

歐美勞作教育思想史

李化方編著

師範
叢書

歐美勞作教育思想史

商務印書館發行

中華民國二十五年一月初版

二六〇上

盛

師範
叢書
歐美勞作教育思想史二冊

(37890)

每冊定價國幣玖角

外埠酌加運費匯費

編著者 李化方

發行人 王雲五
上海河南路

印刷所 商務印書館
上海河南路

發行所 商務印書館
上海及各埠

* 有 所 權 版 *
* 究 必 印 翻 *

(本書校對者喻養生)

歐美勞作教育思想史序

中國士君子之習為重智德而輕勞動樸
樸滯請學稼孔子曰吾不如老農請學為圃
曰吾不如老圃孟子曰此方心此治人此力力者
治於人孔孟為士君子之宗立論蓋已以此述
及轉相祖述遂有士農工商之分士則崇
論宏議不必以此方勤為殿農工則終歲艱劬
不知以學問為事正於今學校大興為後相

沿舊習重誦讀而輕實驗改造成澤人服之
陋習此所以興學如去年對於殖產興業
言必更進步之言如歐美自希臘羅馬以
來亦注重刑而上學士古文藝治興時代此等
作教育格欠萌芽日推日廣於有實科學
格及手工運動之勃興故為世紀來努力及
育漸為世界所重視述現代日新月盛於其
有赫爾巴特之系統之運動反赫爾巴特為他

國教育大家合唱五原教授也因其亦知之
義的機械論近於十八世紀遺物也近代教育
所宜重故杜威氏宣稱勞作為近代文化
發展的根柢契機又指赫尔巴特之我之學校
為基礎學校新之我之學校為新的學校於
是教育之思想將大變也一九一五年法國正
將勞作為教育規定於憲中則勞作為教
育為今日歐美所沒余亦急也本中其化方亦學

日本採行之暇留意此作教育編成此
作教育思想史一書搜羅宏富頗可為採
倡此方作教育其之參攷近來政府教育局頗
注重職業教育誠為適宜之政策然應
業教育宜以此方作為教育為其基礎則以此
書為教材之良法亦可

中華民國九年壬午秋陳寶泉謹序

李序

勞作教育爲近代各國一種新的教育設施，但其思想則早爲許多教育哲學家所啓示。因勞作教育思想之發動、演變，以至於成熟，遂成功今日各國對於勞作教育之提倡與重視，而勞作教育之需要亦遂獲得普遍之認識。所謂勞作教育，當係以頭腦與筋肉的勞作求完全人格的發展。勞作教育之目的不在生產，而在生產活動中培植有社會意識之健全公民。勞作是生活的基礎，生產是生活的表現，而勞作教育則爲自然生活過程中一種發展完善人格的程序。先有正確的勞作教育之思想，而後產生正確的勞作教育之實施。今日之有勞作教育，實過去有勞作教育思想之所致。

李君化方近編歐美勞作教育思想史，將歐美教育哲學家對於勞作教育之思想作有系統的敘述，其供國人實施勞作教育參考之處實多，爲適應目前教育上之需要與指示正當途徑之著作，有功於教育學術界爲顯然之事實，本人故樂爲一言以爲介紹。

李蒸二十四年七月二十五日於北平師大

自序

我編這本書的動機，是因爲近年來閱讀關於勞作教育的書籍，發見各家主張未盡一致，出入甚大，甚至彼此詆訾，不稍寬容，真令人發生無所適從之感。於是想從歷史方面加一番仔細的研究，尋出勞作教育比較適當的方
向，以其結果輯成一書，即可爲自己研究的準繩，亦或可供我勞作教育界參考之一助。

我既被這種妄想所驅使，就於去年一月開始搜集這一類材料。適於此時慶應義塾大學教授小林澄兄氏出版其所著勞作教育思想史（去年四月出版），當時我就想到我的工作即使不能完成，亦可以轉變方式——由自編而改爲繙譯，及至購來一讀，始知此書僅爲勞作教育思想的前史，對於最重要的現代部分，未曾敘及；又其編輯方法，只是羅列若干教育家的勞作教育學說，而對於時代的背景，各家學說的淵源，都略而不詳，繙譯出來，未必就能令人滿意。因是，更使我決意來編輯本書。然而彼書之出版，對於我所需要的材料上的供給，實有不少的助益，所以本書的前編，多以彼書爲參考。

我先擬定編輯計畫，就正於東京文理科大學教授乙竹岩造先生，深得乙竹先生的指示，並供給我以不少的材料，且願隨時指教，這樣我纔敢於動筆。

今年四月書始脫稿，自覺不甚愜意，欲置之書篋，容俟回國後再細心修正。老友韓逋仙先生謂，現在國內正提倡勞作教育，需要此類書籍，促我從速完成，並慨然接受我的請求，將原稿爲之修飾校正。本書就這樣的產生了。現在本書總算在不滿意中宣告了完成，但自知遺漏錯誤之處甚多，又覺其過於鬆散，名爲勞作教育思想史，實有所未稱，深望海內明達，有以教之是幸。

最後，我對於指示本書編輯方法的乙竹岩造先生，及促成本書的韓逋仙先生都不能不在此深深的表示謝意。

中華民國二十四年六月

編者識於日本東京

目次

緒論

第一章 勞作教育思想史的意義及其研究的必要……………一

第一節 勞作教育思想史的意義……………一

第二節 勞作教育思想史研究的必要……………四

第三節 本書的目的及其組織……………六

前編

第二章 文藝復興與近世教育……………九

第三章 烏托邦派的勞作教育思潮……………一三

第一節 烏托邦思想與教育……………一三

第二節 烏托邦派的勞作教育思想……………一三

(一) 謨耳 (二) 安德累雅 (三) 康帕內拉 (四) 培根

第四章 新教主義的勞作教育思潮……………一七

第一節 宗教改革與教育……………一七

第二節 新教主義的勞作教育思想……………一九

(一)路得 (二)薩文黎 (三)梅蘭克吞

第五章 自然主義的勞作教育思潮……………二二

第一節 實學的思想與教育……………二二

第二節 拉拍雷及蒙旦的勞作教育思想……………二四

第三節 克美紐斯的勞作教育思想……………二七

第四節 雷赫爾及華格爾的勞作教育思想……………三一

第五節 洛克的勞作教育思想……………三三

第六節 盧梭的勞作教育思想……………三六

第六章 冉森主義與虔敬主義的勞作教育思潮……………四二

第一節 宗教界之實學的傾向與教育……………四三

第二節 冉森主義的勞作教育思想……………四五

(一) 芬乃龍 (二) 茫特農夫人

第三節 虔敬主義的勞作教育思想……………四七

第七章 汎愛主義的勞作教育思潮……………五一

第一節 汎愛主義教育的發生及其特質……………五一

第二節 巴西多的勞作教育思想……………五三

第三節 坎拍的勞作教育思想……………五六

第四節 撒爾士曼的勞作教育思想……………五八

第五節 布拉沁的勞作教育思想……………六三

第六節 郝琴格爾的勞作教育思想……………六六

第八章 新人文主義的勞作教育思潮(一)……………七一

第一節 新人文主義的勃興……………七一

第二節 赫得的勞作教育思想……………七四

第三節 歌德的勞作教育思想……………七八

第九章 新人文主義的勞作教育思潮(二)……………八四

第一節 裴希特的勞作教育思想……………八四

第二節 裴斯塔洛齊的勞作教育思想……………九一

第三節 福祿培爾的勞作教育思想……………一二

第四節 裴斯塔洛齊派及福祿培爾派的勞作教育思想……………二六

(一)尼邁爾 (二)沙勒爾 (三)米爾德 (四)哈尼希 (五)第斯多惠 (六)高爾

幹斯 (七)彼得曼 (八)修瓦布

第十章 實科學校的創設及手工運動……………一四八

第一節 實科學校的創設……………一四八

第二節 各國的手工運動……………一五一

後編

第十一章 現代文化及現代教育改革運動……………一五九

第一節 現代文化的建設與勞動教育……………一五九

| | | |
|------|------------------------------|-----|
| 第二節 | 反赫爾巴特的現代教育改革運動····· | 一六一 |
| 第十一章 | 經驗主義的勞作教育思潮····· | 一六五 |
| 第一節 | 經驗主義的教育學說發達的原因····· | 一六五 |
| 第二節 | 杜威的勞作教育思想····· | 一六七 |
| 第三節 | 拉伊的勞作教育思想····· | 一七六 |
| 第十二章 | 社會的勞作教育思潮····· | 一八八 |
| 第一節 | 社會的教育學說發達的動因及其派別····· | 一八八 |
| 第二節 | 拿托爾普的勞作教育思想····· | 一九〇 |
| 第十四章 | 人格主義的勞作教育思潮····· | 二〇〇 |
| 第一節 | 人格主義的教育學說發達的原因及其在哲學上的根據····· | 二〇〇 |
| 第二節 | 高第希的勞作教育思想····· | 二〇三 |
| 第三節 | 夏勃納的勞作教育思想——勞作過程的研究····· | 二〇九 |
| 第四節 | 布爾幹的勞作教育思想····· | 二二三 |
| 第五節 | 于斯柏格的勞作教育思想····· | 二四〇 |

第十五章 文化主義的勞作教育思潮……………二四三

第一節 文化主義的教育學說勃興的原因及其基調……………二四三

第二節 凱欣斯泰奈的勞作教育思想……………二四七

第三節 塞勒的勞作教育思想……………二六四

第十六章 來比錫教員協會派的勞作教育思潮……………二六九

第一節 來比錫教員協會與合科教授……………二六九

第二節 基拜爾的勞作教育思潮……………二七一

第十七章 社會主義的勞作教育思潮……………二八一

第一節 唯物史觀與社會主義的教育學說……………二八一

第二節 塞德爾的勞作教育思想……………二八五

第三節 勃朗斯基的勞作教育思想——勞動學校……………二九七

第十八章 德國憲法及一九二〇年全德教育會議與勞作教育……………三〇六

第一節 德國憲法與勞作教育……………三〇六

| | | |
|-----|------------------|-----|
| 第二節 | 一九二〇年全德教育會議與勞作教育 | 三〇八 |
| 結語 | | 三一九 |
| 參考書 | | 三二一 |

歐美勞作教育思想史

緒論

第一章 勞作教育思想史的意義及其研究的必要

第一節 勞作教育思想史的意義

我們在敘述勞作教育思想史之前，有首先將勞作之語義略加說明的必要。勞作一語原譯自德語 Arbeit。而 Arbeit 在古代高地德語為 Arabeit，中世高地德語為 Arebeit，今日方言中雖有 Arbet 及 Erbet，但其語根則為 Arb，含有繼承、隸屬、奴僕的意味。故 Arbeit 一語，原祇使用於奴僕的勞役或賦役之上的。以後漸次延用於一般勤勞工作方面來，普通所謂勞動或勞動者 (Arbeiter)，也就出自此語。然此仍不外為身體的勞動、筋肉的勞動或技術的勞動而已。及至路得 (Luther) 會將此語轉用為辛勤努力的意味，後又有詩人勒新 (Lessing, 1729-1781) 及哲學者康德 (Kant, 1724-1804) 將此語使用於精神工作之上，而有所謂頭腦的勞

作 (Kopfarbeit) 書籍上的勞作 (Bucharbeit) 學者的勞作 (Gelehrte Arbeit) 精神的勞作 (Geistige Arbeit) 等語。從此 Arbeit 一語，無論對於身體的勞作或精神的勞作，都可通用了。至於教育方面的引用此語，可分爲廣狹二義：狹義的勞作，就是所謂身體的活動，尤以手之活動爲中心；廣義的勞作不只是身體的活動，連精神的活動也包含在內。結合身體的勞作與精神的勞作二者而成爲自己活動；像這樣能達於身體的、精神的自己活動之自立性的教育，即是所謂勞作教育。

此種教育思想已早傳布於日本，而對於 Arbeit 一字的譯語，則因人而異，除有勞動、作業、勤勞、勞作等譯語外，更有譯爲「作爲」者。現在日本所最通行者爲作業與勞作。我們以爲勞動過於實際化，作業或勤勞又缺乏創作、創造的意味，作爲也不十分妥善，比較適宜的惟有勞作二字。勞是勤勞之勞，作非作業之作，而是創作之作，此譯語不但含有道德性且更含有創造的意義，我們以爲採用這一譯語，尙覺正確。

我們既將勞作的語義略爲注釋，請再進而敘述勞作教育思想史的意義。教育思想史是以教育的思想、學說——即教育的理論之變遷爲研究對象的，雖說教育的理論可以影響於教育的實際，教育的實際又自教育的理論形成，二者有不能完全分離的關係，研究教育的理論不能不涉及教育的實際——教育制度。但教育思想史究竟不是教育史（教育史是以研究教育的實際及理論之變遷爲任務的），故其範圍較教育史爲小，祇是教育史中之一部而已。勞作教育思想史又是教育思想史中的一部，其範圍只限於勞作教育理論的變遷，再確實一點說，

勞作教育思想史是以研究勞作教育的思想、學說、有時也涉及於勞作教育制度之變遷為範圍的。

勞作教育思想史的範圍，既已確定，可是對於研究材料的取捨，究竟應該拿什麼來作標準呢？凡是一種思想或學說能够在歷史上成爲一種有價值的思想或學說的原因，一定由於這種思想或學說能够影響於當時或後世的社會；如果對於社會不發生任何影響的話，則其思想或學說決無價值可言，更不能保持其時間性。既無價值，我們就無須研究；既不能保持其時間性，雖欲研究而不可得。所以我們對於勞作教育思想史的取材，不能不以其及於社會的影響的如何，而定其價值的標準，也就是我們取材的標準。

然而有價值的思想或學說如何產生？及對於此種思想或學說究應抱如何的態度？皆爲治思想史者所應有的問題。因此，我們研究勞作教育思想史：第一、要注意社會的環境。一種思想的發生，總不能離開實際社會的需要，勞作教育思想之所以產生，也是因爲當時的教育發生了缺陷，而思有以解除之；不但是解除此種缺陷而已，並且要使教育向上發展而愈趨於完善，以舉真正教育的實效。於是就不能不觀察當時社會各方面的實際狀況，而尋其所以致此之由。原因既明，方能定出一個對症施藥的方法；對症施藥的方法，纔是一個有效有價值的方法；有效有價值的教育思想，決不是空中樓閣，而是必爲時代需要的產物。所以我們要瞭解勞作教育思想或學說的真像，不能不注意當時社會的環境。第二、要注意有影響於教育學說的其他各科的學說。一種學說的成立，決無單獨創造的可能，勞作教育的學說，常常直接間接或多或少地因襲自其他各科的學說。如宗教、倫理、心理、哲學、生物等學

說，都與教育學說有密切不可分離的關係，如果只是在教育思想本身生活上討生活，則其對於教育學說決不能真實地瞭解。所以研究勞作教育思想史，對於其他各科學說的變遷，必須格外注意。第三、我們研究勞作教育的學說，決不可以盲從，或臆斷，必須有個公平的判斷。盲從則各家學說置於目前，將無所適從，臆斷更失掉作歷史的研究的原意。所以我們必須以歷史的嚴正判斷的精神，來探討其學說的本質之變遷和發達。

我們根據以上三種原則，而從事於勞作教育思想史的研究，在歷史的事實演變上而求得教育思想或學說以及教育制度的沿革，變遷的線索與所以變化的原因，從中抽出若干原理原則來，作應付現時或將來教育問題的南針。勞作教育思想史的意義，即在於此。

第二節 勞作教育思想史的研究的必要

我們爲什麼要研究勞作教育思想史，即研究勞作教育思想史的功用究竟在什麼地方？這也是我們應該解答的問題，原來一部歷史在客觀的方面，固是經驗的事實；但在主觀的方面，又是人類生活的體驗。作爲體驗的歷史，不是過去硬化的事實之世界，而是與人類共悠久的創造生活的淵源。人類產生了歷史，構成了歷史，而且現在正在產生着歷史，構成着歷史。已經產生與構成的歷史之存續發展，有賴於現在正在產生與構成的歷史；而現在正在產生與構成的歷史，又有賴於已產生與已構成的歷史來很充實的增加其意義。由此我們可以知道，凡是研

究一種學問，必須作歷史的考察，始能獲得其真意，以此種真義應用於實際的教育，既不至偏於一面之說，更可進而因時因地創造新的原理，發見新的方法。所以研究勞作教育思想史，至少有兩種價值：一是對於學術上的價值，一是對於社會上的價值。學術上的價值，是將各時代各個人之勞作教育思想，作一連貫的記述，而尋其原理原則，此不但為有效的方法，而且是求學正當的門徑。社會的價值，是探求各時代勞作教育思想的因果關係，作一系統的研究，評判其是非，得一正確的理論，以之作為解決當前教育問題的工具。

而況勞作教育的學說，為現代所倡興的學說，今日尚無統一的理論，是極其複雜而多歧的。所以李特 (Theodor Litt 1880-) 將勞作學校比之為「巴比倫的迷宮」，克里克 (Frost Kriech 1882-) 將勞作學校論評為「七面鳥」。如此複雜的思想，若不作一歷史的考察，不是惑於一家之說，必至無所適從，對於教育前途之影響實深且巨。如上所述，我們已可知道勞作教育思想史的研究之所以必要了。今再將布爾幹 (Eduard Burger) 在其所著勞作教育學 (Arbeitspädagogik, 1914) 一書中，論勞作教育思想史之考察之理由一節，引之於後，以資考證。他曾說：

「生命的本質，是變化無窮的，從新表現出來的舊日的思想，即帶有變化的形式，因此在時代改造運動中所努力的東西，與一世紀、二世紀、三世紀前在此種領域中所要求的東西，大有不同。我們若能依此而去尋求教育的勞作原理，這不只是有效的研究，而且可以使現代而努力得到正當的方向。但世人往往過於重視現代改

造運動之創始性，所以我們有回顧已往爲我們築下了基礎的過去的勞作教育家的必要。」

第三節 本書的目的及其組織

勞作教育思想史的目的，是在教育歷史的演變中，求得勞作教育思想或學說以及教育制度之沿革變遷的線索和所以變化的原因，而抽出勞作教育的真意，以爲解決現在或將來教育問題的工具，已如前述。可是勞作教育思想既如此複雜多歧，我們若要作一系統的研究，而判斷其是非善惡，實爲最難能之事，淺學如余，更不敢作此希冀。惟有多方搜集此類材料，作一簡明敘述，間或稍作批評，以供我國治此學者之研究資料，本書最大目的僅止於此。又現在我國教育正值改革的時期，此種勞作教育的思想，亦爲現代教育之一方向，而且是最合乎時代要求的方向，教育愈普及，此種教育的需要愈迫切，我國教育界或取或捨，自然與國家民族社會前途，皆有極重要的關係，余寫此書，深願對於此種關係上有毫末之貢獻，這也就是本書目的之一了。

勞作教育的事業，雖與人生以俱來，如兒童自幼依附追隨其父母，耳聞目睹其父母的語言和工作，稍長則親身參與其事務，到了成年，即能負起個人的工作責任等；然此乃爲從實際生活上所施行的勞作教育，即所謂自然的或家庭的勞作教育。在學校教育方面發生組織的系統的勞作教育的理論，乃萌芽於文藝復興時代，盛倡於工業革命以後，到了世界大戰終了，此種教育思想，因着時代的需要，在實際上已侵入到世界各國的教育舞臺了，所

以我們要敘述勞作教育思想史，當自文藝復興時代起，而對於現代部分，更當特別注意。本書分爲前後兩編，前編是從文藝復興到十九世紀之末，共爲九章；後編是從十九世紀之末以至現在，共爲八章。又因每一個時代，必有一個時代的中心思想，以支配各家的學說，所以本書在每章之首，先將其中中心思想加以概說，以明各家學說之來源。至於個人的思想，常因其所處境遇而不同，所以本書對於主要學家的個人傳記也都加以簡明的介紹。這是本書組織的大概。

前編

第二章 文藝復興與近世教育

近世文化的黎明，導源於十五、六世紀的歐洲文藝復興運動，這是人人所知道的史實。所謂文藝復興一語，在法文爲 Renaissance，含有再生或復活的意義。但在我們解釋此語，不應認爲古代希臘羅馬的學術文藝已完全中斷，至此乃從新使之再生；而是當中世紀時，因着教權的高張，古代的學術陷於潛伏的狀態，直至文藝復興時期，方始復活其純粹的形態，並啓發其真實的精神。

文藝復興運動，乃是對於中世時代的經院哲學所起的一種反動運動。其真正精神，在於發見解放被縛束於中世紀思想桎梏之下的自我，使之得到自由的、活潑的發展。我們知道歐洲自從日爾曼 (German) 民族接受了基督教的信仰以後，基督教的勢力漸漸普及於全歐。到了中世紀時代，已是教權支配一切的時代。那時基督教的教義，是以基督教的固定的生活形式和經院哲學的固定的思想形態，抑壓個人的自我要求，不許個人有自由圓滿的活動。他們以人類自然的性情爲罪惡，禁止純真的願望，將希望和淨福約之於來世或天國，對於現世的生活

要抱最後的忍痛。當時歐洲民族，在這樣超現世的思想桎梏之下，那會有發展創造的可能呢！

然而在內部充滿英氣，富於進取精神的日爾曼民族，雖然表面上接受了基督教的洗禮，實際並未放棄自己固有的人生觀。波爾森 (Friedrich Paulsen, 1846-1908) 教授以中世爲穿着老人衣服的少年，這是最巧的比喻。他們終於會逃出悲觀厭世思想的桎梏，而走到愉快且有生氣的生活領域中去的。他們在中世紀的最初是忙於學習，繼而在政治上、社會上發生種種的新現象，迨至十五世紀是大大進步的時期。因爲當時國民交通的發達，都市生活得到急速的進步；新富源的發見及物質財產的激增，人類的需要變爲複雜；與東方諸國相互交通，及新大陸的發見，擴張了人類的視界，隨乃激起思想上的變化。又因一般人民的精神生活漸次提高，供給於教化的材料有使之滿足的必要，於是促起了造紙業及印刷業的進步。這些社會現象，使基督教獨斷的教義失去其光彩，消滅其價值，成爲文藝復興有力的背景。

文藝復興運動，發源於意大利，約在十四世紀的後半期，比的拉加 (Francesco Petrarca, 1304-1374) 就是此種運動的先驅者。他尊崇羅馬的英雄，常以拉丁語而作短書；又頗契重文學，而輕視道德和知識。他所最崇拜的人，爲柏拉圖 (Plato) 與荷馬 (Homer)。自十五世紀以後，此種運動踰阿爾卑斯 (Alps) 山而入法蘭西及德意志，到十六世紀更向北方傳播，於是北歐的文藝復興運動，遂日益隆盛。各國的文藝復興運動，在其旨趣上有種種的不同：如法國的文藝復興雖類於意大利，然英德的文藝復興則與意大利顯有不同；意大利的文藝復興對

於道德和宗教取一種輕侮的態度，反之，英德的文藝復興與稍偏保守，一方復活希臘羅馬的古典，同時又尊重道德和宗教。各國文藝復興的旨趣雖有彼此相異之點，但文藝復興時代的文化有一共同的内容，這個共同的内容，即是所謂人文主義（Humanism）。

所謂人文主義，是主張從古代的著述，尤其是詩歌、演說及歷史中，發見其以高尚優美的形式所表現的人道，將考察模倣的事情作為現代的任務；又以為古代的書籍乃是古學者活潑思想的反映，能使現代學習者與前代的精神作理想的交際。總之，是一反中世時代以神為本位的思想，而建設一種以人為本位的主義。此種主義最主要的特徵，為自我表現的傾向。因其注意自己經驗和感情的發表，故偏重形式而不留意於內容及理論，因之或流於空想或陷於虛偽。其第二種特徵，為帶有貴族的性質。因其放任自己感情的沸騰，認自己大別於羣衆，而立於超越普通一般的形式和思想的優越地位。第三種特徵，為缺乏愉快的和諧。其言論長於諷刺漫罵，痛切而不稍假借，以超越一世的輕侮的眼光而視世俗。人文主義雖有以上諸缺點，但也正惟其如此，始得擺脫權威的束縛，衝破獨斷的教權，將及於哲學上的神學的勢力一掃，以獨立自由的自我為依歸，開後世自由科學的研究之門。此種發見自我，擁護自我，隨自由的發動而開拓世界，築成人生的態度，是人文主義的核心，亦是文藝復興的根本動力。

此種精神，影響於教育者甚大，近世教育的基礎，即由是形成。如人文主義的教育之注重自然、語言、個人、感情、美育、理性等，固導源於此；即以後新教主義的教育、自然主義的教育、汎愛主義的教育、虔敬主義的教育、新人文主

義的教育所主張的重點雖各有不同，但其共同的基礎，仍不外在對於現在的人生，與以自由、圓滿、豐富的精神。所以文藝復興運動，可以說是近世各派教育思潮的大本營。

第三章 烏托邦派的勞作教育思潮

第一節 烏托邦思想與教育

自從文藝復興以後，思想界得到自由的解放，因是深思叡智之人，各本其觀察和經驗，構成思想而發之於議，烏托邦 (Utopia) 的思想，即是在這時代的產物。Utopia 一語，源出於希臘文 *Outopos*，*ou* 是「無」的意思，*topos* 是「處所」的意思，合為一語，就是「莫須有鄉」。所以 Utopia 國人音譯為烏托邦，也就是理想鄉或理想國之意，並且帶有共產主義的色彩。此種思想，可以遠溯到柏拉圖 (Plato, 427-347 B.C.) 的理想國。但首用此語「Utopia」的為英人謨耳。以後凡具有此種思想之人，即歸入於烏托邦派。此派的人多為大思想家，因為不滿當代的生活，乃託諸想像而描寫一個理想的社會。他們對於教育的意見，常含有重大的價值。烏托邦中所陳述的教育理論，雖未能全部見諸實行，然對於後世的實際教育，多與以深切的影響，我們決不當以空論視之。在烏托邦派中主張勤勞的以至實驗實習的勞作教育者，有謨耳、安德累雅、康帕內拉、培根等四人，茲略述之如下：

第二節 烏托邦派的勞作教育思想

(1) 謨耳(Sir Thomas More, 1478-1535) 謨耳爲英國的法理學者，生於倫敦。先學於牛津大學(Oxford University)，後退學而赴林康(Lincoln)法學院研究法律，曾任律師職務。與人文主義者伊拉斯莫斯(D. Erasmus)相善，而深受其感化。一五〇四年被選爲國會議員。一五一五年出使荷蘭，又與當時的人文主義學者相識。一五二一年爲財務長官，一五二三年爲下議院議長，一五二九年被任爲首相。其後因反對亨利(Henry)八世的首長令(Act of Supremacy)，而被處了死刑。

他的教育思想，表現於其所著的烏托邦一書中。是書於一五一六年在比利時出版，主張勤勞勞作。凡住在烏托邦的人，無論何人，都當學習農業至於某種程度；又應於木工、石工、鍛冶、羊毛、亞麻等工作中，任意熟練一種。教師應當常常領導學生到農場和工廠中觀察他人工作并隨時參加。

(2) 安德累雅(Johann Valentin Andreae, 1586-1654) 安德累雅是德國路得教會的神學者，又是諷刺詩人，爲霍克伯·安德累雅(Jakob Andreae)之孫。曾傳教於法、意、奧等國。一六三八年作了斯茲特哥爾托(Stutt Gart)的宮庭的宣教者。世人認他爲虔敬主義的先驅者。

他的教育思想，是想以基督教的精神，將社會生活改造爲完美的新生活。在他所著基督諾婆利共和國(Repubblica Christianopolitana)一書中，會謂：「男生午前上課，女生午後上課，保姆和學者都是他們的教師。學生半日讀書，半日做工，所做的工作，大抵爲手工、家事、科學、實驗等。每一學生可根據其天才以選擇職業。」并主張受

高等教育的女子，也應當從事絹物、羊毛、亞麻等工作。又在其所著提阿非亞斯 (Theophrastus) 一書中，主張學校應使學生熟習多種手藝，以訓練其機械的技能。

(三) 康帕內拉 (Tommaso Campanella, 1568-1639) 康帕內拉是意大利的自然哲學者，又是政治論者，生於康拉布利亞 (Calabria) 附近地方。屬多米尼克斯 (Dominics) 教團，為一忠實的加特力 (Catholic) 教徒。因政治上的關係，而下拿破里 (Napoli) 獄，在獄中二十七年間，著其理想國太陽城 (Civitas Solis, 1623)。一六二九年出獄，因再被迫害，而逃於巴黎，遂沒於此。

在他所描寫的太陽城的山頂上，有神廟一座，山腹有數條螺旋的道路，各道路之側皆有牆壁，牆壁上繪着關於動植物、天文、數學、物理發明家等的說明畫及肖像畫，人人每日一面步行其上，一面練習學問，其第六壁上畫着關於工業手工等說明畫。以此為實施教育的場所。城內最精良的技師受政府任命，為全城學生的教師。又應常使學生參觀工場，為學校正式課程之一。

(四) 培根 (Francis Bacon, 1561-1626) 培根是英國的哲學者、文學者，且是政治家。生於倫敦。幼時穎悟，學於劍橋大學 (University of Cambridge) 十五歲時畢業。後遊學巴黎，以父喪歸國而作律師。一五八四年當選為下院議員，以雄辯著名。詹姆士一世 (James I) 擢為大法官 (Solicitor-general) 後又進為檢事總長 (Attorney-generalship)，從此益得宮中之寵。一六一六年為樞密顧問官，翌年為保管御璽官。然以受賄下獄，後

雖被特赦，終悵悵而死。

他所著烏托邦新科學之國——新阿特蘭提斯 (New Atlantis) 一書，是在他死後一六二七年纔出版的。此書所描寫的理想國，最富有教育的意義。最初編輯培根文集的洛勒 (W. M. Rawley) 曾謂：「培根之作此寓言，意在描寫一理想大學，此大學以解釋自然、著述重大作品有裨益於人世爲目的，定名爲梭羅門學院 (Solomon's House) 或爲六日工作大學 (College of six day's works)」。培根是想以此梭羅門學院提倡科學的研究，使觀察、實驗等知識，普及於世人，以造成理想的社會。這是一種主張廣義的觀察、實驗的勞作。

以上所舉烏托邦的理想國，都主張勞作的必要。但只標出勞作教育的理想，還不曾有一個具體的實行計畫。

第四章 新教主義的勞作教育思潮

第一節 宗教改革與教育

宗教改革運動，是繼文藝復興而起的一種運動。這種運動，在一方面可以說是文藝復興的聯續，因它也是反對中世紀的煩瑣哲學及宗教團體的束縛，而主張自由精神的發揚及理性的活動，與文藝復興運動有共通的性質。但在另一方面又可說是文藝復興運動的極端思想的反動。文藝復興的人文主義運動，是以美的文學為憑藉而改造生活和教會，宗教改革運動，則以聖經之依歸為人生的目的；又人文主義運動帶有貴族的特質，雖然能發達高等的文藝，養成高尚的嗜好，在於高等學校能因此得知古代有價值的思想，然大多數國民並不能直接受其恩惠，真正的國民教育亦未因此而受得影響，宗教改革運動，是關係於全體國民生活的改造，直接觸動一般人民的利害。在這種意義上，我們可以說宗教改革運動，實為文藝復興思想的反動。但二者並非絕不相容，不過是後者（宗教改革）將前者（文藝復興）的根本思想，使之適用於基督教之上罷了。

宗教改革運動是因德國的路得（Martin Luther, 1483-1546）而首先發難，這是人人所知道的。其實此種思想可以遠溯到十三世紀法蘭西所起的瓦爾頓塞斯（Waldenses）教徒，他們已經主張廢除一切宗教的

階級，牧師也應該和俗人一樣，從事手工業和結婚。又十四世紀的中葉，英國牛津大學教授威克利夫 (John Wycliffe, 1324-1384) 對於從來教會所主張的世人不能直接和神相通，祈願救濟，必須以法王和僧侶為媒介之說，極力排斥。他說信仰的標準，在於聖經，若違反聖經，縱然是法王之言，亦不足信。人本來可以直接接於神，愛神的恩惠，決不需要中間的媒介。他會將聖經英譯，派傳道師攜赴四方，以資社會教化之易於推行。但因無人文主義那樣的準備，未至擴大，即遭頓挫。及至十五、六世紀之交，教會的腐敗已達極點，法王因窮侈極慾，財政非常困難，而有發賣贖罪符 (Ablass) 的事情，向教徒徵集資金。這時路得在威丁堡 (Wittenberg) 大學擔任神學教授，以為這是違反聖經本義的，就寫成九十五條的檄文，揭在威丁堡教會門前，攻擊此事。法王斥他為異端，處以「破門」之罪。但他並不因此而有所恐懼，乃在公衆面前燒毀破門狀及羅馬舊教的法典。從此努力於宗教改革的運動，主張人無須依賴法王及遵照教會的儀式，可以直接信仰神，接受神的福音，從神得到救濟。又主張人要自己檢討，自己選擇，自己作為，決不受僧侶的干涉。同時從事此種運動之人，在瑞士有薩文黎 (Zwingli)，在法國有甲爾文 (John Calvin, 1509-1564)，在英國有諾克斯 (John Knox, 1505-1572)，風起雲湧，波及全歐。

凡宗教改革運動者，都熱心於教育，所以這種運動對於教育的影響，當然很大。當時國民教育的情況，在寺院學校方面：因教會本身的腐敗，教育自然也極腐敗，用不適當的學科、不適當的教學法，在教育兒童；又擔任教師的僧侶，都是無學無識之徒，只知固守教權，施行壓制的、機械的教育，其弊害已達極點。反此寺院教育而設立的市民

學校：在大都市中者雖有可觀，但在較小的都市，因各學校職教員多不是本地的市民，而為四方流落之人，也就不会有充分的教育設施。至若鄉間的兒童，連這不充分的教育亦不可得。所以當時各地的少年，多陷於無學、無識、無教育的可憐狀態中。

宗教改革運動者，既然主張世人可以不經教會或僧侶的媒介，自己遵從聖經之命意，直接接近於神，受神的恩惠，那麼，世人當然有瞭解聖經、遵奉聖經的必要。然而一般無學、無識、無教育的人民，連對於路得以平易的德語所譯的聖經，亦不能讀，何能傳布神的福音於世人呢？為救濟這個困難，不能不首先振興教育，因此，路得乃主張一般兒童教育之必要。歐洲教育之得以普及，而且使人文主義表現於宗教中，這不能不說是宗教改革運動的效果。茲將其中主張勞作教育的路得、薩文黎、梅蘭克吞三人，述之於後。

第二節 新教主義的勞作教育思想

(1) 路得 (Martin Luther, 1483-1546) 路得生於德之埃斯勒本 (Eisleben)，父為市議員，教子頗嚴，卻又富於慈愛之情。母為淑賢且信仰頗深的人，教子亦極嚴肅，凡有過失，必難寬宥。路得幼時從父母移住於曼斯芬爾特 (Mansfeld)，即入其地的學校，拉丁文法等教學極嚴，須時時背誦。一四九七年他移住於馬德堡 (Magdeburg)，加入奴爾布爾哥 (Nullbruder) 共同生活團體。翌年赴埃塞那哈 (Eisenach)，因親戚關係從學於

人文主義者特來保紐斯 (Trebonius) 開始發見自由精神之可寶貴。一五〇一年入耶爾福 (Erfurt) 大學，在校深受人文主義的感化。他最初學習中世哲學，但他的父親欲令他作法律家，使他學習自由學科。他一面學習論理學辯證法及物理學等，一面又讀亞里斯多德 (Aristotle, 348-322 B.C.) 及濠加姆 (Wilhelm Ocean) 等的著作。一五〇二年獲得哲學學位，因而又研究其他哲人的著述。他終於一五〇五年不顧父意，決然進了僧院，加入奧古士丁 (Augustine) 派的宗教組織，熱心修行，研究聖經。一五〇七年任牧師，一五〇八年講學於威丁堡大學。一五一〇年旅行羅馬，親觀教會的腐敗與僧侶的墮落。從羅馬歸來，再奉職於威丁堡大學。一五一二年得神學博士。一五一七年反對贖罪符，實於此時開宗教改革之端。一五一九年在來比錫 (Leipzig) 區公所與羅馬使節耶克 (Eck) 作有名的宗教問答。一五〇二年被羅馬法王逐出教門。一五二一年又被召喚於維爾姆斯 (Worms) 議會，欲處以極刑，幸遇救而匿藏於瓦特堡 (Wartburg) 城，他在此處專心以德語翻譯聖經。一五二二年歸威丁堡，更熱心於宗教改革運動。一五二五年與康他里那 (Katharina Von Bora) 結婚，中世以來，宗教家的無妻主義，從此破壞。一五四六年沒於埃斯勒本。

路得的教育思想，首重教育的普及。兒童為神所賜，都有受教育的權利。教育兒童為父母及國家的義務，國家應普設公立學校，父母應送其子女入學。他於一五二四年對於德國國民及當局宣布其教育意見，曾謂：「社會的盛衰，以教育的良否而定，國家的貧富，在於兒童的賢愚。何以世人不顧到此事！元來神是使為父母者教育其子

女的，如今爲父母者，多不奉神之命而忽視教育，實難逃罪。然而世間也有缺乏資力的父母，不能充分的教育其子女者，此所以國家對於兒童應負教育的責任。」

他的教育思想，又尊重現實生活。在前面所述他的教育意見書中，又謂：「兒童每日至少須有一二小時出席於學校，在家中必須使之學習手工勞作……少女每日一小時出席於學校，其餘的時間在家中助理家事。」他認爲手工的勞作，爲人生所必不可缺者。以現實的生活爲對象，而主張勞作教育，路得可以說是近世的先驅者。他專致力於初等教育，在德國的初等教育，幾完全受其影響。

(11) 薩文黎 (Huldreich Zwingli, 1484-1531) 薩文黎是瑞士魏爾德荷斯 (Wildhaus) 公務人員之子，學於巴塞爾 (Basel) 及拜倫 (Bern) 的拉丁學校，受人文學者維爾復林 (Walting) 的感化，更入維也納 (Vienna) 及巴塞爾大學研究神學，後作牧師而奉職於各地。一五一九年發表其關於聖書研究之結果，立志於宗教的改革，因觸羅馬法王之忌，而被斥除教門。他於一五二二年在沮利克 (Zurich) 開宗教討論會，與其徒主張脫離教會的支配，而奔走於新教的組織。一五二五年舉行盛大新教組織會，他被推爲聯合改革會會長。他亦注意於教育，在沮利克地方創設二個拉丁學校，又起神學校一所。他終身在沮利克作牧師，曾與寡婦梅亞 (Witwe Meyer) 結婚。後被殺於舊教的兵士之手。

他主張純基督教的國民教育。教育的要旨，在於讀書、習字之外，授以信仰的生活，應自幼年時養成兒童之宗

教的、道德的精神。他關於勞作的思想，在其所著教本（Lehrbuchlein, 1523）中，曾謂：「我想所有的基督教教徒，尤其是有傳達神之語言任務的人，應該切記：昔日住在瑪西里亞鎮（羅馬的村鎮）的人，若不熟練某種手工業者，決不與以市民權的這段事實，如此方能免除萬惡之源——怠惰，且肉體亦將因此達於強健而確保長生。」

(三) 梅蘭克吞（Philip Melancthon 1497-1560）梅蘭克吞生於德國巴鎮（Baden）州的布來填（Breten），父為一武器製造業者。他的祖父之弟為著名的希臘人文學者劉西林（Reuchlin 1455-1522），梅蘭克吞深受其感化。他學於海得爾堡（Heidelberg）及杜平根（Tubingen）等大學，十七歲時即設教於杜平根大學。一五一八年因劉西林的推薦作威丁堡大學希臘語教授，得與路得相交，對於神學大感興趣。與路得相互依助，而為德國宗教改革教育的先驅。有人謂宗教改革，路得的創業有待於梅蘭克吞的守成而後成，確非虛語。他的教育思想，多因其弟子而間接實行。在其影響之下的特倫秦多爾夫（Trotzendorf, 1490-1556）休茲爾姆（Sturm, 1507-1589）及內安達（Neander, 1525-1595）等，無論是誰在其所經營的學校中，皆稍稍注意於手工的勞作。尤其是特倫秦多爾夫所定的哥爾多堡（Goldberg）學校規程（Gesetze, 1563）中，對於學習法特別稱之為勞作法。其意在使學生藉活動、磨練以形成其精神力，而重視學習的實習方面。他以為科學的根雖然是苦的，但其果實是甜的，所以學生不能不勤於精神的勞作。這可以說是勞作教育思想應用於實際教育上之最初的活動。

第五章 自然主義的勞作教育思潮

第一節 實學的思想與教育

歐洲十七、八世紀所流行的自然主義，是以實學的思想爲重要內容的，所有主張自然主義者，同時亦是實學主義者。實學主義者以爲真理的追求，不能專賴抽象和獨斷的理論，必須訴諸理性和經驗；不能盲從傳統和教權，必須依據個人的自由判斷。在這些點是與文藝復興時代的人文主義有一致的傾向的。然而實學主義又是針對着人文主義以及宗教改革運動的結果在教育上所表現的弊害——如徒使兒童暗誦古語的文法，玩弄古典的文章，記憶神學、哲學，顯然爲注入式的教育，爲形式主義的教育；且只知注意教育目的之理想的方面，忽視其現實的方面等——，而主張對於自然界和實物之科學的、現實的自由精神，認集合事物而試行計畫的觀察和實驗，始能獲得正確而有用的知識。總之，實學主義是以實學、實利、實用及實際生活爲中心。此種思想爲自然主義的教育思想的先驅，所以十七、八世紀間的自然主義，尤其是客觀的自然主義，在教育史上亦有稱之爲實學主義或現實主義者。

實學主義的發達，雖然在十七世紀以後，但其發源仍在十六世紀，如英國的培根，就是此種主義最初的代表

者。此外對於自然界而爲個個獨立的研究，亦開始於十六世紀的哥白尼（Nicholas Copernicus, 1473-1543）的地動說，使學術界對於宇宙的觀念爲之一新；還有伽利略（Galileo Galilei, 1564-1642）的新物理學，愷布來（Johannes Kepler, 1571-1630）的遊星運轉說，都與學術界以莫大的影響。此外對於動植物界的觀察也日趨於精密，其他的材料亦隨陸地的新發見而愈益豐富。尤其是因陸地的發見，惹起關於地理研究的興味，而成爲世界地理的時期。諸如此類，都是足以影響於人類的思想和行動，而使教育亦趨向於實學方面。

教育方面的實學主義，就是主張與其置重概念，勿寧置重直觀；與其置重語言，勿寧置重事實和勞作。此種教育之倡導者，在法國有拉伯雷（F. Rabelais）及蒙旦（M.E. Montaigne），在英國有培根以及洛克（J. Locke），在德國有雷赫爾（A. Reyer）及華格爾（E. Weigel），在奧國有克美紐斯（J.A. Comenius），在瑞士有盧梭（J.J. Rousseau）。以上八人，除培根已見於第二章外，今將其餘七人關於勞作教育的思想，分節述之於後。

第二節 拉伯雷及蒙旦的勞作教育思想

（1）拉伯雷（Francois Rabelais, 1483-1553）拉伯雷是法蘭西實學主義最初的代表者，生於滋倫（Touraine）的西濃（Chinon）。幼時曾受庇尼忒（Benedict）派僧院教育。其父欲使之充任牧師，送他到復蘭西斯加（Franciscans）派的僧院，他在此處非常努力，學習希臘語及法律學。繼而轉入庇尼忒派僧院，研究

醫學。後又入曼皮列 (Montpellier) 大學，續修醫學。一五三〇年得業士學位，曾在該大學擔任教職。然因他酷嗜文學，去職遠遊，從事於著述生活。他的名著加爾剛丘與巴德格爾羅 (Gargantua et Pantagruel) 的前部，於一五三三年出版。此書為一諷刺小說，頗招世人之嫉，禁止發賣，其後部於他死後五年方得出版。他於一五五三年沒於巴黎。

這部小說中，曾表明他的教育的意見。他以為教育的目的，是實際生活的準備。學生應該在實際生活中求知，古典語文雖然重要，但不能專賴古典語文。如晨夕仰視天體，可知宇宙的廣大；就食之際，說明飲食物品的性質，可以獲得實用的知識；通學的時候，觀察路傍種種植物，可以獲得自然科學的知識。於讀書之餘應作乘馬、角力、游泳等練習手足、強健肌肉的運動，並應附帶學習種種作業。如在天雨的時候，不能外出，應在屋內學習刀、鋸的使用法，並練習繪畫、彫刻、塑像等技能。教師更應常常率領學生觀察鑄鐵、打銅、琢玉、做金屬器具的歷程。兼使學生隨時留意織布匠、成衣匠、印刷匠的工作。此種教育有三種教育上的價值：(1) 強健學生的體格；(2) 豐富學生多方面的經驗；(3) 增進學生對於產業的興趣。

他的這種教育思想在當時可以說是最進步的思想了。不但尊重古典，而且研究自然，關於實物採用直觀教授，練習獨立的思考，使學生習得生活上有益的技能。以平易的學習方法，使學生不感困難而自然地學習。並以身體的鍛鍊為心的發達的要件。宜其及於後世實學主義派的影響甚大了。

(11) 蒙旦 (Michel Eyquem de Montaigne, 1533-1592) 蒙旦生於法國佩里哥爾 (Perigord) 的蒙旦城，故以城名爲名。父爲貴族，心情高潔，富於慈愛，在學術上雖無高深的素養，但有健全的判斷力，又能尊重學者而聽信其說。對於蒙旦幼時的教育，非常注意。每於晨醒之時，演奏音樂，以陶冶其性情，力避體罰，重視健康，又爲之聘請家庭教師，教授拉丁語，其他僕婢，亦選善說拉丁語者充之。故蒙旦自幼即能以流暢的拉丁語與人談話。六歲時入波爾多 (Bordeaux) 的基恩中學校 (Collège de Guyenne)。十三歲時畢業，但他在學業方面並無多大的進益。復在該地文科大學修習哲學二年，後又研究法律。一五五七年被選爲波爾多市會議議員。一五六八年父歿，辭市會議員職，退居其父所遺的領地內，力避俗事，專從事於學術的研究。編纂其論文集 (Essais, 1580) 一二兩卷。後又被選爲波爾多市長，在職三年。一五八八年復完成其論文集之第三卷。一五九二年病歿。

他的論文集第一卷第二十四及第二十五章，是關於教育的論文，雖不是有系統的教育理論，但能指摘當時教育的缺點，示以正當的方法，多爲適切的言論。他以為教育的本義，是一般的陶冶，即人之心身全部的陶冶。在於精神方面：要養成學生開拓的精神，多方理解的能力，有價值的嗜好，確實堅強的性格，長於判斷和思慮的合法的行動。在身體方面：要養成學生耐寒暑，慣勤勞，對於衣服、飲食及睡眠無須過於顧慮那樣抵抗力堅強的身體。要想精神的強健，必須以筋肉的強健爲條件。所以精神和身體的教育，都不可偏廢。他曾說：「我們所訓練的對象，不單是精神的，亦不單是身體的，而是一個完人，完人是不可分離的。」

他對於當時注入式的教學法，極力排斥，而主張不能不以喚起學生的自己活動來改革教育。教師應該按照兒童的能力，使學生行自己選擇、自力識別的練習，因此，認學生悟性的練習，最爲必要。學生基於自己觀察所得的知識，最可貴重，故應常使學生接觸實物、觀察實際，如觀察建築物、船舶、湖沼、古戰場、愷撒（Caesar）及查理大帝（Karl der Grosse）會通行過的道路等；這些都足以惹起學生的興味，同時又可以發達其有益的知識。照這樣方法養成的人，就不致於是一個可厭的玄學者，更不是一個祇知將不消化的知識加以記憶，而是具有確實自由的精神的一個人，對於生活上所有的事情，一定能爲正當的判斷。他曾說：「我們無論如何，必須先要喚起學生對於研究的愉快和愛好，不然，不過將書籍負於驢馬的背上而已。」關於道德的、宗教的教育，亦是如此。常就事物作實際的行動，比任何教訓都要在先。他所說的自己活動的原理，和現在將勞作學校看爲自己活動的學校的思想，幾乎無異，固然，若以嚴密的意義說來，他不能算爲勞作教育思想家，但他已有勞作教育思想多量的素質。

第三節 克美紐斯的勞作教育思想

克美紐斯（Johann Amos Comenius, 1592-1670）奧國人。父爲水車業者，積有相當的家產。當他十歲時，父死，不久母也故去。寄寓於叔母家，入宗教學校，所受的教育，極不完全。十六歲方學拉丁文，以其幼年失學，自己非常努力。他是一個有深刻信仰的新教徒，一六一一年入那撒（Nassau）大學學神學，一六一二、一三轉海得爾堡

(Heidelberg) 大學，繼學神學，其時曾旅行阿姆斯特丹 (Amsterdam)，翌年歸故鄉 (Malsen) 作牧師。一六一八年任富爾納克 (Fulneck) 市的牧師，兼管理其學校，時年二十六歲，這是他與教育發生關係之始。他在這地方住了三年，因遭西班牙軍隊的侵略，把財產完全失去。其後又遭舊教的壓迫，於一六二八年赴波蘭 (Poland) 的黎撒 (Lissa)，居住十三年之久，經營文科中學校，積得中等教育的實際經驗。他的著名的大教授學 (Didactica Magna)，即是此時的著作。先用德語寫成，後改用拉丁文，於一六五七年始得出版。此外他關於教科書的著述，以語學入門 (Janua Linguarum) 最博勝名，曾有十二國語繙譯。他為其大教授學之出版，曾赴英國 滯居半年，已有成議，但因愛爾蘭 的叛亂，終未如願。應瑞典 富豪該爾 (Van Geer) 之招，赴瑞典 的愛爾濱 (Elbing) 辦理教育，設文科中學，在其間六年，因與主人意見不合，再赴波蘭 的黎撒，在那裏擔任牧師，又有不少的著述發表。後被招往匈牙利，在溫格爾 (Ungarn) 開辦七年制的中學校，實行其理想的自然主義的教育。此時又完成其著名的世界圖解 (Orbis Sensualium Pictum) 一書，送德國 印刷，三年方成。後因調解黎撒 教會的爭執，再歸黎撒。一六五六年波蘭 與瑞典 發生戰事，他的所有的財產和書籍全部喪失，僅以身免，逃往西來夏 (Silesia)。從此展轉各處，未有定所。後歸阿姆斯特丹，乃與妻子定居於此，專從事於著述，兼作富豪的家庭教師，以八十歲的高齡而歿。

克美紐斯 的中心思想為自然主義。其說與前述的拉伯雷、蒙旦 相彷彿，但他的思想的根源，並不出自二氏。他

一方面因愛了德人拉特開 (W. Ratke, 1571-1635) 的影響，一方面繼承英國近世哲學的初祖創倡歸納理論的培根之精神，將此種精神應用於教育上，以完成其教育學說。他被稱爲近世教育之父或近世教育的培根，就是因爲這個原故。

克美紐斯以爲教育的任務，是將自然所給與人類的知識、道德、宗教的種子，遵照自然的法則而導出。自然雖給與人類以知識、道德、宗教的種子，但不是知識、道德、宗教的本身，必須借教育的力量加以培養。所以人類應該是教育的生物，所有的兒童無論男女貧富，都有受教育的權利，都應該送入於學校。

人類最初教育的場所是家庭，即母親學校。(生後至六歲) 這時期的兒童應使盡量練習其感官，而將實物的知覺與以正確的認識。對於手的使用，務期其敏捷，使之像小螞蟻一樣，將物件從此處移於彼處，或製作物品，或分解物品，或整頓物品，此等手之運動對於將來工作上，是很有益處的。同時又要施以道德上的基礎訓練，尤當使之養成慣於勤勞的習慣，以豫防其怠惰的惡習。其次爲國語學校即小學校。(自六歲至十二歲) 在國語學校中對於手之練習的習字、圖畫之外，更獎勵手工。此後爲拉丁學校。(自十二歲至十八歲) 在拉丁學校，使之作農業及其他等工作。以上主旨，不外喚起兒童喜悅勞作的心情，而爲將來實際生活的準備。再後則爲高等學校。這是克美紐斯所定的學校系統。

他以爲人類具有能言的口及工具中的工具的手，能將所有要實行的事情巧妙地表現。所以最合理的學習

方法，是以心來學，以口來說，以手來做。換言之，即是獲得事物的知識，語言的優美，行動的熟練，其順序應以實事、實物的直觀之事物的知識爲第一位，將基本於直觀的知識付之記憶，而表現於語言爲第二位，更將此表現於動作爲第三位。知識所表現的動作，關於道德的方面是實行，關於經濟的方面是手工的技能即勞作。他認道德的實行及手的動作即勞作，爲學習的最後階段，已明示現代廣義的勞作之意。

克美紐斯確立了直觀主義的教育思想，雖然可說是勞作教育的先驅者，但他所認爲勞作的必要，大半從實際生活的見地出發，尙未達到以勞作爲教育的中心或出發點的領域。他的教育主義即其目的的理想，仍未脫代表當時時代精神的人文主義的範圍。他所主張的教育，歸結是人的教育，人無論是誰，不能不受人樣的教育，學校不外是養成作人的工作場。真正的人類，必須要知道、道德、信仰（宗教）三者具備。他以爲地上的生活，畢竟是天國生活的準備，所以以天國的祝福爲人生終局的目的。

他的直觀教授法的原則，是依照自然的法則而成立的。若將此加以哲學的考察而求其立論的根據，無論如何，可以斷定自然的法則和兒童心意的法則之間有一致的傾向。因以違反兒童心理的自然法則來作教授方法，必陷於矛盾的現象。他將人看做小宇宙，在人的心意中看出其小天地，又在其中看出支配小天地的自然法則。但他的教育主義，因爲是模倣客觀的自然法則，所以名之爲客觀的自然主義。此種自然的法則從最初即存在於兒童心意之中，這就是爲以後盧梭（J. J. Rousseau. 1712-1778）所道破的主觀的自然主義，可是克美紐斯尙未

對此有明白的自覺。所以克美紐斯之所謂直觀，只是把握着存在於感覺之前的事物，即是所謂外直觀，與以後裴斯塔洛齊 (Pestalozzi, 1746-1827) 所主張的內直觀，是有區別的。要之，克美紐斯的勞作教育思想，雖未成熟，但他對於勞作教育思想的促進的功績，到底是不可泯滅的。

第四節 雷赫爾及華格爾的勞作教育思想

(1) 雷赫爾 (Andreas Reyer, 1601-1673) 雷赫爾為德國有名的教育家。生在德國的哈因里西 (Heinrich) 學於來比錫大學 (University of Leipzig)，畢業後任某地文科中學校長，大博盛名。一六四〇年轉任額達 (Gotha) 中學校長，受額達侯之命，編制額達學校教育法，於一六四二年發布。此學校教育法係由十三章編成，關於初等學校的設立、組織、教授材料的選擇、排列、教授法及訓練法等規程，包括無遺。這是為適應德國因三十年戰爭國內異常疲弊所要求的教育改革而作的。其要點在於尊重實科的教材與採用新的教學方法。一六七二年他又將學校教育法的第八章加以改正，以「直觀」和「自己活動」為旨趣。

他的所謂直觀，所謂自己活動，幾與克美紐斯的行動說同其意義。他主張學生必須用圓規、兩腳器、測量器、繩、羅盤針及小秤，而檢查分析實際的動植物及地形等，以此而得到具體的學習。如製作小模型及縮圖，更以置實物於面前的方法為必要。照這樣，實科的對象，是由於學生之自己活動而被直觀的東西。此種方法雖不能謂為不正

或無用，但不過是一種極平凡的常識的意見而已。故雷赫爾的自己活動說，直觀說，實頗缺乏內面性；且以既成的工具的使用較重於手工的勞作，像這樣的主張，謂爲勞作教育的思想，頗不充分。要之，雷赫爾之說完全是實學主義化，缺乏教育的理念。在勞作教育方面，不過只表現未成熟的勞作教育思想之一面而已。

(11) 華格爾 (Erhard Weigel, 1625-1699) 華格爾生於德國的耶拿 (Jena) 長於數學，爲當時德國的力學及工學的權威者。任耶拿大學數學教授。因感當時升入高級學校的學生預備教育的不足，發生了許多的缺點，而從事於教育改革的研究。爲試驗其新教育的理想，以三年的時間，先在自己家中集合數名兒童，悉心研究，終於一六八九年在耶拿創辦新學校——實驗學校。

他以爲人類的精神，有三種形態的作用：第一，是活動，第二，是因活動所生的知識，第三，是因知識作用而感覺到精神的愉快。意志是活動的，可以分爲思惟的意志與勞作的意志兩種，無論那種意志，都可以積久的磨練使成習慣，即是所謂教育。兒童的天性，最喜歡將自然物及人造物變爲形象化。若以此教育兒童，不單是以前使之暗誦其名稱爲已足，必須使之計算其數目、量其尺寸、測其重量，加以組織及分解等，然後方能使兒童對於知識而爲確實的自覺。兒童若能自發的進行自己的工作，是以歡樂的心情而從事於工作，其所獲得的知識，不致有像注入式的教育所發生的缺陷，將來無論對於任何工作，皆能以快活而敏捷的精神任之。他在其所創辦的新學校中，使兒童作幾何形體，或測量土地，或畫設計圖於地面，又使之作細紙工、木片細工、黏土細工等。這是以一切手工的勞作。

爲使兒童精神上所最重要的表現的活動成爲熟練的手段，換言之，即是養成一個活潑的知識所有者的方法。華格爾基於兒童的天性，主張手的活動，比之克美紐斯更爲明瞭而具體，可說是盧梭及福祿培爾（W. A. Frobel, 1782-1852）的先驅者。

第五節 洛克的勞作教育思想

洛克（John Locke, 1632-1704）生於英國布里斯托（Bristol）附近的林敦（Wrington）。父爲法律家，性極剛直，市民戰爭時，曾作議會軍的將校。教子極嚴，但隨洛克年齡，而逐漸寬弛，終至以友人相待。洛克早年喪母，幼小時，完全由父教養。十四歲入韋斯敏斯特（Westminster）的公衆學校，十九歲入牛津大學，二十四歲時得學士（Bachelor）學位，二十六歲時得碩士（Master）學位。他所在的公衆學校的校長以嚴厲名，故在此校曾受最嚴格的訓練。又該校之教授法，注重機械的暗誦，洛克頗爲嫌惡，這是他後來改革教育思想的動因。他最初本欲研究神學，但以後改爲學希臘語的修詞學、道德哲學等，又研究笛卡爾（Descartes, 1596-1650）的哲學，雖對笛卡爾本有觀念說抱有不滿，但他的唯理論的分子說，明明受了笛卡爾的影響。他最好精密的科學，故又從事醫學及自然科學的研究。一六六五年入政治生活，任駐勃蘭登堡（Brandenburg）公使的祕書，他雖不理解德語，但在其間曾作種種的觀察，而著有觀察記。不久即回英國，再入牛津大學，專學自然科學，氣象學亦加以研究。此時

與沙甫慈白利伯爵 (First Earl of Shaftsbury) 相識。一六六七年作客於沙甫慈白利伯家，為家庭醫士及教師，當時曾著關於人類理解的論文。一六七二年作沙甫慈白利伯的祕書，伯退官，他亦去職。一六七五年赴法蘭西養病，在法留居三年，其所著人類悟性論，關於空間思索一部的底稿，實完成於此時。一六七九年沙甫慈白利伯再起，任樞密院議長，他又返英以助之。後因伯爵觸查理斯二世之怒，而被拘於倫敦塔，他逃走荷蘭，隱於宥特來西特 (Utrecht) 及哈姆斯特爾達姆 (Amsterdam) 等地，從事於學術的研究，完成其悟性論。一六八八年威利姆三世 (William III) 即位，任他為柏林公使，辭不受。因健康的關係，不能留於倫敦，住居鄉間，而在瑪夏姆 (Sir Masham) 家作客，並教其子。因友人的勸告，而著關於教育的意見 (Some thoughts concerning education) 一六九二年出版。一六九四年復入政界，一六九六年被任為貿易殖民委員會委員，此時已有關於貧民子女教育的思想，認貧民問題為最急迫的問題，曾起草貧民救濟案，而提出其意見，當時雖未見諸實行，但他的特見尤其是主張建立勞動學校，為最可注意的思想。因健康日惡，於一七〇〇年辭退公職，專事修養。不幸於一七〇四年因患重病而沒。

洛克時代的英國，已發生社會運動，而表現共產主義的傾向，地主與貴族們都有相當的警戒。洛克雖肯定私有財產制，反對共產主義，但感於時勢的推移，主張中流以上之所謂紳士階級，也應有內在的反省。既不當卑視下層階級，自己更當從事於手工的勞作。在他所著關於教育的意見一書中，曾謂：「上流階級的子弟有學習手工勞

作之必要，如木工、小作木工、旋牀工、園藝及農夫之工作等都不能不學，甚至塗染工、銅細工、金屬細工等亦不能不學。」他以爲學習手工有兩種利益：第一、因練習而獲得熟練，在熟練的本身即有其價值。無論對於語學與科學的熟練，對於繪圖、旋牀細工、園藝、冶金及其他有益於實際生活的熟練，都有可貴的價值。第二、練習的本身，對於身體的健康是必要而有益的。如在露天從事於手工的勞作，對身體健康上更爲有益。此外紳士階級的人，若能熟練手工的勞作，既可善於監督部下的工作，又可計畫製作富有趣味的需要品。計畫製作富有趣味的需要品，雖不是手工勞作的主要目的，但至少能誘導其目的。一般以讀書爲主要生活之人，更可藉此（手工的勞作）得到精神上的調和。因爲人的精神到了不堪於一種工作的時候，如能轉換方向，在精神上定能得到無限愉快，以此活動其精神，對於其本來的工作上，實有莫大的功用。且貴族青年，每日於學問和相互交歡談話之外，尙有相當餘閒的時間，與其費之於無用的玩耍，何如從事於手工的勞作，這不但可以增進健康，又可救濟怠惰之弊，同時更可促進其製造喜悅之情。這是他對於手工勞作所說明的種種利益，完全爲貴族階級的子弟而發，在當時不能不說是他的卓見。

再就兒童的本性來看，兒童本來有好辛勞忙碌的本性。洛克將此分爲遊戲衝動與勞作衝動。所有的人類不但有有生活的衝動，而且有生來的勞作衝動。此種衝動先是表現於遊戲衝動，當兒童遊戲時所表現的着實、固執、犧牲等表情，實爲勞作的序幕，勞作的階梯。從遊戲的衝動發展而爲勞作的衝動，兒童一到相當的年齡，此種勞作

衝動卽有正確而明顯的表現。教育應該順此自然的發展，與以正當的移轉（從遊戲移轉到勞作）的方法。據洛克的意見與，其給兒童以許多的既成的玩具不，如使之以自己之手來製造玩具因了此種利用兒童就會自然地從遊戲轉移到手工的勞作方面去。

洛克又是感覺主義 (Sensualism) 的倡導者。所謂感覺主義卽是主張使人類成立認識的要素，除感覺與反省之外，任何經驗都難獲得。洛克之所以屬於實學主義者，就是因他對於感覺和經驗特別置重。照他的見解，「反省」亦爲一種感覺，單純的感覺是外的，反省的感覺是內的，卽所謂內覺 (Internal perception of the mind)。因了單純的外的感覺，而供給認識的材料，然而若無內覺的活動，一切的認識都不能成立。此種內覺無疑的是內觀的活動，因此可以說「知就是觀」 (Knowing is seeing)。洛克的此種見解，實有類於裴斯塔洛齊的內的直觀說。這是證明他已經確認了精神之真的自己活動。他的教育思想，是將這個中心契機置於自己活動的教育之上，所以洛克的勞作教育思想，不但是手工的勞作，而且可以視爲有廣義的精神勞作的意味。他的自己活動的教育主張，受了前面所述蒙旦的影響，是很明顯的事實。

第六節 盧梭的勞作教育思想

盧梭 (Jean Jacques Rousseau, 1712-1778) 生於瑞士風光明媚的日內瓦 (Geneva)。父愛撒克 (Isaac)

爲鐘表製造業者，乃日內瓦最上級市民，原出於巴黎的貴族，性情活潑，易動感情，母蘇散奴（Susanne）係一牧師之女，最富於感情，愛讀當時流行的小說。因盧梭之生，得產梅毒病而歿。盧梭被育於叔母家，其叔母是一非常謙恭和藹的人，對於盧梭不加約束，一任其性之所至，所以養成盧梭放肆自由的習慣，絲毫不知檢點，萬事全憑自己的感情而行動。但他耽於讀書、寫字，六歲時已能自讀小說，七歲時常與其父共讀小說到夜半，先將母親所遺的小說讀完，又從其祖父處借小說來讀。後喜讀歷史傳記，尤以玻盧塔克（Plutarkhos）所著的英雄傳爲最愛好。當盧梭八歲時，其父因與人涉訟而破產，離開日內瓦，盧梭又被託養於叔母家。叔父乃把盧梭與自己之子一同委託於堡賽（Bossay）某牧師，即在其地入附近的學校，學習拉丁語。又因這地方風景良好，空氣宜人，隨乃養成盧梭愛好自然的心情。他留此二年，以細故被重責於牧師，大憤逃回叔父家。十二歲時作某律師的書記，後以乏味，又改學彫刻業。這時候，他染上了許多惡習，說謊話，甚至偷盜物品，又因夜遊不歸，屢次被罰於主人，他不能忍受，又回叔父家。叔父以其不堪造就，僅與以少許川資遣之去。自此他就過其流浪生活。後在撒維（Savoy）地方困苦不堪，遇一舊教牧師爲之介紹到安內西（Annecy）地方的華蘭（Waters）夫人處。華蘭夫人爲一慈悲深信仰忠厚的人，甚同情於盧梭，即令住於其家。旋夫人使之入吐林（Turin）僧院而爲宗教的修養，盧梭至該院，頗覺陰鬱無趣，僅居九日而逃，再過其流浪生活。因囊中窘乏，寄身於銅版店而學其業，失敗被逐。後任某貴婦人書記，又因盜物被逐。旋被僱於高維（Gouvon）伯爵家，爲了戀慕伯爵的姪女，怠於職務，終被解僱，又度流浪生活。不得已再投華

蘭夫人，夫人親切遇之，欲令其獲得常業，先送入於神學校，不久而歸。又使之學音樂，亦非所喜。夫人認其無成，決心棄之，遣之赴里昂（Lyon），而夫人自赴巴黎。後經幾度流轉，仍歸依夫人，在此間九年，全賴夫人以爲生。夫人并爲之在查梅芝（Charmettes）築別墅，其地爲著名的風景地方，甚合盧梭的心情，就在其處耽讀書籍。後又爲夫人所冷淡，赴里昂任家庭教師，一年後赴巴黎，時年已二十九歲。以知友之介紹，得從公使蒙旦（M. de Montaigne）伯赴威尼斯（Venice）任祕書。在威尼斯十八閱月，因與公使起爭執而去職。從此再歸巴黎，與旅館侍女德利賽（Therese le Vasseur）結識，但約以不得正式結婚。生一子，盧梭不顧德利賽的反對，強送入於養育院，其後德利賽復生四子，都遭同樣的命運。

盧梭曾與狄德羅（Diderot）相交，狄德羅入獄時，他屢往探視。一日在探視途中，見基炯（Dijon）學會（Akademie）懸獎徵文，其題目爲：科學與藝術的進步有貢獻於道德的進步否？他想去應徵，商於狄德羅，狄德羅大爲贊成。一七五〇年竟以應此徵文而獲選爲第一，於是他的文名大噪。後又應基炯第二次懸獎徵文，題目爲：人類間不平等的原由。此次雖未得獎，但其文名益高。在此期間他與狄德羅同赴日內瓦，並順便訪華蘭夫人。此後生活，浮沉無定。一七六二年著民約論（Contrat Social）同年又公布著名的教育小說愛彌爾（Emil）。書爲當時所禁，他又遁出巴黎，而赴瑞士及英國，度流浪生涯。晚年始得重回巴黎，於一七一八年歿於距巴黎二十哩之愛爾姆倫威爾（Fromenonville）地方。

盧梭的教育思想的基本意義是「返於自然。」換言之，即以自然的發達而完成人類教育的使命。在其所著愛彌爾一書中，開宗明義即說：「凡出於造物者之手者，都是善的；一經人類之手即變為惡。」人類為避免人為的毒害，應在自然之中依自然而教育。人之初生，已具有感官以及其他自己活動的能力，教育不能賦與或創造此等能力，只是指導此等能力的練習而助長其發達。所以，教育的目的，在於使兒童天賦的自己活動的能力，依其自己的使用練習，而自覺自己的存在并悟得人類的生活是什麼。因此成立所謂「身體、器官、感官及其他諸力都要磨練，精神要盡量使之自由」的法則。教育又不能因特別的地位或職業而區別，任何人皆應養成獨立自動的精神，不羨富貴，不屈貧苦，無論遭遇如何不利的命運亦不墮落。他的以生活為本位的自立自營的教育，正與上古自然勞作教育的時代，因使用練習天賦的生活能力，而學得在社會上生活之道相彷彿；這樣的返於人類的自然狀態，不外是一種順應天賦的自己活動能力的自己教育。盧梭在此處所發見的教育的領域，是反抗階級教育（貴族教育）而提倡民衆教育的，與現在勞作教育的本意正相符合。

盧梭將教育分為四個階段：第一期是從初生至學得語言為幼稚期。在此期間以保育身體為主，父母協力而當教育之任。他曾謂：「衛生為唯一的良藥，衛生學與其說是屬於科學的，勿寧說是屬於道德的，節制與勞作，為人類自然的醫藥，勞作可以增加食慾，節制可以防止濫用。」對於兩手的使用，應使之平均發育，不可偏於一方；飲食與睡眠的時間，應使之自由，不宜養成固定的習慣。如此方能於將來遭受任何境遇，都會抵抗而貫徹自己的意志。

又應使之以感官來練習外物的知覺，以遊戲來滿足活動慾，無惡意的破壞，亦不加以抑制。第二期為從學得語言至十二歲為兒童期。人類的天性本是善的，其惡行決不是出於天性，故教育與其積極的教以善，反不如消極的不害兒童的天性，盡力使之不感染文明的邪惡。兒童若有過失，不應加以處罰，應使之受到自然的懲罰。在知育方面，應令兒童練習使用其感官與能力，此時尚非授以一定的書籍的時期。至於身體的鍛鍊，在人類的自立上是極關重要的，應使兒童的運動，以自由的形式而遊戲於自然界中。第三期從十二歲至十五歲為少年期。在此時期，宜使之蒐集知識且從事勞作以鍛鍊其精神的能力與體力。而知識的蒐集與智力的鍛鍊，又完全要使其由於自己的活動而教育自己。不應以書籍而授予學問，學問必須是基於兒童的自己經驗，因自力而獲得的。以目前之廣大無邊的自然界為書籍，以萬物為教訓，無論何事要自己發明，無論何物要自己製作。不是由自己直觀經驗所得的知識，終不會有真的理解。魯賓遜漂流記（Robinson Crusoe）是將少年的生活作為理想來寫的，為此時期最適宜的讀物。書籍中之可以應用者不外此一類而已。又宜使兒童進工場以手去接觸事物，如做小木作細工，無須與以何等的說明，使兒童自己去領會。這是使學生以自己獨立的經驗及活動而獲得最明晰且確實的知識的一種方法，正觸今日勞作教育的核心。第四期是從十五歲至二十歲為青年期。在此時間，應使兒童出至社會而與人交際，給以道德上的指導並加以宗教的訓練。

盧梭以為從來教育的失敗，原於不知兒童的本性，將兒童視為成人，強成人的要求於兒童，最足以戕害兒童

的本性，順應兒童的本性，按其發達的程序，施以自由的教育，不從外部加以拘束和強制，因着兒童天賦的能力，以兒童自己的活動，而獲得外界的知識，習得技能，並發露其天賦的德性，方是真正的教育。因此教師的任務，不在授予兒童以多量的知識、技能，而在促進兒童的自己活動，指導其自學自習的方法，使之具有明瞭的判斷力，實行的自立性，以期達於自然發達的境地。盧梭的此種思想，即是所謂自然主義，不過盧梭之所謂「自然」，是指兒童內部的自然，與克美紐斯所謂外部的自然界有所不同，所以盧梭的教育思想，可以名爲主觀的自然主義，克美紐斯的教育思想，則可名爲客觀的自然主義，這在前面已經說過了。然就其以大自然界爲書藉之一點而言，亦同於克美紐斯之直觀主義，祇是盧梭主張以自己活動來教育自己，較之克美紐斯的直觀主義更加一層深化了。

盧梭的教育方法，視手工爲最要的手段。他以爲兒童富有活動的衝動，此種活動的衝動爲諸種認識的根源，因活動而生經驗，以經驗而成認識。爲了認識的確立，不能不有賴於視覺觸覺的活動；然二者必須共同協力，方可得到真正的經驗。吾人悟性的判斷，雖多賴於視覺，但有時亦爲所欺，須有觸覺爲之矯正；又視覺的急性與觸覺的鈍重間常起一種規制的作用，而達於緩和正確的目的。即視覺無論如何敏銳，若無手的觸覺相助，就難得到確實的空間的觀念。將手施以有用的教育，方不致盲從外界的權威，自己對於事物乃有正當的判斷，又可以體會到發明者、創造者的銳力。在如此意義上的手工，實爲人類最自然的勞作，故手工爲最合於自然而有用的教育。

盧梭又以爲手工的勞作，不但有益於身心的發達，而且在實際生活上亦爲最好的業務，吾人無論遭逢如何

的境遇，手工常是勝過其他業務的。如農家的土地，有時尚不免被他人所蹂躪，爲敵人、君王或有力的鄰人所奪取，惟有手工家的腕力決不會隨便被人砍落，倘遇不適合的環境，可以隨時他去。又手工之中，以木工爲最優良，以其美麗而切實用，且可藉此養成美的興趣。但此也不是絕對的，應依男女的性別年齡及個性而定取捨，總以能够獲得適當的勞作爲主。

凡是社會的一員，無論貧富貴賤，都應學得相當程度的手工勞作。不然，「怠惰者就是盜賊。」他以爲各人所行之自然的技能的練習，即是以多人之手的協力，而成爲生產的技術之本的東西。於此我們可以推得其意：(1)肯定勞作協同體的存在，(2)手工的勞作可以預期生產的技術之發生，(3)不只是站在否定社會的個人主義的教育學的觀點上的。所以我們如謂盧梭所主張的個人教育，缺乏共同社會的思想，不免是一偏之見。他對於社會實亦未曾漠視，不過不是很明顯地置重罷了。

總之，盧梭的教育思想，是從宇宙觀、心理觀、社會、經濟、道德、體育、美育各方面，來論證勞作教育之必要的，是自己活動去獲得自立性爲主旨的；其教育最終的目標，在養成「有農夫的身手，有哲學者的思想」那樣堅實而有用的人類，所以同屬於實學主義的教育思潮了。

第六章 冉森主義與虔敬主義的勞作教育思潮

第一節 宗教界之實學的傾向與教育

在十七、八世紀的時候，教育界實學的傾向，非常強烈，反對從來的教育方法，提倡改革運動；同時在宗教界也對從來的嚴格主義及依此所行的教育發生有力的抗爭的新傾向。舊教界的冉森主義（Jansenism）和新教界的虔敬主義（Pietyism）即是此種新傾向的代表者。

冉森主義爲荷蘭人冉森（Cornelius Jansen, 1585-1638）所始倡。他是法國里昂大學（University of Lyon）的神學教授，又任教會的監督。對於安格斯琪奴斯（Aurelius Augustinus, 354-430）的教理，嚴厲奉行，意欲復興昔日的清淨生活，努力使世人的信仰心特別加強。此種思想在形式方面，雖偏於禁慾主義；但在實質方面，則頗爲進步，頗有想在舊教的寺院內實現新教思想之觀。

冉森主義派因肆力攻擊耶穌會派（Jesuits），致招法王之怒，斥爲異端，而禁止其傳教。因此派在傳教上雖無甚成功，但在教育上的事業，卻大有可觀。他們的教育思想：反對耶穌會派之注重悟性的陶冶，而主張尊重感情的陶冶；又攻擊耶穌會派之注重利益玩忽道德的傾向，而主張尊重良心及維持名教。在教授方法上，他們注重

實物教授，對於兒童尤其是幼稚兒童，務求其感官的發達。他們以為兒童的知識，大半是屬於感官的，所以不可不訴於兒童的聽覺及視覺，而期其精神的發達，因此認實物教授最為必要。祇是在訓育方面，依然墨守性惡說，仍不免有厭世及禁慾之弊。

虔敬主義是德國新教會意欲革新精神生活之一派所主張的教義。因德國自新教勃興以來，為日既久，弊害叢生，多有違反路得的原意的傾向。如新教的教徒，完全以純粹的知識為主，而忽視情操；又徒尊重冷靜的形式，捨卻教義的精神，而專取其皮相等類，深為一般有識者所慨嘆，而思有以改革之，恰如前述冉森主義派之慨嘆耶穌會派的弊端起而反抗的情事一樣；虔敬主義之所以在新教教會中發生起來的理由，即基於此。首唱此種主義者為德人斯佩訥（*Philii Jacob Spener, 1635-1705*）。他自幼即有豐富的宗教意識，又在斯脫拉斯堡（*Strass-burg*）大學研究神學，努力於宗教的修養。畢業後為牧師，傳教於各地，竭力反對人為的形式，尊重人的主義的信仰。他所唱的虔敬主義，是欲從人的心靈上獲得健全的信仰。懺悔、過惡、祈禱、救濟，獻其溫厚的愛情，以信奉基督，體驗基督的精神，而從博愛上實行其虔敬。

以此種宗教上的精神，表現於教育界，即是所謂虔敬主義的教育。此派一般的傾向，亦與前述新教主義的教育家相同，不將教育的目的置於未來，而常與兒童以生活上的準備；同時又要使兒童暢發敬神的信念，以涵養其德性。

以上兩派雖有舊教新教之分，但都含有實學的傾向，如冉森主義派之主張實物教授，虔敬主義之主張現實生活的準備，與以前第四章所述的實學主義的教育，不無相同。此亦時代思潮有以使然。

第二節 冉森主義的勞作教育思想

冉森主義派最著名的教育家，爲芬乃龍（Fénelon）尼哥爾（Pieusse Niccole, 1625生）及洛蘭（Charles Rollin, 1661-1705）。此外在教育方面受芬乃龍影響的，尚有茫特農夫人（Maintenon）。此處僅將有關於勞作思想的芬乃龍及茫特農夫人，述之於後：

(1) 芬乃龍 (François De Salignac De Lamothé Fénelon, 1651-1715) 芬乃龍生於法國芬乃龍城，故以城名爲名。他出身於貴族，十二歲時入卡荷爾 (Cahors) 中學校，後從叔父之勸，赴巴黎入聖斯爾皮斯 (Saint Sulpice) 宗教學校，研究神學。二十四歲任牧師，二十七歲時即一六七八年被選爲新加特力團 (Nouvelles Catholiques) 的監督，這是一個以專對從新教改宗舊教的女子或爲促進女子之改宗而施以舊教主義之教育爲目的的團體。他在職十年間，深得女子教育的經驗，以其經驗觀察與識見，著成女子教育論 (Education des Filles)，於一六八七年出版，頗引起時人的注意，而獲得美名。一六八九年被聘爲路易十四之孫部光公爵 (Duke of Bourgone) 之傅，時王孫僅七歲，而有輕浮、善怒、且倔強等缺點，芬乃龍乃就其教育心得，著有寓言集 (Reueuil

des Fables) 死之問答 (Dialogues des morts) 及推萊馬克 (Télémaque 1699) 三書。此三書都爲文學上有名的著作，但因有人評推萊馬克一書有諷刺宮庭之嫌，而被禁賣，他亦因此去職，赴康布來 (Cambrai) 而任大監督，以送其餘生。

在他的女子教育論一書中，有一部分是關於勞作教育思想的。他以爲兒童的教育，不應強制於形式的教授，而應採用間接的教授，此點頗有類於盧梭之消極的教育方法。盧梭或許受他的影響也未可知。在他所敘述的間接教授法中，多少總不出於勞作教育思想的範疇。他曾謂：「修養兒童的精神，與以愉快的變化，及使對於有益的技术而熟練其身體等等，都不能不利用兒童的娛樂。他們所最愛好者，是身體的活動，他們常因變更其場所而感到滿足，雖是一個毬子或一個球亦能使其滿足。如能這樣，則關於他們的娛樂即可無須擔心，——他們能以自身而講求其娛樂。放任他們，以快活的顏色監視他們，當他們在熱情中的時候而統制他們。」此乃觸及於遊戲和手工的勞作關係的意見。

他又論述婦女的本務，以爲無論何等婦女，都應學習家政和經濟，更不可不避免怠惰。曾謂：「女子應該恐怖怠惰且賤視怠惰。在初期的基督教徒，無論何種身分，都不爲自身而娛樂，都是依勤勞而真誠努力的人，爲有益的工作而勞動的人。吾人依各自的本務而過勤勞的生活，是基督所遺贈給我們的贖罪方法。」綜上所述他的勞作教育思想，雖未至於原理化，但已有其萌芽，在女子教育方面，不能不算是他的卓見。

(11) 茫特農夫人 (Madame de Maintenon, 1635-1719) 茫特農夫人原爲詩人斯加倫 (Scarron, 1610-1680) 之妻；斯加倫歿後，任路易十四的家庭教師，而得王之信任，呼爲茫特農侯爵夫人。一六八五年與王非正式結婚。一六八六年在聖栖爾 (Saint-Cyr) 創設一個女子學校，教育零落的貴族女子。王死後退隱聖栖爾，終其一生委身於教育事業。她在信仰上尊奉靜寂主義，在教育上則大部分採用芬乃龍的教育主張。

她的教育意見雖大半因襲芬乃龍，但在勞作教育上，卻能補芬乃龍思考之不足。故她在其學校中頗致力於手工的勞作，學生們須學習縫紉、刺繡、編物及織錦法等，又不能不作家庭病院及教會所用的亞麻布等類物品。當時曾有謂其學校輕視知識之譏。然她之所以如此尊尙勞作者，不在此等物品製造的結果，而是置重在勞作過程中之道德上的效果。她常在其王妃馬車中，不捨手工的工作，深信勞作爲人類的福音。在她所辦的學校中，教室寄宿舍都令學生自己拭拂、掃除、整頓，學生對於任何勞役都不厭惡，都能以健壯敏捷的精神去操作。她曾謂：「手工的勞作，是對於罪惡的預防，是對於道德的保護，……工作可以平和激情，又可以獨佔精神，使之無思念邪惡的餘暇。」就此可知她是提倡手工勞作之道德的效果之一人，實可與吾人以注意；不過她仍與芬乃龍相同，尙未深入於勞作教育的原理思想罷了。

第三節 虔敬主義的勞作教育思想

虔敬主義派在自十七世紀的後半葉，至十八世紀的前半葉之間，爲最盛的時期。無論在宗教上，在教育上，都有很大的勢力。其中最著名的教育家爲佛蘭克，今將其關於勞作教育的思想，述之於後：

佛蘭克 (August Hermann Francke, 1663-1727) 生於德國的律伯克 (Lubeck) 地方。父爲法律家，在其地佔有重要的地位，曾充額達 (Gotha) 侯耶潤斯特 (Herzog Ernst des Fromme) 的法律顧問。當佛蘭克七歲時，其父忽然病沒，而遺佛蘭克兄弟姊妹共五人，養育於其母。佛蘭克自幼即富於虔敬的情感，故其父在時欲使之學習神學。最初受教於家庭，十三歲時入額達的中等 (Gymnasium) 學校，十六歲時入耶爾福 (Erfurt) 大學，研究神學。但因免費的關係於同年轉入基爾 (Keil) 大學，在校三年，修習哲學，爲神學的應用，旁及形而上學和倫理學。其後赴漢堡 (Hamburg) 學習希伯來 (Hebrew) 語，數月後回額達，在此間居一年之久，自習希伯來語，曾將希伯來語的聖書通讀六次。一六八五年得來比錫 (Leipzig) 大學碩士學位，即在該大學任教授職務。一六八七年赴津內堡 (Lüneburg) 從事宗教事業。他於傳教之際，感到非常的煩悶，積其反省而悟得兒童教育有改善之必要。翌年再去漢堡與牧師溫克拉 (I. Winkler) 相交，並視察其所設立的貧民學校。不久又回來比錫，那時他曾留居德勒斯登 (Dresden) 二三星期，訪斯佩訥 (Spener) 與之結交，終身不渝。斯佩訥乃虔敬主義派的開祖，前已說過，佛蘭克受其感化，終於成爲此派的代表者。一六九二年因斯佩訥的推薦，任哈勒 (Halle) 大學希臘語及希伯來語教授，此後三十五年間都奉職於該大學。他一面擔任該大學教授，一面兼任哈勒市外的牧師，從事於貧

民教育，又因某婦人的捐助若干資金，他自己也出一千五百馬克，設立一所孤兒院。其時有三個貴族兒童也委託於他，他因要使這三個貴族兒童與貧民分別教育，遂有教育場（*Paedagogium*）的設立，此即所謂佛蘭克學院的初形。他爲充實其學院的經費起見，乃開設印刷所及藥店。以後此種事業逐漸發達，又得某貴族的捐助，學院得以儘量擴充，分爲六校：即第一、貧民學校，第二、市民學校，第三、孤兒院，第四、教育所——一種中等學校，第五、拉丁語學校——大學之豫備教育，第六、教員養成所。此外尚有女子學校。至一七二七年，即他逝世之年，全院學生達二千二百餘人。現在該學院尙儼然存在。

佛蘭克的教育意見，在某點上純乎是一種宗教教育。因他鑒於當時德國的宗教走入形式的理論，將內在的宗教情操的教育付之等閑，已違反路得（*Luther*）改革宗教的原意；又受斯佩訥的感化，而以提倡內在的虔敬心的涵義爲第一要義。他認爲「信仰優於學識，一滴之愛，貴於科學的大海。」然亦不免受時代精神——實學主義的影響，故對於養成在實際生活上的有用人員亦認爲必要，在其學院中關於近世語及自然科學的學科，曾經採用博物館、植物園、理科室亦有設備，以實物來作實驗實習，最爲重視。所以有人說佛蘭克學院，是德國實科學校（*Realschule*）的搖籃。

佛蘭克在其學院內的孤兒院，規定兒童所用的物品，若遇有損壞的時候，立即令兒童自己修理，使之學得相當的技藝，並可因此活動其身體而保衛其健康。冬期則使作鋸木或舂米等勞作，教師亦應以身作則而示以模範。

此乃以實益、勤勉、及健康、爲目的而獎勵手工的勞作。對於孤兒院的女子，爲了身體的健康，爲了奉侍他人的關係，也規定必須學習紡線、編物、縫紉及其他等家事，就中以前三項尤爲重要。又爲期其成功起見，不時課以試驗，在成績上與以嚴格的注意。此外對於小學校的兒童，亦使作種種手工的勞作，以編物爲不可缺的課業。

至對於專門收容上流子弟之中學校的學生，則規定園藝、紙細工、旋牀細工、磨玻璃等爲自由課業，利用課餘時間，而教授之。其目的不在製造物品，而在練習知識及敏捷的行動。在病室內亦備有旋牀用具，爲病後運動及安慰之用。此外對於切片食物甚至連切片燒肉的研究，亦有規定。又時時使學生參觀有名的工藝場或工作場，認此種觀察，在學生將來的生活上有種種功用。凡人當少年時，喚起其精勤和愛好勞作之心，最爲重要；少年時若慣於怠惰，一到成年亦將厭惡勞作，此佛蘭克所引爲深憂者。

就以上所述，可知佛蘭克是從衛生上、實利上、訓育上及知育上主張尊重手工的勞作的。手工的勞作在他的教育目的觀及方法觀的積極方面，並無何等的貢獻，只是因其有益於實際生活而認定其重要性，只是利用學生的自由時間，而授以生活上的技能。他的勞作教育思想，雖只插入於教科之中，尙未作爲教育原理，然因他是一個實際行動的教育家，以己身垂示勞作教育的規範，又因其學院人才輩出，使基於虔敬主義的產業學校 (Industrieschule) 勃興於德、奧兩國，其功實不可泯滅。

第七章 汎愛主義的勞作教育思潮

第一節 汎愛主義教育的發生及其特質

在歐洲幾與前述實學主義同時，因煩瑣哲學的反動而發生所謂理性主義（Rationalismus）的哲學傾向。此種傾向是因對於所有的既成思想的懷疑而起，為大懷疑家笛卡爾所導出，因而確實的理性主義哲學的體系，漸次表現出來，已如哲學史上之所示。然在另一方面，又因理性主義與實學主義的結合，而發生所謂啓蒙主義（Aufklärung）的運動。此種運動當十八世紀時，暢興於英、德、法諸國，對於教育確曾與以極大的影響。此種影響在德國就形成汎愛主義（Philanthropismus）的教育。所以汎愛主義教育不外是教育的理性主義化，盧梭的自然主義化。

汎愛主義一語，是由巴西多（Basedow）所立的汎愛學校（Philanthropinum）而起，含有普汎地愛護兒童的意味，以人類愛及人生的喜悅為根本精神。不只以將來生活的幸福為教育的目的，並想將兒童學校生活的本身亦變為幸福。所以友愛、幸福及喜悅，充滿於汎愛派事業全體之中。汎愛主義的教育，謂國家的幸福是從以市民的幸福為基礎條件中出發，將友愛之情作為基礎而養成在實際生活上有用之人。這與以後所述凱欣斯泰奈

(Kerschenscheiner) 的公民教育理想及其本質，有許多共同之點。爲了人類愛而以實利實用爲主的汎愛主義的教育，不外是一種公民教育。此種教育對於當時使學生熟讀其不理解的事物，過於重視語言，認爲知識的唯一手段，幼時所學多與實際生活無關，結果所學等於不學之教育，與以一大革新，吹入一種新的生氣。在德意志全國發生極大的影響。今再將其教育的特質述之如下：

一、以增進現世的幸福爲教育最高的目的，以友愛之情接待兒童，廢止無用的學科，而減輕兒童的痛苦。

二、體育爲精神發達的必須的基礎，注意衣食、住之適於健康，獎勵戶外運動及體操。

三、順應兒童自然之性就是善的，強迫便招來惡的傾向，所以在教育上排斥強迫，宗教道德及其他的教授也要使兒童生愉快之感，若是可能最好是一面遊戲一面學習。

四、教授應適應實際生活的需要，所以宜授以現代語、實科及手工等課程。

五、教授應以自然的方法而施行，教材須按兒童自然發達的順序而排列，從易入難，從近及遠，從直觀進於概念，教以規則從適切的實例入手，當教授之際，務必注意兒童的活動。

六、教授是一種技術，和其他的技術一樣，可以學習而得，故應特設師範學校而養成適當的教師。又編纂適當的教科書，亦甚爲必要。

七、宗教教授要以道德爲目的，故不拘宗派的區別，而授以一般共同的真理。

八、爲增進人類現世的幸福起見，務使心身的發達適於實用，且須使之保持其自然的常態。

統觀以上教育的特質，不崇尚離開現世之高遠理想，而且接觸於人類生活的實際，很明顯的是基於盧梭的自然主義，從大人的束縛壓制而解放兒童，以兒童愛即教育愛謀兒童的自然發展。其注意體育的思想，又顯係受了洛克的影響。尤其是置重現世的幸福，求適切於實際生活一點，很明顯地表現了英國的實際的實利主義。此種以實際生活爲中心的教育思想，實已接近於現在的勞作教育。又此派教育，乃是基於友愛而成立的學校教育，以學校爲一社會的團體生活，利用兒童的相互影響，使兒童在相互之間自維秩序，分負責任，以作將來社會共同生活的訓練，更是合乎現代勞作教育的旨趣。所以汎愛主義的教育，可說是具有現代勞作教育的雛形。汎愛主義的教育家或教育論者實爲德國十八世紀啓蒙運動的中心人物，人才輩出；茲僅將關於勞作教育方面的重要代表巴西多、坎拍、撒爾士曼、布拉沁、郝琴格爾諸人分述於後。

第二節 巴西多的勞作教育思想

巴西多 (Johann Bernhard Basedow, 1724-1790) 生於德國漢堡 (Hamburg)。父以製造假髮爲業，性情嚴酷，母亦因病而狂妄。他自幼未曾感到家庭的慈愛。後入學校又受與家庭同樣的嚴酷訓練，因不堪背誦之苦，而逃於荷蘭，傭工於好斯敦 (Holsstein) 的某醫士家，得醫士親切的待遇，始覺慈愛的可貴。醫士以其有非凡之才，

勸其父使其再入學校。乃自一七四三年至一七四六年三年間學於漢堡的中等學校，在校得二位教師親切的待遇，深受他們的感化。一位就是來馬爾斯（H. S. Reimarus, 1694-1768）。來馬爾斯是一個抱有盧梭的自然主義思想的人，對於家庭教育及青年教育的改善意見，主張依習慣與理性而提高其道德，巴西多的思想就是導源於此。後因免費關係而入來比錫大學，修習哲學與神學，并在其處兼任家庭教師。因聽講於教授克爾修斯（Ch. Aug. Crusius, 1712-1772），大受其影響。克爾修斯是反對維爾夫（Christian Wolff, 1679-1754）之說，而主張科學與宗教之一致的人。一七四七年歸漢堡，依然勤學自修。翌年被聘為好斯敦某貴族的家庭教師，教授拉丁語。採用背誦與反覆的教法，漸感兒童能力的遲鈍，於是變更其方法，試於遊戲之中教以學習并充分說明其道理，成效卓著。依此新教法施行四年後的結果，其所教兒童，關於宗教、世界史、地理、數學、哲學及自然科學的豫備知識，道德上的認識，國語拉丁語書信的練習，成績皆有可觀。他以此種經驗，於一七五二年提出於基爾（Kiel）大學關於教授法的論文，而獲得學位。一七五三年任丹麥索羅（Sorø）地方專門學校（Ritterakademie）教授。在其處供職八年，著成實踐哲學（Praktische Philosphie）。此書第七、四、七五兩節論述教育，以為教育的最高目的，在使兒童成為幸福而有用的人士。一七六一年轉任於祖國亞爾多納（Altona）的中等學校。翌年盧梭的愛彌爾出版，讀之深感其說，乃決心終身從事於教育的改革。一七七〇年公布其所著方法論（Methoden-buch），宣示其新教育意見。一七七一年被聘於德騷侯爵利歐破（Prince Leopold of Anhalt-Dessau），在德騷地方開辦其理想的

學校即所謂汎愛學校 (Philanthropium)。但以後因經費困難，又因他的性格特異，不善處人，發展甚難，後雖有坎拍 (Compe)、脫洛頗 (E. C. Trapp, 1745-1818)、撒爾士曼 (Salzmann) 相繼代為經營，然皆不久即去。一七九〇年沒於馬爾堡 (Magdeburg)，三年後汎愛學校亦遭封閉。

巴西多的教育目的，已如前面所述，乃是在於造成實用而幸福的人類。他在方法論中，曾論述手工勞作的必要。他以為使兒童及早學習手工，養成其使用工具的習慣，可以獲得發明創造的能力，并可因此加深其注意力與觀察力。使多數兒童聚集一處，各自習得其技藝，或就手工家的指導，而學習其技藝，則會發生一種協同之快感，誠有無限的樂趣，不但可以開發將來生活之道，且可養成勤勞、清潔、秩序、整理諸美德。此乃對於市民生活施以優秀的預備教育，故監督者應與其子弟以修得市民生活的途徑和義務之多量的機會。他所規定的手工的種類甚多，如木工、金工、織物、裝訂及製造各種玩具等皆應學習。不過在夏期則以園藝為主，冬期則以製作玩具、厚紙細工、塗染工為主。又手工的勞作，對於身體的鍛鍊，亦有相當的裨益。即此可知他之所以主張手工的勞作，是從實利上、道德上、體育上之重要性而導出，尤以關於道德上的重要性為他所力說。貴族的子弟，不應以不必要的事情，而浪費其時間，更不應與以陷入怠惰或不正的機會。手工的勞作，最能防止此弊。海爾曼 (Hermann) 謂此種意見為他主張手工的勞作最主要的理由。但他立於汎愛主義的立場，不只為貴族子弟而發，即境遇惡的子弟以及女子，皆應不怠於手工的勞作。

根據以上諸原則，他在其汎愛學校收容自六歲以至十八歲的學生，採用寄宿制度，并須着一定的制服，飯用粗食。日課則爲睡眠七小時，學科五小時，手工二小時，遊戲食事六小時，整理一小時。與從來一般的學校完全不同。他的教授方法，不重記憶，以直觀與理解爲主。關於自然學科不消說，即地理教授亦用直觀，歷史則用繪畫等，法蘭西語教授亦採直觀的教授法。此與克美尼斯結合實物教授與語言教授置重其發育的練習是相同的。然他雖採用直觀教授，但對於兒童的自己活動尙未與以深刻的注意。故海爾曼曾評巴西多的教育說，在其個個之點，雖已入於勞作教育思想的埒內，但就其全體而言，當然不及後代之勞作教育思想遠甚。因他對於以自己活動之手工的并精神的勞作趨向於自立性的教育，尙未加以深思。換言之，他不過認爲手工的勞作有益於經濟的諸德（如勤勞、整理、秩序等）的形成，從怠惰所生罪惡的防止，且有若干實用的體育的效果罷了。

第三節 坎拍的勞作教育思想

坎拍 (Joachim Heinrich Campe, 1746-1818) 生於德國布倫瑞克 (Brunswick) 的丁森 (Deensen)，與裴斯塔洛齊爲同年。父出身貴族，雖未受高深的教育，但爲一頭腦明晰、意志堅強的人。家有少量的田地而經營麻布商業。母亦曾受相當的教育。他初步的教育是在生地的村中小學，後入僧院學校。一七六五年爲學神學而入哈勒 (Halle) 大學，在校得神學博士。一七六八年赴柏林，任芬保爾特 (Humboldt) 家的家庭教師，以教育行政改

革家著名的維爾海姆·芬保爾特 (Wilhelm Humboldt) 與其弟以地理學者著名的哈來其散達·芬保爾特 (Alexander Humboldt) 最初皆受教於坎拍。一七七三年就波達姆 (Potsdam) 牧師職。一七七五年再任芬保爾特的家庭教師，並兼任牧師。一七七六年因與汎愛派的教育家相知，而任巴西多汎愛學校的教師。但不久因意見不和而去。一七八〇年在漢堡附近地方開辦一汎愛學校，一七八二年因身體不勝劇職而去，繼他而負監督此校之任者爲脫洛頗。後又任故鄉布倫瑞克的學務局長，然亦不久即行去位。從此專從事於著述，自開書店，自一七八五年至一七九一年數年間，著成十六卷的教育叢書 (Allgemeine Revision desgesamten Schul- und Erziehungswesens) 繼續出版。此亦得脫洛頗之助。後因健康日壞，於一八一八年去世。

坎拍的教育意見，幾全部包容於其所著教育叢書中。他雖受盧梭的自然主義的影響，但不贊成盧梭的消極說，而主張積極的助長兒童的自然性。追求自然，惟有賴於兒童的自由，自由乃精神生長，活動且延長的因素，以此而喚起其自己活動。惟有如此乃爲使其練習加強及發展其精神力與肉體力的唯一途徑。精神及肉體的自己活動，即他所謂精神的體操及肉體的體操。精神的體操——如感覺力、悟性、理性、想像力、記憶力、明察力、道德的感性等——甚爲重要，但若認爲可與肉體的體操分離，是乃大誤。精神及肉體的體操不可不於同一的時間內結合而行。因此兒童應（一）慣於家事上的活動，學有用的手工勞作，（二）通達所有的遊戲，（三）讀相宜的兒童讀本。兒童一方面學習學校的課程，一方面又要作手工的勞作，因了手工的勞作以養成其規矩整齊的習慣，所以手工的勞

作是可尊重的。

他又以為使國民之社會的經濟的向上，惟一的方法是將國民學校改爲生產學校。當時的國民學校，除少數的例外，大體上多爲沉滯的頑固的非實用的學校。改革之道，兒童應從有技能的人處受手工勞作的教授，更應於學校內設置手工場，使之實地練習，養成其高尚的人格，促進其職業技術及科學的進步，而一國之富庶及幸福亦賴於此。

雖然如此，但他並不以手工的勞作爲教育之唯一的最良手段，而只是認爲最良手段之一。他頗重視手工勞作之實利的效果，故對於女子教育，特別置重於裁縫、紡織、刺繡、烹飪等實利的手藝。又認手工的勞作與肉體及精神的自己活動，有密接的關係，而注意其體育的、教授的、訓練的、道德的意義。因此其手工勞作之教育的意義，若與巴西多相較，實爲內面化，不過他的自己活動說，並未將自己活動的本質與以明確說明，仍難免於不完備之譏。他的手工勞作尊重說，即他的勞作教育思想與巴西多相同，尙未澈底，是不待辯的事實。

第四節 撒爾士曼的勞作教育思想

撒爾士曼 (Christian Gotthilf Salzmann, 1744-1811) 生於德國耶爾福 (Erfurt) 附近的蘇麥達 (Sommerda)。父爲新教牧師，所以他在幼時已受相當虔敬教育。後又入耶拿大學研究神學。一七六八年出任鄉

村牧師。信仰心頗爲深厚，但因其有自由主義的習慣，故與同僚意見不能融合。他最熱心教育，常研究盧梭及巴西多的教育學說，特別用心地教育自己的兒童。他曾說他是因教育自己的兒童而自己成爲教育者。他又慨嘆國民修養的缺乏，意欲以教育的著作家而救世。一七八一年以很大的熱望赴德騷汎愛學校，但因該校之不統一，而又有其他的缺點，終於一七八三年離該校而歸故鄉，決心自己開辦學校。他以爲學校應在統一管理之下，而具有家庭的性質，且爲遠離都會生活，親近自然計，應將學校建設於鄉間。一七八四年卜地於額達（Gotha）附近的修內噴特爾（Schnepenthal），籌設汎愛學校；又因額達某巨公的熱心，對於購地及其他與以不少的助力，乃於翌年實行開校。其地爲森麓地帶，山明水秀，空氣清明，實爲其理想的校址。更兼他的苦心經營，未幾學校聲譽，傳布四方，學生亦達六十餘人。該校又聘請優良教師，如德國運動教授之首倡者漠芝（Guts Muths, 1759-1839）也在其校任事。其後撒爾士曼之子亦多在校擔任教師職務，故學校恰如一大家族，學生對於撒爾士曼以父呼之。他終身從事於學校教育及教育著述，以年六十六歲而沒。他的著名著作有三：一爲蟹之書（Krebsbuchein, 1780）又名對於不合理的兒童教育之忠告，是專指摘當時所行教育法的錯誤的。次爲空拉鐸起福爾（Konrad Kiefer, 1769），又名對於合理的兒童教育之忠告，此書類於盧梭的愛彌爾，但更較近於實際。再次爲蟻之書（Amisenbuchlein, 1806）又名對於合理的教員養成之忠告，說明教師的重要。他以爲教育的成敗，一惟教師是賴。曾謂：「兒童所有的缺點與不德的原因，教師應求於自己自身之中。」即學生的缺點與不德的原因，不應責之於兒童，應歸罪

於教師自己。可見其如何重視教師的修養了。

撒爾士曼的教育意見，無論在其目的和方法上，與巴西多無大差異，不過巴西多的手工教育之目的，大半是實用的、道德的，而撒爾士曼則以手工足以助長心身發達的方面爲重。他將教育分爲兩個階段：第一階段是所謂身體的形成，第二階段是所謂精神的形成。今先就其第一階段加以敘述。他以為學校各種衛生的設備，簡單相宜的食物，自由體操、泅水、滑冰、騎馬各種運動，學校近所旅行，假期中的長途旅行，以至於在手工特別室之身體的勞作，皆爲強健發育學生的身體之有效手段。他所定手工的勞作種類甚多，如裝訂、厚紙細工、小木工、旋牀細工、籃細工、玻璃細工、網細工、漆細工，以及鎗械的使用法，皆應使之熟習。又如在農場耕作、植林、園藝，以至兔蜂及魚類的飼養，亦應使之練習，凡此都可增進兒童身體的健康。尤以農起從事於農場勞作，更爲有益。他報告農間農場勞作是如何的有益呢？曾謂農間的空氣適於健康，宿於兒童之中之力的覺醒，筋骨之有用的活動，因自己的勞作而知尊重他人的勞作，并知財產的價值，因有勞動階級的經驗而增強其人類愛，以自身成就某種重要事項，而對於自己的能力感到滿足，凡此等等實益，皆爲農場勞作之所賜。農場勞作——手的勞作，不但有此種種利益，同時又爲體育上所不可缺者。他承認兒童發達順次，是由遊戲的活動而移進於手工的勞作；但手工的勞作，不應以遊戲的態度或隨意的方法來應付，而是應該慎重其事地從事工作。所以他對於德騷汎愛學院所行關於體育上的各種方法，尙未脫遊戲的領域，認爲不滿。

又他在其所辦的學校規定日課表如次：起牀——夏四時，春秋五時，冬六時。七時以前：從事園藝或農事後，祈禱、朝食。七時至十一時之間：上級生三小時的學科，一小時的手工勞作；下級生二小時的散步，二小時的學科。十一時至二時之間：體操、中食、休息。二時至五時之間：學科、五時夕食。五時至八時之間：又爲手工勞作。八時後：小夕食、最後爲談話、音樂、餘興等。十時前就寢。即此可知該校每日是以四五小時的時間，用於室內手工及園藝農事中的。此爲完成其第一階段之體育的目的之必須條件。

教育本爲使兒童各種力量得以發展練習而設，所以教師不應不與兒童以此種機會。兒童在內部具有強烈的活動衝動，應先使之作身體諸力的發展，而形成其身體的諸力，是教育的第一階段，此第一階段最要的手段爲手工的勞作。然在第二階段如何形成其精神的諸力呢？他以爲兒童的強烈的活動衝動，更可使成精神諸力的發展，在諸力之中以直接就現實的事物（動植物等）所行的觀察力，爲最初的表现。此種觀察力是在兒童自身中具有的活動，是與手工的勞作相待而發展的，教師只是從旁助成，外此則不但無益，而亦不能。兒童的自己的教育是從此開始的。他頗置重兒童的自己的製造（Selbsterfertigung），曾謂：「此自己的製造先從所有的玩具開始，其次爲用於實用的工具以及有用而且適合的工作。對於兒童施行目的的教育之任何的教育場所，必須要獎勵自己製造，這樣，即不能不與兒童以自己的製造之引導和機會。」獎勵自己的製造：第一，可以滿足兒童的活動衝動，豫防因此衝動被阻止時所生的一切邪念；第二，可使兒童感到相當的愉快，漸次接近於所期望的目的，終於達到完成的

時候，能如此，任何人都會感覺到深的滿足的；第三、在此種場合可使練習各種之力，對於工作，能自立目的，自定方法，而把握住自己的觀念，在眼的方面，可以練習大的測量，在手的筋肉方面，也可為複雜而多面的練習，將來無論遭遇如何困難的境遇，都能不必依賴他人而自立自助。在青年時代若不作種種手的熟練之人，是為半人，不能謂為全人，因其常常有賴於他人而不能不受他人之助的緣故。他之所謂自己製造，歸宿於手工的勞作。他以為這無論在道德的、知識的及實利的各方面，都很重要，因為這對於觀念力、記憶力、想像力、理解力，都能與以發達的機會。他曾謂：「人類若將最良工具的手，使之生鏽而不用，則人類的精神方面的諸力亦不能表現，是當然的事情。」

他以手工的勞作，不只是消極的手段，而是迫於兒童的自然活動衝動，并且能與以滿足。所以他的手工的勞作之意義，比之巴西多更為內面化。但他所謂因活動的衝動而產生的觀察力，是否是真實的自己活動？換言之，即是否活動的內面的自己活動？我們不能不加以一番的推求。他述說喚起兒童自己活動的方法，曾謂：「我現在若以一隻金絲鳥作為問題，究應如何使兒童觀察呢？大體有二種觀察法：第一、將我自身關於此鳥所有的注意點列舉於兒童之前，第二、使兒童自己觀察此鳥。第一種場合是練習我的諸力，第二種場合是練習兒童的諸力，在兒童教育的目的，不是前者，而應是後者。為不違背此目的，不可不獎勵兒童自己的觀察。」然此自己觀察，僅止於自己活動，而自己活動的本質，是否為動的內的？并未與吾人以說明。他又曾謂：「外物給與印象於兒童，但感受此印象而形成表象的能力，若不經過相當的時期則不能表現出來。惟有漸漸地表象外物，以至積蓄其表象，而次第使

其表象之再生。於是其感受力、記憶力、想像力始得以發達。」然此種幼稚的認識論，亦難以覓得真正的自己活動的原理。即此我們可以推知撒爾士曼的自己活動說，尙未能充分的確立，海爾曼曾謂撒爾士曼所說的觀察力（感受力）不外是事物單純的直觀，實爲妥當的論斷。

然而他爲完成其教育的目的——養成善良而快活的人類，以手工勞作爲最重要的手段，是超越於實利的價值，不能不說是在勞作教育思想史上放一異彩。

第五節 布拉沁的勞作教育思想

布拉沁 (Bernhard Heinrich Blasche, 1766-1832) 先在額達地方任安德烈 (Andree, 1763生) 所辦的女子汎愛學校教師。於一七六九年轉赴撒爾士曼的汎愛學校，擔任手工教師。在此十四年間專心研究手工勞作和自然科教授的改善，積其實地的經驗與研究，對於勞作教育顯現了偉大的功績。他曾受大學教育，而又擅長手工的技藝，可謂之爲最理想的手工專科教師。在以往的汎愛學校中，多以職工擔任手工教師，其程度自不可同日而語了。他是一位手工教育的實際家，同時對於理論又有深刻的研究。其理論方面多受同輩郝琴格爾 (Hensin-cel) 的影響。他離開安德烈女子汎愛學校後，繼其任者即爲郝琴格爾。他的著述有：板紙細工人 (Der Papparbeiters, 1797)、兒童工作場 (Werkstätte der Kinder, 1800-1802)、青年工藝之友 (Der Technologische

Jugendfreund, 1804-1810) 以及自然陶冶 (Naturbildung, 1815)、紙細工人 (Der Papierseund, 1819) 等書。

彼對於手工教育的主張，在其最初的著述（板紙細工人）中，完全從衛生的及實利的見地，論述手工勞作的必要。與一般的汎愛主義者無甚差異。以爲人若能從長時靜坐使用頭的工作轉換於身體的勞作，即將精神活動轉換於身體的活動，或疲於甲種的勞作而轉變於乙種勞作，不但有益於身體的健康，而對於其本來的工作的完成上，亦有若干的助益。此外在實利方面亦有若干的效果。又可養成專心、敏捷、節約、親切、寬容諸美德，以及豐富的興趣。此種見解與巴西多的見解完全一致，故認利用普通學科的餘暇，來作手工勞作，最爲適當。

但他以後因受郝琴格爾的影響，而在其兒童工作場一書中，頗注意於心理學的基礎，以爲手工的勞作，與其說是在於實利的效果，勿寧說有教育的意義，應以此作爲學校教育的中心。他將手工的勞作或身體的勞作，稱爲機械的工作 (Mechanische Beschäftigungen)，將此機械的工作又分爲自然的作業與技藝的作業兩種：自然的作業，是以觀察自然，加深其知識，且使之起愛好自然之念爲目的。如家畜、鳥類的飼養、動植物、礦物的採集、樹木的栽培、園藝的種植、觀察地形作爲模型及觀察動物的天氣豫報等。技藝的作業，爲狹義的手工，以物品的製造來養成思惟力及發明發見力爲目的。如小器具家庭用具的製作、旋牀細工、籠細工、木工、模型細工、石膏細工、黏土細工、蠟細工等。此等機械的工作，無論在身體力的形成或精神力的形成上皆爲教育之中心本質。他論機械的工作

與教授的關係，曾謂：「教授在教育過程中，可以視為完成其淺近的目的（機械的工作）的手段，兒童的喜歡教授對象先於教授，因為兒童的生活，是將工作（所有機械的）作為中心，同工作有密接的關係的。」然而此種狀態，隨兒童年齡之增加而變異其位置，最初工作是目的，而教授為完成其目的的手段；但因年齡漸長，兒童的知識欲加強，對於科學的對象發現其興味，則教授變為目的，而工作作為教授認識的手段。機械的工作對於教育的功用演變不已，而對實際的人生發生重要的利益，故此手工的勞作（機械的工作）不只是教育的手段，而又成為教育的目的。

此在理論方面，并未逸出郝琴格爾理論的根據，但在其方法論上則有特殊的見地。他對於機械的工作的分配與共同作業方面，曾有所論述，尤其在論共同作業的利益上，他以為使年齡不同，階級不同的兒童聚集一處，而能相互輔助着進行其工作，實在可以養成其社會共同協作的精神，此與最近共同社會學校的思想相符合，不能不說是近代勞作教育思想之關於這一方面的先驅者。

雖然如此，但他對於兒童的自己活動方面，尙未能進到原理的主張，只是徘徊於置重身體的勞作之思想圈內，未曾想到精神的勞作或自己活動的原理，但對此他已有着多少的注意了。

第六節 郝琴格爾的教育思想

郝琴格爾 (Johann Heinrich Gottorp Heusinger, 1767-1837) 生於德國的屠麟根 (Thüringen) 爲鄉間副牧師之子。先在耶拿大學學法律及哲學，對於康德的哲學特具熱心。一七八九年曾任家庭教師，開始對於教育的研究。一七九三年卽他二十七歲時任耶拿大學講師，講授哲學與教育學，但在這時他的學業尙未成熟，未能得到好的批評。三十歲時繼布拉沁之後而任安得烈的汎愛女子學校教師，在職十年間，專研究手工教育，頗有獨特的發揮。晚年講學於德勒斯登 (Dresden) 的專門高等學校。他是教育的理論家，又是教育的實際家，其理論依據康德，實際則具有汎愛主義者的面目。前述之布拉沁優於實際，而他則優於理論，堪稱汎愛學派的雙璧。他將手工的勞作，從純粹心理學的，教育學的根據，作爲全教育的中心，巴西多不消說，卽比之撒爾士曼亦進一步。其關於勞作教育之代表著述爲：關於兒童躍動於心的作業衝動之利用 (Ueber die Benutzung des bei Kindesn so tätigen Triebes boxhaftigt zusein) 及維爾特海姆家 (Die Familie Wertheim 有價值的家庭) 無不描寫其理想的教育。

郝琴格爾教育思想的根本原理，是認兒童具有躍動於心中而不能抑止的活動慾，卽所謂作業衝動。此種衝動普通人以爲是兒童無價值的遊戲慾，實未知此種衝動在人類的衝動中最爲強烈，最爲有用，——尤其是在兒童。人類不祇是爲靜的思索而生存，其真正的使命在於行動，所以使兒童活動於作業，比之學習抽象的知識，更能感到無上的喜悅。手工的勞作是獲得知識的媒介，他就以此而作成學校中心的理論。

所有教育的任務，在發達兒童的能力，同時又在授以將來在社會生活上所必須的知識、技能，此等事項，若不於幼小時與以訓練則不易獲得。然而兒童所欲學，所欲作者，不一定適合此種要求，因此，教育者為完成其教育的任務計，不可不用人為的刺激手段。而為此人為的手段之動機、發條及推進力者，乃是兒童天賦的作業衝動，所以教育者若將此種衝動善於利用，以之作為獲得知識技能的原動力，是可能的，而且除此以外，別無適當有效的方法。

然欲利用兒童的作業衝動，應把作何事學的目標，具體的地表現於兒童的眼前，使兒童明瞭確實的自覺；所以目標必須是兒童能盡量直觀而易於理解的事物，這樣的目標不能不是實際的勞作。兒童對於片斷的認識、論文、練習物以及標本，有時不感興趣，因兒童對於此等事物果有何種功用常抱有疑問之故。然而在於片斷的勞作，則不發生此種疑問，因為在勞作中可以得到衝動的解放，而又有自覺的明確的目標，他們為達其目的起見，又必傾注其心身的全力。因此，在其勞作過程中，可以獲得具體的知識，同時在其工作的本身，又可以滿足其強烈的作業衝動，在兒童的心中會感到無上的喜悅。此種衝動，是行動能力的出發點，而直觀則為認識能力的出發點，換言之，即此種衝動通過手工的勞作，以促進行動的能力，且因行動能力的促進，而與直觀及行動能力以強烈的刺激。

兒童之心的生活，不過是認識能力的發展過程。從感性到悟性，從悟性到理性，從以時間的次序所發展的認

識能力之過程中所獲得的認識，謂之基本認識；憑藉此基本認識而產生的表現，謂之類推認識。換言之，基本認識是從吾人自身的觀察與推理中所產生的認識力；類推認識是從結合於基本認識之材料上所再生的產物，即類推認識的產生，是發源於已竟知道的基本認識所形成的新的類似的知識之想像方。基本認識獲得的方法，可別爲三類：（一）由於感官的知覺——直觀的認識，（二）由於感情的苦樂，（三）由於自身的作爲——動的認識。第二種感情的苦樂，尤其是痛苦，雖能發生深刻的印象，但在教育上不發生何等意義，第一種直觀的認識，不過是關於事物之狀態的觀察，只是對象的認識；惟第三種動的認識，是因物品的製造所得的認識，當其製造之際，處理種種的材料，對於各部分各方面分析綜合，直接加工於對象，比之直觀的認識，當更爲確實。此種動的認識，是所有認識的根柢，故稱爲基本的認識。這是郝翠格爾以手工的勞作作爲學校教育的中心之根據。

他對於手工勞作的效用，曾舉有九項，今歸納爲五項述之：

(1) 知識的效用：手工的勞作能使兒童對於知識發生愛好與要求之感，并能將知識正確的認識，會有永久不忘之深刻的印象。

(2) 道德的效用：手工的勞作能使兒童振興其精神而防止怠惰之宿敵，又能使其感到無上的愉快。

(3) 藝術的效用：手工的勞作能發展兒童美的才能，充實人生的興趣，對於藝術家的作品亦能充分的理解而與以正當的評價。

(4) 實際實用的價值：手工的勞作可以保障實際的生活，不至窮於衣食，又可養成發明創造的能力，並有益於身體的健康。

(5) 多與身體和精神以練習的機會：手工的勞作可以熟練兒童的精神和身體，使之成爲身心敏捷之人。

由以上各種理想看來，他是以手工勞作爲教育上的原動力了，且認手工勞作並不是與其他教科並立的一學科，而是相當於赫爾巴特 (J.F. Herbart 1776-1841) 派所說的情操科的地位，以此作爲中心教科而支配全科。吾人再進一步，他之所謂手工作業的種類，究竟以何爲標準？其所選定的原則如下：

(1) 爲適合學生的體力，無害於身體的健康起見，應使之從事於時坐時立的作業，以戶外的作業最爲相宜，若在不可能時則必須開窗。

(2) 不但對於將來作手工業者或藝術家，可以減輕其修業的困難，就是將來成爲一家的主人時，遇有家具的損壞，也可以自己修理，且對於手工業者之工作，會有正當的理解與判斷的能力。

(3) 材料的選定，務要以有多方面的使用的途徑者爲標準。

(4) 對於認識的獲得與勞作的關係，應充分加以考慮，務要使其能因勞作而獲得經驗與觀察，不可陷於知識技能的注入，必須促其理解力的發達。

手工勞作的種類的選擇，必須合於以上四項的標準。此外他更將下列手工勞作的課題，每半年舉行一次：

(一)精密清潔優美的家屋之模型(材料:板紙、木材、金屬及石膏)。(二)此家屋之設計建築上所必要的經費的計算書。(三)建築材料之博物學的記述。(四)生產材料地方的地誌及生產材料的方法之記述。即此我們可以推定他所主張的手工勞作之種類及性質了。

以上將郝琴格爾的全部的勞作教育思想已敘述其梗概。他之所謂勞作，只是手工的勞作，以手工的勞作作為中心學科。然而手工的勞作雖可用之於直觀科地理科及博物科，但其能否作為歷史、道德、宗教等教授之基礎，尙屬疑問。此即為維爾夫(A. Wohl)所非議者。然而他在勞作教育思想上予以心理學的基礎，不能不說是在以往的勞作教育思想史上佔有特殊的地位。

第八章 新人文主義的勞作教育思潮（一）

第一節 新人文主義的勃興

前述理性主義實學主義，曾在十七、八世紀的歐洲盛極一時，支配了一切的思想界，無論是國家、權利、科學、藝術、哲學以及宗教，均依其合理的、有用的程度，與其及於福利的效果的如何，以定其價值的標準。然而此種理性的、實利的思想之極致，終不免使人生陷於枯燥無味的現象，故至十八世紀之末，對於此種思想發生了反動的傾向。反動傾向的新思想，是以思想自身的價值，作為最高的標的，不將利益置於心目中。認人生的真價值，不是關係於知且能的事情，又不是因其為人類的幸福而從事於實際的某事，人唯其因為是人而有其價值，換言之，人不是被使用於國家、教育以及其他社會的目的的，而是在於自己各有其目的的。因此，在一方面將道德從一切外的標準脫離，而產生基於意志的嚴格的道德主義；而在另一方面則發揮廣大的人類的特性，而發生以古代優美的文化——特別是古典為最有效的手段之新人文主義（Neuhumanismus）。道德主義是以康德（Immanuel Kant 1724-1804）之意志的自律及形式的倫理而顯示，此處姑置不論。令祇就新人文主義的意義及其派別約略述之。

新人文主義的發生，是爲了反抗理性主義，實學主義，而欲以感情爲中心建立審美的文藝的新生活。就其表面說來，亦與文藝復興時代的人文主義一樣，同以復活希臘、羅馬的古典及文化爲理想。其所不同者，就是不像人文主義只將古代的語言文學作機械的模倣，而是要養成對於此偉大的模範之判斷和嗜好，以之利用於現代的習慣、國民性、語言、思想及感情之下，認識自國民的價值，置重國民精神的發揚，同時又要藉古代的精神愈使之變爲純潔。這意思就是說，並不以能寫作如希臘人及羅馬人一般的羅馬、希臘的語言文字爲崇尚，而是以能將羅馬人及希臘人所有文化移置於現代的民族中，而促進當時民族文化的發展爲主旨。這樣，新人文主義或可說是把那機械的模倣古典的人文主義與依據理性以確定自己的思想的第十七、八世紀的理性主義調和起來了，簡言之，卽爲理性化的古典主義。故在人文主義，不尊重國語國文，而在新人文主義一方面重視古典，同時又不忽視國語國文。國語及國文在十七、八世紀理性主義時代已頗發達，從這點看來，新人文主義一方面是十七、八世紀理性主義的反動，他方面亦可說是理性主義的繼續發展。

新人文主義發源於德國格丁根大學(Göttingen University)語言學教授格斯訥(Johann Matthias Gesner, 1691-1761)。他以爲在練成正當的思考和應此思考的發表上，研究古語甚爲必要。通古人的語言、文章之人，必能受取足以區別真理和虛僞及美和醜的思想，在記憶中貯藏種種美的思想，又能瞭解他人的思想，得到發展自己思想的熟練和理會力，且能獲得足以改良意志的許多的軌道。他在當時極力鼓吹此種思想。繼其後者

爲亥涅 (Christian Gottlob Heyne, 1739-1812) 更作有力的主張，以爲有將古人尤其是古代詩人，在悟性和感情上使被教育者接觸的必要，將古文學作爲陶冶少年思想和感情的中心，作爲涵養真善美精神的材料。他在格丁根開辦都市學校，羅聘格斯訥的弟子爲文科教授，藉以傳播此種思想。此外如薩克遜方面的厄涅斯提 (Johann August Ernesti, 1707-1781)、普魯士方面的革得開 (Gedike, 1754-1803) 以及古物學者溫克爾曼 (Johann Joachim Winckelmann, 1717-1768) 詩人勒新 (Gottbold Enhrain Lessing, 1729-1781) 都是新人文主義運動的先驅者。

新人文主義隨時代的發展，而發生種種的派別。原來希臘、羅馬的文化，是以多方面的調和爲理想的。其中混入種種的要素，既有知識的、理論的方面，亦有感情的、意志的方面；又有個人的、主觀的方面，亦有社會的、國家的方面。新人文主義的理想，雖在調和此等各方面的美點，但就實際上看來，常因個人注重點的不同，而產生了不同的派別。雖然如此，新人文主義要不外爲人文主義以來歐洲思想界的產物，因此，新人文主義之中，自然含蓄着人文主義、新教主義及理性主義三大要素。其偏重人文主義方面而以文藝爲中心的，可稱爲文藝的新人文主義；其偏重理性主義方面而以論理爲中心的，可稱爲理性的新人文主義；而新教主義則恰當於二者之間。新人文主義經過後來的演變，又從尊重古代的文化而進於自國歷史的研究，以至於形成所謂社會的新人文主義。

以上三派思想，多出之於德意志，漸次傳佈於各國，應用於教育方面而形成世界新人文主義的教育思潮。今

僅就本書的範圍，將屬於文藝的新人文主義者赫得、歌德的勞作教育思想與屬於社會的新人文主義者裴希特、裴斯泰洛齊、福祿培爾及裴福二氏的後繼者們的勞作教育思想，分節述之於後。

第二節 赫得的勞作教育思想

赫得 (Johann Gottfried Herder, 1744-1803) 生於德國哥尼斯堡 (Konigsberg) 附近的摩倫根 (Mohrungen) 地方。父為教堂的司事，兼任初小教員。其母係鍛冶匠的女兒。他家雖屬平民，並無較高的身分，然以兩親信仰深厚，尚勤勉，重秩序，因而頗受各方面的尊敬。赫得育於這樣的家庭，父親督責甚嚴，但母親為人極其溫和。赫得最初從其父學文字，後入本地的拉丁學校，受嚴肅的教育。並從傳教師得受宗教的教導。因家中貧困，不能繼續求學，十五六歲時，任牧師的侍從，而服役其家，夜間則借主人之書，自己勤學。後得俄國外科醫士的補助，而入哥尼斯堡 (Konigsberg) 大學研究外科醫學。此乃一七六二年當他十八歲的時候，然因第一次參加解剖工作，頗感驚悸，乃決心停止醫學的研究。因是學資的來源亦斷。幸得知人之助，得從事於他所好的神學、哲學、歷史及語學的研究。後又得克來基姆·福利特里夏奴姆 (Collegium Fridericianum) 的公費，供給房屋、燈火、薪炭等用。更兼任家庭教師，以維持其學費。如是二年間努力勤學，深受康德和哈曼 (Hamann) 的影響。一七六四年得哈曼的推薦，任里加 (Riga) 寺院學校 (Domschule) 教師，在此五年間熱心從事於教育。後因故辭職，正欲作國

外旅行，適獲隨郝爾斯泰茵豪吞堡 (Holstein-Oldenbure) 的幼君，於一七七〇年赴巴黎，途中在斯特拉斯堡地方得與歌德結交，及至巴黎，即與所隨從的幼君相別，被聘爲北開堡 (Grafen Buckeburg) 伯的家庭教師，且在其處兼任學校的監督。這是他與中等教育發生關係之始。一七七六年因歌德的介紹，在威馬爾 (Weimar) 公爵領土區域內任牧師，又兼任教會及學校的監督。他在此處至一八〇三年沒時止，專心從事於宗教及教育事業。彼之著述有讀書入門 (Buchstabier und Lesebuch)、宗教問答 (Katechismus)、旅行日記、教育講演論文集及其著名的歷史哲學 (Ideen zur Philorophie der Geschichte) 等書。

赫得的教育思想，是汎愛主義與新人文主義的中間過渡者。他以爲教育的最高理想，在於人生的陶冶，即以授與人類生活的準備爲教育的目的。其教育方法，特別置重兒童的個性，應使兒童將其所有之力的發達至於最大限度，在教育史上將個性的概念，最初最明切說明者，要算是赫得了。

他對於自己活動說，曾謂：「要將自己所學的事情，溶解於自己之中，自己所想、所學、所信的事情，惟有在於自己自身之中方能發見。」他更以爲健全的全人，不能不將頭和胸、思惟意志和行動、真摯的、愉快的而且強力的來活動。不如此決不能學得任何一事。練習並陶冶所有的精神力與身體力，要在較好的關係、正當的平衡上，方可學得真正的生活。人無論如何，不能不先從感覺的活用開始。我們若無身體，精神自然失其效用；同樣的感覺若是麻痺，則精神亦自然麻痺。反之，若能將所有的感覺活潑平衡地活用，則精神亦自然活潑而有生機。各人自己發見自

己的語言，將各各概念一一表之於語言，因係自己所發見，必能得到理會。只是空的語言的知識，最應排斥。必須期於自己活動的精神力之發展。惟有自己的活動的實習，將素質作成自我意識之力，將能力達於熟練，各種作業方能靈化，從此而湧出愉快的自己能力和進步的感情。此種感情更可作為新的活動的刺馬釘。故以諸力的自己活動的實習之力的陶冶，不能不是教授上的主要事項。赫得之所謂實習，實與意識目的的活動之勞作無異。他的此種概念，是與學生只是被動的態度、廢弛的記憶的學習相對立的。他曾說：「各學校各學級決不是閑暇和怠惰的場所，又不是不活動的學習和不活動的接收的場所，不能不是與此相反的實習場所。」實習可以發展學生活動的精神力，但不可不先喚起其感覺的注意，此點與裴斯泰洛齊相同；實習又不可不像交互連續的遊戲，此點又與萊布尼茲 (Gottfried Wilhelm Leibnitz, 1646-1716) 相近。而且實習又應在學生競爭之下行之。

對於某種材料而能常被喚起的精神力，對於他種材料亦必發生同樣的效用，此如磨利之刀，可以適用於切割任何物品其理正同。「刀若是磨利，以之截切任何物品均可奏效。悟性的銳利，亦與此相同。人對於所意志的事物，必須將悟性加以充分的磨練。」赫得此種見解，顯已承認形式的陶冶之必要。但他在主張充分磨練悟性中，卻未忘掉情意之力和勤勞的汗味，他曾說：「所有的根本的科學，不可不流汗而得其真味，只是皮附於我們的東西，不久即須飛去。惟有加緊其真摯的努力之力，方能獲得比較高且深的解義。」又說：「我們是在於意志而生活。心情是告示我們，激勵我們，使我們強化，又使我們沮喪，為我們的讚賞和處罰者。這不單在認識方面是如此，而其

陶冶性和價值，在性格和衝動上，實能築成我們生活之幸福與不幸。」

赫得最非難那些只是理論一面性的人物。他以為純粹的善良的人，不但要陶冶精神力，而身體力亦不能無視。新教育的理想，是要教人生活，養成能够完善生活之人——有正當的感覺，健全的視力，技巧而確切的手，靈敏而理會的耳，並有能正確問答的口，純粹而健全的表现，通曉自然物和世界的事情，知悉其要求和工作，且具有正確的悟性，純粹而有效的考察力之人。

他又以為若是將學校當為神聖的精神的手工場，而造出許多文字之人，是乃大錯。反倒是應該以實務人才的輩出為要務。文字之人將漸次變為無用，在此世界之中，是最不幸的人。擔任實務從事於手工勞作之人的需要，將有日甚一日之勢，而真正人類幸福的來臨，實由於此。又謂現在的時代，是要求實踐的時代，有用的熟練家之陶冶，比之作文字上的學問，重要得多。現在不是夢想的時代，是像具有百眼百手的神那樣活躍的時代，立腳於確實而有用的科學和技術之下，為當前最大的急務。為使盡量發展我們的本質之身體力和精神力起見，必須將身體和精神丟入生活的溶金爐中，使之利用所有的機會，這樣，纔能教成一個處現實生活最健全之人。

就以上來看，赫得對於手工勞作的思想，是所謂使身體力向各方面盡量活潑的實習的意味，而不是將手工作為中心。再他對於手工方面亦無具體的說明，手工的本身是否為他所要求？無從看出。然而他的愛護人類性及兒童性的教育精神，極力反抗舊教育的形態，實已很明顯地含着勞作教育的思想了。

第三節 歌德的勞作教育思想

歌德 (Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832) 生於德國的法蘭克福 (Frankfurt) 地方。父爲市參事會議員，母是一賢明快活的人。歌德的性格多類似其母，但其父之莊嚴氣象與法蘭克福自治市獨立自由的精神，他亦受較深的感化。歌德幼時的教育，很不規則，十六歲以前在家中受教育於父母，其父好文學，喜誦格勒爾德 (Gellert) 等人的詩，因乃影響於歌德的文學興趣。當時法蘭西的文學支配全歐，歌德素習法語，而瞭解法國文學，因此，不但築成他文學的基礎，且養成他對於自然的愛和對於人事的熱情。一七六四年秋，當他十六歲時，依父意入來比錫大學學法律，但因他的多感性，而傾心於文學。一七六八年因患肺病歸鄉里靜養，一七七〇年病愈，再以研究法學之名而遊學於斯特拉斯堡 (Strasbourg)，與在來比錫時同樣的熱心於文學。他對於化學與解剖學又感興趣，曾悉心聽講過此等學科。

他在斯特拉斯堡曾受赫得的感化。赫得接人驕慢，性情頑固，但歌德與之相處甚善，從他獲得不少關於文學的知識。一七七一年提出其規定宗教上禮拜式之義務一論文，而得博士學位。後歸故鄉，着手初期的傑作，名爲里希舍的該茲 (Götz von Berlichingen) 的戲曲，於一七七三年出版，頗受一般文學者及俳優間的歡迎，在劇場方面亦博得很好的批評。翌年又刊布其少年維特的煩惱 (Die Leiden des jungen Werther) 的小說，因此

其聲名轟動世人。這二種著作，實築成他在文學界的基礎，以至得與巴西多及克洛浦斯特克（Klopstock）等相交。關於巴西多他曾寫詩與真理一文（後爲巴西多的傳記家所最喜用）雖表示反對汎愛主義的思想，然二人之交誼常保持其親密。故歌德的教育思想，曾受巴西多的影響不少。他又被器重於威馬爾（Weimer）公爵，威馬爾公爲一熱心於當時教育的改善者。從一七七八年至一七八〇年之間，他與公旅行於瑞士及意大利，實開其所著教育小說威廉孟斯丹的修養時代（Wilhelm Meisters Lehrjahre）所描寫的教育理想之端緒。此書爲一七九四——九六年出版。歌德此後在文學上的活動，以及與席勒（C. F. Schiller, 1759-1805）相交，與本書的目的無直接關係，茲不贅述。他於一七九四年又發行一種雜誌在第一期卷首揭載席勒的人類之美的教育，歌德亦在此雜誌上繼續完成其威廉孟斯丹的遍歷時代（Wilhelm Meisters Wanderjahre, 1821-29），此書最足表現其勞作教育的思想。在他所著海爾曼與鐸洛特（Hermann und Dorothea, 1797）之戲曲中，亦可以窺知其教育上的意見。歌德遺留不多的傑作，於一八三二年三月與世長辭。

歌德是新人文主義色彩最濃厚的人。他因受赫得的影響，而以個性或人性之內面的發展，作爲教育的根本思想。他以爲原來人類的稟賦，各有不同，甲有甲的稟賦，乙有乙的天性，使個個遂其內面的發展，即是教育的作用。在人類內面的深奧處，實含有一種創造力，但必須經過不斷的學習與實習，方能實際的表現於外部。人類的自己發展，是內面的表現，真正之內的含蓄，未有不表現於外者，在此種意味上而促進其作爲、行動及活動，即爲教育之

本質的任務。然存在於吾人之中或橫於吾人之內面所有的性能，一至於行動，則必變更其形態，應該怎樣以某種形式而表現，是使自己免去許多過失的手段。他的教育思想，以內面的表現作爲教育的目的，又作爲教育的手段，目的和手段同一視之，這是他那一流的勞作教育思想的結晶。

他以爲自己的內的表現或自己發展，是從創造力所發生的全我的行動；此雖可以說是行動衝動 (Tätigkeitsdrang)，但不是單純的行動衝動，因單純的行動衝動，不能達於堪能 (Tüchtigkeit) 的領域，不達於堪能的領域，即不能獲得全我的行動。吾人將環境所與的諸種印象，明瞭的受容，經過自己內部的純粹加工而表現，纔能達於堪能的領域，纔能作成全我的行動，故「明瞭的世界與純粹的努力」是很必要的。在此種意味上的全我行動，就是自己以自由意志而行動的時候，乃是人格價值可以估定爲已達最高程度的時候，對於社會以愛的出發點而活動的時候，乃是實現了最高善的社會的時候。此種過程，是行動衝動之自然的道德的發展，是自己教育、自己克服及自己制御的發展。這也是席勒之所謂美的精神之發展。在此種過程中，一切教育之目的和手段，得以同時而表現。

他所著威廉孟斯丹小說中的教育鄉 (Pädagogische Provinz)，是根據以上原理說明教育的設施及實際方法的，將勞作教育思想很明顯地表現。他的教育鄉的構思，受費蘭堡 (Fallenberg, 1711-1844) 的影響不少，但與裴斯泰洛齊亦不無交涉。他所理想的教育鄉有如現在的田園家塾，爲一廣大的教育場，在其處有山、有水、有

農場，又有森林。先從自然施以教育，對於個性的發展，特別重視。學生衣服的選擇，一任個人的自由，指導者就其所選擇的式樣，而覺察學生的趣味和特性，不僅可以因此而施以個個適當的教育，並可藉以完成以自己活動而涵養自立性的教育任務。在教育鄉的學生，不能不學習耕作、園藝、御馬等農事，此不但有益於健康，且是協和於自然的教育，也是國民教育的基礎。他以為所有文化的基礎為農事，故有將此首先課於學生的必要。此種課業採用直接經驗的方法，即因自己活動而作為。學生於農事工作之後，則各依其特性和趣味而分經濟、技術、藝術等職業班。專門研究之外，又不可不通曉各方面的文化。教育鄉雖因職業班而異其場所，但綜合看來，又呈全體文化縮圖之觀。

又在其教育鄉與農事並重的為手工。他以為所有的生活、所有的行為、所有的藝術，都當以手工為第一要着。手工又必須限於一種，方能學得。將一種手工正確的明瞭、正確的實習，比之百種的一知半解還有高尚的陶冶的價值。農事亦為一種廣義的手工，但狹義的手工的本身，有從其中產生藝術的場合和職業上有用的技術之實習的場合的可能，故在手工中可以說是教育的價值和社會的職業的價值同時並存的。將手工作為一般的初步學習，學生依其各自的特性和趣味，集中力量於某一一定的方向。即使是卑近的手工，設能貫注全力的話，則其生產過程及結果，實存有深奧的意義。也就因此，手工便成為人格的表現。豈只是人格的表現，同時又演成職業的陶冶的功用。故無論在一般的陶冶、職業的陶冶，手工皆能同時完成其效用。

他以為無論作何事業，最好是從下而上的學習。同是從一種手工出發，愚笨的人只止於手工，而聰明的人則會從此產生藝術。凡對於一事能够作好的細心人，萬事皆能作好，只有出精力來活動的人，方能救出自己。藝術與技術，是相待而進的，只要不捨棄優秀的手工，藝術不會衰落的。反之，無藝術的行動，則優秀的手工亦不可期。因此，我們愈通手工，愈能變成藝術的。且其中亦充分含有道德的意味。歌德之所謂堪能，完全是藝術的而又道德的，傾向於一定職業之藝術的行動，常是道德的堪能，實可以作我們生活的基礎。因由內面的傾向而所選擇的職業，為我們最適合的職業，最容易理解的職業，惟有如此的學習，方能活潑而愉快。此即所謂所有道德之母。

就此看來，歌德實欲以農事與手工，築成所有教育——自然的技術的、藝術的、道德的、精神的——之真的基礎。他曾說：「世界所有的萬物，皆有其偉大的價值，但因人的作為和行動，更能附上一層更大的價值。」他認思惟和行動，行動和思惟，是所有智慧的總和。二者恰如呼吸之在於人生，不能不永久的相待而行；又如問答，缺一方則其他一方亦難以存在。惟有在思惟以行動而被檢討，行動以思惟而被檢討的時候，方不致發生錯誤，即有錯誤，亦能立即歸還正道。大凡在行動方面的，即是思惟方面，能作此基礎的貢獻者，不能不預期於農事和手工。

彼又以為在教育鄉的勞作主義，不但無傷於學生的宗教心，卻能發揚此宗教心。因勞作與美的自然相接觸，勞作以外之自由的遊戲和娛樂，在勞作的時候或勞作之後的藝術的行動——尤其是音樂的唱和等，皆可以養成學生的虔敬心（Ehrfurcht），以補勞作之不及。他將人類的虔敬心分爲對上、對下及平行三種：對上是對於神

的虔敬，對下是對於比自己不幸者的虔敬，平行是對於和自己同境遇者的虔敬。他關於此等的重要性及所行的方法，皆曾極其周到加以考慮。

要之，歌德所理想的教育鄉，實爲維爾夫（A. Wolff）之所說，爲真摯的勞作和宗教的祝禱，歡樂和自己訓練，自體的勞作和精神的勞作，實際的技能和所有人類素質之調和的形成，行動和思惟，生活和藝術，自愛和協同心等等相互緊密的組織而成。

總結以上歌德之說，是欲將人類稟賦的一切，因其創造力而使之精神的身體的表現發展，使之行動化，終使至於堪能的領域，在虔敬心極致之下，使之完成人類的使命。其說皆爲諷刺的、象徵的、而非科學的，雖不無長短互見之弊，但我們因此可以獲得很大的教益，是不能否認的。其衝動說，在某種限度上，我們亦能首肯。身體的精神的表現，皆視爲行動，更是可貴重的勞作教育的思想。所謂堪能、所謂虔敬心，均由他道破，亦足使我們玩味。然而他在所有的各部分中都缺乏科學的說明，農事和手工對於學生學習其他知識的領域的場合，有如何的關聯，又缺乏具體的解釋。手工的種類，亦欠分明。總之，他的勞作教育思想，雖示我們以根本的論據，但尙未能給我們以具體的科學的教理育論及教育方法。

第九章 新人文主義的勞作教育思潮(二)

第一節 斐希特的勞作教育思想

斐希特 (Johann Gottfried Fichte, 1762-1814) 生於德國中部拉美諾 (Rammennau) 地方。父爲製造絲紐、緞帶 (ribbon) 業者，且兼營農業。他自幼沉思寡言，喜讀書，記憶力亦強。七八歲時被器重於米魯提治 (Militz) 男爵，就在他這裏受教讀書，十二歲入瑪森 (Meissen) 的貴族學校，繼而被送於保爾塔 (Pforta) 的貴族學校。因不滿意於該校的僧院化，曾一度逃出，但行至途中而悟其非，再歸學校謝罪，卽此可見他從幼時已爲一道德堅強且有極其真摯的人格之人。在其間喜讀該校所禁止的維蘭多 (Wieland)、勒新 (Lessing)、歌德 (Goethe) 等人的書籍，尤對於勒新特別尊崇。十八歲入耶拿大學，最初進神學部，乃依父之希望他爲牧師而然。然進神學部後，感到哲學研究的必要，從此就沒頭於哲學問題，尤以關於自由與必然之論斷，能樹立獨特的見解。其時他的保護者米魯提治男爵去世，不得不休學而自謀衣食。自一七八四年至一七八八年任家庭教師，教拉丁語和法蘭西語，以維持衣食。後被聘於瑞士沮利克 (Zurich) 地方爲家庭教師，一七九二年任滿回國。因研究康德的哲學，赴哥尼斯堡 (Konigsberg) 訪康德，此時康德已達六十七歲，提出其所著天啓的批判 (Versuch

einer Kritik aller Offenbarung) 論文，深得康德的贊賞，因此而獲得聲譽。一七九四年被聘於耶拿大學，然自度自己哲學的體系尙未完成，對之頗爲躊躇，但終於就任。在該校奉職五年，後因宗教問題之爭論而辭職。赴柏林從事於著述與講演，一八〇五年受聘於埃爾蘭根 (Erlangen) 大學，再任大學教授。是年十二月拿破崙 (Napoleon) 破俄，奧聯軍於安斯特里茲 (Austerlitz)，奧大利皇帝親赴拿破崙軍中請和。其翌年一八〇六年十月普魯士之軍隊亦在耶拿附近爲拿破崙所敗，普魯士國王不能留於柏林，而逃入俄國國境，德皇后親詣拿破崙軍下請和，得救國家於滅亡。然而從此普魯士的領土喪失大半，又出十五萬萬金的賠款。斐希特曾爲此次戰爭，辭去埃爾蘭根大學教授職務，請從軍而鼓舞士氣，但不爲當政者許可，不得已避亂於哥尼斯堡，後赴克辯哈根 (Copenhagen)。因抱如何能挽回國運之念，研究裴斯塔洛齊的教育，而獲得大悟。他想以裴斯塔洛齊的新教育以復興國家，再歸柏林。他的著名的告德國國民書 (Reden an die Deutsche Nation) 卽爲此時所寫。該書係由十四回講演稿而成，極力鼓吹國民的愛國心，以自己的理想爲緯，以裴斯塔洛齊的教育主義爲經，而灑其满腔熱血。此卽他的國家教育論之所以發生。一八一〇年柏林大學成立，他被選爲教授，并爲初任校長。一八一二年爲拿破崙勢力全盛時代，爲欲進攻俄國而假道於德，普魯士同俄國合結，乃與法蘭西重開戰端，此卽一八一三年德國自由獨立之戰爭。斐希特又欲從軍，亦未得許。仍在柏林繼續其教授職務。然以其夫人篤志爲戰爭服務，而任傷兵的看護，罹極重的熱病，他日夜侍病牀側，及至夫人之病，日漸輕愈，而他亦染是疾，遂於一八一四年一月去

世。

斐希特原爲一哲學者，所以他的教育思想是出發於他的哲學思想的。他在哲學方面是極端的唯心論者，將所有的事物，都解釋於自我（*ich*）的發達。自我者乃萬物的淵源。然而自我活動於非我（*Nicht-ich*）之中，依非我的制限而規定自我自身的活動，非我又不是作成自我的，而是依非我的制限自我纔能依自身的法則而規定其自己。所以一切的萬物，皆不外自我自身的規定。此與康德的絕對的自由之思想相同，若用康德之語來說，是使感性隸屬於理性，即是使之成爲純粹自我的有用的奴隸。如此不但能接收既存的文化，且能創造新的文化。

他又與斐斯塔洛齊相同，假定了吾人內在的根本衝動。此根本衝動，在最初是活動於無意識之間，但因客觀的強制而次第變爲自由，作成反省衝動（*Reflexivtrieb*），不久即成爲認識衝動（*Erkenntnistrieb*）。然認識衝動並不是客觀物的再生，而生產客觀物的又不能不是生產衝動（*Produktionstrieb*）。生產衝動遂發展到一切事物的再形成之陶冶衝動（*Bildungstrieb*）。此種衝動說，是始終屬於他的行爲哲學的。

他的行爲哲學，是基於個人道德的理想，即絕對的自由之實現。他在最初是從倫理的個人主義的立場而爲說明；其後對於國家之善意的強制認爲必要，曾論國家應負其社會的勞動機關之任務，同時又應將國民教育作爲其最重的職分。即此可以窺知他的思想，已漸次轉移於國家的社會的方向，爲不可掩飾的事實。雖然如此，但他的絕對的自由實現的根本思想，卻未嘗稍變。

裴希特的教育意見以至勞作教育思想，在告德國國民書的講演錄中，最明顯地表現着。他將教育分爲國民教育與學者教育二種。關於國民教育的主張，又分爲四個形式：即精神的、道德的、公民的、宗教的，今分別述之於後：

(1) 精神的教育 裴希特以爲一切的教育不能不是意志的陶冶，因而在精神的教育上亦然。不只是裴斯塔洛齊之所謂直觀的 A B C (ABC der Anschauung——直觀的初步)，且應承認感知的 A B C (ABC der Empfindung)，爲此再附加上技術的 A B C (ABC der Kunst)。技術的 A B C，可以說是身體的熟練的 A B C，從擊打、運轉、投擲、衝撞、牽引、迴旋、角力、跳躍等身體的動作，漸進於高度的身體的勞作。總之，這三種 A B C，應是精神的教育之初步的陶冶，而此初步的陶冶，不能不豫想被教育者之意志力。換言之，即所與的知識，若僅是機械的收容，決不能使之達此初步的陶冶。兒童之所有的知識，必須得之於自己活動之力，只有因自己而獲得，因自己而發現，因自己而認識的知識，纔是兒童之確實明瞭的知識。且能因此感到人類內在的活動要求——根本衝動的滿足，經驗到興味和幸福。自己的能力表現之可能的意識，對於兒童是再沒有比此更愉快的了。他曾說：「學生以喜好而愉快的學習，只是繼續其緊張之力，除學習之外任何事物都未參雜其間。唯有在於如此的勞作，方是將若干的事物變成正確，獲得永久難忘的記憶的學習。這樣的活動對於道德的影響和價值是很顯著的。自己在事物之新的秩序之中而考量，以至導人於一定的規則。此並非發於感性的趣味，是基於精神的活動和其法則的滿足。」此乃「創造的活動且能形成吾人所有力之充分活動的滿足。」

(2) 道德的教育 斐希特以爲道德的教育，實有待於精神的教育而築成。換言之，即促進精神的教育所獲得的知識及對於自己對於他人應該表現的行動生活者，不能不是道德的教育。道德的教育以橫於兒童本性中的敬重衝動 (*Trieb nach Achtung*)——愛的衝動而發其端，這是敬重愛護自己及他人的衝動。從此種衝動進而至於在道德上開始爲有價值的行動生活，而此種行動生活，又不能不是完全自己的行動生活，固不待言。這樣的事情，因爲是將知識的世界最明白地展開，所以與自己獲得自己認識的態度，有同樣的必要。自己的行動生活，是支配自己、克服自己、將利己的衝動使之從屬於全體概念之下。換言之，即從他律而進於自律，從感情的方面而進於理性的方面，這樣則自己的行動生活，愈能增加其道德的價值。總之，道德的教育，不能不在於促進基於敬重衝動之自己的行動生活方面發見其方法。

(3) 公民的教育 斐希特把公民教育列爲道德教育之社會的方面。故公民的教育，不是使學生作個人的生活，而是作協同體的一員的生活。唯有如此，乃能達到公民教育的目的。學生之爲個人而生活的場合，其行動雖無可特別非難，但爲全體方面着想則不能有所抑制；或在個人生活的場合，雖爲不必要的行動，但在全體方面則不能不作。此等事態是常常有的，對於此類事態與學生以適當的指導，即所謂公民的教育。故爲着協同體的安寧秩序、獨立自營、維持發展，無論如何的犧牲，亦所不惜；這樣公民養成之手段不能不加以講求。在此種手段中固然有許多的事情應當考慮，但其中以獎勵科學的活動和身體的勞作之學校協同體的設立，最爲急務。

(4) 宗教的教育 斐希特以爲將來的理想人，不能不是奉侍世俗和天國兩世界的人。精神的、道德的、公民的教育，雖爲作成理想的世俗人的教育，但爲使人類進於神聖者，宗教的教育亦甚爲必要。

斐希特關於國民教育的主旨，大致已如所述，然如何實行此種教育的設施？在他的第十回講演——關於德國國民教育之更詳細的說明一文中敘述着。在此文中特別表現其勞作教育的思想。他以爲學生不能不從事勞作的理由之一，是因一般受國民教育的人，一入社會，大部分屬於勞動階級，無疑的他們都應受最有技能的勞動者的陶冶。此外更爲重要的理由是：人民只有因自己之力而獲得生活，自己的生計，決不依賴他人的慈悲援助。這樣的確信，實爲養成個人的自立性的要訣，此對於在今日以前所忽略的道德自立性亦有重要的意義。學生慣於勞作，嘗得處世的艱苦，則不爲不善的事情。自己生計的維持，若依賴他人的勞作，應認爲最大的恥辱，於此就可樹立名譽心的根源。此種勞作的陶冶，斐希特名爲經濟的陶冶。他雖然這樣的命名，但其實不只是經濟的意味，且含有高尚道德的意味。即勞作和道德——經濟的自立性和道德的自立性之間，不但無任何矛盾，卻有密接不離的關係。

他以爲國家的主要的勞動，爲農業、園藝、牧畜及其他必要的手工業。作國家一員的學生，應在此種勞動中，選擇自己的職業，磨練關於動物、植物、機械等相當的知識。此種直觀的教育，學生既可爲將來做農夫的準備，又可做一個處理機械的勞動者，實於學生有莫大的裨益。他們在社會上一方可爲動植物的伴侶，一方出入於精神的世

界，惟有如此，方能將後生從向來沉溺之弊中完全救出。故農業、園藝、牧畜及其他必要的手工業，應認爲學校中的主要勞作。因爲學習此等事物，則獲得知識、鍛練意志，是同時可以完成的。以此而達到道德的並經濟的教育目的。學校中所用的各種物品，都應由學生供給，有時因不足而求之校外，在學生方面，不應以此爲其所有物的增加，而認爲是一種負債，必須於一定期間去償還。以此可使學生對於全體感到一種責任心。且學生對於此等勞作，并不希冀何等的報酬，只是以勞作的喜悅爲唯一的報酬。受如此教育的學生，將來出至社會，在國家及家庭間皆能確保其自立性，個人對於國家及家庭的關係，亦能真實的體得。故在學校中的勞作，是身體的並精神的，是確保道德的及經濟的協同關係的教育手段，又是教育的目的。他將勞作在教育上加以如此重視，可以說是前所未有。

斐希特對於學者教育，亦主張採用實際的學習方法。在大學生的生活，應使之遵照自立的勞作之研究方法；不只是方法，即學者教育的目的，亦在於養成道德協同體之勞作者。從此點看來，學者教育與國民教育之間，其主張并無何等的差異。

斐希特因悲痛當時德國的國運，以爲祖國的復興，除教育之外別無他途，於是根據其哲學的基礎，而發爲教育的理論。但他的哲學，確信精神的自己活動，不受外界的影響，主張精神生活是依內部的自然法則而發展。此乃理想主義的哲學，不免有架空之嫌。但他將所有的教授、學習、訓練使之密切的結合，以經濟的以至道德的協同關係爲教育的手段，爲教育的目的，而期形成公民的勞作協同體，即在今日最進步的教育原理，亦無所異。又他以精

神的自己活動，有待於根本衝動的主張，實與勞作教育思想以莫大的貢獻，有不可泯滅的功績。

第二節 裴斯塔洛齊的勞作教育思想

裴斯塔洛齊 (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) 生於瑞士的沮利克 (Zurich)。他的曾祖原為意大利人，因崇奉新教而避難於此，即長久定居其地。父為外科醫士，當他六歲時病沒，他與其姊妹二人同賴母親的撫養。有婢女白培梨 (Babel) 受主人臨終時囑託，上侍下養，忠懇誠摯，至死不衰。裴斯塔洛齊幼時即富於感情，且身體羸弱，不喜與羣兒共戲嬉，有靜默沈思之風。想像力雖強，但理解力稍差。他的祖父乃韓谷 (Hongg) 地方牧師，最富同情慈愛之念，為盡力於貧民救濟事業之人。甚愛裴斯塔洛齊，其所距沮利克甚近，他常常走謁，而深受其感化。故他是否為生而富於感情的兒童，固不可知，但因受家庭與周圍環境之人的感化，愈使其感情的方面特別發達。

裴斯塔洛齊的學校生活，最初是在沮利克的小學校，先入用德語教授的學校，後又轉入用拉丁語教授的學校，即所謂拉丁學校。最後升入沮利克大學。他在校中深受波德麥 (Bodmer) 與普來得 (Breitinger) 二人的感化。波德麥教授歷史及近世文學，普來得因格爾教授古典語（即希臘語拉丁語），同時又教哲學。此外又有斯塔布里海爾 (Steinbruchel) 教授，亦為最能感化學生之人。因受是等人的感化影響，使他成為高尚的理想

家。卽如他在鴻鵠歌 (Schwanengesang Swan's Song) 中所自述：獨立、自立、善行、犧牲及慈愛爲這些人教育的主眼。就中尤以波德麥在學生間的感化力最強，自己組織愛國的團體，有許多的學生加入，裴斯塔洛齊二十歲時作了熱心會員之一。此團體每週開會一次，大半是關於學術上或國家問題的討論。其宗旨是爲培養自由正義的愛國青年，而又鼓吹共和精神。後又發行愛國週刊的雜誌，裴斯塔洛齊亦參與其事。然因此團體走入激烈運動之途，會員入獄者很多，裴斯塔洛齊亦曾一度嘗鐵窗風味。因他恰於此時深受盧梭的影響，就是讀了盧梭的愛彌爾及其他政治論文之故。

裴斯塔洛齊最初因受其祖父的影響，原打算去任牧師的。後又變志而研究法律，此蓋因受波德麥愛國團體的影響。他之構成教育上的思想，以至於置重社會的團體的生活，亦是因受此等影響之故。總之，他之研究法律，是欲爲國盡力，而且有志於救國。後因他在校中傷害健康，寄身於百倫 (Bern) 附近克希堡 (Kirchberg) 的一農家，靜養一年，這是使他發生關於田園生活興趣的原因。他的想以改良農業而救濟貧民之念，亦基於此。他於一七六八年沮利克的皮爾 (Birri) 附近購入廣大的荒地，建築一新宅稱爲新莊 (Neuhof Neuarm)，試行其理想的農事經營。翌年與安拿·叔爾德海斯 (Anna Schultness) 結婚。他自一七六八年至一七九八年三十年間都留居於此。他在最初開創此種理想的農事經營的動機，原爲救濟其地的貧民生計起見，但不久此種事業歸於失敗。又在其地創辦貧民學校，以極大的抱負立定計劃，公之於世，至一七七五年乃正式開校。他對該校的主義爲一種家

族主義，集合貧民的兒童，作成一大家族，共同勞動，共同修養。夏季出而從事於耕種，冬季在家作木棉的紡織，即在此種勞動的時間內，授以學業，施以教育。學生對於任何事物，都應深切的注意，對於事物的本身要有正確的認識，語言要能正確的使用，他的這樣的教學方法，就是後來他所主張的直觀教授的初步試驗。他於一七七〇年得一子，名爲韓斯·亞克布（Hans Jakob），一七七四年刊布其關於教子的日記。其中以實物教授爲主旨，認看、聽、做、啊，比之判斷及推理較爲重要。他又是一個自然主義者，注意依自然而學，以秩序、正確、完備及期其完全等爲主旨。同時也是一個自動主義者，獎勵兒童自己發現事物，這些都可說是受了盧梭的影響。故裴斯塔洛齊的貧民學校所採用的教育主義，多出於盧梭的思想。然又非全同於盧梭之說，例如他將「柔順」最爲置重，他之所謂柔順，必須基於自然的自由信賴之念，此乃以教育者之愛的經驗與熟慮的識見相併而築成。即所謂重柔順者，可以看做重團體的生活之基本觀念之一。總之，他在新莊貧民學校的活動，是他最初的教育經驗。但不幸此種事業又告失敗。他所想像的貧民學校，必須授以相當於貧民境遇的教育，將來使此等兒童盡量的學得近於生活境遇的活動，故專課以勞動的作業。然而懶惰的貧民兒童，卻不喜此。他又以爲人生皆是善良的，在所謂向善的樂天主義之下，誘導貧民兒童，但在實際上如此善良的貧民兒童爲數甚少。入學不數月，即多逃亡。故他的貧民學校創立不過五年，即行關閉。裴斯塔洛齊此時的生活貧苦達於極點，但他與夫人都處之泰然，專從事於著述。一七八〇年題爲隱者夜話（Die Abendstunde eines Einsiedlers）一書，刊布於世；翌年又刊布其名著教育小說利奧那特

及革特魯德 (Lienhard und Gertrud) 之第一卷。此書一出，他的文名高於一時。一七八三年刊其第二卷，一七八五年刊其第三卷，一七八七年又刊其第四卷，然此都不若第一卷之惹起世人的注目。一七九二年他與德國的坎拍 (Campe)、克洛卜斯托克 (F. G. Klopstock)、席勒 (Schiller) 等同被選爲法蘭西的名譽市民，以此可見他的聲譽已達於國外。此時他又得與赫得、歌德、斐希特等文人哲士相交際。

裴斯塔洛齊正於此時，偶然獲得再返教育界的機會。是因一七九八年法蘭西的軍隊侵入瑞士，瑞士革命勃發，海維卡 (Helvetia) 共和國政府成立，斯湯支 (Stanz) 地方人民起而反抗此政府，發生激烈的內亂，死亡甚衆，其地遺留着約計數百餘名的孤兒。新政府欲使裴斯塔洛齊教育這些孤兒，他亦同情於新政府，誓作此輩孤兒的教師。他赴斯湯支地方，一七九九年就其處尼院開辦孤兒院，收容八十名兒童。他專用心於兒童精神力的練習，先努力於兒童的注意、記憶、熟練的練習，然後再移於判斷、推理等練習。開辦只有半年，又起戰亂，斯湯支的孤兒院被封鎖，同時他亦被逐出境。然他於此時確已築成教育概念的根基，而對於教育上的意見亦於此時得到固定，後雖戰亂平定，他本可以新政府的保護，回該地教育之任，但因斯湯支多爲舊教徒，拒之甚烈，終不能再歸。於是他赴部落格 (Burgdorf)，任其地學校教員，但又因與其他教員不合而去職。後他自己在部落格內開辦一小學校，此時他的教育思想，可以說完全成熟。他專致力於兒童精神力的開發，使教授完全適合於此種目的，其直觀教授的三原則亦定於此時，即以數、形、語爲直觀三要素，正確地活動兒童的精神。該校因了裴斯塔洛齊的努力，俄然馳

聲於四方，各方面來此參觀者日多一日，至一八〇〇年甚有設立委員會特來調查其教育者。此種委員會的報告，多讚揚之詞。又其時安噴茲拉 (Appenzeller) 的小學教員克流奇 (Krusi) 爲他的助手，對於各科的教授方法加以整頓。克流奇的同鄉托蒲拉 (Tobler) 亦來協助。此外倪台拉 (Niederer) 及休密特 (Schmid) 都曾服務於該校，學生達百名以上。一八〇一年出版的革特魯德教子法 (Wie Gertrud ihre Kinder Lehrt?)，即他在部格多夫所寫。從此書中可以正確地窺知其當時的教育情況。

然因瑞士復起政潮，新政府設於部格多夫城，佔用其校舍，貸以閔行蒲楷賽 (Münchenbuehree) 地方的僧院，時在一八〇四年。他在此處不能稱心，乃赴伊佛東 (Yverdon, Ferten) 建設學校。伊佛東實爲他從一八〇五年至一八二五年二十年間爲教育而奮鬥的處所，又是他在教育界服務的全盛時代。此時學校學生超過一百五十人，校譽甚著，各國人士來此參觀者非常之多。然而他最傷悲的事情，亦於此時發生，他不但苦於部下之爭，且因而影響其事業至於不振。其原因是爲了他的部下倪台拉和休密特二人的爭擾。休密特曾受業於斐斯塔洛齊的部格多夫學校，畢業後即任斐斯塔洛齊的助手，最長於教授法，尤其是實地教授，在校中任了助教師。但其性情鄙劣，富於利慾心，與同僚多不能合。倪台拉是研究神學及哲學的人，且是一個學者，他已取得教師資格，一八〇〇年因托蒲拉的介紹，得識斐斯塔洛齊。一八〇三年拋棄牧師職務，供職於斐斯塔洛齊學校。斐斯塔洛齊的教授法之能够獲得理論的基礎，大半有賴於倪台拉之力。但其性情傲慢，常欺凌斐斯塔洛齊，而爲斐斯塔洛齊所不悅。休密

特與倪台拉爭鬪不絕，一八一〇年休密特去職，自己在其附近另起學校。至一八一五年再回歸裴斯塔洛齊學校。翌年與倪台拉又起糾紛。一八一七年倪台拉終於出校，而於臨去之際，公然發表其退職之理由。校中多數教師，都因抱不平而辭去。但裴斯塔洛齊終不肯捨棄休密特。一八一八年賴休密特的補助，將其全集出版。惟其學校乃漸次衰沉。一八二五年裴斯塔洛齊回新莊。他在新莊於一八二六年著其自敘傳，即鴻鵠歌。一八二七年沒於蒲魯葛（Brugg）。蒲魯葛為新莊附近的小市，他為便於醫生的診治，而移居其處，終沒於此。當他病時，倪台拉亦出自敘傳，與裴斯塔洛齊的自敘傳相抗駁，肆力攻擊。裴斯塔洛齊因此病勢加重，其臨終痛言，曾謂：「赦所有的敵人，以自己之死去和悅敵人之心。」他死後葬於新莊附近的皮耳（Beer），其墓碑文為：「只知為人，不知為己。」於表現他的生平可謂言簡而賅。

一、裴斯塔洛齊的根本思想

裴斯塔洛齊因受盧梭愛彌爾的影響，其根本思想是出發於自然，以眠宿於人類內部的心性能力的開發，為教育的目的。此不外為盧梭自然主義的教育。又因時代關係，且與赫得歌德等相交，不免受新人文主義教育思想的影響，以養成全人為理想，置重於形式的陶冶——一般的陶冶，使人類內部的能力得到均齊的發達。此種均力的說為新人文主義者共同的主張。但新人文主義置重古典文學，注意有為有能之優者教育，也可以說是偏於高等教育。反之，裴斯塔洛齊着眼於國民普通教育，認人類天賦的美性，因無產階級的生活困難，阻害其自然發達，其活

動力在束縛壓制之下，陷於麻木不仁的狀態。故教育應脫離階級觀念，各階級應共同受人的教育。這是裴斯塔洛齊目觀當時瑞士的社會狀態，同情於貧苦無告的貧民的結果所產生的思想，而其社會改革的要求，也就始終往來於他的意識中了。又因愛波德麥等重農主義的影響，自己亦感田園生活的興趣，想以農業改良去救濟一般貧民。他從貧民救濟事業出發，而終歸宿於教育事業，向國民教育方面努力。維爾夫（A. Wolf）謂裴斯塔洛齊是先作了社會學者或含有最可尊貴的意義之社會主義者之後，再作教育者，即是指此點而說的。

裴斯塔洛齊在教育上是具有個人的及社會的兩方面的關係之人格的理念，為支配教育全體的根本理念。他以為從來的教育，對於國民缺乏自己決定的權利之保障，是從國民之中奪去本來應有的精神的、道德的、立性的惡教育。因此，他主張自助的教育、自立性的教育。在他所著利奧那特及革特魯德中，曾說：「人若賴他人而支持，是不可能的，雖然實際上有那樣的事情。但全自然和全歷史對於人類是這樣的呼喚：各個人要以自己來支持自己！我們對於人能作得最好的，是教以支持自己要從自己而前進。」又在其所著克利斯多福與耶爾則（Christoph und Elise, 1782）中，曾說：「國民福祉的消長，與其說是關係於增進自己教育的權利特權之如何，勿寧說是關係於國民獲得自己教育的實際之如何。」因此，教育所能與的一切的助力，只是存在於促進其自助。然當時的教育，是以「孤立無根的紙篇教授」來開導人性，學校是「技巧的窒息機」。學校的情形，陷於缺乏心理的根據及難以名狀的混亂狀態，雖教以讀、寫、算，但不知施以人的教育的方術。故今後的教育，無論如何，先要

使人從其內部而向上，將以前所被束縛的諸力，爲自助而使之喚起和發展。據他的意見，爲使國民經濟的健全，此種教育應作爲第一條件。執政者所應採取的方針，應從改善國民的地位，將其特有之力使之成爲生動的活動之教育上出發。

就此我們可以知道裴斯塔洛齊的教育思想，不但重視個人能力的平均發達，而且重視社會文化的相互傳授，以生活爲本位，以社會爲目標，教育不分貧富貴賤，皆應以此爲依歸。一般教育的發達，是杜絕社會一切不幸的首策。故裴斯塔洛齊的根本思想，是出發於自然而歸宿於社會，較之盧梭之止於個人主義，不能不說是更進一步的思想。

德國拿托爾普(Natorp, 1854-1924)研究裴斯塔洛齊的學說，最爲精密。他將他的教育學說分爲五種原理：即(一)自發性的原理，(二)均力的原理，(三)直觀的原理，(四)方法的原理，(五)協同體的原理。均力的原理，在前已曾道及，不外爲新人文主義的均力說。方法的原理，是以盧梭的自然主義爲基礎，而主張人類內心的發展，依照自然的秩序，使之無間缺的進行。其與勞作教育思想最有關係者，爲其餘的三種原理。今試分述於後：

二、自發性的原理——自己活動

裴斯塔洛齊以爲人類是有情意的實在，是自己決定其存在和欲求之道德的自由的所有者。各人無論在精神上、道德上，其內面常存着發展於現實以上而不止之特殊的高尙的素質，此即所謂自己活動之力。分析來說是：

(一)精神力，(二)心情力，(三)身體力。精神力即是知識力，心情力即是道德力，身體力即技術力。技術力是以外部的行動而表現的能力，所以亦可稱爲行動力。這些都不是從外部附加的內容，而是生動的自己活動之力。在人類各素質中，含有從無生氣的未熟練的自己狀態，而使自己達於有爲之力的衝動，此種衝動，即爲眼要視、心要信等事。

我們的自然力，因不可抑止的內的衝動，而不斷的發展，所以我們具有的三種力，不只是成爲自己活動，而且成爲自己發展。所謂發展的自律性，是裴斯塔洛齊確乎不拔的信念。教師之術，應如園丁之術，園丁不能造作樹木的生長力，只能與以必要的養分，使其天賦的生長能力向最好的方面伸長。教師的事務，也不外對於兒童從外部加以培養。故教育是將假睡於兒童之中的諸力起喚，使達於意識的範圍。教育的任務，是將人性的內力，使之普遍的向上達於純粹人類的智慧。換言之，即是使兒童向上達於完全的人類性。例如對於知識的陶冶，不是點入視力於盲目之人，而是將自己應該能視而尙未熟練之眼，使之逐漸明快，使之視力加強，使之對於事物能爲正確的視察。在此種意味上的教育，不能不助長表象、直觀、測定、計劃、發表等精神之力，助長感受的、意志的心情之力，助長發生行動的身體之力。即是在道德方面，又不能不促進其愛的自己活動。在精神方面，不能不促進其思想的自己活動；在身體方面，不能不促進行動的自己活動。以存在於我們內部的素質，因着自己衝動，使我們純粹成爲完全的自己活動、自己發展，此即裴斯塔洛齊的教育理想。在這點上，他的思想是近於赫得和歌德的人類理性及席勒的

性格統一性之理念的。他的教育方法，也有與此等新人文主義者相類似的。他以自己活動和自己發展，不是單純的知性所能作的，必須在精神力、心情力、身體力上為全體活動的時候，方為可能。行動的方面，不是止於正當的內觀之單獨的表現而已，而是為其自身的發展所不可缺的唯一手段。裴斯塔洛齊在鴻鵠歌中曾謂：「此等所有之力，只有因被使用方能合於自然的發展。」——道德的生活之基礎的愛和信仰，必須因愛和信仰的行動事實而發展；精神力之基礎的思惟，必須因思惟的行動事實而發展；又技術及職業之力的感官和四肢，亦必須合於自然的使用而發展。」此種自發性的原理，若以別一語句來說，即為自己活動、自己發展的行動原理。此行動原理，在表明其勞作教育思想的一面，是很明顯的。

三、協同體的原理——共同社會思想

裴斯塔洛齊的自發性的原理，雖淵源於盧梭，但其協同體的原理，又與盧梭之意見相反。盧梭以使兒童從社會隔離看做教育的最良手段，但裴斯塔洛齊認社會生活的本身是活動發展兒童諸力之最良手段。他說：「生活即陶冶」(das Leben bildet)是他的主要發見。他以為將兒童與社會生活相結合的教育，是最良的新教育。但社會生活，不能不從家庭生活出發。若不先將兒童置於兒童所屬家庭的位置及兩親的職業所給與的全陶冶力之下，則不能將兒童的諸力全部喚起，使成為自己發展。兒童從其存在之初，即入於家庭生活之中，因家庭生活之相互影響，而受無限的銘感，以尋求其自己發展的生活。兒童與母親的關係，為裴斯塔洛齊所特別重視，他在其所

著革特魯德教子法中，曾有：「母親之愛，是吹起兒童之愛的萌芽的，兒童由此愛的萌芽，而學得愛其母及他人；又學得服從其母及他人。我信我母，母之心情，示神於我，神者是我母之神，是我之心情之神，又是我母心情之神。」他深信此種內的直觀，是使兒童在道德方面、宗教方面，形成自己發展的要素。又社會風俗的改善、生活的安定和向上，也都關係於家庭教育的如何。家庭實為社會生活的根底。家庭是共同生活的團體，同時又為共同勞作的團體，兒童與家人共同勞作，自然學得勞作的能力。且可因此成為將來自己生活安定的基礎。故兒童在家庭中學得身體的勞作，為家庭教育最重要的任務。從家庭生活進而於學校生活，又不能不為與此同樣的道理。學校欲使兒童將其體驗構成自己活動，不能不將社會生活之本身納於兒童之中。兒童在學校，與社會生活的本身作成互相的影響，因此而成為自己活動、自己發展。故在學校，與其以技術和書籍為教授的基礎，勿寧以社會生活的本身為教授的基礎。信仰和愛、自由和歡樂，即是所謂社會生活的基礎。學校的任務，除將在家庭中所已開始的學習事情徐徐完成外，別無其他的任務。裴斯塔洛齊的此種信念，仍不外所謂協同體之原理。在此原理中，實含有多量的勞作教育思想。

四、直觀原理與勞作

裴斯塔洛齊之所謂直觀，不是只將對象映於兒童感官之前的意思。他在革特魯德教子法一書中，曾說：「……只將對象映於感官之前，是與真正的直觀相反的。因為直觀術的要義是含有將吾人對於數和形的表象，使

之高出於只是受身的受容階段以上的意味。」故真正的直觀，必包含着（一）數之力（Zahlkraft）、（二）形之力（Formkraft）、（三）語之力（Sprachkraft）三者，因此而構成數、形、語直觀三要素，不是單純的直觀，而是從直觀的ABC（ABC der Anschauung——直觀的初步）所發生的。如此意義的直觀，完全是一種內面的活動。故直觀的主體，是在自己活動上自由地把握住直觀的對象，這樣的在直觀的對象和兒童的直觀力相適合的時候，纔能表現其內部的動的直觀。這樣說來，直觀與自己活動，應該是具有立於相互影響之上的性質的了。所以直觀常是生產的構造物，既是生產的構造物，那麼，它就可以作分析、綜合之論理的思惟活動，是不難預想的了。然而如拿托爾普之所釋：以為直觀只限於兒童的知識方面，則與裴斯塔洛齊的真意相去甚遠了。不消說，克美尼斯的直觀說，只是外部直觀，固有未安，盧梭只以直觀為從自然所與而生的自然的發展，亦未盡善。郝保姆（Heubaum, 1863-1910）對於裴斯塔洛齊的直觀說，曾謂：「在兒童，沒有豫想道德的體驗，何有道德說？沒有感知宗教，何有教義問答？（Katechismus）沒有將對象作為我物，作為自己精神之所有，何有判斷？裴斯塔洛齊實將此經驗、能力、體驗綜合稱為直觀。因此，他所說的直觀的語意實為最深，而又存有最重要的意義。」此種釋義，是最妥當的解釋。

維爾夫（A. Wolf）謂：拿托爾普對於裴斯塔洛齊的全思想體系研究最為明確，以裴斯塔洛齊的直觀原理，是「他的根本原理之最具體的表現，」自發性和人性的陶冶，都不過是他自身所行的一般的形式，直觀實為表示自己陶冶之完全的、具體的行動性質。這樣的斷定，是毫無疑義的，可以說是正當的解釋。然而拿托爾普把裴斯

塔洛齊的數、形、語直觀三要素，與康德之所謂先驗概念同一看待，則不免錯誤。裴斯塔洛齊的思想，不是如拿托爾之所見，導源於康德，倒是受了裴希特及新人文主義者的影響。裴斯塔洛齊自己曾說：「我對於原理或演繹，并無所據，只是賴着我的感情，此種感情隨着我的觀察，而供給充分的材料。」這大概是他的真意。因此，他以為成爲完全人類的要件是將其力和能力一面使之直接於現實的生活，一面使之發展到自立的生產的生活，而將此等要件作爲我物。所以在說直觀概念的時候，不應將此直觀概念與康德的先驗的範疇立於同一的見地。是的，他曾將數、形、語直觀三要素，稱爲前認識（*Vorkennnisse*），但此前認識，不能作爲康德的先於所有的經驗之先驗概念的，此不過是比於其他的認識最初所表現的經驗認識之根本要素而已。又裴斯塔洛齊對於倫理的直觀，如拿托爾之所釋，雖將意志認爲是自律的東西，但在形式的內的方面，不應看做完全從心理的生活分離的東西。要之，裴斯塔洛齊所說的直觀，在於要求所謂全人的自己活動。他以為直觀是內的精神的過程，直觀的原理，是使兒童爲全人的，合於自然的人格陶冶之教授原理。

由於以上維爾夫的說明，所達到的結論：直觀的原理，是要求全人的自己活動最具體的表現之教授原理。此種原理，也與自發性的原理或協同體的原理相同，十分明顯地表示了勞作教育思想之一面。因爲這三種原理，勢必使裴斯塔洛齊不只是尊重精神的勞作，也得成爲尊重身體的勞作之主張者。因此三原理，若輕視或無視身體的勞作，則不能完全成立。其理由看了下面所述，即可明瞭。

裴斯塔洛齊在其子亞克布(Jakob)三歲半時的教育日記中，關於行動價值曾謂：「自然的大講堂去拉取你的手，在山或谷中來導誘你。……使你自已看、自己聽、自己發見，跌倒時要自己起來，又錯誤亦所不免，凡行動或行爲可能的時候，可不用語言，凡自己能作的事情，就自己來作。」此即成爲他以後對於身體的精神的勞作教育思想的基礎，特別保持極深的關係於直觀的原理。他更在一七八二年所發行的休瓦茲週刊報 (Schweizer-Blatt) 上，曾說：「人類之主要的教育，不可不以勞作而覺得。如把從頭所出的空虛教育，先於手的勞作，是不可能的。自己的教育大半是從自己勞作的本身而出，要想將勞作從教中想出，亦不可能。無奈世界上全是些淺薄的人，將幼小兒童，從勞作分離，自然地達到了只使閱讀書籍那樣的愚事。」於此更可以證明裴斯塔洛齊是尊重身體的及精神的勞作之一人。

他在新莊辦理貧民教育時，於致其友人的書翰中，曾謂：「將所謂有益的技能，對於少年人可以作爲真實的基礎及學校經營的方針嗎？此等事項果可以正當的根據來肯定嗎？若果可能，將貧民教育施行於實業精神之下，究可到如何程度？又學校與實務相結合，受這樣教育的兒童，將來對於家庭狀態，對於其德性、體力、耕作等究會與以如何的影響？」無疑的裴斯塔洛齊是認勞作對於教育有好的影響的。他將初等學校與農工學校相結合，除讀法、書法、算術、宗教之外，男兒授以關於小農必要的知識及關於牧草、菜蔬、果樹等栽培的知識；女兒授以關於家事、縫紉、園藝等實務的技能，此外男女共學的，又有紡績與機織等業。因爲如此設施，不但學校自身可以自給自足，兒

童更可於有形無形之中，獲得很大的裨益。他於一七九〇年寄與奧地利財務大臣秦新多爾夫伯說明小學校應注意於職業教育之書翰中，曾謂：「縱然手中一物無有，財產也沒有，只因自己，受過經濟的教養，無論在何種境遇，常能開其謀生之路；同時能對周圍不熟練的人，為相互的利益，而樹立起許多業務來，如此不但自己的生活得以支持，并能支持各方面人的生活。」裴斯塔洛齊是打算用這樣的方法教導貧民。對於將來完全以自己的手來營生計的子弟，不可不以勞作佔教育的中樞位置。他又在其與秦新多爾夫伯的書翰中，有將所有的學科勞作化之勞作學校的用語。即此已足以顯示其勞作教育的思想。又在其所著利奧那特及革特魯德一書中，更有具體的說明：那個學校的校長古流爾菲氏是將教授和勞作結合起來的，兒童們將家庭中的工作——縫紉紡績以及其他任何的工作——同各種各樣必要的器具，一同帶到學校裏來工作。兒童們在校中學習讀法、算術和唱歌，並不是停止其自己的工作，亦不是改變坐位和場所，來學習這些課程——讀法、算術、唱歌——是和手工工作同時教的。又如園藝的實習，每個兒童擔任三畦的蔬菜或作物，使之種育，對於成績特別優良者，加以獎勵。從學校園中所獲得的收益，來購買家畜，如山羊、羊、豬、家禽等，因此，學生又可學得牧畜的知識。尤其是對於大麻及亞麻等工作，自播種以至作成麻布，學生皆須親身辦理。此外關於家庭中的各種作業，亦莫不一一教授。如鉤鉢、工作椅、鍛冶場、錐及工作台等工作，在古流爾菲校長的學校中，是最初且是最重要的教科書。國務大臣必里夫斯基對於該校結合學習和勞作的事情，曾加批評說：「閣下的設施，可以認為將人類之內的性質和社會之現實的生活合而為一。」

斯塔洛齊使假想的人物作如此的批評之真意，是以學校應該是社會的協同形式，學生在自己所屬環境影響之下，充分的發展個人的能力。因此，得以貢獻於人類以更大的協同形式，教育的意義，不可不在於此。他所謂「生活即陶冶」，不只是出了學校的成人應該這樣做，而是應從學校的兒童開始做起。此種認識，實在完全合乎自然的教育制度之最根本的原理。他將此種原理在他晚年所著的鴻鵠歌中，很詳盡的敘述着。

他在新莊的貧民的勞作教育，是根據以下所述之社會的動機而成立，是導出所謂協同體原理的根基。但他確信勞作不單是職業陶冶的任務，且是自發性的教育，是一般人性陶冶的重要手段。此種確信，不只是在其所著教子日記中時時提及，而在其我的教育目的和教育研究 (*Ein Blick auf meine Erziehungszwecke*, *Erziehungsanzeige*, 1807) 文中，也曾這樣的說過：「農業、家庭經濟、家庭工業等之本身，不是我的目的，這不過為對於人性陶冶之從屬的手段罷了。」又在其貧民教育所之目的與計劃 (*Zweck und Planeiner Armenereziehungsanstalt*, 1806) 文中，亦有同樣的思想：「不只是為貧苦的兒童獲得麵包的教育，是全部的證明其為最善的貧民教育，以此教育之原理與熟練，養成一般的習慣，乃是真正的兒童教育。他們欲因此而獲得麵包，固屬可能，且可由是而獲得全體的見識和好意，以至於陶冶成最善良的人類。理智的活動和心情的活動，是橫於兒童的手腕中之力的基礎。」關於勞作有益於知識的陶冶的主張，他曾在其鴻鵠歌中，有如次的述說：「以充分的力量來形成感官和四肢，對於手工業者之一切的事情——基於其幸福生活的事情，是有效用的。這樣一來，他不但能够

適合於相當的地位和關係，而且可以引他達於正當的思惟的階段。抽象力的形成，實由於他的日日充分使用其感官和四肢的結果。所以無論如何，不可不將使用感官和四肢作爲基礎。抽象力惟有靠視聽感官之熟練及作爲和行動的熟練，纔能望其形成。又技術陶冶的手段的出發點之重要事項，亦不外感官和四肢的熟練。」又他在利奧那特及革特魯德書中，描寫校長古流爾菲的每日生活如次：「我們每日在明朗的天氣中，作共同的勞作或身體的活動，是將我們之力結合於共同之力和人類之力的方法，是真正神聖而永遠的方法。勞作是如何地涵養我們的理智、充實我們的心情？勞作又如何地使我們避免傷害其生活之力、純真之性及感官之不具？如何使我們避免想像力的減退？如何使我們不作無益的饒舌？如何防止我們義務感的衰落？如何補救我們種種的弱點——認說話優於實行，善辯優於英雄事業，無味的夢想優於信仰和愛的神聖之力？凡此種種問題，他（古流爾菲）每日都會加以體驗了的。從這樣高的見識出發，乃在其學校中設備了工作台、鉋牀、爐竈、縫紉台等。」

裴斯塔洛齊以爲機械的技能之磨練，不只是貧民子弟的事務，也是上流階級之子弟最重要的事務。他在鴻鵠歌中，曾謂：「上流階級之子弟，爲欲達到勤勉愉快的境地與獲得適當的工作起見，不能不將技術力加以一般的鞏固的陶冶。機械的技能，即是陶冶的基礎。」他又在其與巴黎友人的書翰中，曾謂：「各個人的身體的初步陶冶，即是無論如何的勞作、如何的努力也不生嫌厭的訓練。因爲如此，纔能維持其相當地位之物質的獨立。」又於其一八二八年我的家庭（Rede an mein Haus von Jahre 1828）之談話中，亦有同類的述說：「對於富者的

子弟，可因其高尚的見識，指導其努力和活動；對於貧者的子弟，可因其勤勞和勞作，指導其深的思慮、優的智力及高的見識。」

裴斯塔洛齊以個人爲社會協同體的一員，爲完成此種目的起見，個人處於社會之中，須以從事於某種職業，參與勞作協同體，爲必要的條件。因此他之所謂職業的陶冶，所謂人類的陶冶，都不過爲表明一個大目的之兩面；這個大目的，即是使各人成爲一般社會有用之一員。他之所謂職業的陶冶，就是勞作的陶冶，他曾在某一個時期，將此職業的陶冶與言語的陶冶相對立，而稱之爲行動的陶冶。從這種意義看來，他的職業的陶冶與人性的陶冶，決不是矛盾對立的東西。

在前面已經說過裴斯塔洛齊的直觀的原理，即是全人的自己活動所要求的最具體的表現之教授原理。既然是全人的自己活動，那麼，直觀在受身方面就是從外界所受感官印象之外，又含有能動的方面，就是由於在我們內部的作用之力來把握住感覺的內容的效用。所以爲着直觀之產生，使感官活動日趨敏活，同時使悟性的形成機能儘量發展，甚爲必要。情意活動若不旺盛，則不能期望全人的自己活動；全人的自己活動若不可能，直觀亦無由充分的活動。所以我們不可不先敏活其感官活動，更不可不從所有的練習出發。直觀認識的印象，在吾人感官中，若不能完全成熟，則不能將所示於我們感官之對象的本身加以真實的認識，只是表面的認識罷了。所以兒童對於目的物，若欲將其特性作用以及所受的困難等，得着明確的直觀認識，不可不活動其探求外界的融覺中

最優秀的手。在勞作中，手爲最主要的活動，手工的勞作，是完成直觀最重要的第一種手段。

我們已經知道裴斯塔洛齊在自發的原理上，認定自己活動的三種力——（一）精神力，（二）心情力，（三）身體力。這種自己活動之力，他以爲是存在於我們的活動衝動中。我們因有此種衝動，所以要爲一切的活動；我們爲滿足此種衝動起見，即應從置重於勞作出發。據裴斯塔洛齊的意見，直觀又是活動衝動的一種表現，此種衝動因勞作而得到滿足，就成爲加改變於外界的情事。被改變的外界，更還元於感官，因此，外界不只是直觀的對象，而又成爲思惟的對象。這樣，勞作便成爲發達悟性之重要的手段。裴斯塔洛齊對於勞作之任務是如何的尊重，已藉古流爾菲的活動而述說了：古流爾菲將所有關於精神陶冶的手段，對兒童們試用，結局認勞作在悟性陶冶上最爲重要。因爲發生所有正當的判斷和純粹的人性的思惟所有的結果之本質的一般的根源，是歸於人類之力的平均，勞作是維持且鞏固此種力的平均之最適當的方法。在勞作性質中，除存有道德上、精神上及身體上之努力的合成的、相互支持的內部關聯之外，又存有對於我們的精神之力不斷的注意、綿密、記憶等之所有的思惟之重要的構成要素與以強制的誘導之活動。兼之，在所有的勞作之性質及加工的對象之材料中，存有信任此要求的真理之強迫力。換言之，即反於真理的矛盾，無論到何地步必得除去的不變的法則——使我們信任服從此法則的強迫力。這樣看來，勞作的利用，無論在真理的探求上，在思考力的形成上，在抑制急於判斷的不忍耐上，又爲抵抗對於感官之快不快的混同上，都佔重要的位置。古流爾菲以人類身體的努力，爲悟性陶冶和真理能力之本質的

基礎；這樣的命意洵屬正當。

裴斯塔洛齊在伊佛東學校時，對於地理教授，也曾爲欲獲得完全的直觀，而利用勞作。他以爲地理的初步，應在郊外施教，使學生旅行於伊佛東郊外的山谷間，各各作詳細的觀察，并採其地的黏土帶回校中，以之製作山谷間和鄰接場所的模型，作爲旅行的繼續工作。

以筋肉活動所行施的手工勞作，不只是爲身體陶冶的手段，除身體陶冶之外，與論理的、社會的根據亦不無關係。拿托爾曾謂：「兒童因手之初步的陶冶，不可不保持其手以上、身體以上、精神的工具以上之力——使人類服從義務命令之力。再從所謂職業的事情上去看，此種力量在自己選擇職業及生活方法之必要的特殊的技能上，更不可不使之易於助成其確實的習慣。如若教之過多，則未必相宜。」人類內部的能力，不可只靠外部的能力，所以裴斯塔洛齊以爲勞作的生活，有兩種要素：一是內的思想之力，一是外的感覺和四肢之實際熟練。如欲使勞作的生活完全發生效用，必使精神、心情、和身體三者爲調和的發展。今再引用拿托爾之語，以明此二種勞作（內外勞作）的關係。「人類有二種勞作：一爲內的勞作，一爲外的勞作，外的勞作有益於內的勞作的時候，人類即能有貢獻於內的及外的生活；然而在內的勞作若只侍從於外的勞作的時候，則有傷人類之內的生活。外的勞作如果沒有一個使人類發生內的歡悅而使之精神向上的目的，則不能成爲人的勞作。」

拿托爾善以爲裴斯塔洛齊的勞作陶冶之概念，是從勞作而達於勞作的陶冶。人類原來是感性的，同時又是

精神的，所以要從感性的勞作開始，無論對於悟性陶冶道德的陶冶，都不能不有賴於勞作陶冶，換句話說，不能不從外的勞作陶冶而進於內的勞作陶冶，漸次提高其程度。而內的勞作與外的勞作之一致，可於家庭的自然狀態中及父和子的協同勞作上見出。本來無論怎樣的外的勞作，總不可缺幾分內的勞作；無論怎樣的內的勞作，也是不可缺幾分外的勞作的。

我們從以上種種方面來檢討裴斯塔洛齊的勞作教育思想，總括起來說，可分為以下數項：從社會教育學的見地來說，我們要受職業教育，是為的將來以有能的一員參與協同體的生活，所以內的及外的勞作甚為必要；從教授學的立場來說，為對於活動衝動施行善導起見，而為直觀和悟性的陶冶，因此在其過程上不可不實行勞作；再從一般教育學的根據來說，為使各各人眠宿於內部的種種之力和素質，得到調和的發展起見，無論如何，不可不置重勞作。這樣內外的勞作，歸結必須從手工的勞作出發。總之，此種勞作的存在，有着教育上實行可能的方法的原理，而此種原理的存在又可以期教育理想之實現，此即裴斯塔洛齊的教育的真意。

照這樣看來，裴斯塔洛齊始終是勞作教育思想的支持者，其說雖有許多不明瞭之處，對於科學的根據不甚充分的地方亦不為少，然而貫徹他的勞作教育思想之自發的原理，協同體的原理，直觀的原理，在作為原理的本質上，是必須要承認的，且含有後來的勞作教育思想不得不依據於此的真理。關於內的勞作和外的勞作的關聯，

裴斯塔洛齊之所見，如前者所述，已由拿托爾普代爲詳細解釋，的確是一位裴斯塔洛齊的最好的代辯者。在裴斯塔洛齊自己，對於內外勞作關聯的理由，雖無明切的說明，但他在其重要方面已加以注意。且將外的勞作和內的勞作之密接的關係，無論在教育理想教育方法方面，都會力說不已，已表示其並非淺薄的觀察。

裴斯塔洛齊對於職業的陶冶與人類的陶冶之關係的問題，尙未與我們以無餘的解答。此外關於外的勞作之種類、性質、分量及其在學校中應以如何的方法來利用等問題，也不能從他這裏聽到精密的意見。此等問題，都有待於今日進步的教育學及教授學來加以解決。雖然如此，但他在社會上鼓吹教育上的萬人勞作主義之偉大的識見，是不能不使我們誠心悅服的。海爾曼（Hermann）批評裴斯塔洛齊的勞作教育思想曾謂：「他雖然未曾留下勞作教育學，但是他畢竟是一位勞作學校的先驅者；而且今日勞作學校中之所以能有如許的見解，都不能不歸功於他，他實在是教我們以這樣的意味的先驅者。」的確，受他的影響之教育學者爲數甚多，今日勞作教育思想之主張者，不從他那裏受有多少指示的幾乎一個也沒有。

第三節 福祿培爾的勞作教育思想

福祿培爾（Friedrich Wilhelm August Froebel, 1782-1852）生於法國茹德斯塔特（Rudolstadt）附近荷皮爾威斯白哈（Ober-Weisbach）小村。生後九月，母即逝世。父爲新教牧師，因公務繁重，繼母又係一冷酷之

人，凡他的教養皆出其姊及下婢之手。他於無聊時輒遊戲於林野之間，與花鳥草木相接以爲樂。他日後之所以願犧牲一己，力謀兒童的幸福者，實他幼時淒涼的境遇有以使然。他先入村中小學，成績甚劣。年十歲時，其舅父憐其處境太苦，攜至家中，使就學於伊爾姆(Elm)的市民學校(Burgerschule)，對於宗教教育最受感化。他的舅父天性溫和，對他的愛護無所不至，他精神既較舒暢，身體日益發達，然校課方面仍是平平。年十四歲卒業歸家，執務於屠麟根(Thuringen)林務官之下，兼習植物學及數學，暇時則散步林間，沈思默想，探究宇宙的法則，獲益非淺。一七九九年他經種種的困難，始得入耶拿(Jena)大學，學習數學及自然科學。在校只一年，又因學費無着而退學。自是以後，他有時從事林業的經營，有時擔任農場的監督。一八〇二年他父親逝世，時年二十，爲衣食關係，奔走四方，或任測量之事，或充書記之役，輾轉漂泊，備嘗艱辛。一八〇五年，爲從事於建築事業而赴法蘭克福(Frankfurt)，得與格魯涅(Dr. Gruner)相交。格魯涅曾受裴斯塔洛齊的感化，任法蘭克福模範學校校長，一以實施裴斯塔洛齊主義爲己任。見他具有教育的天才，勸其捨建築事業而執教鞭，福祿培爾依其勸告，任了該模範學校教師。而他的教育偉業，實發端於此。他在該校所擔任的課程，以植物及地理爲主，其教授地理的方法，是以法蘭克福爲中心，率學生直接觀察，成績卓著，頗爲時人所尊崇。但他猶以爲未足，辭去該校教師職務，暫任家庭教師，有學生三人，於一八〇八年親率其學生赴伊佛東(Yeordun)就學於裴斯塔洛齊。在此地二年，時爲學生，時爲教師，日夜與裴斯塔洛齊共起居，同操作，裴斯塔洛齊對於教育的熱心，對於學生的誠愛及關於方法的巧妙，皆爲他所感佩。他能對

於畢生事業邁進不屈者，實深受裴斯塔洛齊的感化。後歸德國柏林，而任裴斯塔洛齊弟子普拉曼 (Dr. Plamann) 學校的教師。頗任力於自然科學的研究。但因當時拿破侖侵略德國，激於愛國的熱誠而從軍，時爲一八一三年，他在軍隊中獲得許多關於教育的知識。一八一四年和議告成，他歸柏林，在威斯教授 (Prof. Weiss) 之下，充鑛物博物館理事，對自然界的研究愈有進境，而於物我聯合之理，內外統一之義，瞭悟尤深。一八一六年爲其兄子的教育，而設學校於格利司海姆 (Griesheim)，學生不過三五人，翌年移其學校於卡伊爾霍 (Keilhan)，此校爲福祿培爾最初的事業。一八一八年娶霍夫馬伊司泰 (Hoffmeister) 爲妻，霍夫馬伊司泰曾受教於士來厄馬赫 (Schlermacher) 及裴希特 (Fichte)，爲有名才女，智德兼備，以襄助其夫之事業。至一八二六年卡伊爾霍的學校逐漸發達，學生竟多至五十六人。他那著名的人的教育 (Die Menschenreihung) 卽於是年出版。聲名一時大震。但不幸當時政府誤認他的教育含有自由、共和等之危險精神，而大肆摧殘，勢難維持。他依友人之勸，於一八三一年赴瑞士的瓦丁賽 (Wartensee) 創設新校，一八三三年以地址過狹，更遷於維立騷 (Willisan)，但因受舊教僧侶的壓迫，不克竟其志。一八三四至一八三五年間，被聘爲部格多夫 (Burgdorf) 孤兒院院長，他在該院收容四歲至六歲的兒童，而於教員之養成亦有設施。後以夫人之病耗歸柏林，未幾又返卡伊爾霍。一八三七年爲實施幼兒保育的新設計劃，更在白蘭干堡 (Blankenburg) 設立學校，收容幼兒，凡保育的方法，皆出於他的獨創。此校當時雖尙無幼稚園之名，然實則與幼稚園無異。一八四〇年六月始於白蘭干堡之學校，加以幼稚園 (Kindergarten)

之名稱其意是以花草喻幼兒，以園丁喻教師，而以花園喻學校。一八四三年他的名著母歌及遊戲歌 (Mutter und Kiese-Lieder) 出版，以鼓吹其幼稚教育，但和之者極少，該園因經濟困難不得已而停辦。

他復於一八四八年在利本斯泰因 (Liebenstein) 及其附近從事於幼兒的保育及女子教育。常率村童歌遊市間，雖受旁人非笑，恬不爲意。一日爲男爵夫人馬倫荷·菩羅 (Marenhiltz-Bulow) 所見，心敬服之，遂與之結識，代爲鼓吹他所創的教育原理，頗爲一般人士所注意。夫人對他的幼稚園實施計劃，盡力幫助，一時他的事業大見發展。不幸因爲他的姪兒著書鼓吹社會主義，普魯士政府以爲他的意見與他的姪兒之輕視宗教，破壞習慣，一以社會主義爲歸者全相同一。因下嚴令禁止幼稚園的開設，他雖百方辯明，終歸無效，此一八五一年之事。他年近七十，猶欲渡美，但因有害健康而不果，翌年六月卽溘然長逝。

一、福祿培爾的心身發達說

福祿培爾從裴斯塔洛齊繼承了兒童的本質觀和直觀的原理，從裴希特接受了行動的原理，而構成他的特異的教育學說。三者的一致點，是在於使人類完全依存於自己之力而活動，以定人生的主要價值。他在說明勞作教育方法原理的時候，又受汎愛派布拉沁和郝琴格爾的影響，然而其影響，只止於某種程度，而其特異的見解亦不爲少。

福祿培爾以爲人類的心身，必須經過一定的階段而漸次發達，其發達的各階段，各有其特有的要求，爲完成

自然的發達，在各各階段中不能不圓滿地充實此種要求。在此若稍有缺欠，則人類即不能達到圓滿發達之期望。而且前一階段爲次一階段所不可缺的必要條件，前階段若有缺陷，則後階段亦必發生缺陷，上級學校的缺陷，其根源即在於下級學校。例如將人生分爲嬰兒期、幼兒期、兒童期、少年期、青年期及成人期，在最初的嬰兒若不能按其特有的要求而養育，則其發育不能充分，至次期的幼兒期，亦不能獲得滿足。同樣的在幼兒若不能得到充分的保育，致其發達發生缺陷，入於次期的兒童期，亦必不能得到滿足的發達。以後兒童期、少年期、青年期、成人期莫不皆然。總之，圓滿的人格必須在各各階段中受有滿足其特有的要求那樣的教育，福祿培爾的幼稚園，若從此種發達思想看來，乃爲幼兒期——普通三歲至六歲之幼兒最適當的教育。以此類推在各各時期，皆應有其特有的教育法。現代照樣的承受福祿培爾的此種教育原理的，是來比錫教員協會的勞作學校論。

二、表現的自己活動原理

根據福祿培爾的汎神論的世界觀，自然和人類的一切是成爲永久內面結合的東西。各體雖爲全體之一部，但其自身仍爲全體，所以各體不能不是部分的全體。他從此種世界觀，以爲人類的目的，是在於認識所有生活之統一——發展生活以明示神人生活之一致，此即他之所謂生活結合 (Lebensinigung) 的概念。他要使兒童達到此種目的，不以語言來教授，而以實物直觀和行動直觀來誘導。因此他以爲將兒童之力使之自由地多方地表現，比任何都爲重要。

他認為存在於可見界的背後之世界精神——神，是以不斷的永久的活動，使自已發展的。神是萬物的本源。此種世界觀雖是一種汎神論，但不是以神和萬物為同一物的汎神論，而是神在萬物以上，是存在、活動、支配於萬物之中的。此神在人類中，能最純粹的啓示自己，最強烈的作自己表現，因而人類的活動衝動，在全部衝動中最為強烈。他就從此種世界觀中成立他的表現的自己活動的原理(Prinzip der darstellenden Selbstätigkeit)。

福祿培爾認表現的自己活動的原理，是活動衝動向着形成衝動或陶冶衝動而發展，是表示兩者結合的形態的原理。自己活動之所表現的事情，為最重要的事情。表現是因形成衝動或陶冶衝動而作成。人類惟有從得以表現的事物中，乃能得到完全的認識，反之，亦惟有從明瞭的認識，自己明晰地計劃中，乃能完全的作為全體而表現。他以如此的見解，認裴斯塔洛齊的直觀術，為輕視表現的自己活動，不無遺憾。

活動衝動在福祿培爾與斐希特是同樣的認其為教育指導要素的。人類的性質，單是知識方面不能成為精神的發展之基礎，從活動衝動中所表現的行動、行為（形成衝動或陶冶衝動），乃為兒童生活最初的活動是形成人類本質的要素，是精神的發展之基礎。新出生的兒童須使其生活從自己出發，漸趨發展，同時即可完成其精神的發展。行動和行為，是內面的、最內面的東西，因外部并對外部所擴張的活動。所以關於內面的活動，與其注意其外部，而加工於外部，勿甯克服其外部，或透入於外部。如此則行動和行為在結合感覺和知覺的時候，可成為自己感覺、自己知覺而表現；在與能力發生關係的時候，可成為自己能力而表現。這樣的表現，實為兒童生活初期的

現象。從此初期亘於兒童的全生活，隨着內面生活的發展，而衝動生活得以活潑地、執著地進行，換言之，即感覺和知覺相待而使自己不絕地向上是爲人類本質中所有的事。

兒童因活動衝動和形成衝動（陶冶衝動）的結合，就能模寫其經驗界的目的物，在模寫的活動之間及其完成以後，他的直觀達於如何的程度，是相應於其所模寫的原型而爲觀察或證明的。照這樣，模寫的活動，是正當的直觀的手段。對象不是容易直觀的東西，其特徵亦不是立刻就辨明的，且也不是單靠口頭所可模擬的我物，卻是從同一的材料所作成的新的生產。至少是將同一的材料，自由處理加工因而創造成爲某物。因此直觀和工作發生了密切的結合。因工作而直觀深刻，因直觀而工作有秩序，兒童這樣的做成某種東西，在其中形成自己自身。所以欲使兒童之自己活動的直觀、發表、創造等能够敏活，不只是將直觀教授作爲孤立的學科，必須將直觀教授在所有教授中成爲徹底的教授原理。

福祿培爾對於裴斯塔洛齊在直觀的ABC中所舉的數、形、語三者，更舉出形、大、重、數、色、運動、方向、音等。而且此等諸要素，必使形成結合於內的全體。然欲形成結合於內的全體，不可不先以最單純的玩具爲代表，以導入兒童於教育。爲將玩具結合於內部起見，他的基於數學的根據，以球形、圓柱形、正六面形等爲體，以紙、小板等爲面，以小棒、綿等爲線，以豌豆、小石等爲點，設定這樣種種的豫想，在適合於從幼稚園到小學之兒童的方法之下，使之親近此等玩具，使之自己活動的創造，也就是使之爲直觀的形成。他對此等玩具名之曰恩物（Die Capen）詳細說

來，有從第一恩物到第十恩物等區別：第一種是毛線的球，第二種是木製的球形、圓柱形、正六面形，從第三種到第六種仍爲木製之正六面形，但都可以細分爲種種的形體。第七種是小板，第八種是棒，第九種是環，第十種是豌豆、小石、貝殼等。從第三種到第八種大半用於組架的遊戲。從第一種到第六種爲體，第七種爲面。其次及於線和點。兒童有此恩物，無須再以語言表明，只要這樣地把他們處於具有形體的語言之環境中，使之自己去交涉，就可使之得到關於此種物事之直觀的認識。福祿培爾以爲在恩物遊戲和處理恩物的工作之間，有不可分離的關係，兩者的區別，事實上甚爲困難。勉強加以區別，則前者是分析的，後者是綜合的；前者沒有材料的變形，後者有材料的變形；前者所生的結果是一時的，反之後者所生的結果是永久的；前者是按照形體、面、線、點之順序而推進的，後者之順序相反，即始於點而終於形體。對於兒童不但要常常引導其從恩物的遊戲以達於處理恩物工作，更要導以較高程度的工作，從紙疊、板紙細工（幾何形體的製作）、刺繡、網細工、截斷細工、圖畫等之工作開始，以及於將砂、黏土、鋸屑、水等無形體的對象，附以形體的工作，使之與兒童以自身爲遊戲工具之運動的遊戲發生關係。因此兒童不但可以獲得直觀的 A B C，并可學得技術的 A B C。就福祿培爾看來，後者和前者都是將人類之一般的陶冶作爲目的教育，所必要不可缺的重要的要素，一定要有計畫地使之習得纔是。

在兒童期的活動衝動，以至於工作衝動，可使之獲得最適當的滿足者，即爲遊戲。遊戲是先從活動衝動的本身開始，不久即成爲工作成爲生產的活動，換言之，即導入於陶冶衝動或形成衝動之滿足的發展。將自己空間之

所有，以自己的意志而爲左右，以自己之力而安排材料，以此作成自己的作品而形成其願望，打開自己的世界，若遇一人之力不夠的時候，就將各自的事來共同合作，而成爲同心協力的活動。所以遊戲不只有從個人的移於團體的效用，並可從單純的遊戲，變爲真正的工作，鼓勵遊戲及工作，不但可將身體、四肢、感官都爲強烈的練習，且可發展心情、增高見解。遊戲實爲現代人類發展中之兒童發展的最高階段。內的自由的表现，由於內的本身之必要而起的內的表现，只有用所謂遊戲一語來表明。在兒童期之人類最純粹的精神的證據，全人類生活及在人類及萬物的內部的神祕的自然生活，都是遊戲。所以遊戲是喜悅、是自由、是滿足，到處帶來了安靜與和平。所有善的根源，都存在其中，並從其中發生出來。心地快活、精神沉靜、忍耐力強——身體上疲勞之忍耐力——等，也惟在遊戲中可以得到從這心地快活、精神沉靜、忍耐力強諸點促進，而爲獻身於自己及他人之人是可能的。

以上的意見，在福祿培爾的著述中，隨處可見，尤其在其所著人的教育一書中，更有詳細的說明，他以為人類與其說是因從外部的受取而發展自己，形成自己自身，倒不如說是因擴張他自己，表現他自己而形成發展。自己自身的形成和發展，畢竟是同一事件。經驗和歷史又這樣的示教於吾人：爲人類真正的幸福而爲最真正的、最澈底的有用的人們，必是因爲他們以自己所表现的比之於受取於自己之中的更爲有用，我們若真摯地真實的受教，無論在於知識方面、在於見識方面是有相當進步的，這是人人所知道的，但不若使用力的方面，它不單能喚起其力，而且能使其力特別向上，亦爲人人所知道的，此則自然已經教示我們了。對於事實因着生活及行動的本

身而體驗得到，比之單單受取語言和概念，更能擴張我們，形成我們及加強我們。在生活、行動、行為中所作事物的構成，若能結合思惟和言語，則比之不作事物的構成，只以概念語言來表現，對於人類之發展陶冶，實更有重大的意義。」

福祿培爾又曾謂：「發見——研究的衝動（活動衝動和形成衝動或陶冶衝動）是擴大兒童的眼界視野，所以在兒童期應常使表現其大膽冒險之力，或深入洞穴，或攀登山木，或達於深處高處，或莅於森林原野，……登木則可發見新的世界，……在自家牆傍，自己作成假山；在凹處或通路的地方，引成小流；將小水車的灑水狀態或水壓力的狀態，都取在手中而為那樣的一目瞭然的直觀，……無論在谷藏之中，洞穴之中，庭院或隄防，萬事皆可使兒童的陶冶衝動或形成衝動得以滿足，……以木板、小枝、條板、木棒等作成小屋和家，以深的積雪，作成塹壁或堆成城砦，以丘上粗硬的石，築成城廓，……這樣的很快的作成各自的世界。若非個人之力所及之事，則與氣味相合的同伴協同工作，風雨不漏地那樣的一致協力，像是一個國家的結合。此種兒童遊戲，顯示其多方面的意義，多面的收穫，真是不可以數目計算。」所以無論在如何的場所，如欲成為兒童的世界，不可不預備兒童專用的協同遊戲場。從其處因團體協力而發生的收穫，是最可寶貴的，……蓋遊戲為生活的直接陶冶，能喚起養成其公民的道德的善性，……然因時代和環境的不同，也有認不作家庭和學校的工作為對的兒童，此則缺乏自由練習發展其力的方法。這樣的兒童，決不可放任而不使之動，應於相當時間，在家庭或居室中使之為其他所

有的工作和表現——尤其是紙細工、厚紙細工、造型等勞作，這對於兒童性情及其指導為最重要的工作。

如前所述，活動的自身，最初雖是遊戲的目的，但以後漸成為有一定意識的目標，兒童達於此種階段時，就有教授之必要。福祿培爾對於此種事項，在某種場合會有如次的說明：「教授的任務，實為使兒童工作的衝動變為強盛，兒童有真實的人性發展的必要，在所有的方面，有施以充分的教育的必要。一切的事情，要與其衝動結合，因此而得到發展。蓋工作的衝動，為人類創造的活動，相應於作為感覺和思惟。此乃人類的本質。得作為的事情，得知覺的事情，得理解的事情……：以自己自身而知，以自己自身而意識，以自己自身而決定，如此則因工作衝動而全人類同時存於兒童之中，全人類性以生活的本身得以把握。」福祿培爾由於此種見解，認為在學校中，自己活動，無論如何，不可不先從具體的物件開始。有了感覺的把握，有了直觀，從具體的原型振起所有的精神作用。無論是意欲、表象、判斷，完全置基礎於具體的原型的物件上。從福祿培爾此種見解看來，是將具體的素材，先開始於具體的，其次再變形到抽象的心象，活動即為教授。以表現而使之發展，是教授的最高原理。所以兒童自己能作的事情，無須教師來作，兒童不必有賴於任何人之力而開發其知性。在學校園、手工場及家庭縫紉場，作實地的活動，比甚麼都重要。家事縫紉場的工作，以自己來作是最相宜的，與此相同的圖畫教授等，亦可以促進其真正獨立的創造，先模倣應該描寫的生活形式，通過認識形式的理論，不久即能在所作成的美的形式的道程中，使自己活動得以發展。

要之，此中最根本者，即所謂作爲。從作爲而生感覺和思惟，是自然的結果。此種見解福祿培爾與斐希特是一致的。「你作這種事情，觀察在行動和一定的關係中所發生的狀態，觀察此種行動導你至於某種程度的認識，是教授之必然的一般的形式。」最初是行動，其次是直觀，再次是思惟，依此順序，是福祿培爾之一的教授原理。從具體的活動，發生具體的直觀，兒童以此作爲手段，再將此換成新的東西，就成爲思惟。並把所謂作爲作爲身體的教育，則直觀和思惟可以爲精神的教育。這三種要素，在兒童自身，固不待言，就是在他人，在自然，在神亦以此爲適當的方法，而期望人類之調和的發展。

從作爲到思惟（不是從思惟到作爲），是人類進步的順序。人類的進步，完全是依着這種順序的。各個人不能不在人類過去發展和形成的全過程中來返復自己，不然，則不能將過去和現在有所理會，只作死的模倣和模寫，是不成的，必須要由自己活動而達到發展和形成。各個人不能不將人類進步的全過程，作爲對於自己，對於他人的模範那樣的來自由的表现。蓋在人類之一員，神之子的各個人，不只是橫有全人類性，又是以獨自特有的個人的唯一方法來模寫、來印刻的。如此全人類性及神的本質，是帶有其無限性、永久性，把握多種多樣的形態，作成愈益深刻、愈益生動、愈益明瞭的認識和預知。從實際的勞作，向着理論的認識邁進，是人生的常道。兒童又不能不循此常道，而認識自然、人類和神。人類的發展和兒童的發展，是在這種意味上行進着的。

最後福祿培爾對於勞作與宗教的關係，亦曾有所敘述。生活的本身，是兒童所有活動的基礎，生活本身的根

源，是存在於神之中。在生活的本身——所謂作爲之中，存有神和人類之神聖的意義，所以勞作和宗教是相互補足的。有勞作的地方，不能不有宗教；有宗教的地方，亦不能不有勞作。「勞作在應合其內的意味而操作的時候，能將宗教成爲確實。宗教若缺乏勞作，則有成爲空虛的夢想，成爲無益的迷信，成爲無內容的幻想之虞；同樣的勞作若缺乏宗教，則將人類變爲獸畜、變爲機械。所謂勞作和宗教，是神——永久之神從永久性上同時成立的。人若一旦認識了此種事實，卽以此爲真理而充分地深入於心中，因此，一方遵從此真理，一方表現於生活而活動。這樣，人類就無論在於如何的階段，是永久向上的了。」將作爲「潛伏於自己之中的力」的宗教，作爲「從自己所發生的人類力」的勞作，作爲「再返還於自己之人類力」的中庸（節制）——這三樣東西，使之達於一致協和的活動，那就成爲地上的天國，足以表現和平、喜悅、救濟、恩惠及幸福了。

福祿培爾的勞作教育思想，大致已盡於此。今就他的思想和裴斯塔洛齊的思想兩相比較，而略加敘述。第斯多惠（Diesterweg, 1790-1866）曾謂：「裴斯塔洛齊在要求自然的進行，合乎自然的發展，福祿培爾則爲幼兒發見所應給與的合自然的刺激、激勵之手段。」福祿培爾在這一點上實比裴斯塔洛齊稍進一步。福祿培爾雖亦要求自然的進行，但他完全是從他的獨自的世界觀出發，是與裴斯塔洛齊最重要的區別的地方。表現的自己活動的原理，是他的獨自哲學的心理學的假說；成立此原理的衝動說，卽關於活動衝動（工作衝動）形成衝動、陶冶

衝動的意見，又是他的獨自哲學的心理學的假說。此等假說，是否可以全部承認雖屬疑問，但活動衝動亦可稱爲衝動的傾向，是根本生成的這樣的主張，無論立在如何的見地上，亦難以否認。福祿培爾以此作爲教育的中心，所謂行爲這件事，是先於一切的思惟過程的。所以認爲行動在先，其次爲直觀，最後爲思惟的發展系統。因此所謂行爲，比之於直觀、思惟，實爲其本源的要素，因而從行爲出發的勞作教授，是其他一切教授的基本。在此可將福祿培爾與裴斯塔洛齊之異同作一度檢討：前者是反於後者將立定的直觀原理而以之爲吾人自立的內的把握這件事定爲教授之第一階段，他（福氏）不但站在對於直觀要作爲爲先的立場上，且更高倡所謂行動直觀之表現的自己活動的必要。此實兩者之最顯著的區別。福祿培爾的此種見解，實與勞作教育之充分的根底。今日勞作學校運動，無一不與他的主張發生很深的關係，卽在於此。

海爾曼（Hermann）以福祿培爾爲勞作學校真正的創始者，其理由有三：（一）福祿培爾尊重學生自己活動的勞作，是總括了以前所有的意見；（二）他將自己活動，擴充到教育組織的全部，關於此點，與他以後所有的勞作學校的努力有共同之處；（三）近代的勞作學校運動，是起於從實際的、功利的意味上尊重手工勞作之說的，直接有關連於他的地方很少，然若一旦回歸到他的主張而就正其立場，則能使其思想的內容在根本上變爲豐富。海爾曼的此種意見，在大體上可說是正確的。

第四節 裴斯塔洛齊派及福祿培爾派的勞作教育思想

(一) 尼邁爾 (August Hermann Niemeyer, 1754-1828) 尼邁爾爲前述佛蘭克 (Frankke) 的曾孫，生於德國哈勒 (Halle)。少年時父母俱喪，受教養於叔母。後學於佛蘭克學院，夙負才名，十七歲時入哈勒大學，研究神學。二十一歲著聖經之特質 (Charakteristik der Bibel) 一書，頗爲時人所推崇，竟被用作教科書。一七七七年任哈勒大學私講師，一七八四年升爲正教授，講授神學。一八〇四年任高等教育會議委員。後爲佛蘭克學院院長，而使該校臻於盛大。一八〇六年哈勒大學依拿破崙一世之命而停辦，他被迫而送至巴黎，翌年始得歸國，努力從事哈勒大學的恢復，被任爲該大學永久校長。一八一五年他雖辭校長之職，但仍擔任教授，並參與佛蘭克學院的行政事宜，直至其沒爲止。

從他的學歷和地位來看，他是繼承虔敬主義派的系統，但其思想深受裴斯塔洛齊的影響。在他的主要著述：父母、家庭教師、學校教師之教育及教授原理 (Grundsätze der Erziehung und der Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmannen, 1769) 上，將勞作的獎勵視爲重要問題。孤兒院的少年男女，應該與以自己的勞作時間，必須以此而喚起其熟練和勞作衝動，作將來應該從事的職業的練習。少女更不可不使習得家庭經濟的知識。孤兒院之經濟事情，對此常與以很好的刺激。凡有將市民導入於幸福的義務之人，不可不將必要的知識

結合於女子的勞作和實務的熟練，女子的勞作和實務，實在是女子的職業。在女子學校，只作裝飾的或偶然想起的勞作，應加排斥，要將一般的必要的女子之勞作，使之正當的學習。

以上意見，是從實際的立場出發的，但他尚有關於純粹教育學的理論。他以為將生產設施結合於教授學校，無論在都在鄙，都是必要的事。然結合於教授學校的勞作學校，更是重要的要求。勞作的獎勵，不只是解除貧窮的必要手段，而且是道德上所不可缺少的手段。因此即使是兵士學校，也應將勞作獎勵和生產設施結合施教的。蓋因青年兒童，其將來生活上的重負，除宗教教授之外，以勞作及種種實務的熟練或可得到減輕啦。

他又以為為知識的教育，不可不從勞作感官的練習——關於自然物和工具的直觀的修養——開始。以對象而被喚起的精神活動，可以認為活動衝動的覺醒，以此與其他其他的衝動及傾向相結合，愈結合愈能敏銳其注意力。活動衝動的覺醒，即是所有教育的目的，對於提高人類性，是最適合的方法。

勞作中的手工和園藝，在體育上亦有很大的裨益。所以勞作教授在費用上的損失，可以愛好勞作、熟練、秩序等學習的利得而償還。何況學校無論如何不是工場，而是教育的處所呢。

尼邁爾在這裏所謂勞作，是指身體的勞作。他所謂勞作衝動或活動衝動，是我們向自己活動之天生的要求。但其所舉身體的勞作的種類極少，對於這點並未有詳細的說明；自己活動的原理亦不見明瞭；又對於身體的勞作和自己活動的關係，亦未與以何等學理的確實的解說。

(1) 沙勒爾 (Johann Michael Sailer, 1751-1832) 沙勒爾 是 德國加特力教 (Catholic Church) 即天主教 (教) 教會的神學者。十九歲時即加入 耶穌會派 (Jesuits) 的教團。一七七五年擔任教職，後又在各地擔任神學教授。一八二九年任了 雷昆斯堡 (Regensburg) 教會的司教，實與 德國加特力教界 以極大的感化。

他以為若按人類原罪說及其結果的教義來說，勞作的本身雖是不愉快的事情，但其中含有倫理的價值。為慣於不愉快的工作，不但形成我們適合於世上的生活，且可使生活向上。因為勞作可以鎮靜性情，堪於忍耐，遠離從怠惰而發生的惡事之誘惑並不以不愉快的重負為苦。

人在世間的生活，不是遊戲，而道德亦不是幻想。兒童愈不活動，則教育亦愈困難。學生若能從早時慣於勞作，其道德的可能性亦容易發展。此為 裴斯塔洛齊 之所說，少年時代最生動的工作衝動，可以勞作而為最有效的喚起。即連所有的衝動，模倣衝動，實亦為工作衝動的一種表現。所以無論是園藝、木工、旋牀細工，都有充分的倫理價值，而且對於體育上亦甚為有益。遊戲是使用種種工具編成球、或製造屋、塔、梯子、或作紙細工等，在戶外自由地製作此等物件的時候，亦可以造成不期然而然的藝術效用的。

沙勒爾 的此種意見，完全存在於其所著為教育者之教育 (Über Erziehung für Erzieher, 1807) 一書中。他對於工作的衝動，雖然和 裴斯塔洛齊 有同樣的認識，但缺乏精密的論證；再關於身體的勞作之教育的意義，亦未充分加以說明。

(三)米爾德(Binzeuz Eduard Milde 1771-1853) 米爾德爲奧國人。他承受裴斯塔洛齊的勞作教育思想，比之沙勒爾更進一步。他以為使兒童敏捷其手，熟練其手，不只可使成爲一個有用的市民的資格，並在所有外部的確實性和態度的善良作爲必要的事務上，亦爲有益。手工的勞作之價值，在精神的陶冶上是極其重大的。他在其所著一般的教育法 (Allgemeine Erziehungskunde, 1811 u. 1813) 一書中，曾謂：「合目的的、手工勞作，是形成精神和身體的最優良的手段。然在以前並不十分置重。故以後的教育不可不使學生從事於適合身體力及精神的勞作——兩者形成的勞作。我們若能使學生將個個的教授對象，結合於身體的及精神的形成的勞作而學習，因此而使之應用，使之感到關係知識的必要，則個個教授對象將變爲興趣豐富的東西。」若從此種見地，則從來的生產學校，並無足取，此生產學校，不但只是將個人的所得爲目的，強制的使之勞動而已。而且不外爲導以怠惰，阿諛時好，或是以空虛的吐責爲事的教育處所。反此，方爲我們所要求的真正的陶冶學校。米爾德的這種視爲陶冶學校的勞作學校之主張，確是立於正當的觀點之上的見解，但他來將此種思想多量的加以發揮，不無遺憾。

(四)哈尼希 (Christian Wilhelm Harnisch, 1787-1864) 哈尼希是努力傳播普魯士 (Preussen) 的裴斯塔洛齊主義者，與米爾德同是反對只是獎勵一方面的勞作之生產學校。認爲兒童與其慣於勞作，不如以勞作而被教育。他所著德意志小學指南 (Handbuch für das deutsche Volksschulwesen, 1820) 中，主張教育應是

期望全人的陶冶。不單是開發悟性，必須將愛和信仰深深的加以培養，更不可不作身體的養護和鍛鍊。以自己活動的直觀和實習爲最良的手段。在教授方面：(一)須適合於學生個個人之力，(二)在知識上之認識力，在技術上之活動力須使之旺盛，(三)須利用其自己活動的衝動，(四)根據教育的原理而顧慮學生之個性、性別、年齡及將來的職業等，以上數條，都不可不加以注意。

將理論和實際使之發生密接的關係，與生活不相結合之悠遠的命題，竭力避免，必須從木桶匠、小木工、木工、煉瓦工等實際的工作多多使之見習。從體育上說來，也有獎勵植物的採集、園藝等等勞作的必要。

哈尼希之所以得稱爲世界科以及鄉土科之最初的主張者，是因他有以上之意見發表和實施。然而他之所謂以自己活動的直觀或自己活動的衝動，究是何種意味，缺乏詳細的說明，並未抓住其要點，因而他的勞作教育思想的根據，頗不確實。

(五)第斯多惠(Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg, 1790-1866) 第斯多惠生於德國的濟根 (Siegen) 曾在海爾邦 (Herborn) 及杜平根 (Tubingen) 大學學習哲學、數學、歷史諸科。一八一一年在曼亥謨 (Mannheim) 任家庭教師，即用裴斯塔洛齊方法教授數學。其後在法蘭克福 (Frankfurt) 的模範學校、易北菲爾 (Elberfeld) 的拉丁學校擔任教師。一八二〇年萊因 (Rhine) 的摩爾斯 (Mors) 地方新設一師範學校，聘他爲校長，在職十二年，成績昭然，名譽因以大振。一八三二年柏林師範學院開辦，他轉任爲該院院長。因之活動範圍愈

爲擴充，於學院內附設實習學校。因實習學校的設置，柏林初等學校的教學法爲之大行改良。但以後因威廉第四即位，主張取締通俗教育一派之人得勢，第斯多惠的教育意見受猛烈的攻擊。一八四七年他遂離柏林師範學院院長職，以其餘暇專從文學上、語言上傳佈其教育意見。一八五八年被選爲普魯士代議士，復運動學校的獨立及教員待遇的改善等等。於一八六六年歿於柏林。

第斯多惠的主要著述爲：對於德意志的教師之教育指導（*Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, 1835*）一書。論教育的目的，爲以我們自己活動而達於有益於真、善、美之自立性。他以為我們自己活動的素質，是與生具來，漸次發展到第二第三階段。在人類莫不有被刺激性和被感受性，先從對於外界之印象而被刺激性開始活動，此即是精神生活的外面化而發生所謂被感受性的活動。這種感受性，是自己活動的對偶。前者是從外部而感受印象，後者是從內部而作有機體的活動。然而與其這樣說，到不如說兩者同是精神生活的外面化，而爲相異的階段，前者是自己活動之最低的階段，如此說法或更爲正當。因精神是將印象作爲我物，在前者之中，已表現後者之某種程度的形態。故精神生活不應該全是受身的活動。

這樣的自己活動的素質，不能不視爲幼兒所素具的。在精神中是成爲一種萌芽而橫置着，是向着發展來衝迫的。橫於精神之中的某種緊張力，無論如何不能不向外部謀得解放。此種內部的衝迫的努力，在第斯多惠以爲不外是自己活動的第一階段。其第二階段是習慣和幻想力（*fantasy*）的階段。在此階段從內部衝迫的種種努

力，因一方連續一方相互影響，以反復的、追形成的、自由的想像力強烈而純粹的來表現自己活動的第三個最高階段，是遵照明瞭認識的確實原理，以精神作自己活動的階段。在此階段精神以自由的自己決定而決定，將思惟的系列從內部的開始而達於隨意的形成外界。人類若只是因外部的影響和自己的肉體而被刺激被決定，則精神的發展尙不能充分。愈能將外部的影響變為自由、自立，其發展乃愈進於優越。不只是遵從外部的必然，在自己意志、自己命令的時候，纔是真正的自己活動。比之受身的忍耐和受身的生產更爲意欲的行動，方能具現人類的真實性。內的自立的行動，爲認識即是思惟，此乃和外的行動相同，是自己活動中之自己活動。

然而在發展的形式方面之外，亦應考及內容的方面。主觀的精神，是應當依存客觀的精神的文化而發展，是依存以真、善、美爲內容的文化協同體，且有益於真、善、美之主觀的形式的发展——此乃以自己活動向着自立性之發展。第斯多惠就此定爲教育的目的。若從此種目的觀看來，自己活動是陶冶的手段，而且同時又是結果。然當爲結果之自己活動，不能不解爲有益於真、善、美的自立性的意味。

照以上的意思，自己活動若作爲陶冶的手段，則自己活動素質的發見，不能不是第一要事。換言之，即所有的教育教授不可不從各人種種表現的自己活動的素質——個性的發見而出發。

所有的教育教授之主要任務，若說是形式的，那麼就在於學生自己活動的發展之一點。洞察——科學，不單是授與學習的人的一種學科，而是應爲鼓舞其發見科學的自己活動的努力的方法。此種學習法，是最好，最困難，

又是最稀有的，在此所謂困難，即是發現之稀有的意思。在兒童之前，所謂說話、讀書、寫字等，不過是遊戲而已，並無何等用處。在中等學校以上，將此無益的事情，使學生反復的練習，只是汲汲的授以片斷的知識而已，欲改正與初等學校相同的惡弊，不可不將學習的問題，不僅是在一方面使之理會，並要使之生產，使之真正的學習。中等學校以上的教師，若不欲作問答教授或不能作問答教授時，至少不可不將科學照其思惟發展的過程而教授之。如此學生方能思考其所學而學。將理解也不會理解的科學，或作機械的說明，或使之盲目的學習，不久即會失去，又如其授以完全的事物，不如將無結果或未完成的事物，示現於學生之前而使之作，使之從基礎的事物而至建築完成。

所謂科學的方法，是演繹的、綜合的、直進的、論證的，甚至於是純粹獨斷的，但在初學的方法，則為歸納的、分析的、回顧的、解明的。拙劣的教師，只是強要真理，優良的教師能使之見出真理。前者是從上而下的態度，後者是從下而上的態度；前者是貴族的，後者是德莫克拉西（democratic）的。必得像後者方能以通俗的初步的來施教。其全部的行動，自然是通俗的，既是通俗的，即不致有特別煩難之處。若果不能如後者使學生從下而上的自由生長，從內部而外部的自由發展，以形成其人格，因而不能作成通俗的初步的方法之人，決不是優良的教師。

從優秀的教授所發生的效果，是事實習得的本身和習得事實的能力。事實習得的本身，不是以事實為苦而是以之為我物，亦不只是事實所示現的單純的語言，而是將事實以自己活動加以把握。

習得對象之發見的工作，實為真正形成人性的方法。人類曾費去很長久的歲月尋求此方法，但為個人的學生，則不可不在較少的年月之間尋求同樣的方法。然而尋求此方法，不是一探手一探足之間就行得了的，而是一面要充分地展開其眼界，一面要導以應該達到的目標，將真理一步一步的使之自己發見而前進。教師的任務，在導以怎樣發見之途，主要仍有待於學生之努力。蒙旦 (Montaigne) 曾謂，人不是賴他人的指示，是以自己的指示而變為賢明。愈增加努力，愈能增加習得的對象，形式的陶冶和實質的陶冶之關係，實在於此。沒有形式的陶冶，同時亦不會有單純實質的陶冶，最好的形式陶冶，又是最好的實質的陶冶，所謂努力，所謂勞作，就因此而有最好的學得。

以上第斯多惠之所說，不是關於身體的手工的勞作，倒是關於精神的勞作。但他不一定輕視身體的勞作。窺他的真意，幼年時（十四歲以前）的自己活動，大半認為是以身體的活動而表現。幼年時之身體的精神使自已活動，乃為技術的熟練之習得的利用。他曾謂：使學生以口和頭勞作，又不可不同樣的使之以手勞作。維爾夫 (A. Wolf) 以為他這種意見，顯係受福祿培爾的影響，且他與福祿培爾派高爾幹斯 (Georgens 1833-1886) 同樣的置重種種的手細工——羅列木片、或折疊紙片、或裁剪、或編物、或用木片而讀、而畫、而算等手細工。以這樣的勞作，實協於自然進行的方法，身體的手工的勞作教授之所以重要，於此亦可明瞭。第斯多惠雖曾說，此種教授在家庭和幼稚園中特別必要，學校反倒是應該注重言語勞作及思考勞作。但無論怎樣的言語勞作及形體的學習，

若不使之實際的適用、直觀化、練習等，終歸於無效。所以手工的勞作的必要，是不可否認的。兒童是常常願意爲自己活動的行動的，惟有處於實際的生活，方成爲真正的生活那樣的生長。所以我們不可以遊戲及手工的勞作，使兒童底真正的學習欲及知識欲得到豐富的滿足的機會，爲使其行動力之適用和確立計，必須與以很多的餘地。

他又在教育學年鑑 (Pädagogisches Jahrbuch, 1859) 中，會有如此的敘述：本來關於農業上的教授，不是屬於小學校的任務，但至少對於教授結合於生活之實際的實習，是應該獎勵的，應該視爲佔有管理的位置的，應該認爲是形式的要素。

照這樣，第斯多惠對於手工的勞作和身體的勞作之教育的意義，雖相當的置重，但比之於置重精神的勞作，則稍有減色。還有對於身體的勞作和精神的勞作之關係，也缺乏澈底的思索，這是因爲他對於自己活動的原理，未能澈底，故有此當然的結果。然而他因受裴斯塔洛齊、福祿培爾及斐希特及士來厄馬赫 (Schleiermacher, 1768-1834) 等思想的影響，將舊學校和新學校的區別，明確地加以認識，以爲前者是學習學校，後者是行動學校，兩者有如次之對立情況。由此看來，他是一位勞作教育思想家，我們是不能絲毫置疑的了。

舊學校

新學校

培養的

發展的

馴致的

自由的生長的

機械的

有機的

記憶的學習

重直觀

言語的概念

以洞察爲主

知識的

獲得知識力

機械的熟練

養成自由的意志和能力

一般化

個人化

外部的灌輸(訓練)

自己決定

(六)高爾幹斯(Dan Daniel Georgens, 1823-1886) 高爾幹斯與塔因哈特(Deinhardt, 1800-1871)同爲在勞作教育思想史上可記憶之人物,他曾與塔因哈特協力經營學校及發行教育雜誌,但至最後不能繼續其友誼關係。他受福祿培爾之影響是一種事實,然而不一定完全追隨其說。

高爾幹斯有種種的著述,他的勞作教育思想,曾敘述於其所著:在於小學校的勞作教授(Der Arbeitsunterricht in der Volksschule, 1886)一書中。又他的勞作教育思想,曾在他與塔因哈特共同編輯的教育雜誌現代實際教育界的勞作者(Der Arbeiter aus dem praktischen Erziehungsfeld der Gegenwart, 1856-58)

社會教育的勞作者 (Der sozialpädagogische Arbeiter, 1859-63) 中發表。

據高爾幹斯的意見，從來的學校，不過是單純的學習學校，是不適應兒童生活及社會生活之要求的。從來的學校，不承認人類是創造的本質而是受身的本質，對於人類的根本力之表現衝動 (Offenbarungstrieb) 並未與以何等的顧慮。對於應該從此種衝動而導以創造某物的方法並沒有。學校不能不使受身的學生而成為能動的、而成為生產的創造的，如此方能成為真正的調和的陶冶，方能適應社會生活之要求。

他以為為完成兒童的目的，不可不作美的語言之發表，美的形體及美的色彩之表現，及美的運動之作爲那樣的陶冶。從來的學校，對於第一種手段之語言教授和唱歌，會相當注意，但對於第二種手段之造形勞作和第三種手段的遊戲，則頗不澈底，自我賴第一種手段而表現，客體因第二種手段而表現，兩者以第三種手段而結合。第二第三與第一相同，皆爲不可缺的教育手段。

勞作的實習，應該常與理論的教授作有機的結合。知識是因理論的教授、實際的實習之被適用而發達。知識是因實際的實習而纔得到血和肉。而且勞作的實習不只是有益於理論的教授，對於美的理解和感覺之發達亦有貢獻。

勞作的實習，應該置重園藝及各種造形的作業。此等作業與以教育的整理，再使之與博物的、技術的、歷史的教授相結合，而成為系統的鄉土誌和世界誌的教授。

高爾幹斯一方面受福祿培爾的影響，一方面又不完全追隨福祿培爾之說。關於此點，詳知高爾幹斯個人的李士曼 (Rissmann) 說得最爲明瞭。即福祿培爾將勞作和遊戲認爲是理論的教授之單純的手段，反之高爾幹斯認勞作除在理論的教授關係之外，還有其有價值之處，已如前面所述；又不承認遊戲是像福祿培爾那樣的和理論教授爲直接的結合，這是兩者主要不同之點。又福祿培爾將教育的概念局限於人類精神的發展，而對於勞作遊戲及體操之對於身體的實習之重要，有輕視的傾向，高爾幹斯則不然，他是在所謂全體的人類之生長發展之意味上，擴大其教育的概念，而表示出其一日之長了。

(七)彼得曼 (Friedrich Karl Biedermann, 1812-1901) 彼得曼是德國來比錫大學教授，後又任國民議會副議長，曾爲德國的統一而盡力。他的教育思想雖曾受過裴斯塔洛齊的影響，但不若受福祿培爾的影響爲大。他應徵沮利克的獎金論文：如何能將小學校之教育從抽象的方法解放而使之有益於情操之發達？以假名 Kurt Friedrich 而發表其題爲：對於學校實際生活的要求之勞作的教育 (Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule, 1862) 的論文。一八八三年增補再版時，關於勞作教育之本質和價值的一般的理論與初版無異，但又增附了數篇材料。他主張教授學校和勞作學校的結合。他與裴斯塔洛齊相同，重視勞作之社會的教育學方面。職業的陶冶，在小學校爲不可缺的教科。而且主張小學校不是對於一定職業的準備，應該有一種無論對於任何職業都相宜的準備。所以小學校，不可不注意於勞作之形式的陶冶的要素。此點亦

和裴斯塔洛齊的主張相一致。又在福祿培爾所意味的勞作，若同此點相結合，則教授勢必成爲以勞作而被統制。一方面將不能充實任何現實要求的、及從形式的、實質的兩方面看來認爲沒有何等必要的教科完全除去；而在其他方面，對於學生有真正陶冶價值的、及對於將來職業有很重要關係的教科完全取入。如此則對於在知識以外的能力和在記憶及其他受身的活動以外的自己活動，換言之，即創造形成之衝動或意志力，就得大加獎勵。要之，所謂「以勞作的勞作教育」爲小學校的主眼。然而現今的教育，不合於小學校的目的及兒童的法則，授以種種對於實生活不必要的教科，爲兒童之真正的陶冶，爲將來對於實生活有益的事情，又爲作父母、作公民不可不知的知識和技能，反而全然不教。學校之爲學校，原是爲實生活、爲所有的職業之準備的場所，但是「爲子弟之實際的及道德的預備教育，尤其是對於手工業及工藝的獎勵，在學校所作事功中幾乎絕跡。」因爲這樣，他以爲惟有施行實際的教育，纔能使他們認識學校的特色，纔能惹起他們的注意。

以上爲彼得曼意見的概要。現在有進一步檢討他所謂自己活動——創造形成之衝動——究是何種意義的必要。關於自己活動，他曾在前舉所著之第五章中有所敘述。曾謂：與肉體的發展最直接結合的及與肉體之發達最相類似的，有精神的活動。此精神力之發展的方向，是全體社會成員之人類的本分，是以此爲社會目的達成的基礎。此種精神的活動，不可不及早使之獲得自己發展的保護。若將此精神的活動進一步而形成向上，則亦有益於其他精神力的發展，所以此種精神的活動，應該作爲教育活動之規範，應該作爲出發點。此種基本精神力之

發展的方向，不是理論的，而是實際的方向，是變形、改良、利用、支配外界事物之實際的方向。將此基本的精神力，從強力的、多方的形成所生的自然之結果，是人類的分業，是勞作的協力。所謂變形、支配外物之創造的衝動之滿足，最初是以手所作單純的工作開始，漸次不能不用到工具及器械。從此實際的方法所作的自然科學及數學的學習，乃為有道理的結合。在於兒童方面，因處理外物、因變形外物而獲得的表象，有感到無上喜悅之活動衝動或變形衝動（*Umgestaltungstrieb*）存在着，是無容置疑的，即此可知彼得曼之所謂自己活動，所謂創造形成的衝動，其意義是可以活動衝動或變形衝動等語來掉換的。

將此種變形衝動作為基礎的實際方法，有如次之利益：（一）因為是從易而進於難，所以兒童的心身不至過勞，可以自然地練習其幼小柔軟之力，可以毫無強迫地敏銳其感覺，強健其理解力和辨別力，培養其注意力及反省力。抽象的學習，以後再使之為徐徐的漸進。（二）這是一種相應於兒童自然的要求和內面的性向，喚起其衝動，不用任何技巧或強制，只以當然的引導，對於兒童的頭腦，在無論何時都供給以確實的知識的方法。（三）熟習這樣的方法的兒童，決不致陷於放蕩。（四）容易發展兒童之個性。（五）因為不把兒童囚閉於狹隘的教室中，所以很有供獻於健康和發育。（六）對於教師的心身，也有好的影響。（七）舊方法在集團教授上發生顯著的困難，惟有此種實際方法乃適合為集團教授。（八）此方法與舊方法最大的差異點，在於兒童的品性，直接地即時表現其效驗，所以與其說是教授，勿寧說是教育的。（九）在喚起兒童之競爭心和名譽心上，是極其適當的。（十）與家庭的實

生活有密接的關係，單從這點看來，也有教育的價值。(十一)最後此種實際的方法，使兒童對於一定的職業之天賦的能力，傾向得自己去意識。此種勞作在兒童的生產事業上究有如何的功用，可使堅其自信；特別是對於手工業工藝之實質的職業，更可使之發生更大的注意和尊敬。

然而持有這些利益的實際的方法，應將何種勞作特別置重？彼得曼與後述之修瓦布(Schwarz)相同，先從學校園的勞作出發，以次及於在手工室中爲風信旗、空中紙鳶、苦利開特(Oricket)球及棒棍等製造，進而着手於實用品、工藝品等。

彼得曼所說之主要點，已盡於此。關於他之自己活動——創造形成之衝動——之意見，完全是一種經驗論，雖然因其說不詳，未能遽斷。但至少我們可從此種立場來窺察其意見，不致於十分不當的。他將此種意味的自己活動使之成爲形成的陶冶而獲得習性的發達，打算與實質的職業的、公民的陶冶相結合。他對於此種結合，有何的可能，雖未充分的說明，但在認結合爲必要之點上，我們不能不與以同意。又他對於所謂實際的方法與理論的方法怎樣結合之關係，亦未與以明瞭的說明，不無遺憾！從這點看來，他的學說雖互有長短，但在大體上，可以說是含有教育深味的勞作教育思想之一主張，我們不能無視其歷史的價值。

(八)修瓦布(Erasmus Schwarz, 1831-1917) 修瓦布爲奧國人，生於波蘭(Poland)的得遜(Teschon)地方。他曾任維也納(Wien)的中等學校校長，爲奧國勞作學校及學校園之振興盡力。一八七三年在維也納開

世界博覽會，他發表關於女子之勞作學校、男子的手工場、學校園三種併設的模範學校的計劃，很喚起世人對於勞作學校的注意。他有小學校之學校園（*Volkschulgarten, 1870*）及小學校當爲有機的組織之勞作學校（*Die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volks- und Bürgerschulen, 1873*）二著述，以此可

以察知他受裴斯塔洛齊及福祿培爾思想之影響。

在小學校當爲有機的組織之勞作學校之第一章，題爲今日最重要的教育問題是在小學校組織之中當探入爲教育要素的勞作中，曾謂：若據一八六九年所公佈的奧大利小學校令，則小學校之任務，爲養成：（一）真正善良道德的自由人，（二）聰明而熟練的人，（三）對於國家社會有用的人。然而小學校之畢業者，大多數不能相應於此種理想。今日小學校之主要的缺陷有二：（一）小學校多忽視在兒童的精神中由最初的醒悟繼續成爲所有表象的基礎之根本表象，應首先盡量之使之明瞭的方法。這樣的方法，在兒童方面並不是藉他人之力，而是以自身身的活動而獲得，這纔是真正的獲得。可是現在的小學校多忽視此種原則。（二）小學校不能養成在實際生活中爲堪能的市民及品性正直信用堅實的市民，是因爲小學校對於各個人的個性並未加以充分的注意。

他以爲補救此種缺陷的方法如次：小學校之所以爲小學校者，不可不以教育的努力而養成活動的、志操堅固的、性格確立的人爲主旨，首先集中於養成具有明瞭的表象之人，比甚麼都要緊。有明瞭的表象，方纔具備了人類工作之最初的條件，義務認識之最初的條件。換言之，小學校對於兒童不能不有的努力，是養成其能自信，有了

自信方能保持個性，使國家社會同臻於偉大。與自信同為必要的努力，就是使之練習不斷的活動，不斷的活動，勞作，實在是在所有道德之母。只有活動的人之性格方能確立，這就是最重要的所謂行動力。小學校若能為此行動力來盡力，則其任務已完大半。所以小學校，（一）教育要實際化，（二）協同的勞作，不可不以為教育的手段之重要要素。可是第二種若能做到，則第一種亦自然完成。這樣，在小學校組織中加入勞作學校，其學校的任務不但不弛緩，而且更為堅實。此事之行否，為決定小學校命運之最重大的問題。

勞作為我們帶來最實利的結果，又能使我們成為最生動的人。勞作能增加個人及民族的富力，且能將社會使之向上。勞作對於我們決不是負擔，而是使我們成為幸福的人。所以學校使學生從事勞作，不是使學生成為知識的奴隸，而且可以勞作而形成其明確的直觀是表象，使獲得生動的知識。勞作不僅在知識上，無論道德上、情操上都有不少的益處。因為勞作乃是產生注意力、洞察力、勤勉、忍耐、秩序、正確等態度及德性的淵源。

在前書之第二章，題為：勞作學校對於學習學校有着怎樣的關係中，有如次的敘述：小學校對於上級生，不應不將勞作視為一教科而採入。如能像今日的優良的女學校採入女子方面之勞作，是為最善。手工的勞作之學習時間，實在是真正女子教育實施的時間。蓋在這樣的時間，可以味得勞作之喜悅、勤勉的尊重、忍耐、平靜、正直的細心、生動的持久力、不斷的注意力，就是在乍見似是無味的工作之中，亦可導出此種美德。又對於秩序、儉約、性格、練習、趣味的養成亦為有益，不致陷於分別不清、輕率之弊，不致沈於無為空談。這樣與其說是手的活動，勿寧說是精

神的活動。勞作學校已是很早的要求，現在不是理論的命題的時候了。這樣說法，或許有人作如次的反對，勞作的教育雖是正當地理解教育的本質，然此乃為學校所不及的事情，學校應該處理最緊要的事情，勞作的一方面，應委之於家庭及實際生活。但據修瓦布之意見，學校與家庭，其活動不可不是相互補足於協同中的，如在女學校應採入家庭女子方面的勞作，一般的小學校也不可採入家庭的勞作。一般的小學校不可不附設學校園及手工場而在原則上改造成為勞作學校。

原來，教授應當是實際的實行的，博物、圖畫的教授，決不是實際的施行。然而勞作學校是保障實際生活及其種種的表現之豐富的、生動的直觀的，無論是男子女子都可以在學校的菜蔬園、花草園、果樹園、動物舍、農事試驗場又體操遊戲場等處，將諸教科之內容加以直觀的學習。關於這點修瓦布在其所著小學校之學校園中，曾有較詳的敘述：「教室與學校園因密接的聯絡而為相互的補足，以成兒童的特殊世界……在此處兒童之眼和心，會對於自然美而自己展開，促進其注意力之敏活。而且好秩序、清潔、整理之心情、詩的直觀、詩的情操，都可於其幼小的精神上自己結實。」在學校園中的協同勞作、協同空氣、協同遊戲，都如在教室中的協同學習一樣，都可充分發育其協同精神的萌芽。

與此同樣的，在手工場使兒童學習黏土細工、金工、木工等，是以前之教師所夢想不到的方法，是可以將諸教科的內容為直觀的習得的。

要之，不附設學校園和手工場之小學校，可以說是只有學校之名而無學校之實。

「自己的經驗，無疑的是由自己的直觀而來……若不使學生作最簡單實際的作業之實地練習，則從小學校所帶去的機械工藝及許多博物知識之理論，有何功用？參觀工場及陳列館，有何功用……接觸感官的事物之表象，事無巨細完全因自己的活動而再造，以此方能成爲明瞭而確實。這惟有綴字、圖畫、雕塑的造形表現，方爲可能。」在勞作學校的教師，惟有將諸教科之內容，使兒童以身體的及精神的，眼爲直觀而理解的運用，無論到什麼時候不致失去其教授之效果那樣地做去，使兒童對於所學習的事物，常以自己的計量和觀察來實行。

若從教育的目的之見地，來舉勞作學校之優點：第一、勞作學校不只是刺激兒童的活動衝動，且使之直接獲得自立性。第二、勞作學校的成績良與不良之責任，由兒童全體負之，所以教師的讚賞與譴責不能算是重要的事情。第三、勞作學校之劣等生常受優等生的愉快指導，可因此而加深其兄弟同胞之情感，於品性陶冶上有很重大的意義。第四、與圖畫教授有較好的聯絡之勞作學校，有適合於發明研究之效力，若無此事，像今日那樣因機械文明而失掉精神的彈性力之人類，就難以救出。第五、今日的小學校，若改爲勞作學校，在所有的方面皆可協於自然的法則，以前是強制兒童於不自然的法則中的。原來，兒童最喜好自由的活動，以自己自身來模倣某物，來製作某物，若將兒童閉於混濁的空氣、煩悶的教室內，使之作一定時間的靜坐學習，只是灌人以抽象的知識，這是最恐怖之弊害。若想解除此種弊害，無論如何不外走入勞作學校之一途。

修瓦布於此種敘說之後，又曾論及兒童的強烈的活動衝動。他在此點與郝琴格爾之意見相同。他以為兒童只是因了直觀上不能滿足，欲以自己身上下手於某事而工作。從來的學校，對於此種衝動過於忽視，只是置重於一方面的知識的作業，因此，阻害兒童的情操的發達，亦不爲少。

所以在小學校，要先使兒童自由的造形，漸漸接近於勞作學校的本質。在勞作學校的教授是自然的行使，兒童如獲身體和精神同時活動，立刻覺到學習的愉快、幸福，因而教授的效果，亦顯著的提高。

然而在手工場中，應該竭力避免陷於半分遊戲之弊。手工場雖將屬於自然科的教授來實際的工作，但若使兒童之思惟，只限定於物質上，或把兒童只養成爲功利的人類，則甚爲不妥。勞作實只可作爲一般的把陶冶之本質的一部而加以處理。手工場不是養成手工專門家，學校園不是養成專門技師的場所。無論如何，不可不從教育的根據來要求勞作。手工場只將在實際生活上所最必要的勞作用具之用爲法，適合於少年的種種手工作業之方法，盡量與以平易的基礎的指導。手工場若爲理想的利用的時候，則是對於身體、精神及情操等爲一樣的顧慮。勞作學校應勞作所有的兒童之義務學校，又不可不認爲是學習學校之本質的組織的學校。

修瓦布在前書之第三章中對於造形學校（手工場）之具體的事理之述說，大體如次：

低年級的學生不分男女，同應作各種紙細工、鋸（細齒）細工、簡單的木工等，女子更應從事於革細工、簡易應用美術品之製作。中年級生學習稍高的木工、金工。上年級學生學習自由彫塑及其他的造形，以期美術趣味之

發達。造形學校不可不是滿足彫塑藝術衝動之學校。造形學校應當設於都市，在其處有努力蒐集多量的美術參考品而利用之的必要。田間的勞作學校，應該偏重學校園及農場的工作，並應設備製陶台以代替造形室。

據修瓦布以上之所論，多是說明其勞作教育之主張。但我們若舉其不足之點則爲：他關於所謂活動衝動，所謂藝術衝動，並未充分的與以科學的說明。所謂勞作只限於手工的、身體的勞作，關於精神的勞作之重要性幾乎未曾道及，身體的勞作和精神的勞作之密接的相互影響之存在，亦所忽視。因而我們不免替他抱各教科之內容被誤解爲只是以身體的、實際的、自然的勞作而學習之虞。關於直觀與勞作的關係，亦未有充分的說明。然而關於身體的勞作之重要性，可以看出他的不少的意見。就是他不以身體的勞作認爲帶有實利的職業的利益，而是把它看做一般的陶冶之本質的一部。勞作學校是純粹爲教育的根據所要求的學校，這都不能不說是他的卓見。又他從教育的目的論勞作學校之價值，尤其是在對於勞作協同體之教育的意義不輕於看過之一點上，實具有凱欣斯泰奈的先驅者的資格。他打開學校園運動之火口的功績，在勞作教育思想史上是永久不能遺忘的。

第十章 實科學校的創設及手工運動

第一節 實科學校的創設

勞作教育的思想，雖起源於文藝復興時代，但形成爲實科學校的設施，乃是十八世紀之事。緣自中世紀以來，教育事業完全附屬於教會，其所教育的對象，除僧侶之外，只限於貴族及富家子弟。後雖有從教會脫離而設立的學校，其受教育者，仍爲有閑階級。此種有閑階級多無須爲生活而勞作，故其教育內容，偏重於書籍的學問及記憶或其他智能的鍛鍊，不必顧到生活的實用。學校教育與生活脫離關係，爲古代教育一般的特色。此種學校教育對於實際生活尤其是貧民的實際生活，不生任何關係，及後經路得洛克及裴斯塔洛齊等若干學者之提倡，爲增進全體國民的福祉，而有益於實際生活的教育，始爲政治家的社會人士所注意。

最初將此種思想規定於法令中者，爲英國伊利沙伯 (Elizabeth) 女王於一五六二年所公布的教育令。令中會規定對於貧民兒童之手工的勞作至少要與讀書教授並施。然此只限於貧民教育的範圍，完全以經濟的救濟爲目的。故嚴格說來，真正站在教育的立場，因不滿意於一般小學之形式的，非實用的教育，而開以生活的實用爲中心的實科學校 (Industrieschule) 之端緒者，爲奧國波蘭 (Bohemia) 地方的牧師金達曼 (Kindermann)。

1740-1801)於一七七三年在加普里茲(Kaplitz bei Budweis)所創設的實科學校。他於一七七四年擔任波韓地方教育監督，一七七六年爲普拉沽(Prague)市師範學校校長，對於手工的勞作熱心提倡。在他所辦的實科學校中，於小學校普通課程之外，課以編物、花邊、綿線紡績、羊毛紡績、養蠶、栽培、樹木園藝等實科，使兒童很早就慣於勤勞的作業及養成其實業的精神。且因學科和勞作交換，而使學生發生愉快的心情，尤其在勞作時候的規律，無須像教授學科的時候那樣的嚴格，學生可以相互交談或歌唱，並以勞作的所得，每週分給學生，以有學生的父兄或熱心者捐助的物品，也都分配給學生。如此，因勞作而教以勞作，同時又直接獲得實際生活的能力。此種學校是將勞作的原理，適用於國民學校——小學校，特別尊重手工的勞作，其主旨雖由於經濟的根據，但並未忽視手工勞作之倫理的價值，他爲普及此種學校計，又在普拉沽師範學校內設置勞作科，以造就小學師資。一七八〇年以政府之命令，規定加普里茲的實科學校爲模範學校，使各地推行，於是在各地此類學校逐漸成立，到一七九二年時統計達二百餘校。

在德國方面，因於一七八四年有一德國牧師瓦哥曼(Pastor Wagemann)依照金達曼之學校創設實科學校於格泰根(Göttingen)地方，於是德國各地做行者甚多，政府當局亦加獎勵。在里拍(Rippe)公國，此種學校創立於一七七八年，及一八一〇年對人口七萬而增至二十六校之多，於普通教室之外，爲勞作而設備特別教室。此外韓諾夫(Hannover)、開爾(Kiel)、多來斯頓(Dresden)等市及其他地方，亦相繼設立此類學校。

以上爲與小學同級的實科學校。在中等教育方面，以前多偏於文科中學校（Humanistisches Gymnasium），而作大學的預備教育。最初創立實科中學校（Realschule）者爲德國副僧正塞姆拉（Archidiakonus Christoph Semler, 1669-1740）於一七〇六年在哈勒（Halle）地方所開辦的數學的、機械的、經濟的、實科中學校（Mathematische, mechanische, und ökonomische Realschule）。此學校之創設，經過多少次的失敗，至一七三九年以後始成爲正式學校。其教育方針不是爲學問而是爲生活，故其實科不以書籍而以實物來教授。

其次爲佛蘭克的門人赫加爾（Hecker, 1707-1768）於一七四七年做塞姆拉的學教，而設實科中學校於柏林。其教師亦多爲佛蘭克的門人，因而教授學生的勞作——手工，多襲取佛蘭克學院所教授的旋牀細工、板紙細工、玻璃磨工、塗漆工等，此外又設置製造建築、經濟簿記、鑛山等科。後又有牧師茲伊開（Zwicke）在布拉溫休瓦西（Braunschweig）地方設立同類的學校。此種學校比文科的修業年限較短，而特別注重實科，實開現在實業補習學校或實業學校的基礎，爲各種工、商職業準備的教育。

實科中學校之促進，由於都市經濟的發達及理化學的進步，所以此種教育爲適合於時勢要求的教育。於是德國各地皆以柏林赫加爾之學校爲模範而相繼設立此類學校。兼之當時汎愛派的思想風靡於教育界，對於實科中學的普及更爲有利。及至十八世紀的末葉，實科中學校出身之學生，較之古典中學校出身者，在社會上大都站到有利的地位。實科中學校本來是注重實科而以接近於實際生活爲主眼的，與大學教育不相連絡，大概以教

養中等工商業者或中級官吏之子弟爲任務。但後來因延長修業年限，又加授拉丁語，開與大學連絡之途，而產生所謂實科基姆那基姆 (Realgymnasium) 學校。

以上所有的實科學校實科中學校，實開闢了勞作學校之進程，有不可忽視之歷史的價值。

第二節 各國的手工運動

手工 (Sloyd 或 Slöjd) 一語，出於條頓 (Teuton) 語。其語義原爲簡便的手工之熟練。因北歐芬蘭 (Finland) 的教育家琪內斯 (Uno Cygnaius, 1810-1888) 之使用，而被限定於教育的手工勞作之意義中。他原是北美芬蘭殖民地的傳教師，爲使同胞教育程度的向上而盡力。歸國後專從事於青年教育。他富於學識，又多涉獵德國教育學者的書籍，深受福祿培爾的影響，而尤以對於福祿培爾的將身體的勞作編入於學校之中的主張更爲心服。他在少時代原有手工的經驗。一八五八年受芬蘭政府之命，赴德、奧、瑞士等國考查教育制度，回國後被任爲男女共學師範學校校長，提出學制改革案於政府，極力主張手工應作爲小學校之正科。經過討論，終被採用。及至一八六六年政府乃以法令規定手工科爲師範學校及小學校之必修科。

在瑞典 (Sweden) 手工運動之發生，乃在一八六〇年時。此種運動原起於家庭工業，因瑞典地處北歐，冬季之夜較長，利用夜間餘暇，而從事於家庭手工——特別是木工最爲適宜。手工與學校教育發生關係，始自一八七

二年阿布拉哈姆遜 (August Abrahamson 1817-1898) 在內斯 (Naas) 地方所設立的手工專科學校。後二年又爲女子設立同類的學校。此種學校的課程，除圖畫、物理、數學、工學初步之外，又課以木工、彫工、旋牀細工、鍛冶工、籠細工、馬具細工、石工、編物細工、油漆工等。女子則課以紡織、縫紉、烹飪等。這兩個學校最初是收容小學校畢業的學生的，後又將兩校合併，改爲普通小學校，每日三小時的手工，作爲必修科。阿布拉哈姆遜又認手工教師有養成的必要，於一八七五年在同地開辦手工教員養成所 (Seminar)，修業年限定爲一年，此即瑞典先於世界各國而創設的手工師範學校，其課程爲神學、國語、數學、物理、教育學、圖畫及手工等，手工爲木工、鐵工等。對於此種教育貢獻最大者爲阿布拉哈姆遜之姪撒洛門 (Otto Salomon 1840-1907)。他曾學於工科大學，因其叔父之約而退學，專心輔佐其叔父之事業。後任該手工師範學校校長。他曾旅行芬蘭，師事琪內斯，對於琪內斯主張手工不是實質的陶冶，而是形式的陶冶的手段，深受感動。因此撒洛門主張手工勞作，與其置重於實用的經濟的方面，勿寧置重於教育的方面。換言之，即是與其置重於製造物之實用的、經濟的價值，勿寧置重於因此而得練習心身陶冶的價值。他爲適應此種教育上的要求，認定木工爲最適合此種形式陶冶目的的教材。木工無論在衛生、美感等任何方面，皆優於其他的手工。他從教育的立場，努力主張手工科應爲小學校的必修科。又爲小學校的教師的養成，主張在師範學校設置手工科，師範手工科除收容已任小學教員者之外，並應收容年在二十歲以上體格強壯曾在小學受手工教育者，而與以手工師範教員的訓練，以充小學校的師資。他任內斯手工師範學校校長，即照此種計畫

瑞典自一八九六年規定手工爲小學校的必修科。從其全國手工教育來看，除木工之小作細工、彫刻及旋牀細工之外，尚有紙細工、草細工及金工等。女子則爲編物、紡織、彩色、烹飪等。又因中央政府之提倡獎勵，至一九〇九年統計全國此類學校之小學校及中學校，約有四千餘校之多。內斯的手工師範，從一八七五年至一八九一年入學者，除瑞典人一千二百三十五名之外，尚有外國人三百五十六名，其繁盛亦可想見。

在挪威 (Norway) 方面，亦於一八九六年以教育令而規定手工爲小學及中學的必修科。

丹麥 (Denmark) 的手工運動，大半是因芬蘭和瑞典的刺激而起。最初提倡此種運動的人，不是教育家，而是一退職軍人曾作騎兵大尉的加斯 (Adolf Clauson Kaas, 1826-1906)。他在幼時亦與琪內斯相同，學得手工的技藝，當他奉職於軍隊的時候，其手工工作亦未嘗間斷，常於假期歸家之際，從事於手工，以作消遣。他以為欲獎勵家庭勤勞，提高國民的職業能力，幫助家計，尤其以之作爲救濟貧民的手段，有提倡手工的必要。他雖然以手工爲救濟貧民的手段，但對於手工在教育上的價值，亦有相當的認識。他以為從來的教育全然忽視職業教育，偏於知育的一方面而閒卻技能的教養，殊有背教育的本意。他於退職之後，先在家中從事於自己兒童的教育，後又兼教朋友的子弟，而人數逐漸增加。於一七七三年成立丹麥家庭勤勞協會，以資鼓吹，更在丹麥的首都設立家庭勤勞學校，一時學生達六百人之多。他在此校除教授兒童手工外，又開短期的手工教員養成所，期間定爲六星期，每日

極其實際的學習種種的手工，或使之對於某一種手工而為加深的研究。又因奧國維也納適開萬國博覽會，他送該校成績前往展覽，於是加斯之名傳布於德國。

一八七五年加斯受聘於德國，而講演實際的勞作與學習學校的結合 (über die Verbindung der praktischen Arbeit mit der Lernschule)。翌年與代議士休蘭達 (Schrader) 協立在柏林組織家庭職業振興協會 (Verein für Hebung der hauslichen Gewerfleisses)。一八八〇年在耶姆顛 (Emden) 地方開短期 (六星期) 手工教員講習會，參加講習會之人員，除教員之外，亦有視學和職業人，共計六十三名。擔任此講習會的教師，除加斯之外，尚有丹麥教師一人，本地的專門職業人四人。所講習的課程為紙細工、細齒鋸、細工、象眼細工、葉細工、籃細工及木工等。此講習會對於德國各地手工運動發生很大的影響。從德國派往瑞典及丹麥調查手工教育者，頗不乏人。

德國又招聘撒洛門於瑞典，一八八四年他在德講演教育的手工之理論，給與德國人以很大的刺激。他與加斯之注重家庭職業稍有不同，完全從教育立場以手工的勞作為形式陶冶的手段，並主張手工的種類，應只限定於木工。

德國所以發生這樣的手工運動，亦有其他之原因。原來德國的產業及手工業，比之於其他各國稍微落後，一八七六年在美國的費府 (Philadelphia) 開萬國博覽會，德國的出品得到粗劣的批評，實業家為提高工藝品的

品質，深感一般工人手之熟練的必要。因此而歡迎北歐之手工教育。對於此種運動首先盡力之人爲代議士郡幹多爾夫 (Emil Von Schenkendorf, 1838-1915)，他從社會教育學的見地，而著：學校爲應時代的要求之實際的教授 (Der praktische Unterricht eime Forderung Zeitan die Schule, 1880) 一書，主張勞作不但對於個人的教育有其重要的意義，對於國民產業及手工業之如何，亦有重大的關係，使兩者發達的必要條件爲勞作教授。又因對於手工勞作的尊重及對於生產物之獲得有深的理解，可使社會的階級的對立歸於緩和。在學校若慣於手工的勞作和器具的使用，則可增進製造美術品的勞動者之興趣和研究力。因此圖畫教授亦有待於勞作教授而改善。要之，「國家……若將手之熟練的教授編入於學校，則通常的勞動者定能比今日更熟練，更有用而成爲能率向上之人。如此卽能有貢獻於國家產業的興隆及國民幸福的增進。」

郡幹多爾夫因有此種信念，極力贊同北歐各國之手工教育。他曾於一八八〇年向普魯士政府提出手工振興建議書。一八八一年在柏林組織男兒手工及家庭勤勞中央委員會 (Zentralkomitee für Knabenarbeit, Hausfleiss)，而舉拉麥爾斯 (Lammers) 爲會長。前章所述之高爾幹斯及李斯曼亦參加此種運動。一八八六年此會在斯塔托加爾多 (Stuttgart) 開大會的結果，而改名爲德意志男兒手工協會 (Deutscher Verein für Knabenarbeit)。一八八八年發行男兒手工雜誌 (Blätter für Knabenarbeit)。一八九二年郡幹多爾夫繼拉麥爾斯之後而任會長。一九一二年其雜誌改名爲勞作學校 (Arbeitschule)，現在尚繼續出版。是年該協

會又改爲男兒手工勞作及工作教授德意志協會。一九二二年又改名爲德意志作業教育協會。一九三一年該會曾舉行五十週年紀念大會。

一八八六年德國男兒手工協會在斯塔托加爾多開大會時，會議決在來比錫地方創設手工教員養成所，舉該茲（Woldemar Gotze, 1843-1898）爲校長，此即著名的來比錫手工師範。該茲原於小學畢業後曾作機械製造家的徒弟，後又畢業於工業大學，對於手工的熟練及身體的勞作，有很深的體驗。後又擔任小學校手工教員，當一八七九年來比錫市因手工運動組織手工問題研究委員會，他被選爲委員長，又利用小學校之放課時間，而試驗手工教育，因此他積有多年的經驗，來長斯校最爲適宜。該校職教員多爲來比錫各校的教員，又以專門職業人及技術家爲輔。此校的創立，實築成德國手工教育堅固的地盤。該校因拍布斯特（Pabst, 1854-1918）繼該茲之後，苦心經營，學生課外工作場——勞作工場，逐漸增加，至一八九一年即開設後十一年，其學生數達三百二十八人。

手工教育思想，本來發源於德國，如在前數章所述之佛蘭克、汎愛派及福祿培爾等，都是主張手工教育的先驅者。北歐各國的手工運動，也是受他們的思想的影響。但後來因赫爾巴特（Herbart, 1776-1841）主義支配了德國的教育界，赫爾巴特主義是以觀念爲所有精神作用的出發點之主知主義，故其教授方法爲埋頭於論理的觀念——概念系統的構成，而自然以教師爲本位，教師的教案，支配一切，對於以學生爲本位的勞作——學生的

自己活動，尤其是以意志活動爲中心的手工，當然抱有反對的態度。當時赫爾巴特派的代表者耶拿大學之斯特伊（Stoy 1815-1885）會斷然排斥手工。兼之當時教會監督學校尙有相當的勢力，教會方面亦以手工將導人入於淺薄的物質主義，萎靡高尚的宗教心，而反對小學校採入手工教育。在一八五七年福蘭開夫特（Frankfurt）市開全國教員大會，高爾幹斯的勞作教育的提案竟被否決，固爲當然的結果。卽自加斯撒洛門等將德國之思想帶還於德國，德國的手工運動漸次暢旺以來，欲將手工採入於一般小學校尙不易奏功。一八八二年在加塞爾（Kassel）市開全國教員大會，對於手工仍持反對的意見，其議決之理由：「我們的學校是學習學校，以現在課程的數量，學生的負擔已較繁重，此外決無暇再負擔與學校本來的目的相遠的新教科。手工應是孤兒院、救護院的事業，小學校因有所謂道德的、宗教的高尙目的，手工縱然有用，亦不暇顧。」一九〇〇年在開倫（Klein）市再開全國教員大會，關於手工的提案亦被否決，其反對的理由與加塞爾大會同：「我們的小學校是以精神的爲陶冶爲本來目的的，所以不主張採用與此目的相遠的新教材。如手工的新教材，不但無此時間及其設備的經費無從支出，而且若將手工定爲必修科而強制教授，實有害於性格的陶冶。手工本來是在家庭中教授的事情，不應該作爲學校的教科。」此後再經十餘年的運動，而凱欣斯泰奈又於是時提倡勞作學校，至一九一二年在柏林開全國教員大會，始認勞作有益於精神的陶冶而得到決議。由此手工教育方普及於全國。

此外在法蘭西方面，一八七三年先將手工課於巴黎的小學校，一八九二年通令全國以手工作爲必修科。英

國學校，向來是任自然的發達不拘於法令的，但於一八九〇年也規定手工爲隨意科，一九〇〇年又規定：凡是政府支給補助金的學校，必須課以手工，因此在較大的都市已普及手工教授。其他如比、奧、俄等國手工亦相當的普及。

在美國方面，自一八七六年在費府開萬國博覽會，陳列歐洲諸國手工教育的製品以後，也發生了手工普及運動，其翌年在波士頓（Boston）工業大校開始試行手工教授，漸次影響及於中學校。美國最初的手工中學校（Manual Training High School）爲一八七九年溫德瓦特（Prof. Woodward）教授在塞特魯伊斯（St. Louis）市所創設。此種學校在二十二年後，統計全國達二百三十二校之多。

以上所述手工運動，大多偏重於身體的勞作，雖不能認爲即是勞作教育的實現，但已可以視爲自文藝復興以來勞作教育思想所開之花了。

後編

第十一章 現代文化及現代教育改革運動

第一節 現代文化的建設與勞動教育

歐洲自從十八世紀之末產業革命以來，社會發生急劇的變動，這種變動，影響於所有文化的各方面，而建設起勞動文化的時代。昔日以勞動爲卑賤下民之事而加以蔑視，及至現代完全改變了此種觀念，勞動不但不是卑賤的事情，而且是最神聖的了。此種勞動神聖化的傾向，是因着由於近世身分階級制度的崩壞，勤勞階級的社會地位的向上，和近世自然科學的發達而產生新的征服自然的方法二者之握手，所帶來的一種傾向。因了新的自然科學之新方法，建設起驚人的產業文明的巨塔。此巨塔之人，不是像在古代文明時那樣不勞動的貴族和機械勞動的奴隸，而是有自由人格的勞動者。古代的人，一方面是只用精神的貴族，另一方面是只用肉體的奴隸，都可以說是半人。古代的社會是由于只用腦力的貴族和只用腕力的奴隸所結成。反之，現代的人，既不能單單的用頭腦，亦不能單單的用腕力，必須有具備腕力的頭腦，更須有具備頭腦的腕力，此即所謂有自由人格的勞動者。自由

人格的勞動者，實在是現代產業文明的建設者。

現代的產業生活之異常的複雜化、技術化，此種自由人格的勞動人，若肯定其為文化的支持者，那就有建立文化支持者的勞動人之教育的必要。而且勞動神聖的傾向，更使趨向勞動的教育，成爲唯一且真正的教育。昔日的學校，是閒人的事業，是教養有閒階級之高尚的清暇的處所，但在今日的學校就不能不是養成有自由人格的勞動者之場所。在認爲蔑視勞動、不勞動而度日爲人類有價值的生活之時代，學校是以不勞動而度日的人們爲對象，是以教不勞動而度日的人之生活內容爲目的。但在認勞動是人類之所以爲人類，認勞動是人類之神聖的義務之時代，學校就不能不是教以勞動、養成勞動人的場所了。

照這樣，稱爲勞動文化時代的現代，學校的意義又必須要根本改變，學校不能不從閒暇的教育所而轉向爲勞動的教育所。此種向着勞動、向着經濟的勤勞生活，向着職業之教育的要求，簡言之，即實學的、職業的要求，實爲勞作學校運動之一大動機。

爲適應現代經濟生活的複雜化，而以學校作爲此種準備的場所之要求，是十九世紀中葉以來一般民衆之間的要求。勞作學校運動，在其實際的動機上，此種經濟的要求，至少爲一半的動因。將手藝的、筋肉的、工業的勞動訓練，導入於學校教育中，至少在歷史上是勞作學校運動之一根本的要求，而且此種要求，在最初的形態上是存於經濟的動機，乃爲不可爭的事實。關於此種意義，李特(Th. Litz)曾斷定勞作學校問題，決不是從教育學的理

想而引出的主張，完全是基於現實生活尤其是經濟生活之要求，但一旦因教育學者的自尊心而受理此問題，以形而上學的光彩，並擴大至於包括人性陶冶的一切之普遍的教育理想，就失其本來所發生的意義。此種斷定，不無一部分的真理。

要之，勞作學校的主張，是隨着經濟生活的要求，而成爲學校生活化的要求。教育自生活出發，而歸宿於文化的接收與造創，是現代教育根本的特徵。

第二節 反赫爾巴特的現代教育改革運動

人類歷史的演進，常發生一種逆流的現象。在教育史上又何獨不然，十九世紀赫爾伯特（Johann Friedrich Herbart, 1776-1841）派教育思想之支配全教育界，就是此種現象。自盧梭、裴斯塔洛齊以至福祿培爾、裴希特等，人一脈相傳的主意主義，確信兒童內面的自發性，以由兒童內面之泉所湧出的兒童自發的活動，作爲教育活動的樞軸之教育思想，突然爲赫爾巴特的主知主義、機械主義，將兒童全然當爲靜的容器，兒童之內面的自發性幾乎全然否定之教育理論所中斷。以此種教育理論支配教育界至數十年之久，誠爲教育史上之逆流現象。迨至十九世紀之末，盧梭、裴斯塔洛齊的呼聲，又勃興於教育界，揭起新盧梭主義、新福祿培爾主義之旗幟。回顧赫爾巴特的思想，好像是一種在盧梭、裴斯塔洛齊等近世教育思想本流中，一時竄入的異物，裴斯塔洛齊所主張的精神

的自發性、個性、全體性等教育學上之根本思想，因赫爾巴特派的機械主義的陶冶理論幾乎全然爲所掩蔽。信如斯普蘭格（Spranger）之所指摘：赫爾巴特教育學之哲學的前提，乃是十八世紀的遺物——機械論。

在十九世紀之末，新教育運動最明顯地表現反赫爾巴特主義的，我們可以舉出三個文獻：其一，是一八九七——一八九八年之交拿托爾普的講演：赫爾巴特、裴斯塔洛齊與現代教育學之課題，其二，是一八九九年四月杜威在芝加哥大學（Chicago University）所講演：學校與社會進步（此講演稿後被收入於學校與社會一書中）其三，是一九〇〇年除夕之夜脫稿的愛倫凱（Ellin Key 1849-1926）女士所著：兒童的世紀。此三種文獻，雖然是私人的文獻，但實爲現代新教育運動學校改革運動的曉鐘。三種文獻中各人着重點雖有不同，但都含有反赫爾巴特主義的精神。拿托爾普的講演，是對於赫爾巴特之實在論的機械觀的哲學，主張作新教育背景的哲學不能不是先驗主義哲學；又對於赫爾巴特主知的、受容的教育說，而唱主意的、自發主義的教育說，以之作爲新教育運動之哲學的南針。杜威的講演，認勞作（Work）爲近代文化發展的根本契機，將舊學校（赫爾巴特主義學校之別名）與新學校之本質的差異，標識爲「聽的學校與做的學校」此乃現代勞作教育運動之最初的宣言。再愛倫凱之著書，如其書名之所示，是對於赫爾巴特教育學之教師中心主義，高唱兒童中心主義，並遵從盧梭的思想而擁護自然的自己的發展，以此作爲教育的真諦。此種自然主義，成爲古爾里特（Ludwig Gurliitt 1855-1931）及其他德國新學校運動者的導星，即高第希等之勞作教育運動，亦與此有相當的關聯。

因此等文獻所發生的新教育運動——反赫爾巴特主義運動，到了二十世紀的初期乃席捲全教育界，尤其在德、美二國特別顯著。所謂勞作學校運動，在德國成爲新教育運動的核心。此乃因凱欣斯泰奈於一九〇八年，在回利克之講演；基於裴斯塔洛齊的精神將來的學校應該是勞作學校，而與以決定的動向。後來凱欣斯泰奈又做杜威的「從聽的學校到做的學校」的用語，而標出「從書籍學校到勞作學校」，於是勞作學校成爲德國新學校運動的代名詞。

勞作教育運動，亦爲反赫爾巴特主義運動，特別以攻擊赫爾巴特主義之講演的、注入的、暗記主義的語言主義（Verbalismus）之教授法爲中心。此外如個性教育運動，是以攻擊赫爾巴特主義之埋沒個性主義、劃一主義爲中心；合科教授運動，是以攻擊赫爾巴特主義之極端的分科主義爲中心；共同社會學校運動，是以攻擊赫爾巴特主義之教室生活爲中心；鄉土教育運動，是以攻擊赫爾巴特主義之劃一教材、統一主義爲中心的。

然而此種反赫爾巴特主義運動，決不是彼此無關係，無聯絡的，不過只是各各置重點的不同罷了。如在漢堡（Hamburg）以共同社會學校運動爲標榜所設立的新學校，把上面所述的個性主義、鄉土主義、勞作主義完全採入；又立於勞作學校運動旗幟之下的新學校，如凱欣斯泰奈在閔行所主持的學校，亦採入共同社會學校的原理及個性的原理。因此，勞作學校之意義，決不是「從書籍學校到勞作學校」從聽的學校到做的學校」那樣簡單的標語所能盡，而是以勞作原理作爲核心來統轄其他諸運動所提示的許多原理。而且如凱欣斯泰奈及高第

希所唱導的勞作學校，其內容可以視爲是許多新教育運動的統一綜合體。誠如干斯柏格（Garnberg）之所說，現代學校改革運動，至少在德國，是以勞作學校運動作爲中心而回轉着。

然而雖然同爲勞作教育運動者，但因個人基本思想的不同，而有種種的派別。如以經驗主義爲主的，有經驗主義的勞作教育思潮；以社會爲有機的存在，立於社會本位之上的，有社會的勞作教育思潮；以理想人格爲主的，有人格主義的勞作教育思潮；以文化哲學爲主的，有文化主義的勞作教育思潮；以唯物史觀爲主的，有社會主義的勞作教育思潮。而且此種界限，亦難以嚴格的劃分，其間相互複合錯綜的思想在所難免，不過爲研究便利計，只在大體上爲如是分別而已。

第十二章 經驗主義的勞作教育思潮

第一節 經驗主義的教育學說發達的原因

在此處所謂經驗主義的教育學說，是指廣義的經驗主義的教育學說，而把實驗教育學亦包括在內。經驗主義的發生，是淵源於文奇 (Leonard da Vinci, 1452-1519) 哥白尼 (Nicolaus Copernikus, 1473-1543) 伽利略 (Galileo Galilei, 1564-1642) 懷布來 (Johanner Kepler, 1571-1630) 等自然科學的研究，至培根 (F. Bacon, 1561-1626) 乃與以明瞭的目標及確實的方法，破除從來因襲、偏見、獨斷、迷信的弊風，提倡歸納的研究法，將自然的神秘明示於因果必然的機械觀，更翻其因果而作成技術，遂將征服自然之自然科學的領域加以明確的認識。立於此種根基之上，牛頓 (Isaac Newton, 1642-1727) 產生了偉大的物理學，達爾文 (Charles Robert Darwin, 1809-1882) 建立了劃時代的生物學，遂使世界觀和人生觀發生深刻的搖動和變革。又有孔德 (Auguste Comte, 1798-1857) 反抗浪漫的 (Romanik) 理想主義，主張實證主義繼之而起，以自然科學的認識爲人智所得達的最高至上的階段。迨至十九世紀的後半期，自然科學且基於自然科學的物質文明顯現其極盛時代，雖有新康德派的理想主義的復活，但自然科學的勢力依然暢盛，至今日而愈顯示其

偉力。

以此種思想的推移爲背景，教育思想亦因而展開。前編所述的實學主義、自然主義，都與此種思想有密切的關係，已如前面所述。真正欲以自然科學的假定，建設自然科學的教育學者，爲英國的斯賓塞（Herbert Spencer, 1820-1903）。此時已入十九世紀的中葉，孔德的實證主義之經驗科學的權威，已經確立；達爾文的進化論之生物學的人生觀，也已普及兼之，隨物質文明的暢興之功利主義的生活原理支配一世。在此期間所發生的斯賓塞的教育學說，以生物學爲基礎，以功利爲目標，而努力建設純科學經驗科學，乃當然的事情。因此，從所謂「什麼知識有最大的價值」之觀點上，探求基於生物學的教科之價值等級，巨知育、德育、體育各方面而說明應合兒童心身之進化的發達法則之教育方法。此種思想喧傳英、美及其他各國，成爲當時教育思潮的主流。

要使所有的科學從形向之懷中離脫，而圖純粹經驗科學的獨立之一代的思潮，在心理方面又產生馮德（Wilhelm Wundt, 1832-1920）之科學的心理學。物的現象，可以元素的集散離合而說明；同樣的，心的現象，亦可以感覺及簡單感情之心的要素之結合而說明。並認心的現象與物的現象相同，是在於實驗的檢證和數量的規定而被推行。以此種實驗心理學或要素心理學，爲教育學方法的原理而被採用，遂使所謂實驗教育學日臻於發達。

實驗教育學，稱爲有精密科學特質的教育學，促進其發達的原因，若再詳細一點說，尙有以下四種：第一、爲精

神生理方面的研究：是將疲勞、成績能力、觀念型、兒童的癖性等教育上重要問題，從生理的根據來加觀察和實驗。第二、爲兒童心理方面的研究：是考察兒童精神發達之各各階段的特質，兒童因先天後天的條件所發生的個性的不同，語言的錯誤及其矯正，供述的異同及其對策等。第三、爲社會統計的方面的研究：是觀察廣大的社會事象而採取其有關於教育的材料，將此種材料作成精密的統計，再依據此種統計，講求教育上的注意及其對策。第四、爲對於因人類學生物學方面的進步，尤其是進化論的發達，而發生的遺傳和環境影響等問題的研究：有了這種研究，在教育上乃促進深刻的反省。由於以上四種原因，乃促成實驗教育的發達。實驗教育學的根本特質，即在以觀察、統計、實驗爲研究的方法。

現代的經驗主義的教育學說，是以上所述種種傾向爲背景而發達的教育學說。其教育的目的及內容，是以生物學的見地去探求，其方法是以實驗心理學來決定。此派勞作教育思想之代表者爲杜威與拉伊，今分述之如下。

第二節 杜威的勞作教育思想

杜威(John Dewey, 1859-)生於美國威爾滿(Vermont)州的拜林頓(Burlington)地方。一八七九年當他二十歲時，畢業於威爾滿大學，曾任鄉間學校教員。一八八四年得哲學博士學位，被聘爲密執安(Michigan)大

學哲學講師，一八八八年轉任明尼蘇達 (Minnesota) 大學教授，翌年又回密執安大學，後兼任該校校長。一九〇二年任芝加哥 (Chicago) 大學教授，一九〇四年轉任哥倫比亞 (Columbia) 大學教授。一九一九年曾來我國講學，對於我國教育的改革，很有影響。他的著作宏富，其主要者為：學校與社會 (School and Society, 1900)、論理學說研究 (Studies in Logical Theory, 1903)、倫理學 (Ethics, with Tufts, 1908)、思惟術 (How We Think, 1909)、民本主義與教育 (Democracy and Education, 1916)、實驗論理學集 (Essays in Experimental Logic, 1916)、創造的智慧 (Creative Intelligence, with More and Others, 1917)、哲學的改造 (Reconstruction in Philosophy, 1920)、人性與行爲 (Human Nature and Conduct, 1922)、經驗與自然 (Experience and Nature, 1925) 等書。

一、哲學的基礎和教育的目的

杜威的哲學思想，是導源於生物進化的觀念。所以他以為人生是無限進化發展的過程，常在創造和生長之中，以發揮其作用。創造和生長又出發於經驗，經驗則首重作爲，以種種的實驗而察知其變化的過程。如建築房屋的工匠，不是因他只知建築房屋的方法，而是因他能在事實上變化木石而實際的建得房屋。知識決不是思索的、靜止的東西，而是實際的、活動的東西。處理現實的事實，以此惹起自己所希望的變化，決定其有益或有害，指導實際的變化而活動，這就是杜威的「動的哲學」。

動的哲學是對靜的哲學而言。所謂靜的哲學，是認現實的世界，不是實在的世界；理想的世界，方是實在的世界。而且認現實的世界，是充滿着邪惡的世界，真正完全美善的世界，只有求之於實在的世界。所以實在是不變不動完全圓滿的東西。對於知識問題，亦是同樣的見解，以為真正的知識，是知道永久不變的實在。人生的目的，在知道完全的實在，成為完全的知識。完全的知識，是就此究極的完全不動的實在而默想。杜威對於此種靜的哲學，名之為參禪的哲學，是他所極端反對的。他以為理想，決不是超出世界的究極的完全的實在，而是從現實的經驗中所選擇的暗示和觀念而成立起來的，是作為改良現在的社會情態的計畫和方法而直接意味着的，是不外描寫實現可能的理想的。動的哲學，雖有理想的世界，但不是究極絕對的實在，而是我們打算要實現的理想的。可能。因此此種理想的世界，決不是我們的目的，不過是為改造現實的世界之手段——改造現實的設計罷了。

所以他以為一切的事物，必須從其活動的、創造的過程的見地來批判、來評價、換言之，不是將事物照其現在形態而批判，是以前由過去向着未來的傾向的如何而認識其價值。而且此種傾向，也不是以固定的理想標本而評價，是將其理想的本身、規範的本身不斷的改造，而使新生活的運行，更成為活躍的、睿智的、道義的東西。此乃人生的真價值。

杜威從以上哲學的觀點，導出其教育的目的。他說：「教育是經驗的綿延不斷的改組，使經驗的意義加富，使主持後來經驗的能力加多。」此種過程即為生長，而其目的亦即為生長。生長以外，無固定的目的，有之，則是生長

有了限制。既無固定的目的，則教育又何從使兒童對於生活有固定的預備呢？所以說：「教育即生活，非生活的預備。」所謂生活，是有機體為繼續發展其生命而不斷的努力營求的過程。此種過程，在生物是因對於其環境的行動常常更新自己所行的過程。屬於人類的環境，不單是自然的物質的，而且一切習慣、制度、信仰及其他種種精神的事物，都包含於其中。所以，人類的生活，是使自己適應此種物質的及精神的環境，以成其生活的根底；同時進而使環境適應自己的需要，而帶來生活的發展。生活的發展的本身，就是教育的目的。所以他說：「教育的目的，是使各個人繼續自己的教育，換言之，學問的目的及報償，是繼續生長的能力。」

他又將此種目的，作為經驗的再構成的過程。所謂經驗，是開始活動於環境的發動方面和因此所受的某種結果的受動方面之結合，認識此種結合的作用，就是思考作用。對於環境應該怎樣的活動？因此種活動，而發生怎樣的結果？在此種關係不明白的時候，乃以活動其思考而握住此種關係，即是經驗的再構成。生活的發展，就是此種經驗的再構成。思考作用就是有功用於生活的發展的工具，因而思考的價值，是以其適用於經驗的再構成而從其效果的程度來判定。

要之，杜威在於哲學方面，主張人生以外無目的，人生的本身就是目的。同樣的，在於教育方面，主張生活發展以外無目的，生活發展的本身，就是教育的目的。

二、民本主義社會與教育

杜威既以爲教育的本質，就是適應環境、構成環境、不斷的更新自己所行的過程，那末，自然會引到教育作用之社會的特質。在他所著民主主義與教育一書中，曾將社會與教育的關係詳細論述了。他以為若把教育從社會的存續和發展的見地來加以考察，則教育畢竟只是使兒童社會化的一種作用而已。所謂語言的習慣，所謂禮儀、趣味、美的鑑賞力的陶冶，以及其他一切的教授、訓練，都是爲使人類能適應社會而且促進社會的向上。人類可以因此從孤立的個人而育成爲社會人，社會亦可以因此而得到超越各個人短的生命之永久的存續發展。但是我們不能在兒童的心意上直接給與信仰、知識及情緒，我們所能作到的只是爲他們作成適當的環境，經過環境而間接的陶冶他們的心意。然而在於實際的社會，越發達越變爲複雜，而和未成熟的兒童相去越遠，失掉他們的適當的環境，所以我們爲達到兒童陶冶的目的，不可不設定特殊適當的社會環境，學校即是爲此種目的而特設的社會環境。其主要的任務有三：

(1) 學校是將所應給與兒童的社會的文化變成單純化、秩序化。因實際社會的文化——政治、經濟、學問、藝術、宗教等，若照樣的置於兒童的面前，徒然惹起兒童的混亂錯綜，不能獲得陶冶的實益。學校必須將此等文化之最基本的要素，整理成適合於兒童的理解的形態，從單純容易的方面，漸次進到複雜困難的方面，這樣的規定其秩序。

(2) 學校應將現實的社會作成醇化、理想化的社會而回繞於兒童。換言之，即捨棄實際社會之因襲、不合理

及黑暗的方面，而顯示其醇風、美俗、傑作及珍貴的方面，將純潔高貴的社會映於兒童的眼前，且養成抵抗惡劣環境的能力。這樣不但可以保持社會的存續，而且能够促進社會的發展。

(3) 學校必須將實際社會各方面的生活要素，平均調和地供給於兒童的面前。若不注意此點，則兒童只是從所生活的狹隘的環境，受偏於一面的陶冶。我們必須將社會所有方面的要素，公平的調和的採用，可使兒童和豐富的陶冶相接觸，受得多方面教養。雖從一環境移於另一環境，亦不致被牽引到反對方面去，而能照確實的標準作一貫的行動。

這樣，則當為指導場所的學校，雖是特別社會的環境，其所用的材料，就應該從廣大的社會生活中去採取。但學校又決不是與實際的社會相隔離，反到是將學校看為社會的縮影。教育既然與社會保有這樣密切不離的關係，究竟如何的社會，方是可以作為教育的前提？而且是最適宜的呢？因社會有種種性質和形態，我們必須要求價值的判定。據杜威來說，關於作為教育的前提的社會，不可不避免兩個極端的概念：其一，是在人的腦中所任意捏造的空想的社會，其他，是將現實的社會照樣的受取而毫無批判的社會觀。我們一方面要捨去空想而求根據於實際社會中，同時又要從現實社會中抽出所希望的性質，捨去所不希望的性質，而作成一社會改善的提案。換言之，就着實際而作成理想的社會，纔是可為教育的前提的社會。此種意味的理想社會，以如次的二種性質作為價值標準：第一、要看其社會各分子共同所分享的利益的多少，第二、要看其社會與其他社會相交通的程度是否充

分和自由。如盜賊團體，其共同利益無論有如何緊密的關係，但是一種極其狹隘的利益關係；而對於其他社會反是一種隔離乖反的關係。不消說，這決不是理想的社會。反之，如家庭組織，無論在物質、精神方面，都有極其複雜廣大的利益關係，且得和其他的家族、職業團體及學校自由地有意義地交涉，所以是最好的理想的社會。若將此種標準，適用於所謂國家的一大社會，就是所謂民本主義的社會了。民本是多數人的意思，是平等的意思，民本的社會，是普遍化、平等化的社會。此種社會，無特權階級和從屬階級的區別，如在現社會中的修養教育和非修養教育（職業的實際的教育）的區別，亦將化除。我們在生活中，只承認業務上的分別，而決不承認使多數者僅僅得到產業上單純的、機械的熟練，而少數者乃得承受作爲裝飾品的知識的陶冶那樣的教育。認識勞動，在文化上的價值，實用的生活，優於超越實用生活的生活，這樣，則所有的人民必須服務於必要的業務，又得同等的享受有意義的休暇。對內如此，對外如果亦以民本主義爲標準，那末，在國際間可以消除相互敵視的原因。

總之，教育是在使未成熟者參與其所屬的社會生活，而指導其發展。結局，教育的價值，乃以其社會生活的性質而異，有價值的教育，只有在於有價值的社會方能期待。最有價值的社會，是民本主義的社會，這就是學校應該努力的方面。

三、勞作之教育的價值

杜威既以爲真正的民本主義的社會，要人人可以同等的參與有用的業務，人人得到同等有意義的休暇。所

以他對於勞作 (WORK) 特別重視，認勞作爲近代文化發展的根本契機。他在學校與社會一書中，曾謂：「人類惟有依賴決定此一大環境（自然和社會）的種種的勞作，始能達到其歷史的及政治的進步；同樣的自然界之理智的（科學的）及情緒的（藝術的）把握，實亦有賴於此種勞作而發展得來的。」將以前困苦的勞作，提高爲現在社會及歷史的、政治的、科學的、藝術的、發展的根本契機。因人類的歷史，是人類爲維持自己的生活不斷的和自然相競爭，一方面依勞作而征服自然，一方面依勞作而造成自己的社會，所以人類社會的歷史，可以說是依勞作而征服自然的過程。在此種過程中，從原始人之朴素的工具，達到現在極其複雜的機械，如科學的發見，機械的發明，每次生產式樣的變革，即促進產業的發達。因而社會的生活，亦發生根本的變動。

教育是社會環境的產物。社會生活既然有了變動，在教育上當然亦要求變動。以前的家庭，是孤立的狀態，對於兒童教育爲最適合的環境。兒童能直接觀察他人，在社會中的勞作，又可以在家庭幫助父母從事於勞作，此對於教育上是非常有益的。然而在今日，從來家庭中的生產的勞作，都漸漸的離開家庭而集中於難以窺其內部的工場，兒童既不能觀察他人，在社會中的勞作及事務，連練習關於勞作的判斷力、發明及研究的精神之機會亦不可得。在都市中關於動植物的飼養培植，亦漸次失去其機會，所以今日的學校，實以使兒童從事於勞作而保有實際生活的關係爲最要的任務。手工課程雖然從早已採入於學校，但其目的在使兒童滿足活動的衝動，發展實際的精神，幫助家計，爲樹立生計之準備。此種思想是偏狹的，尙未了解學校需要勞作之真正的意義。學校不能不是

真正的活動的共同生活的場所，所以必須養成能適應社會之需要及服務的精神。因此，我們在學校中要採用共同製作的勞作，此種勞作，是社會發展的最大要素，為養成服務的精神最適切的方法。現今的學校，只是與奮學生個人的利己心，刺激其名譽心，在相互間打算要更優一層的競爭的努力。但在共同勞作的學校，是將學生團體之全體的能力，使之發展，作業衝動，使之自由的發動。共同勞作的價值，在於一新學校的精神，可使學生了解共同生活的組織，使學生發展此種貴重的精神。學校採用勞作，應該重視此種精神，決不應認為只是經濟的效果。

以上是基於社會上的任務，來說明勞作的必要。今再基於兒童的本性和必要而敘述之。只使兒童靜坐於小橙之上而受動的活動，是違反兒童的天性的。應該在工作場、實驗室、庭園、原野、森林等處或於共同散步中，去應合兒童活動和完成的心情，開拓兒童廣大的世界，這纔是教師的任務。兒童是要從生活到生活，以那樣的關聯來學習。兒童的本質或兒童內部的衝動，是活動的，若將手的作業只當做是補助的、副次的東西而施行，是不正當的。教導和訓練一部分存於勞作本身之中，因勞作是需要深刻的注意、忍耐及勤勞的原故。人的主要衝動有四種：（一）交際的衝動，（二）構造的衝動，（三）追究實驗的衝動，（四）技術表明的衝動。此四種衝動，在人的健全發展上，是必要的活潑的衝動，決不可忽視。若對此加以妨害壓迫，更為不妥。兒童應該為兒童而生活，可是兒童所需要的生活，和以後成人時所需要的生活，決不是矛盾的，這是我們應該要知道的。實地生活之外同時也顧慮想像生活，想像恰如生育兒童的精神的空氣一樣，此種想像，在兒童的生活越充分就越活動，越適於發展，感情生活之幾多的進

步，亦由於此。

無論從任何方面來看，勞作實爲必要的教育手段。所以杜威對於學校的改革，首先提出：「我們要『從聽的學校進到做的學校。』」

杜威的思想，是以生物進化爲基礎而進到動的哲學——實用主義哲學，以經驗主義與社會的見地爲其教育主張中兩大特質。經驗主義是以活動實驗爲中心，社會的見地是以普遍平等爲理想，二者結合而產生其勞作教育說。他的學說，不但對於美國發生很大的感化，即文化主義的凱欣斯泰奈，社會主義的勃朗斯基都會受到他的影響，不能不說是一位當代最大的教育學者。

第三節 拉伊的勞作教育思想

拉伊 (August Lay, 1862-1926) 生於德國南部普來斯高 (Breisgau) 州百庭根 (Bötzingen) 地方的農家。他最初本想經過高等學校而入大學，但他的父親以祖先所遺留的田園，不好委之於他人，欲使他入農業學校，以便繼承其業，他不得已，暫在家從事農業。當他十四歲的時候，父親去世。他決心作小學教師，入了本地的師範學校，畢業後即作農村的小學教員。終因研究學問的心切，辭小學教員職，而入卡爾斯魯厄 (Karlsruhe) 的工科大學，

研究數學及自然科學。後又轉入夫賴堡(Freiburg)大學，師事遺傳學者魏士曼(Weismann)、動物學者牛斯林(Nusslin)、解剖學者維德斯汗(Wiedersheim)、地質學者克諾普(Knopp)及斯泰曼(Steinmann)、化學者勃曼(Baumann)、國語學者波爾(Paul)、哲學者黎爾(Alois Riehl)等，宛如飢渴時獲得飲食，學業日益猛進。他的教育學說之所以始終尊重實驗研究法，而站在生物學的立場者，即是在此時獲得的根基。他在該大學畢業後仍任小學教師，在職三年，以經驗所得發表理科教學法(Methodik der Naturgeschichtsunterrichts, 1889)，頗得教育界的讚美。一八九三年被聘為母校卡爾斯魯厄師範學校教員，後又担任該校校長，總計在該校任職有三十年之久。他的學識本堪大學教授之任，但他不慕此虛榮與地位，終身盡力於師範教育，可謂篤於所學之人。於一九二六年病沒。

他的著述非常豐富，一八九六年出版正字教學法(Führer durch den Rechtschreibunterricht gegruudet auf pädagogische Experimente)，一八九八年出版算術初步教學法(Führer durch den Rechenunterricht der Unterstufe)。一九〇三年以學位論文向哈勒(Halle)大學提出的實驗教學法(Grundlegung der experimentelle Didaktik)尤為精采，他的先生黎爾氏稱此書是教學之理論及實際開拓新方向的最初的成功者。哈勒大學贈與名譽博士學位。此外尚有實驗教育學(Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat, 1910)、行動學校(Die Tatschule als Natur- und Kultur-

gemasse Schulreform, 1911) 心理學 (Psychologie nabst Logik und Erkenntnislehre, 1912) 教育學及
教授學 (Erziehungs und Unterrichtslehre Nabst Schilkunde, 1913) 心理學教學之革新 (Reform des
Psychologieunterrichts, 1914) 國民教育——教育學之革新 (Volksziehung eine Erneuerung der Erzie-
hungswissenschaften, 1921) 師範學校教員之養成與國民陶冶 (Pädagogischer Hochschlunterricht,
Lehrer und Volks bildung, 1923) 共同生活社會學校 (Die Lebensgemeinschaftsschule, 1927) 等書。最後
一書出版在他死後翌年，可說是他的絕筆了。

一、行動教育學的概念

拉伊以爲教育學是研究教育的目的、手段、方法及其他並將所研究的結果作有系統的敘述之科學。因此，教
育學不單是理論而又是技術和實踐的學問，所以教育學者是學者同時又不能不是教師。研究教育學，對於教育
學的補助科學之廣博知識甚爲必要。此種補助科學可以分爲自然科學與文化哲學兩大類：如進化論、遺傳學、民
族學、人種學、解剖學、生理學、生物學、青年心理、兒童心理、衛生學、精神病學是屬於前者；國民經濟學、論理學、認識論、
倫理學、美學、宗教學是屬於後者。將此種補助科學從教育的見地加以研究，而抽出其有用於教育的結果與以統
制而建立一個獨立的教育科學。

從以上的立場，可將教育學分爲三大領域——個人的教育學、自然的教育學及社會的教育學。個人的教育

學是研究人類稟賦及職業適性者，自然的教育學是研究土地、水、空氣、動植物等自然界與兒童之間的交互關係者，社會的教育學是研究家庭生活、朋友關係、學校生活、社會生活、政治生活、宗教生活等社會的環境及於兒童的影響者。兒童在這樣自然的及社會的環境之交互作用中，漸次發達至於合價值的生活，所以教育的本質，要不外此合價值的發達之指導。

因此，教育者不可不從自然科學及社會科學的正確的概念來規定其指導點，又不可不離開個人的欲望與需要遵照一般地必要地妥當的價值與哲學的規範，而形成兒童之合自然的發達。在文化發達的過程中，可分為文化領域、價值領域及教育領域三個不同的領域，試列表如下：

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|------------------|---|---|---|---|---|---|
| 文 | 化 | 領 | 域 | 教 | 育 | 領 | 域 | 指 | 導 | 點 | 的 | 價 | 值 |
| 健 | 康 | 衛 | 生 | 的 | 教 | 育 | 健康及國民力 | | | | | | |
| 經 | 濟 | 經 | 濟 | 的 | 教 | 育 | 節約（以最小消費獲得最大的效果） | | | | | | |
| 科 | 學 | 科 | 學 | 的 | 教 | 育 | 真 | | | | | | |
| 藝 | 術 | 審 | 美 | 的 | 教 | 育 | 美 | | | | | | |
| 法 | 律 | 及 | 道 | 德 | 倫 | 理 | 善 | | | | | | |
| 宗 | 教 | 宗 | 教 | 的 | 教 | 育 | 聖 | | | | | | |

文化領域及教育領域中諸類的統一，與指導點價值中諸類的統一相一致時，則前者為宗教，後者為聖。由此可知拉伊之所謂教育，是人類身體及精神的發達的指導。而其指導則由健康、節約、真、美、善、聖的價值的統一而發生，所以說教育的本質，是合價值的發達的指導，而其目的則在陶冶合價值的生活領域中之合價值的人格。

然欲達此目的，究應施用何種教育方法？不用說，是行動的原理。因兒童與環境的交涉，結局是刺激與反應的關係，是印象與表現的結合，在於教育上是觀察與發表的關聯。此種場合，印象必伴着表現的要求。表現是因印象而被促進，反之，印象又以表現而被確實，此兩者不可分的結合、循環的發達，是人生的真相，是教育的着眼點。關於此種原理之詳細說明，容待於後。

二、對於勞作教育論的批評

拉伊以為勞作 (Arbeit) 的語意，不能將教學及學校根本的、包括的來改造或改善。原來阿爾拜特 (Arbeit) 一語，是奴隸勞動及僱傭人勞動的意思，埃及 (Egypt) 人對於手藝者使用此語。後來雖經勒新 (Lessing, 1729-1781) 和康德 (Kant, 1724-1804) 將此語擴用到頭腦的勞作、精神的勞作及著作等意義上，但現在阿爾拜特 一語，仍包含着與勞動相結合的狀態，即含有困難、苦耐、努力等意味，一提到阿爾拜特爾 (Arbeiter 勞動者) 就想為手業者、僱傭人、職人、職工等類的人。即作為學校改造之正當的概念的阿爾拜特，自克美尼斯、裴斯塔洛齊以

至現在，尚含有所謂手業勞動、技術勞動及手工勞動之根本的意味。

豈只如此，就將阿爾拜特擴張到一般的概念，亦僅僅是偏狹的一方面，不能作為學校改造的基礎，因學校及教學不僅是關係於阿爾拜特的事情，如遊戲、美的興趣以及反射運動、休養等，在本質上就不能稱為阿爾拜特，這必須要加以考慮的。所以在勞作教育家所用的勞作的概念，作為根本的、包括的、學校改造的原理，是很狹義的，是很不明瞭的，在心理學上亦是很貧弱的。

為學校之根本的、統一的、包括的改造，只有「行動的概念」最為適當。我們所以用行動學校這個名稱，是為對於將共同生活的行動作為基礎而採用的學校，與以容易理解的語意；又為這樣的學校在原則上不同於勞作學校。在行動學校及行動教育學之所謂「行動」，是作用和反應的統一，同時又是生活共同體之間的相互作用，是生活共同體之合價值的適合，是反射衝動及意志的行動，更是在實驗的研究、經濟的構成中所產生出來的教授方法及學習活動。

今再從精神生活的價值領域，來分別考察阿爾拜特的概念，益見其不能包括的缺陷。

(1) 作為自然科學的概念的阿爾拜特 阿爾拜特用為自然科學的概念，確具有最大包括的概念範圍，所以勞作學校於有意無意之間，歡迎自然科學的世界觀、人生觀所有的各方面。以阿爾拜特是力的作用，是種種物體及最小物體（分子、原子、電子）的運動和運動變化，所有世界的過程（精神的過程也包含在內），結果是機

械的過程，是原子及電子的運動。此等觀念，對於自然科學的研究，雖有充分的根據，但不能就此種觀念成立世界觀。可是那些抱着機械的自然科學的唯物主義的世界觀之人，確只主張勞動學校 (Arbeitschule) 而忽視價值生活及精神生活的真正文化，實為最危險的事情。惟有行動纔能包括精神方面，所以我們排斥勞作學校，而主張行動學校 (Tatschule)。

(2) 在健康保護的意味上的阿爾拜特 勞作學校的主張者、醫者、運動家、愛國者認阿爾拜特有健康保護之意，於是阿爾拜特在文化價值的指導點上就成為個人及國民自己保存的意志行動及力的使用之意。但健康的教育及教學，不能不發生其作用於反射及衝動、行動的無數活動和保護之上，此等事項，不是阿爾拜特，而是安靜、休養、睡眠及遊戲。勞作學校反將此等事項忽視了。

(3) 在經濟的意義上的阿爾拜特 主張勞動學校的社會主義者即經濟的人生觀和世界觀的代表者，將阿爾拜特以經濟的意義來解釋。在國民經濟的文化領域中，因有生產、商業及貿易、營養、衣服、住居等必要財之使用和消費，固可用阿爾拜特一語來解釋；可是在享受的國民經濟的擴大領域上，即不如此。如感性財之理性的享受的教育，是我們最先要決定的問題，此種教育就與阿爾拜特無任何關係。這樣，阿爾拜特的國民經濟的概念，對於現代學校的改革，在國民經濟的領域中，已不能立定其充分的基礎。再國民經濟的人生觀及世界觀者，立腳於唯物的世界觀，以國民經濟的狀態及過程，為所有文化的基礎——精神生活豫想的本身。其實經濟的進步，不一

定能帶來精神生活的向上，而精神生活的向上，乃確為對於經濟生活的完全化之必然的豫想。

(4) 在科學的及真理的立場上的阿爾拜特 將阿爾拜特及勞作學校從科學的及真理的立場來加以闡明的教育學者，尚不多觀。原來學校的工作 (Arbeit) 是含有所教、所學的工作方法的，即所謂「教授處理」及「學習處理」。所有的工作處理，是綜合部分行動的全體行動。我們能將此全體行動在實驗上分析為部分行動，且能將個個部分捨棄而為節約時間和材料之改善的工作處理。教授處理，在一般上不單是經驗及實驗的觀察，并要認識在結果的部分行動的參與，而且凡是可為建設改善的教授處理，都是從這樣的發達起來的。

(5) 在於美的立場上的阿爾拜特 也有打算將阿爾拜特的概念從美的立場來把握的教育家、藝術教育家及詩人教育家，彼等極力主張自己活動、創造性、個性、想像、感情、獨立性及生產性。但藝術不是遊戲，從六歲到十四歲的兒童能達到個性、獨立性及生產的勞作嗎？藝術教育家以模倣良好的部分記憶為創造性及創造力，確是很大的錯誤。彼等之所以犯此錯誤，是惑於一面性的緣故。原來在學校裏的美的活動，不限於藝術的勞作，美的享樂及藝術活動的領域大於藝術的勞作。然而此全體的美的領域，勞作學校到底不能周顧，只有行動學校纔可以從其根本的原理上而謀所以到達。

(6) 在倫理的宗教的立場上的阿爾拜特 作為教學原理的阿爾拜特，在原則上尙未從倫理的宗教的立場而立定其基礎，這很能現示勞作學校論的淺薄性。在行動學校是要求以教學為發達的指導而將論理的及宗

教的素質及衝動使之爲合價值的發達。倫理及宗教的領域，義務是其特徵，阿爾拜特只不過是構成倫理的宗教的精神生活之一部分而已。如宗教於勞動之外，尙有新禱。要之，倫理的和宗教的態度及生活指導不只限於勞動，若將這個形成爲最高的部分，則勞作學校在原則上並無任何功用了。

拉伊對於勞作學校雖然這樣的體無完膚的加以批評了，但從廣義來說，他的行動學校論，仍然只可視爲勞作學校論的一派，所以加爾路斯干(Karl Rossger)會謂：「此種批難的本身，亦可適用於他自己的行動學校論。」可見兩者并無不能相容的差異。如從另一方面來說，他這個批難，確與勞作學校論者以不少的刺激，促進其反省，而向着發展改善之途前進。

三、共同生活社會學校的根本原理

拉伊晚年所著的共同生活社會學校一書，可以說是他多年研究的總和及大成，包含他過去所發表的教育思想的全部，這是行動學校，是生活學校，又是實驗教育學。

他的教育主張，如前所述，是以「行動」作爲中心的。人類以行動而保持其生命，完成其發達，教育不外指導人類的行動，而完成其生命。換言之，卽人類的幸福，依據行動的如何。而行動的如何，又依據教育的如何。

教育是行動的指導，若就生物學上來說，是對於刺激的反應，對於環境的應適之改善進步爲目標。教育事業是一種期望人類行動的完成，而促進其身體的並精神的素質之發達的有計畫的事業，其結果是人格的統一完

成。人格與共同生活社會發生交互的影響，人格以共同生活社會的一員而在其影響之下成長發達；共同生活社會又受人格的影響而發達進步，人格不斷的成長發達，社會亦隨之發達進步。因而教育的原理，是在完全的共同生活社會中陶冶完全的人格。人類生活在自然方面，是以自然科學為指導；在文化方面，是以文化哲學為指導，人類自然生活的行動，只被支配於本能的衝動及反射運動，所以教育的任務，在以文化的規範作為標準，而指導人類的行動。生物是反應環境的刺激而生活，人類則為行動、為生活。若分解代表人類的的生活，則為對於刺激的反射，即對於環境的適應，刺激與反射，又可以名之為知覺與運動。刺激經過知覺神經而傳達於腦髓中樞，以中樞的命令而經過運動神經，作成筋肉運動而表現於外部，此即所謂行動的生理學的分析。換言之，即環境通過知覺神經而印象於腦中，基於此種印象而將所謂適應的反應作成行動，而表現於筋肉運動。此種從內部的印象達於外部的表現之全體過程，即所謂行動，行動者是人類生活最根本的現象。因為表現是對於環境的適應，所以印象不過是達此適應目的的手段，即人以知覺和觀察而獲得環境的知識，不外是為適應環境而圖生存的手段。

在生物學、生理學上，行動是所謂對於刺激的反應，即對於環境的適應。但若以心理學來說，則為直觀、整理和表現。以直觀或觀察而獲得的知識，在心意中加以整理，更為適應環境作成行動而表現，當表現之際所起的筋肉運動，最應置重，因隨着筋肉運動所起的筋肉感覺，對於教育有很大的價值。筋肉運動雖然是先在意識中有了表象運動觀念，但當筋肉運動之際，意識中亦起運動感覺的表象，而且因運動的感覺常伴着快感，所以運動的觀念

表象亦伴着快感。以此種筋肉運動的表現，將內部的印象發表於外部，因此發表，就將原來的印象變成更爲明晰、更爲確實。這是多麼大的教育價值！但從來的教育者反對此忽視。教育上的印象方面，是直觀觀察及咀嚼整理，從前的教學只止於此，而在表現方面，乃是造形、製作、創造、建設等創造行爲，這一方面最爲重要。所以他爲區別於直觀教學或實物教學起見，而名爲「表現教學」。此種表現教學的形式，如用砂土、黏土、石膏的造形、博物、物理、化學、地理、數學的實驗實習，動物飼養、植物栽培、唱歌、音樂及其語言的表現，以及體操、遊戲、跳舞的身體表現等都是的。

拉伊又以爲最小的共同生活社會是家庭，所以行動教育的基礎，先要從家庭作起。以家庭爲共同生活社會的出發點，漸次擴張到鄉土、地方、國家，終而達於世界的全體。教育是以家庭教育的發達，而成立國民教育，再從國民教育而成立世界教育——包括萬有的最廣的生活團。以在此完全的共同生活社會中之完全的人格陶冶，爲最高的教育理想。

拉伊的教育學說，出發於生物學，觀其最初所著的理科教學法，是很明顯的事情。以生物學的研究方法，移到教育學上完成其實驗教育學。實驗教育學的特色，在於以實驗心理學作爲基礎。他的實驗心理學又根據於馮德（Wundt）的主意心理學和閔斯德堡（Hugo Munsterberg, 1863-1916）的行動心理學，他即以此而達到其行動學校——共同生活社會學校的主張。他所謂共同生活社會，不僅是人類文化社會之意，而是把廣大的一般生

物無生物的自然界亦包含在內。他所以反對勞作學校就是因為勞作學校不能包含此種教育的全範圍。不過這是因為他的成見過深的緣故。若從第三者看來，他所主張的行動學校，仍不失為廣義的勞作學校之一種。他的共同生活社會與凱欣斯泰奈所主張的共同勞作團體是一致的，不過範圍較凱氏為大罷了。又他以為在學校生活中應尊重個人的自己活動，贊成尊重責任的自治訓練，亦與凱氏相同，所以我們將他也列入勞作教育思想家之中。

第十三章 社會的勞作教育思潮

第一節 社會的教育學說發達的動因及其派別

「人類爲萬物的尺度」這樣的喊着要求個人解放分散的蘇非斯特（Sophist）的個人主義之思想，因了蘇格拉底（Socrates）、柏拉圖（Plato）之理想主義的社會思想而圖團結、協和；同樣的，自文藝復興以來所盛行的個人主義的生活原理，隨十九世紀近代國家主義的暢興，也漸以社會本位的生活原理而被統制、整飭。故社會的教育學說，實以對於自十八世紀啓蒙思潮以來跋扈的個人主義教育思想之自然的反動爲中心的動機。

然而在現代社會的教育學說的暢興中，除此項反動之外，尚有幾多積極的動因。我們可將此分爲基於經驗主義的動因和基於理想主義的動因兩大類。屬於前者的：第一、爲被孔德所促起的實證主義之社會學的傾向。實證主義是把經驗科學位於知識發達的最高階段，同時因經驗的社會學即社會現象之歸納的研究而發見社會生活的原則，基於此種原則而圖社會改善的努力，認爲有最大的價值。此種傾向，促起了把教育作用亦視爲社會的事象而加以考察的機運。由於經驗主義而來的社會的教育學說之第二動因，是達爾文一派生物學的研究。因

爲在生物體的構造和機能中發見了各各細胞之靈妙有機的關聯，不久在人類社會中亦發生了以各各成員爲細胞，而以社會爲一大有機體來加以考察的傾向。於是關於教育的領域亦視兒童爲社會有機的一員，以至高唱因社會而達於社會的陶冶。

其次基於理想主義的社會教育學說，是胚胎於規範哲學、先驗哲學，其思想的根基，恰與前派相反。作此種理想主義的中心的「自我」，是與那個個人的經驗的自我相對立之普遍的、先驗的自我。是所謂無社會的理念則不能設想的自我。此種理想主義的唱導者，是因了十九世紀的唯物主義、實證主義的跋扈一時竟將康德哲學之光完全遮蔽，而乃唱康德復歸之說，更進而唱康德超越之說，以成立先驗哲學、價值哲學的新康德派。此即在哲學史上之所謂馬爾堡學派 (Marburger Philosophenschule) 及巴爾學派 (Badischen Philosophenschule)。此種社會的教育學說的成立，發源於一八九六年裴斯塔洛齊一百五十年誕辰紀念之舉行，當時他們將裴斯塔洛齊的教育思想喚起世人注意，並將其思想的基調在於社會教化之點，特別說明。馬爾堡學派的拿托爾普乃因祖述裴斯塔洛齊而建設起理想主義的社會的教育學來。在另一方面，則以此種眼光回顧風靡教育思想界的赫爾巴特的教育學，認爲是屬於個人的、機械的教育學說，於是世人乘了飽鑿於赫爾巴特的機運，而愈益謳歌社會的教育學說。

社會的教育學說除以上二派之外，尙有所謂唯物史觀的社會的教育學說，此派因蘇俄社會革命的成功，也

已盛行於一方，至其要義，容於第十七章再為詳述。

現代的社會的教育學說，有關於勞作教育思想者，除唯物史觀派外，為基於經驗主義的杜威和基於理想主義的拿托爾普，杜威之勞作教育學說已見於前章，今在此只將拿托爾普的勞作教育學說，述之於後。

第二節 拿托爾普的勞作教育思想

拿托爾普 (Paul Natorp, 1854-1924) 生於德國的杜塞爾多夫 (Dusseldorf) 市。在他少年時，這個繁華都市的藝術、學術、產業及宗教各方面的印象，給了他很大的刺激。從一八七一年至一八七四年相繼學於柏林 (Berlin)、波昂 (Bonn) 及斯特拉斯堡 (Strasbourg) 各大學。但在柏林大學時，因學生過多，師生的關係疏遠，不能使他滿意。在波昂大學得古典文獻學者烏賽納 (H. Usener, 1838-1907) 教授的指導，而從事於古典的研究，形成他的思想的根底之希臘思想，尤其是柏拉圖的哲學思想，即萌芽於此時。在斯特拉斯堡大學從學於哲學及教育學教授拉斯 (E. Laas, 1838-1885)，對於批評的識見受了很大的裨益。然而以上的研究，尚不能使他十分滿意，適在此時，因友人的一封信，而研究科痕 (H. Cohen, 1842-1918) 及蘭格 (A. Lange, 1828-1875) 的著述，更對於狄加爾特 (Descartes, 1596-1650)、伽利略 (G. Galilei, 1564-1642)、懷布來 (T. Kepler, 1571-1630)、哥白尼 (N. Copernicus, 1473-1543)、尼克拉斯 (Nicolaus, 1401-1464) 等作精細的研究，將他導入於具有數

學和自然科學的基礎的馬爾堡學派 (Marburger Philosophenschule) 就是這樣的因緣。他於是赴馬爾堡大學 (Marburg) 與科痕及神學教授海爾曼 (W. Hermann, 1846-1922) 特別接近。一八八一年作了該大學講師，一八八五年舉為特別教授，一八九三年升為正教授，擔任哲學、教育學及教育史等講座，直至一九二一年雖不任講座，但依然在職。一九二四年為他七十誕辰，馬爾堡大學 贈以名譽博士，旋於同年八月病沒。

他的著述，甚為宏富，其中關於教育方面的主要著述為：裴斯塔洛齊的勞動者教育與社會問題的理想 (Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und Sozialen Frage, 1894) 柏拉圖的國家與社會的教育學的理念 (Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik, 1895) 社會的教育學 (Sozialpädagogik, 1898) 赫爾巴特裴斯塔洛齊及現代教育學的任務 (Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgabe der Erziehungslhre, 1899) 一般教育學綱要 (Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen, 1905) 社會的教育學論集 (Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, 1907) 哲學與教育學 (Philosophie und Pädagogik, 1909) 裴斯塔洛齊的生涯與思想 (Pestalozzi, sein Leben und seine Ideen, 1909) 國民文化與人格文化 (Volkskultur und Persönlichkeitskultur, 1911) 裴斯塔洛齊的理想主義 (Idealismus Pestalozzis, 1919) 社會教育學新規準 (Neue Richtlinien sozialer Erziehung, 1920) 組合教育 (Genossenschaftliche Erziehung, 1920) 個人與社會 (Individuum und Gemeinschaft, 1921) 社會的理想主義 (Sozialidealismus, 1920)

實踐哲學 (Vorlesungen über praktische Philosophie, 1925) 等書。

一、教育的本質

拿托爾普是以柏拉圖的理想主義、康德的批判哲學、裴斯塔洛齊的教育思想而形成他的批判教育學。他以為教育作用的本質，若求之於所謂「陶冶」這句話中，是最適當的。陶冶的意義，有如藝術家對種種素材與以一定的形式，又如對於動植物之在有機的生長自然的表現其本來的形式時的那樣的一般渾沌的素材而與以特定的秩序，因此，將事物帶到其本來應有的完全性的路上來。人類的陶冶，就是將作為人類的素材而自然具有的種種性能，依照人類之所以應為人類的規範法則而加以統整，漸次形成其為完全的人類。將此種陶冶的作用，特別有意的、計畫的施行，即是所謂教育。所以，陶冶或教育的概念，是以什麼是人類本來應有的「當為的概念」作為前提，此種當為的概念，一般的名為理想的時候（或將理想最終的視點名為理念的時候），教育即不能不是基於理想（或理念）的作用。

那末，理想是什麼呢？據拿托爾普說，理想畢竟是意識求統一於自己而前進無限的過程。而且此種統一，是向着四種根本的方向而進行：第一，知的作用，是將映於感官的現象的複雜性，以量的關係的數學法則及時間關係的因果法則，構成到統一的科學的世界。第二，意的作用，是將被束縛於經驗世界的感能的意欲之衝動，遵照狹義的意志即一定主觀的規範的格率而統一，更進而依照理性意志即普遍妥當的法則而統一，將道德的世界建立

於自己之中。第三、情的作用或自由幻想作用，仍是將感官的現象，統一於美的法則，而將藝術的世界建設於自己之中。第四、是以上科學的、道德的、藝術的世界，猶未脫有限界而不完全的時候，因想慕無限界超越界而將我們導入於最終的安慰之宗教的意識。這樣將自然的感能的渾沌界，以真、善、美、聖的規範法則，而形成科學、道德、藝術、宗教的秩序的世界之過程，即是人類精神之本質的方向。將此四種作用的調和的發達，有意的、計畫的施之於兒童的心意中，就是教育的任務。所以他說：「陶冶或教育的任務，是使人類精神的本質，向着所有的本質的方向使之爲調和的發展。」

在以上各種方向中之最基礎者爲意志的教育。因爲教育在於以教育者的意志，振作兒童的意志。如忽視知的意志、鑑賞創造美的意志、信仰的意志之陶冶，那麼科學、藝術及宗教的教育，也決不可能。然而若以這樣的意志作爲前提，則科學的、藝術的、宗教的教育，應該以各各獨立的目的和方法來進行，決不可以只以道德教育爲教育的總和。這是他反對赫爾巴特（Herbart）在教育學上只以倫理學來規定目的的理由。他以為社會方面的科學、道德、藝術、宗教之客觀的文化，即是人類規範的精神活動的成果。所以，教育若從主觀的方面來看，則爲各人規範意識的陶冶；若從客觀的方面來看，則是將歷史的、社會的文化，在各人的心意中使之現實化。精神的陶冶，是將客觀的世界——科學的世界、道德的世界、術藝的世界、宗教的世界，建設於自己之中。換言之，即遵照此等世界固有的法則（此又不外是精神自身的法則）建設於自己之中。因此，教育方法之一的圖式，爲論理學、倫理學、美學、

宗教、哲學等規範的法則學本身研究之所指示，只有將一般的方法為適應各人的心意而使之個別化，心理學方為必要。這是他反對赫爾巴特以教育方法要根據心理學來規定的見解。

拿托爾普既然以教育作用為基於規範的人類陶冶，所以他以全體的哲學——規範科學的論理學、倫理學、審美學、作為教育學的基礎。這是他將康德哲學的根本精神，展開於教育的視野，所以他將教育學做康德哲學之名，而名為批判的教育學。而且當為的支配、理想的實現，是相當於康德所說的真正的自由。故拿托爾普的教育學，是對於個人主義教育學所高唱的自由教育，而創為普遍的、積極的自由教育的原理，因而規範的教育學同時又不能不是社會的教育學。

二、教育與社會

如前所述，拿托爾普以經驗的素材規範的統整，為教育的本質，但這只是將個人從社會抽象的方面來看，其實在於實際上決無離開社會的個人，因此，教育惟以社會生活為條件而始有可能。以他為個人和社會，本來是一元的存在。所謂「你」或「家」的意識，若不是和社會——非我共存，則不能成立，這是不消說的。就是連所謂「自我」或「自己的個性」的意識，也是在和非我對立，和非我比較而限定自我的時候纔起的意識。反之，社會亦不是完全離開個人而存在，卻是生成於個人意識之中，所謂「你」是在自己中所意識的自己以外之我，又所謂「家」的社會，若忽略在父母兄弟各個人間之精神的愛敬和協同的意識，則不能見出。所以，全然離開個人的

社會，如離開感覺的基礎之空虛的物體概念；又全然離開社會的個人，如物理學上假說的原子，無論如何，都是單純的抽象概念，在現實上是不存在的。存在於現實的，只有個人的社會和社會的個人。

個人與社會既然有這樣不可分離的關係，那末，教育與社會究有怎樣的關聯呢？拿托爾普在其所著社會的教育學一書中，曾有詳細的說明。他是以意志教育作為教育作用的基礎領域的，主張個人的意志活動，可以分為三個階段，與此相對應的社會的活動，亦可分為三個階段。換言之，即在個人的意志活動方面；有本源的衝動，以自己的格率而統制衝動之狹義的意志及使此格率適合於普遍的法則之理性意志；同樣的，在社會的活動方面：有發動衝動生活之經濟，在此衝動生活上與以一定的計畫和統制之政治及為使此種統制合於最高的理性法則之教育。更就其系統來說，個人生活的理想，是以理性意志來規定狹義的意志，狹義的意志又統制着衝動；同樣的，社會生活的理想，是以教育來激勵人人的理性意志，照此理性意志來規定政治的活動，以政治的秩序來統制經濟的活動。但在這裏之所謂經濟、政治、教育，有很廣汎的意義，不論階級職業的如何，凡是一個人的一般的現實的具體活動本身即是經濟，在此與以一定的秩序規律即是政治，更將此使合乎最高理想的理念的努力即是教育。此種意義的經濟、政治、教育，在實際生活上，成為渾然一體。換言之，即是以下級階段作為素材，上級階段作為形式，而渾然結合。其分辨只不過是抽象的思考而已。

拿托爾普基於以上的根本思想，認表現於社會的教育，亦有三個階段：第一階段為家庭教育，這是以幼兒的

衝動生活之正當的指導爲任務的。因爲幼兒自己尙不能自覺意志的法則，其生活完全在家庭自然保護之下而生活着的。第二階段爲學校教育，是以在兒童的衝動生活上與以計畫和秩序爲任務的。這時候的兒童已能自覺狹義的意志法則，就得仰賴於教師的命令、校規、校則而生活。第三階段爲成人社會之自由的教育，是以理性的自由支配爲任務的。這是人人在自己的良心上求最高規範的生活。他就根據這樣的見地，以定改善現在的教育制度的方法。他以爲在家庭教育方面，各家族應該組織家族協會，集合二十名乃至二十五名的兒童，聘請二三名教師，施以遊戲、儀式、遠足及簡單的教授訓練。在學校教育方面，應超越所有的階級而施行統一的國民教育，對於六歲乃至十二歲的兒童，完全施以基礎的教育，此後再對於有理論研究的天資學生，使之升入人文的中等學校，其他學生則使進農、工、商等實業學校。在成人的自由教育方面應將現在的大學擴張爲國民大學，開放全體國民，努力實現所謂「全體國民共同化及因此共同化而進於道德化」的理想教育。

要之，拿托爾普的教育思想，是認教育只有在社會生活中進行，社會生活亦只有依教育而形成向上。所以他說：「個人的陶冶，無論在任何方面，是以社會爲條件；反之，社會的形成，又以適合於參加其社會的個人的陶冶爲條件。」陶冶之社會的條件，社會生活之陶冶的條件，即是所謂社會教育學的主題。但在這裏之所謂互爲條件，並不是因欲使個人適應於既成的社會而將水準的社會生活永久反覆，乃是在社會也在發達之正當的豫定之下，使理念的人類發生關係於理念的社會，使個人和社會在同一的根本法則中共同爲無限的向上之意。這是拿托

爾普基於理想主義的哲學，而將規範的教育學和社會的教育學結為不可分離的關係的根本主張。

三、拿托爾普的勞作觀

拿托爾普既以意志教育為教育的基礎領域，依照意志發展的階段，而現示出兒童生活發達的階段，這在前面已經敘述過了。今再將勞作與各階段的關係加以敘述。他以為兒童本源的衝動生活，最初是以自由遊戲的形態而表現出來。雖然有人認為遊戲是假的生活，不是真實的生活，但遊戲對於兒童確是真實的生活，而且是兒童本來面目的生活。從此種本來面目的生活而發達兒童的意志之力，勞作的形態，亦在此表現出來。例如在自由遊戲中，對於時間、空間的秩序，精神作用活動的方法，材料的使用消費及補充，均漸次認為必要的時候，即可以看做在遊戲中所表現的勞作的形態。但在此所謂衝動，是意志發達的第一階段，此時意識的統一未能充分，尚不是意識的目的之生活。因而在作為衝動作用的勞作，亦無一定的方向。此種方向，是由於意志發展的第三階段——意識統一的理性意志所給與的。理性意志，是我們的思想、行為之正當和真實的形態，是指導人類生活的力量。這樣以基於理性意志的理念，而規定勞作的方向，即對於社會的經濟生活，規定其應當進行的方向的思想，也就是此種理念。

他以為意志發展的第二階段之所謂狹義的意志，是選擇或決定種種事物的活動，在意識統一的形態上，雖比第一階段的衝動較為發達，但尚未達到第三階段的理性意志之完全的統一。此第二階段之所謂意志——狹

義的意志，在社會生活上，是規律和制度的生活。規律和制度的生活，對於基於一定的方向所行的勞作，可借理念之力來整飭其秩序和組織，引起其傾向勞作的意志，且促其課題的發生。這樣，對於勞作和規律制度的生活吹入以精神的——基於理性意志的理念生活，可以說是廣義的指導力，廣義的教育生活。

因此，可爲人類的眼目，可爲指導力而且指導無限的方向的理念，在廣義的勞作和規律制度中具體的表現其本質。從勞作方面看來，真正的勞作，是抱理念於自己之中的。因而精神和勞作的關係，較之兄弟姊妹的關係，更爲親密，而是像由熱烈的愛情結成一體的夫婦那樣的關係。拿托爾普在一九二〇年德國全國教育會議中，痛擊當時德國中學校之偏於人文的陶冶或偏於實科的陶冶，亦是從以上的立場所發生的自然的結果。他又謂專心於這樣意味的勞作而感到愉快之情時，就是我們所以產生我們的自我的時候，存在於我們之中而關係我們永久創造之永久的目標之直接意識，實爲勞作的宗教。這是他於全人的界限內所求得的宗教觀，是與勞作相結合的人類意識之最深奧者，爲純粹感情。純粹感情是不可分的，是無限的，又是與我們最直接的，這裏面即宿泊着宗教教育的世界。認識、藝術、道德均淵源於此。傾注全心的勞作，不是從外面的強制，而是由於內面發出的勞作，向着這永遠的目標體驗的勞作，自己和勞作達到如一的心境，即爲導入宗教世界的勞作。就是在社會的勞動，亦應該是這樣的。

拿托爾普將知識的、藝術的、道德的所有的「行爲」看做勞作。本來的勞作，不能不是依知識的、藝術的、道德的根本上則——規範的法則所形成的意志行爲，因此，人類陶冶的最高要求，不外是這樣的勞作——意志行爲的面上。他是將教育作用看做基於規範的人類陶冶，以全體的哲學爲教育學的基礎。這與以經驗爲教育作用之唯一無二的根據，打算把教育學建立成爲純粹經驗科學的經驗的教育學，正立於反對的立場。

第十四章 人格主義的勞作教育思潮

第一節 人格主義的教育學說發達的原因及其在哲學上的根據

現代人格主義的教育學說，是將以前所謂經驗主義和理想主義、個人的見地和社會的見地之對立的思想，經過較高的取捨，而築成新的綜合的見地，以尋求教育之最後的出路。其目的在求理想人格的完成，而又以重視教師的人格爲方法。至此種教育學說發生的原因，我們一窺其對於各種教育學說的態度，即可明瞭。試分述於下：

(一)對於經驗主義的態度 自十九世紀以來支配思想界的經驗主義，最後的極致，將世界和人生純以唯物的、機械的觀點來看，使生活原理傾於物質主義、功利主義，使人心發生荒涼卑野之感。人格的教育學說，則將人類的本質，求之於超越物質、支配自然之精神生活。因此，將被囚於物質、束縛於自然的理論和時弊加以革正，乃爲人格的教育學說之當前的使命。

(二)對於理想主義的態度 新康德派的理想主義，其所取的對象，實包括知情意各方面的，然觀其處理對象的態度，則似偏於論理主義、主知主義，因而其教育學說，給與熱情之力於實際教育者比之於體系的整備理論

的透徹方面爲少。人格的教育說則反而傾慕浪漫的思潮，抱有以情意爲主的藝術的、宗教的世界觀和人生觀，將教育作用的核心，置於以燃燒着陶冶熱情之教育者的人格，去喚起學生的激感和渴仰，而養成其自治自律崇高優美的人格之努力之上。此種教育思潮，既不陷於經驗主義，又不墮於主知的理想主義，是保持其以情意爲主的理想主義的。

(三)對於個人的及社會的見地的態度 人格的教育學說，對於放縱不羈的個人的見地和劃一壓制的社會的見地，同起反抗。若將愛倫凱、古爾里特所高唱的個性，認爲是單純的個別性、特殊性，不具任何規範的要素；或將彼等所讚美的自由，解爲狹隘褊小的自我之放縱無規律，則必須排斥。又社會的教育學說，在其創唱者決不是無視個人，但將此宣傳實行之人，因過於重視社會的見地而閉卻個人的發展，尤其是藐視以天才偉人之力之推動文化的躍進，或對於基於經濟事情之變動之社會的情勢而起激烈的反抗，諸如此類之錯誤，不但應該大大的警戒，並應嚴格的防備。人格的教育學說雖然極其尊重個人的權利，尤其是偉大的個性之價值，但此不是在單純的心理學上的概念之個性，而是具有倫理的價值的人格，必須有超個人的規範之自律、自制；又不是止於忠順既成的社會，必須有使社會達於比較高的向上之熱情。在此種意義上的人格主義的教育學說，是將錯誤的個人的見地和錯誤的社會的見地共同訂正，而使兩方皆達於正當的止境的。

人格主義的教育學說，雖然立於以上所述綜合的見地，但亦有其哲學的根基。如謝林 (Friedrich Wilhelm

Johann von Schelling, 1775-1854) 的同一哲學 (Identitätsphilosophie) 以爲自然與精神之上，更有所謂絕對精神，貫通於二者之間，而爲其根底。此絕對精神，是自然與精神的同一，亦即主觀與客觀的同一，現實與理想的同一。以此種思想而通用於人格的概念之上，而爲人格的教育學說的基礎。又如倭鏗 (Rudolf Eucken, 1846-1926) 的人生哲學 (Lebensphilosophie) —— 精神生活哲學，以爲精神的根底，與其是知力，勿寧是倫理的意志、宗教的情操、審美的想像力。此種精神的根底，是超越狹隘的經驗的事實而傾慕無限的世界，又是脫離自然的囚蔽而支配自然。以這樣自由的將自己活動的精神，作爲在自己之中難以抑制的價值希求來加以體驗，又看做是在人類歷史的文化的進展上之表現。倭鏗以爲用這樣的精神來統一我們的生活，名爲精神生活。這樣的精神，又是人類與自然物所以區別的人格。此種意義的人格，若從以超經驗的理想而支配經驗的自然之點看來，則是經驗主義和理想主義的綜合，再從不只是追隨既成之歷史的、社會的文化，而且創造新的文化之點看來，又是將個人的見地和社會的見地施以高度的取捨。此種哲學亦爲人格的教育學說的基礎。

人格主義的教育學說，除以上的哲學根據外，尚有以基督教主義爲根據，而建立所謂道德的人格者，如斐爾斯忒 (Friedrich Wilhelm Forster, 1869) 之主張道德性格的陶冶即是。自十九世紀之末至本世紀之初，此種教育思想的學者繼續輩出，因而發生種種的派別，分述各派的教育學者，因非本書範圍內之事，故從省略。今只將有關於勞作教育思想之人格主義教育學者如高第希、夏布納、布爾幹、干斯柏格等人分述之。

第二節 高第希的勞作教育思想

高第希 (Hugo Gaudig, 1860-1923) 生於德國哈庇 (Harz) 附近斯特開 (Stokey in Harz) 地方一個牧師家中。自諾德豪增 (Nordhausen) 的文科高等學校畢業後，升入哈勒大學研究神學、古典學及近代語，畢業後被聘為佛蘭克學院 (Franckeschen Stiftungen) 附設師範學校教員，此時該院院長兼師範校長為赫爾巴特 (Herbart 1776-1841) 派的著名教育學者夫里克 (Otto Frick, 1832-1892)，高第希受其感化，致力於赫爾巴特派的教學方法的研究。但以深沉攻究的結果，悟得此種形式的階段的教學法，不僅不是萬能，而且有妨於教師自發的創造性。一八八七年即他二十七歲的時候，轉任哥拉 (Gera) 實科高等學校，在該校擔任教職垂九年之久，又回佛蘭克學院，被聘為該院附設高等女學校校長兼女子師範學校校長。後轉任來比錫市高等女學校校長兼女子師範學校校長。在來比錫是他最活動的時代，以與凱欣斯泰奈的勞作學校論對抗，主張精神勞作，而獲得盛名。當時有許多研究教學法的人來學校作實地考察或研究，稱其所辦之學校為高第希學校 (Gaudig = Schule)。他又和他的信徒努力鼓吹其教育主張、教學方法，出席講演於全德國各地的教育科學週 (Erziehungswissenschaftlichen)，有許多的地方即將此教育科學週呼為高第希週 (Gaudig = Woche)，此外尚從事於著述事業。他的著述甚為豐富，主要的計有：自己活動的教育 (Erziehung Zur Selbsttätigkeit, 1902)，修養人格的學

校 (Die Schule im Dienste der Werdenden Persönlichkeit, 2 Aufl. 1922) 德意志民族——德意志學
校 (Deutsches Volk-Deutsche Schule, 1917) 學校改革嗎 (Schulreform?, 1920) 自由精神勞作的理論
與實際 (Theorie und Praxis der freien geistigen Arbeit, 1921) 學校與學校生活 (Schule und Schul-
leben, 1923) 人格的理念 (Die Idee der Persönlichkeit, 1923) 家庭與學校 (Elternhaus und Schule, 1920)
等書。可是他不是一个純粹的教育學者，所以他的著述也就缺乏理論的系統，誠如索泮 (Emil Saupé, 1872) 所
評，高第希的教育著述不外是「從天資深厚陶冶豐富且有精緻的感能的教育家之實際中所產生的結晶。」今
將其教育主張述之於後：

一、人格自己活動的原理

(1) 人格的意義 高第希的教育學說，以倭鏗 (Rudolf Eucken, 1846—1926) 的精神生活哲學為基礎，而
主張人格教育，所以他說教育學雖不能完全離開心理學，但不能以心理學作基礎，應該把它看作哲學即規範的
學問，講教育學就應該同時是講哲學。教育的目的，就是為實現哲學的理想，哲學的理想，即是人格的理想。

理想的人格，雖然承認個人主義所主張的個人，但不是有無限權利的個人，其正當的要素，是所謂受取人格
的理想的人。換言之，即將許多不純粹的部分捨棄，而保有向上的人格之意。所以說人格是自我中心的「理想
我」。自我中心的理想我，又不是個人離開社會，而是個人以自己的活動，使自己遵從現存的社會秩序，又與承認

此種生活秩序所有的人相結合。人只要立於生活之中，立於生活領域所發生的關聯之中——將生活領域之力，吸收於自己；又將發生於生活領域的問題，共同來解決——則所謂人格自我中心的性質，決不會限於貧弱的自己自身，而是與生活領域之力相結合，即個人與社會的根本方向相綜合之意。惟有如此，人格始得完成。因此，人格決不是空虛的形式，而是貫通所有生活的領域，充有一切文化的內容，而達於超個人的規範價值的生活。所以，真正的人格活動，既不是利己主義，又不存有利他的觀念，是超越利己利他的大我活動。這就是最高活動的原理，也就是要求勞作的原理，所謂教育的活動正是此種活動。

(2) 自己活動的原理 高第希以爲在現代教育學的領域中，有一個本質的發見，這個發見就是「兒童之力」的發見，比較確實一點說，就是兒童之力的再發見。一般作教育學的思考活動的人們，正想將學校的活動，建設於兒童自己活動的原理之上。

不是以教師的主動而去發達兒童的活動力 (Energy)，是使兒童的精神與勞作的對象相接觸，以達於活動力的發展，這正是自己活動的方法。因事物的本身，有誘發兒童活動力的衝動的可能。學校若能利用兒童已有之力，則能使兒童從自己活動，因自己活動，而進於自己活動。

所謂自己活動，並不是向着對象的亂撞，而是有思慮、有秩序的前進。所以若不信託兒童的活動力，則兒童之力無從發展；但若過於重視兒童的活動力，則兒童的活動必至於混亂，兩者都不能達到所期的目的，兩者同在被

排斥之列。自己活動的方法，雖由於兒童自己的發明和發見，但教師不可不與以指導與以刺激。教師要真能瞭解兒童的天性，刺激并喚起兒童內在的能力。兒童的自己活動，當然以自由為主，避免所有的強制和干涉，但又不可不防備其放縱無秩序。所以兒童的自由，不是絕對的自由，而是要求嚴格的指導的。勞作是解放兒童的活動慾，與以喜悅之情，同時又要求其真摯的性質。

從來教學的價值，大半存於教師的教法；但勞作教學的價值，是在於學生自己活動的方法如何，即精神勞作的過程如何。昔日的教授法變為今日的學習法，切言之，即勞作教育，是自由精神勞作過程的教育。學生以自己活動，體得文化，充實人格的內容。則教師的任務，不是教學生以一定的知識，而是使學生以自己的活動而會得學習新知識的途途那樣的指導。此對於學生將來的文化生活，有極其重要的價值。在這樣的學生與教師的關係中，即可以明瞭自己活動原理的意義。

高第希以人格的陶冶，為教育最終最高的目的，學生自己活動，為教育最上的方法原理。教育目的的人格與教育方法的自己活動，二者是他的教育價值評價之根底之規範。

二、勞作學校的概念

自一九〇八年凱欣斯泰奈提倡勞作學校以來，勞作學校在德國教育界成了中心問題。高第希雖亦主張勞作學校，但他與凱欣斯泰奈的意見未盡一致，他首先和凱欣斯泰奈發生正面的爭論。他以為若將勞作解為手的

作業，在勞作學校中，置手的作業於首位，并認將來的學校是此種學校，這是一種很大的錯誤。所以發生此種錯誤的由來：第一、是因為將勞作學校從公民教育的思想中抽出，而以國家學校的目的為主旨，只在造就有用的公民，殊不知國家教育的目的，決不只此，實應以全人格的陶冶為目的。第二、是因為過於重視手工陶冶的價值，以為手工教學，對於學生的知識和意志的陶冶有絕大的效果，反而對於純精神的作業以及在其他的精神教科中所附有的手的作業，加以輕視。自然，手的作業及特別技能的練習，以其有明確的價值，因而將圖畫教科擴張，採用專門技術的教學，以及將自然科學的教科使之手工化，亦有十分正當的理由。

但是勞作學校的本質的特徵，乃是當勞作之際的學生的獨立活動，換言之，即以學生的自力活動形式來決定學校的性質。勞作學校是此種性質的學校，將來的學校亦是此種學校。不用說，此種學校的學生，不是從最初即有自由活動的可能，一定要有一度作為預備階段的規則的勞作，然而其目的在於自由活動，所以即在預備階段，也要盡量使之自由活動。所謂「活動的學生」是所有教育思想的中心原則。所有教育事業及教育計畫的目的，在使學生養成勞作心、勞作力及勞作的技能，所以若只以手工技術的教育為滿足的教育，乃是根本的錯誤。

自己活動的原理：第一、是學生當勞作之際，對於變化的事情善自適應；第二、是在全勞作進行中，學生在心的方面也能獨立，換言之，即是使學生活動的動機，從富有活動力的勞作精神中湧出，使學生因勞作目的的設定，勞作材料的選擇，勞作進行次序的決定，勞作目的的堅持，勞作妨害的排除以及自己抑制自己，而達到知識、感情、意

志的滿足的要求。此種原理支配所有的勞作形式——精神的而且身體的勞作教學，無論在直觀的勞作，書籍的勞作，開發的場合，全體表現的場合，均以此原理為中心。又此種原理為所有的學校組織原理，自初等學校以至高級學校，均應適用。

又自己活動的原理，不僅是知識的陶冶，感情和意志的陶冶，也包含於其中。所以勞作學校之真正的任務，在於全人的陶冶，尤其是獨立行動上各種美德，如活動力、耐久力、決斷力、責任心、自信力，也都存在於此種原理的領域中。

以自己活動為主的勞作原理，其重心當然在於個人，學級的組織，不過是為使個學生發展到自己活動的手段。所以學級的勞作，不能不限於為個學生而作的勞作。但是此種個人勞作狀態，並不是將個學生以學級的一員而相互補助的勞作方法除外，這是最當辯明的。個個學生自己獨立的勞作，不但不妨害從分業和伴此分業的勞作結合所成立的學級勞作，卻能因此而使學校成為有價值的自治團體。

要之，勞作原理，確為有價值的原理，但是不能不將此納入於正當的界限以內。例如教學材料的選擇，必須要從教育的全目的上來決定，不適用於此種目的的材料，就當排除。又勞作原理，對於學校所組織的社會生活的構成，只不過是規定其一部，決不能包括其全部。可是勞作原理的適用範圍雖有界限，但把將來的學校稱為勞作學校，亦無妨礙。因此種原理有很大的作用力及作用範圍，應用此種原理所發生的效果，最適切於時勢的要求。現代是

要求個個人之獨立的思考，故不能不以此新的要求來代替從來妨害真正價值的發見的集羣思考及集羣意志。此種原理最後價值的決定，是因為能夠達到教育的目的，而在教育全體的系統中站得適當地位。若如我們所信：教育最終的目的，是人格的發展向上，則勞作原理的價值是以其在人格的發展上最爲有效而決定的。

就以上所述，高第希是針對凱欣斯泰奈的勞作教育論，而形成他自己的勞作教育論的。其主要的區別可分爲三：(1)方法的差別：凱欣斯泰奈主張手工——生產勞作，而高第希則主張精神勞作；(2)目的的差別：前者主張公民教育，而後者則主張人格教育；(3)教材的差別：前者反對偏重書籍學習，而後者則以書籍的學習爲主要的精神勞作。此種差別之由來，或因二人的出身不同，前者爲理科出身，其說詳於理科方面，而側重實驗的學習，後者爲文科出身，其說傾於文科方面，而切合書籍的學習。但觀凱欣斯泰奈晚年的著述，因其思想的闡明，二人的差別，已不若是之顯著，其詳容待後章，茲從略。

第三節 夏勃納的勞作教育思想——勞作過程的研究

夏勃納(Otto Scheibner, 1877生)是德國耶拿大學(University of Jena)的教授，是勞作學校雜誌的主編者。他的勞作教育的根本思想，完全繼承其師高第希之說，以自由精神勞作爲勞作學校的特徵。他和高第希相

處共有二十五年之久，受高第希的影響最深。他將高第希勞作過程說深化而光大之，對於勞作教育有不可沒滅的功績。自從高第希死後，他成了此派的代表人物。他於一九二八年公刊其所著勞作學校二十年（*Zwanzig Jahre Arbeitsschule*）可稱為有系統的研究。今將其勞作過程說述之於後：

一、勞作過程之技術的心理的分析

勞作（Arbeit）的概念，若在科學生活的狹義的領域中，很能明確的規定，為一般人所理解；但在學者、藝術家亦被稱為精神勞動者的時候，則不易為一般國民所理解。我們為澈底明瞭勞作（Arbeit）的概念起見，茲舉其三種特徵如左：

- （1）因勞作力（身體的活動力精神的活動力）的消費，而發生連續勞作活動的體系。
- （2）勞作事象，是以在勞作材料（無論事物的材料精神的材料）上的目的努力的活動而實行。
- （3）此種活動的結果——從材料所產生的勞作結果，在其自身上保有價值，而與以勞作的意義。

勞作若是含有這樣的特徵，則在學校的各種學習努力，亦可解為生產的勞作、價值生產的創造嗎？自然，在學校中陶冶學生發表的學習，如手工、圖畫、寫字、體操、唱歌等，固可以說是學生的勞作；但在學生為教科書的理解、為數學定理的闡明，而作緊張的、目的的思维活動的時候，或以生物學的認識為目的，而作博物問題研究的時候，甚至以深思熟慮而作成詩文的時候，是否可算為勞作呢？我們回答這個問題，是此等學習，亦為內面的精神的工作，

其產生的結果，不外是力的消費和活動的結晶，所以，凡是學生以自己活動的學習，均可稱為勞作。照這樣，在勞作學校，學生應該學習；在學習學校，亦能作現實的勞作。不過在此種場合的勞作，不是客觀財的生產，而是精神身體的形成。再明晰一點說，學生的勞作，不是為科學的、經濟財的生產而勞作，而是為受陶冶的、形成的、構成的影響而勞作。若以心理學來說，即是作成「心的傾性」，學校的勞作思想之根本的意義，即存於此。

此外如美的享樂，靜觀的考察，直覺的直感等，是否亦屬於勞作的領域呢？勞作學校對於這個問題，不能不與以明瞭的規定，而且因此不能不將勞作之比較精細的構造，使之明確。

充分的勞作現實的現象，是從無數的小現象來構成的東西，我們若以抽象的考察法，而將勞作生產物、勞作材料、勞作者除外來想的時候，則勞作活動的繼起和純粹的勞作現象，必能明白的浮出於思惟中，我們把這個名為勞作過程。勞作過程，是以繼續的作業之目的、完結的體系而表示出來的。我們今將勞作過程來加一番分析的考察。

(1) 勞作過程橫斷的分析：

- A. 勞作目的的設定，或勞作課題的解答；
- B. 勞作材料的尋求、預備、選擇、整理及其使用法的推索；
- C. 勞作計畫的立定，勞作部分的分析；

- D. 把個個勞作部分作爲獨立部分而實行及使之結合；
- E. 勞作結果的製成、觀察、揣摩、判斷、整理及評價。

以上是勞作構成所必經的階段，但因其重心在於個人，又因勞作種類的關係，而有種種的不同。我們只將勞作過程與以橫斷的分析，猶以爲未足，茲再從縱斷的方面加以分析。

(2) 勞作過程縱斷的分析：

- A. 材料的方面(外的方面)——勞作技術；
- B. 勞作者心的活動方面(內的方面)——勞作體驗。

此種縱斷的分析，不過是從論理的客觀的過程和心理的主觀的過程來區分，不是理論的區別，大半是基於實際的要求的區別。換言之，即此兩種特徵，在於勞作現實上，不是相互整理的，而是判斷、推理、分析、綜合等純粹論理的作用——技術的行爲，從那完全相異的心理的根據上產生出來的。

在教育的實際上，將勞作過程分爲論理的及心理的過程，甚爲必要。因勞作學校之究極的目的，是在與學生以陶冶的影響，其成功的條件，是在勞作過程之如何的獎勵學生，如何誘發其感情，如何的活動其意志？所以勞作教育者，除將勞作的技術銘之於心外，又不可不將內面的直觀作爲心得。真實的勞作陶冶，不只在於勞作技術的訓練，而在於勞作內面性的教育，即勞作意志、勞作情操及勞作力的陶冶。

勞作過程若從技術的方面來說，是合理的、計畫的，但從內面生活來說，是非合理的、不可計畫的。

A. 勞作技術 勞作過程中的技術過程，有無限數的存在，在勞作教育的教授學上，無論如何小的技術過程，也不可輕視或忽略。學生的自由勞作，常因認為不甚重要的那樣極簡單的技術而被妨礙。例如加速的寫字，抄寫或圖解觀察的要點，摘錄書籍中的重要部分，概括的整理印象的要點，以及適當的發問，語言的理解，承受思考刺激等事，都不可輕易放過其技術作用。精神的勞作者，恰如職工作工一樣，不能被支配於小的技術。

個個的活動，不可不是在同種類的材料中以達於循規蹈矩那樣成果的練習。個個教科，各有其特有的勞作方法，學生亦不可不把各科特有的技術得之於心。例如演習數學的技術，閱覽地圖的方法，讀外國文學的方法，歷史資料的利用，唱歌的練習，生物學的比較考察法等，各有其獨特的技術。但此等教科或材料，亦有一般的共同的技術，這樣我們就可以將許多勞作過程組成若干較大的部門。若不按系統的秩序，只以實際上的區別為標準，可分為四大類：

1. 直觀的對象的勞作：例如事物的現實、（植物動物山野）繪畫、模型及感覺的現象（物理的實驗、生物學的過程）等勞作。

2. 語言的對象的勞作：例如科學的教科書、外國語的書籍及文學作品等勞作。

3. 思想的對象的勞作：例如概念、關係、規則、法則、個個的思想、思想羣、體系、問題等勞作。

4.發表的對象的勞作：例如手技活動的製作品、藝術活動的構造物、作文構成、體操的練習、詩或音樂的創作等勞作。

若將以上各類再爲分類，亦屬可能，但我們不應只在分類方面下功夫，勞作學校問題所必要的是科學研究的澈底。

B.勞作體驗 獨立的自由勞作的根底，在於意志過程，這是無論何人都承認的。勞作是從衝動及運動、思惟衝動及思惟刺激而發生決意，因決意而設定目的，因惹起的活動，而將目的一步一步的實現。當這時候，隨着動機構成、決意、意志發動所被充分完成的意志過程，可在個個勞作階段和勞作進行中來回反復。例如對於規則的考慮、勞作手段的選擇及整頓、部分結果的玩索等最小的思考作用，也須以明白的意志來決行。勞作全體的構造，是常常反映於各各部分之中的。從這樣的勞作過程的本質看來，勞作教育的教授學，只有建設在主意心理學之上。

但在意志領域的現象以上，內的勞作過程中有很豐富的感情體驗表現，即內的勞作過程含有許多的勞作感情、勞作情操及勞作力。從最初以至最後，勞作總是伴着活動的興奮感情和力的感情，從此種感情，勞作之向上的感情得以成長，並在種種的變化中，發生緊張弛緩妨害促進等感情。而且與個個思考機能相結合的感情，——聯想感情和統覺感情也以之而表現。

個個的勞作進行，若能順利的前進，就會發生一定的快感；但在進行被妨害時，則生不快的感情。其他種種勞作的喜悅，無不隨着全體過程而表現。例如活動的喜悅，技術的喜悅，自己小的作物的喜悅，勞作結果的喜悅，自己之力的喜悅，爲勞作者自己自身的喜悅等表現皆是。而且在此等勞作感情中，結合於事物內容的隨伴感情也逐漸組入。從這樣的感情而發生勞作衝動，卽此等勞作感情可作成新的勞作決意的動機，換言之，勞作感情乃是勞作力的源泉。此所以勞作感情有其積極的意義。

勞作心理學最困難的問題，是成爲勞作體驗之知的機能的問題。思考心理學研究，尙不能與以詳細的說明。例如在心的現實上，目的設定、推想、判斷、選擇、整理等論理的作用，可以成爲如何的功用的問題，尙不明瞭，尤其是在兒童的思考過程中，可以成爲如何的特殊構成，尙未決定。勞作現象之論理的技術的分析，對於現實心理的過程的本身，并無何等的說明。所以爲獨立的勞作的陶冶，不能不理解兒童內的過程之教師，仍不外直觀的理解——感入的理解及了解心理學。因此教師只有以每日的經驗、觀察、來獲得自己對於勞作心理學的識見，有此識見，纔能使兒童的勞作得以理解、陶冶和發達。

我們若將勞作過程的訓練作爲問題，則從勞作過程的心理學更進而考察勞作過程的教育價值，換言之，勞作過程若是在學校中應該施行的話，那麼，究因何種要求而不能不設置勞作過程的問題於以發生。

二、勞作過程之教育的價值

經濟的、科學的、藝術的勞作之終局的價值判斷，基於以手及精神所作成的製作品；但在創造的學習的勞作方面，則不以已作成的製作品來評價，而是將勞作過程之陶冶的影響作為問題。這個問題，即是所謂「教育上有價值的勞作過程，應該有怎樣的性質？」今分六項來解答這個問題：

(1)獨立性的要求 學校的勞作過程，最超越的根本特徵，不能不是獨立性。不消說，義務的勞作和自由的勞作，參加種種指導的勞作和自己活動的勞作，是相間而行的，但終局是以發達學生自己活動的行動為目的。這樣，我們可以順應獨立性的程度，將勞作過程附以逐漸向上的體系。勞作過程最低的階段，是活動的階段；在此階段的學生，只是活動，將已經作成的思考圖式，應用於某種材料之上，或將勞作的示範照樣的模倣。學生在此階段，不是因為自己的衝動，不是自己發見勞作方法，而只是因外部刺激將車開駛於軌道(Track)之上，走其習慣的勞作道。此種活動，可分為：完全以機械的簡單的技術的勞作與以活動的理由和方法作為問題的勞作二者。前者是單純的活動，後者是理解的活動。在此種活動的階段中，學生是基於外部的刺激而實行自己的勞作的。但是真正的勞作學校，則在要求比這更多的東西，即所謂超越活動的階段而要求學生的自發性。

自發性的階段，勞作是從學生的內部——自由的決心而湧出來的。學生自己與以向新方向進行的刺激，自己來考慮手段和方法，他不是勞作之被與者，而是勞作之與者，所以，他不單是勞作者，而又是創造者。他的心的衝動力——特別是事物的興味和活動的愉快，能導他到勞作及實行，這樣的自發的活動，纔能發達真實的意志、感

情及感激的勞作體驗；自發的活動，纔能與以勞作高級的陶冶內容。但自發的活動的重心，在自由勞作中，從怎樣的心底層發生的呢？換言之，其自由勞作的動機，是在於精神表面的狀態上呢？抑是在於偶然體驗着的周邊領域呢？或是在於本質的核心抑是瞬間的呢？都是重要的問題。照這樣看來，同是自發的活動，亦可以分爲外面條件比較多的活動和內面人格比較多的活動兩種。

茲將以上所述的要點，表示於後：

A. 活動性

1. 單純的活動
2. 理解的活動

B. 自發性

1. 外面條件較多的活動
2. 內面人格較多的活動

(2) 合乎自然性的要求 學校的勞作在心理方面，不可不適合兒童的性質，此種性質含有兩種要求：第一種要求，是適合兒童各各發達的階段。兒童不是成人的縮圖，有和成人相異的心力和相異的方法所結合精神的、身體的狀態。兒童是以直觀的、想像的思想爲首要，因此感情意志均有特殊的情況，幼兒和上級的兒童，不可分別立定相異的勞作種類。在基礎學校中，應廢止全部的或局部的專門化教學，使兒童在生活直觀的領域中而勞作。第二種要求，是適合於兒童個人的特質。尊重兒童的個性，雖是很早的教育原理，但現在尙未充分的實行。教師

只有在明瞭學生個人性質的時候，纔能使學生構成個人的勞作生活。

勞作教育因勞作過程的性質關係，而要求教師能明瞭主心理學，同時又要求有差別心理學的訓練，這不過是因爲在勞作學校比其他學校，學生的個人性質，容易表示於教師之前罷了。

(3) 經濟的使用活動力的要求 學生所應該學的是順應課題而活動自己的活動力，換言之，即使學生適當的使用其活動力。例如在勞作教育，刺激兒童的注意力，甚爲必要，但使做難以認識的事情，應該避免。活動力過度使用和浪費，在兒童的勞作中，是常見的缺點。這種缺點，不但有礙於勞作的成功，且因過度的勞作而害勞作者一切方面的發展。所以在經濟性的要求上，是將勞作從衛生的見地來加以制御，疲勞和休養等正當關係，皆包含於其中。學生若不能學得將勞作生活能以自己來健全的構成，則勞作技術的教育亦難以達到。

(4) 適合材料性的要求 勞作過程，是從材料的勞作的現實，以思考的分析而獲得的，但常有忘卻勞作過程結合於材料的事實而發生只在形式的心理學上來處理勞作過程的危險。學生的勞作，若應該是陶冶的，則不能不從勞作材料來主張勞作的要求，即勞作過程，不能不現示其適合材料性的要求。此種要求，往往被人忽視，實在是一種很大的錯誤。

(5) 接近生活的要求 當學校勞作構成之際，容易發生一種危險，即學生的活動只限於很狹義的學校生活。勞作的學習及學習的勞作，採取此種人工學習的形式，確有一面的真理，但學校陶冶的意義，在使學生有縱然

離開學校亦能自己活動的向上發展。學生在自由陶冶生活中的自然的學習形式，亦不可不加以訓練。此種訓練，在養成學生於將來自己的生活中如何獲得陶冶財的能力，這樣，學校應盡量在勞作中摻入自由的陶冶生活。這就是在勞作過程中所主張的生活接近的原則。

此種原則究竟在如何的場合方能實現？惟有多與實際生活相接觸。例如教學不專賴教師的介紹，而是引用學生生活現實所有的材料。勞作進行不拘囚於赫爾巴特 (Herbart) 的形式階段之學習圖式，而是使用新聞、雜誌、旅行計畫等陶冶手段，學生對於自然科學的知識及認識必使之在山野中獲得，學生為學校勞作而參觀工場、博覽會、博物館、劇場、音樂會等以獲得教學的實際，學生在接近生活的談話中獲得思想。諸如此類均為接近生活的陶冶。

(6) 對象性的要求——事物內容豐富的要求 若只以勞作的學生為中心，而忽視勞作過程，則教學易陷於無益的騷擾。但若勞作過程不能發生確實的收穫，不能帶來何等確實的知識和認識，則此種勞作過程亦無任何價值。勞作時如何使學生獲得確實的知識及學生從最初即在無效果的材料上浪費其精力和時間？這是做教師的最重要的問題，也可以說是教師的良心問題。勞作過程不但要充滿着十二分的活氣，而且要把握住對象的內容，這纔是有陶冶價值的勞作過程。

以上六項要求，是勞作過程的本質，同時又是勞作過程的方向。今再進一步，着眼於勞作過程的教育的目的。

三、勞作過程之教育的任務

我們以前考察勞作過程，是從勞作技術和勞作體驗兩方面來考察的，在本段也要想用此種考察法。我們雖將這兩方面作為勞作教育的部分任務，但此兩種任務應該以密切的結合來進行的。只是勞作技術的陶冶，若不將勞作意志、勞作情操及勞作力同時覺醒，則此種陶冶決不能成為勞作的陶冶。今將兩者分述於後：

(1) 勞作技術的訓練 學生欲於自己勞作中獲得教材，有以下諸規定及方法。此等規定及方法，不能作成階段的系統，只是在教育的進行中，並立存在、結合及組合着而已。

A. 教師的示範 教師在學級中解說教科書，或詔示物理實驗的方法，學生就從此種直觀的模範中學得勞作的方法。此種方法，是以前徒弟從師匠那裏學得手藝的傳統方法。此種方法在勞作過程中，若以之為向着事物的對象的活動而行使時，是可以特別許可的，但在置重精神活動的場合，就為不獲許可的方法。不消說，此種方法的利益，是很明顯的，可以費最少的時間，且可避免勞作體驗的錯誤和危險，而使勞作者學得很好的勞作技術。但因為是受取的、是模做的，不能獲得以自己探究、自己發見所產出的那樣高級的陶冶。自然，在勞作教育中，簡單的示範和模做不能完全避免，即在純粹精神的勞作亦然，不過這不是高級的陶冶方法了。

B. 試行的探究 學生在新的勞作——尚未踏入過的材料領域中，試驗其進行，以其經驗而學習，錯誤在所難免，回翻亦是常有。但他們注意其錯誤的原因，而更求新的方法，教師立於旁觀的地位，只時時與以必要的助

力，學生以此學得勞作術。教師對於學生的質問亦與以教示，但不干涉其勞作的進行。此種方法有長處亦有缺點：如接近生活、要求獨立性及印象的深刻等，是其所長；多時間的浪費、謬誤的深入等，又為其所短。

C. 勞作的玩索 勞作的玩索，是使學生將勞作的本身作為教材的教學，換言之，即是使學生反省自己的勞作，意識勞作的過程。此種勞作玩索法，有種種的形式。例如考慮要實行的勞作方法，考慮為什麼不能不勞作及應該採用怎樣的勞作方法？或在勞作實行後，反省我們得到怎樣的勞作處理法？此種考察和反省，若能運用得當，不使發生傷害自然的勞作現象奪去創造性等流弊，可以勞作技術的反省而成為賢明的活動，活動的理由和方法，亦可自由的支配，機械的圖式的應用變成確實。這樣的勞作，可以獲得高級的價值，同時更可成為勞作喜悅的源泉。

D. 勞作的機械化 在此所謂機械化，是敏捷、確實之意。學生以直觀和自己經驗，作成意識的勞作過程，此種過程能敏捷行使，即所謂達於機械化的練習。換言之，即有意的行動，因反復練習的結果，而變化衝動行動的形式。此乃勞作過程之經濟的要求。

E. 自由活動的應用 是對於新的勞作材料、新的勞作狀態，能以敏捷的勞作方法自由地應用。學生能將被支配的勞作技術，自由而有意義的使用，乃是勞作教育最高的階段。

以上五種方法，不只是對於勞作技術的訓練所使用的方法，對於勞作過程以至勞作過程中個個的活動，亦

可自由地使用。

(2) 勞作體驗的陶冶 前項所敘述的勞作技術的陶冶，是勞作教育的一種任務，若欲使學生達於真實的自由勞作，則此勞作技術的陶冶，不能不結合於勞作體驗的陶冶——勞作意志、勞作情操及勞作力的陶冶。此乃最高的勞作教育的任務，體驗陶冶的方法，在教育學上尙未有明確的規定，所以我們在此只將若干勞作體驗的特徵，說明於後：

勞作體驗中最重要者，爲學生愛好勞作。因此學生感到勞作的喜悅，勞作喜悅是勞作衝動的源泉。勞作過程，若能和兒童自然的興趣相一致，要求兒童適當的努力，或學生在勞作玩索中保有勞作的興味，則學生對於勞作的快感不能覺醒。但一般的愛好勞作、喜悅勞作，事實上不一定個個勞作都能保證兒童之所欲。所以爲決定表現的我欲，不只是愛好勞作，而是勞作實行的決意力甚爲必要。若以心理學來說，是促起第一次意志的動作。因此，必要的是傾性的構成，勞作傾性中最顯著的，是對於思考刺激而構成的感受性，所以在教學方面不可不時常注意學生的思考刺激。又爲陶冶學生的獨立思考計，目的緊張的能力亦爲必要的條件。

與客觀的語言相結合的精神內容，同時顯示其非直觀的知識——識體的存在，是思考心理學的功績。此種識體之正當的構成，爲勞作體驗陶冶最重要的部分。將自己活動的能力和界限明確的領悟，以正當的能力而進行勞作，不可不是勞作教育最有意義的部分。

此外又有所謂倫理的陶冶，即勞作的美德，如深注意勤勉、清潔心、誠實、忍耐、名譽心、責任心、勇敢、友愛及自己信賴等是。此等倫理的陶冶，皆包含於勞作之中。

據以上所述，夏勃納勞作過程的研究，為一種純粹的學習論。在夏勃納看來，勞作和學習并無區別，勞作不外學習，學習亦不外勞作。其不同於從前的學習法者，只是將教師對於學生的主動地位及成績評價權，歸還學生自己而已。

夏勃納研究的特質，在於將勞作過程分為勞作技術和勞作體驗，此種分析，在勞作教育學的研究中，不能不說是超人一等，而與勞作教育的發展以不少的供獻。

第四節 布爾幹的勞作教育思想

布爾幹 (Eduard Burger, 1872) 奧國人，生於巴門洛基疵 (Bohmen Lausitz) 的尼德里錫顛瓦吞 (Nieder Lichtenwalde) 地方。當初求學於拉拖梅疵 (Leitmeritz) 的師範學校，得小學教員的資格，更因自己勤學，又得到中等學校教員的資格。經高等學校畢業試驗合格後，相繼就學於因斯布爾克 (Innsbruck)、耶拿 (Jena)、布拉格 (Prague) 等大學，研究教育學、哲學、德國語學、地理學。後在布拉格大學得教育學博士學位，為奧

大利人在布拉格大學獲得教育學博士學位的第一人。他從事於實際教育的職務，是在多瑙（Doran）的小學校及市民學校。其後擔任因斯布爾克地方國立師範學校教務主任，以後又任維也納（Vienna）宮庭顧問官。他曾主編奧國最有歷史地位的教育雜誌——教育改造（此雜誌創刊於一八五〇年），鼓吹其教育主張。歐洲大戰後，在奧國教育部內擔任地方最高學校監督官，後又任維也納師範大學實習部指導主任。對於奧國的教育改革，有很大的貢獻。

他所著勞作教育學（Arbeitsphädagogik 1914）一書，為最豐富、最有系統的著述。先將勞作教育原理作一番歷史的考察，再對於當時各派勞作學校運動加以客觀的批評，以導出其勞作教育的主張。他以為教育的目的，在養成「理想人」，所謂理想人即有完全的身體生活和完全的精神生活之全人。身體生活的完全是健康；精神生活的完全是真善美——從表象方面來說是美，從判斷方面來說是真，從情意方面來說是善。以教育來養成具備健康和真善美兩方面的人，是教育的最終目標。然而以何種學校的教育，方能達此目標？不消說，是勞作學校。所以勞作學校是從最高的絕對的教育目的所規定的學校，勞作學校是以勞作原理來實施教育的學校。

他將勞作的概念分為廣狹二義：狹義的勞作，是身體的勞作；廣義的勞作，是自發的活動，即包括身體的精神的勞作。身體的勞作和精神的勞作，在教育中雖同佔重要的位置，但兩者皆從屬於「自發性的原理」，所以勞作原理，就是自發性原理。

他先將狹義的勞作，從衛生、教學、訓育、自然主義、個人主義及社會等方面加以分析，再進於廣義的勞作原理，以完成其勞作教育的主張。茲將其要點分述於後：

一、勞作之衛生的價值

人類器官的健康，由於適當的活動。若能以適當的勞作，作肌肉的活動，勞作確有健康肌肉的價值。所謂適當的勞作，是一方面不使肌肉因為不動而萎縮，另一方面不使之因過度的勞作而衰弱，常常維持其正當的狀態。適當的肌肉活動，能促進心臟的活動、血液的循環及呼吸，血液循環和呼吸，是人體新陳代謝不可缺的條件，因此更能給與神經系統莫大的利益。所以從各方面的見地來看，勞作確是促進健康有效的手段，我們為維持學生身體的健康，主張使之從事於適當的勞作，並非無所根據。不過在勞作教育上最應當研究的問題，是隨勞作而來的有害健康的現象。此種現象，決不是發生於勞作的本身，在於勞作科目的選擇及勞作方法。勞作教學（含科目和方法）在其他方面無論有如何的效果，如犧牲學生的健康，決不可採用。茲再將勞作與遊戲、體操、競技相比較，以別其長短。

(1) 遊戲與勞作 遊戲的自身，確是一種愉快的活動，以此來練習學生的器官，不至立刻陷於疲勞及退縮。當遊戲之際，亦可施行某種訓練，如養成服從及個人從屬於全體的習慣。但究竟比較強有力的訓練，是從勞作而發生，因勞作是向着一定事物的製作，能以規律來制御其無拘束的運動衝動。又勞作和遊戲雖同有陶冶感官的

積極的價值——感官的敏銳和統一，但勞作是有功用於感官之近的活動，遊戲則為有功用於感官之遠的活動。

(2) 體操與勞作 身體教育的目的，除勞作之外，亦可以體操而得達。在從最簡單的練習漸次進於困難的複合的練習上來看，體操確勝於勞作；但從其他方面來看，勞作又勝於體操。斯賓塞(H. Spencer, 1820-1903)曾說：「愉快有增加精神增進氣力的影響，當身體練習之際，決不可忽視。然在同一條件之下的活動，工作集中的時候，比之不集中的時候，常有較大的愉快，所以在教育上的價值，勞作勝於體操。」此外尚有不可忽視之點，即勞作的愉快，對於耐久力的養成亦有莫大的功用。

(3) 競技與勞作 現代最流行的身體活動的手段是競技。但競技漸次變為以記錄為目的，走入於一面性，本來為促進健康的目的，反置於次要的地位。并且因此種競技，對於知的、倫理的陶冶發生危險。

自然，我們並不是主張將遊戲、體操及競技逐出身體訓練的領域以外，不過應該以其內在的陶冶價值守着適當的界限，而勞作若能適當使用，確有代替這些的資格。

二、勞作之教學的價值

布爾幹的教育思想，是導源於布蘭太諾(Brentano)派的心理學，他依據馬爾特(Marty)之說，將心的現象分類如左：

心的現象

(1) 表象……表現於心的現象：感覺、狹義表象、概念等。

(2) 判斷……

所有真或偽的辨識；

所有肯定或否定；

所有承認或否認。

(3) 關心(情意)……感情的過程：希望、恐怖、嫌惡、慾望、願望、意志等。

他在以下的立論中，完全以此種分類為根據。

(1) 勞作之表象陶冶的價值 表象分為具體的直觀的表象和抽象的表象。兒童的發達，由具體的直觀的表象，進於抽象的表象。所以在表象中最基本的作用是直觀。直觀一部分是生理現象，一部分是心理現象。生理現象的直觀，是以感官為入口之門，此即所謂感官直觀或感官感覺。感官直觀屬於原始意識，為心生活的基礎。因此，介紹感官的直觀，不能不是教學的基礎任務。一切感官的練習，在教學中固有多種多樣的、形式的、根本的、且合計畫的練習，不能不屬於適當的勞作。勞作能將實物體的容積(dimension)直接的把握，且為平面的把握，而與視覺、筋肉覺及觸覺共起作用，以達於完全的空間表象。直觀的要素，即存於空間的表象。因而為感官直觀的內容者，是性質及因此性質所與的空間的規定。換言之，即直觀是在空間上所規定的性質，或以性質所充實的空間，所以說直觀的要素，即是性質及以性質充實的場所。直觀作用，在心理學的認識上，是從最簡單的方面，中間經

過系統的整理的階段，而進於比較複雜的方面。以此種方法來教育兒童，方能發達兒童表象上的各種活動力。

(2) 勞作之判斷陶冶的價值 我們要明瞭勞作之判斷陶冶的作用，不能不先注意全體的判斷現象是結合於表象的這件事。當勞作之際，漸次所訓練的知覺，不是單純的表象，而是被直觀的對象之簡單的承認，即所謂肯定的存在判斷，再確實一點說，知覺除認識對象的關係以外，尚含有表象對象的關係。兩者因有非常密切的結合，所以知覺表象，不能從知覺肯定來分離，倒是以後者來作成本質的規定。又當勞作之際，若是單純的知覺，尚有未足，認識——統覺乃與知覺相結合而表現，此亦為判斷之一種。統覺的概念，依馬爾特說，是在知覺明白被承認時之說明的理解或承認的判斷。勞作物若是應該照其個個部分而表現大、形、色等特徵，則不能不將此等特徵完全作成統覺，換言之，即不能不作成個個特殊的判斷的對象。因此，勞作確能訓練兒童精確的視覺、深注意的觸覺、精銳的把握製作的思考及直觀的認識。又統覺的複雜化，是由於區別而表現，所謂區別者，有此物非彼物的否定的認識，亦有此物同於彼物的肯定的認識。此種區別或比較之二重判斷，亦是在勞作上最好的訓練。

當勞作之際，通常印象及統覺常起反復的作用，若能將此反復的作用適當行使，則勞作對於兒童是一種愉快的事情。因為和愉快的感情的聯想結合，而表象現象及判斷現象就容易再生；兼之，因為勞作可以作成非常重要的無數的表象及判斷聯合，所以勞作又可以為記憶練習的手段。能明瞭當勞作的時候，表象之外判斷亦顯著的參與，即可體得勞作是最有效的直觀教學。

勞作的教學價值，不單限於形式的陶冶，更可以此而促進陶冶的實質方面。因為力只能以材料的存在而活動，材料亦只能以力的活動而把握，這樣，在以學生的理解所施行的勞作，其適當選擇的造形材料，與其他教材同為陶冶財，比在其他任何場合，更能使陶冶的主觀方面與客觀方面為比較完全的結合。歌德所謂：「思而行，行而思，是所有智慧的總和。」以經驗的知識代替書籍的知識，貶斥抽象的方法，使用具體的方法，乃是真實的教學及學校改革的核心。

三、勞作之訓育的價值

勞作既可陶冶表象和判斷，也可陶冶情意，因情意現象的根本特徵，不外愛與憎，勞作確為引起快感的媒介，所以勞作亦可作訓育的手段。今將其要點分述於後：

(1) 勞作之消極的倫理的價值 兒童有活動衝動的本能，閒暇則生退縮，無事則生不快。兒童要想將此不快換為愉快，就企圖作種種的事情。他們雖然會作出許多與道德相矛盾的事情來，但不可以此就認兒童有生來性惡的傾向，我們若能多與以發生快感的機會——勞作，即可使兒童不作惡事。而且此種快感愈強，其結果愈變成確實，則兒童對於應禁的惡事，即消失其快感，不禁而自禁。勞作何以能喚起快感？因兒童常不斷的要求活動衝動的滿足，以勞作而得到滿足，即發生活動的快感。此外更有製造製作品的喜悅的快感，亦隨之發生。但若只為喚起活動的快感，遊戲和勞作是一樣的，可是製造製作品喜悅的快感，為勞作所特有，且因此所生的快感，更是一種

可以完全豫防不快之感那樣強烈的快感。

(2) 勞作之意志陶冶的價值 人類一切的意識行動，有為身體活動的原因之心的原因，此種心的原因，即稱之為意志。意志活動的過程，第一是要作什麼，第二是決定作什麼——內含目的動機。在意志活動中，目的動機最為重要。目的動機，是從行動的目的點所產生出來的，同時豫想着自己的經驗；換言之，即在同樣或類似的事情之下，因目的動機的作用，不能不實行某種一定的行動。學生在勞作的時候，獲得自己的經驗，勞作活動變為複雜，同時意志及結合於意志的目的動機亦變為複雜，於此就悟得設置從屬主目的的部分目的。這樣乃產生直接及間接的全目的系統而決定其意志。

但當勞作之際，不只是導出意志課題的設置及意志過程的決意，就是意志活動的本身也見諸實行。從此點看來，勞作對於意志陶冶實有其重大的意義。現在的學校最大的缺陷，即只引導學生至於決意，不曾引導至於實行。勞作的特徵，是使意志過程從始至終都在實行。且因充分練習的結果，中樞因子被限制，意志過程被縮短，而達於意志活動之機械化。我們使兒童的勞作因充分的練習而達於機械化，勞作就成為訓練。勞作的訓練，是從相應於勞作的意義活動而產生的，與開始即打算要機械化的單純的訓練完全不同。這樣的正當的訓練，在教育上有很大的價值。

(3) 勞作之道德的陶冶價值 勞作不但為防禦罪惡的手段，促進意志發展的方法，而且可以直接發達人

類的道德性，因為勞作和道德之間，保有直接關係的緣故。人類最高的目的，不能不是規定意志及行動的最高實踐的善，此種最高實踐的善的領域，是以理性的活動而得達的領域。我們為促進兒童的道德性起見，不可不將倫理的價值判斷，結合於勞作。此種倫理的價值判斷，在兒童是能以自立的態度而發生的。而且當此種倫理的價值判斷表現的時候，縱然開始是很微弱的，但這就是自己教育開始的徵兆，即兒童將慣用命令和服從的手段之在他律教育中的倫理的價值判斷，從指導勞作的教師的暗示而承受。在所有的場合，倫理的價值判斷，是兒童之勞作活動的本身及在勞作社會中與同僚交涉時所要求的倫理行為的基礎。因練習而養成倫理行為的習慣，由此種習慣而產生習慣的意志方向及活動形式，這是在自己生活及全體生活的維持和完成的意義上所發生的作用。道德性即由此而產生。道德有始終一貫的必要，因此兒童的全存在和全生活，確是以品行來評價的，所以，附以倫理的動機的勞作，顯然有益於品性的陶冶。

社會道德以外，以勞作而被陶冶的，尚有：勤勉、忍耐、正確、注意、清潔、澈底、誠實、自信、勇敢、活潑、詳慮等美德。又道德是對於倫理的有用的性向，此種性向的獲得，常存在於征服妨害的某種活動中。

最大的社會問題，不是以精密的法律條文及許多社會改造家的夢想所可解決的，只可因了勞動者及資本家們的品性的向上而解決。不用說，勞作教育的本質——品性向上的道程，是困難的，是漸進的，但學生以數年的習慣和練習，一旦成為牢固不拔的精神，則對於品性向上的道程，就會表現重要的進步，更可使一般文化隨之而

發展。勞作雖不是道德唯一的途徑，但爲道德活動之基礎陶冶的最主要途徑。在此有勞作之訓育價值的根據，有發達兒童的意志，促進兒童的道德，使兒童應該勞作之勞作教育的根據。

四、合乎自然的陶冶及合乎個人的陶冶與勞作

(1) 合乎自然的陶冶與勞作 自然主義的教育學者，不但以自然爲教育方法，而教育目的亦打算以自然來決定。其實自然主義的本身，不能設定教育目的。因爲教育目的不能不有價值標準，價值標準，決不能以自然發達的原理來決定。自然雖以不斷的活動、廣大無極的變化及構成來進行，但此等活動力的變化，不是人類所作的勞作，人類所作的勞作，不能不有目的意識，而此目的未必是和自然相一致的，且常常爲其目的的實現而與自然戰，這就是文化的進步。所以「自然爲文化之母」的命題，只有在被限制的意味上是正當的。

教育的自然主義，關於教育的目的論，雖不能使我們滿足；但關於教育的方法，確有很大的功績，這是不能否認的，所謂功績，即合乎自然性的原則。自然雖不是我們唯一的教師，但爲我們最大的教師，自然供給我們以豐富的直觀材料，因自然自身的支配，而與以合乎自然的勞作方法之原則。因此，勞作自有其合乎自然陶冶的價值。

(2) 合乎個人的陶冶與勞作 人類的根源，是衝動生活。在各種衝動之中，有着教育上最重要的意義的，是活動衝動。此種活動衝動決不可以壓抑，不可不使之發達，而利用於教育中。個人教育的手段，是自己活動，爲使兒童自己活動起見有使之遊戲的必要，但繼此遊戲者，應該是勞作。勞作無論在於表象、判斷及意志之任何方面，皆

能適合兒童的個性，而使之發達。所以，只有將教學和勞作相結合，方可保證各人個性的開發。

布爾幹對於勞作之自然陶冶和個人陶冶的價值，雖有極詳細的論斷，但多為各家所論及，故在此不再詳述。

五、社會的陶冶與勞作

人類是社會的生物，不能離開社會而獨存，所以教育不可不陶冶兒童的社會生活。社會生活可以分為兩方面來說，一是社會經濟，一是社會道德。人在社會經濟方面應作社會的生產者，在社會道德方面，應該社會的改善者。然欲達此目的，均不可不有賴於勞作。今先就經濟方面來說。

現在大多數國民，均須從事於職業的活動，這是不容否認的事實。在過去若有職業陶冶的必要，在現在更為必要。不消說，因機器的發明，勞動的大部分為機器所代替，但勞動愈複雜，代替人力勞動的機器亦變為複雜，更有正確、用心、熟練的必要。如若承認職業的陶冶在現在比過去較為重要，則對兒童在現在比在過去更應與以廣大職業生活的準備。決定國民及國家在世界的地位者不是鎗砲的數量，而是經濟的優越及建設於這上面的文化的優越。這是就社會經濟方面而說明勞作之必要的。以下再就社會道德方面來說。

社會道德的發達，只有在社會生活中為社會的活動，始能做到。現在的學校為實行社會人的教育起見，也有種種的教養，如遜順和服從、禮節和禮儀、誠實和義務心、寬宥和親密、親切和好奇、俠義心和友愛等社會道德，在某種程度，現代的學校也可以為練習的場所，但因管理和監督，在兒童的精神生活上常與以不當的壓迫，故其效果

不舉。許多在外面有好訓練的學級，其內面往往藏有黨派心和階級精神、卑鄙和粗野、密告和敵意等醜惡。被用於現在學校的教材，只是社會生活之外的形式——立法、行政、司法的形式。可是與其採用社會生活的形式，勿寧採用社會生活的內容，倒較適合於目的，社會生活的內容，即是勞作。在勞作共同體中，兒童決無相互不生關係及不理解的形態，義務和權利是發生於直接的必要，這樣則責任心和共同心自己評價及對所有事物的顧慮隨之發生，它能將公民附以品行的實質。公民教育之重要任務，在於社會意識，若從利他方面來說，在於公益教育。至於關於國家的內政現象形式，只可作公民科的補充教材。

勞作教育是將學校改造為勞作社會及生活社會，努力將兒童導入於社會的義務領域及利權領域。這樣，則公民的意義，不可不加以擴張。因為人類的活動，要委之於理性活動的全領域，此種領域，不只是國家、國民、民族及家庭，而是地上的全生活的世界，我們自己亦包括在內。將此種廣大的全體的善，盡量的促進，乃是正當的人生目的，所有的行動，都應該從屬於此種目的。此種目的是所有其他方面所依存的唯一的最高命令。所以國民的生活，有時超越公民的見地，為人類所不得不踏入的生活亦不為少，甚至有時候，覺得與其違反自己的確信，勿寧反對國家的行動那樣的倫理的義務的場合也有。人類和公民不是同一意義的，若將此視為同一意義而加以思考時，只有像裴斯塔洛齊將公民的概念，擴張到一般的——人類的概念。因此，人類是上位，公民是下位，在教育上不可不將公民的陶冶，使從屬於人類的陶冶。

布爾幹將狹義的勞作從各方面說明了它的必要。今再進而討論廣義的勞作原理。

六、廣義的勞作原理——自發性的原理

(1) 勞作過程的分析 布爾幹依據表象、判斷及意志將勞作過程分爲三要素，即：

A. 勞作目的的意識；

B. 爲勞作目的的實現，探求所採用的方法；

C. 勞作目的的完成。

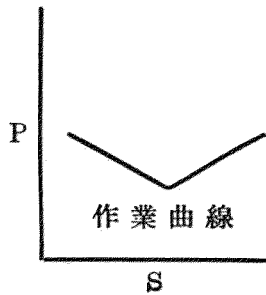
A. 是表象的態度，B. 是判斷的態度，C. 是情意的態度。此三者全體的歸宿點，是身體的活動，即向着目的的身體器官的運動。這樣，則所有的身體勞作，都可以預想到精神的勞作。勞作大半是從意志行動而成立，身體的勞作，亦爲精神的要素所決定。又在因着勞作的機械化，而精神的過程被縮短的時候，支配勞作過程的目的現象，也決不可以除外。所以，勞作不是單純的身體過程，而是精神身體的過程。

(2) 勞作之教育的概念 我們欲對於阿爾拜特 (Arbeit) 在教育上的概念爲比較深刻的理解起見，實有將阿爾拜特對於其他科學作如何解釋的理由上略爲觀察之必要。

今先從物理學上來說：物理學上的阿爾拜特是征服抵抗之力的作業，以一個活動力的形式，向着其他活動力的形式之變化而有所表示。即在物理學的作業爲機械的作業，作業的結果，若用 P. S. 來表示，P 是作用的力，S

是力之作用的距離。

在人類的作業，征服抵抗之力，甚為必要。所謂抵抗，是對於作業目的的完成而遇到了妨害，當詳細考慮除去此種妨害的方法的時候，不能不消費心的活動力（*Effort*），但要除去此妨害的活動力，是與機械的活動力的消費相結合的。故精神物理的心的作業，可以作業曲線來表明如左圖：



其次再從生理學上來說：按活動力保存的原理，在生理學上的阿爾拜特，亦是從一個活動力轉向其他活動力的變化。此種變化，是在組織的化學過程中的變化。阿爾拜特若為異化作用，則當靜止的時候，就增加同化作用。在這裏為第三種現象之物質代謝的作用也同時行施。這樣則衛生問題，尤其是疲勞、疲勞恢復及安靜問題，就成為學校的重要問題。

再次則從經濟的意味上來說：在經濟的意味上的阿爾拜特（勞動），雖然也是力的發表、力的使用，但加上

了所謂財的生產之經濟活動的特殊目的。阿爾拜特是一種向着價值生產的活動，若在交易經濟的階段，則以金錢獲得爲目的。在學校雖不可不以十二分的理由來拒絕以獲得金錢爲目的的勞動，但學校所做的勞動，也趨向於價值生產，不過有價值的對象，不是由學生所造的勞動生產物，而是在將來生活上的經濟的價值生產的原動力之價值，即是學生之力的練習的結果所發生的作業能力之成長。所以若從國民經濟的見地來設想，學校費用，可以比之於有先見之明的企業家，爲將來企業獲得較高的利益所投的資本。

依以上的考察，我們就可以將阿爾拜特在教育上的概念歸納出來，即：

(A) 勞作是精神物理的活動；

(B) 精神物理的活動，是被支配於應該完成的目的；

(C) 爲除去對於目的完成的妨害而須要力的消費；

(D) 由於精神物理的活動的最終結果而發生外界的變化；

(E) 因外界的變化而造成的財，雖無金錢的價值，但爲在生產上的必要之力的發達，在教育上有充分的價值，因而間接方面對於國民經濟也有極其重要的價值。

(3) 自發性的原理——自己活動 阿爾拜特(arbeit)一語，不只使用於身體的勞作，同時也使用於精神的勞作，考之語史，除康德(Kant)、勒新(Lessing)使用於精神的勞作之外，更可遠溯到路得(Luther)亦會

使用在精神的意味上，總之，此語很早就以大辛苦、大努力的意味而被使用了。所以一般人雖將此語不使用於精神的價值的生產，大半使用於機械的力及筋肉力之上，可是我們仍認為有將此語使用於精神的勞作上的權利。兩者（精神的勞作和身體的勞作）同是活動，並且此種活動被支配於目的，無論在那一個場合上均須要力的消費，此種消費因疲勞而得知。在生物學上，疲勞是困了在血液內的分解物質的集積而產生的有毒現象，比種現象，不只由於筋肉作業而發生，頭腦作業亦會發生。頭腦作業比手工作業發生較大的價值，是很明顯的事實，而且精神的價值的創造，往往為對於物的價值的生產之預想。

我們從以上的考察，即能確定勞作 (Arbeit) 是身體的勞作，同時又是含有充分意義的精神的勞作。而且可從兩者的共通特徵上，下一總括兩方的概念的定义，即：

「具有教育意義的勞作，是因目的而導出的人間力所有的活動，因此活動而成爲陶冶價值及在間接上得以創造經濟價值的活動。」

我們在身體的勞作中加上精神的勞作，將兩者置於活動的上位概念之下，就可以得出一個貫徹全體教育的形式原理。此種原理，即是自己活動的原理——從自己內的衝動所作的自己活動即爲自發性。只有有自己活動的體驗的人，方能從生活的事實中得到識見和認識，同時在自己活動上所得的識見和認識，亦只有以自己活動方能有用於生活。在實行的體驗上結合了「知」和「能」，「知」同時就是「能」。這樣充滿活動的精神

的教學，就是體驗教學，而且是最完全的體驗教學。

包含一切其他方法的原則的此種活動之中，存有廣義的勞作原理，此種勞作原理，是調和所有勞作學校論爭的原理。無論是語言的、文章的及圖畫的發表算術和幾何的練習，或觀察和實驗，若皆存有活動的重心，就都為對於學生的勞作。狹義的勞作原理，如可證明適合於實科的教科，則廣義的勞作原理，對人文的教科的教學，亦可大顯其活氣。所以，勞作的原理，不只是適用於小學校、補習學校，所有的學校都可改成勞作學校。

我們如果做到了勞作學校之形式的原理——自發性的原理，學生就可因着自己活動而得到獨立性，即在趨於獨立性的教育之中，可與以勞作學校之實質的原理。教育使學生學習其精神的及身體的力之獨立的使用，愈學習愈可完成教育的目的。「從自己活動走向獨立！」——綜合形式的及實質的二種原理，我們所意味到的勞作學校全體的內容，已盡於此語。

如高第希之所說，從此種教育而養成的人類，能將他的生活途徑，自己獨立的發現。在嚴重的自己訓練中，將自己的素質及力使之獨立的發達，終至於人格的向上。而且在人格的前方，立着一個「理想人」，人類即因生活目的——向理想人的努力而完成其自己生活的任務。此種任務，是創造者付與於人類的，所以，生活是人類在自身之中的人間性教育的學校。

總觀以上布爾幹的勞作教育主張，顯然與高第希接近，無論在教育目的方面及教育方法原理方面，皆與高第希作一致的主張。他對於凱欣斯泰奈以公民教育為教育目的，持反對的態度。以為教育是為着陶冶人類，不是為着陶冶公民。這也與高第希的意見相同。再他將勞作分為狹義的原理與廣義的原理，並在其所主張的各項中，均附以心理學的基礎，可以算是他的特異之點。

第五節 干斯柏格的勞作教育思想

干斯柏格(Fritz Gansberg, 1871-)生於德國的布來門(Bremen)市郊外一鄉村。經小學校而入師範學校，一九九〇年畢業後，即在其鄉里擔任小學校教師，繼續其職務以至今日。他是獻身於鄉里兒童教育者，除一四一四年服兵役之外，以學校為家，即星期日、放假日也必在學校。對於學校的經營，教材的研究，以及兒童的薰陶，盡其全力而不知倦。他認為學校是「陶冶的工場」，而力唱勞作教育和鄉土教育。常以著述及論文，不斷發表其意見。如創造的喜悅 (Schaffensfreude, 1902)、生產的勞作 (Produktive Arbeit, 1907)、平民教育學 (Demokratische Pädagogik, 1911) 等書，在德國的教育實際界喚起顯著的反響。從其自身的體驗而唱出的鄉土教育，也得到教育界不少的共鳴。

干斯柏格的勞作教育主張，不是以工作場的勞作為主，而是以精神的勞作為主。他所謂生產勞作，含有創造

勞作的意義，是學生以自己活動而從精神內部來創造的。精神的生產勞作。切實一點說，與現代所用的「創造的學習」一語，有同一的本質。他所標榜的勞作學校，是以創造的活動而為生產的精神勞作的學校。原來，兒童的本質是創造的，所以教育、教授，不可不盡量的發揮其本質，此即干斯柏格之所謂生產的精神勞作。例如以國語教授為例來說，從來的教育，因於中世紀式的死書籍，埋頭於流暢朗讀法的練習，與兒童的實際生活全無交涉，徒使兒童創造的本質趨於枯死。這是非常的錯誤。反之，不單是使兒童死讀此等書籍，而是將書籍內容移入於兒童的生活，以喚起其興趣，復與其內容的生命，把書中意義，使兒童從心中會得，於此就發生了創造的即生產的意義。總之，是將兒童導入於書籍內容的源流，使兒童因自己之力而吸取其意義，這就是發揮兒童之天賦的創造本質。

學校教育，不應認為是將來生活的準備，而以成人為本位，必須以兒童為本位而適應着兒童現實的生活。這樣做去，自然會達到將來生活準備的目的。若想使教授的內容發生命，不可不適應着兒童的生活使兒童按照自己的興趣而為創造的活動。適應着兒童生活的教授，即是創造的教授，亦即是精神的生產勞作。兒童與其朗讀死書，勿寧因創造活動而將死書的內容使之復活，這樣纔能使兒童感到滿足和喜悅，也就是喚起兒童勞作喜悅之要道。

他並不排斥如手工一類的身體的勞作，他也主張學校應該設備工作室、烹飪室、學校園及理科實驗室等，但他以為此等陶冶的價值，與其說是身體活動，勿寧說是精神活動。工作教授的最高目的，不外發明心的養成。故勞

作學校的特徵，與其說是在於身體勞作方面，勿寧說是在於精神勞作方面。因而勞作教育之創造的活動，不應該只限於手工和自然科學，其他各種精神教科，亦一樣的可以適用。這是他將勞作看做目的自覺的活動。

因此，他認書籍是充滿着由於人類共同生活所得到的經驗和知識之豐富的寶庫，是精神文化的源泉，換言之，即是人類勞作的結晶。在學校教育中，應該佔重要的地位。但他同時又以鄉土作為教授的中心，活用兒童在鄉土間的生活，而使之成為生動的讀本。此乃基於以兒童生活為本位的原則，頗類似以後所述的來比錫教員協會的主張。

他又以學級為共同勞作的團體，由此而施以共同生活，特別是國家公民的訓練，這點又與凱欣斯泰奈的主張相一致了。

不過干斯柏格的勞作教育的根本思想，是立於機能的、心理的見地，而主張創作的精神的勞作的；訴於創造的喜悅，而助長兒童自己的活動。這顯與高第希的精神勞作論如出一轍。故吾人乃將他的勞作教育思想附之於此章之後。

第十五章 文化主義的勞作教育思潮

第一節 文化主義的教育學說勃興的原因及其基調

現代新興的文化主義的教育學說，比之人格主義的教育學說，更是一種立於綜合的見地，取諸家學說之所長而補正其短的教育學說。將經驗主義和理想主義兼收並顧，而把握住經驗的價值的關聯和宿於理想的經驗的地盤；又綜合個人的見地和社會的見地，而重視個人的普遍性和社會的個性之關聯；更將人格的教育學說所示的途徑使之進展，而就人格的構造和人格相互的理會等來完成其組織的勞作；即如爲教育科學思想的方法的原理之現象學的本質直觀和歷史的比較法亦被採用。故此種教育學說，我們雖不敢說是最完備的，但在今日可以認之爲有最包括的內容和綜合的立場的教育學說。

文化的教育學說之所以勃興，雖由於思想界的動向之內面的因由，但促進此勃興之消極的機緣，不能不舉先此而風靡一世的新康德派的衰運。一九二四年四月二十二日各國學術界一齊舉行慶祝康德二百週年誕辰紀念會，這雖足以表示在思想界的康德學派的全盛，但同時已現露其凋落的氣運。因爲奠定巴頗學派之根基的溫德爾邦多（Wilhelm Windelband, 1846-1915）於一九一五年十月病歿，而他屬望最殷的高足拉斯克

(Emil Lask, 1875-1915) 亦於是年先他而戰死疆場，巴顛學派只遺老年的利開爾特 (Heinrich Rickert, 1863-) 及科恩 (Donas Cohn, 1869-) 二人，不免有孤寂之感。馬爾堡學派創業的偉人科痕 (Hermann Cohen, 1842-1918) 既去，繼而活躍一世的拿普爾普亦不待康德二百週年誕辰紀念會而長逝，更兼倭鏗的逝世，純粹理想主義的哲學，頗有秋風一颯，將星殞地之感。又因人心倦舊而求新之情難以抑制，故自前世紀末葉以來，風靡思想界的新康德學派漸為世人所冷落。於是因蔽於新康德學派而終生不遇的迪爾泰 (Wilhelm Dilthey, 1833-1911) 并吸收其流的少壯學者之思想，乘思想界轉變的機運而從新認識其價值，其聲名與事業俄然廣布於世界。此即所謂精神科學派的勃興，文化的教育學說大半是以此學派的思想而形成。

文化的教育學說，既如以前所述，以綜合的立場為其特色，所以此派學說的成立，實受多人學說的影響。此種思潮之直接的源泉，雖是迪爾泰，但迪爾泰是直接繼承士來厄馬赫 (Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, 1768-1834) 的思想，更受斐希特、謝林、黑格爾 (Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831) 等相傳授的思想的影響。他的高足斯普蘭格 (Eduard Spranger, 1882-) 為此派學說的代表者，曾師事包爾生 (Friedrich Paulsen, 1846-1908)、祖述芬保爾德 (Karl Wilhelm von Humboldt, 1767-1835)，又利開爾特的價值哲學，麥撒爾 (Edmund Husserl, 1859-) 的現象學亦與以影響。更如此派學說的重鎮李特 (Theodor Litt, 1880-) 會將麥撒爾的現象學及黑格爾的辨證法作為方法的原理而採用。再如斯騰 (Erich Stern, 1889-) 除繼承斯普蘭

格而祖述迪爾泰前後的學統之外，且酌入基麥爾 (Georg Simmel, 1858-1918) 的文化哲學及倭鏗的純粹的理性主義。最後貢獻此派學說之發展的凱欣斯泰奈不但將德意志傳統的各種思想為廣大的包容，並與美國杜威一派的經驗主義的教育學相呼應，而建立起最廣大、最能包容文化的勞作教育的學說。

從以上所述看來，文化的教育學說的領域，既不與康德派的哲學不能相容，又不把所謂人生哲學照樣的採用，更不是對抗規範的見地，也不無關心於經驗的見地，倒是捲於這些思想漩渦之中而佔了堅實的地步。此種教育學說，一方面具備浪漫主義的詩趣和人生哲學的豐潤，另一方面又不失批判哲學的嚴肅和現象的直觀性。它實將幾多學說的特質，經過較高的取捨，而成為一種適度綜合之教育學說。

文化的教育學說的形成，如上所述，經過多人的努力，但此派的中心人物，不能不首推斯普蘭格。斯普蘭格的教育學說，在本書內雖不便詳細敘述，但他的根本思想實有略為說明的必要。他的學說之基本出發點，即所謂精神生活的概念。他以為追求價值的精神，是一切實在的根本；物質界和自然的意識之世界，是精神表現其意義的素材，不過為精神意義的載運者。這樣的精神，可以分為三種：第一是客觀的精神 (Dre objektive Geist)，即科學、藝術、經濟、法律、宗教等文化。客觀的精神本來是將存於個人的精神之主觀的價值體驗而客觀化的，但既然被客觀化了，就從個人的精神脫離而成為存續於歷史的、社會的精神，且因其相互關聯而形成一大文化關聯，而成為各種精神科學之研究對象。文化雖是這樣將個人的體驗轉為客觀的而建設，但文化反而能在個人的體驗中常

常喚醒其新的生命。故客觀的精神的對極，有第二之所謂主觀的精神（Der subjektive Geist）。主觀的精神是理會、構成客觀的文化之個人的精神，換言之，即種種心的機能構造的織合，而造成有超越個人意味的精神的業績那樣的活動的自我活動。故斯普蘭格所謂精神構造，不只是如迪爾泰單以精神生活之內在的欲求所能統一的，而是認此種欲求為超越個人之客觀的價值的希求。於此我們可以看出利開爾特等的價值哲學對於他的影響。研究這樣價值關係的主觀的精神的，是精神科學的心理學的任務，如他所著的生活形式論（Lebensformen, 4 Aufl. 1924）及青年期的心理學（Psychologie des Jugendalters, 1924）就是對於這方面的述說。此外統一主觀的精神和客觀的精神的對立，使兩者交涉成爲可能，又不能不有第三之所謂絕對的精神（Der absolute Geist）或規範的精神（Der Normative Geist）。研究這種精神的，是文化倫理學的任務。絕對的精神是超個人的、超歷史的妥當的價值自體，是領導主觀的精神和客觀的精神之永久的明星。

由於此種精神生活的結果，而產生學理、生產方法、藝術的作品、社會制度、道德規律或宗教教義等文化（Kultur）。此等文化，最初雖是將個人或集團之主觀的精神生活客觀地活現出來，但不久一方面經多人的訂正助成，一方面被傳於歷史，擴充於社會之上而終成爲超越個人的短期的生存狹小的體驗之客觀的精神生活。所謂文化財（Kulturgut）即是這樣超個人的、客觀的——歷史的、社會的精神生活之具體的表現。

然而爲了這樣的文化之存續、發展，文化常遞次被收容於次代的個人之主觀的體驗之中，等到更生長到比

較優良的體驗，又不能不為客觀的活現。所謂教育的本質，即存在於此。換言之，教育的本質，即存在於文化的傳達及擴充。

凱欣斯泰奈晚年將斯普蘭格的此種思想取入於他的教育思想中，以完成他的偉大的勞作教育論。凱欣斯泰奈比斯普蘭格長二十八歲，而能這樣的虛心坦懷接收後輩學者的思想，宜其成為現代勞作教育的代表人物。今在本章先述凱氏的勞作教育思想，並將接近此派的塞勒的勞作教育的思想附之於後。

第二節 凱欣斯泰奈的勞作教育思想

凱欣斯泰奈 (Georg Michael Kerschensteiner, 1854-1932) 生於德國南部的閔行 (München) 市，為一貧苦商人之子。他在幼時，因家庭生活的貧困，曾受很大的刺激。有人勸其入修道院，將來作舊教牧師，但他以年限過長而辭絕。他決心作小學教員，以助家計。十二歲時入佛萊辛墾 (Freising) 師範學校，十七歲時畢業於該校。據其自傳，此五年間的師範教育，並未使他對於教育發生何等興味。此後供職於小學校，亘三年之久。然終以知識慾的燃燒，斷然辭去教職，考入文科中等學校的上級。後二年升入閔行大學，專心研究數學及物理學。一八八一年二十七歲時，作中央觀象臺助手，二年後轉任努連堡 (Nürnberg) 商業學校教員，後更歷任史槐蔭福 (Schweinfurt) 及閔行的文科中等學校教員。一八九五年被擢為閔行市學務局長。從此展開其教育活

動的舞臺，在職二十五年間，一方面辦理教育行政，一方面埋頭於教育心理哲學的研究。一九〇八年在裴斯塔洛齊紀念會席上，提出所謂「將來的學校應該是勞作學校」之講演，掀起勞作教育問題的波浪。他以其豐富的實際經驗，而又虛心坦懷地接受各家的學說，終集現代勞作教育學說的大成。一九一九年勞作教授規定於德國憲法中，通行全國，爲他所親見，在教育史上誠爲稀有之事。一九二〇年他辭退學務局長，專任閔行大學名譽教授，講授教育學。來比錫大學會聘他爲正教授，他辭謝不受。晚年養老於瑞士，至一九三二年一月，以七十八歲的高齡而沒。

他的著述和論文甚爲豐富，合計將近三十種。其主要著述爲圖書才能的發達 (Die Entwicklung der Zeichnischen Begabung, 1905)、德國青年的公民教育 (Die Staatsbürgerlichen Erziehung der Deutschen Jugend, 1901)、學校組織的根本問題 (Grundfragen der Schulorganisation, 1907)、公民教育的概念 (Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung, 1910)、勞作學校的概念 (Begriff der Arbeitshule, 1912)、品性的概念及品性的教育 (Charakterbegriff und Charaktererziehung, 1912)、陶冶過程的根本原理 (Grundaxiom des Bildungsprozesses, 1917)、陶冶論 (Theorie der Bildung, 1926)、陶冶組織論 (Theorie der Bildungsorganisation, 1933) 等書。

凱欣斯泰奈的教育思想，是經過若干階段的發達和變遷的。他最初立於實證主義的基礎上，傾心於數學和

自然科學，對於哲學反形冷淡；中年以後因受杜威的影響，頗趨向實用主義的哲學；更轉受新康德派價值哲學的感化；最後採取斯普蘭格（E. Spranger, 1882.）的思想，走到精神科學派，即所謂文化教育學派。他的思想雖然有這樣的變遷，但他的中心思想始終是以國家爲中軸，主張公民教育及職業陶冶，而永遠堅持着。這很可以表現他的偉大與魄力。今將其學說的要點，分述如後：

一、國家的目的和小學校的任務

凱欣斯泰奈以爲教育的目的，是可以從國家的目的來規定的。只要我們假定各時代的國家是一個進化體——依其成員的活動，愈進於倫理的人格之自由形式，愈能組成合目的的人類結合體，換言之，即以國家爲向着合乎倫理的文化國家、法治國家的方向前進的結合體來考察，則國家的目的可附以科學的基礎，同時小學校及高等學校的目的亦可附以科學的基礎。國家的科學基礎的目的，究竟是什麼呢？一、爲自己中心的目的，即關於國家所屬的人民之內的外的之保護及身心幸福之注意；二、爲愛他的目的，即將國家從倫理的共同體中所發達的傾向及文化法治國中所活動的力量，逐漸地在人類社會上建立起人道的王國來。而所謂小學校的目的，便是依據這二重的目的，而教育國家的人民。能常顧慮此二重的目的而盡力於國家的人民，即是有用的公民，養成有用的公民，就是教育的目的。這不僅是小學校的目的，同時又爲一般教育的目的。

根據以上教育目的，可以規定小學校有三種任務：

第一任務——職業陶冶或職業準備 無論何人，在國家的組織中，若不能直接或間接作貢獻於國家結合體的目的之某種勞動，即不能算是國家有用的公民。所以國家對於個人的第一種要求，是各個人能實行對於國家的某種機能（職業），因而即能直接或間接促進國家的目的，且是自己所打算要促進的。這是小學校最根本的任務。小學校先使個學生握住在全體組織中的一種工作即一種職業，並盡量的助成其能夠實行，為當然應有的任務。此種任務雖不是倫理的任務，但為完成倫理的任務的根本條件。

第二任務——職業陶冶的倫理化 職業陶冶的倫理化，是使個人認職業為公務而成為習慣。在這裏之所謂公務，即認職業不只是為自己生活的維持和自我道德的主張，而是為有秩序的國家社會應該實行的義務。我們在法的秩序和文化社會之下，得安心從事於自己的職業和生計，是受優良國家的恩惠，我們對於這個國家不可不盡公務的責任。自然，個人為全體服務，常因職業的種類而有直接容易的場合，有困難的場合，甚至於不可能的場合也有，然而將所有職業的工作認為是對於全體服務所不可缺的事情，當能使正在成長的少年或青年從早就意識於心中。在少年或青年，不為獲得金錢代價而工作，縱然是單一無味的事情，亦當目為實行最高尚的一種義務，使之發達此種意識，常為可能，這就是學校教育第二種任務。

第三任務——共同社會的倫理化 此種任務，是需要學生有相當道德的和知識的素養。使學生從事於職業的工作，同時又不可不以此職業的工作——為完成自己特殊的人格價值而盡力的工作，涵養其努力於將其

所屬的國家向倫理的共同體發達那樣的心向和力量。這樣纔可以將主觀的人格價值，成爲客觀的價值，同時亦可以完成教育價值的要求。因爲倫理的共同體的理想，是在倫理上自由人格的調和的結合所給與的緣故。換言之，即倫理上的自由人格，因爲有非常的差異，而須相互補助相互結合的緣故。共同體的倫理化，構成共同體的個人不可不先倫理化，所以共同體的倫理化亦將個人倫理化包含於其中。學校爲此目的，就不可不使學校成爲一個共同勞作的社會。

以上三種任務，是相互密結不可分離的，設無其一，即不能有其他。學校若不以此爲任務，而將學校作爲其他目的的手段，至多不過是一個技術學校罷了。

二、勞作之教育的概念

凱欣斯泰奈以爲在學校的勞作，是通乎全體教科的教學原理，同時又應該爲一教科從初年級至高年級的系統的、秩序的課以手工技能的練習。他從公民教育的立場，堅決地認手工的勞作爲很重要的陶冶手段，所以學校中必須設置工作場、學校園、烹飪室、縫紉室、實驗室等，爲實施手工作業的場所。因此，有許多人誤認他是純手技的勞作學校的代表者，如高第希即爲其中的一人。其實他對於勞作的釋義，決不如一般人所意料那樣的單純。

他認勞作爲自己活動的一式樣。自己活動可分爲四種式樣，即遊戲、競技（Sport）、戲作（Beschäftigung）及勞作。遊戲是以活動的本身爲目的，不想實現外的客觀的業蹟的，不像競技、勞作那樣自律的（Autonomen）

或他律的 (Heteronomen) 而是無律的活動 (Anome Tätigkeit)。競技是以記錄的向上、熟練程度的向上爲目的的運動，不想由其活動作成一定成績或作品。反之，戲作和勞作二者不是純然爲着自己目的而活動，乃是爲對於一定目的之手段而活動，於此作成一定成品，使一定的思想形態客觀化。就中戲作位於遊戲與勞作之間，一面可以看做以活動爲目的，可是又不像遊戲那樣單以活動本身爲滿足，祇是所產出的作品成績，並不一定要求完成的。惟有勞作纔是純粹以作品成績爲目標的活動。

以上四種自己活動式樣中，真有陶冶價值者，只有第四種勞作前三種活動，照規則去做時，確有磨練的價值 (Schulungswert)，但沒有陶冶的價值 (Bildungswert)。即雖磨練一定的機能，可使獲得一定的經驗和知識，但這種技能的練習和知識的集積，只是這樣而已，不能成爲陶冶。勞作爲什麼與他種活動不同，而獨具有陶冶的價值呢？一言以蔽之，勞作能引導學習者，勞作者達到那種對於價值之格物的態度 (Sachlichkeit)。

什麼是格物的態度呢？這便是只顧事物本身所藏的價值而不顧其他的態度。譬如藝術上有所謂爲實生活的藝術與爲藝術的藝術之分，後者即爲藝術的格物的態度。又如我們想作一隻鳥籠，排除個人的利害及其他不純的動機，專在作成一隻最完美的鳥籠這件事情上感到興趣，而竭其全力的時候，這便是格物的態度。即排除主觀的動機，專在事物本身上去理解去實現的態度。此種行動即非利己主義，亦非利他主義，而專注意於事物本身的完成。這樣，則宿於所追求的事物中的價值，歸結，不只是主觀的妥當的價值，而是絕對妥當的客觀的價值。所以

格物的態度，可以定義爲：「向着具有絕對妥當性的方向走去的态度。」因此，所有格物的態度，又是倫理的態度，因爲所謂倫理的態度，要不外在主觀的價值之上常置有客觀的妥當的價值。這樣，就是爲正義而求正義，爲真理而求真理，爲美而求美，決不將及於自己和他人的結果如何置於念頭，專心一意的去追求，格物的行動即存在於此。這便是最高的教育思想。

勞作何以能使勞作者達於這樣的態度呢？其根本理由，因爲勞作不單着意於一種工作作品，而更着意於工作的完成。勞作的本質，在於求完成的傾向上，因着此種傾向，勞作在教育上不但有磨練的價值，而且有陶冶的價值。對於一種工作，一件事情，能够在完成的構成上使之實現，這在教育的價值上有兩重意味：其一，即完成其在本身上爲一個最形式的價值，當兒童勞作的時候，如能使其深深的而且怡然體驗到這個完成的價值，那麼，在這事的本身，已經具有很高的價值；其二，凡是已經體驗到完成價值的兒童，由於這個體驗而對於其自己的工作，爲要使其格外完全，而有急去研究那種於其完成上有必要的手段之必要。但此種手段，在教育上的勞作，大都爲一種文化財（科學、藝術、宗教系統、道德、倫理的人格、文化國民等），於是這手段的研究，便成爲一種文化財之精神的構造之研究。這樣看來，勞作在初步原始的形態，多從個人的實際的動機而發生，以後纔有此種完成的傾向之發生，於是從個人的實際的動機一變而爲求完成的動機，這可說是勞作之第一次轉化。完成的動機，再轉而成爲對於那種爲完成手段的文化價值之格物態度，於是勞作遂達成其第二之轉化，而發揮其爲教育手段之意義。

我們從以上的考察，已可明瞭勞作之教育的概念。茲再與身體的意味的勞作及精神的意味的勞作相比較，可使勞作在教育上的概念，更爲明瞭。(1) 身體的勞作，是以物質的環境世界的構成爲目的的活動，因肌肉的活動力之顯著使用，而爲有關於身體的努力和疲勞的活動。(2) 精神的勞作，是以意識內容的構成爲目的的活動，是同於身體的勞作而有關於精神的努力和疲勞，歸結爲有關於身體的努力和疲勞的活動。(3) 教育的勞作，常常引起比較完成的客觀的(格物的)精神的態度，是一種以使之澈底爲目的之精神的或精神身體的活動。這樣，則勞作的對象，有爲意識內容的構成者，也有爲將所構成的意識內容實現於外的世界者。

即此可知勞作之所以被認爲有教育方法的價值者，是因其有通過完成的努力而啓發格物的態度的價值的緣故。因此，教育的勞作之應具的根本條件於是發生。所有的勞作，不能說都是教育的勞作，所謂教育的勞作，必須其勞作成果的完成，爲容易判定及檢討的勞作。要使發生完成的要求，完成的體驗，必須其勞作成果，可照一定的標準來批判、來檢討。所以，在勞作學校，學生對於其勞作成果，有常常竭力加以自己檢討 (Selbstprüfung)，常常感得把這個自己檢討作爲內的要求之必要。只有伴着充分的自己檢討作用的勞作，纔是教育的勞作。使這個自己檢討成爲必要，使這個自己檢討成爲可能，纔是真正的勞作學校之根本特徵。

元來，自己檢討可分兩種：一、是經驗的自己檢討(外直觀)，一、是合理的自己檢討(內直觀)。前者爲由於尺度、衡器等，又由於數而可以在計量上來測定的檢討，後者爲依照理論推理所行的檢討。人類行動的發達，自己

檢討的外直觀，先於自己檢討的內直觀，恰如手工業先於藝術似的，故外直觀不能不是自己檢討的習慣之基礎。精神的手工的勞作，容易使自己檢討的外直觀成爲可能，所以勞作學校是有價值的教授手段，而且此種外直觀對於理論的思考難以證明的地方，亦能與以證明。但是外直觀只能認識「作什麼？」和「怎麼樣作？」而不能解答「爲什麼這樣作？」於是內直觀就有必要了。真正的勞作學校學生，於作什麼、怎麼樣作之外，更不能不注意於爲什麼這樣作。手工的勞作，不但能陶冶合理的自己檢討——理論的思惟的自己檢討，而客觀的思考意志的根源，亦在於實際的活動。學生客觀的（格物的）態度，達到最高的完成即是道德——善。勞作之教育的概念的核

三、勞作之教學及訓練的價值

凱欣斯泰奈的勞作教育說，決不是單純的實學主義，而是對於道德方面更爲特別重視，前面已略略有所敘及。今不厭其詳，再將勞作對於教學和訓練的價值，分述於後：

（一）勞作之教學的價值 他說普通把知識、技能，都一概作爲陶冶的資料，其實知識、技能亦有種種區別，不是一切對於陶冶都有同樣的價值的。先就知識來說，有傳承的知識和經驗的知識。前者本來是由於他人的活動而得到的，是以種種手段而傳承於自己的；後者是通過自己本身的經驗而得到的，是基於我們心意的底奧的。其次技能亦可分爲機械的技能和生產的技能。前者爲由於練習而得到的，只有通常一般的價值；後者是萌芽於人

的天賦，而能發揮其新價值的。這樣，則知識、技能各有兩種區別，其中傳承的知識和機械的技能，為從外面所教授者，實在非常貧弱，易流於空論，而缺乏使心意擴大起來、強固起來、豐富起來那種力量。只能粉飾實際上小而貧弱的心意，使其外表一看好像大而強固的樣子。反之，經驗的知識和生產的技能，不是僅僅受教而得的，這必須以自動而獲得，正因為此，所以可使我們着實，可給努力於我們。從來的教育，只把知識傳承地教授，把技能機械地練習，以此為主，而對於最緊要的經驗的知識和生產的技能，反輕視之。這是根本的錯誤。知識必須照經驗來養成，技能必須生產的練習。這是唯一的方法，這種方法，便是勞作。

更就兒童的自然發達來觀察，在知識方面：則經驗的知識先發達，傳承的知識須懂得語言之後，纔能繁殖起來。在技能方面：其發達的順序，卻與前者相反，在極幼的時候，機械的技能先活動，稍長能自己遊戲的時候，生產的技能纔發達起來。教育小學校的兒童，首先注意此點。然一考從來教育的實際，卻未顧到以兒童首先發達的經驗的知識作基礎，而使之確實發展，只是訴之於語言，使承受他人所集的知識，專在其記憶的豐富上去用心思。又不注意兒童在遊戲時所旺盛地活動着的生產的技能，而給與確切的目標，加以強力的鼓舞，使之趨向於最要緊的生產作業，只是用力去練習機械的技能，這些都是不行的。不消說，傳承的知識和機械的技能，不是全然無用的。此等在生活中也有相當重大的意義，即傳承的知識足以補助經驗的知識，機械的技能可以造成生產的技能的因素地，都有價值，都很重要，這也是教育者所應考慮的緊要點。簡言之，在知識的教授，則須把傳承的知識作為經驗

的知識那樣來努力；又在技能的教授，則須把機械的技能引導到生產的技能，那是重要的事情。但此點如何能夠達到呢？這沒有別法，只有仰賴勞作。所以教育應該以勞作為基礎，從來的學習學校，不可不變為勞作學校。勞作學校最大的使命，是將從前書籍教學、集合的一齊教學及其附帶物以至知識的皮相，一齊從學校放逐出去，而「溶解為知識材料的最小量和技能熟練及勤勞喜悅的最大量。」

(2) 勞作之訓練的價值 凱欣斯泰奈以為公民教育最重要的問題，是公民訓練。公民訓練即是公民性格的訓練。訓練公民性格最有效的方法，不外勞作。今將性格的特徵與勞作的關係，說明於後：

A. 意志力 意志為人類生活的根本現象，是以衝動而表現，無意志活動則無人類生活。性格大半是以意志活動的訓練而受其陶冶，因而意志是性格最顯著的特徵，性格可以說是以意志鞏固的程度來代表。意志有積極、消極——能動、受動兩方面：在受動方面，是以忍耐、持久、細心、深慮等而表現；在能動方面，是以活動力、精神、勇氣、朝氣、企業心、剛勇、義勇等而表現。兒童的活動欲最為盛旺，從來的學校，使兒童靜坐於狹隘的教室內，完全違反兒童的天性。勞作學校有滿足兒童的活動欲的運動場和工作場，以活動其身體，此等活動身體的作業，完全有意志陶冶的價值。勞作學校可以說是基於兒童自發的活動之意志陶冶的學校。從來的學校，因置重書籍，教師對於惹起兒童的興趣一事，煞費苦心，但在勞作學校，是以關於實事、實物的勞作為主的，不待教師的苦心，兒童就能自然的活動，自然能够惹起其興趣。在通過語言而為書籍的學習時，如不伴以身體的活動，比之實事、實物的勞作，恰如

離開實物而徒捕其影，雖可獲得知識陶冶的效果，不能收得意志陶冶的實效。勞作學校不是把食物送到靜坐的兒童的面前，而是兒童自動的來取食物，以促進其意志活動而資性格的陶冶。這樣，身體的勞作實為性格陶冶之最有效的手段。

B. 判斷力 勞作不但可以陶冶意志，而且可以陶冶判斷力，將判斷力導入於明晰之途。從書籍所得的知識，固然亦可養成至於某種程度的判斷力，但以自己活動的勞作，在養成明晰的判斷力上更為適切，以自己勞作而獲得的概念，比之僅以語言作成的概念，更為明晰。判斷力是以意志而喚起的，且因練習而漸次達於明晰。如以自己活動而製作物品，多能鍛鍊意志活動，同時又可鍛鍊獨立的判斷力。明晰的判斷力，以意志活動而受鍛鍊，同時已養成的判斷力更能指導意志的活動。意志力和判斷力相結合，就可成為合理的意欲，因而判斷力乃是性格的理智方面。雖然勞作之判斷力的鍛鍊，與其將它看做性格的陶冶，勿寧看做知的陶冶較為適當，但性格若缺乏理智方面，則性格不免有成為盲目的意志力之虞。

C. 敏感性 敏感性是指感知性之緻密的程度，即對於事物為沈着而適切的處理之迅速的能力。再切實點說，不是將工作偷巧的加減變化，而是最適合於目的的那樣澈底的緻密的實行之意志衝動。不偷巧的加減變化，將工作正確精密地做去，於此會有一種美感隨伴而生，若不將工作緻密地做去，就會感覺不愉快不滿意。此種性格，不從實際上作緻密的工作，就決不能養成，只有在日日勞作中，綿密地注意其細微之點，始能養成。能有明晰

的判斷力始能指導意志活動，同樣的，能有此種感知性，始能作精密確實的工作。然而養成感知性的方法，又不外以精密確實的工作那樣用意周到地練習其緻密的注意。此種注意的練習，在勞作的本身乃為最有效的手段。敏感性可以矯正意志力流於強悍，判斷力走入冷酷之弊。可以使人的行為具有適合於實事那樣細心的注意。人對於事務內行外行之分，即以此敏感性的如何而判定。

D. 情操的躍動性 情操的躍動性為對於新印象的情操的躍動，即指感應性的強弱。此情操的躍動性若強，則從外部來的印象在意識上亦強，且能永久的持續。因此，情操的躍動性和敏感性是相待相互的東西，若無敏感性，則躍動性亦難以惹起。只依書籍而為學習的學校，印象淺，消失速，不易涵養其躍動性。能在情操的底奧，喚起其深烈的感應性者，不外自己活動的勞作。情操的躍動性，是在精神內容中與以深刻和持續那樣地衝動其意志之力。性格惟因此力始能表現有價值的行為。人若缺乏情操的躍動，則對於外部的刺激無何等的感應，亦不能有所作為。要做有價值的工作，情操的躍動性是很必要的。養成情操的躍動性，除以勞作去活躍情操之外別無他法。如不能惹起何等的感興，啓發何等熱情的那種只是語言的教授，決不足以養成情操的躍動性。

將以上意志力、判斷力、敏感性及情操的躍動性四者加以統一者，即是性格。為陶冶性格計，勞作學校最為必要。書籍學校決不能陶冶性格，性格陶冶，只有勞作，方為可能。

勞作雖能陶冶個人性格，然欲達教育最終的目的——社會倫理化，則不可不將勞作共同社會化。勞作與共

同社會這兩個概念，本無必然的關係。故凱欣斯泰奈以爲勞作原來是基於利己的衝動力的，是以自己本身之心的生活之構成表現爲中心意圖的欲防止這個自己中心的傾向之危險性，使勞作成爲完全的品性陶冶之手段，就必須使它成爲對於全人類文化之服務的勞作，使它成爲對於同胞之服務獻身之沒卻自己的勞作。勞作不論其如何微細，如能覺到這是爲着自己所屬之共同社會而服務，這種意識，實足以招致我們的行動於道德化的。此種意識由學校來發展，其手段除所謂那種由於勞作共同社會之精神之學校經營的組織以外，沒有別的方法了。照此看來，勞作只有在其爲勞作共同社會的精神而勞作時，始能成爲完全的陶冶，如果不能成爲勞作共同社會的話，那麼學校依舊不能達其陶冶的使命。

四、陶冶的概念及其原理

前面已經說過，凱欣斯泰奈於晚年已進而爲文化教育的學派。一九二六年所出版的陶冶論是綜合他一生的教育思想而集其大成的著述，將他從來的教育主張與斯普蘭格等文化教育思想合流。所謂陶冶，只有在文化社會——價值共同社會的內部纔有可能，這是他襲取認「生活即陶冶」的裴斯塔洛齊的衣鉢，又與拿托爾普 (Natorp)、李士曼 (Rissmann) 全然一致的主張。他將陶冶分爲情態 (Zustand) 和方法 (Vesfahren) 二義：情態的陶冶，是指將文化價值咀嚼同化於主觀精神的內部的情態，即教育的本質觀、目的觀、方法的陶冶，是指將客觀文化使之主觀化的過程——咀嚼同化文化財的作用，即教育作用之具體的發現方法。前者是陶冶作用的結

果，後者是陶冶作用的本身。茲就陶冶方法的原理，分述於後：

第一、全體性的原理 此種原理，是要求所陶冶的人格成爲一切機能之合乎目的的统一體的原理。只使之發展特定的機能而閉卻其他機能的天才主義，與打算將所有機能使之畫一的圓滿主義，均在排斥之列。惟有一方面以特定價值活動作爲中心主位，一方面將其他一切價值活動使之從屬於特定價值活動，纔是真正調和的發展。

第二、現實性的原理 此種原理，是要求顧慮在兒童各各發達的階段時期之現實的精神構造的原理。陶冶只要是持有目的的作用，當然不能離開未來的關係，但爲目的的達成，必須通過於現在，所以陶冶不可不顧慮兒童的現在。此在外表上好像是矛盾的事情，然而決不是真正的矛盾。所謂現在是負有過去含有未來之歷史的精神生活的橫斷面，適合於現在的陶冶，已經是照樣的立腳於兒童的過去，何況將來的志向早有充分的顧慮呢！

第三、權威的原理 此種原理，是要求兒童應該信服價值保有者之權威的原理。權威有外的權威即被規定於制度上的權威和內的權威即人格及文化財的權威。爲發揮權威的力量起見，有三種心理的根據甚爲必要。即服從權威之道德的心情、對於傳統的權威之信仰的確認及對於有價值的東西感到權威之權威感情。就中第三種權威感情，最爲重要，第一、第二兩種必須以第三種爲條件，纔能作成內面的力量。這是凱欣斯泰奈將教育上所必須的權威之教師的權威、文化財的權威及制度規律的權威，各各附以心理學的基礎，同時又表現所謂人格超

個人的價值關聯的精神科學派之根本思想。

第四、自由的原理 此種原理，是要求先將外的拘束盡量除去，其次立於兒童的立場而察其性向，更將自然地感覺的、衝動的生活，使之服從價值性的要求的原理。其中最爲重要者是價值性的服從，因此，自由和權威，不但不是對立，反而是一致的。

第五、活動的原理 此種原理，是要求陶冶應該以兒童的自己活動而實行的原理。如高第希終生所力說的那種樣子，所有的勞作，應使學生自由地自己活動。無論是在勞作中，在勞作成績的自己批判中，形式實質兩方面同應使學生自己活動。這也就是盧梭自由教育的根本精神。

第六、社會性的原理 此種原理，是要求陶冶應該由社會爲社會而行的原理。使學生以自由意志來參加價值共同社會，不僅僅是認識自己，且要貢獻自己活動於共同社會的道德化。凱欣斯泰奈所力說的公民教育，畢竟不外此種原理。

第七、個性的原理 此種原理是要求陶冶應該以文化財的個性和兒童的個性相適合而行的原理。即將文化財作爲陶冶財，其陶冶財的精神構造，不可不適合兒童的精神構造。在他所著陶冶過程的根本原理一書中，已將此種原理明確的說明了。

以上七種原理，是凱欣斯泰奈晚年最成熟的教育思想，他死後一九三三年所出版的陶冶組織論，仍以陶冶

論的基本概念爲一貫的指導精神，而將學校教育一切的具體問題，最包括的體系的加以敘述。在此可以無須贅述了。

我們總括凱欣斯泰奈的教育思想，可分爲教育的本質觀和教育的方法論二者。教育的本質觀，又可分爲價值論、心理學及目的論三方面：第一、從價值論的見地來看，教育是人類超越單純的感覺的、一時的價值的階段，從事於永遠的、精神的價值——文化價值，養成自律的、道德的、自由的人格；第二、從心理學的見地來看，教育是心的機能的磨練及習慣的養成之形式的陶冶；第三、從目的論見地來看，教育是職業人及文化社會的一員之職業的公民的陶冶。教育的方法論，也可分爲客體、材料及主體三方面：第一、教育一方面要顧到兒童實際的興趣，一方面要注意兒童精神的發達，最有效的手段是勞作；第二、教育材料的陶冶財即是所有有價值的文化財；第三、教育的主體是價值的共同社會、學校及教師。他的這樣的十分豐富的教育思想，可以說是最近數十年來教育思想的反映。所以斯普蘭格在凱欣斯泰奈七十誕辰紀念論文集中，曾謂：凱欣斯泰奈是現在真實的裴斯塔洛齊的信徒，是現在天稟最豐富的教育學者，以一身而集合以下的諸要素：即心理學的基礎，勞作陶冶之經濟的和職業的目的，通過學校的精神準備，來共同社會之國家公民的和社會的教育，自然科學教學的陶冶價值之深刻的把握；並將以上所有的方面，加以結束，歸宿於道德的人格。這實在是獲得要領的評語。

第三節 塞勒的勞作教育思想

塞勒 (Heinrich Seherer, 1851) 與凱欣斯泰奈同是德國勞作教育的倡導者。當凱欣斯泰奈在閔行市任教育局長而盛行勞作教育的設施時，他亦在德國韓森 (Hessen) 州的賓丁根 (Badingen) 地方任視學職務而熱心於勞作教育。他關於手工教學有：小學校之手工教授 (Der Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule, 1890)、小學校及補習學校之手工教授 (Der Handfertigkeitsunterrichte in der Volks- und Fortbildungsschule, 1894) 及工作教育之社會的生理的教育學的根據 (Der Werkunterricht in seiner soziologischen und physiologisch-pädagogischen Begründung, 1902) 等書。他是教育實際者，而又特別攻究教育的理論，最後出其真摯研究的結晶，編為於一九一三年所出版的勞作學校及作業教授 (Arbeitschule und Werkunterricht) 一書，此書由原論各論兩部而成，是關於勞作教育最詳細敘述。麥撒 (August Messer, 1867) 在其所著現代教育學 (Pädagogik der Gegenwart, 1926) 中，關於勞作學校方面介紹四五種主要參考書，就首舉此書。茲據此書而敘述塞勒的勞作教育思想於下：

塞勒的勞作教育學說，是立在對於社會生活之獨特的工藝觀和關於人性陶冶之一種文化觀之上的。原來，教育是在於養成能以很有作為地貢獻於國家共同生活之上的道德的人格。而且國家的發達，由於國民各自的

勞作力，在此種勞作力之上，實在有關國家經濟的、政治的、社會的發展。因此，若就國民的勞作而思索的時候，乃是對於文化所表現的工作，分別來說有兩大類：一是物質的文化資料之增殖擴大，一是精神的文化資料之發達伸長。而且此兩方面的工作，常保持着密切的關係，從人類的性質上設想是如此，就是從生活的事實上考察亦是如此。我們人類對於自然界而為生存競爭，此種競爭，須以勞作去征服自然，利用自然而充實自己的需要。在為此種競爭中，因為不可不對於彼與我即自然與人生而知悉其情態，計量其勢力，所以有所謂技術的必要。此種技術，實在是我們將自然資料改造為文化資料之勞作所應踏的要途。其次再就後者來說，教育不外是將我們的祖先用勞作所造成的文化資料，傳給於次代的國民，使他們更將此種文化資料加以發展和擴充。所以教育的任務，是從自然進到文化，即將自然人造成文化人。在此就不可不尋求文化資料之成立的要道和成立的經過，換言之，即不可不努力於使學生以自己的勞作而收得文化資料，將此文化資料作為己有，更以文化社會的一員而愈發達擴充此文化。然此必以何種手段方為可能？是即所謂「技術的勞作」。

這樣，使對於社會生活之獨特的工藝觀和關於人性陶冶之一種文化觀之脈絡相連貫的技術的勞作，即是塞勒的勞作教育說之根據。茲再進而說明技術的勞作對於科學、藝術、道德三方面之緊密的關係。

(二)技術的勞作對於科學的關係 人類是技術的勞作動物，又是為此而使用工具者，技術的勞作之目的，漸漸進步，技術的勞作之工具也愈加改良，知識乃愈益進步。換言之，為使用精巧的工具，完成進步的技術的勞作

起見，乃去磨練眼、手、身體之力，發達腦髓的活動；同時由於這樣的磨練身體之力和發達心的活動，且將精巧的工，具自由地使用，也就更足以完成進步的技術的勞作。此種關係，從父到子，從子到孫，不斷的在人類的蕃殖中遺傳，而愈益伸展。因此，技術的勞作，實為促進科學發達的機樞，文化之一方面的科學的陶冶，不能不有賴於技術的勞作，乃是自然的趨勢。

(二)技術的勞作對於藝術的關係 在文化程度極其低下的人類，無將內部的要求完全表現於外界之力，所以只是活動其觀念感情於想像之上而滿足其自己內部的要求，此乃未開化時代的藝術。但是到了技術漸次進步，能夠靠自己底力將自己的思想、感情、意志自由地表現，這就發達而為進步的社會的藝術了。而且隨着人類之力的進步，職業亦發生分業，一方面各種職業進於專門的、緻密精細的分業，同時在他方面許多種類不同、能力不同的勞作者，又能在共同目的之下協力活動。換言之，即一方面分殊，一方面統一，兩者相互並進而不背。此種分殊、統一的關係，作成促進藝術的發達，因此，藝術亦賴技術的勞作而進步。

(三)技術的勞作對於道德的關係 社會進步，道德一定也隨之而進步，尤其是隨着技術的勞作之發達，道德上也會有新的問題湧出，是不待言的。不僅如此，技術的勞作之自體，既然為身體的活動，因而需要克己、意志堅定的活動極多，所以如確保目的、打破障礙、忘懷自己而獻身於事業，以至於不顧一時利害而到達其遠大的目的等事，在技術的勞作上皆為必要，忍耐、奮勵、協同、順從及其他諸美德，亦不能不從事於磨練。再關於道德的

識見之一般的理想，雖是精神的活動，但其理想之能適切地適合於實際，則是因着技術的勞作而得達的。故技術的陶冶，對於我們精神文化有極大的影響，且是促進理想的陶冶的關鍵。一言以蔽之，技術的勞作，亦能使文化之重要方面的道德臻於發達的。

塞勒又補述其說，以為有自覺目的的活動之勞作，不論在技術的方面精神的方面，同為人類社會教育之要道，是陶冶的善法。過去是如此，現在亦是如此，將來又不能不如此。但是所有勞作的基礎，是技術的勞作，如上文所述，無論是科學、藝術、道德生活、精神生活，一切皆以此為基調，而且是發達向上的。此等生活，不論任何一個都為文化的要素。此等諸要素，能從某一時代傳達於次一時代，更能於每一時代創造出新的文化資料，而促進人類稟賦的發展，從而收得文化，並獲得擴充文化之力，以發達個人的陶冶，道德的人格，同時更有貢獻於人類文化的進步。所以，以勞作而教育人這件事，在人類文化尚未開通的社會中已經存在，同樣的在人類文化最進步的時代，亦是學校和家庭中所應該進行的。學生一方面對自然和人生常以勞作與之發生交涉和關聯；一方面又是勞作的被教育被陶冶者。從這樣所得的教育陶冶，實在是在自己經驗和自己活動上所成立的真知真能，是相互充分結合的成果。

我們總觀塞勒的主張，他雖然不一定是屬於精神科學派的文化的勞作教育學者，但他以為教育的任務，是文化的傳遞與擴充，恰與此派之主張相合，又他所主張的技術的勞作與凱欣斯泰奈之始終不放棄手工的勞作，

亦有同一的意味。所以我們也將他的勞作教育說附記於此。

第十六章 來比錫教員協會派的勞作教育思潮

第一節 來比錫教員協會與合科教授

德國的來比錫 (Leipzig) 市，是德國手工運動的中心，又是手工師範學校所在地，這在第十章中曾經道及。這地方對於勞作教育實有其重要的意義。當地之教員協會，是由當地實際從事於教育者所組織而成。所有主張多由實驗中得來，對於教育方法的研究，特具成績，如合科教授 (Gesamttunterricht) 是其最顯著的實例。所謂合科教授者，是反對從來將教授的內容分爲若干科目，每一科目各個異其時間從事於教授之分科主義，而主張同時將綜合許多科目之全一的内容加以教授的。他們的這種主張，是根據福祿培爾的兒童發達心理的原則，認為教育應該從兒童目前發達的階段，即現在生活的狀態出發，以適應兒童發達的程度爲教育設施的目標。因而對於教材的選擇，必須在兒童所接觸的環境中去選擇能够惹起兒童興趣的教材，即能够應合兒童發達的程度而爲兒童易於理解的教材。此等教材，其範圍不只限於狹隘的教室內的事物，必須擴張至於校外。例如交通機關及其狀態，作業的種類，原料的採集及製造，器具、機械、家屋及其設備，都市的水道、下水道、電燈等所有的生活各方面，都不可不應合兒童發達的程度，按照其環境，而與以適當的印象。

兒童要求圍繞於自己周圍之驚奇的複雜的環境之瞭解，是兒童富有興趣的自然的傾向。但兒童的智能極其幼稚，到底缺乏像成人那樣的判斷、推理而理解的能力，所以對於兒童的教學，不應將各種科學的知識，組織的地系統的地分類分科加以教授，必須採用合科教授。合科教授是不以科學的分科和理論的系統爲主的，乃是一種專以兒童的發達程度爲本位的興趣主義。兒童的興趣畢竟是從其要求而起，所以喚起兒童興趣的教授，必能促進兒童精神的發達。因而是兒童本位的、發達本位的、且又是歸着於興趣本位的。合科教授在小學初年級爲直觀教授，在中年級爲鄉土誌，在老年級爲文化誌。這些都是適應兒童發達的階段的學程，無論那一個，都是以兒童的興趣和理解力爲本位，統合因一定的時間（例如一日一週）之直觀和體驗而獲得的教材之合科教授。是以兒童的環境爲出發點，應合兒童理解的程度而使之理會自然和人生，歸結，不外是大規模的鄉土誌和文化誌。

兒童的思考力漸漸發達，再將合科教授改爲分科教授，以完成各科的個個任務。合科教授不需要一定時間的比例，但分科教授則一定時間的比例甚爲必要。這樣的分科，若不是十三歲以上的兒童，就不甚相宜。合科教授最初從偶發的事物行施，漸次入於規定目的物和觀察的方向而行施。以後再進而爲分科教授以教科爲中心來施教。

合科教授的傾向，雖淵源很久，如克美尼斯的直觀教授，已近於此。但其正式成立而最初惹起教育界的注意

者，爲來比錫的改造小學校 (Reform Elementarklassen) 對於初年級所行的合科教授。以後推行於各地，而有種種類型，各類型的實際教案，已有專書來討論，我們在此無須贅述了。

要之，合科教授對於小學校爲最好的勞作教育的實施，尤其是初年級的兒童，心意尙未分化，而以統一的生
活事實爲中心，使之作具體的直觀和體驗，比之分科教授定能發揮教育的效用。來比錫教員協會 (Leipziger
Lehrerverein) 關於合科教授的研究，對於小學校的勞作教育實有不少的供獻，故在此略爲述及。至於關於來比錫教員協會的勞作教育的思想，僅舉其代表的人物基拜爾述之如次。

第二節 基拜爾的勞作教育思想

基拜爾 (Rudolf Siebel) 是德國來比錫手工師範學校的教員，且是來比錫教員協會中關於教育理論方面的支持者。不幸於一九一五年因參加歐洲大戰而戰沒。

他的勞作教育思想，是完全可以代表來比錫派的勞作教育思想的，所以敘述他的教育論說，也就可以代替了敘述來比錫派的教育主張。他的代表的著述，是一九〇九年由來比錫教員協會出版的勞作學校 (Arbeits-
schule)。這書是來比錫教員協會研究手工教育的理論及實際所得的結果，由房哥爾 (Vogel)、基拜爾 (Siebel)、來斯干 (Rosger)、耶拉 (Erlar) 四人之手而成，但其中理論部分完全出於基拜爾之手。茲將其教育論說述之

於後：

一、發達的概念及教育的任務

基拜爾的教育思想，導源於福祿培爾的發達說。福祿培爾以爲人類的發達，不但踏循一定的階段，而且各各階段有其一定的特色，若於各各階段不能強力的、完全的發揮其特色，則人類必不能得到全體滿足的發達。基拜爾以此作爲他的中心思想，而主張教育的一切，不可不從發達的見地來規定。兒童所要求的、所必要的是現在，不是將來，由於兒童內的必然性所發生的要求，纔是發達的本質。凡認爲不能從人類的發達而導出教育的人，是一種很大的錯誤，此種錯誤，就是因爲不能充分理解發達的本質，認發達爲純粹形式的，而將其實質的方面全然忽略的緣故。原來人類的發達，是一種廣大的同化作用，是向環境深入的發達，是向周圍文化深入的發達。吾人不是以自己的眼來看，不是以自己的思想來想，是以環境的眼來看，以時代的思想來想。感情亦不是以純粹自己的感情而發達，是伴着環境和條件而發達。此種定理，不但適用於審美的感情、倫理的感情及行動，而且適用於價值的判斷及原理方面。總之，所有的高級技能的發達，無不以廣義的模倣而發達。人類成長於環境之中，他的發達不是他自身作出來的，大部分是將無數人類長期的發達所創造積累下來的，文化歸他自己所有，此乃自然的過程。將環境所供獻的文化，應合着自己之力而爲自己所有，乃是人類發達的自然傾向。

但是若只將環境的獲得作爲問題，而忽視或除掉發達的必然性及內的合法性，則又是一種錯謬。二者必須

兼顧，方可促進發達的真實性。

現代學校的缺點，是從兒童將來的必要爲出發的，不是從兒童現在的生活狀態出發的。換言之，即是只見目的，而未見兒童。不用說，吾人當實施教育之際，不能不有多少意識的目的，而且在於學校中，目的甚爲必要，因學校之設備及發達的條件，是以此種目的而決定。不過若能將發達所有的條件盡量的完全的使之實現，則目的亦能最完全、最確實的達到。所以只有適應兒童各各階段而與以多面的充分的發達之條件，纔是學校的任務，同時又是教育一般的任務。

以上基拜爾之說，是立於福祿培爾的發達原理上，同時又與盧梭的兒童本位思想相一致的。

二、兒童的發達與勞作學校

兒童的發達，雖各有其種種的素質，但亦有一般共通的特徵，因此，學校教育又能顯示其共通性。我們若從發達原理中，來導出教育的法則，則一方面要置基礎於兒童的共通性之上，一方面更要將兒童的特殊性與以充分發達的可能。所以學校教育，有時因兒童特殊的天賦之發見，而有分離兒童的必要，此亦爲一般兒童教育的共通性。但是定此分離時期，甚爲困難，大約是在十二——十三歲時候。在此以前應用合科教授的方法，在此以後，方可漸次導入於分科教授中。

合科教授對於選擇教材，不可不注意兒童知能發達的程度，即兒童理解的程度。兒童的知識較成人爲主觀，

此種主觀的知識，因知識的增加而漸次變爲客觀，而且是因實際的興趣、事物的使用、同事物的交涉以及表現而變爲客觀。有實際興趣的事物，可以促進兒童客觀的行動，表現可以分析兒童的個性，所以學校應該在這方面多與兒童以此種機會。

兒童的思考，亦有賴於直觀事物的表象，故教材不可不是具體的事物。換言之，即兒童的思考，是憑藉事物而活動，其抽象的觀念，多形成於具體的表象之上。吾人欲導兒童於抽象的思考，不可不先充分地涵養兒童對於具體的表象之實質。若據兒童的年齡來測定，則兒童能將理論應用於實際，大約是在十四歲的時候，但此理論的應用，亦不過是很粗淺的，若要追求其所以，則非彼等之所能爲了。

兒童對於抽象的概念及數術的記憶，發達較遲，此類學科應課之於高年級。若謂兒童的記憶力比成人爲強，是一種錯誤，在兒童反要須用較多的時間。故對於兒童使之學習將來的知識，其效果甚微。

兒童的注意，不是知覺的而是感覺的，不是能動的而是受動的，所以，其注意力只在對於直觀的對象時纔顯著表現。吾人欲教育兒童趨向於有意的注意，不可不先重視兒童在勞作和觀察之際所起的意志衝動。因爲在兒童時有意注意尙未發達，只是基於個個的具體目的及運動理由而行動。所以要期望兒童表現其於後年方有的意志於現在，是不可能的。

基於以上兒童發達的階段，而能滿足教育的要求的學校，不用說，是現在最時髦的勞作學校，勞作學校這個

名詞，雖然不能包括學校全體的活動，但它最足以區別舊日的學校，它更能表示人類的活動最多的形式和表現，佔最廣的範圍。知識的獲得不是由於口授，而是由於能動的自己觀察和實驗。我們並不是想將不能應用此勞作原理的領域除外，不過我們的出發點是兒童，是最高的、多方面的發達。因此，我們所主張的「勞作」，不單是外面的活動，而是精神的和身體的結合。我們最反對的是只以實際的技能及製作的物品為目的的勞作教學。當我們選擇勞作之際，必須着眼於有如何精神陶冶的價值。

勞作學校之語義，從比較高深的意義上說來，是以較大精神的活動即生產的精神勞作，來代替從來學校之受動的受容。所以勞作學校的根本特徵，可以分爲三項來說明，即：

(A) 能動的認識代替口授的認識；

(B) 認識與表現之結合；

(C) 作業。

(A) 認識 兒童能動的認識，是兒童以自己活動、自己觀察、自己實驗而獲得的知識。例如觀察繪畫，不是以傍觀的態度受動的觀察他人掛於壁上的繪畫，而是兒童自動的把繪畫帶到教室中來對之為仔細的觀察。此種自動的觀察的活動，不只限於教室以內，教室以外的觀察更為重要。如鄉土為人類勞作及勞作的結果所成立的事業場所，兒童不能不遍地探求，而作自動的觀察；又在於鄉土生活之外不能不認識自然，如鄉土的氣象和動

植物的觀察以及物理化學的實驗等。

(B)表現 兒童所認識的事物，盡量使之以自己之力來表現。兒童的表現，最初是極其概念的，漸次進於自然的表現，有天賦才能的兒童，更能使事物美化而為藝術的表現。表現的形式，如油繪、圖畫、裁紙、摺紙、排列木片及以黏土、石膏、砂土而造形等事，又如模型、設計畫、地圖、地形模型的製作以及作文，皆為表現之一種。

(C)作業 作業與表現保有密切的關係，在理論上表現是作業之一種，兩者之間並無何等本質的區別。但是在實際上表現多是模倣，作業乃物品的製作，製作過程的本身，為作業的目的。實際的作業，如組物、結物、織物、紡績、黏土細工、紙細工、厚紙細工、木工、金工、女子手藝、園藝、花卉栽培、實驗、裝置、製作等皆是。

要之，勞作學校是活動學校，用於此種學校的教學方法，為認識、表現、與作業三種。使兒童的勞作與實際的社會生活相結合，是勞作教育論者一致的主張，惟基拜爾所主張的勞作鄉土化，更可稱之為正當的教育論。

三、勞作學校的意志陶冶

基拜爾將勞作學校論附以心理學的基礎，有心理學基礎的教育學，對於意志生活不能不與以最大的意義。因為在精神生活之中，已存有所有的意識活動的基礎的意志現象。意志現象是所有精神活動的中心點，佔着支配的地位。

但是兒童的意識活動，又因發育的關係而被限制，只可在具體的事物上而有所擴張，所以其意志只是向着

具體的直接所與的事物方面活動。當幼年期的兒童，純粹精神的活動比之於外形的活動，發達較為遲緩，對於此時期的兒童，不可期望其意志趨向於抽象的勞作。勞作學校就是順應兒童發達的階段，陶冶其趨向於現實的具體的事物之意志，與以外形的活動之充分的餘地。

可是意志的發達，不應只是依賴於意志活動的陶冶，因為意志的發達伴着一般的條件，尤其是身體的狀態，心的活動多少終是從屬於身體的狀態的緣故。現在的學校，只是使兒童靜坐讀書，這對於身體的發達，不但無益而且直接有害。勞作學校為應合兒童發達的階段起見，與以多種的活動，尤其是野外的活動，這是可以對於兒童身心的發達上供給以不少優良條件的。

對於兒童的素質，有重大意義者為「練習」。凡是性情活動力、智力等所有的心的狀態，皆可以此練習而獲得，缺乏此種練習的時候，此等心的狀態，不但不能發達而且至於消滅。勞作學校以此種練習而發達兒童的素質，這正是勞作學校之所以異於現代的學校之處。練習雖能促進心的活動力的發達，但學校教育最應注意者為疲勞問題。抽象的精神活動，比之於身體的工作及適於兒童的精神活動，更容易使兒童發生疲勞的現象。現在的學校所要求於兒童者為抽象的、一面的、繼續的精神活動，不但有害於心的生活之基礎的，身體且足以挫鈍其意志的活動力。勞作學校之勞作，適合於兒童的練習，更因有各種多樣的要素（變化），可以預防兒童有害的疲勞。

又現在的學校，過於要求兒童有意的注意，此最有害於全體的意志生活。即學校要求兒童所不能實行的注

意，不但無何等的效果，而且有害於兒童的發育。因缺乏統覺材料之有意的注意，不能使兒童發生感覺，或轉變其注意於其他方面。這樣就阻礙其心的活動力，而惹起意志生活的混亂。

兒童若能常保其精神的愉快，對於意志的陶冶是非常有利的作用。勞作學校使兒童養成真正勞作的精神，亦能將此精神導於初不甚喜悅的作業，且因伴着知識的活動，成功的愉快，積極的感情等，在心理過程上，在意志及行動上，能與以最有利的條件。如此，纔能養成活潑的、勤勞的、實行的、完全的人類。

在所有的行動中，皆可預想其動機，動機又可分為主觀的動機與客觀的動機，最能決定其行動者，為主觀的動機。若果主觀的要素為決定意志的主因，教育就不可不致力於此主觀的要素。然而所有主觀的要素，結局，會將其根源帶入於主觀的反應之中，此種有力的反應及此種反應之在多方面的許多表現，對於意志的陶冶，最關重要。縱令此種反應之跡尚在混合而未能認識其根源時，亦是心的構成之要素所起的作用。所以我們不可不盡量與兒童以多種多樣的事物，同時又使兒童作此事物，此即勞作學校之原理。

意志——意志的全過程，不能不練習，即由意志達於決意，再由決意變成行動，不能不反覆地練習。一個小的實行，勝於數千美的決意及計畫。兒童有想實行其意志之強烈的慾望，故學校不可不與兒童以將其意志作成行動之機會與手段。練習行動之一般的原則，在於縮短行動的過程。所以，我們在教育上，一方面要努力使兒童擴張意識的活動，另一方面要注意兒童行動之機械化。心理過程之縮短，在精神經濟上實有很大的價值。在此所謂行

動機械化，包有敏捷及確實兩種意義，決不是從開始即無意識的活動，而成為所謂單純的機械的能力之意。

勞作學校將練習擴張到非常廣大的領域，學校以多種的方法，使學生作倫理的行動，是勞作學校最大的特徵。我們可以想到關於勞作所有的美德，勞作學校不僅有多方面練習此美德的機會，而且兒童會將此美德直接銘之於心。因為兒童不斷的與其同僚相接觸，許多的勞作，多是若干兒童協同的工作的緣故，所以兒童能够明瞭自己所作的工作是全體的一部分，就可養成其服從大的全體之意識，練習其寬大溫厚的美德，再進一步更可發達其友愛、感謝及義務的感情。這是社會上有價值的共存感情。

若是單純的學習，其傾向是非社會的。不但如此，而且其學習衝動常起反社會的作用，如虛榮心、猜忌以及幸樂他人之失敗的心理皆是。此等現象，在現在的學校中，決不是稀少的事情。若在勞作學校則完全與此相異。勞作學校可以施行最上的倫理的直觀教學，不用強迫與規則，可導兒童於倫理的規範中。倫理的直觀教授，不但易於陶冶兒童的倫理意識，且以實際體驗而養成兒童堅強的感情。堅強的感情，更與練習相結合，將來的行動，就會適用於全體的生活了。

總觀基拜爾之勞作教育思想，基於福祿培爾的發達說，附以心理學的基礎，而主張全人陶冶的。所謂全人陶冶者，不只是知識的陶冶而且是意志的陶冶。此種全人陶冶的主張，與前述高第希的人格主義的教育論頗相接近。

近，不過高第希是反對凱欣斯泰奈的職業教育，而主張人格教育的，基拜爾對凱欣斯泰奈所主張的職業陶冶，則認為是兒童的權利。但對凱氏的準備說，又持反對的態度。總之，基拜爾之勞作學校論，與其說是接近凱欣斯泰奈，勿寧說是接近高第希比較妥切些。

第十七章 社會主義的勞作教育思潮

第一節 唯物史觀與社會主義的教育學說

社會主義的教育學說，淵源於馬克斯（Karl Heinsich Marx, 1818-1883）的唯物史觀。馬克斯認爲「規定存在的，不是人類意識；倒是人類意識被規定於存在。」人類一切思想，不外是物質的模寫。他基於此種思想，而發見所有的社會現象及其發展的社會條件，都基於經濟的關係。換言之，經濟關係，是現實的基礎，而法制、政治、宗教、藝術以及哲學等各種形態，都是建立在這個基礎上的上層建築。基礎能夠決定上層建築，上層建築卻不能決定基礎，所以社會上的一切現象，一以經濟的關係之如何而決定。教育亦爲社會現象之一，因而以教育爲社會改造的原理之意義，不能不加以相當的限制。不消說，新的人類須期望於教育，這理由並非不當。但人類是隨其生活狀態而變化的，若只憑教育期望新的人類的出現，因而又期望新社會的出現，未免是一種過於重視教育之力的思想。所以，若期望新的人類的出現，不能不先除去舊的生活形式和生活狀態，新的人類唯有從新的社會中誕生。這樣，則爲社會改造之力的教育，必得加以相當的限制，與以着實的立場，纔不至陷溺於教育萬能的空想主義。

然而此種思想，又有一個另外的危險，即是將馬克斯主義機械地生吞活嚥起來，就會從教育萬能一變而爲經濟萬能的。不消說，這樣淺俗的馬克斯主義，不是馬克斯的真意。他的唯物史觀之根本，不是單純客觀的事實之經濟關係，而是以經濟關係爲基礎的人人的複雜錯綜的社會關係。所以，一般淺俗的馬克斯主義者，將人類的教育問題視爲後日的問題，而專置最大的重點於經濟關係，乃是單只傳習馬克斯主義的一面，而將其他同樣重大的一面輕輕看過了。不錯，人類是環境的產物，但同時人類又是環境的創造者，若果一意墨守人類爲環境所產生的思想，則人類歸結要陷於經濟的宿命論，而且此經濟的宿命論，同時又會發生個人主義的經濟的功利主義的。這樣思想的行程，如何可以揭起社會改造的旗幟呢？若將唯物論的思想目爲真正社會改造的原理而演其功用，到底那單純的經濟關係以外的要素，即教育的任務，不可不以之爲重大的原動力而把它參加進去的。而且在此所謂教育，又不可不認其爲全然持有別個機能而使之出現。

這樣的教育的機能，究竟是什麼呢？從前的教育思想家對於教育之力所夢想的是以個人的善的教育，爲新社會的創造的。現在依據馬克斯的認識——即出發於社會的經濟關係的認識之下者，到底不願意將那樣的萬能藥的商標張貼於教育之上。教育雖可以爲改造社會的促進劑，但只憑藉教育一方面之力，新的社會是決不會出現於將來的。因此，教育不可不從社會的發展之全能的創造主，轉變爲此種意識的催進者，換言之，教育不可不從在榨取階級（Bourgeois）的掌中以之爲支配別一階級的手段，轉變爲無產階級（Proletariat）擁護自己

的手段，即教育必須從擯取階級用以維持秩序的手段——舊世界之保守的觀念形態，轉變為應行改造的世界之觀念形態的酵母。唯有這樣，教育方可從一切空想主義解放，而成為社會發展之一助手。

依照斯派學者的見解，以為現代的教育，實在有這樣的要求。這決不是無產黨的偏見，因為現代的資本主義社會，已經到了日暮途窮，能打開這嚴重的失業恐慌和佈滿社會的悲慘狀態者，只有無產階級的革命。若然，為此種革命的前哨的教育，不能不演其觀念形態的功用，這是一個必然的社會學的結論。

但是在此種場合，教育若只演其在觀念形態上的頭腦和精神陶冶之功用，就只能產生蒼白神經質的知識階級，獲得不生產的社會成員。不消說，人類不只是為麵包而生存，同時亦不只是為思想而生存。（只是為麵包而生存的社會，即不能受一切精神的文化的享受；又只是為思想而生存的社會，即以思想為商品而出賣，此種社會實在就是現代資本主義的社會。）所以，恩格爾斯（Friedrich Engels, 1820-1895）在反杜林論上曾謂：「在社會主義，勞動與教育相結合，因此結合而保證多方面的技術的訓練和科學的教育之實際的基礎。」馬克斯在資本論上則曾說過展開「未來教育的萌芽」的話；又一八八六年在瑞士所開的第一國際共產黨大會（International）對於教育的決議，都有同樣的主張。然而勞動與教育，以馬克斯的意味而結合，縱然可能，若果被教育者所處的而且受其制約的社會，依然是資本主義社會的話，此種教育的努力和效果，當然是一個砂土上的建築。在資本主義社會之下，孕育此社會主義的「未來教育的萌芽」確有極深刻的意義，但若最初不先將資本主義的

社會打倒，換言之，即不先行實施這爲階級鬭爭的前衛的教育，此未來教育的萌芽，將成一片空想；或會因受資本主義的毒瓦斯（Gas）而至於窒息。這樣看來，社會生產之特定的高度和無產階級自身之人口的發展，實爲實現社會主義之不可缺的條件；同樣的，大衆階級鬭爭的社會主義的教育，也就爲社會主義的展開上所不能不有的當然的要求了。

以下我們再引用布哈林（Nikolai Ivanovitch Bucharin, 1888-）的話，從教育的本身來說明勞動與教育實質結合的必要，他曾說：「社會主義共和國的學校，不能不是勞動學校。換言之，即授業和教育不能不與勞動結合，且必須依存於勞動……因爲兒童所最容易、最根本而且最喜歡理解的東西，不是書籍或從教師的語言中所學習的事情，而是他們由於自身的經驗而自己可以把握的事情。「自然」是因了人類勞動於自然之上的努力，而最容易被認識的。授業與勞動結合的事情，雖已經在進步的榨取階級的學校中着手施行，但此只是故意的養成社會的寄生的要素，在將肉體的勞動和精神的勞動因難以邁越的鴻溝而使之分離的榨取階級的社會秩序內，決不能有所完成的。」布哈林的此種思想，是很明顯地表現他的極端否定像現代社會那樣將精神的勞動和肉體的勞動使之分離的現象，而主張以二者之結合，爲社會主義教育最根本的教育方法了。

社會主義本身的目的，在廢除私有財產制，消滅社會上一切階級，從「不勞動者不得食」的過渡中，建設起「各盡所能各取所需」的真正自由、平等的新社會。這纔是人類文化最高的目標。但此種目標，不可一蹴而至，必

須以社會主義的教育爲達此目標的手段。這不但在與資本主義鬭爭時——階級鬭爭的時期，需要此種教育，即在無產階級已經握得政權的國家，而一切過去的傳統思想——道德、宗教、風習等等，尙盤據在一般人的心腦中，直接間接作着束縛兒童和青年的障礙，亦需要以此種教育來解除此種障礙。所以，此種社會主義的教育之任務，歸結來說，不外是從兒童和青年的事實環境之資本主義的世界來解放他們的精神，並將他們造成爲建設新世界——共產主義的世界之準備的人物。在此場合，將來應該建設的新世界，不只是在單純的基礎上開花，而樹立新的經濟的新物質的基礎，亦甚爲必要。而且只有在這物質的基礎和精神的準備二者兼備中，方能實現新的社會。即社會主義者所翹望的社會主義的文化乃至無產階級的文化之新文化，始得展開。如此種精神準備所不可缺者實即社會主義的教育。

此種社會主義的教育思想，自從蘇俄社會主義的革命成功後，已經徹底的實現了。此種教育的立場，與前述所有的勞作教育的思想根本不同，能够真正的徹底的使教育與勞動相結合者，恐怕要算此種教育了。今將關於此種教育思想之代表的人物，在德國、瑞士活動的爲塞德爾，在蘇俄爲勃朗斯基，分述於後。

第二節 塞德爾的勞作教育思想

塞德爾 (Robert Seidel, 1850 生) 比凱欣斯泰奈長四歲，生於瑞士的沮利克 (Zurich)，與裴斯塔洛齊爲同

地人。十八歲時學習兒童教育，十九歲時即作關於教育的公開講演。旋赴德國參加設立福祿培爾式的幼稚園，此時乃研究馬克斯的著述，而抱有社會主義的思想。其後在德國擔任實科中學的教師，一九〇五年五十五歲時回鄉里，任沮利克工科學的講師，三年後轉任沮利克大學講師，十五年後，即七十三歲時，得到教授的稱號。

在他三十歲的時候，克拉遜·加斯 (Clanson Kaas) 的手工運動，已喧騰於德意志全國，因他抱有左傾的思想，欲在產業革命後建設理想的新社會，故認加斯之說，為時代落伍的思想——維持舊時代的手工業之姑息政策。他認為教育改革問題，應從社會的立場上，加以研究。後來他建立他的勞作教學論，於一八八五年公布其名著勞作教學必要論 (Arbeitsunterricht, eine soziale und Pädagogische Notwendigkeit)。此書在英、法、意諸國皆有譯本，尤其在美國大受歡迎。德國手工運動者郡幹多爾夫 (Schenkendorf) 亦在歌爾里茲 (Gorlitz) 手工教學討論會上，極力推崇此書。

其後一九〇八年凱欣斯泰奈在沮利克斐斯塔洛齊百六十二回誕辰紀念會講演，講題為：基於斐斯塔洛齊的精神將來的學校應是勞作學校，頗惹起一般教育界的注意。沮利克的倭漢克魯尼克 (Wochen-Chronik) 雜誌招請塞德爾批評凱欣斯泰奈的講演，他說這是他二十年前的主張，而認自己有優先權。並將其講演稿亦以將來的學校應是勞作學校 (Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule, Kritik des Vortrages von Dr. Kerstensteiner, 1908) 命題而公刊於世。

他以後即站在社會主義的立場，努力鼓吹社會本位的勞作教育。他曾盡力於瑞士手工教學聯盟所辦的雜誌，受其影響者，不只是沮利克地方，即對於巴則爾 (Basel)、拜倫 (Basn) 等地的手工教學之發達，亦有很大的貢獻。及至德意志帝政瓦解，社會民主黨握得政權，將勞作教授規定於德國新憲法中，一九二〇年招集全國學校教育會議，塞德爾雖為瑞士人，因他是勞作教育專家，亦被聘而與拿托爾、邱納爾 (Kühnel) 等共同起草勞作教授報告書。

他的主要著述，除前者所述外，尚有：社會政策家及教育學者之裴斯塔洛齊 (Der unbekante Pestalozzi, der Sozialpolitiker und Sozialpädagoge, 1909) 及社會問題學校及教員 (Soziale Frege, Schule und Lehrerschaft, 2 Aufl. 1909)。一九一〇年將前所述勞作教學必要論改題為勞作學校勞作原理及勞作方法 (Arbeitschule, Arbeitsprinzip und Arbeitsmethode) 而再版。又有手工為調和的陶冶及教育的基礎 (Die Handarbeit, der Grund- und Eckstein der harmonischen Bildung und Erziehung, 6 Aufl. 1911) 從社會教育學的立場來看教育的目的 (Das Ziel der Erziehung Vom Standpunkte der Sozialpädagogik, 2 Aufl. 1915) 及民主主義科學與國民教育 (Demokratie, Wissenschaft und Volksbildung, 4 Aufl. 1918) 等書。

一、社會與教育的關係

塞德爾的教育思想，是受馬克斯資本論的暗示，同時他又研究裴斯塔洛齊的教育學說，而在其中發見社會政策的根本思想。詳言之，即將馬克斯的教育綱領，益以裴斯塔洛齊的社會教育思想而使之深化，因而構成其理論的基礎，主張以勞作爲中心的社會教育。勞作不但是教育教學的原理，同時又是新社會的原理。他之所謂新社會，是指實現社會主義的理想社會。教育要以勞作爲原理而改造，新的社會要求新的教育，新社會之所要求的新教育，即是所謂勞作教育。教育和文學、藝術、法律、道德一樣，同與社會的、政治的狀態保有密接的關係，教育可以說是社會狀態的表現。社會狀態並無一定的形式，是在不斷的變遷推移中，教育亦隨社會而不斷的變遷和推移。

苟從歷史上加以考察，即足證明此說之無謬。古代的社會，是以奴隸爲基礎的社會，所以其教育組織，亦以發展支配者的權力，保持其優越勢力爲目的，而且是唯一的目的。其教育對象只限於支配階級，大多數的奴隸，被畫於教育範圍之外。例如斯巴達的教育組織，是其明證。及至中世紀，變成貴族、教權（基督教）的社會組織，其教育制度亦隨此而變更，教育的對象是貴族、僧侶、騎士以及市民，後來市民漸漸的發達，貴族和僧侶乃陷於沒落的境地。市民發達的原因，由於十五、六世紀之發見和發明，所以自十六世紀以來，市民教育漸漸盛行。到了十八世紀，市民階級擴張至於大多數的國民，而教育制度亦成爲國民教育，以人類的陶冶爲教育的理想。

但是現代的社會組織，果足以實現一般人類的陶冶嗎？我們只看現在的工場勞動者與學者之間，亦如古代的學者與奴隸之間，劃有一樣的精神的鴻溝，此種鴻溝一日存在於國民之間，則一日不能得到一般人類的陶冶。

因此，社會不可不加以改造，即人類虐待人類的現在的經濟組織，不可不使之如奴隸制度封建制度一般同趨於沒落。我們現在是立在新經濟組織、共同事業、連帶責任的過渡階梯上，宜適應此新的社會形式之實現的程度，而開拓新的教育及教學形式。

此種新的社會形式，是以手業（Handarbeit）為原理，即將帶有社會的利益之勞動，作為全體社會及政治生活的基礎。這樣的新原理，在教育的領域中，亦不可不承認而求其實現。勞動是促成平等社會的樞紐，同時又是人類陶冶的理想。在教育學上佔有堅強的地位，國民不可不以此新社會的原理——勞動，而取得公民權。所以將來無論在於國家在於教育方面，皆不可不以勞動為中心。

勞作教育已為百年來之教育要求，可是至今尚未實現，此決非勞作教育的價值發生問題，倒反因為是真正善的事業的關係，所以其實需要多的時日。如實物教學法、直觀教學法之為一般所採用，要亘兩世紀之久，是其明例。

總之，塞德爾之所論，在說明社會狀態與教育保有密切的關係，教育可以改變社會，社會亦可以拘束教育，換言之，教育只有因社會而進步，社會亦只能以教育而發達。但陶冶組織的本身，亦為社會存在的形態，所以陶冶組織是站在社會狀態的從屬地位的。

二、勞作教學之社會的必要及教育的必要

塞德爾在其所著勞作學校、勞作原理及勞作方法一書中，曾對當時勞作教學之反對論者加以反駁。勞作教學之反對論者，完全誤認勞作教學是以養成職業人爲目的，將若干的手技事物取入於學校，即是勞作教學，其實這是一種很大的錯誤。祇將勞作教學的概念分別加以考察，即可明瞭其錯誤之所在。

A. 以手工的陶冶爲目的者：此乃以促進家庭工業，爲將來職業的準備，使手業向上爲目的。此種勞作教學的動機，在本質上是發源於經濟，而忽略了教育本身的意義。例如克拉遜·加斯之手工運動，即屬此類。

B. 以一般的陶冶爲目的者：養成學生喜悅勞作、愛好勞作的精神，並理解生活的實際。換言之，即以形式的陶冶爲主要目的，徐圖勞作教學和理論教學之結合。

C. 以勞作教學爲調和的人類陶冶所不可缺少的手段，即以勞作爲身體的及精神的教育所必要的手段。A. B. 兩種之效果，不過是其副產物而已。此類的代表者爲盧梭及裴斯塔洛齊。

以上三種主張，當以C種較爲正當。但一般反對論者，多以A種來解釋勞作教學，所以發生很大的錯誤。

原來，人類不單是精神的存在物，而且是身體的存在物，換言之，即不只是感情、理解、思惟、研究的生物，而且是意志活動創造的人格體。尤其在於兒童，更能表現人類之意志的、活動的本性。兒童身體的發達，是需要活動而反對靜止，因爲兒童有趨向運動之自然的衝動，兒童有喜歡工作的本能。但在今日的學校常使兒童靜坐在同一的場所，強其注意毫無興趣的理論教學，兒童對教學若無興趣，則教師施以人工的手段而集中其注意。此種以人工

刺激、緊張兒童精神之結果，易使兒童的精神趨於麻痺。且兒童常靜坐於同一的場所，亦有有害於身體的發育。忽視兒童實際的活動之身體的陶冶，必將使兒童所含有的實際、技術素質及能力歸於消滅。如在全體的教學方面與實際的生活毫無關係，不但不能作實際生活的準備，而且會與實際生活發生隔閡。此種教育即所謂架空的教育。

現代學校之弊端，不只教師的責任，政府、政治家以及國民皆不能不同負其責任，換言之，即學校教育的改善，不只是教師的問題，而是關於國民全體的問題。若欲改善現代的學校教育，無論從教育原則及教育技術來看，皆不能不以勞作教學為依歸。因勞作教學可以使現在的學校從根本上發生變化，即從學習學校轉到勞作學校。但此種變化，不可一蹴而至，必須應經濟政治及民衆社會即文化社會之發達的程度而漸次實現。勞作學校是將來的學校，將來的學校惟有與將來的社會及將來的國家而俱來。

茲將勞作教學之社會的必要及教育的必要，分述於後：

(1) 勞作教學之社會的必要 從前的社會組織，家庭即為勞動的場所，就家庭工作而與兒童以勞作教育。但至現在，因產業的發達，經濟組織發生變化，一般勞動者皆集中於工場，像從前那樣的家庭勞動場已陷於絕滅。所以現在的家庭，不能與兒童以任何勞作教育。因此，現在的學校，乃不可不負此責任。又從前的產業組合收用徒弟，亦負勞作教育之責任，但至現在，手工業完全為機械工業所消滅，產業組合早已不能存在。對於高等階級的職業陶冶，尚有工業學校或實業學校，對於一般國民的職業陶冶之機關，並未見設立。然而一般國民不能不從事於

勞動，所以，自幼與兒童以勞作的陶冶及教育，是非常重要的。

再者現代的國家，是以有同等權利的勞動公民為基礎的，所以國家在公立學校中，不可不對於勞動與以榮譽的地位，使國家的成員成為愛好勤作的公民。又現代國家之富力、權力、光榮，無不基於勞動與科學，真正的科學，從勞作而產生，這就是理論發生於實際的意義。也就因此，勞作教學實為最高的社會國家之要求。

(2) 勞作教學之教育的必要 塞德爾之勞作教學，是一種教學原理而有其特殊的意義。他曾說他所主張的勞作原理，是裴斯塔洛齊的直觀原理之基礎。因直觀不過是造形、構成的預想，而製作與創造方是所有認識的基礎，所有的努力是由於創造的勞作而結實的。勞作教學是認識的最上手段，是最豐富的知識源泉，能給與在其他教學方法中所不能得到的知識與認識。裴斯塔洛齊曾認直觀為所有認識的基礎，這是一種很大的謬誤。直觀不能將金屬類使之鍛冶融解，直觀不能教學生將棉花紡織成布，不能教學生在地球的內部採取石灰或鑛石，更不能教學生從岩石內取出鐵質及銻素(Radium)。欲教學生以此等事項，惟有賴於勞作。又如教學生製造汽船、火車、飛行機等物，亦不是直觀，而是勞作。所以，勞作是深入事物的內面的，是展開事物的本質於面前的，即是勞作為最重要的認識基礎。茲將他所說的勞作教學之價值，分三面敘述於後：

(A) 教育的價值 勞作教學，可以滿足並陶冶兒童的活動衝動，且與以美的有用的營養和方向，這是陶冶兒童本性最重要的一方面。又可以在勞作及生產物方面喚起兒童有生氣的興趣和喜悅，此種興趣和喜悅，因

兒童自身之力而獲得，可使兒童發生能力的感情，促醒兒童信賴自己的理念，且與以內部的滿足。現在所有物質的精神的文化，無不以勞作為基礎，正在成長的兒童與以勞作之興趣和喜悅，是教育的主要目的。因此種教育，有促進文化之意義，且可以防止不用心的怠惰及愚蠢不道德的惡習。兒童如能養成有價值的興趣及能以自力而達到興趣就不致於起架空的願望和夢想，且因勞作而獲得滿足，以後愈可使之趨向於勞作。

勞作教學不用人為的手段，而能使兒童發生注意與忍耐。因要以勞作而製作某種事物之人，不能不用心意與忍耐，且在製作事物的場合，比之只用頭腦勞作的場合，易於發見其錯誤，此乃由精神趨入於身體之門。感情、思惟、意志因注意而被刺激，以促起其活動。勞作教學又可與思惟意志以善的有用的營養和方向，且將善的有用的思惟意志變化為行動。因為思惟需要對象，意志需要目的，思惟若不與以能够惹起心的活動的對象，則思惟不能成立；意志若不置有何等理性的目的，則常易選入非理性的惡目的。歷史與經驗，已經將此項事理充分地證明。兒童的思惟、意志之適當的對象和目的，是創造的勞作之製作物。

(B) 身體的、精神的及藝術的陶冶價值 勞作教學可以促醒陶冶兒童之力和素質。人類許多的素質，若在幼時不與以適當的培養，則常易趨於萎縮，一旦素質萎縮，欲再促之覺醒甚為困難，其發達更不可望。今之學習學校，忽視兒童之技術的及藝術的素質，以致許多有技術、藝術的天才之兒童，不能盡其天職，實為人類最大的損失。現在許多人誤其職業，誤其生活以至於發生犯罪的行為，都不過是萎縮其技術的、藝術的才能或素質之悲劇。

而已。此種技術及藝術之力，對於文化及生活的美化，是決不可以隨便遺棄的。勞作教學可以練習兒童之感官與智力，惟有勞作始能獲得真正的知識和認識。兒童的精神只有因實際的活動而發達，這樣發達的精神，纔是強有力的精神，纔是開拓的精神，纔是創造的精神。許多理論的教學，惟有賴勞作教學始克建立最初的基礎，因為兒童的精神生活，對於理論的證明尚屬薄弱，欲獲證明，不能不有賴於實際的活動。此種實際的活動，可與理論教學以實際有用的根據，而且足以加強其印象。憑手所得的，比之憑頭所得的，常能更正確地歸我所有。

勞作教學，可使兒童自作觀察、探究、試驗、比較、發見、評價等活動。如照模型或圖案而製作某物，不可不先正確地觀察某物，尺寸之大小要正確地測定，材料之大小、顏色及性質，都要經過選擇與試驗，又要選擇工具及研究工具使用的方法。當着手勞作之際，不可不將個個部分的形像以及全體的形像置於眼中而為測定和比較，更不可不隨時對於勞作材料及勞作工具而為觀察研究及比較。因這不斷的評價、測定與證明，又會於其間發見偶然的情形或困難，這些偶然情形或困難之發見，就是誘導兒童之研究、比較、發見的精神之要素。總之：此種活動，對於感官、神經、肌肉、四肢無不與以練習和訓練，還可促進兒童的身體及精神之健康與發達。

(C) 道德的及社會的價值 人類的品性，只有在行動中受陶冶。品性的表現，亦只有在行動中。善的品性是行動之正當的表現。避惡即是就善之發端。一切的惡事，皆發生於怠惰，勞作教學是防止怠惰的最好方法。福里錄里西 (Friedrich) 二世在其書翰中討論教育問題，曾謂：「使人作工作即是使人不陷於罪惡。」誠為明言。使

兒童作合於自然的工作，是避免罪惡最上的陶冶手段，是趨向美德及幸福之安全的指導。勞作教學可教兒童知道勞動、愛好勞動及尊重勞動，又可教兒童對於勞動生產物的價值得到正當的評價，如此方可使兒童理解勞動人類之社會的價值。不從事勞動的人，對於勞動、勞動生產物以及大多數勞動國民，都不能與以適當的評價。事物之偽的價值即金錢價值，對於製作的努力給與最惡的標準。為國民指導階級者，若不明瞭勞動的價值，是國家最大的不幸。道德的態度，在本質上是給與人類的價值評價及事物的價值評價以基礎的。勞作教學可使兒童知道其自己之力的限界，因此對於他人之力量能夠為正當的評價。原來知識可以使人傲慢，惟有勞動雖能提高人的知識，同時亦不致使人傲慢，因為人類可依勞動而意識其知識及能力的限界之故。勞作教學又可使學生得到正當職業的選擇，因為人的職業是否正當？乃衡之於個性，個性的發見，只有賴於自己的活動，知識之受動的受容，決不能發見人類的個性。

又勞作教學可以喚起父兄對於學校的信賴，且可調和學校與生活之間的對立。現今的學校，不是為大多數國民生活之準備機關，故父兄們對於學校不但不感到興趣，而且屢屢表現敵視的心理。無財產者的子弟，在學校中所學得的知識，對於實際的生活毫無實用，於是父兄們就認學校為有害的場所。如果學校而以勞作教授學生，使對於實際的生活作較好準備，則可使廣大的國民階級對於學校提高其興趣，而消失其厭惡的心情。

從以上所述的三種價值，塞德爾作如次的結論，會謂：「將全體國民的子弟，陶冶成健康的身體，活潑的精神，

有用的公民，道德的善良的人類，」爲小學校最高的目的。所以勞作教學一定要行施於小學，即將小學校改造爲勞作學校。

塞德爾的勞作教育思想，與前述修瓦布(Schwab)的勞作教育思想，有許多共同點，因二人同受裴斯塔洛齊及福祿培爾之影響，塞德爾的教育論，不過是修瓦布的教育論之擴充而已。二人不同之點，在於根本思想之相異，塞德爾的根本思想是基於理想的社會主義的，在這點上反與後述的勃朗斯基的思想較爲接近，但勃朗斯基的教育主張，完全站在純經濟的立場，而忽視教育學的意義，塞德爾則始終立於教育學的見地。所以他說：「歸結教育不可不根據教育學的意義。」

他所主張的勞作教學的概念，意義雖多歧異，但在他晚年的勞作學校論，將勞作與勞動之語義同用，即所謂身體的勞動之意；可是身體的勞動，決不能離開精神的勞動而獨立。他以勞動爲認識的真正基礎，而反對裴斯塔洛齊的直觀說。其實裴氏所主張的直觀，亦是以勞作而爲直觀的，不過不認勞作爲直觀的基礎，而以勞作爲認識或直觀之手段罷了。

總觀塞德爾的全部論說，雖未能成爲系統的教育學，但在他那時代，勞作教育論尙在初創時期，確不失爲代表的人物。

第三節 勃朗斯基之勞作教育思想——勞動學校

勃朗斯基(Blonski)對於蘇俄的教育，會有很大的貢獻。他是莫斯科最大的學校的校長，（該校有兒童二千人，班次自幼稚以至中等學校第二級，）又在克普斯可亞（Krupskaya）高等學校（academy）講授哲學。凡蘇俄的教育計畫，多有參與。在他的指導之下，莫斯科會施行兒童知性檢查，以後蘇俄各地施行此種檢查，即以他在莫斯科所用的方法作為標準。他是一個富有最高精神的人，所以他不但不是科學者，而且是敏俊的哲學者。他的卓越思想，在蘇俄革命之初，舊的社會、道德、習慣、政治、教育正在崩壞，新的文化形式尚未完全建立，人民生活所有的方面陷於混亂的時期，他能够很快的指示人民以時代的方向。他關於教育最著名的著述是勞作學校論（Die Cubeis-Schule, 1917?）及兒童研究與學校（Pedology sad School Moscow, 1927）。

勃朗斯基的教育思想，據他自己說，是受福祿培爾、裴斯塔洛齊、馬克斯、杜威及夏萊曼（Scharrelmann）等之影響，但他的中心思想是經濟的文化觀，世界觀。他雖然接受了福祿培爾、裴斯塔洛齊、杜威等的教育思想，但他仍然以自己的中心思想為基礎。他的教育主張，將學校教育建設在經濟的生產的勞動基礎之上，而以機械工業的陶冶為教育最高的目標。他極力反對凱欣斯奈的手工的勞作教育，他說這是時代落伍的主張，此點似與塞德爾之見解相近，但塞德爾反對學校工業化，又和勃朗斯基之主張不盡相同。今將勃朗斯基的教育思想分為

(一)勞動及勞動學校之概念，和(二)兒童發達的階段與勞動學校的組織，而述之於後：

一、勞動及勞動學校之概念

(1)勞動及勞動教育 勞動學校，是勞動教育的學校。茲爲易於明瞭勞動教育的概念起見，不能不先闡明勞動概念的本質，勞動的本質，即是人類使自然服從自己的意志，使自然供給自己的需要，而爲人類與自然之間所起的過程。在這樣的過程的內部，人類感到某種需要，爲滿足此種需要而現示其勞動，這樣的自然與事物，就成爲人類勞動結果之使用價值。生產的勞動，即是使某種對象成爲人類有用的事物的活動。勞動教育，也就是使兒童在這樣的生產的勞動中而受有計畫的、有組織的訓練之意。兒童因受此種教育就能使自然供給人類的需要。所以，勞動教育，即是教育人類成爲自然的支配者。

但是在勞動生產中，比勞動生產物更爲重要的，是工具及勞動的方法。所謂勞動，不能不先說到工具及勞動的方法，於此即可以發見勞動本質之關鍵。勞動的歷史，是以各時代有怎麼樣的工具及怎樣使用其工具的事實而決定的。這樣，勞動教育之最重要的要素，即是使用工具的技能之發達。所以勞動教育的本質，是在使兒童漸次習慣於工具的使用及勞動技術的熟練；勞動教育的方法，是使兒童在勞動活動中爲有計畫有組織的練習。

總之，勞動教育之意義，不外是人類握着支配自然的武器，使自然順從人類的利用及需要之人類的教育罷了。

(2) 勞動社會 今以木匠建築房屋來作譬喻，建築房屋不只是幾個木匠的協同活動而是要使泥工、瓦匠也來共同勞動。這樣看來，勞動在許多的場合，是集團活動或協同活動。在發達的社會中，勞動常是專門勞動者之協同勞動。歸結，個個的勞動者不過是勞動團體的一部分罷了。以此事理來加以衡斷，即可以明瞭勞動學校的形態。孤立的個人的勞動，只是社會發達中的一個抽象的現象。我們一說到勞動教育，就必然的要想到集團勞動，即勞動學校不外為兒童的勞動社會。勞動學校的內容，不該是抽象的勞動過程，應是其全體之具體的生產。

勞動學校的出發點，是人類的勞動生活，它所包括的生活問題，即是居住、衣服、工具等之具體的生活必需品。為滿足此種必要品的要求起見，集團勞動甚為必要。此集團勞動，必須使兒童按照一般的計畫，而實行同樣的勞動或使之將勞動的種種部分相互協同分擔，尤其是後者的場合較前者為多。這樣，兒童被組織於分業過程中，使作滿足社會的需要的工作，這樣，兒童纔不致於是個個分離的兒童，而能構成一個聯合的分化之兒童勞動社會。

由於兒童的集團勞動，而勞動學校，即以社會組織的縮圖之形式來組織，學校既然是社會組織的縮圖，兒童的勞動，不過是一般集團之一部分而已。因此，兒童一方面受社會的教育，同時，在另一方面又可達到勞動的學習部分勞動之技術的熟練以及盡量使用大的工具之專門化。

總之，勞動教育，是社會的勞動教育，勞動學校，即是為達到此種唯一的共同目的起見，而在分業過程中所組

織的兒童之勞動的社會。

(3) 工業及工業教育 在我們所解釋的工業之意義，認為就是機械的生產方法，換言之，即勞動工具從手工工具變到機械工具之勞動方法。此種勞動機械的動力，不是人力而是自然力，工業主義，乃是對於自然的人力之最大的勝利，這是現時代的特質。

機械的發明，已認筋肉勞動為多餘而不必要，就是未成年的人也能使用機械，在機械的生產方法中，兒童能為技術的活動，是資本主義工業所證明的。這樣的事實，已竟昭示了機械的勞動並不需要很大的豫備練習。又機械的生產，從一種機械使用的學習，轉移到他種機械使用的學習，是會比較迅速地成功的，這正足以現示多方面的勞動教育之可能。工業的生產之原理，即存在於能將勞動過程分解為比較簡單的機械的要素。種種機械之直觀的觀察，即為明示機構及運動之要素的基礎形式。

由於多方面的工業教育，而成為理論的一般化之組織，吾人可將此一般化名為「工業的技術哲學」。關於此種勞動之一般化，不外為自然科學之實際的應用，所以在工業方面比較在其他方面的領域中，更與科學的關係最為密切。工業的技術哲學，就是將技術的一般化直接導入於科學，也就是在工業上將技術的陶冶和科學的陶冶密切地結合起來。這樣說來，最高的勞動教育，即是工業陶冶了。但對於青年的工業勞動，不是一面的技術的陶冶，而是多面的技術的陶冶。在工業的、多面的技術學校中，纔能養成勞動哲學者，且可與以廣大的科學技術的

陶冶。此種人類支配自然的最高的獲物之工業，同時又是青年之多技術的——科學的——哲學的陶冶之最大的教師。

勞動教育，是在養成將來強有力的自然支配者，兒童勞動社會即初等勞動學校，是在乘着兒童期而築下這樣教育的基礎，工業的多技術的學校，則是在此種基礎之上，實施真能適合於時代——二十世紀之青年的教育。

二、兒童的發達階段與勞動學校的組織

人類的進步，存在於人類對於自然的支配力之不斷的成長之中，所以吾人可把文化的進步目為勞動的進步。達到其發達的最高勞動，就是大工場的勞動，最完全的勞動學校，是工業學校。陶冶的目的，是在引兒童於現代工業的文化之中。此種目的，是最終的目的，惟有依賴青年纔可到達。教育在其本身，不只是持有最終的目的，而且是持有出發點的一個過程。所謂出發點者，是自然所與於兒童之性質。勞動學校教育學之中心問題，在於怎樣從所與於兒童的性質出發，而能將兒童導入於現代工業的文化之支配中。

(1) 幼稚園 幼兒自然生活之內容是遊戲，而遊戲又是幼兒之最好的教師。遊戲對於兒童不是無目的地浪費其精力，而是使整個的兒童得到發展，而且兒童的全體必於遊戲之中現示其最深的素質。兒童以遊戲而發達其運動、感覺器官、注意、想像力、發見、推斷力、社會的感情及在法則下之服從精神等。所以，遊戲的意義，乃是兒童儲集其經驗，且是儲集與活動相結合的經驗。因此，吾人當教育幼兒之時，不可不從遊戲出發，學齡前的教育，不可

不利用兒童之自然的遊戲，這是很明鮮的事理。三歲——七歲的幼兒之自然的遊戲，吾人不可不注意其向着一定客觀的結果而努力的狀態。吾人將此向着一定客觀的結果而努力的人類的活動，稱之爲戲作（Beschaftigung）。所以，幼兒的遊戲，不外是幼兒之自由的戲作。學齡前的兒童之教育，乃是在於兒童的自由的自然戲作之教育的選擇及合於目的的教育組織中。

在此有應注意者，即幼兒在遊戲中「模倣活動」往往表演其重要的功用。幼兒之模倣，有構成的活動與戲劇的活動兩種：構成的模倣，不一定是正確的模倣，而是創始的以自己特有的方法來模倣的；戲劇的模倣，並無何等其他的目的，只是爲模倣而爲模倣而已。構成的模倣之教育的意義是很明瞭的，兒童從社會的習慣而爲能動的學習，因應用教育之最重要的法則——以行動而學習行動——而達到職業及職務之學習，這是要真正理解學習之唯一的方法。又戲劇的模倣，對於教育方法亦有重要的意義，即兒童以所表現的對象及象徵再產生某種事物，例如幼兒由於麵包的遊戲，而移到建立教會的遊戲即是。

以上所敘述的，是對於學齡前的兒童勞動教育之教育的考察。此時期的兒童，對於運動和活動特別持有興味，對於成人社會之活動和工作、機械的活動及運動亦開始其注意。這樣，幼兒之自然的遊戲活動，是趨向着成人之工作及機械之複製的，此期最重要的教育工作，是將此等事物作爲兒童構成模倣之對象；又此時期之象徵的傾向，在教育上亦有重大的意義。

(2) 初等勞動學校——第一階段勞動學校或少年男女勞動學校 此種勞動學校，是兒童的勞動社會。在這種學校中，應將適應兒童發達的年齡之家庭的勞動，為達共同目的起見，使之分業。所謂家庭的勞動，不該解為家庭經濟，而是兒童持有興趣的家庭工業及在家庭中的機械勞動之意。

我們的出發點，是和兒童之經濟的興趣相結合的生產勞動之衝動。此種衝動，是傾向着工具及勞動方法的衝動，但在少年期的男女，對於工具的興趣特別發達。這樣，我們可以將「兒童的」定義，作為「工具的」。把少年男女是工具的這種意義，與他們的活動為密切的結合，就指示了初等陶冶之內容。勞動工具、對象及勞動方法，在一方面可從勞動達於自然認識，同時在他方面則可導入基於生產手段的進步之社會的文化。

現在的補習學校中，勞動與教授的關係，雖已密接，但其結合，尙未達到充分有機的地步。

(3) 工場勞動場及工場——青年勞動學校 此種學校，乃是真正的勞動學校。而且在工場中，有與家庭勞動同樣的清潔，還有比較完善的設備。青年人在成人所勞動的地方學習，而在學校式的工場中，教育成受過科學陶冶的勞動者。工場勞動場及工場，本來是超越自然的人類理性之最高的勝利，含有豐富的寶藏，只因人類之利慾的醜穢，而使此成爲非理性的，成爲貧窮和困苦的場合。工業不只是技術及自然認識的教師，同時又是社會生活的教師，最廣大的社會陶冶，實不外乎工業。工業又能藉包括世界的物品交易，而啓導全世界的知識與全人類接近。

綜合以上之所述，則陶治組織之中心原理爲：

- (1) 對於幼兒是勞動環境中的遊戲；
- (2) 對於少年男女是家庭的勞動社會；
- (3) 對於青年是工場的工業。

勃朗斯基以爲人類的文化，在於征服自然的支配，其征服的過程，即是勞動。所以惟有依賴勞動，人類的文化方有進步。換言之，文化的進步，不外勞動的進步。而最進步的勞動，是機械的勞動，即所謂工業。所以最上的教育，亦是工業教育。然工業的基礎，不消說是機械，故工業教育是機械製造的教育，是機械改良及發明的教育，若將機械的製造及發明除外，則工業之存在及發達就不可設想了。因此，在工業教育中之最有價值者，不可不是科學的知識，不可不是與此科學的知識相結合的高級技術。

在這樣工業的世界，人類的價值，以其所有的知識及技術之多寡高低而判定。因此，精神的勞動較重於身體的勞動，是當然之理。故勃朗斯基所主張的工業教育，不能不導入於知識及技術萬能之教育。他以爲現代的社會要科學化、要工業化，就是在農業方面，亦要依機械力而生產，農村之教育，亦不可不施行工業化的教育，而使農業工業化。

他更痛詆資本主義社會之勞動，是成層的階級勞動，主張以機械的熟練而達於平等的生活。他認爲從來在

各種專門學校中受同一種類的機械或同一企業所必要的技能之教育者，祇能各各活動於專門的分業之狹隘境域中，會使下級勞動者更驅入於生活最低的地位，而勞動遂形成成層的階級的形態。他對於此種情形，深為不滿，而欲施行機械的教養於一般國民，以打破階級社會而建設平等社會。這就是他主張社會工業化最大的動機；也就是他主張多方面的工業技術教育的使命。

總之，勃朗斯基之勞動教育說，是以蘇俄共產主義的立場，而主張一面的極端的工業化之教育。他的勞動教育論與在德國所唱的勞作教育論，根本不同之點，如拜葛（A. H. Baegé）之所說，一是生產學校論，一是勞作學校論。生產學校論或經濟的勞動學校論之勞動的概念，是以經濟的意義為中心；反之，所謂勞作學校論之勞作的概念，是以教育的意義為中心，自然，勞作學校論之發生，亦是基於經濟的勞動之必要，但不是從經濟的意義而主張勞作學校論，而是根據勞作教育學盡力予勞作學校以基礎。如夏勃訥之勞作過程的研究，或凱欣斯泰奈之勞作教育的概念，是其最顯著之示例。

勃朗斯基之教育主張，固有不少的優點，但到底是否為妥當的教育論？工業是否人類文化最高點？已有許多學者加以批評，我們在此無須贅述。

第十八章 德國憲法及一九二〇年全德教育會議與勞作教育

第一節 德國憲法與勞作教育

前面已經說過：凱欣斯泰奈於一九〇八年曾預言「將來的學校應是勞作學校」；塞德爾亦有同樣的主張。迨至世界大戰終了，德國因戰敗而陷於異常疲弊的狀態，勞作教育的要求愈為迫切；兼之國體的變更，社會民主黨當政，更足以促進此種教育的實現。故於一九一九年在維馬爾（Weimar）所開的國民會議中，制定新憲法，其第一百四十八條第三項會規定：「公民科及勞作教授定為學校的教科。」此可以說是凱欣斯泰奈和塞德爾之預言的實現了。

茲將國民會議中各黨議員對於勞作教育所發表的意見，舉其要者於後，以窺察當時德國一般人士對於此種教育是如何的熱烈與重視。社會民主黨議員休爾茲（Heinrich Schulz）會謂：

社會民主黨是反對學習學校，而主張協同的勞作且是精神的協同勞作之勞作學校的。但勞作學校的本質，歸結是以身體的勞作為教育的本質和支配的原理的。此是主張以身體的勞作為本質的勞作教育。又民衆黨議員塞斐爾特（Richard Seyffert）博士會謂：

勞作教育的思想，決不是從社會主義的精神所產出的，倒反是在很早的以前即為教育學的研究的主題。作為教授方法原理的勞作，雖不應是以法律來命令的那樣性質的東西，但若將勞作作為教育的手段而教育兒童以創造的學習，則勞作確為有教授方法原理的價值之一方法。又勞作教育的思想，與職業思想保有密切的關係，職業思想應為學校制度之組織原理。職業思想不是像從前那樣祇能支配職業學校和補習學校的中等學校的組織中亦應採入。我們可以拿這來防止把人生二分之一以至四分之三的時間只花費於教室的桌上的弊風。

此乃主張自普通教育以至大學的預備教育中都不可不採用與勞作有密切的關係之職業思想的。又中央黨議員任蘭達 (Rheinlander) 曾謂：

我們贊成將勞作教授作為學校教科而採用的理由，是因勞作不祇是對於個人的生活有其重要的意義，即對於國民全體的生活亦有其重要的意義，此種意義有從早使兒童明瞭的必要。因為兒童如能明瞭這樣的勞作的意義，就可以養成崇尚勞作，愛好勞作的精神，而成其為社會中有用的一員。

此與凱欣斯奈多年的主張並無異致。又社會民主黨議員克納爾特 (Kunert) 曾謂：

勞作學校的任務，主要是將社會的印象，深深地印入於學校的學生的思想、感情及意志之中。換言之，即我們要使兒童能够建立或支持那遠大壯美的成功偉業之基礎的精神，不外將社會全體勞作的本身，使兒童由

於學校中的勞作而爲澈底地明瞭。

此與凱欣斯泰奈所力說的共同勞作社會的主張是相同的。

總觀上述各政黨的立場雖有不同，但對於勞作教育之重視則一。以故他們終於將勞作教授規定於憲法中了。政黨與教育學者的意見能如此一致，可見此種教育思想的普及；更可見此種規定不單是基於政治的、經濟的以至社會的理由，而關於教育上的見地亦被加以相當的考慮了。

然此憲法上的規定，不過是極其抽象的概括的形式，其具體的內容，尙不明瞭，爲明示其具體的內容而使全國學校有所遵從起見，故於一九二〇年內務部召集全德教育會議，廣徵實際教育家及教育學者之意見而決定了實施的方案。

第二節 一九二〇年全德教育會議與勞作教育

德國基於憲法上所規定的教育方針，乃厲謀教育的改革，於憲法制定的翌年六月即招集全德實際教育家、教育學者、教育行政家等約六百人開全國教育會議。議論之範圍爲：（一）教育制度、（二）教育方法、（三）教員問題、（四）學生問題、（五）學生家長會、（六）教育行政等事項。

勞作教育問題是屬於教育方法的問題，此項問題的討論，以明定憲法上所規定的「勞作教授」之內容和

實質爲任務。而且勞作教育問題爲教育方法的骨子，可以說當時他們所有的議論都集中於此種問題之上。在此
次會議擔任勞作教授問題報告者爲馬爾堡大學教授拿托爾普博士，來比錫師範學校校長邱納爾 (Kuhnelt)
博士及沮里克大學講師塞德爾博士等三人。今先略述他們的報告的要旨，再將此次會議之決議案錄之於後：

(一) 拿托爾普的報告 現在德國社會組織的根本缺陷及因此而生的社會教育的根本缺陷，是在於其內
部的分裂。因此，有在個人與國家以至人類的相互關係上，基於人類的本性來確立新的統一的基礎的必要。此種
統一決不是忽視個人，卻是爲服務全體社會而將個人各自的特性使之充分地發展。這樣的個性的自由發展，不
可不是將所有的自己的能力自由地活動，這樣的自由的自己活動，即名之爲教育的勞作。所有的勞作，雖然是從
身體的活動進於精神的活動的，但不能完全脫離身體的活動。勞作本來不是苦惱的事情，而是伴着真正的安慰
即創作的意識的。勞作無論是外部的身體的或是內部的精神的，都必遵照共同社會的原則。換言之，即不問勞作
種類的如何，都是應爲共同社會而服務。因此，其當然的結論：在勞作之間所進行的勞作的教育，乃是在共同社會
之共同社會的教育。這樣則個人的教育與社會的教育，是相倚、相待且相互完成的了。爲共同社會的教育，雖不能
不是全體國民共通的統一學校，但此決不是劃一的東西，必須承認各個人教育的分化。原來，所謂公共教育，不祇
限於社會之精神的指導者，應該使一般大衆都要一樣的熱心活動，而構成一個生活共同的團體——行爲共同
的團體，且以合作式來組織的。這樣的教育制度，決不是一朝一夕之功，而是要漸次完成的，現在的實施應該是準

備的、試驗的實施。社會的勞作教育，惟有在共同社會基礎之上所建立的經濟組織的場合——學校作為經濟過程的本身的一部分的時候，始能完成。因此，教育的經濟團體，不可不是自給自足的共同勞作團體。在經濟的合作組織中，參加共同勞作之鞏固的意志和見識甚為必要。當此組織的開始，不可不先使無論是精神的勞動者或身體的勞動者都自由地參與此種合作的共同團體。然而此種團體在一方面又有政治組織的必要。有此政治組織，則社會的勞作，可分為：（一）直接勞作，（二）法律的政治的勞作規定，及（三）精神的指導三種，各個人在原則上無論那種都應該參加。但各人的職務，多半祇是參與其中之一種的，而政治的及指導的勞作，則應以直接勞作的餘力而盡量地去參與。

對於幼兒的教育，應先承認以上所述有充分的權能，而以此為第一目的。因此，幼兒的教育，不可不首先以最自然的遊戲的活動啓發其事物的知識和行動的能力。幼兒只要是以幼兒相待遇，使其不斷地練習其感官和手，定能磨練其具體的思考和意志，助長其想像的創造力和感情的深化。幼兒的自然的教育場所，不消說是家庭，家庭是勞作、休養、自由遊戲及安慰的共同體。幼稚園不過為彌補現代生活的缺陷。次於幼兒期與家庭相並的學校甚為必要，學校是完成家庭所不能做的多方面的教育作業的。在下級學校應該傾注主力於共通的基礎教育；上級學校，應有人文教育和實業教育的差別設置。學校若真以合作式的來組織，共同團體則不致偏於知育一方面，意志教育和情操教育都可以無遺憾地一併進行，人文教育和實科教育亦可調和，而頭腦和勞動的分裂將不致

再生。

(二)邱納爾的報告 邱納爾博士是以手工即工作教授的理論家及實際家而著名於世的，他的這個報告可以代表實際教育家的意見。他先從勞作的定義出發，認勞作一語應使用於極包括的意義上。在學校中，身體的勞作和精神的勞作，應該對等處理。他以為規定於憲法條文中的「勞作教授」不應解釋為特設的一教科，為免除此種解釋的錯誤，則以相當於手工科之特設的一教科，應名之為「工作教授」，以勞作為學校全體的陶冶過程之主義的時候，應名之為「勞作學校」即「勞作主義」。原來，精神的陶冶，雖是計畫地圖謀精神能力的發達，但這大半只是通過文化的價值所行的知育，道德的陶冶，是遵照道德的規範而以性格的確立為目的。知育大半是偏重於知識的；道德的陶冶則不能不以實行而圖道德意志的發達。若祇是知育，人格的陶冶就不能完全，為補此不足計，道德的陶冶甚為必要。而在道德的陶冶上，勞作實有其重要的意義。因為勞作是使學生將生活的實際問題置於面前，學生自己為解決此種問題，而要求知的活動，同時又要求道德的行為。因此，以勞作而實施教育，是一舉兩得——知育兼道德的陶冶。這樣就可補足祇是知識的知育的缺陷。以知育為主的普通教授，應該以勞作來補足。現在的學校，尚未達到理想的勞作學校的領域。所謂理想的勞作學校的兒童，不能不是於教師指導之下，在家事、庭園、苗圃、工作場、實驗室等場所，很快樂地從事於勞作。這樣，兒童就不是從死的書籍中為間接的學習，而是在實際生活上的生動的經驗即是由於自己活動而為直接的學習。此種教育已為田園家塾及其他的學校

實地地試行了。在公立的學校中，雖然不能立刻去實行，但勞作的思想，早已深深地侵入，如在各教科之知識的獲得及評價的應用中，盡量促起兒童的自己活動的試行，即足以證明已有此種趨勢了。在以耳和口的精神陶冶之外，又起眼和手的陶冶，於特設的時間而為手的熟練已漸次增加，以前只是偶然的設施，以後就不能不是計畫地實行。相當於從來的人工科的工作教授，不能不為必修科而特設於所有的學校中。因此，學校中必須設備必要的工作場、勞作室、練習室以至學校園。又勞作學校的教師，一方面要有為勞作思想的基礎之哲學的、職業的、社會學的心理學的素養，他方面亦不可缺乏在工作教授上之技能的特別教養。

(三)塞德爾的報告 創造的手工即手之製造的勞作，不應只是精神的勞作，精神的勞作只要是對於自己及社會有用的勞作，若不先有手的勞作，就不能存在。即身體勞作的反面，同時又是精神勞作，此兩者之間不能有根本的區別。勞作一語實包含此兩種勞作的。在原始的社會中，青年人因為目覩勞作且參加勞作的關係，所以可於為社會的勞作中，受得完全的教育，後來隨着社會的進化，手的勞作即勞動逐漸失掉其尊嚴，勞動成為失掉自由的奴僕，農奴的專職。以後因了市民階級的興起，纔又產生尊重勞動的趨勢。市民階級對於勞動是極其重要的，如農業及小工業就是以家庭的本身為共同勞作團體，而教育兒童以勞作的。迨後又因經濟的發達，此家庭的共同勞作團體忽被破壞，代此而起的大工場毫無任何勞作教育的意義，因此就杜絕了對於大眾施行直接勞作教育之途徑，這是一個社會上最大的損失。今日的學校，無論如何不可不成為一種共同勞作團體，其理由即在於此。

共同勞作團體的學校不能不說是將來教育的礎石。實物的直觀教授法，比之祇靠書籍的語言教授法，已是加高一層的向上進步。然而真正認識實物的本質的途徑，祇是直觀尚有未足，更必須進於勞作，所以教授的最高原理，不能不是造形、改造、創作、改作之手之勞作，而且教育的創造的工作教授，是適合於兒童固有的活動衝動的。福祿培爾式幼稚園的作業和小學校初年級所施行的簡易的手工教育，是進於工作、工藝、藝術的自然階梯，又工藝、藝術的本身，結局不外是高尚的勞作，達到工藝、藝術的途徑，決不是由於知識，惟有勞作乃是極平易的道途。工作教授，比之於圖畫、直觀、說明以及任何科目，遠有藝術陶冶的價值。勞作教授，不祇是養成獨創的研究者及發明家，發見家的精神，同時又是認識及概念形成之最強烈的最純粹的源泉，且是促進自己活動為道德教育所不可缺的要素，就是對於社會及國家之所有的職業，使青年的素質得以最好的發達者，亦不外為勞作教授。勞作教授是教育青年以勞作，使之愛好勞作的生產物及勞作的人，並尊重勞作。社會的政治的道德之基礎，都可從這樣勞作中養成的。

如上所述，拿托爾博士的思想，是認勞作為防止社會分裂，統一國民意志的原理，以學校的共同勞作團體為社會之經濟的共同生產過程之一部；邱納爾博士則力倡工作教授之道德陶冶的價值；塞德爾博士是認所有社會文化的基礎是手的勞作，今日的學校應當為共同勞作團體而來補足現代生活的缺陷，且明示勞作為知育上及德育上最有效的方法。關於當時代表們的勞作教育之主要的意見，大致已盡於此。

此種意見提交大會後，大會尚有二日的時間可讓各家發表種種的意見。傾向於社會主義的教育家，不消說，是以熱烈的信念來鼓吹勞作教育了；即不傾向於社會主義，從純粹教育的見地而極力贊成勞作教育者亦不少。自然，反對的人亦不是沒有，但少數人的反對意見，幾無重大的反響。認勞作教育為必要，實已成爲一般的輿論。大會爲將此種意見作成具體的方案，提付於特別委員會，並推舉撒克森（Saxony）州教育長官塞斐爾特（見前）博士爲委員長。特別委員會以拿托爾普、邱納爾、塞德爾三位博士的報告爲基礎，參酌各方面代表的意見，並盡量搜羅凱欣斯泰奈、高第希、塞斐爾特、寒勒、拍布斯特、拉伊等人關於勞作教育之研究主張，議決了十二條具體方案，以之作爲全國各學校之具體的實施的南針。茲將其議決案譯錄於後：

一、國民統一的基礎，實以勞作的喜悅通過國民各階級而確立。勞作之喜悅，要在勞作上見出其精神，在精神上見出其勞作爲先決條件。目前的共同社會，惟有因自己直接參加共同勞作，始得產生。因而勞作尤其是練習身體的勞作，不可不成爲教育的基礎。而且無論在任何階段的教育，都不可失掉勞作的生氣。故養成國民的學校之小學校即統一國民的統一學校，必須以勞作爲培養的基礎。

所以學校不應止是單純的教授設施，應該是計畫地構成爲教育的共同勞作團體。在此種意義上，新學校必須是勞作學校。

勞作學校是使學生經過遊戲、造形、創造、行爲的各階段而獨立的獲得知識和認識，並使之獲得內面的生

活價值及對於造形之有意義的喜悅，以此等培養而導出其服務於共同社會的行爲。

二、爲達成以上目的起見，應多與學校以試驗的設施的餘地，使當此職務的教育者，可以實地視察和研究。

關於新學校的任務及勞作方法必須實行教育學的研究。

三、將現在的各學校改造爲新學校，應照左列的方法：

(A) 在以勞作爲教授原理的時候，應以「創造的學習」的形式去實施；

(B) 在以勞作爲一教科的時候，應以「工作教授」去實施。

四、作爲教授原理的勞作，須具備左列各條件：

(A) 學習應爲有意識地勞作的過程。

(B) 創造的過程（筋肉運動過程）爲學習的本質的要素，至少應視爲與感覺的過程有同等的價值。

(C) 兒童將所獲得的認識和內面的體驗，不祇是表現於語言和文章；並應表現於工作與行動，且能因

表現而銘之於心。

(D) 無論是精神的材料或感覺的材料，都應以有關係的勞作觀念而爲教材的選擇、教案的製作及教具的準備。

五、(A) 工作教授，在初年級要先行施合科教授，以後漸次使之獨立；但在獨立之後，要盡量使與其他各科

保持其聯絡。

(B) 在學校所採用的工作的種類爲：小細工、造形、圖畫、剪紙、折紙、組物、編物、厚紙細工、木工、金工、園藝、農業、動物飼養、縫紉、烹飪、家事、幼兒保育等。

(C) 工作教授分爲普通教室的勞作和工作場的勞作二種。

六、兒童當從事於遊戲、造形、創造、行動等階段之精神的及身體的勞作的時候，比之於單純的學習容易發露兒童的素質和傾向，所以教育者要好好觀察這種素質和傾向，使成爲學校教育及職業教育的參考資料。

七、在家庭及學校的勞作以外，尙有社會的勞作亦應使之成爲教育的勞作。（即勞作教育應及於家庭和學校以外。）

八、爲澈底實行勞作原理及工作教授起見，必要的前提雖須被確保於法律上的規定，但此類法規，應止於最小的限度，凡貫徹法規之必要的條件，要使學校經營者可以任意的設定。

九、(A) 各學校須設備工作場及烹飪室，若在不可能的時候，須講求其他代用的方法。

普通教室的勞作，無論在如何場合，都必須實行。

(B) 學校要貫徹勞作思想，須得父兄及學校關係者之助力。

十、學校的監督當局，對於有志研究的教師與以專門的指導，固屬必要，但若以狹隘的教授要目而拘束之，

亦有反於本來的目的，所以凡爲開拓自己獨得的方法，不可不許以自由試驗。實施試驗的學校研究報告，要常常公布。

十一、將來教員的養成，應在勞作思想之下而行之，遵照憲法的要求，要特別注意於勞作思想的貫徹。

(A) 無論是合科教授或分科教授的教師，都應受貫徹創造學習的原理的教養，且須與以練習簡易的工作教授的機會。

以上資格的有無，以教員檢定試驗來決定。

在教員檢定試驗規則中，必須對此爲相當的規定。

(B) 對於工作教授，應特別養成專科的男女教員。

凡畢業於實際的職業學校而擔任專校教育的任務的人之修養，亦應加以考慮。

努力謀圖畫和手工及縫紉和家事的結合。

此等專科教員養成所，要與專門學校相聯絡。

十二、爲促進學務起見，左列事項甚爲必要：

(A) 爲使教師與專門家可以一致協力而貫徹勞作思想起見，須設立男女專門學校。

(B) 設置諮詢機關。

(C) 盡量在各處創設試驗的實施學校。

(D) 在附設試驗的實施學校的教員養成所中，對於將來擔任教師之職業的活動者，要很豐富的涵養其精神的及工作的勞作學校之思想。

(E) 創設研究的總機關，從各方面蒐集經驗，加以整理，且時時集合各地專門家為共同的研究。

以上決議各項，是將關於勞作教育的理論家及實際家之意見，最穩健的而且最簡明的表明出來了。在憲法條文中是明明將勞作教授定為學校教科的，但上述決議項目中，則是採用了勞作學校的名稱，而以勞作為教育的基礎了。換言之，即認定實施勞作教育的學校為勞作學校，以此去適應憲法上的精神。又在憲法條文上，究竟是將勞作定為一教科而採用呢？抑是如勞作學校那樣竟以勞作為教育的方法原理而採用於全教科呢？並不十分明瞭，決議項目中則已將此明白的規定。詳言之，即將教授原理的勞作名之為「創造的學習」(Schaffendes Lernen)，而將只為一教科的勞作名之為「工作教授」(Werkunterricht)。又將普通教室勞作(Klassenzimmerarbeit)和工作場勞作(Werkstattarbeit)加以區別。因此將從來所稱的手工教授(Handfertigkeitsunterricht)或勞作教授(Arbeitsunterricht)命名為工作教授，而憲法的條文中所記的勞作教授，是兼創造的學習和工作教授二者，成為廣義的勞作教育或勞作學校的意義。此種意義實將凱欣斯泰奈和塞德爾的理想完全實現了。

結語

勞作教育思想，實導源於文藝復興，形成於裴斯塔洛齊及福祿培爾，至於現代乃大獲昌盛。其所以昌盛的理由，已如以前各章所述，在此不遑枚舉，然其最基本的原因，不外由於社會經濟的變遷。溯自科學昌明，發生產業革命以來，勞作以至勞動，成爲現代文化發展的根本契機。換言之，即一國文化之發展向上，必須全體國民共同協力從事於身體的及精神的勞作。此種國民的養成，爲現代教育最大的任務，所以，教育就不能不與勞作相結合。

教育與勞作相結合，即是教育與生活相結合，勞作是生活的基礎，若無勞作即無生活。生活與教育合軌，是現代教育改革運動之最大的目標。這是任何國家，任何主義的一致的傾向。共產主義的蘇俄，以勞動爲教育的根據，然勞作教育決不專爲共產主義社會主義的教育主義，如凱欣斯泰奈在德國帝政時代即提倡勞作教育，他決不是立於共產主義之下，來主張勞作教育的，他是以國家主義的立場，主張以勞作教育來奠定國力的基礎的。

因此，勞作教育，不論國體的如何，社會組織的如何，祇要承認教育不能與生活相脫離就都有實施的必要。以生活爲本位的教育，在其程式上縱有種種的不同，但決無嚴格的左（共產主義）右（國家主義）之分。所以，現代教育學者的思想，立於共產主義方面者，固以勞作爲教育的基礎；就是立於國家主義方面者，亦莫不以勞作爲

教育的根幹。因為勞作教育，是促進國運發展的原動力，又是復興國運的最基本的工作。勞作教育在世界大戰以後之所以獲得更新的氣勢者，即因世界大戰的結果，任何國家都陷於經濟疲弊的狀態，尤以戰敗的德國，疲弊益甚，復興的要求更爲強烈，故勞作教育的發展，也就不能不以德國爲中心了。

勞作教育的主張，因為是發源於經濟的動機，趨重身體的及技術的訓練，所以有人誤解勞作教育的意義，以爲祇限於身體的勞動；其實勞作教育的真義，決不祇限於身體的勞動，對於精神的勞動未嘗絲毫忽視，就連蘇俄的勞動教育的主張，於肌肉勞動之外，亦承認精神的勞動。若認勞作教育爲只是一種手技的練習、肌肉的勞動，因於狹義的經濟的一方面的見解，決不是正確的勞作教育。勞作及勞作教育的要素，實含有多方面的意義。如在第十五章中所述，凱欣斯泰奈所主張的陶冶原理，已將勞作教育的要素，最包括的地加以說明了。總之，勞作教育的真義，是：(1)以系統的指導，養成學生共同生產的習慣和興趣；(2)以手的活動，謀學生體力與腦力的勞動之調劑和連繫；(3)以自己活動，獲得並創造世界及本國的文化。其最終的理想，是在養成盧梭之所謂：「有農夫的身手，有哲學家的思想」那樣的人類；又如德國學校革新同盟會之所示：「大學生要有勞動者那樣的勞動習慣，勞動者要有大學生那樣的精神活動。」新時代之教育的要求，即在於此。

參考書

一 西文

- A. Wolff; Arbeitspädagogik(1925)
Hermann; Arbeits-und Produktionschule(1923)
Lay; Die Lebensgemeinschaftsschule(1927)
Natorp; Sozialpädagogik(5 Aufl.1922)
Gaudig; die Schule im Dienste der Wachsenden Persönlichkeit(2 Aufl.1922)
Scheibner; Zwanzig Jahre Arbeitsschule(1928)
Burger; Arbeitspädagogik(1923)
Kerschensteiner; Die Staatsbürgerlichen Erziehung der Deutschen Jugend(1901)
Kerschensteiner; Begriff der Arbeitsschule(1912)
Kerschensteiner; Theorie der Bildung(1926)
Seidel; Arbeitsschule, Arbeitsprinzip und Arbeitsmethode(1910)
Scherer; Arbeitsschule und Werkunterricht(1913)
Dewey; School and Society(2 Ed.1915)
Dewey; Democracy and Education(1916)

二 日文

- | | | | |
|---------|------------------|----------|----------------|
| 大瀨甚太郎 | 歐洲教育史 | 大瀨甚太郎 | 最近世歐美教育史 |
| 吉田熊次 | 西洋教育史概説 | 田中義能 | 系統的西洋教育史 |
| 篠原助市 | 新撰近世教育史 | 中島半次郎 | 西洋教育史 |
| 入澤宗壽 | 歐美教育思想史 | 入澤宗壽 | 現代教育思潮大觀 |
| 入澤宗壽 | 汎愛派教育思想の研究 | 吉田熊次 | 最近教育思潮 |
| 渡部政盛 | 最近教育學說の敘述及批判 | 會田慶司 | 現代教育思潮概説 |
| 教育思潮研究會 | 教育思潮研究 | 大日本學術協會 | 現今八大教育思潮 |
| 小林澄兄 | 世界教育思想史 | 小林澄兄 | 最近教育思潮概説 |
| 小林澄兄 | 勞作教育思想史 | 北澤種一 | 現代作業教育の諸問題 |
| 北澤種一 | ライアチンヒの作業教育と其の批判 | 北澤種一 | 作業教育の本質 |
| 堀七藏 | 作業教育の諸相 | 堀七藏 | 各科作業教育 |
| 阿部七五三吉 | 作業科原論 | 野田義夫 | 勞作教育原論 |
| 小西重直 | 勞作教育 | 三浦喜雄 | 新勞作教育の原理と實際 |
| 竹井彌七郎 | 勞作教育學の發達 | 梅根吾 | 勞作教育新論 |
| 乙竹岩造 | 現代教育學汎論 | 乙竹岩造 | 文化教育學の新研究 |
| 野田義夫 | 文化教育及原論 | 爲藤五郎 | 教育の社會性 |
| 和田不二三 | 新ロミア教育の批判的究研 | 堀秀彦 | マックスアドー教育革命への途 |
| 長田新 | ヘスタロツチー教育學 | 玉川學園 | ヘスタロツチー全集 |
| 岩波書店 | 教育科學講座 | 日本教育學術協會 | 現代教育辭典 |
| 同文館 | 教育大辭書 | 篠原助市 | 教育辭典 |
| 渡部政盛 | 最新教育辭典 | 入澤宗壽 | 入澤教育辭典 |
| 岩波書店 | 哲學小辭典 | 岩波書店 | 西洋人名辭典 |

跋

「心手分離」、「文武分離」、「道藝分離」爲中國傳統的教育哲學產物，遺害於民族國家，迄今猶未有艾。新教育制度移植以來，雖有手工實業等科，或則習雕蟲小技，作而不勞；或則聽工農講義，業而不實，名制空存，績效不著。深識之士，憂之已久。部頒「中小學及師範課程標準」，列農工家事等科，正名「勞作」，對於目標、教材大綱、實施方法，均有規定。關於職業學校，並廣舉科目，寬籌經費，督促充實，期收養成勞作精神，推進生產事業之效。二十三年十二月中央舉行全國職業學校及中小學勞作科成績展覽會於南京，參加者三十省市，一千五百餘學校，出品四十餘類，敦聘專家，分別評判，彙編報告，印發全國，一時稱盛。本年三月，冀省亦曾在津召集勞作教育會議，徵集全省各院校對於勞作教育改進意見，言論計劃，積稿盈尺。中央及地方對此之注意，可以概見。

昔人謂「奔者東走，追者亦東走，東走雖同，而東走之用心不同」，托爾斯泰謂「凡一名詞，愈流行則愈濫用，愈濫用則愈曲解，終至莫可究詰」。自文藝復興以來，歐美之言勞作教育者多矣，仁者見仁，智者見智。國人或據其一端，而莫能觀其會同；或襲其迹象，而無解其用心，乏真知灼見，而欲亦步亦趨，此所以「畫虎不成」、「逾淮爲枳」也。友人李化方先生有感於此，其研究職業教育，欲旁證博探，窮源竟委，自理論以至實施，無不搜求。斯篇爲其工作

之一部，顏曰「歐美勞作教育思想史」，凡兩編，共十八章，約二十萬言，始業於二十三年七月，成書於二十四年六月，敍自文藝復興時代，以迄今日歐美勞作教育重要思潮之演變。

予以與化方共同工作之故，得先讀其稿本，並悉其著作經過。大約敍述，務求客觀，取材務求翔實，分疏之前，必有總述。或參入實際設施，以證理想；或採錄具體條文，以見方案。至於時代背景，個人傳記，足以供知人論世之助者，亦均撮要敍入。得此一編，無異與當代名家，歷史哲人，上下談論。編者雖虛懷雅量，鮮著批評，而善讀者必能認識「以作爲學」，「知行合一」，「科學的、勞動的社會意識之養成，集團的、創造的生活方式之訓練」爲勞作教育的近代真諦。此其筆力，蓋已非凡。若以理想的學術史之體例衡之，則取材詳略，或猶可商；博收之中難免掛漏。索引、插畫以及中國材料之對比研討，或尙爲本書之所闕。此則東京豐島區池袋旅寓非適當之治學環境，而煩嬰躬親，艱苦攻讀，亦非適當之著作時期，編者固曾屢致其歉意者。

化方籍涑水，生長農家，習聞稼穡之樂。弱冠負笈大學，盱衡世變，曾從雷殷氏走全國以調查五卅慘案，洞悉勞工之偉大。自後爲北平貧民習藝所工業科長，爲昌平縣長，入教廳主管職業教育，涉東瀛研討勞作專籍，就學專家。認識經驗，相引並進。其立身處世，固異於以言教者。居常論中國民族弱點，以言行分歧，有始無終爲最可憂慮。其所自警者甚切至，早作夜思，奮進無已。是則繼此書而有著作，易著作而爲事功，殆均可以預卜。予以知交，承著者命，贅數行於卷末，因記所感，並致其深摯之景仰與希望！

二十四年十月二十八日梁容若於河北教育廳

