

# 王国维与西方教育学理论的导入

肖 朗

(浙江大学 教育学院, 浙江 杭州 310028)

[摘要] 王国维是近代中国导入西方学术思想及研究方法的代表人物之一。本文着重探讨王国维对西方近代教育学理论的导入及其主要特征,进而试图从一个侧面展示伴随着“西学东渐”的潮流西方教育学理论的导入对中国近代教育学的创立所具有的意义及影响。

[关键词] 王国维;康德哲学;赫尔巴特教育学;西方美育思想;导入

[中图分类号] G40-092.6 [文献标识码] A [文章编号] 1008-942X(2000)06-0041-09

## Wang Guowei and the Introduction of the Western Educational Theory into China

XIAO Lang

(College of Education, Zhejiang University, Hangzhou 310028, China)

**Abstract:** Wang Guowei (1877-1927) is one of the most influential proponents of Western ideas of education in modern China. In this paper, focusing his attention on Wang Guowei's ideas of education, the author makes an investigation of the introduction of Western educational theory into China and the influence of this introduction on the formation of modern educational theory of China during the early 20th century.

**Key words:** Wang Guowei; philosophy of Immanuel Kant; educational theory of Johann Friedrich Herbart; thoughts on aesthetic education in the west; introduction

王国维(1877-1927),字静安,浙江海宁人,是中国近代著名学者。他在中国上古文、古代史、民族史、小说戏曲史等研究领域获得了举世公认的杰出成就,并给中国学术界带来了崭新的面貌。著名史学家陈寅恪曾就王国维的“学术内容及治学方法”概括出三个新的特点,其中之一即为“取外来之观念,与固有之材料互相参证。”<sup>[1]</sup>充分肯定了王国维导入西方学术思想及研究方法的重大意义。近十多年来,我国学术界对王国维导入西方哲学、美学等进行了较为深入的研讨,继而又开始关注王国维导入西方教育学的业绩并作出了可贵的探索。<sup>[2]</sup>本文拟在前人研究的基础上着重探讨王国维对西方近代教育学理论的导入及其主要特征,进而试图从一个侧面展示伴随着“西学东渐”的潮流西方教育学理论的导入对中国近代教育学的创立所具有的意义及影响。

## 一、西方哲学视野中的教育学

王国维导入西方学术思想及教育学理论是从研究、译介西方哲学起步的。从1901年开始,他先后研读了杰文斯(W. S. Jevons)的《逻辑学》、泡尔生(F. Paulsen)的《哲学概论》、文德尔班的《哲学史》等著作,不仅认识到西方哲学为西方人文社会科学及自然科学提供了方法论基础,而且把握住

[收稿日期] 2000-03-28

[作者简介] 肖朗(1958-),男,江苏苏州人,浙江大学教育学院教育学系副教授、博士后,主要从事中国教育史及中外文化教育交流史研究。

了西方哲学思想演变、发展的来龙去脉。1902年,王国维翻译了日本学者桑木严翼的《哲学概论》。书中指出:“哲学者,论自然、人生、知识等之根本原理之学也。”<sup>[3]</sup>对西方古往今来的哲学家及其学说,如苏格拉底、柏拉图、雅里大德勒(亚里士多德)、斯多噶、伊壁鸠鲁、基开禄(西塞罗)、柏庚(培根)、霍布士、洛克、卢骚(卢梭)、休谟、汗德(康德)、希哀林(谢林)、海额尔(黑格尔)、斯宾赛尔(斯宾塞)、穆勒、叔本华、尼采等人的学说,均有所介绍。进而,王国维提出了“夫哲学者,教育学之母也”的命题,<sup>[4]</sup>强调西方近代教育学是在其哲学的基础上发展起来的。他说:“吾人之于自然于人类,其未能明了者尚复不少。往往有一代所信为正确者,至他时代,复以为虚伪而舍之。殊如理想上之问题,乃随吾人之进步而变迁无穷者,决不能见最后之决定。此哲学上之研究所以终无穷期,而教育思想之所以不能固定也。……近世教育变迁之次第,无不本于哲学的思想之影响者。”<sup>[5]</sup>他结合自己研究西方哲学与教育学的体会写道:“试读西洋之哲学史、教育史,哲学者而非教育学者有之矣,未有教育学者而不通哲学者也。不通哲学而言教育,与不通物理、化学而言工学,不通生理学、解剖学而言医学,何以异?”<sup>[6]</sup>

本着这种认识,王国维首先论述了弗兰西斯·培根抨击中世纪经院哲学、倡导观察、实验和归纳的经验科学的方法论对欧洲近代教育的诞生所具有的重要意义。他指出:“在近世之教育界,其初虽以模仿古人言文,为教授上最要之练习,然尚实主义起而反对之,一以实事实物之知识为贵,遂于十七、八世纪之教育界大擅势力。……柏庚对眩惑上古文学之徒,以现在之字警告之,大声疾呼曰:汝勿盲信传来之说,而躬就自然研究之。向来之科学,不使自然发言,特以任意构成之观念,加诸自然界,而由之以成虚伪之思想。……向来就自然界之思考,不过预定云耳。然以事实为基础,而成立于正确之次序之结论,则可视作自然界之说明焉。是故无根据而预定之之虚伪的概念,必一扫而空之,使吾人之悟性得全脱其束缚。”<sup>[5]</sup>为了进一步揭露经院哲学反科学的虚伪本质,王国维介绍了培根关于“四假象”的学说并断言:“尚实重理之倾向、独立的研究及多方的知识之要求,于柏庚著作中往往见之。”<sup>[5]</sup>他认为培根所倡导的经验科学的方法论对欧洲近代教育思想的诞生产生了深远的影响,这在最初则集中表现在夸美纽斯的教育思想中。他指出:“在教育界,直接受柏庚之影响者,廓美纽斯(夸美纽斯——笔者注)也。廓氏虽有强固之宗教的倾向,然以为人性非腐败,而具有知德及信仰之种子者,欲发展之,俾得登天国。此其准备,可求之于现世。氏以为教人之法,首在观察自然界,而从其化育万物之法。如曰:自然以春季为动植生育之时期,故一生之教授始于幼,一日之教授始于晨;自然先实而后形,故教授亦体之,必先认识而后记忆;自然以普遍为基础,而后进于特殊,故必定学术之一般之基础,而后移于特殊之教授;自然必有秩序,故教授亦不可躐等而进;自然必有根底,故教授不当求知识于书籍,而当求之于实物云云是也。”<sup>[5]</sup>鸦片战争后,慕维廉(Rev. W. Muirhead)等欧美来华传教士曾译介培根《新工具》的部分内容,严复等人对培根所创立的归纳逻辑学也有所论述,但把培根哲学作为近代教育学说诞生的思想母胎,从西方哲学的视野来介绍和评价夸美纽斯的教育思想,则当推王国维为最早。

其次,王国维分析了培根之后西方近代哲学演变、发展的历史趋势,并着重探讨了欧洲大陆唯理主义及英国经验主义两大哲学流派的思想倾向及教育学说。众所周知,在西方近代哲学史上培根的哲学遗产主要为欧洲大陆唯理主义哲学及英国经验主义哲学所继承和发展,前者主要代表人物是法国哲学家笛卡尔,后者主要代表人物是英国哲学家洛克。笛卡尔作为唯理主义的创始人继承了培根反宗教神学及盲从权威的怀疑精神,强调自我的理性是检验真理的唯一标准,从而开启了欧洲启蒙运动的先河。王国维准确地概括了笛卡尔的唯理主义哲学观点:“特嘉尔德(笛卡尔——笔者注)之说……谓向之所信者,宜尽疑之,且凡为疑之对象者,宜尽除之。曰:感觉屡欺人,故吾人不得信赖之,即理性,吾人亦不能以无条件而信用之也。……从氏之说,则使向之所信为确定者,悉退而立于不确定之地位。然特氏又谓此不确定者之中,却有一确定不可动者,即怀疑益深,则

此怀疑之我之存在 益不得不确实。疑也者 不外思考之一形式。故可曰：我以思考故而存在也。’我虽疑一切 然其思考之不止 明甚；思考若止 则纵令其他一切存在而我之存在与否 未可信矣。故当知吾人之本体 在思考之上。自我确定 则为一切实之根据。<sup>〔5〕</sup>这种以肯定认识主体的自我价值、强调思想独立自由为主要特征的唯理主义哲学 对彻底冲突中世纪宗教神学及经院哲学的束缚、解放思想个性无疑具有极大的进步意义 反映在教育上则主张教育当以培养理性正确思维的能力和方为宗。正如王国维所说：‘氏（指笛卡尔——笔者注）从此根本思想 而于方法论中 谓知觉理解之力 人皆同等 其所以区别之原因 则由养成之法不同。又谓人各有自由思考之权利 人之所信者即其所自决者 故学习上最宜重个人之自由。……由是观之 特氏于排盲信而贵自思之一 点 与柏庚同；又于重实事实物之知识 亦略与柏氏近。……氏盖以实质的知识 为增进心力之手段 以使人能达于自求真理之域 为其主要之目的。教育论者之置重形式的陶冶即此义也。<sup>〔5〕</sup>’王国维指出 在笛卡尔的唯理主义哲学观点及其教育思想影响下 芬乃龙（F. Fenelon）罗兰（J. M. Roland）等教育家反对中世纪教会教育以教授《圣经》和古典语言为主 主张“取普通经验上之事实为题材 先以国语讲谈之 以国文记述之 而后使之学拉丁语 期养成其恰当之判断力。又其使之学古语也 其旨归不在偏于形式而专以模仿为事 特欲从古学者之例 善发表其正确之判断与适切之思想而已。<sup>〔5〕</sup>’此外 拉特凯（J. W. Ratke）裴斯泰洛齐等教育家则提倡以合理、科学的教育方法教授儿童 视此为改革教育之关键。“如贝斯达禄奇（裴斯泰洛齐——笔者注）谓良善之教法 惟一而已 简易其教法 则凡为母者皆可以教其子云云 即此义也。<sup>〔5〕</sup>’因此 王国维得出结论道：‘特嘉尔德之思想不但助成近世之实学的合理的倾向 即谓人文主义亦由是而得改造之根据可也。<sup>〔5〕</sup>’

发扬光大培根哲学思想的另一哲学流派是英国经验主义哲学及其主要代表人物洛克。与笛卡尔等人重视理性思维不同 洛克重视人的感觉经验 并视之为获得正确认识的唯一途径。关于这一点 王国维明确指出：‘以感觉为高尚之心的发展之基础 更说实地的观察感觉的经验之必要 且稍加以功利思想者 洛克也。洛克否认天赋的观念之存在 以一切知识为获得者。虽人人所一致认定者 然非自始而存于精神。又即矛盾法、相同法等 为论理（指逻辑——笔者注）上之根本定理 然人非自始而有之’。<sup>〔5〕</sup>为了阐明洛克经验主义哲学的本质 王国维引述了洛克的“白纸说”：“人心之初 如一幅洁白之纸 其有观念及其思考之材料 惟由对外界事物及内界活动之观察而得之。<sup>〔5〕</sup>’在这种哲学观的基础上 洛克认为教育的基本宗旨在于激发儿童的求知欲 培养他们探索自然的兴趣和能。王国维解释道：‘洛克本此思想 而述教育上之注意 曰 满足儿童之求知心 此最必要。人惟有此心故 而后能知世界。故吾人对幼者之发问 宜本亲切之情 与以正确之答。又曰：凡学习 不宜以之为课业 而宜以为名誉、娱乐、休养之事 俾为对他活动之赏励。如此 则儿童欲自进而受教矣。游戏之际 以使之多学自然为善 如刻字母于骰 俾幼儿弄之 则自然记忆字母 兼知拼法是也。<sup>〔5〕</sup>’概而言之 以洛克之见教育旨在唤起儿童求知的内在欲望 并循自然的方法来进行教授 即便是德育 亦“重自治 以为学者贵能由判断善恶之能力 以自立其身。此笞罚之所以必禁 而名誉之欲、羞恶之心 所以不可不培养也。<sup>〔7〕</sup>’一般认为 法国教育家卢梭的教育学说是继承并发展洛克教育思想之产物。一方面 卢梭遵循洛克的思路提倡教育必须激发儿童向自然求知的兴趣、尊重儿童个性的发展、动之以情、循循善诱 正如王国维所说：‘彼于《爱弥耳》（今译《爱弥儿》——笔者注）中 首重实物之知识 以先学其符号为不可 曰：必使于十二岁前 不知书籍为何物 而惟就自然之书籍读之。……知力最初之活动 在感觉指导之下 故舍世界外无书籍 舍事实外无教授也。<sup>〔5〕</sup>’另一方面 卢梭又进一步认为人类最初生存于自由、平等的“自然状态”中 相亲相爱 和谐幸福 只是由于财富的积累、等级的分化 人类才变得尔虞我诈、道德沦丧 因而教育的根本目的在于使人回归“自然状态”。于是在卢梭看来 “自然”不仅是儿童学习求知的对象 而且是教育所要追求的理想境界。正是在这一层意义上 王国维又把卢梭的教育思想称之为“自然主义”<sup>〔5〕</sup>并对其本质及影响作了深刻的阐

释：“卢骚之教育意见大都自洛克而来，而充之以自然主义者。以为人性本善，其陷于恶者，外界为之也，故教之道在置诸自然之境遇，屏绝外缘，任其自然发展。后世如巴瑟德（巴西多——笔者注）如贝斯达禄奇，如弗烈培（福禄培尔——笔者注）所以为教育大家者，实亦由《爱弥儿》一书有以激成之。”<sup>〔8〕</sup>

最后，王国维高度评价了康德哲学的历史地位，并在自己的教育思想中吸取了其理论的基本框架。在西方近代哲学史上，康德的主要贡献是在一定程度上综合了唯理主义与经验主义两大哲学流派，并揭示了现代西方哲学侧重于探讨人的主体思维形式这一基本趋向。康德在英国哲学家休谟的经验论及不可知论的启示下，又为了克服德国哲学家莱布尼茨“上帝预定和谐说”的谬误，认定传统的唯理主义哲学及经验主义哲学都是“独断论”，因为在康德看来，作为“物自体”而客观存在的物质世界是自然科学探索的对象，如果要从哲学的角度加以解释则难免陷入主观唯心主义或不可知论。因此，康德宣称哲学的任务在于探讨人的主体思维形式，即主要探讨主体对客体的认识能力及其界限。康德的这一观点确定了现代西方哲学发展的基本方向，被西方学术界誉为哲学史上的“哥白尼式的革命”。<sup>〔9〕</sup>康德本人即为朝着这一方向展开其哲学研究的第一个尝试者。经过悉心研究，康德把人的认识能力分为“纯粹理性”、“实践理性”和“判断力”三种：纯粹理性有关人的知力，它指向物质现象的领域；实践理性有关人的意志，它指向道德实践的领域；判断力有关人的感情，它指向审美情感的领域，它们所追求的目标分别为“真”、“善”、“美”。显然，这种分类表明精神教育应该包含求“真”的智育、求“善”的德育和求“美”的美育，以便分别提高人的三种基本的认识能力。王国维深刻认识到康德哲学体系及其教育思想之博大精深，曾盛赞道：“笃生哲人，凯尼之堡（指康德的故乡哥尼斯堡——笔者注）；息彼众喙，示我大道。观外于空，观内于时，诸果粲然，厥因之随。凡此数者，知物之式，存于能知，不存于物。”<sup>〔10〕</sup>他也抓住了康德认识论及方法论的本质及特色，指出：“彼之研究之端绪，不求诸物，而求诸理性……然谓理性中之普遍的判断，而超越一切之经验者，其确实性不能由经验论及本有论说明之。而谓哲学之事业，亦示人类理性之作用，即由此等判断之内容及关系，而于理性之生活（即由此等判断所决定者）中定其权能（谓由此等判断所知者）及其界限（谓其所不能者）也。”<sup>〔11〕</sup>他进而接受了康德哲学及其教育思想，并提出了体、智、德、美四育并重、培养“完全之人物”的教育方针。他说：“教育之宗旨何在？在使人为完全之人物而已。何谓完全之人物？谓人之能力无不发达且调和是也。人之能力分为内外二种：一曰身体之能力，一曰精神之能力。……而精神之中又分为三部：知力、感情及意志是也。对此三者而有真善美之理想：真者知力之理想；美者感情之理想；善者意志之理想也。完全之人物不可不备真善美之三德，欲达此理想，于是教育之事起。教育之事亦分为三部：知育、德育（即意育）、美育（即情育）是也。”<sup>〔12〕</sup>三者并行而得渐达真善美之理想，又加以身体之训练，斯得为完全之人物，而教育之能事毕矣。”<sup>〔12〕</sup>

由此可见，王国维在中国近代史上开风气之先，从西方哲学的视野中导入西方教育学，其特征及意义主要表现在：第一，以西方哲学作为其教育学的理论基础，在近代中国最早结合西方哲学导入西方教育学理论，不仅符合西方近代教育科学产生发展的历史事实，而且揭示了西方近代教育科学的认识论及方法论根据；第二，将西方教育学置于西方哲学形成的过程中来把握和论述，比较准确、系统地介绍了西方近代教育学产生、发展、演变的线索和脉络，从而将西方教育史与哲学史融为一体，使其导入西方教育学达到了逻辑与历史的统一；第三，把康德哲学视为西方近代哲学之集大成者，有选择地接受了这种哲学的认识论和方法论，进而构建起自己的教育思想的基本理论框架。

## 二、译介赫尔巴特教育学理论的最早尝试

在西方教育史上，赫尔巴特被公认为第一个创立了教育学理论体系的教育学家。一个重要的

原因在于赫尔巴特继承了康德哲学的认识论和方法论。对此,美国哲学史家梯利(F. Thilly)曾指出赫尔巴特“反对在康德以后发展起来的整个唯心主义运动(指费希特、谢林、黑格尔等人所掀起的唯心主义思潮——笔者注)。在没到耶拿时,他研究康德和康德以前的唯理主义者;在耶拿他听了费希特的演讲,以后做了编外讲师和教授。他认为新哲学背离了哥尼斯堡伟大的批评家(1809年他被聘来继承他的讲座)所奠定的原则,有一次他说他是1828年的一个康德派。”<sup>[13]</sup>这说明康德的哲学体系成了赫尔巴特教育学体系的理论基础之一。而且,赫尔巴特在接受康德哲学体系的同时又发展了以“知”、“情”、“意”及其相互关系为核心的心理学理论,从而为其教育学理论体系提供了心理学的依据。

王国维深知赫尔巴特教育学理论的历史地位及其主要特色。早在1904年发表的《论叔本华之哲学及其教育学说》一文中,他开宗明义地写道:“自十九世纪以降,教育学蔚然而成一科之学。溯其原始,则由德意志哲学之发达是也。当十八世纪之末叶,汗德始由其严肃论之伦理学而说教育学,然尚未有完全之系统。厥后海尔巴德(赫尔巴特——笔者注)始由自己之哲学,而组织完全之教育学。”<sup>[4]</sup>至于心理学的影响,王国维进一步解释道:“当时心理学上之分类法,为彼(指康德——笔者注)之哲学问题分类之根据,即谓理性现于知、情、意三大形式中。”<sup>[11]</sup>而“海尔巴德复由主知论以述系统之心理学,而由观念及各观念之关系以说明一切意识中之状态。”<sup>[4]</sup>19世纪末,赫尔巴特教育学在日本颇为盛行,日本教育学家立花铣三郎即通过撰述《教育学》等著作来传播其理论,但此时中国对赫尔巴特教育学尚无介绍。1901年,王国维译出立花铣三郎《教育学》并发表于当年的《教育世界》杂志上。该书的小序说:“我国古代无固有之教育学,而西洋则学说甚多,颇难取舍。就中德国教育学,略近完全,故此讲义,以德国教育家留额氏所著书为本。氏之教育学不但理论而已,于实际亦为有名者。”<sup>[14]</sup>此处所说“留额”,即德国教育学家戚勒(T. Ziller);“所著书”,即戚勒所著之《普通教育学概论》。戚勒为赫尔巴特学派的主要代表人物之一。1850年入莱比锡大学研究法律,并接受赫尔巴特学说的影响。后因宣传赫尔巴特学说,受聘为莱比锡大学教授。1862年仿效赫尔巴特在该大学创办教育研究所和实习学校,1869年又发起组织科学教育学学会,遂使莱比锡大学成为全德赫尔巴特学派的活动中心,其代表作《普通教育学概论》即为一部阐发赫尔巴特教育学理论的著作。可以说,赫尔巴特教育学传入中国,即以此为最早。

《教育学》以赫尔巴特教育学为基础论述了教育学的许多基本理论问题。书中首先论及“什么是教育”、“什么是教育学”的问题,认为“人类之精神(含德、智、力三者),必进步发达也”,但“人类之精神,全由外物之染习左右之者也。故若周围之情事善,则尽任其自然而无不善,然此偶然之事。若周围之情事恶,则育于其中者,不得不为恶。人欲避此弊,去偶然之善而就必然之善,不外立一定之宗旨,以人工制限周围之情事,此之谓教育。……而进步之人类,必不可不为自制者,必不可不为自由者,此殆道德上不可移易之真理也。而教育者,在用意制限外界之影响,以助人类使不违此不可移易之真理。”<sup>[14]</sup>从这个意义上讲,“教育学者,即教人得为自主之人之学是也。”<sup>[14]</sup>既然教育必须使包含德、智、力的人类精神日趋进步并使人日臻自制、自由之境,那么“教育最高之宗旨,在使人由真善美而自动作。”<sup>[14]</sup>继而又谈到教育学是一门独立的学科,它由三部分组成:(1)教育之精神;(2)教育之元质(原理);(3)教育之组织(方法),强调教育学研究教育既要重理论,也要重经验。书中写道“教育学”于一方不可但为理论,于他方不可但为经验。但理论,空虚也,但经验,顽冥也。其要在统合两面”<sup>[14]</sup>“教育学于一方为思索的,他方为经验的也。思索的者,谓研究教育事业,即使教育之原则、方便(指方法——笔者注)规律等,皆适合于人间一切之处所是也。经验的者,谓以某国民某时代为制限,于其范围内,不可不行教育上特别之法则是也。”<sup>[14]</sup>应该说,书中关于教育宗旨的观点符合康德的教育思想,关于教育学的论述则反映了赫尔巴特的教育学理论体系,王国维本人的教育思想显然也受其影响。

应当注意的是,该书论述教育学原理时还运用了近代生理学和心理学的原理加以阐释。书中吸取了康德关于教育应使人的自然禀赋即身、心两方面均得到充分发展的主张,认为教育学必须借助生理学和心理学的理论和方法。例如,书中指出人有种种方面,“大别为二部:一曰自然的生物之面,一曰精神的生物之面。自此二面观之,教育又自为二部,即身体上教育与精神上教育是也。而研究身体上之教育时,不可不藉生理上之智识,以此教育学与生理学相关系。又研究精神上之教育时,须藉心理学,故教育学与心理学又有密切关系。故教育学赖此二学之助,乃成完全之学问也。”<sup>[14]</sup>就教育学必须借助心理学这一点而言,则更是体现了赫尔巴特教育学理论体系的一个重要特征。一般来说,赫尔巴特教育学以康德哲学及近代心理学为其两大理论支柱;当然,这种心理学还不是严格意义上的实验心理学,它仍以关于“知”、“情”、“意”的传统分类及其论述为基本框架。当时,王国维所翻译的日本人元良勇次所著《心理学》以及他所研读的丹麦人海甫定(H. Höffding)所著《心理学》,也仍保留着这种理论框架。赫尔巴特的主要贡献在于结合康德哲学体系比较系统地运用近代心理学原理来构建教育学理论,从而使自己的理论体系达到了前所未有的深度和广度。立花铨三郎《教育学》则比较突出地反映了这一点。例如,书中论及智育时指出,智育即心育,而心的动作可分为“知”、“情”、“意”三者,赫尔巴特虽强调“知”的作用,但也不忽视“情”、“意”的意义,因为感情是“应外界刺激精神所现最初之形也。自此感情而对事物之兴味而生,而此兴味向两面进步,即一面向客观的,一面向主观的。”<sup>[14]</sup>前者向知识发展,后者向意志发展,因此,心育可分为知识之教育与意志之教育,即智育与德育。接着,该书根据心理学原理指出,人的知识获得、精神发达是通过直觉、观念、思索三个阶段完成的,所以“智育之计划”不可不遵循此三者之次序;其中,直觉经过感觉、留意而达到“完全之直觉”,观念分领会、想象、记忆三个阶段,思索分理解、理性两个层次。正是从上述生理学、心理学的基本原理出发,书中论述了开展体育、智育和“发达意志”的德育的各个相关环节以及教师必须注意的事项、步骤。书中还指出,依据心理学的原理,意志的发达可分必然时期、可能时期和自由时期,达到自由的境界,意志才是真意志,人才成为完全的人,因而德育也必须循此三个阶段依次展开。

此外,在王国维的主持下,《教育世界》后又发表了《海尔巴脱(赫尔巴特——笔者注)之兴味论》、《兰因(莱因——笔者注)氏之教育学》等文章,进一步介绍赫尔巴特教育学理论。这表明王国维不仅率先导入了赫尔巴特的教育学理论,而且他的导入在方法上有一个显著的特征,即既阐发了赫尔巴特教育学理论的哲学基础,又揭示了其生理学、心理学方面的依据。在中国近代史上,综合哲学、生理学、心理学等学科系统地导入以赫尔巴特教育学为代表的西方近代教育学理论,王国维可谓发其端者。

### 三、导入西方美育思想的第一人

在近代中国,王国维导入西方教育学理论的又一功绩在于他率先导入了西方美育思想。究其导入的认识根源及理论基础,首先可归纳为以下两点:

其一,导源于康德的哲学体系。如前所述,康德把人的认识能力分为“纯粹理性”、“实践理性”和“判断力”,进而将“知”、“意”、“情”三大形式与“真”、“善”、“美”的理想境界相结合,这便从认识论和方法论的高度将智育、德育和美育统合协调,从而为将教育定位为智育、德育、美育的有机结合奠定了理论基础。王国维推崇康德哲学,因而基本上接受了康德的观点。

其二,来源于赫尔巴特的教育学体系。关于这一点,考察王国维译介的日本人牧濑五一郎所著《教育学教科书》,即可佐证。在明治日本牧濑五一郎是继立花铨三郎之后导入赫尔巴特教育学理

论的又一位教育学家《教育学教科书》是其主要著作。在译出立花铎三郎的《教育学》之后王国维于1902年又翻译发表了《教育学教科书》。该书接受康德的思想,断言:“教育之目的,一言以蔽之曰:在养成完全之人物。”<sup>[15]</sup>又根据赫尔巴特的观点认为这种教育宗旨必须具体化为“学校课程设置”,指出:“欲达此目的,不可不考定教科之课程等。”<sup>[15]</sup>在具体涉及课程设置时,书中首先强调了“修身”科,即德育,然后分别论述了文、理科课目、体育课目、农工商实业课目以及女工课目等,其中也谈到了培养美感的图画课、习字课及唱歌课,最后在总结课程设置的体系时说:“合修身、国语、历史、地理谓之文科,合博物、理、化、数学谓之理科,合习字、图画、唱歌谓之技艺科。又文、理科之教育,谓之智育,图画、唱歌等,谓之美育。或以关文、理、艺三科之教育为智育,关修身科之教育为德育,关体操科之教育为体育。”<sup>[15]</sup>这里明确提出了教育之宗旨在“养成完全之人物”,这一观点后为王国维所继承和发扬,又明确提出了智育、美育、德育、体育四育思想,其中美育的提出在中国教育界是首次,尽管这还不是中国人自己的主张,但在中国教育史上有划时代的意义。日后王国维撰文提倡四育并成为近代中国美育的首倡者,应该说与他翻译牧濑五一郎《教育学教科书》、接受赫尔巴特的教育学理论不无关联。

不过,正如有些学者所指出的,王国维之所以倡导美育还由于他接受了叔本华的哲学思想及美学观点。王国维对叔本华哲学的研究用力颇多,一个重要的原因在于他对康德关于“物自体”不可知的观点表示怀疑,进而推崇叔本华以补康德之不足。在《论叔本华之哲学及其教育思想》一文中,王国维指出叔本华纠正了康德不可知论的观点,强调了世界的可知性。叔本华认为“物之‘自身’”(即康德所谓的“物自体”)不可知,我之“自身”则是可知的,而我之“自身”又为物之“自身”的一部分,既然我之“自身”可知,按逻辑推之,物之“自身”亦可知。“我之自身”即意志,身体只是意志的客体化、外在化,因此,“一切物之自身,皆意志也”便成为必然的结论。<sup>[4]</sup>这样一来,以王国维之见,叔本华便用意志一元论“补救”了康德哲学中的二元论及不可知论的缺陷。王国维对这种意志一元论曾给予了高度的评价,自然也就接受了叔本华哲学。那么,意志的特性是什么呢?叔本华认为是“生存欲望”,意志通过欲望得以表现,而人的欲望是无穷尽的,终归得不到满足,因而人永远处于痛苦之中。王国维在阐发叔本华关于欲望的观点时说:“生活之本质的何?‘欲’而已矣。欲之为性,无厌,而其原生于不足。不足之状态,苦痛是也。既偿一欲,则此欲以终。然欲之被偿者一,而不偿者什佰。一欲既终,他欲随之。故究竟之慰藉,终不可得也。”<sup>[16]</sup>难道人生的痛苦真地无法解脱了吗?叔本华从美学的角度提出了解脱的方法,他认为人在美的欣赏、享受中往往会超脱人世利害关系而忘却痛苦,这便是一种解脱方法。王国维阐述这种解脱方法道:“吾人之知识与实践之二方面无往而不与生活之欲相关系,即与苦痛相关系。兹有一物焉使吾人超然于利害之外,而忘与我之关系。此时也,吾人之心无希望无恐怖,非复欲之我,而但知之我也。……然则非美术何足以当之乎!”<sup>[16]</sup>“独美之为物,使人忘一己之利害而入高尚纯洁之域,此最纯粹之快乐也。”<sup>[12]</sup>王国维接受了叔本华的哲学思想,使美得到空前的升华,极大地突出了美育在教育中的地位,遂赋之以崭新的、无与伦比的意义。

值得一提的是,王国维还撰文介绍了美国教育学家霍恩(H. H. Home)的美育思想。霍恩原为纽约大学教育史及哲学史教授,曾撰写出版《教育的哲学》、《教育的心理学原理》等著作。王国维在《霍恩氏之美育说》一文中首先引述了《教育的哲学》中的话:“罗惹克兰支(罗森克兰茨——笔者注)及斯宾塞等之研究教育理论也,于美育一事,弃而不顾,此不得不谓为缺憾。”<sup>[17]</sup>然后又指出《教育的心理学原理》第三篇“情育论”中有“审美教育”一章,“此章之说极新。”<sup>[17]</sup>王国维在该文中主要就是根据这一章的内容介绍了霍恩的美育思想。关于审美教育的性质,霍恩指出:“感情生活之发展之最高者,美之理想也。审美教育者何?培养其趣味而发展其美之感觉也。趣味者何?美术价值之知识的辨别,与对美术制作物之情操的感觉也。审美教育之最初目的,关于壮大之自然及人间,

在能教育儿童,使知以美术物供其娱乐之用而已。其次,则贵能评量美术的价值。<sup>〔17〕</sup>霍恩在批评罗森克兰茨、斯宾塞等人忽视审美教育的同时,褒扬柏拉图及卢梭的审美教育说。他认为:“实则希腊思想所远瞩于近时世界者,即所谓‘美’是已。”“‘健全之精神宿于健全之身体’,则罗马人之理想也,而‘美之精神宿于美之身体’,则希腊人之理想。”<sup>〔17〕</sup>至于卢梭,他“使爱弥耳就一切事物感其美而爱之,是所以固定其爱情,保持其趣味也;所以遏其自然之欲望,而使之不至堕落也;所以防其卑劣之心情,而不至以财帛为幸福也。”<sup>〔17〕</sup>既然美育如此之重要;“遂生一实际问题焉,曰:‘学校于美育一事,直如何而后可?’”<sup>〔17〕</sup>霍恩提出了几种具体办法:其一,“宜利用境遇之感化”,即美化儿童生活的环境;其二,“宜推广技能之学科课程”,即开设文学、唱歌、美术等课程,而手工课既要讲求实用的价值,也应追求审美的效果;其三,“宜改良技能科之教法”,即开设上述课程时必须注重激发儿童的审美情趣,并常带领儿童参观美术馆、博物馆;其四,“宜创造审美之校风”;其五,“宜培养审美之教师。”王国维在文章的最后评析道:“以趣味枯索如今日之教育界,而得霍氏之热心鼓吹,一促时人之反省,其为功也固亦伟矣!今是以介绍其学说,亦窃愿今世学者知美育之重要,而相与从事研究云尔。”<sup>〔17〕</sup>该文发表的同年(1907年)王国维又写了一篇短文《论小学校唱歌科之材料》,文中指出:“虽有声无词之音乐,自有陶冶品性使之高尚和平之力。”<sup>〔18〕</sup>强调小学开设音乐课对培养儿童审美意识、陶冶其品性之重要,从中不难窥见霍思美育思想影响之痕迹。

总之,王国维在近代中国最早导入了西方美育思想,从而在中国教育史上第一次从理论上把美育纳入人的全面发展教育的一个有机组成部分。无疑,中国近代美育理论的创建正是以此为第一块基石的。如果说,综合西方哲学、生理学、心理学等学科的成果系统地介绍西方教育学,是王国维导入西方教育学理论的第一大特征;那么,针对当时中国的教育现状突出重点地介绍西方美育思想,在中国近代教育史上第一次赋予美育独立的地位和价值,则是王国维导入西方教育学理论的第二大特征。

19世纪末至20世纪初,中国思想界迎来了导入、传播西方近代思想观念的新时期。这一时期,始而有严复翻译赫胥黎、斯宾塞等人的著作,导入进化论及其社会政治学说;继而有梁启超创办《清议报》、《新民丛报》,广泛介绍卢梭、康德等人的社会政治思想及其哲学观点。王国维充分肯定了他们导入西方思想观念的历史功绩,同时揭示了其不足之处。例如,王国维曾正确地指出严复所宣传的进化论在中国思想界引起极大的反响和共鸣,但又认为:“严氏所奉者,英吉利之功利论及进化论之哲学耳,其兴味之所存,不存于纯粹哲学,而存于哲学之各分科,如经济、社会等学……故严氏之学风,非哲学的,而宁科学的也,此其所以不能感动吾国之思想界者也。”<sup>〔19〕</sup>至于梁启超的译介活动,王国维更是尖锐地批评道:“庚辛以还,各种杂志接踵而起,其执笔者,非喜事之学生,则亡命之逋臣也。此等杂志,本不知学术为何物,而但有政治上之目的,虽时有学术上之议论,不但剽窃灭裂而已。如《新民丛报》中之《汉德(康德——笔者注)哲学》,其纰缪十且八九也。”<sup>〔19〕</sup>如此苛责梁启超虽不免过分,但梁启超导入西方思想多“政治上之目的”则属不争之事实。清末“新政”时期,张之洞等人奉“中体西用论”为圭臬,在主张导入西方自然科学技术的同时却拒绝汲取西方近代价值观念。1904年,以张之洞为首制定颁布的《奏定学堂章程》中规定大学经学科、文学科中不设置哲学课程,将西方哲学拒之于门外。对此王国维深感震惊,他在撰文严加驳斥的同时进一步致力于西方哲学、美学、心理学、伦理学的译介工作,又在综合这些学科成果的基础上导入西方教育学理论。他的译介、导入活动,一方面打破了“中体西用论”的思想框架,强调了导入、吸取西方哲学及各部门人文社会科学的重要性和必要性;另一方面为学术在一定程度上摆脱政治因素的干扰,创立中国近代独立的、科学的教育学理论指明了方向。因此,直至今日拂去历史的尘埃,王国维导入西方教育学理论的成就依然放射着异彩,特别是他导入西方教育学理论在方法论上的特征,仍然值得人们思考。

和借鉴。正是在这一层意义上,陈寅恪评价王国维的学术地位时指出:“其著作可以转移一时之风气,而示来者以轨则也。”<sup>[1]</sup>

(本文写作时曾蒙王承绪教授指点,谨致谢忱。)

### [参 考 文 献]

- [1] 陈寅恪. 王静安先生遗书·序[A]. 刘桂生等. 陈寅恪学术文化随笔[C]. 北京:中国青年出版社,1996.66.
- [2] 田正平. 留学生与中国教育近代化[M]. 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.
- [3] 桑木严翼. 哲学概论[M]. 哲学丛书(初集). 上海:教育世界杂志社,1902.23.
- [4] 王国维. 论叔本华之哲学及其教育学说[A]. 姚淦铭等. 王国维文集(第三卷)[C]. 北京:中国文史出版社,1997.318,317,320,319.
- [5] 王国维. 述近世教育思想与哲学之关系[A]. 姚淦铭等. 王国维文集(第三卷)[C]. 北京:中国文史出版社,1997.9,9-10,10,10-11,11-12,12,12-13,13,13,13,14,14-15,15.
- [6] 王国维. 哲学辩惑[A]. 姚淦铭等. 王国维文集(第三卷)[C]. 北京:中国文史出版社,1997.4-5.
- [7] 王国维. 英国教育大家洛克传[A]. 姚淦铭等. 王国维文集(第三卷)[C]. 北京:中国文史出版社,1997.417.
- [8] 王国维. 法国教育大家卢骚传[A]. 姚淦铭等. 王国维文集(第三卷)[C]. 北京:中国文史出版社,1997.459.
- [9] 沃尔夫冈·卡森. 德国理性哲学史——从康德起的德国认识论史[M]. 兰州:兰州大学出版社,1994.20.
- [10] 王国维. 汗德像赞[A]. 姚淦铭等. 王国维文集(第三卷)[C]. 北京:中国文史出版社,1997.292.
- [11] 王国维. 汗德之哲学说[A]. 姚淦铭等. 王国维文集(第三卷)[C]. 北京:中国文史出版社,1997.297-298,298.
- [12] 王国维. 论教育之宗旨[J]. 姚淦铭等. 王国维文集(第三卷)[C]. 北京:中国文史出版社,1997.57,58-59,58.
- [13] 梯利. 西方哲学史(增补修订版)[M]. 北京:商务印书馆,1995.522.
- [14] 立花铣三郎. 教育学[M]. 教育丛书(初集). 上海:教育世界出版所,1901.1,1,1,9,4,4-5,15,20.
- [15] 牧濑五一郎. 教育学教科[M]. 教育丛书(二集). 上海:教育世界杂志社,1902.1,1,14.
- [16] 王国维. 《红楼梦》评论[A]. 姚淦铭等. 王国维文集(第一卷)[C]. 北京:中国文史出版社,1997.2,3.
- [17] 王国维. 霍恩氏之美育说[A]. 姚淦铭等. 王国维文集(第三卷)[C]. 北京:中国文史出版社,1997.459-460,460,460,461-462,461,464,466.
- [18] 王国维. 论小学校唱歌科之教材[A]. 姚淦铭等. 王国维文集(第三卷)[C]. 北京:中国文史出版社,1997.94.
- [19] 王国维. 论近年之学术界[A]. 姚淦铭等. 王国维文集(第三卷)[C]. 北京:中国文史出版社,1997.37,37-38.

[责任编辑 陈 双]