

教育学·心理学

现代教育学原理

■ 柳海民 主编



A1027524

东北师范大学出版社
长 春

图书在版编目 (CIP) 数据

现代教育学原理／柳海民主编．—长春：东北师范大学出版社，2002.6

教育学·心理学研究生课程班系列教程

I S B N 7 - 5 6 0 2 - 3 1 1 6 - 0

I . 现… II . 柳… III . 教育学—研究生—教材
IV . G40

中国版本图书馆CIP数据核字 (2002) 第046061号

☐ 出版人：贾国祥

☐ 责任编辑：韩山保 ☐ 责任校对：韩 洪

☐ 封面设计：李冰彬 ☐ 责任印制：张允豪

东北师范大学出版社出版发行

长春市人民大街138号 邮政编码：130024

电话：0431—5687213 传真：0431—5691969

网 址：WWW.NNUP.COM 电子函件：SDCBS@MAILJLCN

东北师范大学出版社激光照排中心制版

长春市绿园区教育工会印刷厂印刷

2002年7月第1版 2002年7月第1次印刷

开本：880mm×1230mm 1/32 印张：12.75 字数：349千

印数：0001—3000册

定价：17.50元

如发现印装质量问题，影响阅读，可直接与承印厂联系调换

序

在21世纪刚刚踏出第一步的时候，由东北师范大学教育科学学院的专家、学者撰写的这套《教育学·心理学研究生课程班系列教程》跃然摆在了每一位读者和研究生课程班学员的面前。它的诞生，标志着研究生课程班的教学和管理跃上了一个系统建设和规范管理的新水平，标志着同等学力申请硕士学位教育开始进入了更加完善的轨道。《教程》的出版，将为研究生课程班的学习增加新的学术魅力，为每一位研究生课程班学员系统的专业学习和理论拓展提供难得的有益参照。

21世纪将是一个充满全方位竞争的世纪。中国人在20世纪行将结束的10年里已深切感受到了这种来自职业、知识、专业能力等每个方面的竞争。这多方面竞争归结为一点，其实是更高层次更新意义上的生存竞争。1972年联合国教科文组织出版了一本书，名为“学会生存”。

《学会生存》的本真意义是提醒每一个现代人要学会通过不断的学习去获得持续的生存空间——不是自然生命而是社会生命——职业、专业与社会生活。生存蕴藏在学习之中。我敢断言，时代越是向前发展，大家越会体验到这一点。参加研究生课程班学习的学员是对激烈的社会竞争反应敏锐的一个群体，也是追求高品位的生活质量和工作质量的群体。在未来社会里，我们要想获得理想的生活质量和工作质量，依靠的再不是自然的体力，而是智力和知识。因为21世纪是个知识经济的社会，是个法制更加健全的社会。大家一定都知道西方哲学家培根的哲言：知识就是力量。培根的话在历史的今天显现出了它的伟大价值。研究生课程班教育作为高等教育层次中的一个重要组成部分，是国家为每一位在职工作或因某种原因丧失研究生学习的人开辟的一个新的学习渠道。对每一位已在工作岗位奋斗多年的人，是一次难得的学习机会。它的价值不在于因参加研究生课程班的学习戴上了一顶研究生的桂冠，通过学习

过程的陶冶感受了一次研究生的学习生活。它的真正价值在于：“置换新的学术气息，学习新的专业理论，获取新的研究方法，开阔新的学术视野。”一句话，从各门课程中学习到的新知识与新理论，将赋予学习者一股强大的新的生存力量，从而提高管理者的管理品位、教育者的教育品位乃至一个人的生活品位。这就是学习的价值和乐趣。

为了保证本套《教程》的编撰质量，编委会提出了明确的编写指导思想，要求每位作者在编写《教程》时，严格以教育部有关同等学力人员申请硕士学位的精神为指南，以硕士研究生的专业培养目标为依据，体现硕士课程教学的广度和难度，面向基础教育实际，注重专业理论的提高，强调学习的实践价值，力求使本教程符合学习者的学习要求。同时又提出了科学性、时代性、理论联系实际、实用性四个具体的编写原则。所有这些要求，都是为了保证本套《教程》的出版有质量，有水平。

教材之于教学过程的意义在于它有助于提高教学的质量和水平。这来自于两个方面：一是教材为教师从教提供了一个基本素材。当然，仅仅是一个基本素材而已。好的教师要想获得好的教学效果，必须对教材进行再创和重组，即把教材内容转化成授课的内容，这里边要有内化，有“统觉”，有精练，有增添；二是教材为学习者的学习和复习提供了一个基本的依据，它有助于学习者课前预习，课后复习，也有助于学习者学习过程中提高学习的质量和效果。所以，教材对于一个优良的教学过程是重要的。

“路漫漫其修远兮，吾将上下而求索。”研究生的学习过程是个求索的过程和研究的过程。学习的成效最终取决于自我的顽强努力。学会生存首先要学会学习。有了教材要学会利用教材。教材是知识的重要来源，但不是惟一来源。

柳海民

2001年2月1日

目 录

第 1 章	教育学的历史和未来	1
第一节	教育学的历史	2
第二节	教育学的基本问题	17
第三节	教育学的发展趋势	28
第四节	教育学的元研究与元理论	36
第 2 章	教育的概念	46
第一节	教育的定义及其要素构成	47
第二节	教育的产生与发展	55
第三节	教育本质的论争	67
第 3 章	教育与社会	81
第一节	教育的属性	82
第二节	教育与生产力	88
第三节	教育与经济基础	96
第四节	教育与政治制度	100
第五节	教育与文化	105
第六节	教育现代化	111
第 4 章	教育与人的发展	134
第一节	人的本质观与教育	135
第二节	人的发展观与教育	145
第三节	人的个性观与教育	152

第四节	影响人发展的基本因素及其相互关系·····	160
第5章	教育目的·····	183
第一节	教育目的概述·····	184
第二节	马克思主义关于人的全面发展学说与当代教育的目的·····	189
第三节	我国的教育目的·····	206
第四节	全面发展教育的组成部分·····	215
第6章	教育制度·····	225
第一节	教育制度概述·····	226
第二节	现代学制及其类型·····	229
第三节	现代学制的变革·····	240
第四节	我国现代学制的变革·····	243
第7章	学 校·····	256
第一节	学校的历史·····	257
第二节	学校、家庭与社区·····	262
第三节	学校文化·····	265
第四节	学校的法律地位与法律问题·····	271
第8章	教师与学生·····	280
第一节	教师·····	281
第二节	学生·····	292
第三节	师生关系·····	305
第9章	课 程·····	311
第一节	课程概述·····	312

第二节	现代课程理论的基本问题·····	318
第三节	课程研究的三个发展阶段·····	332
第 10 章	教 学·····	340
第一节	教学概述·····	341
第二节	教学过程的基本阶段·····	347
第三节	教学的基本形式——班级授课制·····	350
第四节	教学模式·····	355
第五节	教学评价·····	363
第 11 章	德 育·····	368
第一节	德育的概念与意义·····	369
第二节	德育目标与内容·····	373
第三节	德育过程与原则·····	379
第四节	德育的理论与方法·····	386
后 记	·····	396

第1章

教育学的历史和未来

任何一门学科都有其自身独特的发展逻辑和脉络，教育学亦然。每一位教育研究者，只有整体把握了教育学的发展逻辑和脉络，才有可能从千丝万缕的学科发展流变中梳理出、捕捉到本人的研究立足点和生长点。因此，教育学研修者除了要洞悉教育中林林总总的问题之外，也应致力于了解教育学这门学问之本体。尤其要了解教育学萌芽、发展、壮大的过程，了解教育学的基本问题，透视教育学的前途命运，以增强学科意识，增进教育智慧，提高教育学研究的方法论水平，最终促进教育学在新世纪的繁荣发展。本章就对教育学的历史与未来的有关问题作以概述。

第一节 ■ 教育学的历史

教育学的发展史源远流长，一脉相传，若以《学记》的流传为源头，则教育学的历史有两个千年之久；若以夸美纽斯（J.A.Comenius）《大教学论》的问世为肇始，则教育学的历史已有四百七十年的岁月；若以赫尔巴特（J.F.Herbart）《普通教育学》的出版为起点，则教育学的历史也已有两个世纪之久。本节主要介绍教育学概念的创制和演化，教育学独立的条件、过程、标志，教育学独立过程中的主要教育思潮，以及20世纪教育学的主要流派，这将有助于我们把握教育学的发展脉络，为我们思考教育问题提供逻辑起点。

一、教育学概念的创制和演化

从起源上看，英语国家的“pedagogy”、法语国家的“pédagogie”和德语国家的“pädagogik”（教育学）均起源于希腊语的“pedagogue”，原意为“教仆”，教仆系指奴隶主家中专门为奴隶主到学校负责接送孩子，帮助其携带学习材料、学习用品，并监督他们在学校中的行为举止等事的奴隶。“教育学”一词由其派生而来，意为“照看、管理和教育儿童的方法”，从这点我们可以看出，教育学的萌芽以学校教育为前提条件，是在学校教育的基础上得以产生和发展的。在开始时期，教育学只被视为一种教育教学的“引导术”。

随着教育学的发展，“pedagogy”在许多场合慢慢地被教育学者们特定地赋予“教学法”之含义，继续使用它指称整个教育知识体系则容易引起误会，多数人主张用新的术语来取而代之。在19世纪末，英语国家的教育学者们开始用“education”一词指称整个教育知识领域。这样，“education”在现代英语中既指作为一种活动的教育，又指关于教育的陈述，即教育学。然而，“education”的一词多义也给学界带来了不少新问题。两个鲜明的例子是对“Education is an art（教育是一种艺术）”与“Education is a science（教育学是一门科学）”的理解，有人将前者误解为“教育学是一种艺术”，而将后者误解为

“教育是一门科学”。国内有研究者受其影响，将它们整合成“教育（学）是科学还是艺术”这样两个研究论题，并在研究中深度挖掘，穷追不舍，盖因没有考虑“education”所处的语境，从而提出了这些伪问题，徒增混乱。

为了避免术语理解的混乱，英语国家一些治学严谨并富于创新精神的学者只好另辟蹊径，尝试创造新的术语来指称整个教育知识体系，并还“education”一词以“教育”之本来面目。1951年，美国俄亥俄州立大学的哈丁（L.Harding）教授按照学科称谓的构词惯例，以“教育（education）”为词根创造出“教理学（educology）”一词，但他的创造发明并没有得到广泛传播，影响甚微。真正使“教理学”一词产生重大影响的是美国印第安那大学的斯坦纳（E.Steiner）教授及其弟子和追随者。据说，斯坦纳是在对哈丁的工作一无所知的情况下创造出来的，1964年，斯坦纳在美国教育哲学学会年会上提交了一篇题为“教育学逻辑与教理学：教育哲学诸方面”的论文，首次使用“educatology”。会上，她听取一位同行建议，将之压缩为“educology”。此后，她及其弟子和追随者为证明“educology”的合法性撰写了一系列文章。从20世纪80年代后期开始，“教理学”称谓在非英语国家和国际社会上引起了重大反响。

目前的情况是，在指称整个教育知识体系的意义层面上，“education”已然取代“pedagogy”，但其一身兼二任的局面也被继续维持；“educology”的神秘面纱已悄然揭开，并赢得了为数众多的“眼球”，但要想取得合法性席位，任重而道远。

这些新的称谓至少标识了两点不同。第一，教育学的问题领域变广了，内容充实了，远不限于教学方法和学校管理两方面。它探讨社会的所有教育功能和教育机构，既一般又具体地探讨教育目的和课程，也研究教育与公共福利之间的关系。第二，教育学使用了更加完善和科学的研究方法，一方面注意吸收更为广泛的基础学科的研究成果，另一方面认真地寻找事实材料，探讨实际问题^①。

^① 瞿葆奎．教育学文集·教育与教育学 [M]．北京：人民教育出版社，1993．320

在我国，“教育学”是一个译名，应是从日文转译过来的，时间大约在本世纪初。1901年，罗振玉发起，王国维主编的《教育世界》第9、10、11号，连续刊载了日本文学士立花铎三郎讲述，王国维翻译的《教育学》。这是中国目前可考的第一部《教育学》著作。此后，教育及教育学之名在神州大地广泛流传，各种教育学科著作如雨后春笋，纷呈于世。

在教育知识学科称谓的历史流变中，除“教育学”这一称谓之外，还有“教育科学”一词。“教育科学”一词起初以单数形式出现。单数的教育科学（educational science）意指教育学这一门学科，但这里的教育学不同于赫尔巴特的思辨教育学，是按经验科学的模式建立起来的科学教育学。复数的教育科学（educational sciences）产生于20世纪初，是所有有关教育的知识体系的总称，是由若干门教育类学科构成的学科总体，这些学科从不同的角度或不同的层面来认识和改进教育活动。这一变化在很长时期里并未引起注意，直到20世纪80年代才在法语社会流行起来。从单数的教育科学到复数的教育科学的发展过程，就是一门“教育学”到多门教育学科的发展过程，从中我们可以看到教育学自身在现实中的发展所具有的生命力。

二、教育学独立的条件与标志

从原始教育的产生到教育学的萌芽，从教育学独立体系的形成到教育学的进一步成熟，经历了一个漫长的历史过程。特别是教育学的独立地位缺失这一问题，直到17世纪才勉强得到解决。

（一）教育学独立的条件

第一，历史上前教育学时期教育知识的丰富积淀。

教育学作为一门学科得以产生，首先必须有丰富的教育知识、教育经验和教育思想作基础。自从人类社会形成之日起，就产生了教育，产生了如何培养下一代的问题，因此积累了丰富的教育知识与教育经验。尤其是学校产生之后，伴随着教育实践的发展，一些哲学家、思想家在研究各种社会现象的同时对各种教育问题也进行了研究，提出了许多关于教育的看法以及各种教育思想和观点。这些看

法、思想和观点大都散见于各类著作，尤其是哲学、政治和伦理著作中。比如我国古代的《尚书》、《周易》、《论语》，古希腊柏拉图（Plato）的《理想国》，古罗马昆体良（M.F.Quintilianus）的《雄辩术原理》以及文艺复兴时期很多思想家的著作，都蕴涵着大量的关于教育的经验和思想。这些丰富的教育知识虽然失之零散，但却成为教育学作为一门学科独立的必要基础。

第二，17～19世纪的教育实践，特别是师范教育发展的客观需要。

17～19世纪是西方资本主义制度最终确立并得以巩固发展的时期，大工业生产需要劳动者必须具有一定的科学文化知识，掌握生产的技术原理，因此产生了对教育普及化的需要，班级授课制诞生，教育实践的规模扩大。在这种情况下，教育活动能否培养出合乎规格的人才，能否达到预期目的，即教育的质量问题日益引起人们关注。原先在个别教育组织形式下成长起来的教师，需要在班级授课方面接受一定的培训，客观上需要一门关于教育的科学出现，给予教育实践以科学的指导。尤其是师范教育在这一时期也有了很大的发展，作为未来的教师，师范教育的受教育者必须掌握大量的关于什么是教育教学、如何进行教育教学的理论与技能，迫切需要一门能够对教育现象和教育问题进行解释和说明，并揭示教育规律的学科——教育学。教育学之所以得以独立，与师范学校教育课程的开设和教育学科师资的培养是密切相关的。

第三，近代以来科学分门别类发展的总趋势和一般科学方法论的奠定。

科学进步的一个重要标志就是学科门类的细化。在近代以前，哲学、自然科学、社会科学是以整体的形式出现的，它们之间并没有明确的分野。文艺复兴以来，哲学开始冲破经院哲学的束缚，理性的高扬为近代自然科学的大踏步前进开辟了道路，使自然科学率先从哲学的母体中分离出来，作为独立的学科群而存在。由培根提出的归纳方法成为自然科学研究的重要方法，在自然科学内部，力学和天文学等都获得极大的发展，开始作为具体的学科而存在。牛顿力学所体现的

方法特征即规范与数学的结合也成为自然科学方法的典范，随着自然科学的发展，自然科学方法论体系开始形成。随后，学科分类问题引起了一些学者的关注，社会科学也渐渐形成学科的自我意识，寻求自己独特的研究方法。狄尔泰（W.Dilthey）和李凯尔特（H.Rickert）等人从研究对象、研究目的及知识性质的层面对社会科学的独特性进行了确认，使其作为独立的学科群而发展。在自然科学和社会科学内部又渐渐分解出各门具体的学科，这种分解是树杈状或分层状的分解，这种科学分门别类的总趋势和一般科学方法论的奠定是教育学学科独立的重要条件。

第四，近代一些著名学者和教育家的不懈努力。

任何一门学科的产生和独立都不是一个自发的事情，而需要人们主观上的不懈追求，教育学科也是如此。近代以来，从夸美纽斯到赫尔巴特，中间历经洛克（J.Locke）、卢梭（J.J.Rousseau）、裴斯泰洛齐（J.H.Pestalozzi）等人，很多教育家均矢志于此，摒弃功利主义和浮躁，热情地为之奋斗。夸美纽斯为把一种关于“一切事物”的“全部艺术”教给“一切人类”而写就《大教学论》，一举为近代西方教育理论体系奠定了基础。赫尔巴特更是具有强烈的使教育学成为一门独立学科的意识，他曾说：“假如教育学希望尽可能地严格保持自身的概念，并进而培植出独立的思想，从而可能成为研究范围的中心，而不再有这样的危险：像偏僻的、被占领的区域一样受到外人治理，那么情况要好得多。”^①从“概念、思想、到研究方式，赫尔巴特反复强调‘自己的’、‘自身的’、‘独立的’”，并为之不懈地探索，明确了教育学研究的核心问题，扩大了教育学理论的基础学科，撰写了第一部以理论形态存在的现代教育学著作，最终为教育学在学术领域内争得了自己独立的学科领地。

（二）教育学独立的标志

第一，在研究对象方面，教育问题成为一个专门的研究领域。教育学作为一门学科独立所经历的时期，起点在夸美纽斯的《大教学

① 叶澜．教育研究方法论初探 [M] ．上海：上海教育出版社，1999．56

论》，终点在赫尔巴特的《普通教育学》。在《大教学论》中，研究对象从哲学和神学的研究对象中分化出来，得以特定化，专论一般的教育问题，即如何认识并以学生的自然本性为依据来进行教学。到了赫尔巴特，进一步明确了教育学的核心问题。他把教育学研究的核心问题分为两大类^①，一是“通过教育要想得到什么，教育要求达到什么目的”，二是从理论上说明教育的可能性。中间的卢梭在其巨著《爱弥儿》中，把教育对个体发展的价值推到了教育研究的中心。卢梭还提出了两个以往教育学研究中未被充分探索的教育问题，一是“人要受教育，但人究竟从哪些方面受教育”，二是“教育应根据成人的标准要求儿童，还是根据儿童的本性来进行”^②。在学科独立时期，一些重大的教育问题越来越被明确地提出，形成明确的对象域，而“形成明确的对象域”“是某一领域研究具有相对独立性的标志”^③。

第二，在使用的概念和范畴方面，形成了专门反映教育本质和规律的教育概念、范畴以及概念和范畴的体系。概念是对事物本质的揭示，范畴则指学科所要研究达到的领域，因此，对概念和范畴进行明确的界定，是一门学科独立所必不可少的理论追求。尽管无论是《大教学论》还是《爱弥儿》都没有明晰的概念意识，但到了赫尔巴特，构建具有明确概念的教育学体系则成了他的一种自觉努力。赫尔巴特强调“普通教育学必须把论述基本概念放到一切论述之前”，他严格地对日常生活中比较相近的概念加以区别，如“教育”与“教养”、“管理”和“训育”、“教育”与“教学”、“个性”与“性格”等等，最终使教育学建立自己的概念和范畴体系。

第三，研究方法方面，有了“科学的”研究方法。在学科独立之前，教育研究总是披着神学或哲学的外衣，遵循演绎的思维模式，即从先验的神学或哲学直接推演出教育的结论。人们对教育问题的探讨，在一定意义上，只是他们的哲学观在教育这一具体领域中的运用和体现。尽管昆体良的《雄辩术原理》已经注重了归纳方法的运用，

① ②③ 叶澜．教育研究方法论初探 [M]．上海：上海教育出版社，1999．57，51～52，45

但实际上并没有超出经验反思的范围。而到了夸美纽斯，从可观察的各种自然现象开始，通过研究、认识自然的一般规律，来认识人的成长规律。虽然还没有摆脱演绎的、思辨的方法，但却把演绎过程的大前提由哲学、神学转为自然。这样，到了赫尔巴特，教育学迎来了科学的阳光，教育研究的方法有了突破性的进展。赫尔巴特在数学和自然科学上颇有造诣，他主张把心理学作为教育学的基础，并用自然科学的方法来研究教育，对心理过程做了数学分析，使得以联想主义心理学为基础的教学理论成为其教育思想中最具科学性的部分。赫尔巴特还主张要了解物理和化学的实验方法以在教育研究中进行教育实验。所有这些都打破了以往教育研究那种经验描述的状态和单纯思辨的研究方式，为以后教育学定量研究的展开奠定了基础。

第四，研究结果方面，出现了一些专门的、系统的教育学著作。这在下文有较详细的叙述，在此不予详述。

第五，研究的组织机构方面，出现了专门的教育研究机构。1809年，赫尔巴特应柯尼斯堡大学之聘接任康德哲学讲座职位，兼讲教育学。为了使教育学不仅仅是理论的教导，而且能与实际携手并进，他建议创办教育研究所和附属实验学校。在普鲁士当局的支持下，他于1810年办起了教育研究所、师范研究班和附属实验学校。这是大学设教育研究机构和附属实验学校的开端。

这些标志的出现前后历经了两百多年的时间，因此教育学的独立是一个历史过程，而非是在一瞬间完成的。

（三）教育学独立时期的标志性著作

前教育学时期探讨教育问题的主要是哲人、思想家和政治家这些社会精英，影响范围不大，尤其对当时的教育实践影响很小。到了教育学谋求独立地位的近代则不同，近代教育家不仅都有哲学家的修养，难能可贵的是，他们更专注于研究教育本身，其研究旨趣并非解决个别、具体问题，而是追求一般、普遍的认识，寻找体系和模式，用理论形态来说明过程的本质，以规范的形式来改造、指导实践。一些标志着教育学走向独立的著作便由此应运而生。

《论科学的价值和发展》由英国学者培根（F.Bacon）于1623年

写成，在对科学进行的分类中，首次把“教育学”作为一门独立的科学提出，并把它理解为“讲述与传授的艺术”，使教育学在科学的分类中占有了一席之地。

1632年，捷克大教育家夸美纽斯发表《大教学论》，这是近代第一部系统而全面的教育著作。在这部书中，夸美纽斯开宗明义地指出，他的大教学论是“一种把一切事物教给一切人类的全部艺术”。在这本书中他首次提出让男女儿童都接受教育的普及教育思想，并在自然适应性原则基础上对人的本质和教育的本质作了新的探索，根据年龄分期确立了学校教育制度和教学内容，较系统地论述了班级授课制的教学组织形式，确立了教学的基本原则。一般都把夸美纽斯和他的《大教学论》作为教育学独立时期的起点性标志。

1693年，英国哲学家洛克出版《教育漫话》，这本书提出了完整的“绅士教育”理论。洛克指出教育的目的在于培养绅士，从唯物经验论的哲学观出发，提出了心灵白板说，极为重视教育在绅士培养方面的作用，用经验描述的方法，集中地说明了怎样进行绅士教育，详细地论述了“绅士教育”的内容，第一次把教育的三大部分“德、智、体”作了明确的区分，并分别进行了论述。

1762年，《爱弥儿》出版，作者是法国启蒙思想家卢梭。这是一部以小说体写成的教育专著，以虚构的人物爱弥儿的成长经历为线索，深刻地表达了资产阶级的教育思想，明确提出把培养“自然人”作为教育的目的。以爱弥儿教育的全过程为例，对儿童的年龄进行了分期，并详尽地论述了各阶段的教育。《爱弥儿》一书开创了以儿童个体发展为中心问题领域的研究传统，使教育理论进入了一个开始重视研究儿童的新时期。

德国大哲学家、教育家康德（I.Kant）在柯尼斯堡大学开设教育学讲座期间，追随卢梭在《爱弥儿》中阐明的教育原理，并尝试用自己的哲学去说明它。有关的讲课笔记经他的学生林克（F.T.Rink）整理成《康德论教育》一书。康德明确提出，“教育的方法必须成为一种科学”和“教育实验”的主张，并将教育学的科学性问题提了出来，对后来的研究者产生了很大的影响。

《林哈德和葛笃德》是瑞士教育家裴斯泰洛齐的代表作。这部著作共分4卷，集中阐明了他的教育理想，把人及其环境两者之间的相互作用结合起来加以阐述，从改良主义和人道主义出发，提出人类进步的根源在于发展人们内在力量教育和人们生活条件的立法，提出了教育要心理学化的主张，即教育要尊重儿童心理特点，注重对合理的教育方法的研究和实验。

1806年德国的心理学家和教育学家赫尔巴特发表了《普通教育学》，这部书包括了管理、教学。在这部书中，赫尔巴特有清晰的形成教育学科的自觉意识，提出了教育学科学化问题，对各种概念做了明确的界定。他把教育研究建立在扎实的心理学和伦理学基础之上，尤其以心理学为基础详细地论述了教学过程与方法。赫尔巴特关于建立“科学教育学”的尝试，促使教育学最终成为一门独立的学科。他的《普通教育学》被公认为第一本现代教育学著作，他本人也被称为“现代教育学之父”或科学教育学的奠基人。

三、17~19世纪教育学形成过程中的主要教育思潮

（一）形式教育论与实质教育论

形式教育论起源于古希腊，纵贯整个中世纪，形成于17世纪，盛行于18~19世纪，衰落于20世纪初实验心理学的兴起之际。主要代表人物是洛克和裴斯泰洛齐。其理论基础是官能心理学。这种心理学认为心灵这个实体存在着各种官能，官能是心灵进行一定活动的的能力。形式教育论的主要观点是：身体上的各种器官，只有通过操练才能使它们发展起来，心智的能力也只有通过联系才能得到发展，教育的目的在于发展学生的各种官能（faculty）或能力（power），知识的价值只在于作为训练的材料，不必重视课程和教材的实用性，要重视它们的训练作用，因此形式学科（如希腊文、拉丁文、数学、逻辑学等）或古典人文学科最有发展价值。教学原则、方法以学生心理官能的内在发展秩序为依据。

实质教育论起源于古希腊和古罗马，在中世纪受压制，形成于18世纪，兴盛于19世纪，20世纪初衰落，主要代表人物有赫尔巴特