

道德想象与德性教化的审美转向

肖祥

[摘要]道德想象作为一种“创造性地发掘情境”和“移情投射”的道德心理活动，在道德行为选择、道德思维形成、道德信念培育中发挥着重要的作用。道德教育的实质性追求是实现对主体的德性教化，而传统道德认知模式的缺陷影响着德性教化的实效性，并阻滞德性教化的目标实现。改变积累式道德教化对道德知识的拘囿、伦理律法主义对规范或条文的执迷，需要在道德教育中激发创造想象的力量。发挥道德想象的积极能动作用是实现德性教化由“转知为智”、“转智为德”向“转德为美”跃升的重要途径。在道德教育中培育主体之德性，就是要使之拥有观照“人是目的”与“和谐秩序”的主动性，在德—善—美的再生循环中追求“美好”，从而实现德性教化“转德为美”的目标升华。道德想象启示德性教化的审美转向，经由美的定向——道德意义的形而上学建构，美的追寻——在道德想象中实现价值生成与创造，美的体验——在道德想象中开启价值体验的“心灵旅程”，臻入美境——在道德想象中敞开德性教化的道德关怀，从而指示着德性教化的审美实践。

[关键词]道德教育；道德想象；德性教化；转德为美

[作者简介]肖祥，浙江师范大学马克思主义学院、田家炳德育研究中心教授（浙江金华321004）

“创造想象的力量是道德生活中的天赋原则。”^[1]没有想象而仅囿于知识或经验积累的道德教育，会丧失源源不断的内在力量，道德生活就丧失了活力而难免陷入“感性的世界的干燥，幻想的世界的撒空，精神的世界的无能”^[2]的泥沼。道德想象作为一种“创造性地发掘情境”和“移情投射”的道德心理活动，在道德行为选择、道德思维形成、道德信念培育等过程中发挥着重要的作用。发挥道德想象在道德教育中的激励功能，是实现德性教化由“转知为智”、“转智为德”向“转德为美”跃升的重要途径。道德想象的正向激励，能够克服旧有心智模式的禁锢、超越原子个人主义的束缚、优化主体的行为选择、激发人对道德美的精神向往，从而建构一种由道德理想启示生活实践，并由此充满美的体验和饱含美的追求的道德跃升方式。概言之，道德想象开启的德性教化“激发”范式遵循着价值体验的审美理路，是对“德性为何”的深入探寻和对“以德达美”的不懈追求。

一、道德想象及其对传统道德认知模式的超越

在传统道德教育方式中，强调道德知识的积累式道德教化和强调规范条文的伦理律法主义具有深远的影响。积累式道德教化强调德育知识的重要性，伦理律法主义强调道德规范或

条文对道德价值实现的作用，而道德的原初“德性”之质却常常被忽略。

道德认知发展理论作为一种积累式道德教化模式强调道德知识在德育中的重要作用，自20世纪30年代以来在道德教育和道德养成的理论和实践中占据着主导地位。20世纪上半叶，瑞士心理学家皮亚杰（Piaget, J.）提出了儿童道德认知发展阶段理论。美国发展心理学家科尔伯格（Kohlberg, L.）在此基础上创立了现代道德认知理论，认为人的认知发展和道德发展密切关联，道德发展建立在认知发展、逻辑思维和道德判断的基础上，遵循着“三水平六阶段”的阶段规律。20世纪90年代，莱斯特（Rest, J.）继承并发展了科尔伯格道德认知理论，提出了以道德图式论、道德类型论和四成分模型为内容的“新科尔伯格理论”。其后，艾森伯格（Eisenberg, N.）的“亲社会理论”和吉利根（Gilligan, C.）的女性道德心理学及其“关怀的道德发展主题”，从不同的角度“改进”了科尔伯格道德发展理论，它们对道德认知、道德情感、道德行为、道德人格和道德自我的关系探究，开辟了道德发展的新路径，展示了道德发展的新图式。

从道德发展理论的总体情况而言，无论是科尔伯格以“禁令取向的推理”为特征的“道德两难”情景的设计，还是艾森伯格“亲社会道德两难情境”，抑或是吉利根对于道德发展性别差异的研究和女性关怀道德发展阶段论，它们的共同特征乃是遵循人的认知水平，重视对道德发展过程的经验获取和道德知识的系统建构，它们所展示的道德图式乃是一种道德知识网络的搭建及在此基础上实现道德教育目的。显然，道德认知发展理论认为由“知”而“德”是一种必然性进路，其构造的道德教化逻辑强调道德知识的积累，并藉此向着“道德目的”艰难跋涉。但不能忽视的是，在道德知识的获取中道德的实质性品质被规定或被拘囿，个人独特的精神和情感容易被消磨，德育的进程由于缺乏对美好向往的激情经常性地、有时甚至被彻底地钝化为教育的规训。当道德的原初“德性”之质被忽略，德育就难以真正触动人心。

伦理律法主义执迷于伦理规则的建构，强调道德规范或条文对道德价值实现的作用，认为采取他治的外部强制才能够实现“道德普遍化”。从社会秩序建构而言，没有理性形式的规范及其体系，就没有了判断根据和社会标准，人的行为就没有了约束，也就不会有社会伦理制度秩序和人类文明的演进。尤其在当代社会进程中，社会问题层出不穷，没有他治或他律的伦理制度和规则，就无法建构一个整齐划一、纪律严明和统一性行动的社会整体。显然，伦理规则在社会发展中的作用为世人所目睹。但是，为什么在现实生活中的社会问题并没有因为规范“城墙”的垒筑而减少，甚至也难以保证社会成员朝着一个设定的共同社会目标相向而行呢？为什么现代人的生存不断外在化为对物的享受和感官欲望的追求，精神在物欲横流中被逐渐驱逐出主体、造成精神与肉体的割裂？从道德教化的角度对此进行反思，有一个

根本原因不容忽视，即在道德教育中强化伦理规则的条目化、规范化和律法化，“把道德现象从个人自治的领域转换到依靠权力支持的他治领域”、“用可习得规则之知识代替由责任组成的道德自我”^[3]。由于过度信赖冷冰冰的规范的“他治”作用，而放弃了对主体的道德关怀，道德自我的自治责任被放逐，导致了道德主体的无能化。伦理律法主义常常以“绝对命令、禁令和禁忌”的形式实施影响，将道德价值的实现拘囿于道德规范的“约束”与“服务”。事实是，伦理律法主义容易造成目的与现实的悖反现象不容忽视——规范和规则本来旨在建立一种确定性，而道德模糊性却又实实在在地充斥着我们的时代。

积累式道德教化对于增长道德知识、锻炼道德思维、深化道德认识无疑是积极的，伦理律法主义对人的行为进行伦理规约、规导整个社会弃恶趋善、建构基本伦理秩序无疑是有效的。但是，道德教育更重要的目的在于德性教化：培育主体美德、建造心灵秩序；以美德指示生活、实现对美的创造和向往。基于此，一种点燃主体的道德冲动、为培育德性创造更多可能和无限能量的道德心理活动方式，即道德想象的运用，成为当前德育进程中实现德性教化的迫切需要。道德想象，就是道德主体依据一定情境条件创造性地发掘情境多种可能性，并以移情的方式链接自我与他人的一种道德心理活动。“创造性地发掘情境中的可能性”和“移情投射”是道德想象的两种原型概念，使得“根据事物之能是而具体感知所面临的事物之所是”^[4]。道德想象通过“情境发掘”和“移情”，促使“自我”走向“他者”，去理解他者的处境、感受与心灵。道德想象以一种使“不在场”成为“在场”、从“能是”感知“所是”的方式，促使道德主体进行道德审思、作出道德选择、解决道德问题。

美国教育哲学家杜威（Dewey, J.）在其著作《心理学（Psychology）》中把想象力分为机械性的想象力（mechanical imagination）、幻想（fancy）和创造性想象力（creative imagination），道德想象无疑是一种“创造性想象”，因为在其中，“所有对整体图景的发展没有帮助的东西都被抛弃了；所有能够完成细节的意义，并提升它们，使它们具有普遍的和永久的意义的东西都被纳入进来了。”^[5]道德想象作为一种不拘囿于时空的道德心理活动，能够基于现代德育进程的目标需要和德性教化的实践要求，在“创造性地发掘多种情境”和“移情投射”中促进主体德性的生成。

一方面，“现代德育进程设计的全部工作应首先从确定目标开始，以此才能获得关于德育进程意义的构成要素和成分的完整性观点”^[6]，换言之，现代德育进程的根本性目标是培育拥有德性（或美德）的人。亚里士多德（Aristotle）曾言：“我们探讨德性是什么，不是为了知，而是为了成为善良的人”^[7]；“人的善就是合乎德性而生成的灵魂的现实活动。”^[8]德性是个体在道德活动中表现出来的优秀特征和品格，德性教化就是使人超越自然属性的羈

绊而成为一种能够自我节制、自我觉知的社会性存在。但是显然，德性生成和发展的进程具有复杂性，它是一个开放的实践活动领域和关系领域，不仅其实践活动领域是开放的——由于道德情境的不同，道德认知、道德判断、道德选择、道德定向形成等会呈现不同表现形式和特征，而且其关系领域也是开放的——多重主体在系统内部发生着复杂的相互作用。那种以德育功能取向的固化、德育方法的有限选择、德育形式的教条化、德育效果评价标准的绝对化等为特征的陈旧的德育思维定势，无法建构一种能够辐射所有教育对象、指导所有德育活动领域的“激发式”德育模式。道德想象对于培育主体美德、克服积累式道德教化和伦理律法主义的弊端，开拓了一条不拘囿于道德知识的“获取”和规范条文的“强制”、而是以唤醒个体道德责任和提升主体道德能力的德性教化新路，激发主体以自由的姿态不断趋近德性目标，开拓超越性的美好境界。

另一方面，从道德教育的实践要求来看，以德性教化促进主体欲望合理化、确立为善之意向、激发精神之能动，实现由“美身”（行为举止的优化）向“美心”（心性精神的优雅）的转化和“各美其美、美人之美、美美与共”的生活状态，应该成为当前道德教育的时代使命。从个体主体而言，现代社会的道德情境纷繁芜杂、社会道德问题迫切需要在道德教育中增强主体发掘和应对多种情境的主体意识和选择能力，使之能够“明白他人欲望、需求和愿望，对生活保持敏感，超越原子个人主义而寻求自我与他人的合作”。^[9]从“主体间”关系而言，道德教育在实现个体主体“美身”和“美心”的同时，还要共创主体间和谐与美好，即实现更好地“与他者共在”。“与他者共在”需要主体“设身处地”，即以“移情投射”的方式走近“他者”、理解“他者”，建构平等性、对称性和互予性的主体间关系。从社会发展而言，道德教育是建造个人与社会良好关系的推进器。道德教育就是要以美启示生活，在现实生活中营建和谐美好的社会氛围，使“各个人在自己的联合中并通过这种联合获得自己的自由”。^[10]

概而言之，道德想象在道德教育中的运用既不同于感性认知到理性认知的积累式道德教化逻辑，也不同于伦理律法主义对伦理规则外部强制的他治强化，而是以其对时间和空间的突破性，对头脑中已储存的道德表象进行加工改造并形成新形象，从而形成“我心向往”的驱动力量推进德性目标的实现。

二、转德为美：道德想象实现德性教化目标升华

道德教育的实质性追求是实现主体的德性教化。道德教育培育人之德性，人拥有德性就拥有实现美好的能力，因“德”而“美”、“美”由“德”生，因而道德教育应该把“以德促美”作为一个重要的、更高的目标。道德想象作为一种激发式道德心理活动，在道德教育

中促进德性教化转向“美”的目标。

德性教化基于对客观对象认知的超越、激发人类心性的道德力量、使人获致“意志”之自由并趋向美的体验，其逻辑进路是在“转知为智”和“转智为德”的基础上，实现“转德为美”的嬗变发展。转“知”为“智”是说知识产生智慧，转“智”为“德”是说真正的生活实践智慧是以道德的方式得以呈现，“转德为美”意思是由道德向美的升华才是道德主体自由发展的至高境界。

有“知”是否就有“德”是伦理思想发展史中备受争议的问题。苏格拉底（Socrates）提出“美德即知识”的命题，旨在强调美德是关于善的概念的知识。“美德即知识”命题实际上赋予了美德的客观规定性：把真与善统一起来，没有真也就没有善，由此肯定了知识对于道德的基础性作用；同时，确证了“善”的知识的合法性，真正的知识必然是与最高的道德范畴“善”紧密相连，只有关于绝对、普遍的善的知识，才是美德。“美德即知识”的理念为柏拉图所继承。柏拉图认为，知识是社会整体性的反映，相应地道德知识就是“普遍善”的反映，由此开创了唯智主义伦理学的发展路向。将善与知识等同起来的观点遭到了亚里士多德的批判：其一，他们用善来述说实体，也用善来表述性质和关系，而实体在本性上是优先于关系的，关系似乎是实体的派生物，“不可能有一个型适合这两种不同的善”。其二，善像“是”（存在者）一样有许多种意义，所以它不可能是一个分离的普遍概念，并不存在普遍的善。其三，如果存在“普遍善”，就应该存在专门对此进行研究的科学，而事实上，对属于同一范畴的善事物有许多科学来研究。^[11]亚里士多德反对存在普遍善，不认为对“普遍善”的了解对于考察“可获得和可实现”的善具有“知识论”的意义。

显然，有“知”并非就是有“德”的充分条件，有“知”并不一定就获“德”，在道德认知过程中首先必须经历转“知”为“智”的阶段。“知”是“智”的基础，转“知”为“智”是道德产生的最初阶段。亚里士多德认为，智慧不是“明智”而是“科学和努斯的结合”，并且与最高等的事物即“存在物的善”相关^[12]，而明智则同人的事务相关，表现为善于考虑。从人类道德意识的发生而言，道德最初源于对利益的调节，如果仅仅是利益矛盾的协调，道德就只停留于“工具性”的规范意义。如果只是与自己的利益相关，这不是智慧，因为缺失了善的质性。当智慧被赋予“善”的规定性，转“智”为“德”就有了明确的实践指向。当“人的每种实践与选择，都以某种善为目的”^[13]，人便具有了道德或获有了德性。善的目的有一个始终如一的指向，这就是“人应该如何更好地生活”，这是道德存在的目的。

道德教育在完成个体主体“转知为智”、“转智为德”的阶段任务之后，他人、群体、社会才能进入道德关怀的视界，德性教化的目标才能实现向“转德为美”跃升。当主体之“德”

得以生成，主体以自由之主动性观照“人是目的”和“和谐秩序”，就会促进“德”向“美”的华丽转变，将人导向美的境界，而道德想象为实现转“德”为“美”提供了能动的心理机制。转“德”为“美”、以“德”促“美”的实现，需要廓清三个相互关联的问题。

第一，美如何以道德来确证是关涉转“德”为“美”是否可能的价值确定性问题，即转“德”为“美”首先需要理解这是何种意义上的美。毫无疑问，因“德”而“美”，则“美”由“德”而生。以伦理善来界定“美”，是康德（Kant, I.）《判断力批判》最亮丽的灼见，清晰地回答了美如何以道德来确证的问题。如果说《纯粹理性批判》解决了合规律性的认识论问题，《实践理性批判》则解决了合目的性的道德实践和人的自由问题，那么如何使必然与自由的“分裂”实现统一，达致自由状态，成为了《判断力批判》的主要任务——审美与道德的关系则是其中需要探讨的重要问题。康德认为，美是善的象征，或者说美的最重要的特质就是善。“美”被赋予伦理学的意义，使得“美”不仅具有主体自由的特性，也具有人道意义。正如加达默尔（Gadamer, H-G.）所评价的：“‘美是伦理善的象征’，在这个既审慎又精辟的命题中，康德把审美判断力充满反思自由的要求与它的人道意义结合在一起——这是一个产生巨大历史影响的思想。”^[14]概言之，真正具有渗透力的道德必定是自由的、充满美感的。所谓的“自由”是通过对心中道德法则的尊崇而实现的，“这样，行为的一切道德性才被安置在行为出于职责和出于对法则的敬重必然性之中，而不是安置在行为出于对行为可能产生的东西的热爱和倾心的必然性之中。”^[15]如此，“充满美感”就是通过对真正善的体验，获得对人的目的性与和谐美好秩序的心理建构。

第二，美以什么为价值指向是关涉转“德”为“美”为了什么的目标实现问题。毫无疑问，转“德”为“美”指向“人是目的”。康德在建构“纯粹属于人类学事件”的伦理学的时候，就将“人是目的”作为价值指向。康德在《纯粹理性批判》中对科学知识之“真”的认知，说明作为“感性的”和“有限的”存在者的人，在无限的宇宙之中如此的渺小，因此才会为“自然目的性”即对宇宙之和諧、对自然之美所震撼；通过道德想象所实现的《实践理性批判》对道德之“善”的探究，说明人因为拥有伦理的价值和人格而独立于世界、并获得无限的意义，因此为生活之目的、人之目的、以及对合目的性与合规律性之统摄所震撼。康德在《实践理性批判》一书的“结论”中曾言：“有两样东西，我们愈经常愈持久地加以思索，它们就愈使心灵充满日新又新、有加无已的景仰和敬畏：在我之上的星空和居我心中的道德法则。”^[16]头顶的灿烂星空、心中崇高的道德律令共同指向“人是目的”。一方面，什么令人惊赞？显然，回答“先天综合判断如何可能”的《纯粹理性批判》中，知识必然性的探寻回答了“我们能够认识什么”，但这不会引起“惊赞”。“头顶上的灿烂星空”不是指“自

然的必然性”，而是指“自然的目的性”^[17]。另一方面，什么令人心生敬畏？在《实践理性批判》中，康德回答了“我们应该怎么做”的伦理学问题。他提出了著名的“绝对命令”，就是无论做什么，都应该使意志所遵循的准则同时能够成为一条普遍的法律。对“道德律”的敬畏，既肯定了人在道德上是自主的，人具有道德的自由能力，又指明了实现“意志”之“自由”的路向，即遵循法则，回答了作为人“我们应当做什么？”、“所可期望者为何？”的问题。“灿烂星空”和“道德律”，旨在强调人类心灵应有一种对崇高和美好的向往。正是这种对崇高和美好的道德想象，成为了追寻“人是目的”的心灵力量，赋予生命美的体验。

第三，审美判断力如何形成是关涉转“德”为“美”如何可能的问题，也是道德想象促进德性教化最为关键的问题。审美判断力不是外部感觉的能力，也不是一般的逻辑思维能力，而是一种以自由为特征、建立在想象力基础之上的自由与知性相互激活的能力。我们之所以能感受到世界是美的（世界是一种秩序安排），是因为我们拥有主观而又可普遍交流的“审美理念”，即一种“共通感”。康德认为，“共通感”应该理解为一种评判能力的理念，即在自己的反思中先天地考虑到他人在思维中的表象方式，从而使自己的判断仿佛依凭着全部人类理性。正是基于“共通感”，《判断力批判》的核心问题即对美的感知是如何可以普遍化的，得到了合理理解。道德审美判断力的形成不是一蹴而就的。首先，审美判断力的实现是通过美好的道德信念和价值理想的设置，在德性教化实践中实现对主体的心理激发与优化，以美好的道德理想“俯瞰”生活现实，以圣洁的道德光辉“照亮”行为实践，从而启人天赋、迪筑未来。其次，审美判断力的形成还需要遵循道德价值实现的规律，即在道德美好“图景”的昭示和激励下，通过追寻道德理想的实践努力不断实现道德价值的跃升。在道德实践中，主体基于道德现象和道德图式的各种构成要素而产生道德愿望、道德憧憬和美好向往的心理实现机制不断得到巩固，审美判断力在道德价值的定向拓展中也不断得以增长。

总而言之，德性教化基于人的有限性与无限性的对立统一的辩证认识，不仅赋予人作为“道德存在者”的崇高地位——“人是最终目的”，也赋予人作为“道德存在者”的最高理想——达于“至善”。从理论建构而言，从自然的认知理性迈向自由的实践理性、对至善精神境界的追求，道德主体构建起了真、善、美的再生循环。从价值指向而言，由于震撼心灵所引起的“惊赞”和“敬畏”是向“至善”的挺进和向“美”的赴约，道德主体实现了“目的”与“美”的契合。由于道德想象的架设，对自然之目的性和人之目的性的追寻统一了起来，共同指向“如何实现更加美好”的目的，这样，人的有限性与无限性辩证地统一起来，宇宙之美与人类和谐的体验实现了联结，并使人类精神活动的目的、意义和作用方式得到了落实。在现代道德建设中，我们以理性道德建构道德规范秩序、在道德普遍性的追求中一路

跋涉，而呈现的道德图景却是对道德规则的顺从、道德的主体性被普遍主义逐渐磨损。德性教化“转德为美”的目标追寻，不仅是对道德主体性、道德信念、价值理想的确立，是对人的至善禀赋的弘扬，也是对道德自由的唤回，而“唯有道德的自由才使人类真正成为自己的主人”^[18]。德性教化的逻辑进路说明，以道德想象活化道德经验，为转“德”为“美”提供心灵基础和心性优化的路径，从而激发“无根的自我”能够彰扬心性道德以建构心灵秩序，并藉于德性的唤回不断朝向和走进美好、自由之境。

三、以德达美：道德想象开启德性教化审美路向

道德想象是一种创造性的道德心理活动，为实现“转德为美”的德性教化提供动能，启示着“德化美”的转向。道德想象开启德性教化的审美转向，经历四个发展阶段：美的定向——道德意义的形而上学建构，美的追寻——在道德想象中实现价值生成与创造，美的体验——在道德想象中开启价值体验的“心灵旅程”，臻入美境——在道德想象中敞开德性教化的道德关怀。

（一）美的定向：在道德想象中夯实道德的形而上基础

在道德想象中铸牢道德的形而上价值基础，即对道德意义的建构和确立，为德性教化审美指示美的目标方向。这一过程是德性与主体的合二为一，即人的完美性的铸造。

西方“启蒙运动”抬升了人的理性，以“理性法庭”代替“宗教法庭”，将道德价值重新收归于主体的“麾下”，道德价值不再是神性秩序的设定，而是人自己的决断。人类在摆脱宗教的束缚、实现“祛魅”之后，人的主体理性确实是得到了大大地彰扬。但是，上帝被慢慢杀死，信仰也走向了虚无。当尼采（Nietzsche, F.W.）宣告“上帝死了”，意味着传统价值观念的崩溃和主体道德神圣归依的坍塌。理性战胜神性，是否意味着道德主体的真正崛起？然而，摆脱神性束缚的现代人，却陷入了前所未有的困境。

其一，形而上价值基础的松动。现代社会中，形而上价值基础的松动最根本的原因和表征就是“有用性”俘虏了一切，物发挥着魔力，造成了“见物不见人”、精神追求沦为感觉获取。正如弗洛姆（Fromm, E.）所说，“金钱、声望和权力已经成了人的刺激剂和目的。人在他的行为有益于他自身利益的幻觉下做事，虽然他实际上服务于其他一些事情而非他真实的自我的利益。对他来说，每一件事都是重要的，就是他的生命和生活艺术不重要。”^[19]人的生存的物化或异化致使肉体与精神的统一性被割裂，崇高精神的激励被肉体感觉丰富性的追逐所代替。其二，道德自我的重新设定。统一的道德基础丧失之后，一方面，工具理性造成了严重的道德意识危机和生存意义丧失，失去思想归宿的人们堕入韦伯（Weber, M.）所言的“在失去意义的世界里不带信仰地生活”的价值困境之中；另一方面，现代性道德陷入

个体化和自我中心化，道德陌生感造成了“道德异乡人”难以达成“道德共契”。由于道德的价值基础被抽空，道德不仅缺失了行为环境的保证，更缺失了高尚行为动机的保证。伦理不再是“什么是好”、“什么更好”的价值向往而演变成为法律式的规训，道德不再是一种主体提升的动力而演变成为互不干涉的生活准则。德性教化的迫切任务在于以下两个方面。

一是在道德教育中要重塑对“美好”的信仰。以道德想象创设美好情境，不仅要积极倡导个体人格美德，还要积极追求公共善、美好生活与世界和谐的普遍实现。以美好指示生活、以美好规导实践、以美好启迪未来，正是道德想象对多种情境可能性的发掘和引导。在道德发展史上，宗教方式的道德教化确实给予人在苦难的世俗生活中以精神慰藉。宗教的道德教化，也是一种依托道德想象而使人获得心理充实和美好期待的模式。宗教通过信仰和仪式将信众建构成一个道德共同体、以神圣事物的感召和训诫的方式达到道德教化目的，宗教式的“道德想象”固然有积极的意义和启示，但其教化的主体效应却是值得审慎对待的。宗教的意向性与生活的现实性常常未能达成一致，同时，为了克服道德焦虑、紧张，对神、鬼力量的恐惧与对免除灾祸、祈求幸福的道德祈愿常常发生冲突，因而缺乏美的体验。因此，道德想象的“启迪”不是宗教式的“规导”和“训诫”，而是消除主体紧张感、提升主体对美好体验的一种召唤。

二是重新定义和定位道德自我成为主体的迫切需要，重新建立人与现实世界的价值和意义关系成为道德教育的基本关切。道德人格的塑造不是外界的雕刻，而是自我的心灵塑造，是一种道德心理的完善。“道德心理之所以成为道德心理，则唯赖自己超越之活动。……故唯此自己超越，为构成诸道德心理之本质”^[20]；“一切道德心理之本，都是自己超越现实自己，道德价值即表现于自己超越现实之转折处。”^[21]道德想象不是身体直觉的模式，而是要唤醒由责任组成的道德自我，将沦为身体直觉的价值感受变成主体价值的积极体验；更重要的是，道德想象通过“移情投射”，使道德心理实现由“自我”的突破而转向对“他者”的关怀。

（二）美的追寻：在道德想象中实现价值优化与创造

从实践逻辑看，道德想象以“情境发掘”和“移情投射”的方式走入“他境”和“他者”，在“遇见”和“理解”中实现道德价值优化和道德价值创造，或者说正是因为道德价值生成和价值创造，道德想象获得了生命力。

在道德想象中实现价值优化。道德想象实现的价值优化不同于价值生成阶段，而是基于价值生成而实现的价值超越性发展的更高阶段。传统的价值生成论认为，人首先对客观世界各种事物的属性与本质及运动规律有所认识，在此基础上，认识其对于人类生存与发展的意

义从而获得价值。价值生成论重视文化心理结构和价值意识的生成,并常常通过说教、限制选择、奖励和惩罚、榜样和模仿的方法建构价值秩序。价值澄清论实际上就是价值观辨析,强调的不是价值观本身而是获得价值观的一种过程,即通过价值思维、判断、选择建构价值秩序。与二者不同的是,道德想象的价值优化机制是依靠道德精神把理想的要求在生活实践中具体化,从而使人们获得价值自觉,即“道德精神在于把理想的要求注入人们的日常生活,使人们的行为多一份崇高和庄严。”^[22]例如,在道德教育中以青年马克思(Marx, K.)的《青年在选择职业时的考虑》为例,激发受教育者对马克思择业价值追求的“理解”,从而创设一种指向未来的美好情境。马克思说:“在选择职业时,我们应该遵循的主要指针是人类的幸福和我们自身的完美……人们只有为同时代人的完美、为他们的幸福工作,才能使自己 also 达到完美。”^[23]其中显示的人类情怀和高尚精神,就是一种在对未来美好情境的创造中确立价值理想,从而促进主体的价值优化。如果说,传统价值生成理论和价值澄清理论强调一种从对客观事物的认知上升到价值判断、价值选择的过程,那么道德想象的价值优化则是主体在价值生成基础上实现对价值理想积极主动地认识、理解、领悟,是人的一种意向性价值审美,而不是一种机械性的应答或刺激反应。

在道德想象中实现价值创造。创造性是道德想象的特征。道德想象的创造性在时间向度上指向未来,这种指向不仅拓宽了道德生存空间,也使主体充满对美好未来的信心;从具体内容而言,道德想象在生活实践中体现为实践理性和智慧,是对“何者为善”、“何者为好”的发现和创造。

一方面,道德想象不沉迷于道德阐释。道德阐释作为道德教育的常规方式,注重对问题内容的解析和逻辑的把握,即“道德论证更多是阐释性的”^[24]。但是,由于阐释主体、道德情境、教育目的之不同,道德阐释具有相当的灵活性或任意性。道德阐释对于解决境遇性的道德问题无疑是有益的,但也给道德价值塑形造成了相对的任意性。道德教育境况的变化出新、道德问题的纷繁芜杂,使得禁锢于道德阐释的道德教育方式难免有应对乏力之处。另一方面,道德想象不同于道德反思。“内省”、“自讼”、“反求诸己”就是一种主体在道德实践中对道德规范和道德评判的反思和追问,以求实现道德认知和道德自觉的提升。道德反思固然是道德教育的重要实践方式,毕竟反思作为一种认识和了解自己的非常可靠的方式,还有什么比检验自我思想和情感的更好方式来认识自己呢?但由于对理性因素和思维逻辑的强调,道德反思有可能成为束缚道德想象的“宰制”性因素。与道德阐释和道德反思不同,道德想象实现道德教化是通过对道德理想的靠近而实现的,“作为一种在现实世界只能向往而又无法缺失的理想,道德想象尊重的是道德自身发展的逻辑而不是道德研究的逻辑。”^[25]在

道德想象的过程中，现有的社会价值和精神价值不断被焕新，德性教化不断超越狭隘的“道德工具理性”的藩篱，使“人就是意识到这种主体性的主体”[26]真正成为可能。

（三）美的体验：在道德想象中开启价值体验的“心灵旅程”

道德想象作为一种心理认识活动，是形而上学的意义建构，是情感、理性和精神的复合，表征着主体对客体的动态关联和主动把握。道德想象开辟道德主体自由之境，使人从中获得充盈的价值体验。《孟子·尽心下》有言：“可欲之谓善，有诸己之谓信，充实之谓美。”意即主体通过对善与信的体验和自觉追求，充实善信，使之不虚，并扩展贯注于人格之中，就能成为“美”人（拥有美德之人）。置言之，道德想象通过价值主体体验、价值心理充盈的“心灵旅程”实现以德达美。

道德实践中的价值体验过程是审美的过程。价值体验并非仅仅是形象的直觉，如果是这样，牛群看到肥沃的草原、飞鹰看到明净的天空、麋鹿看到丰美丛林，都会有形象的美的直觉，但人跟动物不一样，人的智慧决定了人对美好事物的追求是积极主动的，人在形象直觉的时候还渗透着主体对客体的价值评判，因此价值体验是一种审美。审美的价值体验，并非仅仅是为了愉悦自己，更为重要的目标是发现事物本身存在的价值的同时，为了更好地完善自己、提高人的精神境界、并促进人的发展和世界和谐。例如，在道德教育中让受教育者体验感动中国人物和道德模范人物的美好世界而获得催人向上的激励、体验在日常生活中“助人为乐”和为集体争得荣誉或作出贡献的心理愉悦感，等等，这就是一种审美的价值体验。审美的价值体验贯穿于道德实践始终，赋予人的行为以合目的性。这种合目的性以“个体的”和“类的”形式表现出来。一方面，社会中个人都追求着目的，而德性教化使个人的目的达致更好的状态。马克思指出：“在社会历史领域内进行活动的，是具有意识的、经过思虑或凭激情行动的、追求某种目的的人。”^[27]人的目的性决定了行为的意向性，但无法保证行为的正当性，只有德性为人的行为提供“变好”的保障。在亚里士多德那里，道德的德性与理智的德性尽管形成的方式不同，但它们有共同的特征，“每种德性都既使得它是其德性的那事物的状态好，又使得那事物的活动完成得好”^[28]，德性因此可以定义为“使得一个人好并使得他的实现活动完成得好”的品质。另一方面，从人类群体而言，合目的性指向的是整个人类，“类生活”的目标就是对“公共善”的追求。马克思指出：“人的类特性恰恰就是自由的自觉的活动。”^[29]因此德性教化还要消除人类群体的异化现象，使之从必然性的束缚中挣脱出来，向着自由的自觉的美好状态挺进。从以上“个体的”和“类的”合目的性而言，道德想象是一种审美想象，德性教化就是饱含美的体验和美的追求的审美教化。

（四）臻入美境：在道德想象中敞开德性教化的道德关怀

德性教化不同于任何知识性的教育形式，需要的是引导而不是给予，因为“给予”不能塑造人的道德主体性，也不能为人的发展构造未来。道德想象拒绝任何外在的道德权威和道德说教，它昭示的德性教化路径是一种主体的积极探寻，从三个维度敞开了对主体、人与人、以及生活之美好的道德关怀，实现主体德性不断臻入美境。

道德想象指向更好的自己。道德是为人的，人如何变得更好无疑是道德的目标追求。但是自爱的道德观常常将实现各种利益作为道德追求目的，并且常常将实现生活幸福作为最高追求。在亚里士多德那里，德性是通向幸福的根本途径，幸福就是道德追求的目标。事实是，幸福更多的是个人的经验性感受，道德并不是幸福的唯一条件，幸福也不是道德的根源，德福常常难以达成一致。与此不同，康德的德性路径认为：德性本身才是人的道德的最高标准，人为更高的道德理想而生存；人的真正完美性，是德性和主体融为一体，在这种交融中“并非仿佛是人拥有德性，毋宁说，它所表明的是德性拥有人。”^[30]道德想象在德性教化中的融贯，旨在使人摆脱经验欲念和对非本真状态的“去蔽”，使我们认识到超越的存在者才是使我们真正成为我们自己的力量，这样人才能成为真正存在着的人；当人成为真正的自己，也就能够在对道德律令的敬畏中维护道德的崇高和人的尊严，从而实现“更好的自己”。

道德想象指向更好的人际和谐。道德想象展示的道德关怀并不完全以“自己”为目的，还以他人为目的。意识到每一个人都是“关系中的自我”，这是道德主体的自我认识整全化发展的关键。杜威指出，想象对于道德理解和道德判断至关重要，因为通过想象我们才能对别人的处境心有所感，而灌输式而不是启迪式的道德教育只能培育出对他人和社会冷漠的人。只有把他人也当作目的，才能温暖人与人之间的关系。从此意义而言，道德想象不仅要陷入异化和沉沦的人重新拉回，还要驱除人与人之间的疏离和冷漠，也就是说，在道德情境中“推己及人”——你的行动，要把你自己人身中的人性，和其他人身中的人性，在任何时候都同样看作目的，永远不能只看作手段。^[31]

道德想象指向美好生活。德国哲学家阿多诺（Adorno, T. W.）指出：“想要了解生活直接性之真相，就必须仔细审视它那被疏远的形式，那种即使在最隐蔽的角落里也能决定个人存在的客观力量。”^[32]换言之，要想把握真实的生活并趋向美好，就必须重新建立人与其外的现实世界的有意义和有价值关系。通过道德想象，我们才能指向可能生活——善的、美好的生活状态。康德以“人是目的”的卓见认识到，人要获得尊严和自由，必须发挥心灵的能力、有理性地选择道德的生活方式和行为方式。亚里士多德也认为人具有“根据理性原则而具有理性的生活”^[33]的特殊功能，人的行动皆有目的，最高的目的就是道德想象指向的“至善”的终极目的，即“隐德来希”。马克思以对人的本质和生活实践的科学认识，开启了现

代生活哲学。一方面，马克思认识到人的异化的渊藪必须在生活实践中才能寻找到根源、并在生活实践中才能得到解决；另一方面，不满足于感性生存状态的人总是在对象性的实践活动中孜孜不倦地追求着理想状态、按照“美的尺度”创造出属人的美好世界。从此意义而言，道德想象对生活意义的不断构造，成为马克思主义的生活观实现生活教化的重要方式。在道德想象中，美好生活的基本特征得到了整体性地理解——美好生活即是“物质生活的满足性与精神生活的充实性相统一”、“幸福生活的个体性与社会生活的整体性相统一”、“生活实践的合目的性与美好创造的合规律性相统一”^[34]。从此意义而言，道德想象的重要使命就是要在整个社会建立统摄人心、催人向上的“美好生活”的信仰理念。

道德想象不是道德判断与道德知识的补充手段，而是对生活作深刻道德审思基础上实现道德主体的自由之境。没有道德想象，就没有“做一个好人”的冲动，就没有追求“好生活”的动力。通过道德想象，人的情感与道德理性有机地结合起来，不仅让我们对德性的本真意蕴有深刻理解，道德的价值功能、社会影响、主体责任、人际和谐、他人境况、美好生活，都在道德想象的图景中实现了互创和协调。道德想象开启的德性教化审美范式，将拓展道德教育的新景象，激发道德主体在德性的培植中召唤道德之美。

参考文献：

- [1] 别尔嘉耶夫. 论人的使命 [M]. 上海：学林出版社，2000. 190.
- [2] 托·艾略特. 四个四重奏 [M]. 桂林：漓江出版社，1985. 188.
- [3] 齐格蒙特·鲍曼. 后现代主义伦理学 [M]. 南京：江苏人民出版社，2003. 14.
- [4] 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. 99.
- [5] John Dewey. The Collected Works of John Dewey: The Early Works (1882—1898) [M]. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1967. 171.
- [6] 格·尼·菲洛诺夫. 德育进程：方法论与发展战略 [M]. 北京：人民出版社，2016. 44.
- [7] [8] [33] 周辅成. 西方伦理学名著选辑（上卷） [M]. 北京：商务印书馆，1964. 29、14、280.
- [9] Fesmire, S.A. Educating the Moral Artist: Dramatic Rehearsal in Moral Education[J]. Studies in Philosophy and Education, 1994, (3).
- [10] 马克思恩格斯选集（第1卷） [M]. 北京：人民出版社，1995. 119.
- [11] [12] [13] [28] 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 北京：商务印书馆，2003. 14、

176、3、45.

[14] 加达默尔. 真理与方法——哲学诠释学的基本特征（上卷） [M]. 上海：上海译文出版社，1992. 96.

[15] [16] 康德. 实践理性批判 [M]. 北京：商务印书馆，1999. 88、177.

[17] 叶秀山. 重新认识康德的“头上星空” [J]. 哲学动态，1994，（7）.

[18] 卢梭. 社会契约论 [M]. 北京：商务印书馆，1982. 30.

[19] 弗洛姆. 为自己的人 [M]. 北京：生活·读书·新知三联书店，1988. 38.

[20] [21] 唐君毅. 道德自我之建立 [M]. 桂林：广西师范大学出版社，2005. 40、53.

[22] 李德顺，孙伟平. 道德价值论 [M]. 昆明：云南人民出版社，2005. 69.

[23] 马克思恩格斯全集（第40卷） [M]. 北京：人民出版社，1982. 7.

[24] 沃尔泽. 阐释和社会批判 [M]. 南京：江苏人民出版社，2010. 27.

[25] 贾凌昌. 阐释·反思·想象——论道德教育的生存论之维 [J]. 教育评论，2014，（6）.

[26] 黑格尔. 法哲学原理 [M]. 北京：商务印书馆，1982. 46. [27] 马克思恩格斯选集（第4卷） [M]. 北京：人民出版社，1995. 247.

[29] 马克思恩格斯全集（第42卷） [M]. 北京：人民出版社，1979. 96.

[30] Kant, I. The Doctrine of Virtue [M]. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1964. 67.

[31] 康德. 道德形而上学原理 [M]. 上海：上海人民出版社，2002. 47.

[32] 阿多诺. 最低限度的道德：对受损生活的反思 [M]. 上海：上海人民出版社，2020. 1.

[34] 肖祥. 马克思主义生活观研究 [M]. 北京：中国社会科学出版社，2019. 214—216.

On Moral Imagination and the Aesthetic Direction of Moral Edification

Xiao Xiang

Abstract: Moral imagination, a morally psychological activity that creatively develops situation and empathy projection, plays an important role in moral behavior selection, moral thinking development, and moral belief cultivation. Moral education essentially pursues the moral edification of the subject, but the traditional mode of moral cognition has its defects, which affect the effectiveness of moral edification and hinder the achievement of its goals. To change the constraints of accumulated moral edification on moral knowledge, and the obsession of ethical legalism with norms or provisions, we need to stimulate creative imagination in moral education. Giving play to the active role of moral imagination is an important way to transform moral edification from "turning knowledge into wisdom" and "turning wisdom into virtue" to "turning

morality into beauty." To cultivate the moral character of the subject in moral education is to make the subject actively follow the value orientation that "human beings are the purpose" and that "harmonious order is to be maintained, " and pursue "beauty" in the regenerative cycle of virtue, goodness and beauty so as to reach the goal of "turning virtue into beauty" in moral edification. Moral imagination enlightens the aesthetic shift of moral edification, and through the orientation of beauty, which refers to the metaphysical construction of moral meaning, the pursuit of beauty, which means value generation and creation in moral imagination, and the experience of beauty, which indicates the start of the "spiritual journey" for value experience in moral imagination, reaches the realm of beauty, which implies the moral concern over moral edification in moral imagination, thus indicating the aesthetic practice of moral edification.

Key words: moral education; moral imagination; moral edification; turning morality into beauty

Author: Xiao Xiang, professor of the School of Marxism Studies, and the Tin Ka Ping Moral Education Research Center, Zhejiang Normal University (Jinhua 321004)