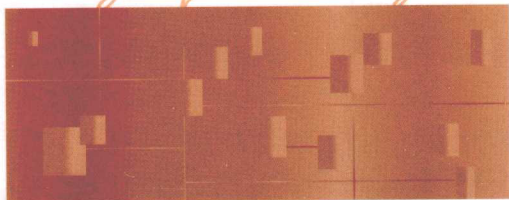


在权力与权利之间

教育政治学导论

zai quanli yu quanli zhijian

教育既具有权力性格，也具有权利性格，而决定教育命运的则是此两种性格之间的张力关系。权力—权利谱系的内在逻辑及其所蕴含的秩序—自由的价值追求，决定了教育的权利性格偏向。人道原则、民主原则、公共原则是教育应遵循的基本原则。



蔡 春 著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

在权力与权利之间

教育政治学导论

zai quanli yu quanli zhijian

蔡 春 著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP) 数据

在权力与权利之间——教育政治学导论 / 蔡春著. —北京: 北京师范大学出版社, 2010.1

ISBN 978-7-303-10665-3

I. ①权… II. ①蔡… III. ①教育政治学导论—研究
IV. ① G40-053

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 212970 号

营销中心电话 010-58802181 58808006
北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com.cn>
电子信箱 beishida168@126.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com.cn
北京新街口外大街 19 号
邮政编码: 100875

印 刷: 北京新丰印刷厂
经 销: 全国新华书店
开 本: 170 mm × 230 mm
印 张: 19.25
字 数: 250 千字
版 次: 2010 年 1 月第 1 版
印 次: 2010 年 1 月第 1 次印刷
定 价: 35.00 元

策划编辑: 叶 子	责任编辑: 李 志
美术编辑: 高 霞	装帧设计: 高 霞
责任校对: 李 茵	责任印制: 李 丽

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825

• 序

一个人该做什么，不该做什么，取决于两个因素，也就是他需要什么和他能做什么。一个人需要什么和能做什么，取决于他是一个什么样的人。要了解、认识一个人，可以从很多方面、很多角度去看，其中很重要的一点就是看这个人需要什么和能做什么。教育是培养人的活动。因而，关心人的需要、愿望、理想，关注人的才智、能力、态度，是教育的应有之义。从这个意义上说，“人是教育的出发点”，也等于是说人的需要和能力是教育的出发点。

教育该做什么？不该做什么？往高处说，人的解放是教育的最高目的。现实一点说，教育要把人培养成社会历史活动的主体。具体地说，一要解放人的需要，二要提高人的能力。通过提高人的能力，来解放人的需要。这里的“需要”，既包括物质需要，也包括精神需要。这里的“能力”，既是指个体的能力，也是指群体的能力，还包括人类的能力。

教育何以能够提高人的能力？人的能力不外乎两个方面：一是天赋的能力，即本能；二是习得的能力，即潜能的实现和现实化。卢梭在《爱弥儿》中说：“我们的才能和器官的内在的发展，是自然的教育；别人教我们如何利用这种发展，是人的教育；我们从影响我们的事物获得良好的经验，是事物的教育。”这样看来，“自然的教育”“人的教育”和“事物的教育”构成了完整的教育。一方面，它利用天赋和本能；另一方面，它发展习得的能力。

智者需要“认识你自己”。或者说，只有“认识你自己”，才算得上“智者”。教育要有“自知之明”。显然，教育本身无法“自知”。因而说“教育要有自知之明”时，实际上是说搞教育的人（做教育和研究教育的人）要懂教育，明了教育是什么，能干什么，该干什么。

大体上说，要明了教育是什么，能干什么和该干什么，需要发展两大学科：一是教育人学，即基于教育立场去研究人，并以“人的知识”理解教育；二是（广义）教育社会学，即基于教育立场去研究社会，并以“社会知识”关照教育。

人与社会是相通的。人是一种社会性存在。即便是人的天赋能力，也带有社会、历史和文化的印迹。离开了社会性，人便“一无是处”。人的能力既以个体的方式存在，也以社会的方式存在。人终有一死，作为个体的人，总是要命归黄泉的。其需要和能力都随之消亡。然而，社会并不会因为某些个体的消亡而消失。以“社会”的方式存在的人的能力也不会消失。文物、古董之所以“值钱”，根本的原因是它们“物化”了、蕴藏着人的能力。

能力以什么方式存在？从“教育人学”的角度看，能力蕴藏于个体、群体的人之中。从“教育社会学”的角度看，能力蕴藏于机构、制度、文化等“人造物”之中。从“教育学”的角度看，教育是知识、智慧和能力的汇流之地。教育既应该，也能够体现人类的精华。

人是社会化的人，社会是人化的社会。教育既是社会化的教育，也是人化的教育。社会化和人化的教育一直执行着如下两项功能：一方面，教

育促进着人的社会化；另一方面，教育又促进着社会的人化。

接下来，关键的问题是“何种人”“何种社会”和“何种教育”。换句话说，说“人化”也好，说“社会化”也罢，都只是一种“形式化”的言谈。准确地说，是一种“空谈”，因为它没有具体阐明“人化”和“社会化”的性质和内容。显然，当我们说教育要培养“公民”时，作为“公民”的人，与“劳动者”“人才”“建设者”“接班人”等是不一样的。就“社会化”而言，为“专制社会”培养人，与为“民主社会”培养人是不一样的。

人的发展与社会发展之间的矛盾是我们思考教育的逻辑起点。在教育思想史上，个人本位论者主张教育应以个人需要为本，强调根据儿童的本性，以个人自身完善和发展的需要为出发点；社会本位论者主张教育应以社会需要为本，强调根据社会发展需要来制定教育目的和建构教育活动。我主张人的发展与社会发展的历史的、具体的统一。

主张“历史的、具体的统一”，不等于说不承认矛盾，也不是认为统一是一个“自然”的过程。恰恰相反，矛盾是发展的动力。提出或发现问题，解决矛盾和问题，甚至“制造”问题和利用矛盾，“统一”的过程便不再是一个纯自然的过程，而是一个人为参与的过程。教育作为人的一种自觉的活动，主动地参与和推动着人的发展与社会发展的统一。

教育可以有效地把社会发展的要求转化为人的素质和能力，人可以通过受教育把自身的素质和能力提高到社会发展的现实水平和未来趋势所要求的水平。这就是说，教育在人的发展与社会发展之间的矛盾中居于中介地位，起着转化的功能和作用。

教育既是人的一种活动，也是一种社会功能。教育活动的展开，教育功能的实现，受制于人的能力，也受制于社会条件。一方面，教育通过提升人的能力而提高自身；另一方面，它通过改变社会条件而改善自身。与认识一个人一样，我们同样可以通过考察其需要和能力而认识教育。这样做时，我们认定了教育的相对独立性。或者说，承认教育有其自身的需要和能力，也就等于承认了教育的相对独立性。

教育的相对独立性是指教育系统因其具有自己的再生产、运行和发展的特殊机制，从而表现出对政治、经济、文化系统等其他社会子系统的有限依赖性与相对自主性。以关系思维来看，任何事物都处于普遍联系当中，没有绝对的自主和独立。因此，“相对独立性”所表达的正是教育既独立自主又具有依赖性和依附性的性格。教育系统具有抵制和转化外部要求的能力，也应该强化这种抵制和转化能力。

教育的独立性和依附性反映了教育的双重性格，即教育的权力性格和权利性格。教育既反映着政治权力、经济权力、文化权力等社会力量的要求，借助政治、经济、文化的力量来维护和扩张自身，它本身也是一种相对独立的权力形式。通过教育及教育权力能够实现人的教育权利和政治、经济和文化等方面的社会权利。实际上，权力与权利是教育的“一体两面”。

进一步说，权力与权利本来就是“一体两面”的关系。“权力”的原意即“能够”，是做某事的能力。“能力”是用来满足需要的力量。就一个人而言，我们可以考察其需要和能力；与之相对应，就社会而言，重要的考察是权利和权力。就个人与社会的关系而言，近似地，权力对应于能力，权利对应于需要。一个人幸福还是不幸，很大程度上取决于他的需要是否与其能力相称，或者说其能力是否适应其需要。社会的幸与不幸，关键在于其权力与权利是否平衡和相互适应。幸福是教育追求的终极价值。因此，教育必须关心人和社会的幸与不幸。

教育一方面关涉人的需要和能力，另一方面又关涉社会权力和权利。人的需要具有自然现象，又是社会现象。就总体趋势而言，人的需要日益多样化、个性化和社会化，与此同时，对能力也提出了相应的要求，用来满足需要的能力也在走向多样化、特殊化和社会化。教育既服务于人的需要和能力的发展，也服务于社会权力和权利的发展。这必然要求教育自身也要得到发展。

个人当然能够依其自身的能力去满足他自己的需要，但是，单靠他自己的力量，不足以满足其各种各样、日益增长的需要。个体的能力相当有

限，因此，人与人之间需要联合成社会，通过人类合作体系，以社会的力量（政治、经济、文化等）来增进个人的福利。教育既增长个人的力量，又促长社会的力量。历史证明，社会权力既可能是解放人的力量，也可能是压迫人的力量。教育应该改进社会的权力与权利状况，使权力真正成为解放人的力量。

权力与权利成了看待教育的重要视角。从人的需要和能力出发，可以开发出两条考察教育的框架和思路：一是由“科学”与“人文”构成的框架，走向“科学人文主义”；二是由“权力”与“权利”构成的框架，走向“秩序自由主义”。如果说前者偏重于学科和知识论的视角，那么，后者偏重于人性和社会实践的视角。二者共通之处在于，科学和权力都代表着工具理性，人文和权利都是价值理性的要求。

能力是用来满足需要的。就此而言，能力与需要是统一的。然而，当奴隶的能力主要是用来满足奴隶主的需要，而不是他们自己的需要时，能力与需要实际上是分离了。同样，权力本来是用来实现人的社会权利的，但是，当一些人独霸政治权力、经济权力和文化权力而另一些人失去权力时，权力与权利也分离了。这种分离表现在国家和社会层面便是“国家权力”与“公民权利”的对立。在此情势下，一些人误以为权力与权利原本就是对立的。于是，人们把社会的进步概括了从“权力”走到“权利”，并提出“以权利制约权力”。

“以权利制约权力”是基于权力与权利对立的现实或假设开出的药方。从理论上讲，让权力回归于权利，实现权力与权利的统一，可以有三种选择，即“以权力制约权力”“以道德制约权力”和“以权利制约权力”。相比“以权力制约权力”（政治的逻辑），“以道德制约权力”和“以权利制约权力”更符合教育的逻辑。主张“权利偏向”的教育实践原则，即人道原则、民主原则和公共原则，实际上主要是基于后面两种路径提出来的。

蔡春博士的学位论文即将出版，作为他攻读博士学位期间的指导教师，我由衷地高兴，也衷心地祝贺他！我经常讲，很多时候是老师向学生学习。在蔡春身上有很多东西是值得学习的。他做事很专注，很认真，很

踏实，让人很放心。就他的博士论文来讲，他选择性地吸收了哲学、社会学、政治学、法学、教育学等领域的学术成果。论文的写作是建立在大量的阅读和系统的思考之上的。教育中的权力与权利的问题既是实践中的十分敏感和突出的问题，也是理论上系统的研究非常欠缺的问题。他能抓住这个问题进行思考和开展自己的研究，反映了他有很强的问题意识、理论敏感性和学术勇气。他从多角度、多层次较为系统地论证了教育的权力性格和权利性格，建构了一个观察和思考教育问题的权力—权利谱系，并且明确提出了“教育的权利偏向”和“秩序自由主义教育价值观”。虽然如他自己所说只是画了一张“草图”，但毕竟已经有了自己的作品，开始了属于自己的“画家”生活。

苏格拉底说，“发现自己的智慧真正说来毫无价值”，那就是“最智慧的”。他告诫人们：人应当知道自己无知。亚里士多德则说，“人们是由于诧异才开始研究哲学”，“人们追求智慧是为了求知，并不是为了实用”。蔡春博士试图认识“教育的性格”，回答“教育是什么”“教育该干什么”“教育能干什么”，却既是为了“求知”，也是为了“实用”。他是以“求知”的态度去达到“实用”的目的。至于能否达到目的，有赖于实践的检验。

扈中平

2009年7月于广州

• 目 录

导论 教育的自知之明/1

第一章 教育的权力性格/13

一、“有意影响”与教育的权力性格	14
二、“知识/权力”与教育的权力性格	21
1. 知识/权力的锁定性与教育知识的权力性	22
2. 知识准入课程与教育知识的控制	26
3. 学科、权力与教育知识的呈现形式	31
三、“秩序维护”与教育的权力性格	36
1. 思想、政治教育与思想秩序的维护	37
2. 道德、法治教育与行为秩序的维护	45
四、“纪律/惩罚”与教育的权力性格	49
1. 教育系统的科层组织性	49
2. 学校纪律的契约性质及其规训功能	52
3. 惩罚及其权力表现	60
五、“评价/检查”与教育的权力性格	66
1. 教育评价的权力性质	67

2. 教育中的检查及其权力实现	70
3. 渴望被评价的受教育者	76

第二章 教育的权利性格 /80

一、作为目的的人:教育的起点与追求	83
1. 生命主体的教育与教育的权利性格	84
2. 利益主体的教育与教育的权利性格	93
3. 自由主体的教育与教育的权利性格	98
二、作为人权的受教育权与自觉的权利救济	108
1. 作为自然权利的受教育权	109
2. 作为社会权利的受教育权	110
3. 权利教育与自觉的“权利救济”	113
三、教师教育权与教育自由	118
1. 教师专业自主	119
2. 通过行动研究的教育改革之自由	125
四、作为社会公共政策的教育	135
1. 作为公共政策的教育与教育政策	135
2. 教育、社会成层与社会流动	143
五、教育的相对独立性与教育的权利性格	160
1. 教育的相对独立性与教育系统的存续	161
2. 教育的相对独立性与教育系统的自主	164

第三章 教育的权利偏向 /175

一、“权利—权力”谱系之确立	177
二、权利之于权力的优先性与教育的人道原则	180
1. 权利优先于权力的基本表现	180

2. 教育的人道原则	184
三、权利的防御性/权力的扩张性与教育的民主原则	193
1. 权利的防御性/权力的扩张性的基本表现	193
2. 制约权力的三种方式与教育的选择	198
3. 教育的民主原则	202
四、权利的个人性/权力的公共性与教育的公共原则	221
1. 权利的个人性/权力的公共性的基本表现	221
2. 教育异化:权力/权利的视野	227
3. 教育的公共原则	231
 代结语 走向秩序自由主义的教育 /255	
一、自生与构造:秩序的事实逻辑与教育的模式	257
二、自由与正义:秩序的价值逻辑与教育的诉求	266
 参考文献 /278	
后记 /290	

●导 论

教育的自知之明

我们常说，教育是社会的一个子系统，政治、经济、文化也是社会的子系统；我们也说，教育是一种社会实践活动，政治、经济亦是社会实践活动；我们还说，未来的竞争是人才的竞争，而人才的竞争就是教育的竞争，因而要高举“科教兴国”的旗帜，现在是教育大展宏图的时候了……这种日常语言的模糊使用湮没了教育与这些子系统之间的真实关系。我们并没有分清楚“教育”这一子系统与社会其他子系统的相对层次与相对位置；事实上，教育与政治、经济、文化系统并不是处于同一逻辑序列、同一层级的系统上，而是与它们构成了上下层级关系；甚至还可能处于不同的系统。在一个由附着于某种权力（或资本）形式的各种位置间的一系列历史关系所构成的社会“场域”中，教育是被决定的、被支配的教育。“科教兴国”，一个多么诱人的口号，但教育在其中通过共谋从而再一次把自己摆在了祭坛上。实际上，“科教兴国”的前提是“国兴科教”。应该明

白的是：好的社会才会有好的教育，而不是相反——“教育是附属于社会的一个体系，它必然反映着那个社会的主要特征。在一个不公平的社会里，希望有合理的、人道的教育，这将是徒劳的……人们如何能想象由特权和歧视所构成的社会可能会产生民主的教育体系呢？”^①

如果说，之所以会出现这种模糊，是因为人们对教育寄予厚望——因对教育的不了解而产生的不切合期待；但教育自身的态度呢？没有自知之明的教育将真的以为自己有这么大本事，能满足人们提出的这些功能期望。进而，教育的自我定位与社会期待的结合就进一步强化了这种不切合的功能期望。这里提出的问题是：教育应该有自知之明！没有自知之明的教育将会去干不该干的、干不来的事（如“教育救国”），将去承担不该承担的责任（如德育实效性低下）。“认识你自己”的神谕，是每一个过着“值得过的人生”——经历着“反省的人生”所必须要做的工作；同样亦是每一个富有自组织之生命意味的系统所必须做的工作，因为它本身就是生命活动的一部分。有自知之明的教育，将谨慎地把持着“应该做什么”（价值定位）“能做什么”（功能度量）“做什么”（境遇权衡）的界限。

教育要成为有自知之明的教育，最重要的工作是什么呢？如同个人一样，每个人都要对自己的知识与能力、自己的境遇与生存状态、自己的追求与理想等有比较清晰的认识，但最重要的是要对自己的性格有比较准确的把握，因为，性格决定命运！性格在很大程度上决定着个体在特定境遇中的目标选择、行为方式等。教育要对自己的性格有所了解，才能在教育实践中明确自己的目的、价值追求及实现手段等，并作出自己的选择与判断，从而有所为有所不为。

决定教育命运的是教育的总体性格集，但这些性格都只是一个“存在”；尽管教育是以一种整体的方式在起作用，但在某种具体的历史情境中，总有某一种性格在起主导作用，而且总是由某种社会情势诱发或激活

^① 联合国教科文组织国际教育发展委员会。学会生存——世界教育的今天和明天（华东师范大学比较教育研究所译）[R]。北京：教育科学出版社，1996：88。

某种潜在的性格。因而，根本的问题在于弄清楚性格中的这些组成要素是怎样被激起或被抑制的、被加强或被削弱的，它们的式样是怎样为各个文化条件的互相作用所决定的。这就如同人性一样。以战争为例，尽管斗争性（或称“攻击性”）是人性的一个重要方面，但“战争的存在并非由于人有斗争的本能，而是由于社会情况和势力的导引，差不多强迫这些‘本能’走上战争的道路”。^① 简而言之，是社会条件，是个人的境遇决定着或诱导着人性的倾向。教育的自知之明也包含着相似的内容，教育一方面要对自己的性格有明晰的认识；另一方面也要对自己所处的历史境遇有准确的理解，这样，教育才能把握住自己的命运。

“性格”这个词，要比“特征”更能表达对教育的认识，从教育的“特征”到教育的“性格”，这不仅仅是概念的转换，它实际上隐含的是一种“看”教育的方法论的转型。第一，“特征”是自然科学式的把握世界的方式，采取的是一种旁观式的态度，是对静态之“物”的型构；而“性格”则是一种精神科学式的把握世界的方式，采取的是一种介入式的态度，它承认教育本身作为“事”的流动性。第二，“特征”只是一种呈现方式；而“性格”则意味着一种行动方式。第三，“性格”是自我建构的，而“特征”则是被动描述的。第四，性格表明“功能自主”，而特征只是一种结构，甚至是要素分析，因而，性格使教育具有生命与自组织的意味，是活的教育，是行动着的教育。第五，由“性格”所生成的教育，实际上是对教育作了多方位的、视角主义式的展示；而由“特征”所组成的教育，是对教育作了一种逻辑上的分析，尽管二者都是对教育下了一个描述性定义，但前者所追求的是教育的“功能本质”，而后者追求的是教育的“实体本质”。

教育的性格，就目前的研究来看，已指出的有“文化性格”“智慧性格”“艺术性格”“文明性格”等。

教育的文化性格，主要包含以下内容，第一，教育是一种文化活动，

^① 杜威. 人的问题（傅统先、邱椿译）[M]. 上海：上海人民出版社，1986：152.

是一种文化传递过程，但文化传递不是教育的目的。如斯普朗格（Spranger, E. F. E.）认为，“教育这种文化活动所指向的是不断发展着的主体的个性生命生成……它的最终目的，是把既有的客观精神（文化）的真正富有价值的内涵分娩于主体之中。”雅斯贝尔斯（Jaspers, k.）则认为，“教育的原则，是通过现存世界的全部文化导向人的灵魂觉醒之本源和根基，而不是导向由原初派生出来的东西和平庸的知识。”因而，教育的本质就是主体间的文化传承，教育的基本职能就是文化传承；课程与文化是相互锁定的，应赋予课程一种自在性的、自主性的文化品质，使课程由文化的工具存在转变为文化的主体存在。第二，教育学的文化性格。教育学在本质上是一类似价值建构和意义阐释为目的的价值科学或文化科学；对教育学、教育问题、教育理论等都可以进行深刻的文化分析（包括比较文化分析）。教育习俗、教育理论中的隐喻、教育的民族性、文化理论性等都蕴涵着大量文化特征。^①

智慧，一直是教育的追求。教育的智慧性格的主要内容表现在，第一，教育应以智慧为目标。教育的智慧性格把狭隘的智育引向了更广泛的智慧领域，“虽然智力教育的一个主要目的是传授知识，但还有一个要素比较模糊却更加伟大……‘智慧’。你不掌握某些基本知识，就不可能聪明；但你可以很容易地获得知识，却仍然没有智慧。”教育的智慧性格所持的教育信念就是，教育是通过知识引导人的智慧成长的艺术，因而，“真正的教育就是智慧的训练”，教育应是一种“转识成智”的历程。第二，个人知识，是教育实现转识成智的根本切入点。笔者在哈耶克（Hayek, F. A.）、波兰尼（Polanyi, M.）等学者所提出的“个人知识”

① 邹进. 现代德国文化教育学 [M]. 太原: 山西教育出版社, 1992; 雅斯贝尔斯. 什么是教育 (邹进译) [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1987; 石中英. 教育学的文化性格 [M]. 太原: 山西教育出版社, 1999; 雷鸣强. 教育功效观——一个教育原理的新视角 [M]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 1999; 郝德永. 走向文化批判与自下而上的建构性课程观 [J]. 教育研究, 2001, (6): 61—65.

的基础上认为，个人知识是教育实现转识成智的关键，教育要成为智慧的教育，就必须以个人知识为原点与基本的指导为原则；教育实践必须从个人知识的特性出发，寻找与之相适应的教育取向。^①

夸美纽斯（Comenius, J. A.）认为，教育人是艺术中的艺术，教学论是“阐明把一切事物教给一切人类的全部艺术”；康德（Kant, I.）也认为“教育是一种艺术”；而乌申斯基则认为，“教育学便是第一种最高级的艺术。”事实上，目前所提出的问题，即“教育是科学还是艺术”，是一个假问题，因为科学与艺术绝对不是二元对立的，科学与艺术之间并不存在那种不可调和的冲突，因而，这种“是……还是……”的提问方式本身就是一种误导。完全可以、也应该说教育既是一门科学，也是一门艺术。但从“教育与人的生成”的角度来看，教育更具有有一种艺术性格，是一种渗透着审美精神的教育。现在的问题是，可能要回到费希特（Fichte, J. G.）：“严格地说，当前的教育已不再是教育人的艺术……目前，教育的艺术有待去发现，发现教育的艺术应当成为新教育的实实在在的任务。”教育应重新以其艺术气质去发现人、培养人；应该记住艾德勒（Adler, M. J.）的宣告：“凡是没有艺术介入的地方，我们就不能正确地称之为教育。”^②

教育的文明性格，是笔者基于对文化与文明的认识而得出的一个观点。中国与西方的差距，不是文化的差距，而是文明的差距。文明与文化

① 靖国平. 教育的智慧性格 [D]. 博士学位论文. 武汉：华中师范大学，2002；怀特海. 教育的目的（徐汝舟译）[M]. 北京：生活·读书·新知三联书店，2002；蔡春. 个人知识：教育实现“转识成智”的关键 [J]. 教育研究，2006. 1；贝斯特. 教育的荒地 [A]. 见：华东师范大学、杭州大学教育系. 现代西方资产阶级教育思想流派论著选 [Z]. 北京：人民教育出版社，1980；170—180等。

② 夸美纽斯. 大教学论（傅任敢译）[M]. 北京：人民教育出版社，1984；赵祥麟主编. 外国教育家评传（第1卷）[Z]. 上海：上海教育出版社，1992；乌申斯基. 人是教育的对象（郑文等译）[M]. 北京：人民教育出版社，1989；绪言；任钟印. 世界教育名著通览 [Z]. 武汉：湖北教育出版社，1994；艾德勒. 为教育哲学辩护 [A]. 见：华东师范大学、杭州大学教育系. 现代西方资产阶级教育思想流派论著选 [Z]. 北京：人民教育出版社，1980等。