

道德人类学视野下的儿童哲学

张 娅

【摘 要】 作为一门实践哲学，儿童哲学自身的使命和意义就在于，它本质上就是道德人类学，即讨论儿童如何更好地成人。要在道德人类学的视野审视儿童哲学，首要的任务是阐明道德人类学是以对“人自身的认识”为旨归，由此勾连起儿童哲学与道德人类学之紧密关系。基于儿童哲学的实践品质，探究儿童哲学为何要回到对儿童本身的自我塑造的形式——“玩”的反思，从而洞察“玩童”作为儿童之经典形态及其所具有的哲学意蕴，对于真正反思儿童哲学的基本理念和实践的建构性具有的积极意义，以此证成儿童哲学作为道德人类学之一重要组成部分，是我们理解和实践儿童哲学之理念的坚实基础。

【关键词】 儿童哲学；道德人类学；玩；成人

【作者简介】 张娅，贵州大学哲学与社会发展学院讲师，哲学博士。

人类丰富的社会生活是道德哲学理论探索与实践展开的坚实基础，正如麦金泰尔所言：“任何一种道德哲学都以某种社会学为前提。”^① (P31) 道德的社会化为道德人类学聚焦于对人的道德考察——基于描述伦理学的反思提供了依据，科尔伯格依据儿童的道德判断力形成与其在家庭以及社会化的生活场域中的关系，提出三个习俗水平和六个发展阶段的理论，所揭示的东西就是康德意义上的“关于人的知识”的人类学。即“一种系统地安排的关于人的知识的学说(人类学)，可以要么是生理学方面的，要么是实用方面的——生理学的人类知识关涉大自然使人成为什么的研究，实用的人类知识则关涉人作为自由行动的存在者使自己成为或者能够并且应当使自己成为什么的研究”^② (P114)。道德人类学以及以规范性为标志的道德哲学，虽然都是对应然知识的揭示，但其方式和目标却有所区别。毕竟，“道德哲学是关于应然的知识，或者说是运用那些理应决定自由意志下的行动者之选择的规则”^③ (P4)。而道德人类学则呈现行动者本身的道德判断，以及道德行动背后隐含的习俗、知识及其动态发展过程。所以，就“关涉人作为自由行动的存在者使自己能够并且应当成为什么”而言，道德人类学有自己独特的学科使命和实践目标。

也正是在这个意义上，儿童哲学因其核心问题就是讨论儿童如何更好地成人，所以它本质上乃是道德人类学。在道德人类学视野下审视儿童哲学，即将儿童哲学纳入到对“应然知识”以及“自由意志下的行动者之抉择规则”这一研究视域，全面审视儿童哲学作为实践哲

学的使命与意义。对此，我们不能回避两个问题：其一，为何儿童哲学本质上应该划归道德人类学？其二，儿童哲学的实践如何体现道德人类学的基本品质？这两个问题实际上是为了更好地回答儿童的自主成人和自我塑造是如何完成的？基于此，首要的任务是阐明道德人类学为何要以“认识人自身”为其旨归，进而才能明晰儿童哲学与道德人类学之关系，再基于儿童哲学的实践品质以揭示其与道德人类学之内在关联。

一、以“认识人自身”为旨归的道德人类学

以道德逻辑在一般性的社会理论层面，推进对人之认知、意志、行动之道德意涵的研究，是道德人类学之可能性前提，或者说，道德哲学与人类学之研究目的，是基于对人本身的探究之殊途共归。所以，康德哲学把部门哲学(以知识论、伦理学和宗教学)的问题最终归结为人的问题，对人的自我认识是其哲学的最终归宿。他认为其部门哲学以回答三个核心问题为其根本课题：我能知道什么(由知识论回答)、我应该做什么(由伦理学回答)、我可以希望什么(由宗教学回答)，这三个问题最终归结为一个问题：人是什么？实际上，最后这一个问题，是儿童哲学必须面临的核心问题，因为儿童哲学的起点即是对人的定性评估。或者说，儿童哲学首要的任务就是确定，人何以为人？而将要自我实现的那个“人”也就是对康德意义上的“人是什么”这一问题的落实。

康德之哲学意义，即全面而深入地回到古希腊“认识自己”这一古老命题，思路指出了对“人是什么”的认识，并最终限定由哲学及其部门哲学问题来回答。“我能知道什么”与人的认知能力相关，人有感性、知性和理性三种认知能力，分别能给出“我能知道什么”的答案。如果人是一个彻底的“感性”存在者，缺乏任何知性思维——借助于知性概念来对感性知识进行综合统一的能力，那么就不可能“知道”所有那些“只能借助于概念来把握”的科学知识。反之，那些号称自己拥有超越“知性”之理性能力的人，则很有可能会僭越“科学知识”的限度，陷入“幻相”推理。因此，“我能知道什么”需要有一种关于“人是什么”的人类学知识做基础，可能知道哪些对象是人类的知识能力可以认识的，哪些对象是人类的知识能力根本不可认识的。基于人类学的客观事实，我们明确了人类知识的限度，人类知识的限度就是人本身的限度。

对于何以能够区分人类知识的限度，而不是过度迷信所谓的“科学知识”的唯一性与真理性，甚至避免以纯粹的实证性科学知识来消解人之为人的意义和认知限度，是作为一门哲学的人类学需要解决的首要问题。如果说基于现代科学概念及实证方法对人类认知的研究与评判，已有一套可视化的模式及可评估的预期，那么人类学因其将人之生活面临的所有境遇纳入其视野而给予了人类认识活动的多重视角，这是道德人类学对于世界认知的可能性之有

效拓展。

所以，关于“我应该做什么”的伦理学问题跟“人是什么”的人类学问题密切关联。只有对于一个既存在于感性的现象界以受自然因果律支配的人而言，才需要自我限制自己的行动；也只有对于一个同时能够作为本体界的自由存在者而言，才有超越现象界的因果限制作为自由存在者的希望。对于天使和上帝而言，他们存在于“天界”，完全没有感性存在的约束，因而不存在“应该”的问题。对于完全受感性存在支配而无自由能力的人而言，也不存在“应该”的问题。只有当存在于感性与本体“两界”，在自然因果律和自由因果律之间可做出自主选择的人类而言，才存在“应该做什么”的问题。所以，康德在《道德形而上学的奠基》一书中明确地论证了他的伦理学有一个“真正的理性部分”和一个“经验性的部分”。真正的理性部分就是“道德形而上学”或“纯粹的道德哲学”，“经验性的部分”，就是“实践的人类学”(praktische Anthropologie)。

人类学(Anthropologie)虽然有科学的、哲学的或文化的人类学之分，但都是以不同的方式来确认“人是什么”，人是“从哪里来”以及到“何处去”这些关于人自身的认识问题。因此，人类学如果可以有一个“知识论的”定义的话，即就是关于人的自身认识的知识学。而康德伦理学的“经验部分”——“实践的人类学”却不是仅仅关于“人是什么”的知识，而是从“经验”中确证人是如何“实践”为人的。也就是说，“人是什么”这个哲学的最终问题，要从人在“实践”中如何“成为一个人”的“经验”中来确证。

由此也就明了康德的伦理学体系：《道德形而上学的奠基》从“通俗的伦理处世智慧”(经验)中把“伦理学”从“世俗伦理”(或“习俗伦理”)提升到“道德形而上学”的层面，以便形成“普遍有效的伦理原则”；《实践理性批判》从纯粹理性的“实践运用”来证明普遍有效的伦理原则如何在人类作为本体自由的存在者(意识到人是这个层面上的自由存在者才是人的尊严之所在)的自我立法(自律)中才真正变成一个有道德和伦理约束力的有效规范，以范导人类的“实践”(成为一个真正的自由存在者的“道德实践”)；所以在康德最为系统的道德哲学专著——《道德形而上学》中，“德性论”就是人之为人的真正“实践”，是康德所确立的道德形而上学及自律原则在个人“成德”也即在个人“成己成人”中的“实践运用”。康德伦理学与人类学的关系最终表现为伦理学作为纯粹的伦理形而上学不能建立在人类学基础上，但最终必须运用于人类学^①。康德的这种“实践的人类学”实质上就是“道德的人类学”。

道德哲学的实践运用不仅仅在于道德判断、道德行动、道德评价等环节，也存在于道德主体的自我成就之过程中。人的自我成就，是一项事业，它代表着自我的实现与完成，即人

之自我塑造，一方面是作为人类学意义的，一方面是作为伦理学意义的。人类学意义的人之自我完成，是一个社会化的过程，而这一过程同时也蕴含了人的伦理塑造之完成。而这项事业就肇始于儿童及其自我实现的开启，或者说，道德人类学视野的第一焦点，是儿童之“成人”问题。

二、导向道德人类学的儿童哲学

康德明确地讨论“道德人类学”与儿童“如何成人”的关系，是在《实践理性批判》中的“方法论”部分。对儿童的道德教育一般强调要通过“道德榜样”的作用，来引导儿童向“榜样”学习如何“做人”。但康德坚决反对这一“方法”，因为他坚信，人是一种理性的存在者，理性存在者的标志就是能够在“实践”中运用“纯粹理性”而为自己做人做事确立一个理性的“行为原则”，这个行为原则要具有“道德性”，就必须与普遍法则相一致。他说：“现在很清楚的是，唯一使各种准则真正成为道德的并赋予它们某种道德价值的那些规定意志的根据，即法则的直接表象以及对法则作为义务而在客观上必然的遵守，都必须被表象为行动的真正动机；因为否则固然会导致行为的合法性，却不会导致意向的道德性。”^⑥ (P205)于是，康德坚决要求，儿童的道德教育，也必须是培养儿童自身的理性运用能力，让其在理性能力的训练中学会自我立法，这样才能真正地学会自主成人，成为一个真正的自由存在者，体现人之为人的尊严。这在康德的道德哲学体系中，被称作下降之路，即要先掌握道德形而上学的原则，然后才能将其运用于实际的社会生活之道德领域。

人之为人的这种真正的自由与尊严是儿童哲学之实践的最终目标，并且“这种自由的培养从童年开始一直进行到年轻人结束一切教育为止。”^⑦ (P472)这一认识相对而言是明确的，也是现实，甚至是现代教育最为核心的事实。我们还必须看到，这种培养理念实际上是要求回到儿童本身，以激发其自身内在的理性精神，通过自身理性精神的彰显以成就“人为自我立法”之可能，而落实到实际的生活与生命活动之中。所以，“就对理性的完善来说，人们必须以苏格拉底的方式进行。也就是说，苏格拉底称自己为其听众的知识的助产士，在其由柏拉图在某种程度上为我们保存下来的对话中提供了榜样，即在年长的人们那里，人们自己就能够从其自己的理性中引出好多东西。孩子们在许多事情上不需要使用理性。他们不必对一切都推理。对于应当使他们受到良好教育的东西，他们不需要知道其根据；但一旦涉及义务，就必须使他们知道根据。不过一般人来说，人们必须注意不是把理性知识灌输给他们，而是从他们里面引出理性知识”^⑧ (P477)。虽然孩子们更多地根据本能和冲动等自然性来行动，而对于理性知识，确实需要从他们自身以引导出来，“一起做哲学”不是讨论具体的哲学问题，而父母、老师或职业教育者要陪着儿童一起从日用常行中去把捉先验理性对人自身

的规定，那逐渐将理性引导。儿童哲学之实践就是“陪儿童一起做哲学”，这与道德人类学具有本质的一致性。

对儿童理性的培养，虽然也要基于一定的外在形式，但关键在于儿童自身有着天赋的理性能力，因此，理性精神的培育作为哲学之于儿童的意义就在于，这本身就是其成长的需要。我们只不过是为了加强这种需要的现实化。在儿童哲学的两种代表性致思思路中，李普曼的儿童哲学以“儿童能够学习哲学”为前提，倡导以逻辑思维的培养来提升儿童的理性精神，从而帮助其摆脱实用主义教育观的思维固化，实现对自我学习的理性反思，进而培养儿童全面的哲学思辨能力^①；马修斯则以“儿童本身就是哲学家”为前提，凸显儿童先天具足的哲学思维能力和特征，强调儿童哲学要以保护和引导儿童的哲学思考、好奇心为主要目标^②。驱动儿童不断思考的就是其好奇心，人类先天地具有求知欲，所以儿童的困惑主要来自于对未知事物的好奇及其思考。思考本身就是孕育理性的前提，因为理性不在于行动，而在于意志理性精神的培养，本质上是对人之意志能力的规训。儿童哲学的积极意义就在于，基于对儿童的思维特征和成长规律的尊重，一方面探究儿童的哲学思维和道德意识，洞察儿童成长之秘密；另一方面，是基于儿童成长之规律和需要施与儿童应有的尊重和哲学的合作，与之一起完成其成人之过程。无论侧重哪一方面，都必须以回到对儿童自身的关注为前提。所以，儿童哲学内在的发展逻辑要求其必须回到以儿童为基本对象的研究之中，也就是说，要回到儿童自身的哲学形态与特质。它强调儿童自身的学习能力不仅仅是感性层面对“榜样”的模仿，更是在这种模仿性的学习中具有学会自我立法，确立行为原则的能力，这是康德“方法论”部分最重要的内容和观点。这种立法能力是与普遍法则相一致的能力，这在科尔伯格的儿童道德意识发展的心理学中应该说是得到了科学的“证明”。主要体现于从习俗道德向后习俗道德的转变。这一话题之所以引起哈贝马斯(JürgenHabermas)和阿佩尔(Apel, K-O.)等当代著名哲学家的探讨，原因就是儿童的这种道德能力，最终通向一种普遍的道德人类学。

不难发现，普遍的道德人类学蕴含了儿童哲学之基本要素，如建立于道德人类学基础之上的儿童道德能力之阐释，则一方面可以弥补道德心理学的实践确证之缺失，一方面还能充实于道德发生学的理解。儿童的道德意识究竟来自何处？这样一个问题就不仅需要源自心理学的实验与讨论，也需要基于道德人类学的洞察与探析。根据“伦理”与“习惯”两概念的词源关系即可判定，伦理本身就源自习惯。据此可见，个人的德性实际上与其所处的文化环境和接受的价值观念有着紧密联系，道德人类学对此会做出深入的阐释。

儿童哲学本质上也是对人的认识，或者说是认识儿童，这决定了它必然要深入到儿童背后，去考察其存在的形态、行为的根据、思维的特征、内在的逻辑与目的。所以，一方

面，儿童哲学必须要克服纯粹的理论建构所推崇的概念演绎，因为这可能对儿童哲学的整体研究而言，是一种隔靴搔痒；另一方面，儿童哲学本身就要求研究与实践紧密结合，而体现其实践诉求对于理论的反证。所以，我们不能仅仅将儿童哲学的应用看作实践，而应该将儿童哲学的理论探讨本身看作一种实践，因为它是源自于道德人类学的内在性而展现的特质。

三、儿童哲学的实践彰显道德人类学的内在品质

作为一门实践哲学的儿童哲学，它与道德人类学保持着内在的一致性，即通向人何以成人这一根本课题。无论是李普曼之儿童哲学教育，还是马修斯之儿童有哲学思考，都力图揭示哲学对于人之为人的重要意义。前者强调通过哲学教育(主要是逻辑思维训练)来培养儿童更好的综合素养，以便于更好地成就自我，而后者强调要保护儿童(幼童)的哲学思考和好奇心，使之更好地成长成才(成人)。只不过两者因为各有偏重，因而也各有局限。

所以，道德人类学视野的儿童哲学，首先是回到儿童本身的自我塑造层面，以强调其自我学习的功能，这也是出自对儿童的自由意志的尊重。尊重儿童是尊重其作为人这一本质。

“人作为个体是自己与自己相关的。他具有他的个别性和他的普遍本质这两个方面。就此而言，他对自己的义务一部分是维护他的身体，一部分是把他的个别本质向他的普遍本性提升，即自我教养。”^⑨ (P351)黑格尔说得非常清楚，就是通过自我教养以提升其普遍本性，这是人自我发展的本质要求。事实上儿童的成长经常受到干扰和侵犯，比如对儿童的“玩”，我们把爱玩、好玩的儿童称为“顽童”，认为这是淘气、顽皮，是消极的。实际上，现在已经被普遍接受的意见是，“玩”对于儿童来讲，意义是全方面的，主要需要监管的是“玩”的方式和内容。所以，回到儿童本身的自我塑造层面，要理解的是他们自我塑造的形式本身就是“玩”，特别是在幼童阶段。而进入到少年阶段，实际上他们外在形式的“玩”主要表现为一种消遣，而真正对于“玩”的哲学理解，其实是让他们在玩中学习，在学习在玩，也就是把那种知识灌输式的学习形式转变为快乐的、激发趣味的、体现儿童身心特点的活动，以此来将学习和“玩”进行有机结合，从而让儿童改变学习的态度、方式，进而提升其质量，真正实现探究性学习、兴趣驱动式学习。因此，从这个意义上讲，回到儿童本身，就是改善他们“玩”的状态、目标、形式和质量，以为之提升其学习而助力。这也就是从事实本身出发，基于对儿童成长的基本状况来讨论如何更好地洞悉儿童之成长秘密，并以尊重其成长之“逻辑始点”即自由意志为起点。

其次，儿童哲学的实践品质以提升儿童的人性为目标。在康德式的道德哲学体系中，一直强调“人是目的”的理念，因为人的行动，无论是自我人格中的人性，还是他人人格中的人性，必须在任何时候都被当作目的，而不仅仅当作手段来使用^⑩ (P437)。康德将发展自己

的才能定义为对自己的积极义务，把要帮助别人定义为对他人的积极义务。家长、老师或者成年人，就是要以对他人的积极义务为目标，参与到儿童的自我成长(成长本身是最大的提升)和提升之中。“属于人之生命、为了人之生命的教育活动的展开至少包括两个既相对立又相依存的方面：一方面是就每个个体生命而言强调先天赋予与自我生成……另一方面则强调个体生命的后天学习与外在生成。”^⑩实际上，这进一步明确了儿童哲学的实践功能，它是以激发儿童自身内在的积极因素为主导，以帮助儿童实现自我人性的提升，并最终促进儿童自主成人和自我塑造为目标。正是在这一基本品质的要求之下，无论是改善我们的语言，还是改变与儿童在一起的态度，甚至是如何更为全面地、系统地、彻底地从教材、教法、方式、考核目标等工作改善对儿童的教育，才具有了真正的价值根据和规范引领。

再次，道德人类学视野的儿童哲学实践，最终要回到“人是什么”这个主线，以回答长期以来在伦理学的理论框架下被讨论的话题。无论是孟子的人禽之辨，还是西方哲学对人的本质性定义的探索，实际上我们最后不得不诉诸于道德哲学。在黑格尔的中学哲学讲义中，广泛地涉及了道德、法、义务等道德哲学概念，而要求学生对这些知识的学习和讨论，实际上是为了对其进行理性与道德的启蒙。也正是这样的传统得以在欧洲延续，所以我们才能感叹法国高考作文题目浓厚的哲学底蕴与思考的深度、视域的宽度。这是对“人真正是什么”以及“人应该如何活”等道德哲学核心问题的真正切入，而切入的方式不是告诉儿童具体的答案，而是带着他们去思考，以概念来建构体系化思考，以思想来反思对象化存在，以意志来设定原则，以行动来诠释理念，以体验来促进求知。所以，黑格尔坦言：“纯粹意志不关心任何一种特殊性。只要意志关心特殊性，它就是随意性，因为，它具有某种有限的旨趣，从自然冲动和偏好中得到它的各种规定。这样的内容是被给定的，而不是绝对地通过意志设定的。因此，意志的原则就是它的自由得到实现和维护。”^⑪ (P322)维护意志的自由、实现意志的自由，是儿童真正从玩、玩童到成人的真正目的。当我们再次回顾人所要经历的阶段，我们没有理由怀疑对于个人而言，建立自我的自由和尊严是一生追求的终极目标。“人是一种自由的存在。这构成了他的本性的基本规定。”^⑫ (P323)这是道德人类学基于儿童哲学的核心问题的价值奠基，也是道德人类学之内在品质要体现为真正的人类实践之集中表达。

所以，从超越教育学和心理学的科学意义对儿童“玩”之反思，进而明确“玩童”本身所具有的哲学意蕴，是“玩童哲学”作为一种对儿童哲学基本理念和实践反思的建构性的致思路径，而其作为道德人类学之一重要组成部分，并从人类学这一宏大视野来审视其实践品质，以此洞开我们对于儿童哲学本质性问题的认识，从而改变我们在究竟“什么是儿童哲学？”这一问题上的纠缠和含混。或者说，正是基于道德人类学的视角，才可能以正视儿童“玩”

之本性进展到以“玩童”来对儿童进行精准定位，以此促进我们对儿童哲学的多侧面探析。

透过“玩童”这一形态对儿童哲学的全面反思，并未脱离经验本身，毕竟，“我们的认识的最初源泉就是经验”^⑥（P306）。因此，基于“玩”这一经验事实之于儿童的哲学意义，切入对儿童哲学基本理念和实践的批判性思考，这是建构“玩童哲学”的契机和选择。儿童哲学的实践品质引导理论探讨的方向，实践的真正涵义就是引导我们去更为深入和客观地认识我们自身，每个人心里都藏着一个曾经的自己，亦即童年的自己。所以，回到儿童本身，关注其从“玩”中展现的生活样态，以及基于生命本身的哲学形态，才能理解为何在儿童哲学的理论探究方面，对于儿童本身所具有的“哲学性”才是更为根本的问题。亚里士多德之所以坚定地把人类的“生活”（bios）进程看作是“实践”（praxis）而不是“制作”（poiêsis），原因就在于“生活并不是要达到一些自身之外的结果的工具性过程，而是根本上由自我实现构成”^⑦（P113）。儿童的生活是这种“自我实现”说最典型的范本，因为儿童的生活不为任何生活之外的后果所虑，其根本目标就是“成人”，即“自身的实现”。在此意义上，儿童哲学本质上就是“实践的人类学”，也正因为如此，我们希望藉由对“玩童”的分析，把握儿童成长的“本原”形态。以此来重构儿童哲学的基本理念和实践，才能获得更为广阔和坚实的人类学基础，更准确地说，只有将儿童哲学纳入到道德人类学视野，才可能真正洞悉儿童哲学的本质性内涵。

对于人本身的探究是人类永恒的事业，因为我们必须在思考“人如何才能更好地成人”的道路上前行，即便艰难，即便痛苦，仍初心不改。就像柏拉图所认为的那样，人必须从伦理角色向“人”过渡，实际上这是告诫我们要真正去思考生活幸福不是一般的感性形式，而是要坚定地创造“人之为人”的事业。儿童哲学关心儿童如何成为更好的儿童、更好的人，或者“更好地成人”等核心命题，其旨归就是坚守人自身自我塑造和自我创生的“自由规律”。“苟日新，日日新。”中国的先哲用“新人”的观念激励我们不断自我重塑与超越，其可能性正是对自我童年所展现的哲学品质的坚守和发扬，“玩童”之哲学就是为了促进我们全面地认识儿童，特别是“哲学地”认识儿童。童年或者儿童，作为一个社会学概念的意义是我们开始全面地审视儿童之于人类历史、文化和未来的重要意义。现在将其作为哲学的概念，我们是力图从道德人类学的视域，将儿童的哲学意义与人类学意义有机结合起来，充分认识儿童对于我们人类的道德事业所具有的重要意义。儿童在无功利、无成人的各种“心思”干扰中展现其自然的“玩”，不仅符合自然因果律，也符合自由规律。这是自我塑造、自我造就的基础。成年人对诸多困扰，特别是一些特殊的道德境遇下的纠结和痛苦，就是因为我们过多地抛弃了童年本身的纯粹性，反而被生活的杂多经验所拘囿，也被无知和无妄所

影响。在自我重塑之路上，失去了生活原有的本色、本真和本元，这是对人的原生性品质的背离。

所以，根植于坚实的生活基础，才能真正回到儿童本身。回到儿童本身，即是切实以儿童自身的尊严和自由为基本依据，探讨人之为人的可能性和意义，由此，儿童哲学才能获得坚实的基础。也只有回到儿童本身来讨论其成人这一核心问题，才能联通道德人类学与儿童哲学，使得儿童哲学跳出狭隘的“哲学教育”甚至是“单一哲学部门知识的教育”这一视角，回到道德人类学奠基的儿童哲学之实践的广阔基础之上。也只有达到这个目标，对儿童哲学基本理念和实践的反思才算是获得了坚实的基础与可实现的希望。

参考文献：

- [1]麦金泰尔.德性之后[M].龚群,戴扬毅等,译,北京:中国社会科学出版社,1995.
- [2]伊曼努尔·康德.康德著作全集·实用人类学:第7卷[M].李秋零,译.北京:中国人出版社,2008.
- [3]亚当·弗格森.道德哲学原理[M].孙飞宇,田耕,译.上海:世纪出版集团,上海人民出版社,2005.
- [4]邓安庆.启蒙伦理与现代社会的公序良俗——德国古典哲学的“道德事业”之重申[M].北京:人民出版社,2014; M.弗尔施纳.纯粹道德学和人类学——对康德先天普遍有效的实践法则概念的批判思考[J].邓安庆,译.世界哲学,2005(1).
- [5]伊曼努尔·康德.实践理性批判[M].邓晓芒,译.杨祖陶,校.北京:人民出版社,2003.
- [6]伊曼努尔·康德.康德著作集·教育学:第9卷[M].李秋零,编译.北京:中国人民大学出版社,2010.
- [7]Matthew Lipman. Thinking in education [M]. Lon-don: Cambridge University Press, 1991.
- [8]加雷斯·B·马修斯.童年哲学[M].刘晓东,译.北京:三联书店,2015.
- [9]黑格尔.黑格尔全集:第10卷·纽伦堡高级中学教程和讲话(1808-1816)[M].张东辉,户晓辉,译.梁志学,李理,校.北京:商务印书馆,2012.
- [10]伊曼努尔·康德.康德著作集·道德形而上学的奠基:第4卷[M].李秋零,编译.北京:中国人民大学出版社,2005.
- [11]李卯,张传燧.“修道之谓教”:《中庸》的生命实现路径及其教育哲学意蕴[J].湖南师范大学教育科学学报,2018(5).

[12]尤西·巴克曼. 行动的目的: 阿伦特对亚里士多德实践概念的批判[J]. 许振旭译, 陈通造译. 伦理学术, 2018(5). • 127 •