

· 教育基本理论 ·

当代中国教育的双重转型与双重启蒙诉求

胡 金 木

(陕西师范大学 教育学院, 陕西 西安 710062)

摘 要: 当代中国教育的现代化转型呈现出一种双重转型的局面。中国教育转型的双重性催生了启蒙话语的双重性,启蒙话语与后启蒙话语同时存在。在中国教育领域,主体终结性话语深深地影响着正在培育主体性的中国教育理论与实践。鉴于中国特殊的教育现代化语境,教育研究者需要立足双重转型理论,坚守启蒙的理想与抱负,捍卫人之为人的尊严。当代中国教育启蒙的主要任务既不是盲目追求西方单子式的主体性,也不是盲从西方后现代主义话语而全面批判人的主体性,而是持续不断地进行主体性教育,唤醒理性而自由的主体性意识,培育具有健全主体性的公民。

关键词: 教育现代化; 双重转型; 双重启蒙; 主体性; 主体间性

中图分类号: G40 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2012)07-0014-06

The Dual Transformation of Education and Dual Enlightenment in Contemporary China

HU Jin-mu

(College of Education, Shaanxi Normal University, Xi'an 710062, China)

Abstract: The educational transformation showed a double transition in China. Reaffirming the voices of enlightenment and reflect on the voice of enlightenment were intertwined. The research of dissolved subjectivity deeply influenced China's education theory and practice. Educational researchers should think about China's education from the dual perspective, adhere to the ideal of the Enlightenment, defending the dignity of man as man. China's educational research is not to pander to the western post-modernist discourse. The task of education is not a comprehensive critique of the human's subjectivity, but rather to uphold the subjectivity of human. Education should awaken people to the spirit of reason and freedom of spirit, to cultivate modern citizens with sound subjectivity.

Key words: modernization of education; double transformation; double enlightenment; subjectivity; inter-subjectivity

收稿日期:2012-05-06

基金项目:教育部人文社会科学研究青年基金项目(12YJC880028);教育部人文社会科学重点研究基地重大项目(10JJD880009)

作者简介:胡金木(1982-),男,安徽金寨人,陕西师范大学教育学院讲师,西北基础教育与教师教育研究中心研究人员,教育学博士,从事教育哲学、教育基本理论研究。

现代化是社会从传统形态向现代形态转变的过程,是全面彰显现代性的过程。启蒙运动以后,在理性、自由、主体性等启蒙价值观念引导下,人类的价值观念以及生活方式发生了一种颠覆性的变化,步入了以现代性为基质的现代社会。在某种意义上说,现代化是启蒙精神的现实化,现代社会是建立在启蒙精神之上的,主体性、理性、自由观念是现代社会的核心精神。

教育现代化是教育从传统形态向现代形态转型的过程,这一过程是一个历史过程,是一个与教育转型相伴随的教育现代性不断增长的历史过程。在中国教育从传统到现代的转型过程中,启蒙精神同样是贯穿教育发展历程的一条主线,启蒙精神的彰显也必然是中国教育现代化的价值诉求。

作为“后发型”国家,西方教育“历时态”的现代化转型在中国教育场域中呈现出一种“共时态”的情形。中国教育转型的双重性催生了启蒙话语的双重性,启蒙话语与后启蒙话语、现代性话语与后现代性话语、主体性话语与反主体性话语同时存在。面对教育理论中的双重话语,中国的教育实践应该何去何从?与西方社会相比,当代中国教育又有着怎样的启蒙任务?主体性、理性、自由等启蒙价值观念在当代中国教育场域中将会呈现出一种怎样的图景呢?

一、双重转型:当代中国教育发展的分析框架

现代化是一个纵向历时性的社会变迁过程,在时间维度上表现为从传统社会形态到现代社会形态的渐变过程。在西方“早发型”国家,现代化的一般进程是从“落后的旧状态”跃迁到“先进的新状态”,全面彰显现代性,继而在现代性达到一定高度以后,“先进的新状态”又出现了现代性危机,开始反思现代性,走向后现代主义的批判,最终期望达到一种美好的社会状态。可见,西方发达国家的现代化历程是一个直线式的变迁过程,遵从“传统——现代——反思现代——重新构建”的演进路线。

由于中国社会是一个“后发型”社会,中国的现代化表现出了一种时空错位现象。在空间维度上,与西方国家自主、自发的现代化不同,中国的现代化是一种“冲击——应对”式的现代化。中国的现代化不是内发的,而是被动的,是西方社会强烈冲击(武力侵略、文化殖民)的结果,进而学习西方的现代化

理论成为中国知识分子的重要任务。这样,在中国的现代化过程中就出现了西方现代化进程中所没有的“中西之争”、“本土化与国际化之讨论”。在时间维度上,与西方国家直线式的现代化不同,中国的现代化是一种“学习——反思”式的现代化。中国的现代化不仅要学习西方的现代化理论,实现以现代性为基质的现代价值观念、制度体系以及生活方式,同时还要反思西方的现代化理论,以避免西方现代化进程中所出现的价值危机、制度困境以及生活无根化现象。

正是基于上述时空错位状况,当代中国的现代化转型呈现出一种双重转型的局面,教育现代化转型亦是如此。“作为‘后发’现代化的发展中国家‘赶超型’的‘双重转型’,是对发达国家历时态教育转型的共时态压缩。”^[1]在西方社会中,教育现代化转型呈现出“传统——现代——反思——重构”的“历时态”进程,然而在中国教育现代化转型中却呈现出“传统——现代”与“反思——重构”双向并存的“共时态”局面。当代中国教育现代化转型不仅要实现从传统形态向现代形态的转变,还要实现教育的现代形态的反思与重构。这样,当代中国教育转型中实现现代化与反思现代化同时在场,构建与解构同时存在,犹如基因结构中的双螺旋结构。“当代中国教育转型是一种双重转型。在时空上,从农业社会到工业社会的教育转型与从工业社会到信息社会的教育转型并存;在形态上,从依附性教育到个人主体教育的转型与从个人主体教育到类主体教育的转型并存;在性质上,从古代教育到现代教育的转型与从现代教育到当代教育的转型并存。”^[2]

从上述分析中,我们已经清晰地认识到中国教育现代化转型的独特性,认识到当代中国教育转型的双重性。中国教育现代化的历史进程中,纵向承接的历时性关系呈现为横向并立的共时性关系。基于中国教育的双重转型现实,面对现代性话语与后现代话语的理论交锋,我们有理由相信,双重转型理论将是分析当代中国教育的基本框架。对中国教育问题的分析、讨论,离不开中国教育特殊的双重转型语境。若离开了中国教育的双重转型语境,中国教育理论研究将陷入“传统与现代”、“现代与后现代”、“本土化与国际化”之间无休止的争吵之中。

反观当前中国的教育研究,教育理论中的本土性失语现象甚是严重。“长期以来是移植式思维,拿西方国家的理论解读中国的教育现实,西方国家曾经或现在如何做了,我们也跟着做。”^[3]以西方教育领域的既存问题为焦点,以西方教育领域的前沿理

论为标杆,似乎西方做的,我们都应该照着做,似乎西方想的,我们都应该照着想,这种研究倾向忽视了中国与西方社会的发展落差,没有认识到中国教育转型的双重性。对当下中国教育来说,现代性尚未完成,理性精神还未成熟,既不能追随西方“前沿”而大谈后现代主义与非理性精神,同样也不能不关注西方的现代性危机与理性的困境。

双重语境是中国教育研究的基本语境,教育的双重转型理论是当代中国教育研究的基本理论分析框架。双重转型理论是对二元对立思维的否定,它指出了中国教育现代化不是直线式的单向教育转型,而是反思式的双向教育转型,从而否定了教育研究中的“尾随性”思维、“保守性”思维以及“跨越性”思维。否定“尾随性”思维,可以有效地防止教育话语殖民,防止教育研究者一味地追随西方话语,改变“人云亦云”的研究局面。否定“保守性”思维,可以有效地防止教育研究中的闭目塞听,防止研究者对西方的教育危机缺乏关注,改变“自说自话”的研究局面。否定“跨越性”思维,可以有效地防止教育研究者不顾中国教育现实而畅言赶超,改变“盲目自负”的研究局面。只有坚守双重转型理论,我们才能走出教育研究中的“殖民”与“自殖民”,改变教育研究中的失语现象,才能立足本土教育问题,参照国际教育发展趋势,实现教育理论的原创。

面对西方的现代性危机以及后启蒙话语,中国的教育研究者应当立足双重转型的现实,以双重转型理论为分析框架,清醒地认识到:在西方思想领域积极反思启蒙,大谈启蒙辩证法之时,中国教育思想领域的启蒙尚未完成。当西方现代性批评话语流行时,中国的教育研究者在批评现代性之时,则需要思考一下中国教育的现代性是否已经发育成熟,中国的现代性尚未成熟,何谈反对?与此相反的是,中国的教育研究者在主张现代性之时,也要注意西方教育现代性的种种危机,西方的现代性已陷困境,如何继续?

由此可见,对于主体性与教育、理性主义与教育、自由主义与教育等问题的讨论,离不开双重转型这一特殊的中国教育语境。研究者若离开了双重转型这一特殊语境,要么忽视中国发展的本土性而进行“生拉硬拽式”的话语移植,要么无视世界发展的国际性而进行“自鸣得意式”的闭门造车。只有秉持双重转型理论,中国的教育研究才能摆脱非此即彼的理论困境。只有这样,才能不“随”西方实践之“波”而“逐”西方研究之“流”,才能不“抱”中国研究之“残”而“守”西方实践之“缺”,才能建立具有中国

特色与时代精神的教育学理论。

二、终结抑或重构:教育场域中的双重主体性话语

西方社会在启蒙精神的指引下,不仅宗教神学已经退居信仰领域,同样,世俗领域中的封建王权也随着市场经济、市民社会的发展而消解了。这样,西方社会在思想价值、政治生活以及经济生活等各个层面都全面地建立了以启蒙思想为主导的现代精神,主体性的人也正式诞生,人作为社会活动的主体,独立自主地运用理性,以摆脱各种强制与束缚,自由地思想与行动。与此同时,西方近现代教育思想也被深深地烙上了主体性原则。早在文艺复兴时期,人文主义教育思想就开始以人权反对神权,倡导思想解放,彰显人的自由个性,关注人的尊严与价值。之后,在洛克、卢梭、赫尔巴特等思想家的教育思想中都能发现他们对人的主体性的关注。同样,欧洲的“新教育”运动以及美国的“进步主义教育”运动中也始终贯穿着一种主体性教育思想,如关注儿童的经验与兴趣,展现儿童的自主精神、自由意识等。

在西方现代化过程中,主体性哲学获得了极大的关注,主体性思想广泛地影响着社会各个领域的发展,主体性原则成为社会运行的主导性原则。由于中国特殊的国情,主体性思想在中国一直没有得到应有的关注,这种状况直到20世纪80年代才开始转变。^①

在20世纪80年代以后,主体性话语开始成为中国学术界关注的焦点,“近年来出现一个明显的倾向,即主体性倾向,提出一个重要的原则,即主体性原则。主体性,已经成了当今我国哲学社会科学领域的一面旗帜、一个纲领或一个口号。无论哲学、文学、历史学、经济学、文化学、语言学等等,都或先或后,或直接或间接地提出了主体性问题”^[4]。这一判断可以得到中国期刊网(CNKI)的数据支持。笔者以“主体性”为篇名,检索到以“主体性”为篇名的论文自20世纪80年代以来呈现明显增长的态势。^②教育领域中的主体性问题研究也大致呈现这种态势。教育研究者在20世纪80年代初期也开始关注到教育活动中的主体性问题,如顾明远先生在《江苏教育》1982年第10期上撰文,提出了“学生既是教育的客体,也是教育的主体”的论断。到了20世纪90年代,教育研究领域中的主体性话语已经开始流

行,教育实践领域中的主体性教育实验也开始萌动。近 30 年来中国涌现出了一大批有关主体性教育的研究著作,如《教育主体哲学刍议》、《教育:人之自我建构的实践活动》、《主体性教育论》、《当代主体教育论》、《论主体性教学研究》、《走向交往实践的主体性教育》等等。主体性教育理论在中国已经成为时代的教育哲学。“主体性教育理论缘起于我国改革开放的呼唤、反思传统教育和回归历史潮流的需要。其发展经历了 20 世纪 80 年代初期和中期对教学过程中主客体关系的讨论,80 年代末到 90 年代初演化为对教育者、受教育者主体性的讨论,在 90 年代中期以后由理论进入实践,成为我国教育改革的主要指导思想。主体性教育理论是一种时代的哲学,是本体的、价值的和实践的,促进着中国教育思想和实践由传统向现代转型。”^[5]

正当主体性哲学以及主体性教育理论在中国教育思想领域发生积极影响的时候,西方社会却出现了主体性哲学的危机,西方的主体性教育发现自己处于一种前所未有的危机之中。在社会生活中,受过教育的人们开始了一种自我异化、非人格化以及反主体化,一方面,人与人之间陷入了一种紧张的关系之中,另一方面,人与自然之间也陷入了一场环境危机之中,极端的个人中心主义与人类中心主义吞噬着主体性的其他内涵,占有性与征服性的主体开始泛滥。在教育领域中,主体之间也开始自我异化,教师与学生处于一种对立的占有与塑造链条中,教师与学生、学生与学生、教师与教师都处于对立的关系之中,人际关系开始疏离,本真的师生关系、生生关系、师师关系渐行渐远。教育领域仍然没有兑现启蒙的承诺——让人有尊严地活着,相反,作为主体的人在价值感方面更加失落,自由的丧失与意义的失落成为学校生活的精神特征。

伴随着西方现代主体性的危机,西方主体性“终结”的种种话语,诸如尼采的“上帝之死”与“人之死”,福柯的“大写的主体之死”,海德格尔的“人类学的主体之死”,多尔迈的“主体性的黄昏”以及毕尔格的“主体的退隐”等,开始涌向中国思想领域。在这些话语中,“主体已经声名狼藉”,“主体哲学的范式被视为陈旧过时”^[6],“主体性观念已在丧失着它的力量”^[7]。

主体终结性话语也深深地影响到正在培育主体性的中国思想领域,出现了各种解构“主体性”的话语。一些研究者认为,主体性观念虽然是近 30 年来重要的哲学话语,但还是需要站在当代哲学的高度对之进行反思与批判,主体性与主体性哲学的根基

并不牢靠,具有虚幻性、无根性与独断性。^[8]在教育研究领域,也出现了各种反对主体性的后现代主义教育思潮。后现代主义理论认为主体性只不过是一个虚构的概念,何谈主体性的教育。

三、双重启蒙:立足双重语境的主体性教育抉择

在中国思想领域出现了双重话语,主体性的话语与反主体性话语、建构与解构并存。如何面对两种截然相反的研究话语呢?也许我们只有回到中国教育现代化特殊的双重语境中,以双重转型的分析框架来认识教育转型的双重话语,才能正确认识中国教育中的主体性话语,明晰中国教育启蒙的任务所在。

由于中国特殊的教育现代化场域,主体性在中国当代教育转型中仍然是一个积极的追求。“中国教育的转型在现阶段的当务之急就是由依附关系的教育转为个人主体的教育,启蒙个人主体性,培养工业社会、市场经济需要的理性的、自由的主体。”^[9]与西方教育转型相比较,中国教育现代化场域中的主体性建构任务与主体性批判任务并存,主体性建构的任务在某种程度上优先于主体性批判的任务。当代中国教育现代化的优先任务是彰显主体性,摆脱人身依附式的奴化教育与不把人当作人的物化教育,培育理性而自由的健全主体。“中国社会现代化进程的阶段和需求表明,盲从西方的主体性批判有与中国现代化进程脱节甚或发生矛盾的危险,因为现代主体性建构在诸多领域仍未实现,尚嫌缺乏。”^[10]面对西方教育现代化进程中出现的主体性危机,我们所要“批判和否定的是西方近现代主体性哲学的片面性和肤浅性,而不是从根本上否定潜藏在西方近现代主体性哲学中的人的主体意识和主体性本身”^[11]。

关于这一点,就连主张进行“主体性批判”的贺来教授也是赞同的。他在《“主体性”观念的反思与意识形态批判》一文发表后,又发表了《“主体性”批判的意义及其限度》一文,主张对主体性的批判要保持一定的限度,要认识到“价值主体”的合理性。“‘主体性’批判又有其限度,在消解‘实体化’的‘主体’之后,作为‘非实体化’的‘价值主体’仍然有其不可消解的存在合法性。在摆脱现代性方案的教条和独断倾向,破解‘主体性’原则的实体化思维方式的前提下,捍卫个人作为价值主体的地位,实质就是在

捍卫文明发展所凝聚的重大成果。这既构成‘主体性’批判的限度,同时也是‘主体性’批判的深层旨趣。”^[12]

无论是从西方哲学的发展脉络,还是从中国现代化转型的特殊场域看,对于主体性,我们不能轻言放弃,而只能是全面认识,重新理解主体性的深刻内涵。向现代教育转型的中国教育依然要实现现代性的基质——主体性,当代中国教育转型依然是一个展现人之为人的实践本质——主体性——的过程,主体性仍是中国教育现代化过程中的启蒙诉求,仍是当前中国教育转型的重要任务。主体性不会终结,消解的只是对主体性的片面理解。

正是秉承这样一种哲学态度与双重转型的语境,当代中国教育转型在实现从依附性教育到主体性教育转换的同时,也要规避主体性的异化,防止走向人类中心主义与自我中心主义,进而稳健地向类主体教育转换。当今中国的主体性教育承担着双重的使命:一是催生个人主体性,二是规避单子式的主体性。虽然我们不能不看到西方占有式、单子式主体性的危机,但更要注意到,“如果脱离了个人主体性的发展,直接跨越‘卡夫丁峡谷’,将是一个不切实际的幻想”^[13]。离开了对主体性的肯定,任何现代性理论、后现代性理论都会落空。面对西方思想领域对于主体性话语的反思与解构,中国场域中的主体性教育尚未完成自己的使命。面对启蒙所倡导的主体性,当代中国教育不仅要批判和解构片面、肤浅的主体性,更要建构和重构一种健全的主体性。

在当代中国,教育启蒙的主要任务不是盲从西方后现代主义话语而全面批判人的主体性,而是认识到中国教育转型的双重性,立足于建构的立场稳健地进行主体性教育,唤醒理性而自由的主体性意识,培育具有健全主体性的公民,最终构建具有时代特色与民族精神的公民社会。启蒙的任务是“立人”,“立”具有理性精神与自由意识的主体性公民,培育健全的主体性公民是当代中国教育转型的使命。当代中国教育启蒙所孜孜以求的正是实现从“依附性”的臣民向“自主性”的公民转变。

四、教育启蒙的任务:培育具有健全主体性的人

立足双重转型理论,中国教育面临着双重启蒙的任务诉求,中国教育不仅要培育个体的主体性,还要防止个体主体性的异化。所以,中国教育的主要

任务不是解构主体性,抛弃主体性,而是重构主体性,实现一种健全的主体性。这一现实诉求与启蒙的理想是一致的,启蒙的理想与抱负是捍卫人之为人的尊严,而人的尊严则是以主体性的挺立为前提的。没有人的主体性挺立,就难有人的尊严,难有现代社会。主体性是现代社会的基质,同样,现代教育也是以人的主体性为存在前提的,弘扬人的主体性是现代教育的基本精神。

主体性,简而言之,就是人之为人在实践中的自主性。它是人在社会实践中所展示出来的属性,是人作为实践主体的基本规定性,是人之本质力量的体现。“‘主体性’一词主要是指独立自主、自我决定、自由、能动性、自我、自我意识或自觉、个人的特殊性、发挥个人的聪明才智、以个人的自由意志和才能为根据等等含义。反之,受他人支配和统治,听命于神谕、迷信和命运,受制于自然或其他外力和外在权威,缺乏自觉性,……所有这些都是缺乏‘主体性’的表现。”^[14]

捍卫人的尊严作为启蒙的理想,不仅仅是抽象意义上的命题,而在现实意义上,要捍卫人的尊严,就需要肯定人的主体地位,承认人在社会活动中的主体性。人的主体性主要表现在:一方面个体要能自由地思想,而不盲从于权威或迷信;另一方面个体要能自主地行动,而不屈从于强权(教权或王权)。启蒙的目标就是要实现人的“成熟”,脱离君主的监护和上帝的庇护,驱逐心灵的黑暗,打破对心智的欺蒙,从而达到一种自立。“就进步思想的最一般意义而言,启蒙的根本目标就是要使人们摆脱恐惧,树立自主。”^[15]一个有尊严的人,是一个心智健全的人,能自由思考的人,也是一个独立自主的人,能理性行动的人。

在一定程度上可以说,启蒙的历程是人的主体性挺立的过程,是现代社会形成的过程,是现代公民诞生的过程。启蒙理性、自由精神与主体性意识的发展是同一个过程。正是在启蒙精神的指引下,个体开始从宗教神权与封建王权的压制和束缚中解放出来,祛除魅惑与权威,破除欺蒙与迷信,成为理性而自由的主体性公民。

现代社会生活需要具有主体性意识的公民,理性而自由的主体性公民则需要现代公民教育来培养。理性与自由是主体性公民的两个基本规定性。若离开了理性,公民教育将失去根基,个体无法从“依附性”关系中走出,也无法参与“公共性”的社会生活。同样,若忽视了自由,公民教育将失去价值,要么异化为一种控制与规训,要么陷入一种主观的

任意与主体的狂欢。只有秉持理性而自由的主体性教育假设,现代教育才能真正承担起培养现代公民的责任。只有这样,现代教育培养出来的公民才能是独立自主的、自我治理的主体,人才真正成为自己的主人。“现代教育的核心就是主体性教育,就是把受教育者看成是主宰自己的人,即把他们培养成相信自己、拥有自己的权利并能尽自己社会义务的主人。”^[16]

理性而自由的主体性公民,不仅是自己命运的主宰者,还是社会公共生活的参与者。现代教育所培育的主体性不是单子式、占有式的主体性,而是呈现出一种类主体性。因此,教育启蒙所孕育的是具有健全主体性的人,一方面要摆脱依附性以彰显个体主体性,关注理性精神的培育与自由精神的实现,另一方面还要凸显个体的公共性以拯救主体性的异化,关注主体间的共生共融与相互构建。

总之,双重转型的现实境遇,孕育出启蒙的双重话语,主体性话语与反主体性话语并存于中国的研究场域。只有立足双重转型理论,才能保持启蒙与反启蒙、传统与现代、现代性与后现代性、本土化与国际化等之间的张力,才能实现中国教育理论的现代化、原创性、本土性诉求。在这种研究场域中,既不能盲言追随西方前沿理论,亦不能大谈跨越中国现实境遇,而要立足双重转型理论,坚守启蒙的理想与抱负,捍卫人之为人的尊严,培育具有健全主体性的公民。

注释:

① “主体性”(英文 Subjectivity,德文为 Subjektivität)在 20 世纪 80 年代以前大都翻译为“主观性”,如贺麟与王太庆两位先生在《哲学史讲演录》中都是把主体性译为“主观性”。本来这种翻译也无多大问题,但在苏联教条主义的影响下,把 Subjectivity 与 Subjektivität 等同于主观主义,归类到唯心主义之类别,从而遭到摒弃。主体性问题在李泽厚在 1979 年出版的《批判哲学的批判》一书中才得到正视。为了正确认识主体性问题,作者在 1984 年修订该书时,特意加上一篇《康德哲学与建立主体性

论纲》。在一定意义上可以说,李泽厚开启了中国主体性研究的大幕。此后,主体性研究话语开始成为学术界的流行话语。

② 虽然这种检索不是很精确,但却大致可以反映主体性哲学观念在中国思想领域的一般发展态势。如 1980—1985 年仅为 7 篇,1986—1990 年为 283 篇,1991—1995 年为 364 篇,1996—2000 年为 674 篇,2001—2005 年为 1734 篇,2006—2010 年为 3514 篇。

参考文献:

- [1][2][9] 冯建军. 论当代中国教育的双重转型[J]. 南京师大学报(社会科学版),2011,(3):104-109.
- [3] 冯建军. 教育理论的“失语”与原创性诉求[J]. 南京师大学报(社会科学版),2003,(5):65-70.
- [4] 袁贵仁. 主体性和人的主体性[J]. 河北学刊,1988,(3):23-29.
- [5] 黄崑. 主体性教育理论:时代的教育哲学[J]. 教育研究,2002,(4):74-77.
- [6] 彼得·毕尔格. 主体的退隐[M]. 陈良梅,夏清,译. 南京:南京大学出版社,2004:1.
- [7] 弗莱德·R·多尔迈. 主体性的黄昏[M]. 万俊人等,译. 上海:上海人民出版社,1992:1.
- [8] 贺来. “主体性”观念的反思与意识形态批判[J]. 马克思主义与现实,2007,(3):18-24.
- [10] 刘林森. 从支配到和解:焦虑的启蒙主体性之走向[J]. 学术月刊,2010,(5):33-40.
- [11] 段德智. 主体生成论——对“主体死亡论”之超越[M]. 北京:人民出版社,2009:313.
- [12] 贺来. “主体性”批判的意义及其限度[J]. 江海学刊,2011,(3):38-44.
- [13] 冯建军. 当代主体教育论[M]. 南京:江苏教育出版社,2004:18.
- [14] 张世英. 天人之际——中西哲学的困惑与选择[M]. 北京:人民出版社,2007:65.
- [15] 霍克海默,阿道尔诺. 启蒙辩证法[M]. 渠敬东,曹卫东,译. 上海:上海人民出版社,2003:1.
- [16] 成有信. 现代教育论集[M]. 北京:人民教育出版社,2002:(自序)9.

(本文责任编辑 曾 伟)