

在模仿与建构矛盾中的道德教育

[德] D. 本纳 李其龙

[摘要]模仿和建构是教育过程的两种不同描述模式。本文通过分析弗里茨·奥泽的漫笔《道德的路途上》中的奥地利女作家道德社会化过程的各个阶段，指出：模仿与建构在道德教育过程中同时存在；模仿与建构更是道德学习的两种技术；道德教育过程要在模仿与建构之间和之外进行诠释；发展道德判断力和行为能力是道德教育和教养的核心。

[关键词] 模仿；建构；道德教育

[作者简介] D. 本纳/ 原柏林洪堡大学教育学院教授

李其龙/ 原华东师范大学课程与教学系教授

模仿与建构这两个概念显示了描述与说明教育过程的两种不同模式。它们通常是被孤立地加以探讨或非此即彼加以论证的。下面的思考以道德教育为例探讨按一个模式或另一个模式可在多大程度上诠释道德教育过程，在模仿与建构的矛盾范围之中哪一个更适合。我们尝试根据dieMichele Borrelli 在其论著《批判的空想》中提出的原则来谈谈上述问题。他在论著中指出：批判只有在并不从一开始起就排斥对立的解说的情况下才是批判的。对于模仿观与建构观的对立来说这意味着：激进的建构主义如果可以理解为批判的而不单单是教条的，就必须允许对教育过程作出非建构主义的解释；而模仿的教育过程之观念对建构主义思维方式也应当是开放的。模仿观比激进建构主义观在实现这一原则方面无疑更容易些。如果两者都开放，那么教育过程也许在模仿与激进建构之间和之外来作诠释更适合了。之所以在它们之间作出诠释更适合，因为两种观念中的因素能用来对教育过程作出令人信服的描述；之所以在它们之外作出诠释更适合，因为“之外”为提出其他模式可能性留有了余地。

一、在弗里茨·奥泽（Fritz Oser）的漫笔《道德的路途上》中的积极与消极的道德经验

积极与消极的道德经验在社会化过程和教育过程中起着重要作用。瑞士教育家弗里茨·奥泽在采访中发现成人指责成长着的一代的行为这种消极的道德经验具有特别重要意义。对于什么是被奥泽采访的人回忆起来的最早的道德经验这个问题，他们举例回答，主要的不是积极的道德经验而是消极的道德经验。^[1]没有一个人回忆起有过解决道德问题的第一次善举，但大家都能回忆起使他们苦恼的道德指责。消极的道德经验此后留下了像一种在其中可以获得积极

的道德态度的痕迹的东西。^[2]

许多人相信能回忆起他们道德学习的开始情景。自然我们可以怀疑这种回忆是否确实是对开始的回忆，或者说他们只是对能回忆起来的最早的和最前的事情回忆。但这不是我们下面要探讨的问题。我们更要探讨的问题是：到底是模仿还是建构，是教育过程中消极和积极经验加工的基本特征。如果不是要复现教育过程初始状况，那么也要探讨教育过程的结构。1936 年出生的奥地利女作家克里斯蒂娜·涅斯特林格在其漫笔《道德的路途上》中回忆起她自己道德社会化过程的各阶段。^[3] 开头她报告说她的回忆从使她激动的 1970 年左右的经验开始。那时她开始为儿童写故事。根据她对儿童能理解的道德的探索，她当时不得不确定，在她所受的教育中，从道德角度看应当给她可借以衡量行为的标准被耽误了。十年后她在写与儿童文学有关的回忆作的背景下获得了使她激动不小的经验。她在写作开始时有“很大的误解”。^[4] 她出于双重的激动说明到，她的道德教育途径并不缺少标准，而是由各种相互不协调而发生冲突的道德的交替来决定的。在对此反思中，她断定，她孩提时就《在道德的路途上》。她指出标志着她道德社会化阶段的有关人员前后是她母亲、祖父、姐姐、小学女教师，最后是从第二次世界大战回来的父亲。关于她道德经验的交替，文中这样说：^[5]

——最初的道德经验是她在与母亲的交往中得到的。母亲教导她，说谎、打架、争吵、擗拗属于道德上允许的行为，而个人或相互触摸性部位是不允许的，财物的不法行为只有不是偷自己家，而是偷陌生人的情况下才允许。

——在这种道德课影响下，她经常去偷烟纸店的香烟，并为她在俘虏营中活着的父亲把香烟藏在玩具箱中。

——当小箱子里的东西并不多起来，而是在少下去时，她发现原来是被祖父拿走了，而这并不是由于祖父不同意她母亲的道德观而在处理这些香烟，而是用孙女小箱子里的香烟来满足他的“尼古丁瘾”了。

——然后小学教师启发她，“良心”这个词不是指她在小心翼翼偷的时候可心安理得，而是“问心有愧”。这是一个所谓善良的人在偷窃和有其他过错时自己产生的一种心情。后来她不再心安理得地去偷了，而是在偷时感到“没良心”。

——从第二次世界大战回来的父亲终于成功地说服了女儿相信，只有在不说和不做那些认为是正确的事的情况下才需要“问心有愧”。

——在接受这一信念后，14 岁的她是“父亲的极大快乐”，而也是“小资产阶级环境的真正恶魔”。

——她用了以后的 15 年来认识她父亲以他自己教给她的形象是“弥天大谎”。这种形象可以说是父亲试图让她习惯的那种道德。其原则是“与人亲热，尔后拒绝给予‘最后的’女人是最差的”。^[6]

回忆她同那些具有坚定地服从(每一个人有自己的方式)的道德原则的人的遭遇——对于克里斯蒂娜的遗憾与幸福——他们有相互矛盾的道德观。克里斯蒂娜在使她作为“规矩”来理解的规范和生活方式的影响下必须与不同的道德期望相抗争。用这种方式她先后知道了小心翼翼去偷的道德与不道德，非自主的良心检验和尝试式的混合的道德与不道德。后来她才发觉，在模仿和接受不同道德时她没有获得她可以坚持的道德，作为其同别人交往的自己的道德和证明正确的道德。

对其自己道德社会化的回顾是道德教育与社会化过程中相互冲突的道德观在起作用的一个印象深刻的例子。^[7]涅斯特林格的漫笔为她后来从形成道德判断力和行为能力的科学分析到提出如下的假设引发了契机：道德判断能力与行为能力是既不能通过模仿有关人的道德也不能通过建构自己的道德来获得的。通过模仿有关人的道德之所以不能，是因为无论是单个看还是总起来看不能形成相互一致的道德。通过建构自己的道德之所以不能，是因为道德并不单单涉及判断和行为者的自我关系，而是涉及到人之间必须互动地和主体间共同地作出解释和说明的问题方面。^[8]

二、关于描述和说明教育过程的模仿观和激进的建构主义观

现在我们来谈谈早已提到的关于描述和说明教育过程的模仿观和激进的建构主义观，并探讨一下它们是否包含对消极道德经验和积极道德经验深入分析的启示。

关于教育过程的一个模仿的解释与一个是激进建构主义的解释的对立的观点目前在教育理论和实践中几乎是不可思议的。它们当中前者以古代和现代思想方式为依据强调把模仿的事实和概念作为对教育学探讨和对教育过程进行社会科学描述的基础范畴。^[9]而后者基于一种自己产生和建构观念的学习，这种学习在同现存世界的一切相互作用以外进行。^[10]

模仿观断定一切学习同世界有关。它把教育过程描绘为通过模仿和练习可经验的行为来获得世界观的过程。而激进的建构主义观则是从自组织的教育过程出发的。这种过程既不受外界影响，也不受教育者的影响。模仿的教育过程立足于古代可追溯到柏拉图和亚里斯多德的思想方式。这种思想方式使人在世上遵循宇宙与城邦的秩序，在教育过程中对此进行模仿。现代的努力是尝试把这种模式迁移到现代教育过程中，那是一种自从卢梭以来没有目的论的总秩序也行的并通过练习礼仪传授的现代教育过程。这些礼仪必须在互动过程中不断被重新确定与解释。

^[11] 而激进的建构主义观实际上接受费希特的唯我论教育学说。这种学说原则上和在其一切经验开始之时突出思维着的“我”，并把“我”面对的世界解释为一种由“我”确定的世界。激进的建构主义通过大脑先验的假设来代替费希特关于人的身体作为向世界开放的器官的解释，^[12]从而强化了费希特的唯我论。根据这一点，人不再通过其身体同世界联系了，世界不再可通过身体中介了解了，而是大脑自主地从自身出发建构其自己的想法的。^[13]激进的建构主义把经验解释为由大脑用自己的结构(如果要尝试建立两者之间关系的话)自己产生的经验。激进建构主义各按有关尝试的成功或失败称之为有生命力的或无生命力的。^[14]有生命力的建构以个人建构的有说服力的联结能力显示出来；无生命力则以一定建构无联结能力为标志的，并要求大脑作出重新建构努力的刺激显示出来。

模仿和建构是相互排斥的两种观点。模仿观否认从塑造着自己的主体及其在设想自我和世界出发的自由建构行动的可能性。而激进的建构主义观只承认自组织的大脑的自我信念，而否认对别人的模仿，不管他们的经验能否成功。然而两种观点都遇到这样的问题，模仿与建构不顾别的假说模式能否令人信服地说明教育过程。

根据模仿模式，模仿是成长着的一代适应和掌握社会文化的一种途径。可是对学习者来说起初是陌生的或不知道的东西究竟是怎样通过模仿被掌握的呢？可以模仿的只能是学习者早已有了直觉和想法的东西。我们可以想一想还不能看、听和触摸或跑的小孩。他并不通过模仿学习跑，而是通过像爬一样的运动来把握的。成人不必为此目的向他示范这些运动。因此，儿童通过模仿学习他所不能的一切，这一回答只能是有限的，并不具有广泛的说服力和解释力。

模仿观没有回答那种并不通过模仿可解释的学习现象这个问题。属于模仿模式有力的一点是它认识到经验世界对于学习和教育过程重要作用，它的局限是把模仿归结为模仿，从而避而不谈学习者是如何能模仿他所不认识的而恰恰可掌握的这个问题。

激进建构主义模式抓住了这一点，把学习作为在大脑中进行的和在其中形成神经网络的教育过程。这个网络在以前没有联结的各种经验——如触摸、听、看和抓等——之间产生生命力。但激进建构主义的回答也只有有限的解释力。儿童自己学习他不认识的一切，这个回答没有说明学习者在没有业已存在的网络情况下是如何能够工作的(建构主义的网络的概念在教育学上用可塑性这个概念来表述。卢梭把这个概念解释为能力^[15])。因此激进建构主义观有其强处，也有其弱点。其强处是把有生命力与无生命力区别开来了，并尝试把因无生命力的结果去处理消极经验作为教育过程。它的局限在于，它不能指出界定有生命力与无生命力的有说服力的标准。它把无生命力定义为没有出现生命力，把有生命力定义为压倒无生命力。

两种思想的不同学习观可以追溯到它们为教育互动提出的策略建议上。模仿是在示范与模仿的相互作用中进行，通过掌握和解释礼仪来习得。它们将深入到促进思考的交往过程中。模仿既可以通过对称的伦理交往过程也可以通过非对称的教育交往过程来说明。比如，馈赠的礼仪要求馈赠者深入了解被馈赠者，而不是考虑自己的需要，而是考虑被馈赠者的需要。而模仿在教育过程中就是学习者通过练习和应用礼仪与文化示范，以开辟通向整个世界的途径。模仿的观点探讨如何构造模仿和模仿过程。其原则是说，教育过程是可以按教养性的模仿形式来设计的。它针对的是模仿的学习者，而不是开展教育行动的人员。它要求模仿者尽可能模仿他根本不会的，通过模仿也学不会的一切。

建构主义对普遍化的模仿原则提出了最后唯有反教育才能实现的建构原理。儿童只有通过自己并分析自己的建构行动才能学习。激进的建构主义让教育人员在与学习者交往中负责反教育学的教育不作为，以尝试消除各种方式的教育作用。^[16]它让学习者自我负责自己的教育过程，大大减轻教育人员的专业责任，让成长着的一代对自己负责，使他们能直接接受这种责任。

模仿观虽然指出了构成学习和交往过程的礼仪模仿的不可放弃的一面，但没有说明儿童是如何学会像表达认识有关人员而油然而产生快乐的那种不熟悉的礼仪。而激进的建构主义观并未把握：当儿童听着和说着发现和模仿语言时他们在同矛盾的世界相互作用中进行什么样的学习过程，但它看到了制约模仿过程各种条件和模仿不能直接确保的各种条件。

模仿和建构两种观点必须把握模仿和建构之间的转化和相互作用及其困难，因此我们下面再一次回头来说说克里斯蒂娜·涅斯特林格的漫笔《道德的路途上》，借以检验模仿观和激进建构主义观的有效范围和局限性。

三、模仿观和建构主义观对克里斯蒂娜的教育道路的解释模式

涅斯特林格对克里斯蒂娜姑娘教育途径各阶段的描述表明，道德教育过程既不可排斥模仿，也不能不包括建构主义活动，是通过对消极道德经验的教养性的加工进行的。这可以支撑关于教育过程就在模仿和建构矛盾范围内运动的假设。克里斯蒂娜的教育途径中的模仿因素显示了她的道德社会化和教育的物质基础。其道德社会化和教育在于其作为模仿基础的榜样起到了作用。但模仿并非必然通向接受由榜样体现的积极的道德，而也可通向对被模仿的道德的消极经验。刺激从这种经验出发并对被模仿的道德作出必须远离的分析。成长着的人的尝试活动根据激进建构主义可解释为建构，这种建构不是由模仿产生的，而是由自己设计的。但是，因为刺激和消极经验在道德重建中得到加工，所以它们不是自组织的大脑的自主建构，而是

与被模仿和对有关人员的道德作出远离的分析所推动的努力有关。这种推动能有助于在进一步的理论形成中特别关注消极模仿的现象和赖以完成别人的道德模式向自己的道德模式的转化。

涅斯特林格的漫笔包含了无数启示：第一，模仿一些有关人员的道德，但排斥模仿其他有关人员及其道德；第二，进行道德重建，把作为她榜样的道德转化为自己的道德；第三，在模仿时像重建时那样取得消极经验，这些经验表明从模仿为方向的学习过程向建构主义为方向的学习过程转化以及后者向前者的转化。

依据其教育过程的一些阶段可更清楚地表明这一点。我们从这些阶段中选取一些。克里斯蒂娜在母亲的幼儿园儿童组中的早期道德经验是：在她母亲和祖母的道德冲突，同祖父各种道德的分歧，同姐姐的关系，同老师的关系，最后同父亲的道德分歧。

涅斯特林格详细讲述了她母亲对她的早期道德教育：“因为母亲是幼儿园教师和我在她带领的儿童组中，所以我每天有听到道德& 威胁”。^[17]

克里斯蒂娜把道德——威胁理解为道德的指责和随之而来其母亲进行的惩罚，以教孩子们道德行为。依靠威廉布施(Wilhelm Busch) 的《马克思与莫里茨》的故事知道了道德——威胁，她从中觉得她母亲只在一定的过错中进行这种指责，而对其他过错她母亲不这样做，涅斯特林格这样回忆：

“她抓住在厕所手淫的男孩和在午睡时用手在被子下摸下身的女孩必须进行道德——学习。那些离开小组到幼儿园走廊偷别人小篮中苹果的孩子也必须进行道德——学习。”^[18]

克里斯蒂娜的母亲显然以她幼儿园老师的职责教育儿童应当停止做什么，但通常在道德角度上来看给他们一定的自由。涅斯特林格在这方面详细写道：“说谎、打架、争吵、犟拗——与一个小孩通常还会淘气的事情——不在道德——学习之列。我所能回忆的只有道德和财物过错才列入其中。”^[19]

什么是财物过错呢？涅斯特林格回忆母亲与祖母之间的一次冲突。她从中了解了对禁止偷窃的不同说明。涅斯特林格说：“但我清楚地知道，财物过错这样的事使我苦恼，因为我母亲自己也偷过，并对此而自豪——我祖母说她在偷窃时有所顾忌，她叹着气解释说：‘为了我的孩子我可做一切!’”^[20]

克里斯蒂娜必须在形成自己的道德方面找到一条与别人财物打交道的道路。她决定赞成母亲的道德，而反对祖母的道德，因此模仿母亲的行为和原则，但不是同一种状况，而是一种特意为她自己并由她构想的状况。涅斯特林格回忆道：“我从她们的话中猜想，如果不是为了自己偷而是为他人偷，那么这并非是不道德的，而是很有道德的行为。我热情地仿效母亲。

只要好偷，我就英勇地偷，并始终注意不为自己偷。在我的孩提时代，偷并不容易，因为当时是战争，而且在商店里几乎没有可买的和可偷的……我最喜欢的是为我父亲偷香烟。我经常光顾烟纸店老板娘，她有慢性膀胱病，并一直在找一位可靠的人在她上厕所时为她看护香烟……我把香烟藏家里床底下的玩具箱中。我为了父亲而处在道德路途上，他正在某处，找不到，在俄国。”^[21]

克里斯蒂娜不偷水果店商人和蔬菜店商人的东西，而是烟纸店老板娘的东西。她对有膀胱病的妇女并不产生同情，而是心安理得地为别人，即她的父亲，去偷。她没有取得偷的消极的道德经验，不是因为她什么时候被抓住过，而是因为在她的母亲的道德与她祖父的道德之间存在着差别。诚然她在很长时间里没有注意到这种差别。涅斯特林格对他们详述道：“我偷了多年香烟。尽管如此，我的玩具箱没有一次到过一半满。那时我对此只有神话般和童话般的解释。我没有想到我祖父用我玩具箱里的东西满足他的烟瘾。我从来也不敢把白发的长辈列入道德——学习者行列。他对我来说是超出禁止与命令的，而重要的是搞清什么样的禁止与命令在他看来是迫切的，什么样的禁止与命令他认为是无关紧要的。”^[22]

克里斯蒂娜并不在模仿的偷时，而是在自己被偷的情况下学习懂得偷窃意味着什么。对事实，即她偷来的香烟不在增加，她的神话般解释推迟了她对偷的经验和被偷的经验的探讨。首先是她在祖父那里取得的经验为她自己行为寻找道德产生了作用。祖父同孙女的交往并不遵循母亲叮嘱的原则：对从道德角度看很少是恶的指责，此外在思想和行为方面给予自由。祖父不赞成消极道德教育观，而是进行积极的道德教育。涅斯特林格回忆道：“我们可以不理睬他的唠叨：‘学习整洁，训练整洁，整洁节省你的时间与精力’。‘手放在桌子上，像鱼一样不出声’。这也与其他许多不合拍的使命一样无关紧要。”^[23]

对祖父来说更重要的是他不能接受的某种行为方式。他以此为克里斯蒂娜进行了特别的道德社会化教育。克里斯蒂娜虽然没有让祖父积极的整洁道德所感染，但却被某些在其环境中值得注意的事所感染了。

“不允许当纳粹，儿童也不允许。这就是说，埋葬对彩色的冬季赈济*玩偶的向往，不唱‘阿道夫·希特勒，我们的领袖，我们把生命献上’这首歌。”^[24]

受她祖父积极道德的影响，但在不知道其确切的原则结构的情况下，克里斯蒂娜开始实验确定新的道德方向。我们又一次可以看到模仿与自己建构的融合。涅斯特林格说道：“为了满足祖父的道德要求，我在到校时手只举一半高作问候……在偷偷吃纳粹舅舅从法国寄来的巧克力时带着一种负罪感。如果我母亲当着祖父的面把巧克力盒递给我时，我说，‘谢谢，不，

我不要他的!’……这一天我便是家庭中的道德英雄了。”^[25]

当克里斯蒂娜依照愿意为其孩子做一切的母亲的道德形成自己建构的道德行为方式时，当她为父亲偷香烟时，她依照祖父的道德用自己的想法实验一种积极的模仿。模仿什么或不模仿什么不是由克里斯蒂娜根据模仿的人给她的决定作出的，而是她自己决定的。因此模仿过程同自己的建构的行为变化有关，这些变化并非直接通过模仿产生的，而是通过自己的选择和消极经验的实验产生的。模仿的道德学习的局限特别是通过她同其姐姐的关系可看清楚。对此涅斯特林格写道：“此外我的大姐是我童年生活中的一种道德法庭。她不仅有宗教爱好，并用十戒和七死罪潜在地威胁我，而且她的日常生活也具有真正的榜样性质。她学得很多，甚至自愿练钢琴，有好友，不偷窃，不说谎，不捣蛋，很礼貌地同大家打招呼，天天洗发……不挖鼻子。这对我来说还不算什么道德行为，高尚的是她通过这种行为让我母亲快乐，而不使母亲苦恼。家庭、邻居和学校一致称我姐姐为‘好孩子’。这就是说我应当以她为榜样，通过对她的行为的简单模仿也许我也能轻而易举成为一个‘好孩子’。”^[26]

克里斯蒂娜不能成功地模仿姐姐并由此成为一个好姑娘，涅斯特林格的漫笔借以表明，道德不仅是被模仿的，而也是可选择的，同时总是可迁移的和重建的。

必须放弃或获得的道德显然并非处在影子关系中，因此什么应当避免的观点可以导致什么可以做的观点。在关于错误的知识与善的认识之间往往存在着一种不能简单地弥补的裂缝。在克里斯蒂娜的教育路途中，这一点在小学教师给她上的课上显示出来。涅斯特林格对于女教师写道：

“这个人一直问我‘问心有愧’，是否在我犯各种过错时流露出了这种心态？她也谈到‘纯洁的良心’，问心无愧睡得安。她要求我‘探索’我的良心。她这样不言而喻地用‘良心’这个词，完全像用‘饥饿’和‘渴’的概念一样，仿佛每个人必须有一颗良心，也理解这个词的意义似的。”^[27]

克里斯蒂娜开始思考良心，并从别人那里了解。最后她开始区别良心的不同形式：

——母亲的日常良心，良心告诉她，尽管很累，她必须在晚上把要洗的洗好，“否则她不能心安理得地去睡觉”；

——她姐姐的“宗教良心”，她一个星期去忏悔一次；

——“第三种良心”是祖父的良心，他有时说“这同我的良心不协调”。^[28]

对这三种良心她相信母亲的，而拒绝姐姐的——无论如何她不接受。祖父的良心对她来说是陌生的。当他同母亲谈论她不懂的事情(猜想是与纳粹专政情况有关)时，他有时会那样说。

涅斯特林格的阐述表明，良心不是人们简单地能有的，它是必须养成的，甚至同时会有几种良心，母亲的善的良心，她姐姐的坏的、需要忏悔的良心和她祖父用神秘的方式对某事说“不”的良心。良心教育过程中的另一课是她从她父亲那里得到的。他鼓励她自主的良心并消除使她今后会丧失信赖的道德观念。涅斯特林格回忆道：“当我八岁时，战争结束，我父亲从俄国回家。我父亲成了我一生的最爱……我终于有了一个与姐姐不一样的‘榜样’。

一个好孩子——按父亲的故事，是这样做的：一个好孩子在学校里不是与其他好孩子交朋友，而是与名声不好的学生交朋友。好孩子如遇到对他或对别人不公正行为的，就要反对。好孩子也有‘良心’。在我父亲的引导下我能一下子开始以这一概念行动了。我是这样理解的：如果认为的正确的事，不说和不做，那么必须问心有愧。或者，如果不肖去分清是非，那就可恨了……

我十四岁时已经是我父亲的极大快乐，而是我小资产阶级环境的真正的恶魔了。”^[29]

克里斯蒂娜从父亲那里学到把良心问题同善与恶的区别联系起来。各种区别的一致性可以争议的。因此区别本身既不能通过模仿别人，也不能通过自己的建构来证明合理的。这种区别往往要求对积极和消极的道德作出反思性分析。它不会导致在道德问题上的最终的某种良心，但能强化“在道德路途上”的观点，像别人一样，而且每人都有自己的方式。克里斯蒂娜如何能获得超越父亲的道德的观点的，对此涅斯特林格这样写道：“我用开头 15 年来看清我父亲从他的角度给我的形象是弥天大谎。他没有对我说他过去怎样，而只对我说他愿意怎样……肯定的是我第一次同一个人上床，因为我父亲一直说，表示亲热而然后却不同意给出‘最后的’女人是最差的。”^[30]

克里斯蒂娜·涅斯特林格的漫笔“在道德的路途上”说明了一系列可能的结论。其中五点可以这样说：

1. 我们也许有限地知道什么是恶和什么不是善，但我们也许只认识恶，而善必须由我们自己为我们和同别人去寻觅和创造。
2. 道德教育也许应当把人引至于善的这种知识和非知识。
3. 良心教育既非积极的良心教育，又非消极的良心教育。
4. 良心教育要求反思的判断力和勇气。
5. 这方面代际讨论和消除争论是有益的，但不是肯定的模仿和激进的建构主义。

四、处在模仿与建构之间和之外的道德教育过程

如同已指出的那样，在道德教育过程方面产生了模仿和建构两种构想。这种构想把其他可

能的选择余地排除在纯粹的模仿与激进的建构之外。然而不管怎样，如果模仿过程是去目的化的，不仅允许对积极道德采用模仿形式，而且也允许对消极道德采用模仿形式，并抓住两种形式；同时人们使建构去激进化和非自组织化的话，那么模仿与建构便不仅是社会科学对教育过程作出描述的模式，而且也是道德学习的两种技术。

但在模仿与建构的构想、尝试和经验之间的道德转化中究竟具体发生了什么，在模仿与建构模式的范畴中是无法了解的。这足以促使我们不仅在模仿与激进建构之间，而且在它们之外来说明道德教育过程。模仿与建构不仅是学到善的道德技术，而且也是学到恶的道德的技术。关于如何区分善与恶，如何认识善与恶，两种模式并没有说出令人信服的道理来。

因此，无论是模仿还是建构都不是道德教育和教养的核心，而发展道德判断力和行为能力才是道德教育和教养的核心。虽然模仿与建构的教育观对道德教育和教养提供了有益的技术，但关键在于道德模仿不仅可以进行，而且也是应当受到评判的；道德建构不仅可以实现的，而且也是应当得到检验的。

但在教育作用下如何能促进道德判断力和行为能力的产生是一个超越模仿与建构两者的问题。^[31] 对此作出探讨将是另一个课题。

参考文献：

[1] Oser, F. (1998) : Negative Moralität und Entwicklung. Einunddurchsichtiges Verhältnis. In: Ethik und Sozialwissenschaften9, Heft 4. S. 597 - 608; Benner, D. (2004) : Moral und Bildung. Überlegungen zur Bedeutung negativer Moralität für moralische Bildungsprozesse. Chinesische Übersetzung durch XuBinyan. In: Global Education, Heft 8/ 2004, S. 8- 18.

[2] English, A. (2005) : Bildung - Negativität - Moralität. Einesystematisch - vergleichende Analyse zu Herbart's und Dewey's Konzepten der Erziehung. Dissertation an der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt- Universität zu Berlin 2005.

[3] [4] [5] [6] [17] [18] [19] [20] [21] [22] [23] [24] [25] [26] [27] [28] [29] [30] Nusslinger, Ch. (1980) : Moralschulterwegs. In: Kursbuch 60, S. 1- 6.

[7] Remus, C. (2009) : Von der positiven Moralisierung zur negativen Moralerziehung. Theoretische Konzeption und erste Arbeitsschritte im DFG- Projekt Et iK. Bachelor- Arbeit an der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt - Universität zu Berlin. 2009.

[8] Weis, G. (2004) : Bildung des Gewissens. Wiesbaden. Thimm, A. (2007) : Die

Bildung der Moral. Paderborn .

[9] Gebauer, G. / Wulf, Ch. (1992) : Mimesis. Kultur ▪ Kunst ▪ Gesellschaft . Reinbeck;
Gebauer, G. / Wulf, Ch. (1998) : Spiel ▪ Rituale ▪ Gestaltmetrisches Handeln in der
sozialen Welt .Reinbeck.

[10] Maturana, H. R. (1985) : Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von
Wirklichkeit . Braunschweig; Foest er, H. von (1981) : Das Konstruieren einer Wirklichkeit .
In: P. Watzlawick (Hrsg.) : Die erfundene Wirklichkeit . München.
S. 39 - 60; Glasersfeld, E. von (1987) : Wissen, Sprache, Wirklichkeit . Braunschweig.

[11] Wulf, Ch. (2009a) : Anthropologie. Köln.

[12] Fichte, J. G. (1796) : Grundlage des Naturrechts. In: Ders. : Ausgewählte Schriften
in 6 Bänden, hrsg. von F. Medicus. Band 2, S. 1- 389.

[13] Müller, Th. (2005) : Pädagogische Implikationen der Hirnforschung. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Diskussion in der Erziehungswissenschaft . Berlin .

[14] Glasersfeld, E. von (1996) : Der Radikale Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse,
Probleme, Frankfurt/ M.

[15] Benner, D. / Brüggen, F. (2004) : Bildsamkeit/ Bildung. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, hrsg. von D. Benner und J. Oelkers. Weinheim und Basel, S. 174- 215.

[16] G stemeyer, K. - F. (1993) : Pädagogik nach der Moderne? In: Zeitschrift für
Pädagogik 39, S. 857- 870.

[31] Benner, D/ Nikolova, R. / Swiderski, J. (2009) : Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik -Unterrichts an öffentlichen Schulen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 85, S. 504- 515; Hevnitz, M. von /Krause, S. / Remus, C/ Swoderslo. K/ / Weo , T. (2009) : Die Entwicklung von Testaufgaben zur Erfassung moralischer Kompetenz im Projekt ETIK. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 85, S. 517- 530. Ivanov, S. / Nikolova, R. (2009) ; Psychometrische Modellierung des kompetenztheoretischen Ansatzes im DFG - Projekt ETIK. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 85, S. 531- 544.

The Moral Education Among the Contradiction Between Imitation

and Construction

[German] Benner. D & Li Qilong

Abstract: Imitation and construction are the two different descriptive models during the educational procedures. This passage has analysed the process of the Austrian female author's moral socialization in *On the Path of Morality*, Fritz Oser, and figured out that imitation & construction, which are both the kinds of technology of moral learning, coexist during the process of moral education. So moral education should be interpreted both in the imitation & construction and out of them. Thus, the core of moral education should be developing moral judgement and disposing capacity.

Key words: imitation; construction; moral education