

教育·思想·人文系列丛书
冯建军◎主编

吕寿伟 / 著

从排斥到承认：

通往有尊严的教育伦理生活

From Exclusion to Recognition:
Leading to the Education Ethical Life with Dignity



教育科学出版社
Educational Science Publishing House

吕寿伟 / 著

从排斥到承认：

通往有尊严的教育伦理生活

From Exclusion to Recognition:
Leading to the Education Ethical Life with Dignity

教育科学出版社

· 北 京 ·

出版人 所广一
责任编辑 孔 军
版式设计 杨玲玲
责任校对 贾静芳
责任印制 叶小峰

图书在版编目 (CIP) 数据

从排斥到承认: 通往有尊严的教育伦理生活 / 吕寿伟
著. —北京: 教育科学出版社, 2015. 9

(教育·思想·人文系列丛书/冯建军主编)

ISBN 978-7-5041-8234-0

I. ①从... ①教育学—伦理学—研究
IV. ①G40-059. 安徽大学图书馆

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 063352 号



教育·思想·人文系列丛书

从排斥到承认: 通往有尊严的教育伦理生活

CONG PAICHI DAO CHENGREN; TONGWANG YOU ZUNYAN DE JIAOYU LUNLI SHENGHUO

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号

邮 编 100101

传 真 010-64891796

市场部电话 010-64989009

编辑部电话 010-64981167

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京金奥都图文制作中心

印 刷 保定市中华美凯印刷有限公司

开 本 169 毫米×239 毫米 16 开

印 张 13.75

字 数 203 千

版 次 2015 年 9 月第 1 版

印 次 2015 年 9 月第 1 次印刷

定 价 35.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

总 序

诚如帕斯卡尔（Blaise Pascal）所言，人犹如芦苇，极其脆弱，一口气、一滴水都能使其毁灭，但人却是一支能够思想的芦苇。思想形成人的伟大，人之为人，就在于人有思想。正是因为人有思想，所以人比其他万物高贵得多。同样，也正是由于教育能够充盈人的思想，使人成为有思想的人，教育才成为人的第二“天性”，显示出在成“人”中的伟大。

学术创造思想，教育传播思想，教育研究则通过思想的创造使教育变得更美好，最终实现对年青一代的精神教化和人文洗礼，使其走向崇高。教育不能远离思想，就像生活不能没有希望。虽然我们从来没有停止过对教育的探索，从来没有放弃过创造教育思想的努力，但是在这样一个消费的时代，外在于人的各种符号裹挟着人们，人们看重的是头衔与标识，如职位的高低、权力的大小、金钱的多寡，而非思想是否丰富与深刻，人的高贵与思想渐行渐远。

一方面我们缺少深刻而丰富的思想，另一方面周围又充斥着各种各样的“议论”，它们仅仅是个人言论的一种情绪化表达，缺少理性的思考。但或许是因为发言者的外在身份和地位，此类“议论”会很快吸引大众的眼球，甚至是学者的眼球，广为流传，受到热捧。今天，我们处在一个思想庞杂的时代，我们不缺少思想，但缺少有深度的思想；我们不缺少“愤青”式的牢骚和议论，但缺少理性的思考和行动的选择。

在教育研究中，我们试图追求思想，但思想却在远离我们。功利化的评价体制、浮躁的学风使我们把论文写作当作学术，将课题申报当作研究。我们为发表而写论文，我们为评职称而做课题。如今，教育研究成果虽然浩瀚，却很少能看到从心中流溢的真知灼见。我们如若不能摆脱轻浮

2 从排斥到承认：通往有尊严的教育伦理生活

的学术，就不能得到所渴求的思想。

为什么我们的教育会出现教师无奈、学生痛苦、家长埋怨、学者批判的状况？政府在不断地改革，学者在不断地思索，教师在不停地忙碌，而民众却对教育进行着毫不留情的抱怨和批判。为什么所有人都在努力使教育变得更好，而教育的现实却总是一如既往地无法满足人们的期待？

我们的教育始终是鼓励成功、追求成功的教育，是塑造优胜者的教育。优胜虽然未必导致劣汰，但优胜也绝不等于优秀，更不意味着卓越和崇高。教育的这种错误在根本上是一种伦理的错误，它诱使学生之间进行“有你无我”“你死我活”的竞争，却没有教给学生“我们如何在一起”的共生智慧；教育的这种错误源于人文精神的缺席，每个人将他人作为手段，忘记了康德的“每个人都是目的”。在这种缺失人文情怀的教育中，只有自己是目的，他人只不过是实现自我目的的手段。这是一种占有式的教育，它通过遥远的功利目标而将人性、将他人搁置一旁。

人是教育的原点，人的真实生活是一切教育思想的发源地。当教育脱离了活生生的人，脱离了学生的现实生活，一味地追逐外在化的符号，教育也就很难证明自身的意义了；当教育研究脱离了历史境遇中的人，一味地迎合而不求创造，为发表而思想，思想也就一文不值了。然而，教育现实并不总是一览无余地展现在我们面前，任由我们去利用、审视和批判，教育现实总是杂乱无章，我们需要对教育现实进行有意义的诊断，需要把真实的教育从杂乱的教育现实中凸显出来，拂去繁杂，尽显本真，努力去发现现实、沉思现实、改造现实。

我们的教育缺什么？有人说，缺经费，缺设备，缺师资，等等，这些能够用钱解决的问题，其实都不是问题，即使缺少，也是暂时的。这个时代最缺少的恐怕是人，一个有人性、有德性的完整的人。著名诗人泰戈尔（Tagore）这样评价这个时代：“有道德的人，完整的人，越来越几乎不知不觉地做出了让步，让位于……商业的人，即目标狭隘者。借助科学的惊人进步，这个过程已大为增快，并产生了重大的影响，使人的道德天平失去了平衡，将人性遮没在了没有灵魂的组织的身影下。”^① 时代的问题，

① 玛莎·努斯鲍姆. 告别功利 [M]. 肖聿, 译. 北京: 新华出版社, 2010: 扉页.

是教育的问题。一定意义上,教育是这个缺少人文精神时代的“帮凶”。我们追求科学,我们追求技术,我们教学生何以谋生,我们追求一个个外在的目标,但“我们似乎忘记了灵魂;我们似乎忘记了应当解放灵魂……我们似乎忘记了应将他人看作有灵魂的人……我们似乎忘记了应将自己看作有灵魂的人,与他人沟通,应将他人看作深刻、复杂的灵魂,与我们自己相同”^①。教育失去人的灵魂,就丧失了教育的本真;成为工具的教育,造就的是一部部有用的机器,而不是一个个有灵魂的人。

因此,我们需要一种人文精神、伦理情怀渗透其中的教育,在其中使学生获得自我的解放和人性的绽放,在其中实现对学生德性的教化,在其中培育出学生高贵的灵魂,在其中使学生生成“在一起”的伦理智慧,我们需要用这样一种教育让学生享受有尊严的教育生活。

人是教育的出发点,学校是鲜活而灵动的生命场域,成就人的生命,是学校教育的使命。我们的教育不仅要使年青一代懂得“如何生存”,掌握各种生产、生活能力,更要使年青一代思考“为何而生”,审视存在的意义与价值。教育是关怀生命的事业,教育研究也必须回到人,把握生命的脉搏,为生命成长奠基,而不能无视人的价值与尊严。

我们需要正视教育所面临的危机,对教育进行重新定位。同时,我们也需要对教育研究进行重新定位。对教育的不同定位将会形成不同的教育模式,而对教育研究的不同定位则会导致教育学术不同的思想框架和发展道路。我们用人文美化教育,我们用学术创造思想,以期走出缺乏“思想”的教育研究,改变那种缺乏“灵魂”的教育。

因此,在一个思想杂芜的时代,我们追求有深度的思想;在一个缺少人文的时代,我们追求人文精神。我们致力于打造有人文情怀的教育思想,建构有灵魂的教育。这套丛书是我和我的博士生围绕“教育·思想·人文”这一主题而做,反映了我与几位青年人对教育人文思想的热忱,在这些研究中体现着强烈的现实意识和人文情怀。我们从不同的角度对现实教育中的问题进行诊断和审思,力图展现当前教育中的真实状况,并以极大的理论勇气面对现实、改造现实。这些研究体现了我们对教育未来的困

① 玛莎·努斯鲍姆. 告别功利 [M]. 肖聿,译. 北京: 新华出版社, 2010: 6.

4 从排斥到承认：通往有尊严的教育伦理生活

惑和担忧、对教育中人的福祉的关怀与追求、对教育学术的沉思与探索，同时也体现了作为教育学人，我们的责任意识、忧患意识，以及为教育而思想的学术精神。从这些著作中，不难看出我们面对层出不穷的教育问题和纷繁杂乱的教育现实时的困惑，但这是思想中的困惑，因为思想，所以困惑，因此是一种珍贵的困惑。

这套丛书也是我主持的国家社科基金（教育学）项目“我国教育哲学学科发展的世纪反思与入学建构”（BAA120010）的系列成果，得到了国家社科基金和江苏省高校优势学科建设工程项目的资助。丛书的出版得到了教育科学出版社的大力支持，凝聚了出版社各位编辑的心血和汗水，各位编辑一丝不苟、无私奉献的精神令我们感动，同时他们的辛勤劳动也使书稿增色颇多。在此，由衷地感谢教育科学出版社，感谢学术著作编辑部主任刘明堂先生和各位编辑的辛勤劳动。

冯建军

二〇一五年五一节

于南京师范大学

目 录

导 论 教育排斥：一个应该关注的现象	1
--------------------------	---

第一章 何谓教育排斥	14
------------------	----

第一节 教育排斥的概念分析	15
---------------------	----

一、学校教育中的排斥——从几则案例说起	15
二、社会排斥视野下的教育排斥	21
三、全纳教育中的教育排斥	22
四、教育排斥的概念界定及内涵分析	25
五、教育排斥的行为构成要素	27

第二节 教育排斥的类型分析	29
---------------------	----

一、教育排斥研究的历史回溯及其对象分类	30
二、制度性教育排斥	41
三、身份性教育排斥	44
四、能力性教育排斥	45
五、教育排斥的其他类型	47

第三节 教育排斥的情感构成及其伦理属性	50
---------------------------	----

一、情感、价值与教育排斥的情感结构	50
二、价值、交往与伦理	53
三、不道德的教育排斥	56

第二章 教育排斥的道德后果 60

第一节 教育排斥的形式与不完整的自我	61
一、教育共同体中的自我	61
二、身体排斥与自信的丧失	64
三、权利剥夺与自尊的失落	67
四、价值贬低与自我价值感的剥夺	68
第二节 教育排斥与不公正的道德体验	72
一、不正义的三个领域与不公正的道德体验的三种表现	72
二、分配不公与被剥夺的道德体验	74
三、蔑视与被羞辱的道德体验	77
四、断裂的关系与被边缘化的道德体验	79
第三节 教育排斥与不道德的教育伦理生活	82
一、专断的私人情感与公共的教育生活	83
二、规范失序与教育伦理生活的失范	86
三、教育排斥与无尊严的教育伦理生活	88

第三章 教育排斥的根源..... 92

第一节 排他性的教育伦理生活的社会根源	92
一、功利意识对教育伦理生活的遮蔽	93
二、被封闭的良知对教育伦理生活的逃避	96
三、自私的正当化与排他性的教育伦理生活	99
第二节 等级化：教育排斥的教育根源	101
一、错误的“好教育”观念与教育的能力等级划分.....	102
二、社会等级的教育渗透与教育的身份等级制	104
三、权力、漠视差异的同一化要求与教育中的权利等级	106
四、等级、边界与教育排斥的形成	110

第四章 承认：教育排斥的消解方案 114

第一节 承认的内涵与教育排斥的本质 115

一、承认的内涵分析 115

二、承认的意义 118

三、承认理论的三个向度 120

四、承认的教育意义研究 122

五、教育排斥的本质：不承认或扭曲的承认 126

第二节 承认与自我实现 128

一、爱与自信的重建 131

二、权利赋予与自尊的形成 134

三、成就赏识与被重视的价值体验 137

第三节 承认与教育正义 139

一、分配正义及其理论缺陷 140

二、分配-承认二元正义理论及其经验难题 142

三、承认的正义与不公正体验的解构 145

第四节 承认与教育伦理生活的形式概念 150

一、形式伦理与教育伦理生活的规范性诉求 150

二、好生活的实质性目标与教育伦理生活的经验性依据 153

三、承认伦理学与教育伦理生活的形式概念 155

第五章 承认的实现 160

第一节 承认在教育共同体内部的实现策略 161

一、被排斥者的承认斗争 161

二、民主的商谈 163

三、去等级化 166

4 从排斥到承认：通往有尊严的教育伦理生活

第二节 从教育承认到社会承认：身份等级的解构	170
一、教育承认的困境：在教育与社会之间	170
二、社会排斥与平等参与	172
三、身份的错误承认与“承认的政治”	175
第三节 承认方案的困境反思	179
一、教育排斥的复杂性与教育承认的有限性	179
二、承认伦理在经验与规范之间的内在冲突	181
结 语 通往有尊严的教育伦理生活	184
参考文献	189
索 引	197
后 记	205

教育排斥：一个应该关注的现象

教育生活理应是一种有道德的生活，只有在有道德的生活中个体才能体验到生命的尊严，才能成为有道德的人。然而，无处不在的教育排斥正在打破教育生活的道德性，使教育生活不断面临着自身的道德困境：洛阳市某中学一女生因为教师的羞辱而跳河自杀；西安市某小学通过红领巾和绿领巾而将学生分门别类；湖北省某中学让部分差生在走廊参加考试，某高中为提高升学率而劝导部分学生放弃高考。此外，农民工子女在进入城市学校之后的融入难题，服刑人员子女的高辍学率，身心疾病儿童在学校生活的艰辛等等，都使我们的教育面临着道德上的质疑和拷问。对这些学生而言，他们的痛苦和无奈很少得到理解，在很多情况下他们所渴望的只是和别人一样的生活，然而，这一微不足道的希望却并不容易实现，学校对他们来说不再是快乐和令人向往的地方，相反，却成

2 从排斥到承认：通往有尊严的教育伦理生活

为令他们伤心、痛苦甚至因恐惧而选择逃学和辍学的地方。这些事情并非是偶然发生在某个地方、某个学生身上的个案，媒体不断报道的各种排斥性案例已经表明“排斥”在当今教育中的泛滥，它已经作为一种普遍现象渗透进我们日常的教育生活之中。那么，究竟是什么原因引发了教育中层出不穷的不道德事件？是什么使部分学生总成为在学校和班级生活中低人一等的存在而遭羞辱性的差异对待？这些案例表达着共同的主题——排斥，通过排斥而对那些处于弱势地位的学生进行歧视、体罚、羞辱或欺凌。那么，究竟是什么力量使教育生活在道德上表现得如此冷漠？无处不在的教育排斥又会形成什么样的道德后果？面对排斥我们又该做些什么？

这些源于经验或社会中的现实案例能够使我们清晰地感受到教育生活中“排斥”现象的存在，但却难以提供这些问题的答案。经验因其亲在性而总是形成当事者持久的不愉快体验，而现实的经验也总能给人以直观的感受。然而，亲身的参与也会因其直观的和愉快的体验而形成当事者情感上的偏执，只有理性的反思和追问才能使我们获得关于教育生活中排斥问题的深刻洞见。事实上，教育排斥问题之所以得到广泛而持久的关注首先是因为它从根本上破坏了个体的自我完整性，使教育生活成为伦理缺失甚至是不道德的教育生活。

当前教育中排斥现象是普遍的，既有社会层面的机会排斥，也有存在于教育共同体内部的各种不同类型的排斥。社会层面的教育排斥主要源于社会制度安排的公正性缺失，如农民工子女的城市入学问题，高校录取指标的省际差异问题等。教育共同体内部的教育排斥更为微观也更为隐蔽，表现形式也多种多样。从被排斥的群体类型看，可以粗略地划分为三种。首先，表现为针对残障儿童的教育排斥。随着我国随班就读计划的实施，部分具有身体或心理疾病的儿童得以回归普通教育，与正常儿童一起接受教育，这对于特殊儿童的社会化毫无疑问具有极大的促进作用。然而，特殊儿童的融入问题并没有得到很好的解决，他们虽然在空间上进入了主流群体，但却在公共教育生活中处于一种被边缘化的状态，遭受歧视性的对待。其次，当前教育中的评价制度基本上还是以成绩为主导，因此便不可避免地会对学生成绩进行优良排序，那些经常处于成绩等级链底端的学生则往往成为被忽视的对象，不仅被教师忽视，甚至也遭到来自其他学生群

体的蔑视，而面对这种被排斥和边缘化的状况，他们通常表现出无能为力。再次，表现为针对特殊身份群体的学生。这里的“特殊身份群体”是相对于主流群体而言的，包括各种不同的类型，如城市学校中的农民工子女、父母离异的学生、服刑人员的子女、自身或父母有不良嗜好的学生、家庭经济贫困的学生，以及民族地区以少数民族为主的学校中的汉族学生等，这一群体一方面遭受来自他者的歧视和交往的单方面强行中断，另一方面也因为自身的身份而表现出极度的不自信，不断地进行着自我逃避。

教育是一种在师生、生生之间展开的公共交往的伦理实践，交往使自我摆脱了独白式的言说，走入与他者的关系之中，既使自我不再作为单子式的存在而不得不面对陌生化的世界，同时也不至于使自我陷入自我中心的危险境地。但教育中的排斥行为从根本上破坏了我与他者的交往关系，它通过交往关系的扭曲或单方面的强行中断而使自我陷于孤立。教育排斥的存在使自我被迫从与他者的关系中退出而进入自我的私人空间。关系的断裂意味着自我因为来自他者的退避和拒绝而在事实上被剥夺了教育共同体的成员身份，不再被当作共同体的正式成员参与教育共同体的日常生活。排斥意味着交往着的某一方由于情感上的拒绝而单方面地强行中断交往关系。情感上的拒绝源于价值上的贬低和内心的蔑视，即他者通过赋予“我”卑贱的形象而拒绝交往。这种对自我价值的蔑视的经验构成了独特的伤害，因为它通过他者的扭曲的承认而把“我”视为低劣的存在，使“主体无法把自己作为共同体中具有肯定意义的存在而自我关涉”（霍耐特，2005）¹⁴³。因此，这种蔑视的形式的特殊性不仅在于强行限制自我行动的自主性，更为重要的是剥夺了作为完整的伙伴与他者进行主体间的交往的资格。同时，蔑视的体验也意味着平等尊重的缺失。由蔑视所带来的贬抑形象本是由于他者对“我”的扭曲的承认所致，然而这种扭曲的承认的普遍化却可能引发错误的自我认同，即将这种低劣形象内在化而形成错误的自我观念，并把这种错误的价值低估当作来自自我内在的观念，成为自我本真的存在。这种错误的自我认同要么引发自我的价值低估而放弃对前途的期待，陷入绝望，要么使自我在对前途的期待中产生深深的自我仇恨。内化的观念与扭曲的承认的结合，使排斥不仅发生于来自他者对交往的拒绝，同时也发生于自我对交往的躲避。

4 从排斥到承认：通往有尊严的教育伦理生活

教育排斥使自我丧失了对所在共同体的情感依附，同时也使自我人格得不到平等的尊重，更为重要的是自我存在的价值得不到他人的认可，从而使自我陷入对前途绝望的消极情感之中。因此，教育排斥所带来的严重的精神创伤，既使自我的完全实现变得不再可能，也摧毁着教育正义的基础，使教育生活不仅是道德无涉，更形成一种不道德的教育生活。教育排斥研究的目的在于描述教育排斥的形式，分析教育排斥的后果，揭示教育排斥的根源，寻求消除教育排斥的途径，恢复教育生活的伦理秩序，使教育中的所有个体都成为自信、自尊以及价值上受重视的主体，确保个体能够形成完整的自我关系和积极的自我认同，从而使教育成为没有排斥、没有伤害、没有羞辱的正义的教育，使教育生活成为包容和团结的教育生活，成为有尊严的合乎道德的教育生活。

因此，我们说教育排斥研究本质上是对教育伦理生活的研究，就是要对当前教育中普遍存在的道德虚无和伦理缺失状态进行一种理论回应，从而改善当前教育生活中道德无序的状况，使学生能够过上一种良善的教育生活。

查尔斯·泰勒（Charles Taylor）在《现代性之隐忧》一书中指出了现代社会中普遍存在的三个隐忧：一是个人主义的泛滥使主体普遍成为自我中心的个人，自我中心的孤立存在使生活的目标日益狭隘化，走向平庸；二是工具理性成为时代的主导，生活的动力来源于对效益和功利的算计，个人的福祉也决定于工具理性的效益标尺，“让人害怕的是，应该由其他标准来确定的事情却要按照‘代价——效益’分析来决定；应该规导我们生活的那些独立目的，却要被客户最大化的要求所遮蔽”（查尔斯·泰勒，2001a）⁶；三是由个人主义和工具理性带来的政治生活极大地损害了个体的自由，使个体在获得所谓的现代自由的同时面临着被决定的命运，同时个体将自身锁闭在一己的私人领域而使公共生活不再存在，从而使个体又面临着专制统治的危险。如今这些社会领域的隐忧已经成为教育领域的现实境况，个人化的教育生活方式使教育走向以自我为中心的私人领域，从而使教育生活成为公共性失落和道德虚无的场所；功利主义的价值取向进一步使教育中的个体成为他者无涉的孤立存在，不断地塑造着排他性的人格特征。

霍耐特（Axel Honneth）在对黑格尔《伦理体系》进行解读时将自我的存在形式给予了历史性的区分：自我的发展分别经历了个体、个人和主体三个阶段，个体是针对具体需要而言的，个人是被赋予了形式自主性的个体，主体则是作为具体的普遍存在，即具有自我特殊性的社会化个体（霍耐特，2005）²⁹⁻³⁰。无论是个体还是个人都没有构成自我的完整性，只有在主体阶段，自我才获得了普遍性与特殊性的统一，成为完整的自我。如今，泰勒的担忧已经成为社会的现实，社会正在塑造着个体化的自我和个人化的自我。作为个体的自我专注于自我需要的满足，成为自我利益的追求者，彻底成为他者无涉的存在；而个人化的自我则专注于基于消极自由的形式化的自主性，强调自我作为理性主体所具有的权利的不可侵犯性，而忽略自我同时也是义务和责任的承担者。无论是个人化的自我还是个体化的自我都不可避免地导致自恋的人格特质和孤立化的存在方式，生活满足于对自我需要和欲望的追逐，对权利和荣誉的争取，而对生活在其周围的他人则处于一种漠视的状态，自我完全进入私人化的领地。但生活总是与他者共在的生活，生活本身便内含着公共的品性，意味着相互间的依赖与责任担当。事实上，自我完整性的实现只能在与他者的交往中获得，自我只有通过与他者的交往才能形成积极的自我认同。然而，孤立化的自我使生活被圈定在私人的领域，与他人疏离的同时也远离公共生活，这便意味着：第一，自我放弃了他者的关系，不再承担对他者的道德责任，对他人的苦难漠然置之，呈现出完全的道德冷漠；第二，自我作为原子化的孤立个体，形式上存在于公共生活之中，而实质上游离于公共生活之外，个体道德与公共道德出现连续性的中断，公共生活完全建基于道德虚无和伦理缺失的虚幻基础之上，生活完全丧失了伦理的规定性；第三，功利化的目标追求使自我醉心于可见利益的狂热之中，而将生活中伦理规范和价值指引完全遗忘。更为重要的是，竞争性目标体系使个体将他者视为实现自身目标的工具，他者进入“我”的视野是因为他者的有用性，但他者的存在同时也成为自我获得成功的威胁。在这种情况下，自我对他者便不仅仅形成一种淡漠的心态，同时也造就了个体排斥性的人格特质，公共生活的伦理规定性被完全遮蔽。

社会中普遍存在的伦理缺失的现状也同样普遍地存在于当前的教育生

活之中。一方面，公共生活的私人化使每个人都将生活领地限制在属我的领地之内，人与人之间处于一种道德冷漠和伦理关系断裂的关系状态。公共生活日益衰落，教育共同体丧失了对成员进行道德教化的伦理规范。另一方面，教育生活目标日益功利化，个体把那些能在当前为自己取得好的成绩、赢得荣誉以及能确保自己在未来获得好的职业的内容当作学习生活的全部目标，生活的前提取代了生活本身成为教育追逐的对象，但真正的生活必须对那些作为生活前提的事情做出有益的遗忘（布鲁姆，2009）³¹。生活必须有价值引领，教育生活也必须有道德根基和伦理规范。上述无论哪种情况都使教育共同体的伦理生活表现为集体共处的乘客式的和睦：当前的共处只是如火车车厢中聚集一室的乘客一样，只是因为在火车停靠之前必须在此时此处分享空间，共处的他人虽不构成“我”的行为的障碍，但对“我”却也并没有什么用处（鲍曼，2002）⁴⁴。他们只是共处一室，却并没有生活相依。

教育伦理生活研究的目的就是要赋予教育生活以公共性的元素，使共同体中的成员能够走出自我封闭的空间，走向他者，与他者形成心灵之间的情感沟通，对他者、对共同体内的公共生活承担起自身的道德责任，使自身作为共同体的成员而不是孤立化的自我参与教育生活。秩序良好的教育生活必须遵守两种不同的规范：一是教育运行的必然性法则，即教育活动的运行必须依照教育的内在规律，目的在于对儿童进行知性的培育；二是教育生活的伦理，即教育生活必须遵守伦理的规范，目的在于对儿童形成德性的教化。任何一方面的缺失都是不完整的教育生活，但两者之间的关系既非相互对立，也非相互依附，而是交融一体的，是同一事物的两个方面。伦理生活的存在以教育活动的展开为前提，教育活动的解体便意味着伦理生活的退场。同时，伦理生活保证了参与其中的师生之间的和谐相处，将个体从私人空间带入公共的参与之中。因此，教育生活是一种公共的伦理生活，是一种伦理的实践，伦理生活是教育共同体成员在伦理规范下的公共教育生活。伦理生活总表现出公共性和伦理规定性的特征。公共性特征使伦理生活与私人生活、个人生活相区分，伦理生活也正是通过公共的伦理规范实现着对不合理的教育秩序的矫正，将教育生活引向一种良善的状态。尽管良善生活总被赋予各种不同的理解，如罗素（Bertrand