

赫尔巴特的“统觉”与陶行知的“常能”

涂怀京

(福建师范大学教育科学与技术学院, 福建 福州 350007)

摘要:“统觉”是赫尔巴特教育思想中的一个最基本的心理学理论,“常能”是陶行知生活教育学说中的一个重要用语。在教育独创思想的构建上,“统觉”论为“常能”论显示了一条科学的“试验”路向;在教育重要目标的达成上,“统觉”论为“常能”论提供了一种有益的“组合”模式;推行素质教育,可借鉴运用“统觉”与“常能”所含的科学因素。

关键词: 赫尔巴特; 陶行知; 统觉; 常能; 应接; 借鉴

中图分类号: B842

文献标识码: A

文章编号: 1000-5285(2007)03-0164-05

赫尔巴特(1776-1841)是19世纪德国著名的教育家,被誉为“科学教育学之父”。在他所处的那个教育科学的混沌时代,赫尔巴特提出了一些很有创意的教育思想和主张,其中的“统觉”论,深为世人所瞩目,属于“直到今天仍在广泛采用和有待进一步研究解决的问题”之一^[1]。陶行知(1891-1946)是20世纪中国“伟大的人民教育家”,在创立生活教育理论、推进中国教育科学化和民主化的奋斗生涯中,为后人留下了一笔宝贵的教育思想遗产。陶行知根据“生活即教育”、“社会即学校”、“教学做合一”这三大原理提出的培养学生“常能”的观点,令人耳目一新,并在改造传统教育的实践中取得了卓著的成效,受到国人的推崇效法。从历史时代来说,赫尔巴特和陶行知自然没有什么直接的关系。然而,陶行知对赫尔巴特的教育学说是屡有赞语的,在自己的教育活动中对之也时有应接。当我们舍近看的定势而取远观的角度时,就会发觉,均为当时教育重要代言人的赫、陶两人,在教育创新的旨趣、路向和方式方法上颇有相近或关联之处,而这点在“统觉”与“常能”两者的照应上显得较为突出。本文欲就此问题作一初探,以期从中获取教益。

一、在教育独创思想的构建上,“统觉”论为“常能”论显示了一条科学的“试验”路向

“统觉”这个独创性的、甚至有点生僻的教育心理学概念,绝非兴会之作,而是赫尔巴特通过长期的教育教学和科学研究试验总结出来的,凝结了他的心血和智慧。赫尔巴特1794年就读于耶拿大学。1797年至1800年,赫尔巴特到瑞士一个贵族家庭任三个儿童的教师,自此开始了他的教育活动,亦可以说是教育试验。刚去

时,3个学生的年龄分别是8岁、10岁和14岁。除通常的家教任务外,学生家长还要求赫尔巴特每两个月把他的工作计划及学生学习进度写一份书面报告,“报告书中包含着严格根据着心理学、审慎计划过的一种教育之特殊程序的纲要,并以一种罕有的教育鉴别力,以求适合于这3个儿童的个性及其年龄。”^[2]这24份报告书(保存下来5件)虽是赫尔巴特年轻时写的,“但却已包含着 he 后来的体系结构之基本观念”^[2]。如在1798年晚秋的报告中,赫尔巴特写道:“教学促使我们走到一起,为此需要把兴趣、意义、内在联系和多样性合为一体,以保持和训练注意力,赋予教育种种变化的形态”^[3]³⁴。“统觉”观点已萌其中。1799年,赫尔巴特前往布格多夫访问裴斯泰洛齐。他参观裴氏的课堂教学后,感触颇深,几乎忘记了自己是一个参观者,而变成跟儿童们一起学习的学生之一了。其后数年,赫尔巴特发表了几篇论文,宣扬裴斯泰洛齐的教育理论和实践。赫尔巴特就以这种学评结合的方式触接了裴斯泰洛齐的教育试验原则与方法,感悟到了“对于大得多的视野、丰富得多的想像的十分不一样的细腻的情感是与深刻得多的探索性观察结合在一起的,只能在一个过程中通过教育来获得”^[3]⁵⁶。“统觉”端倪依稀可见。

1802年以后,取得了博士学位的赫尔巴特长期在格丁根大学、柯尼斯堡大学教授教育学、心理学和哲学,还直接领导过培训师资的教育研究所,并亲自在这个研究所附设的实验中学教数学课。在这近40年的时间里,赫尔巴特一直努力尝试把教育学建立为一门科学。为此,他十分注重并积极开展教育试验,强调“那种具有成功的教育学功效的完全独特的实验”,“只要不间断地

收稿日期:2006-09-27

作者简介:涂怀京(1967—),男,江西南昌人,福建师范大学教育科学与技术学院副教授,博士。

应用下去”，就“会取得新的成就”^[4]。在赫尔巴特强势性的研究下，他一生主要的工作就在于对之进行理论说明和实验应用的“统觉”观，在1834年的《心理学教科书》（第二版）和1841年的《教育学讲授纲要》（第二版）中得到了系统的阐述：“如果已经形成了非常强大的、多层次的复合与融合，那么在内部将重复那种旧观念和新知觉间的接受的这种关系。那些按照某些规律在意识中出现的较弱的观念，对于观念团起着刺激的作用，并且被观念团吸收和占有（统觉），好像是在新感官印象中发生的那样”^{[5]31}；“各种观念突然从内心冒出以便同刚才提到的类似观念结合起来。在任何教学中，恰恰是这种统觉必然会在不断的活动中产生。”^{[6]225}表述方式虽然不尽相同，但都包含了“统觉”的基本意思，即新观念为已经存在于意识的旧观念所同化或吸收。陶行知对赫尔巴特的教育试验及其“统觉”理论，深表赞赏。他说：“赫耳巴忒设研究科，而统觉之理以阐”，“赫耳巴忒与福祿倍诸贤先后辈出，凡所建树，皆根本于试验”^{[7]10}。1919年2月，陶行知在《试验主义与新教育》一文中指出，“新教育之所以新，旧教育之所以旧，亦视其发明能力之如何耳”，而“试验之精神，近世一切发明所由来也”，热切倡议“我们在教育界任事的人，如果想自立，想进步就须胆量放大，将试验精神，向那未发明的新理贯射过去”^{[7]26}。尤为可贵的是，陶行知不仅坐而言，并且起而行，将试验精神保持并发扬于此后长期对旧式教育进行革新的过程当中，其培养以学习能力为主的“常能”理论与实践也伴同产生、成熟。

1917年9月，获美国哥伦比亚大学“都市学务总监资格凭”证书的陶行知，受聘南京高等师范学校教育学教授。他讲授教育心理学新观点、新进展，赴各地调查教育状况，在校务会议上提出改“教授法”为“教学法”，以促进“学生自得自动”^{[7]23}。1927年3月15日，创办于南京晓庄的试验乡村师范学校正式开学。校长陶行知为学校制定了五项培养目标：康健的体魄、农人的身手、科学的头脑、艺术的兴趣和改造社会的精神。按陶行知的解释，“科学的头脑”是指学生具有凭自己所掌握的自然科学和社会科学知识，注重实验，到农村去积极推广应用科学方法，指导农民科学种田、文明生活的能力；“艺术的兴趣”是指从事乡村教育的人所应有的美学修养和美学能力。因而从主要方面来说，此五项培养目标实质上就是五种能力。1939年，陶行知在重庆创办育才学校，继承、发展了晓庄经验，对学生学习、生活能力的要求更为丰富、具体，培养措施也更为科学、周密。在普修课的基础上，还设置特修课“音乐、戏剧、文学、绘画、社会、自然六组，使各人就性之所

近，从容发展其才能”。这充分反映在陶行知拟订的《育才二十三常能》一文中^①。追寻陶行知的如椽之笔，我们会看到，他矢志遵循的是一条十分清晰的教育试验路线，他属意的学生学习能力和生活能力是多样、动态、常新的，其中又以“晓庄式”能力和“育才式”能力最为具体、典型，最有代表性和体现力。正因为如此，从陶行知主持的晓庄师范、山海工学团、育才学校等教育机构中，走出了一批批优秀的劳动者、建设者、革命者和领导者，在中国教育史上写下了光辉的一页。

可以看出，赫尔巴特的试验路向，是为坚信“试验之消长，教育之盛衰系之”的陶行知所承接。虽然他们两人教育建树所依凭的时代背景、教育实际和支持力量有异，但他们的独创精神与品质却是相同的，在近现代教育史上中西双璧，交相辉映。

二、在教育重要目标的达成上，“统觉”论为“常能”论提供了一种有益的“组合”模式

赫尔巴特说：“统觉，如果您想用这个旧概念的话，是内部作用的幻想与受外界影响后产生的感觉的一种组合”^{[5]310}，在这种“观念的组合（所有我们对知觉对象的概念都属此类）中，组合的每一种元素都可能成为一个系列（例如变化的系列）的开端”^{[5]261}。可见，赫尔巴特赋予了“统觉”以观念和观念之间的“组合”式活动与变化，并指向教育教学重要目标的达成。

观念与观念的动性组合，谓之统觉过程。赫尔巴特强调，“统觉的不同观念不是单一的，全部的成功还取决于它们的组合以及作为组合之基础的融合。”也就是说，意识中的各种观念，一般不是单个存在的，而是以“观念团”的形式保存着。当新观念出现时，意识中与之相对应的观念团便从抑制状态中兴奋起来，进而两相融合、组合。而当另一种新观念到来时，原来兴奋着的观念团可以很快地抑制下来，先前抑制着但与之相关的观念团却得到再生。而且，这个统觉过程像滚雪球一样没有终结，“这正在统觉的观念团又可以被其他的观念团统觉”^{[5]23}，“不同的观念群不仅交替着进入意识之中，而且也可以一个接着另一个地进入统觉关系之中”^{[6]264}，是一个动性很强的过程。另外，赫尔巴特认为统觉过程本身是没有实质上差异的。他举例说，一个儿童运用手和感官与一个成人做娴熟的实验，“这里的全部区别在于统觉观念的数量，但是统觉这种形式却是相同的”^{[5]313}。

组合式统觉的结果，在于实现能力建构的目标。赫尔巴特说，“通过指明我们产生了什么观念或者我们头脑中是如何产生观念的形成过程，这还远远不能说明所有在我们心灵中所发生的事情”^{[5]64}，因为“同时我们看

^① 《育才二十三常能》中，提出学生应具备会说国语、会做小先生、会查字典、会唱歌、会担任翻译、会临时讲演等多项能力，包括“初级十六常能”和“高级七常能”。本文所指的“常能”自不囿于这23种。参见《陶行知全集》（4）第38页，四川教育出版社1991年版。

到,通常被认为是各种心灵能力的成分在一定的观念群中出现了”^{[6]199},”“如果对心灵能力进行了一次假设”,“立即就会产生一种在这种能力以外还要进行思考或假设有一种或几种能力的必要性”^{[5]64}。这就说明,在赫尔巴特的构想中,能力是源于、不断产生于观念、观念团之间的交融与碰撞的。如果我们再扩大一点来看,赫尔巴特实际上是“把教学中给学生提供的一切知识,统统都称为‘观念’”^[8],知识又是通过四步教学来进行传授的,而“教学只须传授话语,讲话的意义赖以存在的有关观念必须从听者的内心中产生。但是,话语不仅要让人理解,而且要有趣味。这样就可能产生较高程度和较容易发生的统觉”^{[6]225}。这样,对学习而言,可以通过组合了观念、知识、经验、兴趣乃至教学程序的“大”统觉过程,“把对美与丑的区分归为审美判断力,把爱好归为欲望能力,把情感归为感觉能力”……而且“这些能力在每个人身上常常是一同被发现的”。为着研究或验证的目的,赫尔巴特建议教育、心理工作者可自己“直接去体验这些能力”。他还断言,即便是“无知者只要相应地学习,并通过学习积累统觉的观念,那么他就会获得按照现有经验了解事物的能力”^{[5]314}。就这样,赫尔巴特把“统觉”与学习者能力养成这个目标较好地联结了起来,是赫尔巴特毕生致力于把教育学建立在心理学基础上的伟大尝试的一个生动体现。

陶行知深谙“统觉之理以阐”的赫氏法则,认为其“有一个最要之点,这要点就是如何养成学生独立思想的能力”^{[7]310}。他看到,当时“通用的方法,只是赫尔巴的五段教授”,“不数十年而弟子几遍国中,此后言教育者多宗之”^{[7]10}。这里的五段教授法,是指由赫尔巴特的弟子将其“明了、联合、系统、方法”的四步法扩展成“预备、提示、联系、总结、应用”这五段的,同样也将“统觉”理论贯穿始终。作为杜威最有创造力的中国弟子的陶行知,自然不会全盘沿袭赫尔巴特理论^①,但又确然是时有参考和照应的。在陶行知以“教学做合一”、“五路探讨”和“六大解放”培养学生“求学的能力”、“使命环境的能力”、“共同自治的能力”、“保护国家的能力”等宏阔实践中,我们可以领略到陶行知对“教”、“学”、“做”、“体验”、“看书”、“求师”、“访友”、“思考”、“身心解放”、“智力因素”、“非智力因素”、“策略因素”、“情境因素”、“知识经验因素”等诸多要素的创意组合及其精彩演绎。

“教学做合一”是陶行知生活教育的方法论,是“生活即教育”思想在教学、学习、实践等问题上的具体化,因而也是学生学习能力培养的不二法门。陶行知认为,遵循“教学做合一”原则的教育,方是活的教育、好的教育,而“好教育必定可以给学生以能

力”^{[9]258}。他指出,“各种学生对于学问上之需要有不同的,有不同的;他们求学的能力,有大有小”^{[9]192},”“教学做合一”就是针对学生“学习能力不齐”的现象,对症下药,因材施教,多管齐下,使能力弱的转强,强的变得更强。何以能如此呢?他这样解析:“我们的一条鞭的方法就是教学做合一”,“教学做合一是一件事,不是三件事。我们要在做上教,在做上学。在做上教的是先生;在做上学的是学生”^{[10]42}。就教师一方来说,先生应“教给学生解决问题的方法和改造社会的能力”^[11],”“要晓得受教的人在生长历程中之能力需要”,以决定“教他什么和怎样教他”;就学生一方来说,“教学做并不是单枪匹马的独自学”,也“不是一味的呆学”,而是在教师“教”的导引下,为着“做”的任务的“努力学”,学生“越努力学,因此学问也越长进”;而立于教与学之中心的“做的最高价值就是创造”^{[10]619},即学习上创造的能力。

根据“行是知之始”和自动自得的原则,陶行知将《中庸》对学习过程“博学、审问、慎思、明辨、笃行”的表述,进行了精巧而切要的现代转换:“体验相当于笃行;看书、求师、访友相当于博学;思考相当于审问、慎思、明辨”,据此提出“体验、看书、求师、访友、思考”这“五路探讨”的治学方法^{[12]479},并聚焦于学生治学过程中三种重要能力的养成:通过行,即主动积极的“体验”,去探觅新知识的“行以探知能力”;通过看书、求师、访友等方式去征求、获取知识的“博学征知能力”;通过细密的思考推理以领悟、掌握知识的“推想悟知能力”。

“六大解放”是陶行知教育思想日臻完善时期提出的。为了推动民主教育运动,培养合格的建设人才和坚定的民主战士,陶行知提出要争取六大解放。对以课业学习为首务的学生们来说,“六大解放”意味着可以获得“学习的基本自由”,意味着配置了一把“千学万学,学做真人”的金钥匙^{[12]608}。通过对陶行知著作的解读,我们会明晓,六大解放蕴含的教育策略是:解放头脑,发展学生的思维、记忆等能力;解放双手,发展学生的操作、实践等能力;解放眼睛,发展学生的观察、注意等能力;解放嘴,发展学生的提问、表达等能力;解放空间,发展学生的想像、创造等能力;解放时间,发展学生的个性、反思等能力。当然,“六大解放”不是各自封闭、彼此割裂的,而是一个有机、全程、相互贯通的整体,各种能力的培养与开发也自当活灵而蓬勃。

固然,在教育探究上,我们不宜轻言“组合”。但在这个万事万物无一不是由组合而成的物质世界,尤其是在虔敬地学习中外先哲直接或间接融有“组合”术语的教育思想以期从中择益时,我们就毋需回避这两个字

① 陶行知在《试验教育的实施》一文中,认为“赫尔巴的五段教授,总嫌他过于偏重形式。最好是把杜威的思想分析拿来运用。”

了。我们已经看到，赫尔巴特与陶行知相继创制的朴素而精要组合，把19和20世纪的教育思想，着实地推进了一步。人类教育，经由朴素而渐至庄重了。

三、在推行素质教育的现实进程中，借鉴运用“统觉”与“常能”的知性前景

今天，我们是在一个注重能力建设的当代中国推行素质教育^[13]，学生学习能力、实践能力、创新能力的培养，成了一个十分重要而紧迫的教育课题。我们要在了解、掌握相关学科领域发展新成果的基础上，认真学习赫尔巴特与陶行知的教育思想，积极地借鉴他们的“统觉”论和“常能”论，以主动响应“我们坚决主张教育理论的现实化”的教导^[14]。在以学生学习能力为主体的综合素质培养上，我们认为以下三个向度是可以考虑的。

1. 整体的、结构的。学习能力不应是弥散、局部的，而应是一个有机的整体；不应是零乱堆积的，而应有其内在谨严的结构。赫尔巴特将心灵喻作一个“容器”，把理论假设的重点放在探究人的意识的内在活动，他称之为“思想之环”的观念体系于中形成。陶行知的学习能力培养思想贯彻了“统束各种情况”、培养“整个人”的教育主旨，凸显的是一种“整体的能力观”。我们在培养学生的能力上也应坚持这个走向，以整体性来应对宏观、迅变的挑战，以结构性来应对中观、微观、多元的考量。

2. 具体的、生成的。学习能力整体中的个体应该是有实在针对性、具体可“行”的，且经常处于一种积极生成的状态。赫尔巴特说，“自由上升之观念与降落到直至完全抑制的观念产生相互作用。统觉可以记住如果听凭自然便会忘记的东西”；“在所有的心理能力中，

记忆力是第一位的”^{[5]183}；“通过统觉与在熟悉的东西中穿插一些新的东西他们会在德语学习方面取得进步”^{[6]256}。陶行知认为，“说话的能力是生成的，属于智慧”^{[10]85}；“人之为学，固籍正当之外感，尤恃充分之反应。发舒足者，所获益亦多。”都对各种具体的能力给予了充分的重视，并提醒人们进一步关注新能力的生成。知识经济社会也有那千条水万重山，学生的能力惟有真是具体的、生成的，而非抽象的、陈规的，才可以真正做到陶行知所说的“用书如用斧”，“开辟新天地”。

3. 不排斥数量化的。学习能力在有需要和可能时，其值可以尝试一定程度上的数字化和精准化。赫尔巴特说，“在我看来没有数学方程就没有心理学”^{[5]271}。为此他设计了多个数学方程，其中就有一个观念强度与时间等变量的相互关系公式， $w = p(1 - e^{-\alpha/t})$ 。陶行知也撰文赞赏过遗传学家孟特儿（George Mendel）“创立公式以表原理”，认为“准如孟氏公式，则……智与愚皆备于子女之身”，并就此作了分数上的解析和推理。其实，这种情况在西方并不鲜见，英国功利主义教育思想代表杰里米·边沁（1748—1832）和美国心理学家克拉克·赫尔（1884—1954），都曾用数学方法计算道德值和学习的中介变量值。虽然这种方法的必要性和科学性尚有待商榷，但也真确地反映出人们对以往总是深不可测、茫无边际的学习活动进行数量化控制的一种真诚愿望和诉求。先前的赫尔巴特等教育家这样勇敢地做了，在科学如此昌明的当代，按理也是可以间或认真尝试的。因为，只有能够不断跃迁性地泽惠学子、晓谕民众、揭示规律的教育，才是人文的、有生机和充满希望的。

【参 考 文 献】

- [1] 王天一，夏之莲，朱美玉. 外国教育史：上册 [M]. 北京：北京师范大学出版社，1984：315.
- [2] 常道直. 赫尔巴特的教学论再评价 [A]. 外国教育史教学参考资料 [Z]. 上海：华东师范大学出版社，1991：306.
- [3] 赫尔巴特文集：4 [M]. 杭州：浙江教育出版社，2002.
- [4] 赫尔巴特文集：5 [M]. 杭州：浙江教育出版社，2002：111.
- [5] 赫尔巴特文集：6 [M]. 杭州：浙江教育出版社，2002.
- [6] 赫尔巴特文集：3 [M]. 杭州：浙江教育出版社，2002.
- [7] 陶行知全集：1 [M]. 成都：四川教育出版社，1991.
- [8] 张法琨. 赫尔巴特教学论中几个问题 [A]. 外国教育史教学参考资料 [Z]. 上海：华东师范大学出版社，1991：320.
- [9] 陶行知全集：第一卷 [M]. 长沙：湖南教育出版社，1984.
- [10] 陶行知全集：第二卷 [M]. 长沙：湖南教育出版社，1985.
- [11] 陶行知全集：第八卷 [M]. 长沙：湖南教育出版社，1992.
- [12] 陶行知全集：第三卷 [M]. 长沙：湖南教育出版社，1985.
- [13] 韩庆祥，雷鸣. 能力建设与当代中国发展 [J]. 中国社会科学，2005（1）.
- [14] 陶行知全集：11 [M]. 成都：四川教育出版社，1998：615.

（责任编辑：陈 颖）

The Apperzieren of Herbart and The Usual Ability of TAO Xingzhi

TU Huai-jing

(College of Educational Science and Technology, Fujian Normal University, Fuzhou 350007, China)

Abstract: The Apperzieren is the most basic psychological theory of Herbart's Educational Thought, the usual ability is an important terminology of TAO Xingzhi's theory of life education. On the construction of innovative educational thoughts, the theory of apperzieren presents an "experimental" routine of science for the theory of the usual ability. On the achievement of important educational targets, the theory of apperzieren provides a beneficial "combinational" mode for the development of the ability-orient education, we can use the scientific factors of the apprehension and the usual ability to develop quality education.

Key words: Herbart, TAO Xingzhi, apperzieren, the usual ability, continue, references

~~~~~

(上接第 130 页)

## On ZHANG Bin and HU Yu-shu's Thought of the Grammar

**LIN Yu-shan<sup>1</sup>, WU Xiao-fang<sup>2</sup>**

(1. *Fujian People's Publishing House, Fuzhou 350001, China*; 2. *College of Chinese Language and Literature, Fujian Normal University, Fuzhou 350007, China*)

**Abstract:** This text has described the common point of the important grammar thought from ZHANG Bin and HU Yu-shu's broad sense shape theory, sentence analysis theory, three level theory, etc., has also described ZHANG Bin, HU Yu-shu's one's own grammar thoughts, and explore the source and development of its grammar thought.

**Key words:** ZHANG Bin, HU Yu-shu, the thought of the grammar, exploration



# 赫尔巴特的“统觉”与陶行知的“常能”

作者：[涂怀京](#)，[TU Huai-jing](#)

作者单位：[福建师范大学教育科学与技术学院, 福建, 福州, 350007](#)

刊名：[福建师范大学学报（哲学社会科学版）](#) 

英文刊名：[JOURNAL OF FUJIAN NORMAL UNIVERSITY \(PHILOSOPHY AND SOCIAL SCIENCES EDITION\)](#)

年, 卷(期): 2007, "" (3)

被引用次数: 0次

## 参考文献(17条)

1. [王天一](#). [夏之莲](#). [朱美玉](#) [外国教育史](#) 1984
2. [常道直](#) [赫尔巴特的教学论再评价](#) 1991
3. [赫尔巴特文集](#):4 2002
4. [赫尔巴特文集](#):5 2002
5. [赫尔巴特文集](#):6 2002
6. [赫尔巴特文集](#):3 2002
7. [陶行知全集](#):1 1991
8. [张法琨](#) [赫尔巴特教学论中几个问题](#) 1991
9. [陶行知全集](#) 1984
10. [陶行知全集](#) 1985
11. [陶行知全集](#) 1992
12. [陶行知全集](#) 1985
13. [韩庆祥](#). [雷鸣](#) [能力建设与当代中国发展](#)[期刊论文]-[中国社会科学](#) 2005(01)
14. [陶行知全集](#):11 1998
15. [育才二十三常能](#)
16. [陶行知全集](#)(4) 1991
17. [陶行知](#) [试验教育的实施](#)

## 相似文献(4条)

1. 学位论文 [彭翔宇](#) [以学生发展为本的地理教学模式研究](#) 2005

本文以关注学生全面发展为切入点,认真研究了赞科夫、罗杰斯、陶行知以及赫尔巴特、杜威、斯金纳等人的教学思想,深刻地理解了“以学生发展为本”的丰富内涵。通过进行大量的问卷调查和经常性的个案反思,了解到现今教学模式的症结所在,提出了以学生为本,建设和谐课堂的主张。借鉴前人构建教学模式的经验,率先在中学地理教学领域构建以学生发展为本的地理教学模式,以期改变缺乏生机与活力的中学地理教学局面。以学生发展为本,充分尊重、理解学生,从学生的生活世界、知识经验出发,培养学生学习地理的兴趣,将学生引向自主学习地理的理想境界,逐步达到没有教的学这一教学极限。研究表明,以学生发展为本的地理教学模式顺应了时代发展的需要,有利于新课程改革的顺利推进。实践证明,坚持以学生发展为本,建设和谐课堂既是可行的,也是必须的。

2. 期刊论文 [钱雅莲](#) [中学语文教学德育渗透初探 -语文教学与研究（大众版）](#) 2010, "" (4)

德国教育家赫尔巴特说过:“教育唯一的工作和全部工作可总结在这一概念之中——道德。”陶行知先生的一生始终把德育放在重要地位,他说:“千教万教教人求真,千学万学学做真人。”可见,中外教育家都很重视德育。当今教育界的有识之士更是提倡全员德育的新理念。加强道德教育是每个教师的责任。培养学生高尚的道德情操和健康的审美情趣,形成正确的价值观和积极的人生态度是语文教学的重要内容。

3. 期刊论文 [王光辉](#) [返璞归真——学校道德教育价值新理念 -教育科学论坛](#) 2008, "" (2)

道德教育因塑造受教育者健全完满的道德人格而在教育系统中占据着重要的地位。陶行知先生说过:“道德是做人的根本一环。”德国教育家赫尔巴特也曾说过:“道德普遍地被认为是人类最高的目的,因此也是教育的最高目的。”教育的终极目的是为了把学生培养成为心理健康、人格完善、发展全面的真正意义上的“社会人”。道德是“人之根基”、“立人之本”,而道德教育则是为了立学生之美好德性,奠学生之人性基石,使之成为有德之人,成为“好人”。

4. 学位论文 [于光](#) [德育主体论](#) 2009

本文以马克思主义关于人的发展三形态思想为指导,吸收和汲取了以往思想家论和成果,特别是吸收和借鉴了当代国内外哲学、社会学、心理学和教育学等学和新理论成果,运用马克思主义交往实践理论对德育主体论进行了比较深入系统的探讨,以期深化我国关于德育主体论的研究,推进德育实践改革,并尝试为构建德育主体论提供一个新的视角与思路。<br>

本文包括五部分:<br>

第一章主要探讨了德育主体的涵义与特征。这主要包括德育主体相关概念的解读:德育概念的界定、主体概念的辨析、主体性概念的释义、主体性德育概念的厘定;德育主体的内涵:关于单一主体论、关于双主体论、关于三主体论、当代德育主体内涵的应然期待;德育主体的形态:“人的依赖性”阶

段的德育主体的形态、“物的依赖性”阶段的德育主体的形态、“个人的全面发展和自由个性”阶段的德育主体的形态；德育主体的特征：德育主体的自主性特征、德育主体的能动性特征、德育主体的创造性特征、德育主体的交往性特征、德育主体的对话性特征、德育主体的反思性特征、德育主体的生成性特征。<br>

第二章主要是对德育主体思想的历史追溯。这主要包括中国古代德育主体思想的肇始：老子“行不言之教”的德育主体思想、孔子“如父子”的德育主体思想、孟子“反求诸己”的德育主体思想、荀子“贵师重傅”的德育主体思想；中国近代德育主体思想的方兴未艾：梁启超“自治、自尊、新民”的德育主体思想、蔡元培“尊个性，尚自然”的德育主体思想、陶行知“教人求真、学做真人”的德育主体思想；西方古代德育主体思想的传统：苏格拉底“对话式”的德育主体思想、柏拉图“理想主义”的德育主体思想、亚里士多德“自由教育”的德育主体思想；西方近代德育主体思想的兴起：卢梭“自然适应性”的德育主体思想、赫尔巴特“唯教师为权威”的德育主体思想、杜威“以学生为中心”的德育主体思想、苏霍姆林斯基“全面和谐”的德育主体思想；西方现代德育主体思想的蓬勃发展：雅斯贝尔斯“对话与交流”的德育主体思想、巴格莱“民主训练”的德育主体思想、布鲁纳“发现学习”的德育主体思想。<br>

第三章主要探讨了新时期德育主体论构建的前提性反思问题。这主要包括传统德育主体论的弊端与现代困境：强调占有性生存而轻视共生性生存使人“物化”、使人工具化而形成“单向度的人”忽视人的全面发展、强调规范约束而忽视自由发展使人的创造性难以发挥、崇尚科学世界观轻视生活世界观使德育偏离人文价值；新时期德育主体论发展的时代诉求：新时期德育主体论发展的“人本化”必求、新时期德育主体论发展的“民主化”追求、新时期德育主体论发展的“生活化”需求、新时期德育主体论发展的“交往化”渴求；马克思主义哲学开辟了当代审视的道路：西方近代主体性哲学的缺陷和不足、当代西方“主体际”哲学之“形而上学”超越路径、马克思主义哲学之唯物辩证超越路径。<br>

第四章主要探讨了新时期德育主体论构建的实践阐释问题。这主要包括德育交往实践主体论的提出；德育交往实践主体论的理论基础；德育交往实践主体论的基本内涵：德育交往实践主体是感性的、现实的人、德育交往实践主体是处在一定关系中的人、德育交往实践主体是一种动态生成性的人；德育交往实践主体论的本质特征：多极主体性特征、平等性特征、中介性特征、约束性特征；德育交往实践主体论的基本范式：“生活世界”—德育交往实践主体论存在之基、“我—你”关系—德育交往实践主体论的本质规定、“对话”—德育交往实践主体论的存在形式、“理解”—德育交往实践主体论的价值取向。<br>

第五章主要探讨了新时期德育主体论构建的现实维度问题。这主要包括新时期德育主体论构建的原则：主体间性原则、交往实践原则、全面发展原则、生命性原则、自律性原则、对话性原则；新时期德育主体论构建的内容：德育主体的意识构建、德育主体的人格构建、德育主体的生活世界构建；新时期德育主体论构建的途径：树立良好的德育理念、明确合理的德育目标、设置完善的德育课程、创新科学的德育方法。

本文链接：[http://d.g.wanfangdata.com.cn/Periodical\\_fjsfdxxb-zx200703027.aspx](http://d.g.wanfangdata.com.cn/Periodical_fjsfdxxb-zx200703027.aspx)

授权使用：东北师范大学图书馆(dbsdt)，授权号：85d08f8a-4009-472c-b4bd-9e1d0138b4ca

下载时间：2010年10月28日