

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 冯克诚



(第一辑·第十九卷)

[俄] К·Д·乌申斯基
(К·Д·Ушинский, 1823—1870)

国民教育思想与《论公共教育的民族性》等选读



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
乌申斯基国民教育思想与《论公共教育的民族性》等选读

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·第十九卷

乌申斯基国民教育思想与《论公共教育的民族性》等选读

上 篇

乌申斯基国民教育思想与教育著作导读

乌申斯基的教育活动和教育著作	(1)
论教育的民族性思想	(4)
《人是教育的对象》中几个重要问题	(9)
国民学校教育	(23)
语言教育	(24)
教育与教养	(26)
乌申斯基教育思想评价	(28)

下 篇

乌申斯基教育论著选读

第一部分 《论公共教育的民族性》选读	(33)
序 言	(33)
第一章 欧洲教育的共同历史基础	(35)
第二章 德国公共教育的特征	(39)
第三章 英国的公共教育	(41)
第四章 法国的公共教育以及贾科多方法简述	(50)

第五章	美利坚合众国的公共教育	(62)
第六章	各民族的教育理想和德国的教育理论 ;该理论的拥护者和反对者	(74)
第七章	性格。它的各种要素。气质的遗传性。生活与教育对性格的影响。人的性格中的民族性要素	(98)
第八章	教育与性格。民族性在教育中起着怎样的作用？	(104)
第二部分	教育文论选读	(113)
劳动在心理和教育上的作用	.....	(113)
教 育	.....	(138)
有意识地 and 慎重地对新生后代施加影响	.....	(139)
培养儿童对自己机体的支配力	.....	(143)
论习惯的培养	.....	(149)
论情感的培养	.....	(162)
论课堂纪律	.....	(216)
对我国的儿童我们应该怎么办？	.....	(219)
国民教育的基本思想	.....	(231)
星期日学校	.....	(247)

上 篇

乌申斯基国民教育思想 与教育著作导读



乌申斯基的教育活动和教育著作

康斯坦丁·德米特利耶维奇·乌申斯基（Константи́н Дми́триевич У́шинский, 1823—1870 年）是俄国著名教育家。他于 1823 年 2 月 19 日生于都拉。1833 年入诺夫格勒—塞维尔斯克中学学习。1840 年升入莫斯科大学法律系, 1844 年毕业后又为取得教授学衔继续学习了两年。1846 年, 他任雅罗斯拉夫法律专科学校的代理教授。1849 年, 由于拒绝帝俄教育部关于送审讲授提纲的无理要求而被解除职务。

十九世纪六十年代俄国的社会改革和教育运动对于乌申斯基教育思想的形成有重大的影响。当时教育运动的主要特点是: 反对帝俄盲目崇拜西方文化; 反对帝俄为维护农奴制与封建等级教育而把德国的教育奉为楷模, 极力效仿, 同时, 提倡民族性的教育, 大力宣传爱国主义精神。这种思想反映在乌申斯 1857 年发表的《论公共教育的民族性》之中, 所以说, 《论公共教育的民族性》是六十年代教育改革运动的产物。

1859 年, 乌申斯基任斯莫尔尼女子学校的学监。他不顾校长和反动教师的反对, 对该校进行了改革, 实行新的教学计划并重视俄语教学。这时, 他由于进步的教育活动而受到迫害。1862 年夏, 他被解除学监的职务, 并被派出国考察外国的女子教育和编写教育学教科书。正是在这一个时期, 他考察了瑞士、德国等许多国家的教育, 写作教育论文, 编写了《祖国语言》和《祖国语言教学指南》。同时, 他在当时心理学成就的基础上, 完成了他的名著《人是教育的对象》第一、二卷, 并为第三卷搜集了资料。

1867 年, 乌申斯基返回俄国, 因身染重病, 于 1870 年 12 月 22 日逝世。

在教育思想史上,乌申斯基《论公共教育的民族性》的突出特点是,把宣传建立俄国独特的教育学体系与反对帝俄“摹仿,德国的封建教育结合起来,维护了民族的尊严,并且努力清除德国教育在俄国的不良影响。在乌申斯基看来,教育学应该以解剖学、生理学、心理学、哲学、历史学为基础。他根据这种思想编写了《人是教育对象》。正如他自己所说的,“在我们现在出版问世的‘教育人类学’(即“人是教育的对象”——笔者),第一卷里,我们叙述了我们认为必要叙述的不很多的生理学材料,以及从最简单的原始感觉到最复杂的理性过强的整个意识过程。”而在《人是教育的对象》第二卷里,乌申斯基论述了精神感觉过程,说明了情感、意志、欲望等问题。

作为一个教育家,乌申斯基具有非凡的教育才干和丰富的教育实践经验。他先后在雅罗斯拉夫高等法政学校、加特钦纳孤儿院、彼得堡斯摩尔尼学院和国民教育机构从事实际教育工作。在1862—1867年间,他对德、英、法、意、瑞士和比利时等国的中、小学校、师范学校进行了详细的考察,认真研究了这些国家的女子教育,进一步拓宽了自己的视野,并在考察中吸取了丰富的养料。乌申斯基具有渊博的学识修养和深厚的理论根基,他善于运用当时自然科学的最新成就阐明教育问题,他借鉴和吸取了从夸美纽斯到赫尔巴特等教育家的教育学说中的进步思想。正因为乌申斯基既有丰富的教育实践经验,又长期从事教育理论研究,他写出了内容丰富、思想深刻的教育巨著《人是教育的对象》。在这部教育巨著中,作者对教育学的生理学和心理学基础进行了周详的论证,分析了人的复杂的生理-心理过程,揭示出人的身心发展的规律,在此基础上对教育和教学提出了许多独到和有益的原则。他的许多精辟分析和见解迄今依然具有现实意义。此外,他还撰写了大量其他教育论著。

在乌申斯基的教育理论遗产中,“论公共教育的民族性”一文占有重要的地位。在这篇论文中,乌申斯基阐发了有关教育的民族性

的思想。首先,在他看来,教育不同于科学,因为科学反映的是人们认识自然和社会的规律性,科学是人类共同财富,但教育的研究对象首先是“人的性格”,它有民族性,是由民族的本性和历史形成的,每个民族都有各自的特殊教育体系、教育目的以及达到这一目的的特殊手段。乌申斯基认为,每个民族都有其关于人的独特观念,这种关于人的独特观念植根于这一民族的社会生活,并且,它随着民族的发展而发展,如果说,一种关于人的理想在五十年前被认为是完美无缺的东西的话,那么在五十年后的今天,它的价值就完全不同了。这种观念在不同的社会阶层中也会发生变化,不过,这种变化只是“不同社会领域中的同一种形象的反映。”社会的这种关于人的观念“是社会舆论得以产生的基础”,“是社会对教育提出的要求的特性得以形成的根源”。

乌申斯基周详地分析了德、英、法、美等国的公共教育,证明上述诸国的教育都有各自的民族特性。由此出发,他批评了当时流行的德国式的教育理论,根据这种理论,教育要培养的是“一般的人”,“某种抽象的共同国家的公民,即属于整个世界的公民”。这种教育理论还要创立一些万能的、“所有民族都要遵守的”法规。乌申斯基认为,这种万能的教育法规是脱离实际的,他强调,在制订教育方面的条例和法规时,这该考虑到“民族和时代(或历史)的特点,”否则这些条例和法规就不可能有活力。乌申斯基在分析了德国的教育理论后,一针见血地指出:按德国教育学培养出来的人并不是“一般的人”,也不是“属于整个世界的公民”,而是“最完美的德国人”,而“德国的教育学也只不过是德国的教育理论”。

但是,乌申斯基在强调公共教育的民族性时,并不否定在各民族的教育中存在着一些共同的东西。他说,对于每一个民族来说,各不相同的正是教育的基础、目的以及教育的主要方向,至于“教育的某些细节,却可以而且往往自由地从一个民族传播到另一个民族。”乌申斯基十分肯定地强调:“可以而且也应当借用别国发明的手段和

方式,但却不能借用表现出别国特征的体系。”可见,在建立和发展民族教育事业中,首先应考虑到的是民族的教育特性,在乌申斯基看来,“一个民族的公共教育的特性表现得越明显,它就越能自由地向其它民族借鉴自己所需要的一切。”他指出:“由本民族自己创造并且建立在民族性基础上的教育体系,具有巨大的教育力量”,“只有民族教育才是民族发展历史进程中的一种积极手段”。

论教育的民族性思想

乌申斯基在《论公共教育的民族性》中有系统地阐述了教育的民族性思想。那么,什么是民族性呢?他认为,所谓“民族性”,就是每一个民族的特点,这种特点体现了人民的意向。他写道:“唯有一种众人所共有的天赋性向,教育可以永远地指望于它,这就是我们所称的民族性。”^①于是,他要求教育要符合人民的利益。所以,他明确地指出,“如果教育不愿成为无能为力的东西,它就必须是民族的教育。”在这里,我们必须指出,他提出这种思想是有针对性的,是具有时代特征的。因为当时沙皇政府为了维护正在瓦解的农奴制,在教育方面,轻视俄国人民的创造力及其文化传统,盲目崇拜西方文化和教育,特别是德国当时所推行的古典主义的教育以及加强学校的等级性等措施,正符合沙皇政府的需要,于是,俄国统治阶级极力颂扬德国那种带有浓厚封建皇统的教育。面对这种现状,乌申斯基抨击沙皇政府所实施的教育政策,反对对西方文化和教育顶礼膜拜的态度。当时提出的问题是:俄国应该建立具有民族特色的教育,还是寄

^① 乌申斯基:《论公共教育的民族性》,《(西方资产阶级教育论著选)》,张焕庭主编,人民教育出版社1979年版,第462页。

望于“模仿”德国教育？针对这个问题，乌申斯基指出，民族性是国家历史生活的唯一源泉，俄国应该建立民族性的教育。基于这种认识，他强调教育的民族性。

乌申斯基所提出的教育民族性原则是具有独创性的。这一原则可贵的创新精神表现在以下三个方面：

(1) 把教育的民族性思想与维护民族的尊严结合起来，相信俄罗斯民族具有伟大的创造力。乌申斯基从教育的作用的角度论述了教育对于民族意识的发展的意义。他说：“公共教育加强和发展着人的民族性，同时因为发展了他的智慧和自我意识，就有力地一般地促进民族自我意识的发展。”^①所以，俄国的教育应具有民族的特性。俄国的教育应以爱国主义精神来教育广大人民和青年。这一点，是非常重要的。乌申斯基说：“公共教育给民族性格的内心深处带来意识之光，并对社会的发展，社会的语言，文学、法律，一言以蔽之，对整个社会历史的发展起着有力的良好的影响。”^②

乌申斯基认为，俄罗斯民族是一个富于创造性的民族。俄罗斯人民创造了优美的语言、文学、音乐、绘画等，表现了俄罗斯民族的创造力。

(2) 乌申斯基把教育的民族性与人民性联索起来，他主张人民应该自己掌管教育。乌申斯基说明，俄国教育的民族性，应表现在它是符合人民的利益这一点上。因此，他要求根据俄国人民的生活特点来建立自己独特的教育。而从历史发展来看，这一点最重要的是体现在对青年一代的培养与教育上。因为，“一个民族的新生

① 乌申斯基：《论公共教育的民族性》，（《西方资产阶级教育论著选》），张焕庭主编，人民教育出版社 1979 年版，第 464 页。

② 乌申斯基：《论公共教育的民族性》，（《西方资产阶级教育论著选》），张焕庭主编，人民教育出版社 1979 年版，第 464 页。

一代的有机体则自身带来保存和继续发展民族历史性格的可能性。”^① 因而对青年一代加强民族意识的教育是十分重要的。“民族性在人身上的力量愈大，他就愈容易在自己身上看到民族性的要求。”这样，乌申斯基提出，人民应该自己掌管教育。他曾经说过：“谁要是熟悉俄国的历史，谁就会毫不犹豫地把国民教育交给国民。”

(3) 乌申斯基说明，祖国语言是民族性的集中表现，应该加强俄语教学。在乌申斯基生活的时代，由于沙皇政府崇拜西方文化，因而那些为贵族子女而创办的学校中，忽视俄语教学。乌申斯基对此现象进行了批判。他认为，“民族的语言是一个民族远在有史以前就已开始了的全部精神生活的一朵最瑰丽的、永不凋萎的、永远开放着的鲜花。”很清楚，在他看来，民族的语言体现着民族的特征。所以，他主张在学校里应加强俄语教学。他不仅在担任斯莫尔尼女子学校的学监时亲自推行加强俄语教学的改革，而且还编写了《祖国语言》教科书和《祖国语言教学指南》。他在《祖国语言教学指南》中有系统地论述了进行俄语教学的原则和方法，这对于广大教师无疑是有很大的帮助的。

在乌申斯基看来，祖国语言是丰富而深刻的，它反映了祖国的自然及其民族的精神。他说：“祖国的苍穹、空气、自然现象、气候、田野、山脉和涧谷、森林和河流、暴雨和雷雨，都在语言中通过民族精神的创造力化为思想，化为图画和声响——所有这一切都是祖国自然界的深刻而充满着思想和情感的声调。”^②同时，在《祖国语言》里，乌申斯基还说明，祖国语言“还反映着民族精神生活的全部历史。”针

① 乌申斯基：《论公共教育的民族性》，（《西方资产阶级教育论著选》），张焕庭主编，人民教育出版社 1979 年版，第 464 页。

② 乌申斯基：《论公共教育的民族性》，（《西方资产阶级教育论著选》），张焕庭主编，人民教育出版社 1979 年版，第 487 页。

对这个问题,他强调指出:“人民一代跟着一代过去,但是每一代生活的成果都保留在语言里,成为传给后一代的遗产。一代跟着一代,把各种深刻而热烈的运动的结果、历史事件的结果、信仰、见解、生活中的忧虑和欢乐的痕迹,全部积累在祖国语言的宝库里。”^①这样,他就把坚持教育的民族性与对儿童的语言教学统一起来。因为从民族的精神生活方面来看,语言是最生动、最丰富而牢固的一种联系,它把过去、现在和将来的各代人民联结为一个伟大的整体。显然,必须在学校中加强俄语教学,使儿童学好语言。“因为民族的语言乃是一个民族完整的有机创造,它从民族灵魂处的某个深奥莫测的地方生长出来,成为自己的民族特征。”^②语言是“最伟大人民导师”。可见,他十分重视俄语教学,这一点集中地体现了他的民族性思想。而从民族性的思想的角度来看待学校中的课程设置并说明它的意义,这在教育思想史上是一种创新。其历史意义在于揭示了教育发展的民族化方向。

从教育理论的角度来看,乌申斯基所论述的民族性的教育的具体表现是:

第一,各个民族要建立符合自己民族特点的国民教育制度。乌申斯基在《论公共教育的民族性》这部著作的第八章里,当他在说明“民族性在教育上起怎样的作用”时,分析了德国的教育学的本质后,从理论上作出总结说:

“(1)不仅在实际上而且在理论上,并没有一切民族所共同的国民教育制度。德国教育学无非是德国教育的理论而已。

^① 乌申斯基:《论公共教育的民族性》,《西方资产阶级教育论著选》,张焕庭主编,人民教育出版社1979年版,第487—488页。

^② 乌申斯基:《论公共教育的民族性》,《西方资产阶级教育论著选》,张焕庭主编,人民教育出版社1979年版,第487页。

(2) 每个民族都有它自己特殊的国民教育制度,因此一个民族抄袭其他民族的教育制度是不可能的。”^①

显然,乌申斯基所概括的结论充分地说明:俄罗斯民族应该建立自己的国民教育制度。这种看法在当时是有重大意义的。因为它一方面反对沙皇政府教育部“模仿”德国的教育及其制度,坚持教育的独立性。另一方面,它表现俄国教育家在这个历史时期坚持以民族性的思想为指导建立具有本民族特点的教育学体系。当然,我们还应该指出的是,乌申斯基虽然反沙皇政府抄袭德国的教育,但是,他仍然重视其他民族的教育经验。他认为,“其他各民族的教育经验是一切民族的宝贵遗产。”各民族为发展国民教育与教育科学,应该互相学习。这种态度无疑是正确的。

第二,从教育内容来看,民族性的教育应该加强对儿童进行爱国主义教育,培养儿童热爱祖国的情感。乌申斯基认为,以民族性思想为指导的教育,应该通过俄语、历史、地理以及伟人传记的教学,培养儿童的爱国主义精神。在他看来,教育的民族性集中地体现在爱国主义教育之中。他指出,爱国主义情感是一种最神圣最高尚的情感。教师的职责是要培养儿童具有这种情感。他说:“民族性的情感在每个人身上是那样的强烈,是一个人的一切神圣的和崇高的品质毁灭之后,它才最后死亡。”由此看来,在对儿童进行道德教育中,紧紧抓住爱国主义教育这个环节是非常重要的。因为把爱国主义思想扎根在人民的意识之中,培养他们履行公民义务的精神,具有为祖国而献身的精神,那么,这种精神能激励人民为祖国的独立和富强而努力奋斗。

由上所述可见,乌申斯基以民族性思想为基础建立的教育理论,

^① 乌申斯基:《论公共教育的民族性》,《(西方资产阶级教育论著选)》,张焕庭主编,人民教育出版社1979年版,第465页。

是一种独特的教育理论。它以民族性原则为指导,说明了必须建立符合本民族特点的国民教育制度,强调对儿童进行爱国主义教育并重视俄语教学。这样,通过民族性这个核心组成了自己的教育理论体系。这个体系坚持了教育的民族化道路,这是正确的。

当然,我们还应该清楚地看到,乌申斯基的教育民族性思想从其实质上来看,是属于资产阶级民族主义的范畴的。而他在论述关于教育的民族性时仍然带有宗教思想的色彩,这是他的唯心主义世界观在教育理论中的反映。我们在研究乌申斯基的教育思想时,应该注意这一点。

上面,我们阐述的是乌申斯基《论公共教育的民族性》中关于教育的民族性思想。下面,我们谈谈他的名著《人是教育的对象》中关于教育目的、心理规律及其在教学中的应用等问题。

《人是教育的对象》中几个重要问题

乌申斯基《人是教育的对象》一书是从序言开始的。在这篇序里,乌申斯基提出了关于教育的目的以及什么是教育学两个重要的问题。他认为,作为一个教师,十分明确地了解教育事业的目的是十分重要的。他以建筑师建筑房屋为例说明,如果一个教育家不能明确确定他的事业的目的,那么,就同一个建筑工程师在开始建造新房前还不知道自己要建造什么房屋一样是不应该的,在这里,人们会问,乌申斯基所确定的教育目的是什么,他指出:“完善的教育可能使人类的身体的、智力的、道德的力量得到广泛的发挥。”^①这就是

^① 乌申斯基:《人是教育的对象》,李子卓等译,科学出版社1959年版,第12页。

说,他要培养的人,不仅是身体健康的人,而且是在智力和道德方面获得和谐发展的人。“只有智德兼备的人,才是一个完全良好的可靠的人。”由此看来,他所提出的教育目的具有两个特征:

(1) 使人在身体和智力方面获得发展。从人的体力的发展方面来看,乌申斯基在《人是教育的对象》一书中的“生理篇”(从第一章至十七章)专门论述了人的肌肉、感官、神经系统的生理结构及其锻炼的方法。他说明,人的智力的发展与人的身体是分不开的。他要求教育工作者要从解剖学、人体生理学、病理学、心理学、语言学、历史学等学科的关系中来研究对于人的教育问题。他十分重视儿童智力的发展。在关于思维与语言以及俄语教学等问题的论述中,他指出,学生学习科学知识与发展智力是一个统一的过程,并着重说明了让儿童学习祖国语言对于发展他们的智力的意义。

(2) 重视培养儿童的道德品质。乌申斯基十分重视道德教育。他这样写道:“我可大胆地提出一个信念:道德的影响是教育的主要任务,这种任务比一般地发展儿童的智力和用知识去充实他们的头脑好得多。”在他看来,培养儿童具有热爱祖国、遵守纪律、自尊自爱的品质以及热爱劳动的精神是十分重要的。他特别重视对儿童进行劳动教育。他认为,对于一个人来说,从事体力劳动与脑力劳动都是需要的。针对这个问题,他说:“体力劳动是发展和保持人的体力、健康和身体官能所必需,这是无须证明的。”但是,脑力劳动对发展人的体力和维持人健康与正常状态也是必需的。“如果在人的活动中把体力劳动和脑力劳动结合起来,对人的健康是最有益的。”这种看法无疑是对的。

乌申斯基在《人是教育的对象》的序言里还论述了教育的作用问题。他把教育分为狭义的教育和广义的教育。他认为,学校的教育是属于狭义的教育。这种教育对儿童的身心发展有重大的作用。他说:“在儿童和没有得到完全发展的人所不可抗拒的这些影响中,有许多东西已经由人自己在他的连续的发展中改变了,而这些改变

是从人自己的心灵中预先有改变产生出来的。有意的教育,一句话,学校与学校的学习与秩序,对这些精神上的改变的引起、发展或抑制,可能有直接的和强大的影响。”^①然而,他又明确地指出,学校和教师“绝对不是人的唯一的教育者。”而对人的发展来说,“无意的教育:大自然、家庭、社会、人民及其宗教和语言,一句话,自然与历史,就这些广泛概念的最广泛的意义来说,也有同样大的效力,也许是对人有最大效力教育者。”^②可见,他认为社会教育在人的发展中也有重大的作用。于是,他要求教育工作者要把学校教育与社会教育统一起来,以达到教育的目的。而要做到这一点,教师必须认真学习,加强修养。因为教师不仅要进行教学,向学生传授科学知识;而且,他要对儿童进行品德教育。教师也是一个教育者。

乌申斯基在《人是教育的对象》的序言里还说明了什么是教育学这个问题。他认为,“教育学——不是一门科学而是一种学艺——是一切学艺中最广泛、最复杂、最崇高和最必要的一种。”^③而这种学艺“是以科学为依靠的,是从人体解剖学、生理学、心理学、哲学、历史学中引申出来的。”所以,教育学这种学艺“依靠着许多广泛而复杂的科学。”正因为它与广泛的学科相联系着,然而,“如果教育理论不再建立毫无根据的规则,而去经常参考处在经常发展情况中的科学,并且从科学所获得各种事实或事实的比较中引申出教育规则来的话,那么,教育理论也就会随着各门科学的完善而完善起

① 乌申斯基:《人是教育的对象》,李子卓等译,科学出版社1959年版,第8页。

② 乌申斯基:《人是教育的对象》,李子卓等译,科学出版社1959年版,第8页。

③ 乌申斯基:《人是教育的对象》,李子卓等译,科学出版社1959年版,第17页。

来”。^① 于是，为了发展教育科学，他要求在广大教育工作者中普及人文科学知识。因为，“只有在教育者中间普遍推广教育学艺所依据的那些多种多样的人类科学的知识，才有可能促进它的发展。”^② 特别是教师必须很好地熟悉教育学的三个主要基础——生理学、心理学和逻辑。事实上，乌申斯基就是根据这种认识思想来编写《人是教育的对象》一书的。在该书第一卷里，第一章至第十七章就是生理篇。第十八章是“从生理学过渡到心理学”。从第十八章至第五十章就是心理篇。在这个基础上，他才论述对于人的教育的规则和方法。在乌申斯基看来，“完善的教育可能使人类的身体的、智力的和道德的力量得到广泛的发挥，至少生理学和心理学区能清楚地指出这种可能性。”^③ 这就是说，教育学能“揭示教育的规律”。他编写《人是教育的对象》这部巨著所做的就是这项工作。

然而，作为一个教育工作者，只学习与掌握教育学是不够的。乌申斯基说明，教师为了教育人，他应该首先了解人，了解他所教育的对象。他说：“一个教育者应当力求了解人，了解他实际上是什么样，他的一切弱点和伟大之处，他的一切日常琐细的需要以及他的一切伟大的精神上的要求。一个教育者应当了解在家庭中、在社会上、在人民中间、在人类世界中的人，以及在暗中具有自己的良心的人；应当从各方面来了解人，这包括一切年龄、一切阶级、一切境遇，在忧与乐时，在贵与贱时，在精力充沛时和在病中，在有无限希望时和在

① 乌申斯基：《人是教育的对象》，李子卓等译，科学出版社 1959 年版，第 15 页。

② 乌申斯基：《人是教育的对象》，李子卓等译，科学出版社 1959 年版，第 17 页。

③ 乌申斯基：《人是教育的对象》，李子卓等译，科学出版社 1959 年版，第 12 页。

临终榻前,当人的安慰的话已经无效时,他应当了解最卑劣和最崇高的事业的引起原因,产生各种万强的和伟大的思想的历史,任何伟大热情和性格的发展史。只有这样做时,他才能从人的本性中吸取教育影响的手段,而这些手段都是极大的手段”^①由此可见,教师深入地了解各种各样的人的心灵是多么重要。所以,乌申斯基总结了自己的教育工作经验,概括出一句话说:“如果教育学希望以一切方面去教育人,那么就必须首先也从一切方面去了解人。”^②

乌申斯基相信,人们是一定能依靠生理学、心理学、哲学、历史学的成就来建立教育学艺的。他写道:“现在已经看得出,科学已经成熟到这样一种程度,使人的眼光不得不转向教育学艺这方面来了”。^③

在乌申斯基看来,为了建设一个国家的国民教育,为了培养教师,不仅应该建立教育学艺,而且,为了广泛传播教育科学的知识,应该在大学里创建教育系。针对这个问题,他尖锐地指出:“为什么现在就没有教育系呢?如果大学里有医学系甚至财经系,而没有教育系,那就只能证明,一直到现在人还是对他的身体和荷包的健康比对他的精神的健康者得重些,对未来一代的财富比对他们的优良教育要关心得多”。^④历史实践证明,他关于在大学里设立教育系的意见是正确的。创建教育系,培养教育理论工作者,对于发展师范教育与普及教育科学知识有重大的意义。

乌申斯基在《人是教育的对象》序言中阐述了学习知识与发展

① 乌申斯基:《人是教育的对象》,李子卓等译,科学出版社1959年版,第19—20页。

② 乌申斯基:《人是教育的对象》,李子卓等译,科学出版社1959年版,第11页。

③ 乌申斯基:《人是教育的对象》,李子卓等译,科学出版社1959年版,第20页。

④ (同上书),第11页。

能力的关系问题。当他谈到人的记忆与人们掌握知识的关系时,就明确地指出:“当我们不善于使用人的记忆时,就以这样一种思想来安慰自己:教育事业只是在发展智慧,而不是以知识充满它;但是,心理学证明了智慧本身不是别的,而是一种组织得很好的知识体系。”^①这就是说,发展人的智力与掌握知识是一个统一的过程。所以,当他谈到俄语教学的意义时说,在阅读和讲述时,首先应该给学生某些有益的知识,给他思想并运用思想来练习他的思维能力和语言能力。他强调让儿童掌握科学知识的重要性。因为,在学校教学中,每一门科学都是以它的“知识体系”来促进学生的智力的发展的。他这样写道:“无论是智力的锻炼也好,是语言的练习也好,都应该在一些实在的和有益的知识上面来练习学生的智力和语言的能力。”^②据此,他认为,主张“形式教育”与坚持“实质教育”都是片面的、有害的,只有把发展学生智力与让学生扎扎实实地掌握“知识体系”统一起来才是正确的。

乌申斯基在《人是教育的对象》的心理篇中有系统地论述了感知、注意、记忆、想象、思维、意志等方面的规律及其在教学中的应用

对这些问题现在分述如下:

(1) 感知与教学。乌申斯基认为,让儿童直接观察外部世界的事物是十分重要的。因为“以外部世界直接感知的形象,乃是我们思维能力借以加工的唯一材料。”因此,“初步教学的责任是要教儿童真实地观察,要以尽可能完全的、真实的、鲜明的形象来丰富他的

^① (同上书),第21页。

^② 乌申斯基:《论公共教育的民族性》,《(西方资产阶级教育论著选)》,张焕庭主编,人民教育出版社1979年版,第482页。

心灵,这些形象以后成为儿童思维过程的要素。”^①据此,乌申斯基要求教师在教学中要重视直观教学。在他看来,“直观教学是对儿童开始进行教学时所必需和不可缺少的事情。”“儿童的天性明显地要求直观性。”因为,直观教学“不是建立在抽象的观念和词的基础上,而是依据儿童所直接感知的具体形象,不问这些形象是在教师的指导下在教学过程中所感知的,或是儿童先前独立的观察所获得的,这样教师就在儿童的心灵中找到现成的形象,而教学就建立在它的基础上。”^②据此,他要求教师尽量利用各种教具和挂图进行直观教学。

(2) 法意与教学。在《人是教育的对象》的第十九和二十章中,乌申斯基论述了注意的规律及其在教学中的应用。他在说明这个问题时,首先把注意与感觉联系起来。他认为,注意是一个唯一的门户,只有通过这个门户,外在世界的印象才能在心里引起感觉。同时,一个人对注意的控制力,能为“他开辟了智力发展的广阔道路。”^③所以,教师在教学中要培养学生的注意力。但是,儿童的注意与他们的意志是相联系着的,注意的支配力是由意志力支配的。所以,教师要在幼年期就要培养儿童的意志力与注意力。因为,“这样养成的注意,以后就好似天生的能力一般”。^④ 乌申斯基把注意分为主动的注意和被动的注意两种。教师应培养与发展儿童的主动注意,使他在学习与工作中能把整个“心灵”集中在一定活动的范围之内。那么,他是怎样说明注意与教学的关系的呢?从注意与感觉和记忆的关系来看,他指出:“注意愈强烈,则感觉愈明确和愈清楚,因

① 乌申斯基:《论公共教育的民族性》,《(西方资产阶级教育论著选)》,张焕庭主编,人民教育出版社1979年版,第496页。

② 乌申斯基:《论公共教育的民族性》,《(西方资产阶级教育论著选)》,张焕庭主编,人民教育出版社1979年版,第495页。

③ (同上书),第223页。

④ (同上书),第221页。

此它的痕迹也就愈巩固地保存在我们的记忆中。……我们的注意愈集中于某对象或某情况,我们就愈牢实地记住它们。”^①教师在教学中利用这一规律,就有利于学生牢固地掌握知识。此外,他还进一步说,对我们十分熟悉的一切东西,只要不触到任何有强烈兴奋的内在情感,我们是不会注意的。因此为了引起人们的注意,“对象对我们应当是新奇的事物,而且是有兴趣的新奇事物。”^②这样,在讲授新知识以及进行直观教学中,都应该注意内容的“新奇性”。在这里,我们要指出的是,乌申斯基正确地说明了人们对一定的对象,一定的事物的注意与各种人所具有的知识是相制约着的这个问题。他举例说,新行星的出现,一般的人是不会注意的。“必须是占星学家和天文学才会去注意天空上的新的星星”。^③同时,他还谈到培养一个人对注意的控制力对于发展他的智力的作用。原因在于:能有力地控制与集中注意力的人,他就能牢固地掌握科学知识,而这一点,对于他的智力发展是有重大意义的。

(3) 联想与教学。乌申斯基认为,在人的意识里的一系列表象通过一定的方式联结起来,就是人的心灵的联想。他把联想分为七种,就是:表象联想;对立面的联想;相似的联想;时间顺序的联想;同一地点的联想;推理联想;内心情感的联想;发展的联想或理性的联想。根据这几种联想的特点,教师在教学中应该仔细考虑并加以利用。问题在于怎样在教学中利用联想的规律来提高教学质量。对于这个问题,我们举三个例子加以说明:

第一个例子:乌申斯基认为,在人们的意识中,炎热的表象是和寒冷的表象联系着的,光亮的表象是和黑暗的表象联系着的。这种现象就是“对立面的联想”。于是,教师在教学中利用“对立面的联

① (同上书),第 226 页。

② (同上书),第 225 页。

③ (同上书),第 225 页。

想”的特点,就要紧紧抓住事物“对对立面的特征”。如果我们要儿童理解并牢固掌握有河流灌溉的、有凉爽丛林和肥沃土地覆盖的、有农村和城市星罗棋布的某一幸福地方的优越性,那么,根据“对立面的联想”的特点,我们可以利用对比的方法,在学生的面前展示一张与前面的景象完全相反的、描绘沙漠荒凉的图画。在这张图里,学生看到的是,在沙漠水分不足,以致没有动植物和人烟,太阳遨游于无云的高空,烤热了的空气和大地。这样,通过对对立面的联想的比较,学生心中对上述两张图的理解就清楚了。

第二个例子 乌申斯基认为,学生在学习过程中,有许多新的表象与旧的表象是相似的。这样,当“相似的痕迹”——“相同的成分相吻合”时,新旧表象就成为一个系列并互相联结起来,这就是“相似的联想”。教师在教学中利用“相似的联想”的特点,就要把新旧知识联系起来,使儿童“心灵”中“旧观念”与“新观念”联系起来,这样,就能收到良好的教学效果。例如,教师在教儿童新词汇时,就要使新词汇与儿童已经掌握的、相似的旧词汇联系起来,儿童就便于利用旧知识去理解并掌握新词汇。

第三个例子 乌申斯基认为,儿童在学习过程中是首先发展视觉记忆的。而他们在日常学习中,“在空间内一个挨着一个的诸对象也以同样次序把痕迹留存在我们的记忆中。”这种以地点相同为基础的联想,就是“同一地点的联想”。教师在教学中利用“同一地点的联想”的特点,就要注意引导学生观察“空间”、“地点”的特点,注意“左边”与“右边”的事物。例如,“很好地留心本国地图,注意地图上所绘一组颜料和轮廓的学生,以后可以从任何方面的一端来开始描绘这幅地图,这样研究地理,当然比较照着书本研究无可比拟地要有益一些和踏实一些”。^①这是因为,“以地点相同作为基础的联想”能加深儿童的记忆,使他们通过“地图的观察和绘制”,牢固地掌握

^① (同上书),第248页。

地理知识。同时,乌申斯基还说明,如果教师用语言描述一组表象,与此同时,利用直观教学让学生观察各种事物,那么,就能收到良好的教学效果。例如,你要求学生描写伏尔加河,学生立即能够在他的视觉记忆中呈现出整个这条河流及其弯曲、支流和城市,好象它是绘在地图上一般。此外,考虑到视觉记忆在儿童学习中的作用,乌申斯基主张“在儿童书籍中专有名词最好用大体字印刷,在练习本中要将应该牢牢记住的词汇和名字打上着重点。”^①

(4) 记忆与教学。乌申斯基认为,记忆是一个心理——生理的过程,也是记忆、遗忘和回忆的过程,它是我们生活的结果。记忆对于教师的工作有重大的意义。因此,他要求教师要运用各种方法培养学生的记忆力。他写道:“坏的教学如同坏的房子一样,虽然不断修理和补葺,却永远不会完好无缺;而好的教学呢,虽然不断复习已学过的东西,却永远用不着进行什么修补工作。”这就是说,要培养学生的记忆力,必须抓紧“复习”这个环节。“为了使儿童不致养成遗忘习惯,为了使儿童不致在常常不能克服强制回忆的过分困难时丧失对自己记忆力的信心,就应当踏踏实实地学习和常常复习所学的东西。”^②那么,在教学中为什么要经常复习呢?这是因为,从儿童“心智”活动的规律来看,“其所以应当在学习开始时不断复习,乃因为记忆已经掌握了表象,同时是掌握新表象的保证,这些保证愈巩固,新表象的掌握就愈容易和愈巩固。”^③教师在教学中要注意新旧教材的联系,这样做,使儿童对基本的学习材料不断地得到“重复”,因而他们掌握的知识就愈牢固。在这里,乌申斯基提出:儿童记忆的发展是循序渐进的,这一点,“在教育活动特别是学习活动具有广泛

① (同上书),第248页。

② (同上书),第276页。

③ (同上书),第277页。

的应用价值,不论学校、教师和学生都应当考虑到这种渐进性。”^①教师要有步骤地让儿童掌握各种事实,扎扎实实地让儿童真正地掌握科学知识。而从儿童的心理发展来看,从六岁或七岁开始到十四岁与十五岁止,这个时期的儿童可以迅速地 and 巩固地掌握新痕迹和新联想,从而掌握各种新知识。所以,这一个时期可以称为“学习时期”。教师要充分利用人生的这一短促时期来丰富儿童的内心世界,使他们掌握知识,发展智力。乌申斯基说明,记忆对于人的情感、意志、道德的发展有重大的影响。他指出,儿童听什么,学什么,看什么,体验什么,都会在他们的心灵中留下痕迹,而这一点,对于他们的情感和道德产生一种“内在”的心理影响。因此,教如要留心在学校和家庭里儿童接受了什么影响,对于那些“导入”儿童“心灵”的有影响的因素,教师和家长要细心加以注意。

(5) 想象与教学。乌申斯基认为,“记忆使我们保存表象的痕迹和观念,”而想象则是把各种“表象的痕迹”加以新的组合,从而创造了新的并未在我们记忆中存在过的东西。他举例说,“埃及人的想象能幻想出并且能用花岗石来表现出在自然界中并不存在的狮身人面像。”^②他把想象分为主动的想象和被动的想象两种。而这两种想象对于人的学习和创造都有重大的意义。他指出,“不论是学者,艺术家或诗人都在被动想象中吸取他们的材料。被动想象活动的丰富和迅速不仅制约着一个人的机智能力,而且制约着一个人的创造能力。”^③人们借助于自己的专业及其独特的想象的力量去解决各种各样的问题。“一个热情的数学家无处不见到数学的关系,并且总是想着去解决它们;一个热情的物理学家处处都见到物理现象的特征;

① (同上书)、第 271 页。

② (同上书)、第 282 页。

③ (同上书)、第 283 页。

一个诗人总是通过诗人的目光来考察世界等等。”^①教育的任务就在于培养儿童和青年的想象力。

乌申斯基指出,儿童的想象发展得很早,所以,对于幼儿来说,童话和故事对于他们的想象的发展有重大的意义。他引用涅克·德—萨修尔夫人的话说,“最简单的故事所以能使儿童发生快乐是由于在他们的心理上引起了许多活跃的表象。一个故事在儿童心里所引起的情景可能远远比现实事物更加鲜明、更加完美,所以童话也就是给儿童演示的幻灯。”^②同时,他还进一步说明,儿童的想象活动往往表现在游戏当中。实际上,儿童“能在他的各种游戏中把他的整个心灵生活显露出来。”儿童的幻想与生活,能反映在他们的游戏中。例如,女孩子在玩洋娃娃时的内容丰富多彩:“一个女孩的洋娃娃在做烹调、缝活、洗涤、熨衣的工作;另一个女孩的洋娃娃在长沙发上招呼 and 接待客人,并急着去看戏或去赴夜宴;第三个女孩的洋娃娃在打人,在打开储蓄匣,在数钱。”^③所有这些生动的、活跃的动作,都是儿童的想象的表现。教师的任务就在于通过游戏和儿童的活动,把各种重要的材料“带入”儿童想象的世界之中,这一点,是十分重要的,从这个角度来看,“在幼年时,游戏在儿童心身发展上比学习更有重大的意义。”^④

(6) 思维与教学。乌申斯基在《人是教育的对象》中关于“智慧过程”、“概念的形成”、“理智的发展史”等章中谈到了思维与教学的关系问题。他认为,在人的理智活动中,主要是以分析思维与归纳思维两种形式进行的,这两种思维形式在数学教学中表现得最为明显。然而,他特别重视的是让学生能掌握科学的“概念”。因为每一门学

① (同上书)、第 298 页。

② (同上书)、第 300 页。

③ (同上书)、第 301 页。

④ (同上书)、第 308 页。

科都有专门的概念,所以,让儿童认清概念的实质是十分重要的。而教学的主要任务就在于阐明事物的特征,以便使学生理解事物的本质,从而形成关于某一事物的概念。而在这一“理智活动、过程中,乌申斯基特别重视演绎思维的作用。他指出,演绎法的重要意义在于运用这种方法不仅可以检查概念的正确性,而且可以为人们提供不能直接观察到的“新知识”。例如,许多数学定理就是运用推理的方法得出来的。同时,他还说明,感知、注意、想象对于人的思维的发展都有重大的影响。例如,“记忆能保存和储藏意识在理智过程中所用的材料”,而这一点,对于人的思维的广泛性、准确性有重大的影响。此外,人们接受“普通教育”,掌握一般的文化科学知识,对于“理智”工作与思维的发展也有重要的影响。因为普通教育不仅使人们获得一般知识,而且使他们习惯于“脑力劳动”,有助于他们的“心智”的发展。

在这里,应该特别指出的是,乌申斯基着重说明了“词”对于思维发展的作用。他指出,人类的思维只有在词中才能进行,“没有词的思维是难以想象的。”据此,他特别重视让儿童学好祖国的语言。因为“儿童掌握祖国语言时,不仅掌握词,它们的组合和变化,而且还掌握关于事物的无数概念和观点,掌握语言中的很多思想、情感、艺术形象、逻辑和哲学”。^①显然,学生在掌握本族语时,不仅锻炼了智力,而且能使他们的思维能力得到发展。基于这种认识,乌申斯基要求俄语教师在教学中要重视语言的实际练习,因为“智力的锻炼无疑可以发展心智的力量。”

乌申斯基还说明,教师在教学中为了发展学生的智力,应该考虑儿童的年龄特征。他要求教师在教学内容方面,“要从真理中选择符合学生们的一定年龄的东西”,并且遵守“适时性”的规律。

^① 乌申斯基:《论公共教育的民族性》,(《西方资产阶级教育论著选》),张焕庭主编,人民教育出版社1979年版,第308页。

在《人是教育的对象》一书的第四十四章中,当乌申斯基谈到“理性与智慧”的问题时,说明了教师的任务。他认为,“一个真正的教育者应当是学校和生活及科学之间的中介人”。^① 而当他谈到必须广泛传播自然科学知识时,就指出:“学校应当把自然科学所研究出来的那些基本知识运用到生活中去,使这些知识象文法、算术、或历史知识一样成为家常便饭,在那时,自然现象的基本规律才能跟一切其他的规律一起,为人们所领会清楚。”^②为此,教师对“知识”的真伪要加以鉴别。“他应当只把科学所取得的真实的和有用的知识采用到学校中去,而抛弃那些在取得知识过程中不可避免的一切令人迷惑的东西。”^③只有这样,教师才能完成自己的任务。

乌申斯基对公共教育的民族性原则的阐释,既不同于当年俄国的西欧派抄袭其它民族的教育制度的主张,也有别于一味排斥学习外国好经验的斯拉夫派。乌申斯基关于教育的民族性的思想固然是上世纪六十年代俄国的西欧派和斯拉夫派论争的产物,但它在今天也不失其现实意义。一个国家不能按照别国的教育制度培养人,无论这制度是多么严谨和周密。乌申斯基正确地指出:“如果教育不想成为无能为力的,那么它就应当是具有民族性的。”

在谈及发展公共教育事业时,乌申斯基认为,必须激起社会舆论。他写道:“哪里不存在关于教育的社会舆论,哪里就不存在公共教育,尽管可能存在大量的公共学校。”在乌申斯基看来,要激起社会舆论和活跃教育事业,就必须充分发挥教育书刊的效益,使之能够及时反映和推广教育实践的成果,从而使公共教育得到进一步发展,因为“教育书刊一方面确定社会对教育事业的正确要求,另一方面又指出满足这些要求的途径。”

① (同上书)、第 467 页。

② (同上书)、第 469 页。

③ (同上书)、第 467 页。

国民学校教育

乌申斯基强调,办好国民学校是贯彻教育的民族性原则的重要措施,他写道:“如果问在哪里应当表现出民族性的话,那无疑是在国民学校里。”怎样办好国民教育?怎样对孩子进行教育?乌申斯基不赞成把德国或其它国家办国民学校的一套理论和办搬到俄国。他批评当时俄国教育界的一种通病:盲目地相信西欧的一套,照搬那些在西欧国家明天将被视作废物的东西。他强调,在考虑如何教育新一代的问题时,应当注意的是,处于发展现阶段的俄国需要什么?适合俄国历史进程的、适合俄国人民的需要和精神的是什么?乌申斯基主张,国民学校应当满足时代和国家的需要,满足人民的需要。他说:“如果我们能为了人民本身的利益而去教育人民,那么人民对学校的看法就会改变,”他认为,学校教育和教学有责任加快民族发展的速度,有责任开发民族智慧和充实民族意识。乌申斯基指出:“高质量的国民学校能为人民开辟致富的源泉……它能够增加人民的智力和道德方面的资本……没有这种资本,其它的一切资本就始终是死的;”高质量的国民学校能够造就“现代人”,“促进科学和生活的结合”。

在具体谈到培养人的问题时,乌申斯基认为,“人道教育”应当先行于“专门教育”。“人道教育”指的是“一般地发展人的精神”,而“专门教育”或“实科教育”指的则是传授科学知识和技能。乌申斯基甚至还提到了各级学校中的教育-教学活动的侧重面:“在初等和中等学校里,教学活动的主要目标应当是人本身,在大学里则是科学,尽管在实现初等和中等教育的目标时,我们仍然要学习科学,而在实现高等教育的目标时,我们仍将通过学习科学进行人道教

育。”强调在教育各个阶段上教育和教学活动应当有所侧重,这种思想有其合理性的一面,因为在儿童和少年时期,其心灵的可塑性无疑比青年时期大,而在童年和少年时期人的心灵塑造的迫切性也更强。显然,有所侧重并非截然割裂,事实上也是如此,乌申斯基不论在理论上还是在实践中,一直反对当年俄国实行的教育和教学、德育与智育决然分离的作法。

乌申斯基教育思想的精华部分之一,是他关于德育的论述。他强调,“道德的影响是教育的主要任务,这种任务比一般地发展儿童的智力和用知识去充实他们的头脑重要得多。”德育的任务是向学生灌输信念,发展孩子的心灵,在学生身上培养爱国主义思想、人道主义精神、有信念、爱劳动、守纪律、诚实、谦逊和意志坚强等品质。乌申斯基主张,教师必须以身作则,因为根据儿童的心理特点,只有在人的个性的直接影响下,儿童才能受到教育,才能在智力和道德方面得到发展,“任何形式、任何纪律、任何规章制度和作息时间表都不可能人为地代替人的个性的影响。”这位伟大的俄国教育家主张,德育要串在整个教学 - 教育活动之中,而祖国语言的教学和各种形式的劳动又是教学 - 教育活动的基础。乌申斯基十分重视祖国语言的德育作用,因为,在他看来,在祖国语言中体现着人民的历史、人民的欢乐和痛苦、人民的道德理想和美的理想、人民的希望以及人民对祖国的态度。乌申斯基确信,祖国语言教学是发展人的精神的强有力的手段。

语言教育

乌申斯基十分重视劳动在人的培养和教育中的作用,他把各种形式的劳动和祖国语言的教学一起看作是教育 - 教学活动的基础。

这种看法首先取决于他对劳动在人的物质生活和精神生活中的地位的正确认识。他有一句名言：“人为劳动而生，劳动就是他在人世间的幸福，劳动是人的道德的最好的捍卫者，它也应该是人的教育者。”从物质生活来看，劳动创造物质成果，而这种成果自身又构成了人的财产，而从人的精神生活来看，乌申斯基认为，劳动能使人产生一种生气勃勃的内在的精神力量，而这种精神力量乃是构成人的尊严、道德和幸福的源泉。这位伟大的俄国教育家确信，这种精神力量“始终属于劳动者所有”，是不可剥夺、继承和收买的。当然，乌申斯基并不否认劳动的艰苦性，他说：“劳动无疑是个重担”，但如果没有这个重担，就不可能实现本来可以实现的人的尊严和幸福的结合。如果一个人自己一生从事劳动，只因为劳动艰苦，便想以自己的劳动使其子女摆脱劳动，那么这个人“实际上一生都在毁灭子女的道德，缩短他们的寿命，使他们得不到真正的幸福。”在肯定劳动是人的特质和精神生活之必需的同时，乌申斯基强调，这劳动，应该是自由的劳动，是有别于牲口和棍棒逼迫下的黑人的工作的劳动，“不自由的劳动不仅不能从精神上提高人，反而能把人降低到牲口的地位。”乌申斯基这种关于劳动的观点的民主主义性质是显而易见的。

乌申斯基说：“对劳动的需求是天生就有的。”但是，这种天生的需求既可以被不断强化，也可以逐渐地减弱，而教育在这方面起着重要的作用。乌申斯基主张，“教育不仅应当发展人的理智和传授给他一定范围的知识，而且应该在他身上燃起对认真劳动的渴望。”乌申斯基认为，如果一所学校只是教人如何去追求物质生活，那么这所学校就不可能完成自己的使命，“它不是引导人如何走向生活，而是一开始就把人引入歧途”。而“为了使人真诚地爱上严肃的劳动，首先就应该培养他严肃的生活态度。”这方面学校和教师负有不可推卸的责任，要自幼时起就教育孩子，别让他“认为他学习只是为了想方设法哄骗自己的主考人，只是为了谋取官衔，而科学不过是一张进入生活大门的入场券”和“走上社会舞台的通行证”。从实质上看，

在乌申斯基的心目中,教育本是追求劳动的手段,绝不能把教育看作谋取钱财的手段。

培养学生对劳动具有正确的认识,教育学生尊重劳动和热爱劳动,这一切固然都是重要的和必需的,但学校和教师都还应该致力于在学生身上培养劳动习惯,因为任何一种具有实际意义的严肃的劳动总是艰苦的,没有劳动习惯,就不可能持之以恒。因此,任何一个教师都不应该忘记,他有责任培养学生的劳动习惯。不仅如此,乌申斯基还强调说 教师的最主要的职责在于“培养学生从事脑力劳动的习惯,”因为脑力劳动“未必不是一种最艰苦的劳动。”乌申斯基甚至认为,在学生身上培养从事脑力劳动的习惯,是一种比传授学科知识更为重要的教师职责。教师要想方设法使学生习惯于脑力劳动——习惯于思考。教师在授课时,要使学生的注意力处于兴奋状态之中 在指导学生学习时,要帮助学生与困难作斗争,但不应代替他们学习。教师要积极为学生创造进行独立思考——脑力劳动——的条件,同时也要注意使学生的脑力劳动与体力活动相互结合起来。例如,在孩子们上课之后,要组织进行一些力所能及的课余体力劳动 打扫教室、整理花圃或菜园、学习木工或车工手艺、装订书籍、处理家务等。适当而又合理地将脑力劳动和体力劳动结合起来,有利于学生身心的健康发展。乌申斯基最忌讳的是学生“手中无事可干,脑中无事可想”,因为在这种情况下“人的头脑、心灵和道德都会受到损害”。

教育与教养

在沙皇俄国的学校里,教育工作和教学工作是互相分离的,德育和智育互不协调,根本谈不上教学活动中的教育影响或教育活动

中的教养影响。乌申斯基批评这种不正常的现象。他认为,教育过程和教学过程应该相辅相成,它们两者实质上是学生在教师指导下认识客观世界的过程的两个方面。德育是基本的和有决定性意义的教育范畴,教学如果不以德育为支柱,就不会有理想的效果;但是,在教育过程中,教学也是德育的“强有力的手段”。乌申斯基正是基于这种认识,悉心研究了教学,尤其是小学的教学,提出了一系列具有指导意义的原则和方法,编写了体现他所主张的教育-教学原则的教材和教学指导书,成为当时无与伦比的小学教学法的创立者。

乌申斯基编写教材和确定教学原则和方法的指导思想是遵循儿童的心理规律和认识发展规律。他认为,儿童的天性需要直感性,“儿童是以形状、色彩、声音、感觉进行思维的”,“谁要是迫使儿童以另一种方式进行思维,他就是在徒劳而又有害地强制儿童的天性。”^①根据儿童的心理和思维特点,儿童掌握知识的过程是由具体到抽象、由表象到思想。由此出发,乌申斯基主张,在编写教材和进行教学的过程中,要力求以儿童周围的现实为依据,这是儿童的知识的“物质性”,没有知识的物质性,不可能向儿童进行教学。除了生动而又具体的直观性以外,乌申斯基认为,教材和教师的讲述应该注意系统性和科学性。以《儿童世界》为例,乌申斯基从儿童所熟知的现象和事物出发,在此基础上,向儿童越来越广泛和深入地介绍现实世界,教儿童准确地观察事物,发展儿童的认识活动和能力。我们再以乌申斯基编撰的《祖国语言》为例。他非常重视祖国语言的教学,他认为祖国语言具有巨人的德育作用,而祖国语言的教学则是发展人的精神的重要手段。他对小学阶段的语文教学有精深的研究。首先,他强调,进行语言教学不能脱离学生的思想。他在“《儿童世界》初版前言”中写道:“谁想要发展学生的语言能力,谁就首先应该发

① 《人是教育的对象》,上卷,第20页。

展学生的思维能力”，“脱离思想而单独发展语言是不可能的。”他主张把语文教学、知识教学和思想教育三者结合为一体，发展学生的思维能力和语言能力。乌申斯基非常重视在教学活动中培养学生的能力。他认为，各种科目的教学都应该注意发展学生的观察力、记忆力、想象力和思考力等能力，以培养学生有能力在教师不在身旁的情况下，也能独立地获取新的知识，善于时时处处不断吸取有益的精神食粮。

乌申斯基在教学论上的贡献，还在于他研究了教学的生理 - 心理本质，分析了注意、兴趣、记忆、想象、情感、意志、思维等各种心理机制，论证了在教学过程中考虑和利用这些心理机制的必要性，从而提出一系列教学原则（或称教学的必要条件），如：及时性、逐渐性、有机性、持久性、掌握知识的巩固性、明晰性、学生的独立性、适度性、道德性、有益性等等。

乌申斯基在教材和教学方面以及在教学理论方面提出的种种见解和主张至今仍具有指导意义。但这位伟大的教育家十分谦虚和谨慎，他信任教师们的创造性，他说：“教学论不可能奢望列举出所有教学原则和教学方法”，“任何教学论和教学课本都不可能取代教员”。这种思想将永远激励教师们在丰富的教学 - 教育活动中发挥主动性和创造性，并以自己的实践成果发展教育科学。

乌申斯基教育思想评价

乌申斯基是俄国资产阶级民主主义教育家，他以其卓越的教育科学成就和教育 - 教学实践活动在世界教育史上占据重要地位。当然，乌申斯基由于历史条件的局限，在社会发展问题上依然是一个唯心主义者，他相信宗教，他在自己的著作中时而把一些观点牵强附会

地与上帝拉在一起,例如:“创世主”使教育的“民族性要素”“深刻而有力地……深入人心”,基督教和自然界、社会生活以及科学一样,也是“人类的伟大教导者”,学校的全部教学和全部生活“都应该渗透理性的、宗教的和道德的因素”,等等。他思想上的这些消极的宗教因素不可避免地影响了他的教育理论的光辉。但是他反对教会控制学校,主张学校应脱离教会而独立存在,又由于他尊重事实,尊重实践和科学,他思想上的弱点并未妨碍他成为一位具有远见卓识的伟大教育家。只要我们善于正确对待他留下的丰富的教育理论遗产,吸取其中大量的精华,扬弃其中虽然为数不多、但也确实存在的糟粕,那么译介和研究乌申斯基的教育思想及其教育实践经验,对于发展我们的教育科学理论和提高学校的教学 - 教育工作的质量都是不无裨益的。

下 篇

乌申斯基教育论著

选 读



第一部分 《论公共教育的民族性》选读^①

序 言

不久前,在我们的一些杂志上,对科学的民族性这一问题进行了争论。^② 对于这样一个问题产生的原因只可能解释为,科学这个词本身在这个问题中并未按其真正的涵义来使用。如果把科学这个名词理解为人在认识自然、理性和历史的规律的过程中所获得的成果的汇集,那就不言而喻,在这种情况下根本就没有什么民族性可谈。科学加以称为科学,是因为它只是把那些就人类共同的思维规律来说是正确的结论吸收到自己的领域中去了。科学的原理应该带有普遍性、不变性,正如自然、理性和历史的规律本身带有普遍性和不变性一样:一切特殊的、局部的、未经人所共有的理性证明是正确的东

① 《论公共教育的民族性》一文最初载于俄国《教育杂志》1857 年第 7、8 期,后收入 К·Д·乌申斯基全集 1948 年版。这篇文章无论从篇幅来看,还是从内容来看,都可以说明它是乌申斯基教育遗产中最重要的文章之一。它被誉为俄国历来的教育文献中具有最丰富的历史见识、最充足的事实根据和最高深的理论水平的一篇文章,因而值得我们仔细而又深入地去对它进行研究和分析。

② 乌申斯基指的是斯拉夫派于 19 世纪中叶发起并引起了热烈争论的关于俄国科学的民族性的问题。斯拉夫派强调每一个民族的科学都应具有自己独特的、独特的性质,从而否定科学具有全人类的意义。斯拉夫派在这一问题上所表现的极端性,遭到了人们的反驳。乌申斯基在本文一开始就提到了这一情况,并表示不同意斯拉夫派对问题的提法。——译者注。

西,在科学中都没有地位。揭示世界规律的科学,和世界本身以及认识世界的理性一样,是人类的共同财富。如果我们发现科学具有民族色彩,那么这种色彩只是在科学创造的过程中表现出来,而不可能涉及其结果。譬如说,如果在英格兰的哲学家身上和苏格兰的道德学家身上能反映出民族性,如果在每一个历史学家身上几乎总能辨别出他是法国人、英国人或德国人,那只是由于他们中间的每一个人深入研究的是他本人的民族性所倾向研究的这一学科的那个方面。然而这些学者们所取得的成果,对于每一个人就其研究的学科的那个方面而言,应该都是正确的;不然的话,这些成果就不可能进入科学。对某种科学或者对某门学科的,某一个方面的这种民族倾向,及由于自然的或者历史的原因自然而然地在民族中间形成的。假如有人不顾一切地想成为一个体现民族精神的人,因而去为自己创立一种特殊的观点,那么这个人在发现真理之前就可能自愿地让自己失去为发现真理而必须的自由,——他就会戴上一副有色眼镜去辨别研究对象的颜色。

每一个文明的民族,只有当她能用真理——这种真理对于一切民族来说永远是真理——去充实科学的时候,才可能对科学起作用。相反,一个创立了自己特殊的民族科学,即创造了其他民族所不能理解的科学的民族,会对科学带来什么益处呢?再者,假如每一个民族都去为自己创立一种特殊的科学,而不去掌握自己的前辈和同时代人所取得的成果,那么科学是否能进步呢?法国的数学,英国的万有引力定律,德国的化学亲和力,——这样的说法多么令人费解!同样,如果“俄国的科学”这个说法并非指研究对象为俄国、俄国的自然或俄国的历史的那部分科学,那么这种说法也毫无内容。创立科学的过程是在人的能力的最高范围内进行的,这个范围已经摆脱了肉体的影响以及总是以肉体的能力为基础的性格的影响。

但是,适用于科学的东西,却不一定适用于教育。教育并非以发展科学为自己的目的,因而科学对于教育来说不是目的,而是它用来

在人身上发展自己的理想的手段之一。教育对人的各个方面施加影响,包括对其民族特点和个人特点——肉体、心灵和智慧施加影响,而且首先把人的性格作为对象,而性格正是民族得以存在的土壤。这样的土壤极其多种多样,但首先分成几大块,——它们就称为民族。是否可以,是否应该用同样的农具来耕耘这几块不同的土壤,而且在这些土壤上播种和生产同样的作物?还是教育学应该对每一块土壤使用特殊的农具,并且在它上面种上特殊的、适合于这块土壤特点的作物?这就是我们在这里向自己提出的问题。

我们先来观察一些事实,并在这些事实中为自己的看法找到充分的依据。

第一章 欧洲教育的共同历史基础

所有欧洲民族的公共教育体系,初看起来非常相似,——不仅是学习的科目相似(它们到处都一样),而且连学校的组织形式、教学方法以及学校纪律的规则也都相似。这种相似性首先当然是取决于教育措施的合理性,而这种合理性又是由各个民族比较共同的教育目的以及在任何地方都作为一切教育活动基础的心理规律的一致性来决定的。然而不难发现,并非这种相似性的所有特点都可以用合理性来解释,而是有许多特点说明了欧洲教育体系起源的历史共同性。实际上只要研究一下历史,我们就能看到,所有这些不同种类的体系,都是一棵粗壮的植物的分枝,而这棵粗壮的植物的种子,却是众所共有的基督教会播种的。

在 11、12 和 13 世纪,欧洲的精神生活无疑远远没有达到现代这样的水平。然而这种精神生活的一些普通的、不太复杂的因素把那个时代一切有学识的人——不管他们属于什么部族——联合到一个民族中去了。我们就以 12 世纪的巴黎大学为例:法国人,不同部族的德国人、西班牙人、意大利人、英格兰人、爱尔兰人、瑞典人和希腊人,

组成了这所大学的居民。不同部族的所有这些代表人物由于在教会庇护下从世界各地聚集到这里来的共同目的而彼此紧密地联合在一起了。他们抱成一团,云集在巴黎的一个街坊区,穿着同样的服装,讲着同一种语言,结成一个亲密的团体,享受着同样的特权,服从同样的校规。所有这些不同部族的人,与巴黎的其他居民相对而言,乃是一个亲密的团体,一群打上了同样的半宗教烙印的人,因而他们不分部族和身份,全部称为教权主义者。他们对罗马比对巴黎市政管理当局更亲近。在欧洲其它古老的大学里,情况也是如此,人们互相接触,犹如同一个民族的成员。巴黎大学的教授和学生们会成群结队地转移到牛津,相反地,由于内讧而从自己的母校被排挤出来的牛津大学的学生,却在巴黎找到自己的栖身之所。当时所有的大学(意大利的大学可能例外,因为它们是非宗教的)都是一个特殊国家的成员,而这个国家的首脑则在罗马。这种联合不仅在大学里可以看到,而且在中世纪欧洲的所有学校里都可以看到,因为所有这些学校(除了少数例外)的存在和组成都有赖于以自己的机构网把欧洲联合起来的罗马教会。这就是以大大小小的团体分散在欧洲各国的一个欧洲民族——经院哲学家(scholastici)的民族。尚未完全从神学中分离出来的不太复杂的中世纪科学(语法、修辞、逻辑三学科以及算术、几何、音乐、天文四学科)处处都一样:用同一种语言——拉丁语——讲授,而且到处都产生同样的教育规则和法令。

当古希腊罗马的文化变为欧洲各个新民族的真正遗产后,所谓科学复兴对欧洲精神生活的这种一致性仍然支持了一段时期,但这种主要建筑在宗教的一致性的基础上的精神生活的一致性,到了中世纪末期,就已经开始动摇了。

就这样,古典主义——欧洲的共同遗产,以及变成新欧洲的精神生活的基督教,通过整个中世纪的两位伟大的“教育家”罗马和拜占庭,为欧洲各民族的公共教育建立了单一的基础。

随着新的历史时期的来临,一切都发生了变化。国家代替了部

族。罗马教会、骑士阶层、僧团和经院哲学应当让位给那种注重建立国家基础、同时还要建立某些国家以及国家中的某些民族的欧洲新生活。在与古典主义的复兴同时产生的新历史时期开始上前,关于民族的概念本身只是作为部族的概念而存在的。“封建制度掩盖了关于祖国的概念,——托克维尔先生说道,——在 16 世纪之前,祖国这个词在法国作家们的作品中还未遇到过”。^① 而从这一新的历史时期开始,中世纪的划分法就让位给了把人分成伟大的精神上的东西——国家和民族——的划分法,而且关于过去隐藏在人们的内心、隐藏在对自己的团体、对自己的阶层以及对自己的身份的爱后面的那种对祖国的爱的传统概念,又重新恢复起来,并且占了首要地位。与此同时,公共教育也服从了按国家和民族进行划分的共同规律。它已经不能象以前同作为中世纪特性的部族之间的差别作斗争那样,去同国家和民族原则进行斗争了。与国家相比,一切都显得不重要了,而欧洲的全部生活也都限制在国家的范围之内,在每一个国家中获得自己的发展。民族教育也遭到了同样的命运,而只有科学仍然是各个民族共同拥有的东西。

然而过去的欧洲公共教育统一性的残余至今还存在着。古典语言和古典作家至今仍然是欧洲各民族教育的基础,而且无论教育体系如何多种多样,如何频繁地相互取代,但连最新的教育学也脱离不了这一基础。无论在什么地方,古典的文化不管是按其内容来看,还是按照由于对它的研究而使理性得以发展和加强的那种力量来看,至今仍然是必不可少的。而对于后者,欧洲的教育学尚未创造出任何可以取代古典教育的东西。

但是,在欧洲各民族的各种公共教育体系中,并非只有古典教育才使人们看到这些教育体系都起源于中世纪。在学校的体制、学校的纪律、学科的划分、学校范围内许多科目的名称中,甚至在学校这

^① De la democratie en Amerique. Deuxieme Partie,第 2 卷第 113 页。

一对于欧洲各民族来说都是共同的名称本身中,我们到处都可遇到中世纪经院哲学的支离破碎的残余。它通过波兰和基辅科学院也传播到我们中间来了。在英国和西班牙我们可以看到,中世纪的这座大厦的巨大残块几乎还是完整的,这座大厦的大量残余被从英国运送到北美,但与北美现代活动的喧闹声却是如此地不协调。

但在纽约、伦敦、柏林和鄂霍次克海沿岸某些地方使人回忆起欧洲经院生活的这些残余,最多不过是被人们拿来为现代化妆舞会所用的中世纪军需库中的重型武器罢了。在经院哲学家骑士们的这些同样的盔甲的掩盖下,隐藏着的完全是另一个世纪的截然不同的人们。

公共教育在成为国家和民族生活的一个组成部分之后,它在每一个民族中都走上了自己独特的道路,因而在当前,每一个欧洲民族都具有自己独特的教育体系。我们所谈到的外部的相似性,并不会长久地迷惑住一个细心的观察者,他很快就会确信,在每一个国家中,在公共教育这一共同的名称下,在很多共同的教育形式下,隐藏着自己关于公共教育的独特概念,这个概念是由于民族的本性和历史而形成的。

在整个文明世界的任何地方,至今还坚持中世纪学校这一名称,而且在所有学校里,都在教授同一种拉丁语法和希腊语法,研究希腊和古罗马的同一些作家,学习同一门不承认任何民族的数学和同一门叙述接连不断的布匿战争的历史,但每一个民族都在这些世界性的教材中寻找并且能够找到适合于自己民族的、特殊的精神粮食。尽管所有欧洲民族的教育形式非常相似,但它们中间的短一个民族都有自己民族特殊的教育体系,都有自己民族特殊的教育目的以及达到这一目的的特殊手段。

下而我们就把这些教育体系中最重要的一种体系作一概述,但必须预先声明,这些简略而又不深刻的论述,并不能全面地刻画出各种不同民族的教育体系的特点。我们只准备把其中为数不多的一部

分特点刻画出来。

第二章 德国公共教育的特征

德国人性格的一个典型特征，是对抽象的爱好以及由此而引申出来的对体系的爱好，这一特征至今还决定着德国在历史上的作用及其在世界人类发展史上的意义。德国人在一切生活现象中寻找它们之间的协调和联系，把什么都上升到抽象的概念，而且从各个方面去得出概念。对于一个德国人来说，光理解事物还是不够的，他必须对事物下定义，并且在自己的知识体系中给它一个地位。在德国的许多教科书中，充斥着对最空洞的、最微不足道的事物的定义。在德国人看来，没有定义的事物，就不成其为事物了。他在每一件事物中，首先看到的是它的哲学方面，而且总以哲学思维来开始和结束自己的每一件事情。如果他没有掌握真正的哲学，那么他就会说出一些只适用于因循守旧的最迂腐的思想，但无论如何也不放过进行一番抽象议论的机会。他最关心的就是要使他的头脑中没有一个空的角落，要让世界上的每一件事物都能在他为体系中占有一个位置。

这种对抽象和体系的强烈爱好，造就了一些伟大的学者，他们的学识传遍了整个世界。这样的学者有里特尔和洪博德，还有象歌德那样的诗人 - 哲学家，象谢林和黑格尔那样的哲学家 - 诗人；另一方面，这种强烈的爱好也使德国人在年轻时成为幻想家，而在接近老年时就变成最会吹毛求疵的形式主义者和教条主义者。深思远虑和学识渊博，是这一民族的爱好的值得肯定的一面，而墨守成规和喜欢说教的习性，则是它不良的一面。由于具有这种爱好，德国一方面在科学上享有世界盛誉，另一方面在政治上却处于微不足道的地位；一方面拥有在人类发展历史上具有划时代意义的人类智慧最伟大的作品，另一方面却又拥有数不胜数的平平庸庸的书本，——在这些书本

中,尽管以各种型号的字母和符号排列着大大小小的标题,但在这些标题网络之下,却往往掩盖着毫无意义的内容。差不多集中了德国历史活动全部成果的一切文献,是对我们这种评价的最有力的证明。

德国人性格的这根红线,在德国公共教育上也留下了特殊的痕迹。

出于对把一切都要分门别类的强烈爱好,德国人把教育艺术也提高到科学的程度,使它与大量其它纯粹是德国的科学处于同等的地位,并且热心地使这种科学成为具有成千上万个章节的多卷体系。然而尽管德国的大多数教育家坚信,他们的教育对象是一般的人——不管他属于哪一个民族,但德国的教育学却纯粹是德国的科学。其他民族的公正的读者只要读完三、四本德国教育学,就会深信用这样的教育学教育出来的人的典范,是德国的 *ecce homo* (完人——译者注),是最完美的德国人。

德国人的教育首先追求的是知识的全面性和系统性。德国的中学和大学各系的教学大纲以及德国人的各类考试大纲,都由其繁复庞杂而使人感到害怕。只要看一下德国的教师为获得在中学从事教学的资格而必须通过的考试的大纲要求,你就会深信,在英国、法国和北美,连学识最丰富的教授也未必能符合这样的大纲的要求。在德国教师的大纲中,什么都预见到了,甚至连需要解释的可能性最小的问题也预见到了。譬如说,德国文学教师或历史教师可能会需要掌握犹太语。然而只有在德国你才能找到这样的教科书——在这些教科书里,在对某个词下定义之前,先要列举一下二十个民族对这个词是如何称呼的,而且,举个例子来说,在开始描述“犁”之前,作者先要从它在东方的起源把它引出来,预先讲述它的整个历史——以中国为开始,以德国为结束。中学毕业考试 (*Abiturienten - Examen*) 的大纲也是那样地繁复庞杂,以致其他民族的大学也不可能满足它的要求;而德国大学各系的大纲则是包括各门科学的可行部分和甚至不可行部分的最完整的体系。不难发现,在这里,教育成了科学的供物,或者说得更确切一些,科学和渊博的知识成了教育所要达到的

最终目的。在德国人看来,知识渊博的人与受过很好教育的人是一回事;尽管德国人在自己的教育理论中也努力分清这两个概念之间的界限,但在实际上这个界限已消失了。把知识运用于实际的能力、精神能力的提高、性格的发展、人的文明举止的培养,对于德国的教育学来说都成了次要问题。甚至对人的性格,德国教育学也是想通过知识的传授,而不是通过别的方法来施加影响。这种由于德国人性格的特征而形成的教育学,也影响了这一特征的发展。它为科学的大众化、为使自己的每一个思想都能找到数以百计的活动家提供了可能性。只有在德国,在裁缝和鞋匠的口中才会说出康德哲学中的语句;只有在德国,每一门科学才会拥有成千上万部对其进行深入研究的专著;还有,只有在德国,才能找到把自己一生的全部活动献给研究希腊语法的某一个极小部分的人。

迄今为止,德国的教育学是完全符合德国人生活的要求的:它造就了不少伟大的科学家和哲学家以及大量对他们的思想进行深度研究的专家,还造就了大批把学术活动视作人类活动的最高表现的群众。近来,德国人过去的生活基础开始动摇了。这一变化也表现在教育学上,——它已经在以怀疑的眼光看待自己过去的体系了。但今后还会发生什么变化,我们不知道。我们所谈的只是迄今为止的情况。

以后我们还有机会再来谈论德国教育,因为一般说来,我们对也比对其它国家的公共教育更熟悉一些。而现在,我们觉得仅对它的少数几个特点进行一些分析就已经够了。下面我们就来谈英国的教育。

第三章 英国的公共教育

英国的公共教育与德国的公共教育截然相反。它最不注重知识的完整性和系统性,而且认为,从事学术活动是人的一种职业,如果他再也没有别的什么事可干了,也未尝不可朝这方面去发展,但教育

同它是没有任何关系的。对于英国的教育来说,科学并不是目的,而是培养性格,习惯、思维方式、真正的绅士风度的一种手段,而培养绅士则是整个英国教育所要实现的理想。一个在牛津大学受过教育的英国青年,单凭这一点就被认为是一个绅士,不管他是属于哪一个社会阶层。牛津和剑桥的一些学校,如伊顿公学、威斯特效斯特、哈罗和拉格比引以为自豪的,并不是它们培养出了一些伟大的学者或是在它们的培育下科学开创了新的道路,但它们却自豪地指出,英国历史上的许多伟大人物是在这些学校内获得初步发展的,并以此来回答人们对这些学校内学术活动开展得不够的责备:“我们的任务是造就人,而不是写书”。^①

根据古老的英国的一些概念——尽管民主党的力量日益加强,这些概念仍然占着首要地位——教育完全不是每一个人的需要,它只是那些以自己的条件可以进入绅士行列的人所必须的。

其实,英国的公共教育是为显贵(狭义的显贵)们和贵族阶层(gentry)服务的。虽然没有任何法律可将贵族阶层与其他人民群众划分开来,但实际上他们组成了一个特殊阶级。这个阶级是英国社会制度的支柱,它不是一个封闭的阶层,而是不断有新的人物补充进来,这些人物是在获得了独立的社会地位之后加入进来的。然而这一阶层有它自己的承袭传统和自己贵族式的傲慢。如果一个富人是以自己的劳动获得社会地位并以一个退休绅士(retired gentleman)的身份度过自己的晚年的,那么他的儿子就从父亲的肖像开始安排新的肖像室了。而贵族的显赫不仅存在于英国的国家机关中,而且还存在于人们的血脉中;它既表现为下层等级的人们自愿对纹章和爵位所表示的尊敬,同时还表现为他们对一些古老的名称、古老的城堡和古老的法规的留恋。

而其他人从公共教育中能够得到的只是基督教会的义务所能给

^① De l'Instruction primaire à Londres, par E. Rendu. Sec., éd. Paris, 1853。

予他们的东西（因为基督教会认为举办公共教育是它特有的权利），或者是富人的慈善事业所能给予他们的东西。

英国的慈善学校按其数量来说，在欧洲各国占着首位，而且其中很多学校的体制可以作为其它国家的典范^①，——这一现象与英国教育的上述总的特性是丝毫不矛盾的。所有这些设施——有的规模很大而且设备也很好——都是私人慈善事业的产物，而不是政府或整个国家的教育体系的产物，因为这样的体系在英国根本没有。

国家公民的教育和基督教团体成员的教育，并不列入英国政府的职责范围，甚至在德国已经根深蒂固的这一思想本身，也同新教一起，在英国完全行不通。英国的公共教育完全是由私人的力量来办的，而从政府方面来说，它对公共教育的关心比对商业和工业的关心要少得多，因为它认为工商业是国家繁荣昌盛的基础。社会本身也不承认政府有权介入公共教育事业，并以不信任的、敌对的态度对待政府方面对公共教育的一切图谋。国会对关于实行这种干涉的法律草案进行了长期而又激烈的批驳，只是经过了多年的斗争之后，雄辩的口才用鲜明的色彩有力地描述了贫苦阶层中愚昧无知的全部悲惨景象，特别是国会中的各个委员会提供了一些极其野蛮的骇人听闻的事实，最终才使这一法律草案得以通过，而且还是经过了大量的删改之后才通过的。最后，政府于 1839 年成立了教育协商委员会（Committee of Council on Education），但没有授予这个委员会以发布具有强制效力的政府命令的权力，而只是授予了它私人企业的权力，这种权力与其它私人企业所享有的权力是相同的。委员会的活动是

^① Report on Education in Europe, by Al. Dauas Bache, Philadelphia 1839, p. 4. In the number of its Educational Charities, its Orphan Asylums, Bluckcoat schools and Educational Hospitals Great Britain exceeds every country in Europe. 英国的孤儿教养院和幼儿学校 (infant schools) 可以成为欧洲其它许多国家中类似学校的典范。

建立在英国两个规模很大的教育协会——国民教育协会和不列颠教育协会——的基础上的,这两个协会的经费比其它协会要充足得多。

教育协商委员会只是要达到这些协会和其它私人企业在自己的活动中所达不到的目的,但它的经费即使只用来达到这个目的,也是极其有限的。它可以同这些协会以及每一个私人一样,为任何一个阶层开办一些学校,但德国的新教所采取的强制性教育,在英国只允许对未成年的罪犯们采用。

教育协商委员会和英国其它一些教育协会的工作,主要不是开设新学校,而是用自己的经费对已经开设的学校提供帮助,并以此作为获得对它们进行检查和监督的权力。这是双方自愿达成的协定,如果学校这方面不遵守这一协定,它就要受到取消资助的惩罚。

不列颠教育协会按照自愿签订的合同,让自己下属各个学校服从于教育协商委员会的检查,而国民教育协会不仅仍然处于独立自主的地位,而且甚至对政府的委员会仍然抱着敌对的态度。这个规模颇大的协会是英国国教的工具,它与天主教的其它各种传统一起,保留了这样一个信念:进行国民教育的权利仅仅属于教会。

然而尽管这两个协会经费比较充足,但它们还是只能满足国民教育的极小一部分需求,而且它们的活动与政府的活动一样,主要限于为最贫苦的阶层开办初级学校。

其它各种形式的公共教育则掌握在大量私人企业和法律承认的学术团体手中,其中有些学术团体已有几百年的历史了。牛津和剑桥的学术团体,始于英国最古老的时期,^①是英国公共教育整个体系

^① 古贝尔认为,在牛津,大学的经院哲学活动始于阿尔弗勒德大帝时代(Huber, Die Englischen Universitäten. Cassel 1839, Erster Band, S. 57)。而英国的一些古版书则认为它产生于更古远的时代——属于得鲁伊特和罗马统治时期。只有一点是确实可信的,那就是早在阿尔弗勒德大帝时代之前,相当一部分学校活动就已在牛津进行。

的两个长久而又强有力的支柱。英国所有最著名、历史最悠久的学校——伊顿公学、威斯特敏斯特、哈罗、拉格比等——都与它们保持着直接的、随着年代的长久而愈益巩固的联系,而且它们自己也对其它一些比较小的学术团体和私人学校的教育学施以影响。另外还有一些性质和办学方针各不相同的私人学校,它们的章程往往是由资助者或遗嘱人亲自撰写的,这些章程非常具有独创性,但却能被严格地遵守。最后一种是教育投机事业在不同程度上获得成功的产物,它们的存在取决于在教育事业中仍然被牛津和剑桥的中世纪式的学术团体所控制的社会舆论。^①

这就是为什么在古老的英国大学中坚持实施的经院哲学教育形式能在英国的公共教育中比在其他民族的公共教育中更为广泛地保存下来的原因。牛津和剑桥的雄伟壮丽的学校还穿着中世纪经院哲学的甲冑,但这仅仅是一层披在表面的甲冑而已,在它里面隐藏着的却完全是英国的思想。英国人找到了一种手段,它能在不脱离经院哲学的形式的情况下,在后辈中发扬自己历史悠久的信念,并赋予人的性格以盎格鲁撒克逊族人所特有的坚定性和实际性。

英国的绅士和德国人一样,把自己青年时代美好的时光都用在古典作品的研究上了,他们在古典文学中获得了牢固的、永不磨灭的知识。但英国人在古典作品中所寻求的,并非德国人所寻求的那些进行历史研究和哲学分析的对象,而是对古典文学所特有的清楚

^① 这一切都是英格兰的情况,而苏格兰却完全不是这样的。苏格兰的公共教育具有完全不同的基础。英国的其它一些大学可以说是由古老的英国大学向德国的爱丁堡大学的过渡。皇家学院和伦敦大学学院模仿那个与牛津和剑桥进行斗争的新伦敦大学的办学方针,而都柏林大学(Trinity Collège)却保留了古老的传统,与牛津很相似。新的伦敦大学创建于1836年,它赖以立足的只不过是授予学位——语文学科的学士和硕士(artium)、法权学士和博士、医学学士和博士——的考试委员会。

有力的语言以及正确规范的表达方法的习惯,这样的语言和这样的表达方法对培养英国人讲话的逻辑性具有强烈的影响。总之,需要指出的是,没有一个欧洲民族能比英国人更多地在自己身上反映出古典文学,特别是罗马文学的影响。这种影响表现为英国人的完全具有独立历史的法律的严格性,并且还在他们的文学作品中表现出来。英语在语言手段极少的情况下达到了表达清楚、明确、简洁、富有逻辑性的特点,这些特点当然是语言文学中的一个极其美好的现象,而对这一现象具有极大影响的是罗马的作家们。

英国的公共教育给英国贵族的性格留下了深刻的印记,因而英国贵族在很大程度上可以说是古典教育的代表。英国国会的许多有名的人物都在伊顿或牛津用希腊语或拉丁语写下了优秀的诗歌、颂诗或者甚至整本的悲剧,因而在那里为自己留下了良好的纪念。把莎士比亚、弥尔顿以及英国其他名作家的作品译成拉丁文和希腊文,是牛津各学校中使用最广泛的一种练习形式。古典作品中的某些段落经常被国会的演说家们引用,而且不需要翻译。每一个受过教育的绅士实际上都掌握古典语言,而且在这方面往往达到了在学问渊博的德国语言文学家中间也很难遇到的高水平。

然而应当指出的是,特别崇尚古典倾向的英国教育学,近年来也开始给予其它学科以地位。自然学科大声地宣布自己不仅有权参加人们的许通教育,而且还有权参加人们的基础教育。我们拥有英格兰和苏格兰最有名望的一些教授和讲演集,它们都证明了化学、物理、生物等学科的教育力量。^① 应当承认,在这些讲演中有很多真理。在英国各大学里,不断涌现新的自然学科教研室,甚至是教学效益长期不为英国人所承认的技术学科,也开始为自己开辟道路。过去英国人在大学里未开设工程技能教研室的情况下,在全国到处开掘了运河,铺设了铁路,而现在,这种教研室终于在图尔格姆大学、皇

^① Lectures on Education. London 1855。

家学院和伦敦大学学院都出现了。^① 但很难设想英国人在某个时候会拥有象德国那样多的技术教研室，——虽然德国完全不是一个技术国家，但在德国似乎每一个工厂很快都将设置一个教研室。

但英国教育中最主要的东西，是培养性格，培养每一个真正的绅士所特有的自制力 (selfgovernment)。英国教育特别重视性格的培养和巩固。英国一些古老的大学以及一些有名望的学校，对教育比对教学更加重视。学生住校，已经成为一条规则，而作在家里并且只在上课时来校的学生，只能作为一种例外。在这种封闭式的学校里，笼罩着某种半家庭式、半社团式的精神，而且往往校规极为严格。牛津的大学生们远远没有享受到我们习惯地认为大学生的生活中必须具有的那种自由。他们住在学校里，象住在修道院里一样，不断受到严密的监视，而且要遵守大量连德国的和我国的中学生都似乎是不堪忍受的规则。毫无疑问，贵族和富人家庭的青年，离开了牛津的地域，就会因学校中苦行僧式的生活而大大地犒劳自己一番。然而他们毕竟已经习惯于遵守规则，因而回到牛津之后，他们又重新穿上自己黑色的外衣，戴上古式古香的笨拙的帽子。^②

“训导是重要的，榜样更重要，但在教育中最重要的，则是实际指导 (training)”——这是英国教育学的主张。^③ 在任何一种语言中，我们都不知道哪一个词可以用来表达英语中 training 这个词的意思。这个词表达了学校或家庭中的一种无形的精神，它能以某种钢铁般的意志来征服任何个人性格。我们认为，无论是这个词，还是它所表示概念本身，都纯粹是英国式的。德国学校的精确的正规化和法国学校营房式的纪律，都与英国古老的学校的本性毫无相同之处。这种本性象家神一样在学校里活动，使学生、教师甚至仆役，都服从于

① Report on Education in Europe by Alex. Dallas Bache, p. 563.

② Die Englischen Universitäten, Von A. Huber. 13, 11, S. 549.

③ Chamber's Educational Course. The Moral class - book, Preface.

它的管束。

学校的纪律主要由学生来维护,其内容表现为服从许多古老的学校里几百年来所实施的书面规则和惯常法规。犯有过错的学生常常由同学们自己来惩罚,而且惩罚得非常严厉,以致教师不得不加以制约。但是,学生们坚决维护自己在书面规则中所规定或者早已成为根深蒂固的习惯的权利。自治(selfgovenment)而不是胡作非为的精神,在英国的学校里得到了有力的发扬。

你越是地把孩子当作大人看待,孩子就能越快成人(The sooner you treat him as a man,the sooner he will begin to be one.)。这是洛克的一条冷漠的偏重理性的道德格言,它普遍地对英国人有着很大的影响,而且成了英国教育学的一条原理。外国人看到一些十岁的小绅士戴着圆帽,以异常傲慢的态度议论一些最日常而又最重要的事物(赛跑的马、沿着铁路飞奔的火车等),而且无论在哪儿都会维护自己的尊严,——就会感到又惊奇,又不满。在北美,这一条教育原理却具有另一种趋向,它与其说表现在形式上,不如说表现在内容上。北美的学生从表面看来很爱吵闹,又很鲁莽,而且喜欢议论政治,并在公众的集会上大叫大嚷,这都使人感到很不舒服。从某种程度上来说,这是盎格鲁撒克逊教育学不良的一面。它很快地抹煞掉了大自然撒在童年轻盈的翅膀上的天真烂漫这一层金色的粉末,因而如果不说是培养出了一些未趋成熟的哲学家一分类学家,但终究造成了早熟的矜持和孤僻,这对于生活当然是有益的,然而却会使成人表现出冷漠无情,而且会对小孩产生不良的影响。这些如此善于驾驭自己举止的冷漠无情的小绅士,与斯拉夫人豪放的本性是格格不入的。

英国教育在儿童性格的发展中是那样地追求有益的东西(useful),以致往往忽视了在儿童的性格中有着美好的东西。英国教育所关心的,只是在生活中能始终保存的东西,因而很早就去践踏那些原本就会很快枯萎的花朵。但我们认为,教育学在把一个小孩培养

成一个未来的人的同时,不应该忘记,童年也是人生中的一个时期,而且往往是一生中最美好的一段时期。然而一个民族的性格是什么样的,它的教育的性质也就是什么样的。因而如果一个俄国人处于一切都安排得那么好、那么有益的文明程度最高的美国生活中,他对这种普遍舒适的环境却反而会感到烦闷和不舒服。

在英国,正如我们已经说过的那样,公共教育是私人的事业,而不是政府的事业;但尽管如此,而且尽管它的经院哲学的形式与国家工业的性质看来是如此地矛盾,但可能无论哪一个国家的教育都不会象英国那样高度地渗透了民族性格。在这里,教育完全是独立地形成的,它不借助于借鉴,也不借助于模仿,一切都来自民族的历史,而且至今仍然是不列颠性格历史发展过程中的一个最重要的活动因素,并严格地让它代代相传。

法国的政论家蒙塔拉姆别尔指出,以牛津和剑桥为代表的英国教育体系,是不列颠宪法最重要的支柱,^①——他的看法完全正确。民主党自己也认识到,古老的不列颠教育学,完全浸透了英国贵族和社团的性质,因而是英国民主党人想努力实行的集中化和同一化计划的主要障碍。这就是为什么他们会如此激烈地抨击牛津和剑桥古老的学术团体,指责它们落后、怠惰、无所作为,要求它们依照德国的样子进行改革。但是,这些古老的大学仍然无动于衷,只是以极其缓慢的速度开始进行一些在人民生活中已经充分反映出迫切需要的改革。它们继续培养新一代英国绅士,向他们传授前辈的遗训,并且还自豪地在点缀着他们学校哥特式礼堂的一长列肖像后面,再不断添上新的肖像。这些肖像表明,在英国中世纪式的大学内,培养出了多少出色的人才去从事社会活动。

下面我们援引坎宁关于英国古老的大学和公共学校的一段话:

^① De l'avenir politique de l'Angleterre, par le comte de Montalmebert Paris 1856. Quatrième édit, P. 177。

“如果我们的历史对于我们来说是意味着几乎连续不断地涌现在我们国家最困难的情况下成为它的支柱并且在言论上和行动上都表现出坚毅刚强的人,如果我们在任何管理领域都不需要能够找到手段并达到目的的人,那么为此我们首先就应感谢我们的公共学校的体系,感谢我们的大学”。^①

目前在英国已经开始十分重视对贫苦阶层的教育,但这一点并未改变英国教育的贵族性质。这最多不过是富人扔给穷人的一点施舍,是基督教慈善事业的功绩(英国的绅士是那样善于把自己祖传的自豪感与这种功绩联系起来),同时又是注重预防的警察局的一项适当的措施以及社会在财政上的考虑,因为社会清楚地了解,穷人常常由于愚昧无知而落入监狱,但社会供给一个在押犯人的生活费,比供给他的教育费要贵。衣衫褴褛的学校(ragged schools)这一轻侮的称呼就已指出了这种教育的性质。但英国人的教育慈善事业未必能对付得了由于贫困而表现出来的野蛮而又愚昧无知的现象。这种可怕的现象发展到了非常厉害的程度。诚然,由于取消了粮食税和向美洲移民(这一点对于爱尔兰比对于英格兰具有更大的意义),这种现象暂时有所减少,但这毕竟是暂时的弥补措施。马尔萨斯的理论对于所有的人来说都是无比威严的,而且谁也驳不倒它。但对于英国来说,这一理论已经不是理论,而是每时每刻都在要求解决的一个最迫切的问题,这个问题象童话里的魔鬼一样,不断要求为它提供新的牺牲品。我们相信,人们一定会猜中斯芬克斯的这个谜语,但目前还没有人能猜中它。

第四章 法国的公共教育以及贾科多方法简述

确定法国公共教育的性质要困难得多,这是由于法国公共教育

^① Dr Wiese, Deutsche Briefe Über die Englische Erziehung, Berlin 1855, S. 37。

的特性不明显。政府和管理体系的接连不断的更迭也并非对法国的公共教育没有影响。

第一次革命彻底摧毁了法国教育的古老大厦,这座大厦强烈地表现了天主教和经院哲学的特性。拿破仑在这方面也是个伟大的人物,他不得不重砌炉灶,为法国公共教育的新体制打下了坚实的基础。在他之后,每一届新政府都按自己的特性和目的努力改造原来的公共教育,但是在这些政府中,没有一个能够做到或下决心完全地、公开地脱离拿破仑的伟大思想,而只是令人不易察觉地按自己的方式来努力改变它。但是,它还从未被歪曲到象目前这样的程度。

拿破仑的公共教育思想不愧为一位天才人物的思想,它带有法国在拿破仑本人作为最优秀的体现者的那个时期的特性的痕迹。

拿破仑很重视国民教育,而且敢于给它以独立地位。他深信,教育是能拯救打破了人民生活一切旧时基础的法国的唯一的指望,因而他努力使教育免受行政和政治主张的影响。看来,当他着手组织公共教育时,他似乎忘记了自己惯常的利己主义,而且由于懂得了只有巩固的教育才能拯救法国,他就想使公共教育成为不以党派斗争和政治变革为转移的独立发展的国民设施。

拿破仑把自己的帝国大学作为国民教育整个体系的中心;但“大学”这个词对于每个民族来说,几乎都有其特殊的意义,然而对于法国人来说,却完全具有其独特的意义,因而我们应当对它作一番解释。

根据德文的词义,“大学”就是由总的管理使之彼此联系起来的一些系科的集中。它最主要的目的,是使各领域的科学得到进一步发展,并通过生动的讲课传授科学的最高成果。德国的大学是科学与社会之间的桥梁,它为学者们公开阐述自己的研究成果提供了可能。德国的大学丝毫不具有思想教育的目的,而且甚至对青年人的知识教育本身也并不总是它的主要任务,至少是在遇到学术上的需要时,总是让教育服从于学术的需要。因此,德国大学的教研室往往

主要地不是教育机构,而是学术机构,而且有很多教研室在这方面起到了很大的作用。爱丁堡大学和英国的一些新型大学的工作或多或少也是按照德国的模式组织的。但象牛津和剑桥这样一些英国古老的大学,却与德国的大学相反,是纯粹的教育机构。在这些大学里几乎没有系科,它们的学院至多不过是些对青年人进行思想教育并使他们接受普通高等教育的高等学校。在这样的办学方针下,人们就容易明白,为什么在这些学校里没能划分系科,为什么在那里讲课是一种罕见的现象。学校的学生都是单独地进行学习的,他们在自己所选择的教师的指导下准备学位考试——如果他们希望获得学位的话,——但这也并不始终是大学教育的目的。

法国既没有英国含义的大学,也没有德国含义的大学。在法国,高等学校为单个的系科所替代,这些系科之间没有一定的联系,而且往往分布在不同的城市里。在法国,按照拿破仑对“大学”一词的理解,大学就是一切学术和教学方面的国家管理机构,对于这种管理机构,拿破仑想赋予独立地发展起来的学术团体的那种独立性。虽然在1828年之前,帝国大学一直属于内务部,但也几乎只是在财务问题上依赖于内务部,它本身完全是个单独的、独立的机构。整个大学的真正首脑,是大学的校长(*grand maître de l'université*),他在大学的内部事务和对外关系方面完全不依附于内务部。然而他的权力不超过大学委员会(*conseil de l'université*),这个委员会由三十名委员组成,其中十名是终身委员(*conseillers titulaires*),而其余二十名山校长选定,任期为一年。但不管是终身的委员,还是任期一年的委员,都必须属于教育主管部门。在大多数情况下,这个委员会在涉及学校的内部管理、批准教学计划、指定考试和解除教学部门人员的职务等一切事务中,都有表决权。在校长不同意委员会决定的情况下,他有权向国家委员会上诉。国家委员会设有教务总视察员,他们对巴黎和各省的学校进行访问和视察。

省一级的教育管理机构与国家级教育管理机构完全一样。在教

育方面,整个法国分成几个区,每一个区都有一所高等学院作为区的领导部门,它与帝国大学完全一样,只是规模要小一些。每一所高等学院的领导——即每一个教育区的领导——是学院的院长,他的职责与大学校长相同。院长是大学与高等学院或教育区之间的桥梁,他也与学院委员会共同发挥作用。高等学院视察员的职责与大学的总视察员相同,但他们不能视察各个系科。视察各个系科的权力只属于院长。

拿破仑的这一无私的创造,证明了他能深刻地理解法国的需要,也表明了他对法兰西的全部的爱。但他的创造对于在他之后一个接一个地掌握国家管理权的党派来说,却并非力所能及的。这些党派身居高位,却表现低劣,他们都抱着一种敌视的态度抨击拿破仑的大学,都想改变拿破仑赋予大学的法兰西特性,而赋予它以自己党派独有的特性,并把国民教育机构变成达到自己的利己主义目的的工具。可是,在这些一个接一个地掌握法国政权的党派中,没有一个党派具有足够的勇气,去一下子摧毁这位伟人的天才创造,因为尽管他执政时期不长,但他仍然博得了人民的尊敬和爱戴。波旁王朝复辟政府杀气腾腾地想一下子就取消大学,但拿破仑从厄尔巴岛的归来防止了这一计划的实行,以后这个计划就再也没有被提起。开始了一些不大的但却很重要的变革,对拿破仑的整个大厦慢慢地加以磨蚀。

校长的名称被取消,他的权力也大大地削弱了,并转移给一个委员会;后来(在1824年)又认为必须成立一个专门的部,校长的权力又转移给了这个部。与此同时,对教育的管理也经受了法国的行政管理所不断经受的一切变动。大学委员会的权力受到了限制,而委员会的组成本身,同各教育区的高等学院委员会的组成一样,也没有朝好的方面发展,教师和教授的席位被官吏们所占据。最近,由于1850年法律的颁布,大学的管理权几乎完全转入了僧侣们的手中;同时,耶稣教会也获得了开办自己学校的权利。原有的教育和教学人员几乎全被开除出大学,拿破仑的这座大厦还从未被破坏到象现

在这样的程度。

我们不准准备在这里叙述法国教育主管部门的整个体系,而是想说明一点 如果它有什么可以自夸的话,那就是它的非同寻常的集中化,这种集中化发展到了那样的程度,以至于每一个初等学校对于部里最小的一点变化都会有所反映,而迄今为止这样的变化在法国每年都有几次。科学与教养所必需的安定、独立和连贯,完全离开了法国的教育,而政治上的狂热却完全控制了它。与此同时,人民对教育、对学校 and 教师,也完全丧失了尊重感。也许,世界上没有任何一个国家的人民会象法国的人民那样不重视教育的益处。^① 各省市带着明显的反感承担着资助高等和中等学校的重负,希望总有一天能卸掉这一重负,把它转交到政府手中或者委托给非常乐意承担它的耶稣教会。^② 但与此同时,没有哪一个国家会象法国那样迫切需要良好的公共教育,因为在法国,家庭教育几乎不存在,家长们都希望

^① 请看法国学校的总视察员洛伦先生 1833 年在外出视察期间同一位村长的一段谈话:“假如您给我们一些钱来修筑道路或改善我们公署的工作,——村长对洛伦说道,——那您就会取得更好的效果,而对于学校,我们却很少操心……我们的孩子将会成为同他们的父亲一样的人 无论是对于有学问的人还是对于无学问的人,太阳同样会升起”。——“但在建造校舍和进行教学方面,不用你们花一点钱呀!”——“就是一点钱不花,我们也不需要学校”。——“但如果免费发给你们书籍呢?”——“即使是这样,我们也不需要”。洛伦说,很多乡村教师连朗读也朗读不好;他还证实了,并非所有的乡村教师都会写作。当教师去偷猎野味时,他的妻子就代他到学校去上课。在村社里,一个教师还不及一个牧人受人尊敬。如果校长允许他在厨房里吃饭,他就会很高兴。自己的报酬他是拿了一个口袋挨家挨户地去收取的。而人们把他看作一个乞丐一样,把不好的东西施舍给他。一个教师往往同时又是一个鞋匠、铁匠、砌炉匠等。除了固定的教师之外,还有流动的教师。流动教师被以十五或二十法郎雇用一个月,冬天,等燕子飞来时他们就回充(Die Licht- und Schatten - Seiten des Preussischen, Schulwesens, von J. Prels. Lissa 1854, Vorwort.)

^② Mittheilungen ... von Holzapfel, S. 19。

尽快地把孩子打发到寄宿学校或一些高等学校中去。在法国所有的高等学校里，——无论是国立的还是市立的——实际上都受到同样的管理，学生们就住在学校里或学校附近的私人公寓里，它们在学生同学校的一切联系方面代替了家长。在高等学校里，与我国的以及德国的中等学校相反，可以自由回家的学生是极少数。这就很清楚，公共教育在法国应该起到多么重要的作用——它代替了那么多的儿童和青年人的家庭，然而在法国的学校中一点家庭温暖都没有，这真象一些营房，在那儿，新的一代很早就养成了很少顾家的法国人所特有的那种轻微的利己主义。

在法国，教育的集中化达到了极端——不仅是一个学校的行动与另一个学校一模一样，而且所有的学校象接口令一样同时行动，犹如一个纪律良好的连队。这种集中化之所以更为有害，是因为教育部的规章制度（ordonnances）如同教育部本身一样，经常发生变动。譬如说，在普鲁士，教育的集中化也是严格进行的，但在那儿，首先，政府本身比较持久、比较彻底地贯彻自己的措施；其次，学校的体制和活动由大量的法规详细地作出了规定，这些法规限制了行政部门的专断行为，其中有些法规从腓特烈二世时期起就一直严格地遵守。^①然而在普鲁士由法规确定的东西，甚至连普鲁士的学校法中都没有提到的一些细节，在法国都由教育部的规章制度作出了规定。

法国的国民教育部每年都向其所管辖的所有学校分发各科教学大纲，而且不仅规定了这一年度应当读完哪些作家的作品，甚至还指定了这些作品中的哪几页应当进行翻译，哪些段落应当背诵，哪些地方应当进行分析。国民教育部还每年印刷所有学校的考卷，预先指定作文题目——对于同一等级的所有学校，作文题都是相同的^②。由此而得出的实际好处是，部里的每一位官司员只要一看表，就能满

① Report on Education in Europe, by Alex. Dallas Bache, P. 221.

② Mittheilunge von Holzapfel, s. 33.

有把握地说出,在此时此刻,在法国所有的中学里,正借助于同样一些注释材料(这些材料也是每年由教育部确定的)在翻译或分析西塞罗著作的同一个段落,或者有几万只手正在按照必须模仿博叙埃或费讷隆的某一个段落的要求写着作文。所有学校的考签都是预先公布的。能干的商人们竞相减价,为年轻的毕业生准备考试提供方便,或者说得更确切一些,为毕业生准备回答教育部所公布的考签上的问题提供方便;他们想必知道,谁也不会再问他其它的问题。为了这一目的,投机商人们编写了数以百计的考试指南(manuel)^①。

很显然,教育部门在这样的体制下,不可能对社会施加影响,相反地只能成为达到与教育和科学完全相违背的目的的手段。法国人进入公共学校,首先是因为他在家使家长们感到不方便,——这些家长自己想过随心所欲的生活。法国人到学校去学习的目的,部分地是为了获得他生活中可能需要的技术知识,部分地是为了培养了一个文明人在社会中所必须具备的风度;而最主要的目的却是为了在考试中取得出色的成绩,在省报上或者甚至在巴黎的报纸上读到自己的名字,根据考试成绩获得谋取某种职位的权利。

学校本身更多地是服务性的、投机性的事业,而不是从事教育的事业。它们一个个争先恐后地竭力把模范学生拿出来炫耀,而对于其他学生却毫不关心。他们只是成群结队地在班级里生活着,直到家长们发现该让他们离开学校的时候为止。教育纪律的目的也完全是为了培养学生们的自尊心,并迫使那些按其天赋能够参加竞争的学生进行相互竞争,而其他学生则应安分守己地坐着,不要去妨碍别人竞争。对于那些预料可能成绩出众的有才能的孩子,就让他们免费住在学校最昂贵的宿舍里,甚至还准备为他们付学费;而对于其他学生,则几乎象拍卖一样:“便宜一点,谁要?”^②各省市的管理部门所

^① Report on Education in Europe, p. 419.

^② Mittheilungen über Erziehung und Unterricht, von Dr. Holzapfel.

关心的,也只是最好花在教育上的钱尽量少一些。

古典语言和古典文学也是法国公共教育的基础。但除了古典作品之外,法国人还学习本国作家的作品,而且不管是哪一类作品,他都被自己的方式去学习,多半是靠记忆。他不喜欢探究语法和语文上的细微特点,^①对古代生活也不太感兴趣。他对古典文学作品的内容只是稍稍浏览一下,但要把有用的地方背诵下来,而且首先把目标放在一些漂亮句子上:发现了它,就把它记住,然后在合适的场合引用它。对占了他学校生活大部分时间的本国作家作品的学习,他的态度也是如此。他整段整段地背诵费讷隆、博叙埃、马西尼翁、孟德斯鸠、伏尔泰、巴斯喀、高乃依、拉辛、莫里哀、毕丰、拉布吕耶尔、马勒伯朗士、阿尔诺……等一系列本国作家的作品,并援引他们的一些词句来写作文。

然而法国人对自己所掌握的词句进行了怎样的加工啊!在任何情况下,在任何主题思想下,在任何思想色彩下,它们对于他来说都是现成的,因而他只要把它们——把这些随时都是现成的、敏锐的、灵活的词句拿来就行了。就词语的丰富程度来说,哪一种语言都不能同法语相媲美。因而用这种语言来写一些寻常的东西,以他人的敏锐来修饰十分空泛的主题思想,那是既方便又愉快的事,但另一方面,如果在表达一个新的主题思想时缺乏现成的词句,那么要确切地把它表达出来就是很困难的了。可能正是由于这个原因,当代法国的作家是那样地多,而其中真正有独创精神的却又那样地少。华丽的词藻会大大地妨碍语言的明确性与表现力;现成的词句——灵活而又华丽的——真不由得叫人想写下来,然而它绝对不可能象与思想同时产生的词语那样恰当地把各种思想表达出来。

法国人很喜欢学习数学,把它看作是对自己智力的一种训练,而

^① 实际上,在法国存在着这样一些学校,在那里,人们仅仅以懂得语法而自夸,但他们却几乎不阅读古典作家的作品。

对于别国的历史和地理,他只是稍稍地浏览一下。任何一种体系都与他无关。课堂纪律一方面完全是以强制为基础,另一方而则是以培养自尊心为基础。法国教育学认为自尊心是一种最有力的杠杆,因而毫无顾忌地运用它。为了达到这一目的,法国的教师们创造了许多绝妙的手段,向学生颁发勋章、授予官衔、把他们的名字登报表扬。

公共教育中已被取消的民族性,不知不觉地显示出来了,然而它是非常荒唐地显示出来的。“你想把大自然赶出门外,它却又飞进了窗户”,但可能它把自己最好的方面留在了窗外,而把自己薄弱的方面带进了窗内。

在暴露了法国公共教育的薄弱方面之后,我们还应当指出它的成功之处。如果说法国的教育在知识教育、一般的智力发展以及道德和性格的培养方面成就不大,那么可以有把握地说,法国的技术教育很发达。法国的技术学校可以说是欧洲其它国家中同类学校的典范。甚至是在当前,也很难在德国或英国找到哪所技术学校可以与巴黎工学院或中央工艺与纺织学校相匹敌。

我们不准在这里详细地介绍这些学校,而只是想顺便指出一下它们所取得的杰出成果。

巴黎工学院的办学思想,它那完整而又全面、内容又非常恰当的教学大纲,它与法国各个专业技术学校的联系——这都表明了法国人在这方面具有非凡的才能。而所取得的成果也是与其天才的计划相符合的。巴黎工学院建于 1794 年,至 1836 年,它已为国家培养出了 4036 名知识渊博的技术人才。尽管大纲的要求面很广,而且毕业城的难度很高,但每年在 100 名学生中,未能修完课程的不超过 3—4 名。如 1836 年,在 120 名毕业生中,仅有 9 名未能进入国家机关服务。^① 在建校以来的 60 年中,这个学校培养出了多少有才干的造炮

^① Report on Education in Europe, by Alex. Dallas Bache.

专家、工程师、机械师、数学家啊！欧洲还有哪一个学校能以这样的成就自夸的？

但造就优秀的技术人才是否就是公共教育的唯一任务呢？如果第斯多惠先生说，可以成为一个知识渊博但同时又是毫无用处而且不道德的人，那么我们就更有权利说，可以成为一个优秀的技术人才但同时又是毫无用处的家庭成员和危害国家的公民。法国人民中得到公共教育好处的那部分人的道德面貌，不会引起任何人的羡慕。我们只要看一看由于法国近年来发生的变革而暴露在光天化日之下的一些个人道德表现，就可以有把握地说，在传授知识方面取得了杰出成就的教育事业，不管能为人民和国家培养出多么优秀的技术人才，实质上却很少能为人民和国家带来益处。

表面的显赫、讲究虚荣、追求物质利益——这就是法国公共教育的特点。

在这里，我们允许自己稍稍离开一下本题，尽管这看起来令人奇怪，但不外乎是为了使我们能够达到目的，并使我们有可能把我们所描述的法国教育的一些特点集中为一个思想。

谁不知道著名的贾科多方法？——这些方法曾经在欧洲引起过多少喧嚣，而且至今在各地（包括在我们俄国）还能找到不少崇拜者。但贾科多丝毫没有有什么新的发明，他只是在自己的方法里集中了法国教育的全部特点并把它们引向了极端。

我们已经看到，整段地背诵希腊、罗马和法国古典作家的作品，并对它们进行口头和书面的模仿，在贾科多之前很久就是法同高等和中等学校学生的主要课业，而且至今仍是如此；但与此同时，在这些学校里还是学习语法的，尽管对它不太重视。而贾科多却舍弃了语法，因为他发现它对于首先抓词语学习的法国教育是没有用处的，于是便只是停留在背诵、抓住词句以及进行模仿的方法上。

法国的教育与追求智力发展的德国教育以及旨在培养性格的英国教育相反，它的主要目的是传授技术知识。无论通过什么途径达

到这一目的——这无关紧要，只要又迅速又可靠地达到目的就行了。但经院式的传统促使法国的教育工作者们把时间花费在不能带来任何技术上的益处的语法学、逻辑学、哲学以及其它类似的科目上。贾科多舍弃了经院式的方法，开始又迅速、又可靠地达到法国教育的目的。

法国的教师们不断促使学生写作模仿法国古典作家作品的东西，并抱着以现成的、敏锐的、灵活的词句和有用的段落来充实学生记忆的唯一目的，但他们尚羞于舍弃演说课、创作理论以及类似的经院式的陈旧东西，而贾科多却直接去达到目的，直接抓住了模仿和词句的学习。

法国的教育工作者最喜欢搞掩人耳目的一套手法，他们最看重那些在其身上可以显示自己教育艺术的奇迹的学生，而对于没有才华的学生则置之不顾，让他们保持进校时的水平。贾科多及其追随者依靠了几个孩子非凡的记忆力，显示出了法国过去的教育工作者们做梦也想不到的教育奇迹：十二岁的孩子已经开始用费讷隆和拉布吕耶尔的文体写作。

“已能这样写作了！还要求什么呢？”——贾科多的追随者们对抱怀疑态度的人说。在这样的回答中集中反映了法国教育的一切特性。

法国的公共教育体系也有其良好的、杰出的一面：贾科多的方法为学习语言提供了真正的帮助，它使大多数人深信，在学习语言时，首先需要学会一些语言技巧，然后再学习它的语法特点。这一建议在学习外语的很多新方法中也得到了很好的利用。

然而无论是贾科多的方法（纯粹的），还是法国的教育体系，在力求达到目的时，都不考虑达到这一目的的途径。“背诵确实是件枯燥的事，——贾科多的追随者们说道，——但读它五、六十页，目的就达到了！枯燥五、六个月，然而能取得多大的成果啊！”这五、六个月对于不具有出色的记忆力的孩子们来说，也就是对于公共学校中

大多数学生来说,都会变成五、六年。因而为了能取得成绩,就必须舍弃一大半学生。象法国的高校中的做法一样,对这一大半学生置之不顾,而只是带领其余的学生前进。枯燥——对于成人来说也无疑是种毒药,而对于小孩子来说,就更不用谈了。但是请看,他是如何用忒勒马科斯的语言来讲法国话的!

下面我们简略地谈一谈关于对名作家文体的模仿问题,这些名作家无论是在法国的教育体系中,还是在贾科多的方法中,都起着重要作用。如果你想向法国人或贾科多的追随者解释,模仿绝对不可能培养出毕丰所说的那种文体(按毕丰的说法,文体就是人本身);作家们相互模仿是极其无聊的,应按自己的方式写作,尽管这种写法使人感到笨拙而不流畅,但总比用别人的现成词句来写要好;对他人的现成词句的模仿扼杀了法国的文学;从自己本人不流畅的文体培养出了不少伟大的作家或者简直是极其干练的人才的文体;而从他人现成的词句却只可能得到一些词句(在法国的文学中,这样的词句真是太多了),除此之外,什么都得不到——如果你准备向他们解释这一切,那是徒劳的,因为贾科多的追随者会把自己十二岁的学生给我们看——这个学生能用费讷隆、拉布吕耶尔和马西尼翁的文体写作,或者拿起任何一部小说,读了二十页之后,就能在十五分钟或十分钟内用这部小说本身的文体向你们转过读过的内容。你们还有什么不满足的?目的达到了呀!

假如这里谈的是鹦鹉而不是人,那么这样做是完全正确的。鹦鹉可以不加思考地学习,这对它的大脑没有什么危害;但人,特别是小孩,就不一样了,他对于连续几年去毫无意思地死背无论哪一部深奥的著作中的六十页内容,不会不感到是件苦事,因为没有哪一本书中的六十页内容,可能为他提供足够的精神粮食,使他能坚持到把这些内容背诵出来。从这里就可看出贾科多的方法与法国技术教育之间的分歧之处:学习教学、化学和力学,只可能使道德保持在原有不成熟的状况,而不可能使人的智能的发展停滞不前;而贾科多的方法

则是要教会人们在学习时不必去考虑学的是什么,要靠损害理性和意识来加强机械性的记忆。

第五章 美利坚合众国的公共教育

按照瑞典一位教育家^① (我们准备尽快让俄国读者与其杰出的著作见面) 的看法,北美的公共教育是英国公共教育的进一步发展,它是由美国社会摆脱了英国十分顽强地坚持的那些历史基础而发展起来的。但我们却不能完全同意这种看法,因为作为北美公共教育基础的,是一种与英国完全背道而驰的新思想。诚然,英国教育的经院形式已经转到美国的土壤上来了。在这块土壤上,这些形式看上去真象所进行的活动 (特别是现代的活动) 中的某些稀奇古怪的遗迹。但现代的公共教育——Public schools, grammar - latin and high schools (公共学校、拉丁学校以及高等学校——译者注),在美国是在一种崭新的思想的影响下出现的。这种思想无疑还未能创造出自己新的教育形式,因而只能安于作为英国教育形式的变体的现状,但它却千方百计地争取获得独立的地位。

然而开始评述北美的公共教育之前,我们需要向读者声明,我们的评述不可能针对美国所有的州,而只是针对一些最重要的自由州,而且主要地是指组成所谓新英格兰的那些州。在北美合众国,一切都还处于创建的过程中,特别是拿公共教育来说,美国人只是在不久前才开始以非凡的毅力来创办这一事业。在进行评述时,我们将努力抓住这种教育中已经比较清楚地显示出来的那些特性。

美国的公共教育还是由美国人称之为移民元老 (pilgrim fathers) 的那些从英国来的第一批移民奠定基础的。这种基础从表面看来相

^① The Educational Institutions of the United States, translated from the Swedish of P. A. Siljestöm, by Frederica Rowan, London, MDCCCL III.

当薄弱,只限于几个设置在仓猝地搭建成的板棚里的初等学校。但尽管如此,它们已有希望取得丰硕的成果。北美最初适用于教育的规章制度,充满了那种使人想起罗马的鼎盛时期的清教徒的严格性,充满了对教育的尊重,而且承认教育对于每一个人的必要性以及对于国家的重要意义,而这也是基督教的学校处处都表现出来的特点。^①

教育对于国家所具有的这种意义,一方面是国家对于公民的义务;另一方面,又是公民对于国家的义务。这种意义是与新教同时产生的,它在德国还没有可能完全确立,在那里只是停留在抽象观念的程度上。不是公民的教育,而是一般的人和基督教徒的教育成了德国政府进行公共教育的目的,因而公共教育的一个极其重要的部分——国民初等学校——在那里从路德时代起一直到现在,几乎仅仅掌握在僧侣们手中。英国圣公会的僧侣们继承了天主教的很多设施,认为自己有权从事国民教育,但与他们争夺国民教育权的不是政府,而是私人 and 私人团体。只有在北美,公共教育才能完全具有国家意义。

这也不可能不是这样。一个完全依赖自己的公民而且缺乏英国赖以为基础的那种历史支柱的国家,当然应该力求使自己的公民成为有知识的人。这一点不仅决定了民主因素极端发展的北美合众国的方向,而且还决定了它的存在本身。

然而在起初,当北美刚刚脱离了自己的宗主国的时候,这种需要

^① 无论基督教在哪里扎下根子——是在德国,在瑞士,还是在苏格兰,——到处都出现公共学校的国家体系的萌芽。苏格兰在这方面至今还是英格兰的奇怪的对立面。早在一个半世纪之前,苏格兰国会就已建立了整个王国共同的教区学校系统。而英格兰国会就是在现在也不考虑建立这一系统,它把公共教育交给私人的力量去办了。Report on Education in Europe, by Dallas Bache, Philadelphia 1839, p. 176。

还并不表现得那么强烈。随着与宗主国脱离关系而开始的持续不断的战争,长久地支持着人民的热情,而且与政治一起,长久地吸引住了人民的全部注意力。而随着战争的结束,经过了建设新国家的一阵最初的繁忙之后,就开始了迅速发展工业的时期,这种飞快的发展速度把正在成长的人民的所有精力和体力都吸引住了。

由于这些原因,美国人长久地满足于自己祖先的严格的教育制度,而且带着那种显示出盎格鲁撒克逊血统的爱,来看待最初迁徙时期所建造的东倒西歪的学校。但牛津和剑桥哥特式的塔楼的存在,总要比木板棚长久。多半是由于贫困,而不是由于信仰的力量,迫使清教徒们离开自己的祖国,并年复一年地带来大量的无知和恶习。这些新移民的人数不断地、大幅度地增长,他们获得了公民权,却缺乏利用这些权利的习惯,也不懂得与这些权利同时存在的义务,他们为正在成长的北美合众国播下了死亡和毁灭的种子。危险性确实是很大的。如果去拦截这条从欧洲流来的肮脏的水流,那就意味着要美国人放弃自己的原则,放弃自己国家的发展,而这样的发展是历史上闻所未闻的,也是使整个欧洲为之震惊的。美国人下决心以教育来净化这条水流,于是便开始以他们在一切事业中所特有的速度和坚强的毅力来发展教育事业。他们记起了以前一些严格的清教徒式的规则(这些规则承认,每一个村社对其成员来说以及每一个家长对其子女来说,教育都是必须的),并把这些规则发展成为国家制度。^①

^① 按照新教的规矩,每一位家长在自己的子女达到一定的年龄后,就应把他们送到公共学校去受教育,这一规矩被清教徒们带到了美国,但他们使这一规矩带上了自己性格的某种严厉性。譬如说,在1650年,康涅狄格州的民法典中加进了这样一条法律:“如果一个年满16周岁、精神正常的人胆敢辱骂父母或动手殴打他们,那么他就应被判以死刑,除非能够证明,他的父母完全忽视了对他的教育”。(The Educational Institutions of the United States, p. 26.)

北美公共教育的改革起始于杰克逊总统任期(在本世纪三十年代),并且一直继续到现在。在这 25 年中,美国人为公共教育作出了极大的贡献,因而他们能自豪地向外国人显示自己的学校,这是很自然的事。每一个美国人,甚至是美国的夫人或小姐,首先会向外国人提出的一个问题是:“您看到了我们的公共学校了吗?”^①

诚然,在北美至今还存在着相当强的保守党势力。保守党人认为,依照英国人的思维方式,教育完全应当是私人的事情,各州的政府无权加以干涉,而且是受教育还是继续做一个无知的人,这是私人不可侵犯的权利之一。然而面临着移民给美国带来的危险,这种看法一年比一年站不住脚了。英国人关于个人自由的充满宗教狂热的观念已经向关于国家义务的概念让步了。国民教育经费已经列入国家支出预算,而且在预算中占了首位。例如,在纽约州,1852 年的行政经费为 34,576 美元,司法部分的经费为 107,956 美元,用于立法的经费为 151,703 美元,而教育经费则为 1,700,820 美元。在马萨诸塞州,教育费用为 865,859 美元,而其余一切管理经费总共才 166,821 美元。马萨诸塞州州长的薪俸(2,500 美元)比“高校”教师的薪俸要少。

但是,在摒弃了英国人关于教育是私人的事情的概念之后,美国人找到了把清教徒严厉地实行的强制教育同美国的保守党人排斥集中化这两者进行调和的手段。每一个村社都有义务开办学校,这样的村社虽然只有 100 个家庭或农户,但学校的整个管理系统——它的总务部门和教学部门——都掌握在村社自己手中。

在这方面,美国的学校与德国的初等学校相类似,因为德国的基础教育无论是对于家庭还是对于村社,都是强制性的,然而这种相似性只是一种表面现象。在美国,僧侣们根本不参加公共学校的工作,因为宗教教育与非宗教教育是完全分开的,而且僧侣们自己还要关

^① The Educational Institutions of the United States,p. v.

心大量的教派^①（几乎北美的每一个城镇都有这些教派）。除此之外，在德国，初等学校的整个体制、管理以及全部教学事务都由详细的规则本身所规定，这些规则甚至对教学方面显微小的细节都作了规定；^②而在美国，法律只规定了几条规则，而且认为，只要履行这些规则，村社就算完成了自己在教育方面的义务。而其它一切事务都由村社自己决定，或者更确切一些说，通过村社之间的相互竞赛来解决。在美国，这种竞赛是社会发展的最强烈的刺激因素。视察权和英国一样，可以由各州的政府向村社的学校以一定数额的资助来换取。新的措施由政府的一个特别机构来执行，通过以公开讲演、发行小册子、树立典范来说服村社成员的方式贯彻这些新措施。应当承认，这种与法国的集中化完全相对立的活动方式，迄今为止所获得的结果是有成效的。如果一项新措施的效果变成了公众的信念，它就会很快地从一个州传播到另一个州；但如果说有几个村社仍然保持原有的信念，可是在其它村社中，新的思想却能得到有力而又准确的贯彻，这种力量和准确性则是自己本身的信念赋予行动的。

北美公共教育结构的另一个特点是，在那里，村社开办校的义务并不仅仅限于开办初等学校。随着村社的发展，它对于公共教育的义务也在增长。而几个村社联合起来组成一个教育区，教育区内应设立高级学校——英文或拉丁文的，——而且还应设有高等学校。在公共教育体系中，这种高等学校相当于德国的中学。

这些学校的次第是循序渐进的，在哪里修完初等学校的课程，在

① 在这件事上，安培犯了一个错误，这是由于他把教会学校与非教会学校混淆起来了。（Promenade en Amerique, par J. Ampère, Paris 1855.）

② 譬如说，请看一下腓特烈二世时期初等学校的条例（Handbuch der Preussischen Schul - Gesetzgebung, bearbeitet von M. Iler Berlin 1854, p. 203），或者看一下技工学校的考试章程（1850），在章程中甚至规定，学生练习本中的纸页应如何折叠，参加考试者的名字应写在何处（同上，第 103 页，第 11 节）。

那里就开始学习拉丁语或英语学校的课程,而高等学校的课程则是拉丁语学校或英语学校课程的继续。^①从这样的学校体系中,可以看出北美的公共教育与英国的公共教育之间的显著区别。在英国,各类学校之间毫无联系,每一种学校都单独地存在,而且大部分学校都是为一定的社会阶层设立的。而美国人则恰恰相反,他们希望把公共教育组织得能使最有威望的人物的孩子从最初级的公共学校开始自己的学习。根据事情的发展情况可以预见,富人阶层中的许多人物至今仍然推崇的私人学校,将经受不起与公共学校——或者用我们的话来说,是公立学校——的竞争。

这些公共学校的招生对象是不分男女的。在这方面,北美的高等学校对于那些不习惯看到男女共校的人来说,也是一种奇怪的现象。在有的高等学校里,16岁至20岁的男女学生学习的是同样一些科目,他们在同一个教室里学习,而且坐得很靠近。不言而喻,在初等和中等学校里,那就更加允许这种男女同学的现象了,而这种现象我们在英国某些学校中也能看到。应当指出,不论是英国人,还是美国人,这样做的原因并不是由于需要,而是根据这样的原则:他们并不认为男女分校的作法具有特殊的道德目的。^②同时,在合众国的某些地区为妇女开设了一些专门的高等学校,但这些学校中的教学科目,与只招收男生的高等学校基本相同,只是稍稍有所改变。在女子高等学校中,也教拉丁语,而且往往还教希腊语。总的说来,美国

① 在德国并不遵照这样的次第。初等学校、实科学校以及技工学校,彼此之间毫无联系,它们是为不同的社会阶层开办的。只有那些招收10岁的孩子但其课程要求具备某些初级知识的中学,才培养自己的学生到大学里去听课(Report on Education in Europe, by Dallas Bache, P. 453)。

② De l'instruction primaire a Londres, par. E. Rendu. Sec. édit, Paris 1853, P. 42. 不过,这里并非如根据文章的标题就可以推想得到的那样是指初等学校,而是指招收早已超过童年的男女学生的那种合乎规格的学校。

的妇女教育比欧洲的任何国家都要大胆得多。美国的妇女很早就开始享受那种处处都被认为是对妇女的道德有害的自由,但是在美国,这种自由所带来的只是良好的结果。由于很早就习惯于独立,北美的妇女通常很迟才嫁人,而且根据由丰富的经验而发展起来的一种看法,她们在家庭中能成为贤妻良母,成为很好的家庭主妇。也许,她们中间的某些人也会成为过早获得的自由的牺牲品,但这种牺牲品的数最未必会比用修道院的围墙把妇女几乎一直保护到 16 岁或 18 岁的那些国家多。然而尽管美国妇女很早就习惯于独立,但她们在以后也很少会滥用自己的自主权。在出嫁时,她们已是思想成熟的女子,而不是还象小孩子那样很难使丈夫对她们进行后期教育。美国人不喜欢把自己的女儿培养成专门去勾引男子并且常常是以道德的代价获得上流社会垂青的那种迷人女子。他们对能够使男子粗鲁的利己主义得到满足的天真烂漫的行为丝毫不感兴趣,因为这种行为如果一直保持下去,往往会与最放荡的德性结合在一起。他们希望妇女教育能把妇女培养成为独立的人,使他们有可能按照自己的信念,通过正当的途径走向生活。^①

公共学校系统是美国人自下而上而不是自上而下地开始建立起来的,它的发展是与整个欧洲教育的历史进程背道而驰的,这一系统

^① “还在童年时代结束前很久,北美的女子就开始脱离母亲的保护 她已经能够独立地思考问题,自由地发表言论并单独地行动。大千世界的绚丽图景毫无障碍地展现在她的面前,教会她以果断的、镇定的目光去看待一切。这样,她也很快就能认识社会中表现出来的一些弊病和危害 她能真诚坦率地看待这些弊病和危害,毫不冲动地对它们加以评论,毫无畏惧地去对付它们,因为她充分相信自己的力量,而这种自信心是受到她周围一切人的赞同的。”*“Si elle ne se livre pas au mal, du moins elle le connaît ; elle a des mœurs pures plutôt qu’un esprit chaste”*. De la démocratie en Amérique, par M. Tocqueville. (Bruxelles 1840. Deuxième partie. Tome premier, p. 59) . “但当她出嫁后,一切都发生了变化。如果说一个年轻的姑娘在父亲家里能享受到充分的自由,那么在丈夫家里她就会象生活在修道院里一样。她自己给自己选择了这种生活,但一经选定,就能完全服从于她预先就已知道的这种生活的要求”。(同上,第 61 页)

的范围仅到高等学校为止。高等学校不再为学院、专科学校、进修学院和大学培养学生。在这方面,美国人的观点与德国人完全相反。他们认为,发展科学是私人的事情,而不是国家的事情,它是随着教育的发展和社会的富裕自然而然地产生的一种可以利用的奢侈品;如果州政府经费充裕的话,可以对它进行资助,但政府本身不能够也不应当去发展它。美国人还认为,为了专门的实际目的而获得的专门教育,应当由期望从达到这些目的中得到利益的人出钱去办,这也是一种工业上的盘算,它与工业上的其它任何一种盘算的性质是相同的。^①

美国的高等学校并不带有培养自己的学生去投考专业学校的目的,它们的目的只是要让学生受到完全的普通教育,使他们能在毕业后找到某种职业^②;因而高等学校的大纲本身差别很大。有一些高等学校完全具有大学的性质,它们认为自己与学院处于同等的地位,这些学校有权授予学位;另一些高等学校的课程不超过普通中学课程的范围;还有一种高等学校则还处于萌芽时期。

在大部分高等学校中,教学主要是以学习古典语言和古典文学为基础的,但这种学习根本不带有英国所具有的那种局限性——在美国高等学校的教学大纲中,自然学科和政治学科一年比一年取得越来越重要的地位。

美国的高等学府也象英国那样,称作学院、专科学校、进修学院和大学,而且最初都是按照英国的式样建造起来的。譬如说,剑桥大学就与英国的剑桥和牛津极其相似,它也由许多学院组成,每一个学院都有自己的特点,而且具有独立的管理系统。但这些学院不象英

① 我们准备从常规中去找一些例外来谈论,因为拉们的目的仅仅是为了阐明每一个民族的教育中的主要特点。

② 在这方面,美国的高等学校既有别于德国的中学,也有别于英国古老的学校。

国那样以自己长期沿用的规章制度和特权保持相互之间的联系,它们在某种程度上具有类似系科那样的专科学校的性质。

所有这些高等学府的发展史,除了少数例外,都是相同的。有些在社会上有一定影响的人物发现某些地区很需要建立高等学府,就发起捐款,这种方式几乎总能收到很好的效果。捐款有多有少,但积聚起来,往往能达到相当可观的数额。^① 不管经费如何不足,但只要够得上租赁或购买一幢房子并配备二、三个教研室,学校就可开办起来了,其它方面的费用就由从学生那儿收取的学费来补充。私人的捐款能使学校的规模迅速扩大。下一步便是努力为学校争取有利的合法地位。这项工作由教育社团来做,而州政府则承担一部分费用,同时以这笔费用换取视察权。剑桥大学和耶鲁学院这两个北美经费最充足的学校,也是从为数不多的捐款发展起来的,但随后就接二连三地建立了大量的教研室,而且几乎其中每一个教研室都是以为它的建立而捐过钱款的某个人物命名的。^②

但是,在这里没有必要深入了解有关这些学校的一些有趣的细节,我们希望在合适的时机再向读者们介绍。我们要指出的只是这些学校体制方面的纯粹美国式的特点。

观察者对于美国所有高等学府大纲非凡的多样化不由会感到惊讶。在这些学校中,根本就不存在我们习惯于在德国传统大学中可以看到的那种合乎科学的体系。甚至在英国,教学科目的多样化也没有表现得象美国那样明显,而英国大学的大纲缺乏系统性的原因,是由于很多具有单独的条例的教研室在二、三百年前就已建立起来了。在美国,除了学校的历史特性以及必须始终不渝地履行遗赠人或捐助者的意志之外,还存在着美国人在其一切企业中所表现出来的那种非常突出的随机应变的能力。首先,他们能根据当前的形势

① 就私人为办公共教育而捐款的数额来说,只有英国能与北美相匹敌。

② The Educational Institutions of the United States by Siljeström, p. 312。

和要求行事。有谁赠送给学院一些良好的天文仪器,——就开始筹备建立天文学教研室,什么地方迁来了一位出色的生理学家,那么与他最邻近的一所学院,尽管迄今为止从未开设过任何自然科学方面的课程,也会因之而建立生理学教研室。在有的学校你还会出乎意料地发现速记术教研室和颅相学教研室。大纲的这种多样化是那样地突出,以至于象西利耶斯特廖姆那样的人也不能告诉我们在北美的高等学府中有哪些教学科目,而只能向我们列举,在哪几个学校里开设天文学课程,而在哪几个学校里开设物理学课程,等等。

善于利用任何一个到手的机会并总是急于不断前进的美国人的这种特性,也反映在北美公共学校教师队伍的人员组成上。教师的职务仅仅对于少数人来说固定的工作。公共学校每年都要更换自己的教师,并且对哪怕甚至是偶然遇上的人的才能和知识,也要尽量地加以利用。有时它们聘用回家度假的大学生;有时(而且往往经常是这样)一个需要攒钱置办嫁妆以便迁往新开发的州去居住的贫苦姑娘会成为一名教师;有时一个移民无法再往别处迁徙,于是也就当上了教师。如果哪一位在某个学科方面具有渊博学识的著名外国学者偶然在某个城市逗留几天,那么他必定会被邀请去就自己的学科讲上二、三次课,而如果一个外国人对什么学科都未进行过专门研究,他光是去参观一下学校,那么他也会被邀请去为学生们介绍一下他的祖国的情况,而学生对这位参观者提出的问题往往会使他感到窘迫,因为地理学是美国人最喜爱的学科之一。

我们准备在这里列举由于不断更换教师而产生的一切益处和害处^①。我们只是想指出,这种频繁的更迭是美国学校的特征之一。

美国学校的另一个特征,是女教师多。她们不仅在初等学校和中等学校中任课,而且甚至还在高等学校和学院中任课。十八、九岁

^① 这些害处是相当严重的,不管对北美公共教育有些偏爱的西利耶斯特廖姆如何为它们开脱。

的姑娘在由与她同龄的青年人组成的学生面前讲授代数学或者讲解西塞罗的作品,这只是在美国才有的现象。在北美,特别是在初等学校里,女教师的数量与男教师相比,每年有所增长,看来她们很快就会完全取代男性。譬如说,在马萨诸塞州,根据官方统计,在 1838 年有男教师 2,370 名,女教师 3,591 名;而到了 1850 年,男教师共 2,437 名,女教师却增至 5,238 名。在其它的州也有同样的情况。有些旅行者说,他们实在感到惊讶的是,一个年轻的女教师能使整个学校的男女学生遵守十分严格的纪律,而其中有些学生的年龄比教师还大呢。

我们已经提到过的宗教教育与非宗教教育的完全分离,也是此类公共教育的一个特点。在英国,国民教育中的很大一部分工作是由僧侣管理的,而属于国民教育协会的学校与宗教管理局有着直接的联系。只有不列颠教育协会,虽然也允许所有的教派参与学校工作,但不承认其中任何一个教派是占统治地位的,因而也不允许在学校里宣讲任何一种宗教的教义。在德国,我们已经说过,国民的整个基础教育实际上就是僧侣们的权利和义务。但是在北美,由于存在着大量形形色色的教派,因而不可能在各地的公共学校中宣讲任何一种宗教的教义,关于宗教教育的事务就由各个教派自己来承担,好在它们都非常热衷于履行自己在这方面的义务,这就使它们之间存在的那种竞争变得越来越激烈。在公共学校中,只是要求教学工作建立在基督教的基础之上。在一些高等学校和学院中开设了神学课,课程名称为自然宗教或自然基督教。

美国人还未能创造出自己独立的教育体系;欧洲在这方面所出现的一切新事物,很快就会传到美国;但在深入到它的生活中去时,不可能不遇到激烈的反对派,这样,就有很多新事物被作为有害的东西而摒弃掉了。美国人特别反对从德国传来的一些新措施,因而他们的教育至今还比较多地带有英国的性质,尽管这种性质由于民主化而发生了明显的改变。培养性格也是美国教育最主要的目的之

一,虽然美国人不象英国人那样片面地追求这一目的,而且他们在某种程度上是通过其它手段来达到这个目的的。爱国主义、参加村社政治生活和村社的 Selfgovernment (自治活动——译者注) 的习惯很早就在美国的学生中得到培养。旅行者们对出现在市和区的群众集会上、积极参加党派斗争的这一群佩戴着校徽的孩子,不由会感到惊讶。学校中的一切问题也经常和群众集会上解决,在有的学校,群众集会还有权决定对犯有过失者进行惩处的问题。根据一般的观察,这些惩罚的特点与其说是宽容,不如说是过于严厉,教师往往被迫利用自己的权力减轻这种惩罚。不过,在大部分学校中,教师原有的那种严厉管教还占着统治地位,在美国的学校中至今还能找到许多为体罚辩护的人。有些习惯于以比较尊重的态应对待孩子们的旅行者,发现有的美国学生的性格很专横任性。然而在北美,学校的纪律却是很严格的,如果说顽童们喜欢在大街上高声叫嚷,那么到了学校里,他们就能安静地坐在教室里。正如西利耶斯特廖姆先生所看到的,大多数学校的制度和纪律都很严格。

我们仅仅对北美公共教育体系中已经明显地表现出来的少数几个特点进行了阐述,但这种公共教育正象森林和荒漠中雨后春笋般地出现的一个个美国新兴城市的外表一样,仍然是杂乱无章的。我们偶然在安培先生的游记中读到了作者对奥格登城这样一个发展极快的城市的描写,感到不能放弃在这里援引一下这段描写的机会,因为这段描写能使人对北美公共教育的现状形成十分准确的概念。

“在这个刚刚诞生的城市里,——安培先生写道,——什么都是新的,什么都还不完善。这有点象一座才开始建筑的房子,每一个房间都还乱七八糟,人们刚刚开始收拾它们。请想象一下这样一幅景象:笔直的、宽广的、设计得很好的街道,而在这些街道中间,却到处都是肮脏的垃圾;两旁是木头的人行道,但有些地区却代之以华丽的石板;与茂密的原始森林相毗连的一丛丛树木;刚刚翻起的一大片土地——这些土地虽已确定所有权,但尚未整理好,——而在旁边却是

一座座美丽的花园和一幢幢雅致的住宅。最现代化的文明出现在昨天刚刚清理干净的土壤上，在野蛮的生活中混杂着舒适的生活。现代的商店的橱窗里陈列着 *Journal de Modes* (时装杂志——译者注) 和法国临时政府成员的肖像，而在商店旁边却放牧着牛群，在街道上刚刚砍下的树木的树墩之间堆满了一包包货物，正在逐渐消失的野蛮与急于取而代之的工业这两者的混合体……这就是我们在设计得很好而且已经建成一半的奥格登城的街道上所看到的一切。这些街道让我们看到了城市未来的命运：人们总是把街道筑得又宽又长，而且合乎规格，因为他们总是希望自己建造的城市成为一座大城市……如果我的一名读者在一年之后来到奥格登，那么他再也不会看到我所看到的那幅景象了”。

北美的公共教育体系在目前的状况也是如此——东倒西歪的清教徒式的学校坐落在新建的、华丽的教育机关旁边，对于这样的教育机关，美国人是不会花钱去美化的。

根据美国人的性格来看，我们认为，新生事物和某些临时现象的这种痕迹，永远不会在美国人的规章制度中消失。他们都急于快步前进，并满怀信心地创造新事物，但他们的下一代却又要将这一切重新进行改造。这里就缺乏考虑长远利益并谨慎地保持千百年的传统的那种英国式的持久性。

第六章 各民族的教育理想和德国的教育理论，该理论的拥护者和反对者

不管我们在这里向读者所作的有关当代世界各个主要民族的公共教育体系的介绍是多么简略，多么肤浅，但从这些介绍中已经可以看出，尽管在这些体系中有很多名称是相同的，一些教学形式也很相似，而且教学科目也也是一致的，然而这些体系之间却存在着重大的差别。我们还发现，同时还表现在教学的外部结构上的这种差别，并

不取决于一些偶然的情况,而是有其深刻的根源。它是从每个民族所形成的独特的教育观念中产生的。德国人、英国人、法国人和美国人要求从教育中得到的东西并不相同,对于每一个民族来说,“教育”一词也包含着不同的概念。这种差别不一定明显地表现出来,然而却会在大量的特点中显露出来,——这些特点有时不太显著,但却很有代表性,它们能反映出每个民族公共教育的方向,反映出每个民族公共教育所竭力追求的、能够决定公共教育形式的那个没有言明的目的。

每一个民族独特的教育观念,无疑是建筑在其关于人的独特观念的基础上的,这个观念的涵义,就是根据一个民族在其发展的一定时期所理解的人应该是什么样的。

每一个民族都有其独特的关于人的理想,并且要求通过自己的教育在某些人身上体现这种理想。每个民族的关于人的理想是与这一民族的性格相符合的,它由这一民族的社会生活所决定,随着民族的发展而发展,因而表现这一理想,是每个民族的文学创作的一个最重要的任务。

任何一个民族,都在自己的文学作品——从歌曲、谚语、神话到戏剧和小说——中表达自己的这样一个信念:根据这一民族关于人的概念,人应该是什么样的。每一个民族都以自己心灵最美好的素质对这种理想化的人进行美化。如果说某个民族关于人的理想并非始终都能符合基督教严格的道德准则,那么这仅仅是由于基督教的道德本身尚未完全在这一民族中扎下根子,但不管这种理想是什么样的,它总是表现了民族自觉的程度以及对恶德与美德的见解,——也就是说,表现了民族的良心。

当前,由于整个文学创作都集中在小说的创作上,而且表现民族性成了小说获得成功的一个必要条件,因而小说也就变成了描写当代社会生活的长诗。正如古典作家的作品对于解释希腊与罗马的历史是必需的一样,现代的小说对于解释当前社会生活中的一切现象

的内涵也是必需的。“小说”这个词对于一个严厉的评论家来说,不应该是一种诱惑。小说是描写当代生活的文学作品,是关于社会生活的史篇,因而对于我们这个时代未来的历史学家来说,小说就象荷马的史诗和阿里斯托芬的喜剧对于希腊历史那样,也将成为一种必要的文献资料。

在每一部小说中,都有其公开的或潜在的阿奚里(特洛伊战争中古希腊著名英雄——译者注),根据我们这个时代的幽默倾向,他很少会作为一个角色在小说中出现,但却始终在小说中存在着。他的形象或者非常清晰,或者不太清晰,就象一幅特别的彩色画上所画的一些东西一样,——它们只是这幅画的很深的底色上的一个浅色的斑点。画家的手并未触及这些东西,但整幅画就是为了它们才画成的。

如果谁承担了对不同民族最新文学创作中的优秀作品进行比较的任务,那么他可能会同意我们这样一个观点:每一个民族的文学创作都追求自己独特的关于人的理想,这一理想反映了民族本身的性格,而且随着民族的发展而发展。这一理想又以自己最好的方面反映了社会性格中的一切变化;但是在50年前被认为是完美无缺的东西,以当代人的眼光看来,价值就完全不同了。

各个民族的社会生活的实际情况对于文学作品中的记载只是一种见证。在十八世纪、大革命时期、拿破仑时代、20年前以及在当前,法国人关于人的理想是各不相同的。古代德国人的那种关于人的理想曾经出色地表现于骑士文学作品之中,以后又在歌德和伯利欣根的精湛作品中再次发出过光华;但这种理想早已抛弃了自己沉重的甲冑,而代之以尖顶帽和长袍;而现在,脱离实际的渊博学问的这些甲冑又开始使这种理想发生变化。英国人关于人的理想则比较固定,但它也受到时代的影响;最近一个世纪的英国小说就描摹了这种理想的连续不断的一切变化。美国人创造了自己独特的关于人的理想,这样的人几乎完全失去了英国人的特点,

他是一种非常独特的人。

毫无疑问,每个民族关于人的理想还会在不同的阶层中发生变化,但所有这些变化都带有处于不同发展阶段的同一个民族的性质:这是不同社会领域中的同一种形象的反映。

各族人民关于人的理想,不管它属于哪个时代,总是作为这一时代的典范。社会上有少数人的表现高于这一理想(这是极少有的例外情况),大多数人低于这一理想;但在每个人的内心深处都有这一理想的特征。尽管人们意识到这一理想对于自己个人来说完全是高不可攀的,但他们在开始评价别人的行为时,仍然拿它来作为标准(这是社会舆论得以产生的基础)。他们还希望这种理想能在与自己关系亲近的人身上实现,这种感情就是社会对教育提出的要求的特性得以形成的根源。因而很自然,这些要求对于不同的民族应该有所区别,而且在同一个民族中,也应该随着民族历史的发展而不断变化。

一个民族关于教育的概念对公共教育的体制本身及其方针的影响的大小,既取决于该社会对公共教育的态度,也取决于社会上存在的关于教育的概念本身的明确程度。在这方面的社会舆论表现得越明确,而且公共教育体系本身对这种舆论的依从关系越密切,那么公共教育就能越充分、越明显地表现出民族的性格。然而在任何情况下,不管社会如何不关心教育事业,也不管它如何不赞同自己国家的教育体系,在这个体系中仍然必定会反映出民族的性格。

事实就是如此,但这样的事实却不能为追求单一体系的教育理论所承认,或者说得更确切一些,往往破这种教育理论所忽视。

德国的教育理论是很正统的。在这个国家里,教育理论已经发展成为一门极其复杂的科学;如果说在那里有时候还会顺便提到教育的氏族性的思想,那么它也绝对不会对教育规则本身产生影响,但这当然也不会妨碍德国的教育体系在事实上真正成为具有民族性的体系。不错,拉马梅尔在其《教育学史》中贯彻了这样的思想:每个

民族的教育理想 (Bildungsideal) 决定了教学 (des Unterrichts) 的目的和途径,但这一思想并没有在德国最新的教育著作中得到反映,这些著作依然力求创立通用的教育理论,而且拉马梅尔本人也未能使自己的思想完全达到其实际效果。

德国的教育学想要在人的共同特性和要求的基础上建立自己的教育理论。当然,它所关心的是如何使人准备好去参加社会生活,但它在这里指的是某个抽象的信奉基督教的民族和信奉基督教的一般国家 (des christlichen Staats) 的社会生活。

然而对于其他民族来说,作为德国教育理论的基督教义本身,无非就是路德教义 (由马丁·路德所倡导的基督教新教教义——译者注) 路德教的范围还完全没有确定,但它非常轻易地使自己的范围越来越扩大。

对于德国最新的教育理论来说,甚至是新路德教教义广阔的范围还显得太狭窄 这种理论所要培养的是一般的人,是某种抽象的共同国家的公民,即属于整个世界的公民。

这种抽象的关于人的理想,摒弃了一切具体的、在历史发展过程中所形成的一切定义,而培养这种理想人物,就是德国教育学的对象 它的一切理论的基础以及它的一切意图所要达到的目的。它由衷地相信这一理想的通用性,因而在创立关于这一理想如何在后辈们中间发展的理论的同时,还要创立一些通用的教育法规,这些法规应以理性为基础,而且象科学法则一样,是所有民族都要遵守的。

但如果我们以旁观者的眼光去看待德国教育学,而不去深入研究它,那么在这些追求通用性的意图中,我们就会发现纯粹德国人的性格的最具体的表现 而在这一通用科学中,也就会发现纯粹德国人的教育体系,这一体系最恰当不过地符合德国人的性格,而与其他民族的性格却是完全违背的。

只要更清楚地看一看这个知识渊博的人,这个世界公民,这个德国教育的理想人物,你就会确信,这不外乎是德国生活中罕见的理想

人物,是学识丰富的人的典范,而且是名副其实的世界公民,是科学发达的世界中属于整个人类的共同的人。德国教育学力求教育这种一般的人,它尽管是不知不觉地,然而却完全是始终如一地制订对以科学为生而且为科学而活着的人进行培养的规则,——创造德国生活的理想。这样,德国人的性格把德国人的注意力从抽象概念引向抽象概念,不知不觉地导致了德国教育的民族性的最明显的表现。

应当为德国人说句十分公道的话:他们使自己民族的教育达到了其他一切民族还远远未能达到的完善程度,而且从基础教育直至大学各系的大纲,都十分彻底地贯串了自己的民族观念,贯串了德国人的生活观念。其他民族往往未加深思熟虑就仿效德国的基础教育,而德国的基础教育不外乎是为接受学术性的教育作好准备。德国人从最初的教育就开始培养对抽象过程的习惯。而从实科中学或者甚至是从初等学校毕业的德国工匠所具备的知识,也已经带有学术性的色彩。在其他民族的人看来,这些工匠身上的这种色彩,未免是一种可笑而又无益的学究气。

德国的教育学,如果还说不上是一门科学,那么它至少可以说是通向科学的道路,是科学殿堂的边缘。它的全部任务,在于尽快地把人引进科学世界,毫无遗漏地向他介绍这一世界的各个领域和各个角落。这个任务是很艰巨的,因为科学的发展是无止境的,随着科学领域连续不断的开拓,科学知识也越来越丰富。然而德国教育任务的这一困难本身,就引起了德国教育工作者要做好这项工作的强烈愿望。在这里应当为他们说句公道话——在这方面,他们为提高教育艺术,确实做了不少工作。在最基础的教育中,他们就已在尽可能地努力执行这一任务;他们尽力做到使所有的小学教科书都成为“微观世界”,以10页或20页的篇幅向孩子们介绍整个世界。中等学校的任务则是培养自己的学生具备去听大学的讲课的条件,而通过大学的讲课,培养学生独立从事科学研究的能力——这就是德国人全部生活的最高目标了。

也许,正是德国教育与科学之间的这种最为密切的关系使德国教育学的作者犯了错误,他们断定教育艺术是一门科学,而且还认为自己所制定的一系列教育规则是科学规律。与此同时,他们完全彻底地转向了另一种三段论。如果说教育学是门科学,那么仅仅是在德国制定的这门科学的合理体系,对于一切民族都是必须接受的。因而一切不符合这一体系规定的东西,都是错误的或是落后的。在大多数德国教育学家看来,德国的教育学体系是其他民族力求达到的典范。

譬如说,决定要在德国教育体系的太阳中寻找斑点的普列伊斯先生,摘录了大量的引文来证明,这一体系——特别是普鲁士的体系——的地位是多么崇高,这不仅是德国教育学作者们的看法,也是外国教育学家们的看法,甚至是很多政府和政党的看法。^① 普列伊斯先生的证明是完全正确的。不单单是德国人认为德国——特别是普鲁士——处公共教育的正统国家,很多政府也同意这种看法。我们可以说出很多法国的、英国的和美国的教育学家,——他们或是按照自己的意愿,或是受自己政府的委托,来到德国研究它的公共教育体系。^② 但这还不够,我们在英国和美国还看到,有相当数量的政党坚决要求以德国教育学来替代自己国家的国民教育体系。例如,巴赫先生(我们以前援引过他的一篇极好的报告)仅仅是德国教育学在美国的大量拥护者中的一个代表人物。不言而喻,德国的教育理论吸引了各个语种的勤奋的翻译人员,而且在各民族的学校中找到了为数众多的拥护者。

这样的厚爱至少对于信奉基督教新教的德国来说,是完全应得的,因为它先于其它任何国家开始重视公共教育,并把公共教育列为

① Die Licht - und Schattenseiten des preussischen und Deutschen Schulwesens von J. Preis, Lissa 1854, S. 7 - 23。

② 库辛、兰久、巴赫以及其他许多人。

国家生活的一个最重要的组成部分。只要哪个地方为新教所控制,这整个地方的公共教育就成了政府和教会的一项最主要的义务。新教最初的传教士们几乎没有把宗教问题与国民教育问题分开,而德国最初的关于学校体制的国家法律,就是从路德和梅兰希顿时期发展起来的。^①从那时起,信奉新教的各届政府就毫不放松地致力于国民教育事业,并坚持不懈地关心国民教育的进一步发展。这是它们的光荣和骄傲。德国的一大批才智卓绝的人从事着国民教育事业,因而欧洲其它国家出版的教育书刊总数还不到德国的五分之一。在德国出版的教育书刊中,有几百种完整的教育学教程和教育杂志,几千种有关各门教育学科的专著。这些书刊可以让人们了解许多著名的教育学家,——他们的名字和著作还闻名于德国以外的许多国家。这种对教育事业长期的关心并没有白费:德国的儿女们使科学工作的范围越来越扩大了。

然而在当前,德国已经不想满足于教育的学术性了,在社会生活的一切领域出现了一种新的倾向。德国的教育学对于这种时代的呼声不可能无动于衷。政府和一些教育工作者(目前人数还不多)对于自己国家偏重学术性的教育学是否完美无缺,已经开始怀疑了。

我们不能完全相信兰久的话:^②他是一个狂热的天主教徒,因而不可能公正地去评论一些信奉路德派新教的国家;而且德国的公共教育使他最感兴趣的是,公共教育的绝大部分掌握在牧师和宗教事务所手中。然而大量确实存在的事实无可置疑地表明,德国学校偏重学术性的倾向使它们陷得太深了。教区的执事在乡村学校里讲述施特劳斯和乌利赫的基督教教义,这是极其典型的现象,但却又是一

① 在1540年,勃兰顿堡的侯爵就已指派了该市学校的巡视员;我们还发现,在1545年,勃兰顿堡已设立了专门的教育部。(RePort on Education in Europe, by Dallas Bache, p. 221—222.)

② De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord, par E. Rendu, Paris 1885.

件不能完全令人快慰的事。兰久先生所援引的大量有关学校工作的最新法规和教育部命令清楚地表明,德国学校的这种偏重学术性的倾向,引起了政府极大的担忧,因而它试图把教育从由于民族性格的影响而走上的那条道路上拉回来。

但对于我们来说更为重要的是,德国的教育学本身也已开始意识到自己的民族局限性,而且正在进行摆脱这一局限性的尝试。偶而进行这种尝试的人数还不多,而且他们进行的尝试也还是软弱无力的。大多数德国教育工作者还在继续沾沾自喜地欣赏自己极其繁复的教育体系的优点,并洋洋自得地逐一罗列每一门科目的几百部著作。但不能不看到,对于这些优点的怀疑,甚至是对于作为科学而存在的教育学本身的怀疑,已经在一些思想比较新颖的人们中间产生。

第斯多惠先生(对于这样一位德国最著名的教育学家,无论如何不应该指责他敌视科学)环顾着一大堆德国教育学方面的书籍说道:

“请翻阅一下由教师们编写并且是为教师们而写的大部分著作!在翻阅时,有哪一个人的内心会感到充实,感到温暖?谁能从中汲取力量来丰富自己的思想,使他受到鼓舞而去建立重大的功勋?是否有谁能在这些书籍中找到生活气息和独立的思维方式,并获得精神力量?书籍中的这些见解是否会变为信念,并且由信念变成行动?它们所阐明的观点是否从事实中产生?这多半是些毫无意义、毫无用处的印刷品,而且写作技巧又是那样地拙劣,以致于如果一些生活得很实际并且从富有现实意义的书刊所提供的最新资料中汲取生命力的人,把教师看作只能依靠谁都不需要的食物来维持生活的毫无用处的人,那就不足为奇了”。^①

^① Wegweiser für deutsche Lehrer, von A. Disterweg. Essen 1850 Erster Band, S. XX|X。

第斯多惠接着说道：“如果我们把作为一门科学的教育学的成果与其它科学所达到的完善程度相比较，那么我们就不能不看到，在教育学方面还有许多工作要做。很显然，教育学还未形成一个完整的体系，因而还不可能指出有哪一部著作包含着公认的或者一般说来是适当的、经过考验的教育科学体系。严格说来，这样的体系目前还不存在。我们所拥有的仅仅是这一体系的某些组成部分及其初步成果”。

第斯多惠认为，产生这种现象的原因，是由于教育学是一门尚未独立的（从自己的本身吸取自己的内容）科学（他仍然继续把教育学称为科学），它有赖于其它科学——主要是有赖于远远称不上完善的心理学。^①他接下去说，仅仅是教育学的极小一部分组成了科学。我们有理由认为，就是这极小的一部分——教育学中唯一合理的部分，也并不属于教育学本身，而属于其它科学。第斯多惠随后又把教育学称为实验科学（Erfahrungswissenschaft），但实验科学中的这样一个特殊部分是不存在的。任何一门科学都是以对人的智慧揭示事实内容的实验为基础的。然而并非实验的积累就能形成科学；只有通过实验而得以搞清楚的那些规律，才是科学，而这样的规律教育学拥有得极少，而且就连那样少量的规律也是属于其它科学的。

但是再往下一点，第斯多惠自己就对教育学作了评论。

“每一个人，——他说道，——都属于一定的民族和一定的时代。无论是对于（？）这个民族，还是对于自己所处的时代，或者用康德的话来说，为了不久的将来，^②他都应该成为一个有教养的人。因而在制订教育方面的条例和法规时，应该考虑到民族和时代——或者是历史——的特点。假如教育的最基本的（纯粹是心理学的）部

^① 同上，第 53 页。

^② 但难道教育学能决定这个不久的将来的命运吗？不，人是为了现在而受教育的，而未来由他自己为自己去创造。

分已真正完善到可以成为一个体系,那么就是在这种情况下,这一部分对于世界上各个不同的种族和民族以及对于同一个民族的各个不同的发展时期来说,也应当具有不同的特点,而且在某种程度上应当具有不同的内容。又比方说,倘若有谁想要以现代欧洲各民族的教育体系来教育现代亚洲各民族,而且丝毫不考虑每个民族的历史、它所信奉的宗教以及所属国家的体制,那么毫无疑问,这样的教育不可能获得任何成功的结果”。^①

这些观点已经接近于意识到德国教育学的民族局限性了。第斯多惠接下去又说道,德国教育学所创造的一切合理的东西,仅仅与德国学校中的基础教育部分有关,因而这些合理的成分就从世界教育的广阔天地(德国教育学梦想在那里建立自己的体系),转到德国初等学校教育这一最为狭隘的领域中来了。^②

第斯多惠对长期以来一直想要一统天下的德国教育学体系的这种局限性,作了正确的说明。但是对于这种局限性,我们还应作些补充,那就是德国的基础教育本身也渗透了德国人的性格,因而它的一些规章制度对于其他民族的初等教育也是不可能适用的。

第斯多惠先生对自己祖国的大学教育的评价是很不好的:“在客观科学方面,——他说道,——我们的大学做了很多工作;但在主观教学法(教学?)方面,却还做得很少;大学中爱国主义教育的影响等于零,而在宗教道德教育方面,它们所起的是相反的作用”。他的评价是多么中肯啊!尽管在第斯多惠的评论中有许多过火的地方,但他的仇敌们(他有不少仇敌)却不能不承认,他的评论有一定的道理。^③

① Wegweiser für deutsche Lehrer...,第54页。

② 同上,第57页。这篇著作的标题本身说明,第斯多惠是为了德国的教师而选定这样的标题的。

③ Die Licht- und Schattenseiten. S. 42。

我们要说几句为德国的大学辩护的话。由于很好地促进了科学的发展,德国的大学在最大程度上完成了自己的民族使命。如果德国的方向发生改变,那么德国大学的方向也会随之而发生改变。因而我们看到,在德国教育学理论中,开始产生民族意识。我们希望德国人自己很快就能擦亮英国、法国和美国的教育工作者的眼睛,因为这些国家的教育工作者不仅至今还在把德国的教育理论,而且还把德国学校的体制本身,作为完美无缺的典范在自己的祖国推广。

用比较的方法能最迅速地确定事物真正的性质,因而那些勤勤恳恳地撰写关于研究其他民族公共教育的著作的德国作者们,能最清楚地突出德国教育的特点。

从这种类型的著作中,我们可以推荐古别尔的著作:《英国大学的历史》^①和维泽博士的著作:《关于英国教育的通信》。^②这两部著作都译成了英语,在德国和英国引起了普遍的注意。

还有西利耶斯特廖姆关于美国公共教育的著作也属于这种类型。虽然他是瑞典人,但他的著作的全部内容都是对美国教育同德国教育进行比较,因为瑞典的教育中保留着德国教育的特性。

维泽的那篇著作篇幅不大,整篇著作所阐明的思想是:英国的教育在对人的性格的发展和巩固施加影响的同时,比德国教育更注重培养人去适应实际生活;不仅如此,它对人的智力发展的影响,也比德国教育有效得多,因为它能使人的判断更为合理、更为明确,因而也更有说服力,而这是实际生活和实证科学所必需的。

维泽写道:“英国的教师们对我说:你们德国人——跟在你们后面的还有苏格兰人——不可能取得你们想要在你们的学校中取得的成果,因为你们选择的目标太遥远:你们不进行有益的教育(usable

① Die Englischen Universitäten, von A. Huber. Cassel 1839, 2, 13。

② Deutsche Briefe über die Englische Erziehung, von Dr. Wiese. Berlin 1855 (Zweite Auflage)。

education)。在德国,你们很少回头看看历史和你们的生活条件,也很少朝前看看生活要求的是什么……你们的祖国,你们的生命,你们的信仰——你们拥有这一切并非仅仅是为了获得知识,伟大的智慧在于知识和技能的统一”。

维泽先生指出,在英国的教育工作者看来,获得有益的知识、培养正确的判断和产生明确的概念,比传授观点——特别是那些由教师传授给学生,而不是学生独立培养出来的观点——更为重要。

“这就是德国学校很少重视的一些方面^①,——他说道,——如果我们来看一看,一些伟大的人物在自己年轻时为了获得某一方面的真理,需要作出多少努力,又需要表现得多么勤奋和顽强,我们就能发现,这是发生在‘用你的辛苦去谋取你的衣食’的格言与谋取精神粮食也有关的那个时代;而现在,我们一坐到桌旁,就马上能尝到丰盛的食物。全面发展的最丰硕而又最重要的成果对于每个人来说,都是唾手可得的。但这里却存在着一种危险性,那就是年轻人虽然获得了这些成果,但他们却并未尝试过获得这些成果的艰辛,因而也不懂得如何去占有它们。我们的一些年轻的神学家们在几分钟内就能吞下路德和梅兰希顿用劳动和眼泪所创造的成果。在我们的中学里,情况也是如此。赫尔德就已告诫过中学,希望它们不要传授给学生过多的知识,而且直到现在人们还经常指责它们,不应让年轻人在中学里受到太多的大学教育,因为这会使他们成为目空一切却又不够成熟的评论家和爱讲空话的人”。^②

^① 也不能绝对这样说,因为培养学生的主动性——这是德国现代教育学的主要思想,只是它——在我们看来——太关心这种主动性,过分仔细地去研究人的心灵,而很少为人发挥其力量提供余地,这样,它的计划的实施就受到了阻碍。

^② 这里我们仅仅从生理学的角度再作些补充说明。如果我们用人工获得的具有高度营养的物质(譬如说,用动物胶)来喂养动物,而不让它的胃用本身的劳动去获取这些营养物质,那么这必定很快会引起它机体功能的完全失调,而且甚至可能成为其共死亡的原因。

德国人过早地渴望进行抽象并获得一般的结论,以此来代替英国人喜欢仔细地进行观察的那些事实。按照维泽和其他教育家的见解,这对年轻人的影响极其有害——会使年轻人对进行具有实际意义的研究的爱好受到扼杀,并且养成他们利用仓促而得的成果的习惯。

“我们的年轻人在从中学进入大学时,——维泽说道,——带来了许多观念和现成的观点,但对于一些最简单、与人的关系最密切的事物,却很少有所认识。他们先了解结论,然后才了解事实和历史。海耳曼对此也产生过抱怨。他说,在中学里,要学生批判性地阅读一些作家的作品,而在这里,在大学里,我们却需要教授基础语法”。

“除此之外,这里还存在着某种从大学潜入中学的过于深奥地解释事物的不良倾向。英国人能很好地懂得青年们的需要,他们知道,朴实而又平静地讲求实际的精神,能给青年带来更多的益处”。

接着,维泽还指责德国教育很少关心性格的巩固和发展,并且在这方面也把英国教育作为自己祖国教育的典范。

“英国人抱着这样一种见解,——维泽说道,——获得知识仅仅是次要的目的,因为在人的一生中还会有许多机会来达到这一目的。然而为了使年轻人能利用这些机会,首先就必须帮助他培养性格,因为这方面的任何疏忽,都不可能得到弥补。而我们德国人却认为,安排得很好的学业,对性格的形成有着更为重要的影响。但我们是否应该承认,在无数情况下,这种影响并未对我们的青少年起到这样的作用?因而德国的教育学家们坚定地认为,教育工作(образование)中主要的一环是教育(воспитание);但他们是否已满足于认为教学工作本身就是足以达到这一目的手段?”^①

维泽先生在英国居留期间,经常有机会同公共学校的学生们接触,而且他对他们在校外的情况更为熟悉。这些学生给予他的印象

^① Deutsche Briefe Über die Englische...,第44、45页。

极为良好,这就使他常常忧郁地想起自己祖国的青年们。

“在介绍了大多数英国青年的一些特点之后,我不能不承认,我常常忧郁地想到自己国家的情况。而关于我们高等学校中为数甚多的学生,我还可以说出这样的看法:在他们身上很早就形成一种虚假的自信心,而从这种虚假的自信心中最容易产生抵触情绪和反对意见;另一方面,他们很快就会变得缺乏毅力,而缺乏毅力就承受不了从真实情况中得出的结果,因而往往会养成欺骗的习性”^①

在维泽先生的著作中,常常可以看到,他并不想完全说出实际情况,或者至少是不愿意完全说出他认为是符合实际的情况。而另一位介绍英国教育的德国作者在表达自己的思想时却不想束缚自己,于是使触及了祸根。

古别尔先生对英国公共教育历史特点作了深入研究。他的著作在英国也享有盛誉,因为它使英国了解了他们自己的大学,了解了已经存在几千年的这些大学的悠久而又复杂的历史。他在这部著作中突出主题,很少谈到自己国家的情况,即使谈到了,也不大注意词句。

古别尔指出了英国一些古老大学的课程在学术方面很薄弱,在这方面,它们还比不上德国最差的大学。但与此同时,他还全面地介绍了它们的教育工作及其社会生活的良好影响。随后他便转入评论自己国家的公共教育:

“现在,如果我们来看一看我们的中学和实科学校的一些只是用来装饰门面的表面现象,看一看它们的招牌和伙食清单,——他说道,——如果我们来听一听随之而产生的自吹自擂(这种自吹自擂时而带着慈善教育的自由主义的庸俗热情,时而用现代思辨方式的矫揉造作的语言,时而以官僚政治演说术的那种貌似天真的俗气表现出来),还有,如果我们去相信把自己冒充为这一领域的真理的一切东西(quia impossibile et non probatum),那当然就毫无疑问,在学

^① 同上,第16页。

术教育的一切方面,我们的水平比其他所有民族都不知要高出多少倍。教学大纲和考试大纲的项目是多么完整!这些项目中的许多名称,对于其他民族来说,竟是闻所未闻的!对于年复一年涌进大学校门的新一代人,我们的大学所能给予的是多么丰富、自由而又生气勃勃的精神生活,是对普遍的欧洲教育广阔领域中的一切美好而又高尚的东西的多么执著的追求,是对为了一块面包而进行的目光短浅、毫无创造精神的学习的多么强烈的反感!然而如果我们来看一看这一切的背后!……但可能这一伟大的悲喜剧的参与者在幕后已经给真理留下位置。这些故弄玄虚的人在相互遇见时,怎么不会发笑(或者是怎么不会哭泣)呢!但也可能目前已经不仅没有足够的勇气说出真相,而且甚至也没有足够的能力去理解它?不管怎样,我们还是能够在这时说出自己的见解,并且可以证明,随着手段和要求(学术教育方面)的逐步提高和日趋复杂化,随着学术上的自满情绪变得越来越公开和表现得越来越明显,我们的教育的真正的重要成果就会随之而相应地减少。虽然找出产生这种现象的原因并非我们的任务,但我们可以在这里说一说我们的考察结果:尽管我国大学的各种课程和考试名目繁多,但与英国类似的高等教育组织相比,对于历史学、近代语言及其文学、文学史,甚至对于地理学和博物学的研究却要薄弱得多,而且很不合理,很不热心,因而成效也要低得多。而在英国,每个人都可以根据自己的爱好独立地去选修这些学科”。^①

接下来,在承认了德国在哲学教育和学术教育方面具有高水平之后,古别尔又说道:

“这就是我们的命运,我们的光荣,也是我们的历史任务,尽管我们希望这不是惟一的任务。但问题远远没有到此为止。这样的水平(学术水平)只有少数人能达到。在这里,许多现象使我们可以得

^① Die Englischen Universitäten, 2 - ter Band, S. 497、498 u. 499.

出以下结论:使教师振奋起来的那种内心的激动情绪,多半会引起一种腐朽的思想,这种腐朽思想使宗教、道德、政治和学术教育的一切生气勃勃、富有朝气的基础有瓦解和变成绝对的利己主义(否定自身以外的一切)的危险;而这种思想替代这些基础并把一切思想高度统一的可能性越大,上述危险就来得越快”。^①

古别尔的意思尽管表达得模糊不清,但却很有道理。我们在前面谈到法国的公共教育时所讲的话几乎是一样的。

确实,这个国家公共教育的哲学性倾向,表现为伟大学者们非凡的思维能力,深刻而又全面的见解以及牢固而又渊博的学识;同时还表现为:文化水平不高的普通群众对毫无内容的体系的盲目的热情、以及对一切事物的处理方式都要找出一个抽象而又空洞的根据、并且对一切事物都要用这种思辨方式来解释、但却又不准备在认真研究上下功夫的那种意向。

古别尔十分恰当地把德国思辨方式的这一有害因素称为腐烂引起的发酵的开端。确实,这是心灵中的一个尚未完全得到发挥、也尚未达到独立创造程度的一个因素。这一因素只能促使发展阶段提前进行,从而阻碍它保持新颖和充满活力。

偏重于哲学性倾向的德国教育学,甚至使初等学校也具有这种倾向;因而如果儿童早期的智力发展会自然而然地使一个在学校中进行观察的人感到惊讶,那么这位观察者想要在学校范围之外寻找智力发展的成果,就只能是徒劳的。这种发展是过早的,它是教师把思想传授给学生的结果,而不是独立研究事实所产生的结果,因而也就很少有可能获得所期望的成果。各种映象和未来世界的萌芽过早地、强制地在儿童的心灵中呈现,从而失去了促使其发展的力量,代之以某种模糊不清的幻影。这就如同用双手去掰开正在成长的花蕾。请把一朵过早地、人为地把其花蕾掰开的玫瑰与另一朵由

^① 同上,第602页。

于本身的成熟而自然地开放的玫瑰比较一下,你就会懂得在人的心灵中独立地发展成为观念形式的映象与由他人的观念过早地造成的映像萌芽之间的全部区别。

不过,我们也不应该指责德国教育学在教育过程中很少关心学生独立精神的培养。在每一本新的教科书中,每读上 10 行,你就会好几次遇上“独立精神”、“独立发展”这样的词汇。但不幸就在这里——德国教育学对此关心得太过分了,也就是说,对儿童的心灵钻研得太过分了。而以狡猾的方式强制地从心灵中逼出来的那种智力发展的独立性,只是一种虚假的独立性。

创世主处处掩盖生命的过程,并非毫无意图。如果我们想看到一株植物,就把它的种子埋在预先为它准备好的土壤里,把它交给大自然,于是大自然就开始进行自己神秘的工作。而德国教育学以自己简单化的方式,想要窥视大自然的作用并控制它们:它拿着种子不肯放手,而且常常把它挖出来,让它露在表面。这样,植物就会枯萎,即使会结出果实,那也是最干瘪的,——难道这一点还会令人费解吗?对于心灵发展的这种观察,对科学(心理学)来说是有益的,但对教育这样的实际工作来说则是有害的。这里在很大程度上只好依靠经验,而不应过分重视规则;要利用心灵的力最,让人们自己回到他们由之而来的地方去。德国方法的最合乎逻辑的连贯性,对于正在发展的的心灵是有害的,因为一颗不断进行工作的心灵,连一分钟也不可能停止自己的活动而深入到大自然的创造中去。

然而在谈到这一点时,我们无论如何不想说,古别尔所讲的思辨的毒性,没有其非带有益的一面。象一切有害物质一样,这是一把双锋剑。当一个人已经发育成熟,当他的性格和观点已经形成,当他的心灵中已经充满了大量可以明显地感觉出来的映像,当他已经开始进行独立的、创造性的活动时,——只有在这时,他才有可能大胆地抓住这一有害物质,从中找到有益的力量,并进一步控制它。但可以给予成人的东西,往往不能给予儿童;可以使一个人活跃起来的东

西,也往往会把另一个人置于死地。而德国的教育学恰恰犯了一个极大的错误:它把自己的哲学性方法带入了初等学校的教学中去,并用这一方法来教育 6 岁的儿童。

我们有意再一次谈谈德国的教育并希望读者原谅我们为了有益的目的而作这样一个插叙。不管我们是如何常常谈及德国的思辨方法对于教育事业的危害,也不管我们是从哪一方面来谈论它的,但我们还不能相信,我们已经竭尽全力来防止这一祸害通过这种或那种途径传播到我们这里,因而我们还不能以此来安慰自己的良心,——以这一点来看,我们仍然还谈论很大少。

目前,当我们的教育信念刚刚开始形成,当俄国的教育学可能正在奠定基础的时候,我们最好能从我们的一些邻邦那儿、到教育学的正统方面去获取材料,但与此同时,我们也会获得德国千方百计地想要摆脱的那种思辨方法的毒物。这种毒物——我们坚持古别尔的比喻——不仅对德国有害,而且对于我们来说也可能是致命的,因为,如果不损害我们的民族自尊心的话,我们可以承认,在科学方面,比起德国来,我们还是幼稚无知的。我们斯拉夫人气质的非凡的敏感性只能增强危险性,而思辨方法不能在我们中间培养出伟大的学者,它培养出来的只能是些无用而又可怜的——尤其是难以改变的一见识肤浅的芸芸众生,这些人会把肤浅看作深刻,把空洞看作充实,书软弱无力看作刚强有力。而我们民族气质的其它特性、我们斯拉夫人的粗心大意以及我们可靠的先天本能的丰富性,不可能让思辨的弊病象在注重哲学的德国扎根和传播那样,也在我们这儿扎下根来,——这也是确定无疑的。不管我们是如何地为德国的体系所吸引,也不管我们的思维是如何地为它所支配,我们永远也不会把它引入我们的性格,引入我们的生活。我们斯拉夫人的不彻底性——其基础往往特别深厚——会解救我们。但何必要让教学年度白白地浪费掉呢?何必要使 1,000 个人中间的 100 个性格软弱的人成为与我们格格不入的、对我们毫无益处的体系的牺牲品呢?如果德国由于自

己巧妙地想出来的教育学已经完成了它的历史使命而想要摆脱它，那就随它的便，而对于我们来说，既不需要德国教育学的弊病，也不需要它的药方。

但对于我们在这里正要解决的问题来说，主要的是，无论是古别尔还是维泽，也无论是第斯多惠还是西利耶斯特廖姆，都没有意识到他们所谴责的东西在历史上存在的必然性，也没有意识到德国的教育体系和英国的一样，也具有民族特点。这两个国家的教育体系都是民族性格和民族历史发展的必然结果，都有自己坏的方面和好的方面，因而想要以一个国家的教育体系去代替另一个国家的教育体系，这是不可能的。

为了研究德国的教育设施而去访问德国的外国著名作家们，也犯了同样的错误。他们多半为德国教育体系的严整性、为这一体系每一个极小的组成部分的周密性、为大纲的完整性和青年一代学术上过早的成长所蒙骗。正如我们已经看到的，普列伊斯先生从各种各样的报刊和游记中摘录了大量的证据，以证明德国教育学在世界上享有多大的荣誉，因而我们认为自己有权不去对这一事实作出证明。

从美国派来参观欧洲教育设施的吉拉尔多学院的院长巴赫先生，也为普鲁士的学校所吸引，认为可以把它们作为美国学校的典范。不错，他是表示，不同的民族应当采取不同的方式来运用同一个教育体系，但是作为他的出发点的那种根据，却是不符合实际的。

“虽然是无疑问，——他说道，——教育的一般方式应当以人的行为方式为基础，因而对于所有的民族也应当有其共同性，但也应当允许从这种共同规律中产生的体系，在不同的国家中具体运用时需要作些重大的改变”。

由此可见，他没有看到，正是教育的基础及其目的，还有教育的主要方向，对于每一个民族来说，是各不相同的，它们由每个民族的特性所决定。然而教育的某些细节，却可以而且往往自由地从一个民族传播到另一个民族。为什么不去利用别国的教育经验呢？但只有

在本国人民自己已经奠定了牢固的公共教育基础的情况下,这种利用才不会起坏作用。可以而且也应当借用别国发明的手段和方式,但却不能借用表现出别国特性的体系。但从另一方面来看,一个人的特性表现得越明显,那么任何交往对他来说就越是没有危险;同样,一个民族的公共教育的特性表现得越明显,它就越能自由地向其他民族借鉴自己所需要的一切。

不符合实际的根据常常使巴赫先生在评论各国的教育设施时产生错误的看法。他称赞德国的学校,认为在这些学校里一切都进行得那么协调,一切都考虑得那么周到;但他在这些学校中却没有发现与美国人的特性完全相反的那种德国人的特点,而美国人的特性则能被他的那些强烈反对从德国——特别是从普鲁士——借鉴教育设施的同胞们出于本能而看得很清楚。

另外,巴赫先生和与他同样的其他一些著作家也不理解,为什么英国人——从某种程度上说,还有美国人——会那样顽强地、长期地容许在自己国家实行从德国传来的一些教育方面的新措施。

“值得注意的是,——巴赫先生在其关于欧洲教育的详细汇报中说这,——作为一个因素的传统体系的东西,在另一个国家却被当作新措施来实行,其效果实在令人怀疑”。

从这一点出发,巴赫以及其他一些对英国作过研究的教育学方面的著作家就感到很惊奇,为什么在这样一个工业国家内,公共学校的教育却完全具有古典主义的性质,而且为什么经院式的学校训练以及经院式的一般教学形式主要是在具有工业化和现代化的活动方向的民族中间保持下来。他们同英国的民主党人一样,把这称为大学和公共学校的落后性。在他们看来,大学和公共学校应当完全改变自己的方向,去满足人们合乎现代化水平的要求。

然而这些著作家们恰恰没有注意到,在历史发展过程中,正是古典文学和经院哲学培养了人类心灵的能力——这种能力的强有力的发展是英国人民最显著的特点,——培养了理性。

伏尔法尔特先生在其尚未完成的《教育史》中,罗列了经院式训练的一些不可理解而又荒谬可笑的方面,然后他说道:

“无论如何,经院哲学——我们所指的经院哲学,就是九世纪至十六世纪的中世纪哲学——终究是日耳曼民族教育中已经开始的理性发展的表现。在经院哲学的发展过程中,出现了诸如斯科图斯、埃里格纳、安瑟勒姆、洛色林、阿贝拉尔、亚历山大·加耳、大阿尔伯特、托马斯·阿奎那、奥卡姆以及其他为每个世纪的思想界赢得了荣誉的人物。如果谁不承认这一点,那就说明他对经院哲学还了解得不够”。

但我们觉得,伏尔法尔特先生还不大承认经院哲学对于教育的重要意义。在另一个地方,他把它称作教育历史中的荒漠,尽管他意识到,在这片荒漠中埋藏着很多以后能够结出果实的种子,尽管他也意识到,运用辩证法对理性进行的训练与十六世纪的科学的复兴结合在一起,对科学的发展和对教育都具有巨大的、良好的影响。

而我们对此还可以补充一点,那就是大量经院式的练习从内容上来看是微不足道的,而且往往是荒谬可笑的。所有这些为了训练理性而提出的希奇古怪、毫无道理的问题,^①对于培养后来在笛卡儿和培根身上表现出来的那种理性的灵敏、准确和力量,却具有重大的影

① 例如,赫耳库勒斯(罗马神话中的大力士——译者注)的槌子有多重? 塞壬(希腊神话中半人半鸟的海妖——译者注)唱的是什么? 埃涅阿斯(希腊神话中的特洛伊英雄之一——译者注)是用哪一只脚踏上坚硬的土地的? 一位学者对赫斯珀里德(希腊神话中看守金苹果的仙女——译者注)花园中的金苹果是什么样的这一问题发表议论,并且证实,这是一些酸橙,而另一位学者则把它们称为柠檬。阿比努斯的学位论文的题目是“把狗的耳朵削掉是否公道?”而格罗斯的题目是“亚当的个子有多高? 有的人写的诗通篇没有一个字母‘p’,而有一位荷兰人竟然算出,在圣经中有3,656,480个词,其中‘和’这一连接词重复了42,227次,等等。有的人不停地在字母换位、时代二行诗和贯顶诗上下功夫。梅诺特证实,舞蹈是地狱的发明,每一个跳跃都在跳向地狱,等等(wohl-farth, Geschichte des Erziehungs- und Schulwesens, S. 315, 316, 317.)

响。不难看出,知识渊博的天才人物培根本人的理性,就发展到了最高的程度,而且在这方面,培根既是个最大的经院哲学家,又是不列颠最有民族特性的哲学家。

然而,如果说代表了一整批美国教育学家的巴赫赞美德国公共教育的体系,那么我们已经提到过的那位瑞典著作家西利耶斯特廖姆先生却提出要把美国教育作为德国和瑞典的典范。他研究美国教育的目的,看来与塔西伦论述日耳曼人的性情的目的是相同的,他带着痛苦的心情抱怨德国教育体系的缺点。

当我们以旁观者的眼光来看待这种奇怪的现象时,我们不由自主地会产生这样一种想法:假如所有这些代表着不同民族的教育学者们如同他们的著作汇集在我们的桌子上一样,也能聚集在一起,那么他们就可能得出一种看法,那就是相信每一个民族的公共教育体系都体现了这一民族的特性,并且还反映出这种特性的优点和缺点,而这些优缺点往往相互糅合在一起,简直不可能把它们分开。另外,一个民族的同一个特性,有时候是优点,有的时候又会变成缺点,这就要看它所反映于其中的范围了。这一点我们在他国的哲学流派上已经看到了,而英国人性格的平稳性、美国人性格的进取性和法国人性格的灵活性,向我们表明的也是同样的现象。因此,无条件地赞扬或指责某个民族的公共教育体系,并把它作为值得模仿的典范,实际上就等于无条件地赞扬或指责这一民族的性格,并努力去模仿它。

我们觉得,我们已经充分地表明了,在当前,无论是从理论上,还是从实践上来看,公共教育的共同体系是不存在的,而德国的教育体系(只有它宣称要追求共同性)与其它任何一个国家的教育体系一样,也仅仅是本民族的体系,而且也仅仅是准确地反映了本民族的优点和本民族的缺点。

但也许可能把每个民族的教育体系中值得仿做的部分抽出来,组成一个共同的最完善的体系?也许可以从德国人那儿采纳其学术和哲学发展方面的精神财富,从英国人那儿采纳其培养理性和性格

力量的能力,从法国人那儿采纳其传授技术知识的本领,从美国人那儿采纳其国家关于公共教育的概念以及他们观察一般过程的速度,从而从一个概念的各个方面出发,建立起一个能够在达到这一切目的的同时,通过自己的活动达到人类的完善这一最高理想的教育体系?

可以大胆地肯定,假如这种合成的教育体系可能建立起来的话,那么它的作用必定比仅仅代表一国人民的所有体系的作用都要小,它对各国人民社会发展的影响也必定会小到不能再小的程度。毫无疑问,任何民族都不会有意识地拒绝接受教育方面的某些长处,也不会有意识地把本民族的短处带到教育中去。每一个民族都努力使自己的教育事业尽可能完善,但民族性本身能压倒一切:它能使一些意向泯灭,而促使另一些意向获得发展,并根据自己的需要改变通用的教育计划。

产生这种现象的原因是完全可以理解的。

学校教育远远不能包括民族的全部教育。宗教、自然界、家庭、传统习惯、诗歌作品、法律、工业、文学作品——形成民族的历史生活的一切,组成了民族的实际的学校;与这种学校的力量相比,教学机构——特别是建立在人为基础上的那些教学机构——的力量,就显得十分渺小了。如果想要把教育孤立起来,以致使从各个方而包围着民族的那种生活对民族不产生影响,那是不可能的。生活将不断地把自己的信念带给教师和学生——使教师的讲课具有一定的特色,并指导着学生的理解。如果有什么与社会生活不相符合的东西得以深入到年轻人的心灵之中,那么这一点点东西在学校之外的环境里很快就会消除。

但这还不够。建立在抽象的基础或外国的基础上的教育(这是一样的,因为任何一种外国体系能够在另一国人民中间运用,只是由于它的合理性)对性格的培养所起的作用,比那个国家的人民自己建立起来的体系要小得多。

为了确认这一事实的必然性,只要清楚地想象一下,什么是性格以及教育是如何对性格的培养起作用的就可以了;但为了阐明这个题目,我们认为必须了解一些细节。

第七章 性格,它的各种要素、气质的遗传性、生活与教育对性格的影响,人的性格中的民族性要素

为了寻找人的性格的民族特点,评价这种特点的力量,并确定它对于教育的意义,我们允许自己对人的性格及其形成过程发表一些看法。

每个人的性格都是由两个要素组成的 根深蒂固地存在于人的肉体中的先天要素以及由于教育与环境的影响而在生活中培养起来的精神要素。这两个要素并非互不相关(要是互不相关,那就没有特点了),而是相互影响的;从先天的趋向与生活中获得的信念和习惯的这种相互影响中产生了人的性格。信念本身只有在转变为习惯时,才能成为性格的要素。而习惯就是使信念变为趋向、使思想变为行动的那个过程。

人的天性按其不可改变而又不可理解的规律,在子女身上以各种不同的组合再现了父母的机体。虽然科学只把气质分成 3 种或 4 种,但我们从未遇到过哪一个人的气质纯粹属于某一种类型,我们所遇到的只是许许多多不同气质的混合体。正如在一棵树上不可能有两片完全相同的叶子一样,要找到先天的气质完全相同的两个人,也是不可能的。

每个人的气质特征都会影响他性格的形成,对此当然谁也不会提出异议。这种影响表现在所谓先天趋向中,而这些先天的趋向使一些行动令人感到轻松愉快,而使另一些行动令人感到厌烦和难以忍受。我们中间有谁没有亲身体验过或者在他人身上看到过先天趋

向的影响？我们的愿望和我们先天的趋向相符合而产生的行动，对于我们来说是多么的轻松！这样的行动的特点是具有非凡的力和坚持不懈。在这样的行动中，肉体总是帮助心灵，使心灵随着自己一起行动，而且能敏锐地理解心灵的需求，并乐意地、迅速地给以应有的反应。但如果我们违反我们先天的趋向，那么我们的机体就会变得多么懒惰、迟钝而执拗！只有长久的习惯才能使我们的机体象一个音乐家的手指一样以由于长期养成的习惯而服从于展现在他眼前的乐谱的那样一种速度去服从我们的要求。生活中所产生的信念与我们先天的——或者同样可以说是肉体的——趋向不断进行斗争，斗争的胜利时而属于这一方，时而又属于那一方，而在这样的斗争中，就形成了我们的性格。

但如果说性格的肉体方面会影响它精神方面的确定，那么性格的精神方面也会使其肉体方面发生变化。信念在转变为固定的行为规则、最后变成习惯的过程中，必定会使我们的机体发生变化。

我们在这里所谈的并非一目了然的、特别是在一些手艺人身上明显地表现出来的那种简单的变化。那些变化仅仅是表面上的，它们很少会反映在性格中，而且永远不会传到后代的机体中去。在这方面，对于我们来说，重要的是人的那些勉强可以觉察到的面部特征，他的一闪即逝的面部表情，他的很不容易辨别的说话声调，——所有这些特点对于一个真正能根据面貌判断人的性格及心理状态的人来说，是极其重要的，这些特点加在一起，便能使人的外表具有精神上的特征。而简单的、鲜明的脸部特征对于性格的外部表现却丝毫不起作用。性格的整个观念表现在大量的细微差别之中，这些差别如果单个地去看，很不容易察觉，但如果把它们加在一起，那么只要看上一眼就能对一个人产生强烈的、而且几乎总是确实无误的印象。然而，假如我们并不始终都能清楚地意识到这种印象，假如我们常常对这种印象产生错误的理解，那么这还不能表明，它本身就是错

误的。^①

不需要具备敏锐的观察力就可以确信,人的外表反映了他的精神发展。只要仔细观察一下一个野人非常美好的面孔,他的情感表现,他的表情、动作和步态,听一听他的笑声和他说话的语调,那么你就能发现,这是一块未经整治的土壤,尽管它可能很肥沃,这是一层粗糙的外壳,尽管它可能是很好的外壳,但按照一位诗人的说法,精神尚未透过这层外壳:“心灵尚未透过眼睛流露出来,尚未从眼睛里反映出来”。其实,这种说法并不完全正确。只要让这个野人受教育,他的外貌就会具有另外的特征。如果教育将连续不断地对他、对他的子孙后代施加影响,那么这种影响将会变得更为明显。整个种族的外貌都将连续不断地变得越完美。

但不仅是人的智力发展能在他的外表中反映出来,——他的心灵的道德方面也力求在肉体中得到表现。谁没有发现过,在放荡生活的影响下,一个人的外表有时会发生多么可怕的变化?很多人大概在自己的一生中都能看到不少这样的例子:长期养成的卑躬屈膝和阿谀奉承的习惯如何会使最漂亮的面貌逐渐变成灵魂卑鄙的丑恶嘴脸。譬如说,任何新的卑鄙勾当,任何贿赂行为,都会使人的脸部表现出新的特征。无论怎样彬彬有礼的派头,无论怎样谦恭的举止,无论怎样文雅的风度,都掩盖不住这些细微的特征,它们迟早会明显地表现出来,尽管可能并不是每个人都能看清楚人的天作在这些特征中所留下的痕迹。

人的思维方式,他的行为,他在生活中养成的习惯,他的智力和道德的发展,都是由教育和社会生活决定的,这一切在改变性格的精神方面的同时,在它的肉体方面也反映出来了。这样,性格的观念就在人的外貌上刻画出来了。一个能够找到并在画布上表达出典型的

^① 常常是在以后,当我们对一个人了解得更清楚一些之后,只要我们对他的最初印象没有完全被某种成见所损害,那么就一定会意识到最初印象的准确性。

性格特征并且善于把本质的东西与偶然的東西区分开来的多才多艺的画家,就能捕捉住这一观念。对人的外貌的毫无意义的复制,那怕用的是银版照相术,在这方面永远也代替不了彩色画的风格。一个有独创才能的画家,善于着重表现作为一个人的典型脸部特点的外貌特征。一幅成功的画家不仅能表现出人的性格,而且在人的本来面目被大量偶然的和矫揉造作的特征所掩盖,而使看的人感到迷惑和不习惯时,它还能说明这种性格的涵义。

更难确信的是,一个人在生活中所形成的外表特征,他的子女一生下来就已得到遗传。这些特征会在子女身上再现,这是无可置疑的事实;但这一事实可以用小孩的心灵在家庭环境中所获得的并且随后又在他的外貌中反映出来那些印象的力量来解释。然而在承认最初印象的全部力量的同时,我们还应承认直接通过生育把这样一些特点传给孩子的可能性。

谁要是觉得这样的见解缺乏根据,那么我们再向他指出另一个事实,这个事实是那样地为人们所熟知,又是那样地明显,以致于对它不可能发生怀疑。

谁不知道,如果母亲在怀孕时心灵受到巨大的震动,那么在这种震动的影响下,婴儿身上往往会出现一些怎样奇怪的标记?但假如心灵上所受到的这种震动在母体内没有引起哪怕是足以在婴儿的机体内得到反映的一些暂时的变化,那么婴儿身上的标记就不可能出现。这种遗传有时候是那样地准确,以至于在标记的形式中反映了母亲所接受的印象的形式。但如果说瞬息间的印象也会对机体产生这样的影响,那么为什么,譬如说,一个人不断地克服自己最不良的嗜好或者不断地和自己的良心进行交易——这些都不可能在他的机体内引起一些不太明显、但却比较经常、比较深刻的变化呢?还有,为什么这些变化不能传给通常能够继承自己双亲的机体的儿女们呢?

还有一个令人注意的现象,那就是父母外貌的一些细小的特征——微笑、眼神、笑声、面部表情、动作、说话的语调、步态,——总

之是在很大程度上取决于教育、思想方式和行为方式的一切特点,比脸部和躯体的那些一目了然的明显特点更容易传给儿女们。这些明显的特点由于是偶然的,因而不表现出人的性格。躯体的外部损伤也不会在儿女的机体中再现,然而我们却不能不承认由于人的肉眼所不能看到的一些原因而造成的许多病症——精神失常、强直性昏厥、酗酒的嗜好等——具有遗传性。在一个头发、眼睛和面颊的颜色与双亲完全不同的小孩身上,我们往往可以找到他与其父亲或母亲惊人的相似之处,有时候他会既象父亲,又象母亲,并且往往还会出现这样的情况:同一个人在年轻时比较多地象母亲,成年后就象父亲,而将近老年时又开始象他小时候所象的那个人。生活以自己的影响仿佛时而使大自然无限奥妙地创造出来的这些特点,时而又使那些特点表现出来,并逐渐展示其丰富的内容。

而且,大自然是一个天才的肖像画家,它抛弃了偶然性的特征,而抓住了细小的但却是典型的特征,这是因为这一特征的根源更深地埋藏在人的机体之中。不过大自然永远不会抛下自己的画笔,因而它所画的肖像也像生活本身一样一直存在和发展着。将近老年时,这个在起初勉强才能画出轮廓的形象,已经充满了无数个特征,只有死亡才能使画家伟大的手停止下来。^①

诚然,在这里,热衷于进行比较详细的生理观察并不合适,但我们并不准备因为在谈论教育学的同时涉及生理学而请求读者原谅。生理学和心理学——或者也许是人类学——是携手合作的,这两者组成了,或者至少是应该组成教育艺术的基础,而教育艺术,按照裴斯泰洛齐的说法,则是研究整个人——包括他的肉体和他的心灵。

^① 另一个现象也值得注意,那就是小孩有时会象他的祖父或叔叔,虽然他们的特征在小孩的父亲或母亲身上完全看不出来,但有时候大自然会在小孩身上把他双亲机体中所隐蔽的一些特征表现出来。所有这些都是值得思考的事实。然而迄今为止,生理学家和心理学家们对这些事实还极不重视。

这样,双亲的机体带着它们的一切先天特征和人的精神生活使它们发生的一切变化,以各种不同的组合传给儿女们,并组成了他们先天趋向的整个范围。在家庭生活中,小孩敞开的心灵获得最初的然而也是最强烈的印象,家庭生活只是继续发展了小孩性格的先天素质。谁不知道,父母的榜样和影响对小孩的性格起着多么巨大的作用,而且这种榜样和影响已经找到为自己准备好的土壤?

然而意识逐渐变得清晰起来,意志开始出现,宗教和教育也伸出了援助之手,于是有理性的生活与无限愚昧无知的天性之间的新的斗争就开始了。这一斗争是在经过漫长的冬天而刚刚复苏的田野上发生的。新的一年春天正在到来,善良和真理的种子又会重新播种下去。土壤会变得比以前肥沃一些,也可能比以前贫瘠一些,因为它长满了去年留下的莠草,但一切都取决于劳动,取决于夏天。

大自然以一些神秘莫测的字母在人的肉体内写下了他永生的心灵的整个历史,这份极好的年鉴会世代代传下去:从父辈传到子辈,再传到孙辈、曾孙辈,并且在人类历史生活的影响下不断地丰富、发展和变化。^①

在半野蛮的部族里,生活是那样地不开化,所有人的生活条件又是那样地单一,——在这样的部族里,人们的脸部一个个都是相似的,而在文明民族生活的环境里,教育条件和生活条件对于每个人来说几乎都是不同的,因而人的脸部的特点也是多种多样的。这种现象也可以用生活对整代整代人的机体连续不断的影响来解释。但假

① 一些古老的民族比我们更容易认清这个道理。性格的遗传性在他们的历史中起着重要的作用。但应当指出的是,在古代,先天的趋向对人的性格和命运的影响比现在要大。当前,在心灵和肉体的斗争中,基督教和科学给予心灵以它从未拥有过的依据。由于这个原因,人的面貌和部族的、氏族的以及家庭的特点就变得不那么明显了。建立在这种遗传可能性基础上的有埃及和印度的种姓、波斯的宗族和希腊的氏族,建立在这个基础上的还有中国人关于家长对子女以及子女对家长的责任的观念。

如父母传给后代的只是机体的天性,而不是由于生活而在机体中产生的特征,那么这种现象就永远不可能出现。

不管在文明民族中人的特点是多么丰富多样,但由于氏族的、家庭的和个人的特点也是极其多种多样,因而大自然总是能做到在人的外表的大量特征中把民族性的特征提到首位。这个特征多半是那样地明显,所以不需要多大技巧就可以一眼认出法国人、英国人、意大利人、德国人或俄国人,尽管在所有这些文明民族中人的面庞是极其多种多样的。

民族特点不仅能单独地表现出来,而且能同人的其它特点混合起来,并使其中每一个特点都带有其特殊的色彩。同时,人的外表可以有力地证明,与其它特点相比,民族特点在人的心灵中更加根深蒂固。事实确是这样 难道我们的一切行动不是几乎都表现出民族性,而且我们天性的这一特点不是表现出丰富的生命力和丰富的内心世界!千百年来,它始终顽强地表现自己,并没有为千千万万个不同的个性所抹煞。构成现代欧洲各国的无数个部族的性格的典型特点由来已久,而且迄今为止,历史还在继续享用这一丰富的泉源。譬如说,我们来看一看,衰败的罗马的后裔如何至今还在同意大利人性格中的德国人的特点作斗争;古老的盎格鲁撒克逊人的性格如何还在世界三大洲反映出来;西班牙人在美洲新大陆上如何始终象从前一样;处在各种不同的民族中间的犹太人如何在十六个世纪中一直保持着自己显著的民族特点。

第八章 教育与性格,民族性在教育中起着怎样的作用?

现在我们把教育问题同具有在家庭环境的亲密气氛中孕育出来的先天性格的复杂机体面对面地放在一起。

这里产生了一个同样还没有完全解决的问题:教育是应当在研

究了它所负责研究的性格之后,把这种性格先天的特性作为自己活动的依据呢,还是可以不注意先天的素质,而按照自己的模式去为人创造第二天性?

要完成前一个任务极其困难,对于我们在这里所讲的公共教育来说,是完全不可能的。它要求非常深入地去研究每一个学生的性格,还要求非常善于利用学生先天的趋向,而在公共学校里,当然谁也不会要求教师这样做。一个把自己一生贡献给了自己事业的优秀教师(但这样的教师多吗?),也只能发现为数不多的比较突出的特性,但很少能了解这些特性的根源。在实践中,通常只能在教师的头脑中形成一些类别,并把他所想象的儿童性格都归入这些类别:“这个孩子头脑愚钝;——他评论道,——这个还能学习,但很懒,这个很有才能,但却心不在焉,这个爱淘气,这个自尊心很强,这个只是惧怕惩罚,这个很凶,这个爱哭”等等。但这些特性中的每一个特性——迟钝、懒惰、凶狠等等,在两种不同的素质中可能具有完全不同的根源,因而也要求教师采取完全不同的措施。Duo cum faciunt ielem, non est iclem(如果两个人做一件同样的事情,那么这就不是同样的事情了——编者注),——这是一个拉丁俗语,它说明了,同样一个措施可以对表面看来相似的两种素质产生完全不同的影响。^①

这种差异的根源隐藏得如此之深,以至于需要好几个月的最敏锐的连续不断的耐心观察才能发现它。很容易对教师说出这样一些话:去研究你的学生们的性格,利用他们美好的趋向,把那些在环境的影响了既可变好又可变坏的趋向引到正道上,还要根除那些只能根除、别无它法对付的趋向,然而却很不容易找到能在人数众多的

^① Grundsätze der Schulpdisciplin, von Zerrenner. Magdeburg 1826. 我们把这部陈旧的但却非常杰出的著作推荐给每一个希望认真了解自己职责的教育者和教师。在教育文献中,这样的书是不多的。这本书的外表并不出色,但它却不会把读者吓跑!

公共学校中实现所有这些要求的教师。这种要求只有在庄重的文件中才能同其它一些毫无实际意义的空洞的词句一起表达出来,但要在公共学校中实现这样的要求,实际上是不可能的。我们大家都明白,并非每一个教师都是裴斯泰洛齐,而对于每年涌入学校的一代新人来说,需要相当数量的教师去教育他们。

而遵循一个传统的教育理想,并且在不特别重视性格的细微差异的情况下努力把这一理想灌输到各种不同的性格中去,在把与这一理想不相符合的一切东西根除掉的同时,使它变为人的第二天性,——要做到这一点,却容易得多。

但如果说完成后一个任务不象完成前一个任务那样需要巨大的观察力,那么从另一个角度来看,它却也是一个不可克服的障碍。为了使教育能够为人创造第二天性,就必须让这种教育的思想变为学生的信念,从信念变成习惯,再从习惯变成趋向。只有当信念在人的身上变得那样地根深蒂固,以至于在意识到应当服从它之前就能服从它的时候,它才能成为人的天性的要素。但是,我们之中谁没有亲身体验过,这一过程完成得是如何缓慢,又是如何困难?我们中间是否有很多人能够夸耀信念的这种力量?在多数情况下,我们在生活中所接受的但又与我们的先天趋向相矛盾的信念,会作为一种格格不入的、强制性的东西在我们身上一直存在到死亡为止,但却又准备在我们一旦感情冲动时就离开我们。

由于教育和生活的影响而完善起来的性格,具有一个巨大的优点,这就是能开发善良的新源泉,但这一源泉中的永波将会长期地反映出自己由于不自由而感到的痛苦,因而可能只有子辈和孙辈们才会不知不觉地从这一源泉中汲取使人精神振奋的水分。在教育与生活的影响下所形成的这种性格,永远不可能具有先天的性格所特有的那种强度和力度。除此之外,那种只需要发扬高尚和善良的天性的教育,能够轻易地、迅速地完成任务,而且能几乎毫无困难地塑造出美好的、完整的、同时又是坚强的性格来。

性格的力量,无论其内容如何,都是任何东西都代替不了的宝藏。它唯一的来源,就是心灵先天的源泉。教育应当倍加爱护这种力量,因为它是人的任何一种优点形成的基础。但任何一种力量都是盲目性的。它既准备去破坏,又准备去创造,这取决于给它指示的方向。一切都是由人的趋向以及在人身上获得趋向的力量的那些观念来决定的。

教育应该启发人的意识,以便在他的面前明确地开辟一条正道。但仅仅做到这一点还不够。我们每一个人都能看到一条正道,但是否我们中间有很多人能够夸耀说,他永远不会偏离这条正道?如果我们不能在自己先天的趋向中间为自己找到一个助手,使它能帮助我们比较轻易地战胜自己的不良趋向,同时也能为了这样的胜利而鼓励我们,那么我们要每时每刻都能战胜自己先天的趋向,这就几乎是不可能的事了。对于人的天生的荣誉感应当说,没有哪一个人的心中不存在自私而又善良的动机,但这些动机极其多样而且往往隐藏得非常之深,因而并非总能轻易地发现它们。教育可以始终凭借的、人所共有的先天趋向只有一个,那就是我们所讲的民族性。正如不存在没有自尊心的人一样,也不存在不爱自己祖国的人,而这种对祖国的爱给予教育以开启人的心灵的一把灵巧的钥匙,也使教育有了巨大的可靠力量去与人的那些先天就有的、个人的、家庭的和民族的不良趋向作斗争。而凭借着民族性,教育总能在人的真实而又强烈的感情中找到答案并获得促进力量。这种力量的作用,比仅仅由于智慧而获得的信念或者由于对惩罚的恐惧而形成的习惯,都要强烈得多。

这就是我们在前面所说的那种情念的依据。如果教育不想成为无能为力的,那么它就应当是具有民族性的。

民族感情在每个人的心中是那样强烈,以致当一切神圣的、高尚的感情全部消失的时候,民族感情是最后才消失的。一个象蛀虫那样销蚀自己祖国力量的贪污分子,也会关心祖国的荣誉,并对祖国的

苦难抱同情态度。一个丧失了人的一切高尚感情的作恶多端的歹徒心里,还可以找到对祖国的爱恋之情的火花 祖国的田野,她的语言,他的传统和生活,永远不会失去对人的心灵的那种不可思议的控制力。也有对祖国憎恨的例子,但在这种恨中往往包含着多少爱啊!

只要看一看那些定居异国的人,你就会完全确信,民族性如何在人的机体内长期地保持其生命力。新一代人不断接替老一代人,甚至他们中间的第 10 代也还不能混合到民族的生气勃勃的机体中去,它仍然只是机体中的一个毫无生气的插入物。在忘记自己祖国的称呼的情况下仍然可能具有自己民族的性格,只要新的血液的不断涌现还没有最终把它磨灭。创世主就是这样深刻而有力地使民族性的要素深入人心的。

由本民族自己创造并且建立在民族性基础上的教育体系,具有巨大的教育力量,这样的力量是那些建立在抽象的思想基础上或者从其他民族那儿借用来的最好的体系所没有的,——在看了上述内容之后,对此还会感到惊奇吗?

然而除此之外,只有民族教育才是民族发展历史过程中的一种积极手段。

不管乌托邦主义者们说过些什么,但迄今为止,民族性仍然是历史发展过程中民族生活的唯一源泉。由于历史具有了民族观念的特性,因而在这种特性中,民族也就成了具有历史意义的个性。到目前为止,人类的整个发展过程都是以这种劳动分工为基础的,而且在这方面,具有历史意义的生活服从于机体的一般规律。每一个民族都注定了要在历史上起到自己特殊的作用,而如果它忘记了自己应起的作用,那么它就应该退出舞台:它已经再也不需要了。历史是不容重复的。一个没有民族性的民族,就够于一个没有灵魂的肉体,它只能屈从于衰败的规律,只能在另一些保存着自己的独特性的肉体之中消亡。观念的特点就是生活的原则。具有对于一切人来说说是共同的思想的科学,本身并不是生活,它只是对生活规律的认识,而一个

民族只有当自己不复存在时,才能完全受科学的指导。能使一个民族成为特殊民族的那种民族生活观念,本身就成了人类的共同遗产,而民族的主体,即组成这一民族的部族,在失去了自己的特点之后,就会衰败下去,被那些尚未表达出自己的最新观念的其他民族同化。

但如果说民族性是国家历史生活的唯一源泉,那么不言而喻,国家的一个个成员就只能在这个源泉中为自己的社会活动汲取力量。公共教育是社会生活最重要的过程之一,新的一代人与正在衰亡的一代代人就是通过公共教育以共同的精神生活紧密地联系在一起。由此看来,公共教育怎能抛开民族性呢?难道公共教育在把一个人培养成社会未来的成员的同时,能让他性格中使他与社会发生密切联系的那个方面不再向前发展吗?

如果说民族的全部历史不是认识隐藏在它的民族性中的那种观念的过程,也不是这一观念在具有历史意义事业中的表现,那么什么才是民族的全部历史呢?但这种认识是在单个的人的自我意识中进行的,它由原子构成,是一种在历史上不可战胜的力量。民族性在一个人的身上表现得越明显,他就越容易在自己身上看清楚它的要求;因而那些在不同的时代推动民族的自我意识的伟大的历史活动家和伟大的民族作家所具有的东西,也属于社会的每一个成员。为了理解一个伟大的人物或者支持一个民族作家,就必须在自身具有民族性的萌芽。

公共教育在发展人的智慧和他的自我意识的同时,使人身上所具有的民族性得到巩固和发展,并且还有力地促进了整个民族自我意识的发展。公共教育把意识之光引入民族性格的深处,从而对社会及其语言、文学、法律的发展,——总之,对社会的整个历史产生良好而有力的影响。

对于一个民族来说,公共教育也就是这个民族的家庭教育。在家庭中,大自然为父母的特性在子女的机体中得以再现和进一步发展准备了条件。在一个民族中,新的一代代人的机体具备了维持并

进一步发展本民族历史特性的条件。教育常常需要同人身上所表现的家庭特性作斗争,但教育对民族的特性所采取的却是另一种态度。历史上形成的每一个生气勃勃的民族,都是上帝在人世间的最美好的创造物,而教育只需要从这个丰富而又纯净的源泉中去吸取自己所需要的东西。

但难道民族性就不需要改善了吗?难道一个民族既没有优点,也没有缺点吗?难道教育应当使英国人的固执和法国人的虚荣心等等都根深蒂固吗?

首先我们应当指出的是,谁也没有权利根据我们个人关于人的品质的概念去评论一个民族的优缺点,把关于民族性的观念硬塞进我们所树立的典范的狭隘框框中去。个别的人无论到多高的水平,他永远不可能超过自己的民族。历史在其发展的每一个阶段都使我们确信,我们关于优点和缺点的那些概念,并不适合于所有的民族;有的东西我们认为是一个民族的缺点,但实际上往往却是这一民族的优点的另一种必然的表现形式,是它历史活动的条件。

能使所有的民族都对之崇拜的典范只有一个,那就是基督教为我们树立的那种理想。作为一个人,他可以而且也应该成为什么样的人,——这一切都完全在宗教教义上表述了出来,而教育的任务只是首先应当把基督教的永恒真理作为一切事物的基础。基督教赋予任何一种教育以生命力并且为它指出了最高的目标。因此,基督教对于每一个信奉它的民族的教育事业来说,也应当是一切光明和一切真理的源泉。这是一盏永不熄灭的明灯,它也象沙漠中的火柱,永远在人们的前面,在各个民族的前面燃烧。任何一个民族以及与这一民族齐步前进的任何一种真正的教育,都应随着它而求得发展。

但是,由于我们撰写这篇著作的目的只是论述教育的民族性,因而我们不准在这里谈论关于教育的其它基础,而且也没有必要证明,如果欧洲的任何一种公共教育都想成为具有民族性的教育,那么它首先应当成为基督教的教育,因为在各个新民族中,基督教无疑是

教育的一个最重要的组成部分。

每个欧洲民族的公共教育,除了这两个基础之外,还有第三个基础,对此我们也不准备多说,因为它也不属于我们这篇著作的范围。这第三个基础但是科学。毫无疑问,发展人的意识,是教育最主要的目的之一,而科学的真理正是使意识得以发展的工具。

犯们也不准备谈论关于教育的技术部分,——它不仅应该让人获得知识,而且还应该让他获得把这些知识运用于实际的能力,但我们对这个问题避而不谈的原因,是由于这并非我们这篇专谈教育的民族性的文章的目的。

但究竟什么才是教育的民族性呢?

在本文的开头部分,我们已经描述了欧洲各个最主要民族的公共教育的民族特点,这就是说,对于这个问题,我们已用事实作了回答。公共教育越是成为一个民族的家庭事务,它越是为文学作品和社会舆论所关心,它所产生的一些问题越是常常成为一切人都能理解并象家庭问题一样与每个人都有切身关系的社会问题,那么教育的民族观念就能被认识得越迅速、越充分。

撰写教育文选,组织教育团体,对教育成果进行经常性的检查,带着教育目的而进行参观旅行活动,保持教育实际工作者之间的积极联系,出版教育杂志,特别是社会本身热心参加公共教育活动,都有助于体现并阐明为了达到公共教育的民族性而必须履行的那些要求。

现在,我们对本文作一个概括的总结,并列举我们想要证明的那些论点:

(1) 适用于所有民族的国民教育的共同体系不论是从实际上,还是从理论上来看,都是不存在的,因而德国的教育学也只不过是德国的教育理论。

(2) 每一个民族都有自己独特的民族教育体系,因而一个民族借用另一个民族的教育体系是不可能的。

(3) 其他民族在教育事业中所取得的经验,是所有民族的宝贵遗产,这就同世界历史的经验属于所有的民族是一样的道理。不能按照其他民族的模式生活,不管这种模式如何具有吸引力;同样,也不能按照别人的教育体系进行教育,不管它是如何严整,如何经过周密的思考。在这方面,每一个民族都应检验自己本身的力量。

(4) 科学不应同教育混淆起来。科学对于所有的民族来说是共同的东西,但它并非对于所有的民族和所有的人来说都能成为生活目的和生活中所获得的成果。

(5) 公共教育本身不能解决生活中所产生的问题,也不能引导历史向前发展,而只能随着历史的发展而发展。不是教育学和教育学家,而是民族本身及其伟大的人物开辟着通向未来的道路。教育只是沿着这条道路前进、并且在与其它社会力量一起行动的同时,帮助每一个个人和新的一代代人也沿着这条道路前进。

(6) 只有当公共教育中的问题成为与所有的人都有有关的社会问题,成为与每一个人都有有关的家庭问题的时候,公共教育才能真正发挥效力。并非在社会信念的基础上产生的公共教育体系,不管考虑得如何周密,最终仍然是毫无力量的,它既不能影响人的个人性格,也不能影响社会的性质。这样的教育体系只能训练技术人员,而永远培养不出有益的、积极的社会成员;即使出现了这样的社会成员,那也是与这种教育无关的。

(7) 在教育事业中,激起社会舆论是改善这方面工作的唯一牢固的基础。哪里不存在关于教育的社会舆论,那里就不存在公共教育,尽管可能存在大量的公共学校。

我们对以上每一个论点证明得如何,对此我们提请他人进行评论。我们只是想提出一些问题。如果他人能对这些问题发表自己的见解,那么我们会感到很荣幸。

第二部分 教育文论选读^①

劳动在心理和教育上的作用

劳动的政治经济意义已经清楚地为科学所阐明,它在自然条件与资本之间的重要地位也早已被划定。劳动的这种意义无论在什么地方都可以一眼看清,对此我们不能再进行什么补充了。我们只是觉得,在经济方面,劳动应当被置于创造人类财富的其它两个因素——自然条件和资本——之上,而不应该同它们处于并列的地位。如果说自然条件的存在并不取决于劳动,而且它能产生有益于人的财富,那么也不能不看到,人在揭示了自然规律并控制了自然的力量之时,就能使它创造出某种全新的东西;而资本恰恰就是劳动的产物,这种劳动是并不限于满足当前的需要的。但如果没有劳动,那么自然财富和充裕的资本就不仅会对人的道德和智力发展产生极其有害的影响,而且甚至会对他们的财产也产生极其有害的影响。

印度群岛的自然财富使人仍然处于赤身裸体、野蛮无知和软弱无力的状况。尽管西班牙人的先天素质很完美,但两个印度的珍宝却毁灭了西班牙文明的强劲有力的萌芽。被驱赶到荒无人烟的浅水滩的荷兰渔民,向海浪夺得了土地,从而为欧洲资本奠定了基础。

目前,我们还能看到一些更为明显的例子,它们说明了劳动在各民族生活中的意义。请把 100 年前的和现在的美国北方各州和南方

^① 本文最初载于《国民教育部简报》(1860 年第 7 期,后收入 К·Д·乌申斯基全集(俄文版第 2 卷,自第 333 页起)。——译者注。

各州作一比较。还在独立战争前不久,在自然条件、资本和居民的教育程度方面,都是南方各地占优势,而构成北方移民区优势的只有美国流放犯的顽强的,甚至可以说是狂热的劳动。黑人的运动使南方各州的居民彻底摆脱了个人劳动的必要性——这造成了怎样的后果!小小的罗得艾兰州的教育经费,比所有处于奴役地位的各州的教育经费的总数还多一倍!南方种植场主的存在本身,是建立在破坏基督教的根本教规的基础上的,文明社会每迈出新的一步,都不可遏止地使他接近毁灭。他或是成为人口买卖的捍卫者,成为不道德、野蛮、愚昧、贫穷的捍卫者,并在这一非人的斗争中获胜,或是重新开始建设自己的生活。这样的状况是多么可怕,多么令人厌恶啊!这就是南方各州居民富裕的自然条件、并非由于人的劳动而积累起来的大量资本以及表现为轻视劳动的缺乏教养所导致的后果。

但是很明显,在这些例子中可以看出,个人不从事劳动,并不会因所生产的财富有所减少而对他个人带来有所影响。西班牙对加利福尼亚和澳大利亚的一些矿场的开采,只能使她越陷越深。美国的种植场主还很富裕,奴隶制度的捍卫者还很有力量,但教育、道德、西方农场主简陋的住房中充满的那种活力,在由黑人的双手种植的南方各州豪华的种植场中,是再也不存在了。不久前,弗吉尼亚的居民们还以自己的侠义风尚吸引旅游者们的注意,而现在,这种侠义风尚已经消失殆尽,取而代之的是引人注目的粗鲁行为。华盛顿的同胞们在参议院中举起手杖来代替发言,在无法证明自己权利的场合,就采用贿赂的手段或者动刀动枪。为了证明自己买卖人口的权利,南方种植场主采取了极其野蛮而又残忍的行为。

但还有一个更为突出的例子,那就是罗马的历史,它说明为了发展和维护人的尊严感,自由劳动本身对人来说是必不可少的。

请回忆一下那脱离了木犁转而充任执政官和全权执政官职务的罗马公民的性格,并把这种性格与图密善时代罗马的贪吃懒做者的性格比较一下,——在图密善时代,整个世界都把最遥远的国家的最

精致的产物送到这个永恒的城市中来 在那个时代,不论是对罗马的达官贵人来说,还是对衣衫褴褛的罗马平民来说,作任何事都被看作是不体面的 在那个时代,成千上万的奴隶不仅使古罗马的公民摆脱了做任何事情的必要性,而且还使他们摆脱了思考任何事情的可能性,而大批的日耳曼雇佣兵又使他们免除了亲自捍卫自己祖国的义务。关于这一时期的古罗马公民的道德尊严感,那就根本不必谈了:塔西佗所描绘的一些景象,甚至在今天看起来也还是难以置信的。奴隶们使古罗马公民摆脱了劳动,从而使他本身成了自愿的奴隶,这样的奴隶无论是在以后或是在以前,都是历史上从未有过的。但这样分析还不够 在这些时期中的哪一个时期古罗马的公民更幸福一些呢?是在他自己耕地、而他妻子为他编织衣服的时候呢,还是当他仅仅在一次午餐上就能吞食亚洲一些王国的全年收入、当他没有别人的帮助甚至就无法进食、行走和思考的时候呢?使我们感到惊讶和不可思议的对生活的冷漠态度,就象地狱中某个骇人的怪物那样,在塔西佗所描绘的自杀的景象中得到了反映。最近几个世纪罗马的全部生活,看起来只是象昏暗的酒神节,这中间有着多少不幸和难以治愈的心灵创伤,多少道德败坏和奴颜婢膝,多少不是靠个人的劳动而挣得的财富和不能带来幸福的奢华。几乎可以得出这样的看法:罗马富裕到什么程度,它的腐败和不幸就达到什么程度。

然而西方社会当前的状况不是也向我们说明,财富的增长还不能引起幸福的增长?相反地,我们不是时时可以看到,如果一个社会还没有能力以自己的道德和智力的发展抵挡住不断涌来的财富的压力,那么财富的影响不仅对社会的道德,而且甚至对社会的幸福也起着直接的破坏作用?

假如一个人能找到一种方法,利用它可以每年向国家提供大量的钱财去从国外为全国公民购买最奢侈的生活所需的一切物品,那么他就是为国家帮了倒忙。

假如人们能发现点金石,那么不幸还不会太大 金子可能不再会

变成钱币。但如果他们找到一个从中会跳出心灵所希望得到的一切物品的神奇的口袋,或者能发明一种可以完全代替人的任何劳动的机器,——总之,假如他们能一下子取得技术人员和政治经济学家们所能达到的成果,那么人类的发展就可能停止不前,社会就会被腐化堕落和野蛮无知所控制,社会本身也就会瓦解。这样,不仅仅是政治经济学(在那种情况下,它还会有什么用?可能从人类知识的目录中除去。随着个人劳动必要性的取消,历史本身也必定会停止发展。

以上我们谈论了国家的情况,下面我们再来看一看个别阶层,观察一下它们从产生到垮台的过程,我们就可以看到同样的情况:只要某个阶层脱离了劳动——无论是科学活动、商业工作,还是军事或文职方面的国家职务,——这个阶层很快就开始丧失自己的力量和道德,最终并丧失其本身的影响;于是它很快就会蜕化变质,并让位给另一个阶层,而力量、道德和幸福就会与劳动一起转移到这另一个阶层的人们中去。

个人生活的许多例子也向我们说明了同样的情况:谁活在世界上并进行过长期的观察,他就有可能回忆起留在他记忆中的一些创家立业和倾家荡产的实例,他大概也不止一次地思考过这样一个奇怪的、周期性重复出现的现象。父亲——一个自己为自己开辟了道路的人——竭尽全力地埋头苦干,以便使自己的子女不必再从事劳动,最后终于给他们留下了充足的财富。然而这些财富给子女带来的究竟是什么呢?它们常常不仅是子女变成不道德的人的原因,不仅会葬送子女的智能和体力,而且甚至会使他们变成真正不幸的人。因此,如果把以艰苦顽强的劳动为自己挣得财富的父亲的幸福与不从事任何劳动而挥霍这些财富的子女的幸福相比较,那么我们就会看到,父亲要比子女幸福得多。其实,一个穷人一生从事劳动,为了使子女摆脱劳动,实际上他一生都在努力毁灭自己子女的道德,缩短他们的寿命,使他们得不到真正的幸福!他根本不想对子女进行具有实际意义的教育:这种教育有什么用?——只要有钱就行了!

他说什么 就比没有钱的人去受教育吧。他没有想到,劳动和随之而来的幸福,——它们自己会找上穷人,而富人则还必须学会如何去找到它们。

从所有这些例子中我们可以看到,人对大自然所进行的劳动,反过来又对人本身起作用,这种作用不仅表现为满足人的需要和扩大这些需要的范围,而且还表现为人自己内在的、只有人才具有的、不以他所带来的物质财富为转移的力量。劳动所创造的物质成果构成了人的财产,但只有劳动带来的生气勃勃的内在的精神力量才是人的尊严的源泉,同时也是道德和幸福的源泉。只有个人的劳动才能对从事劳动的人具有这种生气勃勃的影响。劳动的物质成果可以被剥夺、被继承、被收买,但生气勃勃的内在精神力量却既不能被剥夺,又不能被继承,也不能用加利福尼亚的所有金子来收买,它始终属于劳动者所有。正是由于缺少劳动所产生的这种看不见的财富,而不是由于缺少天鹅绒、丝绸、粮食、机器和酒类,才使罗马和西班牙遭到了危害,现在又在使美国南方各州遭到危害:使一些阶层蜕化,使一些家族毁灭,使千千万万人丧失道德和幸福。

劳动的这种意义的根源,在于其心理基础,但在表述劳动的心理规律之前,我们还应该说明一下,我们所说的劳动究竟指的是什么,因为劳动这个词的意义被一些向上层社会献殷勤的人的解释所歪曲了,他们以这个庄重的、正直的、光荣的名义掩盖了一些完全不光彩的、不庄重的、不正直的、不体面的行为。

我们所理解的劳动,是人的一种自由的、与基督教的道义相一致的活动。根据这一活动的绝对必要性,人们下决心去从事它,以便达到生活中的这种或那种真正的人的目的。

“任何一种定义都是危险的”,——罗马人曾经这样说过,而我们也并不认为我们所下的笨拙的定义是无懈可击的,但我们希望在这一定义中把成人的有理性的劳动一方面与牲口的工作以及与黑人在棍棒逼迫下的工作区分开来,另一方面与成年或未成年的幼稚无

知的人们的消遣区分开来。机器和牲口能工作,黑人也能工作,但黑人之所以不断地工作,只是由于害怕监工的鞭子,他并不期望自己的工作会给自己带来什么好处:不自由的劳动不仅不能从精神上使人变得崇高,它反而能把人降低到牲口的地位。只有当一个人由于意识到劳动的必要性而主动地去从事它的时候,劳动才可能是自由的;而被迫的、只能使别人得到好处的劳动,都会毁坏从事劳动的人的个性——确切一些说,是进行工作的人的个性。只是考虑如何花费从自己的资本中所获得的收入的资本家,是不从事劳动的。专事哄骗顾客的商人、用他人的钱财塞满自己口袋的官吏、千方百计地在牌戏中弄虚作假的赌棍,都是在欺骗。一个富人为了举行非常出色的舞会,为了在这方面胜过自己的朋友,为了搭自己所喜爱的那些象形小玩具,而弄得精疲力尽,但他只是在玩耍,而不是在劳动。他的这些活动,象孩子玩娃娃、玩象形小玩具、玩小兵游戏一样,不管对他来说是如何费力,但终究不能称为劳动。一个守财奴为了把自己的箱子装满闪闪发光的金币而竭尽全力地工作,他是在干丧失理智的事情,也不是在劳动。还有这样一些绅士——他们在生活中实在已经没有什么事情可干,于是便想出一些活动来进行精神和肉体上的消遣:闲聊、打台球或干脆在街上跑步,以便吞下一顿丰盛的早餐并且在午餐前重新获得好胃口;但这样的劳动与罗马的贪食者在进食时所服用的催吐剂具有同样的作用。在对新的享乐引起一种虚假的兴致的同时,它会使人的心灵和肉体都受到损害。劳动不是一种游戏,也不是一种消遣,它从来就是一件严肃而又艰苦的事情;只有充分地意识到达到生活中的这种或那种目的的必要性,才能使人负起作为任何真正劳动的必要组成部分的那个重担。

真正的劳动必定是一种自由的劳动,因为不存在,也不可能存在其它的劳动。这种劳动对于人的生活具有那样重大的意义,以致于没有这样的劳动,人的生活就会丧失其全部价值和全部尊严。它不仅对于人的发展,而且甚至对于维持人已经达到的尊严程度来说,都是

必要的条件。不亲身参加劳动,人就不可能前进,也不可能维持原状,他必然只会倒退。人的肉体、心灵和智慧,都要求劳动,而且这种要求是那样地迫切,以至于如果一个人生活中由于某种原因而不能亲自参加劳动,那么他就会失去真正的道路,在他面前敞开的只能是其它两条道路——这两条道路都是毁灭性的:一条是对生活强烈不满、忧郁消沉和无边无际的寂寞无聊;另一条则是自觉自愿但却不易察觉的自我毁灭,——沿着这条道路走下去,人很快就会堕落到追求孩童般的任性和牲畜般的满足的地步。无论是走这两条道路中的哪一条,人的生命都会活生生地被死亡所控制,因为劳动——个人的、自由的劳动——也就是生活。

“你要用辛勤的劳动为自己去挣得面包”,——上帝把人留在天堂的门外并且在他的面前展现出广阔的土地的同时,对他这样说道。劳动完全成了人的本性——肉体的和精神的本性——的规律,也成了人在地球上的生活——单独生活和社会生活——的规律;它也成了使人的肉体、道德和智力得以完善并且使人获得尊严、自由、快乐以及幸福的必要条件。

体力劳动对于人的发育以及保持人的体力、健康和机能来说,都是必要的,——对此不需要进行证明。然而脑力劳动对于发展人的体力和健康,对于维持人体的正常状况的必要性,却并非人人都能清楚地认识到。相反地,很多人认为脑力劳动会对机体产生不良的影响,——这种看法是完全不正确的。诚然,过度的脑力劳动是有害的,但过度的体力劳动也会对机体产生有害的影响。然而我们可以用大量的例子来证明,如果在进行体力劳动时心灵机能不起作用,那么这也会对人产生有害的影响。这种现象我们在一些工厂里不止一次地看到过,——在这些工厂里,干活的人是机器的附属品,因而他们的工作几乎不需要进行任何思考活动。而且也不可能不是这样,因为人的机体构造不仅适应于肉体生活,而且适应于精神生活。相反地,任何一种脑力劳动在使神经系统发生作用时,就能对血液循环

和消化产生良好的影响。习惯于办公室的劳动生活的人们,在适度的脑力劳动之后,比散步之后更能感到胃口大开。诚然,脑力劳动不能使肌肉发达,但神经系统的活动及其特别的敏锐性却能够弥补这一不足。如果说脑力活动不能完全使人摆脱运动的必要性,那么它也能大大地减少这种必要性。不从事脑力活动的人,会非常强烈地感觉到坐着工作的害处,这在那些在工作时不需要付出很大体力但却需要坐着工作并且极少进行脑力活动的手艺人身上表现得特别明显。当我们看到成衣匠们苍白的、蜡黄的脸色时,我们不禁希望能普遍使用缝纫机。

脑力劳动能使神经系统得到有力的发展,而这种发展又能给予人的机体以非凡的生命力。在学者们中间,特别可以遇到许多寿命很长的人,而且习惯于脑力劳动的人在忍受气候的变化、恶劣的空气、食物的不足和缺乏运动等方面,并不逊于那些肌肉发达但神经活动却软弱无力、萎靡不振的人,而且往往胜过他们。这其中的原因就在于神经系统对于人体的其它系统的活动都具有重要意义,就在于神经系统是参与人体的一切机能的活动的。

当然,如果体力劳动与脑力劳动能在人的活动中结合起来,那么这对人的健康是最有益不过的了,但也未必需要做到这两者之间的完全平衡。人的天性是很灵活的:它能适应各种不同的生活方式。一个人的脑力劳动在最大程度上超出体力劳动,或者是相反,这两种情况都会很快地变成习惯,而且不会损害人的机体;只有在这方面完全走向极端,才会造成极大的危害。此外,在目前的社会情况下,很难想象会出现那种能使体力劳动与脑力劳动相平衡的生活方式——使其中的一种劳动只成为休息。

但如果对于肉体来说亲身参加劳动是必要的,那么对于心灵来说,这种必要性就更为迫切了。

谁没有体验过劳动对情感的生气勃勃而又令人振奋的影响?谁没有体验过在经过把人的全部体力消耗殆尽的长时间的艰苦劳动之

后,天空似乎显得更晴朗,太阳似乎显得更明亮,人们似乎显得更善良?正如由于晨曦微露而黑夜的幻影会消失一样,经过劳动之后的人们愉快而又安详的脸庞上不会出现寂寞、忧愁、任性、苛求——那些游手好闲的人们以及一些浪漫主义作品中描写的由于无所事事而往往感到强烈的痛苦的主人公们的所有这些通病。当我们在某一部描写上流社会的小说中读到不幸的女主人公——那种弱不禁风和完全无所事事的人——一由于无法解释的寂寞而感到烦闷的时候,我们每次都会觉得,假如女主人公被迫从事劳动,这种烦闷就会自然而然地消失。小说家们特别喜欢描写这种游手好闲的人,这是因为在这里滋长着贪欲、苛求、任性和无法解释的痛苦的全部杂草,而经受不了现实之光的那种模糊不清的想象力,就可以在这些杂草中自由自在地驰骋。

可是人却很容易忘记,他的那些高度快乐的时刻,是用劳动换来的,因而不愿意放弃这些快乐而重新去从事劳动。他似乎不了解这样一个不变的心理规律:如果快乐不伴随有劳动,那么它们不仅会很快地失去自己的价值,而且会使人的心灵很快地变得空虚起来,并且使他身上的一切优点一个接一个地丧失掉。劳动就象一个笼头,套在我们向往永久而又平静的幸福的心灵上,它使我们感到不快,但如果如果没有这个笼头,那么心灵的意向就毫无约束,因而它也就会迷失方向,而且如果这颗心灵原本是热情而又高尚的,它就会很快地堕入用什么都无法解除的寂寞和忧郁消沉的无底深渊。如果这颗心灵原本是渺小的,它就会一天一天地、悄然无息地、不知不觉地陷入不值得人去操心的琐事的泥坑中去,陷入动物本能的泥坑中去。

当一个人脱离劳动之后,他很快就需要变换享乐的方式,而在出现这种需要时,每一个人都很容易亲身体验到上述这一不变的劳动规律。这种改变享乐方式的需要已经证明,人不能只是去享乐。但这种在心灵中抑制享乐的治标的办法本身很快就会失去自己的力量。一个人越是频繁地变换享乐的方式,那么其中每一种享乐方式

能给他带来的快乐就越是短暂。这种变换不可遏止地发生得越来越快,最后就会成为某种使心灵很快地变得空虚起来的旋风。如果一个人天生就只能沉湎于某一种享乐方式,那么他就会沦为这种享乐方式的奴隶,并且逐渐使自己落到极其屈辱的地位。虽然人们力求对自己的享乐方式规定某种秩序和限度,但这是无济于事的,因为尽管存在这种秩序,这种享乐方式仍然会很快地失去自己的价值并坚决要求改变,或者其中一种享乐方式要求加强,——由于它并不停留在一个程度上,于是便会把人引向心灵和肉体毁灭的深渊。譬如说,酗酒、吸鸦片、贪淫好色、沉湎于无聊的上流社会生活、玩纸牌等习惯,都会起到这样的作用。一个人可能不可遏止地卷入这股旋风,直到他把自己心灵中最后一点人的思想和最后一点人的情感抛弃殆尽。

根据这条心理规律,享乐应当与劳动相平衡,这一规律适用于任何一种享乐,不管这些享乐是如何高尚,如何崇高。就拿艺术欣赏来说吧,这种高尚的享乐的充分性和经常性,也是用劳动换来的。只有把自己的一生献给了艺术创作活动的艺术家,才能充分地、经常地、心安理得地欣赏艺术作品。但如果他脱离劳动,如果他不再研究艺术创作的规律,而只是去欣赏艺术作品,那么这种享乐对他来说就会开始很快地丧失自己的力量,而且其快乐最终就会完全消失。如果由于烦闷而把艺术欣赏作为一种消遣,那么这种享乐很快就不再是一种享乐,而且随后又很快地不再成为一种消遣。有些绘画和雕塑的狂热收藏家可能始于欣赏,但却以最无聊的虚荣而告终;一幅珍贵的绘画作品原本可以成为艺术家欣赏和研究的无穷无尽的源泉,但却往往对购买了它的富人的心灵产生危害。欣赏诗歌、音乐、绘画和雕塑作品,或者可以成为劳动之余的休息,或者与人的劳动具有真实的联系;但当它们成为无聊的任性要求的对象时,它们不仅会全部失去其对人的发展的力量,而且会对人的道德和智力的完善产生不良影响。

我们再来谈谈更高级的、人的最高水平的享乐。对人的心灵最

高尚的意向的满足以及舍己为人、爱国主义、热爱人类等功绩的建立,都不是为了享乐,它们能使人得到的仅仅是短暂的幸福,这种幸福象火花一样闪耀一下之后即行消失。如果一个人想要从自己高尚的功绩中获得更多的东西,想要使这迷人的火花不致消失,那么它不仅会立即开始黯然失色,而且在熄灭之后,还会使人的心灵充满臭气四溢的虚荣和庸俗不堪的自满情绪。而如果一个人不顾一切地强行使正在熄灭的快乐不致消失,那么其结果会更坏。他可能停留在不断欣赏自己虚假的或者甚至是真实的美德的水平上,变成最令人厌恶、最没有用处的人,在道德上不可挽回地葬送自己。

然而我们以一种最安宁而又最持久的享乐——家庭幸福的享受——为例,我们也可以看到,没有劳动,就不可能得到这种享受。

有两个年轻人,命运给了他们一切——除了从事劳动的必要性和为生活找到劳动的可能性之外。这两个人都很漂亮,很富有,很年轻,很善良,并且很聪明。他俩互相热恋着,并且热烈地希望委身于对方。他们的愿望终于实现了。他们沉浸在无比的幸福之中。但这种幸福能持久吗?可惜它是很短暂的!心满意足的激情很快就会淡薄起来,于是在享乐的同时就不知不觉地开始产生寂寞无聊的感觉。

妻子是上帝创造出来作为丈夫的助手的,但如果丈夫自己什么事情都不做,那么妻子应该在哪些方面去帮助他呢?这样,妻子的主要使命就不可能完成,于是婚姻的意义本身也就逐渐消失,爱情也就变得淡薄起来。不管夫妇俩如何力求挽回它,但它的反应却越来越微弱,最后就完全消失了。然而心灵在人的整个漫长的一生中的每一分钟仍在继续不停地要求获得幸福和快乐。在这种情况下,夫妇俩都开始左顾右盼,去寻找家庭生活之外的快乐,于是上流社会的旋风就会很快地把他俩刮到不同的方向。孩子出世了,但没有母亲也有人照看他们:有保姆,也有家庭教师。而父亲可以对孩子做些什么呢?孩子们来了,就对他们爱抚一番,感到厌烦了,就把他们赶走——就是这些事情。然而心灵在漫长的日子里,时时刻刻,年年月月,都不

停地需要生活,需要幸福!夫妇俩都不能在配偶身上找到幸福,于是就到其它方面去寻找。女方就去参加各种舞会,讲究穿着打扮,阅读一些能激发寻找幸福的情绪的小说,卖弄风骚,寻找新的情感和新的爱情,而男方则去参加俱乐部的活动和各种酒宴,玩纸牌和骑马,结交女舞伴。再向前跨一步,婚姻的神圣性就会化为乌有,他们得来不易的那个玫瑰花环就会被撕得粉碎,抛之于地,踩入泥泞,被永远遗忘。这就是无所事事的人们由于强烈的情欲而结成的一切姻缘的命运。在这些夫妇结婚五、六年之后你再去看看他们,你简直就不能想象他们曾经是由于热烈的爱情而结合的——一点点爱情的痕迹都看不到了!而在普通的农民家庭里,丈夫选择妻子的标准是只要能干活,妻子所寻找的丈夫是只要有能力养家活口;然而在这样的家庭中,你往往能找到更多的感情,更多的夫妇之间的依恋之情。他们一起劳动:平等地、和睦地,象套在车上的一对马儿一样,共同开出他们生活道路的犁沟。这样,一切口角和算计就会由于每天都必须进行共同劳动而消失得无影无踪。劳动使他们结合在一起,它神圣地维持着相互同情的微弱火花,并且安全地引着这朵火花越过一切口角,甚至越过夫妇之间彼此可能向对方所施的恶行和罪行,——从教堂一直引向墓碑。圣经中上帝指定妻子为丈夫的助手的那种说法是那样地充满了深刻的涵义,它每天在我们的眼前被证实其正确性,因而如果我们不想成为瞎子的活,那么一定会深信,缺乏劳动,缺乏具有实际意义的认真的劳动,家庭的幸福就只不过是浪漫主义的空想而已。当我们在某一部小说中读到,两个无所事事的人如何彼此产生了强烈的情欲,而这种情欲以后又如何使他们结成了良缘,我们实在真想问一问,那么这以后又怎样了?萨克雷的一部滑稽短剧续完了瓦尔特·司各特所描绘的景象,让我们了解了艾文戈和罗文娜的家庭生活,这样的作品是作家在对心灵有了深刻的了解并且对生活中处处都能遇到的一些现象作了敏锐的观察之后才写出来的。

但这还不够,如果丈夫为了获得生活资料而从事劳动,妻子却只

是享受他的劳动果实,而并不分担他的劳动,那么在这种情况下,家庭的幸福也不可能存在。由于懒惰而一辈子躺在玫瑰铺成的床上休息的偶像似的女人,是法国小说家腐败的想象力极其荒谬地创造出来的人物。在时髦的上流社会中非常流行的这种对女人的理解,无论是对于女人,还是对于男人,都是带有侮辱性的。

这样,在列举只有人才得以在世界上体验到的一切愉快感觉的同时,我们可以发现很多快乐,但哪儿也找不到幸福,因为人固执地把理想中的那种不是能降低而是能提高人格的十分完美而又无穷无尽的快乐称之为幸福,但这样的幸福在世界上是不存在的。一个人在他一生中所积聚的快乐再多,这种快乐仍然不是幸福。这仅仅是人们执著地追求的那个不可捉摸的幻影的翅膀上掉下的浮尘。人因罪孽而失去的幸福被劳动所代替,对于人来说,除了劳动就没有其它的幸福。劳动是人在世界上唯一可以享受、也唯一应当享受的幸福。创世主从人类历史的开端就点燃起来的这盏灯,向我们的人世生活投来了微弱的颤抖的光,但如果把这盏灯熄灭,那么一切就会笼罩在黑暗之中。快乐象受到灯光招引的金色的小飞蛾那样在这盏灯的周围飞舞,灯燃得越亮,它周围所聚集的小飞蛾就越多,但如果把灯熄灭,那么这些金色的小飞蛾就会变成凶猛的鸟儿,刹那间就把心灵的宝贵财富抢劫一空,使心灵成为空虚和绝望的牺牲品。

读者不禁要问,上面讲的都是些什么呀?这些话要说明什么问题?这是否要宣传游手好闲是万恶之源这样一个起码的真理?但由某一位对人的生活进行了深入思考的希腊智者第一次说出的这个起码的真理,难道对于我们来说已经变成了难以理解的空洞话了吗?从哪儿可以看出,我们在写作中已经用厌了的这个起码的句子,已经作为适用于我们每个人的深刻而又永恒的真理而被我们理解了吗?难道我们不是在我们的一切愿望中表明,这个真理还没有深入到我们的心灵中去,我们还不相信它是真理吗?

在我们中间是否能遇到很多这样的人——他们并不把财富看作

是可以什么事情都不作的令人羡慕的特权,也不把劳动看作是贫穷的令人苦恼而且甚至有损尊严的属性?谁不希望使自己——至少是自己的子女——能够悠闲地过活?儿童的教育本身不是把他们中间的大多数人置于比他们的独立地位更低的位置吗?那些把教育只是看作谋取钱财的人,我们见得还少吗?富人们是否认为教育是寻求劳动——不是消遣,也不是点缀,而是具有实际意义的劳动——的手段?

教育本身如果希望人能得到幸福,它就应当不是单纯地培养人去谋求幸福,而是培养他准备从事生活中的劳动。一个人越是富有,他就越应当受到更高的教育,因为对于他来说,要找到把幸福藏在行乞的背囊中惠顾穷人的那种劳动,是难上加难的。教育应当培养人从事劳动的习惯和对劳动的爱,它应当使他能为自己找到生活中的劳动。然而当前的教育是不是这样的呢?

不是有很多母亲力求为自己的女儿安排安闲的生活吗?有的人甘愿把自己心爱女儿的青春、美貌和火热的心出卖给明知不会对她们产生任何爱情的人,用以为她们换取过悠闲生活的权利,——这种人我们见得还少吗?

“在这个世界上可以看到一种弊病,——《旧约全书》中的传道书说道,——贪财者所收藏的财富对他来说是种祸害”。只要稍加观察就可确信,这种弊病在十九世纪的世界里仍然存在着。无论是别人的教育,还是整个民族的教育,都应当与这一弊病作斗争。一个人将要获得的财富越多,他就越应当在道德和智力的发展方面作好准备,以便经受住自己财富的考验。

请注意下一个用脏手从自己疲惫不堪的脸上擦去汗水的衣衫褴褛的农民。他早已冒雨搬出了沉重的木犁,他那双穿着树皮鞋的双脚从一清早起就已踩遍了湿透的田地。他浑身湿透,脸上的热汗混和着秋雨冰冷的雨滴,双手由于劳累而显得瘦削无比。他皮肤黝黑,面带愁容,满脸皱纹,这些皱纹真象他用水犁在田地里开出的那些犁

沟，——这是时光悄悄地在他脸上刻下的特征；他满身是泥，汗流浹背。但如果仔细观察一下他的脸部表情和他的疲惫而沉思的眼神，那么你就能从中找到一种充满人的尊严的表情，这种表情在穿着熊皮大衣在自己的店铺旁悠闲地溜达的掌柜的那张白皙而光滑的、有着象克里米亚苹果那样的红晕和象缎子那样的光泽的脸上，是无论如何也找不到的。这位精力旺盛的老爷由于无事可做而与同自己一样已经发福的邻居玩耍起来：从那个店铺向窗外张望的那只肥胖的公猫的目光，倒比掌柜的目光要更有理性一些！

然而不管仅用一把木犁来为自己获取糊口之粮的农民是多么贫穷，不管他的劳动是多么艰苦，也不管这种劳动的报酬是多么微薄，但当他经过一天长时间的劳动之后回到家里时，劳动就会象这个劳动日的正在下山的太阳那样，以火红色或金黄色的光辉笼罩着在家里等待他归来的那些少得可怜又十分简陋的物品。农民的精神生活尽管相当简单，但它仍然是存在的，而且在他的精神生活中包含着真正的人的许多优点：他爱家庭，星期天愉快地点起蜡烛在神象前进行祈祷；遇到乞丐时，就把自己的一片面包掰一半给他，或者把扶着用艰苦劳动得来的3个铜币的肮脏不堪的钱包从靴筒里掏出来。

但你是否觉得穷人理应获得更好的命运？如果你抛给他一把金子，那么它立刻就会使他从必要的自由劳动中摆脱出来，这时你就可以欣赏一下所发生的急剧变化。

你看到这个变得臃肿不堪的坏蛋吗？他的油光光的、毫无表情的脸庞，他的由于肥胖而成了一条线的眼睛及其狡黠、无耻、并且在你这位高雅的人士面前表现出庸俗低下的、阿谀奉承的眼神，都使你觉得他既象你的奴才，又象一个穿着红衬衫的地方官，也象一个你所熟悉的旅店老板，或者象你所记得的那个坐在酒店柜台后的百万富商，还可能象你的某一位朋友。这就是前面所说的那个农民：他变得狡猾了，同时也变得愚蠢了；他成了一个既贪婪又残忍的人，干起对

民众进行掠夺和盗窃的勾当,并且一心一意地蔑视自己过去的同行。他使劲地积攒每一个戈比,虽然在他的那个包上铁皮的大箱子里已经存放了许多银卢布,他在这个大箱子上为自己铺了羽毛褥子,于是就在上面睡懒觉,等待中风。他完完全全陷入了喜鹊的本能,这种本能应当被医学列为最不可救药的那种精神失常,每一个新攒起来的戈比都为他的心灵添上了一个新的缺口,使他的内心无可挽救地侵入了一种令人可憎的病症——关于这种病症,尤维纳利斯说得是那么恰当:“crescit amcr nummi quantum ipsa pecunia crescit (对金钱的酷爱以与财富本身增长的同样速度增长着——编者注)”。人啊,永别了!剩下的只是一个装满脂肪并且有吮吸金钱的性能的肥大皮囊。

谁对平民百姓的生活进行过观察,谁就会了解,这种变化的规律是如何不可避免,一个不需继续亲身从事体力劳动而又未体验过脑力劳动的艰苦的农民会如何迅速地变得残忍起来。在俄罗斯的火炉上和俄罗斯的严寒中孕育出来的他的肉体的顽强天性,会继续不断地产生新的力量,这些力量由于没有消耗在劳动上,便会转化成把他的眼睛、心脏和脑子都淹没掉的脂肪。

还可能产生另一种变化,这种变化,依我们看来,丝毫不比第一种好一些:一个突然致富的农民,如果他的性格比较开朗一些,他的心灵稍微高尚一些,他就可能完全放弃劳动,开始过起所谓吃喝玩乐的生活来。在那种情况下,人的面貌很快就会从他身上消失,脸部肌肉松弛,脸色发青,嘴唇红得象火,而浑浊的双眼从肉体的外形表现出他心灵中难以排解的郁闷。

以如此明显的形式在平凡的生活中表现出来的这两种变化,也会在更高的层次中——在高得多的层次中——发生!形式不同,但涵义是同样的。

如果精神力量——能把人的自由活动提高到比过去的劳动具有更多的精神因素的新的严肃劳动的那种精神力量——不是与能满足

自己的需要和要求的那些物质资料同时增长,那么不仅是人的道德尊严,而且连他的幸福都要随着他的财富的增长而减弱,不管他是给原有的资本添上新的资本,还是把它们消耗在享乐上面;也不管被他享受的东西是质量不太高的白酒还是香槟酒,是奥尔洛夫夫大走马还是著名的芭蕾舞剧。只有在人的精神需求与他的财富共同增长的情况下,只有在物质和精神领域在他面前同时一齐扩大的情况下,财富的增长才会对人无害。这里的重大差别在于,发了财的农民所需要的是书籍、钢琴、绘画作品,还是精致的呢绒和美酒;他是准备让自己的子女受到良好的教育,还是想为自己找一个情妇;从扩大自己社会活动范围的愿望还是在自己的大箱子里再添上一千个卢布的愿望激励他去从事新的劳动。这就是为什么至少在关心如何生产天鹅绒、精致的呢绒和质地良好的细纱布等这类政治经济学方面的事务的同时,还应该关心民众的智力和道德发展,关心他们的基督教教育,不然的话,所有这些细纱布和天鹅绒就不能增加幸福,而相反地却只能减少幸福。然而如果不是为了增添幸福,那么所有这些工业方面的杂七杂八的东西还要来干什么呢?当然不是为了给政治经济学家和统计学家带来计算工厂和商品货色数量的快乐。最近一段时期来在所有的阶层中开始如此迅速地蔓延开来并使某些统计学家、政治经济学家和企业家如此乐于接受的一些奢华的东西,也可能极其迅速地吞食掉人们的道德和幸福。奢华使工厂得以发展,而工厂又使奢华进一步发展起来;资本家的资本越积越多,而非资本家却竭尽全力,甚至债台高筑,也要使自己在奢华方面不致落在资本家后面;他坐在自己天鹅绒的圈椅里,一面旋转,一面琢磨着,怎样才能搞到一幅天鹅绒帷幔;每一个独立的生产单位对于资本的需求在愈益增长着,而独立生产单位的数量却在减少,——一个大工厂并吞掉成千上万个小工厂,把一些独立的厂主变为按日计酬的工人;一个人由于肥胖而变得愚蠢起来,而另一个人却由于贫穷而变得粗野起来;一个人被财富所葬送,而另一个人却由于极端的贫困而变成了

机器,两者都接近了动物的状态,而由于工业的发展而时刻不断地造成的新的需求,又使对现实生活不满者的人数不断增长。不以社会的内容和形式的精神和道德发展为基础的社会经济发展,就是这样进行的。

上帝就是这样确定了在外部自然界中以及在人身上——在人的肉体、心灵和智慧中——所存在的自由劳动的规律。创世主在打发人去从事劳动的同时,使劳动成为体力、道德和智力发展的必要条件,并且把人的幸福本身置于必然受个人劳动支配的地位。在对自己所创造的人进行惩罚时,创世主又怜悯他们,在让他们死亡时,又播下新生命的种子。“去劳动吧!”——他对人说,而这句话恰恰表现了人的堕落天性的全部不足和他的人世生活的全部优点。劳动成了大地之子的特征,他堕落的标志和取得进一步完善的指针,他虚弱无力的证据和力量的保证以及大自然套在他身上的锁链,同时也成了人手中用以制服大自然肆虐的笼头,他受奴役的印记和自由的标记。生活和幸福本身都成了劳动,然而只有在劳动中,人才既找到了生活,又找到了唯一使他受之无愧的幸福。

我们准备在这里——指出从劳动的这种心理意义中产生的一切结果,——它们是数不胜数的,我们只是想提一提与教育事业直接有关的那些结果。

我们这个时代来势越来越凶猛的重商主义倾向,不仅深入到了所有的社会阶层和所有的生活领域,而且甚至还深入到科学和教育领域中来。所谓的“*humaniora* (古代经典文献——译者注)”,即哲学学科和历史学科,明显地已经让位给一些工业学科,这些工业学科的目的是为了引起人的物质需求,并寻找满足这些需求的手段。不久之前还在欧洲的智力教育中起着如此重要作用的哲学,已经退居次要地位,也就是说,已经让位给唯物主义者的不成体系的学说。这些唯物主义者竭力设法建立一个体系,这个体系能使那些由于繁忙的工业事务而忘记自己还有心灵的人从中找到安宁。在完全失去了自

己的优点之后,科学就力求迎合生活,并且成了工业的奴隶;而在过去,科学抛给工业的仅仅是自己丰盛餐桌上的一丁点儿碎屑。但如果说工业将对科学起引导作用,那么工业本身将沿着谁的足迹前进呢,它将把人引向何方?^①

难道只有在乘着火车或轮船迅速迁移时,在通过电报刹那间就能收到天气预报和商品价格的信息时,在磨损尽可能多的最精致的天鹅绒和最厚的花呢的情况下,在吸掉无数芳香诱人的雪茄、吃掉无数发出臭味的乳酪之后,人才能最终看到自己人世生活的使命?当然不是这样。如果能使一个人享受到所有这些福利,那么你就会发现,他不仅不会成为一个更好的人,而且甚至不会变成一个更幸福的人。他的下场是:或者感到生活本身是个累赘,或者很快地降低到与畜类雷同的地步,——两者必居其一。这是任何人都不能摆脱的一条道德上的公理。人的本质的内核,他的永生的精神,需要另一种养料。如果得不到这种养料,它就会或者变得极其贫乏,或者就完全离开了人。一方面,只有以人心去解决世界上的一切问题的宗教,另一方面,也只有最高的、无私的哲学意义上的科学,才能在人世间为人的永生的精神找到养料。正是由于这个缘故,因而任何一所学校如果忘记了救世主的“不要仅仅为了面包而活”的格言,而只是教人如何去追求物质生活——不管这种生活如何讲究,也不管为了能过

^① 如果把乌申斯基这篇文章的这一部分解释为他对俄国已经走上的工业发展道路以及与之有关的科学知识体系持否定态度,那是不公正的。无论是对于俄国进入工业发展阶段,还是对于与这种发展有关的自然科学和技术知识体系,乌申斯基都早已无条件地加以拥护,认为它们是向前迈进的一步。在这篇文章中,乌申斯基反对的是在工业资本主义基础上发展起来的对他人劳动的剥削。这一点他用“时代的重商主义倾向”这样一个普通的名称来说明,对目的在于“引起人的物质需求”的各门工业学科,他所指的并非自然科学知识体系,而仅仅是科学中的庸俗的唯物主义倾向。在他看来,这种倾向反映了工业资本主义发展过程中的不良的一面。——编者注。

上这种生活需要获得多少知识，——那么它就不可能完成自己的使命。它不是引导人如何走向生活，而是一开始就把人引入歧途。任何一所学校，首先应当让人看到自己身上所具有的最宝贵的东西，使他认清自己是永生的事物中的一个微粒，是人类在世界上获得精神发展的生气勃勃的工具。如果做不到这一点，那么一切实际知识——哪怕人对这些知识的研究已经达到了十分详尽的、十分精确的程度——不仅不会给人本身带来益处，而且还会给他带来明显的害处；尽管这些知识能使人成为社会结构中有益的机器，但它们往往也可能使人成为社会结构中极其有害的机器。

对于教育学来说，从劳动的心理意义中产生的另一个同样重要的结果，在于这样一条规则：教育不仅应当发展人的理性和传授给他一定范围的知识，而且还应使他燃起从事严肃劳动的强烈渴望，因为如果没有这种强烈的愿望，他的生活就既不可能是有意义的，也不可能是幸福的。对劳动的需求，正如我们已经看到的那样，是人天生就有的，然而这种需求可以变得异常强烈，也可以逐渐减弱下去，这就要看客观情况如何，而且特别要看人在儿童和少年时期受到的是些什么样的影响。

为了使他能真诚地爱上严肃的劳动，首先就应该培养他严肃的生活态度。有的教师想为孩子们把科学这颗苦药丸涂上一层金黄色，于是就使教学甚至整个教育工作带有一些诙谐色彩，但很难想象会有什么东西比这种作法更违反真正的教育目的的了。近年来，诙谐的色彩本来就已控制了所谓知识界中的几乎全部阶层的谈吐。在客厅里，甚至是在友爱的家庭小圈子里，严肃认真的谈话本来也已几乎成为不可能的，或者至少是成为某种古怪的、不体面的东西了。有学问的人们或者自以为有学问的人们，都竭力以诙谐的口气谈论最严肃的东西，他们交谈的话题也必定是极其微不足道的东西——某种新的服装式样或者是玩纸牌时发生的某些事情，对这些事情在社交场合也不可能进行严肃的交谈。不仅是严肃的谈话，而且甚至是

对生活严肃认真的见解,都被认为是不体面的,因而一个人在与另一个人相遇时,首先就要竭力装出诙谐的样子。尚未离开课桌椅的上流社会的青年人或是接近上流社会的青年人,似乎害怕认真地谈论他们受到了一些什么样的教育,在谈话时他们模仿成年人的腔调,而且认为关于自己的老师和自己所学的科目都没有什么好谈的,他们只是允许自己去谈论关于烟卷和手套那样的话题。

我们并不准备深究,在社交场合对诙谐的这种追求是如何会产生的:是由于长期以来在我们的社会生活中缺乏各种各样严肃认真的需求呢,还是由于受了至今还在培养我们的上层社会巨擘的法国教育的影响,或者甚至在某种程度上是由于文学界普遍存在着一种过于粗俗的幽默倾向,——我们只是想说明一点,这种影响力极大的讲究诙谐的风气不仅不能维持社会关系,而且具有特别巨大的破坏作用,——使一切合理的内容从社会上消失。

合理的教育应当同社会的这种令人遗憾的倾向作斗争,并且使青年人对生活真正具有严肃的观点。只有对7岁以下的幼儿才可以采用游戏的方法进行教育,而以后的教学则应显示出其应有的严肃风格。我们不去谈论那种过于苛求、过于严峻的态度,但即使是过去的那种过于苛求的令人讨厌的傲慢态度所造成的危害,也比被扭曲了的、自我嘲弄的流行教育学所带来的危害要小。现在,往往有人担心科学的严肃的神色会把孩子吓倒,但他们更应担心的是孩子会学会轻视科学,甚至有点儿鄙视科学。胆量会随着时间的推移而产生,然而在儿童的心灵中播下的轻视科学的种子,却会带来最严重的后果。有的年轻人学习时间还不长,但他们已经学会了轻视学习,他们嘲笑在学习中所受到的教导,而只是去听取上流社会的教导,——这样的年轻人我们不是随时随地都能遇到吗?这一切究竟是怎么会产生的呢?诚然,教师应该严肃认真地看待自己所教的科目,并以严肃认真的态度去谈论它,而且在着手进行自己的工作时应该充分地意识到它的重要意义;但仅仅做到这一点还是不够的,还应

该让学校的校长、家长本身以及孩子周围所有的成年人都能以尊重的态度看待孩子在教师的帮助下为经历人类所经历过的伟大道路而作出的努力。

应当象害怕毒药、害怕火一样,害怕孩子的内心深处会产生这样一种想法:他学习只是为了想方设法哄骗自己的主考人,只是为了谋取官衔,而科学只是一张进入社会生活大门的入场券,一旦守门人放你进入了大厅,就应该把这张入场券扔掉或者放在口袋里,把它遗忘,因为进入大厅的人即使没有票子,或者用的是伪造的票子或别人的票子,都能以同样的高傲态度去观看。但请读者们坦率地承认,你们在生活中是否遇到过对学习的这种观点?

在进行学习和接受教育的年龄时期,学习和教育应当成为人的生活中的主要兴趣,但为此受教育者应被置身于良好的环境之中。如果儿童或青年人周围的整个环境都诱使他摆脱学习,把他拉向完全相反的方面,那么教师为启发他重视学习而作的一切努力,就将都是徒劳无益的。在属于上流社会的一切富有的家庭中教育往往收效甚微,也正是由于这个原因,——在那些家庭里,孩子从枯燥无味的教室中脱身之后,就急忙去准备参加儿童舞会或家庭戏剧表演,在那里,等待着他的是一些过早地控制了他的少年之心的有趣得多的事情。他或者去到爸爸的书房里,——在那里,大人们正在一本正经地谈论着关于新的走马游戏,在那里,语法书和历史书放在原处就象乞丐的草鞋放在豪华的客厅里一样不相称。在这样的家庭中,教师的遭遇是很不幸的:即使不是公然地嘲笑他,但至少也是对他很不尊重,而且尽管这种不尊重几乎被彬彬有礼的假象所掩盖,孩子们终究很快就会发现它,于是他们也很快就会明白,学业与教师其实仅仅是为了孩子们而存在的,而对于大人们来说,却有着某些更好的东西。但在一些普通的家庭里,教育进行得却要顺利得多,因为在这样的家庭中,家长们把教育看作光明,他们感到遗憾的从自己丧失了受教育的机会,因而就希望使自己的子女受到教育。但这样的家庭已经不

多了：几乎到处都把教育看作谋取职务和物色富有未婚夫的手段，——看作走上社会舞台的通行征。

但是，教育不仅应当启发学生尊重和热爱劳动，它还应当培养学生的劳动习惯，因为具有实际意义的、严肃的劳动总是很艰苦的。为了培养学生的劳动习惯，可以采用多种方式，下面我们就列举其中的几种方式。

任何一门学科的教学都必须以这样的方式进行：要使学生所承担的劳动量正好是年轻人的力量所能胜任的。医生在医治病人时，只是帮助他的自然机体；同样，教师也只应当在学生掌握这门或那门学科方面帮助他们与困难作斗争，不是去教他，而只是去帮助他学习。这种辅助式的教学方法除了其它许多优点之外，还具有一个主要的优点，那就是它在培养学生从事脑力劳动的习惯的同时，还既能培养起克服这种劳动中所遇到的困难的习惯，又能养成感受这种劳动带来的喜悦的习惯。脑力劳动对于人来说，未必不是一种最艰苦的劳动。幻想——这是既轻松又愉快的事，然而思考——却是很费力的。我们不仅在儿童身上，而且特别是在成年人身上也常常会遇到一种懒于思考的习性。小孩子宁愿整天从事体力方面的工作，或者一连几小时不动脑筋地坐在那里看同一页书并机械地背诵它，也不愿意严肃认真地思考几分钟。不仅如此，对一个不习惯脑力劳动的人来说，认真的脑力劳动比强度最大的体力劳动更容易使他疲劳。这种现象可以用神经体的活动及其力量（对于节约体力来说，这种力量所付出的代价是很高的）的恢复的生理规律来解释，但如果说在脑力劳动中不需要过分地消耗人的力量，那么也一定要使它们不至于减弱下去，一定要使它们习惯于这种劳动。人的机体应当逐步地、有节制地习惯于从事脑力劳动。这样做，就能使它养成轻松地、对健康毫无损害地坚持住长时间的脑力劳动的习惯。随着从事脑力劳动这一习惯的养成，还能培养起对这种劳动的爱，或者说得更确切一些，还能培养起对这种劳动的渴求。一个已经习惯于脑力劳动的

人,在不从事这种劳动时就会感到苦闷,就会去寻找它,而且无疑地时时处处都能找到它。

在这方面,可以极其有益地利用学生的休息。脑力劳动之后的休息,丝毫也不意味着什么事都不做,而是意味着要换一件事做做:在脑力劳动之后从事一下体力劳动,这不仅是一种愉快的休息,而且还是一种有益的休息。德国的一些寄宿学校能非常正确地理解这样利用休息所带来的益处,——在那些学校里,学生们在课余时间内非常乐意做一些为此目的而特意安排的事情 搞内务、打扫教室、整理花园或菜园、学习木工和车工的手艺、装订书籍,等等。在选择这些活动时,不应当与学生的任何正当的爱好相抵触,只有这样,活动本身才能成为真正的并且是有益的休息。当然,根据年龄的特点,也应当给以游戏的时间,但为了使游戏能成为真正的游戏,就应注意千万不要让孩子玩过了头,并且要使他逐渐养成为了工作而不受强制也能毫无困难地停止游戏的习惯。最重要的是,必须使学生不要养成奴才般地打发时间的习惯——手中无事可干,脑中无事可想,因为在这种时候,人的头脑、心灵和道德都会受到损害。而这样地打发时间的现象在很多寄宿公共学校中是很普遍的,在很多家庭中也是如此,在那里儿童和青年人在做好功课,实在不知道自己该做些什么,于是便逐渐养成了消磨时间的习惯。这种从少年时代起就养成的习惯,以后又在社会上获得了丰富的食粮,因为社会也在齐心协力、千方百计地为如何才能更好地消磨时间而操心,好象人拥有的时间实在太多似的!

然而不仅是在课余时间内,就是在课堂上,学生们往往也能学着消磨时间。教师在讲解新课,而学生知道新课的内容可以在书本上找到,于是便竭力只是望着教师,而他所讲的内容却连一句都没有听进去。一个教师已是第二十遍讲解同样的内容了,他自然而然地不可能带着那种吸引学生注意力的振奋精神去讲解,而与此同时他也没有任何方法能帮助他感受并维持这种注意力。他所关心的只是要

使自己的大多数学生都能把他所教的学科掌握好,而通过怎样的途径去掌握——这对他来说是根本无关紧要的。在第二天,教师向一个、二个或者三个学生提问功课,而其他学生在这个时候却都认为自己完全没有什么事情可干。有的侥幸的孩子就这样度过整个一星期中的大部分日子,于是使养成了一连几小时什么事都不干,什么事都不想的极其不良的习惯。只有在大学里才能指望自己对所学的课程产生兴趣并且津津有味地讲述它(这一点即使在大学里也并非总能做到),而在中学和小学里,就不可能期望学生自己醉心于所学的课程,但应该有一种办法来帮助教师做到使自己所有学生的注意力总是处于兴奋状态。我们并不否认,这无论对于教师,还是对于学生来说,都是很难做到的,但最好能把上课时间缩减一半。我们将尽力在不久以后就来阐述在课堂上吸引学生注意力的这种办法的几种方式,但在这里我们只是想说明,任何一个教师都不应该忘记,他的最主要的职责,在于培养学生从事脑力劳动的习惯,而且这一职责比传授学科知识本身更为重要。

因此,教育应当毫不松懈地力求一方面为使学生在世界上找到有益的劳动创造条件,另一方面还要启发他去孜孜不倦地渴求劳动。一个学生未来的生活越富裕,他就越不会预见自己会由于迫不得已而感到对劳动的迫切需要,他也就越应该扩大他对世界的见识,因为对于任何一个值得人的生活目的并且学会了同情人类的需要的人来说,都能在这个世界上找到十分令人尊重的有益的劳动。一个人越是富有,他就越是应该受到更高的教育,而且这种教育也更多地应该是精神和哲理方面的教育,以便使他能为自己找到合意而又适当的劳动。而对于一个贫穷的人来说,劳动自己会找上他:只要他愿意去完成它就足够了。

劳动的机会和对劳动的爱——这是穷人和富人都能留给自己子女的最好的遗产。

劳动无疑是个重担,但没有这个重担,原来可以实现的人的尊严

和幸福的结合就成为不可能了，——如果一个人想要获得只有从事劳动和肩负重担的人才希望享受的平静安宁的生活，那么他就应该去承受这个重担。

教 育^①

一个小孩儿看到他父亲把一棵野苹果树种在自己的花园里。“你这是干吗呀？——他问父亲，——这样一棵不中用的小树，我是怎么也不会让它长在花园里的”。

“但你怎么知道这棵小树一点用处都没有呢？”——父亲问道。

“这一眼就看出来了”——小孩回答道。

“是啊，它现在很小，很不好看，但它蕴藏着一股巨大的力量，它会渐渐长大，并结出果实”。

过了一段时间，小孩儿又看到他的父亲在细心地照料着这棵新栽下的小苹果树，在它旁边播下木桩，把一些小树枝绑在木桩上，把另一些树枝剪掉。

“为什么你不让小树自由地生长？”——小孩儿问道。

“是为了不让风把它刮断，为了使它能长得又挺直又匀称”。

然后父亲把树根旁的土壤翻松，在小树的四周插上木桩，使它免遭牲畜的侵害。

“你看，——他对儿子说道，——我是多么喜欢这棵小树啊，我喜欢它是因为它蕴藏着一股生命力，我正是为着这股生命力而在繁忙，在操心”。

第二年春天，父亲拿着从另一棵品种优良的苹果树上砍下的幼

^① 乌申斯基以这个标题在《儿童世界》上发表了一篇描写一位培育野生的小苹果树的园丁的故事。在这个故事中，乌申斯基形象地阐明了自己关于教育的基本思想（见 К·Д·乌申斯基全集，俄文版第4卷，第620页）。——译者注。

枝来到这棵小树旁,还带来了一把刀。他一下子就把小树的整个树梢砍了下来。

“你干吗要这样啊?——小孩儿吃惊地喊叫起来,——这下子你的全部劳动都白费了”。

但父亲笑了笑,他把小树的树干稍微劈开一点,把他带来的那段幼枝嵌了进去,然后用泥土把切口封住,最后还细心地用布条把它裹扎起来。

“你看到了吗?——当工作结束的时候,父亲对儿子说道,——假如这棵树一直留在树林里,那么它肯定会长得歪歪斜斜,枝桠很多,而且以后会结出一些根本不能吃的酸果。但我努力使它长得挺直,而且现在,正当春天来临的时候,我还给它接上了一段从果实已经很出名的良种苹果树上砍下的幼枝,使它所蕴藏的力量朝着新的、更好的方向发展”。

这棵幼树很快地长大了,长出了新的树枝,而且满树都是花蕾和花朵,到了秋天,又大又红的苹果把树枝压得都弯了下来。

“呶,现在你能说什么呢?”——父亲问儿子。

“哎哟,——儿子回答道,——这是一棵多么出色、多么美好的苹果树啊,你的劳动真没有白费”。

“上帝保佑,——父亲接着说道,——但愿你也能这样来报答我在对你的教育上所花的心血”。

有意识地和慎重地对新生后代施加影响^①

我们所有的公共教育学校都有一个共同的缺点——对每年进入

^① 摘自乌申斯基的《师范学校草案》一文。该文最初载于《国民教育部简报》1861年第2、3期,后收入К·Д·乌申斯基全集,俄文版第2卷,第528—532页。——译者注。

这些学校的一批批儿童缺乏有意识的、慎重的教育影响。这类学校的低年级通常都有很多平行班,而且每个班的人数也很多。这些年级的教育工作一般都托付给具有各种名称的教养人员。这些教养人员并不住在学校里,因而只能在自己的工作时间内与儿童们接触。当教养人员进入教室去值班时,在他眼里所看到的是一样吵吵嚷嚷、顽皮淘气的孩子,于是他的全部教育活动就只可能用一个粗暴的词儿表达出来:“安静点儿!”。在这种情况下,就根本谈不上一个有教养、有道德的成年人应当对儿童施加的那种影响了。由于这个原因,在我们的寄宿学校里,大部分儿童都是听其自然地成长的。然而听其自然的儿童,基本上都成长得很缓慢,而且很不正常;他们受到保姆和仆人们的影响,而且由于相互影响而学坏,——总之,他们只是在变得野蛮起来,而不是在受教育。这就是为什么在英国比较好的寄宿学校里,规定了教养者应该住在学校里,分别负责一部分学生的教育工作,与他们保持密切的联系,成为他们的知心朋友。在条件不允许这样做的学校,学生们往往甚至分头住在教养人员的家里;总的说来,学校总是努力创造条件使教养者能以自己的个性去影响学生,使教养者个人的智慧、道德、性格和意志对学生的智慧、道德、性格和意志施加影响,因为英国人以其特有的实际洞察力确信,只有在教养者对学生的个性所施加的影响中,也只有在这唯一的一种影响中,才蕴藏着初期教育力量的源泉。如果教养者与儿童之间只是保持一种临时性的、一本正经的关系,而且由于孩子的数量很多,根本谈不上对每一个孩子施加个性影响,那么这样的教养员的全部教育影响只能表现为各种规定、限制、禁止以及能减轻他的劳动的表面纪律,——这就不足为奇了。与此同时,在这样的学校里,儿童的全部生活很刻板,有点象兵营式的,而且甚至有点象牢狱式的;当然,这种生活的性质与道德教育工作毫无共同之处。孩子的生活成了一种固定的仪式,而且整个仪式都是预先安排好的:5点钟听到铃声或钟声就起床,6点半以前穿衣,然后去做祷告,复习功课,教师来到后去吃

早饭,重新坐下来学习,然后去吃午饭,规规矩矩地离开饭厅,等等,等等。然而这些孩子什么时候是在生活,什么时候是在发展呢!——只有在偷偷地瞒住教养者的某个地方,在教养者毫无区别的目力所看不到的某个黑暗的角落里,在与同学的窃窃私语中,在板凳下传递的纸条或玩具中,在厕所里的谈话中,在花园里的某一丛灌木后面,这种生活有时才得以显露;但毫无疑问,它并不是以一个明智的教育者所希望的那种形式显露出来的。这样,刻板的生活在学校里按部就班地进行,而真正的、实际的教育却以许许多多的其它形式在迷途上徘徊。我们坦率地承认,假如这样的学校中的教养员能够做到把儿童生活的这些非正规的、隐蔽的小路都堵死的话,那么我们倒是会对这些学生产生怜悯的感情。请想象一下这样的孩子,——他老老实实地度过自己一天中的全部时间,丝毫没有越出预先安排好的刻板仪式的范围。在指定的时刻起身,然后一会儿出发去那里,一会儿又规规矩矩地来到这里,最后按照铃声去睡觉,总之,他的整个童年生活都是规规矩矩地按照命令度过的。应当承认,在这样的生活中长大的孩子,不会有多大的出息。

基于这一点,我们建议在人数众多的寄宿学校中,把学生分成尽可能小的小组,并且把这些小组的校内生活尽可能安排得与家庭生活差不多,要让教养者与孩子们建立起尽可能亲密的、知心的、家庭式的关系。

无论是在我们的寄宿学校里,还是在一些走读学校里,教育与教学工作都是相分离的,这种分离几乎在我国所有的地区都已成为一种规定,但在英国的学校里却相反地是一种罕见的现象。这种现象所造成的影响危害更大。在我们的学校里,教养者和教师在同—个班级里不仅始终是两个不同的人物,而且这两个人总是相互对抗的。这种现象所造成的后果是,无论是教养者还是教师,都没有对学生产生任何教育影响。教师只是到教室里来上课,当他离开教室后,就把学生们忘记了;于是教养者就以自己严厉的“安静点!”“别

讲话！”等等的斥责声来代替教师。

在这里,哪儿存在什么教学活动中的教育影响和教育活动中的教学影响?这种分离所产生的后果,就是不仅常常派一些不懂科学的人,而且甚至还派一些对科学往往抱敌对态度的人去担任教养员。对于教师来说,只要有知识就行了,对他们没有任何其它要求;而对于教养员就只要求品行端正,这就使他们可以在履行自己的职责时打盹。在这样的规定下,儿童的智育和德育就不能协调,而且两者都显示不出力量,这难道还有什么奇怪吗?

我们的学校在低年级的工作安排上的第三个缺点是,同一个班级的各门学科的教学是由不同的教师分别担任的,这也会使我们的学校失去教育力量,从而带来很多害处。教师们就象万花筒中的小石子一样,一个个地在孩子们面前露一下面,但谁也没有对他们产生教育影响。在低年级让一个教师兼任几门学科的教学,是完全不困难的,而且这种做法是使儿童受到科学的教育影响的必要条件,因为对于儿童们来说,科学与教师还是分不开的,在他们看来,宗教课和宗教课教师、地理课和地理课教师,是同一回事。

由于在我们的寄宿学校中存在着这三个缺点,我们的寄宿学校就使你感觉到它象是别的随便什么东西,但决不象是教育机关。孩子们在那里长大,按部就班地从一个年级升到另一个年级,按部就班地做功课,但却没有受到教育。他们是在教养员的眼睛看不到的隐蔽的角落里受到教育的。

在比较好的初等孤儿学校里:

- (1) 儿童们应该分成一些尽可能小的小组;
- (2) 应该把这些小组托付给一些优秀的教养员,使他们对这些小组施以最直接的影响;

(3) 教养员应该和学生们住在一起。在英格兰和苏格兰的许多学校里,为此目的而不允许已婚者担任教养员,然而这是经院式教育盛行的时期遗袭下来的一种过分的、极端的做法。相反,假如孤儿学

校里的教养员是成了家的,那倒是很有益的,因为在这种情况下,学生还可以——尽管是部分地——属于他们的家庭;

(4) 教养员不仅应该承担教养方面的任务,他还应该是个辅导教师,——即使不是所有学科的辅导教师,至少也应该是几门学科的辅导教师。由于承担双重的职责,他就应该获得双重薪金,这就能吸引一些称职的人员来担任教养员的职务。甚至连孩子们的内务,他们的服装和饮食,也应该尽可能处于同样的教养员的影响之下,因为——我们再重复一遍——只有在人的个性的直接影响之下,儿童才能受到教育,他们在智力和道德方面才能得到发展,而任何形式、任何纪律、任何规章制度和作息时间表,都不可能人为地代替人的个性的影响。这对于年轻的心灵来说,犹如极其有益于发展的太阳光线,它不可能被任何东西所替代。

培养儿童对自己机体的支配力^①

人对于蕴藏在他神经机体内的一切力量和能力,远非都能支配的,在这个丰富的宝库中,只有那些他能使之听从于自己的意识和意志、从而能按照自己的愿望加以支配的力量和能力——也正是这些力量和能力——才是属于人自己的。教育的主要目的之一,就是要使神经机体的力量和能力服从于人的明确的意识和自由的意志的支配。神经机体的不随意活动本身,不管在其中所表现的能力是多么出色,也仍然不仅是徒劳无益的,而且是极其有害的。作为教育者,不应该忘记这一点,然而有些教育者往往很不恰当地去欣赏儿童机体的神经激奋性的各种表现,以为在这种激奋中能发现伟大的才能或者甚至天才的萌芽,于是便去加强儿童的神经激奋性,而不是采取

^① 本文最初载于《教育人类学》第1卷,后收入 К·Д·乌申斯基全集俄文版第10卷,第385—400页。——译者注。

各种适当的措施去减弱它。

有多少孩子在童年时代被公认为小天才,而且确实预示了辉煌的前途,但长大后却成了碌碌无为的人!这是一种常有的现象,因而毫无疑问,它也为读者所熟悉。但深入去思考这一现象产生的原因的人却并不多。这个原因就在于这类儿童的神经机体确实很复杂,很丰富,而且很敏感;假如它能服从于人的明确的意识和意志的支配,那么它确实可以成为人的杰出活动的源泉。但糟糕的正是这种丰富的神经机体压制了人的意志,使人成为它的各种任性的、偶然的表現中可以随意摆布的东西;而疏忽大意的教育者不是支持这样的人去与他的神经机体作斗争,而是进一步去触动和刺激这一神经机体。

无论不随意的神经活动表现得如何五彩缤纷,无论在这种活动中如何富有魅力地显示出记忆力、想象力和机智聪明,但如果它缺乏唯一能使我们的思想和行动具有合理性和现实性的那种明确的意识和自制力,那么它就不会引起任何合理的东西。没有这样的指导者,最杰出的思想也不外乎是象云彩一样不可捉摸地缭绕的幻想,不外乎是象云彩那样被真正的生活轻轻袭来的第一阵微风驱散的幻想。

当然,丰富而又敏锐的活动,深厚而又复杂的神经组织,是任何出色的智慧和才干的必要条件,但这只有在人得以支配这一组织的情况下,只有在达到了这样的程度时才是可能的。神经机体越丰富,越强健,它就越容易从人的自我意识的控制下摆脱出来,也越容易去支配人,而不是去服从人;因而在一些伟大的人物身上,我们不仅能发现丰富的神经组织,而且还能发现超出常人的意志力。

如果我们读一读一些著名作家的传记,翻阅一下他们作品的草稿,我们就会发现坚强的意志和强烈的自我意识同极其容易受刺激的丰富的神经机体作斗争的明显痕迹;我们还会发现,作家们是如何

逐步地控制住自己的神经组织,他们是如何以一种不可遏止的忍耐力同它作斗争,克服它的任性,从而利用这一丰富的源泉的。

伟大的作家、演员,特别是伟大的思想家和科学家,既是天生的,也是在这样的锻炼中形成的。在逐渐地控制住自己丰富而又复杂的神经天性的这一过程中,他们显示了坚韧不拔的精神 这种精神是毕丰所特别推崇的,他曾经说过:“无才就是最大的忍耐力。”

儿童的神经组织越丰富,教育者就越应该谨慎地对待它;任何时候,在任何情况下,都不应该让它达到激奋状态。教育者应该记住,神经机体只是在不陷入激奋状态的情况下,才逐渐地习惯于忍受一切极其强烈、极其广泛的印象,因而随着神经组织的发展,人的意志和意识应该坚强起来。逐步地丰富神经机体,逐步地发展它的力量,永远不让它的正常活动转入激奋状态,逐步地使学生学会控制自己丰富的神经系统,——这应当成为教育的主要任务之一,而在这个方面,教育学需要进行极其广泛的工作。

教育者任何时候都不应忘记,不正常的神经活动非但是无益的,而且是完全有害的。第一,它对人的身体健康有害,因为毫无疑问,神经的激奋活动在任何情况下都是靠身体总的营养来维持的,这样,特别是在身体发育时期,它就会使身体受到很大的亏损;第二,使这种不正常的活动更为有害的原因是,它由于经常反复地进行而逐渐变成机体的习惯状态,于是机体随着这种活动每一次的进行而越来越容易陷入激奋状态,最后就成了当前那样普遍地存在的一种神经脆弱的机体。

儿童过去的那种单纯的生活更有助于培养强健而又和谐的神经组织,这种组织与现在的相比,可能并不那么敏锐,其感受性也不那么强烈,然而却更可靠。毫无疑问,在我们这个时代,之所以会存在神经脆弱的相当重要的原因,是由于出现了人们所创造的各种各样的儿童娱乐,由于过早地阅读儿童中篇小说和长篇小说;当然,最重要的原因是由于一些对儿童过分关怀的家长和教育者让孩子们过早

地去从事纯粹的脑力活动,而从某种程度上来说,这种纯粹的脑力活动要求人具有高度的知识修养。“教育者似乎认为,——英国的布拉伊格姆博士说道,——在刺激心灵兴奋起来的时候,他是在促使某种完全不依赖于肉体的东西进行活动,并且是在使特别脆弱的机体的活动加快到不能再快的程度,可惜的是,他不懂得这种活动与肉体有着密切的关系”。神经系统的中枢,——苏格兰的一位时髦的(?)教育家杰姆斯·居利说道,——是大脑 如果在童年时就使它过于兴奋,那么它将永远是既激奋又活跃,但同时也将永远是脆弱的:它开始控制整个机体,而本身却不受任何控制。而在情感处于过分强烈的兴奋状态时,也会发生这种情况,甚至还发生得更快一些。这就是为什么无论是对于身体的健康,还是对于儿童的性格来说,特别重要的是,不但在学业方面,而且在游戏方面,打从早期起就应该防止儿童产生过于强烈的激情(杰姆斯·居利:《公共学校教育的基础》,1862年版,第149—150页)。

“任何超越体力发展的过早的智力发展,本身在某种程度上就已经是一种神经激奋,因而智力发展和体力发展应同时进行的这种需要,就是建立在这一现象的基础之上的。体操、各种体育锻炼、身体疲劳时所需要的睡眠和营养、在空气清新的地方散步、用冷水沐浴、要求体力上的熟练技巧的机械式的工作,——这些都是使神经机体一直保持正常状态、甚至使由于不小心而陷入激奋状态的人镇定下来,同时巩固人的意志并使其对神经占上风的最好的手段”。

英国和美国的教育工作者已经懂得了这一任务的重要性,并且为使一切心灵和肉体的力量的发展始终保持平衡状态而做了不少工作。德国的教育只是过分地强调智力发展,而对于体力的发展却至今还做得很少,尽管在德国有关教育的书籍中对于体力发展的必要性已经谈得很多。但是,没有一个国家的教育象我们俄国的教育那样,如此厉害地破坏儿童机体的平衡,如此刺激儿童的

神经系统。在我国,至今全部注意力还仅仅集中在学习上面;优秀的儿童把自己的全部时间都仅仅用来读书和学习,学习和读书;他们不进行任何独立的活动以尝试并锻炼自己的力量和自己的意志,甚至不会清楚而又明确地表达——即使是口头上——他们已经学会或读完的东西;他们很早就成了某种只是喜欢幻想的、消极的人,——这样的人老是准备生活,却从来不会生活;老是准备活动,却永远只是些幻想家。

在室温 20 的条件下,穿着皮袄或法兰绒衣服,过着缺少活动的生活,这种生活是娇生惯养、怡静舒适的,它没有任何体操练习,没有散步,没有游泳,没有骑马,没有机械式的工作,等等。除了书本,还是书本,不是做功课,就是读小说,——在我国中产阶级儿童的教育中,这几乎是一种普遍的现象。这种教育能培养出什么样的人才呢?只能培养出阅读大量书籍的书呆子,然而他们从这些书籍的阅读中却不会得到任何益处,因为就连写成一篇象样的文章,也需要意志和习惯,甚至连清楚而又生动地用话语表达自己的思想,也需要意志和技巧,而我们的学校给予学生的却仅仅是这样的知识或那样的知识,——除了知识,还是知识,要他们尽快地从一种知识转到另一种知识上去。头脑得到了发展,但性格却十分软弱无能;具有理解一切和幻想(我甚至不能说——思考)一切的能力,但却什么事情都不会做——这就是这种教育的结果。在看到具有这种特性的学生时,往往衷心地希望他所获得的知识尽量少一些,希望他能成熟得慢一些,这样,他就可能成为一个比较成熟的人。我们用这种损害和刺激儿童神经系统的教育整整断送了好几代人,而且十分遗憾的是,我们还没有看到当前为改正我国教育中的这一根本错误而做了些什么。不过我们还是希望,在消灭那种使俄国贵族儿童甚至毋须自己为自己擦皮靴和刷衣服的农奴制以后,能间接地使这方面取得极大的改进。

现在我们列举几种防止儿童的神经激奋或者使其镇静的教育措

施,同时还要附带说明一下,这样的措施可能是很多的,而一个非常了解恶行的缘由的明智的教育者,自己会找到很多与恶行作斗争的手段。

根据我们在前面力求阐明的生理—心理原因,合理的教育学应该:

(1) 禁止让儿童食用茶、咖啡、酒、香料以及种种带有刺激性的东西,——总之,禁止一切对他们神经特别有刺激性的饮食;

(2) 禁止各种刺激神经的游戏,如当前在儿童中普遍出现的赌博行为,禁止儿童舞会,等等;

(3) 禁止过早、过多地阅读中、长篇小说,特别禁止在睡觉之前阅读;

(4) 在发现孩子失去常态的情况下,禁止他的活动或游戏;

(5) 在任何情况下都禁止用任何方式去强烈地刺激儿童的情感;

(6) 要求极其严格地分配儿童一天的时间,因为只有严格的活动规律最能使神经处于健全的状况,而毫无规律的生活最能使神经受到损害;

(7) 要求智能训练和体质训练经常交替地进行,要求经常散步、淋浴,等等。

在对神经系统已经过于兴奋的儿童进行教学时,聪明的教师能够对治癒这一病态施加有益的影响。他将尽量不去对孩子那原本已经非常激奋的想象力提供粮食,而是特别注意去培养他冷静的思考力和清楚的意识;他将去训练孩子清晰地观察普通事物的能力以及明白而准确地表达自己思想的能力;他还将经常让这样的孩子进行力所能及的独立工作,并且要求以严格认真的态度去完成,——总之,将在一切合适的时机去训练孩子的意志,从而渐渐地培养起他支配自己的可能由于过分丰富而难以控制的神经组织能力。但与此同时,教养员和教师都不应忘记,神经越是习惯于陷入激奋状态,它们也就越是不容易摆脱这种极其有害的习惯,因而教养员和教师的任

何缺乏耐心的行动只能引起与他们所期望的完全相反的后果：不是使孩子的神经镇静下来，而是使孩子进一步受到刺激。

论习惯的培养^①

我们之所以对习惯进行这么多的探讨，是因为我们认为我们天性中的这一现象对于教育者来说是个极其重要的现象。教育如能充分地认清习惯和熟巧的重要性，并且把自己的大厦建筑在习惯和熟巧之上，那么它就能把这座大厦建筑得很牢固。只有习惯才能为教育者创造条件，把他自己的这样或那样的原则灌输到学生的性格、他的神经系统以及他的天性中去。有句老话说，习惯就是第二天性，这句话并非没有道理，但我们还要补充一句，那就是这里所指的天性应当是服从于教育艺术的天性。如果教育者善于控制习惯，那么习惯就能为他在自己的工作中不断取得进展创造条件，使他不至于一再地重新开始建筑自己的大厦，而是把学生的意识和意志集中在获得新的、对他有益的原则上面，因为原来的一些原则已经不再使他感到困难，已经变成了他的天性——他的无意识的和半无意识的习惯。总之，习惯是教育力量的基础，是教育活动的杠杆。

不仅在性格的培养方面，而且在智能教育以及用必要的知识充实人的头脑方面，习惯的神经力量（只是以另一种形式——以熟巧的形式出现）都具有头等重要的意义。任何一个曾经教过儿童阅读、书写和科学原理的人，毫无疑问都已发现，在进行这样的教学时，学生从练习中所获得并且以反射的、无意识的或者半无意识的动作的形式在他的神经系统中逐渐扎下根来的熟巧，起着何等重要的作用。在进行阅读和书写的教学时，熟巧的重要意义自然是显而易见

^① 这是《人类学》第3卷中的一个章节，收入 К·Д·乌申斯基全集，俄文版第10卷，第385—400页。——译者注。

的。在这种情况下,你就会不断地发现,从孩子理解什么东西该怎么做(该怎么发音或该怎么写)起,到他能轻松而又地道地完成这件事情,需要很长的时间。同时你还会发现,如果在同一件事情上不断地进行练习,那么这件事情就会逐渐失去自觉和自由的性质,而开始具有半无意识或者完全无意识的反射的性质,从而使孩子的意识力量能用到其它的、更为重要的精神过程中去。当孩子还需要辨认用这个或那个字母表示出来的每一个音怎么发,并且思考如何把这些音连起来发的时候,他就不可能同时把自己的注意力集中到所阅读的材料的内容上去。同样,当孩子开始学习写书,思考如何仔细地描绘出每一个字母,把自己的意志耗费在教师所要求的手的不习惯的动作上的时候,他也不可能把自己的注意力和意志集中到所抄写的材料的内容上去,集中到意思的联系和书写规则上去,等等。只有在阅读和书写对于孩子来说已经成了机械式的习惯动作,成了无意识的反射之后,——只有在那个时候,孩子逐渐摆脱出来的意识和意志的力量,才能用到获得新的、更高级的知识和熟巧上去。正因如此,最新的教育学虽然反对过去那种仅仅旨在培养儿童无意识的熟巧而丝毫不触及其智力的经院式的教授阅读和书写的方法,但它在某种程度上所陷入的那个极端也是错误的。在阅读和书写的教学过程中,当然必须发展智力活动,但同时也无论如何不能忘记,初期教学的目的仍然是把阅读和书写的活动转变为无意识的熟巧,以便使儿童在掌握了这种熟巧之后,能把自己有意识的心灵力量从中摆脱出来,用到其它的、更为高级的活动上去。在这方面,就象在教育学的其它各个方面一样,真理在于不偏不倚之中。阅读和书写的教学不应当仅仅是机械式的,但与此同时,机械式的阅读和书写也无论如何不应当被忽视。要让合理的阅读和书写教学能尽量使孩子得到发展,但同时还要让阅读和书写的过程本身能通过练习逐渐转变为无意识的、不随意的熟巧,从而使孩子的意识和意志从中摆脱出来,用到其它的、更为高级的活动中去。

甚至是在掌握最自觉的一门学科——数学的过程中,熟巧也起着极大的作用。当然,数学教师首先应当关心的是,任何一种数学运算方法都要让学生充分地理解,随后他应当关心的,则是要通过这种运算的频繁练习使它变成学生的半自觉的熟巧,从而使他在解高等代数的习题时,不至于把自己的意识和意志耗费到回忆初等算术的运算方法上去。如果学生在解方程式时还要去思考乘法表,那是很愚蠢的,尽管乘法表当然也不应该机械式地去学习。这就是为什么在清楚地理解了某种数学运算方式之后,接着就必须对这一运算方法进行大量练习,其目的在于把这种运算变成半自觉的熟巧,并尽可能地使学生的意识摆脱出来,去进行新的、更为复杂的数学复合运算。

从对习惯的有机特性的清楚理解中,可以引申出许许多多教育规则,单用这些规则就足以编成一部相当厚的书。如果对习惯的理解是正确的,并且对这一情况(这样的情况是很多的)考虑得很成熟,那么这些规则就自然而然地很容易引伸出来,所以我们在这里只是简单地说一说,习惯可以通过哪些方式扎下根子,又可以通过哪些方式加以根除。

从以上所说可见,通过某一种活动的重复——一直重复到在这一活动中开始反映出神经系统的反射能力,重复到在神经系统中形成对这一活动的趋向——习惯才得以扎下根来。因此,反复多次地进行某一种活动,是形成习惯的必要条件。这种重复的次数,特别是在开始阶段,应当尽可能频繁,但同时还应当注意到神经系统既会疲劳、也能恢复自己的力量这一特点。如果活动重复得过于频繁,以致神经的力量来不及恢复如初,那么这只能使神经系统受到刺激,而不能形成习惯。活动的周期性是形成习惯的极其重要的条件之一,因为这种周期性在神经系统的全部活动中都很明显地表现出来。合理地分配学生的作业和一天的时间,在这方面具有非常重要的意义。我们自己也可以在自己身上发现,一天中的某一个时刻会如何引起我们正是在这个时刻所形成的无意识的习惯。

如果我们常常学习某一门课程,而且学习的时间很长,我们似乎就会不耐烦再学下去了,似乎会停顿下来,不再有所进展;但把它丢下一段时间后再拿起来学一学,我们就会发现自己已经取得了相当大的进步——我们发觉原来仿佛尚未牢固掌握的东西已经变得牢固地掌握了,原来好象很模糊的东西已经变得很清楚,原来觉得很困难的东西已经变得很容易。由于神经系统具有这样的特性,在教学活动中就必须安排一定的休息时间,必须要有假期。但新的学习时期必须以复习学过的东西为开端,因为只有经过这样的复习,学生才能充分地掌握以前学过的东西,并感到在自己身上产生了能够继续学习下去的新的力量。

从习惯的特性中可以自然而然地得出这样的结论:为了使习惯牢固地建立起来,就需要时间,就象播种在田里的种子的生长需要时间一样,因而如果教育者急于牢固地建立起习惯和熟巧,他就能反而使它们完全建立不起来。

在牢固地建立任何一种习惯的过程中,需要消耗力量,因而如果我们同一时间里想使许多习惯和熟巧都牢固地建立起来,那么我们就可能自己妨碍自己;譬如说,在外语学习中,熟巧起着极其重要的作用,但是如果我们同时教学生几门外语,那么我们自己就对学生的成功起了阻碍作用。当然,进行语言的比较研究,能对智力的发展带来极大的益处,但如果我们所要的不仅仅是智力的发展,而是对语言的真正的掌握和实际熟巧的培养,那么我们就应当在学了一门外语之后再学另一门,而且先拿第一门外语与我们的本族语作比较,然后才能将第二门外语与我们预先已经获得了较高熟巧的那门外语作比较。在我们的中学里,外语学习成绩不佳的最主要的原因之一,正是在于我们让学生同时学习几门外语,甚至在这之前连本族语也没有象象样样地学好;对各门外语所安排的上课时数都相等,因而学习每门外语的学时就不多,上了一次课后,要隔三、四天再上一次。假如我们能把我们的中学里安排学习各门外语的学时数分配得更合理

一些,先学完第一门外语,然后再学第二门,而且每天都要学习,以防忘记,——总之,假如我们在分配外语学习的时数时,能考虑到熟巧形成过程中的器官和神经的特性,那么在我们所拥有的同样的设备条件下,我们的学生取得的成绩就会大得多。但是目前我们却用一种熟巧去破坏另一种熟巧,并且同时去追逐所有的兔子。

不用说,我们在学生身上牢固地培养起来的习惯和熟巧,不仅应当对学生有益,而且还应当是他们所必需,以便使他们在具有某种习惯或熟巧之后,能够利用它们,而不是被迫把它们作为不需要的东西而丢掉。譬如说,如果高年级教师对低年级教师在学生身上牢固地培养起来的习惯成熟巧毫不注意,而且更糟糕的是用一些新的、与之相对立的习惯和熟巧去根除它们,那么采取这样的做法就不可能培养起坚强的性格,而只能使它们受到损害。正因如此,在有些学校里,在教高年级时不注意学生在低年级时做了些什么,而且大量的教养员和教师之间没有以任何共同的教育倾向和教育传统密切的联系起来,——这样的学校不可能具有任何教育力量;正因如此,那种根本没有明显的特点和深刻的传统的教育,不可能培养出坚强的性格,而且那些性格软弱而不稳定、思想和行为又变化无常的教育者,永远也不能培养出性格坚强的学生;此外,也正因如此,在没有特别迫切的需要去采取新的教育措施的情况下,有时候继续采取原来的教育措施,倒比另搞一套要好。

如果我们希望在学生身上牢固地培养起某种习惯或某些新的熟巧,那么我们也就是希望使他能形成某种行为方式。我们应当对这种行为方式经过周密的思考,并把它用简单明了而又尽可能扼要的规则表达出来,然后要求学生坚定不移地去执行这些规则。但在同一段时间内,制订的规则应当尽可能少一些,以便学生容易执行,而且教育者也容易监督其执行情况。不应该制定那种无法对其执行情况实行监督的规则,因为有时违反一项规则会导致违反其它各项规则。我们的天性不仅能获得习惯,而且能产生获得习惯的倾向,因而

要是一种习惯能牢固地建立起来,它就能为建立其它同类的习惯创造条件。起先应当让孩子习惯于服从 2—3 项容易达到的要求,别因要求太多和难度太大而限制他的独立性;这样,你才会有把握地相信,孩子会更容易服从你的新的决定。如果一下子用大量的规则去要求孩子,那你就是迫使他去违反它们中间的这一个或那一个规则,因而你想使他养成的习惯也就不可能在他身上扎下根来,于是你就会失去这一伟大的教育力量的帮助,——如果真是这样,那便是你自己的过错了。

在形成牢固的习惯的过程中,无论什么事物都不可能象榜样一样起到如此巨大的作用,因而如果儿童周围的生活本身是杂乱无章的,那就不可能让他们形成某些稳固而有益的习惯。在学校中,初次确定某些规则是不容易的,但它们在学校中一经牢固地建立起来,那么新入学的儿童看到大家都能坚定不移地遵守某种规则,他也就不会去反对它,相反地却会很快养成对他有益的习惯。从这里可以看出,经常更换教育者会对教育产生多么有害的影响,特别是在不可能指望他们在自己的工作中将遵循同样一些规则的情况下更是如此。

只有象在英国那样,教育者被迫地服从与教育方面的社会舆论以及他自己在受教育时所接受的传统(即对于每一个英国学校来说或者至少是对于这些学校中的整整一个年级来说是共同的传统)十分对立的東西的情况下,才可能指望所有的教育者都遵循同样的一些规则。不仅在英国的学校里,而且在国外的任何一所学校里,通过仔细的观察,都可以找到一些从学校还是信奉天主教的西方世界所共同的宗教机构的时代、从宗教改革时代、从出现第一批学校事业改革者的时代沿袭下来的规则和方法。总之,在西方,学校完全是公共的,它是历史的产物。这种历史性赋予学校以教育力量,不管教育者更换与否。另外,如果教育者们本身是从同一所师范学校里培养出来并且将继续不断地从那里培养出来,那么也可能指望他们在教育方向上的一致性。德国的所谓中等师范学校就具有这样的作用。但

如果教育者缺乏这样或那样的素养——既缺乏历史方面的训练,又缺乏专业方面的训练。如果教育者们有更换,而且还经常相互更换,以致每一个教育者都在同一个学校里采用自己的新方法,那么在这样的学校里,甚至在某个国家的所有学校里,根本不可能形成教育力量。它们尚可能进行某些教学活动,但无论如何不可能进行什么教育活动,——这就没有什么不可理解的了。

教育者不仅常常有必要使一些习惯牢固地扎下根来,而且也常常有必要去根除一些已经形成的习惯。后者比前者更困难,因此它需要更加周密的思考,也需要更大的耐心。根据习惯本身的特性来看,它的根除或者是由于缺乏养料,即不再进行这一习惯所引起的那些活动。或者是由于形成了另一种与之相对立的习惯。考虑到儿童生来就有不断活动的需要,在根除一些习惯时就应当同时采用上述两种手段,也就是说,应当尽可能排除由不良习惯而引起的活动的任何缘由,并同时把儿童的活动引向另一个方面。如果我们在根除孩子的某一种习惯的同时,不为他提供新的活动,那么他就将自然而然地按照旧的习惯活动。

在儿童的正当活动一直占支配地位的学校里,很多不良习惯会自行减弱和消失;而在那些只是表面上秩序井然的有着兵营式制度的学校里,不良习惯会在这种秩序的掩盖之下迅速地发展和增多,因为这种秩序既不能吸引,也不能激起儿童的内心生活。

在根除某种习惯时,应当搞清楚,这种习惯是如何产生的,然后采取行动去排除它产生的原因,而不是去排除它产生的后果。譬如说,在孩子身上滋长说谎的习惯是由于对他过分的溺爱,由于对他身上已经养成的自尊心、自我夸耀和自我欣赏的愿望和言行给以不应有的赏识,——在这种情况下,就应把事情安排得能使孩子不想自吹自擂,或者使人们对他的谎言不相信并且感到可笑,而不是感到惊讶,等等。如果说孩子养成说谎的习惯是由于对他的态度过分严厉,那就应当以温和的态度去对付这一习惯,对他的一些过失尽可能减

轻惩罚,而仅仅对说谎加重惩罚。

有的教育者不了解习惯所固有的特性——它是一点一点地发展起来,也是一点一点地消失的,因而他们往往会采取急于求成地去根除某种习惯的做法,这种做法可能引起学生对那样强制他违反自己天性的教育者的憎恨,使学生成为城府很深、诡计多端、不说真话的人,并且使习惯本身变成一种癖好。正因为这样,教育者常常装着好象没有发现什么坏习惯,指望新的生活和新的行为方式能逐渐感化儿童。在孩子具有很多根深蒂固的坏习惯的情况下,可以完全更换孩子的生活环境——让他到另一个地方去居住,并置身于另一些人中间,这种做法往往会收到很好的效果。

很多习惯是带有传染性的,因而有些寄宿学校在还不了解新学生的习惯时,就把他与老同学安置在一起,这种做法显然很不好。

但假如我们想要把从习惯本身的特性中自然而然地产生出来的所有教育规则全部列举出来,那是没完没了的事,因而我们把这件事交给教师本人去做。下面我们再来说一下另一个重要问题。

任何一个牢固地培养起来的习惯,都应该是有益的、合理的、必要的,而任何一个被根除的习惯,都应该是有害的,——这是不言而喻的。但这里就产生了这样一个问题:是需要向学生本人解释应当树立起来的习惯的益处或者应当根除的习惯的害处呢,还是只须要求学生履行那些用来树立或根除某种习惯的规则?这个问题应根据学生的年龄和发展的情况而以不同的方式来解决。当然,最好能让学生认识到规则的合理性,然后以自己个人的意识和意志来帮助教育者,然而有很多习惯却应当在孩子处于还不可能向他们解释清楚某种习惯的益处或害处的年龄阶段就树立起来或根除掉的。在这样的年龄阶段,孩子应当绝对地服从教育者,并在这种服从的基础上履行某种规则,从而获得或根除某种习惯。用什么以及以什么方式来达到这样的服从并使其起到应有的作用,——这个问题我们将在关于意志的章节中加以阐明,在这里,我们只准备顺便谈谈奖励和惩罚

在形成或根除某些习惯的过程中所起的作用。

毫无疑问,孩子由于害怕受到惩罚或由于希望受到奖励而产生的任何行为,就已经是不正常的、有害的行为了。当然,可以这样来教育孩子:使他从他生命的最初阶段就习惯于无条件地服从教育者,不需要对他进行惩罚和奖励。当然,以后也可以设法使孩子依恋我们,使他能仅仅由于爱而服从我们。但是,尽管我们意识到惩罚和奖励的性质是有害的,假如我们在当前的教育状况下认为可以完全不采取惩罚和奖励的手段,那我们就成了空想家了。医生不是常常不得不给病人一些有毒性的、对身体有害的药品以治疗那些可能对身体危害极大的疾病吗?只有在医生掌握着使用无毒药物即可达到治病的目的,但他不去用它、反而去用毒性药物去治病的情况下,我们才会去指责这个医生。比方说,孩子沾上贪懒的习惯,^①而教育者不惩罚他的懒惰和不奖励他的劳动就不可能克服贪懒的习惯。在这种情况下,如果他不采取这种手段,那就不对了,因为这种手段的不良影响是会逐渐地消失的,但已经形成的贪懒习惯如果不加以制止却会发展起来并且造成极为严重的后果。又比方说,孩子由于害怕惩罚或者由于希望得到奖励而从事劳动(这当然不好),但同时却养成了劳动习惯,从而使劳动成了他的本性的需要,——在这种情况下,劳动将使他的意识和意志都得到发展,于是奖励和惩罚也就成为不需要的了,而它们的不良后果也将在自觉的劳动生活的影响下消失。

这样,我们就看到,教育者在牢固地培养学生某些习惯的同时,使学生的性格朝着某种方向发展,有时甚至是不以学生的意志和意识为转移的。但有人会问,教育者有什么权利这样做?俄国的教育

^① 正如我们在另一个地方已经说过的那样,在管理得很好的学校里,是不可能沾上这个习惯的。见《祖国的语言》(教师用书)。

学也已经及时地向自己提出了这个古怪的问题。^①

现在我们不准备来回答这个问题,因为在以后我们全面地谈论教育的权利时还要谈到它。在这里,我们仅仅就习惯这个角度来回答这一问题,而且几乎全部用苏格兰的一位最有经验的教育家的话来回答:

“习惯是一种力量,——杰姆斯·居利说道,——对于这种力量,我们是不能要求它存在或者不要求它存在。我们可以正当地利用或不正当地滥用这种力量,但不可能防止它的影响,不可能阻碍孩子身上一些习惯的形成。孩子可以听到我们在说些什么,可以看到我们在做些什么,因而他们不可避免地会模仿我们。成年人对孩子的本性不可能没有影响,因而最好对它具有自觉的、合理的影响,而不要让一切事情的发生都出自偶然”。^②

如果我们现在来注意一下我们俄国的教育,并且以我们在谈论习惯及其作用时力求建立起来的那种观点来看一看这种教育,那么在这方面我们可以发现的几乎全是缺点,特别是在我们的非宗教学校里(无论是走读的,还是寄宿的),更是如此。而我们的教会学校则有其独立的历史。这些学校是由于社会的需要而自然而然地发展起来的,它们靠以这些学校的精神教育出来的毕业生更新学校的人员,因而就具有自己独立的历史,具有自己的教育传统,——总之,具有自己的教育特点和教育力量。这种特点和力量继续不断地既以自己良好的方面,又以自己不良的方面在学生的性格中明显地表现出来,并且代代相传。但这种力量能引向良好的方面还是不良的方面,这就是另一个问题了,这个问题我们不打算在这里解决,但不管怎

^① 托尔斯泰伯爵在《亚斯纳亚波利亚纳》提出了这一问题,但仍然没有得到解决。

^② 见居利的《公共学校教育原理》第17页。换言之,成年人不可能不对孩子进行教育,因而最好能自觉地、合理地对他们进行教育,而不是听其自然。

样,它毕竟是一种力量。

而我们的非宗教学校完全不是从社会的需要中产生的,而且也不象西方那样受到教会的保护;它们主要是一种行政机构,这样的机构并不是从民族的历史中有机地发展起来的,它们具有自己独立的年鉴(并非历史);它们在发展上缺乏连续性,经常不断地发生变动,而且这些变动都是相互矛盾的。在我们的非宗教学校中,甚至在整个国民教育事业中,我们所取得的进展极其微小,我们经常改变教育基础和对教育的实际要求,经常重新奠定教育这座大厦的地基,认为原先所作的一切不仅是有缺点的,而且甚至是完全不对的和有害的,因而即使是在彼得大帝去世 150 年之后的今天,在非宗教的教育事业中,在整个国民教育事业中,我们几乎仍然停留在最初阶段;直到现在我们还在向自己提出这样的问题:它究竟是否需要?

在非宗教的学校里如此缺乏历史传统、如此频繁地改变教育原则和教育的基本意图的情况下,就别想在这些学校里、在学校的教育者和学生身上去寻找某种明显的共同特征了。

在大学里取消了哲学方面的学科,几乎哪儿也不开设心理学课程,只有在某些地方马马虎虎、装装门面地讲授教育学,虽然拥有一些师范学院,但是在感到师资力量严重不足的那段时期,曾经被迫关闭过这些学院,——在这样的条件下,我们无论是在科学领域,还是在生活领域,都没有制定出任何应当在目前成为社会舆论的财富的教育规则,而且至今还未能清楚地认识到,我们想要把俄国学校的学生培养成什么样的人。

不仅如此,我们甚至还没有努力做到使 10 岁的孩子在学校里只拥有 1 位教育者,而不是拥有 10 位教师;我们甚至也没有努力做到使 12 岁的孩子能运用他在 10 岁时所获得的知识,并能补充和发展过去学到的东西,而不是把它们丢掉或忘掉。我们甚至没有试图使自己的学校与社会生活联系起来,没有把民族性格中值得移植和发

展的东西移植到学校中去,并使其在那儿得到发展,然后再相反地通过学校去影响民族的性格。

在我们的学校中,存在着一个非常普遍的现象:在同一个班级里,某一门学科的教师往某一个方面拉,另一门学科的教师往另一个方面拉,而第三门学科的教师却往第三个方面拉,因而即使他们大家都认为还有必要考虑基本的教育原则,也不可能看法一致,而校长注意的只是表面的秩序,在这种表面秩序掩盖下的却是形形色色杂乱无章的教育方式。由于公共教育处于这样的现状,我们的学校虽然还勉强能对学生进行一些教学和智力发展,但对年轻一代性格和信念的形成却没有丝毫影响,而是让这件事情完全听任偶然,甚至不向学生们传授在他们的生活中可能用得上的熟巧和能力。这样的学校尚能培养出一些表面上成熟的、具有某些知识的人,但却不可能培养出严以律己的、具有基本信念并开始形成性格的能干的人才。在这样的情况下,就连我们的一些杂志也比我们的学校对年轻一代的教育影响要大得多,——这就不足为奇了。

在这里谈论如何摆脱这种可悲的状况,是不合适的,但如果某些人想要以表面上借用外国学校的这种或那种规章制度的简便方式来摆脱这种可悲的状况,那么这只能表明,在我国,甚至那些自以为是这方面行家的人,至今对教育及其心理和历史基础考虑得还是非常不够。假如以在学校中普遍开设任何一种古典语言的课程这样的简便方式就能使我们的学校具有目前它们还缺乏的那种持久的历史和教育特性,那就太好了。但可惜的是,这是完全做不到的,因为任何一门学科的教学都不可能改变这种不幸的状况。我们的一些古典语言的爱好者的论据仅仅在于,外国学校的教育比我们搞得好,而且在大多数外国学校教授古典语言;但是,外国学校在教育上的长处是否由于开设了古典语言课而产生的呢?——这个问题他们都没有搞清楚。

我们完全理解外国的那些坚持主张在自己的学校里教授古典语

言的教师,甚至还对他们的做法有些赞同。教育领域中这一守旧的因素,在西方被认为是合理的,它能在我们前面已经提到过的那个以心理学为基础的规则中为自己找到辩护的理由,那就是在教育工作中,任何一项老的、已经根深蒂固的措施与新的措施相比,总是占据明显的优势地位,这是由于它是老的,是已经根深蒂固的,因而也就具有一定的教育力量,而新的措施要获得这种力量,却还需要很长的时间。因此,在教育事业中,守旧思想(当然,这里指的并非愚蠢的和毫无意义的守旧思想)比在其它任何事业中都显得更正常一些。然而难道我们会大力把古典的因素纳入我们的学校,从而使自己成为守旧分子吗?很显然,在西方,不仅全部生活都是在古典的基础上发展起来的,而且即使是现在,知识分子阶层中的整个成年的一代也传统地从自己的祖先那儿受到了古典的教育。因而那里的所有守旧的教师都由于理解到传统对于教育工作的全部重要意义而在自己的学校里坚持主张教授古典语言,这是很自然的事;而在我们国家里,这就不是守旧思想,而是新鲜事物了。很显然,在西方,古典语言的教授早已形成了一定的学校形式,因而在那里,每一个受过中学或大学教育的人,都可以将就地担任这些学科的教师;也正是由于这个原因,很多小心谨慎的教师既坚持保留这一早就根深蒂固的学校教育形式;然而在我们这儿,当我们由于想要同时在大显的中学里开设古典语言课而不得不大量地招募这些语言的教师——不管在什么地方,也不管这是些什么样的人,——那后果会怎样呢?不难设想,质量不高的教师只能培养出质量不高的学生,而质量不高的学生又会成为质量不高的教师,——这样搞下去,我们就不能使我们学校获得古典语言的教育力量,而是只白白地浪费对新一代进行教育的时间,但这些时间却不可能失而复得。

我们俄国的学校是没有历史的,而要象购买某种外国机器那样获得学校的历史,那是不可能的,因而不管愿意还是不愿意,我们势必要走合理的道路,也就是说,要以科学为基础,以心理学、生理学、

哲学、历史和教育学为基础,而最主要的,是必须以了解自己本身的要求、了解俄国生活的要求为牢固的基础,从而独立地(不醉心于模仿任何人)去搞清楚,俄国的学校应该是什么样的,它应该培养出什么样的人,应该满足我们社会的哪些要求,而为了满足这些要求,哪里需要古典语言,我们就在哪里开设这样的课程。在大学里、在教务会议上、在教师进修班上形成这样的见解,然后既以这种方式,又通过教育文献,把这种见解传播到社会上去,在这方面造成明确的社会舆论,从而使社会了解它对自己的学校应当有什么要求,并使学校了解它们应当满足社会的哪些要求,——在我们看来,这就是使我们的学校扎根于我们俄国的土壤并且赋予它们以前所未有的生机的唯一途径。诚然,我们的社会将自己有能力培养自己的年轻一代的时期已不远了,但任何持久的改革(只要不是破坏性的,而是建设性的)的进程,却是很缓慢的。

最后,我们要向我们的读者道歉的是,我们在有关习惯的章节上把他们耽搁得大久了,但我们不能不这样做,因为教育活动之所以能够进行,其基础主要地就在于我们的神经系统具有获得习惯、保持这些习惯甚至使之代代相传的能力。

论情感的培养^①

教育学的第一篇附录

对人们称之为意向、感知和愿望等这些心理现象所进行的科学研究还十分薄弱,这一弱点在教育理论上也反映了出来。在所有的教育学教科书中,关于意向、感知和激情的培养这几个章节,几乎毫

^① 本文选自 К·Д·乌申斯基全集俄文版第 10 卷,第 426—539 页。这是一篇内容丰富,但未写完的文章,是乌申斯基为教育学简明教科书第 3 卷准备的材料。——译者注。

无例外地都是最简短、最含糊、最紊乱的。几种完全相对立的激情和意向往往放在一起叙述；^①对于教育办法的叙述毫无人类学的根据，因而在论述每一条规则时都或多或少地提出一些例外，这些例外和规则本身一样，也很少有什么根据。作者多半只是以一些通常的惯用语来应付应付，而并没有理会到这些惯用语缺乏明确的涵义。例如，在谈到懊悔的时候，作者总要把它说成是一种“神圣的”、可贵的感情，而并没有注意到懊悔的情感同任何一种其它的内心情感一样谈不上神圣与不神圣，而且人的懊悔感并没有什么好与不好之分，因为他只是错过了一个良机，没有做成一件对他来说是有利的东西。同样，在分析恐惧的情感时，教育学家把它分成肉体上的恐惧和精神上的恐惧两种，而且主张抑制前者，而培养后者，^②尽管精神上的祸害所引起的恐惧往往比肉体上的更容易使人犯错误甚至犯罪。

毫无疑问，在这样一些根据不足的、甚至有害的办法中间，偶尔也会看到一些直接从多年的教育经验和准确的观察中得出的极好的办法。然而就连这些办法也失去了其一大半优点，这也是由于它们的心理基础还不清楚，因而要把它们运用于极其丰富多样的实际生活，那就很困难了。譬如说，在大部分教育学中都能看到要在儿童身上培养高尚的荣誉感的主张，但由于对人的荣誉感产生的根源并没有加以说明，因而如果照着这一主张去做，就可能造成许多祸害，并在儿童的心灵中培养起嫉妒心和仇恨心——这是人的心灵特性中最可悲也是最厉害的特性。不了解人的心灵中各种激情的形成及活动，不了解某种激情的心理基础及其与其它激情之间的关系，教育实践家就不大可能

① 例如，在施瓦兹和克尔特曼的古典教育学中，懊悔、憎恶、羞愧以及甚至是烦闷的情感，都放在一块儿了，尽管这两种感知之间毫无共同之处，等等《教育学与教学论教程》，第1卷，第317页。

② 同上，第314页。假如我们把这些数不胜数的缺点都要一一列举出来，那么我们就不免扯得太远了。

从这些教育处方中得到益处,因为他对疾病的来由以及药物的成分都了解得不清楚,尽管这种药物实质上可能是很好的。在这里,仅仅依靠每个人或多或少都具有的那种“心理分寸”是完全没有根据的。心理分寸,正如贝内克清楚地指出的那样,不是别的什么东西,它正是“心理试验的模糊的再现”这种再现是模糊的,半自觉的,因而我们对我们心理分寸所作的评判的来源,就不能清楚而又明显地意识到。我们从中引出心理和教育问题答案的那些试验,很可能是片面的,甚至完全是做得不正确的,或者也可能只是我们记忆的错误的再现。而在对我们的心理分寸作出评判之前所进行的思维活动的模糊不清,就使我们的教育规则和手段也成为变化无常的,或者是不正确的了。当然,发展良好的“心理分寸”,是良好的教育的最重要的特征之一,“但不管心理分寸取得了多么出色的成果,——贝内克说道,——它无论如何不值得充分的信任”。如果说可以指出一些个别成功的事例,那么更加可以指出一些最明显的不成功的事例,因为有教养的现代人的道德状况一般还远远不能让仅仅依据心理分寸的那种因循守旧的教育学洋洋自得地去夸耀心理分寸。如果说我们有时不仅办教育实践家身上,而且甚至也在一些教育理论家身上,可以发现一种拙劣地掩盖着的厌恶对感知和激情进行人类学和心理学分析的情绪,^①那么这是由一种极其可悲的原因造成的,笛卡儿和康德在解释某些人的意向时指出了这个可悲的原因,——他们解释道,有些人认为模糊的感觉比试图走上敞开的道路的那件理性的尝试要好,或者一般地说来,他们认为“浑水”比清澈的水要好。

^① 例如,帕尔默直截了当地表示,他不准备象贝内克所做的那样,把自己的教育学建筑在人类学和心理学观察的基础之上(Evangelische Pädagogik, von Palmer, 1862, S. 122),他把自己的一些教育说教建筑在一些毫无明确特性的惯用语的基础之上——这些说教如果说没有带来很大的危害,这仅仅是由于它不可能带来丝毫的益处,因为它们毫无用处。

然而教育分寸功效论者认为,似乎不应以理性的介入去破坏这种分寸,他们赞成直接教育“启示”论,这种直接的教育“启示”象女巫一样来吐露自己的心理评判,这些人没有为自己的评判举出以观察中获得的理性论断为依据的充足证明;但他们却都可能会责问我们:教师可以依据的关于情感和激情的理论究竟在哪里?究竟哪里有这样一种理论可以使教师有足够把握地认为,他所依据的是经过精确研究的事实,是对之引出的准确分析?

这种指责是毫无根据的。确实,科学迄今为止几乎尚未触及这一领域:人们对一切事物进行了研究,但至今仍然轻率地回避感知和激情这个领域,尽管他们的幸福和他们的道德品质恰恰是从这一领域中产生的。可是,如果按照老规矩开药方的那种因循守旧的医学,去嘲笑医学科学为研究疾病的机体原因和药物的某些作用的化学或物理原因而作的努力,那么这也不能阻碍科学继续同自然界的奥秘进行长期的斗争,而且医学实践从这一斗争中已经获得了不少益处,尽管其成果至今还是那样地微不足道。这些成果确实很渺小,但如果停止这一斗争,那么医学实践中的最后一线光明就会消失。它将依旧在极度的黑暗中摸索,“挥舞着自己那根既可能打中病人,又可能打中疾病的棍棒”。

除了贝内克的教育学之外,在所有的教育学中,^①都无意对感知

^① 施米特的教育学我们就不提了,因为它是以颅相学的事例和谢林的说法为依据的,未必能对情感的实际分析作什么补充。据他看来,情感就是“机体的和谐”、“心灵的乐曲”……,你想怎么说都可以,但却不是可以安静而又明确地进行研究的那种事实。“Das Gefühl ist die Lebensbewegung, das Innere der in einer bestimmten Art und Weise unseres Seins, der Harmonie oder Disharmonie unseres Organismus, das Tönen und Vernehmen unseres tiefsten Lebens, die Seelenharmonik” (??) (Anthropologie, 1865, Th. II. S. 305)。从这种象帕尔默那样的德国牧师式的以及象施米特那样的神秘主义科学的不可遏止的空谈中,能吸取什么有益的东西呢!无地如何,施瓦兹慈父般的质朴的主张还要好一些。

和激情进行分析,尤其值得注意的是,几乎每一本教育学都说出了德育重于智育的传统语句,但人的道德状况及其行为无疑在很大程度上取决于情感、趋向和激情。不管我们关于情感和激情方面的各种有益的知识是多么贫乏,也不管对它们的分析是多么支离破碎,但某种自觉而又明确的东西比模糊状况总要好一些,而教育分寸就是单独地在这种模糊状况中摸索,它同样也不能夸耀自己的活动成效。

在贝内克的教育学中,我们看到了初次出现的、迄今为止唯一的试图摆脱这一模糊状况(人的道德教育只得在这种模糊状况中摸索)的尝试,并试图建立起在对各种现象进行心理学分析的基础上实施感知和意向教育的规则,而这些现象则是这种教育所经常遇到的。贝内克的尝试之所以值得注意,并非仅仅由于它是初次的、唯一的尝试,它所提供的成果比预料可以从初次尝试中得到的成果要多;但如果说迄今为止还没有任何人对这些成果作出任何新的补充,如果说甚至在各种教育学教科书中以及在教育实践中至今还没有使用贝内克所提供的成果,那么这无疑不是他的过错,因为阅读一些早已司空见惯的句子比阅读贝内克为这门学科所写的书要容易得多。我们竭力建议大家研究一下只有在贝内克的教育学中才能读到的这些章节的内容,因为它们能使教师走上对他每天都要遇到的那些现象进行正确的观察和分析的道路。

然而尽管我们对贝内克的教育学采取这样的态度,我们还是应该说明一下,他的心理学所依据的那种不切实际的、形而上学的基础,对他的情感分析并非没有很大的影响,如果说这种形而上学的基础对他的感知和激情(他把它们统称为心灵的实际方面)教育学所产生的坏影响比较小,这仅仅是由于这种基础在这一教育学中体现得还不够彻底。

贝内克一再重申,人身上不存在任何先天的东西,既不存在先天

的意向,也不存在先天的情感^①,——这一论点会使教师对教育对象采取不切实际的态度,但这种态度,譬如说,与帕尔默——他认为人身上有贪懒、偷窃等先天意向(帕尔默,节 134—137 页)——或者与施米特——他把每一种趋向都归咎于人体内的一种特殊的疙瘩——使教师对教育对象所采取的态度相比,就显得并不那么不切实际,而且其危害性也要小得多。不管对人的一些特殊趋向的先天性和必然性的见解来源于何处:是来源于确信帕尔默所说的罪恶的遗传性,还是来源于加尔文主义^②的对命运的信仰,或是来源于颅相学的原理,来源于摩莱萧特的唯物论,——它总会引向伊斯兰教的宿命论,引向伊斯兰教徒的贪懒和无忧无虑,使教育者对一切不可改变的命运的经历,或者对颅相凸面的发展,或者对乳母的乳汁和学生所吃掉的鸡肉等所产生的后果,都处于冷漠的目睹者的地位(摩莱萧特……)。当然,在后一种情况下可以说,是在教育者的控制之下给予学生这种或那种食物并以此对他的感知和趋向施加影响,但也不应当忘记,教育者自己也处于食物、空气和其它物质因素的同样影响之下,因而,他的教育作用只不过是这些不可避免的而又不可抗拒地在起作用的因素所起的作用罢了。教育活动对人身上感知和趋向的发展采取了这样的观点(不管我们是如何得出这一观点的:不管是象卡尔万那样,还是象摩莱萧特那样,都没有什么区别),它就自己破坏了自己,成为不可实行的了。

但是,贝内克不承认人身上有任何先天的东西,他的这个论点也是与事实相矛盾的:一个教育者如果持有这样的观点,他也会犯很多错误,他会给自己确实已经很强烈的影响增添上它并不具有的那种威力,而不去注意自己学生身上的各种先天特性的差别。前面我们

① 贝内克:《教育学与教学论》,(德国版)第1卷第158,159,335,394页。

② 加尔文主义——基督教新教的学说之一,十六世纪宗教改革时发端于瑞士,由法国人加尔文倡导,流行于法、英、荷等国。——译者注。

已经说过,由于在这方面几乎完全缺乏观察或者对观察结果完全缺乏科学的加工,因而就根本不可能在人的性格和特性中先天的和后天的因素之间划出清楚的界线(巴克尔也指出过这一点),这就促使人们时而全盘否定一切天赋,时而又认为天赋是万能的。^①总之,如果教育者由于缺乏经过很好地分解的事实而不去作出走向极端的结论,那么在这方面他这样做可说是明智的,同时,尽管教育者既不承认有先天的美德,又不承认有先天的恶习(我们将要在下面说明,美德或恶习是由人所获得的印象组成的,它们在人的整个一生中都具有这些印象的极其明显的痕迹),但他却认为,在神经体——其特性的遗传性毋庸置疑——中可能蕴藏着一种最容易而又最迅速地形成某些趋向(较之形成其它趋向)的素质。遵循这样的思想,教育者就不会陷入具有腐蚀作用的宿命论,也不会把那些可能是他自己有过错的事情归咎于天性,这种过错或是由于他自己的直接影响造成的,或是由于他让一些意向得以发展而造成的,——而假如他能及时地与这些意向作斗争并使其失去得以发展的养料,那么这些意向就永远不可能得到发展。另一方面,遵循这样的思想,教育者也就不会认为可能存在适用于一切人的那种教育,而是将会发现,哪些趋向在儿童身上会特别迅速、特别牢固地形成,而哪些趋向相反地在形成过程

^① 事实的不足明显地表现在贝内克引用来证明不存在任何天赋的那些论据中:“天赋论的辩护士们指出。——贝内克说道,——在童年的早期,儿童的性格和能力方面就已明显地表现出很大的差异,但他们却没有想到,在这段时期已有成千上万个各种各样的痕迹及其联系铭刻在儿童的心中”(贝内克:《教育学与教学论》(德文版第80节,第355页)。然而这是否就是玩暗牌呢?谁能用人在尚无说话能力的童年时代所获得的那些印象的差异来解释性格上的差异呢?用什么可以证明,林奈研究植物界的那种激情正是由于他母亲用花朵来制止他童年时的喊叫才形成的呢?(同上,第370页)。但究竟在多大程度上可以表明,这一事实本身后来并不象荷马史诗里的主人公们(拿破仑似乎很象这些主人公的事迹那样是臆想出来的呢?)

中却会遇到儿童性格中的阻力。

在任何情况下,外部印象对人的性格的形成,甚至是对人的天才的形成,都有着巨大的影响,这就为教育开辟了它在目前状况下根本无法全部看到的那种极其广阔的活动天地。下面是歌德就这一点谈论他自己的一段话:

“我做了些什么?我收集并适用了我所看到、听到和观察到的一切,我利用了大自然和人们的创造。我的每一部作品都是数不胜数的各种各样的人物和数不胜数的各种各样的事物给我带来的。不管是学识渊博的人还是毫无知识的人,是聪明人还是笨人,是幼童还是老人——都作出了自己的贡献。他们多半自己并不知道他们给我带来了他们的思想、才能和经验方面的礼物;他们常常在我身上播种,而我则仅是收获而已”(贝内克:《教育学与教学论》,〔德文版〕第394页。歌德的口头说明于1832年载于《Bibliothèque de Genève》)。

然而,即使是同样一些材料,也并非很多人都能象歌德那样对它们加以利用,其原因何在呢?难道我们可以说,在他童年时,在他的印象中已经具有极其明显的特性,而这些特性可以用来解释人的发展中的如此巨大的差异?

一般说来,贝内克比赫尔巴特更能以各种实验来避免走向极端,尽管他的有关心灵是由其获得的印象构成的这一理论可能把他引向极端。不过他还是承认,心灵最初的力量(或者按我们的说法,是心灵本身)作为我们力量的源泉,对于各种不同的人来说,可以具有不同程度的强度、敏锐性和感受力(同上,第81节,另见《Lehrbuch der Psychol.》),并以此来解释人们的性格和能力上存在的一切先天的差异。但这还不够。我们是否应该承认我们神经机体的状态对我们的心灵形成的历史有着巨大的影响,而且大量的观察是否已经清楚地表明,这些状态中有很多是可以遗传的?这就是为什么我们建议教育者们在这个观点上要同样地避免两个极端:不要以为自己对于

学生性格和能力的形成是成力无穷的 ;也不要以为自己在与天性作斗争方面是无能为力的 并且也不要满足于这样一种思想 不良的教育措施将由天性本身来纠正。无论是这一种还是那一种极端,同样都是有害的。(教育者应该始终不渝地坚信,教育的力量是那样地巨大,以致他不可能充分地利用它。)

把心灵看作印象联系的这种观点的另一个缺点在于,如果持有这种观点,正如我们已经看到的那样,就不可能对各种不同的感知的出现作出解释,而且逻辑本身也要求承认在人的天性中存在着各种先天的意向。

我们认为人的基本意向是生活的意向,由此而产生出其它各种意向,而这个基本意向可以分成两种形式 肉体的和心灵的。

从这一意向的统一性中产生出一些对于教育者来说是非常重要的规则。人的心灵的意向首先是渴望生活,——无论条件怎样,也不管发生什么,都要生活。它在肉体生活中所获得的对于这一意向的满足越多,那么它对心灵生活的需要就越少 ;它的生活将更多的是动物的生活,而且还是其全部心灵活动都被对于肉体需要的满足所吞噬的那种低级动物的生活。使肉体 and 心灵的意向取得应有的平衡,然后发展心灵的意向,使其能以自己本身的力量获得对于肉体意向的优势,——这就是教育的基本任务,也是教育进一步进行任何活动的必要条件。

为此,可以采用两种手段——一种是消极的,一种是积极的。所谓消极的手段,就是一方面使儿童的肉体意向正好满足到使其不再以自己的强度去折磨儿童的程度 而另一方面则是不要以过分的、非常讲究的满足使这种意向得以滋长 不要让它们超越肉体的健康状况和心灵的平静工作的需要。而所谓积极的手段,那就是要为心灵活动提供养料,因为从生命的最初的日子里在儿童身上就已经表现出对于心灵活动的需要 并与此同时逐渐强化心灵活动,使其本身获得对于肉体意向的优势。如果教育者把他自己的心灵作为标准,在

儿童的心灵意向还缺乏足够的活动范围时就要求心灵意向在他身上起到对肉体意向的主宰作用,那么这个教育者就要犯大错误,因为这种活动范围是在人的整个一生中逐步扩大起来的。只有在儿童身上形成一些心灵需求,使他在与肉体意向作斗争时能依靠这些心灵需求的条件下,才可以促使他抑制自己的肉体意向;^①但在这种情况下,使用强制手段也就没有什么意义了。儿童自己会去做他更向往做的事,而教育者所能做到的,便是为学生提供进行这种斗争的机会。

最需要操心的是,不要让儿童由于缺乏心灵活动而去寻找能满足肉体需求的那种心灵享受,但只有在这些需求被人为地培养并多样化到已经能使儿童一连几小时或整整几天按自己的心思沉湎于其中的程度时,才会产生这样的情况。正是在这个基础上产生了一条重要的教育规则,那就一方面不要常常不让儿童吃饭,以免使他的肉体意向达到极其强化的程度;另一方而,对儿童肉体意向的满足要尽可能简单一些,而且更重要的是要尽可能协调一些,从而使儿童的思想不能在食物意向的范围内为自己找到活动余地。经常让儿童长时

① 如果儿童由于热衷于某种心灵上的享受,或者更好一点的是热衷于某种精神上的享受,而能为此牺牲自己的饮食或者放弃奔跑一下的娱乐,这当然很好。但施瓦兹的如下建议的益处却是非常令人怀疑的:“应该做到使男孩子能出于勇气而放弃自己的饮食,而使女孩子能出于怜悯(为什么女孩子应该比男孩子更富于怜悯心?)或出于体面感而放弃自己的饮食。由此开始,到一定时候他们就会出于确认不吃飯对他们的健康有利而放弃吃饭”——这一建议之所以令人怀疑,其原因就在于此。(Lehrh, der Erz. und Unterr, Von Schwarz und Curtmann. 6 Anth. T. I, S. 279—280)。把怜悯用来作为增进健康的手段这一咄咄怪事,我们且不去说它,我们只是认为,如果在女孩子身上尚未培养起怜悯感,那么这样的实验就可能带来不良的后果。由此很可能培养起对不让我们吃饭的人的恼怒和愤恨感。不应当去做这样的实验,而应当从心灵和精神方面去培养儿童,使他的心灵和精神上的需求最终能自己在他身上获得对于肉体需求的优势,——这样做要好得多。

间地挨饿,与为他提供丰富多样和精细讲究的饮食一样,同样可以使他变成一个贪食者。无论是在这一种或者那一种情况下,儿童的心灵都将在这一肉体的范围内活动,并在其中培养起不单单是对于食物享受,而且是对于其它肉体享受的趋向或激情。(很难找到比宗教寄宿学校的学生更贪婪的贪食者了,因为他们整个童年时代真正都是在挨饿。)

如果心灵是在食物意向的领域中为自己创造广阔的活动范围,那么它一般就会陷入肉体意向的领域。而如果说根据自然规律,性的意向在儿童身上还不可能得到明显的发展,但是食物意向的过度发展就已经为性的趋向的过度发展准备了条件,随着时间的推移,这就会使性欲逐渐占上风。人民教育学早已发现了这种联系,它预言,贪食美味的人很容易发展成为贪淫好色的人(贝内克:《教育学与教学论》, [德文版] 第 57 书,第 235 页)。

贝内克认为,一般说来,贪懒的根源在于肉体意向占了优势,对此观点我们不能同意,然而我们却不能不承认,这是儿童在心灵和精神范围内可能感觉不到对心灵活动的需要而能在肉体范围内找到对这种需要的满足的一个主要原因。

“贪懒,——贝内克说道,——是在动物一植物的生命力量(痕迹)过分积聚的基础上形成的;如果我们从儿童的幼年时代起就一直用食物去吸引他,使他把主要精力放在食物的消化上,那就必定会发生这种情况。追求美食的习气来源于令人愉快的味觉等痕迹的过分的积聚。就这样,这种倾向以及与之相类似的其它不良倾向,从来都是教育错误的结果”(贝内克:《教育学与教学论》, [德文版] 第 13 节,第 83 页)。

在该书的另一处写道:

在任何情况下,贪懒都是错误教育的结果,因为如果说有些人用来消化食物的系统生来就比别人更容易受刺激并且具有更大的强度(这就是贝内克无论在哪儿都不想承认的形成趋向的先天条件),然

而属于趋向的那种力量本身还丝毫没有产生,而且也并非必然要产生;只要出现在我们面前的是真正人的素质(我们把白痴排除在外),那么这种力量至少可以转入高级的系统。消除这种在有些地方已经表现出来的错误教育(错误痕迹)的有效手段,是很简单的,它已由事物的本质所表明。在一个贪懒者表现出自己的勤奋之前不要给他食物,或者少给他一些食物。一般说来,在只是特别幸福的(或者与其说是不幸的)环境没有使贪懒者变成不依赖于他的勤奋的人的那种生活中,就常常有这样的情况(同上,第56节,第331—332页)。总的说来,贝内克比其他教育家都更强烈地反对追求美食,而且看来他并非徒劳无益的。

对懒惰的这种分析以及治服懒惰的这种办法,反映了贝内克理论的正确的一面及其不足之处。我们感到,他在这里并没有把植物过程与动物过程或心灵过程区分开来,而且他还认为,心灵失去了用来对食物起同化作用的力量,它把这种力量用到对印象起同化作用上去了。这一真理,以及它的正确程度,早就在众所周知的一句拉丁俗语中表达出来了(肚子太饱,什么也学不好);但这种现象之所以会产生,却完全不是由于贝内克所指出的那个原因。毫无疑问,过分地从事食物消化工作的神经机体(根据生理学家们的证明,神经机体是积极参与这一工作的),不可能同时以原有的活力去完成心灵要求它进行的工作;但是也有一些人吞吃的食物非常之多,而与此同时他的思维也能非常积极有力地工作,——难道我们没有看到这样的事实吗?相反,差不多也能把下述情况看作事实:积极从事脑力劳动的所有健康人,都吃得很多。由此可见,这里的问题并不在于胃所消化的食物的数量。当然,如果让儿童吞吃过多的食物,那就会把他的胃撑很大,从而使他的神经机体在消化食物方面的工作比在吸收心灵所接受的感觉痕迹方面的工作更繁重;这种不正确的比例关系必然表现为儿童心灵发展方面的不足,但仅仅由此还不能形成追求食物享受的趋向;之所以不能形成,只是因为过多的饮食会减弱由这

种饮食所引起的享受。但如果去履行贝内克的主张（这一主张对于德国的教育学来说，已经普及到甚至把它地搬入教育学入门的程度），用饥饿来迫使儿童从事心灵方面的劳动，那么在这样的情况下，我们恰恰是在儿童身上培养动物意向的优势。很难找到比让孩子在整个儿童时代和少年时代都真正挨饿的那些众所周知的学校培养出来的学生更贪食、更好色的人了。我们知道有一个德国学校（其实，这是一所很好的学校），这所学校部分地是出于德国人的节俭，部分地是按照贝内克的原则，总是让儿童处于半饥半饱的状态，而且让他们吃极其糟糕的东西。结果怎样呢？这所学校的儿童无论谈论什么东西都没有家谈论白面包、香肠之类的东西那样兴致勃勃。当然，这与其说是学校的过错，不如说是由于过去的教育对儿童过于娇惯，但这里对于我们来说，重要的仅仅是应当说明，吃得太差，会使儿童把注意力主要放在食物上，然后是在强烈的饥饿或早已抑制的尝一尝美食的愿望得到满足的情况下，享受的强烈程度比食物本身以自己神经机体的物理作用更能大大地促进肉体趋向的发展，并使其根深蒂固。

根据这样的原理，一般说来，我们主张让儿童处于这样一种状况，要使他的思想和心灵尽可能不让吃什么、喝什么、坐的是什么、睡的又是什么多事情所占据，——总之，要使他尽可能少想我们不希望在他身上成为根深蒂固的趋向的那些东西。

从这一基本原则中，自然而然地产生出许多教育规则，下面我们以结论的形成，列举其中几条规则作为例子来加以说明。

（1）不应该使儿童习惯于吃得超出维持他的健康状况的需要。如果说由于教育者本身的不慎重而使儿童养成了这种从卫生的角度看来是有害的习惯，那就要逐步地克服这种习惯，要一点一点地、几乎不易察觉地减少儿童的食量，以免急剧的变化引起儿童的贪婪并把他的思想和感知引向这一毫无益处的活动范围。要为儿童准时地

提供足够的饮食,无论如何也不要让他的食物意向达到过分强烈和过分长久的程度。

(2) 为儿童提供的饮食要尽可能单调一些,但这种单调要保持饮食营养学所允许的水平。在这方面,饮食的质量却不具有象饮食的多样化那样重要的意义。粥饭和红甜菜汤同牡蛎和大螯虾一样,都可以让人暴食。同时我们不妨回忆一下,所有的由于家里所获得的各种享受而变得娇气十足的儿童们,在进入公立学校后,吃起学校简单的、有时甚至是很清苦的饭食来,却成了明显的贪食者。

(3) 要越来越多地在儿童身上培养对于心灵活动的需要,使他以后能更喜欢这个活动领域。在这种情况下。当然就可能把儿童置于必定会根据自己的爱好去战胜自己的肉体意向的境地;但这一点只有在教育者有充分的理由认为心灵的需要本身能促使儿童不考虑他的肉体意向的情况下才能做到。

(4) 至于特别谈到有关性征的意向的发展问题,那只能建议教育者使用医学所指定的一切手段以防止它们过早地发展(在这方面,我们只能指出下列医学著作……)。

(5) 儿童在其生命的最初时刻就表现出来的运动意向,随着机体力量的发展,获得越来越多的表现自己的条件。贝内克把这种意向称为“肌肉系统的倾向”,而且甚至还把说话的意向也归入这种运动意向,因为说话只是为了使发音器官得以工作,他把改变物体状态的意向也归入这种运动意向,因为这仅仅是为了不让脚和手的肌肉处于静止状态(贝内克:《教育学与教学论》, [德文版] 第 54 节, 第 220 页) 他还把由肌肉对运动的需要而引起的所有这些运动与成年人出于某种目的而产生的运动区分开来。但由于运动的意向形成了人的活动的各种不同的基础并与懒惰的、消沉的植物性的生活处于对立状态(同上书,第 58 节),而且这种意向“对于维持肉体的健康并通过它进而维持心灵的健康”(同上书)也是必须的,因而贝内克把这种意向看得高于植物意向,并主张给它以自由,使其获得发展的

机会,然而他还认为如果对这种意向的过分满足会留下过多的痕迹,那是很危险的。他认为那种不可抑制的淘气的趋向正是这种情况造成的。

我们认为,贝内克应当把由于心灵需要而产生的那些运动同从神经系统反映于心灵之中的原因(这与形成植物意向的原因相同)所引起的那些运动严格地区分开来。成年人也会感到纯粹肉体上的对运动的需要,如果他的肌肉长期处于静止状态。但未必仅仅是这一个原因促使儿童去运动。小孩出生后几个星期,我们就可发现他的运动有其合理性,但为了达到这种合理性,比方说,为了不仅要抓住他想得到的东西,而且甚至要朝这件东西的方向伸出手去,小孩就需要作出很多次合理的试验,因为这些动作已经非常复杂,它们需要很多从经验中获得的知识,——在这一点上我们完全同意这个的观点,无论如何也不把明显地在我们眼前形成的一个出生3个月的小孩的完美动作看作是一种不可理解的本能。考虑到这一切,我们就应该承认,对于自己本身的肉体运动的有意识的试验,从儿童生命的最初阶段就开始进行了。正因如此,我们不能认为儿童的肉体运动仅仅是肉体意向的满足。参与这些运动的还有心灵,它象肉体一样从这些运动中获得了有利于自己发展的益处。如果说儿童的运动意向比成年人要多得多,那么除了在幼年时人的肌肉发育得特别快这一原因之外,往往还因为对于儿童来说,运动是他心灵唯一的实际活动。淘气和玩耍——这是儿童实际活动的全部领域。

从运动与心灵活动的这种双重关系中,自然而然地产生了一些相应的教育规则。我们把其中一些最重要的规则列举如下:

(1) 儿童的肉体对运动的需要应该得到充分的满足。在这里,毋须象对待儿童的食物意向一样,只要儿童不是由于肉体需要之外的其它原因被迫地进行运动,那就用不着害怕过分。疲劳本身会对其表示出限度——超出了这一限度,运动就变得令人不愉快,令人难以

忍受。越是在童年早期,就越是应该为儿童提供更充分的运动自由。

(2) 但是,教育者不应该认为运动的意向仅仅是肉体的意向,而应该看到它也是一种心灵的意向,它的痕迹不仅为日益强壮的肌肉所保持,而且为心灵所保持。儿童在运动中进行他对外部世界的初步试验,进行实施其思想和愿望的初步尝试,并使勇敢和谨慎等感觉得到初步的发展。考虑到这种情况,教育者就应该尽量用有目的的运动来代替无目的的运动,譬如说,让儿童从事园艺劳动或田间劳动,或进行某种不仅需要体力和敏捷,而且还需要思考力的生产活动。鉴于这一目的,就应当使儿童习惯于尽早地摆脱仆人或其他人的照料。在这种情况下,就要把席勒作品中的主人公泰勒绝妙的话作为准则——当他的儿子请求他为其修整一下被损坏的草地时,他回答说:“Ich——nichts. Eine rechte schutze hilft sleh selber”儿童能够自己做的事,就应该让他自己去做。这样,他就会习惯于在其中得到极大的快乐,而更主要的是能使他培养起一种并非虚假的、而是真正的独立感。这种独立感,正如我们所看到的那样,是完全建立在亲身参加劳动的基础之上的。它所依靠的,是对自己力量的信心。

(3) 对于生来就不太经活动的儿童,是否应该强迫他们运动呢?从身体条件这方面来看,这个问题应由医生来解答。但不管怎样,我们还是主张在这方面要非常谨慎小心和循序渐进。好动是儿童的天性,因而如果缺乏这一点,就说明存在着某些身体方面的原因,这些原因是应当由医生来查明的。但儿童不好动,往往有其心灵方面的原因。譬如说,儿童的玩耍受到了禁止或妨碍,他的心灵的力量就会转移到别的方面去——集中到食物享受上去(成了坐着不动的贪食者和美食家)或者集中到心灵工作的乐趣上去。有的儿童从幼年时起就喜欢坐着或者甚至躺着建造形形色色的空中楼阁,听故事、随后是读小说或者甚至拿到什么就读什么。对于心灵的这种片面发展的不良后果,我们在前面已经从理论方面作了说明。

(4) 但如果对智力活动的片面爱好是有害的,那么对肉体活

动的片面爱好也会产生不良的后果。如果一个儿童习惯于仅仅从肉体的运动中去寻找既对于肉体活动、又对于心灵活动的需要的满足,那么,正如贝内克正确地指出的那样,这个儿童就会变得那样地顽皮和好动,以至于不能把自己的注意力集中到任何智力活动上去。显然,在这种倾向下,——如果它不及时地受到限制——就可能造成肉体强壮而敏捷,但智力却极度贫乏,这一点在古代就已经在仅仅用来进行体操表演的竞技运动员身上显示出来了。在这里,并非肉体的发展对心灵的发展起了控制作用(强壮而又敏捷的肉体对心灵的发展并不起妨碍作用,而相反地却能促进心灵的正常发展),但由肉体运动的痕迹所组成的片面的心灵发展,却会妨碍由另一种痕迹所组成的联系的扎根和分支。

(5) 儿童与年龄比他大的人进行竞赛,往往会引起他过多的肉体运动,这可能给他带来极大的危害,因为他很容易因此而超越儿童天性对肉体运动需要的限度。

心灵对一般的意识活动的意向。这种意向对心灵生活具有重要意义,这一点自然而然地说明了它对教育的意义,而教育的整个最重要的任务,从其形式方面来看,可以用两个建议来表示:第一,给人提供找到这样一种连续不断而又无穷无尽的心灵活动的可能性,这种心灵活动应能充分地、永久地满足心灵日益增长的需要;第二,充分地培养人去从事这种活动。教育者应把追求心灵活动的意向看作心灵主要的生活需要,从而根据教育的目的,把正当地满足这种意向作为自己最主要的目的以及自己对学生的发展施加影响的最主要的手段。心灵所不需要的东西,我们就不应该给它;但任何一个人的心灵都首先需要活动,而这种活动要根据教育者和周围环境所能为它提供的以及它本身所能为自己找到的活动范围而定,这就是它的发展方向。由于对这一基本的心理学方面的真理不够重视,因而无论是在教育理论中,还是在教育实践中,都会产生一些主要的错误,而且更经常地会产生一些疏忽。几乎在任何一本教育学中,在所列举的

其它意向之中也可以看到心灵活动的意向,但给予它的地位却远非它根据自己的意义所应该得到的那种地位。^① 我们已经看到,这是一种主要的、基本的意向,其它一切意向都是从这种意向中产生出来的。正当地满足这种意向,关系着人的一生全部幸福,因而教育者应当关心的最主要的事,便是如何使这种意向得到满足。我们不能象贝内克那样,把这种意向置于其它趋向之列,因为其它一切趋向都来源于对心灵的这种根本意向的这样或那样的习惯性的满足,我们甚至也不能把这种意向称为趋向,因为趋向所指的已经是一定的内容,而在这里我们仅仅是从形式方面来看待追求活动的意向的。人的肉体的特性和人的心灵的特性,都赋予这一基本的心灵意向以内容,但对于人的心灵的特性,我们却仅仅是在非谈不可的情况下才谈到。

假如我们想要在这里把对心灵活动与人的一生的关系的这种观点中自然而然地产生出来的所有教育规则都——列举出来,那么我们就应把教育学的更多的内容放到这一章中去,因为几乎所有的教育规则都间接或直接地产生于这样一个原则:应该给予学生的心灵以正当的活动,并以能吸引心灵的无穷无尽的活动的各种手段去充实他。但与这个基本原则相关的,我们在这里仅限于指出一些最重要的教育规则,因为其它规则都是从这些规则中产生的。

(1) 根据儿童的活动意向,教育者可以最准确地判断他的心灵的先天力量。但在这种情况下应当防止这样一个错误:可能在某个不引起我们注意的方面的极其强烈的心灵活动还没有被我们发现的

① 如,见施米特和其他教育学家所著的《Schwarz und Curtmann》第 92 节。帕尔默关于这种意向只写了几句话(见《Evang. Pädagogik》,第 284 页)。贝内克只是在谈到其它类似的趋向(如贪财、贪权等)时顺便提到了这种意向(见《教育学与教学论多》, [德文版] 第 226 页),尽管已经很清楚,我们的一切心灵意向的最终目的是这种或那种心灵活动。不过还是应该为贝内克说句公道话:他认为这种意向的满足在教育事业中具有特别重要的意义。

情况下,我们会怀疑起整个心灵都是软弱无力的,其原因只是由于它在我们所要求的方面活动能力并不强。在这方面常常会发生极大的失误:一个在学校里或家庭里被认为是最没有才华的儿童,后来却往往会成为一个最有才华的人。这种才华当然不是突然之间产生的,也不是凭空产生的,但问题在于这个儿童强劲有力的心灵活动并非在教育者为他提供的范围之内进行的。用一种过短的尺度来衡量学生的生活和成绩的那种经院式的、片面的、狭隘的教育,就最容易犯这样的失误,于是在基于这样的原则而建立起来的学校里,名列前茅的通常是些最无才华的学生,而名次最差的却是些最有才华的学生。譬如说,一个理解能力特别强又特别有才华的孩子进了这种学校。家庭生活、与同伴们一起游玩和淘气、自然界的影响、各类故事,还可能加上各种读物,在这个孩子的心灵中留下了大量深刻的痕迹,而且他的活动能力很强的心灵又从这些痕迹中获得了大量极其广泛的联想。但学校却要死记某种变格法或硬背教科书的枯燥无味而又平庸无奇的内容来塞满这颗心灵。这样的儿童尽管很有才华,但他却可能是一个最懒惰的学生,——其原因也就很容易理解了。

由此又产生一些规则,在这里我们仅指出其中两条最主要的:

第一,与儿童的发展相对而言,教学不要开始得太晚。如果说不注重发展而只对儿童进行教学的做法是有害的,那么先在儿童的发展上下很大的功夫,而后再让他坐下来学习一些最枯燥无味的东西(通常是一些科学入门知识),——这种做法也同样是有害的。发展和教学应该齐步前进,不要相互超越。^①

^① 在这方面,卢梭犯了极大的失误:他的爱弥儿——一个已经高度发展的十四、五岁的少年,不得不去背诵一些最起码的历史事实,记住一些年代和人名,因为舍此历史教学无论怎样讲述都是不可能进行的。他还想同样如此地教爱弥儿阅读经典作家的作品。但他到底是在什么时候教会了爱弥儿拉丁语和希腊语的变格法?(见《爱弥儿》,第4卷,第262页等。)

第二,应当把儿童的学习及其学校和家庭生活组织得能使他的心灵在其中获得尽可能多方面的、广泛的满足。教育者对儿童的生活和成绩的看法应尽可能广泛一些,对于一些所谓懒孩子,在弄清楚他们已经形成了什么爱好之前,不能对他们置之不顾,须知从这种爱好中他们能获得对于自己的活动意向的满足,而这种活动意向尽管在程度上有差别,但在每一颗生气勃勃的心灵中必定都是存在的。

(2) 很难断定,教育是否能增强或减弱在心灵的活动意向中表现出来的那种先天的力量。我们倾向于认为:不能。但在教育的或多或少的影晌之下,总是能使心灵活动脱离那些无效的、不切合实际的、甚至是有害的范围,而集中到有效的、有益的、有利于人的天性所要求的、能够无限扩大的范围中去。

(3) 但在根除学生的某种无效的或者有害的趋向时,也就是说,在破坏他习惯于在其中进行心灵活动的那个范围时,教育者不应忘记,如果他能做到这一点,那么富余的那部分力量就会要求寻找出路,而如果找不到应有的出路,那么它就会回到原来的范围中去,或者为自己建立起一个新的、可能是更不好的活动范围。这就是为什么贝内克公正地指出,要根除不良的趋向,不能光用消极的办法,还应同时使用积极的办法,也就是要用另一个心灵活动的范围来代替原来的那一个。如果说不可能增强每个人先天就有的那种心灵的力量,那也就未必能减弱这种力量,更谈不上去消除它了。我们举个最明显的例子来说明。比方说,一个有着巨大心灵力量的孩子落到了一个严格的教育者手中,但这个孩子的心灵力量已经全部用到了一些最不良的趋向方面去了。又比方说,教育者采取了毫不留情的严厉态度用充满警惕的监视、威吓和惩罚去压制这些趋向,因而能完全消除使这些趋向得到满足的可能性,真可谓能完全制服这颗已经堕落的心灵,但与此同时,采用这种办法却不能把这颗心灵吸引到其它的、有益的活动范围中去。这样,从表面看来,这种心灵力量被摧毁了,孩子变得胆怯、顺从、沉默,不表现出固执,不做任何坏事。但事

实并非如此,心灵的力量非但没有被摧毁,甚至根本没有减弱:它把自己的全部活动都集中到在恐惧感和愤怒感的影响下所组成的联系中去了;于是一个顽皮的、学坏了的孩子就变成了一个胆怯的坏蛋,他就会出于恐惧感而在生活中作出许多坏事,这些坏事比他在大胆和固执支配下可能做的坏事还要多。从这样的教育改造中培养出来的多半是一些这样的人:他们由于害怕贫穷、害怕受蔑视、害怕处于低下的社会地位而受贿、盗窃国家财产、破坏对朋友要讲信誉的准则、卑躬屈膝;只要自己以及自己的家庭能平安无事,能保证不出任何意外,世界上的一切事他们都干得出来。这就是从表面上看来被严厉的教育者成功地压制下去的那种心灵力量所找到的出路。不言而喻,在专门为学坏了的儿童和为少年犯开设的学校(所谓 Rettungs - Anstalten)中,应该对此(恶习)特别重视,因为这些儿童的心灵多半很刚强,它们能在不良的方面迅速地作出许多持久而又广泛的联系。^①

(4) 心灵的活动能力越强,它所需要的活动范围就越大,如果对它的需要不给以满足,也就越危险,因为它在很短的时间内就能为自己挖通一条很深的轨道,而且可能是在不良的方面。

(5) 千万不要采用那种迅速改正的方法,因为心灵活动的范围只能由心灵逐步地开辟出来。鉴于这个原因,在开始时对于那些危害性较小的趋向可以睁一只眼、闭一只眼,这样做比一下子去堵塞心

^① 我们有理由认为,改造这样的不幸儿童的最好的、也可能是唯一的手段,就是让他们从事农业劳动。这样,参加劳动的孩子自己就可能成为自己产品的消费者。当然,农业劳动应该尽可能多样化,还应同时伴随着学习,但在这里主要的不是学习,而是在大自然中为农务操劳的生活。在此类学校中办得最好的一个,就是离伯尔尼不远的别赫捷连,它采取的就是这样的办法。尽管那里收容的是各种各样的少年流浪儿和少年犯(纵火犯除外,因为他们在被改造好之前就会给小小的、不富裕的教养院闯下大祸),但从那里出来的几乎都是诚实的、优秀的劳动者。

灵力量的出路要好一些,因为心灵不可避免地需要对它有吸引力的活动。

(6) 任何一个教育者,不管他工作多么孜孜不倦,也不管他的活动范围多么广泛,都肯定不可能指导学生——哪怕是为数不多的学生——的全部心灵活动,因此,他就应该为他们创造一些活动范围,使他们在那里能很容易地找到活动——即使不是有益的,至少也不是有害的活动。

(7) 根据我们在前面阐明的心灵活动特性本身来看,这种活动在同一个时期内应该在一个方面得到发展,而且应该永远是新的,也就是说,应该循序渐进地发展。教育者不能忘记,一种活动越容易变成习惯,它也就越容易失去心灵活动特性,并且使心灵的力量富裕起来。由此特别明显地产生了许多教育规则,它们需要在这里一一列举。

(8) 心灵活动不应过于单调,因为儿童的心灵活动如果只朝着一个方面发展,那么它还不能达到可以使心灵得到满足的程度。然而它也不应过于多样化,以免使心灵的力是耗费到琐事中去。

(9) 对于贫穷的人来说,教育者的任务仅仅在于能使他们为了劳动而爱上劳动,并培养他们为参加劳动作好准备,因为生活本身迫使他们去做的工作已经够多的了。而对于富裕的人来说,教育者的任务就复杂多了:它应当是培养他们自己能为自己在生活中找到不断循序渐进的劳动,——而要做到这一点是不容易的。

如果说根据我们所提出的心灵基本规律,我们在这里仅仅列出了为数不多的这几条教育建议,那是由于我们在后面阐明其它规律时还会常常谈到这条规律。

心灵追求独立性(或自由)的意向。从这个意向与心灵追求活动这一基本意向之间的密切联系中,我们可以得出这样一个结论:必须以正当的方式培养这种意向并且从儿童最幼小的时候就对它加以培养,因为这种意向在儿童生命的最弱时刻就表现出来了。能保持

心灵的优点的,只有从心灵本身产生的活动,因而也是它所喜爱的活动,自由的活动。因此,在多大程度上需要培养心灵追求活动的意向,也就在多大程度上需要培养它追求独立性或自由的意向。两者缺一,正如我们已经看到的那样,就都不可能向前发展。

从我们对追求自由的意向的分析中得出的教育规则,是很清楚的。我们把其中一些最主要的列举如下:

(1) 自由并非由于不施加约束,而相反地是通过克服了约束,尝到了自由的甜头才培养起来的,而这种甜头几乎仅仅是在摆脱约束的那个时刻才能感觉得到,因而很明显,儿童对于这样的尝试作得越多,他追求自由的意向就越是能得以增强和发展;他冲破的约束越多,他对自由的爱也就越深。但这里有一个很大的区别:是儿童自己去克服约束还是由别人来使他摆脱约束;儿童感受到的约束越少,他所能尝到的自由的甜头也就越少。但正如我们将要在下面看到的那样,如果一个人对某些约束不能克服,而且在它们面前退缩不前,那么这些约束在他身上所能培养的只是恐惧感,而不是追求自由的意向。由此教育者很容易得出结论:只有儿童自己能够克服而且实际上已经在克服的那些约束才能在他身上培养起追求自由的意向;由此自然而然地产生这样一条规则:必须尽可能为学生提供大量进行这种尝试的机会。

(2) 正如我们所看到的那样,存在着真正的追求自由的意向,也存在着一种虚假的追求自由的意向。它们之间的区别在于:在虚假的追求自由的意向中,支配一个人的并非追求他所喜爱的事业(他就是为了这样的事业而去寻找自由)的意向,而是追求没有任何内容的自由本身的意向,它追求对这种自由的享受,并使这种享受成为对心灵无害的(因而也就是正当的)享受。如果这种追求独立性的虚假的意向反复出现并常常得到满足,从而发展为趋向,那就会形成固执——这样的缺点不仅是某些儿童的特性,而且是某些成年人的

特性,甚至是某些民族的特性。

固执是儿童生活中的一种极其突出的现象,它使教育者们十分厌烦,因而毫无疑问,任何一个教育者都要谈一谈这种现象并开些药方来治一治儿童心灵的这种病症。然而教育学家们在对这一现象的看法上,存在着极大的差别:有些人认为固执是一种遗传的禀性,例如,阿恩特认为它是一种权宜的婚姻所产生的后果,^①——这是一种相当正确的见解,但这里的问题并不在于遗传性,而是在于双亲之间冷漠而又固执的关系对儿童的直接影响。帕尔默似乎怀疑这种现象是魔鬼的干预;^②施瓦兹直截了当地把它归咎于不良的教育;^③贝内克则仅仅把它看作一种特别的痕迹联系。^④人们所提供的医治儿童固执毛病的药方也同样是各不相同的:有的人主张无论如何要尽量地克制它,如富于怜悯心的博尔曼就很喜欢这样一种干脆的说法:“宁肯让儿子死了,也不要一个固执的儿子”;^⑤其他人,譬如说象卢梭,则主张把恣意胡闹的孩子放到床上去,并对他进行治疗(用什么进行治疗呢?)。^⑥毫无疑问,在对固执以及防止其形成的办法(如果它已经形成,那就是使它减轻的办法)的看法中,最正确的就是贝内

① 帕尔默:《Evang. Päd.》,第230页等。

② 同上,第230页。

③ “假如没有不明理的父母,也就不会有固执的孩子:任何一个缺点都不可能对儿童周围的人们的过错作出如此正确的结论”(《Schwarz und Curtmann》,第104节,第350页)。

④ 贝内克:《心理学教程》,第180及181节。这里又可以清楚地看到,在解释固执时,否定意向的先天性的那种心理学陷入了什么样的困境:表现为固执的,实际上不是什么其它意向,而恰恰是想要脱离任何约束的那种意向。

⑤ 帕尔默:《Evang. Päd.》,第229页。另一个福音教派的教育学家博尔曼差不多也持这样的观点——《Vorträge Über Erz. und u.terr.》,第193节——《克服》。

⑥ 卢梭:《爱弥儿》,——《克服》。

克的想法了,^①但由于他不承认追求自由的意向具有先天性,因而也不可能把固执的真正本质解释清楚。

固执,正如我们已经看到的那样,只不过是一种反常的追求自由的意向。贝内克正确地指出,一开始很难辨别,孩子的一些坚决要求是怎么会产生的:是由于他确实非常想要这个或那个东西呢,还是仅仅由于他想要的东西别人不给他。在第一种情况下,这是一种具有积极意义的激情,而在第二种情况下,则仅仅是一种固执。具有积极意义的激情,正如我们将要在下面清楚地看到的那样,在儿童的心灵中不可能很广泛,也不可能很强烈,然而它也不会的儿童的心灵中受到抵制:儿童的激情虽然不强烈,但他本人却整个地处于这种轻微的激情之中。比方说,孩子得到了某种许诺,这种许诺在他心灵中引起了一些极其生动的表象,他预感到从他所期待着的幸福中将会得到极大的快乐,这使成年人简直难以想象,怎么可能对这样的小事产生这么强烈的兴趣。如果这个许诺不能实现,那么孩子似乎会痛苦到极点,但过了一会儿,他就会从另一件小事中得到乐趣。因此可以说,孩子不可能有强烈的、根深蒂固的激情,但一种激情可以暂时压抑一下儿童心灵中还很微弱的而且主要是支离破碎的、彼此之间缺乏联系的一些联想,——在这样的时刻,这种激情就可以说是相当强烈的了。如果在这种情况下,小孩儿大发脾气,大哭大叫,那说明他的心灵处于充满激情的状态,但这并不是固执。如果说为了逗他快乐而递给他其它东西,但他把它们扔掉,在这种情况下孩子表现出来的仍然还不是固执。但如果最终把他那样强烈地渴望得到的东西给他,而他也把它扔掉,那么这样的表现就是固执的开始。

由此可以看出,固执不可能自己产生,但每一颗心灵都具有追求活动(而且是追求独立活动)的意向,这种活动的力量在遇到阻碍时

^① 贝内克:《教育学与教学论》,第44节,第182、183页,以及第53节,第249页,还有第66节,第264页。

就表现为克服阻碍的顽强性,这样的意向在外部环境的影响下也可能反常地变为固执。不管是正确意向的力量,还是反常意向的力量,都同样地在为达到同一个目的的愿望和行动的顽强性中表现出来。当一个人对克服使他得到某种物品的障碍的兴趣超过了他对这件物品本身的兴起时,他追求这件物品的意向所具有的正常的力量,才开始反常地转变为固执。不言而喻,人的性格中正常的顽强性有多可贵,反常的顽强性的害处也就可能有多大,因而教育者的任务是培养前者,而与后者作斗争。

正常的顽强性的反常发展,可能是由各种不同的原因引起的。而最通常的一个原因,就是过分的自尊心:一个人不想承认自己的错误,尽管他已经意识到这种错误,他羞于让步,尽管认识到对他的要求是合乎情理的。这种由于虚假的羞耻心而产生的固执在学校里是常常可以看到的,例如,儿童常常不好意思当着同学们的面向老师或某一位同学的合理要求让步。儿童对他应向其让步的人不信任,不喜欢,甚至具有憎恨感,这往往对他的固执起着很大的作用,——这已经是一种顽固,是固执的一种极其有害的形式,它很容易发展成为凶狠。产生固执的一个很常见的隐蔽原因,是人生来就有的一种权利感,或者说得更确切一些,就是伴随有错误的或正确的观念的那种平等感:儿童认为有权按自己的心愿行事,因而坚持自己的行动,尽管这个行动的内容对他来说已经无关紧要,——这就是任性,虽然它的产生有一定的理由,但超过了限度,就会变得对儿童本身特别有害,因为它能在他身上培养偏执、乖僻、爱挑剔的习气。有时候(常见于儿童)对愿望的过分坚持,是神经系统受到刺激的直接后果,这种后果由对愿望的障碍引起后,就自己在这方面起作用,尽管被这种障碍所掩盖的愿望的对象本身对心灵不再具有吸引力,这就是耍性子,——儿童要起来性子来,就开始把他为之而大发脾气的那件物品扔掉。表现为耍性子的那种固执的产生并非由于意志坚强,而是由于意志薄弱,由于它不能克制兴奋起来的神经机体,因而这样的神经

机体通常在神经系统的影响下,就会表现出特别多的反射的、无法抑制的、歇斯底里的情绪;而在妇女身上,这种情绪就更容易变为真正的歇斯底里症。

所有这几种类型的固执,在一定程度上都是不由自主的,并非故意的;但还有一种固执是直接指望以自己令人厌烦的表现来得到想要得到的东西。显然,只有当一个儿童已经多次地用大叫大哭,噘嘴、绷脸以及其它类似的行为而得到了他想要的东西的时候,这种极为有害的故意的、抱有一定目的的固执才可能在儿童身上发展起来。这种固执的特点是他的表情有些冷漠无情:儿童似乎是依照法规表现出固执,故意作出固执的姿态。如果不明事理的父母或教师对儿童正当的要求不能及时给以满足,但在儿童以令人厌烦的喊叫和任性对他们施加压力的情况下,却对儿童不正当的要求也给以满足,那么按照贝内克的说法,任性和固执向手段一趋向的这种转变,在童年的最初阶段就可能形成,尽管这种转变的过程极其复杂;显然,在这种行为方式下,喊叫和任性对于儿童来说是一种获得他想要获得的东西的极其自然的手段。

顽强性的所有这些表现形式,不管是正常的,还是反常的,多半同样地被称为固执。因而对此辨别不沾的教育者为了压制儿童的固执并使之习惯于服从,就去破坏儿童性格中刚刚开始形成的独立性,而对这种独立性,他原本应该象对待最宝贵的财富那样加以珍视的。

服从在儿童身上是必须要有的。黑格尔正确地认为,服从是儿童的道德。教师对于学生来说代表了理性,它在学生身上还没有成熟到足以能遵循它的程度;教师,按照贝内克的正确理解,对于学生来说又代表了良心,而良心在儿童身上还未得到足够的表现和巩固;最后,教师对于学生来说又代表了意志,这种意志能在儿童本身的意志力还不足以与瞬息间的兴奋情绪、与履行职责时所遇到的困难或者与一些不良的趋向进行斗争的情况下,增强儿童本身的意志力,——这一切都是完全正确的,它们使儿童服从的合理基础,而没

有服从,就不可能进行任何教育。但教师也不应该忘记,他并非在为自己或别人培养奴才,他培养的是自由的、有独立性的人。这样的人随着时间的推移,就会做到仅仅服从于他自己的理性和良心,而且具有足够的毅力去履行理性和良心的要求,并达到自己的目的。这就是为什么教育者处处都要与他所遇到的那种反常的顽强性作斗争,但与此同时还应该谨慎地爱护那种直接的、正常的顽强性。尽管由这种顽强性可能产生很多不良的东西,但缺少了这种顽强性,那就任何好事也不可能做成。这是一种同样地既可能向好的方面发展、又可能向坏的方面发展的力量,但缺乏这种力量,人就只能听任其他人和各种各样势力的摆布,成为不能以任何独立的事业显示自己在世界上的存在的那种软弱无能的、毫无个性的人。

关于直接培养性格中正常的独立性的问题,我们还将在有关意志的章节的教育附录中加以阐述,在那里,我们对这一重要的现象将看得更清楚。而在这里,我们则特别谈一谈有关与固执作斗争的问题。

对于一个教育者来说,光能把正常的顽强性与反常的顽强性(或者说是固执)区分开来,并尽一切可能去培养前者和抑制后者,这还是不够的。他还应能识别产生固执的各种原因,并采取措施去反对这些原因,而不是去反对这些原因的表现形式。比方说,儿童固执的一个原因是错误地理解在同学面前表现的羞耻心。尽管这是不正确的羞耻心,但它本身仍然不能说是一种不良的品质。因而教育者如果迫使儿童由于害怕惩罚而去克服这种羞耻心,那么他就很容易使儿童的羞耻心变成无耻,这当然不是他所希望得到的结果。在这种情况下,就应改变儿童的错误理解,但要做到这一点,却不能靠惩罚。在很多班级里,甚至是在很多学校里,往往对荣誉形成一种错误的理解,因而也就错误地认为,譬如说,服从教师是一种羞耻,这样,任何纪律就都不可能行之有效了。但对于这些错误思想的形成,有过错的却是教育者本身,这种对学生的心灵和性格无害的缺点,只能通过纠正他们的理解,而更主要的是通过培养他们对教师的尊敬、爱戴和信

任,才可能根除。在这种情况下采用惩罚手段,要么是毫无用处,要么是只能引起恐惧,惩罚所能压制的是什么呢?是儿童的羞耻心和荣誉感。如果这种固执的产生是由于个人的过分膨胀的自尊心,那么最好采取这样的作法:让这种自尊心由于引起了愚蠢的后果而自己使自己得到惩罚。

由于不喜欢教师,或者甚至是明显地憎恨教师而产生的固执(或者是我们所称的顽固),如果说可以用惩罚来制服,那么它所引起的后果就是胆怯、拘谨、暗中怀恨等。在这种情况下,只能采取一种手段——改变产生顽固的那种情感。如果一个教师既不能培养学生对自己的尊敬,又不能培养他们对自己的爱戴,那么他最好不要再从事教育工作。如果他所遇到的任何烦恼对于学生来说都是一种快乐,而且他也不可能改变这种状况,那么他就不再是一个教师了。

可是也有这样的情况:在整个班级里有那么二、三个性格变得很坏的人,在他们看来,对任何一个教师的任何服从,都是一种屈辱,而任何不服从却似乎是一种良心的责任。对于具有这种性格的人,最好是避免与他们发生任何直接的冲突,并且要有意识地避免,而更主要的是,即使对这样的学生也应心平气和。如果采取这样的方式还不能使他意识到自己的顽固是完全不合理的和愚蠢的,那么采取与这种顽固进行直接斗争的方式也不可能收到任何良好的效果。不言而喻,不应让具有这种顽固性格的人免于班级或学校通常所采取的惩罚;但在采取惩罚手段时,对他们和对所有其他的学生一定要一视同仁,不应表现出特别的气忿,而且不要去寻找与这种顽固相遭遇的机会,而是要公开地、有意识地去回避它。

如果固执的原因是由于意识到自己的权利,那么最好能为儿童提供这样一种环境,使他处在这种环境里能自己感到必须放弃自己的权利。譬如说,一个儿童由于其过分执拗和爱挑剔而破坏了游戏,那就应该不加任何惩罚地让他退出这项游戏,允许他一个人单独去玩,等等。

对伴随有神经兴奋的任性的固执,从遵义上来讲,最好用不去理睬这种任性来治好它。当然,去听孩子的大喊大叫和任性的哭闹是十分令人烦躁的,但应当永远记住,教育者的冷漠,在这种情况下是最有效、是无害的药剂。但神经的兴奋同时也可能是由于身体确实有病而引起的结果,这时就应采取医疗措施。可是在某些病症中,神经兴奋是极其有害、极其危险的,尽管正如利希特所说的那样,“还没有一个儿童死于良好的教育措施”,但在这种情况下,良好的教育措施就是作出某些让步,而最主要的,是要善于及时防止可能使儿童受到刺激的一切因素。往往有这样的情况:某一种环境或一天中某一个时候,正如埃杰沃斯女士正确地指出的那样,必然会引起儿童的任性;譬如说,有的孩子在吃饭时一定会发脾气,而有的孩子在穿衣时总是会发脾气,等等。这种任性的习惯一经形成,就根除:在这种情况下,最好是在任性的时刻快要来临时改变一下环境或者用什么去特别地吸引儿童的注意力。

应该使企图通过任性来达到这种或那种愿望的故意的任性,经常地引起与儿童的愿望完全相反的现象。在这种情况下,可以采用各种形式的惩罚,而对于幼小的孩童,也可以进行体罚。但只是要注意,惩罚不应该是教育者愤怒的结果,而应该是固执所引起的冷静的、不可避免的后果。如果儿童每一次以自己的固执所达到的都不是他所希望达到的结果,那么他很快就不再认为固执是达到目的的手段了。

如果教育者(常常是女性)比儿童更固执,那是毫无用处的:教育者的愤怒会使儿童更加生气;冷静的、同时又是相当明显的惩罚,“可以随后使儿童在短时间内处于安静状态,实际上它是以一种新的印象的力量使任性中断了”。^①

① 贝内克·《教育学与教学论》,《德文版》,第183页。

预先防止固执在儿童身上的滋长,比滋长之后再根除它要容易得多,而且这样做对儿童道德的成长更有益:

(1) 主要的一项预防措施,是尽可能让儿童过一种平稳的生活,不要引起他过分强烈、过分集中的愿望。有些父母喜欢引起自己特别宠爱的孩子强烈的惊奇感,或引得他们特别高兴,总之,喜欢在他們身上培养强烈的意向,从而在孩子的快乐中自己获得快乐,——但这样的宠儿多半会变得任性和固执。

(2) 在儿童的一切合理要求还没有变成强烈的愿望之前,就应使它们得到满足。

(3) 应当经常为儿童提供从事与其力量相适应的活动机会;只有在他力量不够的情况下才给他以帮助,但随着儿童年龄的增长,应当逐步减少这种帮助。

(4) 千万不要给儿童以不可能实现的许诺,也千万不要自欺骗他。

(5) 如果需要拒绝孩子的要求,那就应该坚决地、毫不动摇地一下子就拒绝,而且以后也不要改变自己的决定。

(6) 对于可以给予的东西或能够允许的事情,就不要拒绝。

(7) 如果固执的愿望已经表现出来,那就应该把儿童的注意力引到其它方面去,或者用迅速的惩罚使任性不再扩大。

(8) 教育者的意志对于儿童来说应该象自然规律一样不可改变,因而应该使他觉得,要改变这种意志,正如要从原地推动一堵石墙一样,是不可能的。

(9) 不要给儿童以过多的命令和要求,而要给予他以尽可能多的独立性;但儿童对教育者提出的为数不多的要求则必须完成,而不完成这些要求,就要招致惩罚,这就象破坏了身体健康的规律就要引起疾病一样。

(10) 教育者的情绪不应该对儿童有影响;成年人当然不可能不受环境的制约,因而他的情绪也不可避免地会有时快乐,有时忧伤,

有时气愤,但在与儿童接触时,教育者就应注意,这已经是与我们所要操心的事无关的另一个范畴的人,这是属于未来的人,而未来将会给他带来需要操心的事。

追求享乐的意向。教育的主要目的在于使学生获得幸福,不能为任何不相干的利益而牺牲这种幸福,这一点当然是毋庸置疑的,——这是基督教的教育的基本思想,因为基督教把个人的心灵置于整个世界之上。但只有在下述情况下这种思想才能成为指导思想。如果教育者不把幸福与享乐混淆起来,如果他能把幸福看作是人的心灵的真正要求相符合的那种自由的、无限的、进步的活动,而把享乐只看作是可以伴随这种活动,也可以不伴随这种活动的附带现象。但什么样的活动适合于人的心灵,这取决于这个心灵的特征,对此我们将在下面加以阐明,在这里我们只谈一谈关于人的心灵活动的形式方面。

也许,在教育工作中,任何一个错误所引起的危害程度,都不可能象混淆幸福的概念与享乐的概念所引起的危害程度那样大,因为在那种情况下,教育就失去了意义。谁享受到的快乐多一些,而遭受到的痛苦少一些:是不大开化的巴什基尔人、吉尔吉斯人、布里亚特人还是文明的欧洲人?卢梭没有把享乐与幸福区分开来,但他始终认为,野蛮人的幸福是人的最高级的幸福。他所欣赏的是,野蛮人什么事都不做,因而没有好奇心,也不会感到寂寞无聊;^①如果说卢梭培养自己的爱弥儿不是为了让他与野蛮人一起生活,这只是因为命运已经注定了要他生活在文明社会里。谁把享乐看作人生的目的,谁就应该把文明看作一种祸害,——这也是一个合乎逻辑的结论。

如果把占了我们文明生活三分之一时间(有时还占了一半时间)的长期学习中所经受的一切艰苦,把由于文明而出现的无数需

^① 卢梭:《爱弥儿》,1866年巴黎版,第4卷,第250页以及其它多处。卢梭的整部伟大作品都渗透了上述这一思想。

求引起的无数艰难所造成的一切苦楚,把文明社会中的人所受到的一切必要的或人为的约束,把由于爱虚荣和贪权而受到的痛苦,把一切思想所引起的痛苦都估计在内,并把这一切与譬如象我们的巴什基尔人的安宁的、半动物式的生活(对这种生活应该认识得清楚一些,以便理解它为什么是平静的)比较一下,那么是无疑问,由此决不能得出这样的结论 教育艺术所追求的培养人的目的,是笼统地要使人所享受的快乐的总和超过人所遭受的痛苦的总和,但几乎能够作出完全相反的结论 相对于所享受的快乐的总和来说,有教养的人比没有教养的人所遭受的痛苦要多,这是由于他能感受痛苦;而白痴、沉湎于快乐的幻想的精神失常者或者是喝得酩酊大醉的酒鬼的生活都似乎是教育的理想了。然而,尽管混淆幸福的概念与享乐的概念所引起的后果是如此荒谬,但这种思想,特别是在当前,流传极广,而且可能已经引起了很多不良的后果。

从事自由的,即自己所喜爱的劳动——这种劳动应卓有成效、循序渐进地进行,它应根据其进程的有力程度使之容易克服障碍以及与此些障碍有关的痛苦,应为事业的目的、而不是事业所引起的快乐所吸引,从而不断地向前发展,它只有在必要的休息时才注意享乐——这才应该是健康的教育的理想,它的基础不是幻想,而是对人的天性的需求的真正的、实际的了解。

对于我们的教育学的这一基本论点(它使我们的教育学具有自己的特点)以及从这一论点中产生的教育规则,我们在前面已经加以阐明 在这里我们只是表明,在对待享乐和受苦的问题上,教育者应持什么态度。

人的天性本身向我们指出了这种态度:它常常(如果说不是始终)利用享乐迫使人去从事对人和对人的天性来说是必要的活动;同时还利用痛苦制止人去从事有害的活动。教育者对人的心灵的这些现象也应持这样的态度 享乐和受苦对于教育者来说不应是目的,而应是把学生的心灵引向进步的自由劳动之路的手段,因为只有在这

这样的劳动中才存在着世人所能享受到的一切幸福。假如人在从事任何对身体健康有害的活动时明显的感到肉体上的痛苦,而在从事任何对健康有益的活动时明显地感到肉体上的快乐,而且假如这种关系也始终存在于精神上的快乐和痛苦之间,那么在这种情况下,教育在这方面就没有什么事情可干了,而且人就可以走上他的天性准确无误而又始终不渝地——就象磁针指向北方那样——向他指出的那条捷径。一个浑身燥热的人喝了凉水,就会产生痛快感,但假如水会烫痛喉咙,那么谁感到燥热以后还会去喝这种水呢?假如复仇给我们带来的不是快乐而是痛苦,谁还会去向自己的敌人复仇呢?那么人的自由究竟是什么呢?假如是这样,那么人不是成了徒有感觉的机器了吗?

行为同其后果之间关系的这种不足,——无论是对于人的肉体的健康,还是对于人的精神的健康来说,——都应该由教育来填补。这种不足在人达到了充分的(理想的)发展时应该完全消失,但它在童年阶段表现得最为明显。涅克·德一萨修尔夫人正确地指出,小孩儿不善于探索未来,特别是不善于预料未来会有什么痛苦,——但当他尝试到碰到火他就会立刻的痛之后,他就不会再把自己的小手伸向烛火了。期望幸福是儿童的特性,但如果你那样地去对他讲解幸福:比方说,一个人如何从学习某一门课程,或者从养成劳动的习惯,或者从克服某种不良的倾向中获得了幸福,那么不言而喻,你这样的讲解一定达不到你想达到的目的。深奥的、渊博的哲学和心理学真理只有教育者才能理解,而幼小的学生是理解不了的,因而教育者应该遵循这些真理,但不要从说服学生相信这些真理的逻辑力量方面去寻找教育的手段。为了让学生理解幸福,可以采用的一个最有效的手段,是享乐和受苦。教育者可以根据自己的要求在学生的心灵中引起快乐和痛苦,而且使它们在自然而然地情况下也能做到。这就是惩罚和奖赏——或者更确切一点,是处分和奖励——的心理学基础;关于这一点,我们将要在下面详细地加以阐明。

儿童本身表示高兴的能力比表示忧伤的能力要强得多 ;但如果我们仔细观察一下儿童的游戏,我们就会看到,儿童 (只要他们还没有变坏) 所追求的与其说是狭义的享乐,不如说是能使他们心向神往的活动 ;儿童感到十分幸福的时候,并不是他哈哈大笑并且眼睛由于高兴而发亮的时候,而是他非常认真地全神贯注到自己的游戏或自己自由地寻求到的某种儿童活动中去的时候。在这里,直接的观察又是与卢梭的思想直接相矛盾的,他认为,“儿童只有两种内心活动表现得很突出 :他或者是哭,或者就是笑,中间的感知对他来说等于零”——*Les intermèdi aires ne sont rien pour lui*^①。相反,儿童最寻常的状况,就是进行专注的活动。如果说他感到高兴或者感到忧伤,那多半是当他预感到可以进行令他心向神往的的活动的时候,或者是不知为什么他不可能进行这种活动的时候。

此外,还应当指出的是,儿童在强烈的欣喜之后,必定会开始任性,开始会感到寂寞无聊,他会由于这种高兴劲不再能继续下去而感到烦闷。被各种高兴的事情、意外的或者精致的礼物、周围人迎合讨好的行为所娇惯的儿童,是最可怜的。不管在儿童的心灵中高兴的能力有多大,但人们总能把它消耗殆尽,于是人们使不断地想方设法达到所期望的效果——使孩子高兴起来,这样就完全破坏了孩子的心灵消化能力。

人的天性本身的这一极其可贵的指示,是教育者所应该遵循的,他应该尽可能做到使儿童通过活动去获得幸福,而不是去追求享乐 ;同时,教育者也不应该忘记,使儿童的心灵得以独立工作的那种游戏,对儿童来说也是一种活动,要让儿童更多地享受他自己做成的东西,而不是别人赠送给他的东西。游戏,正如贝内克正确地指出的那样,^②对于儿童心灵的发展具有特别重要、特别复杂的意义,它甚至

① 卢梭 :《爱弥儿》,第 4 卷,第 250 页。

② 贝内克 :《教育学与教学论》,(德文版)第 1 卷,第 101 页。

比初期学习的作用还要大得多。^①

游戏是儿童的一种自由活动。如果我们把游戏的益处以及它在儿童心灵中留下的丰富多样的痕迹同最初四、五年学习的类似的影响作比较,那么毫无疑问,全部优势将在游戏方面。在游戏中能形成人的心灵的一切方面:他的智慧,他的心地和他的意志。如果有人认为,游戏能推测儿童未来的性格和未来的命运,这在双重意义上是正确的。在游戏中不仅可以表现出儿童的趋向以及他的心灵的相对力量,而且游戏本身对儿童能力和趋向的发展也有着重大的影响,从而对他未来的命运也产生巨大的影响。

然而决不能忘记,当游戏不再成为儿童的一种活动——而且又是自由的活动——时,它就失去了自己的全部意义。被人逗着笑、哄着玩的儿童并不是在游戏;当儿童按照命令或出于讨好年长者的愿望等等而去进行某种活动时,他也并不是在游戏。但这并没有使教育者丧失对儿童的游戏施加重大影响的可能性。他可以教儿童如何玩,为他选择游戏的伙伴,为他提供一些游戏的主题思想——对此儿童自己已经可以流过自己的想象加以领会(见前面有关想象的章节),教给他实现其天真无邪的幻想的方法;而如果儿童进行的是一种对他有害的游戏,那就应使它停止下来。

众所周知,儿童游戏有其民族性,有其千百年的历史,而有的游

^① 同上,第23节,第101页。游戏的这种意义,以及关于游戏所能形成的不仅仅是心灵的某一个方面,而是整个的人的这一论点,促使我们要为这个题目专门写一章。而在这里,我们只是向教育者指出,游戏是达到最重要的教育目的的最有效的一种手段,也就是说,要利用人的天性本身的指示和要求,使心灵离开寻找快乐的错误道路,而保障它能走上正确的道路,即自由劳动的道路。在有的游戏中,儿童要为自己心灵所付出的劳动忍受那么多的艰难甚至痛苦,如果他能把这种急切精神带到自己成年生活的事业中去,在成年后也能象过去全神贯注于游戏一样专心致志于自己生活中的事业,那么他生活的幸福就得到了巩固。

戏天知道是通过什么途径从古希腊,或者甚至从古印度传到了俄罗斯的乡村。这是人类本身创造的有力的教育手段,因而在这种游戏中,毫无虚假地表现了人的天性的真正需要。假如一个教师能大量地对儿童游戏进行详细的研究,并能与儿童一起进行实际试验,然后分析这些游戏对儿童素质的心理影响,那么这样的教师就能对教育作出很大的贡献。要自己想出一整套游戏——活动(如福禄培尔所做的那样),那就负担太重了,而且这些由成人想出来的而不是由儿童自己创造出来的游戏,就象仿造的民歌一样,总是带有人造的痕迹。

历史上传下来的游戏,就象历史上传下来的歌曲一样,不是什么凭空虚构的东西,而是儿童的天性本身的随意的、充满灵感的创作。我们看到,儿童们不断地编造新的游戏,在这些游戏中,他们有时要适应地点的情况,有时要适应物品的情况,有时要适应时间的情况,但这样的游戏总不外乎是一种臆造的活动,这种活动与凭空出现的念头一样,很快就会消失,然而在儿童的这些臆想中间,有一些是那样地成功,以致保留了下来,传给别人,传给后代,并从世界的这一洲传到那一洲。它们如此富有生命力的原因,同民歌或者荷马史诗富有生命力的原因是一样的。这些天知道是由一些什么样的儿童成功地发明出来又经过成千上万他人的修改和补充的游戏,能非常恰当地满足儿童天性的普遍要求。^①

我们认为儿童游戏具有极其重要的意义,因而假如我们要举办师范学校(男校或女校),我们就要把对儿童游戏在理论上和实践上的研究作为一门主课。

儿童的非知识性的教学活动与游戏有着直接的内在联系,因而不能狭义地说,教学活动是从哪里开始的,游戏又是到哪里结束的:

^① 《关于游戏的文集》:Schuller, Das Spiel und die Spiele. Ein Beitrag zur Psychologie und Pädagogik, 1861 年。摘录。

开畦、种花、为洋娃娃缝衣服、编织小篮子、画图、干细木工活和装订活等等，——这一切既是严肃的教学活动，同样也是游戏。儿童工作得那样的愉快，以致不能把游戏与工作区分开来；为了自己的游戏——工作，他能顽强地忍受艰苦，有时甚至是极大的痛苦。儿童的这种表现清楚地向我们表明，人的天性的基本规律是从事自由的劳动，谁要是把自由劳动不是看作生活本身，而是看作生活中的累赘，想过不劳动的生活，也就是说，想维持没有生活核心的生活，那么这种人的性情和理解力就是十分反常的。

在儿童所能承担的一切工作尚未进入学校，尚未成为公共教育和私人教育的必要组成部分之前，教育对人们的性格、命运和幸福的影响，还不及它能对其产生的影响的一半。然而在这方面已经进行的一切尝试是多么微不足道！甚至是在德国，进行某种技能教育的学校也是极为罕见的，但实际上任何一所学校的教师（无论是男教师，还是女教师），都不应该不尽可能地进行各种各样的技能和手工教育，或者任何一所学校都不应该没有一个花园、一个菜园、一块土地，以便让儿童在那里进行劳动；人为了劳动而生，劳动就是他在人世间的幸福，劳动是人的道德的最好的捍卫者，它也应该是人的教育者。如果一个儿童能这样从事劳动，——当然，这种劳动应与他的力量和趋向相适应——那么这个儿童本身就能说明他需要的是什么。在这一点上，福禄培尔的思想确实是伟大的教育思想，但可惜的是他以自己人为的臆想损害了这一思想。

当然，书本学习本身总是要求儿童去从事劳动，但与此同时也不应忘记下述两种情况：第一，书本学习仅仅要求从事智力劳动，可是儿童的头脑中所具有的联系还很少，它们满足不了他心灵活动的大量需要；第二，组成儿童学习范围的那些科学原理，几乎全部适用于他未来的活动，而儿童多半是只看眼前的，他不可能预见到，他怎样才能把学校里学到的一些基本的、普通的算术、历史、地理知识马上应用到实际中去。而这种应用对于象儿童这样尚未受到理论之害的

实际的人来说,就如空气一样,是必需的。儿童当然不可能一下子就获得大量的知识,而他所获得的那些基本知识,他当然也没有能力运用到自己独立生活的活动中去。学科知识作为对未来的储备,保留在儿童心灵的一个单独的、小小的角落里;但对于这种储备的意义,他并不理解,而且也感觉不到。学校强制地在儿童的心灵中编织一种极其特殊的联系,这种联系与他心灵中的其它一切联系毫不相干;要经过很长时间,这种科学的联系才能扩大起来(但它是否还会扩大呢?),去充满儿童的心灵,使它追求活动的意向得到满足;而且也只有经过很长的时间,这种科学联系才能与心灵的各种生活联系交织在一起,使科学联系已经不是唤起和要求儿童,而是唤起和要求青年和成年人去从事独立的生活,——这种活动如果说不是纯粹的科学活动,那也是充满科学成果的活动。

由此决不能得出结论,认为我们反对那种为人的未来的心灵活动储备材料的学校生活。这种材料的储备当然是必不可少的,但不应忘记,儿童不仅是在准备走向生活,他们已经是在生活了;而对于这一点,无论是家长,还是其他教育者和学校,都常常会忘记。可是儿童的这种被忘记的,不被承认的生活却以他性格和趋向中的各种令人痛心的反常现象引起人们的注意。教育者并不了解,这种反常现象是如何产生的,因为他播下的似乎都是些好的种子;可是这些生命力还很微弱的种子却没有长好,它们被其它一些长势茂盛的植物压坏了,——这些植物是由生活栽种的,而儿童的心灵就象极容易长东西的富饶的土壤一样,拼命地让这些植物生长;在这样的土壤里,如果不让麦子生长,就会长出杂草,——反正必定会长出东西来。

儿童必须接受的那种强制性的学校课业活动,甚至是那些强制性的工作(如整理自己的房间和自己的服装),不管它们在对未来作储备方面,即在教师所规定但不为学生所重视的那种储备方面的意义如何,还具有另一种重要意义,即责任方面的意义;学生履行责任并非由于想使自己喜欢上它,而是出于对教师的服从(当然同时也

出于对他的信任和爱戴),因为他应该履行。这种培养履行义务的习惯的做法是那样的可发,以至于假如教育学能做到(这一点它永远做不到,但近来它正在力求做到)把全部初期的教学都变为对儿童具有吸引力的游戏,那么这对教育来说就是一种很大的不幸。从我们对追求自由的意向的分析中,我们已经看到,真正自由的基础,就是善于约束自己,强制自己,因而如果一个人不善于强制自己去做他不愿意做的事,那么他就永远达不到他想要达到的目的。

然而为了使教学能取得成绩,就必须做到对儿童的强制不超过儿童的意志对其心灵世界的支配力,但由于这种支配力在起初很微弱,而在当前科学发展的条件下教学的要求又很高,因而教师就应该求助于儿童的兴趣,从而使他能尽可能早地在其心灵生活的各种活动中利用教学成果。要使教学工作尽可能引起儿童的兴趣,但又不使这一工作变成娱乐——这是教学论的一项最困难而又最重要的任务,对此我们已经指出过多次。

但不管教师在这方面能达到多大的效果,在不追求那些不易掌握而又无用的知识的情况下,在教学工作中总还有相当多的需要儿童强制自己去掌握的材料,因为这些材料的全部意义只有在未来才能显示出来。在目前,必要的知识已经积累得够多了,看来似乎不必再让儿童单纯地为了训练意志对其心理过程的支配力而去掌握无用的知识了。愿上帝保佑他能学会他所必需的知识。

除了游戏、工作和学习之外,儿童的生活本身——他与教师和同学之间的关系,也应安排得能使它随着儿童的发展而充满越来越多的严肃的需求,而且能使这种生活的范围越来越扩大,从而不知不觉地变成一个走出校门的青年将要经历的那种广泛的、真正的、完全独立的生活。

如果所有这四个活动因素——儿童的游戏、工作、学习以及学校和家庭生活本身,都有着同一个明确的目的——把人引向从事自由的、自己所喜爱的劳动的道路,而且把这种劳动置于享乐和受苦之

上,从而使人把享乐看作对生活主要内容的点缀,把享乐作为享受休息的快乐,而把受苦则看作在劳动道路上必须克服的一种不愉快的干扰。如果——我们还认为——一切教育力量都能朝着这一明确的目的努力,那么这个目的就不可能达不到,因为达到这一目的只是意味着他心灵先天的基础有可能正确地发展,而不致偏离到其它方向去。

习惯的意向。关于这种意向的重要意义、它的益处和害处,以及利用这种意向去达到教育目的的各种手段,我们在关于习惯的几个章节中已经谈得很多,因而我们现在只要提一下就行了。

模仿的意向。施瓦茨从模仿的意向中引申出服从,^①并以此又一次证明了因循守旧的教育学的教育原理的全部弱点。谁喜欢模仿,谁就不会服从,而是去做他想做的事。在这一章中谈到,儿童是出于模仿而养成吸烟的习惯。在这种情况下,难道儿童是出于要服从他所模仿的教师而进行模仿的吗?

任何人都了解,儿童在多大程度上具有这种意向,而榜样对于儿童的力量又有多大。关于这一点,我们认为没有必要再多讲了。我们只想指出,模仿可以有内在的,也可以有外在的。如果儿童所模仿的成人的行为来源于只有成人才能理解的情感、意向和趋向,那么这只不过是一种外在的、盲目的模仿。但如果人的行为本身已能为儿童所理解,那么模仿就是内在的了,而且这样的模仿可能导致趋向——既可能是好的趋向,也可能是坏的趋向——的形成,并使其得到进一步发展。这就是为什么,正如贝内克正确地指出的那样,^②儿童本身的榜样比成人的榜样对儿童的影响更大。儿童的一切心灵联系还都是不连贯的,因而也是不稳固的,对某一方面的联系哪怕增加一点点,也会使它获得优势:一个学坏了的、但性格刚强的小男孩来

① 施瓦茨,第120节,第144页。

② 贝内克:《教育学与教学论》,(德文版)第51节,第210页。

到一个班级,特别是如果他的年龄比自己的同学们大,那么他就会非常迅速而有力地对他们产生影响。但如果一个学坏了的儿童所进入的学校中,高年级的学生已经非常有自制能力,那么这个儿童很快就能变好。这就是为什么著名的英国教育家亚诺德会如此重视自己的高年级:它是他教育工作中的最得力的助手。在一个家庭中,长子或长女的发展方向也是很重要的,但遗憾的是他们多半也是娇生惯养的。

毫无疑问,书本上的榜样对儿童的影响远远不如生活中的榜样那么有力,但它们还是能产生影响的,特别是对那些已经形成了常常靠想象生活的习惯的孩子,所产生的影响就更大。但为了使关于某个人物的故事能引起儿童模仿的意向,就必须有生动的描写,而且要把他放在活动中描写;可是在识字课本和儿童读物中常见的那些小主人公,无疑地不会产生任何影响。

儿童读物的作家和教师们希望引起儿童们对某个好榜样的模仿,但他们却忘记了,尽管他们描绘了某种趋向的各种表现,但在小孩子身上还不可能形成这种趋向。其实,只要描写的东西能使儿童感到兴趣,引起他惊奇和敬慕的情感,那就足够了,因为随着时间的推移,这样的情感会逐渐发展成为模仿的愿望。我们在童年时习惯于对之表示惊奇和产生共鸣的那些东西,会给儿童留下深刻的痕迹,因而对于很多人来说,他们童年时代所爱戴的英雄,以后会成为他们所看不见的,而且往往是意识不到的生活引路人。

但在利用儿童的模仿能力的同时,教育者还应尽一切努力首先是在游戏中,然后是在教学活动中培养他独立活动的能力,因为模仿很容易造成脑力上的怠惰。在这方面,要求儿童表现机敏的那些游戏,比能引起他强烈兴趣的那些书本更好。“如果一个孩子,——贝内克说道,——到12岁或14岁时还不能体验到紧张的智力活动的快乐,那么要培养他从事精神活动的倾向就非常困难了,因而也就要

通过不断的努力才能做到”。^① 儿童的任何一样独立创作活动,不管它多么不象样,都应受到教育者的称赞;同时,教育者还应指出这件创作的某种缺点,而这种缺点应是儿童有能力改正的。没有任何东西比对儿童小小的劳动成果百般地加以嘲笑更能扼杀儿童的独立性了,而这比所预料的更经常地发生在修改儿童作文的时候。

我们已经指出过,模仿越是自觉,它就越接近于独立活动。

贪懒的意向,即游手好闲的意向。我们已经看到,游手好闲的意向,或者说是贪懒的意向,从这个词的确切意义上来讲,完全不是人的特性,而人们通常所说的贪懒,实际上就是把心灵活动消耗到毫无用处的方面去了,或者说是消耗到不是教育者想引起心灵活动的那些方面去了。因而在发现儿童贪懒时,教育者首先应该了解,学生的心灵在哪些方面能积极地活动,然后根据实际情况采取措施。此外,贪懒们的原因往往是由于儿童对我们要他去从事的那种活动实在不喜欢。而造成这种不喜欢的原因也是多种多样的,但在这方面有过错的总是教育本身。我们常常是还没有培养起儿童对我们的服从——既没有培养起对我们的尊敬,也没有培养起对我们的爱戴,甚至还没有使他对我们习惯起来,就一下子要求他履行大量的学习责任,这些学习责任丝毫不能令他感到兴趣,他只是作为一种义务去完成它们。我们去给小孩子讲学习的益处,那是徒劳的,这种益处还在遥远的将来,因而对他来说完全是难以想象的。有时候贪懒是由于学习上的尝试没有获得成功而造成的,在这种情况下,有过失的无疑仍然是教育本身,因为它没能深入了解儿童的心灵状态。教师必须这样来组织教育工作,要使儿童在学习的最初阶段不可能跟不上;为此,教学的最初阶段,从教育学的观点来看,就应该尽可能组织得更完善一些。但如果如果说最初成绩不佳会吓倒儿童,从而使他变得贪懒,那么儿童在教师过多的帮助下对学习上的困难丝毫没有觉察到,然

^① 贝内克:《教育学与教学论》,(德文版)第60节,第241页。

后在习惯于认为学习这件事很容易的情况下突然遇到了这些困难，同样也很容易造成贪懒。总之，贪懒常常是由于学习上力所不及而发展起来的。而要准确地估计学生的力量，只有靠教师的直接经验和教育分寸。

有许多引起贪懒的各种各样的原因，同样地也有许多克服贪懒的手段，而这些手段应当根据原因来使用。应该尽可能使教学不仅在内容上是有趣的（这一点往往不可能做到），而且在取得成绩的难易程度上也能引起学生的兴趣。这样，就连顽固的贪懒也能克服。这是由于教师善于把教学组织得使顽固的贪懒者也能前进一步，——这一步不知不觉容易地迈出去了；而这样成功地跨出了几步，就能使孩子受到鼓舞，于是他就开始采取困难一些的步骤，然后再困难一些，最后他终于能精神振奋地前进了。小孩儿学习站立和走路，不也是这样的吗？在这里，一切都取决于最初的一些尝试的成功以及随后的尝试的循序渐进。如果小孩儿在最初的尝试中摔了跤，那么此后往往有很长一段时间他不肯学走路。这一点是每一个母亲和每一个有经验的保姆都了解的。教育者应该完全相信，成功的心灵活动总是能使儿童感到愉快的，因而他也应该力求使儿童在他希望从事活动的那个领域里获得成功。

我们在前面已经讲过，无所事事在多大程度上是由于心不在焉而造成的，最终又在多大程度上是由于驾驭注意力的意志薄弱而造成的。因此，以将要进行的惩罚或奖励的力量来补充的，正是这种意志力量的不足，而不是贪懒。但教学上的这些附带的需要，只有在学习的内在需要本身日益增长而且最终完全消除这些附带的需要并使它们成为多余的情况下，才是有意义的。

休息的意向的满足如果超过了需要，也会造成贪懒，这是因为休息尽管全然决非无所事事，而只是把一种不太愉快、比较困难的活动转换成一种比较愉快、不太困难的活动，但它毕竟是轻松的，因而也是愉快的。你要求儿童弄懂一些极其普通的抽象概念，但看来他却

感到履行你的这一要求是个负担 ;但走出教室之后,他往往会把十分紧张的智力活动用到游戏中去,——如果他能把花在游戏上的智力的一半用到学习上去,那就足够获得很好的成绩了 ;但学习方面的联系在他的心灵中还刚刚在建立起来,而其它的联系却已经非常多了。

在把休息看作活动的转换的同时,教师应对学生的休息加以指导,要用一种智力活动去代替另一种智力活动,或者用体力活动去代替智力活动。在这种情况下,毫无疑问,智力活动的难易程度应当适合于学生的力量,而不是适合于教师的力量。

缺乏必要的休息,会引起儿童对学习的反感 ;但过多的休息,特别是让儿童沉湎于他自己随意选择的活动,就可能加强与学习完全无关的联系,这就更不容易使他的心思回到学习上来。

好奇心是求知欲的开端,而儿童的好奇心通常是很强烈的。一个人的智力活动越是集中在某一个范围之内,他的求知欲就越是能得到发展,而他对这一范围之外的事物的好奇心也就越是会减弱。谁缺乏自己的事情,谁就会对什么事情都去涉足。

教育者应该致力于把儿童先天就有的好奇心变成求知欲这样一个目标 ;但由于这一目标实现起来很缓慢,它只有通过整个教学和教育过程才能实现,因而教育者就应努力做到在形成儿童真正的求知欲之前不要去扼杀他的好奇心,而在下述情况下儿童的好奇心可能遭到扼杀 或者是常常引起他的好奇心,但却不去满足它 或者是顺便稍稍满足它一下,使儿童习惯于这样一种想法——没有必要成为一个富有好奇心的人。如果儿童好奇的对象还不能使他发生兴趣,那就干脆回答他说他还不能理解这个对象就行了。对于一个教育者来说,总是拒绝满足儿童好奇心的做法是不妥当的 ;但如果让儿童处于大量形形色色的事物中间,经常变换它们,而对于其中的每一件事物都只向儿童介绍一些彼此之间毫无联系的肤浅的知识,这种做法则更不好。教师应努力在教学过程本身尽可能引起儿童的好奇心,在不断扩大同类痕迹的数量的同时,增强儿童对某一个事物的兴趣,

从而逐渐将好奇心变为求知欲。^①

参加社会活动的意向也明显地是一种派生的意向。我们把从事个人生活所必需的劳动这样一个原则作为教育的基础,当然也就应该认为参加社会生活的意向具有特别重要的意义,因为纯粹属于人类的活动只有在社会生活中,在劳动分工的社会原则的基础上才可能进行。但由于在社会中人们不仅是以自己的动物特性,而且是以自己纯粹属于人类的特性结合在一起的,因而我们也就只能在下面充分地阐明这种意向。

一个人在与其他人的交往中,或者是寻求自己心灵活动的环境,或者是为了弥补自己心灵活动的不足 在前一种情况下,他能把自己的独立思想带进这种环境 而在后一种情况下,他是由于受到内心空虚的折磨而去寻求消遣 折中的,同时又是最正确的途径,就是人要是为社会生活带来自己的独立思想,同时又要以在社会生活中所获得的一切去充实这种思想,这样,人的心灵活动就能大大地加强。与跟他同类的人进行社会交往对他的真正吸引力也就在于此。一个正常发展的人与社会生活的真正关系应是这样的 在社会生活中,他并不丧失自己的独立性,但也不因自己的独立性而与社会相脱离。亚里士多德曾经很恰当地说过,一个不需要与人交往的人,——他不是人,而或者是动物,或者就是神。然而对此还需补充一点:一个没有把自己的独立性带进社会生活的人,就等于位于数字左边的“0” 而一个在社会生活中除了自己个人的思想之外什么都不承认的人,则希望他自己变成“1”,而希望其他人始终是位于“1”右边的“0”。在这方面,教育的任务就在于要培养出能以自己独立的“1”进入社会生活的整个数字的人。

但如果一个人只想把自己的独立思想带进社会生活,而不去注意其他人的独立性,那么他的参加社会生活的意向就达不到自己的

^① 贝内克:《教育学与教学论》,(德文版)第239页。

目的,反而自己使自己受到破坏。在这里,社会生活的目的不可能达到的原因,是由于这种情况使社会生活受到了破坏。但如果一个人没有把任何独立思想带进社会生活,那么同样也不可能达到目的,因为如果大家在社会生活中都这样做的话,社会也就不复存在了。社会是具有独立性的人们的联合;在整个社会中,按照劳动分工的原则,社会的力量由于每个社会成员的力量而增强,而每一个社会成员的力量也由于社会的力量而增强。

对此,我们以后还有机会说得详细一些……

教育学的第二篇附录

我们所阐明的机体感知和心灵感知之间的关系,使我们得出许多教育规则。

每一种或强或弱的心灵感知,包括内心的感知在内,都产生于自觉的观念,它们不可能对我们的神经机体不产生影响,而是能在神经机体内部引起一刹那(如果影响很强烈,则能延续几小时)的物理状态,这种状态反过来又以相应的机体感知在精神上反映出来。自然,神经机体的这种感知状态如果经常反复地出现,而且每一次都持续很久,它就会影响神经机体的健康,在神经机体中引起某种紊乱,这种紊乱有时是直接由于一些物理原因而造成的,它们能引起我们的这种或那种情绪,也就是说,能使这种或那种原始的情感——忧愁与快乐,愤怒与和善,勇敢与胆怯——在我们的心灵中占上风。然而这一切在两种情况下是如何发生的,是从肉体的物理性紊乱发展成为心灵的感情呢,还是从心灵的感情发展成为机体的物理性紊乱,并且又从那儿在心灵中反映出来,但已经不是作为心灵的感情(产生这种感情的原因我们能够意识到),而是作为机体的感情(产生这种感情的原因在于肉体内部,它是我们所意识不到的),——关于这一点,我们在两种情况下都不了解。而大量的一般观察,特别是精确的医学观察,正如我们所看到的那样,使我们天性中的这一现象成为无

可置疑的了,而且使它对于教育者具有重大意义。

谁都知道,如果我们经常地、长时间地去刺激一个动物,就会使它变得很凶恶。只要把一只家里饲养的狗用锁链锁起来,那么以后就不可能再放它自由了。毫无疑问,经常引起人的这种或那种机体感情的因素,对人也会产生这样的影响。当然,不论一个人的机体状态所引起的是些什么样的感知,他总是有能力使自己心灵的自觉世界向完全相反的方向发展,比方说,一个人从其机体来说很容易发怒,但如果他能遵守行为准则,那么无论在思想上,还是在行动上,他都能变得镇定而又和善;但毫无疑问,他为战胜机体的这种潜在的感情而需要耗费的力量,比在机体至少是不妨碍他的情况下需要耗费的力量要大得多。如果一个人能以自觉的心灵生活抑制自己的神经机体,并能从已经连结成一个严整而强有力的系统的自觉思想出发敢于去对机体感情影响的不断进攻进行反击,那么光荣和荣誉就应该属于这样的人。据我们对苏格拉底生平的了解,他就能这样胜战自己不良的先天性趋向(也许是童年时代养成的不良习惯),——但并非任何人都象苏格拉底一样,在头脑中有个强有力的“建设者”。此外,每个人的一生都充满了斗争,因而他为这一斗争保存的力量越多,对斗争就越有利。教育应负的直接责任,至少是不仅不在人本身的机体内形成新的敌人,而且要尽力约束他先天气质中原来就存在的敌人。

能够直接由神经机体的状态在心灵中引起的一切原始的感知,本身既不坏也不好;只有在其中一种感知相对其它各种感知来说占了优势而且增强到能在它不可抗拒的影响下开始形成人的心灵世界时,这些感知才会变坏,因而教育首先应该努力做到不让这些机体情感中的任何一种靠损害其它机体情感而得以增强,并尽可能地使儿童心灵的发展过程摆脱尚未被意识照亮的这一黑暗世界的影响。我们说是尽可能,这是由于要完全摆脱是不可能的,而且也未必恰当,因为由于理性而减弱了的机体感知,把自己的力量增添到人的自觉

行为的力量上去了。

机体的各种情感的健康的、正常的状态,在于保持它们之间的平衡,不能让其中的任何一种情感超过其它的情感,也不能让其中的任何一种情感成为持久的因而也是不正常的机体状态,因为这种机体状态在心灵中反映为片面的因而也是不正常的情绪。畏惧没有受到大胆的抑制,就会使人变成懦夫,而大地没有受到畏惧的抑制,就会造成极其有害的蛮横和狂暴,忧愁没有受到快乐的抑制,就会使人变得抑郁,而快乐没有受到忧愁的抑制,就会产生极其有害的轻率,不可名状的、遏止不住的愤怒状态,同不可名状的和善或温柔的状态一样,都是极其有害的。忧愁与快乐,大胆与畏惧,愤怒与和善,对于人的心灵世界的发展,对于人的生活过程,都是必不可少的。

由此很容易得出一些主要的教育规则:

(1) 教育应努力做到使机体的各种情感状态出现的机会尽可能少一些,并使已经出现的状态持续的时间尽可能短一些。儿童的各种机体感知波动得越少就越好。在这种情况下最好能避免一切强烈而又持久的心灵波动,因为在心灵产生波动时,儿童不容易控制住自己。^① 机体的各种情感总是要产生的,但最好能让它们在产生的同时受到自觉活动的抑制,使它们能为这种活动提供自己的力量,而不是去抑制这种活动。充满各种各样的活动而又没有情感波动的的生活,是儿童教育的最健康的环境。

(2) 如果发现孩子已经产生了一种强烈的机体情感,那就应尽快地使这种情感的活动停止下来,或者把孩子的注意力转移到某件事情上去,或者在他的心灵中引起另一种相对立的情感,——当这两种情感保持平衡时。两者都会平静下来。如果不可能防止某种机体

^① 愤怒的情感的产生会使人变得暴躁,而过于温情的教育则会使儿童变成软弱无能的人。

感知的产生,那至少应该阻止它扩展开来。

(3) 如果我们发现孩子的机体生来就已主要地倾向于这种或那种机体情感状态,那么我们就应努力在他的机体内引起与之相反的情感。在懦弱的孩子身上我们就应主要地培养大胆的情感。如果孩子特别容易发怒,我们就应主要地助长他温柔的情感,并且尽可能不要引起他发怒。往往能导致孩子轻率的那种快乐的特点是胡闹,——生活本身通常能改变这一缺点,但有时候还需要教育者去协助生活改正这一缺点。要是孩子的情感特点是大胆,那就应当主要地让他了解到什么是畏惧,当然,如果能把它作为他的大胆所造成的错误的后果来认识,那就再好不过了。对于这一点,我们在下文中还要进行比较详细的阐述。

(4) 任何一种机体情感的优先发展,都是有害的。如果常常去刺激孩子,去惹他发火,我们就会使他机体中愤怒的情感的发展占上风,从而容易形成他凶恶的倾向,而如果常常去吓唬孩子,我们就会使他机体中胆怯的情感得到发展,从而使他由于胆怯而成为一个未来的懦夫,而且也可能是一个未来的由于懦弱而变成的恶棍同时也应注意到,生活本身会帮助人从极度的大胆、快乐和善中摆脱出来。

(5) 教育对各种不同的机体感知的态度是不一样的,因为生活对它们的态度并不相同。教育对于儿童的快乐、和善、大胆等情感的培养,应该基于与之相对立的那些情感,因为生活本身带来了自己的忧愁、胆怯的教训和愤怒的根源,从而已经使这些情感优先得到了发展。在这方面,教育者应当更多地去抑制生活的影响,而不是去增强它。然而常常也会出现相反的例子,那就是被生活纵容的无所顾忌的大胆,会变成蛮横,机体的和善会变成挥霍,变成不理智的温情,而机体的快乐则会变成无法抑制的轻率。当然,生活以其本身的影响扑灭这些激情的时刻终究会到来,然而生活的教训往往使人不得不付出极其高昂的代价,因而在经受了这些教训之后已经无法得到弥补了。正因如此,教育者有时不得不站到相对立的感知方面去,这种

感知通常称为起压抑作用的感知,但这样的称呼并不正确,因为一种情感只有在它与另一种情感相比占上风并开始单独支配人的表象选择的情况下,才成为起压抑作用的情感。

(6) 但如果说机体情感会影响表象的选择,那么表象的选择也会影响机体情感的产生、维持和巩固。这样,教育者就能够以这种表象的选择去对机体感知的控制和组成施加影响。

根据我们对感知的分析可以确信 对于自己的情感,人并不是随意的。由此得出了一条对于教育者来说是很重要的规则——千万不要因为孩子产生了某种情感而去责备他,更不要为此去惩罚他。有的教师很喜欢探究孩子的情感,但探究出来之后,就为这些情感而去折磨他 如果一个孩子落入这样的教育者手中,他就会受到特别有害的影响。女子学校中的女教师也特别喜欢这样做。他们往往是竭尽全力去探究女孩子的情感,不惜为此而使用恫吓、恳求、侦察、佯装等手段 如果她们探究到了某些不合她们心意的情感(如不知感谢、不爱教师、对教师无感情等),就会为此而不断地对女孩子进行可怕的迫害。当然,没有什么比这样的手段更不合理、更不公道的了。然而在这种情况下,任何一种情感都不可能杜绝并由另一种情感去代替它 相反地,它却会变得根深蒂固,而且除此之外,在孩子身上还会滋长起明显的弄虚作假的恶习。

但是,这绝对不是意味着,教育者对于孩子心灵中发展起来的各种情感可以漠不关心 相反地,他应根据孩子的情感来判断道德教育的成效。

“只有在情感中,——贝内克说道,——才能反映出我们对事物(周围环境的现象)的各种不同的评价 而且只有从这种评价中才能得出我们的愿望和憎恶(Begehren und Widerstreben),从而确定我们的内心(心灵)活动。正是它们(感知)本身构成了整个实际教育、整个人类教育的中心点。由这些实际情感(它们表现了我们对外部现象的评价)相互之间的吸引力组成了能引导人的生活方向的最强的

动力,这种动力我们称之为倾向性和反倾向性 (Abneigung) ”。

但如果由于孩子产生了某种情感而对他进行的惩罚和奖励都是不公正的,那么对孩子的由这种情感而产生的言行进行的惩罚是否会公正呢?假定孩子是一个动物。那就可能完全是不公正的;但正因为我们认定孩子是个具有自由意志的人,我们就有权要求他并非对于自己的情感,而是对于自己的行为要有自制力。我们没有权利要求孩子爱自己的老师。如果孩子缺乏这种爱,我们也没有任何权利去指责他。在这一点上,教师的过失无疑比孩子更大。他理应努力培养孩子对自己爱戴的情感,而这种情感用强制手段是培养不起来的;但是,我们却有权要求孩子对自己所不爱的教师在行动上不要表现出不爱的情感。我们无权要求孩子对自己不爱的教师表示亲热,如果我们硬要这样做,那是很愚蠢的,也是很不道德的。然而我们却应该要求孩子对自己所不爱的教师也要表现出应有的礼貌,而且要履行自己对于他的一切责任,——即使是态度冷淡,但也应该认真。有时候,一个很好的教师也可能陷入这种尴尬的师生关系之中,比方说,在他接替了一些表现很差的、也许害得孩子们吃了很多苦头的教师的教育工作之后,就可能陷入这种境地。而有时候往往也会遇到这样的情况。前任教师是位很好的教师,因而孩子们对他十分爱戴,于是不管新来的教师是什么样的,他们总是对他抱有敌意。在这种情况下,最好是在开始与孩子们相处时态度要十分冷淡,而处事又要极其公正。不要去追求孩子们的亲热态度,自己也不要对他们表示亲热,但在履行自己的职责时须尽可能地表现出对孩子们应有的同情心。在这样的工作作风中表现出高尚的气度、冷静的举止和性格的力量,而这三种品质必然会逐渐地把孩子们吸引到教师身边去,——如果这是一些最能为体力所吸引 (贝内克) 的男孩子,特别是如果这是些处于已能珍视性格的力量的年龄阶段而能为这种力量所吸引的男孩子,尤其是如此。

然而在认为儿童的情感具有重要意义的同时,不应该过高地估

计它们的意义。儿童情感的发展过程,是心灵正在开始的发展过程的大事记,而不是对一些已经不可挽救的大事的记述。看来,我们同意贝内克的看法,认为情感一旦出现之后,就会留下自己不可磨灭的痕迹^①。可是这一点不可能得到证明:我们对于这种或那种事物的情感往往发生很大的变化,以致只有通过记忆的努力并且在毫无内心活动的情况下才能回忆起这种情感是什么样的情感,但这种痕迹还是可能完全消失在大量相反的痕迹之中。要改变儿童的心灵已经经过的发展过程(其表现就是儿童的情感),无疑是不可能的;但却可以改变这一过程继续发展的方向。

儿童的情感可能是强烈的,但不可能是深刻的:它们可能是强烈的,这是由于在儿童的心灵中还缺乏与之相对抗的内容;它们不可能深刻,这是由于它们并非表现为尚未自然而然地趋向一致的整个心灵系统,而只是表现为正在形成的这一未来的心灵系统中的一些彼此没有联系的部分^②。这是在为性格的未来大厦准备材料,在这些材料中,有许多将是不适用的,它们将自然而然地消失,但不适用的究竟是哪些材料——问题就在这里,——这样的材料将比较少,这是些与这座大厦的基本特性不相宜的材料。这就是为什么,正如我们已经说过的那样,尽管不应认为儿童的情感具有绝对的意义,然而还是应该把对这些情感的引导作为自己的主要任务。

感知联系的这种分散性,表现为儿童感知异常的灵活性和多变性。儿童的哭、笑、发怒和温顺几乎可以在同一时刻表现出来:他正在产生的情感与他一分钟之后将要产生的情感之间并没有什么联系;儿童对每一种情感向往的程度,比成年人要强烈得多,但他的每一种情感都消失得很快,而且很容易转变为完全相反的情感。这不仅表现在儿童的行动上,而且甚至还表现在他的面部表情上:愤怒、

^① 贝内克,第1卷,第209页。

^② 同上,第218页。

恐惧、希望、快乐、忧愁、依恋或憎恶,都可以非常明显地表现在儿童的脸上,但一会儿就可能消失,在这光洁的底色上(在垂暮之年,它上面将刻满所经历过的各种情感的深深的痕迹)不留下任何痕迹。

然而陷入另一个极端,即认为儿童的情感都会不留下痕迹地消失,那也是非常有害的。如果人身上的这些痕迹不是从童年时代就积累起来的,那么到了垂暮之年,它们也不可能如此明显地表现出来。坚实的橡树的粗壮而又弯曲的枯枝,现在可以被折断或打落,但过去它们曾经是一些细小的嫩茎,那时候微风的轻拂就决定了它们现在的不可改变的发展方向。情感的痕迹在儿童身上保留下来,并不断积累起类似的痕迹。心灵的发展方向的关键取决于什么样的痕迹积累得更多一些。

儿童不善于掩盖自己的情感,这无疑是童年时代极好的一个方面。但如果由于孩子产生了某些情感而去迫害他,那么他也很快就能学会这种可悲的本领,于是他的心灵就对教师封闭起来了,使得教师只能在黑暗中摸索。为表现在孩子脸上或声音中的情感而去责备孩子,如同为了他脸颊绯红而去责备他一样,都是不合情理的。

儿童甚至还处于婴儿时期,就养成了用心来猜度成年人情感的习惯。在这方面,儿童的洞察力是异乎寻常的。儿童比成年人也容易看清我们对他怀有的情感,这是由儿童天性的纯真和逗人喜爱的模仿能力所决定的。在成年人的脸上或眼中隐约闪现的情感,会在儿童的神经系统中极其灵敏地反映出来,而这种反映又引起心灵的反响。因此,如果一个教师由于某种原因而决定对孩子们掩盖自己的情感,这种做法是不可取的。要是这些情感可能有碍于教育工作,那他就应改变它们,——他可以通过仔细地研究自己所承担的工作而改变自己的情感,而最主要的,是要对人的一般天性,特别是对儿童的天性,真心诚意地进行深入细致的研究。要是经过了这样的研究他还不能爱上孩子们,那么他最好不要再从从事教育工作了。

正是在这种逗人喜爱的感知传递的基础上,产生了我们在前面

已经说过的儿童的模仿性,以及儿童的竞争心,——关于这一点,我们认为也需要讲几句。

竞争心,正如我们所到的那样,可以直接在本能的对模仿的好感的基础上、在毫无获胜的想法的情况下产生的。看到一个对象在快速地运动,我们就会情不自禁地朝着它运动的方向运动。在儿童身上,这种纯粹神经性的竞争心是很强烈的。毫无疑问,我们可以利用它来达到良好的目的。一个孩子看到其他孩子在做游戏,他也会专心致志地去参加这项游戏,看到大家都在学习,他也会坐下来读书,等等。在这种情况下,还不存在真正的、出自内心的竞争心:小孩儿既不考虑如何去战胜自己的同伴,也不想到如何去赶上他们,而只是看到其他人做什么,他也做什么。然而对于那种有意的竞争,如果说也可以利用的话,那就得十分谨慎小心,因为不谨慎地激起孩子的竞争感,最容易使他滋长人的心灵的一些最不良的方面——忌妒心、幸灾乐祸,甚至明显的怀恨。当然,竞争是促使儿童学习进步的极其有力的手段,但是在这种情况下,正如卢梭早已指出的那样,知识方面的成就,是以人的道德和心灵的安宁和幸福的过于高昂的代价来换取的。在这方面,我们觉得卢梭的主张是最合理的:让儿童自己与自己展开竞赛,也就是说,让他把自己在昨天所作出的成绩同今天所作出的成绩相对照,但不要拿自己的成绩同他人的成绩作比较……

论课堂纪律^①

如果我们已能按前文所阐明的那些原则^②组织我们的课堂教学,如果我们已能使课堂教学具有条理性和严整性,不以对于儿童的

^① 《论课堂纪律》选自 К·Д·乌申斯基全集俄文版第6卷,第257页。该文是乌申斯基所写的《祖国语言教学指南》的一个片断。——译者注。

^② 见《乌申斯基全集》,第6卷,第241—257页,俄罗斯联邦教育科学院版。

年龄来说是时间过长的某一方面的教学活动来使儿童感到厌倦,同时又使课堂教学不致枯燥无味,一刻也不让任何一个儿童没有事干;如果我们已能使这些教学活动引起儿童的兴趣,同时又能以自己本身的热忱和严肃认真的态度(不过,这种态度千万不要变成严厉的态度)引起儿童们对履行自己责任的重视;如果我们已能使这些责任不致太容易而使儿童不把它们放在心上,也不致大难而使儿童软弱的气质不胜负担;如果我们不是去要求儿童达到他还不能达到的发展程度,而是能为他目前正在进行的那种发展过程提供充足的养料;最后,如果我们的道德品质能使儿童爱上我们,——那么课堂纪律就掌握在我们手中了。

在旧学校中,纪律是建立在最反常的原则基础之上——建立在对有权进行奖励和惩罚的教师的畏惧的基础之上的。这种畏惧迫使儿童处于不仅不合乎他们的本性,而且对他们有害的状态:呆板,口是心非,在课堂上感到烦闷无聊。比其他孩子容易忍受枯燥无味的学校生活的不活泼的、生性不好动的孩子,或者很快学会了弄虚作假、眼睛盯着老师看但同时又在课桌下拧自己同学的孩子,却会受到奖励;而活泼好动、如饥似渴地要求给自己正在发展的才能补充养料、直爽坦率、不善于掩盖自己的心灵活动的孩子,却会遭到惩罚。我们大家为能这样温顺地坐在课堂里而付出了多么高昂的代价啊!

“‘温顺地坐着’这一说法(这是瑞士教育权威舍尔的说法)很好地揭露了旧学校的特性:它不愿意激励儿童去进行活动、为他们提供活动机会并使他们的活动搞得生气勃勃;它也不愿意满足精力充沛、活泼好动的儿童天性的正当需要,而是迫使儿童什么都不想,什么都不干,只是温顺地坐着”。

遗憾的是,这种弊病在我们的很多学校里还占着优势,正是它造成了学校的一连串过失,这些过失靠纪律是很难克服的。在枯燥无味的学校生活中,隐藏着儿童的很多过失甚至恶习的根源:淘气、贪懒、任性、逃学、撒谎、虚伪、欺骗、弄虚作假以及一些暗中的不良行

为。这是使教师陷入绝望并毒化儿童生活清澈水流的乌云,而枯燥无味的学校生活一旦消除,这令人极其厌恶的乌云也就会自然而然地全部消失。

学校的全部教学以及学校的全部生活,都应该渗透理性的、宗教的和道德的因素。在学校中应充满严肃性——容许开玩笑,但不能把全部工作都变成玩笑。在学校中应充满亲热但不过于甜蜜,充满公正但不吹毛求疵,充满善良但不软弱无能,充满秩序但不墨守成规,而最主要的,是要经常不断地保持合乎理性的活动。这样,善良的情感和意向就会自然而然地在儿童身上发展起来,而孩子身上的一些可能是在以前养成的不良趋向的萌芽,也就会逐渐地消失。

这种可以说是学校的保健作用所造成的影响是不易觉察的,然而又是极其强烈,极其持久的。它比学校以奖励、惩罚和道德说教所施加的那种病理影响重要得多。

奖励和惩罚已经不是能预防疾病或用合理的、正常的生活和活动来医治疾病的无害的保健手段,而是成为以另一种疾病把原来的疾病从机体中排除出去的药物。学校或家庭对于这种有时是必需的、但始终是作为药物使用因而是有害的手段,应该使用得越少越好。因此,教师最好不要忘记,如果至今仍然必须对儿童使用奖励和惩罚的手段,这只能表明教育艺术还不完善,只有病人才需要治病;但不幸的是,在我们这个时代,精神上 and 肉体上的疾病,是儿童这个年龄阶段很常见的现象,而我们的家庭教育和学校体制,特别是寄宿学校的体制,却不仅不利于消除精神上 and 肉体上的疾病的萌芽,而且往往还以惊人的速度和力量助长它们的发展,因而为了医治这些疾病,就不得不求助于一些有害的药物,以致去掉了一种疾病,却又引起了另一种疾病去代替它。对儿童的自尊心有着强烈影响并且仅仅建筑在畏惧和痛觉等基础上的一切惩罚和奖励手段,就属于这样的性质。我们常常谈论要把一切惩罚手段驱逐出学校,但更为合理的要求,是要把学校办得使奖励和惩罚都成为不需要的手段。

至于谈到道德箴言,那么如果对处在我们这里所谈的年龄阶段的儿童采用道德说教的手段,其效果甚至可能比惩罚手段更坏。这是由于你们要让儿童习惯于聆听关于道德的那些高尚的言词;但对于这些言词的涵义,儿童却还不懂得,而且更主要的是,他们还感受不到。这样看来,你们实际上就是在培养伪善者,这样的人更容易染上恶习,因为他们有了你们所给予的挡箭牌来掩盖这些恶习。

这里谈论的仅仅是课堂纪律,因而我们没有必要详细地叙述儿童的各种精神上的疾病及其治病方法;但我再重复一遍,经过恰当地组织的课堂活动,是一种最合理,也是最有效的保健手段,它既能预防儿童精神上的疾病,又能以合理的活动以及儿童在课堂内度过的两小时合乎规则的生活来医治这些疾病。现代的医学和现代的教育学都开始以怀疑的眼光来看待以前倍受颂扬的一切见效迅速的特殊手段,而是更乐意求助于一些保健手段;它们抱着同一个目的,那就是以合理的生活和合理的活动既要消除在相反的条件下产生的疾病,又要改变这一疾病得以滋长的那种土壤。

在工作组织得很合理的学校里,不可能因为贪懒而进行惩罚,因为孩子们在课堂内就把功课学会了;也不可能因为淘气而进行惩罚,因为孩子们很忙碌,根本没有时间去淘气。在这样的学校里可能存在的,只不过是注意力不集中而进行的最轻微的处罚,或者是因为注意力集中而进行的表扬。

对我国的儿童我们应该怎么办?^①

我们的时代在许多方面比彼得大帝进行改革的时代更为重要,因为那个时候是精力充沛的天才尽力要唤起人民参加活动,而现在

^① 此文初次发表于《呼声报》(1868年第102期),后收入《乌申斯基全集》(第三卷第320页始)。——译者注

则是已经觉醒并且获得自由的人民自己要求参加活动 那时做,大部分计划和规章都按照异国的模式、他人的思想、已有的先例为依据而制定的,而现在,政府和它所领导的人民希望有义务和权利来依照自己现实的、亲身意识到的需要来办理一切事务 那时候,为了获得智慧和教养,为了寻觅建议和手艺,必须求助于德国哲学家、将军、工程师、甚至手工业者,而现在,俄国政府只希望依靠自己人民的帮助来建立科学院、大学、中学、小学、舰队、军队、财政,开辟各种途径全面和多样化地发展民族事业,这是我们的时代、我们的生活的要求。

众所周知,感觉到需要并不等于满足了这个需要,提出问题并不等于能够解决这个问题,希望办成什么事情、看到这个愿望的全部合理性和实现这个愿望的刻不容缓的必要性是一回事,而作好准备、具备实现这个愿望的足够知识和高瞻远瞩的领导经验则是完全不同的另一回事。面对令人焦虑的任务、刻不容缓的需要、瞬息多变的种种思想、计划、建议、意图,我们左顾右盼、面面相觑、困惑不解地问:谁来做这一件或那一件事呢?谁能够顺利地完成任务呢?谁对此有足够的才干呢?于是,我们怀着苦涩的心情自己责备自己过去没有搞好学习和教育,只能以此作答:“我们这里缺少这样的人;没有这样的人,我们学识浅薄;我们缺少办好任何一件事的才干。”由此又产生了这样一个问题:“为了不使我们的孩子重陷我们今天所处的这种可怕的困境,该怎么办?为了使他们将来不至于像我们所有的人——毫无例外地所有的人现在这样地抱怨自己把精力和时光白白地消磨在不正确的学习上,应该怎样来对他们进行教育呢?”

初等教育的问题容易解决 不过,怎么来解决呢?关于大学和其他高等学校的问题,随着中等学校即中学的开办和发展,自然会合乎逻辑地迎刃而解。正是这些中等学校的问题,我们至今尚未解决。当然,要订出教什么、不教什么、什么课十分有益、什么课毫无用处、或者甚至在所有方面——智育、道德、宗教、美育、政治方面都有害无益,等等,这算不上什么大智大慧,也不是撰写一部巨著。然而,作出

规定和发布命令并不意味着真正理解和完成工作。近三十年内,我们曾几次变动此类命令,结果造成一片混乱,最后以我们青少年智力教育的彻底衰退而告终。时而视希腊语为重要科目,甚至在中学毕业时授予学过此课的学生十四品官职,时而又把希腊语和拉丁语一同废除。时而开设法律常识和自然科学科目,时而又宣布这些科目极其危险并将其废除,代之以不久前被废除的科目。时而认为逻辑学、语言文学理论、心理学对青年人的思想具有危险性,规定只字不提,时而又同意不要严格系统地传授这些知识,但允许以片断、注释、俄语课附加内容的形式作些介绍……这一切明显地暴露出论据的极端不足、信念的完全缺乏、以及对事业的某种古怪的不受监督的兴致,然而,在这项事业中必须作为依据的却是精确的智力因素、人的生理因素、以及对于自身生活发展的观察。为了把国民教育引上平坦和正确的大道,应当注意的不是德伯、法国、英国等国需要什么,他们那里过去怎么作的,现在怎么做的,而且处于现阶段的俄国需要什么,适应俄国历史进程、适应俄国人民的需要的精神的是什么。这里所说的俄国人民,不仅仅是专家学者,不仅仅是一个社会阶层,不仅仅是某一个文学团体或其他什么政党,而是包括儿童到成年人在内的全体人民。这个问题不可能以某一个受委任者的意见来解决,哪怕此人就是洪博德^①本人,也不可能以某一家报纸的意见来解决。这项事业中解决问题的意见和办法,应当来自对事物详细的、不受任何外来影响的研究,来自将这种研究在当前我们俄国的直接运用。

由于我国借鉴得最多的是英国的情况,把英国看成在哲学上和实际工作中最有经验的、巩固地有机地形成起来的国家,因此我们首先认为十分有益的是指出英国是如何解决以及在什么样条件下解决这样一个问题的。当前应当采用哪一种教育——古典教育还是实科

^① 洪博德(1769—1859),著名德国自然科学家。——译者注

教育。^①我们可以从我国出版的、书名为《最新教育,它的真正权利和要求》的文集(圣彼得堡,1867年)中汲取有关的资料。这些文章都是由著名英国学者、教授、著作家撰写的,并附有其他民族最重要的思想家的意见。我们尽力准确无误地从这本学术著作的观察和研究中作出结论。

这些结论可以归结为如下几条:

(1) 儿童和年轻人对于大自然有着共同的、不知不觉的、天生的赞美感,他们总是怀着爱心去观察周围的事物,因此,他们经常产生许多问题,有些问题只有以科学原理为依据才有可能得到解决。这表明,由事物表面印象所激发起的思想会很快的深化,对事物初次的表面的观察会引起进一步作深入研究的欲望。“在汉普郡原来有一所农业学校,现在它改为对青年人进行普通教育的学校,(廷德尔^②教授说),那里的男孩子们组成了一个社团,这个社团给自己规定的任务是每周阅读有关各门学科的报告和学术期刊。他们提出的许多问题是古怪的,但这对于八九十名8至12岁的儿童来说又是十分自然的。然而,对于能从青年人的愿望里体察到人类本能的人来说,有些问题还是含有哲学意义的。例如,严寒是什么?为什么夏天雷电比冬天多?为什么会有流星?水中产生漩涡的原因是什么?如果毛巾蘸上水,为什么蘸湿部分的颜色看上去要比未蘸湿部分的颜色深?人类过去曾是猴子,这是不是真的,心灵和精神之间有什么区别?等等。”胡克^③证实说,剑桥大学植物学教授亨斯洛(译音)在乡村学校开设了植物学课。这门课的教学是自愿的。每逢星期日进行,而星期日是连成年人也不太想干活的日子,特别是因为在英国除了星期日

① 古典教育是以古典语文(古希腊文或拉丁文)为基础的教育,实科教育不教授拉丁语及希腊语,而主要教授自然科学、现代语以及绘画。——译者注

② 廷德尔(1820—1893)英国物理学家。——译者注

③ 胡克(1785—1865)英国植物学家。——译者注

以外没有其他的节假日 孩子们的年龄从 8 岁到 14、15 岁 班级里大部分是女孩子。在教授的指导下,孩子们自己采集植物 因为教授每天都到学校里来,孩子们也就经常把收集到的植物给他送来,结果等于一个星期都在上这门课 每逢星期日,他允许高班学生以及考试成绩优秀的学生到他家里去上课。亨斯洛在给孩子们讲授这门课时所遇到的困难比其他任何科目都少 孩子们学得挺轻松、很乐意,并且对讲解非常感兴趣。这是他们最最喜爱的课程。

我们倒很想知道一下,是否有什么地方的孩子无需压力又十分乐意地学习希腊语和拉丁语的变格变位?

(2) 许多儿童和青年人对于学习自然科学有一种强烈的热情和出色的才能,对学习语言则极端地厌恶 因此,要是对他们只进行纯粹的古典教育,就意味着违背他们的天性。“在我小时候,——约翰斯说,——除古典作家的作品和数学以外,其他任何学科一概不被认可。我应该不无羞愧地承认,对于学习这些科目我当时有着极大的惰性,并且经常逃离关节矫正器教室,跑到河边或田野里去汲取我当时十分缺乏的知识。要不是塞奇威克^①教授当时教地质学这门课,我的时间就完全白白地丢失了。”

“在每一所学校里,——欧文^②教授说,——必定会遇到几个在智能上对学习博物学特别有天赋的人 但是,我们这儿诞生过这样一些人,他们长大成人,后来都没有达到他们为之而生的目的就去世了 他们的天赋没有能够得到培养,因为学校让他们将全部精力用于学习古典作家的作品。应当提醒的是,具备这类智能的人一般都不喜欢学习古典著作——不喜欢简单的记忆练习和作文。我认为,我国一些大的教育机构没有为学生提供认识世界规律和了解如何学习这些规律的可能性做过任何事情,因而,我们的整个民族都遭到了损

① 塞奇威克 (1785—1873) 英国地质学家,剑桥大学教授。——译者注

② 欧文 (1771—1858) 英国作家,空想社会主义者——译者注

失。”“我认识一些不久前才进入生活的人，——赖尔^①说，——他们已经将耗费了许多时间才掌握了拉丁文和希腊语忘得一干二净，后来他们转而攻读地质学或另外一门自然科学，于是，他们的全部活力突然苏醒过来，不知从哪儿来的活力，简直令人吃惊。要是早在学校读书的时候就教会他们一些科学原理，那他们早就走上了这条道路，并且会作出许多贡献。因此，他们和我一样，智力方面的青春年华白白地丧失了。”

(3) 自然科学最能促进逻辑思维的发展。有人曾对法拉第^②提出过下面的问题：“您认为，教育最主要的目的在于使头脑习惯于从已有的前提中判断某个结论的来源、揭露诡辩、纠正不确切的概括或是一般地防止在推理中出现错误，那末，您是否认为，自然科学和古典教育在同样程度上适合于这个目的呢？”法拉第回答说：“我不太了解古典教育怎样培养头脑的这种逻辑判断能力；至于运用物质规律进行逻辑判断的训练，那么这就是作这种训练的最有成效的源泉；这是我能够想做的各种因素的真正逻辑，它给掌握事实的人以各种形式、任何方式运用它的可能性。最为可悲的缺乏这种逻辑性的现象，甚至在非常有学问的人（也就是那些在古典语言文学上很有造诣的人）身上也会遇到。只要他们不了解什么叫做自然规律，只要教育没有传授给他们有关自然现象方面的知识，他们就无法使自己的头脑摆脱荒诞的不合情理的思维并使它得以净化。”

(4) 自然科学能够促进精神才能的多方面发展：自然科学使人与大自然接近，使他的想像充满多种多样的印象和形式；自然科学使人每时每刻都产生无数问题，从而唤起他们的注意和求知欲；自然科学提供现象之间最纷繁复杂的关系，使人的分析能力和想像

① 赖尔 (1797—1875) 英国博物学家。——译者注

② 法拉第 (1791—1869) 英国物理学家。——译者注

力更加敏锐；自然科学使人时时刻刻感觉到一切事物中都存着不可逆转的客观规律，从而引导思维得出理论上和哲学上更高级的结论，同时，自然科学以自然现象之纷繁多样、自然景物之优美繁荣和绚丽多姿而增强人对美的深切感受，并且使这种感受充满宗教的虔敬之情。

(5) 初级智能教养应当从学习自然科学开始。“初级智能教育的目的何在？——赫胥黎^①教授说。——它就在于教会年轻人使用一些工具，人正是运用这些工具从眼前发生的接连不断的现象交替中吸取知识的，然后再把支配事物进程的一些基本规律的知识传授给他，使人们不至于赤手空拳地、孤立无援地和软弱无力地进入生活，也不会充当随着知识积累有能力控制的偶然事件的牺牲品。”

(6) 自然科学对于实际生活和国家福利的所有领域具有包罗甚广的、全面的影响。“要是失去自然科学给予我们国家的恩赐，——赫胥黎说，——那我们明天就会失去自己在先进民族行列中的地位。全部新思想都以科学为依据；科学在我们优秀诗人的作品里找到了自己的位置，甚至那些文学造诣很高的人，即便他们时时表露出科学知识的浅薄，也都身不由己地、不知不觉地渗透着科学的精神，他们的优秀作品都归功于科学的方法。科学（自然科学）教导我们重视明显证据的意义，它使我们坚信精神上和肉体上的不可抗拒的规律的存在，而绝对服从这些规律就是有理性的生物的最伟大的任务。”可是，刻板的、老的教育体系对所有这一切都不予注意。要是我们不采取措施改变这种令人可悲的局面，后辈们将为我们而感到害臊。

(7) 唯有自然科学可以破除迷信，使已经传遍全世界的、被头脑笨拙的人视为公理的偏见变得荒诞可笑；中世纪的人们以某种不可思议的顽固态度害怕大自然和实验；那个时候的人们最相信算命书

① 赫胥黎 (1825—1895) 英国动物学家。——译者注

籍和占星术,当时人们把一切现象都解释为来自起自然的因素。把妖魔鬼怪分成各种类别,到处都无条件地相信巫术,成百上千地焚烧纸女妖。就连最英明的人也不能排除极其古怪、可笑的影响。梅兰希顿^①曾热烈地为星星影响人的命运这个观点作过辩护。柳捷尔^②肯定地认为,所有的疾病都是恶魔造成的。本世纪还出现了一个因不懂自然科学而造成的、令人感到羞耻的例子:成千上万的人相信会旋转、会跳舞、会说话的桌子。

(8) 学习方代语言也可以大有收益。然而,把它们作为智力发展和教育的唯一工具,这就意味着不懂得逻辑学和高度文化的含意。有些著作家关于这个问题的说法十分精确:“没有语法课和语文课,——麦考莱^③说,——不可能理解古希腊和罗马的天才的伟大著作,遗憾的是,也正是这些课使理解能力变窄,使那些过分专心致力于语言的人的接受能力受到扼杀。”事物的这种令人费解的次序(教育主要以古希腊语和拉丁语为基础)找到了可以原谅的理由:这些语言中包含着过去时代的智慧。然而,现代社会的智慧并非蕴含在古代语言里,而是蕴含在最新的语言中。至于思维条理性问题,那末,每天把几句古希腊格和拉丁语的优秀格言翻译成蹩脚的半通不通的本族语的年轻人能获得多少思维条理性呢?关于如何使自己具备适应生活斗争的能力的问题,任何一个聪明人都不难证明。精于棋艺远比翻译世界上所有希腊语和拉丁语作者的作品所能学到的敏捷机灵要多得多。

以上就是英国有识之士关于古典教育和实科教育的意见。众所周知,英国人总是恪守自己的社会习惯和传统。他们某些学校的制度

① 梅兰希顿(1497—1560) 德国新教神学家兼教育家。——译者注

② 柳捷尔(1483—1546) 德国宗教改革家。——译者注

③ 麦考莱(1800—1859) 英国历史学家。——译者注

将近五百年来保持一成不变。巴克尔^①指出,英国政府的大部分功绩,就在于它废除了变得陈旧的决定和设施,某项法则变得落后于社会,完全老朽,但是,这条法则只有等到不仅无人执行,而且几乎不再有人知晓的时候,才被正式废除。虽然英国人对中世纪教育有着狂热的偏爱,他们最后还是决定放弃古老腐朽的东西,对自然科学的新鲜的强有力的影响作了让步。难道我们应当承袭他们的腐朽东西,借助寸步不离的关节矫正器,用希腊语动词过去短形体来刻板地训练我们自己的孩子吗?

我们看到,英国学者、教授、著作家、教导员们清醒的、富有经验的头脑在完全摆脱个人偏见、心平气和的条件下,讨论了古典教育和实科教育的问题。试想一下,在这样一个以见解的细微谨慎、成熟周密和庄重体面为特点的讨论中,突然冒出一个惊慌失措、焦躁不安、怒气冲冲的人,他发言道:“你们说些什么呀!想要把研究自然界、把什么博物学、物理学、生理学、化学以及天知道还有什么学看作教育青少年的基础!这是有意或无意的欺骗;一方面,这是缺乏理智和轻率浮躁,另一方面,这是居心不良,这是真理的令人气愤的污辱,这是对事实的无耻的歪曲和对概念的曲解,这是肆意欺骗,这是多次被揭穿、被揭露、被证实了的谎言,这是寄希望于无知和无思想,这是旨在反对改革的孜孜不倦的宣传,这是虚无主义,因为虚无主义不可能不重视赋予它生命并包含着它全部力量的东西。实科教育——这是一个双关语,所有的误会都起因于这个到双关语,你们所施展的各种骗术也完全指望依靠这个双关语来达到欺骗的效果。要是你们不说实科教育,而说失去内在的力量的表面教育,为那些不想掌握高级专门知识、不想参加社会活动的人提供的中等教育,要是你们不说实科教育,而说成像德国人所所说的那样——小市民学校,或者培养未来的手工业者、未来的小店

① 巴克尔(1821—1862)英国作家,《英国文化史》作者。——译者注

主的学校等等,那就没有问题了。”

可以设想,这样一篇不相连贯、措词激烈的发言,稀奇古怪的混乱思维,在有学问的英国人中会产生什么样的印象!他们会完全听不懂这席话,因为他们感到不可思议,怎么可以把纯教育学上的争论变成政治性问题。这样做是什么意思或者什么意图?把研究大自然的各种现象、力量和规律放在学习死语言的语法形式之上——这算什么宣传?这对谁能起宣传作用呢?对农民、商人、地主还是僧侣(他们,尤其是乡村牧师,都无一例外地会以苦涩的惋惜之情回想起他们自己为拉丁语白白地耗磨了多少岁月和精力)?为降低希腊语和拉丁语语法的威严而举行人民起义、反抗,这算犯了什么罪?公开地、在刊物上讨论问题,用一种意见反驳另一种意见,用一些论据反驳另一些论据,这样做怎么会是欺骗?又欺骗谁呢?在行政当局和由独立思考的人组成的整个社会中,难道可以设想存在着如此之多的缺乏理智者、如此之多的无知无识的人,以致他们在具体分析事物时没有能力分清什么是正确什么是错误吗?那些根据实践经验和现代需求证实自然科学知识具有良好影响的教授、教师、著作家、教导员们,也都有自己的孩子,他们期望自己孩子幸福的程度大概不会低于其他各式各样的家长们。怎么?他们居心不良地想要推行一套谬误的教育制度来坑害自己的孩子,使他们变成虚无主义者吗?要是按照缺乏理智者的看法,把虚无主义的产生归之于某门学科的影响的话,那就请仔细看看清楚:不正是那些主要依靠拉丁语教育出来的人在鼓吹虚无主义吗?那些对自然科学一窍不通的人可能以为比希纳^①的一本过了时且毫无价值的书是极其卓越的著作。虚无主义的产生正是由于脱离了大自然,脱离了积极有用、准确无误的知识,在归纳和总结概念时脱离了严格的分析和严格的方法。学习古代语的言语形式以及

^① 比希纳(1824—1899)德国医生、哲学家和博物学家。——译者注

阅读希腊和拉丁语作家的作品这件事本身,过去和现在都不能为反对唯物主义的最软弱无能的诡辩提供斗争武器。请回想一下,在古代,在所有的哲学家、诗人、历史学家的著作中,占统治地位的都是唯物主义观点,请回想一下他们对奴隶、妇女、心灵、世界的起源、宗教、道德的看法吧。从你们这方面看来这是什么呢——是缺乏理智?是有意或无意的欺骗?你们从小就在青少年头脑里大量灌输古代人极其简单的唯物主义概念,怎么还想使他们免遭当代唯物主义的影响呢?是不是在古代语言的词源学和句法学里蕴含着这样一种解救的力量,致使作品内容本身、贯穿其中的唯物主义思想和感情丝毫不触及学生的心灵?不要再嘲弄社会舆论,不要再嘲弄科学的现代要求和我们祖国现今的需求吧!不要再指望祖国缺乏理智:它理解你们,也理解事业。

你们想要鼓动我们的达官显贵,为此耍了一个幼稚可笑的诡计,并且把实科中学称作似乎只能培养手工业者、小店主等等的小市民学校。你们以为俄国贵族忠厚老实,试图吓倒他们。你们以为,贵族事实上能不为自己儿子将要学习小市民科学,将来只能当小店主而感到气愤吗?可是,你们从何处吸取了关于实科中学的这种材料呢?在《(教育和教学百科全书)》一书第 322 页上第六条是这样说的:

“它们不是专科学校,但是,就像文科中学那样,它们具有授予普通教育和提供基本知识的任务 因此,文科中学和实科学校之间原则上不存在任何对立性:它们只是起到相互补充的作用。这两类学校的任务都是为胜任各种不同工作的需要而举办的普通高等教育打下基础。学校的分类(分为实科学校和古典学校)是科学和社会关系发展所引起的必然结果 所以,实科学校具有与文科中学同等的意义。”^①

^① 原文是德文。

哪里有小市民气和培养小店主的说法呢？何来双关语呢？

为了直观地向读者展现我们某些报界如何虚伪的解释实科学学校的体制和意义，请看施米特^①主编的那本《教育和教学百科全书》第323页上发表的一张实科学学校所教授课目的课程表：

	年 级					
	六	五	四	三	二	一
	课 时					
神学	3	3	2	2	2	2
德语	4	4	3	3	3	3
拉丁语	8	6	6	5	4	3
法语	—	5	5	4	4	4
英语	—	—	—	4	3	3
地理和历史	3	3	4	4	3	3
自然科学	2	2	2	2	6	6
教学和算术	5	4	6	6	4	5
写字	3	2	2	—	—	—
绘画	2	2	2	2	2	3
	30	31	32	32	32	32

这里应当指出，普鲁士政府和社会很关心孩子们能受到严格的宗教性质的教育。这就是说，他们不惧怕自然科学，也并不是只在拉丁语一门课里寻求办法。话又说回来，不管有人如何害怕自然科学，如何声嘶力竭地反对自然科学，大自然总是要起作用的，因为当今时代极其重要的、必不可少的、不可改变的要求；总将要提出自己的权益，这些权益的满足和我们国家的繁荣昌盛是紧密相联的。当前，我们最需要的不是古希腊语学家和拉丁语学家，而是地方自治会和国家的活动家、企业主、火车司机、工厂主、农业家和其他的实用人才——干实事和从事有效劳动的人。尽管存在各种不同的条件，尽

^① 施米特 (1819—1864) 德国教育家，《世界教育发展史》作者。——译者注

管有人促进也有人阻挡,我们的儿童必须走这条路,他们必然会走这条路。*Naturam furca expellfas, sed usque redibild.*^① 拉丁语和希腊语只能是为我不多的专家、学者、当然还有苦修教徒们的事……

国民教育的基本思想^②

人道教育应当先行于任何专门教育,关于这一点如果大家都没有什么疑问,那么,什么叫人道教育?它应当追求什么样的理想?采用哪些手段?主要通过哪些学科可以发展儿童的人道精神?——这个问题本身,这个似乎自己提到日程上来的问题本身,至今却不仅尚未得到多少令人满意的解决,甚至在在我国书刊上还没有引起严肃认真的分析,而这个问题是完全应该得到严肃认真的分析的。既然大家一致同意专门教育在儿童教育中是有害的,一致同意必须首先进行普通人道教育,那么,接下来似乎应当着手解决的问题是:究竟什么叫做普通人道教育?然后才可以讨论如何将它贯彻到我们学校中去的手段问题。可是,我们却直接开始讨论起学校改革问题,尽管对所有这些改革所依据的那个思想还没有真正认识清楚。在我们看来,这就是为什么在这类改革的全部方案中都表现出踌躇不决、模棱两可,处处都暴露出尼·依·皮罗戈夫^③十分中肯地指出过的矛盾的主要原因。

这一切都是对基本思想缺乏完整认识的结果。国民教育必须依

① 拉丁语,意思是:“你可以竭尽全力将大自然驱逐出去,但它总是会回来的。”

② 此文系乌申斯基《皮罗戈夫教育著作》一文的片断,全文初次发表于《国民教育部杂志》(1862年第三期),以后收入《乌申斯基全集》(第三卷第11页始)。——译者注

③ 尼·依·皮罗戈夫(1810—1881),俄国著名外科医师,杰出的教育活动家。——译者注

据某种基本思想,对这一点持怀疑态度,不就等于从根本上怀疑理性思想的可能性和人类理性的实用性吗?不就等于让最重要的社会事业、家庭和个人事业听任偶然机遇的摆布吗?

究竟是哪些原因至今仍阻碍着我们齐心协力地认识教育的基本思想呢?原因很多,我们仅仅指出其中的三个。

第一个原因 我们这一代人本身所受的教育不够,即负有思考如何教育后辈的使命的这一代人所受的教育不够。很清楚,国民教育的基本思想首先是深刻的哲学思想和心理学思想。为了阐明这个思想,必须首先说明,依照我们的意见什么是人、什么是我们想要教育的对象本身、通过教育我们想要达到什么目的、我们认为理想的人是什么样的。不管您,读者,持有什么样的哲学和心理学观点,您一定会同意:既然我们在谈论关于教育人的问题,自己就应当预先有一个关于人的概念。您一定会同意:既然我们想通过教育达到某种目的,那就首先应当认识这个目的。假定您不喜欢哲学,不相信心理学,难道您也会认为在不认识目的、手段、不认识我们赖以工作的基础的条件下,可以办好国民教育吗?哲学教育(我们这里的人直至最近对此还曾抱有某种不信任和敌对情绪)的不足,在今后的长时期内还将成为我们教育活动的绊脚石,我们还将长期争论那些极易解决的问题,这一切仅仅是因为我们不希望或者不能够把我们每个人在争论中不自觉地依照的那个基本思想公诸于众。

我们对普通人道教育的思想认识不足的第二个原因,在于我们因长期形成的习惯而不自觉地相信西欧的一套,我们似乎希望西欧已经解决了这个问题,而我们只要袭用他们的解决办法即可。我们在阅读西方的教育著作,参观西欧文明国家的学校的时候,非常希望在我们国内也能看到所有这一切。我们正在学习掌握西方的这些或那些教育原则,并且打算在它们的影响下改造和办好我们的国民教育。我们很少去认识这些形形色色的原则源自什么样的一个总的思想,于是,当我们在国内实施这些原则时发现它们之间互相矛盾的时

候,就会天真地感到惊讶不已。要是我们能够花功夫去汲取西欧这个或那个国家的国民教育赖以为基础的那个基本思想,我们可能会得出令我们自己感到意外的结论。我们将会确信,每个民族的教育思想比任何其他东西更加渗透民族性,其渗透程度如此之深,就连将它们移用到别国土地上的想法也不可能产生。同时,我们也不会感到惊讶。为什么我们搬用这些思想到我们国内来的时候,搬用的只是这些思想的死的形式,只是毫无生命力的躯壳,而不是它们生气勃勃的、充满活力的内容。在仔细推究西方各民族的教育思想之后,我们还会发现,我们经常想要在国内推行的东西,其实还算不上一种思想,而只是某个西方民族无意识地保留下来的历史痕迹。而要吸收这种历史痕迹如同吸收他国的历史一样不可能做到。我们还会明白,即使在西方,对于人和人的需求的哲学观点之间的关系、教育理论和教育实践之间的关系还远未彻底弄清,在那里也到处存在许多墨守成规的现象,西方的国民教育正处于彻底改革的前夜,而我们今天却还要冒险照搬西欧国家明天将视作废物的东西。

我们的教育思想不明确的第三个原因,应当从我们时代特殊的激情中去寻找。教育是这样一个课题,议论它要比议论其它课题更需要心平气和、需要见解的绝对自由和思维的周密成熟。我们时代十分偏爱的那种简单否定,在这里毫无用处。我们的对象是心地纯洁、毫无过错的孩子,他要求得到正面的开导,希望从我们这里学到正面积极的聪明才智,而不是聆听对他还无法理解的东西的否定意见。”你们想要我干什么?——孩子问我们:——你们想要把我培养成什么样的人?你们认为什么是好的?你们自己追求什么,要把我引向何方?我无心过问你们的迷惑,请给我指出一条直路。不要对我说你们憎恨什么,请告诉我你们喜欢什么。不要对我说你们在破坏什么,请告诉我你们想建立什么?不要对我说你们不希望什么,请告诉我你们希望什么。”

我们对这些问题能作怎么样的回答呢?

“回答‘我们希望什么？’这个问题似乎十分容易，——尼·依·皮罗戈夫说。——然而，如果需要我们街头把戏直至国家大事都包括在内的所有事务来回答这个问题的活，那么，可以得到合乎《cum eximia Glaude》^①的评语的人是为救不多的。”

即使尼·依·皮罗戈夫引起了人们对教育中早期专业化的危害性的普遍关注，即使他阐明了必须首先关心对后辈进行普通人道教育的必要性，然而颇为遗憾的是，我们不能说，在他的文章里也同样明确地阐明了他对普通人道教育的内含的想法，而这一点是必须弄清楚的，因为作者本人也说：“现在回答这样一个问题不如从前大家都知道什么叫做 humaniora^② 时那么容易；现在人们甚至想把政治经济学和统计学列入中学课程，可见，人们已经把这些专业性的学科也看作是普通教育学科了。”（见基辅文集，第 99 页）。

我们坦率地承认，最近我们自己对 humaniora 含意的原来的理解也发生了根本性的动摇。关于人道教育应当先行于专门教育这一点，大家坚信不疑，但是，人道教育本身是什么呢？这个问题还需要作深入细微的研究，可惜的是，我们在作者的文章里连这个分析研究的认真尝试都看不到，看来，他本人对这个问题的看法还非常摇摆不定。尼·依·皮罗戈夫在《学校和生活》一文中是这样说的：

“确定普通人道教育在当前对于不同的阶层应当存在两种不同的水平之后，还应当确定，哪些部门以及在什么样范围内归于一种水平，哪些部门则应归于另一种水平。但是，这个问题永远也得不到彻底的解决。解决这个问题别无他法，除非为了一个领域而牺牲另一个领域，除非用数学方法证明某一个领域更能促进人的各种才干的发展，而另一个领域则与之无法比拟。然而，这一点是无法证明的。”

① 高度赞扬。——译者注

② 经典性普通教育学科，主要是指历史、大学语言和哲学。——译者注

“这个问题从科学和教育艺术角度来说至今悬而未决,但是,这不会引起家长们的关心。假如您有一个病孩,那么,采用什么方法给他治病对您来说反正一样,——只求孩子能康复。您何必要为怎么做——学习拉丁语和希腊语还是学习法语和英语——对您儿子更有益而困惑不解、忙忙碌碌、争论不休呢?请您相信,在一位能干的教育家手里,古典语言也好,现代语言也好,普通教育的各门学科对于发展智能都不无益处。还应该确信另一点,也是最重要的一点——爱您委托教育您的儿子的那些人的个性。是借助学习古典语言和教学,还是通过学习现代语言和自然科学来实现对您儿子的普通人道教育,——这无关重要,只要把他培养成人。这种教育上的各种各样的方法所具备的优点和好处都非常明显和重要,以至当前无法肯定哪一种更好些。”

假定说,儿子通过什么途径获得普通人道教育的问题对家长来说无关紧要,他只求儿子能受到这种教育,那么,对于教育工作者来说,对于主管国民教育的人来说,对于公共学校的创办人和组织者来说,这个问题绝对不是无关重要的。他们应当决定,什么途径更可靠更容易使人接受普通人道教育,在中学里应当放在首位的是古典语言还是现代语言,等等。作者本人在谈到举办中等学校问题时并没有说 不论是古代语言和教学,还是现代语言和自然科学,两种途径都同样可以获得普通人道教育。但是,他所表达的思想,正如德国人迄今为止对他所理解的那样,绝对有利于人道教育。不过,这已经完全属于另一个话题了!既然这样一位深谋远虑、真挚诚恳的著作家,在解决走什么途径更有利于进行人道教育这个问题过程中,竟然如此举棋不定、自相矛盾,由此可见,这个问题是多么深刻、多么困难、多么迫切需要众多的人一起来探讨解决。要是尼·依·皮罗戈夫以人道教育的名义卫护的是普通人道教育、智慧和心灵的发展,使它们免受使人庸俗化的现实生活的影响,要是他保护年轻的后代不受从生活往学校里渗透的那种买卖思潮的影响,那么,除了蒙昧主义者

外,谁会不同意他呢?可是,假如他卫护的是旧人道教育连同它那必须学习的古典语言、它对基督教世界的不理解、对现代人和人的现代需求的一无所知、与今天我们时时身处的生活的格格不入,那么作者的反对者的行列中将会出现麦考莱、巴斯蒂亚^①等这样一些人,而这些人是不能算作教皇主义者或者蒙昧主义者的。对于教育中必须有人道精神这一点,谁也不会怀疑,然而,对于所谓的 *humaniora* 的人道精神,却有许多人持怀疑态度。拉丁语,尤其是希腊语的学习,曾经为摆脱教皇主义极力用以束缚人的理智的枷锁奠定了基础,即使如此,这并不意味着其他学科(假如在当时已经存在这些学科)的学习就达不到同样的效果。数学、天文学、物理学和化学、历史学、扩大地理知识,对于消除中世纪愚昧无知所起的作用都并不亚于学习古典语言,也许它们的作用还更大。如果大典语言对于十六世纪的人来说,曾经是那个时代开启被遗忘的罗马和希腊知识宝库的唯一钥匙,那末今天,这些宝库早已耗尽。不仅所有杰出的古典作家的作品到现在都有了现代语言的译文,而且现代科学大量广泛地吸取了古代世界的知识,这就使那些对希腊文、拉丁文都一字不识的人也能接受这些知识。要是今天还可以谈及古典教育的良好影响的话,那也只是指学习古代语言本身的影响,而不是用这些语言所描写的内容。另一方面,要是从现代世界的知识的容量来看,那么我们必然会看到,要把它塞进已经耗空了的希腊罗马宝库之中是无论如何也办不到的。最后,要是我们想从古典作家作品中研究人,研究我们自己,那必然也会碰壁,因为希腊和罗马的公民和现代人之间有着一一条不可逾越的鸿沟。

就拿古代世界最优秀的代表人物,时代发展最盛时期才能产生的那些精英来说吧,您会看到,这些古典教育的精英无论如何不可能

^① 巴斯蒂亚 (1801—1850) 法国经济学家。——译者注

成为现代人的榜样。他们,这些苏格拉底式、亚里士多德式、塔西特^①式的人物,尽管威势显赫,但是,在他们身上都存在着如同任何一个伊罗克人^②身上的野性那样的,与现代生活背道而驰的某种东西。请翻阅一下亚里士多德的《政治学》吧,在开头几页上您就读到一些对人、对女人、对异族的观点,这样的观点现在只有南方各州的种植场主才不羞于说出口。绝对不能将这些思想看作是亚里士多德的局部性错误,就象他把鲸看成鱼类的错误一样。在关于人的概念中表现出这个人本身的思想,亚里士多德对奴隶、女人、异族人的观点和他的全部哲学有着不可分割的联系。假如一个对宗教事业漠不关心的人,读完了塔西特对犹太宗教的实质所作的精彩描述,假如此人发现,这位古代最伟大而崇高的著作家把承认上帝是精神实体和精神上崇拜上帝斥之为卑鄙和荒唐 (*absurdus et sordidus*),——那末,他不会不觉察到,基督教把最普通的人置于伟大的塔西特之上,如同把关于精神的统一的上帝的概念置于五光十色的神话之上一样。

如果有人想要认定这一切是伟人的局部性错误,必将徒劳无益,因为这一切都是由他们的多神教本性中产生出来的完全合乎逻辑的结果。不管我们持有什么样的世界观,基督教在文明社会面前的伟大功绩就在于,基督教从根本上改变了人的本性和人对人的态度,为此,不需要高度文明,也不需要特别的知识、不需要特别发展的智慧。它用民众所理解的几个词语,就把一个野蛮人置于古代世界最有文化、最英明的人物之上。不,这不是古代伟大著作家的局部错误!请仔细看一看希腊人和罗马人的风俗习惯、他们家庭的日常生活、他们对妇女和奴隶的态度、他们对人和公民的理解、他们对国家、人民、人与人之间关系的观点、他们在政治经济上的信念、他们对历史的评价,——您会深信无疑。主要学习古代世界遗交给我们的东西,这种方法根本不

① 塔西特 (55—120) 罗马历史学家。——译者注

② 北美印第安人六个部落的总称。——译者注

可能将人引入欧洲的现代生活,学习古代经典作品不可能把人培养成我们现在所理解的人,也无法促进科学和生活的结合,而每一个希望真正进步的人当然认为这种结合是必不可少的。相反,我们有理由认为 西欧无法摆脱的、以历史传说为基础、以古代经典著作为主要内容的学习,直到现在仍严重妨碍着科学和生活的有效结合。

在有些民族的学校里,尽管古典教育占有绝对的统治地位,却达到了高水平的人道教育,但这种例子尚不能说明什么问题,对于这种例子本身我们应当作一番批判性的分析。作者向我们指英国为例,然而,难道不是他本人在另一个地方说过,处于英国教会控制下的英国大学如果保持着教育性质,那他们应当感谢英国国家政权的无法仿效的制度(基辅文集,第10页)吗?我们不也有权运用这个思想来分析古典教育流派在英国学校里独占的绝对的统治地位吗?我们不也有权说 即使从绝对的古典教育中英国得到了一定的好处,那它只能归功于自己的国家制度和无与伦比的社会生活的发展?既然作者认为,英国人之所以在自己祖国的社会里和国家的实际生活中显得如此聪明能干,正是因为他在童年和青少年时代就受到了古代经典著作教导的熏陶,那么,我们亦有权认为,如果优先学习古典作品没有使英国人脱离现实生活,那么,其唯一的原因是这个现实生活本身太强有力,它无时无刻不在影响他:在家里和学校,通过家长、教师、同学,通过家庭和社会的传说,通过国家制度的形式,通过业已形成的社会机体的法律,等等。对于这一点也有着不容置辩的证据。古典教育不仅在英国学校里占统治地位,在德国、法国、意大利的学校里也同样如此;为什么它到处能给人们带来各种不同的结果呢?对古典著作本身,英国人持有不同的看法,德国人又持另一种看法,法国人的观点也不同 每一个国家的人都从中吸取了符合他们各自本性的教益。古代经典著作没有能够使德国人变成讲究实际的人,也没有妨碍他至今仍然不失为书房中的学者。各国人民都是通过自己的眼睛来看待古代经典著作的,既然如此,为什么我们俄国人就不

能按照自己的方式来看待它呢？我们应该借用谁的眼镜呢？三副眼镜同时戴是不可能的——这样就什么也看不见。德国人从经典作家那里吸取的是语法、考古学和哲学；英国人吸取的是实践智慧的教益、思想和表达上的准确性和明确性；法国人吸取的则是灵活的语句，而我们俄国人到目前为止所吸取的仅仅是僵死的宗教学校的形式主义，而且我们的试验延续的时间很长——整整一个世纪。难道需要重新开始吗？不管我们国内古典语言的教授是多么糟糕，但还是有许多人学会了它们。在我国，对于那些为学习拉丁语、希腊语和犹太语而耗尽了四分之三青春年华的许多人来说，这种学习又带来了什么好处呢？据说，不能因为古典语言的教授太差而指责古典谣言，然而，要是在我国能够培养出某些学科的好的教师的话，那当然是古典语言教师。那么，为什么古典语言和古典文学的知识没有使这些学科的坏教师转变成好教师呢？由此可见，古代语言对我们来说不具备培养教育人材的力量。

我们并不否认，学习古典语言和古典作家的作品能够发展人的智慧和心灵，但是，按照作者本人的认识，有条理地学习任何一门科目难道就不能收到同样的效果吗？因此，还应该证明，必须用于学习古典语言（对孩子们来说，掌握古典语言无疑比掌握现代语言困难）的时间能不能得到补偿，也就是说，这种时间的补偿是否需要如此之多，以致必须选择学习古典语言而放弃学习现代语言或者自然科学呢？当然，学习任何一门语言就像研究一个有灵的机体一样，本身就已经对人的精神发展起着良好的作用，它不以作为开启民族文学宝库的钥匙的外语知识的影响为转移。我们也并不排斥另外一个观点：古典语言作为智力发展的手段，在这方面比现代语言具有某种优越性，古典语言具有完整性，而这种完整性是至今尚处在自身形成发展过程之中的现代语言所没有的，但是另一方面，现代语言中的那种欧洲现代生活的气息，在古典语言里则是闻不到的。我们对下述观点也表示同意：古典著作家的创作里经常体现着内容和形式的紧密联

系,而现代著作家中能做到这一点的仅属例外。我们还同意这样的看法:古典著作家作品中思想的表达无可仿效地直率,一般说来,唯有完全独立地产生于人的心灵的思想才如此直率地表达出来。可是,这是什么原因造成的呢?是不是因为古代的人直接用眼睛观察世界,而不借鉴他人的思想,不借鉴经过长期研究的、内容渊博的科学呢?而在阅读古典著作家作品的过程中,正是这种见解上孩童般的、同时又十分英明的天真幼稚,才令我们神往。要是一个希腊人首先必须学习犹太语、波斯语、埃及语,然后才转入研究周围的生活,那么,看问题的这种天真幼稚,这种令人惊异的简单朴实,在希腊著作家的创作中未必能站住脚!希腊人在祖国语言上能够达到艺术完善的境地,能够拥有一批自己的优秀作家,这并不归功于学习某一门外语,并不归功于学习他人的文学。他们首先学习研究的是自己祖国的语言、自己民族的传统和自己周围的生活。这是否正是形成希腊人全部生活中崇尚艺术活动和他们作品中高度艺术水平的简朴性的主要原因呢?诚然,罗马人研究过希腊文学,但这不是他们生活中的最辉煌时期。如果说,希腊文学使罗马出现了几个不能令人满意的仿效者,那么,罗马的生活也并不以这些仿效者为荣。

遗憾的是,尼·依·皮罗戈夫没有告诉我们,为什么他坚持认为学习古代语言对于高年级普通人道教育必不可少,他只是陈述了自己的信念,并引用了古老的经验:

“在这里不必多谈我认为即将进入大学学习的人必须无条件地优先接受古典教育的原因。我只是想说,我这样做是因为我认为高级教育力量的唯一来源是深入钻研古典语言、祖国语言、历史和数学。在这方面我可以引古老的语言为证,不管反对者们如何大喊大叫,古老的经验还是证明,单单学习这些学科本身就足以形成和发展人的精神,培养人理解所有道德上和科学上可能存在的真理。这种学习能够达到这个目的,因为其对象主要是宗教、言语和历史所发现的人(自己)的内部(主观)世界和数学所研究的、与内部世界有着密切

联系(通过抽象概念)的外部(客观)世界。而实科教育呢,虽然它通过感情训练和外部世界的研究也能够发展人的观察能力和理智,但是,单单实科教育本身是无法使所有高级精神能力得到完全发展的。”

要是作者在此能把前面所说的强烈的信念表达得更明确些,为发展和证明前面所提出的论点花些力气,那就好了。许多人会感到这个论点表述得含糊其辞、缺乏证据,因为他们看到了其中的一些矛盾。为了证明学习古典语言的必要性而援引古老的经验,并因此而把古典语言视作高级教育力量的来源,这样做未必合理。如果我们列举出为人类作出重要贡献的许多著名人士和著名作家,并且说明他们在青年时期都学习过古典语言,这样做也绝对不能证明什么。既然迄今为止西欧的中学和高校的学习主要集中在学习古典语言上,那么,欧洲所有多少有些学识的人在年轻时当然都学习过古典语言。实科学校只是目前才刚刚在创办,过去,除了古典学校以外,没有其他学校。因此,仅以古老经验为根据您是什么也证明不了的。许多著名人士毕业于以死记硬背为基本学习方法的旧学校,难道由此可以得出发展高级精神能力必须依靠死记硬背这样的结论吗?为欧洲培养出许多著名人士的古老学校里,连直观教学的概念都没有——难道就此可以得出直观教学无用这样的结论吗?

学习古典语言在西方学校之所以扎下了根,完全不是因为认识到古典语言对发展高级精神能力必不可少,而是出于历史上的原因。西欧从长期沉睡状态中醒悟过来之后,努力摆脱古代迷信的影响,要求光明和科学,但当时没有用现代语言表述的科学。必须求助于古人留下的遗产,但古人的遗产长久以来一直被埋在大堆大堆的用古典语言撰写的文章中而无人问津。学习古典语言的必要性自然由此而生,后来又成了欧洲学校的传统。而作者本人在另一本书里承认,任何东西都不如学校传统那样得以稳固地保持,一个人总是很乐意回忆自己的童年和少年时代,并且多半希望像他本人过去所学习的那样去教导孩子们。这样一来,某所学校的偶然做法,尽管它本身在

教育中并不具备任何合理性,都会变成学校的法规,这个法规的必要性可以得到自古以来经验的证明,却达不到理性的光明。我们认为,学习古典语言在某种程度上也属于这样一种学校传统。作者说,古典教育培养出了许多高度发展的人,却闭口不谈古典教育培养了多少只认字母不见生活、腹中空空的书呆子,培养了多少没有能力理解周围实际生活的人,因为现实生活并不是以拉丁语或希腊语语录的形式出现的。你们向我们提出了一些因学习古典语言和古代经典著作而成为高度发展的人,我们也可以向你们指出一些因为这种学习而受到严重危害的人。比如,谁也比不上德国人那样拼命追求模仿希腊人,谁也不如德国学者那样更酷似希腊人,其原因恰恰在于,希腊人当时身处现实生活之中,而德国学者则陷于书本的包围之中,原因恰恰在于希腊人当时用自己的眼睛观察生活,而德国学者则只借助希腊和罗马学者的知识来观察生活。我们认为,正是由于主要靠本本研究古代世界,在德国才造成了生活和科学的严重分裂,这种分裂现已发展到令人惊异的程度,海涅曾对此进行了尖刻的嘲笑。

作者将发现外部世界和内部世界密切联系这一成就归功于数学,这同样是徒劳无益的。诚然,数学既属于外部世界,也属于内部世界,并且在哲学史上形成了从前者向后者的过渡,然而教学所研究的只是存在的形式,而不是它的木质。学校经验则向我们展示了一种奇怪的现象:喜爱数学并学有所成的年轻人,在其他学科方面,尤其是在文学和历史方面,往往显得缺乏才能。数学专家终身带有某种局限性,这种现象极为常见,他们的头脑里,深湛的数学学识往往和最原始最怪诞的幻想、最顽固狭隘的偏见相安无事。数学研究的只是世界的形式方面,只能在形式上发展人。

作者似乎有意这么说:深入地学习古代语言。我们也完全同意他的这种看法:对于人类的这种有机的,同时又是艺术性的创造物——语言的学习,比其他任何学习都更有力地发展高级精神能力。对于自然界的有机的创造物的学习,却不可能产生这样的效力,其原

因正是在于,这些创造物我们不那么易于理解,我们本可能像识透我们自己的创造物——语言那样深刻地识透它们。语言是人类精神的有机创造物,它具有自然界无限深奥的创造活动的全部优点,同时,又便于我们无限深入地研究它。在这方面,语言过去是,将来也永远是人类最伟大的教师。学习任何其它科目都不如学习语言那样有利于发展人。然而,与此同时不应当忘记,语言也仅仅是表达精神生活的形式,如果说,语言的逻辑结构对于发展理性相当重要,那么,与之相比,用语言所表达的那些思想,那些情感就更为重要。再重复说一遍,这就是我们不同意把学习古代语言放在人道教育之首,而主张把学习本族语放在首位的原因。

人们也许会对我们说,不深入学习古典语言,也就不可能深刻掌握本族语,我们同意这种看法,但只是部分地同意。是的,学习古代语言会使我们对自己本族语的看法更加敏锐,不过,学习现代语言也能起到同样的作用。确实,古代语言按其结构的逻辑性来说,在某种程度上可能被公认为是语言的逻辑学,然而,学习古代语言迫使我们借助他人的眼镜来看待本族语,对我们学习本族语起了不少妨碍作用,这也是事实。我们俄语的语法至今十分糟糕,原因就在于我们是按照古典模式着手构筑俄语语法的,如果说我们对自己的本族语至今了解不够,我们的写作至今毫无生气、平淡无奇,那正是因为我们强使本族语屈从他人的语言模式。

我们就是根据以上这些理由认为,并不是所有希望接受优良的人道教育的人都必须学习古典语言,而仅仅是那些想要接受学术性语文教育的人,才必须学习古典语言。对于语文学家来说,古代语言是他知识的基石,然而,不懂得古典语言完全可以成为高度发展的人。为使现代人得到一般的人道发展,学习的主课绝对不应该是古典语言,而是祖国语言和祖国文学。

像尼·依·皮罗戈夫所说的那样,把古典语言知识视作升入大学的必备条件,在我们看来这意味着为许多人枉然地制造升学障碍。

如果要求升大学的人具备古代语言知识,那当然应当要求具备实实在在的知识,不仅是语言知识,还应当相当熟悉文学,因为只有具备语言知识和熟悉文学,才能对形成高级精神能力起明显的教育作用;那种可笑的中国式的礼仪有何用处?例如,按照这种礼仪,要求报考数学系的人至少得掌握拉丁语的变格变位。如果在一门语言的学习仅仅停留在掌握变格变位上,那么这种学习在我们的精神上就会留下使人无法开展的、压制性的痕迹。如果要求报考数学系的人深入掌握古典语言,把这一点视为精神的人道发展的特征,视为年轻人具备有效地聆听大学教程所必需的那种普通人道教育的证明,——这更是极端错误的,因为,正如我们前面努力要证明的,不懂古典语言的人可以获得优良的人道教育,而懂得这些语言的人都可能在人道方面是最不开展的人,我们这里有许多人就是例证:他们最精通古典语言,却最缺少人道——往往是惊人地缺乏人道。

因此,我们完全同意作者这样的观点:普通人道教育必须作为初等、中等学校,甚至在某种程度上也是高等学校的主要任务;要是人不首先在人道方面得到开展,那么实科研究对人就是有害的,它会使人身上的人变得干枯直至死亡,而且,人道教育甚至对于实科教育本身就像基础一样不可缺少;而我们与作者的分歧仅仅是对人道教育和实科教育这两个词的意义理解不同。我们认为,人道教育应当理解为一般地发展人的精神,而不仅仅是表面上的发展;从人道上发展人不仅可以通过学习古典语言,而且还有更有益更直接的科目:宗教、本族语、地理、历史、研究大自然和新的文学。而实科教育是这样的:我们在学科里寻找的不是思想,不是发展和巩固精神的精神食粮,不是人对自身和外部世界的观点的解释,而只是寻求为实际生活某个领域所必需的那些知识,我们把科学看作技能,而不是精神食粮和精神的创造物。实科教育和人道教育的材料在每一门学科中都可以找到,它们的区别实质上并不在于学科的不同,而在于学习方法的不同。可以将历史变作实科科学,也可以将神学用作实科科学,这种

事例俯拾即是。相反,算术和化学可以用以发展人的人道精神,甚至学习识字也可以使人受到人道教育和实科教育。

在教学的人道教育影响中,必须从本质上区分两种影响:学科的影响和教学本身的影响。在初等和中等学校里,教学活动的主要目标应当是人本身,在大学里则是科学,尽管在实现初等和中等教育的目标时,我们仍然要学习科学,而在实现高等教育的目标时,我们仍将通过学习科学进行人道教育。

我们同意作者的如下意见:对于语言——这个人的半自觉的艺术创造物——的结构的学习,是精神发展的最佳手段;但是,我们为这种发展所选择的不是古典语言,而是本族语,并且我们敢于认为,唯有本族语的学习才是通向尼·依·皮罗戈夫要求教育所要达到的人的自我认识的最可靠、最直接的途径。我们在向儿童或者少年揭示祖国丰富的语言时,也向他本人揭示他早在开始理解之前就感觉到了的他自己丰富的内心世界。通过学习祖国语言,我们使孩子了解民族精神,了解民族世代代的创造,了解能喷涌出任何一种力量和任何一部诗篇的唯一永生的源泉。我们没有把宗教放在人道教育的中心地位,这只是因为它应位于人道教育之首,还因为在一般情况下我们不把宗教教育列为一门学科。学科所研究的仅仅是可以理解的东西,而宗教则把人的精神集中到永恒的、永远无法理解的东西上。自觉的思想是科学的基础,每个人生来就有的信念则是宗教的基础。

那些直接揭示人和自然界的其他科目,即历史、地理、数学、自然科学的学习,我们安排在仅次于学习祖国语言之后;再其次,是学习现代外国语,而学习古代语言则被我们看作仅某一部分教学活动所必需的专门知识。

有人会向我们提出意见说,希腊和罗马的生活是现代欧洲生活的基础,是人类的少年时期,不研究这个少年时期,我们永远也不能真正理解现代社会的发展,而任何东西都不可能象民族的语言那样帮助人了解这个民族的历史。这个意见首先来自对希腊和罗马历史

的错误观点,概括地说是来自对历史的错误观点,而这种错误观点又源自那些希望不仅将人类的过去,而且也将人类的未来都列入一般规律的德国哲学家。人会衰老,有些民族——而且是不信基督教的民族已经衰老和绝种(还没有一个信奉基督教的民族已经绝种,即使是受压制的希腊民族也已复兴起来并开始了新的生活,在基督教里现在有,将来也永远存在复兴各民族的源泉,不管历史的命运将他们置于何种境遇),而人类则永远年轻,因此谈不上什么人类的童年和少年。假如我们继续沿用这个陈旧的、牵强的比拟,那我们很可能把中世纪看作欧洲的童年。欧洲生活的根基不是希腊,也并非罗马,而是基督教。在科学复兴时期,希腊人和罗马人曾经是我们学校的老师,现在我们成长了,已超越了我们的老师,已经可以自己学习了。我们并不以此来否定学习希腊和罗马历史的益处和必要性。古代世界的历史正好具有课堂教学科目所需要的那种完整性,然而,不应该将我们的全部精力都花在学习这门学科上,此外,我们也永远无法在古典历史的学习和古典语言的学习之间建立有机的联系。任何东西都不可能像民族的语言那样帮助人了解这个民族的历史,这种说法完全是公正的,然而,难道我们就可以指望在我们的中学里通过希腊语的学习使学生了解希腊历史、通过拉丁语的学习而了解罗马历史吗?要么是我们应当把学校中 9/10 的教学时间用以学习古典语言,把学生的全部精力集中到古典语言上去,要么就是这些语言的学习还像从前一样很少有助于学习古典历史。我们这里,不仅在中学,甚至在大学里,这两门学科的学习都无法协调一致。中学的优秀生,到了中学课程即将学完时才有可能达到勉强地、一字一句地阅读西塞罗^①最简易的片断的水平,对塔西特的作品仍然束手无策,而古代史则早在学生们学习 *mensa*^② 的变格时就是一门必学之课。显而

① 西塞罗(公元前 106—43) 罗马演说家。——译者注

② 桌子——此词在拉丁语语法中用作第一变格法的典型。——译者注

易见,这样的古代史不可能使学生了解古代历史。甚至在学完语文系课程的大学生中间,您能找到很多读完两、三名古典作家全部作品的人吗?因此,为了学习古代历史必须学习古典语言的说法,等于是提出了一个不可能达到的要求。要是在学习古代历史的时候,我们的中学生不必等待将来学习古典语言,而是在老师指导下阅读古典著作家的作品(尽管是译文),这样是否更好呢?为达到这个目的而编写一本专门的经典著作文选,这样是否更好呢?手中的小山雀是否比天上的仙鹤更好呢?

我们已经说过,我们不同意作者将古代语言视为升大学必备条件的看法。我们的意见是,良好的拉丁语知识和一般的希腊语知识只应当是报考语文系的人必备的条件;只应当要求报考医学和法律系科的人具备拉丁文的一般知识,而不应当要求希望学习数学和自然科学的人具备古代语言知识,也就是说,差不多应当回到我国迄今存在着的、并非明文规定、而是由生活本身确立的制度上来。

中学里的古代语言应当只为那些有愿望学习的人开设,而且应设在最后的三年。大学语文系一、二年级应当以一半时间学习古代语言;法律系低年级开设两年拉丁语课已足以培养学生阅读罗马法典的能力。医学系开设一年拉丁文课就足以培养年轻人熟悉医学拉丁文。

星期日学校

寄外省的一封信^①

您在最近的一封信里请求我解答几个疑问:你们应该在自己的城市里开办星期日学校还是应该放弃这个思想。如果已经决定开办,

^① 《星期日学校》一文初次发表于《国民教育部杂志》(1861年第1期),后收入《乌申斯基全集》(第二卷第489页始)。——译者注

那么,怎么来办这件事才能取得尽可能大的收益。我很乐意满足您的愿望。我将直抒己见,尽我的可能来促进这件好事。

在我尚未见到星期日学校之前,我就听到过有关星期日学校的许多相互矛盾的传言,然而,因为我知道不能轻信彼得堡人的传言,所以地想亲自证实一下:我们的星期日学校究竟是什么样的?稍一得闲,我就去看了两所这样的学校,在那里得到一种最可喜、最令人快慰的感觉,甚至找到了某种令我惊奇百分的东西。不过,我最好还是按照当时参观的先后顺序,把我所看到的、所感觉到的、所想到的以及关于星期日学校未来的展望告诉您。

在县立学校三间宽敞的房间里,迅速聚集起一大批性格各异的儿童、青年、甚至还有留着小胡须和大胡子的成年男子。学生们尽管穿着带钉子的靴子,却无需任何催促就悄然无声地入座,神色之庄重为俄国孩子中少见。学生们像是进了教堂一样。要不了五分钟,全体学生都已经开始埋头学习,态度十分认真、努力、专心致志,并不因川流不息的来访者而分心,而在任何一所其他学校里,这些来访者中的许多人无疑会转移孩子的注意力。这种专心致志尤其令我惊奇,这也许是因为我在全日制学校的班级里很少见到这种学习精神而对它不习惯的缘故。

学生们因为学习不同的课程而进入不同的房间,但是,在同一个房间里,坐在不同的长椅上的学生所学的科目也不尽相同。同坐一起的二十来个男孩正在照实物素描,不少人的画,尤其是装饰图案画,非常出色,就好象他们学画已经学了五、六年似的。人们向我解释说,这些学生是雕刻工,他们的手在工艺活中已经习惯于画等角的、对称的和漂亮的线条。就在同一个房间里,坐在另外几条长椅上的学生(他们中有两人已留有大胡子)正小声地在重复音节,遇到困难就互相帮助,或者请教任何一位在椅子之间来回走动的老师。他们按照6e(别)——o(噢)——6o(伯)这样的老方法在拼读。学习进展得很慢。我试着向其中一位学生讲解发音方法,他理解了这种方法的优

点,但不能立刻运用它,他已经养成了拼读音节的坏习惯,这个习惯将使他白白地付出几个月的无意义劳动。另外一些学生在照仿格写字和抄书,他们极其费力地描绘每一个字母,并且大部分人都顺着行在抄写。干吗要花费这么多的时间和协力呢?干吗如此仔细地描绘每一个字母呢?一位老师坐在一条长椅上正努力地给一名学生讲解该学生在初级读本上遇到的一个句子的意思,结果他好像使听讲的学生惊讶不已,因为他向学生说明,在所谈的句子中有着可以思考一下的意思。另一个房间里的孩子们根本不识字,他们按照左洛托夫先生的方法在认字,这里的情况比较好一些,但也存在许多无谓的辛劳。第三个房间里学生的年龄差异很大,他们在教师的带领下,为了弄懂什么叫除数而绞尽脑汁。教师不断使用的一个词“含有”显然难住了全班同学。房间内另有一些人在学习神学,研究祈祷文,按照拉津先生所编的《上帝的世界》一书进行讲读。参观之后,我不由自主地想到,如果在教学工作中,学生的专心致志,同样还有教师无私的热忱,都能与教育技能相符合,那末,星期日学校的学习成绩,就会像俄国神话中的勇士那样每日每时得到迅速的提高。

“面貌、服饰和身份”竟然如此各不相同!然而,在所有这些各不相同的面容里,却都有着某种共同的、亲切神情……

这个小孩有着一头很漂亮的、不用梳子而用手指梳匀了的淡褐色头发,身上穿的是一件破烂不堪的短皮袄。他臂肘支在桌上,正仔细地听着教师的讲解。这个男孩的双手因自幼从事过强的劳动而肌肉发达,并被某种永远洗不净刮不掉的黑色的东西染得很脏,完全失去了小孩的手的模样,他的脸尽管也沾满了同样不易洗净的黑斑,却仍然一脸稚气,那双明亮的深棕色的眼睛里,透出一颗天真烂漫、充满好奇的心灵,一颗尚不知疲倦、尚未被许多轻易获取的知识和大堆玩具及画片所惯坏的心灵。

与这位童工并肩而坐的是一位愁眉苦脸的小伙子,他大约二十二或二十三岁,额头窄而结实,卷发乌黑,宽大的脸面同样又黑又脏。

强有力的双肩似乎要把破旧的短皮袄绷开，而健壮的青筋嶙嶙的双手想必昨天还从清早到深夜一刻不停地抡着五普特重的大锤。然而，从他那窄细的、半睡半醒、时时都会入睡的眼睛里，使人看到一颗多么天真幼稚却又软弱无力、微微闪烁着的心啊！似乎再过几分钟，——这颗心就会熄灭，并永远被健壮发达的身躯所淹没。可怜的年轻人一边听着教师的讲解，一边拼命挣扎着似乎要使自己完全苏醒过来。教师正在讲解上帝如何创造了亚当和夏娃。可这句话中的每一个词对这个学生来说就像谜一样神秘莫测。

可怜的小伙子当然听到过“上帝”这个词，但是，他肯定从未思考过这个词的含义，并且只是在对天发誓时才用到过这个词。

“创造——是什么意思？”教师问。

“不知道，”他郁抑地回答，他对自己反感到近乎残酷无情的地步，怎么连这个词也不懂，而这个词看来是十分简单的。每当苦思冥想的时候，伙子总是紧皱双眉，这表明他在说出“不知道”这句话之前，已经认真地搜遍了自己空无点墨的头脑里的所有角落，希望能在那里挖掘到所提问题的答案。这个“不知道”缓慢而沉重地敲打着，——就像一把大锤敲打在铁砧上一样。

“创造，就是建造、做成，——教师讲解道：——上帝究竟是用什么来建造、做成人的呢？”

“用沙土，”经过长时间的思索后小伙子答道。在回答时，他深深地叹了一口气。毫无疑问，对他说来，举起五普特重的大锤要比再说一句“不知道”轻松得多。

“为什么要创造出夏娃呢？”教师继续提问，真诚地想要纠正学生所作的并不完全的回答。

“为了能结出果实，”小伙子经过更长时间的思考后才极度愁闷地作了回答。学生作出这个回答时的脸部神情如此严峻，谁也不可能猜疑这位额头紧蹙的小伙子在开一个最天真纯朴的玩笑。

“我不是问你这个，——感到有点窘困的教师改正说，——我一

问的是,用亚当的肋骨创造出夏娃的目的是什么?”

“不知道!”学生回答说,他对自己的无知已经非常气愤,同时,他那双长满茧子的大力士般的双手用力紧攥着,假如无知是一个马蹄铁的话,他准会把它拉直。

角落里坐着一名二十岁左右的学生,他身穿蓝色长袍,好像是光脚穿着一双胶皮套鞋。他尽力想弄懂,be(弗)和a(阿)相拼怎么会变成ba(瓦),де(德)和o(奥)相拼怎么会变成до(夺)。他经常向他的邻座、一个十二岁左右的活泼眼快的小男孩求教,这个小男孩已经读得相当不错。小的帮助大的是那么情愿、认真,大的向小的学习也没有半点虚假的羞惭,这种情况太好了。

接着,我来到了上讲读课的另一个班。教师正在大声而清晰地诵读着拉津先生书中的一段,其中一部分以散文体形式,一部分引用普希金的诗来描写纷飞飘舞的雪花以及雪花常有的规则而又各不相同的形状,这一段选材对于教室内这样一些听众来说,显得修辞色彩太浓而不太适合。

一个目光敏锐非凡、脸蛋聪颖过人的十三岁左右的男孩,把刚才读的那一段的全部内容和老师的讲解都十分清楚地转述了一遍,就连中学五年级的优秀生也未必能转述得像他那样好。学习之专心真是太令人惊讶了!

显而易见,这些身穿短皮袄、厚呢长外衣、厚呢上衣、彩色或黄色土布的长袍的人,这些双手粗黑、长满老茧、满脸又脏又黑、身上带有明显标志着每个人的职业气味和颜色的人,集合在这里并非闹着玩儿,也不是出于空泛的好奇心,而是来干实事的,为了这件事,他们牺牲了自己劳动一周后唯一的一个休息日中的几个小时,他们认为这件事不仅是有益的、严肃的,而且某种程度上是一件神圣的、带有宗教信仰性质的事情。我坦率的承认,在我们学校教室里学习的学生身上,总会看到孩子们身上那种可以理解的心不在焉和不专心现象。如果教师不想使自己的课对学生一无所获,他往往得给自己的讲述

添上一种人为的趣味性,或者采用特别灵活多变的教学方法来制服这些漫不经心的现象,对此我早已习以为常。因此,星期日学校的学生在没有来自教师的任何努力的情况下所表现出来的高度集中的注意,令我惊讶不已。我原来准备在那里会看见吵吵闹闹、不遵守纪律、连最好的教师也难以使之用心听讲的一群孩子,然而,恰恰相反,我所看见的是一批我过去还从未遇到过的、非常认真努力的学生。他们几乎无一例外地都留神听取教师的每一句话,不放过教师的每一个动作。我不禁因此而想到,要是这些学生的工作十分努力的教师,感觉到自己没有能力以合适的方式来满足这种坦诚的求知欲,无法维持学生对知识有用的信心,要是教师本人意识到,这些纯朴的、极易轻信人的听众高度集中思想地听取他的每一句话,结果却一无所获,那他的内心是多么沉重啊。我认为,这种认认真真、高度集中注意本身,就是对缺少经验的教师的每一句空洞无益的话的最严厉的惩罚。那怎么办呢?我们国内优秀的富有实践经验的教师太少了,当人民提出自己认真的学习愿望时,我们就发现我们还不善于教他们。所谓的讲读课最令人担忧,因为既没有可读的材料,且我们又不善于讲解。然而我发现,凡是我本人见到过的教师和听过其课的教师,都想成为对自己学生有益的教师,都在为此而作出真诚巨大的努力,因此,毫无疑问,他们很快就会获得教学能力。可是,在科目的选择上还是应该严格一些,要努力尽可能地避免一些空洞无益的东西。和那些每周在学习上只能化一小时的人闲扯空洞无益的东西,最有可能使他们勤勉求知的美好愿望变得淡漠,使这些神情专注的脸上所明显刻画着的对知识有用的信念产生动摇,——要是这样,那就太可悲了。

您还问我关于星期日学校对普通人的道德作用的意见,可是,在这方面难道还会产生什么疑问吗?这些儿童和少年要是不在学校里,哪会在什么地方,又是怎么样来度过自己星期日空闲的两、三个小时呢?还不是在酒馆里、在饭馆里,或攥着油腻的纸牌狂赌,或介

入海淫的闲聊,在使人昏昏庸庸的无所事事中度过?无论他们在学校听到什么,无论他们在学校里学会什么,在道德意义上这一切都大大高于他们在家里、在街头、在饭馆或者酒馆里所听到的和所能学到的东西。他们在学校里度过的这两个小时是处在正派人的监督之下,这些正派人彬彬有礼、亲切温柔、人道地和他们交谈,关心他们,这一点就足以给常常被老板视作干活的牲口的这些可怜的孩子带来巨大的好处。他们会感到他们也是人和基督教徒,他们会用另外一种眼光来看待自己,这就可以使他们免除许多恶习、过失和犯罪行为。

请原谅我的坦直,我以为您和所有以畏缩、疑惑的态度看待星期日学校,认为在我国开办星期日学校的时机尚未成熟,认为“最好等一等,待到我们自己的信念更成熟更稳定的时候再说”等等的那些人,所有持上述态度的人都忘记了,既然人民已经登上了历史生活的舞台,他们的发展就势不可挡,这种发展总是经过学校,或是不经过学校,反正能得到学校的帮助无论如何要比没有学校的帮助更好一些。我们的星期日学校本身,就为此提供了令人惊异的实例。还在不久以前吧,政府多次发布命令,采用成协和奖励的办法,迫使贵族阶层的家长让自己的子女受教育,而家长们则用强制的手段把孩子赶进学校。而现在呢,只要打开学校的大门,学校里就会坐满工作了一星期的儿童、少年、甚至成年人,他们来上学并非迫不得已,恰恰相反,他们往往不相因此会遭到老板的威胁甚至殴打。现在,就连教育之光尚未触及过的落后的人民大众也已成熟。人们把一个当裁缝的小男孩指给我们看。他上学迟到了,是因为工作了整整一夜,直至早上六点钟。迟到了,但还是来了。难道这样的事实还没有明白地告诉我们,让人民受教育的时机已经来到了吗?要是我们不去满足这个广泛发展起来的要求,那么,人心之规律是众所周知的 被唤醒了的求知欲必将得到满足,至于怎么样和用什么来满足——这是另一回事……任何有生命的机体,其内部的发展一旦受到抑制,就表现出

病态，大自然有益的、同时也是严酷的规律就是这样的。

星期日学校的另一个重要的道德意义，就在于它使受过教育的人和工人阶级的人相互接近。这两个阶级之间到处存在着某种对抗性，工人阶级的人总是不信任地、怀着某种恶意和妒忌心来看待上层人物。这是不足为奇的，因为这两个阶级只有在残酷的经济交往中才得以相遇，他们之间从不交谈一句坦率的心里话，从不交流一个人人类共有的、和解的思想。在学校里，穿杂色长袍、光脚上套着一双胶皮套鞋的手工工人，看到身穿燕尾服的先生，而这位先生来到学校并非为了向他定货，也不是来支配他或者斥责他，先生来这里的唯一目的是为了为了满足这个穷人心中滋生的学会某一门知识的良好愿望，并且无私地满足这个愿望。星期日学校的学生们心中明白，是什么把这些先生引到这里来的，关于这一点，在他们对待自己老师所抱的无拘无束的尊敬态度中已表露无遗，而这种尊敬，自然比任何熟背如流的礼貌套语更富有表现力。手工工人呢，在学校里和先生接近的目的并非为了从他那儿讨取几个钱，也不是为了干活时有可能就欺骗他，在接近中他没有恐惧和不信任，有的却是学会某一门有益的知识公开真诚的愿望。在这里他了解到，穿燕尾服的先生也在劳动，也许劳动得不比他少，只是从事另外一种工作罢了。在这里他会不由自主地承认受过教育的人在精神上占优势，并且懂得了为什么受过教育的人高于地。学校里师生之间真诚友善的关系——是那些在西欧导致十分可悲现象的经济关系的最好的解毒剂，要是我们从这个观点出发来认识星期日学校的意义，那么，毫无疑问，我们就会以看到农村成立戒酒协会同样高兴的心情来看待星期日学校的迅速产生……只要星期日学校真正的良好作用和基督意义终将获得人们应有的理解，那么，毫无疑问，就连最著名的人士也会更加积极地投入星期日学校的工作。您知道，英国这些学校的产生是出于真正按基督教的方式度过星期日的需要，文人的妻子和女儿们的星期日上午并非消磨在无意义的访客之中，而是用于抚爱和教导最穷苦阶级的孩

子。难道还能找到比这种活动更体面的方式来度过基督教徒的星期日吗？在我国的男子星期日学校里，好像女士们从不任教，这是为什么？难道俄国妇女害怕这些衣衫褴褛、满身油污、蓬头垢面、双手肮脏的人，害怕他们身上难闻的气味和他们说的天真但并不粗鲁的话语吗？

您还希望了解我本人关于如何才能办成一所好的星期日学校的意见。我准备将自己的意见告诉您，但是，我请您不必对我的意见寄予很多的希望。建立良好的星期日学校——这是教育学上最困难的课题之一，我对解决这个问题完全没有准备，何况迄今为止我尚未读到过一篇有关这个问题的多少令人满意的文章。要是我在此将学校的外部结构和内部结构——都作介绍，那这封信就会过于冗长。因此，我打算先就外部结构扼要地说几句，然后着重只谈教学法方面的看法，只谈星期日学校可以教授什么科目和应该怎样教授这些科目。

星期日学校的外部结构可以形式多样，但决不能使人受拘束。星期日学校以学和教两方面绝对的自觉自愿为基础。如果采用过分束缚人的规章制度，你们就会动摇人身上本来就十分微弱的为他人做好事的愿望。尽量多从正面引导，而不要从反面起作用，要是发现坏的影响，那就努力以好的影响来克服他们。将星期日学校分成男子学校和女子学校的做法，我认为是有利的，然而，受过教育的妇女在这两种学校里担任教学，这能带来极大的好处。妇女的性格中有一种美妙的使人心慈面善的因素，它能够不知不觉地磨去那层包裹着人心的粗糙外壳，而这层外壳严重地阻碍自幼被遗弃的孩子的发展。

应当由学校创办人组成一个委员会。这个委员会从优秀的和工作最有成效的教师中挑选新的成员来更新自己，并从委员会成员中选举出两、三名学校领导人，这几位学校领导人应当轮流在学校办公。这就是简单的全部结构，越简单越好。其余必不可少的具体细则，由当地的条件来决定。

现在，我来谈教学方法的问题。

识字的人和半文盲、文盲之间的差别,比儿童年龄和发展上的区别更不允许采用单一式的教学。但是,为达到言简意赅的目的,我假定你们学校的学生都是目不识丁的文盲。

我不想急急忙忙地教他们识字,因为我认为,对于一个人来说,只有当他同时又获得正确使用识字的愿望和能力的时候,识字才成为其重要的收获,换句话说,应当通过阅读来发展人的智慧,利用有益的知识来丰富和巩固人的基督教的、道德的成分。您会同意,并不是任何阅读都能起这样良好的作用,有的阅读甚至会起完全相反的作用:使读书人的智能衰退(果戈里笔下的彼得鲁什卡^①无疑是因为读书才变得愚笨的),经常灌输虚假的知识、对事物的错误观点,并且对道德起坏作用。光会谈——这还算不上什么,谈什么和怎样理解所谈的内容——这才是最重要的。所以,我建议你们不必急于教学生阅读,同时又忙于学生的智力和道德发展。应该首先触动一下学生的头脑和心灵,唤起他的求知欲和对道德、精神食粮的渴望,使他养成吸收这种食粮的习惯——然后才可以在他面前打开书本,祝福他走上今后的独立成长的道路。

为了实现这个目的,我的设想是这样的:即便从低年级就开始教读写,也应该慢慢地教,每个年级花在这方面的时间也只是少部分,其余的时间应当用来与学生进行谈话,以便发展他们的智力、心灵和言语。我首先要说的是这些谈话的课题和方法,然后再尽量简要地讲解进行这些谈话时应当采用的、我认为是最好的教授读写的方法。

和学生进行谈话时应当时时记住两个目的,并且不能只顾一个目的而忘记另一个目的。

第一个目的,形式上的目的,在于发展学生的智能、观察力、记忆力、想像力、幻想力和思考力。必须时时记住,不仅应当向学生传授这些或者那些知识,而且应当发展他在没有教师的情况下能够独立

^① 彼得鲁什卡是果戈里《死魂灵》中的一个人物。——译者注

地获取新知识的愿望和能力。裴斯泰洛齐^①和他的追随者们尽管带有片面性,但却以非凡的成功发展了这种能力,应当让学生一直保持这种能力,当教师离开他的时候,这种能力将继续起作用,并赋予他不仅从书本上,而且从周围的事物、生活的大事和自己内心的经历中吸取有益知识的方法。一个人要是具备这样一种智慧力量,能够时时处处不断地吸取有益的精神食粮,那么他将学习一辈子,而这一点自然也是任何学校教学的最重要的任务之一。这种智慧力量被传授给学生的途径,是教师为他指定能够激起他各种智能的积极活动的对象,并指导这种活动,在需要时提供帮助,而在能够独立活动时又任其独立活动。星期日学校的主要任务是唤起学生独立活动的智慧能力,培养他们独立活动的习惯,需要时可以指引道路,但决不包办代替。小孩在学走路时,要是家长过分操心,时时以自己的干预来帮助减轻孩子的辛苦,那么,这个孩子学走路就要困难和缓慢得多。其实只需给他一个地方,并且激起他走路的愿望。因此,教师在向学生展示这个或者那个对象的时候,要让他们自己观察分析对象,说出他们自己的印象,让他们想象和回忆已经观察过的东西,最后从自己的观察中得出正确的结论。

由于发明了这种发展性的教学方法,裴斯泰洛齐荣获第一位人民教师的美名而流芳百世,但是,不应当让教师过分热衷于这种方法,不应当过分迷恋这种方法而忘记内容本身,不应当为追求思想的形式而忘却思想本身。

学校教学的第二个目的,现实的目的,和第一个目的同等重要,也可以说比第一个目的更为重要。为了实现这个目的,首先必须合理地选择供观察、想像和思考的对象。当然,星期日学校不可能办得像普通学校那样讲究系统性和全面性。然而,星期日学校学生那种紧张的、真正古希腊罗马雕像式的高度集中的注意,会将一个小时变成

① 裴斯泰洛齐 (1746—1824) 著名瑞士教育家。——译者注

一个星期。教学的时间越短,学生的注意越集中,教师就越加应当珍惜这些时间和注意力,在选择供智力训练的课题时就越加应当细心和严谨。

为了尽可能地节省时间从而对自己本人有个约束,教师们应当共同一致地预先选择和确定整整一个学年内将和学生进行谈话的课题。这种选择应当得到学校领导人的肯定,记录在案,并推荐给愿意为学校奉献自己星期日中的几个小时的每一位新教师。这种规定(顺便说一下,这种规定并不取消每一位新教师在取得自己同事一致同意的情况下,按照他的看法提供被遗忘的新课题的可能性)会给星期日学校带来许多好处。第一,它使每一位教师在开始正式教课之前就认真备课和尝试自己的力量,这种作法在星期日学校里比在普通学校更有必要。第二,它集中了各式各样教师的活动,可以强化教学的影响。第三,它能够节省时间。第四,它使教师有可能及时观察总结已经走过的路程和探讨继续要走的路程。

星期日学校里谈话的课题可以是:(1) 旧约史上最重大的事件,新约史和教会史上主要的和次要的事件,最重要的宗教仪式和礼拜仪式,每个人最主要的道德义务。顺便提一下,关于人的道德义务,在介绍新约史上大事的时候应当多谈一些,并且可以联系学生本人的生活方式。(2) 俄国历史上的重大事件和与俄国以及基督教历史有联系的世界史上的重大事件。(3) 重要的自然现象,比如:黑夜、白昼、一年四季、雨、雪、雷等。(4) 最主要的几种动物的区别,以家畜和学生有条件熟识的其他动物为例来讲明这种区别。(5) 主要借助实物的心算:尺度、重最、测量时间和空间,同时,学生可以直观地获得他们最常见的最主要的一些几何形体以及它们的特征的概念;直观地证明五、六个几何定理,同时进行实地测量和计算,这在星期日学校里是完全可行的,对于手工艺班的工人更加适合。我觉得,裁缝、木工、雕刻工、塑造工等,不仅对这种课型抱有极大的兴趣,而且会显露出学几何学的杰出天分,这种现象我发现过不止一次。(6)

画画,主要是写生,同时,在选择写生用的实物时应做到循序渐进,开始时可以画简单的正方形,直至最后可以画比较复杂的柱头、鲜花、动物的外形、半身像、风景画。我在星期日学校图画课上所看到的情景,使我有权认为这门课能够吸引学生,并且必将取得很大的成功。这门课能给手工艺班的学生带来极大的益处,关于这一点肯定毫无异议。通过这门课可以唤醒多少天赋的才能!(7) 了解各种各样的手工艺生产,与此同时,学生将得到显示自己的知识和获得新知识的机会。学生从前习惯于墨守成规地干自己的手艺活,从未思忖过自己在干什么和为什么而干,从未考虑过自己是否在转弯抹角、事倍功微地做那些本可以直截了当、非常迅速、十分容易就做到的事。只要这个学生哪怕一生中就那么一次用理智的眼光审视一下自己干的手艺活,就可节省多少宝贵的时光和精力啊!将学生自觉的目光引向他应当终身从事的、赖以生存的工作,这就是星期日学校最主要的任务之一。这项工作对于教师来说,完全不像初看起来那么困难。他只要参观两、三家手工工场,然后,部分借助教学指南(法文版和德文版的这种教学指南非常之多),部分依靠自己的观察,做到对某一种生产过程有所了解即可。当然,这种了解是极其表面的,可问题的实质在于,摆脱了陈规戒律的枷锁的人,会以成熟的理性给这一门或那一门手工艺的具体操作带来新鲜的看法,纵然他说不出应该做什么和怎么做,至少也能提出为什么要做这个或者做那个的问题。学生本人就能够解答老师的提问,并且将会很乐意地把自己熟悉的手艺教给自己的老师,而对有的问题他会作认真思考,也许得花几个星期乃至几个月的时间来解答它。再重复说一遍,激起对自己本人从事的手工艺的思考,引起对本人工作的注意,把思想引向长时期生活中时时都从事的、却又毫无意识地从事的工作,这是星期日学校所能为手工艺班学生提供的最大的恩惠之一。让手工艺人的职业占据他的头脑吧,这样一来,不仅我国的手工业不久将会摆脱目前所处的可怜的状态,而且手工艺班学员的智力和道德素质也会很快地得到提高,

从而,对于外国手工业者的需求就会减少。星期日学校应当把我国手工业者经济上、智力上、宗教上的可怜状况时刻牢记在心。同时也不应该忘记,在教师指导下系统地讲述自己的职业,这是训练讲述者的思维和说话的很好的练习,对讲述者本人极其有益。不仅如此,这种讲述对听者也会起到积极有效的作用,即便他们从事的是其他职业,因为它能吸引听者的注意,并启发听者去思考自己的工作。(8)通过模型和图片让学生了解最重要的技术发明,也可以是星期日学校的课程之一。冰压机、蒸汽机、锯木厂、磨坊等的模型很容易找到,讲解也不难,而这些为数不多的讲解却能唤醒多么丰富多彩的天赋的才能啊!

您也许会说,我为星期日学校指出的科目如此之多,足够全日制学校开设好几年;可我认为,科目数量大和门类多决不会束缚人的手脚,却能提供挑选的自由。对您所能做到的一切,我都应向您深致谢意。但是,我想对您和您的同事们提一个建议,事先不仅要认真选择你们将在学校开设的科目,而且应作周密的思考:用什么方法能够把这一门或那一门课的内容讲解透彻。

如果您备有足够的资金,我建议您慎重地将钱用于添置学校必备的或者有用的东西。我指的不是板凳、墨水、纸张等学校用品,这些用品理所当然是应该配备的。我所指的必须购置的是这样一些物品,这些物品能够更清楚地向您说明我的一个思想:星期日学校里的口述教学所应当处的地位。我之所以说口述教学,是因为我认为它比我至今只字未提的书本教学重要得多。

购置一大套挂图对学校是十分有益的,甚至是完全必要的,因为这些挂图所描绘的正是您打算和您的学生交谈的宗教史中和国民史上的重大事件以及地理和博物学上的重要现象等等。您也许注意到我国普通老百姓都喜欢观看图画,并且将画面上的内容胡乱解说一通;您也许注意到一个庄稼汉情愿花去自己辛苦劳动挣来的半戈比换取一幅画贴在自己家的墙上,而农民的孩子就可以源源不断地从

这幅画里吸取自己编织天真烂漫的梦幻故事的材料。我主张您利用普通人的这种天生自然的追求,要知道我国完整的苏兹达利民间绘画艺术流派正是产生于这种天生自然的追求。讲解宗教史上的大事时,最好使用图画,当然,这些图画应有所选择。要是您有经费,可以请人专门画一些包含某些详尽细节的图画,这些细节能为您进行有效的讲课提供引子。例如,描绘某个历史事件,应努力将服饰、武器、建筑物画得真实可信,还需要在画面上表现一些即便不太相宜、但能表明何时何地发生某个事件的时间和地点的代表物。比如,在表现弟兄们出卖约瑟的画面上,就可以画上棕榈枝、骆驼和沙漠;要是远处跳出一只狮子来,那也没什么不好。^① 您不难找到这一类的德文版刊物。介绍地理知识的图画上国有老虎爬到鳄鱼背上、鸵鸟安详地踱步在大象或狮子的身旁、蜥蜴和鹦鹉并肩坐在树上,这种图画通过教师的讲解当然也是非常有益的。

看图叙述,尤其是按照专门用于讲述故事的图画来叙述,较之没有图画的、最娓娓动听的叙述具有更多的优点。图画不仅能使故事本身深深地印入脑海,而且使教师变得沉着稳重,使学生获得的知识在头脑里得到整理。教师看着图进行讲述不容易离题,还能回想起可能遗忘的内容。另外,教师看着图备课很轻松,反复细看已经熟悉的图画,能想起已经讲过的内容,思考接下去要讲的内容。学生看着图画也能同样轻松地回想起已经讲过的内容,并且在教师默不出声地指点画面上这一个或那一个事物时,能够依次重复讲述过的内容。我国人民从苏兹达利图画底下文理不通的解说词中,或者通过看西洋镜、听不断转动一根小轴的故事员富有口才的俏皮话获悉了许多事情,当然往往都是非常荒唐的事情。在我国的小俄罗斯有许多庄稼人,他们所了解的宗教史的内容,差不多都是从带着演傀儡戏的柜

^① 这有助于人们正确理解圣像上的画面,否则常常会听到奇奇怪怪的解释。

子在圣诞节的日子周游乡村和城市并表演傀儡戏的人那里听来的。您要是能够利用人民的这个自发的爱好,您就会取得出色的成绩。星期日学校的看图叙述还具有这样一个优点:新来的学生在观看已经叙述过并挂在墙上的图画时,通过听过讲解的同学的指导,能够尽可能地补回所缺的课。为了这个目的,每一幅已经全面讲解过的图画应当悬挂在学校的墙上,可是,没有作过讲解的图画不应让学生看到,这样做可以制止无所事事的好奇心,这种好奇心是有害的,因为预先让学生了解故事的内容,在很大程度上会降低学生的兴趣。动物标本、模型、乡村和城市的平面图、画有建筑物、手工工具、我们国内或国外常见的机器的图画、形形色色手工艺材料的样品:皮革、呢绒、金属、石块等等,所有这一类只要能设法弄到的东西,都会给星期日学校带来好处。

在讲解一些图画无法描绘的事物时,至少应该向学生提示一下估计他们曾经看见、听见或者感受到过的事物。例如,假定教师要向学生讲解大祭的最主要仪式。为此,教师应当提问学生,在教堂参加做礼拜时他们自己发现了什么。要是教师觉察到自己的学生尽管经常上教堂,可能也很用心祈祷,却很少注意眼前发生的一切,很少倾听神职人员的讲话和全体教士的歌唱,结果连最主要的仪式的顺序也弄不清,在这种情况下,教师本人不必详细陈述这个顺序,而要求学生在下周上学前的星期日去做礼拜,并且应留意教堂里所做的一切,然后再要求他们报告所发觉的一切。这种做法应当重复多次,直至大多数学生最终都能按先后顺序正确叙述大祭的全部过程。只有到了这个时候,老师才应当着手讲解各种仪式本身的意义和它们的顺序。采用了这种方法的教学,不仅具有直观性,而且具有高尚、庄严的实际意义。此外,学生还将养成在教堂里专心致志地做礼拜的习惯。在教堂里为人显示精神发展和道德信念的源泉——这是每一所人民学校的最高目的,因为学校授予学生的知识不多,时间也不长,而教堂对他的扶助和教导却终身不断。但是,必须具备某种发展和某

种知识,才能享用这种扶助和这些教导。我认为,做到这一切并不难;当然,在各方面还需谨慎从事、持之以恒,并且还要求教员掌握一定的技巧。

现在,我来谈一谈教授读写这项工作本身。我已经说过,不要急于教授读写:宁可让学生离开学校时尚未学会读写,也不能让学生只学会读写而其他什么都不会。宁可让学生不用刀子,也不能让他在富有经验而小心谨慎的人的指导下学会使用刀子之前就动用它。

教授读写应当做得最合理,而最会理的教授方法依我的观点是这样的:

合理地学习读写,无需字母表,无需活动字母卡,任何只会增添教学困难的其他种种巧妙方法一概没有必要。低年级的课时主要用于进行启发式的、内容有益的谈话,从这些课时中应当分出 10 分钟或 15 分钟的时间来教学生练习构成我们字母的那些直线、曲线和弧形线,使养成习惯。进行这种练习时,视学生年龄不同而分别只需要一支钢笔或一支铅笔,一块石板或一张小纸片,还要一块黑板供教师用粉笔向学生示范需要模仿的笔划。应当从最简单的斜直线开始练习,养成学生连贯地、迅速地、粗细正确并保持同一个倾斜度地书写这些线条或细线条的习惯,只要教师技巧熟练,学生很容易达到这个水平。进行这种练习的时候,我建议利用每个人生来就具备的节拍感,这种节拍可以越来越快。起先,教师节拍缓慢地一边在黑板上画线条一边说:一、二、三;一、二、三等,然后,节拍越来越快:一、二;一、二。当教师发现学生能够相当正确地遵守节拍的时候,他本人就停止在黑板上的示范,可以一边给学生念节拍一边观察学生独立进行练习的情况。直线练习结束之后,应当学习稍呈弧形的线条的书写,и 和 м 这两个字母是进行这种练习的最好的范例。练习时也应当注意线条的连贯性和不断加快节拍。接下来应当教学生漂亮地描绘字母 б、д、п 和 ш 中遇到的那些线条。学生具备了迅速合拍地、正确漂

亮地描绘所有这些直线和弧线的熟巧之后,就可以着手书写字母 o,也应该是连贯、合拍地书写;然后才可以把这些线条组合成真正的字母。

做这种作业的同时,需要连续不断地进行对于合理的学习读写同样重要的另一种作业。每个班级必须花费 10 分钟或 15 分钟的时间,教学生按音节清楚明白地说出他们完全理解了的一些不长的句子,而且应当注意使每个字母的音都发得十分清晰,尽管这种练习甚至使人感到有点装模作样。当学生习惯于按音节清晰地说出这样一些句子的时候(与此同时,教师还需要与学生的错误的发音作斗争,因为这些错误的发音大部分也正是拼写错误的原因),才可以学习分解最短的句子,先把句子分解成单词,然后把单词分解成音节,最后将音节分成子音和噪音,子音这个名称当然是随便起的,它指的是任何一个辅音字母,噪音表示任何一个元音字母。最后,当学生通过这样的练习获得了熟巧的时候,可以直接开始书写被分析过的句子,这对于掌握了所有字母的书写熟巧的学生来说将是很容易的。采用这种教学方法,不仅可以避免使人难受的音节拼读法,而且不必去精心描绘字母。这种精心描绘字母的方法,既占用大量的时间,又培养不出每个人都特别需要的清楚、漂亮和迅速的书写技巧。写好的句子应当让学生读上几遍,然后,在没有教师指导的情况下再重新书写一遍。下面一个句子的组成应当是这样的:在前一个句子中增加一个,最多两个新字母等等。这样一来,您不仅节省了时间,同时一下子学会了读和写,而且又培养了正字的习惯,因为用这种方法学会读和写的学生,书写时心中同时必定正确地默念着所写的那个词。到那时,从手写体转而认识印刷体、从民用字母转而认识圣书上用的字母就不难了。请记住,用这种教学方法培养的学生,在拿起书本阅读时就已经是相当发展的人了。请首先给他阅读他已经熟悉的内容,例如,让他读他已经能熟背的祈祷文,这时您会发现,学生所获得的新的实力将对他产生多么好的作用:他真正感觉到了书中之所言。

随后,请把描写那些您已经向他讲述过的重要事件和事物的书交到他手中,并让他报告书中读到的内容。接着,可以给他读一些与您陈述过的内容相矛盾或者对您陈述的内容作某些新的补充的书,并要求他在书中找到他所熟悉的内容和新的内容,并说出自己关于新内容的想法。这样,您就使学生习惯于自觉地、认真思考地阅读。只是千万别为他提供任何愚蠢的故事和毫无价值的作品,不管它们的内容和叙述多么诱人。以自己双手劳动养活自己的人的空闲时间非常之少,时间十分宝贵,所以不能用来阅读某些愚蠢的书刊。我主张,甚至较为富有阶级的孩子也要尽可能少地阅读愚蠢的作品。我们生活的目的,与所给予我们的短暂的时间相比,实在太重大,决不能将时间耗费在无谓的小事上。时间是资本,——英国人这样说,而我可以说得更明确:给予我们活在地球上的时间是一种非物质的资本,我们可以用它换来自己的永生长存。

星期日学校在教会学生读和写、使他精神发展到可能达到的水平、向他传授尽可能大量的有益知识之后,不应当离开他,而他当然不会离开星期日学校,并且会像依恋母亲那样依恋它,因为它赋予他新的、精神的生命。星期日学校教会学生阅读和自觉理解所读内容之后,起码在最初阶段有责任为学生提供阅读书籍。为此,星期日学校能置办一些储存有教育内容书籍的小型图书馆是很有益的。

现在,作为结束语,我们再重申一下:星期日学校是一个极美好的、可喜的现象,我们从中立即可以作出结论:一方面,我们的人民终于成熟了,他们的学习成为不可避免的迫切问题;另一方面,我们的教会、政府和有教养的阶级正在尽可能地满足这种需求,这就在我们眼前展现出令人快慰的、光明的前途。