

河
南
大
学
学
术
出
版
基
金

教育叙事价值研究

林德全 著

河
南
大
学
出
版
社

JIAOYU XUSHI JIAZHI YANJIU

教育叙事价值研究

林德全 著

河南大学出版社

• 开封 •

图书在版编目(CIP)数据

教育叙事价值研究/林德全著. —开封:河南大学出版社,
2009.5

ISBN 978-7-81091-964-7

I. 教… II. 林… III. 教育学—研究 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 051572 号

责任编辑 董庆超

责任校对 董庆超

封面设计 马 龙

出 版 河南大学出版社

地址:河南省开封市明伦街 85 号 邮编:475001

电话:0378-2825001(营销部) 网址:www.hupress.com

排 版 郑州市今日文教印制有限公司

印 刷 河南省瑞光印务股份有限公司

版 次 2009 年 5 月第 1 版 印 次 2009 年 5 月第 1 次印刷

开 本 650mm×960mm 1/16 印 张 17

字 数 198 千字 印 数 1—1000 册

定 价 25.80 元

(本书如有印装质量问题,请与河南大学出版社营销部联系调换)

目 录

引言	(1)
第一章 教育叙事解析	(6)
第一节 内在结构	(6)
第二节 关键特征	(17)
第二章 德行价值	(33)
第一节 德行概说	(33)
第二节 升华道德行为	(39)
第三章 智慧价值	(59)
第一节 教育智慧概述	(59)
第二节 生成教育智慧	(70)
第四章 思维价值	(91)
第一节 教育思维概述	(91)
第二节 改善教育思维	(103)
第五章 理解价值	(111)
第一节 教育理解概说	(111)
第二节 增进教育理解	(123)
第六章 想象力价值	(145)
第一节 想象力概说	(145)
第二节 激发想象力	(156)
第七章 写作价值	(163)

第一节 教育叙事写作	(163)
第二节 提升写作能力	(171)
第八章 评价价值	(183)
第一节 教育叙事评价概说	(183)
第二节 引领教育评价	(186)
第九章 培育价值	(204)
第一节 教育研究与培育研究	(204)
第二节 培育教育研究	(214)
第十章 澄明价值	(229)
第一节 教育生活概述	(229)
第二节 教育生活的澄明	(239)
结语	(255)
参考文献	(258)
后记	(265)

引 言

在海德格尔看来,“存在总是某种存在者的存在。按照种种不同的存在领域,存在者全体可以成为对某些特定事情的区域进行显露和界说的园地”^①。虽然海氏是想藉此阐明科学研究领域的划分,但实际上,他的这一断言还隐藏着另外一层含意,即存在总是与人的存在,或者说与人的认识有关。质言之,存在之所以被视为存在,取决于人们对它的关注程度。近些年来,叙事研究家族的“裂变”及教育叙事与教育叙事研究的涌现和勃兴实际上也正是这一深层含意的体现。

叙事很早就引起了人们的重视。对此,法国叙事学专家热奈特非常明确地指出:“正如叙事的存在源远流长一样,对叙事的研究也可以上溯到古远的年代。”^②柏拉图首开先河,在《理想国》中对“纯叙事”进行了界说。亚里士多德在《诗学》中又进一步把纯叙事和直接表现视为模仿的两种不同的方式。此后,人们虽然继承了先驱的脚步,展开了对叙事的进一步研究,但仍多简单、零散,并没有形成较为系统化的研究成果。

这样的情形一直持续到20世纪初。1928年苏联民间文

① [德]马丁·海德格尔著,陈嘉映、王庆节合译:《存在与时间》。北京:生活·读书·新知三联书店,1987年版,第12页。

② [法]热拉尔·热奈特著,王文融译:《叙事话语 新叙事话语》。北京:中国社会科学出版社,1990年版,译者前言第2页。

学专家普罗普对俄罗斯一百个民间故事进行了深入分析后发表的《民间故事形态学》。他指出,表面看来“这一百个故事纷繁离奇,变化无序,然而它们实质上受到一个恒定不易的结构的制约”^①。1969年法国国立科学研究中心研究员托多罗夫(T. Todorov)首次正式提出“叙事学”(narratology)。他在其《〈十日谈〉语法》一书中写道:“这部著作属于一门尚未存在的科学,我们暂且将这门科学取名为叙述学^②,即关于叙事作品的科学。”^③由此可以看出,在很长的时期里,人们关于“叙事”的研究一直停留在“单数”的文艺叙事学的形态。

在20世纪中后期,人们对叙事的研究渐趋深入,逐渐走出纯文艺理论范畴的“世袭领地”,呈现出多样形态的关于叙事的研究。对此,赫尔曼非常精辟地概括道:“一门‘叙事学’(narratology)实际上已经裂变为多家‘叙事学’(narratologies)。”^④

赫尔曼所言的“裂变”实际上也涵盖了教育领域中对叙事的研究。虽然在古代和近代的教育研究和教育实践中也有教育叙事与教育叙事研究的萌芽,但也同样极为简单和零散,带有极为明显的直觉性,缺乏系统深刻的认识。在20世纪中期,随着其他领域对叙事的重新认识和深入研究以及对居于主流

① 张寅德编选:《叙述学研究》。北京:中国社会科学出版社,1989年版,编选者序第3页。

② 这即叙事学。“narratologie”有两种中文译法,既可译为“叙述学”,又可译为“叙事学”。学人多基于自己的理解而自由选用。

③ [法]兹维坦·托多罗夫著:《〈十日谈〉语法》,引自张寅德编选的《叙述学研究》。北京:中国社会科学出版社,1989年版,编选者序第1~2页。

④ [美]大卫·赫尔曼主编,马海良译:《新叙事学》。北京:北京大学出版社,2002年版,第1页。

地位的教育研究的反思,教育领域也掀起了运用叙事进行教育研究即教育叙事研究的热潮。

这实际上也反映了人们对教育叙事的关注程度发生了变化,逐渐从无意使用状态走向有意生成,从一般倡导走向主动发掘。人们对教育叙事关注程度发生的变化同时也反映了人们对教育叙事价值的认识发生了变化,对教育叙事价值的认识也从单一走向多元,从简单走向复杂。当然,前提是教育叙事具有广泛而独特的价值。如果教育叙事自身没有这样广泛而独特的价值属性,想让其发生这种改变虽然不能说完全不可能,但至少很难做到。教育叙事价值的广泛性是指教育叙事几乎可以对所有的教育活动主体都产生影响。这些影响既有直接的影响,也有间接的影响;既有对自我的影响,也有相互间的影响。教育叙事价值的独特性则意味着教育叙事除了具有与一般叙事“家族类似”的价值共性之外,一方面也还拥有自身特有的价值,另一方面比其他具有启示与借鉴意义的活动的影响更为深刻。也正因如此,教育叙事价值在逐渐引起人们关注的同时,其价值空间也在被有意识地进一步拓展。当前,一些从研究方法的角度开展的教育叙事研究和从自主成长的角度进行的教育叙事实践,实际上就是对教育叙事价值空间的运用和拓展的表征。相对于以往零散的、仅停留于无意识的运用状态而言,这既更好地利用了教育叙事的价值之魅力,也极大地提高了教育叙事的价值地位。但也不得不承认,在当前的运用中存在着教育叙事价值空间被窄化为极其有限的方面,以至于被误以为教育叙事的价值空间仅此而已,而未能看到其更为广袤的价值空间。同时,教育叙事价值空间还存在着仅停留于表浅化层面,在很多情况下只是将身边的教育事件如实地反映出来而已。对此有研究指出:“我们正越来越多地面临一个新的尴

尬境况:叙事已达汗牛充栋的地步,但教育教学智慧并没有随之跃升,各种各样的教育叙事并没有带来教育理性思考的升华,叙事仅仅是叙事。”^①应该说,这一判断是非常中肯的。

为更好地利用教育叙事的价值,发挥教育叙事价值的效应,有必要对教育叙事价值的空间作进一步的拓展。故本书在对教育叙事进行概要说明的基础上,根据教育叙事人已双育的特性,着重从德行、智慧、思维、理解、想象力、写作、评价、培育和澄明九个方面尝试探讨教育叙事的多重可能价值,以期更好地展现教育叙事的价值魅力。

另外,在对教育叙事的具体价值展开探讨之前,还有三点需要说明:

第一,教育叙事的价值也许并不仅限于上述九个方面,或许还会有更多的可能价值。由于作者本人的学识所限,未能论及更多的可能价值。人们可以对此作进一步的深入探讨,本书只不过是引玉之砖罢了。

第二,教育叙事的数量与教育叙事的价值并不必然一一对应。一般说来,只有单一价值的教育叙事较少,绝大多数教育叙事都拥有若干价值类型,呈现为多种价值的融合。因此,两者之间既有一对多的情形,即一个教育叙事或许具有多重可能价值,也有多对一的情形,即多个教育叙事都拥有共同的价值指向。

第三,教育叙事价值的作用对象,呈现为既育己又育他人的双育性,即教育叙事既对受述者具有教育性,富有启示意义,也对叙述者自身具有教育性,促其反思和成长。而且,两相比

^① 郑金洲:《学校教育科研中存在的八大问题》,《人民教育》,2007年,第6期。

较起来,由于教育叙事多系教育叙事主体对自己成长经历过程中的事件的叙述,以追求反思理解、体验升华为旨趣,故对后者的影响可能更为明显和突出。

第一章 教育叙事解析

在探讨教育叙事之前,有必要首先明确教育叙事自身。本章通过对教育叙事内在结构及关键特征的解析来阐明教育叙事。

第一节 内在结构

教育叙事作为“由教育叙事主体讲述教育生活中事件的活动”^①,在内在结构上一方面与一般叙事相同,也由叙事主体、叙事受体、叙事客体等要素共同构成;另一方面又在具体指向上明显有别于一般叙事,具有自身专有的特殊指向。正因为如此,教育叙事在呈现与一般叙事具有“家族类似”的共性的同时也还拥有范畴特指的独特性。

当然,在这些构成教育叙事的要素中,比较而言,教育叙事主体与教育叙事客体是其中最为重要的两个要素。故这里就以这两个方面来解析教育叙事的内在结构,并以此为基础在一

^① 林德全著:《教育叙事论纲》。北京:中国社会科学出版社,2008年版,第6页。

定意义上阐明其范畴的独特性。

一、教育叙事主体

叙事主体通常又被简称为“叙述者”，是指在叙述过程中进行“陈述行为的主体”^①，或称“体现在本文中的所谓‘声音’”^②。这是构成叙事活动的一个重要因素。托多罗夫(T. Todorov)指出：“没有叙述者的小说是不存在的。”^③实际上，非但小说叙事如此，其他叙事，包括教育叙事在内，也都同样如此，都不可能离开叙述者或叙事主体而自行存在。这里把进行陈述教育叙事的行为主体称做教育叙事主体。可以说，所有教育叙事类型与教育叙事活动都是由教育叙事主体完成的。

在对教育叙事主体进行具体描述之前，有必要首先就教育叙事主体与教育活动主体的复杂关系稍作交代。概略说来，教育叙事主体与教育活动主体是两类既有联系又有区别的主体。两者间并不完全等同，呈现出既有重合，又有差异的实然形态。换言之，教育叙事主体不一定是教育活动主体，教育活动主体也不一定是教育叙事主体。

虽然教育叙事主体与其他叙事活动中的叙事主体一样，担负着保证整个叙述活动顺利进行的任务，但由于教育叙事活动

① [法]兹维坦·托多罗夫著，黄晓敏译：《文学作品分析》，载张寅德编选的《叙述学研究》。北京：中国社会科学出版社，1989年版，第71页。

② 谭君强著：《叙事理论与审美文化》。北京：中国社会科学出版社，2002年版，第50页。

③ [法]兹维坦·托多罗夫著，黄晓敏译：《文学作品分析》，载张寅德编选的《叙述学研究》。北京：中国社会科学出版社，1989年版，第71页。

的特殊性,又使得教育叙事主体与其他叙事活动中的叙事主体有别。具体说来,这种差别主要有以下几个方面:

第一,教育叙事主体既是叙述主体,也是受述主体。

一般说来,叙事主体和受述主体分别居于叙事活动的叙述端和接受端,各司其职,分工负责,共同推动叙事活动的顺利进行。前者负责发出和传递信息,后者负责理解和接受信息。这是两类截然不同的活动主体,分别由不同的主体来实施。但在教育叙事中,教育叙事主体却融两种角色于一身,也就是说,他们不但是叙述主体,而且也是受述主体,在发出信息的同时还接受信息。

当然,教育叙事中除了教育叙事主体作为受述主体外,还有其他的受述主体。其他受述主体的广度取决于具体的教育叙事类型与形式。有些教育叙事的受述主体较为狭窄,仅由教育叙事主体兼任教育叙事受体;而有些教育叙事的受述主体则较为宽泛,凡是接触到该教育叙事的人都成为其受述主体。

第二,教育叙事主体主要是同叙事主体。

根据叙事主体与所叙事件之间的关系,可把叙事主体划分为同叙事主体与异叙事主体两类。同叙事主体是指那些以自己亲身参与的事件为基础进行叙事的叙述主体,而异叙事主体则是指那些以他人参与的事件为基础进行叙事的叙述主体。因此,两者间的根本差别在于是否参与了所叙事件。

虽然教育叙事主体客观上有两种可能——或者是对参与事件的叙述而呈现为同叙事主体,或者是对没有参与事件的叙述而呈现为异叙事主体,但比较而言,前者似乎更为多见。这与教育叙事主体的教育叙事愿望密切相关。教育叙事主体在进行教育叙事时,并不仅仅是对事件进行叙述,也并不仅仅满足于对事件进行叙述,而是期望通过叙述来反映自己的某种愿

望,表达自己的某种要求,如对自己的行为进行反思,促进自身的发展,或者是为他人提供借鉴作用,带来启示意义等。因此,他们往往就自然而然地选择那些亲身参与的事件以同叙事主体的身份进行教育叙事,而且这也更容易有助于别人理解和接受。

第三,教育叙事主体多是外显的叙事主体。

根据叙事主体可被感知的程度,可把叙事主体划分为外显的叙事主体与内隐的叙事主体,也称为公开的叙事主体与隐蔽的叙事主体。

在叙事中,人们能够强烈地感受到外显的叙事主体的存在。他们常常以第一人称提及“我”或“我们”,并直接或间接地向叙事接受者说话,对事件中的人物与事件本身展示一种明显的话语倾向,使叙事接受者可以从话语中隐隐约约地感受出其对事件中人物、事件与情境的态度。内隐的叙事主体则截然相反,他们在叙事活动中竭力地不露痕迹,以一种不偏不倚的态度来展现事件。在此种情形中,叙事接受者可以听到讲述事件、人物以及场景的声音,但并不清楚究竟是谁在发出这样的声音。声音的拥有者隐蔽在话语的背后。

虽然从总体上来说,外显的叙事主体与内隐的叙事主体在叙事实践中平分秋色、不相上下,但在教育叙事中,外显的叙事主体却占据明显的优势。这与教育叙事是教育叙事主体讲述其教育生活中发生的事件密切相关。由于教育叙事主体讲述的事件多是在其教育生活中发生的、自己亲身参与的事件,而且,为了更好地反思和叙述的简便,他们还经常在叙述过程中以第一人称的方式进行直接叙述,这些都使得他们往往以外显的叙事主体的身份进行教育叙事。

第四,教育叙事主体既是客观叙事主体,又是干预叙事主

体。

根据叙事主体对所叙事件的态度,可把叙事主体划分为客观叙事主体和干预叙事主体。

一般来说,前者以中立的态度对待所叙事件,不进行任何形式和可能的主观评价,只是纯粹客观的叙述。而后者则恰恰相反,在进行叙事的过程中,他们不断地表达自己的感受和评价,根据叙述需要随时对事件进行解释和说明。

虽然人们可以根据叙事主体对所叙事件的态度把他们划分为客观叙事主体和干预叙事主体,但实际上,绝大多数的叙事主体都是干预叙事主体,几乎不存在纯粹的客观叙事主体。叙事主体在对事件进行叙述的过程中,不断地把自己的主观愿望、个人偏好等“强加”于所叙事件。由此看来,所谓客观叙事主体只不过是叙事主体把自己对事件的态度竭力地隐藏后的一种“表象”。事实上,这种不干预本身也就是一种干预,即竭力地采用不干预的方式进行干预。

在教育叙事中,这种情形更为明显。从教育叙事主体自身来看,他们讲述的多是自己亲身参与、经历的事件,并在此过程中不断地进行反思、评价,从而以干预叙事主体的身份呈现。同时,教育叙事主体在叙述事件的过程中由于受到事件发展进程的约束和“叙德”^①的要求,又不得不进行某种程度的客观叙述,从而呈现为客观叙事主体。

二、教育叙事客体

叙事客体也是叙事中的重要构成因素之一,是沟通叙事主

^① 即对事件进行叙述时需要遵守的道德要求。这在第二章第二节中专门论及,此处从略。

体与叙事受体的关联。不同学人由于其取向有别,对叙事客体的称谓并不相同。雅柯布逊(R. Jakobson)认为,叙事中除了发送者、接受者外,其他的诸如信息自身、代码、情境、联系等都是叙事客体的组成部分^①。叙事即是对这些叙事客体的综合呈现。而查特曼(S. Chatman)则直接用“叙述本文”^②一词来涵盖叙事客体。当然,在查氏那里,“叙述本文”虽几与叙事等同,但亦含有此种活动所针对的对象,即叙事客体。

作为叙事的亚型,教育叙事也同样有其客体,即教育叙事客体。事件作为沟通叙事主体与叙事受体的关联,也同样存在于教育叙事之中,也就是说,事件是沟通教育叙事主体与教育叙事受体的教育叙事客体。当然,作为教育叙事客体的事件与一般叙事中的事件既有共性又有区别。这里在对事件讨论的基础上分析了教育叙事中事件的特殊性,也即教育叙事客体的特殊性。

汉语的“事件”在英语中通常写为 event,通常被看做某种已经发生的事情,尤指比较大的事情。《辞海》中就将“事件”解释为“历史上或社会上所发生的大事”^③。

叙事实际上就是用话语把一连串事件组合起来,其中“一件事由于另一件事而发生了”^④。这种“发生”的过程一般会经

① 转引自谭君强著:《叙事理论与审美文化》。北京:中国社会科学出版社,2002年版,第23页。

② 转引自谭君强著:《叙事理论与审美文化》。北京:中国社会科学出版社,2002年版,第24页。

③ 辞海编辑委员会编:《辞海》(1999年彩图本)。上海:上海辞书出版社,1999年版,第150页。

④ 格非著:《小说叙事研究》。北京:清华大学出版社,2002年版,第37页。

历原生事件、意识事件和视听与文本事件三种不同形态的更迭^①。

1. 原生事件

原生事件是指那些已经发生但尚未被人的意识活动干涉的事件。事实上,这样的原生事件只在理论上存在,因为事件一经发生,必然会进入人的意识,为人所认识和书写。而进入了人的意识并被人所书写的事件,就已经不再是原生事件了。

2. 意识事件

意识事件即进入了人的意识视野,被人们认识和把握了的事件。意识事件是进行叙事的关键。可以说,叙事是对意识到的事件进行的叙述^②。叙述者只有先认识和理解事件,才能有效地叙述事件。也就是说,事件只有通过人们的理解,也即意识参与后才有被叙述的可能。

3. 视听与文本事件

视听事件是指作为书面写作和口头讲述的事件。如果说意识事件是原生事件停留、存现于叙述主体头脑内部,那么,视听事件则是将这种被头脑内部已经加工过的原生事件即意识事件进行再次加工,以外在的形式呈现出来,从而使他人能够听或看该事件。

同样,教育叙事也必须以事件为基础,是对事件的叙述。事件作为教育叙事的对象,也同样经历原生事件、意识事件和

① 这里借用龙迪勇的分类,见龙迪勇:《事件:叙述与阐释》(叙事学研究之三)(《江西社会科学》,2001年第10期),但有区别。龙迪勇所言的文本事件只是针对一般叙事,具体到教育叙事中则强调除作为文本的看外,还作为文本的听。当然这也与对文本的理解有关。

② 当然,在意识事件中也还存在着不自觉的、尚未被意识到的成分。这里仅从叙事主体意识参与的角度来论及,不涉及那些未被意识到的成分。