

图像时代德育的话语修辞策略

郁有凯

[摘要]图像时代的德育根据不同功能体现出三种不同价值倾向的话语修辞观念,即“劝服性”观念“认同性”观念和“生存性”观念。“劝服性”观念聚焦劝服性话语的生产,旨在通过劝服性策略的探索,实现图像化德育对学生主流价值观的灌输,表现为时间策略、空间策略和交互策略;“认同性”观念聚焦教师与学生之间公共性话语的生产,旨在通过释义规则的运用,保证教学双方的平等对话,有效发挥引导学生舆论、达成价值共识的功能,表现为故事建构策略、互文语境策略、情景释义策略;“生存性”观念是以人文关怀为价值取向,聚焦文化性话语的生产,从而指明如何重塑学生的精神家园,构建学生的精神生存方式,表现为文化意象策略、文化记忆策略和文化消费策略。

[关键词]图像化德育;视觉修辞;劝服性策略;认同性策略;生存性策

[作者简介]郁有凯,山东大学马克思主义学院博士研究生(山东济南 250013)

德育的视觉修辞延续了修辞的功能,是以图像元素为主,综合了语言、文字等其他符号,旨在“通过对视觉文本的策略性使用,以及视觉话语的策略性建构与生产,达到劝服、对话与沟通功能的一种实践与方法”^[1]。图像时代的学生德育承担着不同功能,这些不同功能影响了其话语修辞策略观念导向上的差异性,即对学生主流价值观的灌输功能催生“劝服性”观念,对学生价值共识的引导功能催生“认同性”观念,对学生精神家园的重塑功能催生“生存性”观念。发挥好图像化德育在教育教学过程中的不同功能,需要以这三种不同观念为导向,确立图像时代学生德育的话语修辞在不同功能维度上的具体实践策略。

一、图像时代德育的劝服性话语修辞策略

德育的基本矛盾表现为一定社会对学生的思想品德要求与学生的实际思想品德水平之间的矛盾。解决这个矛盾依赖于教师能够将学生的思想品德提升到社会所要求的标准上来。这也就决定了图像化德育依然承担着对学生群体灌输主流道德内容的任务。然而,图像化德育是依赖于学生的主动观看,学生的主体性在图像化德育过程中获得极大增强。面对需要学生主动选择信息的境况,“你说我听”的传统德育灌输模式难免力不从心。这就需要创新德育的灌输形式,实现对学生的有效劝服。“劝服是一种活动或过程,在此活动或过程中,传播者通过信息的传递,力图诱导有一定自由程度的他人和群体在信念上、态度上和行为上发生改变。”^[2]可以看出,“劝服”一方面坚守了对学生进行灌输的根本要义,促进学生头脑中社会主流道德意识的从无到有;另一方面又注重策略性说服,以契合学生的主体性特征。当然,图像化德育本质上代表着社会的一定道德要求,具有社会主义意识形态的本质,这就

决定了其“总体上是不能离开无产阶级政党主导的”^[3]，如果独立于无产阶级政党的主导，便会失去了劝服主体。这表明图像化德育虽然依赖于学生的主动性，但并不能说明对学生的劝服是随性和自发的，而要坚持教师在图像化德育中的主导性。这种主导性体现为教师在教育教学过程中，要能够充分利用视觉修辞方法，保证对学生的有效劝服，根本地体现为一种“象征权力”，这种“象征权力”是一种视觉符号权力，意为在德育视觉修辞所创设的社会象征实践中，学生心甘情愿地投身其中，此时象征权力已经在发挥作用，具体地表现为：其一，要能够引导学生的注意力；其二，要能够铺设学生的认知路径；其三，要能够顺应学生的内在心理诉求。时间、空间和交互三种策略确保劝服的实现。

（一）时间策略

时间策略聚焦于图像化德育对学生的连续性认知的隐性劝服。“时间线是一种基本的叙事维度，也是一种特殊的认知方式。”^[4]在《从混沌到有序》一书中，时间被看作是可以终结不确定性的一种思想方法。^[5]事物被时间线赋予一个连续性的认知坐标，呈现出发展、变化的属性，形成一个“相对稳定的认知结构”^[6]，从而决定了事物以什么样的方式出场并呈现在学生面前。将时间引入图像化德育的话语修辞之中，本质上是教师的权力话语在时间维度上的策略和部署，体现着潜移默化中引导学生跟随时间发展脉络的隐性劝服功能。具体来看，其一是在德育的概念化理论教育中，学生所面对的是已经形成的抽象的规范和概念，他们只能是对“怎么办”这一最终结果的遵从。然而，教师如若在图像化德育中纳入时间线，这就既可以向学生们表明最终“要怎么办”，又呈现出了“是怎样的”“为什么是这样的”的视觉化逻辑线索和时间发展线索，实现了德育内容在学生的视觉呈现上的连续性和整体性，呈现效果更加多维和立体，有助于学生的深刻理解。二是在格式塔心理作用下，学生一般倾向于从图像元素各部分的相加来推想整个真实情况，从而保证心理上的连续性。从这一意义上讲，时间策略便为图像化德育的视觉修辞提供了预测未来的潜在优势，通过事物发展的逻辑延展性引导学生形成完整的心理认知，保证图像化德育的形象意义即使未曾通过部分图像元素完全呈现出来，也可以在学生的头脑中经过“完形”之后被激活。

（二）空间策略

空间策略聚焦于图像化德育重构学生道德关系过程中的隐性劝服。“空间既是物理意义上的存在形态，也是一种关于表征和叙事的认知维度。”^[4]教师要能够借助“主题并置”的空间叙事理念实现对学生的有效劝服。“主题并置”是将不同的学生个体或群体置于同一主题语境中，而学生的视觉形象是构建这一语境的最理想方式。不同的学生个体或群体同时出现在图像化德育中时，在视觉意义上便构建了一个空间，这是对学生与自身的关系、学生与他人的关系、学生与社会的关系的重构，此时图像元素的选择、学生形象的呈现、学生与社会关系的重构等就不仅仅是一个符号标识，也意味着图像化德育话语掌控下的视觉修辞劝服观念。一是教师在教育教学过程中要利用社会生活中的学生个体或群体形象形构德育形象符

号的基本单元，图像化德育便可以借助视觉情境、视觉色彩、视觉情节等将学生个体或群体形象进行凸显性表达，在生活化的语境中呈现出其与现实学生形象之间的内在张力，引导学生效仿和学习。二是教师在教育教学过程中按照构建的主题叙事背景，创设比较语境，每一学生个体或群体形象都以其他学生个体或群体形象的伴随文本而存在，通过对不同学生个体或群体形象的符号化呈现，塑造携带一定主流价值内容的符号对象，展现学生的群体共识。如在爱国主义主题的影视文本中，穿着不同民族服饰的学生形象都在以各自不同的方式表达对国家的热爱，这种视觉差异最终指向的是共同的爱国主题，从而将现实中不同民族学生的爱国情怀在同一空间中激发出来。

（三）交互策略

交互策略聚焦于图像化德育铺设学生认知路径的隐性劝服。“交互叙事的功能和目的就是铺设、改写或再造人们的认知路径，从而引导或限定人们的接受过程。”^[4]从引导学生的认知路径看，图像化德育视觉修辞的交互方式可以分为三种：一是基于链接关系，通过点击图像显示相关德育内容；二是基于递进关系，逐渐深入德育形象的深层内容；三是基于网络关系，以动态性方式展示德育形象之间的结构。图像化德育交互性的视觉修辞实践能够最大限度地激发趣味性，而趣味性是吸引学生注意力和劝服学生态度转变的基本规则。为满足这种感性诉求，图像化德育的视觉修辞就需要形成自身的“出场”规则——教师借助图像元素将抽象德育内容进行戏剧性、体验式、游戏化的加工和处理，从而将抽象德育内容渗透在能动性、参与性的视觉化交互体验中。另外，学生的认知路径铺设和再造依赖于图像元素的布局结构和层级关系，正是这种视觉布局设定了不同内容之间的结构关系和同一内容的呈现逻辑。譬如，在“砥砺奋进的五年大型成就展”网上展馆中，教师引导学生在构建的交互环境中通过鼠标点击“上下左右”按钮来呈现不同的展馆内容，而每一部分的具体信息也可通过鼠标点击得到图像化呈现，还设计了成果传送门、相关视频介绍等图像内容，直观性、逼真性、游戏性、趣味性和立体式的视觉交互体验，能够让学生如临其境，感知中国发展的伟大成就。

二、图像时代德育的认同性话语修辞策略

图像元素为学生的话语传递提供了宏大叙事空间，他们就社会上的各种道德议题发表看法，其看客姿态和跟风心理造成图像化的公共话语空间变成了非理性言论泛滥、颠覆传统的混乱场域。“不同的话语都尝试在图像符号上建构自己的意义体系，编织自身话语的合法性”^[1]，造成了话语共识性消解，亟待社会主义核心价值观的科学引领。图像带来的学生主体性和话语公共性的增强，使得校园、网络、社团、学生会等学生置身其中的舆论空间不再是教师可以占据决定性地位的领域，而成为一个教师与学生共在、共享、共商的世界。交互主体性和平等对话是图像化德育引导学生舆论、达成价值共识的根本属性之一。对于如何实现平等对话，则需要教师在视觉修辞上探索怎样建构图像化德育的公共话语，以满足学生的主

体需求、保证学生的主体参与并推进其价值认同。“认同”主要包括三层含义:一是认同主体与认同客体之间的对立统一的关系性存在;二是认同主体对认同客体的选择、承认和赞同;三是在认同客体满足认同主体的需要和利益时才得以生成。^[7]现代德育的“教师→介体(对话文本)←学生”的交往模式,要求图像化德育实践能够满足学生的价值诉求,体现着“认同”的基本内涵。“认同”成为图像化德育在引导学生价值共识功能上的重要价值范畴,根本地体现在探寻图像化德育教学双方积极对话和沟通的可能性和修辞路径,从而实现图像化德育启迪人心的目的,具体地体现为:其一,要能够建构学生的公共接受形式和表达形式;其二,要能够考察学生所关注的道德议题及其舆论走向;其三,要能够以对话性、释义性的视觉修辞策略引导学生舆论,达成价值共识。

(一) 故事建构策略

故事建构聚焦于教师与学生之间平等对话的事实性基础。对事实的图像呈现,就是对真实发生的故事的图像呈现,“摆事实”表现为“讲故事”。故事含有丰富的内涵,既是对社会议题的真相呈现,也是观点支撑的重要论据,同时还是贴近学生实际的重要方式。教师要实现与学生的平等对话和沟通,首要一点就是要坚持事实呈现,积极呈现故事发展脉络。一方面,教师利用图像呈现社会事件的故事脉络并非是和盘托出的,而是评、述的交叉结合进行,要从事件的一个信息点到另一个信息点,从而搭建一个从事实到观点、从观点到事实的叙述逻辑和认知框架,由此教师的释义话语便能够在视觉修辞创设的认知语境和认知逻辑中生产出来。另一方面,教师借助图像对故事的展开要以具体事件切入,最终走向释义话语上来,但这中间也离不开学生的看法和观点这一相关“故事”的“在场”。图像化德育的视觉修辞就是要呈现出一个稳定、连续的故事链条,同时借助学生相关观点形成对话联动机制。在教师渗透性释义话语和学生的多元化观点的交锋中,指引某一道德议题舆论方向的正确性。总之,教师借助故事建构塑造出一个引导学生认知的新语境,在这个语境中有意构造出直指话语反思的主导性价值观念,形成了一个从“事实真相”到“共同话语”的认知方式,引导学生在对事实和观点的反思中升华对道德议题的认知。

(二) 互文语境策略

互文语境聚焦于教师与学生之间平等对话的判断性基础。法国文艺理论家茱莉亚·克里斯蒂娃(Julia Kristeva)将互文性界定为文本与伴随文本之间的普遍关联性,任何伴随文本“以不同的方式与文本发生关联,并深刻地影响了文本的释义方式”^[8],伴随文本对文本的意义阐释构成了一种互文语境。从视觉修辞维度上看,只有两种视觉文本共享相似的视觉图式,才能够形成视觉联想,构成视觉修辞意义上的互文语境。2011年甘肃正宁幼儿园校车与卡车相撞,引起愤怒的是来自现场的图像——校车被卡车撞毁。这会让人迅速联想到网络上的另一图像——美国校车与悍马车相撞,悍马车被校车撞毁。两幅图像构建起互文语境,通过后者对前者的释义,反思美国校车的坚固安全和中国校车的质量问题。因此,对于校园舆论事件中学生所传播或创作的图像,教师要能够通过德育视觉修辞构建其伴随文本,发挥

好释义作用。一是基于相似性原则，教师要寻找德育的视觉图像与学生群体内的传播图像之间的伴随关系和逻辑关系，通过相似性图式激发学生的联想，并融入德育的释义话语；二是基于隐喻性原则，隐喻的思维基础是“借助另一种事物来认识和体验我们当前的事物”^[9]，是一种替换逻辑，当学生群体内的校园传播图像与德育图像具有共同的认知图式，就能够借助德育图像这一喻体来认识学生传播图像这一本体，形成尼尔森·古德曼(Nielsen Gudeman)所说的“图式的转换”。

（三）情景释义策略

情景释义聚焦于教师与学生之间平等对话的释义性基础。情景有“界限”，即使相同的符号文本，在不同的情景里，也会表现出不同意义。视觉文本在不同情景中之所以能呈现出其特有含义，正是因为形象与情景之间的关联性：一方面表现为形象文本意义依赖于情景本身的语言系统特征，另一方面表现为通过形象文本意义能够知晓情景的特征。因此，视觉修辞意义上理解“情景”的释义规则，就是寻找形象意义的发生情景与形象意义之间的关系。就图像化德育的话语修辞来说，是面对学生所属的个体化的图像化情景，教师要能够选择和利用与之相同的形象符号，构建出新的德育视觉情景，并通过文字锚定其释义话语，在两种情景的沟通中完成释义。如针对历史虚无主义这一类的校园舆论力量，要利用稳定性、权威性的事例性形象，呈现出具体历史虚无主义的行为及其危害，并对历史虚无主义中所运用的形象符号给予重新赋意，构建起新的话语情景，引导学生走进这一话语情景中，去正确认知历史虚无主义。而针对学生基于个别形象而产生的片面化认知，教师要借助图像元素传递事件发展始末，呈现事实话语，对歪曲事实的虚假形象进行批判，构建起议题情景，使学生能够在议题情景中重新审视舆论事件。

三、图像时代德育的生存性话语修辞策略

属人意义上的“生存”表现为属人的文化存在方式，包括精神生存。对精神生存的追寻，需要经过对象化的实践领域跃迁到非对象化的精神领域，也就是对学生精神家园的建构。各类视觉形象产品夹杂着浮浅内容扑面而来，只能使学生形成“感觉的幸福”，而非“幸福的感觉”。面对精神家园的荒芜，图像化德育理应发挥重塑学生精神家园的重要功能。图像化德育作为学生的一种特殊的精神生产和精神交往实践，肯定了学生作为文化存在的意义，创造条件满足他们的精神生存需要，在终极意义上回应了学生的生存问题，本质上彰显了一种人文关怀。这种“生存性”观念视野下的人文关怀有助于推进德育超越社会理性的工具性控制，而转变为学生精神诉求的私人事情，那么图像化德育就会发展为一种自觉状态，真正成为学生的一种精神生存方式。生存观视域下的图像化德育的话语修辞要以人文关怀为基本价值取向，以重塑学生的精神家园为根本目的，尝试性地寻找其与学生生活日常之间的结合方式。党的十八大报告指出：“文化是民族的血脉，是人民的精神家园。”生存观视域下的图像化德育旨在借助文化与学生社会日常连接起来，回应了图像化德育与学生的精神生存的关系问题，根本地表现为要从文化意义上思考图像化德育如何才能成为学生社会生活中的文化

实践、如何在文化意义上实现其在学生社会日常中的合法性和自觉性以及如何构成学生的一种日常性精神生存方式等，具体地表现为以下三点：要能够匹配学生的文化基因；要能够激发学生的文化情感；要能够激活学生的文化认同。

（一）文化意象策略

文化意象策略聚焦于图像化德育对学生内在文化基因的匹配。当提到某一概念，我们总会寻找其对应的视觉物——意象。不同文化中的意象具有不同的视觉形式，如苏联宣传画中的“集体劳动”是一种“社会主义”意象。这里的文化意象正是卡尔·荣格（Carl Gustav Jung）所言的“原型”，即“原型是典型的领悟模式，无论什么时候，只要我们遇见普遍一致和反复发生的领悟模式，我们就是在和原型打交道”^[10]。文化意象是记录文化的符号，凝聚着民族历史与文化，既是对现实物象的反映，又包含了内在的价值、情感、理想、信仰等因素，“文化意象赋予了价值意义生成与划分的想象载体与阐释空间”^[11]，是学生内在文化基因的传承表征。因此，在诉诸文化景观的当代社会，图像化德育视觉修辞的核心策略在于教师要在教育教学过程中对学生群体所普遍共享和关注的各种文化意象进行提炼、创造、激活和征用，如以学生课本上二十四孝历史故事为依托的“孝”文化意象，以五十六个民族形象为依托的民族意象，从而实现对文化资源的激活和对价值信仰的提取。教师要通过隐喻、转喻、象征等修辞手段，在学生所共享和认知的文化意象与学生自身的生活方式、正确价值观念、历史文化记忆、情感诉求、生命哲学等之间建立起希尔所言的认知等价性，从而在文化意义上和社会心理层面建构学生对自身、历史、记忆、文化和价值的认同感。

（二）文化记忆策略

文化记忆策略聚焦于图像化德育对学生内在文化情感的激发。文化记忆的唤起，有助于激发学生的文化情感，维系学生的身份认同，正如哈拉尔德·韦尔策（Harald Weierce）所言“对自己的过去和对自己所属的大我群体的过去的感知和诠释，乃是个人和集体赖以设计自我认同的出发点。”^[12]文化记忆是视觉修辞建构和争夺的产物，如在大平原印第安人博物馆中，通过挪用“敬畏修辞”表征策略，美化西进运动，引导游客怀着敬畏目光审视这段历史，而忘记了杀戮和死亡，这是通过制造“遗忘”来生产新的“记忆”。视觉文本为生产文化话语提供了记忆之场，教师在教育过程中要能够通过重建过去的刺激和情境来制造文化记忆。一是简化复杂的因果关系，寻求有利的形象文本和语境。如中国人民英雄纪念碑，以一百七十多个人物形象呈现一百多年的反帝反封建的历史场景，彰显中国人民为实现中华民族伟大复兴而不懈奋斗，能够激发学生的历史情怀。二是突出某一重要因素，而忽略其他因素来建构学生的集体性记忆。如在《中国国家形象宣传片——人物篇》中，通过突出五十位名人智慧、美丽、勇敢、才能、财富的形象，彰显国家形象的自信、包容和担当，激发学生自豪感。三是或忽略或放大某一事实或某一片段，对图像主题进行或浓或淡处理以强化学生的群体认同。如“给妈妈洗脚”的公益广告，通过放大现实生活中“洗脚”这一事例，对宣传孝文化的主题进行深入呈现，激发学生内心的生活记忆和情感记忆。

(三)文化消费策略

文化消费策略聚焦于图像化德育对学生内在文化认同的激活。米尔顿·弗里德曼(Milton Friedman)曾说:“在最一般的意义上,消费是创造认同的特定方式,一种在时空的物质重组中的实现方式。”^[13]对德育视觉产品的消费,实质上是对符号价值的消费,也正是对符号价值的消费为激活文化认同提供了差异所在,这正如查尔斯·泰勒(Charles Taylor)指出了认同的关键在于“找出我与他人的差异中哪些是重要的有意义的”^[14]。这种有意义的差异之处正是通过符号价值所体现的。剔除汉堡包和肉夹馍之间的符号价值,纯粹的口感和满足食欲的使用价值是远不能产生文化认同的。学生正是在消费物质形态所象征的内在意义中,感知文化心理价值,从而寻找自身与他者的文化共同之处,在完成自我认同的过程中激活文化认同。《厉害了,我的国》就是以影视商品的形式传递国家繁荣富强的内在意义,能够引发学生向往美好生活的共同愿景,并使之成为学生个体与集体相统一的具体内容。当然,如何吸引学生消费是德育视觉修辞所关注的核心问题。一是要创建一个充满美好生活的仿像世界,引导学生走进这一世界,并引导其发现自身在现实世界中的各种小缺憾,而弥补这些小缺憾的方式就是对德育视觉文化产品的消费。二是遴选优势形象,强化学生身份认同。居伊·德波在《景观社会》中曾说过:“名人的功能就是以一种全面的,完全自由的风格,实践多种多样的生活方式……”^[15]要借助明星偶像的视觉符号,展示正确的社会政治观点和健康的生活方式,作为一种生活样板呈现给学生,以此强化学生“这就是我”的身份认同心理。

参考文献:

- [1]刘涛.媒介·空间·事件:看的“语法”与视觉修辞方法[J].南京社会科学,2017(9):100-109.
- [2] RICHARD PERLOFF. The Dynamics of Persuasion[M]. Hillsdale: L. Erlbaum,1993: 8.
- [3]刘书林.论思想政治教育的本质:坚守“灌输论”的缘由[J].思想理论教育导刊,2012(10):38-44.
- [4]刘涛.西方数据新闻中的中国:一个视觉修辞分析框架[J].新闻与传播研究,2016,23(2):5-28+126.
- [5]ILYA PRIGOGINE,ISABELLE STENGERS. Order out of Chaos[M]. London: Heinemann,1984:292.
- [6]厄里约翰.全球现代性[M].李冠福,译.北京:北京师范大学出版社,2009:27.
- [7]魏永强,郑大俊.思想政治教育认同的心理结构及其生成机制[J].学校党建与思想教育,2014(5):16-18+21.
- [8]刘涛.语境论:释义规则与视觉修辞分析[J].西北师大学报(社会科学版),2018,55(1):5-15.
- [9]GEORGE LAKOFF, MARK JOHNSON. Metaphors we live by [M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1980:5.

[10]荣格. 荣格文集[M]. 冯川, 译. 北京:改革出版社, 1997: 10.

[11]刘涛. 文化意象的构造与生产:视觉修辞的心理学运作机制探析[J]. 现代传播(中国传媒大学学报), 2011(9):20-25.

[12]韦尔策哈拉尔德. 社会记忆:历史、回忆、传承[M]. 季斌, 王立君, 白锡堃, 译. 北京:北京大学出版社, 2007:3.

[13]弗里德曼乔纳森. 文化认同与全球性过程[M]. 郭建如, 译. 北京:商务印书馆, 2003:227.

[14]泰勒查尔斯. 现代性之隐忧[M]. 程炼, 译. 北京:中央编译出版社, 2001:41.

[15]德波 居伊. 景观社会[M]. 张新木, 译. 南京:南京大学出版社, 2006:22.

(责任编辑赵志红)