

教师必读文库

外国教育名家名作精读丛书

WaiGuo JiaoYu MingJiaMingZuo JingsDu CongShu

总主编 冯克诚



(第一辑·第十七卷)

[德] 约·弗·赫尔巴特

(J·F·Herbart, 1776—1841)

教学思想与教育论著选读

(下)

《普通教育学》、《教育学讲授纲要》

中国环境科学出版社
学苑音像出版社

教师必读文库

《外国教育名家名作精读丛书》

北京师联教育科学研究所 编 译

总主编 冯吉诚



.G40-095.16/5

(第一辑·第十七卷)

江苏·弗·赫尔巴特图书馆
(L. F. Herbart, 1776-1841)

教学思想与教育论著选读(下)

《普通教育学》、《教育学讲授纲要》

中国环境科学出版社 出
学苑音像出版社 版

图书在版编目(CIP)数据

外国教育名家名作精读丛书·第一辑/北京师联教育科学研究所主编. —北京:中国环境科学出版社, 2005. 11

ISBN 7 - 80135 - 732 - 9

I. 外... II. 北... III. 教育名著 - 作品集 - 世界文学 IV. I 11

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 131421 号

外国教育名家名作精读丛书·第一辑
赫尔巴特教学思想与教育论著选读(下)

北京师联教育科学研究所 编 译

总主编 冯克诚

中国环境科学出版社
学苑音像出版社 出版发行

★

北京密云红光印刷厂印刷

2006 年 1 月第 1 版第 1 次印刷

开本:1/32 印张:180 字数:4677 千字

ISBN 7 - 80135 - 732 - 9

全二十册定价:526.00 元(册均 26.30 元)

(ADD:北京市朝阳区三间房邮局 10 号信箱)

P. C. : 100024 Tel: 010 - 65477339 010 - 65740218 (带 Fax)

E - mail: webmaster@BTE - book. com Http://www. BTE - book. com

教师必读文库
中外教育名家名作精读丛书
出版说明

教师职业化、专业化是当今世界教育改革共同关注的热点和焦点问题之一。教师职业素质素养达到基本要求和提高,是当前教育改革和课程改革的急迫要求。为此,我们组织相关专家重新系统地、较完整地遍选、编译、评注了这套适合中小学教师职业阅读的《中外教育名家名作精读丛书》。其编选原则和方针是:

1. 从古至今,各时代、各地区和国家有代表性,和对当代及后世教育发生直接影响的教育家及其教育思想的代表作品、经典论述。教育家的教育实践风范和教育思想对当代和后世的影响远大于制度影响,同时,对现实教师的成长也有借鉴和参考作用。作为职业教师,总听说、总涉及但在学校图书馆里总缺乏的那些著作是我们这次系统编选的重点。

2. 全套分中国卷 100 种、外国卷 100 种,每二十种为一辑,共十辑,约 200 种,同时出齐。每种含教育家的生平、教育事迹、教育成就、教育思想评析和经典教育论著选读及注解解读导读两部分。这对于全面深刻和原原本本地了解学习、运用教育家的思想和著作是十分有益的。

编 者

2005 年 11 月

目 录



外国教育名家名作精读丛书 第一辑·第十七卷

赫尔巴特教学思想与教育论著选读(下)

中 篇

《普通教育学》选读(二)

第三编 性格的道德力量(二)	(1)
第五章 训 育	(1)
第六章 训育特殊性的考察	(18)

下 篇

《教育学讲授纲要》选读

绪 论	(37)
第一编 论教育学的基础	(39)
第二编 普通教育学纲要	(50)
第一部分 儿童的管理	(50)
第二部分 教 学	(55)
第三部分 训 育	(97)
第四部分 按年龄论普通教育	(120)
第三编 论教育学的特殊分支	(132)

第一部分	对于特殊教学内容教学的教育学分析	(132)
第二部分	关于学生的错误及其处理	(161)
第三部分	关于教育的举办	(174)
附录:不朽的赫尔巴特	赫尔曼·诺尔	(179)
附录:赫尔巴特教育学体系的作用	B·艾伯特	(189)
(一)赫尔巴特的教育学体系		(189)
(二)关于教育学体系的社会作用		(193)

第三编 性格的道德力量(二)

第五章 训 育

教育(Erziehung)这个词是从训育(Zucht)与牵引(ziehen)两词来的,因此人们往往根据这个名词把它的主要部分看作是我在现在接近论文结束时才开始探讨的内容。

通常人们把教育本身与教学作对照,而我曾经把它同儿童的管理作过对比。为什么有这种差异呢?

教学的概念有一个显著的标记,它使我们非常容易把握研究方向。在教学中总是有一个第三者的东西为师生同时专心注意的。相反,在教育的一切其他一切职能中,学生直接处在教师的心目中,作为教师必须对他产生影响的实体,而学生对教师须保持一种被动的状态。因此,首先使教育工作者费力的事情,就是一方而有需要教授的科学,另一方面有不安静的学生,这给教学与教育本身提供了分界的基础。因为我们肯定不可能把管理算作教学。所以它必须被悄悄地纳入到这种教育本身中去。如此,明确地维持秩序的教育,在教育领域中似乎不可避免地必须要提出处理秩序混乱的原则了。

对于教育目的稍作清醒的考察,就可以发现,我们对于儿童的全部态度,远不是为他们着想,远不是完全为改良他们的精神实在着想而引起的。我们限制他们,为了使他们不惹麻烦;我们保护他们,因为我们爱他们,而这种爱其实最初仅含有生物亲子以自乐的意义,然后才有对这个未来的理性动物的健全发展的自发关心。因为这种关心毫无疑问是一项特殊的工作(这种工作完全不同于对动物的照料

与保护,不同于使它适应在其中合群地生活下去的条件所做的工作);因为一方面必须对儿童的意志进行培养,另一方面必须对意志进行抑制,直到可以用培养代替抑制为止,所以我们希望毫不迟疑地最终抛弃由管理给训育造成的有害混乱。我们应当记住,假如一切顺利的话,一开始具有重要地位的管理必须在训育之前消失掉,我们将会感觉到,对训育最有害的事情就是教育者象通常发生的那样去习惯于管理,尔后又不能了解,为什么对幼儿有效的同一种办法,对于较大的儿童却常常失灵。于是他们幻想着必须用较聪明的办法去管理业已变得较成熟的学生。最后,当他误解了他的任务的全部性质时,却抱怨年轻人忘恩负义,并且顽固地坚持他这种把任务弄错了的态度,直到他与青年之间产生一种紧张关系为止;这种关系将无法忍受和不堪补救地一直继续到将来。甚至还有一种类似的,虽然为害较小的糟糕情况,它产生的原因是,当训育必须在教学之前停止的时候,却超过这时间还在继续下去。这样一种错误只有当一种借以能够认识应该停止训育的时刻之标记被它的一种很隐蔽的性质所掩盖了时,才情有可原。

现在便容易对训育的概念下定义了。它与儿童的管理有共同的特征,它是直接对儿童的心灵发生影响的;它与教学共同的地方在于它们的目的是培养。只是我们应当防止在训育与管理应采用同一种措施的时候把两者混淆起来。在应用的方式上还有更细微的差别,对此我将依次作界说。

1. 训育对性格形成的关系

对青少年的心灵产生直接影响,即有目的地进行的培养,就是训育。这就是说,不考虑思想范围,仅仅通过对感觉的作用进行培养,似乎是有可能性的!——假如有人习惯不加进一步探究,信赖由各种特征逻辑地组成的概念的真实性,那么也许真会如此。

但是,假如我们用检验的目光来看待经验,那就显得完全不一样了。一个人陷入到了痛苦与不幸的深渊,并且长时期停留在这种深

渊中,之后他又从那种深渊中摆脱出来,而当时间消除了不愉快之后,他却仍然是几乎没有变化的同一个人,他还保持着同样的追求与见解,甚至表现出同样的举动。至少注意到这种情况的人,必不希望从操纵儿童的情感中取得很大收获,只有母亲显得特殊,有时候他们相信操纵儿童的情感就是教育儿童!此外,假如有人看到,一个粗暴的青年能够忍受父亲多大程度的严厉,而却不为此触动;不管什么样的激发手段都会在一个脆弱的青年身上浪费掉,而看不到他们会由弱变强;他们对这类行动的整个反应又是多么短暂;那么发现这些情况的人会忠告教育者,不要在自己与青年之间造成一种糟糕的关系,而这种关系常常可能是纯粹的训育所留下的唯一结果!

我以为这一切经验都不过是一种最简单的心理学信念的证明,这种信念就是,一切情感都不过是业已存在的各种表象的短暂的变更,因此,当变更的原因消退时,思想范围便会自动地回到其原有的平衡状态。我从单纯的激发儿童可接受性的工作中可以指望的唯一结果,将是对细微的情感造成不幸的挫伤,否则,代替这种情感的将是一种矫揉造作的敏感性,随着岁月的推移,这种敏感性将只会造成自负及其有害的后果。

然而,当思想范围有时也得到充实,或者,当努力化为行动,并变成意志时,那么情况自然就完全不同了,我们应当重视这种情况,以便正确地解释各种经验!

从这一点出发,我们可以判断训育对于教育可能有什么关系。学生会经受情感的各种变化,这一切变化不过是确立思想范围或性格必不可少的途径。因此,训育对于性格培养来说是双重的——间接的与直接的。它一部分是帮助教学,使教学成为可能并去影响一个业已独立的人今后性格的形成;一部分是起这样的作用:通过行动或非行动直接就使学生产生或不产生初步的性格。我们不可能对一个不可驾驭的儿童施以教学;而且这位儿童所作出的胡闹,在某种程度上考虑,可以视为其未来个性的显露。可是,如众所周知,这种显

露是有很大的局限性的。一个放纵的儿童其行为多半出于肤浅的即兴,虽然他借以学习他能够学的一切,但他在这方面却缺少固定其意志所必需的第一个要素,即坚定的、根深蒂固的欲望。只有当这种欲望成为基础的时候,孩子的胡闹才有助于被确定为一种性格。因此,训育对于性格形成的第一层关系是最重要的,乃是训育赖以教学开辟道路的一步,教学将得以渗透到儿童的思想、兴趣与欲望中去。然而第二层关系也不允许忽视,至少在对变动较少并以坚定的目的行动的主体进行训育时不允许忽视。但是,开始时对训育提出的概念,单就本身而言完全是空洞无物的。单纯的培养意图,其能对心灵产生的直接影响不足以使它在实际上起到培养作用的一种力量。那些凭借这种空洞无物的训育表明他们具有良好志趣的人,他们不知道如何通过他们自己进行的表演对脆弱的性格产生影响,他们时而温柔、时而胆怯、时而迫切的行为使观察着的儿童产生一种观念,认为通常受尊敬的某一个人所关心的事物乃是非常重要的事物!他们千万得注意,不要通过别的途径来损坏这种表演,不要以狂热和琐事来窒息儿童对他们的崇敬,或者从较坏处考虑,尤其不要使自己放任儿童坦率而尖锐的批评,这样,尽管他们对于那些不太愿意接受教育的儿童还不能确保不出较大的差错,而他们对那些敏感的儿童却能不断作出许多成绩来。

2. 训育的措施

训育可以激发情感,或者抑制情感。它可以激发起的情感,或者是乐趣或者是反感;它要抑制的情感的途径,或者是避开可能引起情感的事物,或者是把事物视为无足轻重,即容忍它,或者对它视而不见。

在避开事物的情况下,无论是事物远离学生的活动范围,还是学生远离事物范围,一般地说,学生都根本不能经验到什么;他至少不能直接感觉到这种训育措施。

漠不关心的容忍,这意味着习惯。对先前习惯了的事物视而不

见,这是由戒除习惯引起的。

乐趣可以通过诱导来引起。虽然似乎不是任何诱导都能引起愉快的感觉,但训育为了取得成果要激发每一种乐趣;它要借以引起学生的活动,正是在这方面它进行着诱导。

反感产生于压制。只要有某一种反抗(即使仅仅是内心的反抗)与这种压制相对立,压制就可以称为强迫。

因学生的某种缘故引起的,并可以视为对这种缘故的回答的某种刺激或压制行为,可以称为奖励或惩罚。

就压制、强迫、惩罚来看,有一些细微的差别需要注意的。主要是因为在这里管理的措施与训育的措施似乎溶合在一起了。

在管理有时求助于压制措施的情况下,它仅仅要使人感到它是一种力量。因此,如按以前的假定,我们依据管理目的的规定,可以认清必须进行管理的场合,那么下面一条规则是适用的:在这些场合,压制必须仅仅用来完成管理目的,而没有其他意图。在使用时,我们应当冷静,不拖泥带水,不动感情,一旦事情已过,就显得一切都已忘记了似的。在家庭与国家的比较中可以得出关于惩罚程度的一些重要结论来。在这方面是缺乏原则的,但我所要借用来作为例子的,我将尝试尽可能简单明了地作出说明。我们应当把违法本身同反对家庭警察的这种违法区别开来。违法本身,如一种坏的意图变为行动(故意);或明知要留意而不留意,以致产生了损失(部分过失),毫无疑问,不管是否了解事先作出的规定,这些违法行为都可以予以惩罚。在惩罚时要考虑可罚程度,在这方面管理仅着眼于行动造成的结果,而训育则还要看尚未付诸行动的意图。凡是在应当有意图而缺乏意图——如忽视——的情况下,惩罚往往可以是较轻微的,越不能证明过失一定会有意图,惩罚程度就应越轻。必须通过规定使人了解家庭警察,并记住他。其惩罚可以根据事情的重要程度而定轻重。但是,在这方面教育者必须特别防止不将这种惩罚与影响心灵的行为混合起来,后者应只留给训育措施去完成。惩罚的

等级划分对于国家来说尚且是难的,对于家庭来说就更难了。在家庭中一切都必须化为小事来处理。但这主要取决于管理的调子,通过这种调子,儿童必须感觉到,他在这里曾经不是,现在也不是被作为学生来对待的,而是被作为社会中的一个人来对待的;他必须借此来为他在未来社会中的生存作好准备。在某种程度上说,精明的儿童管理乃是教学的一部分。

训育的调子完全不同,不是短促而尖锐的,而是延续的、不断的、慢慢地深入人心的和渐渐地停止的。因为训育要使人感觉到是一种陶冶。虽然这种印象不是这种陶冶力量的实质,但是它不能掩饰陶冶的意图。即使它能够掩饰的话,它还得提出意图来,以便让人接受。假如预见不到某一种有益的、使人提高的原则寓于训育中,那么还会有谁不对那种常常使快乐受压抑,并不断使人产生从属感的待遇作出反抗,至少内心中作出反抗呢?训育不应以诡诈方法来影响儿童的心灵,不应违背其目的地让儿童去接受。这就是说,无论如何不应使学生在内心与它产生对立,好象两股力量按对角线方向使劲。但是,假如不使儿童相信教育者的善意与力量,那么从哪里能使儿童产生真正的、坦率的接受他的训育的敏感性呢?一种冷冰冰的、令人讨厌的陌生的行为怎么可能造成这种信赖呢?相反,训育只有象内心经验一样使受训的人心悦诚服,才能有它的作用。不论引起兴趣的冲动和对公正评价的承认,还是引起对成功或失败的愉快或痛苦的感觉,训育的力量只能达到使学生对它的赞同。正在成长着的教育工作者必须如同他逐步获得学生的这种赞同和逐步地向前推进那样,逐步地扩大他的影响。训育作为儿童乐意接受(因为他必须接受)的管理的一种缓和性补充,这种情况有助于他对早期儿童进行的工作。这在以后将有所变化。一个自己管理自己的青年人,在训育中感觉到纠缠不休地被要求接受培养,而得不到信任、尊重、尤其是符合他内心情感所特有的需要之充分补偿。假如教育者在此时不知停止训育,那么青年人拒绝教育者施加的影响的努力渐渐会变得

明显起来。这种努力是容易成功的,因为正如他们的勇气增长得很快那样,克制行为的消失,以及即将自行解体(这种解体已经被推迟了)的师生关系中的不愉快部分上升得也很快。

现在让我们抓住事情的中心环节吧!与其说训育原来是许多措施、各种完全不同的行动的混合物,不如说它是一种连续的处理工作,它只是在为了强调时才诉诸奖励与惩罚及其类似手段的。管理者与被管理者,教育者与受教育者,是生活在一起的人,不可避免地要发生愉快的或不愉快的相互影响。当我们接近一位熟人时,我们不是要进入到一定的感情气氛中去吗?是什么样的气氛,这对于教育来说,不允许依赖于想当然,而需要经常认真分析,其目的首先是,如果这种气氛是危险的,可能变为有害的,那就要削弱它的影响;^①其次要不断加强它的有利影响,一直使它达到性格形成得到了保证的那种程度,不论是直接的形成,还是通过思想范围中介间接的形成,都要得到保证。

很明显,训育艺术原不过是人们交际艺术的一种变种,因此,社交中的随机应变艺术将是教育者的一种出色才能。这种变种的实质在这里取决于教育者保持对儿童的优势,以至使儿童感到一种教育的力量,甚至在对他们压制的时候,这种力量还存在;但这种优势在直接鼓励和诱导他们时,则是按他们的自然方向进行的。

训育在找到一种通过感人很深的赞许(并不是表扬)来突出学习者自身较好的一面的机会以前,不可能有真正的进展。只有当责备停止作为消极力量单独存在以后,它才能为儿童所接受,因此它必须使儿童感到业已获得的赞许部分要被取消的危险。这可以使那种

① 这方面比如包括:教师与学生可以不必经常非在一个房间里不可。每人自己有一间房间,这是刚刚着手工作的家庭教师需要创造的一切条件中最基本的条件。认识这种好处的家长将自动提供这条件,以避免通常难免的相互难堪的感情。

已有自尊而怕失去赞许的儿童感到内心受责备的压力。任何别的人都象他自己认为自己的那样看待自己,假如一个教育者不愿意把一个仅仅受责备的学生象这个学生自己认为自己的那样看待他,那么他会变得激愤起来。凡是单纯的责备起作用的地方,自尊心先就有所作用了。对此教育者也许可以试探,但不能盲目依赖这种自尊心。认为儿童自尊心不会完全没有,这是不够的。它必须达到责备能够赖以进行的程度,方能采取单纯责备的措施。但是赞许只能在值得赞许时作出!这一点是多么正确,同样也是正确的是:除了思想范围的可塑性问题以外,对于决定教育的可能性来说,没有别的问题比这个问题更重要了:儿童身上是否业已存在各种值得教育者留心的性格特征?个性至少会自动地表现出某些礼貌的迹象来,使教育者采取措施提高他,凡是在教育者起初只能采取很少措施的地方,他不应当操之过急。训育首先只能依靠一个火苗来点燃第二个火苗。教育者必须在较长时间内对此表示满意:以少许措施赢得少许结果,渐渐地直到基础扩大起来(假如工作不被干扰所破坏的话),并足以实现同教育任务有关的工作。

通过应得的赞许给儿童以快乐,这是训育的出色的艺术。这种艺术很难能教给谁,但是真心热爱这种艺术的人是比较容易得到它的。

同样也有一种不愉快的艺术,即给儿童的心灵造成一定的创伤。我们不可蔑视这种艺术。当儿童不听简单的训话时,它常常是不可缺少的。但是,教育者必须自始至终用温和的感情来控制它,同时使人原谅它,使它得到宽容;而且只是为了克服学生的傲慢顽固时才应用它。

几乎象一位歌手练习发现他那音域与最细微的音阶一样,一位教育者必须练习在思想上不断摸索对待儿童的音阶。这样做不是为了满足于这种游戏,而是为了通过尖锐的自我批评排除任何一种不协调的声音,为了在发每个声音时达到必要的稳定性,对于一切变化具有必要的灵活性,并对自己器官的局限性取得必要的知识。他有

充分的理由,在最初数月中畏缩不前,他常常必须运用超出礼貌交际惯用语调的声音说话;他有充分理由以最严格的态度来观察自己和学生。是的,这种观察必须是对他渐渐形成的习惯不断作出修正的标准;这种观察将愈益重要,因为学生随着时间推移始终在发生变化!最后一点就大的方面而言是正确的,就小的方面而言也同样千真万确。假如需要一而再,再而三地提醒儿童,那么不应当用同样的方法提醒两次,否则因为第一次已经起过作用,第二次恰恰会失去其效力。必须在训育中排除一切单调无味的东西,就象要把它们从好作品、好演说中排除出去那样。只有当这种审慎的态度与某种创造力相结合时,教育者才有希望获得他所需要的力量。因为训育的范围对于儿童来说似乎是无限制的,其影响对他来说具有无可比拟的价值。训育应当象一种总是连结在一起的原子一样环绕着儿童的全部活动转,从而也使他不会产生可以避开它的思想。训育必须始终准备着使自己能为儿童感觉到,但如果它要能真正起到一些影响,也要不断地注意它自己,以免操之过急而致使学生遭受不必要的痛楚。一个天性温顺的儿童能够忍受很深的痛苦,他能默默地忍受,把痛苦埋藏在心间,在他成年时还可以有所感受。

学生需要有一种完全的健康,以便忍受完善的训育产生的充分的影响。假如我们要照顾学生的健康不良情况,那么就不能进行许多教育了,因此有益于健康的生活制度是教育的基础,教育的首要准备。

假如师生双方一切都如要求的那样,那么学生极纯洁的可接受性将与恰当的训育一致起来。然而一切都会象音乐一样消逝的,假如石头在这阵音乐之后不将自己提高为城墙,以在清晰的思想范围构成的坚固城堡中给性格提供一个安定而舒适的居所,那么任何效果都不会保留下来。

3. 训育的普遍应用

(1) 训育对形成思想范围的协作作用

训育对形成思想范围的这种协作不仅对授课产生影响,而且尤

其会对儿童的整个情绪产生影响。在授课时保持安静与秩序,排除对教师不敬重的任何迹象,这是管理的事情。但是,注意与灵活的理解同安静与秩序还有一点不一样。儿童可以训练得安安静静地坐着,而一句话也听不进!许多方面配合起来才能使学生产生注意。教学必须是是可以理解的,但与其说教学必须容易一些,不如说必须难一点更好,否则会使学生感到厌倦。教学必须始终保持同样有趣,对此我们在前面曾论述过了。但学生也必须带着适当的情绪来上课,这种情绪对他来说必须是习以为常的。这一切便是训育的任务。整个生活方式必须从干扰影响中摆脱出来。一时占优势的兴趣不应当盘踞学生的心灵。自然,这并不一直是教育者力所能及的,也不是教育者完全力所能及的。他的劳动成果往往由于把学生思想引开的个别偶然事件而可能完全被毁掉。他比较力所能及的是,通过整个训育使儿童确立很深的感情,使他知道全神贯注对他是多么重要,以至感到不集中思想上课是不能原谅的。做到了这一点的教师,当一种有力的偶然影响把他辛勤地获得的儿童的兴趣转移到了其他方面去时,他也许会感到悲伤。但他必须让步,必须接受,并同情地伴随他的学生;他不能犯比他不适时宜地去禁止学生而破坏师生关系更大的错误了。虽然儿童多少会分心,但一个人的思想若已受过陶冶,凭这种特性,他最终仍然会把心思收回来。当他回想到旧的事物时,教育者可把他的思路连接起来;当他思索新的事物时,教育者可以抓住时机,对它作出分析。只是必须始终保持他原来的那种可塑性、意欲与坦率,或者重新为他创造这种可塑性、意欲与坦率,因为训育的一切直接影响都是易逝的。

假如儿童已经达到了可以自动地寻求其恰当的途径的时候,那么他就需要较多的安静!此时训育应渐渐地放弃各种要求了,它必须局限于对儿童投以同情的、友好的、信任的目光。是的,一切劝告不过是为了引起儿童自己的思考。比起友好地帮助儿童排除一切不适当的干扰以使其内心世界达到纯洁来,没有别的什么在这时更为

妥当,没有别的什么更值得感谢的了。

(2)通过训育来形成性格

应当如何来限制与鼓励自我行为呢?

这里假定管理已可以控制一切不良行为了,这种不良行为除了它直接的明显的结果以外,甚至还可能在儿童的心灵中造成不诚实和类似的粗鲁的特性。

我们首先不当忘记的是,不单单那种为我们所感觉到的活动属于人的行为,而且那种在人的内心实现的活动也属于人的行为,只有使这两者相结合才能构成性格。健康儿童所表明的其出于运动需要的多方面活动、天性不定的儿童的不停的动作、甚至显示一种粗野的男子气概的儿童的放肆娱乐——所有这一切乃是儿童未来性格的虚假标志,它给予教育者的启示,并不比心灵已安定下来的儿童所表现出来的个别缄默的、深思熟虑的行为给予教育者的启示多,也不比一个通常较顺从的儿童作出唯一的一次坚决的反抗给予教育者的启示更多。因而在这方面教育工作者还必须把多思与观察结合起来。儿童绝无真正的坚定性。他们不能防止思想范围的变异,他们面临着来自多方面作用造成的变异——我们希望教育者方面也对他们产生作用来造成这种变异。但是,当儿童行为中显示出由深思熟虑武装的坚决的倾向时,训育便不可能有多少效果了。在切断训育机会之后我们便不再能继续通过训练来使儿童产生坚定性,因为我们在這時只能留意如何完美地切断这种机会,并承认我们根本不可能阻止儿童的幻想,假如我们不愿意接受这一点,那么,除非我们有另外一种能重新对思想范围起作用的非常生动和具有吸引力的活动。因此这种活动如果可以排除儿童的某种乖癖的话,是我们应当关注的;而训育在这方面主要起协作作用。然而,在这种场合我们应当完全抛弃严厉的惩罚手段!只有当儿童不假思索地一次、两次表现出一种孤立的、新的错误冲动,并有大胆地重复趋势和可能在他心灵上造成一种坏的品性时,才能采用这种严厉的惩罚手段。在这里训育必