

道德力量的社会建构及其对学校道德教育的启示

尹弘飏 沈光银

【摘要】道德是社会的道德。道德力量是指人们自发地完成一项行为,且使该行为在他人身上产生相应道德效应的力量,具有约束个体生活和规范社会生活的作用。究其根本,道德力量来源于我们赖以生存的社会,诉诸道德规范的理性权威和道德教育的理性追求。道德力量隐藏在社会结构体系之内,是判断儿童社会化水平和反映社会接纳儿童的道德规约。学校道德教育应回归中国传统的身体实践,借助具身隐喻教学,鼓励身体力行,协助儿童建立明确的道德观念并发展符合预期的道德知性。

【关键词】道德;道德力量;道德教育;道德权威

“非礼勿视,非礼勿听,非礼勿言,非礼勿动”(《论语·颜渊》)。几千年来警示人们扬善弃恶的箴言,其本身看似没有什么强制人们遵照执行的力量。然而,“在这些箴言之外,还有一些集体情感,以及能够使各种规范行之有效的舆论条件,即使这些规范只是上述箴言的表达”。^①无可否认,谎言、奉承可以轻松地为一个人带来某种利益。但是,人们仍然普遍追求一种高尚的品质,同时也会避免自己去欺骗、侮辱别人,甚至在发生类似行为之前,分明感受到一种强烈的约束力,又或者在发生之后,会感受到一种被谴责的力量。这种隐形的力量是什么?它从何而来?如何发挥作用?又如何培养?本文尝试分析道德力量的内涵,解析道德力量的来源,进而说明学校道德教育的基本路径和具身隐喻方法。

一、何谓道德力量

德国法学家塞缪尔·普芬道夫(S. Pufendorf)认为,道德力量(moral power)是指人自发、合法地完成一项行为,且使该行为在他人身上产生相应道德效应的力量,^②即强制(compel)他人遵守某种道德义务。^③无可否认,任何一个社会都存在一定的冲突和有序,而其最终目标则是形成一个稳定的秩序,

尹弘飏,哲学博士,香港中文大学教育学院课程与教学系教授、博士生导师,教育部“长江学者”讲座教授(香港999077);沈光银,博士生,东北师范大学教育学部(长春130024)。本文系国家自然科学基金“十三五”规划2017年度教育学青年课题“先天盲和后天盲学生信息表征方式的实验研究”(CBA170279)的研究成果。

①[法]爱弥尔·涂尔干:《道德教育》,陈光金、沈杰、朱谐汉译。上海:上海人民出版社,2001年,第91页。

②S. Pufendorf, *Two Books of the Elements of University Jurisprudence*, trans. by W. A. Oldfather, Indianapolis: Liberty Fund, 2009, p. 229.

③S. Pufendorf, *Of the Law of Nature and Nations*, trans. by C. H. Oldfather & W. A. Oldfather, Oxford: Clarendon Press, 1934, pp. 6-19.

并依靠这种秩序促进人类的生存与发展。这就需要每一位社会成员自觉地克制自我的欲望,抵制各种邪恶的力量。在认知语言学家乔治·莱考夫(G. Lakoff)和马克·约翰逊(M. Johnson)看来,道德力量既包括维持自我“正直而平衡的道德姿势”的力量,又包含“克服邪恶势力”的力量。^① 这些“邪恶势力”可能来源于个体的内部或是外部。抵抗强大而不正义的敌人的能力以及深思熟虑的决心是勇气(fortitudo),^②勇气是克服恐惧与艰难,抵抗外部邪恶的力量;抵制自私而不善良的欲望的能力以及坚持不懈的自律是意志力,意志力是抵制内部肉体诱惑所必需的力量。^③ 鉴于此,道德力量不仅可以对个体产生约束,^④而且可以规范人的社会生活。^⑤

(一) 约束个体生活的力量

“饥而欲食,寒而欲暖,劳而欲息,好利而恶害,是人之所生而有也”(《荀子·非相》)。这种内在“邪恶”,是人们身体欲望的力量。^⑥ 作为直接的自然存在物,每个人都会追求自己的私人利益,^⑦即“把自己看作世界的最终目的”。^⑧ 尽管在人类的史前阶段,利益始终是维持各种社会关系的纽带,然而一旦人类的社会行为被私人利益所驱使,且这种利益表现为彻头彻尾的主观性和纯粹的利己性时,社会将处于普遍分散的状态,而人们必将彼此隔绝,成为只顾自己又相互排斥的原子。^⑨ 为了维护人类的共同利益,维护社会的稳定,人必须足够强大才能抵抗邪恶、保持正直。所以,道德被定义成抵抗邪恶势力的道德素质(moral fiber)和骨气,被隐喻为规范社会秩序的力量。^⑩

道德首先是一种义务的道德。^⑪ 它要求所有的社会成员自觉地约束自己的言行,并在规范和纪律中将个人的生命意义寄予在社会价值的实现中。道德还是一种善的道德。它隐秘地规定着人类活动向善的目的,并以此唤醒更多社会成员的欲望和意志,从而鼓舞人们自发地追求这种珍贵的善。道德最终是一种理性的道德。它以一种理性的义务和善,引导着人们本着奉献和牺牲的精神克制自我、限制自己的偏好和需要,^⑫从而将个体主动而向善的力汇聚成道德力量,并经由这种道德力量引领和规范更多的社会成员。换言之,当每个人追求的是纯粹的私人利益时,就不知不觉地实现了为一切人的私人利益服务,为普遍的利益服务。^⑬

道德由预先限定行为表现的社会规范体系所组成。它能随时随地地指引一个人认知自身所处的情境,并根据相应情境的特殊性安排个人的行为。究其原因,道德本身具有一种潜在的纪律精神。它不但具有常规性,可以使人们在相似的条件下表现出符合规范要求的行为,且使行为具有一致性和习惯性;它还具有权威性,可以使人们感受到道德的力量,默认并服从道德的规约。道德力量消除了个体随意性的因素,确定并固定着人们的行为,促使人们按部就班地恪守某种律令,譬如“有些规范确定了夫妻之间的欲望关系,有些规范确定了父母应该怎样对待子女的方式;还有些规范则确定

①[美]乔治·莱考夫、马克·约翰逊:《肉身哲学:亲身心智及其向西方思想的挑战》,李葆嘉等译,北京:世界图书出版有限公司北京分公司,2017年,第324页。

②[德]康德:《康德著作全集》(第6卷),张荣、李秋零译,北京:中国人民大学出版社,2007年,第393页。

③[美]乔治·莱考夫、马克·约翰逊:《肉身哲学:亲身心智及其向西方思想的挑战》,第325页。

④[美]克里斯蒂娜·科尔斯戈德:《规范性的来源》,杨顺利译,上海:上海译文出版社,2010年,第1—2页。

⑤S. Darwall, “Pufendorf on morality, sociability, and moral powers”, *Journal of the History of Philosophy*, Vol. 50, No. 2, 2012, pp. 213—238.

⑥[美]乔治·莱考夫、马克·约翰逊:《肉身哲学:亲身心智及其向西方思想的挑战》,第325页。

⑦[德]卡尔·马克思:《1844年经济学哲学手稿》,北京:人民出版社,2000年,第105页。

⑧《马克思恩格斯全集》(第1卷),北京:人民出版社,1985年,第165页。

⑨《马克思恩格斯全集》(第1卷),第663页。

⑩[美]乔治·莱考夫、马克·约翰逊:《肉身哲学:亲身心智及其向西方思想的挑战》,第325页。

⑪[法]爱弥尔·涂尔干:《道德教育》,第89页。

⑫[法]爱弥尔·涂尔干:《道德教育》,第120页。

⑬王磊:《马克思恩格斯论道德》,北京:人民出版社,2011年,第183—184页。

了人与财产的关系”。^① 道德力量赋予了人们一种自律的精神,使得人们在逐渐成熟的个人生活中领悟道德的内涵,理解道德之于个人及社会存在的核心要义。由此,人们便能更好地理解个体遵守道德的意义,从而在理智的指引下自觉地遵守道德规范,自发地维护道德力量。

（二）规范社会生活的力量

人的本质属性决定了他既是自然的产物,更是社会的产物。尽管,来自外在的邪恶会像另一个人或一种外部(自然界的)力量一样,争夺人行动的控制权,^②但人必须以适应社会生活为目标来完善个体的自然属性,因为“社会是文明的全部财富的生产者和贮藏者,没有社会,人就会降至动物的水平”。^③ 所以,人类群体的社会意识迫使每个人放弃自私自利的心,放弃其属于自然属性的“自治”欲望,转而自觉尊重道德的权威并迅速接受社会的影响,这样才能在社会中获得自我的存在。概言之,“既然人天生就是社会的生物,那他就只有在社会中才能发展自己的真正的天性,而对于他的天性的力量的判断,也不应当以单个人的力量为准绳,而应当以整个社会的力量为准绳”。^④

道德规范是社会的产物。它是随着一定社会的历史发展而生成的较为稳定的、维系社会交往的价值系统。可以说,在一个相对成熟的社会中,社会对道德行为的要求不会在一个相对短暂的时间内发生突变。于是,这些社会对个体不同情境中道德行为与意识的要求便转化成社会习俗,这些习俗便逐渐转化成普遍规约人类社会生活的道德力量。^⑤

社会习俗从道德的角度对人们的行为进行了各种各样的规定,这种规定反过来将道德力量赋予在某些普遍的行为模式中。符合习俗约定的行为将得到尊重,而任何违背习俗的偏差都会遭到非难。无论谁拒绝习俗所约定的行为,都将承担公然违抗道德的风险。^⑥ 道德在社会群体的意识下成为了一种普遍性的“社会契约”,成了人人必须遵守的义务。道德被赋予了一种潜在的强大力量,这种道德力量就成为了维系人与他人正常关系、人与社会正常秩序的重要保障。

二、道德力量从何而来

究其根本,道德力量来源于我们赖以生存的社会。人类内在的道德良知是社会的产物,同时反映着社会对人类约束私人利益和规范个人行为的需求。当人们开始普遍意识到自己内在良知的力量时,社会便完成了道德力量的建构,同时实现了道德力量规约社会关系和个人行为的目的。^⑦

（一）道德规范的理性权威

道德力量源于维系社会稳定秩序的道德规范所产生的理性权威。这种理性权威只有扮演着绝对优先的地位,规范才具有道德力量。^⑧ 规范并非只是规定着人们的行为习惯,更重要地是给每一个人带来了一种权威的观念,以致于在社会生活中,人们会有意识或无意识地放弃依据自己的需求违背或改变规范的自由。究其原因,道德规范是社会的反映。从某种程度上说,它超越了个人且具有

①[法]爱弥尔·涂尔干:《道德教育》,第27页。

②[美]乔治·莱考夫、马克·约翰逊:《肉身哲学:亲身心智及其向西方思想的挑战》,第325页。

③[法]爱弥尔·涂尔干:《道德教育》,第72页。

④《马克思恩格斯全集》(第1卷),第167页。

⑤[法]爱弥尔·涂尔干:《道德教育》,第28—30页。

⑥[法]爱弥尔·涂尔干:《道德教育》,第29页。

⑦[法]爱弥尔·涂尔干:《道德教育》,第89页。

⑧[法]爱弥尔·涂尔干:《道德教育》,第31页。

独立的实在性,从而确立着道德的权威。诚然,我们有时会觉得自己在按照个人的意愿行事,但事实上这种意愿只是在道德规范的框架中所作的一种筹划。我们难以抛开道德规范中的权威观念,于是,我们有意或无意地接受了高于个体的道德力量对我们所施加的影响,自觉或不自觉地放弃了自己任意妄为的念想。

在道德规范的约束下,个体抛弃了对功利性的行为后果的事先筹划,转而按照代表着绝大多数社会成员利益的规则或律令行事。在道德权威的约束下,人们才能充分地意识到:我们无法挣脱这些力,也没有必要挣脱这些力,因为这些我们无法捉摸、无法得到的道德力量,是根据社会本质的需求组合起来的规定。我们不得不承认,构成道德的一切事物都带有一种特别的庄严感,从而使这些事物凌驾于我们经验的个性之上,并为它们赋予了一种超验的实在感。^①

(二) 道德教育的理性追求

无论是康德(I. Kant)所说的道德律令,还是边沁(J. Bentham)、穆勒(J. S. Mill)或斯宾塞(H. Spencer)所构想的功利法则,在这些道德哲学家看来,道德是一种普遍法则,是理论道德和应用道德的结合体。一旦个体进入社会生活,便会自觉或不自觉地以道德规范为依据权衡自身行为和意识的合理性,力求平衡个体自然属性中的“欲望”和社会属性中的“义务”,以服从道德力量的指引。诚如告子所言,“食、色,性也”(《孟子·告子上》)。人生而感性,活在对物质世界的追求、对美好生活的向往中,但物质世界和美好生活是理性的存在,并且形成了理性的关系。这就好比“异於白马之白也,无以异於白人之白也”(《孟子·告子上》)。如果白马的白和白皮肤的白用科学语言来表达,就能清晰地看出两者之间没有什么本质的不同。然而,一旦人失去了这种理性的认知,就会陷入“不识长马之长也,无以异於长人之长”的迷局,“且谓长者义乎?长之者义乎”(《孟子·告子上》)。这样,我们既不能理性地明辨对老马的怜悯之心和对长者的尊敬之心的区别,更不能理解产生这种怜悯和尊敬的“道德感”是源自长者,还是来自尊敬长者的人。

道德本身是理性的。只有用逻辑的思路来分析道德生活,才能理解道德可以使理性的观念和理性的情感生效,才能发现个人行为的依据是特定情境中的特殊规范。因此,道德教育不是单纯的渗透教育,更不是自然教育,它必须向理性方向转变,即用理性的思维认识理性的道德。道德的理性体现在它是各种明确规范的总体,由预先决定行为表现的行动规范体系所组成,它为每一个人在特定情境中的言行举止做出了事先的规定。“我们不能通过从某些普遍原则中推导这些规范,在行动的那一时刻去建构这些规范;它们已然存在,已经被制定出来,它们生活在我们周围,并围绕着我们起作用”。^② 因此,道德教育由先验的良知走向理性的认知,可以帮助儿童从世俗化的规范义务中发现丰富的道德内容,可以帮助儿童把神圣的道德生活的现象看成自然的现象,可以帮助儿童在相似的情境中自觉表现出特定被需要的举止。

三、道德力量如何生效

道德力量并非孤悬于个体意识之中,而是隐藏在社会结构体系之内。一旦个体进入社会,社会就会以权威的形式传递道德力量,从而稳定社会的秩序。“没有充分的道德力量,人们就不能按照自己的道德知识行事,或者实现其道德价值”。^③

①[法]爱弥尔·涂尔干:《道德教育》,第49—64页。

②[法]爱弥尔·涂尔干:《道德教育》,第26—28页。

③[美]乔治·莱考夫、马克·约翰逊:《肉身哲学:亲身心智及其向西方思想的挑战》,第325页。

（一）儿童社会化的道德依从

人的本质是自然和社会的产物,而社会的本质是人类关系的总和。^① 儿童的发展既要遵循其个体身心发展的自然规律,更要在社会规范的熏陶下成为一个社会的人。儿童只有成为社会人,才完成了其自身发展的整个要义。那么,儿童是如何进入社会的呢?从现代社会发展的自然逻辑看,儿童首先进入家庭、社区、学校这样的微型社会,经由长期的道德教育与实践习得基本的社会规范后再进出社会,完成自然人的社会化过程。在这一过程中,儿童所获得的成长不仅是自我意识的成长,更包括群体意识的发展,其最终的结果是成为具有社会性的人。

人类与自然及人类本身的和解,^②是真正解决人与自然、人与人、人与社会矛盾的必然进路,是人—自然—社会协调发展的基本规律。^③ 基于此,学校道德教育的目的就是要指导学生更好地认识自我、认识社会、认识宇宙,并有效解决与自我人生、人类社会和宇宙世界相关的问题。也就是说,某一社会会将该社会生产并累积的自然科学知识传授给儿童,以帮助他们获得“如何做事”的智慧。同时,该社会系统还会将其累积的人文科学成果传承给儿童,以引导他们习得“如何做人”的道德,从而帮助儿童在社会生活中正确处理“个人与自我”“个人与他人”“个人与社会”“个人与自然”相矛盾的问题,继而在做人做事的人生实践中促进儿童个体意识的发展和社会主体功能的进步。学校道德教育的目的就是引导儿童依据道德规范正确理解并构建人与社会的关系,指导儿童依从道德规范全面认识个人价值并维护道德力量。

概言之,人若要与社会协调发展,首先应表现出对现代社会的适应性而非对立性或冲突性,其次应表现为对现实社会的能动性而非依赖性 or 依附性。维于此,才能在人与社会的共生下实现人的现代化对社会现代化的推动与促进。^④ 因此,学校教育应指导儿童分别在其社会的自然科学和人文科学成果中汲取智慧和道德,而后经由微型社会(包括家庭、社区或学校等)的教育与实践逐步进入社会生活,并在社会实践中发展为人处世的学问,最终实现对自我人生、人类社会,乃至宇宙世界的价值诉求。下图(图1)呈现了儿童社会化教育的基本路径。

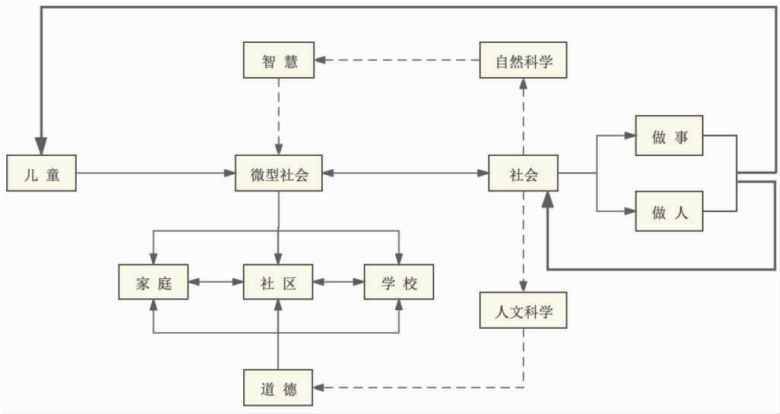


图1 儿童社会化的教育模型图

①《马克思恩格斯选集》(第4卷),北京:人民出版社,1995年,第383页。
②《马克思恩格斯全集》(第3卷),北京:人民出版社,1985年,第449页。
③倪志安:《论“人—自然—社会”的协调发展规律》,《哲学研究》2012年第10期。
④郑永廷等:《人的现代化理论与实践》,北京:人民出版社,2006年,第69页。

（二）社会接纳儿童的道德规约

人只有在与他人建立关系的过程中才能确立自身的存在性,而其自身在社会中的活动才具有对象性与现实性。^① 儿童进入社会是一个必然的发展过程,但社会如何迎接儿童则是一个理性教育的过程。以传统中国为例,几千年的儒家文化以培养儒者为教育的基本目标,以“仁义礼智信”等规范为儒行的要义,将道德的权威施予在个体把人生意义与社会价值相统一的进程中。由是,个体对我人生的追求多是通过“修身、齐家、治国、平天下”的路径达成对社会价值的实现。而社会又如何评价个体的社会化进程呢?它最初通过学校道德教育将这种价值判断以道德权威的形式转化成每一个人的评判标准,并通过自我规范来取代社会规范,完成道德的内化,从而在良知的层面实现“超我”(super-ego)的转变、完成道德主体的形成,并自觉地将外在权威内化成道德力量,以控制抵抗邪恶的进攻性意识或冲动。^② 道德内化的过程可以帮助儿童将外在的社会规范转化成内在的自我要求和意志对象,并使之成为自己行为习惯的一部分,而一旦儿童习得了这些习惯,他们就会自觉地消退其个体行动(private action)中的失效行为。^{③④} 为了避免儿童行为的失效,学校道德教育不应以道德知识的灌输为手段和目的,因为道德知识只能推断出道德规范的事实存在,它不能帮助儿童进行价值判断,更不能约束儿童的个体行动。换言之,学校道德教育应致力于社会规范向道德力量的内化。儿童只有感受到道德力量的存在,才能约束个人的行为并勇敢地抵制自己或他人的失效行为。

人以一种全面的方式——视觉、听觉、嗅觉、味觉、触觉、思维、直观、感觉、愿望、活动、爱——成为一个完整的人以占有自己全部的本质,并继续借助这种方式与社会建立联系,且通过自己与对象的关系占有对象。^⑤ 儿童最初以个体的感性认知接触识世界,借助各种感官知觉成为一个“自然人”,并由此进入社会。然而,社会的存在和发展必须依靠理性的秩序。于是,在个体感性和社会理性的矛盾中,社会以学校的道德教育规范儿童的言行,将道德的权威转化为可行的社会规范。一方面儿童在不断与社会接触的进程中养成他们的“社会属性”,成为合乎社会需要的社会人;另一方面道德力量又引导儿童发挥主观能动性将其“自然属性”约束在道德规范中,使其成为不断为社会发展而努力的“自然人”,并在两条路径的统合中保持儿童自然属性和社会属性的稳定性。社会这种道德权威的传递过程,既保证了儿童个体自我意识的充分发展,又规范了儿童社会化的历程,更促使儿童在自我意识与社会规范的矛盾斗争中将个体人生意义的达成安放在个人社会价值的实现中。下图(图2)概括了道德力量与儿童道德学习之间相互作用的基本路径。

四、道德力量如何在学校中得以培养

社会是由能够通过个人得以实现的各种观念、信仰和情感所构成的组合体,它是生成道德的先决条件,是学校道德教育的最终根据。^⑥ 社会持续稳定和人类生存的愿景,必然要求全体成员自觉地遵守道德规范。道德力量便借着这种规约激发起人们履行道德义务的情感,这些情感最终成为道德行为的驱动力。然而,如同人非生而强壮一样,道德力量也是后天塑造的。它必须像增强体力一样,

①[德]卡尔·马克思:《1844年经济学哲学手稿》,北京:人民出版社,2000年,第60页。

②S. Freud, *Civilization and its Discontents*, in J. Strachey (ed. & trans.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Volume XXI (1927—1931): *The Future of an Illusion, Civilization and its Discontents, and Other Work*, London: Hogarth Press, 1953—1974, p. 125.

③汤云:《权力、道德与社会秩序:法家论道德的主体性》,《四川大学学报》(哲学社会科学版)2020年第2期。

④B. Schwartz, *The World of Thought in Ancient China*, Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 1985, p. 341.

⑤[德]卡尔·马克思:《1844年经济学哲学手稿》,第123页。

⑥唐礼勇:《涂尔干的道德教育思想》,北京:中国科学出版社,2018年,第149—150页。

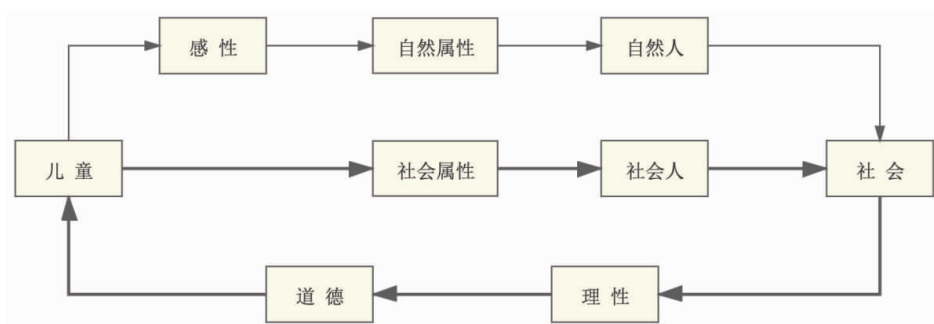


图2 社会施予儿童道德权威的模型图

通过自律和克己加以塑造。^①

（一）明确道德观念

学校道德教育的终极目标是培养合乎社会规范的人,而人的本质是“一切社会关系的总和”。^② 社会不仅是一种物质存在,提供了人类生活和生产的所有物质资料;同时它也是一种精神实在,隐含着规约个人感觉方式、思维方式和行动方式的各种道德观念。道德是社会交往活动中的道德,个体有关道德的观念不是在头脑中推理形成的,而是在特定社会文化下与他人的互动交往中建构的。^③ 个体应该,也必须体认、明辨所在社会文化中的道德观念,如此才能将自我与社会摆在一个共融而非对立的情境,才能真正地拥有一个自由完整的自我。学校道德教育正是儿童理解社会文化,明确道德观念,建构个体与社会关系的主要途径。

在中国的文化情境中,礼是一套维系社会交往的、有关道德观念的体系,也是儒家关于有序组织社会生活的理想方式。^④ 中国人的道德哲学秉持的就是:“道德仁义,非礼不成;教训正俗,非礼不备;分争辨讼,非礼不决”(《礼记·曲礼上》)。即身而道在。^⑤ 与统治绝大多数欧洲哲学的观念主义不同,中国哲学尊重身体在社会实践中的价值,主张身体便是一种生活的艺术,它可以实现人性的完善。^⑥ 这恰如世界著名美学家理查德·舒斯特曼(R. Shusterman)所述,“如果理性和真理的最大目的是维持和推进我们肉体的存在,那么为什么不转向目的本身直接关注身体呢?”^⑦明于此,我们便不再把哲学理解成一种文本式的思辨,而是一个活生生的社会实践。^⑧ 于是,哲学对学校道德教育的观照就不仅仅是理解儿童道德学习的过程,更重要的是如何提供儿童体认道德观念的实践方法。从中国的社会文化情境来看,学校道德教育应回归传统礼学的批判性继承和时代性创新,在适应现代生活的道德礼学课程的教学实现对儿童道德观念的培养,因为“儿童偏爱各种仪式性的繁文缛节”,^⑨在身体力行的礼仪学习与实践中可以重建一切理性和伦理。^⑩

中国传统礼学将各种道德规约直接转化成不同情境下特殊的礼仪规范,以指导人们如何与自我相处(如儒有衣冠中,动作慎,其大让如慢,小让如伪,大则如威,小则如愧《礼记·儒行》),如何与他

①[美]乔治·莱考夫、马克·约翰逊:《肉身哲学:亲身心智及其向西方思想的挑战》,第325页。

②《马克思恩格斯全集》(第3卷),第5页。

③沈光银、尹弘飏:《从“离身”到“具身”:道德教育的应然转向》,《全球教育展望》2022年第2期。

④张再林、张慧敏:《即身而道在:中国古代身体哲学与马克思主义哲学的对话》,《青海社会科学》2018年第2期。

⑤王夫之:《船山全集》,北京:商务出版社,1998年,第352页。

⑥[美]理查德·舒斯特曼:《实用主义美学》,彭锋译,北京:商务印书馆,2002年,第5页。

⑦[美]理查德·舒斯特曼:《生活即审美》,彭锋译,北京:北京大学出版社,2007年,第217页。

⑧[美]理查德·舒斯特曼:《生活即审美》,第188页。

⑨[法]爱弥尔·涂尔干:《道德教育》,第133页。

⑩[英]特里·伊格尔顿:《美学意识形态》,王杰等译,桂林:广西师范大学出版社,2007年,第209页。

人相处(如大夫士出入君门,由闾右,不践闾;侍坐于长者,屦不上于堂,解屦不敢当阶;夫为人子者:出必告,反必面,所游必有常,所习必有业《礼记·曲礼上》),如何与社会相处(如居庙堂之高则忧其民,处江湖之远则忧其君《岳阳楼记》),如何与宇宙世界相处(如为天地立心,为生民立命,为往圣继绝学,为万世开太平《横渠语录》)。学校道德教育不只是发生在师生间的、线性“授—受”的道德灌输和道德论证过程,而应当是以儿童活动为主体的、在特定社会文化情境下所展开的互动建构的道德学习过程,并由此发展道德生活的能动性,表现出合乎社会道德价值取向的道德实践。^① 当今时代,面对世界各国文化的冲击,学校道德教育若要帮助儿童抵抗各种功利性价值的挤压和渗透,就必须更加坚定地继承中国的传统礼学,指导儿童在个人与社会的关系中内化并维护优秀的道德观念。究其原因,“中国文化将对身体的理论肯定与改善我们的运动与精神集中能力的实际训练的发展结合起来,使我们变得更为高雅,使我们的意识变得更加愉快和敏锐”。^②

(二) 建构道德知性

德国哲学家、“美学之父”亚历山大·戈特利布·鲍姆嘉通(A. G. Baumgarten)最早在经验心理学的基础上将人的认知能力分为低级认识能力、知性能力(intellect)和理性。^③ 基于此,康德在《纯粹理性批评》中将人类认知能力梳理为感性、知性、理性三个层次。他认为,感性是通过被对象所刺激的方式而获得表象的能力,人们借助感性获得认知对象的表象;知性是连接感性和理性的中间环节,是对感性表象的认知,并经由主体的思维过程产生出概念;而理性则是将知性所获得的具体知识转化成绝对知识的思维过程。^④ 诚然,理性是人类道德实践的重要前提,它指导知性来判断人们行为的善恶,但知性为理性的道德实践提供了善恶的概念和理念。^⑤ 道德知性就是个体对道德规范约束自身行为的理解、认可、接纳与遵循,它保证了个体自觉履行道德义务时对道德力量的感知与遵从。^⑥ 儿童道德知性的发展,究其本质而言,是在道德规范的实践中养成一种逐步支配和约束自身道德行为的认知与责任。鲍德温(J. Baldwin)、皮亚杰(J. Piaget)和科尔伯格(L. Kohlberg)等道德认知发展理论家们认为,儿童道德发展随着认知水平的提高而提升,一般呈现出由他律向自律转化的规律,但即便到了青年后期和成年期,仍有一部分个体处在他律的道德水平,^⑦这就需要对道德知性所依存的道德规范及其概念范畴进行持续的解释和教育。

康德认为,人类知识可以分为感性和知性两大主干,或许它们来自某种共同且不为人知的根基,但正是因为它们的共同作用而成全了人类与世界的联系。通过感性,人们得以认识感知的对象;而通过知性,人们则得以借助感知的对象进行思维。^⑧ 换言之,“如果没有感性,对象就不会给予我们,如果没有知性,就不能思维对象”。^⑨ 基于知性这种认识的思维能力,由感性所产生的表象被抽象成各种概念;而对于这些概念,知性的功能就是用它们来作判断。^⑩ 知性的这种判断能力在道德认知领域有何意义? 儿童发展心理学家科尔伯格认为,道德判断是对社会赋予人的规定(prescriptive)或规范(normative)的价值判断。它是人类道德认知能力的集中体现,是道德情感、道德意志和道德行动

① 沈光银、尹弘飏:《从“离身”到“具身”:道德教育的应然转向》。

② [美]理查德·舒斯特曼:《实用主义美学》,第5页。

③ A. Baumgarten, et al., *A Critical Translation with Kant's Elucidations, Selected Notes, and Related Materials*, London: Bloomsbury Publishing, 2013, p. 230.

④ 刘旭光:《回到康德之前——鲍姆嘉通的美学思想再研究》,《学术界》2016年第2期。

⑤ [德]康德:《实践理性批判》,韩水法译,北京:人民出版社,1999年,第2页。

⑥ [德]康德:《康德著作全集》(第6卷),张荣、李秋零译,北京:中国人民大学出版社,2007年,第417—418页。

⑦ 徐萍萍:《心理发展视角下的道德自律:本质与实现条件》,《道德与文明》2018年第6期。

⑧ [德]康德:《纯粹理性批判》,邓晓芒译,北京:人民出版社,2004年,第21—22页。

⑨ 北京大学哲学系外国哲学史教研室:《十八世纪末——十九世纪初德国哲学》,北京:商务印书馆,1975年,第58页。

⑩ [德]康德:《纯粹理性批判》,第63页。

的重要前提。道德判断的成熟是儿童道德成熟的首要标志,其次才是与道德判断相一致的道德行为的成熟。^① 据此,道德知性是学校道德教育的关键环节,其培养首先需要持续地向儿童澄明道德规范中的各种抽象概念。

人类抽象的道德概念都是通过隐喻(metaphor)来表达的,隐喻是人类思维和推理中不可或缺的部分。^② 隐喻以人的身体经验为基础,^③且人人都能使用隐喻。^④ 身体是认知世界的前提和基础,是主体道德的发源地,^⑤身体经验与道德认知和判断等心理过程相互嵌入、相互影响。^⑥ 因此,学校道德教育可以通过道德的具身隐喻教学建构身体经验向道德概念的对照(mapping),并借助这些隐喻在不同的道德情境中实现道德推论,进而培养儿童的道德知性。^⑦ 于此,借助隐喻对儿童开展道德概念教学无疑是一种可靠的方法。乔治·莱考夫和马克·约翰逊在《我们赖以生存的隐喻》中指出,隐喻的内在结构是把源域(source domain,又称始源域,指个体经验中具体、简单、容易理解的图式)与目标域(target domain,指个体经验中较为抽象、复杂、难以理解的概念)形成联结,^⑧即个体会自动地将身体经验有关的具体概念与抽象复杂的概念形成联结。这种表征道德概念的隐喻机制,正是中国哲学和传统礼学展现道德内涵及其意义的智慧所在。譬如,“上善若水”(《道德经》第八章),一方面将不可见的“善”喻作可见的“水”,从而帮助人们通过“水善利万物而不争”(《道德经》第八章)的生活经验理解善的本质,另一方面则帮助人们基于身体的“上下”垂直空间隐喻理解修身自下而上的实践路径。近年来,基于具身认知科学的道德概念的隐喻研究也证实了这一点:道德的具身隐喻则可以帮助儿童借助视觉(上下)、皮肤觉(轻重)、嗅觉(香臭)、温度觉(冷热)等身体经验中的源域概念,来认识和理解道德认知与判断中的目标域概念,如高尚与下流、稳重与轻浮、香润如玉与臭名昭著、热情与冷酷等道德概念与情感。^⑨ “这些重复出现的词语及隐喻,在读者的心中唤醒了一个不断扩展的语义及语音网络”。^⑩ 学校要帮助儿童逐步理解各种道德概念,并通过道德规范的理解和习得,指导自己的道德判断,调控自己的道德情绪,并最终构建有利于形成良好社会关系的道德知性体系。

人同时属于自然和社会,但构成我们自身且与我们自身状态不同的是社会。社会无限大于个体的存在,超越并走进了我们的存在。“它在我们外面,围住我们,它也在我们里面,完全是我们本性的一方面”。^⑪ 学校道德教育应让儿童认识到:人不可避免地成为社会的人,社会的道德力量也最终成为人维系社会关系的内在责任与品质。“行不远身,行之本也”(《大戴礼记》)。人的思想和感觉一样,都是可以活动的,且它们的活动与身体的活动是同一性的。只有首先唤起身体的活动,才能实现改变世界其余部分的活动。^⑫ 中国传统礼学是直接指向身体及其行动规范的活动纲领,学校道德教

①郭本禹:《道德认知发展与道德教育:科尔伯格的理论与实践》,福州:福建教育出版社,1999年,第83—84页。

②[美]乔治·莱考夫、马克·约翰逊:《肉身哲学:亲身心智及其向西方思想的挑战》,第336页。

③M. Lozada, et al., “Embodied action improves cognition in children: Evidence from a study based on Piagetian conservation tasks”, *Frontiers in Psychology*, Vol. 7, 2016, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00393>.

④G. Lakoff & M. Johnson, *Metaphors We Live By*, London: The University of Chicago Press, 1980, p. 3.

⑤P. Fusar-Poli, et al., “Maurice Merleau-Ponty and the ‘embodied subjectivity’ (1908—61)”, *Medical Anthropology Quarterly*, Vol. 23, No. 2, 2009, pp. 91—93.

⑥阎书昌:《身体洁净与道德》,《心理科学进展》2010年第8期。

⑦[美]乔治·莱考夫、马克·约翰逊:《肉身哲学:亲身心智及其向西方思想的挑战》,第336页。

⑧[美]乔治·莱考夫、马克·约翰逊:《我们赖以生存的隐喻》,何文忠译,杭州:浙江大学出版社,2015年,第227—229页。

⑨M. L. Slepian, et al., “Simulating sensorimotor metaphors: Novel metaphors influence sensory judgments”, *Cognition*, Vol. 130, No. 3, 2014, pp. 309—314; L. E. Williams, et al., “Experiencing physical warmth promotes interpersonal warmth”, *Science*, Vol. 322, No. 5901, 2008, pp. 606—607.

⑩R. Ames & D. Hall, *Daodejing: Making This Life Significant-A Philosophical Translation*, New York: Ballantine Books, 2003, p. 7.

⑪[法]爱弥尔·涂尔干:《道德教育》,第71页。

⑫[美]威廉·詹姆士:《彻底的经验主义》,庞景仁,上海:上海人民出版社,1986年,第94页。

育应继承并发展中国传统礼学的合理之处,以指导儿童在社会生活中“身实学之,身实行之”(《存学篇·卷一》),引导他们自发地“用身体知道”,自觉地用“身体行动”,^①使其“我行”的身体成为世界的本体,从而实现“身而体道”(《正蒙·大心》)的道德知性与道德实践的统一。^②

(责任编辑:蒋永华)

The Social Construction of Moral Power and Its Implications for Moral Education in Schools

YIN Hongbiao, SHEN Guangyin

Abstract: Morality is social by nature. Moral power refers to the forces by which people voluntarily accomplish a conduct to achieve some moral effects on others. It can constrain individuals' behaviors and normalize social life. By nature, moral power derives from the society on which we live, and relies on the rational authority of moral norms and the rational pursuit of moral education. It is embedded in the social structure, and reflects the moral criteria by which we judge the degree of children's socialization and the society's acceptance of children. Moral education in schools should return to the Chinese tradition of body practice, make use of embodied metaphor teaching, and encourage children to carry out the moral power by actual efforts, through which we can assist children to establish specific moral ideas and develop desirable moral intellect.

Keywords: morality; moral power; moral education; moral authority

About the authors: Yin Hongbiao, PhD in Philosophy and Chair Professor of Changjiang Scholars of the Ministry of Education, is Professor and Director of the Department of Curriculum and Teaching, Faculty of Education, the Chinese University of Hong Kong(Hong Kong 999077); SHEN Guangyin is PhD Candidate at Faculty of Education, Northeast Normal University(Changchun 130024).

①[美]理查德·舒斯特曼:《身体意识与身体美学》,程相占译,北京:商务出版社,2011年,第191页。

②张再林:《“我有一个身体”与“我是身体”——中西身体观之比较》,《哲学研究》2015年第6期。