



西方教育名著

下

要想成长为学者型、科研型、专家型的教师，就必须多研读一些教育名家的教育名著，在借鉴中改进、创新，不断成长与完善，这是成为良师的重要条件之一。

导读

林玉坤◎编



西方教育名著

下

要想成长为学者型、科研型、专家型的教师，就必须多研读一些教育名家的教育名著，在借鉴中改进、创新，不断成长与完善，这是成为良师的重要条件之一。

林玉坤◎编

导读





《德国教师教育指南》

第斯多惠

【内容精要】

第斯多惠在书中提出了“全人类教育”的理论和自动性、自然适应性和文化适应性三项教育原则，并强调教师的责任不是“奉献真理”，而是“教人发现真理”。除此之外，书中也提出了有关教学方面的观点。《德国教师教育指南》是外国教育史上第一本专门论述培养教师的名著，在教育史上有着重要的位置。

【作者简介】

弗里德里希·阿道夫·威廉·第斯多惠（Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg，1790—1866年），德国教育家，毕业于德

国杜平根大学，获哲学博士学位。第斯多惠从1812年开始做教师，他曾在1820—1832年，任梅尔斯师范学校校长，兼任数学和德育的教学工作，并在该校附属小学任课，还帮助师范学校毕业生进修。1832—1847年，他出任柏林师范学校校长，同时教授教育学及分科教学法。从1827年起，他创办《莱茵教育杂志》，用来介绍、宣传裴斯泰洛齐等教育家的思想，这个杂志一直办到他去世。与此同时，他在柏林创立了四个教育团体，研究并传播先进与民主的教育思想。1835年起，出版了由他主编的《德国教师教育指南》，详细地阐述了有关教学与教师培养等问题，并介绍了一些为教师提供各种文化与专业知识的教育名著。1848年起，他担任了新成立的“全德教师联合会”的主席，领导德国的师范教育改革与发展。

由于第斯多惠把教育斗争的矛头指向当时的教育制度，从1836年开始受到当时政府的批评、训斥和禁止。1847年他被免去师范学校校长的职务。稍后他参加了1848年的革命活动，1850年革命被镇压，第斯多惠也被迫退休，实际上是被解除了一切职务。此后他专心于教育理论的研究和宣传活动，除继续主编《莱茵教育杂志》外，1851年起又主编《教育年鉴》。1865年，德国进步教师庆祝了第斯多惠的75岁寿辰。第斯多惠在回答大家的祝贺中提出：“人民的教育，在最广义上来说乃是人民的解放。”次年他去世。

第斯多惠被誉为“德国教师的教师”和“德国的裴斯泰洛齐”。他所提出的教学法原则成为19世纪中叶德国教育界研究各科教学法的指导原则。他被认为是夸美纽斯和裴斯泰洛齐逝



世以后西方最伟大的教学论专家。

【作品内容】

《德国教师培养指南》是他的教育代表作。其中第一篇总论部分为他的手笔；第二篇专论部分则是合著（中学和师范学校教师）的手笔，系有关各科教学法性质的论文。第斯多惠反对德国教育目的中存在的狭隘的民族主义倾向和浓厚的宗教色彩，提出“全人教育”的理想。他把“自动性”视为人的发展的主观基础，而以社会中的真、善、美为教育的客观基础，认为两者结合才算是培养了“全人”。

第斯多惠提出教育的自然适应性原则和文化适应性原则，认为教育必须符合人的天性及其发展规律。他的有关思想符合自裴斯泰洛齐以来教育心理学化的趋势，但他对于儿童心理发展特点的具体观点则受到当时心理学发展水平的局限。作为自然适应性原则的补充，第斯多惠提出文化适应性原则，这是裴斯泰洛齐关于使人发展并达到完善的思想的继承和发展。他认为，人的自然本性的发展不能在真空中进行，教育必须适应社会文化的状况。但他尚未意识到文化和自然两个原则的实质关系是目的和手段的关系，即没有认识到适应自然是为了更好地适应文化，而把自然适应性原则放在主导地位。

第斯多惠论述了教学的形式目的和实质目的的关系问题。他认为，这两个目的并非相互排斥，而是紧密联系的。在正确组织教学的情况下，两个目的均可达到。但他更为重视教学的

形式目的，指出在学校中还有单纯的熟读死记的遗迹，就无论如何不应放弃关于教学的形式方向这一思想。

【教育思想】

《德国教师培养指南》是第斯多惠最具代表性的教育著作。他在这本书中提出了和谐教育思想，并一直为教育界所称道，至今仍然让人感到其深刻的启发意义。

一、教育之作为一种环境

早期不少教育家和思想家，大都不能正确理解人与环境的关系，陷入了一种解释的循环之中而不能自拔。这方面的一个典型就是，19世纪法国唯物论者正确地提出人是环境的产物的观点，但在看到教育、法律和政治对人的重要影响时不能加以正确认识，最终还是得出了唯心论的结论。特别是他们看到教育作为“社会影响的全部总和”（爱尔维修语），在对其施加于人的作用进行追溯时，导致把教育了解为具有最终决定性作用的因素。第斯多惠没有像他的前辈一样陷入人与环境的解释循环之中，而是把教育看做是一种重要的环境因素，并在此基础上，高度重视教育对人的塑造的重要作用，以毕生的精力和热情深入探索教育的规律及有效的方式方法，推进了前辈关于对作为重要环境的教育这一思想，并且使这一思想建立在切实的



教育实践基础之上。

二、教育必须激发主动性

实现和谐教育的原则，必须激发人的主动性。第斯多惠集中论述了教育如何激发人的主动性问题，以真正实现发展全面而谐调的人格这个教育的一般目的。第斯多惠说，教育不是要人消极不为、无所作为，而是要激发主动性、培养独立性，使人自我塑造、自我形成。因此，激发人的主动性，全心全意为真、善、美服务，一直被第斯多惠看做是“最高的教育原理”。根据他的解释，人的主动性的涵义，落实在人生观上，就是人要秉持一种积极的人生观，对现世的一切抱积极的态度，用实际行动来完成自身的使命，自己来探求奋斗和行动的合理理由。因此，所谓自发自动、自主自觉、自决自由，说到底就是第斯多惠所称的自动性。

三、自然原则是最重要的原则

人类社会作为“第二自然”，其发展无疑是一个自然历史过程。第斯多惠提出，我们遵循教育规律，最重要的就是强调自然观点、倡导自然教育。教育要紧紧密结合人的天性，遵循人

的自然发展规律，这应当是一条最重要的原则。我们说要发挥潜能潜质，遵循自然发展规律的教育原则，就是在教学过程中遵循人本身的自然发展规律。在尊重和合理利用自然基础上，教育也要遵循文化的原则，就是必须注意人在其中诞生和将来生活所在的时空条件，注意包罗万象的全部现代文化，特别是当地的特有的文化。第斯多惠提出坚持自然原则同文化原则的统一，这可以看做是他所提出的和谐教育、和谐培养的一个重要前提，同时也可以看做是对教育的自然历史性质试图作出把握。这一点对于我们具有很大的启发意义。

四、全面发展与和谐培养

第斯多惠批评说，长期以来，和谐教育的原则受到片面理解，在有些情况下甚至被有意歪曲。虽然很少有人承认不协调原理，但对“和谐培养”的概念往往一无所知，不懂得和谐培养的原理和道理。他特别提出，有人主张全面培养人才，但思想模糊，标准划一，全然不顾个性，常常事与愿违，结果是人的程式化、扁平化，形成一种“标准人”。全面发展的要求是对的，但不等于就是培养这种人。如果我们基于同一标准，没有分别地发展每个人的天资、天赋，结果一定是南辕北辙、收效甚微。在某种意义上，每个人和全人类相比都是片面的，而且可以说都是片面地发展。普遍的和谐只有在全人类中才能找到，而在一个人的身上是找不到的。所以，“每一个人都必须



自我完善”(第斯多惠引席勒语),每一个人都应当追求内在自我的和谐培养。第斯多惠很有信心地提出,如果我们能重点培养人的天赋,那么人便会达到自己的使命,这种人将是幸福的,而且也会创造幸福。在和谐培养的原理指导下,每个人充分地发挥自己的特长,发展成为一个完美的人,那么人类社会将形成一个和谐、完整的统一体,就会形成一个有机的整体,在这一有机整体中,人尽其才,物尽其用。可见,在和谐培养原则下成长起来的人,将会构成一个和谐社会的最为重要的微观基础。

五、和谐培养最重要的是人格和谐

关于身心关系,第斯多惠有很多论述,他看到,人是一个整体,一个完整的统一体,如果非要把这个整体分开来解释,那么我们必须用抽象概念。人的精神和身体息息相关,我们是借助于思维的抽象才把它们分开来加以分析的。第斯多惠说,身体影响精神,精神影响身体。身体的变化引起精神的变化,而精神的变化也引起身体的变化。精神与身体的和谐,就是人格的统一与和谐。和谐培养原理要求全面发展身体和精神,这两个方面同等重要、互相依存。由于健康的灵魂在健康的身体中,因此,训练身体尽管不是教育中最重要的一环,但在身心和谐中具有第一位最重要的作用。不仅认识活动依赖于身体的发育状况,而且感情和行为生活,精力是否充沛,勇敢的程

度，决心是否坚定以及个性的全面培养，均依赖个人身体的健康状况。今天由于许多人的身体负担过重而破坏了精神和身体发育的平衡，这样对培养健康的精神也是很不利，因此能做到全面和谐发展不是一件轻而易举的事，教育的最高目标就是力求达到和谐发展。根据第斯多惠的认识，如果说人的和谐是社会和谐的基础，那么人格和谐就是和谐培养的实质所在。第斯多惠说：“人只要靠自身的力量从外部统治中解放出来，人的发展就会越来越自由，越来越和谐。”

从第斯多惠的和谐教育思想可以看出，从人格和谐、到人际和谐、再到社会和谐，这是一个顺序建构的过程，后一个层次的和谐总是要建基于、依赖于前一个层次的和谐，唯有这样，和谐才有基础，才能够稳定，也才可以长久。

【经典篇章节选】

有关学生、有关教学主体的教学规则

.....

8. 经常追求形式的目的，或者同时追求形式的和实质的目的。借助同一教材，尽可能多方面地激发学生的心智，就是说：把知识和技能联系起来，迫使他去练习，直至所学会的东西成为他的思想的下意识之流^①的财产为止！

这些原则彼此之间是相近似的。所以我们把它们合并在一起。为了证明它们的正确性，简略地解释一下就够了。

教学可以有两种倾向：或者是想要使学生知道一定的教



材，给他以知识或技巧，使其成为他的不可剥夺的财产，或者是通过教学希望发展他的能力。在第一种情况下，所追求的是实质的目的，在第二种情况下所追求的是形式的目的。通常往往努力达到两种目的，因为两者并不彼此排斥。相反地，学生在以最大的精力和顽强性掌握教材时，由于讲述教材的方式或方法，其智力得以受到最强烈的激发。但是在这两个目的之中毕竟只有一个始终是比较重要些、高级些，因而应当占优势和统治的地位。在教青少年学习时，特别是在小学教学中，显然应当是形式的目的。小学生不需要大量的知识，但是训练好的和尽可能发展好的思维和语言的能力，随意地注意，借助理性的领会和研究新教材的能力，以及其他形式的的能力，将会在他的一生中带来极大的好处。当然，这必须是在这样的条件之下，即被激发的智力和他所获得的技巧将是以行善为目的的。

但是这并不意味着实质的目的应退居次要的地位，只是在任何时候和任何地方都不应该把它当做力求达成的唯一目的。学生年龄愈小，愈不成熟，必须对他的能力加以发展的意义也愈大。学生的能力愈成熟，就愈要向他提出困难的教材，因为可以预料，业已壮大起来的能力能使这种教材成为学生心智的财富。如果反其道而行，也就是说，强使尚未发展好的能力去接受他们不能消化的材料，那就可能对他们是十分有害的。所以在初等学校的所有各年级，在所有小学中形式教育必须占统治地位，而在较高级的学校中，如果考虑到这些学校的学生已经获得加强能力的基础教育，那么实质的目的就逐渐地占优势了。但是一切学校教学的发展性的（锻炼性的）目的永远也不

应忽视。

形式教育本身并没有任何现实性；任何教学都是根据某种教材来进行的。这种教材必须切切实实地学习，一旦这样做了，那教学就收到形式教育的效果而成为形式的了。但同时教学自然也是实质的，正因为有教材被研究，而这却是意味着远超乎只用记忆来做表面的领会了。

坚实的教学经常需要两个条件：一是关于学科本身的知识；二是运用这种知识的技能。了解学科并不是指被动地接受，而是主动地去掌握它。在这个原理中已经包含一个真理，即是形式教育是和正确地学习有用的教材同时进行的，而不是离开教材的什么孤立的东西；但是对于这种正确的知识必须和技能，即运用知识的技巧结合起来。在学校教学中形式教育一部分是口头叙述知识的技巧，一部分是把知识运用到各种各样的习题上去。所以，无论何时都不能谈到实质的观点和形式的观点绝对划分的问题。但是，只要学校中还有单纯熟读死记的遗迹，无论如何不应放弃关于教学的形式方向这一思想。尽可能更深刻地认识和更彻底地精通知识是一个统一的目的，它们是永远不可分开的。因此，形式教育主要地不是由于学习古代语或近代语、自然科学或数学，而是透彻地掌握一切时代的主要的教育手段，即这些学科的总体来达到的。但是，形式教育与其说是在于多种多样名目繁多的学科，不如说是这些学科的多方面的说明。任何真正的教学不仅是提供知识，而且是予学生以教育。

所以正确的办法是把主要意义不放在学科上，而放在学生



由于掌握了学科而获得的能力上；而且主张如果只是学习了教材来形成能力，教材可能会被忘掉，这一点也有一部分真理。所以，我们深信教学的最高目的，不是广度的实质的目的，而是深度的形式的目的。当然不可能否认，在这里会碰到很多夸张的说法。第一，一切彻底学会的东西，再也不可能忘掉；第二，教育是建筑在教材之上的。教材是一种获得的资本，它对于心智好比血液对于身体一样。利息是随着资本的消失而消失的，同样，精力也随着血液的消失而消失。一般的精神能力是不存在的，精神能力只有由于研究一定的教材才产生出来。正因为如此，为了发展心智，必须有一定数量的各种各样材料。这种材料必须能掌握住，没有材料，可能获得某种技巧、技能和经验。但这不是真正的形式教育，因为没有教材的形式教育是不存在的。观察一下很多所谓作家，他们具有写作和说话的技能，但缺乏事物的知识，即缺乏一种把事物的知识和娴熟地自由地运用事物联系起来的真正的教育，这就证明上述这种经验是算不了什么东西的。

我们只是说，谁想要在一定领域内达到很大程度的完善性，他就应当把他的全部力量主要地用在这一个领域内。但是每个人必须在这一领域的范围内力求尽可能多方面的教育，并消除限制着心智的片面性。教师也应达到这一点，所以教师应当尽可能从一切方面来研究每一种学科，对同一教材进行尽可能多方面的练习。要知道多面性并不在于学科的多种多样和名目繁多，不在于习题的数量，而在于明确地规定的学科的讲述方法的众多和多样化。所以通过所学习的学科应当不仅是练习

理智，而且也要练习观察力和记忆力。反之，不仅是练习观察力和记忆力，也应练习理智，这还更重要些（使其不至于死记一些不明白的或甚至不了解的东西）。如果学科的性质容许的话（哪一种学科不容许、甚至简直不要求呢？），应当同时刺激性格的力量，通过思维来影响意志，并运用所获得的知识于实际的书面和口头的练习。

真正的教学把握住整个人。同一门学科从十个不同的方面来研究，比十种不同的学科从一个方面来教所得的益处要更大些。教养不在于知识的数量，而在于充分地理解和娴熟地运用你所知道的一切。

技能必须和知识联系起来。我们把技能不仅理解为全身或其个别部分所获得的外表上看得见的技巧，而且也指把一切学会的东西，一般地既运用于其他知识部门，又运用于生活环境中去，以及在口头上和书面上表达所领会的东西的技巧。如果学生的头脑充满了或多或少的知识而没有学会去运用，那是可悲的现象；因此对于这样的学生只好说，虽然他知道某些东西，但是什么也不会。

这种可悲的片面性在旧式学校中，比在贯彻了新颖的、比较活跃的和多方面的教学方式的学校中更常碰到。一个精力充沛的、具有多方面学识的教师经常多方面地发挥基本的方法所要求的東西。这一点并不是由学生机械地重述教师的话，不是用默写的办法，也不是在上课时读课文，置若罔闻地读：从一只耳朵飞进，从另一只耳朵飞出，而是用练习来达到的。

最后，上述规则还要求在所学会的东西尚未成为思想的下



意识之流的财产以前，不要停止学习。这一点是不难理解的。

掌握我们现在还不知道的观念或获得新的技巧，要求我们全神贯注，但是同时我们并不立刻轻率地、不必要地运用新的观念和使用还未巩固的技巧。这绝不是马上能学好的，但却是终究要达到的；否则我们就不能容易地过渡到较高的阶段，因为后一阶段完全依靠前一阶段。如果我们还没有充分掌握前一阶段，那么今后我们的注意将经常分散在前后两阶段之间，由此所学的科目只有用极大的劳动和努力才能掌握或者叙述出来。所以应当练习为以后学习所需的材料，一直到完全掌握为止。只有当我们不需要特殊紧张的注意来理解所学会的东西，并且实际地来运用它时，这个目的才可能算是达到了。在这种情况下，在一定程度上是机械地或靠习惯行事；事情是下意识地完成的，并且变成了一种机械式的技巧。例如，在弹钢琴的人，这种技巧表现在读乐谱上的音符和用手指找键盘配合无间；在一个娴熟于写字的人，表现在字母和正字法的知识运用自如；在一个有经验的思想家和演说家，则表现在运用思维和语言形式的娴熟精辟。哪里如果还没有达到纯熟的技巧，哪里就会经常产生障碍、困难和误解。例如，在教除法时，有人如果还未能足够娴熟地计算加法、减法和乘法，他就只能以极度的紧张才能掌握除法或者完全不能掌握除法，最后什么也不能好好地学会。因此必须经常记着这一句俗语：“慢工出细活！”并且要以经常的、不懈的顽强性来详细研究基础原理和足以加强今后整个学习的教学的那些部分。只有通过这样的途径，学生才能逐步地获得运用学科知识的从容不迫和自由的态度。在

另一种情况下，他将如同戴上了锁链，累得经常难以前进，这无论对教师、对他自己，都会是无穷的痛苦。

注释：

① 德文 des unteren Gedankenlauf。





《教育论》

斯宾塞

【内容精要】

19 世纪五六十年代，英国教育正处在走向古典人文主义教育还是科学教育的十字路口上，20 年代业已出现的“人文”与“科学”之争此时又趋高潮，呈现出各家蜂起的白热化局面。在这种情况下，斯宾塞的《教育论》高举着鲜明的科学教育大旗登上了历史舞台，成为当时高倡科学教育的最坚定的宣言书。《教育论》中的教育思想，不仅对当时的英国教育，而且对近代世界范围内的科学教育都产生了重大的影响，《教育论》被认为是“用英语写成的论教育的最重要的书之一”。

【作者简介】

赫伯特·斯宾塞（Herbert Spencer，1820—1903 年）是 19