

■专题:儿童哲学教育

儿童教育中的同一性问题及 德勒兹哲学对其之诊治

李 好

(长沙师范学院,湖南长沙 410000)

摘 要:儿童教育中存在着同一性问题。单一的、外在的教育目的和封闭的教育过程压制了真正的差异与创造,儿童的差异性被忽视。通过对西方哲学史中同一性问题的梳理,可以发现这一问题由来已久,且沉痾颇深。德勒兹的哲学有助于对此进行诊治。德勒兹的哲学是一种差异哲学,它反对中心化和等级制的同一性体系,反对外在的抽象目的。他持有一种先验经验主义立场,这有助于我们批判传统儿童教育中僵化的主体观,并用动态的、关系的和生成的观点看待主体问题。最后,他的虚因和生成思想也有助于对传统的因果观和时间观进行诊治,从而指明儿童教育应走向生成。

关键词: 德勒兹;儿童教育;同一;差异;先验;生成

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095—770X(2018)10—0042—06

PDF 获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095—770X.2018.10.008

The Problem of Identity in Children Education and the Diagnosis and Treatment of Deleuze's Philosophy on It

LI Hao

(Changsha Normal College, Changsha 410000, China)

Abstract: There are many problems caused by identity in children education. The single and external educational purpose and closed educational process suppress children's diversity and creation ability. It can be found that this problem has a long history and is very complicated. Deleuze's philosophy helps to diagnose it. Deleuze's philosophy is a kind of difference philosophy which is opposed to the system of identity of centralization and hierarchy. His philosophy is for transcendental empiricism, which helps us to criticize the rigid subjective view in traditional children education, by providing us the dynamic, relational and generative views. Finally, his quasi-cause and becoming thought are also helpful to diagnose and rectify the traditional view of causality and time. According to this, children education is supposed to act in a 'becoming' way.

Key words: Deleuze; Children Education; identity; difference; transcendental; becoming

我国的儿童教育在近年来有着许多可见的进步。普惠性学前教育的发展、学前课程的改革和儿童研究的逐渐兴起,等,都有利于儿童和社会的健康成长。然而,我们也会不时发现,在儿童教育领域,

存在着许多沉痾深重的问题,这些问题常常来源于“差异”的缺位,来源于“同一”对“差异”的压制。而二十世纪法国最重要的思想家之一,吉尔·德勒兹(Gilles Deleuze)在其颇富传奇色彩的学术生涯中,

收稿日期: 2018—02—09; **修回日期:** 2018—03—21

基金项目: 国家社会科学基金项目(BAA140011);江苏高校品牌专业建设工程资助项目(PPZY2015A004);教育部卓越教师培养计划资助项目“鹤琴之旅——研究型幼儿园教师培养”中期成果。

作者简介: 李好,男,江苏淮安人,长沙师范学院教师,主要研究方向:教育哲学,学前教育基本理论,儿童哲学。

批判同一性、提倡差异性几乎可以算是其贯穿一生的重要主题。福柯曾说:“或许有一天,德勒兹的世纪将会来临”^[1]其思想不仅深入整个哲学史的源流脉络,更是汪洋恣意地“游牧”于不同学科与领域中,也包括很多有关儿童和教育的讨论。他的思想对儿童教育有重大意义,但是尚未被国内教育界重视。因此,本文试图引介其哲学思想,来对儿童教育中的同一性问题进行诊治。

一、儿童教育中的同一性问题举隅

我们常能看到很多成人试图让千差万别的儿童通过教育成为一种被设计好的“成功”的人,或者让他们在课堂上“异口同声”地说出某种老师或课程设计师想让他们的答案。即使是“特长”——这一听上去注重特殊性的表达,却也被一种外在的目的(如“成功”、“比别人强”)收平或“收编”,同一成某种可计量的评价指标,或被用来当作某场演出的“亮点”。而这种“特长”常常是被成人硬生生制造出来的。再加上许多伪专家、伪学者制造了无数外在于儿童的,却迎合了功利的家长或教师的“XX理论”、“XX教法”、“XX能力”……这些乱象事实上暗藏着与资本主义制度相似的将人“单向度化”的目的。那些被制造出的“需求”往往将儿童视为无差别的、物化的、“单向度”的人,这无异于马克思等人所指出的异化问题:原本是为了儿童自己成长的教育,反过来控制了儿童、限制了儿童。儿童的世界也成为一种以互相征服、倾轧为目的的“动物式的生存竞争关系的总合”^[2],此时的儿童便已异化到某种极端的地步了。

家长从“为了孩子好”出发,咬着牙让孩子从小学习各种“知识”和“本领”,同时也会感叹:“没办法啊,我也知道孩子苦,但我是为了让他以后少吃苦,让他成功……”很多教师虽然也都热爱儿童和教育,但是同样怨声载道:一方面同时担负着来自几十个家长的期待,要“应付”着对成人来说难以理解的幼儿;另一方面他们承受着来自“上面”的一波又一波“改革”和“检查”——管理、教学、研究的压力,以至不敢在任何一个地方让儿童失误(譬如为了办好某场给领导或家长看的演出,花上数月的时间进行训练儿童做标准每个动作)。同时,教师“痛苦”的一大来源——忧心忡忡的学院派教育理论研究者总是被幼儿教师认为“高高在上”,难以激起大多数教师的真正反思与理论热情。市场经济下种种打着“专家”旗号,迎合家长盼子成功心理的伪学者、伪教育却似乎成了“成功者”。儿童、家长、教师、园长、理论研究者……几乎无一例外陷入了某种密不透风的封闭循环中。

以上这些现状体现了教育、儿童教育中的诸多问题。不仅如此,这更提醒我们,在整个社会中存在一些巨大的而尚未被解决的问题,尤其是,在观念方面仍然有很多落后、片面和亟需改善的成分。借助德勒兹的哲学,我们可以发现,这些问题在很大程度上来自于同一性对差异性的专制与压抑。

二、从西方哲学史看儿童教育中的同一性问题

世界是“一”还是“多”,主体是“一”还是“多”,……?关于普遍与特殊,抽象与具体的争论始终伴随着人类的思考与实践,却仍然鲜有某一普遍公认的结论。这是以西方的理性至上主义为代表的思想一直以来都面临着的同一性问题。儿童观与儿童教育领域也同样受到其影响。由此,我们需要通过西方哲学,尤其是形而上学的诸多代表性思想家及其思想,来透视儿童教育中的同一性问题。

巴门尼德在形而上学的源头处指出,在意见和真理之路中,只有作为理性认识到的真理才是唯一可信的。^[3]柏拉图的理念论强调至高无上的理念(idea)是最完美者,感知经验所见的现实物是残缺和不完美的,是对理念不完整的分有或模仿。在一些儿童教育中,人们的活动应遵照并模仿着理念的形式,去塑造儿童。儿童的个体差异被忽视,无论是其固有的所谓天赋,还是在教育过程中生成的东西,都是那个外在目的所不需要的,教育所做的,只是“模仿”和“塑造”。亚里士多德的金字塔式结构仍然继续了类似柏拉图用线来划分世界的方式,并最终指向抽象理念的同一性,指向最高的“存在”。经过改造的新柏拉图主义影响了中世纪的神学理论,人是带着原罪出生的。“万物依次与‘一’按照由近及远、由高到低的秩序,产生出等级”:“从最初到最终和最低级者,每一位(生产者)都留在自己的位置上,而每一个被生产的事物都获得低一层的位置。”^[4]⁵⁶³“离‘一’越近,就越像‘一’,离‘一’越远,就越残缺。”^[5]²⁹在这个体系中,肉体的和欲望的被贬低,儿童更是带着原罪的。在近代哲学中,笛卡尔用物质的广延收割经验世界的丰富性,强调作为身心分离后的认识主体“我思”的唯一确定性。人似乎只能是一种固定下来的、不变的认识主体。康德则以主体知性的先天范畴形式,将感知界的杂多和差异性收入同一的、理性的统治辖域之中。他认为,“有某种知识的共同体,它就在于这些知识相互排斥,但由此却毕竟在整体上规定着真实的知识”^[6]⁵⁶这种选言判断遵循着矛盾律和排中律,矛盾者之中只可取其

一。这一对于结论的追求只能依靠对异质成分的排斥,由此,儿童的差异性从根本上被忽视和贬抑。

在儿童教育理论中,一种“主知主义”一直将儿童的知识性能力奉为圭臬,这就忽视了其自身独特的思维和生活方式。至于形而上学的“完结者”黑格尔,虽然也强调一种否定和多,但是提到差异和多样性也只是为了服务于其更为高级的普遍体系。在儿童教育中,儿童许多的“特长”也都只是服务于某种宏大的“主题”,或者是教师和家长的“理想”,是一种伪“多样”。后来的阿多诺批判道:“在历史的高度,哲学真正感兴趣的东西是黑格尔按照传统而表现出的他不感兴趣的东西——非概念性、个别性和特殊性”^{[7]6}

到了尼采那里,西方传统思想中的“一”的弊端才被非常明确地察觉到,而此后也引发了诸多对西方理性至上、中心主义等的批判。在德勒兹看来,尼采的“回到身体”就是一种回到“多”和“差异”。再比如同样来自德国的阿多诺,便发现并揭露了在现代哲学史中,“同一性”的几层意思:

“首先,它标志着个体意识的统一性;一个‘我’在它的所有经验中都是相同的…其次,同一性还意指在一切合理的本质上同样合法的东西的即作为逻辑普遍性的思想,此外,同一性还标志每一思想对象与自身的等同,简单的‘ $A=A$ ’。最后,在论上它意指主体和客体的和谐一致,不管它们是如何被中介的。”^{[8]139}

需要进行补充说明的,是“同一”与“统一”两个概念的区分。“同一(identity)”是与“差异”相对而言的,它事实上拒绝了异质、生成、多元的存在,是强调唯一性的“一”。而“统一(unity)”则允许了“多”的共存。同一性是最高的主宰和统治者,非统一性则是被贬低、统治,或按照伯明翰学派的说法,是被“收编”的^[8]。在德里达看来:“形而上学的历史,尽管千差万别……”但“始终认定一般的真理源于逻各斯:真理的历史、真理的真理的历史(不同于我们将要加以解释的形而上学转向)”^{[9]3-4} 逻各斯中心主义、本质主义施行的同一性专制压抑了真正的差异。

三、德勒兹哲学对儿童教育中同一性问题的诊治

(一)同一性体系——德勒兹差异哲学的诊治

长期以来,儿童教育往往指向某种貌似“高级”的目的(telos),而这目的常常便是成人创造的需求、标准、宏大的同一性体系。这一由人为组织而来的体系中若有任何一种违背其逻辑者,都将会被视作异端而予以规训、收编,甚至驱逐。儿童被抽象为整个成人世界体系中毫无色彩的像素点,每一个儿童自身的差

异则更是毫无“用处”,没有真正的创造和生成,有的只是为这个封闭体系的逻辑自洽“做贡献”。

在德勒兹看来,在方法上,同一性体系主要使用了“从主到客”式的、“超越性”的抽象法。这种忽视、排斥“异质”与“生成”的抽象法造成了对个体差异的忽视:在不停“上升”的抽象的同时造成了大量异质性元素的脱落。这也就对儿童的生成性和悖论性视若无睹,而德勒兹的哲学恰恰发现了生成与“悖论”的意义。儿童是悖论性的——若按照“尊崇理性”的近现代启蒙主义的标准来看,儿童是尚未“成人”的人,是一种并未拥有真正自由与使用理性能力的主体。但儿童既是成人意义上的“未成熟的人”,同时又是人类中的一个重要群体;儿童是新生的、稚嫩的,同时又是蕴含着生长的强大动力的,而这种力量甚至在成人中都可以说是巨大且罕见的。在对小说《爱丽丝漫游奇境》的分析中,德勒兹发现:“当我说‘爱丽丝变大了’,我的意思是说她比她曾是的更大而比现在的更小。然而,在同一种情况下,她变得比她现在的样子小了……”人总是“比曾是的更大而比现在更小”^{[10]26},而非绝对以固定的“成人标准”为至上真理和终极目的。执着于追求外在于儿童自身、外在于差异性情境的目的,是不了解儿童的。

其次,成人与儿童的关系也始终指向掌握抽象法的成人中心。按照德勒兹的观点来看,这同样也是以柏拉图理念论为代表的传统同一性体系造成的中心论。如其所言:“柏拉图主义已再现了差异对‘一’之力量的服从,服从分析、类似甚至是否定。”^{[11]59}这也就是他指出的:“有一种在现代主义之名下的、向所有‘抽象’和‘起源问题’这一类事情的回归”^{[12]122}。毫无疑问,若成人是社会中心,成人文化在权力诉求的“合理”性上大大强过儿童文化,那么成人文化也就会成为教育唯一的追求与人类一切活动的中心。

在德勒兹看来,中心论的同一性体系之中存在着分层化的、等级制的观念。成人将业已规定和划分好的众多畿域,如科学、逻辑、意识形态等,作为施加给儿童的外在界限与至上目的。同一性体系强调的是一种对至高无上的、外在目的的“模仿”或“无限追求”,永恒的理念之下,是层层递减的、终会腐朽的影像及阴影。教育只能根据一种外在目的式的“型式”去进行塑造:“在幼小柔嫩的阶段最容易接受陶冶,你要把它塑成什么型式,就能塑成什么型式。”^{[13]71}

在德勒兹看来,同一性思想将对象放置于一种有机的、科层化的组织整体中,希望将万事万物归入

同一种等级秩序中,来分隔、再现不同层的对象。这种试图将表象对应层次的思想忽视了差异本身,忽视了个体自身的力量。德勒兹在《千高原》中以“逃逸线”描述了一种不断爆裂、逃逸、生成的线,以对抗柏拉图用来“分层”的线。同时,德勒兹对资本主义带来的科层化、器官化进行了批判——每个部分都如同器官般在运作,服务于一个有组织的有机制度(organism)或秩序性结构,但是人们却很难看到自己身体本已具有的生命冲动和创造力量。德勒兹由此也借用“残酷戏剧”作家阿尔托的概念“无器官身体(le Corps sans Organe/CsO)”来反对那种器官化、组织化和等级化的有机体系。

需要补充的是,儿童教育中将儿童的世界划分为一个个部门/领域的方式虽然在实施具体操作时有所帮助,但这种层级式的结构势必造成某些“核心”教育内容的“专制”。整个教育过程也成了服务于该“核心”的一出“戏”。

(二)僵化的主体观——德勒兹先验经验主义的诊治

在既有的儿童研究中,对儿童的认识往往:1)基于日常意义上的经验直觉;2)基于发展心理学、教育心理学中作为处于某一认知阶段的主体概念;3)来自于文艺作品中投射了太多成人幻想的浪漫性形象。此外,也有从其他不同学科出发来探讨儿童的。但是这些认识往往先假定了某种预设好的外在形象、主体,儿童是作为某一抽象概念体系中的一部分而存在。我们需要去掉这些“标签”,重新思考什么是真正的主体,主体意味着什么,儿童与主体有着怎样的关系……

根据德勒兹对于固定不变的“本质”和“主体”的批判可以看到:人是最为特殊的存在者——活生生的、不能用笛卡尔式的“我思主体”,或其他的如“认识主体”、“理性主体”、“进化主体”等任何抽象概念来限定的存在者。在此意义上,海德格尔的存在论与德勒兹可以相互呼应。根据海德格尔的观点,我们可知:只有此在才可以使得其他存在者得以澄明、被照亮(Lichtung),存在自身才可以被领会,此在是被赋予了一种优先权的。这种赋权我们同样可以放在儿童身上,因为儿童在许多方面都可以说是“此在性”的“放大”,如儿童极为符合“Dasein”中的“Da”——一个德语中十分灵活的小品词,可以用作“这儿”、“那儿”,捉摸不定,千变万化,又充满了向着不确定的未来“去存在”(Zu-sein/to be)的潜在力量。另一方面,这一潜在性与生成性恰恰是德勒兹先验经验主义(transcendental empiricism)的重要

论点。可见。从德勒兹先验经验主义出发,来重新认识儿童教育中的主体观,就显得尤为重要。

德勒兹的先验经验主义探究了主体性、经验构成的先验(a priori)条件。他构建了一种先验场域,并称之为“内在性平面”——一种内在的、前组织、未分化的场域。这与儿童的身心和生长特质高度耦合,它“不是指某个客体,不属于某个主体(经验的再现)。因此,它显示为一股纯粹的主观意识流,一种前反映的非个性意识,一种无我意识的质的绵延。”^{[14]319}。这一平面不是主客二元之争的某一者,而是一种化“虚拟(virtuel)性”的场域:这种虚拟性(virtuel)又有“潜在性”(virtualité)的意思。在《差异与重复》中,德勒兹辨析了三个概念:虚拟(le virtuel/潜在)、现实(l'actuel/实际)与实在(le réel/真实):

“虚拟不是与真实相对立,而是与实际相对立。虚拟仅就其虚拟性而言完全是真实的……必须把虚拟严格界定为真实物体的组成部分——仿佛物体自身的一部分就在虚拟之中,它投入虚拟就如同投入客观范畴一样。”^{[15]66}。

德勒兹由此探讨“个体、事件和经验如何从非人格化的、前个体的先验性场域中生发出来。”^[16]他通过一种在开放世界中流动的关系或联结来取代确定的主体,用“聚集(assemblage)”代替主体。他借用了休谟对关系的思考:“关系而非关系项”^{[17]242}。这恰是多迈尔在《主体性的黄昏》一书中,所试图颠覆的:“自文艺复兴以来,主体性就一直是现代哲学的奠基石,但现代主体性往往培育着一种别具一格的个体主义,它即把自我作为理论认识的中心”^{[18]前言1}这也印证了上文提到的海德格尔所认为的那样:“Dasein……不受任何理论、概念的羁绊”它有着“活生生的、有血有肉的生存活动”^[19]

总的来说,从德勒兹的哲学来看,过去的主体观是僵化的主体观,主体只有静止的、超越性的“属性”,是一种人为设置的外在基础。当教育认为其任务便是追求使得儿童成为“XX 主体”时,便已经将人固定在了没有自由的牢笼中。而他则以各种“生成”,如“生成一儿童”、“生成一女人”……来“差异地”表现这些非一主体的“主体性”。

(三)线性因果观与时间观——德勒兹虚因与生成思想的诊治

线性的因果观与时间观相互纠缠,似乎一切都是随着时间在向前递增,因果也只是一方对另一方的机械作用。在时间之线的正方向上离坐标原点越远的点总是比离得越近的点更加成熟、拥有更多的价值。这使得人们尊成人的、长者的文化至上,社会

以成人为本位,从而造成对儿童、学生的轻视。当我们将关注的重点放在“过去”、“现在”、“当下”,就会忽视了“差异”与“踪迹”^[20],也忽视了中国传统思想中宝贵的“复归”、“童心主义”^[21]等思想。在德勒兹看来,线性的因果观是一种“树”的形象,由一个确定的“本质”或“中心”——即根出发,便可得出同一种“果”。但是,“真正的因果性即位于诸表现的系列中,在不同的系列之间存在着非因果性的相应性。”^{[22]347},一种“虚因(quasi-cause)”恰是最为真实的。

线性的因果观认为一个在时间上先于结果的原因决定这个结果。事实上,这种因果观并不严谨——因果关系来自于一种线性时间的前后相随。这只触及到外部状态,而没有体现出真正的、复杂的内部联系。照德勒兹的说法来看,这是一种“示意的/意谓的(significant/signifying)”^{[23]5}命题方式在发挥作用。譬如,幼儿园中教师常用简单的“因果链条”式的思维来指导儿童的活动,认为说出“两手背背后”,儿童就可以双手背在身后,从而懂得遵守规则。或认为提供了舒缓的音乐、自然风景的画面,儿童就一定会在其中感受到“自然之美”。然而,儿童的世界勾连着已经综合了“过去—现在—未来”的、复杂的经验网络。而“虚因”理论不同于链条式的机械因果观,它用“表现—效果”的关系来更加深刻和真实地揭示在开放的世界中事物所蕴含的内部的“因缘网络”。

姜宇辉认为,在探讨了虚因的专著《意义的逻辑》中,德勒兹有两个主导论证:“一是以‘表层效应(系列2)’来瓦解身心二元论;二是基于‘生成’概念对时间性样态进行区分”^[24]“表层效应”中的身体,通过非实体化的身体的“表层”(一种处于二元对立的二者之间的、沟通二者进而使二者共振、共生、创生“意义”的场所或平面)^{[10]34}。这种表层正如杜威的、未成熟状态的“依赖性”^{[25]48}一般,有一种联结在发挥沟通作用。机械的因果观往往是身心二元论的,这忽视了二者之间的“表层”。但身体与感觉是运动的、多元的,不宜以静态的、固定的因果联系来描述其单一化的本体或状态。这种对“动词”和“事件”的强调正是其在书中强调的“树在变绿”,而非“树是绿的”^{[26]10}。

德勒兹在书中借鉴了斯多葛学派的因果断裂思想:“因”“果”相互独立,“构成了相互差异的不同的系列……自身分别构成了一个系列的整体。”另一方面,德勒兹依然承接斯宾诺莎的“内在性思想”,更强调事物之间真正内在的关联其实是“表现”及其“效果”。二元对立式的“一”和“多”只能跌进一种非此

即彼的、封闭的循环争论之中。斯宾诺莎(和德勒兹)用“表现—效果”消除了这一争论:“上帝表现自身于其属性,诸属性表现了建构上帝本质的无限性质。在此三重性中,上帝表现了自身,或者说,诸属性也表现了自身,诸样态表现了实体的分殊,它们通过每个属性建构了同一个世界。”^{[22]347}内在性的“表现—效果”代替了对象化的“因—果”。正如德勒兹所言:“虚拟不是与真实相对立,而是与实际相对立。虚拟仅就其虚拟性而言完全是真实的。”^{[15]66}这种虚因理论在内部打开了人—身体不断生长、生成的奥秘。

根据因果链条来看,儿童的未成熟状态似乎就只能是一种静止的原因而不会有“可塑性”,无法作为“生长的首要前提”^{[25]45}。而人类自身每一个“当下”所牵连起的“因缘整体”(海德格尔意义上的),才更真实地构筑着每一“表现—效果”的关联之网。从德勒兹的时间的三种综合来看,儿童的未成熟状态则更强烈地具有那种纯粹时间意义上的、面向未来的生成性力量。

机械的因果链条造成了静态的生长观,二元对立的因果观只承认当下时刻的一个方向和状态,是时间中绝对唯一的当下。而德勒兹非因果性的事件观念“在同一个时刻肯定不同的方向”^{[13]26},是纯粹的生成。作为人自身内在的“未成熟状态”,并不实际地、直接地使得儿童成为某种特定的状态,而是在其自身的力量的影响下,在外部未知的环境中,不断牵连起儿童的生成之网,这种网络在时间上是向着各个方向开放的。这正是未成熟状态作为一种虚因,给儿童、成人以及整个人类的生长不断创造着意义。

我们究竟应该如何处理现在似乎是被我们踩在脚底的“一”呢?如果我们弄清了德勒兹对斯宾诺莎“内在性”思想的继承和发扬,那么我们将明白:教育的规律、儿童的规律时刻在我们每个人身上发生着。但这规律不是使得儿童成为某个理想之人的唯一原因。教育若想产生真正的效果,必须深入了解每一“内在性平面”的经验之网,通过情感的方式进行“震动”。教育应不断地面向未来和新的情境,在重复已有成果的同时,生成新的差异。

[参考文献]

- [1] Foucault, Michel. Ttheatrum Philosophicum[J]. Critique, 1970.
- [2] 关健. 西方马克思主义“异化”理论研究[D]. 东北师范大学, 2012.
- [3] 巴门尼德. 巴门尼德残诗[C]. 聂敏里, 译. 张张伟, 主编. 形而上学读本, 北京: 中国人民大学出版社, 2010.
- [4] 普罗提诺. 九章集(下册)[M]. 石敏敏, 译. 北京: 中国

- 社会科学出版社,2009.
- [5] 邵蓓. 德勒兹生成思想研究[D]. 北京外国语大学,2014.
- [6] 伊曼努尔·康德. 康德三大批判合集(上册)[M]. 李秋零,译注. 北京:中国人民大学出版社,2016.
- [7] 阿多诺. 否定的辩证法[M]. 张峰,译. 重庆:重庆出版社,1993.
- [8] 赫伯迪格. 亚文化:风格的意义[M]. 陆道夫,胡疆锋,译. 北京:北京大学出版社.
- [9] 德里达. 论文字学[M]. 汪堂家,译. 上海:上海译文出版社,1999.
- [10] 姜宇辉. 德勒兹身体美学研究[M]. 上海:华东师范大学出版社出版社,2007.
- [11] Deleuze, Gilles. Difference and Repetition[M]. trans. Paul Patton, New York: Columbia University Press, 1994.
- [12] Deleuze, Gilles. Negotiations, 1972—1990[M]. trans. Martin Joughin, New York: Columbia University Press, 1995.
- [13] 柏拉图. 理想国[M]. 郭斌和,张竹明,译. 北京:商务印书馆,1986.
- [14] 吉尔·德勒兹. 内在性:一种生命…[C]//. 陈永国、尹晶,主编. 哲学的客体:德勒兹读本. 北京:北京大学出版社,2010.
- [15] 吉尔·德勒兹. 差异与重复[C]//. 德勒兹. 哲学的客体:德勒兹读本. 陈永国,尹晶,主编,北京:北京大学出版社,2010.
- [16] 吴静. 先验的经验主义与资本主义批判理论——德勒兹的主体性哲学思想解读[J]. 南京大学学报(哲学社
- 会科学版),2017(3).
- [17] 吉尔·德勒兹. 《荒岛》及其他文本[M]. 大卫·拉普雅德,编,董树宝,胡新宇,曹伟嘉,译. 南京:南京大学出版社,2018.
- [18] 多迈尔. 主体性的黄昏[M]. 万俊人,等,译. 上海:上海人民出版社,1992.
- [19] 王庆节. 论海德格尔的“Dasein”与其三个主要中文译名[J]. 中国高校社会科学,2014(2).
- [20] 杨淑静. 形而上学的终结与时间概念[J]. 贵州社会科学,2010(8).
- [21] 刘晓东. 童心哲学史论——古代中国人对儿童的发现[J]. 南京师范大学学报(社会科学版),2015(6).
- [22] 吉尔·德勒兹. 斯宾诺莎与表现问题[M]. 龚重林,译. 北京:商务印书馆,2013.
- [23] Deleuze, Gilles and Guattari, Félix. A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia, Vol. 2 [M]. trans. Brian Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2005.
- [24] 姜宇辉. 声音“与”意义——在《意义的逻辑》与《千高原》的张力中探寻语言的诗性本原[J]. 哲学动态,2015(6).
- [25] 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,1990.
- [26] 吉尔·德勒兹. 意义的逻辑[C]//汪民安. 生成·事件哲学. 姜宇辉,译. 南京:江苏人民出版社,2017.

[责任编辑 熊 伟]

(上接第 34 页)

- [9] Jackson E T. P4C Hawaiian Style: We are not in a Rush[C]. San Diego, California: American Philosophical Association's Annual Meeting, 2011.
- [10] Jackson E T. Philosophy for children Hawaiian style—"On not being in a rush…" [J]. Thinking: Philosophy for Children, 2004, 17(1&2): 4—8.
- [11] Jackson E T. The art and craft of "gently Socratic" inquiry[R]. In Costa A ed. Developing minds: A resource book for teaching thinking (3rd ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001. 459—465.
- [12] Makaiau A S, Wang Q S, Ragoonaden K, Leng L & Dewoody H. Critical friendship, mindfulness, and the philosophy for children Hawaii approach to teaching and learning: Findings from an international online collaborative journaling project for teacher educators [C]//. Ragoonaden K and Bullock S eds. Mindfulness and critical friendship: A new perspective on professional development for educators. Lanham, MD: Lexington, 2016. 59—76.
- [13] Jackson E T. Philosophy in the schools project: A guide for teachers[EB/OL]. <http://www.p4cawaii.org/wp-content/uploads/2011/06/TeachGuide.pdf>.
- [14] Makaiau A S, Wang Q S, Ragoonaden K, Leng L. Empowering global P4C research and practice through self-study: The philosophy for children Hawaii International journaling and self-study project [C]//. Gregory M, Haynes J, and Murris K eds. International Handbook of Philosophy for Children. London: Routledge, 2017. 227—235.
- [15] Makaiau A S, Leng L, & Fukui S. Journaling and self-study in an international research collective[J]. Journal of Studying Teacher Education, 2015, 3: 1—17.

[责任编辑 熊 伟]