

鄉土教育

石山脩平著

張達齡譯

康德八年二月二十日 再版印刷
康德八年二月三十日 再版發行

定價 一圓

① (外埠郵費二角)

版權所有

著者 石山脩平

譯者 張達齡

發行者 奉天省教育會

右代表 主事 小田獻四郎

奉天市鐵西區裕工街一段四十一號

印刷者 鈴木江一 臣

奉天市鐵西區裕工街一段四十一號

印刷所 凸版印刷株式會社

發行所

奉天市瀋陽區一心街三段二八號

(奉天市西華門外)

奉天省教育會

電話 (長) 四二八三九
振替口座 奉天 四六四七

序 言

最近伴隨我國教育學術之進步、關於每年每月公佈之教育書籍及論文之數目極多、其最盛之時恐爲世界上所不能比者。今藉出版物之刊行、理論家得以反省機會、愈形促成研究趣味之濃厚實際教育家受其指示之新內容及正確之方向、對於實際教育上裨益之處非淺。然如右述效果、如著書論文之內容比較甚豐、讀者之批判力自應有適當之鑑別、有時感覺「若不得良書反不如不讀較強」之意、尤其吾等深覺遺憾之處、即爲理論家藐視實際是也。僅結於觀念之遊戲、復添蛇足、不免有迂遠之誹謗、實際家忽視理論、或稍捉一而的理論、或輕視事實者非淺。

試觀以上情形、精研較強之良書、對於日本之教育改善、在於擬作多少貢獻之念願也。今受藤井書店主之懇請援助「教育研究叢書」刊行企望之承諾。而當茲叢書之監輯、於理論及實際之協力處、而置一着眼點。即理論家之立言皆側重實際、以資教育理論有所進步、實際家之所論乃爲努力、被導於理論藉促教育實際之向上、幸而襄贊此舉被慨諾執筆之各位、皆各有其各方面之權威、得以充分期待吾等企圖之實現者、是爲監輯者余之最欣快最可感謝之處也。

再本叢書之卷數於最後、約達於壹百卷、其收得之處、有關於教育理論者、有關於教育心理者由於關於教科之教育、以至關於經營法等、如認爲對於教育改善上爲必要時、皆宜其縱橫上下網

羅之、由此所有觀點之論述擬公示之、此項完成之後、並能呈一大教育百科全書之壯觀、而以往各處、執筆者之規定僅不過二十種、今後省察教育思潮之進步及教育實際之動向、漸々選擇問題及著者、擬順次發表、幸而有諸君之後援、尙望達於所期之目的。

當教育研究叢書第一冊之刊行

田 中 寬 一 識

昭和十年九月十五日

著者自序

鄉土教育方今失却流行思潮之外觀的魅惑、而下以真摯教育實踐之深根、確保新的教育理論之根本契機地位。輕薄一部人士於玩弄、出沒於教育思潮之間、文部當局毅然持以數年來之熱意、端藉府、縣師範學校、繼續保存鄉土教育國民教育之地位、對此之努力不遺餘力。人宜負祖國、勿忘鄉土、並且教育具體之運營、常以祖國爲地盤而以鄉土爲直接之立錐地行之、所謂國民教育爲前述鄉土教育之要端極急待於實踐、亦即爲吾等最有光輝之宿命的課題。爲完成此課題、則對於鄉土教育狂言的宣傳之代替、要求冷靜妥當之批判及穩健強韌之實踐。換言之、鄉土教育論於多數之教育思潮中佔如何之地位、於教育理論之體系構成上成如何之契機、於教育實踐上可佔如何之領域、必須詳爲明示、此問題之論究、方爲余受託於本書之中心使命也。

爲實現右述之依命、余首於第一章辨證之考察最近教育思潮中論定佔踞鄉土教育論之地位。此章對於鄉土教育、以至於最爲必要之範圍而擴充之、可是最近教育思潮之全體要點、乃爲自身重要之意義在焉、故切望關於本書獨自之考察、深望讀者詳爲檢討是盼。

自第二章則入於鄉土教育之本論、首以鄉土之意義、由最近之哲學及心理學之見地究明之、其次鄉土教育之任務、其目的根據教育學上之諸原理而規定者。此章爲鄉土教育之基礎理論、成爲

本書之中樞部分、是余力求論旨之明晰、意圖讀者之徹底理解者也。

第三章鄉土教育之方法論、又可稱爲實際篇之部分、因此須以鄉土教育爲可指望實踐之施設、諸所行事列舉甚有系統、其次論究各科教育及鄉土教育之關聯。於此情形下、非僅誇張鄉土教育之表面、而佔於日常普通之教育實踐中、尙應精進研求、繼續工作論述爲要。

以上乃爲本書所有之計劃與願念、其實亦純爲余數年來、藏於余心胸之關心事也、業已以部分隨時發表矣。即昭和八年六月、モナス社當刊行「現今八大教育思潮」一書時、余受同僚諸氏之誘聘、擔當「鄉土教育論」一書中之第二章全部及第三章之前半、已於當時素描敘述矣。其後擔當建文館師範大學講座中之「數學教育」及「理科教育」中之「最近教育思潮」之項目、約將執筆本書第一章相當部分之加工修補、以從事預備之勞作、復於第三章後半部新添內容、以便全篇整頓新體系者即爲本書是也。

依田中寬一先生之內囑、承諾充爲教育研究叢書中之一卷「鄉土教育」執筆之一事、不拘出版主之激烈督勵、及身邊之繁忙、荏苒業經二載。又本書之印刷、於舊臘中已行開始、不過因余患病及有其他之故障關係、曾經中斷幾次、竟將二百頁之原稿、約費百日之校正、迄今方算校正完畢矣。於此情狀之下、所謂由著者本身不能專心理頭、本書製成一事、實爲余良心上最感慚悔之處也、其實則僅計劃念願過大、結果爲最貧弱者、則不免有被具眼士子之叱責者、若具眼之士、同

時肯爲好意之批評家能更正本書之內容、進而倘能提高余之自身生活、方能稍慰苦惱之心也。

昭和十一年四月十日

石 山 脩 平

第一章 最近教育思潮中鄉土教育論之地位

第一節 最近教育思潮之概觀

一、最近教育思潮辨證之考察

凡欲正確理解一新興之教育思潮、或欲深刻實踐一新興之教育思潮時、當先考察其於諸新興教育思潮之漩渦內、究竟佔有如何之地位？並於教育之範圍圈內、指示有如何之獨特領域？斯乃一要務也。

教育於其過去之歷史中、雖因演進變遷、已形成其自己之流源、但自二十世紀以來、各種主張蜂起。茲括而言之、可名之爲「新教育思潮」此等新教育思潮。於近三十年來、均形成其自己之歷史、演成自己之重任、雖其興起之次序、有先後之別、但即有「新思潮」之名、於現代教育思潮之領域內、皆佔有其重要地位。讀者諸君、對於各種教育名著、諒早入目披覽、關諸新教育思潮、想已有相當見聞、甚或由本身已躬行實踐矣。

溯自新世紀以來、有兒童世紀之稱、提倡革新教育、有經驗主義之（生物學的、實驗的）教育

思潮、理想主義之（批判的）教育思潮、精神科學之（文化的）教育思潮、民族主義之（國家主義的）教育思潮、鄉土教育思潮、勞作教育思潮、生活教育思潮、現象學教育思潮、教育科學思潮等。此中除現象學教育思潮、及教育科學思潮、徒作學術之考察、不合於教育之實際外、其他或研究教育之目的、或採擇教材與處理教材、或推敲教育之方法、皆有莫大之影響、足以喚起實行教育者之實切關心、而試行之。今簡單陳述、以貢獻與讀者、但現今已非宣傳之時代、所希望者更進一步探討、以嚴格之批判、施以切實之實踐、即希望「批判與實踐化」要經過新教育思潮之大部、作概觀之試行也。

批判者批評判別也、自康德以來、於其嚴正之意義內、負有兩大任務。（一）其具有之基礎。（二）其具有之界限。換言之第一即其持有如何根據、及持有如何權利而唱其主張（即何以知其所唱者為正當也）。第二苟其所唱者為善、宜考察其能否完全擔當教育之全領域、其所不能者、將何以處之。總之（一）因何認其為正當？（二）其領域及於何點？批判之任務即在解答此二問題也。但兩問題之間、存有第三者之理想、苟以第三者之理想為前提、則二者又因之結合而為一。故洞悉教育思潮之根據時「宜作什麼？」同時即可瞭然其界限之「不宜作什麼？」矣。

彼此根據與界限所探討過之教育思潮、方可適用於日常之教育實踐內。故無根據之實踐則為無力、不知界限之實踐則為妄動。教育思潮之理論、乃實踐之標準、實踐之自己反省、乃理論效

果之證驗、吾人須將實際之全野、直視於眼前、他方面再使自己教育之體驗、盡量增加、使實踐方面豐富時、再進而研究全教育思潮、各持有何種特徵、其本來性質對其領域有如何貢獻、又其有何種缺點、須以何種教育思潮來相補正。求真正之教育、實踐與理論必須互相觀摩、教育思潮之批判與實踐可謂互相依存、爲二而一之任務也。

如上所述之意義、批判與實踐、宜立於何等見地、宜基於如種方法、而去實行、必須力除偏見打破成見、立於教育本質之見地、有專求真正教育之信念、庶幾乎乃可。此種見地、今名之爲辨證之見地 *Dialektischer Gesichtspunkt* 辨證者辨別證明也。用之於教育、則爲不偏於現實兒童之主觀極點、亦不偏於普通價值之客觀極點、以此兩極點相對立相補正、始可稱之爲辨證之教育本質觀。蓋兒童爲受教育之主體故曰主觀、理想爲由兒童方面所追求之目標、故曰客觀。所以教育思潮依其中核之特徵、適於兒童者、則屬主觀主義。近於理想者則爲客觀主義。考察各教育思潮、皆如何代表其所屬之主義、並如何與其他主義相對立與共軛、此即所謂教育思潮之辨證之考察。今依此種見地之考察方法、更作進一步之闡明。

二、客觀主義教育思潮

研究教育之目的方法與內容時、苟依兒童之特殊條件、顧慮其個別及具體性、則爲兒童中心主

義、或稱爲主觀主義。反之依兒童共通點、超越時代與環境、求其一般永遠妥切之狀態時、則爲客觀主義。茲爲便於陳述、先自客觀方面爲之介紹。

(一) 理想主義 (人文主義·論理主義) 教育思潮

客觀主義、第一教育目的、在求一般人所宜追求之價值。依此客觀普通之諸價值、而規定其教育目的。即真、善、美、聖、乃至權威功利健康等。凡人生所共同憧憬之諸價值、以之爲目標、而陶冶兒童、使之趨向、即教育之使命也。此種主張、雖各學派對價值方面之種類等級次序等、有多少不同之見解、但對於超個人超時間之絕對價值、皆不拘兒童之素質環境與時代之動向、而以適宜之價值、爲教育之目標、考諸此點吾知其皆立足於價值哲學之上也。但絕對價值之上又有「理念」Idee故目標雖在實現其價值、同時即是實現理念之初步。故曰「理想主義」蓋「理想與「理念」相似、依柏拉圖一流學者之言、理想爲理念之分有而生。教育目標中之理念、即爲「具有所有價值之完全人」之意義。雖現在實際難能做到、但於永遠之未來、終爲教育所應追求之目標、康德依此意義、以「完成人應具之性」爲教育普遍永遠之目標、因而名之爲理念。其言「理念爲一種不能經驗、而有存在之完全性之概念」「兒童不止發展至現代人類之狀態爲止、有再求進步之可能性」「換言之即須陶冶兒童使其發展至人所應具之性之理念地步、而與人之完全本分、互相一致。」故理念不能於一定時間內實現之、須逐世逐代於無限之未來道程上、惟

有可與理念相接近而已。「教育之背後藏有要完成人應具性之最大秘密」此爲康德與昔日之伯拉圖不僅在哲學內、即教育思潮內、亦可稱爲一種典型之理想主義者也。近世新康德派、自前世紀末葉、至今世紀之初、於思想界內之活躍者、亦多少有以伯拉圖及康德之立場、來研究教育者。其中顯著之代表者那特爾甫 *Natorp* 氏亦言「理念非其存在物之概念、乃爲應該存在某物之概念」「陶冶之目的、在發展其固有之完全性」因之則可斷定陶冶與教育之任務、在使人之精神本質之調和、能完全發展其固有之本質。要言之終極目的、求一步一步、使兒童精神接近於理念即經驗達不到之（現實所不能達到）人之完全性、使兒童步步接近之。此理念之終極永遠之目標、乃爲教育全面之基礎、即所謂「理想主義教育學」也。且此亦基於康德之批判哲學、故又可稱之爲「批判之教育學。」

賴教育完成人之應具性、其文字爲「*Humanitas*」有「人及人生本性」之意義。可譯爲「人道」或「人文」故以此爲目的之教育思潮、呼之爲「人文主義」*Humanismus*。此語之起源、乃是文藝復興期之思想者所唱、希臘羅馬之人間的及現世之理念、代之與中世紀之宗教的神的來世的理念相對立。不久以尊重希臘羅馬之古典、爲教科之內容、而形成一種特殊之教育思潮。但其本來之意義、不拘各個人之素質與環境、而以現實的共通的人應具有之性、及其本質、爲教育之理念、故與前述之理想主義完全一致。那特爾甫爲理想主義教育學之代表者、其與後述之斯普蘭格 *Spranger* 1

派之「文化教育學」皆立於教育之普通的終極的目標之上。

其次須論及理想主義或人文主義教育之內容教材。其教材乃爲求具有理論的、道德的、藝術的、宗教的乃至政治的、經濟的、健康的、威具有相當價值之文化內容。因教育之目的、是人文理念的、有超越個人之普遍性、及超越時間之永遠性、故其教材不許容有接受特定時代之要求、及不許容有接受特定社會之約束之文化內容。雖教育史上之人文主義、以希臘羅馬之古典爲教育內容、但其本來精神、並不在尊重希臘羅馬之特定時代、與特定國民之文化內容。實在乃爲尊重宿於古典內之普通性、人人應具有之本性也。純人文主義之下無國境、不受特殊國家社會之約束與制限、盧梭深知此者也。其人文主義之教育理念、乃名人爲自然人、以之與社會人相對立也。蓋社會人乃受過特定歷史性社會之約制、故其爲人與社會之關係、是相對之價值。依盧梭之言、以社會爲分數中之分母、是分數之單位、故其人再走到另一社會時、則其人之價值亦變矣。但自然人自身具有其自身之價值、爲不受分母所約制之完全體。彼受特定社會所約制之人、可呼之爲「國民」與「市民」但盧梭之自然人內「無國民與市民之分、於自然秩序之中、凡人皆平等、其共通之天職、乃人之真態、故教人能施以良好教育時、則其人無論任何事、無不能之時」。此種唱陶冶人間之思想、其教育之目的與內容、皆超越國家之約制、而爲世界主義同時亦即爲個人主義。以世界爲國家者、其在任何國家、皆非國民、以「完成人應具有之性」爲教育理念之康德會

言「教育須是世界主義者」以爲學校不宜受特定國家之權力而經營、宜使有人道理念之熱情者（私人）經營之。此種主張、爲人文主義與社會主義、相結合而發明、但理想主義教育者、應以學問藝術道德宗教等文化、超越國境、以其客觀普遍價值爲其教育之內容。

最近之理想主義教育者、力唱教育與社會有不可離之關係。「個人之陶冶、其本質方面、須受社會來約制、反之社會之造成亦須受該社會內個人之適宜陶冶之要求、要根本之約制」。此「陶冶之社會約制、與社會生活之陶冶約制」及社會教育學之主要、那特爾甫雖有此卓見、握住教育與社會之本質關係。但對其主國德意志與國民教育方面、未嘗論及此點、蓋猶有不充分之處。雖於大戰後、其謀德意志之更生以往年裴希特 *Hecht* 之熱情、建設獅子吼般之社會理想主義、但其本來之教育學、仍關心確立於超越時間空間、而求永遠與普遍之原理。

第三理想主義於教育方法中、亦爲近於客觀之價值與法則之教育。換言之其教材自身內已具有客觀之陶冶價值、所以依其自身之客觀法則、而規定其構造、依客觀之法則、而形成兒童之精神。即其教育方法也、此種主張之代表者爲那特爾甫氏以純粹之法則科學（論理學、倫理學、美學、及宗教哲學）規定教育之目的時、同時教育之方法、亦即規定其中矣。「蓋所謂精神之陶冶者、乃精神自己將客觀世界之科學道德藝術及宗教等、形成於精神自己之內也、但精神須宜客觀世界內之固有法則（亦即精神法則）、始能將精神形成於精神之內」。例如「數學之陶冶、其規模之過程是

基於論理學法則所規定之數學自身之構造、所引導出來者」。「音樂之陶冶、其規範過程、是依據樂理基於美學法則發展之音樂之自身構造、所引導出來者」。此教育方法、一般規定之原理、在使兒童注意於理念及價值、普通一亦即教材內具有之理念與價值一客觀之法則為準繩、而使兒童活動向上求之。故教育之目的、內容、學習過程、並非是步步接近各個兒童經驗之現象及心意（非依其素質及環境而個別化）反是綜合所有兒童之心意行普遍法、規定教育之目的及內容也。使之與「先驗之規範」之論理法則、相合一致、此即是教育方法上之要諦也。以其傾倒於法則之故、因之理想主義之教育思潮、又可呼之為「論理主義（Logismus）教育思潮」。

總之呼之為理想主義、人文主義、論理主義之教育思潮、其目的內容及方法、皆超越各個兒童主觀之事實、而往客觀之側面追求。至於客觀主義、雖有數種述之於後、然此中最客觀最普遍、追求絕對價值者、則為理想主義、人文主義、論理主義之特色、故吾以教育思想、評教育思潮時、認客觀為積極也。

（二）文化教育學

自修拉馬希 Schleiermacher 迄於地路黎 bilthey 再傳於斯普蘭格及麗特 Litt 其傳統之精神科學派、即基於文化哲學及精神科學之心理學而唱學說、即所謂文化教育學 Kulturpädagogik 是也。於近十數年內、頗盛唱於德意志及日本國內、已為世人所周知矣。但此文化教育學、與前述客觀主義

極點之理想主義相比較，似進一步於主觀主義方面、蓋文化教育學、其中心概念之「文化」(Kultur)——其各個內容謂之「文化財」(KulturGüter)——為超個人的、超時間的。故不依存於某特定之歷史之社會、又不是所謂絕對之價值、乃是價值經過特定之歷史、於特定之社會內、實現出來具體之精神生活。例如真理為一絕對價值、但依其特定時代、及其特定之人群、而唱出來之學說、即所謂歷史的社會的精神生活之「文化財」也。同理美為一絕對價值、斐德芬之音樂、密勒之圖畫、法隆寺之建築等、皆美之具體實現之「文化財」也。總而言之、超個人之價值、依特立之個人、而創造有具體之形態、即其能為特定之歷史社會中之人群、所公認且能予以共鳴時、此即「文化財」也。總括真、善、美、聖、健、富等各個之文化財、名之曰「文化」文化是依存於特定之人群、故客觀之價值、漸變為主觀化矣。

文化教育學、將上述之文化——再進而言之、即將文化財、以教育之見地、選擇而整理之得來之教材——使兒童之心意內。能了解與體得時、即為教育之本質。斯普蘭格名此為「文化蕃殖」(Kulturfortpflanzung) 蓋天才之創作、獨特之發明、乃是兒童自己(主觀)之體驗價值、兒童將自己價值之體驗、形成於文化財時、即是「文化創造」(Kulturschaffen) 主觀之客觀化也。將此客觀化之文化財、使兒童心意內、消化之、或吸收之、此種客觀化之文化財再使之主觀化時、即是「文化蕃殖」之教育。當然不久宜使兒童、創造再高之文化財、因之間接影響於文化創造。但教育直

接當前之大使命、乃在前述「文化蕃殖」之意義內、使客觀之文化財、主觀化於兒童時、乃斯普蘭格所代表之文化教育本質觀也。

此種受歷史及社會所約制之精神生活、以其精神生活之文化、為教育之中心概念時——詳言之、即介文化蕃殖、而創造文化時、乃教育之本質、陶冶兒童、至人應達到之點、乃教育之目的、選擇整理之文化財即可得教材、使兒童能了解及體得教材之方法、乃教育之方法。考諸此點——則文化教育學、雖自客觀主義之極點、邁開一步、走向於主觀方面、但就文化教育學之全體觀之、依然有客觀主義之特徵。文化為客觀之絕對價值、但賴特定之時代、及特定之個人、有具體之表現時、雖進一步於主觀方面、仍有「歷史的」「社會的」之特徵、並有超越各個主觀波及於客觀性之意義。實言之、「文化財」為社會之共通財寶。超越個人（主觀）之生滅去來、亦為承先啓後有歷史性之傳承財寶。斷普蘭格承接黑智爾 Haezel之思想、名文化為「客觀的精神」*objektiver Geist* 即由此也。文化不能與當代社會人之精神生活相遊離、並且須賴社會人精神生活之了解共鳴及遵奉、始能有其存在。但文化因先人之風習、信仰、法制、輿論、傳說、等於其外形上、是為客觀、苟相延及未來之人時——尤以未成熟之兒童——其人自己由主觀對此、更以客觀視之。故文化教育學、以文化與兒童相對立乃是其前提、使客觀化之文化、形成於兒童身心內、變為主觀化時、此乃是教育之本質。但於此情形之下、名教育之本質、為「文化蕃殖」時、其意義在乎將客觀之文化、培植於兒童之新鮮地

盤內，含有防止文化枯凋、而圖其發展成長之謂也。其與兒童中心主義相反，實爲文化中心主義，故非爲兒童而經營文化，乃是爲文化而利用兒童。申言之，非爲兒童施教育，乃是爲文化而教育。斯普蘭格言「凡文化之領域，其內皆含有自己蕃殖之衝動」同時又言「一切新之認識，皆欲影響於年少者」。「凡藝術之巨匠，皆欲得佳弟子，使其盡量學得之」。察以上數語，我們可斷定「凡高級職業內，皆具教育之精神，苟除去教育二字，可謂毫無其他之存在」。故暗示有以教育爲保存及繁榮文化之手段。此乃文化教育學之教育本質觀內——其教育目的觀內——難能打消之客觀主義之彩色也。

其二文化教育學，於其教材論內，亦有客觀主義之存在，蓋將客觀之「文化財」以教育之見地，選擇整理而爲教材，此雖顧及兒童心境，及兒童了解體驗之能力，但是「依據兒童」，不是「自兒童」之要求，而決定教材。又客觀文化領域之區分，其各區分內之規則，依其規則所定之「文化財」之構造，自此構造所導出來之教材」乃是「自文化的」自文化導出來之教材，乃是文化教育學之本領。以「文化財」之構造，爲精神生活一般之法則，分成若干類而研究之，是即教材研究之基礎也。此亦爲文化教育學之最大特色，考此客觀文化之構造，即可知文化教育學客觀主義之教材觀也。

第三以使兒童理解教材之方法，爲教育方法，在文化教育學內，稱爲「理解學」*Heimeneutik*，亦有客觀之彩色。客觀之文化，其理解與解釋，不可依兒童之獨斷與成見隨於主觀主義內。同時客觀「文化財」亦無研究創造者及原作者主觀用意之必要，一方面解去兒童之主觀，他方面解去創

作者之主觀、以其「文化財」自身獨立自存之客觀精神、而使兒童有客觀之理解與解釋、即所謂「對象的理解」「對象的解釋」是也。詳言之、排去個人各樣之獨斷、以無我之態度、素質之精神、專就對象教材、其所成立之客觀之法則、而運用兒童之心意。再排去「心理的解釋」所謂原作者之性質境遇、創作當時之心理、及與「文化財」特質之關係皆排斥之。單就「文化財」之當面自身、依其自身之構造、依兒童解理時、即斯普蘭格麗持、夫利意耳 Freyer 等所唱之「對象的解釋」「對象的理解」也。亦即是文化教育學之方法論內、客觀主義之特色也。

如上所述文化教育學、於其教育本質觀目的觀教材觀及方法觀內、皆以為文化是客觀之存在、尊重其自身之構造、將文化引入於兒童、不如使兒童傾向於文化為妙之本領。故客觀主義教育思潮內、亦為有數之特徵。約言之文化教育學、視文化為「歷史的」「社會的」之精神生活、與理想主義相較、則為客觀主義極點、進一步於主觀主義方面。但仍有超越各個兒童之客觀文化之着力點、故於客觀主義之教育思潮內、佔有其相當位置也。

(三) 民族國家教育論

文化教育學、是自客觀極點、較理想主義進一步於主觀方面、今取同方向、再進一步追討則即為「民族國家教育論」矣。民族國家教育論者、為特定民族組織之國家、即以「民族國家」為立場之教育也。其與文化教育學相較、更較進於「具體性」與「特殊性」。雖其主義內、以各個兒童為

教育之主體、但以全體觀之、其特色仍屬於客觀主義也。

教育之目的、在「完成人應具有之性」求超經驗之理念、教育之內容、求人間應具有之諸價值教育之方法。求自諸價值實現之規範之法則、是皆理想主義（人文主義、論理主義）之特徵也。但主張「現實」之教育、其目的內容及方法、皆不是此種「超歷史的」和「超社會的」乃是在特定之歷史、與特定之社會內——具體言之、負有特定歷史、而發展之特定社會即是「歷史社會」——使教育具體化也。注意於此一點、以歷史的社會的精神生活之文化、為教育之中心概念時、乃文化教育學之功績也。但教育之歷史的社會的約制、乃是一般之論究——即教育是受歷史的社會的來規定、始能求有歷史的社會的精神生活之文化——到底是接觸不着真具體之教育。結局須依賴「歷史社會」國家鄉土家庭等之形態、始能得着詳細之規定。但近世人類生活中、所形成最有力最完全之社會、即是國家。國家以下之小社會——例如村縣市省或產業團體、或學藝團體——皆須賴國家之支持、始能存在、又國家以上之大社會——國際社會——亦以國家為單位、賴國家之協力與支持、始能構成與存在也。

國家為如此有力之社會、但構成國家之國民、如為一優秀民族時、或多數是指導人之心民族時、則其國家必個性鮮明、國勢鞏固。其國民為劣弱民族時、則其國家必有滅亡之危機。又與他國有同等勢力之民族、組成國家時、苟藏有內訌分裂之危機、則其國亦必衰亡。故優秀團結之民

族、爲國家中心民族。同時指導與統制其他之民族、如斯國家、可謂現實可靠之民族國家、同時亦爲有進步之國家。

民族爲多數人之集團、又具有以下集團之特徵、第一爲同一祖先之血統團體、故體格體質血色皮膚色、必有共通性、精神之素質、亦具有共通點。第二其民族有特定之地域爲其根據、形成其地域團體、故共圍繞於同一之自然環境、互相接近生出緊密之關係。第三爲其民族於共通之自然內、以共通之精神而工做、故自其衣食住行之生活習慣、而生有各種共通之文化、爲一共有之文化團體。第四文化經過長時間之歷史、創造傳承之。故具有文化團體之民族、必然有其共通之歷史、成一歷史之團體。第五與以上諸點、有密切關聯者。則爲其民族所操有同一之言語、所謂言語團體也。民族有共同之言語、正是該民族最顯著之表徵、民族言語、自民族而生、同時形成民族之魂、民族操同一之言語、而利用之以圖生存、則民族愈益緊密、而爲文化的歷史的團體矣。

有此種緊密性之團體民族、再以特定之主權爲中心、而結成爲合法之秩序團體、即「民族國家」是也。國家不能單依合法之秩序而成立、其結合團體之民族、更須有其固有之理想個性、及其結合形式。合乎其理想、適於其個性、更接近其結合形式。成立有明確而合法之規定、始可謂爲真正之國家。但無有「合法規定」之民族、其本來之理想個性及其結合形式、必有崩壞之危機、其民族亦不能爲一真正鞏固之民族團體。故國家之成立、以民族爲基礎始能鞏固、而民族又必須依

國家之結成、其原來之結合、始能愈益鞏固、此即民族國家之真相也。

上述之民族國家、乃爲包圍兒童最有力之環境、其尋於兒童身心之發達、頗屬有力之影響、但其自身、並不是有「意圖的」與有「具案的」之教育。此種無意圖無具案之教育、即最近所謂「教育科學」*Erziehungswissenschaft*是也。其在教育之本質中、握有教育之最深層。蓋成熟者對於未成熟者、施與意圖的具案的之影響教育——如自學校教師所受之教育乃是「課題」*Aufgabe*之教育、或是「指導」*Führung*之教育。教育科學派之代表者克利克 *Kriek* 皮爾時遜 *Petersen* 以上述教育本質最深層而與課題教育之教育學相對立。與「教育學」相對立之「教育科學」力倡教育之根底「*Geschehen*」日本譯爲「生起」。其意義「即視教育爲無意圖、無計劃、可任自然而行、有社會之同化作用」此點乃教育事實之本質、記述教育之事實、即「教育科學」之任務也。克利克以爲教育是社會「根本機能」之同化 *Assimilation* 凡於社會生活內、無論何時何地必有同化之表現。其以爲社會是一精神有機體、不是結合各個人之目的而後組織社會、乃爲全體者、最初有根源之存在、後來支持各個人之一切生活。個人生於斯社會、接受斯社會之影響、始能漸有發達。社會中之各個人、互相依順應付、又社會中之各個人、依順應付社會內之客觀的秩序及規範、是乃社會之根本法則、同時亦即教育之根本原則也。實者教育於社會內、乃是人與人互相形成而生、有「交互的作用」。「凡所有人、無論何時、皆在教育所有」、求此社會之「根本機能」

之教育本質種類階段、及教育過程、乃「純粹教育科學」Reine Erziehungswissenschaft是也。以前之「教育學」宜轉向於「純粹教育科學」者即克利克之主張也。

關於教育之本質、有前述諸人之見解、則民族國家教育、先要以無意圖計劃、環境同化之教育為基礎。實際言之、人之生於世間、非為成人以後、始為特定社會之人、乃宜於有生以來、即育於特定社會之中也。因之盧梭所唱「欲為社會人、須先陶冶其為自然中人之說、乃根本謬謬也。康德曾言「人依教育、始可為人」。但依據現實、則「人必須依特定社會之教育、始可為人」。然人於其所屬之社會內、能有權利且完全者、以其有民族國家故也。人之所以為人、以其受有強烈民族國家公民之特色、而後始可為人也。盧梭雖有「國民一語於近代言語內、所以抹殺之」三絕叫但事實上、人無論於何種民族國家之下、除為國家之公民外、不得再為其他名目之人。吾等與祖國之同胞、受有同一之血統、生有共同之身體的及精神的之特質、依祖國之地盤山河、與同胞接受共通之刺激影響而生長、陶冶於祖國歷史發展來之文化內、藉祖國之言語、與同胞受有共通之教養、其他雖外國語言文化、亦必藉國語之力、始能理解、民族國家、藉此同化作用產生之公民、乃受有教育之最深根底、此種之陶冶兒童、使其國家之公民、則其中之目的內容及方法等、皆非為有意識及有計劃之工做也。

無意識之作用、使其有意識、無計劃之運營、給與其計劃、渾沌不純之自然、再加以洗滌與統

制、因之則必然之「生起」而爲當然之「課題」矣。民族國家內、無意義之機能的民族國家教育被意圖之強行、及計劃之參入、再依繼續之研究、求以適當之洗練統制、則即成爲課題性之民族國家教育、同時民族國家教育、亦即開始有鮮明之浮現焉。

所謂課題之民族國家教育、其內又分「恆常的課題」與「非常時的課題」兩層。第一層爲民族國家內教育方針恆常所注目之點、即法令化、制度化、及習慣化、於日常生活內爲一當然自明之課題、毫無其他任何之強迫而施行。例如日本於小學校令內、明示有授以「國民教育之基礎」大學校令內有以「國家必需之學術」爲教授之要旨。同時灌輸以「國家思想之陶冶」經過教育之全階段、常重視有國家之關心。再進而言之、小學校令內「以道德教育及國民教育爲基礎」。大學校令內、有「人格之陶冶及國家思想之涵養」陶冶即所謂做人應有道德之人格、行特定民族國家之公民應具有之教養。無論於國體上或國民性之特質上、均明示求有修養知能及情意之意圖。

此種民族國家之教育方針、浸透於所有教科之要旨、雖於各教科無明文之記載、但「關聯國民教育之事項」於任何科目皆常留意國民道德教育、是於各科內爲總括之要求也。特別以修身科內、求有最高目標之「善良日本人」又以「善良人」必須之普通道德爲教材、國史科內「使其知國體大要」「養成其國民之志操」爲其着眼點、徹頭徹尾、選擇關心國民民族之教材、而排列之。

家即於其內收容國民生活、民族文化、及諸外國相與之刺激等、依本國之國情及國民性、而使之日本化、依據皇室中心之國體觀念、而維持國家之統一、及求其發展、使其忠誠愛國之至情、愈益旺盛。

國語科內、於其教則上、未嘗明示有國民教育之意圖。但於其補充教材之本質中、多含有修身科及國史科同一之趣旨、又有時竟直接以修身及歷史之教材為教材。故國語科不必考其教材為何、所謂「國語」者、依民族國家之本質之要求、凡所有國語教材、皆足以擔當民族國家教育之重要使命也。吾等為日本人、宜學日本語、反之因熟於日本語、始為日本人。且學習已經過洗鍊及醇化之國語、為其國語內含有獨特之國民情操所感化、乃為真正國民之必須條件也。

其他各科目內、例如地理「使其理解本國國勢之大要、兼養成其愛國心為本旨」。理科及數學等、在使其對於改善國民之生活、有以認識與反省。實業科目、教授以祖國之自然的文化的殊產業。藝術教育以國民性之美的特質為背影、而陶冶其特色。體育在使國民體格向上、及振興國民之意氣。以上任何一科、對於民族國家教育、皆有恒常性之實行、而無猶疑之地。能如是使兒童順應於祖國、同時再陶冶其對於祖國有向上有為之忠良國民。

以上乃為恒常課題之民族國家教育、其次再探討非常時課題之民族國家教育。恒常課題乃一切平凡之刺激、依意識之順應性、常有鈍滯及消失之傾向、無形中能失去其本來重要性之意識存

在。故欲使其刺激再浮出於意識之最上層時、而需要有此異常之強刺激、能再加重認識之民族國家教育、即爲非常時之課題。課題式之民族國家教育、於此情形之下、當能現露有最鮮明之形態矣。

但所謂異常之強刺激者爲何？即民族國家本來之特徵、在演成內部之團結、及對外能擔當支持危機之能力。換言之、即民族依其本來之自然及文化之關聯、而緊密融合、更依合法之秩序、形成鞏固之國家。即內部有階級之對立、黨派之鬭爭、以及利己傾向之增長時、或民族國家有對團結統制之紊亂時、人人皆得進一步、求歸於民族國家本來之面目、此即爲非常時課題之民族國家教育之再認識也。又他方對於發揮國家之個性、使其永久能繼續及發展其本來根本之要求、苟有外部之干涉及壓迫、不能做到時、則奮然興起、保存自立、對外抵抗、此即民族國家教育之非常課題也。如斯內外兩面之危機及對策、事實上兩面相結合而生矣、外來之危機、要求內部之團結及統制、內部之危機須痛感易於誘來對外之危機。故內部團結以對外、因外侮而加強內部之團結、此種方策、即非常時課題之定型也。此實爲民族國家本來之面目、正當之防禦、亦非常課題之民族國家教育之根據存在點也。

「非常時民族國家教育」意在刺激「恆常時民族國家教育」惰性之鈍感、使其課題再深認識也。但其不僅爲刺激其從來恆常時民族國家教育性、使其惰性爲有意識之反應、他方面更進一步造出

新機會、謀產生有高尚昂揚之民族國家教育。此新教育不久而制度化、而習慣化、即可爲新恒常課題之民族國家教育。

以上余所謂「生起」之民族國家教育、與恒常課題之民族國家教育、以及非常時課題之民族國家教育、已分作三層論述。經過此種之論述、對民族國家教育之目的及其內容、已可窺知其大略矣。但以民族國家爲教育之方法、亦具有其特色。約言之、即使兒童接觸民族國家之雰圍氣、或使兒童參與其民族國家之運營內、皆其具體之方法也。此種方法、不允許各個兒童自由去就、而爲統一的要求之特定之形式、故動則即易流入於劃一之形式也。遵守一定之信條、實踐一定之形式、如斯行動、而養成共同一致服從團結統制之精神、凡具此種特色者、乃即反映於主觀主義反對之極也。元來民族國家、其自身爲超個人者、亦即精神之有機體、超過各個公民之好惡與去就、有一定之理想、有一定之文化內容、故以其理想、爲陶冶之理想、自其文化內容、取出陶冶之材料、故民族國家教育、其目的及內容、爲超個人及客觀者。又於其教育方法內、亦不允許各個公民主觀之跋扈、乃其教育方法之特色也。結局民族國家教育、帶有客觀主義之色彩者、昭昭然明矣。現代爲高唱民族國家教育之時代、人民由於自由而至統制、自個人而至團體、極度排斥「主觀」與「成見」此乃民族國家教育之長點也。但長點之背後、必潛伏有弊點、其弊害警戒之方法、即須採取主觀主義教育思潮爲之輔佐也。今於以下論述之、余自教育之客觀主義之極點、理想主

義、文化教育學述及於民族國家教育論、以上三大思潮、大體言之、皆屬於客觀主義之方面也。而鄉土教育、較民族國家教育、更近於主觀於面、甚或屬於主觀主義教育思潮之側面、苟欲研究其真確位置時、先須到主觀主義教育思潮之內、再做一度深究與探討焉。

三 主觀主義教育思潮

(一) 兒童中心主義 (心理主義、經驗主義)

主觀主義教育思潮、一言以蔽之、即爲兒童中心主義。惟有兒童爲受教育之主人翁、即主體是也。教育上一切之運營「自兒童起始的」(Von Kindens)「是兒童中心的」(Child Centre)教育總宜適應此兩點而去建設。高唱「人間陶冶」之盧梭、同時力主張傾向兒童與關心兒童之說、教育總得認識兒童、苟不詳察兒童之現在以適應之、徒爲不確實之未來、作無味之犧牲、是乃惑也。要爲兒童自身、及兒童自身所需要之知識、使依其自身活動之力、而求來之心得、乃教育之真諦也。此種主張、堪使人注目、且亦實爲高特之卓見。故教育史內盧梭之功績及其偉業、所以能負有盛名、被讚爲近代教育思潮之父者、雖因其唱「人間陶冶」然不如其確立「兒童中心主義」能影響於後世者深且大也。其以前之教育中心爲傳統的長時間的皆求諸兒童之外——例如公民國家職業等——至盧梭乃改以往之傾向、移之於以兒童爲中心、此點可與天文學內之(Copernicus)

哲學史上之裴惠並駕齊驅、創有比肩之偉大事業。此種原理、繼承至二十世紀、所謂「兒童世紀」高唱教育改新之依蘭統 (Ellen Key) 女士、依「革新之教育思潮」行之於先、更有現代教育運動之一大指導者杜威博士繼之於後、發展而為科學之哲學的基礎。

盧梭信念中之兒童、乃是由特定的歷史的社會裏、以抽象化之方法、領出到自然曠野之「愛彌兒」、此種盧梭之抽象化、總得要訂正。現實的具體的兒童、不是盧梭以往所念及之人間、其實的乃是於特定之自然的環境中與屬於歷史的社會的環境中、所存在之各個兒童、故兒童中心主義、是教育之個別化與具體化之原理。對於此點、理想主義倫理主義之代表者、那時羅深有把握。

其前述於教育之目的內容之方法、於規範的普通的側面立場來觀察、皆傾向於客觀的價值的法則。故其所研究者為純粹法則科學之任務。但欲將客觀的普遍的原理、而個別化之、或主觀化之時、則又為心理學之任務。惟有心理學能認識兒童之個別之心意「使教育活動個別化」乃心理學之任務也。故心理學「為主觀性之科學」「心理學非研究教育之普通過程、乃是就所給與之各個事態而工做、而解答以其應為之方針也。」與教育思潮內、客觀之論理主義對立、主觀之極乃有心理主義之興起。又其基於經驗之存在、不注視於論理內之理念、而注視兒童之心意所存在、乃與「理想主義」「先驗主義」成爲對立、而爲「經驗主義」與「現實主義」。

最近之教育界、如斯立足於主觀主義、而產有各種之新教育思潮。就中使人最注目者爲「生活

教育論」。其重視兒童之生活經驗、於兒童生活中尋找與發現教材、所與兒童之教材、亦與兒童之生活相結合、而謀有興味存在其中、使教材學習之結果爲兒童生活上之資質、是其特色也。自生活出發、返歸於生活、一言以蔽之、即教育之生活化或「生活即教育」者、乃其標榜也。於此種情形之下、生活主要之舞台、爲兒童直接環境內之鄉土、同時又與「鄉土教育論」相結合。又生活其自身是能動者、自律之自己活動可表現身心如一之勞作、故生活教育論、又與勞作教育、及作業教育相結合。因此主觀主義之教育思潮、取諸生活教育論、鄉土教育論、勞作教育論之型、而其中鄉土教育論、又爲本書之主題。故於最後論之、茲先述其背景之生活教育論及勞作教育論之概觀焉。

(二) 生活教育論

生活教育論、乃鑑於教育與生活相隔離之弊、特別是學校爲學校而教育、與實際生活相去太遠故主張圖謀其救濟策也。此種意義下之生活教育論者、古昔之代表爲羅馬帝政時代之思想家塞尼卡 Seneca 氏、慨嘆當時之學校教育徒重外面形式、教授皆非實用之知識、偏於博學者及玄學者之陶冶、遂造成「吾人非爲生活而學、乃爲學校而學」之非難、從此乃唱有「不要學校而學、要學知識而學」之高調、「學以致用」乃教育之標語也。

其主張爲兒童出世間事、在應付社會、宜施與有用之教養、豫先於學校時、先有準備之意義、即

「生活準備說」非真正之生活教育論也。苟其能不偏重知育、而獎勵情意之陶冶、及德性之涵養時、亦不過為真正之生活教育論之一部分而已、而非其全幅也。總而言之、其主張僅可為吾等主張生活教育論之先聲、而其本質絕不同也。

真之生活教育論、以兒童團體現在生活之指導為教育任務、主張此者乃前述之盧梭也。其關心於教育者、在使成人返還於兒童、使未來移轉為現在、基於兒童現在之必要、探討其自然的自律的勞作之活動、此乃為教育之真諦也。盧梭主張之生活教育論、俾與裴斯泰洛齊福羅貝爾及海爾巴特、皆各有其意義方向及領域之發展、及於近世建設出有意義有基礎之組織者、則為杜威博士也。其主張基於「實用主義(Pragmatism)」之哲學、立於「生活即教育」之立場、於人與環境「交互作用」之經驗內、而求出生活之本質。再依其經驗、有不斷之改造、使生活有連續之發展、此乃教育之使命「道爾頓案」(the Dalton plan)及「設計教學法」(the Projectmethod)等之新教育方法、乃為自此點所道出之教育原理也。故以下余所論之生活教育論、其主張多依據盧梭及杜威再加以最近實際教育家之提倡與實踐、而敘述之。

生活教育論、其教育本質、不在求將來生活之準備、而在求現在生活之指導。生活準備說、乃為預知兒童之將來為成人、故兒童現在至成人時所不能者、預先為有目的之準備、或預先為有目的之假定、以此準備與假定為基點而建設之。教育一切之設施、皆為圖達到目的之方便與便利、因此

兒童之現在生活、非爲獨自之價值、却爲圖謀達到未來目的便利之方便價值。故兒童之現在要求、不依其興趣而許其活動、乃依未來之目的、而抑制現在之生活、其內存有一種苦難及犧牲也。與此種生活準備說相反抗者、亦盧梭也。其以爲人生是無常、不會知道生死之時、故我等宜戒除「以現在爲不定之未來而犧牲之殘酷之教育。」使快樂之兒童時代、葬送於含淚、懲戒、威嚇、及奴隸之生活中、是乃非自然之理也。對兒童當以兒童待之……此種主張、對於兒童有不可抑制之熱烈愛情。然其中稍含有感傷之滋味、蓋犧牲兒童之現在、謀達到未來目的之方便、其兒童之父母、苟一不慎、而喪失兒童時。即有沉痛之悔恨、「彼少年夭亡、悔不能其在世時、純任自然、得享一點自由快樂生活也。」此乃彼輩父母、未收結果之述懷也。盧梭思想內、確含有如此之全部、故使少年度其少年之充實生活實爲必要、且亦爲無悔恨之教育也。並言「萬一禍苗之錄、將愛彌兒之快樂花切落時、而吾等毫無悔恨之處。」愛彌兒最低限度、充實有少年期之享樂、我等毫未奪其自然而與之幸福也。

以兒童期爲成人之準備、此種思想再進一步、則如杜威之言、成人之生活、又須爲天國生活之準備、苟如是、生活準備語之結局、則現世之全生活、視爲來世之準備、已潛伏有中世紀之人生觀根底矣。教育苟要求苦難與犧牲之現在生活、雖或認可其爲正當、亦爲中世紀而非近世紀之人生觀也。」

生活教育論、恰與生活準備說相反對。故認現在生活、有其獨自之價值、充實其價值、乃人生之目的、亦教育之目的也。故教育之本質、不是圖久遠未來之目的、而在規制現在之生活、使兒童對現在之「地位」(Situation)有充實與解決現在之能力、——即兒童之自我、與環境刻刻交涉所生之事態——使兒童全我傾向於趣味方面而活動、斯乃教育之本質也。故教育之目的、不能與現在之地位相隔離、乃現在地位所要解決之問題、現在地位直接生活之要求。凡眼前之事、欲謀達到目的之方法、皆教育也。達到眼前之目的全是自我與環境相交涉、欲求一適應之方法、而產出一新地位。因有新地位同時又產出眼前一步之新問題與新要求、欲解決此新地位、求新適應方法、則又產出一更新之目的。即地位繼續更新向上、則環境與自我迭相交涉、則其經驗有不間斷之「再構成」(reconstruction)人依據此種之再構成、始能捨去躐等排除間斷、得有連續之發展也。約言之、生活準備說之教育目的、離開兒童之現在、而求將來之設想——固定形之成人或生活、或職業之定形——。生活即教育說、乃是兒童之現在生活、即兒童降生時、眼前一步、即自我與環境相交涉而有設想。但經其繼續達到目的、不斷更新地位、故其為流動和連續之形態也。

生活教育論之教育本質、在乎向連續之目的、而指導其有連續之發展。但其指導爲何事、杜威以爲吾人不能直接向兒童授與知識情意及能力、吾人所能者、只有給兒童以適當之環境。此適當環境、即吾人欲喚起兒童機能、與以刺激之總體也。其中包有自然環境、與社會環境、兒童於此環

境之中——即地位——而發現問題、問題者即兒童之自我、與環境相乖離、亦即環境之不如意、與自我之不適應也。兒童欲解決此問題時、運用自己的思考、計劃解決之方法、爲教師者、批評其計劃與方法、果爲適宜與否、依暗示或指示使其處置適宜、使自己整理自身環境。如此使兒童自己計劃、教師與以暗示或指導、以解決兒童問題、一方能改善兒童更好之計劃與方法、求謀生活之進步、同時他方面又能檢證兒童之思考正確否、凡此皆生活指導也。所謂生活者、乃自我與環境、經過交涉後、求其順遂自我要求之過程。此地位不斷向上、地位向上賴有經驗之再構成、經驗之再構成、賴有思考作用、但思考作用、即是知識作用、知識乃思考作用中一定之體系也。故生活教育論、當然要以關於知識之研究爲自身之根據。此點即是生活教育論之哲學之基礎、所謂實用主義認識論也。

實用主義認識論、其中有若干分派、就中造成生活教育論之基礎者、則爲杜威與孟祿二人、其唯一之特色、以知識爲生活之工具、即「工具主義」(instrumentalism)也。不是爲知識而求知識、乃爲生活之工具而求知識、即經驗之再構成、爲地位向上之工具、而盡量活動於經驗之中。故較求知識更深一層、而爲生活意志、以此生活意志、而運用知識也。賴知識之運用、充足其自身生活之要求、則滿足之感情、可必然而生矣。故知識不是依其自身而活動者、是依意志之活動、而伴以情感之活動也。此種情意知識觀、爲工具主義之特色。但經驗之構成、歸結於思考之開導、此種

思考、是立於情意知識觀之思考、結局依全我之活動、始有經驗之再構成也。此種事實、依思考作用之行動而推想、又爲「行動主義」(Behaviorism) 與情意相結合之思考、必要表現於外之行動、知識表現、則依其行動可檢證其知之確實與否。「依行而學」(Learning by doing) 實爲此行動主義知識觀、所演繹出來之鐵則。亦生活教育論、必須與勞作教育論相結合之原理也。

實用主義認識論、又立於發生之見地、故知識是地位連續發展之武器、而與地位同時向上發展、考察知識如何能發生及發展時、即可考察知識者、究屬於如何之本質觀、且發主觀與本質觀是同一者、苟區別此二者時依杜威之見解其爲在「生物學以前」時代之舊思想也。實用主義認識論、根據生物學進化論社會史等、於近代有可誇耀之近代科學之性格。故杜威之論理學、不外乎思考發生之心理學、將普通之教材內一知識一論理學之秩序、還元於心理學之過程、此乃教育之公式。則此種發生之知識觀、爲教育原理、持有特大之力量。

最後實用主義認識論、以知識之價值(即直理之妥當性)使其依存於實際之效果、立於相對知識觀之境地。故非爲真理而求真理、乃是爲生活而求真理、爲要充實生活、所以探求真理也。故真理之價值依人之場所宜有各異、又因應付地位之變化、宜繼續改造。如斯相對之知識觀與工具主義心理主義之特徵、自然要結合、同時教育之課題、常依存適應兒童之要求、及程度而設定、於主觀主義教育論內、有偉大之魅力。

如上所述、以哲學之基礎、而支持之教育目的論。再進一步、求其具體化之說明、於此就與知識本質相關係最深之數學教育之理及理科教育之目的論、而研究之。立足於生活教育論下之數學教育、通常名之爲「生活數學」排斥爲數學而數學之主張、唱爲生活而數學之高調。換言之、數學教育之目的、在改善及理解普通生活內之數量之指導。即自我與環境相交涉之問題、多被包於數量方面內、苟欲解決數量方面時、即可促生活合理化之向上。此種立場、將前述之實用主義認識論、適用於數學之知識時、即可導出矣。數學儼然爲知識之體系者、迄今日始有「學」(Wissenscraft)之典型、自由觀而獨立、由生活而解放成立一種客觀真理之知識。但其原來於「學」之前而有「數」(Technik)之存在、爲生活之必要所拘束、亦即爲生活之應用。如始自埃及之農民傳於僧侶、再傳於希臘之學者、自測地術發達至幾何學、自「術」向「學」之進展、演成文化發達之過程、是故教育者使兒童研究此過程乃其任務也。故數學又可視爲生活理解及生活改善之術、此乃生活數學之目的論也。

於理科教育內、較生活數學更早、其主張爲生活指導之學科而實行之。故應用科學、較優於純粹科學、而注意「對人生關係之應用」。自我與環境相交涉所起之問題、一例如氣候動植物及其他自然現象之因果關係與人爲之功業一無一不持有無價值之因果象徵。但其因果關係、可翻而爲技術關係、欲獲得有希望之結果(目的)先研究其必要之原因(方法)例如近世自然科學恩人富蘭西

司 Francis 培根 Bacon 曾言「知識是力量」「盡力征服自然、自然即可征服」即以認識自然為基礎、而利用自然、為實用主義之知識觀、及生活教育學之理科教育之必然目的。依上所述、自教育本質論及教育目的論、所演繹出之教育內容（教材）究為何物、一言以蔽之、即所謂生活內容也。依憑自我與環境相交涉、表現出自發的全我的價值的等諸活動、其活動本體乃教育之內容。再具體言之、可探討數學及理科於生活教育論內之主張。

第一生活數學、是排斥由於純粹數學之指導精神所產生之教材。即數學自身為着數理而生出之問題與解答等——元來數學之思考、不待其本體上之經驗、由於自己之論理必然性之真理而生出、「純粹意識之生產作用」之數學——與生活無關係故排斥之。而注意與生活有關係之要求及生活所產之問題、而為教材。故其不必重視數理之體系——體系是純粹意識生產之必然序列——而就生活之要求、稍加整理、即為數學之生活教材。第二生活數學力唱排去形式陶冶之舊時偶像、如重視能練習推力計算力記憶力等機能之問題等——例如駕空之事實問題、複雜之問題、繁分數及多元方程式——皆排斥之、積極方面先選擇時間性者、與兒童現在生活有關係之問題、其次於空間性內再選擇由兒童直接環境所得來之教材、然鄉土教育論與生活教育論相結合、則家庭與學校所含之鄉土、皆為兒童之直接環境、及生活之直接舞台。結局數學之問題不是以數學之立場而選定、乃是以生活之立場而選定數學題也。所謂「生活題目」Life Subject——例如學藝會運動會旅行

祭典買物市村之戶口納稅產業學校用地及建築物等——以之爲教材、謀此等數量之理解及改善、即問題也。以此種見地觀之、則知以前之數量教材、徒使兒童擔負過重而無實用、今後之數學教材、質與量宜減低之、此即爲生活數學教材論之歸結也。知識之價值、不在其自身、而在乎充實生活要求之程度。故數理之知識、於兒童生活內爲必要之要求——即否認知識之絕對之價值、而認有相對之價值、乃實用主義認識論也——滿足其所要求之分量與程度、即其根源也。

理科教材亦主張排去純粹自然科學之教材、而選擇所謂生活理科之教材。自然科學內、分純粹科學與應用科學兩種、宜分別深究之。但教科中之理科、多以應用科學之特色爲主體、兼雜以科學要素、更對自然雜以愛好、親熱、驚嘆、諸興味。以及道德宗教之態度相混、盎然成爲一生活教科也。又自然科學之內容、其自身成立有體系、理科之內容、依存於兒童之發達程度及環境、不是體系之序列——具體言之爲生活之體系——又自然科學內其中又分若干科、愈研究愈精密、理科乃是綜合之處理。中學校內之普通理科、即以此種理科教育爲其出發點。然後再分科研究之、蓋先顧及於普通之理科教育也。

如上所述之教育本質論目的論及教材論之主張、皆爲生活教育論。其方法論爲何、要言之、爲其生活之如實之進行、換言之、亦即將前所述「經驗之再構成」之大概、爲其基點。如前述數學及理科內之方法、乃方法論內具體姿態之代表者也。生活教育論之方法論、取「作問主義」即數學與

理科內亦爲、不是給兒以問題、乃使兒童自己發見、與使兒童自己構成也。雖教科書內、或由其所給與之問題、亦必須還元於兒童現在生活及其直接環境內、而作爲新問題、使其發現與構成之也。其次解決問題之方法、則求之於勞作、使其傾注於全我之活動、圖表、模型製作、實驗如、實測等等。身心如一之勞作使其授業活潑、使其興味橫生、兼使其精神緊張也。蓋知識之探求、不僅是知之作用、兼有情意之存在、而爲全精神之活動、更有身體之活動、所謂靈肉一致、物心如一之活動、此乃實用主義之知識觀、此亦爲當然所有修養知識作用之勞作化也。能如斯第一目的之決定、第二計劃之樹立、第三實現、第四結果之反省、然後再進而於較高目的之決定、如此繼續勞作之過程、亦即爲生活之過程、亦爲生活教育論內之學習過程也。於此種立場、吾等再向同一主觀主義教育思潮內所屬之勞作教育、作進一步之考察。

(三) 勞作教育論(作業教育論)

余於生活教育論內、既已屢次論及勞作教育論。蓋生活教育論、於兒童中心主義之主觀主義教育思潮內、特別包括之、足以代表其主旨、故其內當然含有勞作教育論也。勞作教育論、於最近教育思潮、有特別可記之價值、其於主觀主義教育思潮內、有若干之解說、茲述其特色於下

勞作教育論之主張、第一可記述者、即爲「自己活動」或謂「自發的」「能動的」活動。此與昔日之「學習學校」之「受動的」「注入的」學習相對立、而生出有「勞作學校」之新生命。「受

動之學習」以學習之教材爲前提、重教材客觀之陶冶價值、及客觀構造、所謂兒童者須依從於教材、而受制於教材、此是客觀主義之立場也。「能動之學習」以兒童自身爲中心、爲兒童而教育、依兒童而求教材、此乃基本質也。假設自他方與以教材、但亦須依兒童之「自發的」「能動的」勞作、使兒童能得其價值之陶冶、與能發揮其陶冶之價值、是乃兒童中心主義、即主觀主義之立場也。

第二勞作教育論反對舊「學習學校」內之「印象之偏重」而唱新「尊重表現」之說。萊依 Lawe 之主張、以爲以前之學校、觀察教材、自爲有偏重印象之傾向、今後之新學校、須以兒童自己體驗之表現爲力點、而創「行動學校」Tatpucule。如新立場、尊重發表（表現的）技能之教科、對於觀察的鑑賞的知的教科、如能做到時、亦宜盡量使其發表。故麗時之指示、勞作主義乃是「教育之表現主義」自己活動因之不久即變爲自己發表、而及於自己創作。自己表現自己創造——乃是勞作教育論、主觀主義之特色。麗時以爲「文化科」Kulturkunde 之原理與勞作學校之原理、有對立關係、即着眼於客觀主義與主觀主義之故也。

勞作教育論主張之自發的能動的表現的創造的活動、同時即爲「全我活動」也。即先爲身心如一靈肉一致之活動、再及於所有價值之全一結合而活動是也。惟有此全一之活動、與「生活題目之全一性」「合科主義教材之全一性」與「鄉土體驗之全一性」皆相聯通。因勞作教育論、與生活教育論、合科教授論、鄉土教育論等、相結而爲一體。故全一之活動、不注意於客觀價值方面

之抽象區別、而着眼於主觀活動之具體姿態。勞作教育論、乃立足於主觀之全一性、呈有主觀主義教育思潮之特色。

又勞作教育論之勞作、不重結果而重過程、未成熟之兒童、非職業人之兒童、希望有十全之勞作之結果、是爲之不合理。唯期望其對於過程（目的計畫實現反省）之階段、並對於靈肉一致物心如一之活動等、苟認真去做之時、其結果之成否及優劣、可以不必過追問也、此勞作教育論內勞作教育之勞作、不同於經濟之勞作之學說也。故以客觀之立場觀之、無論如何無價值之勞作、於兒童主觀內觀之、却發揮有十二分之教育價值、是勞作教育主觀性之明證也。

如上所述、主觀主義教育思潮、不能爲教育實踐之完全指導原理。但他方面客觀主義教育思潮、亦不能爲教育實踐、完全之指導原理、故余再就主客兩主義之辨證的抑揚而論述之焉。

四、主客兩主義之辨證的抑揚

(一) 辨證的抑揚之意義

以上已將最近教育思潮之主要者、分爲主客兩主義、分別論述之。即一方面以教育究竟目標之理念、（理想主義教育思潮）爲客觀之極端、他方面以教育主體之兒童、（兒童中心主義教育思潮）爲主觀之極端。至於於文化教育學、及民族國家教育論、較理想主義、雖次第接近於主觀主義方

面、但就其全體觀之、屬於客觀主義方面。生活教育論及勞作教育論、其基點爲兒童、有以兒童爲主之特色、係屬於主觀主義方面。

如以上之分別法、則余目的之論點、在要知道各教育思潮、各如何代表其所屬之一極？及於其所屬之範圍內、有如何之權利？並明瞭何故其爲正當？換言之、即敘述各種教育思潮、其原來之特徵、當然之長所、乃爲以上之題目。

但真正之教育、須求於主觀與客觀之共慨、綜合、及抑揚之中也。屬於主觀側之各個兒童、僅有現實生活、勞作活動之具體化、視理念文化民族國家等之要求、如夢中之浮雲。又各個現實兒童之生活活動、不受民族國家之統一、不受歷史的社會的文化之規制、更不可以超個人的永遠的理念爲趨向、必墮姿慾放縱、自滿自傲之現象。故諸教育思潮內、自己有一長處時、同時自己之主張、即難免有「一面之偏局性、」此點是各教育思潮、自己所宜自覺者、亦是對自己之短處、所宜警戒者也。欲補正自己短處時、須注意與自己相反對主義之主張、藉着對立之機會、使自已之立場增高、或擴充之。即屬於客觀主義之教育思潮、亦須注意主觀主義之教育思潮、將其主張溶於自己主張之內、使現實的個別的具體化於兒童之中。同理主觀主義之教育思潮、須顧及客觀主義之教育思潮、將其要求置於自己之前、使自己之主張普遍化價值化且要理想化。如是攝取反對之補正、當然要抑自己或棄捨自己不當之短處。是故求真正教育原理、需要補正之要件、

形成雖是抑止自己、實質却是增高自己。即是棄捨自己、正是長進自己、此種自己以自己元來之主張、與反對方面之主張相對立、攝長去短、而產出較高而含有兩者綜合主張、是即所謂辨證之綜合也。抑止自己正是高揚自己、棄捨自己反到是長進自己、所謂辨證之「抑揚」*aufheben*者即指此種形態也。元來辨證法者、是使兩對立之主張相結合、而產生出一種新主張之方法也、好似法官之裁判、兩方面各有其對立之主張、綜而合之即可得結論也。余欲將此種辨證法、行於已述之諸教育思潮內、使客觀主義教育思潮主觀化、主觀主義教育思潮而客觀化之。

(二) 客觀主義教育思潮之主觀化

立於客觀主義極點之理想主義教育思潮、有教育之永遠普遍目標所示之諸絕對價值、——以其為完全人間之文理念——其教育內容、亦與其諸價值相關、而定其意義、其普通之規範的方法、亦為圖價值實現當然之法則、此其特質亦其長處也。此乃為一切教育經營究竟之根據、最高之目標、及永遠之原理也。雖現實之教育姿態如何、任怎樣多岐雜錯、但可名為有真正教育之價值者、結局仍為理想主義教育思潮、可以統制一切與支配一切也。

但終極最高永遠之原理、不能即刻達於具體之實踐。故欲達成於具體之實踐、無論其如何價值與理念、皆為超越的崇高的價值。欲發揮其真正之價值時、於各個兒童實現生活之內、須有內在的價值作用也。理念不僅在使兒童有理念之觀念、須使兒童具體活動於理念之中、例如美的價

值、不止短美學所規定之法則、須使兒童各自有美的活動且要生動化。再加善之理念、不止使兒童有其爲論理學上之概念、須使兒童刻刻於道德之中、而追求之。總而言之、超越之價值、於兒童各個之生活內、須使其內在化。永遠之理念、於兒童刻刻之生活內、須使其具體表現化、此始可謂真確教育之價值。完全人間之文理念、於不完全現實之人間內、或於追求完全之人間內、賴不倦之努力、始能有其存在。教育之領域、不單在究極之理念、亦不單在現實之兒童、須兩極互相有緊張之共範、使理念現實化、使現實理念化、唯有存於辨證事態之內也。故理想主義教育思潮、須綜合其對極之兒童中心主義、或使自己沒於對立主張之中、是乃真之自我存在、而辨證的抑揚、亦作到矣。理想主義代表者、那特羅高唱理念要生活化勞作化直觀化、又基於心理主張教育方法個別化、皆與此種趣旨相合一也。

其次立是客觀主義第二線之文化教育學、雖較第一線理想主義教育思潮進一步於主觀方面、但歷史的社會的精神生活之文化、超越個人之生滅、而爲存在之客觀精神。又其理解文化之方法、亦不願理解者之主觀、而傾倒於對象之客觀構造。故以文化教育學全體論之、亦實有客觀主義之彩色也。

然而於現實之教育、有此客觀性、同時即須與主觀性相結合。以客觀精神之文化財爲教材、必須考查顧慮兒童之精神、即主觀之兒童所要求者爲何？兒童能理解者爲何？——兒童之要求與程

度——要與此種條件相吻合、才能有再構成之教育。譬如榮養好之食品、苟食者消化力不良、終不能消化、仍等於無榮養價值之食物相同。因此文化教育學於選擇教材時與指導理解之方法時、須傾注於主觀主義教育思潮。而就兒童之生活、兒童活動、謀使兒童理解與體得諸文化。客觀之文化、是由兒童各自生活之體驗、而形成主觀之教養。至於由客觀而與之教材、經過兒童各自之勞作、而能體得者、此始爲斯普藍格所主張之教育本質、「客觀文化之主觀化」乃具體實現矣。

最後民族國家教育論、乃教育爲受歷史的社會的約制、更受特定最有力之歷史社會之民族國家所約制、故再加上具體性、現實性則進步於主觀方面。但民族國家教育論、對各個兒童論之、乃有客觀之彩色。故進而使兒童之生活、能達到個別化時、則可完全爲主觀化矣。換言之、民族國家之理想、須適應國民之素質、與環境之特殊化、使達於國民各自之陶冶理想。又民族國家之文化、亦宜使各個國民於其特殊之生活內、有具體之實現。又此實現須依各個國民之自發要求、與其能動之活動勞動而自得之。總之民族國家教育、須許可有國民性自由之伸長、因之教育劃一之內容與注入強制之方法、皆真正民族國家教育之敵也。劃一之教育內容、乃國民文化貧乏之原因、注入及強制之教育方法、正是失去其國民性之彈力。故豐富國民文化、賴國民有多種多樣之個性而產生、強韌之民族國家、依有彈力之國民性而形成。能培養此種豐饒之文化與有彈力之國民性時、簡言之、即須以自由主觀教育也。於自由之繁圍氣內、而有創造精神、據有自己活動、

如是多種之文化、始能充實全國、則彈力國民亦能支持國家也。且確實認識自己、竭盡自己之本分、不常屈於困難之下、能開拓自己新進路之國民、皆養成於自由主義之下。屬於主觀教育思潮內之生活教育論勞作教育論、基於此種自由主觀之意義也、總而言之、民族國家教育、最忌與自由主義相矛盾、則一主義及強制主義教育、結局不過使民族萎縮、使國家文化貧乏耳。民族國家本來之希望、在於民族自己具有自由主義、向對文化有熱意對個性有自覺之途進展、更須具有彈力性與融通性、乃真正國民之養成、亦民族國家教育論主觀化之要求也。

(三) 主觀主義教育思潮之客觀化

主觀教育思潮求客觀之自由、與客觀主義教育思潮主觀化之理由相同。即在求其真正之教育現實之、各個兒童確為教育直接當面之主體、一切教育經營之中心。故兒童中心主義、有永遠不同之權利。但現在各個兒童、同時又宜以為民族國家之一員而陶冶之、以歷史文化而養成之、以超個人的普遍的價值而陶冶之、如斯始有生活之意義給與有教育之指標焉。故兒童中心之主觀主義、凡有關於兒童教育立場之教育目標教育內容教育方法、皆宜超越兒童之現實、使其有客觀關聯之必要。故余因此而以客觀化、論述生活教育論及勞作教育論也。

生活教育論、尊重兒童之現實生活、所謂現實生活者、不僅是現實、乃是與價值有關之現實、有理性與志向之現實也。以教育為問題、而論及吾人類之生活、不僅是動物之生存而已、乃是追

求價值之所在、有自發的全我的活動也。即現實須直接於民族國家之文化內容之內、憧憬其內之價值——即超歷史的永遠價值——漸次演進於自發的自律的、而求集中於身心之全活動之生活。

此種生活於其內容之內、亦須應付價值方面之多種要求、以圖豐富之擴充、苟以實用主義、誤解爲實利之生活、與經濟之生活、乃是生活教育之自繩自縛政策也、文化教育學於「生活形式」名目之下、所展開之各種生活、謂之教育之目標。則應以各種教材爲教育之內容、使兒童就各種生活之構造而活動爲教育之方法、是乃使生活教育論、結合於文化教育學、而推廣其立場者也。

又生活教育中其生活之意義、於時間上亦有擴充之必要、尊重兒童之現在、採取問題於現在、此現在在非日曆與時計所能區別之機械現在也。取今日之現象與今年之行事而爲教材、此種機械之現在、乃生活教育論之自繩自縛也。真實之現在、於最近哲學界克明探討之學說、乃是精神之現在、與體驗之現在也。換言之、以兒童精神內生動關心之現存現象、爲現在現象、故其負有過去且含有未來也。過去之回顧事件、未來之想像事象、凡兒童之精神內有生動關心之現存者皆現在也。苟不能惹起生動之關心時、雖眼前足下之事實、亦不是現在也。此種尊重現在在生活之生活教育論、凡兒童所關心者、無論過去與未來、皆可求之爲教材也。更深論之、爲教師者願慮兒童之將來雖國家給與之教材、亦須研究教授方法、使之與未來兒童關心相結合、有謀其爲現在化之必要、此點亦爲生活教育論與客觀主義教育思潮相綜合也。

同時則生活之意義、又有空間擴充之要求。尊重兒童環境之生活教育論者、以爲其環境是機械之限定、以家庭學校僅爲鄉土之教材、仍然是無意義之自縛。故其要點、即所謂精神之空間、亦即兒童之生動之範圍也。雖萬里異鄉之事象、苟兒童有強烈之關心、亦較對鄉土事象不關者、最好生活之教材也。鄉土教育論之主張、實則亦即以世界及祖國之事象、與鄉土相關係、而喚起兒童生動之關心、則鄉土乃兒童關心點之媒介也。要言之、以一般之見地、或以祖國全體之立場、而選擇之教材、使兒童之「關心」得相結合、始爲有生氣環境之教材、苟能與理想主義教育思潮或與民族國家教育論相綜合之生活教育論、始可築有正確之立場也。

生活教育論須客觀化、同時勞作教育論亦須客觀化、第一勞作教育論主張自己活動、力唱兒童之自發的全我的能動的表現的活動、其旨意固爲永遠正確、但失去其立足於開發、內在的陶冶性」之教育本質、教育目的之自律的人格之養成、亦難做到也。是以自己活動、不過是自己滿足或爲漫然之自己表現、乃主觀主義所暴露之缺點也。欲防此弊時、使自己活動、有客觀價值之志向、使全我能動之活動、專以實現客觀之價值爲目標而統制之可也。至於表現之活動、須以尊重表現結果之客觀價值而努力。換言之、依勞作而創出之事物、成功之事務、僅認爲勞作者主觀之趨向、不如使之求事物自體客觀條件之滿足爲必要也。例如製作桌子時、製作者宜十分努力考慮桌子之用途爲必要、苟其忘却此點、徒表現其個性與天分時則爲無價值也。又如欲表現悲傷於作文

時、寫作者之悲情、造作者之悲句、則不如實寫事實之悲景爲優。要言之不注重主觀、而尊重客觀事物之「現物的態度」與「現物性」、此種態度、並不是抑制勞作教育論根本精神之自己活動。反足以幫助達成真正之自己活動、除去小之自我、尊重事務、埋頭於事物之自體、有發揮客觀價值之態度、此乃發揮真之自我、顯現有更大之主觀也。引事物至自身、不如將自身貢獻於事物之要求、是故事物之普通的客觀的價值、實者均爲有自己自身之普遍的客觀的價值、此種獻身之奉公、乃勞作教育之主觀性、同時亦爲爲主客兩極綜合抑揚之所在也。

第二勞作教育論、尊重勞作之過程、視結果全爲度外之事、單尊重過程中之過程、此未免亦稍偏於求自己之滿足、爲主觀主義之宜戒者也。最近真摯之教育論者——例如凱爾斯太奈 *Kesner*——警戒此錯誤之主觀主義、而要求必須完成結果。唱達到完全之結果、揭示以「完成價值」爲目標無論何事、其完成時、皆有其完成時一種之高貴價值存在。勞作教育、宜特別使其體驗此種「完成價值」但主張「完成價值」與尊重勞作過程兩說、不可以其爲矛盾、兩者乃是綜合以完成結果爲目標之過程、亦是表示有真價值之過程、起初即忽視結果、則其過程亦無有生命之存在。故唯有充實之過程、始有完整之結果、期有完整之結果、則必須獎勵其堅忍不拔之勞作。唱「完成價值」之高調、同時過程亦有必然之充實也。固人間所有之不完全、與兒童之未成熟、而希望其能實現有完全之結果乃很難之事。但不能以爲其結果不完全、初即不加以希望、須要盡

人事聽天命、使兒童有此種敬虔心理始能有長久最善之努力。献身無我之態度、完成價值之希望、結局歸於敬虔之勞作態度。唯有敬虔之勞作、才是實現靈肉如一之境地、充實人間之最高生活、使人相結於神、勞作教育論之主觀性、須如此而客觀化之。

最後勞作教育論之主觀性、須依個人勞作向共同勞作進行、而客觀化之。以自己活動及自己表現、為特徵之勞作、為個人孤立之活動、易生獨善其身、與不負其他責任之弊、是乃主觀主義之弊害也。故近代之勞作教育、自個人勞作、力往共同之勞作進行、以個人為共同團體之一員而勞作。棄捨狹隘之主觀、而重視共同責任、取無我之態度、近代社會機構之發展、產業大規模之經營、事實上皆取排去往昔個人之勞作、而促進共同勞作之精神也。例如依事物性質之關係、僅需個人之勞作時、則其個人亦必宜有自己為社會一員之自覺、為社會而發揮自己之個性、須以此種奉公之精神而勞作之可也。但事實上之共同勞作對於勞作者之個性亦絕不可抑止、須依共同勞作、益使其自覺其個性、發揮其個性、明瞭自己個人之立場與使命「孤立的自己」是不可憑依、須依憑共同勞作、自己作團體之一員而已。如能具有此種真正之自覺、則參加共同勞作之各員、皆能不是機械式的部分的盲目工做。須自覺自己之長短與責任、依自律之活動、始能得有共同成果之價值。故離開共同社會不能解釋個性之真義、輕視個性不能得共同社會之發展、此乃個性與社會、有辨證關係之普通原則也。

第二節 鄉土教育論之地位

一、鄉土教育論勃興史之事情

於上述最近教育思潮中、鄉土教育論果占有如何之地位、乃我等討論之主題也。今當解答此問題時、先須考察鄉土教育運動勃興之歷史。特定之文化運動之特徵、依其事情發生之歷史、而易於考究也。

遠溯西洋及日本之教育史、或摘出鄉土教育之側面問題、或記述一篇鄉土教育史、則非此篇之意圖所在。乃關心於日本現下鄉土教育運動之直接動因、而欲於極近之歷史探求也。回顧明治以前之日本教育、受封建制度政治機構之制限、爲無意圖的自然的帶有地方之特色、爲不期然而然之鄉土教育。但自明治維新以後、國家以國民統一爲指導精神、確立中央集權、同時以全國一致之根本方針與形式、而形成教育。特別於統一國民教育進展之際、極端顧及於鄉土、以之爲方法之原理、其後繼續注意、至明治十六年若林虎三郎氏、著有一小學地理「主張先陶冶其鄉土地理之基礎觀念、再進於國家地理、唱有綜合教授順序、因之鄉土於地理上、認爲重要之預備材料。明治二十四年制定之教則大綱、於地理歷史理科各科內、以鄉土爲其出發點。即「小學校教

科內之日本地理、全依鄉土之地形方法、與兒童目觀之事物、而開端緒」。「小學校之日本歷史、自關於鄉土之史談而開端緒」。「小學校教科之理科、最初以學校所在地方之植物動物礦物及自然現象爲主、就兒童目擊之事實而教授之。」至於改正教則大綱、現行之小學校令施行規則、其雖無鄉土之字樣、但有依「地方之情況」於教材及方法上斟酌加與之、其言語於鄉土大部已惹起全教科之注意矣。又他方面地理教授之準備階梯之「鄉土誌」理科教授準備階梯之「直觀科」早有志有繼續研究而實行之矣。

雖有以上過去之情勢、但明治教育之根本方針、爲國民之統一。故教育事實上、亦不能脫却劃一之弊風、而增加識者之憂慮、因之漸次打破教育之劃一、而唱教育之地方化、則鄉土教育之基調、始有積極之醞釀。同時國民思潮、逐漸澎湃、皆集中於都市而忘却荒冷之鄉村、益助長其思想惡化、因之唱有復歸鄉村、以之爲國民思想之緊要對策也。

上述日本國內之情形、受有強烈之刺激、而形成鄉土教育之運動、他方面受有德意志鄉土教育運動之影響。德意志原爲多數之州聯邦而成、各州基於地理之特色、與歷史之傳統、有其各州之特徵、因之各種文化、保存有濃厚之地方色。但此種基調、因國家統一政策之進展、與物質文明之進步、人心荒廢、次第漸呈有稀薄之傾向、故於一九〇一年エルンスト・ルドルフ率先高唱吾人有愛護鄉土之必要、受其響應者甚多。一九〇四年爲「鄉土愛護運動」之組織大聯盟、防止

田園之自然與史蹟等之破壞、限制名勝與風景之摧毀、進而對於社會、亦在努力養成鄉土愛護之精神、組織有機關雜誌之發行。此種運動、不久一變而展開爲教育之運動全德意志之小學教員、成立之「全德意志小學校會議」一九二〇年其第八回總會開於柏林、就鄉土教育之必要、與其具體之方法發表有多數決議文。同年リীগニツツ小學校長ブルノエレメンツ首唱設立「鄉土學校聯盟」發行機關誌、此聯盟有以下之宣言「一、吾等之教授、以鄉土爲出發點、爲中心點、又須爲終結點。二、鄉土教授、凡現代之新教育思潮——勞作教育文化科、合科教授、行動教育——皆可統合之而爲其核心。」

此原則終於在教育法則上具體化。德意志各州以鄉土教育爲基礎、制定有教科課程。一九二一年三月プロイセン州頒布之「基礎學校教案決定之大綱」其內容爲基礎學校第一年時行合科教授、其中含有鄉土教育。第二年至第四年時「鄉土科之初步教授」即與鄉土事象相結合之讀本「話法書法圖畫算術等之初步教授」「鄉土科」即地理歷史理科等準備之直觀科「國語科」、三科合而形或廣義之鄉土科、占有全科目之中心地位、其教授時間數、亦佔有二分之一以上。其他德意志諸州亦做此、澳大利亦依同樣之趣旨而實行之。他方德意志之教育學者、高唱鄉土教育之重要性、及其向上論、此種騰躍之勢、與日本之教育界、有至大之影響、故日本之鄉土教育運動之勃興良有以也。

依上述之情形、致惹起鄉土教育之運動、然而其迅速普及於日本之教育界者、又有其他之重要條件參加也。即如「鄉土學校聯盟」宣言之第二條云、鄉土教育者、統合有其他諸新教育思潮也。由是可見日本揭有新教育運動之旗幟、合科教授論、勞作教育論生活教育論、皆能盛行而實踐之故也。此等新教育思潮與鄉土教育論、有合致相助之點、故鄉土教育論可謂於新教育思潮中、衆流朝宗而吸收綜合之也。

最近民族國家教育論、極具勃興之勢、形式觀之、好似與鄉土教育論相背馳、其實則真正之民族國家教育必須與鄉土教育相結合、此乃人人所公認者。現在鄉土教育、已似失去流行性之狂熱。但在「認真的」「恒常的」方面言之、已於教育之領域內、種下有不可磨滅之根。昭和五年來日本文部省向各府縣師範學校發有補助金、以獎勵鄉土之研究。此補助金、雖不長久、但文部省、對於鄉土教育、已有深切之關心、今後宜改正之師範學校教科課程案、其內之必修科以「地方研究」及「鄉土研究」爲特設之一科、師範學校有此種準備、不久其他普通教育、皆見適用、鄉土教育爲國民教育「恆常的」之動機、將來必能繼續其生命而永遠存在也。

二、最近教育思潮內鄉土教育論之地位

上述歷史之概觀內、已暗示於最近教育思潮內有鄉土教育論之地位、即民族國家教育論、以兒

童立場觀之、有一般的普通的客觀的教育目標、動輒即易陷於劃一之弊、欲補此弊、必須接近於各個兒童、使教育具體化特殊化地方化此即鄉土教育論也。故鄉土教育論屬於主觀主義教育思潮之側。換言之、自客觀之理想主義教育思潮、進於文化教育學、更進而為民族國家教育論、漸次及於主觀化、今更演進於鄉土教育論。

故屬於他方主觀主義之諸教育思潮、皆與鄉土教育論有密切之結合。即生活教育論內、全以兒童生活為最具體之舞台、亦即所謂鄉土——更深言之、即自我與環境相交涉、而成立生活、其最直接之環境為鄉土之自然及文化——故生活教育論、於生活之舞台、生活之環境、由其側面觀之、極易成為鄉土教育論也。又勞作教育論、兒童勞作之地盤與材料、用鄉土之事務最多、因是自然亦與鄉土教育論相結合。要言之、以兒童為中心之主觀主義教育思潮、兒童其具體之姿態、皆被鄉所約制、故鄉土教育論、實有產出之必然性也。

如斯屬於主觀主義教育思潮之鄉土教育論、其有主觀之長處、同時又有趨向客觀主義之傾勢。依其有客觀化之傾向、故能免去偏局性、而為教育之正確思潮。茲就鄉土教育論之自體展開、而於次章詳論之。

第二章 鄉土之意義與鄉土教育之任務

第一節 鄉土之意義

一、鄉土意義決定之立場

鄉土教育之主要問題、因鄉土教育包含在普通教育內、且讀者諸君大部分又是普通教育之實踐者、所以在要闡明「鄉土」之定義時、須特別要注意及之。

「普通教育內所謂之「鄉土」爲兒童之生產地、或移居後在幼小時期之生長地、總之對該地之全體之自然文化、能得來體驗之範圍。

以上敘述中、第一是專依普通教育之見地而論鄉土。第二是鄉土之本質、要客觀方面之土地與主觀方面之體驗相結合。第三是鄉土要合併以上諸觀點而立論、茲順次說明以決定鄉土之意義。

鄉土教育第一個難關、就是其意義多歧。蓋因論鄉土教育者、見地不一之故、所以鄉土觀羅列紛陳、鄉土教育之實踐家、先要打破理論上出發點之多歧、欲打破此點、一方面要整頓貫通多種多樣之鄉土觀、而結合其根本同一之必須條件、他方面何時何地宜固守普通教育實踐家自己之立

場。根據排除此兩點、其他一切無用之錯雜紛論、斯乃一件要事。世界之普通教育家、恆忘却此固有之立場、求一般鄉土上意義、於不注意之中、即陷入於爲求議論之議論、引用例外以曠見識誤已誤人、此皆是使鄉土教育議論多歧之主要原因也。本書常立在普通教育之見地豫想實際教育求鄉土之本質而注意其成立之條件也。

二、鄉土之土地及體驗

關於鄉土之意義、一方面以誕生地成長地居住地等地域定之、他方面以鄉土感情鄉土體驗之心理狀態而定之。此兩種鄉土觀之對立、曾見於大多數學者之所論、想已昭然明瞭。即前者之鄉土、離開吾人之內心、投於他方面、爲客觀所化、其自身是單獨實在、故爲客觀實在論之鄉土觀。後者之鄉土乃在吾人內心之體驗中、有其存在、是爲主觀體驗之鄉土觀。但兩個鄉土觀、不是對立乖離、乃是鄉土本質主客兩面之統一結合。如現象學內之解釋、普通之「意識」對其「對象」賴有希望之關聯方相結合。所謂「意識作用」與「意識對象」乃是同一實在之兩個側面「意識作用」之統一以自我爲中心、自我與「意識對象」之本質、是互相表裡不可分離、故特定之土地（其自然事象及其人間社會之文化）乃是鄉土客觀之側面、以此爲對象、而成立之意識、（情感、意志、認識）乃是鄉土主觀之側面。在此種情形下之鄉土意識才可呼之爲「鄉土體驗」。所謂「體驗」

乃是自我與對象相交涉相關聯所生之內部認識、苟鄉土之對象（自我之環境）為自我之意識內容時、即成鄉土體驗。故謂鄉土時即有鄉土體驗、如某地為某人之鄉土時、則某人對某地即持有鄉土體驗。故對無鄉土體驗之地、則如斯普蘭格所言、無非單獨環境之存在、並不是鄉土。但不依特定之環境、不能成立鄉土體驗、「所謂鄉土者、吾人內部與其地及與其地所生一切之自然的精神的存在物、共同生長時始能做到」故以體驗與土地之相關聯為前提、方為吾所述之「鄉土體驗」也。

三 鄉土體驗之構造

「鄉土體驗」如前所述、是對特定土地之自然的·文化的·事家、所生之「意識內容」但其賴「意識作用」內之三機能、知·情·意相對應、從表象情調與理念三方面而成立。余以此種狀態為普通體驗之構造、茲略述之。

於「體驗構造」內、謀考察上之便利、第一宜着眼者、則為自我意識宜如何之事象。（即所謂意識之事實·事情·事態·現象）此由外部觀之（對象之側）是事象、但由內部觀之（意識之側）是表象。「事象」是自我志向最關心之對象、但對此外含有理念、與情調之全體體驗之廣大內容可呼之為對象。此不過是體驗之一部、防其混同對對象之側呼之為「事象」、對作用之側呼之為

「表象」、使表象能以成立者、乃是心之機能內之知性。其要素是感覺、感覺與現實作用相結合才有知覺、賴知覺始構成記憶・想像・聯想・等、總之知性是意識對象「是什麼？」之作用。因之所握住之事象、即是體驗構成之表象。表象是賴知的作用而成立、又可呼之爲「認識」。

第二體驗當得着表象時、以其焦點爲中心、而有統一方向。因有焦點與統一方向、事象才有特定之秩序與特定之意義體驗之。此種焦點、即是自我所向之價值方向、余名之爲「理念」。理念是「見聞來之姿態」・「觀照來之真相」・「直觀來之本質」。換言之是對象「焦點之姿態」・「意義所帶之真相」即是自我所向之焦點、自我所希求之價值方向、亦可說是「自我之作用所統一之方向」。因之使理念成立之機能是一價值感「Wertsein」之情意、即價值感受性與價值希求力。此爲全體精神之指導力、因之又可呼之爲最深之意志。與ストア學派指導力之理性・那特羅所說之「理性意志」相一致。

第三體驗之理念、統一或展開多少事象、當事象賴理念引導起伏之際、形成一種調子——精神流動之高低遲速強弱——此爲體驗構造第三部、余名之爲「情調」、情調是精神受刺激之影響所生之狀態。即自我就事象（含有理念事象）所生之感動、移入於對象、對象即感有情調。使形成情調心之機能、是爲感情、其要素爲快不快、興奮沈靜、緊張弛緩等、所謂之簡單感情、複合之即成立爲喜怒哀樂等之情緒、再連續形成特定之高低遲速強弱等起伏之轉變、即是體驗全體之情調。

如斯體驗、自其對想之側而觀之、是事象與理念與情調之全一的關聯、自其作用之側而觀之、是表現（認識）與最深意志感情之全一的關聯。此兩面相即不離、故對一方面加以稱呼時他方面亦可包含在內。上述是普通體驗之把握、以下再就構成鄉土體驗之「鄉土認識」「鄉土意志」與「鄉土感情」敘述之。

鄉土體驗爲敘述之便利、先由鄉土感情說明之。鄉土感情、最能代表吾人對鄉土之心情。據フイツシャー所言「鄉土感情初期之表示、是所知之事實、所習慣之事情、與日常所接觸之事件。即是在恆常之環境內、與生活與反應、所生之不隔礙之順應之安全感」。對異鄉所感到之「生疎」與鄉土感情之特質內「安熟」相比、則吾人很能分別理解。在異鄉時、熟人很少、習慣不同、氣候風土不習慣。總而言之、環境不能與自己十分融和、才感有「生疎」、在鄉土時能十分融和才感有「安熟」故鄉土感情之根底、須求於自己與環境之「內的一致」。

自己與環境之內部一致、是自誕生以來、無意識間徐徐所得到。故所謂「安全感」之鄉土感情、自己多不自覺、反而離開鄉土失去安全感時、才明白自己與鄉土已結成「安熟」之感。携幼兒到他人家時、不到半日或不到一日兒童即欲歸家、此即他家於自己與環境之關係中、缺少「內的一致」感有生疎、則焦躁隨之而來、爲求平常之「安熟」而欲歸家。

同樣心理、普通在異鄉時而生思慕故鄉之體驗。但此懷鄉之情、不是以客觀（與地方相較）優

秀之評價而愛鄉土、乃是本源的・無條件的・慕戀故鄉、以此感情爲基礎、則故鄉雖缺少價值、亦可有高價之評定。此種懷鄉之心情是明白周知的、吾讀ホメロス詩篇中之オデュッセウス時即可看見。放浪人オデュッセウス對岩石荒涼之イタカ島、比較秀麗豐饒之國、比較魅惑多美女之國、更要懷念的是イタカ島、理由不過因イタカ島是オデュッセウス之故鄉。キケロ甚承認與共鳴オデュッセウス之此種心理心情、自己雖成爲羅馬大政治大雄辯家後、對於故鄉アルピスム較其第二故鄉羅馬市、感有可尊之親睦、有機會時、欲爲アルピスム人盡力。

此種對鄉土親密之感情、是基於自己與環境之本源——於無意識裡、所形成之——內的一致（順應）此事不單是接受環境之刺激、亦不單是順應、乃是含有對於環境自動之順應、如フイツシャー言鄉土感情、在自己從鄉土接受何物之外、兼有對鄉土有感情活動之方面。基於此點、再研究與鄉土感情有密切結合之鄉土意志、フイツシャー呼鄉土感情時、其中含有鄉土意志。

鄉土意志、一言以蔽之、是鄉土之關心、此關心之中心、依フート語解釋之、乃是鄉土價值之擁護」。此種鄉土意志、初不是自覺者、如前所述、是含於親睦鄉土之感情中、不久才能對鄉土有自覺之表現、生有批評態度之萌芽、於是有明瞭之意識、基鄉土之評價、才有鄉土意志之活動。對於鄉土之事、不忍冷淡放任、常注意欲爲鄉土爭先、於鄉土之暗影中而努力感嘆。此「愛鄉心」即是鄉土意志與前述之鄉土感情之結合也。

鄉土意志、不單是對鄉土要求自己——鄉土文化對鄉土成員之自己所與之當爲——之服從、反是自已要求投於鄉土、使鄉土依自己理想而形成、具有自動向上之傾向。但於此交換上彼我之要求、不是互相乖離爭鬪中之要求、乃是依鄉土感情相結合間之要求。即鄉土體驗、環境與自我相融和之親愛感爲「親熟」之根底。且使對鄉土之關心內環境與自己能生對立、有此對立、彼我之間「與及取之關係」行有辨證之交涉、經此交涉、我彼之綜合融和、益益深固。若於異鄉之自己、對異鄉之反價值之暗黑面、必要冷淡看過而討厭之、逃避於他鄉。然對於鄉土、根底有自己深刻之結合、故沒有所謂看過與逃避、必有要改革訂正之好意。

對鄉土之情意能生有關於鄉土之認識、此鄉土之認識、先由土地之自然及文化之個々事象而起不久對個々事象之全體之關聯而起。此與普通認識之發達過程、出自個別之對象、進至關聯對象之道理相照應。依發達心理學之解釋、通常至滿十歲時、有個別認識之特徵。嚴格說之可以說是鄉土認識者、於個々事象能全體關聯時、始爲成立。異鄉僅就自己之地位職業趣味之關係事象、是斷片的個別的、雖能知之精詳、不能含其外之事、故不能得其全體之綜合、因之對於異鄉感有「生疎」。鄉土之土地與人自然與文化知其不離關係、又知其鄉土人々相互結合之全體、鄉土之文化所有領域互相之約制、才是實在鄉土認識之本質之特徵。

以上余將鄉土體驗之構成三機能、分析記述之、鄉土體驗、是此三種機能渾然融合之全一精神

生活。更深言之是將特地之土地之自然的與文化的事象、一切一切織成有機體之全體、以之爲對象、對象要有感情意志及認識之全一結合之意識、此種意識即是鄉土體驗。鄉土體驗確是全一之對象於全一之體驗、相關聯而成立。前之定義所以有「對該地全體之自然、文化、能得來體驗範圍」者、即指此全體之對象、全體之體驗之結合而言也。

四 鄉土體驗之成立條件

鄉土是體驗與客觀兩方相關始能成立、於特定之土地內繼續居住、得有上述之感情意志認識、此乃是鄉土之必須條件。但從土地之自然及文化、能獲得鄉土基調之時期、從精神發達之階段觀之從多數人之生活過程觀之、是幼年期與少年期。故於特定之土地、在幼年時代繼續居住、乃是鄉土體驗成立之必要、且正常之條件。詩人アルトン之歌「天日初次照見你的地方、在那有你的愛在那是你的祖國。你的眼睛才睜開的地方、在那有你的愛、在那是你的祖國」。

人平常多生在祖先墳墓之地、或生在父母生活之地、且幼小時期能過生活於該地。但兒童降生即移居他地、同樣與誕生地能獲得鄉土體驗。故鄉土不必是誕生地、最要緊是幼少年期之居住地。蓋幼少年時代、從人生全體之發達過程觀之、是順應環境、根本特色之時期。彼等豐富之陶冶可能性、清新無垢之心、無真之自覺、無深刻之我執與反抗、大體以從順爲本領之態度、環境之影

响、最易容受、環境之調和、亦最爲自然、換言之、環境與自己、兒童還不能明瞭、還不知是對立而使之融和、即所謂在主客未分化裡面、養成兒童生活安固之基底。幼年時代、實是人種根於土地、堅固生涯活動之地盤、形成人生觀、世界觀、之無意識之根基。雖後日出走於何地、此地爲其魂之安息所、常々思慕而欲歸之、此乃是獲得鄉土根據之時期。苟幼年時代、即過放浪生活、何處山河何處人地、皆非其所慕、爲無鄉土之人、永遠在失樂園過寂寞生活。

如斯幼少年時代、須繼續居住一地、乃是人獲得鄉土最恒常之條件、但不如此人不能獲得鄉土。世人在青年期以後對其永續之居住地、名之爲第二鄉土、鄉土教育論者常々于第二第三鄉土、但第二第三鄉土之概念、以第一鄉土爲前提、第一鄉土有鄉土之體驗時、主張得第二第三鄉土。故無第一鄉土之人對第二第三鄉土、能否獲得真實體驗、尙屬疑問。放浪習慣世界主義者之非安住性、乃是幼年時代之無鄉土性之延長、形成其生涯內之焦躁與利那生活之荒寥。苟於青年期後之居住地、得有真實之鄉土體驗、則與普通教育上之鄉土、相去太遠可置而不論。不以幼少年期之鄉土、爲眼前當面之限界之鄉土教育論者、可退身於普通教育領域以外。先於鄉土之定義中余有「兒童之生產地、或移居後在幼小時期之生長地」一句、爲主要條件。

五、鄉土體驗之深化及擴大

依上述條件、所形成之鄉土體驗、漸次增廣深化、即鄉土體驗、經過深化與擴大、則鄉土益々增到爲廣大之鄉土、而創造出鄉土之鄉土。

所謂鄉土體驗之深化、即是對該地之自然、文化促其益々有正確之認識、親熟之感情、熟意之關心。即是認識自斷片之事象進至關聯之事象、自膚淺之意義、至根底之意義、於感情內自我與環境間隙益々減少、彼我融合之度益々增加、於意志內鄉土價值之擁護與啓培、愈々加有熾烈之關心。此種深化、在鄉土生活中、賴精神發達與有意識之反省、自然可以表現、即或離開故鄉而之異鄉居住時、則鄉土體驗亦能深化。所以幼年少年時代所形成之鄉土體驗、至青年期以後能自覺、雖離開故鄉時亦能深化。

其次是鄉土體驗之擴大、乃是以自己既得之體驗、使其範圍廣大、德語內 *Heim* 有屋中之床與休息室之意、進而爲家再進而爲家之周圍之意。鄉土之語源、指自身最近之小範圍、但依身體之成長、則其活動舞台伴之擴張、他若交通發達人文開拓、其範圍次第擴張矣。

在現今之文化狀態來看、推想兒童大多數之情形、就學以前家庭周圍之小地區——常遊戲見聞之近隣——爲其鄉土。入小學校後、則以家庭學校二處爲中心而廣其鄉土、小學卒業後、以自己之街村爲中心、及與自然文化相關聯之範圍爲其鄉土。再擴而大之、其省縣全體及其祖國全體、皆爲其鄉土體驗。

論鄉土教育者、常易墮於偏狹之愛鄉心、須知祖國才是鄉土、祖國愛是鄉土愛之擴大、超越偏狹之鄉土、即是以祖國爲鄉土、此乃是補足國民教育缺陷之鄉土教育。

總之、鄉土賴鄉土體驗之擴大與深化、才能不間斷繼續成長、前面所叙「對該地之全體之自然文化得來體驗之範圍」此種行進式之言語、實含有此意義。斯普蘭格言可將「鄉土是什麼？改爲鄉土由何處而生？」然後答以「人雖離開誕生地、亦可創造鄉土」並不是說可以獲得第二第三鄉土乃是第一鄉土須要深化與擴大之意義。

第二節 鄉土教育之任務

一、生起之鄉土教育及課題之鄉土教育

在前一節所講是鄉土本質在體驗與土地相關聯以內、而構成鄉土體驗。此種鄉土體驗、在特定土地以過幼少年時代爲條件、以築成其基礎、並且要繼續深化與擴大此種體驗、且須常去創造鄉土。

對於此種體驗、若以近世教育科學之立場觀之、可以說是無計劃、乃是社會之同化與源本之事實——社會生活內必然發生之事象即是生起 *Geachte* 亦是同化——苟認此事實是教育之本質、則於

鄉土社會內、人人皆可自然而具有鄉土體驗、此種事實始可稱爲鄉土教育。但生起之鄉土教育、不是近日所力說勸獎之鄉土教育。所力說勸獎者、即是內而含有計劃與努力之預想。鄉土教育目的在今日情形之下、若論起任務、當然是有計劃與努力之鄉土教育、換言之、乃是課題 *Aufgabe* 之鄉土教育問題。

生起之鄉土教育是無批判之同化、而順應渾沌不純之鄉土事家。課題之鄉土教育、是將鄉土事象參照教育目的、加以刷新、加以純化、加以整頓、並加以秩序、即是以批判並使其順應教育目的斯乃是其特色也。又關於鄉土體驗之深度與廣度、在課題之鄉土教育內非任兒童自己之意識、守其鄉土體驗自然之廣度與深度。乃是應兒童發達之程度、預定其應持有鄉土體驗之廣度與深度、使其具體與實現、乃是有計劃之具體之努力。對其地之自然與文化之特質要應其發達程度、而定有其應發達之階段、教師宜助成其自然體驗之。此「應發達之階段」之鄉土、是設定教育之目的、與一般之教育原理相關聯值堪注目。人人以爲教育是就現實狀態之存在、指導當爲理想狀態方面進展工具、此乃設定應當爲教育之目的。但當爲之究極目標、以永遠方向之理念觀之、要設定刻實現應有之理想目標使其具體化。即是教育要依應持有而未能持有者、設定應該進展之目的、努力使其實現之。如斯則課題之鄉土教育、當以可能之鄉土以目標、使其達到現實之鄉土是其任務。換言之、即是生起之鄉土教育、在乎靜觀其精密而握住存在之鄉土體驗、以之爲依據地盤、再

進一步以當爲之鄉土體驗、設定可能之目標、而使此目標能以實現、乃是課題鄉土教育之任務。前述可能之鄉土意義、使兒童體驗之範圍與深度——普通教育之理想內亦如此、依據兒童與環境之具體之特色、須有具體之設定。鄉土教育以使可能之鄉土達於實現之鄉土爲目的、則有左列之目的。

鄉土教育、自教育之出發點、經過所有教育之階段、盡力利用鄉土材料、及得鄉土整個之體驗、乃是教育重要之目的。

上述之定義內、關於利用鄉土材料、是對於施行普通教育之便利、乃是方法之鄉土教育、但鄉土教育本來之意義、是在鄉土整個之體驗內、即前節所說之使其得鄉土之體驗、以此爲目的乃是鄉土教育。即第一鄉土爲教育之出發點、第二所有教育使其與鄉土相關聯、第三鄉土爲教育之歸着點。德意志之「鄉土學校聯盟」所發之宣言第一條、其趣旨之主張即以鄉土是教育之出發點、中心點、又是教育之終點。今日普通教育之實際家、所作與所宜作即是前面所說之三方面之鄉土教育、茲於下更深論述研究之。

二、教育出發期之鄉土教育

第一鄉土教育、先於教育出發期內、以鄉土爲舞台所行之教育。此事乃是教育極自然之出發方

法、已往雖有無計畫之施行、今後益要在有計劃有方案之下行之。

出發期之教育——家庭教育、幼稚園教育、及小學校之低學年教育——雖依種種原理規定有種種特色、其中最主要者、第一是選擇教材上地盤之鄉土主義、第二是教科排列形式上之合科主義、第三是教授學習上方法之直觀主義與勞作主義。鄉土主義原來是從兒童直接之環境、選擇教材、是環境取材主義與鄉土教育思潮相結合發展。合科主義因特定時間分科學習、不適合兒童心理、乃同時間行多教科之綜合學習。直觀主義主要是指着感覺之直觀學習、所謂直觀不是被動之直觀、乃是含有自動直觀之勞作、與新興之勞作主義相結合。

此種諸原理經過教育全階段是根本原理、最適於教育之出發期。但各有其全然不同之外延、有相異之關係。於教育出發期諸原理則相關聯、故徹底行一主義時、其他一主義亦實現、則鄉土主義之中、包攝有合科主義直觀主義與勞作主義。

鄉土主義在教育出發期是最自然的常識的教育原理。先在家庭教育內、以家庭為中心隣近之小鄉土、自然與人事之諸事象、就兒童日日生活、賴父母之健全常識、直觀勞作合科之學習、是教育極自然且最有望之好出發點、「沒有好家庭之人便沒有鄉土」以家庭為中心時所見聞所感動所意欲所勞作之體驗、方是鄉土體驗之基礎、其次是幼稚園與小學一二年生時代、以學校及其近隣為鄉土舞台、仍是合科直觀勞作之學習。因此諸種關係、是兒童以後所有學習之核心與地盤、同時

是自家庭生活往學校生活轉換最激烈之時期、教育上之要求亦最盛。

論幼稚園鄉土教育之ブレシエル女士曾言「健全之兒童、對於自己手所達到之環境事物、皆欲以自己尖銳之感覺來發見或征服、而盡自己之全力。學校依教授得知識、反不如兒童自己拿自己獨特之方法、去探覓聽取捉拿有把握。此種論調是說「以前所體驗者、再加上強烈之感情、學校之教授、不過是喚起其活潑之聯想、完全是一種再生產。但在鄉土之幼少年期、其體驗之重要性不單是認識之領域、亦可形成情意之鞏固基底、做爲以後之一切體驗基調、對於此點哥德及其他各人之自敘傳內皆有相當之證明。家庭教育及代補家庭教育之幼稚園教育內、不期而然要實踐鄉土教育、是形成全生涯內萌芽、地盤基調之時期。

日本現行制度內對小學教育上、表面雖無合科教授與鄉土科、但內容教育方法上、已注意於此、以之爲原理而行於全教育上。德國教科課程內、基礎學校之第一年行合科教授、第二年至第三年行「鄉土科之初步教授」即與鄉土事象相結合之讀法演說書法圖畫美術等之初步教授、與舊直觀科「鄉土科」以之爲地理歷史理科之準備爲目的之鄉土科、又與國語科以此三種相聯合爲廣義之鄉土教科、占全教科之中心地位、達授業總數二分之一。當此規定公佈時、其告示內容爲「對於初步教授、其教科目未有嚴密特定時間之區別、謂之合科教授、其中各種教授題材、皆自然交錯。立於此合科教授之中心點即是鄉土科之初步教授、其中演說讀法圖畫書法算術唱歌等在內、更對於

宗教及道德之最初教授示相關聯」德國之鄉土科、對於最初之二學年不是教科中之一教科、乃是全教科之中心、且相關聯。

奧太利國民學校一二年生、依合科直觀教授、三四五學年時、教鄉土科並區分地理歷史博物理化等主要科目。其他美國紐約有自然研究與都市教授、俄國有「複合法」以自然社會勞動爲原理而取教材、多數目的皆在發揮實質之鄉土教育主義。

將入小學時期之兒童屬於質問時期、關於其週圍現實之事物、有活潑之質問。又此時期之兒童大部分是優秀觀察者、能勝過成人之緻密觀察、讀書能善記想像亦特別發達。但有時因想像力發達、而事物觀察力易遲鈍、要想使其不遲鈍、乃是學校教育重要之任務。鄉土科之合科教授、大部分是適合此種趣旨「觀察教授」。事物之觀察、是訂正兒童之記憶錯誤、所以「抽象者」足以抹殺兒童之關於觀察諸本能。小學校所以提倡鄉土教育者、是基於兒童心理與教育識見。

但因低學年之鄉土教育、爲後來所有教育之基點、益感其有重要性、バルゲマン言其他一切教授必要以鄉土科之教授爲前提、苟無鄉土科其他一切教授皆不可能。失去基礎之鄉土科、一切教授皆是漂浮、因爲缺少直觀性、僅是空虛之概念。以後全教授一切概念直觀之基礎、皆置於鄉土科中、即是後來一切教授萌芽、皆含於幼年之鄉土科內。又ルーデ與フイツァー言願「鄉土科兒童對於異鄉之理解、才得着正確之直觀、明晰之概念、與豐富之類化資料。」

在此情形下之鄉土事物、過爲兒童所熟視、反不足引起兒童之好奇心、對學習亦不能具有興味。但ステイトクリツツ言「事務假令有重要性、亦難以引起吾人所好。吾人以自己之體驗力、才能得有事物豐富之意義、此乃吾人精神上特殊之寶。」雖習常之鄉土事象、如能多方注意由淺及深則亦能不斷喚起新鮮之好奇心與學習興味。總之以鄉土事象爲教材、能否發揮其興味與價值、其關係乃在處置與指導之方法、對於此點在乎鄉土教育實行者之手腕。

在教育出發期之鄉土主義、不僅有以上諸重要性、又爲合乎兒童心理之教育、是鄉土全體之體驗難得之階段、鄉土教育目的所謂之鄉土體驗本質、完全存在此全體性內。故出發期之鄉土教育如フート所言、乃是鄉土事象個別之體驗、使其認識個別的、乃能伴以情意之涵養、爲後來一切教育之基礎、此乃是其重要性。

總而言之、教育出發期之鄉土教育、養成將來教育之基礎乃是其任務。但其真能爲教育之基礎與否、在乎其後之教育全階段、能否有效與鄉土不斷之相關聯、茲更深述之。

三、與鄉土關係之一般教育

鄉土教育第二任務、在乎以鄉土以外之事象爲教材、使之與鄉土事象相關聯。對於一般新教材之學習。與既學教材相類化、抽象之思考以具體之直觀爲基礎、分科學習諸事象之意義、與綜合

之全體相結合、方能得真實之理解。小學校之中學年高學年及中等學校、廣行國民教育與公民教育、因之大部分以不能直觀之事象爲教材、且行分科之學習。在此種情形之下、非直觀之教材、苟以鄉土感覺之直觀爲基礎、最低亦能使想像之直觀具體化。又分科之學習斷片之異鄉異國事象、因賴鄉土之全體事象相類推、能得全體個關聯之要鍵、方能對於各個事象、得有真實之理解。總而言之、鄉土教育在能使鄉土以外之教育具體化、始收好效果、但使之具體化必需要直觀與綜合、直觀與綜合、必須與鄉土相關聯方能做到。

人往往以狹隘平凡單調之鄉土、使廣汎多樣一般之教材與之相關聯、此點、視之甚危。但事實說來、行此種義意之鄉土教育、有使鄉土廣濶之必要。同時「關聯」一語、義意亦很廣汎、即與鄉土類似之教材而類推之、與鄉土反對之教材而對立之、與鄉土程度相異之事象而比較之、事實上與鄉土有關係之事象研究其關係。如此廣汎之方法、雖異鄉之教材、亦能使之與鄉土相關聯。鄉土經過教育所有階段、常爲教育所利用之原因、事實即爲上述之意思、近日我國所行之鄉土教育事項、大部分謂「教育鄉土化」主要即所指於此。

四、鄉土體驗之啓培

根據以上兩點、鄉土教育之任務爲達到其他教育目的之手段、故含方法之意義、原來鄉土教育、

是以全鄉土爲對象、使兒童體驗之、故爲表示着教育重要之目的者。此乃是目的之鄉土。「鄉土科」乃是擔任此種任務之教科。利用做爲方法之鄉土、經過所有之全教科、目的之鄉土體驗應有特定之鄉土科。固然方法之鄉土、利用鄉土之事象、自然可以理解鄉土。但此種理解之限度、是漠然而缺少明確、更是斷片而缺少統一性。以鄉土爲一個全體之對象、以之爲目的行特定之努力、乃是鄉土教育之真實意義。

特設教科之鄉土科、好似以前直觀科之變形、小學校三四年級設置之最爲相宜、此處乃含有全一體驗之計畫性之啓培、担任此種啓培之任務、如施於高學年更爲有效。蓋如前述對象與全一之關聯、須達精神有相當發達之階段、否則難於作到。

更高學年之鄉土科與職業指導及就學指導相結合、益能發揮其使命。居於鄉土者、出於異鄉者皆以鄉土之情勢特色爲基礎、與此基礎相關聯、則可決定職業之選擇、與決定入上級學校之方針。更可以養成不忘鄉土健實之生活態度。

鄉土之啓培、立說在前述之構造論時、能促進鄉土感情鄉土意志鄉土認識之深化與擴大、但在這種情形之下、宜警告先易傾向獲得認識之弊害、要力倡情意之陶冶、此是近時鄉土教育論宜注目之基調。對於此點再說明之可分爲「鄉土教授」與「鄉土教育」、鄉土教授以鄉土認識爲目標、鄉土教育以鄉土之感情意志爲目標、宜以認識爲前階段而後漸達於情意。在維貝爾教育辭典內、「鄉

土教育之意義、在教育問題內、是喚起兒童之鄉土愛、在教授之問題內、是發達鄉土認識。」又路詩曾言「鄉土乃是就地所行之教育、昔日吾人以認識鄉土爲目的、滿足於鄉土之教授、在今日之新學校內、鄉土教授乃是鄉土教育之一部分、和是鄉土知識之前提。鄉土本陶來治之目的喜鄉土與愛鄉土」總而言之、如フイツシャー所言「今日之鄉土教育思想是從教科之教育思想向包括之目的教育思想進展。」

鄉土教育在自然形成之裏面、鄉土認識並不是在鄉土情意之先、於進行鄉土教育之工做上、須先使其得鄉土之認識、然後才能得着鄉土情意。在他方面依有計劃之努力行教育之活動、最易得到之領域乃是認識之啓發、至於情意之涵養、多是無計劃之自然醞釀。此點我們引用ベルゲマン所言較比深有把握「學校因何有使兒童徹底認識鄉土之義務、因爲人能正確知到一事一物時、才能發生永久之真愛。」又「人對於自己所愛好所專重者、才能見出真之感激與無我之活動。人既知其所長亦自然知其所短、於是發展其所長、除去其所短益益愛好而尊重之。」

前屢々述過、鄉土教育本來之使命、在乎以全一之鄉土爲對象、與自己之全一體驗相結合。土地與自己、客觀與主觀、此種不離之結合、但以全體與全體相結合、如此種結合有意義有計劃之促進、斯乃鄉土教育之本質任務。斯普蘭格名著「鄉土科之陶冶價值」對於此點研究論述最深刻、以下再研究鄉土教育之哲學之（世界觀的）基礎。

五、鄉土教育之哲學基礎

鄉土是土地與人由深切相關聯而成立者、此種關聯之意識、不僅是意識、即漠然之感情、是無條件引入於鄉土以內而與鄉土相親切、存在於意識之基底以下。所謂發見隱蔽之關聯意義而導入於意識之鄉土感情。在研究鄉土之使命、即存有科學鄉土科之任務。科學對於體驗之物、雖為不能達到究極之點、但對鄉土之正確知識、吾人對之能得更進一步之體驗。因此鄉土科同時又成「教育之手段。」即是能得着較深刻較豐富之鄉土體驗、對於教育目的有所裨益。

斯普蘭格與ベルゲマン所言、皆以為是由鄉土之認識、向鄉土之情意引導、乃是從教授之意義向教育之意義而進展、此種主張、其在「科學之鄉土科研究會」發會式時之講演、曾先述鄉土科學之研究價值、次才及於鄉土教育之意義。如此其——立脚於精神科學派之根本思想——對於鄉土科之陶冶價值如次、

使鄉土與自己相關聯之「結合帶」、應付人之體驗之各方面者甚多。即是鄉土乃是供給食物之田地（經濟的結合）又是所美所喜的對象（藝術的結合）鄉土之現象足以激起研究心（理論的結合）、又鄉土有過去人生活之紀念（歷史的結合）鄉土又有獨特地方神（宗教的結合）、如斯各種各樣之結合、而更集中於「一個究極全體之意義」乃是形成宗教之體驗（此髣髴其生活形式論）

鄉土有此多種多樣體驗意義、與自己相結合、一方面又表示有自然與文化之最好結合。在鄉土科內先能知道鄉土之地勢、氣候、動植物等自然現象之獨特地方、其次又能知道文化之自然發達階段、如人之居住形式、經濟狀況・傳統・習慣・社會形態・世界觀・信仰形式等之研究。第三是自然和文化結合最顯著之地方、在鄉土內、亦能得著理解。即是自然和文化有難以分離之關係、自然之自身具有客觀之精神、文化則是自然約制之狀態、到此點才是完全理解。此種普通之相互關係、再沒有比研究鄉土認識更清楚。鄉土之研究可以得著「精神完全是根據自然、同時自然要精神化」、如斯兩面之教訓。

上述之關係、在自己鄉土認識內、所有之學科皆以鄉土為中心而集中、則一切之科學於此皆是鄉土科之精神科學。則鄉土科許多種之體驗意義、集中於認識之主觀內有機之結合方面、與認識之對象內鄉土之自然文化有機之結合方面。即是一方面是「主觀有機體之體驗之構造」、他方面是「客觀有機體之世界構造」。

有此種特色之鄉土科、一言以蔽之、排除各科學抽象之分析分化之弊害、「真之陶冶常與精神生活全體相結合」、以此看來鄉土科實有陶冶價值之存在、至於觀冶價值依世界觀而造成基礎者如下列三項

世界觀第一之命題「世界自身是一個客觀有機體、是一個全體之生活體」。此種世界觀中世

コラ哲學者ボセイトニオス、新柏拉圖派所發見、近世來布尼茲シヤラツベリ皆是其典型之代表者。彼等之見解、宇宙是一個調和之自然階段而分歧之全體。亦是一個藝術之作品。但宇宙有生命、因為有生命、所以不單是一個藝術品、乃是超藝術品以上之一個生活統一體。在此生活統一體之中、一切對於一切皆立於法則關係之上。此世界觀之類型、名之爲「調和的法則的關係之形而上學」

第二之命題、上述之客觀有機體、映於主觀時、即指示知識有機體。即シエリング之學說「知識是一個有機體、其中所有之分歧不得孤立而與其他分歧相關係且互相約制。此命題不單是知識與論理關係之一個統一體、知識完全是「實在之有機體之觀念對象。」

第三之命題、以爲人是一個小宇宙、對於上述之世界及知識有機體之全體、以自己獨特之姿態、映於自己之中。「體驗與探求我們人自身、織入於生活及真理之有機關聯中」。「故人走入所有各方面生活之裏面、對於全體性感知之機能在自然發展之中、知道自己在世界內之位置、而能理解自己」。「但在人之小宇宙內、他自己所限定之立場、對於各方面皆有理解」。「此種事物關係及認識關係之形態、最能純粹的乃是鄉土科」。此點乃是鄉土科陶冶價值之存在。於是人在全體中、知道自己之位置、將全宇宙、映於自我之內心。

以上乃是斯普蘭格主張鄉土科之陶冶價值、和基於其他之形而上學、解決鄉土教育論所遭遇之

最大難問題——鄉土教育與國家教育及國際教育之關係——茲述之於下。

六、鄉土教育與國民教育及國際教育

以上所說是鄉土教育之任務、所提倡之意義與價值、是以教育學與哲學爲基礎、總之是認可鄉土教育論之權利是爲正當。但鄉土教育論、容易墮入於反面之缺點、此點對於鄉土之限界要有自覺。根據自覺對於自己之所長、益益增進、再以與鄉土教育相反之教育思潮之長處、彼此綜合使自已之地位增高。此點是說鄉土教育論須與民族國家教育論相綜合、再與立足於理想主義之國際教育論相綜合。

事實上對於鄉土教育論、世人所發之疑問與警告、「鄉土教育論、養成偏狹之愛鄉心、缺少國民愛國心之情操、有妨害國民統一之虞。徒固守狹量之心情、妨害其向新世界活躍、及世界人之融和與調協之精神。誠有阻其爲進步之國際人」。

吾等欲解答此問題時、先須知道鄉土與異鄉之關係、我所主張者是鄉土理解與異鄉理解有相即不離之關係。人與人之關係內、理解自己與理解他人亦是互相之關係。吾等根據自己理解他人、與他人之關係相對照、才能理解自己。同樣關係鄉土異鄉亦是一樣。理解鄉土是理解異鄉之具體根據、理解異鄉是理解鄉土必需之背景。吾等有鄉土、於鄉土內得有什麼呢？吾人離開鄉土以後

才能知道。シュテーリン主張之「人遠離開鄉土才知道鄉土之存在」地理學者ラツツェル由合衆國歸國時曾言「余現在始知道鄉土是什麼？並在鄉土內發現有寶物、使余致富、根據此始能決定我不貧」因此鄉土教育、較鄉土爲重、以鄉土以外之景象爲教材之教育、益益感到重要性。鄉土教育與非鄉土教育相比較、才有真正效果。此種新興教育思潮之狂熱、教育之努力、大部分費於鄉土教育。

其次祖國與鄉土之關係、不單是異鄉與鄉土之關係、乃是全體與部分之關係。全體向部分、部分向全體、彼此循環之關係、以精神的有機的對象的理解做爲普通原則。以理解鄉土爲出發點、擴充之才能理解祖國、反言之、以理解祖國爲前提、才能理解在祖國內之鄉土地位、才能有真之理解。所謂理解、不單是知識之認識、情意亦包含在內、是全體之體驗。所以鄉土與祖國之關係可以說是愛鄉心與愛國心之關係。ベルゲマン言「對於小鄉土沒有愛心、單有祖國愛之心者是乃假象。其中缺少健全之生命與溫暖之脈搏。蓋真實之愛、常基於關心、ロツツエ主張關心乃是類化之注意。但類化群以前之表象缺少時、祖國愛之關心難生、依據類化表象才有新表象之地盤、依據類化表象、又能得有相異種類想像之觀念、與最適宜之方法」。依此種意義鄉土之表象、是理解祖國類化之地盤、有地盤才有欲理解祖國之注意、此注意乃是向祖國之關心、此關心即是祖國愛之根底。以上是鄉土愛與祖國愛相關心理之基礎。再依鄉土與祖國認識之現實關係、益發兩者愛之關

係深切。ツエツブ於地理教授時言「地理教授目的之一、乃是對於祖國之認識加以精確之賦與、與加上祖國愛之基礎、……對於此事、於鄉土科教授內、賴兒童與鄉土之土地及人特殊關係之培養才可做到。經濟地理之教材、其自體是乾燥無味、與鄉土考察相結合、賴鄉土爲根據、才能有生命。在小鄉土內、此種結合完全看出是很困難。在稍廣之鄉土內、此種關係是完全不少。吾人之任務、常在各處要表示出來、例如何種之經濟能投入於我們鄉土、再從我們之鄉向某種方面資出？又種某原料食品是由異鄉人供給於吾人？並且吾人由吾鄉土供給什麼與異鄉人？

以上立於鄉土與祖國之關係上、論證鄉土教育與國民教育不是矛盾、同樣關係之鄉土教育與國際教育亦不矛盾。原來鄉土教育運動、因爲國家主義向帝國主義發展而生、又國民之關心擴大到世界、易失去民族國家固有之特色之故、乃於其反對方面、唱鄉土運動以補其失。蓋因鄉土教育之對敵、乃帝國主義之世界教育也。但一方面依理想主義教育思想、教育究極目標之人文理念、鄉土當然要超過國境、以人之完全爲目標、則其教育內容、乃是超國家之文化、其修得之方法、其規範普通之公式無論怎樣也有主觀不能制約之客觀普通法則。此種立場、自然形成世界主義教育思潮、於第一章中前已述過。最近世界之情勢、不許一國孤立存在、也不許有利己發展、爲謀真正的正大的存繼續發展、國家須以國際、社會爲背景、在國際調協上、發揮自己國家之個性。苟不是偏狹固陋之國粹主義者、不是反動擬裝之愛國運動者、皆必痛感國際教育之重要。在此鄉

土教育一方面與錯誤之帝國主義（世界侵略主義）教育相對抗、同時他方面與正確之國際教育相結合、此乃是目下急務。ベルゲマン言「鄉土教育之目的嚴密規定之、乃是向團體之愛護與献身。此種愛護除去家庭之結合以外、有三個基本形態、即是鄉土愛（基本的）與祖國愛及人類愛之献身（派生的）。經過鄉土吾人和國民及祖國相結合。經過鄉土與祖國才與人類結合。故吾人鄉土教授之主要目的在喚起祖國泉源之鄉土愛、即是喚起誕生地、或居住地之愛、而強化確立之。真之國家主義與世界主義、以狹小之鄉土愛為前提、因鄉土為祖國之一部分、同時鄉土與祖國、為地球之部分、亦是人類大家所住之一部分。在自己生長期自己與鄉土及與祖國之關係、能明瞭意識之人、在地球上才能安心做人類之一員才能感到自己。引起此種體驗、才是鄉土科之任務。

總之、鄉土愛與祖國愛人類愛、是鄉土與祖國世界有真之理解、依據此種相關之緊密性、互相約制才可養成。雖在現實關係內、呈露有矛盾與衝突、但依上述教育、上述之理念才不可否定、宜以之為教育重要之課題而努力要求前進。鄉土教育不但不與國民教育及世界人教育相乖離、反賴之可以完全完成其任務。斯普蘭格之指示、吾人不僅在我們小宇宙之自己體驗中、反映有鄉土全體之構造、更須將祖國全世界包攝於自己之內。鄉土教育決不是教育之完全場面、反賴國民教育國祭教育之振興、來輔助鄉土教育。

第三章 鄉土教育之方法

第一節 鄉土教育之設施及行事

一、鄉土教育方法之意義

當實行鄉土教育之任務時，其順序與方法，及其必要之設施，皆包含於鄉土教育之方法內，人多論鄉土教育之理論。茲再進一步，研究其實際，但以文字表現其實際，非鄉土教育之實踐，乃為其實踐方法之反省與論述之理論。故本章之結局，乃是實施上之理論，研究鄉土教育實施上之工作次序等之基礎，乃本章當面之問題。

含有此種意義之方法論，第一列舉以鄉土教育自身為目的所計畫之各種施設及行事，依其本質與實施上之注意，使其與鄉土教育之理論相關聯，而考察之，此問題乃為狹義之鄉土教育，即整個鄉土體驗之啓培為目的，所設想出來之方法。第二以「一般教育之方法原理，利用鄉土，求與鄉土相關聯」之立場，而考察鄉土教育之方法，此問題於後面以鄉土教育與各科教育之關係中論述之。

二、鄉土調查

鄉土教育之基礎工做、即爲鄉土調查（*Heimatsforschung*）此於與鄉土教育無關係時代、而爲其前因、已行諸各國。即歷史研究之勃興、次第研究至精細時、乃就特定之地域——自己之鄉土——爲適用之研究、乃開拓有鄉土史。更進至生物學地理學之研究亦加入鄉土、漸有包括之鄉土研究運動。但此運動並非單爲學習之研究動機、同時具有擁護鄉土之特色、依實踐要求之促進、乃有鄉土人之思想生活上之顯揚、如斯一方面產出鄉土藝術、他方面發展有鄉土擁護之運動。於此種潮流之中、又加以教育之見地、以之爲鄉土教育之基本事業、於新自覺之下、繼續行之、即所謂鄉土調查也。

鄉土調查之着眼點

- （一） 鄉土之自然（地勢、天體、氣候、動植物等）
- （二） 鄉土之文化（交通、產業、風俗、道德、政治、教育、學藝、宗教等）
- （三） 自然與文化及文化諸領域之相互關係、
- （四） 就此諸項、以現狀爲中心、而回顧過去與展望未來。

但此等調查希其正確與精細、宜再分細目爲至當、然鄉土所以爲鄉土者、乃存有自然與文化

所有之全體、故細分調查項目之後、常須重視其相互之關聯與統合。

又鄉土調查之擔當者、第一爲教師、第二爲鄉土之研究家、專門家、各地方之故老或好事者、皆抱有鄉土之趣味、對鄉土有相當之業績者往往有之、又鄉土之各文化領域內、皆有其專門家、精通各自之領域、對以上諸種人、宜認其爲參與者補助者、鄉土調查時善利用之。但此種人多偏其研究之領域、且少教育之見識、教師宜爲中心指導、宜以教育之見地、打破諸方面之偏見調查而努力統一之。又盡量使兒童學生參加鄉土調查、爲鄉土教育之第一步、交給兒童以「鄉土調查票」、對於調查各項、或各項之着眼點明示之、或暗示之、使其不斷之携行記載、爲最有效。又鄉土以外之人、關於該地之印象、見解、忠告、等聽取之更爲有益、異鄉人較鄉土人對該地之特色之觀察。極易發現。

三、鄉土之教材化

調查來之鄉土事象、不加整理、不能成爲鄉土教育之材料。所有自然及文化之事象、與教育之目的、及兒童發達之程度相照會、加以研究、加以整頓、使其成爲有效之形態後、始成陶冶之教材、含有陶冶價值。但此種事務、純爲教師之任務、此乃教師存在之理由、鄉土調查中、雖以教師爲中心、但有時亦可委之於教師以外之他人。但鄉土之教材化、乃爲教師之絕對責任、非他人

所可能者。

教材化之鄉土事象、配布於各學年各教科中、整理成一與鄉土相關聯之教科課程案、其外將鄉土科之教科內容、統一成種種形態於下列述之。

四、鄉土室（鄉土博物館）

以教育見地、選擇來之鄉土事象、其實物、標本、模型、繪畫、寫真、圖表、說明書等、集於一定之場所、使之便於學習、即爲「鄉土室」（鄉土博物館）

鄉土教育之特色、在乎直接接觸現實之鄉土事象、則鄉土室之設施、爲兒童與鄉土中間之介紹物、與鄉土教育之旨似相矛盾。但現實之鄉土事象、過於複雜、對諸個個事象之本質特色、與全體之脈絡、多半難得明確了解。故將鄉土事象、單純化、模型化、體系化等、在補救此種難點、此即鄉土室設施存在之意義。但教育之本領、仍在直接接觸鄉土、鄉土室不過爲其輔助之一方法耳。

鄉土室蒐集之資料、須爲多方面之代表典型之資料、又鄉土以外之資料、與鄉土有關係、或與鄉土對照時亦可蒐集、其陳列展覽之方法、與其就鄉土之原型、則不如以明示鄉土教育之要點爲佳、對各種事象之本質特色、與以有機之關聯、如於不明瞭時、更不可單示鄉土之過去、陷於骨

重品的彩色、須有生之現狀、示未來之展望（像片、統計等之活用）

鄉土室每校設一所、活用上特別便利、一都市內、數箇學校合設一鄉土博物館於市內、亦屢屢見之、但往往成一整備之博物館、而日常教育之運用、常生困難。故雖多少不甚完全整備、而各校皆自創一自己之鄉土室、以自己之力而使其內容充實、且亦不斷努力運用之。

五、鄉土讀本

欲學鄉土事象之全一形態、其教科書則為鄉土讀本、此不止單為讀本、乃為鄉土地理、鄉土理科、鄉土藝術、鄉土道德、鄉土宗教、等之教科書。欲圖啓培有鄉土教育本質之全一鄉土體驗、總須綜合諸方面之內容於一教科書內。

鄉土讀本、為對直接之鄉土學習者、補助手段。其存在之理由、與前述之鄉土室相同、即直接接觸之鄉土事象、其本質之全體觀、皆難得明顯時、則必依特定之描寫解說、使兒童了解認識、此即鄉土讀本之功用也。但鄉土讀本與鄉土室相較、則鄉土讀本涵鄉土感情鄉土意志為其固有之使命。換言之、即鄉土室為沈默者、鄉土讀本為發聲者、鄉土室、對鄉土認識、對於提供資料深為有力、則對鄉土之感激、鑑賞、希望、抱負等生命之活動、不依文章亦易表現、此乃鄉土讀本之中心使命。以此中心使命為懷、再顧慮鄉土學習綜合教科書之使命、以鄉土體驗之構造為前題、則鄉土

讀本須有下列諸要件。

第一、鄉土讀本須網羅鄉土之自然及文化事象中代表典型之教材、使其教材不偏陷於任何方面爲要。苟偏於「鄉土地理」「鄉土歷史」則即失去綜合教科書之使命矣。

第二、綜合教科書之鄉土讀本、於一冊之中網羅各科之相當教材、且不可教科別而分冊、鄉土體驗本來爲全一之精神構造、其中以鄉土認識觀之、其特質爲個別之對象、不如全一對象之澈底、故各方面之事象、各觀點之描寫、記於一冊之中、乃爲必須條件、換言之「鄉土地理讀本」「鄉土歷史讀本」「鄉土自然讀本」不可各個分冊、凡所有皆須綜合於鄉土讀本之內。

第三、鄉土讀本、橫之即爲綜合各教材、縱之須着想兒童之發達階段、應其程度依學年別而編纂、苟此種編法有困難時、亦須分低學年用、中學年用、高學年用之三種。但伴學年之進行、一方面應其鄉土體驗之擴大、而擴張教材採擇之範圍、他方面因鄉土體驗之深化、對同一事象而深化其觀點與描寫之方法。

於此之時、低學年兒童爲未分化之心理狀態、中學年兒童有分化之心理、高學年兒童爲分化與統一之心理。則鄉土讀本低學年須用合科之記述、中學年須用分科之記述、（我村之地理、我村之歷史）高學年重各項目關聯統一之記述。

第四、鄉土讀本多陷入於懷古之彩色、此須警戒者、鄉土教育以指導鄉村之現狀而展望未來爲

主、過去之關心爲現在與未來關心之背景。故鄉土室、不許有骨董之陳列、鄉土讀本不許墮入於故事來歷之敘述、尤以低學年中學年之兒童、嚴密歷史意識之心理狀態未發達、雖過去之景象其現在理解之傾向甚強、據此清新生氣現在之兒童心理特徵、其次始可展望未來、更進而回想過去、故除高學年用外其他一般鄉土讀本可盡量刪除懷古之記事、縱令採用歷史之事件時、其敘述亦須以歷史現在之時相、而記其生動之現在。

第五、鄉土讀本一般之表現方法、既已如前述、有綜合教科書之使命。故須盡量收容多種多樣、即以各種文件所寫之文章須於插畫、像片、地圖、統計、圖線表等豐富之直觀資料、相結合調和爲必要。「多樣之統一」之美的法則乃鄉土讀本內表現方法之要諦、於此時際所期之「統一」其所處理各種題材之間、彼此須相照應相關聯、更須注意鄉土認識方面鄉土感情培養方面、鄉土忽欲指導方面、不相矛盾、須相調和。

最後鄉土讀本特有之力量爲涵養鄉土之情意、述之於情意者、須賴有優秀文章之動力。故鄉土讀本內之文章須特別洗鍊、所謂優秀之文章、當然不僅指感傷之文章與文藝之文章、對其處理之材料與讀者之心理、須取表現最上之文章。故鄉土讀本除「讀本」之要件外、同時其負國語教育之特殊責任尤大。

依以上諸條件所編纂之鄉土讀本、於教授內可用之爲鄉土事項、又可設特定時間而利用之、無

特設鄉土科制度之國家、於科外時間做副讀本用之尤佳、又於下面述之遠足旅行見學之機會時用之尤佳。

六、鄉土教育之特別行事

於各科教授時間及特設鄉土科之時間外、依特別行事而實施鄉土教育。

第一遠足及旅行、此不僅以鄉土內之事物爲對象時、其鄉土以外之旅行見學之機會亦可利用、與異鄉相對照相關係、亦可導鄉土之理解。

第二參加鄉土生活、即使兒童協力鄉土之產業、鄉土之公益、及其他文化事業、又於有祝祭慶弔之行事時、以教育之意圖使其參加、則爲最有效、對於此種行事、使兒童適應鄉土、同時且有鄉土改善之意。

第三鄉土講話、此種講話爲鄉土讀本最有力之情意陶冶、含有重要之意義、明快之解說、情緒之刺激、銳利深刻之教訓、生動之言語表情皆有有効之力量、鄉土講話時鄉土之人士、及鄉土以外之人士、皆可登壇講演。

第四鄉土學藝會及鄉土展覽會、或單以鄉土生活爲題材、或於一般學藝會及展覽會中、混以鄉土題材、此二者後者較前者有對照比較之使利、以鄉土展覽會爲背景、同時開催鄉土學藝會爲佳、

鄉土展覽會須與鄉土室相異，其內容須以兒童自身之研究物製作品蒐集物為適宜。

七、鄉土教育及教師

最後總之教育之效果、全賴教師之人格與手腕、鄉土教育之效果、結局在教師之適任與不適任、教師欲得鄉土教育之效果、須先得其土地之鄉土體驗。但幼少時代於特定之地生活、形成其鄉土之體驗、得供職其地外、其普通教師供職於無鄉土體驗之地、不得已須將奉職之地、努力造成為第二鄉土、但不及數年頻々轉動、雖第二鄉土亦不易得、於茲鄉土教育實施上、有最深矛盾之存在。故為政者欲圖鄉土教育之徹底時、對教師之任轉、以公平之待遇、以安其心、則優秀之人材、充實於教育界、各個教師視就職之地、如墳地傾注其生涯之活動、不因微許之利而輕舉妄動、教師種深因於其他、則鄉土教育真實之生命、始可日日榮盛矣。

第二節 鄉土教育與各科教育之關係

一、鄉土教育與道德教育

常研究鄉土教育與修身科、道德教育、(含宗教教育)之關係時、其主要問題。

一、修身科之教材宜鄉土化。

二、依鄉土生活指導兒童之道德實踐。

三、指導批判改善鄉土之道德。

修身科之教材、爲兒童「涵養德性、指導道德實踐」之資料、其選擇與排列、非僅圖對象之理解、其目的在德性之涵養與指導道德之實踐、所以選擇教材時、須求最適合其原來之目的、低學年之修身書內、須多選生活教材即此道理。但生活二字具體說來即是鄉土生活理解生活教材及實踐生活教材、不期而然即是兒童鄉土生活之題材。例如以學校及家庭之生活爲教材時、則兒童之念頭、即是自己所屬之學校與家庭、亦即是鄉土之家庭、所謂理解生活教材、及實踐生活教材、即此之謂也。他如求「公民之任務」「衛生」等之文化教材之理解與實踐、則宜參照鄉土之自治與衛生等之真實狀態、使其內容具體化、始可指導臻於完善。

於人物教材內即以某德目所表現出來模範典型之古今東西人物、提出爲例話時、謀兒童能具體生動之理解時、須以兒童之體驗爲基礎、但兒童之體驗。即是賴鄉土得來之鄉土體驗、故須以鄉土體驗爲根據、求例話之理解、即是教材之鄉土化。

以鄉土體驗爲根據、換句話說即是使兒童理解與鄉土有關聯之教材。

往往非難以前之修身教科書時、謂其教材無趣味、以兒童爲題材者少、現代人物之事實少、境

遇相異之人物教材多、至於鄉土之人物與事實更少、諸如此等缺點、苟能如前所述「教材鄉土化」則大部分皆可補救之。

前述修身教材之理解與實踐、須與鄉土相關聯、其中關於實踐、除依鄉土生活外別無他途、蓋實踐何時何地均是具體之行動、具體之行動、須賴眼前足下之具體事情而行、眼前足下之具體事情、才算是鄉土之舞台。故道德之實踐、必須以鄉土為舞台而行之。

居於異鄉者之道德生活、苟視異鄉為第二鄉土時、則即以第二故鄉之意義、營鄉土之道德生活。苟居於異鄉不忘故鄉時、思其出身地之名譽、對於鄉黨所負之責任、而修身慎行時、此亦可謂之鄉土之道德生活。但忘却第一鄉土之人、於第二鄉土內、決無完全之道德生活、所謂「無鄉土心」時不止生心理之寂寥、亦能聯想到道德之無責任。道德之實踐、於何種情形之下、不可期於「無鄉土之人」

所謂鄉土之道德生活、不僅是依據鄉土之傳習風俗、而順應鄉土人現實之生活樣式、須與盲目他律生活相對立而謀批判之自律生活、此便是道德之本質。故須對鄉土之現實生活加以批判、其有價值之部分、須自覺其價值而實踐。無價值之部分、須更新改善而實踐。於修身教材須與鄉土相關聯一節內、亦不是單利用鄉土求修身教材能具體化能生動化、反之利用修身教材之趣旨、而批判鄉土之現實生活求其日日向上。人之道德生活是逐階段而發達、最初即要求其有批判自律

之態度是爲不可能、須由他律向自律、由盲目之服從向自覺之服從、自順應向批判與更正、須次第指導兒童入於本資之道德生活。

洗刷鄉土生活、純化改善鄉土生活、乃是鄉土教育重要之使命。因之對兒童可使之盡量參加鄉土生活、亦可將鄉土生活、取之於學校內、使純真之兒童、得有受鄉土道德感化之機會。

鄉土之道德生活內、又包含有宗教、宗教乃是普通道德之根底與背景、而支持道德、則兒童具體接觸之宗教爲與鄉土生活結合之宗教、此點可視爲宗教教育之出發點、具體言之、即鄉土之寺廟佛閣等之祭禮及其他宗教之行事。但鄉土之宗教、往往含有不純之要素、所謂淫祠邪宗多伏於宗教之他面、純化此點、使其成真正宗教、乃鄉土教育之重要使命。

二、鄉土教育與國語教育

鄉土教育與國語教育、所成爲問題者、乃國語是受民族國家約制下之言語、同時又是鄉土地方約制下之言語。言語既是受國家與地方之約制、則應說言語普通是基於社會現象。但更進而言之、言語是立足在人所有之表現作用、能於人之社會存在內、得有根據時事實之上。

人是欲將自己之體驗——意識內容——表理於外、除有表現自己明瞭自己、同時亦欲他人知道自己。對於此點並沒有何種表現之計劃、乃是自然之行爲、如「表現運動」如自然之表情、心臟之鼓動、

呼吸之狀態等自己知道如何存在、同時依自己之知道亦欲他人知道。言語表現最幼稚之形態、如不知不覺之叫喊、或一人之自言自語、賴之可將自己之恐怖悲哀歡喜憤怒等之體驗傳達於他人、而救於他人或使他人明白自己之喜怒哀樂、則有意義之言語表現、將自己之體驗、整理而明瞭化、傳達於他人、更是當然之技能、如斯則言語爲傳達體驗之本質技能、且足證明人不是孤立之生物、乃是社會生物之必然現象。故ハイデッガー言人在世界中、同他人共同存在。人談世界（對象體驗內容）時、同時即是對他人談話、言語表現時、同時即是傳達、傳達即是有對象之體驗。換言之、即是對方與自我、共領有世界之意義、此種精神上之共有——體驗——才是對方與自我「內面結合」之真社會。希臘人呼人是「有言語之生物」、蓋因人賴言語才能使自己之體驗與他人共有、使自己成爲社會之人。又呼人是政治之生物「蓋因人是社會之生物」此乃是人不可分之兩個特徵。更深言之、人有言語才得爲優秀社會之生物。

使人成爲社會生物之言語、須屬於言語集團下、人與人中間共通表現之工具。詳言之、組成言語之三要素、音聲意義文字、成爲言語集團下成人所共有之要件。此種同一化共有化之進行、一方面賴本能之模倣、他方面賴教育之效力。但社會生活內、其自身即自然育有成人同化之機能、言語亦賴此「同化」社會之機能、爲社會共有之表現。做學言語時、一定要於言語集團下受成人之同化、因此人爲「言語之生物」又得爲社會之生物。人爲營社會生活。而學言語使用言語、反之學

言語使用言語而得營社會生活。

社會與言語之關係、於民族國家及言語之關係內、有明鮮之顯現。蓋民族國家爲今日人類形成最有力之社會。民族爲從共同祖先傳來之血統團體、根據共同特定地域之地域團體、有共同文化之文化團體、更進而言之、賴同一語言有緊密精神結合之言語團體。有共同之言語是民族最顯著特色之表徵、民族之言語由民族而生、反爲形成真正民族之工具、用共同語言而長成之民族、益使民族有緊密精神之結合。古來以言語之分類與系統爲分別民族分類與系統之基礎、即是言語與民族、有根源之結合故也。

此緊密團體之民族、依特定法之秩序、而結成國家即是民族國家。民族國家在教育上佔有如何之重要地盤、前已詳述之矣。

民族國家之社會、其共通表現工具之言語、即是國語。人學言語以之社會化、具體言之即是人學國語爲民族國家成人化、國民化。吾人不知言語以先、先知祖國之國語、以國語談話、賴國語而修養有同胞共同之教養、即外國之言語文化亦須賴國語而理解之、國語又呼之爲「母國語」吾人經過母親之教授而學言語、則爲基本之言語教育。例如學「爸爸」「媽媽」言語之兒童、則「爸爸」「媽媽」即爲其國語。自母親所接受之自然自語、原非有計劃者、乃是國民生活自身自然惹起國語教育、亦是教育層內之國語教育。

無意識者使其有意識、無計畫者使其有計畫、渾沌不純之自然加以洗鍊統制、則必然之生起變成爲當然之課題、對民族國家根本機能之民族國家同化作用、使其意識增高、計畫遂行、常加以洗鍊統制、即是課題之民族國家主義教育。

在課題之教育層內之國語教育、將民族國家之言語、加以洗鍊整理而準則化、此準則語使一般國民能普遍習得、且賴之可以盡國民內面之統一融合促進之任務。總而言之、依國語之統制、可盡國民統制課題意圖之國語教育使命。

無計劃所生之國語教育、即是鄉土教育、吾人爲一國之國民、即是爲特定鄉土人之國民。故吾人學國語、即是學特定之鄉土國語、鄉土之國語、亦即是方言、方言平常乃是非準則語之地方語。但國語苟以世界全體立場來看也是方言、地方語乃是國家全體觀點之方言。所謂準則語、當其未成爲準則語之前、亦是方言此種廣義之方言、總之即是地方語、人學言語時之最初皆學地方語、亦即是學方言。

施以有計劃之課題鄉土之前、乃是自然生起之鄉土、人由鄉土獲得認識、而陶冶鄉土之愛護、親熱、希望、熱誠等、同時賴之於不知不識之中、而形成鄉土之體驗。但此鄉土體驗、賴鄉土言語始能獲得、又類鄉土言語始能表現。故鄉土體驗之形成、自然即是包含有鄉土言語之學習與使用

鄉土教育、課題之意圖實行時、則對鄉土體驗即對以鄉土爲對象之知情意作計畫、使其深化精

密化、並使其向上、乃是其任務。此處不止希圖有鄉土之理解與御土之順應、進而至鄉土之批判、促其改善、以鄉土爲地盤、須超越鄉土、廣而獎勵其國家世界之活躍、於此種課題之鄉土教育內關於國語教育、宜須有意識強調之鄉土彩色。

第一希求國語教育增高其效能時、須活用鄉土體驗、國語是表示生活之內容——特定事象情調理念相結合之內容——、此種內容直接賴鄉土體驗才能充實、縱令異鄉之體驗、能充實此內容、亦須賴鄉土體驗爲之媒介、使兒童解國語、與使兒童使用國語時、須警戒墮於抽象之概念、要表現充實之具體內容、此點常促進生動之鄉土才能做到。普通以爲國定教科書之讀本、以全國一樣爲妥當之條件、但固有名詞之不足、方言之缺乏、與此形式特徵相關聯、同時內容之具體性與生動性亦甚缺乏。苟欲兒童能得着具體生動之理解、則如普通名詞山川等之內容、須表現以固有名詞、代入以鄉土之山川、與以具體性、翻標準語爲方言與以其生動性甚是要緊。更對於談話綴方使其用鄉土之言語表現、所謂提倡鄉土藝術、調查綴法、重視方言之綴方等、總之皆是拒免空虛淺薄浮動表示之運動。

第二國語教育、負有對於克服鄉土矯正方言之重大使命、賴統制國語而統制國民之此種指導精神、不許有封建之鄉土割據與方言使用之存在、對於此矛盾、當如何解決？先以鄉土體驗爲國語之具體內容而活用、此事不是國語賴鄉土來解釋、乃是以鄉土體驗之資料、自由驅使自由融通、

方可期國語有充實之理解與活用、不是將國語引到鄉土來、乃是以鄉土供給與國語、其方言之間題、亦不可與國語教育之指導精神相矛盾。理解標準語之方便以方言為媒介、不是為固執方言使標準語之意義能够具體化、則方言漸次進於剷除、以發揮鄉土之特色為目的。而使用方言時、亦不可忘去其為方言、苟以非標準語之方言、不知其為方言而使用時、則到不如不用方言、方言賴標準語而克服之、克服後而要有認識之自覺、利用方言之用途、故無自覺、不知其所以、而使用之方言語、須賴標準語而矯正之、又知其所以自覺之使用方言時、亦須檢討使用方言其獨特之效果何在。

鄉土教育與國語教育相關係之當然問題、即是前所述之鄉土讀本、原來鄉土讀本並不是國語副讀本之性質、乃是鄉土教育全般讀本、是鄉土地理鄉土歷史、鄉土理科、鄉土文藝、鄉土修身等綜合讀本。但他是拿文字文章而寫出來、所以當然對國語教育淵緣較深、以鄉土人朝夕所見所接觸之對象為素材、以鄉土人之意志情感之鄉土體驗為內容之鄉土讀本、對於言語與內容示有緊密之關係、對於言語之理解與使用、最能得有效之指導。故標準語之親熟與方言之自覺活用、皆賴鄉土讀本與其模範、讀方教育綴方教育之重要基礎、皆建築於鄉土讀本之上。

三、鄉土教育與數學教育

鄉土教育與數學教育關係之主要點

(一) 利用鄉土事象爲修得數理之事實內容。

(二) 培養鄉土體驗由數量之方面作起、第一是爲數學而利用鄉土。第二是爲鄉土而利用數學。數學自體之本質、存有數理、數理是人思考形式之一種體系、其真理性超越個人、超越鄉土、超越國境、普遍於全人類。故關於數理自體之本質、不得存有鄉土如何之意義、但使兒童理解與學習數理、爲訓練兒童之數理——約言之、施行數學教育時——在此情形之下、即有任何具體之事實內容存在、就事實之存在使其感到解決數理之必要與興味、且須使其理解其方法、練習其方法。斯時具體之事實內容、宜由最自然之自然現象或文化現象內取來、如於生活教育論內之解釋、知識自其成立過程方面言之、是爲處理自我與環境相交涉所生之問題而起之思考作用、數理之知識亦不外此、但於自我方面言之——幼少年期之兒童——最自然而生出問題之環境乃是鄉土、所謂生活算術者、即此因也。

算術問題、須斟酌他教科所授之事項及土地之情況、選擇日常生活適切之問題、則具眼之士、早有選擇鄉土教材、最近鄉土教育論日昌、益有明確自覺之努力、今日懷有進步體魄與研究氣之熱情教育者、使兒童學得理解某數理時、其出發點之事實問題與其歸結之應用問題、皆盡力利用鄉土事象。如教授異鄉之事象、亦盡力研究與鄉土相關聯之方法、此不單止小學校之算術、中學

校之代數幾何之事實內容，亦利用鄉土事象或與鄉土有關係之異鄉事象，此乃教育之毫不輕視之點也。

以上是利用鄉土於一般教育內之數學教育方面，其次為啓培鄉土體驗——使鄉土之認識與愛護向上——對鄉土事象，使其為數量之考察，此也是重要之一方面。數量之考察，是對鄉土目前之事象，與以正確明瞭之認識，此種明確之鄉土認識，不久生有強烈之鄉土愛，能培養開拓鄉土之具體實踐熱意、理解鄉土之面積、地勢、氣候、動植礦物等之自然方面、與理解產業、交通、納稅、教育、公益事業等之文化方面，更能理解兩者之關係，而為鄉土認識之內容。苟對此等作數量之考察，藉表現統計與圖線表之方式，益益對於內容能得着明確之把握，最近數學教育內對於此方面，有驚人之進步，是世人所週知之事實。

但數量之考查，其必要之對象，不僅限於鄉土，從國民教育及國際教育之立場看來，總得以祖國及全世界為對象，但此種教材須盡力使之與鄉土相關聯——與鄉土比較或對照研究事實之關係——喚起生動之關心而含有鄉土教育之存在。

四、鄉土教育與理科教育

使鄉土教育與理科教育關係相密接之理由、是理科教育中、尊重自然之事物及現象之直接經驗、鄉土教育於尊重鄉土事象直接之經驗外、更就理科教育內之自然事象、認識其與人生之關係此種全一關聯之認識、才是鄉土認識本質之特徵。

理科教育、本來以兒童身邊所有之自然物及自然現象為教材、初就學校所在地之植物動物礦物及自然現象等、授以兒童眼目所及之事實、進而使兒童得有一般天然物及自然現象之普通知識、並使其理會其對人生之關係、養成有觀察精密愛好自然之心情、依土地之情況、而斟酌教材與方法、尤以一二年之兒童、注意其眼目所及之事項、則鄉土事象必多被選為教材、為當然之情勢、在此點即可知理科教育與鄉土教育是密接交結、相互而生之關係、

鄉土體驗是鄉土感情鄉土意志鄉土認識等之全一結合體、而鄉土認識特徵、在乎握住鄉土事象全體之關聯、人對異鄉之事象、所知不過是斷片者、對鄉土之事象、於互相關係相交結內、是全一之知、此全一之知即是對鄉土之親熱感情與鄉土之愛護向上等熱誠之基點、固然鄉土事識初亦是斷片之認識、漸次發達及於全體關聯之認識、然此發達之助成却是課題之鄉土教育之任務。但鄉土事象之全體關聯之認識、亦即是理科教育要旨所注意之「自然現象相互關係及對人生關係」之認識。鄉土認識之特徵、在乎要知道鄉土之自然物、及自然現象有如何之密接相互之關係？及其與鄉土人之生活有如何之交涉？例如取一物、得知土地之氣候土質等之關係、是生態（生活狀態）

之認識、更研究知其植物與該地動物有如何之關係？與該地之生產與生活有如何之關係？此種全體關聯之認識、就是異鄉之事象、都是不易得而知之者。

再從反面而來看、對理科教育要旨欲行之適宜教材、須取之於鄉土、既取材於鄉土、則不單取自然之事象、與自然科學認識之領域、更須與鄉土之自然及人生之全事象相關聯、須擴充到藝術道德宗教及其他各種之文化領域、此乃是理科教育所希望之養成「愛好自然之心」與鄉土教育所期望之啓培「鄉土感情與鄉土意志」我們知道理科教育與鄉土教育有此密切之關係、更考察理科教育之方法、作進一步具體之研究。

理科教育之方法、最根本是直觀、由鄉土教育之觀點視之、鄉土教育之主要特徵亦存有直觀。故鄉土教育與理科教育有方法之接近、ヘルゲマン曾言、鄉土教育之重要性、是在乎能得着學習異鄉教材之直觀基礎、「鄉土科是基礎科、則所有之教授、皆似浮漂於空中、蓋缺少直觀性之緣故、空虛之概念、僅行遊戲之內、則對後學年之全教授一切之直觀基礎、皆置於鄉土科之中、故可謂含有後學年所有教授之萌芽」此即鄉土教育為教育出發階段之重要理由、理科教育之方法、以直觀為經過所有階段之基礎、所謂「直觀科」事實上即含有初步理科教育與低學年理科教育——理科教育之出發點——之意義、直觀科與其自身、絕無不當、雖至中學年以後「真之理科教育」亦須以直觀為基礎、直觀之事實、或整理概括實物而得來之概念與法則、或說明實物之概念法則、總之皆為

確立概念發見法則之必須條件、不失其重要性、故理科教育須盡力利用實物與實驗、於不得已時亦須利用繪畫標本模型等而完成其直觀。

鄉土教育重視之直觀着眼點、較理科教育重視之直觀着眼點範圍較廣、地理歷史藝術乃至言語之理解、皆重直觀。但於理科教育內、其當面最關心者、則爲自然現象精確之觀察與求其因果之關係、即理科教育之直觀是向自然科學（記載的說明的自然科學）方向出發點內之刺激、例如尊重與其相關聯文化科學之關心（人生價值活動之關心）亦是立於理解自然現象之事態、與理解因果關係等之基礎立場、而探求人之活動、所謂立足於「認識自然」而去「支配自然」於此種意義之下。理科教育、自然要以鄉土事象爲教材、斯時理科教育當面之任務、是給鄉土體驗以冷靜確實之自然科學之基礎、而供給鄉土感情・鄉土意志・以合理想根據、對鄉土事象無科學之理解、徒去讚美鄉土、與鄉土向上之念、乃單是感傷之空想。此點是理科教育重視之方法——直觀與其因果之推究——同時亦是鄉土教育須注意之方法。

其次理科教育、不僅以鄉土事象爲教材、爲一般國民與人類計、廣至以學習異鄉事象爲必要、但對理解異鄉事象之想像作用、須防止空想、利用鄉土事象之直觀規制確實之想像、所謂利用鄉土事象之直觀想像。並不是必將思鄉事象、引至鄉土事象來想像、乃是以異鄉事象與鄉土事象來比較、使其發現與鄉土事象相反對者、而使其想像之、程度相異者使其考慮、對鄉土與異鄉多種多

樣之關係、使其正確利用、須以鄉土爲理解異鄉之資料、於此種意義之下、理科教育不僅以鄉土事象爲教材、兼可取異鄉之事象爲教材、則理科教育與鄉土教育、於方法關係上亦是肯定。

理科教育究極之目標、在於利用自然與厚生自然、及喚起自然之愛情。但達到此目標之方法、與鄉土教育密切之關係、前已述過征服自然(利用厚生)基於認識自然、但自然有如何之性情、有如何之法則、如何供於人生之用、總得親自目覩之。此種親自目覩並不單是皮毛之觀察、須立在底與裏面、而洞察其如何之自然形成如何之人生。此種洞察不就自己之鄉土而行、實難能十分做到、此種洞察之鄉土事象理解、可做爲於異鄉理解自然與人生關係之基礎。

愛於自然、親於自然、關於情緒方面亦然、原來親愛之感情與認識及實踐有密切之結合、吾人對於知道詳細者、生有親切之記憶、同時自然注入一種勞力、此種勞力却又感有愛情、故賴知道自然利用自然、才真能培養到自然之愛好。對鄉土之自然、生有無條件之親愛感、實於不知不識之間、藏有熟知與利用之條件。故理科教育。其超過認識自然利用自然、而向培養自然愛好之途努力、此種方法之意圖、實與鄉土教育超過認識鄉土開拓鄉土、而欲深刻鄉土之愛情、其方法實相一致、此與「神之認識、神之奉公、與神之信仰相密切結合」之宗教體驗相似。

五、鄉土教育與地理教育

所有教科、其性質與鄉土教育關係最深者、則為地理科、地理是使兒童知道地球表面及人類生活狀態等知識之科學、換言之、自然與人文及其相互關係（地人關係）使兒童理解之、乃其當面之任務、此點與鄉土教育在使其握住鄉土自然與文化及其相互關係之全體之點、完全趣旨相同、海爾巴特稱地理為「聯合科學」綜合諸種之知識、此綜合之知識、即可視為鄉土認識之全體性、但地理科與此認識相結合又有「理解國勢兼養成愛國心」之國家實踐目的、此點與鄉土教育之小鄉土愛擴而大之涵養祖國愛之點相同、此是地理科與鄉土教育本質密切之關係。

但地理教育對鄉土教育之關聯、就兒童地理教育之發達階段、更有進一步研究之必要、其問題之主要點、

一為地理教育出發點之鄉土地理

二為學習本國地理與外國地理時基礎之鄉土地理

三為地理教育歸結點之鄉土地理

第一、為地理教育出發點之鄉土地理、於教育史上試行之代表者為伊培兒敦市裴斯泰洛齊學校中之拓白勒教師、拓氏先率學生去伊培兒敦市近郊之山谷、使兒童直觀其地勢以粘土作其高低之模型、此事反覆行之、兒童徹底認識山谷之後、再移於地圖、則兒童對地理理解必易、當時赴該校參觀之德國地理學者李特思起自己為汎愛學校之學生時之思想、今見實行於眼前、大有驚嘆、受此

刺激、乃改善地理教育之方法。裴斯泰洛齊學校之地理教育、主要是關於自然地理、以及於人文地理、或使其握住地人之關係、以養成地理考察之修練與讀圖能力、爲地理教育出發點之鄉土地理、其使命即存於此、此事不僅限於三四年生、自入學起皆可行之、或入學前有機會時亦施行利用之。

第二、於學習本國地理與外國地理之途上、期其效果增大、須不斷於鄉土相關聯、以鄉土地理爲基底而利用之。最近之地理教育、分地區而學習、對於有機之理解與觀察之把握很得利於鄉土、即是其中之一個小地區、其內自然及文化之全體有權之關係理解、與觀察之把握、即其對象。故學習本國地理與外國地理時、須盡力使鄉土之現實浮現於腦內、再類推對此關聯、則雖對千里萬里之異鄉、亦能得着生動具體之把握。

第三、以此種本國地理與外國地理爲背景、再整理鄉土得來之全體、則較前更能正確深刻理解、表示出來地理教育之歸結點、對國民教育國際教育、則鄉土教育之背景最適合於地理教育、以認識自己爲出發點而理解他、以理解他爲背景、深一層認識自己、實是規定鄉土教育與國家教育及即際教育之關係根本原則、於小學校內對於上級兒童、亦須根據此意尊重鄉土地理、使之與彼等卒業後之活動方針相關聯、而期有所謂「完成教育」之實際也。

六、鄉土教育與歷史教育

鄉土教育與歷史教育主要之關係

- 一、就鄉土之材料爲養成歷史觀念之基礎、行歷史教育之準備
- 二、學習國史與世界史、使其與鄉土相關聯始能有效
- 三、整理整個之鄉土、使其作有史之觀察、由理解鄉土之現狀進而開拓鄉土之將來。

所謂史之觀念基礎、乃是將人之生活看爲時間之發展、更對現在之生活、根據過去之成果而理解之、同時更根據過去與現在、以之爲基礎而展望未來之將來、此種史之觀念、兒童內不易得之、兒童喜好古昔、或喜好過去英雄之故事、確不是因爲有史之觀念、乃是優於浪漫之心情、狂放史豪胆、富於生動之想像力。對於時代推移之關心、與過去現在本來等連續性之理解、此種真之觀念、須經過存在鄉土之史蹟遺物、根據史蹟實證之鄉土之過去、與現狀相關聯、才能得着確實史之觀念。於此種情形之下、爲歷史材料之鄉土事象、不必使其互相連絡、經過幾百年之古樹祖先人之古墓、古廟村中傳統之祭禮、就此等個個之事象、皆可養成前述之史之觀念。

第二學習國史與世界史時、自其目的言之、須打破偏狹之鄉土關心、要以養成爲祖國民之一員、與爲世界人類之一員等宏大之精神爲主眼、又於普通教育之國史料內、須使其理解國家國體之特性、而以涵養國民之志操爲主眼、至於學習世界史時、亦須以國民教育之見地爲背景、一言以蔽之、以民族國家教育之立場爲普通教育內國史教育之本領。但國民教育方法之要件是鄉土、希望適

宜利用鄉土教育、此點是鄉土教育對歷史教育之貢獻、即先就國史與世界史中之教材、與鄉土有關係之史實、或就鄉土之偉人對於國史與世界史上演有功役之舞台、須詳細處理之、藉詳細處理之機會、而使兒童對國史與世界史有強大之關心。但鄉土之傳說常與國史世界史之內容相矛盾、此時如知鄉土之傳說爲錯誤時、可訂正之、如鄉土之傳說與國史世界史之內容不知那方爲真實時、對鄉土之傳說可肯定其爲一說。

第三國史及世界史背景之鄉土、更宜把握其鄉土全體整個之歷史、此點鄉土事象、不時斷片、須於全體之關聯與時代之推移內考察之、則鄉土史之全體再大之全體、成爲國史及世界史之背景時、才見鄉土史之意義、基於史之理解、考察鄉土現狀、展望鄉土之將來、才能生出來着實有效之實踐之原理、此是鄉土教育之根本使命。鄉土之過去、單爲過去之懷古享樂之印象、鄉土史之研究、單爲考古學神話學興味之滿足、擁護鄉土運動、單爲固陋保守主義、此皆爲可忌之禍也。對於鄉土之事。其項宜愛護之、某項宜保存之、同時更須有宜排出某事或改造某事等之辨識力。如徒養成青少年之保守回顧之心情、實是甚大矛盾、鄉土研究鄉土教育、萬不可墮入養成老人之骨董趣味、或退嬰的消極等時代之錯誤之保守主義、擬警戒最近國粹主義運動之弊害、更宜強調在此點。

七、鄉土教育與表現技能之教育

此處所謂表現技能之教育、指着圖畫手工唱歌裁縫等教科、此等教科是兒童之體驗、藉表現手段表現於外、乃是其本質、各個以修練其表現技能爲要目。

表現乃是將關於世界之體驗、對他人傳達之機能、故表現常受種種約制、如其成立體驗之世界、（環象）與自我之特性約制、同時亦受傳達體驗對方特性之約制、但鄉土是人之直接環象、鄉土人是人接觸時間最多之對方、對於幼小之兒童、可以說除了鄉土之外無有環象、日常之接觸除以鄉土人爲對方再無他人、故所表示之內容體驗、與表現傳達之對方皆須由鄉土得之。兒童之話法綴法圖畫手工等不是該兒童之意識、是自然得於鄉土彩色之原因、即此道理。但此鄉土本色永遠不能拭去、所有表現、皆帶其「地方本色」之基調。

人與自然相交涉而開拓生活、其得來之技能、自歷史方面考查之、人之技能對方之自然、與技能所用之材料、皆是由鄉土中得來。故技能之手工與裁縫、與鄉土結合是屬當然、技能科當用其地適宜之教材教授之。換言之、彼等之教科對於本來無意識所行之鄉土約制、要意識化之、進而求與鄉土之關係、鄉土教育運動特別要促進此點。同樣就圖畫內描寫體材與描寫手段（如繪具畫紙）就唱歌內地方之童謠等、此點亦宜努力、此點不止單取鄉土材料、就鄉土之理想與情調等之表示亦屬重要。

爲表現對象之鄉土、亦爲認識與愛護之對象、吾人依描寫對象記載對象、不單是見聞思想、更

能得精確之認識、精確之認識才是真實之同情與愛護之要因。依圖畫使其傾向注意鄉土之自然與文化、感得其美點、引起其愛護之情、強調圖畫教育與鄉土教育關係、ベルンハルトミユラー之主張、其趣旨即在於此點、鄉土教育之特色、益々揭揚此獨特之點。

但「鄉土色」之意識發揚、當然不是無批判之固執、更言之、圖「鄉土本色」之自覺與發揚、須賴「異鄉本色」之接觸與理解、彼此對照。依此對照、批判或洗鍛「鄉土本色」共有價值者、益有價值之自覺、圖自信之發揚、其無價值者、宜排斥或訂正之、此為鄉土教育與一般教育之關係、在表現技能之教育上、亦適用之。

關於表現技能教科之研究、最近依表現學之勃興、開拓有很大之新生面、余自身對此表現學——尤其是在教育領域內展開之「教育的表現學」——亦抱有不少之關心、有機會時再為詳述。

八、鄉土教育與實業教育

實業教育是關於農工商等生業之教育、賴實業科而施行之。此等教科應土地產業之實況、使兒童選擇其一二學習之、其教材與教科書、依地方之適宜而研究其旨趣、即教科之本質上、當然要帶鄉土之色彩。

實習是實業教育之主眼、實習之施設方法、當然要求地方實情之適宜、經營學校之實習場時、

置兒童於鄉土之田園工場商店使其實習時、皆須遵守此原則。「依托實習」使兒童認識鄉土、及使其愛護鄉土是陶冶此種熱情之好機會、須何時何地就鄉土之實況而活動、始能達到目的。

所謂適合鄉土、不單是順應鄉土之現狀、即鄉土實況而使鄉土向上、乃是鄉土教育之根本使命。故實業教育之目的、設定教材選擇學習實習之方法、一方面尊重鄉土之現實、以鄉土可能為標準、他方面以超過鄉土之現實以上、另定一優秀之目標而圖鄉土向上、總之須具有可能希望、有希望且須可能、宜常於現實與理想存在與當為之中求其結合、此為本來教育之根本原則、故謂鄉土教育具有着實實踐之面目、於實業教育內、可期代表之實現。

因之實業教科之內容上、於小學校內、當然要引出職業指導之問題、對選擇實業科目內學習之兒童、卒業後其職業選擇時亦必略略浮出何學科之念頭、則其職業即是就鄉土之情勢而選擇之、留於鄉土者或出於異鄉者、其去就與方向之決定時、根據標準結局、依鄉土之實情如何而求之、此即職業指導與鄉土教育相結合之存在也。

九、鄉土教育與體育

在此所謂之體育、含有消極養護與積極鍛鍊、自體操遊戲競技始至遠足登山水泳滑冰、包括各種之內容、最近體育勃興、為世界明朗化之主要動機、且為次代新開拓所約束之一種文化運動、各國

以之爲希望祖國更生發展之愛國運動、例如德アルトロック言、大戰前偏重精神（偏重知識與技術）則人爲自然相離造成一種畸形文化、希圖身心調和、要養成與自然相結合之生活之人、須建設新文化、則體育即是因此道理而強調之也。

由鄉土教育觀點觀之、鄉土之體育、即是「就鄉土」一方面助長鄉土人之優點、一方面矯正鄉土人之缺點、如所謂優點缺點不單是限於身體方面、亦及於精神方面、體育是顧慮身體、貢獻精神教育之常識內體育理論內是要共同強調。

山野僻村、平坦之街村商業、繁華之都市、煤煙繚繞之工業地帶、此種地理之約制、足以影響該地人人之體質與體格、左右四肢筋骨之發達與機能規定、其意志與感情之特色、此爲人所公認、吾人宜凝視此點、而具體之設定體育之指標、考研施設種目與方法。

以上是體育與鄉土一般之關係、至於與鄉土教育運動相結合新發展來之體育行事、有所謂「渡鳥」wander Vogel之運動與「青年運動」Jugendbewegung與其他漂流運動。「余因愛鄉土、故於漂流」此是ルードウイツヒヤーン之告白、對於培養鄉土河山動植物人情風俗之親熱、與關於鄉土之認識與情感、此種運動有如何效力可想而知、鄉土內之遠足見學與異鄉之放浪（異鄉鄉土對照）皆足使鄉土體驗深刻、鍛鍊身體、淨化精神、促進身心之調和、發展達成體育本來之趣旨、乃是體育運動價值之存在。

但體育與鄉土教育結合、反面之體育一般化（國民化及國際化）兩者須並行、事實上體育之國民化國際化、乃是現在之大勢。但不能因之而失去鄉土之關心、反倒益益鮮明鄉土之關心、於同一之種目同一之規則下相競爭、對世界時、有國民之特色、對祖國時有鄉土人之特色、皆明確之自覺、而促進湧出祖國愛鄉土愛、同時因有祖國愛與鄉土愛、反面又足爲國際之親愛國民之融和、此皆爲人人周知之事實。國際教育與國民教育之好感之調和、國民教育與鄉土教育之期望之綜合、皆賴體育行之最爲適宜、人與人、地方與地方、國與國、有經濟利害之競爭、有武力之爭鬪、此種之陰慘事實與體育場裡スポーツマンシップ所發揮之相爭相睦之情景相比、體育實在是怕白快適、鄉土體育國民體育國際體育——此三者美之調和是所有方面之鄉土教育所當擔之範型。

