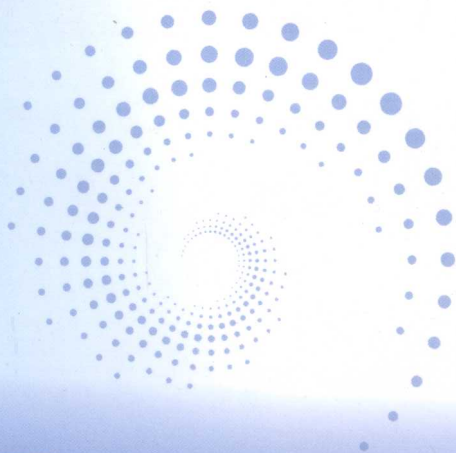


责任与对话

——学校道德教育的现代性思考

郑富兴◎著



中国社会科学出版社

G416
4

责任与对话

——学校道德教育的现代性思考

郑富兴◎著

中国社会科学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

责任与对话：学校道德教育的现代性思考 / 郑富兴著. —北京：
中国社会科学出版社，2011.5

ISBN 978 - 7 - 5004 - 9841 - 4

I. ①责… II. ①郑… III. ①学校教育：品德教育 - 研究
IV. ①G416

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 098638 号

责任编辑 任 明
特约编辑 张 鹏
责任校对 王雪梅
技术编辑 李 建

出版发行 **中国社会科学出版社**

社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号 邮 编 100720

电 话 010 - 84029450 (邮购)

网 址 <http://www.csspw.cn>

经 销 新华书店

印 刷 北京奥隆印刷厂 装 订 广增装订厂

版 次 2011 年 5 月第 1 版 印 次 2011 年 5 月第 1 次印刷

开 本 880 × 1230 1/32

印 张 10.875 插 页 2

字 数 283 千字

定 价 32.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书，如有质量问题请与本社发行部联系调换

版权所有 侵权必究

目 录

第一章 导论：错位的规则与孤独的个体	(1)
一、道德教育的社会化思维	(1)
二、社会化思维的现代谬误：错位的规则	(4)
三、道德教育的现代尝试：孤独的个体	(9)
四、谁之社会？何种个体？	(16)
五、主体与结构之间：研究的视角	(21)
第二章 改革开放以来我国社会伦理道德的现代性变迁	(27)
一、社会现代性的初体验：个体化与陌生化	(27)
二、解放的道德与失范的伦理	(50)
三、汶川大地震的道德诠释	(65)
第三章 结构与主体——道德教育变迁的新审视	(86)
一、学校道德教育内容与目的的变迁：控制与自由	(86)
二、现代性视野下的道德教育形态变迁	(97)
三、当代中小学教师的道德教育观	(108)
四、学校道德教育：走向主体与结构的互动	(125)
第四章 走向道德智慧的培养	(138)
一、何谓道德智慧	(138)

二、主体与结构的互动：走向道德智慧	(153)
三、道德智慧与道德教育	(161)
四、道德智慧与道德想象	(169)
第五章 道德责任：个体化社会的道德教育内容	(178)
一、责任概念的社会历史分析	(178)
二、结构与主体关系视野下责任伦理思想的变迁	(184)
三、道德责任与人的教育	(219)
四、道德责任与当代学校道德教育	(231)
五、当代爱国主义教育中的爱与责任	(245)
第六章 对话与反思：个体化社会的道德学习	(255)
一、主体与结构关系视野下的对话	(255)
二、对话与道德教育	(260)
三、对话型道德学习	(281)
四、反思型道德学习	(301)
附录 调查问卷与访谈提纲	(314)
主要参考文献	(328)
后记	(341)

第一章

导论：错位的规则与孤独的个体

学校道德教育不可能在真空中进行。学生生活于某一社会之中，学生的道德成长本身也发生在某一社会里。社会对学校教育的影响有时是相互矛盾的。学校道德教育反映了社会对青少年的期待，但社会的不良道德状况又会否定这些期待。学校与社会的关系应该视为“同一”、“中立”还是“超越”，而形成了不同的道德教育形态。因此，学校道德教育实践应该基于当代人所在的社会，针对当代社会的道德特征形成相应的教育模式。但是当前一些道德教育的研究和实践却忽视了这一点，使其所提建议和措施在当代社会产生了“错位的规则”与“孤独的个体”的问题。

一、道德教育的社会化思维

当前我国学校实际进行的道德教育主要是一种道德社会化模式。在回顾世纪更替之际的道德教育状况时，鲁洁教授认为：“无论从理论或实践两方面看，我国的道德教育从主流方面看至今还处于一种传统的模式之中。这种模式把道德教育的过程仅仅看做是对学生施加外部道德影响的过程，而所施加的道德影响又主要是既定的道德规范，强调的是学生符合规范的行为习惯的养成。

这样的道德教育过程也就是柯尔伯格等人所批判过的：用刻板的灌输、管理、训练等方法，强制儿童去服从各种道德规范的‘美德袋’式的‘传统道德教育’。迄今为止，这种道德教育模式尚是我国学校德育中的主流，也是近年来各种道德教育改革理论与实践的主要矛头之所向。”^①这句话非常准确地把握了我国当前道德教育研究与实践的状况。这种传统道德教育模式是一种社会化模式，即让学生内化社会所要求的道德规范，形成个体的德性，从而形成和谐有序的社会。学校遵循社会与国家的道德要求，这些要求是社会让青少年学习和掌握的道德规范。每个社会都存在作为基本行为规范的或者作为底线伦理的道德规范，如诚实、合作、友谊、爱国等。这些道德规范体现为规则、制度、纪律等形式，带有强制性。学校道德教育即道德社会化，社会化道德教育模式成为了“庶民教化”与社会整合的重要途径。

这种社会化思维的道德教育不是我们通常所批评的强调“灌输”那么简单。除了上述的“社会整合”目的以及我们通常了解的说理法、示范法、故事法等传统方法之外，它本身具有自己的特定理论预设。在理论预设上，“社会化道德教育”把个体视为社会存在物，认为人是镶嵌在社会群体之中的——个人是自己所在的国家、家庭、邻里和社区等社会群体中的一员；个人在社会群体中获得自我的规定性。学校道德教育的目的是培养学生对社会和国家的认同。由此可见，这种“社会化道德教育”的前提和假设是一种适应论，即让学生适应所在社会。

社会化思维的道德教育需要两个前提条件。第一，具有道德共识。这种道德教育模式以所在社会群体一致赞同的道德规范为教育内容。第二，具有协调一致的社会环境。社会化的道德教育

^① 鲁洁：《人对人的理解：道德教育的基础——道德教育当代转型的思考》，《教育研究》2000年第7期，第3—10页。

模式一方面强调学生对既有道德规范的内化，另一方面强调让学生在具有道德共识、体现所要学习的道德规范的社会共同体里体验和践行。同时，社会的各种机构和个人都可以监督学生的言行，从而迫使学生能够遵循并习得社会的道德要求。

这两个条件形成了社会化道德教育模式的两个特征：控制性与忠实性。控制性是指这种道德教育模式强调把学校的所有时间和空间都纳入教育控制之下，屏蔽或过滤不利的环境因素，让学生在一种道德共识主导的、具有同质性的环境中遵奉和内化社会的这些道德规范。忠实性是指要求学生的言行严格体现社会所要求的、学校所教导的道德规范。这也是当前我们理解学校道德教育实效性的重要标准。对于“德育^①实效”，社会大众的判断标准似乎是日常生活中青少年的行为表现而非中小学德育目标与内容的达成与否。所谓低效就是指学生没有习得好的个人品德，导致社会处于一种无序甚至冲突的状况。这也反映出社会大众的道德教育观就是一种社会化道德教育。

当前我国学校道德教育研究和实践的探索大多是针对这一社会化思维而展开的：或者继续之，或者批评之。

(1) “继续之”的研究路径

我国也曾出现了一些关于道德教育运行环境的新探索，如学校、家庭和社区三结合的区域传统美德教育模式试验、整体构建德育体系等。这些整体主义道德教育模式关注维持良好的道德教育环境和家校社协作。他们的一个目的就是建立一种人为控制的道德教育环境，这鲜明地体现了“社会化道德教育”的控制与防范的特征。他们似乎想把儿童的所有时间和空间都笼罩在一张巨大的网里，即试图建立一种同质的教育环境。这种同质性教育环

^① 凡是未特别说明的，本书中的“德育”都是指道德教育，即把德育视为“道德教育”的简称。

境如同一个全景式的监狱。这一思路实质是对既有道德教育模式的改良。

(2) “批评之”的研究路径

与之不同的是另外一些人对社会化道德教育提出了批评。他们针对当代社会价值多元的状况进行了道德教育的新尝试,如核心价值、底线伦理、学会选择、协商对话等。这实质上也是强调:在最低限度的道德共识下,让儿童自由地接受社会化道德教育。这一思路即所谓的现代道德教育。这两种道德教育思路在当代社会里都存在问题。

二、社会化思维的现代谬误:错位的规则

对继续社会化思维的道德教育研究和实践来说,它所需要的两个前提(道德共识和同质社会)在当代社会都已不存在。

第一,社会与生活领域的分化。当前人们生活的社会环境已经异质多样。这种分化的重要表现之一就是当代人生活的流动性加强了。在传统社会里,各个地域由于交通与通信技术的落后与原始,基本上都是自我封闭、相互孤立的生活状态。在宗教与权力的合力下,这样的社会自然是高度整合的。按美国学者桑德爾的观点^①,传统社会是一种构成意义上的社群,一种共同社会。个人由于血缘、地缘、人身依附等束缚成为所在社会结构的一部分,即一种同质整合的社会结构和被赋予一定功能的个体。社会的秩序与个体的认同(归属)是学校道德教育的目的。

现代社会从封闭走向开放,如马克思描述的“资产阶级由于开

^① 美国学者桑德爾把社会群体分为三种:工具意义的社群、情感意义的社群和构成意义的社群。前两种强调的是功利的追求和目的的满足,而构成意义的社群则强调的是集体认同以及社群的规范和引导作用。引自俞可平《社群主义》,中国社会科学出版社1998年版,第57—58页。

拓了世界的市场，使一切国家的生产和消费都成为世界性的了。……过去那种地方的和民族的自给自足和闭关自守的状态已经消失了，现在代之而起的已经是各民族各方面的互相往来和各方面的相互依赖了”^①。就我国而言，从近代打开国门睁眼看世界开始，到今天加入世贸组织，这一逐步卷入全球化的过程正是马克思这段描述的注脚。不同民族与国家主动或被动地相互往来与相互依赖，现代人的生活环境从熟人社会变为一种陌生人社会。现代通信技术与旅游业的发展都大大拓宽了人们的生活视野，昔日遥不可及的东西现今近在咫尺，成为个人体验的一部分。现代人的一生，随时都可能会走出自己所在的家乡，走向陌生的世界，他乡、远方的陌生人也随时会走向我们。这就是人们所说的从熟人社会进入陌生人社会。这两种性质的社会具有不同的道德规范。熟人社会重视有助于社会秩序的友爱、互助、忠诚、孝道、勇敢等美德，而陌生人社会重视维护个人利益的自由、权利、平等、公正等价值。

现代社会的分化不仅是指出现了熟人社会与陌生人社会之分，更是指现代社会里人们生活在此彼此相互割裂甚至相互冲突的各种社会结构之中。一个人生活在家庭、工作场所、社区、国家等不同社会结构之中。不同的社会结构具有不同的道德规范，如家庭为关爱或孝道，工作场所为职业伦理，社区为公民精神，国家为公民意识，等等。其中职业伦理更是多种多样，如教师、军人、商人、工人、律师、公务员等，各自具有不同的道德规范。这一现象被涂尔干描述为“道德生活的去中心化”^②。对于生活在不同社会结构中的现代人来说，这些道德规范如同个人的面具或者衣服，随着个人所在社会结构的变化而变化，比如，家乡小镇与大

① 马克思：《共产党宣言》，《马克思恩格斯选集（第一卷）》，人民出版社1995年版，第254—255页。

② [法]涂尔干：《职业伦理与公民道德》，陈光金、沈杰、朱谐汉译，上海人民出版社2001年版，第7页。

都市之间，家庭与公司、企业之间，学校与社区之间，不同民族地区之间，等等，个人不停地换装或者换面具。

第二，道德共识很难存有。这是许多研究者都强调的问题。当代社会是个价值多元的社会。在现代社会里，道德共识已然成为问题。核心价值与底线伦理的提出，本身就反映了当前社会存在道德共识危机。近年来，弥漫社会的信仰危机，社会贫富悬殊形成的阶层怨恨，人与人之间的猜忌冷漠、敌对怀疑，以及追逐功名、权力、利益的不择手段，诸种行为都表明当前社会道德共识已不复存在。道德相对主义与虚无主义成为一种普遍现象。现代人生活领域的分化也是道德共识瓦解的重要表现。

在没有了道德共识和同质社会环境的现代社会里，社会化道德教育就产生了一种“规则错位”的问题。社会化道德教育总得要有一定内容作为社会化的对象，因此，虽然现代社会很难有道德共识，但是中小学总是要根据自己的理解来确定一些道德规范，如感恩教育、学会关心、责任教育等，这些规范被中小学认为是非常重要的。而政府、社会人士、专家学者也都提出了自己的一套规范，称之为基础道德、底线伦理和核心价值，如诚实、责任、关心、正义、公平、信任等，以此来作为对年轻一代的道德要求。但无论是实践者、研究者还是关心者，他们所提的这些道德规范或价值标准也只是一己之见，而非所有人的道德共识。当然，我们不是否定这些努力，我们也没有否定普遍道德规范的可能。但是，如果将之作为道德教育的目标和内容来要求学生掌握，就面临两个问题：

①如果将某一特定个人或特殊群体的伦理规范作为普遍的道德规范来要求另外一个群体甚至所有群体，在社会分化的今日是否合理有效？如，当前用人单位抱怨现在的学生没有责任感、忠诚与合作意识，这是工作场所要求的道德规范，但这未必是家庭和学校的道德要求。又如，现在家长与教师都鼓励学生相互之间的竞争，为

个人的幸福而读书，甚至认为企业的要求就是使学生成为忠顺的雇员，而我的孩子和学生应该通过个人努力成为天才或大款等。如此，两种社会结构的不同道德规范到底应该听谁的？这不是简单的非此即彼的选择，但学生必须学会如何处理这种冲突。

②学生将来生活于不同社会结构里应如何处理不同社会结构所要求的道德规范的冲突问题？即使在学校体系内部，也存在不同的道德要求，从小学、中学到大学，从家乡到外地，学生都存在一个适应问题。这里适应既有知识及其学习方式的适应，更有不同的生活方式的适应。这种适应不是时下人们认为的心理调适的问题，而是一种处理道德规范的连续与非连续的关系问题。例如，一个学生来自民族地区、偏僻山乡，到了一个繁华大都市，他在家乡习得的道德规范肯定不适合新的生活环境。在家乡，他遵循热情好客、诚实守信等道德规范，但是在陌生的大都市里，以往的道德规范是如此不合时宜。城市这个陌生世界里的交往规则似乎是一种弱肉强食的“丛林规则”。所谓的道德行为就是“害人之心不可有，防人之心不可无”之类的准则。如果仍然坚持像对待你的近邻一样对待社会朋友，那么个人只会碰得头破血流。正是这种敌对性使得他从纯洁的少年变成了世故和虚浮的大人。也正是这种敌对性使得民风淳朴的边陲小镇由于旅游开发接触了大量陌生人而变成奸诈刁民之地。

不同的社会结构具有不同的道德规范。如前面所说的，父母与雇主具有不同的要求，学校应该教导谁的道德规范。即使从学校作为一种公共机构来说，国家与市场的各种社会结构也有不同的道德规范，学校道德教育也面临着同样的问题。因此，众口难调，在没有道德共识和同质社会的当代社会里坚持社会化的道德教育，“应该教给学生什么样的道德规范？”成为了问题。例如学校的道德教育不一定适合家庭和社会的生活，农村的教育不一定适合城市的生活，而少数民族地区与汉族地区的差异则更大。这

是一种“规则的结构错位”的问题。“规则的结构错位”是指学生所学的道德规范很难甚至不能用于他所生活的社会结构或者将要生活的社会结构。例如，学生们一出校门，马上就会发现社会规则与学校所教的截然不同，社会化道德教育让学生适应的社会似乎不存在，学生看到的更多是“不好的”。基于适应论的学校道德教育并不能让学生适应社会，学校教授的“规则”不是不好，而是在别的社会结构里用不上，学生大都是栽了几次跟头后自己摸索如何适应不同社会结构的。这就是“规则的结构错位”的反映。以往我们只是谈及“社会化”，但是在现代社会还有个“融入何种社会”的问题。这种情况使得教师对自己的教育不自信，干脆持价值中立，回避具体规范的传递。“规则的结构错位”意味着学生的行为问题不是遵守与违反规则的问题，而是遵守与违反哪种社会结构的规则的问题。“规则的结构错位”正是当前学校德育失效或低效的重要原因。

正因为这种“规则错位”问题，当前道德教育从强调道德的内容走向了强调道德的形式。所谓“道德的内容”是指具体的道德规范，如尊老爱幼、诚实守信、正义尊严等，而“道德的形式”则是指“以形成道德判断及获致结论的方式作为道德与否的依据，例如，诉诸一般、普遍的原则来证立某人的行动为合理、合正当性”^①。前者可以称之为“实质道德”。后者可以称之为“形式道德”。没有了道德共识，现代道德教育的内容更关注个人道德选择与判断的理由、与价值立场等形式因素。就“形式道德”而言，传统的道德规范成为了反思的对象。如前所述，当学生到了一个新的社会环境，以往习得的道德规范是否有效，如何理解以往自己在社会群体之中接受的道德规范，就成为了学生必须回答的问

^① [美] 罗杰·斯图汉 (Roger Strughan):《儿童道德教育——我们可以教导儿童成为好孩子吗?》，李奉儒译，扬智文化事业股份有限公司 1994 年版，第 57 页。

题。“形式道德”就是重新审视自己以前所在社会结构的道德规范的正当性标准或者准则。这样个人如何认识、理解和选择何种道德规范，让“形式道德”从幕后走向前台。人的生命、自由、理性、平等、正义、尊严等，成为现代人关注的道德原则。“形式道德”是人们判断是否遵循实质道德的价值标准，强调理性与判断。这也是柯尔伯格的道德发展理论所强调的后习俗水平的价值原则。这种“后退”其实也说明人们总是要寻求一种共同性，这是道德的特性使然。“形式道德”成为现代学校道德教育的主要内容。

三、道德教育的现代尝试：孤独的个体

现代道德教育的构建是我国当前道德教育研究的主流。我国近年来关于道德教育的大多数研究都是针对社会转型或者现代化变迁来展开的，如关于社会转型时期的道德教育的研究，德育主体性问题的研究，全球化背景下道德教育理论的研究，环境教育的研究，经济道德教育的研究，公民教育的研究，等等。一方面，涌现了许多影响较大的德育理念，如生活德育论、人性化德育论、主体德育论、德育美学观、制度德育论、生命德育论、体验德育论、活动德育论；另一方面，出现了“学会关心”德育模式、欣赏型德育模式、对话德育模式、活动道德教育模式、生活德育模式、主体德育模式、情感教育模式等。这些理念和模式体现了我国德育理念研究的主流取向和主要进展，也极大地丰富了我国德育改革的思路^①。这些理念和模式的共同特征是：在理论预设上，强调学生的主体性；在内容上，或者强调核心价值或底线伦理，或者强调学生的理性选择；在教育方法上，关注学生的情感、内

^① 李菲：《近年来我国德育理念研究的现状及趋势分析》，《道德教育研究》（内部刊物）2005年第2期，第10—15页。

在需要，反对灌输。

就我国道德教育的实践而言，在新课程改革的背景下，近年来一些学校也针对社会转型或者社会的现代变迁作了一些探索和尝试，如公民教育、生命教育、网络教育等。这都属于大德育的范畴。“公民教育实践活动”是教育部推出的一项以培养具有使命感和社会主义合格公民为目标的社会实践活动。实施公民教育实践活动的一个重要环节就是“听证活动”。一般学校都是让学生们自己确定听证主题。学生们利用寒假与课余时间，广泛深入社会生活，通过走访、询问、发放调查问卷等方式着手调查发现身边存在的亟须政府部门解决的社会问题，其中草坪遭随意践踏占用、社区的河道严重污染、企业生产的噪声与废气等环保问题成为学生们普遍关心的焦点问题。确定听证问题之后，学生们分成几个小组，以组为单位，通过图书馆、教授与学者、律师或法官、立法机构、管理机构、社区组织和利益群体、电子信息网络等信息渠道进行调查研究，收集听证资料。这种公民教育实践活动既让学生认识了社会，同时也培养了学生们的公民意识。随着当代青少年孤独、欺负以及自杀等现象的增加，生命教育成为学校教育的新热点，尤其是在汶川大地震后。生命教育往往与日常开设的思想品德课、心理健康教育课、科学课、安全教育等专题教育课相结合，其目的在于向学生传播“尊重生命、珍视生命、热爱生命、欣赏生命、敬畏生命”的现代文明理念，讲解必要的灾害自救安全常识，使学生在老师、家庭、社会的关爱中安全、健康地成长，养成健康心理，建立起“责任生命”的正确人生观、价值观，为将来走上社会打下良好基础^①。另外一种重要的德育形式就是网络德育。当前，互连网络对于青少年道德形成的影响，人们

^① 长春市教育局组织编写：《中学生生命教育读本》，长春出版社2008年版，第1页。

的恐惧多于放心，“网瘾”一词表明人们视网络为洪水猛兽。所以，当前网络教育的许多思考和策略大都是延续道德教育社会化思维，尽量监控网络虚拟空间，给青少年一个纯净的成长环境。因此，就道德教育的现代探索而言，这些实践的做法与上述理论的探讨，存在一种背离或错位：实践的做法仍是延续社会化思维，而理论的探讨则大多是现代德育的思维。

现代德育最大的特征是强调“形式道德”。上述现代道德教育的理念和策略，大致可以分为两种类型。

第一类，关注教育手段和方法。他们与时俱进，采用适应现代青少年特点的教育方式，因此，一些道德教育的现代尝试关注取悦或迎合学生的个体偏好、情感、审美、兴趣等，采用了很多能够引起学生兴趣和尊重学生的方法，如学会选择、情感教育、娱乐式体验学习等，但是在教育目的和教育内容上仍坚持传统社会的一些共识性道德。他们认为，只要学生接受与内化了学校所要求的道德规范，那么道德教育就算有效了。也就是说，他们采用的是“传统为体，现代为用”的思路。现代理念只是手段和包装。这是一些伪现代的或者浅层次的现代道德教育。前面所说的“错位的规则”问题，表明这种思维是不可行的。

第二类，在教育目的和内容上进行了现代转换。我国近年来也提出了公民教育、制度德育等新理念，强调自由、权利、平等、社会正义等新价值规范。这些规范是一种“外指型道德”。所谓“外指型道德”，是指发生道德冲突时，问题的根子不在我们，而在于他者或外部；道德的首要任务不是内心“修养”或自我牺牲，而是防御、攻击或改造外部的“敌人”。道德对自我的要求，与其说是克制或压制，不如说是自我解放或自由^①。“外指型道德主要

^① 包利民、[德] M. 斯戴克豪思：《现代性价值辩证论》，学林出版社2000年版，第23页。

是一种制度伦理。……因为外指型道德的前提认为社会是冲突的而非和谐的。”^① 道德的问题在于“他者”对于自我的侵犯。所以，这种道德类型与“克己复礼”的传统道德迥然不同。现代道德教育的任务就是启蒙，即开启人的权利意识和自由精神，让人明白自己的真正利益之所在。在此过程中，理性、自由、权利、平等、正义等规范既是道德教育的内容，也是道德教育过程要遵循的价值。外指型道德的出现反映了现代人从过去血缘、地缘、人身依附乃至工作场所等社会结构的束缚中解放出来的社会变迁，体现了自我的解放，因而成为现代道德教育的重要内容和目的。

外指型道德强调个人对他者的防范，这实际形成了一种走向封闭的、趋于孤独的个体。由于人与人之间的相互防范，使得人与人之间就没有了休戚与共的感觉。没有共同意识在于现代人的一种怨恨情结。德国社会学家舍勒认为：“现代道德的全部根基一般基于人对人的原则上的不信任态度，特殊而言，基于人的道德价值。惧怕被竞争对手欺骗的商人，其态度一般地已变成现代陌生感的基本态度。只有与怨恨如此相近的这种‘不信任’感才产生出现代道德的个人主义和否定休戚与共原则的态度。”^② 他认为，现代的平等论显而易见是怨恨的结果，平等使人们追求一种最低的或底线的道德标准，因为怨恨会贬低更高的价值^③。托克维尔说，民主的平等把个人拽向自身，“导致个人将自己完全封闭在内心的孤独之中的危险。人人都局限在自己的狭隘的空间里，只顾自己的个人生活，从而失去了更广阔的视野”^④。怨恨使得现代社会变迁在自由、平等、权利的现代价值理念下产生了价值的颠覆，

① 包利民、[德] M. 斯戴克豪思：《现代性价值辩证论》，学林出版社 2000 年版，第 27 页。

② [德] 马克斯·舍勒：《价值的颠覆》，罗悌伦译，三联书店 1997 年版，第 126 页。

③ 同上书，第 127 页。

④ 托克维尔：《论美国的民主》，第 127 页，转引自 [加] 查尔斯·泰勒《现代性的隐忧》，程炼译，中央编译出版社 1999 年版，第 5 页。