

# 家庭、学校与社会公众的德育责任

——赫尔巴特德育思想的当代意义

林 凌

(浙江师范大学教育学院,浙江金华 321004)

**[摘要]** 赫尔巴特在社会现实和人的理想存在状态之间建构的德育理念与措施,向我们清晰展示了道德教育的一个基本问题:学校的德育过程如何与青少年儿童的家庭生活以及与公共生活或公共活动建立关联,从而既拓展儿童的家庭生活和日常经验,也拓展他们对社会公共生活的参与经验和行动能力。这个过程在赫尔巴特的语境中也即训育。训育的真正任务是要在教育整个进程中观察和纠正这两个过程之间的关系,一是公共生活所需要的基本道德品格的训练过程,一是儿童最初的道德观念的训练过程。赫尔巴特的德育理念向我们表明,德育任务的推进与落实并不是学校一己之责,它需要家庭生活、学校交往共同体和社会公众三方的相互协作。同时由于形成道德品格的关键始终是在行动与交往,因而三方德育责任的交汇点是要共同为青少年儿童创设道德行动的空间与契机。

**[关键词]** 公共交往;学校交往共同体;家庭生活;道德教化;赫尔巴特

**[中图分类号]** G459/516 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1006-7469(2023)02-0003-18

## 一、引言:重申赫尔巴特的德育思想何以必要?如何展开?

赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart, 1776-1841)强调教育的道德目的以及儿童管理、教育性教学和训育三项行动措施,这是教育学的基本常识。然而,人们习以为常的诸多认识中又不免包含着对他的诸多成见。从相关文献来看,赫尔巴特的五个道德理念和青少年儿童道德发展之间的关联,是人们谈论其德育思想的主要依据和指向。有研究者指出,赫尔巴特对德育问题的思考是着眼于“主知说”的观点,<sup>[1]</sup>致力于通过教学来向学生“灌输”道德观念,<sup>[2]</sup>甚至表现得较为“极端”,<sup>[3-4]</sup>又或是认为,赫尔巴特传承了苏格拉底“美德可教”的理性主义传统。<sup>[5-6]</sup>而赫尔巴特对教育学之伦理学基础的强调,又使其教育目的论在教育史上通常被划归到个人本位论之列,<sup>[7]</sup>他所要

---

**[基金项目]** 全国教育科学规划2021年度教育部青年课题“学校德育语境中的知性德育研究——以德国为例”(项目编号:EEA210413)。

**[作者简介]** 林 凌,浙江师范大学教育学院讲师,教育学博士。

培养的真正善良的人是“既不怀疑现存社会秩序,又能遵守并服从既定法制”的“完人”。<sup>[8-9]</sup>博伊德(William Boyd)等人虽竭力“公正地对待”赫尔巴特及其在教育目的中所强调的“善”与“道德”的广泛意义,但也认为他所致力于发展的道德等同于个性的完善,他的教育体系是一种“在国家的赞助下发展个人”的体系,因而跟以费希特、黑格尔等人所主张的“让孩子为了国家服务,而不是为了家庭生活而受教育”的观点相对立。<sup>[10]</sup>

另一方面,有研究者指出,赫尔巴特把社会变革、国家的改良完全寄托在了促进道德教育上,<sup>[11]</sup>或是认为,他的教育目的在个人方面除了养成有德性的人格以外,还注重团体道德和社会道德规范,体现出了个人与社会两者并重的思想,<sup>[12-13]</sup>或者说,他的德育方案针对的仍是卢梭开启的现代教育如何处理培养人和培养公民之间的关系问题。<sup>[14-15]</sup>此外,也有研究者聚焦其德育与智育、美育的内在关联或一致性来探讨赫尔巴特的德育思想。<sup>[16-19]</sup>综合上述文献情况不难发现,赫尔巴特在《普通教育学》中用较多篇幅阐述的家庭、学校和社会公众的德育责任问题,尚未获得更多研究者的关注和重视。

家庭、学校与社会公众的德育责任问题,何以成为我们探究赫尔巴特德育思想的重要切入点?概而言之,这既是《普通教育学》文本本身所昭示的,也是我们当前推进落实立德树人根本任务可加以充分利用的思想资源。

首先,《普通教育学》的收尾部分,也即“训育的普遍应用”(第三编第五章)<sup>[20]</sup>和“按特殊意图进行训育”(第三编第六章)<sup>[21]</sup>两个标题下的内容<sup>①</sup>,展示的正是一幅家庭—学校—社会公众如何整体一贯开展德育工作的图景。这是赫尔巴特从形式上阐明“性格(或品格)”和“训育”两个概念之后,有意将两者结合实际的德育工作内容所做的说明,展示的是如何在社会现实和人的理想存在状态之间培养青少年儿童德行能力的基本方案。这里揭示并阐释的是这样一个基本问题:学校的道德教育过程如何与青少年儿童的家庭生活以及与公共生活(Öffentlichkeit des Lebens)建立关联,<sup>[22]</sup>从而一方面使儿童的家庭生活和日常经验能够拓展为科学—思辨的兴趣、审美—鉴赏的兴趣以及社会的兴趣和宗教的兴趣,并在此过程中发展其道德行动的能力基础;另一方面也为他们今后参与社会公共生活提供咨询建议和支持措施。这个过程既是教育性教学和训育的协同过程,也包含发展儿童道德能力和改进社会公共生活的双重计划。

其次,赫尔巴特不仅将青少年儿童的道德发展作为整个教育的任务,也将其作为家庭生活、学校学习和社会公共生活的整体责任,这一设计思路有助于我们思考和落实习近平总书记在教育大会上关于“办好教育事业,家庭、学校、政府、社会都有责任”的指示以及推进立德树人的根本任务。我们或可认为,赫尔巴特德育方案的独

<sup>①</sup>同时参考“生活与学校”(第二编第六章)和“生活方式对于性格的影响”(第三编第四章)两个标题下的内容,以作相互印证与支撑。参见:[德]赫尔巴特.普通教育学[M].李其龙,译.北京:人民教育出版社,2015:101-104,125-126.

特之处,正在于它是通过聚焦现代教育的自身逻辑这一本源力量,来统筹思考家庭、学校和社会公众在青少年儿童道德发展过程中的责任分属问题。

围绕家庭、学校与社会公众的德育责任,我们如何展开对赫尔巴特德育思想的重新探索?根据《普通教育学》内容逻辑的提示,首先需要明确的是赫尔巴特讨论德育问题(同时也是他讨论整个教育问题)的基本线索:学校教育过程如何与青少年儿童的家庭生活以及与公共生活建立关联并实现过渡,简言之,如何在生活与学校之间建立通道。在赫尔巴特的语境中,生活既指家庭或日常生活,也指社会公共生活。下文的论述即以上述基本问题为起点,通过重新阐明赫尔巴特为现代道德教育设置的整体任务结构,揭示家庭、学校和社会公众在青少年儿童道德发展过程中的责任分属,以及相互协作的学理依据与合作要义。

## 二、道德教育的基本问题:如何在生活与学校之间建立“通道”?

赫尔巴特提出德育问题的直接背景是当时的社会文化及其腐化现象<sup>[23]</sup>以及家庭的散漫生活方式,<sup>[24]</sup>始终无法为青少年儿童的品格形成(Charakterbildung)<sup>[25]</sup>和精神发展(Geistesbildung)<sup>[26]</sup>提供富有教化意义的整体环境。儿童或是被成人当作娱乐品,或是由于成人的过于迁就而导致其性格乖僻。“迄今为止习惯的那些开放性活动(öffentliche Acte)是不能经受住批评的。因为它们多半缺乏培养性格活动的最基本的前提,它们并不是出于青年人自己的思想;它们并不是那种内在欲望借以决定意志的活动。”<sup>[27]</sup>面对上述同时表现在社会、学校和家庭中的德育困境,赫尔巴特着力寻求解决之道。他首先对当时已闻名于世的教育学说展开了考察,考察对象包括英国的洛克(John Locke)和法国的卢梭(Jean-Jacques Rousseau)<sup>[28]</sup>、瑞士的裴斯泰洛齐(Johann H. Pestalozzi),<sup>[29]</sup>以及德国的尼迈尔(August H. Niemeyer)<sup>[30]</sup>和康德(Immanuel Kant)<sup>[31]</sup>等,考察结果是未能寻获现成可用的问题解决方案。究其原因,赫尔巴特认为他的前辈都未能针对下述核心问题建构一个既能对现实问题做出实际考虑,又能在理论上说明教育的可能性及其界限的方案:如何在社会的现实境况和人的理想存在状态之间培养有德行的人。

在总体上,赫尔巴特希望发展一门类似康德在其教育学讲座中提到的“判断性的”而非机械性的教育科学。<sup>[32]</sup>他的计划比康德更为系统,也更加强调教育学要能运用自己的方式去说明自己的方向和探究自己的问题。他将启蒙教育学和新人文主义教育学的育人理想转化为一种以多方面兴趣的均衡发展为较近目的、以德行能力的实现为最终目的的整体构想,既以此来推动教育科学的整体进程,也以自然科学精神和人文精神的整体力量来教育和教化青少年儿童。<sup>[33]</sup>

针对如何在社会的现实境况和人的理想存在状态之间培养有德行的人这一问题,赫尔巴特批判却始终不曾绕开的主要是康德。<sup>[34]</sup>这不仅因为康德的理性批判促进

了对教育和教化、道德和伦理以及法律和政治的各种关系的重新确定,并对现代教育学的理论奠基和实践纲领的确立产生了重要意义,<sup>[35]</sup>按照赫尔巴特对《康德论教育》(Kant über Pädagogik)一书所作的评论来看,某种程度上更为重要的是,他想要从康德先验道德哲学对道德教育过程的“摧毁”中,在人的成长和社会发展的交互关系中重新确立针对现代人的德育基本逻辑:“康德想如何来思考教育?他能够怎样来思考教育?想必每一个对人和人和社会感兴趣的人都会如此问。……作者把话题引向了实践哲学,并重复了他的那些著名的原则,而没有指出关于下述问题的可能性,即这一切作为我们施加的影响的结果在学生的心灵中如何发生?而且一定是以人们所希望的那种确定性来使之发生?——康德如何思考道德教育?作为一种对先验自由的影响?这是不可能的!因为只要人们不从一切因果关系出发来思考先验自由,这个概念也就不复存在了。先验自由所做的都是自为的,人们既不能对其进行阻挠,也没有什么可以让它更加容易发生。先验自由发明了准则,教师对此说什么都是无关紧要的。‘使之变成能理解的和可接受的’,‘从中就可以看到儿童能够依据准则而行动’——这是空话。教师的准则不是学生的准则;人们也无法为先验自由注入任何内容。先验自由所理解和接受的是它在自身中绝对崇尚的东西。——康德及其追随者向我们描述的就是这样一种先验自由,它摧毁了一切的教育学,——因为以道德教育为主要事项,整体就倒塌了。一位想要撰写教育学的当今的哲学家或来自新学派的哲学家要小心了!每一步都会让他自相矛盾。他最好是完全丢掉这项吃力不讨好的工作,并断然否定这项工作的可能性。”<sup>[36]</sup>

在康德伦理学精神和现代教育科学的自身逻辑之间,赫尔巴特首先确立了道德与性格两个概念在青少年儿童成长过程中所关涉的“真实的东西”(das Reelle)。<sup>[37]</sup>这既需借助实践哲学——一种抛弃了康德式“最高道德法则的理念”的赫尔巴特式实践哲学——的严格考察,<sup>[38]</sup>也要统筹来自家庭生活、学校教育和社会生活的道德教化力量。<sup>[39]</sup>按照赫尔巴特本人的实践哲学观,对意志与意志的基本关系所做的原初的、直接的和无偏见的判断也即对意志关系所做的审美判断,从中能够引出道德理念和道德判断的体系,并进一步引出社会理念和社会判断体系。<sup>[40-41]</sup>从道德理念向社会理念进行过渡的过程,也就在理念上形成了人与人相互交流的公共空间和生活秩序。对个体而言,发展自己的明智和对自身明智的服从是其德行的两个现实条件。由此,德育的整体任务就在于:检验个人的行动动机和社会关系到底在何种程度上符合或违背了道德概念的要求,并最终由此形成一种能够逐步实现符合这种道德概念的生活秩序。<sup>[42]</sup>对赫尔巴特而言,现实生活和学校德育之间的双向影响关系,就成为他设计一种“没有性别、等级和时代差别”、“具有灵活性和普遍存在的可接受性”的教育、教化和教学构想的问题线索。<sup>[43]</sup>

教育和教化过程以实现学校和生活之间的过渡为期待。这不仅是教育性教学的职责,也是训育的职责。一方面,人自出生起其生活方式和家庭秩序就开始对他的经验、交际以及性格产生影响,这种影响又将进一步影响教学和训育的过程。另一方

面,学生在教育性教学和训育措施的支持下发展出的明智和坚定性格,最终都将转化为他们借以去确定自己未来的生活观念和生活计划的意志决断力,以及参与公共生活的能力,无论是他们所希望的、爱好的、容忍的还是鄙视的,都将按一定的秩序由他们自己纳入到自己的生活秩序之中:“凡青年人以往学习的、考虑的、练习的都有助于他在人群中、在他自身中找到一个位置”。<sup>[44]</sup>所以,赫尔巴特认为我们应当期待并允许学校与生活之间能够建立一种相互变动或过渡的联系。这种联系得以建立的一个前提是要理解学校和生活分别意味着什么。

生活既指日常生活,也指公共生活。生活不只是纯粹的应用和实用,更应是兴趣引领之下所开展的生活。学习终究会结束,兴趣则终身保持。<sup>[45]</sup>兴趣既包括源于日常生活的兴趣,也包括经由教育性教学拓展而得的兴趣。前一类兴趣指学生通过生活经验和日常观察所获得的关于自然的认识,以及在与生活圈周围的人进行交往的过程中产生的伦理上的同情。这些经验、观察和同情没有止境,人们会随着时间的推移不断产生新的感受,但它们是每个人每时每刻都在拥有的真实生活。后一类兴趣则具有某种稳定性和恒常性,因为它们以某种一经形成便不再能随意改变的基本原则为基础,既包括由经验的兴趣拓展而来的科学的一思辨的兴趣和审美的一鉴赏的兴趣,也包括由同情的兴趣拓展而来的社会的同情兴趣和宗教的同情兴趣。通过兼具教育性、教化性和审美性的教学工作,<sup>[46]</sup>学生的日常兴趣和同情将被拓展为基础扎实的、真正多方面的兴趣。这些兴趣影响甚至直接决定了儿童的生活观念和生活计划,它们作为其精神生活的源泉将不断引导和充实儿童未来的生活。学校不仅有义务对儿童的日常经验和交际进行拓展,也还有义务为他们今后参与社会公共生活做好准备。这项准备工作既表现为公众力量对学生德行发展过程的影响,也表现为在这种影响下成长起来的一代人将承担起完善公共领域的使命与职责。

如果说生活为学生的身心发展与健康提供了保障,那么,学校就为维持其健康所需的“精神的呼吸”提供了质的保障;如果说生活是不断更新的,因而是从一个专心转向另一个专心的过程,那么,学校就是审思、鉴赏与宗教的共同财富。<sup>[47]</sup>专心意味着对个别事物的关注和投入,而审思则意味着对整体和统一性的追求。生活与学校的这种关系也决定了道德教育的一个基本前提:科学的统一性或整体性。这个原则不仅表明德育工作是整个教育科学应当承担的职责,也表明德育过程是人的自然本性获得整体发展的过程:通过多方面的教学,学生能够获得心灵的崇高,并懂得通过心灵的崇高让自己能够不受制于普通的日常经验和生活乐趣,由此而获得源自鉴赏的审美愉悦或源自宗教精神的安宁;通过咨询式的、支持性的训育,学生能够及早地按照自己的正确想法,也即按照自己的明智去行动。因而,学校的职责不在于对青少年儿童进行富丽堂皇的装饰,而是既要在质的方面培养其心灵状态,又在量的方面完善其精神力量的总量。概而言之,培养他们“多方面开窍的心灵”(vielgewandterund vielgeweckter Geist),<sup>[48]</sup>为他们这代人今后将要实现的家庭生活和社会公共生活做好准备。

在家庭生活—学校教育—公共生活的过渡中,道德教育面对的最大难题在于:教育性的教学和兴趣的多方面拓展只能为青年人的性格形成提供正确方向,却并不能保证他们同时也拥有稳固、坚定和不惧伤害的道德性格,也就不能确保他们在现实生活中始终能够坚定自己对善的选择。能够在任何行动中,果敢而坚定地弃恶从善,这是赫尔巴特的德育基本理念。

无论是散漫的生活方式,还是单调死板的规律生活,都会因为缺乏培养性格活动的最基本前提而对青少年儿童的品格发展带来消极影响。无论是父母还是教师,如果无法向成长中的儿童提供及时而恰当的支持和帮助,等到他们要参与社会公共活动时就可能引发诸多冲突:自身的喜好和义务之间的冲突,自我与他人的冲突或是自我与事物关系的冲突。在这些冲突中,他们很难将自己的思想合理地运用于自己的工作和事业,他们为自己构建的生活计划也将受到消极干扰。面对诸如此类潜在的道德冲突,德育过程应当怎样开展?在现实生活所要求的基本精神和实践理念所蕴含的道德理想之间,赫尔巴特设计出了以学校德育过程为主阵地并试图融合家庭、学校和社会公众三方力量的整体方案。

### 三、道德教育的任务结构——赫尔巴特的德育方案

这里首先回到赫尔巴特的语境,对其系统建构的道德教育任务结构进行说明。在生活与学校的关系中,生活意味着活动(Tun)和忍耐(Leiden),充满了对新鲜事物的不断追求,学校就其词源而言则意味着闲暇<sup>①</sup>,闲暇是审思、鉴赏与宗教的源泉。为实现道德教育的整体目的,教育性教学的任务在于确保活动与忍耐能够和闲暇实现双向过渡,<sup>[49]</sup>而训育的任务在于尽可能使生活方式(包括家庭生活和社会公共生活)对青少年儿童的道德品格发挥积极的塑造作用。<sup>[50]</sup>具体而言,训育的职责是在教育的整体进程中观察与纠正下述两个方面之间的关系:一方面是忍耐(我们所要忍受的)、求获(我们所要有的)和勤勉(我们所要做的)三种精神的训练;另一方面是公正、善良、内心自由三种道德理念的训练。<sup>[51]</sup>训育措施从教育伊始就要时刻准备着,并伴随至教育的结束。赫尔巴特对道德教化任务的整体构想作了如下总体描述:“为了使青年人养成忍耐、求索和勤勉的精神以及公正、善良和内心自由的观念,偶然的训育应当做些什么,连续的训育应当做些什么?它们在上述培养目标中如何在抑制、决定、调整和支持方面进行协作,特别是为了培养儿童的每一个道德观念,它们应当如何通过保

<sup>①</sup>德语的Schule[学校]一词经由拉丁语schola从希腊语σχολή[“学校<休闲场所<闲暇”]演变而来。参见:Seebold, E.. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (25., durchgesehene und erweiterte Auflage) [M]. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2011: 829. 虽然赫尔巴特在这里使用了古希腊语意义上的学校概念,但他并非在强调人类活动的等级秩序,也即把劳动视为最低价值的活动,而把闲暇中的理论活动和政治活动视为最高价值的活动。他在这里强调的是学校对日常经验的提升和拓展作用。这种作用只靠生活本身是无法实现的。

持童心、通过赞许与责备、通过提醒与警告以及通过道德自制力的可信赖度的提高对整个培养工作作出自己的贡献。”<sup>[52]</sup>

### (一)为儿童搭建道德尊严的脚手架:忍耐、求获与勤勉

忍耐精神、求获精神和勤勉精神自在地包含于人类理性的根本结构之中。对三种精神进行养护因而是道德教化无法回避的基本工作。更确切地说,它们是教育者在提升青少年儿童的道德尊严、发展其德行能力时必须首先搭建的“脚手架”。

忍耐或耐久力是表现在人身上的一种消极、顺从的精神,指的是儿童所要忍受的东西。对这种品格的塑造需要教育者在放纵和严厉之间掌握分寸。

求获是一种积极的、坚定而一贯的精神,指的是儿童想要拥有物或荣誉的欲望。该品格的形成,在物质层面上涉及所有物及其所有权的问题,在精神层面则涉及尊严和价值的获得,涉及到荣誉的问题。两个方面缺一不可。“人在生活中需要荣誉,就像需要财富一样,谁抛弃了这两项中的任何一项,谁就在社会中真正可以被认为是一个不中用的人。”<sup>[53]</sup>

勤勉则表现为一种积极的、不断更新的精神,指的是儿童想要从事或想要做的事情。赫尔巴特有时也用一个以 Arbeit[劳动]为词根的词来指称这种勤勉(Arbeitsamkeit),并将游戏作为培养勤勉精神的途径。因为儿童在游戏中既表现得认真严肃,也会在他感到快乐时产生自主自发的努力行为。在游戏中的儿童,无论是他的肢体和器官,还是他的精神,都处在活动状态之中,这对他的身体健康和精神健康而言都至关重要。通过游戏,儿童能够始终带着兴趣去从事那些最初并不令他感到有趣但却对他有益的事情。

忍耐、求获与勤勉三种精神对人的自我保存和社会公共生活的参与起着根本作用,它们应当在儿童身上分别获得发展,同时也要凝成合力并发展为一种可持续的能量,帮助他们制定和落实自己今后的生活计划。

如果说卢梭已将劳动和财产的概念设定为受教育者迈入其道德世界的门槛,<sup>[54]</sup>那么,在这一点上,赫尔巴特和卢梭保持了高度的一致。赫尔巴特对这三种理性精神的要求不仅反映出十八、十九世纪德国市民阶层在发展壮大的过程中在物质层面和精神层面所要求享有的权利,以及他们对于社会发展所担负的时代使命感,更为重要的是,上述三种生活精神关联着人的三种基本的道德品格,即公正、善良和内心自由。更确切地说,忍耐、求获与勤勉应当受到公正、善良和内心自由的规定与强化。道德教化或训育的职责便在于观察和纠正两方的关系。

### (二)培养儿童最初的道德观念:公正、善良与内心自由

儿童的各种道德观念产生于他与其他人的交往互动过程。儿童一旦开始按照他们自己的方法彼此交往,诸种道德观念就会成为最先产生和最自然的观念出现在他头脑中。而且随着时间的推移,无论是成人还是儿童,人和人之间涉及道德观念的交往关系通常自然地就会得到丰富。公正、善良和内心自由便是意志关系中最为基础

的三种道德理念。<sup>①</sup>

公正同时包含正义和公平两种完全不同并相互独立的理念,因为后两者通常会在同一情况中同时产生。正义指的是“各取其属己者”,公平指的是“各予其所当得者”。<sup>[55]</sup>德育的重要工作就在于让青少年儿童的正义感能够较早地活跃起来。当儿童之间开始相互交往时,他们能够很快地形成关于物的所属意识和交换意识。在此过程中,儿童会敏感地察觉到成人对他们的交往关系的干预,这种干预会让儿童对原先能够把握的正义之事产生动摇,甚至还会引起他们的轻视。所以,如无必要,赫尔巴特希望成人不要去干预和损害儿童之间的现存关系。成人应在他们需要得到支持时才给予支持,促使儿童能够遵循明智的意志关系去行动。例如,当儿童之间发生了争吵,教师就可以按照公正的理念来进行解决。首先,教育者要了解争吵者之间已经商定好的和相互承认的东西,并假定这些已经确定的东西是基于“他们自己的东西”;然后,教育者给予争吵的每一方“应得的东西”,以确保正义之事仍旧是正义的;最后,教育者要向争吵双方指出,对他们而言的最大共同利益是每个儿童都能够主动地献出“他自己的东西”和“他应得的东西”。这是儿童在所有的争吵中需要坚持的一条主要标准。双方借助教师对行动准则的揭示而得以在行动中对自己由以行动的标准进行反思和内化。从本质上来说,学生由以行动的内在法则应当是“他人的正义”而非“自己的正义”。<sup>[56]</sup>

与善良紧密相关的是仁慈,两者是相互区别且相互独立的理念。前者在哲学家那里已获得了应有的重视和讨论,后者则不然,所以相比之下,仁慈是赫尔巴格在这里更想要强调的。事实上,作为自然情感(Naturgefühl)的仁慈也是一种“内心的善良”(Herzengüte)。<sup>[57]</sup>仁慈的发展与成熟跟同情心的激发有关,要让儿童形成对同伴的同情,但更重要的是要让儿童在与同伴的“苦乐与共”中去切身体会仁慈。与仁慈理念密切相关又相互独立的一个理念是内心自由。内心自由无法无条件地遵循自然情感,它表现为一种不屈服的强力。仁慈意味着一种同情,也就意味着一种对他人的易感性(Empfindlichkeit);<sup>[58]</sup>但对内心自由而言,易感性越弱,它的决断能力反而越强,也就越能够为依循明智而行动的意志奠定基础。内心自由与仁慈的对立类似于冷漠与热情之间的对立,但这种对立并不是顽固不化的,两者也完全可以变得相辅相成。因为缺乏仁慈的内心自由是冷漠和骄傲的,而缺乏内心自由的仁慈是没有决断的。正是在这种相互成就中,仁慈和内心自由的修养都会被对方衬托得更加必要。

<sup>①</sup>在《普通教育学》中,赫尔巴特将实践理念和儿童的活动方式做了单向的匹配:我们所要忍受的对应于公正,我们所要有的对应于善良,我们所要做的对应于内心自由,而训育或道德教化的作用就在于对实践理念和活动方式之间的关系进行观察与纠正。这跟他后来在《一般实践哲学》中描绘的“思辨性的推导”并不是一回事,在那里实践理念完全与忍耐、求获和勤勉三种活动方式无涉,而是跟主体自身或在与他者互动中的自我关系相关。参见:Benner, D.. Johann Friedrich Herbart Systematische Pädagogik (Band 2): Interpretationen [M]. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997: 109-110.

### (三)通过训育观察和纠正公共生活的精神品质与道德理念的关系

既然训育的真正任务是在教育的全部进程中观察与纠正忍耐、求获、勤勉的道德训练和公正、善良、内心自由的道德训练之间的关系,它究竟应当怎么做?换言之,赫尔巴特通过维持的训育、规定的训育、调整的训育和支持的训育来表达的道德教化措施究竟如何表现?上述关系较完整地体现在求获精神的练习过程中,因为勤勉的方向要与求获的愿望一致,而忍耐性是两者的基础条件。故而这里以求获精神的训练为例来进行说明。

按照赫尔巴特的一般规定,善良的理念规定了我们想要“有”(haben/besitzen)的东西。但真正的求获精神应当是一种“持久的占有态度”(Fest-Halten)而不是片刻的“占有欲”(Haben-Wollen)。<sup>[59]</sup>持久的占有以内心的坚定方向为前提,是稳定而持久的;而占有欲是不断变化的,没有稳定性可言。“有”的真正内涵是孩子能够从物上意识到自己为此所付出的时间、劳动、辛勤和人格,意识到上面有“他自己的东西”,并因此而有权制止他人的侵犯。<sup>[60]</sup>

如果儿童过早地表现出持久的占有态度,教育者就要引起重视,因为这种态度与儿童此时的年龄阶段不符。它的过早显现预示着儿童可能会过分沉溺于对物的占有,忙于接受与尝试,以至于无法在思想中保持对物的“单纯的有”(das bloße Haben)<sup>[61]</sup>的观念,这可能对善良的理念产生不利影响。如果出现这种情况,教育者需要采取自然的矫正手段,去激发儿童的多方面活动。对于那些可以让儿童占有的事物而言,当儿童开始在感到某物被他人拿走是一种损失时,儿童身上被激起的占有欲可用来训练真正的求获精神。但儿童所占有的“自己的东西”不能多于他在精神上要保持的东西。

教育者还要让儿童进一步理解他人的劳动价值。这涉及到儿童与其他人能够将各自所占有的东西进行交换,从而让儿童不仅获得对自己所占有的东西的价值,也同时认识到这些东西对于别人的价值,以及别人所占有的东西对于自己的价值。此时,为了让儿童体会到财富源于辛劳,教育者可以适当地让儿童通过付出劳动来获得报酬。但赫尔巴特不主张以高于市场价的价格向儿童购买他们的手工制作品,因为这样一来,道德教化的目的就丧失了。在这一点上,赫尔巴特表现出了跟当时教育的启蒙理论之间的差异。后者提倡将手工制作式的生产形式纳入到学校教学中,以此来教育儿童学会从事工业劳动,并且推行以略微高于市场的价格向儿童购买产品,以此作为手段来增强儿童的勤奋力,但这种勤奋指向的不再是事物的使用价值,而是商品。<sup>[61]</sup>

对荣誉的求获与上述对物的求获精神的训练过程基本相似。对早期儿童而言,贪图荣誉跟对物的贪欲一样都是一种精神上的病态(Geisteskrankheit),需要家长或教师采取措施加以抑制。对荣誉的求获有训练价值的是儿童随着体力与心智的发展而逐渐发展起来的“天然的荣誉感”。<sup>[62]</sup>自然发展起来的荣誉感跟自然发展起来的对物的占有一样,都是需要教育者加以维护的。对荣誉的求获,教育者要注意的是要保证

儿童有健康的交际圈,不会遭受同伴的嘲弄和责难,同时让儿童的优点能够有机会被大家察觉到,以增强其自尊心。

对公共生活的精神品质和道德理念之间的关系进行观察与纠正,即便在赫尔巴特的时代也表现得是学校教育的问题,但却并不意味着这只是学校的责任。恰恰相反,赫尔巴特的所有设想要能够顺利展开,其前提是成年人对未成年人进行教育的每个环节、每股力量都能恰如其分地得到实现,包括来自父母和家庭生活的德育力量、来自学校交往共同体的德育力量以及社会公众对青少年道德发展过程的参与。

#### 四、道德教育的核心力量——赫尔巴特德育方案的当代启示

在《论公众参与下的教育》一文中赫尔巴特曾表示,教育既是公共事务也是家庭事务,两者的优点要加以结合,如果公众能为学校提供必要的支持,那么,教育部门或许就可以为教育科学作用的发挥提供更好的平台。<sup>[63]</sup>来自学校、家庭和社会公众的支持力量共同汇集在赫尔巴特用“训育”来指称的德育行动中。训育本质上是成年人向未成年人的道德行动提供“支持点”的交往艺术。<sup>[64]</sup>训育的全部责任就在于能够使现实生活所需要的各种精神从各自的原初状态逐渐发展为既与实践哲学的理念(包括道德的理念和社会的理念)相符,又能对个人的生活计划和社会的公共生活产生实际效用的现实力量。其中的关键环节在于养护、唤醒、激发、调整和支持儿童逐渐形成“自我感觉”(das Gefühl von sich)或“自我”(das eigene Selbst),<sup>[65]</sup>这是儿童道德能动性的内在根源。而从他者立场出发的自我反思则是贯穿整个德育过程的审查(Zensur)<sup>①</sup>机制,无论对儿童而言,还是少年和青年而言,均是如此。<sup>[66]</sup>

##### (一)家庭的影响和经典读物对儿童道德能力的奠基

借用赫尔巴特的说法,儿童早年处于“忘却自我”的状态,父母和教育者在该阶段上的核心任务在于养护童心,保持儿童心灵的纯粹和明朗清澈,这是道德教化的“自然起点”。所谓童心(den kindlichen Sinn),<sup>[67]</sup>从字面上来理解也即儿童的感受力或知觉,是儿童“对于世界的无所偏见、无所追求”的感知,拥有童心的儿童也就意味着拥

<sup>①</sup>理解Zensur(本文译为“审查”)这个概念是我们理解赫尔巴特德育思想的重要环节。它在《普通教育学》中有多种译法,例如“判断自己的举动”、“责备”、“评价”等。德语词Zensur在16世纪从拉丁词cesura(“检验、审查、鉴定、评判”)借用而来,基本词义为“官方对印刷品的审查和监督;对成果的评定,评分”。在赫尔巴特的语境中,Zensur既指道德主体对自己行为的反思和评价,也指来自于他者的判断和意见。按照赫尔巴特对道德概念的理解,道德判断和道德热情属于道德的积极方面,道德决定和道德自制则属于消极方面,两个方面通过道德审查而相互贴近。审查的举动本身是积极的,但当性格和这种审查不一致时,对于性格而言这种审查就是消极的。如果一个人选择服从这种审查所做出的判断,那么,这种否定的判断就会转化为真正的性格升华和自我牺牲。参见:Duden. Das Herkunftswörterbuch[M]. Berlin:Dudenverlag, 2013:941-942; [德]赫尔巴特. 普通教育学[M]. 李其龙,译. 北京:人民教育出版社, 2015: 113,149-150.

有了“发现其所能够发现的一切”的能力。<sup>[68]</sup>这是学校教育和家庭教育都需要注意的。如果儿童的自我感觉在早期就变得突出,儿童的纯粹心灵就会被任意妄为或自私自利占据,他就只会从自己的角度、用自己的眼光去品评在他之外的所有事情的重要性。能够“自然地忘却自我”的儿童才能够做到用同样的眼光来看待自己和看待别人,也就能够防止儿童将自我作为评判一切的标准。这种从他人的角度来看待自己或看待事物的品质是形成道德品格的重要环节。赫尔巴特在谈论“他人的正义”和“自己的正义”问题时如是认为,康德通过反思判断力和“共通感”来为人的道德奠基的也正是这种品格,<sup>[69]</sup>比斯塔(Gert J. J. Biesta)吸收了阿伦特(Hannah Arendt)在康德《判断力批判》影响之下形成的关于“复数的人”及其“行动”的思想<sup>[70]</sup>并用以讨论教育行动空间问题的也仍旧是这种品格。<sup>[71]</sup>

家庭的影响不仅来自父母的管教,也还来自整个家庭生活和家庭秩序的影响。儿童需要爱也需要权威。权威能对儿童的越界行为形成管束,以免他对自己和他人造成伤害;爱则基于情感的和谐,能够拉近儿童和成人之间的距离。无论权威和爱是否仍如裴斯泰洛奇(Johann Heinrich Pestalozzi)和赫尔巴特的时代那样通常是通过父亲的权威和母亲的爱来展现,<sup>[72-73]</sup>可以确定的是,对儿童的道德发展而言,两者都不可或缺。父母既要养护儿童的身体,也要保护和促进儿童内在的温顺情感。不过,那种以不让儿童惹麻烦为由对他们进行限制、以爱之名对他们加以保护的父母之爱,正如赫尔巴特所认为的那样,最初并不具有德育意义。它所包含的不过是一种“生物亲子以自乐”的意义,跟后来产生的对儿童能够健全地发展为“未来的理性存在者”的自发关心不是一回事。<sup>[74]</sup>

在儿童道德的初步教育中,母亲的作用尤为重要,经典的儿童读物则是她的重要辅助措施。借助经典读物所具有的美学价值和伦理价值以及符合儿童鉴赏趣味的叙事特色,母亲可以避开道德说教的德育方式,而让儿童在经典读物中锻炼自己的道德判断力和决断力。这些读物在学校教育过程中也将继续发挥作用。至于哪些读物具有怎样的教育价值、价值几何以及如何安排它们的阅读顺序,需要借由教育学知识和语文学知识来综合判定:经典读物在均衡地拓展儿童的多方面兴趣方面所能发挥的作用如何。<sup>[75]</sup>

童心的养护需要一个有益于儿童成长的家庭氛围。一方面,父母要建立家庭的运作秩序,确立对家事的全部安排,这有益于为孩子建立严格的日常生活规范,进而有益于发展儿童的性格。另一方面,父母又不可将家庭生活安排得过于单调死板,这会禁锢年轻人的活力,不仅会导致他们可能以某种背离道德的方式宣泄情绪,也会禁锢他们的道德能动性。就此而言,重要的是让儿童及早地投入行动,配合学校教育和教学的成果,在需要约束时进行约束,在需要支持时提供支持。父母的影响力无法由学校的教师进行替代或补偿,一旦缺位就可能对儿童的早期的纯粹心灵造成损伤,从而败坏了道德教化的最初起点。然而,家庭的影响力也不是孤立地起作用,它始终跟学校教育过程以及跟青年人将要迈入的社会生活联系在一起。

童心的养护也是学校交往环境和教学活动需要关切的。教育性的教学虽然有助于增强儿童的道德感,但童心这一道德教化的起点本身是脆弱不坚定的,儿童身上每一种可能凸显出来的自我感觉会对原初的纯粹心境产生刺激和干扰。这种刺激对儿童来说可能是愉快的体验,但也可能是不愉快的。就后一种情况而言,当儿童遭到严厉的对待时,或是频繁受到嘲弄时,又或是他们的需要被教育者忽视时,这种不快的刺激就容易导致儿童格外关注自己的感受和需要。就前一种情况而言,教育者既要重视对儿童的自然乐趣或兴趣的满足,同时也要防止这些乐趣对这一阶段上还不应该凸显的自我感造成刺激,避免造成儿童的自负和虚荣。自负和虚荣会削弱儿童的童心,会给道德教化的后续阶段带来消极影响,甚至有可能毁坏儿童的一生。

## (二)学校交往共同体对青少年儿童道德能力的塑造

学校的德育任务不仅在于通过教育性教学塑造其德行的基础,即明智的思维能力和敏锐的感知能力,也要利用师生间的交往共同体来坚定学生的道德行动能力。如果童心在儿童早年得到了充分的养护,那么,随着年龄的增长,当儿童的自我感逐渐凸显、自尊心和道德感开始发挥作用时,教育者就可以通过创建“必要的交往关系”(die nötige Gemeinschaft)或“有意建立的交际(Gesellung)”来为少年儿童创设交往和行动的空间,<sup>[76]</sup>让他们在实际行动中锻炼自己弃恶从善的择取能力和性格的坚定性。

教育者首先需要注意不宜过多地去干预儿童成长的一切环境,只需在必要时对学生的交往环境加以调整。过多的干预容易造成儿童对外在环境的依赖和对儿童的娇惯,反而容易忽视对其内在道德力量的激发。此外,对儿童而言,除了榜样的积极示范作用之外,严苛的外在环境或消极经验——也即赫尔巴特所说的“外界坏的刺激”<sup>[77]</sup>或“碰钉子”<sup>[78]</sup>——同样是教育者可以充分利用的德育资源,有时候它们甚至比一个正面的榜样和模范更能触动儿童的心灵,更能激起儿童内心的积极性与激奋,从而让他们已经初步具备的一些想象的原则能够在“自决能力的纯粹的预备练习”<sup>[79]</sup>中得到锻炼,并由此而使性格的客观部分得到增强。

假如有两类学生,一类经历过赫尔巴特所设计的道德练习,另一类则由于某种原因而未受训练。当这两类学生交往接触时,前一类学生可能在后一类学生的粗野行为刺激之下,产生一种道德优越感或道德傲慢,或是感到自己的道德修养受到了侮辱。在这种时候,教师就可以采取一定的措施加以调节。具体而言,他可以把这两类学生汇聚到一起,帮他们重新建立一个交往共同体。对前一类学生而言,这样的共同体给他们带来了一些坏的刺激,这能够冲击他们的傲慢态度。这种冲击越激烈,就越能促使学生去寻找道德方面的支撑力量来增强自己的自尊心。所谓自尊心(Selbstgefühl),字面意思也即对内在人格的感知,它是童心逐渐发展的结果,也是儿童从“忘却自我”的阶段顺利发展到使日益突出的自我感觉能够去寻求道德支撑的阶段所将具备的。<sup>[80]</sup>在这个过程中,不仅学生身上业已存在的道德力量再次被激活,他们对不良环境的抵制能力也能够得到训练。教师在这个过程中需要注意的是,他始终要能够用一种温和的情感来控制这种给学生心灵带来的创伤,这样的消极体验须控制在

能够得到儿童谅解和宽容的范围之内,否则它带给儿童的就将是真正的创伤,道德教化再也无从谈起。

在师生间的交往艺术中,恰当地给予赞许(Beifall)和责备(Tadel)是其中“最重要的方面,”<sup>[81]</sup>分辨和把握赞许和责备的适用时机是教师教育机智的表现。对学生进行赞许有助于凸显其较好的方面,赞许在客观上表达的其实是来自教师的支持。赞许也是让责备起作用的有效手段。作为一项支持手段,赞许只在值得赞许时给出。责备是一种消极力量,它带给儿童的是消极经验,但消极经验就未必不具备教化性的力量,关键还是在于教师如何来运用。无论是赞许还是责备,起作用的根源都在于学生的自尊心得到了激发。赞许激发的是积极的自尊心,来自教师的赞许常常不仅让学生感受到快乐,也还能够让他产生一种希望再次得到赞许的心理。责备激起的则是消极的自尊心,责备的目的不在于惩罚学生,而是让他感受到自己已获得的赞许存在被取消的危险,他的自尊心会使他产生一种受责备的压力。这样一来,教师的责备——这是一种来自他者的意见——就能够转变为学生的内在省察。只是教育者要注意切不可表现出对学生的蔑视,或是轻视、忽视那些被学生看作很严肃的事情。教育者可以对此进行说明甚至责备,却不可以将其作为空话,否则,他长期以来建立的德育成果将付诸东流。另一方面,赞许和责备手段也有着一定的作用界限:当这两者真正被儿童内化以后,亦即当他能够通过这两者来控制 and 推动自己,这两项措施就将变得不再必要。

当师生之间开始形成相互理解和信赖时,学生的道德发展阶段也开始进入一个更高的阶段。在这种情况下,教师的话会变得多余,因为教师想要说的学生自己也能感知到甚至正确地表达出来。师生间的信赖正是始于此。“这种信赖通过对时代共同事务进行考虑的形式,返回到人在道德考量中须自身具备的东西。”<sup>[82]</sup>至此,学生的道德能力从最初的感知能力,经过“自我感觉”或“自尊心”的不断激活与推动,最终发展出了在道德上的自我观察和省察能力。换言之,他们开始拥有道德自决和自制(Selbstnötigung)的能力。不过,外在的道德批评(即来自他人的提醒或温和的警告)始终有助于他们的自我省察。

### (三)公众意见的德育影响与理性主体的道德自省

正如赫尔巴特所洞察到的,公共生活对青少年儿童的品格发展过程有着重要影响。人们如果期望这种影响产生的是一种积极的推进作用,其前提是这些涉及到青少年儿童的公共活动需要符合他们性格发展的基础条件。换言之,只有符合性格发展规律的公共活动才具有道德教育的意义。从中小学低年级直到博士学位的各类考试,以及青年人有时参加的演讲和戏剧演出等,在当时的赫尔巴特看来都无法产生德育作用,因为这些活动不触及青年人自己的思想和他们的内在意愿。这样一来,按照赫尔巴特的思路,公共生活就有责任和义务为青年人的成长创造一个具有道德教化意义的行动空间。

公共生活和青年人的道德发展过程是一个双向影响过程。一方面,社会公众的

影响会延伸到青少年的道德自决和自制能力上,而且公共生活也有义务为成长中的一代提供能够让他们按照自己已具备的明智进行活动的机会和空间;另一方面,对青少年道德发展过程发挥作用的社会公共生活也将反过来受到这批逐渐走向道德成熟的青少年的影响。而这也就意味着青年人品德的发展过程和社会发展始终是一个双向互动的过程,如果缺乏富有道德教化意义的公共行动空间,青年人无以锻炼自己的品行;青年人的道德发展一旦脱离品格的形成轨道,丧失了为自己将来制定生活计划、参与公共生活的基础能力,那么,公共生活也将因此而遭受损失。面对这样的困境,社会公共空间和为青年人创设的行动空间两者的改善是同时的,一方无法等待另一方得到完善后再行启动。在赫尔巴特普通教育学的逻辑框架下——我们甚至可以说,在现代教育科学所寻求的自身逻辑的框架下——这是人类的教育实践活动与其他社会实践活动互动关系的体现。社会实践活动无法直接对青年人的德育发挥作用,它需要符合他们的行动目的,需要经过教育学原则的转化。

要想确立一种普遍适用的活动安排,或许也正如赫尔巴特所意识到的那样,是极为困难甚至无能为力的。然而,每个人能做的就是从青年人实际的处境出发寻找一切有利因素来适应和支持他们的需要。就好像在家庭中,及早让子女参与家庭事务的安排便是对他们进行性格培养的重要措施。

此外,无论是儿童、少年还是青年,都要能经受得住周围人对自己行动的审查,能够听得进公众意见,能够正确地看待他人对自己所做的评判,从一个他者的立场出发进行道德自省。不过,要想他们对外在的道德批判不至于产生抵触或反抗情绪,就不能让这些意见对他们形成任何强制,无论是措辞还是时机,都是提意见者需要加以把握的,这是公众需要具备的德育机智。恰当的做法是为青少年儿童创设行动的空间和机会,让他们能够有机会逐渐运用自己已具备的理解力和反思性的道德判断力来看待和评判这些意见,并通过激发他们的道德自制力将这些外部意见进行内化和强化。

这里需要注意的一种情况是,教育者可能需要在他的学生和公众意见之间扮演某种调节性的角色。他在面对学生时,或是需要独自代表公众的普遍意见来跟学生们进行交流,或是对普遍意见持否定看法,因而想要确立自己的见解,并希望自己的见解能够对学生产生影响以抵制不当的公众意见。这种时候,教育者必须在学生面前确立压倒一切的权威性,否则不足以触动学生的判断力。但这也正说明,并非所有的公众意见都具有教育学的意义,在公共行动空间的影响力和青年人之间,教育者需要发挥必要的作用,他有责任将所有的影响因素都引导到符合教育目的轨道上去。

所以,公众参与青少年道德发展的过程也同样是为青少年创设交往和行动空间,让他们有机会在一个更加真实和更为宽阔的行动空间中践行其道德理念的过程。也正是通过这种方式,青少年参与公众生活的道路得到了开启。他们带着自己坚定的道德理念和生活理念与计划进入了公共领域,随着这些观念和计划的展开与实现,公共领域也将得到塑造。

## 五、余论

现在我们重新回到赫尔巴特开具上述道德教化方案的起点,即如何在社会的现实境况和人的理想存在状态之间培养有德行的人,回到赫尔巴特在《普通教育学》开篇对洛克和卢梭所做的评判上,我们就可以清楚地看到,他如何在人的成长和社会的发展之间,确立一个需要通过教育行动来保障和开启的道德发展过程。

赫尔巴特不仅将儿童的道德发展作为整个教育的任务,也将其作为家庭生活、学校学习和社会公共生活的整体任务。他对道德教化任务的设计虽然主要立足于学校交往共同体的建立及其育人作用的发挥,但它以儿童早期在家庭中发展出的道德观念或道德感为自然起点,又以支持青少年儿童能够参与社会公共生活并使后者得到改进为落脚点。虽然赫尔巴特在十八、十九世纪为训育设置的具体任务存在不适用于当下的内容,但他建构道德教育基本问题的思考方式和问题解决路径却仍旧能够给我们提供启示。尤其是他基于一种整全的人格发展视野,对纯粹的管理、教育性的教学和支持性的训育所做的整体建构,以及对家庭生活、学校共同体和公共生活的整体建构。

其一,道德品格的形成需要教育的支持,但却不是道德教育的直接产物,也无法通过纯粹的知识学习来完成,而是需要首先转化为明智的实践智慧,并通过学生自己的行动来造就。就此而言,德育的关键任务就在于为学生提供行动的机会和空间。赫尔巴特德育理论的重要价值就在于,他指出了家庭、学校和社会如何为学生创设行动的空间和行动的契机,而教育活动又如何利用这些空间与契机去开启学生的行动可能,开启学生对自身的意志、判断、决心和动机进行反思与审查,并最终巩固为自身的道德品格。

其二,道德教育是一个人从出生到成年一贯的过程,家庭、学校和社会共同对这个过程产生影响并承担责任。学校教育虽是品德发展的重要阵地,但该过程的顺利开展始终无法脱离家庭教育的奠基,也无法脱离社会生活的影响以及与社会公众的联系。家庭生活中父母的爱与权威、父母的教育以及经典读物的陪伴,学校中的人际交往关系和师生共同对时代事务的思考以及社会公众的道德意见等,都是道德教育应当综合运用的德育资源。我们无法在三者之间做出谁主谁次的排序,这是同一个道德教育过程不可分割的三个方面,任何一方一旦给青少年儿童带来了负面影响,都将影响他的整个德行表现。如何进一步完善生活与学校之间的过渡,始终是道德教育过程需要考虑的基础问题。

其三,无论是学校教育,还是家庭和社会生活,当他们对儿童道德品格发展产生影响或提出要求时,都需要经受“教育学的眼光”<sup>[83]</sup>的审查,需要以符合儿童道德品格发展逻辑的方式与儿童形成联系。这个过程需要处理好公民品格与儿童品格之间的

关系。康德在他的教育学讲座中谈到了这两种品格之间的区别和联系。儿童应当具备的三种品格:出于信任的自愿服从和对法则的绝对服从、诚实、合群,这都是将来成为社会公民的必要准备。<sup>[84]</sup>赫尔巴特与康德一样,将童心的养护和儿童性格的发展视为道德教育最初的努力,也同样看重在交际和行动中培养服从、诚实和合群三种品格。所不同的是,赫尔巴特在谈论上述品格塑造过程时首先确立的是一种教育学的眼光,它们如何形成的过程不只是依靠人类学、实践哲学或心理学的说明就可以完成的,还需要系统地整合到教育的所有环节中,需要与儿童的认知能力、感知能力、情感能力和行动能力的整体建立关联,需要在个体成长和社会发展的交互关系中确立家庭、学校和社会各自所应当承担的职责。

无论在家庭生活和公共生活中,还是在学校教育情境中,交往与行动始终是青少年儿童道德能力发展的前提条件。训育措施的本质无非是一种人际交往的艺术,青少年儿童向成年人寻求支持,后者给予其尊重、友善、理解或帮助。德行能力也不是由成人直接教给他们,而是一方面伴随着对其行为的纪律约束和行动智慧的发展,另一方面基于行动机会和空间的创设,让他们能够在运用和反思自己的道德认识与道德判断的过程中不断坚定自己的道德行动。

#### [参考文献]

- [1][苏]麦丁斯基.世界教育史(上册)[M].叶文雄,译.北京:五十年代出版社,1953:265.
- [2][苏]康斯坦丁诺夫,等.教育史[M].李子卓,于卓,等,译.北京:人民教育出版社,1957:126.
- [3]曹孚.外国教育史[M].北京:人民教育出版社,1979:183-184.
- [4]罗炳之.外国教育史(上)[M].南京:江苏教育出版社,1984:250.
- [5]陈桂生.也议“美德可教吗”[J].湖南师范大学教育科学学报,2003,(3):3-5+36.
- [6]黄华.世界著名教育思想家:赫尔巴特[M].北京:北京师范大学出版社,2012:37.
- [7]周谷平.近代西方教育理论在中国的传播[M].广州:广东教育出版社,1996:65.
- [8]滕大春.外国教育通史(第三卷)[M].济南:山东教育出版社,1990:258.
- [9]王天一,等.外国教育史(上册)[M].北京:北京师范大学出版社,1997:320-321.
- [10][英]威廉·博伊德,埃德蒙·金.西方教育史[M].任宝祥,吴元训,译.北京:人民教育出版社,1985:332-343.
- [11]李其龙.赫尔巴特[M]//赵祥麟,王天一,单中惠.外国教育家评传(第二卷).上海:上海教育出版社,1992:85-90.
- [12][德]艾伯特.赫尔巴特教育学体系的作用[M]//[德]赫尔巴特.普通教育学.李其龙,译.北京:人民教育出版社,2015:179-194.
- [13]詹栋樑.赫尔巴特教育思想之研究[M].台北:水牛出版社,1989:27.
- [14]彭正梅.德国教育学概观[M].北京:北京大学出版社,2011:48-68.
- [15]林凌.从纪律约束到精神陶冶:论训育观在19世纪的变革[J].教育学报,2021,(5):29-41.
- [16]蒋径三.西洋教育思想史(上册)[M].福州:福建教育出版社,2011:243.
- [17]陈育德.西方美育思想简史[M].合肥:安徽教育出版社,1998:228.

- [18]周采. 赫尔巴特的教育学与伦理学[J]. 教育学报, 2006, (5): 3-11.
- [19]彭韬, 林凌. 赫尔巴特的性格形成理论研究——基于教育学与伦理学相互关系的视角[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2018, (6): 69-76.
- [20][21][23][24][27][28][30][34][39][43][44][47][49][50][51][52][53][55][56][62][66][68][73][74][76][77][78][80][81][83][德]赫尔巴特. 普通教育学[M]. 李其龙, 译. 北京: 人民教育出版社, 2015: 148-152, 155-168, 10, 125, 126, 1-3, 153, 113, 125-126, 38, 106, 104, 104, 125-126, 160-161, 155, 158, 161, 162, 158, 150-151, 149, 20-21, 133, 151, 151, 148, 151, 151, 162.
- [22][25][26][37][57][58][59][61][65][67][79][82] Herbart, J. F. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806)[M]// Kehrbach, K. (Hrsg.) Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke (Band 2). Langensalza: Verlag von Hermann Beyer & Söhne, 1887: 104, 98, 17, 97, 135, 137, 130, 130, 124, 124, 122, 125.
- [29][德]赫尔巴特. 论评价裴斯泰洛齐教学法的观点[M]// 李其龙, 译. 李其龙. 赫尔巴特文集4: 教育学卷二. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 206-213.
- [31][36] Herbart, J. F. Rezension von, Immanuel Kant über Pädagogik [M]// Göttingische gelehrte Anzeigen. Göttingen: Heinrich Dieterich, 1804: 257-261, 260-261.
- [32][84][德]康德. 康德论教育[M]. 李其龙, 彭正梅, 译. 北京: 人民教育出版社, 2017: 10, 42-46.
- [33][75]林凌. 赫尔巴特论古典教育——兼议新旧教育学之争及其对教育科学的推进[J]. 现代大学教育, 2021, (6): 18-28+107.
- [35][德]本纳, 彭正梅, [丹]欧廷根, 等. 教育和道德: 从古希腊到当代[M]. 彭韬, 译. 上海: 上海教育出版社, 2020: 82-83.
- [38][48] Herbart, J. F. Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. [M]// Asmus, W. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Schriften (Bd. 1). Düsseldorf und München: Verlag Helmut Küpper, 1964: 111-112, 107-113.
- [40] Benner, D. Die Pädagogik Herbarts: eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik (2. korr. Aufl.) [M]. Weinheim und München: Juventa Verlag, 1993: 147.
- [41][46]林凌. 审美视角下的赫尔巴特教学论研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2018: 124.
- [42][61] Benner, D. Johann Friedrich Herbart Systematische Pädagogik (Band 2): Interpretationen [M]. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997: 30, 111.
- [45][德]赫尔巴特. 根据行政专区参议格拉夫先生的构想对学校年级及其改革的教育学鉴定(1818年)[M]// 朱更生, 译. 赫尔巴特文集4: 教育学卷二. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 300.
- [54]渠敬东, 王楠. 自由与教育: 洛克与卢梭的教育哲学(修订版)[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2019: 205.
- [60][法]卢梭. 爱弥儿(上卷)[M]. 李平沅, 译. 北京: 商务印书馆, 2016: 116.
- [63][德]赫尔巴特. 论公众参与下的教育[M]// 李其龙. 赫尔巴特文集4: 教育学卷二. 陈慧, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 220-223.
- [64][德]赫尔巴特. 教育学讲授纲要[M]. 李其龙, 译. 北京: 人民教育出版社, 2015: 78.
- [69][德]康德. 判断力批判[M]. 邓晓芒, 译. 北京: 人民出版社, 2017: 103-106.
- [70][美]汉娜·阿伦特. 康德政治哲学讲稿[M]. 罗纳德·贝纳尔·曹明, 苏婉儿, 译. 上海: 上海人

民出版社, 2013:43.

[71][荷]格特·比斯塔.超越人本主义教育——与他者共存[M].杨超,冯娜,译.北京:北京师范大学出版社,2020:48-51,79-94.

[72]渠敬东.父道与母爱——裴斯泰洛奇教育思想中的政治与宗教基础[J].北京大学教育评论,2017,15(1):49-65.

## On the Moral Education Responsibilities of Family, School and the Public —Starting from the Re-exploration of Herbart's Thought on Moral Education

LIN Ling

(School of Education, Zhejiang Normal University, Jinhua 321004, China)

**Abstract:** The basic principles and measures of moral education constructed by Herbart between social reality and the ideal state of human existence show us clearly a fundamental problem of moral education in the school: how the process of moral education in the school can be related to the family life of young children and to public life or public activities, so as to expand children's family life and daily experience and to support and advance their future participation in the public life of society participation. The real task of moral cultivation (German: *Zucht*) lies precisely in observing and correcting, throughout the process of education, the relationship between the training process of the basic moral virtues required for public life (i.e., patience, acquisitiveness, and industry) and the training process of the three initial moral concepts of the child (i.e., rectitude, goodness, and inner freedom). The implementation of moral education in the school cannot be accomplished by the school alone, but requires the collaboration of family life, the school community, and the public to create the space and opportunity for moral action for children and youth.

**Key Words:** public communication; community of communication in school; family life; moral cultivation; Herbart

[责任编辑:立 茹]