

论道德教育的四个“二律背反”

● 聂晓娜

摘要:目前诸多德育研究流于对虚假命题的人云亦云而迫切需要理性的反思和提问。文章在目的论、方法论、效果论、本体论四个层层递进的层面提出困扰当前道德教育的四个二律背反问题:德育目标层面的宏大与低微之争;德育方法层面的过剩与单一之争;德育效果层面的有效与无效之争,德育本体层面的可教与不可教之争。究问的目的不是想到取代,而是企图澄明德育的本体性问题,以期回归德育之本真状态,助于当下的德育研究。

关键词:二律背反;道德教育

二律背反(antinomies)是德国古典哲学家康德提出的哲学基本概念,指双方各自依据普遍承认的原则建立起来的、公认为正确的两个命题之间的矛盾冲突。康德认为道德的普遍法则不可避免地要进入感性经验,否则就没有客观有效性,于是在人的身上必然发生幸福和德行的二律背反。这种二律背反,同样发生在今天的道德教育领域之中。德育领域的四个二律背反相互缠绕,共同构成了道德教育的复杂性。

一、道德教育目标:宏大与低微

当前我们的道德教育的目标究竟是过于宏大,在表述上过于空泛,以至在教育实践中难以达成,还是这个目标其实非常低微以至失去道德理想,是个问题。从道德教育理想的角度看,今天的德育目标不是太高了而是太低了,而从德育实践能力的角度看,甚至这个较低的目标似乎也难以企及。我们正穿行于德育理想与德育现实的无穷斗之中。

当前学校道德教育是规训性的,即道德教育的目的在于告知受教育者“应该”做什么,“不应该”做什么,并要求受教育者按照学校或社会所允诺的道德界限去行为。规范本身由于具有国家或社会认可的“合法性”而获得其不可置疑的权力性。问题的关键当然在于规范的制定即规范本身是否能够体现国家或社会意志,但一旦规范得以制定,规范本身就游离了审问的范围而成为不可挑战的衡准。既然规范必须基于国家或社会意志,那么对规范的遵守本身也就是对国家或社会意志的遵守。对于规范的制定者而言,你之所以要去遵守这些道德规范,仅仅是你“必须”。所以今天的道德教育从根本上来讲培养的是学生对于规范的执行能力,而不是对于规范的理解能力。亚里士多德将德性分为理智德性和道德德性两种。^[1]理智德性

主要通过教导产生,道德德性主要通过习惯养成。习惯的养成则必须重视活动的性质。实践活动的综合性不仅要求道德主体对于实践性质的体认,而且也要求道德主体将其体认与具体的道德情境结合起来。也就是说,道德德性的形成不仅要培养道德主体的道德理智,更重要的是培养其实践智慧。这也正是当下德育最为失察之处。

目前我们培养的受教育者,并非没有对规范的认识,而是没有智慧将这一认知与具体的道德情境结合起来。任何规范都是抽象的,抽象的规范不能穷尽具体的道德情境,而德性恰恰就是在具体的道德行动中形成的。所以我们的所谓德育,只是抽象的知识灌输。究其原因,是因为我们忽视了道德个体终究是一个具体的社会存在。如果个体反思规范本身的正当性能力被剥夺,他就只能是一个被动的关于规范的知识接受者。他对规范的所谓遵守就是以所谓遵守来换取相应的功利效果,他对道德规范的遵从也就只能是一种追求道德功利的理智行为。所谓理智,是个体对于规范执行利弊后果的一种博弈能力。如果违背规范所产生的非道德效果极具诱惑力,而且个体有能力承担道德后果(由于其具有承受能力、逃避能力或者后果严重不到他能够承受的水平),那么他就有可能“冒险”去违背规范。换言之,社会个体不是不想去违背道德规范,他之所以没有破坏道德规范仅仅在于他缺少对道德后果的承受能力。这时候关键的问题仅仅在于,“我”并不是“不想”去违背道德规范,而是因为“我不敢”。这样一来,规范究竟是什么其实已经失去了意义,真正起作用的只是道德后果。可想而知的是,假设一个所谓遵纪守法的“好公民”一旦获得对道德后果的承受能力,结果可想而知。可见,这种所谓“好公民”

聂晓娜/山东英才学院学前教育学院讲师,教育硕士,研究方向为学前教育

只是一时的、暂时的好公民,并不是一个真正意义的“好人”。因此,目前德育并不是培养道德主体的德性,而是培养其道德的博奕能力。

这是一个以精明的理智遵守规范追求道德功利的反理性时代。现代道德教育对于培养理性的“好人”这一终极目的来说,无论其道德规范目标有多高,其实都过于低下了。它充其量只能培养出“不坏”的人,但不能培养出完美德性的“好人”。它充其量只能培养出“不敢”做坏事的人,但不能培养出“不想”做坏事的人。当代教育似乎只是建立在一个低俗但可靠(low but solid)的基础上。虽然一个低俗而可靠的道德教育目标比一个完美的道德教育目标更具有达成的现实可能,但即使如此,道德教育工作者们仍抱怨这个目标还是太高了。当代道德教育没有追求、没有理想由此可想而知。

对于德育思想工作者而言,道德的理性似乎也在逐次丧失。在我国当前的德育理论界,德目主义还在以各种变式大行其道。虽然德目的分梳在道德知识编排与评价上更为科学和可行,但对德目与承担德目的载体之间线性关系的过于强调已经放逐了对德日本源的思考,这种所谓的德育显然不再是本体性的培养“好人”的德育,而仅仅是为了完成一个可行性目标而存在的退而求其次的德育。在这种“德育”思想指导之下的受教育者,由于失去对道德本体的反思能力,由于对于生活道德的决断不是出于道德自觉而仅仅出于对外在强制性权威的恐惧,而只能落入个体的“他律”状态。而道德理性的丧失将不可避免地带来偏见和狂热、蒙昧和迷信,这正是德目论潜藏至深的危险。

当然一个完美的道德教育目标只能是一个乌托邦,但道德教育是一个必要的乌托邦,如果没有对完美德性的允诺,道德教育的存在将因失去存在的根本而变得毫无意义。作为社会实践活动的道德教育特别是学校道德教育分理宏大的道德教育目的为可以操作的道德教育目标本无可厚非,但不能忘却的是任何一个可行的道德教育目标都必须与最宏大的道德教育目的结合起来。在这一点上,值得道德教育思想界沉思。

二、道德教育方法:单一或过剩

当下我们手中所能利用的道德教育方法是太多了,还是太少了?德育理想主义者认为目前的德育方法芜杂,而德育现实主义者则抱怨德育方法失于实用。这个问题究竟应该如何看待?

整个有关方法论问题讨论的关键在于方法的抱怨者们对方法的渴求必有其特别之处。方法既然在绝对数量上并不为少,那么对方法的抱怨也就只能是对

方法的质量的抱怨,即所谓方法太少了,实质上就是“好”的方法太少了。正是因为“好”的方法的稀缺,所以即使一个很低的道德教育目标也难以达成。所以能解决问题的方法就是“好”方法。既然所有的方法的有效性或“好”都在某种意义上寄托于方法使用者的品质,既然我们由于自身的品质不能生产出“好”的方法,那么“好”的道德教育方法的产生也就只能在众多的方法中进行合理的安排或抉择。

归根到底,我们对方法和技术的崇拜源于我们对德育功利化的渴求。我们只是关心技术的有效性,但并不关心我们的道德实践品质。我们可以如何去算计“方法”,但并不关心目的是否正当。韦伯的科学中立论将技术的目的性反思连根拔起,以至技术的危险隐而不彰。技术并不仅仅是一种工具性的东西。海德格尔认为技术的本质是“座架”,作为一种解蔽方式,座架使人走向一种可能性的边缘,即视座架为一种尺度而闭锁了人原初的那个无蔽之域。^[2]施米特更是从政治哲学的角度批判了韦伯的技术中立论所带来的道德真空。他说:“现在技术很容易沦为这种或那种需要和欲求的仆役。在现代经济中,全然非理性的消费方式符合于彻底理性化的生产方式。一种神奇的理性机制永远都以同样的认真和精确满足这样那样的需求,无论是对丝绸衬衣的需求,还是对毒气或其他任何东西的需求。”^[3]技术的“背后”究竟隐藏着什么呢?技术何以具有如此之魅惑?技术的信仰启示着对技术的批判。技术批判正经由形而上学批判达至政治哲学的批判。在法兰克福学派的大多数批判技术的言论中,技术被认为是一种奴役身体和心灵的工具,但无论如何,把一切人类活动简约为对自然的工具性宰制都显得过于抽象和武断。同样,海德格尔对现代技术本质的揭示(“座架”,即生活方式)亦没有完全脱离形而上学的视野从而难于把捉寻觅技术的人类学基础。在较为晚近的技术批判中,技术不再被视为一种解放的力量(启蒙哲学)或人性的驱动(法兰克福学派),而是被视为一种非常关键的政治信念建构的现实因素,从而技术不再是一种单纯的技术手段,而是与自由主义、虚无主义的兴起互为因果。技术-经济思维的价值无涉(韦伯)把一切导向“相对主义”,从而成为虚无主义勃发的关键力量(施特劳斯),而技术在自由制度和法律理论中的专政即技术统治在自由民主制和公共话语中的实践则导致了“浪漫的生产力”(技术化生产过程的抽象)的普遍化,从而推进了自由主义和浪漫主义的兴起(施米特)。技术的问题可谓大矣,德育界尚无从觉知。这不能不说是一种遗憾。

技术武装了人的能力,却剥夺了人对于目的正当

性的反思。当前道德教育是方法论的或技术主义的。方法论的道德教育或技术主义的道德教育只关心“如何做”，而不关心“何以可能”，它只关心操作的程序，而不关心实践的基础。这种虚浮无根的道德教育其实只是道德教育的异化状态。正如新儒学大师熊十力所言，“学不究体，终成戏论”，那些所谓以严肃著称的学院派研究有可能只是一种“严肃的游戏”或如马克思所言，“醉醺醺的思辨”。当前德育的方法不是太少了，而是太多了。不是不够聪明，而是太过于聪明甚至聪明了。目前德育思想界好象尚未觉察到这一点。

所以，在层出不穷的方法论的华丽外衣下其实真正掩盖的是智慧的贫乏。说到底，当前道德教育的问题绝不是方法问题，而是智慧问题；绝不是技术问题，而是观念问题。当前道德教育智慧的获得必须基于对古今之争（古人之“拙”与今人之“巧”）的重新审理。投身道德教育的“知性真诚”表面上充溢着内心的道德涌动，但教育理智的累积绝不意味着教育理性的获得。古人之所以并不关注于方法，是基于道德理性的完美德性的允诺居于比方法本身更关键的位置，此造成所谓“运用之妙，存乎一心”；现代人之所以必须关注于方法，是基于道德理智的目标达成是所有道德教育的归宿，此造成所谓对方法的无节制追求。古人之所以没有必要去关注方法，是因为方法服从于它从之出又归于其的本体；现代人之所以不得不关心方法，是因为方法已经远离了它的本体而自裁自决。比之于古代追求完美德性的“巨人”，现代人只是工于心计、投机取巧的“侏儒”。

今天的德育在工艺、方法、技术层面太过于精巧，太过于精致，已经失去了中国传统道德教育“朴”的精神。精之为精，在技巧，朴之为朴，在精神。在今天，我们越是谈论道德教育，道德教育似乎离我们就越远，我们越是重视道德教育，道德教育好象越发厌倦给予我们回报。现代人太精明于算计，太过于聪明，甚至太过于矫揉造作，他有太多的方法但缺少利用方法的智慧。当前教育太缺少古人道德教育“拙”的智慧。当前的道德教育是种“精致的渺小”或者“渺小的精致”。它太追求“精致”了，从目标设置到方法选择，从经验累积到模式建构，当前教育所追求的是如何才能做到“科学”即所谓科学的道德教育才是有意义的道德教育。当前道德教育似乎有太多“好”的主意，也有太多“好”的方法，但当前道德教育无论如何不能说是“好”的。

三、道德教育效果：无效或无效

道德教育“无效论”目前几近成为一个不证而明的客观命题。德育“无效论”真的就是德育理论的“生

长点”？德育“无效论”真的“有效”？

德育无效论首当其冲且独一无二地关心的是“效果”问题，并不是道德教育“好坏”的品质问题。而效果好坏的判断，必须首先审视其所达到的目的的品质，否则所谓效果论将变得毫无意义。当前所谓“无效论”的判断，恰恰陷于这种无根之境。这是德育隐藏至深的现代性问题。所谓现代性问题，就是刻意取消“高贵”（古代）与“低俗”（现代）的区别而以所谓效果问题即“进步”与否作为好坏的标准。^[4]现代性的实质则在于为了能够达到欲望满足的最大化必须进行不断的革命——“进步”的当然就是“新”的，“新”的恰恰被认为就是“好”的。德育的历史浪漫主义本末倒置地用所谓“新”本身来判断一切是否好，而不是用“好”的标准去衡量某种新事物是否对。德育无效论其实正是道德虚无主义的现实表征。德育无效论作为道德虚无主义的现实结果反过来则加强了虚无主义的力量。既然制度和方法的问题才是决定德育品质的关键所在，那么对德育本身品质的判断就变得可有可无了。既然德育自身的品质特别是其目的品质毋需判断，那么所谓道德教育也就只能流于平面、形式空洞。说到底，对德育无效的哀怨，本质上就是对于技术论和方法论的哀怨。这种哀怨充其量只是一种情绪化的无聊状态而已。

德育的历史主义浪漫派一直坚持这样一种信念，即世俗大众都有从善之心，之所以会作恶，实为欲望所蔽，只要不给予其作恶的外部环境即从制度上或契约上限制人作恶的可能，恶将随着制度的完美化终将消除。所以，完美制度的建立一直是完美德性的外在保障，这一信念在西方哲学史上一直从柏拉图延续至马克思主义，再到晚近张扬正义的罗尔斯的政治哲学。在这种信念中，完美制度的确立被认为是使人弃恶从善的关键，而前者又不得不依赖于制度制作的技术化和程序化。从第一次现代性浪潮的马基雅维利、霍布斯、洛克的进步观念的提出，到第二次浪潮的卢梭、康德和黑格尔历史观念的承续，再到第三次浪潮尼采和海德格尔的历史主义的完成，技术主义的路线一直贯穿始终。正是历史主义的迭兴，才造成施特劳斯所谓虚无主义化的西方哲学的危机。其实无论是“历史的狡计”，还是现代性的“共谋”，技术或方法的问题都不可避免地成为完美德性形成的外在技术保障。

有效性问题本质上是个科学问题，有效性的提高则是一个需要借助于科学才可能的问题。德育的有效性只有科学主义的视野内才是可能的。近代科学具有三个显而易见的特征：精确性、实验性、专门

化。德育有效或无效问题恰恰是以此为尺度的,而对无效性的克服也恰恰是以这三个方面为旨归的。科学的精确性、实验性、专门化所实现的并非仅仅是作为理论的科学的严格化,而是最终把生命的本质交于技术制作。人以科学来计量,反过来科学也算计了人。海德格尔对此批判道:“技术的统治不仅把一切存在者设立为生产过程中可制造的东西,而且通过市场把生产的产品提供出来。人之人性和物之物性,都在贯彻意图的制造范围内分化为一个在市场上可计算出来的市场价值。这个市场不仅作为世界市场遍布全球,而且作为求意志的意志在存在的本质中进行买卖,并因此把一切存在者带入一种计算行为之中,这种计算行为在并不需要数字的地方,统治得最为顽强。”^[5]科学的专门化则使教育由于从属于工艺和制作而失去整体性、目的性的支撑。对此,雅斯贝斯评论说:“我们的时代在教育问题上的不安以下述情形为征兆:教师们缺乏任何统一的教育思想的情况下强化着自身的努力;论教育的新书层出不穷;教学技巧持续地扩充。今天,单个的教师比以往任何时候都更是一个自我牺牲的人,但是,由于缺乏一个整体的支撑,他实际上是软弱无力的。而且,我们的状况所独具的特征似乎是,具有实质内容的教育正在瓦解而变成无休止的教学法实验,这个教育的解体所形成的是种种无关宏旨的可能性。人们为自身努力争得的自由正在消散而成空洞无效的自由。一种尝试迅速地地为另一种尝试所取代。教育的内容、目标和方法不时地被改变。这是一个对自身没有信心的时代,它焦虑地关注着教育,仿佛在这个领域中有可能再次从虚无中创造出某种事物来。”^[6]我们并不能否认德育有效论研究的确已对德育实践有所触及,但我们也不能不承认德育有效论研究对于德育的本体性问题尚未触及。我们究竟在何种意义上认为今天的德育是无效的,至今仍是一个悬案。德育无效论绝非一个纯粹事实性的不证而明的问题。

四、道德教育可能:可教或不可教

在德育思想界,美德是否可教的问题尚未得到严肃地追问。美德一定可教,似乎只是当前我国德育界的一种坚定的信念,并未得到知识论方面的证明。美德究竟是否可教的问题,对于道德教育来说是非常重要的本体性问题。美德不可思议地可学,但并不显而易见地可教。我们有所谓道德教育,但道德本身是否可教并非由此就是自明的。关于这个问题,德育研究虽已有触及,但似乎有进一步追问的必要。

美德是否可教的问题是苏格拉底哲学的经典问题之一。这一明确的提问,来自于哲学家和贵族青年

美诺(Meno)的对话。美诺问哲学家,“美德是可传授的,还是通过实践获得的?或者如果它既不是通过实践获得的,也不是学来的,而是来自天性或其他途径?”苏格拉底说,关于什么是美德,他自己尚一无所知,而当一个人不知道一样东西的时候,又如何知道它的品质呢?这样,苏格拉底把美德是否可教的问题就置换为美德是什么的问题。这两个问题之间究竟是什么关系?

在接下来的对话中,苏格拉底用他巧妙的“问答法”一步步辩难和引导美诺。原来所谓美德并不是一大堆美德,而是美德的共同本质。美诺总结说,美德就是正义。但正义究竟是美德的一种还是就是美德本身?圆、长方形、正方形等都是图形,但是它们只是一种图形。它们又有共同性,那就是都是由线条构成的空间。美德也有着这样的统一性。美德是高贵的、是有益的,人们总是向往着有益的东西,有的人选择了坏的,并不是因为他想要坏的,而是他分不清好坏。而要分清楚好坏,就必须借助于道德的知识。而道德是不是知识呢?为了解决这个问题,哲学家引入了一个伦理学的核心概念“善”,认为美德是一种“善”,如果知识包括了一切的“善”,那么“知识就是美德”。

苏格拉底和美诺充满机智的对话经过问题的巧妙置换所得出的“知识即美德”的结论,试图揭示知识即美德的充要条件。作为必要条件,知识是美德的引导;作为充分条件,有“善”的知识,才会产生“善”的行为。哲学家认为“公正以及别的美德都是明智。公正的行为和一切以美德为基础的行为都是美的和好的。……只有明智者才会做出美的和好的行为,而不明智者不可能做出这种行为,即使竭力去做,也会做错。所以,公正的和所有一切美的和好的行为都以美德为基础,那么,由此可见,公正和所有的美德即是智慧”。而知识、智慧(在亚里士多德看来,这是最高的德性)是可以教的,所以美德可教。

如果美德系于知识,按照苏格拉底的论述,美德可教。然而,可否假设美德不是知识,却依然可教,或美德虽是知识,却根本不可教?美德在苏格拉底的著名表述里究竟还隐藏着怎样的“隐微”表达?

对现代人来讲,苏格拉底的论述充满了疑问。显然,美德知识未必一定可以导致美德的行为,因为欲望可以其合法性的名义名正言顺地抵制理智,也就是说,即使道德主体有道德理智,但现实道德的博弈可使其获得“知”而不“行”的合法性,因为对现代人来说,欲望比理性更为正当。所以,苏格拉底在现代性中如果是成立的首先必须基于的条件是人必须是理性的。只有理性的人才可以做到有知识而又有美德行

为。再者,如果道德根本不是知识,而是道德情感或道德实践(如中国传统哲学所认为的那样),那么所谓道德的可教性也就是道德是可以教化的。而所谓教化是对心灵的培育,按照心灵的内在品性对心灵品质的提升。既然教化意味着使人处于“美好”之中,是对人完美德性的允诺,那么教化的本质就在于回答“应该如何生活”是必须的,这就决定了道德哲学问题也就是政治哲学问题,或者,道德就是政治性的。

美德虽未必就是知识,但因人的理性和道德的政治性,美德可教。但有否可能美德虽是知识,而未必可教?在杜威看来,伦理知识有“道德的知识”和“关于道德的知识”之分,其分解类似于批判理性主义者波兰尼的方式,前者类于“个人知识”,而后者类于“客观知识”。作为客观知识的“关于道德的知识”是可教的,因为它可以按照可证实的原则选择、组织和评价。而作为个人知识的“道德的知识”则未必可教,因为它关涉到个人的意志品质和情感体验。也就是说,我们可以教人“关于道德的客观知识”,但个人“道德知识”的形成则依赖于个人的道德实践感受 and 实践能力,即其实践智慧(亚里士多德)。

因此如果苏格拉底的著名论述在现代性中依然成立,那么,所谓“关于道德的知识”与“道德的知识”之分就没有意义。反之,如果伦理学知识的分解是有意义的,那么苏格拉底的论述就存在着显而易见的矛盾。这种矛盾性的实质正是伦理学的古今之争。在古代是可能的道德教育,在今天反倒受到怀疑;在苏格

(上接第9页)人渐渐无法从中摆脱,如同他的外衣袖子不可能一下子换成另一套新褶痕。”^[1]2011年9月,南京金陵中学中美班全国首创用iPad上课。上学不用带书包,只要带上650克的iPad,教材、练习本、测试卷……统统由iPad搞定。^[2]一旦最后堡垒——深度阅读——被数字媒体接管,数字媒体就将接管整个知识生成系统,全面改观全民媒介习惯,大学的智识景观持续生成中。

“我有一个天真的想法,在这个世界上越是古老的职业,就越是具有生存的勇气和能力,因此任何职业都不会消失,只是得到形式的改变,而这样的改变或者说网络带来的改变,不会使这些古老的职业变得更老,恰恰是要它们返老还童。”^[3]余华此语充满信念,本文愿以之为结语。

参考文献:

- [1]西安交通大学启动iTunes U平台,i交通大学(校园移动门户)[EB/OL].[交大新闻网](综合新闻)[2012-04-09][2012-04-16].http://xjtunews.xjtu.edu.cn/zhxw/2012-04/1333981666d36592.shtml
- [2][法]克洛德·列维·斯特劳斯特。王志明译。忧郁的热带[M].北京:中

拉底那里,他通过“隐微”表达所试图揭示的人的理性和道德的政治性,在现代性中,人们虽然据理力争来表达对于道德教育的坚守,实质上却是对人的理性的无望和怀疑。

作为道德哲学的本体问题,道德的可教性问题在古今之争中其实处于完全不同的意义世界。基于道德理性和实践智慧(古代),道德作为善是可教的;基于道德欲望和德育活动(现代),道德作为善虽然也被认为是可教的,但由于欲望的正当性,道德的可教性其实被存疑。所以,道德的可教性问题,实质上仍是一个“经典”的问题,而不是一个现代的问题。设若现代人不能从道德的可教性问题对道德理性和善有所领会,那么所谓道德的可教性追问仅仅是一个劳而无功的虚假命题。而一旦这个问题付诸阙如,所谓道德哲学研究将处于虚浮的无根之境。对此,现代道德教育不得不察。

参考文献:

- [1][古希腊]亚里士多德.尼各马可伦理学[M].廖申白译注.北京:商务印书馆,2003,35.
- [2][5][德]海德格尔.海德格尔选集[M].孙周兴选编.上海:上海三联书店,1996,944,432.
- [3][美]约翰·麦考米克.施米特对自由主义的批判[M].徐志跃译.北京:华夏出版社,2005,38.
- [4]贺照田.西方现代性的曲折与展开[C].长春:吉林人民出版社,2002,86.
- [6][德]雅斯贝斯.时代的精神状况[M].王德峰译.上海:上海译文出版社,1997,95.

(责任编辑:刘丙元)

国人民出版社,2009,120.

- [3][加]菲利普·马尔尚.何道宽译.麦克卢汉:媒介及信使[M].北京:中国人民大学出版社,2003:154.
- [4][美]尼尔·波兹曼.章艳译.娱乐至死[M].桂林:广西师范大学出版社,2009,91.
- [5][新西兰]布赖恩·博伊德.刘佳林译.纳博科夫传:美国时期(上)[M].桂林:广西师范大学出版社,2011,代译序VII.
- [6][美]理查德·罗蒂.黄勇编.张国清译.后形而上学希望——新实用主义社会、政治和法律哲学[M].上海:上海译文出版社,2003,105.
- [7][英]基思·詹金斯.江政宽译.论“历史是什么?”——从卡尔和阿尔顿到罗蒂和怀特[M].北京:商务印书馆,2007,8.
- [8][9][加]马歇尔·麦克卢汉.理解媒介——论人的延伸[M].何道宽译.北京:商务印书馆,2004,46.
- [10][英]路德维希·维特根斯坦,[芬]冯·赖特,海基·尼曼.许志强译.维特根斯坦笔记[M].上海:复旦大学出版社,2008,3.
- [11]董衡巽,朱世达.美国经典散文[M].上海:上海文艺出版社,2004,55.
- [12]南京金陵中学试点为学生配iPad上课[EB/OL].[网易新闻](社会新闻)[2012-03-26][2013-04-18]http://news.163.com/12/0326/17/7THQ1QGO00011229.html
- [13]余华.温暖和百感交集的旅程[M].北京:作家出版社,2008,132.

(责任编辑:刘丙元)