

从信息到转化： 为了意识进展的教育

From Information to Transformation:
Education for the Evolution of Consciousness

本书从认知的角度把现代教育和后现代教育整合起来，构建了一幅深度认知和深度学习的递进图，即一种从信息到知识、从知识到智力、从智力到理解、从理解到智慧的转化的教育。这种转化类似我们文化传统中的“转识成慧”，它既是个体意识（认知）的进展，也是个体存在的进展，显示了知识论与价值论的统合。

（美）托宾·哈特 著 彭正梅 译



华东师范大学出版社

教育哲学译丛 主编 钟启泉

从信息到转化： 为了意识进展的教育

From Information to Transformation:
Education for the Evolution of Consciousness

(美) 托宾·哈特 著 彭正梅 译

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

从信息到转化:为了意识进展的教育/(美)哈特著,彭正梅译. --上海:华东师范大学出版社,2007.7

(教育哲学译丛)

ISBN 978-7-5617-5528-0

I. 从… II. ①哈…②彭… III. 意识-教育哲学-研究
IV. G40-02

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 113881 号

从信息到转化:为了意识进展的教育

著 者 托宾·哈特
组稿编辑 梁红京
文字编辑 梁红京
责任校对 王丽平
封面设计 黄惠敏
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电 话 021-62450163 转各部 行政传真 021-62572105
网 址 www.ecnupress.com.cn www.hdsdbook.com.cn
市 场 部 传真 021-62860410 021-62602316
邮购零售 电话 021-62869887 021-54340188

印 刷 者 华东师范大学印刷厂
开 本 787×1092 16 开
印 张 12.75
字 数 189 千字
版 次 2007 年 9 月第一版
印 次 2007 年 9 月第一次
印 数 5100
书 号 ISBN 978-7-5617-5528-0/G·3233
定 价 25.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

献给 MASA,
MAHALSA,
AND MARY

致 谢

对于西乔治亚州立大学人文和科学学院和心理系的 DonRice, Kareen Malone 和同事的支持表示感谢。

对 Debbie Dickens, James Dillon, Mary Hart, Jennifer Kasprzak, Tom Peterson, Scott McBride, Peter Nelson, Kaisa Puhakka, Julia Ruskell, 和 Shannon Smith 致以感谢。

对 Threshold Publications 允许我对《鲁米本色》(The Essensial Rumi, Coleman Barks 译, HarperSanFrancisco。此书的出版是 Threshold Publications)一书加以摘录表示感谢。

主编寄语：“尊德性”而“道问学”

1175年，即南宋孝宗淳熙二年，来自福建的朱熹和抚州（今属江西）金溪的陆九渊在江西信州（今上饶）铅山鹅湖寺举行了一场历史上有名的学术讨论会——“鹅湖之会”。这次讨论会讨论的范围很广泛，其中心议题是如何认识事物及如何治学。朱熹强调“道问学”，主张“即物穷理”、“格物致知”；而陆九渊则强调“尊德性”，主张“发明本心”，“先立乎其大”。陆氏门人朱亨道说：“鹅湖之会，论及教人。元晦之意，欲令人泛观博览，而后归之约。二陆之意，欲先发明人之本心，而后使之博览。朱以陆之教人为太简，陆以朱之教人为支离。此颇不合。”双方终因歧见，而未能达成共识，从此，学分两家，朱学被称为“理学”，陆学被称为“心学”。

这里的“道问学”与“尊德性”源于儒家经典《中庸》上的一段话：“君子尊德性而道问学，致广大而尽精微，极高明而道中庸。温故而知新，敦厚以崇礼。”对于其中的“尊德性”与“道问学”，朱熹在《中庸章句》中是这样解释的：“尊者，恭敬奉持之意。德性者，吾所受于天之正理。道，由也。尊德性，所以存心而极乎道体之大也。道问学，所以致知而尽乎道体之细也。二者修德凝道之大端也。不以一毫私意自蔽，不以一毫私欲自累，涵泳乎其所已知。”可见，在朱熹看来，“尊德性”和“道问学”是“修德凝道”的两大方法，缺一不可。不过，从“鹅湖之会”和朱熹的其他著作来看，他更加强调“道问学”，也就是所谓的“格物致知”。

朱熹所强调的“格物致知”也是源于儒家的另一经典《大学》上的一段话：“古之欲明明德于天下者，先治其国；欲治其国者，先齐其家；欲齐其家者，先修其身；欲修其身者，先正其心；欲正其心者，先诚其意；欲诚其意者，

先致其知；致知在格物。”朱熹曾对原本《大学》作了修改，把自己对“格物致知”的理解补入进去，即“所谓致知在格物者，言欲致吾之知，在即物而穷其理也。盖人心之灵莫不有知，而天下之物莫不有理，惟于理有未穷，故其知有不尽也。是以大学始教，必使学者即凡天下之物，莫不因其已知之理而益穷之，以求至乎其极。至于用力之久，而一旦豁然贯通焉，则众物之表里精粗无不到，而吾心之全体大用无不明矣。此谓物格，此谓知之至也”。从这个补入中看出朱熹强调“格物致知”、强调“道问学”的主张。在朱熹看来，“格物致知”是儒家修身的基础，也是齐家治国平天下的基础，自然也是孔子“修己安人”、“修己以安百姓”的基础。

而在陆九渊看来，朱熹的“道问学”和“今日格一物、明日格一物”的“格物致知”过于“支离”，应该“先立乎其大”，即“尊德性”。陆九渊指出，“既不知尊德性，焉有所谓道问学？”属于陆派的王阳明也为陆九渊辩护，称“象山辩义利之分，立大本，求放心，以示后学务实为己之道”。王阳明认为，“格物致知”就是“格除物欲，致良知”，“道问学是尊德性的工夫”，属细枝末节。本来，“尊德性”和“道问学”的对立在宋代还不尖锐，但到了明代，王阳明把儒家内部“尊德性”的倾向推向极致，主张废书不观，直证本心，否定认识和知识的重要性，否定即物穷理的重要性，逐渐流于反智主义。

这里无意判断朱熹“尊德性”和陆九渊的“道问学”孰高孰低，而是想用它来说明东西方教育学思考的差异并借以指出了解和借鉴西方教育学思考的必要性。

中国古代的教育思考乃至哲学、政治学思考，从孔子（包括孔子所推崇的周朝）开始，就强调“尊德性”高于“道问学”。孔子说：“弟子入则孝，出则悌，谨而信，泛爱众而亲仁，行有余力，则以学文。”他的弟子子夏也指出：“贤贤易色，事父母，能竭其力。事君，能致其身。与朋友交，言而有信。虽曰未学，吾必谓之学矣。”即使是朱熹所侧重的“格物致知”，也多是一种“理会”，并不强调向外“格”万物之理。因此，可以说，中国古代的教育和教育学强调道德（“尊德性”）优先，而相对忽视了对科学的认识论和知识论的构建和发展（“道问学”）。即使是在当下的教育和教育学中，道德教育也被赋予优先而崇高的地位，并被千万次地强调。尽管道德的内容已从儒家道德变成

了社会主义道德,却难以见到对“道问学”的强调。

西方古代的教育思考乃至哲学、政治学思考,从苏格拉底开始,就强调“道问学”高于“尊德性”。苏格拉底说,“知识即德性”,他的弟子柏拉图和弟子的弟子亚里士多德也主张,人的理性和理性思维要高于道德,或者说,理性(思考)就是道德,道德就是理性(思考)。文艺复兴和启蒙运动以后,所谓主体也就是理性主体,道德就是判断力。即使是当代的科尔伯格也把判断力的发展视为道德发展的标尺。因此,可以说,西方的教育和教育学更加重视“道问学”,强调认识论和知识论的反思,并发展出了丰富的方法论和体系。

中西方的教育和教育学一个侧重“道问学”,另一个侧重“尊德性”。从我们的传统看来,“尊德性”的教育和教育学有必要向“道问学”的教育和教育学传统学习。

就像“陆王心学”一样,我们的教育学有时过于并停留于道德化(教化),过于强调“尊德性”,而忽视了“道问学”;过于强调“致广大”,而忽视了“尽精微”,因而存在着一定程度的空洞、疏阔乃至说教。这从有关道德教育的政令和政策令人眼花缭乱地出台,但公民(包括青少年)的道德未见根本改善这一点中就可以看出。我们的教育和教育学强调“先立乎其大”,而且仅仅只强调“先立乎其大”。显然,没有“道问学”的“小”功夫,“大”也立不起来,也“大”得不真实,大得专横,没有道理。当然,这个状况正在逐渐改变。另一方面,2001年12月,中国选择加入了世界贸易组织,更深地卷入了经济全球化的洪流之中。按照马克思主义的观点,经济基础的变化势必会导致整个社会的变革。中西也将从异中之同转向同中之异,这也要求属于、服务于也反作用于社会实践的教育实践作相应的变革,要求我们了解、分析和借鉴西方教育学传统。同时,不断增加的共同的社会实践背景也加大了这种借鉴的可能性(另一方面,从西方的后现代教育学的发展中,我们也能看到“道问学”传统对“尊德性”传统的转向)。

出于这种认识,我们策划了这套“教育哲学译丛”。由于对教育哲学的范围和内涵学界多有论争,本“译丛”并没有以某种严格的概念理解来选取译本,只是模糊地把教育哲学置于离教育学近而距哲学远的位置,并在简易

和实用的标准下,尽可能地照顾到西方教育哲学的全貌,同时也作些富有针对性的侧重,期望能为正在显现的中国教育学大发展作点铺垫和推进工作。显然,没有华东师范大学出版社和编辑梁红京的大力支持,此丛书也只能停留在设想之中,而无从面世。

用西方发达的“智”(即“道问学”)的教育学传统来补充中国当发达的“仁”(即“尊德性”)的教育学传统,也是遵从儒家“既仁且智”的理想,从而使在一定程度上仍孤悬于上的、空疏空洞的“尊德性”的教育学走下圣坛,寻求真正的落实和体现,同时也使得初显端倪的“道问学”,找得真实不妄的“尊德性”的教育学。这就是孔子所说的“上学下达、下学上达”。这样一来,中国的教育学就能“上上下下”,健行不已。通则不痛,教育学也就活了;教育学活了,人就活了;人活了,我们国家也就活了。这是我们的初衷。结果如何,唯读者诸君判断。

“鹅湖之会”后三年,朱熹有诗云:

德义风流夙所钦,别离三载更关心。
偶扶藜杖出寒谷,又枉篮舆度远岑。
旧学商量加邃密,新知培养转深沉。
却愁说到无言处,不信人间有古今。

——钟启泉于上海

2007年1月1日

译者前言

从自我分离到万物一体： 现代主义教育和后现代主义教育的基本特征

彭正梅

这是一本从认知的角度论述后现代教育之作，其中涉及西方的对象性的自我分离的认知传统(现代)及其向东方万物一体的认知传统的转向(后现代)，为了有助于认识和把握现代教育学和后现代教育的基本特征及其对中国教育和教育学发展的意义，译者不揣简陋，窃附己意于前，以求方家于后。

一、主体的挺立：现代主义和 现代主义教育学的主张

理性主体是现代社会的基石。如果我们把人类社会分为前现代、现代和后现代的话，那么，前现代社会追求的是一种等级性、目的论的城邦，主体被淹没在整体之中，主体的认知(如果有主体的话)，基本上是一种笼统的、非分化的整体性认知；现代社会则是建立在主体契约之上的自由社会，其核心是主体，主体的认知主要是一种对象主义的理性主体。梅因指出：“所有进步运动，到此处为止，是一个从身份到契约的运动。”^①这里所谓的“身份”是指一种个人对父权制家族的先赋的、固定不变的隶属关系。任何人都不能凭自己的意志和努力摆脱这种来自家庭和群体的束缚而为自己创设权利

和义务。而“契约”则是指个人可以通过自由订立协定而为自己创设权利、义务和社会地位。在现代社会,人的身份和确定性不再是由等级和身份所决定,而是由主体自己决定的。梅因“从身份到契约”的论断更重要的是指出了个体人格状态的一种根本性变化,即个人从依附于“家族”转变为独立、自由和自决的个体也就是马克思所说的从“人的依赖”转向“物的依赖”。“从身份到契约”的过程实际上就是人不断走向自由和独立的过程。庞德指出:“梅因用黑格尔式的术语,将实现自由这个抽象的一般的命题说成是从身份发展到契约的具体的一般命题。”^②

在黑格尔看来,主体的觉醒和确立肇始于文艺复兴,经由宗教改革的发展、完成于启蒙运动。其中,笛卡尔是意识主体的划时代的人物。按照黑格尔的理解,思维和存在的对立是近代(即现代)哲学的出发点。而笛卡尔的二元论正好体现这一特征。笛卡尔把心与物截然二分:心灵是非物质的东西,物质是非心灵的东西;心灵的属性是思想(thinking)、认知与意志,物质的属性是广延(extension)、形状与运动。在笛卡尔看来,人的本质属性是思想,思想是知识的开端和保障,要怀疑一切,当然,怀疑本身是绝对不可怀疑的。也就是说:思想主体(thinking)、心灵(mind)、精神(spirit),也即“我”的存在是不容置疑的,并由此提出了其形而上学的第一的命题:“我思故我在”。笛卡尔不仅把自我作为自己哲学体系中的第一个观念提出来,并把自我规定为精神性的自由的存在的实体,使人类的目光由上帝、天国转向了人自身,同时也使哲学从本体论转向认识论,并第一次把主体等同于思维的主体,即理性主体。不过,这种理性主体的真正确立,却是在启蒙运动。

启蒙运动又被称为是理性的时代。在当时,理性成了衡量一切的标准。恩格斯在《反杜林论》曾对启蒙运动的价值和意义作了肯定。他说:“在法国为行将到来的革命启发过人们头脑的那些伟大人物,本身都是非常革命的。他们不承认任何外界的权威,不管这种权威是什么样的。宗教、自然观、教会、国家制度,一切都受到最无情的怀疑;一切都必须理性的法庭面前为自己的存在作辩护或者放弃存在的权力。思维着的悟性成了衡量一切的唯一尺度……从今以后,迷信、偏私、特权和压迫,必将为永恒的真理、为永恒的正义、为基于自然的平等和不可剥夺的人权所排挤。”恩格斯的这段话表

明了启蒙运动的核心就是人们“思维的悟性成了衡量一切的唯一尺度”。所以,也有人把 18 世纪称为“启蒙时代”或“理性时代”。启蒙就是“运用人的理性来审视一切”,“一切都要带到理性的法庭前接受审视”。也就是把人从一种蒙昧、教条和他治中解放出来,独立地使用自己的理性。康德于 1784 年对什么是启蒙作了回答和总结。

什么是启蒙?康德在 1783 年发表于当时的《柏林月刊》中有一段精彩的论述:“启蒙运动就是人类从自己造成的未成年状态(unmündigkeit)中走出来。未成年状态就是不经别人的引导,就不能独立地使用自己的理智(verstand)。当其原因不在于缺乏理智,而在于不经别人的引导就缺乏勇气与决心去加以运用时,那么这种未成年状态就是他自己所造成(或该受指责的)的了。Sapere aude! 拿出勇气来(运用你自己的理智)! 这就是启蒙运动的口号。”^③在康德看来,启蒙运动的核心就是理智,其目标是人能独立地使用自己理性的成年状态。

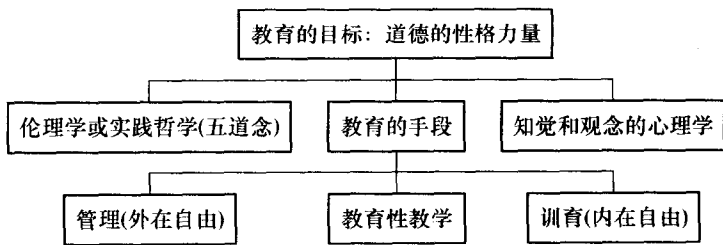
由此看来,所谓现代性就是主体性,而主体性的一个重要功能就是认知。因此,可以这么说,主体性=理性。现代教育学就是崇尚主体性或理性的教育学。下面,就以赫尔巴特的《普通教育学》为例来探讨一下现代教育学的基本特征。

尽管康德本人也做过教育学讲授,对现代教育学的贡献很大,不过,现代教育学的真正创立者却是他的继任者赫尔巴特。赫尔巴特在 1806 年发表的《普通教育学》一书,在教育史上率先系统论述了现代教育学的基本思想。就像卢梭《论人类不平等的起源》奠定了现代政治学的基础、康德《纯粹理性批判》奠定现代哲学和伦理学的基础一样,赫尔巴特的《普通教育学》则吸收了文艺复兴、启蒙运动以来的现代思想,特别是批判性地继承了康德的启蒙思想从而奠定了现代教育学的基础。

梅因所谓“从身份到契约”的运动尤其体现在赫尔巴特创立《普通教育学》所面临的背景:拿破仑战争和德国等级社会的明显崩溃。^④赫尔巴特的教育学不再指向特定等级,而是指向所有人,即尽可能通过发展每一个体多方面的兴趣来形成其思想范围(gedankenkreis),从而使他能够按照这个思想范围来构建自己的未来生活和身份。个体是什么人完全是受教育者借助

教育而自己形成的,他也必须为自己的性格发展负责。因此,赫尔巴特试图构建一种旨在消除等级性的教育特权的、对所有人来说是普遍有效的教育学。^⑤ 赫尔巴特在《教育学讲授纲要》中的第一句话就断然指出,“教育学的基本概念就是学生的可塑性”,^⑥ 否则,就是“排斥教育学的”。^⑦ 他认为,人的特性不是天生,不是由身份决定的,相反,人的本性是不确定的。教育是一种从不确定性到确定性的过程。人在这种过程中也是自主、自为的,任何人都可以通过学习和活动成为自己身份的决定者。实际上,《普通教育学》就是关于培养“成长中的一代的普遍的判断力和行动能力”的理论。^⑧ 赫尔巴特作为启蒙运动时期最为重要的教育家。他的核心问题是“如何保障儿童的认知发展和道德发展,而不是伤害儿童的个性”。^⑨ 用黑格尔的话说就是:“教育的目的就是培养独立且富有自由意志的主体。”^⑩

赫尔巴特在《普通教育学》中构建了一个如下图所示的教育学体系。



从这个图上可以看出,道德是赫尔巴特教育体系的目的。他指出,“德行是整个教育目的的代名词”^⑪,“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”^⑫。在赫尔巴特看来,道德也是人类的最高目标,当然也是教育的最高目标。他继承了康德把教育行动划分为管教(disziplinierung)、教化(kultivierung)、文明化(zivilisierung)和道德化(moralisierung)等阶段的做法^⑬,把教育实践划分为儿童管理(即康德的管教)、教育性教学(即康德的教化)和训育(即康德的文明化),并把康德的道德化看作是儿童管理、教育性教学和训育的任务,从而构建了以德行作为最高目的的《普通教育学》体系。也就是说,管理、教学和训育是手段,主要用来实现德行的教育目的。他的《普通教育学》和后来的《教育学讲授纲要》也

是从教育实践的这三个维度来展开论述的。

从教育史来看,将道德作为最高的教育目的并不是赫尔巴特的独创,不过,他的道德观和前现代的道德观存在着根本的区别。他的道德观指向的是启蒙运动所确定的“独立地使用自己理性”的主体人格(即理性主体),而后者则指向和为了城邦的保持:前者是自由的,后者是不自由的。他指出:“自我意识的人格升华,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。”^⑩像康德一样,赫尔巴特认为道德的最高境界是“自由”,即“人为自己立法”,不过,赫尔巴特批判了康德对经验性格(empirischer charakter)和理智性格(intelligibler charakter)的生硬区分,而是把它们结合起来,从而建构了一个实现这种道德即教育目的的、独特的手段体系。下面将从管理、教学和训育三个方面,并结合赫尔巴特其他著作来探讨《普通教育学》的现代特性。我们将会看到,从管理到教育性教学到训育,实际上就是一种从外在自由走向内在自由的过程,也就是主体性确立的过程。下面,对这一过程作一探讨。

1. 管理是为了外在自由。赫尔巴特认为:“在儿童没有形成意志之前,不能进行道德教育,而只能进行管理,否则会超越了他的能力,变成一种压制和训练。这种管理并非要在儿童心灵中达到任何目的,而仅仅是要创造一种秩序。”^⑪他指出,不管是社会还是父母,都不可以像占有物品那样来占有儿童。同时,教育者也只有当儿童还未表现出“真正意志”的时候,在教育者也不追求“任何目的”的情况下,才可以对儿童进行强制性的管理。也就是说,合法的教育强制并不是黑格尔所主张的“破除儿童的意志”^⑫,当然也不是亚里士多德的政治意义上的强制。相反,它并不追求任何积极的目的,这样就为儿童自己的意志发展创造了自由空间。也就是说,儿童管理的目的就是为了儿童的自由。赫尔巴特把这种消极性的教育管理的可能措施划分为威胁、监督、爱和权威等几个部分。赫尔巴特所谓教育的威胁,不是扑灭儿童的意志并预示着教育惩罚,而是向儿童指出他的某一行为方式可能给自己或别人带来的危险。同样,监督也应该是消极性的,并对儿童的行为

以及他们与危险打交道的方式方法进行监视。这样的监督并不是以一个规范化的行为结果之理想为取向的,而是要给成长着的一代一个学习处理生活中危险的活动空间。所谓管理,就是为了创造一种“秩序”,从而为教育行动过渡到第二个维度,即教育性教学创造条件。

2. 教育性教学是为了“独立地使用自己的理性”。康德认为,近代以来,在科学和实践哲学方面都发生了所谓“思想方式的革命”,在这种革命的基础上,教育也发生了革命。第一,康德把自文艺复兴以来自然研究的数学化的趋势称之为“思想方式的革命”。在他看来,现代科学不再是像亚里士多德那样把经验提升为目的论的知识,而是通过构建假设并由实验加以验证的做法来梳理自然现象。学习和教学不再通过对世界的、业已存在的秩序的模仿来进行,而是通过自主提出问题、通过对建构的经验的检验来进行。^⑦古代科学从作为经验和科学基础的宇宙秩序和自然秩序中来寻求人的经验的正确性的根据。相反,近代科学不是从经验到知识的上升,而是为既定的现实世界构建一个秩序。这种秩序不是通过回归到一种在先的目的论的秩序关系来证明其合理性,而是通过由人的理性所建构的假设能否经受经验的检验来证明其合法性。一句话,这种思想方式的革命就是“人为自然立法”。第二,康德认为,理性的立法不仅要把自然现实的多样性纳入到人的理智的法则之中,而且还要对目的王国进行重新反思和梳理。康德在实践理性的领域所感受到并致力推动的思维方式的革命中,把单个个体的良知提升到作为判断其信念的法官的地位,并把这样一个义务作为普遍律令,即在对己和对人的行为中,要把自己和别人当作目的,而不当作单纯的手段。在这个普遍律令之后存在着一种伟大的思想,即只有当道德伦理不再是源自人的总体实践的目的论的秩序,不再是源自对实在的律令的遵从,而是源自对“人是目的”的认可的时候,才有可能实现伦理的自由。尊重人(不管是自己还是别人)的尊严的绝对义务,是实践智慧领域的思维方式的现代革命。在亚里士多德看来,人们可以通过对伦理的适应,通过后来对实践哲学的研习并重新回归于行为来形成和促进自由民自我负责地做出决定的能力和参与协商公共事物的能力。而现代意义上的道德是不可通过这种

方式来教和学的。它是建立在这样一种判断力的基础上:这种判断力的标准既不是来自在前的伦理秩序,也不是来自政治伦理,而是仅仅来自于绝对律令,一种把人当作人来予以无条件认可并将人作为目的的绝对律令。这就是康德所谓的另一个思想方式的革命,即“人为自己立法”。

赫尔巴特教育性教学的构想就继承和体现了康德所谓“人为自然立法”、“人为自己立法”的思想方式的革命。它放弃了前现代目的论的知识观,否定了亚里士多德把教学看作是从经验到知识、从对伦理的适应到借助对实践哲学的修习而产生的自我负责的行为的过程。

赫尔巴特在对教学上有待传播的知识形式进行描述时,用近代科学的思辨一假设的秩序框架代替了前现代科学的目的论的秩序模式,用现代的伦理学代替了古代的城邦哲学。他从这两方面提出了现代教学扩展经验和交往的任务。教育性教学不仅应该把世界经验提升为科学知识,而且同时也要提升为审美的经验;不仅应该引导学习者走出由于他的出身和自己所属团体所形成的思想范围,并通过学习者对历史的和社会的研习来扩展他解释、评价和改变社会关系的政治参与的交往经验,同时还应该使传统教派性的宗教交往方式走向一种超越教派的宗教性交往,从而使得宗教实践今后成为一种能与自己教派和其他教派相互交往的宗教活动。为了确保科学的世界概念不会被实体化为单一的理性的世界观,赫尔巴特把现代艺术的反思性的审美当作是同等地位的教学主题领域归入到近代科学的假设性的思考之中。教育性教学把交往扩展为政治和宗教也使成长着的一代不仅学会把人类的问题看作是在狭义上的伦理问题,而且还把它看作是政治问题,同时还形成这样一种意识,即人类的实践不仅要认识伦理、政治,而且还要认识宗教问题。

前现代的教学目的是为了给不同人不同的知识,这些人在人类总体实践的身份也是确定的,不可改变的。相反,现代教育性教学的目的是把每个成长着的个体的经验和交往扩展为最大可能的“多方面的兴趣”,并通过这种方式促使成长着的一代的所有成员有能力参与到人类的总体实践之中。也就是说,教育性教学的目的在于发展学生的多方面的兴趣,从而使之构建自己的身份和确定性。

另一方面,赫尔巴特还把以发展多方面的兴趣为目的的教育性教学视为“德行”的手段,因为它可以形成“思想范围”,即知识和认识的范围。

赫尔巴特继承了苏格拉底的“善即知识”、“恶是出于无知”的思想传统,同时也继承了理性的头脑是道德的基础的启蒙主张,^⑧指出,“无知即无欲!思想范围包含由兴趣逐步上升为欲望,然后又依靠行动上升为意志的积累过程。进一步说,它还包含着一切智慧工作(包括知识与思考)的积累,没有这些,人就没有追求他的目的的手段”。^⑨显然,“思想范围的限制虽然不是性格的限制,却为性格造成了限制”。^⑩因此,赫尔巴特认为,“思想范围的形成是教育的最本质部分”^⑪,偏狭的知识必然会导致偏狭的德行。在赫尔巴特看来,人的行动源于思想范围,而思想范围的形成就必须建立在多方面的兴趣的基础上。

因此,教育性教学以多方面的兴趣为目的,其实质就是为了建立一个思想范围,从这个角度来说,多方面的兴趣及其所造成的思想范围是赫尔巴特《普通教育学》的核心,也是其道德教育的核心,亦即,道德教育的核心是全面的道德认识和道德判断,而不是道德灌输。这也是与康德两个思想方式的革命的思想是一致的,因而也具有革命性的教育意义。

总之,教育性教学的目的是扩展经验和交往,从而使得所有人都可能作为自由的、参与社会总体实践的主体而相互认可。这一教学目的的实现的途径应该是,教学要培养每一个体的多方面的兴趣,从而使得学习者不仅能够自我选择的职业中寻求其未来的确定性,并能够使其职业同其他的职业活动结合起来,而且还应该把他和其他人一起融合到人类实践的非专业化领域,并能进行相互交流。也就是说,教育性教学就是促使学习者通过教学扩展他们的经验和交往范围来发展其理论的和实践的判断力,从而能够逐步自主地参与人的总体实践。

教育性教学什么时候停止呢?按照康德的观点,“独立地使用自己的理性”。也就是说,当学习者可以自己思考、自己判断时,教育性教学就可以停止了,由此,教育行动转入了第三个维度:训育。

3. 训育是为了内在自由:为了培养伦理或自我教育。教育性教学固然