

校园道德生活丛书

Xueyuan Daode Shenghuo De Jiaoyu Xushih

学校道德生活的教育叙事

薛晓阳 著

丛书主编
刘国永
薛晓阳

江苏大学出版社



学校道德生活的教育叙事

薛晓阳 著

图书在版编目(CIP)数据

学校道德生活的教育叙事/薛晓阳著. —镇江: 江苏大学出版社, 2009. 6

(校园道德生活丛书)

ISBN 978-7-81130-092-5

I. 学… II. 薛… III. 中小学—学校教育: 德育 IV. G631

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 097993 号

学校道德生活的教育叙事

著 者/薛晓阳

策 划 人/芮月英

责任编辑/米小鸽

出版发行/江苏大学出版社

地 址/江苏省镇江市梦溪园巷 30 号(邮编: 212003)

电 话/0511-84446464

排 版/镇江文苑制版印刷有限责任公司

印 刷/丹阳市兴华印刷厂

经 销/江苏省新华书店

开 本/890 mm×1 240 mm 1/32

印 张/8.5

字 数/230 千字

版 次/2009 年 6 月第 1 版 2009 年 6 月第 1 次印刷

书 号/ISBN 978-7-81130-092-5

定 价/25.00 元

本书如有印装错误请与本社发行部联系调换

校园道德生活丛书编委会

顾 问:班 华

主 编:刘国永 薛晓阳

委 员:(以姓氏笔画为序)

王 翔	王家军	王悦萍	王维银	贝学问
甘剑梅	石惠新	朱良俊	朱留明	华意刚
刘 岚	刘守旗	刘国永	许立新	孙 勤
余玲华	谷 力	应爱民	宋 晔	张 迅
张贵联	张晓林	张翠娥	张德海	陈设立
金 辉	郑 辉	柳夕浪	姚 霞	班 华
袁 园	顾书明	徐荣宽	黄少基	曹世敏
盛天和	蒋小美	曾天山	薛丽君	薛晓阳

建设好的学校道德生活

让学生的道德生命自由成长

(代总序)

班 华

得知刘国永、薛晓阳主编的“校园道德生活丛书”即将问世，我很高兴，特向主编和丛书的所有作者们致以衷心的祝贺！

当人们谈论改善学校德育问题时，容易想到德育体制改革，想到德育内容改革，想到德育方法、德育形式的改进，也想到家庭教育、社会教育的协调等等。这些都是很对的。只是许多涉及体制和政策的问题，不是学校和教师所能解决的。学校和教师的职责，就是建设好的学校道德生活，让学生的道德生命自由成长。我想这套丛书的出版，对建设好的学校道德生活是会有积极作用的。

建设好的学校道德生活，就是为学生营建良好的道德生态环境，让学生能自由地呼吸，自主地开展道德学习，享受学校生活的道德滋养。学生的德性成长，不是靠机械的说教、强制的灌输，不是让学生经历循规蹈矩的、未经解放的学校生活。教育是解放，学校和教师的任务，是创造利于道德生长的生态环境，在这里，学生有自己的独立思考，有自己的生活和快乐，受到学校道德文化的熏陶、感染，有意无意实现着道德学习，让自己的道德生命自由生长、自由发展。我们需要改变这样的状况：过于看重“教”的作用，忽视“学”的作用；过于看重德育课这一直接的、显性的德育的作用，忽视德育课以外间接的、隐性的德育的作用；过于看重德育课堂这一狭小的空间的作用，忽视德育课堂以外极为广阔的学校道德生活

的作用。本丛书所揭示的德性成长发展规律、所阐发的德育原理，能帮助我们扩大眼界，应成为我们建设利于道德发展的生态环境的重要理论根据。

学校各种教育活动、各项工作都是人参与的，都有人—人关系，也必然有人—人的道德生活关系。道德是全部学校生活的一个层面、一个维度；或者说，学校的一切教育、教学、管理等工作，不具有道德的层面。道德的存在和传递必须有一定的物质依托；没有孤零零的、不借助任何物质载体的道德。道德作为一个因素、一个维度，总会融入实际的教育、教学、管理之中；没有离开具体的教育教学活动、管理工作等学校工作而单独存在的、纯而又纯的道德生活。因此，学校生活领域有多宽，学校道德生活领域就有多广。整个学校道德生活构成了学生道德成长的生态环境。有利于德性生长的生态环境，应是和谐的，人人相互尊重、相互关爱、相互理解、相互信任的，充满道德精神的学校生活。本丛书所论述的德育理论、所介绍的德育实践，将会帮助我们处理好这几个层面的关系。

道德生命的成长与发展是一个内容丰富、形式多样、范围广泛的过程。真正有效的德育，就需要营造生动的、活泼的、实在的、行动的、自由的道德成长的生态环境，让学生实现自主的道德学习和自主的发展。

如何建设好的学校道德生活是值得认真探讨的课题，希望本丛书的出版能引起更多朋友对学校道德生活的关注，也希望通过创建有道德的学校生活，进而创建有道德的社会生活，从而创建和谐的社会！

目 录

绪 论 / 001

上篇 学校生活中的道德教育

第一章 我们的学校 / 027

- 一、在制度中生活 / 027
- 二、生活自有主题 / 041
- 三、谁是教育的主角 / 049

第二章 我们的教育 / 059

- 一、老师们的武器 / 059
- 二、教育的“心血来潮” / 065
- 三、探究中的学校德育 / 075

第三章 我们的老师 / 085

- 一、教育要有暴力吗 / 085
- 二、道德需要规范 / 090
- 三、教育的作用真难说 / 094

第四章 我们的艺术 / 101

- 一、谁在构造孩子们的生活 / 101
- 二、教育者的幽默 / 114
- 三、生活里的传统 / 118

下篇 学校教育中的道德生活

第五章 他们的生活 / 127

- 一、孩子,有多高尚 / 127
- 二、他们在想什么 / 137
- 三、生活不总是快乐 / 146

第六章 他们的思考 / 155

- 一、孩子们的意识形态 / 155
- 二、心中的期待 / 159
- 三、生活的态度 / 168

第七章 他们的心灵 / 175

- 一、头顶上的压力 / 175
- 二、老师才是法律 / 182
- 三、天性的纯真 / 194

第八章 他们的自由 / 203

- 一、心灵没有闭锁 / 203
- 二、自由的体验 / 212
- 三、天空的想象 / 222

结 语 / 231

参考文献 / 259

后 记 / 263



绪 论

“学校道德生活的叙事与研究”这一课题到底要做什么？又能够做什么？

我不能干预学校的任何事情，也不想干预。研究是开放的，没有任何先在的观念；研究是一种参与，是旁观者的眼睛。然而，总有一种观念在纠缠着我，在我的头脑里，对教育的研究最终应当实现对教育的干预，但我不想干预，那我的思考为了什么？

不管怎样，我仍然相信，干预是别人的事，不是研究者的事。一种研究如果被他人认可，就自然会通过他人的诠释而对教育产生干预作用。于是我的注意力逐渐转向，并聚焦在每一天都在学校以及与学校相关的社会生活中发生着的事情上。校长、老师、学生如何看待学校德育，而学校德育又是如何发生的？孩子们在怎样的生活中接受来自社会和学校的教育？他们的思想、行动、忧虑、快乐和兴奋等都是流动着的生活，是我叙事的对象。

有一点我是很清楚的，那就是不需要学校的老师特意为我做什么，他们对我的到来无论抱何种态度，他们对我是欢迎还是不欢迎，是说真话还是说假话，对我来说都是有价值的。因为这一切都是我观察的对象，而且正是我需要的“真实”，最后的关键还在于我如何去诠释。对于我的研究来说，重要的并不在于他们怎么做，也不在于他们对我怎么说，而在于我是否能够真正进入他们的生活。与此同时，另一个重要的方面即取决于我个人的理解和反思，我理解得愈深刻，反思得愈全面，就愈有收获。

在研究之初,对于“制度”的理解,更多出于我个人的学术背景,有浓厚的西方色彩,我试图在所谓“现代性的学术语境”中进行叙事和研究。2004年9月的一天是我开题的日子,这一天改变了我对课题研究的看法和思路。那一天,除我的合作教授丁钢老师之外,还有金一鸣、吴钢、马和明和杜成宪等老师出席,他们的发言使我对叙事这一概念有了更深刻的理解和认识。

用叙事法做研究早在一年前就决定了,尽管至今我已准备了一年,但对于到底应当如何去做,仍有不少疑惑和不解。开题会临近结束,丁钢老师针对这一问题有这样一段解释:“叙事好比画一张地图,有世界地图,也有中国地图,对于做中国学校的叙事研究来说,还是中国的清明上河图‘更亲切’。”这段话使我忽然有某种顿悟之感。我在做什么呢?我不断地反问自己。我要呈现的是在普通学校中每天都发生的事件和经历的生活。这样的呈现需要学术资源,包括以现代性为语境的各种学术理论,但我更需要暂时悬置和远离福柯、哈贝马斯、哈耶克、萨义德这些思想家的现代哲学。它们只是我思考问题的资源而不是论证的出发点。我要呈现的是我们中国的学校、我们中国的孩子,中国孩子是在什么样的情境中生活的,他们又是如何接受道德概念的,他们面临什么样的道德问题等等。或许,那就是中国的“清明上河图”吧!

然而,在我头脑中仍有一种想法挥之不去,这就是希望把呈现事实与反思判断结合起来。或许,是自己偏于哲学讨论的知识背景的缘故,我心里总是充满着一种哲学的幻想,那种渴望玄理和深刻的趣味使我难以把研究的视角下沉。叙事法或许并不只有一种模式,即把自己的观点遮蔽起来,以价值中立的态度去陈述事实,而让别人去诠释和想象。我想,叙事应该也可以表达哲理。当然,叙事绝不可能像写一般哲学论文那样从哲学到哲学。我以为从“事实”到“表达”,应当也是一种可能的叙事方式。这样,我逐步确立了叙事研究的立场,那就是希望从我自己的考察中,而不是从

他人的逻辑或材料中得出结论。

看来,这一始终困扰我的方法论问题似乎解决了,仿佛一切都明亮起来。从这一刻开始,我可以真正思考研究本身的问题了。

今天,我们处于一个怎样的道德背景之下,这是我接下来要思考的问题。这个背景与我的叙事有关吗?应当如何把这个背景融入我的叙事之中?就我对叙事的了解,似乎应当这样理解:叙事研究就是去除一切背景,近距离地去考察和放大一个微观的世界。但只有这一个答案吗?尽管这个问题似乎一下子难以解决,但有一点是非常清楚的,那就是这一问题是不可回避的。但是,究竟应当怎么处理这个问题,似乎还没有明确的思路。因此,从2004年9月开题至2004年底,即在开题之后又过了半年之久,我仍迟迟未能进入现场和实证过程。之所以滞留这么久,一个很重要的原因就是叙事还缺少特别清晰的概念。

回顾研究的经历,每一次做课题,都似乎有一个目标在我并不知道的地方注视着我,正像今天一样,虽然有庞大的体系和构想,而且经历了一年的准备,但总觉得还没有完全想通。但不管怎么说,整个研究实际想解决的问题还是非常清晰的,就是想弄清楚:在我们这样的制度情境中,学校德育到底有没有自我建构的领地和能力,这个领地到底是由谁来支撑的;基层的教育者到底在多大程度上决定着学校德育的命运;现有的道德制度是不是完全瓦解了我们进行教育创新的可能。

当这一问题还没有真正成为问题,尤其是一个研究的问题出现在我面前时,它并不使我困惑或焦躁,而当它一旦成为一个问题开始拷问我时,我似乎越发觉得它重要,并意识到我们的确忽视了它的存在和价值。面对这个问题,即学校在德育方面的自我建构能力的问题,西方学者总是把全部的责任推向教育制度。在他们看来,一切人性的扭曲和毁灭都源自于现代性的文明,源自于我们所处社会的沉重压力。学校,作为这种文明的象征,毫无疑问会被

当做一个魔影。这就是西方学者认为的现代性的悲剧和悖论。

应当承认,西方学者的描绘没有错,或许也并不夸张。但如果我们换一个角度去巡视,还有没有其他东西可以进入我们的视野呢?这就是我想做的事情。

我想,有一种假设是可能的,那就是教育的制度不可能完全瓦解学校的创造空间。恰恰相反,学校的道德生活正是在教师们的构建中得以实现的,是他们的智慧支撑着教育的历史和命运。虽然,我们身处充满压力的世界,文明亦有缺陷或无奈,但教育总还是有朝气的,因为在教育生活中,只要有生命在流动,就必定有思想的跃动。

让我们一同走进教育的生活吧!不同的学校、不同的班级、不同的教育者,会让我们品尝到完全不同的教育果实。一个学校就是一个世界,一个班级就是一种生活,一个老师就是一方水土。如果我们不真正进入学校的生活世界,我们就不可能感受到,也永远不会知道教育的生活世界有多么丰富、多么绚丽。当我们怀着学者的理性,居高临下地俯视教育生活并对其评头论足之时,我们可能忽略了在千姿百态的教育生活中,每一个教育者个人对学生深深的、不可替代也不可磨灭的影响,而这种影响远远胜过教育作为一种制度所给予学生的影响。

于是,我兴奋起来,像有了灵感一样,一切都从困惑中慢慢解脱出来。原来那种不知如何是好,对课题是不是还能做下去的疑虑一下子烟消云散。

我终于想通了:的确,制度不能给人以道德,一切在制度中的教育都会褪去质感的体验,但一切真正的教育又都不能离开制度的安排。我们应当承认,道德教育是心与心的交流,只有通过个体体验才能获得道德的领悟。然而,我们同样需要反问的是,这种交流又如何能离开学校的制度安排,或离开了学校的制度环境又怎么可能进行呢?因此,一切都豁然开朗了:一切个体

的东西,又是学校的东西。个体的心灵是在这种没有生命的东西中诞生的。正像灵魂永远需要躯体的外壳一样,我们虽然不能直接看到它,但却依然能感受到它闪耀的光芒。教育者个体的创造,难道不正是这个被我们用批判的眼光所审视的制度不可缺少的组成部分吗?

在豁然开朗的瞬间,我有了一种感觉,即叙事的主体找到了。我所要表达的是研究者的洞察,更是研究对象的体验,而研究对象的体验,恰恰才是研究者所要洞察的。正是在这样的表达中,我们寻找到了叙事的本质。叙事拒绝了传统的以概念为主体的言说方式,它要让人内心的体验成为表达的主体。

然而,即便这样,问题也没有悄然消失。其他一些问题又出现了:究竟应当让“事实”(包括人物、事件、故事)说话,还是让“心灵”(包括体验、感受、判断)说话?在让他们“说话”和让他们“做事”之间,到底应当如何选择?这些疑问在以后的叙事中才逐步得以澄清和解决。因为,在进入具体研究过程后,我发现,无论我试图去掉哪一个都显得不太适合。故事让我感受到历史和沉重,而心灵让我体验到震撼和深刻,只有从这两个方面去接近我们的生活及生活中的人,我们才能真正感受到教育真理的鲜活和生命。无论拿掉两者中的任何一个,读者看到的東西都可能是不完整的了。

说到这里,我们所讨论的都是作为研究方法的叙事。然而,随着研究的不断深入,我越来越感受到对叙事的理解还远远不够充分。我,作为一个研究者,可以叙事吗?我应该隐蔽在故事与画面的背后,抑或从叙事中走出来在叙事中露面?我期待解决这个问题,并希望自己同样成为故事的主人,从一个研究者变成一个叙事者,甚至变成叙事的对象,使自己与研究对象融为一体。我始终觉得,两者在身份上本不应分开,可同为叙事者和叙事对象。

我想应当是这样的:研究者不能把自己隐去,让研究对象成为

学校道德生活的教育叙事

孤立的“暴露隐私的人”，研究者的心灵与研究对象的心灵应共同成为读者的对象。

如果从叙事的角度看教育研究，那么传统的研究可以被看成“研究者的叙事”，而现在的研究可以被看成“研究对象的叙事”。它们两者实际上并无本质的不同，它们共同叙事，只不过角度有所不同而已，一个是研究者对教育的感悟和论说，一个是研究对象对教育的感悟和论说。不过，我们必须承认，只有研究对象的论说大概才能真正算得上是来自于教育生活的声音。

当我们给予叙事者主体地位时，很快就会与他们的尊严相遇。在我们的观念中，似乎只有研究者有尊严，研究对象往往就失去了人的生动性和完整性。一个普通的老师可以成为研究对象，而一个校长或更高职位的人是否可能或是否应该成为研究对象呢？在一般人的眼里，把一个大学者或一个高高在上的官员变成他人的研究对象，就像手术台上的病人，让别人去解剖和翻弄，这似乎不太能够接受。比如，正在研究别人的学者忽然变成别人的研究对象，如果问他们自己愿不愿意，未必会得到肯定的答复。正像西方学者总是以弱势文化为研究的“对象”，他们大概从来没有想过让西方文化作为一个“对象”让东方人去研究，至少在100年前是这样。研究者总是成熟的、高高在上的，而被研究者总是不成熟的、落后的，甚至是有问题的。

所以，我在想这样去研究“他们”是不是有问题。我从事的是叙事研究，就是要让他们说话，所要改变的恰恰是传统的高高在上的研究方法。要让研究对象成为研究的“主体”，就是要解决一个“平等”的问题。我不是在“研究”他们，而是在和他们说话。我比他们要“低”，我没有任何比他们更多的东西，我只是在“记录”，在“呈现”。我能做到这样吗？我总是处于担心之中。

正像德国的“教育行者”卢安克^①在广西的经历一样。尽管他以同情的目光看待中国那个很难被人注意的角落,来帮助贫困落后地区的孩子们接受他们本应得到的教育,尽管他已经彻底平民化,甚至成为黄头发的“广西农民”,然而,与广西的农民们在一起,他真的做到了完全的平等吗?他真的已经摆脱了俯视中国农民的眼光?事实上,在广西农民们的眼里,起码在有一点知识的广西农民们眼里,他是农民们的客人,甚至是农民们的“救星”。作为一种文化现象,卢安克仍是高高在上的“研究者”,尽管他自己不愿意承认,也努力不这样做,但事实上,他永远只能是一个“看客”。正像我们看蚂蚁搬家一样,尽管是以同情、欣赏的态度在“看”,但人总是比蚂蚁高贵呀!

我们处在一个对道德十分敏感的时代。那种渴望走向理想、渴望改变现实的梦想,使我们总是以怀疑和批判的眼光看待我们的教育生活。我们追问,我们的教育离哲学的思考有多远,离我们想象中的美好世界有多远。我们关心教育的公平,关心孩子们的同情心,关心他们的成长,关心他们能不能继承传统的美德和情感。带着这样的眼光看教育,看到的常常总是那些令人担心和忧虑的方面,常常是孩子们以自我为中心、挑战权威、鄙视礼仪、玩世嬉乐的方面,而他们身上所蕴藏的生命激情、浪漫善良、美好纯洁、聪明智慧和生活想象我们却不容易发现。正是因为这个原因,我们的研究者才总是以否定的态度看我们的教育。正像西方的一些研究者一样,他们看到了中国教育的应试、中国教育的残酷、中国教育的无奈和困惑,因为他们首先是一个“看客”,他们把中国的教育当做一只“蚂蚁”,即便是像卢安克这样充满同情心和平等思想的西方志愿者、教育者,在与中

① 卢安克:德国人,在法国接受过华德福教育培训,怀抱华德福教育理想来到中国,在广西、云南做着许多中国人想做而没有做的事情,他帮助贫困地区的孩子们重新走进学校接受教育,努力让这些孩子按华德福的教育信念成长。

国教育相遇之后,也难免流露出苦涩、无奈和虚无之感。不过这原本也没有什么,因为我们有太多的梦想,所以导致了太多的失望和对改革的期待。

我无意于拒绝对教育的批判,更无意于拒绝来自于哲学对教育的批判。因为在我看来,没有哲学的批判,教育就不可能深刻,也不可能真正有所建树和发展。但我也认为,这种批判,在给教育带来急风暴雨的扫荡之余,常常会让我们产生心灰意冷的失望,除此之外,可能很难让我们从生活的实践中找回勇气和信心。而我的研究,恰恰是要在这方面作出某种改变和尝试,这就是寻找在教育生活中萌动的激情和向前的希望。因为我坚信,这种积极的力量一定存在,并且还非常强大,只是我们还没有发现它,还没有真正与之对话而已。

拿起我们的“放大镜”,投向我们的教育,投向我们的生活。老师们关心的可能不是他们根本无法把握的公平,而是如何让一个交不起学费的孩子能够挺直腰板做人,找到做人的自信。在他们的生活中,我们才能感受到“生活世界”的存在,才能遭遇真正的道德问题。我们没有理由不相信,当我们真正走进教育的生活之中,当我们不再以欣赏蚂蚁的姿态生活于我们的老师和孩子们中间时,我们就一定能够发现涌动于他们心灵之中的巨大的创造力量。今天,我们的教育之所以还有这么生动的活力,正是因为有他们的创造做源泉。

叙事就是说故事,而听故事则是几乎每一个人儿时都喜爱的事情,最吸引人的故事往往是来自远方某个我们从未去过的地方的故事,它充满了神秘和诱惑。人们对每天发生在自己身边的事往往视而不见,即便它是那样的动人和富有魅力。

教育的叙事研究,或许正遭遇着这样的一种尴尬。人们更喜欢听来自边远地区的故事,想知道那儿发生的事情,贫困、失学、饥饿和辍学,能深深打动人们的心灵,并能唤起人们对正义

的渴望,帮助人们去反思政府的责任和社会的公平。然而,我所要考察的对象——教育与生活——是一种“常态”的教育,是我们再熟悉不过的事情。在一般情况下,这样的故事缺少神秘和惊奇。虽然,人们不会拒绝它,但也不会抱着好奇的心理去关注它。让它去吧,也许正是我们对待它的态度。在我的故事中没有那种让人惊讶或震撼的东西,它不是报告文学而是教育叙事,可能我们需要用耐心去体会它。但是,它绝不是无病呻吟,更不是大白天说梦话。

或许,对于天性喜欢猎奇的人来说,那些人们从未感受过的事情,也许无需深邃的语言,就会给人以一种震撼和启示。然而,常态的研究还会有那种震撼力吗,还会有人关注吗?我不得不思考这个问题。

当我走进学校之后,就立刻发现我的担忧是多余的。常态的教育亦有惊奇和感动。那儿虽没有神秘,但却有令人震撼的生活,一个个美丽的故事正在等待你去发现和叙述。我们的研究之所以常常贫乏无味,是因为我们还没有真正触及教育的生活,而真正的生活是需要我们用心灵去倾听和体味的。

叙事,是一种对心灵生活的开发。如果能够真正贴近教育的生活,就会体验到叙事与教育的过程是那样的靠近,大概再也没有什么方式能比叙事更清楚地告诉我们教育本身是什么样的了。

对叙事的理解可能还需要更多的研究,但叙事的结构却首先向我们提出了挑战。我们进入教育生活之前实际是带着许多预设和结构出发的,在观察和采访中预先设计了结构性的纲目和问题,但生活和体验是心灵的世界,与预设的结构常常不能吻合,因此,深入生活的过程经常不得不偏离事前的预设和想象。在实际的调研采访中,交流的话题会被采访对象意外的念头所打断并改变方向,即便是旁观性的考察也常常由于忽然出现的某种细节而中断。然而,那些跳出的话题与细节却是那样的生动和令人兴奋,以至于