

一 教育中的道德原理^{*}

序 言

悉尼·胡克

约翰·杜威的《教育上的道德原理》既不是第一部也不是最后一部讨论学校道德教育和社会道德教育的著作。道德教育是一个绵亘古今的主题。每当国家陷入政治危机或道德危机时，人们就会将社会生活的道德缺陷与盛行的社会道德准则和公民在学校内外所接受抑或没有接受的教育相联系起来。无论学校存在于何处，它们一直被指望去加强、补充有时甚至替代儿童在家庭或教堂里所获得的道德教育。

在一切有关道德教育的偏见中，最为根深蒂固的也许是这种信念，即它可以作为一部与学校课程中的所有其他学科毫不相关的孤立的教材而被教授；不管是借助于训诫还是相对而言较不明显的方式，进行道德说教的教学，能将可以接受的道德行为模式逐渐灌输给那些处于这种教育制度之下的儿童。我们觉得这种见解甚是好笑，即教学或课程能被赋以基础美德、中级美

^{*} John Dewey, *Moral Principles in Education*, Copyright © 1909 by Houghton Mifflin Company, Printed in the United States of America. 谭松贤译。

德或高级美德。然而时至今日，我们的许多显性道德教学——甚至当它并不进行说教时——也暗示，它是一门与其他学科相隔离的特殊学科。我想起在我自己的早期学生时代——几乎是在杜威提出他的关于教育上的道德原理的观念之后的 30 年里——我们每周一次安排一节 2 小时的课来讨论伦理学，殷切期望当儿童长大后，其行为会有所改善。哎！甚至这种较为适中的当教师背朝他们或不在教室或学校时，他们的行为能表现出小女士或小绅士的样子的希望，也常常令我们痛心疾首。

杜威首先表明的要点是，道德原理与人类的社会生活是不可分离的，不管他们置身于怎样的关系之中。学校是一种社会生活，而不是生活的准备。尽管道德两难问题或儿童的经验方面也许不同于他们所学习的内容和他们的学习方式，但是它们不能与后者相分离。就道德态度在学校被养成的程度上而言，它们是在学习不同的教材的过程中和通过熟谙各种圆通得体的方法而养成的。

杜威的方法因此削弱了道德概念的基础，认为它是来自儿童经验之外的事物，仅仅是来自某种以恐吓或贿赂为后盾的成人权威的命令。在他们的成长和理解的范围内，对成人来说是真实的东西同样适合于儿童。“只有当个体亲自欣赏他为之而努力的目的，并满腔热情和饶有兴趣地为这些目的而工作时，个体才是在身体力行道德生活。”

那么，儿童是如何获取这种道德感从而使它卓有成效地体现于行为之中的呢？通过一切在检验或实施观念时能引起积极反应的学科的教学，通过作为某种受过训练的或有节制的行动而学习，而不是通过被动地吸收所听到的一切。他被鼓励独自和亲自去探究，并且常常是和别人一道进行探究，而不是一味地被发号施令。机械的模仿于是得以避免，通过实践来检验善意，

并防止其以虚妄空想和痴人说梦而告终。当这一切在好教师的警惕监督之下进行时，某些确定的管理习惯便建立起来。这些习惯——杜威称之为“可信赖的行为方式”——在儿童的锲而不舍、小心谨慎、诚实真挚、整齐清洁、一丝不苟、全神贯注、乐意合作和集体精神以及其他在完成其课外自修项目时所需要的可取品质的范围内 这些习惯才得以发展。

我们可以如此概括杜威的观点，认为得借助于对任务的道德的认可来详尽阐述《教育上的道德原理》。

此时也许会产生一些疑问。假定我们能忠诚于一套源出于任务的道德的价值观，这些是否足以承认和接受任务的道德所蕴涵的价值观？道德并非仅仅是个行为问题；它也是一个情感问题。我们不但根据起源于熟练处理任务或问题的品质来界定品格 而且根据那些能表明关心体贴他人的情感、需要和权利的品德来界定品格。品格有其内在的面貌 允许我打这个比喻 体现于对他人公正的愿望中，体现于表现出对社会仁慈、圆通老练、服务偶尔到了牺牲的地步的行动集合体中。这是许多人所理解的道德教育的职责和任务所在。

那么，杜威是怎样实现从我们称之为任务的道德到道德的任务的转变的呢？其回答是——在他那个时代是前所未有的，但仍普遍不受重视——以这样的方式来教所有学科，以便揭示并聚焦在它们的社会方面和个性方面，他的回答把重点放在人类受它们影响的方式上，并强调产生于它们的相互关联的责任。在地理教学中，“湖泊、江河、山岳和平原的终极意义不是自然的而是社会的；在于它在改造和指导人际关系中所发挥的作用。”在历史教学中，“过去的事件成了解读现在的手段。”甚至数学上的图解和例子都能与学生自己的经历所表明的问题互相关联。就其本身而论 所获得的知识不足以成事 尤其假如是在探究之

外被获得的。它是无效的；永远不可能独自发展判断力。

对杜威来说，判断就是评价。它是被付诸实践或应用的知识。它不但被指向目的的实现，而且被指向对它们的相关价值、它们的互相联系、它们的代价的判断。“判断”杜威在这篇论文的更早的一个版本中说：“是对相关价值的辨别力，涉及依据某种标准进行选择、辨别的能力”（《教育中的伦理原则》杜威的早期著作）。我们从何处得到这种标准？它当然决定于我们在其中进行判断的领域。但是，只要人类是在“一个民主的和进步的社会”中被联系在一起，这个标准就是双重的——共有的兴趣的程度和产生新的兴趣的自由，既是共同的又是个人的。

这涉及对他人富有同情心、对他人的情感和需要敏感这一有教养的态度和倾向的发展。杜威在这一问题上毫不隐讳。正像成为知识的目标的材料与感觉相关，伦理知识的材料与情绪上的敏感性也不无联系。注意杜威所使用的词语“伦理知识”。这种敏感性不可仅仅是情绪上的。我们对他人的生活的断然认同以及富于想像力的投射，务必基于我们所听说过的他们会得到帮助或受到伤害的方式，基于他们如何对我们的慨然襄助作出真实的反应。否则，我们将面临陷于感情主义的泥淖之险。

但是假使我们不可能回答别人的个人反应，又会怎么样？倘若情感不存在抑或是死气沉沉，道德教育焉能继续下去？杜威会这样回答，如果儿童不能获悉其他人的目的和目标并对之作出反应，他恐怕会精神发育迟缓或变态低能。在儿童与他的生活天地的互动中，情感居于首要地位并与思维同在。因为在儿童成长的正常过程中，这是他区别事物与生物，并在后者之间区别动物与人的方式。但是即使儿童天生就有对他人作出反应的能力，除非他受到合适的教育，其结果也许是将人和动物、动物与事物混为一谈。杜威所说的听起来似乎似是而非，因为流

行习俗使伦理知识与所有其他知识相隔离，视道德原理为“先验的”。但是在杜威看来，我们在社会环境中所学到的东西与我们的学习方法，和我们与同伴相处的随后行为有着某些联系。明智的教学不会减损儿童的本能冲动，却能将它引导到同他人进行合作的建设性活动上来。这并不意味着我们藐视或忽略学科内容和摒弃智力规律，而是表明它们是以这样的方式重视儿童的需要和兴趣，以至于它们看来好像并非苦口之良药。学习可能不是一件趣事，但它可能引人关注从而能使人从中得到乐趣。

有人可能会对杜威关于道德教育的性质提出更难对付的质疑。品格存在于我们稍加思考便赞成的、代表被明智地设想出来的目标的活动中。与之须臾不可分离的要素被我们称为道义勇气。有道德的人或个体，据杜威本人所说，“在生活的实际冲突中，个体必须有能力立足，敢说敢为。”这一要素蕴涵于“品格的力量”这一词语的隐含意义之中。言不由衷或言行不一的个体，或譬如私下并不赞成那些迎合学生的转瞬即逝的要求却有损于教育经验的质量的措施，但是因害怕拒绝它们所招致的后果而公然支持它们的个体，就缺乏“品格的力量”。

假定不存在着没有智力的品格。假定素来没有同情心、移情能力和鉴别力，就没有道德品质。怎么解释具备必不可少的感受能力的明智的人，缺乏道义勇气或品格力量，在面临危险或一群乌合之众或暴力的威胁时却畏惧不前？甚至当我们承认道德的领域与生命的领域同时存在时，这并不必然产生依据道德直觉而行动的勇气。认识到人类在面对危险、痛苦和不确定的事物时的反应的天赋才能迥然不同，在产生纠纷争执时，杜威大概会依靠教育来增强支持我们所拥有的、我们的身份和我们的思想以及坚持正义的习性。教育还必须发展为了我们的合乎道德的想像而承担风险的意志，否则我们将背叛我们自己和他人。

但是该怎么做？他并没有说。它能否通过提供行为模式，通过在历史、艺术和文学课发现并颂扬它们来进行？能否安排个体在其中能检验自我并从他们的失败和承担风险的意志中接受教训的情景？我们仍然不得而知。但是杜威的方法确实为我们提供了一些深邃的见解和原则，它们无疑会成为任何旨在克服善意支持明智的策略与他们的勇敢无畏而富于成效的实施之间的差距的被提议的方法。如果知识的目的在于有助于创造一个更好的世界或抗拒那些其行动会导致一个更坏的世界的力量和个体，那么教育必须找出解决办法。

纲 要

一、学校的道德目的

1. 道德观念与关于道德的观念
2. 道德教育和直接的道德教学

二、学校集体给予的道德训练

1. 社会伦理与学校伦理的一致性
2. 褊狭的和形式的公民训练
3. 学校生活应该为种种社会关系进行训练
4. 它应当为自主和领导才能而训练
5. 脱离社会环境就没有能力的和谐发展
6. 学校活动应该是典型的社会生活
7. 学校道德训练趋于病态的和形式的

三、来自教学方法的道德训练

1. 相对于被动的个体吸收的主动的社会服务
2. 从正面反复灌输个人主义的动机和标准
3. 为表面地位竞争的弊端
4. 以遥远的成功为目的的道德上的浪费

5 主动的和社会的学习方式的价值

四、学科的社会性质

1. 学科的性质影响学校的管理方式
2. 学科是认识社会状况的手段
3. 学科只是统一的社会生活的诸多方面
4. 学科的意义受社会因素的支配
5. 地理课研究社会互动的情景
6. 它的不同形式反映了渐增的抽象阶段
7. 历史是阐释现存社会关系的手段
8. 它表现了社会发展的典型阶段
9. 它提供了对比，因而是提供了洞察力
10. 它教授社会进步的方法
11. 某些历史教学方法的失败
12. 数学是达到社会目的的手段
13. 商业数学的社会学性质
14. 总结 学校道德的三位一体

五、道德教育的心理学方面

1. 行为是个人表现的方式
2. 天生本能和冲动是行为的源泉
3. 道德理想必须躬行践履
4. 品格是一种足以成事的力量的方式
5. 力量是品格的不可或缺的重要组成部分
6. 理智的判断力或正确的判断力的重要性
7. 素来有敏感的情绪上的反应
8. 总结 检验学校的伦理标准
9. 结论 道德原理的实践性

一、学校的道德目的

一位当代英国哲学家曾敦促人们注意道德观念与关于道德的观念之间的区别。“道德观念”不管是各种各样的观念（见效于行为之中，并使行为有所改善，变得比另外的情况下更好。同样人们或许可以说不道德的观念，不管是什么样的观念（不论是算术的或地理的抑或是生理学的），表现为使行为比别的情况下更差；有人也许认为，非道德的观念是这样的观念和一些见解，它们并不使行为受到影响，既不变得更好，也不变得更差。至于“关于道德的观念”，它们在道德上也许是不偏不倚的，或者是不道德的，或者是道德的。关于道德的观念，关于诚实、纯洁或善良的见解，并非理所当然地使这种观念自动变成好的品格或好的行为。

道德观念与关于道德行动的观念之间的区别，对于讨论道德教育是必不可少的，前者不管怎样，已成为品格的一部分从而成为行为的工作动机的一部分，而后者像诸多关于埃及考古学的知识那样毫无生气和作用可言。教育者——不论是家长还是教师——的职责就是一定要使儿童和青年生气勃勃地获得尽可能多的观念，从而使之成为促使行动的观念，指导行为的原动力。这种要求和这种机会使道德目的普遍存在于一切教学中并处于主导地位，不管教学主题如何。要不是这种可能性，一切教育的终极目的在于品格的形成这一耳熟能详的句子，恐怕是虚装门面而已；众所周知，教师和学生的直接和既时的注意在更多的情况下在于智力问题上。使直接考虑道德问题处于变动不居的最重要的地位，这是不可能的。但是致力于学习方法、获得智力的方法和汲取学科内容的方法，从而使得行为比在其他情况

下更加富于见识、前后一致和富有魄力，却并非不可能。

上述“道德观念”和“关于道德的观念”之间的区别，为我们解释了学校教师和校外教育评论家之间的从不间断的误解的根源所在。后者从头至尾浏览了学校的教学大纲、学校学程，发现并没有为伦理学教学或“道德教学”拨出任何余地。他们于是断言，学校在品格训练上毫无作为或几乎毫无作为；他们强调甚至猛烈批评公共教育的道德缺陷。另一方面，学校教师对这些不公正的批评感到愤慨，坚持认为他们不但确实在“教道德”，而且他们一周五天每时每刻都在教道德。在这一争论中，教师原则上是对的；倘若他们是错的，并不是因为没有留出只能用于教授关于道德的专门课时，而是因为他们自己的品格，或他们的学校氛围和理想，或他们的教学方法，或他们所教的学科内容，都不是如此详尽，足以使智力结果与品格有机地结合起来，成为他们的行为中的工作动力。因而，无需讨论所谓的直接的道德教学（或更好的关于道德的教学）的局限性或价值，我们或许可得出这样的盖棺之论：如果把借助于教育的道德成长的全部领域考虑在内，直接的道德教学的影响即使在最好的情况下，在数量上相对而言也是比较少的、在影响上则比较轻微。因此，这种范围更广的、间接的和生动活泼的道德教育领域，通过学校生活的一切机构、手段和材料对于品格的发展，就是我们现在所讨论的主题。

二、学校集体给予的道德训练

不可能存在两套伦理原则，一套是为校内生活，而另一套是为校外生活。既然行为是一致的，因此行为的原则也是一致的。学校好象是一个单独存在的机构，以这种取向来讨论学校中的

道德是非常遗憾的。学校及其管理人员的道德责任是指向社会的。学校本质上是社会建立的一个机构，旨在从事某项专门的工作——在维持生命和增进社会福利方面发挥着特定的功能。教育制度如果不承认这一事实所赋予它的伦理责任，就是不负责任和玩忽职守的。它并没有在做其存在使然的事情，以及它佯称要做的事情。因此，我们需要时时就学校的社会地位及其功能从总体上思考学校的整个结构尤其是它的具体工作。

公立学校体制的道德工作和价值从总体上要根据其社会价值加以衡量，这一观点无疑是人所共知的见解。然而，人们对它的理解往往是过于褊狭和严格死板。学校的社会工作经常被局限于公民训练，而公民的权利和义务又被狭义地理解为明智地投票的能力，遵守法律的意向等。儿童是一个人，他必须要么像一个整体的统一的人那样过他的社会生活，要么是遭受损失和引起摩擦。从儿童所牵涉到的诸多社会关系中挑选一种，并且仅凭这一社会关系来界定学校的工人，就像制定庞大而复杂的体育运动制度一样，而它的目的只是要求发展肺活量和呼吸能力，而不顾其他器官和功能。儿童是一个有机整体，不但包括身体方面，而且包括智力、社会和道德等方面。我们必须从广义上把儿童看做是社会的一员，要求学校采取一切必要的措施，以期使之明智地认识到他的一切社会关系并在维持这些社会关系中发挥其作用。

要使正式的公民权利和义务关系不受与它实际上紧密结合在一起的整个相关体系的影响；假设存在着某门特殊的学科或处理方式，能使儿童成为一个合格的公民；换言之，假设一个合格的公民不止是一个完全有能力并且有用的社会成员，全部身心力量都在控制之下的一员，这是一个于人无补的迷信，希望很快就不复存在于教育讨论之中。

儿童不止是要成长为一个投票者和法律的调整对象；他同样要成长为家庭的一个成员，他本人多半转而要承担起养儿育女的责任，由此负起维持社会的连续性的责任。他将成为一名从事某种职业的工人，这项职业将有益于社会并使他得以保持独立和自尊。他将成为某一特定邻里和社区的一个成员，不管身在何处，必须为生活的价值做出贡献，为文明增光添彩。这些陈述空无内容、徒具形式，但假如让我们的想像把它们表达成具体详尽的细节，我们就会拥有一幅开阔而丰富的风景画。对儿童来说，要在这些不尽相同的相关职责中占有适当的一席之地，就意味着在科学、艺术和历史等方面的训练；就意味着掌握基本的探究方法和交流手段；意味着受过训练和健康的体魄、娴熟的手艺和敏锐的目力；就意味着养成勤勉和锲而不舍的习惯；一言以蔽之，是有用的习惯。

而且，儿童将成为其中一员的社会是美国，一个民主的和进步的社会。儿童必须受到有关服从的教育，而且也要接受有关领导才能的教育。他必须具有自我指导和指挥别人的能力，进行行政管理的能力，以及负担与其职位相称的责任的能力。这种有关领导能力的教育，在政治方面与工业方面一样不可或缺。

新发明、新机器和新的交通与交往方法正在逐年改变整个面貌。教育儿童一生固定在任何一个位置上，是完全不可能的。只要教育在此基础上是自觉或不自觉地进行，其结果是使未来的公民在一生中无法适应任何一个位置，而是使之游手好闲、钻营拍马，或者在前进运动中起着真实的阻滞作用。他成了一个要求别人关心他的人，而不会照顾自己和别人。同样在这里，我们必须从最广泛和最自由的意义上理解学校在社会方面的伦理责任；它与儿童的训练同等重要，这种训练将使儿童得以控制自我，从而对自己负责；也许会使他不但能适应从不间断的变

化，而且有能力形成和指导这些变化。

除了参与社会生活之外，学校就没有道德目的，也没有什么目标。只要我们把自已封闭在学校，一个孤立的机构之内，我们就没有指导原则，因为我们缺乏目标。譬如，据说教育的目的是个体的全部能力的和谐发展。这里没有明显提到社会生活或社会成员身份，然而许多人认为我们已经充分而彻底地给教育目的下了定义。但是假如这一定义独立于社会关系，我们就无法说出任何一个所使用的名词的意思。我们不知道能力是什么；我们不知道发展是什么；我们不知道和谐是什么。能力只有依据其所能派上的用场及其必须发挥的作用，才不失为能力。倘若我们避而不谈社会生活所提供的用途，我们就只能让老一套的官能心理学来说明能力的意思和特定能力的意思。原则沦为列举许多能力，如知觉、记忆和推理等，然后指出这些能力中的每一种都有待发展。

教育于是成了一种体操。敏锐的观察力和记忆能力或许可依靠对汉字的研究而得到发展；推理的敏锐性也许可借助于对中世纪的烦琐哲学的细微差别的讨论中获得。简单的事实是，正如没有原始的做铁匠、做木匠或操作蒸汽机的能力一样，也没有任何孤立存在的观察能力、记忆能力或推理能力。能力只是表明，特定的冲动和习惯是为了完成某些确定的工作而协调一致或组织起来的。我们有必要知道个体在其中将不得不运用观察、回忆、想像和推理等方面的能力的社会环境，以期有可能说明精神训练的实际涵义。

这一有关教育的特定定义的举例说明，无论从什么观点来看对我们探讨问题也是有用的。只有当我们依据与学校活动有关的社会活动这一更大的范围来阐述学校活动时，我们才能找到判断道德上的意义的标准。

与目前为人们所公认的相比，学校本身必须在更大程度上成为一个生气勃勃的社会机构。有人对我说，在某个城市里有一所游泳学校，这所学校没有到水中教青年如何游泳，而只是一味地反复训练各种各样为游泳所必需的动作。当一个接受如此训练的年轻人被问到他进入水中做了什么时，他简短地回答道：“下沉。”这个故事碰巧是真实的，倘若不是真实的，它似乎是一个特意编造的寓言，旨在典型地说明学校与社会之间的伦理关系。学校不能是社会生活的准备，除非它能在自身之内复制社会生活的典型条件。目前，它大半在像西西弗斯那样从事艰苦而无尽头的工作。^① 它正在努力使儿童养成在社会生活中有用的习惯，然而它几乎好象谨慎而果断地防止训练中的儿童与这些习惯进行必不可少的接触。为社会生活作好准备的惟一途径是参与社会生活。脱离直接的社会需要和动机以及现存的社会环境，欲形成有益于和有用于社会的习惯，不折不扣地说就是通过水外的动作教儿童游泳。最不可或缺的条件没有被考虑在内，其结果也就相应是片面的。

学校的智力训练和道德训练、获得知识和品格成长的令人遗憾的分离，只不过是学校没有被设想并建造为一个自身内部就有社会生活和价值的社会机构的一种表现。除了学校是一个未成熟的、典型的社区生活之外，道德训练肯定部分是病态的，部分是形式上的。当把重点放在矫正错误行为而不是养成积极服务的习惯时，训练就是病态的。教师对学生的道德生活的关心往往采取警惕学生不能遵守学校规则和秩序的形式。从此时儿童的发展的立场来判断，这些规章制度或多或少是传统的和

译者注，西西弗斯(Sisyphus)，希腊传说中狡猾的科林斯国王，他在冥界被罚推一巨石上山顶，每当巨石快到山顶时又滚下来，因此他的任务永远无法完成。

专横的。它们是为了现存的学校工作方式得以继续下去而必须被制定出来的规则；但是这些学校方式缺乏内在的必需的东西，就儿童而言，反映了这样一种感觉，即学校的道德纪律是专断的。任何强迫教师注意失败而不是健康成长的情况，都会给予虚假的标准，从而导致歪曲和误解。处理错误行为应该是偶然的，而不是一项原则。儿童应该积极而明确地意识到他所从事的活动，以便按照他不得不做的工作的立场来判断他的行为。只有这样，他才会有一个极其重要的标准，才能使他防患于未然。

说学校的道德训练是形式上的，我的意思是，普遍为学校所强调的道德习惯在某种程度上是被专门创设出来的习惯。即使是敏捷、恒常、勤勉、不干涉他人的工作、忠于被强加给的任务等尤其为学校反复灌输的习惯，它们之所以必不可少，只因为学校制度本来就是这样，而且必须保持完整无损。如果我们承认学校制度是神圣不可侵犯的，这些习惯便代表着恒久不变、必不可少的道德观念；但是仅就学校制度本身是孤立的和机械的而言，坚持这些道德习惯或多或少是不真实的，因为与它们有关的理想本身并非必要。换言之，这些责任显然是学校的责任，而不是生活的责任。假如我们将这种情形与井然有序的的家庭的情形相比较，我们便会发现儿童在家庭中所必须认可的义务与责任并不属于家庭这一专门的和孤立的机构，而是产生于家庭参与其中并为之做出贡献的社会生活的真正本性之中。儿童在学校里应当有相同的正当行为的动机，并且被相同的标准加以判断，就像成人在他所属于的更广的社会生活中一样。对社会福利的兴趣，即不但是情感的而且是理智的和实际的兴趣，也就是说，发现一切有助于社会秩序和进步的事物以及将这些原则付诸实践的兴趣——是一切特殊的学校习惯都必须与之相联系的道德

习惯，假如生命中绝对不可缺少的东西将使它们富有活力。

三、来自教学方法的道德训练

学校的社会性质是道德教育的基本因素，这一原理同样可以应用于教学方法的问题——不在于它们的具体细节，而在于它们的一般精神。重点于是落在构造和贡献上，而不是落在吸收和单纯的学习上。我们没有认识到后面的方法从本质上讲是多么具有个人主义的特点，它们是多么无意识却又是那么肯定而有效地反应到儿童的判断和行为方式中去。设想 40 名学生每天都在忙于读同样的书 准备和背诵同样的功课 假设这一过程构成了他们工作的绝大部分，人们一再按照他们在一个上课时间内所能吸收的内容和在一个背诵课时内所能复述的内容的观点来对他们作出判断。几乎没有机会进行任何社会分工。每一个儿童都没有机会生产出他自己的可以贡献给普通股 (common stock) 的特殊产品，而他却转而分享他人的产品。所有的人都预先被规定做完全一样的工作，生产出同样的产品。社会精神并没有被培养，——事实上 只要纯粹个人主义的方法进入他的工作之中，它就因缺乏使用而萎缩。学校里的朗读之所以效率低下 原因之一是 使用语言的真正动机——与人交流和学习的愿望——并没有被利用。儿童完全清楚，教师以及他的一切同学在他们面前有着与其完全相同的事实和观念；他根本没有给他们任何东西。人们可以置疑，道德上的缺失是否不及智力上的缺失严重。儿童天生就期望有所贡献、行动和服务。当这种倾向没有被利用时 当情形变得如此 以至于被其他动机取而代之时，一种累积起来的不利于社会精神的影响远非我们的想像所能及——尤其是当工作的压力，一周又一周 年复一年地

落在这一边的时候。

但是缺乏培养社会精神并不是问题的全部。个人主义的方法和动机被积极地反复灌输。必须找到一些刺激，以使儿童坚持学习。这充其量会使他对教师怀有感情，以及他不会违反校规的感情，从而消极地，如果不是积极地，为学校的利益做出贡献。就其本身而言，我并没有什么话可说来反对这些动机，但是它们是不充分的。一件有待完成的工作与对第三者的感情之间的关系是外在的，而非内在的。因此，不管何时只要外部条件发生变化，它就可能随时失效。再者，这种对某一特定的人的依附，尽管在一定程度上带有社会性，但也许会变得如此孤立和排外，以至于在性质上是自私的。无论如何，儿童应该逐渐抛弃这种相对而言的外在动机，而发展到出于它自己的缘故，欣赏他不得不做的事情的社会价值，因为它与生活有着更广的联系，而不是囿于两三个人。

但是，令人遗憾的是，动机并不总是相对地最好，而是与明显自私自利的较为低劣的动机混合在一起。恐惧是一种几乎肯定要进入的动机，——当然并非一定是身体上的恐惧，或者害怕惩罚，而是担心失去别人的认同；或者是害怕失败，害怕得如此极端以至于变得病态和使人气馁。另一方面，竞争和对抗也成为其中的一部分。正因为所有的人都在做同样的工作，并被判断（要么是背诵 要么是与评分和升级有关的考试）而不是根据他们个人所做的贡献的立场出发进行判断，而是根据相比较而言的成功立场出发进行判断，过分地诉诸比他人优越的感觉，而胆怯的儿童却抑郁消沉。人们根据儿童认识外部标准的能力来对其作出评判。较弱的儿童逐渐失去其对能力的感觉，承认其连续而持久的低劣地位。它对自尊和对工作的尊重所产生的影响也就无需赘述。强者学会了沾沾自喜，不在于其能力，而在

于他们较为强大的事实。儿童过早积极投入到个人主义竞争的领域 这朝着一个竞争在那里最不合适的方向 也就是说 在智力问题和艺术问题上，其规律是合作与参与。

次于被动吸收和为外部地位而竞争的弊病，也许是无休止地强调为遥远的未来作准备而导致的结果。这里我并不是指儿童日积月累所浪费掉的精力和生命力，此时他们大多生活在直接的现在，人们却以暗淡而不确定的未来的名义对他们提出吁请，殊不知这一未来对其没有或几无意义。我怎么也不会忘记，当工作的动机是未来的而不是现在的时候，积习很深的拖延就会发展 当对工作的评判不是基于目前的需要和目前的责任 而是依据外在的结果诸如通过考试、获得提升、进入中学、考取大学等，虚假的判断标准就会被创设出来。没有什么事情本身值得去做 而只是为别的事情作准备而已 后者转而只是为某一确实重要但尚不可及的目的作准备，谁能估计起因于这种永恒不变的印象的道德力量的损失 而且 我们通常会发现 对于那些希望获得成功——超过别人这一自私的愿望在其身上已经成为非常强烈的动机的人来说，遥远的成功是一个对其很有吸引力的目的。那些个人抱负在其身上已是如此强烈，以至于描绘出未来胜利的辉煌图景的人 也许会有所触动 而其他性情较为豪爽的人则无动于衷。

我无法停下来描绘另外的方面。我只能说，引用每一种诉诸儿童的活动能力、创造、生产和发明的能力的方法 都标志着伦理重心从自私的吸收转变到社会性服务的机会。手工训练不止是用手操作 它不仅仅是智力上的 在优秀教师的手中 它很容易而且几乎理所当然地有助于社会性习惯的发展。自康德哲学以来 这在美学理论上成为陈词滥调 即艺术是普遍性的 它并非纯粹个人愿望或趣味的产物 或能为个人独占 而是具有为