活的自我叙事，就是激发儿童对过去与正在经历的生活进行体验、反思与建构，使隐在的叙事显性化，发现、赋予过去经验以品格发展意义。第三，如前所论，叙事既是对行动、行为的“黏合”，也是对行动的激发。教材讲述儿童的成长叙事，但并不止于已有的成长叙事，而是以已有的成长叙事去激发行动，引导儿童用行动去“书写”新的成长叙事。

## （二）在“伦理实验室”中学习

教材尤其是品德教材，没有儿童自身的叙事和经验那肯定是对儿童的不尊重，但如果教材仅仅限于儿童个人的经验，那就是对教育的不尊重。因为儿童既要从自身经验中学习，也

要“抬起头来”学习他人经验、人类智慧。

先看文学叙事。柏拉图所刻画的苏格拉底已经对“诗”(文学叙事的古希腊形式)所具有的陶冶灵魂的作用进行了系统的思考。他对“诗”的戒备与排斥令人印象深刻,其实,这种戒备与排斥恰从反面证明了文学叙事所具有的巨大教育力量。<sup>[19]</sup>自此以降,对文学叙事教育意义的论述可以说是汗牛充栋,比如亚里士多德就认为叙事通过三种方式实现教育功能:一是“劝诫”(persuasion),即通过叙事作品本身的伦理立场来暗示、劝诫阅读者;二是“视野”(vision),即叙事能够让阅读者在想象中探索我们行动的可能性与后果,从而扩展我们的道德视野;三是“发动”(initiative),即激发人确定自己的目标和动机,进而采取新的行动、展开新的追求。<sup>[20]</sup>这些论述当然都是洞见,但纳斯鲍姆(Nussbaum, M.)将文学叙事视为“伦理实验室”(the ethics lab of literature)的观点最能道破文学叙事的道德与教化意义,“一部小说,正是因为其不是我们的生活,将我们置于一个有益的道德位置,向我们显示,如果在生活中处在那个位置我们将会如何。我们在这里发现不受占有之限的爱、不受偏见约束的关注、不受慌乱驱使的投入”<sup>[21]</sup>。无独有偶,利科也有类似的观点,“文学是一个巨大的实验室,其中,各种期望、评估、赞颂与谴责的判断都被尝试过,叙述性就通过它们充当了伦理的预备教育”<sup>[22]</sup>。

科学实验是现代社会的巨大成就,其重要特性是通过控制外在条件进行各种“试错”,正是通过“试错”才能发现规律、知识和真理。这是伦理实践所不具备的特征,因为我们没有办法在现实生活中去“试错”,因为现实生活中的行为都会有无可挽回的后果。但文学可以,我们进入一个文学作品,在生活中不可以尝试的行为,文学作品中却可以有细致入微的刻画。

文学叙事与说理论证式的教材在风格上不匹配,因此文学叙事在论证式教材中分量很轻,即使勉强植入一些,也比较生硬。我们在教材编写中,因为有叙事思维意识,教材整体上体现出叙事特征,文学叙事的融入就是自然而然的事情。我们在教材编写中,有三种栏目是专门为文学叙事进入教材而设的。一种是“故事屋”,讲述的多是名人、伟人的故事,向学生展示人性与道德所能达到的高度。一种是“阅读角”,放置的是描述同龄人或现实生活中成年人的文学叙事,展示的是美德的鲜活性、具体性。第三种是“美文欣赏”,安排的是优美的情感性、想象性的文学叙事,用文学叙事的优美形式、真挚情感和丰富的想象性去打动儿童。

当然,品德教材不是语文教材,文学叙事虽然重要,但在教材中依然是辅助性的形式,往往放在需要情感升华、典范展示、美德高度、人性之美等“画龙点睛”之处。教材中主体性的他人叙事还是教材编写者选用、创造的“生活叙事”。实际上,这些进入教材的他人叙事,虽然在艺术性上不一定有现成文学叙事的水准,但在伦理性上却更有针对性,同样具有文学叙事作为“伦理实验室”的作用。例如,四年级上册第34页讲述了留守儿童夏从艳勇于承担家庭责任的故事,就是向学习教材的儿童打开另外一种“可能世界”,让他们能够进



入同龄人生活的世界，体会到一个同龄人的坚毅与独特。纳斯鲍姆说，文学叙事可以培育真正的利他主义，因为我们在读小说的时候既让我们走向他人，又不被现实条件、自我利益考虑所限制，因此“小说可以成为一所学校，可以在这里培育道德情感，将我们从盲目的个人情感中解放出来，发育出更益于共同体的品性”<sup>[20]</sup>。实际上，来自真实生活的他人叙事，又何尝不是如此呢？

他人叙事另外一个不可替代的作用在于对道德错误的描述。个人叙事当然可以反思自己的道德错误，但因为如今的教育是集体性的，将自己的道德错误公之于众，会给儿童带来伤害。我们提倡道德教育回归生活，但这种回归有时候不是直接回归，而是间接回归。比如讲到说谎，教材就不能暗示、鼓动、引导学生公开揭示同学间存在的说谎问题，因为这样的公开揭示容易将教学引向“批斗会”，会造成不必要的伤害。这时候，他人叙事就大有用武之地。比如，四年级下册第二课《说话要算数》，我们就虚拟了这样一个人物：“爱保证”，用一个虚构的“爱保证”将各种说谎现象呈现出来，为儿童提供道德镜鉴。

### （三）以“大叙事”为坐标

后现代主义对宏大叙事的批评广泛流行，以至于很多人认为宏大叙事已经有了贬义，似乎所有宏大叙事都是抽象的、空洞的、虚假的，再也没有打动人的力量。吊诡的是，学术上对宏大叙事的口诛笔伐并未影响各民族对宏大叙事的重视，正如研究者所指出的那样，各民族对宏大叙事的重视不是减弱了，而是加强了。<sup>[23]</sup>根本的原因在于，“任何一个民族，都需要自己的宏大叙事以解释自身存在的现实合理性，从而构想理想蓝图、凝聚精神力量、建立价值体系、提升精神境界”<sup>[24]</sup>。正如个人需要以个人叙事来建构自己是“谁”一样，民族也需要以宏大叙事来建构自己是“谁”。如果说个人叙事是表达个人认同和价值观念的一种方式，那么宏大叙事就是民族或国家表达自己价值观念和理想追求的一种基本方式。除此之外，各民族对宏大叙事的加强还有全球化的推动。在全球化时代，文化间的交流与融合加速，各民族都面临着如何保持自身特色和认同的巨大压力，多数民族在全球化时代都有独特性被消解的担忧。加强宏大叙事，通过宏大叙事来增强民族认同是缓解这种压力的一种有力方式。

宏大叙事也是个人叙事的背景和参照系。可以说，每个个人的叙事都是较大叙事的一个章节或段落，要充分理解个人叙事，就需理解其所从属的“大叙事”。正是超出个人的“大叙事”为个人叙事提供了“锚位”，为个人叙事提供了背景、价值与意义基础。在这一点上，威廉姆斯（William A.）等人说得透彻：“我们个人的故事总是‘嵌入’（embedded）形成我们群体认同的社会故事之中”<sup>[25]</sup>。说是“嵌入”，似乎是由外力强推的，事实上，我们每个人的成长本身都不是脱离群体孤立发生的，都是在群体之中通过群体生活而获得的。群体是个人成长的内在因素，同样群体叙事也是个人叙事的内在因素。从这个意义上说，个人叙事不是“嵌入”群体叙事，而是与群体叙事血脉相连、根本无法剥离的。

一个国家的教材，虽然可以分科编写，但要有一个整体的叙事结构以形成教材叙事的“鸿

篇巨制”。具体到我们国家，就是各年段、各学科分工协作共同讲好“中华民族”的宏大叙事，即中华民族从哪里来、现在处在什么位置、未来的发展前景如何。显然，这一“鸿篇巨制”的绘制不是小学“道德与法治”一门课程的任务，而是基础教育甚至是高等教育教材共同的任务。但小学《道德与法治》教材要从自己的角度，为这一“鸿篇巨制”的绘制做出贡献。我们在教材编写中有宏大叙事的自觉意识，主要从以下几个方面做出了探索。

第一，将个人叙事与“大叙事”结合起来，从个人叙事出发自然“牵出”各种层次的“大叙事”。如前所论，“宏大叙事”不存在讲不讲的问题，而是如何讲的问题。过去的教材的问题不是讲了宏大叙事，而是孤立地只讲宏大叙事。这种将宏大叙事与个人叙事割裂开来的讲法，一个最大的缺陷是缺乏与学生生活的联系，讲不到学生心坎里去，很容易遭到学生的抵触与反感。我们在编写教材时将顺序倒过来，不是先讲宏大叙事，而是先讲儿童的个人叙事。而学生的个人生活叙事都是以宏大叙事为背景和参照的，由个人生活叙事讲到作为背景与参照的各种层次的“大叙事”就是自然而然、顺理成章的。比如，每个儿童既是个体的，也是家庭的、社区的、家乡的，由个人叙事“牵出”家庭叙事、社区叙事、家乡叙事、国家叙事，就比较自然。

第二，从“我”到“我们”，实现个人叙事与“我们叙事”的真正融合。“我”是独立的人格存在，但“我”又是多种意义上的“我们”。教材在讲个人叙事的同时，也在讲“我们叙事”，比如既讲儿童个体的独特叙事，也讲“同龄人”的共同叙事、群体叙事；既讲儿童个人的叙事，也讲作为家庭、邻里、社区成员、国家公民、世界人的“我们叙事”。这样做的好处是不将个人叙事与各种层次的“大叙事”对立、割裂起来，而是做弹性处理，“我”中有“我们”，“我们”中有“我”。

第三，“大叙事”的细节化。宏大叙事之所以不动人，一个根本的原因在于讲得太过粗线条，缺乏感人的细节。小学“道德与法治”是品德课，没有历史课的叙事时序限制，有较大的叙事自由空间。我们在教材编写中充分利用这一空间，在保证宏大叙事基本框架正确的前提下，在宏大叙事中融入个人叙事的细节，使宏大叙事也变得生动、感人。例如，三年级下册第11课《四通八达的交通》，主题是我们国家交通发展的成就，整体上属于“大叙事”，但在这一课我们融入了“春运售票员的一天”等细节，目的就在于使宏大叙事有血有肉、生动感人。

第四，适当提供“对抗性叙事” (counter narratives)。宏大叙事另一个让后现代学者诟病的地方就在于叙事的“一面之词”，即只讲述经过自己筛选的故事。而破解宏大叙事这一痼疾的根本方法就是“对抗性叙事”，即讲述相反的故事，给读者以理解历史和现实的另外一种视角。<sup>[20]</sup>我们在教材编写中使用“对抗性叙事”不是为了解构宏大叙事，而是利用对抗性叙事让儿童理解历史与现实的复杂性，在增加民族自信的同时也有忧患意识。例如，三年下册第11课《四通八达的交通》讲述的是我们国家交通发展的成就，而紧接着的一课《慧眼看交通》，内容是交通快速发展所带来的环境与社会问题，就有“对抗性叙事”的味道。

#### （四）在体系与叙事之间

叙事思维也有自身的局限。叙事思维在呈现知识体系、因果联系和道德原则上就不如论证式思维那样得心应手。论证思维之所短，正是叙事思维之所长；叙事思维之所短，恰是论证思维之所长。由此出发，我们可以明了，排斥叙事思维的、单纯论证劝说式的品德教材不尽如人意，而排斥论证思维、单纯叙事化的德育教材同样不是上乘的教材，真正质量上乘的教材是两种思维方式互相取长补短、综合运用的教材。

小学“道德与法治”课程是综合课程，在道德教育之外，还承担着政治教育、法律教育、国情教育、心理教育、社会教育等多重任务，必须有一定的知识含量。即使单从道德教育的角度看，道德知识的学习也是必不可少的。杜威“道德观念”与“关于道德的观念”<sup>[26]</sup>经典区分并不是金科玉律，也有修正的必要。在杜威那里，“关于道德的观念”基本上是对行为没有影响，因而也是没有意义的。果真如此吗？设想一个人有基本品德，却生活在一个有性别歧视的文化之中，受文化熏染而有了性别偏见，在日常言行中表现出性别歧视却不能自知。再设想如果这个人通过书本学习了性别平等的基本知识，即使内心并不以为然，但因为知道了性别平等的基本观念，就不太好毫不顾忌地说有性别偏见的話、做有性别歧视的事。在这种情况下，我们能说其“关于性别平等的观念”毫无意义吗？

基于这些认识，我们在教材编写过程中在知识体系与叙事讲述之间力求均衡。第一，教材有清楚、坚定的理论基础。过去编写教材，多是对教学大纲或课程标准的展开，缺乏理论高度和教育思想。我们在编写之初，就从指导思想、教材观念、文化观念、教学观、儿童观、德育观等方面进行了充分的探讨，为全套教材确定了理论基础。这是教材宏观上的理论性。从微观上，我们对每课所涉及的话题进行深入的研讨，确定每个教育主题的理论基础，使每课都有隐含的理论高度和知识含量。第二，综合设计全套教材的结构体系，前有预备和伏笔，后有呼应和落实，使全套教材环环相扣。在全套教材成体系的基础上，又力求使每册教材有鲜明的叙事特征。第三，每册教材各单元之间有严密的逻辑关系，每册教材自成体系。同时，每课又都是儿童具体的成长叙事，体现出鲜明的叙事特征。第四，每课的不同环节之间也有严密的逻辑关系，整篇课文也自成体系。在这个基础上，各个环节、各个具体的活动又是叙事化的。经过这样的处理，教材呈现“叙事化的体系性、体系化的叙事性”这种交融特性。

#### 结论：教材叙事思维转向的意义

教材由单纯的说理论证思维转向以叙事思维为主线，表面上看只是教材组织、结构与选材方式的转变，实际上却是教育姿态与教育思想的转变。如前所论，说理论证思维隐含的逻辑是劝说和强求：教材所给出的道德、知识是正确的，你所要做的就是理解和接受。叙事思维则完全不同，不是将现成的、已经定论的道理施加给儿童，而是讲述儿童自身的成长叙事，让学生从自身的成长经历中体悟、反思、学习。叙事思维所体现的是一种融入、激发性的教

育姿态，教育不是外在于儿童的力量与存在，而是与儿童的成长叙事融为一体的存在，教育就是用儿童自身的成长叙事去激发儿童自身的力量，激发他们从自身的成长叙事中学习。

教材思维转向的另一个意义是为儿童自身经验进入课程与教材找到了一条“阳光大道”。教材叙事的叙事思维转向，由抽象的道理转向儿童的成长叙事，儿童自身的经验由此可以合情、合理、合法地进入教材，教材不再是外在于儿童经验的知识载体，而是满载儿童经验的叙事文本。笔者在另外一篇文章中介绍，儿童经验进入教材的主要方式包括“一个经验”（成长叙事与他人叙事）与儿童经验的唤醒、表达与经验之重构、从经验到体验、个人经验与他人经验的接续等<sup>[18]</sup>，其实都带有浓重的叙事特征，是教材叙事思维的体现与表达。

教材的叙事思维转向的意义还在于回归道德教育的本然方式。如前所论，远在学校产生之前，故事就在教育着我们，在学校产生之后，故事依然是主要的道德教育方式，学校教育不能脱离叙事而存在，可以说叙事是道德教育原初的、本然的方式。德育课程与教材的说理论证化，其实是按照科学知识的学习方式来进行道德教育。学校教育与道德教育不排斥科学思维及其教育方式，但“人世”不是自然，伦理道德也不是自然科学，用自然科学的知识学习方式来进行道德教育实际上是道德教育的异化。德育课程与教材的叙事思维转向实际上是将这一教育回归到道德与道德教育的本然位置的一种尝试。当然，这种回归不走极端，在回归叙事思维的同时也兼顾命题思维与道德知识的学习。

课程与教材改革是一项长期事业，本次教材编写探索所取得的点滴成绩是在过去 70 德育课程改革基础上获得的，我们希望未来的德育课程在现有成就基础上不断臻于完善。

## 参考文献：

- [1]Kevin Ryan. The Narrative and the Moral [J]. Values Education, 1991 (5): 316-319.
- [2]Jerome Bruner. Actual Minds, Possible Worlds [M]. Massachusetts : Harvard University Press, 1986: 13.
- [3]Petra Munro Hendry. Narrative as Inquiry [J]. The Journal of Educational Research, 2010 (2): 72-80.
- [4]詹文杰.教化与真理视域中的诗——重思柏拉图对 诗的批评 D1 世界哲学, 2012 (5): 40-53.
- [5]玛丽·劳尔·瑞安.故事的变身[M].张新军,译.南京:译林出版社,2014:3.
- [6]Joe Winston. Drama, Narrative and Moral Education: Ex-ploring Traditional Tales in the Primary Years [M]. LcffKkxi ? Washingtoi, D G: The Falmer Press. 1998: 7.
- [7]Brian Treanor. Emplotting Virtue: A Narrative Approach to Environmental Virtue Ethics. Albany: State University of New York Press. 2014: 111.Mchael Bamberg, Anna De Fina? Deborah Schiffrin. Selves and Identities in Narrative and Discourse [M]. Amsterdam /

- [8]Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007; 5.
- [9]Tom Cochrane Narrative and Character Formation [J]? The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 2014 (3): 303-315.
- [10]麦金太尔.追寻美德: 伦理理论研究[M].宋继杰, 译.南京: 译林出版社, 2003: 260-262.
- [11]Monisha Pasupathi and Cecilia Wainryb. Developing Moral Agency through Narrative [J]. Human Development, 2010 (53): 55-80.
- [12]Peter Goldie. Narrative Thinking, Emotion, and Planning [J]. The Journal of Aesthetics and Art Criticism 2009 (1): 97-106.
- [13]Samantha Vice. Literature and the Narrative Self [J]. PhUosophy, 2003 (303): 93-108.
- [14]MattiHyvarinen, Lars-Christer Hyden, Maqa Saaren- heimo, Maria lamboukou. Beyond Narrative Coherence [ML Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2010: 7.
- [15]Catriona Mackenzie, Jacqui Poltera. Narrative Integration, Fragmented Selves, and Autonomy [J]. Hypatia, 2010 (1): 31-54.
- [16]J. B. Schneewind. Virtue, Narrative, and Community: MacIntyre and Morality [J]. The Journal of Philosophy, 1982 (11): 653-663.
- [17]高德胜.叙事伦理学与生活事件: 解决德育教材困境的尝试[J].全球教育展望, 2017 (8): 56-66.
- [18]高德胜. “接童气”与儿童经验的生长——论小学道德与法治教材对儿童经验的处理[J].课程-教材?教法,2018 (8): 11-20.
- [19]柏拉图.理想国[M].郭斌和, 张竹明, 译.北京: 商务印书馆, 1986: 397-409.
- [20]Richard Kearney and James Williams. Narrative and Ethics [J]. Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes, 1996 (70): 29-61.
- [21]Nussbaum, M, Love's knowledge: Essays on philosophy and literature [M]. Oxford: Oxford University Press, 1990: 162.
- [22]保罗·利科.作为一个他者的自身[M].余碧平, 译.北京:商务印书馆, 2013: 172.
- [23]王加丰.从西方宏大叙事变迁看当代宏大叙事走向 D1 世界历史, 2013 (1): 4-15.
- [24]马德生.宏大叙事与文学的精神担当[J].文艺评论, 2012 (11): 54-59.
- [25]William A, Barbieri. Jr. Ethics and the Narrated Life [J]. The Journal of Religion, 1998 (3) : 361-386.
- [26]杜威.学校与社会-明日之学校[M].赵祥麟, 任钟印, 吴志宏, 译.北京: 人民教育出版社, 1994: 142-143.