

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2024.01.003

论亲师交往的公共性及其实现

陈思梦

(上海师范大学 教育学院, 上海 200234)

摘要: 全面认识亲师交往的基本属性,是建构良好亲师交往的基本前提,具有理论和实践的双重价值。基于亲师交往的二重性审视,现有亲师交往在逻辑起点、思维方式、对象性质等方面表现出明显的私人性质倾向,这是对亲师交往公共性的湮没、僭越和侵蚀。基于亲师交往公共性的内涵,亲师交往包括公共理性、公共利益、公共伦理三个方面。超越亲师交往私人性的可行路径有:重构亲师交往的价值根基、厘清亲师交往的公私边界、确立亲师交往的机制规则。

关键词: 亲师交往;公共性;公共理性;公共利益;公共伦理

中图分类号: G459

文献标志码: A

文章编号: 1674-5884(2024)01-0015-06

随着教育现代化的不断推进以及教育改革的深入发展,家校协同育人越来越受到国家和学校的重视。作为影响儿童成长的最主要因素,家庭和学校共同织就儿童发展的完整蓝图。家校协同育人不仅仅是一种理论上的宣言和理念,同时还成为政策话语,得到国家层面的政策支持。2022年1月1日起施行的《中华人民共和国家庭教育促进法》明确提出各级人民政府要指导家庭教育工作,建立健全家庭学校社会协同育人机制^[1]。而家长和教师是家庭和学校的主要代表,家校协同育人的效果直接取决于二者的交往情况。当今时代,社会发展和教育发展要求家长和教师建立一种良好的交往关系,这种交往关系实质上是家长和教师两大主体围绕学生健康成长和全面发展的共同目标,相互配合、协同行动的双向活动,旨在进行两种教育资源的整合和优化,从而形成教育合力,实现教育效果最佳化。然而,现实中的亲师交往情况并不乐观,亲师地位不平等、责任推诿、曲意逢迎等问题积重难返,并没有真正实现教育合力。上述问题之所以一直没有得到解决,很大程度上与亲师交往的本质属性定位不够明朗密切相关,与之相关的问题有:亲师交往的本质是什么?亲师交往的公私界限在哪里?家长和教师的

角色是什么?如果这些问题没有梳理清楚,将直接导致亲师交往的教育指导和制度规范语焉不详,难以发挥实质性的价值。从已有的研究成果来看,学界关于“亲师交往”这一主题的探讨主要聚焦于亲师交往的历史演进、亲师交往的价值、亲师交往的教育困境与解决途径等方面。相对而言,关于亲师交往本质属性的研究较少。亲师交往本质上是家长和教师围绕学生发展而建构起来的一种公共关系,公共性是其本质属性。当我们分析亲师交往的价值和意义以及制定亲师交往具体实施规则与制度时,需要重新思考并回到亲师交往最根本的公共属性,从基本理论层面予以厘清,这样才能真正实现家校协同育人,才能形成更好的实践指导力。这既是理论研究的学术使命,也是实践纠偏的现实需求。

1 私人性与公共性:亲师交往的二重性判定

无论在悠久的历史长河中,还是在当下现实社会中,人们之间的社会交往既是一种私人交往,又是一种公共交往,其兼具私人性和公共性双重属性。学者对私人性与公共性的讨论由来已久,早在古希腊时期亚里士多德(Aristotle)就发现了

收稿日期:2023-07-22

作者简介:陈思梦(1996—),女,安徽宿州人,博士生,主要从事教育基本理论研究。

公与私的不同,他认为公正与友爱分别产生于城邦生活和家庭领域。尤尔根·哈贝马斯(Jürgen Habermas)对公共领域做过详尽的论述,他眼中的公共领域介于私人生活和国家权利之间,“它一方面明确划定一片私人领域不受公共权力管辖,另一方面在生活过程中又跨越个人家庭的局限,关注公共事物”^[2]。私人领域则是与公共领域相对的,包括市民社会与家庭。在哈贝马斯这里,“公共领域”是重点强调对象,私人领域只是作为其对立面被提及。也有一些学者关注“私人领域”对人的重要意义。约翰·洛克(John Locke)认为私人领域的内容应当由天赋权利构成,例如生命权。以赛亚·伯林(Isaiah Berlin)在《两种自由概念》一文中对私人领域赋予积极意义,积极自由指个人能够按照自己的想法行事,而不是被他人左右^[3]。哈耶克(Friedrich August von Hayek)把私人领域等同于自由行动,认为自由行动预设了这样一个领域,在这个领域中“一人根据其自己的知识所确定的手段而追求自己的目标”^[4],自己调整规划自己的行为,他人无法干预和代替。上述学者对公共性和私人性的本质界定各有侧重与不同,但仍然难以让人满意。廖申白对私人交往和公共交往的区分为本研究提供了更多启示:私人交往发生在伦理关系范围内,是个别的、独特的、以感情为主要纽带的关系^[5],如家人、朋友和熟人之间的交往;公共交往发生在公共领域,是普遍的、无差别的、无情感联结的陌生人关系,人际交往靠契约、制度、法律等来维系。

亲师交往的私人性与公共性处于共存交融的动态变化状态,绝非始终静止的非此即彼关系。从交往理性看,亲师交往根据交往内容、交往情境等灵活决定把对方当作“自己人”还是公共人来相处;从受益对象看,亲师交往私人性维护的是家长或家庭的私人利益,亲师交往公共性维护的则是国家或社会的公共利益,而家长和家庭本身就是社会成员,因此,家庭私利的实现最终会汇流到社会公共利益中去;从行为规范看,体现私人性的亲师交往适合用私人伦理来规范,亲师公共交往行为则适用公共伦理,但亲师冲突难以用约定俗成的习惯解决时就需要公共伦理的介入。可见,私人性和公共性是亲师交往的一体两翼,密不可分。任何一种属性都有其特殊的现实意义和实践价值:亲师交往的私人性在保护儿童隐私、增强亲师关系等方面发挥重要作用;亲师交往的公共性

有利于保障公平、维护公正,引导交往走上制度化、规范化道路。因此,无论是理论研究还是交往实践都要关注亲师交往的二重属性,不可偏废。

梳理亲师交往的历史走向可以看出,无论在宏观层面还是微观层面,亲师交往都存在私人性过强、公共性不足的问题。从宏观的社会变迁角度看,亲师交往经历了从无到有、从熟人关系到陌生人关系的转变。原始社会时期,人们生活比较闭塞,活动范围狭小,交往只是偶尔发生,这一时期的教育主要在家庭中由父母长辈实施,还谈不上亲师交往。随着社会的发展,人们之间的联系逐渐扩大加深,基于血缘、地缘关系建立起来的村社社会,费孝通称之为“熟人社会”,家塾、私塾、村塾的教师都是大家知根知底、受人敬仰的熟人,亲师间是一种典型的熟人关系。近现代以来,随着社会制度的变革以及工业经济的发展,劳伦斯·弗里德曼(Lawrence Friedman)口中的“陌生人社会”到来,学校教育制度得以建立和完善,教师不再由村社中德高望重的熟人担当,而是经由一系列选拔考核产生,亲师之间是完全陌生的交往关系。从微观的亲师交往实践来看,亲师交往经历了由远及近、从陌生到熟悉的相遇、相知、相识阶段。自孩子入学之日起,完全陌生的教师和家长就此相遇,建立起亲师联系;随着交往的深入,二者来到相知阶段,彼此更加了解和熟悉;最后,二者走向情感交融、相互信赖、不分你我的朋友关系。我们发现,无论是教师还是家长都希望并努力使亲师关系走向熟悉亲密的朋友关系,在他们看来朋友更好说话,容易交流和行动。

2 问题聚焦:亲师交往私人性的表现及危害

在亲师交往中片面注重私人性而忽略公共性,可能导致亲师交往随意性强等问题无法根本解决甚至加重,也可能将亲师交往引向私利进而导致其公共性湮没。有鉴于此,引导亲师交往适当走向公共性并对其进行学理分析是十分必要的。

2.1 “逻辑起点”的私人性僭越了亲师交往的公共理性

亲师交往私人性的首要表现是其“逻辑起点”的私人性。“逻辑起点”私人性是指在家长和教师的潜意识中,一致认为孩子主要是家长的。

客观地看,亲师交往应该是一种公开公共的交往,表现在亲师交往的领域是开放的、亲师交往的事务是公共的、亲师交往的目的是一致的等等,但实际上亲师仍旧带着“私性”意识开展交往,即认为孩子是属于家长或家庭的,尽管表面上家长把孩子送到学校就意味着教育权的让渡。认为孩子属于家长会导导致以下几方面问题的产生。从亲师角色角度来看,亲师二者合作者的身份转变为领导者和服务者:家长认为孩子是我的,教师是为我服务的;教师表示我是替你教育孩子的,我是“上位者”。从亲师地位来看,亲师地位不平等成为常态:亲师就像天平的两端,孩子则是秤砣,亲师没有把孩子教育当作公共事务,而是将其推向家长或教师一方,自然导致亲师地位的不平等。从教育权利层面来看,学生主要是家庭的假设,学校和教师并没有得到监护人和完全教育者的权力,对于学生的教育并不能代表国家和社会执行对学生的强制教育权^[6],如惩戒权,惩戒只能由家长实施,这就使得现实中的亲师交往总是小心翼翼,如履薄冰。

2.2 “思维方式”的私人性损伤了亲师交往的公共利益

亲师交往私人性的显著表现是其“思维方式”的私人性,它是指在中国熟人社会的场域下,亲师交往遵循关系本位,习惯用关系思维与对方相处和交往。在中国传统文化中,人与人之间的关系是一种先赋性关系,个体的“自我”概念不仅指个人自己,由于“自我”是从家结构和集体中获致,这就使得中国人在交往中往往只有对关系远近的亲疏判断而不是对事理的是非判断。一般而言,人际交往内容通常是随先定的身份而定的:关系越好,情感亲密容易合作;关系不好,则情感疏远不易合作。因为人们一旦处于陌生关系中就会产生不安全感,出现极度的恐慌。人们对外人总是保持警惕和不信任。当然,关系取向的交往模式还源于获取生存资源的本能,教师作为国家公权力的代表,掌握着部分公共资源并且有权决定资源如何分配,家长若想获得这些资源就会拼命和教师“搞好关系”。由此可以理解,无论是家长还是教师都在努力使双方关系走向亲密友好,以致亲师交往呈现教师和部分家长关系亲近,和部分家长关系疏远的局面。虽然关系本位交往方式有其独特的历史根源和悠久的文化传统,有些家长和教师也表示亲近的亲师关系有利于协商合

作,但是一味强调私人性容易诱引教师权利的私化,造成导致教育资源向那些与教师关系好的家长倾斜,严重侵害教育公共利益,现实中的诸多不良现象就是最好的注解。

2.3 “对象性质”的私人性危及亲师交往的公共伦理

亲师交往私人性的本质表现是其“对象性质”的私人性,指亲师双方把交往对象看作具体的、个别的、特殊的个体,而不是把他视为普遍的、一般的、无差别的类主体。私人交往的显著特征便是关系对象都是同某个人处于特殊关系中的单数的他者,每个关系中都是一个人对另一个人的直接关系,并且要求个别的、直接的回应。因此,在“特殊主义”关系中人际交往具有等级性的特点,个人被束缚在特定关系中,遵守角色应有的规范和要求,个人独特性被湮没,人们的行为规范遵循伦理原则。而公共交往中关系对象是没有差别的、一般的复数的他者,个体的特殊性被隐匿,公共交往的无差别性使得这种交往产生了一般的、对任何人都同样相关的普遍意义,交往者交往时处于平等地位,人们的行为适合用契约和规则来规范。具体而言,很多教师和家长倾向于把对方当作具体的、特殊的个体进行交往,而没有意识到在交往中他们是类主体的一面,更没有认识到类主体交往应该承担什么责任和遵守哪些规则。这种以伦理为准则的私人性交往不仅不能从根本上解决亲师冲突与矛盾,还会增加交往行为的随意性。此外,熟人关系中的交往者总是对外人保持疏远距离,亲师间难以建立信任关系,甚至可能加重原有的信任危机。

3 纠偏理据:亲师交往公共性的内涵及特性

有关公与私的研究可以追溯到古希腊、古罗马时期,但是公共性作为一个概念受到学术界的讨论还是近代以来的事情。那么,什么是公共性?深入认识公共性是把握亲师交往公共性的逻辑起点。学者们对公共性的理解各不相同。康德(Immanuel Kant)认为,单独的个人根据自己的意志自然地做事不可能是安全的,人们必须离开自然状态共同服从公共强制性法律规定的外部限制,进入一个公民的联合体^[7]。他强调共同性和共识,认为差异化的个体通过一定途径达成某种共

识,这种共识就是道德和法律的源头,人们借助这种共识融入社会,形成公正秩序。在哈贝马斯看来,“公共性”等同于“公共领域”,公共性问题是随着公共领域的形成而生发的。哈贝马斯对公共领域作了源远流长的考证,他认为在古希腊城邦中公与私泾渭分明,“公”代表国家,而“私”则意味家庭和市民社会。到了中世纪,开始不分公私,公吞没私,不允许私的存在。近代以来才出现真正意义上的公共领域,公共领域是一个介于私人领域与公共权力领域之间的中间地带,它是一个向所有市民开放,由对话组成,旨在形成公共舆论,体现公共理性精神,以大众传媒为主要运作工具的批判空间^[8]。阿伦特(Hannah Arendt)认为“‘公共’意味着任何在公共场合出现的东西能被所有人看到和听到,有最大程度的公开性。……与它无关的东西就自动变成了一个私人的事情”^[9]。现代社会中,工具理性猖獗、利益至上、文化虚无等现代性危机逐渐消解着自我,致使公共领域不断衰落。因此,阿伦特倡导人们积极参与公共事务,自由地公开言谈,最大限度地敞开自己、阐释自己和展现自己。

上述学者关于公共性的见解对我们发掘亲师交往公共性的深刻内涵具有十分重要的启迪和借鉴意义。我们认为亲师交往的公共性应该呈现这样一种样态:亲师交往行为在开放的公共领域发生;亲师主体主动参与“育人”公共事务,各自承担应尽的公共责任,秉持平等、公正的公共价值,遵守交往行为的公共规则,开展平等对话,达成共识一致,共享交往成果。具体而言,包括以下方面。

3.1 基于公共理性

在交往中,亲师是作为理性的主体来思考、平等对话、积极行动,而不是推卸责任、相互责骂和争吵。哈贝马斯的交往行为理论把公共理性视为不同主体之间平等互动的主体间性关系。主体间性强调不同主体通过对话、沟通、交流等方式达成的理解和共识,主张交往主体之间地位的平等。由此可见,基于公共理性的亲师交往至少具备三个特征:其一是平等性。交往是人们通过实物、信息或意义的传递和共享达到的相互理解和彼此协调^[10],平等是亲师主体展开交往、进行对话的前提与基础。不平等交往无视他人存在的意义价值,其形成的必定是单向度、独白式、利己的关系。其二是为他性。公共性的最初内涵是主体在交往

中能够超越个体利益考虑到他人利益,它的原初内涵正是“为他性”,是利于他人、满足他人或成就他人,而不是伤害、取代甚至消灭他人。其三是对话性。在哈贝马斯看来,参与者之间的交往必须借助语言中介,语言在交往行为中起着不可或缺的媒介作用,而语言的重要特征是对话和言谈,人们通过对话达成对某一事物的共同认识和相互理解。

3.2 维护公共利益

公共利益是亲师交往活动的首要目标,亲师交往的公共利益即儿童身心的健康发展与健康成长。然而,现实中的亲师主体往往带着浓厚的私性意识进入交往事件,他们通常以私人身份而非公共人角色展开交往。具体表现在:家长是为了自家孩子与教师交往,却没有意识到孩子同时作为公共人存在;由于交往目的的内隐性,教师与家长的交往到底是出于公利还是为了一己私利很难鉴别。亲师交往公共性要求共同体成员尽量搁置各自的私人利益和私人欲望,投身于公共事务,关心公共问题,维护公共利益。

3.3 遵守公共伦理

通常情况下,私人关系由私人交往伦理调节,这种调节基本有效的原因在于私人交往是“特殊主义”的,它诉诸私人之间长期共同生活产生的情感关系,但是很多时候亲师矛盾与冲突无法通过私人自律来解决,只能依靠公共伦理的介入。公共伦理是“普遍主义”的,它是超越私人情感关系的伦理规范,诉诸人们与陌生人或“一般人”的契约关系,以及这种关系基础上产生的尊重与平等态度。很多时候亲师之间显然是一种公共关系,二者的交往活动不能以私人伦理来限定,只能以公共伦理去约束。因为,亲师之间不是一对一的关系而是一对多的关系,家长和教师对双方而言都不是单个具体的个体而是类的存在,使用私人伦理规范交往行为容易造成交往不平等问题,还会增加交往的随意性,只有运用公共伦理才有可能把亲师交往引上规范化道路。

4 实践超越:亲师交往走向公共性的路径

亲师正确处理彼此间的公共关系对家校合作的顺利开展以及合作目标最大程度的实现具有十分重要的意义。亲师交往的公共属性决定了亲师双方在观念层面要重构交往的价值根基,在内容

层面要厘清亲师交往的公私边界,在行动层面要确立亲师交往的机制规则。

4.1 重构亲师交往的价值根基

强化亲师交往的公共性,不仅需要外在制度的约束、规范与保障,还需要交往主体共同寻找广泛的价值基础,扩大共同视域,使得原本外在于个体的公共规则内化为主体的公共价值或公共善,并成为主体的内在诉求。亲师交往共同的价值根基首先是双方共同持有平等观念,承认彼此的主体性,接纳他人的差异与多样性。其次是交往主体具有公正精神,遵守公共规则和道德规范,不徇私枉法,不以权谋私。具体而言:

平等。马丁·布伯(Martin Buber)提出人与人之间应该是“我与你”的平等关系,而不是“我与它”的主客体关系。只有“我”放下全部的利益和目的时才能完全进入与他者的相遇并与他人建立起真正意义的关系。每个主体都有自己独立的人格、个性、尊严、思想,不存在一方对另一方的支配或领导,每个人都是平等的存在。由此可见,亲师主体应该树立平等交往的意识,相互尊重和理解,承认教师或家长在教育中具有的独特优势以及不可替代的地位与作用,不要因为能力不足或缺乏自信而妄自菲薄甚至甘愿被动或顺从,而应共同扭转一方高高在上、另一方“低眉顺眼”的局面。

公正。公正即公平正义,是伦理学范畴的基本概念,是指在调节人们的关系时,出于无私的公心,不偏袒其中的一方而损害另一方应得的利益^[11]。亚里士多德认为,“公正自身是一种完全的德性,有了这种德性,就能以德性对待他人,而不只是对待自身”^[12]。亲师交往是在公正原则调解下展开的,公正是亲师交往公共性发展的内在动力。亲师交往强调教师和家长在交往中恪守公心,一视同仁,秉持正义,用公正的标准和原则处理彼此间的矛盾与冲突。如果亲师交往主体缺少公正原则,那么这种交往只是满足了部分人的需要而忽视另一部分人的需求,必然将亲师交往引向私利,偏离了交往公共性的价值旨归。

4.2 厘清亲师交往的公私边界

在亲师交往中,教师和家长间往往会出现一些矛盾和摩擦,究其根源,主要是亲师双方还未从私人交往思维转变为公共交往思维。亲师交往是一种公共交往,需要双方共同围绕儿童教育公共事务,秉持公正、平等、民主的交往准则,自觉承担

各自应尽的职责,遵守公共规则,维护公共利益。然而现实情况却是,家长与教师往往从私人交往的思维观念出发与对方互动往来,例如:家长总是用中国传统的“关系”思维处理与教师的关系,认为只要和教师搞好关系孩子就能获得教师额外的照顾,于是暗地里送礼、贿赂。又如:作为一班之长的教师是公共权利的持有者、公共资源的掌握者,如果缺乏公共意识和外在监督,他们很容易利用公权力为自己谋私。

如果教师和家长的交往还停留在私人人性层面,那么亲师交往必然面临公共性的削弱,甚至有被抵消的风险。进一步说,明确划分亲师交往的公共领域、合理界定亲师公共责任、正确定位亲师角色和任务能够有效改变亲师交往“越权”与“错位”的状况,形成双向互动、同步协调、教育互补、共同负责的完美景象,最终引导亲师交往走上公共性的康庄大道。由此,在责任划分方面,应该充分利用家长主体和教师主体的优势,如系统的文化知识应该主要由教师传授,而家长应该在道德熏陶、价值观引领等方面发挥作用。在交往内容方面,鉴于亲师关系是在儿童教育公共事业的基础上建立起来的,所以亲师交往应该紧紧围绕儿童教育事务展开,警惕交往内容偏向私人琐事。在权利行使方面,家长和教师应该合理、公正地行使自己的权利,不得放弃,更不能滥用。家长要积极行使自己的参与权、话语权、监督权;教师应依法依规、公平公正地行使教学权、组织权、指导权,切勿使其沦为满足私欲的工具。

4.3 确立亲师交往的机制规则

国家层面,颁布与完善亲师交往政策法规。目前,我国已经颁布一些关于家校合作的政策文件,但这些仅仅停留在规章层面还未上升到法律的高度,同时这些规章又都是宏观的、倡导性的,缺乏具体而明确的对权利和义务方面的规定,在强制性和可操作性方面,显得不够有力^[13]。尽快制定亲师交往相关制度,一方面,能够让教师和家长都明白交往不仅是他们的权利更是义务,不能随意放弃。另一方面,制度规定和法律保障可以减少亲师交往的随意性,使交往走上民主化、规范化和法制化的轨道。

社会层面,建立完善的亲师交往组织。我国目前还没有建立起结构严谨、上下一致的全国性亲师交往组织系统,仅有学校层面的家校委员会组织。可以由妇联牵头成立国家级的亲师交往组

织,统筹指导和管理全国亲师交往事务,主要任务包括促进家长参与意识、评估亲师交往效果、规范亲师交往行为等。同时,还要做好地方亲师交往工作,密切与地方和学校的联系。

学校层面,成立家长教师委员会,促进亲师良性交往。学校是亲师交往的基本单位和重要依托,任何宏观的政策法规和精神指示都必须借由学校组织实施和执行。学校应制定、完善相应的家校合作章程,把家校合作作为一项制度确立下来,为家校合作活动的开展提供指引和规范。由学校负责成立学生家长代表和教师组成的委员会,共同协商亲师交往实施细则。家长教师委员会应该明确规定教师和家长的行为规范,合理划分亲师职责分工,制定长期稳定、具体可行的亲师交往制度,如教师和家长定期相互通报制度、班级公开课制度等等,使教师和家长彼此尊重,相互信赖,最终促成二者的平等关系。

参考文献:

- [1] 中华人民共和国家庭教育促进法[EB/OL].(2021-10-23)[2023-07-16].http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_qtxgfl/202110/t20211025_574749.html.
- [2] 哈贝马斯.公共领域的结构转型[M].曹卫东,王晓珏,刘北城,等,译.上海:学林出版社,1999.
- [3] BERLINI.Four Essays on Liberty [M]. Oxford:Oxford University Press,1996.
- [4] 朱连增.“私人领域”与“积极自由”[J].西藏民族学院学报(哲学社会科学版),2011(3):100-104,108.
- [5] 廖申白.私人交往与公共交往[J].北京师范大学学报(社会科学版),2005(4):74-79.
- [6] 冉亚辉.论基础教育公共性的必然[J].教学与管理,2015(6):1-4.
- [7] 康德.法的形而上学原理:权利的科学[M].沈叔平,译.北京:商务印书馆,2009.
- [8] 袁祖社.“公共性”的价值信念及其文化理想[J].中国人民大学学报,2007(1):78-84.
- [9] 汉娜·阿伦特.人的境况[M].王寅丽,译.上海:上海人民出版社,2017.
- [10] 郑召利.90年代交往理论研究述评[J].教学与研究,1999(10):64-70.
- [11] 糜海波.论教育伦理视域下的教育公正[J].高等教育研究,2017(2):20-24.
- [12] 亚里士多德.尼各马科伦理学[M].苗力田,译.北京:中国社会科学出版社,1990.
- [13] 黄河清.家校合作导论[M].上海:华东师范大学出版社,2008.

On the Public Nature of Parent-Teacher Communication and Its Realization

CHEN Simeng

(School of Education, Shanghai Normal University, Shanghai 200234, China)

Abstract: A comprehensive understanding of the basic attributes of parent-teacher communication is the basic premise of constructing good parent-teacher communication, which has both theoretical and practical value. Based on the duality of parent-teacher communication, the existing parent-teacher communication shows obvious private tendency in the logical starting point, thinking mode, object nature and so on, which is the annihilation, arrogation and erosion of the public nature of parent-teacher communication. Based on the connotation of public nature, parent-teacher communication also includes three aspects: public rationality, public interest and public ethics. The feasible way to transcend the private nature of parent-teacher communication is to reconstruct the value foundation of parent-teacher communication, clarify the public-private boundary of parent-teacher communication, and establish the mechanism rules of parent-teacher communication.

Key words: parent-teacher communication; public nature; public rationality; public interest; public ethics

(责任校对 朱正余)