

论教师哲学研究的现实与未来

徐 龙

(华中师范大学 教育学院, 湖北武汉 430079)

[摘要] 通过对教师哲学研究的现实考察, 指出其存在着视域褊狭、分析粗糙、立场偏颇的缺憾。为了更好地推动教师哲学的未来发展, 今后的教师哲学研究应注重引进新的主题、建立分析框架、强化哲学之思。

[关键词] 教师哲学; 研究主题; 分析框架; 研究立场

[中图分类号] G40-02 [文献标识码] A [文章编号] 1672-5905 (2017) 01-0008-06

DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.2017.01.002

On the Reality and Future of Teachers' Philosophical Research

XU Long

(College of Education, Central China Normal University, Wuhan, Hubei, 430079, China)

Abstract: Through the practical investigation of teachers' philosophical research, we can point out its defects as horizon narrow, rough analysis and biased position. In order to better promote the future development of teachers' philosophy, the future of teachers' philosophical research should focus on the introduction of a new theme, the establishment of the analytical framework, strengthening thinking philosophy.

Key Words: teachers' philosophy, research themes, analytical framework, research standpoints

笔者曾撰文辨析教师专业发展的价值取向指向何处,^[1]指出教师专业发展的价值取向应是“现实的进取”而非“传统的回归”。那么接踵而至的问题便是“教师专业发展该如何进取?”通过专业地位的巩固、规范制度的完善、专门手段的改进来推动教师专业发展继续前进,当然是必要的,但逻辑上这种外在性的规定和要求并不会自动地转化为教师发展内在的动力和实践。事实上,当前有不少的

教师就停留在工具意义上去从事教育教学工作,视教育为谋生度日的职业,关注自我利益的满足,而不会去深入地反思自身的教育观念和认真地面对重大的教育问题,这种平庸型的教师显然有悖于教师专业发展的本义。有鉴于此,教师专业发展需要仰赖教育哲学,教师本人需要进行哲学思考,构建教师哲学^①,建构自身工作的内在意义。进言之,随着教师专业发展变革进程的深入推进,教师哲学日

[收稿日期] 2016-04-06

[基金项目] 2012年度教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目(12JZD002);2016年度华中师范大学优秀博士学位论文培育计划资助项目(2016YBZZ053)

[作者简介] 徐龙(1989-),安徽淮南人,湖北省高校人文社会科学重点研究基地“湖北省学校德育研究中心”、华中师范大学博士研究生,主要研究方向为德育原理、教育学原理。

① 本研究主要在“专业的教师哲学”而非“教师的个人哲学”层面上把握教师哲学的概念。借鉴索尔蒂斯对于教育哲学三个层次(个人的教育哲学、公众的教育哲学和专业的教育哲学)的区分(陆有铨,躁动的百年:20世纪的教育历程[M].北京:北京大学出版社,2012:54),可以将“专业的教师哲学”理解为受过专门学术训练的教育哲学或教育基本理论研究者的教师观。“教师的个人哲学”则可理解为教师本人对于教育教学工作的基本信念和理想。笔者检视“专业的教师哲学”的研究文献范围不仅针对明确讨论“教师哲学”之类的文章(如郭芳的《20世纪下半叶美国教育哲学思考研究——基于本体论视角的考察》),还涉及从哲学的角度讨论教师主体性、教师德性等具体议题的文章(如张相学的《主体性教师的构想与教师教育的变革》)。

益成为学界关注的主要议题之一。就此而言,考察和辨析当前教师哲学研究中主要的理论观点及其诸种疏漏,进而明确教师哲学研究今后的发展路向,无疑将极大地促进教师哲学乃至整体的教师教育未来的发展。

一、教师哲学研究的现实考察

总体而言,关于教师哲学的意义与进路,学者们的主要观点可以概括为以下三个方面。第一,“启迪智慧”。哲学是“爱智慧”,教师哲学即教师探索教育智慧,追问教育教学过程中观念的正当性、可能性与可行性,这将有助于教师问题视野的扩展与生命品质的跃升,具体即“哲学解放了教师的想象力,同时又指导着他的理智。教师追溯各种教育问题的哲学根源,从而以比较广阔的眼界来看待这个问题。教师通过哲理的思考,致力于系统地解决人们已经认识清楚并提炼出来的各种重大问题。那些不能用哲学去思考问题的教育工作者必然是肤浅的。”^[2]第二,“型构理念”。教师通过哲学地思考教育问题,反思问题背后的观念基础与现实脉络,进而“在哲学层次上确立自己的信仰,从而有意识地选择自己认同的教育理念,并通过自己的教育行为来体现自己所追求的教育理念”^[3]。“正是在这种自我的反思中,教育实践的理性自觉程度得以提高,教育者才开始成为教育生活的‘主人’,才能够明了自己所实践的对象及所要达到的教育目的和所应承担的教育责任。”^[4]在此意义上,哲学之思奠定了教师生命的理念之维和意义之基。第三,“涵养德性”。教师欲建构自身工作的内在意义,除了要进行理性反思,还需要涵养爱“好”的内在德性,追问美好生活何以可能,因为只有活出自己的本性,教师才可能活得好,得到真正的幸福,无论这最后实际的效果如何,都值得人们欲求。因为“自己凭自己就是幸福、蒙福的……沉思生活(追问何为美好生活)代表着最为卓越的内在生活的范本。这种生活几乎是独立的,因为它对外在的要求实在太少”^[5],也就是说教师的爱“好”沉思行为本身就是一种自足的幸福,能够给自身带来最为持久而纯净的快乐。^[6]

由上观之,学者们对于教师哲学有关问题的探讨基本上迁移着教育哲学的既定思路。这种迁移本身并无大碍,因为教师即教育之本,以往教育哲学

研究的一个重要进路便是围绕教师而展开,教师哲学的提出只是将这一进路凸显出来,以便进行更加透彻和深入的问题分析。问题却在于,这种“迁移”过程可能存在诸多疏漏。

(一)“视域褊狭”

教育哲学本身蕴含着丰富的理论议题和辽阔的回旋空间,如石中英教授在《教育哲学》中就全面地探讨了“知识与课程”、“理性与教学”、“自由与教育”、“民主与教育”与“公正与教育”等问题。以此对照教师哲学现有的研究主题,不难发现其视野局限于教学哲学、教师道德德性等领域,尚未就教师公正、教师自由、教师与民主等主题展开深入讨论。仅就教师公正而言,现有的研究也多局限于“公正的教师”层面,探讨教师在教学以及更广泛的师生交往上如何恰切地分配资源以促进学生得到其应有的发展,^[7]而很少论及“为教师的公正”,分析公正的制度环境之于教师发展的必要性和重要性。

(二)“分析粗糙”

教育哲学旨在对教育问题进行寻根究底地反思或“溯本式沉思”,“在具体形态上,这种‘溯本式沉思’表现为定义、判断、推理与命题等方面的作为,并仰仗概念自身的逻辑运动,力图建构一个相对严密完整、精致缜密的逻辑框架和思想体系”^[8]。如苏君阳的《公正与教育》就从“秩序与自由:教育公正存在的两重向度”、“教育公正的本质与基本原则”、“教育制度与教育公正”、“教育功能与教育公正”、“师生交往与教育公正”等方面对于教育公正的定义、向度、本质、原则与制度形态进行了深入探讨,初步建立起一个以教育系统内部公正为主导的理论框架体系。^[9]相形之下,教师哲学在逻辑推理的严密性、分析框架的精密性等方面还有许多的进步空间。以教师主体性研究为例,就存在着逻辑框架松散、分析过程空泛的问题,如有学者在论述主体性教师的特征时,只是罗列了自主选择性、能动创造性、自觉实现性等特征,^[10]作者并没有探讨这三个特征之间的逻辑关系,对于主体性培育途径的分析也存在“外在评论”的倾向,显得教师的主体性似乎应由政府、社会、学校恩赐,而未辨明教师主体性实现的内在逻辑,亦即教师争取成为“主体”的路线图。

（三）“立场偏颇”

迁移教育哲学之理路可谓教师哲学研究之主要路径，但这并不等于教师哲学对于教育哲学就要全盘接受。换言之，教师哲学需要对于迁移过程本身进行批判性的反思，同时也要尝试对于被以往教育哲学研究所忽略的有关主题进行必要的研究。例如当前研究者对于“启迪教师智慧”与“涵养教师德性”的重视就源于教育哲学对于教育智慧和道德德性的关注^①，这种重视当然是必要的，但是关于教师如何寻求智慧和涵养德性的思索很容易沿着一个滑坡滑向“关于教师如何成为智慧之师和圣洁之师”的探讨。事实上，当前教师哲学研究就表现出显著的“成就取向”，关注教师如何成圣成贤，如有研究者强调教师追求智慧乃是圣哲的想象，^[11]亦有学者感言“拥有教师德性的教师可堪称名副其实的人师了。……一个具有巨大教育力量的榜样”，^[12]从而忽略了普通教师（尤其是农村边远地区的教师）因沉重的工作负担、低贱的工资待遇和集权的学校管理等而致的困苦境遇。这种忽略恰与教育哲学忽视对苦难、师生脆弱性的研究有着一定关联。

二、教师哲学研究的未来之路

综上观之，当前的教师哲学研究无疑是稚嫩的，未来的研究需要拓宽主题、加强深度、重构立场。对此，很多论者言及实践化取径的重要性和必要性，认为教师哲学研究者需要亲近教师教育实践，尝试在反思和批判教师实践境遇的基础上开掘新的理论生长点。教师哲学研究的实践化路向当然是必要的。真正的问题不是要不要实践化，而是如何实践化？毋庸讳言，教师哲学研究对于实践的关切和理解绝不是日常意义上的随想和感悟，而应是哲学意义上的反思与批判。要言之，实践化和哲学化乃教师哲学研究的左膀右臂，实践境遇可谓教师哲学研究之“体”，为教师哲学提供发展之课题；而哲学关照（包括哲学主题的引进、哲学框架的应用、哲学思维的展开）则堪称教师哲学研究之“魂”，为教师哲学提供前进之动力。这其中尤以新主题的引进最为直接，对于促进教师哲学研究深邃

的掘进，效果上也颇为显著。

（一）引进新的主题

第一，引进国外教师哲学主题。考虑到相较于国外，国内规范意义上的教师哲学研究开展得较晚，成果较少，视野也较为狭隘。因此，一个拓展国内教师哲学研究视域的迅捷途径，便是展开比较研究，积极地引介国外教师哲学主题。

第二，引进教育哲学层面的主题。前已述及，教师哲学发展的主要路径是应用教育哲学丰富的理论资源。由是以论，教师哲学需要扩大视野，引进并应用被自身以往所忽视的教育哲学研究主题（如“自由与教育”、“民主与教育”与“分析教育哲学”等）中，相应地开展教师自由、教师与民主、分析教师哲学等方面的讨论。

第三，引进被教育哲学研究以往所忽视的哲学主题。综观当前教育哲学研究的现状，可以认定它所攀援的哲学资源局限于存在主义、现象学、后现代主义、分析哲学、马克思主义、伦理学等哲学门类，对政治哲学、科技哲学、逻辑学等借鉴得较少，这势必碍于教育哲学（包括教师哲学在内）的深入发展。以政治哲学为例，政治哲学旨在“用道德性的理想要求于政治原则，以及用政治原则协助社会体现公共性的道德理想”^[13]，重视道德证成，“探究价值论理的应然问题，追问什么是政治权力的正当性基础，社会资源如何合理分配，个人应该享有什么权利和承担什么义务等”^[14]。质言之，政治哲学旨在辨明政治的道德性和正当性，其蕴含着对公正、自由、平等、正当性与合法性等问题的丰富论述资源足以为教师哲学所鉴。如受亚里士多德“人是政治动物”的启发，我们可以反思政治参与权利（包括参与学校民主管理、集会和结社的自由，以及广泛地参与各种政治活动的自由等）之于教师发展的内在价值。具体即，制度深深地影响到了每个教师的发展，那么教师对于自身所寓于的制度环境，如果完全没有发言权甚或参与权，由他人安排自己的命运，教师将强烈感受到疏离和奋激。进言之，政治参与的重要，并不在于教师的投入必然能促进制度环境的改善，而在于教师因此有“在家”的感觉。换言之，这个世界教师也有份，

① 黄济先生在《教育哲学通论》中开辟专章讨论了“道德论与道德教育”的问题。参阅黄济. 教育哲学通论 [M]. 太原: 山西教育出版社, 2000: 501—555.

可以和其他教师在正当的程序下，一起型塑关乎切身利益[15]的制度体系。

（二）建立分析框架

教师哲学研究欲提升分析深度，就需要学会建立分析问题的理论框架，从而帮助自己整合杂糅的问题脉络，进而有助于理清问题的线索和抓住问题的本质。“没有这样的框架，我们眼前所见，只会是一堆杂乱无章之物，却理不出头绪，更难以知晓现象背后的意义。思考一定要有结构……”[16]那么，该如何建立分析框架？第一，“引进+改造”已有的框架。教师哲学作为一门积累尚浅的学术领域，想要自行创造独有的富有解释力的分析框架，不是说不可能，而是要求学者们需要付出更多的努力，“必须熟悉从柏拉图、亚里士多德、卢梭、洛克、怀特海到杜威的教育思想史资料和当代一般哲学的文献。既增强对当代教育问题的历史透视能力，又从新理论得到启示，以明了教育思想发展的轨迹”[17]，同时也关注其他哲学领域（如政治哲学）或其他学科领域（如社会学）内部数量丰富且结构精致的理论框架。考虑到这些框架建构时总是针对特定的问题语境和本身涵蕴特定的前提假设，因此教师哲学研究在引进这些异己的框架时，需要进行相应的改造。

第二，将理论主题“具体化”。教师哲学研究在引进框架之外，可以尝试从两方面来建立分析框架。首先便是将所欲分析的理论主题“具体化”：解析出构成主题的不同面向。其一，“分阶段”。将该主题历史发展的过程划分阶段。如在考察中国传统教师扮演的历史角色时，可以将其划分为“先秦——两汉：作为道德表率的人师”、“魏晋——隋唐：学以致用的经师”、“两宋——元明清：徘徊于经师与人师之间”三个阶段[18]。其二，“分类型”。在现实境遇中，对于理论主题进行内部分类。以教师权利为例。结合《教师法》的有关规定，可以将教师权利大致分成两类，一类叫专业权利（包括从事教育教学工作、指导学生学习、参加培训进修、具有学术自由等），另一类叫政治参与权利。其三，“价值排序”。在特定的问题语境中确定不同面向在必要性或者重要性上的优先次序。还以教师权利为例。一般来说，教师的专业权利更被重视，因为如果这些权利付诸阙如，教师将难以开展正常的教育教学活动。至于政治权利和教师发展的关系

却不是非常清楚。例如现实生活中，教师几乎没有任何政治权利去参与从学校层面到国家层面一系列牵涉自身根本利益的制度的设计（如教师工作考评、教师福利待遇等方面），但仍然可以有相当大的空间，去做好自己的教书育人工作。似乎教师可以在政治权利“沦丧”的情况下去实现自身的专业发展。对此，我们可以这样回应。政治参与之于教师发展具有工具性价值。如果教师没有积极参与与制度设计的政治权利，一切只是仰仗上级领导的仁慈和同情，专业权利将变得毫无保障，比如鉴于当前若干教师负担过重、待遇过低的现状，这些教师的专业发展根本就无从谈起，因此政治权利是保障教师专业权利的必要条件。此外，政治参与本身还具有内在价值（前文对此有所论述，兹不赘论）。总而言之，现实生活中为了促进教师全面发展，有必要在肯定教师专业权利重要性的同时，也肯定政治权利的重要性乃至优先性。

第三，“整体性”地把握理论主题。在建立分析框架时，如果说“具体化”重在“同中求异”，从同一个主题中理出不同的面向；那么“整体性”则重在“异中求同”，全局性地把握不同的理论，认为“每一种理论都可被看作是在思考一些共同的问题，每一种理论都是对先前的理论都具有的弱点和局限做出的回应；于是，随着该研究领域的扩展，我们渴望看到贯穿于其中的进步”[19]。细言之，研究者首先要分析不同的理论是否考察了共同的问题；其次要辨明后来的理论对于相同的问题是否给出了“不仅异于而且优于先行理论的解决方案”[20]；再次，将“进步”之处贯通起来，便可获得整体视野。

（三）强化哲学之思

教师哲学欲构建适切和周全的研究立场，就需要强化哲学之思，审视并矫正自身以往立场的偏颇之处。那么如何去展开哲学之思？具而言之，可以从以下三方面的思维方式着手。第一，“脉络性”思维。前文对“具体化”与“整体性”的论述，就牵连出一种注重理清脉络的思维方式。具体即将“具体化”和“整体性”并置思考时，就启发我们在理解事物时，可以同时从“涉内”（关注该事物是否内蕴丰富的脉络）与“涉外”（辨明该事物的脉络与其他事物的脉络是否存在共通之处）的维度来进行。如在思考教师职业价值问题时，就可探讨

教师职业价值内部是否蕴含不同的脉络；历史上关于教师职业价值的不同论断是否有共通之处，若有共通之处，那么是否又有进步之处。

第二，“批判性”思维。该思维类似于分析哲学的“清思”立场，旨在批判性地检视和审查教师哲学理论中的概念术语、命题。具体可从四个逐次展开的层面而展开。首先是规范性层面，考察与深究这些概念或术语的内涵与外延；其次是逻辑性层面，在廓清概念的基础上进一步研判概念之间的逻辑关系（同一、真包含、交叉抑或不相容）且分析这种逻辑关联是否妥当；再次是有效性层面，分析它的价值与意义，对其他概念、命题以及有关的理论体系产生的“影响”；最后是可行性层面，分析它在实践中是否可行，可行与不可行的依据又是什么。^①例如，针对教学是师生双方借助于理性进行的一次次探险^[21]的命题，就可以展开四个层面的反思，考察什么是“理性”，什么是“探险”；“教学”与“探险”之间又是什么关系，把“教学”界定为“探险”在逻辑上是否妥当；它相对于以往对“教学”的界定而言，独特的价值或进步的意义是什么，它与教师哲学中其他有关命题关系是怎样的，在整个教师哲学理论中居于何种位置；这种对教学的界定在教师教育教学实践中能否易于被把握，现有的手段能否保证它的践履。如果可以保证，实施这些手段时会不会带来其他意料之外的后果。如果无法保证，又该如何调整或更新手段。

第三，“辩驳性”思维。“理不辨不明”，学术研究贵在争鸣与辩驳，然而当前教育研究领域却少有质疑与商榷，研究者多是自说自话，这显然有碍于教育理论研究水平的提升。对此，黄济先生曾坦言，“教育战线的争鸣还不够，没有学术上的争论，就不会有学术的繁荣。对一个问题持有不同意见和态度是常见的事，而且是好事，只有通过讨论和辩驳，坚持正确的，克服错误的，才能逐步接近真理，繁荣学术”。^[22]教师哲学研究领域强化哲学之思的重点，便是展开辩驳性思维，清理以往研究逻辑论证上的误区。其一，考察观点前提基础的合理性。以教师发展为例，当前一些学者致力于采用叙

事、访谈、观察等质性研究方法，探明制度情境中教师发展的困境和出路。研究者的论述逻辑多是强调在刚性的制度背景下，教师要通过策略性地表达对学生的爱，来促进学生的进步，从而让学生和自己都感受到幸福。如有学者指出面对固化的考试制度，李老师的同情能力和同情心只能在制度的夹缝中得以生长，她只能在力所能及的范围内，“用心灵关注心灵”，通过“忠恕”之道，达成对于学生真正的关爱。对于力所不能及的国家统一考试制度，李老师只是表示无奈，“这个东西也不是咱们可以改变，咱们可以控制的，只能适应”。^[23]该学者研究的前提设定（“外在的制度环境难以改变”）本身的合理性便值得怀疑。事实上，制度的刚性总是被人为地夸大了，教师身边的具体制度以及国家层面的宏观制度并非不可改变。进言之，如果制度（准确地说是元制度，最高层次的制度）不进行改革，不趋于公正，教师发展的困境将始终无法被消除。其二，关注“滑坡难题”。分析一个观点时，如果坚持或否定这个观点，会不会如同踏上一个滑坡，不可避免地滑向一些危险或荒谬的观点。还以该学者的研究为例，如果一味地主张制度“刚硬无比”、无法改变，就有可能滑向轻则“适应性偏好”重则“自证预言”的后果，前者即当教师因为制度的缘由而不能实现某些所期冀的目标时，就会逐渐丧失对目标的渴求，进而说服自己，那些无法达致的目标本来就毫无价值，从而只偏好与自己现实能力相吻合的事情^[24]；后者即教师如此预期制度，制度就会如教师预期般出现，因为教师自己就是这个世界的参与者，结果是教育共同体批判性的丧失，教师想象力的退化和行动力的弱化^[25]。

其三，辨析观点推导过程本身的合理性。具体即，辨析推导过程中因果关系是否成立，如教育民主化的形势下，教师要尊重学生的人格，师生间要实现人格平等，能够据此推出“师生间也要实现权利上的平等”？显然不行，现实中教师主要从事教育教学工作，重在引导学生积极向上和全面发展；学生主要是学习，二者的角色和职责不同，应该享有的权利具有很大的差异，因此“师生间实现权利

① 郑金洲. 中国教育学 60 年 [M]. 上海：华东师范大学出版社，2009：241. 需要言明的是，这里对郑金洲的观点依据笔者的理解做了调整，比如将“对合规则性的批判反思”简化为“对逻辑性的批判反思”，将“对可行性的批判反思”与“对有效性的批判反思”次序颠倒。

平等”既不可能亦无必要；辨析因果关系是否颠倒，国内早期文献在论证教师专业化的合理性时，经常列举西方国家早已开展教师专业化的事实，即“因为很多国家都已经开展教师专业化，所以它有价值”。可这恰恰说反了，因为教师专业化本身有价值，所以很多国家才会去开展它；辨析过程是否前后矛盾，在一些学者看来，根据相对主义价值观，价值是相对而平等的。不同的人关于美好生活的理解是不一样的，都理应受到尊重。因此如果教师向学生宣扬或灌输自身关于美好生活的理念，就是不道德的，这等于将自己的价值观念强加于学生，没有注意到学生是与自己关系平等的行为主体，这可能就会阻碍学生进行独立的思考和选择。反驳如下：“教师将自己理念强加于学生是不道德的”本身作为一种观点，如果被相对地理解，本质上就并不比它的对立面更优越，也就是说我们也可以认为“教师将自己理念强加于学生不是不道德的”，因此实际上我们无法对于“教师将自己理念强加于学生”的行为做出道德与否的价值判断。如果被绝对地理解，那就无异于承认一种绝对价值——“教师将自己理念强加于学生就是不道德的”——的存在，这就与相对主义的逻辑前提“价值是相对的”相矛盾^[26]。

[参考文献]

- [1] 徐龙, 杜时忠. 回归还是进取?——教师专业发展价值取向之辨析 [J]. 现代大学教育, 2015 (2): 25—32.
- [2] 陈友松. 当代西方教育哲学 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1982: 135.
- [3] 王坤庆. 教师专业发展境界: 形成教师个人的教育哲学 [J]. 高等教育研究, 2011 (5): 25.
- [4] [21] 石中英. 教育哲学 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2007: 36—37, 166.
- [5] (美) 戴维斯. 哲学的政治 [M]. 郭振华译. 北京: 华夏出版社, 2012: 131—132.
- [6] [26] 徐龙, 杜时忠. 论教师爱“好” [J]. 教育发展研究, 2014 (8): 74, 73.
- [7] 余维武. 论教师公正 [J]. 教师教育研究, 2013 (6): 1—5.
- [8] 李润洲. 教育哲学: 哲学地思考教育问题 [J]. 教育研究, 2014 (4): 32—33.
- [9] 苏君阳. 公正与教育 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2008.
- [10] 张相学. 主体性教师的构想与教师教育的变革 [J]. 山东教育科研, 2002 (7): 49—51.
- [11] 高伟. 回归智慧, 回归生活——教师教育哲学研究 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2010: 183.
- [12] 陶志琼. 教师德性论 [A]. 叶澜. 教师角色与教师发展新探 [C]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 73.
- [13] 钱永祥. 政治哲学作为道德实践 [A]. 周保松. 自由人的平等政治 [C]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2013: 1.
- [14] 周保松. 自由人的平等政治 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2013: 268.
- [15] [25] 周保松. 政治的道德 [M]. 香港: 香港中文大学出版社, 2014: 90. xvi.
- [16] 周保松. 走进生命的学问 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2012: 14.
- [17] 陆有铨. 躁动的百年: 20 世纪的教育历程 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2012: 54.
- [18] 金忠明. 教师教育的历史、理论与实践 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2008: 25—38.
- [19][20][24] (加) 威尔·金里卡. 当代政治哲学 [M]. 刘莘译. 上海: 上海译文出版社, 2011: 第二版序 1. 第二版序 4. 16.
- [22] 黄济. 总序 [A]. 苏君阳. 公正与教育 [C]. 北京: 教育科学出版社, 2008: 5.
- [23] 江淑玲, 陈向明. 社会文化视角下教师同情心践履的研究 [J]. 教师教育研究, 2015 (3): 71—78.

(本文责任编辑: 江 东)