

教师发展的最高境界:教师生命自觉*

岳欣云

(首都师范大学首都教育发展协同创新中心/首都师范大学教育学院,北京 100048)

摘要:根据教师对教育意义的觉解程度,我们将教师发展分为三种境界:以教育为职业的匠师境界、以教育为专业的能师境界、以教育为事业的人师境界——生命自觉的发展境界。教师生命自觉有利于教师潜力的最大发挥,有利于教师主体性的发展。教师生命自觉要求教师有思考生命的自觉、尊重生命的自觉、成长生命的自觉。

关键词:教师生命自觉;教师发展;境界

在对中小学教师进行研究的过程中,我们发现,有些教师之所以脱颖而出,成为教学名师、特级教师,除了与教师的个人天赋、知识基础有关外,更主要的与教师的专业自觉意识、专业发展境界有密切关系。特级教师窦桂梅在反思自己成长经历时曾说,“教师成长固然有赖于好的环境,但更重要的取决于自己的心态和作为。我以为社会是课堂,实践是砺石,他人是吾师,自身是关键。只要务实肯干、积极进取、开拓创新,就会在现实生存的土壤中找到自己的生长点,并以自己的成长影响周围。从这个意义上说,谁来给教师良好的成长环境?是教师自己。”(窦桂梅,2004)我们经常看到有些教师自觉地主动地寻求专业发展,有些教师则以被动应付的方式对待教育教学。优秀教师的脱颖而出虽与境遇有关,但更根本的原因在于他们积极进取、执着追求、不断创造的生命自觉意识。教育是以生命发展和完善为直接目的的活动,教师只有具有生命自觉意识,将教育作为自己的生命组成部分来看待,以积极、自觉的心态促进自己和学生的生命发展,以创造而不是应对的方式面对教育环境,才能发展到更高的层次。

一、教师生命自觉的意蕴

从整个人类发展历史看,人类的生命自觉意识萌发于雅斯贝尔斯所描述的轴心时期。苏格拉底“未经反思的生活不值得一过”与孔子“为人由己”的宣言同时开启了中西哲学的生命自觉意识,这时人类发问的方式是:无论外在环境如何,人能够做什么?人可以希望什么?人能够改变什么?

“认识你自己”既是哲学活动的追求,也是教育活动始终不渝的目标。在机遇与风险并存,不确定性、复杂性、开放性日益成为人们生存背景的今天,培养具有生命自觉意识,善于主动应对挑战的一代新人,更显得尤为必要。正是在这样的时代背景下,叶澜教授呼吁把培养生命自觉的新人作为基础教育的核心价值观。我国当代哲学家黄克剑先生在其教育论述中,亦有类似的认识和表达。他说,“教育若不偏落在生命之一隅或生命的重心之外而沦为种种狭隘功利的手段,它的全副精神便只在于以施教者之‘觉’引发受教者之‘觉’、而受教育者之‘觉’又转而影响施教者之‘觉’的那个‘觉’。”(刘铁芳,2006,第4页)

教师只有具有生命自觉,才能担当起培育“学生生命自觉”的根本使命。那么,什么是教师生命自觉?它在教师身上有什么体现?——就成为我们必须回答的问题。根据现代汉语词典的解释,“自觉”

* 基金项目:北京市社科基金2015年度一般项目“北京市U-D合作教师脱产培训有效性提升研究”(15JDJYB008)。

一词兼有“自我觉悟、自我觉察,有所认识觉悟并主动去做”的含义,因此,我们认为教师生命自觉也应包含两层含义:第一层含义是教师通过对教育与生命关系的反思使整个精神世界呈现出一种“自我澄明”的状态或境界;第二层含义是教师在自我觉悟的基础上发自内心地、主动地进行专业发展。教师生命自觉表达了教师对教育问题与自我生存问题的终极性思考,教师通过对教育活动的持续体验和反省,对生命存在意义和价值的领悟,洞彻了教育的真谛以及教育与生命之间的关系,从而把教育作为毕生为之奋斗、体现自己生命价值的事业来看待,在教师发展过程中主动筹划、反思创造,坚定自我,不断完善。

二、教师发展的三种境界

生命自觉是教师发展的内在精神力量,但并不是所有教师都达到了生命自觉的境界。冯友兰先生曾提出了人生的四种境界:自然境界、功利境界、道德境界和天地境界,表明了人生境界随着人们觉解程度的提高而相应提高。做同样的事情,因为觉解程度不同,境界便不一样。“境界有高低。此所谓高低的分别,是以到某种境界所需要底人的觉解的多少为标准。其需要觉解多者,其境界高;其需要觉解少者,其境界低。”(冯友兰,1992,第228页)同样,根据教师对教育意义的觉解程度,我们将教师发展分为三种境界:以教育为职业的匠师境界;以教育为专业的能师境界;以教育为事业的人师境界,即生命自觉的发展境界。

以教育为职业的匠师认为教育外在于生命发展,教育只是谋生的工具和手段,因此,他们多以机械模仿、被动应付的方式来对待教育活动。在学生发展方面,他们多把学生作为没有差别的物来看待,以传递知识作为教育的根本任务;以教育为专业的能师追求专业知识的丰富和专业技能的娴熟,但他们多是基于外在专业标准下的发展,他们能主动适应教育活动的要求,并在变革的教育环境中寻求专业提高,但他们一旦发展到制度要求的顶峰,便会固步自封,缺乏进一步发展的动力。在对待学生方面,他们能认真投入教学,运用多种教学方法提高教学的效率和质量,但却缺少对教育活动的终极性依据——生命发展问题的深入思考;以教育为事业的人师洞彻了教育与生命之间的关系,把教育作为自己生命价值实现、安身立命的场所看待,他们以自觉、积极创造的心态投入到教育活动中,并把启迪学生生命自觉、提升自我生命质量作为教育活动的根本追求。

(一) 以教育为职业的匠师境界

以教育为职业的匠师,把教育当作谋生的手段和养家糊口的方式,他们以被动应付的方式对待教育教学,没有觉解到教育工作对生命成长的价值意义。对他们来说,教育活动外在于生命发展,工作与生活截然分开,教育活动只有外在工具价值而无内在生命成长价值。“假如把牺牲性的行为看成是只对别人有意义而对自己毫无意义的行为,这恰恰意味着自己只不过是一件工具而不是一个显示着人的价值的人,如果一个人自身是无价值的,那么他所做的牺牲也就成为无道德价值的贡献。”(赵汀阳,1994,第76页)

他们在教育工作中多安于现状、墨守成规,以循规蹈矩、不变重复的方式来对待自己的教学,他们是指令的执行者、程序的操作者,他们“年复一年,日复一日地辛勤劳作,却忽视了自身的专业发展,大多数教师因此陷入了“教而不研”“教而不思”的怪圈,从而制约了自身修养的提升和教育教学的可持续发展”(胡青,赵杏梅,史彩娥,2005,第3页)。即使进行教学改革,他们也多是模仿别人的方法技术,很少对教学工作所追求的目标进行思考和质疑。

匠师觉解到了知识与学生自然生命的关系,认识到了知识对于学生升学、考试,以及将来谋生的作用,却没有认识到知识对学生精神发展、智慧养成的作用。因此,他们的教育境界只停留在占有或功利的境界,他们把知识传递本身作为教育目的,把知识当作公认的真理,把传道、授业、解惑当作自己的根本任务。这种以传递、占有知识为本质的教育,放逐了知识所蕴含的生命意义,导致了师生生命的物化。

（二）以教育为专业的能师境界

以教育为专业的能师具有娴熟的专业知识与技能，并能够主动适应教育改革的发展，关注教育方法、教学技术的变化，但由于没有认识到教育对于生命发展的根本意义，他们多以外在的标准和要求作为自己专业发展的动力，他们看起来是有目的、非常主动的，但也只是一种异化的主动。异化的主动是美国著名心理学家、哲学家埃利希·弗洛姆提出来的，他认为现代意义上的主动可分为两类。一类主动是基于外在标准的、工具式的主动，另一类是基于内在需求的、积极创造性的主动。前者是象奴隶那样受到外在强力的逼迫，或是出于恐惧迫不得已而主动工作，弗洛姆又把之称为“忙碌”。后者则是基于对自己工作的内在兴趣，以及认识到了所从事的活动与自己生命之间的内在联系而主动工作。前者从工作的结果中获得满足，后者在工作的过程中就已获得了满足。“现代意义上的主动没有在积极主动(acitivity)和忙碌(busyness)之间进行区分。这两种活动有着根本的区别，我们可以说，这种区别就像‘异化’和‘没有异化’的活动之间那种区别一样。在异化的活动中，我并没有体验到我是自己行动的主体，我体验到的是我的活动的结果，某种与我相脱离、超乎于我之上或与我相对立的“彼岸”的东西。从根本上说，行动的不是我，而是内在或外在力量通过我来行动。我与我活动的结果相脱离。”（弗洛姆，2015，第77页）这种基于外在要求的主动，实际上是一种被动。他们不是基于教育活动中获得的人生内在价值体验和人生意义感而自觉发展，而是基于学校领导要求及专业发展要求而主动适应。“以教育为专业，本质上还是把教育实践作为一种常规式的按照相关规程和知识运作的过程。尽管专业的实践需要精细的能力、规范的知识、娴熟的技巧，但其还是按部就班的，缺乏热情和热诚。虽然专业要求人具有一定的道德责任，但是这样的道德责任是外在强加的，而不是人通过反思性实践和对教育本真价值的追求而自我追求的，也就是说道德不是自主的。专业是一个人谋生和谋利的手段，人从中获得的是外在的荣耀和利益，而不是人生内在价值的体验和人生的意义感。”（金生铉，2011）

在对待学生方面，他们能认真投入教学，运用多种教学方法提高教学的效率和质量，他们教学知识比较丰富、教学技能也相当娴熟，在课堂教学中能够轻松驾驭课堂教学，甚至形成自己的教学风格。但由于缺少对教育的终极性依据——生命发展的深入思考，他们的教学活动仍然浮于方法技巧的表面而不能触及到学生的灵魂与生命。例如：

一个年轻漂亮的小学女老师参加新课程教学比赛，课前经过群策群力，作了充分的准备。比赛那天，她穿了一条漂亮的裙子，裙子上贴满了许多五角星，信心十足地走上了讲台。一切都在预料之中，学生被充分地调动起来了。每当学生做了一个很好的回答，老师就从裙子上摘下一颗五角星贴在学生的脑门上，学生开心极了，课上得很顺利。这时，老师裙子上的一颗五角星掉了下来，恰好掉在还没有得到一颗五角星的一个学生旁边，该学生捡了起来，犹豫了好半天，很想把这颗五角星贴在自己的脑门上，矛盾了一会儿，她还是把五角星交给了老师。老师接过五角星顺手将其贴在裙子上，没有任何表示就继续上课……在整堂课将要结束的时候，又一颗五角星从老师的裙子掉在了一个一直没有得到五角星的学生的旁边，很快就下课了，这位学生也很想将这颗五角星据为己有，思想斗争了一会儿，还是在下课后匆匆跑到老师的办公室将五角星还给老师。这位老师却说：“课上完了，五角星没用了，你把它扔了吧。”（章立早，2012）

这位以教育为专业的能师整节课的注意力都在教学任务的顺利完成上，而不是学生的心理感受和思想发展上，她能熟练地驾驭课堂教学，却无法读懂发自学生内心深处的声音、触动学生的灵魂，因为她没有觉解到教育活动的真谛：以学生生命发展为本。

（三）以教育为事业的人师境界：生命自觉的发展境界

以教育为事业的人师即基于生命自觉的教师。他们能够不断反思教育活动的意义，洞彻教育的真谛和存在性价值，并在教育教学过程中体验到人生的最高幸福与生命价值的实现。他们在创造学生精神生命的同时收获了幸福和充实，各种荣誉、名利都是自然而然的回报，而不是他们刻意追求的结果。“幸福是免除了各种计较性的”“行动者首先感受到的是自己获得很多，即使他也意识到他有所付出，他

仍然觉得获得的更多,所以自由的给予行动使人幸福,它直接地、无代价地使生活变得幸福。”(赵汀阳,1994,第125页)

他们不是工具性地看待教育,而是把教育作为自己生命的组成部分,作为毕生为之奋斗、体现自己生命价值的事业来看待。他们痴迷并深爱着教育,并在教育活动中投入了全部的精力与热情,他们就是教育,教育也是他们。正如加拿大教育学家马克斯·范梅南所说:“一个数学教师不仅仅是碰巧教授数学的某个人。一个真正的数学教师是一位体现了数学,生活在数学中,从一个很强意义上说他就是数学的某个人。”(范梅南,2001,第104页)

拥有生命自觉的教师,多以积极创造的方式对待工作和生活,在创造性活动中,教师的自我实现与教育活动的价值实现是一体的,“在没有异化的主动中,我体验到自己是自己活动的主体。没有异化的主动是一个创造、生产的过程,我与我的产品始终保持联系。也就是说,我的活动是我的力量和能力的表现,我、我的活动和我活动的结果合为一体”(弗罗姆,2015,第78页)。

在学生发展方面,拥有生命自觉的教师不仅能够觉解到知识与学生自然生命发展的关系,还能够觉解到知识与学生精神生命发展的关系,从而将自己的教育境界提升到了存在或精神的境界。处于精神或存在境界的教师具有以生命发展为本位的教育信仰,深切的生命关怀意识,他们虽然也看重知识技能的传递、教学方法的运用,但他们清楚明白地知道,知识技能只是服务于生命发展的工具,教学方法只是教育活动的内在表现。生命才是教育活动的原点,教育活动的根本使命是促进师生精神生命的完善。他们所有的教育活动都渗透着他们对生命发展、人生意义的思考,当教育活动出现问题或疑惑时,他们也会将其置于生命的视域下对其合理性进行拷问。

三、教师生命自觉对教师发展的意义

教师生命自觉有利于教师以内在自觉的意识面对教育和生活,从而发挥自己的最大潜力;也有利于教师在形形色色的教育改革方案面前,自主选择、独立判断,坚持自己的教育理想与信念。

(一) 教师生命自觉有利于教师潜力的最大发挥

缺乏生命自觉的教师多以外在要求和标准作为自己发展的动力,从初任教师到技能熟练教师,这种发展方式还能勉强奏效,而一旦教师发展到了外部梯度的顶端,成为学校的高级教师或骨干,这种发展方式的弊端就暴露无疑了,因为他们以前的工作动机主要来自获奖、晋级等外在动机,发展到这个程度,外在要求几乎没有了,他们往往就会处在教师发展的“平和宁静期”或“游离悠闲期”,抱着以前的业绩沾沾自喜,缺乏进一步发展的动力,生命未老,发展已息。而拥有生命自觉的教师,能够不断反思教育活动的意义,洞彻教育活动与生命发展之间的关系,并在教育教学过程中体验到生命价值的实现。他们把教育作为毕生为之奋斗、体现自己生命价值的事业来看待,从而能够超越体制的限制,在教育活动中研究探索、不断超越,成为自我更新型教师。他们的发展动力不仅来自于外在的要求,更来自于对生命意义的拷问和对教育使命的深刻认识。他们往往以创造而不是应对的方式面对环境,即使他们发展到了外在标准的顶峰,依然会有旺盛的发展需求。同时,他们在暂不如人的情况下也不会自怨自艾,而是从自己的点滴成长中确证自我生命的价值,坚定生命发展的信念。

(二) 教师生命自觉有利于教师主体性的发展

主体性是人的根本属性,是人作为主体在实践活动中表现出来的自主性、创造性、选择性、独立性等功能属性的总和。“主体性实质上指的是人的自我认识、自我理解、自我确信、自我塑造、自我实现、自我超越的生命运动及其表现出来的种种特性,如自主性、选择性和创造性等等;它是人通过实践和反思而达到的存在状态和生命境界,展现了人的生命的深度和广度,是人的生命自觉的一种哲学表达。人的生命自觉的表达形式是多种多样的。人的生命有多么丰富,主体性的内涵就有多么丰富;人的生命自觉达到什么程度,主体性就会高扬到什么程度。”(郭湛,王文兵,2004)

具有生命自觉的教师,不仅在内部世界的建构中表现出主体性,能够正确认识、规划和发展自我,而且

在与外部世界的作用中表现出主体性,能够在外部教育实践活动中自主选择、独立判断、不断创造。拥有生命自觉的教师不会在形形色色的教育改革方案面前茫然迷失、无所适从或随波逐流、被动应付,而是能够运用自己的教育洞见真诚深入地思考教育问题,运用自己的研究见解不断创造教育活动。

拥有生命自觉的教师能够敏锐地把握时代发展的脉搏,正确认识社会发展与个人生命发展之间的关系,知道如何在时代发展的大潮中实现自己的生命价值。即使面对不利的环境,也不会一味地怨天尤人或苛责环境,而是积极主动寻求方案,把问题转化为发展的空间,在不可能性中寻找生命发展的可能条件。他们知道,自己就是环境的一分子,与其一味地埋怨环境,不如从自我改变做起。他们对自己的生命力量充满信任,也对外界具有睿智的眼光,既具有开放虚我的心态,也善于从自然环境、他人思想中汲取营养。

四、生命自觉对教师的要求

(一)教师要有思考生命的自觉

教育的根本问题是生命发展问题,作为教师,需要对“人是什么”“知识与人的生命发展之间的关系”问题有自觉的思考和认识,教师只有在日常教育活动的反思中不断触及知识与人的关系,知识对生命的发展价值这些根本性的问题,才会深刻领悟教育活动的真谛、洞彻教育活动的终极意义。中小学教师并不缺少对教育实践的反思,只是大多数教师的反思还停留在教学方法变化、教学技艺翻新层面,很少触及到教学活动中的主要困惑和学生成长中的迫切问题,对教育问题的思考深度限制了教师的发展空间,使他们最多成为专业能师,却很难成为生命自觉的教师。教师具有思考生命的自觉,才能发展到更高的境界。“现实中,很少有教师是在弄明白了人是什么之后才去从教的。甚至有的就从来未思考过这个问题,因而很少有清醒的自觉的那种状态。可是,另一个方面,凡是有所感悟、有所成就的教师,又都毫无例外地对人是什么会有这样那样的领悟,自觉不自觉地达到了某种境界,都会触及哲学的那个基本问题。”(张楚廷,2011)“自觉的教育工作者必自觉地关注(人是什么)这一问题,并在自己的实践中日益深化对人的丰富性、微妙性、多样性、多面性的理解。在很大程度上,教育自觉就表现为对这一问题的自觉思考。”(张楚廷,2011)

(二)教师要有尊重生命的自觉

教师越是自觉自爱,就越是能爱他人、爱学生。拥有生命自觉的教师既不是从教师立场、也不是从教材立场,而是更多地从儿童生命立场来看待教育问题,他们时刻关注学生生命的独特性,以开发学生的生命潜能作为教育活动的出发点和归宿,使每一堂课、每一次教育活动都尽量焕发出学生生命的活力。“这样的话,在孩子内心,教师就像一个神灵,能够唤醒和激发他们强大的生命力量。教师的一个手势、一个眼神、一句话,都可能会成为孩子行动的强大动力,她差不多就会占据孩子的心灵。”“心灵和生命受到教师尊重的孩子活泼、生动、充满活力,他们喜欢教师,愿意服从她。教师的尊重让他们充满生命力,而得到尊重的他们希望从教师那里继续获得新的生命力。”(蒙台梭利,2013,第71页)

在前苏联的一所学校,校园的花房里开出了美丽的玫瑰花,每天都有很多同学前来观看,但都没有人去采摘。一天清晨,一个四岁的小朋友(就读于该校幼儿园)进入花房,摘下了一朵最大、最漂亮的玫瑰花。当她拿着花走出花房时,迎面走来了该校的校长。校长十分想知道小女孩为什么要摘花,便弯下腰亲切地问:“孩子,你可以告诉我你摘下的花是送给谁的吗?”“送给奶奶的。奶奶生了重病,我告诉她学校里有一朵很大的玫瑰,奶奶不信,我这就摘下来送给她看,希望她早点好起来,等奶奶看完了之后我会把花送回来。”听完孩子的回答,校长的心颤动了。他牵着小女孩的手,从花房里又摘下了两朵大玫瑰花,说道:“这一朵是奖给你的,你是一个懂事的孩子;这一朵是送给你奶奶的,感谢她养育了你这样的好孩子。”这位校长是谁呢?他就是伟大的教育家、万世景仰的育人楷模苏霍姆林斯基(吴非,2005)。

看完这则故事,我们的心灵深处也会受到极大的震撼,教育只有触摸到了孩子的心灵,才会爆发出

强大的精神力量。教育是一项通过生命、为了生命的事业,是一项让自己和他人变得更美好的事业。具有生命自觉的教师在教学活动中,始终充满着生命的意识和对生命发展的敏感性,他们会谦恭地对待生命的发展,虚心倾听来自每个生命的表达和呼声,关注每个生命的差异性、独特性、丰富性。他们相信生命拥有自我发展的潜能,他们不会强迫学生接受知识,而是引导学生发现、形成自己的观点。

(三) 教师要有成长生命的自觉

教师要在教育生活中不断反思、不断创造,具有成长生命的自觉,才能提升自己的教育境界。“教师成长方式其实很简单很一般,但不简单不一般的是,名师对基本规律的高度认同与坚守,显现着不同于一般教师的‘成长自觉’。”(成尚荣,2009)对于大多数教师来说,他们的发展阶段一般遵循着这样的轨迹:生存期、稳定胜任期、高原平台期。而对于教学名师来说,他们在高原平台期之后会有一个成功创造时期,这是教学名师脱颖而出的关键时期,大多数教师没有跨越高原平台期成为教学名师主要是因为他们缺少不断发展自我、不断超越自我的生命自觉意识。主动发展、成长自觉是名师成功的关键性、决定性因素。“作为名师,当他人职后,都有一个适应期。从适应期、成熟期和高原期到成功期是四个差距较大的台阶,只有少数人才能不断超越跨进成功期。相当一部分教师甚至无法逾越适应期而进入成熟胜任期。这固然与影响教师成长因素的复杂性有关,更与教师自身的努力程度有关。”(王铁军,方健华,2005)教师发展如果要突破高原平台期获得进一步发展,就需要有成长生命的自觉,始终坚持在教学中研究,以研究促教学,并把教研互促变为一种自觉的成长方式。以研究的意识对待教学会使教师保持开放的头脑和宽容的心态,从而不断思考质疑已有的教学模式和教学方法,并在教学研究中体验到教学的胜任感、生活的充实感、学生的爱戴感、探究的新鲜感、成功的愉悦感、生命的成长感等,这些都会进一步强化教师对教育教学的热爱,增强教师自我效能感、提高教师的成就动机。正如中学语文特级教师、南京市首批“教授级”高级教师曹勇军所说,“语文课堂是神圣的,我对语文教学充满虔诚和敬畏。每次从高三循环回到高一,总有一种不适应感,会对从前的想法和做法产生质疑。1995年我开始高一新一轮教学时,有一种越来越强烈而突出的感觉,迫使自己思考、回答‘语文是什么’、‘为什么要教语文’、‘怎样才能教好语文’等问题。”(杨跃,徐雁,2009)成长生命的高度自觉,使他在孜孜不倦的探索和研究中获得成长自我、超越自我的乐趣,在持续不断的创造性劳动中获取成功体验,从而不断提升教育境界、成为教学名师。

参考文献

- 成尚荣.(2009).生活在规律中的主人——谈名师成长的方式.人民教育,(9),46-49.
- 窦桂梅.(2004).激情与思想:我永久的追求——特级教师专业成长研究.课程教材教法,(9),3-13.
- 范梅南.(2001).教学机智(李树英译).北京:教育科学出版社.
- 冯友兰.(1992).冯友兰学术论著自选集.北京师范学院出版社.
- 弗罗姆.(2015).占有还是存在(李穆等译).北京:世界图书出版公司北京公司.
- 郭华.(2008).名师是怎样成长起来的——从对五位名师质的研究中谈起.中国教育学报,(8),31-34.
- 郭湛,王文兵.(2004).主体性是人的生命自觉的一种哲学表达.唐都学刊,(3),13-15.
- 胡青,赵杏梅,史彩娥.(2005).教师自我发展能力培养与提升.北京:华龄出版社.
- 金生铉.(2011).以教育为志业:教育家的精神实质.中国教育学报,(7),1-6.
- 刘铁芳主编.(2006).回到原点——时代冲突中的教育理念.华东师范大学出版社.
- 蒙台梭利.(2013).蒙台梭利早期教育法(成墨初等译).哈尔滨:黑龙江教育出版社.
- 王铁军,方健华.(2005).名师成功:教师专业发展的多维解读.课程教材教法,(12),70-78.
- 吴非.(2005).永不凋谢的玫瑰.教育发展研究,(4),107.
- 杨跃,徐雁.(2009).镶嵌在理论与实践中的教师成长.教育理论与实践,(12),33-35.
- 张楚廷.(2011).教育自觉与哲学自觉.高教研究与实践,(3),3-6.
- 章立早.(2012).若干教育案例点评.中小学教师培训,(12),21-22.
- 赵汀阳.(1994).论可能生活.北京:生活·读书·新知三联书店.

(责任编辑 陈振华)