

生命叙事 与道德教育资源的开发^{*}

文 刘 慧 朱小蔓

当代学校道德教育的核心理念是“以人为本”，而以人为本的关键是把人的完整生命纳入道德教育的视野，以此来理解道德教育，则是为着每一个人生命的丰满、发展与幸福。新的道德教育资源观认为，人人都可以是道德教育的资源，都可以是创造文化的主体；道德教育并不是独立于其他诸育之外的单独存在的一育，也不是只在特定的思想品德课、思想政治课及所谓的“德育活动”才存在的活动，而是渗透于人的一切活动当中，生活本身即蕴涵着道德教育的资源。这样，道德教育资源即由单一性转向多样性，由独占性转向共享性，由确定性转向生成性，由封闭性转向开放性。那么，学校道德教育怎样才能实现这种模式的转变呢？本文提出生命叙事是实现这种模式转变的一种主要方式，并从以下三个方面来加以阐释。

一、叙事：一种古老而又充满活力的道德教育方式

叙事——讲故事，作为道德教育的存在方式，既有其久远的历史渊源，又有其特定的时代背景。从一定意义上说，人类是伴随着“讲故事”走到今天的。回顾人类古代的道德教育方式，无论是东方还是西方，最早的道德言说方式都是“说故事”，如中国的《论语》、《庄子》、《史记》，古希腊的《荷马史诗》等，都记载着人类的故事，都在讲述着人类的故事。麦金太尔曾直言，每个民族在

其古代都靠诗性教化——靠“讲故事”为主要的道德教育方式。

叙事之所以能够具有道德教育的作用，是由于“故事”本身所包含的蕴意。故事的特点是时间—历史的目的论式的：一切都被安排在一个追求某种特定价值的生活历程的大框架之中，一切意义由此得到说明。如《荷马史诗》的一阶价值表现为，传达给听众的是与一定的生活形式相联结的生命态度，即生活理想。而史诗的二阶价值——伦理道德规范及其价值是对一阶价值的某种操作，往

^{*} 本文系朱小蔓教授主持的全国教育科学“十五”规划项目：“社会转型时期道德学习的研究”成果之一；“教育部人文科学重点基地——南京师范大学道德教育研究所研究基地基金资助”。

往不是靠“宣布”一些一般性的原则,而是具体地写出这些原则在何种事件中被威胁、被破坏,带来何种惨痛后果,最后是怎样解决的,使人在震惊与感叹中深切明白生活流程中的规矩方圆。史诗中人物之间的鼓励、指责、鞭策、警告,如“让我们这么做”或“这是我们必须做的”,也会越出故事的自身进程而影响听众的心灵,从而有教化作用。¹¹可见,叙事在古代的道德教育中占据着重要的地位,叙事本身具有并体现了道德教育的价值。

但近现代的道德教育,尤其是学校道德教育,叙事的道德教育方式却被“遗忘”了。在近现代物理学机械论宇宙观与思维方式的影响,可以说,道德教育抛弃了古代叙事的教化方式,转向脱离人的生活世界的教条的、抽象的道德原则与道德规范的灌输与说教;不再将道德判断与道德行为置于具体的生活情境中,而是追求干巴巴的、冰冷冷的基本的和普遍的道德观念,思辨的理性的知识性传授和能力性训练。这样,道德教育逐渐地远离了人的生活,也就失去了它自身的魅力与生命力。

而今生态宇宙观与非线性思维方式正取代着物理学机械论宇宙观与线性思维方式,社会正由封闭、一元向开放、多元转型,故事在我们的生存中所具有的独特而又不可替代的价值得以凸显。讲故事是我们生存的一种方式,也可以说就是我们存在本身。叙事将会在新的视界下作为道德教育的主要方式而存在,而生命叙事,将可能会作为一种重要的叙事形式而凸显于道德教育之中。¹²

二、生命叙事:道德教育的一种主要存在方式

所谓生命叙事是指叙事主体表达自己

的生命故事。生命故事是指叙事主体在生命成长中所形成的对生活 and 生命的感受、经验、体验和追求。它包括叙事主体自己的生命经历、生活经验、生命体验和生命追求和自己对他人的生命经历、经验、体验与追求的感悟等。生命叙事既属于叙事范畴,又不同于一般叙事。也就是说,并非任何形式的叙事都属于生命叙事的范畴,它的构成是具有一定条件的,而且它的特征也体现其中。

一是自我性。生命叙事强调的是叙事主体对自己的生命故事,及对他人生命故事之自我感悟的个性化表达。所谓个性化表达是指叙事主体用自己的语言或其它方式,表达自己的经历、经验和体验,而非泛泛地叙事,即说他人所说之话或社会性的话语,讲述、解说他人的事迹。生命叙事强调的是叙事主体对自己的生命故事,及对他人生命故事之自我感悟的个性化表达。如见到一棵“枯树根”,不同的人会有不同的感受与体验。根雕艺术家以他的生命经历、艺术经验和体验,将其雕塑成一件根雕艺术品;舞蹈家则可能把它以舞蹈艺术的方式表现;哲学家则可能以此联想生死问题;生物学家可能会研究树枯的原因;而家庭妇女则会将它带回家中,用做烧炕做饭的柴草……可见,因个体生命的经历、经验不同而形成了不同的生命故事,而生命叙事正是这些不同特性的表达,并非是对这棵“枯树根”的一种“共同性”知识的表达。这是生命叙事区别于其它叙事的最主要特征。

二是日常生活性。日常生活是与每一个个体生命的生存息息相关的领域,是每一个个体生命都以某种方式从事的活动,是每一个个体生命成长的根基与主要领域。衣俊卿指出:“所谓日常生活,总是同个体生命的延续即个体生存直接相关,它是旨在维持个体生存和生产的各种活动的总称。……非日常活动总是同社会整体或人的类存在相关,它

是旨在维持社会再生产或类的再生产的各种活动的总称。个体再生产和社会再生产领域的整合构成完整的人的世界。”¹³当然,生命叙事强调日常生活性,并不排斥非日常生活,而是将其“融入”在日常生活之中,“融入”整个生命的成长中。例如,郑汉文先生向鲁洁教授访谈师道,所提之问题是职业化的,如您怎样看培养教育人才?您是怎样培养重要的人才?您怎样看教育人才?对师范大学培养非师范学生及其非师范大学培养师范学生的发展趋势,您怎样看?您对信息社会有什么看法?等等,但鲁洁教授却用自述的方式,表达了她的心声,叙说了她的教育故事。这既给郑汉文先生以极大的感动又给予深刻的启示,使他重新发现叙事方法应用于教育研究以及师范教育的价值,并以此为契机,研究叙事教学法并将此运用于师范教育与道德教育之中。他同样也以叙事的方式来研究与报告他的叙事教学法的研究与实践。

三是生成性。生命叙事不是一种对过去发生的事情的简单“再现”,而是借助所发生的事情,来理解生命、理解自己、他人或社会。这种理解是一个动态生发的过程。可以说,生成性是生命叙事最具有意义的一个特征。这一特征主要是由四个因素构成的:语言、时间、反思、想象。语言可分为三类:日常语言、科学语言和诗性语言。由于语言具有诗性之本性,所以无论是日常语言,还是科技语言都在一定程度内超越在场、由此及彼。伽达默尔曾说“说出的都在自身中带有未说出的成分,”说出的与未说出的“具有答复和暗示的关系”;语词的有限性是语言整体是紧密联系、相融相通的,人讲话时所处的“生动现实性”就表明人所讲出的有限话语使附属于其上的“意义整体”“在发生作用”。如果说平常生活中的用语往往只盯住个别的在场者,那么,科学语言就可以

说是只盯住普遍的、永恒的在场者即概念、理念、同一性之类的东西。面对一株春暖发芽的杨柳,一个普通的农夫和科学家与诗人所说的东西就大不相同:农夫会说,杨柳活了,今夏我可以在它下面乘凉;科学家会说,杨柳发芽是气温回升的结果;这两种人都是盯住客观的在场的东西,一个是个别的,一个是普遍永恒的。诗人则会说“忽见陌头杨柳色,悔教夫婿觅封侯”。甚至一个有诗意的小孩也会说:“妈妈,杨柳又发芽了,爸爸怎么还不回来?”诗意的语言把隐蔽在杨柳发芽背后的离愁活生生地显现出来了。¹⁴而且“语言是人类个体的知识系统本身,换言之,语言并不是事实的再现工具,而是人对事实的经验所做的呈现自身。”¹⁵其中,生命叙事的语言主要是诗性语言。

事情从“过去”发生,到“现在”的叙说之间,时间作为一个主要因素“介入”其中,它改变着叙事主体对所发生的事情的感受与认识。在后现代范式中,事物的发展不仅仅是累加的而且具有质的转变性;转变随着相互作用的扩展、增长和成熟,随时间的推移而发生。我们需要超越线性的和累加的方式来对待时间,视其为达成质变必要而根本的因素。¹⁶可以说,我们每个人都有这样的体验:受到批评或指责的感受,当时和一段时间后是不同的。在当时可能是难以接受,或气愤不已,或想予以反击,但随着时间的推移,委屈的或激烈的或对抗的情绪逐渐缓和。现实的生活经验告诉人们这样一个道理:时间能够冲淡一切,时间也能够改变一切。不仅如此,在这段时间里所发生的一些事情,所获得的一些经验和体验,也同样影响着叙事。叙事主体的反思随时间的运行而展开。叙事主体在从故事发生到故事呈现之间,会自觉不自觉地对其进行反思。这样,至叙事时对故事的当下理解,也已含有了反思的成分,而且在生命叙事的过程

中,叙事主体的反思仍在进行着。而那些不具有反思和自我分析的平铺直叙的论人说事,不属于生命叙事,它是写给别人的报道。

想象作为一个重要因素加入到叙事的过程中,影响着、构成着生命故事。在此对想象的理解不是“原本—影像”式的旧形而上学的观点,而是由康德初步提出的:“想象是在直观中表现一个本身并未出场的对象的能力”。这种意义下的想象,不是对一物之原本的模仿或影像,而是把不同的东西综合为一个整体的综合能力。¹麦金太尔曾说道:“叙述形式不是伪装也不是装饰。哈迪写道:‘我们在叙述中做梦,在叙述中做白日梦,通过叙述来记事,表达期望、希望、绝望、相信、怀疑、计划、修改、批判、设计、闲谈、学习、爱与恨。’”²“从下面的一个情境中可以看到,想象,这种综合能力是怎样加入生命故事中的。

在一部电视剧中,在某校一年级的语文课堂上,一个小男孩背着手,亭亭地站着,头高高地仰着,大声地背诵着他自己的作文:“我有一个好爸爸,高高的个子,浑身有的是力气,他是个警察,坏蛋都怕他……”只见伸直的脖颈上的“青筋”根根清晰,那神气劲荡漾全身。“老师,他说谎!”突然,一个小男孩高声喊道:“他没有爸爸。”一下被激怒了他的他,不顾一切地跳过桌子,与那个小男孩厮打在一起。老师立刻阻止。原来,这个小男孩的爸爸与妈妈在他很小的时候就离婚,虽与妈妈一起生活,但他妈妈又因违法而被劳动教养。这时,由一个孤儿成长起来的警察,分管小男孩家所在的街道,看到这小男孩的境况,不禁与自己的身世相连,担负起照顾小男孩的责任,他们之间的感情与日俱增。在小男孩的心中,这位警察叔叔就是他的爸爸。老师要求写关于自己的爸爸妈妈的作文,于是,才引发了这样的一幕。

由此可见,想象把昨天的、已经不在场

的人或事,以一种潜在的出现、想象中的出现的方式“再现”出来,与今天当前的在场的人或事结合为一个“共时性”的整体,它使不同的人或事——在场的与不在场的,显现的与隐蔽的、过去的与今天的……——互相沟通、互相融合。

三、生命叙事:挖掘个体生命道德教育资源的重要方式

从上述对生命叙事概念及其特征的理解可以看到,生命叙事直接接触及个体生命的生活经历、情绪感受、情感表达、生命经验,并再现生命经验、触发生命体验、展现生命意义,因而具有提升生命价值的价值。生命叙事中蕴涵着促进个体生命道德潜能实现的功效,其本身既是挖掘个体生命道德教育资源的过程,也是一种道德教育的过程,它体现着道德意识与道德行为。

首先,生命叙事有助于个体生命情绪、情感的调节,有利于其道德感的形成。人的情绪情感与道德有着密切的关系,人对道德信息的接受是以情绪的活动为初始线索,对道德价值的学习是以情感——体验为重要的学习方式,人的道德行为的发生受情感的引发和调节,人以情感为核心的动机系统作为个人道德发展的内在保证。一个人良好的道德品质形成与其在生活过程中积极情感的积淀有着密切的关系。心理学的研究发现,一个人在他生命成长历程中,只要经历过或体验过的事情,尤其是对他的内心世界发生过“震荡”的事,他就有将其表达出来的愿望,并从“事情”发生之后,他就处在各种可能的解释、说明,以及“关照”自己的空间中。如果他的这种需要得以满足,不仅能够获得积极的情感体验,而且有助于消除负向情绪情感,形成积极的情绪情感。而生命叙事恰恰帮助叙事主体对生命经历中所引起的自我内心感受,在

叙事中得以宣泄,从而缓冲内心的压力与焦虑,使其内心获得一种平衡。

其次,生命叙事有助于人际道德关系的建立。人与人之间能够进行生命叙事这一事实,首先表明的是人对人的兴趣、吸引及心扉的敞开,它体现了叙事主体对他人的信任。因为生命叙事是讲述自己的生命故事,自己的生命故事并不是能够轻易说出来的,只有判断对方可以信赖时,且自己可以被对方接受时,才有可能进行生命叙事。听故事者和讲故事者交互影响形成一个和谐温暖的气氛。在这样的气氛中,个体生命感受到道德的力量、道德的陶冶。可以说,无论怎样的人,只要能够坐在一起,能够讲出自己的生命故事来,能够彼此倾听,这本身就体现出彼此的平等、尊重、信任、分享、亲和与教育。不仅如此,生命叙事还使人感受到人与人之间的联系。在生命叙事中,无论是说者还是听者能够有机会分享彼此的生命故事,不仅使他们意识到彼此的信任,增强自信,而且也使他们了解到自己并不是孤独的,在他人的故事中,可以看到自己的影子。而在一个组织中的每一个成员,通过分享彼此的生命故事,获得了彼此的了解、信任,以及一系列共同的价值与共同的理想,因而生命叙事也有助于团体、集体的建设。

第三,生命叙事有助于个体生命的自我认识与成长。通过生命叙事,我们能够清晰地意识到与自己的关系。生命故事本身凝结着其个人对人生重要的理解或经验,生命叙事的过程恰是将其呈现出来。这不但为他人提供了真实、鲜活的事例,而且在与他人分享时自身也获得了一种内在的力量。一个人讲述自己的生命故事过程是在清理自己对事物、对他人、对自己的认识,认识自己是谁、自己现实的状况如何以及自己想要的是什么等,从而引领着自己的成长方向。在个

体生命的成长中,经验是非常重要的。个体生命不间断的、持续进行的成长是以过去的经验为底色、为材料,接纳、吸收或排斥流变的(当下)经历,走向未来。一个人由其经历所形成的经验中,浸满着他的情感,促发着他体内化学物质的变化,发生着特殊的体验,这对他的影响远远大于抽象的说教。所以关注个体生命生命经历与经验,扩大其经验范围,是个体生命成长的重要条件,也是道德教育最重要的一项原则。而生命故事是一种经验的故事,生命叙事恰恰是对个体生命经验的直接关注。在叙事的过程中,一个人的生命经验不但得到了呈现、交流,而且获得了反思、深化与扩大。因此,生命叙事不仅有助于个体生命的自我认识,而且有助于个体生命的健康成长。

第四,生命叙事有助于个体生命意义的发现与建构。如果能够认同道德教育是为着每一个人生命的丰满、发展与幸福这样的主张,那么帮助人们发现、追求与建构生命意义,就成为道德教育的重要任务。但对生命意义存在于何处的不同理解与回答,则会导致不同的道德教育主张与行动。以往视生命意义存在于个体生命之外的课本、权威人物的言行之中等,道德教育则不顾个体生命自身经历、经验与感受,不顾他们自身所处的具体环境与需要,不顾他们在现实生活中遭际的事件而灌输抽象的道德原则与规范。而今透过哲学家、心理学家的研究,我们可以得出的结论是:意义存在于每个个体生命之中,它需要在他人的参与下,通过亲身活动来生成。^[9]这样,道德教育要帮助人们发现、追求与建构生命意义,其主张与行动就必须回到个体生命本身,回到个体生命本身的特性、所处的生存环境及当下状态,回到个体生命的经验与体验、具体而现实的活动之中,回到他们在现实生活中遭际的事件中来。而人类又是“根据故事的结构来思考、知觉、想象和做道德的

研究者的立场问题

——一个知识社会学的视角

文 齐学红

从知识社会学的角度分析了实地研究中存在的两种不同的研究范式及研究立场,以及理论的生成过程,旨在提高研究者对自身研究行为的自觉,避免在研究活动中人为制造的不平等以及新的话语霸权的产生。使知识成为人类认识自我,解放自我的科学,而不是自我束缚的新的枷锁。

在从事教育社会学的研究过程中,笔者日益深切地感觉到,对于文本和话语的偏爱正逐渐取代了对生活本身的关注,研究者离生活的真实已愈来愈

远,学者的清高正逐渐取代了研究者的实践。在学术圈子里,我们生活在语言的幻象中,变得不再拥有自己的语言,离开了权力,话语,文本,场域等概念,我

选择”。^①生命故事为我们思考、想象与做道德选择提供了结构,帮助我们界定我们是谁,促进成长和发展,帮助我们想象我们可能的未来,影响着生命中每个阶段的意义追求。所以,道德教育要实现这一主张,生命叙事是一种非常好的方式。

^⑥小威廉姆E·多尔:《后现代课程观》,教育科学出版社2000年版,第52页。

^⑦同④。

^⑧A.麦金太尔著:《德性之后》,中国社会科学出版社1995年版,第266页。

^⑨如狄尔泰把意义看作是个体生命内部整体与部分的活的关联和生命与环境的相互作用。而这种意义只有通过个体的体验才显现出来。(王一川:意义的瞬间生成,山东文艺出版社,1998,236);凯根(Kegan, 1982)所指出的那样,“意义,就其本源来说,是一种身体的活动(如抓取和观看)、社会的活动(需要其他人的参与)、生存的活动(我们藉此而存活)。以这种角度来理解意义,显见,意义是根本的人类活动,绝不可少。”(Linda Lambert等著:教育领导——建构论的观点,桂圆图书股份有限公司(台北),2000,3)。

^⑩Linda Lambert等著:《教育领导——建构论的观点》,[台北]桂圆图书股份有限公司2000年版,第173页。

[刘慧 沈阳师范大学教育系
110034 朱小蔓 中央教育科学研究所
100088]

注释:

①包利民:《生命与逻各斯——希腊伦理思想史论》,东方出版社1996年版,第32~37页。

②朱小蔓、刘慧、刘惊铎:《德性成长与生命中的情感体验》,《教育参考》,2002年第12期。

③衣俊卿:《回归日常生活世界的文化哲学》,黑龙江人民出版社2000年版,第191页。

④张世英:《进入澄明之境——哲学的新方向》,商务出版社1999年版,第224~225页。

⑤杨国枢、余安邦主编:《中国人的心理与行为——理念及方法篇》(一九九二),[台北],桂冠图书公司1993年版,第446页。