

萬 有 文 庫

第 二 集 七 百 種

王 雲 五 主 編

普 通 教 育 學

(上)

赫 爾 巴 特 著

尙 仲 衣 譯

商 務 印 書 館 發 行

普 通 教 育 學

(上)

赫爾巴特著

尙仲衣譯

漢譯世界名著

譯者序言

十八世紀的德意志，在歌德（Goethe）與席勒（Schiller）領導之下，對於希臘的文物與生活有一種新起的熱誠研究運動。在教育方面受此運動之影響最深的，即為赫爾巴特（Johann Friedrich Herbart——一七七六——一八四一）。他即以這種新人文主義為經，以當時的心理觀念為緯，交織成一種教育的學說。

赫爾巴特卒於一八四一年。但其教育學說直至一八六五年以後，由於其思想之承繼者崔勒（Tuiskon Ziller——一八一七——一八八三）之著述與宣傳，並由於其方法在耶納大學（University of Jena）附屬學校之實際試用，始得以風行於德意志。

即至一八八五年而後，有若干美國學生如德甘謨（Charles De Garmo）、墨克摩利（Charles and Frank McMurry）兄弟先後留學於耶納，深受赫爾巴特學說之影響，他們歸國後，即介紹

赫爾巴特之學說於美國，以為師範學校師資訓練之基礎。赫爾巴特運動由於他們的努力，於一八九〇年左右，在美國教育界中曾為一時之風尚。後來並組織一種全國赫爾巴特學會以研究並推廣赫爾巴特之學說。此學會即現時美國教育研究之中心的學會，全國教育科學研究學會 (National Society for the Study of Education) 之前身。

在教育學的範圍中，赫爾巴特的學說雖然已成過去，卻無疑的在教育思想史上留下很深的遺跡。

赫爾巴特在教育方面有許多著作，但其中之主要的則有兩種：一八〇六年出版的普通教育學 (Allgemeine Pädagogik) 及一八三五年出版的教育學講義綱要 (Umriss Pädagogischer Vorlesungen)。

普通教育學的英譯本為 The Science of Education，係費爾金夫婦 (Henry M. and

Emmie Felkin) 一八九二年之所譯。在其序言中，關於赫爾巴特此書的文學，曾有如下的觀念：

「赫爾巴特文學的風格，帶有古典的形式，所以給予譯者種種的困難。行文之間具有其自身之特有的格調，將思想儘量凝集，處處使讀者不得不給以精密的注意……在遙譯時固然亦可用一種比較更爲流暢的英文文字，但所得之結果，恐將非赫爾巴特之原意，而僅爲其概要之敘述而已。所以吾人決定在此譯本中，採用一種較爲艱澀而較爲信實的譯文」。

目前這一中文譯本，實可謂爲一種重譯本，因爲在遙譯時主要的是根據於費爾金的英譯本（一九〇二版本）而佐之以赫爾巴特之原文（一八五一年哈滕斯坦——Hartenstein——版本）。

在遙譯第三編時，鄧君治明曾給以極大的幫助。譯文脫稿時鄧君已因病肺逝世。故於付梓之際，特附數言，以留紀念。

尙仲衣 一九三五，九月二十日。

英譯者費爾金夫婦 (Henry M. and Emmie Felkin) 序言

一 赫爾巴特 (Johann Friedrich Herbart) 的生平及其教育著作

現時最偉大的藝術批評家之一曾說，藝術家之真實能力，在描寫一個男性或女性，以及其中所蘊藏的靈魂時，方被試練到極點，在其他的方面決無如此深刻的試練，亦無如此充分表現的機會。無論這藝術家的工具是文字或是線條彩色而這種意見都是同樣正確；誠然，這藝術家如果是一個作家而非畫家，這種意見或者更為合適，因為以比較簡單的材料，表現出任何印象，均要求運用者技術之較大的穩定性與其內在察覺之較深刻的精確性。在下面簡短的傳記中，作者並不希望將一個偉大人物的完美肖像，於其中造成品格的各種內在的與外界之力之交互作用一一均清晰的表現出來。他的人格之最樸素的輪廓與其生活的全部瑣事以外的任何事物均不得不從略。誠如喀萊爾 (Carlyle) 之設問，『如果忘卻了他那屢遭挫折，永未終止其奮鬥的內在之祕密、

悔恨企圖，』那末，僅祇這些，又有什麼意義呢？關於赫爾巴特內心的長成與發展的顛末之記載，均有待於未來。這一簡略的記載，祇不過是一個偉大的生活道旁的一個粗率的路標，如果它能够給在思想世界中旅行的英國人以一種指示，使他能達到他以前幾乎不知的善與美的境界，它的目的即可說是已經完成了。

童年。

約翰·弗里得利契·赫爾巴特 (Johann Friedrich Herbart) 於一七七六年五月四日生於奧登堡 (Oldenburg) 他父親徒瑪斯·格哈得·赫爾巴特 (Thomas Gerhard

Herbart) 係該城的一個律師及樞密顧問官，似乎是忠實的履行了他的職務，但是對於其職務

上每日刻板生活所需的思想範圍並無擴大之欲望。但是他的母親路易色·學特 (Louise

Schütte) 奧登堡城一個醫生的女兒，人則稱之為「一個稀有奇特的婦人。」她完全不似其夫，而

是具有想像力，堅強的意志及相當智慧的人。她異常適合於她的愛之工作，——指導她的獨生子之早年教育。在執行此工作時，很幸運的，她能將訓練與愛合併起來。赫爾巴特在兒童時曾跌入將沸之水中，因而影響其健康。因此其母為之在家庭中籌設私人的教導。她對他的第一位塾師——

後日之烏爾尊牧師 (Pastor Ulzen) —— 的選擇是極具見識的。他的一切教育設施之目標即是在於培養思想的清晰性，確定性與聯續性，因而此兒童傾向於哲學的秉賦，從此種教育之中得到了一種強有力的刺激。其母親爲着要觀察塾師的影響與教學方法並且爲着要在任何困難之中佐助其子，所以於其上課時輒親詣教室，並學習希臘文，俾能更充分的觀察其子學習的進度。赫爾巴特其在兒童時期即已表現出領悟並記憶他人思想之特殊能力。他有時會將其在教堂所聆聽的教言逐字覆述出來。他對於教學的傾向，頗爲顯著，甚至在其兒童遊戲中，亦明顯的表現出來，其對於自然科學的傾向亦然。他在嚴格的學習之餘並從事於音樂，對於音樂，他具有相當天才。他對於音樂之愛好終其身亦未稍懈。據說他晚年在辛勤的工作之餘，常常在音樂中尋找安慰；其演奏亦甚爲其友人所欣賞。他的關於和聲學的一部著作及一八〇八年所製的一種頗有價值的鋼琴樂曲，——此曲在其百年紀念會中曾經演奏——均能證明音樂對於他，是一種工作，同時也是一種遊戲。無論我們怎樣惑疑他們概括的論點中所包含的真理，我們卻能了解下面一段自傳之寫作是追憶這種兒童時期，兒童時期的心理的秉賦及其順利的環境——『一個受過優良訓練

的兒童的全部觀感，都是趨向於超越於其自身的，當其在八歲的時候，其整個的觀點，即超過了兒童的全部歷史。」（註：此語來自普通教育學之導言。）

他於十三歲入其本城的高等普通學校時，即已經具有「多方面與平均發展的興趣」這，他後來確定爲「教育目標的第一部」。

。學校生活。

於十一歲時開始學習邏輯，十二歲時學習形而上學，兩年之後，他寫了一篇關於人類的自由的論文。論文的末尾有以下的字句，而在這字句之中於此早年即奇異的指示出爲其一生極其顯著的特性之一的那種理智的正義態度——「如果我們反對一種論證而不能提出反對的理由，則是反乎一切哲學的。」

在他入高等普通學校一年之後，他被編排在初級班，他所愛好的學習爲物理學與哲學。在一七九四年他用拉丁文作過臨別講演，在此講演中他將綏塞路（Cicero）和康德（Kant）的至善觀念與道德哲學的原則相比較，頗爲人們所稱許。至若他在學校中的社會經驗，我們可以想到，他兒童的家庭教育增加了他原來的緘默；他雖然取得了他的同學們的稱許，甚而至於同學們的

友愛；而與之發生友誼的似乎只有兩個同學，蓬納斯（Bonus）與蘭格路易特（Langreuter）在冗長的半日假之遠足——因缺乏任何如英國之板球戲那樣的國家遊戲，遠足為德意志的兒童當時和現在之唯一而普遍的遊戲——的時間中，這三個朋友，常常會沈入於許多問題的熱烈討論中，而有時，如當赫爾巴特以為他發現了永續運動（perpetual motion）的祕密的時候，他們會迷失了問題的線索和森林的蹊徑的道路，但是他們決不會尋不着他的賢淑的母親，在事先為之準備好的一籃食品。赫爾巴特在十八歲時離開他的唯一的，高等普通學校，根據導師的報告，赫爾巴特『在其同學之中是以守秩序，良好的操行，以及無間斷的努力，以發展和改進他的優良的本來能力著稱的。』他具有同時受過標準的古典訓練而同時受過邏輯思想之程序訓練的頭腦；於畢業後立即到耶納（Jena）大學並依其父親的意見學習法理學；此學科對於他完全乏味，他後來終於將此學科棄置了。

在大學的生活。

耶納大學在當時為德意志哲學思想的中心。在此地赫爾巴特渡過了三年，如其說他是學習法理學，不如說他專注於哲學之學習。卡爾·萊英侯得（Karl Rheinhold），

爲康德的一個天才門人，他之取吳爾夫（Wolf）的學說體系而代之的具有對於道德基礎之實利主義之學說體系，爲費赫特（Fichte）所繼承。費赫特於一七九四年，即赫爾巴特入校的這一年，在耶納大學擔任哲學教授。最初赫爾巴特從之肄業，後來他曾在某一時期中爲費赫特的熱誠門人。赫爾巴特對於他的教師的天才曾有過至高的估計，並且他亦承認他受費赫特的教益是若何之大。但是這位青年學生的探討精神極爲強烈，不能有所限制，並且他的銳利邏輯，很迅速的即使他確信費赫特的理想主義不是解釋宇宙的適當的學說。後來他寫着：『費赫特教導之有益於我的就是在於其錯誤，其錯誤之所以有益於我，因爲在他的一切探討之中，他的目的是在於確定的思想。如若能具有此目的並能應用此目的，則任何哲學教師均於其學生有益；無此，則後者即將陷於幻想與愚昧之中。』

一七九六年是德意志的哲學分成理想主義與實驗主義兩大潮流的年代。根據赫爾巴特的意見，席林（Schelling）的哲學是理想主義的最邏輯的形式。赫爾巴特在這一年中之對於席林的批評包含着他與費赫特的分歧點，並且我們能很容易的觀察出他自身的未來的主要觀念。他

寫着「無論我們在費赫特的關於自然權利與道德的推論中，能發現多少有意義的思想，我認爲其基本論點——理性動物本身的體會之學說，及自由論均是不正確的。」赫爾巴特在其心智發展之早年的階段，卽已放棄理想主義的自由論，因爲此種論點與教育的可能性互相抵觸。卽就這一點而論，吾人卽可看到他將來當教師時的一般傾向。在上文所提及的書信之中，他寫着：「我對於人性的自由無過奢的要求。我將人性自由的發揮委之於席林與費赫特，而僅欲以一個人的理智與秉賦的定律來決定一個人，並給以相當的啓發，使之能有所自助。」

這樣，他便與其導師分道揚鑣，開始創造他自己的思想線索，有時他整日整月的將其他的研究均置之於度外，並鬆弛了大學的課業，而專注於哲學問題的探討。各種問題經過他自己如此透澈的思考，而後並與其所揀選的少數友人相聚討論，所以他對於他的材料是有着堅定的把握的；這一種堅定的把握，在其著作與口述雙方都一貫的表示出來。同時在他生活的這一時期中，他還對於荷馬的詩歌加以研究。根據這種研究他提出一種意見而這種意見就是他後來終身所墨守的，並且在他後來擔任教師的時候，他自己且將其實際的價值，給以具體的證明。他認爲這些詩歌

中既然是含着『理想童年之最優良的古典表現』所以在教育開始的時期，便應誦讀這些詩歌。

赫爾巴特的母親爲大學的環境所吸引而此環境於其心身智慧皆極爲適合，所以她樂於離開與其不相融洽的丈夫（後來她終於和他離婚了），而與其兒子在一起。當其子寄宿於耶納大學的時候，她亦寄住於此。在耶納大學中，她與許多教授均有過往，特別是與費赫特、尼塔麥爾（Niethammer）及歷史家吳兒特滿（Woltmann）並且利用她個人與席勒（Schiller）的友誼以形成其子與此詩人之間的友誼，這種友誼的痕跡時常在赫爾巴特的著作中流露出來。在此時她又給予了他兒子的前途一種有益的影響。她將他對於教育一向潛伏着的深刻興趣導入教育的第一步實際活動之中，從此，這種興趣便逐漸顯示出他一生所愛好的工作。按照他母親的建議與忠告，他遂於一七九七年初期在他修完課程之前即離開了大學，而開始擔任斯台格爾瑞吉 斯堡（Steiger-Reggisberg）先生——茵特拉鏗（Interlaken）城的監督——之三個兒子的家庭教師。到後來母子之間一向保存的歡愉關係約略的黯淡一些。她認爲在哲學的研究（他後來又回復到哲學的研究）之中對生活的實際要求，不能得到充分的供給，所以她對於赫爾巴特後

來的各種計劃皆不如以前那樣的贊助和同情。至於在他這方面，則似乎一直未保留着他對母親的愛的天性。我們在他於一七九九年，當其母親犯病的時候，連同其他的各種條件，使他辭去他的家庭教師的職位時，給予其友人斯米特（Schmidt）的信中，亦可看見他那充滿着愛的天性的痕跡。『設若不是我要順從我的犯着疾病的母親之意旨而離開職務，我想我定能將我的花園（他的學生）以不可侵越的籬籬圍繞起來。我曾請求她不要故意將她的意見隱蔽起來，現在你可為我希望的補賞就是在減輕她的苦痛之期冀的安慰之中。我的賢良的、我的永久的賜福的人！如果在任何可能的範圍之中我能報答她，我是多麼樂意於報答她呵！』

家庭教師的生活。

『一個人所有的道德與智慧，——所有的忍耐、堅持、精神、忠誠、方法、機敏、力量——總而言之，一個人所有的精力，均在其所作的工作之中，很清晰的刻劃出來，欲去尋找一種比較赫爾巴特的工作中所包含的心與智的記錄更爲優良的實屬困難。如他所說，他之進到他的『充滿着希望、期盼、責任與計劃之新的世界中來，是抱着一種極爲誠摯的目的，不然他就不配得到這世界所獻予他的幸福。』我們從其給予他友人瑞斯特（Rist）的書信的字句中可以

知曉他的學生的狀況，以及其他的一般環境。『所給予我耕作的一塊田地，大自然並未忽略，雖然這塊田地停荒了過長的期間，土壤均變成堅硬，在播種任何種籽之前，必須徹底的疏掘過……友誼的面孔，需要幫助時的助手，體諒與禮貌，以及最重要的在工作佈置中之絕對自由，連同那對於結果之最大的興趣——我所需要的一切在斯台格爾東家家中均具備着……男子有丈夫的威儀，女有賢淑的婦道，兒童有活潑天真的品質；他們的外表與內心完全是一致的，即使不是完全美滿的，但至少卻能滿足真理的條件……斯台格爾本人極誠懇而嚴正，而且並不拘泥；他幾乎無所偏執，只要有理可言他即能接受一切。有時他極為歡欣愉快；在他治理之下，全家都生活於井然的條理之中，其妻則一貫嫺雅、良善及仁慈，其兒童亦極為歡欣活潑。此家雖非天才會萃之所，而卻飽有康健的常識。』

斯台格爾先生大概觀察出其家庭教師之罕有的才能，所以將其三子魯得維希 (Ludwig)、卡爾 (Karl) 及陸杜夫 (Rudolf)——其年齡循序為十四歲、十歲及八歲——之教育完全委之於他，唯一的條件為赫爾巴特每隔兩月應將其工作的計劃及學生的進度作一書面報告。此二

十四封報告書中只保存了五封，但這五封報告書中卻包含着嚴格根據於心理學，慎重計劃過的一種教育之特殊程序的綱要，並以一種罕有的教育鑑別力以求其適合於這三個兒童的個性及其年齡。在此地我們所涉及的爲赫爾巴特之爲人，並非其爲教師，所以吾人只附帶提及這些報告書雖是他在二十一歲時所寫的，但是卻包含着後來的學說體系的結構之基本觀念。在這裏他首先提起一種有教育價值的教學之觀念並首次言及八歲至十歲的兒童誦讀奧第塞（Odyssee）原文的可能性及閱讀之利益。在這裏我們看見他努力激勵他的學生，使之有多方面的興趣，並且他努力以與學生共同研究同一材料的方法，將學生的興趣與教師自己的興趣交織在一起。總之，在此地他獲得了豐富的教育經驗，這種經驗使他能够在十二年以後當他將其價值在實際上與理論上試驗過之後，寫出下列的言論：「即使是兩個或三個學童的塾師，吾人亦能創造其自己的學校。凡是能在教育之中感覺藝術興趣的人，對於他的那一種狹小而黯淡的地位，最初或者會感覺着拘束限制，但很快卻會使之變成若是之光明，若是之廣大，即能在其中體驗出教育的全部，以及其一切的動機與需要，而這些動機與需要之滿足確實是一種極其廣泛不可限量的工作。

無論他有多麼豐富的學識，假使他要在他所應抉擇的材料之中尋出何者爲最適宜於其學童的材料，在這種事實之前，他學識的界限就必須消滅而向更大的範圍發展。縱使教師同時具有堅強之魄力，同時又柔和善於應變，但是欲將那些委之於其照料之下的各種不同的性格置之於最妥善的約束及庇護之下，則其所具備的魄力與應變的能力恐猶不足應付其實際需要。家庭及其所具有的一切關係與慣習，對於他在其能協助能合作的範圍內，實有着無窮的價值。舉凡家庭之所缺的他必然感覺其不便。這就是一個真正的教師之教育的開端。』

在此三子之中，卡爾頑強而喜吵嚷，並且特別喜歡教唆其幼弟，但卻充滿着深刻的感情、愛、勤學以及求知慾，爲赫爾巴特所寵愛的學生，到後來並是他的忠實朋友。我們或者可以說學識、機警、情感、誠摯、廣博的同情與幽默性，與其對於『健康兒童的優良性格的信仰』結合起來，幾使赫爾巴特成了一個理想的教師。所有這一切，沒有比他在離開斯台格爾家中以後，寫給與這個兒童的書信中所表現的更爲清楚：『我知道你在你用文字表達思想時所感覺到的困難，這顯示出你對於你的思想沒有充分清楚的整理過，這樣即是使你的教師對於你的教育上所需要的最好的

材料與方法不能有清晰的認識……如果我們仍然能够在一處工作一個時期，於你是多麼有益，於我又是多麼愉快；我們是否仍能在一起工作，則視你是否能向我清楚的表達你自己。在夏季你將讀費獨（Phaedo）。此書特別能供給你以許多思索的材料，如果你可以告訴我你的思想，並問我關於此書的意見，我當能繼續幫助你。尤其是要告訴我在燃諾芬（Xenophon）、蒲魯塔赫（Plutarch）與柏拉圖三個作者之中，那一個作者給你最大愉快，並且那一個給你最大的思想餼糧；不要混合這些問題，請你分別的答覆我。』在他給了其學生的忠告之後，於信中，他的教師的態度遂一變而為朋友的態度。這一忠告，在他收集與整理他的思想方法上，對於一切在精神可型階段的兒童是若是其清醒，若是其有價值，致使我頗有援引其原文的衝動。『如果你沒有時間將你所寫的再讀一遍的話，那末，信到我手愈迅速我愈感欣慰。我不願你把給我的信當一種練習作而遲遲不發；如果你敬愛我，請你牢記這一點——這是我所給你的一切條件中最嚴格的條件。請你注意，決不應為這些條件所拘束，我意謂這些條件只是些暗示而已……在你為着你自身的教養培植的一切努力之中，在對於你自身的一切注意之中，你決不可忘卻在你的教養之外尚有許多

義務，這些義務不惟與你的教養無關，甚而有時還與之相抵觸，但是爲着他人你必須一一完成。直到現在你還不曾爲此類較沈重的義務所羈束，如果你能注意，對於你妹妹亨利耶特(Henriette)不作粗魯無情義的行爲並不使你自己對於對待陸道夫的行爲發生譴責，那末，我希望你對於那些環繞在你四周的人們之所應有的各種細微末節的禮貌，自然會逐漸的明白。如果我從你上次的來信(無疑的，此信你是以至誠的意向寫的)中引述一段我想定能幫助你在這些情形之中來判斷你自己。『Zwar weis (weiss) ich das es mir, etwas schwer sein wird, das Interessante (Interessante) was mir den Tag über au^{ff}fallen mag zu finden; aber doch weil sie (Sie) es mir rathen, und weil(,) was sie (Sie) mir rathen(,) zu meinem Nutzen (Nutzen) ist will ich es gerne thun.』(註)

(註)『我知道，使我覺察在一日之間我對什麼最感興趣，是很困難的，但是既然你如此勸告我，並且你的勸告是爲我的利益，我很樂意作。』

『(關於括弧中所舉出之寫法的錯誤，請你不要生氣；我尚不發怒呢。)假若我不僅建議而且

要求，並且不是爲的你的進益與愉快而是爲着我自己的，那末，你的答覆又是什麼樣子呢？你應當拒絕答覆嗎？當然你知道我決不會由於一時的無聊衝動而要求你作任何費去許多時間還使你感受若干困難的事物，但是無疑義的，其價值對於我之重大一如你所經過的困難之對於你的意義之重大。但是如果我的目的僅在於用此手段來測量我所給你的教育的結果，又將如何呢？在那時，你願進行此種工作嗎？或者你寧肯自己學習呢？我希望你在下一封信中給我回答……這一次你全然未提到陸道夫。他的教師現在對他較之以前更爲滿意；我可否由此而斷定你在過去不曾攪擾他，使他易於有良好的表現……關於小弗蘭茲（Franz），我要提醒你，因爲倘若現在有機會幫助他，使他認識事物，在將來當可省卻許多事情……最重要的，你必須以禮貌對待你的新教師……當他欲和你談任何事物時，你應加以注意，留心着談話的線索，當你有意見的時候，須虛心的提出來，最好以問話的口氣提出來；不要斷然的判定——這樣就會打斷談話；其後再思索一過，並且在適當的時候還須繼續談這同一的事情。請你告訴我，你是否能了解他，並且你最喜歡和他談的是些什麼？我親愛的小朋友，我一切的願望都集中於你，並且我對你及你的一切都有至誠的

盼望。」

赫爾巴特在瑞士的這一時期，他的哲學思想進步的極爲迅速。無論是由於無窮盡的美麗和壯偉的風景被自然交織成一種不可名狀偉大性之吸引，或者是由於以知識與同情積極從事於人心深度之探測，他均覺其自身益愈強有力的爲超乎他自身的一種不可知的神祕一致性所引攝，而這種神祕的一致性聚集起一切的事物，賦予以生命，並將其潛在的勢力給予它們。他的思想輾轉於自我覺悟的問題。此問題的解決，形成了他的形而上學的基礎，並導入於心理學的門徑，並因這一學科對於教育學上的價值，赫爾巴特立即便開始進行研究。

政治的事件阻礙着他的生徒的教育，並且他個人的問題，使赫爾巴特一七九九年辭去塾師的職務。他始終以懇摯的謝意懷念着斯台格爾的家庭，並且與他的學生卡爾直至一八一七年彼此間保持着親密的通訊。

在勃里門 (Bremen) 的生活。

在其友人斯米特 (Schmidt) ——當時是議員，後來爲

勃里門的市長) 家中，赫爾巴特對於哲學研究了兩年，其目的在於完成他的大學課程，以便取得

大學教授的資格。他在勃里門的許多友人，均認為他能在公共教育上施以改進影響，所以都希望爲他在勃里門謀得一個校長的地位。他在一八〇一年發表的著作 *Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Schulen*（對於高等學科的一種教學計劃的觀念）中提出他關於改進的見解。並在此文中闡述他所主張之教導古典語文時所應採用的方法。這篇文字是他後來關於這個題目的各種著作的一種重要的補充材料。

在一八〇二年他發表了一篇關於裴斯塔洛齊（*Pestalozzi*）新近出版的著作 *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*（格羅得如何教育其兒童）的論文。其目的是在於幫助中上階層的母親，使之對於此書之價值有一種正確的估計。赫爾巴特頗能體認出此著作的重要性，並以其一貫的清晰文字指示出此書中之各觀念所含的真理及其限度。他曾於一七九九年，在布爾赫多夫（*Burgdorf*）訪謁過裴斯塔洛齊，而在那篇論文中即有此青年哲學家對於那個天才的教育家及其教學方法的印象。在描寫了裴氏因使赫爾巴特可以到場參觀，而爲之在夜間佈置的一個例外的教課之後，他便對其教學方法加以下列的批評與說明：『但是爲什麼裴斯塔洛齊給學生如

是之多的記憶材料？爲什麼他在選擇教學的材料時，似乎很不注意兒童天性的傾向？爲什麼他只允許學生學習，而從不與兒童作親切的談話，從不向他們閒談、說笑話、講故事？爲什麼舉凡一切可以減少學校生活之嚴重性的事物，在此地卻被唾棄擯斥？因爲什麼他，乍看起來是一個若是其和藹、友愛的人，接待一切的人物都若是其溫雅，對於生疎人的第一句話似乎是說：「舉凡配接受誠懇態度的人，在我這裏都可以受到誠懇的接待。」——因爲什麼他，在佔有着他全部心靈的兒童們中間，反而從不流露歡悅，從不將愉快與有益的事物結合起來？」

「這些問題對於我並沒有發生很大的困難，使我不能了解，雖然從這些問題中卻引起了許多其他的問題。我自己的經驗與試驗已使我對於兒童心靈能力的估計，遠超過於一般的估計之上，並使我在膚淺的遊戲之外，去發現兒童們對於教學之興趣的根源，以及在一般所謂的那種需要嚴格與注意的學科之乾燥性與困難性之外，去發現他們之所不愛好的學習的根源。平常所認爲之困難的與容易的學習我卻時常感覺其正相反。我一向主張教學之唯一的與真實的基礎就是在於清澈領悟之感覺。並且在適合於一切需要的研究系統之中有一種完全的規律，對於我

這是一最高的理想，並且我感覺這就是使一切教學得到真實效果的萬應手段。按我的意見裴斯塔洛齊的主要目的就是在於要發現這種系統，並發現同時所學的與先後所學的許多事物之排列與協調。設若他已經發現了這種系統，或者他正在發現之中，那末，一切不需要的附加條件，一切間接方法的協助，因其能移動思想的主要點，所以均含有損壞與妨礙的可能性。設若那種系統他還未曾發現，或者正在用某種手段將其加以改善，使之擴大，他的方法至少在某種限度以內是正確的，因為它擯棄了那一切有損壞性的贅物。其簡潔其短練即是它的特長的實質。在學校中我們聽不見任何無益的言語，因之兒童之了解線索從不會受到若何的阻撓。教師諄諄訓誨，錯字立即自石板上擦去，所以學生從不致於猶豫於錯誤之中。在那裏從沒有離開正確的進程而徬徨於歧途的現象，所以時時刻刻都在進步之中。

較此更爲重要的即是赫爾巴特關於裴斯塔洛齊的直觀ABC之觀念之論文。赫爾巴特之寫此論文是由於他確信此原則有極其偉大的價值，不僅按裴斯塔洛齊的本意可以施用於初級小學，而且在其發展的形式上更施用於教育的全部。此書出版於一八〇二年，書首爲一篇導言，其

中將直觀(Anschauung)視爲一種教育的因素之價值，加以證明，其後即循序討論直觀之本質、形式及其運用三個部分。根據赫爾巴特的意見，未經訓練的視覺的主要錯誤，即是把注意力都集中於顏色；而直觀則應表現其形式，並應將注意力集中於形式之上以修正之。在教育的一切構成過程中，關於小兒與兒童雙方均以受過訓練的直觀爲最重要，因爲它能置下未來的知識與判斷之堅固的基礎，兒童是由欲望、認知與想像組成的。自然與實物的知識係來自認知，所以認知必須佔着支配地位，不然，兒童即爲欲望的結果——反覆無常的衝動——所支配，不然即爲想像的結果——妄想——所支配。想像需要指導，欲望則需要一種對稱的力量；對於實物本身的一種敏銳觀察都資以藉助。所謂實物本身的意義，在兒童方面即是如何將實物表現於他，他即如何觀察。因爲官能只能發現腦筋之能觀察的事物，眼睛的本身，除非腦筋受過訓練，實無任何價值可之言。所以腦筋必須觀察形式上的各種差別之最精確的等差程度。各種形式必須當作形式來作系統的研究；各種形式的概念必須深入，並必須變成一種思想內容的機體部分。數學中所包含的爲歷史上偉大思想家對於形式之研究所搜集的材料，所以數學對於直觀的培養誠是最優良的一種材

料。所以數學是教育的起點、中部及終點上所必不可少的因素。當教學能指示與兒童他智力培養上的弱點，同時並能指示給他其智力培養上的潛伏的強點與能力時，教育即可克服注意力之渙散——兒童的本來狀態，——而數學對於兒童智力的培養，是一種最優良的工具。『對於一個兒童的初期教育，我們只能在數學上尋得其線索，而不能得之他處。而數學的教學則可以給以適當的佈置，使之便於其自身之運用，同時亦可為其他的一切學科準備下一種威權，在這種威權支配之下，注意力之渙散將隱沒於無蹤，而代之以起的即為注意力之產生及注意力之延續。』這就是直觀教授ABC。

因為單點無任何形式之可言，兩點的連結僅能構成一線，那就是說，有距離而無形式，所以三點連結之成為三角，即是最簡單的形式，也就是一切其他的形式之單位，並且正因為它是一切其他形式之單位，所以纔是直觀之基本形式（普通教育學，第二編，第五章，第一節。）

如再詳細把赫爾巴特在教育的中段與後段中，將直觀教授ABC之價值及其對於其他學科，尤其對於地理學與自然科學的運用之證明，加以研究，則勢將超出傳記的範圍之外。但是從上

面所提及的他對於直觀教授ABC在教育開始時之價值的估計中新教育所有信徒的心目中或者將發生一個問題：關於他的觀念與方法，赫爾巴特究竟受了裴斯塔洛齊多少影響？

無疑的，赫爾巴特的直觀觀念，在其基本形式上是受賜於裴斯塔洛齊的；同樣亦是無問題的，直觀之徹底運用於教育的全部範圍之正確概念則屬諸赫爾巴特之自身。赫爾巴特本人的文字即可以確證這一點。在考慮了「高尚而和藹可親的裴斯塔洛齊的偉大觀念（*Anschauung*）」之後，他說：「發明者僅只在窄狹的範圍——初級教育的範圍——內發揮這一觀念，而這觀念卻是屬於教育全部的，但為教育全部則必須進一步的擴大與發展。」裴斯塔洛齊之完全缺乏心理學的訓練，及其昧於前代人所知之心理學的些許知識使他不能將其經驗歸納為思想的定律，因而他亦不能對於一般教育的任何定律之有效性，加以證明。然而他卻顯然感着其需要；他曾如此說過：“*Ich will den menschlichen Unterricht psychologisieren*”（我要使教育心理化）。將那擴大的概念給以實際形式的第一嘗試，亦是赫爾巴特的直觀教授ABC。他在此著作中所用的演繹方法，顯然是裴斯塔洛齊，由於其不了解邏輯的定律的原故所不能運用所不能提示

的方法。這一切都指示給我們這一點：其靈感的觀念係來自裴斯塔洛齊，但此靈感的觀念之系統的擴展則屬諸赫爾巴特。同時也沒有任何證據可以指出赫爾巴特在任何意義上是裴斯塔洛齊的門人，或者說他的教育的活動與理論是由裴斯塔洛齊出發的。在一七九九年以前裴斯塔洛齊尚未在布爾赫多夫着手他的工作而即於是年赫爾巴特方到此地去訪謁他（除了在楚利希——Zurich偶爾會見一次之外，先前並無關於他們會面的紀錄。）但在此時赫爾巴特已積極從事於教師的職務，並且在上面所提及的他給斯台格爾的幾封信中，他的教育學說業已構成。這兩位大師之間的接觸點很多而且很顯著。按赫爾巴特自己所指出的他的心理學的基本原則（提示即是組成思想的基本原素）及建築在此原則之上的全部教育學說的推論（各各提示的供給，或思想範圍之形式即是教師的工作），前者是裴斯塔洛齊實施之基礎，後者則酷肖裴斯塔洛齊實施之本身。『裴斯塔洛齊的教學方法之實質與優點即是……認其自身的工作為建造兒童的思想，並在兒童的思想之中構成一種確定而清晰並易於理解的經驗；在其進行中並不假定兒童事前已經有一種經驗，但注意使之獲得經驗。』教學的程序也是赫爾巴特與裴斯塔洛齊二人所

共同感覺的具有極重大意義的一個問題。此二人另有一種共同信仰，而此信仰即係促成教育的新時代之到來，——即是，此程序應絕對的以兒童的發達之進展階段與其逐漸的需要為唯一的決定條件。『適合於一切需要的研究系統之中的一種完善的規律，對於我是一最高的理想，並且我感覺這就是使一切教學得到真實效果的必然的手段。按照我的了解，裴斯塔洛齊的主要目的就是在發現這種系統，在發現同時所學的與先後所學的許多物事之此種排列與協調。』我們無須再舉出許多他們二人思想協和的其他例證；關於此種思想上的協和我們並不能認為是赫爾巴特的學說之組成係受賜於裴斯塔洛齊，而只可認為一個偉大而具有靈感性如裴斯塔洛齊者之努力對於另一種思想體系之所供獻的許多接觸點的例證而已。

在歌亭根 (Göttingen) 的生活。一八〇二年，五月，赫爾伯特離開勃里門到歌亭根，在此

地他以公開的辯論取得了他的博士學位，隨即他就開始在大學演講哲學與教育學這些講演全是經過周密的思索，而臨時自由發揮的，其教席很快即引起歌亭根所有對於哲學有興趣的人們之注意。在這些聽衆之中，卡爾·斯台格爾 (Karl von Steiger) 為其昔日之學生今日之朋

友；並有幾個其他的青年，和他一起熱誠的參加赫爾巴特的教育計劃與工作；赫爾巴特遂和他們彼此之間開始一種親密而具有興奮性的過從。赫爾巴特感覺這裏十分適合於他，所以拒絕了亥得堡 (Heidelberg) 大學的聘請，雖然在那裏他可以得到四倍於歌亭根的收入。那時德國對於法國的屈辱地位，影響了戰敗國的每一生活單位，赫爾巴特被迫從其每年所收入的四十五鎊及從他種來源中得到的微薄收入中，捐助戰費一千五百佛郎。但對於他尤為不幸的是，國家不幸狀況及其黯淡的前途，使其國民寧趨入於商業，而不作哲學之研究。但是時代的難關雖然粉碎了許多人的信仰，或可以給其外表以某程度的紛擾，但決不能擾亂其肅靜的深度及具有希望的本質。在此時他曾說過：『我對於高尚的心靈與知識從不會失去我的信仰。』他在歌亭根七年的時期中，所發表的著作之數量給我們以充分的證明，他的理智思潮不特沒有受到若何阻障，而且還益愈增加了強度。直觀教授 ABC 於一八〇二年出版，在其於一八〇四年再版時，並附加了 Die *aesthetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung* (教育之主要工作——世界之美的表現)。在一八〇四年出版了 *Standpunkt der Beurtheilung der*

Pestalozzischen Unterrichtsmethode (裴斯塔洛齊教學方法之批判一書) 一八〇六年出版的有 Allgemeine Pädagogik (普通教育學，他關於教育的主要著作) Hauptpunkte der Metaphysik (形而上學概要) 及 Hauptpunkte der Logik (邏輯概要) 各書。邏輯概要一本，是他於某日之中午着手撰述，而於次日中午即送至印刷處。從這一點，就可以看到赫爾伯特執筆繕述之先，任何問題在其思想中均已有了若何完備的腹稿。在一八〇八年他完成了他的 Allgemeine praktische Philosophie (實驗哲學概論)，其後他並於一八〇九年在爲其學生狄生 (Dissen)、提爾威 (Thiersch) 及柯爾勞斯威 (Kohlrausch) 三人的書籍所作的三篇序言中加上了若干重要的註解。歌亭根大學的前途最後陷入於『黑暗與風雨飄飄之中』，所以赫爾伯特在一八〇九年接受了哥尼斯堡 (Königsberg) 的聘邀。他寫道：『我能有此機會，接受這最有名的哲學教授的講席實至爲榮幸。我在兒童時代研究哥尼斯堡的哲人 (康德) 著作時，即已在景仰的夢中懷想這一講席。』

在哥尼斯堡的生活。

在哥尼斯堡度過的二十四年的歲月之中，赫爾伯特達到了他的學

術的活動的最高峯。在開始時他即着手實現他懷想了很久的一種觀念，此卽是「在教育之中，理論與實際應攜手並進。」他不滿足於僅只教導理論的教育學，他並欲創辦一種教育研究所，在其中他的學生能够在實際上運用他們在教室中所聆悉的各項原則。他寫道：「在我的各種責任之中，我最關心的是關於教育學各種講演。但是教育學不能僅止於理論上的教導，必須另加以示範與實習。此外，我並想於其中擴充我十年以來所得的經驗。所以我很久既已有着這種願望——我擬在幾個了解我的教育學說的青年之前，親自教導幾個經過選擇的兒童，每日教導一小時，然後再使他們自己用我所開始的材料，在我的觀察之下，繼續教導下去。依照這種方法，逐漸可以訓練出教師來，並且他們的教學方法必須以相互觀察及經驗的交換使之達到至善的境地。一種教學的方案，如果沒有相當的教師，尤其是缺少爲此方案的精神所感動的教師，以及在方法運用上的練達的教師，則實無任何價值之可言，所以我建議設立一種小規模的實驗學校，這種辦法或者能成爲將來擴充運動的最優良的準備。康德有一句話「先之以實驗學校，繼之以師範學校」。

赫爾巴特之能根據裴斯塔洛齊的線索來改革教育，在普魯士得到熱烈的同情，並且普魯士政府

由於教育總長維廉·洪包爾特(William von Humboldt)——此人爲一有學識而相當和善並且對於教育絕非無知的人——的贊助，給予他以實行其計劃的絕對自由，並允許他以年俸二百特拉(三十鎊)選聘一位助手。

〔結婚〕 但是其計劃並不止於教師的訓練。他一向即與裴斯塔洛齊有一種共同的信仰，主張家庭生活，『應當是教育的發源地』。因之他現在即欲在他自己家庭之中，爲其學生準備一種最好的替代的場所。他的這種計劃終於一八一一年實現了。是年他與一個少女馬麗·厥克(Mary Drake)，美美爾(Memel)首批商人中之一的女兒，結婚。此女之家爲戰爭所傾蕩之後其父回英國時，將她一個十八歲的少女，撇在哥尼斯堡。即在此城，在其初到時住宿的一個公寓中與她初次相晤。他們相識六週之後，他即決定向她求婚。此女在品格與教育雙方面都完全適稱於他的選擇。就各方面論，她均切合於妻室選擇之最高理想，『智慧而不凌駕於其夫君之上，並永不失於夫唱婦隨之義。』所以他們的結合似乎是心與智雙方的結合，並且由於這樣的一種結合，在他們結婚的二十九年的時間中，實給與了他們一種在任何其他的條件下，所不能有的豐富而幸福生活。赫

爾巴特卽以此種家庭生活爲中心，並以其充滿着和藹空氣的環境爲基礎，向各方面發展其天才。並在其天才發揮之中，處處從各方面的自發的榮譽與欽佩中得到興奮與推運。政府並實際的表現其感佩，委其擔任皇家考試委員會的主任並增加其薪俸。他屢次奉召入宮，而他卻說，「我對這種環境並無多大的興趣。」此外他幾乎每季都爲某某大學的董事部所邀請，爲其董事之一。但駕乎這一切之上使他尤爲興奮的則是充溢於他教室的羣衆，致使其聽衆被擁擠得無隙地可坐，無空隙閱覽其講演的綱要。這種情形可以視爲一般人對於他的講學的興趣之擴大的象徵，同時也是一般人尊崇他爲大學中之最有名望的教授的指標。爲着他的聽衆及其自己的應用，在一八二二年最後的幾個充滿着困難的月份當莫斯科被焚燒，哥尼斯堡亦爲外國軍隊所蹂躪的時候，他將他的哲學講演編成了一篇清晰而確定的大綱，*Lehrbuch zur Einleitung in Philosophie*（哲學概論綱要）這是他的一本最著名而且閱讀最廣的書籍。此書所討論的是關於概念的性質，及哲學發源的許多重要的問題之最簡單的形式。此書在可能範圍以內儘量避免哲學系統之定型的教條，而以毫無偏見的思想引導學生用一種探討進程的極嚴格層次以尋求遠距離中真

理所在的地位。此書所引起的許多批判，赫爾巴特均一一在其著作 *Ueber meinen Streit mit der Modephilosophie*（我與通俗哲學之論爭）中，給以答覆。

赫爾巴特在哥尼斯堡的期間中集中其全力於心理學問題之研究。一八一一年出版了 *Psychologischen Bemerkungen zur Tonlehre*（音學之心理研究）、*Psychologische Untersuchung über die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Funktion ihrer Dauer betrachtet*（觀念之堅固性爲其耐久性的功能之心理的探討），並在一八一二年發表了 *Ueber die dunkle Seite der Pädagogik*（關於教育的黑暗面）的論文。在一八一四年他完成了他的心理學體系，但是當時時局不靖，不宜於發表詳細研討的著作，於是他延遲了十年方纔發表。是時他並編纂了一本教科書，*Lehrbuch zur Psychologie*（心理學讀本）以應當時講演之應用。此書之文字清晰而確切，內容側重於要點之提示，使讀者的注意力集中於心理現象的一切主要種類，並在其中對於中心思想之運用的優良方法，不作爲一種推論的教條，而作爲一種由其所產生的結果證實之假定，而最後復舉出各種提示以激勵思想，使之對於此假定作進一步的

運用——總此一切，使這一課本對於讀者在在均有很大的價值。他關於心理學的主要著作，*Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik, und Mathematik*（新近基於經驗形而上學及數學之心理科學）於一八二四年至一八二五年期間中分爲兩冊出版。他的心理學的基本原則——提示是一切心理生活的最後形式——之所根據的形而上學的系統直到一八二八年及一八二九年方纔問世，因之人們對於前書之了解上所感覺之困難程度愈爲增加。

赫爾巴特感覺形而上學是代知識的他種部門之錯誤受過最深的一種科學。爲着要在可能範圍內使之不受這些錯誤的影響，他所以首先完成其不依一切形而上學推論的倫理學，其次再發表他那根據於形而上學的原則的心理學，最後方殿之以其形而上學。從其於一八二八年到一八二九年分兩冊出版的 *Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre*（一般的形而上學及哲學自然科入門），即可以看出其知識的能力及多方面性的興趣。此書包含着赫爾巴特的哲學之基礎，所以在評判其哲學的概念時這是最爲重要

的材料。此書——這是使他較之任何其他著作費力獨多的書籍——之出版完成了他的哲學系統。後代人對於他的哲學之發生曲解的危險，亦以此書之刊行而告一結束。

關於赫爾巴特在哥尼斯堡所發表的許多短篇論文、講演等等，我們在此只能約略敘述其一二而已。赫爾巴特爲着要引起人們對於他的教育計劃的興趣，在一八一〇年出版的 *Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung* (公衆協作之下的教育) 中，提出一種新穎的觀念，主張受過訓練的教育者應分住於各個城市，如醫生一樣，使父母們能隨時請去爲每個兒童供獻他們的意見——如對於功課的正當分配，及關於一切教育問題。他在 *Verhältniss der Schule zum Leben* (學校與生活的關係——一八一八年出版) 一文中闡明，如果政府能任學校自治，於國家是有利的。兩件重要的殘篇爲：*Briefe über Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik* (關於心理學對於教育之應用的幾封信) 及 *das Verhältniss des Idealismus zur Pädagogik* (理想主義對於教育之關係) 一八三一年出版的論文。同年他並出版了 *Encyclopädie der Philosophie* (哲學辭典)。

上面所提及的教師訓練所在其內部佈置上因須按照學生之繼續的流動而變遷。所以始終不曾依其原有的形式穩固的組織起來。到後來即擴充爲一種訓練學院，其訓練的課程切合於普通高等學校的中部四級。兒童每週授課十六小時，由四個教生分任之。赫爾巴特親自教授數學，成績異常良好。但他除了時常供給學生們以指示並按期與教生舉行教學與訓育的週會以外，並未積極參加訓練所其他的工作。一般人對於他在課程開始時即教導荷馬詩歌的嘗試之強烈的反對，很快的即消沈下去，因爲他教導瑞士學童時的早期愉快經驗復現於此時。現時在他所訓練出來的教師的教導之下，使哥尼斯堡的兒童誦讀奧第塞，亦同樣的引起歡欣與進益。但是學童父母們的一般無知與偏見實給了他許多煩惱而同時也給了他許多幽默經驗。例如，一個頗可造就的八歲兒童的父母，其教育理想爲學習聖經的字句，流暢的閱讀報紙，但是當其子將他們所要求的「心靈的珍饈」置之於一邊，而敍說其在校中所學之他們聞所未聞的事物——關於名詞、形容詞、河流是什麼、河道如何爲山脈及山谷所決定——等等時，實驚愕不置。他們如此說，將一般人類的事業與痛苦以及他們的極簡單的關係指示給兒童，這有什麼益處？關於這些他自己遲早不是

即會明白的嗎？當其子津津有味地講述些關於圓形的問題並開始度量着門和窗戶的角度的時候，他們即說，他們自身，感謝上帝，並沒有這些知識，但他們在世上也順利的在世上過活了若多的時間。這種知識只使人們愈益物質化而已。但是當有些鄰人告訴他們關於他們的兒子和其他的兒童所共同學習的都是異教邪說——他們須將一切的人毫無區別的看成自己的兄弟，因為上帝是大家共同的天父——的時候，他們乃陷入於極度的憤怒與驚駭之中。這些困難是怎樣克服的，以及用什麼方法使我們所討論的這個兒童變成一個可以造就的兒童這一切都很有趣的，很有教育意義的詳載於此訓練所的半年報告之中。這一敘述即是取之於此報告。這報告是赫爾巴特教他的教生格利高（Gregor）寫給他的。另有一篇一八二三年的報告，在其中提出一種教育的進程。此進程係嚴格根據於赫爾巴特的原則。其文如下：

「八歲到十歲的兒童即開始學習希臘文，次第逐譯荷馬（奧第塞），赫羅杜塔斯及燃諾芬。教師先給學生以一種準備（關於所讀的書之歷史上的與地理上的掌故等等）繼之以共同的翻譯，而後則逐漸從書中指示出其文法的要點。在念完燃諾芬之後，則以維吉爾（Virgil）的茵尼埃

{得 (Aeneid) 開始學習拉丁文但事前可以作一準備，先將猶撮皮埃斯 (Eutropius) 作一簡短的研究。同時並學習根據於古代作家（例如里威——Livy）之古代史及平面與球形的直觀練習 (Anschauungsübungen)，後者則需要教師方面關於三角的知識。對於落後的兒童並須以日常實物之分析的談話給以刺激。一般地說來，十三歲的兒童在能暢讀愷撒 (Caesar) 之後，即可開始學習拉丁文的造句法。在此種學習之中宜附以例證，使其於六個月到九個月的時間中能將其準確的熟記於心中。但亦不可授以練習，不然兒童即易於得到書寫錯誤的習慣。這種書寫的練習，當兒童把綏塞羅 (Cicero) 和愷撒整章的讀完而有了準備並學完句法之後，即可開始，同時並將其作為希臘文與拉丁文句法的比較。然後再進行荷馬的伊里亞得 (Iliad) 的翻譯，繼之以柏拉圖與綏塞羅，以導學生於倫理學的系統之中。數學之教學則始於上述的直觀練習；使兒童迅速的修完幾何、三角與代數，直到對數，並兼修積分與微分。後則費較多的時間從事於圓錐體及天文學原理之學習，最後則研究某些關於靜力學與高等機械之問題。』

當赫爾巴特於一八三三年離開哥尼斯堡到歌亭根去的時候，哥尼斯堡的師資訓練所亦行

停辦，但是大師的精神與原則卻繼續保存於其門生之間。於一八三六年，在哥尼斯堡曾任赫爾巴特訓練所的主任之布爾左斯喀（Brzoska）發表了一本書籍，其名爲 Die Nothwendigkeit Pädagogischer Seminare auf der Universität（大學中教師訓練所之需要）。在一八四三年，斯陶（Stoy）在耶納創辦起來教育研究社（Pedagogic Society）其後即由此而產生一個師資訓練所及學校。逮最近萊茵（Rein）教授將其加以改組。一八六二年倡導赫爾巴特學說最力的人之一崔勒（Ziller）亦在萊勃崔黑（Leipzig）創辦了一個教育訓練所及實習學校。最近去世之O·佛利克（O. Frick）博士之所恢復的哈萊（Halle）的師資訓練所，與師範教練所，在現在，亦是按照赫爾巴特之原則進行其工作。席勒（Schiller）教授所主持之吉森（Giessen）高級教師訓練所中的教學大部分亦受赫爾巴特的思想之影響。

政府中反對黨派對於大學所持的態度——尤其是在學生山德（Sand）暗殺了柯特崔畢（Kotzebue）之後，大學被其疑爲『德謨克拉西』陰謀之繁榮滋長的捕逃數——對於大學探討自由上所施的壓迫的影響，使赫爾巴特決定在他處，最好在普魯士之外，尋找工作。徐爾采（S

chultze) 去世後，歌亭根大學即徵赫氏之同意，請其補其遺缺。他即於一八三三年離開哥尼斯堡，當其臨行之時，其同事及學生皆普遍表示惋惜與敬意。

第一次在歌亭根的時期。

其晚年大部分的時間都專注於大學講演之準備，所以這一時期內他的作品不多，但其中則有一部作品，其重要性僅次於普通教育學。此即是一八三五年作為普通教育之補充材料而寫的 *Umriss Pädagogischer Vorlesungen* (教育學講義綱要)。在一八四一年再版的時候，赫爾巴特並附加上他的普通教育學綱要 (*Umriss der allgemeinen Pädagogik*) 於其中，關於前書裏的心理學的基本思想有一種更為豐富的發揮。此在教育評論 (*Pädagogic Review*) 上引起了相當的美評，認其『真正的是教師的一種日課經。』*Über die Subsumption unter die ontologischen Begriffe* (關於本體論的觀念之含意) 之論文及 *Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens* (人類意志的自由研究) 書札以及 *Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral* (自然法則與道德之分析說明) 均於一八三五年到一八三六年中出版。哲學辭典亦於一八四一年再版。除了某一個時期

內，他對於政府的態度被誤解爲柔馴的屈服以外，他的講演所到的聽衆的數目一如其在哥尼堡，甚且更爲人所熱誠接受。關於他的態度，他在一八三七年所作的 *Erinnerung an die Göttingische Katastrophe*（關於歌亭根的事變）中曾加以解釋及完滿的辯護。但此書依照他自己的意思，直到死後方纔發表。

。死時。死日業已逼近了。一八四一年八月九日他仍照常進行他的講演，其智力與體力亦顯然未呈現若何衰退的現象。次日夜爲其在世之最後的一日，他尙與他的家屬閒敘。其家屬於是晚特別感覺他那與年俱進的慈祥與歡悅。在十一日他猝然昏厥，幾乎立時致命，逮至次日八月清晨的黎明中，他遂與時間一同進入光明的時日中了。一禮拜內曾聆聽過他們那敬愛的教師之最後一次講演的學生，均親自捧着他的遺骸到其最後的休息所。指示地點的大大理石十字架上鐫刻着如下的誌銘——

「其生活之鵠的，——

探尋真理兮透入於其神聖之深藏，

追求人類幸福兮奮勵於歡悅的希望之鄉，

斯時耶，其靈昇入極樂之世界，

斯地耶，永息其形骸之囊。」

二 赫爾巴特的哲學及其教育原理

赫爾巴特的生活及工作對於教師之所以重要，是由於教育對於他是他的一切探討的起點及終點。如斯傅木泊爾（Strumpell）教授所說的，他是唯一的近代思想家，不曾將教育認為其工作中之點綴品，或者如費赫特之所為，主要的從一種政治觀點來觀察教育，而是任其哲學與倫理學的全部重量施之於教育之上，並將教育組織於他的科學系統之中。他不特搜求，發現及解釋其心理學的基礎，而且拿他的整個哲學作背景以求其心理學基礎之闡明。他寫着，「至於我在二十年之中之所以將形而上學與數學引為我的資助的，除了自省、經驗與實驗之外，我的目的只是要發現真實心理學知識的基礎。」

爲着了解赫爾巴特之置基於兩本書——世界之美的表現及普通教育學——之上的哲學，我們必須約略述說他和康德的共同點與分歧點。

康德擯棄了此種虛偽的倫理學的原則：欲望如得以滿足，使之滿足的事物之道德本身的價值，則可由此而得以證明。一種道德的系統，其中之判斷不是根據於意志的自身，而是根據於到達一種事先所定的目的之意志的能力，這一點他認爲是不正確的。他所持者是，只有善的意志是有絕對價值的，而且它之所以成爲善，與其對己及對人的活動之有無任何好的或壞的影響，完全無關。對於他，一切物質原則都是無價值的，因爲經驗只能產生物質的影響，所以實驗的原則亦無價值可言；一切價值的確定必須來自原則的形式，所以加讚譽於意志只可按其形式。(註)由此觀點產生出倫理學的科學基礎之主要結論——即是實踐哲學必須與理論哲學分開論述。在這些基本原則中，赫爾巴特的哲學與康德的哲學是完全相符的。但是康德則更進一步，要將這種義務觀念作爲道德的基礎。康德認爲義務的責任性是一種普遍的法則，並且因其如此，所謂道德之意志及非道德之意志，均視其與此法則是否相諧和而定。他欲在純粹理性中之無制約的根源內發現

它的價值，而絕對命令，『汝必須』即是其理性對於意志的命令。但他爲着要證明他的既定的真實性，他不得不在他的先驗的自由論中再將理論的推論引到倫理學上去。

（註）各種哲學所建立的基本原則，都是物質的或者形式的。這些基本原則爲哲學系統所包含的多方面的倫理關係之基本來源，一種哲學的基本原則，當其認道德的標準爲意志的一種確定的目標時，例如幸福，或者對於自然的適應等等，則稱爲物質的；當其認爲意志的善與惡的標準，不包含於意志的確定的目標之中，而包含於意志發生的一種確定的形式中時，則稱爲形式的。

赫爾巴特一方面放棄了康德的先驗自由論，另一方面亦放棄了宿命論。據他的意見，前者使教育成爲一種幻想，因爲很顯然的如欲影響一個人的道德狀況，則此人可以離開一切影響的羈絆而任意支配其自由，所以是一種無用而愚蠢的企圖。按照宿命論則不得不認教育爲不可能，因爲如若後者不只是一種空洞的名稱，道德的培養亦是一種妄想，則我們必須假定培養的一種某種限度的可能性。在赫爾巴特的倫理學的系統之中，義務的觀念只佔着一種次要的地位。他寫着『如果義務的觀念是倫理學的基本原則，那末，在倫理學必然存在着一种原本命令的真實性的

直接確定性，——但是它並不存在，因為命令即是意志的發生，但若某種命令本身具有原本的確定性，則一個志願本身的表現對於其他的志願必然佔着優先的地位，而這些另外的志願即附屬於它。但是每個意志，就其為意志而論，則與任何其他意志相等。因之，既然一切的意志，就其為意志而論，並不優於任何其他意志，則一切命令本身，並無原本的權力以發佈命令。所以在受命令的方面，本身並無執行其命令的義務。因而義務的觀念只是推演出來的，所以不能作為形成實際哲學之基礎的任何部分（赫爾巴特全集，第十冊，第二十頁）。於是赫爾巴特證明（道德）法則的普遍性，雖然有其需要及實用，對於道德價值卻不能供給一種根本的基礎。命令之所以有其威權，服從之所以有其價值，美德之所以有其光榮，責任之所以有其義務，以及專橫與屈服的惡名之所以必須避免，在任何命令與義務之前必須事先加以確定。在這種信念之下，他寫着，「以絕對的命令作為倫理學的起點是一種錯誤。」他進而指出如若我們事先假定意志的自主權，則亦必須認定在同一問題中的二元意志；那就是一種服從的意志及一種命令的意志，從而一切的事物，在同一問題中一元意志較優於其他的意志之假定，實更易於說明。赫爾巴特一再否認先驗自由論，

並特別揭露其關於教育的危險結論。現在我們來簡短的討論一下赫爾巴特用什麼來代替先驗自由論。

關於康德的絕對命令，理性卽以此命令意志，使之適合於道德的法則，而赫爾巴特則代之以他的五種實際觀念，將「命令」，如我們上面所述的，由於其係推演的性質，置之於一種次要的地位。康德的「你必須」，其自身卽係一種意志的表現，其中所包含的爲關於對假定那種法則的威權所擁有的一種唯一無制約的權柄之知識；那就是說一種不受意志羈累的判斷，是可以估定其價值的。如我們在上面所述，既然意志的形式是決定其價值的標準，所以這種判斷所能指示的無非是意志的各種關係；並且按照赫爾巴特的意見，這些關係所供給的爲倫理學的形式上的基本原則，每種關係在審思之下，均可引起一種讚許與不讚許的獨立判斷。這種判斷必須是自動的與絕對的，並且只從關係的純粹審思之中，因不能有所證明而完全無證的產生出來，所以他在性質上是與判斷一致的，這種判斷當我們乍一聽見的時候，在其音調之諧和與不諧和上，立時並無任何邏輯的明證。根據於意志的判斷及藝術的判斷之間的這種基於其自發而準確的根源，並無明

證的類似點，赫爾巴特將美育的判斷應用於前者，同時亦應用於後者。並且在 *Darstellungen*（美
育之表現）一書中即是如此應用的。藝術的每一部分都有其自己的各種關係，並且從而產生其
自己的具體表現於這些自發判斷之中。賞鑒的法則。一件藝術的完善作品，可以將藝術的其他各
種部門的併合於其自己的關係之中，引起各種不同的賞鑒的活動。但是我們在世界之美育的了
解與表現之中，只能感覺對於賞鑒的這些理想之刺激的一種合併的總和，包括着在一切藝術作
品背景之中的道德性——這世界之美育的了解與表現在其自身中則結合着「一切端正的，一
切美的，一切道德的，一切正確的，總之那一切在其最完善的形態中經過最完善的思考而能給吾
人以快感者」。（註）這樣的一種表現，赫爾巴特認為是教育的主要工作，並且各種自發的原本的
判斷之總和的整體，使教育在兒童心目中所激起的為供給最後形成其生活的法則的原料。

（註）普通教育學第二編第六章第一節。

赫爾巴特求得「意志之最簡單的諸關係，係在其活動之對於自我或者對於其他的志願或
對象」。當求出這些關係，及在力求使之成為扼要化之概念的時候，他得到他的五個實際（即是

道德)的觀念。這五種觀念包含着意志德能 (Volitional Perfection) 的一切類型。這些類型如下：——

1. 內在自由的觀念——係來自個人的，一方面為志願，他方面為道德鑒別力之間的諧和的關係。於是意志擺脫了一切外在影響的羈累，而只受制於內在的判斷。赫爾巴特在其 *Kurze*

Darstellung eines Planes zu philosophischen Vorlesungen (哲學教程綱要之簡要敘述)

專論中，將內在自由的觀念加以界說，認其為，「與其自身之諧和所指的並非那種現代空洞而含糊的意念，而是柏拉圖的 *δικαιοσύνη* (正義)、*σοφία* (智慧)、*σωφροσύνη* (節制) 及 *ἀνδρεία* (毅力) 之三體一致性。其中之 *σοφία* (智慧) 為實際鑒別力，賞鑒作用，*ἀνδρεία* (毅力) 為實際的意志，*σωφροσύνη* (節制) 為意志的控制，同時意志的控制則容受一切反對的意志」。

2. 完備與圓滿 (Vollkommenheit) 的觀念 (作為一種正確的尺度以測定判斷，或者立法的意志所應到達的限度) 則來自意志的許多努力的各種不同程度的的一種比較，並且為赫爾巴

特以各種等級的範疇加以界說。這種關係的各種範疇，在同一個人中，或者存在或者不存在。這些範疇是（一）深度，即程度的等差；（二）闊度，即為意志所包含的各種物事；（三）意志的專心作用在一種主要的努力向各方面的伸展。在此地正如同在美育的全部領域中一樣，合意志之較大或較小雙方之各種努力，均可支配判斷的讚許。讚許與非難並無絕對的標準。如若在比較的過程中各種努力成爲較大的，那末，這些努力對於各種較小的努力，若它們不招致非難，則成爲它們所必須到達的標準。當這些現象發生時，而從中所產生的概念即是完備與圓滿的觀念。

赫爾巴特在他的我與通俗哲學之論爭一書中指示出，在五種實際觀念之內，完備的觀念對於學生在開始時即有最直接的影響，而學生之各種的努力，及向各方面的活動，首先即遇到這種觀念所引起的判斷。如我們上面所述說的，等級可以化分爲三種範疇，能力的深度、闊度與專心作用。赫爾巴特根據其內容，主張既然兒童之能力的深度在大體上是一種天賦，在一種主要對象上的專心作用，於早期生活上既不可能亦不合適，所以第三等級，教師與學生的活動只限於闊度——對於無窮數的多多益善的物事之能力的擴展；換言之，一種多方面的均衡的興趣之培養，這，

赫爾巴特稱之爲教育目標的第一部分。

當赫爾巴特，在他的哲學概論綱要中指示出來教育對於一切實際觀念之直接關係，尤其是着重於完備的觀念，「並非因爲它是較爲重要的，而是因爲它所決定的教育的目標那一部分（一種多方面興趣的生機），要求大量的努力，同時由此並可奠定道德教養其他部分的基礎」。

雖然內在自由與完備觀念中的各關係所引起的判斷是絕對的，但非完整的，因爲在兩者關係中的意志之本身或者可以是完全良好的，而在其他方面則或者是可以非難的。如是則意志或者可以依其道德的鑒別力以表現，但是這種鑒別力則或者可以是不無瑕疵的。一種強有力的意志，在量的方面或可引起讚揚，但是在質的方面，則並不是無非難的可能性。

在意志之其他的三種關係之中，則必然有二人或二人以上的志願。

3. 仁德的觀念發生於兩種意志的相互關係之間，在一個個人心目中的一種意志，即同時受此意志之影響的另一意志之努力，亦呈現於此人之心。當意志表現出順從其他的意志，或者表現出與其他的意志相抗衡，而將後者的滿足與煩惱作爲其目的之時，勢必在一方面引起稱讚；在

另一方面引起非難。所以由此所產生的觀念爲仁德或爲惡德。如果主動的意志不將其所表現於自身的意志認爲離開其自身而獨立的，而僅認爲係達到其目的一種手段（自我追求），則絕對讚揚的判斷是不可能的。如若將其自身之活動的實際結果，作爲仁德觀念之價值的測定標準，則係誤解仁德觀念，敗壞仁德觀念。

赫爾巴特認爲仁德觀念就是『絕對的善，這種絕對的善即我們宗教所稱之爲仁愛的。』如此，仁德的觀念，即是耶穌教的中心思想，同時也是其目的與歸宿。

仁德觀念，如我們剛纔所明示的，係產生於一種主動的意志之對於一種相像的及獨立的意志的關係之中。兩種實際的意志，在彼此之間或者會有相接觸的地方，但是它們僅能在表現上，在活動中，表達出彼此間的真實性，所以活動是意志之其他的關係之所必需的條件。

4. 正義的觀念，根據於幾種意志之間一致性，認其爲一種一定的原則。由此原則，在一種衝突中可以引起絕對非難的根源——這種衝突是在個別個人的心目中所存在的兩種意志的互相抵觸——之避免或預防。在這裏，志願一如在仁德觀念的關係中一樣，決不僅存在於心中，而在其

努力達到其目的時，侵犯着他人的意志。

5. 公正與果報的觀念，是基於一種先前的，曾爲外界善與惡的活動之預謀及圖謀所阻擾的關係之均衡的意念；這卽是，其目的爲滿足、公正與補償，因爲這種活動，影響於第二意志，所以他引起稱讚，或者招致非難。道德的判斷要求應以等量的善與惡，償還於某事的行者，果報與公正的觀念卽於是以誕生。

以上就是根本的實際觀念的系統。就其總括這些實際觀念，遂組成善的道德觀念，所以其彼此之間的相關的絕對的比例，必須嚴格的遵守。爲着其餘的部分而犧牲一部分或多部分，則妨礙生活的一種優良的秩序之均衡。

赫爾巴特由那種施諸於社會的各根本觀念，而獲得下面的五種推演出的觀念。由完備的觀念而得到一種文化系統的觀念，由仁德的觀念而得到一種行政的觀念；由正義的觀念而得到一種守法社會的觀念；由公正與果報的觀念而得到一種獎勵與懲罰之系統的觀念；以及由內在自由的觀念而獲得一種理想社會的觀念。

赫爾巴特在由各根本觀念而推演五種社會學的觀念中，他實高出於實踐哲學當時之通行的概念。並且他將其一向分裂的部分——道德及自然權利——合併起來，而將其列為一種復興的社會之不可分解的基礎。按照當時的實際哲學，個人的道德，或者社會的道德，均不列入自然權利——即是法律哲學與政治經濟的哲學——的估計之中；並且對於政府亦不過是一種力量，於任何情形之下，在其市民之間維持秩序及保衛治安，但決不與傾向的本身發生關係。赫爾巴特對於這些任意的劃分感覺不滿，但洞察到其基本的一致性，並且觀察出那種供給個人意志之理想的各實際觀念，同時必須以此調整社會生活——家庭與社會，政府與教會——的一切形式。如此他得到了那些推演出的觀念。他關於教育的學說與政府有一共同的來源，前者是來自倫理學與心理學對於個人之應用，後者是來自倫理學對於作為一個社會成員的人的應用。按照赫爾巴特的意見，所謂教育的整個目標，一言以蔽之，即是道德。教育的全部工作即為培養一種品格，這種品格，在生活的戰鬪中之毫不被搖動，並非由於外部的活動能力，而是由於其道德鑒別力及啓發了意志之鞏固而堅持的基礎。（註）教育的一切設施（管理與訓育）不唯都應當對於這種工作有

所供獻，而且一切的教學，「一種凝積形式之累積研究的全部寶藏」，必須按照心理逐漸的發展，而供獻予學生，以推進此工作，並且教學的價值，亦視其能否推進這種工作而爲定。同樣，作爲「一個用武力保障的社會」之政府的目的，就是要變成一種爲道德的觀念所激發所浸沈的社會。對於赫爾巴特，政府不只是政治機關，其力量只是限於行政與法律之保障，及獎賞與懲罰的公平分配，而且是一種組合，由於此組合的仁德的行政，由於其推進道德的教養，由於其保障個人的適合於社會秩序的自由，並由於其提高社會的一般風尚，應當使一般人感覺其本身爲一種道德力量。

(註)因爲道德僅只單獨的存在於個人的意志中，造基於正確的明辨上，那末，其第一要義，道德教育的工作，決不是發展某種外表的活動形式，而是在兒童心中連同其相符合的意志造成一種明辨。——普通教育學，第一編，第二章，

第二節。

爲着要將赫爾巴特對於教育所給予的供獻作一種周詳的估計，我們必須對於他的哲學論著有一種詳盡的研究，尤其是他的關於教育對於其根本的科學，形而上學，倫理學，及心理學所應有之關係的概念，加以精透的研究。但是在此地只可指出其在心理學方面所作的供獻的範圍。

赫爾巴特以前的哲學家（鄂爾夫（Wolf）、康德（Kant）及其門人）均墨守着亞里斯多德的原則，心靈係彼此全然各別的高級與低級的能力之棲息處。他們對此學說並不推翻其基本，僅略一變換其皮毛。按照這種學說，經驗之所能觀察到的那些心靈的過程，均依其相類似性而分為較大及較小的種類。某一種類的一切現象均須視為某一單獨能力的表現，而這單獨能力原本即存在於心靈之中。他們假定了三種能力——知識、情感及意志，而一種能力復分為其次級的能，結果僅只得到一種所謂之能力分類系統。老派的教師們以這種工作材料為其自身定出一種相應的目標，而每一種目標均有其可以到達的單獨的道路，並且以為對象之集中，即可產生單獨能力之周全的完備性。赫爾巴特不只證明這種學說的錯誤，而且指明了，縱使這種學說是正確的，教育之極為崇高的概念亦必化成泡影。

最初，教育問題引導他，使他從事於心理學之研究，而他卻確信心理學不獨對於教育極為重要，而且對於自然哲學，並對於歷史哲學、倫理哲學及政治哲學，亦具有極端的重要性，所以他終其身孜孜不倦的進行此種學科的研究。他在心理學的光輝照耀之下，將『能力』貶降到神話的領

域中去，所以我們可以說他在他的長期的深潛的研究的結果中，創造出來一種人類心靈的自然歷史學。他證明了要想從能力推演出心靈活動之對於法律的適應性，或者要想以能力的複雜性來將心靈的簡單性與意識的統一性相調和，是多麼無益，將心靈的能力之長期發展的結果，認為是天然的，更是何等的愚妄。如果我們將赫爾巴特解決此問題的許多論證一一敘述於此，實覺過長；這些論證都包括在他的心理學課本及科學的心理學兩部著作之中，但是我們必須簡約的將他用以代替此說的學說考查一下，因為這學說在我理想之中供給了教育的田地，並供給了教育唯一的目標。

所以他的心理學的基本論點就是，——各種提示均是心靈生活的原子，並且這些原子的組合、變化及相互的關係，可以引起一切其他的意識的各種表現。各種提示之於心理學，正如各種原子之於化學，以及細胞之於生理學。赫爾巴特之所謂的提示，不只是包含這一名詞之普通用以指示由於感官而得到的複雜觀念（例如練子的觀念），而且還包含許多作為其組成部分的思想之最後終極的原本觀念。至於先天的提示則並不存在。心靈是一面空白紙板，其唯一的原本的能

力，即係經由神經系統的媒介，與外界所發生的交互關係，這些關係以其原始的提示——視覺、聽覺、嗅覺、味覺、觸覺、快感、痛苦的感官的提示——供給頭腦。這些提示之對於心理，正如假定與公理之對於幾何學，由此而產生其推演出內容之全部。

但是原始提示只組成腦筋內容的一小部分；其相互的關係，則產生出第三級的提示，這種提示在其變換的發展中，組成腦筋的大部分。提示一經產生之後，即不需要那當然實現於過程之中的感官印象之再現；這些提示即是腦筋內容的一種固定部分，不藉助於特殊的感官，即可行使其職能，而成爲一種意識中的再提示。在這些提示之中，有一部分是引起物事，或者觀念的清晰而絕對的反映的，這一部分提示能够用比較、抽象及概括的過程而發展爲概念（間接的感官提示）。這種概念即是思想的較高的和最高的過程之原料。因爲在一個問題中兩個概念的聯合，就是一種判斷的活動，並且如若我們要從這種判斷之中下一種斷定，或者作一種結論，歸納或者演繹，這就是一種推理的活動。

教師所發現已經存在於兒童頭腦之中的許多提示，是有着兩個主要的來源，經驗與交接。

(註) 用教學的方法，從前者造成知識，從後者造成同情——此即是教師的工作。

(註) 普通教育學，第一編，第四章，第一節。

假若兒童的思想，果然如赫爾巴特所申述的，『完全由提示所造成』，那末，成爲問題的就是在他的心理學的系統之中還有無個性存在的餘地呢？或者更進一步，姑假定有個性之存在，那末，受過教育的兒童，有無機會發展他的個性呢？至若個性之存在，我們已經看到，赫爾巴特認定腦筋有着一種原本的能力——能與外界發生關係。他既承認這一點，就其含義而論，就是等於承認了個性的存在。因爲這一種能力，是腦筋所含蓄的能力之總和，而其程度則因人而異。原動力所能變化的各特殊形式，以及其各種提示之中活動時，如若情形允許，則其所選擇的最適合於其本性的提示，即是個性，即每個人的秉賦之天才、愛好、性情的傾向，部分的來自遺傳，其他一部分則來自變異的趨勢，這種變異的趨勢即是心靈的世界，以及物質世界的法則。姑假定其存在，我們可以更進一步的問，據赫爾巴特的意見，教師的工作（即供給提示，及從提示中培植思想）和個性是不是兩個互相隔絕的因子，這種因子是不是永遠沒有交錯的可能？他的答覆是：這兩種因子，只有當教

師沒有將其工作妥善的執行的時候，纔是互相隔絕的。至於他如何在理論上調和這兩種概念——教育與個性，我們在普通教育學中可以得到一個綱領，在他的心理學論著中得到他的細目。至於他是怎樣在實際上實現的，我們則可以從他給斯台格爾的信中可以看到。赫爾巴特寫着：「教師應將其看作一種信譽上的責任，儘量的不使個性發生變更」；他應當「使個性之可能的唯一的榮譽——那就是個性的明確的輪廓，易於識辨乃至於奇特——能使種族構成分的某一例證，在種族本身之前，不失去其重要性，不視其為無關輕重而消失其存在的意義」。(註一)即使從較低的觀點看，如果教師是一個有智慧的人，他亦將尊重個性，將其視為一種他所必然要應付，並可以應用之力量，因為個性有時雖然能阻止他的工作，但有時則推進他的工作。個性是他在決定新方向時所必須考慮的一個問題，「這就是個性和那由其機遇所決定的個人的邊際，倘若這不足決定前進的教養之中心點，至少亦可決定其起點」。(註二)

(註一)普通教育學，第一編，第二章，第三節。

(註二)普通教育學，第二編，第一章，第一節。

以上是教師對於個性的態度。個性在其自身方面，對於教師的工作之性質與範圍，究有若何的確定性（對於赫爾巴特這一問題實極爲重要）。『在受過教養的人，與未受過教養的人之間，在德意志人、法蘭西人及英吉利人之間，成年人的腦筋之構成，其所包含的知識與想像，決斷與惑疑、好、壞、強、弱，自覺的與不自覺的意見與傾向，是彼此互有差別的；至若腦筋之如何構成，則視一個人的個性而定』。兒童本身所當然具有的思想萌芽，於其後來之思想的關係，是否完全與種籽之於未來的植物相同？思想的萌芽之發展到某一種既定的形式，一如麥種之必然成爲麥嗎？抑或思想萌芽的發展，在全部生活的過程中，具有變異之無窮的可能性。如果園丁能夠將『一種苔蘚在其生長的過程中，培植成草本植物；復將草本植物，培植成木本植物；以及將木本植物更培植成一種果樹；植物界是否能供獻出一種思想之發展的更爲親切的圖形，園丁的工作是否亦即教師工作的更爲真切的寫真？無問題的，赫爾巴特的答覆是：後一譬喻極爲正確。因爲兒童的心靈部分，不似動物界與植物界的形式，甚而至於他的身體亦包括在內。『如果我們將腦筋委之於機遇的影響，機遇有時會創造他，有時亦會摧毀他；則個性會與其自身及其同類發生抵觸』。設若思想朝着

萌芽中的既定的目標而前進，即不會有這種現象；一般的機會與其生長或者有利，或者有害，但不會在現在的人類及社會中引起矛盾的情形。所以如把教師只當作一個人類的園丁，教師的工作僅只限於爲心靈準備各種適合於其既定的發展的條件，——這種狹隘的概念，赫爾巴特認爲是錯誤的。他認爲，一個真實的教育者所有的是一種更爲偉大更爲高尚的工作。他應洞察委託於他之思想萌芽之最中心的部分，並置此思想萌芽的個性之較佳的部分於不動，而供獻給他其自身所不能獲得的思想、情感及欲望。凡此種種一經吸入於其自身之後，即將繼續施以助力，領導與決定其後來生長。赫爾巴特對於教育工作之能有這種高尚的概念，以及在其生活與論著中之能指示出這種高尚的概念之實現的方法，此即是一般人之所以感激他並承認他的地位的理由。

那末，假若思想是由提示構成的，因之在其秉賦上既不是好亦不是壞，而在外界的影響與教師的領導之下，循此道或循彼道以發展，因此，思想在各種提示的形式上，及在提示之組合的模型之中所得的是什麼，那就是說，教育的工作是什麼，是非常重要的。據赫爾巴特自己的話說，『良好的，——那就是說開明的——意志，是依賴於思想範圍之形成；而思想範圍之形成即是教育的唯

一目的——道德——之來源。赫爾巴特對於教育之最大的供獻，即是他堅認這種思想範圍爲良好意志與其結果——一種道德品格的培養——之基礎，及他堅認這種思想範圍爲教師工作之全部的及唯一的目的，以及他用以指示出所要達到的目的對於意志之啓發之絕對依賴性時所用之根據於其心理學的嚴格邏輯方法。道德依賴於良好的意志，而這種良好的意志，復依賴於一人的整體之啓發。我們即應以此種啓發爲目的以培植兒童，使之具有『廣大的而在其各部分互相連接的思想範圍。這種思想範圍之本身則擁有着克服其環境中之不適合的部分之能力，並且擁有着吸收與消化環境中之好的部分的能力』。因爲『只有那能够這樣施爲的人，纔可以說是有其全力以自由支配教育』。教育的基本思想與目的，即是幫助學童以其自己的能力——以『當其選擇好的，拒絕壞的時候所得到的力量——來形成他的道德品格』。教師的工作即是『將那業已存在而且在其性質上可以信託的力量，置之於如彼的條件之下，以此種能力確然得以昇華』，而達到這種目的的方法，在赫爾巴特所研究出來的教育系統中則爲管理、教學及訓育。

管理的功能，即是抑制兒童之不能稱爲意志的那種童年之疎野的輕燥性，直到一種能够進行自我決斷的眞實意志代之而生的時候爲止。教學與訓育二者之共同的工作，就是要形成這種意志，換一句話說，就是要形成品格。德甘木（Charles de Garmo）教授對於赫爾巴特的意志之基礎的學說，曾經作一種卓越的概括如下：「意志的培植即是品格的培植。意志發生於欲望，但同時必須有其達到之可能的信仰；所謂意志者，即是表現具有其威力與完成之可能的意義。但是在意志的每一活動之中，在意識上均附有許多關於動機、義務、顧慮等等的表現，而這些總合起來，即是意志活動的一種「圖形」。當意志活動有第二次機會作同一類似的決定時，前一活動的這種「圖形」，便立即浮現於意識之中。如果第二次決定與前一活動相符合，則總和的表現，即更加鞏固，更加活躍，後來的重複現象亦繼續使印象愈益深刻。一種欲望在後來的機會中浮現出來，如果這欲望與既定的決定相抵觸、相反對，那末，在各種相反對的表現——一方面爲由意志的活動之重複所形成的有力而活躍之舊有的既成的一組，他方面爲新生的相反對的意志——之間，便立即開始一種精神的對立與抗衡。如果後者之表現歸附於前者，則障礙即行移去，融合的狀態於是

而實現並且心靈的凝靜與快適亦相應而產生。反而如若此決定與前此之正確的決定相反，則對立即將延續下去，並且一種心靈的煩惱亦應之而起。這種煩惱的最高形態，即所謂爲懺悔者。於是則較爲普遍的意志，即由意志的各種單一活動中誕生。每一種新生的相類似的活動，能够使既有的趨勢鞏固起來。意志的記憶力，（註）或者意志「圖形」的再現，在這方面是頗爲重要的。如若我們要使這種再現迅速而且清晰，則這些組成的「圖形」之表現，即必須親切而堅強的聯合起來。例如，當一種意志活動自活潑而詳盡的致思作用中產生的時候，即是此種實例。所以心靈的統覺（apperception）與綜合力當能將最近的各種表現加以考查，視其能否與前者相諧和而聯合。其所引起之結果，就是對於此事件的判斷，由此判斷所產生的爲一種命令及禁令。假若這樣的一種判斷之擴充使之不僅包含一種單一的實例，而且包含各種類似實例的整個種類，吾人則稱之爲一種行爲或箴言的實際原則。訓練的職能，就是要將意志活動的一切種類歸併於道德箴言的範圍之中，以便造成一種「對於善的勻稱的慾望」。「概括的說，品格即是整個意志的一致性與固定性」。

(註)普通教育學，第三編，第一章，第二節。

「兒童最初並沒有真實的道德品格。這種品格之產生係逐漸的，至於其開始之時期，即在於志願的獨立道德，自意志的各種活動的聯合中，時而出現的時候。這些意志活動的較爲普遍的決定，即由於統覺之作用開始承受，或拒絕新生的意志活動，並且組成主觀方面，或者品格之主觀基礎的起點。與此相對的，並有客觀部分，或者由種種欲望中所引起的單獨的意志活動。品格的主觀部分即是決定的部分；其客觀部分，即是被決定的部分。」(註)

(註)赫爾巴特之教育系統，德甘本教授作，載於教育評論一八九一年，五月號。

由於赫爾巴特關於心靈法則之新的闡明，所給予教育的無窮的供獻，使他在這方面確然遠出於其前輩之上。孔滿牛 (Comenius) 與裴斯塔洛齊都主張教育之進行，應依照兒童之天然發展的程序，並須根據人類本性之心理學的發展。所以他們在此同一方面亦頗爲進步。但是心靈法則的意義在他們那個時代則極爲空泛，因之使他們所能觀察到的所能發揮出的只是些重要真理之極其普遍的部分。赫爾巴特當然不認爲他自己了解了心靈科學的全部；由於其對於這種科

學尚在開始之最早期的信念，爲未來的探討者留下無窮的田地，（註）實無人能較他更爲洞悉此種科學。但是他的廣博的知識，他的分析的與抽象思想的能力，以及他對於真理之不可磨滅的熱愛，使他能够對於心靈活動之根源與進度，獲得一種較爲準確的知識，並同時使之能够策劃出一種有系統的教育程系，這程系在確定的方法之運用中，確可得到結果，並完成其預定的目的。

（註）普通教育學的緒論。

教育之這樣的一種程序，連同其方法及其運用均在普通教育學中發揮出來。此書所包括的教育系統，正如其名稱所示，是由其目標——道德——推演出來的，而道德，赫爾巴特在美之表現中，確定爲人類的最高目的，因之也就是教育的最高目的。此處（係指英譯本而言——譯者）所譯之兩本著作，普通教育學與美之表現，彼此間組成一種邏輯的體系。誠然，赫爾巴特本人曾要求過讀者，將此兩種著作作一比較，（註）這比較是有甚大的價值的，其所以有價值不僅由其固有的意義，而且因爲這比較可以使吾人得到關於他的思想之完整性，及朝着至善的不斷的努力之顯著的例證。

(註)普通教育學，第一編，第二章，第一節。

讀者當不會注意到，美之表現與普通教育學中所闡述的教育的目標是相同的，而用以達到此目標的方法，在普通教育學中卻獲得一種新的組織。在美之表現中教育的目標被確定爲道德——那就是一種對於那建立於意志的各種關係之上的鑒賞作用之命令的意志之堅定的服從心理。教師的雙重任務即由此而誕生：一方面，爲培養鑒賞作用，並使之成爲一種心靈中的能力，這種鑒賞作用則由規定於教學之中的世界之美的啓示，所完成；並且，在另一方面，使意志能够按照其鑒賞的標準，以改變其方向，而這種鑒賞的標準，則爲由訓育制止與轉移到正確方向的多方面的欲望之覺悟所促成。美之表現的形式是嚴格的演繹出來的：由目的以達其假定，並由假定以達到其完成的手段。但是赫爾巴特不得不承認教育工作的這種概念，雖然鑒賞作用之術語的意義極爲廣泛，而教學卻限於鑒賞的培植；且教學之所有的部分，亦並非均有其真實表現的機會。由幾點我們可以看到，他感覺着由教學所能達到的一般教養之絕對價值，沒有充分的估計，所以由此以後，教養本身的問題，即盤據於其思想之中。他的心理學研究的影響，在普通教育學中發揮得

更爲清晰。如我們前面所見到的，他的心理學洗刷了了解與意志，理性與衝動之間一切隔閡，並且全然以提示構成心理。提示的總和組成了『思想的範圍』，同時情感與志願亦含蘊於此思想範圍之中。遵循於此，現在普通教育學中的教育的任務，遂被認爲思想範疇的定限，並且在決定時能使之引起一種適合於明辨的意志。如果我們附帶說明思想範疇的定限不是由多方面的欲望及多方面的仁愛之覺悟所形成（如在美之表現中所示者），而是由一種多方面與均衡的興趣所形成，則這種概念的意義當可更爲正確一點。在普通教育學中這即是教學的任務，而其側之訓育僅居於贊助者的地位，供給品格一種力量，至於品格之調整，卻有賴於教學。赫爾巴特是第一個清晰的了解教育觀念——一種有道德目標的教學——的人，所以在將教學的整體，與所有的教育之最後目標相聯繫起來，而從此目標中推演出一種將其包蔽於其總體之中的計劃的，他也是第一人。後來的概念與前者的意義，決無任何矛盾的地方。樹立一種道德及培植一種道德的品格，實有着一種互相溝通的意義。美之表現中的『上帝的觀念』與普通教育學中之『自然的歸宿』是相符合的；普通教育學中的經驗興趣的目的是導入於『目的論的探討』，而思維則導入於神

意的觀念。宗教必須如此的培植，使之『不能忍受由無道德秩序的世界所產生的紊亂狀態』，而對人類的同情則必須以對於『其依存性之認識』為指歸。但是在普通教育學中，教學則佔着一種更為相適的地位，並着重於其心理學的基礎；而在美之表現中，則側重於倫理學的思考。

關於教育得之於倫理學的理想之趨勢，赫爾巴特在美之表現中表現得較之在他以後的任何著作中都更為具體，雖然其主要的思想——單是思想中的一切因素之共同活動的諧和性，即能保證道德的持久力——如我們在前面所見的，是作為普通教育學之全部的基礎的。後來在美之表現中所充分發揮的意念的萌芽，吾人可以在前面所述的赫爾巴特給斯台格爾先生的許多書信之中看出。在那一套書信的第四封信中，他是在研究關於他的學生努德維赫的問題，這問題是如何標明出人類之能成為及應成為的一種真實而明顯的形態，使之在兒童心目中喚起一種努力而力求生活在其體認的切合中，從而以一種對稱力供給那種傾向於自我主義的性格，而不損害其活動。其第三封信提到『致力於明辨與理想的縝密的道德』的時候，已經將美之表現的目的表達出來。至於所提到的品格之形成，這與第四封信中的教師與學生的共同工作，在美之表

現中所發揮的主要點——教師與學生的共同活動——上是一樣的，即「教育的主要工作」。在第四封信中教師的任務，就是發揮出「人類道德發展的過程」，使之可以將兒童導入於「在過程的各方面，能正確構成及發表出來他自己的贊成與不贊成的判斷，由此他學習形成他自己的活動原則」。在美之表現中教師的任務即是「將兒童心靈既存的確實的能力，置諸於某種的環境之中，使之必然促成人格的自我覺悟之形成」，而在兒童方面，則由「兒童在從善避惡的過程中所發現的判斷以形成他的品格」。美之表現的中心思想，不過是當赫爾巴特在二十一歲的青年時代，及積極從事於教師工作之第一年時所研究出的原則之另一表現——這原則是「人類的能力決不應加以殘害，而且應在道德法則的維護與溫和的制馭之下使之進入善境」。在他的一切的著作中，並且如他的生活所表現的，在他的一切的工作中，這種和諧性絕對的標示出他的特性。這種特性之形成，我們不僅見之於那些書信及美之表現——他的這兩種著作彼此相隔七年的期間，這期間是赫爾巴特思想發展之極為重要的時期，在此時期中，他的實踐哲學之主要性質，均首先表現於美之表現中——而且這種特性在普通教育學中，以及在他去世之前七年所著的

補充普通教育學的最後的主要著作教育講義綱要中亦同樣表現出來，他的堅定的信仰及熱愛所係的，即將人類本性作為教育的對象，並且他對於發源於其自己的教師的工作之崇高的概念具有一種熱誠，這給予了他的生活與思想以基本的一致性。

對於赫爾巴特的文體之優美，德意志的學者一般的似乎都是公認的。巴圖洛麥（Bartolomai）——他的極為忠實而同情的闡述者之一曾如此寫過：「在其古典文體的清晰性上，或者在其對於德意志語言的精華之尊崇上，所有的哲學家實無有超過於赫爾巴特者。」瑞赫特（Jean Paul Richter）在列凡納（Levana）的序言內大體上亦同意於巴圖洛麥的意見，但是，他也指出普通教育學的特殊的困難點。他如此寫着：「精美而嫵媚的文字，不能消滅我們的一種願望，赫爾巴特不若是之「普通」的應用其標題上之「普通」二字之特權，致使讀者不得不自己將那過於廣泛的公式加以充實。但是當赫爾巴特意欲強化肌肉，加緊品格的機能的時候，他卻成了深文周納，並且他亦持有相當理由，因為他的文學與他的思想能特別顯示出他自己的品格。」下面關於普通教育學的分析，在讀此譯文之前或者會有用處，但是讀者將很快的會發現，只有戮力

的集中思想，對於大師的基本原則之堅忍不拔的究討，以及完全了解了他的文字技藝之後方纔能欣賞這部著作的力量與價值。

普通教育學於一八〇六年出版。其時赫爾巴特適在歌亭根。他的哲學的研究及教師的工作（不僅在瑞士，而且還在勃里門及歌亭根），在理論與實際雙方，均供給他以充分的材料。從這些工作中，從這些慎重佈置的觀察及在各情狀之下所蒐集的試驗中，他得到了如他所謂的『小規模的收藏』。他告訴我們，『關於普通教育學的組織綱領，在一八〇五年底着筆之前的許多年的期間內其一切細目在實際上均曾運用過均經過反覆的慎重考慮。』該書是奉獻於他的真實的老友，席米德（Schmidt）議員的。他並在贈送時的信中如下的寫着：『我親愛的席米德現在你纔知你是這遲生子的繼父。六年前你看見它的時候，它還在胎胚期內。假若我不是受了完成此書的願望的驅使，假若我不是迫於要使我的兩個能幹的學生，綏佛爾斯（Sievers）公爵與蒲拉特（Plateri）公爵能將他們的工作的總結帶回家去，這個胎胚恐怕現在還未降生呢！此書之倉卒完成使我不得不要求你，請你原諒這最後訂正本的多疏忽的地方並請你於基本概念的敘述

之外，不多有所要求。』此書在歌亭根報紙上的廣告是赫爾巴特自己寫的，其中包括着對於讀者的提示及此書組織綱領的說明。從其標題由教育的目標演繹出之教育學（*Pedagogy Deduced from its Aims*）吾人以爲當可期望獲得一種如見諸美之表現中的嚴格的演繹方法的敘述。但是雖然教學的對象，多方面的興趣，及訓練的對象，品格的道德力量，均正確的並列起來，而專論品格與全部美德之形成的一段——這一段本來應置諸表現教育之兩部分的那些概念的任何說明之前——直到最後方纔提出。由於表現教學與訓育的工作不是導源於該書的基本思想——道德的品格之形成，而是導源於可能的與必需的目的之考慮，那末，其基本思想則仍然棄之於背景之中，並且教學與訓育直到書末——第三編第四章——均歸納到那種概念，這概念是教學與訓育之所從而演繹出的。所以瑞赫特在列凡納中所提出的許多讚揚，當只適用於這一點。在前面所述的普通教育學的廣告上赫爾巴特如此寫着：日前這一教育論著決無任何奢望，以慎思的藝術著作而自許。我要求那些曾將此書從頭至尾讀過的讀者，再從尾至頭的重讀一遍，如此則各種概念中所分解出來的教育的工作中的最細微的關係，方可表現得較之讀者在標題上所

盡量揣摩的更爲清晰。赫爾巴特在這裏所提的暗示就是要給他的讀者以保障，使之不致於將附帶的目的與主要的目的——品格的培養——相混淆，並使主要的目的在按他的勸告再讀一遍的時候，得佔有它的真實的優先地位。他之所以這樣離開嚴格的演繹方法，彷彿是爲教師的便利而着想，因爲教師面向着許多的手段與方法，而其主要的需要，似乎是對於所有這些手段與方法的一種鳥瞰觀；他希望「審慎的讀者不至於感覺到那些作爲各章標題的許多概念，同時亦必須負擔起作爲其中之原則的任務的妨礙。」如他所用之於科學的心理學中之區分的綜合與分析的方法，當可消除一切的困難，但是他似乎沒有採用，部分的是由於保存形式的均稱。

我們已經知道，赫爾巴特是將他的教育學置基於倫理學與心理學之上，前者供獻出教育的目的，後者更由此而供獻出方法。在其倫理學方面，教育學是純粹推理的；但是在其心理學方面，教育學則必須商之於經驗。所以在其對倫理學的關係上看起來，是一種科學（既知的物事）；而在其對心理學——對於經驗——的關係上看起來，則是一種藝術（已執行的事物）。將教育作爲一種藝術看，則分爲管理、教學及訓育。

教育的最高與必要的目的即是道德。但是當兒童長成成人的時候，卻於此之外爲自己定下許多其他的目的，所以教師不僅要考慮那種必要的目的，而且也要考慮其學生這些可能的目的，這些目的是要切合於其才能、性格及傾向的。因爲教師不能知道這些目的的未來的趨勢，所以他必須以內在能力之準備，以使學生達到這些目的，並且這只有給予兒童的思想以一般的刺激方可完成。

教育的起點是個性，——卽學生的現狀及其現在所秉賦的。每個個人的特殊性質均須加以尊重，因爲在這種性質之中蘊藏着個人的能力，必須盡可能的保持使之無所損害如此方可使兒童不致於變成一種單純的種族的類型。

教育的第一部分爲管理，其唯一的目的爲維持秩序及使兒童不逾越軌範；所以管理所涉及的只是現時。管理的方法爲作業、監督、恫嚇及懲罰，而助之以實施的爲威權及愛。教師必須使這些方法逐漸成爲非必須的，而後再將其撤消。

教育的第二部分是教學。這是一極爲重要的部分。教育必須確定意志趨於美德（卽是說教

育必須保障意志切合於自倫理觀念所推演出的體認。但是意志與智慧二者均置根於思想範圍之中，那就是說，在既得的各種提示之組合的與合作的活動中，而思想範圍的真正培養只有教學纔可以負擔。在達到其最後目的的過程中，教學之較為切進的目的，即是一種均衡的多方面的興趣，那就是用教學針對着各種對象激發起一種智慧的活動，並且在這各種對象之中，無任何一種單獨側重的努力，而盡可能的使一切對象均有同等強度。興趣本身依賴於其目前的對象，由此它自朝着未來的某種物事而努力的欲望中分解出來。當思想對於未來，較之對於現在，更為集中的時候，興趣即變成欲望。觀察與期望是興趣的條件，要求與活動則是欲望的條件。

專心作用與致思作用是交替活動的，並均為多方面而興趣在其造成上之所必需。致思作用——由專心作用清晰而明顯的輸入於意識之中的蒐集的組合的各種提示——必須緊隨着專心作用，即是對於某一對象之暫時集中的專注作用。為着達到多方面的興趣，在各種問題上必須要有許多專心作用，但是這許多專心作用必須與致思作用互相交替，以使偏面的、疏忽的、惑疑的等等得以避免。純靜的專心作用，這作用在許多混亂的因素中提煉出各種提示，創造着清晰性；由

一種專心作用到另一種的過程引起各種提示的聯合；純靜的致思作用，這作用是針對着各種不同的聯合部分，維持秩序與規則；並且最後，致思作用的進程，其施之於系統化的物事及對於此物事的更進一步的追求，為方法。這些即是教學的四種形式的步驟。

興趣——其目的是在於創造一種多方面活動——首先即指向着自然的既成的提示。那就是說，由經驗與交接所供獻出的各種提示。因為經驗可以造成自然的知識交接可以造成趨向於人類的關係（同情），所以教學必須將影響加諸於這兩方面，以便其可以將兩者加以修正與充實。

作為興趣之兩個主要的部分之知識與同情對於各種對象都是施用的。——知識可以施用於複雜的自然現象，亦可施用於其對於法則之適應更可施用於其美育的關係；同情可以施用於個人，於社會，亦可施用於萬物對至尊上帝的關係。所以形成了下面六個種類的興趣：——

屬於知識的

屬於同情的

體驗的興趣

同情的興趣

沈思的興趣

社會的興趣

美育的興趣

宗教的興趣

將以上的一切置之於均衡的活動之中：這卽是創造思想之完滿的多方面性之陶冶。

在各種科學之中均含有教學的材料。如若我們要運用各種科學，只知其術語是不夠的；何者爲各種不同的部分中的共同點，應當受到特殊的重視，並且我們須在術語的符號、形式、物事。下加以注意符號，例如文字之所以能激發興趣，只在其爲表達出其所要表達的物事之工具。因爲這種理由，符號在其自身方面可以使人感覺厭倦，所以在教學開始時，其運用應限於有興趣的工作之表現需要上。形式，由於抽象作用之所獲得的，關於各種物事之單獨的品質，並且加以個別的考慮，亦不足以引起直接的興趣，所以在引用形式時，只有與實物相連貫起來。最後，物事——自然的作品與藝術的作品——則可以激發直接的興趣。但是物事不過是品質的組合，這品質乃吾人由抽象作用所分析出來的，所以吾人或者由單獨的品質出發，而到其所組合起來的物質的本身，或者由物事出發而在其品質中將其加以分析。

由此我們即可決定教學的程序。當教學致力於分解及剖析時，進一步說致力於改正與補充時，則為分析教學；此中之主要的工作則在於學生。假若當教學的各種因素在事前標明，而後加以組合，則為綜合教學；關於這，教師將決定關聯的層次。分析教學與綜合教學兩者均適應着興趣的六個種類而區分，並且兩者都應彼此互相幫助。教師必須普遍的從事於指示、聯結、教導、哲學化；第一可以產生明確性，第二產生聯合，第三導之於系統，後者則導之於方法。在關於同情的事項中，教學在實際現象的範圍中是觀察性、繼續性、昇華性與活動性。並且這些條件均同樣亦足以依次引起明確性、聯合性、系統與方法。

教育的第三部分，訓育，所指的是對於兒童的直接行動，其旨趣則在於造就他。但是僅僅用情感的刺激，訓育是不能完成其任務的。由於訓育的影響，思想範圍之自身必須加以擴充，並且欲望亦得以化而為行動。所以訓育的工作在其為教育作一種準備工作，以決定思想範圍的限度之內是間接的，當其將那種範圍的內容化為活動，由是而奠定品格的基礎時為直接的。訓育的目的是造成品格的道德力量，那就是在美德之進程中的穩定性。品格包括在意志的一致性與穩定性之

中，並且這兩者均在人之所欲及人之所不欲之中表現出來。

在品格的主觀與客觀兩方面之間有着一種重要的區別。前者爲意志的基座，在自我觀察開始之前，已經存在於個性之中，乃關係一個人樂意忍受或不樂意忍受的事物，及他所盼望據有或者從事的事物；後者爲由自我觀察產生的新意志的基座，這種新意志逐漸凝結於一般的概念之中，部分的是由志願之先前的活動，部分的由其對於其自身關於這種種類的志願之要求，由意志的記憶，那就是，由於志願的一致性，品格的客觀部分與其自身相協調。如是，因爲他願意忍耐，據有與追尋的事物彼此之間缺乏協調，所以在學生方面，他必須選擇何以適從，而這種選擇在品格的決定中是有幫助的。各種決斷，各種箴言，各種原則之形成均在主觀的品格發展時，較爲成熟的年齡之中，而正因爲那種過程之中包含着各種小前題，結論與動機，那末，這種過程，如若各種動機有若何價值的話，是不能無衝突而發生的。品格的力量完全看品格的兩方面之間的一致性。屬於主觀方面的良好的決斷——這良好的決斷，要求着美育的判斷，對於善的熱誠，並且，將其變爲道德的決斷，邏輯的陶冶，以及系統化的組合與繼續不斷的運用——必須要切合於品格的客觀

部分中之良好部分，如此方能避免惡劣的物事的影響。

教師對於學生所採取的態度是訓育中最爲主要的助力——他的滿意或者不滿意，允許自由或者特加限制，等等——在訓育的整個過程中，應當將學生對他的反應加以注意，並將這反應慎重的加以運用，但卻不應給以過度的刺激。

關於訓育的一編，在末尾對於其進行的方法有所建議。所指的即是由心理學的見解來形成品格。尤其應注意的即保持整個的心思安靜而清晰，如此，美育的判斷方可形成，品格方可成爲道德。當學生對於他的意見與原則已經得到信任，訓育必須撤退，以便自我教育有發展之餘地。

從上面的論述，讀者當可了解，人類經驗的全部，主觀方面的與客觀方面——或由內部、或由外部——都包括於思想範圍之中。他的原則，道德建立在思想範圍之上，與擴大範圍，以及提醒一切真正教育之所在的興趣，在耶穌的教導與生活中得到一種昭著的明例。耶穌生活的主要思想，一點，他所說的是他到這世界上來教導，即是，上帝的父道是世界所曾經歷過的最廣大的思想範圍與興趣，以及一點最能引起相繼的永久擴大的思想範圍。由於他的原則一種新的概念，遂輸入

於人類精神範圍之中，以及這新的概念在輸入時所加諸於人類本身與其上帝之間的影響，這概念遂改變了其生活的全部狀況。當思想範圍與興趣擴展時，則過惡即一一相繼消滅。在世界的歷史中，過惡從來是如此消滅的。人們在固守某一種行爲而避去他種行爲時，首先必須有鑑別善與惡的見解。見解的終極作用即是選擇。當人們看見焚妖巫於火柱爲謬誤時，他們即停止焚燒。

赫爾巴特倫理學系統的基礎，既非先驗的，亦非超自然的。其系統之終極基礎，他稱之爲美育的判斷，這美育的判斷——當他施之於倫理學而不施用於鑑賞的範圍，在此範圍中他也承認與探尋其活動，——就是呈獻於每個個人心靈中的體認，而對於此種體認個人的正確與錯誤都是不能交換的名詞。教育所供獻的標準隨着人類的變異的環境而各異。盜竊，如果盜竊者有充分的技巧能避開被盜竊者發現的危險，在斯巴達的兒童中則尊之爲一種美德。但在另一方面盜竊卻爲猶太人道德之未開化的法典所禁止，爲孔子與耶穌的金律所詆斥。但是在這兩種情形下，由其所引起的行動與禁戒，都是心靈向其自我表達的同樣意識，而其區別則在正確與錯誤之間。赫爾巴特將其道德的基礎置之於這種意識上，亦如置諸於可以抵禦一切風暴的岩石上一樣，因爲這種

意識是人類本性中一種積體部分，亦如人類本性自身一樣不可毀滅，所以他將其道德的基礎置之於任何啓示、任何宗教，或者個性以外的任何法則之上，並且他在建造道德的這種基礎時，爲教育開發出無窮的可能性。現在的一個偉大的神學家說，對於他這種意識，道德力並不「是對於存在於外界活動之中的無形品質的任何領悟，亦不是將那無形品質分爲絕對的善，或者絕對的惡的任何劃分，更不是用符合律或者實用的均衡性將其加以理智的試驗，而是對其存在於我們自身之中的一種比較價值之等級尺度的認識，以及將一種優先的品格普遍的輸入於我們的可能活動之無窮數的組合之中」。(註) 在由思想範圍這種基礎之上將品格建造起來的時候，赫爾巴特力圖保障道德，使之能普遍深入於思想與心田的一切部分，——保障在一種正確的領導而包羅一切的教育之下，品格的全部，不僅其一方面，都受到道德力量的薰陶與推動。一般人有着一種很通行的信仰，教學應當以人類本性的智慧方面爲限，及美德的基礎是先驗的，爲其基礎，一種外在客觀的法律——一種不銘刻於心而誌之於石的法律——妨礙了這種目的之完成。其最初的錯誤，使人們陷於教派的道德，其次的錯誤則滋榮由外向內的生長，而不滋榮由內向外的生長。

兩者都與赫爾巴特的道德發展的觀念不同。他的道德發展的過程，是一種開始於兒童早年的緩慢而自然的過程；在他的文字上這過程是一種在客觀意志中對於過惡之主觀克服的逐漸的勝利，並且「轉化」的過程始於搖籃而終於坟墓。如是赫爾巴特的兩個主要的目標，一種完備的教育及一種基於不可磨滅的基礎之上的道德，彼此必須互相補充；因為他將那種道德置之於與道德共永久的思想本身的真實的結構上，並且關於教育，他主張，當其按照心理學的原則施行時，能使每個學生在這種道德的方向中決定其自己的品格。兩者離開一方面即不完備，因為美德是一切教育的真實的歸宿，並且教育在個人方面對於美德的完備是必需的。

（註）宗教之威權的基礎——瑪丁腦（Martineau）博士著。

如若我們對於赫爾巴特作一種審慎的研究，即可看出這兩種目的如何相繼發生於其思想之中，以及如何奠定這兩種目的的基礎，雖然是無形的，而卻是確信的基石。赫爾巴特對於他的教育方法，並非認為盡美盡善，雖然他對於他的道德原則卻暗含着這種意思。但是就他的意思，教育與倫理的任何完備的系統在兩者中都必須有確信。

赫爾巴特不是悲觀主義者；他對於人性抱有信念，並且他相信，在人性中存在着由自修而達到自我更新的儲積力。他反覆申述：『人類繼續不斷的以其所引起的思想範圍教導其自身』。他很清晰的觀察到——他或者是作這種觀察的第一人——三種物事，以及其密切的聯繫：第一、教育的方法只能有一種是正確的，並且其基礎是心理學；第二、這種方法因能够並且必然對於其自身有確信，所以它是不會錯誤的；第三、美德——一切教育及生活的目的與歸宿——在人類思想中擁有着一種牢不可破的基礎，所以它也能確信其自身。生活的樂觀主義的觀點要求着這種立場。只有正確的教育是不會錯誤的，並且它必然能達到它的目的；如其不能達到這種目的則僅足以證明它是一種不正確的教育，其基礎並非建立於心理學上。其目的——唯一而真實的道德——亦是不會錯誤的，因為它建立在心靈的直觀判斷上。或者世界能進化到美德的境界，或者世界不能進化。但赫爾巴特卻要求世界能進化到美德的境界，並且美德是不得不發生的。世界上有着一種正確的教育方法，用此方法，人類不僅能够，而且必然要得到美德，以使在時間的過程中受過這樣訓練的人類，必然不得不前進以達到至善的境地。我們只有這樣纔能保障罪惡的消滅。總

之，正確的教育出來的人，定然可以獲得美德。這種美德，其萌芽即是心靈自身的一種機體部分，所以它如思想本身一樣的不可磨滅。這就是赫爾巴特由教育所達到的關於人類未來的樂觀觀點。在實際上，關於他，我們可以說——

『上帝賜與人以兩種視野——

一爲人類的全部工作，時間的圓滿設計；

另一爲目前的工作，人類的

完成計劃的第一步。』

——魯伯提·白朗寧 (Robert Browning) 之沙蒂洛 (Sordello)。

他即是持此態度來和教師們談論的，——這些教師們的生活因其對於人類進步之信仰而得到興奮，並當其努力從事於塑型下一代人的思想時，均銳意接受任何新的光明。他之對於思想家，亦是持此態度，——這些思想家正在窮究着生存的問題，意欲穿過那種終年在轉化之中永無最後階段之現象而達到其根本的一致性。最後，他之對於宗教的信士更是持着此種態度的，——

這些信士，目擊着過去與現在的各種形色的宗教系統隨着時間與地點的變遷而起伏，但卻終不能對於人類的心靈供給一種最後的權威，遂固守着一切大師中之最偉大的大師的箴言，『天國即在人心』，並將其信仰，如赫爾巴特之所為，建立在仁愛與義務——此二者即足以證明在人的靈魂中上帝之永在——之上。關於這方面的深思潛慮的研究，我們且以他自己的話來讚揚他。這些話是他用以紀念他那偉大的先輩康德的——

『許多世紀逝去了，並於逝去之時，將其所攜至於吾人之前的偉大人物，一一又復攜去。這些世紀的一切鴻跡，倘若不堅牢的保存於神聖的紀念中，亦將冥滅。少數人的思想的影響如何，全視多數人在其生活範圍中對於它的回憶，發展與應用如何而定。死者的思想的原來形式在未來的年月中，是得到一種真實而清晰的認識，或者是受到一種偽造的曲解，則有恃乎其同時代的人們之所傳於後世的證件。因為坟墓自身是陰冷而沈寂的，它只能當熱愛的心靈，發表關於它的言語的時候，纔能發出聲音』。

沙克森內·齊木尼茨 (Chemnitz Saxony)

一八九一年，一月一日。

目次

譯者序言

英譯者序言

緒論

第一編 教育之一般目的……………二七

第一章 兒童管理……………二七

第二章 正式的教育……………四五

第二編 興趣之多方面性……………六九

第一章 多方面性之概念……………六九

第二章 興趣之概念……………七九

第三章	多方面興趣之對象·····	八五
第四章	教學·····	九一
第五章	教學的進程·····	一一七
第六章	教學的結果·····	一六七
第三編	品格之道德的力量·····	一七九
第一章	品格之意義·····	一七九
第二章	道德的概念·····	一八七
第三章	道德的品格之表現方式·····	一九五
第四章	品格形成的自然程序·····	一九九
第五章	訓練·····	二二三
第六章	訓練細目之檢討·····	二五三

普通教育學

緒論

施教與要求教育的人們之所要達到的目的，是以其對於本問題的思想範圍爲指歸。

教師中的大部分均完全忽略在教育工作的見解之中爲其自身建立起一種思想的範圍；這範圍在工作進行中逐漸開展，而部分的爲其自身之特殊條件所形成，部分的爲兒童的個性與環境所確定。設若教師具有一種卓越的見識，他即可運用其所發現的一切材料，以刺激其學生而使之從事於工作；設若他有相當的先見之明，他亦可避免有害於健康、性格及禮貌的一切。如是一個兒童即可在一切無危險的事物中有所嘗試，在日常生活中的普通物事的考慮與料理中有所練習，並在其生活之窄狹範圍中於可能限度內盡量獲得一切的敏感，而進達於成年。設若他果能若

然的生長起來，實可謂至爲幸運。但是吾人聽到教師訴說環境中的各條件的——關於僕役的、親族的、玩伴的、自然本能的以及大學的——有害的影響。當精神上的食品是爲隨時的機遇所確定，而不爲人的技巧所支配時，一種可以抗拒惡劣環境的壯健的體魄，在這種時而若是其貧瘠的飲食條件下，之所以難於永遠保持其健康，實無足怪。

盧騷之所希望於兒童的，首先是在乎鍛鍊。他曾在這問題上表達一種確定的意見，並從不會將其放棄。他是以自然爲指歸的。由襁褓時期以至合悉之夕之間的一切動物性的發展過程，均由教育而獲得自由的康樂的發展之保證。他的教育對象卽是如何生活。然而他顯然卻同意於我們的詩人的箴言，『生活並非至善』，因爲他在理論上犧牲了教師個人的全部生活。他將兒童全部委之於教師，使之爲其永久的侶伴。這種教育之貨價實過於鉅大：縱使吾人卽就死亡率而論，這個同伴的生活的價值無論如何是高出於兒童之生活的；因爲成人的死亡的機會，是較少於兒童的。但是我們可以說單純的生存對於人已若是其困難麼？我們前曾認爲人的生存是類似於薔薇；吾人以爲正如羣花的皇后之易於培植，人類亦能在任何氣候中繁殖，能在任何種類的食物中取得

滋養，極易於學習使其自身適應於任何境遇，並能化萬物爲己用。但是在業已開化的人羣之中教育一個『自然人』卻仍屬極其困難，——教育者所感受之困難正如將來兒童本身在這樣複雜的社會中所將遭遇的困難相等。

至於洛克 (Locke) 則最爲希望兒童了解如何處世。對於他，主要的條件就是俗尚，按照洛克的意見，父母如欲使其兒童投入於社會之中，並不需要任何教育的書籍；任何外加的條件只能使之退化而爲一種人工的不自然的現象。以任何代價購買一個具有雅緻習慣的可以信託的人士，其『本身能通曉禮節的規則，與下等社會的規矩，以及其間因人之不同，時間地點之不同而引起的一切變化，而其本身並能慫恿兒童，按其年齡以遵守這一切的事物』。吾人對於這種意見不能有任何的批評。欲勸告世俗社會的忠實人士，使之不將其兒童亦訓練爲世俗社會的分子，實屬妄想。在他們方面，這種願望之所以形成，是由於實在生活的一切印象之全部勢力，而且此種願望復由每時每刻所得的新印象而愈益鞏固，愈益深刻。一切說教者，詩人與哲學家在詩文之中尙能激起其熱誠，尙不失其燦爛的光彩及其威嚴，但偶一注視於四周的世俗社會，則其影響勢將消滅淨

盡，而其本身亦復宛如優伶之表演，幻化之景色。至於其他的，一種世俗社會的教育亦有成功之可能，因在凡俗的社會與其自身的一切之間是無絲毫矛盾的。

我也知道有些人並不愛慕這世俗社會，但卻了解這世俗社會；同時他們亦不願使其兒童脫離這世俗社會，更不欲其兒童沈淪於其中，並且他們認為一個頭腦清晰的人，在其本身的自我意識中，在其本身的同情中與其本身的鑒賞中，自然有一種最好的主宰，在適合的時機中，指導着他們隨其意向之所趨而深入社會的各種俗尚之中。這樣的人們均任其兒童在偶或能作為他的玩伴或對手的伴侶中，取得一種人類的知識。如果觀察力事前曾在家庭中受過磨礪、練習與訓練，並且他們期望他們的兒童在未來的年月與之相生活的這一代的人們之中生長起來，那麼，他們則認為大自然最好是從大自然的本身去學習。上述的情形與優良的教育是否並行不悖？假若在教學的時間（我認為這些時間有絕對的價值，因為在這些時間中，教師是鄭重的有系統的從事於學生之指導）之內所進行的精神活動能激發學童的全部興趣，這其間是絕無矛盾的；與此相較一切學童的遊戲都變成瑣碎的，甚至兒童本身亦感覺無味。

無論人們在其貼切的環境所感觸到的各種事實中，或在各種書籍中，作若何多的斟酌與索尋，這種精神的活動是決不會發現的，反之，這種精神的活動則發現於此二者之聯合中。只有那種青年，他能領略觀念的趣味，在其眼前能有教育的一切美的與偉大的概念，並且他不憚於一時委其自身於希望與惑疑、失望與歡悅的無窮轉幻中，——只有這種青年方可擔當在實際的環境中訓練一個兒童，使之達到較高尙的生活之境地，但他始終卻必須具有一種精神的力量與科學，以便其能在這種實際環境的了解與提示之中，就人類的觀點看，僅將其認為整體之中的一片斷。然後他即將自動的說，真實而正確的教師並非其本身，而是人類曾經感覺到的，經驗過的，思想出的全部勢力，——這種教師方是兒童所應有的；並且吾人之所以為兒童延聘一教師，只不過他希望其能助之以明哲的解釋與激揚的交際而已。如是，將積累探討的全部寶藏，以一種凝集的形式贈與一代青年人，實是人類在其生存的任何時代之所能給與其承繼者的一種可以視為教訓，亦可視為告誡的最高的貢獻。

世俗的教育只不過要延長既存的罪惡；形成『自由人(Naturmenschen bilden)』的意義，

即是盡可能的從頭將這業已克服的罪惡的延續重演一遍。欲將教訓與告誡的範圍縮小到貼切的環境中，實是人們自身限制的自然結果，由於這種限制，他既不知限制外的一切，亦不了解其運用。兒童的困難，教學先生的失敗均被引作這種情形的遁詞，殊不知後者可以改良，前者實際上根本上並不存在。

但是以上的敘述中究有幾何的正確性，每人必須由其本身的經驗決定之。但吾人只須考慮這種設想：每人均只能在其嘗試中得到經驗。一個九旬的鄉村教學先生有着他九十年的刻板課程的經驗；他雖然能感覺到他的長期辛勤，但是他對於他的工作和方法，是否還有批評？很多新的方法都是由我們的近代教育者所倡導而發揚起來的；他們業已在人們的感戴中得到安慰，而且他內心亦能由此感覺欣慰。但是他們究竟能否由其自身的經驗中，判定教育之所能成就的程度，以及教育兒童的限度，則殊成問題。

吾人十分希望，那些欲把教育的基礎僅建立在經驗之上的人們，對於其他的實驗科學給以一度的審慎考慮，並希望他們在物理學與化學的場合中虛心的考查，在體驗範圍內的一個單獨

的設議的示範中，如欲其達到體驗範圍的最高的準確程度，實際上究竟包括着多少手續。然後，他們纔能體驗到，從一個經驗中實無所學，同時從許多散漫的觀察中亦學不到什麼；而吾人必須將一個試驗，一再重複以至二十次之多，並且將其每次試驗的條件，加以變換，然後方能獲得某種結果——甚至於相反的學說系統對於這種結果還可以各按其特殊的方法給以解釋。他們然後纔能體驗到，在經驗業已完成之前，尤其在殘留體尙未準確的被權衡過與考驗過之前，實無人有道及經驗之權。在教育的實驗範圍中，這種殘留體是表現於學生進達於成人時代所犯之過失。所以這種實驗之完成，至少需要吾人的半生的時間。所以一個人何時方能成爲一個有經驗的教師？並且一個所謂有經驗的教師，究應有多少經驗而每一經驗，究應有多少次的變換？與此相較，一個有經驗的醫士之經驗是如何的廣泛而淵博，因爲若干世紀的偉人的經驗均爲他而記載下來。其經驗雖然是如此的廣闊，而醫學卻仍然是如此之脆弱，使其宛如一片原野的沼澤，在其中若多新的似是而非的理論，濃密而臭惡的叢集着。

教育將蹈入此種命運嗎？教育亦將變成政黨此奪彼爭的玩具嗎？這些政黨，本身亦不過時間

遊戲的一種，久已將一切重要的事物均已據爲己有，僅置兒童的顯然卑微的領域於未動。曾經致力於哲學的極爲優良的青年教師們，現在已能理會思維是不應當從教育分離的。在教育中去試驗一種真實的變通機智的適應性與柔和性，對於他們業已成了一種自然的傾向。他們之所以如是，是爲着要按照定型的原則，以綜合的改進，及神祕的教導那些委託於他們督責之下的兒童，——當其不能忍耐時，則認爲他們不堪深造而棄卻之。被棄卻的兒童，即使有其他的教師，亦決無同樣新穎的品質以供其指導。

如其依附於他種學科的觀念，無寧就可能的範圍中保存其本質的概念而培植出一種思想的獨立形式，由此，教育學方能成爲一種探討範圍的中心，而不再招致一個外國人，如控制遠方的屬省一樣，將其加以治理的危險。只有當每種科學均按照其自己的體系向前進行，而且每種均與其鄰近的門類具有同樣的勢力的時候，它們之間方能發生一種有利的交接。當其他的科學慎重的趨近於哲學的時候，哲學自必樂就，至少在今日的哲學界，雖非哲學之自身，殊爲需要更多數目的，更多不同的觀點以觀測一切。

我曾向教師要求科學，並要求濃厚的精神力量。對於他人，科學或者是一幅眼鏡；對於我，科學則爲人類據以觀察其環境的眼睛，而且還是一隻最好的眼睛。誠然，一切科學之內容，均不能避免錯誤，而正因爲錯誤，所以纔彼此互相齟齬；錯誤適足暴露其自身的矛盾，或者，至少可以使吾人對於疑點採取一種審慎的態度。至於一個缺乏科學知識的人，反而自覺聰明，但在其意見中則適足以助成同樣的或較大的錯誤而不自覺，或者竟而連自覺的可能亦沒有，因爲他與世界的接觸點殊欠敏銳。科學的錯誤在其本質上卽是人類的錯誤，但卻是屬於其中之最優良的頭腦的。

教育者之第一種科學，雖非其科學之全部，應當是一種心理學，於其中人類活動的全部可能性，均已事先列述。我了解這科學的可能性，同時我也了解它的困難。這種科學之成立，尙有待於未來，如果我們屬望教師了解這種科學，尙待至更遠的年月之後。無論如何這種科學決不能代替學童的觀察；因爲個別兒童只可爲吾人所發現，卻不可按既定的原則而演繹。所以按照既定的原則培植兒童，在其本身上已是一種錯誤的觀念，並且在目前，這只是一種空洞的意念，這種意念，教育在最近的將來決無應用的可能。

因此，對於我在篇首所提及的關於着手教育時所應有的目標，尤有了解之必要。人們可以看到其所要觀察的；只要一個人有較為清晰的頭腦，而且願意觀察一般人的思想以及心靈，必可從而得到一種心理的見解。對於教育者所應注意的各項物事，均當一一陳設於其前，宛如地圖之清晰性一樣；或者應將其內容表列而為一種有計劃的城市圖案一樣，於其中各行列的直線均交織成完全相等的角度，而觀察者不經事前的準備均可一目了然。我在此地貢獻給缺乏經驗的人一種這樣的地圖，於其中，他或者可以看到他所必須追尋的，必須準備應用的一切經驗。教師應抱定何種目的以了解其工作——將這種實際的問題詳加分析使吾人能獲得按照我們現在的觀念所應選擇的各種步驟，這在我們看來即是教育學的前半部。在另一方面復應有後半部，就中應將教育的一切可能，在理論上給以確定，並按照境況之變遷上所給與的限制，而將其一一描述。但是在現時這後半部只不過是一種虔誠的願望而已，正如作為其基礎的心理學一樣。一般人均將前半部認為其整體，而我在現時必須採取同樣的態度。

教育學是教師自身之所需的一種學問，但同時他亦必須諳於傳授它的知識的方法。而在此

處我首先須承認，我對於教育的概念之不能離開教學，在其反面正如我之不能承認無教育作用之教學一樣。至少在本書中是如此的。青年之由其教師學得某種專為營利的技藝與學識，在其教師方面決不感有任何興趣；其對於此種學習之漠視，一如其對學生衣飾色澤的選擇之無絲毫興趣。但是其思想範圍之如何形成，對於教師則係其注意之中心，因為思想中能湧出情感，情感中復可產生行動的原則與形式。就這種發展的系統之所及，而擬出可以貢獻給兒童，並在其心靈中能佔一地位的一切任何物事，並考查每一種物事對於整體之關係，如何使其一部繼他部之後，更如何使其引伸出另一部，——用這種方法以整理每種事件，每種實物即可為教師提出無窮的問題，並可供給無限的材料，而藉此種材料之資助，教師並可將其所能運用的一切知識與著作，以及他所必須採用的一切主要的作業與練習，給以無間斷的審查與批評。在這方面，我們需要若干的教育專論（關於教育的個別手段運用的引言），而這些專論之編纂必須嚴格根據於一個系統。我在直觀教授ABC（Anschauung）中，力求供給此種專論之一例證，這一著作確然有一種缺點，即是現在這類書籍只此一部，既不能引作問題的基礎，復不能資助任何新的問題，其他的科目亦

需要相類似的著作，例如植物學的研究，莎士比亞的研究，塔綏佗斯 (Tacitus) 的研究，以及許多其他的學術均可作為教育的手段。但我不敢邀請任何人擔任這種工作，或者因為我認為事前必須要有一種為著作者所可接受的，內心把握得住的計劃，於其中，各種科學均據有所應在的部位。

但是，為着欲使以教學而教育的觀念更為清晰起見，吾人且暫斟酌其相反的觀念——離開教學的教育之觀念。這種例證實屬常見。一般的說，教師們並非具有若何淵博的知識的人們。但是另有許多（尤其在保姆中）一無所知的人，或者，即使具有若何的知識，亦不知其知識的科學運用，而他們在執行工作時卻有大量的熱忱，他們是如何進行他們的職務呢？他們佔領學生的感情之全部，利用這種關係刻刻不停的阻撓青年的品格之推行，使之永不能了解其自身。在這種情形下，怎能形成品格？品格是一種內在的均衡，但是一個人，如若我們禁止他依賴於任何事物，如若吾人不容許他信任他自己的意志的單簡的決定，他將怎樣能自我根深柢固的定立起來？在大多數的場合中，青年的靈魂在其內心的深沈的底裏卻有着一個神祕的角落，這角落是人們永不能侵入的，並且在這角落中，儘管人們的處治如何暴戾，而青年的靈魂依然自己生活着、夢想着、希望着。

並且開展着各種計劃，同時這些計劃在機會到來的時候，將立即施諸嘗試；如果計劃能美滿的實現，即將在吾人之所不能侵入的那一點上，奠定起品格。這就是教育的目的與結果之間的聯繫，通常是如此之薄弱的原因。但是此二者間，在某種情形下，也有一致的時候。這是當兒童後來轉而作教師的時候，他亦使其學生遭受他先前曾遭受過的一切困難與限制。在這裏，思想的範圍是和其在青年時，由經驗中所獲得的相同，只是先前所取的那種不安適的境地，今日則改爲安適的。人是從服從中學習到管理的方法，甚至幼小兒童之對待其玩偶，亦恰如他們自身所受之待遇。

在以教學而教育的觀念之下，凡吾人所供給兒童以爲其考慮之課題的一切，均應視爲教學。訓育之本身卽屬於此範疇，並在其實施上，如其時時斥責其個別頑皮舉動，遠不如爲之標出一種維持秩序的能力之例證。而前者常被一般人用過於矯飾的名稱——過失的糾正——所蒙蔽。單純的斥責，對於欲望之本身，或並不足以有任何的影響，甚而會繼續將其對象加以文飾，而這卻與過失之繼續觸犯似無二致，而且這種過失在未來的自由年月，中，恐決不能避免。但是設若兒童能在懲罰他的教師的心目中，觀察出一種對於其失德的憎惡，對於其鑒賞之反感，對於其一切的紊

亂狀態之反對，那麼，他即能於無形之中，轉而採取他的觀點，不知不覺的即會用同一的眼光觀察一切，而且這種思想便變成一種強有力的內在力量，支配其欲望，而只須約略的加強，然後即能有克服的能力。這是很易於見到的，同樣的思想可以由許多其他的方法形成——學生初犯過失的時候，不必一定是這種教學的良好機遇。

關於以教學而教育，我會要求科學與精神的力量——能在貼近的實際的環境的了解與提示之中，將其視作整體之一片斷的那種科學，那種精神的力量。或者人們要問，「爲何必須將其視爲整體之一部？爲何顧及那些遼遠的狀態？貼近的環境不是已經十分重要與清晰嗎？貼近的環境不是已有豐富的關係嗎？設若不充分認識這種關係而在微末的事件之中，最簡單的場合之下，給以正確的把握，豈非亦不能得到正確的解釋，或者可以說其了解的程度，甚而還不如對於大範圍的事件之了解的清清楚楚？並且我們可以斷言，對於兒童的這種要求，勢將阻撓教育之進行，僅給每一團無組織的學習和語言文字的練習，勢將使體格的訓練，藝術中的技巧的訓練，以及社會幸福均遭受損失。」對於這些危機的恐懼，當然是正確的，但是我們卻不可爲這種恐懼所誘致，而遺棄這

些學科。這些學科所需要的只是另一種的佈置，以求其避免層次上的紊亂，並力求其避免侵掠他種學科之地位。這些學科始終不至於變為單純的工具，始終不至於與主要的目標相隔絕，而在開始時即能獲得一種確實而豐富的效果。設若無這種的佈置的可能，設若傳統上拉丁學科之沈重的賊害的負擔，在其本質上沒有減少的可能，彼時吾人或者會被迫而不得不一貫的力求將學校學科的學習置之偏僻之隅，正如藥劑師之封禁毒劑，以備偶或的需要一樣。但是設若事前不費若何嚴重而充分的準備，即可在實際上進行一種教學的程序，而此種程序並可極其迅速的直接穿過學習的範圍，在此時上面所提及的反駁的論點，即可被認為有效嗎？——那就是說在這種情形之下，此即足以將兒童與其貼近的環境相隔絕，此即等於將其在他尚未成熟的時候，導入於生疎遼遠的境地，而在此境地並不能使之獲得任何利益？經過深刻而毫無偏袒的思索之後，吾人尙能抱定一種意見，以為一切貼近的境況對於兒童均是清晰的並充溢着豐富的關係，而在這種基礎之上所建立的判斷即足以變成未來的正確的思之方法的根據嗎？現在我們且將具有形體的物事置之於一邊暫不討論。在實質上這些物事雖然在感官上是貼近兒童的，但其本身並不足以使

之對於觀察者有若何清晰而明確的觀察與了解，但是我不欲在此地重複述說我以前關於三角與數學所曾提及的論斷。而現在我們所要討論的卻是關於人類以及關於人們的境況這一問題。所謂的貼近究含有何種意義？吾人在兒童與成人之間所看到的距離，豈非是相當遼遠的嗎？但是這種時間上的距離，與今日之文化與腐化現象在其演變上所經歷之時間，實同樣巨大。但是這種巨大的距離卻為吾人所能領會；因之吾人即為兒童編製特殊的書籍，並且在其中避免其所不能了解的以及任何卑劣的例證。為達到這種目的計，人們會勸勉教師使之俯就兒童之水平，並且使之不惜任何代價屈身於其窄狹的範圍之內。但在這裏我們忽視了此種方法所引起的許多新的矛盾。當吾人要求一個年長的教師離開其本身的格位而遷就兒童，為其創造一兒童世界，吾人不會顧及在遷就之中需要一種根本不應存在的條件，並且在這種條件的執行中，必然會招致一種自然的懲罰。吾人未曾顧及長期從事於此的人們的性格，是變為若何的乖僻，並且據有智慧的人們是如何不應從事如此。而且還不止此。這種作法是決無成功之可能的。男子尚不能摹倣婦女，更何由而能摹倣兒童。含有道德化的教導，會損壞兒童的讀物；人們忘卻了每一個人，兒童包括在內。

均從其所讀的書籍中選擇適合於他的，並且按照他自己的方式批評作品與作家。將邪惡樸素的顯示給他，如非寫作一種欲望的的目標，他將認識這就是邪惡。如在敘述中穿插以道德的格言，則他們將認你爲一個煩厭的敘述者。如講述只及於何者爲善的，則他們將感覺它單調，而僅有變幻的樂趣，將使之歡迎邪惡。請回憶，在觀看一種道德性的戲劇時，你自己的感覺。只要給予他們以一種有興趣的故事情節豐富，關係複雜，人物多，嚴格的按照心理的真象，而不超過兒童的感覺與觀念；不要努力去描寫極惡的或至善的，只要有一種渾然而半意識的道德技巧，保證那動作的興趣避惡而就善，公正，與正確；此時則可以看見兒童的注意力是如何的注集於其上，他如何要發現真理與思索事物的所有方面，多方面的材料如何招致一種多方面的判斷，變遷的樂趣如何歸結而爲至善之傾向，致使兒童在道德的判斷中，感覺其自身較之故事中的主人公或作者高出一籌，而能以一種內在自讚性的心理，依據於其觀點——並戒備其自身勿再蹈他已經感覺着低於其人格的粗劣的行爲之故轍。如果要使故事影響永久而深刻，必須使之含有較多的特點；它必須在其內容上有着極爲強烈的與極爲明晰的人類偉大性的印象。因爲兒童亦如我們成人，能辨別出何

者爲平庸，何者值得讚賞，他甚至較之吾人有着更爲清澈的鑒別力，因爲他雅不欲感覺其自身渺小，他期望他是一個大人。一個受過優良訓練的兒童的全部觀感，都是趨向超越於其自身的，當其八歲的時候，其整個的看法，即擴展到超過兒童的全部歷史。所以貢獻與兒童，以其自己所欲作的

一種人物，這樣的人物吾人確然不能得之於目前，因爲兒童的理想人物與在我們今日文化的影響之下所長成的人物毫無相符之處。復次，在吾人自己的想像中我們也找不出這理想的人物，因爲那種人物是充滿着教育觀念，充滿着吾人的經驗，知識與人格的人物。縱使吾人在詩歌方面的天才能超出一切時代所有的詩人——因爲每一詩人均爲其時代的反映——，假若吾人希望達到努力之最高的報酬，吾人亦必須增加百倍的努力。因爲從上面的論述中吾人當然可以看出一種孤立的材料結果既不足道，亦無若何價值之可言；一種材料均必須隸屬於許多其他的教學材料的體系之中，由於其間的一般關聯方可穩定並保持某種單一的材料所獲得的功効。然而在未來的全部文學之中如何有產生適合於兒童之材料的可能，設若兒童與吾人尙不能處於同一的水平？我認爲吾人只可在歷史的一個時期中尋出這種的故事，即希臘人的古典兒童時代，並且我

認爲奧第塞 (Odysseus) 是佔着其中的第一位。

我蒙奧第塞之賜，獲得我生活中的一種極爲愉快的經驗，同時我之愛好教育大部分亦由於此。這種經驗並不會供給我以動機；這種動機我早前業已相當清晰的領會，使我在開始教育工作的時候，敢於使兩個兒童，一個九歲，一個尙不滿八歲，拋棄猶撮皮阿斯 (Euthyphros)，而使他學習希臘文，甚而立即開始閱讀荷馬的詩歌，而事前並無任何夾雜的教課書的準備。我失之於太重視學校的刻板課程，要求他們作精確的文法分析，其實在這種開始的時候只應教以語形變化的各種主要的符號，並應不厭重複的給以解釋，而不應以許多嚴格的問題屢屢的逼迫他們。在歷史與神話方面我實缺乏一切的準備，而這準備欲使解釋更易於明瞭時極爲重要，並且這種準備，實是一個具有真實教育技術的青年所不難於供給的。雖然許多自遠處傳來的非難的風聲，不免對於我有相當的影響。而我四周環境中的許多現象，卻使我甚爲愉快，這些現象是現在我只能引以爲深感感激的。但是任何事件均不足以挫折我的希望，我相信健壯兒童的優良品格，不應視爲一種如此脆弱的體態，其實是可接受多數教育者的，正如接受我的教導一樣。雖然我最初嘗試時所用

的技術並非盡善盡美，我感覺我從我的經驗（關於這種經驗，背誦奧第塞需一年半的時間）中亦領會到這種私人教授中開始的步驟並無任何不健全的現象，亦無任何不切於實際的地方，並且這種步驟應用在這方面，其成就是可操左券的，如若教師們不僅以語言學的態度，而且還以教育的態度以考慮這個問題，而能製定若干輔助與指導的規律，而較之現在時間與空間所容許我作的，當更爲精進（註一）。我不能決定在學校中可以作到若何程度，但是如果我所處的地位是可以決定其中之內容的，那麼，我將鼓起勇氣，抱着一種堅定的信仰以嘗試之，即使結果失敗，而其所引起的惡果當不至大於從拉丁文法與羅馬各作家的作品的通常學習，關於這些作家的作品，實無一種勉強適合於領導一個兒童，在他的兒童的時期的任何期間到古代的認識中去。假若先讀荷馬及幾個其他的希臘作家的，這些作品或者能很便利的繼之於後。但是一向採用這些作品即顯示出一種相當嚴重的紛亂狀態，及一種若是其全然無任何教育價值的教學，忍受着若是之多

（註一）赫爾拔特在這裏是指着他擔任斯台格爾先生（Herr von Steffer）家庭教師時的早期經驗，他得到斯台

格爾的許可之後，即使兒童，卡爾與羅多夫，拋棄猶撒皮亞斯而念奧第塞，所用的當然是原文本並且沒有先期的預備，其結果是上面他所敘述的。——費爾經。

的年月的慘澹經營，忍受着若是之多的幽美與思想之一切自由運動的犧牲。我希望引起一般人對於許多教育論著的注意，雖然這些論著易於被一般人所忘卻，而不能引起論辯，無論如何這些論著卻仍然能指出其中之巨大的錯誤，即使其不能立即提出適合之修正。

爲着要得到一種初步的建議，以上所論即已足用。但是欲將其在此建議中的無窮數的關係一一列舉出來，則不足。如果人們欲以一種思想把握此書的全部，並將此思想攜之而作以後許多年月之運用，那末，這只不過一種開始。我至少不會對於我的經驗匆忙的給以表現。我的嘗試遠在八年以前即以開始，並且自此以還我曾有充分的時間將其加以充分考慮。

且任吾人對於問題作一種概括的討論。並任吾人將奧第塞認作學生與教師之間的友誼的接觸點。此書當其對於前者在其自身的範圍中使其興趣得以提高，然對於後者並施以任何壓抑，當它導前者步步深入一種古典的世界的時候，在兒童模倣進步中亦給予後者以一種極有興趣的人類偉大的進展的圖畫，並且最後給以一種回憶的寶藏，這種寶藏與這種永遠的天才的著作聯合起來，必然於每個機遇呈現時重新回憶於其中。同樣當幾個友人曾慣於在一起觀察一個星

辰的時候，則這一熟悉的星辰，對他們當能引起時間的感覺。

但是教師的熱忱會由教材的選擇以增加，是否是一種瑣事？人們要求教師所感受的外部壓迫應當免除；但是如果不去掃去那種排斥積極思想而甘附於遲鈍的迂腐性，則這些壓迫大部分是難以避免的。

這種迂腐的精神對於教育實為有害，而卻是如此之容易的與之相混合。這種迂腐的精神有兩種，較為普通的則依附於無足輕重的事物之上；當它只不過發現若干新的遊戲的時候，則誇張發明了教育方法。另一種則較為詭譎而有更大的敗壞的力量；它注視於具有重要性的，但在暫時性的與永久的之間則辨別不出。對於這一種迂腐精神，一個簡單的頑皮行爲則爲一種品格上的罪惡；並且一兩次對於學生行爲有益的修正即成爲道德教育的方法。當我們念及那種甚至極度深潛的心靈中的強烈情感（這些當然也在教師的支配範圍之內，並且對於具有康強性格的人們，並必須時常加以應用）轉瞬即會消滅的時候，我們不得不認爲這種看法是無益而有害的。那些人們所考慮只是印象的質，而不考慮其量，將徒然消耗他的周詳的思想與他的極精密的佈置。

誠然，人類頭腦中是不會遺失任何物事，但同時呈現於意識中的卻極爲有限；只有那些實質上是強有力的，那些具有許多關係的，方能時常易於呈現於心靈之中，同時也只有那些極爲顯著的方能激起行動。個別的衝動，而且在青年的長期歲月中當其個別呈現時能極強烈的影響於思想的衝動是如此之多，並且其種類是如此的複雜，如果時間不再振興他們，並以各種新穎的方法刺激他們，即使其中之強烈的亦將被鎮壓下去。正因爲人格是以句句言語，種種色象擴大其自身的，所以僅只那種使學生的心情對於教師本身發生冷落之感的現象是危險的。但是，即使是這種情形，在相當的時候，亦能徹底拔除，雖然要費大量而鄭重的周折。另一種的印象，無論如何精巧的佈置，僅將品格從其慣習的地位上全然無所事事的移開；它重新躍回時即感覺着一種如一個人在事後之嗤笑當事時的空虛的恐懼的感觸。

所有這一切將我們導師於這一論斷——只有那種人，他知道如何在青年的心靈中去培植一廣闊的思想範圍，於其中一切部分都具有密切的聯繫，並有克服他環境中不適合的，而將一切適合的消化並吸收爲已有之力量的人們，方纔能運用教育的全部力量。誠然，只有在順利環境中

的私人教導纔能保證爲教師訓練技巧的機遇；我們希望那些機遇或者會確實發現而一一諸見實用。從這裏所舉的例證中，我們希望或能多有所得。最重要的是無論人們怎樣積極的反對它，而世界所依賴的只是少數人——少數受過正確教養的人纔能將世界導之於正軌！

在教學技術缺乏的處所中，主要的問題是要發現，並就可能範圍之中是要指導，主要印象的固有的來源。舉凡能够在個別現象中，觀察出一般的現象的人們當能從這部關於一般的原則的著作中，察覺出某些部分是適合於實際應用的。他們只須將個人的現象推而反之於人類的整部，將部分的推而及之於整體，然後再按照其比率，將龐大的現象一再縮小。

人類繼續不斷的以其所產生的思想範圍來教育其自身。設若這種思想範圍中的各部彼此之間的聯繫鬆懈而不緊湊，則其間個別含有矛盾的特殊性，必致激起不安的狀態和衝突的現象。設若其中的各部彼此間含有矛盾的，則將必然引起無益的爭執，而且這種爭執並將其所獲得的勢力委之於一種毫無紀律的欲望之中。唯有思想者一致之日，理論方能勝利；亦唯善士們一致之日，善始能取得勝利。

第一編 教育之一般目的

第一章 兒童管理

此章在大體上，是應屬於教育學，或者是應附屬於實際哲學，關於一般管理制度的部門，當是一個疑問。在事實上，關於智育的監護和關於秩序的維持，是本質上不相同的。倘若智育的監護所指的是教育，假若這種工作需要特殊的藝術家——教育者，更假設一切的藝術工作，要使其具有天才的人，以集中的精力，使它達到至善的境地，則必須將它從一般龐雜的工作中分化出來；如此，我們爲着概念的清晰和教育業務本身起見，必須求從那些以識辨和精力，去訓練兒童內心爲責任的人們身上解脫關於兒童管理的工作。但一般父母所願放棄之維持兒童秩序的任務，對於許多不得不同兒童生活的人們，卻是他們職務上最快適的一部分，因爲這種任務可以使他得到一些

機會，去對他人發洩些許專橫，以相當補償他們從外面所遭遇的壓迫。所以一個作者，在其教育學說中，若不談及這一部份，他立即會受到不了解怎樣實施教育的批評的。確，作者必須歸咎於自己，因這些彼此不同的任務混合一起，雖在執行上不能得到滿意的結果，而在實際設施上，卻是不能全然公開的。管理而不顧慮到教育，對於兒童則為精神上的壓迫；教育而不顧及到兒童的紛亂行為，即兒童自身亦決不承認其所受者為教育。此外，若不將管理的纏繩嚴厲而溫和的掌握起來，則教授任何課程，均成爲不可能。

其次，倘若正式的教育者和父母在兒童的教養中，分別負起他們所應負的責任，則必須注意於決定他們在管理和教育兩方面，所必須供給對方的相互間的贊助。

一 兒童管理之目的

兒童初生到世界上來，並未帶着他們自己的意志，所以不能有任何道德上的關係。因而父母們——一半是自發的，一半爲着適應社會環境的需要——可制御兒童，如同物具一樣。誠然，他們

十分知道，在現時，他們可不徵詢意見，而任意處理的兒童中，將來一定會有一種意志自己產生出來。倘若欲避免對這種意志所挑起的兩方面不幸的衝突，則必須將這種意志征服下來。但這是很久以後纔會發生的。在最初，並無一種使兒童能決斷的真實意志，僅有一種不馴服的衝動，盲目的驅使着它們，一方面擾亂着成年人的計劃，他方面將它們本身將來的人格陷於多方面的危險中。這種衝動是必需要征服下來的，否則，這紛亂的狀況 (disorderly Character) 將要被認為兒童的看護人的過失。在兒童的真實意志的痕跡現露之前，欲克服這種衝動，勢須有一種強有力的，而且經常反覆運用的手段。這種作法是實際哲學原則上的要求。

但這種盲目衝動的萌芽，這些粗率的衝動，仍然在兒童的內部組織上存在着；不唯存在，甚而隨着時間的推展而擴大其勢力！因此，若欲在這些衝動中，所生長起來的意志，不受其影響，而形成一種反社會的傾向，則必需將這些衝動繼續地加以明顯而確定的箝制。

曾受理智訓練的成年人，經過相當時間，即能控制自己。但是有些人，卻始終不能達到這種境地，而社會對他們永久保持着一種監視的態度。這些人們，有些被社會稱為白癡，有些被社會稱為

浪人。更有些人們竟而養成一種反社會的意志；對於這些人們，社會只有訴諸鬭爭，而鬭爭的結果，他們一般的都受到了他們應得的挫折。但這種衝突，對於社會本身卻是一種道德上的罪惡；爲着避免這種罪惡，而兒童管理的是許多必要的預防手段之一。

兒童管理的目標，顯然是多方面的——部分的要避免對於他人的及兒童本身的現在與將來的危害，部分的要避免那本身既罪惡的鬭爭，而最後還要避免那種衝突，在那種衝突裏面，社會陷於一種自身缺乏充分權力參與的爭持狀態中。

總上所述：這種管理，並非要在兒童內心中，得到任何結果，而只是要造成一種守秩序的精神。雖然如此，讀者將會明白，在兒童的管理中，對他們心靈的培植，是絕對不能全然漠視的。

二 兒童管理的方法

一切的管理制度，首先都採取恐嚇的方法，而這種方法，在運用上卻使一切管理制度都有觸着兩種暗礁的危險：一方面有着具頑強性格的人們，蔑視一切的恐嚇，爲着要實現他們的意志，雖

冒萬險而不辭；他方面另有大多數的人們，性格過於軟弱，不能承受恐嚇的印象，恐懼心理對他們反而成爲他們慾望的一種助力。這種結果的兩重的無定的現象是不能避免的。

在罕有的狀況中，兒童管理觸着第一種暗礁，倘若不是時間太晚的話，正可利用此種極好的機會，以施正式教育，則誠無憂慮之必要。只有在兒童的輕浮性中的那軟弱與健忘狀態，使單純的恐嚇，成爲一種極端不可信賴的手段，所以在很久以前，監督業已被認爲兒童管理中之絕不可少的部分。

關於監督，我幾乎不敢很顯明的表示我的意見。至少我不願肯定加以周詳的表示，不然，父母和教師們或將認定此書有引起危害的能力。或者，我不幸在公共機關中觀察到嚴苛監督效果的過多例證；也或者，我縱對於生命的安全和肢體的健壯，給予充分的顧慮，卻過於信任這種觀念，即如使兒童和青年成人，則必須任他們試嘗艱險。讀者但只記着，那種局板而無間斷的監督，對於監督者和被監督者都是同樣的負累，因而在雙方都易與欺騙結合，致使任何機會發現的時候，即被放棄，而同時這監督的需要，卻是隨其運用而愈益增加的，最後，在其任何間斷的期間，都充滿着危

險。而且監督還阻礙兒童，使他們不能體認自己，不能鑒別自己，不能學到那只可由兒童用自我試探才能獲得的，而爲任何教育體系所不包括的許多物事。最後，由於這些緣因，那未經本人的意志而構成的品格，按照被監督者宣洩機會的多寡，或被轉扭無遺，或終究保持一種闊弱的狀態。這就是長期監督的結果。這種狀況，在兒童最初的幾年中，或在特殊危險的短時期間——在此時監督自然成爲一種嚴格的任務——很少有產生的機會。在這些應該認爲例外情形的場合中，務須選擇誠摯而勤謹的監督者；並無須真正的教師，因爲他們在這些場合，並不適宜，尤其是我們不能假定這些場合能供給他們任何施展能力的機會。從那些在無間斷監督的壓迫下長成的人們，我們沒有機辯的才能，沒有創造的能力，沒有果敢的精神，沒有確信的行爲可以期盼。我們只能期望那具着簡單而局板性格的人們，樂於從受固定事務的平凡而單調的俗套，而對於高尚和奇特的一切，卻畏縮不前，而把他們自身葬送在一切的庸碌與安樂中。在這個問題上，那些和我同意的人們，那怕就是一瞬間，也切不要以爲不監督，不教養，放任兒童既可造成偉大的品格。教育是一個巨大的，無間斷的工作的整體，始終要求着正確的判斷與分配，僅只避去些許錯誤，是無用的。

當我進而討論到管理——權威與慈愛——在兒童心中所必須準備的輔助工具的問題的時候，或者我的意見將與其他的教育者較為接近。

精神屈服於權威；權威能抑制它的出乎常軌的活動，因而對於一個生長着的，傾向於變態的意志的壓迫，權威卻具有相當的效能。對於那些最活潑有力的性格，權威則為必不可少，因為這些人們對於善與惡均將嘗試，如不陷於惡的迷網中，即將近於善境。但權威只能於超越的智慧中獲得，而這超越的智慧，了然是不能劃作規律的。權威必須將教育置諸度外，而單獨施展其功能。一種合理而遠大的活動程系，一經規定，必須明確的、自由的照它自己的直線的路程向前推進，顧慮着一般的情狀而不為一軟弱意志的好惡所混亂、所阻撓。倘若一個粗魯的兒童狂縱地侵入某種規定的範圍內，即必須使他感覺到他的舉動所能引起的損失。假若那狂恣的破壞慾望在他心中盪起時，這種傾向，在它成為或將成為動作的範圍內，必須給以充分的懲戒；但對於那不良的意志與其內在的侮辱，當避免給予任何的注意。對於作惡的慾望所應得的深刻憎惡之中傷，兒童的管理和國家的管理對他的懲罰，是同樣的顯示着軟弱無能的。這，卻是教育的職務，此工作是只在管理

手段完成了牠的任務之後，纔開始的。至於那一經獲得之威權的實際應用方法，我們必須越過管理制度，而到正式的教育中去尋覓。因為對權威消極的服從，雖不能產生心靈的教養，卻足以影響思想範圍的區劃和擴大，而此思想範圍——在其中兒童的思想可以自由的活動，並能獨立的創造起自我來——則具有極大的重要性。

愛是繫在情感的和諧與習慣上的。由此顯然立見，一個陌生的人，在愛的征服上所感受的是若何困難。愛對於那孤僻，言語乖戾而遇事惶惶的人是絕對無緣的。而同時愛對於那與兒童過於親昵的人——當他對兒童應當保持和藹而莊嚴的態度時，他卻追尋他自己的愉快而參與兒童的嬉戲——也是絕緣的。愛所需要的情感和諧，可在兩種情況中產生。或者教師溶合於兒童的情感中，不經其注意，即機警的參加在他們中間，或者教師設法使兒童情感在某種特殊方面，來接近他自己的；後者較為困難，但卻必須與前者連接起來，因為兒童只能把他的活動在某些方面與教師的聯合一致，他纔能把自己的力量加在他們中間的關係上去。

但是一個兒童的愛，若無習慣之力量充分輔助，則是無常而易變的。長的時間，溫柔的愛護，個

別的接觸都能將關係鞏固起來。愛，一經獲得，是如何的減輕管理工作的困難，我們或無須述及；但這對於正式的教育，卻是極其重要的（因為這能將教師的心向分授於兒童）因而那些如此欣然的，如此殘酷的利用愛來炫耀他們凌駕於兒童的力量以滿足他們自己的人們，是應該受嚴苛的譴責！

權威極自然的歸於父親。環繞着他，一切都附和着的他，一切都希求着指導的他，決定改變家庭一切佈置的他，或者母親使一切都順隨其意志的他——環繞着他，極顯然的呈現出一種優越而尊嚴的精神，在這種精神下，有着用些許非難或贊許的言語，即可挑起苦悶，或歡躍心情的能力。

愛是極自然屬於母親。她經過無限的犧牲，而發現，而了解他人所不能發現，不能了解的兒童的需要；這在他人能够發現與兒童交通的方法之前，在她與兒童之間，業已產生了及發展了一種言語；由其性別所惠予之溫柔心情，她非常清楚的了解怎樣在兒童的感覺中，去挑起一種和諧的音韻，因而她的柔和力量，如不會誤用，則決不至失少效能。

倘若權威與愛是繼續維持早年抑制兒童的結果的最好方法，那麼，在進一步的管理的需要範圍中，一方面當然應將管理的任務交在自然所信託的人們手中，而在另一方面正式的教育，尤其是思想範圍的培植，卻必須託於那些人們，他們在人類思想領域的各方面曾有特殊經歷，而能在此領域中準確的判斷何者為比較高尚的，何者為比較深滿的，何者為比較輕易的，何者為比較困難的。但是因為權威與愛對於教育具有若是一大的間接影響，所以兒童思想的形成者，在他們的手中至多不過受有極小限度的信託，他們決不能以他們的傲慢態度，企圖離了父母的贊助而單獨的執行他們的任務；這將致失卻他們的影響的力量，而這種損失卻是他所難於尋得補償的。

倘若兒童管理必須授予父母以外的人們，無論如何，在執行上要盡可能的避免衝突。這，卻視兒童的活動對他們所得到的自由遊戲的量上的均配為轉移。在城市中，兒童和許多人的接觸，或許對於他們是有害的；因而必須將他們納入適當的範圍之內，尤其是因為當許多兒童在一塊兒的時候，彼此所給與的榜樣，能夠增加和刺激兒童的活動，所以更應如此。故兒童管理在城市的學

校中，比其他任何地方，都愈加困難，這些場所，誠然負有教育機關的名稱，但在實際上名實卻是顯然不十分相符的，因為在那種即管理尚且是如此之困難的場所，那裏還能談到教育？反之，在鄉間，教育機關卻能利用兒童活動更自由的範圍所給予的便利，設若管理兒童的人們，不因其對於如此之多的兒童們所負的責任，而致使他去制定極繁複而常常含有對於兒童過於顧慮的性質的規條——這些規條原意雖然是以屏蔽一切可能的過惡為目的，而其結果卻是必然的與極普遍的危害。但教師們的視線早已很合理的轉到供給兒童以許多快適而無害的作業，藉以舒暢兒童們的不可遏止的無休止的活動。關於這個問題，已有很多的敘述，我似乎可以緘默。當環境的佈置，足使兒童在其活動中自己能够尋獲那有用的事物的線索，而將其活動的一切，盡量發揮於其中的時候，兒童管理則獲得極大的成功。

三 以教育代替管理

威嚇；在需要的場合，以強制手段加強其力量的威嚇，監督，那通常能了解兒童們所易於遭受

各種危害的人們所施與的監督——權威與愛連接的——這些種力量很易於獲得某程度的凌駕於兒童之上的一種尊嚴；但是那既成的情勢，愈加緊張在比例上則愈益需要更大的力量來把它準確的建立在適當的部位上，對於一個命令立即的服從，迅速的整個的服從，這，教師們不是完全沒有理由視爲他們的勝利——但誰卻願意對於兒童用突然壓制的規條和軍旅化的嚴苛手段來造成這種結果？這種的服從性在理性上只能屬於兒童自己的意志；這卻只是在真正教育的較高階段中，纔能期望到達的結果。

假定兒童已經有一種活躍的認識，明確的體認那智慧的指導所給予他的利益，和這種指導的缺乏，甚至這種指導在量上的減少對於他的損失，在這種場合纔可以使他明白，這種指導的技術，必須建在一種純然穩定的，並在任何情勢下均可仰仗的關係上；在這種場合，更使他了解，當教師感着有需要的時候，教師必須能夠有充分的保障，兒童對於他可以立即的服從。在這裏當然沒有徒只是盲目服從的問題，那是和任何友誼的關係，不相協調的。但是在任何地方都會有些情形，在這些情形中只能有一人去執行判斷，而其他的人則必須無條件的順從。但在這種情形發生後，

當第一個機會呈現時即必須附以解釋——爲什麼有着那種而非其他種的判斷。這種辦法就可以使兒童在將來能自動迎合教師的命令。所以兒童對於順從的需要之覺悟，必能使他們以教師本人所不敢要求的讓給教師。教育亦是如此。一個生疎的教師，既不經父母之授予，復不經兒童們自動的讓與，而自己擅取權威，於其自身實屬是自貽伊戚。

四 與管理制度相對比的正式教育之初步觀察

與管理制度相同，正式教育也深悉一種可以成爲強制的辦法；雖從來不是苛酷的，而卻常常是很嚴厲的。它的極端形式是表現於這種赤裸的語氣。我要；這種語氣不必有所增加，就能很迅速的變成我。想要的解釋；所以這兩種語氣在應用的時候，需要很慎重的考慮。因爲這種語氣的應用，就是要向兒童作一種僅有的例外的要求，這要求就是在那種緣由的意見交換和互相討論之後的絕然服從。所以這兩種語氣是表示着教師所罕有的不滿和其不滿的原因，這些必須要加以探究，以謀協調之恢復。

不斷的向兒童們苛求着他們所不樂意作的，並且頑固的忽略着兒童的要求，亦能使教育具有一種箝制性——雖然這種箝制性不是突如其來的。在這裏，正如在以前的場合一樣，教師可以用一種暗示來提醒兒童，或當需要時，給以明白指出那先已存在的契約：『我們的關係只能在某條件下存在與持續』。倘若教師不知如何為自身取得某種自由的地位，無疑的這種方法是缺少意義的。

此時即停止平素一般的親切和贊許的表示。這種平素的一般的表示，是假定事前兒童在一般情形下，是受着普通人類應有的慈愛的待遇，或者，被視為一個可愛的兒童，享有他應得的親切的同情。這又含着的一種更寬泛的假定，教師是具有鑒賞風格的，是具有能接受人類及青年所能的一切優美和動人的品質的情感的。那種陰鬱性格而缺少這種感覺的人，最好避免和幼年人們接觸——甚至於即在觀察他們時所應具備的寬裕態度亦沒有。只有那能大量承受因而能大量給與的人，並能大量的拒絕與剝奪，纔能用這種壓力來按照他自己的判斷來轉移——來駕御兒童的心靈和傾向。

但是除非將他自身性格的自由充分貢獻出來，他卻不能指導兒童。倘若他始終保持着一種漠然淡泊的態度，兒童，當他正徘徊於童年的輕率性和體力的生長的頂點上的時候，如何能渲染以智慧活動中的優美品質？缺少這種品質，即無活躍的同情，無優美的鑒賞，無真實深刻敏銳的觀念，更無觀察的精神？很少的性格能夠自動的從我們謂為庸俗的膚淺狀態中超脫出來；除非積極的授與他們，更少的性格能夠獲得判斷的精神，而其任務則為培養內外兩方面的。因之，教師必須在分析兒童的時候去激勵他；他必須把兒童本身充滿着擴展的與箝制的力量的形象反映給他，這種力量，在任何人的教育過程中都施展着一種督促與鼓舞的作用。這種能力除非從他自己激動了的心靈中，更能從何得來？當兒童事後回憶他所發表的某些意見，是如何的影響了教師的時候，他已從心裏的粗率狀態中前進了一步，這就是教育最直接的效能。但對於教師事前的體驗卻要求一種個人情感上苦惱的變動。這種變動對於已成年的人已無協調的可能，而只對於那些仍然在致力於自身教養期間中人們，是適合的；是自然的。所以教育，是青年人的事業。這些青年人們是在自我省察敏感的高點的年齡中，當這種敏感對於教師在面向着一代新起的生命的時候，而

有着人類能力的無窮富源供其支配，更有着將可能的化爲實在的，並在教育兒童的歷程中來教育自己的整個的問題上，具有極大的助力。到相當的時候，或者因爲教師的欲望業已壓足，或者因爲希望業已沈沒，或者因爲工作過於忙迫，這種敏感是一定會消失的。當這敏感消失的時候，教導的力量與教導的傾向亦隨之而隱沒。

個人情緒的表現所需要的語言或多或少統由客觀的境況的來決定。那向無繁多語言的緘默性格，一種缺乏深度與高度的無能的語言器官，一種缺乏多種變幻機鋒的語調，並且不能以莊嚴的態度來表示非難及不能用懇摯的熱忱來表示贊揚——這種性格必然會把最好的意志棄之於絕地，會把極優美的情感置之於窘迫狀況中。在教育的過程中需要多量的言談並需要無事前準備的說辭。故意假作的飾辭並非必需，但卻不能完全廢棄形式。

一種莊嚴的印象——一種必須不含有暴戾的莊嚴印象，時常是如何的需要！除非從某種出乎意料之外的來源，除非從一種同時發展，同時深入而引起對於最終目的的希冀的鄭重熱忱，除非從那些能創造或破壞某些必需以失望了的，或業已滿足的希望的形式存留在記憶中的手段

裏邊產生出來，這種莊嚴的印象還能從何處產生？教師自我萎退而將他自己力從那種宛在嘲笑自身的虛偽關係中解脫出來；或者他振作起來而從那種爲他本身過於窄狹的瑣屑的情況中超脫起來。兒童觀察到各種紛亂頭緒橫於目前，「瞻前顧後」，則那正確的原則和真實的方法的混沌形式即將呈現於其視線中。當他準備着去征服和整理這些紛繁頭緒時，教師立即協助他撥開黑暗，而幫同他去組合那業已分離的，去鬆順那困難的，去穩定那動搖的頭緒。這些解釋當然過於概括，過於抽象，試舉例證，將上列的解釋加以說明。

只不須那種令人厭倦的抑鬱，那種故意做作的莊嚴，那種神祕的隱諱，尤其不需要那種虛偽的親密。無論一切的活動有若多方向轉變的可能，而誠摯卻必須成爲其中心。

在兒童能獻與教師以一種因約略感受教師的心向及其感情的機敏的服從之前，他必然在各方面給教師以試探。但當這種態度已有明晰的表現時，教師的態度必須更加穩重，更加一致；他必不可使兒童對他惑疑，在他與他們之間無維持長久關係的可能，或者使兒童惑疑他的心靈不是一種安全寄託所在。

第二章 正式的教育

教育這個技藝，這個將兒童的心靈從他的安逸狀態中激動起來的技藝——這個技藝要取得兒童信任和愛，從而能夠隨時任意加以控制和給以刺激，而在其時間尙未到來之前，即把他投入到未來年月的漩渦中；倘若沒有一種一定要達到的目的，這目的甚而至於在那些極易給與譴責的人們的心目中，能夠為這些手段作辯護，則這種技藝必將成為一切惡劣技藝中的最可厭惡的。

「總有那一天，你會感激的！」教師時常向啼哭的兒童這麼說；而在事實上只有這種希望纔可以作為教師從兒童絞榨出眼淚來的手段之辯護。但是他務須注意，在他的過度自信中，要過度運用這些嚴酷的手段，並非一切善境的措施，都能得兒童的歡迎，所以當教師在他變態的熱誠中，把兒童所僅只體驗為過惡的而認為優良的，卻在他的班級中必然存在着一種弱點。所以要牢記着那種警告——不要有過度的教育；除非在不可逃避的情形之下，教師應當極力避免對於那種

用以自由支配兒童，用以主宰他們的心向，用以毀滅他們的活躍的樂趣的能力，作任何應用。因爲這，卽足以將兒童在未來的年月，中對於孩提時代的歡愉回憶掃滅無遺，同時並可將教師的唯一而真實的報酬的坦白感激心理，亦毀滅一空。

那麼，是否最好完全放棄教育？而把我們的工作僅只限於管理，卽此亦限於那絕對需要的部分？假若每個人都是坦白的，則許多人卽會同意於這種辦法。這種辦法或會博得英國一向所受到的讚美；但是此種辦法，如若一旦變爲一個讚美的問題，那麼管理鬆弛的時候，在那個歡樂的島嶼上的意態昂然的青年先生們所享有的那些放浪於形骸之外的特權，將得到一種掩飾的口實。但是讓我們撇開一切的論爭！對於我們，唯一的問題是，我們能否事先預料未來人的目標——一種爲兒童所不必自己單獨去追尋的知識，而爲着此種知識，兒童將來有一天會感激我們的？假若能夠，我們當不需其他的根據——我們喜愛兒童，並通過他們，我們也喜愛人類；愛不願期待範疇的必然性，愛亦不願盤旋在惑疑中。

一 教育的目的是單純的還是多方面的

爲着要達到科學的單純性，思想者時常誤將許多在地位上僅只是並排的而在它們本身上是分離而各別的物件，勉強彼此接連起來，並勉強推演出它們彼此相互間的關係。人們甚至被引入這種錯誤，企圖從知識的單純性中演繹出來事件的單純性，而由後者推定前者，這種錯誤的概念，卻不影響到教育學；甚而尤其需要在一種概念中來把握如教育這一種工作，工作的全部意義——其方面是如此其無窮盡的繁多，而且同時在它的各個部分，卻又是彼此互相密切的關聯着。因爲從這種概念中方能得到策劃的統一性與精力的集中。當我們來檢視教育研究，這研究爲着要成爲完全有用的探討，所必然達到的結果的時候，我們不得不假定，不得不需要，在結果上不能避免的統一性和那結果所引爲根據的原則的統一性。所以問題是（三方面）的——一、如若這種統一性的原則是存在着的，我們對於在一個概念的基礎上，來『建造一種科學』的方法，是否業已了然。二、如若這種原則在這種場合是相當顯明的話，這種原則，在它的含義上是否能包

括這科學的全部。三、這種科學的建造和它所供給的那種主張，是否是唯一的，或者是否另有其他雖然比較不甚適合而卻仍然是自然的，這些其它的，因而就不能被劃在範圍以外。我在另一個著作（世界之美的表現）中（附屬於我著的直觀教授ABC第二版）我曾按照這種方法，論及教育的最高目的——道德，這種方法在那裏似乎是必須應用的。鄭重考慮之下，我必須向我的讀者們請求，請他們去把那部著作——把它整個的部分來同這部書仔細比較一過；至少，爲着避免重複起見，我必須假定讀者們業已比較過。要正確的去了解那個著作，首先必須觀察道德教養和教養的其他部分之關聯情狀，那就是說，道德教養怎樣將那些其他部分假定爲一些條件，僅只從這些條件中，它纔能確然的發展起來。我希望無成見的人們，將易於觀察到道德教養的問題，是不能同一般教育分離的，而對教育的其它諸問題，卻保有一種必然的深遠的聯結關係，但是這部著作本身即指示出來，這種關係對於教育的各部分的影響，並沒有使我們能有任何理由，僅只去培養那些存在於這種關係之中的各部分的深刻的程度。普通教育其他方面的我們所不能忽略的直接價值，現在，即迫於目前。因之，我深信將道德按排在首要的地位的觀察方法，卻是教育最主

要的，而非其唯一的與概括的觀點。這裏必須附帶說明，假若我們沿着那部著作所提發的探討追尋下去，必然能夠演繹出來一種完整的哲學體系，但是教育現時，卻絕無一種休息時間，不能等待到那一切的哲學問題總清算完結的時候。反而我們還希望盡可能的使教育學離開哲學的各種疑難問題。因這種種原因，我在此書中採取一種爲讀者們較易尋索而不易於導入歧途的進程。這種進程，一方面可以比較直接的顧到這種科學的各部分，但另一方面在整個問題的最後能夠思想的檢討上和各部間總合的組織上，卻有着一種弱點，而遺漏掉某種孤立的關係並能使各種現象的完整統一性，有缺乏某些部分的可能。這些討論是專爲那些人們——他們感覺自身負有一種責任去整理，或者更正確一點說，去從他們自己的經驗和方法上來建造一種教育科學。

要在教育上求一種目的的統一性，在本質上是不可能的；簡單的說，就是因爲一切的事情都必須從這種單純的思想出發：兒。童。的。未。來。的。成。年。狀。況，必。須。在。教。師。方。面。表。現。出。來，因。之，兒。童。在。將。來。成。年。時。代。所。面。向。的。目。標，在。現。時。卻。必。須。是。教。師。當。前。的。問。題，他。必。須。事。前。在。兒。童。心。中。準。備。起。來。一。種。便。於。達。到。那。些。目。的。心。向。他。不。應。摧。挫。這。未。來。的。成。人。的。活。動；所。以。他。不。應。將。兒。童。僅。只。限。於。某。

幾點的活動，亦不應用過多方面的複雜現象以削弱他。他不應遺漏任何部分，不拘在內心深度發展方面，或在外部活動的擴展方面——這些缺陷，在未來的年月中兒童或會引為遺憾的。無論這些困難是易於解決，抑是難於解決，但有一點是很明顯的：因為人類的目的是多方面的，所以教師所必須顧慮的問題也是多方面的。

但我們在這裏並不以為教育所有的各種繁複的方面是不易於歸納在一個或幾個主要形式的概念之中，反之，兒童的未來目的的原野，在我們的意向中立即劃分為他們在將來某些時候按照他們的心向或多或少的會遇到，會追求的只其可能性的目的的領域，和另一種迥然不同的，且有必然性的目的的領域——這些目的若當初忽略過去，他將永不會原宥自己。實言之教育的目的，是按照着未來成人——既非教師的，亦非兒童的——的，取捨標準中的目標和道德的目標來區分的那些在心目中深印着倫理學極普通基本原則的人們，對於這兩種主要的綱目，一定能立即有一種很明晰的認識。

二 多方面的興趣——道德性格的力量

一、教師怎樣在事前方能爲他自己假定兒童的那僅只可能的未來目標？

僅只作爲抉擇事件的那些目標的對象，對於教師卻是絕對無興趣的。只有那未來人本身的意志，及因而他隨附於這種意志而向他自身所提供的要求之總和，纔是教師的善意之對象；而未來人用以應付那些對於他本身的各種要求的能力，創始的心向與活動——這就是教師爲着要形成一種完全的人格，所要考慮，所要決斷的事項。這並不是在現時有某些一定數目的孤立目標懸蕩於我們之前（因爲這些我們不能在事前完全逆料），而主要的是那進達於成年人的活動——他們內在的無限制的生命力與敏感的總和。這個總和的範圍愈大——愈豐富，愈擴展，愈諧和——則完成的程度也就愈大，而我們的善意的實現的希望，亦隨之而愈多。

但花朵切不要把它的花萼迸開——豐滿的狀態，切不要因爲向各方面過於散放而變成一種脆弱的現象。人類社會久已感到分工的需要，各個人都可使其所從事事務達到最完全的地步。

但所要完成事務的範圍愈瑣細，愈區分則每人從其他的人們所獲得的方面亦愈繁多。但智慧上的感受性是決定於心靈共鳴的程度的強弱，而這復決定於心靈上的工作的內同程度的多寡，所以在嚴密的人文學術的較高領域中，不應將工作劃分到各個人完全盲然於他人的工作的程度。每個人對於一切活動都應有一種愛好，同時每個人必須精通一種。而精通的特殊項目，卻是一種自由選擇的；因而那僅能從個人自我在多方面的初步嘗試中產生的多方面的感受性，卻是教育的任務。所以我們稱教育目的的第一部分爲多方面的興趣，但這卻須與其極端的狀況——對各方面不求甚解的流覽——分別開。而因我們對於意志的任何一方面，或其某種特殊方向的興趣，並不較其他的爲多，所以我們必須另加一種附帶條件，——各方面均稱的興趣——以免誤將那軟弱的與堅強的並列起來。如此我們即能把握那種常見的辭句，「一切能力和諧發展」的意義，同這意義接連着就產生出這種問題：心靈能力的多方面性究有何種意義？各種能力的諧和又有何種意義？

二、教師怎樣方能爲他自己假定兒童的必然的目的？

因爲道德僅只單獨的存在於個人的意志中，造基於正確的明辨上，那末，其第一要義，道德教育的工夫決不是發展某種外表的活動形式，而是在與兒童心中連同其相符合的意志造成一種明辨。

我不會提及這種和發展過程相關聯的形而上學的困難。了解怎樣施教的人就忘卻這些困難；不能擺脫這些困難的羈絆的，他卻在教育學之前需要形而上學。而其各種推論的結果，卻給他證明教育對於他是否是一種可能的觀念。

我觀察人生，發現很多人，道德對他們是具有一種阻礙性的，很少有人能把道德作爲一種生活本身的原則。大多數人都具有一種從善惡觀念孤立起來的品格，其生活計劃的形成，只按照着他自己的傾向。當他們有機會行善的時候，只要能較順利的達到同一的目標，他們歡欣的避開過惡。道德的諸原則，對於他們都是些厭倦的東西，因爲在他們並不從這些原則上推演出什麼，除非有時他們的思想過程受着一種限制的時候，——其實，在此時凡是與此限制相反的事情都是他們所歡迎的。一個青年暴徒，即使他相當大膽的犯過惡，而他們卻有他們的同情心，並且他們能深

心寬宥着一切並非十分滑稽或非極度惡意的事件。假若道德教育目標是領導兒童達到這種程度，我們的工作就很容易；我們只須照顧着他們，不受譏笑或者侮辱，而在他們對於他的能力自信中成長起來，並且使他們接受某些名譽上所需要的某些條件，這些條件是他們所易於感受的，因為他們不把這些條件看做一種繁難的獲得品，而是看做一種由於自然贈與的所有物，並且必須按照慣例在某些時候加以保護，某些情形之下使之發生效力。但是什麼人能予我們以保障，那未來的成人不能自己探求出那種良善，並使之成爲他意志的目標，生活的標準和自我省察的準繩？那時候我們受到嚴格批評的場合什麼人將與我們以辯護呢？如果未來成人要我們說出，因爲什麼我們擅擬一種預期的機會，這種機會，或者，可以供給一種精神真實提高的較優良機遇，而決不引起一種教育對他業已完成的幻想。這種例子是存在着的。如果我們無心將職務作好，而強爲他人的事務作管理者似的，是決不會有所穩固的建樹的。決無人願意從一個具有嚴格道德觀念的人受到一種極嚴厲的譴責，如彼誇張其自己所施於他人的而使自身陷於較劣地位的精明的人所受到的。

所以，使絕對純粹和絕對清晰的正確的和良善的觀念，變成其意志的主要目標，使品格的內在的中心——人格的核心——按照這些觀念而決定其品格的自身，放棄一切武斷的衝動——這，方纔是道德教育的目標。雖然，當我爲着簡賅起見而闡明正確和良善的觀念人們對於我或者未十分了解，但仍然，那道德終於放棄了那些從前有時會降格於幸福教條之形態的膚淺解釋，這對於我們很好。我的基礎思想，在上面的敘述中當十分清楚了。

三 爲交叉點的學童個性

教師的目的在普遍化，而學童卻無論如何是一種有個性的人類。

我們一方面不從各種影響中把心靈混合起來，另一方面不從本身具有積極效用的，且能代替心靈負擔部分工作的各種官能中來構成腦神經的組織——我們必須毫不非難的全部接受那些經驗，而神經，依隨着它本身存在的物質形式，與那些經驗融和着，以在其各種機能中發現出各種各色的困難，同時在這些困難的反面，也發現出相應的各種輕易性。

但是無論怎樣向我們要求用實驗來證明這種性格的彈性，決非由於尊重他們的優越性來企圖掩飾我們自己的惰性，我們業已明白人類的極純粹的和極完善的表示，同時指示給我們個別的個人。設若一個種族的構成分子，在種族本身之前不失其重要性，不消沈於無關輕重的狀態中，那末，我們確未感覺到個性必須呈現出來。最後我們知道各種不同的人，而決定於，並且準備於作各種不同的工作，對於一般人類是如何有益。此外，青年的個性，在教師的辛勤努力之下，是愈益顯露出來；如若受教導的個性，對於他（教師）的各種辛勤努力不起任何反抗作用，或者不給他的努力以一種邪曲的傾向，致使產生一種無論對於教師或對於學童都是不合理的另一種現象，這對於教師是很幸運的。那對於一般人缺乏應付的經驗，因之而不知應付兒童——業已在生長的成人——的方法的人，多半要步入後種的窘境。從以上這些，演繹出關於教育目的一種消極的規則，這種規則之重要——如其難於遵守，那就是說這規則就是盡可能的不侵犯個性。為要實現這個原則，教師特別需要辨別出他自己的僻性，在他的欲望和學童的行為不相協調，而在兩者之間並無任何內在抉擇的標準的場合中，他應當慎重考慮。在這些場合裏，他自己的欲望必須立即

放棄，這些欲望的表現，在可能的範圍之內，並需要抑制下來。無識辨的父母會按照他自己的興趣趨向陶冶他的兒女——這些興趣趨向可在未經彩飾的樹木上，塗以各種油漆。這種油漆在獨立的年月中，將被粗暴的磨去；但這種磨去是不無痛苦與損傷的。所以真正的教師，如不能阻止這些塗抹，至少亦不參與這些。他自己的那種永可在兒童的心靈中獲得一種寬闊而明晰的發展餘地的結構，要求着他的完整的注意力。當他從事於其獲不到感謝的事務，應須給予謹慎的考慮。對於個性的可能的唯一的信譽，那就是，個性的明確的輪廓和特殊易於識辨——他非常歡躍的使之不受任何削弱；他在信譽上認為一種責任，使委託於他意志之下的人的人格、家庭的、身世的、種族的仍顯出未被塗抹的清晰印象。

四 關於以上所辨別出的許多目標之總合的需要

我們要顧到這種事實的本質上的多方面的要求，我們當不能從一個論點上演繹出我們的教育目標的觀念；因而我們至少必須歸納到一個論點上，以作我們的單純計劃的目標。不然，我們

的工作從何處着手，以何處爲歸宿呢？不然，我們怎樣能從那各種迥乎不同的觀念刻刻向我們的工作所作的多種迫切的要求中把它解放出來？誰會用心教授而不日日深切感覺統一目標的深刻需要？誰會想到教學而不爲那些呈現於目前的各式各樣的顧慮和問題所驚嚇？

個性和多方面發展。是否是相容的？當我們培養起後者的時候，前者是否還能存留呢？個性是隆起的，而多方面的發展是平坦的、光滑的、圓轉的，因而按照我們的需要它必須均稱的培養起來。個性是確定的，是有所界分的；而多方面的興趣，卻是趨向各種方向伸展的。多方面興趣必須犧牲其自身，而個性卻停留在靜止狀態或被彈回；多方面的興趣必須向着各種方向流動，而個性卻停留在安靜的狀態中，以準備時機到來猛烈的衝出。

個性對於品格有着何種關係？兩者似乎或者互相調和——或者便直接的互相排斥。因爲我們是從一個人的品格上認識一個人，但我們必須從其道德的品格上來認識他，那些較少道德的個人，我們卻不能從道德品格來識辨他，但反面從其許多個性的品質上來辨別他，只有這些品質似乎纔是形成他的品格的要素。

誠然，一切最不幸的困難存在在教育目標自身的兩主要部門中。多方面的發展怎樣能接受道德的狹窄限制？同時道德虛衷的莊嚴樸質，怎堪忍受多方面興趣的華彩奪目的文飾？

倘若教育的策劃及實施的整體，受到一種僅只為平庸性的怨言，我們只須轉詢那些人們——他們在人的命運的觀念的發展上，那些似乎是彼此必須調和的許多觀念中，徘徊於不幸的中庸之道的狀態，不曾給我們以較多的贊助，把我們從裏邊解救出來。因為，當仰瞻我們命運的高點時，個性與多方面的人之間的興趣通常的被置之腦後，直到完全忘卻；當着道德被認為具有超凡的權力，而在信仰的催眠中，支配世界的實際的權力和工具，卻落在那些無信仰的人們手中。

將預備工作中所缺乏的一切立即彌補起來，這一問題，現時我們實不敢想望！如果我們僅只能勝利的把問題中的各論點更清晰的置於視野之中，當可滿足自然，我們主要的任務是要極審慎的分辨這各種主要概念——多方面性、興趣、品格、道德——因為我們必須把我們準備費用的勞力，全部用在這些方面上。當分析時，這些概念中的每一概念與其他概念的關係，或者自身就會協調起來。關於個性，顯然是一種心理的現象；這現象的研究，因而係屬於前所論及的教育學的

二部中，這部分須建立在理論的概念上，而目前的卻必須造基於實際的概念上。

我們卻不能把個性完全放在一方面，不然，我們將要時常爲這些關於個性的意念所擾亂，而阻礙我們不能自信的把我們的思索集中在教育目標的各主要部門的考慮工作上。所以這裏我們必須採取一些步驟來使個性與品格及多方面性相適應：如是方可將許多獲得的條例和關係，在意念上轉移到以下各章中去，如是方能在考慮一方面時，而不忘其他的從各方面提出教育的目的中，得到更進一層的進步。但是，僅只教條決不能代替一己的實際經驗。

五 個性與品格

每件物事由於它的個性而與其同類的他種物事相區別着的。殊異的品質通常被稱爲個性的品格，所以在日常用語上，我們希望區分爲兩種對立的辭語，而卻彼此混同起來。但是一提到戲劇中的品格與兒童品格的缺乏，我們立刻感到品格這一字是用於不同的意義的。僅只品格是不能造成優良的戲劇，而兒童有着很顯著的個性，但並非具有若何品格（註在德文中戲劇的角色

與品格二字爲一字，而中文無此種相當的辭語，故均譯爲品格——譯者。兒童所缺乏的戲劇中的人物，所必須表現的，用以作爲區別人類爲理性動物的主要表徵——那就是意志，我們是指着嚴格意義的意志，這與性情和欲望的各種辨異是有着很大的差別的，因爲這些不是決定的，而意志卻是決定的。而品格的構成條件乃是那決定的形態。

確定意志——決定的過程——在意識中發生；而個性卻是一種下意識狀態。這就是那種朦朧的根源，由此我們的心理的臆說（*psychologische Ahndung*）認爲這就是人類根據許多環境條件而產生的各種各色不同狀況的萌芽。心理學者最後也將品格委之於個性，而超凡自由的教師，卻只注視着那業已形成的品格的表現，用不可超越的鴻溝，把明確的現象從自然隔離起來。於是品格在幾乎不可避免的衝突中，與個性對抗着表現其自身。因品格是單純而固定的；個性則反而從其深處繼續不斷的引伸出其他的新的思想和慾望。縱使它的活動被征服下來，而它仍然由其多方面的被動性和易感性削弱種種決斷的執行。

這種爭鬪，並不限於具有道德的品格；而爲各個品格所悉知。因各個人都在他自己的方式中

要求着一種一致性。野心家和自我主義者都是戰勝了個性上的優良的品質而完成其自我。罪惡的豪傑和美德的英雄，均同樣的克服自我以完成自身。在滑稽的對照下，另有些柔弱的個人，亦爲着要有一種理論與一致性，遂置其學說於不奮鬪，而任其自行弛移下去的原則的基礎上。的確，這是一疲憊而稀奇的出光明的入幽黯的，出意識而入下意識的爭鬪。至少說，對於這一爭鬪加以周詳考慮或較優於頑梗的參加。

六 個性與多方面性

倘若以前我們須將那許多似乎彼此混同着的物事加以分解，現在我們卻必須把這許多可以積累的事物加以調整。多方面性是無性別、無等級、無年齡的差別的。它具有着那靈敏的直覺，那周全的感應，是適於男女、兒童和成人的；隨意所適，不拘是貴族或是平民，是在雅典或在倫敦，是在巴黎或斯巴達，無處不適。亞里斯多芬里斯 (Aristophanes) 和柏拉圖雖未具有它，而卻是他的摯友。偏狹性對於它是唯一的罪惡。它注目於華彩的，思索着高上的，愛悅着極美麗的，嘲笑着悖扭的，

而其自身卻在其個中活動着。對於它一切物事均非新的；而一切卻存留着新穎的現象。慣習、偏見、憎惡與癡癲均不足以攪擾他。喚醒阿耳綏拜蒂斯（Alcibiades）領他遊遍歐洲，你當可見到一個多方面的人！在這一個人——就我們所知只有這一個人——個性是多方面的！

按照這種意義，具有品格的人不是多方面的，因其意志不傾向於此方面。他的意志不傾向於作那臨時發生的各種感覺的中介物，亦不願作一切趨附於他的人們的友人，也不願作那生長一切各種性情果實的樹木。他蔑視作爲許多矛盾的中心。淡泊與掙扎對他有同樣可憎的，他保持着他的懇摯熱誠。

因爲教師不能放棄品格的教養，所以對於他，不拘阿耳綏拜蒂斯之多方面性可否與個性相調和，實爲一不相干之事件。更進一層那作爲個人特性的多方面性之概念，卻或者會與那種畫圖不相和協的各種觀念相調和。

但是個性有時會鋪張出一些風度，並作許多要求，其所以然者，只僅因其本身爲個性——對此，我們提出多方面性那種畫圖來和它相對照，個性能以後者之要求，與它本身所提的相比較。

因而我們承認個性可與多方面性發生衝突；我們當可記憶，設若個性不容許適度的多方面性的興趣時，我們會假後者名義以與個性宣戰。雖然，當我們驀然放棄了對於各種紛繁事件的涉獵，而為個性仍保留着很大的範圍，以行使其活動——自身職業的選擇，並要求得到許多小的習慣和安適的狀態，這些在不超越其本身應得之價值之估計上，對於心思的感受性和活動並無大的損害。前已立下一種原則，教師不應作與教育目的無關的各種要求。

世上有着多種的個性；多方面性的觀念卻只有一個；後者總合的包括前者，宛如整體之包括部分。部分可以由整體來測量——部分並可以向着整體擴展。這些，現在是可由教師產生的。

但我們切不可認為這種擴展，一如向着那業已存在的部分逐漸的將其他的部分附加上去。多方面性整體不時浮蕩於教師的目前，但卻是縮小了的和擴大過的。他的任務在於增加其量數，而不變更其輪廓。其比率，其形式，只是這種對於個人的工作，卻定能變更其輪廓，宛若在從一個無定形的多角體的一定的中心點上，一個球形逐漸的形成，而這種球形卻永不能把體的極點投影角全部包括起來。這些投射角——個性的強點——如若無傷害於品格，當可以任其保留，從這些

投射角，則整個的輪廓可以取得此種或彼種的形式；在興致形成之後，給予投射角的每一點以一定的特別適合性，並非難事。但是向着多方面平均擴展的興趣的堅實內容決定着臨機的理智生活的寶藏；因爲這寶藏不是靠着一根線索來維繫的，則命運的一擊當不能將其消滅，但只有環境的條件，方能轉移它。因爲生活的道德規律，是隨着環境而轉移的，所以那種多方面的教養，當過渡到臨時可成爲最適合的新式的活動和生活的形式上，可以貢獻出一種極尊貴的便易性和愉快。個性愈益同多方面性相融合，則品格即愈益易於駕御個人。

如此，我們把教育目的成分中的，到現在可以合併的，業已合併起來了。

七 正式教育方法 (Measure) 的初步觀察

興趣是由各種有趣味的實物和作業產生的。多方面的興趣源於這些實物和作業的富源中。這種興趣的創造和發展是教學的任務。這教學是把交接與經驗所開始的準備，繼續與完成起來。爲着使品格可採取一種道德的方向，所以必須使個性好像浸漬於那種元素的液體中，這元

素按照環境的條件或者抵觸個性的進行，或資助其發展，而在大多的場合中，是幾乎不使其感覺存在的。這種元素就是訓育，這訓育主要的施展於自由的意志（Willkür）上，但同時亦部分的施展於識辨上。在敘論中當談到管理與教學的時候，關於訓育一事，業已有很多的發揮。如若不能從以上的發揮得到一種充分的觀念，明瞭系統的考慮教育方法時把教學放在第一位，把訓育放在第二位，我們在這個論述的進程中，只可重新喚起對於那多方面性與道德品格之間的關係的注意。如若道德在多方面性中沒有根基，如是，當然可以很適合的離開教學來考慮訓育；那末，教師必須直接的把個人如此的把握住，如此的鼓舞起，如此的控制下來，以使善自動有力的生長起來，同時要自動消沈而遁去。但是教師們須要自問，如此抽象和如此帶有強迫性的一種單純訓育直到現在是否是被認為可能的？假若不可能，人們有一切的理由來假定他們必須首先把個性用廣闊的興趣加以更變，使之趨於一種普通的形式，然後他們纔能設想個性有向着一般義務的道德規律而改變的可能。在處理先前被忽略掉的人們的時候，除了注意到當前的個性之外，我們應將主要的在那在採納一種新的和較優良的思想範圍上之感受性和適合性加以測量；假若這種感受性

和適合性的估計顯出一種不幸的結果，顯然，正式教育必須由一種監視的可靠的管理來代替而這種管理，卻當由國家或其他有力的團體來負擔。

