第一图书网, tushu007.com

<<德国教育学概观>>

图书基本信息

书名：<<德国教育学概观>>

13位ISBN编号：9787301160671

10位ISBN编号：7301160674

出版时间：2011-9

出版时间：北京大学出版社

作者：彭正梅

页数：312

版权说明：本站所提供下载的PDF图书仅提供预览和简介，请支持正版图书。

更多资源请访问：http://www.tushu007.com

<<德国教育学概观>>

内容概要

教育学在德国与其他学科有着同样光荣的历史。
与其他国家如英美相比，德国教育学的学科意识更为自觉，也更为强烈，从而也更为独特，因而值得关注。

彭正梅编著的《德国教育学概观：从启蒙运动到当代》主要关注启蒙运动到当代的德国教育学发展。
从启蒙运动开始，近现代德国几乎经历了人类近现代历史上所有的政治形态：从封建割据到东西德统一后的德意志联邦共和国。
德国政治形态的变迁对其教育思考产生了根本影响，从而也使得德国教育学思考更加丰富，当然也更加复杂。

《德国教育学概观：从启蒙运动到当代》目的不仅要概览德国教育学发展全貌，同时要突出德国教育学的特色，因而采取了适当的取舍详略，使之既具有概览性，又具有一定的深入分析。
本书详细探讨了德国教育学的三大流派以及本纳对教育自身逻辑的捍卫。
略去了德国与英美大致类似的、国内已经较为熟悉的后现代的诸教育思考。

作者简介

彭正梅，华东师范大学教授，主要从事德国教育、比较教育和西方教育哲学研究。
1993年毕业于安徽师范大学化学系，之后在华东师范大学学习比较教育学，1999年获博士学位，2000年被教育部派往中国驻德使馆教育处工作，之后曾获德洪堡基金，在柏林洪堡大学哲学四院从事研究工作。

<<德国教育学概观>>

书籍目录

“ 德国学术概观 ”丛书总序
前言
第一部分 德国教育学简史
第一章 启蒙运动之前的教育学
第一节 文艺复兴之前的教育
第二节 文艺复兴与宗教改革时期的教育
第三节 宗教改革与教育发展
第四节 17世纪的德国教育
第二章 启蒙运动和泛爱主义教育运动
第一节 什么是启蒙
第二节 洛克和卢梭的启蒙教育学思想
第三节 巴泽多和德绍泛爱学校
第四节 泛爱主义教育运动
第五节 教育是培养人还是公民
第三章 自由人的教育如何可能及教育学的系统建构
第一节 自由人的教育如何可能
第二节 裴斯泰洛齐的系统思考
第三节 赫尔巴特的系统思考
第四节 施莱尔马赫的系统思考
第四章 德国古典教化理论
第一节 教化概念
第二节 赫尔德和歌德的教化概念
第三节 早期浪漫学派的教化观念
第四节 新人文主义的教化理想
第五节 洪堡的教化思想
第六节 黑格尔的教化思想
第七节 教化与启蒙
第五章 1890—1945年德国教育学的发展
第一节 尼采的教化批判
第二节 改革教育学运动
第三节 精神科学教育学对于改革教育学的阐释
第四节 纳粹统治时期的教育学
第六章 1945年至今的德国教育学的发展
第一节 西方对德国的教育改造
第二节 60年代到70年代中期的教育学发展
第三节 70年代中期至80年代的教育学发展
第四节 80年代至今的教育学发展
第五节 苏占区和民主德国的教育学发展
第二部分 德国教育学流派
第七章 精神科学教育学
第一节 狄尔泰的精神科学思想
第二节 教育和教育科学的历史维度
第三节 教化和文化
第四节 解释学方法
第五节 教育和教育学的自主性

第六节 教育关系
第七节 教育理论和教育实践的关系
第八节 精神科学教育学的评价
第八章 经验教育学
第一节 经验主义哲学
第二节 德国传统的经验教育学
第三节 布雷钦卡批判理性主义教育学
第四节 经验教育学的评价
第九章 批判教育学
第一节 批判教育学的产生
第二节 法兰克福学派的解放学说
第三节 意识形态批判
第四节 交往理性及交往教育学
第五节 批判教育学的批判
第十章 教育和教育理论的自身逻辑的寻求
第一节 本纳对哈贝马斯的认识兴趣论的批判
第二节 教育和教育科学的自身逻辑的寻求
第三节 教育的自身逻辑及教育学的未来
结语 理性的“狡计”：德国教育学发展中的五次危机及其因应
参考文献

章节摘录

新的人和新的社会不可能通过全欧洲臣服于法国人的统治而获得，而必须通过“对善的爱”来获得。
这种新人和新社会不是对现实的模仿，而是对现实的模范引导。
因此，在费希特看来，教育的目的不是把青少年引向现存社会，而是规划一种善的生活前景。
费希特把人分为经验自我和纯粹自我。
经验自我是由其经验和这种自我的周围人所决定，而纯粹自我是一种理性的存在者，它在本原意义上寻求其确定性，并从这种寻求中筹划自己的新的确定性。
这种理性之我，尽管需要所有其他的理性存在者的认可，但他必须通过一种“给予”和“获取”的相互作用，通过在人的完善教育进程中取消人的经验上的不平等来寻求自己的确定性。
在费希特看来，教育者只有在认可作为理性存在者受教育者的理性和自由情况下，才能对其提出自由和理性要求，因此，教育从一开始就被认为是自由的理性存在者之间互动。
也就是说，所谓教育就是对一个实际的自由存在者的自由转化，通过这种自由转化，可塑的理性存在者进入到与他人以及被设置为非我的世界之间的相互作用之中，在这种相互作用中，可塑的理性存在者不再被从外界强加一种完成的确定性，而是被认可为可以自我决定的自由的存在者。
费希特认为，一个有限的理性存在者即受教育者的活动的开始，是因为与外界的碰撞（auBereAnstoB）。
在这种碰撞中，一个有限的理性存在者被要求通过自己的活动去自我决定，也就是另一个理性存在者互动性地要求他去自我决定。
这种对自我活动的要求或促进，就是人们所说的教育。
在费希特看来，教育的影响应该被理解为“促进主体自由活动……要求主体自由活动是教育影响的本质，被施加影响的理性存在者的自由活动是它的终极目的。
理性存在者绝不应该被这种要求所限定、所逼迫，就像因果概念中被影响的不是由原因造成行动的，而是应当由它自身决定自己行动的那样。
但要做到这一点，这个理性存在者必须先理解这种要求，这必须以之前对自己的认识为基础。
……

媒体关注与评论

德国才是现代人类的耶路撒冷。
——别林斯基　　与德国思想家相比，法国作家便相形见绌。
——阿隆　　救中国必以学，世界学术德最尊。
——蔡元培　　人的真正目的不是变化无定的喜好，而是永恒不变的理智为他规定的目的，是把他的力量最充分最均匀地培养为一个整体。
——威廉·冯·洪堡

第一图书网, tushu007.com

版权说明

本站所提供下载的PDF图书仅提供预览和简介，请支持正版图书。

更多资源请访问:http://www.tushu007.com