

我读赫尔巴特

黄 华

(北京师范大学 教育学院, 北京 100875)

摘 要:教育史上的经典著作永远是教育工作者的最佳启蒙。作者结合时代背景,通过对《赫尔巴特文集》的阅读,归纳评析了赫尔巴特所构建的科学教育学体系的历史价值及其对现实教育问题的借鉴意义。文章认为,只有对历史投入足够的重视与反思,才能对现实拥有敏锐准确的关注;高度自觉的学科意识、良好的理论素养、强烈的现实及本土意识是做好各项教育工作乃至建立中国自己的教育学派的基本前提。

关键词:赫尔巴特;科学教育学;传统教育学;历史经验;现实问题

中图分类号:G519 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-1298(2005)04-0028-08

赫尔巴特(Johann Friederich Herbart, 1776—1841),科学教育学的奠基人,一般意义上传统教育学的代表。他在教育史上第一个明确提出要把教育学建成一门独立的学科,一门独立的科学;他以建立教育学自身清晰的概念体系为目的,从哲学与心理学的角度出发,从教育的目的、内容、方法三个方面实践了对教育学的体系化和科学化^[1]。

一战后,赫氏学派日渐衰微,进步教育派、新教育派代之而起。但赫氏的思想,并没有从此退出历史舞台,直至今天,许多国家的课程设置与教学设计理念中仍然普遍受到赫氏思想的影响。这显然不能简单归结于诸如落后的传统教育学坚守阵地、传统教育工作者顽固不化等等,我们必须承认赫尔巴特宽泛而深厚的教育思想中极具价值的部分。忽视或片面地理解赫尔巴特的一系列理论,对我们无疑是极大的损失。要避免这一损失,第一要旨便是历史地、客观地重新研读赫氏原著。

一、“职业”的科学教育学家

“教育学是关于人的本性和可塑性的某些思想和理念的结果,我要建立这些思想,对它们进行论证,对它们进行连接、建构,使它们融为一体。”^{[1](P202)}教育学必须“尽可能严格地保持自身的

概念,并进而形成独立的思想,从而成为研究范围的中心”^{[2](P11)}。在赫尔巴特看来,不从整体上说明教育领域中的各个部分及其关系,对教育实践是没有什么大帮助的。换言之,如果教育领域思想范围的“许多方面是松散地联系在一起的,那么它作为整体所起的作用是微弱的。”^{[1](P22)}他指出柏拉图“对民众教育闭口不谈显然是一个错误”^{[3](P217)};对于卢梭的教育思想,他认为可行性不大,“卢梭违背了教育学的节奏”^{[4](P219)};即使是对于他所衷心敬佩和积极效仿的裴斯泰洛齐,他也意识到“从那儿的教育中找不到科学性和逻辑性”^[12],他诚恳地指出:“裴斯泰洛齐的尝试不成体系。”^{[1](P179)}在他看来,必须按照教育学本身应有的特点使其独立。由此我们说,赫尔巴特是第一个真正意义上的职业的教育理论家,他的哲学和心理学研究无不是为教育这个中心而服务的,“通过有目的的试验而发展出来的经验论与明确界定的实践哲学概念结合在一起,我们便能获得最好的教育学。”^{[5](P239)}在这一点上,赫尔巴特极为不齿那些从政治学走向教育学的所谓教育改革家们。在启蒙运动方兴未艾,教育领域学派林立的德国,“所有的新生力量都试图把它们的思想显示在学校教育中。”^{[6](P88)}面对当时在教育领域中拥有支配力量的新人文主义和自然主义,他也表现出了难得的

收稿日期:2005-05-08

作者简介:黄华(1985—),女,汉族,江苏人,北京师范大学教育学院2003级本科生。

① 德语 Wissenschaft(科学)一词含义较广,包括一切有系统的知识,不论是我们所谓的科学也好,还是语言学、历史与哲学也好。(参见W·C·丹皮尔等著《科学史》,商务印书馆,1975年,第389页)所以,这里的“科学”一词不同于我们现在通常所说的教育“科学”、“教育学是对教育问题的‘科学’解释”等等。换言之,赫尔巴特是以一个理性主义者的角度来阐释他心中的科学教育学,而对于后者,有学者认为,并非是经验主义(Experimentalism)、理性主义(Rationalism)或实证主义(Positivism)意义上的“科学”概念,而是波普尔批判理性主义(Critical Rationalism)意义上的“科学”概念。”(参见:《教育学基础》,全国十二所重点师范大学联合编写,教育科学出版社,2002年,第一章“教育与教育学”,在中英著)

冷静与客观,“柯尼斯堡科学代表团正努力回避新近被称为人文主义与泛爱主义之争的整个争论。”^[7]他说:“一旦有一天教育学的思想出来说话,那它当然会促进各派之间的和平,因为它谁也不排斥,更多的是认识到它需要每一派的作品,并表明,各派对整体做出什么贡献,在哪一方面做出贡献,一派如何必须为另一派做准备。”^{[1](P170)}这里所说的“整体”,显然就是赫尔巴特心中的“科学教育学体系”。

在实现教育学科学化的道路上,赫尔巴特首先直面当时的教育现状,一心一意为教育寻求尽可能现实有效的解决方案。

在赫尔巴特看来,大量教育经验的积累和教育实验的开展固然重要,但都无法代替教育学自身概念的建立,三年的家教经历给他的基本学说提供了丰富的感性材料,每月必交的向施泰格尔介绍孩子进步情况的报告也引发了他的诸多思考,他必须仔细考虑自己的教育目的、教育内容还有教学方法;他撰文宣传并评价裴斯泰洛齐的教育思想,附文《论世界之审美描述是教育的首要工作》,无不是与其自身对教育学体系化、科学化的思考联系在一起的。“普通教育学必须把论述基本概念放在一切论述之前。”^{[2](P142)}由此,教育学才能获得其独立性和统一性,进而成为一门专门的“学业”。自赫尔巴特起,“教育学作为一门学科首先以德国为中心展开了,而‘学科’的形成是教育科学化重要标志。”^[8]在《普通教育学》中,他总结说:“教育学作为一门科学,是以实践哲学和心理学为基础的。前者说明教育的目的;后者说明教育的途径、手段与障碍。”^{[2](P207)}

正是在这个意义上,我们说,赫尔巴特是教育史上少数几个自知自觉寻求建立教育学体系的教育学家之一。在他的理论中我们可以清楚地看到卢梭、康德、洛克、裴斯泰洛齐等人的影响,其思想渊源尽管复杂,“但他的努力方向是很明确的,即继康德之后,努力使教学成为一门科学。”^{[9](P64)}他在继承前人“无意识”教育理论的基础上,为教育学插上了“伦理学”与“心理学”的翅膀,使教育从“哲学家的实验室”中独立出来。在《普通教育学》中,可以清楚地看到,赫尔巴特从“人的可塑性”出发,在“内心自由”、“完善”、“仁慈”、“正义”、“公平”的基础上,从教育的目的、内容、方法三个方面出发,通过对“管理”、“教学”、“训育”、“教育性教学”这四个关键概念的阐述,清楚而系统地搭建起科学教育学的宏大体系。从此,教育活动超越了传统的艺术模式,有了自身的科学理论模式。

二、“保守”的教育改革家

1818年,赫尔巴特所在行政专区的参议格拉夫先生对当地中小学“年级制”的弊端深恶痛绝,大胆提出了一系列改革方案,期望得到当时“教育性教学”的权威人物赫尔巴特的支持。身为地方教育主管的赫尔巴特仔细地考虑了各方面因素之后委婉地回复说:“如果您打算尽快确实地实行该建议,我不得不拒绝对此说什么。我对眼下文学、政治、教会中不安的看法,不容许我在我们的时代期望公共教学出现像您所说的那样的改革。”^{[10](P293)}

在鉴定书中,赫尔巴特首先同意格拉夫的判断,承认年级制最严重的缺陷就在于“所有年级同时开始并结束其课程,新生应只准进入最低年级并只允许在课程开始时入学”^{[10](P291)}。但格拉夫提出要全盘废除年级制,由一名教师负责一些学生的全部教育,中间不许有人插入。赫尔巴特对此质疑道:

1. 学校所需的信任应落于何人身上

“同事间的纽带几乎松散,每个教师几乎单独从头做到尾。无人认识他的学生,无人重视他人工作的使命;人人谨防过于接近其余的人,因为‘与你何干’的问题将败坏他的好奇心。”^{[10](P308)}如果是一位优秀的教师,人们希望也将其子女送去,但遗憾的是,同一位教师已经不再接受别的学生;而当这位优秀教师终于送走他的一批学生后,此人对儿童而言能否仍是10年前的那个人,他还善于和小孩子打交道吗?如果是一位不够出色的教师,情况就更糟了。“他将很快陷入其错误不断增多的后果,不再能找到头绪。”^{[10](P308)}

2. 教师如何能完成对他们的要求

摆脱了教会统治的普通市民教育刚刚起步,一大批素质低下的教师的问题还没有很好解决,如何让其承担起这些儿童所有学科所有阶段的教学任务?

3. 人们如何才能向学生弥补年级制提供给他们东西

对于年级制的可取之处,赫尔巴特举出“与如此众多教师的接触”,还有“升级变动的刺激连同其中存在的所有鼓舞与激励”^{[10](P308)},这些无疑对儿童的发展有益,但在格拉夫那里遗憾地缺失了。

4. 取消年级制后学生的差异是否就此消失

正是由于学生不可避免的差异性,格拉夫学校在经历一段时间的教学后,学生间的差距必然日益加大,以致不再能适应同一个教师的教学,然后,是否就会如通常的学校一样非常烦恼?

所以,赫尔巴特解释说:“仅因此,因为我们当今世界的那些前提不够可靠,因为在教育学学科中意见摇摆不定而且自负比比皆是,因为教师很少是真的教育学家,仅为这些可以通过诚实与深思来消除的弊端,我就不由得对直截了当表示赞同格拉夫先生的建议犹豫不决。”^{[10](P313)}

值得我们注意的是,在回答了“何以许多迄今为止领导着学校教育事业的可敬的博学人士会忽略年级制的缺陷”^{[10](P298)}之后,赫尔巴特并没有到此为止。“若只谈理论探讨,那我很愿意表示相信,以新的角度来考察一下学校事务,无论如何是有益的;……由此引起的深思会产生良好结果。”^{[10](P293)}于是,他制定了较为保守但更加可行的措施,“因为我知道,在公共教育中即使只作最少的改进也非常难,所以我欢迎每项最小的进步。即使它只是使真正适当的需求更强、更普遍地感受到的最接近的手段。”^{[10](P299)}所以,他答应格拉夫,“我将尽力展示,这些条件可能部分可以得到满足,就此会达到不可小视的改善。”^{[10](P301)}

他在鉴定书末尾写道:“若行政专区参议格拉夫先生正确看出经过较长时间更能干的一代将来会实现什么,则他可能会对此景象感到愉快,并在这点上为其失败的活动找到安慰。”^{[10](P329)}

赫尔巴特“顽固不化”的保守作风不仅体现在这一件事上,当时有个宫廷教士叫齐佩尔,对普鲁士低水平的小学教育极为不满,认为教学常常剥夺了学生的空暇,使其不能消化所学的东西,因此他主张精简教学,用阅读代替口头教学;与赫尔巴特提出的发展平衡的多方面兴趣不同,他要求学生必须有特殊的热爱,对此赫尔巴特谨慎地分析道:“齐佩尔提出的原因本身是非常值得重视的,”^{[11](P278)}“但我从来没有从中得出在我看来过分草率的结论,认为人们能够并应当大大地减少教材的数量。”^{[11](P272)}事实是,赫尔巴特没有简单放弃他的建议,而是限制了他的建议。赫氏定义现有教学为“有缺点的方法”,认为可以通过“尽可能提高兴趣”加以改进。具体有两条途径:很快地学有兴趣学的内容;仔细探讨使人类知识结合起来的接合点。最终实现“教师能够使学生引发起来的兴趣迅速地向各个方面继续发生作用,以使能带着兴趣,如同带着自己赢得的资本般生长起来,并尽可能克服会造成这种资本减少的种种干扰。”^{[11](P272)}对待曾经风靡一时的贝尔式教学法,他清醒地看到:“贝尔极有限的目标,即教授读、写、全部普通算术与基督教教义问答手册,在此或许可行。”^{[12](P285)}众所周知,贝尔(Andrew Bell)、兰开斯特(Joseph Lancaster)等人创设的导生制是直面

当时英国异常落后的初等教育现状的,这对于基础教育改革已初见成效的普鲁士来说,显然不能直接拿来。即便有可取之处,“在未写下最确定与经典类型的教科书与教学规定并经最仔细的审核后连细枝末节都令人称道之前,人们不能根据贝尔的方式开始实践。”^{[12](P286)}当赫尔巴特决定对不来梅市开展一系列改进计划时,为了在不冲击原有基础上实现稳妥的改革,他建议:“开始阶段我至少需要12课时供我支配,把这些课程适当地补充到学校课程的整体中去。”^{[13](P37)}“上面所说的所有方法上的改革不会对其他课程安排带来巨大的革命,它只要求对其进行一些变通。”^{[13](P12)}

后来的事实也证明,正是由于赫尔巴特等人因地制宜的谨慎、瞻前顾后的保守,才维护了新兴的普鲁士中小学的普及义务教育,学校初步实现分科、分级,并逐步开始了科学化进程。德国教育毫无疑问走在了世界的前列,到19世纪末,德国初等教育的入学率达100%,文盲率不到1%,整个国民素质提高,国家实力也得到增强。毛奇元帅曾把1871年普法战争的胜利归功于初等教育,普鲁士的小学教师战胜了法兰西铁骑的说法不径而走。

其实,静下心来,所谓“保守”就一定是不好的吗?起码在英国人眼里,它就不完全是一个贬义的词。保守主义 Conservatism 的词源 Conserve 含有保守、保存、保养、稳健的意思;它的对应词是 Radicalism,即激进主义,源于 Radical,该词源既有勇往直前的意思,又有冒失等涵义,因此英国人认为“保守主义”含有宁可稳健而不冒失的意义。正如上文提到,存在的问题与弊端是有目共睹的,但如何一步步地解决却是需要智慧与策略的。正因为一切学说都有其局限,所以才相互不一致。这种不一致可以暴露出不正确的方面来,或者说,人们至少因而学会在有争议处采取谨慎的态度。再者,教育事业不同于其他,它不容许冒进,更不能孤注一掷,牺牲一代人来做实验,必须有十分的把握,对教育改革的速度、规模与社会经济发展的适应程度方面也要有一个审慎的考虑,否则会导致一系列不稳定的失衡状况。即使确有改革的必要,一切推倒重来也是不足取的,全盘否定只会使赖以发展的资源减少。

赫尔巴特没有快刀斩乱麻的风采,没有大刀阔斧的豪迈,他四平八稳的措施让人觉得缺乏革命精神。但他用成功的经验告诉我们,有计划、有步骤的缓慢推进才能将伤害降到最低。就如我们所知,所有生物在面临危险时总是力图使其整个组织取得某种稳定性,如果无法做到这一点,他们便将死亡。对于教育事业也是一样,在稳定中发展至关重要。各

种冲突与问题的存在是必然的,人们必须学会冷静地整合这些冲突与问题,以一种自然平和的心态去稳健地从事各项工作。无论哪个时代哪个国家的教育者,需要的不仅是教育热情和干劲,最重要的是能够冷静地思考利弊,明智地做出判断。

三、“落后”的心理学观点

这是赫尔巴特最为后人诟病的地方。赫尔巴特接受莱布尼兹关于灵魂具有活动特性的观点,认为观念也是活动的,人的认识过程就是“观念”的不断运动。所谓“观念”就是事物呈现于感官,在意识中留下印象;同时他吸取了英国联想主义的和当时力学关于引力和斥力的概念来说明观念互相吸引和互相排斥的关系。为了进一步揭示观念之间相互作用的规律,他提出了“意识阈”和“统觉团”的概念:一个观念若要由一个完全被抑制的状态进入一个现实观念的状态,必须跨过一道界线,这些界线便为“意识阈”。任何观念要进入意识内,都必须与意识中原有观念的整体相和谐,否则就会被排斥。所谓“统觉”,就是由个别的表象构成表象体系的过程,即旧的观念吸收新的观念,分散的观念联合成一个整体,这个观念的整体叫做“统觉团”。赫尔巴特认为教师应掌握统觉过程中观念的运动,使教学过程符合观念的运动规律,由此,他提出了著名“四段论”教学法或称“形式阶段理论”。他用教法和教材联系的观点来阐明教学方法上的各种问题:教学方法必须注意提示新教材的方法和顺序,保证新教材和旧教材的恰当的相互作用。

从此,教学工作脱离了陈规陋习和全凭偶然的境遇,第一次正式地获得了形式化的思维步骤以及相应的教学程序。正如皮亚杰中肯的评价:“赫尔巴特企图以一种极其明确而又清晰的方式按照心理学的法则调整教学方法,这无疑在教育思想史上还是第一次。”^[14]当然,随着赫尔巴特教学法逐步走向通俗化和大众化,其中蕴含的学生的“主动学习”及“思维发展”一定程度上发生了危机,究其根本原因,显然在于其统觉心理学并没有触及学习活动的深层机制,多少带有揣摩和想象的色彩。

事实上,赫尔巴特自己也充分认识到这一点:“教育学要据此(指心理学——引者注)得到构建并改善,只是教育并不真正知道如何来了解它并可以有多少把握。”^{[15](P208)}“我相信认识这样一门学科(指心理学——引者注)的可能性与困难:我们了解它需要很长时间;而我们要求教育者了解它,将需要更长时间。”^{[2](P12)}尽管如此,赫尔巴特仍然极为看重心理

学在教育科学中所起的作用,“20年来,伴随着自我观察、经验和实验,只是为了从心理学认识中找到基础。这一不算不费力的实验的推动力,过去与现在都只出于我主要的信念,即我们教育学知识中不健康的漏洞大部分是由心理学的缺乏造成的。”^{[11](P273)}在一篇文章里,他甚至将当时的心理学视为教育学的“阴暗面”——“从对简单的感官表象的强度作为观点的持续功能的研究,一直到一套完整的性格形成的心理学理论——一条多么漫长的道路!这条道路一直延伸到教育学的阴暗面。”^{[5](P254)}

但是,正如当年华生也曾把思维等同于不明显的肌肉活动,而这并不损害其“行为心理学之父”的称号一样,赫尔巴特不甚科学的心理学基础并不能成为我们漠视其思想价值的借口。套用康德评价休谟的话,我们可以说:赫尔巴特的思想打出了一颗火星,这颗火星给如何构建起科学的教育学带来了光明。换句话说,即使赫尔巴特的学说现在看来有诸多的不合时宜,但人们正是从他那里找到了值得质疑的对象,从而为进一步研究、讨论更深入的问题提供了可能。

站在更高的角度来看,赫尔巴特有意识地把心理学的思想和方法运用于教育学的研究中,并第一次提升到理论的高度,这给教育学研究本身的发展带来了生机与活力。20世纪教育学的繁荣,突出体现在研究方法上的突破,这其中的方法论启示赫尔巴特功不可没。

四、“反动”的儿童管理理论

赫尔巴特在《普通教育学》中开篇便提出了儿童的管理问题。在他看来,这是教育的准备工作,目的在于对儿童进行外部的领导,保证教学和教育的秩序,为实施教学与教育创造必要条件:“如果不紧紧而灵巧地抓住管理的缰绳,那么任何课都是无法进行的。”^{[2](P25)}赫尔巴特也已充分意识到了监督过严会使之偏颇,产生不良后果。但他认为我们决不能因噎废食,赫尔巴特仅仅是反对单纯外加的管理和长时间的监督。“单纯的阻止,完全不能使儿童的倾向得到触动。……但是,假如学生在惩罚自己的教育者的情绪上看出对于自己失德的憎恶,对于自己爱好的不满,对于自己一切恶作剧的反感,那么他就会转向其教育者的观点,不知不觉地用这样的观点来看待一切,而且这种思想将变成成为一种对付自己倾向的内在力量。”^{[2](P14)}管理是为了“寻求普遍的最佳状况,让大家获得最大可能的满足。”^{[16](P158)}并且,他仅仅是认为,“为了加强对儿童的管理,温和与强

硬相结合的手段是必要的。”^{[2](P233)}至于体罚,他明确地指出:“试图完全排除体罚是徒劳的,但是必须极少采用,从而使学生对体罚望而生畏。”^{[2](P233)}正如他在家教过程中的感受那样,“这种严厉现在是不可免去的”,“我有时不得不给他(指鲁道夫,赫尔巴特在施泰格尔家中教授的学生之一,8岁——引者注)加压,而这往往是一种伤害,我尽量做到不使这种伤害过分。”^{[17](P7)}“对卡尔(赫尔巴特在施泰格尔家中教授的学生之一,10岁——引者注),我把爱十分温暖地撒向他的心田,不向他隐瞒任何的快乐,任何的高兴,但同样还有各种程度的指责,从轻柔的抚摸到极度的严厉,他都得感受。”^{[17](P34)}

对赫尔巴特的这一观点我们必须联系当时的背景来看。在当时,所谓“强硬手段”在西欧各国还是极为普遍的。在1774年费希特转入的著名的波尔达贵族学校里,“笞杖和其他暴力手段依然是家常便饭。”^[18]在德国,“学校纪律还是同中世纪一样的严厉”,甚至在德国的某些山区,“直到十九世纪中期,这种旧习惯事实上还在流行。”^{[6](P50)}当赫尔巴特发表他的《普通教育学》一年之后,即公元1807年,普鲁士国王才颁布敕令宣布废除农奴制度,那时的德国社会可见一斑。相比之下,赫尔巴特能在笼罩在教鞭恐怖下的学校中认识到“惩罚只能是手段,而不能是目的,”^{[16](P134)}惩罚需要根据,并清楚地认识到“权威与爱比任何严厉手段更能保证管理”^{[2](P235)},这无疑是带有进步色彩和现实意义的。另一方面,赫尔巴特将体罚从简单的鞭笞肉体拯救灵魂的宗教目的中剥离,从理性主义出发,假定纪律和管理是人类理性的体现,这与中世纪的独断主义、禁欲主义下的体罚显然是有本质的区别的。^[19]并且,他注重从学生的心性出发,谋求绕过“暗礁”寻找阻力最小的管理途径,讲究教育效果,一定程度上体现了德育工作心理学化的倾向。

事实上,当时是有许多人试图以顺乎天性为出发点来安排学生的学习与生活的,巴塞多(J. B. Basedow)于德绍(Dessau)建立的泛爱学校便是典型的一例。在那里,人们以奖励好的行为完全代替体罚。但是,理想构建和可行性研究毕竟是两码事,现实对理想家总是残酷的:“策德利茨(Zedlitz,腓特烈大帝任命的公共教育大臣——引者注)和康德(Kant)等有卓识者对于德绍的泛爱学校所寄予的愿望,并没有获得实行。”^{[6](P91)}经历了长期的不景气之后,泛爱学校不得不宣告结束。尽管巴塞多在行政才能和领导艺术方面的欠缺是一个重要原因,但我们在这里决不是简简单单地“以成败论英雄”;我们所要表达的是,一厢情愿的不切实际和不可行性

才是当时的所有人都无法回避的。歌德曾经在访问美因河畔法兰克福一所泛爱学校后描述那些片面地被解放的青少年:“他们不怕任何人,而任何人都怕他们!”^[20]或者我们可以这样说,理想主义教育家们为我们描述的是远方美好的地平线,令人神往却永远无法达到,我们从他们那里看到希望;现实主义教育家们却为我们制定好了向着美好地平线(无法到达但无限接近)的具体路线。

五、实践出真知

赫尔巴特认为,教育学不能仅仅停留在理论上,必须加以示范和实习。

当1809年赫尔巴特接受洪堡之邀来到柯尼斯堡接任久负声望的康德哲学讲座,并得以极大的自由继续开展实验研究之后,他的教育实践成果令人瞩目:他亲自编写当地实科中学教学大纲;他定期向当局汇报实践工作;他开设教育学研究班,教学论研究所,保持了20多年的理论思考与实践检验相结合;他要求教育科研人员分散在各地从事实验研究和师资培训;他在柯尼斯堡开办的实验学校中亲自给儿童讲授古典文学和数学,研究班的学生按照他的示范也给这些儿童授课,课后赫尔巴特与研究班的学生一起讨论实验中的问题……。在柯尼斯堡的整整四分之一世纪中,“作为理论研究,他写作了大量心理学和教育学的著作,使他的科学教育学理论体系更加完善;作为应用研究,他培养了一大批教学理论的研究者,他们后来被称为赫尔巴特学派,分布在德国各主要大城市,对赫尔巴特教学理论的发展和传播起到了巨大作用。在赫尔巴特1833年离开柯尼斯堡大学回到哥廷根大学时,柯尼斯堡的实验学校已经发展为师范学院。”^{[9](P67)}

正是有上述及诸多我们尚未提及的成就,赫尔巴特在谈及自己的任何一项建议或是改进措施时,都显得信心十足。他在为不来梅当局起草一份明确的教育计划时,自信地表示:由于看到年轻的“不来梅人”“强烈的对知识的兴趣和尊重”^{[13](P13)},再加上丰富的教学实践,“我希望这部分报告不会来得太迟,因为我一直在考虑本地学校更合理的设置问题。我意向中的这个大纲是非常适合于逐级实施的,每一步都是一个尝试,而其结果必将引出下一步并证明其正确性。”^{[13](P37)}“我的这些考虑都是与经过实践检验的证明紧密相联的。”^{[13](P13)}在另一篇报告中,他说:“我尊敬的朋友,这就是给您的一些建议,肯定无人会认为不可行、冒险,却更容易被人宣布为微不足道、狭隘因而无用。”^{[21](P331)}不过,赫尔巴特继承了

德国学术界传统的注重思辨与经验的特点,因此并不担心,因为他相信“为尝试而动手者,起初会觉得一切都很容易,但往后会觉得目标离他而去。”^{[21](P334)}

在赫尔巴特看来,实践还有助于避免很多无谓的争论。比如上文提到的裴斯泰洛齐和巴塞多,实验学校中的经验告诉他:裴斯泰洛齐的直观教学法更适合于早期儿童,但是,儿童的心灵不会仅仅满足于这些原始材料;巴塞多的交谈法则尝试依靠儿童心灵的自然运动,由此他说:“交谈法必须直接在裴斯泰洛齐的方法结束的地方接替它。两种方法必须在其应用中相互照应。”^{[15](P213)}就这样,当时吵得一塌糊涂的两派在赫尔巴特眼里变得不再复杂,“这里有一个直到现在还在弥补的漏洞,假如我们有耐心的话,它将得到弥补。不来梅有幸拥有一些我们可以希望的人,他们将通过美好而罕见的合作提出关于这样一种多样性教学方法的首例来。”^{[15](P213)}

对教育实践全身心的投入还使得赫尔巴特对教育宏观政策的把握与具体教学计划的实施更加理智。他以多年与政府打交道的经验告诫许多长于幻想的不成熟的教育者们:“财政上的反对意见往往破坏了最美好的计划,而对于教育家来说,时间则是宝贵的财富。所以,我们必须最经济地将时间与金钱分摊在所要求的各种工作中。”^[22]

“使听者仅仅处于被动状态,并强迫他痛苦地否认自己活动的一切方式,本身就是使人厌恶与感到压抑的。”^{[2](P84)}

“仅仅引向死记硬背的学校,会使大部分儿童处于被动状态,因为只要这种学习继续下去,就会排斥儿童通常可能具有的其他思想。”^{[2](P245)}

“与教师的交往,若不是寓有愉快,是该指责的。”^{[17](P22)}

“教师越成为日常的交往者,那他也就越要竭尽全力使这种交往成为教育的源泉,特别是要成为任何善和美的新的力量。”^{[17](P32)}

如此等等,不一而足。我们可以看到,所谓传统教育中许多被人指责的做法恰恰也是赫尔巴特本人极力反对的。事实上,直至今日,也没有哪个国家可以宣称完全不要教师的课堂讲授、不注重新旧知识的联系、不制订教学的过程与阶段等等,可见赫尔巴特对教学实践的影响仍然存在。基于这一现实,恐怕我们不得不承认,赫氏思想必然蕴含了教育教学的某些普遍意义,一定程度上揭示了教育活动的根本规律以及教学活动必须承担的社会历史使命,才使得其对后世同样有着一定的引导作用。

“即使在今天,许多国家和地区的学校教学常规

仍然是在赫尔巴特创立的模式下运行,从这个意义上说,到目前为止,教育史上还没有一个人可以和他比肩。”^[23]另一方面,每个人的具体处境不同,必然有各自不同的盲点。受制于所处的时代,为了迅速实现普及义务教育,赫尔巴特只能集中有限的精力优先放在探讨“教师如何教”这一问题上,“教学的主要优势在于教师自己的兴趣保持在每个内容上。认真谨慎的态度,思想的进步,开朗和随之来去的热情,是很难用良好的意愿来代替的。教师若把自己的注意力不放在课堂上而放在其他不相关的事情上,并经常动摇,那么这样造成的危害的受害者主要是学生。”^{[17](P32)}至于“学生如何学”,在赫尔巴特看来还没有上升至首要,自有留待后人(即我辈)的研究。“任何时代都有它的时代局限,在这个时代中,教育学家都和其他的任何人一样,同这个时代的所有思想、发现、尝试和从中得到的经验是分不开的。其他的时代,则又是另一番知识,因为他们干的事情不一样。”^{[1](P198)}我们应该从研究别人干得不一样的事情中努力学会干好自己的事情。今天我们究竟做得怎样,每个人心里都必须很清楚。

六、被“占领”的教育学

德国人文主义教育学的代表人物赫尔曼·诺尔在纪念赫尔巴特诞辰100周年纪念会上这样说道:“教育学派在其下(指赫尔巴特——引者注)几代渐渐地变得僵化起来,失掉其缔造者所具有的强烈冲动,埋没在技术和纯粹的陈规俗套之中,这是所有教育学派的命运。”^{[20](P395)}其实这正反映了赫尔巴特的担忧:“假如教育学希望尽可能严格地保持自身的概念,并进而培植出独立的思想,从而可能成为研究范围的中心,而不再有这样的危险:像偏僻的被占领的区域一样受到外人的治理,那么情况可能好得多。”^{[2](P11)}

早在其将哲学与心理学引进教育研究时,他就提醒人们关注教育学的独立:“这门学科(指心理学——引者注)决不能替代对儿童的观察,因为个性只能被发现,而不能由心理学推断出来。所以事先对一个学生做出构想,这本身就是一种错误的说法。”^{[2](P12)}也就是说,心理学家的任务只能是提供教师能够应用的事实,而不是代替教师并指点他们。对于哲学,固然可以“使概念变得清晰与确定,但与此同时,其真实性所依赖的界限和前提条件却由此而消失。”^{[22](P71)}同时,“如果不考虑前提条件,概念仅是单纯的想法,也就谈不上什么存在或不存在。”^{[22](P71)}常常不注意到具体条件而产生的错误将

对思辨哲学非常有害。

而面对当前教育科学体系日趋成熟的现实,我们承认,教育研究者应具有诸如哲学科学家的素养^[24],尤其是现代科学发展的趋势必然要求研究者具有更全面的理论素养和更清醒的价值认同。教育研究者所具备的这种睿智与境界,是当代教育学进展的基本动力,但是,这些并不能代替研究者对自身学科及学科问题的关注。否则,诺尔警告我们的教育学“僵化”和“失掉其缔造者所具有的强烈冲动,埋没在技术和纯粹的陈规俗套之中”^{[20](P395)}的命运将依旧。具体来看当下的中国教育,正呈现出这样一种“被占领”和“无根基”的状态,深受其他学科研究重心及国外教育研究的左右。当然,种种影响都有其积极的一面,但问题是,教育终究生发于本国土壤上,无视这一客观实际而从事的研究及其成果只能趋于虚无。

而当下的中国,许多“后现代”的观念大举进入,一些流行的说法时常被挂在嘴边,对此教育界究竟有多少批判性的理解?动辄要求广大教育工作者“转变观念”,好像过去做的一切都大错特错了。加之许多失真的媒体报道,扬生贬师,对成绩熟视无睹,更加不利于社会公众客观地认识教师的劳动价值。事实上,“任何科学只有当其尝试用自己的方式,并与其邻近科学一样有力地说明自己方向的时候,它们之间才能产生取长补短的交流。”^{[2](P11)}教学不进行讲解,不传递知识,这行得通吗?教师的责任难道仅局限于为学生创设环境与条件,而让学生在黑暗中摸索吗?教学还需要效率吗?“师父领进门,修行在个人”不是老祖宗随便说说的,教师不

能直接灌输,这些也早已是共识。建构主义的学说将其科学化、理论化固然是进步,然而如果进一步将其简单化,谁主张教师在课堂教学中发挥主导作用,谁主张学生在课堂上“静听”,就是保守落后,恐怕是违背教育客观规律的。理论归根结底是一种人类实践,我们必须清楚,无论建构主义,后现代、抑或其他,都并非绝对真理。换句话说,理论本身并无高低贵贱之分,只有对现实的引导适切与否的合理性之别。“如果只关注个别思想,也就不可能有所收获。”^{[22](P70)}

总而言之,教育学应考察和发展好的、成熟的观点,透彻的理解理论,并努力用所获得的新见解去改善实践,而不是以一种不成熟的方式去简单应用某种理论观点。“教育者越忠实于自己,越能熟练地利用现存的情况,其结果则越佳。”^{[2](P80)}

最后,借用一期《中国教育报》上对《赫尔巴特文集》的书评中的一段话结束:“片面理解和误解传统教育和不加批判地崇尚所谓现代教育和后现代教育,对于我国当前正在展开的如火如荼的教育改革实践和由此而激发的教育理论探索 and 理论创新的局面,是十分不利的。特别是蔚然成风的教育理论创新,虽不乏一些全面而切实的思考,然多是一管之见,一己之得,对于丰富多彩的教育实践来说,这些理论,既不知所云,也不知所归,表现出对教育学传统的无知、教育理论基本素养的缺乏和浮躁的学风。这就需要我们去接近和认识教育学科的大师——赫尔巴特,聆听他的教诲,获得启发和灵感。”^[25]

研读经典,自身感悟;放眼现实,本土实践。中国教育呼唤自己的赫尔巴特!

参考文献:

- [1] 赫尔巴特. 关于教育学的两个讲座[A]. 赫尔巴特文集:第四卷(教育学卷第二卷)[C]. 李其龙,郭官义,等译. 杭州:浙江教育出版社,2002.
- [2] 赫尔巴特. 普通教育学讲授纲要[M]. 李其龙译. 杭州:浙江教育出版社,2002.
- [3] 赫尔巴特. 论公众参与下的教育——在柯尼斯堡的德意志王室协会中的讲演[A]. 赫尔巴特文集:第四卷(教育学卷第二卷)[C]. 李其龙,郭官义,等译. 杭州:浙江教育出版社,2002.
- [4] 佛罗斯特. 西方教育的历史和哲学基础[M]. 吴元训,等译. 北京:华夏出版社,1987:452.
- [5] 赫尔巴特. 论教育学的阴暗面[A]. 赫尔巴特文集:第四卷(教育学卷第二卷)[C]. 李其龙,郭官义,等译. 杭州:浙江教育出版社,2002.
- [6] 鲍尔生. 德国教育史[M]. 滕大春,滕大生译. 北京:人民教育出版社,1986.
- [7] 赫尔巴特. 对柯尼斯堡学术学校教学计划两个主要部分的评论[A]. 赫尔巴特文集:第四卷(教育学卷第二卷)[C]. 李其龙,郭官义,等译. 杭州:浙江教育出版社,2002:231.
- [8] 朱晓斌. 德国文化与教育科学化进程[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),1997,(4).
- [9] 王策三. 教学实验论[M]. 北京:人民教育出版社,1998.
- [10] 赫尔巴特. 根据行政专区参议格拉夫先生的构想对学校年级及其改革的教育学鉴定[A]. 赫尔巴特文集:第四卷(教育学卷第二卷)[C]. 李其龙,郭官义,等译. 杭州:浙江教育出版社,2002.
- [11] 赫尔巴特. 论宫廷教士齐佩尔的文章——在教育团作的讲演[A]. 赫尔巴特文集:第四卷(教育学卷第二卷)[C]. 李其龙,郭官义,等译. 杭州:浙江教育出版社,2002.
- [12] 赫尔巴特. 论贝尔式教学法[A]. 赫尔巴特文集:第四

- 卷(教育学卷第二卷)[C]. 李其龙, 郭官义, 等译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 285.
- [13] 赫尔巴特. 对高级中学课程的教育学性教学计划的设想[A]. 赫尔巴特文集: 第四卷(教育学卷第二卷)[C]. 李其龙, 郭官义, 等译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002.
- [14] 皮亚杰. 皮亚杰教育论著选[M]. 卢潜选译. 北京: 人民教育出版社, 1990: 41—42.
- [15] 赫尔巴特. 论评价裴斯泰洛齐教学法的观点[A]. 赫尔巴特文集: 第四卷(教育学卷第二卷)[C]. 李其龙, 郭官义, 等译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002.
- [16] 赫尔巴特. 一般实践哲学[A]. 赫尔巴特文集: 第一卷(哲学卷第一卷)[C]. 李其龙, 郭官义, 等译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002.
- [17] 赫尔巴特. 给冯·施泰格尔先生的几份报告[A]. 赫尔巴特文集: 第四卷(教育学卷第二卷)[C]. 李其龙, 郭官义, 等译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002.
- [18] 范捷平. 德国教育思想概论[M]. 上海: 上海译文出版社, 2003: 211.
- [19] 石中英. 教育哲学导论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002: 95—100.
- [20] 赫尔曼·诺尔. 不朽的赫尔巴特[A]. 转自赫尔巴特. 普通教育学讲授纲要[M]. 李其龙, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 401.
- [21] 赫尔巴特. 论文科中学的哲学教学——致贡宾嫩行政专区参议与督学克莱门斯先生[A]. 赫尔巴特文集: 第四卷(教育学卷第二卷)[C]. 李其龙, 郭官义, 等译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002.
- [22] 赫尔巴特. 裴斯泰洛齐的直观教学 ABC 思想[A]. 赫尔巴特文集: 第四卷(教育学卷第二卷)[C]. 李其龙, 郭官义, 等译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002.
- [23] 王坤庆. 论赫尔巴特教育学的方法论特征[J]. 教育研究, 2004, (8).
- [24] 张胜勇. 建构与反思——20 世纪的教育科学研究方法论[M]. 济南: 山东教育出版社, 1995: 341—353.
- [25] 彭正梅. 我们需要赫尔巴特[N]. 中国教育报, 2003—07—03(8).

Some of My Views on Herbart's Works

HUANG Hua

(School of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: The masterpieces in the history of education are always the best torchbearers for educators. Reading carefully the "Collection of Herbart's Essays", the author refers to the historical background and analyzes the historical value of the scientific educational system established by Herbart and its implications to current education issues. The author holds an idea that only when we pay great attention to and make more reflection on the history are we able to perceive the reality quickly and acutely, and thus create opportunities for further development. The author concludes that a high consciousness for subject-oriented study, a good understanding of theories and a strong awareness of the reality and indigenization are the fundamental precondition to achieve all the educational goals and establish China's own education schools.

Key words: Herbart; scientific education; traditional education; historical experience; practical problem

(责任编辑 郭华)