

重新掀开被湮没的历史，正确认识被曲解的传统

本专题主持人：张斌贤

1806年，德国哲学家、心理学家、教育学家赫尔巴特的主要教育著作《普通教育学》问世。200年来，这部著作所反映的赫尔巴特教育理论在不同历史时期、以不同方式、在不同程度上对世界广大地区的教育发展产生了广泛和深远的影响。直到今天，我们仍能感受到赫尔巴特教育理论的影响。这种影响主要不在于他所提出的具体概念、范畴和理论，而在于他对教育发展中所面临的基本问题的深刻揭示和阐释。从历史的角度看，赫尔巴特的教育理论已经成为现代教育传统的重要组成部分。

当前，在中国教育学术界，存在着一种令人担忧的非历史主义乃至反历史主义的倾向。对历史和学术传统的轻视乃至嘲弄，似有“蔚然成风”之势。无知、浅薄、矫揉造作、狂妄自大，已严重地侵蚀着教育学术界。

今年3月，我们邀请浙江大学、南京师范大学、河北大学以及北京师范大学的相关学者撰文，力图重新认识和阐释赫尔巴特的教育理论及其对有关国家教育发展的影响。这项工作的目的，并不是要为赫尔巴特“平反”、“正名”，而只是为了从一个特定的角度正视教育的学术传统。

赫尔巴特的教育学与伦理学

周采

(南京师范大学教育科学学院，南京 210097)

摘要：赫尔巴特主张以伦理学来说明其教育的目的。本文主要以《赫尔巴特文集》为依据，试图进一步探讨赫尔巴特的教育学与伦理学思想，包括其研究教育的基本方法，教育学的伦理学基础以及教育性教学等方面的重要思想，并思考其在当代的意义。

关键词：教育思想史；赫尔巴特；教育学；伦理学；教育性教学

中图分类号：G40-09 **文献标识码：**A **文章编号：**1673-1298(2006)05-0003-09

赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart, 1776-1841)久已为中国教育学界所熟知。他被视为“科学教育学之父”、“教育性教学”的倡导者及教学形式阶段的发明者。他主张建立独立的教育科学，并明确指出：“教育学作为一种科学，是以实践哲学和心理学为基础的。前者说明教育的目的；后者说明教育的途径、手段与障碍。”^[1]¹⁸⁷值赫尔巴特《普通教育学》问世200周年之际，本文试图以六卷本《赫尔巴特文集》(中译本，2002)为主要依据，进

一步探讨赫尔巴特的教育学与伦理学思想。

一、赫尔巴特研究教育的基本路径

赫尔巴特早年在家庭教师那里以及拉丁语学校和耶拿大学接受过良好的哲学教育，熟悉沃尔夫、康德和费希特的哲学及席勒和歌德的诗作。从他后来的作品中，人们不难看出其教育思想与德国古典哲学(主要是伦理学、心理学和美学)的密切关联。1797-1800年，他在瑞士从事家庭教师工作。

收稿日期：2006-09-10

作者简介：周采(1956—)，女，汉族，安徽人，南京师范大学教育科学学院教授，教育学博士，主要从事西方教育史研究。

1802年,他开始利用自己宝贵的教育经验尝试从哲学角度说明教育的目的。这一年他发表的两篇论文已反映出其教育思想的基本倾向:一篇是《裴斯泰洛齐的直观教学ABC思想》(*Idea of an ABC of Sense Perception*),另一篇是《论对世界之审美描述是教育的首要工作》(*The Aesthetic Presentation of the World as the Chief Business of Education*)。1806-1808年,赫尔巴特基本完成了他在哲学与教育学方面的思辨性研究,主要成果是《形而上学要点》(1806)、《普通教育学》(1806)以及《一般实践哲学》(1808)。1828-1829年,他发表了《一般形而上学及哲学的自然学说开端》(两卷集)。“在结束了我撰写思辨论著的工作以后转回到教育学研究上,投入大部分时间于教育的研究,并带着纯粹的实践的兴趣尝试,使已取得经验结果体现在文字作品中。”^{[2]161}作为这些文字作品之一,他于1835年发表了《教育学讲授纲要》。

德国学者诺尔贝特·希根海格(Norbert Hilgenheger)认为,赫尔巴特教育思想模式的发展是沿着两条有鲜明区别的路线展开的,一条是分析性路线,另一条是以实现综合为目标的思辨。前一条路线从赫尔巴特本人的经验和实验开始,首先导致经验主义教育学,然后形成教育的哲学理论。这条教育思想路线使哲学或多或少地依赖于教育学。后一条路线从已有哲学体系的原则出发,从中发展出一套有关教学的理论与实践学说。这条路线使教育学依赖于哲学,特别是心理学和伦理学。“青年赫尔巴特的教育著作多采取分析式的教育思想模式,极少例外。而在他中年形成了自己的哲学思想体系并作了全面阐述之后,他便一直优先遵循以确立综合为目标的思辨方式。”^{[3]186}

赫尔巴特在教育研究中,一直关注哲学与教育学以及教育理论与教育实践的关系问题。他明确地说,哲学,主要是心理学和伦理学,是他建立教育理论的基础,认为“教育的真正完成者是哲学。”^{[4]71}“教育学对我来说只不过是哲学的一种应用。”^{[2]160}在赫尔巴特看来,“凡没有哲学思维的人去从事教育,很容易自以为已经做过广泛改革,其实只是对方式、方法稍稍作了些改进而已。在这里,比任何别的方面都更需要用哲学的眼光来检验那些流行的思想,因为在这里,日常的工作和受到形形色色的思想影响的个人经验如此严重地使人的视野变得狭隘。”^{[4]198}

1802年,他在《关于教育学的两个讲座》中,

主张将“作为科学的教育学”与“教育艺术”加以区分,认为一门“科学”是包含了全部思想内容的一系列原理的综合。这些原理有可能相辅相成,体现为基本原理的结果,原则中的原理。而“艺术”是一系列能相互统一起来以实现某一目的的技能的综合。“就是说,科学要求的是从其缘由中导出原理,是哲学性的思考;艺术要求的是不断的活动,只是通过艺术活动得到结果,艺术在其实践中不会陷于思辨、瞬间唤来的帮助,不合它意的成千事件会招致它的抵抗。”^{[5]197}

赫尔巴特看到了教育理论与教育实践之间的裂痕,并试图解决两者之间的联结问题。在他看来,即使一位相当出色的理论家,在他实践自己的理论时候,便在理论之间完全不由自主地会出现一个“中间环节”,也就是某种实际的行动,即做出迅速的评判和决定。这些行动不像成规那样总是一成不变的,而是要求针对个人情况提出切实要求。他认为,纯粹的理论和纯粹的实践都存在问题。理论,从其普遍性来说,涉及的范围超越每个人在其实践中只接触到的极小一部分。由于它直接源于它的普遍性的不确定性,又忽略所有具体事例,忽略所有个人的环境,而实践者又恰恰时时刻刻处在这样的环境中;它忽略所有的个人措施、思考和努力,而实践者恰恰是通过这些来适应那些环境的。因此,在“科学”这所学校里,对实践来说,总是不是学得太多了,就是学得太少了。也正因为如此,所有实践者在他们的艺术范围里都很不愿意参与到这种彻底研究过的理论中来。但另一方面,经过分析和验证已经十分广泛与频繁地证明,纯粹的实践毕竟总是墨守陈规,局限性极大,得不出任何决定性的经验。只有理论才能告诉人们,如果要得到某种肯定的答案的话,应该怎样通过尝试和观察去了解本质。这也完完全全适用于教育学实践。而实践作为一种行为方式,在人本身那里一开始就取决于他的情感,而远非取决于他的信念。^{[5]199,204}

诺尔贝特·希根海格指出:“对赫尔巴特的最新研究认为,把作为一位积极的教育家的赫尔巴特和一位过时哲学家的赫尔巴特区别开来是站不住脚的。从道德学说史的角度出发,应该把赫尔巴特的教育学当作他的哲学的一个有机组成部分,从而向赫尔巴特学习。例如,今天,人们必须学会在正确观念的基础上针对自己及自然的环境来改变自己的行为模式,通过这样的重新评价,赫尔巴特教育学的主旨就明确起来了。”^{[3]194}

二、赫尔巴特教育学的伦理学基础

1804年,赫尔巴特在《论对世界之审美描述是教育的首要工作》一文中指出:“我们可以将教育唯一的任务和全部的任务概括为这样一个概念:道德。”“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。”^{[1]177}但将道德作为人类和教育的全部目标,就需要扩大这一概念,同样需要指出其必要的各种假设,作为其真正可能的条件。1808年,他在《一般实践哲学》中系统阐述了自己的伦理学思想。从时间上来看,《一般实践哲学》(1808)的写作略晚于《普通教育学》(1806),但据赫尔巴特自己的说法,这两本书的提纲几乎同时拟定,先写哪一本书,并非本质性的问题。

从总体上讲,传统的西方伦理学集中表现为理性主义、经验主义和宗教伦理学三大理论传统,它们代表着西方两千多年的古典伦理学思想史的主体构成,也是其发展流变的基本脉络。西方传统理性主义伦理学将绝对的道德形而上学基础作为自己追求的共同目标;往往立足于人类的理性本质来寻求道德的普遍基础和一般原则,强调人类理性、精神对道德生活和关系的决定作用;在道德上往往尊奉整体主义和理想主义的道德原则,强调人类道德关系和行为的共同性与理想性。西方经验主义伦理学通过经验、观察和推演等实证的方法来建立自己的道德理论;一般都主张从人的感觉经验中寻找人类的道德起源、内容和标准,认为道德渊源于人的利益满足和快乐,道德评价的标准在于人们的行为或事物能否给人们带来快乐和幸福;坚持从个人道德经验出发,一般带有个人主义和现实主义的色彩。^{[6]8-11}笔者认为,从《一般实践哲学》及其他著述中系统阐述的伦理学思想来看,赫尔巴特主要继承了西方理性主义伦理学传统,但又用经验主义对其进行了改造,因而具有折中的特征。出现这种情况的主要原因在于,赫尔巴特不像卢梭那样主要是一位思想家,他同时还是一位教育活动家。他的伦理思想之所以兼具理性主义和经验主义的特征,应该说是教育作为一种培养人的社会活动所具有的实践特征对其思想所产生的深刻影响。

1814年,赫尔巴特在《我与当代时髦哲学的争论》中明确地把伦理学研究视为“哲学的第二项工作”(“第一项工作”是一般形而上学),认为这项工作是要把道德情感化解为最简单的道德判断,而道德情感正是由道德判断与其他附带想象相结合

而激发的,然后将进行了适当概括的道德判断应用到生活中出现的事务中去,以决定做这件事还是不做这件事。赫尔巴特指出,要科学地完成“哲学的第二项工作”,就不能把它和它在重要方面同类的东西分开,而是要尽量完整地列举原本的、最广义的简单而清楚的对美与丑的判断,并从总体上说明它们在自然和艺术的结合体上的运用。“换句话说,实践哲学是美学的一部分,只不过它不是隶属的一部分,而是这门科学另外的部分。”^{[7]259}

赫尔巴特认为,实践哲学应该谈论德行问题,论说生活,论说行为,是要解决为生活提供何种支持的问题。它应该具有处世学说的基本特征,否则人们会在实际生活中发生义务冲突。什么是善?什么是恶?谁是善良者?谁是邪恶者?通过赞成和谴责的言辞就构成了实践判断,对这类判断的纠正可以期待实践哲学来完成,这是实践哲学的本质。赫尔巴特反对梦想会有一个更高的权威,而认为每个人自己就是判断者。“哲学根本不作判断,但是,哲学是通过它正确表述对象,即通过完全理解对象来教人正确判断。”^{[8]81}他批判了“善恶论”、“道德学”和“义务论”,认为它们的普遍错误是只认同意志,并试图以某种方式把意志当作意志本身的调节器,而这一切都只是徒劳。意志永远只是意志,但不是意志要获得的内在价值。他坚持认为,义务、德行、善举以及更高意志的概念都要以自我立法为依据。

对意志的性质的判断是怎样形成的?赫尔巴特认为对这个问题的回答有两大论点:“第一,对意愿所作的判断,从来就不是对某一个意愿的判断,而总是把意愿作为一种关系的环节;第二,判断从本源上讲决不具有逻辑的量,它的有效范围,出自它的概念的普遍性,而对关系的诸环节的考虑则要借助概念的普遍性来进行。”^{[8]92}上述两大论点是与美学相联系的。赫尔巴特研究了实践哲学所特有的美学观察方式。他从审美的视角论述了伦理的品评即道德评价的问题。伦理品评是什么?在他看来无非是对各个关系的评判的普通称谓。伦理品评从真正的含义上讲,不是表示赞同和反对,而是对其他情感所作的共同判断,是对多数因素构成的诸种关系的完美想象的反映。因此,美学判断与伦理判断具有相似性。“德行的生动感情至少可以用单纯的美学情感来获得。德行的生动感情只是内心自由的一个方面。”^{[7]173}赫尔巴特实用哲学的基本特点在于把道德判断解释为一种特殊形式的审美判断。

道德判断对各种意志状况采取一种或赞许或否定的立场。道德观念仅仅是对意志的基本状况作出审美判断而已。

实践哲学究竟在多大程度上具有普遍性？赫尔巴特认为，一般说来，没有普遍命题就不能称为哲学。但是，实践哲学与理论哲学是不同的，除开普遍性以外，实践哲学必须加进经验主义和归纳。它的准则就是归纳。而归纳，如果它在伦理行为中能概括对生活中出现的情况的判断，能收集共同的东西，它就能上升为愈来愈高级的和全面的理论。总之，实践哲学不会要求自身具有普遍性，似乎能够对生活中可能发生的所有现象做出圆满解释。在他看来，对实际情况的探索、对现实中与观念一致的东西的明确的论证有困难，这些困难又不能为概念所消除，因为这些困难不是存在于概念的王国中，而是存在于经验本身的种种含混性和多义性中。^{[4]103-104} 赫尔巴特强调实践哲学所特有的美学观察方式，认为正如一个伦理判断本身不可能具有普遍性那样，它也不可能从许多判断中使用抽象方法去得出某种具有美学价值的更高级的判断。

康德提出了超验的道德律，赫尔巴特则认为，“实践哲学不是从心理学上，不是用先验的方法去观察和解释伦理品评，而是使它本身具有某些既定的行为，使意志和意志状况服从于它的观察。”^{[8]94} 他还主张从人的感觉经验中寻找道德评价的标准：“美的感受造就了幸福的人；没有美，那还有什么享受可以去回报那些最正派、最高贵、最灵巧、最活跃的劳动者呢？他将为所有其他人活着，只是不为自己，人们会钦佩他、尊重他、祝福他，他则把自己所做的一切看成是履行自己的责任。”^{[4]12}

赫尔巴特认为，日常生活的道德判断可以按照内心自由、完美性、友善、法和公正这五种道德观念加以修正。1808年，赫尔巴特在《一般实践哲学》中系统阐述了上述五种实践观念。在1836年的《教育学讲授纲要》中，他则从教育学的视角对上述五种实践观念进行了简明扼要的论述，将五种道德观念视为学生应遵守的道德规范。

第一种实践观念是“内心自由”，赫尔巴特强调这里关心的是内心自由的判断，涉及意志判断，而判断和意愿是不可分离的，一旦判断确定，意志就付诸行动。“人际关系的特殊性就在于人有强化自身意志的力量；我们把这种特殊性称为内在自由；这种特殊性把理性生物两种完全不同质的表现联系在一起，即把理性生物伦理品评和欲望联

系在一起。”^{[9]112} 人际关系有两个要素：认识与服从。认识是第一要素，人际关系依赖于人们已经认识到的东西。而借助于服从，内在自由的观念才能真正成为实践的，即能成为决断的指导。

第二种实践观念是“完美”或“完善”。在赫尔巴特看来，完美性的观念在人际关系中与人的关系最密切。所谓完美或完善的观念与对“量”（主要是所谓“强者”和“弱者”）的判断有关。伟大的人物从三个方面表现出伟大：他强大有力，他拥有财富和健康。完美性的观念是实践的，是按照人与人的量的对比关系而定的。一个使自己的文化知识日益丰富的人，如果不愿躲避社会的诸种对比，他是不会甘愿放弃他已经达到的以及还要达到的下一个更高的阶段的。于是，他始终陪伴着他的憧憬，使他不断前进。每前进一步，他都会获得完美，但在完美中又失去完美。^{[7]115-116}

第三种实践观念是“友善”的观念。赫尔巴特认为，在其余观念中，友善的观念是最理想的观念，因为它表达的是众人的心愿，这种心愿的基础是不带偏见的认识。理性生物具有友善的一切特征。他指出：“善举这个词表述的是有时作为善良的心，有时作为善良的意志出现的行为；在第一种情况下，这种行为很少受到尊敬，但在后一种情况下，这种行为受到高度尊敬。善举作为纯洁的伦理的美凌驾于两者之上。很清楚，善举就是具有异己的意志，献身于异己的意志，使异己的意志与自己的意志和谐相处。”^{[7]118} 善举之所以是善举，是因为善举对异己意志的善是直接的、无动因的。人间一切关系中最丑恶的东西是恶意、嫉妒和幸灾乐祸，因为这些丑恶现象至少会强烈地，以直接的暴力伤害人的情感。

第四种实践观念是“法”的观念。赫尔巴特认为，法的观念很少引起那些把目光转向内部努力提高自己的品质的人的注意，而那些把目光转向外部，具有世俗思想的人，似乎对这些关系抱有浓厚的兴趣。他们认为法的关系十分重要，因为这些关系涉及所有权和交往的问题。我们究竟应该把什么称作“法”？实践哲学毕竟不同于成文法，是要对意志的关系作出判断。在实践哲学中，“法”是众多意志的和谐，它是预防争斗的规则。对两个理性生物来说有一个第三方来解决他们相互之间发生的冲突。

第五种实践观念是“公平”的观念。赫尔巴特认为：“如果把公正这个词借助于语言的使用所获

得的意义归结为应得报偿的既定观念不是很容易的话,那么,大部分原因在于人们通常使用的公正这个词的概念的摇摆性。因为法律上不能要求某些事是公正的,所以人们就愈加允许自己把公正的事不明确地设想为存在于既定的界限外的不明确的东西。”^{[7]133}“公平的观念特别在下列情况下应当予以考虑,即给予学生应有的惩罚以回敬其故意作祟时应当予以考虑。这里必须严格把握惩罚的尺度,并必须使受惩罚者对所受的惩罚视为正确而愿意接受。”^{[9]194}赫尔巴特强调不要把这种惩罚同所谓的教育性的惩罚混淆起来,所谓教育性的惩罚就是通过自然结果使学生聪明起来的惩罚。

德国学者B.艾伯特指出,像个性伦理学一样,社会伦理学也应当通过早已众所周知的五种道德观念来加以说明,即法制社会的观念(承认现存法的要求),工资制度的观念(报酬与惩罚将与道德动机结合起来),管理制度的观念(仁慈),文化制度的观念和“有灵魂的社会”的观念。赫尔巴特认为,比较理想的是个人和国家都受共同规范即五种道德观念的约束,这种规范教育完全旨在培养“合群精神”,这是对社会不可缺少的最大的善,因为它特别适合用来解决由社会各阶级之间的关系中产生出来的社会冲突,^{[9]392}赫尔巴特认为,性格的道德力量的试金石是行为,即道德活动。在这种行动中,个人和社会的利益必须是一致的。因此需要让青少年超越家庭到社会的公共场合去。国家有义务使管理制度保持尽可能的开放性,并在其机构中把这种开放性同教育结合起来。而学生有必要尽可能形象地体验作为道德关系的国家社会关系。因此,教育者应当使成长着的青少年在国家的一切社会关系中处于适当的位置上,这样安排的道德教养与教育的结果是在于教育公民具有国家意识,客观上有助于保证社会各阶级的和谐相处,从而保障国家的生存。^{[9]399}

三、伦理学与教育的目的

早在1804年,赫尔巴特就在《论世界之审美描述是教育的首要工作》一文中提出了以下思想:教育的最高目的是道德。1806年,他在《普通教育学》中阐述了教育的目的及其与伦理学之间的关联,把“性格的道德力量”的培养看作教育的必要目的,而意志的教育是其核心,打上了道德烙印的行为意志将其通过思想成熟获得的认识产生的力量同道德规范联系起来。1836年,他在《教育学讲

授纲要》中再次强调了德行是整个教育目的的代名词,并从教育学的角度对此前在《一般实践哲学》中论证过的五种实践观念或原则进行了阐述。

赫尔巴特在《论世界之审美描述是教育的首要工作》中坚信把德育置于首位的探讨方法确实应当是教育的主要观点。他注意到,人类允许有的目的提出了太多的教育任务,而它们之间是缺乏关联的,所以,应该把教育学探讨工作作为唯一的一个整体来进行完全正确的思考。他界定了“善意”、“德行”和“合法性”。“善意,这是一个人的坚定决心,将自己作为个体,在必须遵守的法则前提下进行思考,这是道德这个词提醒我们的通常正确的第一个思想。”^{[5]177-178}而如果我们将这种善意付诸行动,那我们的善意就成了德行。而所谓合法性是指道德法则的正确认识,这和前两者都不同,它教我们学会道德判断,是关于“做什么、找什么、避免什么的最好的、真正的人的唯一的善。它必须是在人的身上作为一种自由的表现反映出来。我们在内心做出选择的那种自由是最美的现象。对于教育者来讲,道德这一本性现象应该与学生的精神力量的整个量有关,即每一个善良的意愿都有一定的行为的量,是整体的一部分。但这些不过是狭义上的道德教育。他认为,德育应涉及教养的其他部分,亦即德育应把其他部分作为先决条件,只有在进行其他方面教养的过程中才能有把握地开展德育。德育问题是不能同整个教育分离开来的,而是同其他教育问题必然地、广泛深远地联系在一起。“必须让学生发现自己是在弃恶从善,这种自我意识到的人格升华,毫无疑问应该自动发生在学生的心里。如果教育者想为此创造一种真正的本质力量,并把它注进另一个人的心灵,这是徒劳无功的。”^{[5]180}

在《普通教育学》中,赫尔巴特思考了“教育的目的是单纯的还是多方面的”问题,认为“从教育的本质来看,统一的教育目的是不可能产生的。这是因为一切都必须从这样一种思想出发来进行考虑的缘故:教育者要为儿童的将来着想,因此,学生将来作为成年人本身所要确立的目的,这是教育者当前必须关心的;他必须为使孩子顺利地达到这些目的而事先使其作好内心的准备。”^{[9]37}赫尔巴特认为,可以将学生未来的目的分为纯粹可能的目的和必要的目的两个领域。教育的目的可以按照未来成人的“意向目的”和“道德目的”来区分。从必要目的方面说,道德只有在个人的意愿中才有其地位。德育决非要发展某种外表的行为模式,而是要

在学生心灵中培养起明智及其适宜的意愿来。“使绝对明确、绝对纯洁的正义与善的观念成为意志的真正对象，以使性格内在的、真正的成分——个性的核心——按照这些观念来决定性格本身，放弃其他所有的意向，这就是德育的目标，而不是其它。”^{[9]40}但最严重的困难存在于教育目的的本身的两个主要部分之间，即如何解决个性与多方面性之间、多方面性与道德的严格限制之间的矛盾。赫尔巴特为人们指出的路径是：通过多方面的教养来解决这个难题，认为多方面的教养使人十分轻松地转向任何一种新的活动与生活方式中去，个性越广泛地与多方面性融合在一起，性格就越容易驾驭个人。这样，他不仅将教育目的的各成分统一起来，也自然地将“教育性教学”提上了主要的议事日程。在《普通教育学》中，赫尔巴特仔细研究了学生性格形成的过程，把道德教育分为“道德判断”、“道德热情”、“道德决心”和“道德自律”四个阶段，从把握世界开始逐步引向道德行为，^{[9]130-145}其根据是他的心理学。与早期心理学不同，他超出了以性格表征为中心的理论，不再把认知、情绪和意志三者理解为互相分离的表征或因素。相反，按照他的分类，意志和情绪二者均源于心智。意志力和始终如一的行为可以解释为稳定的认知结构的表现形式。由此可见，缺乏可靠性和冲动的行为都是由于人们对宜于采取相同行动的环境所作的解释不同，使人的意志沿着稳定的方向发展乃是按认知结构方式制定方法的一种功能。

在《教育学讲授纲要》中赫尔巴特认为，前述五种道德观念作为实践哲学原则，也是学生本身获得道德判断力的启蒙教学内容。“在许许多多学生或同学中可以形成一个法制社会与奖惩制度的缩影。这必须与在大的社会范围中由上述各种观念产生的种种要求彼此协调起来。”^{[9]195}鉴于内心自由的观念，需要通过教育性教学以培养明智。“完善的观念会使我们想到身与心的健康，乃至对两者的评价以及对它们的有意识的栽培。”“仁慈的观念首先提醒教育者应当避开一切会导致恶意的刺激，以免可能产生危害；但也有必要唤起学生对仁爱的尊重。”“正义的观念要求学生放弃争吵。此外，它要求学生争吵做出反省。”“公平的观念特别在下列情况下应当予以考虑，即给予学生应有的惩罚以回敬其故意作祟时应当予以考虑。这里必须严格把握惩罚的尺度，并必须使受惩罚者对所受到的惩罚视为正确而愿意接受。”^{[9]194}赫尔巴特对行政制度、文

化制度对教育的影响也做了明确的论述。“行政制度对教育颇为重要，每个学生不管其身份地位有何差别，都必须养成求学的习惯，使自己成为整个社会的有用之才，这种要求可以使教学有许多不同的形式，其中也包括体育。”“就文化制度而言，这儿还不可能强调专业教育，而且能突出普通教育。”^{[9]194-195}

四、教育性教学

在赫尔巴特教育学思想体系中，教育的目的即培养“性格的道德力量”是核心，教育的内容和方法都是由此决定的。教养与教育之间、教学和管理、训育之间存在着密切的联系。1802-1809年间，赫尔巴特发表了一系列著述阐述了他的教育性教学思想。他继承和发展了西方“美德可教”的理性主义传统，对于教育如何能够通过“第三者”的介入在学生身上产生“自治”的行动这个教育的根本问题，他的回答是：情感起源于思想，而原则和行为方式则产生于这些情感。只有对头脑进行训练，教育才可能实现。而头脑就其本性而言是能够通过适当的教学而加以训练的。

早在1797-1798年《给冯·施泰格尔先生的几份报告》中，赫尔巴特就细致地报告了自己在家庭教师的教育实践中如何对冯·施泰格尔的三个孩子（尤其是路德维希）进行教育性教学的经历与体会。1802年，赫尔巴特在《裴斯泰洛齐的直观教学ABC思想》中论证了基于直观的数学教学能培养学生的想象力和注意力，而这些都是教育的前提。1804年，他在《论对世界之审美描述是教育的首要工作》中表明，脱离了教学，教育一般不会取得成功。教学可使培养性格的目的更有把握实现。教育性教学据以进行的基础是儿童天生的活泼性格，即儿童对世界和他人的兴趣。他认为必须依靠儿童早先学会而且一直带到教学阶段来的那些成果。事实上，教学只是补充现有的知识，有时只是通过“简单的演示”（纯粹的演示教学）来补充原有的材料。不过教学过程也负有对已有内容进行分析的任务（分析性教学），然后还有更重要的功能，即在这些内容的基础上一步一步地建构新的思维模式（综合性教学）。在1806年的《普通教育学》中，赫尔巴特更加明确地论述了教育性教学的必要性和可能性，认为不存在“无教学的教育”和“无教育的教学”。他始终坚持这样一个信念：情感和意志受知识的影响；思想影响情感，情感影响行为。一

个青年人纯粹出于得到好处的目的向某一位教师学习什么本领和学识,这对于教育者来说是无关紧要的,但是他的思想范围如何形成,这对于教育者来说就是一切,因为从思维中将产生感受,从感受中又会产生行动的原则与方式。我们只有知道如何在青年人的心灵中培植起一种广阔的、其中各部分都紧密地联系在一起的思想范围,这一思想范围具有克服环境不利方面的能力,具有吸收环境有利方面并使之与其本身同一起来的能力,那么我们才能发挥教育的巨大威力。^{[7]12-21}因此,利用这种连锁反应联想出可以授予学生什么样的一切,在他的心灵中播种下什么样的一切,以及考察如何使它们相互补充,即如何使它们一个接着一个地相互衔接起来,如何使它们能够成为其未来出现的部分的支柱,这一切就为教育者提供了如何处理各种事物的无穷无尽的任务,并给教育者提供了取之不竭的材料。

1818年,赫尔巴特在《根据行政专区参议格拉夫先生的构想对学校年级及其改革的教育学鉴定》中再次给我们提供了关于教育性教学具体特点的出色描写。在赫尔巴特看来,教育性教学与传统教学在目的和手段上都是不一样的。传统教学的目的在于尽可能多地向学生传授有用的知识和技能,关心学生的实践和技能,而教育性教学则侧重兴趣,这在以前充其量只是当作学习的动力加以考察的。“教师必须力图使其宣讲的内容引起学生的兴趣。这虽然是众所周知的教育学准则,不过,此准则通常在这种意义上提出并被理解,即似乎学习是目标,而兴趣是手段。我现在让这种关系颠倒过来。”^{[5]300}赫尔巴特始终强调,兴趣不仅是学习某些技能和本领的基础,更是为了强化“道德人格”,这才是教育的最终目标。

赫尔巴特针对学生的理性思考能力而进行的教育性教学的主要内容包括两条主线:一条是美学和文学;另一条是数学和自然科学。有时他也简称为“诗歌和数学”,强调培养学生“诗化的伟大性格”。上述思想集中反映在1797-1798年《给冯·施泰格尔先生的几份报告》、1802年的《裴斯泰洛齐的直观教学ABC思想》和1804年的《论对世界之审美描述是教育的首要工作》中。

在赫尔巴特看来,文学教学的目的是激发对他人情感的切身关注,尤其是对幼年儿童的教学,必须用诗来让他们认识到单纯的人际关系。如果学生们对古典语言表示有足够的兴趣,他便开始用教授阅读荷马的《奥德赛》来进行美学和文学的教育。

他最初教授古典语言的主要目的是为了介绍人际关系,传授有关语言的知识则是一个次要目的。历史教学也具有重要价值。“心灵最好是通过和风细雨般的浸润的方式用种种的感受来培养,通过开始时适合小孩年龄,随着年龄增长而不断给予纠正的道德学来培养。这种道德学必须永远不给理智带来困难,从而培养人的情感和习惯,因而是不容易割断的,因为道德情感要求经常提供养分,并且是更好的养分。这种养分表现为连续出现的一系列形形色色的有趣的人物形象……为将来系统地学习道德打下基础。道德课只是解释和确切地规定道德。为了找到这条形成个人性格的途径,我们除了追踪人类形成道德的踪迹外还有什么可做呢?”^{[5]30-31}1804年,赫尔巴特在《论对世界之审美描述是教育的首要工作》中,仍重点论述教育性教学问题。教育的主要目的是“世界的美学表现”,即文学、艺术和历史的教學。这种表现世界的教学所采用的方式必须使思想、情感、原则和行为方式互相联系在一起。

赫尔巴特重视数学的教养意义。在《裴斯泰洛齐的直观教学ABC思想》中,他不仅提出了在当时看来非常先进的初步数学教学课程,而且回答了数学“教学”应对“教育”作何贡献的问题。在他看来,数学不仅具有实用的价值和技术上的重要性,而主要应当把数学当作训练思想集中的一种手段,是为了帮助学生培养性格。“直观在儿童的教育活动中最为重要。儿童在观察事物时越安静,在被观察物上停留的时间越长,玩的时间越少,对其未来的全部知识和判断打下的基础就越坚实。”^{[4]60-61}道德习惯尤其需要关注他人的情感。可是这种专注又不可能通过学习文学和美学两个科目习得,而只能通过数学的学习。^{[5]166-67}

总之,数学的教学为从理论上了解世界创造条件,而文学、艺术与历史的教學则旨在传授对世界的审美把握。赫尔巴特指出:“对世界——众所周知的整个世界和众所周知的所有时代的这么一种描述,好在必要的情形下消除不利环境留下的恶劣印象——这堪称教育的主要工作,而那种唤醒和控制欲望的训育,只不过是必要的准备而已。”^{[5]187}

关于教育性教学的方法,赫尔巴特在1832年曾经指出:“我认为我的教学方法现在完全形成了。”^{[10]87}“我以为教学的主要优点并不在于艺术地简化和回避困难的教学方式,这种方式无法形成真正的思想,培养不出有力量的人……教学的主要优

势在于教师自己的兴趣保持在教学的每个内容上。”^{[5]32}学生自己的体验在教育性教学过程中发挥中心的作用。兴趣既然是学生自身独立的智力活动，它不仅是目的，也是教育性教学的主要手段。也就是说，尽管教育性教学把兴趣看作目的，但它仍保持了作为手段的功能，而且这一功能还有所加强。教学如果想有助于激发兴趣，它本身就必须令人感兴趣。实践和传授技能也许可以靠纪律或自律，但是培养多方面兴趣则肯定地必然出自内在的动机。学生的兴趣就是教育性教学得以顺利进行的一条主线。教学首先是要学生正确地“把握”世界和人。而通过教学来把握世界并非单纯地为了传授知识、培养才干和技能，而是首先要培养“道德观念”和“锻炼性格”。教学必须对个性的发展产生影响。从赫尔巴特的心理学理论背景来看，教学似乎永远是在增强性格方面行之有效的唯一途径。

不过，要证明教育性教学是行之有效的，必须使其“方法”避免侵害学生的个性。所以，必须对教学方法提出极高的要求。大量有用的知识、本领和技能的传授方式必须适宜，以便这些传授能有助于美德的培养。赫尔巴特是以他关于“兴趣”的心理学理论来解决教学方法问题的。兴趣被理解为和欲望一样的心智活动，只不过兴趣不像欲望那样强烈。兴趣使主体与客体之间建立起最初的联系，从而确定个人对客观世界各个方面所持的“观点”。从两个不同角度，兴趣对于教育性教学具有关键的重要意义。首先，“多方面兴趣”是教育性教学的一个至关重要的中间目标。只有多方面兴趣能够给予意志以必要的内在自由，没有这种内在自由，受教育者就不能采取他的正确观点要求他采取的行动。其次，兴趣不仅仅只有目的的功能，它还具有手段的功能，它是教育性教学容许的唯一动因。只有持续的兴趣才能不断地、轻松地开阔思维，接触世界并鼓励个人真诚地与自己的同胞共命运。因此，“教学中最严重的罪过”就是枯燥乏味。

五、重读赫尔巴特的意义

综上所述，赫尔巴特已在理论和实践两个方面阐述了他的教育学与伦理学思想。生前，他的教育学并没有对当时教育制度的改革产生决定性影响。在其逝世后发生的“赫尔巴特主义运动”中，他的思想传播到其他国家。在19世纪末至20世纪初的欧美新教育运动和进步主义教育运动中，他的思想被认为不合时宜而受到批判。“1950年以后，德国

和一些毗邻国家对赫尔巴特的重视又出现了新的回升。赫尔巴特的门徒现在摆脱了赫尔巴特的追随者们制造的他的形象，因为这一形象是对赫尔巴特所做工作的本来面目的歪曲。他们力图找到向‘活着的赫尔巴特’复归的途径。”^{[3]194}那时的人们以为可以对赫尔巴特据以归纳其教育学的哲学基础进行扬弃，把他的教育学当作一门相对独立于哲学的科学加以阐述，但如前所述，对赫尔巴特的最新研究已否定了上述说法。

为了维持自己的生存和发展，人类很早就思考人与人之间的关系问题，形成了道德观念和道德规范，进而发展为系统的伦理思想。古代希腊的哲人们对人类社会为什么需要道德及如何进行德育等问题进行了深入的思考。美国伦理学家阿拉斯代尔·麦金太尔(Alasdair MacIntyre)认为，亚里士多德的德性论具有超越希腊城邦政治而具有一般人类实践的普遍意义。现代西方社会处于传统的德性视野之后，要拯救现代社会，就要向亚里士多德主义的德性传统回归。^{[4]1-3}同样，带着对当代教育问题的思考重读赫尔巴特人们会发现，其不仅对我们如何有效地进行德育富有启发，甚至有助于重建我们时代的教育理想。

伦理学所要解决的基本问题就是道德和利益的关系问题。道德作为一种特殊的规范调解方式，其实施主要是借助于传统习惯、社会舆论和内心信念来实现的。美国学者约翰·罗尔斯曾经指出：“道德哲学一直是自由而律己的理性自身的训练。”^{[2]8}虽从思想源头来说，赫尔巴特“教育性教学”的信念来自苏格拉底的“美德即知识”，但他在理论和实践两个方面都大大丰富了相关内容。他揭示了作为一种内化规范的道德规范，只有在为人们真心诚意地接受，并转化为人的情感、意志和信念时，才能得到实施，教育性教学的确是道德规范转化为人们实际行动的一种重要手段。当今的时代，人们面临极大的生存压力，“道德”几乎已被人们抛在脑后。但人类社会要能维持并持续发展而不至于到崩溃的边缘，又不能不正视人们(尤其是年轻一代)的德育工作。为什么我们的德育工作常常收效甚微？如果我们能真正理解和接受赫尔巴特关于不能直接进行德育的警告，并仔细琢磨其所推崇的方法的实质，也许我们能从他那里获得教益。

对历史人物的正确评价需要很长时间来加以检验。一些伟大教育家的思想精髓往往不能在当时乃至很长一段时间内为人们所理解。回顾西方教育发

展的历史我们会发现这样一个发人深省的现象：人们常常热衷于某位教育思想家的“雕虫小技”，而其真正有永恒生命力的东西却被遗忘。正如我们忘记了裴斯泰洛齐对人性和普通民众命运的关注，而只记得他简化教学方法的努力如“要素教育”，只记得福禄倍尔的“恩物”而不理解其关于儿童游戏思想的本质一样，我们也往往记住了赫尔巴特的教学形式阶段，而没有从其教育思想的整体方面来真正理解其思想的精华所在。这就是后来人们常常提出“回归”某位教育家的思想的“基点”的真实意义所在。“雕虫小技”是会过时的，而那些属于“基点”的东西却是这些伟大教育家留给人类的永恒的精神财富。

重读赫尔巴特的确将有助于重建我们时代的教育理想。他批评洛克培养“绅士”的媚俗和卢梭培养“自然人”的不切实际，而追求培养“有德行的人”，毕生从未放弃对这种教育理想的追求。此外，

赫尔巴特的许多思想至今值得深思。例如他主张精英教育，坚信“不管人们如何竭力反对，世界取决于少数人，少数受过正确教养的人可以正确地操纵世界。”^{[9]20}今天我们已走进高等教育大众化的新时代。但“平等”不等于“平庸”，“公平”并不一定要与“效率”相悖。我们的时代仍然需要精英！人们在感叹高等教育质量低劣、滑坡的时候，为什么不回味一下赫尔巴特的信念，思考新时代的精英教育问题？对于“美德可教”这样一个弥久恒新的命题，赫尔巴特也留给后人诸多启示：他将管理、教学和训育融为一体，反对单纯灌输大道理，主张科学与人文并重，强调教养的重要性，并且首先是教师应该成为有教养的人。“教师越成为日常的交往者，那他也就越要竭尽全力使这种交往成为教育的源泉，特别是要成为任何善和美的新的力量。一句话，教师不应只是成为一本书和许多书的化身，而应成为一个有修养的人。”^{[5]32}

参考文献：

- [1] 赫尔巴特. 赫尔巴特文集·教育学卷一 [M]. 杭州：浙江教育出版社，2002.
- [2] 约翰·罗斯. 道德哲学史讲义 [M]. 上海：上海三联书店，2003.
- [3] 诺贝尔特·希根海格. 赫尔巴特 [M] // 扎古尔·摩西. 世界著名教育家. 北京：中国对外翻译出版公司，1995：183-196.
- [4] 阿拉斯代尔·麦金太尔. 伦理学简史 [M]. 龚群，译. 北京：商务印书馆，2003.
- [5] 赫尔巴特. 赫尔巴特文集·教育学卷二 [M]. 杭州：浙江教育出版社，2002.
- [6] 万俊人. 现代西方伦理学史·上卷 [M]. 北京：北京大学出版社，1990：8-11.
- [7] 赫尔巴特. 赫尔巴特文集·哲学卷一 [M]. 杭州：浙江教育出版社，2002.
- [8] 章海山. 西方伦理思想史 [M]. 沈阳：辽宁人民出版社，1984.
- [9] 赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要 [M]. 北京：人民教育出版社，1989.
- [10] 赫尔巴特. 赫尔巴特文集·教育学卷三 [M]. 杭州：浙江教育出版社，2002.

The Pedagogy and Ethnics of Johann Friedrich Herbart

ZHOU Cai

(School of Educational Science, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

Abstract: Johann Friedrich Herbart considered ethnics as a way of illustrating educational goals. This paper concentrates on the latest publication of “Corpus of Johann Friedrich Herbart”, tries to probe further into Herbart’s thoughts on pedagogy and ethnics in the aspects of his basic method for education research, the ethnics foundation of pedagogy and educative instruction, etc., and reflects on their significance in the modern time.

Key words: the history of educational thoughts; Herbart; ethnics; educative instruction

(责任编辑 郭华 李涛)