

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

---

(第二辑·第十四卷)

[英]沛西·能  
(Sir · T · P · Nunn 1870—1944)

## 进步主义教育思想与《教育原理》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·第二辑/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 - 733 - 7

I. 外... II. 北... III. 教育名著 - 作品集 - 世界文  
学 IV. I11

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 131422 号

外国教育名家名作精读丛书·第二辑

沛西·能进步主义教育思想与《教育原理》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 出版发行  
学苑音像出版社

★

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 - 733 - 7

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 第二辑·第十四卷

沛西·能进步主义教育思想与《教育原理》选读

上 篇

沛西·能教育活动与进步主义教育思想

- 沛西·能的生平 ..... (1)
- 沛西·能与英国进步主义教育 ..... (7)
- 《教育原理》解读 ..... (14)
- 沛西·能教育思想评析 ..... (23)

下 篇

《教育原理》选读

- 原 序 ..... (31)
- 第一章 教育的目的 ..... (33)
- 第二章 生活和个性 ..... (42)
- 第三章 生活的意志 ..... (56)
- 第八章 教育上的自由 ..... (64)
- 第九章 天性和教养 ..... (77)
- 第十一章 模 仿 ..... (92)

第十二章	本    能 .....	(107)
第十三章	自我的生长 .....	(118)
第十四章	知识和行动的机制 .....	(140)
第十五章	智力的发展 .....	(155)
第十六章	学校和个人 .....	(182)

# 上 篇

沛西·能教育活动与  
进步主义教育思想



## 沛西·能的生平

托马斯·沛西·能是英国杰出的教育家、哲学家和科学家。1870年出生在英国布里斯托尔市的一个教师家庭。祖父和父亲都是教师，创办了一所私立学校。有人曾说，沛西一出生手里就握着粉笔。沛西三岁时，他的家庭和学校迁到梅尔河畔的韦斯敦。年稍长，在家庭所办的学校就读，1886年毕业，留校任教。从那年起到1936年从伦敦大学教育学院退休为止的五十年间，一直在教学工作的岗位上辛勤劳动，从文法中学的优秀数学和物理学教师，到伦敦师范学院和伦敦大学教育学院的数学和物理教学法讲师、教育学教授和教育学院院长。同时他在学业和学术研究上不断深造，从1890年起，相继获得伦敦大学的理学士、文学士和文硕士学位，并于1906年以《科学方法的目的和成就》论文获得伦敦大学科学博士学位，在教育实践和教育理论方面作出了卓越的贡献。他于1920年出版的《教育原理》一书，成为英国进步主义教育运动的圣经，两次世界大战期间英国中小学教师必读的教科书。正由于他在英国中学理科教育、高等师范教育以及教育理论建设等方面的卓越贡献，于1930年被封为爵士。

1890年，沛西的父亲去世，沛西继承父业，担任学校的领导管理工作。同年，他在布里斯托尔大学学院毕业，获得伦敦大学理学士学位。他以对教育工作高度负责的精神，深感自己年轻，难以胜任校长重任，遂辞去校长职务，去英国北方哈里法克斯中学任教。后又转赴伦敦，先后在几所文法中学担任教职。1902年，伦敦创办走读制师范学院，培养中学教师，亚丹姆斯爵士任院长。当时沛西在威廉·埃利斯中学任数学和物理教师，改革教学方法，取得显著成绩。1904年，应伦敦师范学院邀请，任该院数学和物理教学法讲师。沛西一面在伦敦师范学

院讲授数学和物理教学法,一面在肖雷迪奇技术学校举行数学和物理课的示范教学,理论联系实际,在师资培训方面是一个创造。1905年,沛西升任伦敦师范学院副院长,但仍坚持在中学为学员举行示范教学,并把这种培训方法推广到其它学科,蔚为英国高等师范教育的一个特点。1909年,伦敦师范学院成为伦敦大学的一个学院。1913年,沛西任伦敦大学教育学教授,除履行副院长的任务以外,同时担任教育学和数理科教学法的讲课以及示范教学工作,树立了密切联系实际的典范。1914年美国吉特教授访问英国,了解到大学师范学院的教授,花很多时间在中学为学员举行示范教学,深表惊异。在参观过程中,吉特一方面表扬英国师范学院重视教学实践的优点,同时指出英国师范学院相对地忽视教育理论的缺陷。沛西对此深表关切,在办学中十分注意纠正这个缺陷。沛西在伦敦大学的教育学和数理科教学法的讲课和示范教学对英国几代理科教师是一种激励和鼓舞。

为提高理科教学质量,在理论方面沛西密切注意数学和物理学科的最新发展。他注视爱因斯坦、①怀德海、②罗素、③汤姆生、④卢瑟福、⑤布拉格、⑥普朗克、⑦博尔⑧和萨默费尔德⑨在各个领域正在开辟

---

① Albert Einstein(1879—1955),1921年诺贝尔物理学奖金获得者。

② Alfred North Whitehead(1861—1947),英国数学家、哲学家。

③ Bertrand Russell(1872—1970),英国数学家、哲学家。

④ I. J. Thomson(1856—1940),英国物理学家,1906年诺贝尔物理学奖金获得者。

⑤ Ernest Rutherford(1871—1937),英国物理学家,1908年诺贝尔化学奖金获得者。

⑥ Sir William Henry Bragg(1862—1942),英国物理学家。

⑦ Max Karl Ernst Ludwig Planck(1858—1947),德国物理学家,发明量子论,1918年诺贝尔物理学奖金获得者。

⑧ Niels Bohr(1885—1962),丹麦物理学家,1922年诺贝尔物理学奖金获得者。

⑨ Arnold Sommerfeld(1868—1951),德国物理学家。

的新的境界。沛西特别注意把科学上的革新派专家的研究和关心新理论应用的教师的理解联系起来。1923年他所发表的《相对论与万有引力：爱因斯坦理论初探》一书，据作者自称，是一个外行为其他还不如他的外行写的，内容根据爱因斯坦的著作，埃丁顿<sup>①</sup>的《报告》和怀德海的近作《相对论》，程度介于为非数学专业的读者写的普及读物与为数学专业的学生写的高深论文之间。沛西对相对论的兴趣，还表现在他在1921—1922年亚里士多德学会研讨会上所作的一次报告，题目是《爱因斯坦理论的唯心主义解释》，沛西和怀德海在研讨会上批驳有人提出的爱因斯坦理论支持新唯心主义观点的主张。沛西认为，爱因斯坦的物理学并不比牛顿的物理学更加重视经验的主观方面。

在数学方面，沛西研究了拉格朗热、<sup>②</sup>克拉克—马克思韦尔、<sup>③</sup>高斯<sup>④</sup>和坎托<sup>⑤</sup>的数学著作，提出中学数学教学的方法和内容，为英国数学教育界所采纳。他认为数学真理有两个方面，一方面，数学真理与空间和时间的关系的世界有联系，另一方面，数学真理相互之间有关系。数学的历史表明这两个方面的不断扩大和发展。拉格朗热和克拉克—马克思韦尔发展了外部的联系，而高斯和坎托发展了数学内部的联系。这两个方面相互联系。他认为中学生应该对这两方面的意义有初步的认识。所以，代数应该作为特别适应于作简明的数值说明的象征语言介绍给学生，学生应该从开始就感到代数公式本身以外的现实。这就打开了很多重要的理论问题，例如，负数、分数指数等等的意义和运用。同时，也很清楚，各种不同性质的“变

① Sir Arthur Stanley Eddington(1882—1944) 英国天文学家。

② Joseph Louis Lagrange(1736—1813) 法国几何学家、天文学家。

③ James Clerk Maxwell(1831—1879) 苏格兰物理学家。

④ Karl Friedrich Gauss(1777—1855) 德国数学家、天文学家。

⑤ Georg Cantor(1845—1913) 德国数学家。

量”常常接相同的数量法则相互联系,这就导向函数的研究。他竭力主张把三角和微积分包括在代数以内,不作独立的学科。他提出要改革数学教学,破除几个世纪以来的旧教材,反对欧几里得定理的死记硬背,和对代数公式的机械应用。他认为学生应该懂得他们做的是什么,并且认识它的应用。

沛西对物理学和数学所进行的研究,改进了中学的数学和物理教学,极大地提高了中学数学和物理的教学质量。在第一次世界大战以前,他编写了几套中学数理科的教科书,如他和巴雷特合著的《化学入门》(布拉克初级自然科学丛书,1912),《代数习题》(朗门近代数学丛书,1913)和《代数教学法》(朗门,1914)等。他说,《代数教学法》,是他十五年数学教学经验和十年与师范学院的数学科学生以及数学教师讨论的总结。他为亚丹姆斯教授主编的《新教学》(霍德与斯托顿,1918)写的第五章科学教学法,对英国中等学校的理科教学起了很大的作用。

在担任伦敦师范学院副院长、院长,伦敦大学教育学院院长、教育学教授,以及数学物理教学法讲师的三十余年的时间内,沛西·能和他的同事和学生结下了深厚的同志和师生情谊,他们对沛西能的优秀品质和光辉形象留下了深刻的印象。<sup>①</sup> 曾经于1911—1912年在伦敦师范学院求学、1945年任伦敦大学教育学院第三任院长的吉弗雷博士,<sup>②</sup>在批评亚丹姆斯院长对学生的冷淡态度以后说:“我和能的接触要亲密得多,也许因为我们有那么多的共同点。我们都是数学家,对哲学和音乐具有浓厚的兴趣。我们基本上都是教师。我们都热爱辩论。他具有惊人的整理事实和论据的能力,明白而又干脆。在我们相处的后一阶段,经常一起参加亚里士多德学会会议。常常发生这样的事,在某一会员发言以后,由于内容丰富而思路和措

<sup>①</sup> Studies and Impressions 1902—1952 London, 1952。

<sup>②</sup> G. B. Jeffery, 1945—1957年任院长。

词很不清楚,他能在十分钟内把问题重新说明得很清楚。有多少学生的困难,往往由于不必要地把问题搞得复杂化和含混不清,所以,陈述的简洁和明晰乃是教学艺术的一半。能不仅具有教学艺术的这一半,还具有教学艺术的另一半。他从来不高人一等地对你讲话。他自己站在你一边,准备分享你的热情,认为当然你也分享他的热情。你在学习,他也在学习,你们共同在学习。值得注意的是这些事情都是完全确实的。当他教你的时候,他的灵敏而有探索精神的头脑一定会发现一些新的东西,而你和他一起分享着这个发现。”<sup>①</sup>

这里再引一、二段他的同事对他的印象:“能的卓越的理智才能和学识,使他成为一个领袖,他领导下的教师,对近代教育思想,无论在理论和哲学方面,以及在学校教材的编写方面,都作出了很大的贡献。他是一位哲学家、数学家、科学家和音乐家,他具有杰出的组织才能和领导才能。他担任了繁重的工作。他处理这些工作的速度和取得的成就使人惊异。他不仅是院长和教育学教授,还负责数理科教学法的教学工作,参加高级学位课程的教学和指导工作。他是一位杰出的教师,他所主持的课堂讨论,总是使人怀念。他的知识似乎是一本百科全书。……但是,他的工作也不都是一些严肃的工作,有很多院歌的歌词证明他的幽默感和写讽刺诗文的才能。他工作很忙,总好象还有时间做更多的事情。他有一台小印刷机,常常把学校里大页印张的歌纸以很清楚的小印张来替代,并以此自豪。多少年来发展起来的教育学院的生活和工作制度都是他一手缔造的。是他开始实行导师制度,这是伦敦师范学院发展史上的里程碑,这个制度密切了师生关系。课堂讲授是亚丹姆斯担任院长时的中心工作,他自己亲自批改全院学生的学期论文。”<sup>②</sup>

① 引自 J. W. Tibble: Sir Percy Nunn 1870—1944. 载 British Journal of Educational Studies, Vol. 10 No. 1 November, 1961, 第 60 页。

② 同前页注①, 第 61 页。

另外有一位同事这样赞扬沛西·能的讲课：“我们感到他统率各种思想观点、例子和证据的能力，熟练地表现出他的技能和说服人的艺术。要不接受他所讲的一切东西，那是困难的。”<sup>①</sup>从1920年起，就在伦敦师范学院任职，1932年起任新成立的伦敦大学教育学院秘书多年的威茜小姐曾说，沛西爵士具有说服人们接受他的观点的能力。<sup>②</sup>有人这样称道沛西·能对他的同事和学生举行的示范教学：“他能对一个班的峨螺教微积分。”<sup>③</sup>真是描写得惟妙惟肖了。

沛西·能博学多才，爱好古典音乐，对美学有广泛的兴趣和深刻的研究，当他和同事、学生们讨论美学原理时，从来不感到疲倦。他在伦敦师范学院和伦敦大学教育学院任职期间，每逢开学典礼，总要邀请音乐学院的学生到校演奏四重奏。为纪念建院校庆，从1922年任院长起，每年组织为期一周的校庆活动，有戏剧表演、音乐演奏等活动，沛西制作的歌曲也在校庆纪念时演唱，堪称学院的重大节日。

沛西爵士为人温和谦恭，举止文雅，待人诚恳热情，虚心倾听别人的意见，这种优良的品质，所有和他共事过的人和受过他的教诲的人，众口一词，无限敬慕。

1936年沛西·能退休，任伦敦大学荣誉教授。退休后，因病长期在大西洋葡属玛德拉岛休养。1939年曾在伦敦大学教育学院新校舍举行学术演讲。他把呈献给他的一幅沛西的画像赠给教育学院，悬挂在醒目的地方，使他能慈父般地俯视着一代一代的莘莘学子。

1944年，一代宗师沛西·能的心脏停止了跳动。

① 同前页注①，第61页。

② C. Willis Dixon :The Institute :A History of The University of London Institute of Education 1932—1972 ,London ,1986 ,第12页。

③ C. Willis Dixon :The Institute :A History of The University of London Institute of Education 1932—1972 ,London ,1986 ,第12页。

## 沛西·能与英国进步主义教育

英国早期工业的发展,和正规教育很少有直接的联系。1860年,英国生产了全世界工业产品的一半,但英国人口的极大多数所受的学校教育到十一岁时就结束。<sup>①</sup>英国阿什比爵士(Sir Eric Ashby)曾说:英国工业革命是那些精明而讲实际和具有灵巧的双手的人们完成的。英格兰的大学在英国工业的兴起中没有起什么作用,苏格兰的大学也只是起过很小的作用。任何正规教育在英国工业的成就中只是一个微不足道的因素。<sup>②</sup>

英国工业革命使“整个社会日益分裂为两大敌对的阵营,分裂为两大相互直接对立的阶级:资产阶级和无产阶级”。<sup>③</sup>在教育上表现为两种教育制度,即为贵族和资产阶级服务的公学和为工人阶级服务的初等学校。迪斯雷利所谓“两个民族的教育”(Education of Two Nations)指出过这个问题,卡莱尔(Carlyle)、拉斯金(Buskin)和阿诺德(Matthew Arnold)等评论过这个问题。英国议会,从十九世纪五十年代开始,在半个世纪内先后成立了五个皇家委员会研究英国教育问题,如研究牛津和剑桥大学教育问题的大学委员会(1850—1852)、研究初等教育问题的纽卡斯尔(Newcastle)委员会(1858—1801)、研究伊顿等九大公学问题的克拉伦敦(Claarendon)委员会(1861—1864)、研究文法中学等中等教育问题的汤顿(Taunton)委员

<sup>①</sup> J. H. Dunning and C. J. Thomas, *British Industry: Change and Development in the Twentieth Century*, Hutchinson, 1961, 第14页。

<sup>②</sup> Sir Eric Ashby, *Technology and the Academics*, Macmillan, 1958, 第50页。

<sup>③</sup> 《马克思恩格斯选集》,人民出版社,第一卷,第251页。

会(1864—1868)和研究教育管理体制问题的布赖斯委员会(1894—1895)。英国政府先后制订了牛津大学法(1854)、剑桥大学法(1856)、公学法(1868)、捐赠兴办学校法(1869)、初等教育法(1870)、中央教育署法(1899)和地方教育当局教育法(1902)。这一系列改革主要集中在扩大公民受教育权和教育体制的建立和改革。十九世纪末,教育内容和方法的改革受到人们的重视,在这方面,赫尔巴特、福禄塔尔、裴斯泰洛齐、蒙台梭利和杜威的教育思想对英国教育产生了巨大的影响。

1862年关于初等教育经费补助的修正法规,曾统治英国初等教育达四十年。1862修正法规的目的在于为儿童提供坚实而低廉的初等教育,根据儿童个人的考试成绩支付补助金。按规定,每个六岁以上儿童,到校上课的付4先令,读、写、算考试及格的付8先令,如一科不及格扣2先令8便士。这种考试,由督学视察学校时亲自举行。英国枢密院教育委员会副主任罗伯特·洛厄(Robert Lowe)称这个制度是一个经济的制度。这个制度对英国教育造成极大祸害。阿诺德在1862年时就说“修正法规的胜利,将只有一个受害者——人民的教育”。霍尔姆斯(Edmond Holmes)称“这个致命的制度似乎是为抑制发展和扼杀生活的特殊目的设计的,这个制度用铁链捆绑着我们所有的人,包括我自己。”<sup>①</sup>对于1862哲学对学校所造成的后果,英国著名科学家普莱费尔(Lyon Playfair)在评论1870年为工人阶级子女提供的教育时说:“这是一件什么样的生活战斗的装备啊!这种质量低劣的教育正在使这个国家陷入贫困。这种教育落后于我们所生活的时代,我们为之自豪的文明社会有这样的教育,真是丢脸。”<sup>②</sup>

<sup>①</sup> John Lawson and Harold Silver, *A Social History of Education in England*, Methuen London, 1973, 第292页。

<sup>②</sup> Lawson and Silver, 前引书, 第330页。

从十九世纪末开始,在英国展开了以进步主义教育为标志的教育改革运动。英国进步主义教育运动的发展,大体上有三类改革家。

首先是一批批判旧教育,为新教育呐喊的先驱。

曾经担任过首席陛下督学的霍尔姆斯,在1911年出版了《教育的今天和明天》<sup>①</sup>一书,本书分两编:上编今天:机械服从的道路;下编明天:自我实现的道路。本书出版后,立刻受到教育界的重视,风行一时。

曾任英国教育署调查和报告局局长的著名教育家萨特勒爵士(Sir Michael Sadler)称他为“革命前的卢梭”,<sup>②</sup>霍尔姆斯就是英国进步主义教育先驱的代表。

霍尔姆斯在《教育的今天和明天》一书中对英国当时的初等教育大加挞伐,他说:“盲目的、被动的、刻板的和愚蠢的服从,是建立整个西方教育制度的基础。”<sup>③</sup>他坦然供认,“在他担任督学的头十八年或二十年,在教育领域干尽坏事。”<sup>④</sup>基汀在所著《教育研究》一书指出,霍尔姆斯这本书证明长期对英国初等教育负有责任的官方人士“充分认识”英国的初等学校有严重的缺陷;不能发现这些缺陷的真正原因,又无法补救这些缺陷。<sup>⑤</sup>霍尔姆斯这本书的下编描述苏萨克斯郡松普廷(Sompting)芬利—约翰逊小姐(Harriet Finlay-Johnson)办的一所学校。作者在书中称这所学校为乌托邦,教师名埃吉利亚(Egeria)。他在督学任内就发现这所学校,并从这所学校得到希望:在那里,主动性和创造性被传统教育扼杀的孩子,获得

① What is and What might be, Constable, 1911。

② R. J. W. Selleck, English Primary Education and the Progressives, 1914—1939, Rotutledge and Kegan Paul, London, 1972, 第23页。

③ R. J. W. Selleck, 前引书, 第23页。

④ 前引书, 第24页。

⑤ M. W. Keatinge, Studies in Education, Black, 1916, 转引自 R. J. W. Selleck, 第24页。

他认为他们是他们应得的自由和愉快的学校教育。

一石激起千层浪。霍尔姆斯的《教育的今天和明天》,谴责当时的公立小学,表明多年来幼儿园工作者所沉迷的“自由”、“兴趣”、“游戏”和“生长”等话题可能有些道理。很多改革家从他的书得到鼓舞,以实行学生自治闻名的格劳斯特郡的伦德库姆(Rendcomb)学校校长辛普森(J. E. Simpson)把这本书的出现作为他自己的教育的转折点。这本书震动了教育界,激起了争论,刺痛了新教育的敌人,逼着他在1914年发表《教育的明天辩》。

有人把1911年五月霍尔姆斯发表抨击传统教育的著作作为英国进步主义教育运动的开始。事实上,英国进步主义教育早在十九世纪末就已开始。不过原来采取守势的改革家从霍尔姆斯的著作得到了支持,而旧教育的辩护人受到震动。从十九世纪末到二十世纪二十年代的一段时间内,英国出现了一批实验进步主义教育的改革家,他们建立新的学校和教育机构,试验新的教育方法,组织新教育团体。巴德利(J. H. Badley)于1893年创办皮代尔斯学校(Bedales)。受到裴斯泰洛齐、福禄培尔和蒙台梭利的影响。雷迪(Cecil Reddie)于1899年在艾博兹霍尔姆公学(Abbotsholme)试验新教育。莱恩(Homer Lane)于1931年在多塞特郡为犯罪的少年男女创办少年共和国。莱恩曾在美国创办乔治少年共和国,采用非正统的方法,成功地教育和改造违法少年儿童。英国的蒙太古(George Montagu)了解他的事迹,邀请他到英国创办少年共和国。莱恩相信,犯罪的少年儿童能够改造自己,经过一段时间的混乱和无秩序,只要给他们自由,正确地对待他们,他们终于认识到秩序和权威的价值。莱恩把他的信念付诸实践的彻底性和犯罪的少年儿童所达到的自治的程度,使很多他的同时代人感到惊讶和震动。和莱恩在少年共和国共事过两年的贝兹利(Elaie Bazeley)说:“少年共和国不仅给我们希望,它还给我们勇气,这种勇气来自看到我们信念的实现。”李顿勋爵这样

说：“在我们生活中没有一种经验更加激动人心。”<sup>①</sup>

波特(Miss P. M. Potter)和伦德尔(Miss L. M. Rendel)于1917年在肯特郡东塞顿(East Sutton)为工人阶级子女创办了一所寄宿学校,取名考尔德科特公社(Caldecott Community),招收3—12岁儿童约40名,男女同学。该校强调儿童的共同生活,农村职业活动引进课程,纪律比较宽松,给儿童自由是学校的一个标志,每周至少有7小时个别教学,满足儿童的兴趣,实行儿童自治。麦克门(Norman Macmunn)于1919年在埃塞克斯郡克尔夫教(Kelvedon)创造蒂普特里堂孤儿院(Tiptree Hall),给儿童充分的自由,自称是儿童的主任顾问,没有成人强加的活动,没有刻板的规定,每天早晨第一节课是计算,这个安排得到同学的同意,其余时间,儿童制订他们自己的时间表。传统的课程,被分解为很多不很正规的活动,实行儿童自治。

在这一时期创办的所有学校中,最著名的也许是尼尔的萨默希尔学校(Summerhill)。尼尔在爱丁堡大学毕业后,担任过农村小学校长,做过新闻工作,参加过军,深受莱恩和弗洛伊德思想的影响。一次世界大战后曾在奥地利赫尔劳(Hellerau)国际学校任教。1927年把学校迁至英国萨福克郡的莱斯顿(Leiston),并以他夫人在奥地利的住宅的名字萨默希尔命名学校。尼尔是英国进步主义教育的象征,他是自由的辩护士,容易动感情,惹人恼火,他谴责教育上过分依赖书本知识,是温和的无政府主义者,卓越的宣传家。萨默希尔原是一所实验学校,后来成为一所示范学校,他曾说：“我深信,如果新一代家长和教师会从外界的恐惧给儿童自由,仇恨将会逐步从世界消失。”<sup>②</sup>

这一时期创办的新学校,还有罗素和他的夫人多拉于1927年在彼特斯费尔德创办的皮肯希尔学校(Beacon Hill)。这所学校也实行

<sup>①</sup> R. J. W. Selleck, English Primary Education and the Progressives 1914—1939, 第25页。

<sup>②</sup> R. J. W. Selleck, 前引书, 第37页。

儿童自治,采用实验的方法。传说该校儿童所享受的自由,未免夸大,罗素夫妇虽然总是乐于实验,保持着对传统的智力活动的坚定信念。但是无可争辩,皮肯希尔是一所进步主义学校。苏珊·埃塞克斯(Susan Isaacs)于1924年在剑桥创办马尔廷豪斯幼儿园(Malting House),试验新的教育方法。“自我实现”,艺术、手工艺、音乐,是幼儿园的重要活动,重视儿童的创造性想象,采用“发现”的方法而不是“讲授”的方法,注意儿童的“兴趣”和“需要”,给予儿童“自由”。埃塞克斯的研究取得重大成果,其学校是进步主义学校的集中体现。后应沛西·能的邀请任伦敦大学教育学院儿童发展系主任,继续从事儿童发展研究,传播她的儿童教育思想。

蒙台梭利和帕克赫斯特(Helen Parkhurst)对英国进步主义教育曾发挥重要作用。在英国许多进步主义学校中,莱恩和尼尔的改革趋于极端,难于被广大群众所接受。蒙台梭利的著作《蒙台梭利教育法》于1912年译成英文,几所学校开始采用蒙台梭利的方法,1919年蒙台梭利首次访英,受到热烈的欢迎。她在英国举办培训班,此后每两年访英一次,直至二次大战爆发。她是一位科学家和医生,受到大家的尊重。因此,虽然按当时的标准,她的思想激进,提出“自由”、“个性”和“独立”。这些当时看来危险的名词,但仍为大家所接受。巴拉德对蒙台梭利成功地在幼儿学校采用个人学习的方法,并设计一套教具使幼儿同时也在同一间教室独立地工作,认为是一个奇迹,赞叹不已。<sup>①</sup>

帕克赫斯特原是蒙台梭利教育法的信奉者,在美国传播蒙台梭利的教育思想。一次大战结束后她中断和蒙台梭利的联系,1920年在美国麻省道尔顿学校从事教育实验。1921年访英,巴拉德说,“道尔顿主义在英国一所一所学校以各种形式爆发出来了。”<sup>②</sup>1926年,

<sup>①</sup> R. J. W. Selleck 前引书,第29页。

<sup>②</sup> R. J. W. Selleck 前引书,第41页。

有两千多所英国学校采用道尔顿制。帕克赫斯特的著作《道尔顿制教育》,1921年在英国出版,沛西·能为该书写了导言,他说,帕克赫斯特的的问题具有重大的实践意义,她的问题是如何使教师在学校的巨大努力在个人陶冶和效益方面取得更加丰富的收获。<sup>①</sup>

沛西·能在英国进步主义教育运动中的地位,赛雷克有这样一段话:“霍尔姆斯、莱恩和蒙台梭利是新思想的先驱,他们和尼尔·麦克门和库克(Caldwell Cook)<sup>②</sup>一起引导广大教师努力实行这些思想,但是明确地、最有影响地表达这些思想的乃是沛西·能。”<sup>③</sup>我们在前文提到过,沛西·能具有高超的教学艺术和惊人的概括别人的思路的能力。他学识渊博,在哲学上有高深的造诣。他的哲学著作不多,但是他的哲学著作的影响和它的很小的数量不成比例。<sup>④</sup>沛西·能的教育著作很多,但是,没有一种著作有《教育原理》(Education Its Data and First Principles)那么重要。它把许多改革家的很多实践和思想纳入一个理论框架,把他们的实践经验提升为理论。这一个理论框架大部分来自生物学和心理学。在《教育原理》一书中,沛西·能对库克、考尔德科特公社、莱恩、霍尔姆斯、辛普森、蒙台梭利、麦克门等的实践和思想进行了合情合理的讨论,集中他渊博的学识和博览群书的心得,给他们的新思想作出适度而合理的论证。他获得了惊人的成功。《教育原理》于1920年初版,1930年第二版前,共印了十四次。1941年前二版共印九次。1945年三版。伦敦大学英王学院加文纳教授说:“沛西·能爵士的《教育原理》无疑是这一时期的杰出著作。它虽然以教科书的形式出版,但是事实上这是一本哲学

① Helen Parkhurst, Education on the Dalton Plan, Bell, London, 第 XXVI 页。

② 库克著有《游戏的道路》一书(The Play-way, Heinemann, 1917),主张游戏是青年学习的自然手段,重视儿童的兴趣、活动、愉快、学习和自治。

③ 同④,第46页。

④ John Paassmore. A Hundred Years of Philosophy, 1957, 第259页。

专著。英国整个一代培训中的教师的学习以这本书为基础,它深刻地影响着他们的观点和他们今后的实践。”<sup>①</sup>几乎所有他的同时代人都同意加文纳教授的这个估价。甚至那些不同意《教育原理》一书中所提出的论据的人也同意这个估价。它为进步主义教育家提供了一本教科书。

霍尔姆斯在1911年发表《教育的今天和明天》,1914年他不得不发表《教育的明天辩》。沛西·能毋需写一本《教育原理辩》。他的《教育原理》出版后立刻受到喝彩,甚至它的少数评论家也对他表示敬意,承认他们与权威不同,霍尔姆斯写了一本暴露的书,沛西·能写了一部教科书。这本教科书系统地表达了进步主义教育家的许多共同思想。麦克门于1914年在一次蒙台梭利研讨会上说,他感到“有点儿像一个终于到达陆地的失事船的水手”,他现在感到“某些基本原理已经给我”。正是沛西·能表达了这些基本原理,所以英国的进步主义教育家给他的书,也给他本人很高的评价。<sup>②</sup>

## 《教育原理》解读

《教育原理》(Education, It's Data and First Principles, 1920)是沛西·能的代表作。1920年在伦敦出版,1930年出第二版,1936年退休后对本书做了修改,并于1945年出版(作者为新版作了序,但因病逝没有看到新版),作者把原书第八章“教育上的‘游戏的道路’”改为“教育上的自由”,增加了第十章“心理测量”。解放前,我国商

<sup>①</sup> The Year Book of Education 1936, Evans Brothers, London, 第272—273页。

<sup>②</sup> R. I. W. Selleck, 前引书, 第47页。

务印书馆曾翻译出版此书,书名直译为《教育的基本原理及其根据》,为了供高等师范学校教育系师生研究批判之用,人民教育出版社又根据1945年伦敦英文增订第三版组织翻译、出版了此书,书名为《教育原理》。全书第一章至第十一章,由王承绪译;第十二章至第十六章,由赵端瑛译,全书由王承绪总校。

正如作者在本书初版序言中所指出的,这本书是为两类读者写的;一类是专业的学生,本书向他们提供有关教育理论和实践的整个领域的一个初步概况;另一类是广大的公众,他们对社会重大问题有广泛的兴趣,是社会进步的主要源泉。全书共分16章,21万多字。

## 第一章 “教育目的”

是全书的核心,阐明了全书的中心思想。他指出,在教育目的问题上,始终有着争论,大体可分为三种:一个孩子应该为他自己而受教育呢?还是应该为服务社会(或国家)而受教育呢?还是应该为这两个目的的某种结合而受教育呢?他认为,一切教育努力的根本目的,应该是帮助男女孩子们尽其所能达到最高度的个人发展。一种教育计划最终必须从它根据受教育者的可能,培养他们最高度的个人才智的成绩来评价。人类社会除了在一个个男男女女的活动中,并通过这些活动获得善以外,再没有其他什么善了,教育实践必须按照这个真理来计划。因此,教育上的一切努力,必须限于为每个人获得使个性得以圆满发展的条件,限于使他对富于变化的整个人类生活,作出本性所许可的尽可能充分而又确具特色的创造性的贡献。教育的任务就是加强人们对个性的价值感,教育他们尊重个人生活,真正做到不把它看作个人的财产,而看作世界上获得真正价值的唯一手段。全书就是围绕教育如何为个性发展服务这一中心问题逐步展开的。

## 第二章 “生活和个性”

作者根据大量的生物学和心理学材料,认为个性的概念不仅适用于人类,也适用于一切动物。一切动物,从变形虫起,它们都是力量的中心,都以一种特有的独立态度面对着世界,每一种动物以自己的方式和时间交易,和环境往来,各按自己的本性和力量,走自己的道路,并且在它和外界交往的过程中发展一个简单的或复杂的个性。作者认为,在人的意识生活中,个性得到最清楚、最丰富的表现,以培养个性为目的的教育,是唯一“适应自然”的教育。为了进一步说明人类和动物之间的连续性,提出了策动和记忆两个概念,并把它们看作是动物和人类的两种基本趋势。

## 第三章 “生活的意志”

重点阐述了策动的含义及意义。他认为,策动是区分有生命的动物和无生命的物质的活动的本质,即动物对待世界所特有的独立态度的本质。一切策动过程不论是保守性的或是创造性的都具有一个特征,即它们倾向于会合在一起,把它们各自的个性吸收到某种范围较广的策动过程中去,当策动过程组成系统时,它们的形式或模式不仅变得更加复杂,且更加富于表现性。

## 第四章 “活着的过去”

重点阐述了记忆问题。他认为,在人的意识活动中,记忆基质在记忆中表现得最为明显。为了描述人类和其它动物的外表行为,需要扩充记忆的含义,需要一个象记忆基质这样的名词。他根据生物学研究的成果,提出了印迹情结这个名词,它表示有生命的有机体的

一般属性,而有意识的记忆只是它的特殊的和偶然的表現。他指出,从最低等动物到人类为止,行为中所发生的各种形式的“从经验中学习”和“一致的前进以及适应”的现象,可以用印迹情结来解释,同时,一个印迹情结的组成部分可以从有机体天性的极其不同的阶层得来。

## 第五章 “策动和记忆的关系”

作者认为,策动和记忆是有机体活动的两个方面的名称,它们所指的一些特征,从历史的事实来看,是从来分不齐的。自我表现的每一个行动既是策动性的又是记忆性的:从它作为生命本质的保守的或创造的活动来看,它是策动性的;从它的形式至少有一部分是有机体个体的或种族的历史所形成这一点看,它是记忆性的。而印迹情结正是表现和行使有机体保守的和创造的功能的媒介物。人类和社会赖以上升到更高的境界的阶石,从来不是他们的死着的自我,而是具有记忆性的自我,它是活着的并且是积极地生长着的。意识是保守的或创造的自我表现到达生物中所未见过的的最高的最完善境地的形式,具有重要意义和价值。教育必须注重印迹情结对形成一个人个性的影响,并要善于利用它们,发展儿童的个性。

## 第六章 “常规和仪式”

从生物学观点讨论了保守性活动的特点及在教育上的意义。他认为,人类活动的月的是在变化着的情境面前保持某种早先的状态时,就是保守的活动,其表现形式是常规和仪式。常规是指人的行为不是单纯地抗拒变动,而是对过去事物的主动支持和对重复熟悉事物的积极爱好。它有助于学校不断地获得一种特有的精神和接触到情感的社会习俗,从而对儿童的心灵产生强烈的影响;儿童通过重复

熟悉的东西,能得到最充分的有效的自我表现,儿童借以使他们成为他们所面临的情境的主宰。仪式则是象征性的常规行动,古代神学和艺术多都起源于各种仪式。恰当地运用仪式,对学校教育具有重要意义,如运动会、各种节日活动等等。但仪式不要显著地打上外界权力的烙印,应尽可能地从学校团体成员自发的运动中凝固和提炼出来,给学生进行各种活动的机会。

## 第七章 “游戏”

讨论了创造性活动的特点、形式及在教育上的意义。他认为,人类活动的目的是某种积极的新的成就时,就是创造的活动,其典型的、明显的表现形式是游戏。作者依据生物学观点,分析了游戏的产生、效用、种类及特点。他认为,充分的游戏机会对于儿童健全的和愉快的发展是非常必要的。如果教师学会利用在游戏活动中所释放的极其充沛的智力,学校教学效率将大大提高。儿童对生活的进行试验的冲动应该作为我们教育他们的向导,在整个学校教育阶段,要改变教学的方法,尽量按照儿童的愿望,充分地探索自我表现的具体方式。

## 第八章 “教育上的自由”

这是第七章的继续,作者认为,解决教育上极大多数实际问题的钥匙在于了解游戏。游戏与科学发现等创造性活动有特别密切的关系,不管游戏者是儿童还是成人,它们都表示有机体对自由的自我表现的渴望。最好的教育道路,是在仔细地选择的范围,尽可能提供个人自由的余地的道路。作者结合蒙台梭利的教育方法和美国教育家柏克赫斯特的“道尔顿制”,论证了教育中强调学生个人努力和首创精神的重要性。作者认为,新教育运动是一个更加充分地利用游戏

的本质的个人自动精神的运动,它强调的是儿童对自己的行为和学业进步负起更大的责任,教学方法更加灵活以更好地适应很不相同的个人需要,注意各人不同的爱好和能力。

## 第九章 “天性和教养”

重点讨论了决定儿童发展的因素,即天性还是教养、遗传还是环境对儿童的影响更有效力。作者介绍了爱尔维修的“教育万能论”和高尔顿的“遗传决定论”的观点,认为前者低估了人的普通能力和特殊能力的差异,这些差异好像钻石那样坚硬地限制着个人发展的可能性;后者则低估了社会环境尤其是教育在使天赋能力充分表现时的作用。接着作者又介绍了法国心理学家比纳有关智力测验的观点及在美国、英国等的应用,认为人的天赋能力确实存在差异,关键是这些差异采取什么形式,它们如何才能被计算出来,并有利于教育教学的运用和指导少年儿童的生长。

## 第十章 “心理测量”

重点介绍了次数、标准差、相关等心理测量的基本概念及在教育教学实践上的应用。

## 第十一章 “模仿”

讨论环境和禀赋在儿童生活定形上各自所起的作用,从生物学观点出发,重点探讨了人类天性的两个根深蒂固的趋势之一——模仿趋势。模仿趋势可以理解为一个人对接受别人行动、情感和思想的方式所表现的一般趋势,它的范围广泛地遍及动物界,它的影响和特殊遗传的影响那样微妙地交织着。他认为,模仿和创造的联系对

于教育非常重要,模仿是个性创造的第一个阶段,模仿的范围愈丰富,所发展的个性也将愈丰富。模仿还能影响情感,导致“同志感”或者真正的同情。

## 第十二章 “本能”

探讨了人类天性的另一种根深蒂固的趋势——本能趋势。作者认为,本能是人类天性中决定着人们活动必须取道、甚至自由创造必须遵循的固定路线,是一种先天的决定趋势。各种本能都是自我表现的特殊形式,它们是在有机体种族历史发展过程中,主要由于它们对个人和种族长期有用而发展起来和纳入渠道的。本能标出了认识能力和自然能动力量前进的路线,有机体在它创造的时刻,为了任何特殊本能范围以外的目的,可以利用这个前进的结果。教育教学也要考虑利用人类的本能。

## 第十三章 “自我的生长”

讨论儿童成长的动力和特点。认为自我的生长是根基于本能和欲求的冲动,逐渐组成永久的策动系统的过程,这个策动性系统,在有机体内具有最高权力。学校的目的,应该发展儿童的基本能力,引起他对文明生活的基本兴趣(只要这些能力和兴趣为儿童力所能及),鼓励他逐步获得对他的能力、冲动和情绪的控制和有秩序的处理,这是道德训练和智能训练的本质。作者认为,一种情操并非单一的情感状态,而是多种情感即情绪、欲求和欲望的系统,这些情感参照某一特殊对象组织起来,并且具有相当程度的稳定性。学校教育的中心任务在于鼓励爱的情操,无论教什么学科,第一步应该这样把它教给学生,使学生乐于研究,奠定坚实的爱的基础。

## 第十四章 “知识和行动的机制”

主要介绍了有关神经系统方面的生理学知识。认为详细地研究认识(知识)和行动的因素具有重要意义。对教育来说,最重要的事情是要知道认识和行动是有机的统一,无论哪一方面离开这个统一体,另一方面就要遭到破坏。

## 第十五章 “智力的发展”

从心理学角度讨论了儿童智力发展的阶段及特点。认为头脑中所充满着主动概念或模型,大多是从经验中通过抽象作用而得来的。知觉是最早的智力活动,它是理解其它一切智力活动的钥匙,分析或抽象作用的更加精细,是高级认识活动的第二个标志,自由地思维的能力则是高级心理活动的另一特征。在认识活动方面的自我表现心理,总是有相同的直接目的,即对世界的理智的控制,在这个世界上,个人维持着创造的独立性。

## 第十六章 “学校和个人”

主要探讨了学校生活和学习与学生个人精神成长之间的关系。作者认为,学校的真正目的在于培养个性与学校的主要职能在于使学生社会化,这两种看法毫不矛盾,学校必须永远在亲切友爱和社会服务的传统中形成学生的个性。教育的真正目的是积极的,在于鼓舞自由的活动,而不是消极的,在于限制或抑制这种活动。学校既应是一个自然集体,在校内外生活条件之间,不应有突然的割裂,它又应是一个人为的集体,应该真实地反映外部世界,反映这个世界中最优秀的和最重要的东西。学校必须首先不是看作学习某些知识的地

方,而是在某些形式的活动中受到训练的地方。每一个完全的教育计划必须包括:文学、某几种艺术、手工劳动和科学,这些课程都要作为活动来进行教学。

本书在英国影响很大。它是英国师范院校和大学教育专业教育原理课程的必读参考书,也是英国本世纪近三、四十年来特别畅销的一本教育理论书,在英国广大中小学教师间流传甚广。本书在欧美各国也有一定影响,其教育起源的生物化观点,是西方资产阶级教育家关于教育起源的主要观点之一,教育要以发展学生的个性为最终目标,也是当今资产阶级教育学者热衷于探讨的课题。

本书作者离开社会实践这个根本前提,把教育看作扎根于本能的行为和种族生活的自发表现,认为动物界也有教育,这就彻底地否定了人和动物间的区别,抹杀了教育的社会实质。马克思列宁主义者认为,只有当人在自己和自然界之间需要劳动工具和劳动手段时,只有当人学会使用它们时,才会在人类社会产生老一辈向晚一辈传授劳动经验、知识和技巧的需要,才会产生教育。作者肯定个人的价值,强调教育要为儿童的个性发展服务,这是应该肯定的。但他脱离英国现实的社会条件,不顾教育和经济、政治、文化间的联系,抽象地谈个性发展,把人的个性发展看作本能成长的过程,由儿童的天性材料自发地形成,这些观点也是不正确的。

综观《教育原理》,对我国的教育研究和实践有两点启示:第一,教育学和心理学、生理学联系密切,教育学的教科书不能脱离一定的心理学、生理学内容。研究教育问题也不要就教育论教育,而应该遵循儿童个体发展的规律,针对不同年龄阶段的学生特点,有针对性地进行教育研究;第二,在我国的教育教学实践中,如何尊重学生的个性,充分调动学生主体的积极性、主动性和创造性,仍是需要探讨和解决的重要问题。在这方面,《教育原理》还是有借鉴意义的。

## 沛西·能教育思想评析

在二次世界大战以后的年代里,沛西·能的《教育原理》一书的第三版继续刊行,直到六十年代。以后英国高师院校的教育理论课程,为适应推行教育学学士学位,强调课程的学术性的需要,教育原理课程分为教育心理学、教育社会学、教育史和教育哲学四门,《教育原理》一书已不是唯一的课本,但是他所代表的进步主义教育思想,在英国中小学教育界仍有很大影响。

沛西·能的《教育原理》一书,所以在英国学术界风行四十余年,主要由于沛西·能建立在生物学和心理学的基礎上,以个性发展为目的的教育思想,反映了一次大战以后以格林为代表的英国理想主义思潮的衰微和达尔文主义遗传学和优生学在教育界处于优势的思想运动,为适应英国教育制度推行精英主义的需要,提供理论依据。

是沛西·能教育思想的哲学基础。首先,他把教育看作生物现象。1923年,他在不列颠协会教育科学组的大会上所作的以《人民的教育》为题的《主席演说词》中说:“教育从它的起源来说,是一个生物学的过程,不仅一切人类社会有教育,不管这个社会如何原始,甚至在高等动物中也有低级形式的教育。我之所以把教育称之为生物学的过程,意思就是说,教育是与种族需要相应的种族生活天生的,而不是获得的表现形式,教育既无待周密的考虑使它产生,也无需科学予以指导,它是扎根于本能的不可避免的行为。”又说,“生物的冲动是教育的主要动力”。<sup>①</sup>在他的晚年,他信守他的主张,称教

<sup>①</sup> 《人民的教育》,不列颠协会,1923。

育是一种生物学的实验。<sup>①</sup>马克思主义者认为,教育是一种社会现象,它是一种有意识、有目的的活动,只有人类才有教育,在动物界是无教育可言的。马克思和恩格斯在《德意志意识形态》一书中指出:“一当人们自己开始生产他们所必需的生活资料的时候,他们就开始把自己和动物区别开来。”<sup>②</sup>而沛西·能却认为:“原生动物的生活和人的生活之间的差别,好像一间乡村教堂和大教堂之间的差别一样,这种差别虽然很大,但并不是在主要特点上有什么根本不同,……只是在精巧的程度上有区别而已。”作者把教育看作扎根于本能的行为和种族生活的天生的、自发的表现,认为动物界也有教育,把生物的冲动看作教育的主要动力,完全抹杀了人和动物的区别和在阶级社会中教育具有阶级性的实质。

沛西·能认为,“个性是生活的理想”,“以培养个性为目的的教育,是唯一‘适合自然’的教育。”作者离开了英国现实的社会条件,抽象地谈个性的发展,把人的个性发展看作本能成长的过程,由儿童的天性材料自发地形成,把个性的发展和生物的生长等同起来,这种看法,完全违背了马克思主义关于人的个性形成的学说。马克思主义认为,“人的本质并不是单个人所固有的抽象物。在其现实性上,它是一切社会关系的总和”。<sup>③</sup>马克思、恩格斯在《德意志意识形态》中指出,“各个人的出发点总是他们自己,当然是处于既有的历史条件和关系中的自己,而不是思想家们所理解的‘纯粹的’个人。……他们的个性是受非常明确的阶级关系所决定和规定的……”。<sup>④</sup>沛

① 柯恩(J. I. Cohen)和特雷佛(R. M. W. Travers)主编《民主的教育》第一章《教育作为生物学的实验》,伦敦,1939年版。

② 《马克思恩格斯选集》第一卷,第24—25页。人民出版社,1972年版。

③ 马克思《关于费尔巴哈的提纲》,《马克思恩格斯选集》第一卷第18页。

④ 马克思恩格斯《费尔巴哈》《马列著作选读,哲学》第562—363页,人在出版社1988年版。

西·能用本能和感情来刻画儿童的发展,从而抹煞了人的社会性和阶级性。他在谈个性发展时,“关于这个人生活在其中的世界却根本没有讲到,……他不是生活在现实的、历史地发展和历史地确定的世界里。”因而这个人始终是一个抽象的人。

沛西不仅抽象地谈个性的发展,还高谈所谓个性的自由发展。关于个人自由问题,马克思和恩格斯在《德意志意识形态》一书中指出:“只有在共同体中,个人才能获得全面发展其才能的手段,也就是说,只有在共同体中才可能有个人自由。在过去的种种冒充的共同体中,如在国家等等中,个人自由只是对那些在统治阶级范围内发展的个人来说是存在的,他们之所以有个人自由,只是因为他们是这个阶级的个人。……由于这种共同体是一个阶级反对另一个阶级的联合,因此对于被统治的阶级来说,它不仅是完全虚幻的共同体,而且是新的桎梏。在真正的共同体的条件下,各个人在自己的联合中并通过这种联合获得自己的自由。”<sup>①</sup>所以,沛西所谓个性的自由发展,只能是对英国的统治阶级说的,广大的英国劳动人民,谈不到个性的自由发展。

戈登和怀特在所著《作为教育改革家的哲学家、理想主义者对英国教育思想和实践的影响》一书中称沛西·能的教育理论是“社会达尔文主义的一种”,他认为“生命的演进,从原始的目标方向性的状态,走向越来越大的自主性和越来越能灵活明智的行動的状态。这种自主性,到人类达到它最高的形式。所以教育者在促进他们学生的个性发展时,他们是自然的仆人,又是崇高的进化事业的合作者。”<sup>②</sup>

戈登和怀特认为,沛西·能这个观点的根本弱点在于进化过程

① 《马列著作选读·哲学》第562页。

② Peter Gordon and John White, *Philosophers as Educational Reformers, The Influence of Idealism on British Educational Thought and Practice*, Routledge and Kegan Paul, London, 1979, P210。

的经验性,事实本身并不能证明价值判断。沛西·能希望我们最终接受的特定的价值判断,就是我们应该为发展个性进行教育。从上文来看,这个价值判断建立在我们应该和进化的过程合作这个一般的价值判断之上。但是为什么我们应该这样做?没有论证。赫胥黎曾对社会达尔文主义进行过同样的评论。如果说生物的进化通过适者生存,但不能说应该允许人们为财富进行最大限度的竞争,以便“最适者”生存,也不能说社会政策应通过优生学或教育选择产生和维系知识精英。沛西·能在《教育原理》一书中竭力主张教育上的精英主义,认为只有被挑选的少数人,他们的个性能充分发展。<sup>①</sup>

对作为理论家的沛西·能来说,生物学的因素是基本的因素。他求助于生物学的观点来解释人类的生活。拉斯克曾批评沛西·能求助于生物学的观点,而且批评让他自己被生物学的概念所支配,在从动物生活到人的意识生活的转换中没有认识到要转档,把文化事实和价值观看作与生物学的事实和价值观处于相同的等级。<sup>②</sup>这种批评并不公正,因为在他有关认识论的讨论中,在《教育原理》一书的若干章节中,都认识到这个问题。例如,他说,发展个性的观点,“并不否认或低估一个人对他的同胞的责任;因为个人的生命只能按自己的本性去发展,而它的本性既是真正社会性的,又是真正‘自尊’性的。这个观点也不否认传统和纪律的价值,或排除宗教的影响”。他晚年在勃克贝克学院的一次讲演中,把个性解释为“创造性的自我表现,探索现实中的道路,并抓住这条道理。……对个性贡献最高价值的活动乃是在文明的长途把人们带进现实的核心种种活动。”<sup>③</sup>沛西在这里采用“最高价值”一词肯定意味着社会因素的同等地位。但是,由于他坚持在原生动物的生活和人的生活之间仅仅

① Gordon and White P<sub>210-211</sub>。

② ]R. R. Rusk *Philosophical Bases of Education*, 1956 年第二版,第 64 页。

③ *The Tenth Haldane Memorial Lecture*, 1939. P. 18—19。

在丰富、变化和精巧的程度上有所区别,而没有“原则上”的不同。这“仅仅”两字当然削弱了他的论点。

铁勃尔在《沛西·能爵士》一文中说,“批评他在撰写《教育原理》第一、二两版时没有引用当时不能得到的资料,那是不公平的;批评他在撰写《教育原理》第三版时没有更多地采用当时肯定可以得到的资料,那是不体谅的;因为他当时正在病中,在海外休养。”<sup>①</sup>但是,他认为,希望他在撰写本书时更多地运用他的创造性思维和严密分析的能力是公正的。他的许多最有创造性的论著埋没在很多学术团体的记录中,相对来说是湮没无闻。这些品质充分表现在他的教学工作中,特别是在他教学方法课程的教学。沛西·能的一个学生在回忆他有关教育原理的讲课时,感到有这样的缺点,即缺乏根本的哲学,没有个人相反的观点的挑战。很多学生认为,沛西·能有关科学和数学教学的讲课远较他对教育原理的处理使人有所启发。<sup>②</sup>这充分表明,任何关于教育原理的有效的讨论,必须在哲学和社会方面直接考虑价值的体系。仅仅从生物学和心理学的论据导出教育原理的企图是注定要失败的。因此,在研究教育的基本原理时,必须同样考虑心理学的、社会学的和哲学的论据。

<sup>①</sup> J. W. Tibble Sir Percy Nunn :1870—1944 ,British Jourual of Educational Studies ,Vol. X. No. 1 ,1961。

<sup>②</sup> J. W. Tibble “ Sir Percy Nunn ”. P. 74。

下 篇

《教育原理》

选 读



## 原 序

在本书初版(1920)序中,我曾说过,这本书是为两类读者写的:一类是专业的学生,本书向他们提供有关教育理论和实践的整个领域的一个初步概观;另一类是广大的公众,他们对社会重大问题有广泛的兴趣,是社会进步的主要源泉。为了使本书更有用处,现在(1945)向读者提出本书的新版,它对旧版作了相当的扩充,一部分经过了重写,因为,自从本书第二版(1930)出版以来,我国学校制度经过了重大的改革,使教育上许多根本问题都更加明确起来,同时,教育问题从来没有像现在这样成为非教育界人士和教师以及行政工作者争论和批评的主题。所以,有许多老问题,现在变得重要起来了,需要进行更加充分的讨论,也还有许多新出现的问题,在本书的论断中,需要给它们适当的地位。

“智力测验”的重要性和它们的价值,是近年来很多研究的主题。在这方面,英国的心理学家们追随史比门教授(C. Spearman,英国皇家学会会员,1863—1945)之后,做出了卓越的成绩,而最近的教育法案(1944)加强了公众对智力测验的兴趣。这些事实,特别是公众对智力测验的兴趣的增加,似乎证明需要增加一章,用简明的体裁解释测验理论的基本思想,并且说明测验在教育行政上可能起的极其重要的作用。在写这一章时,对那些能记忆的数学知识不出算术规则甚至应用这些规则也很少兴趣的读者,我注意不使他们感到阅读的困难,但是,对于比较热心论证的读者,在章末提供了简短的代数知识作为附录。

本书的中心命题还是保持未变,就是,一切教育努力的根本目的应该是帮助男女孩童尽其所能达到最高度的个人发展。这个思想的

被广泛接受,乃是第二次大战这些年代的一个突出的副产物,同时希望它是一个永久的副产物;但是,也还有一种倾向,怀疑到如果一个人过分相信这个思想,可能导致低估公共职责和社会服务的正当要求。我敢于效法柏拉图的著名做法,把已故的巴尔福勋爵(Lord Balfour)在1911年所讲关于自由的和自治的社会的联合的一段话,应用于某一社会的一个个的成员,作为对于这种怀疑的一个评论。他说:“当他们认识到,他们是一个较大的整体的各个部分,他们能从整体吸取灵感和力量,他们也能给整体以灵感和力量,在这样的時候,他们就会感到从来没有像现在这样真正是他们自己,从来没有像现在这样是他们命运的主人。”<sup>①</sup>事实上,读者将会发现,本书的论断和这段雄辩式的讲话中所提出的原理是完全一致的。

在准备本书新版时,我得到很多朋友的慷慨帮助,其中有:伦敦大学英王学院加文纳教授(F. A. Cavenagh)(长时期来我把他看作我更好的文学的良心),史古林夫人(E. M. Schooling)和格拉勃汉先生(G. Walter Grabham, O. B. E.),我愉快地接受了他们在许多问题上的判断,我的旧同事普纳特女士(Margaret Punnett),她乐意地承担了由于我远在海外使我不能亲自做的许多工作;伦敦大学大学学院柏特教授(Cyril Burt, 1883—1971)和全国工业心理研究所创办人迈厄斯博士(C. S. Myers, 英国皇家学会会员, 1873—1946),他们和我交换了很多有价值的个人的观察,我希望我没有曲解和误用他们的看法,我的女儿、鱼池师范学院院长爱尔沙·能(Elsa Nunn)和该院讲师梅伊女士(D. E. May),我主要和她们商量了有关幼儿的教学问题。我也要感谢麦克米伦出版公司和《为民主主义而教育》一书的编者,允许我在本书第一章引用了我为该书所写论文的一段。

沛西·能(T. P. Nunn)

<sup>①</sup> 引自《旧的和真的》一文,载1994年1月28日《泰晤士报》。

## 第一章 教育的目的

亚里士多德在他一本名著的序里曾说：“每一种艺术都设想以某种善为目的。”我们将在本书研究的教育，当然是一种艺术。因此，开始就问它以哪种善为目的，这是合情合理的。

对于这个问题，不乏许多自以为正确的回答。甲说，教育的目的在于陶冶品格；乙说在于准备完善的生活；丙说在于培养寓于健全身体的健全精神，这一类的回答不胜枚举。所有这些回答似乎都好，但是当我们追问一下，究竟要“陶冶”哪种品格？“完善生活”包括哪些活动？健全的精神的标志是什么？我们就发现，正如基汀（M. W. Keatinge）<sup>①</sup>尖锐地指出的，这些为教育提出一个普遍目的的企图，结果往往是一种幻想。这主要是由于这样的事实，每个人可以在很大的范围内任意加以解释。因为甲所认为的优良品格，对乙来说却变得荒诞可笑或非常讨厌；丙所谓的完善的生活，对丁来说可能是精神的死亡；而戊所崇拜的健全的精神寓于健全的身体，己却讨厌这好像假学者的心灵寓于野蛮人的身体。面对这些事实，一个好嘲笑的人可能说，我们所引格言的真正作用，不过是在文字的迷雾背后，掩盖了教育信念和实践上无法调和、不能公开的根本的和严重的分歧。

这些不幸的分歧的根源是容易发现的。每一个教育计划，归根结底是一种实践哲学，必然接触到生活的一切方面。所以，任何教育目的，如果具体到足以提供确定的指导，都和生活理想有关，同时，因为生活理想是永远不会一致的，它们的冲突将反映在教育理论中。例如，如果“希腊人的人生观”和清教徒改革者的人生观彼此不相

<sup>①</sup> 见所著《教育研究》（Studies in Education, Black, 1916）。

容 要在从它们产生的教育概念之间求得调和是徒劳无益的。<sup>①</sup>而且 我们不仅可以说 没有一个生活理想曾长期独一无二地统治过文明的人类 即使他们属于同一种族和同一民族 我们还必须承认 在一个理想的许多挂名的追随者当中 总有着敌对的派系、怀疑的依附者和秘密的反抗者。因此 教育的先知者们不断地彼此攻击 而平常人则无所适从 这又有什么奇怪呢 。

困难的根源无疑在于人类天性的复杂性 尤其在于关于人类天性的一个最使人奇怪的自相矛盾的论调。从一种观点来看 人们似乎像海岛上孤独的居民 每个人彼此隔着不可逾越的海洋。例如 你和我精神可以借我们嘴唇所发出的声音和手指所写的或印刷的符号间接地、不灵便地交往 但我们之间没有直接的接触 也没有共同的存在 你永远是你 而我永远是我。但是从另一种观点来看 人们却真又彼此互相依赖 成为一体。我们来到这个世界 我们的身体是裸着的 我们的心灵是空着的 正如我们的身体依靠别人的双手而有衣穿 我们的心灵依靠别人的心灵而有内容。剥掉这些借来的东西 我们几乎就不能生存 当然也就不成其为人了。

当人们从哲学上来说明生活时 他们往往不是特别强调生活上各种矛盾的这一方面 就是特别强调那一方面。霍布斯(Thomas Hobbes 1588—1679)的名著《利维坦》(Leviathan 1651)<sup>②</sup>一书就是下面这个理论的经典表述 在自然状态下 人们是一个个独立的和自给自足的单位 每个人经久不息地和一切其余的人进行着斗争。按霍布斯的说法 只有当一些人相互订约 把他们的个人权利(自我保存的权利除外) 让予为他们共同的安全和利益而行使职权的最高

<sup>①</sup> 克拉克(Sir F. Clarke)在所著《教育与社会变革》(Education and Social Change Sheldon Press 1940)一书第一章中对这点有详细论述。

<sup>②</sup> 这是霍布斯(英国资产阶级唯物主义哲学家)主要著作之一。《利维坦》是他给国家的一象征性名字 原意是圣经上强大无比的大怪物。——译者注

代表权力机构时,才能避免这种普遍的斗争。“那个以共和国或国家命名的大利维坦”即从此而生。黑格尔(G. F. Hegel, 1770—1831)的哲学,对欧洲大陆的政治思想和政治活动具有巨大的影响,<sup>①</sup>在他的哲学中,霍布斯的次序完全颠倒过来了,社会并不是人们发明的产物,而是人们精神存在的本源了。社会被看作僵化的国家形式,它是一种超人的实体,个别的生命不过是这个实体的暂时的分子,它是一个永生不绝的精神生命,个别的精神以及它自己的意志和良心,都是从它获得现实的意义。

我们可以说,在我们中间总是存在着摇摆在这两个极端之间的理论上的争论;因为,这种争论还是这样或那样地影响着许多人对教育的态度,而这些人如果称他们为哲学家,他们是会感到惊奇的。浅显地说,这里所争论的问题是:一个孩子应该为他自己而受教育呢?还是应该为服务社会(或国家)而受教育呢?还是应该为这两个目的的某种结合而受教育呢?因此,我们的首要任务必须是从研究开始就对这个问题的尽可能明确地表明我们的态度。

人是社会的动物,<sup>②</sup>使他成为社会动物的“合群本能”,是一切文明和人类一切价值的来源,这已是一种老生常谈了。没有必要重提导致这个深远结论的许多论证;人之所以成为人,主要是他对社会环境的各种反应的结果——他和父母兄弟的交往对他的影响,同学和教师,伙伴和对手、朋友和敌人、雇主和雇工对他的影响,这是十分清楚的。而且,“社会遗传”——一个民族的全部传统和文物制度——对于个人心智的发育和结构的深远影响,也是容易辨认的。要否认

---

<sup>①</sup> 对格林(T. H. Green, 1836—1882)以后的英国唯心主义哲学家也有巨大影响。

<sup>②</sup> 本段引自作者为柯亨(J. L. Cohen)和特霍佛斯(R. M. W. Travers)编:《为民主主义而教育》(Educating for Democracy, Macmillan, 1939)一书所写的一章(章名《教育作为生物学的实验》)。——译者注

或低估这些明显的事实,就是表明对现实的无知,但是当我们考虑了许多思想家从这些事实所得出的推论,就可以看到,一个人承认什么,必须小心谨慎。所以,不能因此说社会具有“普遍的心智”,除非是作为比喻,或有特殊含义,确实存在的唯一的心智是每个公民的心智。不能因此说个人的全部职能在于为大利维坦即所谓共同体的人格的利益服务,或者在于增添他的光辉。在这些意义上争辩的哲学家们或政治家们,他们危险地和有害地颠倒了价值标准,使自己误入歧途:他们认为铸模的价值高于所铸造的东西,他们似乎认为金子为了金尼压型器而存在,而不是金尼压型器为把金子铸成金尼<sup>①</sup>而存在。民主思想的本能拒绝接受这种态度。它当然认为民族的传统和制度具有永久性,这就使个人生命显得渺小。它承认这些传统和制度总是高贵而庄严的,也承认个人生命总是霍布斯所说的那样,是贫乏、肮脏、粗暴而且短促的。但是它感到,民族传统和制度的所以重要,仅仅因为它们有助于形成个人生命的优良型式,在宏伟庄严的传统面前,它不愿丧失自己现实的感觉。我们必须相信,这样的本能是健全的,如果它是健全的,那么从它得来的教育法则就是无可怀疑的。我们必须坚持,一种教育计划最终必须从它根据受教育者的可能培养他们最高度的个人才智的成绩来评价。<sup>②</sup>

我们想在本书提出的就是这样一个原理,并将把它作为一个稳定的教育政策的基础。我们将始终站在这样的立场,人类社会除了在一个个男男女女的自由活动之中,并通过这些自由活动以外,再没有其它什么善了,教育实践必须按照这个真理来计划。这个观点并不否认或低估一个人对他的同胞的责任;因为个人的生命只能按自

① 英国金币名,价值等于21先令。——译者注

② 读者可考虑一下是否这个论点没有指出一切经济、社会和政治的改革与进步所应达到的善。参看克拉克:《教育政治学论文集》(Essays in Politics of Education 1923),英文版第67页。

己的本性去发展,而它的本性既真是社会性的,又真是“自尊”性的。这个观点也不否认传统和纪律的价值,或排除宗教的影响。但是它的确否认任何超人的实体的存在,否认单独的生命本身不过是一个无关重要的分子。这个观点坚持每个人的无限价值,坚持每个人对自己命运的终极责任,并且接受这个主张所包含的一切实际的结论。

回到前面一段话,我们可以用另一种方式来表述我们的立场。虽然每个人倾向于从别人的灵感吸取自己的生活理想,但是,也可以完全正确地说,每个人必须具有他自己独特的理想。这和说每一件艺术作品——例如,一首诗——具有它自己的理想,意义正是相同。一个认为自己已经失去创造冲动的诗人,决不会指着另一首诗说,“那正是我想要写的诗。”他的理想是具体的,如果有所表现,就体现在他的诗篇里,而不体现在其它诗篇里。它标志着他的作品所没有达到的完美造诣,而不是其它作品所已达到或可能达到的目标。因而我们说,如果教育的目的要包括每一个生活理想的主张,那就不可能有一个普遍的教育目的,因为有多少人就有多少个生活理想。教育上的一切努力,似乎必须限于为每个人获得个性得以最圆满地发展的条件——换言之,限于使他对富于变化的整个人类生活,作出本性所许可的尽可能充分而又确具特色的创造性的贡献;至于这种贡献所取的形式,则必须由各人在生活中和通过生活自己去创造。

我们立刻就得研究这个观点是否为人类发展的事实所证实——就是说,它是建立在坚实的自然的根基上,还是仅仅建立在温存的幻想上。这将是我们在以下各章的任务。同时,指出一下这个观点的某些后果,解除它容易碰到的某些误解,那是有好处的。

我们以上所简略地提出的原理,可能看来在好的生活理想和坏的生活理想之间没有什么区别——在应当鼓励的个性形式和应该制止的个性形式之间没有什么区别。我们要问,一个教师是不是以不偏不倚的同情心去培养任何一种性格而不问它的道德价值呢?要回答这个问题,常识是我们可靠的向导,虽然它不总是头脑清醒的向

导。它的回答是“不”。要引申和证明这个回答而不涉及以下各章的内容,那是不容易的。但是,有一件事是显然的,那就是:不能在一个孩子初生时就给以最后他会提出要求并且终究必须担负的自我责任。家庭和学校的存在,意味着一种共同的责任,家长和教师都要担负一部分责任——开始时要负主要责任,后来,当孩子年龄渐长,个性发展的路线逐渐形成和稳固时,他们的责任就逐渐减轻。在道德领域以内,家长和教师的主要职责,在于使儿童生长着的小天地尽可能富于足以形成较好的个性的因素,并排除其它的因素。因为这里我们容许一种并非儿童自己的判断——而且往往是有缺点和错误的判断,我们当然限制了儿童自我创造性发展的抽象的自由。但是这种限制是生活不可避免的条件的一部分。一个建筑师只能利用可听其使用的材料来建造房屋,但是他仍能根据他的天才自由地连用这些材料。同样地,一个学校的学习和训练,虽然必须代表当局认为具有重大价值的文化的和道德的传统,但是它们还应该留有充分余地,以便个性得以自由发展。需要有各种各样的人来构成一个世界,每个人愈能发展自己的特长,这个世界就愈丰富。甚至在道德规则不单纯是准许性的,而是必须绝对服从的地方,服从的方式也是无穷无尽的,例如有人这样说,一个汽车司机靠左边开车(在英国),最能表示他爱他的邻居。这一点不需要多解释。显然,可以交织优良的和无可非议的行动的生活型式也是无限的,而要预先订出任何一种美好生活型式的具体原则,那是不可能的。

我们还可以进一步指出,一个谨慎的教师将会注意非万不得已不多用禁止的办法。要预先看到一个新的个性、一种新的思想或行动的表现方式是否终于会使世界的真正财富有所增加或减少,很少还有比这更加困难的事情了。把仅仅违背我们的保守偏见的东西,责备它违反美、真或喜,这毕竟是很容易的事。我们知道,在过去,人们多么经常地企图压制创造性的活动,而这种活动的成果到后来证明是人类最宝贵的财富。我们必须提醒自己——这对教师来说也许

比一般人更加重要——这些“旧时的、不幸的和遥远的事情”，现在还是时而在一些琐屑的事情上，时而在非常重要的事情上，不断地重复出现，或者发生和它们类似的事情。一个最近、最突出而又最重要的例子，就是英国妇女经过长期斗争，从维多利亚时代所处的屈从地位最近获得的男女平等的巨大成就。调查一下过去两个世代以来在艺术、音乐、科学、政治、教育和道德思想方面的各种运动，可以发现许多其它有教育意义的事例。因此，一个教师最好经常记住茄美列尔(Gamaliel)的警告，不要偶尔发生违抗上帝的事情。特别在讲社会义务时，必须注意，不要把学生局限在陈旧的课本范围内。履行社会义务，可以采取无数的方式，人类精神在它活动的这一领域或那一领域内能做些什么，没有一个人能预先看到，也没有人能它为它规定界线。一个大胆而有力量的人，他的个性最初可能和社会制度本身的存在不相容，但终于提高了社会组织的整个道德品质。同时，一个并不那么英勇的人，最充分地、最真实地表现自己，就能最好地为社会服务。总之，最能满足社会对于各个成员的要求的，并不在于使每个人尽可能培养得和其余的人一模一样，而在于像濮桑克特(B. Bosanquet, 1848—1923)<sup>①</sup>所说的：“他能把自己看作集中在他身上的才能和周围事物的继承者，他的任务就在于使它们发挥最大的力量。”

读者可能已经注意到，直到现在我们还没有提出过这样的问题，社会(或者确切地说，国家)在危急的时刻，是否可以要求成员停止、甚至最后牺牲个人的发展来为社会服务？对这个问题的回答如果是肯定的，那么会不会大大地削弱我们论断的总的力量呢？我们可能回答说，在两次可怕的大战中，对无数人来说，这种牺牲确实是他们自我尽责的英勇结局，这个回答虽然正确，但是用护士加维尔<sup>②</sup>的话

① 英国哲学家。——译者注

② 加维尔(Edith Louis Cavell, 1865—1915)英国护士，第二次大战期间在比利时前线服务，被德军枪杀。——译者注

来说,这个回答“并不充足”。我们必须坚持这样的方针,人类并不注定要永远忍受目前的灾难,如果人类有避免这些灾难的意志,它的优秀人物一定会找到一条道路。但是,如果向往有一个世界,在这个世界里,一切人的善比现在更加接近于每个人的善,要是这个世界是合法的,那么,尽一切可能使这个向往成为现实,也就是合法的。因此,教育的任务,除了加强人们对个性的价值感,教育他们尊重个人生活,真正做到不把它看作个人的财产,而看作世界上获得真正价值的唯一手段,还有什么比这个工作更加重要呢?我们可以断言,自由的最坚固的堡垒,反抗暴力统治的最坚固的保障就在这里。

有一些人认为我们这个原理的意图是善良的,感到满意,但是他们怀疑这种意图是否切合实际。这个原理,如果说不要求为每个学生办一所学校,难道不至少要求为每个学生编一种课程吗?在这里,我们还是坚持,我们并不想去改变人类生存的不能改变的条件,而只想充分地运用这些条件。只有在社会的气氛中,从共同爱好和共同活动获取养料,个性才能发展。彻斯特顿(G. K. Chesterton. 1874—1936)所讲关于艺术家的几句话,事实上适用于每一个人:“他对他的时代的态度就是他的个性;人们在孤单的时候永远不成其为个人。”<sup>①</sup>我们所要求的,就是,个性在共同生活的范围内,应有按照它自己的道路充分发展的自由,不应由于外来势力的影响而不能实现它的理想的倾向。在这种情况下,有些男孩和女孩生来就显出是一种遁世退隐式的人,他们应该有自由成为这样的人,这是符合共同利益的。但是群众和英雄具有这样有力的影响,以致很少人会在他们发展中远离既定的形式。总之,个性和古怪决非同一件事。教师们并不要求特意去制造个性,只要求让它从每个儿童的天性材料中不受阻碍地发展起来,由这个天性可能包含的任何强壮的或是柔弱的力

<sup>①</sup> 见所著《文学上的维多利亚时代》(The Victorian Age in Literature, Home University Library),英文版第10页(著者为英国作家。——译者注)。

量形成起来。

英国人在他们整个历史上顽强地坚守着个人自由,拒绝把它和任何貌似美好而实则虚妄的善作交易,这是他们共同的骄傲。对于他们可能提出的最严重的责难,是他们拒绝给别人以同等的自由,有时违背了他们自己的见解。对于自由的这个历史性的要求,如果不是根据下面这个被有些人模糊地看到、被另一些人清楚地看到的真理,每一个人按照自己的方式来处理一生的事业的自由,并且充分地利用这种自由,是自然所承认、理智所许可的普遍的理想,而其它理想的向人招手的微光,不过是这个理想的一些散光而已,如果不是根据这样的真理,还有什么其它的基础呢?说实在话,这样的自由,如果说不是一切崇高美德的源泉,就是一切崇高美德的条件。离开了自由,义务没有意义,自我牺牲没有价值,权力没有制裁作用。自由对各民族之间的兄弟关系提供一个可靠的基础,这是人们联合起来建筑天国的唯一基础。因此,我们是否敢于采取一个较低的理想,我们能否找到了一个较高的理想,作为我们教育上的灵感和向导呢?

……我们巨大努力的崇高目标是精神上的造诣,是个人的价值,  
不惜一切代价去寻找,  
不惜一切代价去追求,  
不惜一切代价去获取,  
不惜一切代价去保证。

——布立其斯《述美篇》,①第二篇,第204—207行。

---

① 布立其斯(Robert Bridges, 1844—1930),英国“桂冠诗人”。1929年,在他85岁生日时,出版了《述美篇》(The Testament of Beauty)诗集。这是一部论述他的人生哲学和美思想的长诗。诗分四篇,第一篇引言,第二篇自我,第二篇养育,第四篇伦理。——译者注

## 第二章 生活和个性

前一章的中心思想可以概括成一句格言：个性是生活的理想。把个性称为理想意味着它既是努力的目标，又是评判努力成效的标准，还意味着它是可以无限制地接近而永远不能达到的东西。那末，什么是它的确切的性质呢？

要回答这个问题，再进一步比较一下前述关于人的生活和艺术作品是有帮助的。因为每个人会同意，一方面，个性在某种意义上是美的创造的目标和标准；另一方面，一首诗、一支曲、一幅画、一个塑像是作为一个人的艺术家的个性的部分表现。所以，不难看到，艺术的创造活动，以特别集中和有利的形式，以生活的一切表现形式，表现着确实属于生活的各种特性。

那些比较显著的特性是易于辨认的。首先，艺术家努力通过他的材料来表现一个单独的设计，其中各种因素不管性质如何不同，都各有其地位，这种地位不是偶然的、不相干的，而是必需的、有意义的。艺术家如果能把这种“多样性中的统一性”加之于这些因素，他就成功；如果他对这些因素失去控制，他就失败。其次，美的创造是独立自主的。这并不是说，一个诗人不受语法和逻辑的约束，一个音乐家不需顾到和音与变调的自然特性，或者一个画家不需顾到模特儿的形式和结构。但是，这确是说，并没有一个外在的法则，事先决定他应该怎样运用这些东西。十八世纪的评论家们责难莎士比亚的“不确切”，但是比较贤明的一代认识到戏剧有它们自己的逻辑，这种逻辑只能从它的效果来评判。同样地，一个发明家当然必须估计到他的材料的特性和物理学的规律，但是，没有人能规定他应该怎样

运用它们。如果要这样做的话 ,那就好像要在机器发明以前发明机器。<sup>①</sup>

因此 ,说个性是生活的理想意味着生活作为一个整体是独立自主的 ,并且是经常要求统一的。

关于第一点 ,我们已在前一章详细讨论过了 ,我们只需补充一点 ,上面所解释的独立自主 ,是把人当作一个自我决定的行动主体 ,他的“自由”的本质。如果把人的意志是自由的这句话理解为他可以摆脱他自己天性的法则 ,那是可笑的 ;但是 ,如果把它理解为不可能在机器被发明以前发明机器或在奏鸣曲被作成以前作奏鸣曲这一显著的真理扩展到生活的全部 ,却是有道理的。

第二点可以从人类生活的每一方面 ,用各种方法来说明。例如 ,多样性中的统一性是一切有目的的行动的鲜明标志 ,从灵巧地用刀和叉来吃猪排 ,直到一个财政界的拿破仑在全世界范围内的活动 ,都具有这个标志。多样性中的统一性又是一切知识的标志。<sup>②</sup>从“感知”桌子、椅子和汽车的移动等对象和事物的能力 ,直到了解一个星体的运行或一个形而上学体系的能力 ,都具有这个标志。这种统一性 ,不管表现在行动方面或理解方面 ,总是一个人的统一性的部分表现 ,并且感觉到这是一种力量的脉搏 ,而这种力量正是他生活的材料本身。这种统一性能够扩展到生活全部的事实 ,在任何写得好的、吸引人的传记中都表现出来 ,作者在传记中提出主人公的生活所力求达到的统一性 ,并且表明这种统一性在哪些地方以及怎样遭到破裂和阻挠。毋庸说明 ,小说和戏剧的艺术大多也是从相同泉源吸取材料的。

---

<sup>①</sup> 参看濮桑克特 :《个性的原则和价值》(The Principle of Individuality and Value) ,英文版第 331 页。

<sup>②</sup> 例如 ,当我认识一个对象是椅子时 ,大量很不相同的过去的经验都提供给目前的经验 ,帮助找到椅子的特征。

我们曾经设法为这一生活观点寻找科学基础,现在必须进而确定我们研究的总的线索。但是,我们必须面对一个极困难的问题并且予以解答,然后才表这样做。我们上面所讲的个性,到现在为止,仅仅适用在人类有意识的天性或“心灵”;但是,考虑一下就会发现,这种说法对于人的身体同样适用,而且确实对于一切动物的身体甚至对于植物也都是适用的。因为,从受精卵的第一次分裂起,身体的发育到处都暗示着是一个统一计划的展开,或者是彻底相互了解并致力于共同目的的许多个体的协同活动。<sup>①</sup>所以身体各器官的历史,可以比作一支多音乐曲的各个部分,其中每一部分各自进行着自己的旋律,但总是顾到其它部分和它们想共同实现的乐曲的整体。身体发育到最后的形式,它所表现的独立自主<sup>②</sup>的性质,似乎仅稍次于心灵。因此,似乎很清楚,我们对于生活的广大事实的解释,在原则上必须同样适用于身体和心灵。所以就产生了这样的问题:是不是因为我们的身体是“物质”,我们就在物理的法则中去找整个生活的解释呢?还是因为我们的身体是活着的,因而就以我们所知关于生活的最高级的、最清楚的形式即心灵的意识生活所表现的特性去解释身体的活动呢?

问题的迫切性在于这样的事实,科学家特别是生理学家一般地企图完全用从物理学和化学上的事实和概念来解释身体的生活。这种倾向(或偏见)是自然的。身体的终极原素是一些熟悉的化学元素碳、氢、氮等等,这些原素以常常能在实验室仿造的形式化合起来;

---

<sup>①</sup> 参看德巴利(H. A. De Bary, 1831—1883, 德国植物学家):“植物制造细胞,不是细胞制造植物。”奈格利(K. W. Von Nägeli, 1817—1891, 瑞士生物学家):“每一部分的行动,似乎表明它知道别的部分在做些什么。”(转引自摩根 T. H. Morgan, 1866—1945, 美国动物学家。)

<sup>②</sup> 我们实际上从杜里舒(Hans Driesch, 1867—1941, 德国生物学家)借用“独立自主”一词,他在这个意义上应用到形态起源的事实上去。

身体内部的水就是通常的水<sup>①</sup>，并且作用也和通常的水一样，我们吸进的氧气，就做氧气的通常工作，分解化合物而放出热，所消耗的食物纯热量恰恰等于身体所完成的机械工作的热量，正如蒸汽机或汽油发动机一样。生理学家们沉浸在这一类发现中，并且看到它们天天在增加，无怪他们会把身体看作只是非常复杂的物理化学机器。事实上，他们的观点主要是在十七世纪引起很大骚动的笛卡儿(René Descartes, 1596—1650)<sup>②</sup>的观点，如果我们不从内心经验知道人具有一个灵魂，可以把人看作只是一件非常巧妙的自动机器。

笛卡儿至少在理论上不怕这样推论，凡是像在其它动物不能直接认识它的灵魂的地方，我们毋需假定它比之动物机器胜过多少。所以他可能这样说，一只被殴打的狗发出的吠声主要和一个铃所发出的声响同属一类，没有一种逻辑强迫我们说它由于受痛。没有一个近代生物学家会提出这种说法，至少对高等动物是这样；但是，他们的顾虑必然使他们面对一个棘手的难题。心理事实属于和生理事实的联系永远不能了解的一个特别存在的领域呢？还是它们能设法还原为物理和化学的事实？

大多数“机械的生命观”的拥护者，他们不够大胆，谨慎地选择了前一条道路<sup>③</sup>；但是，还有比较勇敢一些的人，不怕选择后一条道路。其中以在本书初版后不久逝世的陆埃勒(Jacques Loeb, 1859—1924)<sup>④</sup>是最彻底、最勇敢的代表。他对于人工受精、人工支配动物的发育以及本能的“向性”因子的实验，无疑是最给人深刻印象的。

---

① 有人甚至主张组成血浆基础的水样液，它的成分和生命所从开始的古代海水的成分相同。

② 法国哲学家，二元论者。——译者注

③ 关于这一论点的叙述，参看卡尔(Wildon Carr)编：《有限的生命与个性》(Finite Life and Individuality, Williams & Norgate, 1919)一书中汤普森(Sir D'Arcy Thompson)的著名论文。

④ 德国生物学家。——译者注

这些实验给他一个希望——也许我们不能称它为虔诚的希望——将来可以为构成“整个生命内容”的一切“意愿与希望、努力与奋斗，……失望与灾难”找到物理学的和化学的解释。

同时，那些不欢迎把心理事实归并于物理和化学的心理学家，煞费苦心提出一种既满足物理和化学的合理要求又保存心灵在生活中的特权地位的观点。因为笛卡儿那样有力地把身体和心灵分开，以致他自己除非用一种很难令人信服的绝技，不能再把它们合起来；他把这个实际上无法解决的问题留给了他的后继者。所以，他们大多数被迫采取了几乎完全与不那么极端的机械论者一致的立场。简言之，他们把心灵或“经验”当作一个好像自成单位的各种事情和因果关系的领域，这个领域和身体方面事情有某种不可思议的联系，但不能决定它们。这个观点称为“心身平行论”，持这个观点的人，向来是、也许现在还是心理学中的正统派。

但是，日益扩大的科学工作者队伍的劳动，似乎可以终止身心两方面科学之间的这种不幸的割裂。我们可以把美国宾夕法尼亚大学祁宁斯(H. S. Jennings, 1868—1947)的研究作为典型。这位作家，像他的学派的大多数人一样，主要研究低等动物的行为。他认为，如果有什么地方可以把生命分析成化学和物理反应的话，那么在低等动物应该是可能的，而且祁宁斯早年的研究肯定是受机械主义观点的指导和<sup>①</sup>。

但是，在他长期地熟悉这些低等动物的生活方式以后，被迫作出这样的结论：即使最简单的动物生活方式，物理学和化学仍不足以解释。当然，动物生活是渗透着（例如人体生理学）化学和物理的因素的，但是，正如一首诗一样，虽然它渗透着语法，却多于语法表达的总和，所以，甚至是一种原生动物的行为，也超出物理化学机器概念的

---

<sup>①</sup> 祁宁斯这一阶段的研究，见摩尔根(C. Lloyd Morgan, 1852—1936，英国动物学家和心理学家)。——译者注)：《动物行为》(Animal Behaviour)第一章。

范围。总之,最低级的动物也是独立自主的。

使祁宁斯转变到这个观点的事实,可以用他对于喇叭虫的某些观察来说明。喇叭虫是一种喇叭状、单细胞的纤毛虫,生活在池沼里,依附在水生植物或废物上,它的身体下端包着半透明的管子,必要时能吸取东西。喇叭口有吸盘,几乎可以关闭喇叭。吸盘周围有纤毛,喇叭虫就是以摆动纤毛,打起漩涡,把食物微粒带进口中来生活的。当一股包含洋红的流水冲击它的吸盘时,喇叭虫最初会照通常的办法把微粒送进口中,但很快开始扭转身躯,弯曲喇叭,离开入侵的云雾。如果此行动重复多次而不能解除刺激物的出现,就尝试另一种反应,纤毛的运动突然倒转,使食物从吸盘脱去。如果此行动还是失败,喇叭虫就收缩到管子里,停在管内约半分钟,然后再伸出管子,展开吸盘,再度开始在平常的方向摆动纤毛。现在发生一个最有趣味的问题。原来的条件回复了,原来的一系列反应会不会重复呢?回答肯定是不。当洋红水到达喇叭虫,它立刻缩起一会儿管子,每当它伸出时,吸盘还接触微粒,它就继续缩在管子里,每次待在管内的时间延长一些。最后,它就用剧烈收缩迫使自己不再触到洋红水,退出管子,游到别处去恢复其生活。

在描述这些“反应”时,难于避免运用在讲高等动物如狗或人的类似行为时所用的一些词句而不受责难。一个人几乎不可抗拒地想说,这个小动物,在尝试它能运用的一切小的办法,摆脱那打搅的入侵而失败以后,绝望地采取从这个受不了的情境脱逃的最后办法。事实上,从外表来看,纤毛虫的行为和哺乳动物的行为似乎只是在细节上有些不同,在原则上毫无区别。许多谨慎而经验丰富的观察者,他们愈加研究这些低等动物的生活方式,这种印象就愈加深刻。所以,祁宁斯认为:如果变形虫(一种有粒液的小虫,没有肢体或器官,甚至没有一定的形状)大到人们一般地可以观察到,他们会把它看作“像高等动物那样被同样基本的冲动所控制”。其次,他同意普尔

(Raymond Pearl, 1879—1940)<sup>①</sup>对于比较高等一些的动物(蛔虫)所表示的意见,即“一个人几乎绝对必须熟悉一种生物,也许最好是和它亲密相处,以便多少可以像他了解一个人那样去了解它,然后对它的行为真相才能获得一点大概的了解”。

这些生物学的研究,使人生动地感到贯穿整个动物界的自然界的一致性。这些研究教导我们,一切动物,从变形虫起,它们都是力量的中心,跟外界经常处于能动的关系之中,但是都是以一种特有的独立态度面对着世界。每一种动物以自己的方式“和时间交易,和环境来往”,各按自己的本性和力量,走自己的道路,并且在它和外界交往的过程中发展一个简单的或复杂的个性,除非我们能够“多少像了解一个人那样地”了解它,它的生活方式是无从知道的。总之,原生动物的生活和略比天使稍低一些的人的生活之间的差别,好像一间乡村教堂和大教堂之间的差别一样,这种差别虽然很大,但并不是在主要特点上有什么根本不同,只是在一个单独的设计在不同的演进阶段上所做出的细节方面,它们丰富、变化和精巧的程度有所区别而已。<sup>②</sup>

但是,虽然我们强调一切动物生命的基本的共同性,我们必须认识到生命在它相距很大的各个阶段上所达到的完善的程度的巨大差异。在低级阶段,动物和外界交往的范围是非常有限的。甚至像海葵,当一定的“容纳器”,即特别灵敏的细胞已经在动物外表发展起来,它和环境的交往最初只是通过直接接触或化学作用。在较高的

① 美国生物学家。——译者注

② 为清楚起见,这里没有提到赫胥黎(Julian Huxley, 1887—1975,英国生物学家)在他所著《什么是个性》(载《实在论者》(The Realist, Macmillan & Co. 1929年4月)一文中所叙述的复杂情况。作者讨论到有一种动物群体如珊瑚虫和比较高级的动物群体如蚂蚁,在这里,个性是指动物群体,而不是单个动物。赫胥黎的事实,虽然令人注目而且重要,似乎并不影响我们论断的结论。

阶段。增加了“距离受纳器”,即能够感到光线和声音等作用的细胞。现在可以和外界进行大量复杂的交往,从而形成更高一级的个性。最后,我们到了人,他能参照不可触到和不能见到的智慧的对象而决定自己的道路,能够瞻前顾后,而且必须用精神的和物质的现实来滋养他的生命。从人类往下,在动物的哪一个阶段,受纳器成为真正的感觉器官,那就无从指出了。从我们所知关于我们自己有机体下层的情况来判断,我们很可以假定像喇叭虫这样一些动物的活动是完全无意识的。但是,在动物系统发育史的某一点,受纳器的刺激必然已经开始发生“模糊的感觉”,这个感觉将来就发展成为人对于周围有秩序的世界的清晰的认识。不管意识以哪一种姿态出现,我们必须相信,它的出现,不是作为一种多余的东西,或者作为一种和过去不发生联系的东西,而是作为一种开拓和丰富生命活动范围的手段——也就是说,使个性提升到更高力量的一种手段。

照这个观点,人不能像笛卡儿那样把他设想为一个自动机器加一个灵魂,或者,像埃皮克蒂特(Epictetus,约50—138)<sup>①</sup>所说的,人是“一个幽灵背着一具尸体。”<sup>②</sup>他是一个彻头彻尾的单一的有机体,是一个“身心统一体,这是演进过程的一个最新的名词,它表明有生命的物质已经发展了更高级、更精巧的功能,这个观点离开唯物主义太远了。因为虽然这个观点主张生理学家尽量运用他的物理和化学的分析,却不承认知觉与思想、情感与意志是一架机器的不必要的附加物,就是没有它们,也无损于机器的完整。这个观点为心理保存着伦理和宗教所要求的一切。它把身体精神化,并没有把灵魂物质化”。

总结以上的讨论,在对生命的两种解释中,第二种解释是特别应

① 古罗马斯多葛派哲学家。——译者注

② 引自马可·奥勒留(Marcus Aurelius,121—180,罗马皇帝,斯多葛派哲学家)希腊文原著。

该取的。这种解释从即使最简单的动物也不止于物理和化学这个立场出发,进而把生命的历史看作是向往个性的追求,在人的意识生活中,个性得到最清楚、最丰富的表现,因而也就在这个目标上找到它早先努力的真正解释。

从这个观点立刻产生两个重要的结果。一个结果是,在第一章初步提出的教育上的努力的准则,正确地解释生物学上的事实,就可加以证明,因为,以培养个性为目的的教育,是唯一“适应自然”的教育。另一个结果是,把个性概念局限在有关心理的东西,这是一种过分狭隘的观点。个性是一件有关整个有机体或“身——心”两方面的事情。我们在一个男孩或女孩身上所看到的心理形成的过程,不过是实际上涉及整个机体的过程最高级的一方面,这个过程包含着远在人类出现以前、甚至在远古生命初起时的各种运动。

在很多作家中间,采取上述思想路线并且认清它的意义的最早和最有名的作家,要推《埃瑞璜》(Erehwon)的作者勃特勒(Samuel Butler, 1835—1902)。<sup>①</sup>他用这一观点去批评他所谓达尔文(Charles Darwin, 1809—1882)的机械主义的异端邪说,这样的批评并不完全公平。例如,勃特勒主张一切关于习惯、身体成长、生理作用、本能、遗传等事实,只有当我们把它们看作这样一群现象,它们的典型性最清楚地表现在记忆里,才能了解它们——它们所以在记忆里表现得最清楚,是因为在记忆里我们直接意识到我们的过去,重新在现在表现它自己。勃特勒根据不很了解的东西应该用比较了解的东西来解释这个原则,大胆地主张上面的事实,应该归之于“无意识记忆”的作用。同样,他认为像螃蟹的螯,这种肢体产生的历史,只有把它看

---

<sup>①</sup> 英国批判现实主义作家。本书写于1872年,这个书名是一个英文文字的倒拼即“乌有乡”(Nowhere)的意思。描写在埃瑞璜这个国家里,人们为了保护自己,免遭机器伤害,把机器都加以破坏。讽刺在资本主义社会中,机器压倒了人,人不过是机器的附属品。——译者注

作由于和人类有意识的发明完全相同的无意识的因素,才能了解它;木匠为同一目的所用的钳子,事实上只是一种可以脱离的肢体,正如蟹螯是一种永久附着的工具。

勃特勒的富有奇想和抱有敌意的天才,常常这样来表述他的论断,猛烈地使人们从他们教条的沉醉中清醒过来。甚至通过以上的讨论,在思想上有所准备的读者,也会被下面这种看法所震动:即螃蟹的祖先“发明”了螯,它的后代因为“记得”它们祖先都生螯,也就继续生螯。当我们认识到勃特勒仅仅是采取一种生动的方式,来说明生长和记忆、器官的变异和发明之间的差别虽大,而这些过程之间相似的地方却较它们的差别更为重要,我们就不会那么震动。但是“无意识的发明”和“无意识的记忆”这种提法有矛盾,因而使这两句话听来好像是奇谈怪论了。所以,另外用一些名词来替代它们,使得不致引起支离的联想,公平地对待勃特勒所发现的事实,这将是有益的。

因此,我们首先需要有一个名称来表达构成生命组织的不断的适应环境和冒险进取的基本特性。在我们有意识的活动中,我们直接意识到这种特性,它是一种“驱力”(drive)、“冲动”(urge),或者所感觉的向往某一目的的倾向。心理学家们称它为“意动”(conation),而对驱力所控制,并从而获得多样性中的统一性和濮桑克特所谓“一致的适应性和前进性”等特性的一系列有意识的活动,称之为“意动过程”(conative process)。例如,读者试图了解上面这句话就是一个意动过程,在这个过程中,一个相对复杂的心理行动系统,朝着一个或多或少清楚地看到的移动。

在第20页上所描述的喇叭虫的行为,虽然和这个过程基本上同于同一性质,但是要我们把它归之为意动,必然有点踌躇,因为我们没有充分理由假定喇叭虫意识到洋红水,或者意识到它的动作所指向的目的。就是在这里,我们必须看到,即使阅读,毫未疑问它是一个意动过程,但它还包含着眼睛的各种运动和适应,由于它们是无意

识的,不能归之于意动,虽然它们具有和意动过程相同的一般性质。因为,读者的眼睛并不像他的眼镜那样,它的作用仅仅作为一种光学仪器;眼睛的行为是一个有生命的器官的有目的的行为,这个器官在整个有机体的主权范围以内,享有一定程度的负责的独立自主。进一步说,当读者的思想紧跟着书本上的论断时,他的神经肌肉机制使他头部竖直,他的消化腺在处理着刚吃的一餐饭,他的白血球也许在静悄悄地和侵入体内的流动性感冒病毒作斗争。这些有目的的过程没有一个可以称为意动过程,因为它们深深地处在意识的水平以下;但是,一位超人的旁观者,如果能像我们观察物理的事实那样直接观察我们的心理行为,他会把它们看作只是在细节上有差别,但在总的计划上却是相同的,我们在前面已经说过了。换言之,他会看到,它们都有一种内在的“驱力”和纯粹的机械过程不同,它们之间,仅仅是驱力所作用的材料不同和它所指向的目的的性质有所不同罢了。

对于这个驱力或冲动的因素,不管它发生在人们和高等动物的意识生活中,还是发生在他们身体的无意识活动中和低等动物的(假想的)无意识行为中,我们建议给它一个单独的名称——“策动”(hormé 希腊文为 δ'ουη)。<sup>①</sup>按照这个建议,有机体的一切有目的的过程都是策动过程,意动过程是策动过程的一个部分,它的特殊标志就是具有意识。

同样地,我们将把勃特勒归入有意识的或无意识的记忆的所有

---

<sup>①</sup> 容恩(C. C. Jung, 1875—1961, 瑞士心理学家和心理病理学家)建议(显然并未采用)这个希腊字作为“用能量来表达心理价值”的名称。(见《分析心理学》Analytic Psychology, 1916年英文版第348页附注。并参看麦克杜格尔(W. McDougall, 1871—1938, 英国心理学家);《变态心理学大纲》(An outline of Abnormal Psychology, 1926年,英文版第27页)。如本章所述,这个名词在这里扩充到包括(并统一)在意识行为和无意识行为中所表现的有目的的能量的概念。所以,比容恩所建议的用法要广一些,而较柏格森(H. Bergson, 1859—1941, 法国哲学家。——译者注)的“生命力”的概念要狭一些。

各种各样现象,也给它们一个共同的名称。我们将按照德国生物学家西门(Richard Semon 1859—1919),把这些现象称为记忆现象,对于这些现象所代表的生命体的性质。称它为记忆基质(mnēmé 希腊文为 μνημη)。因此,记忆(memory)是有意识的记忆基质,正如意动乃是有意识的策动。<sup>①</sup>

在对人类个体发展进行一般分析的时候,策动和记忆基质这两个概念将是我们经常的指导。所以,在我们开始研究的时候,最好先详细探讨一下这些生命活动的基本现象的性质及其所采取的形式。我们将在以后三章内进行这方面的探讨。但是,在开始讨论本问题以前,先简单研究一下近来心理学上的一个运动是有好处的,这个运动(实际上)用否认意识存在的办法来解决意识在生活中的地位这个莫衷一是的问题。这一派新心理学,忽视通常所认为的心理科学的题材,称为“行为主义”。它的主要代表华生(J. B. Watson, 1878—1958)<sup>②</sup>认为,所谓意识的事实,如果它们存在的话,是秘密的事实。只有“体验”过它们的人才能了解。但是科学不能建筑在秘密的事实上,它必须以公开的事实为基础,凡是具有必要的手段和训练进行观察的人,都能检验这些事实。所以,如果我们所根据的不过是“意识”,那就不会有什么心理科学。但是,情况远不是这样。我不能深入到我的狗的意识中去,但是当我说它知道我准备带它去散步的时候,我毫不犹豫用心理学的词句来叙述它的行为。通常,我不必等待一个人向我声明他的心理状态,我就能知道他是在发怒或者急于赶

---

① 本书作者用 hormé 和 mnēmé 两个希腊原文来代表两类心理现象,各包括有意识的和无意识的两个方面。hormé 按读音可译贺尔梅,包括无意识的策动和有意识的策动,心理学上一般译策动,本书采用策动译名。mnēmé 按读音可译母内梅,包括有意识的记忆和无意识的记忆,心理学上译记忆或记忆基质,本书采用记忆基质,但根据原文意义,有时亦译记忆。——译者注

② 美国心理学家。——译者注

火车。的确,常会发生这样的事,我们更加倾向于相信他所告诉我们的他的愿望和意向,“事实胜于雄辩”,而不了解自己和欺骗自己却是人的通病。因此,对所观察的行为的解释,是我们获得有关动物的心理知识的唯一手段,并且是研究人的时候所经常采用的方法。行为主义只是设法使这个方法科学化,用来经常地系统地分析人类生活中的一切心理状况。

我们可以把华生的一个关于恐惧的研究作为这个方法的例子。<sup>①</sup>他用实验的方法发现十一个月的婴儿亚尔伯(Albert B.)只是当他听到大声或当他睡的垫子突然被移去时,才显出恐惧的迹象。他并不怕白鼠,当白鼠移近他的时候,他很想捉它。但是,如果把白鼠放到亚尔伯面前,同时用锤子敲一根钢条,这样经过几次以后,敲钢条的声音所引起的恐惧,就会传到白鼠身上去:白鼠曾经有过强烈的吸引力,现在却成为恐惧的原因。华生的解释是,原来只依附在声音的恐惧,先变成对于“声音加白鼠”整个情境的反应,然后第二个因素——白鼠——单独起作用,就引起恐惧。用专门的术语来说,亚尔伯对白鼠的情绪反应,已经通过和声音的联合而变为条件反射(参看本书第43页)。后来,发现其它毛状的东西如兔子和海豹皮大衣,也引起恐惧反应。

读者可能同意这类实验对了解早期儿童的心理发展很有帮助,但是怀疑行为主义能否处理像思想这一类东西,因为它们本质似乎是“秘密的”,并且仅仅存在意识之中。华生可能回答说,心理学家们把思想和肌肉活动分割开来,使思想完全成为一种神秘的东西。一个精巧的工匠或者一个网球员用四肢来思维,这种讲法并不过分;一个在演代数习题的数学家,离开他的钢笔的运动和所画的符号,就很难进行思维;如果我们仔细注意我们的思维,就能发现它们或者体

<sup>①</sup> 转引自桑迪福德(P. Sandiford)《教育心理学》(Educational Psychology, 1928)原版第169—172页的摘要。

现在言语里,或者体现在“在头脑内部”进行的无声的言语里。所以,如果把思惟和比较大的有智慧的身体活动区别开来,就可以把思惟看作不过是语言器官的一种精微的、具有高度组织的活动,从而把它用行为主义的假设进行分析。

像罗素(Bertrand Russell,1872—1970)<sup>①</sup>一样,我们必须承认,“这个假发显得那么适当,真是使人丢脸”,就是说,不必假定意识在人类行为中起什么作用,就能对行为进行分析。

当然,我们可以采取这样的看法——华生似乎就是采取这种看法——即我们所谓意识正是行为;但是,这个看法,不管它怎样大胆,必然使多数人认为这如果不是一种真正荒诞的形而上学,也是很难使人理解,如果意识不仅仅是某些复杂的行为形式的一个名称,而是伴随着这些行为形式的一种东西,那么,像詹姆斯(William James,1842—1910)<sup>②</sup>所曾主张的那样,要是说意识“对它忠实地伴随着的事情毫无关系”,<sup>③</sup>那是不可思议的。

因此,虽然行为主义由于坚持有机体的低级的和高级的功能的一致性和连续性,对于本章所采取的立场给以有力的、受人欢迎的支持,我们不能完全同意华生激进主义的主张。我们还是必须相信,像知觉、情感、知识等等名词是一些东西的名称,这些东西,虽然无疑受身体活动的制约,但是,它们自己在人生的戏剧中,却起着重要的作用。

---

① 英国哲学家。见所著《心的分析》(The Analysis of Mind,Allen and Unwin,1921)英文版第27页。

② 美国心理学家、哲学家。——译者注

③ 见所著《心理学原理》(Principles of Psychology,1891)英文版第一卷,第36页。他说,如果这样,我们就不能了解为什么一个人比一只牡蛎,似乎更加丰富和紧张些,或者为什么“最有害的行动,例如火烧,不会使人感到愉快的震动,而最必要的行动,例如呼吸,不会使人引起痛苦”。

### 第三章 生活的意志

策动这个名词,根据我们前面的解释,是区分有生命的动物和无生命的物质的活动的本质,因而,也就是我们讲过的作为动物对待世界所特有的独立态度的本质。这里所用“独立”一词的意义需要说明。要是认为动物能离开世界而生存,在这种意义上,那是没有一种动物是独立于世界的,如果阻止它从环境摄取食物,它就会立刻停止生活。我们还可以进一步承认,一个有生命的有机体和环境之间的密切关系,正如霍尔登(J. S. Haldane, 1860—1936)<sup>①</sup>所指出的,是有机体和单纯机器之间的主要区别之一。环境里的物质,不断流进有机体,又从有机体流出来,用霍尔登有力的话来说,只是暂时“被卷入身体结构的激流”。这句话对有机体的心理活动来说,也是同样正确的,除非有机体和周围环境处于经常的交往之中,心理活动就不能发展,也不能保持。例如,一个人大部分的心理活动显然依靠和别人的交往,如果他被孤立起来,就不会有心理活动。所以,我们可以说,人的心理组织,像身体组织一样,就是在知觉、思惟以及社会共同生活所包括的一切行动中不时地“被卷入心理结构的激流”的东西。但是,每一个动物,只要它活着,总对世界有自己的主张或表现自己,而从另一观点来看,它仅仅是这个世界的一部分。即使我们中间最不“独断”的人必定会承认,我们意识生活的每一瞬间都具有这种态度。我们在每个行动中,公开地或含蓄地对我们的世界说:“我在这里,要考虑到我;我要尽可能走我自己的道路,而不仅仅是你的道路。”我们的身体也各按它们自己的方式讲同样的话。在整个生活

<sup>①</sup> 英国科学家。——译者注

范围以内,从只有简单的、无意识的“生活意志”的变形虫,到有意识地要求参与决定自己命运的人类为止,都具有这种态度。<sup>①</sup>

广泛地讲,我们可以说,有机体在世界面前的自我表现的态度,表现在保守性的和创造性的两类活动里。这两类活动的区别是容易理解的。在身体方面,维系生命和健康的非常复杂的生理活动——血液温度和呼吸的精密调节作用,新陈代谢的生物化学现象,以及激素和维生素的魔术般的制备——这些显然是保守性的。相反地,生长的事实是身体的创造活动所特有的。每一种动物,从一个细胞开始,把在生命的激流中所攫取的物质逐渐地建成独特的身体形状。这个形状总是以祖先的形状为基础,这个事实告诉我们,这里和任何其它方面一样,策动和记忆基质是共同起作用的。但是我们不应该因此忽视生长作为一个真正创造性过程的重要意义。这里特别有趣味的是“调节”现象,这种现象,使动物不管正常的生长情况受到怎样严重的阻碍,仍旧能发展特有的身体形状。这里我们可以提一下杜里既有名的关于海猬的实验。他把海猬的卵压在玻璃板中间,迫使胚胎有一段时间发展成为扁平的一层细胞而不是正常的、大体上球面的形状,但是,压力移去以后,却生长成为一只并没有缺陷的海猬。摩尔根的实验和其它关于动物身体上被切去部分的再生现象,以另一种形式表明同一调节现象。

心理方面的保守现象比较精微,但同样是真实的。它表现在“自我同一性”(personal identity),尽管我们一生有各种机遇和变化,我们的自我同一性,一般都保持不变,一旦丧失了自我同一性,那便是一件最悲惨的灾难。我们对熟悉的职业和熟悉的社会环境,感到安适自在,我们依恋旧习惯、老朋友以及旧的书籍、信仰和

---

<sup>①</sup> 这里所谓自我表现即诗人布立其所在《述美篇》第二篇中所写的“自我”。仔细读一下那首诗将发现在许多地方,在那首诗的论断和本意以散文形式所表达的观点有着相同的地方。

成见,许多人境遇很不相同,但外表上看来,他们同样舒适地过着生活(这件事可能使人惊奇),以上这些情况,显然也是保守性的表现。

一个不写小说、不写戏剧或不写诗歌的人,一个不作曲、不发明机械或不提出科学理论的人,会坚决否认他有什么创造,但是事实会驳倒他。以言语的事实为例,一个孩子学习言语的事实,代表人民经过许多世纪发展起来,但在一个时期内相对稳定的巨大的创造。孩子在早年学习已经确立的语言常规,通过无限次重复,使它们成为他自己的东西。但是他不可能预先懂得去运用这样保存下来和继承过来的成语;即使最迟钝的人必须不断地重新运用这些成语来表达他的需要、愿望和感情,报告他和别人已做或想做的事情等等。所有这些都是微不足道却又是实实在在的创造行动。他甚至将来可能在创造某种职业团体加皇家空军所专用的语言中起着没有意识到的作用。这种在语言方面的情况,如果加以必要的改变,同样适用于我们最不令人瞩目的日常事情;总之,在平凡单调的保守性活动之中,常常出现创造性的特征。反之,也不可能有什么完全没有保守因素的创造行动。一个数学家只有当他能继续运用乘法表时,才能发现新的定理,科学通过对旧假设的改造或扩充而前进,音乐或绘画中的叛逆,在他的创造活动中,所继承的毕竟多无所抛弃的。总之,保守和创造是一切自我表现的因素,一种活动和另一种活动的区别,不在于有没有这些因素,而在于这些因素在活动中所占的相对优势。

有句俗话,保守性的活动是一种“驱动的车轮”,它的能量保证一切人类社会的稳定。我们只要考虑一下一个热闹的近代城市的生活,就会深信这个真理:它的正规的起身、办事、上学和做礼拜以及运动、娱乐、休息和作乐等等的活动时间表;火车、电车、公共汽车在规定时间内开到规定地点,使生活安定;交通规则;并且通过每一个家庭保持自己“生活标准”的不断努力。普通公民有一种根深蒂固的倾向,他们坚持一些既成的和熟悉的事情。仅仅因为它们是既成的和熟悉

的,所有上面这些安排和努力,如果和这种倾向不相一致,就不能达到它们的目的。

在稳定的保守性活动的框子里,创造活动在每一个社会的生活中也起着它的作用。创造活动没有比较深层的保守活动所具有的不关系到个人的特性,而表现着个人的才能、天才以及对自我表现的强烈欲望。在原始社会,要是显示这些品质,除非是一个独裁者,是要冒很大风险的,但是,他们毕竟还是有时会暴露的。没有一个社会是绝对停滞不前的,而是常常被有些伟大人物和他所吸引的勇敢的伙伴们推向前进。很多在有史以前这样造成的进步,对人类已经产生巨大价值,在人类前进中标志着特定的阶段:例如,有用的植物和动物的驯服培养,金属开采和金属加工方法的发明,船舶的开始利用。近年以来,诸如此类的进步,尤其大胆、丰富和迅速了。这一切进步的标志,是它们不断地改变社会生活的保守性基础,到一定时间就转变它的外表的性质。所以,无线电话和飞机的发展,我们很多年龄较大的人,在当初看到了感到惊异,有时感到疑惧,而对青年一代来说,已经变成寻常的东西,它们的运用不过是文明生活常规的一部分而已。诗歌、艺术和科学,它们似乎是作为创造力的纯粹花朵出现的,但是当我们考察一下它们的历史时,表现同样是创造与保守两种因素的融合。每一个时代珍爱它自己的诗歌与音乐,它自己的科学与宗教的观点,而不愿意遗弃它们。但是创造的天才却总是发动、改造、扩充和转变他自己的时代所向来本能地忠心坚守着的东西,而且总是它最激动人的成就,到一定时间就成为我们所谓保守性基础的一部分。这些观察表明,创造活动与保守活动之间的界线不能划得太清楚。例如,我们知道许多语言上的气势和功效,大多由于少数大诗人和散文作家随创造天才,而科学研究好像是没有利害关系的创造活动,结果往往具有使用价值,即保守的价值,也是一件平常的事。反之,有许多工商业上的大事业,虽然它们原来的推动力无疑是保守性的,但是它们所以成功,主要还是创造性的思想所造成,这也是

显然的。

下面我们将研究这些观察对于学校课程和课堂教学问题的关系。这里指出两点就够了。

第一点是,除非学校使学生对于他们民族生命和整个文明的保守住基础有所理解和体会,并使他们对维护这个基础能有效地、明智地、尽责地起一些作用,就没有达到教育的目的。所以,必须防止一种倾向,使每一种教育僵化成为一种封闭而停滞的制度,而对社会环境的不断变化的需要太少反应。

第二点是,除非学校所贯彻的精神使学生至少对于生活中一些平常的冒险行动有热情,并且相信自己有力量使它成功,那么学校教育也是失败的。在这里,经常发生的危险是教训式的和教条式的教学方法占统治地位,而对于相信中等学生有自动的才能和感到应该发展这种才能的比较自由的学习方法,所留的余地太少。

其次,我们必须说明一切策动过程所具有的一个重要特征,不论它们是保守性的或是创造性的,也不论它们是位于身体或是位于心灵、或是(最常见的)位于“身一心”整体。这个特征就是它们倾向于会合在一起,把它们各自的个性吸收到某种范围较广的策动过程中去。正如在军队或教会中,军官和僧侣都有等级制度,除最高的官阶以外,各级官阶的职责和权力,总是从属于较高的一级,在单个有机体中,我们经常遇到策动过程的等级。所以,读者为理解上面这一句话所作的努力,从属于以了解整章论断为目的的一个较大的策动过程,而这个较大的策动过程又从属于以了解全书为目的的更复杂的过程。这个等级组织可能还要展开得更高,因为掌握教育原理在读者的专业训练中也许是一件小事,而专业训练又转而从属于一个长期的策动过程,这个过程到退休才终结。

在这个例子中,策动系统的每一个组成部分,和整个系统一样,不仅是一个策动过程。而且是一个意动过程,——换言之,它是对一个有意识地追求着的目的的有意识的“驱力”的表现。但是,一个意

动系统的各个组成部分,并不必都是属于意动性的。让我们假定有人希望访问一个远地朋友,骑着自行车到他的目的地。整个行程是一个意动过程,骑自行车的行动,总的来说,也是一个从属于整个行程的意动过程。但是骑自行车包含四肢和身躯的各种运动,这些运动在他成为一个熟练的乘车者以前,可能曾经是意动过程,但是,现在当然不再是意动过程了。这些运动,原来是各自独立的过程,现在多数成为“自动化”的过程了,当乘车者掌握骑车的技艺以后,它们组合成为一个策动系统,作为一个整体来行动,并且准备作为一个整体为需要它协作的任何高一级的策动系统的利益服务。在帮助消化和呼吸的有机体的那些更深的部分的复杂行为中,我们有精密的策动系统的例子,在这些策动系统的组织和行动中,意识一般并不起显著的作用。

我们现在可以把一个人的生命解释为一部历史,其中有两个主要运动应该区别开来。一个运动是他的策动过程发展至于完善(引用亚历山大的话, S. Alexander, 1859—1936)<sup>①</sup>;这一发展使策动过程从单纯的生理阶段,通过无意识的或仅仅是隐约地感觉到的动物性阶段而进到有意识的意动阶段。另一个运动是一种补充性质的发展,在发展中,各种策动过程组织成为更广大、更复杂的策动系统。人先是母亲身体的一个细胞,她血肉的一部分,不久他就成为一个“寄生者”,以母亲的血液为滋养,摄取母亲的食物,但已是有着自己生命和命运的东西。<sup>②</sup>虽然在他还躺在母亲胎里的时候,由于神经系统固定起来,感觉器官形成起来,他的“生活意志”被一些模模糊糊的意动因素即意识因素所丰富了,但是,构成生命的保守性的和创造性的策动过程,却主要地还是无意识的。当他离开了母体,开始选择自己的道路,以通过世界迷宫的长期任务时,意动因素获得了新的

① 英国哲学家。——译者注

② 母亲和胚胎的关系,称为“共生”也许更为恰当。

意义,而它们的发展就成为大家注意的中心了。意动慢慢地从盲目的或半盲目的冲动阶段,上升到明亮的欲望阶段,然后最终从寻求一种目前的善的欲望阶段,上升到以一个遥远的、或许是理想的目标为目的的意志阶段。这时在策动的性质上不断发展,同时组织上也有一种平行的发展,——首先,表现在各种生理器官的出现和它们的功能的相互关联,然后,在孩子出生以后,表现在日益复杂和有效的各种系统中感觉和运动力量的协调作用,最后表现在决定人的个性形式并衡量他一生成就的巨大意动系统的逐渐建成。

我们再重复一句,这种双重发展本身的意义,也有两个方面。

一方面,这种双重发展使成长中的儿童,当他和世界建立更加丰富的关系时,以更加明确的独立性去面对世界;

另一方面(前一个目的无疑是从属于这一目的的),它使儿童在价值日益增加的活动中表现自己。教育就关系到儿童发展的这两个方面,但是,正如我们就说,特别关系到后一方面。例如,有些人认为教学的主要任务是引起和培养“兴趣”,这个大家熟悉的主张,它的意义就在于此。

今天应该没有必要保卫这个主张,防止它在过去所常常碰到的误解。这个主张并不意味着学校应该成为一个娱乐的场所,而应该是这样一种地方,在那里,应该诱导儿童,致力于最有价值的活动,在那里,在这些活动中起作用的策动系统应该牢固地成为他的天性,以备一旦有需要在学校以外的广阔天地里运用它们,并且进一步发展它们。

如果我们把策动过程看作身体或心灵的能量的流出过程,那么我们可以说,这种流出过程往往披着有意义的形式或模式的外衣。假设一个行人,当他正越过街道时,汽笛的声响警告他汽车正在开近他。如果他沉思默想,不予理会,突然的声响可能暂时惊动他一下:换言之,他不把这个声响,当作宣告汽车的驶近,那么就不会引起任何有组织的行动。但是他的反应几乎立刻成为一种策动反应,“自

我保全”的能量涌现出来并且表现为特定的模式,控制着情境的发展。这个模式一部分是认知性的,换言之,行人意识到他的生命受到在一定地点向一定方向迅速移动着的汽车的威胁;一部分也是行动性的,这里意思就是他的身体行动采取了力求安全的形式。我们的能量以愈益发展的形式或模式来表现它们,所谓生命基本上是创造性的,球是指这种趋势。在创造活动中(如第32页所述),模式就是所创造的主要东西。保守性活动的作用在于保卫和维持模式,不管这些模式是在本能中所显示的,或是在个人的历史或社会的历史中所获得的。各种形式的知识、发明、科学发现、精巧的手艺、身体的和运动的技能与成就,以及在真、美、善的庄严的名义下所包含的一切东西,就是这样地来到了人类世界。

这里必须再简单地讨论两个问题,为以后的讨论准备道路。

第一个问题是,当策动过程组成系统时,它们的形式或模式不仅变得更加复杂,并且更加富于表现性<sup>①</sup>。表现性这个名词最好用实例来解释。一幅好的风景画比风景本身具有更大的表现性,一幅比较好的风景画比一幅比较差的风景画更富于表现性。济慈(John Keats, 1795—1821)<sup>②</sup>的夜莺颂比夜莺的歌唱更富于表现性,或者比诗人在开始创造性的劳动以前夜莺在诗人身上所唤起的情绪和思想更富于表现性。一个有训练的板球手打起球来比农村打球手未经训练的一击更富于表现性。同样一个孩子的兴趣和其它行为形式,当它们自然地发展时,比产生它们的心理和身体的未成熟的动作更富于表现性。这里我们又回复到一个我们曾经碰到过的思想:艺术家的道路以最明白、最确切的形式表现着基本上、合乎理想地属于一切生活的道路。我们从此引出一个结论,并且必须经常强调这个结论,即最好的教育道路是这一思想最有效地得到应用功道路。

① 引自克罗齐(B. Croce, 1866—1952, 意大利哲学家)的美学理论。

② 英国诗人。——译者注

第二个问题是,我们必须注意,用所谓“心理分析”的方法所进行的心理研究对于说明整个策动组织的问题给予很大的帮助。一方面,这些研究,表明我们在当时可能完全没有意识到的策动因素在我们的意识行为中起着多么大的作用,就是说,我们的意动过程很少是纯粹意动性的,它几乎总是包含着属于我们混沌复杂的有机体的比较下层的重要组成部分。另一方面,这些研究突出地表明了我们意动发展的连续性,指出成人的心理说起来不过是一个有生命的结构的可以看到的表层,生命结构的更深的各层,是从婴儿期、甚至更早就有的策动因素,并且在一定情况下还会从它们所组成的系统中分裂出来,要求自由的表现。但是这些问题最好在下一章讨论记忆基质的形式时再去讨论。

## 第八章 教育上的自由

解决教育上极大多数实际问题的钥匙在于了解游戏,这种说法并不过分,因为把游戏狭义地作为专门属于儿童期的现象,它以最清楚、最有力、最典型的形式表现着儿童的创造冲动。所以,像艺术和手工技艺,以及在较小程度上,地理发现和科学发明等主要地属于创造性的活动,有人觉得它们和游戏有特别密切的关系,并且,在事实上,它们在个性的发展上是和游戏连续的。甚至娱乐性质的游戏和休息,如果仅仅把它们看作企图逃避现实生活的负担和折磨,那就是一种误解;不管游戏者是儿童还是成人,它们都表示有机体对自由的自我表现的渴望。教育上和社会上一切真正有效的改革,它的动机,都在于希望尽可能扩大生活的中心职能得以有益地和满意地履行的领域。它的理想,不管是有意识的或是无意识的,总是《约翰牛的另

一个岛屿》<sup>①</sup>一书中的疯子和尚的理想,他梦想着“一个共和国,在那里工作就是游戏,游戏就是生活;三而一,一而三”<sup>②</sup>。

这个理想用这样有刺激性的语气来表达,可能是常识所难同意的。但是,把前章原理稍加阐发,我们应该注意到,“游戏”和“工作”都包含价值很不相同的各种活动。有一种游戏仅仅是一种琐屑的消磨时间的工具,有一种游戏具有一定的教育价值,也还有一种游戏充满高度的严肃性。在工作的形式方面,也具有相应的等级,并非一切劳动都是工作。在底层,有一种无意义的、残酷无情的苦工,它的存在屈辱了工作的名字,而在最高层,有很多活动,它们提高工作者,并且可能振奋一个民族或整个人类。而令人注意的事情是,标志这些最高形式的工作的性质,正是游戏所必须具备的那些性质,这两类价值等级在它们的顶峰融合为一了。这里我们的意思是说,最高类型的工作,工作者选择自己的任务,并且提出自己严格的成就标准:一句话,探求神所指定的自我创造和自我表现的机会。不能否认,最高类型的学校和最高类型的共和国将是这样的一种学校,这样的一种共和国,在那里,这样的工作——它也就是游戏占着优势。

如果我们用“自由”代替“游戏”,用“纪律”代替“工作”,上面所讲的理想就不再有什么刺激性了;但是,它的意义将很少改变。因为自由和游戏显然是一对双生姊妹,而工作和纪律之间的血缘关系也同样接近。和前面一样,我们有两个价值的等级。把自由理解为不加节制、顺随瞬间的幻想,这种自由是很少价值或者没有任何价值

---

① John Bull's Other Island,英国作家肖伯纳(G. B. Shaw, 1856—1950)的一个剧本,约翰牛是英格兰人的象征性名字,“约翰牛的另一个岛屿”意即“爱尔兰”。——译者注

② 怀特海(A. N. Whitehead, 1861—1947,英国哲学家)引用这句话,特别奉为“技术教育的理想”。见所著《思想的组织》(Organization of Thought, Williams and Norgate, 1917),英文版第30页。

的,它的肮脏的同义语是放任。同时,最底层的一种纪律——纯粹压制性的纪律,不管是在军营里或在教室里——不仅是自由的对立面,而且容易变成一种危险堕落的东西。只有当自由选择了有价值的目的,在追求这些目的时,又使自由服从高尚的形式或方法的控制时,自由的高级价值才能产生。所以,一个大作曲家表达他的音乐思想,或者一个大诗人表达他对于世界的想象的观点所通过的形式,是最高类型的纪律控制的范例;它们完全不会阻碍天才的自由奔放,它们使天才能够得到最高的自由<sup>①</sup>。

以上几段话所提出的思想,在教育思想中并不是新奇的东西,自1914年以来,已经史无前例地影响了教育进步的趋向了。一位优秀的英语教师曾以教育上的“游戏的道路”<sup>②</sup>为题,讨论了这些思想,但是,这些思想用学校生活和教学实践的用语来说,常常表现为这样一种信念,即最好的教育道路,是在仔细地选择的范围,尽可能提供个人自由的余地的道路。在或多或少直接被这个信念所激发的许多教育运动中,和蒙台梭利的名字联系着的那个运动,已经理所当然地吸引了全世界的注意。在蒙台梭利的“体系”中,正如所有它以前的教育体系一样,也许有很多东西只是次要的,只有暂时的意义——可能有很多东西经不起经验的考验。但是,她的学说的主要特点决不会是这样的。她的学说的主要特点是:勇敢而坚决地尝试把教育自己的责任尽可能全部地交给儿童,并且使儿童的发展所受的外来干涉减少到最低限度。人是社会的动物,蒙台梭利规定她的孩子们应该学会和别人共同生活,在工作和游戏中和他们合作,获得社会的和个人的美德。但是她的教育方法最独特的部分,在于她所用的一些方法——大体上采取“教具”的形式,通过这些方法,引导儿童自己教

<sup>①</sup> 参看歌德的诗:“只有在限制中显示出精通技艺的大师,只有规律能给我们自由。”

<sup>②</sup> 柯克(H. Caldwell Cook):《游戏的道路》(The Play Way Heinemann, 1917)。

会自己幼儿期和儿童期应该学习的东西：例如熟练地运用他们动作的能力和感觉识别的能力，以及读、写、算的基本技能。她认为，应该让小学生在教师或“校长”的监督下，在他们的时间里做他们愿意做的事情，选择自己的工作，自己担任评判，他们能够获得高度的首创精神、自己依靠自己和集中注意的能力；他们学会尊重别人，同时学会尊重自己，并且养成一种严肃而有目的的勤劳习惯，这在被迫沿着按传统的课堂教学方法前进的儿童中是很少见到的。这些主张没有理由可以怀疑。的确，一个最谨慎的观察者，如果从一个刚从陈旧方法的束缚下解放出来的班级，转到一个已经学会运用新获得的自由的班级，并且比较一下前一个班级的吵闹、不安静和无目的、无秩序的情况，和后一个班级的平静愉快、自己活动的情况，就会感到难于仍旧做一个怀疑派<sup>①</sup>。

虽然蒙台梭利抛弃假想游戏以及它在文学上的反映（神仙故事），但是，她的教育实践的本质，可以说是把游戏原则提升为幼儿教育的一个普遍方法。许多年来，在英国和美国年龄较大儿童的教学上，已经采用了同样性质的方法，虽然远没有蒙台梭利的方法那么彻底，在范围方面也比较有限。最著名的是科学教学中的“发现教学法”（heuristic method），十九世纪末，这个方法在阿姆斯特朗（H.

<sup>①</sup> 著者在参观了一所伦敦市立学校的幼儿班以后有了这样的看法。

蒙台梭利教育方法，不仅得面对那些怀疑现在似乎过时了的自由原则的人的反对，还得面对那些批评它的教具及其使用方法的人的反对。例如，斯腾（W. Stern，1871—1938，德国心理学家）认为从这些教具所得到的训练，偏于理智一方面，又因为集中于孤立的心理因素，如颜色、形状和音调，这种训练不能跟随和发展幼儿心智的自然运动。另一种批评如赫森（Sergius Hessen）认为，这个制度呼吸着实验室的精神，忽视了儿童游戏的真正哲学。第三种批评如斯普朗格（Ed. Spranger）慨叹缺乏引导儿童认识实际世界的幻想游戏。有关这些批评意见和对这些意见的有力回答，见格尔哈兹（K. Gerhards）：《蒙台梭利教育学评价》（Zur Beurteilung der Montessori - P dagogik，Leipzig，Quelle & Mayer，1928）。

E. Armstrong, 1849—1937)手中成为一种实际可行的教学方法,主要由于他的提倡,这个方法首先有力地影响了化学和物理学的教学,后来又影响其它学科的教学。因为这个方法自称它的目的是使学生尽可能完全站在一个独立的研究者的地位,像科学家那样探求知识,所以原则上它显然是一种游戏的方法。由于种种原因,其中一个课程的不断扩大,阿姆斯特朗的方法在文法学校一类的学校已经不受欢迎,但是,关于发现原则的主要优点是无可怀疑的,如果它的影响不以适合于当前教育情况的形式保存下来,近代教学就会非常贫乏。在课程不受校外考试束缚的中学里,在各种“自然研究”,包括园艺和简单的天文观察的教学中,发现的教学法有适当的地位。另一个重要的革新是柏克赫斯特(Helen Parkhurst 1885—1973)的“道尔顿制”(依美国的一所学校命名),这个方法并不向传统的课程挑战,但是,只要有可能,就以不受时间表限制的个人的自由研究代替课堂教学。简言之,道尔顿制要把英国学校久已通行的一种方法推广到学校的全部班级,这种方法让成绩最好的学生在各科学习中按自己的速度前进,必要时从教师得到一般的指导和监督帮助,只是偶尔进行正式的教学。所以,道尔顿制包括一种详细的“作业指定”的体系,规定每门学科在一定时间内所应学习的范围,给学生各种必要的知识和有关进程的一些指示。一般地说,让学生个别地或以小组形式,在他们喜欢的的时间执行作业指定,只有当学科性质要求班级教学的时候,才把学生集合起来进行班级教学。在规模大的学校实行道尔顿制,情况复杂,有许多困难,因而或者停止实行,或者在一度热心推行的地方,至少大大冷淡下来。但是,在有些规模大的和重要的学校,这个制度略加改变,还在实行,同时,在另外无数学校,可以看到道尔顿制的影响,一反以往过分强调集体教学的情况,逐渐强调学习中的个人努力和首创精神。

以上简略地叙述的几个教育运动,它们都是在教学和学习的领域内应用了自由原则,和它们一起,另外有一系列革命的教育学论

文,它们对于学校管理和训练具有重大意义。在这一方面,雷恩(Homer Lane)的“少年共和国”(Little commonwealth),至少在英国,曾经一度成为大家吸取灵感的主要中心。这个组织是从有名的美国“乔治少年共和国”(George Junior Republic)派生来的。“少年共和国”原来的公民,像大西洋对岸的原始组织一样,是年龄在十四岁以上的男女少年犯罪者,一个有见识的、勇敢的法官,根据儿童法案(1908年)的规定,把他们转移给雷恩。但是,当这个社会团体发展起来的时候,包括了一些年龄较小并未犯罪的儿童,他们的出现很受重视,成为这个机关所起救治作用的重要因素,这一点使人有启发。雷恩所采取的方针有一个主要特点,这一特点使每一个初加入共和国的成员感到非常惊奇,就是这里的公民不要服从并非他们自己制定和完全自己执行的纪律或管理。他们管理自己的事务,享受一个完全解放的民主国家所具有的全部自由和自我责任。

这种令人震惊的把通常“感化院”的方法颠倒过来的做法,它的论点是明白而简单的。根据雷恩的观点,少年犯罪并非由于不良的天性,而是由于强烈冲动被指错了方向,它们被剥夺了正常的出路,被迫在非法的和反社会的行为中寻找满足。心理学所许可的救治方法,不是更多残酷的、不可抵挡的压制,而是“升华”,这就是少年共和国想提供的救治方法。一个犯过难改的年轻人,对家长和教师是一种失望,对伦敦的一条小巷,也许是一种恐怖,现在到了陶塞特省的一个农场,周围是一群年轻人,忙着从事激发首创精神并给充沛精力发展机会的工作。如果他愿意分担他们的劳动,他就能获得独立的工资;如果他不愿劳动,他就必须依靠与他同年龄和同班级的男女孩子的令人屈辱的布施而生活,并且承认他们的轻视是公平的。在这里,除了大家的共同意志以外,没有别的权威,这些人在过去可能成为他自己“集团”的成员,这里,违背法律不是一件开玩笑的事情。毫不奇怪,在这些情况下,一个意志薄弱的逃学的和懒惰的孩子,常被改造成为一个勤劳的农民,一个犯法的年轻人,被改造成为他参加

建设的社会秩序的信服的支持者。

我们所以这样详细地叙述蒙台梭利、柏克赫斯特和雷恩的思想，是因为这些思想和较早的发现学习法的原则，已经有广泛的影响。在英国和其它国家，经过了1914—1918年大战的巨大的社会和精神变动，这些思想向旧的教育传统挑战，给教学方法和学校管理一个新的方向。要是说这个运动已经夺取了学校，说它已经大规模地打破了旧的习惯，都未免过甚其词，但是，不可否认，它的影响甚至已经渗透到它的宣传家曾受藐视的地方。大概说来，这个运动的原则是：家长和教师们旧时的专横态度应该改变；应该使儿童对自己的行为和学业进步负起更大的责任；应该使教学方法更加灵活以便更好地适应很不相同的个人需要；应该更加注意各人不同的爱好和能力。一句话，这是一个比历来更加充分地利用我们所谓游戏的本质的个人自动精神的运动。这个运动在许多方面和下面各种运动有联系：改革教学内容和教学方法的运动，给儿童的创造能力更大发展机会的运动，使学校工作更加直接地、有效地和广大世界的事务和兴趣相联系的运动等等。但是，这些改革课程的冲动，虽然在我们这里所讨论的运动中自然有它的地位，但决不是这个运动的主要部分。

这里我们不能进而考察这些离开旧传统的方法的详细情况，因为它们数量很多，在很多文明国家以许多不同的形式出现。有些是比较温和的改革，并且已经稳步地在环境不许可更加勇敢的行动的学校里见诸实施，另外一些办法是“比较激烈的同志”的冒险举动，他们彻底改变了旧的方法<sup>①</sup>。比较英勇的实验一般生命短促，这本

---

<sup>①</sup> 或者接近彻底。新近发现从大都市贫民区“疏散”的儿童，甚至完全缺乏我们家里饲养的小动物所能遵守的礼貌，对于一个不知情的人是一个大的震动（详见邓特：《转变中的教育》第一章）。没有一种改革的热忱能接受这种情况而不加干涉。这件事实很清楚地指出，文明行为并非自然的恩赐，而常常需要教育。问题在于在实践中，如何在直接教育与儿童通过有适当指导的自由实验去发现道德秩序的价值之间划一条界线。

是意料中事,但是这并不是说比较稳步前进的教师不会从这些实验学到很多东西。事实上,在1918年以后的年代里,虽然有利于教育改革的社会空气显然冷淡了,但是激烈的革命家的事业,不会不影响正常的教育工作的目的和进程。

教育上的这些革新,引出了两个大问题。

第一个是学校的组织问题;

第二个是教师的职能问题。

显然,无论是硬性的班级制度或者硬性的时间表,都是和一个孩子应该按自己的道路、在自己的时间里进行学习的原则完全不相符合的。事实上,这些制度体现着一个相反的原则;因为它们所根据的假设,是学校可以划分为若干班,每班作为一个单位,以同一种速度朝同一个方向前进,并且服从外来的规则,把它的兴趣从一门学科转移到另一门学科。有许多学校,班级一般还是很大,这种奇怪的假设往往得十分认真地接受,因为没有其它办法。在情况不是那么困难的学校,有折衷的余地;班级可以分为几个组,并且不同学科可以重新安排;对特殊学生,有“选科”、“分科”和“个别照顾”等办法。这种制度,虽然已不是那么过分简单化,但是它的基础还是这样的原理,即规定学生应该学什么、如何学、什么时间学,这是教师的事情,而学生的事情是尽可能响应。相反地,“蒙台梭利学校”则接受每个学生是一个单位这个原则的全部后果。生活是一种社会的事情,而学校是社会的雏形,所以必须有一定的规则和一定的集体行动。但是,除此以外,就没有固定的时间表,也没有班级;儿童走自己的道路,在合法的时机自由地前进。对年长一些的学生,这个方法也必须接受折衷办法。常常有这样的时刻,重复必要的教学可能成为极度的浪费,也常有这样的时刻,集体教学本身有着没有东西能替代的价值。还必须为他们提供合作活动的机会,例如音乐、园艺、野外实习、手工、体育锻炼和戏剧活动。对于这样一些活动,必须有固定的时间、地点和组织。但

是，这样一种制度，在它的一般调子和进行上，与建立在传统假设上的制度的一般调子和进行之间，还有着明显的区别。同时，我们已经有了充分的证明，这种制度是可行的，而且，即使用旧的标准来衡量，也能比旧的制度取得更好的成果。

最后，我们要讨论教师问题。读者可能认为，在每个孩子探求和追索着自己的个性的制度下，难于看到教师的地位。同时，当他看到蒙台梭利坚持教师有一个职能是做一个“观察者”时，可能更加感到迷惑。因此，读者必须注意，首先，学校生活的条件无论变得怎么“自然”，它总还是一种在经过选择的环境、在广大世界中的一个人为的小世界中过着的生活，而教师就担负着选择的任务。他们为演戏布置好舞台，准备好道具。因此，即使他们对编剧并不认为有份，而只是怀着友好的兴趣注视着戏剧的发展，但是他们已经在一定的限度内规定了行动所应采取的形式。因此，在蒙台梭利的学校里，一个孩子诚然可以行其所好，但是他所喜欢做的事情是硬性地、甚至狭隘地被限制了。他必须把各个圆柱体放进它们适当的洞里去，必须以恰当的次序安排色板，必须从积木的“长梯”学习简单的计数；因为，事情都是被安排好的，他实在没有别的路可走。事实上，这些学校最引人注目的情况之一，是千篇一律的惯例。在孩子对于蒙台梭利“教具”的各种巧妙的使用方法中，发明人所希望的用法是实际可以观察到的唯一用法。这种情况怎样会产生的？没有疑问，最终还是由于教师的意志，例如，他希望不要把圆柱体用作九柱戏，也不要当作士兵，而仅仅为了培养触觉和视觉的辨别力。这个用法，经过慎重的建议，通过模仿传播开去，变成学校固定的传统，但是在这个传统背后，保卫着这个传统的，常常有教师固执的意志。

还必须理解，当蒙台梭利讲到教师是一个观察者时，她的意思并不只是一个消极的旁观者，而是一个积极的观察者——他时刻“准备着”，像航海者所理解的那样，不作琐细的干预，而是准备在需要帮助的时候助儿童一臂之力。她必须保存有关每个孩子进展情况的

详细记录,同时,好像一个谨慎而又克制的母亲,必须等待时机,讲一句真正及时的话,或者给一个真正合理的暗示。

同样地,年龄较长学生的教师,无论他怎样坚决不愿采取教训的态度,他总还是一个教师。教师的职能在性质上可能改变,但是毫不降低他的重要性,甚至对于教师的学习、智慧和专业技巧提出更高的要求。他的任务将是创造并维持一个环境,在这个环境中,他将唤醒学生对文艺和科学的冲动,并且以正确的方向谨慎地指导着这些冲动。一个教师,一方面自己沉浸在他的专业的最优秀的传统中,同时他必须运用鼓励、暗示和批评的方法,把这些传统展示在青年学生面前,并且使他为这些传统所吸引。他将是广大世界和学校小世界之间的一个“思想的载体”,不知不觉地把菌苗感染给他的学生,使这些菌苗开花结果,养成技艺精良和热爱劳动的理想。同时,我们已经说过,组织和集体教学,虽然它们失去了起阻碍作用的优势地位,必须在学校事务中保存它们自然的地位。古老的教育艺术,它们不只代表着过去的许多错误,也代表着很多世纪以来诚恳而有耐心的努力所赢得的成就,它们是决不会过时的。但是,这些古老的教育艺术,经过比较正确的批判清洗以后,将发展成为达到一个更加开明的目的的更好的工具。

从智育问题转到德育问题,我们必须指出,有些热衷于“新的自由”的人们,倾向于无批判地接受儿童性善的原理,意思就是说如果让他们放任自流,道德美将在他们生命中展开,正如自然美必然在盛开的花朵中展开一样。这个原理,比起宣称人心是极端欺诈、无恶不作的原理来,使人感到愉快一些,但是前一原理和后一原理一样,与其说是说明一个事实,毋宁说是表现一种气质。例如,弗洛伊德的心理分析研究工作,使他相信“残暴色情狂”——目的在于使人受到痛苦和伤害的一种冲动——是人类天性的正常组成部分,它往往和不加控制的性欲有联系。世界大战期间侵略势力大规模地干的非笔墨所能形容的暴行,使人难于怀疑我们阴暗的心灵深处的这幅令人不

愉快的图景的真实性。<sup>①</sup>但是,有这么一点支持卢梭(Jean Jacques Rousseau, 1712—1778)而反对虔雷迈阿(Jeremiah)<sup>②</sup>的主张:好的生活方式本身具有发展的前途,坏的生活方式可能虚假地提供这种前途,但是不能像好的生活方式那样实现这个前途。好的活动可能导致无限的扩张,坏的活动,虽然它们可能像月桂树那样茂盛一时,但是在它们自身包含着不可避免的凋谢的种子。<sup>③</sup>人类天性最深刻的需要是创造性的扩张,所以,总的说来,人类必然探求美,除非他们找到善,否则不能感到满足。但是人类良心的悲惨历史,和人把人培养成为怎样一种人的悲惨历史,表明这种探求是多么可以怀疑,而它的

① 天生的性虐待狂可以“升华”为一个很少关心受难者的感情的社会改革家的侵略性热情,实际上它也可能转变为一种仁慈的倾向,这种倾向是以抑制受过训练的良心所憎恶的冲动为目的的一种“反动”。有些心理学家也认为色情狂的冲动可以在打猎和其它具有攻击性的竞技中“发泄”,威尔生(I. Dover Wilson)在他的《莎士比亚精义》(The Essential Shakespeare, 1932,第123页)一书中所说“那个阴险奸刁的人(埃古——莎士比亚奥瑟罗剧本中奥瑟罗的旗官——译者注)他乐于想到一个遭受酷刑的精灵的苦恼,这个人就是莎士比亚自己的一部分”,这个看法提供另外一种解释。

② 圣经中的预言者。——译者注

③ 参看怀特海《宗教的形成》(Religion in the Making, Cambridge University Press, 1926,英文版第83页)，“罪恶的不稳定性这个事实,是世界的道德秩序”。比较少乐观一些的看法,见门汉《人与社会》(第51页)，“哲学家和社会学家们一度认为,人的心理生来有一种趋于理性的和道德的进步的倾向。对于每一个知道目前世界正在发生些什么事情的人来说,这种看法的不正确是很清楚的,因为,可以有信心地肯定,过去几十年来,就道德的和理性的进步而论,我们不是前进了而是后退了。”这种对时代的谴责,似乎太过分了,因为在这个时代不仅可以看到企图把古代的暴力统治加之于近代世界,以无情地利用最新的科学发明来保卫这种统治,也可以看到非凡的良心的激动,“社会服务”的实际的和未来的巨大发展就是一个见证。这些运动中哪一个注定给下一个时代占优势的色彩呢?

结局往往是一种灾难。因此,虽然儿童还没有堕落的冲动,有着向善的生物学的倾向,但希望这种冲动不经帮助就能解决曾使存心最好、最有天才的人类无所措手的许多生活上的问题,那就是希望太殷了。

总之,忽略近代两种真理的任何一种都是危险的:一种真理表达在雪莱(P. B. Shelley, 1792—1822)<sup>①</sup>的刻薄的讽刺诗里:“无论哪里有两三个人聚在一起,就有魔鬼在他们中间”;另一个真理表达在彻斯特顿的格言里,他说,认为“得救像其它好事一样,决不能从外面得来”,这是“关于生命本质的一个错误”。<sup>②</sup>

因此,在行为的领域内,像在理智的领域内一样,教学必须总是有它一定的地位和重要的职能。先以幼儿为例,<sup>③</sup>教师安排环境,显然并不限于为儿童的活动准备舞台和给他提供演戏的伙伴。教师具有优秀的能力和知识,又有充分发展的人格,她自己是环境中的一个经常的和最重要的因素,她对在他周围成长着的儿童起着同样决定性的影响,因为这种影响采取间接的暗示和示范的形式,而不采取教训和命令的形式。如果她无愧于教师的职责,那么儿童通过成千种微妙的方式,从她学到区别人类和野兽,区别文明的生活习惯和野蛮的生活习惯的态度和倾向。不知不觉地、但是踏实地、她的价值成为他们的价值,她的标准成为他们的标准,并且从她那里产生了把儿童的社会冲动引导到一定形式的善良行动的影响。

同样,年龄较长的男、女儿童的教师,虽然他坚决地抛弃那种引诱成年人虚荣的看法,即他的责任,像陶工塑造陶土一样,在于“塑造学生的性格”,但是,他不能束缚住从年龄和对于世界的丰富的知识

① 英国诗人。——译者注

② 见《英国史纲》(Short History of England), 第58页。

③ 见埃赛克斯(Susan Isaacs),《学校对于幼儿的作用》,载“*The Forum of Education*”, 1927年6月。

和经验的威信而来的指导性影响。即使他能够做到,他也断然不应这样做。他的地位不是一个懒惰的国王,而是在他的小小共和国中一个常任总统,由于他的地位所给他的非常的权力,他必须更加审慎地和不倦地行使他公民的责任。他不能不通过对学生的学习和阅读的影响,在很大程度上去调整全校或全班的道德风气。

虽然年轻人一般将从校外首次认识到分割着世界和支配着世界的各种忠心和希望,但是正是在学校里和在教硕的影响下,他们应该明白那些忠心所牵涉的问题和那些希望的意义,以便他们能够以他们年龄所允许的充分的责任感作出他们的选择。

再者,这无疑是一个正确的原则,道德观念的力量,一般依靠从直接经验学到这些观念,并利用它们来指导自己的负责的行动。把学校管理的责任交给被管理者的做法——要是这样做可能的话——的真正认可就在这里,而不在某种形而上学的人性本善的教条。这个原则是那么重要,一个教师,不要牺牲这个原则,他不妨容忍很小的祸害,耐心地等待当经验显示它不良的结果时一般会出现的自动的反应。但是,教师除了他和学生共同享受的学校公民的共同权利以外,他还有一个不能抛弃的特殊责任:他的一个明显的职责,就是要使学校生活的基本目的不为少数人的腐败影响或其余的人的道德弱点所破坏。当这种危险威胁着的时候,当劝说不能在社会团体的“深处使善集中起来”的时候,他就必须行动,并且要坚决地行动。

这个结论和前途论断之间并无矛盾,如果教师讲清楚,他的行动并不像一个专制君主恢复他一度中断的干涉的权利,而是受了广大社会的委托,对这个社会,他和这个危害的集体同样应该忠顺——这就是超越目前的成员资格的作为一个历史的实体的学校,或者,归根结底,就是大社会,而学校最终不过是它的一个机构。

## 第九章 天性和教养<sup>①</sup>

儿童为他自己的教育所能傲的事做和他从他的教师可能得来的东西,这两者相对的重要性的问题,是一个长时期来热烈争论的问题,争论采取了下面比较概括的形式——这就是,在决定一个儿童的发展上,“天性”还是“教养”、遗传禀赋还是环境影响具有更加有力的功效的问题。

法国思想家爱尔维修(Claude Adrien Helvétius,1715—1771)为教养的力量作出了最高的要求,他的乐观的信念,概括为一句格言“教育方能”(L'Education peut tout)。高尔顿(Francis Galton,1822—1911)和后来建立近代化生学的他的追随者,和爱尔维修学派处于最尖锐的对立。

爱尔维修在他死后出版的著作《论人的智力和他的教育》(De l'Homme, de ses Facultés intellectuelles et de son Education,1776)一书中,研究为什么人们的能力、爱好和性格差别那么大,并且结论说所有这些不平等是由于一个单独的原因——就是,教育上的差别。他在厚厚的两卷书中,以毫无畏惧的勇气有力地论述的这个解释,是以洛克(John Locke,1632—1704)的一切观念通过感觉来到头脑的原

---

① 这两个词所意味着的区别,莎士比亚的普洛斯丕罗就提出过。他认为卡列班(暴风雨一剧中野性而丑恶的奴隶。——译者注)便是。

“一个魔鬼,一个天生的魔鬼,教养也改不过他的天性来”。

——《暴风雨》,第四幕,第一场。

高尔顿(英国科学家。——译者注),在他的《人类能力的研究》(Inquiries into Human Faculty,1883)一书中,开始了近代对这种区别的讨论。

理为基础的。他认为,如果两个人从最初开始有感受性就使他们接受完全同样的感觉,他们的心智就会变得相同,并且保持相同。但是在实际生活中,这个实验不可能进行,所以便有在不同程度上区别彼此心智的差异。这个论断同样适用于性格和智力。正如卢梭在他的《爱弥儿》一书中那样雄辩地论证的,人不是生来善的;也不是生来恶的,德行和罪恶都是移植到自爱上的教育的果实,而自爱是生根于身体的感受性的,所以它是大家共同的。

社会主义和合作运动的先驱欧文(Robert Owen,1771—1858),在工业革命所带来的病贫堕落的情况下,在所著《新社会观》(New View of Society,1813)<sup>①</sup>一书中,以不是那么奇僻的论断的形式,鼓吹实质上相同的福音。他认为,人从来没有、也决不能形成自己的意见或自己的性格,两者都是他的前人和周围环境在他头脑中所造成的印象的不可避免的结果。从而“任何性格,从最好的到最坏的,从最无知的到最开朗的,可以运用正当的方法给予任何一个社会,甚至给予全世界”,而那些方法就是在足够广义上来理解的教育。<sup>②</sup>

和爱耳维修不同,欧文设法把他的主张付诸实践,他在苏格兰的一个工业村进行道德革新的英勇斗争的记录,是一个具有重大成就的记录,他在教育上和有关促进“社会福利”的正确方法的卓越见解,有助于他的成就,但是终于因为他所处的时代不能了解他的思想

<sup>①</sup> 人人丛书重版本,1927。参看柯尔(G. D. H. Cole):《欧文的生平》(Life of Robert Owen, Benn, 1925)。

<sup>②</sup> 密尔(James Mill, 1773—1836, 英国哲学家),在他为《大英百科全书附册》(1818)所写论教育的文章,比较有保留地表达了同样的意见:“无论如何,这一点是完全肯定的,就是在这一阶层的人和另一阶层的人之间所有现在存在着的、或能使它们产生的一切差别,完全是由于教育。”对于爱耳维修所提出的彻底的主张,他的看法是:“有足够的研究证明,毫无疑问,如果说教育并没有做一切事情,那么,几乎没有一件事他是不做的”。(见加文纳《密尔父子论教育》James and John Stuart Mill on Education, Cambridge University Press, 1930)。

而遭到失败。

与爱尔维修和欧文等乐观主义者的倾向相反,高尔顿学派的倾向是很高地崇扬天性,以致教养显得毫不重要。他们的主张主要根据有关遗传的顽强的事实。高尔顿在他关于双生子的可怕的故事中,以特别引人注目的方式提出了一些这方面的事实,这些双生子一生的行为,好像他们是同一个工厂所制造、在同一时间开动的自动钟表机。从这些记录和比较新近的同一类记录所得出的令人不安的推论,就是我们都把我们禀赋的命运注定的力量赶上生活的道路,虽然,由于双生子少见,我们大多能居住在幻想的天国,在那里可以不理睬这个令人沮丧的事实。<sup>①</sup>统计生物学家无情地利用他们的统计数字说明同一个思想,他们指出,一个人的性格必然和他祖先的性格有关,正如他的身高或头颅指数和他祖先的有关一样。最后,优生学的研究已经根绝了有关仇克斯家族(Jukes family)的凄惨的历史<sup>②</sup>和同样惨淡的记录,确证生活环境之于人,犹如岩石、风和水流之于船:仅仅偶然事故使他的品质显露出来,但是和这些品质的产生却丝毫没有关系。

爱尔维修学派的理论和高尔顿学派的理论之间的对立是清清楚楚的,如果我们被迫采取其中一个理论而排除另一个理论,我们将处于一个不适宜的地位。但是,经常发生的是,真正的问题并不在于选择矛盾双方的一方,而在于决定两种不同的影响对于人类发展有多

---

<sup>①</sup> 但是从勃拉兹(W. E. Blatz)关于有名的戴沃尼一胎五女的仔细研究可以得到一些安慰。因为他写道:“令人惊奇地看到,这五个孩子的个性差异更加悬殊了。在她们四岁时,她们所表现的人格差异是那么清楚,以致这些差异不能认为依赖生物的遗传,五个孩子的生物遗传显然是相同的。”(勃拉兹:《五姊妹》The Five Sisters, 1938, 第173页)。

<sup>②</sup> 五个世代大约1 000人中,300人幼年夭折,310人在济贫院过了2 300年,400人死于疾病,130人是定罪的犯人(包括杀人犯7人);仅有20人学会一种职业,见基汀:《教育研究》,第27页。

少贡献。心理学家们愈接触可以观察的心理发展的事实,这个问题就显得愈加困难。例如,一般假定,“少年犯罪者”几乎总是不良禀赋的牺牲品,但是近代所进行的、适当地注意统计方法的研究,并不证实这种观点,它们正是表明产生青年犯罪的影响是多么错综复杂。伊斯特博士(W. N. East)在沃姆提德丛林监狱(Wormwood Scrubs Prison)所收受的4,000男孩(从22,000人中选出)中,果真发现有4%的人心智有缺陷——这个百分比远较在普通人口中的百分比为高,但是在其它方面,遗传因素尽管存在,似乎并不起什么重要的作用。家庭情况证明最关重要——家庭人口过多;父母争吵;父亲、哥哥或姐姐长期不在家;不严格、不关心或压制式的纪律;孩子受不到一切家庭的影响,等等。也许,与预料相反,犯罪人中失业的总数并不超过正常的数字。另一方面,他们在学校所受的教育似乎有可能常常不适合他们的气质类型——不能区别主要地需要善意指导的、比较消极被动的孩子和需要严格的“监督管理”的、比较强悍的孩子。<sup>①</sup>巴那度保育院(Barnardo Homes)<sup>②</sup>这类机关的记录和伊斯特的科学分析指出同样的方向,因为它们倾向于表明,即使最没有前途的种族,受到正确的教养,便会产生优秀的和健全的人类。

这些研究和观察表明,高尔顿学派的观点过低估计了“社会遗传”在使天赋能力表现自己时所起的作用,所以对于普通人类的可能性倾向于悲观主义的观点。在第一次大战期间,许多医学心理学家和其他观察者,由于工作关系,和士兵有密切的接触,他们常常被

---

<sup>①</sup> 伊斯特:《青年犯罪者》The Adolescent Criminal, J. and A. Churchill, 1942 这一段材料根据柏特对该书所写书评的引文和评论,载 Nature 杂志,1942年9月26日。参看柏特:《少年犯罪者》,英文版第599页,第607页。

<sup>②</sup> 巴那度(1845—1905),英国慈善家,1867年在伦敦的一个贫民区创办儿童保育院,收容贫苦儿童,给他们教育和工业劳动的训练。他主张使贫苦儿童离开他们的环境,由保育院教养,认为遗传的力量很小,环境几乎就是一切。——译者注

不开明的教育和使人沮丧的社会制度所企图埋没的天才所震动。<sup>①</sup>同时,有充分的证明,这种对我们民族是确实的东西,对许多“落后民族”也是确实的。例如,墨雷群岛<sup>②</sup>上的居民没有文字表示六以上的数目,他们只能以最模糊的方式表达比较大的数目,从这一个事实似乎可以公正地推论,他们的天性缺乏数学才能的条件。但是,他们的子弟在苏格兰牧师的教化下,据说已经发展了使旧时代的任何学校督学会感到高兴的算术能力。<sup>③</sup>

另一方面,爱尔兰修学派的过分的乐观主义,<sup>④</sup>导致他们低估普通能力和特殊能力中的差异,这些差异好像钻石那样坚硬地限制着个人发展的可能性。他们被一种可贵的、但是不成熟的关于“观念的力量”的信念所鼓舞,把精神当作是一种人工制造物,按照几乎任何一个事先考虑好的计划,通过足够精巧的处理,就可以形成精神。所以,这个学派的作家们,仅仅在非常冷静地对待培养个性是教育的真正目的这个思想方面,是始终一致的。他们低估天赋能力影响的态度,如果付诸实践,将造成很多教育上的浪费,特别是将导致一位伟大的美国民主主义者所斥责的“民主”教育的严重缺点——即忽视智力的精英;一个明智的民族将在社会的一切阶级会寻找他们,并且在找到以后,将尽量培养他们的天才和能力。<sup>⑤</sup>没有疑问,持续的教育上的压力可能改变整个民族智力和精神的方向。日本的近代化

① 巴斯卡(Blaise Pascal, 1623—1662, 法国科学家——译者注)说过:“一个人智力愈高,他会发现更多有天才的人。”

② Murray Islands, 位于澳洲和新基尼之间的多西雷斯海峡(Torres Strait)内。——译者注

③ 这里所提出的问题对于非洲人民特别重要。关于非洲人民的有事实根据而且乐观的估计,参看古奇斯柏格与弗雷塞(Guggisberg and Fraser);《黑人的将来》(The Future of the Negro, Student Christian Movement Press, 1929)。

④ 包括新赫尔巴特学派,其中海沃德是一个有力的代表。

⑤ 苏联的“苏沃洛夫学校”似乎是有关这方面的一个杰出的实验。

通常被引为一个重要的例子,虽然吉德(Benjamin Kidd,1856—1916)<sup>①</sup>1902年时说,在一个世代之内主要通过学校的影响而达成的“德国的普鲁士化”是一个最不祥的例子,证明也是正确的。他没有预见到,如果把他的理论令人可怕地颠倒过来,即如果学校以正确的方向相互协作,可能在二十五年之内使欧洲清除折磨着它的历史上一些最严重的祸害,那么德国实际上也证明是正确的。但是,把某些思想渗透到一个社会中去,虽然非常重要,究竟只是我们所理解的教育的开始,因为,这到底只是提供一个环境。主张给个人自己运用环境的自由的论点接着发生作用,并且还保持着它们的全部力量。因为这些论点主张,人类有机体,包括身心在一起,是利用禀赋和环境作为它的工作材料的创造力的中心,所以,有机体从天性和教养所接受的因素,除了它们构成作为有机体存在的主要事实的自由活动的基础以外,不足以决定它将变成一个什么样子。

在我们接受了——因为我们必须接受——不能忽视天赋能力的差异这个立场以后,我们必须进而研究这些差异采取什么形式,它们怎样能被计算出来。这里我们碰到近代心理学上最重要的篇章之一。第一个事件集中在法国心理学家皮奈(Alfred Binet,1857—1911)的试图决定一个“智力的量表”。他的研究的出发点是很多大城市的行政工作者所感苦恼的一个问题——就是要决定那常使一个孩子不能和同年龄的孩子们共同前进的迟钝现象,对某一特定的孩子来说,是由于心智的缺陷,还是仅仅由于如经常转学等不良的环境。皮奈从下面的假设开始,就是每个孩子贮备有一定的天赋能力或智力,即使他不受教育,在他发育的年代里,每一年都能使他前进一定的距离。<sup>②</sup>例如,在孩子的一生中有一个时间他“发现”了他具

① 英国社会学家。——译者注

② 心理学家们把这种不受外界影响的天赋能力的生长称为“成熟”。关于生长曲线的讨论,参看桑迪福德《教育心理学》,英文版第373页。

有眼睛、耳朵和鼻子的事实 ;有一个时间他知道一个星期里几天的名称和次序 ;有一个时间他能记牢具有一定复杂性的指示 ;有一个时间他能从某一论点的材料得出正确的结论 ,并且能看出某种谬误等等。皮奈希望通过对大量巴黎儿童的考察 ,来决定这类非学习得来的能力在儿童期各年龄的一般分布情况。这个表一旦编成 ,就可作为确定任何一个儿童“智力年龄”的量表。<sup>①</sup> 所以 ,如果一个十岁的孩子刚刚能够通过十岁年龄组的测验 ,他的“智力”年龄就是和他的“实足”年龄一致 ,如果他不能通过八岁年龄组以上的测验 ,他的智力年龄便被评为八岁——即比实足年龄落后两年。剩下的问题就是要决定智力年龄落后于实足年龄到什么程度 ,使得他难于和同年龄的孩子一起受教育 ,可以把他转到特殊学校。皮奈最后采取了八岁以上的儿童落后三年 ,八岁以下的儿童落后两年作为标准。

自从皮奈 1895 年在这个领域内开始他的研究以来 ,他的测验以及这些测验所引发的其它测验的运用 ,已经大大地发展和扩充了。这些测验不再局限于它们原来检查智力缺陷的目的 ,现在正在用来诊断所有年级的儿童的能力 ,为了各种各样的目的。在心理学家所设计的测验中 ,有许多是关于以更高的科学的准确性来做教师和学校考试人员多年来做着的事情——即评定学校课程各学科的成绩。另外一些测验是关于皮条所开始的问题——即评定实际成绩以外的天赋能力。例如 ,一个能读色诺芬 (Xenophon ,约 434——355B. C.)<sup>②</sup>的著作或解二次方程式的孩子 ,必然具有学习这些东西的能力 ,否则他便不能学会它们 ;所要求于心理学家的测验的 ,是它们应该在教师着手教育孩子以前 ,先预测那个能力。这里存在着——一件理

---

① 这里应该指出 ,智力年龄在十四岁以后很少增加。这个意思就是说到这个实足年龄 ,我们一般已经“实现”我们生来所有的潜在智力。但是我们可以无限期地运用它们。

② 雅典历史学家。——译者注

论上做不到的事,因为能力不能凭空发现;它只能通过某种成绩才能表现出来。但是,在实践中,心理学家用以下办法来解决那个显然不可克服的困难:

第一,在孩子所知道的或所能做的尽可能少受教学影响的那些领域去测量他的成绩;

第二,为了这个目的,所选择的领域,要使儿童在这些领域的成功和失败在其它方面具有预测作用。例如,学校教育对于一个孩子做以下一些题目很少有关系或者没有关系:正确地说出“贫穷”或“敌人”的异义字;填充类推空白,“水手与士兵的关系就像海军与……的关系”在“多数汽车是用风、蒸汽、汽油、煤气发动的”这句话中划去三个不正确的答案;或者,假定有三个孩子坐在一排,哈利坐在威利左边,乔治坐在哈利左边,说出哪个孩子坐在中央。<sup>①</sup>

但是,有很多证据表明,一个孩子如果能很好地做这类题目,在任何需要优良的智力的领域,他大概也能做得很好;在做这类题目时是一个笨徒,在另外方面大概也证明是一个笨徒。

心理学家们所已熟知的智力测验的价值,在第一次大战期间得

---

<sup>①</sup> 这些测验引自柏特:《智力测验和学力测验》(Mental and Scholastic Tests)。可以看到,虽然这些题目是一般性质的,要理解它们,需要一定的语言训练。对有些儿童来说,虽然他们天资聪颖,但可能缺乏这种训练。这些可以包括聋哑儿童和由于环境关系和受教育的人失去联系的那些阶级的儿童(例如住在船上的儿童)。为这些儿童,设计了“操作测验”,利用姿势、图表代替语言,解开机械谜,装置捕鼠机等结构的构成部分等等(见高乌,F. Gaw,《操作测验研究》,《英国心理学杂志》,1925年4月)。这些测验已经用来研究这样的问题,如果说聋哑儿童的天赋能力低于正常儿童,那么,究竟低了多少。参看德雷佛与柯林斯(Drever and Collins):《智力的操作测验》(Performance Tests for Intelligence, Oliver and Boyd, 1928);汤姆生:《苏格兰儿童的操作测验分数》(Performance Test Scores of Scottish Children, University of London Press, 1940),对文字测验和非文字测验的结果,作了仔细的、统计的比较研究。

到极广泛的流传,当时在近一百五十万美国陆军新兵中应用测验,使他们的军职适合他们的能力。要求每一个新兵在题目纸上用划线、剔除或加记号等办法回答 212 个问题。整个过程仅需 50 分钟,同一时间可以测验多至 500 人,并且所提供的估计和后来观察同样一批人的军官的判断完全符合。

在英国,陆军部新近设立了人员选择司,该司有男女职员一千余人(多数从教师中选聘),他们利用标准测验和其它方法,测量服兵役的男女成年人的智力、特殊的能力倾向、知识和技能。在授予奖学金<sup>①</sup>时,利用智力测验作补充测验的日益增多。几年以前,国家文官制度某些部门的考试也采用了智力测验,据了解成绩使人满意。<sup>②</sup>

关于智力测验的细节,超出我们这里研究的范围,我们只能讨论一两点大家感兴趣的问题。第一点是关于测验进行的方式。皮奈的方法是逐个地对儿童进行测验。个别测验还是测验儿童的最好方法,但是这种方法显然要耗费很多时间。所以,为了以相当的速度测

---

<sup>①</sup> 英格兰北部的诺森姆勃伦德省(County of Northumberland)采取了比较大胆的政策,应该表扬。1921 年该省行政当局任命汤姆生用智力测验遴选二十个儿童,授予奖学金——这些名额是根据正统的考试结果所授奖学金以外新增加的,只有未参加过正统的奖学金考试的学校才参加这次测验。汤姆生的测验表明,在偏僻乡区的小型学校,有很多能力优秀的儿童,他们由于环境困难,没有机会赢得平常的奖学金。事实上,他发现能力最高的孩子,或者是在郊区,或者潜伏在遥远的地区,例如契维奥特山区。1926 年,德甫(J. F. Duff)对这些儿童(包括后来被选择的其他儿童)后来受教育和就业的历史开始作了一个“追踪”研究,并且把他们和根据测验判断为智力较低的儿童作比较。研究的结果非常肯定地有利于智力测验的论据。见《英国心理学杂志》;1921 年 12 月,汤姆生:《诺森姆勃伦德智力测验》;1929 年 4 月,德甫:《智力高的儿童》。

<sup>②</sup> “大约有四万候选人受到这种测验。算出的相关系数表明,新方法的结果和全部考试的总分以及政府部门关于他们后来工作成绩的报告相关的程度,比任何其它单独的一次考试密切得多。”(柏特:《个人的智力差异》,Mental Differences Between Individuals,1923)。

验大量的人,现在采用了“团体测验”的方法。前面(第124页)所引的测验,美国陆军和英国文官考试所采用的测验,就是团体测验的例子。第二点是表示测验结果的方法。这里,也还是跟着皮奈的办法;就是说,如果一个孩子(不问他的实际年龄)所得的成绩就是五岁、八岁或十一岁儿童所得的平均成绩,那么,按照不同情况,他的智力年龄就是五岁、八岁或十一岁。但是,研究工作者现在进一步把儿童的智力年龄除以他的实足年龄,而把所得的商数称为他的“智力商数”(I. Q.)或“智力比率”。所以,一个实足年龄十岁的儿童所得的分数可能表明他的智力年龄只有七岁,在这种情况下,他的智力商数或智力比率就是 $\frac{7}{10}$ 或70%。或者,他的分数可能表明他的智力年龄

有十三岁,在这种情况下,他的智力商数就是 $\frac{13}{10}$ 或130%。根据柏特的编制的一个表<sup>①</sup>凡是只能受比较简易类型的中等教育的儿童,他们的智力商数或智力比率在85%与115%之间,当他们毕业时,应该能够按照他们在这个智力范围内的地位,从事半熟练或熟练的工作,或者充当低级的商业营业员。智力商数在70—85范围内的学生属于迟钝和落后的一类,他们只适合于不熟练的劳动或粗杂的体力劳动,在相应较高的智力商数范围内(115—130)的儿童,可以受“选择性中心学校”<sup>②</sup>的教育,并且表明他们能担任文书、技术员和高度熟练的工作。智力水平更高的儿童(智力商数130—150),可以希望赢得中学奖学金,能够胜任较低级的专业职务,至于赢得大学奖学金和荣誉学位的人(智力商数在150以上)能担任最高的专业职务。和

<sup>①</sup> 《个人的智力差异》不列颠协会报告,1923年,第227页。(奖学金获得者的成绩指1920年伦敦所得的标准)。

<sup>②</sup> 在1944年教育改革以前,这是较普通高级小学程度稍高而次于传统的文法学校的一类学校。——译者注

这两类处于可悲的相对立的情况的是智力缺陷的一类(智力商数50—70),他们只能做临时工,至于剩下的那些智力比率在50以下的无法教育的儿童,将在慈善机关度过他们的一生。

在任何具体的职业方面,可能有很多因素起作用。一个人的智力商数总是起着最重要的作用,在大多数比较高级的职业方面甚至居于支配的地位。但是,在有些特殊情况下,比较特殊的能力也可能起重要的作用,这种特殊能力通常被称作“群因素——这是一些和智力商数无关的因素”。在有些情况下,特殊的情绪因素和气质因素又可能是主要的因素。因此,对于所用的测验,应该不集中注意于一个人心理装备的一个方面,而应该试图决定他是否具有在一定职业上获得成功所必需的几种能力的综合。

近年以来,根据上述路线编制的职业测验在英国有了很大的发展,这主要应归功于全国工业心理研究所的工作。该所最重要的研究成绩之一,是早先在伦敦皇家十字区小学中所进行的职业指导实验。这个实验始于1924年,在实验过程中,选择600个小学毕业生成为一组(甲组),另有相同数目的儿童成为一组(乙组),这两组儿童的训练情况和就业机会都完全相同。但是两组之间有一个重要的区别,就是乙组儿童仅从学校的校务会议得到寻常的指导,而甲组儿童则得到专门的职业指导,这种指导以该所测验的结果为根据,并辅以教师、校医和家庭访问人员的报告。该所测验由两部分构成:一部分是普通测验,一部分是专门测验。在普通测验方面,采用了“普通智力”测验、在校学习成绩、实践能力和手工技能的测验;在专门测验方面,采用了有关文书工作、了解机械、缝纫和其它工作的能力的测验。

儿童实际上所就的职业,不能全部都是根据测验的结果所建议的职业,但是按照该所指导就业的人,有足够的情况表明,如果青年人就业,能够一般地得到职业测验的指导,那么无论在个人幸福还是

在工业效率方面都有巨大的收获。<sup>①</sup>

我们知道,智力测验的全部实践包含一个理论,就是从对于一个人做某些事情的能力的测量——即测验所要求他做的事情——可以推知他做其它显然和那些事情完全不同的事情的能力。<sup>②</sup>这个假设显然是美国军队测验的基础。在英国采用“普通”科目或“学术性”科目的竞争考试选择文官的办法显然也包含同样的假设。当我们需要有足够能力的青年人去管理印度帝国或国内事务时,我们选择了那些在考场上能写出最出色的希腊文诗歌或解答微分方程成绩最好的人,把他们送到东方或白厅,<sup>③</sup>相信那些在一个方面显示最高能力的人,在另一方面将证明也是最有能力的。卡莱尔(Thomas Carlyle, 1795—1881)<sup>④</sup>在《英雄和英雄崇拜》一书中的论断的基石是同一信念。

没有疑问,经验已经证明了这个假设大体是正确的。美国军队所用的奇怪的测验,总的说来确实挑选出一批最有能力的人,我们招聘文官的方法,总的说来也证明是不错的。但是这个假设只能是大体上正确;因为对于用智力测验和考试所选择的某些人所作的推测,只是一种可能,决不是肯定的结论。因此,显然需要一个比较精细的理论,这个理论一方面将说明测验的一般的预测价

<sup>①</sup> 这个实验的详细情况,包括“追踪”研究,见欧尔(E. M. Earle)等《选择职业的方法》(Methods of Choosing a Career, Harrap, 1931)。

<sup>②</sup> 这个理论必须和另一个常常和它混淆的理论区别开来。这另一个理论就是,一个人因为能做一件事情,他就获得做另一件事情的能力而不必单独练习这件事情。我们可以看到,前一个理论是正确的,后一个理论——“形式训练”的理论——一般地说是错误的。正如肖伯纳所说:“从来没有一个人通过做另外一件事情而学会做一件事情。”(The Perfect Wagnerite, 1898, 第129页)参看本书第269—272页。

<sup>③</sup> Whitehall, 英国政府所在地。——译者注

<sup>④</sup> 英国历史学家。——译者注

值,同时也将说明为什么不能从它们得到关于各个人的确切的推测。

有一种分歧的原因可以立刻指出。一个最聪明的青年,可能因为他懒惰或腐化,不能实现对他的期望;或者,虽然他有才能,但缺乏他所选择的职业获得成功所必需的某些道德品质。<sup>①</sup> 这些情况固然会发生,但是和我们所面临的问题并无关系。我们这个问题仅仅是关于智力的问题,不是道德品质问题,这就是为什么智力测验自命诊断这些智力,一般说来诊断得非常成功,但是有某些特殊情况,离开成功有很大距离。

这里所涉及的人类能力的性质和组成的问题是下一章的题目;但是,在我们讨论这个问题以前,必须进一步约略研究一下智力测验在教育界的地位。

在一切进步的国家里,学校区分为小学和中学,它们是教育制度的主要组成部分,但是民主思想占优势的国家,学校名称的意义已经发生了很大的变动。例如,在英国,小学(官方称为“初等”学校)最初本来计划给予适合于“劳苦群众的子弟”的教育,这样的教育,和以古文法学校为占优势的和最最真实的代表的那些中学,无论在社会方面和文化方面,都处于尖锐的对立。这里不去追究详细的历史,只要说明这样一点,这种双轨学校制度的思想,在美国早已过时,在英国已经逐渐丧失它的活力,如果还没有死去,现在正在衰亡。初等教育和中等教育,现在并不当作平行的、自成单位和互不相容的,而是作为一个单一的普遍体制中两个连续的阶段。总之,初等教育阶段,在11—12岁之间结束,给予儿童的教学和训练,在于满足儿童期智力的和道德的需要,并为中等教育阶段——青年教育阶段提供必要的基础。这里,儿童相互间的天性差异就变得更加重要,同时,显

---

<sup>①</sup> 柏特的研究中有一个年轻妇女,她在某一职业测验名列第一,但在工作室中却证明她是失败的——仅仅因为她是一个不负责任的多说话的人。

然要求有和这种差异相应的不同类型的中等教育。但是,所有中等学校,不论它们称为“公学”、“文法中学”、“技术中学”或“现代中学”,归根到底,都只关系到同一个问题的不同方面:这个问题就是如何有效地处理一个生命时期的问题,这个时期的中心事实是青年期。这个看法并不排斥课程上的巨大差别。它只意味着这些差别不应该是社会的差别,而是完全根据全国青年的能力、智慧和需要的差别。因而,单就其中一点来说,一个有钱人的儿子,如果有实际的头脑,他的能力在着重文字教育的学校里没有发展的机会,而在一所技术学校或工艺学校里却能得到发展。英国文法学校的光辉传统将来会同化“选择性中心学校”,这些学校一度在初等教育系统中处于一个不很合适的地位。

这大体上就是伟大的1944年教育法在英格兰和威尔士所造成的情况。这个情况对教育行政人员提出了很多问题,但是最重要的、当然又是最难处理的问题,是指导儿童从小学升到最适合他们需要和能力的中等教育的问题。<sup>①</sup>对于这个问题,心理学家肯定有所主张,并且必须提出来,虽然坚持这个主张并不怎么深得人心。没有疑问(像前面所举的一个例子),智慧的差异将会常常指出这所学校或那所学校作为适合于某一儿童的一所学校;但是假定(事情往往是这样)需要考虑或者承认的唯一差异是“心理类型”的差异,那就忽视了一件非常重要的事实——就是,实足年龄相同的儿童的“普通智力”,在中学年代,所包括的范围那么广泛,要使教学有一个共同的标准,既不是公平的,也不是实际可行的。在十一岁这个重要的年龄,在我们大城市小学读书的最迟钝的儿童,他们的智力年龄有八岁,最聪明的儿童智力年龄有十四岁或十四岁以上。<sup>②</sup>凡是认识到

<sup>①</sup> 这里和另外一些地方我们把学校和学校中所提供的教育(schooling)的类型区别开来(因为可能有几种教育)。

<sup>②</sup> 柏特:《青年的教育》,《英国教育心理学杂志》,1943年11月。

这几句话的意义的人,没有一个人能设想我们为了教育机会均等的名义,需要强加于比较迟钝的儿童一种课程,这种课程将不断地使他们感到力所不及,并且剥夺他们在他们能力范围之内任务中所能感到、而且应该感到的快乐,或者需要使比较聪明的儿童限制从事适合他们天性的高级智力活动。从这个观点出发,在分配儿童受中等教育时,虽然要研究一个儿童的特殊才能和他的兴趣倾向,但是应该给他的“智力商数”最大的比重。所以,使智力测验的技术尽量完善并尽可能被大家所了解,就非常重要了。

对于不能对自己孩子的缺陷采取现实主义观点的家长们来说,很难接受这样的理论,这一理论可能不准他们的孩子学习某些科目,而别人的孩子却能参加学习,并且得到令人满意的成绩和所希望的职业。但是,那个理论是能对所有儿童同样提供一个足以发现他们的天赋能力,并予以充分发展的学习环境的唯一的理论。

一个社会,为了共同的利益,必须在能发现天才的任何地方去发现天才,并且保证对它充分提供全面发展所需要的一切;但是,如果它明智的话,它也将保证使智力比较差的儿童的能力同样地得到培养——如果仅是为了“没有这些能力,一个城市就不能居住”,而且正是他们“将维持世界的秩序”。因此,在这里,个性的要求和社会需要的要求,要是说不是不可区分的话,却总是同归于一的。

在发展智力和能力测验的科学运用方面贡献最大的心理学家们,他们也最坚持这些测验只提供教育指导和职业指导所应根据的证明的一部分——虽然是一个主要的部分。但是,他们也同意,即使是有经验的教师的一般印象,也只有当这些印象具有包括一切有关事实的调查记录作有系统的指导的时候,才能提供可靠的证明。哪些类型的记录可能最为有用,搜集、概括和运用这些材料的最好方法应该怎样,这是要进一步研究的问题,普及中等教育的实施使这类研

究具有新的迫切性。<sup>①</sup>

## 第十一章 模 仿<sup>②</sup>

回顾一下到本章为止我们论证的过程,我们将认识到,关于策动和记忆,我们研究了身体和精神生活的两种基本的、到处弥漫的特性,关于常规趋势和游戏,我们研究了它们两个最一般的表现形式。在前面两章,我们对比了环境和禀赋对儿童发展的影响,并且研究了禀赋所包含的某些比较重要的项目。现在我们应该使研究更加具体,观察环境和禀赋在使儿童生活定形上各自起着怎样的作用。要这样做,我们必须再考虑一下人类天性的两个根深蒂固的趋势。一个是模仿(imitation)的一般趋势,我们将称它为模仿趋势(mimesis),在本章加以讨论。另一个是跟随某些特殊的活动路线的趋势——我们将称它为本能(instinct),在下一章予以考虑。

模仿趋势(希腊文为 *μιμησις*)可以理解为一个人对接受别人行动、情感和思想的方式所表现的一般趋势。它的范围广泛地遍及动物界,它的影响和特殊遗传的影响那样微妙地交织着,以致两者很难分开。目前的倾向是比过去更加注意模仿。例如,现在的人类学家,在解释在相互隔绝的社会之间经常发现的物质上和社会文化上的相

---

① 参看《学校儿童的教育指导》(The Educational Guidance of the School Child, Evans, Bros., 1927) 这是伦敦大学教育学院的一部分教师在汉姆雷教授(H. R. Hamley)的领导下与维尔特省教育局的人员共同进行的一个开创性的研究。

② 本章原题,作者采用希腊文 *mimesis* 按读音可译命梅锡士,意即模仿趋势,这里简译模仿,含义应包括无意识的和有意识的两方面。文章中根据原文意义,有时译模仿趋势,有时译模仿。——译者注

似处的时候,他们总是用“文化扩散”来解释,而不用建筑在禀赋的相似上的“演进”来解释。<sup>①</sup>甚至在低等动物中,对无意模仿的作用似乎也是估计不足的。幼小的鸡和雏,往往学它们前辈或比较有冒险精神的伙伴的榜样,开始啄食和饮水,而丛林中的野鸡和幼小鸵鸟,由于缺乏这种啄食的天然刺激,或者缺乏实验者用铅笔轻轻地敲这种似是而非的啄食样子,据说常因饥饿而死亡。

前面的例子表明,模仿趋势可能包含很多不同程度的目的和意向。有意识的意向可能完全是没有的,因为当小鸡啄食和饮水时,仅仅因为它的邻居这样做。这是赤裸裸的模仿趋势——最低水平的模仿趋势。但是,也可能有明白的意向,像历史上日本的努力按照西方的路线改造它的生活。这里我们说的就是“有意模仿”。所以,有意模仿(imitation)和模仿趋势(mimesis)的关系,就像意动(conation)和策动(horme)的关系,记忆(memory)和记忆基质(mneme)的关系。在这三对名称中,希腊名称(即 mimesis, horme 和 mneme——译者注)描述人类和动物行为的一般特征,而相应的拉丁名称(即 imitation, conation 和 memory——译者注),则局限于有意识的活动<sup>②</sup>在人类行为中,这两类模仿以难以觉察的等级从一类转到另一类。让我们考虑一个简单的例子。一个小女孩和她朋友一起下了课,大家跑步,她也跑步,她和大家联合一起,你追我赶,正如一只小狗在同样情况下也会那么做一样。这是纯粹的和简单的模仿趋势,没有思考的痕迹,或者只有很少思考。如果她有一位懂得“疾步”艺术的特别朋友,突然作那种步法,她肯定迟早会仿效这种运动,最初跳得并不雅观,但是后来就轻快而且优美了。这里有着思考的因素,因为疾步虽

<sup>①</sup> 见黎佛斯《文化的人种学的分析》(不列颠协会报告,1911年,第490页)。史密斯(Elliott Smith)是英国文化扩散论的宣传者。

<sup>②</sup> 摩尔根(Lloyd Morgan)用“生物的或本能的模仿”和“反省的模仿”来区别这两种水平的模仿。范伦坦把“模仿趋势”限于较低水平的模仿。

然是一种简单的跑步,但并不是自然的运动,对它的细节没有一定程度的注意是不能模仿的。现在,假定这个孩子年龄大一岁或两岁,看到她的哥哥姐姐在跳绳。如果她也去跳,因为她一定会去跳,她必须比上一次更加注意运动的型式或运动的“概念”,因为这种运动更要造作,更加复杂了。当她年龄再大一点,譬如说参加由许多人担任、有详细动作计划的人物舞,那就更加需要注意。要了解舞蹈的形式,记住它,并且根据她所扮的角色把它转变为连续的、调节好的行动,既要求明智地运用智力,还要求掌握构成的动作。这里,单纯的模仿趋势已经明显地转变为真正的模仿了。

现在我们在两个重要问题上有材料可以讨论。

第一个是模仿趋势和禀赋的关系问题;

第二个是模仿趋势和“原始”行为的关系问题。

很明显,在单纯的模仿趋势中,所仿效的动作仅仅是一个刺激,它在仿效者身上释放出系列原来准备着的活动。一只站在水中的小鸡,当它看到母鸡饮水时,开始并不就会饮水,一个孩子第一次看到别人跑步,并不就会跑步,除非饮水或跑步所包含的印迹复合已经在天生倾向中建立起来。当模仿趋势升至有意模仿的水平时,这种讲法必须改变。例如,并没有像跳绳这种形式的天生的印迹复合等待释放,跳绳必须学会。至多有一种对这种行为感到兴趣的天生倾向,被吸引来作这种行为,作为自我表现的一种方式。但是,人为的动作的一切要素都在天性中生根。在学习跳绳时,所发生的情况是这些要素发生关系,而在原始印迹复合中并没有和这种关系相应的东西。一个孩子面对着迫使他行动的情境,被驱使着做若干或多或少有关的动作,通过尝试错误,从这些动作中最后将选出一个恰当的程序。这个程序一旦选出,就固定下来,并且通过“巩固作用”完善起来。这个过程清楚地意味着孩子具有了解别人行动的形式或概念并且利用它作为自己行动指南的能力。这种能力包括:

第一,了解和她已经能做的动作相应的行动型式的要素的能力;

第二,从这些要素形成一个有意义的整体的相互关系中来了解它们的能力。<sup>①</sup>型式被了解了,孩子就努力在她假定已经熟练的动作中,建立和模式中所存在的关系相应的各种关系。这件事只能通过尝试和错误来做,这个过程通常和所模仿的动作相比较进行核对,并且受到观众喝彩的引导。一个印迹复合就终于这样树立起来,使跳绳实际上成为自动的动作。以后这个复合,可能自己成为更加复杂的行动——例如跳绳舞的一个要素,或者对并不包含这个动作全部的行动提供组成部分——例如有节奏的跳跃。

语言能力的获得是这些原则发生作用的最重要的例子。范伦坦注意到他的两个孩子,在生后一个月,对他所作的“咕咕”和“咿唔”的声音,发出声音来回答,还有一个孩子,在生后一个半月以后也能这样做。他很小心,做到“并不暗示婴儿在这个阶段努力发出同样的声音,或者甚至领会声音之间任何相似之处。我们只是说,作声引出作声,这是一种天生的、相对特殊的反应”。这是单纯的模仿趋势,直到一岁,模仿才达到最高的水平,这时儿童不仅开始模仿一定的词,而且用它们来表达情感或指点对象。<sup>②</sup>在这个阶段,儿童反复地练习他们所获得的能力,以便能充分掌握,并且享受一种新的经验。

大约在两岁开始,出现原始的句法,能联合两个词甚至三个词来表达一个事实或一个愿望——这种句法似乎一部分是自动模仿得来的,一部分是教学所形成或特别发明的。一个聪明的孩子从这一阶段开始往往在言语方面有惊人的进步,这种言语在它自己的简单水

---

① 动物都具有这两种能力,但是在程度上要低得多。它们能辨别或拣出一件复杂东西的要素,它们能综合或认识多样性中的统一,这些能力包括对环境中的变化的一切反应,不管这种反应是本能的还是有理解的。但是它们辨别的范围是有限的,它们的综合能力更加有限,除了比较聪明的动物和一些简单的情况以外,它们不能“在脑子里”想一个型式。

② 试比较天生的认识面部作为一个对象的能力,如何发展为区别和记牢某些面庞的能力。

平上,是流利的、明白的、文法上是正确的——成为表达他自己兴趣范围内的任何事物的现成的、适当的工具。难于区别无意模仿、自己指导的模仿和教学所指导的模仿对这种进步所作的贡献。清楚的是说话时的抑扬顿挫——句子的音调曲线——以及区别“标准”英语和各地方的重音,几乎都是单纯的模仿趋势,但是这时言语中已有大量理解的、适应的模仿,这种成就虽然一般视为当然,但几乎总是使人惊奇和羡慕,而这种成就的所以可能,完全是由于小小语言学家高度热情和坚持不懈努力的结果。从心理学家的观点来看,这种成就的最显著的特征之一,是孩子在讲两种语言的环境中成长起来,娴熟地用两种语言交互地表达自己思想的能力——正如一个音乐家,能在不同的乐键上或用很不相同的乐器演奏同一个曲子。<sup>①</sup>

模仿和“创造”的联系对于教育非常重要。新式的教师们有时阻止模仿,理由是模仿“束缚自我表现”。这是一种错误。最有独创性的人们,发现他们自己对于那些沿着相同的自我表现的道路走在他们前面的人来说,仅仅是孜孜不倦地模仿他们而已。在莎士比亚早年的作品中,我们甚至不能把莎士比亚的语言和他同时代人的语言区别开来。实际上,模仿不过是个性创造的第一个阶段,模仿的范围愈丰富,所发展的个性也将愈丰富。这个真理的某些必然的结论是明显的,例如,应该通过书籍引导儿童认识比他们在实际生活中可能遇到的更多更好的伙伴。其它的结论需要更加强调。流行的观念认为个别教学只能对小组学生进行,这种看法有很大的危险。相反,

---

<sup>①</sup> 二次大战期间,有一个七岁的“被疏散的”儿童的母亲表示,她儿子能讲三种不同的语言:(1)农村儿童的地方方言;(2)从伦敦贫民区疏散到同一农村的儿童的伦敦口音;(3)他和一个医生的女儿玩耍时用的文雅英语。他从来不把它们混淆,而是在适当的机会,很流利地讲其中的一种。农村的儿童和伦敦小孩不能讲文雅的英语,但无疑是了解的;一个人的“消极”词汇总是大于他的“积极”词汇。

我们愈加重视让孩子走自己的道路,便愈有必要扩大模仿的领域。聪明的、有胆略的儿童,可以帮助比较迟钝的、冒险精神较差的儿童发现他们自己的能力,指示他们能做些什么,并且唤醒他们的竞争心。因此,学生的分组应该尽可能大,条件是要使教师能注意每个学生的进步和需要,并且不至采用消灭模仿倾向的专断的教学方法。这个条件非常重要。任何强迫模仿的企图,都会引起抵制或冷淡的态度,使它不能达到目的——这一事实,可以说明有很多使年轻人崇拜文学、艺术和道德行为上优秀范例的用意很好的努力,所以会遭到失败。我们必须附带指出,这种“刚愎”态度是对侵害他的独立自主的一种抗议,这种态度,对于任何愚蠢到有意识地或下意识地认为他(或她)自己应该被接受为模仿的模范,将会保持得特别顽强。

在本章开始,我们说过模仿趋势表现在行动、情感和思想三个方面。意识生活的这些因素是那么密切地相互结合在一起,以致在一个方面开始的模仿,通常都会扩散到其它方面。所以,在女孩子中间,对一个被崇敬的女教师的模仿,可能开始是仿效她的笔迹、她的口吻和她的头饰,结果往往全盘地采取她的情操和意见。崇拜者倾向于彻底地像他模仿的人,凡是阻碍对于这三个因素之一的模仿的任何东西,亦倾向于阻碍对另外的因素的模仿。我们通常并不采取我们不喜欢的那个人的重音或服式,也不会对在重大问题上和我们意见冲突的那些人的快乐或忧患有何深刻的感动。所以,不同社会阶级的言语的差别是他们的兴趣分歧的原因,还是结果,就不容易讲,无论在哪一方面,都是他们之间的严重障碍。<sup>①</sup> 小学校帮助社会团结的实际道路,莫过于努力提高学生语言能力的水平,使我们成为

---

<sup>①</sup> 肖伯纳的剧本《辟格梅连》(Pygmalion)是关于这个问题的一个教训。——译者按:《辟格梅连》是一出喜剧,讨论文化和语言的关系问题。作者通过剧本的一系列人物指出:外表的文化,特别是表现在所谓有教养的阶级的人们的语言和风度上的文化,绝对不一定和真正的、内在的文化相符合。

一个至少具有相互了解的最低要求——一种共同语言的民族。<sup>①</sup>

就模仿影响情感而论,它导致“同志感”或者真正的同情。这里,模仿有其极重要的贡献,因为我们以后将看到,情感是深深地牵连着思想和行动的。关于这个题目有很多著作,特别是某些法国作家以“群众心理”为题写了很多。情感的彼此相共,使各人互不相关的乌合之众,转变为一个具有单一意志的集体,能表现高度的英雄主义,也能表现极度的奸邪丑恶,如果单独行事,很少成员能提高或堕落到这种地步。政治煽动家和竞选经理人,他们的战术就建立在群众心理上面,正如新闻记者能使成百万读者追随他的政治回转而丝毫不感到矛盾。使这些事情成为可能的同志感,是一切团结精神的基础,不管是在一个民族、一支军队或是一所学校。

模仿的社会功能,在华勒斯的一本很有教育意义的著作中有过讨论,后来,麦克杜格尔和弗洛伊德在比较严格的科学水平上讨论了这个问题。<sup>②</sup> 麦克杜格尔的群众心理就是根据我们上面称作情感领域内的模仿的“情绪的直接感应”。每当人们集合在一起时,从各个人产生的情绪状态——例如恐惧或欢乐的状态——容易通过集体的感应而扩散开去。所以,这种群众就不再是单纯的群众或乌合之众,而具有一个集体的某些显著特征,好像当一些本不相识的人们对同一喜剧演员由衷地发笑时,他们暂时感到彼此之间存在着好感。但是,在一个偶然的集体和一个有高度组织的集体——例如一个联队,一所有历史的学校或一个民族——之间,有重要的区别,这种集体有

---

① 这个论断并不指压制区域性的方言,它们赋有形式和力量,并且具有本土的风趣。相反地,对本地重音和成语的共同爱好往往成为社会各阶级之间的有力纽带。

② 华勒斯,《人性与政治》;麦克杜格尔:《群众心理》(The Group Mind, Cambridge University Press, 1920);弗洛伊德:《群众心理与自我分析》(Massenpsychologie End Jch - analyse, 1921, 英文版书名为 Group Psychology and the Analysis of the Ego, Hogarth Press)

长期的历史,有遗留下来的传统和固定的习俗,有建立在体会到自己是一个整体、体会到和其它集体的区别的基础上的共同意识,并且表现出一定的社会结构。这样的集体,既是共同思想的媒介,又是共同情感的媒介,所以能显著地提高集体成员的智力活动的质量。一个追逐某种共同利益的人们的自由结合的团体,例如一个政治或社会的俱乐部,一个股份公司,或者一个政府机关的工作人员,是另一种类型的集体,它对个别成员的行为的影响,不是那样显著,但可能还更加重要。<sup>①</sup>但是组织差的群众,如法国作家所坚持的那样,却总是倾向于把个人的心理能力降至比较低的智力水平。

弗洛伊德接受麦克杜格尔的情绪的直接感应,认为这是事实,但是反对他用情绪的直接感应来说明集体组织的开始的观点。他指出,一方面,除非人们已经以集体的纽带联合起来,其中一个人所表现的其一种特殊的情绪,往往不是导致别人接受它,而是有意识地拒绝它——例如,一个“自博学的人”对于一个使观众觉得好笑的趣事,并不觉得可笑。另一方面,他认为惊慌恐怖在麦克杜格尔看来是情绪感应的重要例子,但这并不是集体现象。只要士兵还是一个真正的集体,他们是不会理睬那种造成争先逃走的危险的;只有当联合的纽带已经开始解体时,这种危险才起作用。所以,集体的形成必然在情绪感应以外尚有其它基础。

弗洛伊德把他自己的理论建立在构成他整个心理学说一部分的一个概念上。在他看来,一个集体,说来就好像家庭的扩大,使集体成员团结的纽带就是使儿童和他们共同的父亲以及相互间团结的纽带。那些纽带早在婴儿期就出现,而纽带的锻炼强化使孩子有可能避免自我中心的状态,即弗洛伊德所谓自爱。<sup>②</sup>儿童在他父亲身上

① 参看门汉论社会与团体的区别,见所著《人与社会》英文版第289页。

② 这个名词从希腊神话那西塞斯(Narcissus)得来,那西塞斯是一个青年,死于和反映在泉水中的他自己映像的恋爱。

找到向外引出他的爱情的对象,同时变成他自我发展的(无意识的)理想。在这个意义上可以说他自己和他父亲成为一体。他和兄弟姊妹也有自居作用,但是这是属于不同的、而且可以说是低一级的自居作用。这是和儿童的实际自我的合一,而不是和他的理想自我的合一,是一种有限的自居作用,有着争论和竞争的余地,并且依靠大家和父亲的共同关系,以及和他们在父亲面前的严格的平等地位的共同关系。从这个观点出发,典型的集体是麦克杜格尔的有一定领袖的稳定的集体。其它集体都从这类集体得到它们的特性,例如,任何集体,如果它的稳定性并不依靠一个活着的领袖,必须用某种观念(例如祖国或旗帜)替代他,这种观念很容易人格化,并且赋予理想主义的灵光。

弗洛伊德的理论当然可以说明学生相互之间和他們与行政的通常关系,但是这个理论需要加工,包括在学校生活中所遇见的一切联合和领导的现象。在正常的情况下,教师理所当然被接受为领袖,并且成为构成学校纪律和校“风”的那些影响的主要源泉。但是,总还有其他次要的领袖。其中有些是学生团体的正式职员,他们通过选举或任命担任职务,但是,其余却是小集体的非正式的领袖,只要有两三个学生集合在一起,这样的领袖就会产生,他们在每所学校和每个班级都能找到。每一个教师一定要和他們见面,或者作为朋友,或者作为敌人。凡是工作和管理的情况健康的地方,他们一般是组织的朋友,在这种情况下,他们还是它最有用的支持者。但是情况并不总是健康的,即使情况健康的地方,邪恶可能潜伏,这是那些不幸日子的遗产。在这种情况下,教师应该把识别谁是自然的领袖——因为他们不一定为肉眼所能见——作为一件重要的事情,并且,如果可能,要赢得他們的忠心和兴趣。<sup>①</sup>要是他们顽固难于管束,那就只有

<sup>①</sup> 多数有经验的教师,有许多关于及时地运用“以前的盗捕者变成最好的养食人”的原则,使危险的背叛者转变为权力的支持者的政事。

一个安全的政策,他必须以暴力压制和平的敌人。但是,在打击以前,必须确有根据,同时,最重要的是必须记住,最没有力量的事情是打击一个不重要的追随者而让背叛的真正领袖没有伤害地逃跑。

一个明显的结论是,要是师生之间缺乏共同的情感,没有一个学校集体的道德情况会是健康的。要有共同的情感,一个教师,必须在他成人的精神中,保持着对年轻人的爱好和热情的纯真的同情心。假装有同情心是不够的,因为没有一种弱点会比情感的不真诚更加会被发觉,并且没有一种东西会那样肯定地导致不信任和嫌恶。一个人无论他怎样忠心耿耿于教育事业,要是他发现自然不给他这种永远年轻的天才,就应该把他的劳动转移到葡萄园的另一个角落。

情感傅布几乎完全是“生物学”的模仿或赤裸裸的模仿趋势。的确,有些演员证实了这一点,他们热心扮演,深思熟虑地在自己内心创造他们在外表上刻画的情绪;当然,在激动的时刻,往往能够借模仿别人的沉着态度而学到一些他的镇定冷静。<sup>①</sup>但是这些事实仅仅表明,情感的生物学的模仿由于行动和它一致而省力,由于行动和它不一致而遭到阻碍。一般地说,我们不经过反省而感染到别人的快乐、热情、恐怖或者他们的沮丧。但是,在思想方面和在身体的运动方面,这两类模仿都是常见的。任何了解一个公告或者一个论断的企图,例如了解一段历史的叙述或者学习一个几何定理,都可以看作反省模仿的例子,因为,这个过程的实质,在于一个人千方百计地想通过别人的眼睛来看,或者通过别人的思想来想。当采取别人的思想不是出于自愿时,这是一种较低形式的模仿,这种模仿通常称为暗示。暗示首先为催眠的人所研究,因为催眠状态的主要标志之一,

---

<sup>①</sup> 根很有名的“詹姆斯——朗格原理”,一种情绪只是外部运动和内部运动过后的“反响”;“我们因哭泣而感到忧伤,因打击而感到愤怒,因战栗而感到恐惧”。如果这个原理是正确的,情感的反省模仿就比较平常而且容易了。但是,多数心理学家认为詹姆斯的观点言之过甚。

是被催眠的人几乎欣然地接受向他提出的任何思想。<sup>①</sup> 后来暗示被发现是正常生活的一个共同因素,并且成为很多实验研究的题目。下面的实验,足以代表皮奈在暗示方面所开创的工作。

著者曾经一个一个地会见过若干十岁的男孩和女孩,同时在友好的谈话过程中,给每个人看一张画着一只快艇单独在日内瓦湖上航行的明信片。在孩子细看三十秒钟以后,向他提出关于这张明信片的若干问题,其中有一个问题是:“轮船和快艇正在相同的方向开行,还是相反的方向?”在大约二十个孩子中间,只有一个或两个完全拒绝这句话所包含的暗示,干脆地说他们并没有看到轮船;有些人显出不安的模样,似乎对于他们看得不仔细或者记忆不良感到惭愧;有些人回答犹豫,但是很有几个人似乎有信心地指出假想的轮船正在移动的方向。不问这些现象可以怎样解释,它们对于当儿童被成人询问时,特别是被他们不相识的人或者他们习惯上敬佩的人询问时,儿童表现的暗示感受性,给了有趣味的说明。这些现象,无论对教室中的提问,以及在学校处理儿童犯过时或在法庭上儿童证明的价值,都有明显的关系<sup>②</sup>。

在社会的共同生活中,暗示是一个有力的因素。恶意的闲谈和诽谤的猜疑都赖暗示为生(请读者考虑一下暗示的作用),同时,公众谣言的产生、传布和活力,主要由于暗示。要了解“情感传布”产生良好气氛时暗示的力量如何,我们只需回顾一下神话式的八万俄国军队的古典例子。在1914年秋天,成千上万正直的人们令人信服地证明他们在英国出现。没有什么事能更加清楚地说明暗示和情感的密切联系,愿望无疑是思想之父。在广告术方面,暗示也有它广大的领域,它会使我们除最谨慎的人以外都像詹姆斯故事中的老妇人

---

① 读者可以看到,这个事实把催眠术和平常的暗示都置于弗洛伊德的自居作用的理论之下。

② 现在有相当的文献,从法律的观点讨论儿童和成人的暗示感受性。

那样,逼着店员要买某件东西,“因为广告把它说得那么好”。说服你去买一些你所不需要并且不希望买的东西的贩卖商,便是这一类暗示的专家。他并不用直接的攻击来克服你“对贩卖的抗拒”,而是用精明的手段婉转暗示一种思想,说像你这样一位聪明人,梦想不到会忽略这样好的一个购买机会。你失败了;只是当暗示的迷雾已经消散,事情的真正轮廓可以看清楚时,你才感到后悔。

当我们看到暗示曾经是历史上各种迷信的主要支柱时,就要比较严肃地对待了。例如,从来没有丝毫客观的证明支持对巫术的信仰,但是,甚至在沉着的英格兰,上至有学问的国王詹姆斯第一,下至他的最无知识的臣民,曾经一度流行过这种古怪的信仰。它像传染病一样,心心相传,只有在最后受到批判的理智的挑战时,它才被制止,而且在治疗影响没有深入进去的社会黑暗角落,它还是潜伏着。在我国国内,现在有一种令人感到遗憾的相当于对占星学和其它形式的“神秘学”的信仰的复活。这里,像巫术一样,缺乏修养的希望和恐惧为它准备了土壤,而暗示播着信仰的种子。种子萌发大多因为暗示以假科学的伪装出现,这个事实在我国人民的教育上指明了一个很大的弱点:因为,这个事实表明,虽然科学已经成为一种具有魔力的事业,但是在防卫公众的心理方面,它所做的事情实在小得可怜了。

随着无线电术的发展,所谓“宣传”开始在形成广大群众的偏见、意见和热情方面起着作用,这种作用一向是重要的,而且往往是决定性的。宣传这个词的意义应该是“传播新理论或使人归依的一个组织”,但是现在往往不用在传播的来源方面,而用在所发表的东西——并且还附带表明,这是有意要说服人的,并且可能是不正确的。这最后一个假定是不公正的。<sup>①</sup> 一个宣传工作者,在他努力说

<sup>①</sup> 宣传一词最初用在天主教的一个团体的名称,“信人宣传会”。这个组织在1622年成立,传播一个红衣主教委员会所信奉的真理。

服人的时候,可能只是讲他信以为真的东西,让它自己去说服人。在这种情况下,只有当来源的真实性经过考验,确实可信,使听众不经证明或辩论就接受所宣传的内容时,暗示才间接地起作用。宣传错误的信仰需要比较直接地和大力地运用暗示,暗示找证据的方法很多而且微妙,并且往往找到证据。

1933年以后德国事变的发展表明,当宣传在极大的规模上被利用,并以无情的坚持性对整个民族进行宣传教育时,它有多么巨大的影响,这种影响全世界决不会忘记,也不会不严肃地来研究。国家社会主义的信条,对相信民主的人来说,是那么显然地不合理和不人道,以致公开讨论这种信条,必然会导致广泛地怀疑它的真理和价值。但是,一方面,公开讨论是从来不许许可的;另一方面,一个社会当它的社会关系和固有的制度被事变所破坏并且造成混乱时,总是容易接受一种期许拯救和安全的新的生活方式——特别是当这种生活方式所用的暴力完全和无依无靠的群众的心情一致,而这种生活又主要是诉之于他们的时候<sup>①</sup>。

这种宣传的最大成功就在教育的领域以内,在那里,大家很了解,在几年之内产生一种新式的公民,狂热地浸染着训练他们的那个政权的思想。<sup>②</sup> 要为这个可怕的灾难找到一个补救,是文明所面临的最严重的问题之一。

要是假定德国人运用的暗示,在民主国家的学校里没有类似的事情,那会助长幻觉。两方面的主要区别是,在极权国家,暗示的影响是用权力从上面千方百计地加上去的,而且这种影响是没有竞争的,不受批评的;但是,在民主社会,暗示的影响好像没有控制的放射

<sup>①</sup> 见门汉《人与社会》英文版第129页。

<sup>②</sup> 见席梅尔:(G. Ziemer)《死亡的教育:纳粹的培养》(Education for Death: The Making of the Nazi, Constable, 1942)和加文纳一篇讨论纳粹教育的有启发性的文章(载 Journal of Education, 1942年7月)。

或感染,从国家的制度和民族的传统生活习惯、思想和希望,渗透到学校中去。例如,英国学校无论在教育目的和方法方面,名目繁多,服务于不同的社会阶级所设想的利益,有时并表示极其个别化的教育目的和教育活动的思想;但是,很难找到一所学校,不会清楚地看到独特的英国民族精神的因素。这是因为在民主的条件下,学校是一个小的世界,深刻繁剧的国民生活,在这里自由地得到反映;并且因为学校的教师,不管他们是平凡的专家或是有灵感的怪人,他们和整个集体一样,有意识地和无意识地,都是把这些影响传递给学生的媒介<sup>①</sup>。

公正地考虑一下这些和其它事实,将表明暗示在我们的心理生活中起着极大的作用。例如,我们可以用什么其它作用来解释宗教信仰和不同的政治信仰的地理分布呢?关于这些事情的信念,有着几乎和国界同样清楚的边界,这个事实并不证明“理智”在维持边界方面没有它的作用。但是,这个事实确实证明,关于那些对使人们分裂和使人们团结有最大力量的事情,我们发现实际上起着作用的理智的职能,并不在于发现真理,而在于阐明、证实和探索我们通过暗示所接受的我们祖先的某些信仰。伟大的柏克(Edmund Burke, 1729—1797),他“选择他的道路像个宗教狂者,保卫他的道路像个哲学家”,他只是以杰出的姿态追随着人类共同的习惯。

因为,把暗示感受性看作只不过是人类天性的一个可悲的弱点,这是一个很大的错误。像常规趋势和游戏趋势一样,暗示在个人生活和社会生活中,是一个最有用的生物学的手段。没有疑问,人的最终目的应当是遵循理智,安排他的一切事务。但是,在那个理想实

---

<sup>①</sup> 在欧洲大陆剧烈的社会变动中,有些人看出一个警告,英国传统的稳定性不会是永久的,需要有比较直接的手段,通过教育来保持它的重要特征。参看克拉克《教育与社会变革》一书。美国认为对在伟大的移民日子里大量进入美国学校的外国儿童,必须实行美国化的措施,以防止民族的分裂。

现以前,生活不能暂时停顿下来,而通过暗示,人们至少在这时看到一部分前景,没有这种前景,他们确实是要毁灭的。

这些考虑将帮助一个教师去解决专业道德上一个最难处理的问题——就是他应该如何运用暗示。

首先,他要注意,正如同他在教室中徘徊时,他不能使自己不被人看见,他更不能避免用暗示影响学生。

第二,他要记住,暗示本质上并不是自动的敌人,它是一个人在赢得控制自己天性的过程中的一个必需的工具。从前面一个真理来说,教师有权用暗示影响他的学生,正如学生有权相互影响一样,只要他并非千方百计地把这种影响加之于他们,而仅仅把他优越的知识和生活经验加进共同的积蓄,使他的小社会中的成长着的儿童可以从这里吸取每个人所需要的东西。

从第二个真理来说,我们谁知,教师的暗示能力,只要它能被控制,应该以逐步地培养批判的、探索真理的习惯为目的,没有这种习惯,人的心理将到处是锁链。抱着这样的目的,教师不仅有权,而且必须运用暗示,或者直接地在他亲身的教学中,或者间接地通过很好地选择的书籍的中介,作为启示理智的理想的最好手段。

这些原则是否足以决定教师对于信仰、道德和政治上可以争论的问题的正确态度呢?我们回答说,这些原则不仅允许,并且要求他做到不使一个孩子由于缺乏机会失却人类最优良和最广泛的经验所认可的理想的鼓舞。这些原则还指出,对于已经到达热切的青年期的男孩和女孩,每当这些问题自然地发生的时候,让他们自由地讨论,这是抵抗不健康的暗示的最好的预防——这种暗示在激情和偏见中传播,在愚昧被人为地维持、诚实的研究被窒息的地方结实。<sup>①</sup>

---

<sup>①</sup> 有些教师认为可以在班内鼓励检查报纸上的“含有一定目的”的新闻和宣传者的文章——不是为了培养什么党派精神,而是使他们的学生了解这些文章中的暗示因素。

以严肃的精神 ,耐心地指导他们的辩论 ,以便每一种观点都能公平地提出 ,通过这样的辩论 ,青年人能够最安全地发现他们天性中的最深刻的搏动 ,他们必须最后依靠天性的指导。

## 第十二章 本 能

我们现在必须研究儿童活动的根源是什么?他们出生在这些活动期 ,并且注定把这些活动变为自己的样子。近代世界的丰富生活 ,是否仅仅是被每一世代的自由的创造性的努力所改变了的长期模仿的结果?还是除无意识的模仿以外 ,在人类天性中还有一些力量 ,决定着我们的活动必须取道、甚至自由创造必须遵循的固定路线?

如果有什么地方可以应用人类生活的生物学观点 ,那么在这一点上求助于这种观点 ,应该是有益的。成人的活动是这样复杂 ,不易作直接的分析 ,而儿童的行为又因模仿的关系 ,多受年长者的影响 ,根据儿童的行为所作的推论 ,可能使人误解。但是 ,高等动物如狗和猿 ,它们的生活在许多方面是我们生活的简单模型 ,它们在大部分行为能分析成若干自我表现的形式 ,这些形式不仅保持在动物的一生 ,并且历无数世代而不变。通过“本能”的名称 ,我们熟识这些形式。所以 ,我们至少有理由研究 ,我们曾否在我们进化的过程中带来那些行为形式 ,或者其中一部分 ,它们是否还是我们复杂的生存的基础。如果确是这样 ,那么我们很多教育上的努力所以比较的没有效果 ,会不会大体由于忽视了人类精力的这些相近的渊源 ,忽视了行为和学习上教育进步的真正泉源?

在我们探究这个概念时 ,决不能被“本能”一词的联想所迷误。多数人一想到本能 ,往往以为就是动物为达到它们所不能预见或理解的目的 ,而完成它们从未学过的复杂行动的种种奇异方法。象昆

虫这样的动物,它们的生活就受这种本能的支配,它们具有解决正常的生活问题极其完善的装备,但是当它们遇到本能的常规所不能处理的紧急事故时,就表现出法勃尔<sup>①</sup>所谓“极度愚蠢”。这就是为什么本能的行为通常被认为是“机械的”、“盲目的”,与“智慧的”行为完全相反,通常说,动物受本能指导,而人则受理性指导。

这个通俗的看法,在柏格森著名的创造的进化论中,在形而上学的高度上又重新出现。在这里,本能和智力的种子在最早的心理形式中被看作混合在一起,但是它们在各个时代沿着极其不同的道路演进着。几乎可以这样说,昆虫差不多完全受本能的支配,它们的活动决定于它们的构造,而活动的发动,是由于对现实的直接领会,柏格森把它称为“直觉”。脊椎动物则依照另一路线,它们利用了智力,发展到人的逻辑力量和“瞻前顾后”的能力而达到最高的水平。但是昆虫对环境的某种适应,表明昆虫的心理有时也受到智力的光辉的照耀,而本能则显然在脊椎动物的生活中占有重要的地位。这就是为什么在人们中间,直觉——例如向一个神秘家或情人——揭示那智力的艰苦道路所未到达的事物。

撇开形而上学不说,柏格森的观点似乎为观察所证实。诚然,有少数现代心理学家根据两个理由实质上否认本能在人类行为上有任何地位——这两个理由就是,人类行为是变化无定的,并且显然是外界影响所形成的。但是,要坚持这个立场而毫无妥协余地,他们就必须采取一种不合理的想法,即甚至是性行为<sup>②</sup>虽然应该承认在动物中是遗传的,在人则全是模仿和“不良交际”的结果,同时对于母亲行为和新生儿在受惊和饥饿时的行为,必须用类似的解释来说明。

<sup>①</sup> 法勃尔(J. H. F. Fabre, 1813—1915),法国昆虫学家,著有《昆虫的生活和爱情》、《昆虫世界和社会生活》等书。——译者注

<sup>②</sup> 罗马哲学家、诗人柳克里舍斯(Lucretius, 90?—55 B. C.)曾写道:“一切生存的动物,通过它而面向太阳的光芒。”

如果平常的观察,认为还不足以驳斥这个理论,那么,有关动物幼年期的许多详细研究,似乎无疑地驳斥了它,例如柏特所提的米赤尔爵士<sup>①</sup>所进行的研究以及凯洛格教授及其夫人<sup>②</sup>的研究,凯洛格夫妇曾经把他们的孩子与年龄相仿的小猿在一起抚养了几个月。这些研究对于儿童生活和动物生活最初阶段之间的一致性给了有说服力的证据。任何人和友好而聪明的狗共同生活过,和它们有共同的正当兴趣、共同游戏过的,难道能怀疑这种一致性不是始终真实和起作用的吗?总之,和高等动物类似的本能行为,在人的生活中至少起着一定作用,并且在他一部分基本活动中有它的地位,这似乎是足够清楚的。

早先认为本能是一种复杂的神经和肌肉的机制,当它被某一种刺激触发以后,就以其结构所决定的方式行动。这基本上是行为主义者的观点,<sup>③</sup>但是,不受行为主义者的教条所约束的心理学家却认为,本能的本质是一种策动的“驱力”,一个动物的全部力量,它的智力和它可能遗传得来或后天获得的任何动作机能,都会用来为它服务。这种意见可概括为一句话,即本能就是一种先天的决定趋势。<sup>④</sup>这种提法意味着它就是一种发动和控制行为的指导性影响,很像行为被经验中所获得的决定趋势所发动和控制一样。本能所发动的活

---

① 米赤尔(Sir Pefer Chambers Mitche11,1864—?),英国动物学家,著有《生物学大纲》(1894)、《人的本性》(1904)、《唯物主义与生物学中的生机主义》(1930)等书。——译者注

② 凯洛格(V. L. Kellog,1867—1937),美国动物学家,著有《动物和人》(1911)、《心理和遗传》(1923)等书。——译者注

③ 华生把本能解释为“在适当刺激下连续地展开的先天外现反应的组合”(见所著《行为主义心理学》,英文版第231页)。

④ 在本书以前几版(1920,1930)曾指出本能可以当作先天的决定趋势,迈厄斯在1942年11月的《英国教育心理学杂志》独立地提出了相同的概念,在他为这期《本能论丛》写的一篇有启发性的文章中,阐明了这一概念。

动,可能遵循一种相对固定的型式(海狸和鸟类的建造活动提供了典型的例子),或者,它们可能从开始几乎就是可塑性的和可变异的,展开活动的环境塑造它们甚至改变它们。人类的本能一般属于第二种类型,这也就是为什么它们的性质可能被误解。例如,在一个孩子的变化无定的好奇心和不成熟的“实验”与一个化学家或物理学家的锻炼过的兴趣和训练过的技能之间,存在着很大的距离。但是,从一个阶段到另一阶段的继续不断的发展,把它们连接了起来。这个发展受决定趋势的支配。这些决定趋势虽然经常被它们自身活动的结果所改变,但是它们总是以原始的先天源泉吸取它们发动和控制行为的力量。一个拓荒者和一个探险家是比较复杂的人物;但是,先天的好奇心和一种先天的游历欲(wanderlust)——在年轻逃学者身上很显著,在爱好冒险故事方面较为含蓄——是他们的结构的基础。好斗是另一本能,可惜它在幼年出现得很早。传记可以追溯好斗本能在行为中的结局,直到它最后成为一个投机者、一个奖品争夺者、一个大足球家、一个政党领袖或者甚至一个平常的慈善家的主要动力;但是,无论它的未成熟的开端可以多么加以改变或“升华”,行为还是继续从同一先天趋势吸取它的力量。亚历山大在这个思想范围内发现科学是好奇心的子孙,艺术和文学是建造本能的子孙,道德是社会本能的子孙。但是,决不能假定这种说法完全可以说明人类活动的任何形式。它们可能指出最显著的成分,但是总还有很多其它成分,组成不易解释的行为的复杂组织。对于这个问题下章将有所论述。

一种先天决定趋势,可以用一种特殊的身体状况、一件外界的事物或者一种特殊的情境使它发动。饥饿是第一类即欲求类的例子;好奇属于第二类,许多心理学家把这一类称为本能。这两类的区别也许不值得怎样强调,因为它们常常重叠。例如,称作爱情的突然陶醉(或泄露)初看起来具有本能的真实标志;但是,只当身体到达一定成熟程度并具有一定倾向时,爱情才能占有至今还是童贞的心灵,

然后才唤醒我们必须承认它是或至少包含身体欲求的东西。此外,饥饿一开始是一种纯粹简单的欲求,一种决定趋势,在它所发动和控制的吸乳和吞咽的动作已经使它满足并充分泄露其目的以前,它至多能通过回想模糊地预见它的目的。它终究还是一种欲求;但是在一个饱吃苹果或糕点的贪吃的小孩身上,它的原始特性却被掩蔽了;这里它却是带着本能的伪装。他要吃,因为他看到精美的食物,而不是因为他饥饿。

更值得注意的是,随着儿童的长大,饥饿所控制的机制,从吸乳变为上下颚、牙齿和腺体在吃东西时的协同活动。从行为主义者的观点看来,吸和吃是不同的本能,但是把它们看作一个单独的决定趋势的表现,更为自然。这个决定趋势,在儿童生长的不同阶段,为追求它的目的,有任其使用的各种手段。麦克杜格爾的观点,自从他在1908年第一次发表以来,<sup>①</sup>已经产生巨大的影响。他把每种本能区分为相对独立而又相连的两个部分:(1)一种感知外界事物或特殊情境的先天的认知倾向,和(2)一种先天的情感倾向,克在这个事物或情境前面体验到“某种情绪的兴奋和与此有关的特殊行为中表现出来的一种行动的冲动”。<sup>②</sup>

在这个理论最早的提法中,“某种情绪的兴奋”有比较重要的地

---

<sup>①</sup> 见所著《社会心理学概论》(An Introduction to Social Psychology, Methuen, 1915)。下面一段引文清楚地提出了他关于本能活动的策动性质,和他给予本能活动以广大范围和巨大重要性的观点:“本能的冲动决定着一切活动的目的,并提供一切心理活动借以持续的推动力,最高度发展的心理的一切复杂的智力器械,不过是达到这些目的的一种工具,而快乐和痛苦仅仅用来指导它们选择工具……这些冲动是维持和塑造一切个人和社会的生活的心理力量。”

麦克杜格爾在海牙出版的《心理学报》(Acta Psychologica II 3, 1939)所发表的《情感生活的组织》一文中,追述了他的观点的新近的发展。

<sup>②</sup> 麦克杜格爾:《心理学大纲》(Outline of Psychology, Scribners, 1923),英文版第110页。

位。本能被认为包括三部分而不是两部分,即:一个特殊的事物或情境,作为一种刺激,在有机体内唤起一种特殊的情绪,这个情绪又跟着发动一种特殊的行为。根据这个观点,各种原始的情绪,不仅各自和一个特定的本能相关联,并且是那些本能的中心要素和它们所发出的力量的源泉;用商德(A. F. Shand)的话来说,情绪是“性格的基础”。因而原始的情绪,在今天的人类本能和当人类祖先还和高等动物处于相同水平并且和它们举止相同时的本能形式之间,就表现为它们一致性的核心。

母亲行为足以说明这个理论,因为,无论在妇女或者高等动物,中心因素是“慈爱情绪”,这种情绪为无依无靠的幼儿的出现所引起,并且发而为保护和全神贯注的行动。所以,当我们从前人类阶段提升到人类阶段时,在我们的禀赋中必然保留了这种情绪的无意识记忆的基础,具有被这种事物所唤起并发为这种行动的趋势。这种无意识记忆的基础在它的演进中丧失了某些因素,这些因素在动物阶段限制了母亲行为的领域,使它局限于相对固定的常规,但是在这里我们必须谨防对我们低下的姊妹辈不公正。在动物界,“快乐家庭”并不是不平常的事件,它表明动物母亲的慈爱不一定限于她自己的孩子;有着可以相信的故事证明她的保护行动有时远远超过固定常规的界限。但是,人类两亲的冲动,显然能有比动物所能达到的更广阔、更丰富的发展。成年男女的“慈爱情绪”——因为女子并不独占这个天赋——可能为他们所未见过的儿童加工厂的小苦工的无依无靠所唤起,并且可能产生大而至于具有国会和国家机关法案性质的结果。重要之处是,这种发展无论怎么久远,让我们重复一句,总是和原始的两亲行为历史地延续着的,只有当我们经常注意那像一条线贯穿在前人类的和人类的、个人的和社会的全部现象的慈爱情绪,它把这种发展和它们的根源结合起来,它们才可以理解。

因此母亲行为和麦克杜格尔原来的理论完全符合,但是德雷佛虽然他在总体上赞成他的观点,却表示情绪在本能中的首要地位不

能一般地讲。德雷佛说,通常,引动本能的刺激所唤起的感觉是一种“兴趣”或“有价值”的感觉,只有当作为兴趣的自然结果的活动受到阻碍时,情绪才出现。例如,在忿怒和好斗这个有力的本能之间有不可否认的联系,但是,要是说好斗的行为必然为情绪所发动,那就是不正确的。<sup>①</sup> 可惜有很多人往往认为搏斗的快乐本身就使得决斗“有价值”,而不必需忿怒的刺激去鼓动和支持好斗的倾向。<sup>②</sup> 还有,观察表明,人们具有相待所谓“一般情绪表现”的程度差别很大,而低级的情绪表现往往并不同时是低级的本能力量。《笨拙》(往往是一个机灵的心理学家)<sup>③</sup>上有一幅漫画,把一位著名的首相描绘成“过度的冷漠无情!”但是这个政治家坚持冷漠无情的决心,抵抗最激烈的反对派,在英国古代宪法中进行了划时代的改革,麦克杜格尔在他后期的理论中,在接受这些事实方面前进了一大步<sup>④</sup>。

必须承认,情绪在动物生活中的地位提出了一些不易解决的问题。如果抛弃了每一种本能从一种情绪吸取其力量的这个思想,就难于不把某些情绪作为行为的独立源泉。所以忿怒和恐惧肯定是和本能相似的情绪。忿怒被一种特殊的刺激所唤起——即被威胁着阻碍当事人的自我表现的一些东西所唤起,并且发出倾向于打破阻碍的行动。在动物方面,忿怒的时机是易于预见的,因为自我表现的冲动的变化是有限的,而情绪所引起的行动又是相对固定和可以预见的。例如,一只饿狗,如果另一只狗企图攫取它的骨头,它肯定会发

---

① 作者由于不谨慎地跟着麦克杜格尔原来的计划,在本书以前几版,采取了这一看法。

② 这里我们记起关于爱尔兰人的一件趣闻,他曾问道“这是一次私人的决斗么?是不是任何人可以参加?”

③ 英国一种幽默周刊的名称,创刊于1841年。——译者注

④ 英国小说家特劳勒普(Anthony Trollope, 1815—1882)所著《弗兰姆列牧师录》一书中的格兰脱利(Griselda Grantly)就是一个冷漠无情类型的有才智的文学画家。

怒,并且它的忿怒将发为狂吠。一个幼小的孩子,如果一个轻率的保姆从他手中攫取他的宝物,几乎可以预见他会有同样的行为。狗忿怒的时机和忿怒所导致的行动,在它整个一生中大体将保持不变。你不会期望最聪明的狗会谈一首讽刺诗所激怒,或者会组织一次狗的叛变,去消灭它的敌人。另一方面,孩子将长大成人,听到一个不公平的故事他会发怒,或者由于有人怀疑他的诗不是自己所作而深为激动,他可能首先是从写一封愤慨的信给《泰晤士报》而找到安慰,或者,他可能暂时有礼貌地隐藏一下,而仅仅在他另一篇小说中,把他的批评者以一种诽谤性的画像表现出来。

所以,忿怒和好斗具有偶然的而不是有机的联系,同样,恐惧和逃避也具有偶然的而不是有机的联系。由于危险的迫近而引起的恐惧,必然常常跟着“规避的行动”(使用战时的隐语),至此恐惧似乎是本能的一部分。但是,一方面,恐惧可能不是引起行动而是暂时的完全瘫痪状态——例如一只受惊的动物“装死”,另一方面,一个处于严重危险的人,可能寻找脱险办法并获得安全,而没有任何恐惧的感觉——虽然在事后可能感到恐惧。

培根(Francis Bacon, 1561—1626)的格言“报复是一种野蛮的公正”对于本能和恐惧与忿怒等情绪之间可能的关系,是一个有用的暗示。它指出它们在生活中大概起着交替的作用,但是,因为情绪的起源更加久远,所以它们是更为未成熟和更为原始的自我表现形式。受过生理学训练的心理学家(例如麦克杜格尔和迈厄斯)一直认为,虽然本能中出现的明确的认识在大脑皮质——中枢神经系统的最新产物——中有神经上的关连物,情绪的关连物却位于发展更早的区域即丘脑。<sup>①</sup>黑德(Sir H. Head)与黎佛斯的发现皮肤包含两组神经因素,有利于他们所区分的“先起”粗觉(“protopathic” sensibility)和

<sup>①</sup> 参看麦克杜格尔:《情感生活的组织》,《心理学报》II 3,第309页注。

“后起”精觉(“epicritic” sensibility) ,<sup>①</sup>这个发现与上述观点是一致的。这两种感觉中,先起粗觉是未成熟的、模糊的、又无疑是原始的——在这些方面 和任何患有肾脏疝痛,或是盲肠炎,甚至是儿童期的“胃痛”的病人所熟知的感觉相类似。我们对于所有确切的知识都依靠后起精觉——关于空间和时间的知识以及经验的数量方面和质量方面的区分;因为,虽然先起粗觉的因素在大脑基部的丘脑中传出它们的神经流,后起精觉的因素却把它们的神神经流向上带到大脑皮质。他们认为,情绪至少可以看作主要是丘脑或先起粗觉系统的反应,并且保留了很多它的原始特性<sup>②</sup>。

这里所概括的观点足以说明本能和情绪之间的关系的密切和变化无定,因为它表明,对一个情境的反应有时可能来自一个独立行动的本能或情绪,有时可能来自两者有组织的联合。它也说明了情绪在有机体生活中所处的一般地位。卡麦隆(Cameron W. B.)指出过,在危急时所唤起的强烈情绪可能刺激有用的内分泌——如立刻提高肌肉的力量和效力的肾上腺素,<sup>③</sup>在这些值得注意的现象中,我们看到丘脑系统支配身体组织的证明——情绪的“表现”和其它伴随现象对这种支配作用给了进一步的证明。

没有一个在全面战争中生活过来的人,对于情绪对人类生活急流的巨大影响还需要什么说明;但是,必须认识,它们在平时有时也

---

① 黑德同意黎佛斯关于切断供给一只手臂的大部分和一只手的神经干,详细记载感觉慢慢地回复时所发生的事情。迈厄斯著《实验心理学概论》(An Introduction to Experimental Psychology, Cambridge University Press, 1911)载有关于这个实验的报告。必须附带说明,关于黑德对他的实验结果所作的概括的可靠性,有些人表示怀疑。

② 迈厄斯博士在给本书作者的一封信中曾说,“我把情绪基本上看作对一个‘情境’的先于认识的反应——一种先于皮质的、丘脑的反应”。

③ 卡麦隆(W. B. Cameron):《痛苦、饥饿、恐惧和忿怒时的身体变化》(Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage, Appleton, 1918。)

起着决定性的作用,而且还不仅在犯罪和冒险的纪事中是这样。例如,忿怒作为一种炽热的情绪可以发生和消失,但从它发出的行为路线却会坚持和发展许多年代。对无依无靠的人的怜悯心理是仁慈的夏富兹勃利勋爵<sup>①</sup>的生活动力,但是,如果不是当他在哈罗公学<sup>②</sup>读书时因为看到一次特别令人可耻的穷人葬礼而激起的强烈的忿怒情绪,他可能决不会做出那样伟大的事业。在这些决定性的时刻以外,情绪经常提高生活特别是社会生活的活力和兴趣。基汀和其他作家根据这一点,主张美学科目在学校课程中应占重要地位。无疑的,对诗歌和音乐的美的喜爱、对优秀小说和戏剧的喜爱以及对审美的技艺的喜爱,它本身就具有感化人的作用,开拓人类经验中很多具有最高价值的景色,并且(如密尔顿<sup>③</sup>所说),有助于“缓和和减低”情感的原始的未成熟性至“恰当的程度”。我们所能反对的只是这样一种含义,即认为不需别的地方提供陶冶情感的机会。相反地,当前数学和自然科学的教学中的一个严重缺陷就在于它的相对地缺少诉诸比较高尚的喜爱<sup>④</sup>。

在离开本章的题目以前,我们必须简短地考虑一下它和本书总的主题之间的关系。我们在关于本能的某些论述中,发现有一种含义,如果说不是直截了当的陈述,即认为本能可以看作各自分离的一个个东西,它们合拢来就构成一个人的自我,很像一部机器由许多轮子所构成,或者一个轮子由许多分子所构成一样。任何这种类乎机械的理论必须抛弃。我们必须坚持先有有机体而后有本能,而

---

① 夏富兹勃利(Lord A. A. C. Shaftesbury, 1861—1885),美国慈善家,曾参与发起并获得国会通过若干关于改善工人状况的法案,如禁止煤矿雇用女工和童工的法案等。——译者注

② 英国最著名的贵族“公学”之一。——译者注

③ 密尔顿(John Milton, 1608—1674),英国诗人。——译者注

④ 参看基汀:《教育研究》第四章,和亚丹姆斯编:《新教学法》(The New Teaching, Hodder & Stoughton, 1918)一书中本书作者所写的科学教学一章。

各种本能只是自我表现的特殊形式,它们是在有机体种族历史发展过程中,主要由于它们对个人和种族长期有用而发展起来和“纳入渠道”的。本能无疑地标出认识能力和自然能动力量沿着前进的路线,但是,有机体在它创造的时刻,为了在任何特殊本能范围以外的目的,可以利用这个前进的结果。例如,在游戏中就发生这种情况,在游戏中,生活的欲望,这种创造性自我表现的欲望,可能运用全部本能。在科学和艺术的“不带私利的”活动中也发生这种情况。在科学中,人的自我表现寻找一种对于自然的纯粹理智的控制,不等到他已经深入从星球系统以至电子的自然奥秘,恢复曾经消失了的事物的开端,并且能预见“许多年以后世界的面貌”,这种控制自然的努力是不会停止的。所以,在艺术和技艺中,不带私利的自我表现,通过熟练的动作,认识周围生活中美的“有意义的形式”。

关于本能的这些概括性的几个方面,我们必须注意,所有我们和外间世界策动性往来的特征即生命的感觉,时时强化为两种情绪,它们也属于概括的性质。麦克杜格尔把这两种情绪称为“积极的自感”和补充性的“消极的自感”。“积极的自感”,就是当我们事情进行得很顺利并且当我们“控制情境”时,我们所经验到的意气昂扬的感觉,“消极的自感”就是当自我表现受到挫折或抑制时所产生的屈辱的感觉。这两种情绪在日常心理生活中起着重要的作用。积极的自感显然助长创造性的活动——“一事成则万事成”——而消极的自感,我们将会看到,是使自我表现走上它所选择的道路并保持这个道路的心理训练的基础。但是,两者都能造成有害的并且是病理上的过分夸张。积极的自感如果过分夸张就会走上暴虐的道路,为破坏而破坏,以及家庭、社会和政治生活方面的无数罪恶,消极的自感如果发展得不正常,就会为自己谋利,常常造成可悲的结局。当这两种情绪离开了它们应该服役的建设性的或创造性的运动时,它们就会在心灵的黑暗角落找到伴侣,就在这个黑暗的角落孕育着所谓残暴色情狂和受虐色情狂的罪恶行为。

弗洛伊德的本能概念和麦克杜格尔的本能概念并不完全不符合，虽然正如米赤尔(T. W. Mitchell)说过，<sup>①</sup>弗洛伊德所承认的本能似乎局限于那些产生于有机体内部而在外部寻找它们对象的本能——德雷佛把它们称为“欲望”。但是，弗洛伊德学派对于麦克杜格尔批评很厉害，理由是在他的计划中，假定了很多独立的本能。因为弗洛伊德学派主张把人类行为化为极少数根本类型的冲动的多方面表现，在这些冲动中，如我们所熟知的，性不能的冲动占有极大的地位<sup>②</sup>。

## 第十三章 自我的生长

七岁的佳克，第一次到大城市游览，母亲带着他乘坐电车。售票员和司机的令人惊奇的举动大大地吸引了他，他所提的许多恰当的、但不得其时的问题很使他母亲为难。游览结束，吃过点心以后，他立刻开始重复下午的经验。会客室变成电车，母亲和温和的姑母变为乘客。他自己当然是售票员，但是，由于没有游伴，他担负着双重任务，还得当司机。他背着布袋当钱袋、一面案头铃当剪票钳，他收集车费，分发打好孔的车票，停下电车，又开动电车，有时执行司机任务，冲向制动机，对电车轨道上违反交通规则的行为发出警报。正在他玩得很高兴的时候，被叫去洗澡和睡觉，对此，他表示愤怒和反抗。

也许接连两三天佳克主要是一个电车工人。然后，他忽然想到当个飞行员的光荣，驾驶着喷火式战斗机飞过英吉利海峡，或者当个

<sup>①</sup> 见所著《心理病理学问题》，英文版第102页。

<sup>②</sup> 麦克杜格尔在所著《变态心理学大纲》(Outline of Abnormal Psychology, Methuen, 1926)一书中对这个观点有所批评。

送牛奶工人 推着搅乳器和手推车巡回送牛奶 ;或者当个牧师 ,主持着洗礼 ;所以一度是个电车工人的佳克 ,他又成为飞行员、送奶工人、牧师等等 ,变化无定。

让我们根据前章的理论来研究这个常见的故事。首先注意的是故事以诉诸一定的本能——好奇的本能——开始。但是 ,佳克想到的电车工人、飞行员等等不只是一些吸引暂时注意的琐屑的新奇事物。他们都是魁伟的 ,虽然不是那么压倒一切 ,以致使他感到渺小无力 ,引起恐惧或者高度的消极自感 ,即所谓“自卑感” ,但已足够突出 ,要求使自己适应某种无法解脱或忽视的东西。接着他所做的游戏就是他对这个挑战的回答。这是一个积极的行为阶段 ,它继续并且完成了前面的消极阶段 ,同时又受到积极自感的支持 ,这种积极自感在成绩优异的时刻 ,可能达到“兴奋”的程度。

其次我们必须看到 ,只要佳克的自我感觉指向驾驶电车 ,那么 ,所有其它本能的和情绪的趋势 ,只要有点关系 ,都和驾驶电车连起来。这时 ,“搜集本能”就专在电车票上 ;“试验”(“建造”)本能只为当时的工作服务 ;工作受到干涉则立刻发怒 ,而其它情况就不会发怒 ,遇到失败就悲哀交集或对失去的机会念念不忘 ,欲望向他提出要求 ,希望的心情期待着再来一次游戏。

这种游戏可以称之为试验性的自我建造 ;因为它和严肃的自我建造工作的区别 ,仅仅在于结果比较的不稳定。在富于假想游戏的年龄 ,自我表现的心理就像飘忽无定的指南针 ,时而指向这里 ,时而指向那里 ,随着积极自感和消极自感旋转 ,并且带着另外的情绪趋势 ,它们在这一段时间内都把自我表现的对象作为它们自己的对象。佳克在他七岁时轮流地尝试每一件事 ,但没有一件是持久的 ,再过十多年 ,他可能已经开始一个有前途的职业 ,譬如说当一个电机工程师。他已经多年不关心驾驶电车或牛乳业的引诱 ,他也甘愿让别人在皇家空军或教会享受盛誉而不和他们竞争。他的自我表现心理已经永久地选择了电机工程的方向 ,除了在假期以外 ,不再改变。但

是,除了自我表现心理采取特殊的生长路线以外,在原则上,佳克二十岁时的自我和他七岁时的试验性的自我并无区别。根本的特点仍然未变——就是,他的本能的和情绪的生活力主要是沿着他自我表现心理的“定向”所给予的方向流着的。基于好奇和“试验”趋势的冲动主要地服务于这个优势兴趣而组成科学知识和专门技能;至于那些属于愤怒、嫉妒和其它原始的和后起的情绪的冲动,就和它们协力供养佳克发展的主流。

现在很清楚,自我的生长可以看作根基于本能和欲求的冲动,逐渐组织成永久的策动性系统的过程,这个策动性系统,在有机体内具有最高权力,也可以看作围绕着本能和欲求,从本能和欲求产生并从它们吸取力量的认识和行动倾向,建立起一个巨大的印迹复合。像所有心理情结一样,自我情结必须看作能动的而不是静止的。它是一个人的个性的相对永久的基础,表现在思想、情感和行动的统一系统之中,但是它又是被它自身活动的结果不断地改变,并且通过巩固作用不断地变成一个比较一致、有一定形式的结构,有助于达到更高度的表现性。

就是这一个巨大的情结,它的生长和活动被一个优秀的传记作家的卓见所发现,或者被一个伟大的小说家的想象所描绘。我们不能试图阐明所有它的错综复杂的情况,但是,采取商德的分析,我们可以有益地注意到,它主要地是由某种具有典型性的大块潜在情结所构成的,这些潜在情结的活动就是情操。如果读者再想一下电车司机佳克,并且暂时回忆一下他的全身热情如何贯注在从事一件事情,他就会理解商德给予情操这个名词的专门意义。如果那种状态证明是永久的而不是暂时的,我们就可以说驾驶电车的“情操”已经成为佳克的自我的组成部分。总之,一种情操并非单一的情感状态,而是多种情感即情绪、欲求和欲望的系统,这些情感参照某一特殊对象组织起来,并且具有相当程度的稳定性。

吸烟这一令人感到乐趣的坏习惯,是关于情操的一个简单例子。

吸烟的基础是一系列身体的欲求,也许只有心理分析才能追寻出它们的根源,但是围绕这些低级的冲动,可以产生一种情绪结构,它能使肉体的习惯提升为庄严的社会功能——甚至成为妇女一度喜庆她们好容易赢得的自由的庄严仪式!一个平常的耽于嗜好的人热切地期待着吸烟,咒骂缺乏香烟或火柴,因为他无法吸烟,只想延长吸烟的乐趣,以善于鉴定烟草牌子或烟斗的好坏自豪,有时“认识到履足嗜好的不良后果”,但经过相当时间,嗜好又复发了。所有这一切都是一个纯正的情操的标志。变更一下名称,它们也适用于一个正常女子对于服装的态度——对于这一件事,有识别力的哲学家们因为它的重要性而郑重地写出了许多文章。这里又是一种情操,它从低微的身体需要产生,吸引了广大的情绪到它的领域,并使审美鉴别和实际技能的高贵能力,得到锻炼的机会。有时它可能服务于没有价值的目的,但是只有一个愚蠢的或是有偏见的批评家才会贬低它可能达到的精神高度;一个公正的观察家将会看到一个有天才的女子的服装情绪在发展优良的个性上起着多么重要的作用,并且将会以感谢的心情,体会到它给社会生活的价值。

这两种情操就是爱的例子——爱吸烟和爱服装。作为情操,它们说明了商德的重要论点,就是爱不是单一的情绪,而是拥有多种情感的系统,这些情感按照当事人和所爱的对象的关系的不同阶段而产生、相互替代、消失和恢复。爱的反面,我们必须提到憎。憎也是情操,而且憎所包含的情绪因素没有一个不可以出现在爱里面,虽然这个事实初看会令人惊奇。例如,憎恨吸烟,像爱吸烟一样,就是感到愉快、懊悔、安慰、希望、失望等等,这许多情感是相同的,只是时机不同而已。爱在它的对象面前感到喜悦,并且力求和它发生更充分和更丰富的交往,憎则把它看作一种冒犯,并且设法毁灭它,或者至少回避它。

教育应教人爱其所当爱,憎其所应憎,这是一个古老而又深刻的真理,但是这句格言决不可使我们犯这样的错误,认为爱和憎具有同

等价值。因为爱促使人去发现和发展它的对象的宝藏,它是一个生长和扩张的原则,而憎的目的在于毁灭和它对象之间的各种关系,这样,它就是注定没有结果的。只有使憎为爱服务,排除对爱的生长的障碍或者清洗有损于爱的高贵的那些因素时,憎才是有结果的。所以,以憎恨其它民族为核心的“爱国主义”是可怜而没有结果的东西,但是,对玷污祖国历史的那些事件的憎恨,却是祖国荣誉最可靠的保证之一。同样地,以小比大,对“散漫”和不严肃的憎恨,是“治学精神”的必要因素。

我们的结论是,学校教育的中心任务在于鼓励爱的情操,而只应该像园丁用剪刀修去消耗树液和损害美观的茂枝那样去利用增的情操。所以,无论教什么学科,第一步应该这样把它教给学生,使学生乐于研究,以奠定坚实的爱的基础。如果这一步做得好,并且始终很好地这样做下去,那就没有必要去排除和任何值得好好学习的学科分不开的苦工了。真正的爱的进程从来不是平坦的,它也从来不可能是平坦的,因为只有困难、失望和延缓的希望能够引起制造纯正的情操的力量。

另一方面,必须承认,校内外没有一种职业能够赢得学生的爱,除非它诉诸足够强烈的本能倾向,也没有一种职业能保持学生的兴趣,要是反复的小小的成就不能胜过偶然的失败所带来的沮丧。麦克杜格尔很动人地说明了<sup>①</sup>这个原则在获得一种“爱好”,例如对一种游戏或户外运动的爱好时是怎么运用的,这个原则同样地适用于获得比较严肃的兴趣。如果像一位不依习俗的校长所主张的那样,<sup>②</sup>希望每一个学生对某种学校功课或职业具有一种“热爱”,使他能尽力而为,并且以勇敢和创造的精神去做,这是十分必要的。

<sup>①</sup> 见《心理学报》II 3,第338页。

<sup>②</sup> 汉恩(K. Hahn):《休闲教育》(Education for Leisure,1938)。

下面一段引文 ,基本上概括了上述原理<sup>①</sup>。

“人类的协调活动(例如一种情操),一旦超越纯粹生理学的或反射的水平,总是由一种思想所产生、并且被它所维系的基本能力的某种组合。……但是要注意,当我们讲到一种思想作为自我扩张的工具的时候,我们指的是行动中的思想,不是作为理智领会对象的思想。……作为思想,它无力影响行为。只有当思想成为表达能力、即自我的主要材料的工具的时候,它才有力量影响行为。这是人类最伟大的教师所常常认识和运用的真理。这也是大多数教育“体系”最终得以建立的基础。”

以上所述离开了本题,让我们再回到佳克,并且设法补足他的心理发展史中的一些缺口。

关于婴儿的内心生活,不能直接知道什么东西,<sup>②</sup>我们只能像观察和解释动物的行为那样去观察和解释他的行为。但是,无疑地,在最早几个月里,自我最有力的成分之一已经建立——这就是围绕原始的身体欲求和起着生理学作用的快乐和痛苦而产生的情操或一群相连的情操。根据心理分析家的意见,这些情操的早期历史对以后的生活具有深远的意义,因为它在很大程度上,决定一个儿童的性情将是柔顺的抑或是固执的,他将成为一个到外界去找事情做的“外倾者”抑或是主要关心他自己情感和思想的“内倾者”。远在弗洛伊德以前就有人承认,和满足身体上的欲求有关的情操,无论它们

---

<sup>①</sup> 见著者:《自由与纪律》(Freedom and Discipline)一文,载《教育的新理想会议报告》1915。参看怀特海《教育的目的》(The Aims of Education, Williams and Norgate, 1929)一书,他在该书第一章警告防止“无生气的思想”。

<sup>②</sup> 但是心理分析家表示能够通过梦的分析和对梦的象征主义的解释,把婴儿内心生活的主要特征再建起来。埃赛克斯著:《婴儿期》(The Nursery Years, Routledge 的六便士小丛书, 1929),是一位精通新心理学的作家对幼儿期心理所写的一本通俗的名著。

发展成为酒色之徒的纵淫无度 或者是圣徒的禁欲主义 对于性格发展都极其重要。

用弗洛伊德的术语来说,婴儿早期的心理状态就是一种“自爱”。他完全为自己而存在,或者宁可说在他看来,除他自己以外,再没有什么东西存在了,世界发展的过程不过是他身体上满足情欲和痛苦的一种故事而已。但是,从这模糊的、无所不包的统一体中,事物逐渐地出现了——这些事物自称为母亲和父亲。随着他们的出现,那些最古老的力量,爱和憎,开始在这个新的心灵身上施展它们的惯技了。总之,如果我们相信弗洛伊德,这时产生一种情境,它比成人生活中的任何情境更配称之为“永恒的三角”。在这里,儿童必须进行他道德生活中的一次决定性的斗争,因为从这个斗争中不仅出现了他的“自我”——这个自我的轮廓清楚地刻画在意识中,而且通过和父母一方或两方的自居作用,产生了他的“自我理想”,换言之,就是不同于他现在实际情况的、他可能是怎样和应该是怎样的理想形象。用商德和麦克杜格尔的话来说,就是他开始在他心中建立起母亲情操,父亲情操和自尊情操,而在自尊情操中奠定了意志和良心的初步基础。我们无论怎样低估弗洛伊德“恋母情结”的理论,没有疑问,佳克将会从他和他父母的关系中——并且在较小的程度上,在和他兄弟姊妹的关系中——获得许多印迹情结,它们将会或好或坏地影响他以后的行为和幸福。因此,当佳克要结婚的时候,虽然说他会无意识地再去找他母亲未免过分武断,但是我们可以预料,在他新建立的关系中,他的行为,将会积极地或消极地受到他生命中最初的亲密的男女关系的性质的巨大影响。因为,正如商德所指出,我们曾说过,每一种强烈的情操都产生它自己的特殊性质,这种性质往往在相似的情操中重新出现。同样,我们可以预料,在佳克对待家里的猫和狗的情操中所发展起来的性质,在他对待他具有和对猫狗同样专断的权力的人们的行为中有着它们的色彩,或者,如果它们不以相同的形式出现,可能会象征性地表现出来或者以在“无意识”的黑

暗中活动着的其它符号表现出来。同样,佳克在他对待学校功课的情操的发展中将会发现一种耐心的和周到的工作的理想,他当电视工程师的成就,很依赖于这个理想。

我们假定佳克的父母是有见识的人,但是,如果父母缺乏智慧或者没有机会运用智慧,则早年家庭关系中的缺陷容易造成儿童性格上的弱点或缺陷,这些缺点将影响他的一生。“娇生惯养的孩子”就是一个例子,他的比较清楚的特征不需要心理分析来诊断,但是,还有许多比较微妙的不良教育的后果,它们可能造成极大的不幸和祸害,并且严重地障碍日后工作的效率。有些儿童,他们在学校一贯顽皮,并非由于他们生性不良,而是由于得不到爱而去引人注目,也许甚至去寻求有害的体罚的快乐,来替代母亲的慈爱,也可能产生嫉妒和经久不灭的、无理的怨愤,驱使着像麦隆那样的孩子们走上罪恶的道路。还有许多对母亲或父亲或者家长代理人(例如一个强有力的朋友或者一个教师)的不健康的“固恋”的情况,使受害者不能在正当的年龄形成对他们的自然的依慕,或者在极端的情况下表明“自己的意志”。事实上,对直接有关的人来说,生长的事情并不总是简单的或者是安全的。因此,对于儿童生长有极大责任的父母和教师应该好好研究儿童生长所遇到的困难和危险,认识到我们对我们所热爱的年轻人的首要责任,在于帮助他们养成坚定的独立精神,而我们对他们所能铸成的最大错误,是使他们仅仅成为我们自己的附属品<sup>①</sup>。

对一个偶然的观察者来说,佳克从初生到接近成人,他的进展似乎可以划分为几个显著的阶段:即婴儿期、幼儿早期和晚期、儿童期、

---

<sup>①</sup> 弗留格尔(J. A. Flugel)《家庭的心理分析研究》(The Psycho-analytic Study of the Family, International Psycho-analytic Press, 1921),从弗洛伊德的观点很详细地研究了这些问题。在柏特所著《青年犯罪者》一书中有着很多使人有启发的具体例子。

少年期和青年期,每一个时期都具有很明显的身体的和心智的特点。心理学家们有时主张这些阶段在波浪式的生长过程中互相衔接而各阶段之间又有停顿,但是比较仔细研究一下生长的事实,这种看法似乎不可置信。<sup>①</sup>现在看来,生长线并没有规则的和普遍的起伏,但是总的说来,它是稳步上升的。的确,它可能时常显出一种比较陡的上升,或是达到一个“高原”,表示变化的突然加速,或者缓慢下来,但是这些偶发事件发生在不同儿童不同年龄,而且似乎是由于个人或者外部的或者是内在的条件。但是,这种不规则的现象在儿童的发展中有时可能显示一种有趣的转变,或者甚至一个危机,斯腾关于他女儿语言发展的记录<sup>②</sup>对于这一点提供了很好的说明。在她十五个月时,她掌握了15个词,在以后几个月中,似乎增加得很少,虽然她父母在她十九个月时所记录的印象是她的“语言贮蓄池”静悄悄地满起来了,而且必然有一天会突然外溢。这个预料应验了,因为在她二十五个月时,第一次运用了50多个词。另一德国教授斯笃姆普甫(Carl Stumpf 1848—1936,范伦坦引用了他的材料),怀着又骄傲又惊异的心情记载了他的儿子在三岁三个月的时候,突然有一天开始讲漂亮的德语,好像“圣灵下降到他身上”。同样的现象可能发生在任何年龄,并且和任何实际的兴趣或任何一门学问有关,正如斯腾所正确地坚持的那样,从教学法的观点来看,这种现象非常重要,最成熟的心智也需要有它的“潜伏期”,在这个期间可以巩固过去的成果,准备新的进展。

在最初五年内,家庭可以给小佳克所需要的一切——母亲的照顾,父亲的保护和友谊,自由地寻找自己的快乐,并且无愧地使用年长的人作为他们的工具。但是他的父母有着现代的观点,当他们的

<sup>①</sup> 见柏特《青年的教育》一文,载《英国教育心理学杂志》,1943年11月。

<sup>②</sup> 《心理发展的事实及其原因》(Tatsachen and Ursachen der seelischen Entwicklung, 1907年),载《德国心理学杂志》。

孩子年满两岁时,决定把他每天有几小时托付给离家不远、设备完善、管理周到的婴儿学校。在这里,儿童受到只有很少人能在家庭享受到的更加健全的管理和范围更加广泛的教育活动。他们养成有规律的卫生习惯,包括午餐后一小时的午睡;他们不仅在室内外游戏中而且在和适宜地准备餐点有关的日常职务中,在布置学校环境和其它社会服务的工作中,学会和其它儿童结交。读、写、算正确地排除在婴儿学校外面,但是对根本上比读、写、算还重要的语言却得到经常的非正式的培养,还有许多游戏和玩玩具的机会——有时单独玩,有时和别人一起玩——使儿童有幻想和发明,跑步、跳舞和攀登,以及其它各种体力练习的机会。儿童从这些活动中所能获得的东西,远胜于在这个阶段正式的功课所能给他们的东西。也不需要在学校和家庭之间隔开一条鸿沟。优秀的学校,希望做到双方密切地联系,鼓励家长到学校访问,和贤明的校长研究关于他们孩子的发展和需要。

一个英国孩子,年满五岁就到达教育法令规定入学的年龄。佳克在这个年龄就转学到幼儿学校或小学幼儿部,通过这道门,他在七岁时就进小学,在这里度过他的儿童期的岁月(七岁至十一岁多)<sup>①</sup>。他现在有流利的口才,能够清楚地、正确地自己表达在他能力范围内的任何题目,他已经掌握了读和写的技能,甚至已经开始私下阅读简易的书籍,作为自己的消遣,而且他已经开始接触数的秘密。因此他已经学会初步地掌握将来学习的基本工具。但是,在福祿培尔和蒙

---

① 佳克的父母是幸运的人。邻近的小学办在吸引人的、合乎卫生的房屋里,有极好的体育运动和室外游戏的设备,学校管理得很好,有训练得很好的教师,她们真正对她们的事感到兴趣;对于学生的整洁、行为和语言能够维持一种标准,使要求特别高的佳克的父母不至于感到把孩子送到小学,是拿孩子良好的健康、礼貌或道德去冒险,或危害他们自己的自尊心。哦,假如大家都是这样!

台梭利的影响占统治地位,他们的思想得到很好扩张和应用的环境里,儿童的兴趣和能力,在很多更加吸引人的方向有了发展——例如,在音乐方面和培养简单的建造技能的技艺方面。在行为方面,他也已经远远超过了标志着婴儿期的对别人的依赖,正在学习独立自主的精神。

现在,在小学里,佳克最初有些胆怯,但是不久就意识到一种自豪感,他摆出了小学生的地位和尊严,家庭已经失去了它唯我独尊的地位,而退居为佳克在广阔的天地里和快乐的伙伴们出神地玩了一阵以后进行休整的活动基地,这个广阔的天地,除开学校以外,还包括他加入的“狼子队”。一个聪颖和温顺的孩子,他能充分利用学校为培养儿童期的心智和性格所提供的一切机会,这一个时期有它自己的需要和自己的价值,它们不同于婴儿期和青年期的需要和价值,虽然它是从婴儿期发展而来,而且向着青年期发展。根据这样的思想,我们知道,学校的目的“应该在于发展儿童的基本能力,引起他对文明生活的基本兴趣,只要这些能力和兴趣为儿童力所能及,鼓励他逐步获得对他的能力、冲动和情绪的控制和有秩序的处理,这是道德训练和智能训练的本质,帮助他发现并追寻义务的观念,并且启迪他的想象和同情,使他准备在以后的年代里能了解和追随生活和行为中的最优秀的榜样”。<sup>①</sup>

我们必须承认,如果学校能为佳克做这些事情,他将得到很大好处。

---

<sup>①</sup> 引自政府的《小学教育报告书》(Report on the Primary School, H. M. Stationery Office, 1939)英文版第92页。加德纳(D. E. M. Gardner, 英国心理学家)著《测验幼儿学校的成绩》(Testing Results in the Infant School, Methuen, 1942),对于旧式的幼儿学校和比较接近婴儿学校的“自由”的方法的幼儿学校所采用的方法之间作了公平的、有启发性的对比。

日内瓦皮亚杰教授(Jean Piaget, 1896—1980)<sup>①</sup>在一系列著名的研究中,企图用妥善计划和小心谨慎的问题引出佳克和他的伙伴在这个时期所持的观点——只要这些观点不是他们的长者向他们提供的。他的研究结果差不多是一种令人惊异的发现,因为它们表明,在文明和科学世界的中心,儿童的心理还保存着原始民族的心理所特有的显著特征。儿童很慢才发现思想与事物之间的区别,这种区别到后来变得那样巨大和明显。他认为一个人是用头、嘴和耳朵来思考的。他把事物的性质和它们的名称混淆起来,因而(例如)他认为他知道太阳的所以称为“太阳”,正是因为他知道太阳是亮的——因为他看见太阳。他和原始人同样相信在梦中所看到的形象是真实的。他对无生物的态度也是和野蛮人相同的,人类学家们把这种态度称为“泛灵论”。他有一种不成熟的思想,认为世界上事事物物都像桌子和窗户一样是人工制成的。同时,他和野蛮人一样,还保留着很多他的原始的“自爱”心理,相信自己 and 其余的世界成为一个亲密的统一体,并且相信世界上每一事物和另外的每一事物成为一个亲密的统一体。这种信仰是魔术的基础,而大多数年幼的儿童似乎都是魔术师<sup>②</sup>。

最初难以理解这些奇想怎么能和儿童所表现的常识、实际的现实主义和纯正的科学好奇心相并存。对这个疑难问题的回答是,没有一个人的心理是一个纯一的结构,而是像一座古代建筑,同时存在

---

① 瑞士心理学家。——译者注

② 高斯(E. Gosse, 1806—1857, 英国宗教作家)著《父与子》(Father and Son)第二章叙述他寻找一个魔术公式或姿态,能使他父亲书中所画的鸟和蝴蝶从书上飞出来。作者把这件事告诉一个小班的年轻人,立刻引出两个同样突出的供状。有一个学生记得在他小时候,他相信把大衣上的钮扣旋转一下,就能使太阳躲到云背后或者再露面;另一个学生说他忍不住他的旧衣服被破坏或被遗失,因为他觉得它们必定包含有些有它自己生命的东西。

着时代和式样很不相同的许多部分。换言之,心理状态有着许多不同的水平,同时又很容易从一个水平过渡到另一个水平<sup>①</sup>。因此,一个正正经经的生意人,当他把一个吉祥物装在他的汽车上,或者(在横渡大西洋的一间茶室里)相当严肃地倾听茶店老板雇用的一个专业茶杯识别者的预言时,他就从现代的水平降到绘画中野蛮人的水平了。相反地,一个野蛮人可能全心全意相信他的巫医的力量,但又很能处理一件发生故障的汽车发动机。总的说来,佳克的心理将迅速地向现代水平发展,因为他无论在家庭和学校都沉浸在现代文明的传统里。非洲土人的教育,一定是进展得慢的,因为经常压着他的那个传统,它本身是原始的,有利于他观点中的原始的因素。

儿童早期和佳克现在已经达到的阶段之间的最大区别,用弗洛伊德学派所用的名词,可以这样说,前者是受“快乐和痛苦原则”支配的,而后者则是受“现实原则”支配的。我们曾经在游戏中注意到这种区别,看到婴儿的活动最初怎样在立刻满足他的欲望的幻想世界中发展,只是到后来才受到现实环境的锻炼。但是,要是认为快乐痛苦原则与现实原则包含截然不同类型的冲动,便是一种错误。从快乐痛苦原则到现实原则的过渡,在于理智因素的逐步渗入比较盲目的本能冲动,与麦克杜格尔的一般法则相符。同时,弗洛伊德所说的这两个原则之间的冲突也是一件真实和重要的事情。一个十二岁的男孩主要是一个现实主义者,他已经学会根据自己环境(特别是他的社会环境)的要求,使自己适应它;但是他还易于有差错,这时作为他正常行为的基础的情结失却它们的连贯性,而他的冲动像在婴儿期那样获得满足的捷径。所以,最优秀的男孩或女孩,也会突然发脾气、自私以及发生其它的顽皮行为。

但是,这个一般区别和另外一个特殊区别有联系,这就是作为社

<sup>①</sup> 埃赛克斯对于皮亚杰的批评,见《Mind》第38卷,N.S.第152期。

会行为主要根源的合群本能<sup>①</sup>或合群性的明确的出现。像一切本能一样,合群性也从简单的、无组织的冲动的阶段,发展到高度理智化的行为阶段。一个十岁的男孩是一个合群的动物,但还不是一个社会化的动物,他仍然把世界看作他的牡蛎,但是需要别人帮助把它剖开。所以,他主要的是一群猎犬,他不是领头就是随从<sup>②</sup>直到他发展过程中最后的一个巨浪——青年期把他冲击到社会行为的较高阶段以前,他是难于到达这个阶段的。

本能的生长很清楚地说明了麦克杜格尔的一般理论。把本能看作对社会行为的一种先天的趋势而对“社会”一词含有褒扬的意思,这是错误的,本能最初是一些没有道德色彩的冲动,这些冲动仅仅促使儿童在和别人的积极关系中去生活。这些关系的历程不决定于本能固有的性质,而决定于它后来的历史。所以,有些本能强的人,当

① 前面曾经指出根据弗洛伊德的观点,所谓合群本能,并不是一群独立的冲动,而是从那些构成个人和社会道德习惯的共同基础的家庭关系发展而来的。在他所著《群众心理与自我分析》(Massenpsychologie und Ich-analyse,德文版第98页)一书中,关于特劳脱(W. A. Trotter)的《和平和战争时期中的合群本能》(The Instinct of the Herd in Peace and War, 1916),他认为人开始时不是一种“合群的动物”,而是“合帮的动物”,所谓合帮,就是我们所谓家庭的扩大。本书作者感到弗洛伊德的论点很有力量,把学校中男女学生的范围较大的社会关系看作家庭中范围较窄的关系的扩充,很有好处。但是,因为这些范围较大的关系,以后大多会从家庭关系独立起来,甚至会和它们冲突,沿用麦克杜格尔所采用的名词和用法,较为便利。

② 可以看到,麦克杜格尔的积极的和消极的自我本能,当它们和合群本能联系起来的时候,就构成华勒斯所谓“指导和接受指导的本能”的特殊形式。(《大社会》,The Great Society,英文版第142页)。

根据有些作家的看法——例如黎德——我们发展为人类以前的祖先可能不是社会性的,当他们被迫从菜食转变到肉食,并且被迫像豺狼那样成群地打猎时,合群本能才历史地产生。读者会注意到巴登鲍威尔为年龄太小,不能维系童子军的尊严和履行童子军的规则的男孩,组织“狼子队”的心理学的卓见。

他们孤单的时候感到苦闷,因为那时没有一个人和他争吵!但是,很明显,如果儿童要在和别人经常来往中生活,他就必需和他们公平相处,他必需接受他们的习俗。所以,儿童首先加在家庭生活的简单道德上的是他所属群体的规则:即狼子队的规则,对多数儿童来说,这种规则在整个儿童期对儿童的行为始终具有最有力的影响。但是,随着青年期的到来,对群体的生活方式和标准的这种主要的是无批判的接受,深化为具有真正道德或宗教性质的明显的“社会意识”。青年人常常热烈地怀抱着社会服务和为别人牺牲的理想,他可能有计划地勉力去增进社会的福利,或提高社会的道德水平,如果他的社会证明和他新找到的理想没有希望协调,他可能甚至被迫拒绝接受对他的要求,并且把他的忠诚转移给某些活着的或已故的少数英才。

所以,合群本能所创造和维系的社会生活,是培养一切人的道德学校。一般地说,在那里所学到的行为原则,是有助于共同生活的稳定和幸福的那些原则,但是,因为各个社会是在极不相同的条件下发展起来的,又各有其极其不同的历史,所以它们的道德规范之间曾经有过而且现在还有巨大的差别<sup>①</sup>。甚至在一个社会团体的范围以内,生活上的区别可能那样突出和持久,以致产生极其不同的善恶概念。根据美国社会学家维勃伦(Thorstein Veblen, 1857—1929)的意见,<sup>②</sup>现代西方民族的社会结构,仍以变化了的形式,保持着它们文化发展的野蛮时期所造成的道德上划分两种标准的现象。未开化的男子给自己保存和政府、战争、狩猎、宗教仪式和体育运动等有关的一切职能,而把所有低微、机械的职能委诸妇女。随着奴隶制的产

---

<sup>①</sup> 例如韦斯特玛克(E. A. Westermarck, 1862—1939, 芬兰人类学家——译者注)《道德概念的起源和发展》(Origin and Development of Moral Ideas)这类著作所搜集的事实,令人惊异地表明,差别是何等巨大。

<sup>②</sup> 见所著《有闲阶级原理》(The Theory of the Leisure Class, Macmillan, 1905年)。

生,这种职能上的区分,不再单纯是性别的差异,而在近代社会中保持下来成为有闲的、不事生产的阶级和用双手劳动的“下等阶级”之间的区分。维勃伦并且进一步表明,原始社会中职能的区分如何产生了两种不同的道德价值标准,这两种标准一部分是相互补充的,但是一部分却是尖锐对立的。

在一个预见到不事生产的阶级实际上消失的时代,关于道德标准随着社会结构而不同,可能还有更适切的证明。纳粹德国的邪恶的道德所提供的证明,令人骇异,不会被忽视,也非常清楚,不致被误解。纳粹德国的邪恶道德的悲剧性的意义是不能忽略的,但是,它不过把我们社会以比较安静的色彩表现得够清楚的事实,以令人炫目的色彩加以表现而已。古老的和可贵的标准仍旧在我们公务人员中,在各种文、武职业,以及其它地方牢固地维持着;但是在广大的社会领域,工业组织和交通运输上的革命,以及无线电话等的发明的渗透到各处的影响,已经在人民生活和思想的方式中带来了变化,这些变化不只是表面的,而几乎等于部分地改造他们的道德观点。

一个教师要是他认为学生的品格应该是他关心的主要对象,他可能觉得这些事实令人迷惑。他认识到,在人们的行为中表现出来的道德规范,是他们在里面生活和行动的具体社会秩序的一种功能。但是,他也必须看到这一秩序在历史进程中已经起了很大变化,而且事实上今天正在迅速地变化。那么道德规范又有什么神圣不可侵犯呢?它是否高出在形式上依赖时间和地点的情况的有用的习俗惯例呢?如果这样,那么认为它似乎已经具有效力是否真诚呢?回答必然是这样,无论在道德行为的领域,或者在知识和艺术的领域,人类的运动有时不是前进而是后退,而且往往走入歧途。但是,在所有这三个领域内,人类运动的最明智的向导,已经把它引导到这样占优势的 and 稳定的地位,以致它们一旦占领,便永远不会被长期抛弃。所以,义务将永远是义务——当它和某种自私的冲动发生冲突时,它便

是“上帝意志的严厉的女儿”<sup>①</sup>，当它被感到是自然地履行一种自然的  
的责任时，它便成为一个和善的、虽说是严肃的导师和朋友。<sup>②</sup> 爱邻  
如爱己，将永远是最高的社会命令，而“铁石心肠和蔑视神的法则和  
诫律”将永远是社会和个人需要避免的巨大危险。这些都是卓见  
和智慧的成果，它们的永久效力和最高价值是无可置疑的。虽然在  
不同的情况下，它们可能在不同方面证明它们的价值。

我们一旦接受了这个结论，就可以注意下述原则的若干教育上  
的推论，这个原则就是：实际表现在人们行为中、和他们所承认的规  
范有分歧（往往是一个痛苦的分歧）的道德规范是他们在里面生活  
和行动的具体社会秩序的一个功能。这个原则不仅说明了存在着曾  
经称为“小学生的德性”的不能令人满意的情况，而且也表明除非学  
校团体的形式本身已经改变，没有一种道德教育能加以改变。如果  
说，“小学生的德性”差不多已经消失，这是因为形式已经改变了，而  
且学校现在已经很少用经常引起学生地下反抗的专制的、有时又是  
粗暴的权威进行统治了。

学校的社会生活可以从上面来加以计划，以便培养特殊类型的  
公民，这个理论建立在同一原则上。在比较古老的英国公学里，训练  
“统治阶级”，或者在“进步”学校里训练社会倾向面向合作而不面向  
竞争的公民，同样说明了这个原则。相反地，这个原则也表明，除非  
道德教育以男女儿童的崇高的社会经验为基础，并且帮助他们解决  
他们经验所提出的行为上的问题，这种道德教育是很少有用的。所  
以，它又加强了这样一个原则，即学校应该使它的学生有机会在优良

---

① 英国诗人华兹华斯（Wordsworth, William, 1770—1850）：《义务颂》一诗  
的第一行，把义务人格化为上帝意志的女儿。——译者注

② 参看柏格森《道德和宗教的两个源泉》（The Two Sources of Morality and  
Religion, Macmillan, 1935, 英文版第 10—12 页）和本书第 252 页所引布立其斯的  
诗《述美篇》。

传统的指导下自由地进行自我教育。最后,它还提醒教师,他所遵循和宣扬的道德传统几乎必然反映着某种社会经验和历史。所以,它向他挑战,要他确定它的来源,并且确信它并不代表某一阶级,或者甚至某一民族的狭隘的观点,而是代表某些全人类的东西。

我们曾经说过,当青年期到来时,社会本能开始它比较细致的工作。青年期是一个具有深刻的和永久的兴趣的题目,旧的心理科学和小说家的艺术都丰富地“记录”了这个题目,但是琼斯在一篇出色的论文里<sup>①</sup>表明心理学对它提出了有价值的新看法。他的主要论点是,从大约十二岁起到成年期为止,我们的情绪发展的历史,在主要特征上非常明确地和以前从初生到十二岁的发展相并行。正如在前一时期有一次从婴儿期向儿童期的过渡,在后一时期有一次从“狂飙突进”的青年期到相对平静的成年期的过渡。所以,虽然青年期与婴儿期有巨大的外表上的区别,它们之间还是非常一致的。儿童在五岁以前所遇到和解决的问题,在十二岁与十八岁之间又在更高的平面上出现。例如,有自我控制的问题,这个问题概括了青年们的许多责任和困难。在这时重复出现了婴儿控制身体机能的任务,这决不是一种幻想,身体机能的控制,是取得任何正派的人类社会的成员资格的首要条件。也有从自爱的禁锢中解脱出来,转而获得对自己同胞利他兴趣的自由的问题,和从自我中心的幻想解脱出来,转而接受现实世界的问题,还有心理分析家认为是基本的压制和净化情欲冲动的问题。婴儿碰到情欲冲动,青年也碰到情欲冲动,但是青年所碰到的在形式上是比较复杂和更加发展了,他最后长大成人所具有的性格特征,在很大程度上依赖于他有意识地或者采取无意识的压制来处理这些情欲冲动时的幸运或灵感。

---

<sup>①</sup> 《青年期的若干问题》(Some Problems of Adolescence,《英国心理学杂志》,1922年7月),读者不会不看到琼斯的论断如何有力地支持在十一、二岁时,把这个年龄前后的教育完全划清的政策。

佳克的能力和理智的兴趣,使他没有什么困难从小学升到省里的文法中学。我们可以设想,他现在到达了巨大的转变期,身体和智慧的新生期。在过去一、二年内,预兆性的征象已经显露了:身长的迅速增加,儿童期滚圆的特征失去了,在学校乐队中起过重要作用的高音也衰退了。同时,也已经看到,他的学习热情降低了,他抛弃了旧的爱好,他变得有些喜怒无常和倔强顽梗,——一句话,他似乎已经迷失了方向。但是,虽则他在十六岁时不再是同一个佳克,他正在迅速长成一个新的佳克。他对自己的外貌表现出特别关心,很讲究领带,恨别人诋毁他的举止,显然以一种新的手足无措的方式意识到异性的存在。至于工作,他及时以优良成绩通过了大学入学考试,正在大力钻研科学和数学,并且清楚地认识到他正在奠定自己专业的基础。的确,至少如果他对学校在体育运动方面的荣誉不同样热心,对待级长的职务不同样认真,他可能堕落成为一个“死用功”的角色。他的内心,不像过去那样易于接近,但是,那些有权利去窥探一下的人,会在那里发现巨大的变化。佳克偶然发现了两种无限——自然的无限和他自己灵魂的无限。他过去反复无常地对待外部世界的幼稚的幻想,被探索世界的更深刻的意义的想象所替代。他现在正热衷于阅读济慈和达尔文的作品,并且有一种模糊的和他们形成一体的感觉。他喜欢和他的亲密朋友谈论他们,对于他的另一发现,他却保持着缄默。但是,我们相信他严肃对待宗教上的按手礼,并且怀疑在他寝室里藏着一本肯比斯托玛斯<sup>①</sup>的著作。

这些事实清楚地证明,新的情操正在佳克的天性中涌现出来,同时有些比较早的情操正在改变它们的对象,并且变得大大地扩大和加深。这些新的情操,无疑会表现从他幼年的情操所带来的

<sup>①</sup> Thomas à Kempis, 1380—1471, 德国教士名, 姓汉沫肯(Hammerken), 以生地肯比斯出名。他写了许多赞美诗和讲道的著作, 包括有名的《耶稣的模仿》一书。——译者注

许多属性 ;但是抑制与升华在这个转变时期 ,一直是进行着的 ,而且很多旧的材料 ,已经采取了新的形式 ,足以给佳克的性格一个新的转变。

在扩大的情操结构中 ,我们必须特别注意麦克杜格尔所谓“自尊情操”。在早年 ,我们的情操几乎像动物的情操那样“客观”。一个贪吃的小男孩希望得到最大一份巧克力糖 ,和一只贪吃的狗希望得到最大一份肉骨头一样单纯 ;一个穿着漂亮的新连衣裙的小女孩 ,纵容她的积极自感和一只孔雀显示它的尾巴一样天真。即使在成人生活中 ,这种客观性 ,还是可能有的 ;一个人常常会集中注意于他活动的当前对象而忘记了其它一切。但是人和其它动物不同 ,很早就开始先是认识 ,然后欣赏他自己是生活戏剧中的一个演员。婴儿由于肉体的快乐和痛苦 ,发现他自己的身体和一切其它事物之间的区别 ,从这个时候起 ,“自我意识”可能就产生了。不久自我意识从这个中心扩展到他的衣服和玩具 ;他的家庭和朋友 ;后来又扩展到他的房子、他的汽车、他创立的事业等等。因为他和这些事物的关系不仅产生了直接对它们的情操 ,而且产生了一种和他的情感和行动的自我不可分割地联系着的 ,对这些事物的后起的“自尊”情操。总之 ,这些事物说来好像变成他用以有意识地面对世界的资本 ,而这个资本 ,随着它的兴隆或衰弱 ,成为欢乐或忧愁、希望或恐惧的对象 ,以及其它可能成为情操的各种有组织的情感的对象。同时 ,通过和别人的关系 ,他学会集中注意自己作为一个当事人 ,并且注意自己的行动的性质。通过家长和教师的称赞和斥责、奖励和惩罚 ,通过同学的坦率的意见和严肃的、实事求是的批评 ,通过成人生活中比较克制、但是更加可怕的“公众舆论”的力量 ,他以一个当事人的地位 ,怀抱许多情绪和愿望 ,成为自尊情操的最强有力的部分。

一个健康的青年 ,通常就是这样地获得关于自我的一个相当统一的概念。作为一个“理想的对象” ,他对于他现在的实际情况 ,看出了一些 ,对于他可能和应该变成一个什么样子 ,预见了一些。这个

理想的对象,可能只是在“完善形式”的严格范围内的自我观念,或者是受教学、观察和阅读所鼓舞、向着创造性的成就和崇高的目标展开去的自我观念。当这个自我观念形成时,他的对象即自尊情操,在他生活的一切事务中,特别是它的危机中,起着占优势的、而且最广泛地控制的作用<sup>①</sup>。

可以看到,自尊情操的作用,在于控制形成自我的基础的“客观的”情操。假定有一个爱钱的人,有机会通过安全可靠但是不正当的手段赚一大笔钱。他所养成的像狗那样的诚实习惯,可能使他保持正直,但是,如果这习惯还不够强固,在他自尊情操中可能还有足以制止属于获利情操的一种后备力量。这个人从获利情操的直接对象,转移他的理智的视线,而看到自己是这件肮脏事情的当事者。他的自我沉思带有他过去由于堕落而遭受的耻辱和悔恨,也估计到耻辱和悔恨的可能来临,我们可以假定从自尊情操涌现出来的刹那间的嫌恶心理,排除了使自己成为这件行为的实行者的思想。

这个平常的例子足以表明,自尊情操怎样变成“良心”和从良心产生的道德意志的媒介物,也足以表示社会本能对良心的产生所引起的主要作用。但是这种情操还具有另一非常重要的控制作用。如果像詹姆斯所说,“我现在孤注一掷要当个心理学家,假如别人比我懂得更多的心理学,我就感到耻辱,但是,对于希腊文毫无所知,我却满不在乎。”这是因为我的自尊情操已经巩固地依附在“我作为心理学家”这个“理想的对象”上。总之,情操好像回转仪的轮子,使我的自我表现确保在它的主要的表现方向。

但是,我们必须谨慎,不要把这个作用看得过分简单。我们已经知道,自我的基础是一个很复杂的东西,它朝着许多方向发展,有些方向最后会证明是互相矛盾的。一个既有天赋又有幸运的人,可能

<sup>①</sup> 麦克杜格尔和弗洛伊德关于“理想的自我”的理论,似乎相互补充而并不矛盾

接近希腊的理想,建立起一个自我,把爱身体、爱家庭和朋友。爱财富、爱智慧和精神都融合成一个统一的、非常平衡的整体,但是,即使是一个“性格坚强”的人,一般在许多可能性里面,也不得不作出极大的牺牲,而一个性格脆弱的人,则摇摆动荡,完全不能形成稳定的自我<sup>①</sup>。一个中等的人,折衷妥协,他企图保持几个或多或少不相同的自我,它们中间一般必然会发生詹姆斯所说的某种冲突和对抗。所以,四十岁的佳克,他将不仅是一个有事业心的电机工程师。我们可以设想,他将同时是一个热心家庭的人,热心支持他妻子的社会抱负,热心使他的子女获得前途;他又是一个被尊敬的教会委员,和牧师相处很好,并且关心他在某些重要的看法和良好的事业方面的荣誉;也许还是善于打高尔夫球的人,认真减少他的缺陷。如果他的机体能负担这些不同的自我,不发生偶然的分心和冲突,他将是特别幸运的。

所以,即使是正常的人,自尊情操并不完全能控制原始情操的发展和组织,我们可以说,在某称程度上,自尊情操往往会自我分裂。在病态的人,一部分情操可能完全失却控制,自尊情操完全分裂,这时,有机体藏着几个自我,便成为一个明显的事实。这些就是“多重人格”的例子,其中研究得最仔细的,要推有名的“波商小姐”(Miss

---

<sup>①</sup> 我们必须引用詹姆斯著《心理学原理》第十拿下面一段话:“并不是我不要——如果能够做到——做一个美貌、丰满的人,穿华丽的衣服,做一个大体育家,每年盈利百万金,做一个才子,一个丰衣足食的人,一个多情郎,同时又是个哲学家;做一个慈善家、政治家、战士和非洲探险家,同时又是有风格的诗人和圣者。但是,这种事情是根本不可能的。百万富翁的工作和圣者的工作是矛盾的,丰衣足食的人和慈善家会互相抵触,哲学家和多情郎不可能同居一室。在初生时,可以设想一个人能兼备这些不同的性格。但是要使其它任何一种性格成为现实,其余的各种性格就必须多少加以抑制。”(《心理学原理》第二卷,英文版第309—310页)。

Beauchamp)的病例。<sup>①</sup>波商是一个大学生,她的机体由于受到某种道德的震惊的结果,产生了一个很强的二重人格,自称“萨丽”(Sally),具有一个顽皮孩子的活跃和任性的人格,它常常替代庄重的波商小姐去控制她的感觉器官和行动的能力,并且用要她对污辱名誉的轻浮行为负责,来恐吓这个无辜的青年女子。

我们不希望在佳克的生命中会发生这样的灾难,他的纯粹属于虚构的经历是用作心理学的评论的,但是这些灾难的存在和它们的性质有力地证明了我们企图阐明的把自我看作一个逐步发展的组织的观点。

## 第十四章 知识和行动的机制

我们在前一章里主要地用本能和情感等用语刻画了自我的生长,因为本能和情感在特殊的意义上是“性格的基础”。但是,如果读者记起本书第十二章的讨论,他就容易看到,离开了和情感相应的对象以及从情感发出的行动两方面的平行发展,就不可能使情感组成情操,不可能使情操组成自我。所以,譬如说简单的恐惧情绪可以由炸弹的爆炸而引起,但是从恐惧的情绪所产生的憎恨的情操,却有比较遥远而且复杂的对象,例如战争;而自我作为一个整体,它所反应的是还要更加重要的对象,例如义务;同时,从情绪、情操和自我所产生的行动,表现出它们的复杂性也随着增加。

---

<sup>①</sup> 普林斯(Morton Prince);《人格的分裂》(The Dissociation of a Personality, Longmans, 1906)。其它著名的案例见詹姆斯《心理学原理》。哈特:《疯狂心理》第四章,对分裂现象作了极其清楚的分析,读者可以看到,这些现象和本书第86—87页所叙述的松弛的事实有密切的联系。

现在摆在我们面前的任务是更详细地研究关于认识(或知识)和行动的因素。对教育来说,最重要的事情是要知道认识和行动往往是有机统一,无论那一方面离开这个统一体,另一方面就要遭到破坏。在比较简单的活动里,认识和行动间的联系,即使不立刻显出,也是容易明白的。例如,很清楚,如果一个人不是经常地调整头部和眼睛的部位,包括注视肌肉的微妙的动作,他就不能了解一个事物的形状或者一幅图画的内容。又如,如果读者张开嘴巴,上下唇分得很开,并且想想“爸爸”、“妈妈”这些词<sup>①</sup>如何发音,他可能会感到一种几乎不可抗拒的移动嘴唇和舌头的倾向,并且发现除非他至少要有意识地回忆这些器官的动作是怎样的“感觉”,他就不能“在心里”读出这些词来。相反地,如果他随便写几个句子,同时注意脑子里进行着什么活动,他可能注意到写的动作伴随着一种“无声语言”——即无声地重复自己或别人的话,而且,特别在他不能肯定这些词如何拼写时,在他“心眼”里会掠过这些词的印刷体和手写体是个什么样子<sup>②</sup>。

在高级的理智活动中,认识和行动间的联系变得非常精微,需要仔细分析才能发现,但是,如果研究得足够深刻,这种联系往往能被

---

① 原文用字母 P 开始的 Prism 和 Parallelogram 两词为例。——译者注

② 无声地重复语言声音,例如一个曲调,称做听觉意象,一个不在面前的事物的“意象”称做视觉意象。人们唤起意象的能力,以及如何运用它们,有着很大的差异。有些人,特别是科学家,他们习惯于仅仅用文字和数学符号来思考,似乎没有视觉意象,但是,可能所有正常的儿童都有视觉意象和听觉意象,而在年老的人们中发现的差异是由于习惯和练习。想象在做一个动作时“怎样感觉”——例如,当手臂贴近身体设想把它举起来或者当一个人坐着设想站起来——称做动觉意象。这段课文所提到的就属于这类意象。

许多儿童和少数成人具有“遗觉意象”——即是一种非常鲜明、真切的视觉意象,它们提示路似乎是实际的物体,而不是忆象。遗觉意象也许可以解释下列心理学上的奇怪现象,有些自像画家,他只要求人们给他临画一次,然后他就根据他所保存的意象再画下去。

察觉。例如,掌握一个几何学定理似乎纯粹是理智的活动,但是当要求学习者“假设三角形 ABC 叠置在三角形 DEF 上”时,就可以明白,动作终究没有真正被排除。学习者并不实际做这个动作,但是,很显然,他所以相信这个判断,只是因为他在儿童时期曾经做过无数像他现在假设做的这一类的事情,并且熟悉它的结果。

再举一个例子,如柏特为十岁儿童编的一个推理测验。“这里有四条路,我刚从南方来,要到梅尔顿(Melton)去。右手一条路通向另外什么地方;一直往前走只通到一个农庄。试问梅尔顿在什么方向?”现在读者可以用不止一种方法得到答案“西方”。他可以设想自己处于从南方来的地位,可能先放弃东路(右手),因为它“通向另外什么地方”,再放弃北路,因为它只通往农庄,然后发现只有西路可走;或者 he 可以用想象的图解而不用想象的动作;他也可以从记忆中的方位表依次除去南方、东方和北方,发现只剩下西方。但是,无论他用什么方法,他将发现他的判断的说服力,依靠他无数次场合所做的动作的早就熟悉的结果,现在又或多或少比较具体完整地向他提出来。

这一类事实证实了布莱德雷的话。他曾说过,推理就是“做一个观念的实验”,我们在想象中做这样做那样,并且注意有什么结果。即使思想飞翔到形而上学的高峰,它仍不能摆脱动作的束缚。在这样的高峰——

那里从来没有风吹云飘,……  
也没有人类悲愁的声音上来破坏  
它们神圣永恒的寂静。

因为思想须借文字的翅膀而飞升,即使最抽象的文字例如意象,最后也会和身体的动作有关。例如,12 减 5 等于 7 这句话,虽然不是什么形而上学,但肯定是抽象的。对一个年龄很小或者智力很差的孩子来说,实在是太抽象了。对他来说,只有当他数十二个具体的

东西(例如,十二个钱币)然后一个个地拿开五个,再数剩下的七个钱币,这句话才能被了解。只能说“12减5等于7”而且很自信地这样说的专家,他并不是立刻就到达他的足以自豪的地位的,他必须从现在孩子和笨人的地位开始。事实上,他的那句话不过表明我们所描写的许多动作的一条捷径,也正是因为这样,那句话才能了解。我们再说一遍,真正形而上学的话,虽然和直接的身体活动的基础相隔很远,但是它们同样地和这个基础有联系,而且由于事实上它们最终建立在这个基础上,它们才有了意义<sup>①</sup>。

在这里我们有了“从做中学”这句陈旧格言的基础,这句格言的意思就是说理解和行动在性质上密切地联系着,要是把它们分开就会造成损失——不仅在理解方面造成严重的损失。汤姆生爵士(Sir J. J. Thomson 1856—1940)<sup>②</sup>,观察到在他实验室里上实验课的一些第一名甲等数学优等生(Senior Wrangler),因发现他们的公式是正确的而感到惊异!这个例子就说明了上面这句格言。一个数学上的真理,甚至对第一名甲等数学优等生来说,在它因和行动结合而获得实体以前,可能只是一种难于捉摸的东西。这就是为什么实习作业在数学、地理和自然科学等科目教学上的价值,是不会估计过分的,特别在较早的阶段。甚至在实习作业不易安排时,理论的论断一般

<sup>①</sup> 行为主义心理学家们比我们在这里所讲的还走得更远,他们指出,说活本身是言语器官的身体活动——当我们出声说话时,是一种可见的活动,当我们“自言自语”时,便是同一器官的微小的、不可见的活动。根据这个观点,我们前面那个论断的实质就是,我们听获得的言语活动的习惯,是它们所“表示”的原来活动的替代和象征。所以,当我们讲,看或者想“12减5等于7”这句话的时候。这是言语器官的一系列精微的活动,这种活动替代了,因而也就代表着在数钱币这类东西时所进行的粗大的肢体活动。

<sup>②</sup> 英国物理学家,剑桥大学卡文迪希物理实验室创始人。

应该在想象的经验背景上提出来,而不应该是纯粹逻辑的说明<sup>①</sup>。在历史教学中适当采用表演法,是和直接的实习作业形式并行的,而讨论如何在当代问题中应用历史和政治的原则。是间接的实习作业的方法,在教年龄较大的学生时,这种方法一般比较适当。<sup>②</sup>最近我们曾竭力主张必须使道德训练建立在生动和自然的社会经验的基础上,所有这一切都和我们已经学过的关于游戏动机的教学法价值相符合,它们也是应该符合的。

旧心理学告诉我们,所有高级的知识,都是从我们通过感觉所获得的和外在世界的直接的认识接触产生的<sup>③</sup>。我们刚才知道,新心理学所主张的基础实在比这还要广阔,它不仅包括感觉,并且包括感觉通过情感所引起的许多肌肉动作。康迪雅克(Etienne Bonnot de

---

① 读者在沛列(John Perry)的著作中,在亚丹姆斯所编《新教学法》一书斯特雷羌(J. Strachan)的论文中,或在本书作者所著《代数教学法》一书中,可以找到很多关于这个原则在数学上的应用。

② 在一所有名的公学里,历史教师常常带着他的高年级学生到一些有特点的工业区就地研究政治上和工业上的问题,在另一所学校,邀请当地职工会领袖经常到学校参加辩论会。这些方法有变成为了宣传的目的而进行的危险,这在学校中是没有地位的。但是,这些方法如果适当运用,能给予历史政治的研究以坚实的基础,而其它方法就难于做到这一点。康斯(G. J. Cons)和弗露赤(Catherine Fletcher)合著的《学校中的现实性》(Actuality in School, Methuen, 1933)生动地叙述了有关邀请邮递员、街道清洁工人和救火队员到学校向学生作“报告”,以及参观工厂和工场,“唤起小学儿童生活意识”的各种尝试。

③ 我们必须区别直接的认识接触和间接的认识接触。直接的认识接触就是当我们看到、听到、触到、嗅到或尝到一样东西时和它发生的模触,间接的认为接触就是当我们在东西不在眼前,利用意象或文字来回忆或想起这样东西时,或者当我们通过别人的演讲或著作而知道这样东西时所发生的接触。在直接的和间接的动作之间,也存在着同样的区别——例如,我可以自己走去拿一样东西,或者用说话或写字移动别人的肌肉去拿这样东西。

Condillac ,1715—1780)①曾设想一个雕像。逐一地赋予人类的各种感觉,但是只要它仍旧是个雕像,它决不能获得人类的智力,也就不能通过动作去回答外在世界的挑战。医师兼教师的塞衷(Edouard Séguin ,1812—1880)②是第一个清楚地认识到这个真理的教育意义的人。他注意到,智力低的儿童往往不能做最简单的有组织的动作;他们不能像正常的儿童那样去接球和滚球,或者不容易用头部和眼睛的协同动作追踪球的路径。他有高明的见识,把这些儿童智力上的低能和动作上的缺陷联系起来,并且设法用医治后者的办法来改善前者。

我们很知道,他的方法被蒙台梭利所采用,成为她为正常儿童规定的训练方法的主要特征。在蒙台梭利学校里,三、四岁的儿童花很多时间套纽扣、穿结鞋带、以及把各种圆柱体和几何形镶嵌物放进和它们配好的孔里去;他们认为这样做法是使儿童奠定高级智力成就的最好基础。③

按照这个原理,“感觉运动反应”包含着人类一切事业的希望和力量,需要作进一步的考察。让我们考虑一个典型的事例。我走近一只小狗,默默地躺在它旁边,轻轻地在它肩后拍一下,刺激它的皮

① 法国哲学家。——译者注

② 法国精神病学家。——译者注

③ 麦克密伦(Margaret McMillan)在他所著《野营学校》(The Camp School, Alien & Unwin, 1917)这本令人感动的小书里,认为像德普福(Deptford)这种贫民窟的儿童之所以愚钝和落后,多半是由于缺乏基本感觉的训练——即不仅缺乏视觉、听觉的训练,而且缺乏嗅觉、温觉和触觉的训练。她学校里的孩子,蒙住眼睛,每十二人中只有一人能把一种很香的花和其它的花区别开来。有些孩子总是穿衣过多,浑身大汗而毫不在乎;有些孩子嘴唇发紫、牙齿震颤作声,还是待在室外。她说,“穷人的耐心并非全是耐心,这多半是麻木不仁。”对于这些孩子,一次淋浴,有力地刺激一下,他们迟钝的感觉和软弱的肌肉,可能意味着一次真正的智力和道德启迪的开始。

肤。经过两三拍以后,它的后腿开始作有节奏的摆动,立刻发展为有力的搔痒动作。当我停止拍它时,这个动作继续了一会,随即消失。要了解这里发生了怎么回事,我们必须用解剖学家和生理学家的眼光来看看狗的皮肤下面的情况。在被拍过的区域的无数点子(即“压点”)下面,出现了细长的白线,这些白线可以追溯到位于脊椎内的脊髓。它们在通向脊椎途中合成一束束的东西(即“神经”),在里面各条线彼此隔离地并列着,好像电缆里面的铜丝一样。在一束神经通过“后根”走进脊髓以前,穿过两根“椎骨”中间,每条线在近旁和形成后根的肿状物或“神经节”的一部分的神经物质小球连接。过了这些球状物质,这些线进入脊髓分裂为无数小枝,大部分分布在集结在那里的同样的小球四周。

每一条线和它的小球组成一个神经原或神经系统的解剖单位。这个球就是“神经细胞”或“细胞体”,这是神经的生活和活动的中心<sup>①</sup>。从压点到细胞体的这条线就是神经原的“轴索”或神经纤维;过了这一点就是“树突”,又分裂为许多细小的短“树突”。因为神经质的作用是把神经刺激从皮肤传到脊髓,它们被称做“感觉”神经原、“内导”神经原或“接纳”神经原,而轴索的末梢,从那里轻拍的动作发出了“神经流”,就被称做“接纳器官”或简称“接纳器”。

从接纳神经原传来的神经流,经过树突和短树突通进完全位于脊髓内部的一个或多个“联结神经原”。神经流要到达这些神经原必须通过分离的表面或神经原“突触”,最初的研究者认为突触破坏神经通路解剖上的连续性,是各种阻力的所在地。在脊髓内部,神经流穿过突触,沿着很多不同的神经通路,从一个联结神经原通到另一个联结神经原。要唤起清楚的意识,神经流必须向上到脊椎的扩大处即大脑,最后到回旋形的大脑皮质或灰色神经物质的“外壳”,即

---

<sup>①</sup> 神经轴索和细胞体被切断就要死亡。我们往往利用这个事实来追溯神经原的进程。

“大脑半球”的表面。要产生动作,神经流必须从脊髓通过第三种神经原即“外导”神经原、“运动”神经原或“动作”神经原发出;如果动作不仅仅是反射而是“意志”行动,就必须从大脑皮质开始。这样我们就得到了把大脑皮质作为组织和控制的重大工具的思想,通过工具,在感觉方面我们观察到并且了解了在空间和时间展开着的有秩序的客观世界,在动作方面,我们获得了不断地调整的行为和创造性技能的力量。这些神经原的细胞体位于脊髓内部,它们的轴索通过“前根”离开脊髓,和把内导神经原传到脊髓一样,通往同一神经束的边缘。在神经束内神经流分布到肌肉,就在那里造成收缩,引起动作。

我们可以看到,每一个运动神经原都可以是许多神经流的“最后一条共同通路”,这些神经流沿着大脑和脊髓的许多联结神经原从无数不同的通路到达运动神经原;所以,在大脑的控制下,能够产生无数的“随意”动作。但是,要把神经系统叙述完整,我们必须注意,大多数脊髓的前根也包含联结轴索,它们完全在脊髓外面通到动作神经原。因为这些神经原都是各自被一个神经流最后沿着单线到达的,它们所激起的效应,并不受到意志的改变。所以,它们构成一个“不随意的”或“自律的”神经系统。这些神经原分成三大组(被神经干和臂腿分开)和在头部的一小组,它们的作用在于控制血液的循环、肠内的消化运动和排泄器,并使眼睛能自动调度。此外,似乎还有许多动作神经原和自动神经系统的每个大组有联系,控制皮肤汗腺和消化腺等的分泌。

让我们回到那只搔痒的小狗,当轻拍所引起的神经流到达脊髓时,它们必然寻找已经准备好的抵抗力低的通路,沿着这些通路通过联结神经原到达腿上的动作神经原;因为否则就不可能了解为什么刺激之后跟着是搔痒而不是身体或四肢的任何其它动作。生理学家们用“反射系统”这个名词来描述一组受纳器和一组动作神经原之间的天生的联系。有些反射,例如“膝反射”或当一个物体突然接近

眼睛时所发出的眨眼反射,机制是比较简单的;而另外一些反射,机制就非常复杂。例如,小狗的搔痒反射必须包含一些安排,使它不仅做简单的动作,而且造成“对抗”肌肉的有节奏的收缩,引起腿部的前后运动。

虽然一个神经流往往选择生来准备好的通路,但是,并不限于这些通路。读者试将手臂平放桌上,手掌向上,在一个手指上用绳吊着一个砝码,每隔一秒钟或更短的时间,举起那个砝码。他将发现这个动作最初局限于那个有关的手指,后来就扩展到其它的手指,再扩展到下臂的肌肉,最后又及于整个手臂和肩部。在麦克杜格爾的这个实验里,我们必须假定,疲劳逐渐地降低了原来反射通路传导的敏捷性,然后神经流开始外溢到邻近的通路上去,随着这些通路的抵抗力的增加,神经流就散布得更加广阔<sup>①</sup>。通过尝试错误的方法使动作逐渐巩固。这是一种相反的过程;由于成功的练习,有关通路的抵抗力大大减小,我们最后得到心理学家所谓“二级反射”。但是,我们应该注意,在神经学家中间现在有一种倾向。对于神经原突触和它们的作用不及过去重视。似乎还不能肯定这些突触是否标志着神经通路中解剖上的间断,如果是的话,就不可能设想当思想掠过头脑,而身体则以不断改变的动作来反应时,它们的抵抗力是怎样不断得到调整的。即使在原始的反射,那里神经冲动循着明确的通路,而通路受到损害并不总是意味着反射的永久消失,过了一会,神经冲动往往采取新的通路,和旧的通路起着同样的作用。在这些事实面前,麦柯迪(第226页)认为关于一个反射,主要的事情不在于神经冲动通过一定组合的神经原,而在于有一定的冲动型式,这种冲动型式可以被任何位置适当的一组神经原所传导,正如一个曲调是许多乐音构

<sup>①</sup> 麦克杜格爾:《疲劳》(《不列颠协会报告》,1908)。麦克杜格爾以同一理由解释酒醉的发展过程,从第一杯酒所产生的精神活泼,到狂饮者最后跌倒在桌子下边。

成的一个型式,它在音阶的任何部分同样可以出现。

一切有神经系统的动物的最早的运动是反射,反射形成动物所能获得的一切熟练的动作的基础。譬如,严格地说,一只鸟并没有学习啄食,同时不经过先前的训练,只要它的两翼和相关的神经机制已经发展到适当程度,它就能飞了。同样,一个婴儿生来就具有强烈的吮吸反射,当他的神经系统成熟时又出现其它的反射。最初,婴儿满足于仰卧,但是到了一个时候,没有东西能阻止他坐起来。后来,他将利用手臂很快地爬过地板,虽然他从未见过他父母用过这样不体面的前进方式。再过一些时候,他直立并且行走——一般自然得到可尊敬的大人的好意帮助,但是实际上是由于他的行走反射。原始的反射综合成为较大的系统,使后来的成就成为可能。

关于这种综合如何产生,我们曾经在前面叙述过,而对于某些熟练的操作,已经成为许多精心实验的题目。在这些实验中,卜克(W. F. Book)关于打字的实验特别有启发作用<sup>①</sup>。卜克把每一学习打字的人的工作速度,画成曲线图,发现各条曲线表现和反射综合的一定阶段相应的典型性起伏。打字的第一阶段是学习正确字母习惯——即学习二级反射,这时,打字母是意志行动,使正确的手指自动地打正确的键。当这些习惯养成以后,速度加快,图上的记录上升。但是很快就来一个“高原”,表示速度暂时停止增加,不久跟着又一次上升。这是因为原来的字母习惯正集合而成音节和单词习惯,这时一个冲动就能产生打一个音节或一个单词所需要的一系列动作。正在形成这些较广的反射系统的时候,对个别字母稍不注意就要造成错误和延缓。但是,字母习惯本身显然只有通过形成高级习惯才能完善起来。以后,和短语习惯的出现相应,可能有一个高原;但是这自然不是那么肯定,也许没有高原出现。在整个过程中几种意象起着

<sup>①</sup> 《技能心理学》(Psychology of Skill, University of Montana Publications in Psychology, 1908)。

重要的作用 ;虽然 随着技巧的增进 ,意象倾向消失 ,在想写一个单词或短语的冲动之后 跟着就是所需要的动作。可能就是由于这个缘故 ,成绩最好的是从开始就采用“指触法”的人 ,而不是采用“目视法” ,即用眼睛去指导手指打字的人。进一步说 ,蒙台梭利法所以教儿童学习字母形状 ,是通过动觉而不是通过视觉 ,使儿童用手指去摸沙皮字母并且蒙着眼睛画各种形状 ,我们可能在这里找到解释。

曾经有人怀疑过这些实验结果对于写字教学的一般意义 ,但是这种意义似乎是很清楚的。有些教师开始就把有意义的单词作为最小的单位 ,<sup>①</sup>但是 ,我们知道 ,如果儿童要学习一手易读而又美观的书法 ,应该首先建立最低一级的习惯 ,没有理由为什么不应该采用像蒙台梭利那样的“游戏方法” ,或者更早一些的幼儿园教学方法 ,给予孤立的字母足够的意义。但是 ,卜克的研究结果警告我们 :

- (1)应该允许儿童自动地从单个字母进展到单词 ;
- (2)这些单词应该已经是他容易读的。

总之 ,采用一种“语音方法” ,教儿童把可以移动的字母合拢来 ,再把它们写出来 ,教他们学习组成单词去配合它们的声音 ,似乎表明是理想。但是 ,对于拼法不规则的讨厌的语言 ,例如英语 ,必须对“单词”法让步。

这样的方法意味着阅读教学和写字教学应该紧密联系 ,并且应该用同样形式的字母。事实上 ,学习阅读包含养成复杂程度不断增加的认识习惯。逐渐复杂起来的写字习惯应该跟在认识习惯后面 ,使认识习惯正确无误 ,同时使它发展成为具有它自身的功用的一种姊妹艺术。如果有人站在一个善于读书的人背后 ,拿一面小镜子接近他的眼睛 ,就容易观察到他的眼睛并不连续地沿着一行字移动 ,而是跳动三次至五次读完一行 ,各次跳动之间有顷刻的停顿。就是在

---

<sup>①</sup> 一般人都同意阅读应该从单词开始 ,虽然有些教师把语音原则推到极端 ,主张从句子和短语开始。

停顿的时间发生认识作用,在每次顷刻一瞥,“认识”了逻辑地联系着的词组。<sup>①</sup>所以,善于读书的人的认识习惯的正常对象是一个短语。必须引导儿童通过许多低级的认识习惯达到这个地步,适当地注意只有过渡到高一级的习惯才能使低级的习惯完善起来这一个法则,还要对英语拼法的不合理性作必要的让步。<sup>②</sup>

我们曾经说过,认识起源于各种感觉。在从前所承认“知识的五个门户”以外,我们必须研究以下几种感觉:

(1)温觉和痛觉,它们的受纳器位于皮肤;

(2)受纳器位于消化器和其它内部器官的各种感觉,这些器官受到刺激就引起饥和渴,健康和病痛,以及和我们自我同一性的感觉有密切联系的各种模糊的感觉;

(3)动觉,通过动觉使我们知道头部、身躯和四肢的位置和运动。

除关节、腱和肌肉内的受纳器以外,动觉还有一组极重要的迷路器官,这是藏在耳内深处的一种奇怪的器官。这一组器官不仅关系到头部和眼睛的运动,而且关系到引起连续一系列的反射,使身体保持正常的垂直位置,保持腿部和身躯肌肉的“调子”,正是由于这些肌肉的不断活动,令人惊奇但很少受到注意的保持直立的绝技才有可能。所以,一个跳华尔兹舞的人所以感到眩晕,是由于过度刺激了

---

① 有关比较确切的实验结果,参看休厄(Huey):《阅读心理和阅读教学》(The Psychology and Pedagogy of Reading)一书。

② 毋需指出,阅读在所有阶段都应该是有意义的,但是这个基本的原则在对儿童进行大班教学的地方往往被忽视。我们碰到有些儿童,他们几乎“什么东西都能读”,但是完全不知道印刷字体的意义。补救的办法还是“游戏方法”。应该用书面给儿童“秘密”指示;要他读这个指示,执行这个指示等等。甚至有些年长的儿童,他们除口头教学以外,很少受到别种教学,在从书本获得知识方面往往有很大困难,当然对于阅读习惯是一件主要的事情,应该从开始就有意地训练阅读的习惯。这种阅读要和朗读好好区别开来,朗读应该看作与音乐戏剧相类似的一种审美艺术。

迷路受纳器<sup>①</sup>,而一个拳手因牙床受了一击而被“打倒”,肌肉崩溃,是由于游路器官受到震荡,使体态反射停止活动的缘故。

生理学家的研究和外科医师的临床经验很久以前就提出大脑的各种功能部位位于大脑实体的一定部位——例如在大脑皮质有理解言语和发出言语的中心,和控制四肢的中心等等。在二十世纪初的医学教科书中常常附有大脑表面图,目的在于把这个重要的大脑分区知识教给年轻的外科医生。但是,后来的许多观察,例如黑德爵士关于中枪弹受伤的影响的研究和赖希雷(K. S. Lashley)关于老鼠的感觉实验,已经表明旧时的严格区分实在过分,同时,一种功能。它原来在大脑皮质的老家因受伤而被抑制,不久能在另外地方找到另一老家。一句话,这里我们有了关于有机体的创造的独立性的又一个例子。就是说,为了发展或维持它的主要功能,有机体能够控制并且在一定限度内改变它自己的结构<sup>②</sup>。

我们现在所学到的很多关于神经系统的知识可以用谢灵顿爵士(C. S. Sherrington, 1861—1952)<sup>③</sup>的一句名言来概括,就是神经系统是一个整合机制,而大脑皮质是最高的整合器官。但是这句话必须用同样重要的一句话来补充,就是神经系统是一个分析机制,而它的最高的分析功能是由大脑皮质完成的。一只没有神经系统或只有一个简单的神经系统的动物最多只能初步地知道世界和它自身。要知道得更多,它必须能够选择和区分组成世界的各种因素和性质。在高等动物,由于受纳器系统的极大的发展,受纳器官分化,有些对待光,有些对待声,等等,这件事才有可能。同样,只有有了一个运动系统,使动物能完成很多不同的动作,动作的高度发展才有可能。所

① 《跳华尔兹舞的老鼠》的奇怪行为,似乎是由于迷路结构上的一种遗传特性。

② 参看第42—43页关于麦柯迪的研究。

③ 英国生理学家。——译者注

以,神经系统的功能决不是纯粹整合的,也不是纯粹分析的,而总是分析综合的。神经系统活动的这种两重性同样表现在认识方面和行动方面。

我们必须立即详细地研究在认识方面的活动的分析和综合的两重性,但是,在我们这样做以前,先对整合作用最大的一种特别重要的行为稍微讨论一下是适宜的。我们说的是意志。通常的看法,认为意志是一种特殊的力量,这种力量在不同的人,程度有不同,它是用来实现一个人的行动或者打破对于行动的阻力的。这里的错误在于认为意志是一种特殊的力量,它和表现在一个人的其它活动中的力量不同。我在作出并且实行一个重大决定时所用的力量,和我一面谈话一面拣一根针或系鞋带时所用的力量是相同的,所不同的是行动背后的组织。按照麦克杜格尔的说法,意志总是包含自尊情操的活动,在这种情况下,显然我们必须否认除人以外动物有什么意志,但是,无论我们是否接受这种限制,我们必须同意,一种行动,要是真正称做意志的行动,必须不是从我们一小部分天性中吸取力量,而是从某种大量的、根深蒂固的、内容广泛的印迹情结吸取它的力量<sup>①</sup>。所以,如果拣一根针仅仅表示一种清洁的习惯,这并不是是一种意志行动,但是,如果我拣针的权利受到阻挠,或者如果这根针处于危险或不能达到的位置,那么我的自尊情操可能发生作用,那时的行动无疑就是一种意志行动。

从这段话应该很清楚,离开了情操借以培养的一般过程,就是可能有“意志的训练”。所以,蒙台梭利主张要训练儿童的意志,我们必须让他自由地去解决他自己的冲动,这是正确的。因为如果他经常被制止或者经常只按别人的指示行动,就不可能培养起强有力的情操,作为有效的和调节得很好的行为的基础。他早先的情操将被

<sup>①</sup> 莎士比亚《罗米欧与朱丽叶》(Romeo and Juliet)第五幕第一场卖药人的话:“我答应你,不是出于我心愿,而是因为 I 贫穷。”可以说明这一点。

阻止自然行动的抑制所窒息,而且,根据商德的法则,会把它们的不良品质转移到所有后来的情操。所以,我们最终将培养出一种人,他从来没有学会在广泛而巩固地组织好的内部基础上去行动;我们将培养出一种人,他在一个时候会在危急的情境面前优柔寡断,在另一个时候会发出幼稚的和前后不一致的行动。

但是,通常的看法具有一定的事实基础。人们的天生精力有很大差异,这种差别在有高度组织的意志行为中表现最为显著。并且,情感如何被认识所唤起并转变为行动,在方式上,不同的人有重大的区别。从这个观点出发,詹姆斯区别了两类意志:一类是“煤发型”的意志,有一个观念抓住了情感并且发之为行动;另一类是“阻抑型”的意志,行动被抑制所推延。阿赫(N. Ach)分析得更加深入,和“气质”的原理联系起来。对于古代所提出的多血质、胆汁质、粘液质和忧郁质等四种气质或“体液”,他增加了第五种即“谨慎型”(besonnen)。谨慎型、多血质和胆汁质的人的共同点是对外界事物和影响的高度敏感性以及强烈的动作倾向;而粘液质和忧郁质都缺少这些品质。从意志的观点来比较它们,我们发现在谨慎型和粘液质,确定并维持行动方向的决定趋势不仅在开始时很强,在整个过程中都保持着它们的力量,很少减弱。谨慎型的人的敏感性和警惕性使他欢迎行动,并且在行动过程中给他一定的灵活性和适应性;另一方面,粘液质的人行动迟缓,但是一旦行动起来,他就“咬紧牙关”,坚持到底。多血质的人和谨慎型的人同样敏感、活跃,同样准备着行动的机会,并以同样强烈的决定趋势投入行动。但是决定趋势的力量很快消失,所以他往往不能贯彻到底。但是,他的乐观主义很快地使他忘记失败,而且他又准备以同样轻易的自信心去进行下一件工作。无论是胆汁质或是忧郁质,都和以上三种气质不同,它们都缺乏坚强的决定趋势。但是,胆汁质的人不能“置身事外”,虽然他因为缺乏集中努力,常常遇到失败,因而停止下来,但是由于他的敏感性,仍旧振作精神作新的努力,所以一般是“糊糊涂涂设法做完的”。忧郁质

的人和胆汁质的人具有同样的弱点,而没有他的感觉和动作的活跃性来弥补这个弱点。所以,他既缺乏效率而又冷淡无情,既不能作坚强的创造性的努力,也不会因失败而受到足够的刺激,努力获得最后的成功。

有些心理分析家认为,这些差别和“内倾者”与“外倾者”的差别有一部分相仿,它们同样起源于婴儿期。另一方面,比较多的人相信,这些差别可能是先天禀赋的因素。无论如何,到了儿童入学年龄,这些差别如果是可以改变的话,已是很困难了,同时,如果当这些差别非常显著,就应该在儿童管理方面加以考虑。

## 第十五章 智力的发展

要确定儿童心理生活最早开始的日期,或者描写这种心理生活的情况,那几乎是一件不可能的事。儿童刚生下来,这个世界对他来说,诚如詹姆斯所说,必然是“一团庞大,瑰丽、喧闹、混沌的东西”;但是,一个健康的婴儿,即使他注意到这个事实,似乎也不会理会它的。他的欲求和身体需要,以及他的初出现的本能,决定他在哪几点上去对付这个“混沌的东西”,并开始长期的清理工作,而他的逐渐明确和一致起来的反射,就可以比作他所用的工具。儿童生后度过了最初几天,让我们假定他已经能够“注意”,而这个被好奇心所引起的注意,假定它盯着一只光亮的银匙,我们都知道什么事情将会发生,他的注视、伸手、握、拿等反射将会怎样地展开活动,直到经过几次“尝试和错误”之后,他把银匙送进他的嘴里。因为,

首先,这个婴儿在银匙不怎么吸引人的周围环境里被它的光亮吸住了;

第二,我们可以看到,单就他把它看成一个在他身外的对象,或

多或少有个特定的形状和地位,就意味着一件相当大的组织工作。

但是让我们再看事情怎样进展。

第二天,他又看到了银匙。他以分明的喜悦望着它,再一次的把它放进嘴里,由于昨天努力的成功,他的动作,熟练多了。他的行为使人毫不怀疑,他对银匙的认识“态度”已和最初有所不同,但是在哪些方面不同呢?我们所能断言的是,当婴儿现在注视银匙时,因为有了昨天的经验,银匙的外表变得“复杂”了,或者带有昨天经验的色彩了,所以,虽然是同一个银匙,却已不完全相同了。所看到的形状和光亮,握住金属时的冰冷的感觉,伸出手,握住并且拿来,这些动作的成功所带来的胜利,最后还有把一个冷而硬的物体塞进齿龈时所感到的愉快;所有这一切,通过婴儿的分析和综合能力,都区别开来,同时又统一起来,成为一个具有特定的和一致的形式统一的经验;同时,当再一次看到银匙时,看的动作是通过印迹复合的活动发生的,就在这个印迹复合里,记录着经验的形式。按照一般规律,这个情绪的活动,有很多也许有极大部分保留在明显的意识水平以下,但是,它对水平以上的部分,不会不产生一定的影响。所以,婴儿在第二次看到银匙时所感到的“熟悉之感”,可能由于这样的事实,即因为他先前已经成功地对付过这个物体,他感到准备再一次反应;换言之,这种熟悉之感,可能包含

- (1)模糊地感到重复先前的行动的趋势;
- (2)重复感到伴随着这些行动的成功自我表现心理;
- (3)在某种程度上恢复了当银匙放进他嘴里时所经验到的快感。

这些因素和银匙的外表融合在一起,并且给了它新的特性;用心理学的常用语来说,它们给了它自己的意义。

不久以后,婴儿的母亲自傲地表示婴儿对厨房桌子上的一只大木匙表现浓厚的兴趣,似乎用他自己的行为证明他把新的物体和熟悉的银匙归为一类。这件事意味着分析综合能力的最高度的运用。因为,它意味着:

(1)银匙在不同的位置所呈现的多种形状,已经在“匙印迹复合”里记录下来,作为一个不同的附属组织;

(2)木匙的各种不同的形状,也能唤起这个组织的活动,虽然在这两个物体之间,并无其它相似之处;

(3)这样所唤起的活动,带有整个匙印迹复合的足够的活动,以获得某种程度的认识。“某种”这一个限制是重要的,因为婴儿对木匙的认识态度,不能确切。它可能相当于这样几种思想:“我以前曾经见过类似这样的东西”或者,“我相信这是一个汤匙,虽然我不知道为什么”或者,“这一定是汤匙,因为虽然它和银匙不同,却有相同的形状”。<sup>①</sup>

以上所述,我们可以用一句话来概括,即儿童能从汤匙的其它特性抽出形状来,虽然在某一特殊情况,他并不需要感觉到他已经这样做。这里所讲的关于抽象在知觉和认识物体时所起的作用,在莫尔(T. V. Moors)的某些有趣味的实验中有所说明。莫尔把一排排奇形怪状的形象,每隔很短时间,轮流地给受试者看。所有形象都各不相同,一个例外是有一个形象,以不同的位置出现在每一排。要受试者指出在什么时候他能清楚地认识同一形象出现了一次以上,然后说出他在实验时的心理状态。实验的结果表明,共同形象的知觉,经过若干阶段。

首先是仅仅意识到,有某种形象重复出现;

然后是或多或少模糊地领会它的形状,例如是圆的或是尖的;

---

<sup>①</sup> 婴儿当然不会有这些思想,但是,可能产生的各种认识态度,它们彼此间的关系,具有和这些思想彼此间相同的关系。范伦坦(见所著《学前儿童心理学》,第420页)观察到他的孩子(一岁七个月),在学会叫麻雀“小小鸟儿”以后,不久把这个词儿应用到其它的鸟,然后又应用到苍蝇、蜘蛛和一撮撮飘着的绒毛。作者的孩子,在同一年龄,当他第一次见到海水时,兴奋地向海水高呼“吧”(英文bath,意即澡堂)。婴儿这样的类化能力,比较本章讨论的一个例子要巧妙多了。

第三,获得关于形状的正确观念,但是对于它的方位,还有怀疑或错误;

最后,获得关于形状和位置的真实知识。

莫尔的结论是,在视觉方面,感官前面的材料是按“心理的范畴”组织的,这些范畴,有些可能非常一般和模糊,有些比较特殊和确切。我们可以称它们为“概念”(concept),或者,根据斯都特(H. Sturt)的意见,称之为“模型”(Pattern),或“图式”(schema),但是,无论我们给它们什么名称,决不能把它们看作被动的东西,必须把它们看作积极的东西,它们指导和管理着认识,正如决定趋势指导和管理着行动。的确,很明显,不可能有一种决定趋势,它本身不包含它所引发的行动的模型或图式。同时,我们将会看到,象决定趋势一样,一个图式,主要是在无意识中活动的一种情结的活动。<sup>①</sup>

我们头脑中所充满着主动概念或模型,大多是从经验中通过抽象作用而得来的,但是,有一些是必须看作天生的。例如,所有人类都有一种趋势,把他们的知觉经验,构成在空间和时间移动着、并且相互作用着的各种“事物”的外在世界。这里的范畴具有最广泛的一般性。另一方面,动物的本能,有时还有人的本能,<sup>②</sup>可能包含比较琐细一些的图式,例如,鸟按照祖先的模型筑巢。在这两个限度以内,种族概念的数量和性质,就不容易确定。容恩指出过原始人类的神话,千篇一律,很是奇怪,并且认为这种一致性表现着迫使直觉和领会成为特别属于人类形式的那些“原型”(archetypes)或种族范畴<sup>③</sup>。

① 各个词的意义,就是这一种图式或模型,要学会运用一个词如“狗”或“跳跃”就是要发现在已经会用这个词的人们心中是什么图式或模型,使这个图式成为他自己的,并且把它牢固地和这个词联系起来。

② 我们知道,本能可以当作天生的决定趋势。

③ 见容恩:《本能和无意识》(《英国心理学杂志》,第十卷第一期,1919)。我们知道,没有受过教育的儿童和原始人类,他们对待世界的许多方法是共同的。这些方法,可能要这样解释。

他的观点,可能过于极端,但是很清楚,我们观察和了解周围世界的的能力,有赖于从中看出“模型”的能力,同样也很清楚,在这些模型中,有一些必然属于容恩所说的原型,虽然在经验的过程中,它们的数量,大大地增加。所以,一个医师能诊断一个新的病例,一个工程师能知道一台新的机器怎样操作,一个警察能解决一场困难的车辆缠结,因为他们的经验向他们提供了范畴、概念或图式,使他们能借以“掌握”他们面前的情况。的确,这种能力,往往以一个专家自己所不能适当地讲出来的方法发生作用,<sup>①</sup>因为它主要是意识水平以下的情结的活动。

在我们研究知觉时,对视觉的事实,予以较多的篇幅,这是自然的事情;但是,我们以上所说的话,在各种感觉的全部领域都可以应用。例如,很明显,听懂一个曲调,就是了解音符所表达的音乐模型和图式,当我们从开始几个乐句就能认识这个曲调,或者在不同的键上演奏时能认识它,我们所以能够这样,是因为这个模型在原来的印迹复合中,已经成为一个从属的组织。同样,从辘辘的车声,知道是电车,从书的“感觉”,知道它是书,闻到橘子的香味,知道是橘子,我们直接接触到的这些感觉,是通过从先前的经验所得来的概念或图式的作用而领会的。

在辘辘的车声中,想到是一辆开动的电车;在闻到的香味中,想到一只橘子的味道和形状;正如在一本书中懂得文字的意义一样。这样,虽然我们每一个人被禁闭在他自己感觉的圈子里,但是我们还是一个共同世界的自由人;虽然有些人由于目盲或耳聋,失去了一部分世界,还有很少人,像海伦·凯勒(Helen Keller)那样盲、聋、哑的

---

<sup>①</sup> 例如,有一个关于染色工人的趣话,他不能对人说出他惊人的混合染料的能力的秘密。流传更广的是一个关于法官的故事,他劝他的下级决不要解释他的判决,这个故事,说明了又一个真理,就是我们对于我们的行动所作的“道理上的”说明,可能和这些行动所从发生的那些情结的实际活动,大为悬殊。

人,就只能通过一些更加朴素的感觉来认识世界。

知觉是最早的智力活动,它是理解其它一切智力活动的钥匙。哲学家在他们的著作里这样说,在动物和人所共有的低级的心理机能跟人们独有的高级的思维活动之间,隔着一条几乎不可逾越的鸿沟。这仅仅是我们已经设法纠正过的误解的一个特例。在心理发展的一切阶段,都要运用分析和综合两种方法;一只狗的知觉和一个圣人的思想之间的区别,并不在于过程性质上的区别,而在于它的范围和复杂性、以及它所使用的材料的不同。

让我们考察这种区别的主要方面。我们知道,通常的知觉,认识活动的范围往往远超出直接呈现于感官的东西:我听到的不仅是辘辘的声音,而是一辆电车;我见到的不仅是黄色的一团,而是一只橘子。认识活动的范围究竟可以发展到多么大,在动物方面,表现在一只狗的行为,当它的主人戴上帽子,它就清楚地知道它将到户外去愉快地跑跳。一个懂得机器运转的工程师,一个能从天色和风向预知天气变化的农民,一个能从病人症状中看出疾病的性质和可能的发展的医师,他们的认识活动和狗的认识活动的区别,主要在于他们用作认识媒介的图式的范围更广大,内容更复杂。所以,高级心理活动的一个标志,就是综合作用的更高度的发展。

高级认识活动的第二个标志,就是分析或抽象作用的更加精细。一只聪明的狗,能识别它的主人戴丝帽或是戴软帽——戴软帽意思是要带它出门,戴丝帽意思是要它留在家里;但是,一个儿童的抽象能力,很快就超过狗的分析能力的最高限度。<sup>①</sup>例如,一个八岁的儿童,碰见一个长六寸、阔四寸、并且划分为一寸见方的小方块的长方形,他很快就能通过分析,知道这些方块共有四排,每排六块,并且不

---

<sup>①</sup> 史密斯(E. M. Smith)女士的一本小书,《动物心理研究》(The Investigation of Mind in Animals, Cambridge Press, 1915),对于动物智力范围的实验,作了有趣的叙述。

用数就知道这个长方形的面积是 24 方寸。不仅这样,他还能作更加有意义的分析,因为他能知道,他在这个图形中所看出的性质,在各边长度恰恰都是整数的长方形,也必定具有这个性质。换言之,他能不管区别这个长方形和其它长方形的一切细节,而专门注意它的一种性质,这个性质只依赖于形状,只要有这样的形状,必然具有这个性质。没有必要指出,分析能力的这种比较高度的发展,是数学和科学推理的第一要素。例如,在力学中,我们只注意各个物体如何相互影响它们的运动,而不去管所有关于物体的一切东西,在光学中,我们只注意它们对于光的行为,等等。

高级心理活动除了分析和综合能力的增长以外,还表现另外一个特征。心理学家说,动物的智力局限于知觉的水平,换言之,它们一般并不关心它们感官所实际接触的物体或事件所没有表明的情境。无疑也有例外。一只狗会用动人的呜咽声表示他想去散步,或者(像作者的一只狢大)用更加明白的暗示,自动找出它的项圈,放在主人脚边。但是,人的一个特殊标志是他们经常关心那些并不在感官前面的物体和事件,这样的心理活动,就是我们一般看到的所谓思维。在思维的时候,心智所处理的是和它们所属的知觉世界的事物脱离了关系的图式或概念,——一句话,它所处理的是观念。

自由地思维的能力——就是,不要出现所知觉的物体和通过它的帮助,就能处理各种观念——随着心智成熟的程度,它所获得的习惯的多少,以及它对材料熟悉的情况,有很大的差异。例如,一个儿童很容易引导他找出计算长方形面积的一般规则,而发现这个规则当然就是思维。但是同样可以肯定,除非他的观念有关于一个划分为许多正方形的、真实的长方形的思想的支持和引导,他根本就不会发现这个规则。他的心智能把一个特殊的图形,不看作特殊,而看作一切长方形的符号,但是除非对这个符号进行思考,就不能得到关于长方形的普遍真理。儿童和没有受过很好教育的人,常常借助事物来思考,他们把事物用作象征性的概念,这些概念不借助事物,就不

能理解。<sup>①</sup> 即使受过教育的智力较高的人,当困难的观念用具体的符号来表达时,也是比较容易“理解”得多,同时,也还有智力极高的人,没有符号就不能工作。<sup>②</sup> 这就是在教学深奥的学科时所以要采用模型的心理学的根据。没有识见的人,反对采用模型,理由是用了模型会剥夺学生运用他的思考和想象能力的刺激;但是,我们知道,相反地,对有些人来说,模型总是刺激活动的最好工具,对大多数人来说,模型也往往是刺激活动的最好工具。<sup>③</sup>

图画和图解的运用,也是同一类问题;虽然由于它们比模型离开实物更远,它们一般不是那么有效力的思维工具。一幅图画或照相的线条、颜色或浓淡,心智并不采取这些物质对象的表面价值,而是把它们作为一种符号,利用这些符号,获得并掌握有关所描绘的事物的某种图式或观念。同样,一个小孩忙着玩他的“美加诺”(“meccano”),<sup>④</sup>他从图样推知建造一架可移动的起重机的精巧模型的图式,但是,除非他反复地参考象征性的图样,他不能在“脑子里”保持这样复杂的观念。代数中符号的运用,原则上也是这个理由。一个代数式只是一个知觉对象,它的形式象征着数字之间的某种特殊关系;它的用处首先在于使数学家理解这种关系的概念,然后从这个概念

---

① 读者将会记得,莎士比亚的《维洛那城二绅士》(Two Gentlemen of Verona)第一幕第三场中普洛丢斯的傻仆郎斯(Launce)除非用他的鞋子、手杖和帽子作为他的父母、姊妹和女仆那安(Nan),他就不能解释他和他家庭分别时的情况。

② 例如,英国大数学家克尔文勋爵(Lord Kelvin, 1824—1907),他承认他不能接受光的电磁理论,因为他不能设计出一个它的模型来。

③ 参看亚丹姆斯《教学中的解释与图解》(Exposition and Illustration in Teaching, Macmillan, 1909)第十三章。

④ 这是一种钢制建筑玩具的商标。——译者注

转到随着前一个关系而来的另一个关系的概念上去<sup>①</sup>。

当一个人不借助任何知觉的对象或符号来引导他的思维而进行思考时,他的观念是完全“自由”的。我们都能够这样处理我们所熟悉的对象和事件,回忆着过去,瞻望着将来,或者懒洋洋地追求着梦想,而比较有天才的和智力较高的人,就能这样跟着“观念的道路”深入到遥远的深奥思索的境界<sup>②</sup>。但是,即使在这里思维仍需意象的支持和引导,我们知道,意象正是知觉对象、包括行动的心理摹本。特别是视觉意象,它是物质对象的直接写本,在普通人的思维和推理中起着极其重要的作用。很多关于事物的描述,除非它们能引起视觉意象,对大多数人来说,几乎不可理解,而很多辩论,主要是唤起关于事物行为的或多或少明确的图像的方法<sup>③</sup>。

我们把最重要的思维工具即语言,留到最后来讲。语言可以用口语或文字的知觉形式作观念的媒介,也可以用视觉、听觉或动觉等语言意象作观念的媒介。语言的运用首先是一种社会习惯,当动物在合群本能的驱使下,联合起来进行自卫或寻找食物时,就可发现低级形式的语言。儿童从他们最早的时候就发出声音,这些声音,一方面发展成为有节奏的、和谐的声音,预示着唱歌,另一方面发展成为、至少在父母看来似乎是言语的开始的东西。可惜由于父母不可抑制地喜欢和婴儿对话,使我们很难确定是否婴儿的呀呀学语,由于它是一种天生的趋势而获得了语言的中心作用——即运用文字作为事

① 例如,代数式  $C = (a+5)(a-b)$  和  $C = a^2 - 5^2$ , 象征着从三个数得来的两种不同的关系;以“(a-b)乘以(a+b)”的演算过程,就是代数学家用来证明前一种关系和后一种关系都可以得到这个东西的一个手段。

② 有人说,发明四元法的英国大数学家哈密尔顿爵士(Sir W. Hamilton, 1805—1865),常常不借助于各种书写的符号,整小时整小时地从事数学的思维。

③ 在许多功课里,必须设法引起学生的意象。教师如果自己不自由地运用视觉意象,在往不留和他的听众接近,就是因为他和他们运用不同时符号和媒介来表达他们的观念。

物、动作和关系的名称——还是这个非常重要的进展完全是由于教学和模仿。但是,我们有充分的证据表明:

(1)正常儿童在很早年龄就对言语具有难以履足的兴趣;

(2)儿童听取和重复各个词里面的声音的能力逐步增长;

(3)当这个阶段足够进展时,儿童不仅很快地掌握单词和词组的正确运用,甚至掌握了通过类推而理解和应用的言语形式的正确运用——如果我们忘记了儿童为了比较严肃的目的或者在游戏中自己进行的不断的练习,这种能力似乎就不可理解。

在最初几个月,儿童说出的“词”并不是真正的名称,而是情绪的表现或愿望的表示。所以,甚至每一个忠实的妻子,都想教她孩子的第一个词“爸爸”,范伦坦的一个孩子,在一岁以内,始终把“爸爸”作为他“喜欢一件东西并且对它感到兴趣”的符号,也许就是这样变成一个他所喜欢的父亲或母亲的名称<sup>①</sup>。在种族历史的过程中,有许多正确地称为语言的东西,很可能就是这样从情绪的表现中发展起来的。

儿童注意并且喜欢模仿显著的声音,例如动物的号叫声或汽车的喇叭声,但是他们并不主动地用它们作为发出这些声音的事物的名称。总之,虽然拟声语分明是英语中许多词的来源[如“溅水声”(splash)、“隆隆声”(boom)、“杜鹃声”(cuckoo)、“猫叫声”(mew)、“狗叫声”(bark)以及成干个其它的词,但是这些很自然的名称,并不是儿童重新发明的,而是从成人学到的。有许多声喻词也是这样——例如“泥沼”(quagmire)、“战栗”(quiver)很清楚地暗示着抖动;“肢体乱动”(flounder)和“扑咚”(flop)清楚地暗示一种拙笨的动作;gr这两个字母在“诉怨”(grumble)、“呻吟”(groan)和“鸣不平”(grouse)等词中的力量(美国散文家史密斯,Pearsall Smith,

<sup>①</sup> 范伦坦;《学前儿童心理学》,第二十章,对于语言的开始和发展,有极丰富的仔细的观察材料。

1865—?)的研究。这些词的意义是和把所象征的事物包括在产生这些词的言语动作中联系着的:例如,战栗 quiver 这个词,有震动的动作。有些学生跟着这个线索得出这样的理论,就是言语至少一部分是“口头姿势”系统,在这个系统中,言语器官的动作不是自然表现情感、愿望和思维对象的比较大的面部哑剧手势和身体姿势的残余,就是它们的替代。这个吸引人的理论,如果作为言语发展的一般叙述,有一个缺点,就是我们大量的比较重要的词,并不符合这个理论<sup>①</sup>。但是,似乎可能有许多词,它们的意义,特别是它们的力量,是因为与态度和手势有联系,而形成这些态度和手势的言语动作,便成为它们在历史发展中还原过和精制过的记号。这种联系,可能已经完全从意识中消退,但是还保留埋藏着的情结的一部分,它们的活动,使各个词有它的意义<sup>②</sup>。

通常认为原来有具体意义的词,倾向于变得抽象,这种看法证实了上述理论。英文“tend”这个词就是一个例子。这个词的拉丁原文 *tendere*, 具有“伸张”的意思,而且可以看作从模仿伸张的较大的身体姿势得来,或者至少和这种身体姿势有联系的“口头姿势”。用的词和姿势在一个情结中结合在一起,所以,当单独运用词的时候,在它背后仍旧有整个情结的活动。当有必要去理解我们用“趋势”这个词所表达的比较精微的事实时,早先的伸张这个概念,就用来作为一种符号,通过它的帮助来理解和传达这个概念。因此,这个词就表现一个新情结的活动,但是这个情结还包含旧情结作为它的中心,并且通过“升华作用”,从那里得到它的力量。这样我们就能了解为什

---

① 丕杰特爵士(Sir Richard Paget)是一位比正统的语音学家还更加主张手势理论的现代作家,他对运用手势作为普遍交往的工具,作过有趣味的观察和建议。见所著《人类的言语》(Human Speech, Kegan Paul, 19307, 第七章。

② 读者如果记得第211—213页上的讨论,将会看到,像“桌子”这样的事物名称,主要是我们和这些事物有联系的活动的(无意识的)图式。

么我们能理解一段话——例如这里的一段话——的意义,而在读这段话的时候,也许除了词本身的一些可以听得见的回声以外,引不起什么意象。词唤起了印迹情结的多半属于无意识的活动,心智原有的综合能力迅速地把它组成具有新的形式和更广泛的范围的情结;正是这个情结——当一个人读下去时,这个情结,不断生长——决定着我们对句子的“态度”,就是在这里包含着我们对句子的意义的理解。

现在我们必须承认,利用原始的经验,作为理解和表达比较复杂和精微的事实的手段,这种倾向,在人类的心理上几乎是普遍存在的。这种倾向可以说明神话、仪式和宗教信条的形式,它在梦中非常活跃,总之,这种倾向可以说是了解很多文化发展历史的钥匙。例如,在物理科学的历史上,最突出的事,就是人们常常寻求物体的能力(“力”、“能”)、运动体的行为(“原子”、“电子”)或水(“以太”)这一类熟悉的事物来解释奥妙的现象。诗人的想象,起源于不同的冲动,但仍运用同样的方法。在诗人看来,世界上各种通常的景物和事件,都是一些事物的符号,没有他的帮助,其余的人,永远不会发现它们。林德说过,“轻视想象,就是一个有意拒绝看见奇迹的盲人。想象从我们眼睛里清除垢屑,唤醒我们对周围真实事物的感觉”。对一个没有想象力的人来说,黄色的樱草花,就是黄色的樱草花,“再没有别的意义了。”<sup>①</sup>

以上的讨论,在原则上已经包括了一切高级智力活动的形式。但是,最好还要讨论两种形式——发明和推理,在这两种形式里面,

---

<sup>①</sup> 勃特勒是不肯失去嘲弄华滋华斯的机会的。他在《阿尔卑斯山和圣殿》(Alps and Sanctuaries)一书中,说到“有黄边的樱草花”,接着加上一句,“我从记忆中引来”。埃林顿教长(Dean C. A. Alington)说,他曾有过一次愉快的经验,在读一本书的时候,以前一位读者已经在一段书旁边写着一个“不”字,并且在页边写上正确的引文!这个绝妙的趣事,足以充分说明想象和幽默的关系。

智力活动的创造性质 特别显著。

一个发明的行动 ,不是在某些重要的细节上改变一个现有的图式——一个典型的例子 ,就是有一个灵巧的孩子 ,系几根绳子 ,就使他看守的蒸汽机自动地运转起来 ;就是产生一个实际上全新的图式——例如当阿克莱特(Richard Arkwright ,1732—1792)<sup>①</sup>或以前什么人把纺织车改变为纺织机。但是 ,所发明的图式 ,虽然是新的 ,实在不过是几种熟悉的图式 ,或者它们的组成部分的一种新的综合而已。把一个唧筒机械和一辆四轮货车联合起来 ,你就有了一个火车头 ,把煤气发动机和街车联合起来 ,再以煤油蒸气代替煤气 ,你就有了汽车 ;诸如此类 ,不胜枚举。一个发明家比普通的人具有更高度的分析和综合能力。发明家的头脑和因袭陈规的人的头脑不同 ,它能很快地把事物的要素 ,从它们平常的结构中分析出来 ,并且富于新的构造。总之 ,它具有一种表现为充分运用天才所必需的坚强的目的性的能力。

这种发明 ,在原则上和像笛福(Daniel Defoe ,1659—1731)<sup>②</sup>这样的作家的发明并无区别。笛福利用某种想象的情境 ,把各种可能发生的偶然事件 ,构成似乎可以相信的综合 ,写成《鲁滨逊漂流记》。唯一的区别在于小说家的图式是为了愉快的沉思 ,而不是为了有用。另一方面 ,发明和幻想有重大的区别。因为 ,虽则幻想也和发明一样 ,从真实的材料编造出它的图式 ,但是 ,它并不注意使整个模型与现实相符。这种差别可以用大数学家克列福德(W. K. Clifford ,1845—1879)所讲的一个神仙故事来说明 ,在这个故事里 ,有一个巨人 ,他爱吃的食物是白面包和牛油 ,加上浅棕色的马 !

推理和发明所涉及的范围基本上相同 ,因为两者的本质都在于有意寻找新的图式 ,而发明的图式 ,必须与现实相符。那个使机器自

① 英国发明家、制造家。——译者注

② 英国小说家。——译者注

动运转的懒惰的孩子,必定先已经看到绳子可以“工作”;笛福知道鲁滨逊如果没有制皮衣的工具,就不会有羊皮外套。所以,两个人都进行了推理——就是说,两个人都制造了图式,在这些图式里,他们相信没有一个因素和从经验得来的其它图式互相矛盾。很多科学的推理——至少是非数学的科学——就是属于这一类。例如,一个地质学家用下面的假设来解释化石:动物死后很快就被海沙和河泥所淹没,化石是纯种的动物的石化了的骨骼;因为这是和现实一致、和事实相符的唯一图式。物理科学的推理和这种推理有两点不同。

第一,物理科学的推理主要是分析性质的,就是说,它并不把事物看作具体的整个体,而是探求“定律”,例如牛顿(Sir Isaac Newton, 1642—1727)的运动定律,或者磁性吸拒定律,它们行为的某些抽象特征可以概括在这些定律里。

第二,前面讲过,物理科学的推理,寻求用“力”、“原子”、“以太波”等象征的概念来解释范围广阔的自然现象,使它们成为一个统一体。

但是,研究科学的读者将会看到,这些比较精微的发展,并不会超出我们对比较初级的推理形式的叙述。数学推理的抽象作用,要比物理学更进一步;有时它和真实世界好像没有关系。但是,事实并不如此。一切数字,无论是分数、无理数、复素数、超有限数,或者近代大科学家的更加摹拟的发明,只是比儿童在计数时所用数字更加精巧一些而已;在代数、微积分和函数论等方面所用的数字,归根到底,从计数的简单事实得到保障。同样,几何学上的发明和证明,即使当它们研究多度想象空间时,终究也是根据自然物体的各种关系。

自从本书初版问世(1920年)以来,已经出版了很多关于新的“格式塔心理学”(Gestaltpsychologie 或“form - psychology”)的著作。这门科学的看法,和本章所提出的理论,以及早先英国学者们的主张完全相符,虽然我们应该感谢年轻的德国科学家,他们给了我们很多有价值的实验论据和例证,很多理论上的发展,以及某些有用的教育

上的应用。简言之,我们的理论,正如我们曾经多次讲述或暗示过的,就是一个有生命的有机体对于环境变化的反应,决不仅仅是物理学上的所谓反作用(reaction),而是一种反应(response)或回答。一方面,动物的感受性并不象照相板的消极的感受性,而是一种建设性或创造性的感受性,这种感受性,借某种不论是初步的或是细致的图式、模型或形式去认识向它提出的情境。另一方面,动物回答的行动(如果发生行动的话),甚至当它们的主要路线由本能决定并由反射实现时,也不仅仅是机械的,而是形成一种和认识外界情境时所根据的模型相一致的模型。

在动物行为的领域里,柯勒(Wolfgang Köhler,1887—1967 完形派心理学家之一)关于猩猩的心理的实验<sup>①</sup>令人愉快地证明了这些原则。柯勒根据猩猩的一刻不停的好奇心和运动力,以及它们的贪吃香蕉,安排了几种情境,使猩猩只有通过一些间接的动作,或是一些比较困难的操作,才能取得香蕉。动物在处理这些情境时,表现出不同程度的智力,正如人类处于相同情境时表现出不同程度的智力一样。一般地说,猩猩的成功,局限于聪明地利用它们眼前的东西;例如,如果香蕉挂在上面,猩猩拿不到,它们会从笼子角落里拿一只箱子,放在香蕉下面,而且在必要时,甚至会再拿一个箱子叠在第一只箱子上面。大多数猩猩有足够的常识,不仅用一根棒去“拿”所想要的香蕉,而且会把香蕉推到笼子的对面,如果香蕉放在那里可以拿到的话。就是说,它们能够把它们的行为建立在情境的相当复杂的图式或模型的基础之上。但是,这群猩猩中的天才塞尔坦(Saltan),他的智力要高得多。他在纯粹游戏中,学会了把一根细棒插在一根粗棒的管子里,很聪明地利用这根长棒,把远处的香蕉移到近处。在这群猩猩中,也只有他的智力发展最高,他能从笼子外面拿一架梯

<sup>①</sup> 柯勒的德文原著第二版,已译成英文,书名是《猩猩的心理》(The Mentality of Apes, Kegan Paul, 1925)。

子,爬上去拿挂着的香蕉。

我们曾经主张,在知觉水平上的智力行为和只有人类才具有的抽象推理之间,没有原则性的区别,而柯勒的令人神往的实验,有力地加强了这个立场<sup>①</sup>。

虽则格式塔学派所发表的著作,似乎不需要对我们的理论作任何修改或者作任何重要的增补,但是,从1920年以来,在另一方面却有了很大进展,对教育的理论和实践,将发生极有价值的指导意义。我们指的是史比门的一本著作,他在这本著作里表明,一切认识活动,都可以归结为几个简单的原则的作用。

第一个原则是:一个人“体验过”的经验(如德国人所说)倾向于“立刻引起对它的性质的认识”。例如,它可以有一种颜色的性质如绿色,或者某一特殊声音或气味的性质,或者一种意志行动的性质。与认识经验性质的同时,还有一种倾向,即“对经验者的认识”。例如,我不仅仅知道绿的颜色;一般地我同时还注意到是我自己看到绿的颜色。

第二个原则建立在任何一种对象之间的区别和各个对象的相互关系上面。例如,可能有两块绿色甲和乙,事实上其中甲既比乙深又比乙大。现在,我可以(按照第一个原则)看每块绿色实际上如何,而不同时去观察甲的色彩比乙深,面积比乙大;但是,第二个原则认为我将倾向于立刻这样去观察。举一个比较复杂的例子,一个不懂音乐的人,第一次听到巴赫(S. Bach, 1685—1750)<sup>②</sup>的赋格曲时。不过是一些声音的杂烩,什么都没有听出来。他可能多少了解一点它们的个别性质,但是不能懂得整个乐曲。但是,经过足够的反复,他

<sup>①</sup> 本书作者有一次偶然和一位校长谈到柯勒的这本书,他热情地回答说,“啊,这样你把学生完全描绘出来了!”思考一下教学上的问题,就会发现这句话的意义。

<sup>②</sup> 德国作曲家。——译者注

一般地会理解在某一组音符中间有着相互的关系,这些关系使这一组音符具有一定的旋律特性或形式。他现在听到的是赋格曲的“主题”;一旦理解了主题,他就会认识同一形式在音域的不同音阶的很多反复。换言之,他现在理解到几组事实上不同的音符之间所存在的形式一致的关系。就是这样,他会进而最后认识整个复杂的音乐结构。

第三个原则和第二个原则相反。有人在钢琴上弹一个音符,要我唱出它的第八音,我立刻唱出了所要求的音。就是说,在我面前有某一特殊性质的音符,和这一音符与另一尚不存在的音符之间的关系,我立刻就想起具有相关性质的这个音符。或者,举一个比较复杂的例子,戏院里的管弦乐队起立,奏出某一特殊的和音,听众立刻以相关的调子唱起“上帝救君王”的英国国歌。

这就是史比门的三个“认识发生原则”(noe - genetic principles)或认识原则;这三个原则就是“领会经验”(apprehension of experience)、“引出关系”(education of relations)和“引出相关物”(education of correlates)。这里我们不可能介绍他整本书的内容,在这本书里,他运用以上三个原则,把过去看来只是一些“官能”或机能的集合,没有任何组织原则的东西,归结为一个有秩序的、合理的系统,知觉、记忆、想象、概念和判断。我们只能说,他的分析是那么简单而令人有启发,使人奇怪的是为什么这件事情不早被发现。他的分析和我们所发挥的原理并不冲突,而且高度地阐明了这个原理。例如,他的分析表明,无论在知觉活动和抽象推理方面,都是同样的原则起着作用,只是在不同的水平上,这就证明了关于在理智的知觉活动和抽象推理之间在计划上并无区别这个看法。同时,它把我们经常依靠的图式的概念,以及分析和综合活动的概念,都讲得更加确切,以更加清楚的形式,表现了它的结构。再者,从不同于理论的教育实践的观点来看,这些认识原则,可能具有特殊的价值,因为它们对于教学程序上的批评,提供了可靠的和明确的基础。事实上,我们可以说,

有了这些原则,任何不是显然从它们得来的逻辑的考察和准则,都是不必要的了,这样说一点也不算说得过分<sup>①</sup>。

史比门关于知觉自然地发展为“推理”的理论,得到范伦坦的研究的有力支持。他对于他公平地称之为思维心理学中最重要的题目,即儿童领会关系的能力的发展<sup>②</sup>,进行了精辟而仔细的研究。这种能力,一部分表现在对前置词和连接词的运用上(如“在……内”“属于……的”、“和……一起”、“因为”),一部分表现在含有引出关系的各种动词形态上(一般是不完全的动词形态)。范伦坦的结论是,儿童在两岁时,对于史比门研究中的各种关系的概念,似乎大多数已经领会了,大约在两岁半的时候,大多数关系概念已经明确地用语言来表达了。

总结整个讨论,我们可以说,表现在认识活动方面的自我表现,总是有相同的直接目的——这个目的可以称之为对世界的理智的控制,在这个世界面前,个人维持着创造的独立性。在生命开始时,这个目的就在知觉的行动中出现了;婴儿看到光亮的银匙感到愉快,或者把它当作一个玩具或工具,他已经对它获得了某种程度的理智的控制。但是,随着心智的成熟,从这个无意识的直接的目的,产生三种有意识的目的,这三种目的,虽然经常出现,但在性质上是完全不同的。这三种目的,我们可区别为实际的目的、审美的目的和伦理的目的。让我们依次作简要的论述。

我们认识的很多实际的倾向是明显的。例如,当一个旅行者问路时,他就是要到问路的地方去,当一位新司机请一位专门司机解释操纵杆的功用时,他是为了要开汽车,这都是很明显的。科学研究常常以直接的实际控制为目的,虽然在有些情况下,实际动机可能并不

<sup>①</sup> 读者应该练习应用这些原则来分析在学校教学中所发生的推理、发明和想象等行为

<sup>②</sup> 范伦坦:《学前儿童心理学》第455页。

存在,或似乎并不存在。一个小学生探求关于日蚀月蚀的解释,当然并不是希望能使它们随心所欲地出现;但是,他的心理态度,却是要寻求控制。事实很清楚,一个人对日蚀和月蚀的理解,在他至少能预测它们何时发生以前,这种理解还不是完全的。这句话表明,甚至在最“无利害关系的”科学思想方面,实际的动机也会以微妙的形式潜伏着。一个假装鄙视把化学应用在工业上的化学家,仍旧渴求着控制物质变化的知识;一个“纯理论的”地质学家,他仍旧很想了解地球的构造,我们可能认为只有制造地球的造物主(demiourgos)才能了解。

杜威(John Dewey,1859—1952)在他的基福德演讲(Gifford Lectures)中<sup>①</sup>总结了三十年的研究和争论,以更加激进的形式说明了时见解。杜威的观点是坦率的、彻底的“行为主义者”的观点。对他来说,知识完全在于人类对当前现实的操作,操作的目的,也就是操作的结果,就是在于为本改造现实以满足人类的某种目的。例如,电学的知识,不过就是我们发电、开动电车、发送无线电信号以及从事其它这一类工作的能力。如果人们了解这个真理,他们就不会认为知识首先是指的什么先在的和永恒的对象,例如柏拉图的“理念”,数学的“定理”,牛顿的运动定律,电子,以太,或者任何其它作为世界变迁的基础和“解释”这种变迁的各种实体。存在着的就是可以观察到的变迁本身,而知识仅仅是我们对它的实验控制。同时,因为世界主要由于人的干预而不断地变化着,知识本身就必須不是生长(grow)而是改变(change)。因为,如果知识就是产生新事物的力量,那么严格地说,就不可能有旧事物的知识,旧事物只是作为新知识的起点而存在。这个理论应用在社会或道德的领域,就意味着并没有什么人们“应该”遵守的永恒的道德原则,我们现在所“应该”做的事情,并不是我们祖先所“应该”已经做的,因为我们的世界,并不就是他们的世界。在工业时

<sup>①</sup> 《确定性的探求》(The Quest for Certainty,Allen & Unwin,1930)。

代 人口大量集中 交通非常复杂 有巨大的技术力量 这个时代的道德 不可能和古老的、简单的社会的道德相同。

这个原理对于教育理论显然有最直接、最激进的意义。它不是去设法保存过去的“文化”，而是集中于现在，其目的在于不断地培养学校中的男女学生对待物质的、经济的、卫生的以及道德的问题的实验态度，——教育他们，使他们认识到，这些问题不能分开，它们是增进人类幸福这一个大问题的几个方面。即使有人认为杜威对于观念以及观念对人类进步所起的作用，还说得不够，同时，（引另一著名的美国人的话）他所讲的过去的死亡，是“大大地言过其实”了。但是，无论什么地方，教师们都可以从这个真理吸取很多教训，否认这一点，是没有用的。要相信这一点，我们只需要环顾一下今天的欧洲和美国就够了。

在我们的讨论中，我们承认，甚至“纯粹”科学，目的也在于在理论上控制自然的进程，同时，也可以承认，这个目的至少常常为要求实际的控制的愿望所激起。但是，要是认为像牛顿、法拉第（Michael Faraday 1791—1867）、达尔文和爱因斯坦的研究，它们的意义，完全在于增加对他们所引导的或者可能引导的自然的控制，似乎不很妥当。他们的这些研究，因为指向是什么的问题，其目的是科学的，虽然如此，这些研究有一个接近于审美的目的。同时，虽然艺术也和实用有关，要是把艺术完全归结为实用，这似乎是不可能的。因为，如果认识的目的是实际的，一个人的分析和综合的能力，只用在对当前工作所必需的事情上。一个心情焦急的旅行者，他所注意到的一个城市或景物的特点，只是由于它们是引导他到达目的地的重要标志。一个物理学家或化学家，他们的观察，局限于和他们正在考察的问题有关的事实。但是，审美活动的显著标志，在于它以追求分析和综合过程的完善本身为目的，而不去考虑它可能服务的任何进一步的目的。这里大体上就是意大利哲学家克罗齐对“什么是艺术”这个问题的回答。关于“什么是艺术”这个问题，柏拉图把艺术看作（并且

指责它)仅仅是自然的模仿,从柏拉图的时候起,这是一个使哲学家很感麻烦的问题。克罗齐说,艺术和美都是成功的表现,或者用我们的话来说,都是直觉的分析和综合过程的完善的发展。一个艺术家,他创作一幅美丽的肖像画或风景画,目的并不在于忠实地临摹实际存在的东西,供大家来观赏,他的目的在于记录当默看坐着的人或者田野景物时,从他所引起的“直觉”(intuition)或“表现”(expression)。他甚至可能从一个“生来”丑陋的东西,创作出一幅美丽的图画——就是说,从使一个平常的人不想把它作为一个有个性的整体来观赏它和感觉它的东西,创作出一幅美丽的图画。同时,当我们知道艺术家的眼力已经改变了朴质和丑陋的事实时,我们也会在它们身上发现美。就是说,我们可能以一种成功的表现行动来欣赏它们<sup>①</sup>。

因此,一个真正的艺术作品,是艺术家心里的建设的或创造的过程,而一首可以听到的诗篇,一个可以看到的图画或雕刻,仅仅是这个过程的一个记录,以及这个过程能以传达给别人的手段。因此,当这种传达发生时,就是说,当我们“欣赏”一个艺术家的作品时,我们自己尽我们的力量,重复着他创作这个作品的创造性活动。这个推论无疑大体上是正确的,同时,它和审美训练问题的关系也非常重要。它意味着欣赏并不是对于在一首诗、一个雕像、一幅图画或一首乐曲中所结合的美的消极的观察,而是对产生美的心理活动的积极的重组。<sup>②</sup> 譬如说,这就是为什么同一首诗或同一个曲,有时可能使

---

① 勃朗宁(R. Browning, 1812—1889 英国诗人——译者注)《罗兰德来到黑暗的宝塔》(Childe Roland to the Dark Tower Came)是诗歌中的一个突出的例子。

② 古代批评家代沃尼舍斯或龙佳纳斯(Dionysius or Longinus, 究竟是哪一位,还有争论——译者注)在他的论文《论崇高的美》(On the Sublime)中似乎接近这样的原理:“真正的崇高的美,由于它的本性,使我们精神振奋,我们振作精神,有一种着迷的感觉,我们充满着愉快的骄傲,好像我们自己创造了我们所听到的这个东西。”(凡夫 Sir W. H. Fyfe 英译, Loeb 版, 第 139 页)。

我们充满着审美的兴奋,而在另外的时刻,使我们感到冷淡;一切都依赖于我们的心理活动,有没有再产生原有的创造性过程,并且到达什么程度。所以,在这个领域内,教师的目的是必须在于去发现那些条件最能帮助学生心中的改造过程,并且去利用这些条件。这件事情不是用热情的赞扬可以做到的,也不是用小心翼翼的批评可以做到的,除非教师能在他自己身上保持他自己审美经验的活力和生气,这个目的也许根本就不能达到。

近代英国美学方面的最重要的作家、哲学家亚历山大·同意克罗齐认为每一个艺术作品是一个以自己本身完善为目的的创造过程或(如我们所说)分析综合过程的产物;同时他接受了克罗齐关于欣赏的观点。<sup>①</sup>但是,他对于许多克罗齐认为仅有作为一种记录价值的材料,发现它们非常重要。在他看来,除了极少数例外,一切艺术作品,都是艺术家心理兴奋和他所处理的材料之间交互作用的结果而逐步地创造的:如雕塑家的粘土,画家的颜料,在建筑家的建筑中成型的大堆材料;诗人写进他“伟大的诗篇”的短语,以及交织成音乐家的乐曲的乐音和音调关系。艺术作品就是通过这样的交互作用按照本书第51页附注中所指出的方法出现的。

一个艺术家,一般地在一个主题中找他的灵感,这个主题唤起他的创作热情,并且暂时占有他的心灵。但是,虽然一个诗人的热情,可以作用于一把真实的希腊水壶,一个肖像画家可以从一个实在的模特作画,但是,艺术作品决不只是主题的描述或代表。亚历山大说,一个艺术家总是在材料上加添一些自己的东西,如果没有这点加添的东西,就不会有一件艺术的作品,也许,不过是一件灵巧的和吸

---

<sup>①</sup> 亚历山大:《美和其它价值形式》英文版第30页上说,“在美的欣赏和美的创造之间,没有性质上的区别。美的欣赏是美的创造的阴影,因为在重新发现的作品的暗示下,旁观者被动地恢复了创造者的心灵。”

引人的手工艺制品<sup>①</sup>。但是,有一种艺术不受这个规则的限制;因为,亚历山大主张,音乐中的唯一题材是声音的形态本身<sup>②</sup>。这就是为什么有许多音乐家不喜欢像《月光曲》这一类通俗的名称,因为这些名称,以为发现了事实上并不存在的外在主题。的确,要是不知道曲名,会不会有人在埃尔加(Sir Edward Elgar, 1857—1934)<sup>③</sup>的安乐乡序曲里发现伦敦生活的图景,会不会在舒曼(Robert Schumann, 1810—1856)<sup>④</sup>的著名调子中发现流露“劳动归来的农民”的情感呢?诚然,在很多音乐作品前面,都加上题目,而且“在一定程度上,这些题目可以用无损于以它们命名的作品的简单的音乐价值的意义来说明。换句话说,它们可以看作一种额外的表现标志,或者看作乐曲演奏时所表示的调子。虽然如此,音乐往往因为受到文字的损害而凋萎,这也是不可否认的。”<sup>⑤</sup>当题目和作品间的联系比我们这里所承认的更加是一种有机的联系时,音乐中的主题〔例如像在华格纳(W. R. Wagner, 1813—1883)<sup>⑥</sup>的飞行的荷兰人(Flying Dutchman)这

① 这种加添物可能使有些特征表现出来,这些特征,艺术家感到比那些平常的肉眼可以看到的特点更加重要。这大概就是亚里士多德所谓悲剧比较历史“更有哲学意义”的意思,就是说,人类生活中更加重要的东西。

② 纯粹以模型的完善为目的的绘画、油画和雕刻,又是一些例外。

③ 英国作曲家。——译者注

④ 德国作曲家。——译者注

⑤ 引自沃尔德梅多(E. J. Oldmeadow):《论舒曼》(Schumann, 1910),第21页。有一个德国评论家,在评论贝多芬(Ludwig von Beethoven, 1770—1827,德国作曲家)的第五交响乐时,用了整个伦理学和形而上学的体系,这种混淆,就变成令人迷离的混乱了!也许我们这里应该提到,贝多芬对于这个交响乐,开始时采用四个音符的乐句,有两个解释:(1)它代表着“命运在敲门”;(2)这是啄木鸟的声音暗示他的。在这次大战中,它又有了第三个意义(通过莫斯科报密码);“V代表胜利”。

⑥ 德国作曲家。——译者注

个曲里的海上风暴这种情感或外界的场面)和诗歌或戏剧中的主题就不相同,但是仍旧被一种秘密的化学作用转变为“丰富和奇特的东西”,体现在乐曲的纯粹音乐的结构中。这个看法很清楚地适用于歌曲的声音背景,音乐不再重复诗歌讲过的东西,但是它和诗歌的调子一致。当两者达到最高度的一致时,密尔顿的隐喻“和不朽的诗歌成婚”充分地描绘了这种审美的融合。在这个意义上,音乐甚至可以和哲学的感觉“成婚”,并且证明了陆宰(Rudolf Hermann Lotze, 1817—1881)<sup>①</sup>的一句常常被引用的话:伟大的音乐反映着弥漫整个宇宙的运动。最后,在舞蹈和芭蕾舞中,音乐和身体动作之间的的美的融合,可能达到极其完善的境地。

如果以上的论点是正确的,那么强迫儿童猜测在欣赏课上给他们演奏的音乐的主题,是坏的教学法,因为,这种做法,把学生的注意力,从一种审美的努力,转移到一个知识的问题——而且严格地说,这个问题是不存在的。

我们认为有理由相信美的创造(因而也就是美的再创造)的天才,比通常所设想的分布得更加广泛。有些杰出的图画和音乐教师以及英语教师,他们使他们的班级成为培养年轻的诗人和剧作家的场所,取得显著的成绩,就证实了这个观点。“我们有很多人没有区别地感到自然的美丽,甚至不知道我们是无意识的艺术家”,这个情况,更加广泛地证实了这个观点。因为,我们所看到的美,并不存在于自然之中,它是创造性行动的结果,在这个行动中,一个观察者给景色“加添了一些自己的东西”,无意识地在审美兴奋的影响下,选择它的各种特征,并且把它们结合起来<sup>②</sup>。

所以,科学的和审美的活动,是指向外部世界的自我表现的形式——这个外部世界,还可以包括我们身心两方面的事实,以及我们

① 德国哲学家。——译者注

② 亚历山大:《美和其它价值形式》第31页。

所创造的文字和乐调这一类东西。这两种自我表现形式的目的都是建设性的控制,两者之间的决定性区别是虽然科学寻求实际的控制或者止于称之为“了解”的理智的控制,只有忠实地服从事实的真实状况,才能达到目的,而审美的控制却是为了它自身的满足、自由地处理事实。两者都可能是复杂的活动形式,因为,各派艺术家都必须是一个完善的手工艺者,而各门科学,特别是近代物理学和天文学,要求高度的建设性的、甚至工程的技能。但是,除非他们的理智活动遵循我们区别开的几种路线之一,一个手工艺者,并不就是一个艺术家,一个工程师也就不是一人科学家。

从科学和艺术转到道德和伦理,我们仍旧在建设性的自我表现的领域以内,但是,现在我们发现它离开外部世界而转向人类的行为和人的内心生活的意义。人类行为是道德所要控制的,人的内心生活的意义,是伦理学所要了解的。我们已经知道,一个儿童的道德发展,开始于他感到必须使他的冲动和愿望和别人的冲动和愿望协调起来。所以,伦理的知识,最初是一种特殊的实际知识——应用在控制一个人在社会关系中的自己行为的实际知识。但是,随着儿童道德见识的深化,他就会看到,虽然道德活动的目的,总是个人的善,只有当它和全人类的善一致时,它才能实现。所以,伦理的认识,是寻求行为的普遍原则,这种原则,即使天塌下来,也是必须(must)遵循的<sup>①</sup>。

---

<sup>①</sup> 这里所谓“必须”,当然不是必然(necessity)的“必须”,而是道德义务的“必须”或“应该”(ought),布立克斯所著《述美篇》第四篇第90行诗以后,深刻地追溯了从必然到应该的过渡。扼要地说,他的论点是“最高的义务”就是“人意识到的必然”。“义务的召唤是在自然的进程中得到的”,它只是在意识中默想的本能的“必须”,但是,“当意识改变了本能时……我们因而发现义务扩展到道德的领域”。这时的“召唤”,“不再只是承认,而且有时反对本能的吩咐,应该之外,还有不应该”。

柏格森在他最后一本书里<sup>①</sup>区别这两种伦理上的水平,称之为“关闭”的社会的道德和“公开”的社会的道德。在低级的水平上,行为所应担负的义务,是作为某一部落或民族的成员所固有的;在高级的水平上,义务就没有这种限制:它被感觉到扩展到全世界。柏格森坚决地主张关闭的社会和公开的社会道德来自两种完全不同的源泉。“关闭”的道德,不管它是怎样得到理智的启发并且为历史所形成,却总是本能的表现,这个本能社会上强制地统治着人们的生活,正如蜜蜂的本能统治着蜂巢的生活一样。“公开”的道德,没有这种不具人格的性质,而是由于少数伟大的道德天才家,他们远在普通人的水平之上,及时地吸引了文明的人群,至少有些距离跟在他们后面。所以,事情就会这样,在没有被致命的道德败坏所侵蚀的社会里,流行的道德,是“公开”道德和“关闭”道德的一种不完全的融合。例如,一个普通人,可能承认一种无所不包的慈善性的美,但是不能使自己去爱祖国的敌人<sup>②</sup>。因为社会道德,正如柏格森所说,是强加于个人生活的一种团结,所以一个人甚至不可能为那些侮辱他的人诚心祈祷。但是,他在这方面所作的努力,虽然可惜没有效果,却仍能使他成为一个比较善良的人。

在简短地叙述了柏格森关于两种道德的理论以后,我们还必须稍稍提一下他关于宗教的两个源泉的原理。古代世界的宗教和现代世界大部分地区的宗教的产生,显然是为了补充和保卫关闭社会的道德。宗教上很不相同的信仰——对自然物的超自然力量(mana)的信仰,对河流和维持生命的泉水的准人格化的信仰,对一生侍候罗

---

① 安德拉和布雷列顿(Andra and Brereton)英译:《道德和宗教的两个源泉》。

② 非常清楚,在战争爆发时,交战国家的道德,很快地转变为关闭社会的道德,这种道德的良好的和不良的特点,都显著地加强。弗洛伊德可能会这样说,和国外的人们的自我的自居作用停顿了。

马人的模模糊糊的很多神的信仰 ;对比较活跃的希腊人所见到的有清楚轮廓的神的信仰——所有这些信仰 柏格森说 ,都是作为对于个人的和理智所发现与创造的社会生活的危险的防卫反应而产生的。高级形式的宗教 ,像和它平行和它所支持的公开道德一样 ,完全由于特别有天才的人 ,例如伟大的基督教神秘家 ,他们相信他们已经在现象的幔幕后面 ,直接体验到精神的现实 ,并且发现这是没法说出的爱<sup>①</sup>。他们的秘密的先见 ,经过他们弟子和遥远的追随者的传达 ,已经深刻地影响大部分人类 ,他们(像在上面所讨论的道德的情况一样)踌躇地、不一致地遵循着由不同程度的两种宗教所合成的各派宗教。

---

① 比较一下哲学家和诗人的解释 ,布立其斯关于想象一诗这样写 :

受宠的、可爱的 ,他们的名字永远生存 ,  
救世的先哲们 ,他们赢得一切智慧 ,  
人类将来的希望也归功于他们 ;  
由于他们博大精深的风度的感召 ,  
我们认识到我们的道德完全分崩离析 ;  
存在两种不同性质的道德 ;  
一种是低级的、社会需要的道德 ,  
它仍困于尘世的手掌 ,没有摆脱动物界的束缚 ;  
另一种是高级的、精神的道德 ,  
由于对美的亲身誓约 ,已经脱逃远飞 ,  
到那美的圈子在上帝面前合拢的地方。

——布立其斯 :《述美篇》,第四篇 ,第 237—247 行。

读者可以看到 ,两种道德和两种宗教的区分 ,不妨看作保守的活动和创造的活动的区别。

## 第十六章 学校和个人

随着我们讨论的发展,我们已经逐渐增加了学校生活中社会因素的比重,读者可能因此产生一种不安的感觉,认为这样做,我们已经离开了在本书开始时的立场。所以,为了完成本书的任务,我们必须比较明确地研究一下学校生活和学习与学生个人精神成长之间的关系。

一个学生,当他在—所有“良好”声誉、基本上配称优秀的学校住上几年,往往出现个性逐渐削弱、热情逐渐低落和幻想逐渐消失的现象,很少还有比这种情况更加可悲的事情了。这种学校一般能够提高资质较差的学生,但是,它的很多优秀工作因压低具有天才的学生而抵消了。这种结果,—方面是由于那些不能完全消除的力量。孩子总是接近于野蛮人的,孩子的社团如果不加管理,自然会发展原始部族的特征,即习俗进行着铁的统治,古怪的个性受到严厉的抑制。另一方面是由于过分地运用了竞赛——在竞赛中,学校反映了近代世界所遭受的最大的祸害之一。但是,可能有人怀疑,在这些原因背后,比它们更加深刻的原因,是关于个人和社会关系的错误思想的影响,本书第一章曾经指出过这种错误思想。有一种思想,有时作用不明显,有时公开地主张,认为社会行为不免牺牲个性,而不是丰富个性;认为社会行为意味着自我抛弃,而不是自我满足。

这里的根本错误,在于假定“自私的”行为和“社会的”行为之间的区别,等于被社会本能所制约的行为和不被社会本能所制约的行为之间的区别。在最最自私的行为中,社会因素往往起着重要的作用,例如,一个骗子的行为,他的有关人们弱点的知识,以及他利用这些弱点的技巧,都是由于有了强烈的合群冲动。同时,最明显的“社

会的”行为,在它背后总包含着一个坚强的自我。例如,一个有教养的传教士和文明社会隔绝,到热病流行的地区,为落后的部族服务,他牺牲很多,但他并不牺牲自我。相反地,他的行为,除非看作一个非常坚强的个性的自我表现,就难于理解。

这些事例说明了自私的或反社会的行为的真正性质。康德说得好,有一种行为,它利用别人仅仅作为一种工具,而不同时为了他们自己的目的。有的人强迫别人过着卑微的或空虚的生活,为的是使自己发财致富。有些母亲利用儿女的供奉,仅仅为她自己的安逸。这些都是一种罪恶,一句话,都是各种形式的剥削的罪恶。还有一些人,他们利用别人的天才和劳动,事实上不愿承担相互间的义务,对公共财富贡献一些自己的创造。这里有人会想起那些懒惰的地主或靠利息生活的人,想起那些醉心于自己风雅爱好的文人或艺术家,想起有这么一位隐藏自己惊人的科学发明的伟大的卡文迪希(Cavendish, Henry, 1731—1810)<sup>①</sup>,这些行为看来分明是自私的或反社会的行为,而反社会的行为,除残暴的行为以外,也许总是这些行为中的一种。

我们知道,一个发展了的行为几乎总要牵涉到社会,因为,这个行为是从渗透着社会因素的自我起源的。因而,容易把社会价值或社会“功利”,看作善恶行为的标准。但是,对日常应用,这虽然是一个很好的标准,至于是否是一个最后的标准,却是可以怀疑的。一个行为并不是因为它有了社会功利,才是好的行为,而是当它表达了个人行为的某种完善程度,才具有社会功利,这种看法建立在比较深刻的基础之上。别说那些“自我放纵”的罪恶了,这种罪恶会受到严厉的谴责,丝毫不去考虑它们可能产生的社会后果,不论是目前的或是遥远的,我们应该承认有许多重大决定的社会后果,是不可能估计的。例如,谁能根据社会功利的理由来决定这样一个难以回答的问

<sup>①</sup> 英国物理学家,这里是反面的比喻。——译者注

题,即某人应该献身于伊斯奇勒斯(Aeschylus,纪元前525—456)<sup>①</sup>著作的解释工作呢?还是献身于改进农业的实践呢?当我们这样做应有的考虑时,我们就知道不可能一般地从任何表面的标准来判断一个行为,而应该回到这样的原则上去,就是人类的生活,像艺术作品一样,必须根据它们的“表现性”(expressiveness)来判断。无论我们怎样解释这句话,或表达这个事实,我们的身体,或者毋宁说是我们的整个“身心”,都是圣灵所寄托的地方,虽然我们每个人可以自由地拟出自己的设计,但是我们都必须尽我们所掌握的材料和力量的可能,建筑起美丽的屋宇来。或者我们可以说,我们的最终义务,不是让我们的天性无监护地、无秩序地成长,而是要运用我们的创造能力,培养出我们所能达到的最像样的个性来。因为只有这样,我们才能成为——因为我们必须成为——宇宙之神的助手。这个标准不是我们能用来在事前测量我们的行为的;因为,一种创造,如果还没有出现,是无从判断的,即使它已经出现了,在短时间内,还是会使人无从判断的。例如现在没有人怀疑,当济慈抛弃了“橡皮膏、丸药和软膏盒”而走诗歌的道路时,他的选择是正确的;但是,当时还有些著名的评论家,却坚持相反的意见。但是,尽管这个标准不能像一把尺来应用,它可能还是人类价值的最终标准;同时,我们相信它决不会终于和功利的标准相冲突。

因此,我们的结论就是,认为学校的主要职能在于使学生社会化,和认为学校的真正目的在于培养个性,这两种看法毫不矛盾。我们曾经指出,培养个性这个目的并不意味着培养古怪的个性,也不是假定所有儿童都是潜在的天才。正如卡莱尔明智地说过<sup>②</sup>,首创性的特征不在于新奇而在于真诚,一个通常认为完全没有首创性的人,都能获得这个特征。但是,真诚是一种成就,只有那些能自由地按照

① 希腊剧作家。——译者注

② 见著《英雄和英雄崇拜》,第四讲。

他们自己天性而有较大的行动的人,那些能从别人那边,不是吸取强加于他们的东西,而是吸取他们自己所需要的东西的人,才可能有这种成就。所以,虽然学校必须永远在亲切友爱和社会服务的传统中形成学生的个性,同时必须认识到,真正的社会服务的训练,是有益于个人的发展的,而最高的社会形式将是这样的社会,在这种社会里,每个人可以自由地从共同的生活条件中吸取他的天性所需要的东西,并且用他最特长的东西去丰富这个共同的生活条件。

因此,我们再一次得到这样的原理,即教育的真正目的是积极的、在于鼓舞自由的活动,而不是消极的,在于限制或抑制这种活动。那末,在学校训练的传统观念中,所重视的纪律的概念将怎样说呢?要对这个问题作出明确的回答,我们必须首先把纪律和学校秩序区别开来,并且要看到,虽然它们互相重叠而且确实互相渗透,但是它们却来自完全不同的心理根源。学校秩序在于维持学校生活为完成它的目的所必要的条件;同时,我们讲过,最有效的学校秩序,建立在模仿和常规趋势的基础之上。另一方面,纪律并不像秩序是一种表面的东西,而是一种接触到行为的最深刻的泉源的东西。纪律就是一个人的冲动和能力服从一种规则,这种规则,使它们的混乱情况有了一种形式,而且使原来表现缺乏效率和浪费的地方,变成有效率和经济的。虽然我们天性的有些部分可能抗拒这种控制,但是,总的来说,接受这种控制,必须是自愿的接受,这是一种自发的行动,其中有向往更高的完善或“表现性”的天赋的冲动。

所以,纪律的过程是和巩固作用相似的;事实上,它可以看作高级形式的巩固,它和低级形式的巩固的区别在于它有了某种程度的有意识的目的。我们可以恰当地说,一个体育家的运动是有纪律的运动,因为他的运动,主要地通过有意识的努力得到了完善的形式和效率,一句话,得到了表现性。同样地,当一个人千方百计地吸取艰苦的经验教训,使他的冲动和能力有了一种形式,我们可以说他是一个被环境锻炼好的人。但是,一个人虽然可以锻炼自己,像那些处境

虽然困难,但成为伟大人物的人锻炼自己一样,但是,一般地说,纪律是一个比较广阔的或组织得比较好的心智对一个比较狭窄的或发展得比较差的心智的影响。无论如何,在纪律的过程中,有一个明确的心理程序。首先,必须有一个人真正希望去做的事情,同时他必须意识到他没有能力去做,或是意识到别人有较高的能力去做。其次,这种自卑的感觉必定唤起一种消极自感,使它的冲动集中注意于自己所不能做或别人胜过自己的地方。最后,再来一次反复的努力,现在得到了正确程序的更清楚的概念的指导,并且如果努力成功了,就随着产生一种积极自感,这种积极自感倾向于使改善了的行为方式固定下来。

在佳克第一次乘坐电车时和以后的行为中,我们已经有了关于这种两面过程的简单例子。一个儿童在学校里从他的老师和同学所得到的训练,属于同样的性质。这是一种指导性的影响,向他指出更好的方法,并且激发他自己掌握这个方法。一个优良学校传统的纪律,也有同样的作用。一个热心的儿童,对于他模糊地感到的一种丰富而有价值的生活方式,产生了深刻的印象,并且以自己成为这种生活方式的模范而感到骄傲。从学校的课程如数学、科学或古典文学所受到的训练,和以上所讲的训练并没有任何重要的区别。因为在这里年轻的学生所应吸收的,还是伟大的科学家或作家们所达到的、对于思想或表现的卓越的控制。总之,他的地位是处于一个努力学习名家窍门的学徒的地位。

纪律问题的讨论,不能不涉及惩罚在学校管理中的地位。这里要抓住的要点是惩罚的意图应该是积极的,而不是消极的,惩罚应该针对帮助落后学生自愿地去做他应做的事,而不应该针对防止他去做不该做的事。甚至在处理犯罪方面,现在大家公认——虽然发现的果实成熟起来,还是慢得可悲——仅仅压制,不是救治的办法,真正的补救办法,在于再教育和犯罪人所错用的精力的“升华作用”。惩罚不妨用来防止像不守时刻和不服从等行动,这些行动明显违反

公共利益所必须维持的学校秩序。但是,惩罚并不发生道德的效果,除非它为集体的共同意见所赞同。不守秩序和其它轻微的反社会的行动,最好的惩罚往往是仅仅不让犯规的人参加共同的作业;当他看到其他儿童都愉快地忙于作业,而自己却无事可做,感到厌烦,这就会唤起他最强烈的忏悔动机。但是,有些儿童,由于受到厌倦、睡眠不足、缺乏新鲜空气或运动的刺激而变得顽皮,如果不让他们参加共同作业,便是一种有害的做法,上述原则并不适用;如果不让这种儿童参加游戏,就等于扣留可以补救他的疾病的特种治疗。当一个过失严重到带有犯罪的性质时,惩罚的阻止和报复的一面就应该从属于补救的一面,惩罚不应该只看到不满意的过去,而应该看到仍旧有希望的将来<sup>①</sup>。一个人当我们使他自己认识到别人所认为是他的不良品质时,他会感到羞耻,但是,只有当他养成了更好的生活方式,才能有真正的“心的改变”。因此,聪明的教师不会仅仅满足于压制精神疾病的症状,而是用一切可能的办法,设法消除疾病发生的各境和全世界人类活动的相互依靠<sup>②</sup>。

第一组的活动,从它们的性质来看,不能作为“学科”看待,虽然学生的学习应该刺激和培养这些活动,而且必须有一定的教学在不同的程度指导这些活动。例如,身体健康和体态优美,虽然就健康来说,学生应该在科学课程里获得健康的理想和知识,就体态优美来说,除在作为文学课一部分的戏剧和演说练习中获得声调、姿势和风度以外,也可以有些律动舞蹈体操的课,但是,不能像教法文那样来

---

① 二千三百多年以前,柏拉图在他所写的普洛太哥拉斯(Protagoras)对话中,借有名的智者之口,写下这个合乎人道的和合理的原理。(Protagoras,第十三章,324B)

② 参看费格里夫(J. Fairgrieve),《地理和世界强国》(Geography and World Power, University of London Press, 新版, 1919),第343—344页。在学科名称中,我们没有特别提到语言能力的培养,以及阅读和写字等艺术。因为,虽然语言必须单独上课,但它是一种基础课程,实际上包括在两组的一切活动中。

教身体健康和体态优美。同样,学生将作为集体的一员,在行使他的义务时学习政府和社会组织的理想,虽然在历史课中对此有许多直接的影响。

关于宗教,必须基本上同样肯定几点。在学校的许多活动中,没有一个部门比“宗教训练”更不能令人满意,很少人会否认这种看法。把这个过失,推之于学校是不公平的,因为它仅仅反映了削弱一切文明民族的精神力量的混乱和迷惘。但是,在作为人类精神自然活动的宗教的性质和历史得到正确的分析以前,在以这种分析为基础的教学秩序已经制订好并且勇敢地实行以前,没有希望补救这个灾难。

关于宗教这样一个大题目,只能提出几点不成熟的意见,要是超出这个范围,未免太傲慢了。在宗教中,有两种东西要区别开来。一种我们可以称之为宗教精神;另一种是神学,这是关于引起宗教精神的对象的理论。没有一个激起了宗教精神的人能够完全避免神学。无神论本身有时也可能是一种宗教理论——一种排除上帝的宗教理论,因为,像拉普拉斯(P. S. de Laplace, 1749—1823)<sup>①</sup>的宇宙论,没有必要假设上帝。宗教精神的主要标志,是承认许多具有最高和普遍价值的对象,这些对象,应该得到我们的崇敬和供奉,我们应该感到,虽然由于我们自己的弱点和渺小,我们必须永远是他们“无用的仆人”,但是,如果拒绝他们的要求,或者不尽忠于他们,那是可耻的,不名誉的。所以,一个人可以在献身真理或献身艺术中,或者在乐于为同胞服务中,表现出他的宗教精神,这种献身和服务的精神,正如我们上面所说,是他所不能拒绝的神的嘱咐,虽然随着各人个性的不同,它所采取的形式,不需要各人完全相同。

宗教精神,像我们天性的一切伟大运动一样,不可避免地具有社会的性质。服务于相同理想的人们,将会集合起来,分享他们所

<sup>①</sup> 法国天文学家。——译者注

献身的事业的温暖 ,或者坚定他们的信仰 ,传播或倾听他们的福音 ,并且创造团结的力量 ,没有这种力量 ,就不能在一个敌对的或冷淡无情的世界坚持自己的立场。所以 ,宗教精神总会有它自己的教堂 ;同时 ,哪里有教堂 ,哪里就必然会形成一种仪式——即充满着精神象征的某些常规。这些东西可能(如怀特海所坚持的)<sup>①</sup>仅仅是“宗教的装饰品 ,它的一时的形式” ,而宗教在它的本原上产生于“这个可怕的事实 ,就是在意识上孤单无依的人类”——一句话 ,“宗教就是一个人怎样对待他的孤单寂寞”。但是 ,宗教上的信条 ,它们区别一种宗教和另一种宗教 ,并且(再引怀特海的话)“当它们被真诚地信奉和生动地理解时 ,具有改造性格的效果” ,不管它们多么地由于精神天才的灼见 ,从它们发展了的形式看来 ,却显然是社会的产物。

从这样的观点来看 ,在学校的课程中 ,文学是最重要的 ;因为 ,

书籍

在人的心里奠定它们坚实的基础。

除了和伟大的人物接触以外 ,它们比任何东西具有更大的力量 ,来提高对生活意义和生活价值的认识。由于这个理由 ,通常尊敬圣经 ,把它单独作为一本书看待 ,这样的尊敬 ,根本达不到它的目的 ,这是一件可悲的事情。为了宗教训练的利益 ,应该使圣经摆脱它现在所处的不自然的孤立状态 ,回到许多由于本身的价值而被大家阅读和喜爱的书籍中去 ,再没有比这件事情更加重要的了。如果我们不把圣经上的诗歌和故事仅仅看作讨论道德和解释神学的东西 ,就要让它亲自安静地去证明人们精神的体验 ,而当我们希望特别诉诸这种体验的时候 ,假如我们只注意圣经的内容 ,这种做法是不正确的。

<sup>①</sup> 见所著《宗教的形成》英文版第 13—17 页。

有很多狂热的基督教徒,他们把柏拉图的对话录作为他们信仰的文献<sup>①</sup>。

关于学校宗教仪式的问题,除了我们在第六章所讲的以外,没有其它可以说的了。关于学校中做“礼拜”的事情,经常碰到的危险,就是华滋华斯在他所写的关于学院教堂强迫做礼拜的一首诗中所痛切地指出的危险:

可曾知道  
有个无知的牧童,坚持要驱使  
并不口渴的羊群,到那讨厌的池边?

这种危险,只有通过勇敢地、坦率地研究不同年龄的年轻人的实际精神需要才能避免<sup>②</sup>。

当我们进而讨论我们所说的神学问题时,我们遇到了最困难的问题,也是最不容易有益地处理的问题。这里有两种没有希望可以调和的政策。一种政策,认为学校应该从某一历史上的宗教团体吸取它的全部生命,这种宗教团体有很多世纪的经验 and 传统的信条与仪式;另一种政策,主张把形成儿童明确的神的来源的观念这个责任转让给教会和家庭的教育。关于这些互相冲突的观点以及各种调

---

<sup>①</sup> 作者有一位当校长的朋友,有一次他告诉我,他校里有一个班长,最近他从当时正在学习的斐多(Phaedo 柏拉图对话录之一)对话录中选了一段作那一次礼拜的“日课”。这一事件很好地说明青年人自然的宗教态度,和他们对文学的精神价值的敏感性。

<sup>②</sup> 诺沃德在所著《英国教育传统》(The English Tradition in Education, John Murray, 1929)一书第三章中坦率地提出强迫学生做礼拜的主张。1944年教育法规定,每所受国家补助的学校,“每天早晨,全校学生应举行集体祈祷”,并且规定,在通常承认信教自由的良心条款的前提下,“应该进行宗教教学”。

和的看法,我们做准备讨论。<sup>①</sup>但是,我们必须坚持,在这个问题上,正如任何其它教育问题一样,我们向年轻人提出的概念,只有当它们适合他们实际的经验和发展的状况时,才能有成功的希望。忽视这个原则,必定常常会造成一些情结,在以后以敌视一切宗教观念的形式表现出来,这是对青年人具有信心的人所熟悉的一种现象。

我们已经说过,课程的一切部门都要作为活动来进行教学。这意味着一切课程都有实践的一面和理论的一面。在艺术和手工劳动方面,实践的一面比较明显;但是学会认识和欣赏优良的音乐、图画和建筑,以及评价木工和金工的技艺、针织和纺织的优美、简单服饰的优雅,也是同样重要的。在科学方面,我们设置自然研究漫步,“鱼塘打鱼”,管理学校水族馆、校园和气候记录,以及通常的实验室工作;在数学方面,为较年轻的学生设有“童子军几何”,为专家则需要比较高深的数学知识的物理测定。文学的实践方面自然包括学生自己为学校刊物写作诗、故事和散文,还有写剧本和演戏。地理应该联系数学,有它简单的测量和绘图的计划,并且在研究地方历史方面起它的作用。总之,目的必须是使课程的每一部门,真正反映在学

---

<sup>①</sup> 现在开始听到有人主张第三种政策。主张这种政策(不排除上述第一种政策)的人,从学校必须把宗教和文明生活的其它任何主要传统一样来处理的这样一个正确的原则出发,认为应该进行“宗教信条的教学”这种教学,并不是提出一些神学的命题,要求儿童无条件地接受,而是解释基督教的重大信条的意义,它们和经验与哲学思考的关系,(可能)还有形成这些信条的某些情况。受宗教教学的学生,象在其它学科相类似的情况一样,可以自己决定他们对所宣讲的宗教信条的态度。但是,他们至少得到了关于这些信条的清楚的认识。密尔就是以这种精神教他的儿子基督教的历史。

校生活的简化了的世界中所代表的创造性传统的主要特点<sup>①</sup>。

按照以上的安排,学校的科目,自然地按阶段展开,这些阶段表现着共同的特点,又和各学科历史发展的阶段相似。为说明这个重要的原则,我们将举磁和电的历史为例,因为这里各个阶段划分比较清楚,并且大家都知道一点。在第一阶段,著名的“科学奇迹”的发现,是一个显著的特征:例如,天然磁石的神秘力量,模拟发光的发电机,迦尔文的蛙腿接触金属而抽动<sup>②</sup>,欧斯底特的磁针通电而偏转<sup>③</sup>。这里,吸引人的地方和诱使人作进一步研究的在于所发现事物的新奇和它的使人惊异的特征。回忆柏拉图的一句名言,我们可以把这个阶段称为“奇异阶段”(wonder - stage)。第二阶段,科学经过改造,用来为人类服务,它们产生了电报、电话、发电机和马达、电灯和运输以及其它很多实用的东西。所以,自然可以称之为“实用阶段”(utility - stage)。最后是“系统阶段”(system - stage)就是探索一个能说明所有电磁过程的广泛的理论——这个探索约在1870年麦克斯维尔(Clerk Maxwell, 1831—1879)<sup>④</sup>的伟大发明达到顶峰,同时又开始包括同样三个阶段的一个程序以赫兹(Heinrich Rudolph Hertz,

---

① 例如,在科学教学中,目的应该是“尽可能使我们学生感觉到在科学家皮肤下面的一些东西,不仅体验一些他的劳动,而且也体验一些他的愉快的智力探索的感觉”(引自亚丹姆斯主编《新教学法》一书中作者专文。这一段话曾经受到反对“过多的实践活动”的人的批评,但是作者认为,如果要使学校里的科学成为科学家的科学,这一段话所表达的原则必须有它一定的地位。同样有一句格言,“学样的地理应该是地理学家的地理”似乎没有人反对。

② 迦尔文(Luigi Galvani, 1737—1798)意大利医学家、物理学家,研究蛙腿肌肉因触电而抽动。——译者注

③ 欧斯底特(Hans Christain Oersted, 1777—1851),丹麦物理学家。——译者注

④ 英国物理学家。——译者注

1857—1894)①划时代的发现电磁波为起点②。转到作为典型的“人文”目的历史科,要找到类似的程序,从原始的英雄故事和传说的阶段,到近代历史学家对福音书的研究和哲学的研究,需要一点机巧。在美学的领域中,也已经发现了从旧石器时代关于图案设计开始演进的阶段③。

在许多文化传统中可以辨别出来的这种节奏,在我们学生对它们的反应中可以看得更加清楚。的确,对奇怪的、令人惊异的和真正使人愉快的东西发生兴趣,这是他们很多智力探索的起点,是对思考和研究的最早刺激。一门好的自然研究课,它的成功是由于巧妙地利用了兴趣,而很多数学课的索然无味是由于忽视了兴趣。在年幼儿童的教学中,决不能完全忽视兴趣,但是,在中学阶段,兴趣的价值却并不是常常认识到的,因为,虽然奇异、实用和完善的系统三种动机,对整个课程和它各个部分的不同阶段,相继体现它们的色彩,但是,在任何阶段,这三种动机没有一种可以完全缺乏。即使年龄较小的儿童,对于他们所学的很多东西,也能够了解它们的用途,并且乐于寻找事物间的联系和相似之处,而这就是系统的开始。再者,虽然中学的中年级主要是实用阶段,而系统阶段到高年级才充分发展,但是,即使最成熟的学生,他们的学习也应该偶而通向富于新奇而动人

① 德国物理学家。——译者注

② 读者可以看到在 X 光发展的历史和发现电子和镭以后的发展中,有很多小范围的“奇异——实用——系统”公式的例子。看来很可能,有些伟大的发明(例如,从矿物冶炼出金属),在它们可能的应用被发现以前,已经在奇异或“游戏”中开始了。近代的机械工程已经到达明显的系统阶段。

③ 参看克里斯底(A. H. Christie):《图案设计》(Pattern Designing, Clarendon Press, 1929)。读者可以研究一下图案设计演进的历史在文学和言语艺术方面的应用。

心弦的事物的林荫大道<sup>①</sup>。

中学传统教学中最具严重的错误,是过早地集中于系统阶段,因而忽略了较早的两个阶段。我们曾经指出,在这个年龄,对于世界上实际事物的好奇心总是强烈的,并且可能达到热情的程度。这种好奇心应该系统地加以运用,并且常常把它作为教学方法的基础。精明的实际哲学家柯贝特(William Cobbett, 1763—1835)<sup>②</sup>,看不起当时的学校,而用这个原则教他自己的孩子——比近代“设计教学法”早一百年。他们使他们认识到,如果没有一本园艺书籍的指导,——他的大儿子把这本书读了“也许二十多次”——和某些算术知识,就不能种好他们所感兴趣的一块乡村土地。他指出,一个孩子,由于实用动机的推动,可能很快地学到多于学校在一年内所教他的东西。<sup>③</sup>在数学和科学方面,在地理和历史方面,有充分的机会运用主要是柯贝特的方法——这个方法,先是面对一个实际问题,然后寻找解决这个问题所需要的原理或知识。所以,研究电铃怎样工作,会立刻导向电磁学的中心原理,要了解一个海员或飞行员怎样运用“仅凭速力判断方位”的推算法,就要熟悉三角的正弦和余弦;等等。在第一次大战期间,有很多战士,当他们提心吊胆地从英国运送军火到阿克安格( Archangel)和黑海时,第一次认识到地理的实际价值;当他们希望了解波兰和苏联之间政治上的困难时,第一次认识到历史的实际价值;而且他们很可能感觉到这正是他们希望他们的孩子在学校

<sup>①</sup> 作者最初在 1905 年发表的一篇讲演中拟出了“奇异——实用——系统”的公式。在 1907—1908 年《亚里士多德的学会记录》上发表的一篇文章中,就哲学方面加以发展,并且在《教学实践》(The Practice of Instruction, 亚丹姆孙 Adamson 主编)、《新教学法》(亚丹姆孙主编, 1918)和其它书刊中主要把它应用于科学和数学的教学。

<sup>②</sup> 英国社会活动家。——译者注

<sup>③</sup> 柯贝特《对年轻人的指导》(Advice to Young Men, 1830)。关于近代的适当例子,见邓特:《转变中的教育》英文版第 115 页。

会受到的教学。在艺术和手工劳动方面,虽然容易运用实用原则,但是往往缺乏足够的信心。不是每所学校都能够像某些学校那样用镶嵌板来装饰教堂,或者用壁画布置会堂,或者自己建造舞台、自己装置灯光,但是同样精神的比较小规模的事情那是到处可能做的,而且到处可以使各科教学提高到具有高度活力和效能的水平。

系统原则应用得不得其时,比任何其它东西更能证明关于文法中学课程是“学术性”的怨言是正当的。但是,这个原则有它的重要地位,目前反对这个原则的(特别在数学方面,因为它在数学教学中为害最大)很容易趋于极端。抽象思维和一般概念,对于文化的形成起过深远的影响,如果它们从教育中消失了,或者使它们在教育中降到不重要的地位,这是一件可悲的事情。系统几何和科学中的概括,是多数学生接触抽象思维和普遍概念的传统阵地,但是,如果“社会研究”课处理得面广一些,可以有更好的机会进行对话讨论(正如苏格拉底很久以前表明),这种讨论方法,为求知心切的年轻人,开放了对人类幸福具有深刻意义的普遍真理的林林荫大道。<sup>①</sup>

我们知道,怀特海独立地作出了一个和我们相似的节奏法则<sup>②</sup>,这是一件有趣味的事,在他的公式中,以“浪漫”(romance)代替“奇异”,最后阶段是“概括”(generalization),相当于“系统”,中间阶段是“精确”(precision)。当我们考虑到,在我们知道一个原理如何运用的确切规律以前,这个原理是无从很好地应用的,这就很清楚,“精确”和“实用”不过是整个节奏中相同阶段的不同名称罢了。

这里要补充说明一点,虽然我们在这个简短的讨论中不得不采用平常“学科”的名称来称呼学校的各种活动,但这不一定表明我们

---

<sup>①</sup> 霍沃德(B. A. Howard),《人类的正确研究》(The Proper Study of Mankind)一书中有一些好的例子。

<sup>②</sup> 见《教育的目的》,原在1922年以小册子形式出版,名《教育的节奏》(The Rhythm of Education)

完全赞同传统的“分科”教学的习惯。在婴儿学校中根本没有“分科”教学的地位,在幼儿学校中,也不会超出“读、写、算(3R's)”的范围——这里需要练习来保证基本学习工具的掌握。有一种看法,认为在小学和幼儿学校,有许多知识应该自然地围绕着实物和“兴趣中心”——孩子们向一个有知识的父亲或向巴洛牧师(Reverend Mr. Barlow)提各种问题就是这样做的——而不应该按照传统的学校分科教学大纲来进行<sup>①</sup>。另一方面,在学校高年级,当“系统阶段”接近时,学生应该有意识地遵循主要的逻辑途径,通过学校的学习园地,这似乎又是恰当的。但是,即使在高年级,本书第273—274页所提出的计划,应该把它看作仅仅表示中学里所提供的活动范围,而不是规定所有学生必须共同修习的课程门类,也不是任何学生全部在校期间必须修习的课程门类。有些科目可以组合起来(例如,历史和地理,数学和物理),只要联合说明有利于某一领域问题的探讨。再者,在有些学科(例如数学和科学),可以分设并行课程,只讲本学科的主要内容,删去细节和全部技巧,因为那种正常的处理办法,对程度较差的学生是一种负担。但是,无论在低年级或高年级,一个大纲或是一个全貌,都应该公正地代表一门学科,作为创造性活动的一个形式和文明主要精神的一个方面<sup>②</sup>。

关于上述观点的进一步应用,我们不准备讨论。但是,最后还有一个一般性的问题,不能撇开不谈。我们所描摹的学校,是一个经过选择的环境,在那里,青年可以在最好的条件下发展创造才能,形成

---

<sup>①</sup> 参看《小学教育报告书》第83节和84节。实例可参考《一个小学的课程编制》(Curriculum Making in an Elementary School, Ginn, 1927)。

<sup>②</sup> 琴梯利(Giovanni Gentile, 1875—1944,意大利反动的法西斯主义官方哲学家)主张儿童最早的阅读课,必须以真正的文学陶冶精神来进行,这是一个“可贵的”主张,但是法国的小学教师,他们自命首先是“法语的使者”,这里他们有了一个极有价值可以广泛采用理想。

个性。这种看法,是否意味着每一个学生应该按照自己的意愿。自由地从学校取得什么或抛弃什么呢?如果是这样,那么教育会不会变成违反常识的一种无政府状态,足以毁坏性格而不是形成性格呢?如果不是这样,那么,我们一直那样坚决主张的原理,不是只是一些好听的词句吗?

使我们安慰的是,我们并不需要接受这个令人骇怪的难题的任何一面。“他把一切人类的东西都当作是自己的”这句话一般地说用于儿童比用于成人更加确切。一个正常的儿童,他的欲求是强烈的,也是多种多样的,他很难制止自己模仿别人事业的冲动。所以,只要我们的精神食粮是经过适当选择的,而且是陈设得吸引人的,那么要儿童进餐,往往就没有困难。这种说法,特别适用于阅读、写字和简单计算——由于缺乏这三种能力,近代世界给了很多惩罚。所以每个儿童都必须掌握它们。它们内在的吸引力可能并不使大家都注意,但是通过良好的教学,这种吸引力可以大大提高;同时,没有一种学科,它的实用动机能够这么容易并且这么早发展起来。儿童年龄渐长,更多的正常化的因素发生作用,对缺乏知识或成绩不良感到羞耻,热心本班或本宿舍的荣誉,义务感,希望取悦于老师,并准备接受他们的观点,还有,完成已经接受的任务的倾向。最后,当学生到达这样的年龄,在现存制度下,认为已经需要专门化了,学生的缺乏坚持性要从两方面得到节制,一方面由于他知道某些学科,有些也许是乏味的,是他专业学习必要的组成部分,另一方面他发现最合他心意的学科,如果没有其它学科的帮助,就不能深入研究——例如,一个学习历史或科学的学生,认识到不学一些外国语,他就无法进行研究。

但是,读者可能提出一种情况,有一个学生,反对社会势力驱使他学习本来乏味的课程。是不是仅仅因为他便尔对一门主要科目从不感到兴趣,容许他对这门科目一无所知就离开学校呢?我们可以另外提一个问题来还击这个问题。这里所估计到的祸害是不是在现在的制度下从不发生呢?我们真能强迫不自愿的学生消化我们认为

他们应该知道的东西吗？但是，这种报复式的论点通常是为了掩护回避问题的企图。让我们正视问题并且承认在我们理想的学校里，最后的否决权在于学生——虽然这个否决权从不轻易行使，或者对这个讨厌的科目，不经过真正尝试就行使这个否决权。有一些考虑使情况不致像初看那么难堪。一个学生最初不喜欢一门科目，后来往往热衷于这门科目，而且很快就补足了原来的损失。但是，如果他不肯学习某门科目，坚持到底，那么，最好知难而退，不去强制学生的天性<sup>①</sup>。归根到底，我们一旦承认不同类型的心智有相等的存在的权利，那么我们将看到，一个男孩或女孩的兴起很少会这样反常，以致对完成教育的主要功能的综合学习，不能提供一个基础<sup>②</sup>。再者，如果一个学生离开学校，而智慧的大门对他还是紧闭着，这种情况对一个教师来说，虽然是不可忍受的，但是，这种情感只表达专业的偏见，并不表达广大社会的判断。的确，社会上对于不懂得许多事情是可以容忍的，只要在另外方面的长处保持平衡。在这里，我们必须常常记住两件非常重要的事实：第一，反抗教师严厉专制的策略的学生，有无数事例证明在日后的生活中具有惊人的才能；第二，其中有多数人，包括一部分对世界有很大贡献的人，他们不但不对年轻时候的倔强表示忏悔，而且继续是旧制度的最严峻的批评者，对这个制度，他们曾经一度反抗而无效。

无论如何，由于儿童的天赋能力，各种特殊的才能和倾向很不相同，没有一个单独的教育制度能满足所有儿童的需要，这一点是显然

---

① 至少有一所重要的公学的校长，他主张如果一个学生一直不喜欢语言课程，除本国语文以外，其它可以不读。

② 实际上这似乎就是官方的《关于中学课程和考试的报告》的观点（诺沃德报告 The Norwood Report H. M. Stationery Office, 1943）。根据这个观点，委员会建议（见报告第 47 页），在中学毕业证书考试时，可以允许学生自己决定考试科目。

的 ;儿童个性的形式不管它怎样突出 ,也不管它怎样卑微 ,只有在一个有利于个性的教育环境中 ,才能指望个性的全面发展。由于这个原因 ,我们看到 ,一个开明的社会将为年轻一代设施不同标准、不同类型的学校 ,特别是中等学校。于是每一个儿童 ,可以找到最适合他的天性和需要的学校 ,而在这个不完善的世界中 ,将尽可能使“教育机会”均等。英格兰和威尔士最近采取的重大改革 ,显然是以这种情况为其目标的 ;但是 ,如果希望这个目标容易达到或很快可以达到 ,那未免太乐观了。任何一个新的制度 ,不能不主要是一个旧制度的改造。但是 ,旧制度在它根本上是不以为耻地建立在社会分化的基础之上的 ,这种社会分化 ,用迪斯累利 ( Benjamin Disraeli ,1804—1881 )<sup>①</sup>的话来说 ,使我们形成两个民族 ;这里是一项继承的债务 ( damnosa hereditas ) ,它所造成的结果 ,只有在“两个民族”有了统一的民族情感和民主观点 ,并且在语言、主要文化和和谐兴趣方面 ,都成为一体的时候 ,才能在建立新制度的过程中得到解决。在达到这个地步以前 ,理想的教育制度将继续最好地体现在乌托邦里 ,在那里 ,所有教师都是具有优良性格和天才的男男女女 ;在那里 ,行政上的困难很少存在 ;在那里 ,儿童潜在能力的诊断是没有错误的 ;在那里 ,学校成为没有被派别特权所腐蚀和没有被派别偏见所束缚的社会机关。但是 ,这个事实对我们论点的意义是无关的 ,因为 ,理想的正当作用就在于在目前可能的范围以外指明方向。真正有关系的唯一问题 ,是它所指的方向是否正确。这个问题必须留待读者来判断 ,读者将决定我们是否已经证明了在第一章中大概地提出、并且表明是牢固地建立在人和社会的本性和需要之上的立场。

\*                     \*                     \*

我们现在正处在这样的时刻 ,过去教养着我们的文明 ,好容易避免了一场最大的灾难 ,而对着没有人敢于推测的将来。这个将来 ,孕

<sup>①</sup> 英国政治家。——译者注

育着光明的希望,但是它很明白,这些希望可能是骗人的;它经常被恐惧所烦恼,并且很难肯定这些恐惧会不会是虚假的。它面对许多问题,这些问题我们自己不能希望解决;如果说它们可以解决的话,必定由接替我们事业的后代去解决,那时我们已不复存在。所以,我们在本书所争论的问题,并非没有实际的意义。这些问题关系到所有那些人,他们愿意相信人类并不全是环境的玩物或命运的傀儡,而相信他们自己的意志,将会作出命令,缓慢地但是不可避免地决定着“人类可疑的命运”。所有这一切,很重要的是必须确信,虽然我们的儿童不能在不同于我们的另外一个基础上去建立一个更加公平合理的世界,但是,他们决不是一定会重蹈我们的覆辙,除非由于我们自己的错误造成这样的结果,确信他们自己具有创造的力量,这个力量,如果明智地予以鼓励,耐心地予以指导,就能够把我们最好的东西加以改造;当黑暗的阴影过去了,“世界的生活就将前进到宽广而充满着阳光的高地”,变成比我们所曾看到的世界更加美好。