

# 责任伦理视角下的师生关系及其建构

孙嘉蔚

**【摘要】**责任是师生关系建立和发展的基石,但在由问责主导的教育监管背景下,师生关系开始面临深层挑战。与服从既定的权力关系或外部规定不同,师生关系作为独特的伦理关系,其形成过程本身应该成为一种出于责任、传递负责任的态度进而唤起学生责任意识的教育实践。师生关系的责任伦理框架涵盖责任的公共性、前瞻性和代际性三个维度。基于责任伦理建构师生关系,应以尊重触发责任意识,以对话促进责任共担,以理解引领责任延续。

**【关键词】**责任伦理;师生关系;主体;他者性

**【作者简介】**孙嘉蔚,上海师范大学教育学院师资博士后,主要从事教育基本理论、教育伦理学研究, E-mail:466042508@qq.com(上海 200234)。

**【原文出处】**《教师教育研究》(京),2024.2.59~65

**【基金项目】**本文系“国家资助博士后研究人员计划”阶段性成果,资助编号(GZC20231682)。

师生关系是教育实践中最基本也最复杂的人际关系。在师生之间形成一种支持性的关系,并且不断提升和维系这种关系的内在品质,对于学生的人格、德性及其社会性发展而言具有重要作用。相应地,教师处理这类关系的能力也构成教师专业精神或素养的关键要素。当前,已有研究提出师生应建立“共生互学”的关系,以及明确师生各自承担的角色义务、形成“师生共同体”或“共生体”的必要性<sup>[1]</sup>,但在深层意义上,理想的师生关系建构还需要一种前提性的考量,即师生关系作为一种伦理关系的独特性及其在此基础上实现协同发展的可能性。从实践来看,师生关系面临一种形式化的发展趋势,教师更多诉诸工具性或策略性的取向,特别是在外部的监督和约束下,教师的教育责任被窄化对可测量指标的达成和维护,这容易弱化甚至忽视教师在师生关系中主动发起行动的独特责任,也难以真正激发学生为自身行动负责的意识。那么,责任在师生关系的发展中意味着什么?责任伦理又何以构成理解当代师生关系的重要视角?为澄清这些问题,本文从支撑师生关系的责任意涵出发,探索构建其伦理框架和实现路径。

## 一、师生关系作为一种的责任关系

责任作为一种伦理价值,或者说作为根本性的伦理要素,与人们从事的特定职业和担当的角色属

性密切相关,并且潜在地影响每个人内在的身份认同。在教育领域,师生关系的建构不仅以日常生活或公共领域中的责任伦理为基础,而且含有影响更为直接且深远的道德价值和教化功能。

### (一)责任:师生关系的独特属性

师生关系在根本上是伴随教育事业所内含的必须履行的伦理责任而确立的,其中的责任既具备专业规范的基本功能,也在教育实践中呈现出特定的道德意蕴和育人立场。然而,当前教育中的责任观念显现出一种日益增强的监管或控制的消极取向。多数情况下,教育立法和监管部门都将教师专业伦理视为一种道德附加措施(moral add-on)<sup>[2]</sup>,这意味着教师被当作能够自我指导的理性的集体人,其专业行动的发生乃是因为受到外部规定的绩效指标和公开发布的道德原则的驱动。在一种普遍化的、赋予权力的表象之下,教师看似是自由的主体,可以根据所拥有的专业知识和技能及其附带的道德义务来对学生施加影响。但是,遵守行为准则并不等同于教师作为主体的行动选择以及对既有准则的主动回应。换言之,教师可能并未意识到自身在教育实践和人际关系中所应承担的责任。当教师的工作越来越广泛地被定义为各种工具性的术语(如绩效指标、绩效工资等)时,在这类限制性的专业标准和教学成效的测量中,关系性的责任

内涵也会被逐渐边缘化。相应地,学校领导和教师同样很容易关注到学生应该在多大程度上对自己的表现负责,即如何使他们的行为符合其合理的角色定位。

此处,有必要区分“责任感”(sense of responsibility)与“责任化的技术”(techniques of responsabilisation)。<sup>[3]</sup>问责制的运行使教育过程变得更像一种技术性和契约性的工作,它致力于在人际间生产一种适合于质量管理体系的经济关系乃至霸权关系,这很可能消解教师内在的教育责任感,削弱教师对真实的、具体的学生负责的伦理意识,简化师生关系及其互动的复杂性,相应也剥夺师生为自身行为和活动负责的机会,使之充斥着对满足绩效指标和提升考试成绩的永久焦虑。在师生之间,教师可能熟知且熟练运用针对学生的评判标准,但较少会将这种规范性的期望转换成教师的自我判断。也即,任何角色责任都是应被所有符合角色的行动者所普遍接受的规范,标准化的责任框架有利于提升组织环境和个人倾向之间的契合度<sup>[4]</sup>,但并无助于增进教师以价值上可取的方式回应学生的道德能力。譬如,一些教师会轻易地将个别学生的“怪异”性格或“糟糕”表现归咎于其“外来人员”或“随迁人员”的家庭背景和区域文化因素,甚至有教师认为,减少此类招生即可维持学校整体的教育水准。实际上,这种分类和应对方式将学生降格为教师自身偏见的产物,剥夺了学生作为人的完整性并抑制了他们发展和学习的可能性。<sup>[5]</sup>

## (二)从“问责关系”走向“责任关系”

可以看到,问责制的实施依靠明确的评价指标,遵循“目标-手段”或“控制-服从”的逻辑,将教师的责任单一化,局限在对学生的学业质量、成绩排名、行为表现、发展成果等可显性化的结果产生的监测和追踪上,忽视了这种责任本身在师生关系中的复杂性和隐含的道德属性。在伦理关系中,教师可能自愿承担的责任实则远超出由外部规定的正式义务。<sup>[6]</sup>过于依赖问责制,不仅会削弱师生交往的本体价值,而且对由此奠基的、教育中可能形成的多样化的伦理关系造成负面影响。不同于权力关系的直接延伸或者对外在的义务规定的简单服从,师生关系作为一种有待探索和诠释的伦理关系,其形成过程本身就应该成为一种出于责任并且传递负责任的态度、唤起学生责任意识的教育实践。教师作为教育者,其责任从一开始就是以学生

为根本指向的。尽管在学校制度和组织层面,教师作为专业群体需要对学校的利益乃至社会的期望负责,但教师责任的特殊之处正在于审慎调和这种多元的关系结构,从育人的根本立场来考量自身行为(无论管理、教学还是其他方式)对学生成长带来的后果。

实际上,学生的在场作为一种存在主义的事实,本身就构成教师责任的伦理来源,使教师的出场变得有意义,这种内在于主体的责任意识优先于师生的自由选择的权利,也支撑着师生关系的维持和发展。反过来,对生命成长而言,教师的责任就是不可替代且不可推卸的。其中,教育责任尚待被重新定位于对自我和他人之间关系的一种生产性的实践,而不是单纯依赖于情感联结的个人事务或者仅仅指向自我的治理技术。更进一步说,教师的专业伦理意识首要地表现为对其自身与学生之间展开的关系性的实践负责,这就需要优先承认责任本身所内含的以他人为导向的关系性的倾向。无论教师是示意和询问、责备或赞赏、接受或拒绝学生,都显现出或隐含着关乎学生的重要责任。因此,对师生关系的责任意蕴的诠释,固然离不开义务论、功利主义或实用主义等立场间的综合,但更需要对教育者、受教育者以及在二者间展开的教育过程本身的“存在”特性予以审慎考量。如比斯塔(Biesta, G.)认为的,主体性的根源或构成主体性的基石是“作为独立存在的你我的回应方式”。<sup>[7]</sup>对师生而言,无论教师对于学生作为(潜在)主体的发现和支持,还是学生对于自身和他者同为主体的认识和接纳,都依赖于一种非本质性的、非终极性、有待形成的回应能力(response-ability)。师生间独特的伦理属性正体现于此,即教师作为教育者的责任,既是对新来者予以支持也是对师生身处的共同世界进行创造和维系的责任,不仅意味着开启一段由教师优先且无条件承担责任的特定关系,而且指向将责任意识传递下去并将这种意识提升为对异己主体和由相异之人形成的伦理实体的回应能力。

## 二、师生关系的责任伦理框架

在师生构成的责任关系中,教师并非绝对支配或任意决定关系的一方,而是需要不断引导、调试关系的走向,以使负责任行动的选择和发起者由教师最终移至学生。其中,责任主要涉及公共性、前瞻性、代际性三个维度。

### (一) 责任的公共性:从自我到他者

教育领域作为一种准公共领域,其中展开的人际关系是经由各自的行动才共同织就的交往关系。由于行动蕴含着不可预测性和无限性,每个行动者同时也是一个遭受者,因而在多样化的他者在场的关系网络中,无论对于教师还是学生而言,行动(言说也是一种行动)本身就是责任,一种通过相互成全、相互影响来共同彰显生命价值的责任。尽管学生缺少参与现实的公共生活的经验和对公共生活的清晰意识,但从人类的政治本性(个体作为一种政治性存在的普遍性)来看,对自身行动的选择和行为后果的承担就构成公共交往的基本前提。阿伦特(Arendt, H.)认为,唯有行动的发生才完全依赖他人的持续在场,而在孤立状态中行动是不可能发生的,处于孤立状态甚至意味着被剥夺了行动的能力。“在人这里,他与所有存在者共有的他者性,以及他与所有有生命体共有的差异性,变成了独特性,而人的复数性正是这独特的存在者悖论般的复数性。”<sup>[8]</sup> 对自我负责的行为并非是“唯我”的表现,而是表明对自身行为影响进行预判后的审慎选择,这一过程离不开对一切在场者或可能承受“我”的行为结果的人的关注。

“他者”不只是关于“他人”的观念,而且是来自另一个不同于自我的“主体”的意识。就师生关系而言,“他者”主要指的是能够激发教育责任、构成教育活动的起点和归宿的关键一方,通常是受教育者或学生,尤其是可能受制于边缘性的身份和处境的学生。虽然教师没有预先选择接受特定学生(同时排斥另一部分学生)的自由,但为了使愿意接受、回应和发声,教师可以选择成为主动的呼唤者和行动发出者。换言之,教师的自由是由其对学生的绝对和无限的责任所授予的。同时,学校生活容易孕育基于私人关系和共同身份的友爱,却很难产生基于多元视角的批判性距离和对陌生性的想象。只有在公共领域,人们才可能通过言说与行动而平等地相互显现,亦即揭示各自的独特性,此时言说是一种自主的行动选择而非表演手段。从更广泛的社会情境来审视师生关系,有必要将“他者”延伸为同为公民的师生可能共同面对的看似陌生但又息息相关的存在者,由此才能促使学生在教育和日常交往的过程中形成、维持或发展与他者的关系。在此意义上,日常的师生交往本身可以为人际交往提供一种范例,成为引领学生进入更广泛的

公共生活领域并能够自主建构公共交往关系的基础,帮助学生从中获得个体行动的基本原则和边界。

### (二) 责任的前瞻性:从归因到预判

无论是在自我负责还是相互负责的行动中,师生对自身作为主体的认识都是必不可少的,但对于“主体”本身的独断性、威权甚至霸权性等倾向可能缺乏敏锐的意识,这意味着有待主体承担的行动责任应当具备前瞻性的考量。责任的前瞻性维度关注的是行为主体能否预先辨识、主动承担行动的潜在后果,从而有助于解决结构性的不公正问题。与法律话语中的事后责任归属或罪错归因有所不同,前瞻责任要求“所有通过其行为在结构性的过程中促成某些不公正结果的人都要为这种不公正承担责任”<sup>[9]</sup>,就此而言,师生都是其中共同承担责任的学校成员,也是更为广泛意义上的社会成员,因而必须合力改变结构性的过程,以扭转结果的不公正。理解他者的处境(尤其是他者所遭遇的不平等或不公正的实践),实际上将对他者的认识转化为了一个伦理问题,即我与他者的差异不能仅仅被当作知识获取的条件或手段,更重要的是如何基于差异去思考我与他者之间关系的伦理性。相应地,与他者的差异既是“我”的独特性的显现,更是面对差异时“我”应当承担的责任来源。如果“他者”的在场被忽视,“他者”的视角或观点没有被纳入关系之中,那么任何形式的“平等”都缺乏实质意义。比如在一个班级中,占据优势地位的学生有更多机会得到教师关注,而个别处于弱势或边缘地位的学生尽管表面上被允许参与课堂讨论,但这些个别性的经验很难卷入整个课堂所形成的共同经验之中,一部分学生只是被动和虚假的参与主体。此时,教师必须拥有能够发现这些差异并且意识到差异所蕴含的伦理意义的敏感性。

负责任的行动有待突破“你付出我才付出”的对等逻辑,成为超越利益估算的层次上的主动付出,即“我付出,不论你是否付出”<sup>[10]</sup>,面对自身与学生的不平等,对这种关系负责,有时可能会超越教师的承受和反应能力,但这种悬置自身认知、接纳一切不确定性的“消极感受力”(negative capability),构成了师生关系中教师的责任来源。自我承受来自他者的负担,正是这份“超越于我之所为”<sup>[11]</sup>的责任才赋予“我”以独特性。对教师而言,学生并不“作为在我能力之下的世界的客体”<sup>[12]</sup>而存在,

不应变成教师试图认识的对象。反之,教师需要留意对待学生的方式,如分配、筛选、认可、关注等,以免因考虑不够全面而“制造”出难以成为或被承认为“主体”的“他者”,以及习惯于忽视甚至排斥“他者”的“主体”。这意味着,正视课堂中参与程度的差异、倾听这些少数学生的声音、主动回应并且超越这些差异所承受的偏见,是教师必须自觉承担的伦理责任。这种责任不是来自于教师已经成型的关于学生的知识,而是来自对成见的超越和对真实的师生互动的持续投入过程。因此,教师需要关注的是课堂中所呈现出的关系的特殊性<sup>[13]</sup>,并对师生关系本身保持开放性的态度。可以说,这是在双方意向性的交往产生之前对自身和他人的存在所持的一种“伦理性的不安意识”<sup>[14]</sup>,即警觉到任何对差异性的克服都可能是非正义或缺乏充分辩护的。

### (三) 责任的代际性:从过去到未来

在师生关系中,教师既是面向作为主体的学生的他者性存在,也是始终面对着作为他者的学生的主体性存在。主体与他者的关系并不处于一种对立状态,而蕴含着流动、转化、融通的可能性。不过,在一个提倡“以学习为中心”的话语环境下,理想意义上的师生关系结构随之发生变化,教师对学生原本负有的“引领”和“指导”的专业责任开始弱化为“伴随”和“辅助”的旁侧角色。师生关系在专业层面的非对称性逐渐被一种简单的“平等化”愿景所撬动,这在解构教师权威正当性的同时,也弱化了教师作为教育者的使命和责任根基。如何建立和回应这种关系是教师从事教学和管理的先决条件,其中包含着易被忽略或低估的挑战。实际上,主体间交往的平等化追求有必要转向一种平等前提的确立,这并非就是为了“达成双方的同一性”<sup>[15]</sup>,更不必然采取“将他者还原为自我”的手段<sup>[16]</sup>,而关键在于达成共识的过程能否尽可能向所有他者保持开放,不停留于服从多数人的意志。师生双方总会“遭遇”意料之外(尤其是教师眼中例外于既定秩序)的情况,其中“同者会被他者所关涉,但他者却不会因此被同者吸收”。<sup>[17]</sup>“为他者负责”态度的引入,可以成为促进主体间更好地共存的一种伦理的或教育的路径。当进入教育情境时,这种为了他人的自由而负的责任就会被赋予一种特殊的目的论意义,即启迪或激发学生产生去中心化的关联意识。

列维纳斯(Levinas, E.)强调“非意向性”的感受和体验,主张保留他者的原初状态并使其成为自身,可以视为一种伦理学的取径。保留教师与作为“他者”的学生之间的差异、维护其独特性和多样性,尽管是教育过程的伦理基础,但就教育的价值与目的而言并不止于此。那么,“为他者”的伦理责任何以具有“教育”意味?为他者负责的精神能否在师生间传承?由于俗世的和教育性的交往很难保持对他者的无涉,学生作为社会新成员,在文化经验、知识领域等方面也只是暂时的“他者”,因而面对“他者”的教师不可能只等待被动地应答。教育是意向性的活动,教育主体的交往过程也是基于相互的意向性才能展开的,其中也必然涉及对交往对象的认识和对交往关系的反思,最终要促进在场者更好地相互显现自身。在师生互动中,二者虽然平等地拥有人格尊严、享有基本权利,但不同于一般的交往主体,教师还肩负着价值范导的职责与使命——教师对“他者”的责任需要通向学生对“他者”的责任,即传递具有代际间的延续或传承意义的伦理责任精神。承担责任不是因为他者向“我”提出要求,而是主体必须意识到,在无相互要求的情况下也应该主动回应他者,同时有责任为创造一个共享的课堂空间、学校环境乃至更广泛的生活世界作出贡献。一旦主体间“相遇”,就意味着随时准备为对方敞开自身所处的世界。更重要的是,“他者”形态不是定型的,它承载着无限的原初经验并且成为主体经验的开端,对学生而言,可以广泛意指那些尚未被占有、共享或发现的事物。如列维纳斯所说,“教导者的最初教导,乃是教导者作为教导者的在场本身”<sup>[18]</sup>,教师的在场并不被呈交给一种客观的认知或知识形式,而是“因其在场而处于与我的社会关联中”,并且“说出了自我没有能力说出的是(yes),带来了他人的卓越的积极性”。<sup>[19]</sup>可见,在超越主体间现实利益的层次上,每个主体的尊严都具有“神圣性”<sup>[20]</sup>,经由教育的过程,师生之间也才能创造出指向至真至善的“神圣领域”。

### 三、基于责任伦理的师生关系建构

上述责任的划分最终指向教育目的的充分实现,须经由教师的履责行动,赋予学生以共通的责任精神。在责任伦理框架下建构师生关系,应当以尊重为起点、以对话为方法、以理解为归宿,引导学生学会在特定的伦理关系中承担责任,并且在负责的行动中发展关系。

### (一)以尊重为起点,触发责任意识

如果说自我与他者之间责任关系的开启必须以平等为前提,那么此处的“平等”毋宁说是一种“无条件的尊重”,包括对共同具备的公民身份、人的类本质、生命的共在和依存的尊重。尊重原则成为一种伦理推理和论证的思维方式,可以追溯至康德的“黄金法则”,即认为人是目的而不是手段,是能够为自身行为负责的道德主体,要求行为者平等地尊重每个“人”的内在价值,从而据此对待所有人。当实践场域转换至学校教育、实践主体变成教师和学生时,施与尊重和受到尊重的情形就变得复杂了。面对现实中尚未成熟的儿童,教师很难做到无条件地尊重个体的选择或干预个体的自主判断,儿童也无法完全自觉自愿地做到尊重教师,这意味着师生间的责任关系并非能够自然或轻易地建立起来,其间责任发生的前提取决于更为根本的伦理关切和道德原则。

师生关系的建立首先意味着师生作为“人”的相互尊重,教师不仅有责任审慎地面对处于发展中的学生主体意识,而且应当以身作则地教会学生以同等的负责任态度来回应其他主体。以尊重为基础的责任伦理蕴含着对人最基本的关怀,这并非依赖于对人的情感,也不只源于作为人的抽象概念,而是来自人与人之间独特的相互承诺。同时,师生关系是一种非个人化的关系,即并非面向个别学生而建立,而是关涉众多不同的学生个体及其正在发展的主体意识。可见,责任始终关切的是作为类成员的“人”,强调社会的“个性化”而非“个体化”,因为后者可能走向人与人之间关系的“疏离”或“异化”等极端。相反,从自我中心意识中解放出来,意味着觉察自我与他者的共通性,这种共通性并不依赖于具体的经验事实,而是来自人们共同具有的理性特征(如探询行动的理由、追求合乎价值的目的)。

### (二)以对话为方法,促进责任共担

师生关系不同于一般的社会关系,它形成于学校这一特定时空,需要在一定程度上实现社会整合的价值要求,这就意味着,教育的目的和过程势必始终面临“他者”与“自我”之间关系的调和。尽管在列维纳斯那里,“自我”与“他者”无法共同构成一个整体,因为主体从一开始就是“为他者”而存在,这种责任不可让渡、不可替代<sup>[21]</sup>,但当进入现实的教育情境时,责任就不能完全诉诸“我”,他者也

不只是一种绝对的、陌生的神性存在,而仍然需要关注二者之间的相互依赖性、共同面对的未来世界以及实现共同愿景的可能性,进而使得从个体出发的交往关系扩展为更大的伦理共同体。在此意义上,对话的方式有助于求取关于责任的底线共识,形成和巩固学校共同体运作的伦理基础。对话不一定能创造知识或发现真理,达成共识也不意味着发现或共享真理。对师生而言,所要共同探究的“真理”不只来自主客体间的认知关系,还是“由一种与他人——我们的教师——的关系所促成的”<sup>[22]</sup>,它本身就具有超越性,即应当进入真实的、参差的社会关联中,反思在主体与他者、同一性与异质性、确定性与不确定性之间敞开的领域。而在此领域中,多元主体得以充分参与并显现自身,就是正义的体现。

尽管并非所有共识都足以证成一种伦理选择的正当性,但“有效的共识”仍是必须通过对话才能达成的一致性意见,这就需要在主体间展开公开的、非强制性、非排斥性的协商。在此过程中,师生对在场或不在场主体的需求、意见、视角的感知与觉察是明晰各自作为主体所应承担的责任的重要前提。由此,对话可以成为学校探讨和解决伦理问题、促成师生责任共担的一个关键的社会性过程,师生共同归属的生活世界、共同体验的言说情境也将获得发展。当同为对话者的教师和学生意识到“人类是能够面对世界提问的存在,而且是能够通过回答自身的提问,扩大自身世界的存在”<sup>[23]</sup>时,一种超越有限教育活动的责任关系便从中建立。此时,对话不只是出于教师传授特定或确定知识或价值的意图,而是试图引领学生进入并持续地处于对话之中的责任,以帮助不同的学习者成为理想的对话者。

### (三)以理解为归宿,引领责任延续

师生关系的开启总是以理解为目的,最终将学生导向“自我教育”的境界。人的理解在整体上隶属其经验世界的方式,并且总是发生于理解者所从属的共同体中,因而无论在何种关系中,对话的各方都必然存在隐蔽的偏见。这既是创造或重建一种具有教育意义的责任关系的限制因素,也是人类理解的真正条件和批判的前提。换言之,意识到自身的理性限度是克服一切偏见的起点,这需要各个主体从其所处的特殊立场和有限性出发展开交往。

无论教育者还是受教育者,都是作为潜在的理解者来建立责任关系的。当然,如同列维纳斯所批评的,与他者的关系并不能还原成“我”对他者的理解,而真正充分的理解应该深植于我对自身与他者共同面临的存在境遇的关切。在此意义上,师生关系的建立不在于追求某种可通约的基础,而在于主体向共同传统和他者处境“敞开”的可能性,一方面在关系中理解并承担责任,另一方面以责任为前提不断共享有意义的经验、重构多样性的关系。

当然,教师的权威解释可能失去轴心地位,因为教育不能简化为信息的单向传递,而依赖于对话者(学习者)基于各自过往经验来对当前共同经验的意义作出解释,通过互动达成对意义的可能的一致性解释。主体间的差别所增进的积极理解,也构成一种良性循环:在自我意识中形成当前与过去的对话,进而反思和改变自身经验,促进责任关系的延续,促使责任边界扩展,以便责任的内核从特定的师生关系延伸至更多潜在的、丰富的人际关系中去。实际上,自我教育并非局限于内部的建构,而意味着主体与外部世界的主动对话的过程,“自我”也在相互关系中不断得以消解和重建,促成一种“极其深刻的精神转变”。<sup>[24]</sup>由此,受教育者才能过渡为潜在的教育者,不断尝试建构其与世界之间的关系。这种关系一方面带有“抽离”于家庭实体的广泛的社会性,需要不断“向外”超越,履行对更多他人的(道德)责任;另一方面可以理解为年长者与年幼者之间通过“教育”才能确立起来的世代关系,由此实现一种“向内”的归属,延展为主动“接纳”“融入”而不至于“疏离”的公共责任。

#### 参考文献:

- [1]任欢欢.主体间性:师生共同体发展的内在逻辑[J].中国教育学刊,2016(12):10-13;郭艳芳.师生关系:从对峙模式转向共同体模式[J].教育科学,2016,32(6):51-54;艾诗根.走出轮回:共生环境下的师生关系[J].教育科学,2017,33(5):57-63;宋晔,刘光彩.师生共同体的伦理审视[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2020(2):175-181.
- [2]R. SCOTT WEBSTER, JOHN D. Whelen. Rethinking Reflection and Ethics for Teachers[M]. Springer, Singapore, 2019: 51-52.
- [3]JULIE MCLEOD. Reframing responsibility in an era of responsabilisation: Education, feminist ethics[J]. Discourse: Stud-

ies in the Cultural Politics of Education, 2017, 38: 43-56.

- [4]FANI LAUERMANN, STUART A. KARABENICK. Taking teacher responsibility into account (ability): Explicating its multiple components and theoretical status[J]. Educational Psychologist, 2011, 46: 122-140.
- [5]GLENN J. MORRISON. Good teaching, spirituality and the philosophy of Emmanuel Levinas[J]. Australian E Journal of Theology, 2009, 14(1): 1-14.
- [6]W. FISCHMAN, J. A. DIBARA, H. GARDNER. Creating good education against the odds[J]. Cambridge Journal of Education, 2006, 36: 383-398.
- [7]格特·比斯塔.超越人本主义教育:与他者共存[M].杨超,等译.北京:北京师范大学出版社,2020:71.
- [8]汉娜·阿伦特.人的境况[M].王寅丽,译.上海:上海人民出版社,2009:32-38,138.
- [9]I. M. YOUNG. Responsibility for Justice[M]. Oxford: Oxford University Press, 2011: 95.
- [10]保罗·利科.爱与公正[M].韩梅,译.上海:华东师范大学出版社,2016:25-28.
- [11]杨大春.超越现象学——列维纳斯与他人问题[J].哲学研究,2001(7):54-60.
- [12]勒维纳斯.上帝·死亡和时间[M].余中先,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1997:227.
- [13]Sharon Todd. Onnot knowing the other, or learning from Levinas[J]. Philosophy Education, 2001: 67-74.
- [14]朱刚.不安意识作为原意识——再论列维纳斯的作为第一哲学的伦理学[J].哲学研究,2019(11):114-124.
- [15]冯建军.他者性教育:超越教育的同一性[J].教育研究,2021,55(9):14-23.
- [16]刘要悟,柴楠.从主体性、主体间性到他者性——教学交往的范式转型[J].教育研究,2015,36(2):102-109.
- [17]伊曼努尔·列维纳斯.论来到观念的上帝[M].王恒,王士盛,译.北京:商务印书馆,2019:29.
- [18][19][22]EMMANUEL LEVINAS. Totality and Infinity: An Essay on Exteriority[M]. Alphonso Lingis(trans.). Springer Netherlands, 1980: 103, 100, 72.
- [20]单士宏.列维纳斯:与神圣性的对话[M].姜丹丹,等译.上海:华东师范大学出版社,2018:27.
- [21]伊曼努尔·列维纳斯.伦理与无限:与菲利普·尼莫地对话[M].王士盛,王恒校,译.南京:南京大学出版社,2020:62.
- [23]池野正晴,钟启泉.走向对话教育——论学校教育中引进“对话”视点的意义[J].全球教育展望,2008(1):3-7.
- [24]HANS - GEORG GADAMER. Education is self - education[J]. Journal of Philosophy of Education, 2001, 35(4): 529-538.