

師範小叢書

德國新教育

小川正行著
張安國譯

商務



商務印書館發行

師範小叢書

德國新興教育

小川正行著
張安國譯

中華民國二十三年二月初版

(二一六七七)

師範小叢書 德國新興教育一冊

每冊定價大洋伍角

外埠酌加運費

045

版 權 所 有
翻 印 必 究

原 著 者 小 川 正 行

譯 述 者 張 安 國

發 行 人 王 雲 五

印 刷 所 上 海 河 南 路 商 務 印 書 館

發 行 所 上 海 及 各 埠 商 務 印 書 館

(本書校對者 馮寶武 劉紹助)

譯序

新興教育，有從純粹教育學的見地而立論的，有從社會主義的見地而立論的。本書所述德國的新興教育，則二者兼而有之。

譯者認為無論新興教育主張者之立場或見地如何，而其對傳統教育之痛下攻擊，及為新興教育之樹立原理，當此吾人正切求教育改造之際，實均值得吾人之傾聽，而取為他山之石。

凡留心新興教育而熱誠於實驗學校的工作以求教育之革新者，凡欲明白現代教育之主要新傾向而取為改造教育之參考者，譯者均敢以本書相薦。

二十二年七月於牯嶺。

原序

近時提倡教育上的新主義者至多。蓋教育界的思潮，常是在流動與進步的，這乃是當然之事。然教育不僅是概念的遊戲，凡所唱道的，必得使其實現，而主張之者，又非具有使其實現之勇氣與覺悟不可。希爾卡在其所著的德國之學校實驗的序文中曾說：「在德國，進步的幾多教育學說，固然是有，但與這並行之實際的學校教育，則尙未之見；吾們雖亦受有這樣的批評，但實則不然。現在試行新教育的實驗學校，是有如此之多了。」這實足以證明德國教育界之具有真摯的態度。教育社會，若是真要充實起進步的精神，那末，非一面追求新理想一面又爲其實現而努力不可，這是我所深信的。

其次，新主義、新主張之唱道者，又多逞其過大誇張之言辭，而非難與罵倒舊來之歷史、傳統，反過來看，其積極的論述自己的學說處，則不免極爲盆弱。教育社會，若真要充實着堅實的精神，那末，必不可輕視舊來的歷史傳統而徒誇張自己的學說。在這一點上，著者對於德國教育社會之熱誠

與勇敢，固極感服，但亦不能完全贊同。

著者留學柏林時，每日曜日，以遊諾隆多夫街的日本人俱樂部爲常。憶某日曾見俱樂部的德國女役，腰部所結的帶紐，過寬而下垂，乃笑語之曰：「你的帶紐不寬了嗎？」她卽認真的回答我說，「這是「摩登」，先生不理解「摩登奈」（最新）。」實際，像這「摩登」與「摩登奈」二語之振動近代人耳鼓的言辭，恐怕沒有。這在教育社會，亦莫不然。

著者之公此小著，不是想徒在吾們教育社會，介紹新的教育，而要求做效他人的「摩登」與「摩登奈」，其希望不外是想由此而刺激吾們教育家諸氏之批判力而已。

著者識於奈良。

譯序

原序

目次

第一章	最近新教育之展開	一
第二章	舊教育之特徵	八
第三章	新教育之意義及其根據	一七
第四章	新教育的學校及其主要傾向	二二
第一節	新教育與兒童	二四
第二節	新教育與教師	三七
第三節	新教育與家庭	四二

第五章 勞作學校……………四五

第一節 德列斯頓實驗國民學校之實際……………五七

第二節 工作自治團——自由學校團……………六一

第六章 田園教育塾之教育……………六六

第一節 德國田園教育塾……………六八

第二節 阿顛華德學校……………八六

第三節 自由學校團……………九四

第七章 共同社會學校……………一〇一

第一節 漢堡共同社會學校之實際……………一〇六

第二節 布列門的共同社會學校……………一三四

第三節 耶拿大學附屬實習小學校……………一四五

第八章 生產學校……………一四七

第一節	腦寬的園藝勞作學校	一六〇
第九章	阿托的自由學校	一六四
第十章	結論	一八一

德國新興教育

第一章 最近新教育之展開

倘要把近代新教育的起源，探究起來，那末，無論如何，不得不追溯到裴斯泰洛齊（Pestalozzi 1746-1827）在布格多夫所辦的小學校。他在當時，已對於那僅偏傾於記憶的舊式教育法，加以反對，而特收容兒童於其學校內，捧其一身，努力於指導與發展他們的全生活。福洛伯爾（Froebel 1782-1852）亦是新教育之主張者，他提倡多方的活動的教育，不過他祇創設了幼稚園，而沒有企圖學校教育革新的餘裕，其後一八六〇年的時候，托爾斯泰（Tolstoi 1828-1910）普遍的視察了歐洲的文化制度與教育組織，特別對於德國的教育，大加注意而研究之，結果，發現了歐洲的教育，都是用強制的方法，而阻害着兒童之自由的發達。歸國以後，乃在其領土耶斯耶那頗里耶那

設立小學校，其中所施的教育，完全立脚於自由主義之上。這實可以說是近代新教育最初的試驗。其後丹麥有「自由學校運動」之發生，奧大利亦有阿意格尼女士之提唱「快樂的學校」(Freihliche Schule)。其次瑞典的愛倫凱(Ellen Key 1849-1926)於1900年，著有兒童的世紀一書，唱道「兒童的權利」對於世界的教育界，給與了一種很大的感激。特別是在德意志，更以此為基而產生了格爾里特(Gullitt)與普多爾等的個人主義教育論，所謂「自由教育學」(Freiheitspädagogik)的名稱，竟亦被使用了。其後1907年，意大利蒙台梭利(Montessori 1870-)女士試行的自由教育，在英美諸國，發生了很大的共鳴。邇來，試行新教育的小學校，已陸續的在各國設立起來了。

然自歐洲大戰而後，各國的國情，發生了重大的變化，從而種種的新思想，遂相繼湧起。德意志及奧大利二大帝國，戰後已告沒落，而新成立了共和國。匈牙利，捷克斯拉夫，波蘭等國，亦各各獨立而為共和國了。為歐亞最大脅威的俄羅斯帝國，亦告滅亡，而新成立了共產社會主義的聯邦國，復為東西兩半球之新脅威。歐洲各國，經此大戰，損失了不少的人命，消費了甚大的貨物，且因國債，不

得不忍受很大的負擔，因此蒙受了幾乎不可計算的大損害，而遂達於疲弊之極了。反之，全歐洲之富，悉已流入於北美合衆國，而各國國債，又多起於美國，同時，在議和會議中，美國又執其牛耳，故美國的勢力，俄然增大，特別是它的國體上社會上之德漢克拉克西，更在歐洲的社會上，振其強大的權威。這不是世界歷史上殆無比類之重大的變化嗎？因此，在各國種種的新思想，勃然而興，同時遂欲革新舊來的教育，想從此而創造新文化，以醫治大戰之瘡痕。從來不爲歐洲所留意之美國的教育，——特別是杜威的教育思想與道爾頓制——至是亦漸喧傳於各國，而所謂「新教育」「新小學校」等的名稱，也不絕的觸於吾人的耳目了。今將各國新教育展開的概況，約述於下：

英國——歐戰後，各國均莫不致力於國民教育制度之改善，其中就是國民性最稱保守教育制度最稱不備的英國，亦於一九一八年八月，根據文相菲施的提案，制定新教育令，一九二一年，發布教育條例，這教育條例，是相當於施行細則的。由是計劃小學教育之普及與整備，特別爲優秀兒童開其進入高級學校之途。又革新教育內容，而使手工園藝家事等，成爲公立小學的教科，從此大認兒童之自立自動。

當實施這種新教育的時候，蒙台梭利式的教育法與道爾頓制，最爲引起英國教育當局之興味，故在今日的幼兒學級中，多採用蒙台梭利法，而在小學與中學，則與成立在倫敦之道爾頓協會（Dalton Association）互相提攜，各各從事於該案之實施研究。一九二四年九月，著者訪問該協會時，據其名譽書記長蘭尼女士（Rannie）的談話，在英國，實施道爾頓制的學校，合中小學校計，約達一千數百校之多。

意大利——一九二三年，因文相根梯爾（Gentile）之革新教育，極致力於宗教教授之提倡，同時又制定以愛國的、英雄崇拜的感情爲中心之法西斯主義特有的教育制度而實行之。這和蘇俄現在實行之波爾塞維主義教育案，完全立於正反對之一極端，而同爲全世界興味的中心地了。但蒙台梭利式的學校，在意大利，頗受到這樣的非難：對於通常的兒童，教育上的價值不大，且使兒童的訓育，成爲不良。因此該制之在本國，勢力反見減退，這可說是一件奇怪之事。

法蘭西——法國因戰勝之故，意氣大揚。一九二三年，教育部長伯拉得（Berard）發布新教育案而實行之。但其國在今日尚以蒙台尼及盧梭的舊思想爲唯一的根據，而祇高唱其愛國主義的

道德教育，又以軍事的體育爲中心，且其小學校與高級諸學校，亦無連絡。在許多處所，它與意大利均屬距離於最新教育思潮很遠的。

奧大利——大戰後歐洲大陸在教育制度上加以根本的改革的，奧大利與蘇俄同爲最有名之二大國。奧國自社會民主黨議員格洛克（O. Glockel）（原小學學教員）入教育部後，一九一九年以來，已把國民學校改爲統一的基礎學校了。這統一的基礎學校，無論那一階級的子女，均使其入學；而教育方法之主力，則置於勞作教育的原理上，又尊重合科教授與鄉土教育的原理，更設多數的實驗學校，以實施新教育。這些都是未曾有之教育大革命。

蘇俄——蘇俄的教育改善，更是革命的。據阿托科巴哈（Otto Corbach）所著的當作教育者的莫斯科中所說，蘇維埃政府，爲普及並澈底馬克思主義起見，特設國民教育委員會，在委員長盧那查斯基（Lunatsarski）指導之下，實行種種的研究，遂於一九一六年，以命令頒布統一勞動學校之制，一躍而強制九年的教育，同時又制定不收費與免費供給教員及糧食糞糞之法規。這裏新教育的任務，是在使生徒獲得適於從事全世界尙未開發的經濟之生產利用者身心熱練。

而養成人類之奮鬥的性質，因此之故，所以他們的學校非爲生產學校 (Produktionsschule) 不可。這裏把宗教教授，完全廢除，而以自然科學代之，對於理科、手工、數學，特加重視，從低學年起，卽行教授。他們認爲舊來傳統的平和主義，不過是獎勵生存競爭之虛偽的平和主義，故新教育必須將此打破而努力爲未來的準備，因此他們乃斷行極端之無神論的唯物主義的，功利主義的教育。

歐洲各國政府當局對於教育革新的近况，已略如上述，此外在個人事業方面而企圖教育革新的試驗的，亦不乏人。如在英國之亞波梯桑姆 (Abousholm)，有列底博士 (Cecil Redie 1858-) 田園教育之試行，其他如在亞龍德爾 (Arundale) 布蘭克希爾 (Blancakhill) 列梯馮士 (Lethworth) 等地，亦有蒙台梭利式後其他新小學之設立。在法國，其教育部的視學官庫西奈 (E. Cousinet)，自己設立洛舒學校 (Ecoles des Roches)，以勞作爲中心，期望養成道德的性格之堅實的人物而一如其名稱者然 (Roches 一字，係岩石之意。——譯者註)，特別重視自己教育，欲從遊戲而漸次發展到勞作團體。此外他又發行「新教育」(Nouvelle Education) 雜誌，努力於新教育之研究與宣傳。在瑞士之格蘭德 (Gland) 地方，早已設立新小學校，最近日內瓦盧梭研

究所教授維里爾 (A. Ferriere) 氏，設立以兒童的自己活動爲中心之新小學校，從自發活動引導到各種作業，以期指導其自己訓練服務社會之健全的生活。在比利時，有名的教育家德可洛利 (O. Decroly) 自早卽經營新小學校，而主張「爲生活由生活的學校教育」，使兒童自行觀察考慮製作，以發見並開拓其自己的進途，他認教師之施教，與其依藉言語，不如依藉實行。但他亦認完全自由的放任兒童，爲不妥當，而應當時常提出各種大小問題以刺激之。

此外在各國教育家的團結方面，如一九二三年在北美舊金山開了第一回世界教育會聯合會議 (World Federation of Educational Association)，一九二五年又在英國愛丁堡開第二次會議。一九二六年，日內瓦設立了「國際教育局」，曾發表關於教育的新研究與報告，其所求於教育者，是在把親愛、信賴、同胞的觀念，扶植於世界的小國民腦海中，以期永保國際的親善關係。此外如在一九二一年設立的「教育改善國際勞動會」，已先後在法瑞德各國，開了數回之教育改善會議，主張應指導兒童少年，使其從內部而發展，又主張男女同學與自己訓練等，並宣傳「自治的公民」「民衆之友」「世界民」三大標語。

歐洲各國新教育的狀況，已略如上述。至如國民尊重教育之念極強，且常不失其自國的教育，凌駕世界文明國的信仰之教育家的國土之德意志，其新教育的勃興，自是當然之事。特別是他們的教育者，各有其獨自的世界觀，其不容易讓於他人之主義癖尤強，所以他們各自從其獨特的教育觀出發，建設種種的新學校，以計劃並實驗其新教育，亦是當然之事。因此，現在以漢堡與萊普基、二大教育都市為急先鋒，而在柏林、德列斯頓、布列孟、耶拿、盧伯克、馬格德堡、黑姆尼茲等各都市，均有二三實驗學校之設立，這些實驗學校，都是從獨特的教育主義出發以研究教育的。不特此也，其他如由個人經營之阿托學校、李滋及其一派的田園教育塾，以及中等以上的各新學校，亦有設立。其為新教育的發展而營其獻身的努力的人們，真不在少數呵。

第二章 舊教育之特徵

欲明瞭所謂新教育是什麼，不得不先求明瞭舊教育的特徵，以資對照。歐洲大戰之數年前

(一九〇八年)凱興斯泰奈已在高唱「將來的學校應爲勞作學校 *Arbeitsschule*」自此以後，這勞作學校之語，已成教育社會之一大標語，羣以爲舊式的教育，祇是以學習爲主的學習學校 (*Lernschule*)，而今後的學校，則非爲勞作教育不可。但所謂學習，在其原來的意思，亦是要使某種知識技能，同化於自己的心意，而爲自己所有，以自由利用之；而教育上的勞作，畢竟其間亦不能把自己學習除外，故學習與勞作，誠有如李士曼 (*Risemann*) 所論，不是可以相互比較對照之兩極端的概念，學習是關係於教授目的觀，勞作是屬於教授方法原理之概念。所以以學習學校爲舊教育而以勞作學校爲新教育，實不免陷於錯誤的見解。然在教育社會中，現在尙多認記憶與學習等是新教育上所不必要的，這不能不說是祇因於新舊這二字的用語。裴特孫 (*P. Petersen* 耶拿大學) 教授在其所著 *新歐洲教育運動* (*Die Neuuropäische Erziehungsbewegung*) 中，有以「舊式學校及學說的方面觀」爲題而論及

1. 教師的態度
 2. 教授方法
 3. 兒童的態度
- 三者的，略述之如左：

1. 教師的態度 在舊學校中，教室的管理，完全操在教師之手。因此哥底氏稱之爲教師學校 (Lehrerschule)，蓋爲適評。在這樣的小學校中，教師恰如中世的大學教授，高踞講壇之上，把兒童羣置於眼下，以其一瞥而支配全級。但在今日的新教育上，那教師是支配者是君主 (Herrscher) 的觀念，已經撤去，而他祇認爲是指導者 (Führer) 了，這即是說，教師的任務，乃是在促進兒童之獨立的精神活動，使他們能把其從父母社會所應承繼的文化，更令其向上。然在舊式的學校中，教師祇是認作有知識者 (Wissender) 而發揮其權力，兒童則不過當作無知者而已，在這種學校中，兒童所非知不可的事物，反是完全學習不到。這即是說，他們認兒童乃是一個小蠢物 (Klein Dummenchen)。因此，教師乃以愛而臨於他們，但所謂愛，則是憐憫兒童之愚，對其無用，加以同情，而欲從其不完全的狀態，提高一些。所以這種愛，乃是一種特別的感情，而這種特別的感情，是由一切懸於吾等之手的同情與高慢混合而成的。他們相信祇要依藉教授之力，即可從無生出有來。其實，這完全是他們祇學習過舊心理學，而於近代兒童心理學上之新知識，絲毫沒有之故。今日的新教育上，學校乃是從事活的工作之場所，故教師祇是具有知識而做一個兒童的教授者，是絕對不夠

的。

2. 教授的方法 其次，在舊式小學校中，總是以注意與興味的永續，強之於兒童，因此之故，教師爲要時時刻刻使各教材發生興味，特別的自己編製，於是遂不得不以自己一人的意志，勉強多數兒童嵌入於某種教材之中了。這實有如蒙台梭利女士所說，不是人間的業蹟上所可能的，而全是超人的工作。他們因爲這樣，故對於教室內的兒童，強制之以「肅靜」與「坐在自己的位置而把兩手正正當當的放在桌子上」，同時，爲欲使兒童的注意不致散亂，盡量的使教室內空虛，四壁塗以灰色，閉窗不使旁見，而祇欲兒童一意的直視着教師之所指示的。其實要曉得這是無論如何不可能的。

3. 兒童的態度 自然，像上面所述之人爲的教授法，亦未始不可使兒童有幾分強制的用功，同時訴於名譽心，亦能使他們留意教材。但是，這要希望成爲兒童第二生命之真正的興味與獻身的活動，湧發起來，是不可能的。他們自己或以爲這樣的教授法，於道德的性格之養成上，強兒童以這樣的義務，是很有意義的；其實他們這樣解釋之高尙的意義，究竟有否，是很可疑的。在這樣的教

授法情況之下，兒童之暗誦與記憶其日課，不過祇是迫於畏懼教師的叱責，非難與欲得父母的稱賞讚譽之念而已。而且在傳統的舊教育學校之中，教師祇致力於知力的陶冶，所以所謂忠實，所謂親切，所謂勇敢，都不過是用口頭教訓之而已。但是，道德是非要實行不可的，祇是口舌之教，不會有效果的。

從來的道德教育，行之於試驗制度的學校之中，它不過為現實社會的秩序即為現在的支配階級服務而已。但今日的歐洲，是在確信別異的意味之社會，故像傳統學校一樣，以權威道德 (Authoritasethik) 為基礎而從事意志陶冶；不能不說是錯誤。

以上是把裴特孫教授新舊教育對照的論文要領，約略述過。但這裏吾們應得注意的，是無論在那一個時代，新學說新思想之提倡者，均急於嚴密地指摘舊說的缺陷而攻擊之，結果不免易陷於吹毛求疵之弊；反之，對於自己主張的理論之缺陷，則多寬大看過而未暇細檢。裴特孫教授，是特別重視教育學之社會學的基礎而最傾向於英美民主的教育思想之人，其所謂舊式學校的方面，似多是以三十年以前信奉海爾巴脫教育學的學校為對象而指摘與批判其缺陷的。但現在無

論何國，保守固陋的教育家，隨處都有，而墨守陳腐形式與方法的學校，更非絕無，故裴氏以上的議論，決非無反省的價值者。現在再將路德（A. Rude）與卡爾孫（F. Karsen）等教育革新論者所論述的，加以綜合，以簡明的記述傳統教育或舊教育之特徵要領。

舊式小學校之特徵

1. 在舊式教育的小學校中，教師一般的信奉一面的主知主義，故其對於教授，則認為是給與兒童以知識的工作而重視之。因此，其當然的結果，是成為知識學校（Wissenschule）了。而因其知識，主要是僅從教科書而獲得，故又不免成為書本學校（Buchschule）與言語學校（Wort-schule）。

有名之漢堡藝術教育運動的先驅者李特渴克（Lichtwark）曾慨嘆的說過：『今日德國的教育，置其中心於知識之上，知識與教育，已被認為同義解釋。所以一般國民之混同教育與教授，實非無理。吾們德國人之從歐洲文明國國民受到「德國人受了教授但沒有受到教育」之批評，實為當然之事。』這實為揭破德國主知的舊教育的短處之言。

2. 教師之對於兒童，殷勤爲之提示教材，提示之不足，又從而爲之說明，爲之解釋，說明解釋之不足，又從而與以問題與時時發問，因爲是這樣的百方努力而教之，故舊式學校，亦呼之曰教授學校 (Belehrungsschule)。這即是說，教師欲凡百而教授之，故生徒無自行努力之必要。

3. 在舊式學校中，教師乃是學級秩序之唯一的組織者與支持者。所以兒童祇須從順的服從，即是好學生。從而無論學級教室的規律或各種設備，祇成於教師一人之力，教師乃是教室之唯一的主人，唯一的家主，兒童則有如雇人，有如租客。

4. 教師又是遵守規定的方法與形式而實行其義務之官吏，兒童則是應該服從之部下與僚屬。在傳統的舊式小學，呈現着這樣的奇觀。因此在這學校中，教師之成爲表演主要劇目之主人公，自是當然之事。所以哥底氏評此爲教師的學校，不是兒童的學校。

5. 從教授方法的方面考察起來，在舊式小學校中，首先是把重要的教材，多多搜集，其次，則選擇之而使其無遺漏缺陷地系統的加以排列，然後乃悉數而教授之。因爲這樣，所以有人稱之爲所謂無缺陷的原理 (Grundsatz der Suchenlosigkeit) 與教授上之實質主義 (Didaktischer

Materialismus) 蓋在舊式小學校中，兒童均無單獨自學自習的能力，故重視這無缺陷之系統的排列，而專陷於材料主義之中。但我們若一加試問，吾們成人對於所有的各種知識，果能無缺陷遺漏而全行整理之嗎？對於所有的各種材料，果能悉數記憶之理解之嗎？一問到此，恐怕誰也沒有肯定答覆的勇氣罷。然而成人自身，對此並不引以為恥，而獨以之強求於兒童，這不是大大的矛盾而何？

6. 舊式小學校中，其施教也，非為兒童自身而教育之，乃祇為兒童將欲進入的成人社會而教育之，所以陷於純然的準備教育之中。因為未來的生活，是與兒童緣遠的，故對於他們，不過成為無興味無血氣之人為的生活而已。

7. 在這樣的學校中，雖亦有所謂問答教式，但問者常為具有權威之教師，而兒童則必欲強之使答，故成為所謂強制的會話 (Zwangsdialog)。在這裏，從兒童自身而發之提議與問題的提出，是絕無的。

8. 在這裏，教授是冷淡無味的行使，故不能刺激兒童的衝動。從而影響於其意志之處，不能不

說是極爲缺乏。

9. 教授方面，主要是使用說明與講演等的教式，由此而祇訴之於兒童的聽覺與視覺，且使他們常靜坐於教室的座席，故有人又惡評之爲靜坐學校。在此學校之中，訴於兒童的動作或行動之方法，是絕少的。

10. 在這舊式的學校，教授科目，每時間每時間的變更，兒童祇是從事零碎的斷片的學習，而僅以記憶爲能事，故又成爲記憶學校（Gedächtnisschule）了。其頭腦雖能機械的反射的被磨練，但判斷批評之力，則完全不能陶冶。

11. 兒童是全然使其被動的學習，故其自我活動，極爲缺乏，從而助長其自立的、創造的、自發的、生產的能力之發展，更不多見。

12. 在舊式小學校內，不惟不能養成社會的感情與真正的共同感，而反足以鼓吹其虛偽的不良的學級精神，故有時即發爲反抗教師之舉動。自然，其學級與學校全體之間，缺乏親密的關係，乃是當然的。

13. 在舊式小學校中，或用賞，或用罰，以及叱責、嘉納、嘲弄、反語等種種人爲的訓練法，因此遂不自然的刺激了兒童的名譽心。其他如從低學年起，即使用規律嚴肅的方法。在教室內，祇許其呆坐而面面向着教師，嚴禁其目之旁視；雖屬細微之事，亦不許其自由行動，而無論一舉一動，均非受教師之許可不可。這是怎樣的不自然與不合兒童心理！

以上是假想極端的場合而具體的舉盡舊教育的方面觀，自不免有多少誇張之處。不過在舊學校教育之中，這種的傾向，確實不少。且其背後，我們知道，是有教育思想上之幾多獨斷說，在振其暴威，兒童祇應由外部的權威規律以強制之。這樣教育上之傳統的偶像，即在逞其權力。

第二章 新教育之意義及其根據

至若談到新教育是什麼，那末，即可說是立於與前章所述的舊教育正相反對地位之教育。不過這些條件雖屬全備，而成爲價值多之新學校，尙非容易。希爾克(H. Hilker)在其所著的德意志

的學校實驗(Deutsche Schulversuche)中，述及新教育的意義說，我在這裏所說的新舊教育，非從評價之上而言，祇不過是單純的表示兩者之相違而已。此外解之爲動的與靜的教育亦可。他謂後者視教育乃如以宗教的哲學的絕對主義的產物之法則系統方法等堅固地建築之建物，反之，前者則認教育爲發展的過程的。著者此地所稱之新教育，也與希爾克同樣的意味，祇不過是指時間上與舊來的型式不同而爲最近抬頭之教育而已，決不是從評價之上，以舊者悉爲不良而新者必爲代表善美之意。價值不是以新舊爲基的，新有非盡善美者，而舊亦非必爲醜惡，這是不待言的。

然社會上的重大事件與問題，原來未有不是思想信念之發現者。例如法國的革命，主要是下列二者合成之產物：即從第十七世紀以來唯物主義，無神論的思想湧出之哲學文學的影響與對於路易第十四世以來法國歷代君主重加國民以暴壓之反抗心。日本的明治維新，主要也可視爲下列三者之發現：第一是尊王思想之覺醒，第二是對於三百年間德川幕府的傳統政治之反抗心，第三則是因歐美諸國的刺激而渴望與之並駕齊驅之國民的競爭心。蓋因現代人的思想，極爲複雜紛歧，故宗教上哲學上的信念，決不能同一。特別是最近二十年間，歐洲社會上思想上的變化，極

爲激烈，一方面，諸種的科學與技術，形成其一大飛躍，以潛水艦、飛行船、飛行機等之進步，交通上起了一大革命，遂使人不得不驚嘆自然科學之威力，而愈趨於物質主義的傾向；他方面，則因風俗的頹廢與道德的腐敗等，又使人發生了嫌忌第十八世紀以來偏知主義、物質主義的傾向。這即是哲學上純理主義漸衰，教育上藝術教育運動、人格教育主義、勞作教育主義、情意本位主義等所以被重視之由來。况自歐洲大戰以後，德謨克拉西的思潮，橫溢世界，政治上各國均與婦人以選舉權，經濟上因勞動階級之覺醒而頻發種種的爭議，社會上像往昔一樣之固定的平和與安甯，完全不能看見了。因此，故現代教育上的理想，亦發生了甚大的變動，這是絲毫不足怪異的。漢堡市最初共同社會學校的校長鄱爾森（W. Paulsen），在其所著德意志的新學校的序文中，關於最近的教育革新，有如次的論述：

「吾們今日之所以爲教育革新而爭鬥者，不僅是在教育，實爲最近十年間所發現而可說是文化的轉回（Kulturwende）之一般的精神運動之一部，這種運動之發生，是對於那抑制人間的本性而壓迫爲其勢力根源的自然性之凡百事物，樹立反抗之旗幟而起的。蓋近時新表

現的形式，首先發現之於藝術的範圍內，在詩歌、繪畫、音樂方面，依藉直覺、抽象、及強力的律動而作出其新樣態，在彫刻建築方面，亦依藉其單純化與內的結合而形出其新形式。這都是立基於把捉世界與本體的關係之深的體驗的，總之，這可視為不外是人類內面的構成力之變動的表現。所以即在今後，亦非伴着哲學、倫理學、宗教等雄大的思想之發展，而把舊來空虛之習慣的形式粉碎之，把假象、冗漫、皮相排擊之不已。」

氏爲德意志教育革新運動之急先鋒，其詛咒舊教育的態度，至爲鮮明，其言雖不無矯激之處，然正可顯示新教育的源泉之所在地。本來，舊來的教育，亦未可說是均祇建築於誤謬的思想與固陋的見解之上，但教育革新的新運動與新教育的諸活動，至少是對於以舊來思想的背景成立的教育不能滿足而起的，這是不可爭之事實。

本來，新舊二者之爭鬥，無論在那一個時代，無論在如何文化活動的範圍內，都是有的。在其當初，所謂新人，所謂新思想家，無不被舊思想家所非難所排斥，這徵之古今的史實，即可明白的。裴特孫教授曾憤慨的說過下面這樣一段話：

「關於各種新的服裝新的技術上之成功，其新的事物之引起世人強烈的熱望，乃是常情；但如關於音樂、詩作、建築、物與教育等精神生活的問題，則完全與此相反，而全是尚古的，其祇求復歸於古代的風習而防護當時之生活形式之傾向，極爲強大。」

這在我國社會上也是屢屢可以看到的事實。但一國民對於服飾與髮容等外形上的流行，競尚新奇而模仿他國，惟在精神方面，則採尚古主義而不容易順應新形式，這自一方看來，誠爲矛盾，但在他方考察之，則足以示其民族思想信念之尚堅實，非必可呪者。古代羅馬人，被評爲「性格的國民」，其志操之堅實，歷史上無與比類者，但至帝政時代，其志操精神，完全消磨已盡，一般均流於浮華驕奢，流行之物，一年竟轉變到十五回之多。至其思想上，則全成爲希臘之殖民地，結果遂至於滅亡之運命。新的悉爲善美，舊的盡屬醜惡，著者以爲這種傾向，不免陷於誤想。

然因時代的變遷，在舊的形式系統，舊的言語表現上，已不能包含重要之內部的要求，這裏遂有新形式、新系統、新表現之要求了，故若爲自然的必然的發展而來之新思想且爲真有價值者，決不可等閑視之。自然，在最近德意志教育革新論者中，如前所述，其因德國人特有的主義癖而生之

新教育說的主張者，固然未始沒有，但多數則是從欲擺脫過去物質偏重的歐洲文化而招來鄙爾森所謂的文化的轉回這雄大理想出發的，至於從下述這樣的信念而起的，亦不在少數——因被歐洲大戰德國國民所受的大難與屈辱所刺激，認為非從事於新國民的教養、新德意志的創造不可。所以，吾們對於這種情形，決不可等閑看過，而必盡量的冷靜地窮究其根本的思想，更將其理論系統、形式、方法等，加以研究批判，以為吾們國民教育上之他山之石。

第四章 新教育的學校及其主要傾向

現代人的理想信念，既起了一大變動，而教育界中，自海爾巴脫學派沒落以來，雖有各種學說之提倡，然取此而代之之有力的系統的教育學，尚未發生，學界的狀況，是恰如太陽既沒而後，祇餘羣星放光於蒼空之中者然。所以如德意志的國家，其研究哲學之徒既多，教育亦一般的普及，國民又皆知尊重教育，而以教育為任務之人更多，在這所謂教育家的國土（Das Land der Pa-

Daugen) 其計劃試行新學校者之輩出，自亦不足爲怪。但所謂新教育的學校，其型式決非同一。試觀卡爾孫於一九二四年著的德意志的新學校 (Die Neuen Schulen in Deutschland) 其中所紹介者，不過漢堡、馬格德堡、德列斯頓、柏林的新教育學校數校而已，但同年在鄒爾加 (G. Porger) 教授所著的新學校形式及實驗學校 (Neue Schulformen und Versuchsschulen) 一書中，則見有十五校，更於希爾克所著的德意志的學校實驗 (Deutsche Schulversuche) 中，則有二十二校的新教育之記述。然自著者概括之，則所謂德意志新教育的學校，實不過勞作學校、田園教育塾、共同社會學校、生產學校四類而已。惟在多數的實驗學校中，像阿托學校，乃是完全從其獨特之主義主張而經營的學校，故現別稱之爲自由學校，而其分爲五類。

若要概括的說明以上實施新教育的學校之特徵，那末，可說是一般均採用勞作主義與形式陶冶主義而不依據實質主義。從而對於完成的知識之本身，不加重視，獎勵兒童的自己活動，以期其心意之陶冶，並特別重視創造力建設力之養成。在訓練方面，均以自治相標榜，而多主男女共學。此外又重視共同社會團體的精神，把從來嚴格的師弟關係一變而爲同僚友人的關係。這些實可

視爲新教育之一大色彩。以下試將這些主要的特徵，詳爲敘述並加以批判，其次則將各種學校的概況附記焉。

第一節 新教育與兒童

在舊教育上，教師乃是學校唯一的權威，唯一的中心，故兒童祇須服從教師的命令，模仿其所教示者而記憶之即可。而其校長教員，又奉監督官廳的上級視學之命唯謹，祇要以其意志爲自己的意志，卽已盡其能事，在官僚主義之祖的德國，這種情形，實較我國爲甚。然至最近，爲欲尊重兒童期的自由而促進其自然的發展，學校教育，較之從前，更爲寬容，蓋在促其自發活動而企圖其真正從內部而生之發展，所以他們以爲陶冶 (Bildung) 這一個名詞，較之教育更爲適切。而所謂教育所謂訓練，他們認爲多含外部的強制之意味，卻不適切，學校應如家庭而必成爲兒童少年的生活場所。兒童的生活——這實爲新教育上提倡之許多言論的中心概念，教授已不認爲重要的了。

據裴特孫教授的意見，最近少年心理學所教示吾人的，是幼者的心理之發展，非如舊心理學之說，是比較的從少數的要素出發而進到更爲多樣的關係，從無意義的衝動生活漸次進而爲理

性的意志，從混沌開始進而至秩序；幼者之心的生活，乃從最初即是全體（Ein Ganzes），即是全部（Die Totalität），不過其後之所進益者，乃為更高尚的全體，更完全的全部。即是從原始的全體進而成為成熟的全體。所以創造力，亦是從早即伴着各種心的生活而發展的，它有如藝術家的活動，是在咄嗟之間發現的，故為父母與教員者，常使他們居於自由的樂園，而在其間發現他們的才能，尊重他們的個性而教養之，乃為必要。從這裏，教育的中心，已置於兒童生活之上，而兒童中心論，由是而起了。

因此，像學生自治制，亦不僅如舊來的教育而祇為訓練上之一手段，它實是視為他們的共同生活與全人格的陶冶上的方案而採用的，故雖同為自治制，而新舊教育目的之間，則大為差異，這是不可不認清的。

自治生活 本來，在德意志從訓練上而力說生徒之自治與實行的，乃是托洛宗多夫（D. Trotzendorf 1490-1556）。他為路德與墨蘭通（Melancthon）之學徒，從早即入新教，其後經營哥爾德堡的學校，前後凡二十餘年，其間的學生，殆為歐洲各國來遊之有名教育家。他在這學校，開

始從事生徒自治制之試行，從生徒中，選任監視規律秩序者，監督品行者，與輔助教授者而重用之，又設立學校裁判，由裁判者一人，議員十二人，檢察官二人組織之，凡關於生徒間的紛爭事件及其行動，均在此裁判之，裁判之際，托洛宗多夫校長與全校生徒，均為傍聽者。他之用意，蓋欲由此制度，而使生徒自己尊重法規制度與嚴守秩序。但其結果，卻反乎預期，懲罰動輒流於嚴酷，致使生徒間易生怨恨，而成績卒歸於不良，因此，未能引起一般教育社會之注意，而無起而模仿之者。

其後汎愛派的教育家，亦採用生徒自治制，他們不但從生徒中選定各種實行委員與議員判事等各職員，且竟完全設計一種學校共和制，在此制下，無論教師與生徒，均有同一投票權。其中如夏爾士曼(Salzmann 1744-1811)之在謝奈便特學院，對於各種職員，與以報酬，反之如有怠慢職務者，則課罰金，其有特別善行者，更給與徽章而表彰之。但在當時，教師之權威極強，而以嚴格的規律教育生徒，乃為歐洲一般的慣習。在德國，此風更特別的強，故對於這學校共和制的新制度，究有如何的利害長短存在，直無人加以研究，至於模仿與實行之者，更無其人，遂使此制不得不寂焉以終了。然至最近，生徒自治制的思想，已廣播於歐洲各國，其原因實為受了英國紳士教育與美國教

育之影響之故。就中如美國的教育，是民本的主義，以自由爲基調，尊重生徒之自重心與自尊心，學校亦與社會同，指導之以各人均能自立自助爲旨，並努力使其不妨礙他人。這些地方，均大引起各國教育社會之注意。

若試探究美國生徒自治制之起源，則不得不溯之於紐約市的小學校長歸爾（W. Gill）之思想，他慨於美國的一般市民，缺乏國體觀念，而地方自治制，亦甚腐敗。當時紐約的某小學校，生徒完全缺乏訓練，無論什麼教員，均不能統御之，在校庭中，連日竟須警察輪流來加制裁。其時他被任爲該校校長，乃苦心策劃，欲圖改善此種壞習，結果遂認爲使學校成一自治團體，把生徒當作市民而教育之，不但能救濟自己學校之無秩序，且正爲改善國政之良圖，他本此確信，乃於一八九七年，以全校組織成爲一個學校市（School-city），各種的職員，從生徒中選出，而使其分擔事務，養成其責任感，從此，學校的面目，大爲改造。邇來，這種制度，已被美國各市採用，其名稱則有的稱爲少年共和國（Junior Republic），而學校裁判所監獄及銀行等，亦設有之。在阿蟹阿州的托列德市小學，以各學級爲選舉區，舉行市民大會，選舉市長、衛生視察員、及收入員警察員等，使其擔當校內各

種的事務。又在南美齊利之山齊耶哥市的男子中學校，校長倍納 (Ferdinandes Pena) 採用這種共和國制度，大總統之外，設置司法、財政、衛生、勞動各部長及次長、生徒的會議，採行二院制，而設代議院、元老院，又學校裁判制，採用二審制，設定原告人、辨護人、檢察員等，以為實行裁判之試驗。

德意志有名的道德教育學者維斯特教授 (Fr. W. Foester 後明罕大學當時稽利大學講師)，對於這種生徒自治制，認為若以之移入於僅為知的文化扶植場之今日的學校組織中，不能不伴有多少的危險。所以祇有把今日的學校改善而使其成為真正之道德的養護少年精神的場所，然後將此制移入於其全系統中，始可有效。瑞士的克甫 (J. Kapp) 為上面維氏的言論所刺激，在稽利市小學校的一學級，實施此制，結果，報告有效，惟對生徒裁判，則加否認。林德亦於其所著現代的教育論爭問題 (Pädagogische Streitfragen der Gegenwart) 中，對於此制，加了下面這樣的警告：『此少年市或少年共和國的制度，因為可將國家制度的外形，使其直觀的明瞭，故在理知上確為有益；但在訓練上，則祇有在小規模的學校或每個學級中教師與生徒關係親密之際，始可認其價值。反之，在大規模的學校，則祇有職員趨於跋扈而橫暴，全體的生徒，卻有陷於無責任之

虞。把這樣外國的自治制，原盤地移入於國情有異歷史制度不同的各國，不但不適當，而且動輒有使多數的生徒藐視制度法律而使其陷於無政府主義之危險。」

哥底氏乃一極尊重兒童生活而力主應與他們以自由活動之人格教育論者，亦對美國式的自治制，加以反對，他認為「議員的選舉，議會的組織，少年的議會演說，與議會的決議等，是可嫌忌的，而較此更可嫌忌的是學校裁判，但最足嫌忌的乃為少年少女的職員制度。」他由此而謂生徒自治制不可行於全校。但若僅施之於學級之內，則為適當。他的意思，認為可先從學級內知的技術的活動開始而使其成為自治的，漸次則及於遊戲、遠足、視察及其他學校內的各種規律。此外如裴斯塔洛查 (Graf von Pestalozza)、勒孟 (R. Lehmann) 及奧大利的甘森梅勒 (Ganzenmuller) 等諸教育家，亦皆反對學校裁判制度，而非難之說，這不過是亞美利加式的遊戲與銜學誇張之愚劣的設施而已。

但在最近試行新教育的各學校中，已如前述，其採用自治制，不僅是視作訓練上之一方便及意志鍛練上之一手段，它們之採用此制，其目的乃欲在為兒童生活場所的學校中，盡量的解放他

們的全生活而圖其人格全體之自由的發展，由此目的出發，使生徒屬於其共同社會之中，而讓兒童以自身之手，使其小社會向上。所以此種自治制之意義，較之舊教育上，乃是從更高的見地而更包括的考察的，因此之故，在此等學校中，外觀上他們的規律秩序，較之舊式學校，雖似不十分，但其規律秩序，不是依藉教師的命令強制而是從生徒的內部而生的，故彌足貴重。阿托的自由學校，文奈鏗格黑布等的田園教育塾，自勿待論，即在各個共同社會學校之中，亦無不特別尊重這種生徒生活的社會，在其自治生活中，有些學校，師弟同祇有一票的投票權。而完全是同一權利，故教師對於兒童，毫無叱責懲戒等的權威，而祇能從事注意、勸告、忠言等。這種情形，將在後章，更爲詳述。

結論 要之，學校生活，應一反從來的的方法，而解放兒童，承認其自由，乃是多數教育家一致之處。所以生徒自治的精神，應盡量在學校中加以教養，在這一點上，隨便何人，均無異議。故在最近的教育上，首先在教師生徒之間，保持十分的信賴，教師特別尊重兒童的自由，而極力避免干涉。就中如在以共同社會的精神爲中心之共同社會學校中，更當然是從這互助信賴的精神出發，而務達生徒自治的目的。蓋若教師生徒之區別撤廢，而在共同生活之中具有橫溢之互助信賴之社會的

精神，那末自治制這種植物自然的會在其土壤之中發育起來了。社會的精神是本制度與組織是末。這徵之於我國行政上自治制度之運用不得其宜，即可明瞭。在沒有精神之處，祇是人為的從外部將議會的形式與多數政治的方法移入，是不會有何等效果的。特別是把美國式的原盤地採用，更爲不可。從這樣說來，所以生徒自治制雖開創而歸於失敗，也決非自治制本身之罪，而祇是其學校之中尙未能培養起這共同生活的精神而已。一九一八年十月，普魯士教育部，頒發訓令，許可各學校設立學校自治團，吸生徒顧問制，同年十二月，更於未設這自治團的學校，嘉獎其代表者的選出與學校委員的設置。著者在十數年前奉職於府縣師範學校之時，除使生徒選舉各學級的正副級長而外，更於各學級選出三名乃至五名的顧問（即學校委員），各正副級長，不但處理學級內的共同事務，且使其常與顧問協議，而擔當學級內規律的維持、失態、不品行等之忠告善導諸事。這即稍類於德國新教育上之生徒委員制，但在當時，多數的教員，不了解身任校長之著者的真意，羣加反對，蓋在當年，教權主義時管理法，支配着全國的學校，真之自治的精神，尙未在校內發育起來，故其反對，乃爲當然之事，因此著者之試行，未獲收到很大的效果。

生徒自治制之效果 路德對於生徒自治制在教育上良好的各點，列舉如左，略為適當的批判。但若將其從新教育的意義上考察起來，這種批判，尚不免有輕重大小之混同。這即是說，若從新教育上考察起來，對於最足以促進生徒人格的發展與共同社會的向上之3. 4. 5. 7. 諸條，必須特別尊重。

1. 自己訓練較之強制的訓練，價值更多。
2. 生徒對於自己參與擬訂之規程，較之從他人強制的規律，更能善為服從。
3. 生徒能因自治制而更成為自立的。
4. 自治制能使生徒自覺其自己的能力，並強大其個人及全體的自信力。
5. 自治制能增大責任之念。
6. 自治制能培養性格而成為真正之公民的自己教育。
7. 自治是從共同社會的理念湧出的，故又能增強共同社會感。
8. 教師能因此不必苦心於煩瑣的事件，故可獲得對重要事項而加考慮之時間。

生徒自治生活之限界 其次的問題，是在小學校中，應以如何範圍之事，委之於兒童的自治。德國生徒自治制之所要求的，是：

清潔 靜肅 時間確守 規律 教具、教材、書籍之管理 級長之選舉 遊戲及觀察的規則之制定與實行 學級遠足或旅行之實施 關於學級生徒行動之判定

等，此外如學級中職員之選舉、學級會之幹旋、教室內之裝飾、諸會費之徵集及對於訪問者之應接等，亦可加入。但以上各事，自然並不是絕對的，祇委任於兒童之手，為教師者，必須常指導之以全體應從共同的精神出發而以責任感去行動。同時，對於同級生徒的行動，在平時留心使其相互誘掖輔導，若在一旦發生非行者的時候，自然將其事徵求生徒之意見，亦未始不可，但如採用學校裁判制而以處分委之於生徒之手，則動輒有陷於所謂「制裁」的私行暴刑之危險，且亦有釀成生徒間憤懣怨恨之虞，所以教師對此必須自行加以處置。曼教授（W. Mann 山茶歌研究所）在其所著學校國及生徒自治（*Schulstaat and Selbstregierung der Schüler*）中，曾說：「對於生徒自治制，不可作過大的期待。若能使兒童的名譽心活動，則秩序的破壞可以消除。」這北美合

衆國教育家們的信念，實不過是把舊盧梭主義之甘美的妄想，重復提出而已。自治制雖欲絕滅存於生徒心中之惡的萌芽，然在這自治制實施之間，不是至少已有陷於「黨爭心」與「法則無視」之道德的二大危險潛伏着嗎？所以無限制的生徒自治制，決不可以實施，教師應不忘常加指導，有時且有修正之必要。『曼氏這種言論，可說是適切的斷案。特別是在我國，兒童生徒若有非行的時候，懲戒之者，法令上是校長教師的職權，他之級友生徒，不能隨便干與隨便懲罰，故其他的自治的設施，雖從事試行，但如學校裁判，則不可徒事模仿。

生徒之自學研究 新教育就是在教授上，亦大獎勵生徒之自己活動。海爾巴脫學派的教育學，對於教授的手段方法，詳加論究，而要求教師之深的考察，但關於生徒之自學研究，則沒有論列。然在美國，從過去二十年前，研究論即盛行起來，大爲推獎兒童之自學，特別從馬克馬利 (McMurtry) 的自學教授論，杜威 (Dewey) 的學習論，提唱了問題解決法，其後乃產出了道爾頓制 (Dalton Plan)。此制是帕克里斯特女士 (Helen Parkhurst) 一九〇五年在美國麻省道爾頓市 經營八學級小學校的時候創案的，其後女士旅行意大利研究蒙台梭利 的方案，一九二〇年歸國以

後，更從事宣傳其所創業者。此制的原理認兒童皆能以自己之力擴張並發展其各自的經驗，以個別的學習為基礎，而以 1. 實驗室 (Laboratories) 2. 預定案 (Assignments) 3. 學科教師 (Specialist) 4. 檢閱表 (Checks) 等四個方案，極力獎勵與指導兒童之獨自學習。此制在增進生徒的自立，促其責任感的發達與陶冶其意志諸點上，誠有利益，但其教育原理，全不出個人主義的經驗主義之範圍，故不免極為貧弱。因此在團體教育上共同感的養成，國史文學等教授上感情的提高，以及期求科學的知識之精確等各點上，亦不負有多大的缺陷。所以此制在英國雖有多數中小學校採用，但在產生此制之美國，共鳴者尚不見多，至在德國，則於今日以前尚未聞有一校採用。

其次在歐洲唱道與實行自學法的，則為意大利的蒙台梭利女士 (Maria Montessori) 女士。一九〇七年於羅馬建設「兒童之家」，管理幼兒的教育，她完全根據自由活動的原理，認兒童具有求知的衝動（欲知凡百事物）與勞作的衝動（欲做各種事情），故他能自行發達。因此，她以為教師祇在後方監視即可，而不應徒從外部加以干涉，若能供給適合幼兒要求的環境，他們自然會自己活動。她使用種種的教具，練習他們的感覺。但女士教育說最有價值之處，人多謂其不存於

其教授方案與教具之末，而祇在其立於自由教育的原理以教養兒童的自立一點。惟其方案與其理論的根據，均極貧弱，且全立於個人主義的見地，故在德國，未能獲得很大的共鳴。德國蒙台梭利會，至一九二三年，始起於柏林，此後乃有此式的幼稚園設立，一九二六年，柏林市內某國民學校，方在初年級施行蒙台梭利式的教育，此式在德國之成績，不過如是而已。

阿托 (Berthold Otto) 則獨在十數年以前，已完全主張自由的無強制教授，而應着兒童的發問與研究心的高漲以行其教授了。又如田園教育塾中鶴荷華德河森之山林學校，亦以生徒之自學研究為教授之本體，在這一點上，有稍類於道爾頓之處。人格教育學之提倡者哥底氏，亦主張自由的精神的勞作而大為聳動教育界。其後繼者夏布奈唱道之勞作過程的形式，則與杜威派問題解決法的順序，有相類處。從此看來，在教授上，亦漸釀成了一種新見解，這種新見解，即是在從來的學級教授之外，努力使兒童成為自動的，教師寧可立於受動的地位而指導他們。但如英美之從單純之個人主義的經驗主義的立場而教育兒童，在德國，欲獲得一般教育社會的共鳴，則恐頗為困難。

第二節 新教育與教師

學校教育中之有教育者與被教育者存在，自無待論，而在教授上，亦需要教材與方法，這即是說，教師與兒童，是並立於教材這共通之客觀的對象之上的。在古來東洋，尊重成爲教材之「道」。教師是體現這「道」的，故即至於塾師，亦尊重其人格；反之，在歐洲，即於希臘羅馬之古代文明國，亦極輕蔑初等教師，甚至有委其教授的任務於奴隸之手者，直至近代，教師尚不重視。這實基於教授的目的觀之相違。即是在歐洲，以初等教師爲祇教 A. B. C. 與計算者之實利的見解，廣支配於一般社會；反之，在東洋，則教師爲教養人道者之道德觀，普信於社會之中。不過在教授方法上，則無聞東西，同加輕視，均以爲祇要使其機械的反復暗誦，即爲足矣。惟在歐洲，則自拉托克與科美紐斯出後，特論自然的方法之不可不研究，其次汎愛派與裴斯泰洛齊，唱道教授方法之改善，更自海爾巴脫學派的教育學盛行以後，教授方法，尤大爲尊重，反之，教師的人格，則幾全不之顧，一時殆有陷於方法萬能論之觀。然自人格的教育學勃興以來，教師的人格，乃漸被重視了。特別是欲施行新教育，更無論如何，非有新思想新情念之教師不可。「有如何的教師乃有如何的學校，」學校的狀態，主

要是依藉教師的人格而形成的。李特渥克曾說：『凡百學校的形式，操在教師之手中。最良的教授時間支配，決不足以鼓舞教師，而最惡的亦不能妨礙他們。教師對他人發生作用之能力的核心，實在於他之能以發展之自己活動力及將欲發展於兒童之中之力。』在新教育上，教師自身，應是一種生動活潑之力，而且必須是使這生動活潑之力生於兒童之中者。因此，路德曾說，新教育的教師，不應像舊教育的教師之為教授的官吏，之為專用教權的頑固者，之為銜學者，之為利己的官僚，之為壓制的暴君，之為大言家，之為濫用文筆者，之為道德的說教者與仙人，又或為祇專心於某學科之學者。要之，在新教育上，絕對的要求從來之教師的態度之革新。但祇是非難舊教育上教師的型式，不足以示新教育上教師之應如何，以下試略述之。

新教育上教師之地位及資格 近世對於教育的解釋而最為聳動教育界者，莫若斯普蘭格（E. Spranger），他認『教育乃是從所欲給與之愛而影響他人的精神之意志。』又謂『教師乃是屬於社會的生活形式者。』凱興斯泰奈，亦略贊成斯普蘭格之說，而謂教師應屬於社會的活動的之根本型式，使未成熟的人間，成爲永久的價值之未來的支持者，又適應其人之特殊的可陶性

之程度而在其精神形成上與以永續的影響，教師必須是在這些活動上感到最高之滿足者。

然斯奈德(Schneider)氏，則對於以上二氏之說，加以反對，而謂認教師之祇應為社會的靈活形式者，未免太偏於一面。此外如菲施氏(A. Fischer 明罕大學教授)則痛論教師之任務，應具有教育者、教師及指導者之三種性質。這即是說，在其為教育者上，應於個人的意志上給與影響，在其為教師上，應紹介生徒以客觀的文化，在其為指導者上，則應具有在共同社會之中誘導生徒之意義。在新教育上，對於當作這共同社會的指導者之教師的任務，特別重視。所以他既不像舊教育上之僅為既成的知識之說明者，亦不如美國及我國之解作祇為生徒學習方法之指導者，新教育上之對教師的解釋，實為如此：是他們新組織的共同社會之指導者，在一定的團體之中，對於成為將來文化的支持者之少年、少女，加以指導，而使其充分的遂其各自的發展。所以約說之，則理想的教師之資格，應如次述：

I. 內容上 需要以各種陶冶價值而充實之之內容豐富的人格。

II. 形式上 需要具有左列諸條件的：

a. 對於少年少女之教育的愛

b. 指導與感化少年之熱望及適合於實行這熱望之心身上的諸能力。

教師必須以此種的人格，影響生徒之發展的人格，而成爲他們的共同社會，學級及其他團體之指導者。他對於每個生徒，又應成爲好意的友人，好意的同僚，與親切的忠告者。祇有這樣，而師弟兩者之間，始有信賴、責任之感發生。這實爲教育者所不可或缺之根本的資格。否則，他若祇是教授教材與說話問答，而於其間監視生徒的行動以求發見其非行，又或欲嚴酷處罰他們，或祇以試驗而決定生徒之及格，這樣一來，他已成爲多數生徒的怨府，而其言行之不被重視與其感化指導之無效，自不待言。

漢堡小學校的教師格列塞 (I. Glöber)，敘述其在共同社會學校的經驗有云，「在新學校中，教授祇是副次的工作，故教師不應如舊式學校一樣之成爲教授者。又因尊重兒童的自然生活而不施人爲的訓練，故如從來之使用賞罰，亦不需要。」實際，在新教育的學校中，誠如格氏所說，不重視從來那樣的教授，乃爲一大特徵。不，非不重視教授，乃非將全力祇集中於教授一方面而已。但

這裏因使兒童直接接觸環境而重自己體驗，教材雖少而啓發實多，故系統的教授，不被認為重要。因此之故，新小學校亦有人非難之爲「什麼都不學之學校。」

新教育的教師，又尊重兒童的自立，承認其共同社會的價值，復重從內部自然而起之服從心，對於外部的權威，則排斥那祇表示外面的從順之佛里特奈（W. Fritzer）所謂的學校面具（Schulmaske）。由此，師弟立於一個共同的關係之上，故不可如從來之律以舊道德而必須以新道德律之。所以新教育的教師，必盡量的解放兒童而使其自由活動。有人惡評新小學校爲「遊戲學校」（Spielschule）者，卽此之故。

其次，在教員同僚之間，完全撤去上下的階級而平等其地位，教師各對自己主持的學級之教育及其他擔任事務，負起完全責任。各教師又互相團結而組織教員團（Kollegium），校長祇爲其團之議長（Vorsitzender）而撤去從來那樣居於教員第一次監督者之地位，他祇是實行教員團的決議及爲教員團之代表者（Vertreter）。

從這樣看來，舊來所謂視學官的職名或其職務的實際，亦均不免太偏傾於警察官式，而其意

向，多欲指摘與發見教員之缺陷；又陷於官僚主義，而有祇欲以法規從事威壓的命令使其實行之傾向；本應自由的教育，而卻如官僚的事務之被處理，本應專為人格的活動之教師的任務，而卻全被職業的處理。然在新教育上，則必首先尊重教員之人格，盡量的擴充其自由活動之範圍，而且須信賴之使其從事職務；而如視學官者，則認為非成為懇切之相談對手與忠告者不可，故視學官之名稱，亦經廢止，而一般均用學校顧問(Schulrat)之名了。為學校顧問者，對於最近的教育思想，必須理解，且應通曉這些新教育學校的主義理想，而十分同情的去視察學校，又須懇切的指導教員社會，決不可威壓式的命令式的。所以他們視察之為學校所喜悅，應如醫師回診之受患者全家之感謝的歡迎一樣。

第三節 新教育與家庭

家庭在兒童教育上有其重大的意義，自來東西一般的識者，固不待論，即一般社會，亦莫不承認；惟盧梭則以野美兒託於一教育者而欲遠離家庭，在現代，亦有如文奈鏗之田園教育塾的教育者，認父母缺乏教育上的學識素養而其自身卻需要再教育，故教育應從家庭離隔。然社會一般的

常識，均認家庭教育，不但遙較學校教育爲重要，且它在兒童之情意陶冶與人格育成上，遙較學校爲有力。所以學校與家庭，在兒童教育上之相互一致協力，乃爲必要的。特別是在現代妨礙與混亂學校教育的事情，充滿於社會，而種種的問題均告發生之場合，更屬必要。裴特孫教授，批評從來的教育有云：「德國舊式國家的學校，緘默父母之口而不使其語，教師以學校全然是自己的，而欲將父母遠離學校，他們即令蒞臨學校，亦多立於教室之窗外，而對我子之教師，則非表示敬意不可；至於父兄參加教師會議一事，隨便何人，到底不能設想及此。但因對於其子的教育之具有興味與熱誠者，莫若父母，故使父母成爲學校這共同社會之一員而爲學校盡其實際的協力，在教育上有大利益，而真正之國民學校的實績，亦可從此獲得。」

德國從來小學校與家庭的連絡方法如次：

1. 教師之家庭訪問
2. 學校內父母談話時間之設定
3. 父母之學校訪問
4. 學級父母之會及全校父母之會
5. 學校祝祭時之父母招待
6. 學校教育之報告印刷。

就中如學校內與父母的談話時間，在普魯士於一九一六年由教育當局訓令設立，規定「教師至

少每週接待父母一回而協商關於其子女教育之事。」在都市小學校中，校長的招待日，於校門或其他處揭示之。然祇是以上所述的聯絡，尚不足以使其父母對其子女教育之深加考慮，故在新教育中，更採用新的方法，略述如下：

A 父母之教授輔助 父母之學校參觀，自然希望，但尙應進而求其對於教授的輔助協力。本來，學校訪問日的設定，乃是形式的，其效果甚爲貧乏，故應引導父母進而參觀其子女受教之實際。這樣，他們不但能知悉其子女教室生活的狀況，同時又得明瞭教師努力之大，其他即在教育教授的方法方面，亦可學習。惟在此際，教師之對於父母，應與在全校父母會或學級父母會的場合一樣，不可專事指摘其子女的缺陷弱點，致買他們的不快。

父母若時常親與學級教師或校長接觸，且對教育感到了趣味，那末，他們必將自進而襄助校長與學級教師，以圖學校兒童的福利，或者且將自求對於教師之教授，加以協助。因此在新學校中，其有專門的教養之父母，有時不吝求在學科教授上加以助力，或從事補充援助。

B 父母代表 (Elternbeirat) 之選出 在漢堡布列門的共同社會學校中，早已從事於父

母代表者之選出，普魯士亦於一九二二年以部令規定選舉規則而實行了。當初一般小學教師，因恐父兄將至干涉自己的職務而不歡迎，但據其後之調查，均稱在教師與父母關係親密的學校中，結果均極良好。這即是說，此種父兄代表，立於父母會與教員團之中間，而圖相互的連聯，又關於學校的重大問題，這父母代表，則與教員團結，召集父母會總會以協議之。

在新教育上，是這樣的喚起父母對於教育之自覺，這裏，決不把學校視為教師的學校或視為兒童的學校，乃欲藉以上三者之相互協力而支持之，由此而謀學校設備之完成，與教育活動之圓滿，而期助成兒童心身之發達。此種詳細情形，將於後章「共同社會學校」中述之。

第五章 勞作學校 *Arbeitschule*

勞作教育論之諸方向 今日學校教育之目的，不是熟讀、寫、算之機械的人物之養成，亦不是僅僅學問的發達而活動力缺乏的頭腦之培植，它的期求，實在於培養下述這樣的人物：具有

適應實際生活的必要之一定的精神內容，有敏活的判斷及自發的活動力，而能善自完其社會的任務之有爲的人格。因此，這種教育，乃在促進生徒諸能力之自由活動，而注重使其從事自己研究自己發見與自己建設，絕不如從來教育之重知識技能之被動的機械的練習。特別是自美國行動心理學與杜威教育學之流行，排斥舊式的教育而非難之爲書本學校知識學校與靜坐學校。又論在新教育上，應大解放生徒的活動性，特別在各科教授上，對於當作正當直觀、正當理解的磨練及言語的教養、意志的陶冶之手段之手的練習，極力注重，因此，故盡量的課兒童以手之作業而使其達於自由之歡喜的製作以養成其設計運籌的心思，乃成爲近世教授上之一大原理了。德國的諸教育家，從早即率先唱道此種原理的，當推甘斯柏（F. Gansberg）與夏列曼（H. Scharrelmann）。

然至後來，帕普斯特（A. Papsst）塞勒爾（H. Scherer）黑特爾（Holtel）等，在低學年各科教授之際，增進手之作業，而稱之曰教室勞作（Handarbeit im Klassenzimmer），主張從初學年一直到最高學年，與圖畫及其他教科連絡，而課以各種的勞作及手工。又因近世工業的隆盛與瑞典丹麥芬蘭等國手工科之勃興，大爲刺激德國的教育界，故賽尼（O. Seining）凱興斯泰奈等，更

將此擴張之深化之而以手之作業成爲獨立之一科，特別把工作教室中由專門教師施教之手工教授——裝訂、木工、金工、轆轤細工等，稱爲勞作場教授（*Werkstättenunterricht*），與女兒的烹飪教授並立，而主張必須課之於高學年兒童。此外又有哥底一派，高唱精神的勞作，而重視自由之精神的勞作。

所以，雖同爲勞作主義的教育，而自其內容上考察起來，則可以知道有如次之傾向。

勞作主義教育說之諸派

I. 當作教授的原理之勞作

1. 歡喜的自由製作 各科教授之際，與此保持有機的連絡，而使生徒自由從事諸種之製作發表。

2. 教室勞作 各科教授之際，使生徒從事製作，特別與初學年之初步教授及幾何、理科、地理連絡，而使其從事圖畫及使用少數工具之粘土模造、紙細工、厚紙細工等，又使其從事諸種之實驗、園藝、動植物飼育培養等。

II. 當作獨立教科之勞作 勞作場教授

III. 自由精神之勞作

當作教授原理及教科之勞作

凱興斯泰奈之人物及其主張

凱興斯泰奈 (Georg Kerschensteiner, 1854—1932) 乃現代德國教育學者中之偉大人物，或稱之為教育學者中之政治家，又或賞贊之為純正的裴斯泰洛齊學派及天才的教育學者。他於一八五四年生為一商人之子，成長於其美麗之鄉里，卒業於小學後，入師範學校，又卒業於阿格斯堡的文科中學，更學於明罕大學及同市之工科大學。其後他奉職為各地之文科中學教師，一八九五年起，任明罕市的學務顧問，大為主張勞作教育與公民教育，並使其見諸實行，從一九一八年起，任明罕大學教授，講授教育學。一九二〇年，斯普蘭格 (Spranger) 教授，由萊普基大學轉於柏林，他遂被聘為其後任，但他則已拒絕之。凱氏後雖達於高齡，然於教育上的實際論以及原理論，尚發表多種之著作，而與教育界以甚大的影響。

凱興斯泰奈氏，從早即提倡勞作主義的教育，而論應將從來記憶學校的教育法，加以改善，一九〇八年，在瑞士秋利市所開的裴斯泰洛齊誕生百六十回的紀念祭中，演講將來的小學校，應根據裴斯泰洛齊的精神而改造之，開始命名為勞作學校（*Arbeitsschule*）。蓋凱氏以道德的文化理想國家之建設為人生之目的，而學校教育之任務，則在國家有用公民之養成，因此，職業的陶冶及其道德化，乃為必要。然社會之大多數人，不但是從事於手工的職業者，而且無論科學與藝術，皆無不置其基礎於這手之活動的，故在凡百小學校中，均應設立勞作科，具備手工場、校園、烹飪室、裁縫室、實驗室等，而努力於系統的使為各種職業所必要之手的活動，發達起來，且使慣於常忠實地從中心加以考慮而以歡喜的心情實行作業過程，他這樣唱道以勞作應為教授的目的，及教授的原理，同時又應為教科，而特別主張勞作團體說，大為喚起教育社會之注意。

然謂這各種的勞作，在應視作教授的原理而採用，不應當作教科而採用者，亦大有其人，但凱興斯泰奈對此加以非難，謂小學校中不能說因每時間從事國語教授而可缺國語科，亦不能說每時間者事實教授之中描寫圖畫而可缺獨立之圖畫科，與此同樣道理，勞作作業，雖在各教科中課

之，然仍應獨立成一科而設置之。不過他至後年，態度又有改變，他說，

『所謂勞作學校，即是依藉其教授方法及各種活動而將陶冶財所內存之陶冶價值使生徒獲得之學校。』

這樣，他已贊同勞作必爲一種教授原理之說了。

勞作之意義 若問到在以上之教育的意味上勞作 (Arbeit) 是什麼，那末，可說勞作是排除諸種的障礙而期實現一定的目的之活動，它既不是單純之機械的動物的活動，亦非全然經濟的活動，它實是陶冶的活動。出版勞作教育學的大著之布爾格 (E. Burger) 曾說：

所謂教育的意義之勞作，方是結合於某種目的之人間諸能力的活動，由此活動而可產生陶冶價值，間接又能產生經濟的價值。

總之，所謂勞作，乃是

1. 具有一定的目的與計劃
2. 從而在心身諸能力上發生作用

3. 產生何等的價值

之三種活動。若在心理上考察起來，則勞作之中，包有所謂勞作意識、勞作體驗之主觀的勞作過程。與關於勞作材料及技術之客觀的勞作過程。所以，勞作一方面成爲真知識之源泉，同時在增進發表、設計、凝思、計劃之力，練習感覺器官與手，及教養勤勉、努力、清潔、秩序等良習慣諸點上，亦有它很大的效果。

勞作學校，乃是多量的要求生徒的活動之活動學校（Tätigkeitsschule），是自己活動學校（Selbsttätigkeitsschule）。可如布爾格所言，最近的實際教育，均可集中於這一原理，而即說以這勞作教育學一語盡之，亦無不可。

自由精神之勞作

哥底之人物及其主張

欲談德國的新教育，無論如何，不能把凱興斯泰奈與哥底之名逸去。哥底（Hugo Gandig）氏一八六〇年於哈爾茲山中的斯脫克，生爲一牧師之子，少年學於腦多荷生之文科中學，長於哈列

大學修神學古代哲學及近代語學。其後曾一時任設於佛蘭克學院中的師範學校之助教授，在所長佛里克的部下活動。他在此以前，祇沒頭於自己專門的學科研究，而因佛里克是一個海爾巴脫學派之教育學者，以接觸之故，他始在教育教授方面，感到興味，當時，他即已悟到所謂形式的段階，不但於各種教材的獲得上無用，而卻足以妨礙教師之獨創。一八八七年，他被任為格拉之實科的文科中學校的教授，一八九六年，又被任為哈列佛蘭克學院內高等女學校校長兼女子師範學校校長，其後繼有名女子教育家威格拉姆之後，任為萊普基市第二高等學校校長兼女子師範學校校長。這一個學校，乃是與教務長賽布奈直至晚年繼續其教育上的大活動之場所，而成爲德國各地多數教育家巡遊之中心地了。

本來，哥底原非系統的教育學者。他的教育說，完全是從其可以多面的教養之天稟與多年接觸之自己實際的經驗而自覺與領得的。他不但在多數的著作中發表其學說，而且遍遊德國各都市，演講其主張，所以他的盛名，教育者自勿待論，即一般國民之間，亦均知悉，學校中往往設立哥底週（Gandig Woche），或研究其教育學，或根據其著作而實行。一九二三年八月病歿。

哥底的主張，勞作教育之本質，不在手之活動，而在精神的活動，即是以兒童的自己活動與自立爲主，而依藉其自己活動，自發活動以達到自立，他認古來裴斯泰洛齊、菲特、福洛伯爾、帝斯特威（Diesterweg）等之在教育上重視生徒之自己活動而高唱之者，實是爲此。

勞作之本質 菲施（Abolis Fischer）教授從心理的方面說明各種行動之形式，而認所謂行動。

1. 其起源是發於自由的自我

2. 從而是自我之一表現

3. 行動之後，又反動於自我之上而發生形成的作用

這即是說，『自己活動，是自我的行動，是從自我起，又對自我發生作用之行動。』所以路德以爲吾人應將存在於自我之中即存在於自己人格之中者，依藉行動而檢證之。行動是人格之表現。故勞作在教育意義上，與其說是自己活動（Selbstätigkeit），毋寧說是自己檢證（Selbstbeurteilung）。他結論乃謂勞作必是真正感情充溢之歡喜的自己檢證，同時又非是自己試驗非是

深入客觀的事實性之自己規定不可。

勞作既有這樣的意味，故所謂自己檢證即將存在於自己人格之中者表現，無論在外部的勞作上或在內部的精神的勞作上，均可行之。蓋自己活動乃使人達到自立者，而自立又大適於自己檢證。且自己檢證，當然達於自己試驗，而自己試驗，又使責任感向上，故自立愈大，則責任感亦隨之增加。

哥底氏這樣高唱人格的教育學，他以學校乃是為生成的人格發展之場所，而謂應以勞作原理與體驗原理之二大原理為基礎，通巨全教科全學年，無論在個人作業或在學級作業上，均應依藉一貫之自由之精神的自己檢證 (Freie gestige Selbetätigung)，訴於勞作與體驗而施教育。這實為他所誇張之所謂教育觀之哥白尼的轉回。

賽布奈 (Schubner) 耶拿大學教授原為哥底的部下萊普基高等女學校教務長，乃是為哥底自由精神論與體驗論二大原理的完成普及而努力之人。他認為在今日的文化社會中，單是勞作教育，尚不十分。事實的知識，非使生徒具有不可。勞作在發展少年的知見、能力、感情與豐富的形成。

成其自我諸點上，是有極重大關係的。由此，一個人皆是他自身之作品，恰如勤働於鑛山深坑中的鑛夫之居於其所掘的深坑一樣。但形成少年之精神的，是這勞作和體驗，故學校非為勞作學校與體驗學校（*Erlebnisschule*）不可。這兩者是相互並行的、交錯的、合同的。他由是而把這自由精神的勞作過程之根本形式，述之如左列五段階：

1. 勞作目的之設定或把一定的勞作題目確認於意識中。
2. 勞作手段之探究、考查、序列。
3. 勞作方案之計劃及其區分。
4. 將前述各部獨立的實行，其後且結合之。
5. 勞作結果之把握、諦視、檢證、批判、確認。

結論 要之，勞作學校論，在德國教育界是最早出現之學校革新論，同時亦是普及於其國內一般人之思想，但其內容，則尚未統一。惟吾們的手與腦，乃同為今日文化的創造者，故如從來的教育，僅偏重論理的知識，祇力說頭腦的教育，而於此與以完成的知識，止於成爲一個記憶學校，是不

可的。手之教育，無論在悟性的教育、創造力的養成上，或情意陶冶上，均屬重要，故應從低學年起，即施以勞作主義的教育，而勞動其手以促其情意之發展。同時在精神方面，亦必使其從事知識之收得發表，而俾其於設計、凝思、建設諸活動上，感到甚大的歡喜。特別是在小學校時代，應努力課以種種的勞作，使兒童常感到如遊於日光之下時的歡喜，而俾其從事於所謂歡喜的製作 (*Trendiges Schaffen*) 與製作的學習。但勞作教育論，動輒有極端輕視言語書籍知識的獲得與記憶之傾向，此則大為誤謬。吾人要保持前代的文化而傳之於後代，非依藉言語文字不可，又欲自行獲得有益的知識而圖人格的發展，亦非有待於言語、書籍之研究不可，故手之練習、製作、建設、設計，與依藉書籍而獲得與記憶知識，同為不可輕視。然勞作學校，無論如何，是方法的原理，故其未示目的，是明瞭的。(此語有研究餘地——譯者按)

其次，哥底所謂之自由精神的勞作說，在勞作教育論上，又開拓了一新生面，從此大為尊重生徒之自己活動，無論心身何方面，均欲由此而將其存於自己內部者表現，並欲藉自己檢證而更促自己的發展。這與賽布奈的勞作過程說，相依相待而同為最重要的思想。最近德國發生的新小學

校，不但德國，全歐洲的各種新教育，無不在這勞作教育論中，求其一大支柱。要是把這勞作教育論完全除去，那末，新教育新小學校，不得不悉告崩壞了。然哥底之高唱『學校必爲少年生活的場所』，固爲教育上一面的真理，亦是兒童少年之一大福音，但在他面，學校無論如何，又非是教授的場所，教育的場所不可。若僅止於爲一少年生活的場所，而於國民的生活與國家將來的利害，毫無關係，那末，這完全不過是非社會的、非實際的之無用長物而已，其必從社會之被忘卻與除外，自無可疑。蓋少年乃應爲現代文化之繼承者，故他們當然不能免去成人社會的影響。若待達到了獨立成熟之域而始使其直接接觸於現實的社會，則不能不說是太遲了。

第一節 德列斯頓實驗國民學校之實際

德列斯頓市，自一九一二年頃，已基於勞作教育的原理而改造小學校低年級的教授，曾從市內各小學校選定十六學級爲實驗學級，各教員均熱心努力，但因在這樣個個的學級中，有種種問題不能十分解決，故遂有設立實驗學校之必要。然因大戰勃發，未獲實現，迨至一九二〇年春，乃決定將設在 *Georg-Platz* 之第四十六國民學校的全部（十六學級兒童數五九〇人）改爲實

驗學校。這學校有男教員十六人，女教員六人，一九二四年起，因節減經費，減為十八人，各人均每週平均擔任二十六小時，同時努力於新研究。這學校中，學級兒童數，自三十人至四十五人，但從一九二二年起，亦改如市內其他國民學校一樣，各學級的平均兒童數，定為三十五人，低學年起，實施男女共學制，高學年男女則祇於技能教科及隨意科教授時，合同受教。

設備 在各教室的後方壁面或側壁面，均懸架書法與圖畫用的黑板，使兒童得以自由練習。兒童用的桌子，為使兒童在桌上便利各種作業計，其大小有一定之尺寸，椅子則係個人別的。其他如紙細工、木工等的小教室（十二人至十五人用）、金工教室、理科教室、圖書室、小劇場、小陳列館等，亦均具備。

教育方案 本來，教育欲立精確的豫定案而進行，是困難的，特別是在新教育的研究實驗上更然。所以在薩克森州教員協會的備忘錄中，以「特別留意生徒之自然的發展，廢除兒童所不能意識的學習者，而注其主力於其諸能力之多方的發展，健全的統一之徹底及自立之教養上」為基礎，而期凡百教育活動，均從兒童內在的衝動及兒童、教師、父母、環境間相互的影響出發。

第一，身體的陶冶，以兒童生活上顯著的運動衝動為本而行之。兒童一至這一時期，身長特別是腳部，大為發育，故應盡量的與以運動之自由。因此廢除舊式的桌椅而使活動自由，且特別使其從事遊戲、舞蹈、游泳等種種的運動。根據一九二四年該校的報告，過去二年間，全日遠足舉行八十回，二日——四日遠足十回，此外尚行半日遠足。著者於一九二五年參觀該校，其體操教室，有很好的設備，又幼年兒童，亦很能從事體操運動。

其次關於手之活動的衝動，因其為後年生活上極重大的基礎，故漸使其練習自由畫、寫生畫、裝飾畫等；又自始與全科教授連絡，男兒在手工教授上，女兒在手藝教授上，使其從事種種的工作。

道德的陶冶 兒童具有之種種衝動生活，為道德教育意志陶冶之出發點，是大為有效的。故在這學校內，不使每個兒童服從已被制定而先存在之規律法則，乃使他們從其每日與學友交遊及學習之間遭遇之無數具體事例，而自覺無論何人，其自己的衝動與意志，是如何的與他人以影響，因而使其從自己的經驗，體驗各種規律法則之必要。自覺是進於自己教育之第一步。兒童從其自己自身之生活而學習關於個人意志與社會意志的關係，雖說不無遲慢，然卻極為重要，這比之

於以宗教宗派爲基礎之問答教授與乾燥無味之道德教授，實遙爲有益。

知的陶冶 讀法書法，在六七歲的兒童，是不適當的。所以在第一、第二學年的程度，應努力使其從事具體的準備練習，至第三、第四學年，若能使其自由讀寫，卽爲足矣。因此，對於舊來依據系統的形式之國語教授，全行廢除，一定時間使用一定教科書的教授，亦不採用。他們完全適應每個兒童的性能及其發達的程度，而使其閱讀適當之隨意的少年書類等。

兒童對於自然物、人工物之興味及注意集中的範圍與其表現法，是屢屢變動而非一樣的。故設定一定之教材豫定案，是不可能的。所以豫定案之作製，除了研究在一定場所一定共同團體中發展之兒童生活而以之爲基礎外，沒有其他的方法。這種教案，固大爲必要，然亦不過爲參考案而已，故各教師必須從事研究每個兒童之衝動及其發達。由此而與家庭協力以作製兒童的觀察表。

合科教授，非從學科乃從兒童活潑的生活出發，在低學年觀察兒童的緊張及疲勞衝動生活及感覺生活之交替，在高學年，則觀察其集中力與意志力之發達。由此而期在基礎學校四年之間，得以正確的知悉各個人的才能及其傾向。這樣，優良兒童之爲劣等兒童的指導者與輔助者，亦爲

可能

在數學的陶冶方面，以計算衝動為基礎，不僅以耳目直觀物體，且使其與種種的活動例如摺、疊、切、縫、編、組合、區分、比重、量大、賣、買等連絡，又常使其觀察自然物而獲得幾何形體的觀念。這些均非如舊式學校之為系統的，但必具體的練習而期自然的培養其能將數關係、形象關係加以抽象之基礎。

要之，這學校之目的，誠如其教員斯文則爾（G. Schwenker）所述，不欲養成記憶上有許多知識之人物，而欲養成意志的、活動的人物，具有能力的人物，及創造的生產的人格，而達此目的之方法，不是依藉教授，而是欲從生活的動機以育成。

第二節 工作自治團——自由學校團 *Freie Schule und Werkgemeinschaft*

這學校於一九一四年以三人的教師七人的兒童（男五人女二人）而設立，其後移轉各地，一九二一年移轉於普魯士薩克森州之 Lezlingen 地方，成爲新形式的學校，漸次發展以至於今日。設立者爲校長鄔夫列特（Bernhard Uffrecht）。

意識的教育之否認 鄔氏的意思，今日德國的教育，從國家、教會、家庭三大勢力受到很大的影響，故欲自由的革新從來的學校教育，實不可能。所以非建設新形式的學校而創造新教育不可。然真教育是應依藉超人格的教育力的，故吾人欲意識的教育他人，是不可的。本來，主張意識的教育者，他們相信若用有意的方法教化人類，則可使其服從一定之法則而形成之，在這種思想之根柢處，存有能把他人意志屈服這可能力——賞罰力偉大之信賴。然這是錯誤的。比此教育意識更為高尚更為有力的，乃是共同社會，凡百生活形式，均是在此共同社會中被充實的。

假說之否認 意識的教育，固應否認，然欲明白的確立教育的目的，亦到底不可能。蓋欲確立教育的目的，其先決問題，是要求關於一般的人生目的之確實的解答，但這種大問題，決不可明白的決定。那從習慣或以不確實的論據而達到明確的結論的，實為大誤。又多數的神學者或哲學者，相信種種的假想世界，而欲於此處獲得確乎不拔之力，均為不可能之事。所以人生除了各人本其自己的經驗與自己的見解從事領悟從事形成外，沒有其他方法。然在今日多數學校之中，始初即以哲學的宗教的獨斷說指導少年，故與實際的人生隔離而不能獲得真的陶冶。

學校自治團 所以，在這塾內，完全不爲人生上毫無意義之種種假說與教義所囚。稱爲「自由學校」之自由的意味，是對於眞之實在而自由之意義，不徒爲種種的教義傳說所囚，亦不基於偏狹的經驗而作許多的偶像。這裏又特別重視勞動作業，而以教授與勞作的協同爲主眼，故亦稱爲工作自治團。

共同生活 這裏的共同生活，極爲簡單，卽是一反人爲的外部的各種強制拘束之自然的生。活。教師一人的周圍，聚集多數人而成爲家族，是不可的。故這塾內，幼年者之人乃至十人爲一團而收於一室，年長者則一人一室。幼年者在教室教授，年長者則在自室學習，工作作業，亦使其從事。此外有大食堂，食事則塾內諸人共同會食。

這學校內，無論成人與少年，均從事共同生活，無論教師、生徒或事務員，全爲同權，故無制裁。因此，隨便何人，無從他人處受到拘束或處罰之事。但爲保持規律計，在作業中，承認工作者之權利，若有妨害之者，指導者可從其場所而排斥之。但被排斥者，得請願於學校委員會，若得其許可，仍能歸屬於原來的作業團。學校委員會是由生徒選出之教員二人生徒三人所組織而成之團體，負有校

內秩序維持之責任，又有最後的決定權，亦能將不良的生徒，從團體除其名。惟雖一旦被除名，然尚留於校內，從事種種的作業，有改善之狀時，即赦免之。這委員會，自然是立於全校會議之下的，若委員有不良的行動，全校校會議三回否認時，必須從委員會除去其名，要之，委員會乃是處理關於共同生活學校生活的事務，決定對於種種實際問題之各自的態度之練習場所。關於全校一般的規則之改正，先在這委員會決定，得校長的贊同後，還必須由全校會議可決。所以全校凡百秩序的維持、規則的實行，均操在生徒之手中；故無論何人，均宜對此忠實，乃成爲這裏共同生活之基礎。

本來，生徒的共同社會，是依藉事實的見解、共同的工作、與共同的利害而自然成立的，故教師或其他成人，過多的參加，且從外部加以種種的制限與拘束，是不可的。生徒一入這社會，將會自己知道正當的判斷、評價及要求，亦將會明白正與不正，而至於自覺其自我意識與自己責任。

教授 這學校是最努力於使生徒得遂其自己發展的。從來的學級教授或集團教授，是憑藉教師的熟練而欲強多數的生徒以同一教授的，故不能有裨於真之自己發展。因此，在這裏，否認一切的教授方式，隨任生徒各個的意志，教師祇須把若干的材料，在生徒所要求之適當時機會，提示

以供他們的直觀即可。他們以爲在生徒的意志純粹從屬於事實材料的時候，其法則始能支配人間，在這期間之內，生徒是自行思考自行發展的。蓋在這學校內，羣認從事紹介知識技能而養成調和的發達之人物，不如使生徒爲人類之共同的實際的任務而活動，更爲重要，且必須使他們於人類生活的基礎條件及諸形式中，獲得獨立的見識。學科教授之目的，即是將此認識過程刺激之深化之。教授全非學年別而以分團行之，故其同人可以出席於許多學科之許多分團。高學年盡量使其從事自學自修，特別使其努力於實際的價值之生產。午後及夜間，是自由的，祇每週三回從二時三十分到四時爲競技時間，其他之二回，則使其從事一時間的作業。在午前的教授時間中，亦插入勞作時間，使其從事手工及音樂。要之，這裏是要依藉教授與勞作之協同而培養生徒自學自修的習慣。

工作教授，由生徒之自由選擇，但爲使生徒避去遊惰起見，至少，一年之間，必須使其受何等之勞作教授。勞作之內，小木科，每週十時間，裝訂科，時間較此略少。又在低級，授以唱歌，在高級，授以「皮亞腦」或「梵阿鈴」的樂器，其他尙依生徒的希望，舉行音樂會、舞蹈會、影戲會、演說會等，又

有生物研究會及塑像會等多數的自由團體，競技、遠足、山野跋涉、運動等各團體亦有，而這些行動均聽生徒之自由，教師不必加干涉。

這學校爲田園塾之一種，但因全從獨特的主張以施教育及行勞作中心的教育，故收錄於此。獨斷之否認，固爲不錯，但一切的獨斷否認，亦是屬斷之一種，如其所云「他人決不能意識的教育」，實爲最甚之獨斷。

第六章 田園教育塾之教育

最近德國教育界發生之一個新現象，是田園家庭學校之設立，逐漸趨於盛大了。即自三十餘年前意善堡設立教育塾後，如所謂威克斯多夫與列茲林根之自由學校團，海森之阿顛華德學校，梭林之田園教育塾，及鶴荷華多賀善之山林學校等，均在山間或森林之中，設立塾舍，而欲以秀麗之自然的環境與獻身的熱愛，去社會的、勞動的指導，少年的全生活。自後如柏林漢堡等的大都市，

其富有的小學校，均在距離數哩或十數哩之山間森林間，建設木造或巴拉克（Barack）式的簡單宿舍，暑假中，收容兒童於此處，而使他們從事運動、遊戲、理科實驗、園藝、採集、勞作實習等，有時亦舉行談話、音樂及其他練習、與娛樂會等。這種一時的田園塾運動，逐漸趨於盛大，其目的，是欲在田園生活之間，促進身心之健全的發達，使其親與自然接觸，並與學友作親密的交際，而期獲得活的團體生活之體驗。

田園教育塾的教育主義，固依各塾而有多少的相違，但把兒童全然從父母的膝下隔離，而收容於家庭的寄宿舍中，則為一大特色。它在一方面，營其共同社會的生活，故亦是共同社會學校。他方面，則依藉勞作主義，努力於身心的修養，以培植其協同一致、克己、忍耐、力行的精神，故又是勞作學校。任何田園教育塾，均具有此三大特色。而亦皆是以為兒童少年教育熱誠獻身的教育家為中心而行的。他們差不多均有往昔裴斯泰洛齊在布格多夫小學校中之髣髴的面影。以下祇將其最著名者從事記述之。

批判 田園教育塾的教育，是憤慨於現代不良社會的惡影響與近時教育之缺乏效果，而欲

在自然的環境之中，從根本上試行自由的教育的，且多數是模範的教育家之努力，故其教育的價值之大，自不待言。關於其勞作主義的教育，是可別加批判的，至其共同社會生活，全為共和主義。他們以使兒童從內部發展為主，謂教育者決不可從外部加以強制。然其正確的規定自起床至睡眠的日課，則已示外部的拘束之必要，這不是自相矛盾嗎？又其寄宿舍的教育，全使兒童從父母的愛護遠離，恰如古代斯巴達教育之陷於不自然，這無論從家族感的養成真的溫情之教養上考察，或從其與實際社會隔離之點考察，決不能說是理想的教育法。且這種教育法，是必須以真正熱誠的教育家為中心而始能行的，決不能求之於一般社會。又這種教育法，需要非常巨大的費用，據云在李滋的教育塾中，大戰前，兒童百人的教育，須費五十萬馬克的經費，這種貴族的組織，欲施之於國民教育上，無論在如何的國家，恐怕均不可能罷。

第一節 德國田園教育塾 Die Deutsche Landerziehungsheim

李滋之人物

德國的田園教育塾，是李滋 (Hermann Lietz) 創設的，他實為這種學校之父。李滋一八六

八年生於盧根島 (Rügen) 的農家，長學於哈列大學，後轉耶拿大學修神學哲學教育學等，受哲學者倭鏗，教育學者萊茵的指導，特別從倭鏗教授，受到較大的感化。其後得了哲學博士的學位，更於高等教員試驗及了格，一八九四年，任耶拿大學教育練習所的教師。後遊於英國，參觀亞波梯桑姆列底 (Dr. Cecil Redie) 博士建設的新小學校，大為感動，歸國之後，爲自己的將來計，曾一旦入柏林國立體操教員養成所畢業，又修生物學，一八九八年，始於哈爾茲山中意善堡 (Ilseberg) 的小領地，創設田園教育塾。其後因事情會事移轉，爾夫特、華意馬、荷賓打等各地，亦興起了這種的教育塾。一九一四年，歐洲大戰發生，他因是一個熱誠的愛國者，且受菲特的影響頗大，故不惜以四十六歲之身骨，進而爲志願兵，出入於幾多的戰場，連法國境內，亦曾進出，因此過勞得疾，遂除隊焉。一九一九年，終歿於荷賓打。但後年共鳴於他的事業者續出，不但德國國內各地，設立了這種的教育塾，在今日，即奧大利、瑞士等德語國內，亦興起了多數的田園教育塾了。

李滋生具熱誠篤實的性格，最初熱心修神學，極傾倒於倭鏗教授。到三十歲時，對於爲神學者或爲農業者，迷惑不能自決，卒因慨於近代煙酒弊害之大，乃決心欲奮然起而救濟之，他方又憤慨

於現時教育之祇重試驗與記憶而以皮相的知育爲滿足，乃確信從事宗教不如從事國民教育的改善爲急務，因此遂創設田園教育塾。其間曾遭遇過創業上不能免之幾多的障害與困難。特別是二回火災與三回內部的衝突，更使他感受不少的苦惱，但他的如鐵的性格，還是斷然向其所信之實行猛進。當於荷賓打建築校舍之際，無論教員、學生，每日努力於堆積煉瓦（磚）的作業，直至午後六時。某日豫定的作業尙未終了而時已達夕刻，一個天真的少年，不覺脫口而出的說，「已六時了。」這時在旁邊勞動的李滋說，「但我們的工作尙未終了，請你把那時計撥遲一時間。」這是他撥遲時計而終了其日豫定工作之一件事。又一次在疾中乘着病具而巡視校內時，看見一少年在用斧砍伐森林之樹，他見他那拙笨而不靈活的手法，竟忘記了病體，不覺從病具跳出，自揮其斧而伐樅木以示少年，卒因力盡，遂倒斃地下。他的事業，到處都是他的人格之表現。

他是遵奉裴斯泰洛齊、菲特的教育主義之國民教育主張者，他認爲今日的大都市，因盛大商業的發展，羣陷於黃金崇拜（Mammonism）、酒精中毒（Alcoholism）、煙草中毒（Nicotinism）、性慾濫用（Sexualism）之途，結果，無論於市民身心的健康或其發展上，均成爲巨

大的脅威因此對之必須加以救濟，無論何種階級，非養成其為這樣的國民不可——健全的身體、豐富之宗教的道德的知的能力、堅實的性格與有力的人格之所有者。今日的德國人，既無古代希臘民族之美善的理想，亦無羅馬人支配世界的鐵石心，更少猶太人經濟的民族的理想及文藝復興的自尊心。他們祇以皮相的知力主義為滿足，所謂皮相的知力主義，即不外是僅僅尊重記憶而欲祇憑試驗以解決萬事之知識主義。這決不足以產生堅實的國家與健全的社會。不是新國家社會的形式產生新人，而是新人產生並形成社會的新形式。「創造新時代與新種屬！培養新人與德意志人！」(Der neue Zeit und das neue Geschlecht! Der neue Mensch, der deutsche Mensch)『勞動勿失望力是從希望信仰及愛而生的』(Arbeiten und nicht verzweifeln! Die Kraft kommt der Hoffnung, Glaube und Liebe hervor!)這實為李滋所常絕叫的語言。

教育說 他之教育原理，認為各人的天性能，固各各相遠，但無論何人，其具有從事兒童少年之身體的活動之能力與歡喜，則是事實。且其最大多數，將來是以身體的活動為生活之資本的，故必須使他們不僅為知的學者的人物，而必須養成他們成為愛好勤勞而且活動的實行的又有

國民的深摯感情而從事社會的努力之人物，因此大爲重視勞作手工。在這一點上，他是與凱與斯泰奈的勞作教育主義共鳴的。但他又認爲人格的理想，決不能從科學的冷靜知識或文學的空虛言辭建設的，它祇能從歷史而成長而發展，因此重視國民的陶冶，而欲使生徒獲得參加德國國民的文化發展之能力。在這一點上，他是一個國民教育學校（*Nationalschule*）之主唱者，重視情意的陶冶與爲活動的資源之堅實的意志、社會的情感及實際的能力，知的陶冶與知識，則尙屬次之。

叔本華曾說，「大人物而有道德的缺陷者，更應非難之。」李滋引用此言，而謂今日的青年，在知識上固受了較高的教育，比之往時的青年更具有豐富的知識；但其以此祇爲主張自己權利的工具，不將人類全體之事，稍加考慮，因此而更成爲苦害同胞破壞社會的武器者，實爲多數。高等各學校，亦不過祇養成了一些以知識武裝起來的犯罪者及無性格的人物而已，這實屬遺憾。對此而唱道音樂教育或藝術教育者，固大有其人，但這種力量，實屬微細，到底不會發生什麼效果。最近之教育改良運動，祇不過益爲煽動知的方面之增進而從事於惡的增加而已。

今日官公立的學校，又以一定的法規，製定其組織與教案，而使各種各類的人，受一律的處置，

且祇以他律的目的從事活動，例如欲使生徒成爲將來的醫師或法律家或官吏又或手細工人等。這即是說，這些學校，已成爲選擇、淘汰人間的機關，而非爲發展青少年的本質之最良的機關了。真之教育的學校，祇是聽從大學或其他高等專門學校及職業學校的教科課程與種種試驗等要求，是不行的。所以李滋說，在吾們的塾內，不是僅爲國家的要求與父兄的希望而施教育，乃是欲真正爲兒童少年而行教育。但這決不是要使他們的生活，徒事愉快與享樂。不，愉快與享樂，却爲真之生活的妨害。又吾們的塾，亦決非以教員乾燥的形而上學的思索之結果而活動，乃是從真欲創造兒童少年世界之嚴肅的意志而設計的。

世人對於動物的飼育，很能考慮土地、氣候、水質、牧草等各種物質的關係而善事選擇其環境，然於教育上，却對於環境的選擇，不加重視，這是大不可的。所以他認家庭式教育的學校之設立，應在困靜清潔而自由的田園之間而從俗惡醜陋的都市隔離。然這不是像盧梭之憎惡都市罪惡而隱於田園，祇以消極的復歸於自然爲理想；亦非爲施行那亞里斯多德、萊布尼茲以來所永久繼續下來的諸種學校傾向之偏知的教育；自然，更非如中世僧侶學校之欲入於冥想寂靜的生活。這裏

乃是將快活而有元氣的兒童少年，收容於健全而美麗之自然的環境之中，使他們從事善良而堅實之自然的、社會的、多方的生活，依藉身心兩者之綜合的活動而「任各種能力從內部自由的發展，去除此百之外部的強制拘束」(Alles Sus freie Entwicklung heraus! Jede Gewaltatigkeit Sei fern!)。從這樣而企圖生徒成爲一個無論精神方面藝術方面與技術方面均有教養之全人(Der ganze Mensch)。蓋在都市之中，不能體味到這種田園的生活，而在田園間，則除以上的利益之外，就是都市的文化，亦得由兒童的努力而創造之享樂之。

甲、田園教育塾之精神 這田園教育塾的活教育，是以下述四項爲眼目的：

1. 培養國民的感情及行動之教育 教養必須着眼於培養生徒在祖國的土地繼承祖先的遺業而常具熱愛充溢之感謝的誠實。欲達此目的，必先使他們明白的知悉現代生活上的危險與毒害，而俾其有「好自努力於自己的職業而期助祖國的改善與進步」之覺悟。

2. 培養社會的情操及行動之教育 教育須着眼於訓迪生徒以對於正直而善良者之理會及敬意。——容受國民之正當要求而助之，對於他人，常捧其愛情與救助，撤廢不幸的階級差別以

緩和鬥爭而企圖社會的平和。

3. 培養道德的世界觀及人生觀之教育 倫理的理想主義即感激於道德的理念之無我的人格之強固，乃是國民進步發展的條件。教育必須養成這樣的信念——此種國民的理想，結局應占最後的勝利之確乎不拔的信念。

4. 培養宗教的感情及行爲之教育 教育必須使生徒感知神之最高的統一、力、愛的支配而從衷心尊敬之，且必須培養其認識爲全能之神的道具之吾人自身的能力與覺悟，而這全能之神，是無論在自然或歷史之中均能感知的。

乙、田園教育塾之實際

1. 設備 世人一言及教育場所，均欲選擇都市，特別是以大學或其他高等學校所在地爲適當，但使天真無瑕的青少年，於罪惡充溢的都市教育之，實屬錯誤。田園鄉村，則除有其自然之美外，還可使兒童自己充實其經驗，林野農園間的作業，實大可使其圖自己的發展。所以李滋的教育塾，均建設於山間或森林之間。在包攝着山嶽、高原、森林、牧場等大自然之美中，設立堅牢而美的塾。

舍、教員、兒童，均居住於此塾內，此外尚有寢室、食堂、集會堂、工場、庭園、農場等等的設備，其意蓋欲於此間使兒童天賦的性能，盡量的發展。所以這種教育塾，與其說是學校，毋寧說是生活的場所，兒童的樂土及少年的共和國。李滋建設之意善堡、荷賓打、比倍爾施泰茵三塾中，意善堡是最初的，設備完善，其他二塾，亦略有同樣的設備，但各塾均各有其特色，比倍爾施泰茵教育塾，在其建築設備之上，不但爲德國國中最美的學校，即在全歐洲中，亦可說是最美的校舍。

2. 兒童的塾生活 李滋的田園塾，不單是教授的場所，而是從事知的、藝術的、勞作的、手工的活動，同時又是與僚友營其共同生活之場所，換言之，是期它成爲全人教育的場所，故在此點上，是最具有其特異的色彩的。兒童多從柏林與漢堡等大都市而來，其中央去兩親或失去母親者不少。他們被收容於這塾內時，大概以年齡制而將同年的數人集爲一團，分配於各塾。例如意善堡塾，組爲最幼年的童話國，荷賓打塾，組爲中年的遊戲世界，比倍爾施泰茵塾，則組爲年長者之真摯的勞作場，各部尙配置少數指導者的少年。又各部均以教師一人爲中心而從事家庭生活，日夜寢食，自勿待論，即勞作遊戲等凡百生活，亦無不與共。兒童均指教師而呼之曰『父親』(Vater)。

兒童早朝起床，即行冷水摩擦，與一基羅米尺的賽跑。午前以努力修學為主，午後則從事種種的勞作、藝術活動及遊戲、體操。就中勞動作業與藝術活動，是最重要的工作。而在此等工作之間，常使其當作團體（*Gemeinschaft*）而活動，是為一大特色。一日的工作告終，全員又集合於一堂，從事快樂的音樂、談話，然後各入各自的寢室。塾內的教師，自然是以全責任而指導兒童，故較之一般教師之祇為職務而教授，實有雲泥之差。這裏的教師，真的成為幼者親切的友人與指導者，彼此共遊共働共食，他們有苦惱時，則安慰之，夜並寢於其側。這樣，教師生徒之間，其有相互的理解，自無待言。

要之，教師盡量的接近兒童，而成為「無我的愛護者」，乃是這塾的精神。故教師不是兒童的君主，他與生徒，同為團體的一員，對於塾生活的問題，均有發言的權利。所以在這塾內，教師決不作過甚之命令、禁止、強迫、叱責、非難等，而祇在兒童全生活的範圍內，常示模範，又從事援助的、獎勵的、犧牲的行動。因此，塾內生活，凡規律、整頓、秩序、勞作等，均非從外部被與的自治，而是真從內部發展之自律自由的學校自治團（*Schulgemeinde*）。這即是公民教育，而與根據實際生活之各科教學與勞作相待而行的。

根據這塾的教師安德列森(A. Andersen)所記，塾內完全充滿宗教道德的空氣，故長幼互相信賴、親切、機敏、勇敢、與對於自然物之愛，乃爲主旨。蓋人祇有對於生命充溢的人，可以信賴，祇有生命充溢的模範，可以感應。故若能首先造作善美的環境與雰圍氣，兒童少年優良的天性，自會自然的發展起來，所以使其十分健全的發育了，而後乃可送他們進入世界的競爭場裏。這乃是哥德的教育理想。吾們不要以這重大的事件，祇放任於詩人的空想，故非使其成爲有血與肉之活的事實不可。然這決非知的教授所可能。本來，真之宗教與道德，均是從吾人日常生活與每日工作之間流出來的，故吾人應卽在其間而體驗之，決不可祇從外部而注入之。因此，使兒童少年時代從事純真正善的生活，必爲教育的根本義。吾們塾內的生活，以自由爲使命。故教師決不從事過甚之命令、禁止、強迫、叱責、非難等，兒童亦無爲悲哀、涕泣、爭論、喧嘩而發聲者，彼此所有者，無非快活、率直、愉快。祇有這樣，天真的發展，始爲可能。

然人有謂這田園教育塾的一大缺陷，有如盧梭野美兒的教育法，全與現實社會隔離而像孤島生活；但在這塾，兒童的父母與公私各種人物，屢屢來訪，兒童等不但與這些人直接接觸而聞其

談話，而且在其送迎之間，兒童等均自驅馬車往返；他們又時時到較遠市中，親自購物。凡此種種，均係將實際世界的思想，不斷的流入塾內。

a. 體育 在這塾內，衣服方面，盡量使兒童穿着薄衣，以便於活潑的運動；食物方面，則盡量攝取蔬菜，寢床則與以粗陋而堅固者。作業之外，使其從事體操、遊戲，又依藉各種的競技，遠足、長距離賽跑、山野跋涉等而鍛練其意志，減少其性欲或其他不良動機發動之機會，師弟均厲行禁酒禁煙。其次競技太熱中，則動輒成爲競技狂，而浪費時間，卻易陷於遊惰的惡習，故這塾對此加以警戒。要之，在此點上，大爲發揮洛克盧梭的鍛練主義。

b. 勞動的作業 李滋以勞動的作業與藝術活動爲教育上的主要二大手段。蓋兒童具有喜歡創造的活動之天性，故不但盡量供給適應各人的天性、傾向、能力而使其得以適當活動之機會與場所，成爲必要，而且勞動乃是各人之社會的義務，故無論何人，不可怠之。因此，在這塾內，不重祇從書本的學習，而重視實際的生動的活動，使兒童在農夫、園丁的指導之下，學習果樹園、蔬菜園、花園之栽植，依藉團體的勞動，使其從不毛之地獲得收穫，又使其從事在林間伐木作薪，或驅馬車而

往市中買物，或以馬車送迎來客；不特此也，又使他們擔當器物整理動物飼養等事，且從其嗜好與性能而從事學習木工、金工、裝訂、鍵工等的技術，盡量的使其生產生活上的必需品。這樣，一面圖其身體的強壯、健康及熟練的增進，同時亦欲擴充其常識與強固其忍耐、自信、決斷等的意志。李滋又以吾人若一回顧人類的歷史，則可明瞭人類都是爲生活維持而努力於衣食住之改善的，而在這諸種活動之間，種種的技術、科學、藝術，自然發展起來，故使兒童少年自己擔當勞動作業而豐富其生活經驗，在教育上是具有最重大的意義的。不惟如此，且依藉勞動作業，可以教養兒童以雖小事亦不惜盡其援助國家危急之努力。在這一點上，他的田園塾，乃是特別重視勞作之一種勞作學校，殆與凱興斯泰奈的主張一致。

c. 藝術活動 田園塾又尊重兒童之藝術活動，依藉塾內相互的人間愛與雄大的自然之感化，而期努力養成高尚的感情。蓋若能涵養真正之藝術的能力，當然不會爲醜惡的凡俗所惡化，而反抗陳腐卑陋之力，亦可增強。因此乃使兒童各從事於自室內的裝飾之設計，並努力於圖畫、大理石雕刻及音樂等之練習與創作，特別在每學期末，舉行展覽會，又各組設音樂隊，時時開塾內的談

話會、音樂會，而每在森林中之靜夜，試其小藝術家們的手腕。所以卽至最年少的兒童亦各有其合唱團或其他的組織。

丙、國民學校之系統的方案及教學法

李滋是統一的國民學校案之主唱者。他認所謂基礎學校，卽其低級，是應不拘階級如何，財產多寡，而爲教育全國民子女之場所，修業年限五年，爲其後高級國民學校之基礎。小學校時代，應專授國語及事實教科，這時候，反對教授外國語。又應依藉遊戲與簡易手工及藝術的練習而期身體及情操之陶冶，特別革新初步的教授，不重視讀、寫與計算，而以直觀教學、鄉土教學及事物教學爲主，就特別引起兒童興味之事物，使其從事觀察、談話、描繪、談寫並計算。

其次，國民中學校卽國民學校的中學年，修學年限應爲三年或四年，仍以國語及事實教科爲中心，物別是要以給與國民歷史上國家、村鎮、家族生活及農業工業上應用的自然力與自然生活的知識爲主，國民終畢了這種程度的教育，卽可使其各各從事實地職業。然國家之教育的努力，不應祇以此而終結，尙須設立補習學校、婦人學校，俾爲職業或家庭生活的準備。且無論何人，非待其

能十分考慮國民的將來而從事正當的行動後，不應使其出入社會而營獨立活動。然生徒中具有特殊的才能者，從這中學年起課以外國語，亦屬可以，又優秀的生徒，即在其他學科之際，亦可與一般的生徒分離，而施以特別的教育，以促其進步。

最後國民學校的高學年，即是國民高等學校，其程度近於專門學校，其課程為二年，分為文、理二科，文科主要課目，是關於歷史的、社會的生活之諸學科——即是國文學、歷史、地理、國家學與拉丁希臘兩語，這些應為適於此等官吏與教員之準備，其中祇有一部生徒，可授以近代外國語及商業，以代這兩古典語。理科方面，則課以自然科學與數學，而養成其適於成為技術家、地主、醫師及教師，外國語則應授以近代外國語。

最後的高等教育，則為大學，大學亦不可如從來的大學一樣，應當廢止講義與教科書，而悉由演習以指導學生之研究。

以上是李滋之統一的國民學校之理想案。而在他的塾內，最初三個年，各為幼年級（Elementarschule），以養成幼兒經驗的收取與表現為目的，而以把日常的經驗、周圍簡單的事物，使

其用圖畫及書法發表爲主；其次的低級（Darstufe），亦同爲三年，其目的是在經驗的擴張、觀察、研究之指導及口語並文章之發表。

中級（Mittelstufe）亦爲三年，這時對於國語的收得擴大、人事及自然生活之研究，使其自由，而課以歷史、地理、法制、自然科學及工業。在此之間，從第三級B，即第七年起課以英語，第八年起，尙課以其他的一外國語，第二級B，第九年，是進到其後最高級的，爲修習人文科者起見，教以古典。

高級（Oberstufe）是第一級A、第一級B、第一級A、之三個年的課程，使生徒修習文科或理科。李滋在其塾內，自己教授歷史、宗教史及最高級的政治。他管理三個教育塾，各塾出勤三週而一日擔任四五時間的教授。自然，他並不欲依藉此等教授而將知識灌入於生徒的頭腦中，主要是爲性格養成而努力。

這塾的教學法，關於所謂自然科學，立脚於勞作教育的原理，對於書籍、器械、地圖等，努力使兒童從事自己發見與自己發明，而期其意志之陶冶；關於人文教科，則探文化的教學法，使生徒就各種的根據、報告、記錄而將種種人物事件及時代的文化關係，比較之研究之。

上述的德國田園教育塾，創設以來，迄今不過二三十年，故其效果如何，本難精確說明，但李滋的人格，則確純真高潔與熱誠，而爲其教育塾的純真教育而活動者，亦不乏人，至爲其後援者，亦漸加多。且李滋的部下及其他教育家，陸續的在各地設立這種的教育塾，又短期的教育塾運動，亦趨盛大了。然有永享「德國教育塾之父與創設者」這名譽的權利的，則爲李滋其人。

他實爲理想家，同時又爲實際家，打破不少的困難，而常自示其模範，以從事教授與勞作。他實是一個天性的教育家。萊茵評他有云，「李滋是爲社會人類貢獻，同時又爲兒童個人的保護指導而努力者，故他全是與裴斯泰洛齊同型之人。凡百求有利於他人而不計自利，是他的目標；他的生涯，是全爲兒童少年而供獻的。」又他的部下安德列森，亦稱李滋說，「他是具有菲特的刻印之人，「人格」這一語，實充滿於他這樣的人物。他爲自己自身，什麼也沒有提供，而祇爲他人祇爲其他物件的產出而努力了的。」菲特曾說，「余於余之生命與運命，什麼都不作顧慮，但余之生命的影響，必爲無限。」李滋的生涯，實屬如此，他的教育塾，實即是他的人格本身。

格龍德博士 (Dr. F. Grunder) 曾以李滋這田園教育塾，可比之於中世意大利人威安利 (Vittorinos de Fetre, 1378-1446) 在子測亞 (Mantua) 創立的樂家 (Casa Giocosa) 與近代德國教育家夏爾士曼 (Salzmann) 建設之斯奈便特的博愛學院。李滋在英國滯留一年有餘，主要工夫是視察與研究亞波梯桑姆列底博士的新小學校，故其得之於此者實多。然列底的小學校，是英國式的，期於上流紳士的子弟，造作以國民的品體之型式，即在幼年者，亦施以嚴格的訓練。李滋即根據列底的這種思想，計劃所謂國民學校案，不過他的學校比列底的學校，與生徒以更大的自由而期促其自由發展，同時亦期與以德國國民品性的教養及科學的教育。列底在其學校創立後不久，與兒童的家庭衝突，而從亞波梯桑姆學園以去，寂寞的送其一世；這比之李滋事業在德國愈趨盛大，恰成爲一個大對照。

蓋李滋創設的德國田園教育塾，在期教育生徒成爲真正自由堅實而多方的社會的人物，而在其理想尙未實現之間，他的人格，已先陶冶了他部下的教員，而真的富於教育愛之熱誠的活動的教育家，亦已多事養成了。因此類於他創設的教育塾，遂至陸續在各地建設了許多熱誠的人格

者所及的影響感化，實不能不說是偉大。

第二節 阿頓華德學校 Odenwaldschule

這個教育塾的創立者，是格黑布 (Paul Geheib)。格黑布原為李滋荷賓打田園教育塾的塾長，一九〇六年，因與李滋意見不合，乃與同事文奈鏗，同辭去職務，新於威克斯多夫創設教育塾，始初二人共同管理，其後兩者之間，又發生意見衝突，一九〇九年，格黑布離開此處，於海森之阿伯威姆伯哈 (Oberhambach, Hessen)，選擇有大森林、牧場、大農場所包圍之風光絕佳的土地，翌年即於其地開設塾舍。他的塾舍，從五舍成立，每舍均以德國知名的學者命名，而稱之為黑德爾塾、菲特塾、西拉塾、夫姆波特塾，其本館則名之曰哥德塾。

編制 根據該塾的教師意爾格奈 (A. Ilgner) 所記，這裏，生徒收容二十歲以前的男女約百人，教師則男女共二十五人，共形成一大家族。這即是，稍為年長的生徒，以六人至十人為一團，幼年者則以二人至三人置一室，均以教師一人為中心而形成一家。然在年長者數人，則各與以一室而成為一人一室。新入兒童，各生活於以上的家庭內計六週以內，其後則聽其選擇自己所好的家

庭而編入之。此種編制，不拘性別如何年齡如何，凡在八歲以前，概無差別，恰如自然的家庭。但女兒則分別其浴室及寢室。

男女共學 這塾內，凡百生活，均是自由而不爲無理者。信賴與公明正大，支配着全塾。又以學校乃爲支持將來的文化的，故不可祇陷於一面的男性文化。真正的文化，是要純真的男女之協同的，故男女共學，實爲適當。兒童的修道院生活，是悲慘的。這種方法，較之過於人爲的教育，實更適應人之性格本質。自然，男女共學，並不是要由此而將男女全然同一的處理。祇希望其由此而得心身的健全與人格之調和的發達。在柔和的女性中，概具真正、美等的長所，故其對於男子，影響頗大，由此可以招致健全的發達。

學校自治團 *Schulgemeinde*

此塾的生活，其組織自治團，是具有一大特色。這種生活之對於兒童，較之教授，與以更大的影響。蓋人生生活，不是知力的競爭，而是性格的競爭。然在多數的學校中，則欲祇憑學業成績以定其人物的價值，實屬大誤。所以教育必須從幼時起，置兒童於善良的空氣之中，而陶冶其感情意志，並努力於性格之教養，且使各人均適應自己的天性而發展其能

力，同時又必須使他們先其社會的服務而後其自己的要求。學校自治團，使各人慣於勞作，而凡百事項，均使其自治自立，同時又使其具有責任感，先自己的義務而後其權利，且使其慣於爲團體幸福而犧牲私利。因此，在其塾內，無論塾長、教員團或兒童，均係同一權利，隨便何人，沒有超乎兒童以上的特權。凡百事項，全係由全校自治團從事議決、立法、實行與監督。此塾塾長格黑布說，『在我們的塾內，既無主人，亦無奴僕，規律命令，更無所有。各人必須爲全體的共同社會盡其義務責任，相互扶助，而使自我調和的發展以成爲完全的人格。』要之，這全塾是一個純然的兒童共和國。

凡入此塾者，無論何人，均於入塾一二週後與以選舉權。然有行其無責任的行動者，則一時剝奪之，這已成爲傳統的勢力，而兒童隨卽亦能道德的自由行動。不過對於長幼同權而取決於多數，有非難之爲無理者。然雖屬無論何人均屬同權，但各人不能有同一之感化的勢力，故從事精神上道德上有價值之行動者，其感化影響亦大。

兒童的生活與勞作 悉在兒童們的權內，故處罰其有非行者，亦非成人非教師，其權乃在自治團之手中。幼者如尙不明白時，由年長者代理之。教師在這全體的自治團之前，亦必須如幼兒一

樣的服從。但在這裏成爲必然的重要之事的，則是教師與兒童間，有絕對的信賴之存在。在今日的學校中，教師生徒，彼此沒有關係，甚至尙有相互敵視者。從而在其生活上，全無交涉，而關於學校全體的問題，亦遂不能自由交換意見。而在這裏，則師生在日常生活上，具有密接的關係，又時時相互交換意見，無責任的舉動，均被排斥。

1. 在這自治團，曾有年長兒童一人，提議對於新入學生應課以如何的勞作一問題，這時議決如下：隨便何人，均應依從分業的原理，故在幼年者，亦宜課以輕易的工作，使其自覺應爲其同生活而服務。

2. 又某女兒特別怠其自己的任務，遂未被分配新任務。這是因爲彼女尙屬幼稚，不能理解其同生活的旨趣之故。故在她未達相當發達時，停止其選舉權，待其成長而再與以權利，同時命以新職務。這種的提議，遂實行了。

3. 男兒二人，在教室內演其拳鬥，折斷了椅子的腳，塾內女役，行近其處時，二人乃各逃走。這事在後來會議時，經濟部委員，告發他們這無責任的行動，並發表其損害額，此時有提議將此

損害由二人賠償者，但這樣一來，祇足增加父母的負擔，未免不好意思。因此乃依從一個年長者的提議，規定在次回土曜日午後塾內生徒自由的時間內，課這二人以運薪及石炭到廚房的勞作，以為處罰。其中一個年少男兒，忠實服役，故二週即被赦免，其他一人，則其後二週間，亦使其繼續工作。

教學 教學亦如生活，以他們自己的責任來形成，根據勞作主義的原理，不以知識為主而以內面的能力之陶冶為主。在通常的學校，生徒是受動的，每日將教科書劃為一時間一時間斷片的教授，這樣，生徒是不能有真正的獲得與深化的。若循生徒之自由選擇而使其能實際的熟思時，其更深的注意與興味，自會發生。且為欲生徒的心力不致分散起見，而使其專心於少數學科之深習，殊為得計。所以，外國語、地理、數學及自然科學，應各在科學的範圍，將其教材，無遺漏的完成排列之；國語、歷史、哲學及文化史，則應以教師一人適當的教授之。又如小木、鍵工、裝訂、轆轤細工、園藝、農業、裁縫、洗濯、烹飪、家政、藝術及體操等實際的技術，則委之於生徒之自由選擇。

生活 日課如左：

午前六時三十分

起床

同 七時——七時五十分

前部課業

同 七時五十分——八時三十分

朝食及部屋掃除

同 八時三十分——十時

中部課業

同 十時——十一時

第二回朝食、空氣浴

同 十一時——十二時三十分

後部課業

午後一時

晝食

同 二時二十分——四時

戶外勞作

同 三時四十五分——四時十五分

暮拜

同 四時十五分——六時十五分

手工

同 五時

夕食

生徒均受中部與後部的課業，祇年長者則受早朝之前部課業。午前學習理論的學科，午後練

習實際的技能，惟教授時間表，則不設置。學級亦不編列，祇在理科與數學方面，多少生徒一羣，是固定的而有各學級。但關於同一學科，人數僅有六人至十人的少數，故能十分個性的處理。其他學科，學習教材的友伴，祇是自然的結成。生徒因不被強制，故能適應自己的興味而在幾個月間祇研究同一學科。這樣，在學期末演習會中，關於各自學修的材料，依藉講演、問題解答、參考書等而發表；技能的學科方面，則開展覽會以表現之。

教室均係學科教室，具備適當的參考書，以圖生徒自由學修之便利，但教師決不供給以完結的知識，祇與以種種的材料，使兒童憑藉其自己之手而自行獲得之補充之。然在幼年者，則以遊戲為主，從合科教學漸次進到工作。

課業中的管理，亦全存於生徒之手中，關於各科，由學修其科之生徒團體，製作各課程的規則，選舉其監督者，與以輕微的處罰權，使其監視靜肅、秩序、時間嚴守等等。由此良習慣可以養成，而生徒亦可全心的去學習。然這監督者之任務，最為重大，需要有大勢力與明知，故這為極困難之事。所以若是適任者缺乏而不得已時，教師亦加以助力而指導之，又生徒相互之注意勸告，亦被行使。

每年有一二回，將生徒的操行、學業進步的程度及其他一切，報告於其父母，其要項約舉如左：

一、身體 身長、體重、健康、清潔、姿勢、態度、動作、規律、

二、身體的陶冶 體操、步行、遊戲、滑雪、

三、特別的興味 科學的勤勉、實際的勤勉、

四、手工 園藝、小木、鑿工、裝訂、

五、藝術 造形的技能、聲樂、器樂、

六、科學的陶冶 各學科的成績、

塾生活內生徒所最喜的，是每年塾內舉行之哥德、西拉、黑德爾、菲特、夫姆波特之五大祝祭。委員從一月以前，即着手準備，招待父母與地方人士，將以上偉人的傳記、事業等講述，朗讀並講演其著作之一部，夜間則開音樂會，又表演童話劇與體操。

每週土曜日的早朝，全塾之人，集於講堂，行其離開宗派的祈禱。朗讀各種宗教上的詩，並奏音樂。又時開家族會，以少人數而自由遊戲。夏季的日曜日，祈禱之後，年長者自由散步，年幼者則由長

上牽引，從事小團體的遠足。春秋的假日，舉行比較長距離的遠足，冬季則盛行滑冰滑雪。

要之，這塾是欲不受大都市的惡影響，而在這大自然之中，形成師友一團的共同社會，親密地生活，從共働共學共遊進而企圖兒童少年之自由的發展。

第三節 自由學校團 Die freie Schulgemeinde (Wickersdorf)

文奈鏗之人物

文奈鏗 (Gustav Wynecen) 於一八七五年生於中部德國斯他德地。父為哲學博士神學博士及牧師。他由其父之指導，從早亦即修習哲學、國民經濟等，後入哈爾茲山中的僧院學校，研究神學、哲學、經濟、拉丁語、古代日爾曼語等。一九〇〇年，聞李滋的事業，而大有所感，進而助其事業，直至一九〇三年，這三年內，均在李滋指導之下，擔任意善堡塾的教師兼塾長，其次從一九〇三年至一九〇六年，則任荷賓打塾的教師而活動，但因他是極富於自由氣分的，故遂與李滋發生意見上的衝突，乃去此而往秋林根之威克斯多夫，建設自由學校團。由是他在這裏與音樂教師哈爾姆、少壯詩人盧色克等成爲知己，而得到他們的助力。然一九一〇年，他被政府認爲與其教育的少年之間，

有不純的關係，遂遭放逐，不得已乃漂泊於明罕、秋利、柏林等地，努力企圖建設理想的小學，但爲大戰所妨未果。其後或爲青年運動的先鋒，或爲雜誌記者。德國革命後，乃一時入普魯士教育部供職，從事於此等自由學校團法規之起稿。一九一九年，許可其歸還威克斯多夫，但翌年再被政府放逐，一九二二年，處以一年禁錮之刑。然他的同人與知友等，皆堅信他，認他是不幸而被處以無辜之罪。他最近尙爲雜誌記者而活動。

教育說

文奈鏗歡喜黑格兒與尼采的學說，但其後關於實際教育的事業，則從李滋所得不少。然他最共鳴於菲特的理想主義，他認理想較現實，當爲較存在爲更重要而追究之。在他的意見，無論國家與學塾，皆係生長發展的，凡百均無固定而祇是尙未解決之永久的問題。他一如菲特的主張，個人應當全然無條件的從屬於精神文化之超個人的價值。但這卻不是外部的服從，而應是依由自己活動自己規定之自律的從屬。

他的教育學之本質之內容，盡於他所極力提唱之自由學校團(Freie Schulgemeinde)文

化學校 (Kulturschule) 少年文化 (Jugendkultur) 三語中。他所以特別稱爲自由學校團體者，是一反李滋之以其塾從屬於國家社會及教會，而認應從此等一切的監督束縛解放而成爲自由。他又謂少年應從其家庭與其他各種年長者的社會離開而具有其獨立的特權。這是他獨特的學說，亦稱成其教育論之出發點。

其他如李滋的教育塾，是簡素質朴，含有對於職業及生活的準備，而離反哲學的主義；反之，文奈鏗之塾，則斷然排斥職業的準備，而其所高唱者，悉以其哲學觀而包被之。文奈鏗述曰，少年在今日以前，祇成爲老成人社會之附屬品，他們被退開於公共的生活之外，而祇許容他們以遊戲生活，學習上亦祇被與以受動的作業。然現在，少年則欲從成人怠惰的習慣與醜惡因襲的命令獨立而考察自己自身，並期自己形成其自己的生命。蓋所謂教育，乃是人間生長的過程，它具有以下的二方面，即第一是以社會的知力充實個人知力，第二是將個人意志調節於社會意志的方向。前者即教授，後者即訓練。然今日的教育，始自家庭，惟家庭本爲子孫的繁殖及消費的組成之場所，故教育不過爲其副業而已。且父母沒有教育上的天稟，故動輒強制少年使其模仿，而誤用教育的方法。又

父母爲職業的、社交的用務所困，教育的機會缺乏，且祇汲汲於物質的利害，在精神的文化上，沒有深的理解。這即是文奈鏗所以認應使少年從現時的家庭解放與從社會隔離而教育之的理由。又據他的見解，認爲在成人社會中，祇有經濟的、實利的、生存競爭的活動，而沒有所謂少年文化。真正適於少年的生活與文化，祇有在少年的領土——少年之島（Die Insel der Jugend）中，纔能見到。因此他主張自由教育塾之必要。

他的意思，以爲少年時代，較之其他時代，是對於理想的價值更易感動而充溢着愛、信仰及感激之時代，是無條件的傾向無限的價值而努力之特有的重要時代，但從來則爲習慣而將其抑壓了，故提唱少年生活之價值。然他決不是祇要使少年生活幸福，他認祇導少年於幸福的生活，卻是欺害他們。又如凱興斯泰奈之欲使少年爲職業而準備，則是不顧少年時代固有的權利、固有的生活與固有之美，而成他人的犧牲了。所以，在這自由學校團內，教師與生徒，同從事於精神的活動，雖有指導者與被指導者之區別，但彼此同爲友伴（Kameraden）。本來所謂指導者，不僅限於教師，而高級年長的兒童，較之教師，卻有多與幼者以影響之處。要之，這裏教師與兒童成爲一團，乃其具

有其大特徵之處。他於自由學校團中，承認兒童的自治，但對於兒童裁判自己的學友及使兒童全體體的會議——學校會議成爲不自然之事件，則不承認。自然，無論校長、教師、兒童，關於學校問題，均可集合而自由議論，其中如委員，亦可依從這塾從來的歷史，而討論或提議塾內一般的事務。但在這塾內，塾內的清潔與整頓，自勿待論，舉凡各種的作業，就是最低級的幼者，亦須擔當，故委員亦非分擔不可。這即是，全校均爲勞作學校，故那祇爲監視或裁判他人的行動之職員，是沒有的。

其次，文奈鏗的意見，以爲高等諸學校，應爲文化學校，其中心的任務，是在理想主義哲學之深遠思想的紹介與大藝術之理解，特別認藝術的體驗，最爲一般所必要的而重視之，又謂從中學校的高級起，應課以叔本華與康德的哲學。且一反歷史教授而主張使生徒體驗各種善與美之文化學校。所以，他的理想，終不免貴族的、主知的嫌疑，雖然他對社會運動有其極大的共鳴。

最後，文奈鏗亦與李滋一樣，高唱少年的自由，而認爲「有自由的所在，精神乃可存在。」因此，乃謂：教育，凡百均應從兒童的本質，演繹其原理，承認兒童之自立自由，特別承認絕對的自由，而謂教授祇應基於他們的發問。

自由學校團之實際

此塾於一九〇六年九月，由文奈鏗及格黑布而建設於中部德國夏爾維德 (Saarlautern) 附近之威克斯多夫，現在的塾長爲盧色克 (M. Luserke)，主要是爲文奈鏗的教育觀所支配。塾內收容各階級的男女兒童，施以達到高等實科中學校程度的教育。

威克斯多夫，在秋林根多針葉樹之大森林地帶，附近一帶是山地，北方迫近舒華茲夏爾的谿谷，在自然風景貧弱之德國，算是風景最佳良的土地。據塾長盧色克之記載，塾舍殆蔽於樅之林而沒於綠之中，附近的山脈、高原、周圍，皆是男性的，吾等的學園與村民的牧場、農場等，幾如大洋中的孤島而點點出現。

兒童生活 此塾兒童的日課如左：

午前六時三十分 起床——其後二〇分間競走或體操——其後全身冷水浴

午前七時三十分 全校兒童合唱——第一朝食

第一時（五十五分——內含五分的休憩） 各科教學

第二時（同前）

同前

第三時（四十五分）

勞作（掃除及寢臺整理）

第二朝食

第四時（五十五分——五分休憩） 各學科教學

第五時（五十五分）

同前（此時間每週二回爲全校合唱 又每週一回，有高

級兒童及全校教員之參觀）

午後一時 晝食 食後——四時 自由時間

午後四時——六時 全校勞作

勞作爲木工、金工、裝訂、塑像、圖畫、理科實驗、農業、園藝等

午後六時——同五十分 遊戲散步

同 七時

夕食——食後時開談話會，兒童各各從事朗讀、演說、音樂。夏季更開二回或二回以上的音

樂會。每週木曜日午後，一同從事精神的作業，又每週金曜土曜之午後，全為自由而與以休息。兒童依其年齡，以長、中、幼的順序，定全活動的時間。為二二〇——一九〇——一六〇之比例，更定精神的作業時間為二三——一二——八的比例，體育及手工時間為一六——一二——七的比例，自由時間為三二——一八——二一的比例。

這塾因與家庭離隔，故重視共同社會而使其體驗日常共同生活，使其先着眼於全體的利害而後及於個人的利害。又因與實世界離隔，故重視實際生活，教授上，亦欲依藉體驗，一如家事、園藝、工場作業等，而漸次使其接觸於文化世界，以期達到牠們的利用與創造。

第七章 共同社會學校 *Gemeinschaftsschule*

夏列曼在其所題為從勞作學校到共同社會學校一文中，謂從來的學校，均是知的，均為實生活的準備，故不免陷於知識過重之弊，而訓練遂趨於極不良好。因此乃發生了種種的改良論，但這

些改良論，均不過是關於綴法或圖畫等二三教科之教學法改良的問題而已。然因凱與斯泰奈等之努力，學校全體，遂漸被改造為勞作學校了。惟勞作學校之內容，現在還是不確實，故自歐洲大戰後，乃形成了一大飛躍，所謂一大飛躍，即是從這學校改造（*Schulreformation*）進而至於學校革命（*Schulrevolution*），而為共同社會中道德觀念所支配之勞作主義學校即共同社會學校，遂被高唱了。本來，學校在拉丁語上，是「閒暇」的意味，故第一必為教育的場所，而教授則是第二義。然今日的學校，適與此相反，教師祇以教授為得意；但在將來，則非將其改造不可。學校應是兒童在其中生長的場所，故成人不應從外部濫加手腕而從事組織經營，而應由兒童之手去活動。教育學，當然非為「兒童中心的教育學」不可。從夏列曼這種言論中，可以窺見教育界的思想推移到共同社會學校之傾向。

共同社會學校之意義 共同社會學校，乃是最近創設於德國之學校，現在尚在發展之途中，故其組織與教育內容，極難精確的把握。而要定義的記述之，更為困難。今若借用卡爾孫的話語，則述之如次：

『所謂共同社會學校，乃是共同社會（*Gemeinschaft*）的學校，其學校自身，即是社會（*Gesellschaft*）。在這學校內，兒童與其父母及教師，彼此互相團結而形成一個社會。自然，兒童常爲問題之中心，但無論那方面，均不能僅要求其自身之權利。這是三者互爲學校而協力之學校組織。』

然以上的說明，祇是形式的記述，故祇此未足以明這學校的目的與內容。因此以下擬先從共同社會的意義說明。

社會與共同社會的意義，路德關於共同社會學校的論文有云，『現代的新教育學，既非個人的教育學，亦非社會的教育學，而必須這兩者兼而有之的教育學。這卽是必須以兒童看作是個體，同時又必須看他爲共同社會的一員。在最近德國實際教育上，當作一大標語而使用的「從兒童出發」（*Vom Kinde aus*）（卽兒童中心的意義）是極好的標語。但祇此，則從兒童出發，走向何處去呢，其方向未免不明。這樣是一面的，而缺了其他的一面。故需要「進向國民的共同社會」這一補充語。『從兒童出發進向共同社會』——這樣始足爲指導新教育的標語。新教育必須是

「陶鑄人格的教育，」同時又必須是「根據社會而形成社會的教育。」路氏這種言論，實為正確之言論。但這不僅限於新教育，就是在往昔，凡屬正當的教育，必將人格的教育與社會的教育冶為一爐，或至少是把它們當作並立的目的看待。然近來的新教育，多有動輒陷於個人主義的傾向，故路德特對此加以警戒。這樣一來，那末，所謂「共同社會」是什麼呢？它與「社會」有如何的不同呢？松月教授（京城帝大）於其漢堡市共同社會學校的現況一文中，有如左的解說：

「共同社會」(Gemeinschaft) 與「社會」(Gesellschaft) 一語有密接的關係，後者在今日的社會學上，普通譯為「利益社會。」然少壯社會學者亦有譯為「會社社會」的。建部博士則譯 Gemeinschaft 為「自然社會」，Gesellschaft 為「人為社會」。據路多夫·亞依斯拉的哲學辭書第四版，則所謂「社會」Gesellschaft 有廣狹二義。廣義的「社會」是「凡百之社會的結合」是「結合了的諸個人自身之總體。」狹義的「社會」則是「根據利害並意識的目的，依藉協約契約而結合之總體」是「這種種類之一時的或永續的凡百結合」。「社會」的成員，是依藉共通的目的（保存、發展、防禦等）而相互結合的。「共同社會」則為更具內面

的形式之「社會」他更帶有有機的性質，存在着感情、思考及意志上之比較的包括的共通性。而在特殊的連帶性即存在與態度上，亦有互爲一體之感。」

以上將兩語的區別說明了，此外，路德尙引用多數社會學者的所說，更把兩語明快的加以說明，雖少嫌重複，但這裏仍引用之，以期更爲明瞭。

本來，無論夫婦，無論家族，均是一個「共同社會」，而在此社會之中，其最爲親密而最具內部的本質的關係者，爲母與子，而有最深最後之絕對的關係者，則爲神與人。這些共同社會中之深的連絡結合、共同性、相關性，是爲重要的問題。即是在家族之間，這種相關性，成爲各員之最深結合性，在國民之中，則成爲民衆間之內的結合性，而所謂內的結合性，在心理上，即不外是感情的結合性與意志的結合性。社會學學者通尼斯教授（Tönnies），在其著作中有云，「所謂「社會」可視爲是人間意志的結合。這即是說，個人意志先存在，由其結合，而形成全體意志（Gesamtwillen）的，乃是社會，而在此際使多數之個人意志結合的，則爲一定的目的。「共同社會」亦同爲人間意志之結合，但在這場合，全體意志之統一，是較個人意志先存在的。這即是在此共

同社會之中，於其由各員之內的結合性而起的生活律動上，有自然的無意識的統一支配着。』
 通尼斯又說，『無論「社會」或「共同社會」同從屬於「結合」(Verbindung)。這一共通的最高概念之下，而爲着目於相互維持以統一的內外發生作用之團體。約言之，「社會」可視作爲本質上分離之個人之機械的集合，「共同社會」則可視作爲本質上結合之活的有機體。』
 戴特斯更從以上的言論敷陳之云，『共同社會之成立，不是從外部的必要而生的，它需要更深奧的生命之力。』

裴特孫教授，亦於其近著普通教育學中，有云，『所謂「社會」是在情性的考慮之範圍內，於凡百形式之中，均以某種行動爲目標，而具有其機械的衝動；反之，「共同社會」則具有內在的自然的衝動，而常從事生產，產出之不斷的發育。所以團結的目的若告薄弱，那末，「社會」卽有全趨瓦解之傾向；反之，在「共同社會」中，則凡百目的之共同基礎，常爲精神的豐滿之地盤。』
 卡維羅(Karveran)在其教育學中，有云，『社會是純理的歸於經濟的制度之概念，反之，共同社會則爲非理性的關於人類結合之概念。』

蓋現代之經濟組織的發達與產業的進步，最足以破壞自然的人類之共同社會，而這即在家庭生活與國民的團體上，亦成爲脅威。故在德國，最近二十年來對於共同社會的渴望，大爲熱烈，特別組織種種的團體，企圖心身兩方面的革新與向上，食物、衣服、民謠、舞蹈等的改善，吸煙、飲酒的廢止，凡此生活革新運動，均伴着而起，特別是各種的少年運動，趨於盛大，社會主義運動，亦告侵入，而民衆社會的實現，成爲高潮，因此，「共同社會」遂成爲現代最重要之教育上的中心問題了。

共同社會學校之發達及其思想之根據 上面略述之成爲共同社會學校的基礎之一「共同社會」的概念，雖在古代哲學者間，亦未始無之，但以此爲教育之目的概念的，實可說是始於最近的社會教育學者拿托爾甫氏。他在其名著社會的教育學中，曾說，『人祇有依藉人類社會，始能成功一個人。』(Der Mensch wird zum Mensch allein durch Menschliche Gemeinschaft)這裏始把共同社會與教育的關係道破，並明示了幼兒亦係從最初徐徐在這共同社會生活之中成長的。他謂學校教育即非爲這社會生活而貢獻不可。此種共同社會的形式，即是稱爲家庭、學校等吾們共同生活之社會組織，市鎮鄉村、國家、人類社會，亦含在內。

舒羅恩 (Schloen) 將最近社會的教育學派，分爲次之三派：

1. 國家派 *Staatliche Richtung* —— 視國家爲最重要之社會，從菲特起、凱興斯泰奈亦屬之。

2. 社會派 *Gesellschaftliche* —— 以家庭、學校、教會及其他諸種團體生活爲主眼者，舒萊馬哈爾、德甫爾多、拿托爾甫等，亦可屬於此派。

3. 社會民主黨派 *Sozialdemokratische* —— 以共同社會爲主眼者，如馬克司、賽德爾、及阿斯特萊等一派的教育家是。

本來，德國的社會民主黨，是以學校爲社會改革之手段的。關於此點，腦寬實科的文科中學校長佛里滋卡爾孫有云，「共同社會學校，是欲生長之社會的學校，非爲個人的利益，而是爲滿足民衆的要求及爲社會而行教育之場所，故它是爲全體而教育個人之學校。」蓋在今日的工場，從事種種分化的勞働之勞動階級，不滿足其生活的現狀，而欲齋世界以新的意義。故對於這共同社會學校之建設，欲助成之。所以卡爾孫說，「不考慮這種民衆瞻望之共同社會的背景，而祇從純粹教

育學上，與共同社會學校以基礎，且欲由此而評價之，是錯誤的。」他尙斷言這種學校，非從市民的頭腦而起的，乃是社會主義的產物，漢堡最初共同社會學校的計劃者，校長其後又爲柏林市視學之鄧爾森（W. Paulsen）氏，更以共同社會學校爲階級鬭爭之手段，而謂對此贊同之主張論爭，均爲社會主義教化運動之原動力，而最應深深地侵入於民衆之中的。他又說，「教育的任務，不僅祇使個人從事參與全體的精神事業之準備而達於可能而已，更須增殖之而使其臻於完全之域。換言之，爲養成更高的生活團體的戰士與活動者計，而將爲新社會創立所必要之少年精神的身體的諸能力釋放，且將此創造的成長之，乃爲教育的任務。」

然今日許多的教育家，已主張共同社會的教育，故社會民主黨之視爲社會主義宣傳機關而提倡共同社會學校之權利，已不爲其所應有了；不過該黨之提倡研究與實施，成爲使共同社會學校論盛行之一大動機，則至少爲不可爭之事實。特別是對於宗教宗派的學校教育不滿者，漸與此共鳴，而高唱着依由共同社會而形成共同社會之教育（Die Erziehung zur Gemeinschaft durch Gemeinschaft）。

共同社會學校之原理及組織 這種學校，始設於漢堡市，根據一九二五年的調查，布列門有三校，柏林十二校，馬格德堡二校，其他如德列斯頓、萊普基、黑姆尼茲、耶拿、格拉各市，亦各有實驗的共同社會學校之設立。從而各學校的原理，各各相違，現在試將多數共同社會學校所共通的原理及組織，略述之如下：

A. 目的 企圖個人及共同社會的維持發展，以期將來民衆團體之革新。惟兒童是從家庭這一共同社會而來學校的，故欲達此目的，必先以學級爲一共同社會，漸次乃以全校爲一共同社會，而依藉共同生活與共同勞作以培養其共同社會感。由此而使明瞭各個人從屬於團體，又須爲團體而服務而供獻。要之，他們認爲：個人祇有在全體之中，始能發展，而全體又是依藉個人而發展的。

B. 組織 各共同社會學校的組織，亦非同一型式。特別是依着教員的人格而各各個別化，乃是這種學校之特徵。現舉一九二三年柏林市當作實驗學校而創立之共同社會學校的主要組織綱領，以爲一例。這個共同社會學校，在漢堡經營具有經驗的鄧爾森，亦參與之，特別努力於避免同市過去的缺陷。

一、勞作

1. 合科教學建設於手及心意之創造的勞作之上，實質的陶冶原理，完全廢棄。所以知識技能，應為勞作之自然的結果，決不得為教學之自己目的。

2. 強制的教材要目（*Stoffplan*），是無用的。凡百的學校活動，應以兒童之創造力的解放，為強制的原理。

3. 應用生活團體、勞作團體之勞作案（*Arbeitsplan*），代替從來之教科課程案。決定的教學之一般的目的，在低學年，四年之後，高學年，六年或八年之後，始可達到。

4. 教授時間表撤廢。作業之進行，應從其共同團體，與勞作之自然的過程——內在於各種科學的、藝術的、技術的勞作之法則的必然之相互要求而定之。

5. 對於國民學校而定下的教學時間數，應以各個學年考慮之而分於各團體。學校的團體，是共同生活的場所，又是共同勞作的場所，與一般陶冶之場所。在此之間，適應生徒特殊的才能傾向，而使一般的陶冶深化廣化而成為專門的陶冶。

二、共同社會學校的組織

1. 教員組織教員團，父母代表組織父母委員會，高級的生徒代表組織生徒委員會。更以上述全體委員，組織學校自治團的學校委員會。

2. 教員團在設立學校自治團這特殊的機關而有期其決定者外，得決定凡百的學校事務。

3. 校長對於教員的教授或教育活動，沒有何等的監督權。校長的教室訪問，祇是當作教員會議的議長而監視其會議議決案之實行而已。校長對於官廳指示的實施，負有責任，若有欲作違反法規之議決時，須加以注意。

4. 教員無論對於會議或對於官廳，均直接負有責任。故關於自己主教的兒童之進步，應整具簡單的調查，而報告於教員會議；在特別的場合，關於其學級之作業及生活，應報告於學校委員會。

5. 爲父母代表之父母委員會，應對於學校生活的各種問題，加以勸告與助力，又這委員會或與教員共同的委員會，對於少年的福祉及其保護，應特別加以努力。父母委員會之代表者

即議長應以父母代表任之。

6. 生徒委員會，由高級的代表組成，凡應徵求生徒的意見之各種事務，特別是關於學校的法規與規律之問題，均應使其參加協議。

7. 學校委員會是學校與父母間之結合體，關於學校生活的各種重要問題，校長均在此報告之。

8. 生徒的自治團（中級、高級），每月召集一回，從事協議及討論一般的事項。

9. 教師、父母、生徒的全體所組織之學校自治團，是學校生活之意識的支持者，又應是地方公共生活的教育中心。

要之，在這種學校內，教師與兒童，形成一個共同社會，勞作、運動、遊戲、祝祭、音樂會、學藝會等之彼此相共，自勿待論，即學級內的秩序、訓練、賞罰等一切問題，亦共同處理，不特此也，凡關於學校設備、教具調製、學校用書籍的裝訂等事務，亦共同當之，又學友之幸福、歡喜、不幸、憂愁，亦彼此交換同情，故在這新小學校中，教師相互的關係，亦是平等的民主的，教師與生徒之間，全為同僚、友人的關

係，學校與父母間之關係，亦與舊教育完全有別，特別是生徒的訓練，是委之於生徒之手中，他們的勸告，亦係自由的受取。

批判 以學校爲一個從內面的必要而結合之共同社會，使兒童少年，於這裏成長，於這裏生活，而以依於其團體的雰圍氣之感化影響，從內部使生徒的人格發展，隨即又使其構成健全的共同社會：這種思想，較之從來的思想——以學校僅爲教授而集合兒童少年之烏合之衆，而他們祇在教師教授之間能靜肅的居於座席而注意課業即可之思想，實大爲進步。這與哥底之以學校爲少年生活的場所 (Lernort) 而欲依藉學校生活以發展其各種能力而期人格全體之自己發展之思想，實有其相類處。但哥底氏的主張，對於全體的社會，考慮不足，且有個人主義色彩濃厚之嫌。反之，共同社會學校，則力說共同團體，使兒童生活於此共同團體之中，而俾其自然的體驗團體與自己之關係，且使其於此間從事自我的發展，這可視爲穩健的見解。所謂「依藉共同社會而進向共同社會的教育」可說是正當的。

1. 但如卡爾孫與鄱爾森及其他漢堡的社會民主黨諸教育家之以共同社會學校全爲勞働

階級專屬的機關及爲階級鬭爭的場所，則不能不說是大謬。教育決不應爲一黨一派之利用。若如路德之非難，像阿斯特萊、卡爾孫等屬於社會民主黨者，常與蘇俄的共產主義者同，以自己的黨派居於第一考慮之地位，而以人類之事居於最後考慮之列，那末，這不能不說是不容許的罪惡。共同社會學校，乃是教育問題。若以此視作黨派問題，無論何人，均應反對。卡爾孫謂祇有勞働階級乃能創作共同社會學校，這卽是「社會主義者的共同社會學校」，而屬於漢堡方面之類者。然在共同社會的情感、共同社會的理念存在的處所，無論何處，均可成立共同社會學校。

2. 其次，又有多數的共同社會學校論者，以學校爲如哥底所唱道的「是少年生活的場所，不是教育教授之場所。」這，若以學校爲兒童、少年人格全體的發展而非僅爲授與知識之場所，其義誠爲適當，但若謂教授不是學校的任務，賞罰訓練亦非學校的工作，那末，學校祇是遊戲、交際與人的活動之場所，而成爲與所謂幼稚園無大差異之遊戲的場所而已。學校在一方面，是兒童、少年的生活場所，有如家庭然。然在他方面，又必須是教授的場所而使其獲得知能，又必須是教育的場所而使其獲得善良的習慣。實際，學校的本領，是在成爲教育教授的場所，國家的意志，家庭的期待，

主要是在這方面，而將此從教育學上考察之，則爲企圖兒童完全人格的發展計，遂至使其成爲立脚於共同社會的學校。

3. 在共同社會學校中，常欲以年齡與發育不同之年長年少的各種兒童，集爲一團，但這在各種活動上，則成爲使幼者盲從與模仿長上的原因，不但有妨礙幼者之真的自己發展之虞，而且又足以阻害年長者之真的發展。

4. 在共同社會學校的組織上，於教師、父母及兒童之間，加以親愛信賴之情，凡百事項均以學校全體爲考慮，提高兒童責任之感，養成其自立之念，凡此諸點，均有其特色。但這必須得到適當的教師，始爲可能，決不是僅靠組織所可解決的問題。舊來的學校，若能得到良校長良教師，這種的訓練，亦非不可能的。

第一節 漢堡共同社會學校之實際

漢堡共同社會學校的起源及其思想的根據。欲述這學校的起源，無論如何，非先述漢堡市的市勢與最近的教育沿革等不可。原來，漢堡市乃爲德國具有最古歷史的良港，人口約有百二十

萬經濟方面頗爲富有，政治方面民主的傾向頗強而爲社會民主黨之根據地。現在是爲具有各種完全文化的設備之自由市，差不多形成了一獨立國之體裁。市民一般均熱心於教育，即在教育國之德國，亦行其最進步的教育。

蓋漢堡爲一商工都市，住着多數的勞働者，而有勞働者的團體之組織，若仍沿着舊來的社會制度與經濟組織，那末，他們祇是爲賃金不得已而勞働，並不是爲自己的工作而勞働。過去的勞働爲全無靈魂的勞働，較之中世紀的職工，更爲非人的活動，企業家資本家階級，對此全不之顧，故勞働階級的生活，沒有向上的希望。因此，從數十年以前，社會運動，遂漸趨盛大。這種勞働運動之結果，迄至近世，勞働者的賃金與時間上的待遇，較之以前，已有利的改善了。自是而後，他們對於資本家，已不復如過去之取奴隸的態度，自己亦感到是這事業的關係者。所以，勞働運動，已將靈魂注入了勞働者而使他們人格化了。結局，這即在國民經濟全體之上考察起來，亦成爲大有利益之舉了。特別是在漢堡，勞働階級之其他各地，更爲自覺，故常企圖自己之向上。且市之小學教員維迪希（W. Lottich）與黑爾曼（A. Hellman）等，對於他們的文化運動，加以援助，故他們更努力於審美的

知的方面之向上。

次於這種勞働運動而發生了其他的二種社會運動，這均足以促進學校革新的事業。其一是婦人運動，這一運動，成功了婦人社會的地位之向上，改造了舊來的家庭而使其成爲男女同一權利的屬員之合體與真的意味之社會了。其他的一種，是青年運動，這種運動，認爲不應以青年爲供成人所計劃的政治經濟及其他目的而利用之客體，青年常是生活於現在之中的，故應使他們屬於青年之社會，而使其各自具有的天性機能，充分地發展，隨後即可期其成爲爲供獻社會而從事生產之增殖者。

以上三種社會運動，是通巨德國一般的現象，其對於解放從來國民生活之中那抑壓人間使無生氣的各種形式及創設新的形式於社會，頗爲有力，亦爲一般的現象。特別是在漢堡市中，這種傾向，更爲顯著，所以，自由(Freiheit)勞作及生活(Arbeit und Leben)共同社會(Gemeinschaft)這勞動階級的標語，漸次已獲得了一般的承認。就中勞作是社會發展之中心法則，人類依藉這勞作，作出了可以充實各自的需要之生產物。所以，勞作乃是人類之解放與發展，而其生產

物，則爲人類之構成，人類與生產物，從事一致。且在這勞作之間，社會是從事發展的。所謂生命，即是爲文化的生產物而從事之勞作。若吾人把個人的自然生命僅爲其自身而求保持，那末，這不能不說是社會的勢力之徒費。又自由不單是個人的解放，而是社會的勞作力之解放，是爲其能力的活動計而從事個人的權利之擴張。所謂社會，乃是從這勞作之間最強的體驗，以愛而使個人與個人結合的。

漢堡市的教員社會，從早即試其新研究新設施而常持着進步的態度，他們不但居於以上之社會的思潮之間，而且從早即與勞動團體提攜，而加以文化的指導，這是已經述過的。特別從一九〇六年的時候，計劃小學校實驗之試行，選出市中最有力的教員鄔爾瓜斯特（W. Ullgast）葛則（Gätze）格列色（Gläser）羅迪希（Lotzig）等數名爲教育委員，推鄒爾森爲議長，使其專任新教育的研究與設施事宜。這市的教育，即左一般的熱心於教育之德國國中，亦常發揮其特殊的色彩。其特色之第一點，是統一學校的運動，該市教員團率先主張應把小學校民衆的統一而改造之，他們認爲從來階級的國民學校與豫備學校，非將其廢止不可。一九〇四年，即以此提議於克尼斯伯

爾德國小學校教員大會之中，但因受其他諸聯邦猛烈的反對而被否決了。第二點是小學校的統理及監督之問題。該市的教員團，認為像從來官僚的小學校長的統理與半軍隊的視學官的監督，在應為科學的自由的教育事務上，是不適當的。他們於一九一〇年斯托拉斯堡德國小學教員大會中，亦提出了一大改革案——學級教員應負該學級的全責任；從全校的教員團選出議長一人以當學校統理之任；從教員與兒童的父母中選出若干委員以負擔學校全體的事務；凡百事項應自治的處理。這一大改革案提出後，亦遭全德國教員猛烈的非難而被葬送了。第三點，在勞作教育的運動與藝術教育的運動上，各地動輒抱有錯誤的概念，但在漢堡市的教育界，則妥為論究之而常着其他諸邦之先鞭，故特為有名。

一九一二年，漢堡市的學校組合，議決了學校實驗之實行，在學校內試行各個教育實驗，其後更擴張之而使其成為實驗小學校。這是一九一八年十月大戰終結革命發生以後實現的，自是而後，少壯教員團得到勞働團體之助力，故在內亂尚未平息之秋，即已建設了無教科課程無時間表無規則之最初的新小學校。其次，於同市布萊天維德街(Breitenfelder Str.)，建設了耶德((Jede)

與特甫 (Tepp) 等管理的新小學校，同時，於同市之特列曼街 (Teleman Str.) 建設了由元老教員葛則 (Götze) 管理之新小學校，於伯利奈門 (Berliner Tor.) 建設了羅迪希主持的新小學校。這些新小學校，是被稱爲所謂革命小學校 (Die revolutionäre Schule) 而標榜自由主義的，完全是革命思想之產物。其後一年，依着巴姆伯卡街父母的提議，始於提羅 (Trieloh-Süd) 設立共同社會學校 (Gemeinschaftsschule)，以前任之鄒爾森爲校長。其後他處亦漸次興起了這種共同社會學校的教育。這樣看來，漢堡的共同社會學校，很顯明的是帶有社會主義的勞動階級的色彩。

這漢堡共同社會學校的特色，尙可爲前章共同社會學校的教育之補充，又足以推知社會民主黨教育家所主張的共同社會學校之內容如何，故雖不無重複之嫌，還是詳述之如左：

漢堡共同社會學校之特徵 這種學校的特徵，是在其成爲新社會的機關，是在其成爲生活的場所，這種生活場所，可使現在的兒童少年，從其將來欲入的社會及其他各種環境，受到生動的影響，而發展其人格。百年以前，馬克思·斯齊奈即已說過，「學校與生活之間，不應有何等的溝渠。

學校即是生活，它應以人格之自己顯現爲其任務。然今日的學校教育：

第一，與家庭生活，沒有何等的交涉，生徒在學校中的言語、態度、行儀、行動等，與在家庭時完全相違。所以，當兩親訪問學校時，見其子女的特異的狀態而驚異；同樣，教師訪問家庭時，亦見其生徒生活之與在學校時全異而驚奇。要之，兒童之在學校，是表現着與家庭完全相違的態度。且有所謂學校面具 (Schulmaske) 是舊來的教育之特徵。

第二，不以兒童爲本位，無論何事，均以傳統的外部的權威、法則、形式拘束他們，以成人的思想命令他們，而將兒童的生活，完全不顧，因此，從兒童自身而發的發達、創造與設計，絲毫沒有。

第三，立脚於理知主義，而以祇要形式的注入多量的知識，即爲盡了教育的任務，這種思想，是舊來的教育。

第四，父母以爲委托其兒童於學校，即已將自己對於教育上的責任解除了，他們以爲祇有學校教育者，應負教育的全責任，而對於自己的子女，殆不關心，祇是對學校教育者，加以非難。

要之，在舊來的教育上，教師全如官僚的技手或職工，學校則爲一大工場，生徒恰如一種生產

物而在這裏機械的被製造。所以，新學校則以學校自身爲兒童組織之活社會，以使他們生活於其中爲根本的原理，凡百事體，均從兒童出發，使他們相互交際、學習、遊戲與勞作，而在其間從事設計、發見、練習與實行，以遂其自由之本質的發展。而到達獨自之健全的世界觀。約言之，這共同社會學校，特別以文化的、經濟的社會爲基礎背景；使兒童生活於其中，尊重兒童之生活，以此爲中心，而主要依藉勞作活動以促其自由的發達；學校應與父母共同參與兒童的教育，兒童、父母、教師，形成一個共同社會。共同社會學校，可說是具這三大特徵之學校組織。

1. 社會的基調 從來的學校，是與社會生活懸隔之一種設施（Anstalt），換言之，是它自己圍起大障壁而與社會離隔之特殊的教育所。且其教育方法，是機械的，故難使兒童從事真之本質的發達，教師亦祇從事形式的活動，而不事自由的創造的努力，這實爲甚大的謬誤。所以首先必須以學校成爲一個活的社會，而使兒童生活於其中。漢堡最初之共同社會學校校長鄒爾森，在其所題爲文化的共同社會的學校論文中有云，「本來，所謂學校，原非在人類社會中全然特異的設施，它必須是社會生活中之活的一部。這即是說，它不單是教育教授兒童少年的場所，而實在必須是

使他們生活其中之社會的場所。故這裏應當絕對的依據兒童少年的生活法與其天真無邪的思想而支配。然舊來的學校，或爲宗教宗派的工具，或爲政黨政派所利用，又或爲某種的獨斷說供獻而爲其目的或順序所驅使，其不顧及兒童少年的生活，殆爲常事。這種的學校教育，祇足以壓迫兒童少年的生活而使人生中斷。實際，兒童少年乃人生之開始。人生是不可從外部加以虐待、壓迫與中斷的。』戴特斯(H. Deters)亦述社會與共同社會學校的關係有云，『學校與自由的社會，具有密接的關係，社會活動的範圍，亦必須是學校的範圍。野外、庭園、屋內、工場，自勿待言，卽至當作表現的手段之言語、藝術等社會的活動範圍，均是學校的範圍。學校不僅是從事一面的知識之練習或講話之場所。它是把自然與人生作新鮮活潑的會合之場所。他是把長期間自然地分離而已全無關係之社會上各種活動範圍，使其自然的連結而仍還元於原始的接近之場所。』蓋從來的學校，祇從事於灌注知識，故與社會的文化，不生何等的交涉。這種學校即使沒有，而文化亦可從事發展。不學校卻反妨礙了可爲促進社會發展的原動力之天才的發展，而把國民的生產力與創造力歸於死滅了。真的學校，決不應與社會離隔，而應當作文化的、經濟的社會之一部而爲使兒童活動

建設於其上之場所故它必須常充滿生命，而生命亦必須經由學校而通流。兒童在這裏自由生活成長之間，自然的會從事發展。所以社會是為兒童而盡力的，兒童亦是為社會而供獻的，故社會生活，亦不是與家庭生活有何等相違的，兩者是相互補充相互深化的。因此，在學校中，應使兒童從事文化社會各範圍的活動。學校應是藝術的科學的勞作場，同時又應是經濟的勞作之場所，且必須是公共的意志之尊重與對於弱者的同情並援助之場所。要之，兒童不應生活於這些方面之一的，而必須生活活動於其全範圍，以期其自己個性特質之發展，同時又使其共同社會感發展。真的教育，無論何處，必須與社會連結，而期自由人（Der Freie Mensch）、宇宙人（Der Kosmische Mensch）、社會人（Der Soziale Mensch）之養成。惟內外的事情有使此種的活動不適當時，則應從社會離隔，家庭亦應分離。例如孤兒院、感化院、刑務所等特殊的設營即是，這些主要是屬於救濟的、監護的、強制援助的教育。

這樣使學校教育與社會的基調調和，不是於這裏教授兒童而是使兒童生活於此處之這種思想，固非必始於共同社會學校，但這學校的主張，特別對此高唱，則是一大特徵。這與所謂生活學

校 (Lebensschule) 及生活即教育論，其步調略略一致，但美國的此種主張，是實用主義的，而立脚於實際生活之上，共同社會學校，則以全人的陶冶為目的，以人格養成、新社會的建設為目標，故在目的上，兩者有大差別，這是不可忘的。

2. 兒童生活的尊重 馬克思·克洛衣齊格有云：『學校改革，無論其從如何的善意出發，考察如何的良好方案，若非從兒童的立場設想，不顧慮兒童本來的生活，而祇從成人的立場與階級的思想或抽象的思索出發而論究之，那末，這不過是舊教育思想而完全歸於無用與無價值而已。』實際，近代的教育，是兒童本位，是以尊重「兒童生活於現在」之生活法為中心的，這是近代教育的特色。特別是在漢堡的共同社會學校中，以兒童的發育為教育上第一個根本原理，努力實施適合兒童自然的條件之自由的教育，專從環境的刺激——即從與自然的接觸、與友人的交遊之間，依藉種種的勞作，而使其自己向各方面發展，特別在勞作的歡喜與自由的解放的活動之中，尊重其創造力之養成與生產過程之發展。所以在共同社會學校之中，兒童的生活形式與教學的形式，是一致的，它必然的是勞作學校。裴特孫教授有云：『在共同社會學校的根抵處，存有勞作原理。否，凡』

百·共·同·社·會·學·校，均可說是勞作學校。然其勞作，是應從兒童自身的興味出發的，且應為創造的活動，至如教科課程時間表、教授細目等細密的形式，悉應廢棄，而必須是全不為外部的拘束所規定之自由的教育。這裏的教育，不如從來教育之假定兒童均俱同一的能力與同一的性能而課以同一的行動與同一的作業，而是立腳於各人的特殊性，而使其為兒童化的行動，以期盡量發揮各自的特色。因此，所以學校自然的成為兒童之家，成為少年的根據地了。鄒爾森對此曾論之曰：『今日的小學校，將教科課程、時間表、教授方法等，嚴密的規定，又從早即依着未來的職業生活之預定而被拘束，僅傾於知的方面。其他則從教會、國家生活的關係，而被強制之以獨斷的信仰與空虛的知識，但惟其如此，而却反生其不信與懷疑，致破壞兒童少年的精神生活。精神祇有在自由之中，纔能發榮滋長。無論宗教的信條或政治道德的信念，皆祇有在其為自己生活經驗之增殖，與從自己自身的衷心而獲得的時候，纔為有益。又從來德國學校的訓練，是嚴格的，而多課以懲罰，但這種外部的強制，是無效的。凡以形式、方法、禮儀、外觀等去拘束之一切，均是不可的。與其如此，毋寧從各種的獨斷解放而與兒童少年以自由的生活呵！要知道，無懲罰、無訓練、較之錯誤的訓練與外部的拘

東，遙爲良好。學校應與兒童少年以健全而愉快且有印象之生活的可能性，將各種人生必要不可缺的知識，在沒有各種形式之中，使其依藉自我活動而獲得，又必須使各人的個性天稟，盡量發展，而俾其進於有用之人格的傾向。這實爲學校對兒童少年應盡之任務。這樣，使兒童少年的生活，與社會的活動連結起來，而社會又依個人之力，增其深、廣、豐富與特色。到達了這樣的時候，學校對於社會，始可說是盡了牠文化的任務。』

3. 父母會之公認及其學校教育之參與 在這種學校之中，教育兒童者，不僅教師，父母亦應參與之。本來，學校既非兒童的，亦非教師的，也非父母的，實是以上三者所應共同參與之社會的機關，在這一點上，共同社會學校，有它的大特色。漢堡市的小學校，既已自戰前，與兒童的父母，保持密切的關係，而組織了父母會（Eltern-gemeinschaft）。教員在此會中，或爲會員，或爲客員，同事討論教育問題，又由教員說明學校教育上的各種問題。迨至其後，以市府之訓令，從這父母會中，選出父母代表（Elternbeirat）數人，規定父母會得由這代表，將關於學校事業特別是關於兒童身心的陶冶與道德上的訓練之希望，開陳於學校當事者。這是最初的公認父母會。市當局更規定這代

表的任務據其解釋其任務不是在兒童之個人的場合，主要是應對一般的事情從事勸告的行動，此外對於教員，亦不妨與以助力。

本來，學級父兄會的成立，無論在何國，都比較的容易，而其活動，亦無何等障礙。爲什麼呢？因爲多數的父母，以其子女屬於同一學級而受着同樣的教育，故相互一致協力，亦屬容易。但關於全校兒童之大組織的父母會，則不但因宗教的關係或政治的關係而發生種種的困難以致難於一致協力，而且有恃其勢力而爲校長教員之掣肘者，因此却足以阻害教育，這種情形，未始沒有。然漢堡市的父母會，則多告成功。自然，在其最初，因多數的父母，缺乏教育的素養，故多趨於沈默，或則陳述不當的意見，但其後漸次進步，結果，教員與父母，遂對於教育這一負有共同責任的工作，組織了共同團體，（女教員與母之會亦成立了）而從事左列的各種活動：

1. 父母的學校參觀
2. 父母代表與教員之協議
3. 父母對於學校設施之協力合作

然父母會，漸次對於單是交換教育的談話，不能滿足，更欲進入教育的實際以期援助學校教育。這即是，最初是在參觀之間，母親數人，監督女兒的工作，父親二三，與兒童同努力於學校園之整

理，自是而後，多數的父母，即對於教育事業之困難，從衷心獲得理解，而漸次對於學校，加以積極的協力了。今日，這些會所做的事業，略述之如次：

A. 物質的勞力之援助

1. 捐納金錢而補充校舍、器械、器具、書籍等設備之不足。
2. 担任學校園的整理監督諸事。
3. 冬季與兒童之朝食或晝食以助力。

在某學校中，父母築竈於校內，每日母親交代來校，給與全校兒童以溫暖的肉汁。又某學校中，母親每週來校數回，扶助高級女兒的烹任教授，擔當洒掃或器具的整理等事。

4. 父母担任儀式日式場的裝飾。
5. 其他校內無數的小盡力。

B. 精神的補助

1. 對於學校教育的全般事項，從事種種的忠言與勸告，又參與學校教員之協議。

2. 關於特殊之科學的或藝術的技術的題材，父母中的專門家，特別援助教員，有時擔任說明與講話。

父親亦有將複雜的機械組合或分解之以為兒童說明者，母親則就家具的處理方法，加以說明或實地指導，亦有講述歷史談話者。

3. 儀式日父母之合唱——從父母會中之有志者所組的音樂會亦有，每週會合從事練習。

4. 會議室、遊戲室等父母與子女的自由談話。

此種父母會的公認及從父母會代表與教員代表所組成之教育顧問之制度，實為這學校之第三特徵。

結論

1. 要之，凡百學校，均是為國民而服務之有益的共同團體，特別是在共同社會學校，以自立的創造的確固之社會人的陶冶為目的，其方法不依藉形式的教授，主要從兒童的生活引導至勞作活動，而欲賴教員之指導與父母的援助以達到其目的。且在其間，努力於共同社會感與責任感之

養成，而與以爲未來的國民有用的修養，自然，這亦是自然的結果，而兒童則總是爲現在而教育之。這裏期望國家與學校以自治自律的權利，使其自由地達到目的，而不必一一濫用其建設、管理、監督的權利。像那警察式的學校監督，是最可嫌的制度。所以連視學的名稱，亦全廢除而換以學校顧問之名。在這裏的共同社會學校中，下列三則，已形成爲它的根本概念了：

(1) 極端的自由無拘束主義

(2) 創造的活動中心主義

(3) 互助合作主義

這裏現何多量的包藏着當年革命學校的餘韻，至少可說是多量的包有共和民主的色彩與社會主義的傾向。

2. 這共同社會學校，高唱兒童中心主義，主張適於他們的生活之教育，謂學校不是教授的場所，而是生活的場所，且應以勞作爲中心，其說雖不免有少偏處，然尙可說是適當。不過因此而排斥一切的理想形式，立於極端的自由主義，否認各種的規範，而謂與其外部的拘束抑壓，不如無訓

練之爲愈，則是陷於一切的文化否認，不過復歸於盧梭與愛倫凱的自然主義而已。

3. 共同社會學校，祇高唱兒童活動的自由解放與創造的生產，但人生不僅是創造。創造固有其最大的價值，但隨便何人，不是祇營創造生活的。故將其他的活動完全輕視，而惟創造之是重，則不能不說是謬誤。

4. 其次，父母會及父母代表之公認，這卽說是民主主義教育最多的侵入，亦不爲錯。在今日，普魯士及其他聯邦，亦已漸次做漢堡而傾於公認父母會及其代表之選出，但這中間，又自然的發現了政黨的色彩，起了猛烈的競爭，生了種種的紛擾，這是著者在留德中屢於新聞紙上散見的。自然，兒童的教育，祇靠學校是不可能的，故學校與家庭的親懇、意志疏通及相互扶助，誠爲必要。而父母會的公認，亦非不可，但政治的紛爭，因此而侵入學校之內，則不能不說是極可寒心之事。所以，父母之學校教育援助，總應當是教員努力所不足的處所之援助，教育學上修養與教學上經驗均爲缺乏之父母，其占領教室而教員從教壇上退開之日，卽是教員不可不從其職務責任卸退之日近的時候，這是不可不覺悟的。

以上共同社會學校的主張，在漢堡市唱道得最強，但亦非行之於同市全體的學校的，據一九二四年的統計，同市的小學校，總計有二〇〇校，兒童數在九萬以上，而其中實施共同社會學校的教育，不及十分之一。這即是說明這種學校的設施，尚有多大的疑問。實在，這種共同社會學校，乃是對於舊德國教育之嚴格而乾燥之形式的官僚的方法之反動，特別是愛好自由民主的漢堡市民的文化運動與普羅列特利亞脫主義發展之產物，這樣說法，非必不可。

第二節 布列門的共同社會學校

夏列曼之人物及教育說

夏列曼 (Heinrich Scharrelman) 是布列門人，家非富裕，故畢業於該市的小學校後，即入師範學校，二十一歲時卒業，奉職於該市的小學，當時知同市教員甘斯柏，得其指導，遂特別研究教育學。甘斯柏在當時主張非常極端的學說，夏列曼亦或因受其感觸，而不適於市當局之意，遂於一九〇九年辭職，在接近瑞士國境之波顛湖附近，擔任家庭教師，留一年，來漢堡，遂任該市女兒小學校的教員。

從一九一二年起，一年之間，主要從事著作，次則行於德國南部，大戰中出征而留於法領土內，平和回復後，又就職於鄉里布列門，一九二〇年以來，被任爲同市第一國民學校校長，專以自己的主義經營該校。

夏列曼，他的天分，本是藝術家與詩人氣骨，故沒有系統的思想體系發表。所以要敘述他的教育學上之根本思想，甚爲困難。他非難結果主義，謂祇論結果爲不可，又非難今日多數的教師，祇看見目前的事相，故陷於皮相之見。他夙卽高唱勞作主義、藝術主義、生活中心主義等的教育，故其爲社會認識頗廣。

他猛烈的非難從來的教育法，謂今日的學校，全爲記憶學校，結果！結果！今日的世界，什麼都惟結果是求。因此凡百均非試驗不可。在今日，凡百潛在的無拘束的，均被非難，均被冷笑。計算與理會之實際的結果方面，較之人格的教育之崇高目的，遙爲重視，乃是今日的實情。所以，生徒的學習，以依着暗誦的方法，模仿他人的思考，而祇沉默於上品之中，爲第一的義務。這樣的舊式學校，專事知識的紹介，而祇取注入這唯一的近道，以求達於結果，這實爲愚之至者。今日的學校，均用華美的掛

圖，具清潔的桌椅，以嚴格的教育法，使兒童均把兩手正當的放着，教授極爲一定而以教師的發問開始。且教科課程與始業時間，悉有一定。在這種的教育上，凡百均以命令行之，無論飲食、睡眠、起床、遊戲、勞作、知識、感情等，悉以命令刺激之而使實行。要之，現在的公立學校，存有官僚主義與形式主義的二十大病根。教師因是官吏而成爲國家這大機械之一車輪，故其自由，絲毫沒有，即在教授的時，亦已人格消失，而祇留其形骸。且在現在的制度上，那於兒童方面有最大權利之兩親，對於學校教育，竟不得從事何等的發言。

他又因嫌忌所有的「系統」這東西，故其在心理學上，自然亦不屬於何派的心理學。但他確是很好的心理學者，而認從來的教授法，不適應於兒童心理的發達。兒童開始是多送其感覺的、想像的生活的，使用正確概念與判斷之論理的思考，則已如毛意曼所認，是較遲發展的：這種道理，在舊心理學上，完全不知。它們祇把兒童從觀念生活與概念生活去觀察，而以教材爲教授之中心，不認兒童生理的心理的特徵，而全陷於主知主義的傾向：這是夏列曼的非難。

教育的目的
夏列曼又以新小學校的目的，是在人生陶冶，而與最近改革運動者阿托、甘斯

柏、格里特之徒共鳴。且欲培養健全有力的意志。他說，一個人非先有人格不可，故教育應將其全力集中於人格的覺醒與維持。他舉的教育六大任務是：

1. 人生高尚價值之理會
2. 生活之美的理會
3. 公共生活之理會
4. 外國之理會
5. 過去即歷史的發達之理會
6. 迅速的理性的行動

由此觀之，他的教育目的，完全傾於形式的，又其採取人文的、功利的、幸福的方向，而不顧慮國家與教會的利害，自然，在其本質上，是與盧梭及汎愛派同調之處頗多。又受了愛倫凱與托爾斯泰的影響，謂如愛國主義偏狹的道德觀，却陷於不道德，所以他高唱『勞作主義、生命充實的教學、兒童中心、忠實的適應發達、生產性——這實不得不為支配今後教學之原理。』

勞作主義的教育 夏列曼是夙即區別手工教育與勞作教育而為建設這主義正確的概念而努力之一個先覺教育家，特別主張從教師與兒童相互的理會與信賴而成立之團體的教育，而謂兒童應在這團體之中自求方法以解決自己選擇的目的，教師的任務，則在刺激與指導此等兒童，而使他們的全力傾向於共同的任務。又謂凡百教育教學，應將其出發點，求於兒童的活氣與興味之中，努力擴張與深化其直觀的知識，而留心不使其過早的普遍化與概括化。祇有這樣，纔能發展兒童的生產能力，並能間接的發展其他各種能力。

所以，教學方面，與從來的教授大異，完全無強制的會話，是最重要的教式，在此會話之間，種種的異論以起，而有益的報告亦可出，像舊式教授之冗長無用的問答，是不必要的。從兒童的體驗起而終於體驗之機會的教學（Gelegenheitsunterricht），較之從來系統的教授，遙能果其重要的任務。與各種教學連結之手工的活動，是為精神的問題之深化與解決所必要不可缺的，亦是大有益的。教材的選擇排列，應全許教師的自由，除了對於兒童之愛與對於創作的歡喜祇為其限界外，其他不應有何等的限制。凡百教學，應與兒童的生活連結，學校的任務，不過是續行他們已在家庭

與街頭所開始者而已。然若以此祇限於學校內的教學，則爲大害。人多謂兒童的觀念界，是貧弱的。然都市的兒童，對於都市生活，是具有豐富的觀念的，其所缺乏的，乃是自然界的觀念，但這非必可悲者。故教材的選擇，無論在兒童如何的發達階段中，均應與他們的經驗結合，所以鄉土乃其出發點，又應爲其中心點。但教科課程與教材選擇，決非教育上的重大問題。人生上最重要的，乃是理念。吾們若欲教育出道德上自由精神上高尚的人類，那末，學校非第一探討應有如何的理念不可，這較之教學，遙爲重要多了。所以教育應以喚起兒童的生命而養成其優越的人格爲主。教學之第一要求，是詳說，是動機化，是兒童化。故教學祇要具有活氣而生命充實，即是好的，而不在于依據教材及其處理的順序方法。教學應與一般有具體的體驗之鄉土的事物連結。在這樣的時候，十分溫情的生命，可以湧出，而兒童的精神生活，亦能使其發展。

據夏列曼的意見，所謂生命充實的教學，乃是詳說教材，利用珍奇的事件與活氣充沛的地位，而又追溯本原者，惟對於教師其人，亦非致其重大的要求不可。不能自己設計與創造講話的教師，僅用賞罰等手段以保持學級肅靜的教師，單依賴乾燥的教授形式之教師，不能作曲與繪畫的教

師：凡此均祇能教授上級，而即在上級，亦不過是非大用心以從事不可之半個人式的教師而已。無限的生產，即夏列曼主張之生命充溢的教學之要點。要之，這即是到處均把創作力使其自由地活躍之教學。吾們的知識，在能內部的整理的時候，它得永久新鮮而富於刺激與有生氣。而這實是憑自由的創造而達到的。生產創作，是達到最深的生命歡喜最大的能力發展與最大的效率之唯一的手段。自然，他對於海爾巴脫派形式的段階，賽華脫模範的形式或發展的處理，並不承認。唯一的教材運用法，是教師兒童之自由會話。

夏列曼認為小學校不應被束於從來的慣習與法規等，而應實施全然立脚於新原理之新教育。一九二〇年，在布列門，被委托經營十六學級的第一小學校，他在受委之當初，首先召集兒童的父兄，向其發表自己的教育意見，而求父兄的諒解，但於其當時的理論與實行，亦有感不快者。他以宗教愛為基礎，凡百均以寬容接於兒童，但對於各宗各派的教義，並不拘泥。又基於科學愛而行動，惟極力避免各黨各派的宣傳，罷去那從來濫施教權之強制拘束，全廢賞罰，主張於學校或學級內的權力中，使兒童遵行其制定的法規慣例，可廢除從來那樣樣知識學校與教授學校，而定下列之

條爲最高的原則：

第一，教師與兒童，保持最親密的友伴 (Kamerade) 關係給，與兒童以最大可能的自由。

第二，承認兒童教育上父母的權利之重大，而特別尊重之，盡量的求其忠告與協力。

第三，學校教員亦團結而組織教員團，互相協力而尊重父母、兒童兩者的意志，以當教育之任。

這即是，他認他的學校，應成爲共同社會學校。若以夏列曼自身之語言之，則他有言如下，「在吾們的學校中，教師與兒童的關係，不但是親密的，而且必須成爲關係更深之精神的團體。所謂團體，卽是「各人亦支持他人的負擔而行」這生活之意味，吾們的學校，以最新而實最舊之原始之論理的根據爲基礎，而必須與現世的旁觀主義、無關心主義及益趨旺盛之經濟上粗雜的利己主義相鬭爭。從來的學校，雖亦施以宗教教授與道德的教訓，然學校終止於教授的場所，而兒童非社會的傾向，亦不能根本除去之。然在吾們的學校中，不將這種團體生活的意義，向兒童說教，而使兒童依着他們的體驗，從他們自身去體驗團體生活之必要與正當。實際，兒童每日不知有多少這樣的體驗機會——在團體生活之中，不可將他人的利害，度外視之；爲了教師或友人而不得不將自己的

欲求，多少加以抑制。吾們的團體學校中，教師不祇是教授者。像以上的教育問題，吾們認為實超越教授問題而更為高尚更為重大。今日的學校，祇墮落於教授的學校與抑壓強迫的學校。吾們是欲藉下面這樣的努力而圖改革今日教育的弊害的：首先把師弟的關係，完全成爲朋友的，使彼此具有十分的信賴；設立全校父兄會與學級父兄會，依着教員的家庭訪問與父兄的學校參觀及教學援助，而增強教員團與父兄會信賴的感情。」

關於各科教學方面，夏列曼首先反對當作一學科的宗教教授，而謂宗教應爲全教科教學上的原則。無論如何學科的教學，均應從事宗教教學，若無宗教，則人不能超脫感覺界。宗教是貫通於全生活的。宗教陶冶的教育，即是最高精神能力之開展。

在國語教學上，夏列曼分爲直觀教學、讀法教學、作文教學三大部，就中重視直觀教學。直觀教學的任務，是在：

1. 把周圍的世界弄成新鮮而有生氣的使兒童知覺，爲達此目的，教師必先覺醒與刺激兒童的談話感，而涵養其發表能力。

2. 使兒童直觀其所生活的環境之美。

3. 使兒童深深感知個體是從屬於全體的。

此外特別着眼於大都市所有豐富之直觀教學的各種材料。不過他在直觀教學上所重視的，不是感覺的材料，而是內面的、精神的材料，由此而使兒童放開其對於鄉土的人事與自然之考察之眼，並培養其鄉土愛的萌芽。他認為國語教學的中心而最努力於改善的，是作文教學。從來的作文，不過是辭句的結合，價值極少。他的題材之選擇，既屬錯誤，而其表現法，亦全是實科的，減殺了文之態樣。

文態，是把人之內面的生活，表現於言辭之中的，從而表示人格之如何，故使兒童綴作的題材，必有關於他們之內面的生命，換言之，即必從他們的經驗界與體驗的事實中加以採擇。且其形式，應根據着兒童固有之心的財產，至如文字或造句等外面的瑣末的事情，可以不問。他說，煩瑣瑣末是余之敵，因而大提倡自由作文的長所，謂應構成文學的文章，涵養藝術的創作力。他成爲作文改善之急先鋒，已是十數年前之事，故他的名聲，高揚於德國之實際教育界。

他又大事非難現時的國語讀本，而認爲不過是空虛的語句、軟性與無理的事項、道德的說教及極劣惡的材料之排列而已。又如以自然界的材料依季節而序列，他亦認爲不足取。因此主張教科書之改造，而謂讀本之目的，必須置其主力於兒童構力或創造力之養成。要之，國語教學應爲藝術教育之手段，藝術化的教育與創造能力之發展，乃是他所主張之教育目的。所以教師及兒童在教學中之描繪種種的圖畫，即是所以與他們的活動以生氣並培養兒童之生產的創造的表現能力。且以兒童的繪畫爲具體的表現、立體的表現，故他認爲較之言語的發表，更有價值，更爲有益。

在夏列曼的教育學上，認小學校的教學，無論何處，均應兒童化與富於生氣，且爲生產創造的。這是他學說之基調。所謂兒童化，是適於兒童之發達狀態而更促其發達；所謂生產的，是兒童內部的精神之構成及適於想像的體驗之促進。他常以想像視爲內心的構成與生產，在兒童讀述、描寫與形成某事的時節，即是在從事於生產。且兒童化而富於活氣與適於他們的發達之生產的教學，同時又是最自然的教學。「尊敬兒童」，這實爲夏列曼的教育學之最後的解決。以敬意而臨於兒童，乃是爲教師者之嚴肅的義務。他說：「毋抑壓兒童。毋以侮辱的方法訓練兒童。」毋說「你們還

不曉得。』而主張應與兒童以最大可能的自由。

要之，夏列曼的教育理想，近於人格教育學之主張，而期養成富於活氣富於創造的藝術的趣味之人格，而在其教學法上，又大認教師之自由，故殆有立脚於澈底的個人主義人格主義之自由教育主義之觀。惟其學校經營之成爲所謂共同團體的，則可說是受了漢堡市教育的影響，因爲漢堡市乃是最早輸入民主共和的氣風於教育圈內而爲全德國教育制度改革新之先驅者。

第三節 耶拿大學附屬實習小學校 *Uhngsschule an der Universität, jena.*

大學附屬實習小學校之起源，始於海爾巴脫在克尼斯堡大學講授教育學之時，其後他的門人齊拉任萊普基大學教授時，亦曾設立，但均是一時的，後俱廢止了。然這一個學校，則自海爾巴脫的門人斯托衣 (*K. V. Stoy, 1815-85*) 任耶拿大學教授後設立以來，萊茵 (*W. Rein, 1847-1929*) 繼承之，一直至於今日。這就在德意志國中，恐怕也是唯一的大學附屬實習小學校罷。爲海爾巴脫派最後首將的萊茵，其修正有名的五段教授法與出版八學年，均是在這大學的講義室與這實習學校之工作，吾人興思及此，不禁懷慕不置。

設備及組織 此校校地不廣，校舍亦非極堂皇者，這較之其校名之有名，不大相稱。現時居校長地位的，是教育學主任裴特孫教授，擔當教育之任的，是其部下的助教授與大學生中之足任教員者。生徒數共七十二人，男女共學。

1. 這學校是當作共同社會學校而經營的。

2. 撤廢級別（學年別），分爲三組（幼年組、中年組、年長組），以此爲小的共同社會，生徒在其組中，得移動自由。

3. 教學時間支配表，大略豫定，但得隨機變更。除朝食時大休憩四十分之外，不別設休憩時間。但兒童有事，則隨時可以自由。

4. 教學以生徒之自學自習爲基礎。但教師之說明、補助、擴充、訂正，是必要的。又各自對於其組之全體，每月必有一回對於全體之發表練習。

5. 兒童用椅子，是折疊自在且作製極輕的，即在幼年，亦能自由運轉各地。

第八章 生產學校 *Produktionsschule*

阿斯特萊的人物

阿斯特萊 (Paul Oestreich 1878) 生於鄱也龍之科伯。父爲小木工。卒業於鄉里的小學校與實科的文科中學校後，在柏林大學及格萊夫斯威德大學，修習數學與物理化學，應高等教員試驗及格後，奉職於克龍列亞及其他各地之文科中學與高等實科中學等，現任柏林舒乃伯之賀亨爵龍高等實科中學校校長兼教授 (Studienrat) 一九一〇年，他與中學校教員之有志者，組織學校革新聯盟 (Der Bund entschiedener Schulreform)，發行種種的著作，他實爲聯盟的會長。這種團體，其後小學校教員及其他者亦包括在內，其目的是在以適應青年運動的精神及社會的人生觀並新生活形式之文化發展的精神，去澈底的革新教育及教化制度。他們不像從來的革新論者之僅着眼於教授方法或一二科目的增減。

阿氏認為今日的教育界，從歐洲大戰以前，即有兩種的形式：一方有遊戲教育家(Spielpädagoger)之存在，他們過於顧慮兒童的欲求，而祇苦心求有以滿足之；他方又有強制教育家(Zwangsgesetzlicher)之存在，他們則不對兒童求何等的理解，而祇強制之克己、忍耐、從順等，這兩者同為不求覺醒與養成人生最重大的任務之「心向勞動的意志」。且他們祇在學校這狹隘的圈內，專教教科書，而與實際的生活遠離，故他唱道此種學校必須將其改造之為生活學校(Lebensschule)，使少年深入於生活之中而知曉實際生活，同時又培養其能善盡勞動作業的任務之能力。特別是那勞動作業與有益的結果——經濟相結合時，價值更多。

本來，德國的教育界，多具理想主義的傾向，故這種實利主義的教育論，不容易聳動教育社會。但以大戰後的疲弊與精神的傾向之一變，逐漸招來社會的變調，這裏遂有生產學校說之唱道了。阿斯特萊在其自傳中自述有云，「余與其說是教育家，毋寧說是政治的人物。」他在思想上信奉社會主義，在政治上屬於社會民主黨。他與其有力的合作者卡維羅(S. Kawerau)同為蘇俄的大同情者，這從科巴當作教育者的莫斯科的序文中，阿氏自己所說的話，即可明瞭：

「看東方呵，余屢屢這樣的說。在國土雖離而民衆卻接近的那一國度裏，有着根本的新東西之存在。在吾們的西方，革新的意志，亦被壓迫而不能擡頭。吾們欲從東方之友處，學習新生活的形式。」

又說，「吾們對於蘇俄及亞細亞，是具有最多的屬望的。」

他亦如其他的革新論者，對於舊教育，與以嚴酷的批判而激烈非難之。舊來的學校，是固定的形式的，但他們自己卻信爲是理想的。雖稱實施公民教育，但關於社會人之養成，則無何等的論究；雖唱個別化的教育，但教材固定而祇墨守公定的教授法。意志陶冶的要求，不管其如何大，但祇從事於知的陶冶。服從法則與劃一，已成爲國民教育之必然的基礎。支配生徒的，不是學校的學風，而是教師的訓練，他們以順從其監督者而勤勉於規定的教材，卽爲足矣。這實認爲是生徒之主要的道德。阿氏這樣的非難舊教育，而他自己由是乃期成爲民衆教育學、新國民學校論的急先鋒。爲了發見並發展兒童的天性而得與以充分的機會計，他主張應把今日的學校型式，加以改革。他認學校是生活的中心，是生活自身，故主張生活學校，這卽是，無論在直接方面或間接方面均須形成兒

童的生活之教育。將來的學校應是人生的寫影，故決不可如舊式學校之以教授爲中心，抱材料萬能主義，而祇依賴書籍與重練習的記憶。教授不過是補助的手段，真之教育手段，乃是勞動作業。木工的工場技術的藝術的社會的勞作，非加以重視不可。所以校舍之外，應備運動場、庭園、牧場、農園、工場、馬廄等，以給與社會的感化影響。又不應像舊式學校之學校與家庭分離，而應常使其成爲兩者間之生活團體。父母不但在家庭監視學校課業，能自來學校與以教授更好。學校不是私的而是公共的。又新學校中，對於兒童，決不使用懲罰。祇要以同僚友人的關係，從事勸告、援助、指導的行動，以助成其生活，卽爲足矣。

這樣，他的生活學校論，一方是勞作學校，他方則是共同社會學校，關於勞作教育論，他從凱與斯泰奈的學說出發，贊同實際的勞作之高唱，技術的社會的行動之採用，但他較之凱氏，更把這些勞動作業，從社會道德之上，加以考察，而謂勞作是併手與精神而修養的，結局乃使人格向上。

他所設立的學校革新聯盟的原理中，有如次的條項：

A. 新小學校，是爲全國民的教育教化而設之共同團體的機關。它的任務，在教育兒童少年屬

於國民社會與人類社會，而使其成爲身體方面已被陶冶、精神方面已爲自由的、意志強固的、感受性豐富的社會之屬員。

B. 新小學校，依藉其生活形式，使兒童少年，以其特有的價值與純正的指導者之感化，從事發展。新小學校的根柢，是兒童、父母、教師三者教育的協同之社會，它的指導統一，固應委之於學校委員之手，而它的機關，則是父母代表、學校自治團及兒童自治團。

因此，乃把舊來祇以一面之知的陶冶爲事的記憶學校，變更之爲覺醒兒童少年諸能力之生產學校，在這生產學校之中，將知的、技術的、藝術的諸性能，加以均齊評價與促進，更將身體及衝動生活，加以陶冶，而使其社會的意識發展。從他這所唱道的看來，其所主張，自是把勞作學校與共同社會學校合一，且其一反從來固定的小學校而爲主張適應各種才能程度之具融通性的統一學校論者與生活學校論者，自可明瞭。他的同志，稱這理想的學校爲生產學校。生產學校的內容，欲以一言表明，極爲困難，故略述之如次：

生產學校名稱之起源及其意義 生產學校的名稱，始用於一九二〇年，是年，阿斯特萊的同

志，高唱自由學生生產團體 (Die freie Studentische Produktionsgemeinschaft) 而以發達生產的勞作 (Produktive Arbeit) 為學校的任務，因而大為力說職業的勞作之教育的價值。本來，這生產的勞作一語，實自近代社會主義學說之祖卡爾·馬克思而起的。他在其資本論第十三篇中，有論述教育與工業的關係之語如下，『將來的教育，是欲對於達到一定年齡之凡百兒童，課以教授及體操，同時課以生產的勞働，但這種將來的教育之萌芽，是從工場組織而發生的，這不但是期求社會的生產之向上的方法，而且是養成爲生產而多面的發達之人物之唯一的方法。』從這種思想而湧出了生產學校論，這是他的同志卡維羅所說破了的。

阿斯特萊說過，『生產學校，非如記憶學校之從事死的一般陶冶之學校，亦非是爲機械化之一面的能力與成爲不具的專門家而準備之學校。它又不是某種消費階級之官僚的、特權化的補充地。它是從兒童對於環境的自然及生命之態度與其社會的體驗出發的，盡量的期爲經濟而有利。』

卡維羅更將此明晰論述之曰，『生產學校，是要使兒童在共同社會的範圍內，陶冶其特殊能

力並欲養成其自己責任與生產的特別是經濟的生產活動的。故這學校的原理，是在「少年及歡喜」而不是強制鍛煉利用、或過於賢明。所以在這學校之中，教室之外，非具備園圃、工場、食堂等不可。且對於兒童，不應以初步的普通的教育之旨趣，給與各人以同樣的知識，而應給與他們以這樣的自由——各自從其自己選擇的課程而獲得言語的、數學的、技術的及其他的教養。」又曰：「教授及體操與生產的勞働之連結。」這馬克思之語，實為救濟吾人困厄之唯一的途徑，與達到多面的發展的人物產生之唯一的方法。所以，所謂生產學校之名稱，實亦從馬克思此語而起的。」

希爾卡亦曾說過，「所謂生產學校，是從生產的勞働而得名的，但在這勞働之中，具有三種的意義，第一是凡百健全之人格的、社會的個性之構成這教育的意義，第二是創造的能力之特別評價與發展這方法的關係之意義，第三是依着適合少年年齡與才能之能力利用而使從幼時即盡其社會的任務這社會的關係之意義。」

要之，生產學校，以生產的勞働為其中心概念而使其發展之，它依藉共同社會學校與勞動教育之二大原理，結合兒童、父母、教員三者而為一團，對於兒童，盡量與以自由與自己發展之機會，又

依藉多方面的勞動作業，以陶冶其人格，生產學校，就是這樣的學校。這種學校，是求達於社會的人道的、人生的意志之象徵，是欲在同胞的生產性之中，使少年發育到自我意識與更高尚之存在的，是欲藉必需的物資、有用的物件、美雅的物品之使用、製作、感謝與共同生活的練習，而圖兒童身體及精神諸能力之健全的自我發展的。這是阿斯特萊氏之意見。

生產的勞働 所謂生產的勞働 (Produktive Arbeit) 是什麼意味？所謂從事生產 (Produzieren) 是怎麼一回事？若問到此，那末，即可說是從事創造「價值」的勞働，而所謂價值，則以經濟的實用的價值爲第一義，而從直接爲生活所必要的價值出發。故阿斯特萊舉應當生產之物而以學校生活上的必需品爲第一，卡維羅亦謂生產學校應充分以自給經濟主義爲原則。然學校雖使其成爲生產的而爲經濟的供獻，但這絕對不是使兒童入工場而爲生產的奴隸，欲從他們處加以榨取。這不過是使其製作學校、家庭及鄉土的經濟所提供之物，以養成兒童生產的知識、貨物的鑑識及共同連帶的觀念而已。故這決不是以祇有偏狹的熟練而無精神之職工養成爲主眼，而是以勞動教育、手工教授爲全教育的中心，由此以期社會的全人格之陶冶，其理想實在於全體性陶

治的教育 (Erziehung zur Totalität) 全體的人間 (Der Totale Mensch) 之教養，這是他們所論述的。然其視經濟的生產的觀念較這人格的陶冶與全體的教育爲重要，則在阿斯特萊以下的言論中，亦可明白，「凡欲盡其義務之意志，祇是從生命的必要而起的。祇有從生命而起的工作，纔能產生強固的意志。例如農夫的家庭，無論其妻其子，皆從生活的必要，而從事勞動。但牧師之子，則一點不能察知父之勞苦。所以，無論何種子弟，課以勞動作業，是必要的。且教育非使其與生活接觸不可。」

在實際方面，基礎學校終了後，依着兒童的知能程度，優良者，每週使受三日最少限度的教授如鄉土科、國語、地理、理科、算術及圖畫等，其他則自由選擇，正常的兒童，是每週五日學習同樣的教材之五日教學，第六日一般是從兒童的意志，使其自由行動。然因其知能的進步，從五日教學進到三日教學，反之，從優良組變到正常組，均爲可能，他們認學校應改造成爲這樣具有融通性之組織。

以上學校革新聯盟，大事努力其教育理想之宣傳，出版了教育上多數的刊物，但純粹的生產學校，各處尙無設立之者，故關於實際的設施及其結果，尙不能詳細知道。祇柏林郊外腦寬的園藝

勞動學校，佛蘭克夫脫之威克托利亞學校及漢堡之李特渦克學校等數校，雖有多少的相遠，但均係從類似的思想而經營的。

生產學校之批判 以上的生產學校論，全係最近發展而來之教育說，從而其中含有種種未熟的改良論或革新的見解，但這是發其端緒於盧梭的手工的教育論，而共鳴於最近俄國布郎斯奎（Blonsky）生產主義的教育的，其中有生活學校、勞作學校並具彈性融通性之統一學校等思想之混在，這是梭白與路德同為一致批判的。此外尙包攝共同社會學校的思想，唱道男女共學、兒童自治、父母參與學校教育等，故這在多數革新教育論中最為懷抱錯綜的學說。本來，阿斯特萊，原非系統的教育學者，故其所學之缺乏論理的明晰而成為複雜的，亦是不得不然的。然在其奧底，則有統一的根據，社會主義的思想即是，這是梭白之言。蓋他所具有的人生觀，乃是欲以經濟與社會連帶為中心而解釋人生的，且他是政治家的資質之人物，而又適當現下德國國民困厄的境遇中，故其此種思想，亦許是當然之事。他的教育論，殆多為其他教育革新論者所論述的，其全然特異之說，實不多見，但其中概念，則是勞動教育，是生產的勞動論。然這生產的勞動，若是獨立的，創

造的創作的意味，那末與哥底一派在其自由精神的活動說上所高唱的完全同一而一點不足爲特異之說。不過他的特徵是在其他之方向。卽是他以爲人類性之健全與人間的充實，是在教育的理念與經濟的理念漸次一致的處所。祇有經濟的教育化，纔是現時國民的並國際的政策，這是他的信念。所以重視社會的關係中之經濟的價值生產的勞動，而以學校勞動入於國民經濟之中，以學校視爲生產機關，乃是他的生產學校的根本原理。他自己雖否認爲布郎斯奎的學徒，但其言論中，存在着後者主張的記述者之思想，則無可疑。蓋蘇俄政府，欲以共產主義的理念而支配政治的及精神的生活之全範圍，從而又成爲教育制度之根據。故學校他們認爲應是養成普羅列特利亞脫而永久爲共產主義供獻之機關。布郎斯奎曾說。

『新俄的學校，是勞動主義的勞動學校，但不是如凱奧斯泰奈以舊意味的手工爲主之學校。這是因爲今日機械的發達已凌駕了手的緣故，當作教學原理之手工勞動，已無絲毫尊重之價值。這不但是方法的缺陷，實在文化的內容上，不爲十分。新學校非爲足以創造新道德、新文化、新社會——共產的——之學校不可。所以它的最適切的名稱，應是生產學校。』

此外，布郎斯奎還說過，『工業（Die Industrie）乃是社會教育、社會的知識、社會的教化及實行之理想的學校。工業是人類征服自然之最勇壯的原理。』因此，在蘇俄，以機械使筋肉勞動成爲不要，雖非成熟而如兒童之半個人的勞働者，亦使其生產可能。所以把少年編入於工業及農業的勞動團體，他們認爲精神的陶冶，亦可依工業的勞働而得到。故布郎斯奎有言，『教育的目的是把兒童導入於近代工業的文化支配之下。換言之，發展兒童從粗材及自然力製作人類有用的材料之能力，必爲生產學校的目的。』

自然，使學校生活接近社會生活，實用的經濟的價值，亦從事生產，這在教育的手段上是適當的，但以此爲唯一的目的，而認教育即在生產經濟的價值，則爲不可，在所謂教育的學校中，實利的經濟的價值，固亦應重視，但精神的教育的價值，更應重視。布郎斯奎與阿斯特萊的生產學校觀，是該當於工業學校、農業學校或小學校實業科的教育，但在一般之教育的學校，則不充足。雖以兒童爲新人而欲使其成爲形成新社會之新屬員，但從早即使其從事種種機械的技術，則祇是爲成人之利便驅使少年而爲機械的經濟的奴隸。教育的學校，完全爲成人經濟的生產所支配時，即是兒

童生活死滅之時。所以卡爾孫反對生產學校說，「在教育上，從經濟的立脚地指導兒童的勞作，而且這種勞作，必須侷於團體的勞作；這樣一般的考察點，本屬正當。然家庭的勞作，原來簡單，它的分化亦少，若以無限分化而複雜之機械之社會的勞作，視爲同列，而驅兒童學習之，祇以經濟的價值之生產，爲教育的任務，實屬錯誤。特別是如設立兒童農場與兒童工場，爲節減學校經費起見，而強各兒童以成人之物質的生產，更不能不說是大謬誤。教育的生產勞作，非必經濟的勞作，而經濟的勞作，亦非必教育的生產。在阿斯特萊的教育論之根柢處，橫着這兩個概念之混同。」卡氏這種批評，可說是適切的批評。自然，吾們亦相信：勞作學校，應較之從來的更爲澈底，依據經濟的勞作主義，在學校中，具備實際的各種設施，使兒童練習；不僅爲學校生活而且爲兒童生活之必需品等，亦可於這裏使其設計製作。然它的根據，還應是精神的陶冶。路德謂園藝決非兒童生活必需的勞作，是正當的。園藝的價值，主要是在精神的陶冶之上。實際，不但園藝，一般的勞作，其主目的必須是勞作目的的設定、設計、創意、歡喜的製作、批判、修正等教育的價值。經濟的生產之本身，不應是生產的勞作之目的。至如謂祇有經濟的生產，纔得成爲精神的陶冶，而教育的根據，則在經濟，那更不得不說

是本末倒置。

又在近代文明諸國，主要從人道的觀念，限制少年的工業勞動，而努力立法防止那阻害心身發育的事情。然在蘇俄，卻以兒童少年的工業勞動，認為自然的，欲使他們從幼時即編入於工業生活之中，而把人類視為產業的奴隸（？——譯者），這不是正當的人道觀與教育觀。

且新教育新學校，是為兒童少年而設的，亦是為全體國民而設的，決不應為一黨一派的機關。其以學校為普羅列特利亞脫的機關，而以教育為階級鬥爭的手段而利用者，這已如共同社會學校一章所論述的，全係誤謬的思想。

第一節 腦寬的園藝勞作學校

創立之歷史 柏林郊外腦寬 (Neukölln) 的園藝勞作學校，成立於一九二〇年四月。然在此以前，即從歐洲大戰中一九一五年，這學校創立者的校長哈英 (August Hayn) 召集國民學校男女上級兒童的有志者，於夏期的午後，從事園藝，其企圖，一方是使得生物學的知識與資精神身體之鍛練，他方則欲避免大都市的誘惑而期為一時之專門的殖民 (Fakultive Kolonie)。

結果成績良好，因此獲得父兄有志者的後援，而漸次擴張其事業。正在此際，他被大戰召集，一時遂不得中止其事。然未久他仍歸還，市當局再要求他實行其計劃，且已同意把從來市立國民學校與園藝勞作學校連絡並支給經費。其後，一九一九年十二月，市當局議決了設立一新學校，與這地方的國民學校連絡，而支給經費，且任命創立者哈英爲校長，在今日，與這關係之國民學校，已達八校。這即是新設施之園藝勞作學校。

學校之諸設備 這個學校，在其境遇上，得了許多的便利。這即是，兒童等的通學距離，最遠的亦僅不過二十五分即達，限界看校地之特多運河，有無限的水量，在灌溉上，極爲自由，附近又有壯大美麗之國立競技場及運動場，復與市立公園接近，而這市立公園，是具有種種完全設備的。

成爲學校中心的園藝場，約有四丁步餘之廣大的面積，各校高學年六學級總計四十八學級的男女少年，均在這裏從事園藝的實習。即是，在這裏面，不但各學校各學級的園藝地，各各規定，且兒童每人，亦有約十平方米尺之花壇，且以廣而且美的道路，區劃各學校的園藝地，以狹的畦道，區分各學級的，以石階區分花壇。又各學校，約有千五百平方米尺的共同園，以爲共同勞作之用，此外，

教師亦各有小園。各學校設有分事務所，但皆與總事務所連絡。這裏除管理人的住宅之外，另有二教室與校長室、實驗室、手工勞作場、農具置場及動物小舍，凡為實際的勞作所需要的設備，均具備之。又在僅數分間可達的近地點處，有面積約五反步餘之市立公園一所，這裏當作一種植物園，種種的植物如有毒、纖維、山地、食料、藥用、牧草、水草、風媒、虫媒等，均分類栽培，以供研究者之利便。

這園藝勞作學校的課業，分為自然科學、幾何、體操及遊戲三大部，國民學校的上級生徒，從四月到十月，在每週三十二時間的教學時間中，自然科四時間，幾何二時間，體操及遊戲四時間，合計十時間，在這裏學習，這即是一日五時間，二日間在這裏學習。其他的學科，則各校各在其舊校舍學習，故每日至少有二學級來這園藝勞作學校，充分的觀察活的自然以研究之。在此之際，他們不像舊學校之僅用耳與目，他們是整個的人以全能力去學習。這裏除園藝之外，無論工作、運動遊戲、理科教學均有，故常是理論與實際、精神與身體、雙方活動，而不陷於一面的陶冶。即不單是植物動物、物理、化學、地質、礦物等亦學習，為修理農具計，亦從手工勞作。又為花壇、農場的測量計算，而學習幾何。又利用運河而運生產物，故兒童少年們，亦得與舟夫親密，而明白小舟的構造與其操縱法，又貨

物之輸入輸出等關係，亦可知悉。所以這裏是實際的生活學校，而可以接觸着活世界的溫血。

目的 然這學校的目的，決不是要養成園丁、小木工與鍵工等。其目的之所在，是在使人間內在的諸能力發展，解放其創造的活動，俾其於將來的生存競爭上，十分堪能。又祇有這樣的使其從事精神的、實際的活動，乃能知悉各人的能力天稟，而於將來的職業選擇，亦是有益的。

這學校，成爲少年午後或日曜日的遊場，亦成爲暑假中生活不豐而無休暇旅行餘裕的父母及其子女之娛樂休養所，又成爲其他競技游泳等之運動練習場。在這學校中，教師不是一一指揮命令生徒去活動的，他亦是團體之一員，又是友人，是勸告者，是補助者。所以他與生徒全體之從事耕作、施肥、播種、除草、收穫、搬運、處分等，自勿待論，卽至道路之修繕、柵欄牆垣之改造，亦共當之。生徒又時從園藝學校長處，同其講話說明。這樣之間，各人知悉自他的長所、短所，又以工具之使用、助力之交換，而痛切感知與他人協同合作之必要。這亦卽成爲兒童、教員、父母之共同社會學校了。

兒童以在團體勞作時收得之知識技能，應用之於個別的菜園，各自從事栽培種種的花卉、蔬菜。且自己將其間的經過，記錄之，或作文章，又或描圖畫，自然，教師亦常視察其間，或答他們的發問，

或與以注意勸告，又或從事指導獎勵。

這裏，一到每年的秋季，收穫後即從事全校之豐年慶祝，同作團圓之樂。所以學校不但是一個生活學校，而從其收穫之經濟的意義上說來，已成爲生產學校了。這即是說，收穫賣了之後，次年度作物的種子與苗，均容易買得，又因果樹、蜜蜂的收入，漸次增加，故農具、體操器械，亦得購入。這學校在創立後不久之一九二〇年中，除總收入二千馬克之外，各兒童尙從其自己担任的菜園，至少有三十馬克的蔬菜與花卉，持歸家庭，故其總數約當六萬馬克之數。在大都市的市外，這種的教育，不但在精神上，即在物質上，亦獲得了大利益。

第九章 阿托的自由學校

Die Berthold-Otto Schule

阿托的人物

阿托 (Berthold Otto, 1859-) 在現代德意志國中，像他的人名爲一般所知之實際教育

家，恐怕沒有。不但德國，他的名，即在瑞士、丹麥、瑞典、奧大利等凡通德語各國之教育界，均相當的廣知。有的以尊敬的意味，認他爲革命的新教育家，有的以嘲笑の意味，說他祇是新裝之支離滅裂的空想家。然在今日，完全嘲笑他的學說而速斷之爲一種幻覺的教育家，不得不說是苛酷。

阿托一八五九年生於舒列堅之格拉羅，少年時卒業於文科中學後，學於奎爾柏林等大學。其後在各地過其家庭教師、私教師的生活，亦曾一度在漢堡市從事記者生活。後在柏林郊外東南二里之Lichterfeld，設立私立小學校而經營之。

昔巴西多對於盧梭的教育主義發生共鳴而建設德梭學院大創兒童本位的教育時，哲學者康德禮讚之曰，「這學院的教育，有如貴重的種子，而適於善良的教員之養成。」康德雖這樣的致其讚揚，但在巴西多的知人新人文學派之黑德爾（Herder，1744-1803），則罵倒之曰，「巴西多的教育法，是把須經五十年或百年而始可出現之檜木的森林，欲於僅僅十數年間造上之的方法。我對於像他所經營的學校，牛兒一匹，亦不欲託之。」這是教育史上有名的事實。於自己所信者則澈底的主張而於他人的言論則批判論難之——在有這種癖嗜之德國社會中，其對於教育上的

設施研究而發生這樣正反對之批判，決不足爲奇。現在對於阿托的小學校，世人惡評之爲「低能兒童的小學校」「劣等兒童的遊戲所」的，未始沒有，但有名之教育批評家格里特，則贊之爲「兒童皆成爲自己的教師，是世界中最所稀見之學校。」又梅勒（K. Müller, 1882-）亦評之曰：「像阿托之以教育學而充實其生活內容的人，是沒有的，又像他以一教育家之研究而齋與世界以大意義的，亦是沒有。」過酷之惡評與過大的賞讚，同爲不當，但在他的研究中，必含若干的興味，同時在他的主張中，亦必含有若干的真理，則是恐無可疑的。若把阿托的教育論，要約起來，那即是德國文化的教育，古代俗語的教育，合科教學，家庭教師的學校與兒童中心的教育。就中「兒童中心的教育」（Padagogik Vom Kinde aus）這語，本是實驗教育學者毛意曼與漢堡的教育家們始用的熟語，但經阿托表而出之以後，則已成爲一般的流行語，而今日的教育，被認爲凡百均非兒童中心不可了。又「家庭教師的學校」，他的學校之教育法全體，即不外此。無論在善的意味上或惡的意味上，他二十五年實際的努力奮鬥，現在已爲德國的教育社會所認識了。

阿托的教育說 他的主張，是從對於現代教育痛烈的批判而起的。其一是高等諸學校外國

語教授之過重問題，其他則是形式的機械的教授法的問題。阿托以爲在德國，徒事崇拜外國文化，特別是在高等諸學校中，爲過度的外國語教授，費去了多大的時間與勞力，這實爲教育上可恐之迷誤。古代希臘民族，輕蔑各種的外國文化，而祇依賴自國民族之精神的天稟，而得遂了他們那樣的發達。然德國國民，不信賴自己國民之能力，輕蔑自國的國語與文化，而徒尊重外國文化，爲外國語的教授，差不多傾倒了它的全力。但言語本是與其所表現的內容密切地結合的，故以他國的文化內容，全爲其自國的，是不可的。蓋爲文化發展所必需的一切，均非全然從其自己國民之中成長起來不可。祇有在不輕視自國的文化之時候，外國文化，始能發揮其價值。忘掉自國的國粹，而徒憧憬於外國文化，並爲其教授而努力，他痛論其爲不可。

他又以今日的教授法，顯明地是形式的，墨守段階，規定教科課程與時間表，而欲於一定的時間內，把一定的教材，強行注入兒童的頭腦中，因此，凡百均成爲機械的而陷於空言的了。真之知識，決不是像今日這樣之可以強制的給與的。像今日這樣的教授法，知識祇是外面的附着於兒童的頭腦，祇不過是一時的，故雖似知識，而實際不是真的知識而是假的知識。本來，兒童的精神，不是機

械的，若要使它有機的活動與發展起來，那末，必先適應兒童自身強烈的興味而發動之。祇在他們的熱望教師的助力時，而與以指導與輔助，即爲已足。在他們非由衷心希望與追求時，強以教材注入，是沒有何等效果的。真的教授，是依藉兒童與教師毫無隔意之精神的交通而行的。而這種精神的交通，又可依教授而補充。真之學習與真之精神活動，決非違反兒童自然的性質之工作所可行的。故如今日之祇重視外國文化與從事機械的強制的教育，是不可的。蓋所謂文化，乃是自然的，亦是任何民族所自己固有的，故應將其文化，加以創造，不可徒從外部強制之注入之授與之。凡百生物，均是應以獨自之力育成的，是自然的從事自我活動的。若欲將其從外部助成之，或以他國的文化，強制之於自己國民，而欲由此以促進各人的發展，像這樣犯論理上最大矛盾的，恐怕沒有。

自由教學——家庭教師的學校 所以，教學必須從兒童自身的興味出發，決不可從教師而教授之。兒童有其必然的發育的法則內在着，故不用合理的固定之教授法，可以使其十分的開展，即是適應兒童的發問，而可使其自然的發展，他設計出這所謂自由教學的形式，而名之曰無拘束教學 (Zwangloser Unterricht)。

據阿托的意見，凡百教學，應當養成兒童一面思想一面觀察外界之能力與一面思想一面內省自己精神之能力，從這種意味上說來，形式陶冶即是教學的目的，又必須爲全教育的目的。「理解人所說的各種事物之人，即是有教育的人物。」慣於依着獨立思考與自己的語言而從事表現，是教育上最重要之事。祇有這樣，兒童乃能自己獨立的考察內外的世界，並能將自然界與精神界的進行，有意義的把捉之比較之，結局，各自的世界觀，亦可構成，故他的教育學之爲以個人完成的原理爲第一之個人教育學，乃是事實。

這樣，阿托認爲教師恰同家庭教師，每日有數時間伴着兒童之側，應着他們的發問而與以解答即可，他認爲祇有這樣偶然的刺激兒童而使發問之問題，乃是最重要的，他說：「兒童在遊於自己村落的一部之間，對於每日接觸直觀之周圍的事物，而能從兒童自身內部的性質以解決之而構成或修正概念，這即是自然的教學之過程。」又說：「余在教自己的兒童們以算術的時候，無論何時，均在實際的生活使他們有非算不可之感時，乃即把那事物當作問題。這樣，依着兒童們續發的質問，而漸次使達於算術的要點。」

所以，『祇有每日的生活，乃是對於兒童，爲真的優良之教師。』這即是他的學校，是『教師不教的學校』，是『兒童自學的學校』，而以教師祇伴於兒童之側即可爲其主義，因此乃成立其所謂『家庭教師的學校』且在

1. 無拘束
2. 正當之時
3. 困難之除去

三條件之下，若是不厭加上教授的名稱，那他是在設計着最高等階段的教授法，而這最高等階段的教授法，可以說是『自由學校』，亦可說是教授法撤廢。蓋無論何人的身體，祇要與以健全的活動機會而避免有害的影響，即能從事發達的，這乃是體育之最上原理。然世人於體育上則認其自由，而於精神的教育上，則認爲非以種種的形式與法則而抑壓之規制之，不能滿足。而不知抑壓卻足以減殺活動力，故阿氏絕對嫌忌形式，而謂如教科課程，如時間表等，皆是有害無用的，而加以排斥。

然若從阿托這樣的見解，則不得不逢着下面這一大疑問，即是：『吾人精神的發達，是與身體這樣生理的物理的存在之發育，完全依從着同一的法則嗎？』他對此加以簡單的肯定，當作其所

立論之前提。但這到處都加以肯定，實不能不說是成爲問題。自然，身體的發育，亦依從若干的法則，是不錯的，但在其發育中，即無「法則構成」與「理解」這必然的活動，亦屬可能。祇藉機械的保護與鍛鍊，身體亦可發育。然精神的發達，則爲複雜，故不可同一律之。阿托自由教授論的根據，被評爲全是從虛構自然教育論與愛倫凱放任主義而立論的，殊無辨解之辭。

第二個問題，是各個體既皆各從其自己的法則而發達，那末，即陷於相信各個體是自己完結的之主觀主義，而與社會不生交涉，不特如此，而且這樣一來，即有不得不把這客觀世界視爲斷片的無系統的之困難。然阿托對此之解釋，則顯爲積極的。即，他不以客觀世界的關係，視爲知的系統，而視爲常生新行爲之意識的生動的活動——發展，他認各個人祇有在社會之中而受社會的刺激，始能遂其發達。

阿托從這種的立場，認爲非把那祇以注入已經完結的知識爲職能而僅立於乾燥的知識觀上面之人爲的學校廢除而使其成爲自然的學校不可。家庭中母親教授國語，極爲自然，而無無理

的強制。母親以刺激他們而促其精神的建設，爲自己的任務，而於使其注意集中，以刺激其求知心，

亦無不自然之事。故兩者之關係，常親密而幸福，而在這樣之間，個個的知識，自然的收得，恰與其學習母語無異。然今日的學校，則使幼兒每日於乾燥的教室內，靜坐三時間至四時間，而強之以沈默。且爲兒童思想的根據之直觀教學，不以之居先，而卻以從教科書這外部的根據而學習爲急。所以兒童之入小學校，不久卽失其求知心而喪其興味與發問之勇氣，亦是當然的結果。今日一般的見解，相信學問都是在書本之中的。所以將兒童所不好的，從成人的頭腦而認爲必要，於是殷勤灌入之，這真是莫此爲甚之誤解。教師與其說是教授者，毋寧說是兒童活動之監督者，與其說是監督者，毋寧認爲兒童自我活動之助成者（Helfer）。學習者是兒童。要是他們自發興味而歡喜學習的話，那末，就是學習中國語，也較之強被教師灌注而不願學習之希臘語，遙多教育的價值。由是，阿托乃大爲主張「從兒童出發」這一語，而認無論教學與教育，若非由兒童自身的發動而起的，均無效果。故阿托的教授論，其在一方從兒童觀出發而成爲興味本位，在他方從教師的人格主義出發而成爲機會教授，乃是當然之事。

阿托學校之實際

他的學校，於一九〇六年四月，在柏林郊外之里特維德設立了。他於數年前，即已立下了學校設立的計劃，但爲其反時代的革新的教育論所禍，最初，無論何人，均不欲託其子弟的教育於他，不得已，乃祇以自家的子女五人，於自宅教育之，迨至是年，得到男女生徒十七人，遂提供他的居室，而漸以此成爲學校了。其次於翌年的復活祭中，移轉於具有運動場與園藝場之稽拉街，增建教室，其後生徒數達於三十人時，得特志某婦人之助力，再移於賀拜英街，至一九一一年，遂建築了新校舍。這校舍，從稍大的六教室與小的二教室而成，把大教室二室連結起來，爲合科教授之際應用。小的二室，是校長室與教員室，但因生徒之增加，今日已用之爲教室了。生徒用的桌櫈，與普通的不同，沿教室之壁，用固定的長櫈，此外，亦用狹輕而易移動之桌椅。男女同學，除衣服、居室有異外，其他不受何等差別的待遇。

這裏入學的條件，不論屬於如何國籍、如何宗教、如何政治之父母的子女，均無不可，但有一個必要條件，即是他們的父母，必須了解這學校的教育原理，決不可加其子女以強制的教授。大概曾經入過其他小學的兒童，因習慣了強制的教授，故一到這自由主義的學校來，最初不免濫用自由

而為不良的行動。然這亦多是一時的，待其漸習慣於這學校的生活時，漸次亦成爲自制的。

合科教學 阿托學校的特色中之最顯著的，是所稱爲合科教學的，他以此爲教師與兒童精神的交際之最良形式。然他所提倡之合科教學，與近時所謂的合科教學，少有不同。據他的意見，兒童皆是有他自己的法則於其自己自身之中的，是能以獨力而善自發展的，故教師祇要加以刺激而促進之，卽爲足矣，這卽他所謂的無拘束的自由教學。

1. 因此，給與兒童以質問之絕對權利，無論何時、何地、何事，均許其發問，教師則與以應答之絕對義務，而必須無條件的加以答覆。

2. 其次，這世界全體，無論人間或自然，均是以其全體而發現於吾們之前的。故吾們應以這世界全體爲對象。而教學之內容與方式，則應以生徒全體當時的興味而決定。所以，他的合科教學，當然成爲無定案之機會教學，他是主張教師的人格與自由的，故信這種教學爲最良，自是當然的。

A. 一般的（家庭的）合科教學 這，據阿托所述如下：「吾們學校中精神的結合之主要形式，是這合科教學，每週三四回，從正午十二時到一時之間，集合六歲至十九歲（這爲小學卒了業

的)的全校生徒於一室,教員亦全體參加,校長自己,自然是爲司會者(主席)而從事指導。但他不是視作議長而加以強制的,最初先協議學校全校之事,這亦是依據生徒自身定立的法規而提議而討論而決議的,對於協議的問題,特別是着眼於學校內應當一同實行的問題。其後即入於生徒提出的日程,自然,這時候,生徒無論何人,均可提出其所欲者,亦可語其自己的體驗,對於任何問題而發質問,亦屬自由。一旦提出了某一問題,可以由此及彼的繼續下去,在全體的興味永續之間,總作這問題之談話。當此之際特別有效的,是年長者對於幼年者的影響。即是,幼年者對答之事少,故年長者爲使他們獲得理解,必須平易明瞭的談話。由是,全體生徒,亦漸次留意及此,而努力於從事明瞭的發表。

B.特殊的(年長者)合科教學 這學校中,有幼年級、低級、中級、高級,共四級。所以,除以上一般的全科教學之外,又舉行各級特別的合科教學。自然,生徒之出席於他級的教學,亦屬自由。大概的說,在這種合科教學的時候,一點強制都不施,故某女從事編物的固有,某男兒從事讀書的亦有。在年長者之中,亦有從事哲學的發問者。要之,全校是表示家族的平和態度的。

據阿托學校的教員凱奈 (Kerner) 所論有云：

「凡聽到吾們學校中所提倡之教員生徒之自由精神的交際之人，任憑何人，均熱心希望合科教學之參觀。這種教學，集合五十人——六十人的男女生徒，且係年齡相違的全體生徒於大教室。這時候，生徒不是向着正面而正當的就席的，其就席之形爲半圓形，彼此均可相見，所以這與其說是教學，毋寧說是一種會合 (Gesellschaft)，男女教員，均坐於生徒之間，但決無傲慢的態度與濫用教權，而全係以信賴之態度，參加生徒學習的羣中。凡屬強制的態度與精神，動輒使人陷於虛偽，故吾們的學校，極力避免之。」

「一同就席之後，校長阿托即任司會者。自然，其他教員，亦時爲司會者。認學校必爲強制的而教室必特別嚴肅之教育家，像這樣的自由學校，必認爲不規律而騷動之學校無疑。實際，無論成人的集會或議會，這樣的事，決不爲少。然我校兒童的自己訓練，其靜肅實有可驚者。若其間有一人顯然的作出騷擾的行動，那末，這一人，必限於從本爲嚴肅強制的學校轉學而來之新生。」

「通常，最初列入討論之事，是學校全體之事件，經過質問談話等之後，乃入於日程，這日程中

所列的議題，有的是從兒童們協議過而提交於教師處的，有的是直接從一部生徒提出的。多數是最近之新聞記事感想、質問與發表等。有時幼年者出題，高級生與以解答，他們若不滿足其解答，則質問讀出，漸次深化而使全體緊張起來。會長或教師，最初決不加以說明解答，而從旁觀察生徒理解的程度與發表的方法等，其中在知識或技術方面，均有可驚的優秀才能的生徒之發現，而大家均被其啓發。至少，一般的基礎觀念，可由這自由會話而學習。且年長者因替幼者說明而答其質問，故能使其形成精確明瞭的知識而從事明瞭的發表。所以，生徒之參加這教學，都是從他們對其事實內容之具有興味與感到精神的交通之快味而參加的，並不是從外部而被強制的。」

「在此之際，生徒的發問，因為自由，故其範圍頗廣，舉凡地理、歷史、動植物、礦物等，在實際上，兒童不發問到的，是沒有的，即在通常小學校所不論及之政治、心理等的問題，亦談及之，又一週亦嘗討論同一的問題。從此，兒童們的思想界，流着那種的思想潮，可以知悉，且他們的精神生活，如何的與國民精神發生關係，亦可易瞭。」

訓練 在訓練上，阿托全是自由教育之信者。他與兒童以很大的自由，出入進退，悉許其自由。

然他又認兒童的從順，爲教育上所最必要的。但謂要求過度的從順，却爲產生不從順之基，特別是依着課程表與時間表，而從初學年起即要求兒童一時間永續的靜坐與注意，實爲過度之順從要求，這是非教育的，亦爲不可能的。兒童應當家庭式的管理，至如賞罰，殆是無用之壓迫。這即從家庭中不需要那樣重大的賞罰看來，亦可明白。學校中最大的罰，祇要一日或二日間之停止來校而使其從教學除外，即爲十分了。

本來，在學校教育中，爲養成兒童的性格起見，不能把家庭中培養成就的，加以變更。人之性格，亦決不是依着教授而可發展的，它的發展，是依着交際、抵抗、爭鬥而來的，而此等交際、抵抗、爭鬥，則是在自他生活其中而於其中看出良好的模範之團體中行的。所以，把學校當做一個共同團體而使兒童生活於其中，乃最爲必要的。本來，真的教育，是自己教育，而自己教育，則是在共同團體之中而行的。無論言語、道德，亦無論風俗、習慣、法律、秩序，決非從個人的任意而起的，它們都是起自團體生活，無且爲產生團體社會維持團體社會與發展團體社會之手段。故教育者若承認學校生徒的團體生活而善爲保護之時，那末，必要的秩序，自然會從其間發展出來，而何需乎從外部加以強制。

呢。蓋在人類之精神中，存在着欲求秩序的衝動，從幼時起即見着它的萌芽，這是爲考察兒童日常的社會生活者所十分知道的。因此，在阿托的學校中，有所謂學校裁判之成立與發達，而這種學校裁判，則是從兒童的共同生活而完全自然的成立與發達的。這即是，遇兒童有爭鬪的時候，爲教師者，不別用賞罰與勸戒，而選出裁判者一人與輔助者若干人，使原告被告並辯護人，對訴其前，而決定彼此之曲直。一九二〇年以來，又新設檢事，專任聽取兒童間的訴事。這實爲他的學校之訓練全體，兒童卽在這社會生活之間，學習規律、秩序、法規、裁判、選舉等情。特別重大的，是學習「擔負責任」，並學習「爲使社會生活有規律起見他們不得不規制自己自身」。

批判 阿托教育說之最高原理，是個人主義、自由主義，而與盧梭、愛倫凱的教育論，共鳴之處頗多。他認兒童在知的、道德的方面，亦如其在身體的發育上一樣，是自然的從內部而發展的，他謂特別從教師而與以有意的教育教授，無其必要，而可一任其自由活動，由此他乃唱導所謂兒童中心主義。阿氏信賴兒童自然性之深，誠爲可感，但吾們的身體，雖說是從內部而發育，然不是亦必須從外部而攝取其所選擇的營養物嗎？同樣，在精神的發展上，亦非選擇陶冶價值內在的文化財而

攝取之成爲精神的內容不可。然他之祇立足於自然主義而僅以自由無拘束爲教育上的原理，並僅以無教案無時間表的機會教學爲最良的教學者，不過爲對於舊教育上強制形式之反動思想而已，其他不能說是有怎樣十分之學理的根據。

阿托所極尊重之「從兒童出發」主義——應大爲尊重兒童——本爲現代教育上一個重要原理，但教育以兒童爲中心，而非使其從事何等目的的行動不可。祇是尊重兒童，尙不爲足。從兒童出發，而非走向理想與目的不可。阿托祇看見教育之一面，而拋棄了其他的一面。

形成阿托學校中之特色的合科教學，是獨特的，與今日教育界成爲一般問題的合科教學，名稱雖同，而其實則非同。特別如全校之合科教學，集合六歲至十八九歲的青年於一堂，這在一學期舉行數回，或爲必要，但每週舉行三四回，果有此必要嗎？且其內容形式，亦殆是從訓練上與常識養成上的目的出發，與今日教學上所要求的，大異其趣。若是相信這是最良的形式，那末，爲什麼不儘採取這合科教學的形式而將其他的教學形式全部廢棄呢？這裏，他的主張有矛盾處，是明顯的。

其次，阿托之謂學校應爲家庭式的，應爲無拘束的機會教學，應是所謂「家庭教師學校」，這

在像阿托學校僅有數十生徒之小規模的場合，是可行的，但在其他的學校，到底難於實行。所謂真之家庭的教育，要在像田園教育塾之與子弟同居飲食的場合，始說得上，若僅爲一日數時教學間之所謂家庭式的，這不能不說是祇不過爲內容極爲貧弱之言辭而已。

要之，像夏列曼與阿托一類的教育家，他們教育說上之思想，有其直覺的、天才的閃耀處，自是事實，但其思想，多屬無系統、非論理的，這比之其手腕之卓越，實不能不說是盾矛與錯誤更多。

第十章 結論

以上把最近德國發生的教育革新諸運動與其標榜新教育的學校之理論與實際，敘述了它的梗概，並略加了批判了。但更將它概括起來，綜合所謂新教育全體之各種傾向，而明此等革新運動之將走向何處，並對此加以概括的批判，我想，這也是著者之義務。

在德國的新教育運動中，他們的根柢，是非同一的：有的主要是在着眼舊教育的缺陷而熱中

從事改造革新之餘，大爲罵倒舊教育而提倡新教育；有的是從一種理想論出發的，而其所謂理想，則是欲以新教育來培養新人格，而由新人格以創造新文化與新社會的。但他們亦有共同一點，所謂同一之點，即是他們非難、咀咒與破壞舊教育而努力試行其新建設之熱烈的態度。而在這種革新運動之間，他們差不多均有其共通之理念。裴特孫教授謂新教育運動之中心概念，是

1. 生命
2. 自由
3. 共同社會

這乃是最適切的批判，我想。

蓋最近的教育，其漸從舊來主知的、形式的傾向脫離，而與人生生命發生密接的關係，是有二個主要的根據的。其一，是近代的哲學，一般均不滿於從來純理的、科學的態度，而傾向於人生哲學，尊重情意的方面，而欲將人格的要素，取入於哲學之中，新教育論者，即受了這種的影響。其他，是教育者自身，漸嫌惡了那與實際生活缺少交涉之舊來乾燥無味的教育。羅馬的塞奈克曾說：「教育不是爲學校而行，乃是爲生命而行的。」*„Nicht für die schule, sondern für das Leben!“* 他們亦認爲要「爲生命」與「藉生命」而行教育了。這裏所說的生命，主要是指少年的生活之

義，亦有解爲實際生活的意味者。蓋在舊來的教育上，視兒童少年祇爲未完成與劣等的人物，視學校則爲使他們從事成人生活的見習之地，與從事未來的準備之場所，這實是大謬誤，亦不得不說是成人之驕慢。人生，無論那一時代，均是有價值的，均是不能重渡二度之嚴肅的時代。故學校，無論何處，均應是爲兒童少年的，均應使其正當的生活滿足，而成爲他們生活之場所。學校非與人生合一而爲人生之一部不可。否則，縱令教科書讀得好，筆記記得好，以及長於算術、地理、歷史等的知識，那也不過是學校成績之一部而已，對於人生生活，是沒有何等價值的。故學校之任務，不在知識之授與，而在少年自由人格之發展，且於他們的生活上，承認自由解放，獎勵歡喜活動，而教師對於兒童的態度，更要求其有愛、信賴、尊敬之情。舊來的學校，以教授爲中心，專期兒童少年獲得豐富的知識及其組織系統，反之，新教育，則一反從來教科書中心、靜坐的記憶主義之教授，而專基於勞作主義的原理，使他們從事自我活動——描寫、模仿、構成、設計、製作——這裏纔有真正從內部而生之自己表現與自己檢證，更大有其自由歡喜。這裏又可以看到一種顯著之新傾向，所謂顯著的新傾向，即與舊來重視知識之論理的系統的排列之主知主義對立的反主知主義、情意主義之傾向。所

以，希爾卡曾說，『新教育具有三大特色，即多方面的，有活氣的，及個人的發展。』這誠不爲無理由之言。

其次，在新教育上，共同社會，已漸次成爲一個中心概念了。這固然亦基因於從來個人的教育學與社會的教育學，論爭巨二十餘年而終未能獲得明確的解決，但因人格之育成，祇有在具有共同的思想、感情、意志且富於實行力之共同社會中，纔爲可能，故建設這種共同社會，同時又陶冶這種人格，乃被認爲是教育的任務了。這裏，希爾卡亦曾說過：

「新教育之目的，是在「一個人的本質之發展」與「社會及人生之超個人的諸勢力」之調和。」

這可視爲正當之言。

約言之，最近德國新教育之試驗，實以勞作主義教育與共同社會學校這二概念爲中心，由此而企圖養成自由快活而且自律之人格，並欲建設價值充實之社會。換言之，其目的是在全人的教育與新社會的創造，不徒以豐富的知識與論理的系統爲重。所以如一時誇張極盛之藝術教育運

動，現在亦漸潛聲而歸於中正之途了。路德亦曾有言，在新教育上，共同社會學校，已成爲一大支柱，而欲在這裏求個人主義與團體主義之本質的調和了。

然世之革新家與改造論者，他們直覺的性能，都是銳敏的，惟其如此，故其對於舊來組織制度之不良，多極端憎惡，同時於其自己提倡之新主義新設計，則多極端是認，以前者爲不完全而全不足用，後者則認爲完全而無絲毫缺點，這是很明顯的，他們這種的態度裏，存在着誇張的、宣傳的之缺點。德國的新教育論者甘斯柏、夏列曼、阿托、哥底等，其在非難舊教育上，均極痛烈，而於自說之積極的提倡，則比較的不多者，都是由此之故。故路德之對於哥底自稱其自由精神的勞作爲「教育上哥白尼的轉回」而非難之爲過甚之驕慢（*Anmassung*）與誇張（*Übertreibung*），實爲當然之批判。驕慢與誇張，實爲東西革新論者共有之精神型式，這不能不引爲可惜之事。吾們對於這些教育革新論者之創造的態度與其設計的熱忱，本表示極大的感謝之意。但同時卻欲警告之曰：「汝在誇汝的天才之前，試先對於歷史與傳統，捧其感謝之忱呵！」要之，德國的新教育，在其研究的方向上，誠有大可學者，這是吾人所深信的，但其不能爲吾人所完全贊同的，亦復不少。所以我雖

然從這些新教育上，受到許多的暗示，但尙欲加以以下的批判，而作爲本書之結論。

1. 生命與新教育 新教育上，以舊教育爲不與生命接觸之錯誤的準備教育，而認學校是爲

兒童少年而存在的，決不應成爲使他們從事成人所欲的準備之場所。使學校成爲兒童少年生活的場所而以發展他們的健全人格爲任務，這是現代對於學校之一新解釋而開拓了教育上之新生命的。然若以這兒童少年的生活，爲全與成人社會無交涉，與現代及將來的文化亦無關係，與價值亦全不相涉之生活，又以學校爲到處均應成爲遊戲的場所而恰如幼稚園之繼續，那末，這不能不說是大大的謬誤。兒童少年，必須是成人的後繼者，現代文化的紹述者與國家社會之維持者。且若以生命之本質是在價值之發展，那末，吾們非期望自己的後繼者，使現代的國家益爲發展，現代的文化益爲發揚不可。因此之故，無論如何，學校應成爲教育的場所，教學的場所，而必須在這裏養成爲他們將來所必需的德性、知能、趣味等，並指導其價值生活，所以學校固是生活的場所，但同時必須擔負成爲將來生活的準備所。這必然的使命。像勞作教育與其同社會學校的教育，均有其極爲適切的方面，但動輒有下列這樣的缺憾：僅陷於一面的形式陶冶主義，輕視實質的方面之材料，怠

於真之教育教學，而對於無論實際生活上與人格發展上均爲必要之價值內容的獲得，更有輕視之嫌。

2. 自發活動與新教育 在新教育上，重視兒童之自發活動，無論道德方面，知能方面，均以從內部而發之獨自的發展爲目的，而不主從外部以權威而教授而強制。兒童之構成價值，必須完全以獨自的能力，依着自己的動機與自己的選擇而構成之，教師祇須解放他們，與他們以充分的自由，並常立於他們精神的背後，而待其活動，即屬可以。這裏是存在着盧梭之消極的浪漫的自然主義。然今日的文化，非常複雜，其文化財，亦是多種多樣，反之，小學的兒童，則身心均屬幼稚，於此而相信自由放任他們而祇依賴他們的自發活動，自己學習，自己獲得而能遂其充分的生長發展者，實有如哥底自稱之所謂哥白尼的轉回之誇張。自然主義與自由主義，其在一方面之是爲真理，無論何人，均不置疑，但認其爲通貫教育方法全體之最高的原理，則屬大誤。即如果樹花卉等純然的自然物，在其培養上，園丁亦必加以施肥、剪定、除草以及其他的整理，而決不可隨其自然的放任。何況要養成價值充實之社會的人物，其不能祇由這浪漫的自然主義以教育之，更屬明顯。

所以，注意從內部而發之獨自的發展，誠爲重要，但此外尙以適當的機會，刺激其動機，促進並限制其自我活動，指導其自己選擇，亦爲極重要之教育活動，這是不可忘的。

3. 兒童中心主義與新教育 在新教育上，從前述之主張，而高唱兒童中心主義，特別是如阿托等，謂教育者不應徒事干涉兒童的意志而打破其個性，並述命令、禁止、賞罰等之有害無用，而力主「從兒童出發之教育學」(Pädagogik Vom Kinde aus)。但教育若祇這樣追從着兒童的興味傾向，那他們終將除自己的利害損益而外，不認有道德的權威，而常有陷於憑一時的任意與感情的衝動而行動之虞。林德評此有言曰：「教育的目的，必須將其有關係文化之上而考察之。然兒童差不多是當作自然的存在(Naturwesen)而來，到吾人之手的，即其最初是有如小動物。吾們不可將他養成大動物，而必須培養其成爲文化的存在(Kulturwesen)。故將兒童聽其衝動生活而放任之，不欲使其感知何等的痛苦，實爲大誤。世間並沒有所謂全無痛苦的生活(Das schmerzlose Leben)。教育不是人生之第一步嗎？教育應當使兒童悟到：在自己的衝動生活而外，別有高尙的生活，吾們的全生涯，必須常追求之，而與衝動生活，從事爭鬥。」路德亦曾說過，教育從

兒童出發而應走向國民的共同社會，所以「從兒童出發」與「走向共同社會」，乃爲應當互相補充之二大中心概念，前者爲方法的原理，後者則示以目的，故者祇採用一方，則爲偏頗。欲入於共同社會的生活，無論如何，決不可祇從着自己的衝動。而與外部的規範規定一致，或至少加以服從，是爲必要。這裏，兒童中心主義的教育論，不得不生出矛盾來了。

4. 環境主義與新教育 新教育上，重視兒童之自己學習與自己獲得，從而欲將外部的權威廢棄之。因之，反對舊教育而輕視教師的影響，認教師祇是兒童的伴侶與友人，而祇須立於兒童的背後即可。卽在最重大的場合，亦僅爲助言者、忠告者，卽爲足矣，像舊來那樣「我乃教師」之權威，認爲應當取去。因此之故，雖非實用主義，而成爲環境中心的教育論，乃是當然之事。路德評新教育有云：「過於重視學習而過於輕視教師，實爲時代之疾患。」環境之能啓發人而具有教育力，自不待言，故必須盡量的利用之。但卽令是大學的學生，若祇有圖書館與博物館的設備而教授不得其人，那末，除天才之外，到底不易大成其學業。況在小學校兒童的教育上，不僅是知能的陶冶，而且必須完其情意的陶冶這重大的任務。而欲達此目的，無論如何，需要教師之援助、指導、發問、說明、講演、感

化，這是不待言的。若真正要依藉整理了的環境而施教，那末，一定需要像李滋與文奈鏗等所謂田園塾之十分的設備與教師的努力。僅僅是教室內的裝飾與備具若干的教學用具，而稱之為環境中心的教育，實可說是誇張之甚者。

5. 教學上的諸形式與新教育 新教育上，不但主張兒童活動之自由解放，而且極力提倡教師活動之自由解放，認為對於有人格的教師，不需要從他人加以何等的束縛，教科課程表，教學豫定與教學時間分配，自無待論，即如教育上的諸法規與校長、視學的監督，亦屬無用，而主張完全廢棄之。自然，教育是應當依賴教師的人格而行的，不過學校事業，頗為複雜，因之容易發生紊亂蹉跎，故須定下教科課程表、教學豫定與教學時間分配等，而制出種種的法規，藉在教師的活動上，示以大體的標準。自然，這些均不過為教師的參考與警戒及其指針，其旨趣不是徒事拘束教師的活動。校長與視學的監督，實亦為教員之良友與顧問，而為其設計經營之忠言者、指導者。反之，若舊教育上之拘泥這些形式而徒事束縛、抑壓教師的活動，那全是當其事者之謬誤。然如全廢以上的諸形式而一任教師的自由，則從教育全體的進步之上考察起來，決非策之得者。況如漢堡與布列門等

共同社會學校校長之在校內，祇爲教員會議之議長，對於外部，則不過爲教員團之代表者，各教員之地位，亦欲一律平等，這在共和民主的制度上言之，誠爲適合，但在各教員的修養及其教育上的手腕，尚不得不認爲有大相，違之時代，這樣機械的平等主義，卻不得不說是足以產生甚大之弊害的。