

道德情感教育论纲*

高德胜

【摘要】 道德情感是人们对善恶的好恶反应,在内容上是指向善恶的,在反应上是规范性的善恶反应。人们对善恶的好恶反应既指向他人,也指向自身。道德情感可以分为厌恶人己之恶的道德情感、喜好人己之善的道德情感与混合性的道德情感三种类型。由对道德情感的认识可以梳理出道德情感教育的基本理路,包括以学校生活的情感性与有效的道德教育进行道德情感的涵养;以同情教育为核心开展正面的道德情感教育,以对自恋的预防为核心开展反面的道德情感教育;把握分寸,在守住不可为底线的前提下积极进行“责人责己”的道德情感教育,并通过情感示范与不吝赞人的教育行为进行“赞人赞己”的道德情感教育;充分发挥文学叙事在道德情感教育上的独有优势,实现润心育情的效果。

【关键词】 道德情感;学校的情感性;同情教育;情感示范;文学叙事

【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)

《人类行为百科全书》(Encyclopedia of Human Behavior)在“道德情感”(Moral Emotions)专章中指出,至今为止,除了有一些聚焦于儿童与青少年移情发展的教育方法之外,尚未有系统促进青少年各种道德情感发展的有效方法。^[1]这一论断可以说是道德情感培育理论与实践的真实写照,是我们不得不面对的现实。

直面这一现实的第一步是探究其产生的原因。第一个原因是对情感与道德情感的轻视传统。柏拉图(Plato)将人的灵魂分为欲望、激情与理性三部分,认为前两个与情感相关的部分必须接受理性的统治,否则就会导致灵魂秩序的颠倒,就是灵魂的不正义。^[2]

更极端的是斯多葛学派(Stoicism),他们否定情感的道德价值,认为情感是美好生活需要剔除的因素。^[3]康德(Kant, I.)的根本恶(radical evil)概念对伦理学思考善恶问题颇有贡献,但他却将根本恶植根于情感。^[4]诸多论者已经阐明,康德虽并未否定道德情感的存在及其意义,^[5]但将根本恶归结为情感的倾向,已经表明了其对情感的基本态度。科尔伯格(Kohlber, L.)专注于儿童的道德发展,但他所关注的道德发展,却是以康德和罗尔斯(Rawls, J. B.)的理性伦理学为基础的道德认知发展,道德情感在其理论架构体系中几乎没有位置。

当然,哲学史上也有重视情感的哲学

* 本文系国家社会科学基金2020年度后期资助重点项目“道德情感与道德教育”(编号:20FJKA001)的研究成果。

家。亚里士多德(Aristotle)将伦理德性视为情感的品质,即处理快乐与痛苦问题上的适度与中道,“在适当的时间、适当的场合、对于适当的人、出于适当的原因、以适当的方式”^[6]感受恐惧、勇敢、欲望、怒气等感情。这种德性,虽然是情感的品质,但已经包含了理性,因为德性是在过与不及之间的选择,“德性是一种选择的品质”^[7]。视德性为情感的品质,这是亚里士多德不同于柏拉图的地方,但加上慎思选择作为条件,似乎又回到柏拉图以理性驾驭情感的道路。萨夫茨伯利(S Shaftsbury, A.)、哈奇森(Hutcheson, F.)、休谟(Hume, D.)、斯密(Smith, A.)等重视情感的哲人从未试图否认理性的重要作用,“他们只是否认理性可以单独地决定我们的行为”^[8]。即便如此,他们的哲学主张还是被冠以带有贬义的“情感主义”标签。

第二个原因在于,一直缺乏对道德情感的清晰论述。亚里士多德所论述的是一般情感的道德性,关注点不在于规范性的道德情感。18世纪的“情感主义”学派过于聚焦同情,也并未对道德情感进行系统论述。后世对道德情感的理解类似于“盲人摸象”,论者多从自己看到的内容界定道德情感,似乎很有道理,但却总有无法克服的内在的矛盾。^[9]例如,海德特(Haidt, J.)以利他性为标准界定道德情感,认为一种情感如果有利于社会与他人福祉,就是道德情感。^[10]一些典型的道德情感,如勇敢、宽容、感恩,确实是利他的,但诸如自豪、羞耻等指向自身的道德情感,则很难用利他性衡量。库瓦(Cova, F.)等人从情感的对象来解释道德情感,认为一种情感是道德的,只是因为所指向的对象具有某种道德价值。^[11]这样的理解明显不符合逻辑。例如,他人践踏了道德原则,若个体对这种冒犯产生义愤,那么是个体的情感反应决定了其情感性质,而不是作为情感对象的“践踏行为”决定了个体的情感性质。

第三个原因则是误以为情感与社会情感

教育可以起到道德情感教育的作用。在教育实践领域,不少人将情感教育与道德情感教育混为一谈,认为二者是一回事。问题是,很多情感并不是道德情感,情感健康只是情感的适宜性,健康的情感也不一定是道德情感。因此,情感教育虽然总体上有益于道德情感,但其本身并不是道德情感教育。同样地,社会与情感学习(social and emotional learning)对情绪调节、与人交往的重视,也有益于道德情感发展,但社会与情感能力的培养不能代替道德情感教育。在社会与情感能力框架下,情感变成了获取个人成功必不可少的要素,变成了一种“工具”。在此框架下的情感,与为善而善的道德情感实质上是格格不入的。

由此看来,要解决道德情感教育缺少系统方法的问题,就要弄清楚什么是道德情感,对道德情感进行清晰定义;并找到道德情感分类的标准,对道德情感进行一以贯之的分类。对道德情感有了准确、深入的理解之后,才能尝试探索道德情感教育的基本理路。

一、何为道德情感

人有丰富的情感。在这丰富的情感中,究竟什么样的情感才能算是道德情感呢?日常生活中,我们可以直觉性地断定,同情、感恩、愧疚、宽容、勇气是道德情感,但这些情感的指向与反应方式又是不同的,什么共同之处使得它们都可以被称为道德情感呢?这些问题,是研究道德情感及其教育必须首先回答的问题。

(一)对善恶的好恶反应

人是情感动物,但人的情感丰富多样,并不都是道德情感,即便是喜、怒、哀、惧等最基本的情感,也不一定与道德相关。亚里士多德说,德性是情感的适度,是指人在情感上达到的“卓越”(其实也是中道)状态。一个人遇到了一件值得欢喜的事,欢喜适度,当然是一种情感品质,但却算不上我们现在所讲的

道德情感。

如前所论,伦理学对道德情感的多种界定,都有内在缺陷,并不能让人满意。但这些思考为我们进一步理解道德情感奠定了基础。第一,我们可以从情感指向(内容)上理解道德情感。情感是人的内在反应(也可以表现出来),但这种反应总是有对象、有内容的。生活中有各种事物存在,人对这些事物也会有情感反应,如对某一食物的好恶反应。但这类反应不属于道德情感反应。道德情感是一种特殊的情感反应,是指向善恶问题的,是对善恶问题的情感反应。第二,对善恶的反应,有正反两个方向,正向的是喜欢(赞赏),反向的是厌恶(指责)。第三,对善恶的两极化的反应,有规范性要求,即对善是喜欢(好)的反应,对恶是厌恶(恶)的反应。如果情感反应违反了这种规范性要求,比如对恶没有反应或是赞赏性的反应,显露的就是反道德情感;对善没有反应或是否定性的反应,显露的也是反道德情感。

道德情感是对善恶的好恶反应这一定位,核心点有两个。一个是情感内容,即对善恶的反应;一个是规范性的反应方式,即对善的喜欢与对恶的厌恶。第一个核心点解决了道德情感的内容独特性,将由腐败食物引发的恶心与丑恶行为引发的恶心区分开来,^[12]前者是一般情感,后者则是道德情感。第二个核心点解决的是情感反应的规范性或价值性。一种情感反应,即便是指向善恶的,也不一定是道德情感。道德情感,已经内在包含了情感本身的“道德评价”(moral assessment)^[13],即符合“道德应当”(moral ought)^[14],否则就不是道德情感。有规范性反应,就有违反规范的反应,即对善的厌恶、对恶的喜好,或对善恶缺乏好恶反应。这种反过来的反应,就是反道德情感。比如,崇敬是对他人高尚道德品质的认可,其反面就是不以为然。不以为然是第一层次的反道德情感,第二层次的反道德情感则是对恶行、败德

者的崇敬。

(二)对善恶的好恶指向人己

在道德情感的定位与分类问题上,最纠缠不清的就是自我意识情感问题。指向他人的道德情感相对比较好理解,比如,虽然感恩与义愤的反应方式截然相反,但都指向他人。哈特曼(Hartmann, E.V.)根据情感指向的不同,将道德情感分为自我中心与他人中心两种。其中,他将自我中心的道德情感细分为道德自身情感、道德追复情感与道德逆向情感,^[15]这种分类反而使自我中心的道德情感越发纷杂混乱。同样地,格林鲍姆(Greenbaum, R.)等人将道德情感分为“赞赏他人的情感”、“为他人而痛苦的情感”、“指责他人的情感”,可以说已经抓住了道德情感的情感反应性质,他们所说的赞赏与指责,其实就是好恶反应的显性化。^[16]但这些分类都是他人指向的,一回到“自我意识情感”,赞赏与指责等反应就不能贯彻了。

对道德情感的理解需要贯通人己之分,不能只将对善恶的好恶反应指向他人。他人可善、可恶,我们对他人的善恶会有好恶反应;我们自己同样可善、可恶,对自身的善恶也会有好恶反应。如果我们只对他人的善恶有好恶反应,对自己则没有同样性质的反应,那这种反应既不周全,也不符合情感正义,甚至是虚假的。对他人善恶的好恶反应是发生在人己之间的,相对来说比较清晰显著,对自身善恶的好恶反应往往发生在自身内部(首先是内心活动),是“我对己”的好恶反应,具有内隐性,所以才被称为“自我意识情感”或“自我中心的道德情感”。

既然道德情感是对人己善恶的好恶反应,随之而来的一个问题就是善恶在人己之中的存在状态。一个人的品质有好坏,但无论是他人还是自己,品质都不是抽象的,而是体现于行为之中的。当然,行为与品质有一致的时候,也有不一致的时候。因此,我们的情感反应,既可以是针对人己的道德品质的,

也可以是指向人己之行为的。对他人的情感反应,往往是行为大于品质,因为我们对他人的品质不能妄下结论,但其行为的善恶是可见的,我们的情感反应也因此有更为直接的依据。而且,因为行为与品质有不一致的地方,在很多情况下,我们不能因为单一行为去完全肯定或否定一个人的品质,只能针对具体行为的性质产生好恶反应。对自身的情感反应,同样有针对整体个性与人格的,也有针对具体行为的。比如,道德自豪既可能来自整体品格的高尚,也可能来自做了某一高尚的行为;羞耻既可以来自整体性的身心缺陷,也可以来自特定的行为不端。其中,“责己性”道德情感更多来自具体行为。如果一个人知道甚至同意自己品格低下,也就失去了“责己”的道德标准。我们之所以会“责己”,就在于我们认为自己有一定水准的道德品质,对自己有道德要求。在这一前提下,才会对具体的错误或不端行为产生厌恶与否定。

生活中有善恶分明的情形,也有善恶交织的时候。在善恶分明的情况下,人对己之善,我们的规范性情感反应都是“赞赏”(喜欢、认可);人对己之恶,我们的规范性情感反应都是“厌恶”(不喜欢、不认可)。如果我们面对的是他人或自身善恶交织的事件或行为,我们的规范性情感反应也会是好恶混杂的。比如,面对一个伤害性事件,我们的情感反应既有对加害者的厌恶,也有对受害者的同情。即使是对受害者的同情,也是认可与不认可混在的:对其作为道德主体的认可,即作为人的尊严与权利理应得到维护;对其所正在经历的痛苦的不认可,即为其痛苦而痛苦(以自己的痛苦来“否定”其所遭受痛苦的正当性)。

(三)道德情感的类型

如前所论,因为对道德情感的本质认识不清,道德情感始终找不到一以贯之的分类标准,导致分类混乱。道德情感是对善恶的好恶反应,在这一理解的基础上,再打通人己

界限,解决各种分类都没有解决的“自我意识情感”的分类困局(所谓“自我意识情感”,其实就是对自身善恶的好恶反应),道德情感分类问题也就迎刃而解了。归纳起来,道德情感总共有三类,一类是“好善”,即对人己之善的认可与赞扬类情感;一类是“厌恶”,即对人己之恶的反感与否定性情感;一类是善恶混在所引发的混合性情感。

“赞人赞己”类道德情感以对善的好感为核心,指向人己。其中,指向他人的主要有感恩、尊重与崇敬。感恩是由他人的善意、善行在受惠者那里所引发的感激之情与回报之行,是对他人之善的认可与响应。尊重有两种形态,一种是对他人内在价值与基本权利的认可,这是普遍性尊重;一种是对他人成就与卓越的认可,这是获得性尊重。对具体的道德行为,我们以称赞、赞赏来表达认可,当一个人不是具体道德行为值得称赞,而是整体道德品质都很高尚的时候,我们就会以崇敬来表达对其高尚品质的敬仰。指向自身的认可性道德情感主要有自尊与道德自豪。自尊是最为直接的自我认可性情感,即对自身内在价值的认可与维护。这是人对自身的一种底线守护性情感,一旦失守,就很难得到他人尊重。如果说自尊是价值守护性情感,那么道德自豪则是一种价值增值性情感。道德自豪,即由自身道德行为与道德品质所引发的美好感受,是由自身道德美好衍生出来的美好体验。

“责人责己”的道德情感以对恶的厌恶为核心,同样指向人己。其中,对他人之恶(包括行为与品质)的否定与责备反应,包括愤怒、蔑视等。愤怒指向他人对自己、对他人、对道德原则与价值的不当伤害。由于愤怒是一种比较激烈的情感反应,日常生活与学术研究中愤怒总是有过度的戒备与偏见。事实上,愤怒指向不当伤害,既是对自身尊严的维护,也是对他人错误的提醒与反对,本身就具有内在的道德价值。蔑视则是因他

人品格低下而引发的对他人的轻视。一般情况下,我们可以将他人的行为与品格分开,“对事不对人”,即我们反对的只是他人的错误行为而非这个人本身。但在一个人整体品格低下的情况下,我们也会对这个产生轻视与不屑。对他人之恶,我们会有否定性反应,对自身之恶(包括缺陷、不足与犯错)也会有否定性反应,否则就是走向了反道德情感与道德伪善。对自身之恶的责备反应,包括羞耻、愧疚、后悔等。羞耻是自身不足与缺陷暴露或担心暴露所引发的不快反应,表面上看是不敢、不愿让自身之恶“见光”,实际上是对自身之恶的不认可。愧疚是因错而生的不快体验,是对自身之错的否定,是在面对自身之错(恶)时的正确反应。后悔是做或未做某件事的失望与悲伤,是渴望已经发生之事未发生的“反事实思维”(counterfactual thinking)^[17]。做了或未做都可能后悔,实质上是决定错误。因此,后悔也是对自身错误的一种否定,一种不愿其发生意义上的否定。

在善恶混在的情境下,我们的情感反应往往也是好恶混合的。混合性的道德情感,指向他人的有同情、宽容、原谅等。同情中有认可,也有不认可。认可的是他人的道德主体地位,即“其是与我一样的人”,不认可的是其遭受的痛苦,即其不该遭受如此痛苦。宽容也是认可与不认可的混合,认可的是他人的主体地位,不认可的是他人的观念与行为,即“小恶”。宽容的思维逻辑是,虽然不认可他人的观念或行为,但认可他人的道德主体地位,承认他人有权如此思想与行为,不因为自己的不认可而去反对或干预。原谅是不认可对方的伤害行为,但认可对方的认错、改错态度,因而不介怀、追究。指向自身的道德情感也有混合性的,比如自爱。自爱既包括对自身品质的认可,也内含对自身缺陷、不足的否定。如果只有前者而没有后者,就不是真正的自爱,因为不否认自身的不足与缺陷就意味着自我放纵,不是自爱而是自伤。

二、道德情感的涵养

从以上对道德情感的理解,我们可以梳理出道德情感培育的一些基本要点。道德情感不是孤立存在的,而是与人的其他情感有着密切关联,并相互补益的。我们可以通过学校生活的情感性来涵养道德情感。道德情感是对善恶的好恶反应,一般的道德教育可以提升人的善恶敏感性,助人建构善恶标准,因而具有道德情感教育意义。

(一)学校生活的情感性

学校,不同于大学(university),是介于家庭与社会之间的一种中间性机构。作为中间性、过渡性机构,学校具有混合性,兼有家庭与社会机构的特性。新生儿不像动物那样一生下来就有基本的生存能力,是相当脆弱的生命,没有父母与家庭的全面保护与养育便很难存活。正是在这个意义上,家庭被誉为人的“第二子宫”^[18]。家庭作为“第二子宫”,不但要养护好幼儿的身体,还要呵护幼儿的心灵,为其精神发育提供充足的爱与情感保护。但儿童不能一直生活在家庭之中,总要借助一定的桥梁走向社会,学校就是这种桥梁性机构。学校一方面具有家庭的情感性,另一方面又有社会机构的特征。儿童在学校这种中间性机构中,既能体会到家庭般的情感保护,有情感上的安全感,又能体验到社会机构的理性、规则,感受到家庭生活所没有的陌生性、新颖性。从情感保护的维度看,学校可以说是人的“第三子宫”。“第三子宫”所提供的情感与“第二子宫”有所不同。家庭之爱,是父母之爱,而学校所提供的则是教育爱。在教育爱的氛围下,学生的同情心更容易得到生长,“赞人赞己”的情感更容易得到示范、认可,进而获得生长。同时,爱可以“育爱”,有爱心的学生对自己有更高的要求,“责人责己”的道德情感也会得到滋养。

当然,学校毕竟不同于家庭,作为中间

性机构,也兼有正式机构的一些特性,如依法建立、纪律严明、目的明确、日程确定等。对这些特性的感知与适应,为学生未来离开家庭与学校的保护、走向社会奠定了基础。也就是说,具有中间性的学校,一头连着家庭,一头连着社会,在二者之间保持着动态平衡。之所以说是动态平衡,是因为在不同阶段,学校可以稍微偏向一头。例如,在小学阶段,学校的家庭色彩可以重一些;在高中阶段,学校的社会机构色彩可以重一些。如果没有这种动态平衡,过于偏向一头,或者直接投入一头的怀抱,就会失衡,有悖学校应有的中间性。

如今的学校在很大程度上已严重偏向社会机构这一头,与家庭生活的情感性越来越相异,与科层制(bureaucracy)的社会机构越来越同质,甚至本身就成了科层制的典型机构。尽管有学者为学校的科层化辩护,[19]但从学校的中间性定位、道德情感教育的维度来看,学校科层化的弊端明显。随着人口出生率的降低、适龄儿童的减少、国家在教育投入上的加大,过去那种以巨型学校、超大班级为特点的粗放式办学方式已经不再适应高质量教育发展的需要。办更小的学校、建更小的班级,回归学校的中间性,使义务教育阶段的学校拥有家庭般的亲近与情感性,应该是当下与未来教育转型的明确方向。

家庭的情感性集中体现在相互关心上。在家庭生活中,家庭成员对彼此的遭遇、体验都是放在心上、体现在行动中的。学校不用照搬家庭生活的形式,但作为一种中间性机构,应该有家庭生活的这种相互关心性。诺丁斯(Noddings, N.)提出以学会关心作为教育的另一种模式,主张以关心为核心来组织教育,通过关心自己、关心身边的人、关心远方的人、关心生物、关心物品、关心知识与学问来重新建构教育。[20]这样的教育模式,与我们所主张的情感性学校,实质上是一致的。可惜的是,这样的教育在很多地方还只是理想化的存在。

(二)以道德教育实现道德情感的发展

从道德品质发展意义上看,道德教育的方向是培养道德情感以促进道德品质的发展。这只是二者关系的一个维度,另一个维度是道德品质为道德情感的产生奠定善恶与好坏标准。道德发展水平越高,对善恶的认识与感受就会越深、越敏感、越准确。一个人对善恶的高度敏感与精准认识,为对善恶的好坏反应奠定了基础。

既然道德品质是认识、感受善恶的标准以及产生正当性情感的依据,那么学校教育中所有指向道德发展的道德教育活动就都具有道德情感发展的作用。也就是说,学校所进行的道德教育,只要是有益于道德发展的,就都是间接的道德情感教育。道德情感与道德品质相比,后者更为整全,因此教育上的一般思路是通过道德情感的培育来促进学生道德品质的发展。以一般意义上的道德教育来发展道德情感,似乎有点本末倒置,然而,二者的关系并非如此机械,而是相互补益、相辅相成的,甚至是互相融合、不可区分的。道德情感与道德品质的这种关系也就决定了道德情感教育与道德品质教育之间相互补充和促进的关系。

一般意义上的道德教育,要产生教育效果,离不开情感体验。道德教育中的情感体验,当然不限于道德情感体验,但道德情感体验是其中的重要内容。比如,学校所组织的助老助残活动,如果是纯认识性的,效果往往不佳,要想获得教育效果,必须借助情感体验,包括对老弱病残生活不易的体验、助人快乐的体验、得到他人感激的体验。通过这些体验,学生关心弱势群体、乐于助人的道德品质和同情、感激、道德自豪等相关道德情感都得到了发展。也就是说,道德品质与道德情感的发展往往是同时发生的,道德教育活动总是兼具两种发展效应。

学校教育中只要有道德教育的存在,就应该有道德情感教育的存在。然而,实际情

况往往并非如此。实际上的道德教育,在成绩至上的价值境遇下,开展空间逼窄,包括道德情感在内的道德教育效果也不尽如人意。

三、培育同情,克服自恋

同情是最为核心的道德情感,诸多道德情感都以同情为基础;而自恋则是最为核心的反道德情感,诸多反道德情感都与自恋密切相关。因此,道德情感教育,有正反两个核心点,正面是同情培育,反面则是对自恋的克服。

(一)“母道德情感”的培育

同情是人与人之间最深沉伦理关系的体现。人有意识与自我意识,能够区分自我与他人。这种区分为个人自主奠定了基础,也为与他人的区隔提供了条件。没有自主,人不能成其为人;过于区隔,人也不能成其为人。也就是说,在独立自主的前提下,要有一种力量能够在需要的时候打通个人之间的区隔,将人连接起来。儒家思想中,恻隐与同情具有“通个体性”,就是打通人与人隔阂的力量。人虽然是分离的,但在生命深处,又是通过恻隐与同情“通接的”^[21]。正是因为有这种“通接性”,人与人之间的伦理关系才有了存在的根基。

从道德情感系统来看,同情是最为基本、核心的道德情感,其他道德情感要么是从同情派生出来的,要么是以同情为基础的,同情可以说是“母道德情感”。从“责人责己”的道德情感看,后悔是一种道德迫复情感,即渴望自己未做已做之事。之所以有这种渴望,就是做了错事或错误决定。这种错误如果伤害的是自己,其中产生的同情与后悔的关联是:我之所以后悔,是因为我能以公正旁观者的身份来同情犯错的我自己。^[22]如果伤害的是他人,同情与后悔的关联是:我之所以后悔,是因为我感受到了自己给他人带来的痛苦(同情)。愧疚同样是因错而生的情感,以

对他人痛苦的感受(同情)为基础。羞耻是缺陷、隐秘、丑行的真实暴露或想象性暴露所产生的消极情感。在羞耻中,个体跳出自我,站在他人的立场来看自己,体会他人看到自己被剥去一切遮盖物之后的尴尬与不堪。在很多情况下,同情与愤怒是伴生的,对受害者的同情往往与对侵害者的愤怒同时发生,前者有强化后者的作用。

同情与“赞人赞己”的道德情感同样关联紧密。他人的同情与帮助,是感恩的引发因素。我们对他人的感恩,则是由他人的同情及同情基础上的善意、善行激发的。同情虽然还不能说是一种道德品质,但至少可以说是一种道德情感,有规范意蕴,同样可以激发道德自豪。诸多道德情感都以同情为底色,由这些道德情感所激发的道德自豪也有同情的一份贡献。

既然同情是“母道德情感”,对同情的培育在道德情感培育上就具有至关重要的意义。同情教育,最重要的是将学校建成“同情学校”(compassionate schooling)^[23],即将物力、精力、注意力放在学生身上,所有教育活动的指向都是学生的幸福与成长,同时引导他们将生命力从对自我利益的追逐中摆脱出来,将关切、时间、精力投向他人并对他人的遭遇作出回应。这样的学校,虽并未直接进行同情教育,却能产生明显的同情教育效果。

教育的价值追求直接影响同情教育的效果。如果教育看重的是竞争性的物质利益,就会因为将他人视为竞争对手而不去同情他人;如果教育看重公平正义,就会引导学生对他人的不公正遭遇产生同情。自然与物质世界是人类活动生存的空间,帮助学生认识自然与物质世界是教育不可推卸的责任,但如果“只见物不见人”,让学生滞留于物质世界,就会导致对人的淡漠,不利于同情的生长与发育;如果“见物又见人”,尤其是引导学生见到物质世界背后人的努力、人的需要,见到物质世界背后的人心,就有利于同情的发展。

同情是由痛苦(“事后同情”)或是不忍心让他人遭受痛苦(“事前同情”,即仁慈)引发的情感,那么,如何面对痛苦就是同情教育的根本问题。一方面,从“事后同情”出发,要看见身边的痛苦并努力消除这些痛苦。教育者看见已经存在或正在发生的痛苦并作出规范性反应,既是同情本身,也是同情教育,即以自身的同情反应进行同情示范。另一方面,从“事前同情”出发,不去伤害学生与他人,不去制造痛苦。这既是仁慈本身,也是一种同情教育。当然,只看到、只预防身边的痛苦还不够,还要看到远方的、过去的苦难,理解这些苦难给远方的人、过去的人造成的伤害,思考这些苦难产生的根源以及如何让悲剧不再重演,这是更宽阔意义上的同情教育。

同情教育也有具体的操作方法。霍夫曼(Haffan, M. L.)将直接的同情教育归纳为两种,即管教(discipline)与引导(induction)。[24]管教是对错误行为的约束与纠正。比如,儿童伤害了他人,父母与教师就要对其行为进行约束与矫正。处在发展之中的儿童,伤害他人而不自知的情况并不少见,这时候的外在干预就是必要的,否则儿童就可能走向以他人的痛苦为乐的歧途。此外,在人际互动中,儿童存在的常见问题是,即便伤害发生了,儿童的注意力也往往在自己身上,注意不到他人的痛苦,更不易认识到他人的痛苦与自身行为之间的因果联系。引导的重点就在于指引儿童将注意力投向他人及其痛苦,明了他人痛苦与自身行为的关联性,为同情与愧疚等道德情感的生发创造条件。

(二)对自恋的克服

如果说同情是“母道德情感”,那么自恋则是同情等道德情感的“杀手”。自恋是迷恋自夸的自我,同时贬低他人,目的在于获得特权化的自我重要性。自恋者与自身、他人都是非道德关系。自恋者与自我的关系是自欺性的,即欺骗自己有自己所没有的能力与品质(这与对人己之善的认可性道德情感

有着本质上的区别)。自恋者的自夸(优越感)总是与对他人的贬低相关联。也就是说,自恋者不但以虚假的自我与他人交往,还以对他人的贬低来印证这种虚假的真实性,建构的是一种“抬高的自我与被贬低的他人”的不道德关系。

如前所论,同情是由他人痛苦引发的反应。之所以对他人痛苦有这种反应,儒家的解释是人与人之间的“通接性”,亚里士多德的解释是“相似可能性判断”[25],即“他人的不幸与痛苦也可能降临到我头上”。自恋所拆除的正是同情的这些前提。自恋者沉溺在自我迷恋中,以这种迷恋切断与他人的“通接性”。一方面,因为自我迷恋,看不到或极少能看到他人的痛苦与不幸,对他人表现出一种冷淡、冷漠。另一方面,自恋者即使注意到了他人的不幸与痛苦,也不会有亚里士多德所说的“相似可能性判断”,总会将他人的不幸与痛苦归结为他人的低下,甚至会将他人的痛苦与不幸作为反衬自身优越性的证据。

自恋者除了冷漠与缺乏同情之外,还让其他一些道德情感不能发生。例如,羞耻以对自身缺陷、不足的清醒认识为前提。自恋者对自身的品质与能力有着夸大性迷恋,不能正确认识自身的缺陷与不足,因此往往不知羞耻。同样地,自恋者认识不到自身错误,甚至倾向于将自身错误归因为他人或者受害者,较少会因自身错误而愧疚。道德自豪是因为真实道德行为、道德品质而产生的良好感觉,自恋者不缺良好感觉,但却不是基于真实而是夸大的品质,所以其道德自豪是一种没有根基的虚假感觉。感恩是对他人善意、善行的感激与回报,自恋者倾向于将他人的善意、善行当作自己应得的对待,较少产生感激之情与回报行为。

自恋不是一个现代现象,古已有之,但自恋的盛行是一个现代现象。一方面,过去时代种种约束自恋的机制,包括文化的、伦理的、宗教的、教育的,都正在失去固有的力量。

另一方面,当今社会开始接受、接纳自恋,不再对自恋有过去时代的警惕与防备。现代媒体技术,尤其是自媒体技术,通过满足人们自恋的需求获得了巨大发展与丰厚利润,又进一步孕育、孵化、助长了沉溺于自媒体的当代人的自恋倾向。

自恋的流行是当今文化、技术变迁的结果,单靠教育无法扭转,但教育还是可以有所作为的。为此,首先,要将教育的价值追求调整为敢于、甘于育常人。我们的教育,有迎合社会大众欲望的倾向。家长望子(女)成龙,学校教育就鼓励学生成名成家,甚至将成为一个普通人视为羞耻的事。家长与教育的这种名利追求,带给年轻一代的明示与暗示就是要“出人头地”。这种“出人头地”的倾向,与自恋的自我陶醉与对他人的贬低是逻辑一致的,是自恋的“催化剂”。教育如果由追求功利、名利转向培养自尊自爱、有所热爱、不与人比较的平常人,就可以发挥一定程度的自恋抑制作用。其次,要培养学生自爱的道德情感。自恋者不愿、不敢面对真实的自我,与自身呈现出一种非道德关系,在自恋的同时不自爱。自爱的人爱的是自己的德性与灵魂,敢于面对自身的缺陷与不足,对自恋有内在的预防作用。对自爱的培育,一方面要引导学生珍视自身价值,明晰自身作为道德主体的独特性与不可替代性,学会“关心自己”;另一方面要引导、帮助学生形成自省心性,敢于面对真实的自己,不断反思自己的缺陷与不足,学会“认识自己”。

四、把握分寸与情感示范

“责人责己”的道德情感与“赞人赞己”的道德情感是道德情感中的基本类型。前者总是与错误、伤害不可分割,对其进行培养必须谨慎,要把握好可为与不可为的分寸;后者则是由善意善行或美好的道德品质引发的情感,教育者应以自己明确的态度作出示范。

(一)在可为与不可为之间

道德情感在人的道德生活与道德发展中具有不可或缺性,但我们不能由此推论,为了道德情感培育,可以随意、肆意激发道德情感,尤其是“责人责己”的道德情感。以羞耻为例,勒洛尔(Lelord, F.)等人认为,不应该故意激发孩子的羞耻,因为经常感到羞耻的孩子往往更懦弱、自尊低,更容易表现出攻击性。^[26]亚里士多德认为,羞耻作为一种情感,仅仅适合于年轻人,不适合于年长者,因为年轻人容易受情感左右而犯错误,因而常常感到羞耻。羞耻在一定意义上是错误的一种代价,是促进年轻人改正错误、少犯错误的内在力量。如果年长者还与年轻人一样经常感到羞耻,说明年长者并没有什么长进,还是经常犯错误。好人同样不会常常体验羞耻,因为好人之所以是好人,就在于其很少做错事、坏事。如若不然,也就称不上是好人。从亚里士多德对羞耻的理解来看,羞耻是一种犯错之后的补救情感,如果没有犯错,就不应该有羞耻。作为补救性情感,本来是用来弥补过错的,如果反过来,为了羞耻而犯错,就是本末倒置、倒行逆施了。

亚里士多德从人的错误的角度来理解羞耻,实际上,愧疚、后悔与错误的联系也很直接。愧疚、后悔都是由错误衍生的情感,人为激发这类情感,就绕不开对错误的激发或纵容。如果为了让学生体验愧疚、后悔情感而让他们做错事,就是反道德、反教育的。

责人的道德情感也是如此。愤怒是由他人伤害(也是一种错误)所引发的情感反应。在愤怒反应上,有两个极端是需要反对的,一个是过度,一个是不足。愤怒过度需要抑制、疏解,而愤怒不足则需要激发。但愤怒教育得以发生的前提,是有他人错误与伤害的发生,在没有他人错误与伤害发生的前提下,是不能为了愤怒教育去制造伤害的。

在“责人责己”道德情感的培育上,也有可为的一面。首先,“责己”的道德情感都与

自我相关,或者说是“自我意识情感”。那么,如何认识自己就是“责己”道德情感产生的关键。看护自身存在是人的首要使命,人的其他责任都是从这一使命派生出来的。也正因如此,教育的本心不在于认识外在世界,而在于“关心你自己”,即认识真实的自己,不断发现自己、生成自己,在关心自己灵魂与德性的同时实现对他人的、对同胞、对共同体的关心。其次,教育可以帮助年轻一代树立“正确的错误观”。“责人责己”的道德情感都是由自身或他人错误引发的,如何看待错误,对规范性情感来说具有关键意义。教育活动所体现的,或者教育者所秉持的“正确的错误观”对受教育者有引导与示范作用。教育者的“正确的错误观”包括:自身错误重于学生错误(对自身错误的敏感)、对学生“犯错权”最低限度的承认、学生犯错之后的双向反应、不同错误不同对待、教育优于处罚等。^[27]教育者对自身错误的敏感,为受教育者勇于面对自身错误作出了示范;对学生“犯错权”的最低限度的承认,示范的是如何面对他人错误,为愤怒情感的适度产生奠定基础;学生犯错之后的双向反应,即从学校规定(是否合理)与学生两个方面寻找原因,引导学生勇于从自身反思错误原因;不同错误不同对待,突出道德错误的伤害性,将学生的注意力引向错误给别人造成的伤害;教育优于处罚,能帮助学生明了,犯错之后找到错误原因、改正错误、对受害者作出补偿才是最为重要的。

(二)赞己示范与不吝赞人

道德情感是对善恶的好恶态度。要培育学生的道德情感,教育者本身对善恶要有一个明确的态度。教育者对善恶的明确态度,对教育者来说,就是其自身的道德情感;对受教育者来说,则是一种道德情感示范。

如前所论,感恩是以自身的感激之情与回报行为来表达对他人助己之善的响应与认可,属于“赞人”的道德情感。对学生的感恩教育,不能采用强求的方式,只能采用“以善

育善”与“感恩示范”的方式。所谓“以善育善”,是指教育者要有对学生的善意、善行,真心帮助学生,用自身之善来激发学生之善(感激与回报)。所谓“感恩示范”,就是要求教育者在教育生活中一旦接受了来自他人与学生的善意、善行,就应发自内心地表达感激之情、作出回报行动。对他人与学生之善的感恩,既是教育者应有的规范性情感,是其道德品质的体现,也是一种道德情感示范,能向学生展示如何回应他人之善。

感恩是“赞人”的道德情感,但感恩所赞的是他人指向自身的善。道德勇气体现的是为了对善的坚守而甘冒危险。教育者的道德勇气,体现的是教育者对道德价值的看重,甚至是甘愿冒险的捍卫,是对善的一种坚定态度,同样既是教育者自身道德情感的表达,又是对学生进行的道德情感示范。

教育者的道德自豪有多重教育意义。第一,教育者的道德自豪来自自身良好的道德行为与道德品质,本身对学生就有示范功能,就是一种“身教”。第二,教育者道德行为与品质因为其职业身份与工作场域的限定,主要指向学生,学生是教育者道德行为与品质的“受益者”,也有激发学生感恩等道德情感的作用。第三,教育者对自身道德行为与品质的积极评价与良好感受也会给学生以情感感染,在学生那里激起共鸣,为学生感受自身的道德美好作出示范、奠定基础。最后,教育者的道德自豪,是对自身之善的认可与喜好,同时也为学生提供了认可他人之善的机会。也就是说,教育者的道德自豪,对教育者来说是“赞己”,对学生来说就是“赞人”。教师的道德自豪,如果得到了学生的认可与响应,就会在学生那里激发崇敬等道德情感。

教育者自身的道德情感通过善恶态度、道德身教、情感示范、情感激发等多重机制发挥着道德情感教育的作用。也就是说,在道德情感教育上,教育者并不需要许多额外的功夫,只要对善充分认可,正常地“赞人赞

己”,就有真实真切的道德情感教育效果。这里强调道德情感的真实性的,其实是说,为教育学生所刻意为之的表演性道德情感,是没有道德情感教育作用的,甚至具有反作用。真实的道德情感,来自教育者真实的道德品质水平。没有相应的道德品质,也就没有相应的道德情感。教育者要发挥道德情感的示范作用,除了提升自身的道德修养,别无他途。

学生处在道德情感的发育、生长期,来自教师、家长等重要他人的确认与肯定对他们道德情感的发展不可或缺。因此,教育者除了以自身道德情感的真实显露来进行情感示范之外,还需要给予学生的道德情感充分的认可与肯定。对学生指向教师的善意、善行,教育者给予充分的回应,报以感激之情,会让学生有被感恩的体验,体会到自身善意、善行得到了回应,在强化善意、善行的同时,还会由此激发出道德自豪。对学生指向他人之善,教育者能够敏锐察觉并给予认可、支持,甚至以相应的道德情感来共鸣(比如,对学生道德勇气报以赞赏与崇敬),或者加入学生所发起的善意行动,使学生的道德情感得到充分扶持,就是最为直接的道德情感教育。

五、以文学叙事润心育情

在道德情感的培育中,文学叙事可以发挥润心育情的作用。学校生活的情感性、一般道德教育、同情教育、克服自恋、把握分寸并进行情感示范的道德情感教育等都可以借力文学叙事。

(一)文学叙事的独特优势

道德情感是人们对善恶的态度反应,而文学叙事在善恶价值上都是有道德立场的。叙事,尤其是文学叙事,讲述的总是人的生活(即使讲述的是人之外的物或神的活动,也往往要拟人化处理),而人是道德存在,其生活不可避免地要采取某种道德立场,否则就不能称之为人的生活。伦理学中有的理论主张

事实与价值两分,或认为从事实推不出价值。但在叙事中,这种论断是不成立的,因为叙事既是描述性的(descriptive),又是规范性的(prescriptive),在事实与规范(价值)之间实现自然转换(natural transition)。[28]在叙事中,事实是价值的载体,价值就在事实之中,二者水乳交融。叙事的这一特性是其具有道德教化功能的基础。人们(包括儿童)听或读一个故事,所听所读的内容是特定的人所做的特定的事,但因为这些事是体现价值立场的,所以人们在不知不觉中就受到了价值影响。

如前所论,道德情感不能人为激发。“赞人赞己”的道德情感,人为激发就会失之于假;“责人责己”的道德情感,人为激发就会造成伤害、有悖道德。道德情感培育上的这些局限性,可以借助文学叙事得到一定程度的弥补。纳斯鲍姆(Nussbaum, M.)将文学叙事视为“伦理实验室”(the ethics lab),认为一部小说,正是因为其不是我们的生活,将我们置于一个有益的道德位置,向我们显示,如果在生活中处在那个位置,我们将会如何。[29]也就是说,在阅读文学作品时,读者可以将自己置于主角的位置,去体验他人所遭遇的善恶与由此产生的道德情感,又不用真正去遭受主角所遭受的善恶难题。不断试错是科学实验室取得成功的不二法门,但道德事务却不能试错,文学叙事是对这一缺憾的弥补。在文学叙事这一“伦理实验室”中,生活中无法尝试的,作品中的主角都可以替我们尝试,读者便可以借由作品人物的尝试而去体会各种行为的善恶及相应的情感。

文学叙事作用于人的另外一个优势在于情感性。文学叙事虽然不是价值中立的,但对价值的呈现却不是以抽象知识、理论说教的方式,而是将价值立场蕴含在故事与所塑造的人物身上,以人物的鲜明个性与命运起伏来打动读者。柏拉图对话中,苏格拉底对史诗等文学叙事作品戒备有加,认为这类作品不诉诸人的理性,只诉诸人的感官、幻象、

幻觉、具象、情感,通过作用于人的“低等本性”来影响人。〔30〕撇开其对感性与情感的偏见,苏格拉底对史诗的批判从反面揭示了文学叙事作用于人的情感这一基本方式。文学叙事所激发的情感,当然也包括读者的道德情感。比如,读者一旦卷入作品人物的命运之中,就会对其不幸遭遇产生深深的同情,为其感到不公、义愤;对作品中的黑心败德者就会有厌恶感,为其丑陋行为感到不齿,甚至是义愤填膺。通过文学叙事作品所产生的道德情感体验,虽然与来自直接生活的体验有所不同,但同样具有道德情感孕育作用。

对文学叙事的道德情感培育作用,不是没有质疑的声音。比如,就同情来说,奥克斯雷(Oxley, J. C.)认为,文学作品所引发的共情是指向遥远、虚拟他人的“消极共情”(passive empathy),对当下生活、当下行为没有直接作用。〔31〕“消极共情”现象确实存在,不少人在阅读文学作品、观看影视作品时感动得一塌糊涂,擦干眼泪之后,却对生活中他人的苦难视若不见。“消极共情”概念的提出确实揭示了文学叙事在道德情感培养上的缺陷,但不足以否定其作用。文学叙事对人的影响不是立竿见影式,而是长久浸润式的。我们常说,读书人有“书卷气”,其实就是文学叙事作品对人的情感与性情的具身化影响。

(二)发挥文学叙事的润心育情功能

要发挥文学叙事的润心育情作用,可以从三个方面来努力。首先,语文教育不能过于依赖教材。语文教材选文固然重要,但即便选出最好的作品,容量也是有限的,靠这些有限的课文,达不到语文教育与道德情感教育的目的。把语文教材定位于经书一样的“高贵地位”,语文教育就变成了教教材、学教材、考教材,这无疑是不妥当的。从引导学生接触更多文学作品的角度看,语文教材应该是中外优秀文学作品的“导论”或“导览手册”,是引导学生进入广阔文学世界的“路线图”。在这样的定位下,学习语文教材就不是

目的,目的在于通过教科书的学习,引导学生进入文学艺术殿堂。

其次,其他学科也应增强叙事性,不能只讲抽象知识体系。虽然每个学科呈现在纸面上的都是知识体系,但在知识体系背后,都有人的努力、人的故事。在呈现知识体系的同时,将其背后人的行动、故事挖掘出来,以人的故事来为知识学习提供价值意义,做到“见物又见人”,既有利于学科本身的学习,也有益于与语文学科、文学叙事作品的融通。

最后,发挥学校图书馆的作用。当下中小学图书馆(室)的功能发挥存在较大问题。一方面,图书购置存在偏向,一些学校图书馆(室)所购图书中,教辅类、考试类偏多,科学类、文学类偏少,明显呈现“应试中心”的倾向;另一方面,图书馆(室)在学校往往是被动化的存在,等着学生来阅读,甚至是摆设性的。从增大儿童文学作品阅读机会的角度出发,一方面要去除“应试中心”的购书倾向,多买经典文学作品;另一方面要尝试以图书馆(室)为主导开设文学阅读类课程,以积极作为引导学生进入文学叙事的世界。

参考文献:

- [1] Ramachandran, V. S. Encyclopedia of Human Behavior [M]. Boston: Elsevier Science, 2012. 647.
- [2][30] 余纪元.《理想国》讲演录[M].北京:中国人民大学出版社,2011. 96、210—291.
- [3][13] Sousa, R. D. Moral Emotion [J]. Ethical Theory and Moral Practice, 2001, (4).
- [4] Rohlf, M. Emotion and Evil in Kant [J]. The Review of Metaphysics, 2013, (4).
- [5] 徐向东. 康德论道德情感与道德选择[J]. 伦理学研究, 2014, (1).
- [6][7] 亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 北京: 商务印书馆, 2003. 47、47.
- [8][22] 迈克尔·L. 弗雷泽. 同情的启蒙: 18世纪与当代的正义和道德情感[M]. 南京: 译林出版社, 2016. 24、120—121.
- [9] 高德胜. 道德情感: 本质、类别与意义[J]. 当代教育与文化, 2021, (1).
- [10] Haidt, J. The Moral Emotions [A]. Richard, J., et al. Handbook of Affective Sciences [C]. Oxford: Oxford University Press, 2002. 853.

- [11] Cova, F., et al. Introduction: Moral Emotions[J]. *Topoi: An International Review of Philosophy*, 2015, (2).
- [12] Kurt, G. K., et al. Dimensions of Moral Emotions [J]. *Emotion Review*, 2011, (3).
- [14] Campbell, C. A. Are There 'Degrees' of the Moral Emotion? [J]. *Mind*, 1936, (10).
- [15] 爱德华·封·哈特曼. 道德意识现象学——情感道德篇[M]. 北京:商务印书馆, 2012. 15—22.
- [16] Greenbaum, R., et al. Moral Emotions: A Review and Research Agenda for Management Scholarship [J]. *Journal of Organizational Behavior*, 2020, (2).
- [17] Katchadourian, H. Guilt: The Bite of Conscience [M]. California: Stanford University Press, 2010. 9.
- [18] 迈克尔·G·泽伊. 擒获未来: 21 世纪的科技与人类生活[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1997. 245.
- [19] 贺武华, 方展画. 公立学校“科层制批判”的反思与批判[J]. *浙江大学学报(人文社会科学版)*, 2009, (4); 宋琰纹, 王益民. 科层制与学习型组织的相容性: 基于知识创新视角的考察[J]. *当代财经*, 2004, (5).
- [20] 内尔·诺丁斯. 学会关心——教育的另一种模式[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003. 3.
- [21] 弗朗索瓦·于连. 道德奠基: 孟子与启蒙哲人的对话[M]. 北京: 北京大学出版社, 2002. 26.
- [23] Peterson, A. Compassion and Education: Cultivating Compassionate Children, Schools and Communities [M]. London: Palgrave Macmillan, 2017. 136.
- [24] Hoffman, M. L. Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice [M]. New York: Cambridge University Press, 2000. 140—150.
- [25] 亚里士多德. 修辞学[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991. 89.
- [26] 弗朗索瓦·勒洛尔, 克里斯托弗·安德烈. 我们与生俱来的七情[M]. 北京: 生活书店出版有限公司, 2015. 238.
- [27] 高德胜, 李佳易. “正确的错误观”——论教育场域中的错误及其对待[J]. *西北师大学报(社会科学版)*, 2023, (2).
- [28] Treanor, B. Emplotting Virtue: A Narrative Approach to Environmental Virtue Ethics [M]. Albany: State University of New York Press. 2014. 114.
- [29] Nussbaum, M. Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature [M]. Oxford: Oxford University Press, 1990. 162.
- [31] Oxley, J. C. The Moral Dimensions of Empathy Limits and Applications in Ethical Theory and Practice [M]. London: Palgrave Macmillan, 2011. 137.

A Theoretical Outline for Moral Emotion Education

Gao Desheng

Abstract: Moral emotion, which is people's affective response to good and evil, points to good and evil in content, and normative likes and dislikes in response. People's affective response to good and evil points to both others and themselves. Moral emotion falls into three categories: an aversion to evil from the individual self and others, an affirmation of good from the individual self and others, and a mixture (combining responses stemming from the interplay of good and evil). Based on the understanding of moral emotion, the basic pathway of moral emotion education includes fostering moral emotion through the emotion of school life and effective moral education; conducting positive moral emotion education by focusing on compassion education, and conducting negative moral emotion education by focusing on the prevention of narcissism; actively conducting moral emotion education (the criticism of the individual self and others) based on the maintenance of the bottom line, and conducting moral emotion education (the praise of the individual self and others) through emotional demonstration and the generous praise of others; and giving full play to the unique advantage of literary narratives in moral emotion education, and achieving the result of nourishing the heart and fostering emotions.

Key words: moral emotion; a school's emotional dimension; compassion education; emotional demonstration; literary narrative

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

[责任编辑:陈 枫]