

道德想象力与道德教育*

高德胜

〔摘要〕 传统伦理学多是排斥想象的,但实际上即使是排斥想象的伦理学也是无法离开想象的。道德想象力不是想象力与道德的简单结合,而是想象力带有道德意蕴与道德功能的运用,是一种特殊的想象力。道德想象力的道德意义在于发现道德问题,探索解决道德问题的多种可能性,对自己的所作所为进行矫正。教育和道德教育在培育道德想象力上首先需要做的,是排除限制、堵塞、挤压道德想象力的教育因素,使道德想象力从重重束缚中解放出来。同时,道德隐喻、道德教育隐喻的转换、发挥文学叙事的独有功能、直面痛苦、沉思练习等教育方法对道德想象力的培育有直接的作用。

〔关键词〕 道德;想象;道德想象力;道德教育

〔作者简介〕 高德胜,教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学课程与教学研究所教授 (上海 200062)

一、道德关乎想象吗?

在传统伦理学中,想象是需要回避和排斥的一个概念,很多伦理学视想象为道德的敌人。在传统伦理学中,想象被看成主观的、变幻不定的,不受道德原则控制和理性约束,对道德起着消解、损害、模糊的作用,因而是需要戒备、回避和排斥的。正如费什米尔(Fesmire, S.)所说,传统道德哲学将自身理解为一门非经验的学科,包括想象在内的经验性心理倾向都是需要排除的,只有这样才能确保一个“净化了的理性母体”^[1]去洞见道德原则或道德律。受此影响,道德与想象无关的观念可以说已经渗入我们的潜意识而成了一种不言自明的“常识”(common sense),我

们总是不假思索地将想象与艺术活动相联系,将想象运用于艺术活动与话语,很少将想象与道德联系起来,想象在道德活动与话语中没有位置。

当然,并不是所有伦理学都排斥想象,情感主义伦理学和实用主义伦理学对想象力就是非常看重的。休谟(Hume, D.)重视同情的作用,而同情就是能够体验他人的情感。在这一心理过程中想象力扮演着重要作用,因为没有想象力,我们无法到达他人,无法站在他人的位置上,也就无法体验他人的情感。到达他人、站在他人立场上都是在想象中完成的。休谟还认为,“自我检视的习惯”(the habit of self-review)是德性的守卫者,即我们总是想象他人如何看待自己的言行。^[2]想象力是杜威(Dewey, J.)诸多核心概念的关

* 本文系教育部人文社会科学重点研究基地南京师范大学道德教育研究所2016年度重大项目“生活德育的理论深化与实践推进研究”(项目编号:16JJD880027)的研究成果。

键部分,没有想象力,诸如经验、目的、思考等都是无法界定的。比如,杜威将经验视为对行为后果的体验与思考^[3],这种体验与思考是在想象中以情景重现的方式完成的,类似于我们常说的在想象中“放电影”。没有想象力的经验,在他看来就是动物或野蛮人的经验。在杜威那里,目的的形成与对一个可欲后果的预见是一回事。^[4]这里的“预见”(envision),当然不是别的,就是想象力。思考更是想象性的,他将慎思(deliberation)界定为“在想象中对各种相互竞争的可能的行为方式的戏剧性的预演(rehearsal)”^[5]。所谓“戏剧性预演”就是我们日常所说的“彩排”,针对重要问题的慎思就是通过想象对各种可能性进行“彩排”。从这一定义看,慎思与想象是同一过程,没有想象,也就没有慎思。也许,杜威引用的雪莱(Shelley, P. B.)的这句话“想象力是道德的善的伟大工具”^[6]最能概括他对想象力的推崇。

从社会大众关于想象和道德的“常识”可以看出,排斥想象的伦理学远比拥抱想象的伦理学影响要大得多。但是,这些伦理学对想象的排斥处在一种悖论性状态,即一方面竭力排斥,另一方面又无法真正离开想象,真是“欲罢不能”。柏拉图(Plato)的“理念论”对后世理性主义哲学与伦理影响至深,但体现其主要伦理思想的“理想国”就是一个想象的作品。在柏拉图所创造的对话中,苏格拉底(Socrates)反对带有想象性的叙事演说,推崇逻辑性的对话,但一到关键处,他也是离不开想象色彩浓厚的神话叙事隐喻,最有名的当数流传至今的“洞穴”叙事隐喻。康德(Kant, I.)是理性主义哲学的集大成者,他的伦理学被认为是最纯的,与隐喻和想象的关系是最疏远的。但普特曼(Putnam, H.)却发现康德的理论莫基于诸多想象性的“道德意象”之上,他的哲学人类学想象了“世界的一个道德形象(a moral image of the world)”^[7]。不仅如此,他的诸多概念及其运用都离不开

想象的建构,比如“纯粹理性”,这里的“纯粹”就是一个想象性隐喻概念;比如“自由王国”与“必然王国”,也是充满想象的隐喻;比如“绝对命令”中的行动原则的普遍化,没有想象的参与,我们如何推论一个原则运用于所有人的情形?甚至他关于“人是目的、不是手段”的思想,也是包含着想象的。罗尔斯是当代自由主义哲学大家,但他建构自己理论大厦的基点——“无知之幕”是想象的,即通过设想最原初的人的境况并从此推论出社会公正的合理性、合法性。

为什么伦理学对想象“欲罢不能”呢?根本的原因还是在于,在真实的道德活动中,想象是不可或缺的一个基本要素。想象是道德活动的构成性因素,伦理学作为对道德活动的理解和解释,当然也无法完全排斥想象,否则就寸步难行。第一,道德的存在是有前提的,而想象是建构这些前提的主要力量。世界、群体、社会、人类、自我、他人这些概念都是道德存在的前提,而这些概念的建构都有想象的参与。第二,道德不可避免地涉及自我和他人,而自我概念与他人概念的形成都对想象力有依赖性。我们都有自我,但自我不是可以看得见、摸得着的“实体”,而是需要想象来建构的一种人格同一性。同样,我们不是他人,他人也不单是可以看得见、摸得着的“实体”,而是独立于我们的另外一个人格存在,对他人人格状态的“看见”,显然也需要想象。第三,人是语言存在,语言具有符号性,正是这种符号的存在,使人在实体世界之外还多了一个由语言构成的意义世界。无论是语言符号的形成、指称,对语言符号的理解,还是进入语言符号所建构的意义空间,都需要想象。第四,道德思考与行动都离不开想象,想象是道德思考与行动的构成性因素。人对道德的思考一开始就是充满想象的,宗教性的道德观将道德视为超验存在、神、上帝的要求,人世之外的超越标准成了道德的依据或根本。没有宗教性的世俗的道

德,也将道德与“天道”联系起来,视人的道德为天道的贯彻与体现,这一点在中国古代伦理与古希腊道德观(古希腊人将人视为宇宙秩序的一个构成部分,人世道德是“宇宙道德”的体现^[8])中都有明显的体现。即使到了人是道德主体、道德完全是人的事务的今天,道德依然有一个内在的想象结构,即“应该”结构,也就是更好的可能性结构。

二、“道德的”想象力?

正是看到道德离不开想象,推崇想象力的伦理学者将想象力与道德联系起来,直接使用“道德想象力”(moral imagination)这个概念。这个概念的使用,最大的益处是将想象力纳入道德理论、道德研究的视野之内,想象力不再是道德的“局外物”,促使我们在理解道德、促进道德发展时将想象力一并考虑进去。但道德想象力这一组合性概念的问题在于其“误导性”,我们容易将这里的道德理解为限定语“道德的”,道德想象力很容易被理解成“道德的想象力”,暗示想象力本身就是道德的。我们在进行道德思考、道德活动时,想象力是必不可少的构成性因素,反过来,如果我们进行不道德的思考,心里想着如何陷害别人时想象力不是也参与其中吗?人在有意为恶的时候,也是要借助想象力的。如,一个心怀歹意的人,在为非作歹前、中、后都会有活跃的形象参与。正因为看到了这一点,库克伯格认为最好不用“道德想象力”这一概念,只研究想象力的道德运用就行了。^[9]

库克伯格(Coeckelbergh, M.)的策略虽然回避了逻辑矛盾,却也消解了“道德想象力”这一新概念所蕴含的理解道德的新视野。那么,到底该如何看待道德想象力这一新概念呢?可以从两个维度来理解道德想象力。第一个维度是“关于道德的想象力”,其对立面是无关道德的想象力。想象力多种多样,但如果以道德作为划界标准,可以将想象力分

为两类:一类是有关道德的想象力,一类是无关道德的想象力。与道德有关的想象力,也就是与善恶问题相关的想象力。将想象力运用于善恶问题上,如果是区分善恶进而行善去恶,那就是“道德的想象力”;如果是将想象力用在为恶上,那就是“不道德的想象力”。“道德的想象力”,也即给想象力加上了道德限定,想象力有了道德上的性质判定,这是理解道德想象力概念的第二个维度。多数推重道德想象力概念的学者,都是在给想象力以道德定性的意义上使用这一概念的,即道德领域的想象力或运用于道德问题上的想象力不言自明是道德的。这样的推论不是没有道理,想象力运用于道德领域,自然就受到道德的渗入,不再是一般意义上的想象力。比如,很多人认为作为想象力一种形式的移情或共情在道德上是中立的,但纳斯鲍姆(Nussbaum, M. C.)洞察到,如果我让自己的心灵进入你的经验,即使我不关心你,但我依然以最基本的方式认可你的现实与人性,在这个意义上,移情在道德上就不是中立的,至多是“准中立”^[10]的。科克斯(Kekes, J.)也认为,道德领域中的想象力不是道德中立的,而是已经带有了道德性,因为进入这种想象的人,会对想象中的多种可能性做出善或恶的评价。^[11]科克斯道出了道德想象的特殊性,即我们在进行道德想象时,已经在想象中进行了善恶评价,正是在这个意义上,将道德想象力理解为“道德的想象力”完全是有依据的。既然道德想象力不太可能是道德中立的,是偏向道德或有道德偏向的想象力,那么该如何解释想象力也可以用在为恶上这一矛盾现象呢?对这一矛盾的解决其实并不难,只要把握住两点既可:第一,承认想象力既可为善,也可为恶,这是前提;第二,当我们使用道德想象力概念的时候,其实已经在无意识中将为恶的想象力排除在外了。也就是说,我们在使用的道德想象力的时候,已经有意无意赋予想象力以价值性、道德性,不再包含那

种在为恶中发挥作用的想象力。在语言的运用中,这类看似中立实则已经包含价值倾向的现象并不少见,比如教育,事实形态的教育可以让人变好,也可能使人变坏,但当我们使用“教育”一词时,已经赋予其价值倾向性,对其正向的道德价值达成共识。

道德想象力是伦理学的新话题,传统伦理学里鲜有道德想象力的影子。对于如何定义道德想象力,目前还处在众说纷纭的状态。如前所论,道德想象力是道德与想象力的结合,一端是道德,另一端是想象力,问题是二者是如何结合的,在二者之间存在着什么样的中间环节使二者结合在一起。在道德问题上运用想象力,牵涉最多的是“可能性”,不少学者就是从可能性的角度来界定道德想象力,比如,哈格里夫(Hargrave, T. J.)将想象力定义为“在想象中辨识特定情况下行动的多种可能性,预见特定行动可能的益处与危害”^[12]。道德想象力当然与行动的可能性有关,这是想象力的基本功能,但道德想象力之所以是道德的,就在于其是在善恶观照之下对可能性的思考。既然事关善恶,那么就与他人有关联。那么,个体化的他人(包括群体)也是道德想象力界定的一个必不可少的要素。实际上,道德想象力的一个重要功能就是从自我走向他人,去理解他人的处境、感受与心灵。日常生活中的道德想象力不是凭空产生的,而是派生于特定情境的。道德想象力既是由情境激发的,也是我们理解情境、从中发现多种可能性的方式。因此,情境也是界定道德想象力需要考虑的一个因素。此外,关于道德想象力的界定很容易忽视其与自我的关系。这种忽视有深远的伦理根源,即诸多伦理学只将道德理解为“人我”关系范畴,不把道德理解为“我我”关系范畴。道德事关“人我”,这本身没有错,但也事关“我我”,即我如何对待我自己。我们从“己所不欲,勿施于人”、“爱邻如己”这类“道德金律”中可以窥见“我我”关系的根本性:在“道德金

律”中,如何待“己”是如何待人的标准。既然道德也牵涉“我我”关系,那道德想象力当然也适用于“我我”关系。从道德想象力运用的对象看,我们既想象他人、情境,也想象自我,在想象中与自己对话;从道德想象力运用的时间维度看,想象既是朝向未来的,聚焦于发现可能性,也是朝向过去的,聚焦于对自己行为、经验的整合与反思。既然是他人、自我、情境、可能性、善恶判断这些“中间因素”将道德与想象力结合在一起,那么可以尝试性地将道德想象力定义为个体运用想象力理解自我、他人与情境,对所面对的道德问题的多种可能性进行道德判断的一种能力。

由于情感主义伦理学比较推崇道德想象力,很多人以为道德想象力是一种情感。确实,道德想象力具有情感属性。我们对他人的移情,往往与我们对他人的同情一纸之距,甚至是同一过程。我们在想象中与自己对话,对自己的过往进行影像性回顾与反思,同样是带有自豪、羞愧、悔恨等情感体验的。我们对一个特定情境的想象性理解,也有自身情感的投射,不是纯然超乎情感的。我们对每一种行动可能性的想象性思考同样是带有情感的,每一个有过最大选择经历的人,都体验过在多种可能性之间权衡所带来的紧张考验。道德想象力具有情感性,这一点无可置疑,但如果仅仅从情感的教的去理解、限定道德想象力,那就有问题了。情感主义伦理学看到了道德想象力的情感性,认知学派则“发现”了道德想象力的认知性。比如,沃翰(Werhance, P. H.)就认为道德想象力是道德判断的有机构成,全程参与道德判断,从性质上看,道德想象是一个理性过程,主要功能用来对抗腐蚀道德判断的机构因素^[13](在他看来,机构,尤其是科层机构,往往用惯例、制度来堵塞想象力进而腐蚀道德判断)。与沃翰一样,很多学者都是将道德想象力放在道德推理(moral reasoning)之中来研究的,着力于道德想象力的理性与认知功能。

三、道德想象力的“道德意义”

既然道德与想象密切相关,道德与想象可以结合而成为道德想象力,紧接着的问题就是道德想象力在人的道德活动中的意义。

在道德活动中,发现道德问题,对道德问题有敏感性具有决定性意义。如果没有意识到道德问题的显在与隐在,后续的道德思考与行动都不可能发生。这是一种对道德问题的“看见能力”(the ability to see)或者说“道德视力”(moral vision)。^[14]如果是显性道德问题,那就是直接的“看见”,如果是隐形道德问题,即道德问题虽然存在,但还不那么明显,这时的“看见”就是一种间接的“看见”,就是带有想象力的“看见”。也就是说,道德想象力是我们“看见”道德问题(尤其是隐含性、潜在性道德问题)的一种基本能力。

一个道德敏感性弱的人,总是意识不到自身言行给他人带来的影响,总是在错误已经铸成、伤害已经产生的时候才会发现自身言行与他人的关联性。道德想象力是克服这种缺陷的有效力量。如果能够在言行之前,运用道德想象力在心里对该言行可能产生的后果、与他人的关联、对他人产生的影响进行“彩排预演”,我们就会“看见”自身言行可能给他人带来的影响、干扰或伤害,就会调整自身言行,避免不良后果的产生。

道德问题的发现不单是能够“预见”自身言行可能给他人带来的影响,还包括对他人道德急需(moral imperative)敏感。如果对他人的道德急需视而不见或者根本就感受不到,那就是道德敏感性的休眠,就是道德冷漠。当然,他人的道德急需所需要的是作为在场者的援助行动,但行动不是无前提的。我们做出道德行动,起码有两个前提:一个是意识到别人的道德急需,一个是有行动的动力。在这两个方面,道德想象力都是不可或缺的因素。正如卢梭(Rousseau, J. J.)的洞

察,为什么富人对穷人那么冷酷?因为他们没有变成穷人的担心。^[15]所谓“没有变成穷人的担心”,就是缺乏道德想象力的表现,就是不会将自己放在穷人的位置上的移情能力。从意识到他人的道德急需到做出道德行动,中间还有一段心理距离,需要有道德行动的动力来跨越这段距离。人是多维度的存在,在响应他人道德急需的时候,还会有其他变量的“干扰”,比如我们个性中的软弱,因为道德行动都是需要勇气的;比如自我利益的考虑,因为道德行动就意味着风险和自我利益的让渡。道德想象力就是克服这些“干扰因素”的力量。我们会在想象中“预见”袖手旁观他人道德急需对他人的伤害,也会在想象中“预见”自己的这种不光彩行为对自身道德认同的伤害,更会在想象中“预见”这种冷漠做法一旦暴露出来所带来的羞耻。

发现道德问题是第一步,发现了才有以行动进行解决的可能。之所以是“可能”,不是“必然”,就在于这中间还有不少过渡性环节。如前所论,道德想象力是情感与认知兼具的,道德想象力所具有的“感同身受性”恰是道德行动的驱动力之一。在采取道德行动时,由意志薄弱引发的道德推卸也是阻碍力量。正是道德想象力所提供的对自己退缩行为所引发后果的“看见”,我们才有动力去克服意志薄弱和道德推卸。当然,在解决道德问题时,道德想象力的最大作用还是在于对多种可能性的发现与评估。我们每个人都有思想定式。思想定式让我们免去了思考的麻烦,减轻了生活的负担,也让我们失去了其他可能性。没有定式不行,只有定式也不行。道德想象力是突破思想定式的方式之一。道德想象力之所以能够突破定式,就在于其能够让我们回到被“定见”和预设的“脚本”所忽略的我们自身、他人感受和真实情境。有时候在定式支配下的我不是真实的自我,通过将定式与真实的自我认同联系起来,我们就会发现某种定式是如何与自身相悖,才会知

道“我不是这样的”，“我还可以那样”。借助道德想象，我们也会发现我们对他人的“定见”其实是“成见”，对他人是如此的不公平，他人“原来不是这样的”，他们理应得到更适当的对待。通过道德想象，我们会发现当下所面对的真实情境，虽然与过去遇过的情境有诸多类似之处，但也有细微的差别，正是这细微的差别，使得当下的情景与过去情景有了根本性的不同，按“脚本”行事是多么的不合时宜。

解决一个道德问题，往往不只有一种方式，而是有多种可能性。道德想象力的作用首先是对多种可能性的发现。如果没有多种可能性的发现，也就没有了道德选择，我们的道德自由也就谈不上了。道德想象力的特性在于其虽然来自现实，但又不受现实束缚，可以跳脱现实去“预见”新的可能性。有了多种可能性的发现，还要对多种可能性进行评估，以做出最佳判断和选择。以往的伦理学和道德教育理论给我们的印象是道德判断是理性推理过程，与情感和想象没有什么关联。这种流行的观念是“正误”参半的，道德判断确实需要理性推理，需要道德原则作为取舍的标准。但道德判断绝不是纯粹理性的，包含了情感与想象。我们对一种可能性的判断绝不是纯粹理性推演性的，而是包含想象的，即在想象中对这种可能性进行“彩排”，“预见”其实现所带来的效应。通过想象中对多种可能性的一一“彩排”，再结合我们的道德原则和价值偏好，综合考虑种种选择对他人的影响，我们才能做出道德判断和选择。

科克斯认为，道德想象力兼具探索功能和矫正功能，探索功能朝前，增加了我们道德思考的广度；矫正功能朝后，增加了我们道德思考的深度。^[16]其实，探索功能虽然主要是朝前的，但也可以朝后；矫正功能主要是朝后的，也可以朝前。我们既在事前探索解决问题的多种可能性，也在事后发现解决问题的另外一些可能性。面对一个问题，我们总有

想不到的可能，有时候事后反而会豁然开朗，发现事情还可以有另外的解决办法，这就是道德想象力的朝后功能。道德想象力的矫正功能主要是朝后的，多用在我们犯了错误、做了错事的情形下。如果错误是公开的，对自己和他人造成了伤害，感到后悔的我们就会在想象中思考如果没有犯这个错误该多好，如果采用另外的处理方式会有什么样的结果，是不是就避免了错误的发生。如果错误是非公开的，只有自己知道，我们就会想象错误暴露之后的情形，就会担心别人会如何看我们。同时，另外的选择、避免错误的办法也会在想象中浮现出来。正是在这种想象性思考中，我们有了不再犯同样错误的能力，获得了进步。还有另外一种情形，即我们有了做坏事的念头，或者说起了歹念，在真正去做之前，可能会在头脑中想象事情一旦发生的后果，会想象别人将如何看待自己，自己要承担什么样的后果，发生什么样的变化。虽然并不总是有效，但这种道德想象是阻止我们去做坏事的一道心理力量。这依然是道德想象力的矫正功能，但却是朝前的矫正功能。还有一种朝前的矫正功能，即我们为他人的恶行感到羞耻，由他人的丑恶联想到自己，想象自己处在他人位置上绝不会那样行事。这是用他人已经发生的恶行来预防自己可能发生的恶行的过程，显然也是朝前的。

这样讲，似乎道德想象力无所不在、无所不能，事实并非如此，道德想象力当然不是万能的，也有其自身的局限。第一，道德想象力是有边界的。不是所有生活可能都应该去探索，即使是想象性探索。因此，深层习俗与基本价值为道德想象力划定了不可突破的边界。比如，生命是基本价值，道德想象力在生命价值问题上的运用就以对生命的保护为边界。第二，道德想象力看上去可以天马行空，但实际上也不是万能的，我们做不到想象一切。想象虽然大于我们的生活与经验，但依然是我们生活与经验的产物。我们生活与经

验的广度与深度,决定了我们想象的广度与深度。第三,移情是想象他人的重要方式,但实际上我们对他人的想象也是有限的。看到别人处在危急之中,我们也会跟着焦急,但这种焦急与我们自己处在危急之中的焦急是不一样的,原因在于我们在移情想象他人处境的时候,还有一个清醒的意识:我不是他。第四,道德想象力的核心作用在于对多种可能性的探索,对各种可能性进行评估、选择哪种可能方案,不是任意、任性的,而是需要道德原则、道德标准的介入。排斥道德想象力的伦理学重视道德原则的作用,而一些重视道德想象力的伦理学对道德原则也有或隐或显的排斥,实际上,道德原则与道德想象力不是互相排斥的关系,而是互相补充的关系。比如,我们对远方他人的移情想象就比较弱,这时候普遍性的道德原则就可以弥补道德想象力之弱;也就是说,即使远方他人在我们的道德想象中是模糊不清的,但他们与我们一样是人,都有做人的权利,我们就有责任去帮助他们。

四、解放道德想象力的道德教育

受伦理学排斥道德想象力传统的影响,道德想象力在道德教育领域也没有得到应有的重视,鲜有如何培养道德想象力的研究。在道德教育领域占据主导地位的认知发展道德教育理论,也基本上不涉及道德想象力培养主题。悖论的是,忽略道德想象力的认知发展道德教育理论,本身却是严重依赖道德想象力的。我们知道,作为其主要教育策略的“两难道德问题法”讲的是有多种选择可能性的道德问题,根据儿童自己的选择及选择的理由来判断儿童的道德发展水平,然后再根据儿童的现有水平进行适合的教育。“两难道德问题”本身就是一种想象性叙事,是通过叙事建构的生活场景与人物关系,没有道德想象力是无法理解的。“两难道德问题法”讲

述的是“他人的故事”,目的却在于让儿童站在他人的位置和立场上看问题,其背后遵循的逻辑其实就是移情想象。通过儿童对冲突性价值的选择及选择理由来判断儿童的道德发展水平,其实是对儿童在想象中对多种选择的“预演彩排”能力的衡量,借助的依然是道德想象力。认知发展道德教育理论与道德想象力的这种“混在关系”,其他理论流派也不同程度的存在着,这说明道德教育理论无论是否意识到道德想象力的重要性,都无法与道德想象力完全切割,都要或轻或重地依赖道德想象力,都会对道德想象力的培养有所影响。既然认识到了道德想象力在道德发展中的意义,道德教育理论在道德想象力培养上就应该走出“无心插柳”的阶段进入自觉培养阶段。

既然道德关乎想象,道德想象力在道德活动中具有不可替代的作用,道德教育本身也离不开道德想象而发挥作用,那么,道德教育就应该自觉从排斥、遗忘道德想象力的状态摆脱出来,将道德想象力培养作为道德教育的目标之一。将道德想象力作为道德教育的目标,实现路径有正反两个方向:一个方向是通过正面的道德教育活动培育道德想象力;另一个方向则是检讨教育现状,消除阻碍道德想象力发展的教育因素。

忽视儿童经验与情感对儿童道德想象力的发展具有巨大阻碍作用。作为为儿童道德发展服务的教育活动,道德教育如果想象不到儿童,不能“看见”儿童的所思所想,不能将儿童的经验纳入活动中,那么,这种道德教育的想象力是贫乏的。能够对儿童有一种想象性移情,理解儿童的成长需要,以他们的眼光看待世界,这不是对道德教育的高标要求,而是起码要求,做不到这一点,何谈道德教育。道德教育要想发挥作用,一个基本前提就是对儿童有同情的理解,放低姿态,以自己的实际行动“入伙”儿童生活。道德教育对儿童的同情理解与“入伙”行为换来的是儿童对道德

教育的“入伙”，儿童因此成为道德教育活动的主人，道德教育不再是外在于儿童的存在，而是教育者与儿童共同建构的活动。

道德教育想象不到儿童的一个重要原因在于陷溺于道德知识。道德知识不是没有意义，但其意义不在于知识体系本身而在于其所指称的社会世界。陷溺于道德知识的错误就在于割裂道德知识与其所代表的社会世界之间的联系，只把道德知识的学习当作道德教育的目标。经由包括道德想象在内的心理过程，将道德知识在情境中激活，与真实的社会生活发生联结，既是道德知识发挥作用的必经之路，也是道德教育的应有之义。在这一激活过程中，道德想象力既得到了运用，也得到了发展。陷溺于抽象道德知识的道德教育，阻断的是道德知识与真实生活发生联结的可能性，堵塞的是道德想象力的发展。

教育与道德教育中的灌输都是没有想象到儿童的表现，也是有损于儿童道德想象力的。对儿童来说，灌输过程毫无想象力，儿童不需要发现道德问题，不需要回到自身，不需要想象具体情境，不需要想象他人，更不需要去思考多种可能性，只需要被动地像容器一样接纳来自教师的“倾倒”。在这一过程中，儿童被物化，是物一样的存在，根本不配拥有想象力，也没有必要拥有想象力，想象力反而是接纳“倾倒”的干扰因素；教师也不需要想象力，他们的教育行为被简化为物理行为，想象力同样成了干扰因素。可以说，在灌输过程中，想象力是多余的，也是被压抑和消除的。因此，有想象力的教育与有道德想象力的道德教育，必须摆脱灌输，从灌输中解放出来，从“容器”与“倾倒”的隐喻泥沼中走出来，重新想象儿童，视儿童为有自主要求与引导需要的人格存在；重新想象教育，视教育过程为教师引导下的儿童自主学习过程。

教育的竞争化是另一个无视儿童本性、损害道德想象力的因素。首先，竞争以人人为己为逻辑，但这里的“己”是物化的、利益的

“己”，不是精神的、道德的“己”。如前所论，回到自身、能够与自己进行无声的对话是道德想象力的重要功能与表现。教育的竞争化意味着教育所鼓励的是人人为物质的、利益的自己而努力，受挤压和排斥的是精神的、道德的自己。在这种教育的支配下，儿童慢慢远离了精神生活，不再与精神、道德的自己进行无声的内在对话。其次，教育的竞争化，使教育中的人没有愿望、没有心情去体会他人感情，也就无法进入他人内心与他人共情。在竞争的逻辑下，他人是需要战胜的敌人，对他人的想象，不是以道德的方式，而是以敌对的方式，以如何战胜他人的方式进行的。再次，为了能够在教育竞争中获胜，儿童只能顾自己、顾眼前，很难“抬起头来”看世界、看人间，更别说看人类的过去与未来了。

学校自产生之日起，就一直处在家庭与社会机构的拉扯之中。虽然“学校大家庭”、“学校是我们共同的家”之类的修辞依然不绝于耳，但现代学校事实上已经越来越疏离家庭，与工厂与商业机构越来越近乎，成了等级分明的科层化机构。越来越庞大、复杂的学校，其日常运作已经彻底告别情感关系，一头扎进规章制度的怀抱。科层化机构与科层化学校对道德想象力的妨碍是多方面的。第一，科层化机构有自己对效益和利益的追求，与这一目标追求相比，个人的感受，甚至是生死考验都是微不足道的。这也是为什么有那么多的学生在学校里感到备受折磨，而学校对此则置若罔闻，依然按照既定目标毫无松懈地运行的根本原因。第二，在科层化学校里规章至上，个人的情感体验不但不重要，还是需要被排除的消极因素。在这样的机构里，规章就是一切，包括道德想象力在内的一切个人因素都是需要戒备的破坏性力量。第三，在科层化机构里，每个人的角色都很清楚，甚至清楚到僵硬。在这样的机构环境里，与其说你是一个人，不如说你是一个固定的角色。你所要做的，不是冲破角色的功能限

定去发挥道德想象力,而是忠实地履行角色功能。你以自己所扮演的角色示人,接触到的也是别人所代表的角色。第四,科层化学校对服从推崇备至,服从是最高价值和最大美德。在生活中服从规章、服从作为规章化身的权威角色,在学习中服从知识体系和标准答案就是最佳生存策略。这样的价值导向,实际没有为个人自主和道德想象力留有发挥的空间。

五、道德想象力的培育

消除阻碍儿童道德想象力发展的因素是清除阻碍,除此而外,还可以通过一些专门的途径和方式对道德想象力进行针对性培育。

隐喻是我们认识世界、形成概念的基本方式之一,我们总是将抽象的、看不见的现象转换为看得见的、身体性的现象来加以理解。我们对道德的理解也不例外,约翰森指出,商业活动是现代社会的主导性行为模型,我们对道德的理解不可避免地带有商业交换的影子,“社会计算喻”(the social accounting metaphor)是道德的基本隐喻。比如,我们在潜意识中用“财富”(wealth)来隐喻“美好生活”(well-being),用“发财”(getting money)来隐喻“实现目的”(achieving a purpose),用“付账”(payment)来隐喻“增进美好生活的活动”(actions that increase well-being),用“欠账”(debts)来隐喻“义务”(duties),用“信用状”(letters of credit)来隐喻“权利”(rights)等。^[17]对约翰森(Johnson, M.)的这种揭示,我们的第一反应可能是震惊与否认,以为我们对道德的理解不是这样的。但想想教科书将道德定义为“调节人与人之间利益的规范”,想想我们对“善有善报、恶有恶报”的信念,想想对“合作双赢”的新道德理解,想想对“道德信用”、“道德银行”的推崇,就不能不承认约翰森的洞察力。

对道德的这种隐喻性理解看起来有损于

道德的高贵性,但也不是一无是处。伦理学中的功利主义以此作为道德思考的“原型”,同样也取得了巨大成就。伦理学是一回事,日常理解是另外一回事。伦理学是“形而上”的,即从“原型”到更加抽象而又丰富的理论体系;而日常理解则是“形而下”的,即从“原型”到更加粗陋、庸俗的道德理解。在对道德的这种“计算性”理解中,对他人的共情、内在心灵对话、对他人的爱与关心、待人处事的多种可能性,基本上都被丢掉了。因此,虽然对道德的这种隐喻性理解也是想象性的,但从根本上说却是有害于道德想象力的。

即使这种隐喻性理解自有其道理,但只有这样一种理解,或者说这种理解占据支配性地位,对道德想象力也是一种损害。因为这样的局面,限制了我们去探索“道德理解的多种可能性”,失去对道德自身的想象力。历史上曾经有过对道德的多种隐喻性理解,比如孔子的“仁者爱人”,将道德理解为“爱人”,并以“己所不欲,勿施于人”使之操作化;孟子以“四端”作为道德的原型,道德就是恻隐之心、羞恶之心、辞让之心、是非之心的扩展;苏格拉底将道德的根基放在如何与自己相处上,如何与自己相处是如何与他人相处的根本,所以他“宁愿受恶也不愿作恶”;亚里士多德将道德德性理解为“命中中间”,即命中过度与不及这两种恶的中间;康德从绝对命令(行动原则的普遍化、人是目的、人是自我立法者、道德主体是目的王国的成员)来定义道德;杜威从艺术的角度理解道德,即“作为艺术的道德”(道德活动与艺术活动在感受性、创造性、表现力、技巧性、对他人的回应等方面都是类同的)。^[18]曾经有过的关于道德的这些隐喻性理解充满想象力,一点儿也不输于大行其道的“社会计算喻”。“社会计算喻”之所以“一枝独秀”,就在于商业力量的越界性蔓延,即商业逻辑越出商业领域扩张到其他领域,包括道德领域。社会大众受此影响而不自知,还以为这就是对道德理解的

“标准答案”。商业不是恶,在适当的领域,商业一样是人类的活动方式,但并不是人类活动的领域都是商业性的。在伦理与道德领域,还是保持对道德隐喻性理解的“百花齐放”为好。教育行业应该有这种自觉,不要再从“社会计算喻”的单一维度来传递对道德的理解。

不仅关于道德的隐喻需要转换,关于道德教育的隐喻也需要转换。如前所论,灌输是堵塞想象与道德想象的活动方式,但在道德教育领域里,不少人依然以灌输作为道德教育的原型。与这一隐喻相关的则是“知识教学喻”,将知识教学当作道德教育的原型,用“输入”与“输出”来比喻教学投入与学习结果。另外一种关于道德教育的隐喻影响也不容小视,即“管理喻”,以商业生产管理的方式作为道德教育的原型,道德教育就是对学生的管理与控制。这些对道德教育的隐喻理解反映的是道德教育的异化,没能抓住道德教育的本性,对道德教育的影响是消极的。同时,这些隐喻暗示了道德教育的机械化、非人化,也挤压和排斥了道德想象力的存在与培养的空间。当然,道德教育领域里也不是只有一种声音,对道德教育还有另外的一些隐喻性理解,比如道德教育是“爱的活动”,揭示的是道德教育对年轻一代的爱护(“关心喻”即将道德教育视为一种关心,与“爱的活动喻”很接近);道德教育的过程就是“生活的过程”,将道德教育与生活过程融合起来;道德教育是“心灵间的交往”,从心灵互动的维度来理解道德教育;道德教育是“学生自主发展的引导”,将教育放在儿童发展的辅助与引导上……这些关于道德教育的各种隐喻各有所长,揭示了道德教育的“多种可能性”,本身就是富有想象力的,它们在教育领域的传播,对道德想象力的滋养大有益处。

从艺术的角度看,文学叙事是艺术作品,从文学叙事所蕴含的伦理价值观念来看,文学叙事又是“叙事伦理学”。“叙事伦理学”

不把伦理从其所融入的生命活动中剥离出来,而是将包含伦理问题的生命活动片段以叙事的方式呈现出来,“以文载道”。与理论形态的伦理学相比,“叙事伦理学”的劣势在于片面与碎片化,没有概念体系,无法把握伦理本质与普遍性,优势在于鲜活具体,有很强的感染力,能够贴近、抓住生命个体。从道德教育的角度看,理论形态的伦理学根本无法与叙事形态的伦理学相比,前者的抽象化、体系化优势在教育领域就完全是劣势,而后的劣势则全然没有影响,尽显贴近生命、具体生动、有感染力的优势。^[19]

文学叙事在道德想象力培养上能够发挥独特作用。首先,文学叙事是(道德)想象力的产物。文学叙事有多种风格和流派,无论哪种风格与流派,都离不开想象力。文学叙事的素材来自于现实,但成型的文学作品不是现实的照搬,一定是对现实的想象性再创造。而且,文学叙事的想象基本上是道德想象,也就是说,文学叙事虽然可以逼真地描绘道德败坏的行为,但这种描绘中一般都有或隐或显的道德立场。其次,读者对文学叙事的理解也是想象性的。想象力(包括道德想象力)是读者进入文学叙事所建构的意义世界的“通行证”,没有想象力,我们是无法读懂文学作品的。文学作品是想象力建构的世界,进入这个世界的阶梯不是其他,还是想象力。再次,对读者来说,文学叙事所建构的是“同中有异”的可能生活。“同”是指其所描绘的生活是与我们一样的人的生活,这些人与我们一样,有追求、有困厄、有快乐、有痛苦;“异”是指他们的生活又是与我们不同的,甚至超出我们的想象。文学叙事所描述的是他人的生活、过去的、未来的生活,但实际上是向读者展示生活的多种可能性。通过这种可能性,我们可以超越地域性、现时性、经验性的限制,去发现生活的丰富可能性。

文学叙事在网络时代也面临着生存危机。电子媒介时代“图像横行”,图像对文字

的挤压前所未有,有人说人类已经进入了“读图时代”。图像直接作用于人眼,不像文字符号那样依赖想象力。当然,即使是“读图时代”,叙事依然不可或缺,因为人是叙事性存在,对叙事的需求犹如对食物的需求。问题是叙事虽然存在,但目的与性质却已经发生了根本性的变化。文学叙事基本上都是道德叙事,都有对善的追求,但网络时代的叙事已经完全摆脱了“道德负担”,纯粹是为了娱乐消遣。从文学叙事的生存危机来看,学校阅读教育重任在肩。对很多人来说,接受正规教育的时间也许就是他们阅读严肃文学叙事的仅有时间。对这些人来说,学校的紧迫任务就在于通过他们的在校学习,尽可能地阅读经典的文学著作,为其基本的心性与道德想象力发展奠定一个基础。同时,学校教育也要为学生的阅读趣味和阅读习惯打下基础,以便学生走向社会之后即使为娱乐化的叙事所淹没,也有重新被严肃文学叙事唤醒的可能。

在网络时代,他人痛苦被加工成娱乐素材通过各种电子终端进入我们的生活,与此形成鲜明对照的是,学校教育对痛苦则基本视而不见。我们总是将教育视为增进幸福的活动,但却不去思考,如果不消除痛苦,所谓的幸福都是奢谈。网络时代痛苦之所以成了娱乐品,一方面在于网络的特性,即只有触目惊心的才是引人注意的;另一方面也在于我们的教育未给一代又一代受教育者打好“痛苦观”。追求什么样的幸福,树立什么样的幸福观当然重要,如何对待痛苦,建立什么样的“痛苦观”同样重要。正是因为学校教育回避痛苦,受教育者未打好“痛苦观”,才导致我们没有对网络产业将痛苦娱乐化的精神牵制力。正是在这个意义上,我们说教育有幸福使命,也有“痛苦使命”,即树立“痛苦观”、消除痛苦的使命。^[20]

教育对痛苦的直面,也有助于道德想象力培育。人类历史曾经发生的、正在发生的

痛苦,如果能够进入教育之中,成为教育的资源与内容,具有多方面的意义。一方面,有引导地直面人类痛苦,可以帮助学生了解人世间的疾苦,这是他们走出狭隘自我,形成心怀天下志向的契机;另一方面,直面人间痛苦,才会去探索痛苦的根源,这种探索,从消极的角度看,有助于他们了解人性和社会的复杂性,从积极的角度看,有助于他们发现人性和社会存在的多种可能性,能够从最糟糕的境遇中看到最美好的可能。此外,直面痛苦的教育往往对痛苦有敏感性,一旦教育自身有制造痛苦的倾向,就会得到认识和反思,不至于耽于制造痛苦而不自知,还沉醉于增进幸福的虚幻之中。教育能够直面痛苦,也会激活受教育者的痛苦敏感性,他们对现实教育中的痛苦也就有了反抗性。受教育者对痛苦的反抗性,也是教育不滑向制造痛苦之深渊的重要拉力。

现代教育的一个典型特征是将同龄人聚集在一起进行集体教学。同龄人一起学习,话语交流与人际互动是自然而然的。这当然是现代教育的优势,因为学生通过话语交流与人际互动从同龄人身上学到的一点儿也不少于从教师那里、从书籍那里学到的。在很大程度上,现代教育是“有声”的教育,但人除了有声的一面之外,还有无声的一面,即关闭自己与他人的外在声音,走向内心,去倾听内心的声音。从这个角度看,现代教育有声性的过度强化淹没了人的无声需要,外在表达挤占了内在寂静。人类历史上曾经有过的珍贵的古老教育智慧,包括沉思、反省、修身等在现代教育中基本上都销声匿迹了。如何让这些古老智慧重新焕发活力,如何在教育的有声与无声之间达到一个适合的均衡,是现代教育的重大课题。从道德想象力培育的角度看,沉思(meditation)具有直接相关性。霍格将沉思分为三种类型,即非话语性沉思(nondiscursive meditation)、半话语性沉思(semidiscursive meditation)、话语性沉思

(discursive meditation)。非话语性沉思就是“踩刹车”,从正在做的事情上停下来,从惯性活动中解放出来,与“我”(“I”)照面;半话语性沉思则是运用叙事等话语方式,在内心与自己、与他人对话;而话语性沉思则运用逻辑与分析思维,对特定问题进行内在性的思考。如果说非话语性沉思所处理的是“我是谁”的问题,而话语性沉思则处理的是“我能怎么样”、“我能变成什么”的问题。^[21]霍格(La Forge, P.)的研究深富启发性,探索在有声的教育中如何嵌入“无声的维度”,教导学生学会非话语性、半话语性、话语性沉思,应该成为教育与道德教育中的自觉活动。我们在小学《道德与法治》统编教材中对此有所设计^[22],希望通过这种探索性尝试,能够激发出更多理论与实践研究。

参考文献:

- [1][5][18] 斯蒂文·费什米尔. 杜威与道德想象力:伦理学中的实用主义[M]. 北京:北京大学出版社,2010. 3、104、160—178.
- [2][9][15] Mark Coeckelbergh. Imagination and Principles: An Essay on the Role of Imagination in Moral Reasoning[M]. New York: Paigraue Macmillan, 2007. 84—88、33、105.

[3][4] 杜威全集·晚期著作(第七卷)[M]. 上海:华东师范大学出版社,2015. 138、149.

[6] 杜威全集·晚期著作(第十卷)[M]. 上海:华东师范大学出版社,2015. 294.

[7][17] Mark Johnson. Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics[M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1993. 65、42.

[8] 吕克·费希. 什么是好生活[M]. 长春:吉林出版集团有限责任公司,2010. 169.

[10] Martha C. Nussbaum. Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions [M]. New York: Cambridge University Press, 2001. 331.

[11][16] John Kekes. The Morality of Pluralism [M]. New Jersey: Princeton University Press, 1993. 101、107.

[12] Timothy J. Hargrave. Moral Imagination, Collective Action, and The Achievement of Moral Outcomes [J]. Business Ethics Quarterly, 2009, (1).

[13] Patricia H. Werhane. Moral Imagination and Systems Thinking[J]. Journal of Business Ethics, 2002, (38).

[14] Karen E. Bohlin. Teaching Character Education Through Literature: Awakening The Imagination in Secondary Classroom [M]. New York: Routledge Falmer, 2005. 30.

[19] 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).

[20] 高德胜. 教育与痛苦[J]. 教育研究与实验, 2017, (2).

[21] Paul G. La Forge. Cultivating Moral Imagination through Meditation[J]. Journal of Business Ethics, 2004, (51).

[22] 高德胜. 论德育课程中的“内心活动”[J]. 现代教学, 2017, (22).

Moral Imagination and Moral Education

Gao Desheng

Abstract: Traditional ethics mostly excludes imagination, but in fact, ethics that even reject imagination cannot be isolated from imagination. Moral imagination is a kind of special imagination, which is not a simple combination of imagination and morality, but the application of moral implication and moral function in imagination. The moral significance of moral imagination lies in discovering moral issues, exploring multiple possibilities for solving moral issues and correcting one's own behavior. First of all, what education and moral education need to do in cultivating moral imagination is to eliminate the educational factors that restrict, block and suppress moral imagination, so as to liberate the moral imagination from the bondage. At the same time, what have direct effects in cultivating moral imagination are educational methods including the moral metaphor, the transformation of metaphor in moral education, the unique functions of literary narrative, facing up to pain and meditation practice and etc.

Key words: morality; imagine; moral imagination; moral education

Author: Gao Desheng, professor of Institute of Curriculum & Instruction, East China Normal University, Key Research Institute in University (Shanghai 200062)

[责任编辑:刘 洁]