

5.20.17
皇
織

雷通羣著

新興的世界教育思潮

商務印書館發行

雷通羣著

新興的世界教育思潮

商務印書館發行

序

本書主旨，原在介紹新興的主要教育思想，詳究其在科學與哲學上的根據，俾便於一般學人之評判與採用。每檢國內的教育專著或雜誌論文等，關於新興的教育思潮之一二種，雖未嘗無東鱗西爪的紹介，惜夫類多是徒眩惑於思想的花樣之新奇，故敘述亦多限於平面的素描爲止，未嘗追躡其立體之衍奧，是謂之「可與共學，未可與適道」也。原夫新教育思潮之創倡，固起於物質形態與社會形態之新刺激，從而生出陶冶觀念上之新因應；但是，若照辯證法「正」「反」「合」之原理上推算，則無難辨認新思潮與舊思潮間之交通脈絡，彼此蓋有共同的根蒂維繫矣。此所以本書不取平面形的敘述，特從哲學科學之奧抵，溝通新舊思潮之關聯處，分爲前後二篇，以探其交互相生之跡序焉。

書中之特色，是在先從歷史上作思潮之縱面的研究，復從實際上作思潮之橫面的研究，然後定出支配實地教育之最有力量的七種主潮：一曰科學教育之與唯實主義的關係，二曰藝術教育之與人文主義的關係，三曰實驗教育之與機械主義的關係，四曰規範教育人格教育之與理想主義的關係，五曰兒童教育之與自然主義個人主義的關係，六曰社會教育之與國家主義的關係，七曰文化教育之與國際主義的關係，此乃前篇之全脈絡也。至在後篇，則更追究新興之最有力力量及體系最完整的五種主潮：一曰鄉土教育的思潮，二曰勞作教育的思潮，三曰

公民教育的思潮，四曰職業教育的思潮，五曰合科教學的思潮，斯五者，其基本觀念雖可認爲已寓於歐戰前的思潮中，而形態則在歐戰後大覺豹變，故分篇述之。每種思潮的淵源與派別，及與他種思潮的交絡線與分界線，均詳爲疏通，且加入簡切的批評，以助讀者之思索。至於每章內容之要竅，則在目次中列出，讀者可按其次第，以追究理論上之奧義。

本書前篇的材料，是從著者在廈門大學、中山大學、國民大學、廣州大學等講義中選出，而細加整理者，至於後篇的資料，亦有一部分曾作論文登諸雜誌者，而理論上則再加檢正增補。全書章數雖不多，但每個論點的討論則頗詳盡。茲值上梓，切盼賢明的讀者，更從高一步的見地，處處示以規正，是不特著者之私幸！

雷通羣於廣州國立中山大學，三四，二一八。

目次

前篇 歐戰前的普通教育思潮

第一章 教育思潮縱面的分析……………一

教育思想與時代性——六種主義的遞變詳情——各派的個人主義——十六世紀後主要的教育思想家

第二章 教育思潮橫面的分析……………一三

生活教育（附職業教育）——主行教育（附習慣本位的教育）——環境教育——公民教育——人格教育——創作教育（附作業教育）——兒童本位的教育——社會本位的教育——美感教育（附藝術教育）——教育上之生物學發生心理學研究——實驗心理學實驗教育學兒童心理學等研究——教育上之測驗與統計

第三章 歐戰前世界教育的主潮……………二七

教育思潮科學哲學政治經濟的影響——教育上的七種主潮

目次

三

520.19
334
2

第四章 科學教育與唯實主義……………三二

唯實主義的起因——唯實主義的派別——科學教育發展的過程

第五章 藝術教育與人文主義……………四一

主智主義的教育之缺點——新人文主義與藝術教育的關係——提倡藝術教育的人物——現代藝術教育的派別——美的教育學

第六章 實驗教育與機械主義……………五三

機械主義與唯物主義的關係——教育上的機械主義——實驗教育發達的來因——德國的實驗教育家——美國的實驗教育家——實驗教育學與實驗心理學的區別

第七章 人格教育與理想主義……………五八

理想主義的起源——神學的理想與哲學的理想——規範教育學——人格教育學——道德的人格教育派——藝術的人格教育派——耶教的人格教育派——關於人格之內容的各種解釋——行爲心理學派之人格說

第八章 兒童教育與自然主義及個人主義……………六九

個人主義與社會主義的遞嬗——自然主義與機械主義的對立——自然主義的兒童教育

觀——個人主義的兒童教育觀

第九章 社會的教育與國家主義…………… 七六

社會的教育思潮之起因——反抗教會主義的國家主義——經驗派的社會教育學說——理想派的社會教育學說

第十章 文化教育與國際主義…………… 八七

極端的國家主義之反動——文化教育與國際主義的調和性——德國文化教育學說的起源及分派——休普朗格的學說——拿德普及篠原的學說——文化教育學各種特色

後篇 歐戰後的新興教育思潮

第十一章 新興的鄉土教育思潮…………… 九七

新舊兩派思潮之分界——鄉土教育思潮發展略史——新鄉土教育思潮的特色——鄉土教育的任務——鄉土與教育之出發點的關係——鄉土與一般教育的關聯——鄉土教育的方法——鄉土教育上的聯絡事項——參考書

第十二章 新興的勞作教育思潮…………… 一一五

勞作教育意義之多歧——勞作學校之種種變形——勞作學校運動之來因——勞作在教育目的上之價值——勞作在教育方法上之價值——勞作在課程上價值——勞作上之四大原理——參考書

第十三章 新興的公民教育思潮……………一四三

公民教育勃興之兩種動因——歷史上國民教育之劃期的變遷——人文的陶冶理想與政治的陶冶理想之對立——國家的概念之種種解釋——國家的個性與公民陶冶的理想之關係——現實的國家組織之批評標準——參考書

第十四章 新興的職業教育思潮……………一七三

職業教育之廣義與狹義的區別——廣義的職業教育在歷史上之變遷——現代特重狹義的職業教育之來由——職業教育與普通教育之對立問題——參考書

第十五章 新興的合科教學思潮……………一九二

新舊兩派的合科教學之區別——舊派的集團教學之真相——新興各派的反對分科教學之主張——分科教學上種種形式與分類——合科教學之可能的限界性——參考書
一般的參考資料——西文方面——日文方面——中文方面

新興的世界教育思潮

前篇 歐戰前的普通教育思潮

第一章 教育思潮縱面的分析

教育思潮非從虛生，必有時代性潛在；語其主倡之動機，則或順應時代之需求，或矯正時代之積弊，或紹先進思想之遺，或開後進思想之端。故在蘇延的教育思想史中，當索究源流之先後，具知人論世之卓眼，庶不枉下批評。

本章專論歐洲中世紀以降的教育思想，似有斷章取義之嫌。然自文藝復興以還，教育界先覺，始有標新領異之趨向，此亦事實上之無可掩者。教育史家謂法之孟丹尼，實胎生陸克、盧騷、裴司塔羅齊諸人，最近的教育理論，既多折衷於陸、盧、裴諸子，然則孟氏者，實近代教育界不祧之祖矣。而中國所譯教育史書，於孟氏絕少論列，寧不怪歎？（關於孟氏的教育思想，可參考商務印書館出版之拙譯孟氏幼稚教育法。）

歐洲教育思想遞嬗之痕跡，可以階級主義、國家主義、世界主義、教會主義、個人主義、社會主義諸種特色賅括之。其在上古，教澤尙未下逮，受教者唯以上流階級爲限。洎乎希臘、羅馬之世，教澤浸廣，形成國家主義的教育，而尤



以斯巴達爲最。中世紀之初葉，基督教甫行，以博愛爲本，衝決國家藩籬，一躍而躋於世界主義。厥後僧侶把持教權，於是世界主義的教育一縮而入於教會主義矣。十五世紀間，路德改革宗教，同時爲教育改革之先鋒，彼以爲階級主義、國家主義兩者，祇束縛人身之自由，而教會主義則更束縛人心之自由，於是一舉而摧陷三者，代以尊重自由人格之個人主義。此後各國新教育家迭興，計自十五世紀以迄十九世紀間，可謂個人主義教育盛行時代。不過其中色彩各別：例如孟丹尼者，可謂「實用的個人主義」，夸美紐司是「宗教的個人主義」，盧駟是「自然的個人主義」，康德是「世界的個人主義」，英之培根、陸克是「感覺的經驗派的個人主義」，至於邊沁、彌勒、斯賓塞等，是「功利派的個人主義」。總之以上諸人，其重視理性與個人價值則一也。惟是個人主義既趨極端，遂有社會本位主義起而匡救，此二十世紀的教育界所特別提倡者。社會本位主義的開端，可認爲是在十九世紀德人蘇黎瑪、凱，繼之者爲法人孔德（Comte 1789-1867），厥後則德有卑爾格曼（Bergmann）及拿德普（Natorp），美有杜威，均獨樹一幟。此自近代以迄現代間教育思想變遷之大較也。

茲特從十六世紀以迄二十世紀間，順時代之先後，擇教育思想上之中堅人物而剖析其思想內容，加以批評比較：

【拉卑利】（Rabelais, 1483-1535）——氏爲法人，博學多聞，而好譏世，卒以招怨。雖治希臘拉丁之古學，而歸本於科學精神，故教育史家特認其爲「人文的唯實派」（Humanistic Realism）之一代表。所著教育的寓言小說，有加爾剛丘（Gargantua）與潘達格魯（Pantagruel）二種，開首即借時人口吻以詆排中世紀經院哲學

的學風，因而描寫其改革教育之理想。括其優點，則在於開自然的研究、重實物的直觀教育、練習獨立的思索、注重生活技能、且以身體之鍛練為精神發達之要件，其教法一以平易為主，此皆超絕時流者，洵不愧十六世紀實用主義的改革教育家之先鋒。但其缺點：(1)不脫宗教臭味，(2)輕視訓練規則，(3)將遊戲與學業混視，(4)倡百科全書式的教育，未免博而寡要，此點與孟丹尼所謂「博聞不如卓見」者適相反。

【孟丹尼】(Montaigne, 1539-1629)——氏亦法人，為閩閩之子，故其學說較適於上流人士的教育，此點亦與拉卑利、陸克、盧騷等同揆，然既標明鍛練主義，其病亦自足相消。拉氏屬急進派，過於粗暴，孟氏屬保守派，過於矜慎。拉氏以為人智無限，故重世間一切智，孟氏以為人智有限，故僅限於科學的實用知識；拉氏重一切能力之平等發展，孟氏偏重判斷力，所兩人思想之差池也。氏的教育見解，特重社會常識與實用的鍛練，是與陸克的見解相似，可稱為「社會的唯實主義」(Social Realism)之代表者，此當於孟氏論文集中之幼稚教育論與街學論(On Pedantary)兩篇中窺之。綜氏之長處：(1)重鍛練主義，(2)重個人的悟性與判斷，(3)重實用科學，(4)開由行而學之風，(5)重中庸的道德，(6)知人性之弱點，(7)教法寬以濟猛，重自律而不重他律，(8)重幼稚教育及早教育。至其缺點：(1)過重家庭教育，反對學校教育，(2)但述理論而不設具體的實例，(3)視科學性質太狹隘，哲學性質太廣泛，(4)反對女子教育，直認無才便是德。

要之拉氏孟氏兩人，承中世經院哲學之頹風，振之以實學，誠教育思想界之錚錚者，雖教育理論容有駁而未純，亦屬矯枉過正使然耳。

【培根】(Francis Bacon, 1561-1626)——氏是英人，乃「感覺的唯實派」(Sense Realism)之開祖，以自然為真書籍，由觀察而得歸納的知識，此點實為拉德開、夸美紐司、陸克、盧騷等所承傳。蓋科學的精神，雖自拉氏孟氏開之，而科學的研究法，尙有待於培根。氏對於教育雖無直接貢獻，而其歸納研究法，則大有促教學法改良之效。歸納法雖非氏首先發明，前人已多用之者，但彼則特將歸納的過程細加分析。氏之主要見解：一曰「知識者力也」(Knowledge is power)；二曰「知識是方法而非目的」(Knowledge is a process not an end)。其主要著作為：(1)新工具(Novum Organum)，即稱歸納法為「新工具」，因反對亞里士多德所著工具(Organon)一書中之演繹法而作也。(2)理想鄉(New Atlantis或譯為新大西島)是主張打破一切傳統的束縛，並描寫實驗科學發達後之新世界情況。(3)學術進階(Advancement of Learning)是主張學校應用新方法以教科學。綜述氏的思想，其思想是：(1)提倡科學主義、實用主義及歸納法。(2)主張以智力征服天行。至其缺點：(1)忽視知識在文化上的價值。(2)偏重自然科學，忽視社會科學。

【拉德開】(Ranke, 1571-1653)——氏德人，首用培根之法於教育上，讀學術進階一書，即以此改良教學法，實開教學法研究之先河。其學說非有系統，從事實地教育上亦屢失敗，然其教學原則十三條，實有促教學法改良之功。溯自拉卑利、孟丹尼、與培根三人，因其本身均非教育家，故其意見雖未能直接見諸實施上，但不久即有拉德開與夸美紐司二人，按其卓見，發為新教學法，繼起者且有陸克、盧騷、巴西多、裴司塔羅齊等，為之發揚光大。此諸人者，雖時地不同，宗教上的信仰亦各不一，而其貢獻於新教育界，則先後同揆。

【夸美紐司】(Comenius, 1592-1670)——氏爲奧國人，世稱爲開教育學的科學研究之始，亦用培根的方法，重自然的觀察，教育史家以之與培根、陸克、盧騷諸人並列於「感覺的唯實派」。氏值戰亂，仍從事教育不懈，開實地教育家之良模範，然其理想，多未見諸施行，故在實地教育上的功績，較裴司塔羅齊稍遜。其傑作是大教授學 (Didactic Magna) 一書，此乃參考培根與拉德開之說，更雜己見而成，摹倣自然界而定種種教學原則，洵不愧教育學專著之嚆矢。不過此書仍未脫個別的主觀的教學經驗之圈套，其完成普遍性的教育學專書，當以海爾巴脫爲始。總括氏之優點：(1) 注重實用；(2) 注重手工爲福祿倍爾之先導；(3) 遵守自然原則爲盧騷之先導；(4) 開山行而學主義爲杜威之先導；(5) 劃分學校階段，爲現代學制之先導；(6) 開教學法之系統的研究。至其缺點是在：(1) 宗教色彩太濃；(2) 以教學法一一牽合自然，中多牽強，須知人是心靈的，不能以機械的自然一一比擬；(3) 偏於客觀的自然而不及主觀的自然，此不及盧騷之點。

【陸克】(Locke, 1632-1704)——英人，承培根之感覺主義，以「經驗哲學」爲根據，然其在教育理論上之特色，卻在身心鍛練主義，重德育而輕智育。其關於教育上的主要著作，則爲教育管見 (Some Thoughts Concerning Human Education) 一書。總括其思想之優點：(1) 將德、智、體三育區分明瞭；(2) 注重個性的考察；(3) 注重直觀教學；(4) 注重實科的知識；(5) 其研究品性行爲，實開現代教育心理上研究之蹊徑。至其缺點：(1) 與孟氏同樣，偏重「紳士式」(gentleman) 的教育，不合平民主義的教育精神；(2) 其鍛練主義未免有流於過酷之點；(3) 太重理性而缺於情感及審美；(4) 反對人文派過甚，推崇唯實派過高；(5) 太重訓育法而輕於

教學法。

【盧騷】(Rousseau, 1743-1827)——法人，在感覺唯實派中，另樹「自然主義」(Naturalism)之一幟，與夸氏相比，則夸氏祇知取材於外部的自然界，並且牽合機械式的自然原則，以為兒童教育之唯一根據，此謂之「客觀的自然派」。至於盧騷，則返而求於兒童的內部生長之自然性，順其發育階段而施行適切的教育方法，故謂之「主觀的自然派」。以前諸教育家，對於兒童的教育，尙未明瞭劃分階段，盧氏所著愛彌兒 (Emile) 一書，卻將教育截然劃分四期：第一期專重身體的養護 (give him a body)，第二期專重感官的訓練 (give him a sense)，第三期專重知識的培養 (give him knowledge)，第四期專重品性或心靈的陶冶 (give him a soul)。教育史家有言：「哥倫布發見新大陸，盧騷發見兒童，」洵非誑矣！「返於自然」一語，實與現代教育界以無窮之暗示，至其「感官訓練」(sense training) 的主張，則有蒙台梭里女士在幼稚教育上或低能兒教育上實施之矣。氏雖因反對當時社會的弊習而有過激之談，及前後理論上略有矛盾，然瑕不掩瑜。語其優點：(1) 尊重兒童的神聖；(2) 主張改造環境以適應兒童之需要；(3) 承認教育即是生活不是生活之準備，此為杜威之所本；(4) 特重感官訓練，此為蒙台梭里在「兒童之宅」的教育法之所本；(5) 以直觀為教學之始基，先感覺而後理性，因此反對以道德律訓誡少年，此點亦契合現代教育心理學上的主張；(6) 重自然科學，排斥古典語的宗教的束縛；(7) 重啓發式自動式的教學而排斥注入式；(8) 重自律而反對他律。但其缺點：(1) 認人性本無惡，未免過於武斷；(2) 社會是由個人構成的，既認人性皆善，則不能同時又承認一切社會盡屬罪惡；(3) 視人類之開化為不合

自然，則更流於退嬰主義；(4)不應視教育上可以擺脫人爲的一切訓育及威權；(5)不當說兒童要與社會離隔；(愛倫凱主張置兒童於良善的社會環境中，其說較妥)；(6)不當說兒童在未成年以前，絕對不宜灌輸以道德觀念；(7)不應忽視社會職業的需要；(8)主張採用「天然的懲罰法」(Natural punishment)，其說過於極端，斯賓塞仍蹈於同一之偏見。

綜覽歐洲的教育史，自經上古希臘、羅馬之極端的「國家主義」，復經中世紀上半期基督教之「世界主義」與後半期之「教會主義」後，個人幾成爲無價值。迨十五世紀經路德之改革宗教，與「文藝復興運動」先後揚鑣，於是個人主義漸成根深蒂固。同時教育思潮上則經「人文派」而漸入於「唯實派」；唯實派自十六世紀之拉卑利與孟丹尼開端後，經十七世紀之培根、夸美紐司、陸克，達於十八世紀之盧騷，遂臻於極。泛愛派者，乃起於十七世紀末以迄十八世紀初之「啓蒙運動期」(Illumination Period)內之一種教育主義。啓蒙運動期本始自盧騷，本期內天賦人權自由平等的學說盛行，是爲個人主義之極則；同時英國有「功利主義」(Utilitarianism)的學說盛行，又爲唯實主義之極則。泛愛派者，在十八世紀初期起於德，其代表者如巴西多之倫，綜合英國極端的功利主義與法國的人權主義兼而有之，可謂躋於兩極。夫物極則反，功利主義走到極端，於是自十八世紀末至十九世紀初則有「新人文主義」(New-Humanism)起而抗之，注重義務觀念以救功利觀念之弊，而道德上的見解，根本一變矣。新人文主義之開端，可溯自康德，宗教觀念，至此亦純重自由信仰矣。個人主義既走到極端，於是自十八世紀末以迄十九世紀初，則有社會的教育學說起而抗之，直至現代，此種教育學說盛行，殆無人敢再倡純

粹個人主義的教育矣。茲繼述在此諸種主義交替期中，主要的教育家思想之特色，以明其遞嬗之跡序。

【巴西多】(Basedow, 1723-1790)——德人，爲泛愛派(Philanthropinum)之中堅人物。德國在啓蒙期中，一般人喜讀盧騷之愛彌兒一書，如哥德、錫爾拉、斐希脫、康德等均是，而以之施於教育上者則爲巴西多。不過巴西多實兼盧騷與基督教兩者之長，以增進兒童之幸福爲目的，廢棄無用之學，不以之困苦兒童，故名爲「泛愛主義」。綜計此派在教育上之特色：(1)教學上顧及實際生活的需要，故特重手工訓練；(2)注重師範教育，以改良師資；(3)視遊戲爲教學之一部分；(4)在教學上重自然的方法及一定的教案；(5)教材順兒童發展之程序而排列。因此，在十七世紀末期教育上所未達到的改良，至此期已能達到。此派是以(1)合理主義，(2)幸福主義，(3)博愛主義爲三大標幟。

【康德】(Kant, 1724-1804)——氏爲德之大哲學家，雖在實地教育上無大貢獻，及無系統的教育著作，但其「批判哲學」實開思想界之新紀元，間接影響於教育者不淺。且氏極推重巴西多的教育，其思想實爲「新人文主義」之開端。在啓蒙主義與功利主義中，均以個人外部之利害與苦樂等爲道德之標準，滔滔者皆是矣，而康德獨反之，以意志爲道德上唯一之標準，承認具有堅忍的義務心能耐艱苦者爲道行，此大有裨於世道人心。以前之實用的個人主義及自然的個人主義，至此則變爲世界的個人主義矣。

【裴司塔羅齊】(Pestalozzi, 1746-1827)——瑞士人，亦受新人文主義的影響。在十八世紀初期之泛愛派，雖已達到改良學校之實績，厥後再經新人文主義派與實用主義派之爭論，而中等以上的教育益發達；但初等教

育，直至裴氏始有改進。氏抱「先天下之憂而憂，後天下之樂而樂」的理想，欲實現盧騷之宗旨於貧民教育中。其
中年盡瘁於實地教育，屢試屢敗，而愈接愈厲，晚年則以完成兒童自然發展的學說為主。其著作之精者，為哥篤魯
相夫教子談（*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt?*）一書，共四冊，為小說體，描寫鄉村生活，並述哥篤魯之為賢妻
良母，卒達鄉村生活改良之實效。氏以盧騷「返於自然」之說為教育標的，排斥空言的教育，置重感覺、觀察、實驗
與理論，但卻主張先實驗而後理論，從實行後始有發見。故其教旨即在「真智非從書籍可得，當從實物上發見與
證明」（*Read nothing, discover everything, and prove all things*）一語。至其直觀教學，則以「數」「形」「語」三者為基礎。

【福祿倍爾】（*Froebel, 1782-1852*）——裴氏既在小學教育上著偉功矣，而向來視為學校階段以外之幼
稚園教育，則直至其弟子德人福祿倍爾始發明。福氏中年曾作半教半學的生涯，感於其師終生為小學教育獻身，
故亦終生從事幼稚園事業。一八三八年，在布朗根堡（*Blankenburg*）設一校，收容幼兒，而苦無適當之校名，偶與
友散步中想出一「幼稚園」之名。蓋以幼兒比植物，教師比園丁，校舍比花園，而教育或養護比於栽培的過程也。幼
稚園之教旨，在強健身體，練習感官，觀察自然界及人事界的現象，以備精神的發展。教法以遊戲為主，利用幼兒之
遊戲衝動，摹倣成人職業，此即為社會生活準備之根基。氏的名著為人類的教育（*Education of Man*）一書，其
見解與裴氏異者，在彼則特重「感受」（*impression*），而此則特重「發表」（*expression*）。蓋福氏謂人可由內
心的活動而發達，故認定真正的教育在於人心活動的指導，使其臻於自己發展與創造。美國的派克（*Parker*）與

杜威，均從福氏得到此中的要數，遂盛倡「自己活動」(self-activity)與「引起動機」(motivation)等學說，竟為美國教育改革之先進。

【海爾巴脫】(Herbart, 1776-1841)——德人。實地教育方面，既從中學而發達至小學，再加入幼稚教育，此外尚有德人狄司達維希(Diesterweg)更從師範學校方面改良教學法，已算達到高度的發達。但在理論教育方面，以前雖有夸氏之大教授學，陸克之教育管見，盧騷之愛彌兒，裴氏之醉人妻等，似可為教育上之專著，然均根據個人的經驗立論，未成為普遍的教育學。蓋真正的教育學，必須以思想及概念為根據，不宜單以經驗或事實之調查為根據。何者？因以經驗為本，則為地方性及時代性所限，時過境遷，凡無此種經驗之人便不明瞭。若以概念為根據，假定人類之普遍性質如此，故可以如此施教，則一般的教育學始能成立。但歐洲十八世紀正在經驗主義盛行時代，一入十九世紀，始反對經驗主義，而重思想與概念，故科學的教育學之提倡，即在此期，而以海氏為代表焉。海氏自稱其教育學為科學的教育學者，蓋因彼以人生哲學（即倫理學）定教育目的，以心理學定教育方法故也。先是蘇黎瑪凱，已聲言教育學當概念與理論而成，方適於各時各地各人，若單根據經驗而成，則僅適於某時某地某人耳。惟是蘇氏雖承認教育學之形式可以普遍，至於教育的內容，則因歷史國情等之異而方法常變，故認為難於普遍。海氏則謂教育方法亦可以普遍，祇是今日心理學未大進步，故不能全知人心，而定出普遍的教育方法耳。厥後海氏的弟子魏士(Waiz)則又謂教育目的雖可普遍，然因受教育者個性之異，致令方法不能普遍，所以教育學應分為「一般教育學」（普遍的）與「應用教育學」（特殊的）二種。其後烈曼氏更認教育為可變之

「術」(art)而非固定之「學」(science)矣。以今日之眼光批評海氏的意見，吾人確承認教育學可成獨立科學，不過要藉其他多種科學之補助，不單限於人生哲學與心理學二科耳。

【蘇黎瑪凱】(Schliermacher, 1768-1834)——德人。當個人主義的教育最發揚之際，首明個人與社會的關係，視社會為一種有機的團體，實可認為社會的教育學建設之先聲。但氏之卓見，卻在謀個人與社會調和之一點，並非主張犧牲個人，乃進一步承認個人的特性之發達，實為社會進步之張本。彼以為教育目的是在人類普遍的向上性，個人之受社會的遺傳，不特須發展個性，且須補救社會的缺點。至於教育方法，則當分為抑制與助長二途，對內則抑制兒童之不良性向而助長其抵抗力，對外則抑制不良的環境影響而助長其優良者。厥後經法國孔德(Comte 1789-1857)建設社會學，世人遂認定社會為有機團體，離去團體之個人生活，實無意義。又經達爾文之「進化論」後，世人始知人類團體與生物團體，均藉個體之自己犧牲利益，方能達到公共的繁榮。又自「民族心理學」(Race Psychology)與「社會心理學」(social Psychology)發達後，世人始知人類共同的精神為組織社會之要素，而教育之目的，即在陶冶民族心與社會心，以達於「社會之齊一性」(Social uniformity)。故自十九世紀末以迄現在，社會的教育學之主張方興未艾，其能獨樹一幟者，當推美之杜威及德之拿德普與卑爾格曼，茲僅述杜威之見解。

【杜威】(Dewey 1859—)——杜威為著名之新教育哲學家，其主要著作有：(1)民本主義與教育(Democracy and Education)(2)學校與社會(School and Society)(3)明日的學校(Schools of To-morrow)

(4) 興趣與努力相關說 (Efforts and Interests in Education) (20) 兒童與課程 (The Child and the Curriculum) 最近則更有(6) 教育之科學的源泉 (The Sources of a Science of Education 1929) (7) 哲學與文明 (Philosophy and Civilization 1931) (8) 擺脫教育糾紛之道 (The Way out of Educational Confusion 1931) 等書。彼之著述，兼具實驗與理論兩者之長，使教育新具心理與社會兩種色彩。謂學校應為實地生活不是生活之準備；謂產業為決定思想與理想之基礎；謂社會公民的效率，必藉參加社會的或公民的活動而始增加，非單以知識為重。謂公立學校 (public schools) 之要務，在改良社會不良的組織，又謂學校教育非單為學習起見，乃兼遊戲、創造、工具之使用、親自然、發表、活動等要素；宜縮生活之複雜形式於學校中，以便兒童之了解，導其入於實地的互助生活中；須由行而學，使用筋肉、眼光、感官等，以達於發明，共同擔負改良社會與改良政治之責。吾人綜覽杜威早年的著書，可認其是調和兒童與社會之間；再綜覽其最近的著書，又可進一步認其是調和「實用主義」與「理想主義」兩者之間。杜威的哲學，雖是立腳於「實用主義」 (Pragmatism) 之上，但彼並不墮於「功利主義」的圈套，卻加入相當的理想主義之成分在內，此點須在其最近的著作中詳細研究。至關於其所主張之社會的教育學說，容以下再分章，而與卑爾格曼及拿德普等學說一併批評。

第二章 教育思潮橫面的分析

教育思潮之研究，其範圍廣泛，若分析過於複雜，恐涉及東鱗西爪，益令人難以捉摸要領。故在上章既作歷史性之縱面的概觀後，本章再從橫面剖析諸種主要傾向，並各詳述其所自來之淵源，若是，庶幾於一般教育思潮之趨勢，不唯知其當然，且知其所以然。

在歐戰前的教育思潮中最佔優勢者，大都不外下述諸種傾向：（一）生活教育——職業教育，（二）主行教育——習慣本位的教育，（三）環境教育，（四）公民教育，（五）人格教育，（六）創作教育——作業教育，（七）兒童本位的教育，（八）社會本位的教育，（九）美感教育——藝術教育，（十）教育上之生物學及發生心理學等方面的研究，（十一）實驗心理學、實驗教育學、兒童心理學等的研究，（十二）教育測驗與教育統計等。本章是僅從橫面的鳥瞰中作諸種傾向之枚舉，下章再當將其中之主潮分類，作進一步之最有系統的研究。至於在歐戰後新興的教育思潮中，間亦有與本章所述諸種傾向相交錯之點，則容在後篇詳其發展與變遷之來程，及最新的着眼點何在。若是，庶幾前後相生，系統秩然而不相淆混。

第一 生活教育——職業教育

生活教育之由來，蓋鑑於上世及中世的教育，徒務虛飾，迂闊而不適世情，故力求返本，一以生活為學習之中心。夷考上古之希臘，偏重審美教育，祇謀適於當時上流階級的生活，而於平民生活擯棄弗顧者，良由當時之所謂平民，即是奴隸，在地位上本無受教育之權故也。中世紀上半期的教育，又祇限於僧侶，而俗界之齊民仍無與焉。泊其末葉，始因貴族與僧侶兩階外，新興「市民」之第三階級，復因市民自治之風溼盛，教育權乃漸脫僧界而入於俗界之手。復經近代「產業革命」(Industrial Revolution)後，僧侶與貴族之支配權既失，平民之生活需要亦一變，為適應新生活計，自不能不置重生活的教育或職業教育。迨歐戰後，無產界為對抗資產階起見，生活教育之需要愈亟。於是傳統的文雅教育，漸覺不合多數人之需要，益促生活教育或職業教育勞作教育思潮之向上。

歐洲教育學者最先注意生活教育者，當推泛愛派之巴西多，氏為極端的實用主義教育家，特重手工的訓練。其後主張生活教育者，當分兩派：(1)為德人拿德普之社會本位的生活教育，(2)為美人杜威之工業本位的生活教育。杜威的教育，重在工業上的秩序、勤勉、負責的習慣與生產的義務，欲藉共同作業以養成社會的人格，以手工、烹飪、縫紉等為生活之準備，謂手工最合兒童的自發活動，當視為生活的手段，不當視為死板的科目。其在芝城的實驗小學時，是使學校生活與家庭生活與鄰近的生活接近，為活動兒童的構造本能計，特於校內附設實驗場。彼復認小學各科，應由生活的中心聯絡之，故教學法上亦採「問題中心」主義，即以生活上極有關係之一事項為中心，將各科與此事項有關的教材聯絡而教，非將各科分離而教也。例如教「木棉」一課，則連教手工的技術、及木棉的生長、與軋棉、紡紗、織布等過程，且多用實驗，復將國語、歷史、地理等與此連關之事項並教是也。如此施教，

確能適應實地生活無疑。此外如美國葛雷學校 (Gary School) 之「學校市」，德國黎滋所創之「田園學校」等，可視為最適於生活教育的手段。

至於最初提倡「職業豫備的教育」者，是德國之凱善西台奈 (Kerschenshtainer)，蓋實踐裴司塔羅齊之「職業教育為人類修養之門戶」的學說。裴氏未嘗將職業教育與自由教育劃分，謂知識與技能當連結。凱氏亦認作業教育與人格訓練當合一，將學校生活與家庭生活社會生活聯絡，改良學校，使兒童得藉共同作業以為有效的生活準備。

第二 主行教育——習慣本位的教育

主行教育者，即主智教育之反動，可以杜威「由行而學」(learning by doing)之說為代表。此種教育思潮，可分為(1)注重行為習慣，(2)注重筋肉運動兩方面說。注重行為習慣的教育家，古來大不乏人，如亞里士多德、夸美紐司、陸克等，均有此種傾向。現代如德國之凱氏、蒲德、林德三人，均反對主智主義甚力，特重行為習慣，在學科上是主張少授抽象的知識，而多施作業及技能科。英國之公立學校，早已施行自治制，以養成「紳士」的行為習慣為主，此可視為主行教育上之一種制度。但以行為習慣為中心的教育學說，至今益為教育界所推信者，蓋因心理學研究之重心一變使然。舊派的心理學家，均視心理學為精神的哲學的學問，其研究心理作用的方法，不出「內省法」(introspection)之一途，易言之，即除主觀的考察外，認為無他種方法。而現代的證明客觀的方法之

可能，於是內部的研究轉為外部的研究，故新的心理學，是研究「行為」(Behavior)之學，非復如哲學之幽玄矣。美國心理學大家詹姆士(W. James)博士，早已聲明心理學應注重意志行為的研究，吾人日常生活，大部分是由習慣構成矣。

至於注重筋肉運動方面者，則以緬司達卜(Münsterburg)之「活動說」(action theory)為始，而黎意(Tay)亦以筋肉運動為中心，倡「行動說」，且設「行為學校」(Tatschule)。至於意國之蒙台梭里女士，亦倡筋肉運動中心的寫法教學，主張由感官訓練始。但筋肉運動中心說若太走極端，亦未免有顧此失彼之勢。蓋筋肉運動對於初期的兒童或低能的兒童，確為適當之教育手段，但對於年長及身心健全的兒童，雖不必加筋肉運動，單施以頭腦活動的訓練，亦屬必要。蒙氏的教法，祇從貧民子弟及低能兒童中實驗得來，故不免略有偏見，黎意之說，亦可作同樣批評。

第三 環境教育

環境教育者，即承認環境的影響在教育上有重大作用，故特注意整理，使可為教育上之一種補助勢力是也。原來人為的教育，是顯勢的，斷續性的，而環境的暗示，是潛勢的，無間斷性的。顯勢之力，恒不敢潛勢之力久而且大。試觀古語有「刃刺之芒，不如汲綆之可以斷韓，竹箭之利，不如山溜之可以穿石」等喻語，即可以知此中意旨。所以忽視環境的教育，匪特勞多效少，且往往歸於失敗。環境又可分「自然環境」與「社會環境」兩方面考察，前

者比於後者是屬潛勢的，更易忽視，但其效力不亞於前者。祇覺前者之惡影響，較易豫防與改變，而後者則反之。

歐西的教育家最初重視環境者，當推盧騷。彼在愛彌兒一書中，力倡親近自然，以宇宙為真書籍，對於十二歲以前的兒童，幾乎主張完全廢除書本教育矣。後來的教育學者，更服膺達爾文的進化學說，承認一切生物界，罔不受環境的影響，例如草中之螞，砂上之蝦，均具有一種保護色，受環境之力潛移默化，故在教育上，亦漸注重適應環境，改造環境，更或假設合理的環境，以助教育上移花接木之功矣。杜威曾言：「使兒童與自然環境與社會事物常接近，則於不知不覺間習得社會所需之知識。」此言實顯淺而極寓深意。凡學校中的感官訓練，當以從日常職業中所習得者為最有效。與其施行「直觀教學」(intuitive instruction)，究不若與動植物等直接接觸。現代的教育界，亦深注意於此點，所以有「林間學校」(wood school)、「戶外學校」(out-door school)、「學校園」(school garden)等設置，用意均在擺脫枯燥的學校生活，多與自然環境相接。餘如「遠足會」(excursion)、「郊遊會」(picnic)、「童子軍」(boy scout)、「女子的露宿生活」(camp fire girls)乃至「修學旅行」等，均是利用自然環境的教育之一道。

第四 公民教育

考公民教育之先進思想，其見端已在柏拉圖所著理想國(Republic)與法律論(Gesetze)二書，彼已認定公民教育，為國家組織之重要基礎。迨十九世紀的政治家與哲學家，亦多復倡此說，不過十九世紀之歐洲，正是利

己主義、物質主義、自由主義盛行時代，故凡德育、智育、美育等，殆均爲個人利益起見，毫無利他的色彩。直至十九世紀的末葉，一般人始知注重此種教育。原來個人的生活，既爲社會成員的生活，故生活教育或職業教育的目標，一變而爲公民教育的目標，亦屬自然之趨勢。關於此方面，亦以德國之凱善西台奈爲主張最力之一人，彼稱公民教育爲“*Staatsbürgerliche Erziehung*”。迄今一般教育家，均異口同聲的認其爲重要，而以美法等民主國，施行公民教育爲尤力。美國學校且加入「地方公民學」(Community Civics)，蓋因該國各州制度各有不同，所以地方上各有應知之公民義務也。此科之教學，當然以公民必需之知識爲主，但徒達到知識之了解，尙未足以盡公民之能事，必須實際參加公民的活動，養成必需的技能與服務的習慣乃可。至新興的公民教育，容俟後篇論之。

第五 人格教育

主張人格教育最力者，當推德國之費爾斯達(*Foerster*)。彼は反對知識本位的教育，不藉抽象的知識而藉具體的事例以陶冶意志，欲根據心理學的基礎，而建設人格的教育學。彼以爲實際的人格，非可從倫理學上養成，祇可從道德生活之實驗上養成。同時又主張公民教育學，謂公民教育之極致，亦不外在於人格教育。但古來的教育家，提倡人格的陶冶者，指不勝屈，不過直至現代，德國特有主張以人格爲中心，而建設特殊之教育學者，從而分出派別。茲以諸家之說浩繁，容俟以下評論。

第六 創作教育——作業教育

教育上之注重創作，其見端已在於盧騷、巴西多及裴司塔羅齊等思想中。現代如美之杜威，亦極重視創作教育之一人。但實際上，因反對知識之注入，而注重兒童之自動本能，故特提倡以作業為學校教育之中心者，實始於德國之威巴（Weber）。而凱善西台奈所主倡之「作業學校」，亦可認為重視創作教育之一例。英國的哲學家羅素，提倡創作教育亦極力，且主張青年當以「創作慾」替代其「所有慾」或「支配慾」，尤為卓論。至關於此方面新興的論理，當於後篇「勞作教育思潮」一章細究之。

第七 兒童本位的教育

兒童本位的教育之開端，當自盧騷始，而現代之提倡最力者，則推瑞典之愛倫凱（Ellen Key）女士。女士曾著兒童世紀（Child Century）一書，其中歷述兒童心理學、發生心理學、實驗心理學等之進步，謂現代的缺陷，可從此種學科上以研究兒童問題而得解決。是書是根據十餘年的女教師之經驗及心理學、生理學等研究之成果而來，故極有價值。女士雖不免偏於自然主義與心理主義，又因受尼采之「超人論」（Super man）的影響，致陷於極端的個人主義；然其反對威權中心的教師本位的教育，特倡自由主義的兒童本位的教育，實可認為教育上之一大革命。此外如裴斯塔羅齊、福祿倍爾、杜威、蒙台梭里等，均於此種教育上甚致意。福氏主張教師須與兒童

共同生活，亦猶盧騷之主張教師須設身處地，與兒童共同作業。但盧氏與福氏的時代，正屬教師本位時代，一般教育界，因未明兒童心理，所以二氏之主張，不免曲高和寡。直至現代，因「兒童學」(Pedology)與兒童心理的研究等大發達，教育家始確認兒童的身心，與成人的身心作用截然不同，所以反對教師的威權而尊重兒童性益覺透徹。

至於杜威，提倡兒童本位教育的學說，亦甚精警。氏謂以前的被動教育，實有礙於兒童之活動性，故教育重心當由教師而移於兒童。故稱以前的教育，是教材中心主義的、干涉主義的、強迫的、論理的、原則的，新教育則當以興趣為本位，具有心理的自由創造的特性。又謂舊教育之誤，是在認兒童現在的能力為終局的，今日之教師輩，仍易蹈此種謬見。新教育則尊重兒童之自由，雖以現在為出發點，但不可忘兒童現時祇在人生發達階段之最低一級，而目的卻在導其達於將來的生活。故利用本能與自然的傾向，雖為初期教育之必要手段，但此非目的，目的乃在導之以進於概念及判斷云。

第八 社會本位的教育

教育本屬社會之一事象，故教育之終極目的，顯然是在社會。但在十九世紀以前，社會學尚未發達及社會的研究尚未盛行時，個人主義異常跋扈，故世人竟不以社會的事象看待教育。所以歐洲教育史上認定的教育定義是在「發展個人的能力」，但此究非教育之全目的，毫無疑義。反此而倡社會本位的教育者，最早則有蘇黎瑪凱

氏，其後則有德之卑爾格曼與拿德普及美之杜威等。卑氏分社會主義爲「舊社會主義」與「新社會主義」兩者，謂前者是偏於形式，後者是較重個人的人格。又謂個人既由社會養成，即當以貢獻社會爲目的，養成此種人物者，即爲社會的教育學之任務。但威巴氏則執個人主義的見解以反駁卑氏，謂個人是實在的，社會是抽象的，不過此說已爲多數人所不容。馮德（Mein）則謂個人的精神，若離卻社會而言，是抽象的，實際不存在的。至於拿德普則謂個人之在社會，猶原子之在物體，實際非獨立的個體，故個人唯作社會之一員方能存在。拿氏又謂向來對於個人與社會的關係上所發生之誤解，其來源有二：（1）由於尙未充分明晰個人與社會的概念，（2）由於尙未辨認理想的社會與事實的社會之區別。批評家恆謂先有個人而後有社會，此實因誤將正式社會與「人爲的結社」兩種性質混視之故。就人爲的結社而論，個人確先自獨立的而後逐漸加入。若夫正式的社會則否，試就家庭而論，必先有夫婦的結合體而後有個人也。故無論個人之果欲屬於社會與否，及社會果適於其個人主義與否，均屬不成問題云。此種辯論，可謂透徹明瞭，使個人主義派惘然若失。但極端的社會主義，其弊亦正與極端的個人主義相同，因而蔑視個性，認個人在社會文化上毫無創作價值，亦屬過猶不及之例。

第九 美感教育——藝術教育

主智的科學的教育學觀，是處之以合理的教育相標榜，但主情意的藝術的教育觀，此又謂教育中實具有非合理的美的成分。此種論調，可以德國之威巴爲代表。原來拿德普與黎意，均認教育學的基礎，以美的成分爲必要，

不過二氏仍未應用美學於教育學上。其餘提倡藝術運動的教育家，雖無一不言及教育中具有美的要素，但態度均不如威巴之積極，欲建立「美的教育學」之完整系統。藝術教育之運動，實與「美的教育學」相表裏。此種用意，大都是鑑於從來的藝術，悉為貴族與上流階級所獨佔，乃倡一般的國民藝術以相匡救。即主張校課中須多加入美的教材，以陶成一般國民的美感。例如朗克(H. Lang)則主張圖畫的教學上，應擺脫圖式的論理的成分，而加入美術的成分，是其一例。又如凱典布蘭則主張國語教學上，不應注重文法的成分，應注重文學興趣，亦屬一例。更有人主張體操一科，亦須加重美的藝術的要素。此種觀點，自然影響於各科教學上甚大。

第十 教育上生物學發生心理學的研究

十九世紀間，生物學異常進步，遂有主張以生物學為教育學之基礎者，例如德國之侯菲與亞倫哈特二人是其代表。侯氏極贊成達爾文之說，承認「自然」是有機的統一體，根據進化論之自然發達的原則，以考察人類的發達，欲從客觀的基礎上建設教育學。氏以為生物是生長於自然環境之下，故人類分客觀的自然（即自然界）與主觀的自然（即個人）兩方面研究，易言之，即是教育應兼顧外部環境的影響與內部個體發達之兩方面。

亞氏更受侯氏的刺激，欲純粹根據生物學即自然科學的原則，以建設教育學。本來在此二人之前，斯賓塞已從生物學的研究上，主張教育應以生物學的考察為根據。氏謂人類顯然是與一般下等動物均須依據有機的法則，解剖學與生理學家既言動物的生活過程與人類的生活過程相同，故從動物界實際的觀察，可得到人類指導

的方法。又謂兒童既與原始人酷似，故教育畢竟是將人類文化的一部分複演，因此，益覺生物學原則之適於教育。侯氏與亞氏亦有同樣的感想。此種見解，後來經過發生心理學、兒童心理學、社會學、史學等研究，益覺明瞭。於是巴爾特氏更進一步主張，謂「個體發生」(ontogeny)與「種族發生」(phylogeny)之精神發達平行說，已經不是一種臆見，卻是事實，教育家自當注意。不照此種論調，究當如何利用，殊屬難決，若照錫勒爾(Nillor)所倡「文明史階段說」(Culture epoch theory)，未免過於人為的，決不適於精神界。至於蒙台梭里，則採生物學的人類學的見解於教育實施上，謂教育畢竟由生物學的與社會的兩方面成立，故極注重環境的影響。然在理論上，蒙台梭里關於生物學的見解最明透者，當推黎意氏。從生物學的見解，主張教育上適用者有下述之十大原理：(一)生活環境的原理——即指一般生物的生活，不能脫離環境的影響，所以兒童的生活，不能不受社會與自然兩種環境的支配。(二)反應的原理——根據生物對於環境適應的原理，所以兒童對於周遭之狀況與動作，自然發生反射的、本能的、意志的、行動的種種反應樣式。(三)練習的原理——祇有生物，始能藉使用與練習而促器官的發達。(四)天賦及遺傳的原理——生物各有獨特的天賦及遺傳性，故兒童亦從祖先及父母間得到種族的個人的遺傳素質。(五)變態的原理——氏根據昆蟲之由蛹而變幼蟲、由幼蟲而變為成蟲等變態之原理，謂兒童自未成熟以至成熟間，亦有無數的發達階段，且各階段具有特殊價值，教育者宜充分利用。(六)同化的原理——此指人類的遺傳性，因藉後天的經驗而起同化作用，從而構成知識言。(七)相關的原理——此指人類諸種器官與諸種反應的型式，其反應上有相關的關係而言。(八)分化的原理——此指身體上及精神上各種反應，與其器官的發達過程

上，逐漸成爲分化或特殊化，諸種作業，因而臻於完成者。(九)週期性的（或波動的）原理——此指反應及其器官的發達，均爲波狀的增加或減退而言。(十)衛生上的原理——此指教育上須顧及衛生，以不妨礙身體及精神的發達爲度。

黎意根據此種生物學的見解，乃區分教育爲三大部分：(一)個性教育學——是研究遺傳、天賦、及個性發達的階段等；(二)自然教育學——是研究人類所受自然界的影響；(三)社會教育學——是研究家庭生活狀況與職業的影響等。氏關於教育學上是採「行動中心主義」此亦純由生物學的考察而來。彼之著書，雖名爲實驗教育學，但大部分是關於生物學的考察，究不如稱爲生物學的教育學較妥。人類原爲生物之一，故教育的出發點，特重此方面，而採兒童中心之心理主義見解，原未可厚非，不過因太偏於生物學的考察，漸趨於個人中心主義，而忘却社會方面，此實爲黎意之缺點。

與生物學的考察有連帶關係者，是「發生心理學」(Genetic Psychology)的考察。此科是研究精神現象之發生及源流，亦猶「進化論」之研究物種的發生及源流也。故兩者相一致之點甚多，亦固其所。但因發生心理學的考察，較於生物學的考察尤與精神界有直接關係，故在教育上用途更大。美國心理學家朱德 (Titchener) 關於此科的研究特有心得。教育上既應以研究人類的生長發育爲其主要任務，故教育學實不能不以發生心理學爲基礎。個人的發育，一方面固基於內在的可能性，他方面亦基於外部環境的影響，所以「發生」的研究，自當包括「個體發生」與「種族發生」(或譯系統發生)兩部門。因此，從廣義上言，發生心理學實在包括動物心理學、

民族心理學、兒童心理學等範疇在內。

第十一 實驗心理學實驗教育學兒童心理學等研究

教育問題的解決，向來是單根據抽象的哲學見解，或常識的個人意見，所以往往迂闊而不切實情，有似空中樓閣。實驗心理學者，是研究兒童身心之發達與差異等，藉以解決教育學的實驗問題，其應用於教育上者是與兒童心理學極相接近。美國霍爾（Hall）的研究，大都是關於實驗方面，不過彼不自稱為實驗心理的研究，僅稱為兒童心理的研究。實驗教育學是根據實驗心理學的方法，以解決教育上固有的問題。德國實驗教育學之主倡者是梅勉（Meumann），而用「實驗教育學」之名稱以演成系統者著述者始自黎意。但梅勉並不承認實驗教育學能構成教育學之全身，祇給教育學以一部分研究之資料。黎意的意見則與此正相反，謂實驗教育學乃包括觀察、統計、實驗等成分，並從此種經驗事實上而立系統，再從「哲學的學科」如論理學、倫理學、美學等而定規範，從生理學的原則上定考察的觀點，由是而實驗教育學乃完成。故彼視實驗教育學之範圍與內容，實與「一般的教育學」毫無二致，不過從新加入實驗的結果而已。惟是彼之視實驗教育即為代表教育之全體，且以注重實驗的教育學為新教育學，而向來之不注意實驗者為舊教育學，殊屬偏見。此點當然要推梅勉之說較為公允。又況黎氏單根據肌肉運動遂倡「主意說」，竟視肌肉運動可為包括一切教育作用，尤屬偏見。須知兒童非單藉肌肉運動始能助長意志，即藉觀念、推理、思維、想像等作用，亦可以助長意志。氏之對於海爾巴脫的「主智說」，未免矯枉過

正，大有知其一不知其二之勢。

此外更有反對實驗主義的教育家者，例如德國之克萊仔瑪（Kreitzmar）與威巴二人，可爲其代表。克氏謂教育祇憑精練的觀察，已覺充分，固無取乎費多金而設實驗場。至於威巴，原是反對主智主義與合理主義，而採藝術本位的教育觀，主張「非合理主義」的。彼以爲從實驗上欲解決兒童的心理的問題，原屬正當，但不能單靠此而建設一般的教育學。心理的研究，在學校中祇可認爲一種「豫備教育學」，非屬教育的全部解決。人與人的關係，非可從數學的規定，其間非合理的部分，是不能藉科學的實驗徹底解決。此種論調，固屬偏見，但亦未嘗不可以供實驗教育學上之一反省。

第十二 教育上之測驗與統計

此兩者原屬實驗教育學或實驗心理學、兒童心理學等科之附屬的研究方法，現時雖甚發達，但在思潮上並非有完整的體系，故敘述上祇得從略。

第二章 歐戰前世界教育的主潮

剖析人類的思想，可辨認其內容有二：一曰理想，二曰空想。與時代性相距不遠，如人影之僅隨人身一、二步者，則有實現之可能，此乃理想之正軌。若乃完全脫絕時代性，從事實上推測將無實現之可能者，此謂之空想。教育既為社會之一事象，則凡教育思想之創生，總不免以當時之社會情形為出發，並受政治、經濟、哲學、科學、藝術諸種影響，其中尤以哲學的思潮及科學的進步為孕育教育思想之胚胎。例如就哲學而論，若採「機械的人生觀」與採「超越機械而為一生機的人生觀」時，當然令教育之目的與方法大有變動。至如人文主義之與古典教育，唯實主義之與科學教育，新人文主義之與藝術教育，新理想主義之與人格教育，機械主義之與實驗教育等，在在證明哲學思想一變，教育思想亦隨而變。科學方面，其與教育有直接關係者，莫如生物學與心理學二者，蓋因兒童之生長既受生物學的法則支配，又教育行為又受心理學的法則支配也。在生理學上，吾人若照達爾文的進化論，承認祖若父的「後獲性」(acquired characteristics)可以遺傳於子孫，則教育幾乎可認為萬能矣。但其後魏士曼(Weismann)復倡言因人類的生殖細胞(sex cells)分離，故後獲性無從影響於生殖細胞，因亦不能與「生得性」(native or inherited characteristics)一併遺傳，則教育萬能之信念打破。再從心理學上論，新舊派心理學的主要差異點，可說是在本能與習慣兩方面。自美國詹姆士相信本能為構成行為之基礎後，一般教育從風

披靡，殆無不認本能的發展即爲個人性發展之重要因子矣。但行爲派（Behaviorist）之健將華晉（Watson）一出，處處從實驗上考究行爲的來因，證明人類不外由「刺激反應之交迭作用」構成種種習性，於是漸捨本能而趨重習慣矣。凡此種種科學上的變遷，亦能直接引起教育思想的改變。

從教育史上作綜合的觀察，則四千餘年來教育思想之特色，可析爲以下十一種：（一）人文主義，（二）理想主義，（三）個人主義，（四）自然主義，（五）唯實主義，（六）機械主義，（七）社會本位主義，（八）國家主義，（九）國際主義，（十）宗教主義，（十一）文化主義等。從主客兩觀分析，則人文、理想、個人、自然四種主義均屬主觀的，唯實、機械、社會、國家四者則屬客觀的，至於國際、宗教、文化三者，是兼具主客兩觀。若從性質上歸類言之，則自然主義與個人主義相接近，機械主義與唯實主義相接近，理想主義與文化主義相接近，至於社會本位主義與國家主義及國際主義等亦然。又從其反對性上言，則唯實主義之對人文主義，社會本位主義之對個人主義，機械主義之對自然主義，均可謂各走極端；而理想主義與文化主義等，實可謂居調和的地位。再從各主義發生時代之先後言，則理想主義與國家主義最古，在希臘柏拉圖、亞里士多德時代已開其端；宗教主義盛行於中世紀，至於近代宗教改革以後，不過受其餘波；個人主義是盛行於宗教改革以後，延綿至十九世紀；人文主義是起於文藝復興初期，竊假流於形式而不適實用，遂促唯實主義的產生；機械主義可認爲是唯實主義的支派；社會本位主義是由個人的反動而來，其蘊釀實由於十九世紀間現代國家主義之勃興，歐戰後再由此而擴至國際主義；至於最後的文化主義，是欲綜合各種主義之長而彌補其缺，此中亦可認爲有國際主義的色彩。

在此諸種主義錯綜紛紜中，可認出現實的教育，不外藉幾個主潮所支配，但此種主潮究竟有幾個，則各人的見解，各有繁簡詳略之不同。照余個人的意見，以為最簡括而又最切實的則可析為以下七者：

- (一) 科學教育與唯實主義的關係。
- (二) 藝術教育與人文主義的關係。
- (三) 實驗教育與機械主義的關係。
- (四) 規範教育人格教育與理想主義的關係。
- (五) 兒童教育與個人主義自然主義的關係。
- (六) 社會教育與國家主義的關係。
- (七) 文化教育與國際主義的關係。

在將各種主義與各種教育分開討論之前，有先作一個總括的比較與批評之必要。從各種主義之本質上言，無論何種主義之創倡，其所以完成獨立存在之性質者，實因其主張之明斷與始終貫徹而來，因此，極易將各種主義間彼此可以調和之點，亦認作反對。例如個人與社會，若從整個的有機體的社會言，不過可分作表裏兩面而已，是二者究屬相成的而非相反的，但在極端的個人主義與極端的社會主義論者間，則認為相反矣。又如實科的知識與人文科的知識，均屬教育上不可缺的，是二者應居互相補助的地位，但有極端的人文主義派與唯實主義派，幾認為是相反矣。再就教育的本質上言，個人的發展，是應兼及智、情、意三方面，而科學教育是以智為主，藝術教育

是以情爲主，道德教育是以意爲主，三者不能畸重畸輕亦明矣。乃現在教育界，竟有偏重科學教育而成極端的主智派，又有偏重藝術教育而成極端的主情派，更有主張空虛的人格論而成極端的主意派，是均不合健全的教育。原來完全的人格，是指智、情、意三方面的調和發展言，故在人格教育上，實際可以謀諸種成分的調和。但向來主倡人格教育者，在人格之內容上無確實之規定，並未指出確實進行之路線，而欲以此種抽象的主張調和各種教育思想，正所謂「執中無權，猶執一也。」文化主義是最後起的教育思想，欲集諸種主義之長而補其缺，但此派出世未久，究能達到調和之使命與否，吾人尙須拭目以觀其後。單從文化的性質上論，實覺其有調和的可能性，因爲文化是兼包科學、藝術、道德、宗教等一切成分在內也。不過此種文化，當然要具超越民族國家性的，而爲世界的大同的，方有調和之實效。否則不免如曩時德意志的民族，竟以本國文化之優越性自傲，欲以此統一世界文化，竟演出空前絕後的世界大戰矣。世界的教育思想家，經過歐戰期痛苦的教訓，果能抱世界文化的最大目標，以統一現代各種教育思潮，實亦教育上之一大展望。

第四章 科學教育與唯實主義

一 唯實主義的起因

唯實主義 (Realism) 的教育，是因反對人文主義 (Humanism) 的教育而起，易言之，即欲以「實物」(Reality) 爲教育之標的，替代純粹的「文字教育」(Verbal education) 者是也。但同是 "Realism" 一詞，在哲學譯爲「唯實主義」時，則與「唯名主義」(Nominalism) 相對待，至若與「概念主義」(Conceptualism) 相對待時，又似當譯爲「實念主義」方允確。更若用在藝術上，與「理想派」(Idealism) 相對待時，則爲「寫實派」。教育上之唯實主義，是與上述之哲學的藝術的各派無甚關係，至於與「唯心論」(Idealism) 相反之「唯物論」(Materialism) 的哲學，更與教育上之唯實主義並無何等關係，此點須先認明，庶不致因術語上生出種種誤解。欲詳知唯實主義之起因，須先明人文主義之起因。人文主義是與文藝復興期同時並起，其宗旨是以反對中世紀經院哲學 (Scholasticism) 的學風爲歸宿。此派的教育盛行期，是自十四世紀以迄十六世紀間，以希臘及拉丁的語言文學爲基礎，但希臘的語言文學，雖亦爲教材之一種，究不如拉丁的語言文學之重視。故人文教育之主要任務，是在善操拉丁語，善作拉丁文，除將語言文學作審美的技術的研究外，其餘均非所措意。中世紀

之研究拉丁文，唯重推理而不拘形式，而人文派之研究拉丁文，則唯重形式而不拘理論，此兩者正相反對之點。夫既重形式而忽實際，自然流於空想與虛偽，勢必至引起唯實派的反對。原來「人文」(Humanitas)一語之真諦，是指「人類應有的活動」言，若是，則人文之學，其包羅性本甚廣，旁該許多科目矣。乃十六世紀的人文學者，竟誤解人文之能事，祇在於古典語文的暗記，視現代的語文為鄙夷不足道，更於切合現代生活的科學毫不措意，又安能滿足人生的希望？然則唯實主義派之所反對者，祇在此種狹義的人文主義派，至於廣義的合理的人文教育，乃為文學與藝術上之所不能缺者，不應盡量抹煞。斯又當注意之第二點。

二 唯實主義的派別

(甲) 人文的唯實主義派 (Humanistic Realism)——唯實主義之在十六與十七兩世紀間，實經歷下述之三種遞變的形態：(1) 人文的唯實主義，(2) 社會的唯實主義，(3) 感官的唯實主義。在第一種形態時，尚與人文主義離緣不遠，至第二種形態則漸離漸遠，第三種形態則絕對與人文主義離緣矣。此三者均對於現代科學研究的精神上有貢獻，不過實際的科學研究法，則自第三種之感官唯實主義派開之。文藝復興期的本來目的，原在反對中世紀之形式的教育，不料代表文藝復興初期的人文教育，其本身漸變為形式的毫無生氣的，於是唯實派起，從「美感」(Beauty)上的追求轉入「真理」(Truth)上的追求矣。第一期之人文的唯實主義派，其與古典的人文主義派之差別點，是在前者僅以希臘、拉丁之文學為「工具」，而後者則竟以之為目的也。人文的唯實主

義派，本以研究實用科學爲目的，祇因當時科學尙未十分發達，故不能不假途於古代的科學家，因此，視希臘拉丁的語文之學習，爲研究古代科學上之必需手段。彼輩直視亞里士多德，爲古代科學上之最高威權者。然則第一期人文的唯實主義，祇可稱爲語文上的唯實主義耳，至第三期感官的唯實主義，乃可稱爲真正科學上的唯實主義，因其逐漸不倚賴古人，能自作爐灶，從自然上發見科學真理也。此種進化，是屬於十九世紀以後之事。不過關於自然界之獨立的研究，在十六世紀中亦已略開其端倪矣。例如哥白尼(Copernicus)首倡「太陽中心說」，推翻以前歷一千四百餘年人人相信之「地球中心說」(此說爲二世紀時希臘之托拉密所倡者)；吉爾勃脫(Gilbert)首先發明電磁力的原則，略利略(Galileo)在物理學上之種種發見，刻布勒關於惑星運動原則之發見等，均於科學進步上大有貢獻。此外又因地理上之大發見，而動植物界之觀察與研究亦漸精密，地球儀與地圖等之製作亦初着手矣。

第一期人文的唯實主義派之代表，是荷蘭之耶拉斯默(Erasmus)、法國之拉卑利及英國瞽目詩人美爾頓(Milton)耶氏承認歷史、地理、博物等科的教學，實爲研究古學之方便法門。彼著研究的系統(System of Studies)一書，謂從希臘與拉丁的著作家中，可得無數的實物知識。又著錫西羅學派(Ciceronian)一書，嘲笑時人徒拾古代文字之糟粕，而捐棄其精華。拉卑利於其所著加爾剛丘及班特格魯兩大寓言小說，誹排中世紀經院哲學之形式主義的教育不遺餘力，一方面注重希臘的古文，他方面更注重自然的研究，蓋彼實以百科全書式的博學爲宗旨。英詩人美爾頓，排斥當時偏重希臘與拉丁語之弊，謂欲得日常必需的事物知識，不可不教以現代語及科

學。

(乙)社會的唯實主義派(Social Realism)——此派較於人文的唯實主義派，離古典的人文主義更遠。蓋人文的唯實派，仍以希臘拉丁的語文為必修科，而此派則力圖推翻古典式的「銜學主義」(Pedantry)以養成精通世務之「士君子」(gentleman)為教育要旨，即使偶然涉獵古學，亦須能援古證今，始得謂之達材。此派可以法之貴族孟丹尼及英之哲學家陸克為代表，其人數雖極少，但均屬富貴之家，所以在教育思潮上大有鼓吹之力。孟氏之教指，是在「博聞不如卓見，知之多不如辨之審」，此與拉卑利之「博而寡要」的教指適相反。彼之意見，在所著「幼稚教育論」及「銜學論」兩篇中論之甚詳，可參考拙譯孟氏幼稚教育法（商務印書館版）。陸克之反對當時的學校教育而提倡家庭教育一點，是與孟氏不期而同揆，且兩人均注重判斷力及悟性之訓練，反對注入式的暗記的訓練。又兩人之共通教指，是在養成諳熟世務的人材，而非背誦死書的人材。陸克是開經驗派的哲學之先河，彼以為人心如白紙(blank paper)，五官者實為知識之窗牖(five windows of knowledge)，其力倡從自然界探求知識如此，所以教育史家亦有謂其是屬於感官的唯實派。

(丙)感官的唯實主義派(Sense Realism)——此派是與科學教育最接近，而與人文主義相離最遠，其宗旨在反對古典的記誦，而以感官的訓練為探求新知識之重要手段。開科學研究之新路者是英人培根，而始用此種科學研究法以改良教學法者是德人拉德開，繼承此二人而在自然界中探求教學之原理者則為奧人夸美紐，是皆感官唯實派之鉅子。但在培根以前，又有英國倫敦人穆爾卡司脫(Richard Mulcaster, 1531-1611)其

思想超越時流，人無識者，而十九世紀歐洲的教育思想界，仍拾其餘唾，功不在拉德開與夸美紐司下矣！

【培根】培根之重要的發明，是在於「歸納的思維術」(inductive reasoning)，世人因此特稱其爲「現代科學之父」。原來亞里士多德之論理學，本兼具演繹法與歸納法兩者，不過經中世紀後，歸納法已失傳，後之法，遂以演繹法爲學問上之唯一法門，於是習動植物學者，不復從自然界學習，唯從書籍中求之。培根洞悉時弊，乃於一六二〇年，著新工具(*Novum Organum*)一書，卽爲亞氏原著工具(*Organum*)中所說演繹法之翻案。但據馬可黎(*Lord Macaulay*)所著之培根傳言，歸納法之途徑，本非自培根發見，培根祇是指點世人從此獲寶藏而已。郭布利(*Cubberley*)教授所著的教育史(*History of Education*)亦謂前人如威克萊夫(*Wycliffe*)、路德(*Luther*)、馬芝倫(*Magellan*)、哥白尼(*Copernicus*)、吉爾勃脫(*Gilbert*)等，已連用歸納法而獲真理，培根不過將歸納的過程細加分析耳。但有一點可注意者，培根晚年確因試驗歸納法而死，卽彼欲實驗寒氣果能防腐或阻遲腐化與否，乃殺鷄藏於雪中，因此冒寒而病逝。其著書尙有學術進階(*Advancement of Learning*)及新理想鄉(*New Atlantis*)等，均爲世人所愛讀。

【拉德開】拉德開(*Wolfgang Ratke*, 1571-1653)曾留學於英，讀培根所著學術進階一書，遂利用歸納法以改良教學法，其實際教育雖屢經失敗，但所述教學上之十三條原則，確爲教學法改良之先河。

【夸美紐司】夸美紐司(*Comenius*, 1592-1670)本奧國之一新教徒，繼承培根與拉德開之學而自出新機軸，是欲溶合感官的唯實主義與宗教理想爲一爐者。氏本爲熱心的宗教家，但經「三十年戰爭」之浩劫，廬舍被

焚，妻子被戮，長此去國離鄉，作周流生活。但因此益增廣閱歷，卒成爲世界的教育家。氏不特爲感官唯實派的理論家，且爲實行家。其主要著述，共有五種，均自一六二八至一六三二年間在波蘭利沙市(Lig)文科中學教拉丁語時所著。氏在此期的流浪生活中，得與有經驗的教育家相接觸，從事實地研究，遂完成其教育見地。五種著述如下：

(1) 世界圖解 (Orbis Sensualium Pictus = World of Sense Objects Pictured) —— 此是世界上附有圖解的小學讀本之最初者，全書共分一百五十一課，與中國式的「益智畫」相髣，而更有系統。(2) 語學入門 (Vocabularium seu Porta) —— 此乃將普通所用之拉丁字句爲簡易讀本，兼譯以當時之現代語，需半年教畢。(3) 語學祕笈 (Janua Linguarum Reserata = Gate of Languages Unlocked) —— 此與前二書相聯，「入門」是爲此書之導言，「圖解」是將此書簡撮而加圖者。是書共有八千字，風行一時，歐洲翻譯者共有十三種國語，亞洲亦有數種國語。(4) 大教授學 (Didactica Magna = The Great Didactic) —— 是書從種種自然原則，引伸爲教學與訓練的原則，因當時無「心理學」可據，夸氏特從客觀的自然上着手，實可謂盡感官唯實主義的教育之能事矣。厥後盧騷漸注意於心理方面，教育史家特稱之爲「主觀的自然派」，蓋以此也。(5) 名文選 (Theatrum) —— 此書乃選羅馬名家如凱撒 (Caesar)、錫西羅 (Cicero)、佛吉爾 (Vergil)、荷里司 (Horace) 等之文，惜未完成。

三 科學教育發展的過程

科學教育之發端，是直接由十七世紀感官的唯實主義所用之新科學研究法（即歸納法）啓之，因此，遂促成十九世紀與現在之科學教育思潮。科學上種種發明，以十九世紀爲獨多，十八世紀次之，迺非十六七世紀所能比擬。細究科學創生的路線，是由自然界漸入人事界，易言之，即由物理的而進於心理的。以言其創生之次第，則天文學最先，而物理學次之，化學又次之，由是而生物學而心理學，最後乃發展至社會學，誠有如法儒孔德（Comte）所言者。十九世紀中，促成科學之進展者，有二人焉：一爲德之海爾巴脫，一爲英之斯賓塞。海氏自名其教育學爲「科學的教育學」，蓋彼實根據心理學與倫理學二科爲基礎以研究教育者也。但海氏所根據之心理學，仍是哲學的心理學，而非純正科學的心理學，所以彼之教育學，依然是成立於哲學的一種假定之上。純正科學的心理學，實自德國心理學家馮德（Wundt）啓之。斯賓塞（Herbert Spencer）爲近代之大儒，彼實以哲學家而兼科學家，其於心理學、生物學、社會學、倫理學，均有精深的造詣。所著之教育論中，首論「知識的比較價值」（What Knowledge is of Most Worth?），蓋彼以爲古典教育不過是裝飾品，而科學教育乃屬實用品。各種科學價值，又因個人對於社會的完全生活之需要次第而分高低，遂定出完全生活上所必需之五種知識如下：（1）直接的自己保存的知識（Those ministering directly to self-preservation）（2）間接的自己保存的知識（Those which secure for one the necessity of life, and hence minister indirectly to self-preservation）（3）子女教養的知識（Those which have for their end the rearing and discipline of offspring）（4）公民生活的知識（Those which involved in the maintenance of proper social and political re-

lational) (2) 閒餘生活的知識 (Those which fill up the leisure part of life, and are devoted to the gratification of tastes and feelings)。

溯自產業革命以還，英、法、德、美諸國之工業製造上與國民生活上完全一變，至是則所謂完全生活者，當然非復能用抽象的古典式的訓練可以收功，斯賓塞蓋代表當時教育界的意見，承認科學的知識在生活上最有價值，而古典式的學校課程，遂不能不改變本來面目矣。繼斯氏而根據科學以倡新教育之目的論者，則為英國生物學家赫胥黎 (Thomas Huxley, 1825-1895)。彼所著之科學與教育 (Science and Education) 一書，實更正物理的、經濟的、社會的、道德的、政治的生活之見解，且構成「自由教育」(liberal education) 之新界說。

吾人所應批評者，十九世紀中除斯賓塞與赫胥黎二人外，提倡科學教育者尚有甘比 (George Combe)、楊敏士 (Edward L. Youmans)、埃利奧 (C. W. Eliot) 三人，是均仍襲「形式的陶冶說」(formal training)，例如斯賓塞則謂科學可以訓練理解力、判斷力、自立性、忍耐、忠誠諸德，其餘諸子，則謂科學可以養成觀察力、歸納的思維等。準此，則當時之主倡科學教育者，尙未完全擺脫「能力心理學」(Faculty Psychology) 之陳說，對於科學之估價太屬空泛，未曾從實驗上確定某科之主要價值何在，以為編製學校課程之準則也。

各國的一般科學教育之普及，直屬十九世紀中葉即一八六〇年以後之事。蓋以前科學的研究，大部分是操於大學教授或私家學者的手裏，其影響於專門學校及下級學校者甚緩。加以各國都有舊派的教育家從中反對（尤以古典派的反對為烈），所以科學教育運動，總不免一張一弛。今就英、法、德、美四國而論，則以英之科學運動最

早，在十七世紀時已受培根的影響，劍橋大學竟以科學著名。十八世紀則以法國為中心，自窩爾梯亞（Voltaire, 1697-1778）之啓蒙運動後，引起法國人士對於科學的興趣，革命期中，竟有「科學學院」之設，而拿破侖對於科學研究亦饒有興趣。但一入十九世紀，則德國為新科學之先鋒，古廷堅大學（Göttingen）尤為其中心，採法國的精華，而英國的大學瞠乎後矣！

自十九世紀中葉，各國學校漸知注重應用科學以改造國民生活，最近八十餘年間，應用科學之發達，為空前所未有。最初各國之中等學校，因有守舊派的反對，故注重科學教育之進程甚緩。如以德國論，直至一八八八年德皇威廉二世即位後，始特注重此方面，彼於一八九〇年宣言，為國民的安寧計，中學校應完全擺脫舊習，注重科學，中等學校應以養成新德意志人民為主，非在養成新的希臘羅馬人。故其御宇中，六年之「實科中學」（Real-schule）與九年之「職業中年」（Oberrealschule）特別注重，至於「文科中學」（Gymnasium）則不准增設，此即注重實科而輕於文科。法國之 Lycees 中，亦在一八七一年第三革命後，特別有現代科學的工業之需要時，始置重科學教育。美國則自一八七〇年後，中學始用實驗室的教學法，補習學校亦注重科學，其手工訓練式的中學，實始於一八八〇年而盛於一八九〇年。其餘瑞士、荷蘭、瑞典、挪威、丹麥諸國，亦在此期始有科學的實驗。科學教育既普及於中等學校後，於是小學校及平民學校等，均漸注重「實物教學」、「風物（Realien）教學」、「自然研究」、「科學初步」等。故現時的小學畢業生，其對於自然原則與人事之應用等知識，實超過前兩世紀的一般學者，計自一八六〇年後，實用科學與工業教育流行，一般專門學校及科學研究機關甚盛，而工程、農業、醫藥三方

而，尤藉科學之力而進步駸駸。迄今職業教育之甚囂塵上，亦不外由此種影響而來。

第五章 藝術教育與人文主義

一 主智主義的教育之缺點

唯實主義之大有功於科學教育之發達，既如前述矣，但科學教育究竟不是萬能的。自文化內容言之，不能單有科學而無藝術與道德宗教等，自陶冶之本質言之，亦不能偏重知識而忽視技能與德性等。科學教育過重之弊，是在偏於理智方面，而情意方面竟唾棄不顧。曠觀歐美教育史，自唯實主義提倡以來，教育家大多偏重於主智的科學教育，而兼重主意主情的作業教育藝術教育者甚少，遂漸養成「心與手不相應，知與行不合一」的人材。例如海爾巴脫之倡「觀念中心論」為極端的主智派，對於感情與意志完全忽略矣；又如斯賓塞之倡「完全生活說」亦承認科學的知識為萬能，而於音樂美術多忽視。有此兩種弊端，無怪一方面引起極端的「主意說」以反對主智說，他方面又引起極端的藝術教育論以反對科學萬能論。然平心論之，此兩方面祇應調和而不能偏廢，若矯枉過正，徒尊重意育而忽視智育，或視藝術教育為萬能等，其謬正復相同。

二 新人文主義與藝術教育的關係

照前所述，吾人殆認人文主義與唯實主義立於相反之地位，有不相容之勢矣。其實不然，此兩者究應居互相補助地位，不應偏於任何方面也。照狄浸士(John Adams)的解釋，謂人文與唯實之差異，即是「言語」與「實物」之差異，唯實派之攻擊人文派，正以其偏重言語的形式而對於實物弗顧也。然教育上決不能單有實物而無言語，所以唯實主義不過是人文主義之別一方面，究非純粹獨立的系統。吾人須承認言語與實物，同樣能養成兒童心意，且言語較實物尤有「不朽的價值」(immortality)最健全的教育，必須言語與實物並行(things and words together)，故夸美紐司所著之世界圖解，是主張言語與實物不相離，而彼亦竟自稱爲「實用的人文主義者」。至於主張「實物先於言語」此不過是極粗躁的唯實主義者之論調耳。昆第勒(Condillac)曾言：「科學祇是精製的言語」(Science is but a well-made language)，是不啻承認實物與言語之未嘗分離也。吾人既明瞭此兩種主義之互相補助，便可知十六七世紀時唯實派之攻擊人文派，正因其末流太偏於言語的形式之故，並非謂言語教育根本上可以廢止也。

十六世紀時人文主義趨於極端，既由唯實主義起而矯正之，迨十八世紀時唯實主義亦趨於極端，於是又有「新人文主義」(New Humanism)起而矯正之，至此益可證明兩種主義之交迭爲用矣。藝術教育之興，卽由十八世紀後半期德國的新人文主義者造其端，茲不得不綜述其原委。十八世紀是啓蒙的思潮鼎盛時期，教育上純以「理智主義」「實利主義」相標榜，其弊是在忽視高尚的興趣與心情，使人性不能躋於多方面的圓滿發達。此期的教育，可以「泛愛派」(Philanthropism)爲代表，此派一面是以盧騷的自然主義爲教育方法，他面又

以實利主義爲教育目的。新人文主義之起，卽以直接反對此派爲主，而其反對之重要理由，卽因泛愛派的教育，徒顧及理智之發展與思維之練習，偏重自然科學而流於極端實利主義的色彩。新人文主義派則視個人非爲社會國家之附屬品，非單爲實利而生活，乃欲達到完全的生活，因此不能不養成其圓滿的人格。而欲達此種教育目的，決非「主智本位」及「科學萬能」的教育所能奏功，必須於智育外加入情育與意育，於科學外加入藝術與道德等方可。就此點言，藝術教育之注重，可視爲人文派對於唯實派第二度反攻的旗幟矣。

唯是十八世紀的新人文主義，又與十六世紀的舊人文主義各有異同，兩者究不能混而爲一，茲析其異同如下。(甲)兩者相同之點：(一)兩者均發端於古典文學的研究；(二)兩者均重個人的人格；(三)兩者均以人性之多方的調和發展爲教育理想。(乙)兩者相異之點：(一)兩者雖同重古典，但舊人文派則以羅馬文學之研究爲主，新人文派則以希臘文學之研究爲主；(二)新人文派不特重希臘之文學，兼重希臘之美術，而以希臘文化爲生活之理想；(三)新人文派之對於古典文學，不爲機械的摹倣，而用爲文化發展的手段；(四)舊人文派雖重個人人格，而仍陷於教權主義，至於新人文派，則以神靈的性質之萌芽，爲一般人類所同具，教育之目的，卽在助長此種神靈性以支配其他之性。觀此，可見新人文派是以希臘的審美教育之復興爲志幟，故可承認其爲現代藝術教育之先驅。再觀下述拉士瓊所言藝術與道德之關係，斯又可見新人文派承認藝術爲達成完全生活與圓滿的人格上不可缺少之手段矣。斯賓塞一面提倡完全生活，他面卻對於文學藝術等優閒生活非常輕視，不得不謂爲根本的矛盾。

三 提倡藝術教育的人物

新人文主義最初之創倡者爲德人格斯納 (Johann Matthias Gesner, 1691-1761) 直與泛愛派的理想對抗，附和之者則有歐匿斯提 (Ernesti, 1707-1781) 赫爾特 (Johann Gottfried Herder, 1744-1803) 亥涅 (Heyne, 1729-1812) 窩爾夫 (F. A. Wolfe, 1759-1824) 諸人，其後更有錫拉爾 (Friedrich Schiller, 1759-1805) 哥德 (Johann Wolfgang Goethe, 1749-1832) 及英國拉士瓊 (John Ruskin, 1849-1900) 三人，均爲偉大的文豪，而對於藝術教育上貢獻尤多，茲分述之。

【錫拉爾】氏與哥德同爲德國之大詩人，受哥德之感化極深。其著作多屬美學上的論文，尤以一七九三年所著之婉美與品性 (Über Anmut und Würde) 世稱之爲能融和康德之嚴肅的哲學與當時颯起雲興的思想，同時更完成「主觀的理想主義」云。氏本主張「美善一致論」以爲藝術既包含道德的內容，且超越道德之上，其品質較道德更貴。因此，不贊成康德的嚴肅道德說，謂人須視道德爲樂，不視爲一種義務，從自動的自發的實踐道德，斯爲藝術。欲使感覺的人變爲理性的人，非先使其變爲美的不可。蓋氏視藝術是處於感覺與理性之間，人類欲由獸性生活進於理性生活時，藝術實爲必經之階。但氏雖爲當時「美的教育思想」之代表，不過此種思想祇能影響於少數的上流人士，未能普及於平民，所以至十九世紀，仍見主智主義及科學萬能的思想跋扈，直至十九世紀末，始再轉機而趨重藝術教育。

【哥德】氏亦爲德之大詩人，擅長於抒情詩。一生著述甚富，其最著名者則爲出世作之少年維特之煩惱（Die Leiden des jungen Werthers），而最後的傑作，則爲世界馳名之浮士德（Faust），此書從青年至死時，費盡六十年的苦心始成云。前者是實行直接的人生之描寫，卽以自己之主觀的內容，而描寫客觀的人生，其中並加入道義上審美上的解釋，故能令讀者興趣橫溢。後者則現在成爲有名的劇本，尤爲一般人所愛讀。氏對於藝術教育的觀念，以爲美的陶冶能發生道德的影響，心中所得之純潔的強烈的印象，能引起感興的情緒。彼以爲音樂實爲陶冶之第一階段，其他各種學科均可包括於此科中，並可藉此科而增加效力，蓋彼亦主張美育與德育之一致，視音樂實能達到人類自己活動之目的。

【拉士瓊】自錫拉爾提高藝術的價值後，對於藝術教育之根本鼓吹，還以英之拉士瓊爲最有力。氏本爲「多方興味」的人，牛津大學畢業後，計自一八四三以至一八六〇年間，專事藝術的批評，後受喀黎爾（Thomas Carlyle）的感化，漸注意於經濟道德等問題，趨向社會改良方面。自一八六九年爲牛津大學美術教授，仍盡力於社會的改良，一八七一年則捐私財以組織勞動合作社及着手於慈善事業。氏之批評藝術，特含有道德的色彩，謂「人道」實爲藝術的標準且爲其終局。因此，譏笑世人之視教育目的祇在生活的準備，謂教育決非單在於求智，須使人注重道德修養以臻於良善。彼以爲世間之工業縱然興盛，財富縱然增加，仍未能完全達到人類之純真的滿足，祇恐徒促進奢侈之度與利己之性向而已，真的工藝與真的美術實存於自然之美與人工之美的結合上。觀此，吾人可以領悟氏所主張「美德相關」的旨趣。氏之一生，所以特別傾於藝術方面者，蓋因其少時曾旅行各國，

從事觀察，對於自然與藝術特覺有趣之故。其關於藝術上的著作，則一八三六年著有現代畫家論（*Modern Painters*），此為在牛津大學時之畢業論文，竟成爲不朽之名著。其他如胡麻與百合（*Sesame and Lilies*）、腓尼士之石（*Stones of Venice*）、建築之七燈（*The Seven Lamps of Architecture*）等，均爲藝術批評上之重要著作，且指斥當時英國教育上之弱點。其行文備極精緻都麗，求藝術標準於自然中，擺脫古典的束縛，以保全藝術之自由與真實爲主，大有擁護「爲藝術而研究藝術」的傾向。彼實爲十九世紀中葉以後批評界之一代表，雖同屬新派的批評，但彼則獨與喀黎爾之批評時代的文明者同態度，此其特色。拉氏在教育上之大功績，尤在於其主張藝術教育普及於平民，指斥英國當時過重功利主義之弊，其針砭頹俗，不亞於康德之理性的實踐，使人藉義務心以約制其利己心也。至關於藝術教育實施之手段，則主張校地宜選擇優美的風景，設備上一切宜合於美育，視優美的自然界、音樂、美術品等大有影響於品性，較於讀書與算術等尤覺重要。又謂欲養成學生爲勤勞而勤勞的習慣，競爭的試驗與無謂的獎品等宜全廢，此均可視爲卓越的見解。

四 現代藝術教育的派別

前節既言藝術之價值，是由錫拉爾始置重，至於藝術教育之必要，則由拉士瓊始行鼓吹，此皆屬十九世紀末期之事。迄今藝術教育已成教育上之一種主流，而此種思潮尤以德國爲最發達。但現在德國的藝術教育論者，承認彼等所主倡之「藝術教育思想」與從前錫拉爾所代表之「美育思想」是不同，其不同之點究何在？彼等以

爲錫氏的美育思想，單屬思索的，同時又屬貴族的，而現在的藝術教育思想，則不僅爲思索的，且具有實際的、民主的、社會的特色。現代主張藝術教育論者之意見，可分爲兩大派：（一）爲極端派亦名爲變更說，（二）爲穩健派亦名爲補充說。極端派是欲舉向來知識的陶冶及科學萬能的教育摧陷廓清，完全代以美的陶冶，即以藝術爲教育之標的。夫既欲完全推翻向來的教育理想，所以又謂之「變更說」。至於穩健派則僅認前此之教育，因偏於理智方面，今不能不從技能方面補救之，故未嘗極端排斥智的陶冶爲無用，不過同時警告當代的教育界不應忽視美的陶冶而已，所以謂之「穩健派」。觀此，則吾人果欲達到教育之完全目的，則非採「補充說」不可。至於藝術教育思想之範圍，又可分爲以下三方面：（甲）造形藝術方面，（乙）媒介藝術方面，（丙）音樂與體育方面。此三方面又各分出極端派與穩健派來，茲再細述之如左。

（甲）造形藝術方面——造形藝術即指圖畫、手工、手藝等科而言，此方面確爲藝術教育之重要部分，如英、美、法諸國莫不注重，一面謀其普及，他面再謀改良。至於德國，則在一九〇一年曾開全國藝術教育會於杜烈斯頓（Dresden），即以造形藝術爲討論之主題。當時赴會的藝術家與教育家，約分極端與穩健兩派的論調。極端派有謂藝術，較科學更重要，科學不過爲少數優秀分子之所需，而藝術則爲大多數人之所不可缺者，更有主張以圖畫一科佔校科之主位者。至於穩健派如利希達窩克（Lichtwark），則謂藝術教育固屬重要，但亦不過爲國民陶冶的廣大範圍中之一部分，不宜偏重。朗克（Lange）亦謂前此之教育因偏於智育，今後不能不注意於造形藝術以補其缺，但藝術教育之目的是在培養兒童審美的習慣，非欲使之成爲藝術專家，若過重美育，其弊亦與前此之

過重智育相同。綜括此兩派之議論，其對於學校之實際要求者厥有五端：（一）學校須尊重圖畫、手工、手藝等教育，（二）此三種學科之教法亟須改良，（三）此三科之師資，宜從實質上改造，（四）教室中須利用藝術的裝飾，繪畫與形體等在教育上宜充分利用，（五）搜集鄉土的藝術品，以便於兒童日常之親炙。

（乙）媒介藝術方面——此即指文藝方面言，凡詩歌、作文、演述、朗誦等均屬之。教育與文藝的關係問題，英、美、法各國均未嘗不注意，但德國於一九〇三年在威瑪爾（Weimar）市開第二次藝術教育會時，以文藝教育為討論之主題，其中極端派與穩健派之論調亦堪注意。極端派謂國語的教學完全為賞玩的文藝，若徒照以前之僅解釋字義，而不咀嚼吟詠其神韻、風味、情致，斯不能得文學之精華。至於穩健派如凱善西台奈（Kerscheneitner），則以文藝之主要價值，歸於兒童之實際發表能力，欲養成此種發表能力，則首須減少教材，而令其優游涵泳，一面勉力於口之迴講與誦讀，一面勉力於手之作法，雙方致力乃可。總括此兩派對於實際教育上之要求約有五端：

（一）國語當注重文藝方面，有效的發揮其陶冶價值；（二）國語教學非單為字句與事實之理會，而當注重情操之陶冶及鑑賞力之養成；（三）綴法上當使兒童充分表現其內面的生活，多留以創作的個性的活動之餘地及鑑賞與批評之機會；（四）宜練習演述、朗誦、與討論等技能；（五）宜改良少年的課外讀物，排除鄙俚的文藝及影片等。

（丙）音樂及體操的藝術方面——此亦為近年歐美各國一般所注意，體育問題，不獨在藝術上覺其重要，且在他方面亦覺其重要矣。德國於一九〇五年在漢堡（Hamburg）市開第三次藝術教育會議，討論音樂、體操、遊戲、競技等在課程上所佔之地位，當時極端派中，有推崇音樂之價值過甚者，謂小學音樂科之任務，非僅在使兒童

學習唱歌，且須並使其諳熟國民音樂之名家及名曲。又或以爲體操上之身體的磨練，實爲人格陶冶之重要手段。此皆過激之辭。綜計此次會議對於實際教育上之要求，約有以下三端：（一）須竭力發揮音樂、體操、遊戲、競技等在教育上之價值；（二）須改善此種教育方法，以貫徹陶冶之目的；（三）爲得到此方面的優良師資計，非切實培養不可。

五 美的教育學

現代因藝術教育逐漸演進的結果，熱心家不特直接從事於藝術教育本身之提倡與改良，且有更進一步，欲以教育的根本原理，完全建立於藝術的規範之上者，於是有一「美的教育學」之主張。此項專門的著述，當推德人威巴（Ernst Weber）所著教育學之基礎的美學爲嚆矢。原來美學可爲教育學之規範的學說，由來已久，例如海爾巴脫已承認教育學的規範，實不限於倫理學與論理學，尙有資於美學，拿德普亦有同樣的主張。但此二人均不過認美學爲教育之一部分的規範，至於威巴，則進而欲於美學的規範規上，爲教育原理之系統的建設矣。據威氏之說，謂現代的教育上有四大弊：（一）爲學校教育之弊，（二）爲集合教育之弊，（三）爲強迫教育之弊，（四）爲理智主義之弊。吾人欲講求撥亂反正之法，（一）當注意生活教育以救學校教育之弊，（二）要發揮個人的教育，以救集合教育之弊，（三）要尊重正當之自由，以救強迫教育之弊，（四）要趨重性情之涵養，以救理智主義之弊，欲解決此四問題，捨藝術教育無別法，而括約藝術之原理以建樹系統之說者，則爲「美學」，故教育學宜以美學爲基礎。氏

認教育之終極目的，是在發揮個人的人格，故當喚起其天賦特質，使其得到生活之善與創作之樂。教育者，如欲直接影響於生活上，及了解繼續生長之個人，則非為藝術的不可。教育既為藝術的，於是教育的美學得以成立。吾人可認教育的美學為教育之一實際的科學，「而倫理學與心理學則為教育之一理論的科學。」吾人所欲解決之疑問者，即是教師果為科學家歟，抑為藝術家歟？又教師之職業，果為科學歟，抑為藝術歟？此不得不從教育學的根本概念上考察。原來教育學的概念，可分作以下三種考察：（一）為教育之純理的研究，即指哲學的教育學而言，（二）為教育之實際的研究，即指應用的教育學而言，（三）為教育活動上之各種問題。第一種是純屬普遍性的，第二種雖有科學性質，但已漸缺乏普遍性，至第三種則全屬於藝術矣。教育之實際既屬於藝術，因此不能不有賴於美學，蓋美學者即不外藝術的理論而已。然則教育全體之理論，實兼涉倫理學、心理學、美學三方面。

欲建設美的教育學，不能不假借美學上的原則，威氏乃採用福克爾特（Volkelt）之美學的四規範，以為根據。福氏的美學規範，又可分客觀與主觀兩方面述之。（甲）從客觀上表述此四規範則當如下：（一）形式與內容之一致，（二）在人生上有價值之內容，（三）為有機的統一體之美的對象，（四）為假象界之美。所謂形式與內容之一致者，蓋謂形式與內容若不一致，則不能令人發生美感也。例如畫美女時，若以畫村女所用的粗線，則不能令人覺得美女之艷麗。此規範在教育上應用時，例如教學事項若與兒童之心理不適應，則不能收效是也。所謂在人生上有價值的內容云者，即指人之所感為美者，必在人生上有相當之價值，蓋人類之興趣，畢竟在於人類的本身，所以欲將人類以外的事物教兒童，而欲引起其興趣者，必須以人生有關的事物為出發點方可。但此類所指之價值，非

必從實利的或道德的意味而言，乃從美的意味而言。所謂有機的統一云者，即指美術品各部分之調和相稱，有一定的比例，方無損於全體之美也。例如有高一丈之石像在此，無論其鑿工如何精巧，若指頭太大鼻孔太小，即是不相稱，因此，減損全像之美。此規範在教育上之利用，例如教材上之互相聯絡是也。最後所謂假象界之美云者，謂實物不在目前，而吾人儼如目擊其實境之美者，此不能不藉藝術的想像力，蓋想像原屬藝術之一要素也。

(乙)從主觀上表述此四種規範則如下：(一)感情熱烈的直觀，(二)感情表象之擴大，(三)關係活動之昂進，(四)實感之降沉。所謂感情熱烈的直觀云者，即謂凡欣賞美術時，必須帶熱烈的情感，若情感冷淡，則決不能有美感的享樂。此規範在教育上之利用，例如道德的訓導，須藉教師之熱烈的情感而收功，又如教地理一科，教師若加以旅行的經驗為解釋，則更令學生有趣。所謂感情表象之擴大云者，謂當賞玩美術時，須將觀念逐漸擴大方能感其美，否則美感薄弱。所謂關係活動之昂進云者，此謂教育的活動，逐漸藉教師之人格與熱烈的感情而統一之也。教育活動若無統一則散亂，但此種統一，非論理的統一，而為人格的統一。究之此種審美的統一，較於科學的態度，在教育上尤有價值。所謂實感的降沉云者，謂當審美，須將對於實象的情感逐漸遣散，僅以假象的情感充滿意識方可，不然，若實感昂進，反令美感降沉矣。

以上是威巴之美的教育學之大要，茲得而總評之。向來的教育家，多偏於科學方面的考察，而威氏偏注重藝術方面的考察，且直欲建設教育原理於美學的基礎上，不能不認其具有特識。但氏之缺點，是在過度重視美學，而忘記其僅為教育之一部分的規範。現今美學雖已成為獨立科學，確可認為教育學之一種基礎學，但除此以外，教

育學尚須有倫理學與心理學等基礎，方能調和真善美三方面，氏則未免偏於美的一方面矣。

至於福氏所倡之美的規範，多屬牽強，氏視爲唯一之準據，亦屬缺點。除威巴之外，又有載斐爾（Seyfert）者，其所主張之美的教育學說更屬牽強。彼以爲教育卽是藝術，教師卽是藝術家，而教學可視爲造形藝術，教師直與詩人或音樂家等無異。蓋教師之提示教材，往往口講指畫，與畫家之繪畫及雕刻家之塑像相髣，至於教學上之設計，則與詩人之構思無異，教學上聲音有高低疾徐，亦與音樂家之調節音樂無異云。

第六章 實驗教育與機械主義

「機械主義」(Mechanism)者，是發生於近代，此視人類的身心作用，儼若機械然，並無何等內部自發的力量，而純由外力支配者。此種主義，十八世紀時最初起於法國，時值教育史上之啓蒙期，法國教育思想界，受陸克之「經驗論」的影響，排斥「先天觀念論」及一切「心的能力說」，謂人心成由外界的感覺而成，故又斥一切既成的固定的見解，而採機械主義。法國最初之唯物主義論者拉密杜里(Laplace)，其所著之人體機械論(The Human Machine)，可視為機械主義之一代表。其意以為人體之發動，全藉食物之供給精力而來，亦猶機械之藉煤炭而生馬力，且人體之一切內部的反應，亦純根據於外部的刺激，自己並無何等獨立的創舉。此種思想，當然是由陸克所說「無感覺則無經驗」的論調所演繹而來，不過更流於機械的。英國霍姆士(Oliver Wendell Holmes)曾以人生七十年之行徑，比喻一個時辰鐘(the seventy-year clock)，初生時上起充滿彈力的法條，至死行盡為止，亦可視為極端的機械主義之一種。要之教育思潮上，「人體的生物觀」(Human Plant)而變為「人體的機械觀」(Human Machine)，確可視為一種大變遷。

機械主義派之教育大家，可推德國之海爾巴脫，彼是極端信服裴司塔羅齊的教育學說，欲證明其原理。彼反對「心理的能力說」，謂意識之要素為「表象」(Presentation)，表象可由「統覺」(心的同化作用)集成

團體。表象之來源有二：(1)為經驗，即指接觸自然界而得知識；(2)為交際，即指接觸社會而得同情心。教師之任務，是在如何處理此種表象的團體（即如何利用統覺的作用），而使新教材與舊教材連結。因此，海氏排斥「先驗的自由論」與「宿命論」，謂兒童之身心與品性，均可由教師操縱。其專從心理上論及教育，實有使心理學與教育學均成為科學之功，一方面固對於自然主義有所補助，他方面又為實驗。準此，則可知「實驗教育」(Experimental education)之開端，實基於海氏之機械主義的教育觀矣。但實驗教育學以後之發達，其主要原因有二：(一)自十九世紀末，生物學、生理學、醫學、人類學等，多採用實驗的研究法，故教育學與心理學亦倣之；(二)因十九世紀末，學校的科目之擔負過重，遂注意於精神衛生及研究疲勞等測驗，於是實驗教育之需要愈廣。

原來教育實驗的工作，最初祇限於新學說或新理想等之廣義的實驗，例如巴西多在狄梳(Diederich)的汎愛學校實驗盧騷的自然理想，是其一證。此屬十七八世紀之事。迨十九世紀中，實驗心理學漸發達，當時教育界遂採用實驗心理學的方法研究學習上有關的問題，因此，其所研究之範圍，祇屬於今之所謂「學習心理」(Psychology of Learning)的範圍，究未能使實驗教育學成為真正科學也。德國之實驗教育學相標榜者有二人，一為梅勉(Meumann, 1862-1915)，是海氏的弟子，一為黎意(Lay, 1862-)。但此二人之意見又各有不同，梅勉祇認實驗教育為一種特殊的教育學，不能為教育學全體之代表，而黎意則竟認之為一般的教育學矣。

梅勉分教育學為敘述的與組織的兩部分，實驗教育學大概是隸屬於敘述方面，故為科學而具普遍性質，至於組織的部分，則因受當時的文化與國家社會的狀態所影響，不能適用實驗法。而實驗教育的研究又分兩種：

(一)爲一般兒童身心發育的研究，(二)爲單關於學校兒童各方面的研究，即學校中心作業的研究。第一種又可分爲二：(1)爲兒童身心發育的一般狀況，(2)爲個人差別的研究，即稟賦的研究。至於第二種的研究，如關於學習經濟、精神衛生、疲勞、學校與家庭間課業得失的一般研究，及關於讀、寫、算、拼音、繪畫等之學習法及教學法等研究均屬之。

梅勉暢說實驗教育之重要云：「以前的教育學，均汲汲於規範之獲得，但其所得之規範，往往缺乏科學的基礎。質言之，以前的教育學，祇是概念的科學，缺乏純粹事實上之經驗知識，以此種抽象的規範或法則爲一般教師之準繩，不免常與事實抵觸，而使其懷疑不定。欲補救此缺點，端賴實驗教育學。因爲實驗教育學是以兒童本身爲出發點，以決定一切問題，故構成教育學上之經驗的基礎。」

但有一事實注意者，梅勉並不是以實驗教育學爲能構成教育學之全部，祇以教育學之一部分爲其研究之材料。但黎意之意見，則正與此相反，謂實驗教育學之內容與範圍，均與「一般教育學」無異。彼以爲實驗教育學是建設於觀察、統計、實驗三者之上，從此種經驗的事實中構成系統者，即此科之主要任務。欲決定其規範時，則哲學的學科如論理學、倫理學、美學、宗教學等均屬必要，又生物學的原則，亦爲教育之考察上所必需，藉此諸種科學之助，而實驗教育學乃能完成。教育之所以必需實驗者，蓋單純的經驗與觀察，祇能構成架空的教育思想，必須將教育事實加以具體的有計畫的觀察、數學的統計、正確的實驗，乃成爲真正的科學性。所以彼力言「實驗室」的設備之必要。氏所著之實驗教育學，自稱爲新教育學，其中分研究之步驟爲三段：(一)先定假設，(二)本此假設以

行實驗，(三)以實驗的結果應用於實際上。又謂個人的觀察與經驗，往往不可靠，必須加以客觀的研究，方能令人承認。氏最近筋肉運動的感覺，謂此為構成意識之要素，但所感覺之事物，尤須經過「感受」、「整理」、「發表」三個階段，方為完全確實。氏自己所行之實驗，計有以下諸種：(1)關於「拼字法」(orthography)之實驗，(2)關於西蒙皮奈(Simon-Pinet)智力測驗法的實驗，(3)霍爾(G. S. Hall)等觀念界的研究，(4)埃文考士及史蒂芬生等之記憶的研究，(5)兒童個性的研究等。氏謂兒童之心意活動，純屬於刺激與反應的關係，凡決定刺激與反應的關係者，即可視為關於教育全體作用的解決。此數語實為現在心理學研究之骨幹，氏因此特倡「行為學校」(Tatschule)。

繼承梅勉的努力，而冀實驗教育學之發展者，在英國則有拉司克(Robert Rusk)至於美國的新教育家如霍爾、桑戴克(Thorndike)、朱德(Judd)等，均與杜威同屬於「實用主義」(Pragmatism)一派，皆採梅勉與黎意之實驗教育而擴充之。惟是以前之所謂實驗教育，因方法上尚屬粗疎，大都是祇涉及學習心理的研究，未能顯現實驗教育之真正的獨立科學性。例如前述之拉司克所著之實驗教育入門(Introduction to Experimental Education)與美國傅里門(Freeman)所著之實驗教育(Experimental Education)等均不能脫此科目。因其所實驗者祇以普通之成人為對象，未能作分組比較也。近因測驗的工具日精，自麥柯爾(Mc Call)提出「實驗係數」(Experimental Coefficient)之一觀念後，實驗教育之方法更密，遂成為體例兼全之一學科。至於最近的教育實驗之特色果何在？此則可以下述之三者賅括之：(一)不以普通之成人為實驗之對象，而積極

的以學校之兒童為對象；(二)用分組的比較法，以衡量各因子的價值，即是用客觀的方法以選組及控制情境，其次用同等的單位以衡量各價值；(三)藉統計的數量以顯示可靠性。

總之，從一般的趨勢言，現代科學方法之特色，是在觀察、統計、與實驗三者，此三者是互相補助的。觀察實為有計畫的知覺，而統計亦屬觀察之一，至於實驗，又可視作一種人為的觀察。觀察是供實驗的前提與資料，實驗是所以補觀察之不足，統計則將觀察與實驗加入數量的正確度。實驗的教育，即利用此三種方法以尋求客觀的原理，而驅除主觀的臆斷的成分，又可將單純的經驗加以實驗，從此得到真正的學理。故實驗教育之主要作用，可說是在推翻哲學的教育而建立科學的教育，捨思索的哲學的假定，欲代之以純粹經驗的科學的教育。

最後尚有一點應注意者，是實驗教育學與實驗心理學兩者之區別。本來實驗教育學的研究，多根據實驗心理學的事實，並且多借用其研究方法，所以教育家往往將兩者混視為一。更有認後者可成為獨立科學，而前者則無此資格。吾人不問實驗教育學果可成為獨立科學與否，總之其與實驗心理學確有下述之區別：(一)教育實驗是常由教育上獨特的見地實驗，決非將心理的實驗毫無變換的應用；(二)教育上視為重要問題的，與心理上惹起興趣的問題不同；(三)心理的實驗，祇將複雜的心象析為單純的部分處理之，至於教育的實驗，則將複雜的綜合的心意，照其原有狀態而處理之；(四)心理的實驗，以論理的認識為當而目的，而教育的實驗，則重實際的應用；(五)心理的實驗，大抵求一般的規定，而教育的實驗，則求個人的結果之獲得。

第七章 人格教育與理想主義

「理想主義」(Idealism)是與人文主義同為最古的教育思潮。此實起於柏拉圖，謂現實界為理想界之影，統一理想世界的最高理念是「至善」，能接觸至善者是哲人，教育是在造哲人，惟以哲人治國，乃能實現道德同理想的國家。柏氏之弟子亞里士多德，雖不將理想界與現實界嚴加區別，但亦主張以理性制觀念而造智識，以理性制慾望而造道德。至羅馬時代，雖注重實科，但塞匿加(Seneca)等，仍繼承希臘之薛那(Socrates)的理想主義。降至近代，在教育上主張理想主義者頗多，如夸美紐司、裴司塔羅齊、福祿倍爾三人，是其尤著者。夸氏在教學法與教材上，雖屬注重實科，但論教育目的，卻屬理想派。彼以為人具有理想的要素，故可發展至類似神性的人格，人身可視為一小宇宙，其間充物宇宙的要素，祇發展之可成德智兼備而敬神的人，由此而建樹宗教的道德的國家。裴氏與福氏亦均與夸氏具有同樣的「神學理想」，福為裴之弟子，特創幼稚園，以實現其師之理想。至於康德，則與裴氏同受盧騷的影響，但裴氏重「神學的理想」，而康德則重「哲學的理想」，此二人之差異點。康德欲調和經驗主義與合理主義而建立其「批判哲學」(Critical Philosophy)，彼以為一切智識是屬於經驗，然而經驗唯藉純粹概念即所謂「先驗」的範疇始可得。故其哲學之特色，是在於「先驗論」(Transcendentalism)的主張。「先驗論」云者，是於後天的經驗之上，主張有先天的經驗為基礎。易言之，即於尋常的經驗中，加以合理的成分，此其所以為理想主義也。

繼康德者則有斐希脫 (Fichte)、黑格爾 (Hegel)、謝林格 (Schelling) 諸人，使德國的理想主義成爲一脈相承的大統系，迄今猶有所謂「新康德派」者焉。此種主義傳於美國，則成爲一種「自我實現說」。

從理想主義的哲學而派生的教育學，可分爲兩大系：(甲) 規範的教育學，(乙) 人格的教育學，茲分別論之。

(甲) 規範的教育學——此種教育學，是以康德之理想主義的批判哲學爲中心，現時大有賴於「新康德派」的努力，而促其完成。原來康德之「先驗主義」已溯源於希臘時代之蘇格拉底與柏拉圖。希臘時代之理想主義，是因反對「詭辯派」(Sophist) 之經驗主義、個人主義，乃有蘇氏、柏氏之「先驗主義」、「普遍主義」發生。而「新康德派」之所謂「新理想主義」者，亦因反對十九世紀之「唯物主義」(Materialism)，「實證主義」(Positivism)，而爲超康德的先驗哲學、價值哲學之提倡。康德的「先驗論」之特色，是在不以自然支配自我，而以自我操自然的立法權，卽以自我的先驗爲統整感覺的素質也。但在此種感覺素質之上，不能不假定物體上不可認識的世界，此卽表示自我的權能之不徹底。故康德以後的哲學史，發生物體對自我、自然對精神、客觀對主觀、素質對形式、存在對價值等二元性之對立。然而斐希脫、黑格爾、蘇黎瑪凱 (Schleiermacher)、謝林格等，則主張一元實在的哲學。斐氏以自我之自覺及反省等爲唯一之實在，而自然是從此產生。謝氏則認自然與精神，不過爲同一實在之兩極。黑氏則竟認萬物爲理性之辯論。蘇黎瑪凱對於一元實在的哲學，在宗教上解爲信仰的直觀。總之康德以後，浪漫主義盛行，然十九世紀中葉，實驗科學發達，再反對浪漫主義之幻想與迷信，實證主義者，竟以科學的自然認識爲人類智識之最高階級。至此，極端的唯物論，又竟視人類如機械，謂「思維」不過是腦髓分子的運

動，人類歷史不過以物產的生產、分配、交換為主。於是「新康德派」中之馬布爾加（Marburger）及巴第謝爾（Badischer）兩大派興起，以解救此種極端的形而上學及唯物論之失，一面建設確有學術基礎的哲學，他面又證實自然科學之能力。此種新興的規範教育學，以拿德普及赫伯林（Pauli Haebelin）二人為代表，茲分述二人之主要見解。拿氏所著之批判的教育學，大意謂人類具有自然的種種性能，當依人之所以為人的規範而統整之，使成完全的人類。有意實行此種陶冶者即為教育，故教育乃以「人類本來究應如何？」之當為的概念為前提。若以此概念為理想時，則教育即為基因於理想的一種作用。此即為理想主義的或規範的教育學之本質。此種理想，乃求智情意之統一，而尤以意志為重。凡科學的、藝術的、宗教的教育，若不能養成對於「真」則欲求，對於「美」則欲感，對於「善」則欲信等意志，則教育可謂為無效。故彼在所著社會的教育學（Sozial Pädagogik）一書，特稱之為「立在社會基礎之意志教育的理論」。但彼仍認科學、藝術、宗教等教育，各有獨立之目的與方法，非視道德教育為可以包括全部。彼以為教育既是將客觀的文化，樹立於主觀的心意上之一種過程，則教育方法，當照各科自身之研究法為主，但為適應個別的心意計，則「心理學」實為一般的方法。又拿氏既視教育之任務，乃在於規範的人類之陶冶，故認哲學為教育學之基礎，特著「教育與哲學」一書，此與視教育學為純粹經驗科學者相反。彼之所謂規範，是從社會方面着眼，所以不主張個人主義的消極的自由，而主張普遍的積極的自由。其所謂「當為的支配」、「理想的實現」云者，可謂能得康德所主張「真正的自由」之真諦。

赫伯林的主張亦多與拿氏吻合。拿氏認教育學為哲學的應用及具體化，赫氏亦認哲學與教育學為同類的

學科。因為哲學與教育之本質，均為實現的理想化，即欲由「存在」而進於「當為」的陶冶之努力。所差者，祇在哲學是亘及世界全體，而教育學單限於生與人類。赫氏謂教育的本質，在使各人的個性實現其理念，至於理念之實現，非從客觀證明，乃從主觀體驗，是不外由良心之自證。此即相信「良心直覺說」者。至關於教育的內容，彼則謂應由實地教師規定，非教育學的範圍。

總之，規範派與經驗派的差別，約舉之則如下：（一）經驗派是欲建立純粹經驗科學的教育學，規範派則欲建立具體哲學的教育學，即主張經驗當有「先驗」此先驗當從理論上推究而來，故教育自屬「當為之學」，「意義之學」，「價值之學」。（二）經驗派定教育目的於生物學之上，規範派則定之於人類超經驗的理想之上。（三）經驗派尋求教育目的於兒童身心機能的因果律中，規範派則求之於各科自身。（四）規範派所言之教育目的雖高，但其所言方法，則正有如杜威所云：「客觀文化之理論的構成，決不能移作教育方法。」蓋必以此追探於心之構成的階段，方便於兒童心理之體會。

（乙）人格的教育學——人格的教育學亦為理想主義之一，但其與規範派之異點，則規範派可說是主智的理想主義，而人格派可說是主情意的理想主義。此派是欲調和經驗主義與規範主義之間，並欲調和個人主義與社會主義之間。此派之目的，固在於陶成學生之人格，而教師之人格亦重視，承認教師須能以熱誠引起學生之感激的愛慕，而臻於自律自治為貴。主張人格教育者，各國均有之，原不限於德，惟德則特見此派之發達耳。但德國的主張人格教育者中，又因各人解釋人格的內容各異，至少可為分作以下三大派：（一）專從道德方面解釋人格之

內容者，則有魏鏗的哲學，而集其大成者則為蒲德。(二)專從藝術方面解釋人格者，則為謝林格的哲學，而集其大成者則為林德。(三)以耶教為歸向，而力說道德的人格之陶冶者，此當以費爾斯達為代表。至若包爾仙(Paulsen)的主張，是與此三派互有出入，可認為調和的人格教育派。

(一)道德的人格教育派——主張此派的教育學說之健將為蒲德(G. Bude)，其說本於魏鏗(Fucken)的新理想主義的哲學。魏鏗是重視精神生活的人格，而輕視自然生活之表現的個體。謂此種精神生活之根柢，與其謂為「智」，無寧謂為「情」與「意」，唯藉此種情與意，人類乃能超越經驗界，不為自然所控制，而能促進文化。此種「精神統一的生活」，即為人類區別於自然物的人格。此種精神，其本身有由內部發達之勢力，常銳進不止，非若自然科學的實在主義，僅為感覺的生活，而實以形成自然而統御之者也。人生之真諦，即在乎此。總之氏所主張的精神生活，乃屬於哲學的理想的精神，發表之則為宗教、道德、藝術、科學諸端，而其根本即為人格。總評魏鏗之哲學，從其以超經驗的理想支配自然界而言，則可謂為經驗派與理想派之調和，再從其不為現代社會所囿進創新文化而言，則可謂為個人主義與社會主義之調和。

蒲德本此種哲學思想，以立人格陶冶之理想，彼所著精神教育學(Noologische Pädagogik, 1914)此即道德的人格教育學說。彼以為人類之第一義，是為宇宙中超時間的精神之參與者，至於社會的、自然的生活之參與者，反居第二義。準此，人類的使命及教育的目標，務須專從精神生活的見地以決定之。至於社會的、自然的要求，不過是從屬的。易言之，即教育之第一目標，是在準備個人為擔當精神生活的人格者。此外更須藉教育使其在精

神生活上醒覺，能自由的、自律的以創造精神生活所產之科學、道德、藝術、宗教等各種文化。蒲氏謂此種教育理想爲人文的，因人文主義教育，本來是在於精神的人格之醒覺，從而超越個人主義、社會主義、及職業教育等。此種教育理想，雖受坎波爾特（W. von Humboldt）所代表之「新人文主義」的影響而來，但蒲氏不若該派之專重古典的思想，而高唱現代的德國國民精神的陶冶。至於教育手段，則以國語科爲中心科目，藉以培養感情意志，而爲國民精神之根柢。其次則注重宗教科與歷史科，因二者均爲精神生活之流故也。蒲氏此種人格教育是分爲三步驟：（1）以人文的陶冶爲第一步，（2）社會的陶冶爲第二步，（3）自然的陶冶爲第三步。但自然的與社會的兩種陶冶，以不與人文的陶冶衝突爲主。至於教法，一面既反對愛倫凱所倡之「極端的自由教育」，他而又反對以教師威權爲中心之「他律教育」，卻不偏於抽象的一般陶冶主義，對於特殊個性上亦大注意。故氏主張上級的學校，須有選擇科目之自由。總之，蒲氏的人格教育學，乃使自然性的人類成爲理想化，因此，一面既使經驗主義成爲理想主義化，他而又使個人主義的自我，深化到社會的普遍的自我。其中更加入斐希脫的國家主義的色彩。故此種教育思潮，可視爲具有各種思潮之調和的理想。

（二）藝術的人格教育派——主張此派人格教育學之健將林德（Herb Thrope），其思想之淵源是在謝林格的哲學。謝爲「同一哲學」之主倡者，是認「自然」與「精神」爲同一實在之兩極，易言之，即「自然」與「現實的精神」均爲更高之「絕對的精神」，或「自我」之表現。此種絕對的精神，是從有機與無機物之無意識的自然，進至哲學家所具之最高的自己意識；自然實爲可見的精神，而精神即爲不可見的自然。萬物進展之程度雖

異，但均寓同一的根本精神。惟具此種觀點，乃構成同化自然，融和自然之藝術的世界觀。故謝氏謂必藉藝術的活動，乃能將絕對的精神活動於自然之中，從而加以體驗云。

林德在所著人格教育學 (Personalichkeits Pädagogik, 1897) 中，其所謂人格者，是指統攝自然性的精神性，從而表現為人道的個性者。蓋彼以為人之自然性，是衝動的，易為慾望感情所支配，故變遷不常。而精神性則常支配於理性的良心中之規範的意識，是克己的、向善的。故人類生活之情態有二：(一)能以高級的精神戰勝低級的自然者，即為「品性」之表現；(二)精神與自然互相調和輯睦，而能以精神統制自然，自然服從精神者，則為「人格」的表現。「品性」之特色，是在於奮鬥，如戰士之常執干戈以衛社稷者也。其對於生活之解決，始終不離於奮鬥之一途。若夫「人格」之特色，則在於融和，具嫺雅的態度與優美的興趣。其對於生活之解決，唯期平靜。概言之，品性之特色是似青年人，而人格之特色則似壯年人。

林氏的人格教育說之可視為藝術觀者，蓋彼以為從人類之自然素質，依據絕對精神所具之規範以陶成人格，其過程儼若藝術家之利用素材使之化成藝術品也。此亦即謝氏之藝術的世界觀之反映。然則人格之內容如何？林氏則規定其四種要素如下：(一)為熱誠或感動性。此即指好善惡惡等強烈情感，能令學生發揚蹈厲者。(二)為個性之顯明。此即指教師須具明確的見識，不以假面具臨學生，方成為真正有力的陶冶。個性非即是人格，但為人格之原料，倘教師的個性有偏頗的發達而陷於畸形者，須克己以服從規律，自加矯正，方足為諸生之表率。(三)為自由活動與創造力。蓋教學之能事，非僅在照書宣講，須視學者之程度，而常施以創作之啓迪乃可。教師人格之

可貴，及其能感化與暗示者，恃有此種自由活動與創造力。(四)爲操守及抵抗力。此點在教師之人格上固極重要，否則正如子夏之所謂「執德不弘，信道不篤，焉能爲有？焉能爲無？」矣。其應用於教學上亦極重要，蓋凡多歧的教科，多量的教材，倘非得教師之貞固的人格爲有機的統一，則正如市肆中之雜貨，繽紛眩目而已。此四種人格的內容，固爲一般教師之現身說法者，但學生之人格亦有同樣需要。須知人格教育之極致，是在以教師之人格感化爲方法，而以養成學生之人格爲目的也。此種學說，實主張教育目的與教育方法之互相契合，而對於向來之「教育方法萬能者」與以一種警告。故林德是欲以情操的體驗替代知識的把握，且謂徒以言語教學爲能事的教師，實無異於留聲機器。

要之蒲德與林德，均爲人格教育學的大家，蒲德僅說明人格教育學的普遍原理，而林德則更進而述人格之內容，以明其所以支配教育運用之原理。

(三)耶教的人格教育派——德國的人格教育學，除上述道德派與藝術派之外，更有費爾斯特 (F. F. Forster) 代表之根據基督教的人格教育學派。此是根據基督舊教主義，特注重道德的性格陶冶之一點。費氏以爲人類之被囚於物慾，與被驅於衝動，乃陷於基督教上之所謂「宿罪」。性格的陶冶，其目的即在抑制此種宿罪的傾向，當求規範於基督的本身。蓋性格構成之兩種要素實爲「力」與「愛」，所謂「力」者，是男性的性格之特色，「愛」是女性的性格之特色，唯基督始能將此兩方面調和。因此，自利與犧牲、堅執與服從、勢力與優美，均於此兩者之結合處最能調和，而理想的性格亦從此產生。此種性格的陶冶，方爲真正的自由教育。故彼一面反對愛

倫凱所倡之「一個人的自由教育」，他而又反對奴隸式的鞭撻的強制教育，而特獎勵學生的自治訓練與道德教育兩者。觀此，則費氏所主張之人格教育學，其能調和經驗與理想、個人與社會間者，蓋與蒲德林德兩派有相同之點。

以是所述，均屬理想派的人格教育說，其理論雖圓整，而皆出於主觀的，所說之人格內容，亦過於抽象，殆如鏡花水月之不可捫摸，此為吾人所不能慊意者。且懸理想之鵠的過高，幾使人誤認理想性與自然性有不相容之勢，故實現之可能性極少，此均不得不認為德國一般理想派的人格教育學說之缺點。反之，若愛倫凱與克里烈特（Crichton）等，則尊重個性本位的人格，直欲實現福祿倍爾之所謂「先求兒童性之所近而後從之」一語，是又過於無條件的承認自然性之本身即為人格也。過猶不及，故兩者均為吾人所不取。然則人格教育之一問題，究當如何解決？吾意以為最要者，是先從科學上正確的規定人格之內容，方能定人格陶冶之目的理想，倘若內容尚未明透，而竟欲求理想之貫徹，直屬本末倒置之談。

準此，則人格之內容，究當如何解釋？茲當從現代主觀的心理學派與客觀的心理學派中求之。（甲）按照主觀的心理學派中，諸說之解釋亦各不一。例如（1）麥獨孤（Mc Dougall）則解釋人格為「自我的情操」（self-regarding sentiment），（2）析心學（Psycho-analysis）之佛萊特派（the Freudians），則解釋人格為一種潛意識，（3）至於普靈士（M. Prince）則仍做佛萊特的論調而解為二重人格或多重人格。準此，可見主觀派對於人格之解釋，各因其主觀之不同而生差異。再就他方面言，主觀派心理學之特徵，可以「意識學」（the science

of consciousness) 概稱之，因此，各人之解釋人格內容之差異，實亦由其對於「意識」一語之觀念不同而來。佛萊特派之解釋意識，是與常人異，卻特注重「潛意識」方面，以爲人格之中核正潛在於此。若然，則普通表現於「顯意識」或「上意識」之人格，該派祇稱爲「偽人格」耳，至於伏在「潛意識」或「下意識」之人格，方可稱之爲「真人格」矣。再進一步推究，則人格的訓練或陶冶之術，唯藉「析心術」或催眠術始可能。總之不論「意識派」或「無意識派」的心理學，俱屬主觀的，故其解釋人格，彼此同樣幽玄。準此，從心理學上解釋人格者，較於理想派之徒作形而上的哲學的解釋者，雖似近於科學性，然其費人索解之處，則其揆一也。

(乙)其次當從客觀的心理學派中以求解釋。主觀的心理學派是屬於唯心的，而客觀的心理學派又多屬於極端唯物的，此兩者殆如冰炭之不相容矣。前者的解釋固過於冥杳，而後者的解釋又往往過於機械，本來均未能令吾人完全愜意。惟是與其失之虛渺不可尋，無寧從具體的迹象上解釋，較爲鞭辟近裏。今試舉美國「行爲派」(Behaviorism)的心理學家之人格說，以見一斑。「行爲派」與「意識派」之根本差異點，是在一則專從內部的意識以說明心理，一則專從外部的行爲以說明心理也。既從內部探究，自然以主觀之「內省」(Introspection)爲主要之方途，至從外部探究，亦必以客觀之「實驗」(Experiment)爲依歸。故行爲派之解釋人格也，則相其人之外部之行狀，以斷其果屬於「常態的人格」(normal character)抑屬於「變態的人格」(abnormal character)也。何謂之「常態的人格」？即凡人之言語、行止、態度等，若一一適合於年齡、性別、社會地位、及適時適地者，均可認其爲人格健全之表徵也。反之，若以少年而作老人之言語行止態度，以女性而作男性之措置，處下位而作

凌上之言動，居喪而有喜容，慶賀而反作悲戚之狀等，是皆屬於變態心理，亦即為人格不健全之表徵也。行為派特從此方面剖析人格之內容，其法可謂簡易直捷。蓋此派承認人格不外是各種習慣之總和，其中是包括工作的習慣、言語的習慣、道德的習慣等在內。故華晉氏（Watson）以「行動流」（activity stream）一語替代詹姆士之所謂「意識流」（consciousness stream）者，正為此也。人格之內容，既可作如是之具體的說明，則整個的人格之改造，自亦可按行為改變之方式而施之，此即該派所謂「制約作用」（conditioning）與「解約作用」（de-conditioning）是也。

雖然，單將人格如此處置，究未免流於機械的。須知人類是有機體而非機械體，雖能藉物質上生理上的刺激與反應而使人格改變，不過徹始徹終若單從此種方途改變，究有成為「機械的人格」之虞。所以吾人對於極端唯物派的心理學說，實難完全置信。人類究竟有精神的自發與精神的感興及奮進之可能，在某程度是可認為超越物質的，倘並此種可能性而亦否認之，則人類處處變為被動的機械，舉凡文化之創造、學問、道德、技術之進化等，均變為無意義矣。所以行為派之人格說，祇可當作人格上之物質的生理的條件考究，至若關於超越物質之精神的條件，仍當求之於德國理想派的人格說中。不過德國的理想派往往忽視精神發展之物質的條件，架空構定高不可攀之理想，吾人不能不以「空想」目之。果能對於物質與精神雙方並顧，規定有實現之可能性的人格教育理想，則此問題可以解決矣。

第八章 兒童教育與自然主義及個人主義

西洋之個人主義的教育思想，是隨近代之文藝復興與宗教改革而逐漸擡頭，發端自十四五世紀而綿亘至十九世紀。但文藝復興初期之個人主義，僅能促進上流社會之個人自由的醒覺，而宗教改革運動，乃擴及個人自由於一般民衆。蓋在中世紀教會的威權之下，個人並無何等自由，所以路德有言，階級主義與國家主義，均不過束縛人身之自由，至於教會主義，更束縛人心之自由，於是一舉而摧陷三者，代之以尊重自由人格之個人主義。自是而後，不但在宗教上，即在政治、法律、經濟上，均表現個人主義的思想，而在教育思潮上則尤爲顯著。自耶拉斯默倡人文主義而謀思想之解放後，繼之者則有夸美紐司、拉德開、斯賓諾莎（Spinoza）、彌爾頓（J. Milton）、霍布士（Hobbes）、陸克等，至十八世紀尤爲個人主義最發揚之期，而盧騷之說可爲代表。與個人主義相對稱者則爲社會主義，此兩者實非相反而相成也。自十九世紀末葉以降，現代教育思想之特色，是在此兩主義之調和，美之杜威與英之亞浸士（John Adams），可爲此派之代表。然觀於以前歷史上的趨勢，此兩者似乎是不兩立。例如在古代的社會中，個人須絕對服從社會之風俗習慣乃至政治法律與宗教之信條，毫無自由之餘地。希臘與羅馬時代，均以國家爲無上之威權，中世紀則以宗教爲無上威權，是其證據也。個人之利益與社會之利益，至此竟似處於相反地位，無怪啓德（B. Kidd）所著之社會進化論（Social Evolution），謂個人的利益與社會的利益永無調和之

可能矣。故教育思想上或側重個人主義，或側重社會主義，劃成兩派，似無足怪！

與「個人主義」(Individualism)有連帶關係者，則爲「自然主義」(Naturalism)而斯二者，又與兒童本位的教育思想或「兒童研究」(child study)的新主張有密關。今以盧騷爲例，氏可說是自然主義之代表者，而其本身則爲個人主義的立場，同時高倡兒童本位的教育。從大體上言，自然主義可說是與機械主義相對待，前者是因勢利導的，後者是加入人爲的矯強工夫，前者既以盧騷爲代表，則後者可以海爾巴脫爲代表。教育上之自然主義，又可說是「農業派的教育哲學」之變形，而機械主義可說是「工業派的教育哲學」之變形，（此種名詞，亦即自然與人爲之對稱。）就中國的教育思想而論，孟子之「性善」的教育學說，可爲前派之代表，荀子之「性惡」的教育學說，可爲後派之代表。但查西洋教育史上，則自然主義之中又可分出兩派：（一）爲「客觀的自然主義」(Objective Naturalism)，（二）爲「主觀的自然主義」(Subjective Naturalism)。前派承認「自然」是存在於客觀界的組織上，易言之，即存在於自然界的現象上，因此，教育上即以自然的現象爲教材，更以從自然觀察上所得之原則爲教育方法。此即夸美紐司與拉德開所倡者，而其根本思想，不外由於應用培根的歸納研究法於教學上而來。後派是將「自然」解作「人類之自然的性情」，詳言之，即謂人類之自然的性情本來是善的，順其自然狀態之發達，以導入於自然社會者，即爲教育之目的。凡祖述盧騷所著愛彌兒(*Emile*)的教育見解者，均屬此派。裴司塔羅齊之注重人類自然的觀察研究，使教育方法，根擬於人性之生理的心理的過程者，亦屬於主觀的自然主義。

亞漫士所著教育學說之進化 (Evolution of Educational Theories) 一書，是承認自然主義在教育思潮中居第三期，發生在人文主義與唯實主義之後。且謂此主義已包在人文主義之一極端中，但因人文主義之流於他極端的「術學主義」 (Pedantry) 的傾向時，自然主義乃出而反對書本的教育。人文主義在對抗「經院哲學」 (Scholasticism) 之初期，已具自然主義的傾向，但真正的自然主義，則起於人文主義與唯實主義的爭辯停止，而書本教育復盛期。在教育思潮上，積極與消極兩種主張是常相交迭。盧騷的本人，是視自然主義為一種消極的教育，以此矯正當時之偏重書本或偏於人為干涉之所謂積極的教育。或者彼因反抗積極的干涉，而倡消極的放任，故有此稱，亦未可知。觀其寓書於巴黎大教主波們 (De Beaumont) 有言：「余之所謂積極教育 (Positive education) 者，是指養成兒童早熟的心情，且以成人所需的知識授之。所謂消極教育 (negative education) 者，是重在器官即知識的工具之完成，然後授之以知識，即藉感官之訓練而為理智之準備。」又曰：「消極教育並非怠惰的，雖不教以道德，而可以防惡，雖不教以真理，而可以防錯謬。當兒童傾向於欲知真理時，則使其與事物接觸，當其傾向於愛善時，則使之與善接近。」觀此，則可見盧騷之主觀的自然主義，乃順兒童之生理的心理的自然發展，不為揠苗助長的。故布林寧 (Oscar Browning) 將自然主義與人文主義比較云：「自然主義最初是不重學習，而欲養成個人之全性；最初是養成身體 (give him the body)，其次是養成感官 (give him the sense)，再次是養成知識 (give him knowledge)，最後乃養成心情 (give him a soul)。」此數語可謂能揭發愛彌兒一書之要竅。

盧騷之自然主義與個人主義的色彩，雖有啓示現代教育界「兒童本位教育」、「兒童研究」、「個性尊重」等之功，但因其對於社會完成蔑視，亦生出許多流弊。自十九世紀以後，極端的個人主義，雖被國家主義社會主義逐漸反抗，勢將銷歇，然尚有餘波，往往被天才家主張，而生一種反動的勢力。例如德國之尼采（Friedrich Nietzsche），即是主張極端的個人主義以反抗斐希脫與黑格爾等國家主義者也。彼鑑於叔本華（Schopenhauer）之主張意志本體的世界觀，因意志之無限的慾望與不滿，遂陷於厭世的消極主義，乃幡然改悟，以爲此種具有無限慾望之意志，務須徹底實現，從而倡「超人主義」（Super man），且以英雄的個人主義相鼓吹，謂雖犧牲數萬的凡人，以遂偉大的超人之勝利，在所不惜。彼因過重「超人文化」之故，遂輕視社會文化，因而漠視國家社會，是其最大謬見。

二十世紀中，主張兒童本位教育最力者，即瑞典之愛倫凱女士。女士於二十世紀之前夕（即一八九九年之除夕），刊行其所著之兒童世紀，可謂爲新世界兒童教育之福音。謂教育之問題，不能不溯源於兒童出生以前兩親之責任，對於男女不倫的戀愛，加以警惕，從而禁止早婚及私生子與虛弱兒等產生。又以爲婦人的勞動，有害於母性之生理心理的本質，而與以忠告。此蓋受達爾文一派之生物學的思想所影響，而認根據優生學原理，使男女之結合純潔健全，以產生優秀子女者，實爲達到理想的教育之第一步。女士本來是教育思想家，故其在關於婦人問題、戀愛問題、結婚問題等許多著述中，竟聳動一世之視聽，決非偶然。女士與盧騷同樣，確信兒童生來具有善性，並有自己發展之能力，因此，認壓抑兒童特有之本性，而以其他之本性充塞之者，實爲教育上之犯罪。又以爲成人

須尊重兒童之權利，須以接待成人時同樣的客氣、敏覺、信賴等以接待兒童。凡關於尊重兒童權利之一點，女士實完全與盧騷同調，但非如盧騷之主張置兒童於孤立單獨的環境，而使之居於良善和平的社會環境之下，在不與他人之權利相衝突的範圍內，應使其自由活動。因此，女士是主張兒童早年得到優美的家庭教育，謂父母子女間之自由與信賴，和平與純潔的家風，實為兒童教育之源泉，於此可調和利己與利他、個性與自由的成分。至對於當時的學校教育，則大加痛擊，謂今之學校，實為愚蠢、偏見、與錯謬等之混雜場，且為精神之戕賊者。今之學校，是以最服從之兒童為最善，以非人格的毫無特色的兒童為模範。未來的學校，當尊重兒童之個性，與以此種個性發展上所必需之光與熱及愉快，宜具壯麗的圖書館，且以借書與兒童一事為教學上之要項，以具有實物標本的陳列室與研究室，替代普通的教室，使兒童得以自己研究。宜有廣大的庭園以圍繞校舍，俾便於舞蹈遊戲。此種學校，既無班級的編制，亦無任何的證書或賞罰。試驗方面，則僅應乎學生之希望，而以會話之法，試驗其情操方面。教科書則全廢止，使直接學於各大家之原著，且以為講讀浮士德（*Faust*）一書雖至四五年之久亦無礙。規律嚴正的體操，務須廢止，而課以手工、園藝、訂書、競技等項。至於教師之資格，須能與兒童共同遊戲與生活，能從兒童學得教育法者為合。初時經過一年之試補，方為正教員，以後則其教法之適否，當由兒童自行判斷。須減少教師授業時間，增加薪水，給以修養之餘裕，及將來發展之可能性，至少須使能繼續職務二十年間，方能充分行使其職責云。要之女士的著書，一而是由盧騷得到自然主義的暗示，他而又受尼采之極端的個人主義影響，其言語雖有過激之點，然於兒童本位的教育上有大功。至於德國教育家之受女士的影響而倡個人主義教育者，則有克爾烈特（*Kerler*）

Curtiss) 其說無甚精警，故略之。

現在總評個人主義的教育之優劣。原來社會之所要求於個人者，一面須先具有普遍化的社會性，他而又須使其特殊化的個性得以自由發揮。故在教育上的程序言，自然的個性，早期須經過社會化，以補其所未逮，最後乃有完全的個性發揮之可言，即從異化上達於創作，以促社會全體之進化。準此，則盧騷之主張兒童早年須與社會隔離，而欲保全兒童之自然性情以形成理想的社會，究不免有二弊：(1) 是純任天行而否認人為之力；(2) 視人類如機械的劃一而無智愚之分。且其教育的主張，亦有流於貴族化之嫌，其結果祇能使上流人得到自然教育而成奇怪之才，若乃下層人民的子弟，卻有返於蒙昧無智之憂。至其感官訓練說，雖為準備自然觀察與讀書上一種有效的手段，但其弊處卻在偏重「能力心理學」(Faculty Psychology) 派之「一般形式陶冶論」，此亦須依照現代的心理學加以改正，兼重特殊的訓練乃有效。

至於尼采之「超人論」的主張，是自然主義之功利化，太偏於上智而忽視一般社會。須知個人生於現代需要極複雜的社會中，一般的生活，非單能以一種超人的「優越性」(superiority) 為可以盡適，必須兼顧多數之常人對於職業上的「適性」(aptitude)，二者是不必偏廢也。尼采之「超人主義」實可評之為「一將功成萬骨枯主義」，是謂不祥之說！

至於愛倫凱的學說，其可探處是在較盧騷與尼采更關心於社會之一點。初從「優生學」的注意上着手，而漸及於「優境學」上的注意，此實與現代兒童教育界以不少的暗示。但其偏於置重家庭環境與學校環境之優

良，而未會先求一般社會環境之優良，此種見解實未得認為圓滿。假使社會是惡濁，則兒童雖出自懿美的家庭與學校，亦因「一曝十寒」或「一齊人傳之，衆楚人咻之」之故，不免究屬徒勞。為補足愛倫凱之兒童教育旨趣計，吾人不得不進一步力倡整個「社會的醇化」(social sublimation)政策。

要之個人主義的教育思潮，其優點是在能引起個性尊重的教育，結果是能用具體的教材與特殊的教法，適於各兒童之個別的需要，矯正泛性的「一般陶冶」(general culture)思想，原不可厚非。且從個性之尊重方面，而反對劃一規則的、威權強制的、及一切干涉束縛的手段。此種主張，在當初反對他律的威權本位的教育時，確曾受世人的歡迎。但行之既久，不免生出以下三種流弊：(一)視個人為單獨的孤立的個體，遂致誤解個人的本質；(二)視個性為單純的特殊個別性，遂致誤解個性的真義；(三)視自由為放恣無規律的，更誤解自由之真義。斯三者，誠為極端的個人主義所不能免之弊竇，欲救其弊，當探社會的教育規範的教育以調和之制約之。茲略規定其調和性如下：(一)個人既為社會上共同生存之一成員，故「個別我」的見解，務須擴大而成「社會我」；「普遍我」的見解；(二)個性的要素，原由生理上的種族遺傳與心理上的社會遺傳兩種成分結合，故個人的差別性，是以社會的普遍性為基礎，而同時受其約制；(三)放恣無拘束的消極的自由，必致破壞社會的秩序，使人我交損，故必依道德的自律的積極的自由，方能使整個的個性調和發展。此點是特有需賴於規範的教育思潮。

第九章 社會的教育與國家主義

現代社會的教育思潮，其興起的主要原因，是在對於十八世紀以來跋扈的個人主義教育思潮之反動。蓋自文藝復興以來，個人主義的生活原理盛行，迨十九世紀的國家主義勃興，始得社會本位的生活原理爲之統整。然則現代社會的教育思潮之成功，實亦由國家主義下之國民教育政策所鼓盪而然。原來個人主義與社會主義，往往成爲兩極性而互相消長的，證諸歷史上自可明瞭。例如古代希臘，當詭辯派盛倡個人的解放時，社會漸呈分裂之勢，後經蘇格拉底與柏拉圖等所提倡理想主義的社會思想，而社會復趨於團結與協同。但希臘羅馬時代，國家與社會的勢力實趨於萬能的，個人直等於贅瘤，故國法的懲罰與社會的裁判，殆無一人能解免的。自羅馬帝國解網後，國家之支配個人的威權漸弛，而宗教之統一的威權代之而興，其對於個人之專制，固前後一轍也。十五世紀之宗教改革，實不啻提出個人主義而與前此之教會主義宣戰，結果不特宗教上，即政治、法律、經濟、學科與教育上，均見個人主義之擡頭。但至十八世紀間，個人主義過盛，生出種種弊端。例如尊重個人價值的思想，一入啓蒙時期，漸趨極端，而盛倡天賦人權自由平等之說，謂人有絕對的價值，其組織社會，建設國家，不過爲增進個人價值之一方便耳。試觀盧騷在政治上所著之民約論 (Social Contract) 與在教育上所著之愛彌兒，可說是純粹爲增進個人價值設想，殆置社會國家於不顧。

十九世紀國家主義之產生，對於個人主義可謂直接打擊，而對於教會主義亦與以間接打擊。蓋在國家之威權下，漸不容有教會之太上威權，於是學校亦漸歸國家管理，隸於國民教育政策之下矣。社會的教育思想之擡頭，亦可說是在此種國家主義卵翼之下。最初主張社會的教育者，為德國之蘇黎瑪凱氏，彼於一八〇四年，為哈列大學教授時，值拿破侖蹂躪其地，乃避難於柏林。時普魯士王欲以教育培養國本，伸張國勢，乃集多數學者而創設今之所謂柏林大學，蘇氏與有力焉。其教育學說之特色，是在以個人為團體之一分子，謂教育非僅為個人而設，乃為個人與團體之關係而設。故彼雖一而主張社會的教育，而他而仍兼顧個人的需要，謂社會之進步，本於個人特性的發達。觀此，則蘇氏的社會教育學說，當然是受國家主義的影響，然其不偏於極端的國家主義或社會主義，以致犧牲個人於不顧也。

但是，現代社會的教育思想之開端，雖如上述，是由個人主義與國家主義的刺激而來，至於真正社會的教育學之產生，還受以下兩種影響：即一方面是受現代的經驗主義之影響，他方面又受理想主義之影響，茲分述之。

(甲)經驗派的影響——經驗派之促進社會的教育學思想者，又有兩大動因：(一)為孔德之實證哲學，(二)為達爾文之進化學說。孔德(Comte)曾著實驗哲學的體系一書，是欲統一從來哲學科學的思想，自成一體系，而認此種體系，必待「社會學」(Sociology)完成後方能達極點。故彼排列科學創生的次第，是以天文學居第一，物理學居第二，化學居第三，生物學居第四，心理學居第五，而社會學居最後之第六位。即認最後一位之社會學完成，然後全部的科學根據充足，而立腳於實證科學之哲學系統乃全備。原來「實證主義」(Positivism)云者，一

方面既視經驗的科學在知識發達上居最高的階段，同時又視社會學在經驗科學中有最大的價值。因此，主張從社會學之歸納的研究，而發見社會生活的原則，又從而計畫社會之改善。孔德所著之社會學，其中分爲「社會動學」(Social Dynamics)與「社會靜學」(Social Statics)兩部分，後者是研究社會的組織與其中之原則，而前者是研究社會之進步與改良。於是教育的作用，一方面既認爲社會事象之一，他方面又認爲社會的改良之張本。然則實證哲學之促社會的教育學之產生，亦可自明。至於達爾文一派之生物學的研究，是由生物體之構造及機能方面，發見各個細胞間之有機的關係，因此，遂推想到人類的社會，亦爲有機體的組織，而社會上的各成員，可作細胞看待。此種見解，遂開以後「生物學的社會學」一派之研究法，而斯賓塞所著之社會有機體 (Social Organism) 一書，實爲此派之開端，後起者更有李璽飛 (Lilienfeld) 及沙菲爾 (Schäffle) 諸人。(參考拙著：教育社會學，第一章，商務印書館版。)且達爾文於一八六〇年，曾在德國發刊民族心理學及言語學雜誌，後爲斯坦泰爾 (Steinthal) 及拉薩爾斯 (Lazarus) 所倡導，遂形成「民族心理學」(Folk Psychology) 與「社會心理學」(Social Psychology) 等科。至此，則經驗派之促進社會的教育學思想，已大明瞭。

(乙)理想派的影響——理想主義的構成，是以「自我」的概念爲核心，而此「自我」的概念，倘離卻社會的關係，是無從着想的。理想派是往往從個人的經驗的自我，再進而達於普遍的先驗的自我之考察，是總不能離卻社會的理念。此派關於社會的教育學之思潮，可說是以拿德普爲代表，拿氏在哲學上則繼承康德而爲新理想派，在教育上則祖述裴司塔羅齊而建立社會的教育學說。觀其所著海爾巴脫乎抑裴司塔羅齊乎一書，已可闡其

意旨。蓋德國當海氏的教育學說盛行時，裴氏的教育學說有倣迹之勢。迨至一八九六年舉行裴氏誕生一百五十週年紀念時（因裴氏生於一七四六年），始認裴氏思想的基礎，是在社會教化一方面，拿氏從而祖述之，迴顧海氏的學說，則多個人主義的教育思想，漸被厭棄。經此一次變遷，竟使海氏與裴氏的勢力一起一落，而世人益謳歌社會的教育思潮。此又為促社會的教育學產生之強有力的動因。

綜上所述，吾人已知現代社會的教育思潮，是有基於經驗主義與基於理想主義之兩派，而德之卑爾格曼與杜威，可為前派之代表，至於拿德普則可為後派之代表。茲將三人之思想分別敘述。

（一）卑爾格曼之社會的教育思潮——卑爾格曼（Paul Bergemann）之學說，見於一九〇〇所著之社會的教育學（Sozial Pädagogik）一書，原書標題為「立於經驗科學上的教育學」亦即是「開化的教育學」。其大意謂人之本質，原屬社會的；既生於社會，長於社會，並存於社會，故脫離社會，即失卻成長生存之義。「一個人」不過是對於具體社會之抽象的觀念，而無實際之存在；易言之，倘無共同生活，則人之所以為人之義，殊多缺陷，故人生的教育，宜趨向於社會化。此即為卑氏之社會的生活觀，亦即為其第一之基本觀念也。至其主張學須建立於經驗科學之基礎上，反對向來之建立於批判的態度與哲學的思索之上者，從而注重客觀的經驗事實之歸納，以定教育的法則，反對獨斷的演繹法，此又為其第二之基本觀念也。

氏遂於此種基礎之上而論教育目的。謂教育目的，在使兒童成為國家有用的公民，同時為社會有用的成員，進而能遂行時代之文化的使命。一切生物，罔不以所屬的種族之保存與繁榮為目的，此乃生物學的事實，因即用

於教育目的上。氏又以爲使個人離開社會與時代之特定的文化，僅欲調和的發展其固有的性能，誠爲漠視經驗事實之空論。故彼認教育目的，須以所屬之現實社會的文化模型，以陶冶兒童，使成爲完全符合於社會的視聽言動之人。爲達此種目的之故，彼之主張有二：（一）社會本身的教化之意義，（二）社會的教育事業之改善。關於第一的主張，彼以爲社會的進步，全賴教育的向上，故社會宜盡全力於教育，無論在家庭，在鄉村，或在國家，都以兒童的教養爲第一之使命。因此，氏主張各種行政機關，宜設教育顧問，聘有爲的教育家任之，謀與一般行政發生密切的關聯。此外並主張一般的國民補習學校與中等學校，其最後的一級，宜設教育學的時間，藉以普及教育思想於一般的國民。

至關於第二的教育事業改善之主張，不外將上述的主張加以具體化。謂社會宜設帶有家庭性質之教育所，收容兒童十人乃至二十人，藉家庭之協力，以謀教育之進展。至小學校之就學年齡，則主張約遲一年，且在最初五年間，一面施以初等教育，一面須詳察各兒童的能力，其具優越的天資者，設法使受中等乃至高等教育，其餘的兒童，亦須施以補救教育，使同立身於社會。此外更主張學校完全停收學費，及以道德的教學替代宗教的教學，減削古典的教科，一級的兒童數須減至二三十人，及廢止考試等，均可視爲改革教育之具體的意見。

總評卑氏的見解，其優點是在促成教育與社會趨於緊密的關係，大有使社會成爲教育化與教育成爲社會化之效。彼所提之教育改良意見共十點，雖非盡出於創說，但特從社會的教育上立論，則饒有意義。至其缺點，則在論教育目的方面，究覺浮泛而未得切實。彼以爲教育目的，不在社會之發達，是不啻認社會的本身卽爲教育目

的。亦猶杜威之承認兒童本身的生長（*growth*）即為教育目的，捨此以外，教育無所謂目的。蓋經驗派的教育見解，不置重於外鑠的規範或憑空的理想，因其徹始徹終認教育為「事實之學」故也。但在理想派如拿德普等，則不僅認教育為「事實之學」且認為「當為之學」或「規範之學」矣，因此，遂謂若不進一步指定規範或假定理想，則教育無由而推進矣。此點實為經驗派與理想派之分水線，吾人宜三致意！

猶有一點應贊議者，卑氏在理論上，一面雖以經驗的科學為立場，他而又對於理想的社會發生渴慕，有似於個人自由主義的意見，故其教育學缺乏一貫的系統。究不如拿德普之徹底立在理想派的立場，提出明瞭的教育規範與一般的陶冶理想，遂為教育界所矜式，儼然居社會的教育學說之中堅。

（二）杜威之社會的教育思潮——杜威是根據生物學的見地，以解釋教育的，彼以為教育之本質，是在環境的適應，並依環境的過程，而為不斷的自己更新。彼既從生物學的經驗主義以說明教育的本質，同時又從社會學的見地以說明教育的作用。彼所著民本主義與教育之第二章，即從社會之存續與發展方面考察教育。彼原視教育為「社會化」的一種作用，無論是言語的練習、興趣的養成、及其他一切的教學與訓練，無一不使吾人適應社會，且參與社會的向上。教育既由孤立的生物之個人，育成為社會之一員，而社會亦因此能超乎各個人之短的生命，而達到永久的存續與發展。

但據杜氏所說，吾人不能直接對於兒童的心意，與以信仰，知識與情緒等，祇能代兒童造適當的環境，間接藉此種環境以陶冶其心意而已。且實際的社會，其發達程度若愈複雜，則與未成熟的兒童相隔愈遠，因此愈使彼等

失卻適當之環境，故吾人不得不設定適於兒童陶冶之特殊社會環境。學校者，即是充此項需要。學校之主要機能，約有以下三點：（一）提示兒童所必需之社會文化，並使之單純化而成系統。蓋實際社會之政治、經濟、學問、藝術、宗教等，其原形是太錯雜混亂，不便於兒童的接觸。學校須將此種基本要素整理，達到便於兒童理會的程度，由單純容易的事物，漸進至複雜困難的事物。（二）學校須將實際社會之沿襲的、不合理的、暗黑的種種事物棄去，而將醇風、懿俗、傑作、逸品等宣揚傳播之，使環繞於兒童的社會，臻於醇化與理想化之境。（三）學校又須將社會各方面各階級的生活要素調和之，以提示於兒童，使其能接觸豐富的陶冶，感受多方面的教養。否則僅使兒童生長於狹隘的環境，識見局於一隅矣。

但使學校成爲特殊化的社會，不過是視學校爲社會之縮圖或反映，並非指學校要與社會隔絕。且學校所行的一切事項，還須由現實社會的眼光加以改善。觀其所著學校與社會（The School and Society）一書，即可明瞭此種主張。是書先述近代物質的經濟的生活之大變革，說明學校不能不謀與現實社會相適應，故視學校爲實際活動與勞作之共同生活或共同訓練的工場。於是驅除個人的利己的競爭，代以適於共同生活的作業，又以從實地勞作而得之具體的知識，替代徒供誇耀的抽象知識，更須將人類自原始時代以迄現在對於文化之努力的過程，反映出來。且學校必須改善，以能養成適於實際社會之成員爲止。

最後關於「究以何種社會始能作教育的前提？」之一問題，杜威亦有適切的主張。彼以爲社會之中，實有各種不同的性質與形態同時存在，故對於社會的價值，須有判定的標準。凡爲教育之條件的社會，當避免以下兩種

缺點：(一)當避免一般人任意描寫之空想的社會觀，(二)當避免祇容納現實的社會，而不辨其善惡之無批評的社會觀。彼以爲吾人固當捨出空想而根據實際，但同時又當從實際社會中採其優良性質而捨其不良者，藉以爲社會改良的提案。易言之，必須根據實際的理想社會，始能算爲教育的豫件。此種理想的社會，須適合下述的兩個標準：(一)爲能保全複雜多歧的共通利害之性質，(二)爲能與其他社會，行其自由的充實的交通之性質。例如盜竊團體，雖有極緊密的共通利害，但此僅爲狹隘的利害關係，且對於其他社會，竟居離隔的或乖戾的關係，故不能視此種團體爲理想的社會。反之，如家庭團體，一而具有物質的精神的極複雜廣泛的利害關係，同時又與其他家庭、學校、職業團體等，可以自由的發生交涉，故爲最完整之理想的社會。杜威更以此種標準，適用於國家的大社會中，故論及美國民主主義，此所以稱其教育哲學的著作爲「民本主義與教育」也。

(三)拿德普之社會的教育學說——理想主義之社會的教育學說，當以德之拿德普爲代表。拿氏與卑氏的學說之不同，蓋有以下諸點：(一)卑氏是立於經驗之上，而爲歸納的研究，拿氏則直發於理想，而爲演繹的研究；(二)卑氏的意見，概出於敘述的，而拿氏則原於思索的；(三)卑氏的主張，直截爽快，而拿氏的理論，深蘊完密；(四)卑氏之說，可名爲「經驗的社會的教育學說」，而拿氏之說，可名爲「認識的社會的教育學說」。

拿氏所著之社會的教育學(*Sozial Pädagogik*)，其大旨不外發揮「個人與社會之一元」的見解，蓋謂「汝」與「我」的概念，實由於互相對照而生，故雖卻社會則想不出個人，同樣，雖卻個人亦想不出社會。照此說明個人與社會之不可離性，是極正當。但因個人不是獨立的存在之故，而竟謂社會是具體的，個人是抽象的，個人

如物理之分子與化學之原子，實際上爲不可見的，此未免過於極端，且亦可謂比擬不倫。蓋分子之附屬於物體也，雖可作機械的一律平等看待，而個人之存在社會也，則智能有高低，故個性上決不能作一律平等看待。誠如拿氏之說，則世上祇有社會的文化，無所謂個人的文化，是不承認個人有提高社會之能力及個人在社會上各有特長矣。然吾人究不能作如是觀察，所以拿氏與卑氏，均不免主張極端的社會說，而非調和的社會說。

拿氏本其一元的主張，乃謂個人的生活與社會的生活有平行的表現，而舉出個人意志活動的階級，與社會之活動的階段互相對應。彼分個人之意志活動爲三階級：（一）爲原本的衝動，（二）爲由自己的規律以統御此種衝動之狹義的意志，（三）爲使之合於普遍法則之理性的意志。社會的活動，彼亦認爲可同樣分出三階段：（一）爲與衝動生活相似之發動的經濟，（二）爲與以一定計畫與統制的政治，（三）爲使此種統制合於最高之理性法則的教育。故個人的生活理想，常藉理性爲意志，以規定狹義的意志，從而統御衝動；同樣，社會生活的理想，常賴教育以統整政治經濟。拿氏根據此種思想，因假定社會的教育亦當分爲三階級：（一）爲家庭教育，是以正當的指導兒童的衝動爲任務。因爲兒童幼時尙未感覺到意志的法則，純在家庭愛護之下而生活。（二）爲學校教育，是以對於衝動生活，與以計畫秩序爲任務。蓋學校兒童僅自覺到狹義的意志法則，尙須仰助於教師的命令或學校的規則以爲生活。（三）爲成人社會之自由教育或自己教育，是以理性的自由支配爲任務。至此則人人均從自己的良心上求最高的規範以爲生活。

拿氏具此種見地，以觀察現在的教育制度，從而申述其改良意見。就家庭教育言，彼對於近來家庭制度之衰

類與勞工團體之發達，深爲顧慮，以爲各家庭間須創設所謂一家庭協會，一爲兒童教育之共同設施，對於每二十人至二十五人之兒童，附添二三人之教師，藉以施行遊戲、競技、旅行，及簡單的教學與訓練。關於學校教育，則主張統一的國民學校，對於六歲至十二歲之兒童，施以同等的基礎教育，此後則對於具有理論研究之才者，則使其升入人文的中等學校，其餘則使肄業於農、工、商等實業學校。關於成人的自由教育機關，則主張將現時大學所擴充之民衆大學對於國民全體開放，從而努力於所謂全民的共同化與道德化之教育理想。

以上是拿氏從社會的見地上討論教育，至關於教育上之理想主義的色彩，茲不能再究之。拿氏以爲教育學之所以成爲獨立研究的科學，乃在於陶冶的原理之闡明，並循陶冶之理論以教學，非僅屬於技術的探求已也。故陶冶問題，不能單憑經驗或純任自然，便以爲可得最後解決，必須進一步而求高深遠大之目標。至於陶冶的內容，不外吾人之意識對於社會文化的交涉而已。意識是分爲知識、感情、意志三方面，而社會文化，亦分爲科學、道德、藝術三者與之對應。意識之對於文化的交涉，其間有兩種作用：（一）爲認識，（二）爲實現。所謂認識者，是指社會文化之承習而言，實現者，是指發表文化以貢獻於社會而言。教育之能事，不外使個人的意識對於文化之各方面，發揮認識與實現二作用。例如智的教育是與科學相關，其認識作用在於理論方面，實現作用在於技術方面。情的教育是與藝術相關，其認識作用在於鑑賞，實現作用在於製作。意的教育是與道德相關，其認識作用在於修養上，實現作用即在於躬行實踐。但此祇言意識之與文化的正面相關耳，此外尚有旁面的交互關係，例如意識之智的方面，亦未嘗不與藝術有關，情之對於道德，意之對於科學，亦均有同樣的交錯關聯。準此，則陶冶之論究，可分爲三

種：(一)為智的陶冶論即科學陶冶論，(二)為情的陶冶論即藝術陶冶論，(三)為意的陶冶論即道德陶冶論。

拿氏既持積極的理想主義，同時亦持極端的社會本位主義，承認祇有社會的文化，並無個人的文化之存在。此點不特與極端的個人主義成爲冰炭不相容，即與一般調和社會與個人的折衷學說，亦絕不協安。然而拿氏此種偏見之根據，大抵不外由於彼所假定理想的社會之齊一性而來，此固顯現其屬於極端的理想派之特徵。若乃經驗派的杜威，其論調較具調和平允的色彩，往往主張學校、社會與自然三者之結合，對於兒童之自然的個性加以相當之容認，確較拿氏高超一籌！

拿氏於一九二二年，又有社會理想主義 (Social Idealismus) 一書之著，專爲歐戰及革命之慘劫的德國立論。該書之內容，不外將社會主義爲之理想化，將理想主義爲之社會化，藉使理念與實際生活切密聯結。益可見拿氏對於社會的教育學，亦與對於規範的教育學同樣，均不外貫徹其理想主義的哲學見解。

吾人既歷將卑氏、杜氏、拿氏三人之學說敘述，今再將社會的教育學之要點概括之。(一)社會的教育學，是不視個人爲孤獨的生存者，卻視其本來爲社會的生類。(二)教育是唯藉社會始能施行，而社會亦唯藉教育始能發展。(三)先假定某種理想社會，以爲教育改進之標的。關於第三點，不特在前述之理想主義的教育思潮中，即在經驗主義的教育思潮中，亦以豫想要到達何種理想的社會爲其教育之目標。此所以主張社會的教育學者，表面上雖往往被人誤認爲屬於保守思想，勸人忠順於既成的社會，殊不知彼輩的胸次，實有一個理想的社會之描寫，未嘗忘情於現實之改進也。試觀以上三人的著書，均對於其國之國體與時局有所建議，斯可知其故矣。

第十章 文化教育與國際主義

國際主義的教育之提議，實爲極端的國家主義之反動。溯自十九世紀以來，歐洲的國家主義勃興，逐漸形成「本國中心主義」，使人民發生一種「愛國的無識」(patriotic ignorance)，已逆科國際間早晚必發生衝突矣。其中尤以德意志之實行「軍國主義」者爲最極端。歐戰以前，該國教育界，直視本國的文化爲世界最高尙的，欲藉此以征服世界。遂行其文化統一的政策。一九一三年，德國故相白托曼、荷爾威西致書於拉白迭西大學史學教授蘭白來托博士，謂鼓吹德國國家主義之責，常在教育界，此語實可視爲歐戰開始之導火線。但一九一八年時，德意志新共和國之民主黨，規定新民主政策，採歐戰前尙未解決之「統一學校」(Einheitschule)制度，而廢除階級的學制，此爲一九一九年憲法中所明載者。該國教育方針，因此遂傾向於國民性與世界的和協精神，此卽國家主義與國際主義之融和政策。同時德國著名的教育學者如拿德普與凱善西台奈之倫，亦均變爲國際主義的傾向。總之自歐戰後，國際關係日益頻繁，又因美總統威爾遜倡國際聯盟以來，因而有教育的國際聯合論出現。原來世界主義的國際主義的教育理想，其發達已頗早，例如培根所著之理想鄉 (New Atlantis) 中，已述及「疏羅門院」的組織，是爲世界的自然科學家、發明家、研究家研究之所。文藝復興期之耶拉斯默及其友皮卑 (西班牙人) 氏，亦欲溝通歐洲諸國而組織世界文學共和國。此均爲教育上國際主義的理想之表現。英國浸亞

士，在歐戰前著教育學說的進化一書，即已豫想將來世界主義的四海同胞主義的教育之出現。至於以著相對性論 (Relativity) 馳名之愛因斯坦 (Einstein)，近年竭力排斥狹隘的國家主義的科學態度，欲謀世界性的科學之改建。此尤見國際主義在教育學術界發達之一斑。主張國際主義者，大都是分爲三種見地：(一)從宗教道德的見地者，則倡國際和協的精神，此專屬情意方面；(二)從經濟的社會主義的見地者，則倡國際平等主義，此一面注重智力，他方又注重意志；(三)專從科學藝術上的見地者，則主張從學藝上謀國際之健全的結合，此一面屬於理智，他而又屬於感情。

文化教育的思潮，與國際主義本無直接關係。但以前各種教育思潮，如個人主義與社會主義、經驗主義與理想主義之類，均各有所偏，而未得調和之善道，唯文化的教育思潮最晚出，包攝以前各種思潮之長而補其短，亦與國際主義或世界主義具有同樣的調和性與超越性，故吾認兩者有連帶考究之必要。將來之主張文化教育學者，如能處處以世界文化之傳承與創造爲主眼，則當認爲最進步的教育思潮矣。

原來文化的教育學說之嫡系，是以德國德爾台 (Wilhelm Dethlefsen) 之體驗主義的「生命哲學」爲基礎而創生的。現在繼承此派而以文化教育學之健將著稱者，則爲柏林大學教育學正教授之休普朗格氏 (Edward Spranger)。休氏更以全德之哲學部長的資格，專力於此種教育學的宣揚，承認理想與現實是爲一體一用的關係，且認哲學之根源是在生命，以此爲認識而始有文化與生活之可言。此明明是合理想派與經驗派的見地而爲一者。與休氏同師德爾台而又爲文化教育學之協同宣傳者，尚有諾爾 (Hermann Nohl)、克拉 (Max Frischer)

sen Kohler) 諸人，而此諸人，又同師包爾仙 (Friedrich Paulsen)。實則包爾仙已早有提倡文化教育學之嘗試，彼是反對單根據宗教的、哲學的、科學的、藝術的文化之一片面以建設教育學，而主張綜合文化之全部，即根據文明史的見地以論教育。從此點觀察，則可見文化教育學是與人格教育學有酷似之點。人格教育學是綜合向來之主智、主情、主意的教育學，而以兼備智情意之人格的精神生活為理想。文化教育學，亦綜合道德、宗教、科學、藝術及其他一切文化為內容，以組成綜合性的教育學為理想。祇有一點差異，即人格派是從主觀的見地而行此種綜合性，文化派則從客觀的見地行之。

要之此派的教育思想，既欲綜合個人主義與社會主義之對立，並欲調和經驗主義與理想主義之衝突，與人格的教育學及現象學的教育思想相接近，而補其缺點。其特徵上是兼具浪漫主義的詩趣、生命哲學的人生觀、批判哲學的嚴肅性、與現象學的直觀性。茲先述文化教育學之要點與其教育目的、教育方法，及其起興之來由，然後述主要之學說。

文化教育之要點，可以簡述如次：(一)此種教育學之中心的文化概念，其根柢是存於現實與理想渾合的生命之體驗中。(二)以生命所能追及之根本的價值方向為基礎，從而區分文化與生活為各種「類型」，於是陶冶的理想、陶冶的價值、陶冶的可能性等，亦據此種見地而作類型的觀察。(三)關於方法原理之體驗與理會的問題，實為文化教育學上所應開擴之領域，一方面既有現象學的見地，他方面又提供其所開擴之理論的基礎於體驗中。至於文化教育學之目的，當然是在養成能創造文化的個人為主。在教育方法上則特注重個人意識與文化內

容之交涉，就未成熟的兒童論，則使其意識得藉文化之吸收而臻於充實，至對於已成熟的成人，則又獎勵其發揮理想的精神生活，進而為新文化之創造者。其餘關於教材之選擇與排列，及時間之分配等，均視各種文化材料之價值大小輕重而定。

至於文化教育學派之起興，其主因固在各種思潮之均有缺陷，遂促此種思潮之產生，以負綜合調停之責。但其副因，則在於一九二四年之交，德國諸種學派次第失勢，而尤以新康德派正值盛極轉衰之期，所以從前坎軻不遇之德爾台學派，至此而藉其門弟子之闡揚，實見擡頭而產出文化教育學的思潮。但因主張此種思潮之主要人物，殆與其他各學派相通，所以集成為具為最高綜合性之一種新思潮。析言之，一面既與康德派的哲學無大衝突，亦非偏於生命哲學之一片面；既非反抗規範主義的，亦非漠視經驗主義的。茲從休氏的學說中，以證明此種特色。

休氏為德爾台之高足弟子，繼承其師之心理學與教育學而最負盛名之一人。德爾台的哲學，是體驗主義的，即指生命本身之內部的直接經驗而言。但此處之所謂生命，又非指個人的肉體生命，乃追求諸種價值的衝動，渾然成爲一體之不可抗的前進力。因此，體驗主義的哲學，遂排斥主智主義、論理主義等，而主張全人的態度。蓋因承認智識僅屬生命現象之一，倘以此解釋世界全般事物，則生紕謬之故。休氏所著之生活形式 (Lebensformen, 1924) 一書，分析現實的生活爲(1)理論的、(2)社會的、(3)審美的、(4)宗教的、(5)政治的、(6)經濟的六種樣式，此是基於德爾台的心理學之新研究而來。彼以爲人類的生活原屬渾一的，但其中又未嘗不以某種生活爲中心，當此種中心活動表現於外時，則其他諸活動遂成從屬的，而居於側面或下面矣。於是此種全體關聯的生活，

或以科學方面佔優勢的，或以藝術方面佔優勢的，更或以政治方面為代表的。此種生活形式，同時又構成各種個性的類型。

休氏關於教育方面的著作，則有文化與教育 (Kultur und Erziehung, 1923) 一書，彼以為教育者，是將全體價值之受容性與構成性，藉內部使之發展的愛力，易言之，即是使兒童發展對於價值之愛，即為教育。所謂價值者，又非部分的，乃屬全體的。故僅授兒童以科學及技術，決不能為真教育。所謂真教育者，必須有以提高人類之本質的愛。拋卻部分的價值之指導，而促進全體價值之發展，而後教育之真意義始能認知。但休氏之所謂「愛」者，非指戀愛言，乃指教育之愛，即是助長他人精神能力發展的愛。凡人皆具有精神能力，此為價值之主體，同時又具有價值之受容力與構成力。使此種能力從內部發展的愛，即為教育之愛。若無此種愛的精神存在，則教育無從成立。故教育又可稱為「愛的活動」。由此推算，可知休氏實將教育的本質，解作社會的活動。此即為文化的教育思潮與社會的教育思潮相接近之處。

休氏又以為教育是與「文化之創造」不同。蓋教育云者，還元於個人精神生活之中，其本身並非創造文化。彼以為文化的活動，實兼具兩種性質：(一)為文化之創造，(二)為文化之蕃殖。蕃殖云者，祇將既成的文化使之存續之謂。所謂教育者，即是文化蕃殖之一種作用，故與文化創造全異。因此，彼又謂「教育學」既以教育為對象，故以「文化哲學」之以文化價值的系統為對象者全異。蓋教育學之對象，並非客觀的價值之系統，乃將其價值成為主觀化個別化的陶冶。要而言之，彼一面既承認教育學具有獨立的地位，同時又以文化哲學及其他科學如心

理學、倫理學等爲基礎。以上的大意，是見於生活形式一書中。此外應注意者，彼是排斥向來之「哲學的教育學」極主張教育之心理學的社會學的研究。

除上述德爾台哲學之嫡系的休氏之文化教育學說外，吾人須再研究「新康德派」之拿德普的文化教育學說。不過拿氏的學說，以前已有相當之介紹，不便於再行詳細引述。所應注意者，休氏之見解與拿氏相差異處，是在休派乃屬於調和現實的理想主義，是可謂之一元性，至於拿派，竟認理想與現實截然爲二，可謂之二元性。拿氏言，教育者，從主視上考察是在於人類之發達，若從客觀上考察是在於文化之傳達，非純任自然而進行，乃欲完成理想而進行。觀此數語，已可見其在文化教育學上純立於主觀的理想主義之根據上。

欲瞭解拿派的文化教育學之真諦，吾人當轉從日人篠原助市的著作中閱之。篠原者，曾留學德國，親炙拿德普而熱心皈依其學說者也。氏新著二書：（一）爲理論的教育學，（二）爲批判的教育學問題，現從此二書以撮其大旨。氏以爲教育之任務，在使自然性爲理性化，在使現狀成爲理想狀。「教育」二字之義，不當照舊說解爲「引出」(educate)，當解作「提高」(frain up)之意。人類當進之道，是由真善美等規範而定，教育即藉真善美的規範以統制自然性，而實現真善美之絕對價值者也。若以統制自然性之生活爲文化生活，則教育者，即爲文化生活之指導。文化生活不是自成的，乃由自然生活中創造者，即由超個人的理性構成者。

要之氏的文化教育指標，乃在「自然之理性文化」一語，而此一語又分爲四義：（一）是現實狀化爲理想狀，（二）自然生活化爲理性生活，（三）自由之實現，（四）個性之人格化。蓋氏以爲人格云者，不外是自然的特殊性之

理性化或普遍化而已。教育是在助成文化價值之進展與理性之向上，非如動植物培養上之順應自然的進化云。觀此，則篠原亦屬於純粹主觀的理想主義，其解教育之作用與過程，自然與經驗派之生物學的見解大異。

氏更從理想主義的見地解釋「教育即生活」一語，謂教育理想是連續發展的，故教育的過程亦即為教育的目的。此種解釋，表面上似與杜威的解釋相近，但實質上則兩者全異。其所倡之文化教育學，非屬科學的，乃屬哲學的，是理想主義的、合理主義的、先驗主義的、一般主義的。又與德國體驗主義的生命哲學之文化教育學大有逕庭，前既述之矣。要之篠原是承認自然與理性為二元，徒依據主觀的理想而忘卻社會的實際，彼之所謂「生活之連續」，非屬自然的連續，乃屬人工的連續，亦可謂之「斷續式的」。返而批評拿德普的學說，亦有同樣的受駁處。吾人敘述文化教育學既竟，深知此種教育學的精采，還是在以體驗主義為基礎之休普朗格一派。茲特將此派之文化教育學的特色綜括之，分出以下諸點：

(一)文化教育學是全人主義的——蓋體驗主義，是以自我之統一的發達為重心，易言之，即反對偏於知識的教育，兼顧智情意三方面，藉以圖人性全體之平衡的發展。準此，則「文化教育」實可稱為一種廣義的「人格教育」，德爾台一派之文化教育學者，實與魏鐸一派之人格教育學者成為通家矣。然兩派仍有以下的差異點：

(1) 魏鐸一派是專從人格的陶冶上着眼，(2) 德爾台一派是專從社會文化的發達上着眼。

(二)文化教育學是人文中心主義的——原來德爾台之所謂「精神科學」即指「文化科學」而言，亦即以文化體系的研究為中心，故其適用於教育上，自然是以文化價值為基調。

(三)文化教育學是屬理想主義的——蓋此種教育思潮，既以文化價值之實現為主眼，而所謂文化價值者，亦不外是人類的理想。不過德爾台派之理想主義，又與「新康德派」之理想主義不同。「新康德派」僅以學問、道德、藝術、宗教、即真、善、美、聖四者為文化價值之體系，而德爾台派則以學問、道德、藝術、宗教、政治、經濟、即真、善、美、聖、富、六種為典型的文化價值。質言之，德爾台派是包含現實價值之理想主義，故休氏竟主張即從國民的實際生活中，以求價值之實現。

(四)文化的教育學是社會本位的——原來體驗主義的哲學，是承認生命為唯一之實在；但所謂「生命」非指肉體的生命言，乃指聯接縱橫兩面（即歷史的與社會的兩面）之精神生活言。此種要求，單靠個人之孤獨活動是不能達到，而有多數人協同活動之必要，所以具有歷史性與社會性。

(五)文化教育學又為個性尊重主義的——此似與前述之社會本位主義相矛盾，其實不然。蓋德氏以為個性云者，非各個人間性質上的差別，僅為分量上的不同。人性均屬同型的，且有同一的性質，至個性之所由差別，非發生於精神生活構造之性質，實由分量上之差異使然。

但文化的教育思潮，出世之日尚淺，其對於教育全般之整然的體系，及各種領域之精細研究，還須俟將來的努力，所以此方面的批評，亦須俟諸異日！

又本書原分前後兩篇，前篇是專討論歐戰以前的教育思潮，後篇是專介紹歐戰以後新興的而又成為體系的諸種主要教育思潮。文化的教育學風潮，以時候論，其發展本在歐戰以後，是應列於後篇矣。但因此種思潮起興

之主旨，原在於匡救以前各種思潮之缺點，欲自躋於綜合調停之地位，故不妨以之爲前篇各種思潮之結束。至於後篇所述之鄉土教育思潮、勞作教育思潮、合科教學的思潮等，確能表現歐戰以後的思潮之特色，故不能不分篇敘述。卽如公民教育思潮、職業教育思潮等，雖在歐戰前已甚囂塵上，但至歐戰後則其要需益形增加，而教育界之觀點亦丕變，所以一併歸入後篇研究。

後篇 歐戰後的新興教育思潮

第十一章 新興的鄉土教育思潮

在諸種新興的教育思潮中，鄉土教育思潮，可算是最重要的強有力的一種。是不特令教學的方法及課程的編製上一新，且令教育的重心一轉。惟是鄉土教育的主倡，其中又可分出舊派與新派；而兩派之主要差別，則舊派是注重於客觀方面，新派則注重於主觀方面。舊派之着眼點，祇知「由近及遠」的統覺原則，遂以鄉土之自然觀察或鄉土之教材與經驗為教學上之重要手段。新派則認單以鄉土為教學上之一種手段是無意義的，必須進一步，以客觀的鄉土為教育之對象，從而構成整個的「鄉土體驗」(Heimaterlebnis)，方合教育的目的。此兩派思潮的起源與變遷，須先有簡單的敘述。

翻看教育史上，鄉土教育之創倡，可說是自意國之菲爾脫勒 (Feltre, 1379—1447) 氏為文藝復興期的新教育家，其學校名為「快樂之宅」(La Casa Gioiosa)，為使學生熟悉鄉土事物計，曾率之以旅行亞爾培山。至十七世紀之夸美紐司與十八世紀之盧騷，則倡直觀原理與自己活動原理。夸氏所著世界圖解 (Orbis Sensualium Pictus) 一書，主張以家庭、道路等為最初之自然概念；盧騷則謂地理的教學，首須從鄉土出發，次及於近鄰

的土地，最後及於地球與天體。至十九世紀之裴司塔羅齊，尤注重直觀教學法（*intuitive method*），是皆爲鄉土教育思想之先導。

此外如汎愛派之莎爾紫曼（*Salzman*），更以鄉土爲教育之出發點，實施鄉土地理、鄉土歷史、鄉土理科等。在博物教學中，使學生對於周圍二哩以內之動植礦物靡不熟悉，未知東西印度的物產之前，先使知杜凌堅森林的產物。彼且率引學生旅行附近地方，當時所採集之動植礦物標本，今仍留在一教室中。至於歷史、地理的教學，亦從鄉土出發，在未知希臘、羅馬、波斯等歷史以前，先使知本村與鄰近的歷史，在未知雅典、巴黎、利斯畔等之前，先使知鄰近的村鎮。此更可爲鄉土教育實施上之一典型。迨十九世紀，則海爾巴脫派之萊因（*Rein*）等，更提倡以鄉土爲一般教學之指導原理，且在教科之中心統合法中，直以鄉土教材爲教學之中心矣。自是以還，鄉土教育思潮，遂大流行於德國。

惟是以上所述，概屬舊派的鄉土教育見解，主旨不外取便於直觀教學或教科之中心統合而已。易言之，不外利用「由近及遠」之統覺原則，以便於兒童由既知推及未知，以親近的事情解釋遠隔的事情也。是皆不免屬於客觀的鄉土教育思潮。若夫新派的鄉土教育思潮，則由客觀而轉爲主觀，由教學上之方便手段轉爲訓育上之一理想乃至教育上之全體目標。由客觀而轉爲主觀，是更入鄉土教育之奧義，可謂升堂嚆矣。亦猶夸美紐司等之客觀的自然主義，至盧騷而始深進一步，轉爲主觀的自然主義也。此種主觀的色彩，所以發現於德國，亦可見其淵源是在於傳統的理想主義的哲學也。

茲轉述新派的鄉土教育思潮之精采。原來新派的學者，所解釋之鄉土意義，亦並非偏於主觀之一面，實兼顧主客兩面，不過仍以主觀方面為本，指摘前人對於此一而之忽視耳。所謂鄉土的客觀方面云者，是指在此一定之土地中的自然事象與社會文化等而言；至於主觀方面，是指以自然及社會為對象，從而構成「鄉土的意識。」故前者可認為實在的鄉土觀，後者可認為體驗的鄉土觀。此兩者須相即而不相離，即須藉「自我」為意識作用之統一中心，而與對象之本質相關聯。準此，則關於鄉土之新解釋，是不能將「鄉土」與「體驗」兩者分離。故休普朗格 (E. Spranger) 在其所著鄉土科的陶冶價值 (Der Bildungswert der Heimatkunde) 一書言：「單純的環境，不能遽算為鄉土。並且若非受特定的環境之影響，亦不能構成鄉土的體驗。」又言：「所謂個人的鄉土，是指其人與其土地及一切自然的精神的事物，成為內部的生長之意。」

此種鄉土的體驗，照前所述，確是指對於特定的土地之自然的文化的事象所生之一種意識言，但並非屬單純的心意機能，乃屬一個結合的全體；並且非單據因果律從對象而引起的自然意識，乃屬有意體驗對象之價值的意識。即將對象的價值，從「精神構造」上完全把握。而一般的精神構造，是結合感情、意欲、認識三種作用成為渾一體，因此，鄉土的體驗，亦由鄉土感情、鄉土意欲、鄉土認識三者構成。此三種機能，原屬不可分的，一方必俟他方之並立，始能存在。現為便利說明計，姑且分析述之。

(一) 鄉土感情 (Heimatgefühl) —— 鄉土感情之初生，誠有如菲舍 (A. Fischer) 所言：「此種感情，是由於周知的事物、習慣的日常事例中所生之一種安心 (Beruhigung) 而來。即對於恆常的環境，因在生活與反應

上絕無顧慮的順應方式中而得之一種安心。」〔註一〕胡特氏(A. Hutten)亦言：「鄉土感情之根苗，是在於自我與環境之內部的一致(Innere Kongruenz)而來。」〔註二〕綜合此二人的解釋，則所謂「安心」者，亦不外是「自我與環境之調和」因此，自然對於鄉土生出好感。若在異鄉，則往往因言語不通、習慣不同、鄰人面生、氣候與風土之不相宜等種種原因，自然覺得精神不安頓，亦即是自我與環境之不調和，無從生出好感。所以幼兒離家片刻，遽作歸志，古來騷人墨客，往往有去國離鄉之歎，正爲此故。但是久居鄉間，又容易令人忘卻愛鄉的感情，必待離鄉之後，始覺故鄉可慕，亦猶魚在失水時，乃覺江湖之可樂也。但此種感情，又非單屬受鄉土刺激而生之被動的感情，卻具有自發的「感情活動」(Gefühlsakten)在內。故胡特所說之鄉土感情，乃包舉鄉土意欲而言。

(一)鄉土意欲(Heimatswille)——鄉土意欲云者，即是對於鄉土之一種關心，亦即是胡特之所謂「鄉土價值的擁護」。凡人對於鄉土的事情，不忍袖手旁觀，喜則與之俱喜，憂則與之俱憂，故感情與意欲相結處，成爲一種自然流露的「愛鄉心」(Heimatliebe)。

(二)鄉土認識(Heimaterkenntnis)——隨鄉土的情意作用，遂生出對於鄉土的整個認識。此種認識，最初祇是對於土地之自然與文化的個別事象而起，不久便成爲各事象之全體關聯的認識。一般認識的發達過程，是由個別的對象而進於關聯的對象。照發生心理學(Genetic Psychology)之所示，普通年齡在十歲以前的兒童，其認識之特徵是爲個別的。但從嚴密的意義言，則鄉土的認識，惟在事象之關聯處始能把握。凡人對於他鄉的事象，雖能洞悉其中東鱗西爪之個別情形，卻不能綜合的全體的認識，所以客居他鄉，總不免作奇異的感想。而鄉

士認識之本質的特徵，正在於熟悉本鄉自然與文化對於人事上之關聯，及社會上之種種連帶關係。

以上既將鄉土體驗所由構成之三種機能分析敘述，斯可知鄉土體驗者，不外是此三種機能之融合的合一的精神生活而已。鄉土的體驗，既在於主觀與客觀兩種條件之相關，所以必須在特定的土地繼續居住，方能植感情、意欲、與認識之根苗。更從精神發達的階段上觀，則此種體驗的基調之獲得，實以幼稚期及少年期為最適。蓋幼少時期，以環境之順應為其根本特色，因未有具體的成見或我執，僅以渾沌未鑿之天真，故最能與環境調和也。

世人往往以幼稚期或少年期所居者為「第一鄉土」，青年期所居者為「第二鄉土」，壯年期所居者為「第三鄉土」。但是，第二第三的鄉土概念中，實包含第一鄉土的豫想在內。人生在第一鄉土所得之體驗，須在第二、第三之鄉土次第加以擴充，使成為健實的世界觀與人生觀。倘在第一鄉土時未能得確實的鄉土體驗，則此種人必具有浮浪性，以後在第二、第三鄉土中是極難得到。試觀流浪之徒（*Roamers*）及「以四海為家者」（*Cosmopolites*），其流離播遷，可認為幼年時代的鄉土性之延長，是終其身陷於焦燥不寧之境，益可證明幼年期的鄉土體驗之重要。縱使在青年期與壯年期得到真實的鄉土體驗，亦與小學的幼年期的鄉土體驗有異，而在普通教育上的價值較微。故在鄉土教育的定義中，當以在出生地經過繼續的少年期為主要條件。

鄉土體驗之擴大與深刻化——依據上述的條件所構成之鄉土體驗，是不斷的經過擴大與深刻化之過程。分析言之，即是（1）鄉土的認識，是由斷片的事象而進至關聯的事象，由膚淺的意義而進至奧深的意義。（2）鄉土的感情，是將物我間的芥蒂逐漸驅除，而臻於彼此融和之境。（3）至於鄉土的意欲，亦逐漸覺得對鄉土價值之

擁護，有熾烈的關心。此種鄉土體驗之擴大，亦與體驗的對象即環境的範圍之擴大同意。此中情狀，儼若以「自我」為中心，次第將體驗的圓周擴大，前後分出大小不相等的「同心之圓形」者然。且追尋德語「鄉土」之字源，亦覺其中之意義逐漸擴大。例如現在德語鄉土（Heimat）之一字，在第十世紀與第十二世紀中，本寫為 Heimuti 或 Heimute，此皆由 Heim 之一字變來。Heim 本指「家之臥牀」或「休息室」等意義言，其後轉為「家宅」之義，更由「家宅」之義擴大，則包含「家之周圍的界限」之義矣。

總之「鄉土」一字之語源，本指與己身前接近的小範圍言，迨自己活動的舞臺逐漸擴大，他面更藉交通之進步與人文之開擴，而鄉土的範圍繼續推廣。就現代的情況言，則就學以前的兒童之鄉土，是指家庭與鄰近所常遊戲與見聞所及之地域言。小學校入學以後的兒童之鄉土，是以家庭及學校為兩大中心，其緣邊是逐漸擴大。小學校畢業時的兒童之鄉土，是以自己所居的城鎮鄉為中心，仍以在自然及文化上與自己有密接關聯的範圍為限。若泛指一縣或一省之全體更或祖國之全體為鄉土時，則究嫌過於廣泛。

提倡鄉土教育的人，因恐個人易陷於狹隘的愛鄉心，有礙於共通的愛國心之發展，故往往主張祇可認祖國為鄉土。其實此正屬迂闊而不切事情，反將現在鄉土教育的真諦抹煞。須知現時提倡鄉土教育的旨趣，乃因向來的國民教育迂闊而不着邊際，正欲補苴罅漏而起。且真摯的愛鄉心，一經擴大，何嘗不可為圓滿的愛國心？倘吾人有意提倡鄉土教育時，自當以較於祖國乃至省縣更小範圍的鄉土，為其當而問題。

鄉土教育的任務——未論鄉土教育的任務，須先定簡單的鄉土教育界說。鄉土教育云者，是「在教育之出

發點與教育之各階段中，一面務多利用鄉土的教材，他面更須以整個的鄉土體驗為教育上之重要目的。」今再將此界說分析之，則得客觀與主觀兩種觀點，前者是屬方法論的鄉土教育觀，後者屬目的論的鄉土教育觀。真正的鄉土教育，必須兼具主客兩觀，作目的與方法兩用乃可。故鄉土教育的任務，亦當分出兩方面考究。

(甲)方法論的鄉土教育之任務——欲利用鄉土為教育上之一種方法或手段時，其任務當從下述之兩方面決定：

(一)鄉土與教育之出發點的關係——教育之出發點，是當以鄉土為基臺，此乃根據極自然的「由近及遠」之統覺原理 (The Law of Apperception) 而來。雖在鄉土教育思潮未甚發達之前，多數教育家，已從常識上採行此種原則，不過現時更作計劃的組織的實施而已。

所謂出發期的教育云者，是指家庭教育與小學校低年級的教育言。本期教育之所以特須注重鄉土方面者，實依據下述之三種原理：(1)依據鄉土為教材選擇最適當之地盤的鄉土本位主義，(2)依據教材排列上最適當之形式的各科教學主義，(3)依據教學與學習之有效方法的直觀主義與勞作主義。鄉土本位主義，原屬於承認教材當由兒童之直接環境中選擇的「環境取材主義」，其後與鄉土教育思潮相結而更發展。合科教學主義，是因承認在特定的時間內行分科的學習不適於兒童心理，欲實行同時作多種學科的學習（亦可說是在短期間內作各科交替的學習），視為更合理的。至於直觀主義 (Intuitionism)，即指訴於感覺的直觀之學習言，但此仍非屬於被動的直觀，更包括發動的直觀之勞作，故又與新興的勞作主義相結合。

此三種原理，當然是涉及教育之全階段的根本原理，不過因其特適於教育的出發期，故如一般鄉土教育家所力倡。但此三者，非完全具有同一的外延，祇是彼此各有交互的關聯耳。例如吾人縱不從鄉土上取材，仍未嘗不可採用合科主義、直觀主義、勞作主義三者；又如即在分科的學習中，仍得適用鄉土本位主義、及直觀主義、勞作主義是也。不過在教育的出發期，此三種原理之交互關聯處特多，故若澈底實施其中之一種主義時，則其他之主義自可實現。然則簡直可認鄉土主義中，已包攝合科主義、直觀主義、勞作主義在內。

鄉土主義，既為出發期的教育之最自然的、常識的原理，故當在家庭教育與小學低年級中積極利用之。就家庭教育言，當以家庭為中心，旁及近鄰的鄉土之自然的人文的諸事象，藉父兄之常識，就兒童之日常生活中使其得到直觀的、勞作的、合科的學習。至在小學校就學後二三年間，當以學校及近鄰的鄉土為舞臺，同樣得到合科的、直觀的、勞作的學習。如此，則兒童能得到以後一切學習之地盤與核心，既便於將來一般教育之與鄉土的關聯，同時又能使由家庭生活轉為學校生活的過程，不致太過急激，誠屬教育上之有效方法。

細查各國現行的學制，對於出發期的鄉土教育，均積極注意。例如德國基礎學校（Grundschule）的課程，在第一年級則實行合科教學，自第二年至第四年級，則行「鄉土的教育初步教學」，即與鄉土事象相結合之讀法、話法、書法、圖畫、算術等之「初步教學」，加以較舊式的直觀科之「鄉土科」（此以地理、歷史、理科之準備為目的），更加入「國語科」，合共三科成為廣義的鄉土科，為全課程之中心，約佔總時間數之半。至於與意大利的國民學校，在第一、第二年級，亦行合科的直觀教學，至於第三、四、五年級，則以鄉土科及其分化之地理、歷史、博物、理化等

爲主要科目。至於美國的紐約市所用之「自然研究」(Nature study)及「都市教學」(Civic instruction)蘇俄所用之「複合法」(Complex system)即以自然、勞動、社會三者爲中心原理之教材處置法等，均可認爲發揮鄉土主義的教育特色。

教育出發期的鄉土主義之重要性，已爲一般常識上所同認，不過德國的教育學者，是特別加以提倡耳。例如卑爾格曼 (P. Bergemann)言：「其他一切教學，必須以鄉土科的教學爲前提方可，否則無論何種教學，均屬不可能的。……苟無基礎的鄉土科，則一切的教學均漂泊無際。因其缺乏直觀性，祇屬空虛概念的一種遊戲。總之對於以後教學之一切概念，其直觀的基礎均當從鄉土科中求之；易言之，卽是以後一切教學的萌芽，實包含在此一科中。」〔註三〕又路德 (A. Rude)亦引非舍之言曰：「兒童從鄉土科，可得到對於異鄉之理解上的正確的直觀，明確的概念，及豐富的類化資料。」〔註四〕普通的人，以爲鄉土的事物，爲一般兒童所慣見，既不成爲好奇心的對象，故不適於引起有無興味的學習。但此種論調，不免過屬杞憂。斯梯格烈芝 (H. Stigler)曾辯駁此說言：「諸事物縱具有同樣的重要性，亦不能引起吾人之同樣程度的情好。吾人惟藉自己體驗之力，始覺事物之意義豐富，吸受之成爲精神上的一種特殊的瑰寶。」〔註五〕卽凡以鄉土的事象爲教材時，果能充分發揮其價值及興味與否，全視教材的處置上、教育實施上手腕之巧拙而決。捷蒲 (P. Zapp)氏有一警語，可認爲能闡發德國鄉土教育之要竅者曰：「鄉土科在小學最初之二學年間，並不是屬多數學科中之一科，乃屬全教科之中心，且爲其關節。」〔註六〕但是教育之出發期的鄉土主義，雖具有如許之重要性，仍未得認爲已達於嚴密的鄉土教育之堂奧。因爲此

一期的兒童心理，尙未達到獲得鄉土之全般的體驗之階段，而鄉土教育上所注重的體驗之本質，正在於此種全體性之中。故出發期的鄉土教育，祇如胡特所說，惟以鄉土事象之個別的體驗爲限。不過此期對於鄉土事象，雖祇限於個別的認識，亦可藉此以涵養對於鄉土的感情與意欲，仍不愧爲以後一切教育之基礎。然則出發期之鄉土教育，其最大之任務，是在培養將來的教育之基礎。果欲真正培養教育之基礎，使在教育之全階段上成爲有效的補助，則須注意於鄉土之不斷的關聯。故以下接論鄉土與一般教育的關聯。

(二)鄉土與一般教育的關聯——方法論的鄉土教育上之第二種任務，是在以鄉土以外的事象爲教材時，當力謀其與鄉土事象成爲密接的關聯。一般關於新教材的學習，固須藉既習的舊教材爲類化之地盤，關於抽象的思維，亦須藉具體的直觀爲基礎，又從分科中習得的事象，必藉綜合的全體的連結，始能領略其真諦。故「由近及遠，」一由既知推及未知」等原則，在鄉土與一般教育之關聯上大可適用。兒童進至小學校之中年級、高年級，乃至中等學校時，因有推行廣泛的國民教育乃至世界人的教育之必要，教材是大部分逸出鄉土中能直觀的事象之範圍外，且逐漸入於分科的學習；此時此際，凡屬非直觀的材料，可以鄉土之感覺的直觀爲基礎，更或至少可以想像的直觀爲基礎，使其成爲具體化。且從分科的斷片的習得之異鄉或異國的事象，必須從鄉土之全體的事象上類推，在全體的關聯之下把握之，始易於理解個別的事象之真正意義。鄉土教育之在此一期，其收效正在使鄉土以外的一般教育成爲具體化。更從反方面言之，欲使一般教育成爲具體化，非出於直觀的、綜合的不可，欲成爲直觀的、綜合的，非與鄉土的事象關聯不可。

本來鄉土的事象，時或不免流於狹隘、平凡、與單調，欲使廣泛的複雜的一般教材，與之成爲密接的關聯，似乎極難辦到。但在事實上，兩者之關聯的途徑是極廣闊，大致可作如下之分析：(1)凡與鄉土相類似的材料，固可從類推作用上而得關聯；(2)即屬與鄉土相反對的材料，亦可藉對立的作用而得關聯；(3)至於與鄉土事象程度不同的材料，更可藉比較作用而得關聯；(4)至於與鄉土有事實上的關係之材料，又可藉溯源作用以探其相互關係。果能利用此種方法，則在教育之全階段上，殆無一種教材不可與鄉土關係，而「教育之鄉土化」的奧義，必從此方面闡發，方覺盛水不漏。

(乙)目的論的鄉土教育之任務——以上所述之二種任務，是屬於方法論的鄉土教育之任務，然而真正的鄉土教育，非以鄉土之全體爲體驗之對象不可，此所以有進而討論目的鄉土教育任務之必要。在方法上的鄉土之利用，無論何種教科上均可行之，但關於目的上之鄉土體驗，則非從特設之「鄉土科」(Heimatkunde)，以專事培養不可。雖則在方法上鄉土的事象之利用時，亦能促進對於鄉土的理解，但此種程度的理解，仍屬漠然而缺乏明確性，斷片的而缺乏統一性。倘不以鄉土爲一個全體的體驗之對象時，則鄉土教育之真諦，終未能澈底。特設的「鄉土科」若單作以前「直觀科」之一種變形的學科時，本以在小學第三四年級設之爲適宜。但若認此科具有啓培全一性的鄉土體驗之任務時，則以設在高年級爲更有效。蓋因對象之全一的關聯性之把握，必俟精神已經相當的發達之階段時始屬可能。

鄉土體驗的啓培云者，即指促進鄉土感情、鄉土意欲、鄉土認識等之擴大與深刻化而言。現在的鄉土教育之

流弊，往往偏重於智的認識方面，而忽於情意的陶冶方面，故有識的鄉土教育論者，特言情意方面之應注重。為表明智與情意之區別計，須先辨認「鄉土教學」(Heimaterunterricht)與「鄉土教育」(Heimaterziehung)兩者的差異之必要；前者是以鄉土的認識為主，後者是以鄉土的情意為主，認識祇可用作情意陶冶之手段。埃白爾(Ebel)的教育辭典中曾將兩者區別言：「鄉土教育之意義，若從教育的問題上言，是以引起兒童之愛鄉心為主。若從教育學的問題上言，是以啓發鄉土的智識為主。」(註七) 路德氏亦言：「非從鄉土中培養愛鄉的情感不可。吾人以前祇及鄉土的教學方面，以得到鄉土的認識為滿意，現在的新學校，祇認鄉土教學為鄉土教育之一部分。吾人祇認鄉土的智識，不過是一種前提，而本來的陶冶目的，乃在於鄉土之歡悅與鄉土之愛慕。」斐舍亦言：「今日目的鄉土教育思想，乃由「教科案的思想」(Lehrplanidee)轉而為包括的目的指定的「教育思想」(Erzie-
hungsidee)」。總之真正的鄉土的情意陶冶須藉真正的鄉土認識始能收功。此中理由，試觀下述卑爾格曼之說自明。氏言：「學校實有令兒童澈底的認識鄉土之義務。蓋因凡人惟有對於自己真正認識的事物，始有永久愛慕之可能。」

休普朗格在其名著鄉土科的陶冶價值一書中，從精神科學派的根本思想之立場上，論及鄉土科之價值有言：「鄉土與自我關係的結帶(Band)，則視各人的體驗之方向，而有種種之不同。或以鄉土為自己的食物供給之地，此則屬於經濟的結帶；或以鄉土為美的喜悅之對象，此則屬於藝術的結帶；或藉鄉土的現象刺激自己的研究心，此屬於理論的結帶；或認識鄉土為富於過去的人類生活之記錄，此屬於歷史的結帶；或以鄉土為地方特

有的神祇之所在，此屬於宗教的結帶。以上諸種結帶，又集中於一個究極的全體的意義上，遂構成宗教的體驗。鄉土既以如許之多樣意味的體驗自己結合，同時又表現自然與文化之最密接的結合。在鄉土科中，吾人先認識鄉土的地勢、氣候、動植物等自然現象，已自成一個獨特的結合；其次關於文化方面，吾人亦可認為是自然界之更高的發達階段，可從土人的定居形式、經濟狀態、傳統、風習、社會形態、世界觀、信仰形式等研究之。自然與文化之最明瞭的結合，吾人惟在鄉土研究上始能理解之。就一般言，自然與文化是不可離的，自然的本身，既可作客觀的精神而把捉之，文化亦惟在受自然界所制約的狀態中始能完全理解。此中的相互關係，以在鄉土研究上為最易明。故鄉土研究，一方是教吾人以精神的事物，完全植基於自然，他方又教吾人以自然之精神化的事情。以如此多樣關係的鄉土，自然成為一切科學之中心，即一切科學均可視為鄉土科之補助學科。然則鄉土科實為主客兩觀的結合之中心：一方是多樣意義的體驗，集中於認識的主觀，而為有機的結合，他方則為認識的對象之鄉土，成為自然與文化兩者之有機的結合。具有此種特色之鄉土科，實為補救各學科之抽象的孤立的分化的弊害之最有效手段。真正的陶冶，常須注重精神之全體性與結合方面，而鄉土科之陶冶價值亦正在於此。」（註八）

最後，當論及鄉土教育與國民教育，乃至國際教育的關係。普通的人，以為鄉土教育，極易促成狹隘的愛鄉心，有礙於愛國的情操之發達，阻國家統一的機運。且其結果易養成保守的習性，不能適應世界之活動的轉變的潮流。其然？豈其然乎？實則愛鄉與愛國的情緒，並無二致，且祖國與家鄉，乃屬全體與部分的關係，故對於鄉土的「理解」(Verstehen)，擴之則成為對於祖國的理解。並且此種理解，非單屬於智的認識，乃屬於情意協動之全體的體

驗。以上是單從心理的基礎上，說明愛鄉與愛國乃至愛世界之相關。捷蒲氏更從鄉土與國家之現實的關係，說明愛鄉為愛國之先導。彼從地理教學上舉例言：「地理科教學目的之一，是在達到對於祖國之正確的認識與愛慕。……此點在鄉土科的教學上，培植兒童對於家鄉之地與土的交互關係之觀念時，已經開始。經濟地理的教材，其本身是乾燥無味的，必待與鄉土之考察相結合，植基於鄉土中，乃具有生氣。在範圍太狹的鄉土中，雖難盡量發見此種關係，但在範圍稍廣的鄉土中，決不到完全缺乏此種關係。吾人之任務，乃在異鄉與本鄉有何種交互影響的經濟活動，彼我間互相提供者究屬何種原料與食品。」

鄉土與國家間此種關係，亦可適用於世界的關係上，故愛鄉與愛國及愛世界人類，是同一脈的。卑爾格曼有言：「鄉土教育之目的，若從嚴密的規定，則不外在於團體（*Kollektivwesen*）之愛慕與獻身。此種團體的愛慕，除家庭的結合之外，更發現為三種基本形態；即對於鄉土之愛（此為基本的）與祖國之愛及對於世界人類之獻身（此為派生的）。故基於鄉土的關係，乃使國民與祖國的結合，又基於鄉土與祖國的關係，乃使世界人類相結合。故鄉土教學之主要目的，是在祖國愛慕之源泉的鄉土愛慕之喚起與強化。」

鄉土教育的方法——所謂鄉土教育的方法，是包括實行上的計劃與設施而言。鄉土教育的範圍既極廣泛，故欲論精細的具體的方法，當分各學科與各年級而作詳細規畫。此處為避免繁難起見，祇述一般鄉土教育上有效的設施如下：

（一）鄉土調查——鄉土調查（*Heimattorschung*）者，乃屬鄉土教育實施以前之基礎的工作。在正式的鄉

土教育未流行之前，各國已有此項調查。例如歷史的研究涉及精細時，則必舉行特定的地域之調查，遂產生鄉土史。更將生物學地理學等之研究加入，則漸成爲包括的鄉土研究運動，此種運動，原非純基於學究的動機，實因欲鄉土人民的思想與生活上，保存鄉土的特色之一種實踐的希求而來；因此，一面產生鄉土的藝術，他面則促進鄉土擁護的運動。此種來勢，更加入教育的見地，於是遂認鄉土調查，爲鄉土教育實施之基本工作。鄉土調查之着眼點有四方面：（1）鄉土的自然界（如地勢、氣候、動植礦物等）；（2）鄉土的文化（如交通、產業、風俗、道德、政治、經濟、教育、學藝、宗教等）；（3）自然與文化諸方面的交互關係；（4）關於上述諸現狀之過去的週顧與未來的展望。至於擔任調查之適當人物，則爲學校教師、鄉土研究家，與各種專門家等。大抵各地方多有故老或好專家，能作普遍的調查，各領域則有專門家，而學校的教師，當爲調查之計畫者與補助者。但此種人物，均不免偏於一方面，且缺乏教育的見地，故仍當以教師爲中心的指導者，以教育的意見統一之。又宜令兒童參加調查的工作，此實爲鄉土教育之第一步，至於異鄉人士對於本鄉的印象、見解、與忠告等，亦有傾聽之必要。

（二）鄉土教材之採擇——調查所得之鄉土事象，未能即成爲教材，尙須準照教育目的與兒童發達之程度，加以精選洗刷，成爲有效的適切的形態，方能發揮陶冶的價值。關於鄉土調查的工作，有時尙可委託別人，但關於鄉土教材之排編，非教師自任不可。凡編作教材的鄉土事象，須配佈於各種科目及各學年中，編入鄉土教案，更或編作鄉土讀本，貯於鄉土博物館等。

（三）鄉土博物館或鄉土室——凡關於鄉土事象之實物、標本、模型、影片、圖表、說明書等，可貯於地方所設之

鄉土博物館，或學校自設鄉土室貯之，以便於具體的學習。鄉土室之設，本有礙於兒童之與鄉土的直接接觸，但因鄉土的事象太複雜且缺乏關聯，單憑直接的觀察，未易得其安竅，此種鄉土室之設，實便於使鄉土的事象之純粹化、模型化與體系化。不過直接的接觸仍居重要的位置，鄉土室祇可視為補助的手段。室中所搜集的資料，須涉及多方面的，且須為代表的，即本鄉以外之有關的資料亦須採集。當開展覽與陳列時，其主旨非在表示事象的原狀，乃在表示鄉土教育的要點與各種事象的特質及其交互的關聯。勿徒表示過去的事象，祇當作骨董玩弄，須表示活動的現狀與未來的展望。市設的博物館，往往不能完全表示鄉土的特色，故學校有特設鄉土室之必要。

(四)鄉土讀本——欲研究鄉土事象之全一的形態，須於「鄉土讀本」(Heimatlesebücher)求之。此非屬單純的讀本，乃包括鄉土地理、歷史、理科、藝術、道德、宗教等之鄉土課本。其中當以鄉土教育之本旨的鄉土體驗之啓培為着眼點，綜合上述諸方面的內容於一冊子。鄉土讀本之對於直接的鄉土研究，亦屬一種補助的手段，其存在之理由，是與前述之鄉土室同。即關於鄉土事象之本質觀與全體觀，在直接的接觸所難得到之時，當轉從鄉土讀本中之特殊的描寫與解說中求之。鄉土室是屬沈默不語的性質，而鄉土讀本則訴於聲音。故在鄉土體驗之構成的機能中，可得鄉土室而得鄉土的認識，至於鄉土感情與鄉土意欲，惟藉具有生氣的文字始能養成。因此，鄉土讀本，是能給人以更深刻的鄉土的體驗，為直接的接觸上所不能得者。鄉土讀本既具上述之綜合的使命，故其取材，不應偏於任何方面，對於個別的特色，固須有適當的表現，尤宜示峻全體的關聯。因此，須兼用各種文體，多附插畫、影片、圖表、及統計等。勿用一般鄉土讀本所犯之通病的懷古談，乃至陳腐的訓話等，須具有新鮮的資料，生動的

文字，能開擴讀者之心胸。

鄉土讀本，從橫面言，須照前所述，網羅諸般事象，從縱而言，須適應兒童發達的階級，有區分各年級的用書之必要。即屬同一之全體的鄉土事象，亦須適應兒童之程度，而異其觀點與表現，必如此始能發揮陶冶的價值。倘若分年的編纂，太屬繁難，至少仍須分出低年級、中年級、高年級、三種用書。至於鄉土讀本之用途是極廣，不惟在特設的鄉土科中用之，即在各科的教學上，凡關於鄉土事象的說明時均可用之，更或可特別課外時間而講述之，又凡遇出發旅行或往實習時，亦可利用之以為鄉導。

(五)鄉土教育上的聯絡事項——除鄉土科與其餘各科的教學時間外，又可藉其他的聯絡事項，以實施鄉土教育。此種事項，例如(1)旅行與見習，(2)鄉土生活的參加，(3)鄉土故事的講演，(4)鄉土學藝會或鄉土展覽會等均是。凡作鄉土以外的旅行或見習時，當利用機會，陳述鄉土的事項，便於與異鄉的事項對照，從其關聯上得到鄉土之更深的理解。至於鄉土生活的參加，即是令兒童協助鄉土的產業或其他文化事業，或以教育的計劃，參與鄉土之日常的行事。此種參加，一面固養成鄉土生活的順應力，他面又促成鄉土生活之改善的企圖。至於鄉土故事的講演，尤能激發愛鄉的情操。最後，鄉土學藝會與鄉土展覽會，是特以鄉土生活為主要之題材而設的，自然有相當的價值。有時亦可附設於普通的學藝會或展覽會中，此尤便於將鄉土題材與其他的題材對照與比較。若以鄉土展覽會為背景，同時開鄉土學藝會，則其效力更大。鄉土展覽會是與鄉土室異趣，鄉土室祇貯藏鄉土固有之寶物，而鄉土展覽會，則須多用兒童自己之研究物、製作品及蒐集物等。

(六) 鄉土教育與教師——一般教育之效果，是與教師之人格及手腕相依存，鄉土教育之效果，結局亦視教師人選之適與不適而異。教師欲使鄉土教育奏效，首須謀自己得到深刻的鄉土體驗。故從鄉土教育的觀點言，一般教師，究以就職於本鄉土為最宜，因為在少時能得到較確實的鄉土體驗也。倘遇不得已，須就職於他鄉時，亦當勉力，以期熟悉地方情形，而得到第二的鄉土體驗。倘教師連年轉職，大有席不暇暖之勢，則根深蒂固的體驗無從得到，在鄉土教育上可說是根本矛盾。因此，不得不設計預防教師之轉職，最善者是使教師到處能得到公平的待遇，彼輩自覺安於其職，渡假竟視就職之地，可營菟裘以娛老，若是，則未有不肯為學校傾注全力者。

參考資料

- 〔註一〕 A. Fischer: Psychologisch-ethische Vortragen der Heimaterziehung. (W. Schoenichen, op. cit.)
- 〔註二〕 A. Huth: Die Heimatschule als Erziehungsstätte.
- 〔註三〕 P. Bergemann: Die sozial-ethische Aufgabe der Heimatkunde.
- 〔註四〕 A. Rude: Neue Schule und ihre Unterrichtslehre.
- 〔註五〕 H. Stieglitz: Vom Heimatgrundsatz.
- 〔註六〕 P. Zepp: Die weltkundliche Jugendbildung in Heimat- und Erdkunde.
- 〔註七〕 Ebl: Lexikon der gegenwärtigen Pädagogik.
- 〔註八〕 E. Spranger: Der Bildungswert der Heimatkunde. (W. Schoenichen, Handbuch der Heimaterziehung. Heft 1.)

第十二章 新興的勞作教育思潮

在「勞作教育」一種思潮中，含義最複雜，殆有十人十義之勢，往往包括互相反對的成分在內。誠有如柯烈克 (E. Kriek) 所言：「勞作學校的運動，形態屢屢改更，譬如火鷄 (turkey) 之冠，不時變色者然。」細檢今之所謂「勞作學校」的內容與色彩，光怪陸離，竟有可認為脫逸「勞作」之圈套以外者，祇習用此二字以為一種象徵而已。然為探本窮源計，吾人不得不將勞作教育之起因與繁變，索其遞嬗的過程以明究竟。休普朗格 (H. Spranger) 曾言：「勞作學校的思想中，含有許多因素，倘能認識諸因素而洞察勞作學校諸類型，更以特定的方法統一之，實可定立一種教育理念。」

吾頗服膺休氏斯言，爰闡發提倡勞作教育諸家之宏旨，以明其歷史的演進程序及體系。

「勞作」之一詞，實與「直觀」或「自然」等教育概念相似，恆夾雜無數之對立的思想在內。故向來主倡勞作教育論者，鑑於此種情勢，輒欲擺脫舊套而另標新名，試歷舉諸例證之：(一)在「勞作學校」(Arbeitsschule) 未成為普遍化以前，黎意 (Lay) 已另創「行動學校」(Tatsschule) 替代勞作學校之名矣。(二)厥後林德 (Linde) 氏亦曾提出「生活學校」(Lebensschule) 之一概念，欲以更正勞作學校的思想。(三)至於赫仙 (H. Hesen) 氏，更舉出「活動學校」(Aktive Schule) 之一概念，謂較勞作學校之一概念更適當。(四)他若

布朗斯基等所倡之勞作學校，則具有「生產學校」(Produktionsschule)的特色，此尤其顯著者。以上所舉各有特色的新學校，果欲以勞作學校之公名統括之，則非將勞作學校之意義擴大不可。憶自一九二一年，德國教員團體的代表者，在新都卡爾特會議時，曾表決勞作學校的定義如下：「勞作學校者，是總括一般欲養成下代的國民，使其成爲自己活動的、獨立創造的、同時對於社會的使命具有犧牲精神的一切努力之總名。」此定義確可以悉賅上述諸種新學校的類型矣。然則今之所稱爲勞作學校者，大都是與「勞作」之一概念並無本質的關係，祇作歷史上習用的名稱而採之耳。故吾人若單從「勞作」概念之教育學的意義推究，仍未足以窮勞作學校論之真相也。但就他方面言，上述之種種新學校名稱，仍不妨認爲是將勞作概念之內容加以種種引伸或轉注，是又未嘗不可從體系上追究，使其如三十幅之同湊於一轂焉。

吾人首須追究者，是勞作學校的運動之起因。而引起此種運動之主因，卻由於十九世紀時海爾巴脫(Herbart)派之極端的「主智主義」促成「主意主義」的教育思潮之勃興。溯自盧騷、裴司塔羅齊二人篤信兒童有內部的自發性之後，更歷福祿倍爾、斐希脫等，積極支持主意說。此種思潮之主流，一時竟被海派之極端主智說加入而中斷，可謂之逆流矣。爾後海派的思想，君臨教育界者垂數十年，將機械主義的陶冶論，壓倒以上諸人所主張之精神自發性、全體性、個性等等的見解，直至最近，教育界始如旭日之再昇，「新盧騷主義」、「新福祿倍爾主義」等乃得捲土重來。

但是，此種逆流的景象，不唯見於教育界，即文學界亦有同然。十九世紀之初葉，文學界的浪漫主義既衰，繼之

者則爲「機械的自然主義」，沒卻個性，放棄主觀的內部要求，一以冷酷無情的自然界爲依歸，從而摹擬之，複演之。當時以達爾文的天演論及孔德的實證哲學爲背景者，在英則有斯賓塞之進化論的文化哲學，在德則有菲葉巴哈（Feuerbach）及馬克司等之極端的唯物論。至於經濟界與產業界，則成極端的自然科學萬能時代，機械的合理化時代。哲學上既以唯物論爲出色當行，文學上亦以寫實主義（realism），無個性的自然主義爲時尚，產業上則以劃一的大量的生產主義操勝券。本來海氏的教育學，雖同屬「實在論」的名稱之下，但其哲學上的背景，卻屬於極端唯心論的形而上學的範疇，與上述之自然科學的樸素的實在論大異其趣。然以其教育學兼具主智主義的、機械的、大量生產的種種色彩，加以特別注重技術方面之一點，遂覺大迎合新時代的趨勢，此所以數十年間，竟能支配全世界的教育思想。惟是十九世紀之末葉，反抗的風潮大起，主智的機械的世界觀，再轉而爲情意的、主觀的、個性的。在哲學上則有「新康德派」之勃興；文學上則有反對自然主義之「新浪漫主義」及其他的主觀主義；教育上亦有「新盧騷主義」、「新裴司塔羅齊主義」。

新教育上之標明「反海爾巴脫主義」的旗幟者，當以下述之三種文獻爲最鮮明：（一）爲拿德普（Natorp）在一八九七至一八九八年之交，曾有海爾巴脫、裴司塔羅齊與現代教育學的課題之講演，此對於海氏實在論的、機械觀的哲學，是主張以先驗主義的哲學爲新教育之背景，至對於海氏之主智的、被動的教育學說，則提倡主意的自發主義的教育說。拿氏此種反對海派的論調，竟成爲新教育運動之哲學的指針矣。（二）爲杜威於一八九九年四月，在芝城大學講演學校與社會進步，其後著成學校與社會（School and Society）一書，其中所稱之「舊

式學校，「乃指海爾巴脫主義的學校言，而自己理想中的學校，則稱爲「新式學校。」至於舊學校與新學校之本質的差異，彼則認爲前者祇便於兒童的聽講，後者乃便於兒童的活動。因此，更可認爲勞作教育運動之最初的宣言，乃由反對海派而來。(二)爲愛倫凱 (Ellen Key) 在十九世紀最後一日所著之兒童世紀，此書明明是反對海派之教師本位的教育，而倡兒童本位的教育，擁護盧騷之自然發展的理論。此種自然主義，一面成爲德國格爾里特 (Ludwig Chittus) 及其他新學校運動的嚮導，他面又與哥狄希 (Gandhi) 等之勞作教育運動相聯絡。

以上三種文獻所宣言之新教育運動，既是異口同聲的成爲反海爾巴脫主義的運動，迄二十世紀之初葉，其勢力遂風靡於全教育界，而尤以德美兩國爲最顯。於是勞作學校運動，竟成爲德國新教育運動之核心。凱善西台奈 (G. Kerchensteiner) 於一九〇八年在周利希之講演，特以根據裴司塔羅齊精神的未來學校——勞作學校爲講題，成爲決定的動向矣。

照本書前篇所述諸種思潮的關聯上看，則勞作教育的思潮，實可認爲十九世紀末葉反抗極端的唯實主義 (Realism) 之人文主義 (Humanism) 的再擡頭。觀乎黎滋一派所倡之田園學校，明明是厭惡物質的文明，劃一的機械主義，大量生產主義等文明化之重壓，故成爲勞作教育運動之一契機，有返於自然，親近鄉土的希求。即各國之都市學校，亦有改正課程，使兒童能體驗自然的生活，園藝耕作的生活。更如莎烈爾曼等所倡之表現主義的勞作教育論，亦以藝術教育爲立場，注重感情方面，反抗機械主義之重壓。

惟是勞作教育之反抗唯實主義上所表現的人文主義傾向，又與十九世紀初期新人文主義 (Neo-human-

ism)一派之徒偏於文學藝術方面，祇拋棄唯實的教材而用人文的教材者大異。在勞作學校運動的背景中，依然具有與海派相同之唯實的傾向，此則與新人文主義不同之點。溯自十九世紀中葉以來，實在論與唯物論的發展，其誘因乃於學校之工廠化、職業化、實際化，以便於適應經濟生活的要求而來。勞作學校的運動，至少可承認此種經濟的要求為其一半之動因。課程加入手技的肌肉的工業勞動之訓練，從而重視之者，至少可認為勞作學校運動初興之一根本需要。就此方面言，則烈德(L. F. Lind)之所謂：「勞作學校問題，決非從教育學的理想中生，純是根據現實生活，尤其是經濟生活的需要而生。但其本身雖有具體的意義，祇因教育學者加之以形而上學的色彩，使其擴大成為包括一般陶冶之普遍教育理想，遂失卻本來的生氣，無統御教育者的行動思維之力矣。」此種論調，實具有一部的真理。然則勞作教育的主張，其一方面的原因，乃在根據經濟生活的需要，主張學校之生活化(Liebensnähe der Schule)而來。

原來人文主義與唯實主義，自文藝復興以來，已成為教育史上兩大對立的思想，其實更可認為一般教育上兩種對立的根本要求。吾人從勞作學校運動之興起，實包攝此兩種要求而俱收並蓄。觀哥狄希與布朗斯基兩人之對立，已可明瞭勞作學校運動的內幕，實有此兩極之對立性在焉。不過自全體上綜觀，其中並非無將此兩者成為統合之形式，易言之，亦可謂為有如黑格爾的辯證法中所稱之提昇作用(Aufheben)。教育上對於經濟生活之注意，其開例已在於裴司塔羅齊。氏以為欲兒童具有實際生活適應之能力，非使學校成為職業學校不可。但此層用意，亦決非為養成利己性的個人着想，彼以為欲使個人得到「中心的平靜」(Innere Ruhe)、「安泰的享

樂」(Stiller Genuss)，達到安分、知足、禁慾的幸福主義之境域，則經濟能力之陶成，實屬不可缺的條件。故裴氏的教育，處處是人道主義的教育，超經濟的生活教育，使經濟的職業的要求，達於純化與靈化之境，易言之，亦即是使唯實主義與人文主義兩種要求調和協一。準此，吾人對於勞作學校運動，實可從兩方面認識其爲「返裴司塔羅齊的運動」：(1) 既爲反對海派主智主義之情意本位主義，(2) 更爲人文主義與唯實主義之統一運動。此兩者均與裴氏之理想相契。

但再進一步論，支配裴氏的經濟思想者，則爲當時之重農主義。至於支配現代之勞作學校運動者，則爲現代之大工業主義，試觀杜威、凱善西台奈等思想，乃至布朗斯基等社會主義之勞作學校論便明。此點是不能不算爲裴氏的勞作教育論，究與現代的勞作教育論大有逕庭。雖則勞作學校運動之中，特有一派是因厭惡現代的工業主義而起，故生出重農主義的傾向，唯是此種思潮的主流，仍由現代自然科學的發達所促進，可算爲現代工業勞動的文化之產兒。故其起因，雖由對於工業勞動之缺陷的自覺，然並不因此生出對於工業勞動之逃避，祇謀工業勞動之純化與精神化而已。

倘吾人認定人文主義是屬資本階級的觀念形態(Ideologie)，唯實主義是屬無產階級的觀念形態，則諾爾(H. Noth)之所言：「勞作學校的理想，唯在資本階級與勞動階級的要求之會合處(Zusammenreffen)」，始能得到完全的形態，「此言極覺中肯。更擴而言之，亦可認爲是經濟的唯實的要求與人文主義的要求之對立顯顯，欲從勞作學校運動上達到調和統一。此兩種要求之統一，莫有如現代所需之急切，無怪勞作學校運動，竟成

現代教育問題之核心。總之，勞作學校問題者，是資本主義的工業社會上亟待解決之唯實主義與人文主義之統一問題也。本此知見，自不難認識勞作學校運動之普遍性與特殊性矣。以下再從教育目的上、教育方法上、及課程上批評「勞作」之價值。

從教育目的上論，吾人承認是屬「勞動文化」時代，一般社會，大有視勞動為神聖化的傾向，故「勞作」之一概念，漸漸與教育目的相接近，實無足怪。昔在優閒階級專政時代，教育祇屬統治者之專利品，「勞作」自然與「教育」不能併為一談。其時受教育的智識界，偏於用腦，舉凡用手的職業，均視為奴隸的，遂構成「有腦無手」的上層社會；至於在下的齊民，日惟用手，遂構成「有手無腦」的下層社會。反之，現代社會的特色，是在人人不偏於用手，亦不偏於用腦，即最下層之勞動者，亦漸成為手腦措施自由之人格者矣。此種具有自由人格之勞動者，即為現代產業文明之建設者，同時即為社會文化之支持者。又因產業生活之異常複雜化與技術化，於是以支持文化為責之勞動者，大覺教育之需要矣。從勞動之神聖化的傾向，再進一步，竟視勞動的教育，為唯一的、真正的教育矣。於是學校之內容，根本不能不依據勞動者之需要而改造。勞作學校起興之一大動機，亦即在謀此種經濟的、職業的、勤勞的生活之適應。舉凡杜威、凱善西台奈乃至布朗斯基等，均在此種立場上而倡勞作學校論。

惟是單舉出勞動的需要或職業的需要時，倘若純粹立在個人主義的、功利主義的經濟見地上，則決不能成教育上的最高理想或圓滿的目的。因此，「勞作」之一概念，無論從形式上或實質上必須再加擴充，始得成為圓滿的教育目的，茲分論之。

(甲)形式上之勞作教育目的

從形式上論，勞作若單屬於生產的經濟的勞動時，則祇成爲利己性的，自不得以之爲教育目的，必須將「勞作」的概念擴大，包括一切社會有用的活動方可。因此，所謂「勞動人」者，須指能擔任爲社會全體謀幸福之某部門的工作之人，同時具有社會服務之意志與能力的人格者而言方可。若單指定筋肉的技術的勞動者之養成，爲勞作教育之目的，則思想未免過於幼稚。有一派主張「勞動共同社會」的思想家，單以幸福主義爲立場，表面上似乎是爲公而非爲私，但究其實際，則不外欲藉全體的幸福之增進，而個人分子乃得到更多的幸福，是則仍有自私自利之觀念夾存。凱善西台奈關於此點批評極妥當，凱氏言：「共同社會（即國家）之目的，除「社會成員（即國民）之生活的保證」外，尚須以「社會生活之人道化」爲第二目的。」彼所倡之勞作學校，主旨即在養成具有上述兩種屬性之「有用的公民。」彼明知社會的幸福主義，若以之陶冶理想時，是極不完全，故特加入「社會生活之人道化」一語。所謂「社會生活之人道化」主義，是完全與社會幸福主義不同範疇，是獎勵個人抱絕對的態度，爲世人之正義人道計，有時放棄一切幸福而不悔，其動機並非爲他人之一時的，現實的幸福而努力，乃爲正義與真理之故，善與美之故而努力。拿德普從社會的理想主義上，論及勞動的陶冶，其所解釋勞動之意義，亦正以凱氏之大旨爲依歸。

(乙)實質上的勞作教育目的

惟是勞作教育目的，不宜單從理想主義上討論勞動概念之純化，因爲如此則過流於形式方面。吾人須再從

實質方面，討論勞動之分化與特殊部門的勞動教育，必如何始可養成有一技一能的擅長之人士。至此，則勞作教育論，漸與職業教育論相毗連矣。

本來「一般的陶冶」(general training)與「職業的陶冶」(vocational training)之論爭，由來已久，不過多數的教育家，仍主張兩者是不能畸重畸輕。但自現代的勞動文化出現，竟有主張採用後者以替代前者之勢，易言之，即是主張以養成局部的專門的勞動生活之能力與心情，為教育上之一般目的。此種主張之最代表的，可從德國詩人哥德(Goethe)的教育思想中窺之。哥德所著之維廉曼斯德之遊歷時代(Wilhelm Meisters Wanderjahre)，可認為偉大的教育小說，該書第二部中，是徹底發揮個性教育的思想，力倡適於個性之一人一技，一人一職主義。氏謂向來的教育，是注重多方面的調和，其實多方面的陶冶，不過是供一方面的活動之基礎，而現代實有注重一面性的陶冶之必要云。

凱氏之提倡職業教育，是極端表彰哥德的思想，而以各人從事於適合個性之特殊部分的職業成為完全的職人者為教育之根本目的。此種思想，當然以個性教育的思想為背景。此明明是與萊布匿茲(Liebniz)之一「單子論」(Monadologie)的哲學思想相通，即承認個人為具有以獨立人格為中核的個性小宇宙，各表現獨自的世，以獨自之道而與絕對的普遍之道相通，從而作獻身的服務。惟是個性的小宇宙，及與此適應個人之一「內在的天職」(Innere Beruf)，是極難發現或自覺。具有此種意義的職業，可認為一種理念，人之一生活動，終屬彷徨，無非欲發見此種天職而已。因此，學校的教育，自初等普通以至高等專門，並不是教固定的天職，祇是教人發見自己

的個性與天職。就此一點言，教育不外是「自己發見的指導」亦即屬於「職業指導」的性質。因此，凱氏承認教育有逐漸依據職業性質而分化或專門化之必要。氏言：「一般的學校組織，無論課程的編製上，或教材的選擇與排列上，均須適應學校兒童之個性羣。」但是，吾人若因此認學校教育，不外準備自然的個性而為各兒童豫定其職業，並且以訓練此種固定的職業為能事，則職業教育，未免過於硬化。吾人不主張活動的職業教育，以替代此種靜止的固定的職業教育，即是學校並非為固定職業傳授的場所，乃為使兒童自己發見天職之經歷場。易言之，即是不強制兒童豫定職業，須使其具有發見自己的天職之餘裕的機遇，方作最後的決擇。就此種意義言，學校始成為一般陶冶之場所，而理想主義者所解釋之「勞作」亦唯在此種意義範圍內，始成為一般教育之目的原理。

再論教育方法上的「勞作」，照前所述，自十九世紀末葉以迄二十世紀間，一般教育改革運動，均揭反海爾巴脫派之旗幟，而其反對之焦點，卻在海派之主智主義，形式主義，機械主義與注入主義。此種反對運動，例如德國威巴等所倡之藝術教育，柯德(Coit)所倡之合科教學，漢堡市之共同社會學校，及耶斯特萊希所主倡之「徹底的學校改革者同盟」之新學校運動，乃至美國的設計教學法，道爾頓制，及最近德國之鄉土教育運動等，均有反對海派的色彩。至在教育理論上，則有拿德普之主意的社會的教育學，杜威的實用主義教育學，休普朗格等之歷史主義的教育學，均以海爾巴脫的教育學為其假想之敵手。雖則此種反對運動，是欲直接推翻海爾巴脫，錫勒及萊因諸人的理論，但實際上並欲徹底剷除此派傳統的思想。總計種種新教育運動，各以攻擊海派之某點缺點為表徵。例如個性教育運動，則以反對海派之埋沒個性的劃一主義為中心；合科教學運動，則以攻擊海派之極端的

分科主義爲中心；共同社會學校運動，則以攻擊海派之教室生活偏重，謂其結果不但使社會的成員，至老死不相聞問，且甚至互懷敵意。至於鄉土教育運動，則反對海派之劃一的教材統一主義，謂其教學之內容，與兒童之生活環境毫無關係，祇從一般的理論上以定教材之取捨。最後，勞作教育的運動，既同屬反對海派的運動之一，是特攻擊海爾巴脫之偏於講演的、注入的、暗記的、言語主義的（*Verbalismus*）教學法。但各種反對海派的運動，並非各自孤立的，彼此間毫無聯絡，祇是所注重的焦點不同而已。因此，漢堡之共同社會學校的運動，其新學校中是兼採個性主義、鄉土主義、勞作主義數者之長；至於凱氏在緬亨市所辦之勞作主義學校，亦採共同社會學校之原理，而特重個性教育。勞作學校運動，決非單以「改書本的學校爲勞作的學校」便算了事，其實僅以勞作的原理爲核心，尙網羅其他諸種運動的原理而統合之。

因此，凱善西台奈與哥狄希所倡之勞作學校論，其內容實可認爲許多新教育運動之統一的綜合體。故甘士比爾（*F. Gansberg*）言：「現代的學校改革運動，可認爲是以勞作學校運動爲中心而迴轉，至少在德國方面已覺其然。」此種論調，從某意義上言，可認爲正當。此蓋因勞作學校論之在方法的原理上，實爲近來新教育論所主張之一般原理的綜合體之故。所以勞作教育原理，非達到爲凱善西台奈所著之陶冶理論的體系之完整不可。

但此處所注意者，非在包括的研究，祇追問「勞作的原理，」究如何可成爲圓滿的教育方法原理而已。因此，不能不逐一批評諸家的勞作教育論，視其果能成爲圓滿的教育方法原理否。

教育方法上之注重「勞作」其最原始的最樸素的論據，是在承認筋肉的生產的活動，可為生活之資，同時可為教育上之一種方法。裴氏的教育思想上之着眼點即在此，而杜威與凱氏亦以現代都市的生活為背景，認手工業與機械工業等可利用於教育方法上。惟是自純方法論上研究，吾人特採經濟的生產的活動加入學校中，果具何種意義乎？照裴氏的見解，則其中分出兩層用意：（一）因此種活動，可為精神陶冶上之感覺的基礎；（二）因在教材選擇上，又合於「接近的原理」(Prinzip der Nähe)。裴氏謂人類陶冶之通路，須經歷下述之三種特殊的具體的情況，方能體得一般的精神的要素：（1）境遇——即是各人之特殊的地位，可為直觀之中心者；（2）慾望——即感性的慾望，可為職業生活之出發點者；（3）關係——即對人的關係，如母子間之愛情及恩義等關係，可為道德生活之基礎者。觀此，可見裴氏在認識（即直觀教學）與道德兩者之外，尚加入職業生活，為陶冶上之三大領域，是其教育思想上之一大特質。其後教育上擴充之為認識、道德、技術三種形態。從廣義上言，認識教育是與直觀相終始，技術教育是與勞作相終始，而道德教育則與恩愛相終始。

然裴氏祇認特殊的具體的事例，為體得一般的陶冶之方便，在農村則利用農業活動，在都市則利用工業技術而已，非謂技術的陶冶，限於產業的筋肉的勞動。凱氏初期的勞作學校論，特力倡此種意義之方法原理的勞作。氏於一九〇八年講演未來學校即勞作學校之論題中，認定勞作學校之任務有三：（1）給以廣泛領域的手技勞作；（2）給以與父母之經濟的家事的活動相接近之勞作；（3）對於同學間服務的勞作。在（1）與（2）兩款，特以手技的、經濟的勞作為中心者，蓋因彼承認大多數的國民是從事於筋肉勞動之故。但此徒因豫想學生未來的職

業，而遽決定教材之種類，若對於將來不從事於筋肉勞動的學生，則成爲無意義的。故凱氏又言：「若豫備從事於純粹精神勞動的人，或者認筋肉勞動的教育設施爲可缺的，不過除此種學生外，其餘則以學校無此種設施者反爲不良之學校。」

但是，以上仍屬於以多數取決主義，即因父兄的職業而豫定兒童的職業，以此表決手技的勞作之陶冶價值，明明是與目的論上之注重筋肉勞作主義，祇由認定筋肉的勞作爲神聖而來者，同樣的狹隘與錯誤。然則筋肉勞動的陶冶價值之當重視，其根據不能不在未來的職業豫備之狹隘目的以外求之。關於此點，裴氏則承認手技的勞作，適合於心理學的發展原則，蓋因彼與盧騷均認一般精神發展的順序，乃由實際的興味以至理論的興味。凱氏亦謂手技不特爲一切真正教術之基礎，且爲一切真正科學之基礎。杜威之提倡筋肉的作業主義，亦承認此乃「由行而學」之最自然的、合理的、初步形式，此成爲學習心理學上之一種強有力的根據。而行爲派的心理學家，更將直觀教學主義加以修正，承認初步學習有注重手技的筋肉的學習之必要。如此主張，則教學上並非以職業的經濟的條件爲主點，其所以特選職業的勞作者，祇可認爲是根據「接近的原理」而來耳。但就他方面推想，如果完全以「接近的原理」爲依據，則經濟的職業的生活，仍未得認爲兒童之最適切的學習樣式，反覺「遊戲」更與兒童生活接近。欲避免兒童自未入學以前的生活與學校生活間之衝突（*Adjustment*）計，反覺從筋肉的勞作開始爲不自然，而從遊戲開始者更自然。並且此種根據，單視勞作學校爲學習初步的形式，亦屬缺乏一貫的原理。倘認勞作祇爲一科，與言語科並列，作爲筋肉的空間的表現之形式則可，卻不能認爲全科的學習樣式。凱氏亦言：

「縱使從發生心理學的見地上，承認筋肉的構成的活動，為小學期之主要的學習形式，亦不能認各科的文化教材，均可認為可藉筋肉的構成的活動而學習。」氏又言：「若將純粹精神科的學習中，加入多少之技術的構成的作業與之結合，遂認為勞作學校之能事已畢，亦屬謬見。例如歷史教學上，則加製城塞的模型，繪戰場的佈置圖等作業於其中，遂謂合於勞作教學的性質。須知縱使繪康德的肖像，亦不能體驗其所謂「良心之至高命令」的意義；同樣，手技的勞動，決不能體驗勞作學校的真精神。」故凱氏已明知在教育方法原理上，若單將「勞作」解釋為筋肉的、手技的構成的作業是太狹隘，不能成為陶冶過程上之一般的原理，必將「勞作」之意義更擴大乃可。

至於哥狄希，則將「勞作」之意義徹底的擴大。彼承認勞作教育或勞作學校，其本質必須擴大至於「自己活動」的意義，方能成為一般的普遍的教育方法原理。在目的概念上則以「人格」為主，在方法概念上則以「自己活動」為主，斯二者，實為哥狄希的勞作學校論之樞紐。氏認（自己活動）實為陶冶之全般過程上之統制的根本原理，舉凡自然科、精神科、技能科等科目之全體，直觀的教材，讀書的學習，表現的學習等學習之全部，乃至自初年級以迄教育終點之全期間，均可認此為一貫的方法原理云。

但是，若追問「何謂之自己活動？」則哥狄希未有具體的答覆，能令吾人滿意，祇作極常識的答覆而已。彼以「自主活動」(Eigentätigkeit)或「自由活動」(Freitätigkeit)為自己活動之轉注。彼之所謂自由活動者，是指「活動之衝迫時，非由外界的影響，活動之進行時，非受外力的鼓舞，對於自己的問題之解決，非藉他人的指導 (Wegführung) 之活動」而言。即所謂自己活動云者，無論活動的動機之活動的能力，活動的過程，均不藉他

力之援助，純屬於自立獨的活動之謂。此種完全的自己活動，實爲哥氏的陶冶理想中之人格的本質特徵，亦即指完全的自由與自己的規定而言。若認此種完全自活動的理想，同時是合原則的、合價值的，果屬可能之時，當然是屬於教育上乃至人類修養上的終極點，即孔子所謂「從心所欲，不踰矩」者，亦無非此種境界而已。

但哥氏卻又承認勞作學校，未必便能達到此種完全的自己活動，祇有成爲自己活動的豫備階段之必要。故又曰：「不過此種豫備階段，卻不宜單視爲一種手段，其本身務須成爲自己活動的方可。舉凡一般受拘束的勞作，務須直接能引導至自由的勞作方可。在可能的範圍內，凡拘束的樣式，須化爲自由的樣式。」準此以談，既有豫備階段的假設，則吾人實不能認爲涉及教育之全過程矣。氏又謂「教師的意圖，務須及早使自己成爲非必要的。」此言亦發生矛盾。須知教師成爲不必要時，卽是自己達到完全自由活動之時，卽教育亦成爲不必要之時，如此說來，豈不是教育之全般過程，自始至終，均屬自己活動之豫備階段乎？

故教育上單視完全的自己活動爲終極之目的則可，若認此爲支配教育方法之過程則誤。須知教育上一方面總不免使兒童受合理的拘束，且就他方面言，自由與拘束，雖似相反而實相成，而哥氏認之爲對的概念，則又誤矣！凡認拘束的樣式 (*gebundene Form*) 與自由的樣式 (*freie Form*) 爲分屬於二種獨立的範疇者，是因未瞭解師弟間的教育關係，人格關係之本質使然。「舉一隅使以三隅反」此種指導之真諦，既非單屬於拘束的，亦非如哥氏所謂不藉外力指導之自己活動。要之教育上之所兢兢而求者，非在得到無拘束，無指導之放任的自由，乃在達到自由意識之體驗。吾人雖常受冷酷無情的自然界拘束，而常覺得自由，同樣，在大教育家之強烈的人格感

化之下，雖若完全忘卻自我的存在，而其中實覺自由。所謂自由教育者，非指此種教育而言不可。

再進一步批評哥氏的勞作教育論，亦可認單純的自己活動，究屬於主觀的，其本身並不具有陶冶價值，所謂自由，非指對於有價值的對象之自發的追從不可。易言之，非使「自然的自由」變為「價值的自由」不可。然則哥氏並未曾將「勞作」概念之教育學的意義擴大或深刻化，祇是將「勞作學校」的概念擴大，使其成為較廣義的「自己活動」的學校而已。然哥氏之主張此種自己活動的理論，是以愛倫凱及格爾里特等之極端自由主義為背景。所謂自發活動上的學習，亦不外是自由的學習而已。在教育上若認自由為拘束之反對，主張兒童須純由自己的發意而進於一定的活動，不須受外界何種影響，此明明是宣告教育之無用。從此種主觀主義的見解上，是不能達到正當的教育方法原理。

欲得「勞作」概念之教育學的擴大與深刻化，非求之於凱氏晚年的勞作教育論不可。而凱氏的思想，又本於烈德(Th. Litt)而來。烈德在所著現代哲學與其對於陶冶思想之影響一書，曾批評以自由主義、主觀的表現主義為立場之勞作教育論，謂其根本的缺點，乃在於客觀的利權之剝奪(Völlige Entrechtung des Objektivens)，其結果漫然徒信主觀的生命與創造的衝動之優越，成為一種「放任的教育學」(Pädagogik des Wachlassens)，完全忽視精神的客觀性。氏因此主張客觀的權利之恢復。凱氏於一九二三年所發表之勞作教育的概念一論文，是與烈德有同樣感想，與從前的見地大異，力倡客觀主義的勞作教育論。

凱氏承認「勞作」是自己活動之一種樣式，並認自己活動可分為四種：(1)為遊戲；(2)為競技(Sport)；

(e) 爲 *Beschäftigung* (4) 爲勞作 (*Arbeit*)。遊戲者，是以活動本身爲目的，並非以外部的客觀的業績之實現爲目的。既非如競技與勞作之成爲自律的 (*autonom*)，亦非屬於他律的 (*heteronom*)，乃屬於「無律的活動」 (*Anome Tätigkeit*)。競技是以點數的向上，熟練程度之提高爲目的，並非欲成就一定之作品與業績。而勞作與 *Beschäftigung* 則反之，非純根據自己的目的而活動，乃欲達到一定目的之手段。是欲製成一定的作品，使一定的思想形態成爲客觀化者。若將此兩者再加區別，則 *Beschäftigung* 是介乎勞作與遊戲之中間性質，一方面是以活動的本身爲目的，但又非如單純的遊戲之徒以活動爲滿意，祇求得到業績或作品，則不計其完全與否。至於勞作，則純以業績或作品之完成爲目標。總之遊戲者，是單爲活動而活動，勞作者，是爲目的之實現而活動云。

凱氏謂上述之四種自己活動的樣式，獨第四種之勞作，乃具有真正的陶冶價值。至於其他四種，若照規則而施行，亦祇有鍛鍊的價值 (*Schulungswert*)，而無陶冶的價值 (*Bildungswert*)。因其雖能鍛鍊一定的機能，得到一定之經驗的知識，但此種機能的鍛鍊與知識的積集，其本身不成爲陶冶，然則「勞作」何以獨與他種活動異，而具有陶冶價值乎？此則因勞作能引導學習者或勞作者，得到對於價值上之一種「純粹態度」 (*Sachliche Einstellung*) 之故。

然則所謂「純粹態度」者何？即以某種客觀的事物爲行動之對象時，則行動的動機，純爲該事物的本身着想，絕不加入個人的利害或其他的打算之謂也。例如就藝術的研究而論，則純爲藝術的本身而研究，並無他種動

機參雜其間者是。必如此，始能體驗事物之客觀的價值，而達到絕對的妥當性。故凱氏曰：「純粹態度的行動，並非出於利己主義，亦非出於利他主義，乃屬於超人格主義。康德曾言：『世上苟無正義，則尙有何價值之可說？』此卽康德承認正義的價值，乃超乎個人之生命的價值以上。因此，凡爲正義而求正義，爲真理而求其真理，爲求美感而審美，並不計及自己與他人所得之結果如何，至此始得稱爲純粹態度的行動。」但彼又謂一般的勞作，不能認爲全體均屬於教育的勞作，教育的勞作之特點，是在於結果之完成度易於判別之一點。而完成度之判別，須有一定之標準爲根據。氏言：「在勞作學校中，須常使學生對於勞作的結果覺得有自己批評之必要，唯有加以不斷的自己批評 (Reiflose Selbstprüfungsvollzug) 之勞作，乃爲教育的勞作學校之根本的特徵，是在使自己批評成爲必要的且屬可能的。」

準此，則可知凱氏承認教育的勞作，乃屬極有限制的活動式，且更承認自己的批評，又可分爲(1)經驗的自己批評，(2)理性的自己批評二種。前者是屬於外部的肉眼的批評，後者是屬於內部的心眼的批評；前者可藉量衡、尺度、或數目上的測定行之，後者須從理論上、推理上行之。例如手工的製品之批評，是屬於前者，至如數學問題之解答，則屬於後者。最能實施自己批評的學科，是圖畫、手工的製品、及數學、物理、化學等問題之解決，與外國語之翻譯等。其他的學科，雖亦略具自己批評的勞作活動之可能性，但就一般而論，則自己批評，惟以受合理的論理的法則支配之對象爲限。於是凱氏遂將勞作原理之適用範圍，加以明瞭的限界。其言曰：「凡能實行自己批評的勞作，唯以能從數量上作外部的觀察或藉理論而作內部的考察之勞作爲限。至若其他之價值，則祇能體驗而已。若

將勞作學校之理念，誤用於非合理的價值之範疇內，迫見其不適用，遂致懷疑於勞作學校思想之全部者，直愚人耳。爲避免此種愚妄計，吾人慎勿將體驗(Erfleben)與勞作(Erftbeiben)投入同一之壺中。」(同上參考書)然則凱氏明明承認勞作原理之適用範圍，祇以具有合理的構造之文化材料爲限，至對於具有非合理的構造之文化材料，則以別種的方法原理對應之，此卽「體驗的原理。」

觀此，可見凱氏一方面既將勞作原理與單純的自己活動原理嚴加區別，尤其是認定勞作乃屬完成一定工作之有目的的活動，與遊戲的原理不同；他方面更將勞作原理與體驗原理相比較，而限定其適用範圍於論理的教材中。經此兩種限定，勞作原理遂從教育教學之一般的包括的原理降於部分的原理之地位，但因此卻令「勞作」具有確實內容，從前之空漠的認識祇視「勞作爲自己的活動」者，今則成爲堅實的特殊原理矣。並且擺脫從前主觀的沉溺性，而歸於客觀的價值之服從，加以不斷的自己批評與勇往邁進之道德的嚴肅性。然則凱氏雖認「勞作」爲對於特定的教材之一種學習樣式，但他方面又認其爲對於文化材料上養成純粹態度之最有效的方法。至此，則勞作非僅爲普通的理解之一種方法，乃屬引進於純粹理解的態度之一種手段。不過欲達到純粹態度的境涯，並非以「勞作」爲唯一之途徑，凡屬難於適用「勞作」的文化材料，卽具有非合理的構造之文化材料，欲同達於純粹態度時，凱氏則認爲非另靠「體驗」的樣式不可。

勞作與體驗兩者之關係，近已成爲勞作學校論之中心問題。凱氏與哥狄希，均認勞作原理，並非教育方法上之獨裁君主，乃僅與他種原理相並行之一原理；因此特認其與體驗原理有互相補助的作用。此後之倡勞作教育

論者，多蹈襲二氏之所見，異口同聲之主張兩者須互相補助。故新的學校，不單稱勞作學校，竟至連稱「勞作體驗學校」矣。例如鳩匿爾在其所著學校勞作與勞作學校中，特用「勞作生活學校」(Arbeit-und Lebensschule)一語，是其最顯之例。本來此種名稱之改與不改，實在不成問題，須知凱善西台奈等所用「勞作學校」之一名稱時，並非以「勞作」為學校之一貫的原理之意，乃表示此種新學校，成為多數新原理之綜合的實現體之意。試觀其遺著陶冶組織論中，歷用「勞作學校」、「行動學校」、「體驗學校」等名稱，斯可見新學校的代名詞，無論用「勞作學校」之名稱與不用，均無不可。現就一般的傾向而論，所有的勞作學校，殆均認體驗的原理為不可缺矣。

近代教育上承認體驗原理有如此之重要性，有時既竟以體驗學校替代勞作學校矣。然則「體驗」之一概念，其來源果何自？此當溯於「生命哲學」尤其是德爾泰(Wilhelm Dilthey)的哲學之體驗概念。據奈卑爾特(W. Neubert)所著教育上的體驗(Das Erlebnis in der Pädagogik, 2. Auflage, 1929.)一書中，舉出德爾泰的體驗主義之七種特徵如下：(1)直接性；(2)關聯的統一性；(3)複雜的緊張的統一性；(4)歷史性；(5)發展的可能性；(6)包藏客觀化的衝迫性；(7)體驗——表現——理解等構成一節之關聯性。然則具有此種特徵之體驗，究與勞作有何關係？奈氏謂二者之相差，則在於體驗是以感情為基調，而勞作則以意志為主之一點。故體驗是趨向於意志的陶冶方面，而勞作是趨向於實踐的道德的品性之陶冶方面。但此種區別，究屬不充分，試思意志的實踐的行動之背景中，有道德的感情之體驗存在，便可明瞭。至於哥狄希，則承認兩者之區別，在乎感受的態度與發動的態度之不同。其言曰：「勞作與體驗間，有一種矛盾關係之存在。即精神若集中於勞作時，則感受的

體驗自難發展。體驗之發生，須精神對於對象物有所依歸，或至少對於所受之印象略有餘裕方可。但在勞作上，則精神集中於具有目的之活動中，此種依歸與感受性便成爲不可能。『彼又解釋廣義的體驗如下：『廣義的體驗，是吾人在生活之某一方面，因某事而得到某種重要的影響之謂。』彼因此將體驗分爲（1）身體的體驗，與（2）精神的體驗二者；而後者更細分爲（a）智的體驗，（b）感情的體驗，（c）意志的體驗三者。準此，則哥氏解釋『體驗』之意義，與德爾泰之所謂體驗者大有逕庭，僅指精神及身體之感受的態度而言耳。並認其與發動的創造的態度之『勞作』，是有表裏的關係或反對的傾向，至於凱氏，則照前所述，是將『體驗』與『勞作』區別之爲合理的態度與非合理的態度。

綜合以上諸人的見解，可斷定勞作與體驗兩者，當從兩重的見地上區別之。即體驗是感情的直接的、非合理的直接經驗，又屬於依歸的感受的態度；若與勞作關係時，一方面是可認爲在廣義的勞作過程中之連續的一階段，他方面又可認爲是因對象之構造而生出差異的兩種理解方法。易言之，一方面可視勞作之與體驗，是在同一生活上交迭起伏的兩種生活形態，即所謂體驗與表現之關係，或主觀化與客觀化之關係；但他方面又可視爲因生活的領域之差異而起之不同的生活形態。然則照第二種見解，認勞作屬於合理的文化方面，體驗屬於非合理的文化方面，果屬妥當乎？凱氏因認勞作的成績有自己批評之可能，遂以爲教育的勞作，祇以技術的及理論的文化材料爲限。誠如彼所言，則非合理的文化材料，亦如無自己批評之可能乎？凡具有計劃的、意識的、且以一定業績之完成爲目標之構成的活動，例如國語科之作文，或圖畫科之製作等，均可認爲屬於勞作，此果可因其不能加以

自己批評，而遽認爲非教育的勞作乎？至或認圖畫的製成，單以外部尺度而行經驗的自己批評及以理論的標準而行內部的自己批評爲限，則此種製作，祇達到描線、臨畫等技術的正確度爲止，遂流於機械的寫實主義的藝術觀，毫無培養藝術的感情與意匠之餘地。實則無論何人，均承認作文與圖畫等成績，均有自己審察之必要，且屬可能之事。不過對於合理的勞作之成績，當然是用合理的認識方法加以分析批評，至對於非合理的勞作成績，則須藉非合理的體驗方法而加以分析批評耳。卽或根據教師之暗示，或根據名家的模範，從而領悟自己的作品之缺點。亦卽是藉模範的作品之比較，而加以自己批評。此種比較，既非藉外部的尺度，亦非依據論理的標準，乃從非合理的體驗上比較。

準此，則勞作實在可認爲適用於一般的文化材料。如就道德的文化而論，則某種道德行爲之成果，非常依照道德的標準而加以批評不可。不過在道德與藝術方面，批評是比較的困難，及批評的結果，亦缺乏形色的明瞭性，故在陶冶的初步階段中，適用亦較難。吾人在初步的陶冶，宜以技術的勞作或可藉外部的尺度批評的勞作爲中心，其次乃及於能適用理論的批評之勞作，最後始及於須用非合理的批評之勞作。但不能因此遽認非合理的方法，勞作是不能適用。卽如藝術的批評，雖在小學校初年級中較爲難行，但其樸素的形色，究未可遽認爲不可能。倘認爲絕對不可能，則初年級之自由畫等，誠有如烈德之所詰責，將成爲放恣的主觀的表現，而不成爲客觀的訓練。由是觀之，勞作與體驗，其領域並非差異，實在可認爲無論在任何領域，兩者都成爲共通的生活樣式，經驗樣式。然則在同一之領域內，勞作與體驗究有如何關係？此種關係，殆可認爲與表現及理解兩者的關係完全相同。而

此二者，在同一之文化領域內，又常有互相補助的關係。例如藝術家的生活上，則創作與鑑賞兩者是互相補助，科學家的生活上，則他人的研究之理解，是與獨立的創造的研究互相補助的，若是，則勞作在教育上所佔之位置，便可明瞭，至少可認勞作之在教育上，實為客觀的事物之理解體驗之一種手段。故一面覺得表現主義的勞作觀，認勞作為主觀的表現，固屬謬見，他面又覺活動主義之認發表的構成的活動，為可以包括教育方法之全部，亦屬不妥。吾人不特承認勞作的過程上，仍有注重靜的觀想之必要，且承認勞作以外，更有他種學習方法之存在。教育上若過於重視發表的態度，亦與過於重視感受的態度相同，均屬不當。

以上是歷述「勞作」在教育目的與方法上的意義及價值，茲再進而討論「勞作」在學科上的意義與價值。科目上「勞作」的表現，是在手工科，作業科等之重視。凱氏曾認定國民的大多數既從事於筋肉勞動的職業，故普通教育應特別注重筋肉的技術的訓練。但此種理由，決不成為純粹教育學的理由。果如凱氏所言，則將來從事於精神的職業者，遂可以絕對不用筋肉的手工的教科矣。其實在普通教育上，可不問兒童將來之職業如何，將筋肉的技的作業當作一般的陶冶施之。又有一派教育家，僅從環境主義的立場，主張勞作教育以家庭的生括為根據，當作家庭生活與學校生活連結之一種手段，以今日之眼光觀察，此種主張，亦不妥當。例如裴司塔羅齊，在其所著林哈爾特與哥路篤一書中，特別主張家庭紡織等作業，在農村學校有特別價值。此蓋因當時瑞士尚在家庭手工業盛行時代，裴氏眼見家庭工業將被大工廠制度壓倒，故特有此反抗論調。迄今則家庭手工殆已完全沒落，除純粹的農村家庭之外，一般大都市的家庭，大部分以工廠職業為生活費之所自出，祇留廚房的烹飪工作，

尙可在家庭實習之，此時若復主張學校的勞作，應以家庭式的肌肉作業爲根據，則毫無意義矣。

最穩健的學說，還是表現主義。此派是承認肌肉的構成的作業，是精神表現之一種手段，而與他種表現手段列在對等之地位。所謂他種表現手段者何？可以「言語的表現」概括之，即表現可分出一「形體的表現」與「言語的表現」二大方式。此外雖尙有音樂的表現與身體的表現等，但祇可認爲屬於副貳的。然則言語的表現與形體的表現二者，在教育上究有何種關係？教育上之所謂「表現主義」(Expression)須合以前數種表現始得完全。

本來就教育之全體上論，若偏重形體的表現，而忽視言語的表現，是極錯誤，如藝術教育運動者，則往往有此種偏見。須知人類思想表現之手段，與其用形體，無寧用言語之更簡而且速也。然而凱氏一派之勞作學校論的主張，明明是以「離去書籍學校而轉入動作學校」相標榜，此其用意究如何？是否有忽視言語的表現之勢？關於此一點，吾相信凱氏並非輕視言語，祇是承認形體的表現，尤其是立體的構成的作業，在學習的初步形式上有優越的價值，亦是最適於初年級兒童之心理的要求。以前主張直觀教育者，大都承認初年級兒童之心理，是傾向於形體的，直觀的方面，而不適於抽象的純理論的對象，甚或絕對不可能。因此，初年級的教學，應以肌肉的作業、形體的表現爲中心，是極合理的。不過從某種意義言，初年級的學習樣式，是較近於遊戲的，與正式的勞作相去尙頗遠。因此，小學校第一、二年級的課業，可認爲是自遊戲的學習以進於勞作的學習之過渡期，是最妥當的。從小學教育之全過程言，其實施勞作最適宜之步驟是：最初應由遊戲以進於手技，其次則由手技以進於精神的勞作。在小學的

高年級時，應採用設計教學法、道爾頓制等，以純粹精神的勞作，為學習與生活之主位。同時又須顧及兒童的素質，以為課程內容之分化標準。就教育之一般過程上論，則須由筋肉的勞作時代漸進於精神的勞作時代，但就個性的適應上論，則又當視各人之素質，而分為以筋肉的、技術的勞作為中心之一組，及以理論的、精神的勞動為中心之另一組。準此，可知以形體的表現為主之學科，在初年級是應佔較多的時間，處於學科之中心地位，其後視年齡之增長而逐次減少。又就教育之分化方面着想，則對於以精神勞作為目標的兒童，是應略減少其筋肉勞作的課業。如此，則勞作之在科目上的處置，可謂調劑得宜矣。

最後，關於勞作之共同社會化的主張，亦殆成為一般勞作教育論者之共通的根本的思想。凱氏亦曾注重米士契爾（Mitschler）之服務的勞動，又以為精神的構成的勞作，本來是基於利己的衝動力，為防止此種自己中心的傾向之危險計，有使勞作成爲完全的品性陶冶之手段，全人類文化的服務之必要。遂認勞作之共同社會化，實為勞作學校根本的標幟之一，如不能達到此目的，則學校尙未能盡一般的陶冶之使命。

至於拿德普，更承認學校勞作之社會化的要求，乃為人類生活一般勞作之共同社會化的根本要求之一部分。氏所著社會的理想主義，其中關於社會改良論，簡直可以「人類生活的勞作之社會化」一語盡之，即認學校之改革，乃為全體改革的之有機的一部分，亦即為全體改革之出發點。氏因此認學校勞作之共同社會化的最良手段，是在於以直接的勞動即手的勞動為學校教育之中心。而在學校生活之全體上，則氏與一般主張學校改革的思想家相同，欲由現在之個人主義的學校組織改為共同社會的構造，或相互扶助的共同社會。此種組織之見

於施行者。如美國之「學校市」(school city)與德國之「學校國」(Schulstaat)等均是。至於勞作之共同生活化，則如設計教學之注重「團體設計」(group project)者是。

然吾人更應注意者，所謂共同社會的陶冶，又非單藉團體設計等之共同勞作所能盡達，須和此種共同的陶冶，乃與倫理的道德的陶冶同義。凡偉大的、超個人的、超現在的精神，決非單藉與他人之協力的勞作所能達到，實包含有個性之自由發揮在內。各個人須達於自己完全的地步，同時各出其所長而與他人競爭，不過此種競爭，非屬個人主義的，須常為超個人的，社會理想的。

更就共同活動而論，所謂勞作者共同者，亦祇屬於共同活動之一部分，而非其全體也。故耶貝哈特 (Eberhard) 言，欲使「共同社會學校」成為道德的共同社會之體驗時，須分出以下三種樣式：(1) 體驗的共同社會；(2) 勞作的共同社會；(3) 行動的共同社會 (Tatgemeinschaft)。所謂體驗的共同社會者，是藉遊戲、紀念儀式、慶弔、級友之幸不幸等為種種體驗的機會。至於勞作的共同社會者，是藉狹義的共同勞作而學習之意。行動的共同社會者，是指社會倫理的行動言，亦即屬於慈善事業、公德的行動、學校自治等之共同社會生活。倘吾人認勞作乃為技術的、理論的、藝術的、道德的各方面之客觀的活動，則所謂勞作的共同社會，亦祇能包括(2)與(3)兩者。至於(1)所列諸款，則非屬體驗的共同社會不可，準此，則勞作必須與體驗相提並論。又在社會服務的勞作之中，往往覺得有遊戲、娛樂等生活之交錯，因此，在勞作的共同社會之外，又須加入遊戲的共同社會與娛樂的共同社會兩者，教育之意義乃得充分。現代的學生生活之特色，既非以勞作生活構成全部，亦非如古代貴族階級，完全以

遊戲、享樂、休息構成生活之全部，實將遊戲、享樂、休息等編入勞作生活之中心。

以上是將勞作教育思潮，從各方面討論殆遍，吾人因此得將此種教育思潮，以下述之四大原理賅之：(1)自由原理，(2)個人原理，(3)活動原理，(4)共同社會原理。從自由的原理而論，勞作學校本可認為自由學校，因其標語是在於「以自由替代威權」之故。但此種自由，固然是從「兒童本位」(Vom Kinde aus)的呼聲而出，不過其中之警戒，是在不淪於主觀的沉溺。所以勞作學校論，往往反對沉溺主義，承認教育者非單為自然的主觀的兒童心意之保護者，他方面實為客觀的普遍的精神之代理者，故勞作學校教師之要務，是在謀此種主觀的與客觀的紐帶之結合。至從個性的教育上論，自當從個性的職業陶冶與一般的陶冶之關聯上着想。其次關於活動的原理，則當從活動、表現、構成作業等的概念所表示之生活形態與他種生活形態之關係上着想，而究明勞作與理解、勞作與體驗、感受與發表等之關係。再從此種關係上，認明「勞作」的生活形態，在教育上究竟佔何種位置。最後，關於共同社會之原理，則認明手技的構成的勞作，是易墮於利己性，則須以個性的發揮及社會的服務為主眼，方能補救此種缺陷。歷舉此諸方面之注意，庶幾勞作教育的理論，可底於穩健妥當之境。

參考資料

G. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule. 8. Auflage. 1930.

G. Kerschensteiner: Grundfragen der Schulorganisation. 5 Auflage. 1927.

- G. Kerschensteiner: Theorie der Bildung. 1928.
- G. Kerschensteiner: Theorie der Schulorganisation. 1932.
- H. Gaudig: Die Schule in Dienste der werdenden Persönlichkeit. 3. Auflage. 1930.
- P. Hatorp: Sozialpädagogik 6. Auflage. 1925.
- E. Spranger: Kulture und Erziehung. 3. Auflage. 1925.
- E. Spranger: Die Hauptströmungen der Pädagogik vom Altertume bis zur Gegenwart. (Das Kind und die Schule. herausgeg. von W. Krötzsch)
- Th. Litt: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal. 1925.
- Th. Titt: Führen oder Wachsenlassen
- E. Kriek: Philosophie der Erziehung. 1925.
- S. Hessen: Revolution und Tradition in Werke in Kerschensteiners. (Zeitschrift, Die Erziehung. Oktober. 1932.)
- G. Kerschensteiner: Das Grundaxion des Bildungsprozesses. 3. Auflage.
- E. Bernhard: Arbeitsschule und Arbeitsunterricht. (Schwartz pädagogisches Lexikon. Bd. I.)
- H. Pestalozzi: Die Methode. (Pestalozzis Sämtliche Werkeherausgeg. Von Seyffart Bd. VIII)

第十三章 新興的公民教育思潮

公民教育可認為現在教育之大象徵，其勃興原因，固由於一部分教育學者之積極鼓吹，但實亦由現代社會與現代文化之歷史的必然的要求而來。雖則促進此種教育之特殊情況，各國略有不同，但其根柢則可溯於大致相同的動因與過程。然所謂相同的動因與過程者為何？

一般教育上的新運動，固由實際社會的需求而引起，亦由教育思想之自由省察而促進。前者可謂之「外部動因」或「社會動因」，後者可謂之「內部動因」或「思想動因」。兩者非互相獨立的機契，乃互相聯關，以構成此種新運動。不過內外的動因，時或分彼強此弱，而交迭影響耳。故欲瞭解公民教育運動之基本的動因，亦當從思想的與社會兩動因之關聯處考究。

(甲)公民教育之思想的來源——先從內部的動因上考究，公民教育運動之主要的思想來源，當從社會的教育思潮求之。縱承認此非唯一的思想動因，亦當認教育上之社會主義，為其最顯著的思想根據。休普朗格曾區分古來人類的陶冶理想：(1)為人文的陶冶理想，(2)為政治的陶冶理想。(註一)此兩者之對立，亦略與「個人的教育學」及「社會的教育學」之對立相當；前者之終極的教育目的，在自由自律的人格之養成，後者則在道德的社會之實現。綜觀西洋教育史，則見古代教育，均從社會的見地上實施，承認個人必須養成為有用的國家公民。

此政策在斯巴達尤為顯著，一般的教育均由國家實施，究其極則個人的個性與目的，均為國家而犧牲。羅馬時代的兒童，則以國家法典之十二銅表為重要教科而背誦之，年十七，始就公吏以習國家生活的智識，或旁觀國會情形，以得政治上的訓練。此種國家本位的教育實情，其與理想主義相結，而建設一種社會的教育學者，實始於柏拉圖之理想國的偉著。據巴爾特（P. Barth）批評此書曰：「柏氏的教育理想，與其謂為在於完全的個人之養成，無寧謂為在於理想的國家之實現。」又曰：「柏氏實與亞里士多德同見解，均認教育的本質，即為國家公民的教育。羅馬時代之錫西羅（Cicero），亦認教育須養成兒童為國家有用的公民，故教學上必須涉及國家的組織與制度。」（註三）降至中世紀基督教全盛期，國家遂與「天國」並立，教育權悉操於代表天國的「教會」掌中，爾時的教育理想，祇在「敬虔的信徒」之養成，為國家設想的教育，殆已捐棄不顧！但教育重心，仍以教會之集團意識所維繫，故中世紀的教育，亦屬社會本位的。當時祇有武士教育，乃以效忠於國主為重要目的，此可認為中世紀國家本位的教育唯一之例。

準此，則西洋自上古以迄中世紀，均勵行國家本位社會本位的教育，但一入近代，自文藝復興以還，經過許多動因，個人解放的潮流日盛，遂高倡個性尊重的「個人主義」矣。此種潮流，迄十八世紀啓蒙時代已達極點，而盧騷所謂「祖國與市民」二語，不當存在於現代國語中，則尤為個人主義之極軌。但在個人主義的發展過程中，前後又生出異彩。例如啓蒙期的個人主義，亦可當作「一般的人權主義」解釋，而個人的特質，亦可從一般的人權中發見。至如自十八世紀末以迄十九世紀初期浪漫派的教育學者，卻從新觀點上解釋個性，謂個性乃與他人不

同的獨特的本質，教育之終極目的，即在此種獨特性之自由發揮。於是尼采的超人論，遂為極端的個人主義教育之代表。氏謂人類之目的，乃在於超人或天才之尊重，強有力的偉大的個人，實為人生之精華，若乃民衆，則祇由羣愚所成，是偉大的個人之手段與工具。向來的教育，直使人類成爲機械化，祇養成盲從於國家之荏弱無力的庸人。觀此，可見尼采完全未知社會與國家，是對於自由的個性之發展，實有重大的意義，並且徹始徹終加以否認。

但個人決非能孤立的生存，且在孤立狀態中，亦決不能實現人之所以爲人的本質價值。更且一切教育活動，亦必附屬於社會始能施行。故在十八世紀啓蒙哲學中已達極點的個人主義教育思潮，迄於十九世紀之後半歷史科學與社會科學發皇之期，遂被歷史的社會的教育思潮根本推翻。至此，始承認社會爲教育上之主要勢力，教育之終極目的，即在於社會的發展。

德國斐希脫之敬告德意志國民的演說辭，以充分的熱誠鼓吹國民教育的革新，實可認爲近代社會的教育思潮之濫觴。繼之者如裴司塔羅齊及戴德韋希(F. A. W. Diesterweg, 1790-1866)的教育學，顯屬於社會的；至於蘇黎瑪凱，則可認爲是達到調和個人的教育學與社會的教育學之境。厥後德之卑爾格曼與拿德普與美之杜威等，始極徹底主張社會的教育學。拿氏根據康德的批判哲學，建樹現代社會的教育學之典型，力言個人與社會之根本相關。其言曰：「個人除卻社會一切的影響，將墮於動物界，決不能超出感覺的自我以上。人並非先由個己的存在，而後與他人開始社會的生活，實則先無社會，根本上已不成爲人。」又曰：「陶冶之社會的條件與社會之陶冶的條件，並非截然劃分的兩個主題，祇可認爲一而已。蓋社會唯在個人之結合上始成立，而此種結合，唯藉各

各成員間交互的意識始能成立之故。準此，個人與社會兩者間最後的法則，必然歸於一致。」（註三）本來承認個人與社會的生活均受同一的根本法則支配者，乃屬柏拉圖的思想，拿氏特適用此思想於教育上，從更高的立場而統一個人主義與社會主義而已。現代教育上最顯著的傾向，是承認教育目的與方法，均須從社會上決定。公民教育者，不外是由此種社會的教育思潮所育成之新生兒。

（乙）公民教育之社會的來源——以上祇述公民教育勃興之思想的動因，今再述其社會的動因。此種社會的動因，乃由近代國家民主主義的發達及國家意識的發達而來。綜查歷史上，可認定國家之與教育，及政治學之與教育學，實有不可分離之本質的關聯。例如斯巴達，分明是教育與國家完全調和，其間不容毫髮的牴觸與矛盾。然則古代的實地教育，固純屬國家公民的教育，即理論式的教育學，仍具此種色彩，觀乎柏拉圖自名其教育論為理想國，便可知矣。不過古代的國家是屬階級的組織，所以教育亦屬階級本位的，此與現在的國家教育以國民之自治為主旨者大異。降至中世紀，一面雖有國家本位的武士教育，但大體是教權純由教會把握，國家殆與教育有離緣之勢。迨宗教改革後，國家漸脫離教會的桎梏，始自負教育的重責。不久便見專制國家的形態整然具備，國民學校與義務教育等並行，教育遂純供政治的使役。當時的國家主義，祇是以養成階級社會的公民為志，忽視個性的自覺，而為盲目的全體主義，此可特稱為「第一期的國民教育。」

然自法國革命後，曩日專制國家的功利主義與階級的偏見次第拋棄，漸見人權之伸張與人文思想之擡頭，於是平民亦與上流人士同樣被認為有人格權。在教育上代表此種潮流的啓蒙教育學，亦以解放人類，擺脫教會

與國家之支配，以保障天賦人權為志幟矣。試觀史蒂芬尼在一七九七年所著之國家教育學基礎（*Gründriss der Staaterziehungswissenschaft*），其第一部論及「人的教育」，第二部論及「公民的教育」，書中分節的標題，已暗示當時個人主義的教育思潮矣。法國的大革命，既顛覆舊式國家的階級形態，對於教育上決不得認為無影響。此時個人既脫離國家的束縛，教育上遂以個性之完全發達造成純粹的個人為主，此可認為「第二期的國民教育」。

欲將第一期朴素的國家主義與第二期極端的個人主義，從更高的見地上綜合之者，則為斐希脫的國家教育思想，此可認為「第三期的國民教育」之代表。其敬告德國國民的演說辭所表示之教育思想，一面是欲打破階級的國民教育之迷妄，擴充為人類的教育理想，他而又壓抑極端的個性之解放，超越單純的個性，而提倡「國家個性」與「民族精神」之醒覺。可見第三期是從更高的見地以統一前二期的思想。統計十九世紀的教育學，實已進於此一階段的國民教育思想，欲調和國家與教育兩者之對立性。但是，在此種國民教育的思想中，顯然被自由主義與個人主義的動機支配，試觀斐希脫的思想，已可見其一斑。因為太過提倡個人的解放與個性的自立，其結果是國家教育的思潮反被壓抑，例如海爾巴脫的教育學，顯示個人主義的色彩，大有礙於國家教育學的發達。

此時的教育思想界，一方面則有個性尊重之呼聲，以調和的發展為理想；他方面則以國民有用的公民之養成為教育上最高之鵠的。人文本位與政治本位的教育理想之對立，直至近代始呈尖銳化。然則教育果當以陶冶

純全的個人爲主歟？抑當以有充分教養的公民爲主歟？卽是人格的教育與國家的教育之究當何去何從？仍屬現代懸而未決之問題。第三期的國民教育，尙有再加反省之餘地，進一步則可以達於第四期，但今仍徘徊於綜合未完成之過渡期間。不過自法國革命以還，民主主義大發展，國家意識已大增進。十九世紀間，歐美各國之立憲運動起，其結果則見憲法之宣佈，國會之開設，普通選舉與陪審制度等之勵行，與地方自治之擴充，此實爲近代國家之民主化的諸種象徵。在舊式的專制國家中，政權祇操在有產階與知識階之手，而一般國民，惟有被動的信仰此少數人之世界觀與社會理想而已。多數人既不許參與行政的意旨，因而對於國家之利益與運命可以不必關心，無須負責。然而立憲的國家，則國民全體有參政權，直接或間接的可以左右國家之意志，因此不得不視一國之利害，與一己之休戚在在相關，不能不積極爲國家服務，倘若不勵行國民的教育，則無以啓發真摯的自治精神，而立憲之基礎危矣！故公民教育之動因，一在於社會思潮之普及，二在於國家意識之發達。此種教育之首倡者爲凱善西台奈，彼亦竟成爲德國公民教育之指導者。

吾人既認定公民教育之一動因是在國家意識，然則此種教育之基礎概念的「國家」，究當作如何解釋？是指「國家的組織」而言歟？抑包含有「祖國」之意義在內歟？將或指「現實的國家」歟？抑指「理想的國家」歟？以此種意義的國家爲本位之教育，是否與純粹人格本位的教育相矛盾歟？更與人類終極之理念的人道主義的教育相背馳否？再進一步而論，國家的本質究屬如何？教育與國家的關係又如何？此種問題，實爲公民教育之先決問題也。

休普朗格解釋人文的陶冶理想與政治的陶冶理想之對立有言：「個人之終極目的，並非單在自體的價值之發揮，卻在於本其道德的力量而為全體之從屬，故對於單純的人格文化與孤立的個己之完成，則有政治的陶冶理想之存在。」廣義的政治的陶冶理想之表現，則有國民教育，公民教育，政治教育等種種異名。究之構成此種陶冶理想之根柢，不外在於「國家」之一概念。無怪乎費爾斯達（F. F. F.）有言：「二十世紀，實可稱為國家的世紀。」因此，無論出於個人之願意與否，終不免受國家之支配，教育既屬於社會的事象，因亦不免受國家的規制。準此，則國家的研究，實為公民教育研究之先決的課題。古來雖早已承認「國家」為陶冶的最高理想，但在現代的教育學上，此種解釋仍極幼稚，且研究上輒涉於膚淺，未能以充分的熱誠貫徹之。

現代的教育家，一談及國家教育時，祇以現存的國家為出發點，以現實的政治社會關係為立場，此實未能令吾人滿意。究之「國家」之最高的意義果為何？國家與個人之內面的關係又如何？奈何今之教育家，對於國家與民族、國家與文化、國家與宗教、國家與道德等之相互關係，竟附於毫不追問！凡欲討論政治的陶冶理想及其陶冶方法者，必須先對於此種重要的哲學問題加以根本的解釋方可，否則至少亦要具一定的見解與一定的態度方可。烈德（E. Heide）有言：「吾人研究公民教育，決不能與哲學分離。倘離卻哲學，恐因一時的配意或特殊的願望，而竟豫想到究極的妥當性之危險。」（註四）此段實可認為闡明探究真正的公民教育之根本態度。大凡真摯的教育學，決非單以選得達到目的之方法手段為已足，必須潛思教育目的之蘊奧，而獲得真正價值之確信，據以為陶冶理想之基礎。準此，欲建設真摯的公民教育學，其第一之任務，乃在於「國家的哲學」之把握，國家理念之根

本的解明，使教育活動有所遵循。

綜覽現代的教育思想界，確可認政治的陶冶理想，已在活潑的推進中。教育學者對於現實社會之政治的經濟的缺陷，亟欲加以改革，遂有「作業學校」、「共同社會學校」、「生產學校」、「公民教育」、「職業教育」、「社會的教育學」等種種標語之楊葉。舉凡拿德普、費爾斯達、斐舍、劉爾曼、凱善、西台奈諸氏所倡之「勞作」說，皆可認爲公民教育學上之有價值的基礎。但此諸學者之業績中，仍不免有下述諸種缺陷：（1）或對於現代政治的文化的事情之困難，其認識與對策，究有未充分之嫌；（2）或偏於柏拉圖與康德之論理主義的理想主義，從而顯出現實的逃避之弱點；（3）或對於國家及政治的文化哲學之本質，缺乏根本的解釋；（4）或徒根據自由主義的國家觀，僅視國家爲法制的、經濟的機關，而忽視其背後尚有「潛在的國家」。因此，諸子尙未能提出充分的基本思想，足以建設適應現代的公民教育學。吾人至此，不能不認定現代的教育學者尤其是公民教育學者，關於國家的理念，及對於國家本質之哲學的思索，與夫絕對的國家觀等之研究，均爲未開拓的領域。然而「國家」之一概念，究屬於公民教育學之基礎概念，亦屬於不可缺的前提。欲使公民教育學之成爲「學」，總不能不從國家觀念的研究爲出發點。

關於國家的概念，古來的哲學家、政治學家、社會學家等，實從各種不同的觀點而下規定，直至現在，仍覺意義多歧的，其一爲法學上的解釋，認國家是由一定的主權、一定的地域、一定的人民所構成之社會，此即認國家爲統治團體或政治組織者。其二則爲文化哲學上的解釋，與前相反，認國家爲一定民族之有機統一的文化社會，此即

認國家爲體現民族意志之精神的社會者。此外尙有許多解釋，不過特舉法學的解釋與文化哲學的解釋兩種爲代表耳。然則此兩種觀點，究以何者爲正？若認其爲各具一定的真理，則又以何者爲能最把得國家的本質？而兩者之交互關係更如何爲便於此一方面的考察計，須先辨明「共同社會」(Gemeinschaft)與「利益社會」(Gesellschaft)兩者之區別。國家究屬於共同社會的性質歟？抑屬於利益社會的性質歟？經此一問，實令吾人對於本問題之核心再進一步。

區分社會爲共同社會與利益社會的思想，雖始自近代社會學之鼻祖的孔德(A. Comte)，但論述最明瞭者，則當推忒尼斯於一八八七年所著之共同社會與利益社會。氏認共同社會爲「事實的有機的生活」，利益社會爲「觀念的機械的組織」。前者是基於種族本能，而爲自然結合之內部的有機的統一體；後者是基於共通利益、目的、興趣等，而爲人爲的結合之外部的機械的統一體。即是前者爲持續的共同的生活，故可謂之「活的有機體」；後者單屬一時的表面的共同生活，故祇可稱爲「機械的集合體」。共同社會之代表的例即爲「家庭」，其中是包括親子間、夫婦間、兄弟姊妹間各種關係，是以「諒解」及「愛情」爲結合之基礎。因此，家庭間的成員，是達到一般生活的全體的結合情狀，爲舉家之利益起見，各成員往往不惜犧牲個己的利益。利益社會之代表的例，是爲股份公司。各股東僅因希望得到一定之利益，而作集團生活，故其結合爲一面性的、弛緩的，各股東可以隨時轉賣股票或竟脫離關係。

社會更可分爲「存在社會」與「組織社會」兩種。存在社會者，是認定社會先自存在，而後收容個人以支

配之，故亦稱爲「自然社會」或「基本社會」。組織社會者，是認定個人先自存在，因個人的考慮而結社，故亦稱爲「人爲社會」或「派生社會」。所謂存在社會、自然社會、基本社會等，是與前述之共同社會大略相當；所謂組織社會、人爲社會、派生社會等，是與前述之利益社會大略相當。至於英美兩國的社會學家如柯爾及麥基佛等，則將「社會」(society) 分爲 community 與 association 兩者，其見地亦大致相同。

人類的意志，本可區分爲「本質的意志」與「隨意的意志」兩種形式，此正與共同社會及利益社會兩者相對應。蓋因本質的意志，是受非合理的自然的愛情所支配，而共同社會，大多由本質的意志所結合而來；至若隨意的意志，則受合理的一定的目的觀念所支配，而利益社會，亦多由隨意的意志之結合而來。吾人本可以將非合理的自然的結合與合理的人爲結合兩者，加以明瞭的劃分，因此，共同社會與利益社會亦可明瞭區分。不過因時代之推移與社會成員的思慮之轉變，兩者又未嘗無交互轉變之可能耳。

先言共同社會轉變爲利益社會之例。譬如家庭與民族的國家，原屬於本質的非合理的社會，但受合理的規制而顯然帶有合理的性質。合理的規制之二大方向，即是由無統制的變爲有統制的，由無意識的變爲意識的。其次再言利益社會轉變爲共同社會之例。本來合理的社會組織，無論從目的觀念上或組織形態上觀，都極難認其可以完全變爲非合理的社會組織。但此種轉變，究有相當程度的可能。例如教會與政黨等，本屬合理的組織，但其成立之當初雖屬合理的，然歷史既久，則因傳統關係，生出「同屬的意識」(consciousness of similarity)，次第具有非合理的性質矣。總之兩者的交互的轉變，究有多少之可能性。然而近代的社會學者，往往單顧目前前者

的方向，而忘卻後者的方向，此不得不認爲一大偏見。

且共同社會，不僅可視爲與利益社會相對立之一種形態，更可視爲對於「現實的社會形式」而爲「理想的社會形式」。易言之，共同社會，畢竟可認爲是社會的理想或社會的典型。關於此種見解，奧德（H. Oser）實爲最顯著之代表者。氏的主要著作之一一般教育學（Allgemeine Erziehungswissenschaft, 1928.）中，論及此種見解之大要言：「共同社會之一詞，自孔德以來，經過種種意義的轉釋。狄尼斯承認共同社會是「事實的有機的生活」，其實現在的各家庭與各民族，豈能認爲真正的心情結合體歟？吾相信無論誰人均不能加以肯定。試細觀現實的家庭生活與現在的國家，何會有共同社會的色彩？然則共同社會與利益社會之劃分，吾人現在不能不與狄尼斯異其標準。共同社會是一種理念，是一種「當爲」的結合體，而利益社會祇是經驗的存在之結合體，如家庭、學校、國家等均是其共同社會，實爲此種利益社會之最高理想，及「無限的課題」。現實的存在之一般社會，均可認爲是利益社會。吾人因此，不得不另立兩者的區別；前述之人爲的、合理的組織，祇可稱爲社會集團，至於價值的、生成的、自然的、非合理的結合，則可稱爲社會的根本形態。凡區分社會的形態時，第一須從其「發生」上以辨其果爲社會集團抑爲基本形態，第二又須從其「交互作用的真實性」以辨其果爲利益社會抑爲共同社會，決不宜偏於一方。凡此種社會形態，既屬相互的交錯，再從發生上言，則又有相互的交替作用。」觀此，可見奧德承認共同社會不是人類之現實的社會，乃理想的社會矣。

再從歷史上檢考共同社會與利益社會進化之跡，則大略如次：第一期在古代原始社會時，則以共同社會爲

一般社會之典型。其時全體的生活理念，成爲民族信仰的形式，成爲非合理的、無意識的，對於全社會的成員之規制力甚強。各個人的個性，當時尙未分化，生活經驗亦未成爲複雜，意識上亦未達到明瞭的自覺，故利益社會之發達是極幼稚。第二期則利益社會逐漸發達，共同社會的色彩逐漸稀薄。此在近代之初期，自我的意識既已醒覺，生活關係亦漸增複雜的程度，自然有如是之結果。蓋一則因社會人的生活經驗之內容漸複雜，次第分化，二則因意識上逐漸達到明瞭的自覺，結果必促利益社會之構成。至於現代，則達於第三期，利益社會有顯著的發達，他面又覺得目的與意識，反成爲純化與理念化，大有復歸於共同社會之新趨勢。在許多的利益社會的鞏固組織之下，成爲多元的交錯，一方面既容認多樣的個性之異質化，他方面又容認共同社會之全體的生活理想，此所以現代的利益社會，復有歸於共同社會之趨勢。

以上單將兩者之進化階段，從歷史的事實上考察耳，若再從理論上考察，亦覺得兩者成爲辯證的發展。在民族發展之最初階段，社會是以全體一致的信仰爲中心，爾時祇有共同社會，成爲主客未成之混沌形態，實屬包括的基本的社會。迨個性既分化，目的意識之自覺亦明瞭，爲特定的目的之實現計，利益社會遂從而派生。共同社會之變爲利益社會，就主觀方面言，是爲個性的發展與目的的自覺，就客觀方面言，是爲文化的創造與自由的解放。但利益社會既達到一定的發展，一方覺得制度文物漸趨於複雜，變爲繁文縟禮，他面又覺目的意識之純化與理念化的必要，而復歸於人性之奧處。然則利益社會之共同社會化，在主觀方面則爲理念與人性自然之復歸，在客觀方面則爲民族與全體性之復歸。一言蔽之，共同社會之理想，是在於純粹的自然性之還元。準此，則利益社會均

由共同社會所培育，反而言之，共同社會又藉利益社會而促進而趨於合理化。此兩種社會的類型，實有緊張的交互關係，而人類社會之根本的源泉，究屬於共同社會，尤其是原始的民族與家庭，一切社會，均由此而派生而復歸。

共同社會與利益社會之區別，既如上述，然則國家果屬於共同社會，抑屬於利益社會？本來國家是可分爲「祖國」與「國家組織」（即政治組織）兩方面考察。凡可爲陶冶之理想的國家，非爲具有最深奧意義之「國家」不可。今將「祖國」與「國家組織」分別解釋，則「祖國」者，是指一定民族之有機統一的文化社會言，亦即是民族的集團之價值社會或「民族共同社會」；至於「國家組織」或「政治組織」者，是一定民族之政治的文化生活之表現，是以政府、憲法、官廳等統治權爲中心之統治團體。祖國的要素，是在於民族間同胞之「愛」（Liebe），國家組織的要素，是在於政治的「權力」（Macht）。祖國是民族之典型的共同社會，國家組織是民族之實現一定的政治目的之利益社會。社會的成員，是全面的服從祖國，至對於政治組織，則僅爲一面的服從耳。祖國是胎生一切民族文化之基本社會，國家組織祇爲表現民族之政治文化的派生社會。

國家向來是認爲共同社會的性質，完全與上述之「祖國」的意義相同。蓋因人人之從屬於國家，並非有先定的目的意識，祇緣民族的地域的關係，自成爲有社會統一性的國家，其中是包括無數的利益社會。黑格爾的哲學，是認國家爲倫理的理念之現實體，躋於一切價值生活之上位，此即國家共同社會觀之代表的思想。然而近來因社會學之發達，而共同社會與利益社會的區別愈明瞭，漸生出以國家爲利益社會的思潮。尤其是根據自由主義個人主義之英美的社會學家，特別提倡此種思潮。

視國家為利益社會的思想，可以柯爾（G. D. H. Cole）所著之社會理論（*Social Theory*, AFD, 1920.）為代表。柯爾分「社會」為 Community 與 Association 二者，前者是與「共同社會」相當，後者是與「利益社會」相當。認國家是屬於後者，蓋因國家是基於人民的同意與承願，是為對於一定地域的人民之強制的利益社會。國家的基礎，是屬於地域的、包括的、工團的基礎，是屬於職業的、選擇的，故國家與工團，在本質上並無何等區別。

國家無論如何重要，亦不得視為社會上之最大的最能永續的利益社會，亦不得認其為超越制度以上。近代的國家論，不特認國家較於其他一切的利益社會更優越，且認為性質完全不同，因此認定對於一切利益社會與個人，是具有絕對的威權。但是，國家祇是與其他的利益社會處於同等社會，不宜與以絕對的威權。並且國家決不能包括人類生活之全體，例如人類之「愛」與「犧牲」等高尙感情，決不能認為是組織的。然則國家既非包括的基本社會，祇是政治目的上的派生社會。

以上是柯爾承認國家為一種利益社會的見解，此外如拉士瓊所著之近代國家的威權與麥基佛所著之近代國家等，均有同樣的見地。

此種國家觀，是極狹隘的、片面的，祇顧到國家的政治組織方面，而忘卻其他的文化價值與民族精神等。若單從政治組織上着眼，確不能不認國家為利益社會或人為的組織社會。但政治祇屬文化之一肢體，而政治生活亦祇屬國民的文化生活之一片面，故政治不當躋於其他的文化生活之上位，或竟支配其他的文化。就他方面觀，國

家實又爲一種民族的集團，亦即是繼承民族集團之歷史的精神的傳統之共同社會。此非單屬於政治的利益社會，乃是體現民族意志之包括的基本的共同社會，而與前之所謂「祖國」相當。總之「國家」可分爲「政治組織」與「祖國」兩方面着想，具有「政治組織」性質的國家，是屬於利益社會，而具有「祖國」性質的國家，則非認爲共同社會不可。此兩者之明瞭區分，乃是現代社會科學上之一種傾向，亦可免教育問題的觀點之混亂。

政治組織的國家之本質，是在於「政治的權力」而其目的之實現，反有礙於真正文化的發展，蓋因其活動，常規定一種限界之故。總之政治組織或權力組織的國家，其範圍祇屬於政治的文化領域，祇宜與科學、藝術、宗教等文化領域等量齊觀，因亦祇可認爲歷史的民族文化全領域中之一部分。關於政治的文化與科學、藝術、宗教等文化相區別之特質，早已經烈德、休普朗格等文化哲學者所研究。烈德曾舉出兩種區別如下：（一）科學、藝術、宗教等雖能發生於超時間空間的理念世界，而政治則發生於政治社會。（二）科學、藝術、宗教等，具有「自足的本體價值」是能順自然的發展形態，至於政治，若與現實生活不適時，則變爲「骨董品」。若將憲法的條文，認爲有如藝術品的本體價值而尊重之，或從法典之中，欲求得與科學的知見相匹敵的睿智，是無意義的。總之政治組織的國家，本來屬於法學研究的對象，對於教育理念的國家之研究，是無直接的關係。至此，不得不再進一步以考察「祖國」的本質。「祖國」者，是非合理的歷史的所產，可算爲一種運命社會。是爲一切民族的文化價值發生之母胎，從主觀的心理學的方面言，則以民族精神爲核心而形成一種「祖國精神」，從客觀的精神科學方面言，又爲客觀的、歷史的、國民的文化之集合體。在民族的歷史的制約性之範圍內，國民的文化必具有一定的祖國精神。

在焉。

準此，則祖國精神，是藉國民的文化而為歷史的、社會的傳達與擴充，成為超個人的精神性，國民永遠受其規制。祖國是藉此種精神而維持其永遠的命脈，而其精神之本質，是民族之具體化的生命意志及價值意志。此為民族共同社會之倫理的渴望，人道的憧憬。

祖國精神，又因民族的血緣、素質、言語、氣候、環象等之差異，而各有特殊形態，趨向於人道的實現，質言之，即以種種特殊形色表現人道，從此分出彼此不同的「國家個性」(Statsepersönlichkeit)。國家個性，是包含國家理念之全部的特殊性，非單屬於超價值的特殊性，亦猶個人的真正個性然。個人的個性，是規制個己的一般行為，故國家個性，亦規制祖國之一般的文化活動。因此，政治的文化，與其他科學、藝術、宗教等文化領域，均受祖國精神的一定規制，而國家的政治組織，亦受國家個性的規制。是故，個人的個性，是為其本身之人格的本質，而國家個性，即所謂祖國精神者，是國家之所以為國家的本質。教育上之最高理想，是在使兒童與青年體驗獨自的國家個性。此不須外鑠的工夫，祇須訴於其良心，自能引起。

以國家為公民陶冶之理想時，非指共同社會之國家即所謂「祖國」者不可，更非具體的指定祖國之精神即所謂「國家之個性」不可。此種祖國精神，即黑格爾之所謂「政治的情操」(Politische Gesinnung)，艾索之所謂「國家的情操」(Statsgesinnung)，吉爾勃之所謂「無形的國家」(Unsichtbarer Staat)。「無形的國家」之一語，似乎與宗教上所稱良心本位的共同社會為「無形的教會」相像，畢竟難於理解。但若稱現實

的國家爲「有形的國家」則此一語實足以表示超感覺的具有最深奧的生命力與精神力之國家概念。國家之本質，正在於此種「無形的國家」中，此卽是黑格爾的國家思想。公民教育之真諦，當在於此種國家本質之把握，近時的國家教育論，特有「返於黑格爾」的呼聲者，正爲此故。

以上既認定國家的本質，是在於祖國精神，超越於單純的政治組織以上。然而祖國精神，又必與一定的民族或以一定的民族爲中心之統一的文化社會相關聯，故亦可稱之爲「民族精神」。故欲具體的規定國家教育的理想與方法，非先了解民族與國家的關係及國家之民族的基礎不可。凡人必爲一定的民族之成員，稟受該民族的要質而生活。凡不屬於一定的民族之個人，祇是抽象的觀念，實際上並不存在。此是人類之必然的運命，亦爲超越思維的非合理的歷史的所產。固無論個人之願意與不願意，總不免爲一定的民族之有機的成員。然則民族是與家族同樣，均屬於典型的運命社會，亦卽是溫德爾班之所謂存在社會。民族更與家族同樣，有一定的血緣相維繫，集居於一定地域，有共通的言語，以一定的歷史與傳統爲中心，內部成爲緊密的統一。交互的理解與心情的結合支配於其間，祖國的同胞的愛爲其結合之根源。民族原非人爲的構成的社會，乃自然的社會，非機械的集合體，乃統一的有機體。故民族實狄尼斯之所謂典型的共同社會，決非利益社會。民族的成員，並不是爲特定的目的或利益而結合，乃基於種族的衝動與自然的愛情而爲有機的結合，感情互相一致，憂喜相關，實與家族同爲典型的「感情社會」。故民族結合之紐帶，乃爲非合理的根本情操，漠然的「同屬意識」。奧德有言：「惟有基於最深奧的信念，承認精神交互作用之非合理的全體之人，始得爲民族之真正的成員。」此言解釋民族社會之非合理性，

異常透澈。茲再進一步深究民族構成的條件與民族社會的本質。

關於民族的概念之內容，古來的學者有種種解釋，其中舉出最主要的特徵，則為一定的國家結合，一定的言語、一定的血緣關係，一定的共通文化及傳統等，茲分舉諸說而辯正之。（第一）許多人混視民族的統一與國家的結合是意義相同的。如摩爾則謂「參與國家的全體人民，是構成民族的，」吉希霍夫則謂「民族與國家是成爲不可離的渾一體，」均屬此種見解。但從各民族的歷史與現狀，已可充分證明構成國家的人民全體，不能遽認爲民族的總體。國家與民族之一致，祇屬國家之一種理想與民族之一種希求，但實際上的民族，未必與國家一致。（第二）又有承認共通的言語，乃爲民族之本來的表徵，民族結合之本質的結帶。人民因言語相同而達到感情疏通，確可認爲民族構成之一重要機契，但極端的民族歧異性，決不能單藉言語之同一而驅除淨盡。（第三）又有承認血緣的關係，爲民族之重要的表徵，如哥賓諾一派的主張是也。本來血緣的關係，爲民族之生物學的基础，確屬民族統一上之重要的支柱。但種族不同的人民，經過多世紀的同住，運命與共，亦可達於完全同化與融合之境。不過新附的人民，堅持其原有之民族特質，不肯同化者，究亦不得以民族同胞視之。所以血緣的關係，雖爲民族之重要的一支柱，仍未得算爲本質的條件。（第四）更有承認氣候、地勢、地質、資源等地理的環境，爲民族構成的基礎者。本來民族確是集居於一定地域，受地理環境之一定影響而發展的，尤其是衣食住的樣式與經濟生活的形態等，多受地理的事情所規定。但民族亦有超越原住地域而移居他境者，或在同一地域而有許多民族定居者。準此，則地域之如何，雖爲民族構成之一重要條件，究未得爲本質的條件。（第五）最後，更有認定共通的文化與

傳統，爲民族之最深者本質的表徵。例如斐希脫與黑格爾，均從精神上解釋民族，謂民族云者，是指「繼續社會的共同生活，從自己中續行自然的精神的創造之人民全體」而言；此種人民的集團，須永遠維持一種精神的特質，始得謂之民族。此種精神本位的民族解釋，雖能把捉民族之最深的本質，惜乎其所規定之概念，仍極曖昧。

以上歷舉之國家的結合、言語、種族、地理環境等諸種表徵，雖爲民族的統一與有機的關聯之要素，不過仍未能規定此諸種表徵與民族之根本關係，而此處關於精神的概念之規定，仍未得認爲完全。

今若總括以上諸種表徵，更加入民族之「同族意識」，始可決定「民族」之全體的定義。赫塞氏言：「有共通的血緣，用同一的言語，繼續共通之政治的文化的發展，並且具有同屬意識的人民全體，是謂之民族。」（註五）卡彌兒亦言：「民族云者，是藉言語、習慣、歷史的迴想及倫理的見解之一致而結合之人類社會，對於他民族覺得有全體性，以追求共同之目的者。」（註同上）此二人可算較爲能舉出民族之諸種表徵，但此諸種表徵，究未明言其輕重之次第如何，及應藉何種構造而統一之。此兩者未曾究明，則民族社會之本質，依然無從瞭解。欲達到此種境界，非訴於論述者之人格與人生觀、世界觀之奧處不可。以前歷舉民族之諸種表徵，僅臚各種「共通性」而已。吾人不能遽認民族卽是國家，或卽是種族，祇可認爲是常有同一的國家、同一的言語、同一的種族、同一的地域、同一的宗教等種種「共通性」。大凡民族之表徵，最初是由外面的、實證的而逐漸移於內面的、理想的，同時又由條件的而移於本質的，於是民族的概念日深。此實爲民族觀之深刻化與進化之一般傾向。本此意旨，今再將上述諸種表徵而排列其次序。

最可算爲外面的、實證的表徵，是地理的環境。凡地勢、地質、氣候、江河、自然的交通道路、動植物的分布等地理環境，是民族之最外部的生活條件之共通性。此種地理環境，是民族生活之一重要條件，不特由此而規定同樣的衣食住樣式及其他經濟生活形態，即民族的精神生活亦受一定的影響。但地理的環境，祇屬於行動之外面原因的共通性，在此種地域的共通性以外，民族究竟如何發展，則仍其他的事情而定。且地理環境的性質，單屬於自然的所與，決非有關於人類精神的創造。因此，地域社會，決不得認爲真正的精神社會，亦決不得認爲人類精神的交互作用所產。

除地理環境之外，其次屬於民族生活之外面的表徵者，是國家的結合，此是指政治的組織而言。凡憲法、法律、教育制度、軍隊、國家經濟組織、稅制等的政治組織，是對於民族共同生活之一定的外面的生活條件。組織是常屬於人類精神的創造，是精神交互作用的過程上之所產。前述之地理的環境，單屬於自然的實證的條件，而政治組織，是外部的條件中之多少具有精神的性質者。但在政治組織的外面生活條件之下，民族的精神生活究竟如何發展，則明明是依據其他許多事情。

至於種族、血統、血緣等共通性，又應列入何種等第？凡種族相同、血統相同的人民，祇表示身體的素質與精神的素質之共通性而已。故單純的種族，祇屬於血緣關係的生物學的概念，尙未構成精神的社會。種族之自然的發展，其必至之過程雖達於民族上，但單純的種族，究未得認爲便是民族。此種共通之身體的精神的素質，在相異之地理的、物理的、政治的、經濟的條件之下，其民族的精神生活究竟如何發展，則更視他種事情而決。故種族上的共

通性，雖可認爲一種內面的條件，但祇屬於生物學的基礎，決未得成爲精神的社會。

至於言語的共通性，一面雖有人認爲民族統一上之最重要的條件，他面又有人認爲未必如一般人的所信之重要。本來言語非單爲意義與概念的符號，實則在國語之中，包括祖國的歷史與傳統在內，最能得民族文化之精華。大抵成爲精神社的社會構造的真正典型者，唯在於「文化社會」，尤其是宗教的文化社會。至若地理的環境、血緣的關係、政治的組織等，祇屬於民族生活的意識內容之單純條件而已。但是，若具有相同的歷史文化與信奉同一的宗教之人民，不特意識內容的條件相共通，實亦體驗共通的意識內容矣。故體驗共同的歷史文化，尤其是信奉共同的宗教，達到共同喜憂、共同運命的集團生活時，真正的精神的社會方發現。蓋因真正的精神的社會，須在直接的精神交互作用的意義上始能理解，決非單在生活諸條件的共通性上所能理解。凡地理、血緣、政治等單純的生活條件之共通性，無論如何結合，既不能得到民族的精神統一，並且無論將任何一種表徵特別注重，亦不能因此而規定民族的本質。

總括言之，則民族之真正的本質，乃在於精神內容之共通的體驗，至此，則民族可直認爲一個「精神的社會」。而民族之精神的內容，更可分爲各種文化內容，至於各種文化內容，又視乎各民族究竟成爲何種秩序？及民族的精神內容究竟成爲何種構造？具有何種文化的統一性？此實爲以下應研究的問題。

民族是與家族同樣，均藉一定的血緣以相維繫，其成員是自然的結合，感情上互相一致，且其結合性是內部的、緊密的。此中生出相互的理解，而自然的愛情，實爲結合的根源。故民族正如狄尼斯之所言，是與家族均爲典型

的「共同社會。」一般之根本的持續的共同社會，惟基於最基本的精神的內容之共通的體驗，始屬可能。所謂最基本的精神的內容者，是指哲學、宗教、道德、藝術等一切文化，即所以構成一切人類文化生活之根源的精神內容。今若稱此種精神內容之總體為「文化社會」，則真正的共同社會之持續與發展，唯藉此種文化社會始能達到。故雖有精神的共同社會之「民族共同社會」(Volksgemeinschaft)，而其本質仍不能不求之於文化社會中。黑格爾曰：「民族之在歷史上，是具有自己的使命，」諒哉言也！故欲究明一定的民族之本質，除非把捉該民族的生活與文化統一之本質的構造不可。例如希臘民族，則以藝術的文化為特質，羅馬民族則以法學的文化為特質，印度民族則以哲學的文化為特質之類，是可了解各民族精神的文化均有一定的內容，而各民族的生活與文化間亦有一定的關係。無怪乎胥伴(O. Spann)有言：「惟有文化社會，始形成民族社會之核心與本質。」(註同上)

但是，單據以上所述，依然未能完全明瞭民族統一之究作何解。大凡哲學、科學、宗教、藝術等精神的內容，在民族上並非單為各相背馳的一個總體，實以某種支配的指導的文化價值為中核，從而構成有機的統一。此即為各民族之特殊的文化構造，亦即是德爾台之所謂「精神構造」者，乃以一定的中心文化價值為主，成為內面緊密的關聯。故各民族的文化，乃成為獨自的統一的文化，而呈現於世界史上，於此始可以了解黑格爾所謂「世界史的使命」之奧義。然則各種精神文化社會之統一的樣式——亦即文化之統一的獨特性——乃為各民族之真正的本質。今若稱民族文化的統一之最內部的獨特性為「民族精神」(Volkstum)，則惟有民族，始得稱為真正的民族本質。

既認民族精神爲民族之真正本質，但此種精神，並非靜止的、固定的，常爲動動發展的。發展原屬一般精神的特性，無發展性的精神，明明是自己矛盾。然則民族精神，究從何種方向作如何的發展？

在民族初發達的階段中，殆與種族社會毫無異，由種族而進於民族間的推移，是極徐緩的。即藉一定的血緣所維繫，基於一定的種族本能，而爲感情的、衝動的結合，與其認爲出於思維的，無寧認爲出於信仰的結合。但種族祇是基於一定的血緣，而構成身體的精神的素質之共通性，不過單屬生物學的概念，與精神的文化社會之民族的概念，依然大有逕庭。惟有一般的、漠然的民族信仰，實爲民族全體的生活理想，而使全民族成爲衝動的、非合理的、緊密的團結。此時各成員的個性尙未分化，生活經驗亦屬千篇一律的共通性，各人的目的意識亦未明瞭。但是，民族精神亦與其他一切的精神同樣，是逐漸由衝動的而進於思維的，由感情的而進於意志的，由漠然未分化的信仰進於截然分化的形式，於是民族遂由衝動的「感情社會」而進展到精神的「文化社會」——「價值社會」——「意志社會」矣。經過此種發展，民族遂從血緣、地理等自然的實證的基礎逐漸解放，遂發展爲精神的文化社會、價值的意志社會。至此，則精神的文化社會之「民族」是與單屬生物學的社會之「種族」——「截然劃分」。

在此種精神的文化社會之「民族」中，一切精神的文化內容，是以民族精神爲中樞，而爲有機的統一。故此種精神的文化內容，決非以同一之地位同一之權利並立，實因各民族之自然的與精神的條件之差異，而有不同的精神構造，不同的文化關聯。而此種精神的文化內容之統一的獨自性，實爲各民族之本質。所謂民族是「獨自的統一」同時具有「獨立的使命」者，實本此意而來。

然則究以何種文化內容，是屬於民族的本質的要素，何者屬於非本質的要素？肯仲氏則截然劃分為內面的本來的「文化」(Kultur)與外面的「文化領域」(Zivilisationsbereich)。文化者，是指哲學、宗教、科學、道德、藝術及「高尚精神的社會基礎之感受性的傾向」，惟有此種文化，乃為民族全體社會之本質的要素。反之，所謂外面的文化領域者，不過是民族之末梢的、非本質的要素耳。如此推算，則民族統一之本質的要素，是當求於本來的文化中，尤其是獨自的民族的宗教中，祇有此種文化內容之有機統一的獨自性，即所謂「民族精神」者，乃是民族的本質。至如馬克思一流之唯物史觀，竟認定經濟的文化為最高的文化價值，而排擊民族精神之特質，直可認為人性之冒瀆。

前既歷言國家的本質與民族的本質，今再進而研究民族與國家的關係。照前所說，國家是或解作「祖國」或「母國」之義，或解作「國家組織」或「政治組織」之義。祖國是以一定的民族為中心之統一的文化社會，國家組織是以一定民族為中心之文化社會之政治的文化。維繫祖國的紐帶，是民族間同胞之愛，維繫政治組織的紐帶，是在政治的權力。吾人既為祖國之一員，同時又為政治組織之一員。但成員間對於祖國，則為全面的從屬，而對於國家組織，則祇為一面的從屬。國家之本質的祖國精神，亦不外是以一定的民族為中心之民族精神耳。然而國家若作國家組織看待時，則與民族有何關係？吾人可認定純粹精神本位的民族，是先於國家組織而存在，所謂處於「論理的前行」(logische Primus)地位。但民族若為存續計，有趨向於國家組織的發展之必要。民族本是以同胞之愛為核心的非合理的、感情的、基本社會，其發展之踐徑，是由非合理的信仰而趨向於合理化的明確

的組織。

黑格爾有言：「民族是不知道自己果何所求的團體，」故民族不能成爲意志的構成者與意志的把持者。因爲民族並不具有何等的思維機關，民族的成員，是生死交代無已，而民族的內容，是不斷的變化。但是，民族並非偶然共存的各個人相加之總和，而民族意志，亦非偶然共存的各個人意志相加之總和。民族之原動力，乃屬於盲目的感情力或衝動的推進力。

此種非合理的衝動的民族，尙未能成爲歷史的統一的活動。民族欲成爲歷史的意志之把持者，必須先成爲自覺的一定的統一組織。此實民族之內部發生的必然的要求。國家組織，實爲非合理組織的民族之「合理的規定」(rationale Regelung)。然則民族惟有藉國家的形式始成爲統一的組織，至此始得思維的機關、行動的能力，成爲歷史的意志之把持者。故肯仲有言：「國家是民族之現實的形態，民族之完全的存在。」要之民族必藉國家組織，始能表現其行動、思維、意志與理念，亦卽是民族必藉國家而始成爲人格化。凡否認國家者，卽是否認民族之人格化。倘使國家的政治組織，徒出於思維與人工的造作，不適於歷史上民族精神的生活形式，是決不能永續的，是有礙於民族文化之進展。故政治組織上，務須求民族精神與國家公民之一致，則其國始得健全，而民族亦得永續。準此，則現存的政治形態，須常參照祖國精神、民族精神而加以適切的批判乃可。國家的教育，自然亦不能單以效忠於現存的政治組織爲唯一之能事。

根據以上所說，現在轉述公民教育的理想。吾人既認國家有「政治組織」與「民族精神」之兩方面，是則

公民教育，不徒以適於現實的政治組織為主，必須深契民族的精神，方能成爲教育上之最高理想。此種精神，非屬於外鑠的，乃屬於人人自覺的、內發的。固無論種種階級、黨派、政見、世界觀、人生觀等等如何差，而此種民族的情操，須具有超越一切的包攝性。學者之對於「祖國」的一概念，有種種解釋，或稱爲「國家的實體」或稱之爲「無形的國家」與「內心的國家」等。但所謂「無形的國家」云者，並非指宗教上之所謂「天國」或空想家之所謂「烏托邦」(Utopia)而言，祇是對於現實的國家之更深的一種倫理觀念。公民教育的本質，決不宜偏於現實的政治信仰或特定的國家觀上，須知此乃僅屬國家一時的形態，而民族之精神，乃爲永久的，現實的國家之所賴以支持者卽在此，故當認之爲國家之真正的本質。

吾人次當研究此種國家本位的公民教育，究竟是否與個人本位的人格教育相矛盾。本來國家與個人、社會與個人，乃至國家教育與人格教育等之對立，事實上在古代已有之，而在思想上成爲明顯的對立者，則在於近代。今特採坎波爾特(Kampoldt)的人格教育學說與黑格爾的國家教育學說，以驗兩者之對立性如何。坎氏有所著規定國家作用之限界性的嘗試(Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen)中，認定教育之最高理想，是在人格的陶冶。此種人格的陶冶，是指個人一切能力之成爲調和的全體，及一切素質與個性之盡量發展而言。完全的個人之自由的發展，氏認爲是教育上最重要之目的，其他一切目的，均是附屬的。個人欲享受無拘束的自由，與個性之完全發展，則對於國家作用，自當加以決定的限界。故彼承認個人與生俱來的特殊性，對於其本身是最善的，亦屬最快適的。因而表示以下的信念：「個人的能力與陶

治的獨自性，實爲各人之永遠追求者，亦爲教育家之片刻不能忘者。」

然而黑格爾的意見，正與此相反。其言曰：「吾人不能過於重視個人的特殊性。實在主張教師須常注意研究兒童的個性而冀其完成，究屬於空虛的、不確實的見解。因爲兒童的個性，在家庭中已有相當的陶冶。迨入學校，則普通的秩序，與各人均受共通法則支配的生活從此開始。此時在陶冶上不能不排斥特殊性而趨向於普遍性。」觀此，則黑格爾是置重於「普遍」與「理性」方面，竟認「特殊」與「個性」完全無價值矣。黑氏承認教育的最高目的，是在於普遍教育，國家教育，而坎氏則認爲是在於個人之調和的人格。然則前者是主張廣義的政治的教育理想，後者是主張廣義的人文的教育理想，兩者間明明有不可越的鴻溝。

但是，黑格爾所倡的國家教育，卻不能認爲是與一般的人格教育和予盾，而墮於毫無個性發揮之餘地的單純的集團教育。吾人欲明瞭此一點，須先了解黑氏對於國家與個人的關係及自由的概念究作如何解釋。黑格爾承認世界是「精神之辯證的發展」，所謂精神之辯證的發展者，即指精神之本質的實現而言。惟有此種精神的本質，黑氏始認爲自由。然則精神之發展，亦即是自由之實現。精神發展之階段有三：（1）主觀的精神，（2）客觀的精神，（3）絕對的精神，自由是歷經此三階段而逐漸實現。個人的精神充實，愈達於理性的境域時，愈覺自由。自由的人格者，是欲實現自己於世界中。此種自由，黑氏即稱之爲「客觀的精神」，並且認國家是躋於客觀的精神之最高階段。然則黑氏是承認國家即爲現實的世界之具體化的自由。但黑氏亦與近代偉大的思想家同樣，承認自由決不是一個人的恣意。「自由是常指精神之在世界中的自己表現而言，是以倫理的價值爲其本質。然則自由

非單屬主觀的，而是客觀的，非單屬特殊的，而是普遍的。氏在所著之歷史哲學中有言：「一個人的恣意，決不是自由。一見似乎是受限制的自由，其實是諸種慾望之關於特殊方面的恣意。」然則個人之對於國家的生活，普遍的活動，決不認為是自由之被壓制，反可認為是自由之最高的實現。蓋因國家是藉個人之本質的倫理的活動而維持，國家正屬倫理的生活之實現場所。

氏因此承認國家若非藉個人的意志維持，則祇成爲一種空中樓閣。個人的自由，決不宜加以壓制。所最應注意者，祇是個人的特殊性與普遍的理性之統一。國家既不是由個人的恣意產出，亦不是超越的神之創造物，實由於個人之內在的獨自的理性中產出。是則個人與國家之對立、人格教育與國家教育之對立，均從此種意義上可以得到消解。

其次所應討論者，是公民教育之着眼點，究當在於理想的國家歟，抑當在於現實的國家歟？吾人若照康德的意見，認理想與現實是截然區分的，則此問題極難解釋。但若照黑格爾的意見，認理想即寓於現實之中，則此問題不難迎刃而解。原來康德的理想主義哲學，其特徵是在承認理想與現實是截然區分的。烈德曾批評康德的哲學云：「理想是決不能實現的，因理念究竟是指永久的課題、無限發展的終極點之故。而「現實」是決不能與理念相一致的，因其是常在目的的過程中，決不能達到目的之彼岸。」氏乃指出康德的理想主義之三大缺點如下：（一）是在祇承認理念爲有價值，而現實是全無價值；（二）是在時間上絕不顧及一定時代之特殊性；（三）是不顧及政治的文化之本質的特性（權力的行使）。果照烈德之所批評，則康德之理想主義，既不適於現實的國家，因

亦不足爲具體的公民教育之指導。

至於黑格爾的哲學，其最顯著之一特質，是在承認自然之中有理性，特殊之中有普遍，並不認兩者爲互相排擊與對立。根據此種思維方法，則可見現實之中已有理想，不過在性質上未完全，在分量上未充足而已。是則公民教育學，應以現實的國家爲出發，而徐圖達於理想的國家無疑矣。若照康德的解釋，則以爲理想的國家者，是純屬於合理的思維之所產，是由想像而來之原型的國家，是在現實之外，而爲獨立的、超時間的、純粹理念的。本來科學與藝術等，雖能成立於超時間的、純粹理念的世界中，但國家則必須爲具體的實現，始有意義，始能完成任務，決不能躋於超時間的、超經驗的理想形態。因此，凡關於國家的思維、意欲、行動等，其本質必須從現實的關係中求之，而國家教育的指標，因亦不得求之於現實以外或現實以上。準此，公民教育的理想，不能認爲是屬於一元性，當認爲是多元性，因其是受時間性、空間性所限制的國家個性而來之故。易言之，即特殊國家的理想與特殊時代的理想，均須從各國與各時代之歷史的意義上把握。前者可謂之國家個性或民族精神，後者可謂之時代精神。吾人因此，可以規定具體的公民教育如下：公民教育，必須先從特殊的現實的國家出發，決不能徑直躍進於普遍的理想的國家。亦猶主張個性教育者，必須從特殊的個性（即個人之自然的素質）出發，不能一躍而進於理想的個性也。故公民教育最初之任務，是在令學生了解現存的國家之構造與憲法，及其內部諸種關係，養成對於國家之一定的信念。雖則學生間或有對於他種國家的現實形態，異常景仰，但其間改變之基臺，仍在於現實的國家之中，決不能捨此以外而求之。故休普朗格有言：「惟有對於現實的國家之規畫，而理想的國家之規畫亦即寓其中。教育惟

有顧到國家的現實情況，始能養成使現實的情況醇化之能力。」〔註六〕

但雖如此說，亦並非要教學生對於現實的國家為無條件的肯定，為盲目的滿意。倘若視現實的國家形態為絕對化，再不求向上的理想，究屬教育上之機械主義。總之，公民教育祇當視現實的國家為出發點，不當視為歸結點，須使學生立在國家的現實基礎上，而景慕民族的理想，思有以促其實現。因此，對於現實的政治組織，宜加以適切的批評，必如何而後能使其最完全的表現民族理想，此實應有的企圖。不過現實的國家組織，無論如何，亦不能成為民族理想之十全的表現，祇得在繼續進程之途中耳。此即理想之所以為理想也。

參考資料

- 〔註一〕 Ed. Spranger: Das humanistische und das politisch Bildungsideal im heutigen Deutschland, 1916
- 〔註二〕 P. Bath: Die Geschichte der Erziehung, 1925.
- 〔註三〕 P. Natorp: Sozialpädagogik, 6 Aufl., 1925.
- 〔註四〕 T. Litt: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, 1926.
- 〔註五〕 O. Spann: Gesellschaftslehre, 2 Aufl., 1923
- 〔註六〕 Ed. Spranger: Das Problem der Autonomie der Bildungslehre, 1916.

第十四章 新興的職業教育思潮

職業教育，可以分出廣義的與狹義的兩種解釋。(一)廣義的職業教育，是指社會分業的職業之分擔，亦即是宗教、政治、學問、藝術、及生產諸部門之分擔，總括言之，卽一般文化活動之分擔也。(二)狹義的職業教育，是指農、工、商等直接生產事業之勞動過程分擔，亦即是技術的分業而言。前者是涉及一般的文化或人文，故謂之廣義的；後者祇涉及特殊的實業或技術，故謂之狹義的。但現在的教育界，往往竟認狹義的方面爲一般的職業教育之代表，而以實業補習教育、中等實業教育、實業專門教育等概括之。因此，往往視普通教育或自由教育 (liberal education) 爲與職業教育無關，甚或彼此之目的相背馳矣。

原來廣義的與狹義的兩種職業教育見解之劃分，由來已久，可認爲溯始於希臘時代，亞里士多德承認自由民的教育，是屬於優閒的自由教育，純粹爲智識而求智識，至於祇爲實地生活之手段的教育，則非自由教育。自希臘、羅馬以迄中世紀時代，此種自由教育之見地，可謂支配全教育界。迄今則自由教育與職業教育之對立，文科與實科之對立，遂成教育上之重大問題。自十九世紀之前半期，產業革命既發生後，其結果是產業的一種文化有長足的進步，世人遂認教育的活動須與職業的活動相適應，於是狹義的職業教育，遂乘時而興，完全替代前此之「藝徒教育」或「基爾特學校」(Guild school) 的教育矣，現代一般學校之偏重於狹義的方面者，正爲此故。但嚴

密言之，此種新興的職業教育，祇可稱為狹義的「實業教育」(trade education)或「產業教育」(industrial education)而已，不應與廣義的「職業教育」(vocational education)混為一談。

“Vocation”之一字，本來是指各人的天賦上質量各有不同的種種才能而言，非單指產業上、技術上的能力而言。今人祇因誤解“Vocation”之本義，故遂認向來的教育為非職業教育。若將職業解作「社會的一般分業」而非單限於「技術上的特殊分業」時，則此項誤解始可免。各個人在社會上的連帶關係，照涂爾幹 (Durkheim)的分析，則有以下兩種形式：(1)機械的連帶，(2)有機的連帶。(註一)機械的連帶者，是認社會全體乃屬相類似的，不應使個人從事於固有的活動，須從事於全體的活動。有機的連帶者，是認個人唯在固有的活動範圍內，始成為有價值的存在。機械的連帶之社會構造，是為同質的、類似的、多環節的，乃由原始民族之「氏族」(clan)反復而構成。有機的連帶之社會構造，是屬分業的社會。愈分業則各個人間之依存性愈緊密，他方面又覺得全體之習慣行為，不致束縛個人之自發的自由活動之全部。各個性既愈因分化而增大，則全體之個性(即社會個性)亦同時增大。易言之，即全體中各種要素，愈成為固有的活動時，則全體活動之能力愈覺增進也。一般的有機體，必俟各部分的個別化益顯著，則其統一性益擴大。

但此處之所謂分業，自然非指狹義之經濟的、技術的分業，乃指廣義的社會分業。孔德 (Comte)更解明此種廣義的分業對於社會連帶之關係云：「分業若不照普通所解釋單限於物質的用途，而適用於人類複雜活動之全體，則實可為社會活動之本質的條件……蓋分業不限於各個人各階級，實涉及一般民族之大事業（即指人

類社會之共通目標，各個人可保持其固有的樣式與程度，而自由參加。此種大事業之漸次的發展，是由於現存的協力者，進而與前驅者及後繼者之全體相結合。然則社會連帶之構成，及社會有機體發展性之複雜化，其基本原因乃在彼此互異的個人活動之繼續的分配——即最廣義的分業。」（註二）前述涂爾幹所著之社會分業論（*De la division du travail Social*）是最能實證此種分業對於社會連帶或社會存立的關係之不可缺性。涂氏謂從現代複雜的政治社會唯藉工作之專門化始能維持安寧之一點也，則可認分業實為社會連帶上之主要的根源。分業實為決定社會構造之本質的特徵。

既承認分業是對於社會有必須的關係，其次當研究教育作用，又對於社會有何種關係。據柯烈克（*Cooley*）之解釋教育云：「教育是藉社會作用，以刺激個人之生長，從而完成之。」又曰：「生長、教育、陶冶等名稱，祇是從不同的立場上，說明「社會參加的過程」而已。」（註三）總之社會是教育所必須賴以施行之母體，亦即為教育之歸宿點。然則社會連帶——尤其是發達的、複雜化的社會連帶——之成立基本條件，或社會統一之保持的條件，更或社會存立的條件，均在於社會分業之一端，所以教育作用，非與社會的分業發生關係不可。又不唯祇發生關係，實則個人藉教育作用而參加社會時，除卻經過分業的過程，更無他道。一切社會活動，均可視為社會上之一種分業，故無論誰人，均屬社會某種分業之擔任者。教育既與社會的分業直接有關，故一切教育，均可視為廣義的職業教育（*Vocational education*）；反言之，廣義的職業教育，實包舉教育的全體。

照前所述，一切教育既均可認為廣義的職業教育矣，然則何以又有特別提出職業教育問題之必要？蓋因古

今對於「職業」的概念不同，古代與中世紀乃至近代初期的教育，殆均以上流階級爲限，其性質雖涉及廣泛的文化，不稱爲職業教育，實則可視爲最適於上流階級的職業教育。若乃下層人民，雖實際有從事職業生活之需要，卻無正式教育之可受。因此，以前的教育界，職業教育之一問題，實在無特別研究之必要。但至於現代，則教育已普及於庶民，而勞動神聖的概念，漸爲社會一般人所信奉，所以職業生活適應的問題，實爲學校教育上首應考慮之點。故職業教育之一特殊問題，日囂塵上。茲再將其中歷史的經過詳，分析述之。

先就希臘的教育言。希臘的教育，普通是特稱爲自由教育，即專爲智識而求智識，以養成身心調和發達，毫無偏頗的人物爲主。對於日常的實際生活，是絕不顧慮，祇計及美滿的人文生活之享受。此種教育，果能包括實際生活之全部而毫無遺憾歟？曰：否，祇可認爲適於當時特殊階級的自由民之生活而已。綜觀希臘羅馬的教育，均以自由民爲唯一之對象，細分之，則爲貴族與武士兩者，除貴族階級須特研究政治的支配法，武士階級須養成軍事的能力外，兩者均加以一般自由民所需之文化的生產法與享受法。此明明是屬於社會之職分的教育，不過彼輩對於所從事之支配、保護與享受等，不自稱之爲職業而已。若乃從事於農、工、商等下層職業之奴隸，彼輩又因認爲無教育之必要，故職業教育之名稱完全未成立。

迨至中世紀，則社會之中心階級的地位，遂移於僧侶，而宗教的教育，亦爲文明之重心矣。故其教育性質，實爲僧侶培養之職業教育。觀乎問答學校（*cataphetical school*）、僧庵學校（*monastic school*）、監督學校（*cathedral school*）等，爲當時主要的教育機關，已可知其故矣。除僧侶的教育外，中世紀之末期尚有武士的教育，此爲

當時封建社會之產物，一面雖置重道德的訓練，而他面則更重軍事能力之鍛練，是亦可認爲一種職業教育。自第十一世紀之末，宗教的教育逐漸褪色，新科學的醫學漸現，時則有神、法、醫、哲等分科大學，其目的是使學問由宗教化轉而爲「世俗化」(secularization)，萬事須從自然的觀點解釋。從其以實際養成牧師、醫生、法律家、教師等人材上言，則可認爲是專門的職業教育。

更就文藝復興期以後之人文主義及新人文主義的教育觀。多數的教育史家，雖承認中世紀的僧侶教育、武士教育等，是直接與社會的職分有關，而文藝復興以後的教育，是極複雜，殆認爲與實際生活無直接關係。實則此種人文本位的、古籍本位的教育，正適於當時參加文藝復興運動的上流人生活。自由主義的教育思想，直至十八世紀末乃至十九世紀初的產業革命期，因社會機構之一新，而教育亦不得不變質。在人文主義的進行中，雖時或墮於古籍主義古語主義的陣幕，但途中卻生出唯實主義、汎愛派、啓蒙主義等的反動，至十八世紀末，又見新人文主義之擡頭，而爲教育之主潮矣。此種新人文主義教育，與其單認爲汎愛派及其他唯實派之一種反動，無寧認爲是自文藝復興以來四世紀間似斷似續的特種教育思潮之復現。蓋因此四世紀間，實爲封建制盛行時代，而與當時中心階級的貴族、地主等生活最適應之教育，無疑的就是自由教育。

欲瞭解當時封建社會的被教育者之性質如何，及其教育之內容，則須先將新人文主義所視爲教育理念之「陶冶」(Bildung)一語解釋清楚，便可明白。原來「陶冶」一語之本義，是指雕刻家等陶鑄外部的一定之「型」(Bild)或「像」而言，後經哥德等轉用爲「精神之內部的陶鑄」之義，自十八世紀以來，新人文主義者

遂用之爲教育學上一術語。今歷引諸家所解釋「陶冶」之義，以明真相。拿德普言：「陶冶云者，是使某種事物達到其本來應有的完成之姿。人類的陶冶云者，是順應個人的能力，使其表現人類本質的內容之全方面——並且各方面雖有統一與不斷的關聯。」〔註四〕包爾仙 (Paulsen) 曰：「陶冶者，是將個人之本質的各方面——意志，情操及智力——完全構成之謂。」〔註五〕德爾台 (Dilthey) 曰：「所謂陶冶者，是欲招致精神生活上各過程及其結合之完成的活動，達到此種完成，斯謂之陶冶。」〔註六〕綜括以上諸定義，不外是使個人精神生活之全體的本質，發展到完全之姿而已，質言之，卽以達到調和的發展爲歸宿。但包爾仙又有言：「陶冶者，是依據內部的構成原理，而爲內部的生活之構成。」此則注重內部的發展亦卽是從自己活動上的發展，竟成爲後來「勞作教育」(Arbeitschule) 的中心原理。吾人在此處所應注意者，則爲「完全」與「調和」兩個概念之特徵。本來希臘的教育理想——卽是自由教育的理想——是在善與美的調和，至於新人文主義與人文主義者，當然是繼承此種教育理想。

所謂善美的調和云者，在理論上是爲「完全」(Vollkommenheit) 的形式。在審美上則爲「調和」(Harmonie) 的形式。但兩者各別的意義究竟如何？「完全」云者，卽拿德普所謂「應有之姿」，是事物之究極的、合理的決不能實現的形式。「調和」云者，是指具有對立狀態的種種要素，其色調雖千差萬別，而竟能保持和平狀態者。今可將調和之義，分作兩方面以考察陶冶理想：(1) 個人內部諸性能之對立及其調和，(2) 個人與社會之對立及其調和。由前之說，則陶冶理想，並非單在於個人諸性能之平均的整頓，乃在使其成爲交互的有機體的關

聯。故不應特別注重某種性能，而反忽視他種性能，實以各種性能達到安靜平和的狀態為準。在先天所賦與諸性能中，使原來不調和的、對立的、抗爭的，成為有秩序的、有機的調和關係，是即為彼輩所希求之一種調和形態。至關於個人與社會間的調和，亦即是個性之特殊化與社會性之普遍化的調和，究由何道而始可能？此實為陶冶理想上之根本問題，關於此問題之解決方法上，實分出種種立場。據新人文主義之意見，則以為個性云者，正如萊布尼茲之所謂「單子」(monad)，是個別的同時又是普遍的，實成為一個「個性的宇宙」。而此種個別的同時是普遍的個性，即為彼輩所賴以達到個人與社會調和的理想之根據。

此種「完全」與「調和」的陶冶理想，是現實上不能到達之平和的、調和的個性，其中是不容積極的推進某種性能而抑制他種性能。具體言之，即是主張個人不應傾注全力於一事，務須對於各方面均具相當之理解，亦不應偏促於目前的現實界，須着眼於最高的究極的理想。故新人文主義的陶冶理想，殆與現實的生活離緣，並不致意於任何方面的生產，唯以廣泛的理解是務。於此可見此種陶冶理想中之被教育者，其在社會之位置究竟如何矣。彼輩自然不是直接生產事業之擔任者，祇是社會之消費者，而以自己階級的歷史的文化之理解及建設為唯一之任務。試從教育事實證明此點。自十六世紀之文藝復興期始，經過宗教改革及啓蒙運動等，直至第十八九兩世紀間之新人文主義，期間共亘四世紀，爾時最主要的中心的教育設施，實為大學與「文化中學」(在德則為 *Gymnasium* 與 *Lyzeum*，在法則為 *Lycee*，在英則為 *public school*) 兩者，而初等學校的平民教育尙未發達。初等國民教育之普及，實自十九世紀後半開始。在產業革命以前之英德法等國之大學與中等學校，若與

產業革命後勃興的學校相比，性質上是大有逕庭。是皆以貴族及上流子弟的教養爲目的，是以造就有品格的紳士（gentleman）爲務；故在教科中，特重希臘與拉丁等的古語。尤其是德國的文科中學，是專重古語的教育，殆完全忽視國語、近代外國語及自然科學等。英國的公立學校，在宿舍生活中，每一學生各有一舍（house），是極奢侈，關於品性陶冶，是專從社交的生活中求之。大學之舊式的，亦特重神學、哲學等人文學科，注重學生之品性陶冶方面，與產業革命後的大學之重視自然科學的教材者大異，大學與中學既專爲上流子弟之陶冶機關，至於下層人民的教育，則僅委於宗教團體或慈善家乃至藝徒制度（apprenticeship system），任其自生自滅。此時的中心階級既爲貴族地主等，故教育純爲自由教育，即以非實用的人文教育爲正統，而實用的職業教育方視爲變則。迄今二十世紀，依然受此種偏見的影響。但此處成爲問題者，則新人文主義既以人性之完全闡和發展爲目的，其所養成之人物，果絕不擔當社會上之任何職分歟？斯又不然。彼輩所擔任者，是社會文化之創造與享受，不過亦如希臘人之不稱此爲職業耳。是則新人文主義教育，仍是一種職業教育。

但自十九世紀的產業革命以後，發生一種與上述完全不同意義的職業，至此，則所謂職業教育對於一般的教育問題以興。即從前被屏斥在教育範圍外之產業界的藝徒，經機械的發明與生產手段之變化，自然需要教育。此種新職業教育，對於向來的教育究有何種關係？此實職業教育問題之現代的新意義。茲將其經過詳情細述之。自十八世紀末以迄十九世紀初，引起政治上與經濟上的大改革，前者如英、法、美三大革命，後者如英、法、德、美四國之產業革命均是。因此，世界上生出二大變化的表徵：（1）爲民本主義，（2）爲產業文明。而此二大特徵，實引

起教育上兩種變化：一爲被教育者之範圍擴大，二爲教育內容之變質。茲分述之。

(一)被教育者之範圍擴大——此時社會中已無嚴格的階級之存在，從民本主義上言，則一般人類，其地位與權利漸躋於平等。再從反方面言，個人若不參加自由的競爭，在生活上必致落後，故「自由競爭主義」(laissez-faire policy)以興，其結果成爲教育條件的均等，教育機會的均等，及被教育者之範圍擴大。於是十九世紀初期，各國的初等教育均有長足的進步。但是，被教育者之範圍強制的擴大，仍不過是民本主義之消極的效果。真正的民本主義社會，對於一般之手工的、商業的職業，乃至卑近的社會服務，漸見尊重，反之，凡屬優閒的生活與虛飾的生活，則被道德的意識上極端排斥。於是一般承認社會上對於個人的時間與能力之使用，應負責以圖省節。社會對於教育責任的變化，遂引起教育內容的變化。

(二)教育內容之變質——誘致此種變質之主要原因，實由於世界經濟機構的變化。產業革命之結果，既生出工廠組織之勃興、生產量之增加、勞資間之離隔、特殊專門化之激進、家庭工業之崩潰、工團之發生、社會經濟上之自由競爭主義等之特徵，於是一般的社會文化上，乃至教育內容上，有不能不徹底的變質之勢。其中最主要的變化，是在於機械之迅速的發達，故至十九世紀之後半時，在一切社會活動中，實以產業的職業佔最重要的地位，固無論製造業或商業等，均不能單作家庭的、地方的或生活之附帶的經營，而竟成爲世界的，在生活上總要關心之事。於是銀行家、製造業家、與雇主等，遂代傳統的地主、貴族而興，爲社會生活之直接指導者。參與於歷史的進化之社會中心階級，既有若是之轉換，故社會整調的問題，明明是屬於產業的問題，不能不從勞資的關係上以圖解

決。

從某種見地上觀察，所謂歷史的進化云者，實指社會文化之運搬階級 (Factor) 的更替而言。舉凡學問、思想與教育等，均以此種運搬階級之所要求者為當代之中心文化。在中世紀則以僧侶、武士的文化為主，其後則以貴族、地主的文化為主，至於在產業文明之下，則文化之運搬者，實為新興的市民階級 (bourgeoisie)。教育上亦以市民階級之所要求者為中心。至此，則產業革命以前自藝徒教育或一星期一日的補習教育始，直至最高之大學教育，現在卻變成煥然一新的產業教育系統，此與向來的普通教育系統，究竟發生何種關係？

今將藝徒教育之變為新系統的產業教育，分析其間之動因為(一)與(二)兩款，更加入(三)與(四)兩款，分析新職業教育問題之動向。

(一)機械的生產過程之複雜化——產業革命云者，不外是指以精巧的機械替代多數的人手，使生產的階段一變，從而促成全經濟機構上之大變革。現代的人，如不藉機械之力，殆已不能從事於生產，倘若憎惡機械，亦惟有落後而已。但機械實屬科學的結晶，放在精巧的機械之背後，必有高度發展的自然科學。然則新產業的組織，不外是自然科學之成果，苟無複雜化高度化的自然科學智識，則無以適應日新月異的產業。據亞胥黎 (Ashley) 所著之發達史，其中區分工業發展之階段為四：(1)自給期的工業 (Family or Household system)；(2)市場期的工業 (Guild or Handicraft system)；(3)介於生產者與消費者間之商人發生期的工業 (Domestic or Household system)；(4)工廠期的工業 (Factory system)。原來農業、工業、商業三者的發展，是有連帶性，而

三者發展之鍵鑰，則在於機械。工商固無論矣，即就商業而論，其起源雖古，但其所以能達飛躍的發展者，卻因交通機關已達於飛躍的發展之故。若乃農業，亦必待機械學、化學、動植物學、生理學等自然科學的成果之應用，始能由單純經驗的農業轉為科學的農業。總之現代的產業界，已經發展到亞齊黎之所謂第四期，一般的產業經營，已不能復用傳統的經驗的老法，須進而採用科學的、技術的方法，詳言之，即是當以從數學、物理學、化學、細菌學等的發見及機械為基礎。此種科學方法，又受自由競爭制度的刺激而益進於高度的專門化。以前的藝徒制，是不能訓練子弟使適應複雜的生產方法，而工廠方面，大都又不注意於教育，所以不得不專從學校教育上準備，其結果遂促實業學校的系統之完成。

(二)被教育者的範圍之擴大——民本主義是給各人以生活上一切平等之權利，同時是使各人對於本身的生存自負責任。從反而言之，實放棄各人於生存不安定之境。既令各人自負生命保存的責任，所以人人須參與生存競爭的劇戰，於是各人不得不自具最高度的產業能力。為適應此種目的之教育設施，決非一部分的藝徒制所能滿意，非有具備種種內容與程度的實業學校系統不可。

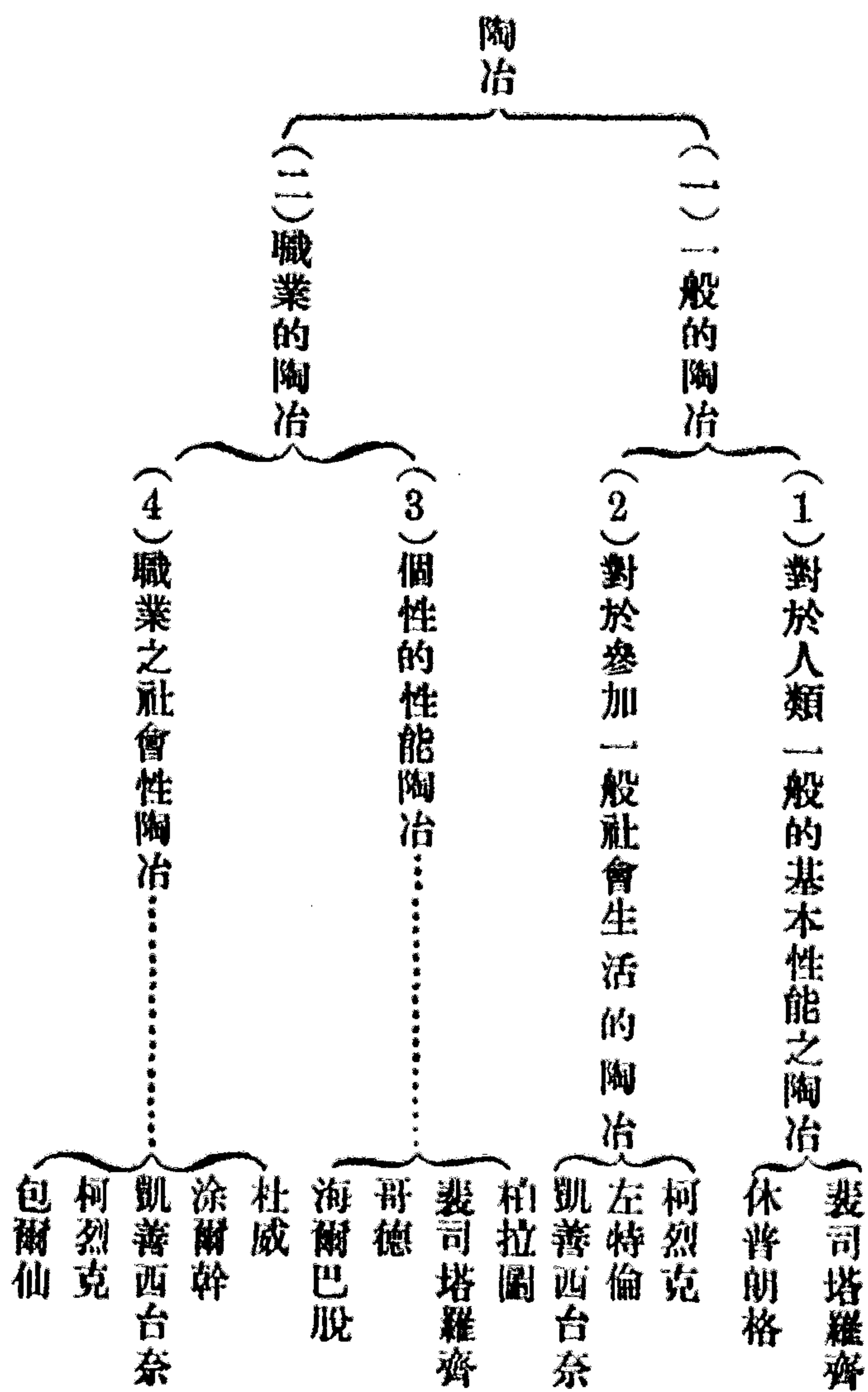
(三)根據以上(一)與(二)的原因，遂促成各種實業學校系統之整備與發展時代。即因產業的技術發達，且一般人又須參加產業的活動，於是職業中包含許多智識的要素與教養力，除單純的經濟意義之外，加入大部分教育的意義矣。不寧唯是，且對於從事產業的人，不能不與以科學的智識與社會的態度，於是不能採科學的教學法以替代前此之藝徒制。(註七)至此，全學校系統中，不得不作以下之兩種劃分：(1)對於從前藝徒制中之市民

的一般教育，現則以普通小學校代之；至於基爾特的特殊訓練，現則以種種職業學校代之。(2)對於以前的大學及文化中學之徒重文化的、哲學的學科，今則另設新大學，特重自然科學、應用科學等，使成爲產業的智能之訓練場。於是普通教育的學校系統遂與職業教育的學校系統相對立，更可在職業教育中，分出普通的職業學校（包括半日學校、夜學、實業補習學校等）與專門大學等兩種程度。

(四)職業教育系統與普通教育系統之對立問題——綜括以上所述，可見現代因經濟生活之需要日增，實業界的生產手段與技術益成高度化與複雜化，遂認狹義的實業教育(vocational education)爲代表廣義的職業教育(non-vocational ed.)矣。於是職業教育系統與普通教育系統，遂成爲嚴峻的對立。而辦理實業教育者，大有忽視文化教育於不顧之勢，至於辦理文化教育或所謂普通教育者，亦殆與產業生活完全絕緣。此種謬見，不能不加以矯正。原來廣義的人類生活，是包括生產與消費(give and take)之全面言。世上未有「無生產的消費」，亦未有「無消費的生產」，是兩者乃交迭爲用矣。生產(give)是表示最廣義的職業，而消費(take)是表示最廣義的教養，人類一切的文化活動，實可以“give and take”之形式盡量表示之。故實業教育與文化教育兩者，均須充分顧慮彼此之交互關係，庶不致背道而馳。

原來個人的本質，實具有下述之四面性：(1)具有一般的人類通性，(2)爲歷史的社會的人，(3)爲社會的分業之負擔者，(4)又爲個人的生理的存在。準此，則陶冶上若欲促成個性之調和的生長，對於此四方應兼顧，既

不能單以人類之一般的陶冶為滿足，亦不能單助長其生理上的發育。所謂個性之各方面的調和發展，祇屬陶治上之一種空泛的理想。但在實際上，則往往受個性差、鄉土差、時代差、歷史差等條件之限制，致使各教育家之注重點不同，故往往生出一般的陶治論與職業的陶治論之對立。縱或此兩者都能兼顧，其間又生出彼此先後之爭論。茲特檢查諸家的主張之對立情狀，列表如左：



本來陶冶云者，無非是指人性之完成而言，則一般的人類，實有共通的陶冶之可能。但是，人類又同時為社會的存在，故又不能不為社會的分業之負擔者。由前者的見地，則生出一般的陶冶論，但由後者的見地，則生出職業的陶冶論。然再細分之，則一般的陶冶之領域中，更分出（1）基礎的一般人性之陶冶，（2）歷史的具體的一般社會性之陶冶二者；職業的陶冶之領域中，亦分出（3）個人的職業能力，（4）職業的社會性之認識兩種要求。今特將各方面之代表的主張分述之。

（1）基礎的一般人性之陶冶——裴司塔羅齊在所著隱者之夕暮中有言：「一個人最為純粹的兒童，其後始成為職業上的藝徒。」又曰：「使人性的內在力，發展到純粹的叡智，此實為人類陶冶之一般目的，雖最低級的人亦當爾。」此即承認教育之任務，乃在陶冶萬人共通之根本的性情。但彼之所主張的根本性情，並不是依據自然律的合理主義，卻承認「家庭」為一般的性情陶冶之場所，此即表示一種具體性。在極端的主智主義、合理主義、機械的平等觀均已被推翻之今日，無論誰人，已不反對此種主觀的自然主義之一般陶冶論。但若不注意於歷史的文化社會、與個性的類型等，表示適切之到達的方途，則仍屬於空論而已。自休普朗格承認此種性質的「一般陶冶」，祇屬於初步的、基本的陶冶，與教育終結時之哲學的、一般完成的陶冶大有區別以來，其界線乃漸顯明。

（2）歷史的具體的一般社會性之陶冶——凡不顧慮到空間性之鄉土、時間性之歷史等制約，而主張空泛的一般人性之陶冶論，是徒屬理想論而毫無意義。於是不能不考慮到受歷史性與社會性之制約的陶冶。此即是社會的一般生活之參加的陶冶，亦即是除個人本位的職業陶冶以外之一般社會活動的陶冶，質言之，即不外是

「公民教育」的主張，舉凡休普朗格之所謂「高等的一般陶冶」，柯烈克之所謂「民族之一份子的陶冶」，凱氏之所謂「公民的陶冶」，乃至左特倫之所謂三種的一般陶冶（即（a）一般的職業陶冶，（b）社會的政治的陶冶，（c）狹義之一般的陶冶）等，均是指歷史的文化社會之一般的參加而言。

（3）個性的性能陶冶——在舊式的心理學尚未明人類之精神本質究為何物時，教育上祇注重人性之一般陶冶，追個性的心理學問題發生，於是教育上亦以個性為議論之中心。杜威曾批評柏拉圖曰：「柏氏承認教育之任務，乃在發見個人之長處而鍛練之，因為此種長處之發展，最能調和的適應社會上諸種要求之故。柏氏遂以此種知見為其教育哲學之根柢。不過柏氏之缺點，是在將社會所必需的職業範圍加以限制之一點。」（註八）本來個性的發見與從此而促其發展，實屬一般的教育上之絕對的不可缺的基礎條件。但從個性之對於具體的社會關係上考慮時，不能不顧及種種的職業形態。故裴氏所著隱者之夕暮有言：「散亂的渾沌的博識，決非自然之道；哥德亦言：『所謂一般陶冶，或對於一般生活的準備等思想，是最愚蠢不過的。』（註九）此皆排斥空想的毫無具體性與中心的一般陶冶論。至於最徹底主張個性之發展者，當推哥德以下諸語：『具有優秀頭腦之人，成一事可成萬事。在正當的完成之一事中，可以看出正當的完成萬事之象。』（註十）總之，個性本位的陶冶論，是由於排斥毫無中心的博識而出發，漸漸主張個人的活動之全體，當集中於一種職業上而策其完成。但此處尚應注意者，是在現實社會的職業，往往與個性的發展不能一致之一點。此誠為現在職業指導運動的方法上之一大難關，亦屬一個中心問題。

(四)職業的社會性之陶冶——職業的本義，原不是單純的個人之任意活動，乃屬個人的適性與社會之歷史的必然的關係之接觸點，個人是藉職業的形式以接受文化及創造文化，而構成價值的社會。因此，職業教育不能不注重創造方面，以圖發揮各種個性之長處。但若單圖個人的適性之發揮，則社會果能藉職業的機構以促其結合歟？徵諸實際上，往往適得其反，蓋因偏重於技術的向上與個性的發展，則社會各分子將陷於孤立，而社會有解體之虞。因此，遂生出一種強有力的反對傾向，主張機械的一般陶冶與極端的團體主義，抑壓個人的適性之發揮，而注重社會共通的結帶之鞏固。欲批評此種見解之是非，吾人須先解決個人之特質的發揮，究竟對於社會的結合有阻礙與否之一問題。易言之，即是社會的分業，究竟對於社會的連帶果為有害歟？抑為有利歟？關於此點，吾人當折衷於涂爾幹的意見。涂氏在所著社會的分業論有言：「分業上之最顯著的效果，原非在於提高所劃分的諸機能之效率，卻在於促諸機能之成為連帶的關係。」又曰：「真正熱心於某種工作之人，往往藉種種職業的道德的服務，喚醒其對於社會連帶的感想。」此即言人唯藉職業上的分業，乃能擔負社會連帶的責任。涂氏本此知見，竟排斥空洞的「一般陶冶論」，認為是反社會的行為。故又曰：「所謂完全的人，就今日的眼光觀察，決不能再認為是並無何等專門智能，祇對於一般的事情無不關心，欲從而理解之，以圖集文明的精華於一身之人而言。此種全般性的教養，以前雖為世人所稱讚不置，但今日祇得視為無規律的、無秩序的陶冶而已。……徒顧及一般能力之組織與調和，而不計及犧牲某種能力以求他種能力之完全發揮的人，是極可厭的。……今之所謂完全的人，其所應求者不是在本身的完全，而在事業的生產，即須有一定的事業以盡自己的本職。個人之唯一的任務，已不是

在於人類之一般性的實現，卻在於本身具有自己的職務之全般特質。〔註十二〕此種論調，從陶冶的理想上言，實可認為職業陶冶對於一般陶冶問題上之結論。

以上既從陶冶理想上批評職業陶冶對於一般陶冶的問題矣，但在理論上雖已得到一個穩健的結論，不過在實行上仍大有研究之餘地。此種徹底的研究，當從實施上着手，現在僅舉出其中主要的問題五項，以供參考。

（一）關於職業陶冶與一般陶冶之時間問題

此兩者中究應以何者為先，何者為後？抑或應將兩者並行？一方必與他方為緣而始能行歟？雙方究竟能自由交替否？與此種問題相關聯者，更如教科上應否分為自由科與職業科兩種？課程應否劃分？學校的種類應否劃分？

（二）關於課程問題

職業的陶冶上所應教者為何？產業性質的職業，現在是特別有重大的意義，此項的教科，究竟應如何編配？至此則關於課程的價值，遂有從實驗上與實際活動上評判與測驗之必要。

（三）關於學校系統的問題

此乃關於職業陶冶實施的場所問題。現在各國是新設種形式的產業機關，究之此項機關，對於傳統的大學、中學的系統，應有何種關係？若照涂爾幹所說，特別注重廣義的社會的分業時，則新職業教育機關的全系統，究應如何整頓？

（四）關於教學方法的問題

現在的教育界，在勞作教育或生產教育的名義之下，逐漸試行學習與生活的聯關、勞動的學校的聯關等企圖，此當從教育方法上研究之。

(五)關於教師的問題

此即是職業教育究應由何人負責的問題。吾人固不能徒使產業的技術家專責，亦不應單由社會理論家或僅習教育學的教師專責。然則新興的職業教育，究應由何種人擔任師資的，培養又當如何此均屬待決的問題。

總之，新興的職業教育思潮或理論，在本章雖已盡相當的介紹，並一一附以批評，但實施問題，仍不得不留以有待！

本章參考資料

- 〔註一〕 Durkheim: *Le la division du travail social*. 1902.
- 〔註二〕 Comte: *Cours de philosophie positive*. IV. Pp. 1840-1842.
- 〔註三〕 Kreick: *Erziehungsphilosophie*. 1930.
- 〔註四〕 Natorp: *Sozialpädagogik*. 3. Aufl. 1909.
- 〔註五〕 Paulsen: *Pädagogik*. 5. Aufl. 1912.
- 〔註六〕 Dilthey: *Sämtliche Werke*. Bd. VI.
- 〔註七〕 參考 Lee: *Objectives and Problems of Vocational Education* 參考 Benett: *The Ancestry of Vocational*

Education

〔註八〕 Dery: Democracy and Education.

〔註九〕 Goethe: Sämtliche Werke, 20. Bd. Cotta.

〔註十〕 Goethe: Wilhelm Meisters Wanderjahre. Reclam.

〔註十一〕 Durkheim: De la division du travail social (職業論) Le Problème (質)

第十五章 新興的合科教學思潮

「合科教學」之一詞，在德語爲 *Gesamntunterricht*，是屬現代新教育運動中之一種潮流，爲德、奧兩國的教育理論家及實地教育家之所盛倡者。因其是屬於教學（*Unterricht*）之一種形態，所以應歸教育方法論的範疇內討論。唯是首要追問者，究之此果屬於何種樣式的教學作用？吾人對於此一問題之答覆，暫時不能不稍露邊巡卻顧之態，因爲現時之所稱爲合科教學者，其中形態與內容各不一，極難下一個明確的規定。不過吾人未嘗不可從其起源處出發，追究變遷過程，藉以瞭解其意義之所在。從歷史性上研究，則有亞爾勃德之名著合科教學的開基（*Grundlegung des Gesamtunterrichtes*）一書，謂今之所稱合科教學的某種形態，已可溯源於拉德開與夸美紐司的教學中。但是，欲知此語之新意義與其內容，吾人卻應追究最初使用者果屬何人，較爲簡易直捷。凡詢及現在所用合科教學的名稱，最初使用者究屬何人，則答者必然舉出柯德（*Berthold Otto*）在格羅斯德斐（*Grosslichterfelde*）所創辦的學校來。距今三十年前，柯德曾創辦該校，特名爲「家庭教師學校」（*Hauslehrerschule*），合科教學的名稱，發端即在該校。雖則合科教學之命名，實由於其友人蘇爾茲（*Arthur Schulz*）並非出自柯德本人，但柯德乃顧名思義，因此而實施一種新教育，是屬事實上不可掩的。

然則柯德所稱爲合科教學的新教育法，究屬如何？據亞爾勃德言：「柯德之所謂合科教學者，祇屬於全教學

中之一部分，即在普通的教學之外，加入合科教學與之並列。〔註一〕又據密奢（Gustav Metscher）言：「此種合科教學，並不是每日實施，祇在一星期中擇定三日乃至四日，並且在一日授業時間最後之一時間行之。此時六歲至十九歲的全體學生，悉集於一堂。」〔註二〕至關於聚集的狀態與次序如何，則可參照柯德自著之學校的改革一書，〔註三〕其言如下：

「先令學童圍坐作一圓形，以能互相見面為度。教師於是作旁聽者而參加其中，此時余以主席的資格，遂宣佈開會。但是在會中應討論的題目，均由學童方面提出。此時有某學童舉手，宣告有某題目欲付討論，余則列入議案中，且照提案次序而定議事日程。定畢，始許最先提案之學童陳述與質問。於是其他的學童，均由發言，將該案開始討論。對於各種質問，總是先令學童自己解答，彼輩答覆甚妙。直待其不能答者，余始盡舉所知以答。但若屬余所不知者，則再問其他的教師。因此，各科教師，總以多數出席為佳。有時往往逕向來校參觀的人處請教，但無論如何，均不能解決之時，余則宣言難於一時決定，姑且俟諸異日。不過在興趣所及的範圍內，討論總是繼續的。興趣既盡，則明白向大眾宣言。因為本校是集年長與年幼的學童於一堂，此點是特覺重要。有些題目，祇是年長的學生方覺有趣。此時此際，因年幼者不覺有趣，余遂使年長者將討論縮短。倘若幼者所提出之題目，年長者覺得無趣時，余則仍支持幼者的方面。但實際上此種情形極少發生，因為幼者果提出問題，年長者往往樂意指示之故。興趣之缺乏，可從討論的情形中看出，此時是許幼者明言本題無趣，討論太久，可改議別題。但遇興趣已竭而仍未得解決時，余則將題目反問諸生，是否願意停議，待其答允，始改別題。」

大約一日一時間，平均是討論三四個題目，有時是更多的，亦有時始終止於一個題目。但無論何種題目，決無不經討議者，祇是有時竟將學生的決議省略而已。」

據密奢所言，柯德除照前所述施行全體學生的合科教學外，更實行小規模的合科教學。即將全體學生按照學年區分為初年級、低年級、中年級、高年級四組，各施以特殊的合科教學。

以上是柯德所行的合科教學，總括其特色有二：（1）聚集學生之全部或一部（總是二人以上）於一室中，使其實行共同的思維，此時所討論的題材，純出自學生的發意，而為臨機的決定，並非出自豫定的計畫。（2）其合科教學是家庭生活式，據柯德自言，是「家庭的食桌談話之延長」，所以特名其校為「家庭教師學校」。在普通的家庭，父母兄弟是在食桌旁作團圍生活，自由的交換各人之感想與疑問，柯德即將此種家庭生活原狀，在學校內擴充而維持之。因此，學童在合科教學上，儼如家庭之一份子，自由提出時事問題、偶發事件、個人感想與體驗及其他關心的事情，互相交談或問難。然則柯德之合科教育，實屬生活指導的合同教學或集合教學，或如亞爾勃德之所謂「人類之共同思維的形態，即是人類之共同認識的活動形態。」（註四）

但是，合科教學的名稱之真正起源，雖在於柯德式的合同教學或集合教學，而經時候之變遷，則意義大生變化。柯德之所謂合科教學，是指對人的，而非對教科或教材的，所以與分科教學並非矛盾，有時且將分科與合科兩者相輔而行矣。但此種以「學生集合」為中心的合科教學，逐漸變為「教科之集合」或「教材之集合」為中心的合科教學，遂認為與分科教學相對立矣。所謂教科教材本位的合科教學，即是廢止向來的學科區別，以包含

各學科之全體爲單位，將各科所屬的諸種教材作統一的、包括的處置。然則柯德的合科教學，是依據學生集合的原理，豫想到多數學生之存在，至於教材之統合與否，則非所問。但新興的合科教學，則祇謀教科教材之統合，無論全體學生、或一部分學生、更或祇有一個學生，均可行之。準此，則新舊的合科教學，名稱雖同，而內容則大異。欲知此兩者之異點，可參考柯德之妹卡達林(Katharine Otto)之說。其言曰：『……吾兄所用的合科教學法，是聚集學校全體學生，不論長幼，使其將重要的事情隨意談話，彼此合教，自己構成一種世界觀，儼如在極有教養的家庭中。但近來的學校，是從此種自然的毫無壓迫的學生集合形態，變爲合科教學的一科(Ein Sachfach)，即將讀法、書法、計算、直觀、手工等，具案的混合而成一個學科。此當然是指在授課以前，能想定問題與解答的學科而言。』

〔註五〕

但吾人所應注意者，卡達林女士竟認新興的合科教學，是與其兄所倡之合科教學大有血緣關係，祇可認爲是柯德的合科教學之一新解釋。然亞爾勃德(Wilhelm Albert)是新興的合科教學之威權者，極端否認女士之說。亞氏曰：『近來的改造家所主張之合科教學，是與柯德的合科教學並無何等之共通點，因爲此種改造家，是從與柯德完全不同的豫想出發之故。例如載茲(F. Seitz)、尼曼(F. J. Niemann)、黎愷(G. Lichey)、史丹(W. Stein)、埃卡爾(W. Eckart)、凌克(K. Linke)等，及其他之合科教學論者，均與柯德立在不同的基礎之上。余在未讀柯德之書以前，余個人早有改造的計畫。載茲曾言：『合科教學之理念，與合科教學之衝動，均是由時代精神的體驗所招致的。此祇可由體驗而感得，決非屬於突然想出的性質。』既屬於自然而然的趨勢，縱使柯德不存

在此種趨勢亦自然而致。此非由於各處同時互相依賴而起，乃屬必然發生的。此種無意識的發生，雖可認為一種新的生活感情之爆發，但決非如卡達林女士之所主張，謂為是由於柯德的思想之新解釋或偽造而來。柯德在三十年前已用「合科教學」一語，並且在二十五年以前，已在其私立學校施行獨得的方法。從此一點言，確可認為鼻祖，人人皆承認其功績為不可沒。但是，新興的合科教學之鼻祖，卻在吾人的本身。吾人不甘於以柯德的思想之摹倣的新解釋者或偽造者自居。或者曾私淑於柯德之人，竟疑今之合科教學乃為柯德之誤解，亦未可知。但賴亨的教師埃卡爾，亦與載茲具有同樣意見，其言曰：「合科教學之理念，是由於欲免除教材之孤立化，而成極自然的結合，使其從無意識的領域以進於意識的體驗領域之意志而生。是則合科教學之理念，是與柯德的見解在本質上不同，其中是包含一種新的世界感情。」可見新興的合科教學之理念，實具現時特有之一綜合的傾向。「新興之一種直觀的概括的見地，或如彼得士（Ulrich Peters）所謂一種眼光遠大的徹覽等的基礎，決非如柯德之徒根據學生之自己活動原理，而主張教學方法之廢棄。」（註六）

以上亞氏所言，雖有多少誇張，但吾人因此，確應承認新興的合科教學，無論其中心或其外形，均與柯德的合科教學異趣，決不能認後者僅為前者之新解釋（Umdeutung）或偽造（Falschung）。既將兩者嚴加區別，茲再進而研究新興的合科教學之真相。

論及新興的合科教學，其最值得注意者，當推璧姆（A. Böhm）之言。其言曰：「公式的最先觸吾人之目者，實為萊比錫學校的合科教學。至少可說萊比錫教員會的教學法部，關於合科教學的事情，是最先在第一二年級

的合科教學一書中，用文字行世的。該書最初之出版，是在一九一三年。〔註七〕壁姆此說，雖非特指現代的合科教學之起源言，但試思現在萊比錫之「改造小學校」(Reform-Elementarklassen)，人竟視之爲新的合科教學之代表，則以上之言，實有一盼之價值。誠爲壁姆所言，吾人不難想到萊比錫學校實爲新興的合科教學之先進或發祥地。但是，此處不必深究萊比錫學校的合科教學的發生與其發展之過程，吾人祇須注意其發端之早，及著名的萊比錫學校的合科教學之特色如何耳。

參閱萊比錫教員會的教學法部所發行之第一二年級的合科教學，則其中說明萊比錫的合科教學之特色有云：「在合科教學之下，吾人是反對現在學校所用之各科的外部與內部均屬分離的教學。合科教學是與低年級學童的性質相適應之一種具體的直觀，此是以具體的直觀上之事實的統一爲中心之統合法。從以前互相分離的體系而得到之統合法，是或將讀法、計算等爲事實把握之手段，或將語法、書法、正字、唱歌、圖畫、手工等爲發表之手段，使成爲有機的組織。但是，吾人並不因此而遽排斥原屬於各種活動範疇之有目的的有組織的學習。不過此種學習之動機與出發點，亦常求之於事實統一之中。」又有萊比錫教員會會員佛葛爾(P. Vogel)亦曾說明萊比錫的合科教學情形如左〔註八〕

「合科教學是將一切學科結合而爲有統一的全體。合科教學之中心點，是爲直觀教學或事實教學。而在直觀教學或事實教學之中，直觀科與博物二者，是完全失卻本色。但此種教學，實令宗教、道德、德意志語、計算、圖畫、唱歌等成爲有機的結合。至於分離的特殊之具案的練習，祇在讀法練習、或計算與身體的練習之際行之。」

直觀教學之目的，是藉觀察及言語、身體的表現，而使兒童的各種能力自動的發展。至於直觀教學的教材領域，是在於兒童之周圍的事實世界。

……分離的特殊鄉土科，是不存在的。直觀教學，最初便具有鄉土的色彩，在兒童之周圍的事實世界之考察與概念的研究之範圍內，給以地理的基本概念。

……鄉土的直觀教學，在其事實的集團內，是與動植物界有關係。

……言語的練習，是與事實的教學相關聯。既與事實的教學相關，遇有機會，則教以美麗的詩詞。

……讀法的教材，是與事實的教學相關係，擇其不需特別註解，而自能把捉及理解者。

……正字的教學，當與事實的教學相關，且當從事實的教學出發。

……言語的表現上之考察，是當從事實的教學上發生，尤其是當從正字的練習上發生。

……計算的遊戲之慾求，當從事實的教學上誘導之，計算與事實的教學之結合，亦屬不可忽視。

……實際的計算，是從事實的教學中生出來。

唱歌亦務須與合科教學相結。鄉土的直觀教學，須兼顧到兒童之身體的表現力之涵養。即在鄉土的直觀教學之下，除純粹的身體練習之外，並須養成花壇作業、搜集、測量、調查、小工作、雕塑、繪畫、作圖等能力。因此之故，特別的課業是不存在的。

……女子的手工初步，在直觀教學上是藉手的活動開始。

準此，則可見萊比錫的合科教學，是以鄉土的直觀教學或事實教學為中心的，同時亦可見索遜州實具有現代的合科教學之一類型。

奧萊比錫的學校並駕齊驅，而執現代合科教學之牛耳者，復有緬亨及紐倫比爾希的教員團。現在姑且將其歷史的敘述省略，而綜合著名的理論的指導者戴茲之說與實際家的指導者亞爾勃德之思想，以究明巴瓦利亞州的合科教學之全相。

彼輩是反對小學校教材與教法之科學化，謂小學校不是中等學校之豫備校，是一種獨特的，故不能不用獨特的教材與教法處置。因此，不能偏於倚賴科學之一方面，須兼倚賴藝術，教學上須限制極端的理智主義於最少限度，而藉藝術的動力以進行。又除教學上兩個源泉的科學與藝術之外，須加入生活(Leben)為第三要素，即自然生活與人類生活是極重視的。且謂生活不唯是與科學、藝術並列之第三要素，更為一切教育行動之A、B、C。

在供給此種生活的教材中，是包含有未來的生存上所必需之陶冶價值，即技術的、經濟的、智的、社會的、倫理的、審美的、宗教的陶冶價值。而在一切教材之全體中，是包含上述之一切陶冶價值。各材料既具諸種陶冶價值之養素，故不宜單視為智力與手技的發展之工具，實則社會的、宗教的、審美的能力亦藉此陶成。且因諸陶冶價值是交錯的，故各分科亦非交錯的不可。主智的教師，現時亦既謀及各分科之教材結合，但其範圍仍屬狹隘，祇是隨機的結合而已，未曾涉及徹底的統合思想。此種徹底的統合思想，唯將支配一切的理念為教材統合之中心方能實現。祇有此種理念，始能抽出各種教材之一般陶冶價值，統合於有機的生活之中。

至此則成爲「集合的教學」(geschlossener Unterricht)而各種分科均歸消解。即消滅各分科的教學，而成自由的、不分科的教學(freie, ungefacherte Unterricht)。亞爾勃德特名其書爲分科的歸結之集合教學(Geschlossener Unterricht Jensetis der Fächerung)蓋即指此種意義而言。具有此種意義的合科教學，是要具有「大規模的綜合」(Synthese grossen)決不能以現在各處學校的綜合教學爲滿意。故凡以事實的教學爲中心，欲以僅少的時日而達終結的統合法，是與此大異。此種合科教學，大約是與以一學年爲結束的統一法略相似，其實不祇一學年，即在小學校全期之八學年間，教學上是以混合融和爲理想。

茲特揭引現代所稱爲合科教學上最優越的載茲之理論及教案，以備參考。氏之理論，實稱爲合科教學論之最高第一峯，其大要如下(註九)

「……合科教學之名，原不是本質的，祇表示外部的特徵而已。……倘若材料的本身是極重要，即是吾人若以科學爲着眼點時，則分科制之廢棄，誠屬愚策！「分科」實爲科學之生命原理及顯現的形式。在科學的範圍內，世界是藉此而分解。並且所謂科學的進步云者，實與世界之分門別類的智識，在科學上成爲專門的分枝之義相同。故凡以科學本位的智識或百科全書式的智識爲目的的教學，是不能以分科的範圍爲止境。但若以精神的追求爲主，以認識科學的限界爲主，且視材料單作一種譬喻時，則教學決不能不超越於分科之範圍外。何者？因爲此種分科的範圍，實令教學止於百科全書式，殆不能向奧義方面突進之故。須知意義的解放，是比於事實之科學的記述與排列更覺重要。因此，此種合科教學，不是由學科構成，乃由「關聯」與「生活的範圍」而構成。此種教學，

是與分科教學同樣具有統一的意識的形式。祇是其推進的原動力各有不同，而內部構成的中心亦異……此種教學的形式，是內部的形式，因其是從意義上發生之故。

其教學之途徑，是自內而外，「關聯」與「生活範圍」，是藉內部的動機而統一，此動機是與材料相結合。

……

載茲在有此種理論之前，早已發表其教案，大略是如次：（註十）

自第一學年至第八學年集合教學的教案教材選擇與教材分配

自第一學年至第八學年間兒童發達的階段，是有決定教材的選擇與分配的能力。於是遂成立以下三個教學階段：

第一階段 是從第一學年至第三學年

第二階段 是從第四學年至第六學年

第三階段 是從第七學年至第八學年

至於其內容，則規定如次：

第一階段 體驗的環境——是兒童本位的——（即用樸素的方法學習環境而吸受之。）

第二階段 擴大的環境與自我——是發見者本位的——（即環境已超越於感覺智覺的範圍，意識遂與環境同時擴充，自我表現。）

第三階段 自我的世界構成——是構成者本位的——（即是世界考察的樞軸，益由外部的而進於心意的、倫理的自我之中。）

在以上三階段中所得一切的能力與技術，非從教學的全體中發生不可；又此種能力與技術，非以「體驗之全體」（即教學上常將世界與自我融合而構成之體驗全體）為根柢不可；更且此種能力與技術，決不能認為是外鑠的。

此種能力與技術之涵養，一旦從集合的教學出發，則教學全體之外面區分為二（但內面仍是保持統一的）（一）先根據一般教學的使命，而生出不分科的合科教學，亦即是「集合的作業」；（二）其次則由集合的作業問題分枝（卻非外部的任意的分枝），而生出與技術相關的「分離的學科」（Lose Fächer）。遂照下述的方式而行教材之選擇與分配。

第一階段（從第一學年至第三學年）

生活中心點……體驗的環境——是兒童本位的——（即用樸素的方法學習環境而吸收之。）

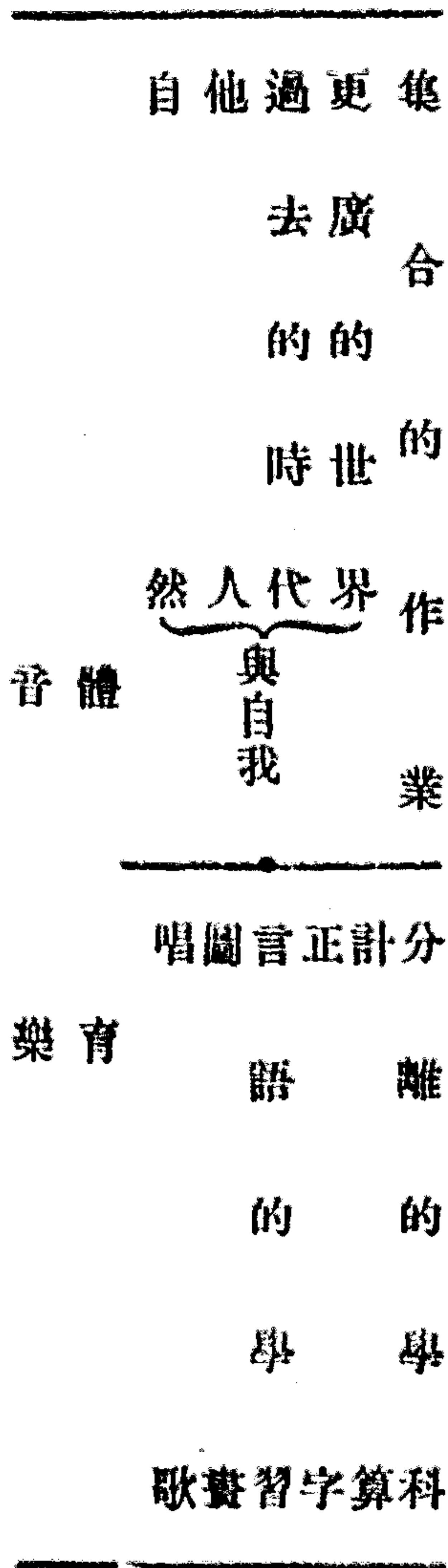
集	合	作	業
在家庭、學校、鄉土及環境中的兒童生活			
圖	計	讀	分
育	畫	算	離
			的
唱	正	書	學
歌	書	法	科

關於分離的學科之解釋

讀法與書法是與集合的作業分離，而為體驗的準備。此非依據初步的教科書而行，實與集合的作業同作體驗的關聯而行之。在書法上的態度，是從得到身體的律動始，直至「書派」或「家法」之發見與創造為止。計算若作體驗的，認數目與事物的要素可同樣的把捉時，則與集合的教學分離。此時雖仍認計算為集合的作業之一部分，但自此以後則採入技術的特殊教育之中。正字一科，大多是待至能認識所寫的單字之姿勢的法則時，始與集合教學分離的。圖畫科直待至教學階段的終結，故意置重技術的訓練時，始作分離的學科。唱歌科的內容，是屬集合的作業之一部分，至於意識的技術的教育，進行是極緩。

第二階段（從第四學年至第六學年）

生活中心點……擴大的環境與自我——是發見者本位的——（即環境已超越感覺智覺的範圍，意識遂與環境同時擴充，自我表現。）

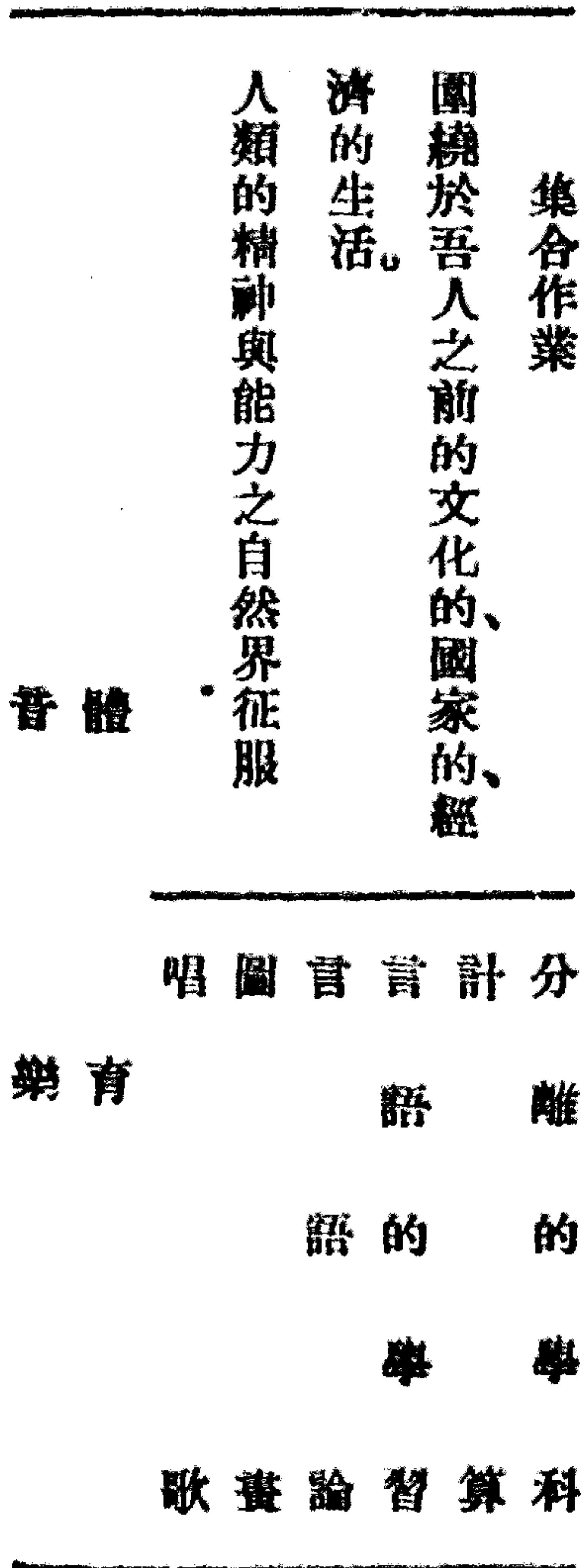


關於分離的學科之解釋

計算方面是逐漸置重於純粹的數、抽象、與熟練。正字則達於體系化與終結。圖畫是置重意識的簡單技術的表現。言語的學習，至此是與各科教學之內部的表現作業中之言語的部分分離，以表現手段的言語之意識的習得為主。即在既習得的單語中，附入個人的感情內容及意識的直觀內容。唱歌是更從意識的達到技術化程度。在此階段之前，是使用音符。

第三階段（從第七學年至第八學年）

生活中心點……自我的世界構成——是構成者本位的——（即是世界考察的樞軸，益由外部的進於心意的、倫理的自我之中。）



(A)關於分離的學科上：

計算是特重抽象與熟練方面。言語的學習，是繼續達到更高的要求。言語論是以言語之論理的文法的部分之意識的習得與體系化為主。圖畫與唱歌，是特別提高技術的部分。

(B)關於第三階段之全體作業上：

從第三階級以後，學級的組織是逐漸達到部分的消解，使兒童能組織教學上種種的興趣團體。即對於所處理的問題，逐漸出於科學的態度。此時此際，各種特殊問題，務須在由集合作業中分數枝而出的「團」或「組」中精細研究。此種團或組，亦許第三階段以外各學級的學生加入。

以上是載茲的教案。此教案的插入，頗覺進路過於迂迴，今祇得再返於問題之要點。若照巴姆(A. Böhm)之說，將載茲及亞爾勃德所指導的緬亨、紐倫比爾希的合科教學的特色總括之則如次：「紐倫比爾希的合科教學，是務與各種分科教學採相反的立場，並且一切教學之中心，是在於廣大的聯關化之思想上（即理念。）從此種中心點出發，故對於印象與表現二者，唯認明其具有技術的、經濟的、智的、社會的、宗教的陶冶價值，始編入教學的活動中。但是，對於各種分科，並非照其孤立的原狀而使之關聯，以構成某種統一；實則非將各種分科改造、消解、與廢棄不可。並且此種「交響音樂」(Symphonie)中，又包含年、月、星期等。」（註十二）

綜觀萊比錫、及緬亨、紐倫比爾希的合科教學實況，吾人已可洞悉此數者之共同趨向，是反對向來在時間表

與課程上的教材之割裂，與各科之分離。彼輩之意見，僉認教材之割裂與學科之分離，實誘致教學活動之分裂，對於學生精神之統一的影響因此而破壞。故鑑於分科上的教學活動支離滅裂之惡果，遂主張以完全統一的教學活動代之。於是教學上直從未經科學的思維所分析之統一的教材出發，視科學的體系當作一種死骸，而以不分化的血脈流通的統一教材實施之。

但是，除萊比錫的合科教學與紐倫比爾希之所謂「完全意義的合科教學」之外，實在尚有許多提案，意欲防止各科之分裂，以關聯的教材而期收統一之效者。其中雖有未曾明標「合科教學」之名，但已反對純粹的分科教學或漠然欲收各科統一之效者，實例誠屬不少。

例如錫勒爾(Ziller)一派之「中心統合法」(Konzentration)，已屬其中之一端。因為此種中心統合思想，雖以「情操科」(Gesinnungsfach)為主，但亦未嘗不注重各科之交互的關係。故此種思想，正如海爾巴脫的計畫，是欲利用各種手段，以防止心情之分裂。不過吾人所應注意者，此種中心統合的思想，仍豫想到學科的區分（即分科）。然合科教學，則以分科之廢止為其中心問題，以統一的教材之成立為其最大的關心事。今引米西爾之說以評之曰：「中心統合的思想……決不成為合科教學的。合科教學，實在是抹煞個別的學科之固有性。」（註十二）

合科教學既以教材的統一及分科的廢止為其本質，故在未達到全體教材與全部學科的統一以前，自然是先將接近的學科構成若干「學科集團」(Facherguppe)。例如言語的、歷史的學科集團、數學的、自然科的學科集團、藝術的、技術的學科集團之類。證諸實例，則載斐爾(Richard Seyfert)所著之作業科(Arbeitskunde)

一書，早已規畫各科之廣泛的統一，可為其中之代表。彼之意見如下：「此種作業科，是包括具有下述性質的自然科學之諸部門，即對於諸科之結合與教材之處置上，可以人類的作業之一見地為其標準的自然科學之諸部門。例如自然科、化學、礦物學之一部、及實業科等均是一「作業」之一概念，對於此種學科，不特可為統一的、綜括的原理，且亦可為對於選擇與處置上之指定方向的原理。」（註十三）氏的「作業科」按照其自己所編的教案而論，是自第五學年繼續至第八學年的。欲明瞭「作業科」之形式何如及其所處置者何事，現特將氏所編之「從第五學年至第八學年作業科教案」的大綱抄錄如左：

第一段

- 第五學年
第六學年
- 一、家庭生活及小工業生活
- A、住居、
 - B、暖房、
 - C、採光、
 - D、營養、
 - E、衣服、
 - F、鐘表、
 - G、回顧、

第二段

- 第七學年
- 二、近距離的交通、
 - 三、文化活動之精神的方面、
 - 四、天界現象及天氣模樣、
 - 五、金屬及其他的鑽石之採掘與利用、
 - 六、大工業與遠距離的交通、
- 第八學年

七、化學工業、

八、人類所用的電氣。

又有克廉姆(Gustav Klemm)者，規定「文化科」為鄉土之基礎，此雖與戴斐爾略採同樣的方向，但文化科的合科教學，正與作業科的合科教學成為對照。克氏是都烈斯敦的教育家，關於此方面是極有威權。氏早已著以鄉土為基礎的文化科(Kulturkunde auf heimlicher Grundlage. Tat und Ziel der Einheitschule)一書，一面重視以鄉土為中心的歷史教學，他面更認此種歷史教學或以鄉土為基礎之文化科，為分科教材之統一原理。故亞爾勃德言：「從時間上論，克廉姆此書，可認為近代最初的統合企圖中之一，因此，可稱克廉姆為新統合理念之開擴者。不寧唯是，彼所提倡之鄉土的文化科，無論當初乃至今日，均屬低級與高級的合科教學最良之一方案。」〔註十四〕又據克廉姆自言：「吾人的文化教學，即是合科教學。此種合科教學，因為是沿歷史而作縱面的處置，已成為確固的統一形態，是追求一般所承認的價值——即吾人的祖先，經過困難與爭鬪，思慮與創造等徑路，從而漸得手段、設施、道德、秩序、法則等形態之價值。」〔註十五〕又曰：「各種教學單位，在歷史上則教兒童以文化材料發生之來源，地理上則教以事業之地方性的限制與普及，自然科上則教以自然物、原料品、生物的性質及活動等，在德語教學上，則教以從口頭及紙筆上練習各種意見之發表，瞭解各種名稱、用語及談話之根本意義。至於技術的訓練上，則對於由單純而趨於合目的的困難的文化之構成，教兒童以圖畫的、身體的表現方式。至於體操、遊戲與戲劇的摹倣等，亦從許多問題中自然生出。因為在未開化的社會中，此等均屬成人的實際生活行為，今值

文化進步的時代，仍從兒童的遊戲方式中複演出來。圖畫教學，在文化科上亦有相當的意義。克廉姆根據此種見地，對於合科教學上，特提出小學校中年級與高年級的八個文化教學單位：(1)保護場所的家庭、(2)街道、(3)橋梁、(4)市場與公署、(5)財產的保護、(6)金錢、(7)公衆的安全、(8)鐵路。(註十六)

以上所述，可稱爲「一部分的合科教學」，普通是一個學科集團與他的學科或他的學科集團成爲並立的關係，而進行教學的。此外又有與此異趣，而稱爲「劃期的教學」(Epochalunterricht)者，即是令一學科與他學科間，或幾個學科集團的交互間，成爲前後的關係，將教材配列爲劃期的繼起的。例如地理科或歷史科之一學科或學科集團，在一定期間內顯現，迨期間終結，則他學科或學科集團代之而登場。此亦屬一種合科教學的方式。斯稱托卡特(Stuttgart)地方之斯坦匿(Rudolf Steiner)氏，曾在瓦爾德佛學校(Waldorfschule)所試驗的，即是劃期的教學之一例。該校的同盟會，曾刊行自由的瓦爾德佛學校(Freie Waldorfschule)「小冊子，其中有如下的記錄：『在時間表的訂定時，劃期的課業，務使其較於時間表的課業，更佔教材的大部分。祇有如此，始能令兒童在學科未行交代之前，可以數星期間集中於唯一的對象。此種根本的教學(即劃期的課業)，級任教師可以用完全自由的方法，以八時間至十時間的長期行之。其他的學科——普通是外國語、種種的手工、音樂、體操等——則可照時間表行之。因爲此種學科，唯在均齊的續行的練習之下，始能達到目的之故。』(註十七)

但用此方法時，若關於一學科的處置，則如何可以包括教材統合的思想在內？關於此一疑問，該小冊子中的解答如下：『地理科的教學，是與其他諸科有密切的關係，最適於全教學中之內部的統一。種種事情的結果，往往

是與動物界、植物界、礦物界相關，一面可以知人類意識的活動之如何表現，他面又知地球表面之如何變化。兒童又藉繪地圖的工作，從最近的鄉土出發，漸及於普遍的世界之描寫，此際可精於藝術與繪畫的技能，更可熟悉動物、植物與人類各方面的生活條件，了解經濟學上是以自然界的基礎為必要。再進而熟悉地球上各民族的運命之連續，此實為歷史科之過渡的橋梁。」〔註十八〕

照以上所引的原文，可見瓦爾德佛學校所用的合科教學，是以一科為中心而行交迭的。因此，關於教材的統合與合科的計畫，均以學科為中心而實現的。反之，更有以多數學科的集合體即一定的學科集團為中心，施行定期的合科教學，迨一集團終結而後移於他集團者。此當以歐姆斯（Ohms）所主張之「不分科的主導教學」（Der ungetäfelerten Leitunterricht）為代表。歐氏在小學的高年級中各設一「主導學科」（Leitfach），使居指導地位，每年變更之。

但此處所謂主導學科者，並非特指某一科而言，是作合科的處置，將一學年的各科教材包括而統一之。故所謂「不分科的主導教學」，即將一學年的合科教材特名之為主導科而已。主導學科之每年要更換者，其用意無非欲從種種的「生活範圍」（Lebenskreis），以觀察現代文化之全相耳。即在各學年的主導科中，規定種種生活範圍，從此而達到全體的統一的文化之考察。本此見地，歐氏遂編成自第五學年至第八學年的教案，〔註十九〕茲將教案中關於主導科的分配狀況表示如下：

第五學年——是以「鄉土文化之自然的基礎」為中心，因此，遂以「鄉土科」的生活範圍為主導科。此處

所謂鄉土科者，實爲屬於鄉土範圍的學科之總匯。

第六學年——是以「人類之發現及其運命與文化」爲中心問題，故以歷史爲主導科。但所謂歷史，此處並非指一學科而言，乃屬人類與文化的考察上整理教材的原理。故「歷史」云者，是與克廉姆所謂「文化科」之意義相近。

第七學年——是以「地球上之主人翁的人類、土地及自然力之利用」等爲中心問題，故以「自然科」及「經濟科」居主導的地位。在此一學年之中，是以大地的物資、人類之控制自然力等爲主要之研究。本學年的主導科，亦猶沙斐爾特之所謂「作業科」，是結合自然科、化學、礦物、實業科等在內。

第八學年——是以「人格的社會的教育」爲主，而以最廣義的「生活科」爲主導科。

除以上所舉劃期的教學外，更有一種大規模的合科教學，是非從小學教育上着想，乃專從中等學校方面着想者。例如尼曼 (Franz Josef Niemann) 與黎凱 (Gothard Liechey) 所合著之沙爾布碌頓中間學校的課業案與課業方法 (Arbeitsplan und Arbeitsweise der Saarbrückener Mittelschule) 一書，是其代表之例。尼氏是莎市的督學，而黎氏則爲市的「中間學校」(Mittelschule) 此與中學校不同，特其實業教育的色彩。之教師，二人協力以成此書。此書的中心思想，是「將一切學科編入生活範圍內。」而所謂生活範圍，又分出種種，大別之則爲實在的生活範圍與觀念的生活範圍二者。(一)實在的生活範圍中，細分之又有下述諸方面：(1)關於森林、原野、土地、江河、海、天體等地方的生活範圍；(2)關於日耳曼人、武士時代、發見、發明等歷史的生活範圍；(3)

關於農民與武士、貴族與僧侶、都市與鄉村、地主與奴隸等各世紀的流行風氣之文化史的生活範圍；(4)關於母與子女等教育的生活範圍均是。(二)觀念的生活範圍，是從人類之思維的、感情的、意志的各種觀念，以迄論理的、審美的、倫理的材料（如罪與贖罪、正義與神等），均從課業上總括之。至於與各種生活範圍相接近的各科教材，是均作合科的處置。例如在「農民」之一種生活範圍中，先將文化史的教材開展，但雖將學科編入歷史之中，卻包含有德語的教學、藝術的教學（因為除詩人的作品外，尚採入民謠、農民舞蹈等之故）；而地理及自然科，亦特別重視。可見此處之所謂生活範圍，並非如單純的「生活科」之祇描寫德國農民生活的苦樂狀態而已。實將各種學科組成一大關聯，而編入於生活範圍之內。並在一學年的終結時，更將各種生活範圍中所得的結果，從學科的眼光概觀之。

以上既將各種合科教學歷舉，茲不得不再加整理，使成爲正確的分類。本來關於此一方面的理論與實際，其種類甚繁，或有自稱爲「合科教學」者，亦有不用此名，祇表示一種統合的思想，故其分類亦甚難。但凌克、孫凱爾、威巴、密奢四人，對於合科教學，各有一種分類法，茲先爲分別介紹，然後加以批評。

(甲) 凌克的分類法——維也納的改革論者凌克(Karl Linné)曾將合科教學的類型，區分爲九種。(註二十)此種區分，凌克教授是綜觀德、奧兩國高年級（十歲至十四歲）的合科教學之各種新理論與實際，從其特色而分類者；至關於低年級的合科教學，亦由此可以類推其究屬於何者。故此種分類，實可認爲現在德、奧的合科教學之全部的區分。其所列之九種類型則如次：

第一種——各科的教學，務須於彼此的教材間，講求正當的聯絡方法。此項用意，原來在謀諸學科間的交互關係（例如地理與歷史的關係、博物與圖畫的關係等。）

第二種——是將有緣屬關係的諸學科結合，即用此法而構成若干之學科集團，彼此駢列而教。例如言語的、歷史的學科集團，數學的、自然科學的學科集團，藝術的、技能的學科集團之類。又有他種結合法，例如地理、博物、自然科、文化科之類。凡載斐爾所倡之作業科，與克廉姆所倡之文化科，均屬於第二種。

第三種——是以生活材料（Lebensstoff）所集成之事實領域（Sachkreise），為教學之出發點，各科教材，唯以在此事實領域之活用上必要的範圍內為限。例如瓊錫爾曼（Kinzelmann）的合科教學，即屬此第三種。

第四種——一學科或一學科集團，在一定的時間內佔指導的位置，其他的教材，祇認為對於主導的教材有補充之價值者，始兼顧及。例如普勒格爾（Pfister）及休忒格爾（Steger）之教案即是。

第五種——隨時的教學形式，或為實物領域內集合教學（即合科教學），或為各科教學，此則視教學上之自然的進行與學生的要求及教材的性質而定。例如泰布烈爾（Tandler）的教案，是屬於此種。

第六種——是不以學科集團或事實領域為滿足，更進而謀一學年的教學全部，使其內容與特徵得到更大的關聯。即是在教學的根柢上，立定一個指導的理念，在各種生活領域與教學上，均依據此種理念而行。於是各學科成爲不可分離的統一。但在概觀上，則教材似乎完全依據學科的組織。此如沙爾布碌頓（Saathbüchlein）的提案，是其一例。此既將全教材依據事實的觀點而組織的，各科的教學，祇認為一種副貳的作用。

第七種——是徹底堅持統合的思想，超越一般分科的教學，在各科之上，集中於某種思想之周圍而行集合教學者。分科教學，在他種考察法雖認為副貳的目的，但在此法中則完全排斥分科教學。此法是製成一學年的統一的教學，此種教學，向下則分為交互關聯之較小的教材範圍，向上則結成更大的關聯，直至聯結而成八學年的合科教學。例如載茲、亞爾勃德、克因事德 (Kainrad) 等的教案，均屬此種。

第八種——此是與前種同樣作極大的關聯，以令兒童了解現代文化的發展為目的，實行不分科的主導教學。此種教案，是豫備一個涉及多年間的主導教學，在種種不同的主導學科之指導下，而處置某種集合的教材領域。由此而成一種事實的學科集團，但此種事實的學科集團，並不是同時聯進的教，卻是每年交迭的進行。例如奧姆斯的教案是也。

第九種——統合的思想，並不是由教材方面想出，卻由陶冶之對象的兒童方面想出。即是由天賦的素質與興趣所影響之兒童自然的能力活動，實為合科教學的主張之根基。例如拉休埃爾 (Raschauer) 的教案是也。

(乙) 孫凱爾的分類法——據司打謨 (K. F. Sturm) (註二十一) 言，孫凱爾 (Philip Schönherr) 是做凌克之說，將合科教學簡分為九種如下：

- (一) 諸學科的相互關係 (想出各科間的結合方法。)
- (二) 事實的諸種學科集團 (將有緣關係的學科結合。)

(三)包括的事實範圍(即教學是由「生活材料」出發。)

(四)相互指導(即一學科或一學科集團在一定期間內居指導地位,其他學科,祇為指導的教材之補助。)

(五)機遇的合科教學(即視兒童之要求與教材之性質,而始決定或用集合教學,或用分科教學者。)

(六)指導的理念(在各種「生活範圍」內的教學,是依據此種理念而行。)

(七)統一的學年的教材(教材既如此處置,是積極排除分科教學。)

(八)不分科的主導教學(是無補助學科的相互指導。)

(九)是以「兒童本位」(Von Kindes aus)的思想為根據者(即以受素質及興趣所影響之兒童的

自然能力活動為樞軸者。其結果是成為純粹的機遇教學。)

(丙)威巴的分類法——除孫凱爾做凌克簡約為合科教學的概觀之外,更有威巴(Ernst Weber)者,將合科教學之形式分作五種,且以圖形表示之。在彼所著之教授學中,舉出五種合科教學如下(註二十二)

第一種——以一學科或一個優越的價值領域為中心,使其他一切教材,與此種中心教材發生關係,即是由中心教材出發且受其指導。例如海爾巴脫之情操的教材雅各脫(Jacotot)、在德廉瑪哈(Telemach)鄉土學校(Heimatschule)之鄉土、及錫勒爾之文化史的階段等,均屬此例。

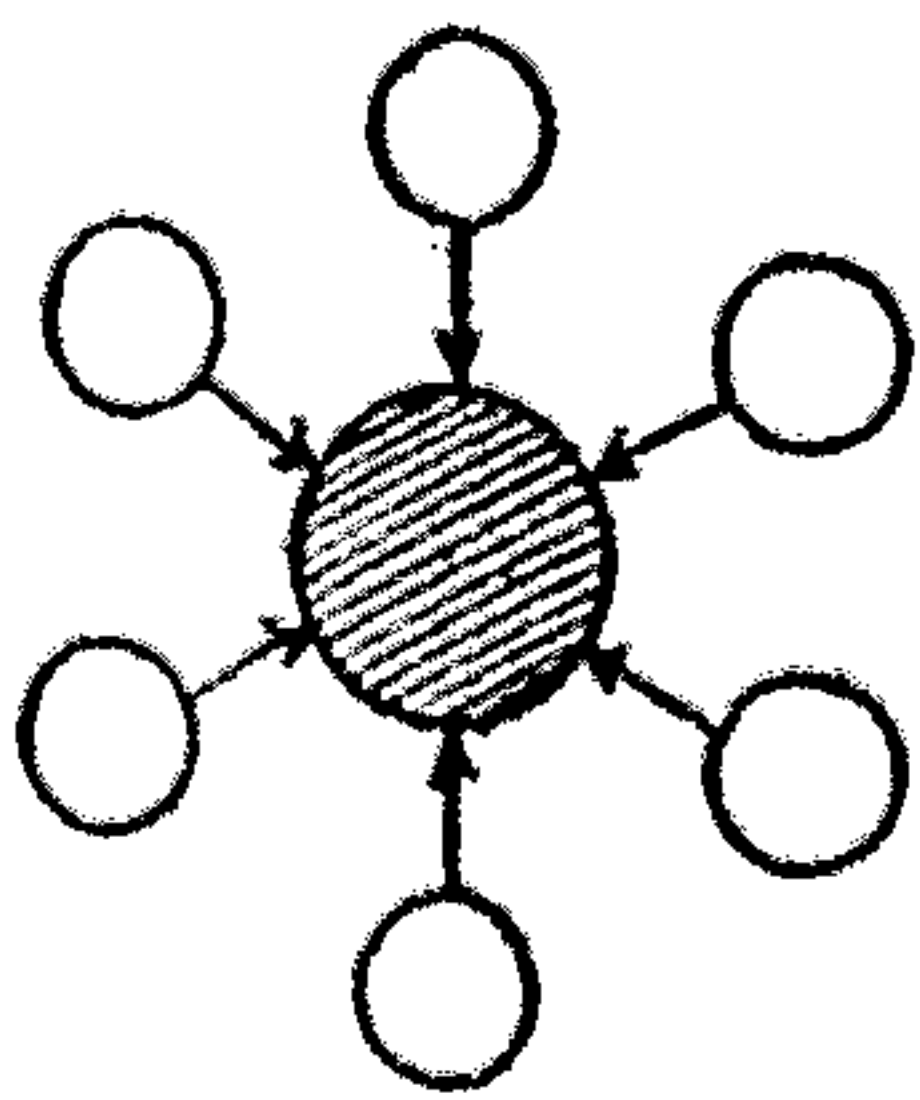
第二種——教材的全體,並不是祇與一個中心教材相關聯。實有多種指導學科,構成有緣屬關係的領域集團,是使若干的部門並立而有同等關係,非以絕對權歸於一個學科。此如凱里(Kehr)、凱涅爾(Kellner)、

柯德(Friedrich Otto)等均是。

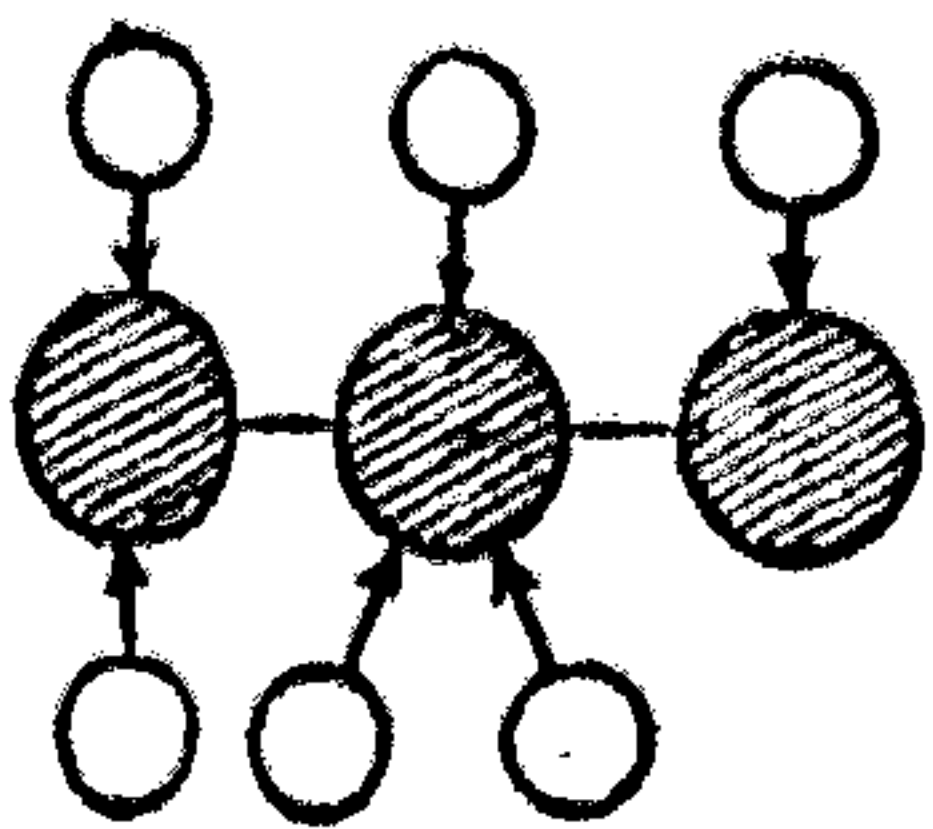
第三種——以生物界之「共同生活體」為統合之特色者，此當以楊格(Friedrich Junge)所著之「池(Dorfeich)」為代表(參考拙著教學發達史大綱「自然科教學沿革」一章)此種合科教學，在課程編製者方面，是以自然界所表現之生物學的關聯為指針。

第四種——是在全部教學中，無論採「集合作業」(Geschlossene Arbeit)的形式，或「分離學科」(Lose Fächer)的形式，均將共同生活體的(Lebensgemeinschaft)思想導入。此如載茲的合科教學即是其例。但集合的作業，不是由諸種學科構成，卻是由共同生活體而構成。至於分離的學科，則以養成技能的實力為主。

第五種——此為最徹底的最極端的統合理念之代表者的教案，如亞爾勃德的思想是也。彼所著之分科的方向一書，是主張拋棄一切學科，而完全以合科教學代之。但是，此種合科教學，乃受理念的指導，不是由學科而來，其結晶點即在於理念。威巴更以圖形表示此五種合科教學如下：



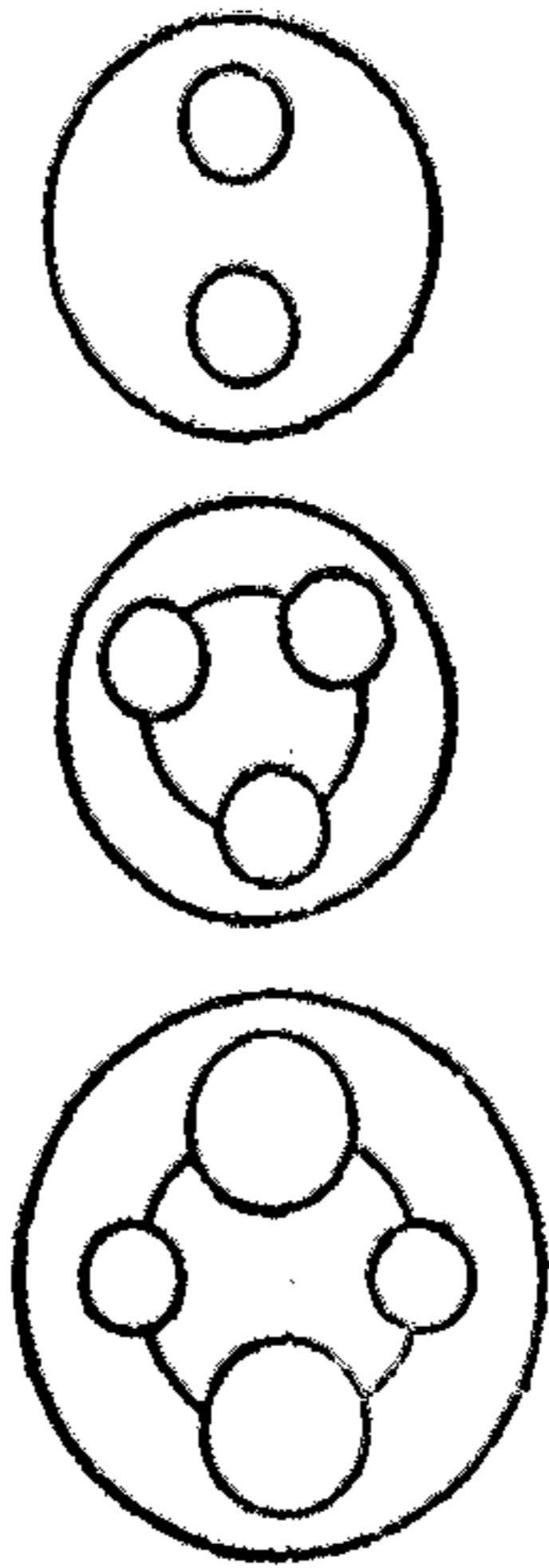
第一圖形
中心教材與
關係諸學科



第二圖形
指導諸學科

第三圖形

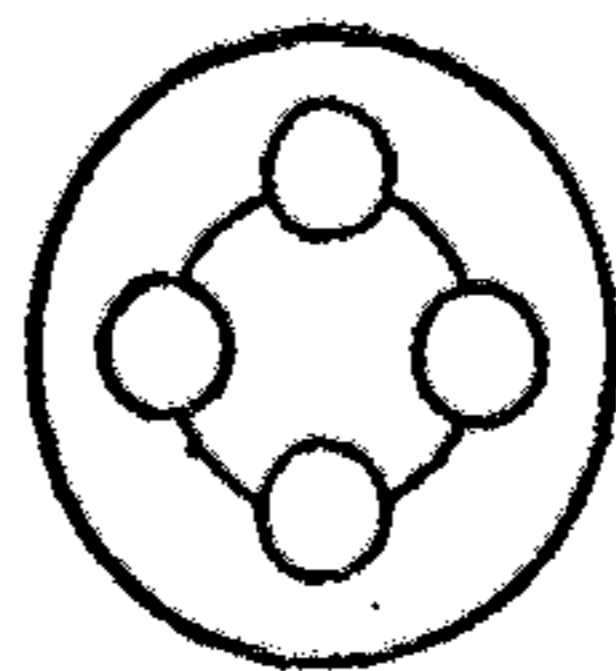
生活共同體



第四圖形

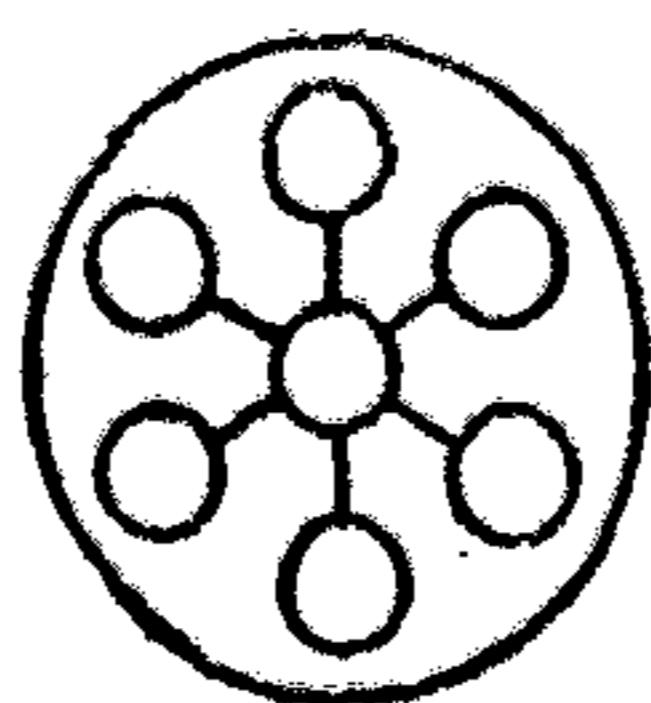
集合作業

+ ○ + ○ + ○
與分
離諸
學科



第五圖形

合科教學



(丁) 密奢的分類法——密奢氏的意見，與上述諸人各有多少不同，彼將合科教學的形式，分類如次（註三十）

(一) 照柯德的意義所主張的合科教學。

(二) 照其他的學校改革家之意義所主張的合科教學。

(A) 從絕對排斥分科的指導思想而來者：

a、以普通的理念為指導之原動力者（如克來敏 Marie Klemenz 是也。）

b、以文化科為指導的原動力者（如克廉姆是也。）

c、以生活範圍為指導的原動力者（如尼曼、黎凱是也。）

d、以一學科爲指導的原動力者（如亞爾勃德是也。）

e、以事實範圍爲指導的原動力者（如瓊錫爾曼是也。）

f、以事實的諸學科集團爲指導原動力者（如載斐爾是也。）

（B）從教材選擇的見地而來者：

a、機遇的教學。

b、環境的教學。

綜括以上諸人的分類法，可得到合科教學的一種概觀。吾人首應注意者，此四人的分類中，前三人均不承認柯德的辦法爲正式的合科教學。此蓋因柯德自己雖用合科教學之名，但在本質上則與新興的合科教學大異其趣之故。所以此三人的分類，可直認爲不是依據合科教學的名稱而分，卻依據合科教學的目標乃至原理而分。本來柯德的辦法，單從其隨機而決定教材之一點觀，未嘗不可認爲是應歸入凌克與孫凱爾的第九種分類中。但照前所述，柯德的合科教學，原屬聚集多數兒童而行的合同教學；而凌克與孫凱爾之第九種分類，則爲機遇的教學，是以某種教案爲必需的，故二人遂不以柯德歸入此類中。然而密奢則以柯德列入合科教學之中，卻又何故？此蓋因彼認定柯德既以合科教學的名稱自居，故特列入分類之中，以示別於新興的合科教學。

第三點應注意者，則密奢的分類法中，並無與前三人的第一種相當的分類。大約是因第一種中之所謂「中心統合」者，既假定分科之存在，而合科教學本來是以分科之廢止爲標榜，故不列入。不過第一種的分類，其本來

的目標，原與合科教學相同，故仍當列入。

第三點應注意者，則威巴的分類法，似乎是以其第五種分類為最完全的合科教學，其他諸種，祇可認為是達到第五種之階梯。更觀其所繪之圖形，益覺彼承認唯有第五種是真正的合科教學，其他諸種，祇為合科教學上之一種嘗試。此種觀點，即在亞爾勃德所著合科教學的開基一書亦曾見之。且彼在書末所附之圖表，令人想到合科教學（特指亞爾勃德本人的合科教學）一方實為拉德開（Ratke）所倡之「劃期的教學」之到達點，他方又為夸美紐司之「生活範圍」及「事實教學」上的統合法之歸結點。根據此圖，則凡歐姆斯、克廉姆、載斐爾、尼曼、黎愷及其他諸人，祇被認為徘徊於合科教學之途中而已。但是，倘單認拒絕一切分科者始為完全的合科教學時（此點尤以亞爾勃德為然）則凡對於其他自稱為合科教學者，實屬未免一筆抹煞。或者威巴與亞爾勃德二人，總不會直冒此種武斷。威巴所舉之第五種，大約祇認亞爾勃德的合科教學為最完全之一種而已。所謂「最完全的合科教學」是與前述之不完全的相對照，即是徹底拒絕分科的教學之意。

照以上諸種解釋，吾人可以達到學科教學的結論。所謂合科教學者，第一步應照柯德的見地，先分出合科教學與關於教材原理之教育改造論兩者。而後者之中，又當視其拒絕分科教學之徹底與否，而分為不完全的合科教學與完全的合科教學。在此兩極端之間，再視分科拒絕之程度，順序將各種嘗試列入廣義的合科教學之一範疇中。

此種分類，是專以分科之拒絕為主眼，故不妨視柯德的教學法為例外。但若用「教材選擇」為分類之標準

時，則又不妨認柯德的合科教學爲「自由的合科教學」(Freie G.)，其他以某學科或指導要項爲標準之合科教學，則可稱爲「制約的合科教學」(Gebundener G.)。並且在制約的合科教學中，又可視其課程編製與指導，要項之組織等，再加以細分。更或可照合科教學施行的場所，而分爲小學校的合科教學與中學校的合科教學，前者或更可分出低年級與高年級的合科教學等。亞爾勃德是照此種順序，而敘述合科教學的。

綜上所述，吾人對於合科教學，可以漸達於整個的批評。但欲達到徹底的批評，其步驟又須分爲二：(一)先檢討合科教學的根據，(二)其次再批評合科教學的本身。

欲知合科教學之理論的根據，亦與欲知合科教學之概念的規定，同樣困難。照前所述，合科教學的意義，已屬漠然的，故其種類繁賾，因而其理論根據，亦不免是多歧的。但是，吾人綜覽多種理論，又覺其中有兩個自然的歸向：(一)是從兒童出發的兒童中心主義的思潮，(二)是反對理智主義的文明批評的態度。從第一種兒童中心主義的思潮觀，又分出兩種方向：(1)爲尊重兒童之自發活動的思想，此可從柯德的合科教學與機遇的教學中觀之。(2)是以現代心理學的研究爲背景，注重兒童精神之全體觀者。前者是承認「兒童之真正活動，是從生活的需要與活動的需要而來」(註二十四)後者是承認兒童的精神，是全體的，不應如學科上之作分科的思想。兩者中尤以第一種之兒童中心主義，是屬現代教育思潮中之一主流，故以此種主義爲基調之合科教學論者，亦可認爲是出色當行矣。

至於第二種之反理智主義的見解，是以自然及人生之有機的全體觀爲立場。即認世界是常爲有關聯的有

機的全體，此種全體性，須毫不分割的灌輸於兒童之前。故具有此種見解的教育家，承認將有機的全體，在各分科上散作支離滅裂的教學，是理智主義者之過，有礙於自然上及人生上之真切的理解。此種世界之有機的全體觀，由來已久，故抱此種見解之合科教學論者，自認其承傳不限於現代，現如亞爾勃德，直追溯合科教學之淵源至於拉德開與夸美紐司，且由海爾巴脫的思想，說到現代的合科教學。但是，此種兒童中心主義的教育思想及世界之有機的全體觀，果當絕對的承認否乎？吾人實不能再加以精細的檢覈。不過因此問題，乃屬合科教學上之一大問題，姑且讓在下面批評合科教學中一併及之。

合科教學之本義，照提倡此種思想者之所說，不外是將各種分科改變之，或解散之，廢棄之，而使其成爲集合團結。但是，在實際教學上，此果屬可能歟？若實屬可能則不成問題，倘認爲是不可能者，則其理論的根據又何在？關於此點，吾人當參考司打謨（K. F. Sturm）、威巴（E. Weber）、萊尼格爾（P. Reiniger）等合科教學的批評者之所說，以究明其論據。因此，不得不先解釋分科之意義，窮究分科成立之根據。

科學上及教學上之所謂「分科」者，其本質果何在？一般的科學，是以認識爲目的，而各科又自有其認識之特殊對象。故自然界乃爲自然科學之對象，而文化則爲歷史之對象。然則科學一面是從對象上區分，各種科學之界限，是從其對象而規定。但是，「人類」一面既爲心理學之對象，他面又爲歷史之對象，故人事上之解釋者，一面既有心理學家，他面又有歷史家。準此，則除卻「對象」一項之外，各科學之截然的區分，更不可無他種標準。此標準卽是「科學的觀點」，各種科學，是以特殊的觀點而觀察本科之對象的。心理學家之考察人類，是以歷史家與

其觀點，歷史家又與教育家異其觀點。於是每一種對象，因觀點之異而現出不同的形態，亦即是觀點的分歧，生出對象之分歧，於是一般的科學，各自有其特殊的對象。吾人與其說每一種對象，生出數種的科學，無寧說是每一種科學，創生出獨得的對象。故裴爾言：「一個別的科學，是從思維的種種形式而得到的結果。」然則科學上分科的本質，即在於其分科之考察方法的特質。自然科學的本質，是從自然科學的考察方法而生，歷史與數學的本質，是各從歷史的與數學的考察方法而生。此種考察方法，亦即是認識的方法，其作用的結果，自然生出種種分科來。

科學上的分科，既如上述，至於教學上的分科，更何由而區別？是由於時間表中的各學科之分配，而時間表之分配，又以整個課程中的學科之分配為前提。課程云者，是依據質與量而規定的分科之過程，亦即表示各科之分割與教授的結合之意義。而課程中的諸分科，至少是表示智識的分科，實為客觀的思想之妥當的關聯，決不是單純的表象之統計。概括言之，各分科的特殊內容之產生，實由於特殊的研究方法，而使各種特殊內容成為系統的配置者，則為課程之本質。

前既言合科教學云者，是指分科之改變，解散與廢棄而言，此點究與時間表上與課程上的分割，在何種關係？易言之，合科教學，是否排斥時間表上與課程上的分割處置歟？此當分作以下兩個解答：（一）時間表的分割，若表示種種教學活動之呆板的割裂及常依照一定的時間程序時，則合科教學上必然反對之。（二）課程上的學科之割裂，在其受特種研究方法所束縛，與受固定的陶冶內容之傳統的關聯所束縛的範圍內，則合科教學亦常反對之。但是，吾人若單言合科教學是反對時間表與課程上的分科處置，其意義仍不免過於籠統的與曖昧的。蓋因合

科教學之意義實屬多歧，其種類不一，故其反對分科的情形與程度亦不一。若照司打謨之所說，則合科教學上之反對時間表與課程上的分科者，可分出以下之六種類型：註二十五

- (一) 反對向來時間表的分科之若干種制約者。
- (二) 反對向來時間表的分科上之一切制約者。
- (三) 反對一切時間表分科上之一切制約者。
- (四) 反對向來課程的分科上之若干種制約者。
- (五) 反對向來課程的分科上之一切制約者。
- (六) 反對一切課程分科上之一切制約者。

若單從分科之排斥方面出發，則現今的合科教學，不問其形態如何，在論理上均可認為必隸屬於上述之六種類型。在此種豫想之下，吾人試按照前述之凌克與孫凱爾的分類法，將各種合科教學與上述之六種類型比較而觀之。凌克的九種分類，即是：(一) 諸分科的交互關係、(二) 事實的諸分科集團、(三) 包括的事實領域、(四) 相互指導、(五) 機遇的合科教學、(六) 指導的理念、(七) 統一的學年的教材、(八) 不分科的主導教學、(九) 兒童本位的純粹的機遇教學。此九種分類，與時間表上的制約究有何關係？其中最能與向來的時間表相提攜者，當推第一種「諸分科的交互關係」。第五種「機遇的合科教學」亦與時間表無大抵觸。蓋因其並非欲勵行絕對的合科教學，實仍許容分科，不過將合科教學與時間表的課程的教學並行耳。至於與向來的時間表不甚相容者，是第二種

之「事實的諸分科集團。」若乃反對一切時間表者，則有第三種之「相互指導」第四種之「事實領域」第六種之「指導的理念」第七種之「統一的學年的教材」第九種之「純粹機遇的教學」等。再將凌克與孫凱爾的分類，而視其與課程上的制約有何關係。關於此點，亦可認第一種「諸分科的交互關係」是與課程上的分割相妥協。但是第二種之「分科集團」與第七種之「統一的學年的教材」是反對向來課程上的分割。至於與一般課程上的分割相挑戰者，是第三種之「事實領域」第六種之「指導的理念」第九種之「純粹機遇教學」。一般的合科教學之共通的特色，是在於分科之反對，前既言之矣。但是，單言反對分科之一點，實未足以盡合科教學之意義。據司打謨所言：「合科教學之特色，非單在於否定的，其中明明是具有積極的目標。」（註二十六）即是合科教學論者之最切實的要求，乃在於藉一部分的統一或全體的統一之教學活動，以替代分科之割裂的教學活動。故上述凌克與孫凱爾所歷舉之種種合科教學的嘗試，不單以反對分科為限，實則有意促成兒童精神上之全體的統一。分科之反對，與全體統一作用之企圖，實屬合科教學上之表裏關係，恰如楯之兩面。既達到分科之反對，同時亦可實現全體之統一的影響，反而言之，全體統一的影響之不成功，直可認為是基於分科反對之失敗。至此，吾人應再進而考究各種合科教學的論者，究竟在分科反對上，其成功達到何種程度？及其所所得之統一的影響達到何種程度？

茲為便於說明起見，仍將凌克與孫凱爾的主要分類比較之。第一種之「諸分科的交互關係」是以錫勒爾派之中心統系法為代表，是必豫想各分科之存在，方能成立的。此種中心統合的理念，巴爾忒（P. Barth）特稱之

爲「學科的相關」本此意義，則可認其與現今的合科教學論者之方向不同。縱使認此兩者之目標無大差，但合科教學，顯然是以新組織的教材，替代前此之分科的體系，是兩者究不能併爲一談。卽是中心統合法雖豫想到分科，但合科教學法則以分科之反對爲企圖。故若單從此一點觀察，則第一種實難承認爲嚴密意義的合科教學。至於第二種之「學科集團」，祇是反對向來所分的科目過多，故統括若干科爲集團，以圖化零爲整，是則並非徹底反對分科，祇反對細碎的分科耳。第三種之「事實範圍」，卽是藉住居、衣服、營養等以爲分科之聯結，亦可認爲在各種事實範圍內之教材，仍不免達到別一種分科狀態。吾人特須注意者，所謂分科之聯結上的教材編配，恐不免徒根據於單純的直觀，或純任聯想的意識之推移而來。

再論到第六種之「指導的理念」，此當以莎爾布碌頓的全學年的合科教學爲代表，及第七種之以亞爾勃德爲代表之「統一的學年的教材」兩者，又屬如何？其中尤以亞爾勃德的教案，一見似乎屬於「完全意義的合科教學」，但司打謨對之，曾作以下之批評：「吾人細檢亞爾勃德的教案，不能不認定亞氏時而作歷史的處置，時而作地理的處置，時而作宗教的或生物學的處置。故亞氏的觀點雖然變更，但仍不能不認爲仍隸屬於分科的範疇。然則其對教材的配置，在本質上亦不得認爲是新的，因其仍落在中心統合法的圈套之故。蓋彼之教學活動，是從一個中心點——普通是從一種感情的表象——而向種種方面移動也。此種狀態，果能齎得所豫期之兒童的統一性乎？吾恐徒然讚美表象之直觀的聯想的秩序而已。在勞作學校盛行時代，此種現象，明明可認爲是時代的錯誤！」（註二十七）此種評語，大有一盼的價值。最後關於純粹機遇的教學，此處再無論究的必要，蓋因此種教學，缺

乏教材配置的原理，特受偶然的支配，無論何種原則，有不暇顧之故。

根據以上關於合科教學的種種檢討，吾人可達以下的結論。（第一）傳統的分科教學樣式，其廢棄的範圍，祇在解放呆板的時間表之制約上與擺脫通行的課程之羈絆上見之，至若教學上的基本原理，易言之，即是自然科學、歷史、數學等之科學的構造法則，此大有關於課程之構成與編製者，是未曾達到廢棄的程度。（第二）倘認教材的編配是與分科的割裂或分科的編配為同意義，則種種合科教學的嘗試，確與向來種種時間表及課程大異其趣。但若將教材編配解為一學科之內部的教材編配，易言之，即是具有同一之構造的教材編配，則凡根據此點之種種合科教學之嘗試，均可認為根本失敗。蓋因諸種嘗試，決不能擺脫與主要學科之本質相適的教材編配的樣式之故。然則就此種意義言，欲盡量擺脫分科的割裂之企圖，終歸於失敗而已。（第三）合科教學，本欲得到周密的包括性，以圖達於更大的統一，但如此所得之結合，往往僅達到直觀的領域內之統一為止，不過構成極混沌的亂雜的集合而已。此祇屬於感覺的聯想的統一，表面上似乎極有效，且勝過思維的統覺的統一。但感覺的聯想的結合，祇屬於自然的、被動的過程，而思維的、統覺的結合，則與之相反，而成爲理性的、自動的過程。吾人應將此兩者嚴加區別，應捨棄前者而採後者。

照以上所述，則合科教學之可能的限界性，實成爲一個問題。但吾人僅從文獻上得到諸種嘗試之真相，故此處所評論之合科教學的限界，乃屬於偶然的限界而已。並且此種偶然的限界，祇是基因於實際力之教學能力的不足及諸種缺憾的結果而來，或者未能遽認爲是必然的限界。準此，不得不再改變態度，從論理上追尋合科教學

的企圖，究竟對於分科上有不能徹底反對之必然的限界存在。此種必然的限界之所以存在，實基於教學及陶冶的本質而來。

吾人須知所得合科教學者，亦不外是教學之一種。而一般的教學，其任務乃在使兒童得到一種認識，同時學習認識的方法。故各種教學的本質，實由認識的本質而規定。但所謂「認識」(Erkennen)云者，其意義是超越於「知覺」(Wissen)——表象之固定的記憶——以上。即須採入於客觀性之妥當的關聯中，構成有秩序的體系，方得謂之「認識」。故表象之單屬感覺的直觀的結合，或單屬聯想的結合，決不得謂之認識。烈德有言：「生活上的諸種內容，從極豐富與涉及多方面，但不經過有力的思維形態克服之，結合為一個全體的思想，則祇是漫散性的斷片而已，究竟缺乏統一的意義。」(註二十八)此時此際，吾人實不得不從一定的問題或一定的教材中，作分科的考察。故司打謨說明分科之不可免，而發出以下之論調：「吾人從各種教學對於認識概念之本質的關係上，並從教學之任務總不能免卻分科的思維過程與捨棄分科的思維方法而言，則可以知分科的教學，實有不可避免的必然性。即是分科的處置，實有不能不存在的理由。以精神活動為主之學校，總不免有分科的處置，即就小學校而論，亦屬同樣。因為兒童的思維，與科學的思維，祇有程度上之差，並非有性質上之差。」

現在有許多主張小學校的低年級，須採用完全的合科教學，並主張將種種練習與技術等，亦包括在合科教學的處置中。此實屬一種誤解，萊尼格爾(Paul Reindiger)已辯之矣。今假定要兒童計算 $6+6$ ， $7+7$ 等問題，倘兒童不能算出，教師自不得不教之，此時總不能超出分科教學的領域矣。蓋因算術的練習，已屬分科教學的範

園內，非依據分科的思維過程與思維方法行之不可。又兒童練習唱歌時，倘有錯誤，亦非依據唱歌上特有的法則矯正不可。其餘讀法上與書法上的練習，亦均有同然。世人多承認練習亦可在合科教學中施行，其實不知練習的性質，在原理上是與合科教學不相容，祇得依據分科的見解行之。斯瓦茲(H. Schwartz)有言：「低年級的讀寫算等練習，是極重要的，須採一定的順序及指定特別的時行之。既屬如此，則雖在合科教學較易實行之低年級中，仍不能不採分科主義的教學形式矣。故吾人極贊成萊尼格爾之說，謂即在小學校的低年級中，亦不能施行完全不分科的教學。」(註二十九)更有一點應討論者。合科教學亦與陶冶的活動有關，故不能不受「陶冶」(Bildung)的概念所規定。「陶冶」云者，是以種種文化的內容，以啓發個人的種種素質，以圖達到人格統一之活動也。因此，凡缺乏全體性與統一性者，不得謂為真正的陶冶。然而合科教學，果能確認為必然齎得此種全體性與統一性歟？尚屬疑問。本來合科教學論者，是積極要求此種全體性與統一性的，此點不得不認為正當。但其認分科教學是有害於此種全體性與統一性，則吾人不能無疑。實則合科教學論者，往往僅能以較簡括的一個分科，替代若干之細碎的分科，而又使一個分科連續居指導的地位，故雖欲得到全體性，而其結果則不幸往往祇得到斷片的一面性。此果因何故而致然？在合科教學的論者中，往往謂在某一問題的學習時，必須將種種分科的活動，融合而為渾一體，殊不知實際上有不可能者。蓋兒童學習某問題時，實不能不依據該問題解決之根本形式，而與以一定的方向，同時遂不得不要分科的態度與分科的學習法矣。因而又須根據問題的種類與其解決之根本形式，更生出種種分科的學習活動。海爾巴脫曾言：「倘使諸般的精神活動，祇屬於一種，則吾人無論用何種對象以教兒童，

均不成問題。」〔註三十〕但是，教學既以一般能力之發展爲使命，故不能不要求各種活動，結果是決不能以一種分科爲限。本此意義，吾人遂不能不承認有多種分科之必要。雖則就學理上論，究竟要設如現在的學校之許多分科與否，此是另屬一問題，仍留有研究之餘地。不過吾人至少可說根本的學習方法，例如自然科學的、歷史的、數學的方法等，其本身是各有獨立存在的價值，是不容互相干犯的。準此，吾人無論如何考察，總不能不承認凡基於思維形式之獨自性的根本學科，必須存在於課程中。倘若抹煞此種思維形式之獨自性，而勉強以一學科爲中心，實行合科教學者，其結果終不能不陷於一面性的陶冶。

綜上所言，吾人遂達到司打謨所倡出的結論：「吾人從歷史上綜觀各種教學的嘗試，可斷定嚴密意義之合科教學的理念（即欲藉教材上之種種新配置，使兒童得到最統一的最包括的作用）至今尙未能實現，恐將來亦未必能實現。蓋從理論上而觀，則分科的教學過程，實屬必然的。教師與兒童，均不能不依據陶冶材料的法則，並不能不依據受此種法則支配之學習方法與作業過程。要之，合科教學，是因受陶冶、認識，及教學的本質所拘，而有不可逾越的限界。」〔註三十一〕

參考資料

〔註一〕 Wilhelm Albert: Grundlegung des Gesamtunterrichtes. 1928.

〔註二〕 Gustav Metscher: Was ist Gesamtunterricht. 1920.

- 〔註三〕 Berthold Otto: Die Reformation der Schule. 1912.
- 〔註四〕 Helmut Albert: Aus Leben der Berthold Ottoschule. 1925.
- 〔註五〕 Wilhelm Albert: Grundlegung des Gesamtunterrichtes. S. 161.
- 〔註六〕 同上
- 〔註七〕 A. Böhm: Der Gesamtunterricht und seine Grenzen. 1931.
- 〔註八〕 同〔註一〕
- 〔註九〕 同〔註一〕
- 〔註十〕 同〔註一〕
- 〔註十一〕 同〔註一〕
- 〔註十二〕 August Messer: Der konzentrische Unterricht. 1926.
- 〔註十三〕 Richard Seyfert: Arbeitskunde.
- 〔註十四〕 同〔註一〕
- 〔註十五〕 Gustav Klemm: Kulturkunde auf heimalischer Grundlage.
- 〔註十六〕 同上
- 〔註十七〕 同〔註一〕
- 〔註十八〕 同〔註一〕
- 〔註十九〕 H. Ohms: Lehrplan der Kultur- und Gemeinschaftsschule.

- 〔註二十〕 同〔註一〕
- 〔註二十一〕 K. F. Sturm: Sinn, Möglichkeit und Grenzen eines Gesamtunterrichts.
- 〔註二十二〕 Ernst Weber: Didaktik. 1925.
- 〔註二十三〕 同〔註二〕
- 〔註二十四〕 同〔註一〕
- 〔註二十五〕 同〔註二十一〕
- 〔註二十六〕 同〔註二十一〕
- 〔註二十七〕 同〔註二十一〕
- 〔註二十八〕 Th. Litt: Geschichte und Leben. 1. Aufl.
- 〔註二十九〕 Pädagogische Lexikon herausgegeben von H. Schwarz III Bd. 1930.
- 〔註三十〕 J. F. Herbarth: Pädagogische Schriften herausgegeben von O. Willmann und Th. Fritzsche II.
- 〔註三十一〕 同〔註四〕

一般的參考資料

(甲)西文方面:

- (1) John Adams: The Evolution of Educational Theory.
- (2) John Adams: Modern Developments of Educational Practice.

- (3) Irving King: Social Aspects of Education.
- (4) Bizzell Duncan: Present Day Tendencies in Education.
- (5) Ernest Young: The New Era in Education.
- (6) W. Caldwell: Pragmatism and Idealism.
- (7) Driscoll: Pragmatism and the Problem of the Idea.
- (8) F. C. S. Schiller: Studies in Humanism.
- (9) B. H. Bode: Modern Educational Theories.
- (10) W. H. Kilpatrick: Education for the Changing Civilization.
- (11) John Dewey: Democracy and Education.
- (12) John Dewey: The Sources of a Science of Education.
- (13) G. H. Thomson: A Modern Philosophy of Education.
- (14) John Dewey: Philosophy and Civilization.
- (15) John Dewey: The Way out of Educational Confusion
- (16) G. Kerschensteiner: The Idea of Industrial School.

(乙) 日文方面:

- (一) 佐藤熊治: 現代教育思潮批判 (目黒書店)
- (二) 吉田熊次: 現代教育學說根本思潮 (同上)

- (三) 入澤宗壽：現代教育ノ思潮ト實際（明治圖書株式會社。）
- (四) 入澤宗壽：現代教育思潮大觀（同文書院。）
- (五) 入澤宗壽：現代教育思潮概說（山海堂出版部。）
- (六) 中島半次郎：教育思潮大觀（東京堂。）
- (七) 岡田恰川：最新教育思潮（モナス。）
- (八) 岡田恰川：體系的現代教育學說精義。
- (九) 大日本學術協會：現今八大教育思潮（モナス。）
- (十) 乙竹岩造：文化教育學新研究（目黑書店。）
- (十一) 日田瀧一：人格觀的教育思潮ノ進展（松邑三松堂。）
- (十二) 大日本學術協會：勞作社教育思潮大觀（モナス。）
- (十三) 教育思潮研究（現已出至第七輯。）

(丙) 中文方面：

- (一) 范綺：最近歐美教育思潮（開明書局。）
- (二) 高卓：現代教育思潮（商務印書館。）
- (三) 鄭次川：現代教育思潮（同上。）
- (四) 鄭次川：教育思潮大觀（同上。）

新興的世界教育思潮

(五) 樊炳清：現代教育思潮（同上）。

(六) 徐益棠：現代教育思潮（同上）。

(七) 王駿聲：最近教育學說概論（同上）。

(八) 王豐如：現代教育概觀（北新書局）。

(九) 現代教育思潮批判（教育叢書第十六種，商務）。



借 款 到 期 表

廿五年三月三十日

中華民國二十四年十二月初版

(30721.1)

新興的世界教育思潮一冊

每冊定價國幣壹元

外埠酌加運費匯費

著者 雷通羣

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

版權所有
翻印必究

