

■ 学前教育理论

教育物化：儿童生活异化的批判教育学归因

张更立¹, 张艳丽²

(1. 安徽师范大学教育科学学院, 安徽芜湖 241000; 2. 安徽城市管理职业学院学前教育学院, 安徽合肥 230011)

摘要: 生活是对人的存在方式的一种最为关切、最为明了的概括, 人是经由生活实现成长的。而教育本然的“教育性”也即源于教育是一种生活。所以, 教育作为一种饱含对儿童的生活意义以及生命价值以人文关怀的领域, 本身就具有伦理意义。然而, 由于受功利主义幸福生活观的影响, 人们对儿童发展和儿童教育产生错位理解, 造成作为关涉儿童生活幸福的教育逆“幸福公理”行事, 发生物化, 进而导致儿童生活的异化, 迫使儿童远离符合自己缪斯天性需要的生活, 丧失滋养自身健康成长的基本条件。

关键词: 教育物化; 儿童; 生活异化; 教育学成因

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2021)03-0009-07

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.03.002

Education Materialization

—The Critical Pedagogy Attribution of the Alienation of Children's Life

ZHANG Geng-li¹, ZHANG Yan-li²

(1. School of Education Science, Anhui Normal University, Wuhu 241000, China; 2. Department of Preschool Educations, Anhui Vocational College of City Management, Hefei 230011, China)

Abstract: Life is stated as the most proper and clear generalization of human existence. People achieve their growth through their life experience. Education, for its character of education is the result of education being a kind of life. Therefore, Education, as a kind of field that gives full humanistic care for children's meaning and value of life, has its own ethical significance. However, due to the influence of utilitarianism of happy life view, misunderstanding of children development and children education arises in people, causing inversion of education involved in happy childhood, against children's "happiness right", as well as education materialization. Their lives tend to alienate and they have lost the conditions that nourish their healthy growth, which leads to serious issues of development, forcing children to get away from the life that meets the needs of their own Muse nature.

Key words: education materialization; children; alienation of life; pedagogy attribution

“物化”是卢卡奇在《历史与阶级意识》一书中首先提出的一个概念。就“物化”的实质而言, 关键并不在于“物”本身, 而在于“化”, 也就是说, 对物的占有和追求, 是必须的也是必要的, 它是

人类存在和延续的基本保障, 但是当人们以错误的心态和方式去追求“物”, 把对物的占有和追求当作生活的唯一目的时, 物化问题就出现了。“异化”作为人道主义思想体系的基本范畴, 则是“人

收稿日期: 2020-12-17; 修回日期: 2021-01-24

基金项目: 安徽省哲学社会科学规划一般项目(AHSKY2019D037)

作者简介: 张更立, 男, 安徽芜湖人, 安徽师范大学学前教育学院副院长、博士、教授、博士生导师, 主要研究方向: 学前儿童教育基本理论; 张艳丽, 女, 安徽合肥人, 安徽城市管理职业学院学前教育学院讲师, 主要研究方向: 学前教育基本理论。

类思考自由的意义与途径的产物”^[1],是人们从客体的角度反观主体,指向的是主体自由的丧失和价值的贬低,即人的异化。综观已有的研究,就“物化”和“异化”的关系而言,虽然存在多种理解,但人们更倾向于认为“异化”是一个比“物化”更广泛的历史范畴,不同时代的人们都会遇到异化的问题,但“物化”则是造成现代人及其生活异化的主要原因。卢卡奇指出,“物化”已是存在于现代社会各个领域的问题。由此,儿童教育领域同样没有幸免“物化”的影响,教育物化成为现代儿童教育的根本性危机,其结果造成儿童在教育中主体自由的丧失和作为人的价值的贬低,即发生异化。

一、教育物化在儿童教育场域中的表现

(一)儿童教育以塑造“知识人”形象为本体论目的

“知识人”^[2]作为一种普遍的人性设定,其历史源远流长。早在古希腊时代,先哲们就把求知看作是人的最为本质的属性。近现代以来,科学知识和技术在人类征服世界的过程中显现了强悍的力量,它为人类建构了强大的生存功能圈,延长了人的手臂,放远了人的眼光,给人类带来了无限的自信和极大的实惠。这样,科学逐渐成为了驾驭现代人的强大的客观化力量,人们在思想上、情感上越来越崇拜它、依赖它,这种崇拜与依赖并随着科学技术的进一步发展而不断膨胀,人们甚至相信人类生活中的各种问题都可以通过科学技术和物质力量的发展得以解决,科学思想和科学方法应该进入任何领域。由此,科学主义诞生了,“科学型知识”在文化领域取得了霸权地位。

由于科学成为了关乎人的生活实惠和幸福感的决定性力量,所以让儿童尽可能快、尽可能多地掌握“科学型知识”几乎成了现代教育最重要的内容,“知识人”形象成为了现代教育的培养目的。兰德曼曾说:“一种相应的人的形象总是每一个文化领域形成的基础,也总是每一种艺术风格、每一种社会秩序形成的基础。”^[3]教育是人类文化领域的一部分,所以,每个时代都把自己持有的人的形象投射到这一时代的教育之中,进而,这一时代的教育将按照其持有的

“人”的形象对待现实中的人。诚然,培养有知识的人,这是无可非议的,引起儿童教育危机的也决不是它承担了传授知识的任务,关键在于它坚持了“知识人”观念,致力于塑造“知识人”化的儿童,这才是教育物化在本体论之维上的体现。“知识人”形象使教育颠倒了儿童生活与知识的关系,原本作为生活手段的科学知识成了第一性的东西,而原本自成目的的生活却变成了手段。于是,为了知识,教育忘却了儿童和儿童的生活。

(二)儿童教育以功利化价值为教育目标与内容的依据

当下,由于市场经济的发展,使人们享受到了极为丰富的物质实惠,致使经济的社会基础地位、优先地位正在被无限地夸大,人们的物欲也随之膨胀,形成了整个社会的“泛功利化”倾向。这一价值取向使人屈从于外在物质的制约,使人只在实用功利主义的层面去思考问题,而不再去寻找超越于现实利益的生活意义与终极关怀。“泛功利化”倾向使教育也无一例外地染上功利主义的色彩,导致教育的物化。不可否认,教育从产生初期就具有功利性价值,这也是教育在生存论层面的应有之义。但是,现实的问题则是功利性目的成为了教育的主导追求,而其育人的本体性价值受到遮蔽。于是,现代教育主要是预设为儿童未来提供实际生存必需的知识、技能以及人格市场上需要的个性特征。对此,池田大作气愤地说,在现代技术文明的社会中,教育成了实利的下贱侍女,成了追逐欲望的工具。现代教育陷入功利主义是可悲的,这种风气带来的弊病之一就是“认为唯有实利的知识和技能才有价值,所以做这种学问的人都成了知识和技能的奴隶。由此产生的结果是人类尊严的丧失”^[4]。

“教育的核心问题是人的问题,人的问题的核心是生活意义的问题。教育对人生的关照首先是对生活意义的关照,教育必须开启人生意义的大门。”^[5]然而,现实的功利主义教育因忽视“人”是教育的最高目的这一基本内涵,不能正确理解教育与人生意义的关系,造成教育的“何以为生”的追求对“为何而生”的遮蔽。对此,诗人艾略特对这一现象嘲讽道:个人、国家或者一个

阶层要求更多的教育都是为了满足“何以为生”的需要,“要不是教育意味着更多的金钱,或更大的支配人的权利或更高的社会地位,或至少一份稳当而体面的工作,那么费心获得教育的人便会寥寥无几了”^{[6]25}。

(三)儿童教育成为基于工具理性的机械化教育过程

“工具理性”是德国社会学家马克斯·韦伯提出的概念,他最先将“理性”表述为“工具的合理性与价值的合理性”。就价值理性而言,它是一种强调目的与意义的理性。它主“善”,导向决断和行动,用来对人自身与世界的关系“应如何”和人“应当是”进行判断。而工具理性则是一种强调手段合适性和有效性的理性。它主“真”,导向真理和认知,强调主体对客体规律性的认知和驾驭,回答的是人与世界的关系“是如何”。就原初状态而言,价值理性和工具理性是人类理性的两个有机组成部分,二者和谐互动,深刻影响着“人——社会——自然”大系统的运行状态,使各种社会生活成为可能。然而,在现代科学技术的巨大现实成就和人类功利追求的双重挤压下,人们更多地将自己的视线停留在了追求功利的操作层面上,致使工具理性与价值理性分崩离析,工具理性走向膨胀与疯癫,并逐步成为一种普适性的文化观念被广泛认同。结果,人们的日常生活行为自觉不自觉地受着工具理性文化志趣的操纵,“人是目的”这一至真的文化价值观念被置于了边缘,人成为技术的一个环节,成为机械系统的奴隶,丧失了自我与主体地位。

当工具理性侵蚀教育时,作为灵魂转向艺术的教育便随之发生了蜕变。教育过程蜕变成了以追求功用和效率为特征的机械化的“教”的过程,而淡化了“育”的功能。由此,教师在这样的物化过程中,非常偏爱使用便捷的、能满足个人征服和占有的权力欲望的灌输式方法,非常重视整个过程的规训与惩罚。教育者为了使这一过程能顺利生产出“顺从—有用”的“肉体”,便制定了一整套系统而严密的规训体制,发明了诸如“层级监视”、“规范化裁决”、“检查”和“惩罚”等形式的规训手段。总之,由于这种物化的教育过程从根本上无视“人”与“物”之间的本质区别,更不在意“人的惟一性、人的不可重复性是一个本

体论的事实”^{[7]10},结果原本多姿多彩的学生经过“教”后,却成为个性模糊,可以相互代替的“产品”。对此,保罗·弗莱雷曾批评说,“这是压迫意识的一个特征,它否定了教育与知识是探究的过程”^{[8]25}。

二、教育物化的后果——儿童生活异化

“生活”是对人的存在方式的一种最为关切、最为明了的概括和表达。儿童是生活着的人,是经由充满缪斯天性的本真童年生活获得生命成长的。然而,物化的教育却将儿童期生活放置在生命中后期的“目标”中给予审视,放置在“天性—文化”的割裂状态中给予审视,结果消解了儿童生活在教育中本应具有的当下合目的性,造成“生活中的儿童”与“教育中的儿童”关系紧张,致使儿童的生活发生异化。这种异化的生活表现出如下特征。

(一)儿童生活内容的无我性

“无我性”主要指向的是物化教育遮蔽了儿童期生命的“我向性”^{[9]62}特征(儿童天性的生物特性),颠倒了知识与生活之间的本末关系,形成了知识对儿童生活的僭越,结果导致儿童疲命奔波于各类功利化的学习任务中。其实,“当我们把人从人的生活中抽离出来,成为我们想象的抽象存在,施以我们想象的抽象教育,那么,此教育对象在此时的教育中没有被当人看待。”^{[5]30}对此,杜威批评说:“儿童对于现在的生活兴趣正浓正厚,而教育者偏要用这种预悬将来目的的教育方法,实在是一件最不合自然、最反乎常理的事。”^{[10]164}所以,任何假借超越人类价值终极性的名义,利用儿童对“幸福生活”需要的名义,而让儿童去服从、去接受规训的做法,都是一种精神控制和价值专制,都是否定使儿童成为“人”的做法。

裴斯泰洛奇指出,“人首先为童,然后学艺。为童之德有益于学艺,培养为童之德就为将来幸福生活打下基础。任何人,只要他背离这个自然顺序,抢先进行迎合国家或某种特定职业需要的专门教育……都会把人从享受自然恩赐引向充满不测危险的海洋”^{[11]243}。儿童生活的“无我性”特征深刻反映了儿童生活的危机,自成目的性的儿童生活或者受到教育场的排斥,或者蜕变成了

获取知识的工具。这使得我们的教育学经常忘记儿童的天赋本性,不清楚抽象的、以客观的“真”为目的存在的冰冷知识体系是根本无法直接有益于儿童的生长。“只有感性的、生动的、丰富的生活世界,才能满足人在理智、情感、意志等多方面发展的基本需要。”^{[12]230}所以,儿童要想真正为“童”,就必须生活在属于自己的,充满缪斯天性和诗性智慧的生活中,因为这种生活才是儿童最根本意义上的故乡“家园”。

(二)儿童生活过程的高控制性

高控制性则主要指向的是儿童的生活节奏受着外力的操控,致使儿童在快节奏转换的一日活动过程中因缺乏自由,而丧失活动的能动性和创造性。马拉古兹曾指出,在教育过程中,教师必须进入儿童的时间大纲。然而,儿童教育的现实却恰恰与之相反,儿童被胁迫着进入教师的时间架构,计划主导着儿童的生活,“按地就坐”使得儿童在生活中与他人的关系成为一种不灵活的框架,教师在既定的计划内与儿童进行互动,高预设性使得师生互动行为成为教师主导与规范控制的“倾斜模式”,呈现出高约束与高服从的特征。

这种高控制性活动过程的直接后果,即是儿童自由的丧失。然而,自由却是个体生命成长的基本条件,因为它为造就良好的个体开辟了机遇,从这个意义上讲,个人自由在理念和现实中存在的价值就表现为它是一种具有教化作用的力量。所以,人们从享有自由中“获得的是不断塑造自己的机会和行动,不断地获得自我认识而治理自我的机会和际遇,不断地获得自我创造或自我实现的动力和理想。生活在自由之中其实就是能够处于一个这样的不断创造自我的过程之中”^{[13]167}。对儿童而言,丧失自由即意味着丧失整体性发展的机遇。这诚如杜威所说,真正的整体发展是一个蕴含在时间性经验过程的、自由的整体发展,即“整体”是一个具有时间意义的“连续体”。教育的目的不是组装一个完整的人,而是促进一个不断生成的人,人的整体性就存在于趋于完满的这个自由经验过程之中。

(三)儿童生活关系的非“我-你”性

人是活生生的生活者,而生活又因生活主体的相遇,使生活表现出关系性。从这个意义上

讲,“人”是在关系中显现的。马丁·布伯曾指出,“没有孑然独存的‘我’,仅有原初词‘我-你’中之‘我’以及原初词‘我-它’中之‘我’”^{[14]1}。但原初词“我-你”中之“我”与原初词“我-它”中之“我”迥乎不同。在“我-它”关系中,主体“我”是中心,万物皆于我是客体,主体“我”的实践目的就是对象改造性关系。而在“我-你”关系中,“你”不是“我”改造的对象,我与你都是独特的精神主体,二者因共同的生活旨趣相遇,活动中,双方共同在场、相互敞开、相互肯定、共同参与。“我-你”关系呈现为人与人本真意义的平等相遇关系。

教育是一种人与人共营的生活,教育本然的“教育性”也源于教育是一种生活,所以教育中,真实的师生关系应是“我-你”性关系。首先,这种关系以“理解”为基础。即教师不把儿童当自己的改造对象,而是真诚地去理解儿童,给予儿童为“人”的承认和同情,以朋友式的人格与儿童相遇,并对他们的生命活动给予支持、引导和鼓励。其次,它以“对话”为基本形式。即教育不是一个单向信息传递过程,它是相遇的人运用想象力展开的一个意义创造和分享的过程。经由对话,师生双方体验着合作的喜悦,推动着经验、价值、意义、情感和态度等的不断生成。其三,它以“尊重”为基本保障。教师和儿童都是具有独特性的精神整体,他们之间要想真诚相遇、平等对话必须以对个人独特性的承认和接纳为前提。只有这样,教师才能把儿童当作有独特个性的人接纳和肯定,才能对不同需要、不同见解的儿童给予宽容和支持。然而,由于受功利主义和工具理性的影响,现实教育中,本真的“我-你”性师生关系被异化成了“我-它”性的对象改造关系。在这种关系中,知识是教师和学生联结的中介和可能联结的界限,教师居于主控地位,并作为知识传授功能的人而存在,学生则相对于教师被作为“它者”而存在,儿童成了教师改造的对象。在这种关系中,“我”是以“物性逻辑”来认识对象的,用“物性”代替“人性”,其结果就是“我”与“你”的双向性平等对话中断,人们失去了精神相遇、敞亮、对话等最有利的共在共生的形式,成人抱着掌

握人性真理的傲慢而自命不凡地扮演了儿童的精神工程师这个角色。

三、教育物化的观念误区分析

(一)生活:功利主义的幸福生活观

“人的存在从来就不是纯粹的存在,它总是牵涉到意义。”^{[15]46}而意义则又是“表达式”所表达的东西以及“理解”所理解的东西。由于生活是对人的存在方式最为明了的概括,所以人存在的意义就是人的生活所要表达的东西。生活的意义是什么呢?恩格斯曾说:“在每个人的意识和感觉中都存在着这样的原理,它们是颠扑不破的原则,是整个历史发展的结果,是无须加以证明的……例如,每个人都追求幸福。”由此,生活的终极意义是幸福。幸福又是什么呢?赵汀阳认为,幸福就是基于人的生活能力和现实世界条件,主体不断卷入着的、实现着的“可能生活”。幸福有两个基本特征:一是基于人的生活能力和现实条件。由于生活能力体现着个体当下的生命力与本性需要,体现着主体与环境互动的可能性和方向,所以人生不同阶段的生活能力即意味着不同的可能生活,“每种可能生活都有着其特有的幸福而且不是另一种生活所能代替的,放弃一种可能生活就等于放弃一种幸福。”^{[16]142}尽可能去实现各种可能生活是人的目的论的行动原则。二是体现着生活目的和生活过程的统一。也就是说,真正的幸福是一种自成目的性的、行动结果和行动过程统一的幸福。所以,一个行动如果是有意生活的一个部分,它就仅凭其自身就直接地具有价值,也就足够能让主体在行动中体验到幸福,也“只有使这一行动本身成为幸福的,才会有真正值得追求的幸福,否则,仅仅作为结果而存在的幸福实际上总会被行动的不幸福过程所抵消,至少被大大削弱”^{[16]145},或者说也就不可能有真正完整意义上的“连续性”幸福。实际上,教育物化的主要原因之一就是人们对幸福的错误观念。由于受功利性社会文化的影响,人们生活幸福的指标主要变成了经济指标。尽可能多、尽可能快地占有工具性知识和技能成为一种迫切的社会性需要,因为“一个人的科学知识越多,那么,他就越有可能在市场上卖一个好价钱,在社会

上谋得一个好职业,在谋生中获得较高的报酬”^{[17]43}。这种观念忽视了儿童的生活能力,把儿童的童年生活武断地当作准备未来功利化幸福所需条件的过程。走向成人,拥有幸福,这是儿童发展的本然性追求,但若仅以成人中心的功利化幸福生活观为目标来理解儿童生活的意义,则会消解掉儿童生命的刚性需求。儿童的幸福是自己当下生活的成就,如果用“悬置”的幸福取代儿童当下生活的意义,则会离间儿童的生活和生活目的,使儿童丧失基于自己的生活能力去实现自己可能生活的机会和条件。

(二)儿童:未来幸福生活的准备者

在我们的教育里,人们关于“儿童”的观念,从来都不是单纯地从存在事实的角度进行理解的,而主要是在“本体论”和“功能论”的比较中,以概念化的形式出现的。由于“本体论”是以成人的“成熟模型”为参照指向儿童的特征分析,“功能论”以成人生命存在的价值为依据指向儿童存在价值的阐释,所以,人们在这种“特性分析”与“价值实现”之间的匹配中理解儿童的方式,是一种典型的二元对立框架下的“他者”思维方式。依据这种思维方式,人们倾向于在“成人—儿童”这一二元对立的关系中阐释“儿童是什么”,“比较”也似乎成为了成人理解儿童的最好的方法。而且,这种比较是一种典型的中心特质匹配比较,成人具有的特征是标准,是依据,是中心;儿童则是被成人判断的对象,是作为与成人对立的、劣于成人的“他者”存在。于是,在成人中心主义文化观的审视下,从“本体论”的角度,“成人以‘成熟假设’为依据所进行的一系列‘科学’研究,建构了一个在各个方面极为‘匮乏’的儿童形象。”^{[18]8}这正如诺德曼所说,人们“几乎无一例外地通过童年的不足来界定童年。”^{[19]136}由于作为匮乏者的儿童似乎离成人中心主义的幸福生活还很遥远,还不具备创造和享受幸福的能力和条件,所以,从“功能论”的角度,儿童应为未来的成人幸福生活做准备也就在情理之中了。也就是说,成人并没有因儿童的匮乏而完全失望,人们看到了儿童发展的可能和无限的学习潜能,认为只要充分利用好儿童的童年期,让孩子尽快掌握幸福生活需要的条件,儿童成年后就一定会成为生活幸福的人。于是,成人对儿童的“应然

影响”明朗起来,成为理性、成熟、完满、文明、幸福、有知识、有道德的“理想成人”成为了成人自认为对儿童的终极导向。围绕着成年这个“理想形象”标准,成人凭借自己的优越感,怀着“怜悯之心”和“负责任的态度”,义不容辞地为儿童童年的生活规划起了具体的目标和内容,儿童也由此踏上了为未来幸福生活做准备的漫漫长途。苏珊·恩格尔指出,“有时我们看到的是儿童所缺乏的特性,却没有看到实际有什么。我们倾向于把儿童看成是未来的成人,而不是从他们自身的角度来理解他们”^{[20]8}。

(三)教育:准备幸福生活的工具

“教育作为一种饱含对人的生存状态和生活方式以人文关怀的领域,本身就具有伦理意义。如果它不关心儿童的存在和生活的意义以及生命的价值,还能有什么更值得去关心、关注和关怀的呢?”^{[21]135}但是,由于受功利主义幸福生活观影响,作为关涉儿童幸福的教育,却在逆“幸福公理”行事,教育被认为是外在于儿童生活,为儿童准备未来幸福的工具,接受教育的过程是一个十分辛苦的过程。这种教育观离间了教育与生活,破坏了生活的目的和过程相统一的状态。这样的教育也必将产生不良后果:其一,它使教育丧失原动力。众所周知,儿童生活在现在,这是一个不能回避的事实。教育如果忽视儿童当下的生活,这实际上就是在抛弃已有的力量,而在模糊的机会中寻找动力。当然,好的教育不反对为未来做准备,但它不是把控制、忽视现在当作预备未来的目的。真正的预备是指“一个人从其现时具有的经验中得到当时对他有用的全部东西”^{[22]266}。如果把预备当作控制的目的,那么就会由于假定的未来而牺牲了现实的种种潜在的能力。其实,正是由于现时经验的这些条件,一个人才能为未来做好准备。其二,它使教育不得不极大求助于利用外来的快乐和痛苦的动机。“如果预期的未来和现在的可能性割裂,就没有激发和指导的力量,必须另外搭上一些东西,才能发生作用。于是就采用威逼利用的方法,以奖励为诺言,以痛苦作威胁。”也就是说,“为预备将来而忽视现在可能性的教育制度,基本上都不得不诉诸各种惩罚的制度”^{[23]64}。然而,儿童从一来到世间,就在自

己“生物本能”和“精神本能”(赵汀阳在《美学与未来美学》一书中提出,人类除了一般的生物本能之外,还有“精神本能”,它是人化了的生活的必然冲动,可以用来解释人们对创造、新奇和美的永远热情。)的使然下,积极主动地展开着创造幸福的生活活动。这一过程原本是不需要任何外力控制的,是一个积极主动的过程,但因教育追求生活之外的目的,而掩盖、压制了这种积极主动的创造,把教育变成了依靠外力的机械、重复的复制过程。其实,有意义的生活必须是创造性的,否则人的存在目的和意义就不可能实现,所以,“幸福只能来自于创造性的生活,那种重复性的活动只是生存,只是一个自然过程,根本无所谓幸福还是不幸”^{[16]150}。

四、结语

总之,物化问题已是存在于现代社会的各个领域。从物化的层面展开对儿童教育的批判与反思,将更有利于我们透视儿童当下生活异化的成因和寻求克服儿童生活异化的迫切意愿与对策^[24]。就现代儿童教育而言,之所以也没能幸免“物化”的影响,最核心的原因就在于教育没有坚定遵循和践行近现代儿童教育建立的基本立场和观念,违背了儿童教育的原初价值,曲解了童年期的意义,倒置了儿童教育与童年生活的关系。基于此,现代儿童教育亟待需要进行深入的革命性变革,首先就是让全民对传统教育的不良观念和作为开展集体性反思和忏悔,现代儿童教育者只有真诚愿意集体性反思和忏悔,才可能会坚定地进行儿童教育的变革;其次就是在教育理论上,应当以体现近现代儿童教育基本立场和观念的教育思想作为研究和学习的资源,并以此为参照体系,研究和建构起“以儿童为本”的教育立法、教育政策和课程与教学体系等。

[参考文献]

- [1] 项贤明.教育过程中人的异化及其扬弃[J].社会科学战线,1997(1):244-254.
- [2] 鲁洁.一个值得反思的教育信条:塑造知识人[J].教书育人,2005(19):19-21.
- [3] 兰德曼.哲学人类学[M].张乐天,译.上海:上海译文

- 出版社,1988.
- [4] A J 汤因比,池田大作. 展望二十一世纪——汤因比与池田大作对话录[M]. 荀春生,等译.北京:国际文化出版公司,1985.
- [5] 刘铁芳. 走向生活的教育哲学[M].长沙:湖南师范大学出版社,2005.
- [6] 金生鈇. 理解与教育——走向哲学解释学的教育哲学导论[M].北京:教育科学出版社,1997.
- [7] 格尼丝斯·赫勒. 日常生活[M]. 衣俊卿,译.重庆:重庆出版社,1990.
- [8] 保罗·弗莱雷. 被压迫者教育学[M]. 顾建新,译.上海:华东师范大学出版社,2001.
- [9] 维果斯基. 维果斯基教育论著选(第2版)[M]. 余震球,译.北京:人民教育出版社,2005.
- [10] 刘晓东. 儿童文化与儿童教育[M].北京:教育科学出版社,2006.
- [11] 裴斯泰洛奇. 裴斯泰洛奇教育论著选[M]. 夏之莲,译.北京:人民教育出版社,1992.
- [12] 项贤明. 泛教育论[M]. 太原:山西教育出版社,2000.
- [13] 金生鈇. 规训与教化[M].北京:教育科学出版社,2004.
- [14] 马丁·布伯. 我与你[M]. 陈维刚,译.北京:三联书店,2000.
- [15] 赫舍尔. 人是谁[M]. 隗仁莲,译.贵阳:贵州人民出版社,1994.
- [16] 赵汀阳. 论可能生活(第2版)[M].北京:中国人民大学出版社,2010.
- [17] 王啸. 教育人学——当代教育学的人学路向[M].南京:江苏教育出版社,2003.
- [18] Chris Jenks. Childhood(2nd edition)[M]. Abingdon, Oxon: Routledge, 2005.
- [19] 佩里·诺德曼,梅维丝·雷默. 儿童文学的乐趣[M]. 陈中美,译.上海:少年儿童出版社,2008.
- [20] Susan Engel. Real Kids: Creating Meaning in Everyday Life[M]. Cambridge: Harvard University Press, 2005.
- [21] 沙洪泽. 教育——为了人的幸福[M].北京:教育科学出版社,2005.
- [22] 杜威. 经验与教育(第2版)[M]. 姜文闵,译.北京:人民教育出版社,2005.
- [23] 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译.北京:人民教育出版社,2001.
- [24] 李少梅,沈润青. 异化与回归:儿童生活视野下的教育精神[J]. 陕西学前师范学院学报,2018,34(10):79-82.

[责任编辑 王亚婷]