

德育新方向丛书

DEYU XIN LUXIANG CONGSHU

# 生活德育论

高德胜◎著

Shenghuo  
Deyu Lun

人民出版社

德育新方向丛书

DEYU XIN LUXIANG CONGSHU

# 生活德育论

高德胜◎著

Shenghuo  
Deyu Lun

人民出版社

责任编辑:刘智宏

装帧设计:肖 辉

版式设计:朱启环

**图书在版编目(CIP)数据**

生活德育论/高德胜著. —北京:人民出版社,2005.10

ISBN 7-01-005151-8

I. 生… II. 高… III. 德育-研究 IV. G41

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 107379 号

**生 活 德 育 论**

SHENGHUO DEYU LUN

高德胜 著

**人民出版社** 出版发行

(100706 北京朝阳门内大街 166 号)

北京瑞古冠中印刷厂印刷 新华书店经销

2005 年 10 月第 1 版 2005 年 10 月北京第 1 次印刷

开本:787 毫米×1092 毫米 1/16 印张:17.25

字数:246 千字 印数:0,001—5,000 册

ISBN 7-01-005151-8 定价:33.50 元

邮购地址 100706 北京朝阳门内大街 166 号

人民东方图书销售中心 电话 (010)65250042 65289539

## 总 序

我始终坚信,德育应该是最有魅力的。因为德育面对的是人而不是物,即使是物,我们也要显示它背后的人,显示它和人的关系;它面对的是一个有血有肉的人,是人心,而不是抽象的概念化的人和冷冰冰的理性;它面对的是人的向善之心,它展示的是人对美好生活的向往和对美丽人生的追求。人—人心—人的善心,世间还有什么比这些更有魅力?问题在于,以往的德育往往背离了人自身,背离了人心,背离了人的向善之心,它向人宣讲的是抽象的概念、空洞的道理,它要人做到的往往是不可企及的要求,它规定人去遵守的是一大堆违反身心发展的规训……德育因此而变得面目可厌。应该的不总是现实的,现实的也不一定就是合理的。

无论你是欣喜、欢迎,还是怀疑、恐惧,新世纪已经踏踏实实地迈出了几个年头。在这短短几个年头里,我们生活的世界发生了很多事情,虽然困扰依旧,甚至更多,但人类在诸多方面又取得了新的进步。反观我们的道德教育,我有强烈的紧迫感:怎样使我们的德育获得其应该拥有的魅力,以无愧于我们飞速发展的时代?德育的前路在哪里?这是我们时代的课题,不会轻易就得到正确的答案,作为这一领域的研究者,我们注定要苦苦追寻、探索。

窃以为,我们首先应该有勇气反思,并在反思中探寻新的德

育路向。对德育新路向的探寻离不开对一些最基本的德育问题的反思与探讨。这些问题包括:道德教育的人学基础,道德教育与当代人之生成,个人品德形成的基础,道德教育在现代化过程中的境遇等等。德育的新路向不会自动显露,但对以上问题的厘定,肯定有助于我们发现前方的亮光。

历史孕育着未来。道德教育不仅是我们这个时代的课题,也是以往时代的课题。回顾历史,生成道德人的范式有诸多变迁。这些变迁之中是不是蕴涵着什么“玄机”?如果能够从我们走过的脚印中看出我们将要走的路向,这当然是最好不过的,即使不能,最起码我们能够清楚什么路不能再走,什么路不能回头。

在风起云涌的20世纪初期,前辈学者开始将目光投向西方的伦理学和道德教育。一个百年过去了,我们到底从西方学到了什么?在日益开放的当代中国,我们已经具备了吸收一切人类优秀文明成果的胸襟,我们还能从西方学到什么?对这些问题的探讨无疑也有利于我们对德育新路向的探寻和发现。

回归生活近几年来成了一个热门话题。热门话题背后应该有冷静思考:道德与生活是什么关系?道德教育如何回归生活?回归什么样的生活?对这些问题,我们不但要有理论上的回答,还要有实践上的探索。只有经过这种深入的研究,我们才能初步判断生活德育的理论和实践价值。

新世纪德育的路向到底在哪里?我们不敢说已经找到答案,但至少可以说我们已经处在寻找答案的途中!

鲁 洁

2005年5月20日



## 目 录

|                                        |        |
|----------------------------------------|--------|
| 总 序 .....                              | ( 1 )  |
| <b>第一章 生活是什么</b> .....                 | ( 1 )  |
| 一、生活的劳作性 .....                         | ( 1 )  |
| (一)身体性劳作使人与环境相连接 .....                 | ( 2 )  |
| (二)劳作使沟通成为可能 .....                     | ( 3 )  |
| (三)劳作也是意义建构的基础 .....                   | ( 4 )  |
| 二、生活的主体间性 .....                        | ( 5 )  |
| (一)与他人共在是人存在的基本境遇 .....                | ( 6 )  |
| (二)生活的关系性奠基于人类和个体的童年生活中 .....          | ( 6 )  |
| (三)“只站在自己的双脚上”无法生成自我,无法过<br>人的生活 ..... | ( 10 ) |
| 三、生活的整体性 .....                         | ( 12 ) |
| (一)生活的“属人”性 .....                      | ( 13 ) |
| (二)生活形式与生活领域人为切割的相对性 .....             | ( 14 ) |
| (三)生活的时间统一性 .....                      | ( 17 ) |
| 四、生活的意义建构性 .....                       | ( 19 ) |
| (一)“有病的动物” .....                       | ( 19 ) |
| (二)死亡意识:意义建构的激发 .....                  | ( 20 ) |

|                               |      |
|-------------------------------|------|
| (三)不是“发现”而是“创造” .....         | (22) |
| (四)他者:意义建构的参照 .....           | (24) |
| <b>第二章 生活与道德</b> .....        | (27) |
| 一、生活与道德关系的形上考察 .....          | (27) |
| (一)“合乎道德的结合”:道德的“原初场景” .....  | (27) |
| (二)伦理存在的选择 .....              | (31) |
| 二、遗传本能:生活与道德关系的社会生物学考察 .....  | (34) |
| (一)“原型道德” .....               | (34) |
| (二)“群体逻辑”与道德 .....            | (37) |
| (三)本能性情感与道德直觉 .....           | (38) |
| 三、构成性因素:道德在生活中的定位 .....       | (40) |
| (一)构成性因素 .....                | (40) |
| (二)不能“同质化” .....              | (42) |
| (三)道德挺立:建构生活意义的方式之一 .....     | (44) |
| 四、生活的过程也是道德学习的过程 .....        | (46) |
| <b>第三章 生活中道德学习的基本机制</b> ..... | (49) |
| 一、道德学习在生活中是如何发生的 .....        | (49) |
| (一)道德学习发生的前提:本能或善端 .....      | (49) |
| (二)接受暗示 .....                 | (51) |
| (三)非反思性选择 .....               | (53) |
| (四)自主选择 .....                 | (54) |
| (五)接受暗示、非反思性选择与自主选择的关系 .....  | (56) |
| (六)初步运用:榜样是如何产生作用的 .....      | (58) |
| 二、生活的不同领域与道德学习 .....          | (60) |
| (一)日常生活与教养的形成 .....           | (60) |
| (二)生活中的遭遇与意外对心灵的触动作用 .....    | (66) |
| (三)制度生活对德性的构造作用 .....         | (69) |

|                                         |       |
|-----------------------------------------|-------|
| <b>第四章 生活德育范式建构</b> .....               | (74)  |
| 一、生活德育的基本理路:通过过“有道德的生活”<br>来学习道德 .....  | (74)  |
| (一)何谓“有道德的生活” .....                     | (74)  |
| (二)“有道德的生活”与人的德性的生成 .....               | (81)  |
| (三)生活中的恶及其德育意义 .....                    | (85)  |
| 二、生活德育:德育范式的转换 .....                    | (89)  |
| (一)德育目的:由培养“伦理学者”到生成“有道德的人” .....       | (89)  |
| (二)德育内容:由“大德育”、“小德育”到与生活的综合 .....       | (92)  |
| (三)德育过程:由“搬砖式”、失去自我到过“有道德的<br>生活” ..... | (95)  |
| (四)德育思维:由专门到整体 .....                    | (97)  |
| (五)教育者与教育对象的转换:所有人都是主体,又都<br>是对象 .....  | (100) |
| <b>第五章 学校生活的道德批判</b> .....              | (102) |
| 一、伦理审视:学校生活现象 .....                     | (102) |
| (一)队礼与“无礼” .....                        | (103) |
| (二)“毁人不倦”的“口头禅” .....                   | (104) |
| (三)批改日记还是“批改人格” .....                   | (106) |
| (四)“大眼睛”与教室的“监狱化” .....                 | (107) |
| (五)品德量化“量”出了什么 .....                    | (108) |
| (六)“不卫生”的卫生评比 .....                     | (110) |
| (七)仅仅是“失语”吗 .....                       | (112) |
| (八)公开课公开了什么 .....                       | (113) |
| (九)是荣誉还是“硬通货” .....                     | (115) |
| (十)规范“规”住了什么 .....                      | (116) |
| (十一)为什么不能打 110 .....                    | (119) |
| 二、伦理定位:学校生活的特性 .....                    | (120) |



|                                 |              |
|---------------------------------|--------------|
| (一)儿童生活的特点 .....                | (120)        |
| (二)学校生活的特殊性:人为性 .....           | (126)        |
| 三、生活“德育”:学校生活“告诉”了学生什么 .....    | (142)        |
| (一)学校生活粗暴中断、改变了儿童本己的生活 .....    | (142)        |
| (二)学校生活“告诉”了学生什么 .....          | (146)        |
| <b>第六章 学校日常生活与道德教育 .....</b>    | <b>(150)</b> |
| 一、学校生活的日常性 .....                | (150)        |
| (一)制度生活不可能覆盖学校生活的全部 .....       | (150)        |
| (二)学校制度生活向日常生活的转化 .....         | (153)        |
| 二、学校生活中的日常交往 .....              | (155)        |
| (一)日常交往及其种类 .....               | (155)        |
| (二)日常交往的形式 .....                | (159)        |
| (三)日常交往的情感性与道德性 .....           | (160)        |
| 三、学校日常生活道德教育作用的发挥 .....         | (161)        |
| (一)学校生活的日常性对师生人格的孕育 .....       | (161)        |
| (二)学校生活中的日常交往与道德教育 .....        | (164)        |
| (三)学校日常生活道德教育功能发挥的障碍 .....      | (171)        |
| (四)如何最大限度地发挥学校日常生活的道德教育作用 ..... | (173)        |
| <b>第七章 学校制度生活与道德教育 .....</b>    | <b>(176)</b> |
| 一、学校生活的制度性 .....                | (176)        |
| 二、制度与德育 .....                   | (178)        |
| 三、学校制度的人性、善性维度 .....            | (179)        |
| 四、学校制度的功利维度 .....               | (183)        |
| (一)教师的脱域立场与祛魅化 .....            | (183)        |
| (二)学校社会分层功能的加强 .....            | (185)        |
| (三)学校教育商品化倾向 .....              | (186)        |
| 五、制度的倾斜对道德教育造成的障碍 .....         | (187)        |

|                              |              |
|------------------------------|--------------|
| (一) 学校制度的去道德化倾向 .....        | (188)        |
| (二) 道德教育没有生存空间 .....         | (189)        |
| <b>第八章 学校生活空间与道德教育 .....</b> | <b>(193)</b> |
| 一、道德教育为什么要研究空间问题 .....       | (193)        |
| (一) 空间里弥散着社会关系 .....         | (193)        |
| (二) 空间的伦理诉说与伦理功能 .....       | (195)        |
| (三) 建筑环境关涉儿童的发展 .....        | (197)        |
| 二、学校空间的性质 .....              | (200)        |
| (一) 在“相处”中走向“相依” .....       | (200)        |
| (二) 是一个制度化的空间 .....          | (203)        |
| (三) 学校是一块“净土” .....          | (206)        |
| 三、学校空间伦理功能/道德教育功能的发挥 .....   | (208)        |
| (一) 熟人社会提供的德育便利 .....        | (208)        |
| (二) 空间的制度化与规则的学习 .....       | (211)        |
| (三) “净土”的暗示与保护作用 .....       | (212)        |
| 四、学校空间伦理功能发挥的障碍 .....        | (213)        |
| (一) 熟人社会、“净土”空间的排斥性 .....    | (214)        |
| (二) 空间的过度制度化 .....           | (215)        |
| <b>第九章 学校时间伦理与道德教育 .....</b> | <b>(220)</b> |
| 一、过度珍惜时间:人成了时间的奴隶 .....      | (220)        |
| (一) 时间的功利化 .....             | (221)        |
| (二) 为时间而牺牲人 .....            | (223)        |
| (三) 时间对人的宰制 .....            | (226)        |
| 二、遗忘休闲与娱乐至死 .....            | (231)        |
| (一) 休闲的意义 .....              | (231)        |
| (二) 休闲教育的缺失 .....            | (233)        |
| (三) 娱乐至死 .....               | (235)        |

|                               |       |
|-------------------------------|-------|
| <b>第十章 德育课程与教学</b> .....      | (237) |
| 一、回归生活的德育课程 .....             | (237) |
| (一)德育课程:“直接道德教学”的困局及其突破 ..... | (237) |
| (二)德育课程回归生活的理路 .....          | (240) |
| (三)初步的探索 .....                | (242) |
| 二、德育课程教学:从问答走向对话 .....        | (246) |
| (一)问答式教学的局限性 .....            | (247) |
| (二)对话关系无法形成的原因 .....          | (249) |
| (三)对话式教学关系的建构 .....           | (253) |
| <br>主要参考文献 .....              | (257) |
| 后    记 .....                  | (263) |

## 第一章

# 生活是什么

生活就是生存、活着,又不仅仅是生存、活着,因为生存、活着是为了生活,但生活并不仅仅是为了生存、活着。在本书中,生活是指处在主体间际的人与环境相互作用、满足需要、创造意义的过程。

### 一、生活的劳作性

劳作 (working, Wirken)<sup>①</sup>是德国哲学家阿尔弗雷德·许茨 (Alfred Schutz) 提出的概念。许茨对“劳作”这一概念的界定是从对“意义”的界定开始的,在他看来,意义是从“现在”出发解释过去经验的结果。“意义不是某些在我们的意识流中显现出来的经验所内在固有的属性,而是我们从目前的‘现在’出发以反思的态度解释我们过去观察到的经验的结果。”<sup>②</sup>对主体有意义的自发活动被许茨称为行为举止。行为举止对主体虽然是有意

① 国内学者根据英文“working”将阿尔弗雷德·许茨 (又译为舒兹或舒尔兹) 哲学的这一关键概念译为“工作”,港台学者则根据德文“Wirken”将这一概念译为“实质行动”。比较而言,后者更准确,但不够简练。根据笔者的理解,应译为“劳作”。

② 阿尔弗雷德·许茨著,霍桂桓、索昕译:《社会实在问题》,华夏出版社 2001 年版,第 287 页。

义的,与膝盖反射、瞳孔收缩、眨眼等无法反省因而也是没有意义的活动不同,但却不包含任何意图的参照,主要包括内在生活或外在生活的所有无意识活动——习惯性活动、传统性活动、情感性活动等等。经过预先设计的行为举止则是行动(action),可以是隐蔽的,也可以是公开的。隐蔽的是“进行”(performance)或者说是“内在行动”(innere Handlung),与此相对的则是包含身体活动且与外在世界发生连接的行动,即“劳作”。<sup>①</sup>

劳作有两个基本的特征,一个是身体性(Leiblichkeit),一个是主观性(subjektiver Sinn)。身体性,或者说外显性,使劳作可以为他人所感知,可以在客观的时空中被记录,具有不可逆转(unwiderruflich)的特性。劳作一旦发生,便不可轻易抹去,不可能被当作从来没有发生过。这是与内在“进行”所不同的,科学思考或小说的构思由于在客观时空中未曾留下记录,别人也未能直接经验它。“一个人可以不必为他的内在行为负责,但不能不为他的实质行动(劳作)负责,因为它一旦发生就收不回来了。”<sup>②</sup>主观性是指在劳作活动中,主体对自己的行动相当清楚,他完全处在清醒状态。他不仅明白他正在以世界为背景采取某个具体行动,而且知道这个行动是他原先所构想的行动的具体实现,是内在意识的外显化。

劳作是存在于外部世界之中的行动,它建立在一个设计基础上,并且通过身体运动使设计的事态向现实的事态转化。在许茨看来,劳作所建构的生活世界是最高实在,其他次级宇宙(sub-universe)或有限意义域(geschlossener Sinnbereich),如各种幻想、梦和科学理论的世界都是派生的。<sup>③</sup>人主要不是在其他各种有限意义域中生活,而主要是在劳作所构成的日常生活世界这一终极实在中生活。

### (一) 身体性劳作使人与环境相连接

生活需要“思”,但生活更需要“过”,或者说生活需要“劳作”(work)。

① 参见阿尔弗雷德·许茨著,霍桂恒、索昕译:《社会实在问题》,第287页。

② 游淙祺:《论舒兹的实质行动概念》,《哲思杂志》1998年6月第1卷第2期。

③ 参见阿尔弗雷德·许茨著,霍桂恒、索昕译:《社会实在问题》,第287—339页。

“人始终在行动中,行动构成了人的全部存在,任何一种方式的‘去看’都只不过是一种思想性的行动。”<sup>①</sup>单纯的思想,包括“进行”或者说内在活动,无法使外在世界发生改变,无法满足主体的需要。生活的过程从根本上来讲是主体的行动与世界不断发生连接的过程。正如许茨所说:“这个世界首先不是一种我们思想的课题,而是一个我们支配的领域。我们对它具有突出的实践兴趣,这种兴趣是由满足我们生活的基本需要的必然性造成的。”<sup>②</sup>树上有一个果子,饥饿的我在内心充满了对果子的无限憧憬,构想了无数摘果子的方法,但如果没有身体性的劳作,果子是不会来到我的手中、进入我的口中的。没有劳作,人与环境无法发生连接,无法改变外在世界,也无法满足自己的需要。没有与外在世界的连接,没有与环境的相互作用,人也就无法成为人。“一个人永远是他将做的行动,而不是他所保持的那种白日梦状态或潜在状态。”<sup>③</sup>人正是在与环境的相互作用中,在满足自己的需要的同时,使自己从环境中分离出来,不断生成自我、成就自我。

## (二) 劳作使沟通成为可能

“社会行动包含沟通,任何一种沟通都必然建立在劳作活动的基础上。为了与其他人进行沟通,我必须在外在世界中进行公开的活动,并且假定其他人可以把这些活动解释成关于我想要传达的东西的指号。各种姿态、言语、文字书写等等,都是建立在各种身体运动的基础上的。”<sup>④</sup>幻想和梦是无法交流的,因为幻想和做梦不是劳作,一旦从幻想和梦中走出来,向别人描述你的幻想和梦境,你就从那些“次级宇宙”中回到了生活世界中。同样,科学理论思维也是无法沟通的,对科学理论世界的沟通也需要在生活世界

① 赵汀阳:《论可能生活》,生活·读书·新知三联书店1994年版,第58页。

② 阿尔弗雷德·许茨著,霍桂恒、索昕译:《社会实在问题》,第306页。

③ 黑泽尔·E.巴恩斯著,万俊人译:《冷却的太阳——一种存在主义伦理学》,中央编译出版社1999年版,第325页。

④ 阿尔弗雷德·许茨著,霍桂恒、索昕译:《社会实在问题》,第296页。

中借助于劳作活动来进行。一个作家在头脑中构思一部作品,这时他人是无法分享他的思想之流的,为了沟通,作家必须将自己的构思行诸文字,也就是说必须借助劳作活动。一个人可以将由劳作构建的日常生活世界放进“括号里”,进而进入一个不同于生活世界的“有限意义域”里,但两个人无法同时进入同一个有限意义域。这时的人是孤独的,无法与他人沟通,正如两个人不能做同一个梦,在梦中进行交流一样。要想沟通,就必须回到劳作世界,回到这个有诸多物质的阻碍但却是一个主体间际的世界。

许茨将社会沟通分为两类,一类是对他人劳作结果的解释,一类是同时参与沟通过程。第一种沟通对劳作活动的依赖显而易见:他人的劳作结果是以劳作为前提的,我的解释也同样离不开看、观察等身体性活动。虽然我的解释可以在内在意识中“进行”,但我的解释的表达同样离不开劳作。第二种沟通,即同时参与沟通过程,实际上沟通双方虽然都有内在意识,但沟通得以进行的基础仍然是外显的劳作活动。我们常说“心照不宣”、“心领神会”、“心有灵犀一点通”,似乎不需要身体性的行动就可以完成沟通,但实际上这种沟通也需要“照”、“领”、“会”、“点”这种虽然隐匿但仍然是外显的身体性活动。

### (三) 劳作也是意义建构的基础

劳作的意义建构性首先表现在劳作使人由个体走向主体间,由自我走向物质世界(上文已经论及,这里不再赘述)。

“行动总是建立在一个预先设想的设计基础上的,正是这种对以前设计的参照使活动过程和活动都成了有意义的东西。”<sup>①</sup>劳作活动有了意义,生活也就有了意义。每个劳作活动都是经过设计、指向特定目标的,而此一目标又是指向另一个目标的,如此环环相扣。每一个目标的意义都取决于它是否有助于其他目标的实现。也就是说,每一个劳作活动都有“目的动

<sup>①</sup> 阿尔弗雷德·许茨著,霍桂桓、索昕译:《社会实问题》,第292页。



机”结构,即劳作活动所要导致的“事态”。劳作的目的动机使人朝向未来,向未来开放。这是一种超越性,也是生活的意义之所在,因为“生活的意义就在于创造可能生活”<sup>①</sup>。

人为什么有目的动机?或者说人为什么要谋划未来呢?许茨认为是基于“原始焦虑”(Fundamentalangst),即人隐隐约约意识到自己生命有限,有一天终将死去。在这种意识的驱动下,人不停地谋划未来,超越生命的极限,追求人生的意义。<sup>②</sup>

劳作的意义建构性还表现在劳作与责任的产生直接相关。如前所述,任何一个精神性活动都可以推倒重来,因为精神活动并不能导致外在世界发生变化,这个被取消的过程不会留下任何痕迹。比如,在内心中尝试解决一个数学问题,如果我的预期没有实现,或者对自己的思考不满意,我就可以取消这种精神操作的全过程。但劳作是无法取消的,因为劳作已经改变了外部世界,我无法使我已经做过的事情变成我没有做过的事情。因此,“从道德和法律的观点看,这就是为什么我要对我的行为负责,而不必为我的思想负责的原因”<sup>③</sup>。这是从结果上看的逻辑必然;从动机上看也是如此。因为劳作活动是经过设计的、完全清醒状态下的活动,是主体的自主选择,主体就必须为自己的这种自主活动负责。从这个意义上讲,劳作也是道德发生的基础。

## 二、生活的主体间性

劳作的人并不是孤独的人,人的生活也不是单子式的生活。个人的生活世界“从一开始就是一个主体间际的文化世界”。<sup>④</sup>

① 赵汀阳:《论可能生活》,第24页。

② 参见游淙祺:《论舒兹的实质行动概念》,《哲思杂志》1998年6月第1卷第2期。

③ 阿尔弗雷德·许茨著,霍桂恒、索昕译:《社会实在问题》,第295页。

④ 同上书,第36页。

### (一)与他人共在是人存在的基本境遇

“人是与他人一起的共在。一个人并非孤独地拥有世界,而是进入这个世界并分享这个世界,其他人也是一样。……人的世界就是与他人在一起。”<sup>①</sup>关于这一点,先哲孔子就有深刻的认识:“鸟兽不可与同群,吾非斯人之徒与而谁与?”<sup>②</sup>“斯人之徒”,也就是和我共在的他人,“与”则是一种关系,就是与他人共在。我与他人的关系是存在和生活的一个本质方面,他人对我来说是一种无法回避的事实。生活中我不仅要面对可以与其进行互动的同时代人,还要面对已经逝去、但仍以他们所创造的各种物质和知识来标识其存在的“前辈”。我对他们无法施加影响,但他们活动的后果却对我的解释开放,我可以通过自己的解释来接受他们的影响。如果不是末世论者,“后来人”也是我必须面对的一个事实。虽然我现在不能直接向他们施加影响,他们也无法直接作用于我,但对他们的期望和责任却影响着我现在的活动,而我现在的活动也必然对他们产生作用。对这一事实,不同的哲学家有不同的表述,许茨将它称为“我们关系”(we-relationship),赫勒将其称为“为我们意识”(we-consciousness)<sup>③</sup>,但实际上都是在揭示人的存在的一种基本境遇:与他人共在。

### (二)生活的关系性奠基于人类和个体的童年生活中

如果从人类的童年期往前迈出一步,我们会发现,史前“人类”已经奠定了关系性存在的“原型”。社会生物学和进化伦理学的研究揭示出,人类始祖已经习惯于群体生活:“共同生活的动物本能地‘知道’,共同行动才会强大。说得更确切一些,只有通过共同的行动才能生存。”“共同的行动被

① 乔治·麦克林著、干春松等译:《传统与超越》,华夏出版社2000年版,第60页。

② 《论语·微子》。

③ 参见阿格妮丝·赫勒著、衣俊卿译:《日常生活》,重庆出版社1990年版,第44页。