统编教材

论证还是叙事？

——论小学道德与法治统编教材的文体选择

高德胜

摘要：小学道德与法治统编教材的文体选择是一个未被注意到的教育问题。长久以来，小学德育教材的文体都是论证性的。由此造就了小学德育教材论证文体的“思维定式”，小学德育教材中的正文如果不是观点性的，教材的编写者、审查者、使用者就会下意识地认为不正常。论证文体确有其优势，但毋庸讳言，小学德育教材被论证文体支配、主导所导致的问题不少。在小学道德与法治统编教材的研发过程中，编写组尝试引入叙事文体，效果良好，但遇到的质疑与挑战也非常大。文体选择不能只靠因袭固有做法，不能只靠成年人的偏好，而应依据道德教育的性质、儿童道德学习的特性来决定。当然，小学道德与法治统编教材的文体选择，不是一个二选一的问题，而是一个以谁为主的问题，“叙事为主，论证为辅”是值得继续坚持的正确选择。

关键词：小学道德与法治统编教材；叙事；论证；文体选择；德育

中图分类号：G423.04　**文献标识码**：A　**文章编号**：1000-0186(2025)03-0088-09

德育教材①都是有正文的。过去德育教材的正文基本上都是观点表达，典型的模式是第一段正文先亮明这一课的总体观点，然后分几个部分进行论述，课文的最后一段则进行归纳总结。在小学道德与法治统编教材的编写中，编写组对正文重新进行了功能定位。正文的第一个功能是引入学习情境，即通过正文，将学生引入一个特定的学习情境中。第二个功能则是活动的导入，即通过正文导入一个学习探索活动。第三个功能是活动之间的连接、过渡与转换，即通过正文总结一个活动，然后过渡、转换到下一个活动。第四个功能是观点的自然生成、思想的总结提升。[1]4 在这样的定位下，正文就有了叙事性。比如，“在生活中，我们常常对自己有特别的期望。假如你有一种神奇魔法，可以将自己变成你想成为的事物，你想变成什么呢?”[2]4 在类似的正文中，重点不在表述观点或知识点，而仅仅是通过叙事来发起一个学习活动。具体到这段正文，其重点就是以叙事去激发学生探究“理想自我”的各种可能。

对正文新的功能定位与文体选择，笔者认为是一个比较大的创新探索，与小学道德与法治统编教材“以学习活动为核心”进行设计的整体思路是非常契合的，但这一探索也遭受到质疑与挑战。来自专业内、专业外的最大质疑是，“正文

基金项目：教育部人文社科重点研究基地2022年度重大项目“我国基础教育课程改革根本问题的理论反思”（22JJD880025）。

作者简介：高德胜，华东师范大学课程与教学研究所教授、博士生导师（上海　200062）。

① 本文所论仅限于小学道德与法治统编教材。中学阶段，由于学生发展阶段不同、教材内容不同，相关德育教材的文体选择与小学是不同的，本文的观点与论证，不一定适用于中学德育教材。

里怎么能没有观点呢”？有的人甚至说，小学道德与法治统编教材中的各种栏目，即各种学习活动的设计都是材料性的，都是为了证明正文观点；一篇好的课文应该是将辅助性的栏目和材料去掉之后，余下的正文仍是观点明确、逻辑严密的；而叙事性的正文经不起这样的考验，因为如果将小学道德与法治统编教材中的辅助性栏目和材料删去之后，剩下的就只是几段让人不明就里的文字。这类质疑，既反映了教材观的差异，又反映了对教材文体的不同偏好与选择。对教材的研究，尤其是对小学道德与法治统编教材的研究，较少涉及文体选择。本文拟结合编写组在开发小学道德与法治统编教材过程中进行的探索与遇到的质疑，对小学道德与法治统编教材的文体选择问题进行一个初步研究。

一、论证文体的支配地位及其问题

（一）论证文体的支配地位

德育教材的正文如果不是观点性、不是论证性的，很多人甚至是专业内的人就会觉得不对劲、不正常，觉得没有个“教材的样子”。这样的观念，自有其来处。大家从小用的德育教材就是这样的，成年之后看到的教材也是这样的，习惯成自然，就以为德育教材本应该如此。如果德育教材换了一种呈现方式，就是对教材固有形式的违反，就会让人觉得不正常。至于德育教材为什么一定要是论证文体，论证文体有什么长处与缺陷，则极少有人去思考、深究。

在这种教材观支配下，过去的德育教材基本上是论证文体。在最初的德育教材中，一篇课文通篇都是在论证，只是在论证的过程中加一点事例，然后就是巩固课文观点的练习。比如，在“尊重劳动者”的教育主题下，课文先讲社会分工，论述各行各业都是不可缺少的，各行各业的劳动者都有自己的贡献；接着论述歧视劳动阶层的历史根源（封建原因）；然后论述社会主义国家的劳动没有高低贵贱之分、各行各业的劳动者都能得到尊重（其间插入时任国家主席刘少奇接见掏粪工人时传祥的故事）；最后回到对尊重各行各业的劳动者，尤其是体力劳动者的道德要求上。在这样的课文结构中，论证贯穿全文，而材料性的内容则是次要、附属性的，没有独立出来。当然，随着教育的发展与进步，德育教材的这种“全论证”风格慢慢有了松动迹象，20 世纪 90 年代后期的教材逐步演变成正文论证、图片与材料性的内容提供论据这样的形式。这样，观点、论证在正文中，图片与材料作为证据，有了一定的故事性。但德育教材整体上的风格依然是被论证支配的，德育教材所选择的文体仍然是论证文体。

21 世纪初所进行的课程改革，对德育教材的发展与进步有很大的促进作用。各个版本的教材都有不同程度的探索，但依然缺乏文体选择的自觉思考，文体选择没有进入学术研究领域。这一阶段的德育教材，材料性的内容在课文中的比重有所增加。材料性的内容，既包括插图与事例，也包括各种学习活动设计，它们都不可避免地带有一定程度的叙事形式。也就是说，从材料性的内容来看，教材的叙事成分有所增加，但其正文依然是以论证为主的。材料的叙事性，即便分量有所增加，但依然是从属性、工具性的，德育教材整体上依然是论证文体。

（二）德育教材被论证文体支配所衍生的问题

小学德育教材被论证文体所支配，衍生了诸多问题。

首先是德育教材的知识化。在德育教材中，正文讲观点，辅文材料作为论据去证明正文中的观点，整个教材呈现出知识化的结构样态。德育课程、教材的知识化，正是专门的德育课程为人所诟病的“痛点”。一个多世纪前，约翰·杜威（John Dewey）就否定了知识化的德育课程的存在意义。他首先对两个概念作了区分：“道德观念”（对行为有效的观念，类似我们所说的“德性之知”）；“关于道德的观念”（关于道德的知识与理论，是纯粹的外在知识，对人的行为无效）。而专门的、直接的德育课程，只能传授“关于道德的观念”。“关于道德的观念”对人的行为没有影响，不能转化为人的品质，那么，传授这种观念的专门的、直接的德育课程是无效的。[3]在小学阶段开设德育课程、开发德育教材、进行德育教学，目的是促进小学生思想品德的发展，但课程与教材的知识化导致小学生在这一课程生活中学到的只是与自身品德没有多大关联的道德知识。既然该课程的目的无法达成，我们为

什么要花那么大的人力、物力甚至是生命力来做这种“吃力不讨好（效果）”的事情呢？

其次是德育教材中课文结构的封闭性。如前所论，德育教材中的课文是由正文所建构起来的一个论证结构，事例只是作为证明正文观点的论据而出现的。在这样的结构下，课文所建构的是一个理论观念的世界。在这个世界里，学生自身的经验与体会是无法进入的。事例虽然比正文稍微活泼一些，但事例所讲述的往往只是他人的故事，包括伟人、英雄、模范的故事。与这些典范人物的叙事相比，小学生自身的经验太少、微不足道，根本不值一提。

也就是说，论证文体是把儿童经验“关在”课文之外的。但小学德育教材是为儿童而开发的，是为儿童的思想道德发展服务的。不借助、不扎根于儿童经验，小学德育教材是无法完成为儿童思想道德发展服务这一任务的。第一，要对儿童进行思想道德教育，就要了解儿童在这些方面的需要。儿童思想道德发展的需要从哪里找呢？只能从儿童自身的生活经验里找。他们在生活中所经历的各种思想与道德问题、所感受到的困惑、所体会到的情感，都蕴含着其思想道德发展的需要。小学德育教材把儿童的经验“关在”外面，实际上就是把儿童的思想道德发展需要“关在”外面。第二，道德是经验性事物，每个人的品德发展都是从自身经验出发并得到生长、发展的，道德教育必须依托儿童的经验来展开。课文的论证化，将道德教育变成了一种道德知识学习活动，而道德教育知识化，是对道德教育本性的一种篡改，效果低下甚至无效果是不难想象的结果。[4]第三，论证文体所呈现的思想道德知识，与儿童自身的经验没有联系，而儿童又必须去学，所以滑向死记硬背是必然的（后文再详细论述）。本来是服务于儿童思想道德发展的课程，现在却变成了与此没有多大关联的死记硬背式的知识学习，可以说是小学德育教材初心与现实的南辕北辙。

新课改之前的德育课，最遭学生逆反的是强制灌输、为考而教。这一点在有中考的初中阶段最为突出。学生上德育课（日常称政治课）不是为了自身的思想道德发展，而是为了答题与考试。教师教德育课，也不是为了学生的思想道德发展，而是为了答题训练与升学考试。既然中考对德育课的影响如此之大，为什么还要考呢？在当前整体应试的背景下，如果不考，这门课就会面临被打入冷宫、束之高阁的命运。在这种逻辑下，备考性的教与学，也许比不考而被束之高阁稍微好一点儿。小学德育课没有考试，而且小学整体上应试的氛围淡一些，德育课在小学虽然也是“副科”，也是被轻视、被冷处理的，甚至是被主科“霸占”的学科，但总体上多少还是有一些生存空间的，不过，应试化、答题化的教学惯性在小学德育课中并不少见。教育管理和教研部门对小学德育课的监管常常以试卷测试为手段。

论证文体为强制灌输、答题化、应试化教学提供了方便。在过去小学德育学科教师普遍兼职化的背景下，一些兼职任课教师不愿意花时间去备课、去了解学生的思想道德发展状况、去根据教学目标设计教学，于是，教学就简化为读读课文，画出正文中的知识要点，让学生默写、背诵，再通过答题进行学习检测的过程。虽然教学的强制灌输和答题化、应试化跟德育课在学校的地位与处境密切相关，但小学德育教材的论证化客观上为教学的这种异化提供了方便。课文就是按照知识点编辑的，教师很容易找到这些知识点，而且易于将这些知识点试题化。通过这样的教学，学生暂时性地（考试之后就会忘记）学到了一些关于伦理、社会与政治的知识，但它们与学生自身的思想道德发展几无关联。也就是说，德育课虽然存在，但所进行的是与学生思想道德发展关联性不强的备考训练。德育课的存在，客观上又为其他课程、其他活动免于思想道德教育任务提供了借口：思想道德教育是德育课程的任务。结果是，德育课做的是其他事，其他课程与活动又不进行思想道德教育，这就等于思想道德教育在学校中失去了着落。更糟糕的是，这种教学，对学生也在进行着另外的“道德教育”（一种暗示）：一个人的思想道德发展并不重要，重要的是能为自己、学校带来好处与利益的分数。

二、叙事文体的尝试及其所实现的突破

（一）小学德育教材文体的叙事转向

鉴于以往德育教材采用论证文体所衍生的种种问题，编写组在开发小学道德与法治统编教材

的过程中，对教材文体进行了叙事转向的尝试。

首先，小学德育教材的实质内容由观点、知识转向儿童成长故事以及相关的伦理叙事。以三年级上册为例，全书四个单元分别是“快乐学习”“我们的学校”“安全护我成长”“家是最温暖的地方”，它们分别是儿童的学习生活叙事、学校生活叙事、安全生活叙事和家庭生活叙事。具体到每课的实质内容，同样不是相关的观点、知识，而是儿童自身所经历过、正在经历、可能经历的生活事件。比如，三年级下册第一课“我是独特的”的课文内容不是关于个性独特的道理与知识，而是以儿童为主角所讲述的自己的独特性，包括自己在活动中、在想象中、在内心世界中的独特性叙事。[2]2-9具体到每课中的每个环节，所呈现的也不是相关主题所涉及的概念与知识，同样是儿童的成长故事。又如，四年级下册第一课“我们的好朋友”的第一个环节“说说我的好朋友”，其内容也不是关于朋友与友谊的概念、知识，而是儿童作为主角讲述谁是自己的好朋友、他们是怎么成为自己的好朋友的、朋友间的温暖关爱等方面的故事。[5]

其次，小学德育教材的叙事转向体现在叙事主角的转换方面。在论证文体的小学德育教材中，概念与知识是其主体内容，而概念与知识体系是“无人”的。当然，“无人”的背后也是有人的，因为讲出这些概念与知识的，是代表国家与社会的教材编写者。如果非要找出论证性小学德育教材的主角，那么，教材编写者勉强算得上“隐蔽的主角”。至于作为概念与知识、观念证据的辅助性材料，其主角往往不是儿童，而是高高在上的“典范”。编写组在这次小学德育教材的开发中，将儿童的成长叙事作为教材的实质性内容，教材的叙事主角自然就落在了儿童身上。比如，三年级下册第二单元“我在这里长大”共有三课——“我的家在这里”“我家的好邻居”“请到我的家乡来”，从单元到课文，其叙事的主角都是“我”（教材中的儿童与使用教材的儿童）。

教材毕竟是国家意志的体现，假如小学德育教材仅仅局限于儿童的自我成长叙事，肯定是不够的。而且个人叙事，包括儿童的成长叙事，都有一个民族、国家叙事的背景，或者说个人叙事都是嵌入民族、国家这一“大叙事”之中的一个个“细节”。只有讲好民族、国家叙事，儿童个人成长叙事才有根基与依托。小学德育教材的实质性内容，也包括民族、国家的“大叙事”。只不过小学德育教材中所讲述的“宏大叙事”不是孤立讲述的，而是由儿童个人成长叙事“牵出”的，即将儿童个人的成长叙事置于民族、国家发展的“大叙事”背景之下，在讲述个人叙事的过程中自然引出“大叙事”。同时，教材在讲述“大叙事”时，也不是过去那种粗线条的抽象讲法，而是在保证“大叙事”基本架构的前提下，在“大叙事”中融入个人叙事的细节，使“大叙事”有血有肉且生动、感人 。[6]

教育以儿童自身经历为起点，但起点不是终点。小学德育教材在讲述儿童自我叙事的同时，还要将其与“大叙事”、他人叙事接续起来。他人叙事也是小学德育教材实质内容的构成部分。“同龄人叙事”是一种“中间性的叙事”，一方面，对儿童来说，同龄人是自己人，同龄人的叙事也是儿童自己的叙事；另一方面，同龄人是教材选出来的有代表性的人，与使用教材的儿童又有一定的距离，可以说是“他人”。小学德育教材中大量的“同龄人叙事”就是利用儿童对同龄人的亲近来贯彻教育意图的。在“同龄人叙事”之外，小学德育还通过“故事屋”等栏目讲述伟人、先烈、英雄人物的故事，目的是向儿童展示人性与道德所能达到的高度。

最后，与小学德育教材实质内容的叙事性相匹配的是教材叙事文体的转向。其一，编写组对构成每册教材的单元进行了叙事改造。单元不再是过去教材的“德目化”、知识化的单元，而是叙事单元，是由儿童个人成长叙事所构成的“故事集”。其二，正文进行了叙事化处理。正文所起的作用不再是单纯讲观点、知识与理论，而是叙事情境引入，以及学习活动（行动叙事）的发动，学习活动之间的连接、过渡与转换，学习活动的总结与反思。通过这样的处理，正文有了叙事性。但叙事化的正文并不排斥论证，在叙事总结与反思环节，甚至是在叙事情境引入环节，根据需要，也会有观点、知识、理论的自然呈现。其三，正文之外的栏目是每篇课文的主体。这些栏目是由多重叙事构成的。第一重叙事是教材所给定的叙事，即被编写组放进教材中的儿童个人

成长叙事、同龄人叙事、他人叙事。这类叙事都是经过精心挑选的，都是富含教育价值的叙事（也包括反面警示性的叙事）。通过此类叙事对儿童进行的教育是附带性的，这类叙事的主要功能在于引发第二重叙事，即课堂上的儿童自身的成长叙事。教材所给定的叙事类似叙事的“引言”或“序章”，目的在于引出课堂上的儿童讲出在这个话题下自己的叙事（体现为教材“交流园”栏目）。第三重叙事则是“行动叙事”，即在前二重叙事的激发下，课堂上的儿童在教材、教师的指引下，通过“亲身做”的方式尝试各种各样的学习活动（体现为教材“活动园”栏目）。教材中的学习活动，之所以可以称为“行动叙事”，就在于教材中的这些活动不仅是做事，还包括做事之后的反思与总结（其实就是内隐叙事，即儿童在内心将所做之事回顾一下）。

（二）文体转变所取得的突破

编写组通过由论证文体到叙事文体的转变，突破了长期困扰小学德育课的一些问题，在教材、教学等方面都取得了一定的突破。

第一个突破是解决了教材与教学脱离儿童生活的问题。如前所论，对于专门、直接的德育课程而言，其最大的问题是所传授的是与儿童生活无关的“关于道德的知识”。一方面，那些“关于道德的知识”，因为与儿童生活没有关联性，不能引起儿童的兴趣，不能转化为儿童的思想道德品质；另一方面，那些“关于道德的知识”又是封闭性的知识体系，是一环扣一环的，儿童自身的生活经验被排斥在外，不能进入课堂。这样的课程脱离儿童生活是必然的。可以说，教材所看重的道理、知识、理论以及论证文体，在儿童面前建立起了一道“围墙”，将儿童的生活、经验、体会都挡在“围墙”之外。课程将儿童挡在外面，反过来也就意味着课程在儿童之外，没有进入儿童的生活世界之中。这种状况下的小学德育课程，其教育影响的发生，类似在儿童的世界之外“发号施令”，故而，它得不到儿童的响应是不难预料的事情。

小学德育教材讲述的主要是儿童自己的成长叙事，它们都是使用教材的每个儿童所亲近、熟悉的故事。在这些故事中，有儿童自己成长中所遇到的困惑、所体会到的快乐、所经历的事件。当然，教材中所给定的成长叙事是固定的、共性化的，而使用教材的儿童则是千差万别的，二者之间存在着巨大的落差。仅仅靠教材所给定的成长叙事来教育儿童，无论这些叙事多么出色，也都是不够的。教材并没有将给定的成长叙事作为儿童学习的对象，而是以这些叙事为“序章”而引出使用教材的儿童丰富多彩的经历、体验与所感、所惑、所得。

回归儿童生活，当然不是只回归儿童的私人生活。儿童也是家庭、学校、社会、国家、世界的儿童。教材在讲述儿童成长叙事的过程中，也会将其放在家庭、学校、社会、国家、世界的背景下去讲述，并因此牵引出家庭叙事、学校叙事、社会叙事、国家叙事、世界叙事。一方面将儿童自身叙事嵌入“大叙事”背景之中；另一方面则又以“大叙事”为儿童的成长叙事提供价值标准与价值指引。这样就实现了“大叙事”向下“接上童气”与“小叙事”的向上通达性。

第二个突破是教育姿态的转变。小学德育教材选择论证文体体现的教育姿态是“劝说”。劝说依据的是理论，背后的逻辑是教材将理论讲清楚了，儿童就得服从。问题是教材所讲的理论，往往是离儿童生活很远的知识或理论，不能满足儿童当下的思想道德发展需要，即使很有说服力，儿童也觉得与己无关。由论证文体所衍生的强制灌输与应试化教学，事实上又解构了教材所进行的“劝说”：那些理论与知识是用来考试的，生活中听不听都没有关系。劝说姿态的另一个问题是，其所借助的是儿童的认知能力，期望通过提高儿童的认知能力来达到教育目的。在这一过程中，儿童的情感、经历、体验都被忽略了。思想道德发展不是单一认知能力的发展，而是整体生命能力的发展。没有其他要素的综合作用，认知能力的发展是不可能的。如前所论，劝说是外在的，是在学生的世界之外提出的要求，很容易被儿童当作一种强求，当作对自己自主性的一种干预，因而会招致儿童的反感与抵抗。

小学德育教材由论证文体转向叙事文体，教育姿态也随之由劝说转向自主体悟。在叙事文体下，教材正文不再是劝儿童听从的道理，而是学习情境的引入，学习活动的激发，学习活动的连接、过渡与转换；栏目也不再是论证观点的论据，而是以儿

童个人成长叙事与其他多种叙事所支撑起来的各种学习活动。这样设计，就是使儿童从自身成长叙事、同龄人叙事、他人叙事、国家与社会发展的“大叙事”中体悟，从由各种叙事所支撑、引出的学习活动中体悟。如果说论证文体是“劝说”儿童应该如何做，那么，叙事文体则是将儿童放在多重叙事之中，让他们自己去感悟该如何生活。“劝说”堵塞的是儿童思想道德学习的自主性，而通过叙事自己感悟所倚重的就是儿童思想道德学习的自主性。我们说，德育归根结底是儿童自己去“学德”，本质上讲，叙事文体转向所实现的一个突破就是辅助学生自己去“学德”。[1]3

这种处理方式最让人担心的是国家与社会的要求如何在小学德育教材中得到贯彻、小学德育教材的知识含量如何保证。如前所论，教材是国家意志的体现，这一点毫无疑问。问题是如何体现？论证文体是将国家与社会的要求直接放在正文里，很直接，但没有进行教育化处理，效果往往不佳，实际上并未得到真正的落实。叙事文体是将其蕴含在多重叙事与学习活动之中，看似间接，却是将国家与社会的要求融合到具体的事件与情境之中，使儿童在不知不觉中自然而然地接受了它们。这是经过教育化处理之后的落实，效果更好。至于小学德育教材的知识含量，也不会因为叙事文体而降低。每课虽然总体上是叙事性的，但其所进行的教育，都是依据相关学术研究的最新成果进行的。比如，四年级上册“我们班，他们班”就是对群体、集体间伦理关系最新研究成果的反映。[7]如前所论，叙事为主的正文，也并不排斥观点、知识的自然呈现。在小学德育教材的很多课文中，正文中也有水到渠成的观点与知识呈现。而且教材还通过“知识窗”“相关链接”等栏目，将儿童探究某个问题所需要的知识呈现出来，实现了知识的“软着陆”。

第三个突破是对强制灌输、应试化教学的改变。如前所论，在论证文体下，教师很容易找到“知识点”，教学易于滑向“画重点”“背知识点”“考知识点”，这些都为强制灌输、应试化教学提供了方便。在叙事文体下，道理与知识点已经不再是教材的重心，教材的重心在于多重叙事，在于以教材中给定的多重叙事去激发使用教材的儿童进入学习活动。在这样的设计下，教师已经很难以“画重点”的方式来进行敷衍式的教学。小学德育教材文体的改变，不仅是教材编排、呈现方式的改变，也是教学范式的改变。好的教材是内含着教学方式的，是将编写者所期望的教学方式蕴含在教材文本之中的。论证文体的教育姿态是“劝说”，强制灌输与应试化教学虽然并非论证文体所愿，却为其开了方便之门。叙事文体的教育姿态是自主感悟，所蕴含的教学是“以叙事开启学习活动”。教材一般首先根据教育需要，通过图文并茂的方式给出儿童个人成长叙事及其他叙事，让儿童进入学习情境之中，进入教材所设定的各种类型的学习活动之中。“交流园”是儿童交流自己的成长故事、观点看法的平台；“活动园”是儿童亲身参与的各种活动（包括个人活动、小组活动、班级活动等多种活动形式），以活动进行探索与体验，是一种“行动叙事”；“阅读角”“故事会”“美文欣赏”是提供他人叙事的栏目。教材在这些叙事之后，往往附加活动设计，将他人叙事与自主感悟结合起来；“知识窗”“小贴士”“相关链接”则是为学习活动提供背景知识支持。这样的设计，对使用教材的教师有着很强的指导性与约束性，教师如果不依照这一范式进行教学，就需要自己花大量的精力对教材进行论证化改造。自然，逆教材而行并不是一件容易的事。顺着教材所指引的教学方向走，不仅教起来顺畅，也受儿童欢迎，何乐而不为？

三、两种文体的优劣与选择依据

（一）两种文体的优势与劣势

编写组在小学德育教材中所进行的叙事文体尝试，虽然取得了一些突破，但尚不足以否定论证文体在德育教材中的作用。要对这一问题进行澄清，还需要对两种文体在德育教材中的优劣短长进行全面的对比分析。

论证文体有其自身不可否认的优势，主要表现在知识呈现与知识教学方面。第一，论证文体是有利于讲概念的。在论证文体下，小学德育教材可以通过正文或辅文来阐明各种伦理学、社会学、政治学概念。比如，教材可以通过正文呈现一个概念，然后再通过几个下位的观点以及相应的附加材料来对概念进行解释与说明。这一优势是叙事文体所不具备的，在叙事文体下，如果这

样处理概念就会中断叙事线索，显得生硬、突兀。第二，论证文体逻辑严密，有利于结构化地呈现知识。前文论及的不少人所热衷的“去掉材料之后”的正文依然是逻辑严密的一个“短论文”，就是对论证文体逻辑性的一个证明。论证文体往往有一个内在结构，如“是什么”—“为什么”—“怎么做”。“是什么”讲教育主题所涉及的概念，比如在讲“诚实”时，会先对诚实进行概念定义与概念解释；“为什么”就是给出充分的理由，“为什么要诚实”（诚实对个人、对社会的意义与价值）；“怎么做”就是如何将诚实价值落实在日常行为与日常生活中。通过这样的文体表达，关于诚实的知识就会显露出从概念、理论到行为的清晰结构。第三，这样的文体表达，为教师进行知识教学做好了准备。在教学的过程中，教师只要依据教材将概念、理由、怎么做讲清楚，学生就能了解不同主题下的结构化的知识。任课教师甚至可以在不了解学生诚实品德发展的真实状况下，就能将教材所预设的知识与道理讲清楚、说明白。而且，这样的文体结构也有利于教师通过答题对知识的教学效果进行检测，易于出题与考试。

论证文体还有一个直接的益处：国家要求的贯彻直接明了，可对照、可查证。教材是国家意志的体现，国家要求就要在教材中得到不打折扣的落实。按照当下的课程体系，国家要求首先体现在课程标准中，教材是课程标准的具体化。在论证化的教材中，课程标准的内容要求，可以在教材中一一找出来。论证文体的这一优势，既方便教育行政部门对教材进行审查、审定，也有利于教材编写者全面落实课程标准的内容要求、通过教材审查。

论证文体的劣势前文已经论及。论证文体的劣势主要在于儿童的经历、体验与情感无法进入教材之中。道理、知识、理论是自成体系的，儿童自身的经验在这个体系之外。这种劣势不仅体现在教材文本方面的，还会衍生到教学中。论证文体所蕴含的教学姿态是“劝说”，而劝说所依据的是教材所提供的知识与道理。再加上应试化的整体氛围，论证文体又为“找知识点”“画重点”这样的“偷懒式”教学开了方便之门，导致儿童自身的经历、体验与情感既无法进入教材，也无法进入教学过程之中。

叙事文体有多种优势。首先，叙事问题具有生活与经验优势。如前所论，叙事文体的优势不仅是文体的，还是内容的。教材的叙事转向，最为根本的是将教材的实质性内容由知识体系转向多重叙事。思想道德知识体系对儿童来说，是外在的，而个人成长叙事则是儿童“自己的”。即便是他人叙事，因为所讲的是有血有肉的故事，对儿童来说也具有亲近性。而且教材给定的叙事，不是教材的重心所在，教材的重心在于以这些给定的叙事去“牵引”出儿童自己的经验、体验、情感，激发他们去进行各种各样的学习活动，以行动进行新的叙事。也就是说，在叙事文体下，不仅儿童过去的经验、体验、情感可以进入教材之中，当下的、尚未发生的经验、体验、情感也可以进入课堂之中。

其次，叙事文体还有教育优势。自主是人最重要的精神需要之一，儿童也是如此。当成年人以“劝说”姿态“告诉”儿童道理时，如果把握不当，就有压制儿童自主性的嫌疑，就可能招致儿童的逆反。人天生爱故事，除了人是叙事性存在、天生爱故事外，还在于故事不强求人而是陪伴人。将事理蕴含在故事中，让儿童在听故事的过程中自己去体会事理，既有教育引导，又有对儿童自主需要的尊重，是一种比较高明的教育方式。叙事作用于人的方式是共鸣，我们听、读一个故事，进入故事的世界，往往会与故事中的人产生共鸣、会为之动情。这种动情，其实就是被影响的过程。[8]当然，要保证叙事对人影响的正面性，故事本身的价值倾向至关重要。进入小学德育教材的叙事都是经过千挑万选的，当然经得起道德价值的检验。

叙事文体也有劣势。第一，叙事不擅长知识的体系化呈现。我们在讲述一个故事时，故事也会涉及相关的知识，但要在故事中、故事间呈现体系化的知识，是比较困难的。第二，在叙事文体下，教材的整体结构与课文的具体结构遵循的是叙事逻辑，很难遵循从概念、理由到如何做这样的论证逻辑。第三，叙事文体的重心在于儿童的思想道德发展，不在于知识教学，这导致教师要去找“知识点”“画重点”时就比较困难。第四，叙事文体对课程标准的落实都是经过教育化

处理后的落实，不是直接写在正文中的落实，即具有一定的隐含性与间接性。这意味着叙事问题的教材对编写与审查的要求更高。

（二）文体选择的依据

客观来看，两种文体各有优劣短长，德育教材的文体选择不能只依据文体特点，还要考虑儿童因素与课程因素。

首先要考虑的一个因素是教材是为谁而编的。我们习惯将教科书称为“教材”，多少已经暗示教科书以教师的“教”为核心，是为“教”服务的，是为教师而编的。过去那种正文讲知识、观点，辅助性栏目呈现论据材料的课文结构，非常方便教师的“教”：教师上课，只要先亮明一个观点，再加上几个论据材料，教学就算完成了。而且，这样的教材非常方便教师出题、考试。从教育管理的角度而言，论证文体的教材也方便教材审查，方便检核国家要求是否在教材中得到了直接体现。

如果教材是为教师的教而编的，那么，选择论证文体就有一定的依据。问题是，论证文体是不利于学生思想道德学习的（前文已经论及，这里不再赘述），小学生对抽象知识的死记硬背与答题训练，不仅对他们的思想道德发展不起作用，还会给他们带来消极情感体验与学业负担。而叙事文体讲述的是包括儿童个人成长叙事在内的多重叙事，并由此来激发小学生参与学习活动的兴趣，从而实现行动叙事，从小学生思想道德发展的角度看，是比较理想的文体选择。

教材为谁而编不是一个难以回答的问题。在教育学上，教师的“教”并不是一个孤立的、自成一体的活动，其本身也是为学生的“学”服务的。因此，小学德育教科书虽然名为“教材”，但归根结底是“学材”，是为儿童的思想道德发展服务的。

在文体选择方面，另一个需要考虑的因素是德育课到底是一门什么课程，到底是为什么而开设的课程。原来的《全日制义务教育品德与生活课程标准（实验稿）》对其课程性质的定位是：“品德与生活课程是一门以小学低年级儿童的生活为基础，以培养具有良好品德与行为习惯、乐于探究、热爱生活的儿童为目标的活动型综合课程。”[9]《全日制义务教育品德与社会课程标准（实验稿）》对其课程性质的定位是：“品德与社会课程是在小学中高年级开设的一门以学生生活为基础、以学生良好品德形成为核心、促进学生社会性发展的综合课程。”[10]《义务教育道德与法治课程标准（2022年版）》对其课程性质的定位是：“道德与法治课程是义务教育阶段的思政课，旨在提升学生思想政治素质、道德修养、法治素养和人格修养等，增强学生做中国人的志气、骨气、底气，为培养以实现中华民族伟大复兴为己任的有理想、有本领、有担当的时代新人打下牢固的思想根基。”[11]从这三个国家规范性文件看，小学德育课都不是知识课，开设的目的不是为了伦理、政治、社会知识的传授，而是为了儿童的品德与思想素养的提升。

义务教育道德与法治课程的“品德与思想素养教育”这一性质定位，是小学德育教材文体选择的另一个重要依据。如前所论，论证文体所衍生出来的知识化、封闭性（脱离儿童的生活与经验）、教学的强制灌输与应试化，是不利于儿童的品德发展与思想素养提升的。与论证文体相对照，小学德育教材向叙事文体转变，不仅突破了小学德育教材脱离儿童生活的痼疾，将劝说性的教育姿态转变为自主感悟的教育姿态，还避免了教学的灌输化、应试化，是真正有利于儿童品德发展与思想素养提升的。

教材的文体选择还要面对相关人员与社会大众的思维定势。如前所论，由于小学德育教材长期是论证文体的，导致很多人以为论证文体就是小学德育教材的天然文体，不采用论证文体就不像教材。对小学德育教材文体的这种固定看法，是因袭过去而形成的，需要理性面对。发展到今天，教材编写的专业性、学术性应该提上日程了。也就是说，一直如此的不一定正确，一切都要放在学术的标准下来衡量。

当然，选择叙事文体还是论证文体，不是一个非此即彼的问题，二者是可以兼顾的。可以根据课程性质，以一种文体为主，兼顾另外一种文体。这样做的优势在于，一方面，可以灵活处理，不拘泥于一种文体，使教材在文体选择上不至于过于僵化。如果多数教育主题与叙事文体契合，就以叙事文体为主，辅以论证文体；如果个别教育主题与论证文体契合，就以论证文体为主，辅以叙事文体。另一方面，这样的选择能够充分发

挥两种文体的优势，而尽量避免各自的劣势。

四、结语：叙事为主，兼顾论证

通过以上的理论思考与实践探索，编写组认为，小学德育教材的文体总体上应该是叙事的，但又不排斥论证，概括起来就是：叙事为主，兼顾论证。叙事为主，意味着整套教材组合在一起，蕴含着国家与社会的“大叙事”；每册教材，由不同主题、领域的叙事单元构成；每课则由儿童个人成长叙事为主的多重叙事构成；教材的正文与栏目是一体化、叙事性的。兼顾论证，意味着整套教材既有“大叙事”线索，又有体系化、理论化的结构；每册教材虽然是由叙事单元构成的，但单元之间、单元内部又是有体系和结构的；每课虽然是由多重叙事构成的，但每课的内在结构又蕴含着知识体系，不同话题之间有清晰的理论关系；课文的正文与栏目，以叙事为主，但也不避讳知识与论证，讲究知识、结论的自然呈现、水到渠成；在正文不方便给出知识、理论的地方，以“知识窗”等栏目实现知识的“软着陆”。

对小学德育教材文体选择的探索，是小学道德与法治统编教材第一轮开发所取得的学术成就之一。应该承认，这一成就是阶段性的，尚不完善。但这一探索突破了小学德育教材在文体选择上的因袭定式，使教材文体选择这一重要的专业问题得到重视。总之，编写组所做的探索虽不完善，却值得珍惜。渴望教材研究专业人员关注这一问题，将这一刚刚开始的探索继续下去。

参考文献：

[1] 高德胜. 以学习活动为核心建构小学《道德与法治》教材 [J]. 中国教育学刊，2018 (1)：4.

[2] 鲁洁. 义务教育教科书　道德与法治　三年级：下册 [M]. 北京：人民教育出版社，2018.

[3] 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，1994：153.

[4] 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)：12.

[5] 鲁洁. 义务教育教科书　道德与法治　四年级：上册 [M]. 北京：人民教育出版社，2019：2-4.

[6] 高德胜. 论小学《道德与法治》教材的“叙事思维” [J]. 课程・教材・教法，2019 (6)：18.

[7] 鲁洁. 义务教育教科书　道德与法治　四年级：下册 [M]. 北京：人民教育出版社，2019：16-23.

[8] 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)：62.

[9] 中华人民共和国教育部. 义务教育品德与生活课程标准 [S]. 北京：北京师范大学出版社，2012：3.

[10] 中华人民共和国教育部. 义务教育品德与社会课程标准 [S]. 北京：北京师范大学出版社，2012：5.

[11] 中华人民共和国教育部. 义务教育道德与法治课程标准 [S]. 北京：北京师范大学出版社，2022：3.

（责任编辑：李　洁）

Argument or Narrative: On the Stylistic Choice of Primary School Morality and Rule of Law Textbook

Gao Desheng

Abstract: The stylistic choice of primary school morality and rule of law textbook is an unnoticed educational problem. For a long time, the style of primary school moral education textbooks has been argumentative. This has created a stereotype of the argumentative style of the textbooks, and the compilers, reviewers and users of the textbooks will find it abnormal if the text is not opinionated. Argumentative style has its advantages, but the textbooks will have many problems with the domination of it. In the development of unified primary school morality and rule of law textbook, we tried to introduce narrative genre, which worked well, but faced a lot of skepticism and challenge. The choice should not be based solely on inherited practice or adult preference, but on the nature of moral education and the characteristics of children's moral learning. Of course, the choice is not a matter of choosing, but which predominates. Narrative domination supplemented by argument is the right choice.

Key words: primary school morality and rule of law textbook; narrative; argument reasoning; stylistic choice; moral education