

阿伦特“平庸之恶”视角下师德困境与培养对策

陈悦雯*, 姚慧敏*

南京师范大学教师教育学院, 江苏 南京

收稿日期: 2024年8月21日; 录用日期: 2024年9月20日; 发布日期: 2024年9月27日

摘要

教师的“平庸之恶”对教师的师德发出挑战。教师的“平庸之恶”是教师无思、麻木以及盲目的思维状态和行动方式, 呈现为责任转嫁与回避, 环境的框定和渗透, 时空错位与断裂。基于师德困境的原因, 提出的消解方式为责任回归与重塑、思考发散与追寻、时空接续与延伸。

关键词

教师, 平庸之恶, 师德, 师德培养

The Dilemma of Teachers' Morality and Countermeasures for Cultivation from the Perspective of Arendt's "The Evil of Mediocrity"

Yuewen Chen*, Huimin Yao*

School of Teacher Education, Nanjing Normal University, Nanjing Jiangsu

Received: Aug. 21st, 2024; accepted: Sep. 20th, 2024; published: Sep. 27th, 2024

Abstract

The "evil of mediocrity" of teachers challenges the morality of teachers. The "evil of mediocrity" of teachers is the state of thinking and the way of action of teachers who are thoughtless, numb and blind, which is presented as the transfer and avoidance of responsibility, the framing and penetration of the

*共第一作者。

文章引用: 陈悦雯, 姚慧敏. 阿伦特“平庸之恶”视角下师德困境与培养对策[J]. 教育进展, 2024, 14(9): 1283-1290.
DOI: 10.12677/ae.2024.1491797

environment, and the dislocation and rupture of time and space. Based on the causes of the teacher's moral dilemma, we propose to dissolve the way is the return and reshaping of responsibility, the dispersion and pursuit of thinking, and the succession and extension of space and time.

Keywords

Teacher, The Evil of Mediocrity, Teacher Morality, Teacher Morality Training

Copyright © 2024 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

“大家都是这么过来的”“如果你不会就看看别人怎么做”此类语言不仅是日常中大家惯用思维,在教育场所也是新手教师经常听到的语言。教师很多时候将自己定义为教育领域的行动者和实践者,而不是质疑者和思考者,因此对于很多事情缺乏审视能力。从一开始的紧张到深入之后的麻木,教师在发展过程中逐渐失去了敏感的能力。从众思维一种是发生在教育场所的惯用思维,它体现着教师的平庸和无思状态,是教师师德培养的抑制性力量,亦是教师成长发展的阻碍。教育承担着未成年人的未来,因此教师的无思行为实则表现为一种“恶”,即教师的“平庸之恶”。

2. “平庸之恶”与师德困境在教师“平庸之恶”上的呈现

2.1. “平庸之恶”与平庸之道德困境的内涵

“平庸之恶”是 20 世纪 60 年代哲学家汉娜·阿伦特提出的。她在旁听以色列政府对于纳粹分子艾希曼的审判时发现,那些纳粹分子并没有去思考自己的恶行,而是盲目地去执行领导者的命令。而服从也是当时人们所推崇的美德,这些纳粹分子依据康德的道德律令而活,他们所有行动都来自康德对于责任的界定。阿伦特深刻地阐释了恶的两种形态:一种是极权统治者所表现的“极端恶”,而另一种,即是被参与者所犯的“平庸之恶”。相较于前者,“平庸之恶”显得更为普遍,它意味着个体虽无主动为恶的意图,但面对显而易见的恶行时,却缺乏独立的思考,不加以限制,甚至主动参与其中。这种无意识的恶,通过个体的沉默、从众和服从得以体现,成为了社会生活中不可忽视的一部分。平庸的道德困境含义可以表述为:行动者的良知处于休眠状态,无法对自己的行为作出真正意义上的道德判断,并且不断地逃避与道德自我的对话,对自己的所作所为无任何道德维度上的反思[1]。在具体情境表现为:对丧失良知事件的漠视,对制度规定的盲目服从,“成为不道德体制毫不质疑的实践者”[2]。当年赵高指鹿为马,群臣点头称是就是对“平庸之恶”最有力的诠释。

2.2. 师德困境在教师“平庸之恶”上的呈现

“平庸之恶”首先用来指代那些把“循规”当作自己工作准则的大多数教师[3]。此“恶”来自于思维的缺失,表现在教师这个群体身上,就被称作教师“平庸之恶”。所谓教师“平庸之恶”,指的是教师因无思想,甚至无动机地服从一定制度而导致的道德冷漠[4]。这种道德冷漠会使得教师在真正的教育实践中不反思、不作为、随波逐流,最终造成道德隐退。而道德的隐退会导致教师面对体制的束缚时,选择放弃坚守道德底线,转而在体制面前自我矮化。正如阿伦特提出的“零件理论”——审判的战犯以“如果我没有做,其他某个人也能而且也会做的[5]”为借口逃避责任一样,教师把自己看成教育制度的一枚

螺丝钉, 认为个人的力量在体制面前微不足道。这种心态促成了教师的消极应对和道德底线的瓦解。教师“平庸之恶”主要表现在责任转嫁与回避、环境的框定和渗透、时空错位与断裂。

2.2.1. 责任转嫁与回避

苏霍姆林斯基曾强调“要记住,你不仅是教课的教师,也是学生的教育者,生活的导师和道德的引路人([6], p. 15)。”社会对教师的道德要求本身便包含着对教师责任的要求。教师不仅要传道授业,更要引领学生道德的发展。然而,令人遗憾的是不少教师认为教师职业仅仅是一个有编制的、稳定的“体制内”工作。在逐利思想进入教师行业后,教师对其行业缺乏思考,更是逃避教师职业本身的责任,将自己行为的“合理性”归结为制度规范。亦存在教师即使了解制度内的不合理因素,但又以“我只是一个教师,我能做什么呢?”来逃避自身责任。

1) 认同制度规训

制度在教育中扮演着重要角色,康芒斯认为制度是:“如果我们要找出一种普遍的规则,适用于一切所谓属于‘制度’的行为,我们可以把制度解释为集体行为控制个体行为[7]。”康芒斯进一步指出“集体行为指出个人能或不能做,必须这样或必须不这样做,可以做或不可以做的事,由集体行动使其实现[7]。”后来学者也不断对制度下定义,但都离不开制度是规范个体行为的规则这一本质。

教育专业化程度不断提升,教育和其他行业之间的壁垒也随之升高。教育行业的制度越完善的同时,也表明了教师受制度的裹挟越来越大,制度对教师个体行为的规范越来越细致和科学化,对教师的规训能力也便越大。当制度和个人利益发生冲突的时候,制度往往代表集体的信念和价值,个体要想在制度下生存,就要认同集体的利益和价值,放弃和集体利益存在冲突的观念。在教师个体看到教育制度中不合理的存在时,大多数教师丧失了道德反思,认为是自己没有适应制度,个体做的还不够好。而唯一的办法是要改变自身,尽快地适应制度,规训于权力。福柯曾言说“……并没有权力这种东西,或者说并没有一种总体地、大规模地或在广布、集中或被发布的状态之下施加的权力:只有一种被‘一些人’施加上到‘另一些人’头上去的权力[8]。”

2) 谨慎思考后回避责任

教师要承担起教师职业的责任,是教师队伍师德建设的一个永恒主题。在大众社会影响下,教师教育权利实则暴露在大众视野之下。大众社会的兴起,把显现事物客观性和独特性的公共领域变为只关心资本增值,财富增长的公共领域,使得个体主体性的建立失去现实场所,对教育领域而言,公共领域的异化造成了教师主体性的实现失去其现实舞台[9]。为了避免产生纠纷和不必要的问题,很多教师即使可以看到制度和管理的缺陷,但也选择回避责任。

教师的独立思考能力是教师能力提升的基础,也是教师师德发展的重要因素。现实中,教师确实能看到领导管理和学校运行中很多不合理因素,但其“敢怒不敢言”。虽然明白“尖子班”不仅是对学生的不公平,同时也不利于教师的发展,但一番衡量之后,大部分教师选择在既存模式之下努力发展自己让领导看见自己。教师的“平庸之恶”很多时候并不是因为教师的不思考,更多是因为教师思考之后做出的趋利性选择,教师选择集体性沉默带来的是整个教育制度的恶性循环,是教师群体师德的回避,是在以点滴之星摧毁教育根基。

2.2.2. 环境的框定和渗透

教师成长环境是影响师德发展的重要因素,教师和周围环境组成共同体。教师社群对教师个体的影响是密集而精确的,教师社群的思想、价值、信仰、行为方式等在群体中传播,渗透在教师生存场景中。教师的行为、信仰常受到他人的影响,经常以“其他人都这么做”作为自己行动的出发点。盲目的从众行为是教师“平庸之恶”的重要表现,也是阻碍教师师德提升的关键因素。

1) 老教师的“经验之传”

“师徒制”在我国由来已久,是新手教师适应教师职业的重要手段之一,也是师德传承的重要途径。师徒制作为教师教育的重要组成部分,以日常化、长期性、高频率等关键特征区别于其他教师专业发展活动类型[10]。它不仅是保障新教师入职适应的重要环节,也是富有经验的老教师持续发展的重要力量。以老教师激发新手教师潜能,其影响是普遍而持久的。新手教师可以学到老教师积攒的教学机智,同时也会潜移默化或不假思索地接受老教师的教学思维和为师信仰。

不可否认的是,师徒制在新手教师成长中起到了不可磨灭的作用,但也把新手教师的成长历程缩短,隐退了其关于教育各因素的思考,使其迅速成长为“圆滑”教师。教育——这首先是活生生的、寻根究底的、探索性的思考。没有思考就没有发现(哪怕是很小的、乍看起来微不足道的发现),而没有发现就谈不上教育工作的创造性([6], p. 107)。当新手教师不假思索地直接融入教师生存环境时,便有很大风险走向“平庸”的教师,陷入“平庸之恶”的道德困境。“消极的为人处世方式”“同领导以及老教师打交道”以及错误的树立威信的方式实则都是教师“平庸之恶”的缩影,如此不思、错误的经验直接影响教师师德的发展。

2) 学校教师群体风气

师德师风的重要性,绝不仅仅局限于教师个体的层面,而是更深层次地关联着整个教师群体的道德风貌。广义上,师风可被视作是教师群体道德外化形成的自然体现与流露。人类的心灵是很具于模仿性的。任何一群人经常交往而彼此之间并没有产生道德品质的相互影响,那几乎是不可能的事情[11]。教师群体的风气很大程度上左右着教师个体的选择和思维能力,使“群体的无意识行为取代了个体的有意识行为[12]。”有自我思想的教师在群体的氛围中可能会演化成盲目跟风的弱者,团体认同较个人的自我认同而言似乎更占上风。

从某种程度上来说,在群体风气中“平庸之恶”使丑恶变得民主化,将恶的责任分摊到每个参与者之中,从而减轻了他们在行动时所感受到的压力,并逐渐陷入一种自我欺骗的状态。毋庸置疑,仍有教师会遵从自己内心所秉承的教育初衷,坚持对外在不合理之处的抵制与批判。但个体终究属于社会性动物,教师群体的风气不自觉地渗透于教师个体的方方面面,对教师关注点和思维能力都产生较大影响。当教师群体的关注点不再具有正向力量,而是聚焦于“排课演练风气”“对领导溜须拍马”,教师群体就无可避免地陷入“平庸之恶”的漩涡,对教师师德培养发起巨大的挑战。

2.2.3. 时空错位与断裂

教师的成长具有空间性,教师“平庸之恶”导致教师成为断裂性的存在,狭隘教师的视野,使得教师立足具体情境关注教师师德,忽视教师师德的完整性以及空间架构性。教师的成长亦具有时间性,时间就是此在,此在是我的当下性,而且我的当下性在向确知而又不确定的消逝的先行中能够是将来的东西中的当下性[13]。教师的成长具有时间性和连续性,教师“平庸之恶”导致教师只关注当下发展,忽视了教师发展的过去和未来。

1) 漠视师德的整体性

人在人生态度、情绪及价值观上所表现出来的精神品质具有一致性,呈现出整体性的和谐。同样对于教师群体而言,师德是教师个体“良知”的外显,在各个情境中表现为统一性和整体性。

教师这个群体本身就肩负道德重任,所以对教师的高道德要求也无可厚非。如果教师的道德水平不够,将自身的不文明行为无意识地显露在学生面前,那么通过“言传身教”就会产生不良的后果。“幼师虐待学生”“批评言论过激”“教师掴掌学生”……种种现象表明,制度可以规范教师的行为,规定可以限制教师的脚步,但是无法改变教师作为根本意义上“人”的精神内核。以“服从”为特征的“平庸之恶”弱化了教师的道德操守和责任意识,将教师这一职业与“人”割裂,只关注教师在具体场域中所表

现出的道德,使师德成为“制度性的安排”,甚至让师德变成“失德”。教师师德规范要求教师要时刻遵守并践行师德师风,而当下的师德培养方式却将教师的师德师风情景化,忽视了师德的空间架构性。

2) 忽视师德的连续性

时间不仅包括此在,也包括过去的经验和未来的指向。处于时间变换中的师德也具有连续性。教师忽视时间的连续性,忽视过去的理念和信仰,专注于当下利益的获得,无异于异化师德的培养。

每个人都是为自己的幸福以自己的方式而劳动的……承认了这一点,那么,绝没有哪个人可以够得上是无私心的人,这个名称只是给予我们不知他的动因或是我们赞许他的利益的那种人的[13]。其实,合理的利己主义者是一种近乎常识的伦理观,事实上教师作为一份职业,谋求合理利益是无可厚非的事,但绝不可做精致的利己主义者。苏霍姆林斯基曾道“在我看来,真正的教育始于一个人为理想所鼓舞,能认清自己,思考自己生活的意义和目的,审视自己是一个什么人和应当成为一个什么人。”但仿佛很多在职老师已经忘记职前自己曾经的教师理想,隔断过去的自己,也不加思考将来的自己想要实现的专业成长。教师个体在时间上成为了“孤立无援者”,被动地成为“平庸之恶”的拥立者,教师师德更是因为时间割裂停滞不前甚至异化。

3. “平庸之恶”视角下师德陷入困境的原因

3.1. 责任的稀释: 固定性支配与服从关系

众所周知,在现代社会,教师身处于价值多元化的学校环境中,这样的环境充满了多种交织的观念。“这些制度背后常忽视对教师主体性的理解和尊重,使教师的道德发展受限,自主和自由受到了挤压,从而也失去了教师‘人’的自信和作为‘人’的教师的尊严”[14],结果是教师道德生活式微。首先,社会价值多元与集体教育诉求。当前的教育制度存在过于功利化的问题,这种功利化推动了大规模的集体教育,使得教育活动依赖制度进行规训。在这种环境下,教师可能因追求职称晋升等原因,迎合应试教育的需求,而忽视了对道德良知的坚持。这种功利化的教育环境导致教师对于师德的培养和坚守缺乏足够的动力和支持,使得教师可能将基于教育本身而来的责任伦理放在次优位置。其次,道德观念淡漠与缺乏责任感。在现有的教育体系中,往往存在着严格的等级制度,教师与学生、教师与教师、教师与领导之间存在着明确的支配与服从关系。在无力改变不合理的制度下,部分教师可能对自己的职业道德和责任缺乏深刻的认识,对教育工作缺乏足够的热情和投入。他们将教育视为一份普通的工作,淡化了对制度的道德反思。在这种心态下,教师可能会表现出对学生需求的忽视、对教育责任的淡漠等“平庸之恶”的行为。

3.2. 边缘化反思: 惯习稳定性与循规文化

当教师长期处于一种特定的文化环境中,他们的行为模式、思考方式和道德判断可能受到该环境的影响,形成一种稳定的、难以改变的惯习。这种惯习可能导致他们在面对道德挑战时选择保守、循规蹈矩的态度,缺乏批判性思考,陷入“平庸之恶”。长期面对繁重的教学任务、学生管理和家长期望,教师可能会感到身心疲惫,从而产生职业倦怠。在这种状态下,教师可能会失去对教育的热情和激情,进而表现出“平庸之恶”,即在教学和日常工作中缺乏热情和投入。一些教师可能因为工作繁忙或其他原因,缺乏持续学习和专业发展的动力。他们满足于现有的教学水平和知识储备,不愿意或无法及时跟进新的教育理念和教学方法。这种缺乏专业发展的状态可能导致教师在面对新的教学挑战时,无法有效地应对,从而表现出“平庸之恶”。

3.3. 师德培养僵化: 制度性束缚与评价体系

在现行的师德培养体制中,存在过度量化管理、制度化生存以及制度设计不足等制度性束缚。在一

些学校和教育机构中, 师德的培养和评价往往被过度量化, 导致教师被简单地视为可以度量和比较的“数据”, 而非充满创造性和个性的职业者。这种管理方式使得教师的职业意义和价值被忽视, 与其职业尊严背道而驰。同时, 由于缺乏科学的评价标准和方法, 师德的评价结果往往难以真实反映教师的实际水平。此外, 当前的师德师风教育缺乏系统性和连续性, 未能与教师职业发展紧密结合, 形成教师职业化的培训体系, 导致师德教育难以取得长期效果, 无法真正融入教师的职业生涯。一个有效的评价体系应该具备完善的反馈机制, 以便教师及时了解自己的师德水平和存在的问题, 进而进行有针对性的改进。然而, 当前的评价体系在这方面存在明显不足。在现实的学校制度环境中, 教师的生存状态往往被制度化。这种环境限制了教师的专业自主性, 削弱了他们的道德自律精神。教师的专业道德需要在职业良心和职业义务感的驱使下实现, 过度制度化无疑阻碍了这一内发的过程。从制度设计的角度来看, 当前师德培养存在的问题包括制度未能给予足够激励以促进持续学习, 以及缺少明确约束和激励机制等。种种问题导致一些教师缺乏学习和进取的意识, 在工作中出现职业道德失范的现象。这种仅靠外界束缚的培养模式, 一旦与个人利益相冲突, 教师就会放弃自己的道德底线。

4. 师德培养中“平庸之恶”的消解

4.1. 责任回归与重塑

首先, 要正确看待编制。编制固然是对教师权利的保护, 但绝不是教师行为的“保护伞”, 绝不是道德漠视的“遮羞布”。编制是激励教师成为万世师表的一种方式, 绝不能将编制视为行为合理化的工具。其次, 摒弃盲目认同思想。我们经常提到要增强教师的“认同感”和“归属感”, 加强教师的自我认同和学校归属感。但是, 越来越多的教师丧失了自我判断和思考, 认为“学校的规章制度是什么我们就应该怎么做”。任何一种教育制度的诞生与实行, 都必须先获得广大教育工作者的真诚认同与由衷的遵守。对于师范生而言, 他们对于教育制度所蕴含的价值观念、行为规范和标准的合法性产生积极的认同, 是他们内心深处自觉遵守与维护这些制度的关键所在[15]。在学校这个场域中, 我们需要对学校制度有一定的认同心理, 但这绝不是盲目认同。任何事物都有其两面性, 针对部分教师对规训制度的盲目认同, 我们应该保持思想的独立性, 批判性地看待学校制度安排, 积极参与教职工代表大会, 充分利用自己的权利, 为学校的制度建设贡献自己的力量。最后, 制定教师意见机制。面对制度的不合理现象, 有些教师为了维护自己的职场生存事不关己。虽然对学校制度经过了谨慎的思考, 但依旧迫于现实压力绝口不提。对此, 充分考虑教师这一利益相关者群体的建议有利于制度的科学性与民主性, 而“未经由教师充分参与而制定的师德标准, 无论看上去多么完美, 都会因教师心底的不认可而被视为道德绑架”[16]。针对这种现象, 学校应充分给予教师尊重和人文关怀, 提供多种教师匿名发言渠道, 例如校长信箱、教师民主生活会、教职工代表大会等。在保障教师隐私的同时, 使教师敢于直面制度中不合理现象, 做到“敢怒又敢言”。

4.2. 思考发散与追寻

首先, 增强教师反思意识。人因思考而存在, 教师因思考而成长。教师很多时候将自己定义为教育领域的行动者和实践者, 而不是质疑者, 因此对于很多事情缺乏审视能力。从一开始的紧张到深入之后的麻木, 教师在发展过程中逐渐失去了敏感的能力。教师要成为一名教育者, 首先就要做一名质疑者。只有敢于反思的师德才能教出学生勇于质疑的品德。教师遇事要先问自己: “大家都是这样过来的, 这样过来难道就合理吗?” 其次, 提高教师判断意识。新手教师初入职场, 难免会无所适从, 因而过于依赖老教师的经验。老教师经验良莠不齐——有的是行教多年掌握的教育规律, 有的是摸爬滚打多年的投机取巧。若一味地想快速融入教育环境, 全盘接收老教师的经验之传, 必然会陷入“经验误区”。最后,

营造学校教师风气。通过校园隐性文化、师德师风典型案例宣传等方式,修师德塑师风,把师德作为教师的核心素质来建设。

4.3. 时空接续与延伸

首先,关注师德的空间整体性。创设师德学习的多元情境。有研究者依据具身学习的产生条件,将有利于具身学习的具身情境区分为三种类型,一是实感具身即在真实情境中的真情实感,二是实境具身即在虚拟情境中的感同身受,三是离线具身即在想象情境中的心理唤起[17]。从这三种情境出发,“为教师的修身立德提供既符合其专业发展规律又多元适宜的学习情境”[17]。在师德建设培养中,应综合应用三种类型,通过亲身体验,涵养师德品格;通过创设情景,给教师以感同身受的体验;通过涵养师德的场所,让教师在想象情境中唤起心理体验。其次,把握师德的时间连续性。具身师德学习是指经由教师身体及其与情境的互动作用,引发其师德概念的表征和内化(知)、师德情感的认同与共情(情)、师德意志的能动和坚持(意),以及师德行为的理解和模拟(行),最终形成教师美德的过程[18]。我们要关注教师师德的主动感知、主动建构、主动诉求和主动创造,淡化道德知识的灌输与记诵,延长与放大体验过程,促进教师对于师德知情意行的内化和建构关于师德的个人理解与个体意义。从新教师入职伊始建立教师成长档案,记录教师从事教育事业的初心,入职后关键事件对自身产生的影响等,并对教师的师德进行定期评估和反馈。教师成长档案从新教师踏入校门的那一刻起便开始构建,它首先记录了每位教师选择教育事业的初衷。随着教师职业生涯的展开,档案中逐渐增添了他们在教育实践中遇到的关键事件。每个关键事件都对教师的成长产生了深远的影响。它们让教师不断反思自己的教学实践,调整教学策略,提升教育技能。同时,这些事件也促进了教师的专业成长和心智成熟,让他们更加坚定地信守自己的教育初心。通过教师成长档案,新手教师可以清晰地看到自己的成长轨迹和进步过程,这不仅有助于教师增强自我效能感,还能为教师未来的职业发展提供宝贵的参考。同时,这一档案也为师德师风建设提供了了解教师成长情况的窗口,有助于构建教师师德养成的连续性。

5. 结语

正如汉娜·阿伦特在《黑暗时代的人们》的序言中写的那样:罪恶并不可怕,可怕的是人们已经对罪恶习以为常。罪恶常常会形成一张巨大的网,上面的节点足够多,以至于每个参与其中的人都可能认识不到自己在作恶[19]。这固然是体制性的问题,但更是文化的黑暗,道德的堕落,信仰的缺位。师德培养困境的消解之道不仅仅在于教师自身的责任回归与重塑,思考发散与追寻,更在于正确认识师德培养的规律,关注师德的空间整体性和时间连续性。

我们需要认识到师德培养是一个长期而复杂的过程,阿伦特“平庸之恶”的理论为我们提供了一个反思师德培养困境与对策的重要视角。在未来的工作中,我们应继续深入探索师德培养的有效途径和方法,加强理论与实践的结合,推动师德建设不断迈上新的台阶。

参考文献

- [1] 崔雯茜. 走向“平庸”之路[D]: [硕士学位论文]. 南京: 南京师范大学, 2019.
- [2] 汉娜·阿伦特. 艾希曼在耶路撒冷: 一份关于平庸的恶的报告[M]. 安尼, 译. 南京: 译林出版社, 2017.
- [3] 高晓文. 教师的“平庸之恶”——一项校园民族志研究[D]: [博士学位论文]. 长春: 东北师范大学, 2016.
- [4] 傅淳华, 杜时忠. 论学校制度情境中的教师平庸之恶[J]. 教师教育研究, 2013, 25(4): 1-6.
- [5] 汉娜·阿伦特. 反抗“平庸之恶”[M]. 陈联营, 译. 上海: 上海人民出版社, 2014: 58.
- [6] 苏霍姆林斯基. 给教师的建议[M]. 赵聪, 译. 长沙: 湖南人民出版社, 2021.
- [7] 康芒斯. 制度经济学[M]. 于树生, 译. 北京: 商务印书馆, 1962: 87-89.

- [8] Foucault, M. (1982) The Subject and Power. *Critical Inquiry*, **8**, 777-795. <https://doi.org/10.1086/448181>
- [9] 王焜. 教师平庸之恶及其超越[D]: [硕士学位论文]. 上海: 华东师范大学, 2016.
- [10] 李阳杰. 教师专业发展中的师徒制: 研究进展与未来展望[J]. 现代基础教育研究, 2022, 48(4): 105-110.
- [11] 大卫·休谟. 休谟政治论文选[M]. 张若衡, 译. 北京: 商务印书馆, 2010: 88-89.
- [12] 古斯塔夫·勒庞. 乌合之众: 大众心理研究[M]. 冯克利, 译. 北京: 中央编译出版社, 2014: 1.
- [13] 霍尔巴赫. 自然的体系(上卷) [M]. 管士滨, 译. 北京: 商务印书馆, 1964: 271-247.
- [14] 杨茜. 从“规约”到“自由”: 我国教师道德发展的当代诉求[J]. 中国教育学刊, 2016(12): 14-18.
- [15] 李江源. 论教育制度认同[J]. 嘉应大学学报, 2003, 21(1): 70-77.
- [16] 程红艳, 陈银河. 超越纵容默许与重拳出击: 师德失范行为治理的对策研究[J]. 中国教育学刊, 2019(2): 64-69.
- [17] 殷明, 刘电芝. 身心融合学习: 具身认知及其教育意蕴[J]. 课程·教材·教法, 2015, 35(7): 57-65.
- [18] 裴淼, 刘乔卉, 靳伟, 等. 具身师德学习的内涵、价值和路径[J]. 教师教育研究, 2021, 33(6): 38-44.
- [19] 汉娜·阿伦特. 黑暗时代的人们[M]. 王凌云, 译. 南京: 江苏教育出版社, 2006.