

師範小叢書

個 性 教 育

范壽康 著

臺灣省立臺中圖書館



31120003452058



521.14

特藏

4440

3954	
4440	九
號	

師範小叢書

個性

教育

范壽康著



商務印書館發行

國立中央圖書館
由國家圖書館

臺灣省立臺中圖書館



31120003452058

個性教育

目錄

第一章	個性的意義	一
第二章	教育的目的	一〇
✓第三章	個性與教育的關係	一四
第四章	個性及於教育效果的影響	二二
第五章	個性差別的原因	二六
第六章	正常兒的個性	四二
第七章	異常兒的個性	五六
第八章	個性的七大方面實驗法	七五

附錄

- 一 個性記載實例……………九一
- 二 教師在個性觀察上應注意之點……………一〇一
- 三 個性記入用表簿……………一〇五

個性教育

第一章 個性的意義

個性的尊重實可說是現代教育的一大特色。在心理學上，對一般的心理學，近今有個別的心理學的勃起；在教育學上，現在對一般的教育學，也逐漸有個別的教育學的發現；考兩者的趨勢正是相同。我們看各個人，從一面講，雖可說是平等，然而從他面講，同時也可說是有差別。所以無論在教育理論上面，無論在教育實際上面，教育者倘只留意於被教育者的平等的方面，而不注意於差別的方面的時候，那末，教育者的處置實未免是偏面的處置。同樣，教育者倘只着眼於被教育者的差別的方面，而忽視平等的方面的時候，其處置的不當也是一樣。本書的主旨，雖在於探究個人的特異性——個性——並討論個性在教育上的意義；然而決不敢否認以陶冶各個人的通性為目的的一般教育學之存在和必要。更進一步，本書不過想於一般陶冶的大前提之下，附加一個個性

陶冶的小前提，以求達到正確的教育上的結論罷了。又個性二字，從廣義講來，雖包含身體和精神兩方面，本書所論卻注重於精神的方面。

元來，個性教育的問題，他的範圍極為廣汎，所以想把各方面的問題一一精詳討論，到底不是區區本書所能辦到的事。可是物有輕重，事有本末，我們倘把其中重要的根本問題詳細論述，而於不十分重要者稍微提及一些，那末，我們在本書中，未始不能達到研究目的的一端。現在於論究之前，我們且先把論點分類清楚，然後逐一討論，這是研究上最良的方法。就是：第一，我們應先定個性的意義；第二，論教育的理想；第三，論個性與教育的關係；第四，論個性及於教育效果的影響；第五，論個性差別的原因；第六，論正常兒的個性；第七，論異常兒的個性；第八，述個性的七大實驗法。教育者對於各項問題研究以後，務應講求適當的教育方法，一面消極地防止因個性而生的各種教育效果上的制限，一面積極地活用個性，以增進教育上的能率。

本章先論個性的意義。

個性的解釋，隨論者各自的目的及立腳點之不同，大有區別；所以籠籠統統地在個性名目之

下，便行開始議論，擅試批評的時候，在學術上總未免有缺乏精確的弊病。本書對於個性意義的闡明，專設一章，用意正是爲此。因爲個性的解釋一有出入，那末，一切關於個性的問題上的各項議論，就難免大受影響；例如甲乙二人對於個性二字的意義各抱異見，那時候，他們對於個性與教育的關係的論斷，自然也就不同了。關於個性的意義大體可攝爲下列三種。

(一) 個性二字最古的解釋即指心理學上的氣質 (temperament)。這一種見解淵源於希臘的黑破克拉底斯 (Hippocrates) 及羅馬的希雷奴斯 (Galenus)。他們從自己專修的醫學上分人類的氣質爲四種。所以他們的心理上的議論可說是醫學上的心理說。元來，這一種學說的基礎在於體液生理學——這種生理學從現今看來，當然是靠不住。照體液生理學的所說，人類的主要體液有(1)血液，(2)黏液或淋巴液，(3)膽汁或黃膽汁，(4)黑膽汁四種。隨各人對於上述四種主要體液所具有的分量的多少，而氣質因之大異。倘身體中含血液獨多者，他的氣質就爲多血質。同樣，含黏液或淋巴液獨多者就爲黏液質，含膽汁或黃膽汁獨多者就爲膽汁質，含黑膽汁獨多者就爲憂鬱質。所以人類的氣質可分(1)多血質，(2)黏液質，(3)膽汁質，(4)憂鬱質四種。做這種分類的根據的生

理學和心理學，在於今日既為學界所否認，那末，這一種分類和氣質的名目，當然是不配存在於學術上面。但是為此說傳襲已經久遠的關係，所以我們在各種書籍上還得時常看見這種氣質上的分類和名稱，並且有許多學問家現在還想從種種方面找出些根據來維持這種舊說。

康德 (Kant) 把這種見解略加發展，首把氣質大別為感情的氣質及活動的氣質兩種，更以生活力的興奮及弛緩分頭表示，略如次表。

		感 情	活 動
興 奮	輕血質 (多血質)		溫血質 (膽汁質)
弛 緩	重血質 (憂鬱質)		冷血質 (黏液質)

前年去世的德國的胡恩特教授 (Prof. Wundt) 雖也採用多血質，憂鬱質，膽汁質，黏液質的

區別；然他看這種區別不過是感情發動上的特質，與各人的性格全無關聯。這是因為胡恩特以性格歸做意志活動的特質，氣質歸做感情活動的特質的緣故。總之，以個性解作氣質，這是個性的第

一種解釋。

(二) 個性的第二種解釋即指性格。有許多學問家把性格與個性二者視爲一物，他們指各個個人所有的精神全體的特性稱之曰個性。在這種時所，個性乃指 “individuality” 而這種 individuality 乃基於個人特有的精神能力，所以照這一說，個人在精神活動全體上面所有的特質叫做個性。雪爾淮特 (Sigwart) 的解釋個性就取此說。他又把這種個性分爲兩種，一種是個性的實質的方面，一種是個性的形式的方面。所謂個性的實質的方面是指因職業和其他事情而生的各種不同的個人性格。所謂個性的形式的方面，則隨個人之傾向理論或傾向實際，更分爲理論的個性和實際的個性兩種。而他所稱實質的方面及形式的方面又可分爲男性的及女性的二類。以上所述爲雪爾淮特關於個性的見解。這一種解釋下的個性多用於品性批評之際，所以我們雖稱他做倫理學上的個性也無不可。

(三) 從實驗的經驗的基礎上面來確定個性的意味，這是解釋個性的第三個見地。實驗心理學及精神病學之進步對於這種見地曾有莫大的貢獻。克雷配林 (Kraepelin) 和斯堆倫

(Barn) 氏等爲這方面的率先研究的學問家。前者從精神病學方面提倡個性心理學。後者從實驗心理學方面進而研究個性心理學。他們二人都用實驗的方法，精密地檢查各個人所有的精神活動，再就精神活動的各方面論究各個人的特有性，而以此特有性定名叫做個性。現今在教育上主張尊重個性的教育家和學問家，對於個性二字都採用這種解釋。但是在這一部分的學問家和教育家裏面，他們的意見當然也有分歧的地方。譬如同是由實驗心理學的根據討論個性的時候，有一班人們往往不以個個的心的活動的特有性稱做個性，卻也以這一種特有性的綜合叫做個性；換言之，他們往往以各人在感覺，記憶，想象，思惟，氣質等上面各種差別的綜合叫做個性。這樣說來，他們的個性的意義也許一見與上述之 *individuality* 相同，可是仔細考察起來，二者大異其趣。爲什麼呢？倫理學上的個性（就是第二種解釋中的 *individuality*）是演繹的；而此地的綜合各種特有性而化成的個性卻是歸納的，就是用實驗的方法把人類的精神作用分析清楚，然後再把各項結果，依思惟的法則概括而成的。所以取後面的解釋的時候，個性的概念雖是這樣取義，但在實際，個性仍然不外是各種時所表現的各種精神作用的特異性罷了。所以既取實驗的經驗

的立脚地的時候，在個性二字的概念的規定上也許有各種異論，然而在實質上，個性要不外乎指各個精神作用上面所發現的個人的特異性。

由以上三種概念，我們約略已可了解個性意義的大體。現在我們更依教育史上的事實，觀察個性的解釋的變遷。在教育史上關於個性的解釋，實在是五花八門，種類極爲繁多。近來的教育界裏面，一般提倡尊重個性的學問家，都齊聲攻擊從來的教育蔑視個性，然照我看來，在另一種解釋下面講來，從來的教育不但未曾蔑視個性，而且對於個性也曾竭力尊重，不過今日和昔日對於個性二字的解釋各有不同罷了。從教育史上看來，羅馬的庫因鐵良（Quintilian）爲提倡個性尊重的教育家。他確信兒童有天賦的性能，照他的意見，多數的人們都具有理解事物，學習技能的天性。他說：「鳥生而能飛，馬生而能跑，人生而能够理解。」所以人心的起源實爲上天所賦與，人的天性具有一定的可能性和能力。教育的任務就在於發展這種可能性和能力。他並主張人的天性大體相同。他在「雄辯教授論」裏面說：「人們往往以爲各人本來各異其性，而不論何事都把來歸到天性上面去，這實是大錯特錯。人之生而無學習能力者實是罕見。」由此看來，庫因鐵良所尊重的

個性實在可說是各人所通有的先天的能力，與個人的差別性完全兩樣。他所謂個性教育不過是想把個人個人的能力——各人的通性——使之盡量發展的教育罷了。像他所抱的這一種思想，等到文藝復興時代，爲支配當時歐洲思想界的人文主義的學問家所襲用；等到十九世紀，又爲新人文主義者所復活。人文主義者和新人文主義者都以這一種個性的發展做教育的根本原理。拉鐵蓋 (Ratke) 康美尼烏斯 (Comenius) 盧梭 (Rousseau) 裴斯泰洛齊 (Pestalozzi) 等所主張的個性約略與此同義，他們所謂個性，與其說是指個人的差異，毋寧說是指人類天賦的通性；所以他們所謂個性教育，與其說是隨人而施的個別教育，毋寧說是發揮各人天賦的通性的共通教育。例如裴斯泰洛齊以爲教育的手段在於理性的啓發，各個人在個人的稟賦的差異之中有此全般的理想，所以使這一種活力盡量發揮出來，這就是教育的任務。這一班近代的教育家的見解，於此也可窺見一斑了。其他，在歐洲中古時代，一班反對宗教教育，提倡個人能力的自由發展的教育家的學說，也都可說尊重這種解釋的個性。此外，如有一派的政論家反對劃一制度，贊成自由主義，以爲以千篇一律的規則限制人民，有礙人類本性的發達，務應對於人民與以自由活動的餘地，這一

種政論家對於個性也可說是取同一的見解。從此，我們可以知道古來個性二字意義的籠統，所以昔之所謂個性，在今未見得是個性，因為名稱雖同，而實質已是大異的緣故。再進一層，我們同樣對於主張發展萬人共通的本性的舊式個性教育，在今日看來，對於所有精神作用上的個人的特異性（就是今日所謂個性）是完全忽視的，所以昔之所謂個性教育，與今日之個性教育，也是全然不同。

第二章 教育的目的

在第一章裏面，對於個性的意義已經闡述大概。現在在本章，我們更進而確定我們對於個性陶冶應取的態度。我們應當和人文主義者一樣，以發展萬人共通的性能做教育的根本原理呢？還是應當採取個人的教育學說，以個性的發揮為主，而以國家社會的進步為副呢？還是再行另取別項見解呢？我們首先應定我們的立腳點。

教育為把人教養成人的活動，就是把未成熟者教養成健全的成人的活動，所以教育的一般目的可說是在於兒童身體及精神的調和發達。然我們單說心身的調和發達，那末，我們所規定的不過是形式的目的，因此，我們對於教育，更非與以相當實質的內容不可，關於這個問題，古來多數教育家都有各自的意見，所以甲論乙駁，議論最是紛紜，我們一披教育史就可明白。我們現在為討論便利起見，先把教育史上的各種教育理想論比較研究，加以批評，然後再定我們的教育目的。關於從來的教育理想上的主義大約可分八種：就是(1)宗教主義，(2)實利主義，(3)自然主義，(4)道德主

義，(5)審美主義，(6)人格主義，(7)個人主義，(8)社會主義。

(一)宗教主義 宗教主義以宗教所指示的人生理想做教育的目的。歐洲中古的宗教主義的教育就是其例。這一種主義把人生的理想放於來世，看現世不過是來世的準備，所以這一種主義下面的教育有制限世俗上的物慾，養成崇高的情操等諸美點，可是在他方面，對於現世的生
活未免過於看輕，且藐視物心二者不可分離的關係，把身體的發育也未免過於忽略了。

(二)實利主義 實利主義以獲得現世生活上的實利實益做人的理想。這種主義和宗教主義完全反對，以鍛鍊健全的身體，啓發實用的知能，造成生存競爭上之優勝分子，為教育的目的。所以這種教育一面有造成實用的人才等美點，可是在另一面，我們人類的生活既是未必單在於實利實益，因此，這種教育總未免有使兒童的品性陷於卑賤的危險。

(三)自然主義 教育上的自然主義以為人的本性本來是善，其所以腐敗墮落，全由於社會的惡風，所以教育應以自然本性的發達做目的。這一種教育雖有注重身心自然發達的長處，但是往往難免有偏重自然，輕視社會的弊端。盧梭學說的缺點就是在此。

(四) 道德主義 道德主義把人生的理想置於道德的生活，以道德的品性陶冶做教育的目的。這一種主義雖有依據道德陶冶，養成高尚品性的優點，可是在他一面，像海爾巴脫 (Herbart) 一樣，往往有輕看美的情操，忽視身體鍛鍊，以及偏向個人主義等種種短處。

(五) 審美主義 審美主義以美的情操的陶冶，為教育上的理想。美的陶冶，在教育上，固然是屬於必要，可是藐視精神上的重要要素知識和意志，總難逃偏頗之譏。

(六) 人格主義 人格主義注重品性的陶冶，正和道德主義一樣，而把情意看做人格的中心，以陶冶情意為增高個人人格價值的手段。情意陶冶固屬重要，但與審美主義一樣，未免是輕視知的教養的缺點。

(七) 個人主義 個人主義以發揚個人的本性為教育的最高目的，主張教育應謀個人心身的調和發達。這種主義雖與教育的形式目的全相符合，然於實質目的方面，卻有未曾籌及之嫌。人類生於社會，長於社會，所以人類本有在生涯中顧慮社會的義務。所謂個人的調和發達，徹底言之，也不過是營社會生活的一種條件罷了。

(八) 社會主義 教育上的社會主義以使個人成爲社會健全的一員爲教育的最高目的。社會主義倘到極端的時候，往往雖有全把個人的發達概行忽視的危險，但是平常一般注重社會的教育家也明知社會生活需要強壯的身體，豐富的知力，鞏固的意志和優美的情操；所以於個人心身的調和發達當然也行顧及。

通覽以上八種主義，我們當以第八種社會主義爲最完善，而同講社會，社會之中，有家的社會，有國的社會，有世界人類的社會。此地所論教育目的上的社會，在於今日，當然是指國家的社會。國家，在於今日，實是實際上社會生活的標準。所以我們教育子弟的時候，務應培養他們愛國的精神和爲公服務的熱誠。因此，我們此地談個性教育，我們決不主張個人主義的教育，我們不過是爲求社會主義教育的完成起見，勸一般教育家對於兒童個性應當顧慮罷了。

第三章 個性與教育的關係

教育爲一種社會的事實，這種社會的事實想把現代的文化，傳達到次一代。換言之，教育是想使未成熟者理解現代的文化，更進而創造或建設社會的文化。教育的根本原理就在於此。而這文化之中，對於被教育者，有直接的文化，有間接的文化。所以教育的原理如說在文化的傳授，那末，教育的最高原理當然是在直接文化的傳授。換言之，文化中對於被教育者最有直接關係的國民的文化實是教育的最高原理。世人裏面，往往有心醉他國國民的文化而不尊自國文化，因而喪失國民的性情者，這實在因爲這種人們未曾覺悟到這一種原理的緣故。可是在他一面，我們決不敢說，我們不應理解外國的文化，以助國民文化的發達。我們所主張不過以爲教育應以自國文化做基礎，而以他國文化做副品而已。

依上述的理由，人們倘對於個性過於重視，想於個性主觀之中去找教育最高的原理，那末，這種見解實是錯誤，實與教育本身的要求全相矛盾。我們由人性研究的結果，固然能夠獲得教育上

形式方面的規定，就是說能夠解決怎樣去教育兒童一個問題；但是決不能夠由此獲得實質方面的標準，就是說決不能夠解決向什麼方向去教育兒童這個問題。第一章所述的庫因鐵良的個性論，也是想在人類天賦之中找出教育的根本原理，所以決不能稱做完善。人文主義，不消說得，就是經盧梭裴斯泰洛齊二人之手傳入德國的新人文主義的思想，也都以為欲養成理想的人物，非發揮各人所具的自然性不可。這種見解也不免是謬誤。在裴斯泰洛齊，他所謂自然性雖為客觀的，與歌德（Goethe）的主觀天才主義固已不同，然求教育根本原理於人性裏面，終是不當。又裴斯泰洛齊等所唱的個性雖指人類共通的天性，與現今所稱個性，雖全兩樣，然不問其為通性與個性，他總想在人類的性能（包括通性與個性）裏面尋求教育的根本原理，所以他的見解，在學術上難稱穩妥。

美國華盛頓大學教授西生（E. O. Sisson）在所著「品性的本質」（The Essentials of Character, a practical study of the aim of moral education）論教育者關於個性陶冶應取的態度說：

「人人相互的差異是無限的。這種差異雖大概成立於幼少時代，然得求其根源於生來的稟賦者也是不少。不解兒童間的差異，貿然從事教育，成功實是毫無把握。可是在於他面，通常一般人們所都具有的通性也是極多，而且也極重要，自然不待多言……盧梭以來，因提倡重視個人間的差異的緣故，往往反對於萬人通性的重要有忽視的弊端。所謂兒童，身內藏有名譽，誠實，親愛，其他各種必要的諸德的萌芽衝動等。我們把兒童普汎共通的天性以使之完成，這實比發見兒童特殊的才能而培養之，更屬重要……現在且把人類普汎共通的諸性質中之最重要的性質概稱之叫做品性，那末，品性實為構成真正的男女的諸性質的總稱。所以有這種品性的人纔是完全的人。教育者最少對於構成品性上最重要的諸性質不可不有明瞭而且確實的知識。此地所謂教育者，第一是指父母，第二是指教師，此外兼指一切對於兒童或青年的成長發達上與以影響的人們。第二的意義下的教育者實可說是包括一切的人。

又教育者對於兒童培養這種品性固屬安全，然於各個體的特別才能也應注意，務應適應自然實施教育……

因此，我們當面的問題極屬明瞭；可是解答，那就不容易了。我們的問題就是如下。爲將來兒童做一個人起見，做社會的一員起見，爲使兒童將來得營幸福的及有用的生活起見，我們到底應該着眼於怎樣的人類的通性而一一培養之？由這個問題的解答，我們得以規定教育的一般目的。關係於兒童教育的人應首先考慮這個普汎的目的，然後再於諸兒童的才能和個人的可能性加以顧及，這纔是正常的順序。」

照西生所說，教育的要旨，第一在於對於社會生活最必要的所謂通性加以培養，而爲求教育的效果起見，同時對於個人的差異，也應顧慮。這種見解，可說是穩適的。

總而言之，教育的形式目的在兒童心身的調和發達，實質目的在於養成國家社會的健全分子。所以對於兒童，與以理解文化，創造文化的修養實是教育上的根本原理。現在再換一方向來說，我們從社會間各個人的性能方面解釋起來，議論更覺明瞭。無論何人，倘他想營有意義的生活，那末，他總得理解社會的文化，總得謀對於社會的文化與以相當的貢獻。但是達這種目的的手段，卻是各人互有不同。爲什麼呢？我們謀社會文化的發展固屬我們的天職，可是各人各人隨各自的個

性、境遇等，實在生活上所做的事業，決不能夠全相一致。所以我們非是各人各營特有的業務，來達到國家社會的理想，建設較優的文化不可。所以在一方面，各個人對於國家社會都應順應維持，在他方面，卻應發揮個人的特色，以謀社會文化的豐富。從此看來，個性和通性二者在教育上都具有重大的意義。況且在教育方法論裏面，關於個性的客觀的考察也是極屬必要。倘使教育者只以自己的主觀的經驗或自己的主觀的狀態做基礎，來實施教授、訓練、美育、養護等等，那末，這種教育的活動實在難收良好的效果。所以教育者對於被教育者的身體狀態及精神狀態，不必說得，就是對於個性的差異，也應仔細研究，仔細考慮。所以我們的態度雖不想在個性之中去找教育的根本原理，然決不蔑視個性。我們為客觀地求良善的教育方法起見，實抱尊重個性的主張。

個性的解釋既如第一章所述共有三種，現在更把三者與教育的關係一一分論如下。

第一、解個性作氣質的時候，最應注意的是訓練一項。就是賞罰的時候，我們應得注意。因為氣質是先天的，所賞不必重，罰務宜輕。惟依照洛采（C. Lotze）的生理的心理學，氣質雖多出先天，然由後天的影響也可生多少的變化，果如此說，那末，謀相當的矯正也是應當的。

第二 雪齋特所主張個性是指各人性格的特色。取這種解釋的時候，教育對於這種個性，應當注意，自不待言。換言之，教育者對於具有智的個性的兒童應使發揮這方面的特徵，對於具有實踐個性的兒童應使發揮那方面的特長，這當然是必要的。然而人類在社會上，無論從事於何種職業，一面固然應當發揮個人的特性，但同時也有補救個性缺點的必要。因為這個緣故，單講發展兒童的長處而不講補救兒童的缺點，這種處置，不能稱為妥當。普通教育既以一般的陶冶為主旨，那末，只管獎勵兒童所好的學科，而忽略兒童所厭的學科，這種辦法也是不行。在中學校，固然比在小學校，對於個性可以較為尊重，可是使各個學生專攻各人所長的學科，這是在專門以上的教育，纔可辦到的事。

第三 克雷配林和斯堆倫的所謂個性與雪齋特的所謂個性完全不同。雪齋特把個人精神的活動全體的特色稱做個性，而克雷配林和斯堆倫二人，卻主張分析個人的精神作用，把各方面的特質叫做個性。元來，教育在一方面是在於發展個人的能力，在他方面是在於傳授必要的智德，那末，無論從任何方面看來，教育應該尊重學生的心理，自無贅述的必要。所以在教授及訓練

的時候，教師務應首先顧及學生的個性。可是完全由個性的條件做實施教育的標準，也是不妥。譬如，在選擇教材的時候，教育只以個性做根據，在教育上總不能算是合理。爲什麼呢？因爲一則教育於個性而外，還應以社會的條件做最高的準則，二則個性的不良的地方，教育且有改善的任務的緣故。惟就方法上而言，實施教授及訓練的時候，倘用這一種個性的條件做根據，那末，所施教育的活動比較有效，這是極當然的。

第一章裏也曾論過，同以實驗心理學做根據來論個性的時候，學問家中也有主張於檢查各個精神作用以後把各項的結果綜合起來，纔名之曰個性的。從這一種立脚地講來，兒童就可分爲優等兒，普通兒，劣等兒，低能兒，精神病者等種類。而爲分類起見，世人多採皮奈，西蒙二氏的測驗法 (Binet-Simon Scale) 及其他的精神檢定法。但是這一種區別不是絕對的區別，不過是程度上的問題，所以處理個性的時候，教師非十分細心，往往有貽誤人家子弟的危險。還有一層，教師遇優等兒的時候，未必一定以多使兒童多營精神作業爲教育上唯一的原則。有時候，也有因爲被教育者是優等兒，反應使這種兒童少營精神活動的必要。因爲應使兒童營如何程度的作業這個問題，

還應根據兒童的精神疲勞上的條件，不應單由知能上的優劣而決定。就比較劣等的兒童而論，爲處置這一班兒童起見，那末，如建設補助學校，添置特別學級，實施補習教授或特別教授，以及在席次排列上各種的設法，當然在教育上是極屬必要的事。只要經濟力所許，這種施設是不可忽略的。可是平常最應注意的，就是(1)不可把劣等兒看做病人一樣，加以病人的待遇，(2)不可輕率地把普通兒速斷做低能兒或劣等兒。這兩種錯誤，在實際教育上實屬常有，而對於該兒童的一生關係至大，所以做教師的應當格外留心。

第四章 個性及於教育效果的影響

教育的效果論以教育的可能做前提。所以教育果屬可能與否，實爲此地應當先決的問題。換言之，被教育者由教育的力量得以發展進步與否，實爲教育學成立的根本準則。古今東西的教育者對於教育的可能都信而不疑，可是教育效果之有制限亦早爲多數教育家所承認。在於東洋，孔子差不多認定用教育的力量可以使人人變成善人，然他於經驗上亦知道個性的存在，並知教育效果之有定限。其他在孟子與荀子二人，他們關於人性的善惡，雖爲兩極端的反對派，然他們於論述教育的可能及制限，意見卻是相差不遠。

在歐羅巴的教育論裏面，在十九世紀以前，差不多和東洋的教育論一樣，對於教育的力量信仰極厚。尤其是在於希臘時代，蘇格拉底 (*Socrates*) 由主知主義的立腳點，已確信教育的可能。柏拉圖 (*Plato*) 更進一步，承認個性的差異的方面，因信教育的效果大有制限。他以遺傳說做根據，以著作國家論的一點，實可見他見地的卓拔。亞里斯多得 (*Aristotle*) 與他的師象柏拉圖抱同一

的意見，而於論述教育效果之有制限一點，其說較柏拉圖更爲精詳。

在羅馬時代，帝政時代的教育界已認知教育力之有界限，及至古典時代，希臘民族的思潮傳入羅馬，庫因鐵良一出，居然把從前羅馬所有的教育論加以總結。他以為兒童的大多數之能夠理解和能夠學習，正和鳥之能飛，馬之能跑一樣，是基於天賦的本性。兒童的精神的起源發於上天。兒童之中，愚鈍不可教的爲數實是極少。大多數的兒童總是可教，而效果的所以不充分者，實由於教育的力量不足的緣故，決不由於學生缺乏學習的能力。

等到中世，原罪說一經提出，關於人性論的見解雖受影響而呈變動的傾向，但是一般教育家決不否定教育的可能。

逮至文藝復興，教育家多承襲庫因鐵良的舊說，這就是意大利人文主義的一派。在於北歐德國的愛拉斯姆斯 (Erasmus) 爲拉丁文藝復興的大家。他說：「人不是生就的，乃是造就的。」這一句話的意思實與教育萬能相近。到十七八世紀，可說是教育萬能說的全盛時期。洛克 (Locke) 拉伊蒲涅支 (Leibnitz) 排賽陀 (Basedow) 康德 (Kant) 海爾臺爾 (Herder) 皆以爲教育之

力極大，差不多近於萬能。這是因為啓蒙時代的思潮是理性萬能主義，當時的學問家都看人做一種理性體，而信人的天賦爲全智全能的緣故。

等到十九世紀，意志本位的哲學思潮風行一時，於是教育的可能在根本上被人們所懷疑。叔本華 (Schopenhauer) 就是一例。他以爲人的本質是意志，人的意志的本性屬於可想的世界。所以人人都各具有先天的個性。所謂教育不過在使智識的豐富，決不能變更人的本性。所以人們所信以爲由於後天的影響而生的變化，實不過是先天的傾向的整理和組織。要之，叔本華從哲學上的見地否定教育的可能，他所取的實是一種定命論。及至自然科學發達，遺傳的研究一經進步，生理的遺傳說盛極一時，於是擴充範圍，精神界遺傳的法則也被學問家所探究。一時，教育無效的學說也曾發現。優生學者也以爲自然的力量比教育及環境都大，所以我們想改良人種，我們應得清源。同時，有一派的生物學家反對前說，以爲暗示與模仿足以變更遺傳。然而這一種爭論在今日這樣的學術，還是在於不能充分解決的時代。

總之，近今一般的學問家，從學術研究的立腳點，雖承認遺傳的事實，然同時卻決不否認教育

的可能，不但不會否認，他們反以為即在遺傳範圍之內，教育也未始絕對不可能呢。

第五章 個性差別的原因

此章有賴於舒新城君所譯桑戴克之個性論不少，但亦不無改訂之處。

考察各人個性中極細小的特點，都有一種自然的原因，這是無可懷疑的。男之爲男，女之爲女，都有因由；而這些因由乃是實在的事實。人們所具的特殊個性決不是由於神怪、妖異或偶然的機會所產生。每種心的特質大都是自然律的結果。倘若我們對於一切事實有充分的知識，那末，未來之結果如何，大體也可預爲斷定。

兩性，人種，祖先，年齡，以及影響於人們的稟質上的環境勢力，對於解說某人所以爲某人的論證都有貢獻。本章底目的就在研究這些要素所生之影響底重要事實。個性差別的原因大體有性，人種，祖先，年齡及環境五種。現在分述於下。

第一節 兩性的影響

向來對於兩性的概念，以爲男女是兩種顯然不同的人類，因此，彼此的待遇要有差異。近時關

於兩性知力與品性的差別，已略有科學的研究，從前那種傳說的觀念，也逐漸減去了。從他一方面講，倘我們將原始的兩性要素——直接與求婚，戀愛，生育，哺養有關的諸本能——丟開不算，一般男子與女子之差異較許多男子與男子之差異爲小。

兩性的特性，據現在研究所及的，都尋不出顯然的鴻溝來。平常所謂一般男女各自的特性往往相互錯綜，不易劃定。有些女孩較男孩更好戰鬪。有的男子較女子更愛兒童。在現在研究所及之大多數特性中，此種錯綜之量極大。舉例來說：普通的見解總以爲男子的創造性，活動性，獨立性，坦白性較大，女子的感情，修飾心，宗教心較大。這種差別在大多數的男女中固屬如此；但據現在所知道的錯綜性，差不多一切女子的創造力比最缺創造性的男子強，或者有三分之一以上的女子，他們底創造力較中材的男子強。以最乏宗教心的女子與男子比，差不多一切男子的宗教心都比他們強，或者將近三分之一之男子，其宗教心超過中材之女子。用間接的方法研究個性其結果不盡可靠。據黑曼 (Heymans) 等的研究，以爲男子與女子之最大差異，男子的機械性及對事之興味特強，女子的感情及對人之興趣特強；可是此種差異實在不足輕重。至於其他較大的差異，列舉

起來，男子的個性動作較猛烈，好運動，好喧擾，獨立性較強，對於細小的外界刺激，感覺性較弱，對於精細的事物，理會力較弱，色盲較多，記憶較慢，羞惡心忠實心較少，較為懶惰，好作技巧——精神的或身體的——的遊戲，感情較弱，改革的熱心力較少，憂鬱時易復原狀，衝動較少。但以男女為知力與品性的決定因子，未免把男女性過於重視；然這種觀念所以竟流行於世者大概由於兩種原因：第一關於男女稟質之著作物，大概研究男女間的定婚戀愛及撫育兒女。只就這些事實研究，兩性實表示最大的精神差異。第二於求婚戀愛撫育兒女之外，常以兩性間極優秀的代表互相比較。這種比較對於兩性的全體是不平允的；因為男性的變度較多，所以在某種特性上中材男子劣於中材女子，而最好的男子反優於最好的女子。在學校及生活經驗中之文學，音樂的能力，一般女子未見得劣於男子，但最大的成就還屬男子。此外極大的科學家，詩人，圖畫家，音樂家多為男子，而最蠢之癡呆也多屬男子。個性之差異原於兩性者固大，但都不如平常所假定的那樣大。

有許多特性實不為兩性所影響。一性裏面的變度也不見得比男女兩性相互的變度小。

第二節 人種的影響

倘若我們把人種對於原始稟質所生之直接的效果與由各種教育所生之間接的效果——天性與教育通常視為平行的——加以研究，並用百分率比較之，則人類中間可能尋出之差異率當以人種的為最大。即或把既往的事實丟開，而觀察現代人類中間的差異，人種直接間接所產的影響也很大；因為現時的政府，商務，工業，婚姻，交際以至於其他文明生活，本能生活之各種風尚，無不與一個人所屬的種族有關係。

就以近代的歐洲人，黑人，為例：主要的差異第一是身體方面。黑人之受人輕視，不是由於他的精神，是由於他的身體。中國人初看歐洲人也好像洋鬼一樣。總之，各種人種在身體上的差異，可說是極屬明顯的事實。

第二是精神方面。各種人種的衣服修飾，習慣，以及在風俗，禮儀中所表現的一切常態，都給人一種人種精神根本不同的印象；但是此種印象往往與事實相差甚遠。合理的研究應當注意於

知力及品性的實在差異，誇張不可，偏執也是不可。進一步說：應當把人種差異及於原始稟質之直接效果，和與此效果相伴而行之各種文明或文化所生之間接的效果，詳慎分割清楚。間接的效果屬於環境差異的影響，這裏略而不論。

假定集一百黑人，中國人，猶太人之嬰兒於一處，飾以類似的衣服，撫育於同一環境之中，他們差異之量是否較一百純粹的黑人或中國人的大？果然差異較大，大到什麼程度？差異的情形怎樣？這都是現在所要討論的問題。這問題的答案可以指導人們廢棄不當的偏見。可惜我們對於這重要的問題，尚無完全的答案。我們雖不是植物學專家，但對於植物要怎樣灌溉培養，我們還多知道一些；至於人類天性的重要特性要怎樣撫養教育，則所知很少。講到各民族之各種遺傳的詳細情形，我們所知極少，或竟一無所知。現在只能將研究民族差異的學者應具之態度及研求真理的普通方法略加說明。

第一要注重的事實，是原始稟質中之民族差異不是純粹的謬論。例如在紐約公立中學中，有色人種學生在智力上很可以代表一般黑種兒童與黑白雜種兒童。白種學生對於有色人種學生

之任何優越性，差不多等於白種與黑種中間的差異。白種學生之學業實較黑種者爲優。而把環境的差異當作白種學生優越的原因，似乎很不正確。再以研究民族知識之他種測驗爲例，亦可證明前說。據胡特華（Woodworth）氏的研究，*Negritos* 的最優分子與 *Pygmies* 中的名人，單就實在的知力考查起來，程度只及中材之歐洲人。

第二要注意的事，民族之知力由於種族的差異，雖然實有其事，但數量甚小。據胡特華氏的考查，歐洲人與印度人，美洲極北部人中間之差異很少。

這種學說似乎與歷史上及近代所有之民族的論證不符；因爲我們把民族的成就視爲一種知力測驗的時候，那末，實際上此說就難立足。可是測驗民族的成就有兩個重要前提：卽民族團體之大小與民族間之交通。小民族的人民，其知力的中率雖與大民族相等，但極端變度——如賦有非常能力之人之產出等——之可能性較大民族爲小。又孤獨的民族因不能借助於他民族的文化，亦失促進進步的利器。

第三項重要的事實，卽是錯綜。一種民族的優越，並不是這民族的一切分子都優於他民族的

全體人民。這種情形事實上決不會有的。就常情言，兩民族的優劣情形有十分之九是錯綜的。卽或一民族之中率較他民族之中率高百分之十，可是劣民族中仍可有一部分的人優於優民族中之最劣者，更可有一部分的人優於優民族中的中材。故以民族的優劣推想個人天性相互間的優劣實是極錯的方法，因為在無論何種民族，先天個性的變度很大，不能用以為決定個人智愚的標準的緣故。

第三節 祖先的影響

在任何大團體——我們謂之種族——之中，人人都可在體質方面看見許多氣質與支派之不同，故雖同屬性，同種族，同教育之人，還是差異很大。智力與品性也是一樣，也有同屬性同種族的個人，特性的程度很有差異，有不能以所受的教育不同解釋者。在遺傳影響與環境影響之中，其真確的區分界線如何，正是現在爭論的問題。以下將再述之；但詳慎研究過這些事實的人都會承認遺傳有些影響。精神的與德性的遺傳由於近祖得來，是一種實在的事實。

個人所從發育的生殖細胞可以產出知力或品性的定形，現在姑稱此生殖細胞的原素爲此定形的「定素」(Determiner)同一個人的細胞，其定素有差異，種族同個人不同之細胞，差異較多，個人不同種族又不同之細胞差異更多。

追根說來，遺傳是各細胞互相關係的事實。親與子中間的差異是由於一個細胞所產生的多數細胞有變異的緣故。親與子中間的類似是由那些多數細胞（由於一個細胞所產生的）變異的程度較由許多細胞所產生之多數細胞的變異程度小的緣故。

研究遺傳應當由細胞所發育之個人的類似性與差異性上注意。所以知力遺傳與德性遺傳的研究，即是把有親屬關係的個人，比無親屬關係的個人，所具較大的類似性或較小的差異性，加以研究。

測驗近祖對於個性的影響，與其測驗無親屬關係者之較大差異性，無寧把有親屬關係者之較大類似性加以測驗，實例如下。以同人種同屬性而非近親之兩人的均中類似性爲零，以最高的類似性爲1。據胡支(Woods)之研究，父子之普通知力與道德性之類似量約4。據皮亞遜(Pear-

son)之研究，兄弟姊妹間之各種精神特質的類似約.5。雙生子之加乘能力，在文章中尋查錯字的能力及其他精神測驗的類似量約.8。

有許多證據可以證明這些類似由於家庭教育之相同者甚微，但說來太長，以下略舉一例以概其餘。家庭教育常有影響及於兒童學習算術的加乘能力等，時間愈長，影響理應愈大，但由九歲至十四歲的雙生子，這種能力的類似卻反比在幼時逐漸不相類似。尋查錯字或說出意義相反之字的能力類似量也與加乘力的例一樣。

總而言之，知力與道德的個性似乎大部分在細胞中既已決定，假定把一切人類都精確地施以同一的教育，精確地予以同一的影響，他們底差異還是很大。醫藥，衛生，教育，及一切社會的勢力都應顧到人之原始的差異。醫藥等等底目的，工具，方法，應當謀適合多數稟質，不當只顧一種稟質。

第四節 年齡的影響

同一個人的精神的特質隨年齡而不同，這是無可疑惑的。我們現在假定有兩羣兒童在各種

影響上全屬相同，但是一羣年齡稍長，一羣年齡較幼，那末，這兩羣兒童的中間，自然在個性上也免不了有差異的地方。這種差異可說是受年齡的影響而來的。

在研究兒童的心的差異上，最初的而且較有成績的學問家要推格爾巴特（Gilbert）氏於一八九四年把所著「關於學童的身體及精神的發達上的研究」出版。他由發達的見地對六歲至十七歲的男女童，於身體的及精神的特質，施以多種數量的研究。氏所研究的特質約略如下：

- （一）重量識別的確度（肌肉感覺）
- （二）色彩辨別的確度
- （三）暗示的感受度
- （四）有意的運動能力
- （五）疲勞
- （六）反應時間
- （七）由辨別及選擇而生的反應

氏對於上述各項施行實驗的結果作有詳表，極有價值，惜乎現以篇幅關係不能轉載。要之，個人的心的特質隨年齡而有變化。這一件事，得氏的研究，於是更具科學的明證。

嚴密講來，這種年齡的影響的研究極不容易，因為那時候我們非對於同一羣的兒童加以繼續的實驗不可。可是為變通計，我們對於多數兒童試行心的實驗，然後求得平均，以之作為標準，以定各種年齡精神的發達，也是未始不能。皮南西蒙二氏的「學校兒童知能測定研究法」等就是根據這種見解而成立的方法。

但細考兒童們之心的發達，進步的遲速決非一致。優秀的兒童往往脫逸一般同年兒童的傾向，發揮卓異的智能。同時，劣等的兒童卻常在中心傾向的下位。換言之，「歲月年齡」未必能做人們智能的標準。所以在個性心理學裏面，另立有一種「智能年齡」或「精神年齡」而這種「智能年齡」與「歲月年齡」的比叫做「智能指數」。就「智能指數」而論，其數為一者，該兒童的智能適與年齡相應；其數愈在一以上，則該兒童的智能愈為優秀；其數愈在一以下，則該兒童的智能愈為低劣。依這一種研究，我們對於劣等兒童應講施行特殊教授的方法，對於優秀兒童就應講

施行特別進級的方法。因此，桑戴克氏極反對專以年齡做基礎的學級編制和教育法。他說，七歲的兒童裏面能夠做成二十人的青年所不能成就的智的作業，也不爲奇。他又根據格爾巴特的關於筋肉感覺所得的實驗表說，十七歲的青年雖平均依五·八瓦的重量的差而行辨別，十歲的兒童雖平均依八·八瓦的差而行辨別，但是十歲的兒童裏面也往往有依五·八瓦的差或其下的差而行辨別的。氏的這種議論，確是合理。實際上，教育者對於這種優秀兒童真非另講待遇的方法不可。

這樣講來，單隨年齡而推定人們心意的發達程度，一見似難辦到。可是大體看來，正如兒童與成人有明白的差別一樣，人類隨年齡而生身體上及精神上的變化，確是不可避免的事。因此，學問家往往把人生分爲發育期（大約到二十五歲爲止），成熟期（大約到四十五歲爲止），老衰期（大約四十六歲以後），而在發育期中，多數的學問家大體又分爲胎兒期（在胎內的時期），嬰兒期（一歲至三歲左右），兒童期（三歲左右至十歲左右），少年期（十歲左右至十五六歲左右），青年期（十五六歲左右至二十五歲左右），並以爲各時期在精神上有多異的特色。兒童心

理學就是根據這種見解以研究兒童精神作用的發達的學問，所以兒童心理學的研究，在一方面，是依據年齡的個性研究。教育者施行教育，務須理解兒童的心意，應兒童發達的階段，加以教授，訓練，養護等纔好。

第五節 環境的影響

兩性人種及近祖所賦予人的知力與品性，只算給以一種起點，使他從生活機遇中得普通教育，從自爲爲人的社會中得特殊的教育。有時這些環境的勢力足以使人與俗俱化，把個性之稜角磨去而與他人類化；有時環境增加根本的差異而把人類稟質之變異量加多。個人因教養而有差別，其程度究竟如何，現在縱有所知，亦是很不確切的。此地只指明學者研究此項問題所應具的態度而已。

家庭，學校，書籍，朋友，政治狀況，以及其他與此相類之種種差異足以使人之後天稟質的知力品性等有差異，是無疑義的。假定把兩個同一原始稟質的人分開教養，一在紀元前千九百年，一在

紀元後千九百年，或一在柏林，一在北京，結果，兩人的後天性質一定大不相同。今日的日本人在原始稟質上或者差不多——或完全——與他們的祖先一致。其所以有種種差異的，應當歸根於環境的影響。任何人的個性大部分爲他的語言，職業，宗教，風俗，思想所決定，而語言等等又大部分爲他的教養所決定。

環境的影響常屈於兩種重要的限制之下。第一種限制是說無論何種環境只要他的勢力可以避免，其效果特少。例如中國從前初辦學校，那時候縱使私塾與學校的比例率爲百與一，但私塾的勢力較以私塾爲唯一的教育機關，受教育者均無所逃避的時候自然小多了。

倘若奴隸制是普遍的制度。就是生而公正講人道的人也要把生於奴隸之家的嬰兒的普通人權剝奪。倘若這種風俗在社會上一發生懷疑而竟被免除一部，那這一種風俗的效力也大大減小了。

做此，在飲料未發明以前，無論人的原始稟質怎樣耽縱，總不能成爲酒癖。但飲料發明以後，只要可以避免酒禁，則人嗜酒的行動仍然不肯中止。一個人具有嗜酒的稟賦，社會上由酒致貧的故

事他可不聽，禁酒的事實他不注意，箝制的勢力，他不反應；只順他內心的衝動尋求一醉之機會。

第二種限制是說環境影響的勢力，因人而異，其結果由人之原始稟質與環境勢力共同決定。就是某部分人對於某種環境勢力的影響都不加避免，但影響所及之程度却是不一。爲奴隸者未必都有奴隸性，更不能使之一律卑劣。不良的交際也可使一部分人之態度尊貴。在一人中引起某種勢力或思想或習慣之適當的環境刺激，對於他人也許不能望其有一樣的效果。倘通常所講的下面的故事是真的，就是在藥店洗瓶子適能決定法拉德（Faraday）的一生事業，航行海外採集生物爲達爾文成爲自然科學家之要素，那末，但把世界上一切兒童送到藥店去工作，或使作科學的旅行，其結果豈不是就有百萬個法拉德及達爾文，或一百萬個化學家與自然科學家出現於世上？但世上既沒有這種事實，那環境影響之受人原始稟質之制限也就可知。

因爲這兩種限制的結果，所以同時代同社會的人雖互有差異，但找不出某種差異是顯明由於環境影響而生的。大學問家不定是在大學造成的，有許多人受外界之引誘很少，而終成爲酒徒。在某種程度中，每種稟質往往選擇相當的環境；而每種稟質並可以於一種環境之中得不同的影

響。所以在美國同年進學校之兒童，其相對的成就，大半與他們的原始能力與興趣的關係較密，與家庭及社會環境的關係較少。

第六章 正常兒的個性

我們在第五章裏，由兩性，人種，祖先，年齡及環境五大原因，說明個人的差異所以發生的緣由。現在更從精神作用的各方面論述事實上個性的差異。個性的區別雖有種種，我們現在於論述之前，先分兒童爲正常兒和異常兒兩大類，再把正常兒從知，情，意三方面，研究精神的差異。而下節先論知的作用上的個性。

第一節 知的作用上的個性

古來議論個性往往用性格，氣質，才能等字樣；而性格似指意志作用上個人的特性，氣質似指感情作用上個人的特性，才能似指知的作用上個人的特性。

人類的知的作用可分爲想像及理解兩方面。前者更可分爲直覺的和結合的二屬性；後者更可分爲歸納的和演繹的兩屬性。而由此四屬性的組合所生的心的素質就爲知的作用的個性——

——才能。所以才能大體有左列四種。

像	想	歸納的	演繹的
	直觀的		
結合的	觀察的才能	理 解	
發明的才能	分析的才能		
	思索的才能		

具有觀察的才能的人們，因為長於直觀的想像和歸納的思考，所以適於實行的事業。自然研究者，實驗心理學者，教育學者，不消說得；詩人把捉人生的真髓，在自我的作品上與以生命，造形美術家及演劇藝術家描寫活潑潑的形象，這都非有賴這一種觀察的才能不可。

具有發明的才能的人們，因為長於結合的想像與歸納的思考，所以適於做技師，工業家，科學上的發明家及發見家。此外，如詩人及藝術家的構成能力亦有賴於這種才能。

具有分析的才能的人們，因為長於直觀的想像與演繹的思考，所以適於做組織的自然研究

者，生物學的形態學的分類學者及幾何學者等。而大體言之，幾何學者在演繹方面有特長，博物學者，在直觀方面有特長。

具有思索的才能的人們，因為兼備結合的想像和演繹的思考，所以適於做哲學者。而就中，哲學者長於結合的想像，數學者長於演繹的理解。

以上四種的才能在個人個人中間不能劃然分別。有的人們一面是觀察的，而他面卻是分析的。更有一班人們一面是發明的，而他面卻是思索的。可是據學問家的研究，大都以為對角線的結合——就是發明的兼分析的，或觀察的兼思索的——煞是稀有。平常在普通的人們，這種區別雖不十分明白，但各人總有各人的傾向，這種傾向由各人的反省或他人的觀察總可以知道幾分的。至於天才，因為他不拘社會的及家庭的事情往往依自身先天的要求勇往直前，所以對於自己的才能或更無反省的必要，然在常人，那末，當決定自我的將來的時候，對於自己的個性，自然應當仔細反省，慎重斟酌。

上述的分類極為組織的，概括的。可是個性既為個人的特色，那末，再把知的活動再就各方面

分析考察，則更有多方面的特色可以發現，事屬當然。例如就感覺而論，在視覺上，有視力的強弱，有盲人，有色盲，色盲之中，又有全色盲，有不能看出紅色和綠色的紅綠盲等的部分色盲。這是普通一般所習知的。不但如此，在區別色的種類和濃淡的能力上，自然又有強弱在這上面，個性的特性也未始不曾發現。若在聽覺，極端的就為聾子，其他則於辨別音的高低和強弱上也有個人的差異。在於觸覺，則有銳鈍之差，盲人的觸覺真是靈敏，比常人發達得多。在味覺及嗅覺頗有賴於平日的修養，如酒的鑑賞家長於味覺，藥味香水的鑑賞家長於嗅覺。總之，在無論何種感覺，各人都有各人的差異，這是實驗心理學的研究所指導我們，實無容疑的餘地的。

在注意作用，兒童則傾向於感覺的注意及無意的注意，成人則傾向於智力的注意及有意的注意，這是一般心理學上的通論。可是在成人之中，也未始絕無傾向於無意的注意及感覺的注意的，因此，一概用長幼來立分別，又見得不是全係正當。此外，關於注意作用，有的人們對於範圍較狹的事物能營繼續的注意，有的人們卻對於範圍較廣的事物能營迅速的注意。前者適於做學問家，後者適於做事務家。

在於反應時間，有快而規則的人們，有遲而規則的人們，有快而不規則的人們，有遲而不規則的人們四種。克雷配林把(1)心的作業的速度，(2)練習能力，(3)練習固執，(4)特殊記憶，(5)感受性，(6)疲勞，(7)恢復能力，(8)睡眠狀態，(9)注意轉向，(10)慣習能力十項用實驗的方法研究個人的差異，以行個性的分類。他在第一項中，雖不是專施純粹的反應時間的測定，但他也曾由知覺刺戟的速度，觀念再生及觀念聯合的速度，意志作用發動的速度等來測定個性，而這種精神作用卻可說都是在反應時間測驗中時時現出的複雜的精神作用，並且在日常生活中極屬重要而且是隨個人的不同的。

個人的差異中在教育上特為重要的是在於記憶及想像上的型。我們把曾經見過的梅花用記憶回想的時候，我們往往能夠把當時梅花的色彩和形狀，浮到意識上面。這種形像在心理學上叫做心像。由視覺而得的心像叫做視覺心像。所以我們由嗅覺心像可以想到花的香氣，由聽覺心像可以想出爆竹的音聲。其他即如接觸桌面時的感覺，水泳時手足的運動感覺等，雖隨人或有的鈍的差別，然都一一能由心像浮到意識上面。可是，回想這種心像的時候，隨心像的種類，在銳鈍的

程度上，有極著明的個人差。在有一種人，視覺心像雖能明瞭活潑地浮到意識上面，然而其他的心像則不甚明白。這一種人通常叫做視覺型的人。又在有一種人，聽覺心像發現極顯。這一種人通常叫做聽覺型的人。又在有一種人，運動感覺心像就是由筋肉、關節、腱等而生的心像，發現極明。這一種人通常叫做運動感覺型的人。在小說家和畫家，以視覺型的人們居多數。在音樂家，以聽覺型的人們居多數。在彫刻家，以運動感覺型的人們居多數。這樣看來，發現於記憶及想像上面的心像，單限於天才，極爲顯著；那末，試問在普通的人們難道沒有這種型麼？實際講來，在普通的人們，也有多少的偏向。即在小學校的兒童，有屬於視覺型的，有屬於聽覺型的，有屬於運動感覺型的。所以教師當教授的時候，不可不於兒童的觀念型加以留意。不但如是，就在教師，教師也各有各的型。倘使教師只於自己特有的觀念型任意發揮，那末，與教師有同一的觀念型的兒童自然成績良好，而且有他種觀念型的學生，在不知不覺的中間，受了教師的牽制，乃依天性上不利的觀念型從事於記憶想像，於是遂成極不自然的發達。當然，兒童在固有型以外，也有練習他種型的必要，然在他方，使兒童發揮兒童獨得的觀念型是極屬必要的。

以上所述爲關於事物的觀念型。現在更就言語論之。人們於記憶言語的時候，有依視覺心像而記憶者，有依發音而記憶者，有依運動的感覺而記憶者。而關於事物的型卻與關於言語的型未必一致。因爲兒童於記憶新出言語的時候，無意識地在桌面寫畫的緣故，我們不能速斷該兒童即屬於運動感覺型。事物型是內容問題，而言語型是形式問題。

上述的視覺型，聽覺型及運動感覺型三者當然由各人所有主要心像的種類而定名，無論何人，決無只有單獨某一種心像者。在多數人，往往有對於三種心像平均發達；而於三者之任何一種不偏不倚者，這一種人通常叫做混合型或不定型的人。倘使我們再於記憶及想像上的觀念型加以精詳的考察，那末，於以上各種型外，更可有視覺聽覺型，聽覺運動感覺型等等。

通觀上面所述，知的作用上的個人的特質極爲複雜，所以欲營簡明的分類到底是不可能。教育者務應仔細觀察實驗兒童的心的特質，以行適當的教授和訓練才行。

第二節 情的作用上的個性

情的方面的個人的特性叫做氣質。氣質卽英文之 *temperament*，拉丁文的 *tempero* 爲其語源，具混合的意義。考其由來，起於希臘。紀元前五世紀，希臘的名醫黑破克拉底斯固信液體病理說，以爲人體的健康乃由人體內四種的基本的液體，卽血液，黏液，膽汁及黑膽汁相互間的調和而保持；倘裏面任何一種不保均衡的時候，那末，人體就發生疾病了。

這一說在紀元二世紀的時候，被羅馬名醫希波克拉底所祖述。他更敷衍之，應用之於心理範圍以內。他以富於血液者定名做多血質，富於膽汁者名之曰膽汁質，富於黏液者名之曰黏液質，富於黑膽汁者名之曰憂鬱質。由四種液體的混合分量的多少而生四種的氣質。這種生理的根據，在今日看來，當然是一種極明白的錯誤，誰也不信此說；可是這種四類的區別似乎在實際上頗有應用的價值，所以後來學者也往往採用這種分類法以辨別個人的氣質。然則四種氣質各自的特色究竟怎樣？一般講來，在多血質，感情常常快活，舉動極爲活潑。然他的缺點在於缺乏忍耐力，容易流於輕佻浮薄。俗語所稱才子一派可說是屬於這一類。依心理學家的研究，女子比較男子，傾向於多血質。膽汁質比多血質態度沉着，忍耐力極強，且有自信。膽汁質的人們一旦決心去做的事，務必貫徹。

到底。同時，這一種人易於憤怒，看人不起，容易流於驕傲不遜；世人所稱豪傑氣質就是這類。憂鬱質爲悲觀的。感情難於變化。決斷力雖少，但富於知力及想像力，天才的人物往往由此而出；俗人所謂天才，學者，詩人氣質就屬這類。黏液質則感情的變化極少，且難以憤激。所以舉動極爲沉靜，對於利害得失顧慮極周，可是有放棄實行的短處。因此，卑屈，無生氣等點都是這一種黏液質的人們的缺點。把這四種人們從外貌看來，則多血質血色最好，膽汁質體貌頑健，憂鬱質體格瘦弱，黏液質脂肪多而面色蒼白。

以上大體把四種氣質依通俗的見解，略述大概；可是上述區別的標準總覺未免籠統。因此，許多學問家都向用科學的方法精細研究，加以比較精密的條件。如德國的康德，希拉愛馬海（Schleiermacher），海爾巴脫及大心理學家胡恩特（Wundt）實驗教育學者墨伊曼（Meumann）都於氣質發表有相當的意見，而就中以胡恩特和墨伊曼二氏的見解最稱精當。分述於下。

胡恩特以爲氣質純粹根基於感情的個人的差異。他依感情的強弱和感情變化的快慢（就是同一感情狀態繼續時間的長短）把氣質分成各類。就中，對於刺戟易起強烈的感情的膽汁質

和憂鬱質有不快的感情的素性，所以具這一類氣質的人們多抱悲觀，往往有厭世的傾向。他們多以人生苦多於樂，常常不滿於生活。如叔本華等就是其例。反之，感受性較弱的多血質和黏液質一般偏向樂觀，往往享樂人生，滿意於現實生活上的幸福。又感情變化較速的膽汁質和多血質當然對於現在的印象易於留心，感情往往為新觀念所規定，不絕地受周圍事情的影響。反之，感情變化較緩的憂鬱質和黏液質，則對於將來，分外注意，決不以偶然的刺戟攪亂自己的思想，完全能夠獨立地營冷靜的思索。胡恩特的分類，表示起來，約如下表。

弱	強	
多血質	膽汁質	快
黏液質	憂鬱質	慢

再就墨伊曼的主張一言。墨伊曼曾經選定感情的性質（快與不快）與奮（輕重）強度（大小）發現樣式（發動的與受動的）四種要素，使相結合，而把氣質共分做十二類。大略如下表。

感性的性質	感性的興奮	感性的強度與持續度	感情發現的樣式
快	輕	小	發動的
多血質的	黏液質的	大	受動的
膽汁質的	神經質的	輕快的	奮鬥的
不快樂	澀滯的	快闊寬容	享樂的
		遇事認真	陰鬱的
		陰鬱的	失意的

墨伊曼的所說雖較胡恩特的爲詳，然普通所通用總以四類氣質說爲廣。所謂四種氣質隨年齡而不同，也會生多少的差別。有一班學問家以爲少年與多血質相當，青年與黑膽汁質相當，壯年與膽汁質相當，老年與黏液質相當。其說也具一理。又就個人而論，氣質雖隨年齡而變更，但某種氣質比較在長年月的中間繼續支配也屬實際的現象。

據洛采的意見，氣質決非絕對不能變更的東西，人們用教育或修養也得多少變革天生的氣質。從這一點講來，那末，人們最好把人們的氣質改善到適當的性質，就是人們最好把人們的氣質取長捨短地切實革新一下。在理想上，我們遇瑣小的悲喜事件，最好取多血質的長所，對於他人多

表同情；遇到莊重的大事的時候，最好取憂鬱質的長所，態度務求沉靜；遇到自國的權利被人侵蝕的時候，最好具易發義憤的膽汁質，庶可急公好義；遇到經營事業的時候，最好有黏液質的不屈不撓的精神，堅持到底。關於這幾類的氣質，普通的兒童雖大抵具有二三氣質的混合，決無單具某一種氣質之理；然教育者對於兒童的氣質，務應精詳觀察，採長補短，以舉訓練的實績，纔好。

第二節 意的作用上的個性

意志方面的個人的特性叫做性格。性格固與氣質相互有密切的關係，所以二者往往用於同一意義上面。可是氣質為不隨意的，衝動的感情之表現，而性格為有思慮，有主義的意志動作，所以嚴密言之，當然應有重大的區別。然在他方面，意志的起源既是感情，那末，具感情的素質的氣質足以規定具意志的素質的性格，自不待言。反之，性格規定氣質，卻是稀有，卻是不自然。而性格為完成的一體，要想把他像氣質一樣，分成若干對立的根本性質，實難辦到。又性格具有多方面，所以隨判斷者的立脚地的如何，因之所定性格的性質大有差異，所以一概論列頗屬困難。現在姑且由兩種

見地分類言之，一是量的見解，一是質的見解。

(一)量的見解。我們對於動機常常統一，動機相互之間前後沒有矛盾衝突的人們名之曰有性格的人們。反之，與這一種固定的性格相對待，像一般年少者一樣，動機時常動搖，動作無一定主義或方針的人們，我們稱之曰有動搖的性格的人們。這一種動搖的性格不能算做真正的性格。不過少年的動搖的性格，隨年齡的長進，往往逐漸固定，而怎樣固定，又因人而各異。因之，各人的性格實足以表示各人個性的一部。

(二)質的見解。質的見解普通極為通行。譬如我們平常說，某人有善良的性格，某人有惡劣的性格；這時候，所謂善良惡劣都不外乎是性質上的問題。而性格善惡的區別往往由動機及動作的善良與否而決定。這樣講來，從性質上規定動機的價值，這實是倫理學上的見解，決非心理學上的見解。照這種倫理上的見解，性格可分為真實，不真實，公明，不公明，忠誠，不忠誠等種種對立的根本性質。在這時候的性格通常叫做品性。

所以從教育上講，教育者對於兒童，應該把動搖的性格陶冶成固定的性格，把不良的性格涵

養成善良的性格，以使兒童的性格與氣質才能二者同時並進，以成完全的人格。

第七章 異常兒的個性

第一節 異常兒的靜學的研究

我們曾把兒童的個性先大別做正常兒和異常兒二種，而在前章已把正常兒在知情意三方面的個性論述大略；所以我們現在更進而論異常兒的個性。

異常兒的裏面包括白癡，輕症癡呆，低能等有知能的缺陷的兒童與其他不良兒等有道德的缺陷的兒童。此外，異常兒的中間，天才兒亦被含在內。總之，廣義講起來，除普通兒童以外，其他一切如優等兒童，劣等兒童等都可歸入異常兒童的範圍中間。可是，上面所述不過是概念上的區別，在實際上，這種區別極不明白。因為這一種區別完全不是性質上的差異，實在不過程度上的不同，所以隨標準的尺度的各別而所指的對象的內容也就大相懸殊。不但如此，在所謂天才兒的中間，往往有早熟早萎的兒童，同時，在所謂劣等兒的中間，往往有發達緩慢，「大器晚成」的兒童。因為這

個緣故，異常兒的靜學的研究既應慎重精密，而從發達上的見地，更應營所謂動學的研究，以免教育上重大的錯誤。

統計地把多數兒童調查以後畫一分布曲線的時候，那末，最上端有天才兒，最下端有白癡。這兩者的數目大體相同，而同是極爲少數。又在色覺，記憶，自制，道德，意識及一般的知能上稱爲能力薄弱或低能的兒童的數目則比天才與白癡稍爲多數，其數大約與有特別才能的優等兒之數相均衡。所以就一般知能的區別而論，分布曲線的最下端爲由醫學上的診斷而判定的白癡，其次爲輕症癡呆，其數稍多。照分布曲線看來，低能兒的數目的位置大體在曲線的中央。若就德性的區別而言，那末，最下端爲悖德的狂兒。倘把心的特質再加以分別，例如分爲綴法學習的能力，讀法學習的能力，殘忍，音樂的能力，記憶等而施行檢查的時候，那其時當然也各有各的段階。與在一般知能上一樣，在各種特殊的能力上，也往往有能力薄弱或低能的兒童，自不消說。

教育活動上所用的方法及所致的效果等，依各被教育者的能力而生差異，自屬事理所當然。倘世間的教育家誤信用同樣的教育方法可以使天才及白癡有同樣的發達，那末，這種教育家可

說是沒有教育學上的常識，他所施的教育必不能滿足他的奢望。在於今日，對於白癡及輕症癡呆及低能兒，文明國家大都有特別的教育機關陶冶他們，他們往往不與普通的兒童同在普通的學校享受普通的教育。德國裏面，有一種補助學校（Hilfschule）專為白癡，輕症癡呆，及低能兒而設，而尤注重於低能兒；校內所授為手工等功課，專重觸覺及運動感覺的練習，其他學科多不教授。又在美國，如斯湯雷，好爾（Stanley Hall）氏等所倡的低能兒學校等特種教育施設，現在極為發達。而在他方面，普通學校裏面，也往往另設特別學級，專收低能兒以實施特殊教育。例如在德國的孟哈伊姆（Manheim），小學校特設特別學級，對劣等兒及進步遲緩的兒童授施特別的教育；又如在日本的明石師範學校及奈良女子高等師範學校的附屬小學校中所施的分團式教授（group teaching）也是含有同一的目的。又道德上有缺陷的兒童，在於美國，也有收受於特別學級者。至於富庶人家的子弟而品性不良的時候，那末，多入特別的私立學校或受家庭教師的訓導。所謂感化院的設施遍國皆有，對於極端優秀的兒童，在美國，又設有特別升級的制度，然此外沒有另設特種的學校機關。日本在成蹊學校曾經採行這一種特別升級制度，成績極好。

欲把普通兒以上及以下的兒童——就是上自天才兒，優等兒，下至劣等兒，低能兒等——處理適當，那末，應注意下述的各項。

(一) 我們對兒童的心的特質，應有辨別的能力，以確定何種特質應當助長，何種特質應當排除。

(二) 我們對各人在心的特質上所佔的地位，應考察原因的所在；換言之，關於原因應有精密的知識。

(三) 我們為簡便地發見各人在心的特質上所佔的地位起見，應找尋適當的徵候。

(四) 我們對於足以使兒童的精神狀態低下或增高的各種教育的，衛生的及醫學的原因，應有相當的知識。內又可下列各項。

(a) 規定個人知能狀態的素質程度的研究及由病症，意外及不良教育等而起的兒童知能低落問題的研究。

(b) 極端的知能低下者在身體上及精神上的各項徵候的研究。

(c)使兒童精神狀態向上的各項影響，如氣候，食物，外科手術，藥劑，學業，手工及模範等的研究。

此外，在白癡，輕症癡呆及低能兒的時候，教員並應做精神病學及醫學的研究。

現在由靜的方面看來，姑把異常兒分爲精神高格兒童，精神低格兒童及道德的異常兒三項。一一略述如下。

I. 精神高格兒童

在無論何種心的特質或其所結合的特質中間，有特別優秀兒童的存在，自屬明顯的事實；而優秀的程度逐漸增高，那末，兒童的人數就未免逐漸減少，所謂天才實在世上不易多見。決定優秀兒的精神上的特質，列舉起來，大約如下。

(1) 知能全體 (2) 精神作用的均衡 (3) 能率 (4) 精力 (5) 精神過程的速度 (6) 精神過

程的廣汎 (7) 精神過程的程度 (8) 抽象能力 (9) 記憶的持久 (10) 數學的能力 (11) 音樂的

能力 (12) 繪畫的能力 (13) 機械的洞察力 (14) 着實 (15) 勇氣 (16) 社交的 (17) 注意的優秀

(18) 熱心

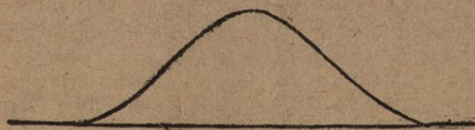
特別優秀的兒童在上列各項性質，都占優越的地位；平常的兒童到底是望塵莫及。有時候，固然也有本來劣等的性質一時能變成優秀的性質；然考其原因，這是多因該兒童集注全精力於這一種事情的緣故。平常的兒童要想在全數上列諸性質上占最優等的地位是不可能的。

欲知優等兒的徵候，非把兒童的心的特質依心理學的方法測定一下不行；可是這種測定與學校兒童的作文能力，科學者的學識，戰爭中軍人的功勳，演說者的雄辯等的測定不同，實在非常困難。由兒童現在及過去的徵候，來測定兒童的將來；或由特殊的現象，來判斷一般的能力；那末，往往易失真實，缺精確。所以教育家務應切避草率的推測，宜實施相當的精神檢查和實行不斷的觀察。

對於優秀兒童，要想助長他的能力，那末，助長的方法應與對平常的兒童所施的方法有別，事屬當然；而這一種特殊方法的確定，為求得良好的效果起見，自非有賴於實驗的研究不可。

II. 精神低格兒童

當我們畫一心的特質的分布曲線的時候，從來關於最下端的研究，未被十分注意。我們倘只以小學校兒童做被驗者，來實驗及研究的時候，那末，我們斷不能得到這一種最下端的精神缺陷者。一般在知能上有缺陷的兒童多在家庭，或入特殊學校；在道德上有缺陷的兒童多被感化院所收容。其他像懶惰的兒童，竊盜，賭博的兒童等往往多在私立學校或家庭教師之下，受特種的訓導。在社會上，記憶，抽象作用，精神統一方面一有缺陷，往往有由學校退出的傾向。所以分布曲線不示最下端兒童而成下圖的形狀。實際在精神上有缺陷者，往往不能得良好的環境，因之，這一班精神低格兒童，往往有愈趨愈低的傾向，他們的境遇煞是可憐。還有一層，他們即幸而得受相當的教育，然他們因教育而改善的程度，也極有限。如就身體上的實例而論，有健全的眼的人們固然有變成盲目的實例，而由盲目全愈者實是少見。精神上的缺陷也是一樣。近來為預防這一種先天的不幸的起見，所以有優生學的提倡和鼓吹，而為救濟當今的不幸的精神低格兒童起見，所以有改良環境的主張呢。



精神低格兒童的特色，列舉起來，大約如下。

- (1) 注意力的缺損
- (2) 神經系統的運動障礙
- (3) 某種特質的極端的缺陷，例如殘忍，或所有本能的偏重。
- (4) 瑣碎的自動運動，例如舐爪等。
- (5) 病的及不緊要的衝動，例如把手徧觸大街上的樹木等。
- (6) 拜物狂，例如對於紅的破布有異常的愛嗜等。

教師及心理學者，對於處置心的缺陷，應與醫師協同設法。原因、徵候及矯正等對於身體的異常都有密切的關係。在成績不良的兒童，往往多不消化症、蓄膿症、鼻孔的障礙，以及咽喉的障礙等，為一般所通知的事實。感化院中所收容的不良少年，多有鼻及咽喉上的障礙。又在讀書及作文能力上有缺損的兒童，有網膜的障礙者不少，這實是極可注目的事實。

一般知能上有缺陷的兒童，就是低能兒、輕症癡呆及白癡等的心理的研究為多數學者所試行。就中的主要問題是(1)分類，(2)病因，(3)徵候及(4)處置方法。

就(1)分類而論，有多種的分類法，此地不能一一縷述。其中，桑戴克以為最根本、最必要的分類條件是：

(一) 精神低格者的素質（就是先天的知能階段）的檢查。

(二) 偶然的事件或疾病，使他們在分布曲線上地位低下的程度的檢查。

在第一項，隨兒童知識的發達，可由兒童極幼少的時代開始，即可判斷。就中對於先天的低格者，醫學的處置比教育及衛生的處置更爲重要，且效果極無把握。在第二項，醫學的，尤其是外科手術，能够治療。教育的活動不及醫術。要之，第一項下的一般兒童需要心理學者及特殊學校；第二項下的兒童需要醫師及病院。

就(2)病因而論，最應考慮的，就是低能兒的裏面有先天的和一時的二種。前者在一生之中只得永久做低能兒。後者不過精神發達較爲遲緩，等到後年，能進步到相當的地位。在身體發達上面，也往往有這種現象，例如從六歲起到十二歲止，某兒的身長比同年者矮得不少，但到後來，竟能發育完全，長得與常人同高。在心的發達，情形正是一樣。先天的低能兒與一時的低能兒，無論在理論上，無論在實際上，都應異其處置或待遇。在小學校中，往往一遇到劣等兒，教師即速斷爲先天的低能兒，以爲教育對這一兒童已無效果，這種貽誤子弟的事實務應切實除去纔是。

就(3)徵候而論，教師應施客觀的實驗；行精確的數量上的測定。果能如是，那末，比從來曖昧的研究和籠統的說明自能收較大的效果。

就(4)教育的處置方法而論，最重要的手段就是如下。

(a)動物界全體的通性往往無意識地對於能生快感的反應選擇而學習，同時對於能生苦痛的反應排除而不學。因此，教師對於低能兒，倘依說明，觀察及其他一般原理不能使之學習而收教育效果的時候，那末，教師可應用這個原理行施教育。

(b)個人的心的能力愈低，則由反應而引起的快感與苦痛，發現愈快。

(c)印象與簡明的身體運動二者的結合，比印象與觀念或常和觀念並生的顏面，咽喉及身體筋肉的複雜運動的結合較為容易。所以在後一種結合不可能的兒童，教師應當應用前一種標式的結合。幼稚園及一般精神低格者的教育應當注重手工，正是爲此。

(d)精神低格者往往其神經系統的作用比較遲鈍，所以刺戟過於急速，那末，刺戟相互之間易起混雜。因此，對於這種兒童，教師應當把同一刺戟在比較長久的時間再三反復，然後再行繼

續地把別的刺戟加於兒童。

(e) 在精神低格者，注意的範圍極爲狹窄。又想把注意從一問題轉到別一問題，然後再把注意歸到舊的問題的這件事是極屬困難。所以教師務必在一時的中間只可教授少許的事實，就是換言之，務必應該用簡明的文章，徐徐施教。

(f) 關係的知識（就是一般抽象概念的理解）是精神低格兒童所不能理解的。所以雖是教師反復教授，也是無益。教授這種概念，在精神低格兒童的教育上，是不經濟的。同時，在他方面，感覺的訓練，實物教授及具體的作業都是必要。

(g) 暗示在低能兒也屬必要。待遇低能兒，在可能範圍內，務應取與待遇正常兒童同一的辦法，以期漸漸地引導他們也歸於正常。所以低能兒也應通學，也應列席宴會，也應擔任事務，也應參與旅行。待遇過於差別，對低能兒的前途，決無良好的傾向。

III. 道德的異常兒

關於道德的缺陷的現象，其主要的因素及其附帶原因等項，以精確的研究做基礎的結論，差

不多是沒有。一般所認為真理的只有下列一件，就是說，凡百道德的缺陷其原因最爲繁多，所以在其間想求完全的相互關係，實在是辦不到。在道德的缺陷的現象之中，雖有如殘忍，詐僞，驕傲，激烈，無責任，無廉恥等種種極端的不道德，但在他面，無論男童，無論女孩，往往有只對一事而抱道德的缺陷者。而此外更有具備各種惡性的悖德的狂兒。道德的缺陷，這樣看來，也有程度的差別。至於某種缺陷則相互的關係頗爲密切，例如激烈與殘忍，無責任與無廉恥等，往往有連帶發現的關係。道德的異常兒的中間，當然以悖德的狂兒爲最下的極端。除這種極端壞的異常兒而外，現在把一般道德的缺陷分別列舉起來，大略如下。

- (1) 獸慾的，極端偏向動物性者，就是，有殘忍，性慾的飢渴，憤怒，貪鄙，惡意等種種劣性者。
 - (2) 極端傲慢，缺乏評價他人的感情和權利的能力者。
 - (3) 極端地缺乏自制力，易受誘惑，易於號哭憤怒，愛惡無常，難以置信，且有無責任的傾向者。
- 這一種兒童，與其說是由於先天不良的衝動，毋寧說是由於習慣的不良。
- (4) 有一種或二種以上的不道德的病的衝動者。

元來，兒童富於殘忍性，乃兒童心理學的通論。兒童在日常，即不做極殘酷的事，然破壞撕裂極所喜歡。又兒童雖非極端地不從順，然往往喜出外遊戲。此外又有在平日性質雖屬正直，然一時有做竊盜的行動者，有好放火者，有性慾的濫淫者。

上述各種標式不過是個大概，要想嚴密依據，當然不可。兒童中間有兼備二種標式以上者，也有在二種標式的中間者。此外更有各種的標式。

殘忍，自誇，道德的不安定等，乃為由本性及訓練而生的結果。第一，殘忍是起因於本性的，可是訓練不當，那末，這種性情愈下愈甚；反之，倘訓練得宜，那末，程度就會輕減。第二，自誇（即驕傲）由於同情心的缺乏，起因於父母後天的教養太寬。這種兒童的知的能力往往不能想像他人的苦痛。第三，道德的不安定的現象，乃為精神薄弱，心情不定的父母所養成。此外，又有不受環境的影響，而先天地具道德的缺陷者也是不少。

一般道德的缺陷的兒童，往往以具備劣等的知能做他的附帶條件。有一部分的心理學家說，知能與性格的相關系數為〇·五。列如妄自尊大的兒童，往往是思慮不周，這就是其明證。而有

道德的缺陷的兒童，在身體上，也往往有各種缺陷，而在神經系統上的缺陷尤為時有的並行現象。

第二節 異常兒的動學的研究

早熟，發達遲滯及發達停止，從來並無嚴密的解釋。可是我們倘對於依據年齡的精神發達上之基本的標準，加以確定，那末，我們未始不能夠分量地測定各個人發達的程度。在實際生活上，推定兒童的早熟，發達遲滯及發達停止的時候，並不根據這一種科學的研究，不過看兒童的年齡和知能，隨便與一般兒童比較，籠統地以下一種判斷罷了。這一種判斷的沒有多大價值，自不待言。

● I. 早熟兒童

照醫學家的意見，幼年早行發達的兒童，往往後來陷到悲慘的結果；而最初望塵莫及的衆兒童後來竟會凌駕直上。在身體上，是如此，在精神上，也是如此。可是桑戴克反對這一種學說，以為過於淺薄，並主張幼時的優越就是前途多望的豫言。依愛理斯 (Ellis) 的研究，完成大業的男女在兒童期與平常遲鈍無力的人們相較，大都早熟。氏略謂，現在照所得的資料，有卓越的知的能力的

人們，在幼時唯一的特色，就是早熟一件事。所以由此推想，將來能夠發揮優秀的知的能力的兒童的特色是：（一）他們對於在學校中被課的普通問題，應有特別理解的能力；（二）話雖如此，他們因為專攻自己所好的學問，往往一般的成績未見得好；（三）幼時用腕力在朋友中占得優勢，他們在幼時雖在遊戲的活動力或殘忍等項呈示特色，但早晚能轉腕力的優勢而為知力的優勢。氏又謂，據一千零三十名偉人的傳記，其中二百九十二人像早熟，只有四十四人全不早熟。而其餘則屬前述的第二項。又有名的藝術家六十四人中，四十人為藝術上的早熟者，只有四人全無早熟的傾向，這是傳記學家所傳的消息。桑戴克對於愛理斯此論，當然贊同，而且他把反對說攝為三類，一一辯駁。現在摘錄大要如下。

（一）醫者往往說，幼年優越的兒童常常遭遇身體上及精神上的破壞，極為悲慘。這個議論是偏面的。為什麼呢？因為這種悲慘的結果在劣等兒童中何嘗沒有？不過前者更值得我們的憐憫和愛惜罷了。單顧優秀兒的將來的悲慘，而忘劣等兒的將來的悲慘，是不當的。

（二）對於年長者所取的各項問題，幼時即抱興味，固然是早熟的頭腦的徵候，例如關於

性的問題，神學上的問題，成人的社會關係等的知識，兒童都想染指。可是這種現象實在是病的現象，同時，兒童的心的組織，往往因此不能確實，所以這實可說是不幸的徵候。這種病的早熟實在未足取。惟世人以這種病的早熟的有害，因而抹視一切有價值的早熟，確是妄斷。

(三) 關於兒童的早熟，醫師往往誤聽兒童父母的言辭。但是兒童父母所謂早熟，要不外乎是不客氣，多話，小聰明，無禮等事項。這種事項，實在是證明劣等的事實。靜肅的兒童對於有價值的事情雖加思索，而對於發言則決不輕易從事。

II. 發達遲滯兒童

關於發達遲滯兒童的量的研究，從來無試行者。本段只論心的特質的發達遲滯，在教育上決非絕望的一件。心的發育的緩慢，一般講來，固屬可憂的現象。在多數的時所，天賦能力的低格及最後功績的惡劣實有相關的關係。可是在某種時所，卻也有其初心的發達較別人遲緩的兒童，等到後來，反而凌駕一般者。如前面所述，某一兒童在十二歲至十四歲的中間，身長較一般兒童為小，到後年，反而長得較常人為高，在身體上既是如此，在精神上也是一樣。春機發動期以前兒童的精

神發達雖較遲滯，然到春機發動期以後，反而時時有致長足的進步者，這一層教育者務應留意。

這種事實的有力的根據，就是(1)優等人種成熟的遲緩，及(2)有天才者在學校往往成績不良的二項。所以關於心的發達的遲滯，我們對於何者是全然無能力的兒童，何者是將來有望的兒童，應當辨別清楚。

因此，區別先天的無能力及一時發達遲滯的檢查法，在教育實際，有極大的價值。由這種方法，我們可以不把後者誤看做前者，免得有不正當的失望同時，我們又可以不把前者誤當做後者，免得有空幻的奢望。桑戴克所推薦的這一種的檢查法大略如下。

(A) 以成熟的試驗為主 運動的統一(打叩的速度，十字架製造的速度；迷路實驗)
互無關係的單語的記憶，繪畫形狀的記憶，知覺(A檢查法，a——t檢查法，幾何形態描寫
實驗) 感覺的辨別力的確度(長及重)

(B) 以知能的試驗為主 論理的記憶(含有關係的，系統的議論的文章的暗記)
制約的聯想(字母實驗及容易的反對語實驗) 關係的認識(填充下列文章的空隙)

In everything that we do……need……be both quick……careful……we are……
quick we do not get much done……we……careful we do not do our work……
well……others. It is to be careful……than to be quick……the best worker……
the one……can do……things……do……well……we can not all be the best, we
can……improve.

某一兒童在學校成績不良的時候，教師可施上述的實驗，然後把實驗所得的結果與該兒童同年同性的多數被驗者的成績的中間位（標準成績）相較，以定該兒童的地位。倘該兒童在 A 實驗地位較中間位為低，在 B 實驗地位較中間位為高，那末，該兒童將來大有晚成的希望。反之，倘該兒童在 A 實驗地位高，而在 B 實驗地位反低的時候，那末，該兒童先天頗有遲滯的傾向，前途就極為可憂了。

III. 發達停止兒童

發達停止，在醫學上，指身體諸機關未能照常發達的狀態而言。這時候，推定腦髓的發達停止，

或係不可能，也未可知；然在該時，神經細胞無論在複雜的程度，無論在微細的程度，大體都不能遂充分的發達，這是可以推定的。在屍體解剖上，我們對於發達遲滯，與發達永久停止兩種狀態，極易區別。而心理上的發達停止，全與生理上的發達停止相並行；所以生理上斷定某兒童的發達已經停止的時候，那末，在心理上，這一兒童的發達也是一樣停息。發達停止通常含有二義，一種指一時的發達停止，一種指永久的發達停止。前者為由於一時疾病或營養不良而起的發達中止。後者乃基因於腦髓一定的損傷及發達能力先天的缺乏。我們所述後一種的發達停止的兒童實指一生陷於絕望的悲境的兒童。

第八章 個性的七大方面實驗法

個性兩字隨觀察者的立腳點的不同，而內容也就相殊。例如政論家所謂國民的個性和教育家所謂兒童的個性，二者雖同為個性，然內容各有所偏重，決難一致。這是因為目的不同，所置重的地方也就各異，毫無足怪的。此地所講個性既然是指教育的個性。那末，此地所講個性的實驗也應適合教育者的需要和能力，自屬當然的事。個性所包括的方面極多，現在姑就於教育者最有關係而且易於從事的七大方面實驗法論列於下。所謂七大方面，就是指

- (一) 記憶的強弱。
- (二) 手藝的速度。
- (三) 聯想的個性。
- (四) 統覺的個性。
- (五) 注意的連續。

(六) 動作的形狀。

(七) 感情的速度。

第一節 記憶的強弱

記憶的強弱，在一切精神作用中，算是與身體的盛衰最有關係。學識，知能，品性等雖皆未必與肉體有盛衰與共的關係，可是記憶卻是不然。記憶的實驗法，在實驗心理學中極是發達，所以實驗方法的種類頗多，而實驗的結果也是不少。

茲舉最簡單的實驗方法如下。此種實驗在命兒童於一分間學習英文字母（注音字母亦可）十字，然後經過若干時間，更命兒童把十字再生。可是字母的數目和時間的長短，卻應隨被驗者的年齡而適當變更；又於同一被驗者，對同一的實驗，應反復數次；而為處理實驗所得的材料，更不可不定統計上的規則。現在以下表所列十個字母依提示順序教授兒童，經若干時間，再命兒童記憶。甲，乙，丙三兒童的答案如表中所示三例。那末，在第一例，字母一無脫落，但位置稍有變移，總數為六。

在第二例，位置既有變移，而脫落又有三個。一個脫落約抵變移的四·三。所以變移總數為一五·九。在第三例，位置既有變移之外，而同一字母有重出者，重出一個約抵變移的三·三。所以變移總數為九·三。如下表。

例三第		例二第		例一第		提示順序
變移	再生	變移	再生	變移	再生	
0	t	0	t	0	t	t
0	m	0	m	0	m	m
2	r	4.3		2	r	d
1	n	1	n	1	n	r
1	d	1	d	1	d	n
3.3	r	0	g	0	g	g
0	v	4.3		0	v	v
1	l	4.3		1	l	b
1	b	1	b	1	b	l
0	s	0	s	0	s	s
9.3		15.9		6		

變移的數量既經計算以後，則記憶的強弱可依下述公式一一測定。

$$R = 1 - \frac{\sum d}{(n^2 - 1) \times \frac{1}{2}}$$

在公式中， R 為記憶的強弱度， n 為字母總數。 M 為變移的合計數。現就第一例而論， n 為一〇， M 為六，計算之，則 R 之值約為 0.82 。一為完全的記憶，則甲兒童的記憶，約較完全的記憶弱 0.18 。第二、第三兩例由此也可照樣算出。又在上表以外，尚有一種把指定字母以外的字母再生者，當這時候，一概略而不算。為什麼呢？因為擅加字母對於變移度必有相當增加的緣故。所以記憶成績方面也不會十分便宜。

第二節 手藝的速度

手藝指習字，圖畫，手工，體操上各種動作而言。想求手藝動作的活潑，則第一須肌肉活動的發達，第二須視覺及聽覺與筋肉活動的連絡，第三須意志的興奮及制禦力。實驗手藝速度的簡單方法是在命學生默寫。通常對於初級小學一年級的學生，可命兒童們於二分鐘連寫「天」字。（對其他年級則時間與所寫的字應當另行酌定）在本實驗的最速的手藝動作，不但上述各項要件都須具備，而且想求良好的成績的時候，那末，各種要件同時非有相當的發達不可。因此，在本實驗

某兒童倘得良好的成績，那時候，我們不僅可以推定該兒童於各種手藝動作將來能舉優秀的成績，並且間接還可以推定該兒童在其他全般作業上，亦有出衆的資格。

整理實驗結果的時候，我們應求多次實驗的平均數，固不待言；此外對於做平均數的材料的各個數量也得有計算「平均錯誤」及「蓋然錯誤」的必要。平均錯誤的公式爲

$$M. v. = \frac{\sum d}{n}$$

n = 測定次數。 $\sum d$ = 平均數與（做平均數的材料的）各個數量之差（不論正負）的總和。

這個「平均錯誤」有時也叫做「平均差變」（the average deviation = A. D.）此外又有所謂「平均平方錯誤」（the standard deviation = S. D.）公式爲

$$S. D. = \sqrt{\frac{\sum (d)^2}{n}}$$

至於「蓋然錯誤」其值約爲「平均平方錯誤」之三分之二，故其公式爲

$$P. E. = 0.6745 \sqrt{\frac{\Sigma(d)^2}{n}}$$

又就 P. E. 與 A. D. 的關係而論，則

$$P. E. = 0.8453 A. D.$$

這一種關於實驗錯誤程度的測量在確定實驗結果的可靠與否，有莫大的貢獻。

第三節 聯想的個性

聯想的個性的實驗有分量與性質兩方面。性質方面，更可分為聯想型及觀念型兩方面。分量方面，則為聯想反應時間的測定。

聯想反應時間的測定，在命兒童根據所授與的材料而行聯想，教師在旁以規定反應的時間。通常教師選擇幾個名字，在被驗者的面前順序宣讀；當宣讀之時，使兒童把所想起的事實記錄。例如教師讀到「花」字的時候，兒童即把「美麗」等聯想出來，就為及格。而反應時間的遲速，尤為

測定的要件。倘毫無反應，或反應過遲，則該兒童的聯想作用就難稱爲靈活。

就聯想型而論，則兒童各異其趣，而大要可分下述七種，教師於實驗的時候，可把兒童的聯想分成七類。所謂七種聯想型就是如下。

(一) 刺戟語反覆式。這種形式的特徵，在於兒童所述的聯想語中，必附加有刺戟語一點，其最甚者，名曰聯想，實不過是刺戟語的再生罷了。

(二) 實用過重式。兒童的聯想完全以利害爲中心者就屬這類。注重事物的實用固屬必要，可是注重太甚則就非常態。

(三) 對比着想式。此式的特徵，在於兒童的聯想易及於反對的事物。對比聯想本屬普通的現象，可是專用對比似亦不能算做正常。

(四) 定義說明式。此式的特徵在兒童的聯想往往對於刺戟語加以說明或定義。因此這種答案，嚴密講來，實不適合實驗的要求；但兒童既能思想，也屬可取。

(五) 普通單語式。此種聯想上往往以單語或熟語占大部分。此式與刺戟語反覆式不

同，刺戟語的再現極屬罕見。

(六) 普通混合式。普通混合式指刺戟語反覆式與定義說明式的混合式。此式也不失為健全的一式。

(七) 概念具體化式。概念具體化式，一見似與定義說明式相類，實則大有不同。蓋假定刺戟語同為概念，那時候，在屬此式的兒童，則其聯想即趨於具體的事物，決不做抽象的思索。例如刺戟語為「木」，則該兒童往往想及松杉等具體的樹木，決不對木的定義加以思索。

以上七種聯想形式都非永久的個性型。我們倘對於實驗的要件，反覆加以說明，那末，兒童的聯想往往都能接近於單語式。可是話雖如此，大體的差異的傾向決難完全消滅，所以此種分類是有存在的價值的。

教育上最應注意的是刺戟語反覆式，對比着想式，實用過重式三者，全限於特殊學生，定義說明式，也往往發現於這種學生。對於這種兒童，教育者應當設法矯正。

關於聯想型一項，已如上述，現在更就觀念型一言。觀念型的議論為新近發達的學說。觀念型

中有視覺型，聽覺型，運動感覺型及混合型等等。這種區別在教育上也極重要。可是我們要想實驗這種觀念型，總非得有相當的被驗者不可。這種被驗者應稍有自我觀察的能力和敘述的能力纔能合格。所以對於年幼的兒童，想施這一種實驗而得良好的結果是不可能的。

第四節 統覺的個性

發現於統覺上的個性有兩方面，一是統覺的範圍，一是直觀的形式。統覺的範圍也稱注意的範圍或名意識的範圍。直觀的形式也略叫做直觀型。

統覺的範圍 統覺的範圍，指一時能够把捉的意識內容的數量而言；換言之，就是指一時能夠達到的注意的界限而言。現就視覺而論，視界的內容雖是極爲豐富，可是在注意界限以內的內容方得被人知覺，其在界限外的都一切殘留在外。因此，我們倘把一時所能認識的視界內容數發見，那末，這就是注意的範圍了。

爲精確地測定統覺的範圍起見，我們非得把刺戟物露出的時間確定不可，同時又非把所認

識的內容數確知不可；欲確知內容數，我們往往利用數字，字母，三角形，圓形，四角形等簡單明瞭的東西。例如在一紙上，寫十個字或畫十個圖形，把來表示以行實驗，那時候，對於一個正當的認識與以一點，對於一個誤位或擅加則減去半點，這可算是最簡單的實驗方法。

歐美各國的學問家研究注意範圍的也是不少。從歷來實驗所得的結果，大體在十分之一秒以內之短時間內，人們所得認識的最大內容數為四個乃至五個之印像。而這印像的總數差不多不為內容的種類的差別而受影響。就是，不論印象的內容為直線，為圖形，為顏色，為實物，為字母，為數字，只要內容的要素相互沒有關係，那末，我們一時所能認識的總數概是四個至五個。

但是如內容的要素之間有了關係，那末，實驗所得的結果就大不同。例如以若干英文字母綴成一有意義的一字，更以這種有意義的字綴成一句文章，那時候，人們一時所能認識的字母數可多至三十內外。（露出時間百分之六秒。）有一個被驗者曾經認識過由二十五個字母而造成的
一字 *Aufmerksamkeitsschwankung.*

以上已就統覺範圍略述大概。現在再把統覺的種類及方向一言。統覺，從某方向看來，就是注

意。注意有各種種類。據實驗的結果，長於甲種的注意者，未必即長於乙種的注意。例如對於圖畫，言語，實物等注意，都是特殊的注意，長於圖畫的注意者，對於言語或實物的注意，未必同能擅長。所以在於注意，也有個人的差異。因此，人們沒有一般的注意力。我們說某某長於注意，分析起來，往往不過長於某種的注意，不是說長於各種的注意。再進一層，即使事實上，有這種長於各種注意的人，那末，這人的擅長不是由一般的注意力的卓異，乃由於注意的各方面的發達。

直觀的形式。 統覺的個性的第二方面為直觀的形式，略稱起來，就是直觀型。對於同一的事物，精神上反應的樣式種種不同。在這一點，也顯有個人的差異之存在。直觀方面也是一樣。直觀型大別為四種，就是：（一）列舉式，（二）觀察式，（三）感情式，（四）博學式。

列舉式。 列舉式的直觀，對於觀察對象各種的形相間相互之關係不加顧慮，又對於該物全體的意義也不顧及，只對於各項形相一一列舉而已。

觀察式。 觀察式的直觀留意於形相相互間的關係，又於自己所見聞的事實往往加以解釋，以求表示對象全體的意味。這樣看來，觀察式似乎較列舉式為優秀，但是實際上，我們並不能

斷定觀察式的兒童的知能就比列舉式的兒童爲佳。

感·情·式。感情式的直觀，往往把自己的情緒或情操移入於所觀察的對象，因之，敘述中往往含有想像的解釋。這一種形式畢竟是詩人的，其觀察難稱精確。

博·學·式。博學式的直觀，對於對象的形相並不精細觀察，而歡喜自炫其知，拼命對人發表。所謂博學式多少帶有諷刺的意味。

大概講來，列舉式及觀察式爲自然科學者的素質，感情式爲文學者的素質，博學式爲活動家的素質。在於無論何國，兒童與這一種直觀型相當者定是不少，他們生來就具有各種性質，教育家應當善爲利導，自不待言。退一步說，此種極端的例暫且不論，一般具有各種形式的傾向的兒童，人數尤是衆多，教育者應當培養所長，補救所短，最是緊要。

第五節 注意的連續

在我們精神的及筋肉的動作上做根本的要件的是注意的連續。注意一不連續，我們做事就

不可能，所以注意的連續的程度如何，與作業的成績上有莫大的影響。因此，在於教育的作業，教育者往往努力於促進被教育者注意的連續。少年期一般為注意易於搖動的時期，所以注意連續的訓練，尤屬必要。我們對於注意連續施以個人差異的研究，也正是為此。

注意連續的實驗方法，種類頗多。通常往往利用振子。例如把振子的速度定為一分間六十打音。每一打音命兒童紙上畫點，每五打音命兒童紙上畫圈。實驗繼續時間通常可三分鐘，打音數約百七十左右。以圈點的正否定兒童的成績。但振子的速度，點圈的辦法，以及實體的時間都可隨時酌正。

第六節 動作的形狀

筋肉動作的實驗種類雖多，而在從來的研究中值得我們說明者，當推皮奈氏的實驗。氏對於十歲至十三歲的少年一團及約十八歲的青年一團，用握力計，施以握力的試驗。

實驗方法在使兒童右手左手交替施行，每手約行五次或十次。這一種實驗行於一八九七年，

去今有二十幾年了。那時候，皮奈氏已經知道動作形式有四種的個人的差異。就是：（一）急降式，

（二）平坦式，（三）漸降式，（四）掉尾式。

急降式。其初急降，以後又漸平坦。

平坦式。為普通的作業式，自始至終，沒有大的變化，大體極為平坦。

漸降式。連續地漸次下降。

掉尾式。後期反為上升，為在健全兒童中罕見的作業式。強健者表示漸降式較表示急降

式為多。

現在再把皮奈氏所以認定四式的實驗事實揭示於左：

	第一回	第二回	第三回	第四回	第五回
急降式	二三、〇〇	一八、四五	一九、〇〇	一八、六〇	一八、二〇
平坦式	一八、七〇	一八、六〇	一九、二〇	一九、四〇	一七、八〇

漸降式 二四、一二 二二、五〇 二一、一七 二一、三三 一九、八〇

掉尾式 一七、三三 一七、七〇 一八、六七 一八、六七 二〇、六七

(註)單位爲基羅瘠拉姆。

對於作業式欲行實驗的時候，那末，利用握力計的實驗法非有十分的研究不可。

第七節 感情的速度

照從來一般人的信念，以爲學業的成績由於知能的優劣而定，在今日看來，這種見解是不完全的。爲什麼呢？知能以外，還有感情的狀態，對於學業成績，也有根本的影響。因此，我們對於感情狀態的個人的差異也得研究。

感情狀態的實驗通常應用時間判定的實驗。因爲時間判定的主要的心理的基礎是緊張感覺，呼吸的運動感覺以及這一種有機感覺的速度；而所謂感情的速度實不外乎做感情內容的有

機感覺在一定時間中所生起或變化的度數的緣故。

實驗的程序，先以振子打音使兒童靜聽，同時使兒童經驗打音的遲速，即一音與其次一音間的時間觀念；然後再命兒童於指定時間中估定有曾經經驗的時間若干。

附錄

一 個性記載實例

為小學校教師的參考起見，此地把二三小學校的個性記載方法的實例列舉於下。

A. 某小學校的個性觀察規程。

第一條 學校主任應當調製兒童性行簿，記入所定的事項，以供兒童教育的資料。

第二條 兒童性行簿的樣式如左。

學 期 別	身 體 狀 况	種 別	年度及學年		氏 名
			個 性	性	
	性 質		長 短	癖 性	特 殊 事 項
			操 行 及 訓 練		

第一學期	第二學期	第三學期

第三條 性行簿中記入的內容如左。

- (1) 操行就平素的行狀中記入其特別顯著之點。但同時，須記入對付的處置及效果。
- (2) 關於個性諸項，應依平素的觀察或調查至各學期終，一一記入。但記入例如左。
 - (a) 身體狀況應以學校醫的身體檢查做基礎，更由平素的觀察，記入異狀的有無。
 - (b) 性質項下應考查關於德性的方面，記入評語。例如和順，活潑，剛毅，誠實，狡猾等是。
 - (c) 長所及短所項下應考查心力之傾向，一一記入。例如長於記憶而拙於推理，又如好算術而厭運動等是。
 - (d) 癖性項下應記入特別顯著的偏性。例如好爭，頑強，厭惡讀書等是。

是。

(e) 特殊事項之下，例如記入言語異常或精神異常等是。

(3) 就家庭狀況而言，應隨調查的結果，分別記入。例如無父無母，或家計寒苦，或熱心教育等

B. 某小學校的個性觀察要項。

一、生理的方面。

(1) 遺傳

(2) 生理的異常

(3) 疾患

(i) 生前的疾患（由在妊娠中由母體的障礙而來的影響）

(ii) 入學前的疾患

(iii) 入學以後至現在止的疾患

(4) 感覺發達的狀況

附錄 一 個性記載實例

(5) 營養的良否

(6) 飲食的狀況

(i) 閑食

(ii) 好惡

(iii) 分量

(iv) 咀嚼

(v) 食事有否規則

(7) 運動的狀況

(8) 休息時間（過分或不足）

(9) 睡眠時間（過分或不足）

(10) 身體發育的狀況

二、心理及倫理方面

- (1) 注意
- (2) 記憶
- (3) 想像
- (4) 推理
- (5) 同情
- (6) 趣味
- (7) 怕羞
- (8) 多感
- (9) 遲鈍
- (10) 猜忌
- (11) 嫉妬
- (12) 憤怒

附錄

一

個性記載實例

(13) 恐怖

(14) 正直

(15) 親切

(16) 規律與自治能力

(17) 恭敬

(18) 勤勉

(19) 勇敢

(20) 忍耐

(21) 柔順

(22) 質素

(23) 決斷

(24) 清潔

(25) 慾望
(26) 傲慢
(27) 粗暴
(28) 狡猾
(29) 言語
(30) 品格

三、外的方面。

- (1) 家長及家族的職業
- (2) 朋友的種類
- (3) 父母的存否及其關係
- (4) 父母的死因
- (5) 父母的年齡

附錄 一 個性記載實例

個性教育

- (6) 身分的高下
 - (7) 貧富生活的程度
 - (8) 父母的品行
 - (9) 家庭教育
 - (10) 家長及家族的嗜好
 - (11) 長輩僕婢及同居人
 - (12) 信仰的有無
 - (13) 家庭和樂的狀況
 - (14) 居宅及近鄰的狀況
 - (15) 出生地
 - (16) 以前的居住地名
- C. 某小學校的個性觀察記載書

某某

(1) 體格 頑強。

(2) 動作 舉動不敏，行步甚緩。

(3) 能力 學問極佳，長於推究的學問。

(4) 性質 易為感情所支配。

(5) 結論 膽汁質之外帶有神經質的分子。

某某

(1) 體格 身體瘦長，毫無氣力。

(2) 動作 對於無論何事，都是因循遲鈍。

(3) 能力 鈍。

(4) 性質 憂鬱性，易為感情所支配，不多語。

(5) 結論 神經質。

某 某

(1) 體格 肥大。

(2) 動作 遲鈍。

(3) 能力 普通以下。

(4) 性質 溫順，意志強固，對事不大經心。

(5) 結論 黏液質。

以上三小學校的個性記載方法大體如是，我們在此提出，不過為供小學校教師的參考，對於三者的內容我們不加批評。要之，個性觀察這件事，過繁則難奏效果，過略也不十分適宜。所以在各小學校，教師應當一同協議，定合宜的處置。不但性情記載方面應求完善，同時對於矯正方法的梗概以及前學年或前學年以來的進步也得通盤考慮，加以錄入。

二 教師在個性觀察上應注意之點

關於個性問題，上面已略述大概，現在再把教師在個性觀察上應特別注意的幾點舉出，以做本書的結尾。

第一、個性觀察應以不斷的注意慎重從事

在教育事業上，無論何事雖都以不斷的注意為必要，但在個性觀察上尤覺重要。因為個性觀察這件事關係精神生活的全部，而其研究範圍且及於生理、遺傳等各方面；所以僅以一時的觀察和一時的注意，斷不能達個性觀察那樣重大的目的。因為這一個緣故，教育者應於隨時隨處留心兒童的精神狀況，或記憶之，或筆記之，以作研究的資料。倘教育者視個性觀察當做一種形式，這實在是一大錯。教育事業的適切的解決，此後實非以精確的個性觀察做基礎不可。現今教育較從前教育進步，由於個性研究的進步，而此後教育較現今教育倘更為進步，那末，一定也賴此後個性研究的發展，毫無疑義。做教師的對於兒童務應觀察，並且務應以不斷的注意慎重觀察纔好。

第二、個性觀察應爲系統的。

個性觀察，教師應出以不斷的注意，已如上述，但僅有注意亦不能完事。教師務必把觀察所得的實況與從前所觀察的事項一一對照，以檢察兒童精神的發達與傾向；然後再把各項觀察的結果彙集分類，以斷定兒童的個性。片斷的觀察在個性觀察上，沒有重大的意義。所以教師在每學年及每學期的中間，雖有各項的記述，然到學年或學期之終，應得把一切概括起來，與兒童現在的情形相對照，以期個性觀察毫無遺漏。這樣，個性觀察在教育上纔有重大的價值。不然，瑣碎的觀察實是勞而無功，徒費寶貴的時間罷了。

第三、個性觀察時教師應持冷靜的態度。

觀察的時候，想求結果的精確，當然最忌感情用事。凡觀察者對於所觀察的事物一加感情，則其論斷就不免爲主觀的，因而失去公正的標準。所以教師於觀察兒童的個性的時候，務宜持沉靜的態度，決不可以對於兒童的好惡，改變其所觀察的事實。

第四、個性觀察時教師不可爲兒童的粉飾所欺。

教師觀察兒童，眼光應注於兒童的心的奧底。教育者的耳也不可不聽取兒童心中的祕密。倘教師一旦爲兒童的修飾所欺瞞，則不但教師之所觀察的結果毫無足取，即教師的在兒童間的威信也就難以維持。教育者對這一層務得格外注意。

第五、個·性·觀·察·時·教·師·不·可·忽·視·兒·童·的·長·所·

教師觀察兒童的時候，往往有注重於短所的發見，而忽視兒童長所的通病，所以觀察的結果往往有止於短所指摘的傾向。這種通病，做教師的是應該免除的。兒童在實際上，一面固有短所，一面也有長處。我們考察兒童的個性，我們應得把兩面兼顧，方是完善。教師倘專顧惡劣方面，則個性上誰也不能沒有缺點，以此善良的兒童往往也會受誤解，被淺薄的教師認做不良兒童。這種誤解往往貽誤兒童一生，實在關係宏大。教師對人家的子弟務應盡慎重將事的責任。

第六、個·性·觀·察·應·避·獨·斷·與·偏·見·

個性觀察求結果的真確，自以歸納的研究爲適當。若獨斷與偏見最所切忌。兒童隨時隨地，往往舉動不甚一致，所以教育者若太速斷，那末，見解就常常難免不正或矛盾。因此，教師當研究的時

候，應當把同種材料，多多蒐集，然後比較思辨，以求得客觀的結論。如一己有見不到的地方，并應求他教師或父兄的指示，以做參考。

第七、個性觀察既有結果，教師應講利導矯正之法。

個性觀察的目的，在於了解兒童的真相，而了解兒童的真相的目的，在於促進教育上的效果；那末，這樣講來，在教師於個性觀察上已得有相當的結果以後，教師應當講求矯正或利用個性的條件以期獲教育上良好的效果，自屬當然的事。

三 個性記入用表簿

								觀察要項	
								矯正手段	
								家庭狀況	
身體心性		所癖		所癖		所癖		兒童姓名	
短長									
性									
心									
體									
身									
年月 日生	科學 學年	年月 日生	科學 學年	年月 日生	科學 學年	年月 日生	科學 學年		

								觀察要項	
								矯正手段	家庭狀況
身	體	心	性	短	長	所	所	癢	性
年 月 日 生	科 學 年	年 月 日 生	科 學 年	年 月 日 生	科 學 年	年 月 日 生	科 學 年	年 月 日 生	科 學 年
								兒童姓名	

身 體 心 性		觀 察 要 項	
短 所 所 性		矯 正 手 段	
與 結 果		家 庭 狀 況	
兒 童 姓 名			
年 月 日 生	科 學 年	年 月 日 生	科 學 年
年 月 日 生	科 學 年	年 月 日 生	科 學 年
年 月 日 生	科 學 年	年 月 日 生	科 學 年
年 月 日 生	科 學 年	年 月 日 生	科 學 年

觀 察 要 項		身 體 心 性 短 長 所 所 癖 性		矯 正 手 段		家 庭 狀 況		兒 童 姓 名	
年 月 日 生	科 學 年	年 月 日 生	科 學 年	年 月 日 生	科 學 年	年 月 日 生	科 學 年	年 月 日 生	科 學 年

國40年3月
10255

95.4
4440
Y

紅字

727
1055
52.14
8460

31120003452058
S 521.1 4440
范壽康
個性教育

PTL 國中國

中華民國十三年七月初版
中華民國二十四年五月國難後第二版

* 有 所 權 版 *
* 究 必 印 翻 *

師範個性教育一冊

(32940)

每冊定價大洋叁角 本齊減去售價五分

外埠酌加運費匯費

著者 范壽康

發行者兼 商務印書館
上海河南南路

發行所 商務印書館
上海及各埠

四四〇八上陸

202

395.4
440
1

521.14
4440

10255

著者 范壽康撰
Author

書名 個性教育
Title

借期 Date Loaned	借閱者 Borrower's Name	還期 Date Returned
63.12.7	林小堤	63.12.7
7.25	400584	64.8.21
	164930	65.7.23

類號 521.14
4440

10255

61.7.20,000

臺灣省立臺中國書館



Reading & Learning
閱讀知識 · 學習成長

還 書 日 期

87
C

61.7.200本

臺灣省立臺中圖書館



Reading & Learning

閱讀知識 · 學習成長

3954

440