

520.507
440

小學教育叢書

呈

繳

德育原理

吳俊升著

商務印書館發行



小學教育叢書

德育原理

吳俊升著

商務印書館發行

528.501

440

2

目錄

第一篇 緒論.....一

一 名辭釋義.....一

二 德育與智育及體育之分野.....二

三 德育之重要.....四

四 德育之忽視.....七

五 忽視德育之原因.....一〇

六 德育之三方面.....一三

第二篇 品格論.....一五

目錄

一

45187

第一章	品格之意義及其構成·····	一五
第二章	品格之分類·····	二六
第三章	品格之價值及其改變·····	四二
第四章	兒童品格之缺陷·····	五二
第二篇	道德論·····	七一
第五章	道德之哲學基礎·····	七一
第六章	道德之社會的基礎·····	八〇
第四篇	德育實施論·····	八九
第七章	道德教學之方法（直接教學與間接教學）·····	八九
第八章	各科教學之德育效力·····	一一〇

第九章	懲罰與獎賞·····	一二一
第十章	學生自治之理論與實施·····	一三四
第十一章	性教育問題·····	一三九
第十二章	學校訓育之組織·····	一五〇

德育原理

第一篇 緒論

一 名辭釋義

德育即指道德教育，又簡稱訓育，為訓練兒童道德行為之種種設施。所謂道德行為，乃足為是非善惡判斷之對象之行為。此等行為，如組織成整一之系統，有不絕向外發表之恆性，便稱為品格或品行，故道德教育，有時亦稱品格教育，或品行教育（character education）。再道德行為所牽涉之心理元素，以意志為最重，故意志教育，有時復與道德教育同其意義焉。



二 德育與智育及體育之分野

考之我國載籍，智德體三育之分施，自古已然。賈誼治安策有云：「昔者周成王幼，在襁褓之中。召公爲太保，周公爲太傅，太公爲太師。保，保其身體；傅，傅之德義；師，道之教訓；三公之職也。」是三公之職，即在分掌國子之德智體三育，彰彰明甚。至於在教育學中教育之三分法之確定，殆始於斯賓塞爾（Spencer）彼嘗著書名：“Education Intellectual, Moral and Physical”。此三種教育果如何分野乎？傳統的見解，認教育的活動，可截然分此三部。發展智慧之教育爲智育；發展德性之教育爲德育；發展體格之教育爲體育。此三種教育之對象各別，故各有特殊之教材與教法。三者彼此互相輔助而不相干涉。此種分法，如細加考察，不盡合於事實。教育活動之對象爲兒童之生活，但兒童之生活係有機的整個，不能強分爲若干部分。故任何教育活動，亦不能強分部居。舉一例以明：卽如課兒童以讀法，是一種教育活動也。此種活動不能強別之爲智育或德育或體育，因其包括此三方面。就其訓練智慧，增加知識言之，是智育也。但就其養成集中注意，及發憤考讀之習慣而言，是

德育也。就其不使兒童發生過度疲勞及保護目的而言，是體育也。一種活動，三育兼具，固不能強別此種活動爲三育中之任何一種也。教育活動，就其客觀而論，一而已矣，不能強分區域。吾人至多惟可從吾人主觀方面，就其著重之點之不同而分爲智育德育或體育耳。誠明乎此，則可知教育活動，猶如金字塔之有三面而非如鼎之有三足。傳統的教育家不明此一體三面之關係，而將教育之整個活動，強分三概。實施智育則忽視其體育與德育之效果，實施體育則忽視其智育與德育之效果，實施德育，則忽視其智育與體育之效果，其結果使兒童整個生活，亦失去完整之性，而爲畸形之發展，其弊竇實不可勝言也。

新教育家爲保持教育活動及兒童生活之完整性起見，認三分爲絕對不合原則之事，將前人關於三育之分野，一掃而空。昔日之教育學，多循斯賓塞爾之舊法，分論三育。今則任何教育學之著作，不復有此區分矣。但前既言之，教育活動本身雖爲一體，惟從其性質言之，終爲多方面的。任何活動，欲求效率之增加，則對於活動之目標，加以分析而爲分別之努力，此爲不易之原則。教育之事亦莫能外此。然則吾人將教育活動，從幾個方面觀察，分別加以注意，同時復顧及全體之相關，仍屬當

然之事。譬如生理衛生之實施，應注意有機體之整個方面，固屬當然，但爲求分別致力起見，分爲消化器衛生，呼吸器衛生……而一一加以注意，同時復注意各機能相關之點，固亦爲衛生學所允許之一法也。教育之事，正可與此相比。新教育家之將整個教育活動，爲綜合的應付，而不加以分析以求分別着重之點，則其目標散漫，因不能兼顧而各方均不能顧及，是亦矯枉過正之舉也。

吾人所以仍將教育之方面，分而爲三，而舉德育單獨研究之，非謂德育爲離開其他教育獨立之一部；乃謂此爲教育之一面，可供吾人研究之目標耳。誠明乎此，則新舊教育之弊，俱可免矣。

三 德育之重要

德育所根據者爲社會之若干習慣準則。使無此等社會習慣準則，則德育失其目標是無的放矢，殊屬多事。但事實上無論文化程度如何低淺或如何複雜之社會，必均有一些社會風習，此社會風習，即構成所謂道德，而成爲德育之根據。但假令兒童之天性，生而即與此等道德相符合，亦無德育之可言，因一切將成爲自然之事，正如風吹水流行其所自然，無煩人爲之努力。但據兒童心理研

究之結果，兒童之本性，雖非如性惡論者之所主張，完全敗壞，與社會道德不相容，但亦非如性善論者之所主張，任其自然發展，將與社會道德相符合。兒童之天性，自社會標準言之，爲善惡混之物。有利己心亦有利他心，有反社會性，亦有社會性。全賴道德教育，以此天然本性爲基礎而加以適當之指導，然後始可求其行爲之合於德性。否則聽其自然，且將返於文化初開之境。自然主義教育學者，往往有一謬見，認爲德性之發展，亦如植物體之發展然。植物之種子任其自然發展，可成一定形式，人爲工夫，僅在排除障礙而已。故教育之事，亦僅在一本自然之計畫消極排除障礙而不在於積極有所指引。殊不知社會文化，乃後天之獲得，不若身體五官四肢之潛能，早存精質細胞之中，可以任其發展而成定形也。譬如智育之事離開社會環境，一任本性之天然發展，不加干與，則人類之智慧將復回於今之原始民族之狀態。數目將不能超過五個。一切自然現象均將認爲神怪之象徵。不知須經歷若干萬年之進展，始可達於今日文化之程度。德育之事亦然，如一憑兒童本性之所自然，則好鬪嗜殺將一如野人之所能，又不知須若干萬年，始可進展於禮讓文明之境也。亞里士多德亦言，德育之所以重要，因人類之教化如僅限於智慧方面，則教化愈深，其人將愈見野蠻誠明乎此，則德

育之重要，蓋可知已。

或謂德育之必要，係在社會已有組織，道德權威未動搖時爲然。如在現今一切社會組織正在變更，道德律之權威，正在推翻之過渡時期如中國者，則道德教育，似非必需。因其將爲舊道德舊文化張目而阻礙社會之演進也。此種反對理論，似是而實非。蓋道德教育之根本精神，寧在於使學生對於道德標準，有一種普通的尊重的態度，換言之，乃在一種形式的「紀律精神」而不盡在於對於某種個別的道德律之服從。此個別的道德律，可隨時代社會而修改，但此服從規律之普通精神，應保持永久而弗改。蓋社會一日不能離開道德律，個人即一日不能缺乏此種服從道德律之精神。如爲反對幾條個別的道德律，並此根本精神而反對之而消滅之，則舊道德標準固將毀棄，新道德標準，亦將永不能建樹，而社會組織，將永不可能，是入於無政府之狀態矣。信乎法國學者涂爾幹（Durkheim）之言：「吾人不應混兩種極不同之情感爲一事：對於舊規律，感覺有代以新規律之需要，此一事也；對於一切規範，均不能忍耐，對於一切訓練，均加仇視，此另一事也。在一定情況之下，第一種情感，乃屬自然的，健全的，有意義的；第二種情感，則屬變態的，因其誘致吾人外乎生活之根

本條件。誠然，在大道德革命家心目中，合理之維新的需要，往往退化爲無政府的傾向。因當時流行之規律，使彼輩感覺痛苦；以致彼輩不歸咎於某種特殊的訓練形式，而歸咎於一切之訓練。但正因此之故，彼等之事業，常流於腐化；從來許多革命事業之毫無效果，或所得之效果，與彼等所下之努力功夫常不相應，正坐此病。其實正惟在反對規律之時代，更應感覺規律之需要。正惟在推翻規律之時，吾人應常存一不可缺少規律之心；因惟遵此條件，吾人之工作，始得積極之效果也。」（涂爾幹道德教育論）（*L'Education Morale, P. 61*）。

涂氏之言，宛若爲中國之道德現狀而發者。「正惟在反對規律之時代，更應感覺規律之需要。」吾請續以一言曰，「亦正惟在道德破產之時代，更有注重道德教育之必要也。」

四 德育之忽視

但德育既如此其足重，在事實上果受教育界之重視乎？皮氏塔祿齊（*Pestalozzi*）曾言：「一個世紀，可在真之認知方面，有甚大之進步，而於善之嚮往方面，則甚落後。」此語發於百年以前，德

國德育家福斯脫爾 (Fooster) 則認為對於現世紀之預言。依福氏之見解，現世紀，乃一不注重道德之世紀也，故學校之德育，亦在忽視之列。此種情形，可以下列諸語證之。

雅爾大學教授施尼斯 (Sneath) 曾與或幾斯 (Hodges) 合著家庭與學校之道德訓練 (Moral Training in the School and Home) 一書，開卷即稱：「在吾國之教育制度中有事屬最要反受最少量之注意者。吾人只須略加思考，即無人疑問道德對於個人及社會之重要……但道德雖如此重要，本國之學校，不論公私卻無一所學校對於周詳審慎，有條不紊之道德訓練，加以設備者，家庭尤其忽略。吾人僅滿意於所謂偶然的教誨。在通常家庭中，道德訓練，僅憑臨時之需要，存於許多「不要做」與「做」(尤以前者為主)之命令之中，而此命令之發也，徒憑家長不正確之判斷，作兒童義務之準繩。」從以上之言，可知美國教育之忽視德育，直至今日，施尼斯等所希望之仿照法國及日本等國之系統的道德教誨，固尚未實現也。

法國為注重道德教學之國家，對於德育果注重乎？

法國教育家多瑪 (P. Felix Thomas) 在其所著情緒教育 (L'Education des Sentiments)

中有言：「使吾人舍家庭而考察學校，首先令吾人感觸者，即我國教育近來雖屢有改革，但仍保留其最初之命運。吾人立即可見一切教育組織最初重在灌輸知識而不在陶冶品性；其目的在導兒童入於科學之境；其直接結果，為智慧之啓發。且即令有時必須道德化，此亦僅屬附帶之事。」

觀多瑪一言，可見法國教育，對於道德之訓練，亦屬忽視。蓋家庭與學校所望於兒童者，僅在增進知識，強記教材，為考試之準備，而德行之陶冶，蓋非所重也。多瑪謂法國教育最初目的，僅在智育而不在訓育，觀於其教育部最初之命名，亦可知也。法國教育部，初名 *Ministère de l'Instruction Publique*，如依字直譯應為智育部。最近始名為 *Ministère d'Éducation Nationale*。

德國之教育，昔日多以海爾巴脫 (Herbart) 氏之學說為主，海氏係以陶冶德性為教育最終鵠的之人，宜乎其影響對於德育甚大矣。但因其「由智育施德育」(education by instruction) 之見解，徒使學生了然於是非之途，善惡之辨，徒使道德的智慧發展，而無實行之力量以赴之，故其結果仍不脫主知主義之弊而於進德修業之實際無甚補益也。觀於福斯脫爾 (Foster) 之忱於因物質主義之發達，而致世人馳逐外物忘其內心自克自制之功，遂諄諄以品性教育為倡，亦可見

德育在德國之遭忽視矣。

以上述美、法、德、諸國，不重德育之一般情形如彼，返觀我國教育實施之情形，則德育之破產已成一般人所共認之事實。學校已淪為知識販賣之場所，不復為進德修業之地。學風之敗壞，紀律之廢弛，一切幾淪於無政府之狀態。此種情形，其嚴重之程度，更駕西洋各國而上矣。

據以上陳述，則道德教育之受忽視，無論在西洋抑在中國，已成普通之現象，其原因果何在？

五 忽視德育之原因

德育之受忽視，考其原因，不出以下諸端。

(一) 受主知主義之影響也。德育之遭忽視，其最重要之原因，即在於過於看重智慧及知識之價值，認為僅重智育，即可有德育之效力。因而德育之設施，遂不加注意。此種偏重智育之事實，可以溯源於蘇格拉底——柏拉圖之偏見：以為知識與德行乃一事。蘇格拉底謂：「無人有意作惡。所以作惡因其不知也。」又謂：「縱令有意為惡之事為可有，亦較無意為惡為佳，因其至少有善惡之辨，

有嚮善之力也。」柏拉圖亦謂：「真知善之所在必行之。」此種偏頗之見，亞里士多德即已否認之。但十八世紀之思想家，仍存此謬見，而近代教育學復以此種見解爲圭臬，遂有意忽略德育而一惟智育是賴。福斯脫爾曾明言：「現代教育學，猶寄生於十八世紀之幻想之中，以爲僅灌輸知識，即所以使人民道德化，以爲德行之完成，乃知識入門之結果。」此語可謂道破主知主義之根本偏見。夫智育之與德育，不盡有聯帶關係，可以精神治療家所常觀察之事實證明之，彼等常見有許多病家其智慧不改常度且有超常出衆之現象，但其道德的力量，往往極其薄弱。即此已可證明智慧程度，與品格之價值，無何種之相關矣。

智育有時且可爲人德行之累，如其不受良心及意志之支配。智慧如不受良心之支配，福斯脫爾喻其職分爲指示行竊之明燈；徒知指引欲望，求其滿足而已。法之文藝復興時之教育家惹撥萊（Rabelais）亦嘗明言：「有科學而無良知，是乃心靈之毀滅也。」吾人如捨教育家之理論而觀察事實，在學校之中，吾人不亦常見許多聰明誤用之兒童，恃其智慧而掩過飾非乎？

徒增智慧無補於德行，且有害於德行，固矣。不特此也，知識工作，且以德行爲基礎。知識工作，需

要集中注意，專心致志，不受外擾。但此乃德性之表現也。無此德行，則知識之工作，亦將無所成就。帕克爾 (Colonel Parker) 有言：『僅限於傳授知識之教師為工匠，能陶範品格之教師，乃藝術家也。』此言可使主知主義之教育家，知所蔽矣。

(二) 由於基本學科之未發展也。關於智慧之研究，自笛卡耳 (Descartes) 著方法論 (Discours de la Methode) 以後，常為心理學之唯一或主要之問題。在過去三世紀中，關於智慧之發展與活動，已有極多極貴之發現。故可供智育以穩固之基礎。但為道德教育之基本學問，關於意志、情感及品格之研究，尚無任何可靠之結果，尚未明瞭其性質。道德教育之實施，既無科學的憑藉；而通常徒憑經驗之德育方法，又不滿人意。於是德育問題，遂不為世人所重視矣。

(三) 由於新教育家之不願單獨注重德育也。前曾言之，新教育家注重教育活動之統整性，不願從教育活動中分別德育而注重之。如杜威即曾反對專為德育而設之道德課，斥為不能灌輸真正之道德觀念，以為真正之道德觀念，須在兒童之活動中，方可於不覺間自然養成。此種見解，推至極端，一切道德上勸誡訓勉之手段，均認為失當，而除獎勵兒童從事社會活動外，便無任何德育

設施之可言。起初此種見解，原期在兒童活動中，無時無事不具德育之效力，但因無明確之目標，反至無任何時，無任何事，以德育為旨歸矣。故德育之受忽視，此種新教育之見解，亦不能不負一部分之責任也。

以上三種原因，皆為犖犖大者，但均不足為忽視之正當理由。吾人如欲矯正此種時代之錯誤，則對於德育理論之發揮，固不可不三致意也。

六 德育之三方面

德育問題涉及之方面有三。第一關於品格之問題。道德教育之最後目的，在養成品格。但品格之性質與構成如何？品格是先天的遺傳之結果乎？抑後天環境影響之結果乎？人心之不同如其面，品格之差異亦如此。品格之分類如何乎？兒童在入學時，品性已有相當之基礎，或稟賦於先天，或受家庭教育之結果，學校教育，對於兒童已構成之品行果有改變之可能乎？

凡此問題，皆關於品格之問題，為研究道德教育者所首當解答者也。

其次，道德教育問題，亦與道德律有關。蓋道德教育之目的既在養成兒童之善良品格。而社會善惡之判斷，則以社會公認之道德律為標準，故所謂養成善良品格者，明晰言之，即使兒童之行爲合於社會公認之道德律也。此等社會道德律之性質果何如乎？道德律之哲學的基礎與社會學的基礎果何如乎？道德教育之目標，與社會道德律之關係如何？道德教育之目標，應如何制定乎？

此等問題，皆與道德律相關，亦為研究道德教育者所當致意者。

最後問題，為實施問題。品格之性質既明，德育之目標既定，最後問題，則在研究如何依此目標，以養成兒童之品格。德育目標之提示，應採直接教學，抑採間接教學乎？各種學科，除智育而外應如何兼及德育目標乎？為增加德育之效力起見，懲罰與獎賞之方法，應否應用乎？如何應用？其制限如何？德育之原則有尊重自由，和服從權威之別，是否有調劑之可能乎？與尊重自主自由之原則有關者為學生自治之制度，其理論與實施果何如乎？性教育應否實施，其方法如何？為實施訓育起見，應有系統之組織，此組織應如何？

凡此皆有關實施之重要問題，亦為道德教育研究之對象。此三大類問題，以後將分章敘述之。

第一篇 品格論

道德教育，以品格爲起點，亦以品格爲終點。何以爲起點？因品格之要素，稟賦於先天。教育開始時，兒童之品格已有相當之構成。且家庭教育，亦已構成品格之大部。故小學教育非施於一張白紙。乃施於粗具輪廓之品格。何以爲終點？因德育之最終目的，在就各個兒童之本有性格，加以訓練涵養，使達於理想的標準也。德育既與品格相終始，則對於品格之性質與分類，不可不加以相當之研究也。

第一章 品格之意義及其構成

(一) 品格之意義——「品格」係 character 之譯名。原名之意義不一。或以「品格」一名，指個人所具觀念、情緒及傾向之全體，殆與個人之「心理的肖像」相當。如十七世紀法之道德家，

拉布柔野 (La Bruyère) 卽取此義。或以爲此義太廣，而加以限制。康德 (Kant) 在其所著人類學 (Anthropologie) 中，則以個人思想之方式爲其品格，而以感覺之方式，歸之於氣質 (Temperament)。法國心理學家芮播 (Ribot) 則不以此義爲然。彼以思想乃公正無私之作用，不應視爲構成品格之因素。彼以品格爲感受及反應印像之方式。有許多心理學家，如英之薩萊 (Sully) 則以品格名傾向之總和。但傾向之爲先天的或後天獲得，又使品格之意義發生差異。德國有許多心理學家則以品格指後天獲得之傾向，先天者則別名之爲氣質。而芮播則謂品格，發現於童年而保持終生。彼曾謂「真正品格乃先天的。」

此關於品格構成之因素，意見不一也。至於各因素之關係如何，各家意見亦復不同。或取品格之嚴格義，指個人行動及反應之統一性與固定性。個人之行動系統，自相一致而無矛盾現象，此種系統，卽代表其人之品格。此義甚嚴，幾無人得有真正品格。或不以統一與固定爲必需之條件而容許矛盾衝突之現象，而取義較寬，如法之心理學家播朗 (Paulhan) 之見解。或以爲品格僅一抽象名詞爲此等各不相關之元素之總名，如德之錫木爾 (Simml) 之見解。或則認品格爲一種實體，

是一種動因，與「自我」及「意志」相混同。如康德之見解。

心理學家之定義，既如此歧義，難求一致。在心理方面，求得允當之定義，非吾人之事。吾人所欲明者道德教育之對象「品格」義果何所指耳。此以播朗（Paulhan）之定義為較當：「一人之品格，乃彼之所以為彼，及其所以異於他人者，乃其心理之特性，乃其精神活動之形式。」（居瑪，心理學全書 Dumas: Traité de Psychologie, Tome II P. 577 所引）此定義更可以下之言語解釋之：「吾人面目之各部分，彼此相同。但各部比稱之式樣，各不相同，遂使每人皆有其特殊之面相。同理，在心理方面，吾人亦同具人性之要素，但其程度與關係不同……因此人心之不同，如其面焉。兩人同置於一情境之下，其行動之方式不同，但一人置於同一情況之下，則每次思想、感覺及行動之方式，顯然一致，彼有其情感，有其癖性，有其想像，有其智慧的習慣，有其特殊的性向，有其特殊的理想。此等一切，組成一個系統而有其特異之形式。」（德拉屋帖野，教育心理學 De la Haute école: Cours de Psychologie Appliquée à l'Éducation）如德氏所述，此使一人異於他人之系統，即吾人所從事訓練及培養之品格也。

(二) 品格之構成——依以上所定之意義，所謂品格者，果如何構成乎？論及品格之成因，則歷久不決之「環境與遺傳」之問題發生。一人之特性，由於先天遺傳乎？抑由於後天獲得乎？若兩者均有影響，其影響之分配果如何乎？此問題發生已久，迄今未有滿意之解決。主張遺傳之勢力大者，則謂人之所以為人，一切均蘊藏於精質細胞之中，後天無所增益，不過供給適當發展之環境而已。反對此說者則甚至反對先天之心理遺傳，而謂一切心理特性，皆後天環境之影響所造成。此兩極端之論，均未嘗得適當之證明。依據心理學上普通之見解，品格之構成，先天的遺傳與後天的影響，各有其分。

品格之稟諸遺傳者，為與機體最有關係之「性情」(naturel)或「氣質」(temperament)，人之性情愉快或悲哀，嚴厲或和悅，活動或拘束，沈悶或發揚，皆有生理的基礎，故與生理的遺傳有關。此可斷定非全本諸後天環境之影響。班恩(Bain)早已發現性情愉快之人常為身軀強固堅實，血液循環旺盛，消化力強大之人。此則與先天遺傳有關，無人能否認之也。關於精神病的研究，亦復證明心理特性之遺傳。心理病態，由於個人先天的組織，而此先天組織，則多起於遺傳。凡父母有

精神病者，其子女多不能免，雖其形式不必全同，但其起於先天的缺陷則一。最近甚至有人用曼德耳（Mandel）律於精神病象。至於常態心理之遺傳，亦得心理學家之認識。芮播（Ribot）謂不僅感覺才能可遺傳，高等的智慧形式亦可遺傳。畫家、詩人、音樂家、政治家、軍事家、世代相傳者極多。心理性質之能遺傳，殆為一般心理學家所公認。故品格之構成，有一部分由於先天的遺傳，殆為無可否認之事也。

構成品格之因素，一部分稟賦於先天，一部分則為後天所獲得。兒童初生時之種種潛能，其發展之方面，往往因後天之環境而異。正如動植物因環境之不同而生變異（Inoculation）。人類品格，亦因所受環境影響之不同而生變異。此等使品格發生變異之環境，其中因子，可大別為物質的、社會的、及個人的三種。物質的因素之改變個人品格，正如其改變動植物之形態。社會的因素對於人類，則尤有特殊強大之影響。除此兩種環境影響而外，尚有一種個人的影響。因人為能思想、能反省之動物，能預懸一理想為努力之鵠的，故在相當範圍之內，亦能自行改造其品格。有此三種因素，乃構成個人後天獲得之品格。茲分別論之。

(一)物質因素之影響 影響個人品格之物質因素，可分直接的及間接的兩種。直接因素，為個人機體之狀態。換言之，即生理的因素。生理與品格之關係，遠自希臘學者，即已認清一部分。希臘古代之黑潑克柔地 (Hippocrates) 與加倫 (Galen) 認為各個人氣質之不同，由於人體內四種液素（血液、膽汁、黑膽汁、黏液。）配合分量之不同。此為以生理現象解釋品格之最古者。

自詹姆士 (James) 創情緒學說以來，情緒作用，經發現為臟腑或筋肉的反應。品格之生理基礎，更多一分認清。品格之構成，情緒作用既佔一大部分，而情緒作用，復有生理的基礎，則生理狀況，自必可以影響品格。此種現象，精神病人常見有之。常有病人無故作喜怒哀樂之表示，即因其機體受有影響也。近來生理學上新發現，內分泌腺分泌精素 (Hormones) 混入血中，對於全體機能，有調節作用，品格之生理基礎，更為明顯。

生理狀況既可影響品格，則凡足以影響生理之物質因素，亦可間接影響品格。

羅梭 (Rousseau) 即嘗謂：「吾人不絕受感覺器及各種官能之影響。此等影響之結果，及於吾人之觀念，情感與行動而不自覺。……風土氣候、節季、聲音、顏色、黑暗、光明、物質元素、食物、聲音、靜

嘿、運動、休息，凡此一切皆影響吾人之機體，因而影響吾人之精神。』(懺悔錄 Les Confessions 第二篇第九卷)

羅梭所舉諸種影響精神之間接因素，已有多種爲常識及科學所證明。卽如風土氣候之影響品格，凡人文地理學家，及社會學家皆能舉證。熱帶地之人民多浮燥怠惰，好幻想；寒帶地之人民多沈靜，勤勞耐苦，切實際，此殆爲不易之定則，節季之與犯罪率有關，犯罪學者，亦常言之。犯罪多在夏季，而冬季犯罪較少。此亦殆成爲公例。食物、光線、及藥品之能影響工作效率，學習心理學家，根據其研究之結果，亦能證明之。其他如肅靜與喧譟，運動與休息，所及於精神生活之影響，常識亦能判斷之。

除上所舉之諸種物質因素而外，個人職業之狀況，亦影響其品性。因職業性質之關係，個人每日所接觸之事物，常爲同類之事物，而智慧所解決之問題，亦常爲同性質之問題，個人之品格，往往因此關係而成定型。有許多職業者，不問其職業爲何，而就其行動外表，卽可推測之，卽因其職業對於其品格，已生深切之影響也。

(二) 社交因素之影響 心理學上關於人與人相處而發生品格之影響之研究，尙未有大進步。普通對於“Inter. psychology”僅有籠統之觀念。但從一切研究之結果，可以斷定社交的因素，對於個人品格之構成，極有關係。中諺有言：「不知其人視其友，」西諺亦云：「告我汝常與何人往來，則我知汝爲何如人。」(dis-moi qui tu hantes, je te dirai qui tu es) 可知個人品格，受他人之影響者甚大也。如其吾人考察人與人相交之關係，則可見彼此之間，以示範、勸說、暗示、傳染種種歷程而發生品格上的影響。有許多社會心理學家，即如大耳德 (Tard) 認爲一切社會的作用，即賴個人和個人間彼此品格上互相影響而成。但有一派社會學家如涂爾幹 (Durkheim) 之學派，則認爲個人既組織而成團體，則生出種種新力量，此等力量，乃是團體特有之力量，非可分析而歸之於個人。個人品格之形成，受此種超於個人之團體力量之影響者尤大。據涂氏之見，團體自有其觀念，自有其情感，自有其意志，與團體中各個分子所各有之觀念、情感、與意志不同，而自有其特性。並且個人思想之理論的輪廓，即由此團體意識陶範而成。因此個人之心理作用，僅乃此等社會影響之接觸點而非特有其本質。但現代社會學家致力研究此種團體意識者，卻未留意於一

顯著之事實，即個人對於社會力量之反應，其方式並不彼此相同也。兒童甚至不常俯首帖耳接收外鑠之觀念與情感。成人尤然。但社會意識對於個人之影響，正如個人對於個人之有影響，此乃顯著之事。社會意識所施之影響，有時且較個人對於個人所施之影響為大，亦不可爭之事實也。

(三)個人的因素 除以上各種因素而外，對於品格之構成，個人反省之意志，亦為因素之一，殆為無人能否認之事。此地無須引起玄學上意志自由之問題。無論吾人對此問題之見解如何，但個人能預想其將來之行爲，而採取種種方式以自改變其品格，正與其環境能改其品格相同，此為無可否認之事。任何時代之道德家皆曾表明此種自己立志，自己決定品格之必要。個人所自擬之理想的品格，而立志以赴之者，或來自宗教教義，或來自哲學學說，或竟出於功利的打算。個人欲自鑄其品格，往往用種種方法：(一)物理的方法，(獨居進一定食物、有規律的身體動作)。(二)智慧或情感的方法，(冥思、自省、決斷、智慧的訓練、遵依一定規則)。(三)社會的方法。(入進德會、定期集會、舉行儀式、良心指導、自白)此等方法雖多，但實行是否有效，須視實行者之智慧與毅力而定。個人自己陶鑄品性，是可能之事，但非人人可能也。故一人欲能訓練其意志，必先為一意志堅強之

人方可。但智力卻不須發展至最高程度，始可實行此步功夫。因經驗明示吾人，雖在兒童，其品格之形成，亦有賴於個人因素也。歷史明示吾人，有許多青年人，自立一理想，而能依此理想完成其品格者甚多。此等事實，儘可間執反對個人因素為有效者之口也。在青年時期，理論的觀念，往往較在青年以後，更有力。因青年人比成年人更屬理想主義者，且成年期之品格已經固定而系統化，難加以深切之改造也。但吾人亦不可視意志為一種永久自身相同而不變之物。意志本身亦是一種別項原因之產物，故亦有變遷。但因此又不能謂意志自身毫無力量。個人心理的演進，不全為控制神經系統之發展之生物學定律所支配，亦不全為外方，物理的或社會的影響所支配；個人心理復有本身內部的演進。此種演進，乃是自行準備的，乃是出於本人的意志決定的，乃個人的思考及意志之產物。假如吾人認識個人所屬之種族、環境、與時代，吾人欲認識與解釋此整個的個人，仍須研究此各種外方因素所造成之複合物，即是個人之特性。此個人特性雖係生物的、物理的、社會的原因之綜合，但在綜合體之中，其構成之元素，已不可復見，而此複合物本身復有其反應之方式，此特殊之方式，即構成品格之個人的因素也。故欲解釋整個人格，徒以生物學、社會學解釋之尚不足，仍須

以心理的原則解釋之也。

依以上之分析，品格之構成因素，既屬三方面，則從事道德教育者，如欲積極陶範品格，或消極改造品格，此三方面，非完全注意不可。如有所偏，則效力必有制限。從前論道德教育者，多偏重個人因素，以為僅示以高尚理想，勗以努力，即可養成高尚品格，而不知身體健康之狀況，社會及物理之環境，皆有甚大之影響，此等因素，不加控制，則雖有諄諄訓誨，收效必至微。以往道德教育之實施，因效力微而啓人之輕忽者，即坐此忽略生理的及社會的因素之病也。但近今教育界有一反動，趨向於另一極端。以為道德教育，僅在注意個人身體之健康，安置一善良之物質的及社會的環境，對於個人的因素，遂認為無有力量，無有實效，徒是唯心主義者之幻想，不足重視。因此一切理想之提示，意志之鍛鍊，凡與勉勵個人自勉自勵，力爭上進之事有關之設施，皆認為多事，認為無效而加以排除。此種見解完全認個人為環境之產物，無自己教育之力量，實與事實不合，前已言之。教育者忽視個人的因素，因此遂失去教育上一種重要之助力，實至可惜之事也。吾人言德育者，必有一信仰，即信仰個人雖為環境之產物，但同時亦有戰勝環境或選擇環境之力量，惟其如此，道德責任

之觀念，始可成立。唯其如此，教育之事，始不完全爲外方的機械力量之設備，而亦在於養成個人自己教育自己之力量也。

第二章 品格之分類

嚴格言之，每一人有一種品格，無從分類。但爲研究上之便利，未嘗不可將各個特殊之品格，就其大體相似者各歸一類。復舉各類特性，以爲規定德育方法之張本。如遇個別品格，則首先問其歸入於何類。既知其應歸之類，則德育之設施，取宜於其所歸之類者施之，而顧及特殊情形略加變通，則不必每遇一特殊品格，必考究一特殊之訓育方法矣。研究道德教育之必考核品格之分類，蓋以此也。

品格分類，迄今猶未達於正確境界。古來許多哲學家，已曾試行建立分類之系統。此等系統，迹近幻想，不切事實，但其價值在於可以表明分類之難處，並可指明後人可遵循之途徑。在哲學家而外，有許多小說家、歷史家、批評家、精神病治療家，每人均從其本人所從事之工作中，搜集關於品格

之豐富材料，不知不覺間構成一種活潑潑地個人心理學，對於品格之分類，頗有切實之貢獻。最後在現代，始有許多心理學家，從品格問題本身入手，用比較嚴正之方法建立品格的分類法。茲依歷史的次序，節述各種重要分類法如次：

(一) 依體質而分類 最早的品格分類的嘗試，為希臘黑潑克柔池 (Hippocrates) 之氣質學說。彼謂人類氣質之分，由於四種液素混合分量之不同。此四種液素為：(一) 血液 (二) 膽汁 (三) 黑膽汁 (四) 黏液。因四種液素分量之多少而生四種不同之氣質。其後加倫 (Galen) 復本此學說加以發揮而成以下之系統：

液素	氣質	氣候	節季	年期
血液	多血質 (sanguine)	溫	春	兒童期
膽汁	膽汁質 (choleric)	熱、燥	夏	青年期
黑膽汁	黑膽汁質 (melancholic)	寒、燥	秋	成年期
黏液	黏液質 (phlegmatic)	寒、溼	冬	老年期

右表爲最古之氣質分類法。自從解剖學進步，發現神經系統爲心理之基礎以及黑膽汁之不存在以後，上列之表，屢有增減。十九世紀法之心理學家加巴坦斯（Cabanis）在四種氣質之外，復加兩種，一爲神經型（le type nerveux），一爲肌肉型（le type musculaire）。前者運動敏捷，感情豐富，想像活潑。後者體力強健，感覺遲鈍，智力德性不發達。福捨鐵（Fossati）重加改變，仍分氣質爲四種而以神經質代替黑膽汁質。此四種氣質因互相配合，又可分爲各小類如：神經——膽汁質，神經——多血質，神經——黏液質等。

德國學者又復恢復最初之四分法。明洛（Müller）在其所著之生理學中謂此種分類法爲絕佳，但彼以爲不當視此爲一種生理學說而應視爲品格之分類，四種氣質之成由於苦樂分配之不同。康德在其人類學中亦取此分類法。羅采（Lotze）亦同意於此種分類法，但欲將 melancholic 換爲 sentimental。馮德（Wundt）仍根據最初之學說，但以神經活動力量之強弱遲速解釋此四種氣質之差異：

膽汁質

強而速

神經質

強而緩

多血質

弱而速

黏液質

弱而緩

最近復有許多人類學者如馬克阿里夫 (Mac Allister) 等人復依人之形態及組織之特點而分爲呼吸型 (le type respiratoire) 消化型 (le type digestif) 思想型 (le type cérébraux) 肌肉型 (le type musculaire) 四種；性格亦隨此種形態之特點而分。復有因面相而分別人之品格者。此種學問爲面相學 (physiognomonie)。

以上所舉各種之分類法，其主要目標，在於依體質而分類。由體質之分類，始旁及於心理上品格的分類。品格之構成，有體質上之基礎。故用體質上之區分，爲區分品格之標準，此種方法可取。但構成品格之區異者，是否如希臘學者之主張，由此四種體液之不同，是否如馮德之主張，由於神經流強弱遲速之關係，是否如馬克阿里夫之主張，由於形態之差異，在生理學上尙無充分之證明，儘有再用比較嚴密之科學方法加以研究之餘地。且此等依生理基礎而建立之分類法，亦太嫌普泛，

太不精密，不能對於複雜差異的各個品格，加以詳細之類別。因此二缺點，此等分類法，只能供一種參考，作為一種假定，不能認為允當之科學分類法也。以下將敘述純從心理方面，將品格分類之法。

(二)依心理而分類 最初從心理方面，將品格分類者，當推英之心理學家班恩 (Bain)。班氏於一八六一年發刊一書名品格之研究 (Study of Character)。在此書中彼純從心理方面，將人之品格分為三種型式：智慧型、情感型、與意志型。個人因其情知意三種因素中何者為強，即歸入何型。

法國心理學家芮播之分類法，與班恩亦大致相同，但有一點差異。前已言之，芮播取品格之狹義，凡人之行為，多變化，無定型者，彼皆不認為具有品格，故其品格分類中無此等人之地位。彼之分類，係將心理生活分為兩種根本活動：一為感受 (to feel) 一為行動 (to act) 因此等常態之人可依此兩種活動何者為強而分為一為感受者 (the sensitive) 一為行動者 (the active) 兩大類。在此兩大類之外，可有一第三類即為感受及行動之能力俱弱之人，彼名為冥頑者 (the apathetic) 此三大類又因智慧之強弱而各分為數小類。表列如次：

品格(character)

感受者(the sensitive)

1. 平凡者：感覺銳敏，智慧平凡，行動無力。
(the humble)

2. 思想者：感覺銳敏，思慮周詳，行動無力。
(the contemplative)

3. 富於感情者：感覺銳敏，思慮周詳，行動無恆而散漫。
(the emotional)

行動者(the active)

4. 中庸者：精力豐富，好活動，但無目的。
(the mediocre active)

5. 大行動者：精力豐富，思慮周詳。
(the extremely active)

冥頑者(the apathetic)

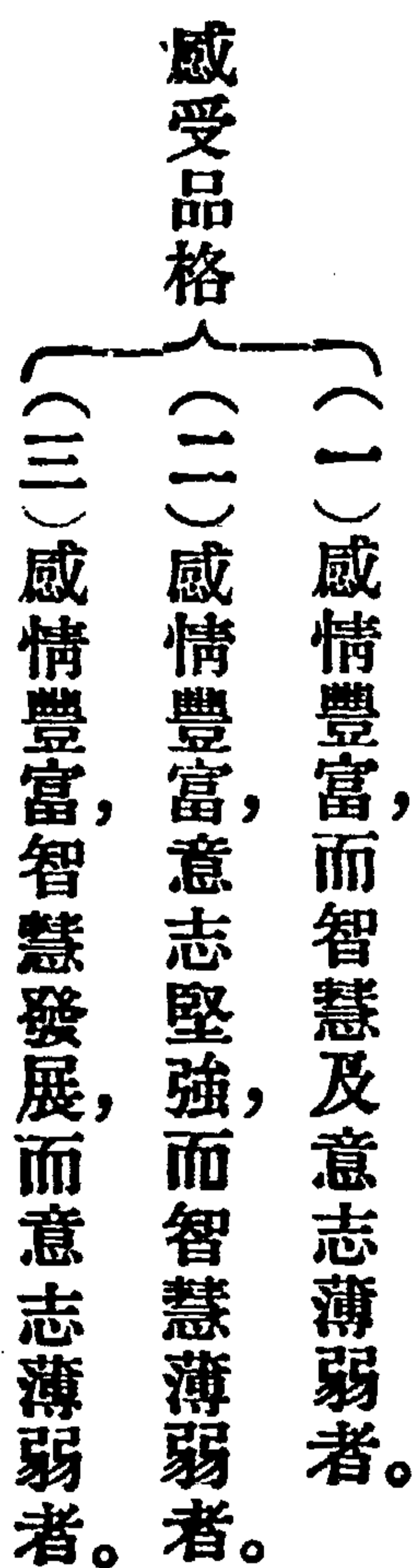
6. 純冥頑者：感覺遲鈍，智慧低下，行動無力。
(the purely apathetic)

7. 善慮者：智慧高強，感覺遲鈍，行動無力。
(the calculative)

以上為純粹品格，芮播又依感受與行動兩種能力之配合而分別下列諸種混合品格：

- I. 感受——行動者 (the sensitive-active)：大英雄大豪傑屬此類。
- II. 冥頑——行動者 (the apathetic-active)：與善慮者相近，為被動人物。
- III. 冥頑——感受者 (the apathetic-sensitive)：行動有時猛烈，但不中肯。
- IV. 平庸者 (the temperate)：行動性與感受性為平常之發展，普通人屬此類。

法國學者傅葉 (Fouillée) 認芮播之感受與行動兩分法為過於狹仄，忽略心理生活中一個主要分子，即是智慧。彼因補正此種缺點而將人之品格，分為感受的、智慧的、和意志的三大類。復將此三大類各分為三小類。其區分大致如次所列。



智慧品格

- (一) 智慧發展，而感情及意志均不發展者
- (二) 智慧發展，感情豐富，而意志薄弱者。
- (三) 智慧發展，意志強盛，而感情冷淡者。

意志品格

- (一) 意志堅強，而智慧及感情均不發展者。
- (二) 意志堅強，感情豐富，而智慧薄弱者。
- (三) 意志堅強，智慧發展，而感情冷淡者。

從教育的觀點，將品格分類者，首推法之兒童心理學家蓋若(Fredéric Queyrat)，彼取以上諸氏分類法之長而祛其短而自創其分類法。彼亦憑知情意三種作用之強弱而作分類之標準。三種作用中只有一種佔優勢者爲一類，是謂純粹品格。純粹品格視其爲何種作用佔優勢，分爲三小類，即感受品格(the emotional)，行動品格(the active)，與思想品格(the meditative)。知情意三種作用中有兩種佔優勢者爲一類，是謂混合品格。混合品格，又視其爲何兩種作用相合而分爲三小類，即：行動——感受品格(the active-emotional)，行動——思想品格(the meditative

emotional) 與思想——感受品格 (the meditative-emotional) 知情意三種作用均衡發展者爲一類，是謂均衡品格。均衡品格又視三種作用均衡發展之程度而分爲三小類，即平衡品格 (the equilibrated) 無定品格 (the amorphous) 與冥頑品格 (the apathetic)。

以上三大類品格，皆爲有規則的表現，蓋若於此規則品格而外，復列不規則品格兩大類。不規則品格又分浮動品格 (the unstable) 遲疑品格 (the irresolute) 與矛盾品格 (the contradictory) 三類。變態品格又分猜疑病 (hypochondria) 憂鬱病 (melancholia) 與癡病 (hysteria) 三類。

自班恩起至蓋若止，依心理作用而起之分類法，以蓋若之分類爲最詳明而兼具前人之所長。最近德國學者對於品格分類之研究，亦極爲努力。此種研究，蔚成一種專門學問，名爲 *character-terologic* 但尙無明確之分類法可循。其中比較可注意者爲斯勃蘭根 (Eduard Spranger)

之分類法。斯勃蘭根依六種「生活形式」(Lebensformen) 分別人之品格。六種生活形式中主要者有四種：(一)經濟的 (the economic) (二)理論的 (the theoretical) (三)藝術的 (the artistic)

(四)宗教的 (The religious) 在此四種根本生活形式而外，復有兩種與社會性有關之兩種生活形式：(五)社會的 (The social) (六)政治的 (The political) 個人之品格即視何種生活形式爲有力而分類。此等形式復可互相配合而分爲各種小類。此種分類法，當然亦屬一種有趣味之嘗試，但尙未得心理學者一致之贊成也。(參考羅帕克品格心理學 Roback, *The Psychology of Character* P. P. 323—331)

吾人在略述品格分類法之發展以後，不免發生一問題，即考各家之分類法，各不相同，亦均未成定論，欲使品格分類之學獲一堅固之基礎，尙有待於繼續之研究，但吾人爲施行道德教育，不得不將學生之品格，作約略之分類，果應以何種分類法爲根據乎？

此問題誠難作圓滿之答復，或者各種分類法，均可作類別兒童品格之一種參考。但其中有一種分類法係專爲德育之目的而定者，即蓋若之分類法是。此種分類法因其目的在德育，又因其在憑心理作用而定之分類法中爲比較最詳明者，或可更足爲德育之一助。茲請即就蓋若之分類法，進一步敘述各種品格之特質以供德育家之參考焉。

(三) 各種品格之特質。

第一類 純粹品格

(一) 感受品格——純粹品格中第一種為感受品格。此種品格之特點，在於感受性之特別銳敏。芮播 (Ribot) 曾謂具此品格者「感受性特強，智慧平凡，精力欠缺；此為其組織之因素。此種人一望而知，其顯著點為怯懦，畏懼以及足以打銷行動之種種感受之方式。猶如拉馮坦因 (La Fontaine) 寓言中之羊，永久在煩惱之中。彼等為其本身，為其家庭，為其渺小之地位及事業，為其現在，為其將來，而憂慮。彼等畏懼一切輿論，甚至路遇不相識之人，彼等亦畏其譏評。彼等為來世之超度，戰慄不安，而在現世，則感覺在常不能了解而又常受其壓制之社會之中，彼等實空然如無物。最纖微之不幸事件，可使其受震撼，因彼等自覺荏弱，既無行為之動力，亦無獨創之精神。」（蓋若：品格與德育 *Queyrat: Les Caractères et l'Éducation Morale* PP. 40—41 所引）

此種品格之生理基礎，似為神經組織之特別細緻，故感受刺激之能力特強。

(二) 行動品格——行動品格之特點，為行動之傾向特強。此等人不慣於內心生活，但求向外

發展與感受品格正相反。一則是向內感受的，一則是向外發表的。一則畏葸不前，一則膽大無所畏懼。一則悲觀，一則樂觀。芮播謂「具行動品格之人如同一架常動不息之機器，生活偏於向外發展；此等人就其大多數，並就其純粹形式而論，多屬樂觀派；因彼等自己感覺儘有力量可以勝過困難，又因彼等在奮鬥中即取得快樂也。」（同上）此種品格的生理基礎，在於精力充足，身體強健。

（三）思想品格——人類活動，不僅純向外發展。在好身體的活動者而外，亦有好思想的活動者，好思想活動者便屬於思想品格一類。此類人物大約好反省，沈湎於求知生活，不常與人通音問，對人冷淡，往往對於其他知識生活以外之事，均心不在焉。整個生活，殆為求知作用所壟斷。古今大科學家、大思想家，殆屬此類。法人梅息萊（*Michélet*）所述康德（*Kant*）之人格，殆可為思想品格之典型。梅息萊曰：「北海之濱，有一奇異而強有力之生物焉，此為一人乎？非也。此乃一系統，此乃一活的詰詘難解之經院主義派也；此乃一岩石，一暗礁，以金鋼石作成鑿就波羅的海之花崗石彫鑿而成者也。人呼之為康德；彼則自稱為「批評家」（*critique*）在六十一年中，此完全抽象之存在體，與人事無緣，每日以同一時間外出，亦不與人交言，在有定數之若干分鐘中，散步一周。正如古城

舊鐘中之鐵人，出而報時，既而又回歸鐘內然。『康德從未結婚，亦從未離開其出生之城市。其一生可謂為思想而生也。思想品格之生理基礎，則為腦部之構造，有其天然之傾向。』

第二類 混合品格

(一) 行動——感受品格——此等人行為有毅力，復為強盛感情所驅迫，一切利實計較，皆無所容心。凡捨身殉道之宗教家，攻城陷地之英雄，為主義而奮鬥犧牲之革命家，皆屬此類。

(二) 行動——思想品格——此類品格與第一種不同者即其行動係反復思慮之結果而非出於鹵莽滅裂，乃受智慧之指導，非受感情之驅迫。此等人行動之主動力，非是感情而是觀念。故計較利害，有先知之明，能自制自克，有決斷，有毅力，能忍耐，但有時因執而施威權。大事業家多屬此類。

(三) 思想——感受品格——此等人感覺銳敏，而復濟以精巧有彈性之智慧。至於活動力量，既非來原於豐富之精力，但原於濃厚強烈之情緒，故常與情緒同具絕續無恆之特性。畏葸、韜晦、自尊、乃彼等之恆性。文學家多屬此類。

第三類 均衡品格

以上所述，乃指一種因素或兩種因素特強者，而均衡品格，則指三種因素維持平衡無分軒輕者。但同一平衡而人格之豐滿程度不同，故有平衡品格，及冥頑品格之分。茲分述其特性如次。

(一)平衡品格——屬於此類品格者，知情意三種因素相連，比例勻稱，無分軒輕。此等人無奇節異行，可以動人，但生活平穩而和諧，起人尊敬之意。此譬如一個大藝術家的品格，色調勻稱而和諧，令閱者起一種愉快之感。孔子及歌德之人格足以當之。

(二)無定人格——此等人與屬平衡品格者相同，心理因素彼此勢力均衡。但此等人之價值，遠不如前者，因其渾渾沌沌隨遇而安，無可無不可，一切任其自然，絕不足以自標其人格與個性也。此等人任何人可以與之相安，任何環境可處。被動的適應能力極大，如流動不居之石膏，可以塑為任何形狀。此等人完全為環境之產物。芮播喻之為一種回聲而非聲音。凡庸碌之人皆屬此類。

(三)冥頑品格——此為冥頑不靈者。其感受力與行動力，均在通常水平線之下，此等人與屬無定品格者又不同，因其昏昏矓矓，環境刺激，對於此等人，失其效力，不能如前者之可以隨意搏製

成形也。此等人多懶惰、和平、頑鈍、無憂無慮、昏瞶糊塗。

第四類 不規則品格

以上所述各種品格，係有一種心理因素，或二種因素，或三種因素佔勢力者。佔勢力之因素雖不同，但均表現一種通性。即其性格之表現，乃因有統一性與固定性。惟世界尚另有一種人不屬於此等品格之內者。此等人之品格，無統一性與固定性，時而此因素，時而彼因素佔勢力；不同因素，間時而起，或永久在彼此相競爭之中，不得有最後解決。此等人自成一類，屬於不規則品格。不規則品格，又分爲三種。

(一) 浮動品格——此等人之品格所構成之因素，未嘗統整於一個原則之下。各種不同的信仰、感情、常獨自發生作用。故時而此欲望佔勝勢而佔據全人格，而爲此事；時而彼欲望佔勝勢而復佔據全人格而爲彼事。兩種性質極相反之事，往往可以出之於同一人。凡反復無常之人，翻雲覆雨之人，多屬此類。此等人極難相處，不易得人信任。因其反復，往往非出於有意，其隱藏之心理因素，時時冒脫而出，非彼所可自制也。此等人憑一時靈機，往往偶然可成一大事，但不能持久。因瞬息之後，

其人格又爲別種興趣所據而改變其行動之方向也。

(二) 狐疑品格——此等人品格中，常有兩種以上相反之因素，互相對抗，各不相上下，維持成一均勢，或均勢偶破，但強弱之勢，又復在瞬息之間更變無已。因此對於一個問題之兩個以上解決法，但覺均持之有故，言之成理而無所適從。遭遇此境者，終日在猶豫、計算、論戰之中，結果因恐懼取錯誤之途徑，往往當機不斷，坐失良機，或事變臨頭，隨意取一解決之法，而陷於失敗。此種品格之極端，可至發生意志消失病 (aboulie)。

(三) 矛盾品格——最後二種不規則品格，爲好與人意見相左者。此等人從來不贊成他人之意見。人之所是必非之，人之所非必是之。明明同一意見，出於彼之口以爲是，出於別人之口則爲非。甚至彼之意見。如由一別人說出之，則彼必立拋棄此意見。有時彼正作其所自願作之事，往往在垂成之時，如遇人加以鼓勵，則彼將立刻拋棄不做，使功敗垂成。蓋矛盾成性，不能自制也。

第五類 變態品格

以上所述不規則品格，已近病態。現再述幾種真正病態品格。此等品格，可共分三大類。

(一)猜疑病——因前人信此病存於下腹兩側，故名 *hypochondria*。此乃一種多疑病。在他
人一切言語辭色之中，尋索輕鄙本人的表徵。盧梭便屬於此類。

(二)憂鬱病——患此種病者多為體質孱弱，精力缺乏之人。彼等遭逢太多不幸之境遇，往往
不能勝過困難，因此而悲觀失望，自遁於沈寂與悲哀的內心生活之中。因此往往創造許多偉大之
藝術創作。

(三)癡病——猜疑病與憂鬱病為感受品格或思想——感受品格之極端，而癡病則品格浮
動者之極端也。此種人歌哭無恆，喜怒無常，一切均無控制。其行動無常度可尋，如有一常度，是乃無
常之常也。此與瘋狂有異，瘋狂者失去智慧，癡病則智慧仍然健全，其所病者，乃是品格耳，乃是對於
情感之控制力耳。病者之智慧往往甚高，記憶往往甚準確，想像亦往往甚活潑，但惟一缺陷為不能
自控制其情感與空念，故成感情及衝動之奴隸。婦女多有此病，有人謂其為女性之擴展。

第三章 品格之價值及其改變

各種品格之比較價值——以上依蓋若之分類，所述之各種品格，各有其特異之性質，但有一共通之點，即每種品格，皆由知情意三種因素勢力強弱及配合方式之不同而生是也。吾人爲欲明白何種品格爲理想品格，爲欲明白道德教育應向何種方向努力，吾人必先考查以上所述品格之比較價值如何。

品格既由三種因素配合之不同而生，則吾人可分別評判各種因素在品格中所涵有之價值。第一請論情感。情感之價值如何乎？馬柔庸（Marion）嘗云：強盛之情感如不與理性相符，往往阻礙善行。彼不助人爲善，即助人爲惡。感情豐富者，行爲合乎中庸者甚少。

誠然，缺乏反省與分寸，乃情感強盛者所難免之危險。但情感亦有好處。如其他情形相等，則情感強盛者，當其採取善良之路徑時，必能成大事。英哲彌爾（J. S. Mill）爲崇拜女性之人。女性之特點，即爲富於情感，故彌耳亦爲情感辯護。彼謂：「強烈情感，對於本人有一種強大的勢力，但正因此應加以陶冶。如其受有相當陶冶，則情感不但造成開創事業之英雄，且可造成有意志之英雄。歷史與經驗證明情感最強者，對於慕義彊仁之事，往往表現最大之毅力與恆性。」（蓋若品格與德育

P. 112. 所引)

此乃情感型之優劣之點。再看智慧型如何？文化史上許多有價值有意義之事業，多為思想者所創作。凡政治家、軍事家之成功，皆不足與一大科學家及大哲學家之成就相比。思想家，實人類文明開化之先鋒。但亦自有其弱點。思想家聚精會神於其所研究之對象，往往對於此外之事一切均失去同情。一切都不過問，以致生活之內容，有偏枯之弊。此並非理想之人格。蓋科學家亦為一人，人之所以為人之性，彼亦當具備也。且富於思慮者，亦往往缺乏精力與決斷。長於空想，亦短於實行。

在思想家而外，必須有行動家以補足其事業。故吾人亦宜論及行動家優劣之點如何。行動家有充滿之精力，有堅強之意志。思想家運籌帷幄，行動家則能衝鋒陷陣，凡成大功業者，實現思想家之烏托邦者，多為行動家。

但行動家如不受思想之指導，則流為固執，流為膠柱鼓瑟，此乃一甚大之弊端；因其錮弊知識之來源，徒引吾人趨向情感及衝動所指示之途徑，蹈於危險而不自覺也。

此三種因素，既各有其價值，各有其缺點，而其缺點則非其他因素無以糾正，故真正理想之品

格，乃此三種因素均齊發展之品格，而以上所舉之均衡品格乃最高的理想的品格也。

波朗 (Paulhan) 曾敘述此種品格特優之點。謂其代表一種最有系統最和諧之人格。其人雖無奇節瑰行，但不失其偉大。此種品格，表現幾種特式：(一) 爲寧靜。因其情感互相和諧，不生紛擾，故心境常平靜。(二) 爲嚴正。觀念互相配合，各得其所，無紛歧之象。(三) 爲鎮定。一切未來既往之事，均指揮若定，無所憂懼，故極鎮定。(四) 爲愉快。因人格穩固，故常感愉快。此外復有「堅定」、「有伸縮」、「真切」種種特性。此種理想之品格，非教育之所着手者，乃教育努力之結果也。

但此不過爲嚴高理想而已。事實上三種因素畸輕畸重，乃不能免之事。但望以此爲標準而努力，使一種因素或兩種因素雖發展，而他種因素亦聯帶發展，足以矯正其失，則雖不中不遠矣。

品格改變之可能——品格之分類，既如上述。吾輩從事教育者，乃遇一緊要之問題，即兒童既成之品格，果有以教育力量加以改變之可能乎？此問題與教育原理中，教育之可能性問題，實爲同一問題。論教育可能者，或以爲教育無效，或以爲教育萬能，皆從品格改變之觀點而言者也。蓋教育 (Education) 有廣狹二義，自狹義言教育即相當於訓育，相當於品格教育，人之所以懷疑教育之

可能性者，乃即懷疑教育有否改變品格之可能耳。如取廣義，包含智育在內，則知識之增進，本係當然可能之事，發此問題，乃屬多事矣。對於品格之改變可能問題，究應如何解答，吾輩研究教育者乃不得不加以探究也。

在中土學者方面，對於此題，答案不一。普通人有一諺語，即「江山易改，品格難移。」此否認品格改變之可能者也。但學者常言讀書養氣，又常言變化氣質之功夫，品格又似有改變之可能矣。中土學者對此無有定論。

如考之於西土學者，則答案亦復紛歧莫衷一是。主張教育無效，品格不可改變者，可舉法之馮特奈耳 (Fontenelle) 為例。彼嘗謂：「好教育不能造成好品格，壞教育亦不能破壞之。」此為教育無效說之絕對論。依康德意見，吾人已自由選擇吾人之品格於物如世界，而此種選擇，乃永不可改變者。一經降入於時間及空間之世界，吾人之品格及意志，將以原形存在，始終不能改變其絲毫。」

(白郁：意志教育論 Payot: *L'Éducation de la Volonté* P. 21 所引) 品格既不能變，則教育者之能事亦有限矣。叔本華 (Schopenhauer) 亦曾言各種不同之品格，乃屬先天的，不可改變的。

叔氏以爲吾人永不能改變一個自私自立者之動機。「吾人可以使自私者明白犧牲小利可得大利，使邪惡者明白使別人受苦，自己可以受苦更甚。但如欲祛除自私心與邪惡心之本身，此乃不能之事，正如向貓證明彼不當愛捕鼠之不可能。」（叔本華：道德之基礎 Schopenhauer: Fondement de la Morale trad Burdeau P. 172）

斯賓塞爾，亦以爲品格不可變，但觀點則殊。斯氏以爲品格之變更，須經過極長之時期，受環境之壓迫，始可改變。但此須經數世紀之久。質言之，個人之品格，無甚更易，惟有經長時期之作用，可以積久而改變後嗣也。此種見解，亦係令人失望者，蓋無人肯費力於現在，而求數百年後之結果也。

近代遺傳學之研究發達以後，許多科學家及哲學家，復從遺傳的事實相信教育在改造個人之氣質及種族之品格方面，絕對無能。依彼等之意見，一人之生而爲罪犯，正如一人之生而爲詩翁。兒童之道德的命運，早定於母親懷抱之中，其後一依此先定之命運而發展。對於一切精神失去平衡者，如瘋癲者、罪犯、詩人、夢想家、患癡病者等等，無法療治，尤爲顯然。

芮播 (Ribot) 亦嘗明言「真正的品格，是不變的。」惟彼所指真正之品格，乃指有統一永久

性之品格而言，彼對於彼所承認之真正品格之外之諸種型式，未嘗視爲均不可變，蓋對於信仰教育萬能者，似有一種讓步也。彼云：『吾人將形式確定之品格，即吾所謂純粹型者安放一邊。此等品格，無可改變，無可馴伏。不論是好是壞，其堅強均如金剛石。吾人將品格無定形者，放在另一邊，此等品格，依定義，本是隨意可以改變的。在此兩極端之間，吾人可另放一切品格，使其從此一極端，漸移到另一極端而無顯然差別，從純粹型到無定型，個體抵抗外界之力量漸弱，而品格所受之後天獲得之影響，亦以正比例而增加，此乃極明顯之事』（蓋若品格與德育 P. 124 所引）

依芮播 (Ribot) 之見解，可改變者，非真品格；真品格，終不可變也。

以上所述，均是否認品格有改變之可能之議論。但西洋學者，反對此種定命論者，亦不乏人。哲學家如洛克 (Locke) 如海爾維序斯 (Helvétius) 皆承認品格可變而教育爲萬能者。依後者意見，『一切人類生而平等，才力亦相平等；惟教育使生差異。』

唯物主義者浩爾巴克 (Holbach) 亦謂氣質可以變化。彼云：『其實人之氣質，爲物質的原因所構成，亦可以同樣物質原因核正，更改，變化之，此爲無可疑之事。吾人每人可自造一氣質，多血質

之人，進液汁較少之食物，分量亦稍稍減少，並避免強烈之酒類，可以矯正彼體內主要之液素活動之性質，與分量……」（見自然之體系 *Holbach: Systeme de la Nature Vol. I. P. 125*）此種見解，笛卡耳亦採取之，彼謂：「吾人之精神，依賴氣質及官體之傾向如此其切，甚至如可用一種方法使人類更外聰明智巧，我信此必於藥物中求知之。」（方法論 *Descartes: Discours de la Methode*）。此純粹從物質的基礎方面，認定改變品格之可能與方法也。此種見解並非夢想。醫藥界確主張用滋補血液與膽汁之食品以改造黏液質之氣質；並主張以溫度及運動，健身術與遊戲改變之。對於屬於膽汁質及神經質者，則主張取多涵黏質之食物，主張取水為飲料，主張取寒冷及休息。還有在美國之監獄中為欲馴伏獄囚之野性，往往求助於放血、沐浴、素食、安靜工作等項。在本世紀之初，因遺傳學之進展，品格改變之信仰雖較衰，但最近因華德生（*Watson*）行主義派之興起，看輕遺傳之勢力，甚至否認之，遂認為品格可以隨意養成。華氏且言：「給我以肢體完全之人，我可隨意造就為任何人。」是又回復海爾維序斯（*Helvetius*）之樂觀的教育萬能說矣。

哲學家與科學家，對於品格之改變性，及教育之效能，意見既如此其紛歧，吾人應取如何之態

度乎？吾人第一宜避免哲學家之先驗之見，凡康德、叔本華悲觀之見，及洛克等樂觀之見，皆當一例屏除，而從經驗的事實，考核品格究竟有無改變之可能。

根據吾人以上所論品格構成之因素，吾人知品格之形成，來自遺傳、環境及個人之努力三方面。品格既是外力之結果，則改變外力，即可改變品格，乃是當然之結論。品格既有一部分由遺傳而來，有生理的基礎，然則從生理方面下手，亦未嘗不可間接改變品格。如藥物可以變化氣質，食物種類之可以變化情性，煙酒之可以改變精神狀態，行之既久，對於品格，確可變遷其一部，此乃未可否認之事實也。復次，環境力量既可造成品格，環境力量當然亦可改變之。教育如能安排適當之刺激，使每種可欲之傾向，時時發生，則此種傾向因習練久而成習慣，便成品格之一部。反之安排一適當之情境，使不良之傾向，發生以後，則生痛苦，久而久之，則亦可抑制此種傾向，或使改換其方向，如所謂「昇華作用」(sublimation)是也。有許多與先天傾向有關之品格，教育力量，甚至亦可勝過之，即如關於癩病，德國教授 Niemeyer 即謂：「組織與氣質對於癩病之傾向之大小，無顯然之影響。對於癩病之傾向，其影響最大者，乃是生活之狀況與教育之作用。」(蓋若，品格與德育 P. 128)

所引) Espine 和 Picot 在其兒童病(Manuel Pratique des Maladies de l'Enfance)中亦云：「對於癩病第一應用教育方法治療之，因其爲心理之損傷，而教育之作用，則施諸兒童之品格者也。」

對於品格浮動者，波朗(Paulhan)亦曾說明：「尊輩之道德力量，規律，習慣生活中之常性，宗教之信仰與實踐，對於警察之畏懼，對於將來之憂慮，均可保持許多人之道德的統一性。」(波朗：品格論 Paulhan: Les Caractères, P. 56)

以上係說明藉物質的或心理的外力，可以改變一人之品格。個人亦可運用此力量自己改變其品格。古今許多大人物因先天缺陷或後天不良影響以致品格不良，而立志力爭上游，終能超脫現實而達於德性完善之理想境界者，何可勝紀！是皆自己教育之功效也。

據以上平淺之事實，似可推翻一切悲觀家所主教育無效之說，但吾人並非贊成教育爲萬能者。品格既爲環境及遺傳所生。則遺傳及限境，即足以限制教育之力量。教育固非無效，但亦非萬能，而係有限制者也。在限制之範圍以內努力，使教育之效能，達於極限，是則教育家之職任盡矣。

第四章 兒童品格之缺陷

以上述品格之分類，係就一般心理作用而分。實施道德教育者，當視品格之類別而施以適當之分法。但道德教育尚有一比較關切之問題。即從道德的觀點而論，兒童之品格，果有若何之缺陷乎？如果有所缺陷，則施行德育之初步，即須明白此缺陷爲何也。

兒童品格，是否有缺陷？此問題與人性善惡之問題有關。主張性善說者謂兒童天真未鑿，渾然如完璞，一切惡德惡行，皆兒童本性所無有，此即盧梭所謂萬物出於造物之手皆善之說也。孟子性善之說，亦大抵如是，此等主性善者，多否認兒童品格有何缺陷。主張性惡說者，則認兒童之本性，皆反乎德性，惟賴於教育，始可祛惡爲善。荀子嘗因人之生而好利，疾惡，有耳目之欲而曰「人之性惡，其善者僞也。」在西洋思想史中，則因基督教「墮落」之說，遂有信人性皆惡者，而兒童之行爲，則舉爲性惡之表現。近世猶有信兒童品格充滿缺點，應加嚴格之待遇者。如拉布柔野（La Bruyère）即嘗列舉兒童品格之缺陷。彼曰：「兒童皆驕傲、疏慢、好怒、貪得、好奇、自私、懶惰、好偷竊、懦弱、無節制、

誑言、矯飾……彼不欲受苦，但彼卻愛作惡。」（龔派野：教育論 Compayré: L'Education

Intellectuelle et Morale P. 291 所引）

拉氏爲獨身者，不愛兒童，故易見兒童之缺陷。此外法之主教而兼教育家杜本盧（Dupan-
Loup）本於基督教之成見，亦嘗列舉兒童之缺陷。彼分缺陷爲二類，一類爲自然缺陷，有殘忍、粗暴、
好逞私意、好動、怠忽、多言、不謹慎等項；第二類爲超自然缺陷，有驕傲、好肉體娛樂、好奇等項。而驕傲
復被視爲其他缺陷如桀傲不馴、獨立不羈、與人粗語等等之根源。

在十七世紀提倡兒童教育最力之基督教友會 Institut des Frères Chrétiens 亦分兒
童之品格缺陷爲五種：一爲軟弱品格，一爲矯飾品格，一爲驕傲品格，一爲輕浮品格，一爲烈情品格。
從此五種品格，生出道德上種種之缺點，如輕浮、誑語、徇他人意見以博尊敬、妒忌、謗毀、嘲弄、意志薄
弱、懶惰、激烈、驕傲、好虛榮、自私、好肉體快樂、貪食、偷竊等等。

以上所述性善性惡之說，可以一種事實免除其爭執，即人性本於自然，無所謂善與惡；善與惡，
乃對於社會道德之標準而言。故欲解決兒童品格有無缺陷之問題，應與社會道德之標準相比擬

而論。第一吾人應聲明者，即以上所列舉之缺陷中，有所謂「好奇」一項，自基督教之眼光衡之，爲缺陷，自普通人觀之，反爲美德，因正科學所由生也。其他各項，姑認爲與社會道德標準相違之事。但此等果係兒童本性之所不得不然者乎？

據最近心理學家、醫學家、心病學家之研究，此等常人所往往列舉之缺陷，多由於父母之遺傳，身體之缺陷，或教育之不良，非由於兒童之本性，亦非出於兒童之本意。欲救濟此等缺陷，當從醫藥、心理治療，或改良環境入手，不當歸咎於兒童之本性，亦不當對於兒童徒爲道德之責備。因自兒童本身言之，彼對於其自身所不能控制之缺陷，實屬無辜也。巴黎大學醫科實習主任魯班（Gilbert Robin）最近曾著一書，名曰無缺陷的兒童（L'Enfant sans Défauts）即係表明此旨者。彼將兒童之缺陷盡歸之於父母之遺傳與教育，或身體之疾病。書中有警句曰：「示我以汝之缺點，我將告汝有何等之父母。」「示我以汝之缺陷，我將顯示汝以必須診治之疾病。」「兒童本無缺陷，彼乃未受到好教育，或感犯疾病而已。」凡此諸句皆爲兒童之品格作辯護者。魯班在其書中，將普通所稱兒童之主要缺陷，一一述明其構成之原因，而指示吾人在教育上，心理治療上，或醫藥上應

救治之方法。茲擇其要項略述如次，爲施德育者之一助焉。

(一) 誑語——兒童是否好誑語，一般人之意見不一。或謂『兒童口中出真言』；蒙台因 (Montaigne) 則謂『兒童生來好誑語』。此種意見之衝突，乃由於吾人用自己之標準判斷兒童。兒童之心理，與成人不同，在成人以爲誑語者，在彼則不然。而彼之誑語，則與吾人者不同。

兒童之誑語，可分兩大類。一爲無意之誑語，一爲有意之誑語，乃有意不道實話而以誑言欺人。此種誑語：往往由父母之欺詐作用而生。父母往往對其兒童作種種之誑語如：『汝欲此書乎？我已失之。』(其實藏之)『汝如不守規則，我則鳴警捕汝。』『汝說話太多，可以致病。』此等誑語，兒童多能發現，不知不覺間遂加以模仿。此乃父母作俑，非兒童之過也。兒童有時誑語，乃被迫而出此。彼之祕密，往往不願實告成人。彼非誑語，乃隱飾而已，乃自祕而已。德可樂利 (Decroly) 認此種誑語，爲兒童自衛之一種手段。兒童最初不發表意見，繼則隱飾之，迫不得已，則誑言矣。故成人關於種種藏隱之事，性問題尤然，如不以實情告兒童，實爲誘致兒童誑語之原因。

兒童因懼怕而誑語者多。篤布惹女士 (Dobbs) 曾調查學童誑語之原因，而得統計如下：

懼怕	七二·九%
自利	七·六%
輕率	五·七%
好幻想	三·五%
惡意	二·六%
其他傾向	一·四%

懼怕一項佔百分之七二·九，誠爲使兒童誑語之最大原因。（見篤布惹：學童關於誑語之概念）

Dobré: *La Conception du Mensonge Chez les Écoliers, Intermédiaire des Educateurs, Avril 1924*)

誑語之動機，有時存於情感之深處，誑語者不自覺。據弗洛伊德(Freud)派心理學家之解釋，此種誑語，多與性之鬱結(Complex)有關。兒童如專向一人誑語，或專爲一件事誑語，宜特加注意。對於一人，如有一種情感上的「鬱結」，則始終不以實言相告。對於一事如「性」或「宗教」

等等之誑語，亦是一種「鬱結」之表現。

以上將各種有意之誑語略述梗概。此等誑語均有一原因。德育者不須焦慮，只須針對原因加以校正。總之，兒童誑言，大都模仿成人，或係對於成人之一種自衛的反動。欲免此事，成人須多自加注意，勿多隱諱之事，勿逼問兒童過甚，尤其在兒童之情感方面，宜留心疏釋，勿令因鬱結而生變態。無意之誑語，尤不足為害。兒童心理，另屬一世界。有時在吾人以為誑語者，在彼則不然。兒童觀察不真，想像活躍，因而往往發生與真實相反之陳述。自成人視之為誑語，彼則根本不曉也。此種無意之誑言，由於感官之觀察錯誤者少，由於思想之解釋錯誤者多，蓋兒童之思想，另有其邏輯，在吾人認為不合理之事，在彼認為理所當然。彼往往取外界事實之一二點，而構成彼自己之系統，而認此系統為真實而宣布之。在吾人認為荒謬之誑言，在彼則不覺也。

此種無意之誑語，乃兒童心理應有之表現，不足為病。兒童年齡漸長，此種誑語，亦將逐漸減少，德育家亦可勿庸過慮也。

(二) 偷竊——偷竊行為乃一種嚴重之缺陷。兒童之父母與師長，甚重視此事，此乃理所當然。

但因缺陷之嚴重，對於兒童往往不免有嚴酷之待遇，往往反不能得良好之結果。竊盜行爲，並非一種簡單行爲，吾人如欲認清其性質，必須考察許多問題。假定有一兒童發生偷竊之事，吾人須考察以下問題：（一）他的年齡幾何？（二）他只偷竊過一次麼？（三）他所偷的是什麼？（四）他如何偷的？（五）偷竊以前的情境如何？（六）他曾經有計畫的偷呢，還是並沒有經過思考？（七）當時他知道他所要做的是什麼，和所要偷的是什麼嗎？（八）這是一種衝動，還是一種反省的動作？（九）這種衝動是自覺的，還是不自覺的？他還能記憶得麼？（十）他是如何能解釋的？他道歉麼？他不後悔麼？他的理由是虛誑的麼？（十一）他所偷的東西，是屬於那一種？還是金錢呢？還是食物？還是玩具？還是日常用具？（十二）失主是誰？他的父母麼？還是同學，還是外人，還是貨主？（十三）他一個人偷的麼？還是合夥偷的？是誰主使的？（十四）如其他自承偷竊，確係是他麼？（十五）已偷之物，他是如何處置的？不久便還了原主麼？還是始終自己保藏的？（十六）他如何偷的？如其偷竊多次，所偷的是同一物品麼？他是否正在做某種物品的聚集工作呢？（十七）兒童除偷竊而外，他的品格完好麼？還是品格壞惡，偷竊只是一種表現呢？這種偷竊有心理的及生理的病原麼？

此等問題，何等精微而繁複！其有賴於心理的和心病的以及醫藥的分析者，又是何等之多！但此等問題若不研究清楚，吾人即是不能明白某個兒童某項偷竊行為之實在性質，因此吾人亦不得適當之救濟方法。

據魯班對於以上問題的研究，兒童的偷竊，無非由於環境之不良，或心理與生理之缺陷。救濟之道，非從改良環境及醫藥診治方面下手不可，徒然科責兒童，是使兒童無辜而受咎。然則構成兒童偷竊行為之環境以及生理心理的原因果何如乎？

吾人所首宜注意者，即在兒童方面，依普通成人標準判定為偷竊之行為，其實只是兒童心理之一種自然傾向。兒童生來即有攫取物品之傾向，凡在其範圍以內，彼所喜愛之對象，彼均願取為己有，當其最初攫取也，並無所有權問題之考慮。譬如一個三歲兒童過糕餅鋪前順手取一塊糕餅，送諸口中而食之，此僅乃一種攫取而已，不能名之為偷竊，吾人固不必過分重視此種傾向，因其歷久自然改變。瓊斯 (Jones) 即曾謂：「一個幼童，當其發現一個糕餅在其可攫取之範圍以內，即從而取之，法律上的物權問題，彼無所容心，我們不判斷此種行為為不道德。兒童如此行為，決與竊賊

不同，不想侵犯關於物權之法律，彼只欲滿足其欲食此塊糕餅之需要而已。」（見瓊斯著心理分

析之理論與實施 Jones: *Traité Théorique et Pratique de Psychanalyse*)

但此種傾向，如任其儘量發展，養成習慣，其結果亦必甚嚴重。往往有許多父母從旁鼓勵之，因此種不良之教育，遂養成竊賊，此種不良教育有時乃屬被動。魯班曾述一例，謂有一孩偷竊一輛脚踏車，取回家中，其母問車之來歷，彼答係途中拾得，其母起初甚為疑慮。但過多日，終信其子之言，以為如非拾得，早應有人來追索也。此便為被動的不良教育之一例。（參考秀池本庚，兒童之偷竊

Schutzemberger: Le Vol Chez l'Enfant)

此外有一種主動的不良教育，即是家庭中其他分子作竊盜之事，給兒童以作惡之榜樣。此等事雖不常見，但有許多例，其竊偷性質不顯明，但仍不失為竊盜而在家庭中實行者，卻足暗示兒童以偷竊。都市中家庭極普通易犯之一事，如偷電，即是很壞之一例，暗示兒童作其他偷竊行為。

兒童之受暗示性甚大，甚至不需真正的竊偷，亦足影響其行動。魯班曾舉一例：有一八歲兒童曾聞其父與人談話謂：「在今日之世界，欲致富，只須偷竊。」此言本對一班利心太重之商人而

發，但此兒童從聽聞此言之日起，卽有竊錢之舉矣。

此外有種種偷竊行爲，乃係心理的衝突之結果。兒童偷竊行爲，有時突如其來，與其素來行爲不相類，此乃因有一種欲望不能滿足，借偷竊行爲爲一種替代作用。偷竊行爲爲本身非其所欲，偷竊之對象甚至彼亦無所容心，不過取作他種欲望之對象之替代而已。魯班曾引一例。有名亨利者，爲其所愛之女友所棄，立刻作竊物之行。彼嘗自己解釋其行爲謂：「我既得不著她，因而我便取了這一個老頭子的錢囊。」由彼觀之，此兩事之關係，乃屬顯然。其實在心理學家看來此種關係也是顯然。心理的作用，本是如此也。

有時兒童因性生活之不滿足，而起心理衝突，亦以偷竊爲解決之法。佛洛依德曾舉一例。有一七歲女孩曾私取其父托伊保管之錢。據佛氏解釋，受人之錢在下意識中卽等於與該人有愛情之關係。此孩之取錢，乃所以滿足對於其父之愛慾而已。此種解釋似屬誇大而奇特。但魯班亦曾舉相類之一例。有一母親常發覺其襪子之不見，有一日發現此等襪子均存於其六歲男孩之所有之小櫥中。此孩因不能與其母同臥而失望，因託詞不與母同寢卽不能睡眠而以母親之一襪圈身而睡。

此種偷竊之事，則顯然與性生活有關矣。

有時因一種欲望之不滿足而藉偷竊爲達到滿足欲望之手段，而自己不知其動機者。瑞典女醫生詹姆 (Alphild Jamn) 曾經醫治一個九歲兒童，此童往往偷竊銀錢，而自己不知其何故。在治療中，此童曾自述其夢境：『媽媽和祖母在一起。她們背上有大的翅，還穿着好看的白衫，在天空中飛。』詹姆 (Jamn) 根據此夢檢查此孩過去之歷史。原來此孩之祖母已死。彼在夢中，將生存之母親與已死之祖母放在一起，乃因此孩之祖父，本是商人，曾擬挈彼同去旅行，而爲其母所阻止，彼懷恨其母，故爾夢其母已死。彼之所以竊錢卽是想購買貨物，出外販賣，以便實現旅行之計畫。

此種偷竊而不自覺其動機，已近於變態。此外有一種屬於心理變態之偷竊，專名 Kleptomano-
 此乃是一種纏繞病之表現。患此病者，只是爲偷竊而偷竊，別無何種功利的動機。患者只覺有一種莫名其妙之力量驅迫行竊，對於此種力量，彼亦無法抵抗。行竊之念一生，患者往往用力抑制，和此念不絕奮鬪，患者雖然明知此種奮鬪之經過，但終於不能勝過此念而做出偷竊之行爲。

此種偷竊病不常見，在兒童方面較成人尤少。據變態心理學者的研究，此病之生，大概由於

「性的鬱結」或「自卑的鬱結」。

如其偷竊起於一種不可抗的力量，行竊之主體，並不作抑制之奮鬥，此種偷竊，稱爲「衝動的偷竊。」（Vol impulsive）犯者以低能者爲最多，所偷竊之物，往往是表面動人之物，其實並無價值。此等低能者之偷竊，往往受他人之暗示而模仿他人，往往傳染他人之偷竊病，有許多幫匪往往喜用此等人爲助手，因爲易於受暗示，易於指揮。在偷竊時，彼等往往表現甚熟巧之技能，但一被捕獲，則易被警察逼供出同夥。

兒童犯竊亦有起於兒童歇斯底亞病者。因有此病，使其判斷暫時麻木，不能抑制因外界對象而引起之衝動，故生竊盜之行爲。

從以上之敘述，可知兒童偷竊行爲，其動機與原因，是何等複雜而微妙！家長、教育家、心理學家和法學家，均不能忽略兒童偷竊之重要性。兒童偷竊，非因遺傳之傾向，即因後天之影響不良。吾人除對個案用精密方法考查兒童之環境，診斷兒童之心理狀況外，無從決定每種偷竊行爲之性質。而救濟之方法，亦應因偷竊之性質而彼此不同。對於甲兒之救濟或賴乎醫藥治療；對於乙兒

卻賴心理的治療；對於丙兒卻賴社會環境之改良；對於丁兒甚至須各種方法並用。總之治療方法，不可一概而論，從前父母或教師對於偷竊，只是一種辦法，即是嚴格懲罰，罰非其罪，因對於兒童為不公道，並且此種方法，未嘗認清病原，也必然歸於無效，徒然使事態更變嚴重而已。今後為父母或師長者，如遇有兒童偷竊之行爲，應知分析事例，考察病原，施以適當之救治，如自己能力不勝，則應請求專家加以治療也。

(三)懶惰——父母與教師平常最厭惡之事即是兒童之懶惰。但此懶惰一名詞，惟其最熟習，愈致觀念混亂不清，故應加以分析。據魯班之見解，真正懶惰兒童，世間無有。彼對於真正懶惰兒童之定義蓋如此：『一個兒童，如其無一切官能缺陷，無一切精神病無一切情感鬱結；如其生活於完好的家庭、學校、及社會的環境之中，維持一種和諧之關係；如其智力亦屬常態；設使吾人將此兒童放在一種非達到不可且自認為有價值之目標之前，而在當時亦並無任何他種快樂或衝動之引誘，而此兒童乃曰「我不願意工作」此乃一真正懶惰兒童。』世間絕無此種兒童，蓋因凡身心健康者，皆有活動之需要，如其他人不使其灰心，不使其厭惡工作，不從根本滅絕其需要，自然有許多

種興趣，引起其活動，並使其發生結果也。

吾人如不取此種嚴格的意義而謂兒童不好工作爲懶惰，則此種懶惰，非由於兒童官能有缺陷，即由於精神有缺陷，或由於教育影響之不良。要救濟此種懶惰，應從醫藥、心理治療或改良教育方法入手。

使兒童不好工作之不良教法，最顯著之點，即是使功課與兒童絲毫不生關係，吾人本對於有關係之事方肯努力，如強迫兒童努力對於無關係之事，兒童自然表示不願，或是敷衍了事。要改良此點，應根本設法使功課與兒童天然活動相聯絡，使兒童認清其關係而自願努力。功課如其過於繁重，使兒童用功過度，易於厭倦，以後對於工作不感興味，不愛再做，亦教育方法上應改良之點也。

因官能缺陷，而致兒童不好工作之例甚多。視覺聽覺缺陷，要兒童特別努力，易於使兒童疲倦，因疲倦而工作不緊張，往往教師疑爲懶惰。既然學校工作有賴於視覺聽覺者甚多，教師對於兒童聽視官能，應加檢查。

扁桃腺之腫大，妨礙呼吸，妨礙聽覺，引起頭痛，亦使努力困難，注意不易集中。內分泌腺之發展

有缺陷，使身體發育不完全，亦使智力發展遲緩，因而發生工作不努力之現象。我們如見兒童短肥、皮膚萎黃、乾枯、頭大、眼皮肥腫、眉稀，此即表現甲狀腺發達之失常，與此相應之精神狀態，即為疲軟，沒精打采，矇矓，渴睡等項。此等兒童并非偷懶，不過其智慧作用，受生理上之阻礙不能照常運用而已。

消化器病亦往往使兒童感覺集中注意之困難而不能繼續長時之工作。

以上所臚舉者均是懶惰之生理的原因，如欲矯正此等懶惰現象，只有用醫藥的方法。

有一部分兒童之懶惰，乃起於情感鬱結。此輩兒童之懶惰，乃對父母或教師之一種反抗的表示。大概因為父母或教師對彼有不公道之待遇，發生感情鬱結，因而不願工作。在此情況之下正面強迫，乃屬無效，應用心理的疏解方法。此外復有情緒強烈之兒童，在表面上，看似不工作，事實上實甚努力，不過為要鬆馳緊張之情緒，不得不多費時間罷而已。"Warming up" 之時間，略為延長，不知者誤認為不用功。

患歇斯底里亞病之兒童亦不免於懶惰。懶惰現象，間時而起。在病未發時，兒童工作甚好，有時

且學業勝過他兒，但該病一發，便對於工作漠然置之。書置於面前，視而不見；教師演講，聽而不聞。彼之態度，只是冷淡，漠然。在此時期，勿強迫其努力，待其自然過去。根本的治療，最好先從歇斯台利亞病入手。

以上略舉幾種因心理缺陷而起之懶惰現象。總之懶惰現象，起因甚多，或由於生理的缺陷，或由於心理的紛擾，或由於教育的不良，真由於兒童本身之不肯努力者甚少。教育者對於懶惰兒童，應細察其原因，分別從醫藥、心理治療或改良教法下手，不可貿然施以責備或懲罰也。

(四)不服從 兒童應服從成人，此乃不可免之定例。但兒童之不服從，考其原因，其性質亦各不相同，亦未可一律認為品格的缺陷而加以道德的責備也。

兒童之不服從，有時乃由於自尊心。父母在對犯過兒童施罰以後，往往復強逼兒童之討饒及道謝。在此種情形之下，兒童往往不順從。因為受責罰已覺難堪，如更須討饒與道謝，更足以損傷自尊心也。在此情況之下，兒童之不服從不為無理，如服從反足以養成奴性。

兒童不服從，有時因命令之不合理，有時係受父母之暗示。往往有不審慎之家長，當其子女向

他人敘述其幼年倔強之情形，因而其子女模仿之。此則咎在家長也。又因在現今文明社會之中，爲家長者因多受刺激，往往均不免有神經擾動之現象，對於子女之寬嚴喜怒，毫無規格，毫無節制，兒童因無正當的生活遂不免不服從之習慣。

兒童之不服從命令，有時由於感情鬱結，此種原因不爲其本人所自覺，須經心理分析始能明白。在家庭之中，兒童之違反家長命令，多由於曾受不公道之待遇，如父母之偏愛等等而起。蓋感情鬱結，無所表達，遂見之於不服從也。

不服從可分主動的與被動的兩種。被動的不服從，乃不遵所命而行，或是繼續仍行禁止之事。主動的不服從，卽是一種反抗，非但不服從命令，還作與命令相反之事。此種不服從比第一種性質更爲嚴重，大概起於心理的衝突，或爲前述矛盾品格之表現。

以上乃常態兒童不服從之心理，兒童之不服從，亦有起於心理的變態者，精神薄弱之兒童，雖然和順易制，但往往有不服從之行爲。彼之不服從，非因有意反抗乃因不了解，遺忘命令，或癡昧矇矓精神薄弱者，知覺不完備，推理力欠缺，其不能執行一種繁複的動作，宜也。

精神不穩定者(Instable)亦常不服從。其不服從，乃因精神易變，不能穩定之結果。此等兒童注意太易變化，不能集中，故不能從頭到底執行一種動作，因此不能適當執行父母或師長之命令而有不服從之外表現象。

患歇斯底利亞病者，當病發時，行動無恆，亦不能執行命令，彼不但對於他人不服從，對於自己亦同樣不服從也。

神經錯亂者，感覺一種痛苦，因對此痛苦反動而構成不服從之行爲。先爲不服從，次爲無社會性，再次卽爲反社會性，對於社會生活，往往不能適應。

總之：「不服從」乃一有趣味之名詞，只使吾人留神於兒童與尊長彼此反應間之困難。關於此種困難之性質，往往須請教於心理學家、心病學家，性質既明，方可妥擇處治之方法，不可徒以藐玩或反抗責備兒童也。

上述誑語、偷竊、懶惰、及不服從四項，乃一般人所認爲兒童常不免之品格上之缺陷。但據最近兒童學者之研究，尤其據上文明所述魯班研究之結果，此等缺陷，由於兒童之有意發生者蓋寡，而

由於生理心理之缺陷，或教育環境之不良者蓋多。吾輩從事德育者，遇有罹此缺陷之兒童，宜就其生理心理，及環境上加以分析，先明其性質再求其救治之方，然後方得有效之結果，徒恃道德的勸勉或責備，必無效也。近來歐美各國已多有設立特別機關，專門診治此種因生理心理而起之品格缺陷者，頗足補助教育家之所不及。甚望我國亦有同樣之設施也。

第二篇 道德論

第五章 道德之哲學基礎

道德學有理論與實踐兩方面。其理論方面在於闡明道德之哲學基礎；而其實踐方面則在於敘述具體之道德律。此兩方面，皆從事道德教育者不可不知者。因道德律固為道德教育之準繩而道德哲學亦復建立德育之原則，規定德育之精神，在教育學家之系統中，隨時表現其影響也。本章請先論道德之哲學基礎。

為道德基礎之哲學學派，極為紛歧，但因主內與主外之不同，約可分兩大派，即主內派與主外派是。主內派注重道德行為未發之先之種種因素，如動機、意向、與品性等項；主外派則注重道德行為既發之後之影響與效果等項。此兩派因注重之點不同，故對於道德根本問題之觀點與解決途

各不相同而對於德育上亦發生種種不同之影響。茲就此兩派各舉一代表，略述其根本主張，並及其德育之影響，然後並舉綜合行爲內外因素之一派以作歸結，供實施德育者思考之一助焉。

(一) 功利主義——主外派之道德哲學，可舉淵源於快樂主義 (hedonism) 之功利主義 (utilitarianism) 爲代表。英國哲學家邊沁 (Bentham) 彌爾 (J. S. Mill) 與斯賓塞爾 (Spencer) 班恩 (Baile) 均屬此派。此派主張善惡之判斷，應以行爲之結果爲對象。行爲之動機如何，與道德無關。而善惡判斷之標準一視對於大多數人所生之苦樂結果如何。善惡之辨別，非由於良知，乃完全起於後天苦樂之經驗。欲使人嚮善而去惡，別無他法，惟在設置種種苦樂，使爲善者常得樂而有以自勸；使爲惡者恆得苦而有以自做。此種苦樂之設置，卽賞罰是已。

此派哲學應用於德育方面，往往發生數種嚴重之影響。因功利主義之重結果而輕動機，故德育之目標，便不在於善意之訓練而在於善行之訓練。道德習慣之養成，成爲當務之急，而品格之涵養，乃成次要之事矣。此其影響一也。

關於德育之手段，功利主義者所注重者乃賞罰。因其認人類行爲之唯一動機爲求樂而避苦，

欲使兒童嚮善而去惡，亦惟有訴之於苦樂之一途；而懲罰與獎賞乃成爲學校德育必不可少之手段，此其影響二也。

但功利主義者亦非完全主張道德之制裁，始終全憑外部苦樂之設置者。彼等亦嘗主張制裁之由外而內，逐漸推移，故在道德教育之程序上亦有所決定。邊沁即嘗主張用家庭教育潛移默化，使制裁由外而內，使苦樂之計較逐漸進展爲義務心或責任心。此種轉變有三期：第一期全憑懲獎之利用，取得兒童之服從；第二期應使兒童漸能爲敬愛父母，恐失父母之歡心而服從；第三期應使兒童能知道德律所保障之利益，即彼所共享之利益，雖無賞罰，亦心悅誠服而服從，此時之制裁，乃完全屬於內部矣。（班恩：情緒與意志 Bain, *Emotion and Will*, P. 170）

功利主義主張制裁自外而內，因決定道德訓練之程序，此其對於德育之影響三也。

（二）康德學說——主內派之主張及其對於德育之影響，則完全與主外派相反。主內派可舉康德之道德學說爲代表。康德以爲道德判斷之對象，應爲動機或意志而不應爲行爲之結果。蓋以行爲之結果，須憑外界之情境而決定，不能完全由人主宰，完全可以主宰者，厥爲行爲之動機或決

定行爲之意志。故善惡之判斷只能加於動機或意志。所謂善意，只是依規律決定行所當行之意志，與行動之結果無關。縱令結果不善，而善意之爲善自若。至於善惡判斷之標準，亦與行爲之結果無關。行所當行卽爲善，不行所當行，或行所不當行，卽爲惡。善惡之所由分，卽在服從規律與否。

至於意志決定行爲時所依之規律之來源，康德則認爲存在人人理性之中，非從後天經驗所獲得。人人有理性，卽人人自明此規律。如何使意志必依規律而決定行爲，康德不主訴諸外方制裁，而主張訴諸理性之命令，訴諸義務心。因外方制裁不脫利害關係，如此決定行爲，乃出於利害之計較，由康德視之，毫無道德價值，而完全出於理性命令，出於義務心之強制之行爲，始有道德價值也。

康德對於道德之根本見解如此，對於德育之理論與實施，亦生重要之影響。第一，道德之價值既存於動機或意志，故康德主張以存養善意爲第一要義。第二，康德對於道德權威，既然主張訴諸內而不主訴諸外，故在道德訓練方面雖不完全排斥外部制裁，卻不認爲理想的手段，故賞罰不主多用。第三，康德既認善卽無條件服從規律，故使兒童執行道德行爲，既非爲利害之計較，亦非爲對於行爲本身愛好，情願執行，乃爲受義務心之驅迫而行，此乃康德所主道德訓練之最高理想。

以上所舉康德道德學說之教育涵義可以下列康德派學者盧聖克讓茲（Rosenkranz）之言，作一總結：「道德的主要範疇，在德性方面的，是義務的觀念，德的觀念，和良心的觀念。教育必定着重這個真理，除了受正當指導的意志，世間別無任何有絕對價值的東西。因此發生第一條與義務觀念有關的格律，即是使學生習於無條件的服從義務，以致彼之執行義務，僅因其為義務，非因任何其他原因。一個義務的執行，在外表可生悅意或怫意，有利或有害的結果，但是這些結果的考慮，不應決定我們。這種道德要求，雖然太嚴厲，卻是真正的道德實踐的絕對基礎。」最高快樂「說，不管是如何的巧妙的引申，若是作為生活的指導，最後必趨向詭辨與毀滅生命的種種矛盾。」

（吳俊升著教育哲學大綱一七頁所引）

（三）杜威之綜合論——主內派與主外派之道德見解及其教育涵義，既如此矛盾衝突，乃生一綜合兩說，挈長補短之學派。此學派即杜威之學派。杜威認上述兩派之共同缺點在於偏執道德行為之因素而未能認清所有因素之互相倚重。彼聯貫行為之內外因素，而對於道德根本問題，有其綜合之見解。

杜威認為道德判斷之對象，應同時為行為之動機，及其可能之結果。行為結果善，如不出於善良之動機，則事出偶然，不足為善，故動機誠應注重。但僅有善良之動機而絲毫不見之於行為，則善於何有？故結果亦應考慮。但應考慮之結果，非必實然之結果，乃在通常情境下可能之結果；因偶然意外之事，阻礙結果之實現，只須此行為決定於善良之動機，仍不失為善行也。

關於善之本質問題，杜威不主善即服從規律，服從規律本身無所謂善。所以為善，乃因其可生善的結果。但杜威亦不以功利主義之以善為樂為然。杜威以善為幸福 (happiness) 而幸福不在於快感的獲得而在於機能的暢遂。各個人生機暢遂，彼此不相衝突，便是善之所在。

關於善惡之認識問題，杜威雖重理性的考慮，但否認理性有先驗的準則。但功利主義純以過去苦樂經驗為判斷善惡之標準，杜威亦不以為然。杜威以為依過去苦樂而起之善惡判斷，只是嘗試性質，其證明有待於行動之證明，因此善惡無固定不變之標準。一切道德規律，只有工具的价值，無絕對的价值。

關於善行為之執行問題，杜威既不主訴諸抽象之義務觀念，亦不主訴諸行為以外之利害而

主張使善行爲與個人之自我合而爲一，使個人情願執行。其執行非因趨利避害亦非因義務心自內驅迫，只因本身愛好此種行爲，甘願執行。

杜威此種道德學說，在德育上亦有綜合主內，主外，兩派之影響。杜威之德育目標，非僅是善良意志，或善良習慣，而是兼具二者之一「有行動力量的品格。」善惡之判斷，既無固定標準而帶有試驗性，故杜威在德育方面復汲汲以培養道德智慧爲務，使兒童就個別情境，考慮善之所在，而一切訓條規律，不視爲軌範行爲之天經地義。

兒童既知善之所在，但未必勇於實行。如欲保證善之實行，杜威既不主賞罰，亦不主訴諸抽象之義務原則，乃主使兒童生活於一種社會情境之中，使其自我逐漸擴展，久而久之，與義務合而爲一，行其所願行。此種訓練之方法，乃杜威之道德學說，對於德育之一種供獻。

（四）結論——以上三派道德哲學，對於德育皆有深切之影響，而現代德育之理論與實施，其精神多緣上述派別而分。此三派哲學比較價值如何，應加考論。功利主義注意道德行爲之外部內素，致力於道德習慣之養成，輕德性而重事功，使德育成爲積極的設施而非爲消極的抑制，誠爲對

於道德及德育一大貢獻。其主張外部制裁，亦係一種有效之手段，但亦不免種種缺陷。忽略德性之涵養，一也；以外部制裁為唯一手段，使人人只知作利害之計較，對於義之本身，並無愛慕，二也。

康德之道德學說，注重品格陶冶，意志訓練，為道德行為固本培源，可謂把握道德之根本要點。但其失亦有數點，忽略外表行為，徒知存養善意而不知訓練善行，只能養成循規蹈矩之君子，不能養成創業立功之人物，其失一也。道德判斷，排斥一切感情因素，抹殺道德行動之力量，其失二也。以服從規律為善之本質，使人易蹈盲從權威之危險，其失三也。

至於杜威之道德學說，兼重行為內外要素，綜合功利主義與康德學說之所長，兼顧品格陶冶與行為訓練，實為前兩派所不及。至於在外部制裁，與訴諸義務原則之外，另設訓練方策，使義務成兒童愛慕之對象而自願執行，尤為特殊之供獻。惟杜氏完全排斥功利主義之外部制裁以及康德主義之義務原則，亦不可免於偏失。蓋外部制裁既可為執行義務之誘因，又可使兒童對本不愛慕之義務，逐漸發生愛慕之心。譬如兒童勤讀，初為得獎，但勤讀既久，對於學問本身，亦知愛慕，正猶積財之人，初為享用，繼則對於金錢本身，亦生愛好。此種心理歷程，可以表明外部制裁，正可為道德訓

練起始之權宜手段，漸可推移而採杜威使兒童愛好義務本身之方策也。復次，抽象義務原則，亦不可忽視。蓋道德教育不僅使個人愛好個別義務，樂於執行，猶應更進一步，使個人愛好抽象的爲義務而當義務之原則，凡遇義務，即加執行，方達最後目的，此種普通的尊重義務原則之態度，如不能養成，則道德人格，仍不免缺憾。因道德訓練本有制限，決不能使一切個別義務，均成爲個人所好，如有遺漏，則個人即不能執行。且有許多義務，如康德所舉納稅服役等項，恐永難訓練個人樂意執行，如依杜威訓練之方策，則此種重要義務，亦將虧缺矣。從此可知杜威方法，使兒童愛好個別義務尙不足，更應前進一步，使兒童愛好抽象之義務原則，因愛此原則，對於一切義務，自能執行也。道德訓練至此，品格始得統一原則而非僅爲許多特殊習慣或興趣之聚合矣。

從以上對於各派道德哲學之批評，可得一結論，即在道德教育方面，杜威道德哲學，只是功利主義與康德主義之間之過渡橋梁，而不能完全替代兩派，成爲德育之惟一原則。理想之德育方策應最初側重功利主義，以外部制裁爲手段；其次應側重杜威主張，使兒童自我逐漸擴展，與個別義務合而爲一，樂於執行；最後應以康德之道德理想爲最高原則，訓練兒童依抽象義務原則而執行

道德行爲。（參閱吳俊升著教育哲學大綱第六章）

第六章 道德之社會的基礎

吾人關於行爲善惡是非之判斷，必有標準，合於標準者謂之善，反乎標準者謂之惡。行爲之本身無善惡之可言。一切善惡，皆對於先定之標準而言之耳。此種判斷行爲善惡之標準，即所謂道德律也。道德教育之目的，即在養成合於一個社會之理想的道德律之品格，即在使兒童之行爲合於理想之標準。故此標準之性質如何，此標準宜如何決定，作爲德育之目標，亦一不可不研究之問題也。

關於道德律之研究，較之關於道德之哲學基礎之研究，困難略少，其故有二：哲學家意見之紛歧，僅在解釋及總括各種不同道德律之最高原則方面。至於對於各種具體的道德律，則意見往往無甚差異。吾人離開最高原則而研究此等具體道德律之性質，可免去理論上之困難，一也。其次，則以最近社會學之努力，離開道德學說而以各個時代，各個社會之具體道德律爲研究之對象，考其

起源，述其因革，說明其與社會其他各因素之關係，頗有積極之貢獻。吾人以此為根據而闡明道德律之性質，亦可免除種種理論上之困難，二也。

(一)道德律之性質——無論何種社會，無論其文化程度之高低如何，皆有道德律存在。為社會分子之公共標準，此等道德律，或經道德學者記於書冊之中，或經教育家編為教科書，或係不成文的，存於社會公眾意識之中。但無論成文與否，其實在則一。如或違反，則公共意識，必起反抗，而生輿論之責備。正如違犯法律，司法機關，必加干涉而以法律總處也。道德律之實在，無人能否認之，此等定律表現以下種種性質。

(一)強制性 道德律雖不若法律之嚴格，但其有強制性則一。如個人違反一條定律，作出失德之事，則輿論必加以責備，加以制裁。因有此種制裁力，故個人常感覺道德律之威嚴，常覺其有強制力。『千夫所指，無疾而死』此種輿論制裁力之大，可以概見。

(二)社會性 道德律隨社會而變遷。無有兩個社會道德律完全相同者。此種性質，發現未久。依傳統道德學者之意見，道德律乃普通的，傳之萬世而不弊，放之四海而皆準。其所以如此主張，乃

因假定人類對於道德的認識，乃本諸先天的觀念。換言之，乃本諸良知。人性既相同，故其對於判斷是非善惡之標準，亦應普通一律。但自從斯賓塞爾從社會方面，作民俗比較研究以後，乃發現道德律之普通性，並非實在。斯氏在各種民族之道德 (The Morals of Different Peoples) 中，舉出許多相衝突，相反對之道德律。其後衛斯脫馬克 (Westermarck) 在其所著的道德觀念之起原與發展 (The Origin and Development of the Moral Ideas) 中，更確實表明在各種民族之中，不但在道德實踐方面，有許多差異，即在道德觀念，道德判斷方面，亦完全不同。關於殺人、竊盜、誑言、性道德對於老年及死者的義務等事，各社會各有不同之規律。涂爾幹嘗謂：「每個社會有一種道德。」賴不儒 (Lévy-Bruhl) 亦謂：「每一社會，有其道德，正如有其語言、宗教、藝術、制度一樣。」

(道德之科學 Lévy-Bruhl: La Morale et la Science des Moeurs, P. 279) 每個社會有一種道德，果何因乎？此因道德生活為整個社會生活之一部，與其他各部分生活如經濟、法律、政治均有聯帶關係，故常為其他各部分所規定，所影響。涂爾幹有言：「告訴我某種民族的婚制如何，我可以告訴你他的社會的組織如何。」風俗習慣，隨社會概況而生變異，道德亦猶斯耳。

(三)時代性 道德律不僅隨社會而異，在同一社會中，並隨時代而異。此種性質與第二種性質有連帶關係。道德律，既與社會上其他事實相連，則社會其他事實變遷，道德律亦隨而變異。即如中國社會之道德，現在即在變遷之歷程中，所以變化，即因政治、經濟等制度，亦在變化之中也。

(二)道德律之演進——從以上最後兩種性質，可知道德律，乃不絕演進而非一成不變者。演進之定律，果何如乎？據翁德(Wundt)之發見，道德演進有二律，(一)爲三期律(La loi des trois stades)(11)爲目的紛異律(La loi de l'hétérogenie des fins)第一律綜述歷史演進之經過。據此律，道德演進分三期。第一期，道德律之發生，由於宗教的動機，與法律共涵於宗教的儀式之中。第二期爲道德與宗教開始分離期，在此期中，道德律已藉宗教之維持而取得權威，遂逐漸與宗教相脫離。第三期爲道德律獨立時期。宗教與道德律的關係，完全平反。從前賴宗教儀式，作道德律之基礎，現在宗教之信仰與實踐，卻從道德的義務而生矣。

此種三期律，與涂爾幹見解，大致相同。涂爾幹亦謂道德起源於宗教，後來漸漸脫離宗教而獨立，但仍保留着宗教的遺迹。如吾人受良心之譴責，「內疚神明」，仍似帶宗教的經驗。再如吾人對

於社會，一方面畏其權威，一方面復有嚮往之心。此猶係信徒對於上帝之心理也。

英國民族學者佛柔沙 (Frazer) 亦發見原始民族對於社會秩序、財產、夫婦關係、人命的尊重，全靠宗教上一種「禁忌」(Tabou) 制度。即如紐西蘭有一種民族，如欲保護其田禾、住宅、衣服，或不論何物，只須將此等一切變成「禁忌品」便成。要表示「禁忌」只須做一種符號。即如其地之士人欲離家外出，只須在門上懸一麻線，其房屋即成禁忌物，無人敢犯矣。他人不侵犯其住宅，非因其不合道德律，乃因恐犯宗教的禁忌也。侵犯物權之觸犯法律與道德律，乃從此等宗教禁忌而生。

就大體而論，翁德之三期律，適足代表道德律演進之階段也。翁德之第二律為目的紛異律。此律表示道德律之發生，本有其原始目的，但既經存在以後，原始目的，雖不存在，此種道德仍可繼續存在而別有目的。即如西洋給小販之習慣，與對於慈惠神祇之敬禮有關係。但今之給小販者，無人更復思及此種關係，又如碰杯互祝健康，本與宗教敬禮上帝，呼告神明有關。今則目的已異矣。

(三) 道德律之分類——道德律，可就其所命令之行爲之性質而分爲若干類。

涂爾幹分一切道德律爲兩大類，第一類爲與社會團體有關者；第二類爲與社會團體無關而

與個人有關者。第一類，復分四項：（一）對於家庭的義務，（二）對於職業團體的義務，（三）對於政治團體的義務（國家），（四）對於國際社會的義務。第二類復分兩項：（一）個人對於另一個人之義務（友愛、公道、慈善），（二）個人對於自己之義務（勇敢、有節制、勤勞等）。

以上兩大類，如另以通常之名詞表之，則第一類為公德，第二類為私德也。

翁德分道德律為四類：（一）關於個人本身生活者（盡義務者與受益者同為一人），（二）關於人與人有關係之生活者（盡義務者為一人，享受者為另一人），（三）關於社會生活者（盡義務者為一人，受者為社會；或盡義務者為社會，享受者為一較高之社會），（四）關於人類生活者（盡義務者為一社會或一人，受之者為全人類，或代表全人類之一人或一個社會）。此種分類法與涂爾幹之分類法，亦大體相類。德育方面之道德律分類，大體不出涂、翁兩氏分類法之範圍也。

（四）道德律與德育目標之制定——以上所述，乃道德律之普通的方面。茲假定有一個特定之社會，在此社會之中，應施行道德教育，可否即以該社會實在之道德律為目標乎？根據以上敘述，每個社會，各有其道德，然則每個社會現有之道德律，實與社會其他一切現象有聯帶之關係。此等

道德律，關係此社會整個的生存，不能隨意推翻，吾人規定德育目標，自當取此等道德律爲一種根據。但無論何種社會，皆非圓滿無缺者；無論何種道德律亦無有一成不變者。吾人如完全採取現存之道德律，便不免阻礙道德生活及全體社會生活之演進。何況據社會學者之研究，即在現存社會之中，尙且有許多道德律，已經和現存狀況不相應乎？此等無用的規律，是進化之障礙，亦非祛除不可也。

如其一個社會組織一切在變動時期，舊道德律，更不能一例採爲德育的目標，正因此等理由，故道德學者，爲德育動機，欲使此等道德律合乎理想，成一系統，始用最高原則，作爲一切道德律的基礎。從此最高原則，重行演繹出各種道德律來，而此等道德律始得一合理之基礎，即可以之爲德育之目標。

此種從最高原則演繹合理之道德律之方法，道德哲學家多採用之。質言之，道德哲學家之建立道德系統，亦即在確定合理之德育目標也。

惟此種方法，係從先驗的原則演繹具體的道德律，非從社會實際狀況入手，研究社會實際需

要之道德律，社會學者多不贊同；認此等最高原則，乃空中樓閣，不能爲道德律之真正基礎，亦不能供給吾人抉擇每個社會所需要之道德律之根據。社會學家如涂爾幹（Durkheim）賴不儒（Lévy-Bruhl）及白野（Bayet）等，因道德哲學家建立道德律方法之失當，遂思另取途徑。彼等不從「理想中的道德應該如何」着手，而從研究社會現存的道德律入手，研究此等道德律和其他社會各種情形的關係如何。如其關係屬於常態，彼此相應，則認可此種道德律；如其不相應，則根據社會其他情形，而加以修正。再則考察此一社會演進之方向如何，預料將來應起之變化如何，更從社會學研究的心得，考慮欲適應此種新變化，應該需要何種新道德，而加以制定。依此方法而制定之道德律，乃合於社會實況的，合理的，亦即是理想的，便可作德育之理想目標矣。

社會學者之方法，當然是一個比較合理之辦法。但必須假定社會的知識已充足，社會上各種因素之關係，已充分明瞭以後，方可依此方法進行。在中國現狀之下，如欲用此法規定道德律，則不免於困難。中國社會，正在劇烈變化之中，將來政治經濟之組織就演進之趨勢而觀，究將取何種之形式？此乃一難解答之問題也。退一步言，假令吾人之社會科學的知識，已經勉強充分，已經可以決

定最近的將來中國社會之組織，必取某種方式。然則爲求適應此種方式，應有何種之道德乎？此爲更難之問題，因何種形式之社會，需要何種道德，此一定律，現有社會學尙不能供給吾人也。

但吾人立刻須有行動，吾人不能坐待社會學發展能供給吾人以根據時，始規定德育目標。教育之事，乃亟不及待者也。此純粹的社會學方法，既又不能用，然則吾人究應如何決定德育目標乎？

第一步吾人應從實際調查入手，看現代中國社會意識中，尙存有何種共認之道德律。此乃容易做到之事。從報紙的輿論，道德的著作，或測驗方面入手，或可得其概觀。再將此等道德律一一寫出，付諸社會先知先覺之士之公評。擇其原有而大多數贊成者留之，更以原來無有而大多數贊成增加者補充之。如此而得之道德律總表，雖不能稱爲最理想者，但較道德學家之空中樓閣高明多矣。卽以之爲德育之具體目標，未嘗非一時權宜之計也。法之哲學家，辣郎德 (Laland) 卽嘗用與此相類似之方法，規定法國小學之實踐道德（參考吳俊升譯，辣郎德著：實踐道德述要，中華書局出版。）我國教育部最近所頒布之小學公民訓練標準，其方法亦大致相同也。如欲更得建於社會學基礎上之合理標準，惟盼社會學自身之加速進步耳。

第四篇 德育實施論

第七章 道德教學之方法（直接教學與間接教學）

假令一社會所需要之道德律，已經確定，而學校之訓育標準，亦從而釐定，則學生在校及出校以後，依此標準，有若干確定之義務，必須實行者。今欲使學生能行此義務，必先始知之，應如何使學生知其義務乎？此道德教學（moral instruction）之方法問題也。道德教學之方法，有憑語言文字之傳授者，有在兒童實際活動中隨時提示或竟令兒童實行而不自覺者，第一種為直接教學法，第二種為間接教學法，除此兩種方法而外，復有居間之種種方法，茲分別敘述如次。

道德課——第一種方法，係於學校正式學科之中，規定關於道德之科目。此項道德科目包涵有系統組織之教材，教材之內容，係將日常實踐道德分為若干課，教師循依法定之時間，將此等道

德課傳授學生，一如其傳授歷史、地理、理科之知識然。實行此種方法最著名者為法國。法國自一八八二年起即以法令規定道德課為課程之一部。茲錄一九二三年規定之道德課概要如次。

(一)預備級(6—7歲)極普通談話；道德故事；名人傳記；好習慣之養成(清潔、整齊、正確、有禮貌等等)。

(二)初級(7—9歲)談話；童話；寓言；道德故事；課文閱讀及解釋。

(三)中級(9—11歲)(一)關於重要的個人道德的課文閱讀及談話(如節慾、愛好工作、誠實、謙虛、勇敢、寬容、仁愛等等)。(二)關於社會生活重要義務的課文閱讀及談話。

(四)高級(11—13歲)(一)良心與品格；自己教育；公道與團結的各方面。(二)關於法國政治組織的觀念，公民之權利與義務。

以上各級課程大綱，復各逐月規定內容。茲因篇幅關係，僅舉初級第一年各月之進程，以例其餘。

十月(一)父親之工作；父親之職業；父親之養護；父親為家庭而工作。

(二) 母親之養護；管家；兒童之康樂；兒童之教育。

(三) 知感恩之兒童；何以如此；應如何表示。

(四) 知服從之兒童；何以如此；彼之利益與義務相符合。

十一月(一) 祖父母；年老力衰；需要尊敬與溫情。

(二) 兄弟；看護弟妹之責任；好例子。

(三) 母親之生日；何時慶祝；何故；應該怎樣做。

十二月(一) 何以進學校；受教育之利益；求學之樂。

(二) 愚昧之弊；因愚昧而生之錯誤與損失；輕信；依賴他人。

(三) 好學生；勤勞；注意服從。

(四) 汝之教師愛汝；彼之一切命令皆為學生之利益；彼以懲罰為憾事。

一月(一) 愛護書本及筆記簿；有趣味及有自尊心之兒童。

(二) 敏捷；遲緩者損失時間；復使他人損失時間；一個壞習慣。

(三)助汝之同學；爲人服務之例；爲人服務之快樂；肯助人之學生，常爲人所愛。

(四)游戲時要公平；惟有公平，纔有趣味；取巧乃不誠實。

二月(一)爲何要清潔；健康；健康使自己快樂，亦使別人快樂；清潔與美。

(二)如何清潔；身體、衣服、書籍、筆記，均宜清潔。

(三)在途中行爲檢點；使人有好評；爲校譽亦爲家庭之名譽。

(四)在餐桌上應有禮儀；細嚼；勿剔選食物；勿令人討厭。

三月(一)一切行動，均須小心注意；因不注意而生之錯誤及意外；好好工作。

(二)過街小心；城市街道之危險；對己對人，種種意外不幸。

(三)不可在河上滑冰；家長之警告；薄冰；溺斃；父母之永不能安慰之悲哀。

(四)勿擲磚石；勿令人疑爲未受良好教育；勿令生意外之事。

四月(一)早起；精力強盛之證據；一日之計在於晨；不可遲誤。

(二)勿哭；眼淚乃弱者之表徵；使人對自己可憐，乃是空想；須有不哭及不乞憐之勇氣。

(三)不可使脾氣；怒態甚醜；怒之危險；怒與哭同爲弱點。

(四)勿畏懼；此乃弱者之表徵；畏懼使人蠢笨；無理由的畏懼，如畏黑暗。

五月(一)說老實話；人人願意信任他人；說老實話乃是誠實與勇敢；因此更外受人重視。

(二)坦白敘述汝之過失；告訴汝之家長與教師；不待詰問而後言；信任之表示；一種勇敢之行爲；一種長進；如此汝已自覺過失之消失。

(三)求人忠告；無經驗之兒童，請教於父母師長，則行爲更佳。

(四)謙虛使人有好印象；可得有長進；可不致令人難堪。

六月(一)勿觸犯他人之物權；各人有所所有物；妄取他人物件之錯誤及其所引起之痛苦。

(二)小偷終是偷竊；例如一枝鋼筆一枝鉛筆；此乃偷貴重物品之一種誘因；祕密的羞恥。

(三)勿無益損壞物件；不論係屬汝之物抑屬他人之物；一切無需要的損壞，皆於人有損。

(四)善待汝之犬或貓；此等動物乃汝之友；并不兇惡；不當令任何人任何物受苦。

七月(一)好子女與好兄弟。

(二)好學生與好同學。

(三)勇敢的小孩。

(四)誠實的小孩。

此上所舉，不過一例，但可表示道德課程之內容如何精細。

至於道德課之教學法，在預備級，此項道德課，不用教本，不用筆記，亦不用提要。僅用各種含有道德問題之故事以引起兒童之道德心；初級亦不着重在書本方面，兒童此時雖能讀，但道德課，（每日一刻鐘）仍然是一種談話而非一種正式功課。此乃善之勸誘，而非善之解釋。中級的道德課，亦非抽象的，但知識成分較多。能使兒童思考個人及社會生活中之主要德性。在高級中，兒童之思想格外開展，對於道德之根本原則，有所闡發，使兒童能明白了解各種義務之意義，而開展其道德的思考與判斷力，可以使行動真得自由。最後附以公民知識，使兒童得明瞭政治組織之大概。

以上所述，乃法國小學校道德課實施之概況。法國中學校，則於哲學課中有道學一科，更偏於道德理論之探討矣。

世界上另有一國家摹仿法國辦法，亦採道德課以施行道德教學者爲日本。日本之道德課名爲修身。其課本係由學者及教育行政人員合組之委員會編訂之。課程內容，大都摹做法國而加以修改。小學之修身教科書共八冊，分三部。第一部供初小一二年級用，內容係注重直觀的道德生活；第二部供初三四年級用，注重歷史上名人之言行以爲表率。第三部供五六年級用，則對於各種德性爲有系統之陳述，如個人對於家庭社會，國家之義務，皆逐項敘述。中學之前二年教材取之於皇室誥諭，中二年講授普通道德上之義務，最後一年則爲系統的倫理學。

以上所述法日兩國之道德教學方法，同屬第一種方法，乃直接設道德課，以提示兒童者。

談話及故事——除定道德課爲科目而外，道德教學有第二種方法，此法乃專以談話及故事爲道德知識之灌輸，及道德情感之激發者。行之最有成效者爲英之哥爾德（Gold）德之福斯脫爾（Foerster）法之瓦根納（Wagners）而前者之影響尤大。哥爾德初爲小學教師者二十五年。其後專注意於兒童及青年之德育問題。彼關於此類書籍著作甚多。在英國向青年公開講演歷二百處；在印度公開演講歷九城。在美國歷四十城。對於青年及兒童之道德講話，特有效力，成爲全世界

最有名之道德教育家。彼之談話，從不先自德目開始，再證以實例，卻先敘述一段史事或故實，此等史事故實係精選而分類者。敘述以後再令學生就此加以思考討論而獲得道德的教訓。關於談話課之組織，哥爾德曾舉十一條原則：

(一) 談話課，不當僅為一組故事。每課應有一確定目的，一切例證，皆以此目的為對象。

(二) 實事比偽託之事為佳。但流行之故事，不當排除，因其數世紀來，既能迎合世人之嗜好，足以表明其含有人生之根本真理也。

(三) 善良行為之例證，比不良行為之例證為佳。因此之故，應多搜集表明有節制，有惻隱之心之故事而不當多說反對無節制及殘忍之故事。

(四) 例證可從任何時代任何民族，任何國家採取。有本地風光者尤宜。

(五) 功課應同時適宜於男女學生，應注意包括婦女生活之德性。

(六) 不當專引一段事實，責備某個，或某班兒童。

(七) 故事之敘述，應有戲劇意味，但又宜精當，勿令支節妨害正意。

(八)雖然精密詳細的圖畫非屬必須，但黑板總宜自由應用。

(九)關於道德的專門名詞，以少用或不用為佳。所以關於「服務」、「品格」等名詞不宜常用，正知道德課中之不宜常提此等名詞。吾人教公民課，可以不常用「愛國」兩字，但仍可使兒童知盡忠於國家。

(十)道德的暗示，可擇要寫在黑板上，在敘述故事時，切忌勸善。

(十一)故事課不宜用為作文材料；形式的試驗，亦不適於考核個人及社會性的行為。(夏爾

勃：品格教育 *Sherp: Education for Character* P. 321—322 所引。)

各學科之附帶道德教學——以上所舉兩種道德教學之方式，或取道德課，或採故事，均視道德教學為課程之一部分。有一部分教育家不以課程中特設道德科目為然，主張道德不應獨立另成課程之一部，卻宜貫徹課程之全部。其他各科，儘多道德教學之機會。如算術課可以教精確、清潔；歷史課可以教愛國；地理課可以教愛惜物力；文學課亦可教尚友崇拜名人等等。雖無獨立之道德教學，但各科均有供獻於道德教學也。美國教育家不主張設獨立科目而採此辦法者甚多。如 *Loe*

Angeler 市之學校，經課程專家鮑必得 (Bobbit) 指導，規定各科目應達到之道德目標，即其例也（見察將斯：理想的培育法）。茲舉物理學之道德目標，以例其餘：

目標 I 健康預備

(1) 學生應學習熱學與光學。

(2) 學生應習關於眼睛之知識。

(3) 學生應知空氣之流通與溫度。

(4) 學生應學習關於機械之知識，以便於工作。

目標 II 團體生活之預備

(1) 學生應知在實驗室內須和別人合作。

目標 III 公民的預備

(1) 學生應知電燈制度。

(2) 學生應知機動力量。

(3) 學生應知工程學

目標 IV 工業和經濟生活的預備

(1) 學生應當學習與物理有關係的職業。

目標 V 證實傳說

(1) 學生應由試驗而知傳說往往不根據事實。

(2) 學生應習變化很快之電學定理。

目標 VI 欣賞的預備

(1) 學生從顏色，光之變幻，聲之震顫，學習美之欣賞。

目標 VII 科用閒暇的預備

(1) 學生應尋找許多有趣之事物，如電光玩具與模型、無線電電報。

目標 VIII 創造活動的預備

(1) 學生應常繼續試驗，利用近代科學之成功以繼續發明。

目標 IX 敬服的預備

(1) 學生應該學習宇宙的定律。

此種方法，是否能盡道德教學之能事，乃值得討論之問題，下文當詳細論之。

從社會活動中施行道德教學——道德教學之第四種方法，乃從學生活動中施行者。主張此法者，認直接道德教學為無效。因兒童往往知行不能合一。反對最烈者可舉杜威為代表。杜威首先在其德育原理中攻擊道德課，以為只能灌輸關於道德的觀念 (ideas about morals)，而不能養成「道德的觀念」 (moral ideas)。又嘗舉岸上學游泳之例以取笑口頭之訓誨。考杜威派之積極見解，不出以下三端：

(一) 道德教育，不當為課程之一部而當貫徹全部。學校各種訓練，激發興趣及啓發智慧者，同時亦當養成品格及整個道德行為。兒童如在社會環境中活動，因活動而學習，則在此種活動中，發展社會性，將來必能見之於實際行為，非純粹觀念可比。

(二) 在共同工作之中，兒童彼此互助。互助乃社會生活中之主要特性，賴實地練習而發展，非

若舊法之重競爭，只養成個人自私之習慣也。

(三)社會活動，採取自治辦法，兒童可以練習自己教育自己之方法，不待教師之諄諄訓誨，兒童可以自己制定道德律，可以自己選出執行法律之行政首領，可以組織司法機關以裁判犯過之兒童。經過此種設備，兒童可自經驗中明白何者為對於法律的服從，何為對於團體的忠誠，何為個人的責任。因此而得之道德觀念，比課堂所講授者格外真切，格外有行動的力量。此即杜威之所謂「道德觀念」而非「關於道德之觀念」也。

四種方式之評論——以上所述道德教學之方式共四種，第一種為採取「道德課」之方式，第二種為講述故事之方式，第三種在各科教學中，附帶作道德之教學，第四種則不取道德教學之形式而於學生之社會活動中作道德實踐之練習。此四種方式，乃係從直接教學而遞減其直接性而成爲間接教學者。每種方式之價值，果何如乎？是有評論之必要也。

請先言「道德課」之價值。欲批評道德課之價值，則不可不明白道德行爲所牽涉之心理作用之各方面。凡道德行爲，必涵有一定之目的，必採取一定之手段。關於目的之採擇與預想，以及手

段之選擇，此乃理智之作用，無此作用，則爲盲目與機械的行爲，無有道德之價值。惟恃理智之作用考慮目的與手段以後，賴感情及興趣之驅迫，使吾人對於此目的有向慕之情，然後此種預懸之目的，始有行爲之力量；惟賴有堅強之意志之決定與堅持，此種爲感情所驅迫之觀念，始能見之於行爲。此道德行爲之涉及知情意三方面也。主知主義者自蘇格拉底起誤認知識與德行爲一事，而忽略意志與感情之力量，固屬偏頗之論。但反對者趨向另一極端，不認觀念與知識在道德行爲中之價值，亦是偏頗之見也。道德課之教學，訴諸兒童之理智，灌輸兒童之道德觀念，養成兒童正確之判斷力，使兒童對於道德之理論與實踐，有一系統之觀念，則對於一切具體之道德行爲，有根據此系統之觀念，自己取決之能力；雖學校未能一一爲之提示，但彼可憑自己之判斷而定，不至彷徨無措，此乃真實之貢獻也。不特此也，賴道德課之系統教學，則對於一切道德律存在之理由，均可加以說明。兒童誠能明此理由，則其遵守道德律非由盲從，乃爲反省之結果，乃爲有理由的服從。此種反省的道德，較之盲目遵守已成規律之道德，高明多矣。且反省之道德，可促道德律之改進，其功亦較盲目服從爲大也。

道德課注重道德行爲中智慧之啓迪故以重理智尙系統之法國爲實行「道德課」最有力之國家，實不足異也。法國爲主知主義之代表，自笛卡兒以來，重理論，重明知。殆爲國民性重要之一部。故其道德之訓練，亦以先求兒童明瞭了解善行之爲何，其意義何所在爲主旨。英人有觀察法之教育者曾發現之可驚異之事，即法人關於道德之訓練，幾完全訴之兒童之理智是也。法人常訓諭幼兒之一語爲“*Sois sage*”，爲“*Sois raisonnable*”，此兩語明白表現法人之主知主義也。法人之注意道德課，乃此種主義之表現耳。

但「道德課」之價值，果無制限乎？非也。道德課，只能提示兒童，何者爲善，何故應爲善，但不能保證兒童即能執行善之行爲也。如學校中道德之訓練，除道德課外，別無設施，則「道德課」必真如杜威之所譏，徒然灌輸關於道德之觀念，而不能影響兒童實際之品格矣。如此之道德課，將流爲「形式主義」，將一如關於埃及之考古學知識，徒爲死的知識，不能影響活的行爲。此徒恃「道德課」爲道德訓練之流弊也。

第二種講述故事之方式，其性質較第一種爲間接，因其不直接爲德目之提示而以具體之故

事諷示兒童也。此種方式有優於第一種者，乃因故事之內容，比較接近兒童之生活，兒童之學習，較學習道德課，當更感興趣。又因故事之內容，不徒訴諸兒童之智慧，復訴諸兒童之情感，情感作用既生，可以促起行爲之動機，非僅如道德課之只能供給惰性的觀念可比也。但故事亦有兩層之缺陷。一則故事雖可分門別類，對於各種德目爲分別之注意，但徒憑故事，不能使兒童對於道德獲得系統之觀念；一則故事之有效與否，大部分賴於講說故事者之藝術。哥爾德之能得非常之成功即因其有優長之技術耳。如講說故事者，無動人之藝術，則其結果，亦與道德課之講授等耳，不能成爲行爲之動機也。

第三種方式注重各學科之德育的意義與價值，注重教育之完整性，是其優點。蓋德育如衛生教育，應隨時隨地加以提示也。但此種方式有一缺點，即道德課完全取消而消納於各科之中，恐其結果，道德之教誨，在各科中無任何之地位也。蓋學校之課程，既已別爲各科，有分工之意義，各科各有其主要之目的，各科教師之注意完全集中於主要之目的方面，恐無暇顧及其學科之道德的意義也。教算術者在傳輸關於數之知識，教史地者在傳輸關於史地之知識，關於道德意義之提示，往

往忽略或延擱，其結果終將不能顧及。斯將道德教學之責任，歸之於各科，其結果反將無一科負此責任矣。此其流弊一也。

其次各科教學，即令顧及道德意義之提發，亦係支離破碎，緣偶然事項而起，無有系統的訓練。有時各科所提示之德目，且有衝突之可能，若無系統道德之教學，則不能謂為盡道德教學之能事也。

第四種方式，廢除一切道德教學之形式，從學生之社會活動中行道德之訓練，其價值甚大。最顯明者即在可以救濟「道德課」之知而不行之弊。兒童從實際生活中不僅知何者為「善」，且養成爲「善」之習慣。如「守法」如「互助」如「服從」等社會性，皆將於社會生活中養成之，成爲品格之一部，不僅爲靜止無效力之純粹觀念也。此種使兒童參與社會生活以施行道德教育之方式，乃新教育最大貢獻之一種，其價值固有不可磨滅者在。但其價值果無制限乎？此果足盡道德教育之能事乎？此種方式非徒灌輸知識而可實際影響行爲，雖較前三者爲有效，但僅恃此法以行道德教育，亦不免有幾種之缺陷焉。

第一，特實際社會生活所養成之品格，乃是偶然的，無系統的。其所發展之德性，或僅偏於少數方面，而不能顧到整個方面。即如關於個人之道德，在團體生活中，即難養成。凡主張以團體生活為德育之方式而不顧其他，皆以為「社會的」(social)與「道德的」(moral)意義相等，故以為社會性可以包含德性之全體，其實照上文涂爾幹與翁德等之分析，個人不僅對於社會有義務，亦對其自己有義務。私人道德在團體中，是否能得相當之訓練，實乃一問題也。

第二，此種憑實際生活而得之道德知識，切於實用，雖可直接見之於行為。但如無有有組織有系統之道德知識為之補充，則道德的判斷，將為實際之社會習慣規律所拘囿而不能有批評之能力；尤其當道德情境變遷時，不能恃系統道德所供給之遠大眼光以謀適應之道，其結果僅能因應故常而不能為新的適應。柏拉圖嘗謂道德猶如藝術，可以醫藥為喻，有經驗之實行家，比無經驗之理論家為佳，此理固然。但有經驗之實行家，知識無組織，不能控制複雜變化之情境，終不若理論家而更有經驗者也。理論而有經驗，則其理論為經驗之綜合作用，理論愈深，則其控制經驗之能力愈強，適應之力亦愈大矣。今在實際生活中養成之道德家，乃有經驗之實行家耳，若更加以高深理論

之灌輸，豈不更佳乎？道德知識之有系統的講習，即所以灌輸高深之理論者也。新教育家主張行以求知，但始終不令其知超乎行之範圍，在實用藝術方面如此，在德行訓練方面亦如此。同坐困於經驗，忽乎理論之病也。

準上所論，可知實際生活中所施之道德教學，支離散漫，偶然而無統系，終不能作為惟一之道德訓練之方法也。

以上四種方式，據以上之評論，既互有利弊，吾人實行道德教學，應如何取擇乎？以余之意見，四種方式，既各有利，宜同時採用，互相輔助，以救其偏弊。新教育之缺點，在於一反舊教育之所為而另走一極端，而無折衷之道，因之舊之利不能存而新之弊又增，其結果進步亦有限耳。夫道德課，誠哉其偏缺不完有流弊矣，但孰若以社會生活訓練法補之，以相輔相成乎？新教育家有一邏輯，即舊者有弊，應根本推翻，但舊法之優點不能保存，而新法雖佳，亦不能達於理想之境矣。關於道德教學其一端耳，其他各方之表現尚多。如舊教育，僅依成人之標準，不管兒童之興趣，固有弊；但新教育，反其道而行之，徒知迎合兒童之興趣，不管社會之標準，豈不失教育之本義乎？又如舊教育全訓練記憶，

不知訓練思想，提倡活動，但新教育一反其道，以訓練記憶為機械之事，漫不注意，惟知提倡活動，惟知開展思想。殊不知思想及活動，須以過去之經驗，尤以有組織之經驗為根據，而此非記憶不為功，然則無記憶之思想為空想，不根過去之經驗之活動，亦是盲動耳。此非另一極端乎？

吾人在道德教學方面，誠欲矯正前人之失，必須依上述之評論之得失而參合四式並用之，方可有濟。余意賴社會活動以施道德訓練，此為當然可以採行之重要方式。但必須輔之以直接教學。直接教學，如以道德之實踐生活為根據，則兒童所得之道德觀念，必有具體之意義。與僅以空洞之德目提示而無實際生活為之背景者不同，故在行為上比較可生影響，此可救「道德課」之偏失。同時此項「道德課」之性質，應隨兒童之年齡而差異。在初年級，宜採用故事談話之方式，而故事談話，即可根據實際生活之事實，如此更可切近兒童之興趣也。迨兒童智力漸啓，可正式授以提示德目之道德課，仍以實際生活及故事中之事實為例證。最初為各個德目之敘述，最後則更為道德原理之探討。使各種規律統合於一個或數個原則之下，使兒童本身有批評有解釋之能力，以為將來遇見新異道德環境自行裁決之基礎，如此則道德教學之目的，方可達到矣。

同時各科教學復與此實際生活及道德課相呼應，隨時提醒各科之道德的意義，則道德教育之效力必更可增進。如其不能，則亦庶幾不致偏廢也。

依余之計畫，四種方式，均酌量採取，乃一理想之方法也。中國關於道德教學之實施最初採取日本及法國修身課之方法。單行此法，當然不足，有陷於形式主義之弊。可惜民國十一年施行新學制以後，不知另以他法輔助之，徒將修身廢去而代以純粹知識之公民科，於是小學乃無專門修養德行之設施。各科之德育效力固未見效，團體生活，亦行之多紛擾。由是小學教育，乃成無德育之小學教育矣。立法者以為乃行美國制度，殊不知美國小學兒童有宗教之訓練，而中國則無有。且美國小學，亦非全無「道德課」也。尤可異者，新學制課程及課程暫行標準中，無修身而增衛生一科，失衛生與修身等，同是實行之事也。同是隨時隨地應注意之事也。何以衛生本無者須新立，修身本有者須廢去乎？此可見立法者並無一見之原則與見解，不過隨意更張而已。所幸二十一年教育部頒布之小學課程標準，已將公民訓練，列入教學時間總表之內。此項公民訓練，涵有直接教學之成分，與道德課或修身課，有類似之處，正可救濟過去完全廢棄直接道德教學之偏失。此外如更輔以談

話故事，設置社會環境，復注意充分表現各科之德育效力，則中國小學之德育，庶有孚乎。

第八章 各科教學之德育效力

上章論道德教學之方式共四種，其第三種方式，即藉各科教學間接施道德之教學者，余嘗批評此法，以爲如取爲道德教學之唯一方式而另無道德課之直接講習，則其效力未免薄弱。但各科教學，如時時提醒其德育之目標，則其各有相當之價值，固不可否認之事實也。本章即分述各科之德育效力如次。

各科教學之德育效力，可分直接與間接兩方法述之。直接效力，乃謂因各科之教學可直接達到德育之目標，如數學之可以養成求正確及緻密之習慣，體育可以養成公平競勝之態度是也。間接效力則謂各科教學之目的或在於求知識，或在於助欣賞，本不在於德育，惟知識既得，因知識之幫助，可以促行動之實現，完成道德之行爲；因欣賞之方法學得，則可有正當之消遣方法，不致閒居爲不善而爲德行之保障，此等影響，乃因各科目目的既達而後間接發生者也。

各種學科之於德育，或有直接效力，或有間接效力，或兩者兼具。以下一一分論之。

歷史——各種學科之中，與德育最有關係者，厥為歷史。歷史之影響於德育者，尤其為愛國心之培養。其效力可於歐戰以後教育家為增進國際諒解要求改良歷史教學見之。一九二二年之瑞士國際道德教育會議，即嘗討論一重要問題：國際精神與歷史教學（*L'esprit International et l'enseignement de l'histoire*）關於此問題之論文及報告，哀然成一鉅冊。一九二四年柏林之會議，此問題亦為重要議題。一九二六年羅馬之會議亦然。一九二九年國際教育局秘書 Jean Louis Claparède 曾發表一著作，綜述最近十年中各國教育家努力改良歷史教學，使國際仇視之工具，成為諒解之工具之經過。一九三〇年巴黎之會議，「利用歷史以施德育」復為主要議題之一。從此等事實，可知歷史確有德育之效力，教育家應研究者，乃如何善用之耳。

適嘗言之，歷史之德育效力，首在愛國心之培養。顧歷史何以有此效力乎？蓋愛國心之培養，首在提醒民族之意識，而民族意識之強弱，則視其對於民族過去之事蹟認識之程度以為衡。而歷史則民族過去事實之紀載也。一民族之有歷史，猶之個人之有記憶。一個民族，憑其歷史，緬懷既往之

失敗與光榮，昔聖先賢之豐功偉績，列祖列宗之創業艱難。凡一切過去可歌可泣之事，爲一族人所共有者，皆因歷史而生追憶，因此等事之追憶，則利害共通休戚相關之感覺，格外強盛。民族之意識非他，卽此利害共同，休戚相關之感也，歷史既可增強民族之意識，則追懷既往，共勉將來，其團結禦侮之情必深，因而犧牲小我愛國家愛民族之心油然而生矣。歷史教學之能激勵愛國心，其故在此。考之以往，亦可明證此事。歷史乃近世民族主義之根本要素。凡受壓迫之國家，凡未完全統一或獨立之民族，莫不藉歷史之力量以爲促成獨立及統一之工具。凡屬同一種族，凡用同一言語之人民，爲求其獨立及統一，皆嘗努力恢復其最古之裝束，最古之神話故事，最古之風俗習慣，最古之成訓故義，從而尋獲一種力量以保存及發皇共同生活之意志。凡十九世紀新興之國家，皆莫不努力於歷史工作之建設。歷史學家負有民族復興之重要使命。波蘭如此，捷克斯拉夫如此，斯拉夫民族如此。在此以前，意大利及德意志亦莫不如此。有名之史學家如十九世紀之德國史學家，如 Carlyle 之於英國，如 Thierry 及 Michelet 之於法，皆嘗做過此種工夫，而獲得滿意之結果。法國學者 Parodi 有言：「歷史如照此意義了解，與愛國主義不分，歷史卽是愛國主義本身；因惟有歷史能給

予民族以本身的意識也。」

中國今日正當感受列強壓迫之時，所最缺乏者，惟愛國精神。證諸歷史上之事實，如欲激勵人民之愛國，則第一宜利用歷史教學以喚起公共意識。中國已往及現在多不注意歷史。中學之所教者，乃不及外國小學歷史科之分量。甚至與世界史混合編制，使學生知世界之史事而對於中國之史事，無系統之觀念，數典而忘祖，真荒謬絕倫也。小學校歷史混於社會科中，亦同此弊，理應校正。最近史學家對於古世之懷疑，在此民族存亡之秋，尤有動搖國本危險，不可不慎。據最近史學之演進，其最大目的在求真，懷疑固佳，但懷疑必合理。且懷疑固可，否定必慎。如輕率否定，而限於學術界範圍以內尚可。若逕以一二人之臆說，隨意更改歷史教科書，則影響於民族前途者甚大，吾人應從教育的立場加以糾正也。

歷史之德育效力，除激發愛國心而外，復可使兒童因史事之明瞭，可以明白現在社會之結構與演進之趨向。小學之歷史，不啻為簡易之社會學。杜威曾言：「自余觀之，歷史乃如具體之社會學，引起兒童對於社會機括之構造及作用，作實際之研究。」（載一九一三年教育年鑑 *J. Annals*

Pédagogique 1913) 涂爾幹亦謂：「在學校科目之中，有一科目與社會學相近者，可使兒童充分明瞭何為社會，以及社會與個人之關係，此即歷史科也。」（道德教育論 L'Education Morale P. 315）依兩氏之意見，歷史教學，可司社會學之功用，但德育之效用安在乎在於使兒童在既明白社會之性質以後，對於社會之行動，更為合理，更增行為之道德的價值也，此為間接之效力。一切社會行為之減少道德價值，即因對於社會不明瞭耳。歷史教學使人明白個人與社會之關係，則個人之社會心，亦將因此而增進也。

歷史敘述古人之嘉言懿行，可為兒童之模範，敘述不道德行為之惡果，亦可示警於兒童，亦復有道德之效力也。但崇拜英雄不可過度，蓋自社會學觀點言之，個人乃時勢之產物，乃社會力量之具體化。歷史止一切大事，乃起於社會力量，非完全起於一人。如崇拜過度，則助長個人主義，道德上之不良影響甚大。

地理——與歷史密切相關之學科為地理科。福斯脫爾論地理之道德意義曾云：「在鄉土地理之研究中，吾人可使兒童明白某種環境，對於人類精神發展之助力與阻力，亦可使兒童明白如

何勝過環境中困難之方法。例如大城市對於品行之好處：要求多方的努力，必須適應各種不同之人與情境，訓練注意和見機而作之能力；但亦有危險：心力紛散，失去內心怡靜，務外虛榮；識人雖多，但對於人之本性不能認識；無時間作深刻之體驗功夫；對於經驗及觀察，不能完全清楚而抽出結論；整個生活乃敷淺的，等等。對於小城市和鄉村，也可作同樣研究。此並非使人對其所處之環境懷疑，乃助其發現優點及缺點，並救濟之方法。凡此皆與人格有關。（福斯脫爾，學校與品格 Foester: L'Ecole et le Caractère P. 275）

杜威認地理所研究之對象，爲人類活動之舞臺。研究此舞臺與人類活動之關係，亦有道德的效力，蓋人可從地理之學習了悉人類制馭環境之能力，而益知有所奮勉也。彼主張地理分四部分，最先爲交通地理，次爲政治地理，次爲自然地理，最後爲數學地理，蓋逐漸展開人類活動之範圍也。在中國研究經濟地理，知中國之貨棄於地，應知開發之方，同時知衣食住行之不給，處處仰賴外人，爲維持生計，應謀節約之道。對於德育尤有特別之意義也。

國語——國語之教學，其道德效力可與歷史相比；因語文之共同，可爲團結民族意識之一種

工具，猶之歷史之共同也。且古今偉大之文藝創作，爲國家天才之表現，爲民族精神之結晶，對於鼓舞愛國之情操，尤有特別之效力。中國文學革命以後，小學不教文言，確是一進步。但偉大文言創作，至少須翻譯爲白話，使兒童能欣賞其意境。凡足以激發志氣鼓勵向上之作品，尤當多選。近來各學校多盲從歐化。余嘗見北平某中學之選文。所選者，盡今人之小說，無復古代之作品，而今人之作品中，復以譯文占其大半。此誠不知國文教學之重要使命者也。至於徒顧工具之改良，不惜作廢漢字之主張，從德育之觀點，亦頗有討論之餘地也。

科學——科學之教學，有間接之德育效力，因得科學之知識，可以制馭天行，謀人類幸福之增進，因此而幫助道德目的之達到也。昔日之道德，重在動機，重在有良心善意（good will）。但徒有良心善意而不能實現，則其道德的價值，尙不能充分表現。故自功利主義倡行後，以結果判斷道德之價值，始注意如何使此善良之動機，發生實際之效果。效果生於環境，非得科學知識之助不爲功。故學習科學，卽間接學習使道德行爲發生實效之方法也。吾謂一切科學均有間接德育之效力以此。

但科學不徒有間接效力而已，亦有直接效力。即如數學最精確嚴整之學科也。計算一有小誤，則整個歷程，歸於無效，故為避免錯誤起見，在計算歷程中非力求精密正確不可。因此種態度之養成，對於一切行爲。多少亦取周詳審慎之態度。科學又可養成『知之為知之，不知為不知』之態度。此種知識的誠實，亦為重要之德性也。物理、生物、化學等試驗科學，無徵不信，可以養成不輕信之態度。凡無根據之成訓故義，皆在懷疑之列，此亦道德進步之始基也。

時人恆言，科學對於人生之供獻，不重在其結果而重在其方法。即因科學方法，影響於人類一切行爲者甚大耳。福斯脫爾曾言：『虛妄、輕率、忽視生活的實際，沈湎於幻想之中，此等態度惟嚴正科學之正確性質之訓練，可以打破之。』（學校與品格 P. 265）

藝術——文學與圖畫音樂同，另有一種道德效力，即陶冶性情，祛除我執是也。凡欣賞藝術作品者，必離開自我與對象融為一體。涂爾幹論藝術之道德價值曾云：『當吾人容受善的印象時，我人全神貫注於引起美的印象之作品，吾人與之合而為一，不能分開，吾人忘其自我。四周事物，皆不在心。一切憂慮，皆已忘懷，一切利害，皆不計較。藝術之有安慰性，其故在此。藝術能安慰吾人，因其能』

使吾人忘了自己。藝術家之忘其自我，竟可入於入定之境。詩人、畫家、音樂家，沈湎於彼等所表達之意念及情感之中，而莫能自拔；其結果乃與其所表達之人格，合而爲一。正如 Flaubert 寫一中毒之事實，其結果乃真感覺中毒之徵象。

「願藝術家，或欣賞美感者之此種心理程序，自其內部之構造言之，實與發生犧牲與忠誠的偉大行爲之心理，完全相同。凡欣賞美者，獻身於美，與美成爲一體。同理，獻身所屬之社會者，與社會成爲一體。因此之故，啓發美感，實爲獻身社會開一先路。」（道德教育論 P. 307—308）

藝術復另有一道德的價值，卽爲消遣遊戲之一種，可因此避免不正樂之嗜好與愉快也。近年來頗重休閒教育，而藝術欣賞，實休閒教育最理想之方法也。

關於音樂，有一點須特別提出說明者，卽練習合唱，彼此以聲音相調節，相和諧，適代表一種最理想的社會合作。此種訓練，乃其他社會合作事業之一種準備，實有非常之意義也。從事其他社會事業者，有一共同目的，合作分子，須彼此參照，彼此適應，彼此活動相和諧，正如合唱歌曲之須和諧也。在美國有名 Dammrosch 者，卽以主持工人唱詩班而能與工人以社會的與道德的陶冶而著

名者。

體育——體育之道德效力，有間接與直接之分。因體育而得健康，身心得適當之發展，使德行得一穩固之基礎，此乃間接效力也。最顯著者，凡意志堅強，有毅力者，均係精強力壯之人，而身體孱弱者不與焉。愉快活潑之人，亦多體格強健之人；而悲觀消極者，多係多愁善病之人也。體育直接之貢獻有二點：一點因吾人對於筋肉能為適當之支配，生出自信心，則對於精神之支配，得有助力。凡精神薄弱者，賴簡單之運動與操作，漸能恢復健康之精神，此為明證。訓練意志薄弱者，亦多從簡單之身體運動起始。

第二種直接效力則在運動場中，可訓練團體合作之精神（the team spirit）此種精神為日後參加社會活動所必需。又可訓練公平競爭（fair play）之精神，此亦為事業競爭必備之美德。英國注重運動，彼國人有恆言謂其大政治家，大學問家，大事業家，均從運動場中訓練出來，此非過言，蓋事實也。因團體精神之發達，故通力合作，易於成功立業耳。至其公平競勝之精神，尤為英國憲政之保障。政黨之競爭，出以堂堂之旗，正正之陣，不取卑鄙之手段，故常能相安，以國利民福為前提。

兩黨競爭一黨失敗，失敗者猶復與得勝者握手道賀，此種雅量，乃從運動場訓練而得也。中國政治家缺此雅量。平時競爭不取正道，傾陷誣妄，無所不用其極。一旦勝敗之數既分，則敗者悻悻負氣，必竭全力謀報復，寧願國家破碎，不願與政敵共戴一天。此無他，未受適當教育耳。提倡運動競賽，宜注意兩點：在團體之內應注意 *team spirit*；對於敵對於團體，應注重 *fair play*，夫然後始可表現其德育效力也。

勞作——勞作在小學課程中之重要意義，不在生產方面而在德育方面。盧梭欲其「愛彌兒」學習手藝，其動機即在藉此養成尊重勞動之心理。現代荷蘭之 *Jean Ligthart*，德之 *Kerschens-Teiner*，美之杜威，均提倡勞作，非因其有經濟價值，乃因其有德育價值也。勞作之德育價值，首在為訓練意志之最好工具。因勞作有一定之目的，必取一定之方法。遵循一定方法，鏗而不捨，以求目的之達到，正是一種意志之訓練。今之心病治療家，對於意志薄弱者之治療，多從準備勞作入手，即因其有訓練堅強意志之效也。堅強意志，為一切德行之基礎。勞作之德育價值，於此可見。此外勞作復另有一種價值，即在於社會性之訓練。因多數兒童共同從事一種勞作，一切互助合作之精神，均可

賴以養成也。杜威之注意工作主義，即因勞作有此價值耳。今日中國方盛倡勞作教育，如一味從經濟方面着眼，則捨本而逐末矣。

第九章 懲罰與獎賞

教育之理想目的，在於使兒童服從道德律，執行道德義務，出於自願，非由於希望獎賞亦非由於避免懲罰。蓋希望獎賞與避免懲罰，乃出於個人利害之計較，乃自利之表現，非德性之表現也。吾人在前章論道德之哲學基礎時曾言，最嚴格之道德哲學，如康德之學說，認為行為惟本諸服從道德律之良心，始有價值，如攙雜絲毫之自利之感情因素，便無道德價值之可言。功利主義派反其說，謂自利乃行為惟一之動機，故欲糾正行為唯有設置利害之結果，使人類為求樂避苦，不得不使其行為納於正軌。功利主義派之重法律，尙刑罰，蓋以此也。康德之理想，因為道德教育終極之目標，但非德行已有相當之修養者不能望其實踐。如對於未成年之兒童，逕以此種最高之理想責望之，必歸於失敗。學校之中，無論在學業及行為方面，設有若干規律，此等規律本身，兒童往往不能自然服

從；蓋規律對於個人自由，往往是一種制限，最初決無自然服從之傾向，故最初之不能服從，乃屬當然之事。但兒童又不能以服從道德律為最高理想而自勉勵，勉強實行。茲欲使此等規律不成為具文，果有何法乎？恐捨懲罰與獎賞而外，別無其他更有效之方法也。因此之故，懲罰與獎賞之討論，乃不可少之事。

懲罰與獎賞之心理——為懲獎基礎之根本原則，甚為簡單。如有某種行為，恆生不快之結果，此種行為，必自然有抑制之趨勢；如另有某種行為，恆生愉快之結果，則此種行為，必將有再生之趨勢，此桑戴克之效果律也。懲罰與獎賞，乃以苦樂之結果附着於行為，使其制止或發生之設施耳。故曰其原則甚簡單也。據心理學家之研究，行為之依痛苦或快樂結果而改變之遲速，為智慧程度之表徵。低等動物，改變甚遲；高等動物，改變甚速。低等動物，只能以目前之苦樂，為趨避之標準；高等動物如人類，則能參照較遠之結果，即如一兒童見一禁止染指之食物，起攫食之欲望，食後可有快樂之結果，但彼同時能預料取此食物，將受懲罰，所得之痛苦，將比此果腹之快樂為尤大，因而制止其欲望。此即能料及更遠之結果，而不為目前之利害所左右也。

苦樂之結果同可改變行爲，但何者比較有效乎？換言之，懲罰與獎賞，孰爲效力較大乎？從心理試驗之結果言之，懲罰比獎賞更爲準確而有效。動物心理之試驗，甚多證明此點者。例如令白鼠走迷津，如成功則給以食物，其成績不若如失敗則與以懲罰（如通電）爲佳。蓋白鼠避苦比求樂之心更切也。兩者兼用，自然效力更大。但如單用一種，則懲罰比獎賞更有效耳。其理由對於教育上可有供獻。岳爾克斯（Kohlrausch）曾加解釋，謂快樂之有效果，應靠其他條件之相助，而此等條件往往不在試驗者支配之中。例如以食物之快樂誘發白鼠，此種獎賞是否有效，須看白鼠是否飢餓而定。但不快樂之經驗，其效果總是比較確定，且比較可在試驗者完全支配之下。故其效力總比快樂之結果，更能影響動物之行爲心。此種情形，亦見之於人類行爲之中。獎賞之是否有效，須視兒童是否希望此獎品及其希望之強弱而定。此種希望，因人而異，且同一人復因時而異。故難於支配。至於懲罰，則比較爲任何個人所同畏，雖其間亦不免程度之差異，但終比獎賞之效果有常度也。

懲罰作用之演變——對於兒童之懲罰是否可與成人社會之刑罰，視爲一事，雖爲可討論之問題；但社會對於刑罰觀念之變化，對於兒童之懲罰，發生影響，此乃顯然之事。據社會刑罰之演進

歷程而言，最初爲復仇主義。受侵犯者，引起爭鬪之本性，憤怒之情緒，對於犯者直接加以報復，最初之報復，程度往往不相當，以後漸生公道之念，罪與罰，始成比例。此卽『以目償目，以齒償齒』（“An eye for an eye, and a tooth for a tooth”）之辦法也。迨後私人報復被認爲妨害社會安寧，而加禁止，犯罪乃被視爲反對社會，由社會機關加以處置，而復仇主義，一變而爲威嚇主義。所謂威嚇主義者，乃以刑罰威嚇犯者使不再犯，威嚇他人使不效尤也。此種精神，直至晚近，乃法律上刑罰之根本精神。自人道主義倡行以後，從前認罪犯爲社會所不齒者，此時認爲宜加以改善，應賦與同情；應使改過自新，成爲社會之健全分子。因此刑罰乃取改良主義。最後復有種種運動爲犯罪之預防。欲依此而令刑措不用，減少犯罪之情境。故謂之刑罰預防主義。

刑罰之意義，逐漸變遷，刑罰之性質，亦逐漸由嚴酷而寬和。學校之懲罰，在刑罰取威嚇主義之時代，亦甚爲嚴格，其後隨刑罰觀念之變遷，亦逐漸趨於寬和。最足證明此種相關之點者，莫如體罰與肉罰之廢除。刑罰上反對肉刑最早者爲對於婦女之鞭笞，在學校懲罰上，最先廢止者，亦爲女生之體罰。（據柏格萊著學校訓練 Bagley: *School Discipline* 迨後鞭撻之刑之廢止，擴展至男

子而學校體罰之廢止，亦及男生。蓋人道主義日漸得勢，其影響及於刑罰，亦及於學校。故懲罰隨刑罰而逐漸寬和也。

懲罰之方法——一、自然懲罰——主張自然懲罰者，認為兒童犯過，將同食其惡果。成人不必以人為懲罰，干涉此種自然之懲罰。主張此說最早者為盧梭。愛彌兒書中，曾有此語：「不當把刑罰當做刑罰來施諸兒童，刑罰應及於兒童如其過失之自然結果。」彼又有數語表明此原則：「愛彌兒曾破其臥房之玻璃；我們可以不必配補，讓夜裏的寒氣使他傷風，這便是一種懲罰。」但羅梭只於十二歲以下之兒童，應用此原則。應用此原則於整個道德教育者為斯賓塞爾。斯氏在教育論文集 (Essays in Education P. 93) 中有言：「最有效之懲罰，處以父母替代自然所施者，乃是行為之自然結果。」

據斯氏意見，自然懲罰，有數優點。其主要者有二：第一、兒童從實際生活中因受痛苦而改變其行為，則行為之道德基礎，比因畏威權畏人為懲罰而起者，更為穩固。第二、兒童犯過，自作自受，不致埋怨他人。

但此二優點，必假定兒童能了解一切過失與其自然結果之聯絡而後可。在事實上，有許多過失與其自然結果，其間之關係，即在成人有時尚不能明瞭，欲兒童能從自然結果而改變行爲，真乃難事。即如一兒童因多食而腹痛；腹痛，彼知之，受之，但彼往往不知其因多食而起也。故欲免兒童多食，則必須於自然懲罰之外，另有方法方可。至於兒童知自作自受，不怨尤人，其實兒童往往不明自然因果之關係，受自然懲罰而怨尤他人之事，因所在多有也。不但怨尤及人，尚及於物。吾人不常見兒童跌倒而頓足責地乎？

但明乎此，可知自然懲罰，並不常可靠，亦非隨時可以表現。不特此也，自然懲罰本身，仍有種種缺陷：（一）一切過失，不全有自然懲罰。善惡果報之說，至少不完全適用於現世。有過失而無懲罰，何以保障社會之秩序乎？（二）自然懲罰之重輕，往往與過失之重輕不相應而有失公道。且有時懲罰過重，有生命之危險。不宜令兒童冒生命之危險也。

因以上之批評，可見自然懲罰，在相當之範圍以內，可以施行；但宜有制限，宜有人爲懲罰爲之輔助，始得完全達到懲罰之目的也。

二、體罰——體罰之事，在歐戰以前，猶盛行於世界。此等罰法，甚為嚴酷，予兒童甚大之肉體痛苦。普通人以為體罰乃從初民社會習來，但據涂爾幹之研究，愈野蠻之民族，愈無體罰存在。惟文明愈進，體罰乃愈流行。不特野蠻社會如此。即考之古史，體罰亦隨文明而進步。羅馬時代，在 August 以前，待兒童尚寬，扑責兒童為大不韙之事。但自後成為原則。至中世紀，體罰更酷，鞭杖、禁食，成為最習用之刑罰。至十一、二世紀乃至最高峯。鞭為習用之物，在德國有幾處，尚有鞭節。逢此節兒童正式跑到樹林覓棒棍為受責之用。文藝復興期，發生反對體罰之呼聲，但無甚效果，直至十八世紀，杖仍為習用之具。惹姆爾 (Raumer) 在其教育史 (Geschichte der Pädagogie) 中，猶謂十八世紀中，有一教師以曾施體罰 2227302 次為榮。直至十九世紀之末，此風始漸衰。現在各國禁止體罰之法律逐漸訂立。但有許多國家，在法律上雖禁止，在事實上仍有應用者。一切體罰不免兩種缺點：(一)妨害健康，(二)減損兒童自尊心，無論如何，不應施用也。

三、言詞譴責——懲罰之目的，在使受罰者受痛苦。但痛苦不必為肉體的。精神的痛苦，亦有效力，或有更大之效力。因此言詞譴責，可為懲罰之有效方法。譴責之言詞，宜簡短扼要，勿許兒童發生

狡辯。

四、坐反省室(“think room”)——兒童犯過，令其坐反省室，反省室中僅置一椅，其他書籍等一切東西均無，兒童感孤寂之苦，有時比體罰更甚。且彼可利用此時機靜思己過。

五、“station”——兒童如有不規則的行爲，被教師看見，即令停止，維持動作之姿勢，使其惡作劇之事，成爲一種苦痛，則下次不敢再犯矣。此種罰法，甚有效力，可偶一用之。

六、留置——此爲美國小學應用最廣之方法。即散學後將兒童留置學校若干時間。但教師須同時留校勿去。

七、功過錄——兒童犯過，記在過失簿上。有功亦記上。功過相抵，如過多則視其重輕，便予以輕重之懲罰。

八、褫奪特權——如爲級長者，革除級長；爲自治會之職員者，革去職員等等。此亦爲名譽懲罰之一種。

九、停學與退學——此爲最後不得已之方法。如有特別兒童訓練學校，此法可用。否則即流入

社會爲不良分子，貽害社會矣。

施罰應行注意之點——(甲)施罰之目的應認清爲下列數項：(一)表示社會對於過失的責備，(二)儆戒犯過者及其他學生，(三)改良犯過者。

(乙)施罰之時間與地點：不宜在大庭廣衆之中責罰兒童，其故有二：(一)恐打破其羞恥心，(對於尙有羞恥之兒童)又恐其藉機出風頭(對於頑皮兒童)。(二)恐其他兒童對被罰者表同情，又恐年青兒童精神上受打擊。但受罰之事應使其他兒童知道，惟不可當面施罰而已。施罰時間，以緊接犯過時間爲宜，因過失與苦痛，可以密切相連也。

(丙)懲罰方法，應依兒童個性而異。兒童之年齡，家庭狀況，身體狀況，過去行爲，宜在考核之列。(丁)名譽之懲戒可用，但應有限制，不可因多用而使兒童喪失其自尊心。自尊心一喪失，則除體罰及予以物質痛苦外，不能制之矣。至於平時謹飭兒童，偶然犯罪，寧可原諒，不可懲罰。否則將使其精神上有一重傷痕也。

(戊)教師懲罰兒童，不可憑着怒氣，使兒童疑爲洩忿作用而失去懲罰意義。教師應表示係爲

社會，爲學校執法而非爲私人報復之態度。

(己)罰法應多分幾種，由輕而至重，可以逐漸援用。一下卽採重罰，無退後餘地，則一旦失其效果，便束手無策矣。

(庚)有效懲罰之特點：

(一)有過必罰。使兒童不致生僥倖免罰之心理。因此罰之重輕關係尙小，罰之準與不準關係甚大。

(二)罰必受罰者感覺痛苦。身體的痛苦（年輕兒童）或精神的痛苦（較大兒童）均有效。

(三)必使兒童明白受罰之原因。兒童明白此原因，則過失與痛苦經驗，始生聯絡。

獎賞之性質——獎賞與懲罰同，乃訓育上權宜之手段，非最理想之辦法。蓋訓育之最後目的，在使兒童因尊重道德行爲本身而實道德行爲，非因道德行爲可得利益而實行之，正猶其因厭惡不道德行爲而不爲，非爲避免苦痛而不爲也。但如遇一種情況，兒童對於某種道德行爲之執行，無天然之傾向，又不能以義務心自律而勉強實行之，則除懲罰而外，未嘗不可用獎賞爲激誘之一

種手段也。獎賞之施行可使兒童初不喜此行爲者，因行爲可得利益而執行之。但如道德訓練，僅止於此，則道德之價值不高，因兒童僅爲獎賞而努力，不能爲德行本身努力也。獎賞應爲道德訓練之過渡手段，不當爲最後之方法。應使兒童初爲獎賞而努力者，因練習之結果，對於行爲之本身發生興趣，其後雖無獎賞亦能努力。卽如學業之勤勞，初因慕獎品，但後來對學業本身發生興趣，則爲學問而學問，非爲獎賞而努力矣。施獎而能同時注意此過渡性質，則可免除上述之流弊矣。康德之道德學說，希望吾人一躍而能希聖希賢，爲德行本身而努力，功利主義者，則令吾人永遠止於自私自利之階級，均非最理想之辦法。惟以懲獎爲過渡，以德行本身之努力爲目的，乃理想之辦法耳。

獎賞實施之原則——（一）獎賞與懲罰之應用，不應同其分量，此固因懲罰之效果較大，亦因社會上實際生活中懲罰之事，多於褒獎也。蓋應盡之義務，如不能盡，多以懲罰威迫之。如盡義務而免罰，免罰卽可視爲一種獎賞也。積極之獎賞，惟於最低限度之義務外，別有大功大勳者，始行給予。因此在任何社會之中，刑律及民律對於懲罰之規定，極爲完密，而關於褒揚及獎勵條例，則甚簡單。罰之事亦多於獎之事。此非一般人道德低，乃因大部分之事，一般人所應盡者，皆不賞，或云僅有一

賞，卽不罰是也。社會情形，既如此，故學校中凡兒童應做之事，不做可罰，做則不應一一予之以獎勵，否則將不習於實際社會生活也。因此獎賞之施行，應限於最低限度之義務以外之事。

(二)獎賞之物，其性質，以愈與受獎之行爲之自然結果相近者愈佳。因此可以逐漸導兒童爲行爲本身而努力也。譬如獎勵勤學之兒童，獎與金錢則不如獎勵學用品，此卽因金錢與學業之關係甚遠，而學用品則與學業有密切之關係也。獎與金錢，如不指明用途，則不如獎與學費，亦因其更與學業有關也。總之一切獎品，總以該引學生對於行爲本身發生興趣爲要義。

(三)獎賞不宜濫施，獎賞之效力與其得獎之難易爲比例。獎賞愈難，則得者愈感興奮，愈有刺激之效力；否則刺激性將逐漸減少。如十分浮濫，則將完全失去其意義與價值。

(四)獎賞應依努力之程度爲標準，不當以其結果爲標準。依普通辦法，關於學業獎賞均以結果爲標準。凡名列前茅者均得優獎。但名列前茅者，一部分靠天資，一部分靠努力。吾人對於天資好者無須獎勵，因此乃先天之事；吾人所應獎勵者乃是努力，而努力之程度，可因獎勵而增進。故普通不分別天資與努力之獎賞辦法，實不合獎賞之目的。最近在教育方面學業測驗與智力測驗相比，

可求得努力分數。吾人應以努力分數爲標準而行獎賞。

獎賞之分類——獎賞可分爲（一）獎品（二）名譽獎勵（三）特權獎勵（四）特別甄拔四種。

（一）用獎品獎賞，由來已久。但近來有逐漸廢除此種辦法之趨勢。其理由卽因物質獎品，非學業之自然結果，不能培養對於學業本身之興趣。如行此制，則以獎給學用品爲佳。金錢獎勵，雖有大效，但德有效力至少。如須用金錢爲獎，則以獎學金爲佳。

（二）名譽獎 名譽獎，較獎品制度爲佳。因愛名譽比愛物質爲佳，蓋貪夫殉財，烈士殉名，其價值固不可同日而語也。沽名釣譽，固非理想辦法。但三代以下，惟恐不好名。在道德標準低下之社會，正不得不以此爲勸善之一助耳。名譽獎勵之法有多種。如言語褒獎，如題名於榮譽冊，如獎章、獎狀的頒給等等，但給名譽獎，應同時防範虛榮心之過分發展。

（三）特別權利 如品行優良，得免除教員之監視，學業優長，則廢除大考等等，此與行爲之自然結果，較名譽獎，更相接近。故教育之價值更大。

（四）特別甄拔 學業優良者，特別升級，使得早畢業，或多得學習補充材料之機會。此爲最合

於理想之獎勵，因為學業之自然結果，可以養成學生愛好學業本身之興趣也。

以上各種獎勵方法，應隨學生之年齡及個性，分別採用。

總之：懲罰與獎賞，乃根據效果律而設施之德育方法。此種方法，可以激發道德之行爲，實爲德育所必需。但僅爲一時權宜之計，非最後理想之方法，因其只能使兒童之興趣，集中於行爲之苦樂結果，不能愛好道德行爲之本身也。因此一面施行獎懲，一面仍以離開獎懲，培養兒童之較高道德理想爲目標。應使兒童因愛憎行爲之結果，漸進而愛憎行爲之本身，如此方可達到真正道德教育之目標也。

第十章 學生自治之理論與實施

學生自治之起源——學生自治如其溯源，可直推至十三世紀英國「公立學校」(“Public School”)之 Prefectural System 之此制係由教師任命年長學優品端之學生，司管理同學之責任。與日後盛行之級長制相當。此爲以學生管理學生之嚆矢。但真正之學生自治制度，乃創行於

美國。最初起於公民教學，因欲使兒童體驗公民生活之實際，增加學習之動機，故在公民課內，作公民活動之實習，如議會形式，如投票等等。其後乃在課外，發生一種固定之組織，模仿一市或一國之制度，使學生在此種組織之中，實地練習公民生活，此種制度隨十年前之新教育運動輸入中國。在杜威來華以後，更爲普及。凡全國比較進步的中小學，均採用此制。

學生自治之理論的根據——學生自治制度，乃對於消極管理之一種反動。消極管理，使學生始終在教職員嚴格管理之下，絕無自動自主之餘地，有種種弊端：（一）學生之服從規律，乃迫於威勢及權力，非心悅誠服。其行動之外表，雖合於規律，但其品格本身，未能感化，一旦脫離學校之管理，則如不羈之馬，無所不爲。此可證明學校管理，僅能維持表面之秩序，無認真德育之效力。（二）學校管理，兒童完全屬於被動地位，出校以後，僅適宜於專制社會之生活，而共和社會，人民須有自動參與政治之能力，受完全學校管理之學生，不能適應共和社會之生活。

學生自治制度，正可救濟上述之幾種缺陷。第一，學生之服從規律，非迫於師長之權威，乃出於自主，出於自願。雖一旦離開師長之監督，亦能使引動合乎軌範。第二，學生自治制度，給學生以練習

爲共和國民之機會，可適於將來之社會生活。

學生自治，因有此兩種理論上之根據，故成爲全世界流行之制度。

學生自治之實施及其結果——學生自治之範圍有大小，其組織亦有繁簡之不同。有僅以一部分之學生生活歸學生自治者，如關於維持清潔，及維持秩序等等，由兒童自行選舉職員管理之。其組織比較簡單，僅由學生舉出執行此等特定職務之職員而已。有以學業以外之一切生活均歸學生自治者，其組織因較爲複雜，大致模仿國家政制取三權分立制度。規律之制定，執行與司法，均歸學生司理之。至於教師之地位，亦隨組織而異。有居於監督之地位者，如一切政法，學校行政當局有否決權，對於用人有認可權等等，有加入組織，同爲市民之一分子者。有完全處於顧問及指導之地位者。

實施之結果——據一般之報告，此種方法實施之結果，并不十分令人滿意。中國實施此制，在中學大學發生之流弊滋多。近今學風之壞，學潮之多，學生自治之理論與實施，失去正軌，實爲重要原因之一種。學生自治，結果成爲學生自亂，幾成普遍之現象。小學校之自治，因學生年齡較小，流弊

較少，但組織繁複，學生實行困難，自治亦流於形式，成爲「無治」。吾人固不願根據以往之失敗贊成根本廢棄此種制度，但願實行時，須根據以下之原則。

(一) 學生自治，應採漸進主義，蓋學生自治乃訓育之結果，非訓育之出發點也。學生自治之能力，尙有待於養成。在訓育開始時即設想爲已有自治能力，一切任其自理，則其失敗固宜。因此學生自治之範圍，應從極小處做起，逐漸練習，逐漸擴張。如無滿意結果，決不擴張範圍。自治組織因之最初亦宜求其簡單，俟學生運用純熟，逐漸增加其繁複性。中國現在小學實行之制度，如學校市制度，繁複之至。即在成人，亦覺不慣，況兒童乎？無怪其入五里霧中，徒滋紛擾也。今後宜縮短範圍，從小處做起。

(二) 學校之性質，及學生自治之本意，應認識清楚。過去中國學校之實施學生自治制度，不免誤認學校真爲一政治社會，學生亦自視爲學校之主權者，從而干涉學校一切行政，甚至欲自選校長。教師如加以指導與監督，則認爲侵犯民權，或認爲一種統治階級而自視爲被統治階級而以階級鬭爭爲手段，因此學校乃因學生自治而發生種種紛擾。此對於學校性質以及學生自治根本意

義有所誤解。學校乃教育機關，決非一政治團體。學生爲生理上、心理上未完全成熟，有受教育之必要者，根本非一種政治組織之公民。教職員對於學生負有指導之責任，其間決非統治與被統治階級之關係。學生自治，不過爲公民生活之練習作用，決非真正之公民生活。誠明乎此義，則教師對於學生自治應有干涉之責任，根本無所謂侵犯民權，根本亦無所謂階級之區分也。

(三) 學生自治，應一方面督促大多數學生充分運用其公民權，一方面應訓練其服從領袖。學生自治，即令達最後之理想，學校完全處於旁觀地位，兒童無須屈服於教師之威權，但同時對於同學中爲領袖者，當其行使職務時，亦當絕對服從其威權。蓋所謂學生自治者，乃以學生治學生，非即「本人治本人」之謂也。故民衆對於民衆所產之領袖，仍應服從之。自由平等之誤解，以中國之實施爲甚。不服從領袖，則無法守，自治會務糾紛必多矣。訓練兒童服從領袖之權威，爲學生自治之另一重要原則。

上列數項原則，乃學生自治制度成功之關鍵，從事小學教育者，若能於實施時，尊重此數項原則，則學生自治之目的始可達到，而不致使「自治」流爲「自亂」或「無治」也。

第十一章 性教育問題

性教育之起源——性教育問題，爲道德教育一主要問題，同時亦爲一困難問題。在舊教育系統中，凡與兩性有關之事，或以爲神祕，或以爲穢褻，皆諱莫如深，所偶一論及之事，僅關於兩性道德之高尙理想而已。關於性知識之啓迪，非但認爲於教育無益，且認爲有損。

性教育問題，尤其關於性知識之啓迪問題之引起教育界之討論與注意，乃近代之事。所以如此，其因有二。一因近代文明愈進，性病蔓延愈甚，在大都會大城市，性病尤成普遍之疾病。一般醫生目擊此種情形之嚴重，認爲根本救治此種足以殺身滅種之疾病，徒恃醫藥，其效甚微，除醫藥而外，尙有賴於教育之力量。因此要求學校方面，注意性教育之設施。尤注意者，在性知識之啓迪，使青年恍於不正當之性生活之危險而自檢點其行爲。因醫學界之提起注意與要求，教育界遂不再忽略此問題而有積極之設施，此性教育問題發生之起原一也。

性教育問題之另一起原，爲佛洛伊德(Freud)心理學派對於「性」之關係之重視。據佛洛

衣德派之發見，一切人成年以後精神之變態，皆起於幼年時代性慾本能 (Libido) 之未有正當出路。據常人見解，認為性生活，須在成熟以後，始能發生，但佛氏以為兒童初生即有性生活。最小之嬰兒，對於其父母即有性的傾向。男孩愛其母，女孩愛其父，即是性之關係。此種性的本能，常因成人之忽視而不得正當出路，因而遏抑成爲「鬱結」(complex) 隱藏下意識之中，一旦遇有機會，即行衝出，使平常精神起種種變態。爲保持精神之健康起見，佛氏因提倡性教育之實施。因佛氏此種驚人之發現，教育家始知性生活之關係如此重大，遂研究種種設施，求所以因勢利導之法，性教育問題遂由此引起一般人之注意，此其起原二也。

反對及贊成性教育之見解——性教育運動，既因以上兩種主因而起，但教育家對於此種運動之意見并不一致，迄今尚在紛紜聚訟之中。其爭端之焦點，即在於性知識應否教授之問題。反對者仍抱對於「性」之舊見解，認為此乃神祕穢褻之事，公然講授，在感情方面，自然有一種厭惡拒絕之表示。此種見解，徒憑感情爲反對之張本，自不值一駁。但反對者亦未嘗不另有理由。彼等認為性知識之教授，其目的在減少兒童及青年不當之性生活，但因講授之故，反刺激兒童及青年之想

像，反引起好奇心，不免發生不正當的性生活之嘗試，斯反生相反之結果也。此種見解，未嘗無理由。尤其當初行性教育之時，無適當之方法與人材實行此事，其流弊將有不堪言者。但主張性知識之啓迪者，亦未嘗無辯解之理由。彼等認爲兒童及青年至相當年期，對於兩性知識，終有需要之時。極幼兒童，因普通之好奇心，對於生殖問題，已有所發問。及成熟期，身體發生突然之變化，對於性之問題，尤有求知之必要。如父母師長不與以適當之啓迪，或竟加蒙蔽，則必使兒童對於性之問題，養成一不正當之態度，妨害以後美滿之生活。且成熟時期，對於身體之攝衛，如不得正當之指導，則因恐懼，或害羞之種種心理，必釀成種種之疾病。此則猶假定兒童始終缺乏性知識也，其實在事實上，關於性之問題，父母師長終不能錮蔽。彼從父母師長方面不能得正當之啓迪者，將從不正當之書籍，及不良之朋友方面求得此問題之解答。與其任書籍及朋友供給不正當之觀念，貽後日之大患，何如用教育方法，與以正當之啓迪乎？此主張性知識之教授者之主要理由也。

據以上贊成與反對之意見，吾人似可判斷如下：性知識之啓迪，既爲兒童所必需，父母師長不加啓迪，兒童終將用不正當之方法，求得此類知識之滿足，何如用開明之方法直接加以教授之爲

愈乎？主張者之見解，比反對者似較爲明智。但反對者所慮因教授反刺激兒童之流弊，亦不可不加顧慮，因此吾人不當輕率採用贊成者之主張，而對於實施之方法，須有嚴密之研究也。

性知識應如何啓迪——關於此點，可分三問題說明之：（一）何時啓迪？關於時間問題，教育者之意見，不甚一致。有主張兒童第一次發生與性有關之疑問時，即加啓迪，亦有主張須遲在成熟期前後者。據佛洛伊德之見解，兒童在幼時即有性生活，故性之啓迪，即應從此時起。佛氏主張兒童一經能了解時，即宜將關於性生活之確實而完全之知識傳授之。在小學時期，學校教育，應即授以關於動植物及人類繁殖之知識。惟在近十五歲左右，始行關於兩性道德之教訓。關於性知識之啓迪，其時間可定一原則。即關於積極的性生活的知識，傳輸不嫌其早。尤其兒童有問，即當據實以告。關於不正當的性生活的防範的知識，則宜遲。如講手淫之危險等知識，則宜緊在成熟以前或以後。因過早，引其好奇心，反而預先嘗試也。如講花柳病的危險，則更宜落後。

（二）何人啓迪？啓迪性知識者，有三種人：（一）父母（二）教師（三）醫生。父母啓迪性知識最好之機會，即在當兒童發問時，即隨時將性知識灌輸。下列一例，可爲模範：

「幾個小孩子，有一次看見了衣櫥中的衣服，有一個小孩子說：「衣服的用處在禦寒，並可遮蔽下身。」母親便回答「遮蓋下身的用處很大，下身給人家看見了，很不雅觀。」但是那個小孩子繼續的說，「衣服還有一種用處，使我們辨別男女。」他的小元弟就接着說，「除了衣服以外，男女實在沒有什麼分別；倘使我穿姊姊的服式，我就變成一個女子了。」「那不能。」母親立刻回答他，「再過幾時，你姊姊便和你大不相同了，普通男子都有鬚的，女子沒有鬚的；男子不能生產，也不能哺乳；他們祇能做父親。因為這個緣故，所以男女初生出來的時候，身體上的構造便不同。不單是身體構造有不同，就是意志、興趣等事，都不一樣。」（見廖世承著中學教育。）

此乃利用兒童發問而施行性的啓迪之一好例。諸如此類之機會甚多，父母應隨時利用之。父母爲施行性的啓迪最適宜之人，因就兒童問題而加以解答，最爲自然也。關於不正當性生活之危險，由父母訓示，亦較爲相宜，因父母與兒童關係親密，討論此等問題，無不便之處，且易得兒童之信仰也。

教師啓迪之機會，宜在與性生活有關之各種學科中。此等學科如動植物學，如生理衛生學，如

體育等等，教師均可利用機會，用自然態度施行性生活之啓迪。普通關於生理衛生之書籍，關於生殖機能及器官，均略而不論，仍本舊日對於性生活諱莫如深之見解，甚屬不當，徒然引起兒童對於生殖關係神祕而好奇的態度，反為不佳。如加入此一部分與其他各種官能用同一嚴正客觀的態度教授之，則一方面可開發其知識，一方面可避免不良之流弊也。

醫生講授性的正當生活，及性疾病，亦為適當之人，一則根據其專門知識及經驗，可得學生信仰，一則純以醫藥的眼光討論此問題，可少引起兒童幻想之機會。故中學或小學高級，每學期中延請醫生作一二次之講演，如再輔以幻燈及影片等等，實最佳之方法也。

(三)啓迪性知識應取何種態度——此問題較前者尤為重要。蓋因性知識之啓迪，能否達到性教育之目的，大部分視啓迪之態度而定也。態度不當，往往可發生相反之結果，故不可不慎。啓迪性知識，應取兩種態度。第一，態度應忠實。關於性知識應如其他知識一樣，用忠實態度傳輸於兒童，不可有所隱飾。否則有兩種缺點(一)隱飾之處，兒童到後來有所發現，減損對於父母或師長之信任心。(二)使兒童感覺關於性之問題有不可告人之隱，因而感覺性之神祕和穢褻。此種感覺，為正

當性生活之障礙。因有此流弊，故教性知識，應與教物理、化學知識，同其正確與完備。第二，態度應自然。或以爲性知識之傳輸，有引起兒童不正當想像，或不健全的刺激之可能，因主張採取嚴重態度以傳輸性知識，此種態度，實不相宜。因此種態度適足引起兒童之一種異樣感覺，使兒童感覺性的知識和其他知識究有不同，否則父母或教師之態度，何以如此之嚴重乎？此種異樣之感覺，又爲刺激想像之利器，應加避免。在傳輸性知識時，其態度應該與傳輸知識同樣自然。關於正當之態度，羅素在所著教育與好生活 (Education and the Good Life) 之中有以下之說明：

「答問乃是教育的主要的一部分。答問應守兩條規則。第一，始終給兒童一個忠實的答案；第二，把性的知識，看做正和其他知識一樣。假如兒童問你一個很聰明的問題，是關於日、月，或是關於雲彩的，或是關於汽車，或汽機的，你便覺得高興，而你便將儘兒童所能領略者答復。這樣的答問，乃是幼年教育的一大部分。可是假如他問你一個與性有關的問題，你便要回答他：『不許說，不許說。』假使你已經知道不應該這樣辦，那你的答案，仍然不免簡短而枯燥無味，也許你的態度上，還有忸怩不安的表現。兒童立刻可以看出這種「神氣」，而你便爲「貪淫」的惡習，立了基礎了。你必定

答復兒童的關於性的問題，正如答復關於其他事件的問題，一樣的完備而自然，不要讓你自已感覺「性」是穢褻的。要不然，你的感覺，將自行傳輸給兒童。他一定要想，在他的父母的關係之中，有穢褻之事；到後來他要認為人們鄙視父母生小孩的行爲。青年的這點感覺，使得快樂的本能的情緒，無法發生，不僅是青春如是如此，即是在成人生活中，亦復如此。」

從羅素此段聰明的分析，可見啓迪性知識之態度如何忠實而自然。

(四)應啓迪之性知識——性知識之應加啓迪者，約有下列數類。(一)關於生殖機能之知識：凡成熟期之衛生，花柳病之來源、危險、及治療，手淫之危害及矯正之方法等等，皆應論及。(二)關於優生學之知識：應使兒童明白父母心理及生理上之缺陷，如何影響於後嗣；如何影響於整個社會爲子女之幸福及社會之健康，應如何攝生；如自身身心有殘缺，應如何限制生育；配偶選擇，應如何注意。(四)關於性道德之知識：關於兩性應如何互相尊重；違犯社會道德標準之兩性行爲，將生如何不良之結果；私生子在法律上及社會上居於如何不幸之地位，等等，均應啓迪。

其他關於性教育之設施——性教育之範圍，不限於性知識之啓迪。如何利導性生活入於常

軌，乃性教育之中心問題，故實施性教育者，除啓迪性知識而外，應注意其他之設施。性教育最困難之一點，即在於學生在生理上已達於可婚的時期，而因社會文明之進步，經濟及學業上種種之關係，不得不延緩結婚之時期。青年成熟以後，生理上有滿足性慾之要求，而經濟及學業之情形不許，在此種衝突情形之下，教育者應如何使青年克制其性慾衝動，乃成最困難之問題。

舊日克制性慾的方法，不外「壓制」(suppression)作用。此種壓制的方法不外兩種：一是自外的，即是使求性慾滿足者感受痛苦，因畏痛苦而不敢放縱，一是自內的，即是培養一種高尚的理想，使個人因嚮往此較高理想而抑制其衝動。兩種方法，當然以第二種為較好。過去之社會對於性教育之設施，完全用此法。但據佛洛伊德之發現，此種壓制作用，僅能一時有效。被壓制之性慾(impulse)不過一時屈伏而成鬱結(complex)，一旦乘勢而出，擾亂神經可生心理變態現象。因此種發現，教育家始覺悟壓制性慾，雖為一時有效之方法，但非最理想之方法。而漸思採用『昇華』(sublimation)之方法。即不取遏抑之方法，而導引性慾，以較高之形式發洩於外也。據佛衣之見解，詩歌文藝之鑒賞與創作，即係性慾昇華之理想辦法。

以上所述壓制及昇華兩種方法，乃對於性慾衝動既生之後之處置。性教育之設施，尤宜預防於性慾衝動之前。性慾衝動之發生，其原因可有兩方法（一）因機體自身之刺激，如內分泌作用，發生性的衝動，（二）因外界性之刺激，如異性，如與異性有關之事物等等。內分泌作用，未可用教育力量控制，且控制不慎，影響生機。但外界刺激，教育者在可能範圍內可以控制，因此對於性慾衝動之發生，亦可至少控制其一部分，欲減少性慾衝動，應減少性的刺激，即老子所謂「不見可欲而心不亂」也。

減少刺激之方法，宜注意避免與性有關係之對象。如富有刺激性之言情小說，及浪漫電影，皆不當令兒童及青年接近。兒童之讀物，為父母及教師者應時時留心檢查。電影非有教育意味者，勿令兒童及青年觀看。否則刺激性慾而又不能滿足之。則生出種種不正當之行爲，如手淫，如同性戀愛等等。

此關於心理因素之刺激應加控制者也。關於物質的刺激，應加控制者即（一）應禁止兒童飲酒吸煙，以及其他一切有刺激性之食物。（二）衣服應寬鬆，勿使狹小致觸動性的器官。（三）未倦勿

令睡醒即令起，勿與以幻想之機會。寢室制度宜注意，學生禁止同榻，上下牀制度亦宜廢除。

以上皆防免性的刺激之方法也。但性的刺激，防不勝防者也。另宜有一種更有效之防免法。此法即在使平常可以刺激者對於個人不生刺激作用是也。

此種辦法，即利用心理學上之興趣原則，「凡聚精會神於某一種活動，則其他一切與此無關之刺激，皆將減殺其作用」令學生疲精勞神於學業及課外活動，則對於性慾之事，雖生刺激，亦將減其力量。“keep children busy”，殆為教育之另一重要原則。今之學生競談戀愛，其原因即由於功課太鬆，暇時太多，平日無聚精會神之正當生活，遂轉而聚精會神於戀愛之事。使學校功課加嚴，課外活動加多，體育運動極力提倡。學生方疲精勞神於此等事而虞時間不給，更無心無暇談及戀愛問題也。

以上「壓制法」、「昇華法」、「避免刺激法」及最後之「替代法」皆性教育之重要設施，倘能加以實行，則學生庶幾可有正當之性生活乎？

第十二章 學校訓育之組織

自廣義言之，整個學校環境，即為訓育之一種組織，因學校環境，時時有訓育之作用。學校教師，亦人人為訓育之一員；因其在所任之功課中，直接或間接施行訓育，又因其個人人格，即兒童模仿之榜樣也。雖然如此，但其影響，終嫌散漫，非有一特殊及確定之組織，專司訓育之職任不可。故學校之訓育組織，有研究之必要。茲分訓育制度，及訓育員之人格兩項討論之。

(一) 訓育制度

訓育制度可分以下幾種。

一、級任制——此制初行於小學，即由級任教員負一班訓育之職任。各級級任之上，有校長，為訓育之最高領袖。現今中學校，亦有仿小學專為訓育設級任者。

二、訓育主任制——此係中學及規模較大之小學所通行之制度。中學或規模較大之小學校，長職務較重，忙於對外時多，校事不能一一躬親，因將教務、訓育、事務分為三部，設三主任處理之。訓

育事，即歸訓育主任處理。訓育主任之下，有設訓育員，亦有設各級級任者。訓育員輔助訓育主任，分管訓育事項。訓育主任即統轄各個訓育員，主持全校訓育方針之決定與實施。最近盛倡教訓合一制，訓育教務由一人總其成，稱教導主任。

三、委員制——中小學中亦有不設訓育最高領袖而由各個訓育委員，組織訓育委員會者。關於訓育方針之決定或實施，由委員會議決，共同處理。

四、導師制——此項制度，則始於英國之牛津及劍橋大學。凡入該校之學生，皆交由導師（Tutor）指導其學業及品行。導師與學生之關係，甚為密切，常有往還。常常聚一室中，縱談一切，且競抽煙斗，香煙繚繞，其樂無藝。世人甚至謂英國之大學問家，即在此香烟繚繞中薰陶而成，言雖誇大，但亦可見導師與學生之關係密切而導師訓育力量之深刻也。此種制度之優點，即在以人格潛移默化，不以法令及教訓，直接諄諄訓誡，化販賣知識的教育，為人格感化的教育。中國古語有云：「經師易求，人師難得。」英國大學之導師，即「經師」而兼「人師」者也。在中國舊日師生之關係，亦與導師制之精神相同。韓愈作師說，謂「師者所以傳道受業解惑者也。」可知除知識技能之傳授而

外，尙有道義之觀摩。宋胡綏門生遍天下。人不問卽知爲胡安定公弟子，可見教師對於學生德行上之影響。自新學校之制度興，學校乃成爲知識販賣之場所。師生之關係，成爲商業之關係。教師只「教書」而不「教人」，德育之效力，乃減至零度。人皆以爲學校制度必然之結果。其實中國教育只知取人糟粕，不取精華。歐美學校，亦不盡如此。美之勃然錫登大學（Princeton University）之“Preceptorial System”卽與英國之導師制相當，且係因襲其制。歐洲各國如德如法之教師，對於學生亦多如家人父子兄弟，非盡如中國教師學生間之關係也。

中國學校最近亦有採取導師制爲訓育之手段者。如江蘇之實驗小學多行此制。將全校學生，分歸數個導師指導，寄宿者，則與導師居於一室，晨夕相共，通學者亦常與導師往還，關於學業及行爲皆隨時受其指導。

以上所述各種制度各有所適，其本身價值，難爲高低之分。據余之意見，小學中學宜分別論之。小學校以採取級任訓育制爲適當，因規模小之學校，教師人數甚少，無從更得多數之導師，導師制僅適於規模較大之小學，不適於一般小學也。訓育主任，亦不必另設。校長司全校訓育之職，卽訓育

主任也。小學校近來模仿中學，中學模仿大學，其結果令組織日趨繁複，冗員充斥而組織繁複，運用反爲不靈，此乃小學之通病。訓育主任之設置，其一端也。各級級任同時即指導各級學生之自治組織，如全校有合一之自治組織，則校長宜商同各級級任共同指導之。

中學校取級任制，較爲困難：一因中學不比小學一級任教員統任所有之功課，故選任級任者，其關係本不如小學級任之密切；一因一級人數過多，級任不暇爲個別之指導也。中學校宜採導師制，指導各個學生之學行。如係寄宿學生，則能請導師與所指導之學生同一寢室，晨夕相共，觀摩切磋，於不知不覺之間，尤爲適宜。此等導師之選擇，應十分慎重。應選品格學問，足爲學生之表率者，否則「以身教者從，以言教者訟」，必不能得良好結果。此外尤須注意者，即須防範導師利用其與學生接近之機會作政治及宗教的宣傳，此與訓導之本旨相違也。

中學校個別之指導，既付託於導師，關於全校風紀之維持，及訓育方針之決定，此責任應由校長負之，如公立學校校長忙於應付社會，催促經費，則宜設訓育主任司理此職。校長或訓育主任外宜設訓育會議，訓育會議除討論全校有關之訓育問題而外，並司監督及指導學生自治之職務。

以上係就訓育之制度討論者，但「徒法不能自行，」一種制度之成功與失敗有賴於執行制度之人。故下節復討論訓育人員應具之人格，以終吾篇。

(二) 訓育人員應具之人格

訓育之事，非人人所能任。具有何種人格之人，始適於訓育之任乎？關於此問，難有正確之答復，因心理學上關於此一部分之知識，發現至少也。正確之研究法，在聚合諸多訓育成功之人，分析其共同之性質而作為理想之標準，但此種工作，尙未開始。下所述者，乃各個教育家之普通見解，未足云正確之知識，要足為參考之一助耳。

察特斯 (Charters) 以為教師如須培養理想，應具數種特性：

(一) 有威力 即須具有動人之力量。就內部言，有威力，乃是有熱忱和堅決之自信力；就外部言，威力要靠清晰爽朗之發音，嚴正之注視，和鎮靜之舉止表現出來。

(二) 誠懇 誠懇乃取得學生信任之主要特性。訓育員如能得學生之信仰，則訓育問題，便十分簡單。精誠所至，金石為開。中國古代聖賢最明白這「誠」字的力量。如其訓育者，施弄手段，取巧於

一時，雖可得暫時之成功，但一旦因不誠，而失去學生之信仰，則一切訓育，將失其效力。凡司訓育者，抱定這一「誠」字，終可得最後之成功。「誠實爲上策」(Honesty is the best policy) 此語雖功利主義色彩太重，但終是一條不滅之真理也。且以虛僞手段施訓育，根本已自先陷於不道德的地位，尙有何訓育之可言？

(三) 同情心 同情心亦爲取得兒童敬仰不可少之品性。同情心之所以缺乏，大概由於不能了解兒童。欲培養同情心，當先求客觀的了解兒童。據察特斯意，如要了解，莫要於善於聽話。聽話時應注意兩事：(甲)非發問勿發言；(乙)集中注意於對方之所言，並力求了解。

(四) 正確判斷 訓育人員，對於訓育設施，何時應有如何處置，須有正確之判斷。否則措施不當，賞罰不明，不能得良好結果。

(五) 忍耐 訓練品性，比訓練智慧，更需時日，更費苦心，非一朝一夕即可成功者。理想的訓育人員，應有忍耐心。如努力而不能得結果，卽灰心短氣，放棄前功，卽不宜於任訓育。訓育人員亦應有孔子循循善誘，誨人不倦之精神。

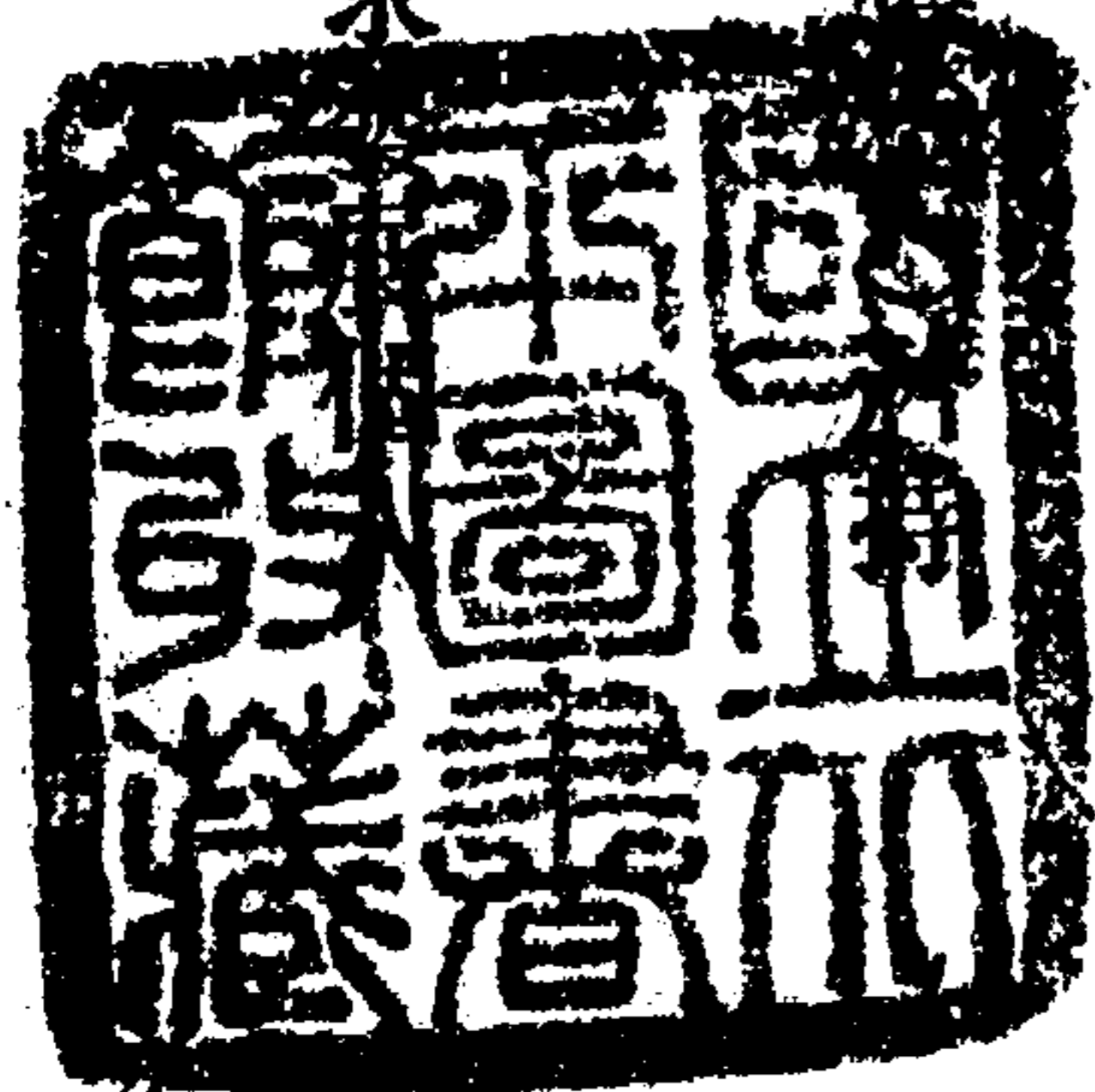
(六)臨機應變 訓育須根據數項根本原則，但對於特別事例，未見能完全適應，故應知臨機應變。如其膠柱鼓瑟，必遭失敗。

柏格萊 (Bagley) 在其所著學校訓練一書中，亦舉出訓育員之人格須具備的幾種特性：
(一)矜持 (reserve) (舉止言動，須有含蓄，不可一發無餘) (二)熱心 (三)公正 (四)誠懇 (五)同情 (六)有精神。

此六種性質如與察特斯所舉六項比較，有完全相同者，如「誠懇」與「同情」有名異而實同者，如「熱心」與「有精神」即可包括在「有威力」之中。只有「矜持」、「公正」兩種特性，為察特斯所未舉。此二特性，亦為訓育人員所必備，矜持乃起人尊重之要素，「公正」亦是使學生心悅誠服之要素也。

就大概而論，(一)有威力 (二)誠懇 (三)同情心 (四)正確判斷 (五)忍耐 (六)應變 (八)公正，乃擔任訓育者之人格所必具的要素。

以具有此等要素之訓育人員，運用適當之訓育制度，施行上述之訓育方法，以求品格，適應及改良社會道德之標準，則道德教育之前途，庶有豸乎？



中華民國二十四年十一月初版

嚴

小學教德育原理一冊

(32072.4)

每冊定價國幣叁角

外埠酌加運費匯費

著者 吳俊升

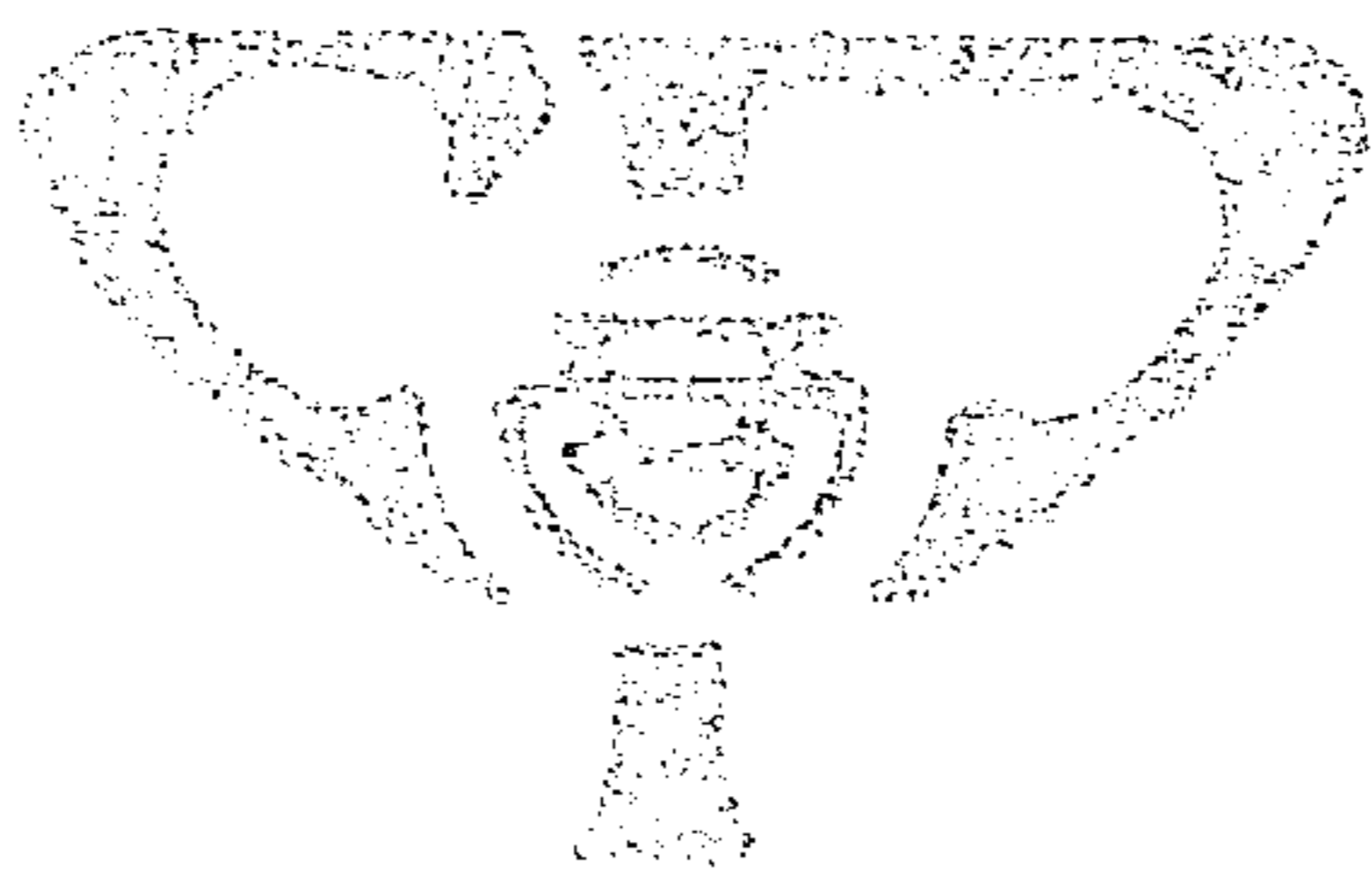
發行人 王雲五
上海河南路

印刷所 商務印書館
上海河南路

發行所 商務印書館
上海及各埠

版 翻
權 印
所 必
有 究

集改



17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

01

101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118
119
120
121
122
123
124
125
126
127
128
129
130
131
132
133
134
135
136
137
138
139
140
141
142
143
144
145
146
147
148
149
150