

教师身份的伦理认同^①

徐继存

(山东师范大学 教育学部, 山东 济南 250014)

摘要: 教师身份的伦理认同是教师个体对自我道德人格的逐步塑造和确认的过程,也是教师道德主体的精神成长和发展的过程。但是,教师个体的道德必须具有一种普遍性的品格才能获得真正的伦理认同。由于学校是教师身份获得伦理认同的现实场域,因而学校的伦理性就是教师身份认同的逻辑前提。鉴于科层制和市场逻辑严重地侵蚀着学校的伦理关系和秩序,学校的伦理普遍性遭遇空前的挑战,学校需要加强伦理规范建设,为教师身份的伦理认同提供良好的伦理环境。同时,作为学校主体的教师也需要消除自身与学校的分离,建构与学校伦理精神的同一性,真正实现个体利益与学校目的的内在统一。

关键词: 教师身份; 学校实体; 伦理; 认同

教师身份蕴含伦理之维,教师身份的伦理认同不仅能为教师的教育教学生活提供一种持续的价值源泉,而且也有利于教师塑造自我道德人格,不断增强学校的凝聚力和归属感。因此,探讨教师身份的伦理认同对于新时代加强教师队伍建设,提升教师道德素养和伦理觉悟,推动学校整体发展具有重要的现实意义。

一、教师身份认同的伦理意涵

教师担负着立德树人的国家责任,承载着社会的希望和梦想。无论教师在现实的生活世界中扮演什么样的角色,都不能混淆或逃避教师身份的认同问题。因为,“身份的问题并不像人们通常所理解的那样仅仅是一个哲学的问题,或仅仅与我们的心灵和思想有关的问题,有一种身份感的需求正源于人类的生存状况,这些需求引发了那些最为强烈的冲动。由于我不能在没有‘自我’意识的情况下保持精神健全,我因此会不惜一切代价地去求得这种意识”^[1]。如果说角色是由社会组织结构和制度所构建的规则界定的,那么,认同则是行动者自身的意义来源,是通过个体化过程建构起来的。“认同尽管能够从支配性的制度中产生,但只有在社会行动者将之内在化,并围绕这种内在化过程构建其意义的时候,它才能够成为认同。”^[2]所以,从这个角度来看,教师身份的认同不是一种强制性认同,而是一种自主性认同,是教师对自身教师身份的一种理性确认,它决定了教师对自身生命意义的认识和觉解。可以说,正是由于教师对自身教师身份的认同,而不是任何其他社会角色的扮演才使教师确立了自身存在的价值和意义,指明了

^① (基金项目) 山东省社会科学规划项目“山东乡村微型学校教育质量的提升研究”(项目编号: 17CZKJ23)
(收稿日期) 2020-04-08

教师应该努力的方向,划定了教师思想和行为的边界。在现实的生活世界中,教师若没有对自身教师身份的认同,就容易出现思想和行为的偏差。

教师既然担负着立德树人的国家责任,他就应该是一个有道德的人,过一种有道德的生活。对于这一观点,古今中外的学者早已形成了普遍共识。然而,问题常常不在于不同的时代有不同的道德内容和评判标准,而在于道德的最终根据是个人意志。鲍曼曾指出:“道德呼吁是完全个人化的……关于道德,令人敬畏的真理就是,道德在任何意义上都不是绝对的,不是决定的,从本体论的角度看,道德被认为是有效的;在本体论角度的透视所能认识到的意义上,道德是没有‘根基的’。”^[3]面对同样的道德内容和评判标准,不同的教师完全可以有不同的理解,从而都可以宣称自己是有道德的,自己的生活是有道德的生活。虽然教师道德生活的多元化是社会价值取向多样化的一种反映,但是也在某种程度上确保了教师道德生活的自主性。可是,当教师的道德生活完全立足于个人意志,教师自我成为其道德生活的唯一立法者的时候,教师自我之外的道德生活就将失去存在的合法性。“当自我意识把其他一切有效的规定都贬低为空虚,而把自己贬低为意志的纯内在性时,它就有可能或者把自在自为的普遍物作为它的原则,或者把任性即自己的特殊性提升到普遍物之上,而把这个作为它的原则,并通过行为来实现它,即有可能为非作歹。”^[4]一旦教师道德的普遍价值受到质疑,遭遇认同危机,教师道德的相对主义就出场了。教师道德的相对主义过分推崇教师道德生活的个别性和差异性,认为教师个体的道德生活都具有等量的价值,一切凌驾于教师自我之上的存在都是不现实的。换句话说,只有相对于教师自我来谈教师道德才有意义,相对于除教师之外的其他群体来谈教师道德是毫无意义的。由此可以推论,教师道德的相对主义就很容易导致教师道德生活的虚无主义。于是,我们就不难发现,尽管国家历来重视教师的道德素养,制定了一系列教师应该遵守的道德规范,社会和学校也一直对教师抱有很高的期望,提出了相应的道德要求,但教师的道德沦落和失范现象依然层出不穷、屡见不鲜,常常被人们诟病。然而,如果强制性地推行某种教师道德主张,又有可能损伤教师道德生活的自主性。这正如麦金泰尔所指出的:“人们的追求不可能在任何单一的道德秩序中得到协调,从而任何社会秩序要么尝试这样一种协调,要么把某一霸权利益强加于其他所有利益之上,都注定要蜕变为一种对人类状况的可怕束缚,并且极可能是一种极权主义的束缚。”^[5]今天,为了消除教师个体的道德生活与国家和社会对教师的普遍道德要求之间的齟齬,化解其内在的不一致性和不可通约性,就有必要将教师道德上升到教师伦理的高度。因为,教师伦理寻求的是教师道德相互兼容和理解的普遍性,它能够超越教师个人意志的偶然性、个别性和相对性。黑格尔指出:“伦理性的规定构成自由的概念,所以这些伦理性的规定就是个人的实体性或普遍本质,个人只是作为一种偶然性的东西同它发生关系。个人存在与否,对客观伦理说来是无所谓的,唯有客观伦理才是永恒的,并且是调整个人生活的力量。”^[6]教师伦理的普遍性是使教师个体恪守教师职责的公共本性,并按照这一公共本性行动的基本道德框架。教师只有遵循其教师身份所规定的伦理普遍性去行动,才能使自身的教师身份拥有合法资格和合理价值合理。由此可见,教师身份的认同在根本上是一种伦理认同。也只有通过伦理认同,教师才

能构建一个意义丰盈的道德空间,自觉地履行自己作为教师的道德义务,避免陷入因社会道德混乱和虚无而产生的无所适从或随波逐流的不良处境。

显然,教师身份的伦理认同不是对教师个体道德自由的否定,而是一种包容,更是一种超越。任何时候,教师身份的伦理认同都不能不尊重教师个体的道德自由,不能不以尊重教师个体的自由选择权利及其行使为基础。在这种意义上,所谓教师身份的伦理认同,就是教师个体对自我道德人格的逐步塑造和确认的过程,也是教师道德主体的精神成长和发展的过程。只是,教师个体的道德必须具有普遍性的品格才能获得真正的伦理认同。这种普遍性的品格不仅要满足教师个体的人性提升之诉求,同时还应符合教师之为教师的公共利益之本性。随着社会流变的加剧,传统总体性的价值观念逐渐趋向于解体,多元的价值取向相互激荡,不断产生冲突。在这种情况下,教师身份的伦理认同就显得尤为必要而迫切。

二、教师身份认同的伦理前提

教师身份的伦理认同是具体的、现实的,无法游离于教师的日常教育教学活动。“伦理性的东西不像善那样是抽象的,而是强烈地现实的。”^[7]实际上,也只有通过教师日常的教育教学活动,教师身份的伦理认同才能得以实现和确证。否则,教师身份的伦理认同就会沦为一种不着边际的空谈泛论。由于教师日常教育教学活动进行的主要依托是学校,学校自然就成为教师身份获得伦理认同的现实场域,学校的伦理性就应该是教师身份认同的逻辑前提。“精神具有现实性,现实性的偶然是个人。因此,在考察伦理时永远只有两种观点可能:或者从实体性出发,或者原子式地进行探讨,即以单个的人为基础而逐步提高。后一种观点是没有精神的,因为它只能做到集合并列,但是精神不是单一的东西,而是单一物与普遍物的统一。”^[8]如果将教师个体视为一种原子式的存在,将其与具体学校实体剥离,那么学校只不过是教师个体谋生的场所,教师个体的聚集只能是“没有精神的单个的人”的一种“集合并列”。没有内在的吸引力和凝聚力,也就无法破解教师个体归属感缺失的伦理难题,更不可能为教师个体主动承担学校义务提供必要的伦理动力。“实体,一面作为普遍的本质和目的,一面作为个别化了的现实,自己与自己对立起来了;其无限的中项,乃是自我意识,这个自我意识自在地本是它自己与实体的统一体,而现在则自为地成为其统一体。”^[9]作为一种实体化的社会存在,学校具有区别于其他社会实体存在的特殊规定性,正是这种特殊规定性赋予了教师个体的权利范围,明晰了教师个体的义务内容。教师个体只有从学校实体的这种特殊规定性中才能获得其自身存在的价值和意义,确立自身真实的教师身份。因此,只有从学校出发,并将学校作为一个伦理实体,才能既使教师个体具有归属感,又能增进学校的凝聚力。

尽管学校的性质及其所担负的责任决定了其鲜明的伦理性,最应该成为一种伦理实体,可它毕竟不像以血缘关系为基础的家庭一样是自然的伦理实体。在这种境遇下,从学校出发并将学校作为一个伦理实体来探讨教师身份的伦理认同就面临着极大的挑战,它直接关涉学校伦理

合理性的理解和把握问题。倘若学校伦理不具有合理性,其伦理的普遍性就会成为教师思想和行为的枷锁。黑格尔认为:“抽象地说,合理性一般是普遍性和单一性相互渗透的统一。具体地说,这里合理性按其内容是客观自由(即普遍的实体性意志)与主观自由(即个人知识和他追求特殊目的的意志)两者的统一。因此,合理性按其形式就是根据被思考的即普遍性的规律和原则而规定自己的行动。”^[10]根据黑格尔对合理性的认识,我们至少可以从这几个方面来理解和把握学校伦理的合理性:首先,学校是教师个体依存和发展的凭借,是教师个体自由的基本保障;其次,学校目的的设定及其实现有赖于教师个体自由的发挥,必须关照教师个体自由的特殊性诉求;再次,教师个体自由的特殊性诉求必须符合学校目的的设定及其实现的普遍性规定。这样看来,倘若教师都以学校的伦理普遍性为本质和存在的方式,并且在日常教育教学活动中体现这种伦理普遍性,其教师身份便具有了现实性和合理性。反之,当教师脱离了学校伦理普遍性的规约,以原子式个体的方式呈现自我时,其教师身份就会受到质疑,得不到应有的承认。当前,科层制和市场逻辑严重地侵蚀着学校的伦理关系和秩序,学校的伦理普遍性遭遇空前的挑战,这也是我们今天探讨并特别强调教师身份伦理认同的重要原因。

科层制是现代国家在行政和生产管理中广泛实行的一种组织架构,由于经常被等同于官僚制而受到激烈的批判。然而,令人感到沮丧的是,直到今天科层制也没有被取代,甚至还呈现出不断扩张和蔓延的态势,几乎渗透了社会生活的各个层面和角落。虽然学校不是行政机构,教室不是车间,教师也不是在流水线上作业的工人,但科层制却已经在事实上深深地嵌入了学校,成为学校组织和制度设计的主导性原则。“学校中的一切都必须是可以看得见的,每个人必须被置于观察的范围之内,再细小的事情也要有规范。严厉的纪律是现代学校的重要特征,在这里不存在不受规定约束的地方,不存在不受规范约束的行为。”^[11]在这样的学校里,每一个教师都有自己担负的学科或领域,都有相对固定的教学时空和相应的职责范畴。教师之间的关系不再是那种相互承担责任的传统社会中的人际关系,而是被植入学校系统或体制之中,并作为教师个体与学校系统或体制关系的构成部分而存在。教师个体不得不依靠自己的力量去解决日常教育教学活动中不断出现各种问题和矛盾,这也常常使得教师心力交瘁。“个人怎样表现自己的生命,他们自己就是怎样。因此,他们是什么样的,这同他们的生产是一致的——既和他们生产什么一致,又和他们怎样生产一致。”^[12]随着时光的流逝,那种共享的、关系性的观念在教师个体的精神生活中被逐渐弱化,相伴而来的是教师个体内在精神生活的无力感和孤独感日趋增强。在实际的学校生活中,许多教师充其量以完成自己的教学岗位职责为限,往往会漠视学校的公共事务和问题,没有激情和抱负,甚至将学校视为对其自由的束缚和个性的压抑。只要遇到适当的机会,他们就会逃离学校,寻求自我的舒适(包括一些渺小和粗鄙的快乐),甚至会沾染不良的社会习气,做出有悖教师身份的事情,这种不良现象会辜负社会期望,败坏教师的社会形象。

学校是社会的有机组成部分,永远无法将社会的历史、现实和文化拒之门外。市场经济是通过市场配置社会资源的一种经济运行模式,它的出现和快速发展极大地强化了人的经济理性,

即以最小的经济成本或代价获取最大化的经济收益或经济效率。但是,市场化的社会则是令人担忧的。因为,“即令人们承认公平合作是现代市场经济的内在要求和基础,也无法替代和改变自由竞争这一市场经济的铁律。市场既不相信过去,也不相信未来,它只相信当下的现实结果和实际利益”。^[13]当市场不再仅仅作为经济活动的运行规则,而是泛化或渗透到学校文化领域,成为学校用于忖度一切的圭臬,它就会通过一种单向度的利益原则而重构学校秩序。新的秩序一旦形成,就不可避免地包含着将教师从学校公共生活中加以分离的强大离心力,导致教师道德理性的削弱和道义感的式微,从而铸造了教师的各种自我保护的生存策略。这种策略“既不是计算理性,也不是经济必要性的机械决定,而是由生存条件灌输的潜在行为倾向,一种社会的构成本能决定的。在这种本能的驱使下,人们把一种特殊经济形式的客观上可计算的要求当作义务之不可避免的必然或感情之不可抗拒的呼唤,并付之于实施”。^[14]在现实的学校生活中,似乎每个教师都希望学校建立起关爱与信任的秩序,但作为学校的一员,又千方百计地谋取自己的现实利益。当自我利益最大化成为教师不断追逐的目标时,自私自保的个人主义就会遍及学校的每一个角落,弥漫整个校园,教师彼此不负责任,甚至会卷入利益纷争,以邻为壑,丧失应有的同情之心。当然,总有一些教师在任何的境遇中都能克己为人、守望相助,但我们不能保证所有的教师都具有这种美德,更不能指望这种美德像一种职业技艺那样在任何境遇中都能得到践行且保证其有效性。但可以确定的是,如果教师缺乏充分深厚的美德基础,普遍的学校伦理规范就可能流于形式,难以转化为教师的实际行为。

学校伦理的普遍性是学校之所以为学校的根本所在,我们不能因为学校伦理的普遍性遭遇危机就否定学校所具有的一种最低限度的道德共识,一种共享的学校道德价值理想,一种永远不可取消又必须得到全体教师认同的道德行为规范系统。否则,学校就会失去其存在的依据,不能称之为学校。也许,学校伦理存在着诸多不合理性,但它不是僵死的教条,而且其普遍性又是由全体教师共同缔造的。如此,将学校作为伦理实体就不是一种虚幻,一种遥不可及的乌有之乡,而这种论断恰恰表明了纠正学校伦理不合理性的一种可贵的勇气,一种可能的方案。弗朗西斯·福山认为:“人类从本质上来说是一种社会性生物,并拥有解决社会协作问题与创建道德规范来约束个人行为的固有的天然能力。人类本身并不需要多少激励措施,通过追求个人的日常目标并与他人进行交往活动,便能在一定程度上自动地创建起社会秩序。”^[15]人本质上是社会关系的总和,人的社会性决定了人不可能长久地处于与社会分离的状态之中。自降生之日开始,人就不可避免地生活在一个有着既定文化规范和价值观的社会中,其行为方式以及自主性的特征无不深深地烙着这些文化规范和价值观的印痕。即使是人的自我意识和自我认同,也是在与社会的交往中逐渐形成的。^[16]更为重要的是,即使是游离于社会之外,人也不可能确立起自身存在的价值。“倘若一个人把自己与社会所共享的活动(一个人从一开始就像学徒一样被动地接受教育)割裂开来,把自己与社会共同体(人类的意义和目标在共同体的活动中才得以显现出来)割裂开来,那么,他在自身之外将无法找到任何有价值的东西。”^[17]尽管如此,社会秩序

也绝不是一种自然的演化。一种新的社会秩序不可能自然地形成,而必须依靠人的有意识的努力。弗朗西斯·福山的观点固然是值得商榷的,但其乐观主义的态度和精神则是值得肯定的。

三、教师身份认同的伦理自觉

如果承认学校的伦理性是教师身份认同的逻辑前提和现实基础,那么学校首先就应该完善自身作为伦理实体的本性,具有伦理合理性,体现伦理普遍性,为教师的身份认同提供价值参照和道德方向。学校是国家公共事业的重要构成,是在国家法律和政策框架下运行的公共领域,代表的是广大社会公众的普遍利益,其职能的发挥关系着社会公众对政府的满意与否,也关系着教师对学校的信任与否,是影响学校伦理合理性的重要因素。完善学校作为伦理实体的本性,就是要通过学校的公共性,限定和规约教师的私利追求,提升教师的精神境界。黑格尔认为:“担任公职不是一种契约关系,虽然这里存在着双方的同意和彼此的给付。任命公务人员,不是为了要他履行个别的偶然的职务,像受托人那样,而是要他把他的精神和特殊的实存的主要兴趣放在这种关系中……其实,公务人员所应履行的,按其直接形式来说是自在自为的价值。”^[18]既为教师,就要摆脱为稻粱谋的桎梏,不能将教师职业视为一种个别的偶然的契约关系,而应当将自己的精神和兴趣融入学校公共利益的担当中,彰显学校的伦理普遍性。这样看来,学校就有必要加强对教师的伦理教育和思想教育,规范教师的教育教学行为,培育教师的伦理精神。黑格尔特别强调对公职人员的伦理教育和思想教育,他说:“为了使大公无私、奉公守法及温和敦厚成为一种习惯,就需要进行直接的伦理教育和思想教育,以便从精神上抵消因研究本部门行政业务的所谓科学、掌握必要的业务技能和进行实际工作等等而造成的机械性部分。”^[19]近些年来,学校普遍重视教师专业能力的提升,而相对忽视了教师伦理精神的培育,这是需要警惕的。伦理精神是教师职业的灵魂所在,只有充盈着伦理精神的教育教学行为,才有育人价值,才能真正达到育人的目的。教师日常生活中的偶发的伦理行为并不能说明他就是一个有道德的人,只有当教师的伦理行为成为他性格的稳固的内在构成要素时,他才算是有道德的。在这种意义上,我们可以说,教师道德乃是教师伦理上的造诣。教师伦理精神的养成不能完全依靠教师个体的自律和自觉,那种指望仅仅通过教师自身的修养和反省而不改变学校现存的伦理环境就能形成学校伦理的普遍性,实现教师整体道德进步的想法,只能是一种美好的愿望。因此,通过加强学校伦理规范建设,构建学校伦理环境是极其必要的。而且,教师对学校伦理规范的自觉遵守,也是教师身份伦理认同的基本表征。

教师是学校的主体,他当然有理由要求并为自己构建良好的学校伦理环境。“个人是否健康从根本上讲并非个人的事情,而取决于他所在的社会结构。一个健康的社会能够提高人的爱自己同胞的能力,去享有创造性地工作,发展他的理性和客观性,具有一种建立在自身的生产经验的基础上的自我意识。一个不健全的社会是一个制造相互的敌意和猜疑的社会,它把人变作供他人利用和剥夺的工具,它剥夺了人的自我意识,使人除了屈从于他人或变成一个机器人

之外别无选择。”^[20]同样,学校环境对教师的道德操守也有促进或阻碍的作用,只有它真正成为一种伦理环境,才能促进教师道德操守的健康成长。学校伦理环境不是单纯的地理或物理空间,它左右着学校伦理的普遍性,赋有实现学校伦理价值的功能。学校伦理环境的构建,就是在尊重教师个体自由的基础上,消除学校各种不公正、不平等的现象,营造民主的学校空间和氛围,为教师平等参与学校公共事务提供广阔的平台。换言之,就是努力将学校办成一个民主的学校。“一个学校如果把自己的使命定位为增强个人成为行动者的能力和意志,并教育每一个人都要承认他人也像他自己那样享有同样的自由,享有同样的个人化和保护社会利益与文化价值的权利,那么这个学校就是民主的学校。”^[21]在民主的学校里,每一个教师的声音都能够被倾听,关涉学校运行的重大问题都能得到公开的讨论,对话成为学校决策不可或缺的程序,一种学校运行的常态。倾听意味着宽容、尊重和关心他人,意味着不要匆忙地用压制性的言语去替代和填充他人的沉默,意味着不能强迫他人违心地表达自己的观点。对话,不是用一种观点来反对另一种观点,也不是将一种观点强加于另一种观点之上,而是相互影响,不断改变双方的观点,获致一种新的视域融合,也即一种价值共识的达成。因此,真正的倾听和对话意味着彼此的平等,蕴含着一种伙伴关系或合作关系。学校只有建立了倾听和对话的良好运行机制,教师才能感受到自己是学校不可分割的一部分,体验到自己作为学校主体的价值和尊严,教师之间才有可能彼此信任,相互负责,休戚与共,形成一种普遍性伦理,抵御科层制和市场逻辑的侵蚀,并为教师提供情感的慰藉和伦理的温暖。也只有如此,学校才能成为一种伦理实体,真正成为教师的精神家园。

教师身份的伦理认同毕竟是一种自主性的认同,是教师主动分享学校伦理性,配享教师资格的过程。作为教师,如果把学校始终看作是与我们相分离的,是由一些计算操纵的,由互不相干的部分组成的,那么我们会成为孤立的个体,我们教育教学行为的动机也将是操纵和计算。如果我们换一种思维方式,用一种新的眼光看学校,认为它具有一种我们自己也具有的秩序,我们就会感到自己与学校融为一体,不再仅仅为了自己的私利而操纵学校,而会对学校怀有发自内心的爱,关心学校、呵护学校,使学校嵌入我们自身之中,成为我们神圣不可侵犯的一部分。弗罗姆认为,既能够满足人们与世界结合的需要,而且同时又能使人获得整体性与个性统一的情感,是爱,也只能是爱。“爱就是在保持自身完整性与独立性的前提下,与外在的某人某物的结合。这是一种分享与交流的体验,它使人能充分展示其内在的能动性。对爱的体验使人们对幻想的需要不复存在,它无需夸大别人或抬高自己,因为主动地去爱与分享能使人超越个体化的存在。”^[22]没有学校依归的教师,不过是无“体”之人,犹如太阳底下的阴影,一旦失去其依附的实体就会不复存在。身为教师,我们理应热爱学校。倘若我们热爱学校,学校就不是一个有待挖掘的资源库,也不是一个避之不及的荒原,而是一个有待精心照料、爱护和收获的花园。因此,从学校出发并将学校作为伦理实体要求教师必须克服非此即彼的思维方式,消除自身与学校的分离,努力建构与学校伦理精神的同一性,实现个体利益与学校目的的内在统一。

参考文献：

- [1] [20] [22] [美] 埃里希·弗罗姆. 健全的社会 [M]. 王大庆, 许旭虹, 蒋重跃, 译. 北京: 国际文化出版公司, 2007: 59—60、67、34.
- [2] [美] 曼纽尔·卡斯特. 认同的力量 (第2版) [M]. 曹荣湘, 译. 北京: 社会科学文献出版社, 2006: 5.
- [3] [11] [英] 齐格蒙特·鲍曼. 后现代伦理学 [M]. 张成岗, 译. 南京: 江苏人民出版社, 2003: 87、95.
- [4] [6] [7] [8] [10] [18] [19] [德] 黑格尔. 法哲学原理 [M]. 范扬, 张企泰, 译. 北京: 商务印书馆, 2019: 163、189、197、198、289、355、357.
- [5] [美] 麦金泰尔. 追寻道德: 伦理理论研究 [M]. 宋继杰, 译. 南京: 译林出版社, 2003: 180.
- [9] [德] 黑格尔. 精神现象学 (下卷) [M]. 贺麟, 王玖兴, 译. 北京: 商务印书馆, 2010: 5.
- [12] 马克思恩格斯选集 (第1卷) [M]. 北京: 人民出版社, 2012: 147. [13] 万俊人. 现代性的伦理话语 [M]. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2002: 155.
- [14] [法] 皮埃尔·布迪厄. 实践感 [M]. 蒋梓骅, 译. 北京: 译林出版社, 2003: 254.
- [15] [17] [英] 保罗·霍普. 个人主义时代之共同体重建 [M]. 沈毅, 译. 杭州: 浙江大学出版社, 2010: 166、135.
- [16] 王小章. “自由”和“共同体”之间——从西方社会理论看社会建设的价值取向和实践层面 [J]. 浙江社会科学, 2011 (11): 75—82.
- [21] [法] 阿兰·图海纳. 我们能否共同生存? [M]. 狄玉明, 李平沅, 译. 北京: 商务印书馆, 2005: 393.

选自《教育科学》2020年第4期