

赫尔巴特教育论著精选

HEERBATE

JIAOYU LUNZHU JINGXUAN



Herbarte

Jiaoyu Lunzhu Jingxuan

李其龙 等译

彭正梅〔德〕本纳 选编

赫尔巴特教育论著精选

HEERBATE

JIAOYU LUNZHU JINGXUAN



Herbate

Jiaoyu Lunzhu Jingxuan

李其龙 等译

彭正梅 [德] 本纳 选编

图书在版编目(CIP)数据

赫尔巴特教育论著精选/李其龙等译. —杭州:浙江教育出版社,2011.5

ISBN 978-7-5338-8999-9

I. ①赫… II. ①李… III. ①赫尔巴特,J.F.

(1776~1841)-教育思想 IV. ①G40-095.16

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 080106 号

责任编辑 程晓霞

责任校对 池 清

封面设计 曾国兴

责任印务 温劲风

赫尔巴特教育论著精选

李其龙等 译

彭正梅 [德]本纳 选编

出版发行 浙江教育出版社

(杭州市天目山路 40 号 邮编:310013)

图文制作 杭州兴邦电子印务有限公司

印 刷 杭州杭新印务有限公司

开 本 710×1000 1/16

印 张 15.5

插 页 1

字 数 250 000

印 数 0 001-2 000

版 次 2011 年 5 月第 1 版

印 次 2011 年 5 月第 1 次印刷

标准书号 ISBN 978-7-5338-8999-9

定 价 28.00 元

联系电话 0571-85170300-80928

e-mail: zjjy@zjcb.com 网址: www.zjeph.com

引 言^①

赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart)1776年生于奥登堡,其父为政府高官,其母是医生的女儿。当赫尔巴特1841年在哥廷根去世时,他留下的著作不仅证明了他是一位系统的哲学家,同时也是心理学和教育学的理论家,其思想后来影响了心理学和教育科学的发展。在教育学方面,人们把19世纪后期的所谓的赫尔巴特主义归功于他,赫尔巴特主义的教科书影响了德国乃至世界的教师的专业化。在心理学方面,赫尔巴特的“意志的记忆”影响了弗洛伊德,后者把遗忘的意志追求也纳入“意志的记忆”,并通过心理分析使之获得重建的可能。

尽管赫尔巴特的教育学决定性地影响了19世纪后半期的学校教育学的发展,但他本人却从未上过公立学校,母亲教他学习阅读和书写,私人教师教他学习音乐、历史、地理和古代语言。1794年,赫尔巴特去耶拿大学学习,成为费希特的学生,并参加了由费希特学生组成的、赞成共和主义的“自由协会”的组织。但他对费希特的主观唯心主义保持着距离,并很早就试图提出一种实在论哲学和科学学说的纲要,以把亚里士多德和康德的思考方式综合起来。赫尔巴特在耶拿大学学习了几个学期后就中断了学业,于1797年去瑞士旅行,成为总督斯泰格(Steiger)家里的家庭教师,并结识了裴斯泰洛齐。他在做家庭教师时所写的教育报告包含了其早期的教育思考,从其与裴斯泰洛齐的争论中产生了他最初的教育科学研究。1802年,赫尔巴特在哥廷根大学举行了博士和教授备选论文答辩,并从最初的讲座中产生了1806年的《一般教育

^① Dietrich Benner und Friedhelm Brueggen: Geschichte der Paedagogik, 2011, Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, Stuttgart, S. 197 ~ 212. 这里对 Philipp Reclam jun 出版社授权将此文翻译为中文表示感谢(内容有所增删)。

学》和1808年的《一般实践哲学》。1809～1833年,赫尔巴特接仕康德去世后的哲学教席。期间,他参与了普鲁士学校改革,建立了教育研究所,举办了培养教师的研讨班。1833年,赫尔巴特回到哥廷根大学,深化对心理学和教育科学的研究。这时他与汉诺威国王发生争论,并卷入了因反对专制而被解除职务的“哥廷根七教授事件”。但作为院长,赫尔巴特成功地化解了国王解散学院的威胁。

下面从四个方面来探讨赫尔巴特的教育学思想:第一,涉及人的行动的自由和必然的关系,并将赫尔巴特的教育作用的概念置于中心;第二,涉及赫尔巴特对教育的任务和措施的区分;第三,涉及赫尔巴特的伦理学及其在这种伦理学中对教育学和实践哲学的关系的重新确定;第四,涉及赫尔巴特的教师职业概念以及他对作为教育机构的学校的批判。

赫尔巴特关于自由和必然的关系的学说,体现了其与亚里士多德和康德的关联。亚里士多德是从古代目的论来解释自由和必然的关系的。在亚里士多德看来,必然主要不是因果关系,而是一种合目的的必然性;自由不是任性,而是人的一种探讨自己行动的动因,并选择合目的的行动目的的能力。因此,理性的行为是通过抛掉船上的货物来规避危险,或在危急情况下选择自己的死亡来挽救其他人的自由。在亚里士多德那里,自由和必然并不相互矛盾,但是,在近代的思考中,自由和必然处于一种矛盾的关系之中,也就是说,它们构成了一种无法解决的矛盾。近代科学寻求因果性地解释自然、社会和历史中的所有过程,但在人的行动方面出现了这样的矛盾,即,按照近代科学的观点必然要发生的行动,在道德方面却不应该发生。

康德寻求通过区分近代科学的经验视角和理性批判的先验视角来消除这个矛盾。他并不把自然因果性理解为经验过程的直接的因果性,而是把它理解为由人的理智的立法所中介的因果性。康德并不把自由界定为自然法则的非理性的例外,而认为是人在实践的意图中的自我理解。康德在人的思想、判断和行动的自由中看到了科学思想的一个必然的假设,并把这种思想的有效性限制在通过人的理智的立法和理论的世界阐释之上。康德相信,这样就化解了因果性和自由之间的矛盾。

为了超越康德这种经验因果性和理性自由的二元主义,赫尔巴特在考虑到人的思考和行动的情况下去寻求这样一种因果性:这种因果性不是通过区

分理论思考和实践思考的根本不同的考察方式来使自由和必然相互协调,而是允许在不否定自由的情况下把因果性锚泊在人的思考和行动之中。赫尔巴特是从人的互动概念,特别是从教育的概念中,发展了一种与自由相一致的因果性的必然性(即审美的必然性)。在教育中,成人对成长中的一代的学习过程施加作用,但只有当教育作用的因果性和自由不被分属于不同的考察方式,而是被设想通过一个共同的行动逻辑联系起来时,受教育者的自由才能被认可。

赫尔巴特在其第一篇系统论述教育的论文《论对世界之审美描述是教育的首要工作》中提出了一种实在论的教育观点,并认为这一观点不容许唯心主义对教育哪怕有最微小的干涉:“不能让一缕先验自由的风钻过一条小缝吹进教育者的领域。”教育既不遵从一种类似自然因果性的机械的因果性,也不遵从一种源于自由的绝对自发意义上的、理智的因果性,而是遵从一种“审美的必然性”。教育不是通过对世界的机械展示,也不是通过对世界的道德展示,而是通过对世界的审美展示去作用于受教育者的性情,扩展其已获得的思想范围,引发其对现存的意志追求进行评判。赫尔巴特既反对机械的教育概念,也反对道德化的教育概念。他指出:“良心一同进入剧中!”在他看来,一部好的歌剧并不是道德性地教导观众什么是善,而是展示不同的性格,并审美性地激发他们对这些性格的批判和评判。赫尔巴特在其《普通教育学》中把这一观念转移到儿童文学之上,并指出:“这种通过儿童读物来进行道德教化的意图足以使儿童读物遭到毁坏。在这里我们忘记了,所有人,包括儿童,都从他所读的书籍中汲取适合他的东西,并按照他自己的方式来评价作品与作者。只要为儿童清楚地描述邪恶的事物,不过不要把它作为欲求的对象,那么他们会发现这是邪恶的!假如一个故事由于穿插道德说教而中断,那么他们会感到这个故事被讲述得非常无聊。”

教育借助图画、语言、故事和历史来审美地展示世界内容。这种展示扩展了成长中的一代业已获得的观念视野,引导学习者对业已展示的东西进行评判,并最终促进他们在思考和行动中遵从自己通过教育获得的理性认识。由于感知的变化只有通过感知来加以作用,因此,赫尔巴特把这样一种因果性赋予这种通过感知的变化而起作用的必然性:这种因果性既不是机械性地产生作用,也不是基于任性,而是为新的感知创造空间。在一种用审美的因果性加以作用的教育之中,自由和必然性并不相互冲突,因为在两者之中,都是同一

种借助感知的因果性在起作用。

从这种教育作用的概念中引出的教育理论和教化理论的结论,赫尔巴特在其《普通教育学》中加以了系统的发展,即区分了三种教育作用的形式。在成长中的一代不能对自己的欲求和追求保持距离的地方,由于这种不明智的意志追求会推动他去行动,因此就有必要进行“儿童管理”。在“儿童管理”中,成人对成长中的一代施加一种消极性的强制,以阻止其不明智的行动。在成长中的一代能够对自己的欲求保持距离的地方,但由于其有限的思想范围和视角范围不能进行适当判断,那么就需要“教学”这种教育措施,以扩展其世界经验和人际交往。在成长中的一代在加深和扩展其观念范围之后开始自我行动的地方,就需要“训育”这种教育措施,以有计划地帮助确保他们结束教育,过渡到自我负责的行动之中。这三种教育行动形式,即儿童管理、教育性教学和过渡到行动的训育名称不同,但它们相互联系,其中,都是同一种审美的因果性在起作用。

赫尔巴特把儿童管理这个教育措施划分为威胁、监督、权威和爱这四个部分。教育强制并不是用教育惩罚来施加威胁,而是用其不明智的行动会伤害他自己或社会的危险来进行警告。教育监督不是要去监控儿童是否及时顺从这种警告,而是观察儿童如何对待管理措施所指出的危险。教育权威不是让成长中的一代臣服于外在的权威,而是探讨他们是否理解和适当把握这种权威的消极使用的意义。教育之爱并不是秉持一个顺从的孩子的形象,来要求成长中的一代不出于自己的认识,而是出于教育者的偏好来进行判断和行动,而是对他们秉持一种无动机的好意,从而有可能产生一种自由的相互认可。对于儿童管理的合法性,赫尔巴特进一步指出,儿童管理成功与否取决于成长中的一代是否理解其意义,并且注意到,管理措施并不是积极地规范其思想和行动,而是阻止其对自己或社会的伤害。这种消极性的、阻止行动的管理措施要考虑到这样一种事实,即“儿童和青少年必须被给予成为男子汉的勇气”(赫尔巴特的老师费希特也曾这样谈论女孩子)。这种教育勇气并不仅仅建立在管理措施之上,更需要教育性教学和激发儿童过渡到自我负责的行动的训育。

通过教学的教育,即教育性教学不是阻止行动,也不是激发动作,而是处于在直接的世界经验和人际交往背景中完成的教育范围之外。教学任务是人

为地和艺术地扩展经验和交往。审美的世界展示在教学中的表现是,学习者深入到所要学习的内容之中,接着对所学习的内容加以思考。这种深入世界和自我思考的相互作用,就是赫尔巴特的教育性教学。赫尔巴特把教育性教学分为三种相互补充并有所重叠的形式,也就是“展示教学”“分析教学”和“综合教学”。展示教学就是教师用学生已经认识的色彩和形式去向他们说明他们至今还不认识的世界。他“应用儿童熟悉的颜色来描绘陌生的城市、乡村、风俗和信仰的图画”。展示教学用这种方式扩展学习者业已获得的思想范围,并只在其界限之内施行。因为单纯的展示离开儿童的视野越远,便必然会丧失其清晰性与深度。这就需要分析教学。分析教学探讨已经获得的观念,把它们分解成要素,并“分析这些要素如何构成”,以便使儿童的一切观念达到明确与纯洁的程度。综合教学超越了展示教学和分析教学。它建立在自身的基础之上,能够承担教育所要求的建立整个思想体系的任务。综合教学比儿童的个体环境远为丰富,它把儿童引入到从古至今的文化阶段中,并探讨数学、语法或文学等内容。

展示教学、分析教学和综合教学把日常的世界经验扩展为科学和艺术的知识形式,把人际交往扩展为对社会和宗教的同情。指向经验、科学和艺术以及交往、社会 and 宗教的这两个系列的教育性教学,反对特定的知识形式和交往形式处于片面的垄断地位。因此,日常的世界经验不仅要扩展为近代科学的假说体系,也要通过艺术作品来加以深化,以避免近代科学的解释模式处于垄断地位。类似地,需要把人际交往扩展为社会问题和宗教问题,以避免出现政治上不可解决的问题,如个体生命的开始和结束。

尽管教育性教学有不同的形式,有不同的主题,但在赫尔巴特看来,其共同任务是培养多方面的兴趣,从而使个体能够离开其出身的阶层,自我选择自己的特性。教育的教学维度的特殊之处就是教育者和受教育者借助一种审美展示的世界而相互交往。

除了儿童管理和教育性教学,赫尔巴特还区分出第三种教育形式即训育。训育的中心不是所要掌握的世界,而是教育者将要对其施加影响的受教育者。赫尔巴特明确指出,这里的“训育”(Zucht)与驯养动植物不同,而是源自作为“Erziehung”(意为“教育”)的词根“Ziehen”(意为“引出”),其任务不是管理和教学,而是支持受教育者过渡到自主的行动之中。儿童管理是阻止不明智行

为,为有秩序的经验 and 教学过程创造空间,而训育则是作用于成长中的一代在其自身行动中自我塑造的性情的出现。这样理解的训育是服务于性格培养的,是“一种人际交往艺术的变种”。这种变种的实质在这里取决于教育者使儿童感到一种教育的力量而对其保持优势。

赫尔巴特曾把这种与人的教育交往界定为一种在旨在扩展经验和交往的教学过程中保持儿童的可塑性、意愿和开放的艺术,但也曾把它界定为一种敦促成长中的一代观察和控制其性格发展的艺术。赫尔巴特把个体获得的性格称为“客观性格”,这种性格会受到“主观性格”的审查。“主观性格”会按照伦理的基本原则来对“客观性格”加以检验。训育即是一种教育咨询,它敦促成长中的一代不直接从其业已获得的客观性格出发而行动,而是对其进入行动范围的意志进行判断和检验。

训育的目的是,让成长中的一代学会不是在行动中遵从最为强烈的动机,而是遵从一种经过经验的、明智的意志。赫尔巴特把“明智的意愿”理解为这样一种动机视野:它允许成长中的一代在普通实践哲学的基本原则意义上产生多方面欲求,抑制违反伦理观念的意志,允许其他的意志追求的表现。赫尔巴特区分了四种训育措施。第一种训育形式是“止观的训育”,它涉及儿童过去的行动,试图唤起过去行动的效果和结果,以让成长中的一代学会在过去的经验视角下来探讨其现在的意志追求。第二种训育形式是“确定的训育”,它不是把对成长中的一代的自己的欲求的判断强加给他们,而是使这个判断由他们自己作出。接着是第三种过渡到行动的“调节的训育”,它激励成长中的一代不是任性地对自己的行动作出决定,而是借助作为其行动基础的基本原则来加以确定。“调节的训育”的任务是让成长中的一代关注到不同的基本原则之间的差异和冲突,从而学会处理冲突的基本原则间的协调问题。第四种形式是过渡到自我负责行动的“支持的训育”,其任务在于支持成长中的一代在其动机视野中增加伦理的基本原则的影响。

赫尔巴特对于客观性格和主观性格的区分是对教育学和伦理学的关系的新确定,教育学不再从属于伦理学。赫尔巴特把培养客观性格的任务赋予了教育,把形成主观性格的任务赋予了批判能力的发展。对于客观性格的发展,教育应该关注的是使之对于按照伦理的基本原则的检验是易于接受的;伦理学则应该发展教育以及其他人的行动领域,如经济、法律和政治可以取向的普

遍的基本原则。

赫尔巴特不仅在其《普通教育学》中,同时还在其《一般实践哲学》中确定了教育和伦理的这种非等级性的关系。《一般实践哲学》发展了作为广泛的基本原则的内心自由、完美性、友善、法和公正的观念。这些观念是人的行动应该普遍取向的原则,尽管赫尔巴特并不否认它们之间的冲突。“内心自由的观念”涉及意志和判断的关系:它认识到道德判断的首要任务是对自己的意志保持距离,从而对其进行伦理判断。“完美性的观念”以许多的意志追求的关系来解释“内在自由的观念”,它不是在较强的意志和较弱的意志的斗争中决定谁优先,而是为教育提出发展每个儿童多方面兴趣的任务,从而允许其停止单一的意志追求,并发展其除此之外其他的兴趣。“友善的观念”超越了单一主体之内的意志关系,从多个人之间的互动来阐释内在自由和对自己完善的操持。它涉及一个人和另一个想象中的人的关系,要求相对于潜在的你,“我”在进入到一个具体互动之前,持有一种无动机的善意。通过这种方式所要关注的是,在互动中,不仅熟悉的人的兴趣,而且不认识的陌生人的兴趣都找到自己的入口。对于通过“友善的观念”所准备的互动来说,赫尔巴特并未只设想一种兴趣和谐的情况,相反,他考虑到了兴趣间会引起争斗的可能冲突。“法的观念”要求这样来对待冲突:每个人都必须给其他人的兴趣提供空间,冲突者应该寻求一个可避免将来冲突的原则。如果所寻求的原则后来被违反,那么就要求运用“公正的观念”。这个观念不是让之前所发展的观念失去效力,而是超越这些观念,促使冲突者达到一种调节,使之牢记所有的规则,并尽可能补偿由于违反曾达成一致的协议而引起的伤害。

赫尔巴特的观念学说可以用其家庭生活的一个案例来加以说明。就在赫尔巴特写作,并在哥廷根大学讲授其《一般实践哲学》时,其父母的婚姻陷入一次危机中。赫尔巴特的父亲和母亲都试图争取他的支持,但他逃避了这种要求。毫无疑问,赫尔巴特会同情母亲,因为他的母亲(Lucia Margareta Herbart)寻求借助他所提出的观念的秩序来处理这次危机。赫尔巴特的母亲在奥登堡公国的法庭(赫尔巴特的父亲是这个法庭的法官)提出离婚。她申诉的理由是,她的丈夫对其粗暴专制,并开始非法占有她带入婚姻的财产。

在要求离婚之后,他的母亲对其离婚的意志保持一种内心自由,设计了一种走向婚姻生活完美的可能性,由于丈夫行为方式的改变而产生了“友善”和

信任,最终与丈夫达成了一种协议(“法”)。按照协议,她拥有一定程度与她的朋友建立联系的自由,并有权处置其一部分财产。不过,她的丈夫违反了这个协议,最终赫尔巴特的母亲重新提出离婚(“公正”)。这也是奥登堡公国第一次由妇女提出的离婚案。

赫尔巴特的《普通实践哲学》不仅发展一种观念学说,还提出了一种基础的伦理判断的理论。这种理论从所有可想象的意志关系上来解释康德的绝对命令:人绝不能作为单纯的手段,而是永远同时作为自我目的来加以认可。他在《普通教育学》中赋予了教育四重任务:(1)通过管理措施来确保内心自由的重要前提;(2)用无动机的善意来认可成长中的一代的不确定的可塑性;(3)通过教育性教学来唤起成长中的一代的多方面的兴趣;(4)把过渡到自我负责的行动的代际间的咨询指向法的观念和公正的观念。

赫尔巴特教育学的目的在于教育者和教师职业的专业化。这也是他在任职柯尼斯堡大学之后建立了教育学研究班,后来又把它扩展为教学论研究所的原因。他借助康德的思想把未来的教师职业设想为一种类似医生和律师那样的自由职业,从而超越国家的监护和家长的等级的兴趣。就教育实践的自身逻辑而言,在他看来,教育必须尊重每个未成年人的个体可塑性或学习能力,必须对社会等级兴趣和所认为的自然天赋保持开放。不过,赫尔巴特对其所理解的教育在国家学校中的制度化的可能性持模糊态度。他在1810年《论公共参与下的教育》中认为,国家学校作为一种建制,不是扩展了教育的可能性,而是缩减了教育的可能性,因为它禁止教育的个体性,并使得更加精致的教育引导成为不可能。在他看来,国立学校可以通过社区性建制加以补充。在这种社会建制中,自由教师为国立学校的学生提供教育性的教学,并为其进一步的教育途径的选择提供咨询。不过,赫尔巴特在1832年的教育通信中,对国立学校的态度又有所缓和,开始认可普鲁士改革对公共教育所作的新定向:“文科中学(Gymnasien)的活动得到了极大的提高;有教养家庭的孩子如果想就读大学,就必须努力学习,达到入学要求……今天的教学,特别是文科中学的教学,基本上是我们少年时代未曾领略的。我们甚至有一种再次年少,去完整体验文科中学课程的冲动。”

赫尔巴特完全知道,如果公立教育的教学过程个体化,那么,它不仅会改变个体出身所决定的不平等,而且还会产生新的不平等。但是,他并没有从这

个事实出发引出共同教育的合法性,而是把共同教育与个性化地促进每一个体的多方面的兴趣和为伦理的性格力量的发展联系起来。对于如何通过教育和教学来解决人类的不可取消的不平等等问题,赫尔巴特把它们交给了伦理和政治来处理。通过教育,通过对学校选择过程的分配来解决这种问题,在赫尔巴特看来是不合法的。

(本纳 布吕根文 彭正梅译)

目 录

引 言	1
关于教育学的两个讲座(1802 年)	1
论对世界之审美描述是教育的首要工作(1804 年)	11
普通教育学 (1806 年)	26
绪 论	26
第一章 教育的一般目的	30
第一节 儿童的管理	30
第二节 真正的教育	38
第二章 兴趣的多方面性	49
第一节 多方面性的概念	49
第二节 兴趣的概念	53
第三节 多方面兴趣的对象	55
第四节 教 学	58
第三章 道德性格的力量	70
第一节 性格形成的自然过程	70
第二节 训 育	81
一般实践哲学(1808 年)	98
观念论	98
第一节 内心自由的观念	98

第二节 完美性的观念	101
第三节 友善的观念	104
第四节 法的观念	107
第五节 公正的观念	113
论公众参与下的教育(1810 年)	119
心理学教科书(1816 年)	127
基本理论	127
第一节 论观念成为力量时的观念状态	127
第二节 论观念的平衡与活动	128
第三节 论复合与融合	131
第四节 论作为心理情态支撑的观念	137
第五节 论多个强度不一样的观念团的相互作用	139
第六节 论心灵与肉体的结合	140
论学校与生活的关系(1818 年)	143
对柯尼斯堡教育学活动的回顾(1831 年)	149
关于心理学在教育中应用的两封信(1831 年)	154
教育学讲授纲要(1835 年)	162
绪 论	162
第一章 论教育学的基础	164
第一节 教育学的实践哲学基础	164
第二节 教育学的心理学基础	167

第二章 普通教育学纲要	174
第一部分 儿童的管理	174
第一节 规 章	174
第二节 详细说明	175
第二部分 教 学	178
第一节 教学对于管理与训育的关系	178
第二节 教学的目的	180
第三节 多方面性的条件	181
第四节 兴趣的条件	183
第五节 兴趣的主要类别	190
第六节 关于教学内容的不同观点	196
第七节 教学的过程	200
第八节 关于一般教学计划	212
第三部分 训 育	214
第一节 训育对管理与教学的关系	214
第二节 训育的目的	215
第三节 性格的区别	216
第四节 道德的区别	218
第五节 训育的辅助手段	219
第六节 一般的训育措施	222

关于教育学的两个讲座^①

(1802 年)

(一)

先生们,在开讲之前,你们也许期望我先对教育学讲座对象下个定义,然后希望我对这门科学说几句赞美的话,讲讲它的历史沿革,最后再概括一下。

只有在对教育学的重要内容与附带内容定义之后,才能对这整番思考的结果作出有价值的表述。对不知道要作这种区分的人来说,即使下了定义,他也不懂教育学要排除什么,如何作正确的排除。这样的话,定义的作用只不过是给人一种惊讶,而不是对自己思考的有力支持。因此,我先不下定义,而是从“教育”这个词总是在提示给我们的那些原初思想中,尽可能将其主要特征找出来,以便后面展开研究。

不要在这里说赞美话!溢美之词与其说会给我进行科学思考的普通的头脑增光,不如说只会对其产生压抑。

那些原理完全明确、从一般经验上来说毫无异议证明具有良好作用并已经达到其成熟阶段的科学,对它们的报告可以用一些赞美词来开场。开展青年人教育工作的艺术却还是一门年轻的艺术。这项工作使出全身的解数,希望能作出不凡的成绩,但它乐于承认它所做过的一切努力给它的教训倒不是应该做些什么,而是应避免什么,乐于承认一直以来每走一步都在担心附带要做的事情所产生的巨大影响力,对附带要做的事情只能规避而无力去驾驭它,在一般的基本原理上虽然还期待着哲学的启示和辩驳,但至少在眼下,又不知道这给它带来的更多的是教诲呢还是干扰。对这么一门科学,也许只能赞美

① 选自《赫尔巴特文集》第四卷,浙江教育出版社,2002年,第194~205页。

人们对它未来的希望而不是它的实际成就。而正是这种希望,其理由将揭示这些报告的全部内容。正是基于我为你们进一步阐述这一伟大艺术之思想和更肯定在证明这一思想的可行性这一点,你们的对教育学的重视可以提升为一种信任,也许可以提升为一种崇拜。

也不要多讲历史!一门科学的历史能包含些什么呢?人们无疑进行了许多的研究,以使其成为科学。但又有谁能评价这些研究的价值,去发现哪些方面是退步了还是进步了?无疑是那些观察到这些研究为达到它们的目的时所走的最佳的和最便捷的途径的人。因此,只有掌握那些借以能评判种种研究和讲述历史的主要思想,只有懂得在不准确的规则中找出并评价其真正意图,只有懂得向那些不知夸大和弱点者指出正确的标准,只有懂得把真的、重要的同不重要的、误会的和危险的彻底区分开来,一种艺术的历史才会容易理解和引起人们的兴趣。

我们现在所需要的不是讲教育学的历史,而是需要你们清清楚楚地看到这门艺术的现实情况。为此,我向你们推荐两个措施。首先,每个人回顾一下自己的青少年时代,回忆一下自己是怎样受教育长大的,自己是怎样教育别人的。在回忆时,你们中的许多人不可避免地会喜欢或鄙夷你们自己的老师和教育者。你们的青少年时代早就抛在你们的身后了,你们现在可以无拘无束地对它进行观察,通过观察,你们这段历史会转化为对你们有教益的经验。特别是,如果意识到一些使人深受其害的严重错误,由于这些错误使人多少沾染上不良习惯但又无法矫正或已为时太晚的话,那就很难让人忘记,亦不能轻易地、不经意地忘记:当时那个时代的社会思想欠下了多少的债,所受的教育也许要超出它许多,要克服多少障碍,没有这种教育将会多么糟。不过,这不是我们今天探讨的对象。在这里,无论怎样可以用客观条件来为错误辩护,也得把错误承认为错误;在这里,要完全摆脱习惯势力的影响,不能像他的父亲对待他那样再来对待自己的儿子。只要当前这个时代用专制代替了理智,就应尽可能地摆脱它,一方面要重视纯洁的理想,另一方面要注意现成的做法,这样才能尽可能地,至少不会在计划中把最好的内容给忽略了。只是为了去认识现在的做法,这些做法中,有些已为教育学所采纳;为了更安全地避免走弯路,现今这个时代很容易走上弯路,因此,现今的教育学大声疾呼警惕走弯路;为了在像教育这样的经验问题上通过总结最新的,因而也是最明显的经验来