

M
O
R
A
L



道德原型与道德教育

——道德原型及其教育价值研究

◎ 蒋一之 著



道德原型与道德教育

——道德原型及其教育价值研究

◎ 蒋一之 著



图书在版编目(CIP)数据

道德原型与道德教育/蒋一之著. —杭州: 浙江大学出版社, 2008. 8

ISBN 978-7-308-06135-3

I. 道… II. 蒋… III. ① 道德—研究 ② 德育—研究
IV. B82 G41

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 120570 号

道德原型与道德教育

——道德原型及其教育价值研究

蒋一之 著

责任编辑 阮海潮(ruanhc@163.com)

文字编辑 陈 瑶

封面设计 刘依群

出版发行 浙江大学出版社

(杭州天目山路 148 号 邮政编码 310028)

(E-mail: zupress@mail.hz.zj.cn)

(网址: <http://www.zjupress.com>

<http://www.press.zju.edu.cn>)

电话: 0571-88925592, 88273066(传真)

排 版 杭州大漠照排印刷有限公司

印 刷 临安市曙光印务有限公司

开 本 787mm×960mm 1/16

印 张 16.5

字 数 270 千

版 次 2008 年 8 月第 1 版 2008 年 8 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-06135-3

定 价 28.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部邮购电话(0571)88925591

序

20世纪70年代中后期,威尔森的《社会生物学》和道金斯的《自利的基因》相继出版,提出了“自利的基因”(selfish gene)和作为“文化基因”的“模因”(meme)概念,开辟了从生物学和社会学的“新的综合”的角度研究伦理学的利他行为的新路线。本来,循着这个研究思路,从生物学、生理学、心理学、社会学、文化学和人类学的角度,对人类道德及其发展进行综合性的研究,是可望取得重要的成果的。

其实,在稍早的70年代初期,柯尔柏格就已经看到:“道德发展从根本上说就是对普遍的人类移情倾向和公正倾向不断的重新组织并使之变得更加合适的过程”。这种“普遍的”“人类移情倾向”和“公正倾向”,实质上就是皮亚杰所说的“主体所完成的一切建构”的前提——“先前已有的内部条件”,也就是康德式的先验的“图式”。只可惜,作为心理学家的柯尔柏格,似乎对其本身不感兴趣,或者找不到充分的证据,没有或者不能从文化学、社会学的角度予以研究,因此只能把其作为出发点,存而不论,从而把精力集中于心理学的关于个体道德发展的过程和阶段的研究及其在道德教育中的应用研究。对此,我曾经觉得:关于伦理范畴、道德价值的发展研究,应该有一个文化学与心理学、人类总体的历史发展和人类个体的心理发生的“新的综合”;“在研究方法上,建构主义的探讨可望推及对道德发展和道德教育中知情意行诸要素以及由此组成的道德发展整体的研究并得出富有成效的结论——如建立一门从结构—发展角度研究道德或伦理的个体发生和人类发生的学科——发生伦理学”。

这种研究,不仅是蒋一之博士提到的“当代道德心理研究的一个

方向”，可能更是整个道德研究、伦理学研究和道德教育研究的一个新的方向。我们可以看到，在《道德原型与道德教育》中，蒋一之博士旁征博引，深思熟虑，已经在这个领域作出了富有开拓性的探索。

魏贤超

2008年7月

目 录

导 论	1
一、古老的命题与当代道德教育的困惑	1
二、当代多学科研究与原型理论的启示	6
三、本书写作的基本思路与结构	15
第一章 原 型	17
第一节 “原型”概念的多学科阐释	18
一、分析心理学领域的“原型”概念	18
二、文学艺术领域的“原型”概念	25
三、认知心理学领域的“原型”概念	29
四、其他学科领域的“原型”概念	30
第二节 原型的基本内涵与特征	32
一、原型的基本内涵	32
二、原型的基本特征	37
第二章 道德原型	51
第一节 “道德原型”在思想史上的踪迹	52
一、伦理学的良心说与道德直觉说	52

二、道德进化论	61
三、分析心理学的道德说	69
第二节 道德原型界说	76
一、道德原型的涵义	76
二、道德原型与良心(知)	79
三、道德原型与道德直觉	82
四、道德原型与道德图式	86
第三节 道德原型的生成、发展与表达	94
一、道德原型的生成	94
二、道德原型的传承与发展	104
三、道德原型的表达	113
第三章 道德原型与个体道德发展	118
第一节 个体道德发展的维度	119
一、品德要素维度	119
二、品德的形式—内容维度	132
三、道德直觉维度	137
四、其他维度	143
第二节 道德原型对个体道德发展的价值	144
一、道德原型视角在个体道德发展研究中的独特性	144
二、基于道德原型的个体道德发展	151
第四章 道德原型与道德教育	163
第一节 道德原型的道德教育价值概述	164
一、有助于解决“道德何以可教”的德育元问题	164
二、有助于认识德育在个体道德发展中的作用	172
三、有助于德育在“道德如何教”方面的改进	178

第二节 道德的内隐学习与道德原型场的控制	186
一、道德学习的基本形式:内隐学习	187
二、道德原型场的控制	198
第三节 道德的直接教学与道德原型的利用	211
一、道德的直接教学的可能性与必要性	212
二、道德原型的提炼与教学	217
 结 语	 234
 参 考 文 献	 236
 后 记	 254

导 论

你能告诉我吗？苏格拉底，美德是不是这样一件东西——它可以被教？它可以通过实践获得？或者说，它既不来自于教，也不来自于实践，而是天生的，或者是通过其他途径获得的？

——柏拉图《曼诺篇》

一、古老的命题与当代道德教育的困惑

人的道德意识从何而来？2000多年前，当年轻人曼诺(Meno)向苏格拉底(Socrates, 公元前469—前399)质询美德的来源时，它就已经是一个充满魅力的问题了。^① 其答案直接关系到“道德是否可教”。“道德是否可教”虽然不是严格意义上的教育学命题，但却是道德教育能否存在、

^① 道德，从社会客观方面看，主要是指善恶标准、原则、规范等道德的外在的客观化了的形式；从个人主观方面看，主要包括个人德行、品质等，常用美德、德性等词来表达，包含着道德意识和道德行为两个层面。由于外在的道德规范必须通过人们内在的道德意识而对行为产生作用，因此，对美德来源的探讨的核心是对道德意识的来源的探讨。狭义道德意识(moral awareness)是指对道德(包括道德规则、概念、现象等)的觉知、领悟、了解、认识。广义的道德意识(moral consciousness)是指与物质相对应的一种精神实体，包括道德觉知(即狭义道德意识)、道德情感、道德意志等。一般情况下，人们侧重从狭义的角度来使用道德意识，这时其来源问题基本上等同于认识的来源问题，因而往往从认识论的角度加以探讨。

是否应该存在的前提性命题。对此问题的理论探讨绵亘古今而似乎未有定论,但在教育实践领域却始终存在着“道德教育”。换言之,不论古今中外,人们以实际的道德教育活动作出了“道德可教”的回答。然,道德何以可教?道德可教的基础是什么?人们虽有“教”的行为,对此却不确定。这就使得在培养人的德性方面远不像在发展人的智慧方面具有较高的把握和成效。

从已有的研究看,哲学家们对“道德是否可教”问题的探讨主要从两个方面展开:一是“何为道德”,二是“何为教”。持可教论者的观点大致可以概括为:源于知识的道德可以口授式地教,道德行为可以训练式地教,道德情感与意志则不可教。教育理论家们则注重于探讨如何针对道德和品德的不同要素采用适当的方式,包括直接的教和间接的教。大部分学者认为:“道德感情和道德意志只是不可以直接教,却可以间接教:直接教给一定的道德认识,再由一定的道德认识形成相应的道德感情和道德意志。这样,德性也就是可教的——道德认识是直接可教的;而道德感情和道德意志是间接可教的。”^①这些研究无疑深化了人们对道德和道德教育的认识,但仍未真正说明道德是否可教的问题。因为品德不是各个要素的简单叠加,单个道德要素可教与否并不意味着道德整体是否可教。更重要的是,在绝大部分探讨中,都没有涉及道德教育的对象——人是否具有接受道德教育的可能性。也许,在绝大部分的理论家看来,这是不证自明的。如我国古代哲学家就似乎没有质疑过人的可教性,不论是性善论者还是性恶论者都相信环境(包括教育)是扬善抑恶、化性起伪的重要手段,即认为人性是可以通过教育发展或改变的。可是,人能接受道德教育的基础究竟是什么?思想史上,许多理论家提出个体在具体意识活动之前的心灵状态并非是一张白纸,相反,存在着某些东西制约或影响即将开始的意识活动,如“理念”、“理解的前结构”、“图式”、“集体表象”等。这适用于道德意识活动吗?当代心理学研究证实了人的认知活动具有先天的心理机制,这种心理活动机制适用于道德活动和道德学习吗?人类是否也存在着道德活动的先在的心理结构?与此问题相关联,个体的道德意识究竟是如何生成发展的?

^① 王海明. 伦理学原理[M]. 北京: 北京大学出版社, 2001: 310.

人类进入 20 世纪,特别是 60 年代以后,在道德教育领域取得了许多新的研究成果,开展了许多变革,但效果不能尽如人意。各国的道德教育都被指摘为对本国日趋恶化的道德状况负有责任。虽然将一个社会道德状况的不良完全归咎于道德教育有失公允,但道德教育实效不高也是一个不争的事实。由于无法真正做到有的放矢、事半功倍,道德教育似乎陷入无法解脱的困境之中。为解决这一问题,国内外许多学者致力于困境原因的分析与解决对策的探讨,形成了一些较具代表性的观点与思路。根据高德胜博士的研究,目前国内关于德育困境原因的分析,概括起来主要有以下几种观点:失节于功利主义大潮,屈服于政治压力,迷失于科学主义惯性,与生活相疏离等。国外的研究在涉及功利主义与政治压力之外,认为造成德育困境的原因还包括道德教育未能区分德性与习俗。当然,更重要的原因是道德教育领域处于割离状态,如道德教育的术语多样而混乱,各种德育理论为争取学校的实践而重竞争轻深入研究,对什么是“道德的人”缺乏认识,对什么内容可以作为道德教育的内容缺乏共识,等等。高德胜本人则认为当代德育陷入困境的根本原因之一是知性德育或者说德育的知性化,即“知识德育、思维德育和知化的德育”,并提出“生活德育”作为解决问题的对策。^①

上述观点确实比较深刻地触及了现代德育的现实问题,但其较集中于分析影响道德教育的社会因素方面,而对道德教育的对象——人的关注,确切地说是人的品德形成规律的关注则尚显不足。道德教育作为一种教育实践活动,其有效性至少受到两大因素的制约:一是社会因素,二是个体品德形成与发展的机制因素。前者决定道德教育“何为”,影响道德教育的“目的与结果”;后者决定道德教育“如何为”,影响道德教育的“方法与精神”。从“教育是培养人的活动”这一特性来看,后者具有更为重要的地位。因为,对个体品德形成机制缺乏了解,显然是不可能有效达成德育目的的,此时,德育可能是低效甚至是无效的。而探究个体品德形成机制的核心是研究个体道德意识的生成发展问题。从被普遍认可的品德心理结构的四要素看,知、情、意、行中,前三个要素即构

^① 高德胜. 知性德育及其超越——现代德育困境研究[M]. 北京:教育科学出版社,2003.

成了道德意识的核心内容。个体的德性虽见于行动,却无不系于意识。因此,对道德意识的认识程度必然地决定了道德教育目的的达成度。《中庸》开篇就说:“天命之谓性,率性之谓道,修道之谓教。”意即人性是自然赋予的,遵循人的天赋之性为合乎天道与人道,教就是遵循人性自然的道理而修道。如果说体育遵循的人性是人的生理机能的发展规律,智育遵循的人性是人的智能发展规律,那么道德教育要遵循的人性就应该是人的道德意识的生成发展规律。遗憾的是,我们对道德这一重要的人类意识的起源、生成与传承机制一直未能获得充分的了解,致使道德教育活动缺乏坚实的哲学基础和可靠的心理学依据。在生活节奏飞快、社会问题迭出的今天,道德教育为应对社会需要而不得不辗转于各种理论与主义,虽疲于奔命却仍不免陷入失节于功利主义、迷失于科学主义的困境。因此,解决个体道德意识的生成发展问题,哪怕是提供解决问题的思路,形成若干合理的理论解释,对于道德教育摆脱困境、提高教育的效果都具有重要的价值。

当然,哲学研究在道德意识产生问题上并不是一事无成的。与意识的哲学研究相对应,哲学史上有关道德意识的论述大致可以分为先验论和反映论两大类。其中,先验论在西方又可分为神性说和人性说:前者主张道德意识来自神的旨意(宗教与神学),后者主张道德意识来自人的理性(以康德 Kant 的纯粹理性为代表)或感觉、直觉(如休谟 Hume、卢梭 Rousseau、巴特勒 Joseph Butler、摩尔 G. E. Moore 等)。我国传统哲学虽然没有产生西方意义上的神性说与人性说,但同样存在道德意识的天赋论、先验论(如天命、天道、孟子所谓“不虑而知”之“良知”等),强调的是道德意识的直觉与生命体验。反映论主张意识是对客观世界的反映。其中,经验论以感性经验来解释道德意识的根源与基础(如洛克 Locke、现代行为主义)。他们把意识归结为“感受”,在意识开始之前,心灵是“白板”,是“空箱”,意识是外界对象在“白板”上的投影,是对外界刺激的直接反映。马克思主义的反映论则主张道德意识是人类实践的产物,是人类意识对社会生活与关系的能动的反映。

在今天看来,先验论以唯心主义为立场,以并不存在的神意和天意来解释道德意识的起源,显然不能令人信服。经验论虽然坚持唯物主义立场,强调客体、对象对主体认识的制约性,但却否定了主体的能动性,把复

杂的认识过程简单化,是机械的反映论,显然也不合理。因为,正如辩证唯物主义反映论所揭示的那样,意识绝不是主体对客体的“再现”、“摹写”或“镜式的映照”,而是主体在观念上对客体的能动反映,“所有认识都包含有新东西的加工制作的一面”^①。例如,有目共睹的事实是,对同一现象,有的人视之为道德事件,而在有的人看来却并不具备道德意义。“恰如人们读《红楼梦》,经学家看见了‘易’,道家看见了‘淫’,才子看见了缠绵,革命家看见了排满,流言家看见了宫闱秘事,真可谓‘仁者见仁,智者见智’。”^②

然而,个体在反映社会道德生活与关系时何以具有能动性?主体在对客体进行能动创造时所依赖的观念又是从何而来?这种能动反映是个体先存意识状态的投射,还是社会文化生活的影晌使然?如果是来自先存意识状态,那它又得自何处?马克思在批评旧唯物主义时曾指出:“从前的一切旧唯物主义的主要缺点是对事物、现实、感性,只是从客体的或者直观的形式去理解,而不是把它们当作人的感性活动,当作实践去理解,不是从主观方面去理解。所以,结果竟是这样,和唯物主义相反,唯心主义却发展了能动的方面,但只是抽象地发展了,因为唯心主义当然是不知道真正现实的、感性的活动本身的。”^③这是否意味着探究个体道德意识的来源,不仅要关注其在客观的物质活动方面的根源,而且还应该探究其在主观的意识状态方面的根源?是否意味着只有两者相结合,才能避免对主体能动性唯心主义式的抽象化?^④

确实,对于当代认识论来讲,重要的早已不是宣布人的意识是对客观世界的能动的、主观的反映,而是在于探究意识的这种能动性是如何发生的。对于道德教育来讲,这种触及主观意识状态的探究尤为重要。因为它不仅涉及“道德何以可教”这一道德教育的元问题,而且关系到“道德如何教”的教育实践问题。

① 皮亚杰.发生认识论原理[M].北京:商务印书馆,1997:16.

② 周文彰.狡黠的心灵——主体认识图式概论[M].北京:中国人民大学出版社,1991:10.

③ 马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1995:55.

④ 所谓唯心主义式的抽象化,是指像唯心主义者一样,脱离真正现实的、感性的活动本身,把认识能动性归结为与实践活动无关的单一的精神能动性,认为主体意识或客观精神能够不受物质的制约而无条件地创造一切。

二、当代多学科研究与原型理论的启示

20世纪90年代初,我国学者左其沛教授等人从人的社会性可以遗传的角度提出品德生成具有遗传的心理基础。^①几年后,檀传宝教授提出由遗传获得的“文化心理结构”是儿童接受道德教育、发展德性的基础。^②朱小蔓教授、肖川教授、高德胜博士等人也都认为个体道德学习具有先天的可能性。朱小蔓教授还特别指出教育就是培养脑,要从脑培养的角度研究道德教育的基础和措施。^③最近,西方心理学家又提出人类拥有先天的、内在的道德判断能力——“道德语法”^④。品德形成真的具有遗传的心理基础吗?

当前,这个传统上属于哲学思辨范畴的仍存在争议的问题,也成了现代自然科学研究的兴趣所向。一些现代学科有意无意地涉及对人类道德的研究,特别是在探讨人类道德是否具有先天性和生物学基础方面取得了一些成果。例如,在生物学研究领域,现代动物学家在对非人类的灵长类动物的研究中证实了动物道德的存在^⑤;进化伦理学重新肯定了达尔文关于人类道德源于动物道德并通过群体自然选择发展的观点;生物学家根据突生理理论提出人类心灵的道德框架源自灵长类动物的亲社会能力,在符号语言、文化和宗教的影响下得以变形^⑥;心理学家甚至从遗传

① 左其沛. 品德心理的发生发展与成长期的德育[J]. 教育研究, 1990, (7): 28~36; 江光荣. 人性的生物学基础[J]. 教育研究, 1993, (6): 59~63; 左其沛. 论儿童的人格[J]. 中国德育, 2006, 1(1): 9~13.

② 檀传宝. 论道德教育的可能性[J]. 教育理论与实践, 1999, 19(11): 24~26.

③ 肖川. “人性本善”: 主体性道德人格教育的价值预设[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1999, (3): 9; 高德胜. 道德教育在生活中是如何发生的[J]. 南京师范大学学报(社会科学版), 2004, (2): 76~80; 朱小蔓. 道德学习与脑培养[J]. 沈阳师范大学学报, 2005, 29(2): 8~11.

④ Hauser M. Moral minds: How nature designed our universal sense of right and wrong. New York: Harper Collins, 2006.

⑤ de Waal F B M. Evolutionary ethics, aggression, and violence: Lessons from primate research. Journal of Law, Medicine & Ethics, 2004, 32: 18~23.

⑥ Goodenough U, Deacon T W. From biology to consciousness to morality. Zygon: Journal of Religion and Science, 2003, 38: 806~810.

学角度,首次发现了促使人类表现利他主义行为的基因,其基因变异发生在11号染色体上^①;在神经科学研究领域,借助解剖技术、放射技术、分子生物学技术,神经科学家发现了道德活动的神经网络区域^②,心理学家发现了主管情感和道德直觉的大脑皮层部位^③;等等。总之,随着意识问题的研究不断借助自然科学的技术途径而获得突破,道德意识问题的研究也表现出相似的进展。这些研究结论不囿于德性诸要素的探讨,而是从整体上为道德具有生物学基础提供了佐证。

然而,要系统地说明人在道德上的可教性,依靠这些彼此独立的零星成果显然是不够的。因为道德和道德教育所涉及的人类心理不能简单还原为脑神经和基因的活动。有些研究虽然提出了有关人类道德意识发生发展的解释(如突生理论),涉及了社会文化等因素对道德意识的影响,但总的来说仍没有充分解释道德作为文化心理的变化机制,特别是没有说明道德的文化特性如何借由生物学机制传递,而生物学机制又如何受文化特性与社会学机制的影响。道德和道德教育活动的复杂性决定了对道德意识的研究可以借助各种高科技手段,但仍需有自己的阐释理论。这一理论不仅要能将现代多学科研究在道德问题上的探索结合起来,而且要能够沟通理性与非理性。

19世纪后期开始,理性主义、唯科学主义的科学观、文化观倾向盛行,非经验主义在研究中遭到排斥。而且,自心理学从哲学中独立出来以后,也一直推崇实证主义,其在道德与道德教育问题上的研究以围绕理性判断能力而展开的道德认知—发展说最有成果。但是,以逻辑形式和感性内容相结合的思想方式并没有圆满地解释道德与道德教育这种“心的现象即精神现象”^④。

① 田学科.人类的利他行为与基因有关[N].科技日报,2005-1-25.

② Dolan R J. On the neurology of morals. *Nature Neuroscience*, 1999, 2: 927~929; Casebeer, W D. Moral cognition and its neural constituents. *Nature Reviews Neuroscience*, 2003, 4: 840~847.

③ Moll J *et al.* The neural correlates of moral sensitivity: A functional magnetic resonance imaging investigation of basic and moral Emotions. *The Journal of Neuroscience*, 2002, 22(7): 270~273.

④ 1923年,陈独秀在《答适之》中明确提出,教育与思想、文化、宗教、道德等均属于“心的现象即精神现象”——转引自瞿葆奎主编.元教育学研究[M].杭州:浙江教育出版社,1994:129.

因为道德与道德教育中存在着大量模糊的、非逻辑的、非线性的现象和事件,而人的显意识和理性思维却只能反映客观世界中精确的、逻辑的、有条理的、渐进的、线性的现象和事件。一度简单移植自然科学方法的教育研究不应继续坚持唯理性主义、唯科学主义。更何况,自然科学界在发现过去推崇的实证加上分析、推理的方法(以还原论为基础)已经不能够解决所有的问题后,开始寻求新的理论与研究方法。20世纪60年代以后,非线性科学迅猛发展。20世纪80年代中期,复杂性科学兴起。它们强调按照事物的本来面目认识和把握研究对象,定性研究与定量研究相结合,克服简单、抽象和静止地认识问题。这些理论不仅修正与补充了自然科学界原有的理论,而且适用于社会科学、人文科学。它们为社会科学和人文科学提供了新的研究视角和方法(尽管如此运用这些方法尚有待研究),提供了一种方法论和思维方式,同时还间接地佐证了以往各种非理性思维与研究的价值。具体到道德意识与道德教育的研究,非线性科学和复杂性科学提供的方法论提示:应该选取一个“鞍点”,综合各种研究视角,改变过去唯理性、唯科学的思维方式,承认非理性的价值,并将理性与非理性结合起来展开研究。

那么,到哪里去寻找这个“鞍点”呢?

20世纪,人类在多个研究领域分别建立了原型理论,其中分析心理学、文艺学和认知心理学的原型论都以人的意识为研究对象。这三种原型研究分别采用了不同的方法,从哲学、文化学、心理学、人类学、社会学等角度阐释了人类心理的本原性和模式性。这说明原型论本身就是哲学思辨与多学科研究成果相结合的结果。以原型为视角,将有可能综合各种研究方法和研究角度,对道德意识的生成发展机制从整体上作出阐释,进而解答个体接受道德教育的基础不仅具有生物特性,而且具有文化特性。原型的这种特性使它适合成为道德教育研究中的一个“鞍点”。因为从复杂事物的研究方法来说,一是要着重研究系统集成的方法对整体性质的影响,二是要着重研究各个部分之间的关系对整体性质的影响,三是要寻找复杂系统的“鞍点”或“敏感点”,以使用“四两拨千斤”的方式改变体系的状态。道德意识的生成发展与道德教育活动都是复杂事物。在道德意识的生成发展中,原型作为一种心理结构,其构成与具体内容及其相互之间的关系显然都会影响到个体德性的状况。对于教育问题的研究,

按复杂性思想可归结为超感知(transphenomenality)、跨学科(transdisciplinarity)和互为说明(interdiscursivity)三个核心特点。^①也就是说,看待一个教育问题,需要超越可感知的表面现象,运用多学科的知识和方法,而这些不同学科对教育问题的解释又是可以相互说明的(表0-1)。^②

表 0-1 教育问题的复杂性特点例解

超感知	跨学科	互为说明
多重个人理解: 根源于基因结构(生物倾向性) 由躯体活动建构而成(个体经验) 从社会相互作用角度描述(符号工具) 被文化工具激活(社会性应用) 人类与生物持续的交流	相关学科包括: 神经学 心理学 社会学 人类学 生态学	相关解说包括: 分析科学 现象学 后结构主义 文化学研究 生态论

该表并没有穷尽对教育现象的所有不同学科的解释,它只是举例说明了教育是个复杂的系统,涉及不同学科,教育研究需从不同角度出发,采用不同的方法。这也是现行教育研究中被普遍认可并采用的思路。只是一般研究在从不同学科视角切入时往往各自为政,难以综合,实际上就是难以找到教育这一复杂系统的鞍点。基于原型本身的跨学科性:人类学、发生学、精神分析学、分析心理学、认知心理学、文化学、神经学、社会学等等;原型阐释的多样性:现象学、阐释学、结构主义、分析科学、文化学等等;原型研究方法的综合性:文化解释学的哲学思辨方法与认知心理学的科学逻辑方法的结合,理性思维与非理性思维的结合等等,以原型为视角研究道德教育,将能有机地综合各种研究方法及相关学科的知识,在儿童道德意识的培养上提供相应的实践建议。

然而,这将是个全新的探索。

^① Davis B, Phelps R. Exploring the common spaces of education and complexity: Transphenomenality, transdisciplinarity, and interdiscursivity. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 2005, 2(1): 1~4. www.complexityandeducation.ca.

^② Davis Brent. Complexity and education: Some vital simultaneities. *Proceedings of the 2005 Complexity Science and Educational Research Conference*, 2005, Nov. 20~22: 20. www.complexityandeducation.ca.