*

儒家教育中的主体自觉精神及其现代路向

樊 亚 峤,靳 玉 乐

(西南大学 教育学院,重庆市 400715)

摘　要:儒家语境下的"自我"概念显示出一种新的主体自觉的认识论视角。在儒家教育过程中,学习者的主体自觉有着多种表现形式。在现代教育中,汲取儒家的教育经验以实现现代教育中学生主体自觉的路向在于:以跨文化的特征为参照坐标,培养主体的理解与体验能力,在交往中促进主体自觉精神的觉醒,提升主体的自觉反思意识。

关键词:自我;场域;主体性;儒家教育;主体自觉;现代路向

中图分类号:G423　　**文献标识码:**A　　**文章编号:**1673-9841(2011)05-0138-06

康德曾在《实践理性的批判》中这样说:"有两种东西,我对它们的思考越是深沉和持久,他们在我心灵中唤起的惊奇和敬畏就会越来越历久弥新,一个是我们头顶浩瀚的星空,另一个就是我们心中的德律。"[1]这句话为我们分析中西差异提供了起点。西方先哲们聚焦于"头顶的星空",而将"心中的德律"更多地归结于信仰,因此催生了自然科学主义;东方先哲们则选择了另一条路径,他们更趋向于融合二者,并从"心中的德律"出发去思考"天人合一"的世界,由此产生了伦理本位的东方文化。不同的文化基因孕育出了不同的教育结晶,东西方传统教育的差异是显著的。西方教育崇尚人的自由、自主,强调的是一种人类中心主义,儒家教育为代表的东方教育则被普遍认为是缺乏自我、自由的。马克思主义认识论认为,自我意识是主体意识产生的基础,人必须把自我与他物区分开来,意识到自己是意识者,才有主体与客体的分化以及主体对客体的认识。那么,儒家教育中的人有"自我"吗?儒家教育中的主体有自觉的意识和行为吗?我们认为,清楚地认识这个问题对于帮助中国的现代教育在本民族的文化场域中寻找到一条适切之路,以及发展本土化的教育理论都是有意义的。

一、中西互镜下的"自我"蕴涵

对于"自我"这个核心概念的理解,直接影响了我们对中西方教育以及教育中的主体精神的理解。近代从西方引进的"自我"实际上掩盖了中国传统文化中对"自我"的认知。但通过西方的认识方式又不能准确把握儒家式的感悟方式,这就导致了人们在批判中国传统文化的过程中直接采用西方的思维方式和价值标准,在很长一段时间内对儒家文化及儒家教育做出了不恰当的判断,使本土文化在传递过程中出现了断层;同时,对本土教育精神的理解也出现了极大的偏差。因此,准确地理解中国语境中的"自我"这个概念,能帮助我们纠正某些认识上的偏差,并更好地从儒家教育中汲取养分。

(一)西方视域中的逻辑"自我"

西方文化中自我意识所特有的所有重要概念都是开放的,都允许不断丰富其内涵,对其做各种不同

* **收稿日期:**2011-04-15

作者简介:樊亚峤(1983-),女,四川成都人,西南大学教育学院,博士研究生,主要研究课程与教学论。

基金项目:国家社会科学基金教育学一般课题"新课程改革对师生教学方式转变的影响研究"(BHA090024),项目负责人:靳玉乐;2010 年度西南大学中央高校基本科研项目课题"儒家课程思想的后现代转向"(SWU1009111),项目负责人:樊亚峤。

的解释。因此,“自我”这个概念在西方语义上是模糊的,它的哲学内涵总是随着与它相关联的词语之意的变化以及时间的推移而不断发生着变化。个人经验和行为实践方式不同,显示核心自我特征的人格构成就会不同,因此,自我总是变化不定。但系统地分析西方“自我”概念的发展就会发现,它的发展仍是建立在西方理性思维发展的基础上的,它的逻辑发展步骤就表现在自我特征的各种规定之间。

“自我”概念的最初界定得益于古代西方哲学原子论解释灵魂的三元结构[2],这种结构在柏拉图和亚里士多德的哲学综合体中得到了详尽的说明。理性、欲望和意志构成了“自我”概念的最初成分,无论在康德对美学、道德和科学领域价值的批判中,还是在黑格尔对作为自在、自为和自在又自为的意识所作的辩证分析中,都能找到这种“自我”概念三元结构论的回响。随着逻辑思维方式的发展,西方哲学家认识到,意识的产生根源于行为,行为的结果则构成自我确认的重要范畴,因此,自我确认被添加进“自我”的概念范畴之中。对欲望的研究和分析,又使他们发现,用快乐或痛苦之类的情感概念来说明欲望时,欲望就成为促进快乐和避免痛苦的动机,动机又形成了自我的认识,并由此引发了主体的自主性、理性的自我意识和行为的自我表达。在这样不断地逻辑建构中,“自我”的内涵不断扩大,现代西方的“自我”概念至少包括了以下一些方面[3]:(1)理性的意识;(2)意志活动;(3)机体的(生物的和社会的)功能;(4)还原于生理(神经化学、社会生物学等)。

在这里,我们没有列举那些专门阐述“自我”意义的各种理论,我们所关心的是确认那些作为更加具体的理论的基本范畴。因为,正是在这个基本范畴的层面,才能够更好地理解通常存在于中国与西方哲学认识之间的理论距离。

(二)儒学语境下的审美“自我”

当用西方“自我”所包含的范畴来看待传统中国时,就会觉得其简直可以被称为“无我”,再加上不适当地使用这些范畴,甚至我们自己都将自己看作是“无我”、自我舍弃的人。在以儒家文化为代表的东方语境中,个体是具有独特个性的相对性个体,它的独特性是内在的,存在于社会、文化和自然的永不休止的变化过程之中的。与此相应,自我就是处于环境之中的,是关于一个人身份和关系的共有意识。

借助怀特海“逻辑”与“审美”的概念能帮助我们更加清晰地理解儒家“自我”的涵义。在怀特海的过程哲学中,他将“逻辑”建构看作是由一致性和规则性表达的有序化,而“审美”同构则是由具体性和特殊性表达的关联化,前者从逻各斯(Logos)开始,强调抽象的优先性;后者开始于个体的特性,强调具体、特殊的优先性。借由这一概念,我们认为,西方的“自我”是一种逻辑秩序的表达,它是人们从冗杂混乱中寻找到的关于独立个体的理性和规律;儒家则是把“自我”的同构过程看作是一种艺术,他们用美学的感悟和关联性思维建构具有审美性的“自我”。

所以,在儒家语境中,“自我”是具有审美同构性的焦点——场域式的[4]。这种认识来自于儒家学者对个体与世界关系的认识,他们相信独特个体的存在,并且这种信念为关于家族结构的概念所加强[5]。因此,在儒家文化中,自我是在情境化的活动中形成的,家庭关系或社会政治秩序所规定的各种各样的特定环境构成了场域,场域聚焦于个人,并运用其影响力塑造个人,个人反过来又影响场域,个人的成就就是按照他能够对其施加影响的关系状况来加以衡量的。这与西方概念中由意识、理性、欲望等构成的具有绝对独立性的“自我”显然是不同的。在儒家焦点——场域式的“自我”中,自我是焦点,它既构成场域,又为场域所构成,但它又是一个不可能独立的焦点,它的结构与连续性都是内在的、固有的。场域是构成与其相关的环境的秩序。自我在场域中总是按照自己特殊的视角来对场域加以把握,而家族、社会、文化和自然的环境则为自我把握场域形成了无限多的特殊的潜在视角,因此,可以肯定地说,儒家语境中的“自我”是一个具有特殊性和开放性的“自我”。

二、儒家教育中的主体自觉精神及其内涵

在儒家教育中,个体实现自我,达到“圆成”的过程就是“修身”的过程。《大学》中明确提出:“自天子以至于庶人,壹是皆以修身为本。”[6]儒家学者认为,修身是一个人取得成就、获得场域关系的关键。如果我们以儒家的“八条目”来指代一个人取得成就的不同阶段,那么,修身就是这八个阶段的中心。格

物、致知、诚意、正心是修身的准备阶段，修身是一个贯彻始终的过程，而齐家、治国、平天下则是描述修身目的的逐步提高。儒家思想中的“血缘、心理、人道、人格形成了一个以实践(用)理性为特征的思想模式的有机整体”[7]，这个整体的中心就是个体要不断地发挥主体性进行“修身”，并逐步在与场域关系进行的交互作用过程中，达到“内圣外王”的圆成之境。这实际上也体现了马克思对于主体问题的一个重要思想，即主体的成长过程就是个体的主体性不断走向自觉的过程。我们认为，儒家教育中的主体自觉主要有以下几方面的体现：

(一)“为我”的目的性

儒家教育中主体的“为我”目的性主要表现在两个方面：

首先，“为我”的目的性表现在个体对受教育所要达到的目标层次的预设上。虽然在焦点——场域式的自我观的影响下，儒家的教育目的也表现出一种场域性的“自我舍弃”倾向，即以社会道德规范作为个体是否“成人”的标准，但儒家的教育目的思想仍然是建立在个人作为独立不倚、自由决定主体这一意义上的。总体而言，儒家教育的目的可以概括为“学做人”。但实际上，这个教育目的内部存在着诸多层次，善人、贤人、大丈夫、志士仁人、君子、圣人都是处于不同层次的修身境界。比如，孔子就认为“君子”就是理想人格的典范。孔子认为，“圣人”是想象中的最高人格，在当时的现实中是虚悬一格的超现实的最理想的人格，而“君子”则是他一生追求的理想和目标，是具有亲社会(有社会责任感和使命感)和有生命意义感(体现生命的价值和意义)的理想人格[8]。既然儒家的修身目标存在着不同的层次，加之儒家教育又主张“有教无类”，那么，接受教育的诸多个体能达到什么样的教育层次，就完全取决于主体对“我”想要成为什么样的“我”的自觉预设和自觉行为了。

其次，“为我”的主体性也表现在场域关系的焦点汇聚上。儒家的“自我”处于场域关系中，自我既是场域的构成部分，也是场域的焦点，就像是渔网中各条线的交汇点。个体与环境是相互作用、相辅相成的，二者之间并不存在泾渭分明的区别。因此，在儒家的教育过程中，个人“修身”的目的，既是为了达到社会道德规范的要求，更是为了获得更大的场域影响力。如果我们在这里把“自我”视为焦点和主体，把其他各影响因素都作为场域和客体的话，则儒家的“自我圆成”就取决于两个方面的指标：一是主体能否遵守客体所规定的尺度(社会道德规范的要求)；二是主体是否能够使客体按照主体的目的同主体之间发生“为我”关系。在这两个指标中，后者才是儒家教育想要达到的终极目标，前者只不过是达到后者所必须遵循的条件。这也即是表达出“凡是有某种关系存在的地方，这种关系都是为我而存在的”[9]。儒家的教育就是通过主体的“修身”，使其主体性逐渐由自发上升到自觉，不断扩大主体的场域影响力，最终达到使场域关系汇聚于主体，并按照主体的意愿为“我”所用的目的。

(二)“是我”的主观性

在对儒家教育过程中的主观性进行分析时，使用西方二元对立的思维方式就不合适了。在儒家的语境中，任何关于自我的概念，都是不可能截然对分的。因此，我们这里所谈到的主观性并不是与客观性相对而言的，它所指的是个体建立在个体独特的经验基础上的对自身的认识、了解。正是由于这种能使得“我之为我”的“是我”的主观性的存在，才使得主体在接受教育后既能符合社会道德规范的要求，又能够拥有各自独特的人格特性和精神。

“体悟”是最能够体现儒家教育中主体“是我”主观性的方面。儒家学者认为，“体悟”是个体由“外塑”向“内省”转化的重要方法，也是获得知的最有效途径。首先，从“体悟”的目的来讲，体悟的目的是“知”，而知的特点就是它总是与人特殊的、不断展开的情境相联系，它不能归结为精神状态，也不是一个抽象的过程，它是非常具体的活动。“知”的过程展示的是世界潜在的东西，或者就是“体悟”世界。因此，体悟本身就是构造世界以及构造自我这个活动中的构成因素。个体的体悟背景不同，体悟到的结果就必然是具有个体主观性的结果，这也就必然导致个体具有其他个体不同的特殊性。其次，从体悟的内容来讲，知识是体悟的主要内容。儒家强调在追求知识的过程中个人内在力量的发挥，强调要通过个体对知识的积极建构，以个体体验的方式达到对教育意义的理解和把握。在这种基于个体经验的内部建构过程中，知识具有了不稳定性和无限发展的可能性。知识最终以一种什么样的形态存在于受教育者

的知识体系中，完全取决于受教育者自身对知识的认识情况，因此，知识也具有了主观性的色彩。透过这一点，我们可以断言，儒家教育所培养出来的个体，必然是具有个体独特性和主观性的特殊个体。

（三）“自我”的决定性

主体活动都是从自身需要出发，受自身目的所支配的，主体要实现的也是自身的目的。在西方模式中[10]，产生于意志力观念的伦理学认为，决定性是个体化的根源，决定的过程是可以与思想和意愿相分离的；一个人所选择的，可能与他认为“正确”的做法相反；同样，一个人也可能做出与其意愿的倾向相反的决定。这种对个体决定性的认识在儒家教育中是不成立的，儒家倾向于将行动置于作为一个整体的情境之中，这个整体情境的基本要求就是要符合“德”的规定。无论是教育中个体的意向性，还是个体具体的意向，都和一个人的自我一样，是社会事实。因此，在儒家教育中，“自我”具有决定性的前提，是“德”对自我的先决性，即自我决定性必须要符合“德”的决定性。

在儒家为教育所作的前提性假设中，“德”的作用是为整体中的个人寻求一种适当的方向，而自我的决定性则是动力，促使个体能在环境的变化之间保持平衡，构造自我的世界。《论语》作为儒家经典，是儒家教育的主要教材之一，记载了孔子教育弟子的诸多言论，这些言论大都是对个体行为的描述。在这些描述中，行为被按照符合“德”与否的标准被区分出好坏，并做了大量的对比。我们认为，《论语》中选择大量行为做对比的原因，是因为儒家学者认识到了个体对行为的选择是个体在主观意识上根据其需要来决定的，行为方式的决定只能由个体自主进行，它本质上是一个主体自觉的过程。因此，其列举大量行为的目的，不仅在于让受教育者知晓符合“德”的规范的行为是什么，更重要的目的还在于使受教育者在受教育的过程中将“德”的要求内化，由此来使其在选择行为方式时能做出符合“德”之要求的正确决定。

（四）“本我”的创造性

认为人的进步、教养和完美的潜在可能性是不可限定的，这是儒家传统中最基本、最重要的人文精神[11]。我们认为，这也是儒家对个体潜在创造性的一个隐喻。因此，虽然孔子提倡“述而不作”，但这仍不能抹杀儒家教育中显示出来的主体的创造性。

首先，“书不尽言，言不尽意”，强调了教育过程中对创造性的理解和诠释的必要性。它体现了儒家经典的开放精神和理性精神，即圣人之意可以义理求之，它与墨子那种“吾言足用”的封闭体系显然不同；同时它也体现一种自由讲学的精神，学者间无学派、长幼的鸿沟，解经以“义胜”者尊之。其间虽也有过门户意气之争，但却从未有过像西方宗教教派之间的那种敌对和战争。

其次，“我注六经，六经注我”，包含了源于主体根本属性的自觉创造性意蕴以及解释学的最深刻意义。“我注六经”的“我”是作为解释和创造主体的个别，而“六经注我”的“我”则是作为解释和创造主体的一般。这两个过程都是儒家教育中主体伟大创造性的体现。“经为写心之书”，它本身即是一种解释与创造，解释“我”所作为的“社会存在”以及这种“社会存在”的变化反映。因此，儒家教育过程中，教育既是向受教育者传授“六经”的过程，也是受教育者根据主体经验，创造性地理解及注解“六经”的过程。儒家受教育者自觉地对儒家经典进行的理解与注解引起了历史上每一次儒家经典解释的新思潮的出现。这是一项系统工程的创建，从中可以看到时代主题的切换，解释者身份与视角的微妙变化，对某些经典偏爱和特别重视以及解释方法的改变等等。例如，西汉的时代主题是维护历史上刚刚出现的“大一统”国家秩序，因此，董仲舒注解经典的身份与视角就是“王者之师”，他的经学思想的特点是以灾异说经，其方法则是天人感应。宋明的时代主题则是回应佛道的思想挑战，建立儒家的安身立命的人生哲学。此时期以程朱陆王为代表的儒者注重道统和治统的区分，保持知识分子的相对独立性和人格尊严。他们所重视的儒家经典是《周易》和《四书》；他们所注重的方法则是对经典中的心性概念、范畴作义理的发挥和阐释。

（五）“成我”的社会性

主体必然具有社会性，离开社会性，人仅仅是自然的存在物。儒家教育的本质属性是社会性，这不仅是儒家实现其政治抱负所要求的，也是使其培养出来的学者能够充分发挥场域影响力所必需的。所以，要达到儒家教育的最终目标，受教育者就应该具有能对其所处场域产生影响的能力，而这种能力实

际上就是受教育者社会性的表现。儒家主要通过道德教育来培养主体的社会性,在道德教育中,主体形成社会性的过程实际包含了前面我们所谈到的其他四个部分,故主体社会性的形成应该说是主体在儒家文化场域中实现自我圆成的最重要的方面。儒家教育中主体“成我”社会性的自觉也表现在两个方面:

首先是个体对自我社会性关系自觉认同与建构意识的培养。在儒家文化焦点——场域式的自我概念中,自我是场域的焦点,场域又由与自我相关的各种环境和关系构成,那么在一个场域环境中就可能包含着多个作为主体的焦点。所以,儒家语境中社会关系的建立是基于主体之间的关系的,每一个人作为场域中的焦点都是“社会关系中的人”。因此,在教育过程中,儒家首先通过儒学体系影响下的传统家庭教育,使受教育者自觉接受并认同这种天然存在的家庭伦理关系。然后,随着儒家教育中对这种社会性关系作用的不断强调,以及主体对自身受教育目的的明确,受教育者就会自觉地去寻求一条能够实现自我价值的道路,这是要在自我修身的基础上去建构更大的属于自己的社会性关系场域,并在其中将自己的影响力发挥到最大。

其次,是个体对自我社会性道德行为的自觉培养。儒家文化场域中的社会是伦理型的道德社会,个体要被社会接受,要在社会环境中发挥出自己的影响力,就必须使自己的道德行为符合社会的道德准则。不可否认,对个体道德行为最初的培养是个体被动接受或者是在无意识心理的状态下进行的。但是,随着儒家道德教育的展开进行以及受教育者主体在道德教育过程中道德意识的形成,个体道德行为的培养就必然会由外部塑造转化为内部的自我需要,最终使个体对自我社会性道德行为的培养成为一个自觉、自发的行为。

三、儒家教育中主体自觉精神的现代路向

植根于民族文化中的基因才是最能够对我国现代教育产生根本性影响的元素。儒家教育中的主体自觉的表征为现代教育如何实现学生主体自觉指明了路向,需要从外部方法层面及主体内部的自觉反思意识出发实现现代教育中学生的主体自觉。

(一)外部方法选择

儒家教育指明了一条别开生面的主体自觉之路:克己,虚我,爱人。换言之就是,主体是在对他人的承认、参与和责任承担中完成其自觉精神的觉醒和自我的圆成。而这同时即意味着不绝对化自我,也不预先确定的自我。现代社会注重对多元的理解与诠释,要在现代社会中实现儒家教育过程中所体现出的对主体自觉精神培养的现代转化,在外部教育方法的选择上,就应该注意下面几点:

首先,主体自觉应该以跨文化的特征作为参照坐标。儒家文化的包容性是十分巨大的,儒家文化的发展过程就是不断地对其他文化形态的思想进行吸收、改造的过程。而儒家教育中的主体也是在不断容纳其他各种思想的主观发展过程中,逐渐确定自己的“目的性”。随着社会的发展,现代社会中人们受到的文化影响不再局限于本国传统文化。在文化交融的环境中,当代社会和主体的发展都受到了各种文化理论及原则的影响,主体就应该根据文化的发展和变化而进行调整和检验。现代教育中培养个体的主体自觉精神就应该结合其他文化的特点来为其提供参照坐标。具体而言,培养现代主体的自觉精神就要求主体必须坚持发展性的观点,明确各文化的当代依据,以赋予其新的、恰切的内涵及转型机制。并且,要使主体在自觉的过程中既遵循各种文化的理论规范,吸收内化其精华,又能够从文化统整的角度系统整体地建构自我的自觉意识,使其能够形成贯通融合的整体化形态而避免出现意识分裂的情况。

其次,主体自觉应培养主体的理解与体验能力。儒家的教育特别注重培养主体的理解和体验能力,这与儒家的教育目的是直接相关的。受教育者要获得更大的场域影响力,就必须理解与体验场域环境中其他主体的思想,进而提出能让更多人接受与理解的政治建议,最终实现个人的主体价值。理解能力与体验能力是主体自觉形成的基础。理解就是要打开主体的精神大门,将主体投向历史、文化和生活。主体在理解中不断生成意义,不断扩大、整理和更新精神视野,这就使得主体的精神发展成为可能。体验则是主体知、情、意、行的经历,是主体认知和验证的过程,是主体生理和心理、感性和理性、情感和思想、社会和历史等各方面复合交织的整体矛盾运动[12]。体验为主体提供了领悟世界意义和生命存在意义的途径。因此,理解与体验将认识对象直接融入主体生命意识中,使主体用自己的心灵作为参悟和理

解的工具。应该说，主体的理解与体验能力和主体的交往过程是相互促进的，主体对其他主体的理解和体验是主体间交往活动进行的前提，而主体间的交往活动又促进主体理解和体验能力的不断提升。

第三，主体自觉应在交往中促进主体自觉精神的觉醒。儒家教育倡导的“知行合一”体现的不仅是对个体是否掌握知识的评判，行动的过程实际上也就是个体与他人、个体与环境的交往过程。交往是形成个体社会性的重要活动形式，只有在交往中，主体才能切实感受到社会文化和社会发展对个人的要求，主体之间才能在信息的共享中达到相互认同、相互理解、相互尊重和沟通。在交往中个体的自我中心化结构得以消解和扬弃，个人存在获得了开放性和创造性，也使得建立在个体独立性基础上的视野融合成为可能[13]。同时，个体要实现与他主体的平等交往以及谋求自己在社会文化和环境中的价值和地位，必须自觉到自己的主体地位并产生自己独特的主体性思想。不得不指出的是，主体自觉与教育的终极关怀殊途同归。教育既要关注人的个体性也要关注人的社会性，这是社会和社会文化发展的本质要求，而主体自觉最终也指向人的发展，并需要将人的发展与社会的发展结合起来思考。交往是促进个体主体自觉的有效方法，也有助于实现教育的终极目标。

（二）主体自我反省意识的觉醒

达到圆成之境的主体必然具有自己独特的文化个性。主体是带着社会文化传统并在一定的社会文化中生存发展的人，他不仅是社会文化的接受者、实践者，也是社会文化的影响者和塑造者。主体的圆成是在适应社会文化的过程中进行的，更是在对社会文化进行影响和创造的过程中实现的。因此，在自觉的过程中，主体在任何时候都要反思自己的地位和身份、思想和行为，如果发生了偏离，则主体也就失去了自觉的意识，失去了其文化个性，造成个性趋同或者成为他性的体现[14]。

主体的自我反省意识是产生于主体内部的，反省意识的动力来源于主体自身主动采取的辩证理性，其本质上以一种反思性的认识论为基础。主体需要在这个反省认识的过程中，将自己与其他主体恰切地定位于一个更大的社会概念空间中，使各主体都能有自己的位置，并处于互补的关系之中，这也即是主体逐渐形成自我场域关系的过程[15]。主体进行反省认识的过程必然包括这样两个方面：首先，主体要自觉开展各种对话活动。对话的作用在于能够使主体自觉地处于现实的社会生活之中，促进主体辩证理性地看待自身，在社会交往过程中逐渐找到自身的位置以及与他者的关系；其次，在反省认识的过程中，主体需要自我否定的意识和精神。个体的发展是处在动态变化和不断综合的过程中的，个体需要随时根据社会和文化发展的新要求来调整自己的培养目标。因此，主体需要通过自我否定的意识和精神来纠正过去的错误，并将正确看待过去的新视角引入对自我将来目标设定的过程中。主体的自我圆成便是在这个不断否定的过程中得以完成的。

参考文献：

[1] （德）康德．实践理性的批判[M]．韩水法，译．北京：商务印书馆，2001：59.

[2] George Herbert Mead. Mind Self and Society[G]. Chicago: University of Chicago Press. 1934：144.

[3] David L. Hall&Roger T. Ames. Thinking from the Han: Self, Truth and Transcendence in Chinese and Western Culture[M]. New York: State University of New York Press. 2003：86.

[4] （美）郝大维，安乐哲．汉哲学思维的文化探源[M]．南京：江苏人民出版社，1999：44.

[5] Mark Elivin. Between the Earth and Heaven: Conception of the Self in China[G]//The Category of the person. Cambridge University Press. 1985：170.

[6] 梁海明，译注．大学·中庸[M]．沈阳：辽宁民族出版社，1997：5.

[7] 李泽厚．中国古代思想史论[M]．北京：人民出版社，1985：68.

[8] 胡继明，黄希庭．君子——孔子的理想人格[J]．西南大学学报：社会科学版，2009(4)：7-11.

[9] 马克思恩格斯选集：第1卷[M]．北京：人民出版社，1963：35.

[10] Notre Dame. Who's Justice Which Rationality[M]. University of Notre Dame Press. 1988：126.

[11] （美）杜维明．儒家传统与文明对话[M]．石家庄：河北人民出版社，2006：176.

[12] 陈杰．在交往中理解和体验——论道德自觉的养成[J]．当代教育论坛（学科教育研究），2008(3)：45-47.

[13] 何中华．回到自身：世纪之交的哲学重建[J]．学术月刊，1995(5)：10-18.

[14] 靳玉乐，罗生全．课程理论的文化自觉[J]．教育研究，2008(6)：41-46.

[15] 李宝庆，樊亚峤．协商课程理论评析[J]．全球教育展望，2010(2)：38-42.

责任编辑　曹　莉