

# 对教育学学科形成的讨论

## ——以康德与赫尔巴特教育思想比较为切入点

韦湧波

北京师范大学教育学部, 北京

收稿日期: 2024年12月6日; 录用日期: 2025年2月12日; 发布日期: 2025年2月21日

### 摘要

康德和赫尔巴特的教育学思想出自其各自的哲学尤其是实践哲学思想, 作为后辈, 赫尔巴特的实践哲学中包含大量的康德成分。康德的实践哲学铺就了赫尔巴特教育思想的底色。但赫尔巴特引入了经验主义的“可塑性”概念作为自身教育理论的根本, 确立了教育的地位, 而进一步确立教学在教育中的核心地位, 是教育学形成的关键环节。

### 关键词

赫尔巴特, 康德, 科学教育学, 实践哲学

# Discussion on the Formation of Pedagogy

## —Starting with a Comparison of Kant's and Herbart's Educational Thoughts

Yongbo Wei

Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing

Received: Nov. 6<sup>th</sup>, 2024; accepted: Feb. 12<sup>th</sup>, 2025; published: Feb. 21<sup>st</sup>, 2025

### Abstract

The educational thoughts of Kant and Herbart originate from their respective philosophies, especially practical philosophy. As a younger contemporary, Herbart's practical philosophy contains a significant amount of Kantian elements. Kant's practical philosophy laid the foundation for Herbart's educational thought. However, Herbart introduced the empiricist concept of "plasticity" as the cornerstone of his educational theory, establishing the status of education, and further solidifying the central role of teaching in education as a key link in the formation of pedagogy.

## Keywords

Herbart, Kant, Scientific Pedagogy, Practical Philosophy

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 引言

赫尔巴特作为近代教育学的开创者，其教育思想影响广泛且深远[1]。赫尔巴特对于教育理论的贡献在于其将教育学的研究探讨建立在了哲学与心理学的基础上。如杜威所言“赫尔巴特的伟大贡献在于使教学工作脱离陈规陋习和全凭偶然的领域；他把教学带进了有意识的方法的范围，使它成为具有特定目的和过程的有意识的事情，而不是一种偶然的灵感和屈从传统的混合物[2]”。赫尔巴特在教学层面上所提出的“形式教学阶段”以及其相关的变种在我国的教育实践中产生了较大影响[3]。但从当代心理科学的视角上来看，赫尔巴特教育学对于教育心理基础论述缺乏科学基础[4]，与其说是心理学，不如将其理解为其认识论的一种科学化表述的尝试，因而赫尔巴特的教育学理论的根基在实质上更贴近哲学理论。

赫尔巴特的教学方法与过程或者说是技术层面依赖于对于心理学的解释，而他将道德作为教育最高目标的观点——“道德，普遍地被认为是人类的最高目标，因此也是教育的最高目标[5]”则是彰显了其教育思想中的实践哲学的一面[6]，从学术传播的角度上看，赫尔巴特的德育教育思想受到他上一代德意志哲学家的影响颇深，其中赫尔巴特受康德学说的影响极深[7]。

从教育学史的视角上来看，康德与柯尼斯堡大学的同时期教授们一起开设教育学讲座可以视为作为课程的教育学开始的标志[8]，尽管康德的学术影响力要远大于赫尔巴特，并直接影响赫尔巴特一代学者，但最终赫尔巴特的教育理论体系的建立却成为了“科学教育学”或者说是“现代教育学”形成的标志，其中原因值得思考。本文希望通过对于分析赫尔巴特与康德的以实践哲学为中心的教育思想的关联与差异，来讨论教育学学科形成这一问题。

## 2. 文献综述

### 2.1. 康德教育思想的研究现状

康德的教育思想作为其实践哲学的重要组成部分，得到了学界的广泛关注。作为德国古典哲学的奠基人，康德的教育观深刻地影响了后世教育理论的发展。

**教育哲学基础：**康德在其著作《教育学讲座》中详细阐述了教育哲学的基础，认为教育的核心在于培养人的自由意志和道德行为。这一观点得到了广泛认同，并被视为康德教育思想的核心。如康德在《道德形而上学基础》中所言，“有两样东西，人们越是经常持久地对之凝神思索，它们就越是使内心充满常新而日增的惊奇和敬畏：我头顶上的星空和我心中的道德法则。”这一思想在教育领域被解读为对个体自由与道德自律的追求，是康德教育理念的基石[9]。研究者普遍认为，康德的教育理念重视道德教育，以实现“自由的个体”为目标。

**二元教育观：**康德提出教育的二分性，即自然教育与实践教育。这一区分不仅反映了康德对人性二元性的深刻理解，也为后续教育理论的发展提供了哲学基础。自然教育关注人的生物特征和身体教育，而实践教育则侧重于道德和理性的培养[10]。这一观点在《纯粹理性批判》和《实践理性批判》中有所体

现，并在教育领域得到了广泛探讨和应用。

强制与自由的辩证：康德在教育方法论上提出了通过强制手段实现自由的教育实践，这一辩证关系引发了学术界的持续关注。康德在《教育学讲座》中所述，教育过程中的强制是必要的，但这种强制是为了最终实现个体的自由。这一观点既具有挑战性，也激发了人们对自由与纪律关系的深入思考。

## 2.2. 赫尔巴特教育思想的研究现状

赫尔巴特被视为近代科学教育学的奠基人，其教育思想在理论和实践上都产生了广泛影响。

教育与心理学的结合：赫尔巴特首次将心理学引入教育理论，强调教育过程的心理基础[11]。这一创新使他成为教育心理学的先驱。他在《普通教育学》中提出的“教育性教学”原则，即教学应具有教育性，这一观点深刻影响了后世教育理论的发展。

形式教学阶段：赫尔巴特提出的五阶段教学法(预备、提示、联想、总结、应用)被认为是系统化教学的开端，许多研究探讨了其对现代教学方法的影响[12]，包括赫尔巴特五阶段教学法在现代教学实践中的应用和效果。

德育的核心地位：赫尔巴特强调道德教育作为教育的最高目标，他认为，道德教育是培养个体品德和塑造社会公民的关键[13]，该理念在教育实践中得到了广泛落实。研究者指出，他的德育思想深受康德哲学影响，但又通过经验主义的视角进行了创新。

## 2.3. 康德与赫尔巴特思想的比较研究

哲学基础的传承与突破：赫尔巴特自称为“康德派”，其教育思想中包含大量康德实践哲学的元素[14]。然而，他通过引入“可塑性”概念，对康德的先验自由观进行了批判和发展。学者们指出，这种转变标志着教育学从哲学的独立。

教育目的的差异：康德侧重于教育的道德目的，而赫尔巴特则将教学视为教育的核心。这一差异反映了两者在教育实践中的不同侧重点。康德更关注个体品德的培养和道德自律的实现，而赫尔巴特则更注重教学的系统性和有效性[15]。

影响与应用：康德和赫尔巴特的教育思想对各国教育体系产生了深远影响。研究者分析了他们的思想在德国、美国和中国教育中的具体应用，指出赫尔巴特的教学方法在实践中具有更广泛的应用性。

## 2.4. 核心概念界定

### 2.4.1. 科学教育学

科学教育学是指将教育学视为一门科学，对其进行系统化、理论化的研究。它强调教育学的科学性，即通过对教育现象、教育过程和教育规律的观察、实验和分析，得出具有普遍性和必然性的教育知识。科学教育学致力于构建一个完整的、逻辑严密的教育理论体系，并以此为基础指导教育实践[16]。赫尔巴特被视为科学教育学的奠基人，他通过引入心理学元素，使教育学摆脱了对哲学的过度依赖，形成了具有相对独立性的科学体系。

### 2.4.2. 实践哲学

实践哲学是一种关注人类实践活动的哲学体系，它研究人类在实践中的行为、决策和价值判断等问题。实践哲学强调理论与实践的结合，认为理论应当为实践服务，同时实践也是检验理论真伪的唯一标准[17]。在教育领域，实践哲学为教育研究提供了方法论指导，即教育研究应当关注教育实践中的问题，通过分析和解决这些问题来推动教育理论的发展。康德和赫尔巴特的教育思想都深受实践哲学的影响，他们都将教育视为一种实践活动，强调教育在塑造人的道德品格和理性能力方面的重要作用。

### 2.4.3. 可塑性

可塑性是指生物体或事物具有在外部条件作用下发生改变和适应的能力。在教育领域，可塑性通常指人的学习能力、道德品格等方面在教育和训练下可以发生改变和升的特质。赫尔巴特将可塑性作为教育理论的根本，认为人具有可塑性是教育得以存在的前提条件。他强调教育应当根据学生的可塑性特点来制定教育目标和教学方法，以促进学生的全面发展[18]。

## 3. “康德派” 赫尔巴特

赫尔巴特的自我定位是“康德派”，这一自白来自于其晚年(1832年)在康德纪念活动上的一次讲话。赫尔巴特于1776年出生在德意志的奥尔登堡，1794年他前往耶拿大学求学，开始了的学术生涯。当时的康德已经完成了他的“三大批判”<sup>1</sup>，完成了他心中“哥白尼式的革命”，不同于一些哲学家的作品生前不受重视，康德在当时已经是欧洲大陆上极富盛名的哲学家<sup>2</sup>。应当说，赫尔巴特那一代德意志学者，都生活在康德的学术影响之下。而赫尔巴特在耶拿大学的一门课程的授课教师就是同康德关系紧密的哲学家费希特[19]，尽管他对于费希特的哲学思想并不完全认同，赫尔巴特也依旧对于哲学问题充满好奇，并且在接下来的学术生涯中在哲学学术道路上越走越远。1802年赫尔巴特到哥廷根大学哲学系继续修读，并在同年获得了哲学博士学位，此后以编外教师身份在哥廷根大学任教，1808年，他接受了柯尼斯堡大学的邀请，在其哲学系作为康德哲学与教育学教席的第二任接任者任教，1833年，他再次返回哥廷根大学任教直至1841年去世。

在当代赫尔巴特是“科学教育学”的奠基人，但是在当时的德意志，对教育学的研究极大依赖对于哲学的研究，最早的公开正式的教育学讲座是由当时的哲学院教授任教，由教授们来讲授有关教学的知识。当时的教育学被认为是实践哲学的组成部分[20]，哲学与教育学紧密联系的另一原因则是因为当时的大学学科体系并不如当下如此细分，刚刚走出神学阴影的哲学院所研究的范围十分的广泛，并且往往肩负教授大学基础课程的任务，因此当时的哲学院成为了“囊括一切旨在确立真理的学科，不管这真理定义为纯形式的还是实在的，也不管它属于方法还是知识[21]”的存在。从哲学院毕业的赫尔巴特在发表教育学著作的同时也发表了一系列哲学相关的书籍<sup>3</sup>。应当说，从赫尔巴特的生平任教经历以及学术生涯来看，他自称为一名“康德派”是有根据的。

然而，在1832年的康德纪念晚会上，赫尔巴特又有些戏剧性地说“我不会狂妄到以为康德若此时在场的話，定会准予我这一称谓的程度”。可能正如他所估计的那样，赫尔巴特的教育思考从康德开始，直接继承了康德的教育思想[22]，但他的教育学体系之中则生长出了不同的色彩。

## 4. 教育理论里的康德与赫尔巴特

### 4.1. 康德实践哲学基础上的教育理论

尽管康德生前没有专门的对于教育的论述的书籍出版，但是他留下了许多对于教育的论述，其教育思想也是实践哲学的重要组成部分。康德认为，人具有两面性，因而教育也有两面性“教育学，或关于教育的学说，或者是自然性的，或者是实践性的[23]”。自然的一面，对应的是自然性教育，将人作为经验世界里的人来对待，包括作为经验世界的具有生物特征的人需要的身体教育与智识教育，在这个世界中，人遵循着自然所制定的法律，是难言自由的；而另一面的人则是挣脱了自然规则的束缚，生活在自由世界中“为自己立法”的人，其所对应的是“实践性教育”，即人的实践理性的作用使人在道德世界中

<sup>1</sup>1781年《纯粹理性批判》出版，《实践理性批判》于1788年出版，《判断力批判》于1790年出版。

<sup>2</sup>尽管康德个人的生活极其有规律，但康德社交生活极其丰富，不论是普鲁士还是沙俄统治柯尼斯堡，康德都是政要、学者们的座上宾，康德生前的影响力极大，普鲁士国王甚至不允许柯尼斯堡大学因康德年老无法再同往日一样履行教授职责而撤销他的教职。

<sup>3</sup>《一般实践哲学》(1808年)、《哲学导论教科书》(1813年)、《一般形而上学》(1829年)。

得以让自己成为自由之人。自然性的教育主要包括保育、体育、智育等，而实践性教育则分为狭义的与广义意义上的德育，两者相比，实践性教育或者说是道德教育是康德教育理论中的核心部分，这与其批判哲学思想一脉相承，本质上依旧是对“人何以为人”问题讨论的延续，教育提供了一条实践之中的成人之路“孩子们应该不是以人类的当前状况，而是以人类将来可能的更佳状况，即合乎人性的理念及其完整规定——为准进行教育”。

康德实践教育的思想的出发点在于他所坚持的“人的自由意志”的存在，康德的意志的自由(先验自由)不仅是道德律的必要条件，而且也是它的充分条件[24]，康德通过意志自由构造目的王国，在这个王国里，每个人作为有理性的存在者，自在地就是目的，就有尊严[25]，“只有道德以及与道德相适应的人性，才是具有尊严的东西[26]”，这也是康德希望到达的世界，教育是迈向这一道德世界的一步。而在教育的方法上，康德则走上了由强制通向自由的一条道路。教育尤其是实践性教育是自由的，这是基于“人格中的人性是目的”推论出的，由于实践理性的先验存在使得教育具有自由性[27]。

康德的主要教育手段则是强制的方法，在讨论儿童不同阶段教育时，康德表示“在第一个阶段是一种机械性的强制，在另一阶段则是一种道德性的强制”，机械性的强制主要是培养儿童的自然人一面，而道德性强制则是为了人实践理性的实现，强制的依据主要是人的基本准则，而在整个受教育过程中，教师对儿童施加外在的强制，学生也对自己施加强制。在康德的观念里，自律带来自由，因此，强制的存在是为了实现自由而服务，因此是一种由强制培养出自由的教育路径[28]。

#### 4.2. 赫尔巴特教育思想中的康德元素

赫尔巴特自称“康德派”，从他教育学的开端可见一斑。赫尔巴特的教育学体系之中哲学尤其是实践哲学衍生出其教育的目的，赫尔巴特认为教育学中存在的可能性目的与必要性目的[29]，其可能性目的是服务于学生未来的发展，为其将来可能从事的职业做准备，为其将来的生计做准备，之所以称之为可能性目的，是因为这是充满变化的，人人所要从事的职业无法被确定，而必要性目的则是人的道德的培养，这也是教育的最高目的，也是教育必然追求的目标，不论个人的职业如何变化，道德始终是一个人立足必然要求。赫尔巴特对教育目的的二分以及对于道德教育的独特重视与康德的两个世界划分基础上的教育思想体系相对应，可能性的目标所对应的是自然的教育，必然的目标所对应的则是实践的教育。在培养什么样的人的问题上，赫尔巴特提出的五种道德观念是最为核心的部分，这五种观念分别是“内心自由”、“完美性”、“友善”、“法”与“公正”[5]，在《教育学讲授纲要》中，赫尔巴特又强调德行“是一种内心自由的观念，将在一个人身上发展成为根深蒂固的现实”。赫尔巴特道德思想的核心思想依旧是围绕着康德式的自由命题所展开的，“内心自由”的观念所代表的是行善的自觉或是一种自我控制的观念，这样的自由实际上传承了康德“自律带来自由”的思想。

在教育的具体方式上，赫尔巴特提出了“教育性教学”、“管理”与“训育”三类教育方式，管理与训育的教学方式中所体现强制性色彩是对于康德教育思想的继承与发展。对儿童的管理，赫尔巴特认为这种管理是要在儿童没有表现出自我意志的时候进行，同时这种管理也不带有任何其它的目的，这一思想特征表现出的强制过程中的对于儿童自主的尊重是赫尔巴特对于强制如何导向自由的实践性的回应[30]。而更能体现其这一思想特征的是赫尔巴特所提出的“训育”的教育过程，训育是对于学生道德的培养，区别于教学，主要通过陶冶、人格影响、评价与惩罚的方式进行，这是一种对于儿童心灵的直接影响，其寻求的是让儿童或者是青少年按照自己的意志来行动，是道德实践意义上的教育，最终追求的结果也并不是让儿童知识上的增进，而是追求一种道德自律[31]，形成“道德的性格力量”。

#### 4.3. 赫尔巴特对康德教育思想的质疑

尽管赫尔巴特教育学思想中含有许多康德式的思考，但是赫尔巴特并没有完全延续康德分析教育问

题的思路。赫尔巴特批判康德学说的起点在于其对于康德先验主义实践哲学的否定，在其博士论文提纲中就曾提出“不存在先验的意志自由”、“不需要由先验的自由来确定伦理学”以及“即使有先验的自由，我们也不知道它是什么”等观点。相对于康德的先验主义立场，赫尔巴特的教育思想中存在较多经验主义的色彩。出于他的形而上学的观点，他主张观念与客观的实体联系不可分割，因而道德实践是一种包含经验的、由内部意志活动产生的心理活动，或者是一种不包含目的的观念、经验、意志的应用与显现，因此先前所提到的赫尔巴特的五种道德观念从根本上来说是经验的存在[32]。至少在教育学的视角之中，赫尔巴特再次将道德与认知联系起来，在这一点上，赫尔巴特同康德走上了截然不同的道路。

进而，赫尔巴特选择了新的概念作为其教育学思想的基础，即人的“可塑性”。这一概念是指人由不定性到定性的过程。所谓可塑性代表着教育是否“可理解”，首先取决于人的“可塑性”能否得到承认[33]。这样的过程也就使得人的教育成为可能，或者是教育是有意义的。在这一基础上，赫尔巴特更加明确地质疑康德所认为的人先验道德意志的存在，并认为儿童仅仅所拥有的是可塑的道德观念，这一质疑几乎是將康德整个实践哲学的体系颠覆[34]。因此，赫尔巴特会认为假若康德在世，他不会同意有着明显经验主义色彩的自己是一个“康德派”。

在“可塑性”的基础上，赫尔巴特重点论述了其教育中的最重要的环节“教育性教学”。在赫尔巴特看来，教育与教学是密不可分的，他最富盛名的观点之一就是不存在“无教学的教育”，也不存在“无教育的教学”，即知识的获取是为了心灵的成熟，同样，心灵与道德的培养从来也离不开知识的参与，如杜威评价所言：“教育……是依靠从外部提示的教材，通过建立内容的种种联合或联结而塑造心灵。教育通过严格意义上的教学进行，从外部构筑心灵”。因而，教学不论是在哪个意义上都成为了教育活动的核心，赫尔巴特在此基础上论述了具体的教学的要点、步骤，教学的形式阶段也诞生于此。

## 5. 赫尔巴特教育思想对教育实践的影响

### 5.1. 赫尔巴特教育思想在德国教育体制中的应用

赫尔巴特被认为是科学教育学的开创者，他的教育思想在 19 世纪的德国教育体系中得到了广泛应用。

在 19 世纪下半叶，德国的许多学校开始采用赫尔巴特的教学方法，特别是在小学教育中，赫尔巴特的五阶段教学法(即预备、提示、联想、总结、应用)被广泛应用。这种方法强调了系统化教学和对学生兴趣的激发，促进了德国教育体系的正规化，使得教学过程更加结构化和系统化，提高了教学效果，并逐渐影响了其他欧洲国家的教育实践。

### 5.2. 赫尔巴特教育思想对美国教育改革的影响

在 19 世纪末和 20 世纪初，赫尔巴特的教育思想传播到美国，并对进步主义教育产生了一定影响。

美国教育家如约翰·杜威虽然对赫尔巴特有批评，但也受到其某些思想的启发，特别是在如何将道德教育融入日常教学中。赫尔巴特的理念促使美国教育家更加重视学生的兴趣和个性发展，推动了美国的教育改革，促进了学生中心教学法的兴起，使教育更加关注学生的全面发展。

### 5.3. 赫尔巴特教育思想在中国教育中的影响

20 世纪初，赫尔巴特的教育思想被介绍到中国，对当时的教育改革产生了重要影响。蔡元培等教育改革家在引入西方教育思想时，特别强调赫尔巴特的德育观念，并将其与中国传统儒家思想结合，推动了中国现代教育体系的建立。这强调了道德教育的重要性，影响了中国一代教育工作者对德育与智育关系的思考，并在不同程度上影响了课程设计和教学方法。

## 6. 教育学同实践哲学的分离

康德和赫尔巴特两人在哲学与教育学领域的地位有着戏剧性地反差，作为“哲学蓄水池”的康德在教育学的学科体系之中的影响远不如赫尔巴特[35]，而赫尔巴特在哲学体系中也无法逃离康德的影响，不论他对于康德哲学的批评多么猛烈，他已然是哲学史上意义上的“康德派”，他的实践哲学没有能够突破康德所设定的框架[36]。但赫尔巴特成为“科学教育学”的开创者，以自己的教育思想在学术史上留下永恒的一笔，他的思想实现了教育学学科意义上的分离。这一分离或是独立的实现离不开赫尔巴特以及其后辈学者们的实践努力<sup>4</sup>，但同样也与作为赫尔巴特本人带有经验主义倾向的教育思想特征有直接关系，这一思想特征的影响在与康德教育思想之间的对比中展现的尤为明显。

康德的教育思想是其实践哲学思想的延伸，从其本质上来说依旧是其实践哲学的一部分，这也形成了相对的哲学中心的视角。康德的哲学的核心是“人学”[37]，其哲学建构的基础是关于人的一系列先验性的设定，因此康德的哲学是先验色彩浓厚的，他的教育思想同样传承了这样的色彩。康德从二分世界出发，直到对教育的类型的划分的论证是十分精致严密的，同康德哲学的其它部分一样富有创造性，但却在通过强制的方式培养人的问题讨论上出现了强制导向自由的悖论，康德并没有为后人留下直接解决这一教育悖论的路径。进而，康德的实践哲学的先验色彩使其实践特性存在着封闭性的特点，使得这体系之下的教育实践自身也走向了封闭性[38]。因此，赫尔巴特在教育学讨论中会明确反对先验主义的自由论，“或者接受宿命论，或者接受先验主义关于自由的观念的各种哲学体系，其本身都是排斥教育学的”。而赫尔巴特的教育学对于经验主义的引入，则恰恰是将封闭的先验的儿童同世界重新连接起来的一步。

赫尔巴特对于可塑性的关注使得儿童的道德发展之中教育的作用至关重要，可塑性的存在使得教育的必要性被确立[39]，即儿童需要教师来教，放任其的发展无法达到道德上的完备。尽管赫尔巴特这种“混搭”的实践哲学体系并不同康德那般精致，甚至其中还隐藏着不少隐患，但是赫尔巴特的教育学为教育争取到了存在的合法性，而更为重要的是，赫尔巴特教育学通过“教育性教学”这样的创造性概念为“教学”争取到了教育中核心的地位，这是康德的教育思想探索中所无法达成的。教学重要之处在于其是近代以来教育实践中的核心环节，不论教育理论如何变化，教学已经逐渐成为学校教学的代名词，学生进入学校之后，所面对的不再是私人教师的保育，自我兴趣的自由发展，而是教师的教与学生的学，教学即是时代教育之中的最大“实践”。在实践哲学层面上，教学的存在被教育这一概念所替代是可以被允许与接受的，但在教育学的话语中，是不能够出现“没有教学的教育”。康德教育思想之中的教学地位是模糊与暧昧的，康德强调的是作为整体的教育对自由之人形成的重要性，而赫尔巴特则是以实践哲学作为目的指引，落脚于教学以实现教育的目的，这也是赫尔巴特在教育学形成过程中的关键成功。

综上所述，赫尔巴特以经验主义所调和的实践哲学思想立足于对于康德先验主义实践哲学的批判之上，作为对康德先验实践哲学的批判，儿童“可塑性”的概念成为赫尔巴特教育理论的立足的根本，赫尔巴特在这一基础上凸显了教育实践中的核心部分教学的地位，为教学的存在争取到了合理性与必要性。这样对于教学的关注则可以被视作教育学同实践哲学分离以及教育学形成的重要环节，其代表着赫尔巴特教育学对于教育实践中实际环节的关注，显现了教育学科对于实践的反思。赫尔巴特教育学中的教学论部分也充实与拓展了其教育学理论的生命力与影响力，作为有效的教学指导，其教学论经过同学派补充后在世界范围内广泛传播，这对于教育学学科的形成也发挥了重要的作用。

## 参考文献

- [1] 周谷平, 叶志坚. 赫尔巴特教育学在中国: 一个跨越世纪的回望[J]. 教育学报, 2006(5): 29-35.
- [2] 杜威. 外国教育名著丛书: 民主主义与教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 1990.

<sup>4</sup>赫尔巴特曾经开设过专门的教育学研讨班，后续在德国也形成了研究教育问题“赫尔巴特学派”。

- [3] 洪成. 赫尔巴特五段教授法在中国[J]. 课程·教材·教法, 1997(5): 61-63.
- [4] 朱国仁. 浅析赫尔巴特教育理论的心理基础[J]. 心理学探新, 1987(4): 93-99.
- [5] 赫尔巴特. 赫尔巴特文集[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2002.
- [6] 周采. 赫尔巴特的教育学与伦理学[J]. 教育学报, 2006(5): 3-11.
- [7] 肖朗. 人的两重性和教育的两重性——康德教育哲学思想探析[J]. 南京大学学报(哲学·人文科学·社会科学版), 2003(1): 117-125.
- [8] 刘泽, 周霖. 关于“教育学究竟是什么”的再思[J]. 中国教育科学(中英文), 2023, 6(1): 28-38.
- [9] 朱毅. 论康德“道德形而上学”的批判哲学基础[J]. 理论与现代化, 2022(2): 94-104.
- [10] 侯长林. 康德教育哲学思想及其启示[J]. 铜仁学院学报, 2020, 22(1): 30-39.
- [11] 孙友鹏. 探微与复归: 不朽的科学教育学奠基之作——赫尔巴特《普通教育学》的教育思想与当代价值[J]. 内江师范学院学报, 2024, 39(7): 89-96.
- [12] 钟启泉. 赫尔巴特学派的“五段教学法”[J]. 基础教育课程, 2016(11): 89.
- [13] 凌淑莉. 赫尔巴特道德教育思想的理论意蕴与实践启示[J]. 社会科学战线, 2021(7): 240-245.
- [14] 张卉. 康德哲学对赫尔巴特教育学的影响[J]. 全球教育展望, 2018, 47(2): 77-87.
- [15] 赵小丽, 荀渊. 康德与赫尔巴特的实践性教育理论考辨[J]. 教育科学, 2023, 39(1): 35-42.
- [16] 杨严严, 李妙迪. 研读赫尔巴特及其《普通教育学》[J]. 苏州教育学院学报, 2017, 34(6): 76-82.
- [17] 吕红霞. 实践哲学的三种形态与基本问题[J]. 江西社会科学, 2023, 43(10): 22-31.
- [18] 朱园园. 人的“可塑性”及其教育内涵——基于赫尔巴特和本纳教育思想的解读[J]. 教育文化论坛, 2019, 11(2): 60-65+137.
- [19] 张卉. 哲学与教育学互动关系视角下赫尔巴特教育理论体系再审视[J]. 全球教育展望, 2021, 50(6): 39-49.
- [20] 肖朗. 康德与西方大学教育学讲座的开设[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2003(1): 74-81+96.
- [21] 梅尔茨. 十九世纪欧洲思想史: 第1卷[M]. 北京: 商务印书馆, 1999: 141.
- [22] 王坤庆. 论康德对教育学的贡献[J]. 教育研究与实验, 2001(4): 12-17.
- [23] 康德, 赵鹏, 何兆武. 论教育学[M]. 上海: 上海人民出版社, 2005.
- [24] 亨利·E·阿利林, 阿利林 H.E., 陈虎平. 康德的自由理论[M]. 沈阳: 辽宁教育出版社, 2001: 302.
- [25] 黄素珍. 康德对自由意志的证成及其实践意义[J]. 云南社会科学, 2023(2): 26-33.
- [26] 康德, 杨云飞. 道德形而上学奠基[M]. 北京: 人民出版社, 2013: 88.
- [27] 李长伟. 康德的实践性教育: 强制与自由的悖论[J]. 教育学报, 2019, 15(4): 10-25.
- [28] 周丽华. 用强制培养出自由: 康德的教育观[J]. 教育研究与实验, 2017(4): 24-29.
- [29] 赫尔巴特. 普通教育学 教育学讲授纲要[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 29.
- [30] 彭正梅, 本纳. 现代教育学的奠基之作——纪念赫尔巴特《普通教育学》发表 200 周年[J]. 全球教育展望, 2007(2): 19-27.
- [31] 林凌. 从纪律约束到精神陶冶: 论训育观在 19 世纪的变革[J]. 教育学报, 2021, 17(5): 29-41.
- [32] 梯利. 西方哲学史: 增补修订版[M]. 北京: 商务印书馆, 1995: 527.
- [33] 彭韬, 林凌. 赫尔巴特的性格形成理论研究——基于教育学与伦理学相互关系的视角[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2018, 36(6): 69-76+156-157.
- [34] 张卉. 从赫尔巴特教育学的“可塑性”概念看其对康德先验主义教育哲学的批判[J]. 中国教育科学(中英文), 2021, 4(4): 92-99.
- [35] 肖朗, 叶志坚. 赫尔巴特实践哲学的教育学意蕴——以赫尔巴特与康德的思想关联为考察中心[J]. 中国教育科学, 2014(2): 127-143+126+234.
- [36] 李长伟. 从实践哲学的角度透析近代教育学的分裂[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2006(3): 21-30+36.
- [37] 王啸. 自由与自律: 康德道德教育思想研究[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2008(1): 33-41.
- [38] 李长伟. 谁是最初的教育者——康德教育逻辑起点问题之追问[J]. 教育研究, 2019, 40(6): 38-50.
- [39] 孙元涛. 人的“可塑性”与教育——从赫尔巴特到本纳[J]. 全球教育展望, 2011, 40(10): 37-42.