

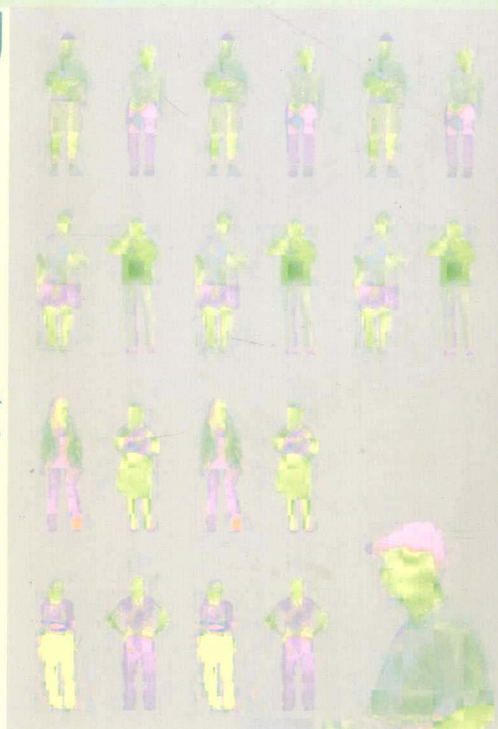


贾馥茗教育作品集

Personality Pedagogy

贾馥茗 著

人格教育学



G740-0/2
26

Personality
Pedagogy

凤凰出版传媒集团
江苏教育出版社
JIANGSU EDUCATION PUBLISHING HOUSE

人格教育学

贾馥茗 著

图书在版编目 (C I P) 数据

人格教育学 / 贾馥茗著. —南京: 江苏教育出版社,
2008.8

(贾馥茗教育作品集)

ISBN 978-7-5343-8465-3

I. 人… II. 贾… III. 人格-教育-研究 IV. G40-012

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 128848 号

- 书 名 人格教育学
作 者 贾馥茗
责任编辑 侯章龙
装帧设计 书衣坊
出版发行 凤凰出版传媒集团
江苏教育出版社(南京市马家街 31 号 210009)
网 址 <http://www.1088.com.cn>
集团网址 凤凰出版传媒网 <http://www.ppm.cn>
经 销 江苏省新华发行集团有限公司
照 排 南京展望文化发展有限公司
印 刷 北京市世界知识印刷厂(马鞍山分厂)
厂 址 马鞍山市花山工业集中区(邮编 243000)
电 话 0555-8283603
开 本 787×1 092 毫米 1/16
印 张 31
插 页 2
字 数 1 850 000
版 次 2008 年 8 月第 1 版
2008 年 8 月第 1 次印刷
印 数 1—3 125 册
书 号 ISBN 978-7-5343-8465-3
定 价 48.00 元
邮购电话 025-85400774, 8008289797
批发电话 025-83260767, 83260768, 83260760
盗版举报 025-83204538

苏教版图书若有印装错误可向承印厂调换
提供盗版线索者给予重奖

(原书)自序

学教育而又终身以教育为职志,便有了一份执著,执著在想确定教育之不变的性质和目的,以及教育之基本而普遍的功能。从人类的历史和现况看,觉得越来越需要对教育作这件工作。这件工作不只在“重视”教育,更要“正视”教育。

通常人们对“受教育”有一个概括的看法,是“实用”之外的,一个非常笼统的看法,用“反面”的说法比较直接而明白,就是对看着“不顺眼”的“表现”,会冲口而出的说“这个人没受过教育”;又对“为人作事不当的”,会语重心长地说“这个人白受了教育!”这两种评语所印含的,是教育的“基本意义”,不在“升官发财”,而在于“人的品质”。人的品质表现在行为和作为上。

人要有“人的品质”。“品质”是生理躯体之外的“内涵”,表现在行为和作为,应该完全属于个人,而别人却从这方面来评价一个人。细究这个原因,是由于人类脱离了自然环境,创造了一个社会环境;也舍弃了在自然环境中的生活方式,改而依照社会的文化方式而生活。社会文化生活是人类进步的成就,而人也需要在“自然人”(生物性的人)以外,为自己另加一份“文采”,即人的品质。这种品质要

人不但提升自己,更要“与人为善”;大家一齐集合智慧和才能,开拓人类的光明前途,并且弥补自然的缺陷。教育之确切不移的性质和目的,以及基本而普遍的功能,应该就在这里。

这样看就要从人之所以为“人”而非“物”上着眼。要从人的特征(异于物)探讨,明白教育的对象是“人”,此外的目的只居于“次要”地位。而教人具备人的品质即是要使“人而有格”,即是“培养人格”。如果这个目的实现了,则人类的前途和人所生存的宇宙,都会出现人所想望的一面。

这样看只是一得之愚。所见的难说周全,所想的不免疏漏,主观更是在所难免。因而用了不算短的一段时间,曾经反复思考和验证。

本书得以完成,得力于(台湾)师大教育研究所学棣,现任(台湾)空大教授的林月琴博士详读全文并“正误”;更得其不厌繁琐,整理参考书及索引,这是作者最没有耐心做的工作,由衷的感谢。

本书得以出版,出自五南图书出版公司副总经理李纯聆女士不弃糟粕,慨然付梓。更对五南编辑刘静瑜小姐编审的智慧和细心,万分钦佩。

贾馥茗

绪论 / 001

一、成书的缘起：二十年的惶惑 / 001

二、二十余年的探索 / 006

三、以人格教育为教育学的初步 / 010

四、本书的内容及方法 / 015

第一章 人的禀赋 / 016

第一节 有关“人”的概念 / 017

第二节 人的根源 / 023

第三节 “人”“物”有别 / 030

第四节 人的智慧 / 036

一、知道 / 037

二、明白 / 041

三、解释——语文 / 043

第五节 人的“爱”“欲”之情 / 045

一、爱 / 049

二、欲 / 053

第二章 人的后天作用 / 058

第一节 意志 / 058

第二节 行为 / 069

一、所谓行为 / 070

二、行为的造因与改变 / 075

三、行为的系统模式 / 082

第三节 习惯 / 088

一、习惯的性质 / 088

二、习惯的类别和形成阶段 / 093

三、习惯的品质和人格 / 099

第三章 人生经验 / 104

第一节 经验的人生 / 106

一、生活与经验 / 107

二、经验的类别 / 109

第二节 经验的特性 / 125

一、经验的复杂性 / 125

二、经验的相对性 / 133

第四章 经验的形成 / 148

第一节 觉察和意向 / 149

一、由感觉到觉察 / 151

二、记忆和保留 / 152

三、回忆和参照 / 154

第二节 选择的主观作用 / 156

一、忽略或注意 / 156

二、排斥或接纳 / 158

三、怀疑或相信 / 160

第三节 经验的认定和内在化 / 162

一、从自然界或生命历程着眼 / 163

二、从人的行为表现或人性着眼 / 164

三、从功利着眼 / 165

四、从历史文化或精神创造着眼 / 165

五、从道德义务着眼 / 166

六、从人道着眼 / 167

第四节 经验的领域 / 168

一、感觉材料 / 170

二、主动意向 / 171

三、印象轮廓 / 173

四、深度体验 / 174

五、生活领域 / 176

六、生活的意义和价值 / 178

七、微观与宏观 / 181

八、生活中的问题 / 184

第五章 人的自我意识与自我认定 / 188

第一节 自我意识与自我概念 / 189

一、自我意识 / 189

二、自我概念 / 190

第二节 自知与反省 / 201

一、自知之明 / 202

二、反省 / 209

第三节 自我认定 / 214

一、自我认定的发展因素 / 215

二、自我认定的内容 / 219

三、认定过程中的惶惑与改变 / 224

四、认定中的自信与自我价值 / 227

第六章 人格概念 / 231

第一节 人格内涵 / 232

一、西方心理学的人格 / 232	
二、中国意义的人格 / 242	
第二节 人格品类 / 251	
一、圣人和大人 / 251	
二、仁者和智者 / 256	
三、君子 / 260	
四、小人 / 265	
第七章 人格价值 / 271	
第一节 人格价值的根据 / 271	
一、人格的最高价值 / 272	
二、个人的人格价值 / 275	
三、建立人格价值的历程 / 280	
第二节 人格的社会价值 / 293	
一、群性和群居的必须 / 293	
二、历史和文化形成的价值 / 296	
三、社会的价值判断 / 304	
四、普遍而确定的人格价值 / 307	
第八章 人格价值的道德取向 / 311	
第一节 人格价值的对照 / 312	
一、君子与小人 / 313	
二、道德与不道德 / 315	
三、理性与非理性 / 319	
第二节 道德表现的两极趋向 / 322	
一、客观价值与主观价值 / 323	

二、精神取向与物质取向 / 325	
三、建设性与破坏性 / 328	
四、笃实与诈伪 / 330	
第三节 导引和矫正的方向 / 333	
一、导引的先在需要 / 334	
二、导引和矫正原则 / 336	
三、导引和矫正的主要项目 / 344	
第九章 人格教育的必须 / 355	
第一节 个人价值的启示 / 356	
一、生命的奥秘 / 357	
二、领悟与认定 / 362	
三、实现人的生命价值 / 366	
第二节 文化社会价值的反省 / 372	
一、个人的需要 / 375	
二、社会的需要 / 384	
三、个人与群体的关系 / 396	
第十章 人格教育的原则 / 403	
第一节 人格教育体系 / 404	
一、以培养诚与仁为人格价值核心 / 404	
二、以行为表现验证教育效果 / 407	
三、观察行为巨细靡遗 / 409	
四、行为与道理征引贯穿 / 411	
第二节 人格教育者的品质 / 413	
一、耐心细心 / 414	

二、情绪稳定 / 416

三、以身作则言行一致 / 419

四、实事求是 / 421

第三节 人格教育的重点 / 423

一、陶冶情感 / 424

二、培养意志力 / 427

三、鼓励自发自动的精神 / 430

四、建立正确的羞耻感 / 433

第四节 善用教材 / 436

一、有本有末 / 437

二、参照融会 / 440

三、统合整体 / 443

结论 / 447

一、深思与反省 / 448

二、确定真正的教育目的 / 452

三、厘清教育内容 / 455

四、端正教育责任者 / 460

五、应用有效的教育方法 / 465

六、人格教育有益于智者 / 468

名词索引 / 470

参考书目 / 483

绪论

一、成书的缘起：二十年的惶恐

人类这种理性动物，从创造了语言之后，便习惯于找理由。用到自己的行动上，便成了行动的“理由化”，如此才能对自己的行动，振振有词。当然有时也不免把理由“扭曲”一些，以增加其“信服力”，倒也颇有效果，因为本来人们就相信“仁者见之谓之仁，智者见之谓之智”。

到了心理学称“动机”为行动开始的理由之后，认为人的每个行动都有动机，尤其在行动之“后”，再来追溯动机时，可以说出在行动之“前”并未想到的许多理由，使行动有了充分的解释，以见行动非出于“冲动”，因为冲动所含的理性成分并不多。

可以用言辞说明的动机早已成了学术研究者对自己的研究动机有说明的义务。一个研究者在报告自己的研究之前，若不把动机交代清楚，可能会被误会为出自“随机”，而有“不够严肃”之讥。因为似乎在学术界有那么一种“并无明文规定”的共识，研究必须是慎重而严肃的，不可“随兴而发”。因此通常总是说：在研

究开始的时候是由于“感觉到了一个问题”。问题之成为问题，自然是存在着无法解释的“疑惑”。作者开始时就是由于一个疑惑。

作者于民国三十五年(1946)考入国立北平师大教育系，全凭着一己的认知。那时候不懂得入大学选系找热门这回事(那时候这样的观念也并不热门)，多数投考者都先凭着自己的志趣。而作者那时候所“认知”的就是：教育是培养人才的工作，无论哪一行哪一业，都必须出自教育这个“熔炉”，故而教育应该是最必须的。而那时候的志趣也在“为人师”，原因是一则在儿时游戏中，常常集合侄辈，教他们当学生，自己当老师(侄辈有的年龄大于作者，但在当学生时，却要听老师的话)，大家总是玩得很尽兴。一则是入了小学以后，常常对老师的教法和管教态度有“心诽”之处，想到如果自己当老师，便不会这样做。因而有了要当老师的“志愿”。

进了教育系，逐渐地学了许多“理论”。无论上课听讲或自己阅读，都会接触古圣先贤或教育名家的“言论”，当时也觉得各各言之成理，持之有故。如是日积月累，到了第三年快要结束的时候，仍然找不到一个对教育彻头彻尾的认识，也就是无法把所知道的教育言论，归纳起来，统整起来，成为有系统的说法。当时的感受是：用盲人摸象这个寓言比喻。自己不但摸到了象腿、象鼻、象尾，甚至还摸到了象耳，可是不能在心目中描绘出大象的全部形象，也不知道这些部分，应该安插在大象身上哪一个位置。于是请教四年级的同学，问他们是否已经透彻地“懂得了‘教育’”？而所得的答案是：“你等着进了四年级再说吧。”

于是作者耐心地等着进了四年级，也耐心地熬过了四年级，却仍然没得到答案。

毕业后带着惶惑过了几年教书生涯，又为了解除惶惑而进研究所，而出国留学，一直在追求那个疑问的答案。起初告诉自己(为了安慰自己的愚蠢)说：找不

到答案,一定是因为书读得不够多,那么就尽量读书吧!为此不但读教育方面的书,哲学、心理、历史,以至文学,无不涉猎,也得到了许多和教育有关,以及可以应用到教育方面的言论或资料,可是还是没读到一本对教育彻头彻尾、使教育成为一个完整系统的书。

缺少这样的一本书,以作者自己的感受推己及人,相信会使学教育的人一方面知道许多有关教育的说法,却把握不住教育的中心概念,也就把握不住教育的大原则。这些说法,不学教育的人同样可以引述,经过大家说来说去以后,看不出学教育和不学教育有什么差别。学过教育而把握不住教育的中心概念和大原则,在说到教育时就和“众人”无殊,没有独到的见解,就没有说服力;若是从事教育工作,也就不能建立确切不移的方针和策略。永远一直像盲人摸象般的摸下去,恐怕不是下一代以至若干后代之福。

那么一本使教育具有完整系统的书,应该是怎样的书?想到的是一本“教育专论”:一本使教育成为“系统知识”的书,或者使教育具有“学”的地位的书。

参照每一种成为专门知识、或者称得上“学”的书,都自成一个“系统”,有“独到”的见解,甚至有“独特”的研究方法。最明显的是哲学、科学,以及史学。对于这些“专门”知识,如果不经确实研究,不容轻易置喙;纵使有“不经意”的介入,也不算“入其堂奥”,因为这些“专门”的“学”,不是“外行人”可以轻易进入的,外行人更不会产生什么影响。

而教育竟没有一本系统的合乎“学”的书,“教育学”^①这个名词虽然已经出现,

① 教育学:教育学的外文名称,始自赫尔巴特(J. F. Herbart, 1776—1841),曾在寇尼斯堡大学(Königsberg)开教育学,并著有《普通教育学》(Allgemeine Pädagogik),英译为 General Theory of Education,英文或称“Pedagogy”为教育学,但用者极少,故迄今无特定专用名词。中文亦有少数以教育学为名者,似尚未见系统论述。

却不见有一本具有“学”的“权威”的书。对教育有独到见解的,未出现于“教育学”,而是在其他的领域。当然这类的见解是“属于”教育的,谈教育的“引用”过来,形同“假借”,而且假借的来源,日益繁杂,至少使人产生两种印象:印象之一是“懂得”教育散处于许多领域中,教育是“尽人可谈”的话题;印象之二是“专门”研究教育的善于“旁征博引”,却怯于以专门研究者的立场来说些“专家”的自有的观点。如是不但论说越来越没有系统,甚至研究方法也是由多个领域“假借”而来。如何使“教育知识”系统化,如何验证教育研究之有效而独特的方法,竟成为日益困难的事了。

说到“教育”,中国人“从前”总是自豪的认为有五千年文化历史;有孔子那么一位最早最伟大的教育家;而且当西方民族还在蛮荒的境地时,中国已经有了学校。那就光从中国方面探讨吧。然而不能。因为从进入教育系以来,除了中国教育史和中国哲学史之外,其他的教育科目中的材料泰半都是外国的。从这些科目中,学到了许多外国的专论、史实,以至实际,但也没有一本系统的教育学。在国内还有图书不够完备的事实,找不到这样的书,还可归咎于本国图书馆。而在外国,即使也没有一座“藏尽天下书籍”的图书馆,却有目录可查,而查到最后,仍然嗒然若丧。所有专论教育或“论及”教育的,都有一种共同现象,已经承认了教育的“必须”或“必然”,好像宇宙或大自然已经“在这儿了”,就从“这儿”谈起就好。从“这儿”谈起还谈不完,哪有时间再去追究教育“怎么会”成为必须或必然。于是就给人一种感受,觉得从“中间”的一段谈起,似乎是“空中楼阁”一般。不像哲学家从宇宙或自然现象去推究宇宙的本原那样,虽然说法不同,到底是想到了“根本之处”。

为教育立论的很少去推究教育的根源。没有一个奠基处,就不免使人感到如

空中楼阁般“虚悬”在那里,也减低了论说的力量。这是作者最感惶惑的。

西方教育理论中不问教育的根源,是因为他们认定教育是“事实的必然”。开始于父母或成年人要“教导”自己或更多的孩子学习,所面对的是“眼前的”孩子以及孩子的“未来”。所秉持的是西方人惯有的“向前看”的态度;所要做的是“实际的”活动或工作。要实施教育,那么就从如何实施来谈,所谈的是“行动”,不必抛开行动,去做抽象的沉思默想。做那种思考是“向后的”推究,无补于实际。

另一方面,西方教育言论所针对的是“幼小的人”。对于“全体的人”,在成人教育盛行之前,很少注意。这种现象可能由于西方从启蒙运动以后,把注意力投向自然;而在此之前,也很少把“人”看做是“独立的”研究对象——人不过是自然界万物中的一类而已,和万物一样,都是神所创造的。纵然早期哲学家中,不乏谈到人的,而把这些论点汇集起来,仍然无助于教育学的建立。

从十九世纪后半期起,原属于哲学领域的知识,纷纷离开哲学,各自独树一帜,成为独立的科学或学科。教育也“勉强”成了“一门”,却没有得到应有的重视。这是教育界必须承认的事实,因为教育根本就没有独成一系的理论。当一个教育论者引述任何一个领域中的言论的时候,无可避免地会受到那个领域中的“学者”窃笑:“你既非这个领域的‘专家’,怎能如此‘大言不惭’!”

教育就真的不能建立一个有独立系统的理论吗?作为一个学教育的人来说,当然不愿意承认这个“不可能”。但是要使可能实现,就需要自己努力。

努力反复思考教育事实为什么成为必须或必然。在思考中“向后”推衍,推衍到教育事实的“开始”处。在教育事实开始之前,人和其他的物无殊,都不知道教育活动这回事。而在开始以后,只有人类有了教育活动,于是一个最基本的答案是:教育是“人的活动”。那么就要推究人“为什么”要有教育活动?要回答这个问

题,先要从“对人做透彻的认识”开始。二十世纪心理学的发展,拓展了“认识人”的途径。心理学的支派日渐增加。搜罗一遍后,还是无法认清人的“面貌”。于是又进入另一个境地,继续探索。

二、二十余年的探索

因惶惑而探索,在探索的过程中,先发现了教育是“确定”人之所以为人的活动;也可以说,教育是“唯人独有的活动”。然后发现从几个方面着手认识人,比茫无头绪的摸索容易把握重要的线索。最后则为“人的教育”寻求根源。或者说,为教育探索形上的本原。

(一) 教育是唯人独有的活动

教育是唯人独有的活动这个概念,是由比较幼儿和幼小的动物之生长发展的状况而得。就已知的动物知识,凡是略为高级的动物,幼儿期都依赖亲长的哺育,更高级的哺乳动物更是如此。这一点和人类的幼儿无殊。同时人和物的亲长对其幼儿,不仅哺育,还要保护其生命的安全,这方面两者也是相同的。到两者的幼儿生长到有了活动能力以后,某些类动物也表现出给幼儿示范觅食的活动,含着有“教”的意味,然而也仅止于此。若再进一步,如果幼儿和其同胞共同趋向一个食物目标时,似乎其亲长并不干预,全凭几个幼儿各显神通,通常是“捷足者先登”,后到者只得嗒然旁观,或者存有得享余粒的希望,却没有争夺的行动。由是可以判断,动物在“本能”的生活中,服膺一项“自然法则”,即是“先到先得”的规律,没有破坏这项规律的意图。而这项规律,似乎并不是来自亲长的“教导”,只能说是出自于本能。

再看人类的幼儿,也从亲长那里学习取食的技能。但在二人以上共取一物时,却不遵守先到原则,因而这个可以从那个握有食物的手中,把食物攫拿过来,