

梦山书系

教育作为人类最根本的实践，
是人类自我完善的阶梯。
教育学作为关于人类教育的学问，
既要适应社会发展的需要更要关注人性本身的升华。



教育的意蕴 与教育学的想象

王建华 / 著



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社



梦山书系

教育的意蕴 与教育学的想象

王建华 / 著



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTING GROUP

图书在版编目 (CIP) 数据

教育的意蕴与教育学的想象/王建华著. —福州:
福建教育出版社, 2015. 7
ISBN 978-7-5334-6835-4

I. ①教… II. ①王… III. ①教育学—研究
IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 122651 号

教育的意蕴与教育学的想象

王建华 著

出版发行 海峡出版发行集团

福建教育出版社

(福州梦山路 27 号 邮编: 350001 网址: www.fep.com.cn)

编辑部电话: 0591—83726908

发行部电话: 0591—83721876 87115073 010—62027445)

出版人 黄旭

印刷 福州泰岳印刷广告有限公司

(福州市鼓楼区白龙路 5 号 邮编: 350003)

开本 720 毫米×1000 毫米 1/16

印张 15.75

字数 249 千

插页 1

版次 2015 年 7 月第 1 版 2015 年 7 月第 1 次印刷

书号 ISBN 978-7-5334-6835-4

定价 38.00 元

如发现本书印装质量问题, 请向本社出版科 (电话: 0591—83726019) 调换。

目 录

教育的意蕴

壹 论人类的教育	3
一、人是教育的产物	4
二、知识、学校与教育的关系	11
三、人的教育有规律吗	17
贰 人的自然与教育	25
一、教育的人性基础	26
二、人的教育何以可能	29
三、教育的条件及其他	33
叁 劳动、工作与教育	40
一、劳动与工作	41
二、教育与劳动	47
三、工作与教育	53
肆 人性、道德与教育	64
一、道德教育的人性基础	64
二、道德如何教育	68
三、道德教育何以可能	71
伍 学者、公民与好人	76

一、好人与公民	77
二、公民与学者	79
三、学者与好人	82
陆 平庸时代的道德教育	88
一、道德何以平庸	89
二、教育与道德的张力	91
三、道德教育：从行为到行动	96
柒 道德及其教育的省思	101
一、道德的存在及其结构	101
二、道德教育的理论视界	105
三、道德及其教育的取向	111
捌 教育及其研究的省思	117
一、教育的复杂	118
二、复杂的教育研究	123
三、教育及其研究的旨趣	127

教育学的想象

玖 论教育与教育学的关系	135
一、教育与教育学的区别	136
二、教育与教育学的联系	139
三、教育学只是人类理解教育的一种方式	142
拾 论教育学与高等教育学的关系	147
一、教育学与普通教育学	147
二、教育学与高等教育学	151

三、高等教育学的独立与教育学的重建	155
拾壹 教育学的学科规训	159
一、学科与制度化学科	160
二、大学与学科制度化	164
三、学科规训视野中的教育学	168
拾贰 教育学的依附与超越	177
一、自然科学视野中的教育学	177
二、社会科学视野中的教育学	179
三、人文科学视野中的教育学	182
四、教育之学：超越人文科学与社会科学	183
拾叁 教育学的分裂与统一	186
一、教育学的分裂	186
二、教育学：默认分裂抑或走向统一	191
拾肆 教育学的想象力	198
一、学术等级制度与学科刻板印象	198
二、教育学是次等学科吗	201
三、教育学的想象	207
拾伍 论教育类一级学科的增设	213
一、我国学科专业目录中一级学科设置的变迁	213
二、作为一级学科的教育学及其二级学科设置的变化	217
三、教育类一级学科增设的可能方案	221
主要参考文献	228
后 记	239

教育的意蕴

说起来多么令人伤心！我们不得不以最大的努力和最高的清晰度加以证明的竟然是那些显而易见的东西！许许多多的人都不具有看见显而易见东西的眼睛。但是，这种证明是多么乏味啊！

——弗里德里希·尼采

壹 论人类的教育

教育是人性得以升华的根本途径。作为人类最根本的实践活动，教育使人与动物相区分，同时也是人类赖以对抗自然选择，坚持文化进化的崇高事业。没有教育人类极有可能会重返野蛮。没有教育人类就和动物没有区别。教育是人的产物，人也是教育的产物。如康德所言：“人唯有凭借教育才能成为人。人决非人所创造的教育以外的产物。确切地说，人唯有凭借人，亦即唯有凭借同样受过教育的人才可能受教育。”^① 因此，没有人就没有教育，同样没有教育也没有人。人性是教育得以展开的基础，教育也是人性得以形成的基础。人的可塑赋予教育以可能性，教育的塑造也赋予人以可能性。教育可以张扬人性中的善，实现人的幸福，教育也可以助长人性中的恶，导致社会的苦难。当然，无论人性还是教育都并非亘古不变。古今中外的教育形式千差万别，虽然有很多原因，但古今之争中人性的差异不可不察。人性的差异不同于基因的差异。基因虽为人性提供了生物学的基础，但基因绝不等于人性。基因的构成具有唯一性和排他性，人性则不然。“没有基因，我们将什么也不是，这是真的；但同样真实的是，如果我们只有基因，我们也将变得什么都不是。”^② 人是类的存在物，具有类本质。除此之外，由于社会构成的影响，同一时代或同一文明中的人往往拥有某种类似的人性。人的自然的普遍性和统一性是教育可能性的重要基础。在人性问题上，同一时代或同一文明中的人之间往往会共性大于差异。比如历史上古希腊的自由教育就与那个时代人的自然状况和社会构成相一致，后来在英国自由教育演变为博雅教育

① [日] 筑波大学教育学研究会，现代教育学基础（中文修订版）[M]，上海：上海教育出版社，2003：71.

② [美] 杰罗姆·凯根，三种文化：21 世纪的自然科学、社会科学和人文学科 [M]，王加丰，宋严萍，译，上海：格致出版社，2011：77.

也是由英国那个时代人的自然状况和社会构成决定的。再后来,自由教育在美国又被通识教育所取代,同样也体现人的自然状况和社会构成的变化。社会的构成和人性的变迁不仅影响教育的内容而且决定着教育的形式。近代以来,家庭教育的式微和学校教育的繁荣就和人的自然状况和社会构成的变化密切相关。16世纪时蒙田认为,“学校是一座不折不扣的囚禁孩子的监狱。”^①到了17世纪,延续古典教育的传统,洛克还认为家庭才是最为理想的教育场所,学校教育乏善可陈。直到18世纪,卢梭通过《爱弥尔》同样展现了一种有别于学校教育的自然教育。但最终无论洛克式的家庭教育还是卢梭式的自然教育都不再可能,以学校为基础的制度化教育成为世界各国的共同选择。19世纪以后,作为制度化教育的最重要载体,学校通常由政府通过立法而建立。随着公立学校的普及,学校逐渐成为教育的代名词。在制度同形性的影响下,学校教育逐渐成为人类最普适的教育形式。而世界范围内自20世纪以来,正是以学校教育为范本,人的教育的含义被过度窄化,关于学校的规则和制度被误认为了教育的规律,教条的规律话语抑制了教育生活的可能性,束缚了人的教育的想象力。

一、人是教育的产物

教育事关人的完善,教育本身不是目的,人的发展才是教育的终极目的。没有人无所谓教育,没有教育也就没有真正意义上的人。教育是人类的造物,人也是教育的产物。为了能够让人成为人,教育必须是人的教育,而且是为了人的教育。为了人的教育需要直面人的自然而不能只关注教育与社会的关系。社会实践中人性的复杂决定了教育是人类最复杂、最困难的事业。学校的发明为人类的教育提供了必要的组织载体,人类也以学校为基础普及了制度化的教育。但作为人类最根本的实践活动,人的教育没有普适的规律也没有捷径可走。教育本质上是一种精神性而非专业性的活动,教育的生命在于人的灵魂对于卓越的不懈追求。

^① [法] 蒙田. 蒙田随笔全集(上) [M]. 潘丽珍,等,译,南京:译林出版社,2001:185.

从生物学上讲，人是由基因决定的，判定人与非人的标准就是 DNA 的结构。人性中的很多成分也能够从基因中找到根据^①。但在社会学或文化学的意义上，人仍然是教育的产物。人之为人主要不在于基因，相反单纯的生物因素并足以使人成为人，而只有教育才能使人成为真正的人。无论古今，教育都是所有人过上美好生活的前提。此外，之所以说人是教育的产物还因为“人就是他学习要成为的样子：这是人的处境”^②。人的这种教育处境是命定的，无法逃避。没有任何人可以不通过教育或学习而成为人或展现出丰富的人性。教育可以和人的生存无关，但却是生活的要件；如果只是在生理学的意义上活着，人可能不需要受教育。但人需要的是可能的生活而不仅是机械的生存。“教育有其目的，不论对人类，还是对个别人。凡被教育者，都将被教育成某种东西。”^③ 为了人的教育所追求的正是一种可能的生活以及对于这种可能生活的终极态度。作为人的一种精神性活动，教育不是对环境刺激的机械反应，而是以人性为基础的自我实现和自我完善的崇高的事业。“学习关注的是概念、观念、信仰、情感、感觉、认知、辨别、法则和所有构成人的处境的东西。”^④ 教育中虽然也包含对于某些技能和实用知识的学习，但单纯的技能训练不能称之为教育。简言之，教育是人之为人的必要条件。人与其他动物的区别在基因，但人类之中人与非人的区别不在于基因，而在于人性的善恶。人可能有兽性，但兽却不可能有人性。人性的可塑赋予了教育的可能性，但人的不确定性也导致了教育的困境。但无论如何，“教育首先需要弄清楚人是什么、人的本质及其本质上所包含的价值尺度是什么”。“而一旦失去了这些，教育便也失去了其全部的人性意义，或者变成了一种培养为国家效

① 孔宪铎，王登峰。基因与人性：影响人性的若干基因 [J]。心理学探新，2006 (1): 18.

② [英] 迈克尔·欧克肖特。人文学习之声 [M]。蒂莫西·富勒，编。孙磊，译。上海：上海译文出版社，2012：2.

③ [德] 莱辛。论人类的教育——莱辛政治哲学文选 [M]。朱雁冰，译。北京：华夏出版社，2008：125.

④ [英] 迈克尔·欧克肖特。人文学习之声 [M]。蒂莫西·富勒，编。孙磊，译。上海：上海译文出版社，2012：8.

力的动物的过程”^①。因此，所谓的教育就是要唤醒人的自然，弱化人性中残留的动物性，使其成为一个有德性的人或好人。教育致力于人的完善，帮助人在善与恶的挣扎中做出选择，教人成为真正意义上的人。“既然做还是不做高尚（高贵）的行为，做还是不做卑贱的行为，都是我们的能力范围之内的事情，既然做或不做这些，如我们看到的，关系到一个是善还是恶，做一个好人还是坏人就是在我们能力范围之内的事情。”^②当然，需要指出的是，虽然人是可教的，教育的任务也是要解放人或塑造人，使人成为人。但由于人性的不确定性，加之社会因素的影响，教育的理想往往会遭遇现实的挫折。无论任何社会，也无论任何时代，教育都可以对人性中的善产生影响，但教育的最终结果往往充满不确定性。利维斯就认为：“教育并不能‘塑造人’，它只能发挥有限的作用。”^③事实上，即便是如此，教育有限的作用对于人的成长仍然至关重要。至少直到今天还没有什么事情比教育对让人成为人更加重要的。

人之所以需要教育是由人的必死性决定的。个体的人无论如何优秀最后必将消亡。为了使凝聚在优秀个体身上的生活经验能够传递给年青的下一代，教育就成为人类生活的必要。教育的合法性就在于它可以克除人类的不成熟，摆脱依赖性。对于人的成长而言“既然实际上除了更多的生长，没有别的东西是和生长有关的，所以除了更多的教育，没有别的东西是教育所从属的”^④。另外，不仅未成熟的个体需要成长，已经积累的先进经验需要传递，社会群体本身的维系也需要教育的介入。没有教育的个体组成的（社会）群体将是一盘散沙，无法形成作为共同体的社会。而作为共同体的社会本身也具有重要的教育意义。对于社会而言，教育不仅是传递有关遥远的事物的知识，而

① [法] 雅克·马里坦. 教育在十字路口 [M]. 高旭平, 译. 北京: 首都师范大学出版社, 2012: 7—8.

② [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, 2010: 72.

③ [英] 罗纳德·巴尼特. 高等教育理念 [M]. 蓝劲松, 译. 北京: 北京大学出版社, 2012: 260.

④ [美] 约翰·杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 59.

且可以培养个体对于共同体的认同和忠诚。当然，处理教育与社会的关系必须要以教育与人的关系为基础，不能以社会构成替代人的自然。除了人的塑造之外，教育没有别的目的。教育的社会化绝不能替代教育对于人的塑造或对于人性的改造。教育的价值就看它把人塑造成了什么样子，看它为人的成长提供了什么样的条件。今天这个道理在理论上可能无人不知，但在实践中却又很少有人不违反。根本的原因就在于，知识的传播和社会的力量触手可及，而人性的改造或塑造则虚无缥缈且充满不确定性。因此，在制度化的学校里知识的传播和人的社会化受到高度重视，真正的关于人的自然的教育则被忽视。当然，教育并非要否认知识的传授和人的社会化。相反，无论何时知识的传授都是教育得以实现的重要载体，甚至没有知识就没有教育；人的社会化也同样重要，没有社会化，人的教育同样会失去意义。“一个人光做好人还不够，他还必须做一个有用的好人。所谓做一个有用的好人，就是他能生活得像一个社会成员，在和别人的共同生活中，他对社会的贡献和他所得到的好处能保持平衡。”^①人毕竟是社会人，人毕竟要在社会中共存。“教育的目的在于培养‘好’人，‘好’公民和有用的人。‘好’人的意思是内在的完整，坚定的人，它归根到底源于某种完满的人生哲学。”^②这里强调的是，知识传授的价值和人的社会化都必须服从于人性的塑造。在这个世界上，知识本身和社会化都不是目的，只有人才是目的，才是教育的目的。

哲学上讲，人是目的。哲学之外，人往往沦为手段。但事实上，手段与目的并非是彼此对立而是可以相互转化。对于人的教育而言，同样如此。教育中人有时是手段有时是目的。当然，终极意义上，人是其他人类一切事物之所以有意义和价值的源头。没有人就没有一切。但也绝非有了人就有一切，人类社会的进步与人的教育息息相关。更多的人受教育，更多的人受更多的教育一直是人类社会得以进步的根本动力。值得警惕的是，当学校教育成为教育的代名词，当教育不再意味着生活教育或教育生活，教育的目的以及教

① [美] 约翰·杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 378.

② 哈佛委员会. 哈佛通识教育红皮书 [M]. 李曼丽, 译. 北京: 北京大学出版社, 2010: 58.

育与人的关系便面临深刻的危机。现代社会里物质条件的进步使学校越来越精致化，教育的手段越来越技术化。为了实现政府的意图，教育改革往往舍本逐末，以手段的先进来掩盖目的的缺失，以技术的进步遮蔽精神的虚无。当人与社会环境的关系成为教育的最终目的，当教育放弃对于人生意义的追逐，不再“涉及人类个体生活及精神进步过程中人的个性问题”^①，教育的危机便不可避免。无论何时，教育必须首先要去培养一个人，然后才是培养一个律师或医生，而不能相反。教育的最终目的是人性的实现，是让人成为人而不是把人变成工具。“一个教育计划，若仅仅以在日益专业化的领域里塑造日益完美的专家为目的，而不能对特殊能力以外的任何事物进行判断，那么，这个教育计划确实会使人类的精神和生活逐步动物化。最后，就正如蜜蜂的生活是由酿蜜组成一样，人类的真正生活也将由产生经济价值和科学发现组成（这一过程是借助于完美的、分门别类的方式进行的）。 ”^② 因此，教育必须是人的教育，也必须是为了人的教育，而不能是动物式的训练或训练动物式的所谓教育。如果忽略了人这个大前提，教育也就失去了人性的意义，成为了多余的事业。如果不是为了培养人性，动物式的训练将导致人的分裂，这样的“教育”不可能培养“完整的人”（whole man）而只能训练经济动物。

教育原本是人性的唤醒，是一项艰难的事业，现在逐渐成了专业活动和社会化的过程。所谓“教育”只是被各利益相关方当作实现选择的目的的手段。“现代政府对教育并不感兴趣；他们仅仅关注将一种或另一种‘社会化’施加给教育事业幸存的碎片，而这种教育事业曾经是相当可观的。”^③ 今天随着教育与社会的关系被置于教育与人的关系之上，教育的条件控制了教育本身。在教育根基被侵蚀的同时，专业化和社会化成为现代教育的两翼。社会化意味着每一个人都要成为社会结构的一部分，专业化则要求每个人都要在现代社会的分工体系中扮演某种合适的角色。同时，社会化还旨在保障个体

① [法] 雅克·马里坦. 教育在十字路口 [M]. 高旭平, 译. 北京: 首都师范大学出版社, 2012: 17.

② [法] 雅克·马里坦. 教育在十字路口 [M]. 高旭平, 译. 北京: 首都师范大学出版社, 2012: 21.

③ [英] 迈克尔·欧克肖特. 人文学习之声 [M]. 蒂莫西·富勒, 编. 孙磊, 译. 上海: 上海译文出版社, 2012: 97.

不成为社会有效运作的障碍，而专业化则意味着教育成为了人维持生计的工具或谋生的手段。教育实践中人性的唤醒在生存的压力下退居幕后。“教育总被认为只不过是与‘社会需求的指令’相关（经常并不完善）的‘社会投资’。由此，对教育的理性思考必须要反思当今教育事业如何适应当今社会的需要；教育改革（当它不只关涉教与学的时候）就是要发现什么构成当今社会的‘功能’，并设计一套‘教育体制’以最经济的方式生产最充分地履行这些功能的人。”^① 因此，即便是在没有生存压力的情况下，现代教育也放弃了对人的自然的关注，开始向社会化和专业化倾斜。现代性的逻辑使得教育的目的不再可能是发展参差多样的、丰富多彩的人性，而是要培养专业工作者并促进对于某种意识形态或价值观念的认同。今天同一性而非多样性成了教育的魂灵。根本的原因在于，我们的时代无论在观念上还是物质上，学校与周围的环境之间没有了边界，不再是一个特殊的学习的场所，不再受到保护。在学校里学生既没有对人生的困惑也没有对知识的敬畏。“这种环境中的学校显然是不重要的。在很大程度上，它已将自己的特性交给某个地方，而有可能听到其他言语以及有可能学习欲望之外的语言的地方则被排除在外。它不接受隔离，不提供豁免。它的装饰品是那些人们已熟悉的玩具。它的善行和恶行就是周边世界中的善行和恶行。”^② 其结果，学校的社会化自然而然的造成了教育的社会化。由于社会化的不断蔓延，教育的含义慢慢发生了改变，一方面在学校里人性的唤醒逐渐地让位于专业训练和公民塑造，另一方面在学校之外文化工业的兴起又使“伪教育”铺天盖地涌向孩子们，真正的教育在众多教育中被人遗忘。由于学校与教育的隔离，由于“伪教育”对真正的教育的遮蔽，现在有一种危险的看法认为在人的完善上，教育具有可替代性，幻想不通过教育也可以成为真正的人。我们绝不能将对学校的不满转移为对教育的攻击。人类的历史表明，人是教育的产物。对于人的形成和发展而言，教育是不可替代的，绝没有比教育更好的让人成为人的其他方式。

① [英] 迈克尔·欧克肖特. 人文学习之声 [M]. 蒂莫西·富勒, 编. 孙磊, 译. 上海: 上海译文出版社, 2012: 106.

② [英] 迈克尔·欧克肖特. 人文学习之声 [M]. 蒂莫西·富勒, 编. 孙磊, 译. 上海: 上海译文出版社, 2012: 35—36.

“教育是一面镜子，每个人在它面前为自己的生活方式立法。教育不是学习如何更精通地做这做那，而是获取对人的处境理解的某种尺度，由此‘生活的事实’会不断被‘生活的品质’所阐明。教育是使自己学会怎样立刻成为生活的自主的、有教养的主人。”^① 未来随着技术的发展，一个非学校化的社会也许可能，但没有教育的社会绝无可能。当前需要解决的问题，就是让学校工作回归到教育本身，让学校之外的“伪教育”回归真正的教育。

当然，从人的发展或个性解放上看，无论是学校之内还是学校之外，从来都没有过真正成功的且可持续的教育实践。教育中的理想主义从来都是危险的。由于人类的教育不可能一蹴而就。某种意义上，整个教育的历史就是人类从一种失败走向另一种失败的历史。因此，“教育的首要意义是自我教育，而学校的目的是使学生懂得如何自我教育，并节省他独自探索的时间。教学的目的是帮助学生获得自学所需要的独立性、自由探究的好奇心和坚持不懈的精神”^②。人类历史上的那些伟大人物虽然没有一个完全未曾受过教育，但也没有一个伟大的人物完全是教育的结果。对于天才而言，教育如果不曾戕害其天性就算万幸。教育的悖论即是人性的悖论。今天不只是现代性玷污了教育的理想，而且教育也传播了现代性的病毒。教育的苦难是永恒的，现代性只是在这种苦难上抹了一点时代的粉彩。古典的教育哲学可以提供一种作为理念的教育的概念，现代性却赋予了教育作为一种制度性存在的合法性。当下，技术正在解构教育，从理念到制度，从哲学到伦理，教育危机重重。就像从来没有理想国，教育也从未有过黄金时代，更不存在本真的教育。教育的历史上只有坏和不那么坏的时候。也许在人的观念中的确存在一种作为理念的教育，但教育本身却更像是一种苦难，一种心灵的形而上的苦难。原因在于教育与人性并非天然合一，而是相互冲突。人人都希望自己才华横溢，但只有少数天才才能从学习和教育中得到真正的快乐和人性的解放。对于绝大多数人而言，教育只是一种社会化的，甚至是带有强制性的规训和煎熬。

① [英] 迈克尔·欧克肖特. 人文学习之声 [M]. 蒂莫西·富勒, 编. 孙磊, 译. 上海: 上海译文出版社, 2012: 76.

② [美] 哈佛委员会. 哈佛通识教育红皮书 [M]. 李曼丽, 译. 北京: 北京大学出版社, 2010: 203.

莱辛在《论人类的教育》一书中就曾指出：“教育给予人的并非人凭自己不可能得到的东西。教育给予人的仅仅是自己可能得到的东西，只是更快、更容易。过去如此现在仍然如此。”^① 就是为了更快和更容易地得到可能得到的东西，人性的自由不得不在教育的炼狱中蒙受苦难。

二、知识、学校与教育的关系

近代以来，由于知识爆炸和知识价值的革命，知识和教育的关系被逆转。原本作为教育介质或载体的知识，转而成为了教育的目的，学校唯一的目的似乎就是向学生传授越来越多的知识。“知识本身就是目的”甚至成为一种经典的教育理念。历史上，由于人们对于知识本身的性质的观念发生了变化，学校对于什么是知识的定义也会变化。“知识的记录本是探索的结果和进一步探索的资源，但是人们不顾知识记录所处的这种地位，把它看作就是知识。人们的心灵成为它先前战胜环境的战利品的俘虏；他们不把这些战利品作为战胜未知事物的武器，却用来固定知识、事实和真理的意义。”^② 其结果，知识的教育性受到削弱，实用性受到重视。原本要首先致力于人的发展和人性的塑造的教育，逐渐沦为以知识为中介的专业教育或职业教育。就教育而言，对人性的培养永远是第一位的，其次才是对专家的训练。如杜威所言：“教育首先必须是人类的，只是随后才是专业的。”^③ 如果这种先后顺序被颠倒，可能会提高教育的效率或效益，但却会严重损害教育的效果或结果。更为根本的是大部分学生根本不了解教育的真正目的以及自己之所以需要接受教育的真正原因，他们在学校里所得到的也不是他们想要的或需要的教育，而只是学校或社会想给他们的教育。他们不是基于自己的目的来接受教育，而是为了父母或雇主的目的是在接受教育。“正是由于这个事实，他们的行动变成不是

① [德] 莱辛. 论人类的教育——莱辛政治哲学文选 [M]. 朱雁冰, 译. 北京: 华夏出版社, 2008: 102.

② [美] 约翰·杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 204.

③ [美] 约翰·杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 209.