

國立中山大學教育學  
研究所叢書之二十二

德 國 新 教 育

廖 鸞 揚 譯

國立中山大學  
教育學研究所

## 叢書凡例

- 一 本所叢書暫分研究的及通俗的兩種
- 二 研究的各種叢書以具有教育研究性質及可供教育上之研究資料及工具者爲限
- 三 通俗的各種叢書以能幫助教育界中同人解決實際問題者爲準
- 四 本所叢書之著述及編譯由本所同人分任其他稿件經本所審查認可者亦得列入本所叢書
- 五 凡自行著述之各種叢書其中主張概由作者個人負責譯品中之主張則由原著者負責

### 附告

已出版之本所叢書如下

兒童自由畫研究

趙我青編  
定價四角

一個教育的書目

莊澤宣編  
三角五分

叢書凡例

一

09727

德國新教育

二

中學作文教學研究

阮真編  
定價六角

鄉村教育新論

古樸著  
定價一元二角

學看外國文之研究

周勝皋編  
定價三角

中學作文題目研究

阮真編  
定價七角五分

如何使新教育中國化

莊澤宣編  
定價四角五分

教育學小辭典

莊澤宣編  
定價七角

中學國文校外閱讀研究

阮真編  
定價五角

基本字彙

莊澤宣編  
定價五角五分

中學國文各學程教學研究

阮真編  
定價五角

小學分編字彙研究

王文新編  
定價一元二角

法德英美教育與建國

崔載陽譯  
定價一元二角

兒童閱讀興趣研究

徐錫齡編  
定價五角

普通教育法

陳禮江譯  
定價一元

德國青年運動

趙邦榮譯  
定價五角五分

歐洲的中學教育

唐惜分  
方惇願

定價五角五分

中學教務研究

張文昌編著  
定價一元二角

增訂教育論文索引

邵秋爽等編  
彭仁山增訂

中學圖書及科學設備研究

張文昌編著

## 莊序

我最怕做序，我自己的譯作或著述就很少有序，因為序要是做短了，恐怕說不明白，反而給讀者一個錯誤印像，要是做長了，又恐怕分散了讀者的注意力。有幾次同事同學的著作，要我做序，我若是知道他們著作的動機和經過，總替他們作一個介紹，把動機和經過說明而已。

自從前年我們開了一個「新教育運動」的學程及教育研究出了一個新教育運動專號之後，同事同學中對於新教育運動熱心研究的人很不少。最近居然還出版一種「新教育」雜誌，雖則祇實現了一期就夭折了。廖君鸞揚也是熱心研究新教育運動同志中的一人，畢業後任本系助教，又譯述了好幾篇關於新教育的文章，最近本所購得小川正行的德國新教育一書，他便着手翻譯，譯成後經雷通羣先生為之校閱。這是廖君譯此書的動機和經過，我的介紹本可止于此。不過我讀了此書以後，略有感想，姑且再寫幾句。

新教育運動二十年來，已經瀰漫于全世界，但是究竟是怎麼樣一個東西？他的原理如何？他的形式如何？可說是到現在還沒有人能說得出來。小川先生雖祇把德國的新教育詳細的介紹

，僅僅略述及其他各國的，但第一第三第四三章都是想說明新教育是什麼，這個企圖我認為失敗了。我覺得他的說法遠不及我的朋友吳俊升先生最近在明日之教育週刊發表的「重新估定新教育的理論與實施的價值」一文裏所提出的幾點。我在兩年前也曾作過一篇「新教育運動概說」，但是擱置在抽屜裏久久不敢發表。去夏赴歐出席世界新教育會議，我設盡方法要會議裏的領袖共同提出若干點來作為今後工作的基礎。我提議的結果是領袖我們聚集了兩晚，每晚費去三小時，由記錄者將討論要點歸納，由羅格先生用個人名義發表了一篇 *The Measure of New Education*（參看教育研究第四十期），但會中始終不肯承認這是正式的宣言，仍然保持着虛衷的態度。換句話說，努力教育運動者覺得歸納的時機還沒有成熟，而尚有待於繼續的奮鬥與創造。話又要說回來，這本書裏所舉的事實，如第五至第九章中的說明，確是經過一番齟齬，值得我們參考的。

## 雷序

德在歐戰後一悟其既往教育之非，翻然改塗，新出機軸，年來各國教育界，胥引領拭目以觀其後矣。我國近來炫於美利堅式實用主義教育，則倣惟恐不速，又鑑於袁氏稱帝時一度倣德失敗，故勒馬首而惟美是瞻。然美之教育，究不免傾於功利的平面，不若德人之始終以精神貫徹，抱「教育救國」之志衷者，自當從精神上追求，然則研究之焦點，實在彼而匪在此也。但德人最近研究與實驗之真蹟果何如？此則遍查國內已梓之籍而未獲要諦者。居恒歎日人服膺德國學術之具有深意，諸凡對德教育之評論與介紹，多足供吾人間接反省。且吾信日人之資性，究以倣德爲近，試觀彼邦自大學以至中學學子，靡不諷誦德文，在英法兩國文之發音上，輒混入德音，斯可見其「念茲在茲」，對德之摹倣，有鑠而不舍之勢矣！

廖君鸞揚，篤學湛思之士也，近以所譯日人小川正行之德國新教育示余，余觀其譯筆忠實曉暢，且所述多屬吾國研究界之切需，用草一序爲之介紹。書中分述作業學校，田園學校，共同學校，生產學校，自由學校五者，確屬德國教育界特有的「貨色」與「嚙頭」，不過五者之來

脈，縱有造端於帝制時代者，然而政體既易共和，遂多傾於民本主義色彩矣。但彼國教育界之民本主義，形式上雖與美利堅同，而精神上則不甘躋於任何國之俘虜，所以「學校市制」及「道爾頓制」等，決非德人甘心於無批評的採用，此點更足令吾國教育界發深省！此五者中，不特旗幟各異，即所據原理亦多有出入，將來何一方佔優，胥視其實驗成績之詔告爲衡。準此，是書確爲留心歐洲大陸教育轉變前途中所不能不讀之一冊！

雷通羣識於國立中山大學

二十二年，四月一日。

## 著者序

近時教育上之提倡新主義者，頗多。教育界的思潮時常流動進步，故此乃當然之事。然而教育不是概念的遊戲，其所唱道者，須得實現，又其主張者，不可缺乏將其實現的勇氣與覺悟。佛蘭茲希爾克 (F. Hilker) 在其所著之德國之學校實驗 (Deutsche schulversuche) 之序文中謂：「有批評謂在德國有很多的新教育學說，但未有與之並行之實際的學校教育，但未盡如此。現在試行新教育的實驗學校已有如此之多。」此實足證明德國的教育界有真摯的態度吧。教育界中若真正充滿了進步的精神，是必會與追求新理想而同時努力其實現的。

又新主義新主張之唱道者，多有過大誇張的言辭，非難大罵舊來之歷史傳說，然而積極的論述自己的學說，則不免甚為貧弱。在教育界中，若真正充滿有堅實的精神必不輕視舊來的歷史傳統及不徒誇張自己的學說罷。在此點著者雖感嘆德國教育界中之熱誠與勇敢，但未能悉予贊同。

著者居留柏林時，常往諾林多夫街的日本人俱樂部中遊玩。曾記起某日見俱樂部之德國女

僕，結於腰部的帶紐，極爲寬鬆低垂，搭訕的向她說：「您的腰帶不寬麼？」女僕即很真誠的  
回答謂：「這是摩登的，您不理解摩登尼（最新）呀；」此「摩登」與「摩登尼」二語，是在近代人耳  
邊最响的句語，教育界中亦是這樣罷。

著者公此小著，並非欲徒介紹新教育於日本教育界，要求其做効他人之「摩登」與「摩登尼」，不過希望聊依之以刺激日本教育家諸氏之批判力而已。

著者識於奈良

# 凡例

一 在德國試行新教育的學校甚多，各皆據有獨特的主義學說，是故其分類排列頗為困難。茲根據其主要的特徵試如本書排列，且略述其色彩最顯著的學校的實際，而此等學校中，就著者在德國時訪問過的學校特附其參觀記的大要。（因此等參觀記多不十分精彩，故祇擇其佳者譯之，餘悉刪去。——譯者）

二 本書編著時，於貧弱的書齋中，參攷以左列各書為主，就中記有符號者，著者依賴最多。

1. G. Karsen: Die neuen schulen in deutichland
2. G. Porger: Neue schulformen und veasuchschule
3. E. Saupé: X Deutsche Padagogen der neuzeit
4. W. Mann: schulstaat und selbstregierung der schüler
5. H. Dieters: Die schule der gemeinschaft
6. A. Rude: X Die neue schule und ihre unterrichtslahre

7. P. Petersen: X Die neuuropäische erziehung
8. F. Hilker: X Deutsche schulversuche
9. O. Corbach: Moskau als erzieher
10. P. Oesterreich: Die Produktionsschule.

520.943  
598



3 0537 7408 3

# 德國新教育目次

凡例

莊序

雷序

著者序

第一章 最近新教育之開展……………一

第二章 舊教育之特徵……………九

第三章 新教育之意義及其根據……………一七

第四章 新教育之學校與其主要的傾向……………二三

第一節 新教育與兒童……………二四

第二節 新教育與教師……………三五

目次

第三節 新教育與家庭……………四〇

第五章 作業學校之教育……………四五

第一節 德勒斯頓實驗國民學校之實際……………五五

第二節 工作自治團——自由學校社會……………五九

第六章 田園家塾之教育……………六五

第一節 德國田園家塾……………六七

第二節 阿殿筆學校……………八二

第三節 自由學校社會……………九〇

第七章 共同社會學校……………九七

第一節 漢堡之共同社會學校……………一一〇

第二節 比利曼之共同社會學校……………一二六

第八章 生產學校之教育……………一四五

|                    |     |
|--------------------|-----|
| 第一節 諾衣解命之園藝學校····· | 一五七 |
| 第九章 奧圖之自由學校·····   | 一六一 |
| 第十章 結論·····        | 一七七 |

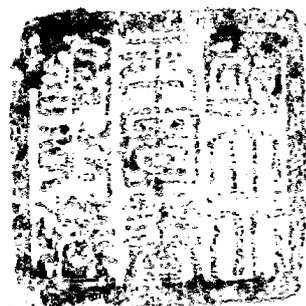
德國新教育

# 德國新教育

小川正行著  
廖懋揚譯

## 第一章 最近新教育之開展

欲探討近代新教育的起源，無論如何，不能不溯源於裴師塔洛齊在蒲格朶夫（Perthor）的小學校。他在當時，已反對偏重記憶的舊教育方法，而收容兒童於學校內，全身努力指導發展他們整個生活。福祿培爾也是個新教育主張者，提倡多方的活動的教育，不過可惜他只創立幼稚園而未更企圖學校的革新。後在一九六〇年左右，托爾斯泰遍觀歐洲的文物制度，教育組織，頗注意研究德國的教育。但他以為歐洲的教育皆是強制的方法，阻害兒童之自然發達，歸國後即於耶斯拿波爾耶拿（Yosnaia Poliana）設立小學校，全基於自由主義而教育。此實可謂為近代教育之最初的試驗。其後在丹麥有自由學校運動，與大利的倭尼克女士提倡「快樂學校」（Froliche Schule）。其次瑞典之愛倫凱女士於一九〇〇年著「兒童之世紀」一書唱道兒童的權利，與世界教育界以一很大的刺激在德國，根據愛氏的學說的古魯烈德蒲多爾等的個人教育論



，極爲盛行，有自由教育學 (Freiheitspädagogik) 之稱。再其次，在一九〇七年，意大利之蒙立梭利女士試行自由教育，在英美各國生有頗大的影響。邇來試行新教育的小學校，在各國陸續建立許多。

然因歐戰之後，各國的國情均有重大的變化，於是乃有種種新思想的發生。即德奧兩大帝國沒落，而變成新共和國，漢加利，捷克斯洛伐克，波蘭各國的獨立而成爲共和國。歐亞的最威脅的俄帝國亦滅亡而變爲新共產主義的聯邦，而再成爲東西兩半球的新威脅。加之歐洲各國，因大戰，人亡財損，負巨大的國債，殆已蒙不可計算的損害而疲弊達於極點。反之，全歐洲的財富悉流入北美合衆國，各國多對美國負債，故於和平會議時，美國乃握此會之牛耳，於是美國的勢力，俄然增大。尤其是國體上，社會上之「德謨克拉西」，在歐洲社會上生有強大的權威。此豈非世界史上無與相擬之重大的變化？於是各國種種的新思想勃興，同時又競欲改革舊來之教育，以創造新文化，以醫治大戰的瘡痍，從來不值歐洲一顧的美國教育——尤其是杜威的教育思想，道爾頓制等，漸喧揚各國。今也，「新教育」「新小學校」等的名詞，無日不接觸於吾人的耳目。

英國 大戰後，各國均盡力於國民教育制度之改善，雖其中國民性最保守，教育制度最不完備的英國，亦於一九一八年八月，基於教育大臣費薛 (Esher) 的提案，定新教育令，一九二一年發布教育條例，計劃小學教育之普及及整理，尤其是開使優秀兒童升入上級學校之途。又革新教育內容，以手工園藝家事等為公立小學校的教科，大承認兒童之自由自動。

在此新教育實施當中，英國教育部最惹人興味的事，便是依蒙台梭利教育法及道爾頓制。在今日的幼稚園，多行蒙台梭利法，及成立用此等新教育法的小學校中學校於倫敦，及以帕克斯脫為會長的道爾頓協會 (Dalton Association) 相提攜而試作此等新法的實施研究。一九二四年九月，著者訪問此協會，與此協的名譽書記長蘭妮 (Rennie) 女士相談，據云，現英國中約有千數百所中小學校，實施此制。

意大利 意大利於一九二三年。依教育部長香第爾 (Cattilo) 的教育改革，定注重宗教教授及以愛國的英雄崇拜之感情為中心之法西斯主義特有之教育制度而實行，在今日歐洲中，此與蘇維埃俄羅斯所實行的布爾札維主義的教育制度，恰各立於正全相反對的二大極端，為全世界最有趣味的事。但在此國中，蒙台梭利式學校，則頗受非難，謂其少教育上的價值，並訓育

不良，其勢力漸次減退，這可謂頗奇怪的事。

法國 戰勝後意氣揚揚，於一九二三年，教育部長比勒(Belle)發布實行新教育制度，但此國雖在今日，仍以蒙太尼(Montaigne)盧梭(Rousseau)的舊思想爲其唯一的根據，徒高唱愛國主義的道德教育，及以軍事的體育爲中心。小學校與上級諸學校，缺乏連絡，有很多點，與意大利同遠離最新的教育思潮。

奧大利 大戰後在教育制度上，行根本的改革，與俄國同爲最有名。即社會民主黨議員，奧圖哥洛克爾(Otto Glöckel) (原小學教師)，入教育部，一九一九年以來，即以國民學校爲統一的基礎學校，爲一切階級的子女入學之所，置教育方法於作業教育之原理中，又尊重合科教授，鄉土教育之原理。更設很多的實驗學校，實施新教育，斷行未曾有之教育改革。

至蘇俄的教育改革，更爲革命的。據奧圖哥巴哈(Otto Corbach) 所著之「教育者莫斯科」“Moukav als erzieher”，蘇維埃政府爲使馬克斯主義之普及徹底，設國民教化委員會，於委員長盧那斯基之下，作種種的研究，以一九一六年的命令，設統一勞動學校，一躍而作九年的強制教育，規定不收學費，免費供給教具及早午餐。此新教育以使得獲得適於全世界之未開發的

經濟生產利用之心身的熟練，養成人類的奮鬥性質爲其任務，故當然爲生產的學校 (Produktionsschule)，廢宗教教授而代之以自然科學，重視理科手工數學，由低學年教起。舊來傳統的和平主義不過是獎勵生存鬥爭的虛偽的和平主義。新教育須打破之，而努力爲未來的準備，而斷行極端的無神論的唯物主義的功利主義的教育。

歐洲各國的政府當局的教育改革之近況略如上文所述，此外尚有個人試作教育的改革者亦不少。在英國之阿波斯賀林 (Abetsholm) 試行有力茲博士 (Dr. Liez) 的田園教育，他如在阿命特 (Arundale) 伯蘭希爾 (Blanchhill) 力希和士 (Lethworth) 等處，設有蒙台梭利式及其他的新式小學校，在法國，教育部的視學官，古新尼 (Cousinet)，自己設立一所 *Écoles de roches* 以作業爲中心，如其名所言，期養成道德的性情的堅實人物，尤其是重視自己教育，由遊戲漸次發展於作業團體。又發行「新教育」 (*Education nouvelle*) 雜誌，努力研究宣傳。在瑞士，夙已於格蘭特 (Clard) 設有新小學校，但最近日內瓦之盧梭學院教授佛里愛 (Ferrière)，設立以兒童之自己活動爲中心之新小學校，期由自發活動以導於一切的作業指導爲他人服務之健全的生活。在比利時有名的教育家，德可樂利 (O. Decroly)，夙已經營新小學校，主張「

爲生活根據生活之學校教育」，欲使兒童由自己觀察，考慮，製作，發見，開拓自己的前途。教師須由言語及實行而爲教育。但不可純任兒童自由，不斷的提出大小的問題以刺激之。

此外各國教育家的集會，於一九二三年北美之三藩市，開第一回之世界教育會議（World Federation of Educational Association），一九二五年，在愛丁堡開第二次會議，一九二六年，於日內瓦設國際教育局，作教育之新研究，發表報告，扶植親愛信賴的觀念於世界之國民中，求教育者，使永保國際的親善關係。又於一九二一年，設立之「教育改善國際勞動會」，既於德，法，瑞等國開數回之教育改善會議，行須使兒童少年由其內部發展之指導，主張男女同學，自己訓練等，再又宣傳自治的公民，民衆之友，世界之人的三個口號。故在今日蒲拉克，保打，伯斯特，維也納等之歐洲大都市中無不見有若干的新小學校。

對於歐洲各國的新教育，略如前述，故在國民尊重教育之念強，常信己國的教育凌駕世界各文明邦之「教育家的國土」的德國，新教育之勃起，乃是當然的事。特別是在教育者各有獨立之世界觀，而不容易他讓的主張強固的國中，由其獨特的教育觀出發，而建立種種的新學校。及計劃新教育者，亦是當然的事。故在今日不特漢堡，利比瑟二大教育都市，實爲急先鋒，

而柏林，德里斯頓，比里曼，燕那，盧壁，麥德堡，漢尼支之各都市，皆由獨特之教育主義，研究教育，設二三實驗小學校，而其個人之經營之奧圖學校，李茲及此派的田園學校，新式中等學校之設立，爲新教育之發展而獻身努力者，均不少。



## 第二章 舊教育之特徵

欲明所謂新教育是什麼東西，不可不先明白舊教育的特徵，以之互相對照，在德國，自啓爾欣斯泰那唱「將來的學校須是作業學校 (Arbeitschule)」以來，作業學校一語，漸次成爲社會上一大標語。舊式的教育，是只以學習爲主之學習學校 (Lernschule)，而今後的學校，則不可不爲作業學校。不過原所謂學習云者乃是同化及取得某知識，技能於自己的心中，自由的利用之；而教育上的作業，則在於自己習得；故如李斯門 (Risemann) 所論，學習與作業不是能互相對立的兩個極端概念，學習屬於教授之目的，而作業乃屬於教授方法的概念。從而以學習學校爲舊教育，以作業學校爲新教育，可說是絕大的錯誤。然而現在社會上，以爲記憶與學習在新教育，並不必要的人很多，這不可不說是被囚於新舊的名詞之上。彼得遜教授 (P. Petersen) (燕那大學教授) 於其所著之「新歐洲教育運動」(Die Neuropasche Erziehungsbewegung) 於「四式學校及學說之側面觀」之題下略論

- 1 教師之態度
- 2 教授方法
- 3 兒童之態度

三者如左：

1 教師之態度 在昔的學校，教室的管理，全在教師的手中，故哥格（Gaudig）名之曰教師之學校（Lehrerschule），蓋適評也。在此等小學校中，教師恰如中世紀的大學教授，高據講壇，一眼俯視兒童，以一視即支配全級。然在今日的新教育，將教師是支配者是君主的觀念撤去，而常解之為指導者。即教師之任務為在能使兒童須由其父母之社會上所繼受得的文化一層向上，而促進兒童的獨立精神活動。在舊式的學校，教師只是舊有知識者（Wanderer），揮其權力，視兒童為無知識者。即在此學校中，兒童不是能獨力全習得其所應知的東西，兒童是個小呆子。心理學的說來，兒童的精神是如幾何的點一樣的東西。故教師以愛臨彼等，而其愛，即憐兒童的愚呆，同情於其無用，改進其不完全的狀態，這是個以為一切均在吾等手中的同情與高傲的混合的特別感情，且相信依自己教授之力，可無中得有。然而這皆是教師們祇習舊心理學，而沒有在比納，毛孟，德可樂利，蒙台梭利等的研究上所發明的兒童心理的新知識。今日的新教育，學校是生活的場所，教師並不祇教兒童以知識為已足。

2 教授方法 其次，在舊日的學校，強使兒童引續其注意與興味。為此，教師先時時刻刻

使教材成爲有味的樣子，以故意自己所作的事，自己的意思，強將教材教給兒童。其實這正如蒙台梭利女士所批評，這是人間所不能的事，而是超人所作的事。在教室內，強制兒童，「靜吧」，就位，兩手正置機上，又爲勿使兒童散亂其注意，搬空教室，壁塗灰色，閉窗使不得傍見，使兒童一意只注意於教師之所示，然而不可不知，此實爲不可能之事。

3 兒童之態度 當然，以上的人爲的教授法，尙可使兒童幾分強制的勉學，依名譽心而留意於教材。然而這樣可謂爲兒童的第二生命的真興味，全身的活動，不能湧出。且教育以道德的性格之育成爲其任務的高尙的解釋，而此種強迫兒童作此種主義，究竟是否有高尙的意義，不能無疑，兒童祇由畏教師的叱罵，及欲博父母的贊賞而學習，暗誦，記憶日常的功課。又在舊教育的學校，教師祇努力於意志的陶冶，單作忠實，親愛，努力，勇敢的口頭教訓，可是道德是非實行不可的東西，光是口頭教授，當然沒有效果。

從來的道德教育行於試驗制度的學校中，不過爲現實社會的秩序——即爲現在的支配階級而已，然在今日的歐洲，確信別異之意味之社會，於是乃謂基於昔日學校之權威道德(Authoritativethik)的意志陶冶，是錯誤的。

以上是彼得遜教授之對照新舊教育的論文的大略。但在此可注意者，即無論在任何時代，新學說新思想之提倡者，因急於細密的指摘舊說的缺陷而排擊之，動輒易以小爲大，反之，在自己主張上的理論的缺陷，則輕輕看過，彼得遜教授是最重視教育學之社會學的基础，多私淑於英美的民主主義的教育思想的人，此所謂舊式學校之側面觀，多以三十年前信奉海爾巴脫教育學的學校爲對象而指摘批判其缺陷，當然不是說日本現時的小學校統是如此。不過在今日，德日兩國中，不是絕無有很保守固陋的教育家，墨守陳舊的方法形式，故以上氏之論述，決非無反省的價值。今再綜合魯德 (Rude) 加爾生 (Karsen) 等的教育改革論者所提倡，簡明的記述舊教育之特徵如左：

#### 舊式小學校之特徵

1. 在舊式的小學校，教師均信奉片面的主知主義，重視教授爲與兒童以知識，於是乃當然成爲知識學校 (Wissenschule)，而其知識均祇由教科書中得來，故又稱爲書齋學校 (Büchschule)，字句學校 (Wortschule)。爲漢堡之藝術教育運動之先驅者，有名的李希筆克 (Lichtwark) 曾慨嘆謂：「今日的德國教育置其中心於知識，以爲知識即是教育。故一般國民以教授與

教育相混同，不爲無理。我們德國人，由歐洲各文明國民受到「德國人只教授而不教育」的批評，乃是當然之事。」這真可說穿德國之主知知的舊教育的短處。

2. 教師祇提示教材於兒童，說明解釋，與以問題，發問，百方努力以教之，故可謂之曰「教的學校 (Belehungsschule)」即「教師教一切的東西而學生不須自己努力。」

3. 此等學校中，教師爲學級秩序之唯一之組織者，支持者。以此，兒童從順之，服從之，便是好，學級教室中之規律，設備，只由教師一人盡力而成教師是教室的唯一主人，家主，而兒童則是雇人或客人。

4. 教師又遵守規定的方法形式，爲實行其義務的官吏，兒童是須服從他的部下，僚屬。在此學校中，當然教師是常演主要的節目的主人公。是故哥格的批評之不是兒童的學校，而是教師的學校。

5. 由教授方法方面看來，在舊式小學校先蒐集如山之多的重要教材，毫無缺陷遺漏的系統的排列起來，悉數教授，即所謂無缺陷之原理 (Grundsatz Der Luckenlosigkeit)，教授上之實質主義 (Didaktischer Materialism) 者是。蓋在舊式小學校，以兒童悉無單獨自學的習得的能

力，但反問吾人成人是否果悉有各種知識，毫無缺陷遺漏而整理，一切材料是否悉能理解記憶，何人均為無肯定的勇氣能。然而成人自己不之恥，而反強要求於兒童，可謂大相矛盾。

6. 舊式小學校，不是為兒童的自身而教育，而是為使兒童能入成人社會而教育，故陷於純然的準備教育。故取於兒童者，不過是於現在毫無興味，無血氣的人為的生活而已。

7. 所謂「問答式」，即在此等學校中，問者常為有權威的教師，兒童必須回答，即所謂強制的會話（Zwangstralog）。由兒童自身提出之提議及問題，絕對沒有。

8. 此等學校，每時間變更教授科目，兒童只為零碎的學習，徒事記憶，故為記憶的學校（Cedachnischeule）。雖頭頭機機的反射的被磨練，但判斷批判的能力，則缺乏陶冶。

9. 教授冷淡無味，故不予兒童之衝動以刺激。從而影響於其意志的事，極為貧乏。

10. 教授以說明講演等之教式為主，只訴於兒童的聽覺及視覺。兒童常使其靜坐於教室的坐席上，故又有靜坐學校的刻薄的批評。使訴於動作行動者，極少。

11. 兒童全然受動的學習，從而缺乏其自己的活動，少自立的創造的自發的生產的能力之發展的事情。

12. 舊式小學校不養成社會的感情，却鼓吹虛偽不良的學級精神，時與教師反抗，又學級與全體學級之間，缺乏親密的關係。

13. 舊式小學校用賞罰，叱責，嘉獎，嘲弄，反譏等的人爲的訓練法，故不自然的刺激兒童之名譽心。他如自低年級即規律嚴肅，使兒童握兩手，如兩肩之闊，置於機之內端，不絕注意教師，嚴禁旁觀，在教室內不許有些微的自由行動，一舉一動不可不受教師之許可的規律，極不自然，不適於兒童的心理。

以上假想此兩極端的場合，具體的舉舊教育之側面觀，此固不免有多少的誇張，然在舊日學校教育，此等種類的傾向不少，然而這亦可知道在此背後教育思想上幾多之獨斷張其暴威以兒童是只應由外部的權威，規律而強制的教育上之傳統的偶像，在逞其權力。



### 第三章 新教育之意義及其根據

然則新教育究竟是什麼東西，我們可說即是與前章所述的舊教育正相反對的教育，與舊式學校正相反對的學校。然而具有這許多條件而大有價值的新學校，不是容易的事，現在我們只好說凡是走向理想的新教育的教育，雖即一步，均謂之新教育，此外無其他可表現的句語。佛蘭茲希爾克(F. Hilker)於其所著之「德國之學校實驗」(Deutsche Schulversuch)中，述新教育之意義，謂：余以爲所謂新舊教育，不在其評價上述之，不過祇示兩者之相異而已。又有解之爲動的靜的教育者，頗佳。後者視教育爲以宗教的及哲學的絕對主義的產物之法則，系統方法等，堅固地建成的東西。反之前者則以教育爲發展的，爲過程的東西。著者亦與希爾加的意味相同，以爲所謂新教育者，不過只在時間上與舊來的樣式相異，而在近來才抬頭的教育而已，決不是在評價上，以舊悉爲不良，而必以新來代表善美的意思。價值是不基於新舊的東西。新不是盡皆美善，舊亦不盡是醜惡，這是不消說的。

原來社會上的重大事件問題，均無非是其思想信念的表現，例如法國革命，由於十七世紀

以來的唯物主義，無神論的思想，所湧出的文學哲學的影響，與對路易十四世以來法國君主歷代對其國民的暴壓的反抗心相合成的產物，日本的明治維新亦可視為是尊王思想的覺醒，對三百年間德川幕府時傳統政治的反抗心，及因歐美之刺激而渴望與之並駕齊驅的國民之競爭心的發現。現代人的思想，非常複雜多端，故在宗教上或哲學上的所信決不同一。尤其是最近二十年間，歐洲之社會上，思想上的變化，非常利害。一方諸種科學技術發達，因潛水艦飛機飛機的進步，交通上有一大革命，使人驚嘆自然科學的威力，益益有物質主義的傾向，然而他方又因風俗的頹廢，道德的腐敗，使人有嫌忌十八世紀以來的偏知主義物質主義的傾向。此所以在哲學上，純理主義漸退，教育上，遂重視藝術教育運動，人格教育主義，作業教育主義，情意本位主義等。況且在歐洲大戰之後，德謨克拉西的思潮，充瀰全世界，在政治上，各國均與婦人以選舉權，在經濟上，因勞働階級之覺醒，遂爭議頻發，社會雖一日間，亦不如往昔之固定平和與安寧。故現代教育之理想，有重大的變動，決無足怪。漢堡市最初的共同社會學校校長威廉包爾生氏 (W. Pausen) 於「德國之新學校」一書之序文中，對最近之革新教育，有次之敘述：

「吾人今日爲教育改革而爭鬥，不單只是教育，實可說是最近十年間發見的文化之回轉 (Kulturwende) 之一般的精神運動之一部。乃由於反抗抑制人間本性及壓迫爲其勢力之根源的自然性之一切事物而起的東西。近時新表現的形式，先現於藝術的範圍，在詩歌，繪畫，音樂上，依直覺，抽象及強力之律動，又在彫刻建築上，依其單純化與內的結合而作成新樣式。而此均基於把捉世界與本體之關係之深的體驗，要之，可視爲不外人類之內的構成力之變動之表現。因此，今後必須伴哲學，倫理學，宗教等之雄大的思想之發展，打碎舊來之空虛，排擊假象，冗謾，皮相。」

他是德國教育革新運動的急先鋒，咀咒舊教育的態度極爲鮮明，雖有矯傲之言，但已能說出新教育的泉源在於何處。當然，這並不是說舊來之教育，悉祇建築於謬誤的思想，固陋的見解之上，然而教育革新運動，新教育之諸活動，是由舊來思想的背景的教育不能滿足而起，則爲不爭之事實。

原來新舊二者的鬥爭，無論在何時代，在如何的文化活動範圍，均有的東西，在初時所謂新人，新思想家輩，受舊思想家的非難排斥，由古今史實上，可明白知到。故彼得遜教授憤

謂：

「對於一切新服裝或新技術上的成功，其新的事物，雖常引起世人強烈的熱望，然而在關於音樂，詩文，建築術，教育等的精神生活的問題，則全相反，尚古的，祇力求復歸古代的風習，防護當年的生活形式的傾向極為強大」。

這實際在日本社會上，是常常看得見的事實，然而一國的國民，在其服飾，髮樣等之外表上，雖競新模倣他國，然而在精神方面，則是尚古主義，不容易去順應新東西。這一方看來，似是矛盾，然由他方考察時，這實足表示其民族之思想信念，尚屬堅實，而不一定是可罵的事。古代的羅馬人，曾被批評為「性格的國民」其志操之堅實，歷史上無與倫比，然至帝政時代，此志操精神，完全消磨，皆流於浮華驕奢，其時髦流行，一年中換十五次，思想上，全成為希臘的殖民地，而遂至於滅亡。著者在日本常見「新的」一語，在社會上非常有力，動輒是新，故悉為美善，而舊則盡為醜惡的謬誤的傾向，時以為憾。

然而因時代的變遷，古的形式系統，古的句語表現，不能包括其重要的內部的要求，始要有新的形式，新的系統，新的表現則此自然的必然的發展而來的新思想，是有真價值的，決不

可付之等閑。當然，在最近之德國之教育革新論者中，如前所述，雖爲懷抱由德國人特有之主義辦而起的新教育說者，然多是由欲脫出從來偏重物質的歐洲文化而欲求如包爾生所謂之文化之回轉之到來之雄大的理想出發，且亦由因最近之大戰，受大難與屈辱的刺激，以爲無論如何，亦須作新國民之教養，新德國之創造的信念而起的東西。吾人決不能付之等閑，須盡力冷靜的窮其根本的思想，更研究批判其理論的體系，以爲日本國民教育之他山之助。



## 第四章 新教育學校與其主要的傾向

現代人之理想信念，既不特來了一大變動，在教育界中，先自海爾巴脫學派之沒落以來，雖有種種學說的提倡，但未起有能替代海派的有力的系統的教育學，學界中恰如太陽沒後，只有羣星在蒼空中放光的樣子。是故如在德國，研究哲學之人衆多，知須普及一般教育及尊重國民皆教育，以教育爲伍的人物如此衆多，即所謂教育家之國土（Land der Pädagogen）中，計劃新試驗學校者輩出，當不足爲怪，此所謂新教育之學校，決非同一型式的學校。試觀加爾生（Karsen）於一九二四年所著之「德國之新學校」（Die Neuen Schulen in Deutschland）一書，雖不過介紹在漢堡，麥克特堡，德里斯頓，柏林之數所新學校。但同年博爾加教授（Pr. Porber）著之「新學校形式及實驗學校」（Neue Schulformen und Versuchsschulen）有十五校，更觀希爾克（Hilker）所著之「德國之學校實驗」（Deutsche Schulversuche）記述有二十二校。然著者將之概括時，以爲實不過作業學校、田園家塾、共同社會學校、生產學校之四類。多數之實驗學校中只有奧圖的學校，是由全然獨特的主張而經營，今另稱之爲「自由學校」而分爲五類。

以上施新教育的學校的特徵，概括言之，一般均採用作業主義，形式陶冶主義，而不據實質主義。從而不重視完成之知識。獎勵自己活動，而期心智之陶冶。尤其是重視創造力，構成力之養成。對於訓練，悉標榜自治，多以男女同學為標語。又重共同團體，一變嚴格之舊來之師弟關係，使有若同僚友人。此實可視為新教育之一大色彩。以下詳述其主要之特徵，加以批判，次記各種學校的概況。

## 第一節 新教育與兒童

在舊教育中，教師為學校之唯一權威中心，新兒童服從教師之命令，模倣復習其所教示，只以記憶為滿足。而教員校長，又奉監督官廳之上級視學之命，以其意志為意志，此於為官僚主義之祖之德國中，較日本為尤甚。然至最近，尊重兒童之自由，為促其自然的發展，學校教育，較之從來為寬容，促其自發活動，企圖真由內部的發展，故與其謂為教育無寧謂之曰陶冶 (Bildung) 為適當，蓋謂教育與訓練為多有外部的強制意味的言詞，不很適切。學校恰如家庭，須是兒童少年的生活的場所。兒童生活，實為新教育所提倡的一切論調的中心概念，教授決

非重要的東西。

依彼得遜教授，在最近少年心理學所知，幼年者之心理的發展，非如舊心理學所言，由比較少的要素出發，而進於更多樣的關係。亦非由無意義的生活，漸次進而成爲理性的意志。亦非由混沌始，而進於秩序。幼者之心的生活，最初是全體 (Ein Ganzes)，全部 (Die Totalität)，只乃而進而爲更高尙的全體更完全的全部由原始的全體，成爲成熟的全體而已。以此故謂創造力亦夙伴一切心的生活而發展進行，恰如藝術家的活動，是咄嗟間發現的東西，故父母教師，常置彼等於自由快樂的境遇中，於其間，發見他們的才能，而爲尊重個性的教養，實爲必要。由此置教育之中心於兒童之兒童中心論，遂乃興起。

據此，如學生自治制，不像在舊來的教育，以爲不過單是一個訓練上的手段，而實探爲彼等共同生活全人格陶冶的方案，故同是自治制，在新舊教育之目的之間，即大有不同。

自治生活 原來在德國，由訓練上力說實行學生之自治者，爲多羅先多夫 (V. Trozen-dorf) (1490—1556)。他是路德及梅蘭可唐 (Melancthon) 的弟子，夙奉新教，後經營哥爾特背爾特學校，前後二十餘年。其中學生，殆多爲由歐洲各國來遊的著名的教育家。彼於該校始試行學

生自治制，由學生中，選任監視規則秩序者監督品行者，補助教授者等而重用之，尙設一由一裁判長，十二個議員，二個檢察官而成的學校裁判所，使裁判學生間之保爭事件，及其行動。校長學生均在傍旁聽。蓋彼依此制度，使學生自己尊守法規制度及嚴守秩序。然而結果與豫期之結果相反，動輒懲罰，流於嚴酷，生徒間易生怨恨，不甚良好，故不惹一般教育界之注意，而無模倣之者。

後汎愛派的教育家，亦採用學生自治制，不特由學生定種種的實行委員，議員裁判員等且計劃全校行共和制，教師學生均有同一的投票權，就中，在沙茲曼(Saizmann)(1744—1811)之修納邊特爾學院中，且與各種人員以報酬，然若，怠其職務時，則課之罰金，其有善行者，則與以徽章以爲表彰。然而當時一般教師的權威頗強，以嚴酷的規律教育學生，是歐洲一般的習慣，在德國爲尤甚，故結果對此學校共和制，有如何的利害長短，無人研究，且亦無人模倣。時至近來，學生自治制的思想之廣傳歐洲各國者，實乃由於英國的紳士教育與美國教育影響。就中美國的教育，是民本主義的，基調於自由，尊重學生之自重心自尊心，在學校中亦與在社會中同，指導各人皆以自立自助爲旨，努力不妨害他人，此各點，頗惹世界教育界的注意。

在探究美國學生自治制的起源，不可不溯源於紐約市的小學校長威爾遜基爾（W.C.Hill）。他感美國市民多乏國體觀念，地方自治制之腐敗。且當時紐約之某小學校，全缺學生之訓練，雖無論怎樣的教員，都不能統御，甚至在學校中置巡查與以制裁。他當時是該校的校長，苦心考慮其改善後，以爲以全校爲一自治體，學生爲其市民，而爲教育，此不特救濟學校中之無秩序，且確信可期國政之改善。一八九七年，組織一學校市（School City），由學生中選出各種職員，分担事務，養成其責任心，大改學校之面目。邇來此制被採用於美國各市，稱爲「少年共和國」，甚且設學校裁判所，監獄，銀行等焉。在奧海河（Ohio）州之多列度市之小學校，以各學級爲選舉區，開市民大會，選舉市長，衛生視察員，及財政人員警察等，使任校內各種事務，又在南美智利之山地牙哥市之男子中學校，校長斐蝶南賓那（Ferdinandes Pena），試採用此共和國制度，於大總統之外，置司法，財政，衛生，勞部各部長，定次官，學生之議會爲兩院制，設代議院，元老院，學校裁判所爲二審制，定原告人辯護人法官等而行審判。

德國的道德教育學者，有名之浮爾斯打教授（Fr. Foerster）「後在謀威（München）大學，瑞士之粗律殊（Nebst）大學任講師」以爲將生徒自治制移入於單爲知的文化之扶殖場所的學

校組織中，不無伴有多少的危險。謂須改善今日的學校，爲真正的道德的養護少年的精神的場所，而移入其全系統之中，方始有效云云。瑞士之劫夫 (J. Kepp)，受上浮爾斯打所說之刺激，於粗律殊市之小學校之一學級實施的結果，報告謂其有效，但祇學生裁判方面則否。林德 (E. Lindt) 夙於其所著之「現代教育問題之論爭」(Pädagogische Streitfragen der Gegenwart) 之中，警告謂「此等學校市，少年共和國的制度，能使直觀的知國家制度之外形，故在理智上，頗爲有益，然在訓練上。只有在一小規模的學校，或各學級中，在教師與學生間的關係親密上，有些價值。反之，在大規模的學校之中，有只職員，跋扈橫行，而全體生徒，都陷於不負責任之虞，且祇將外國的自治制原樣的輸入國情相異制度不同的國中，不特不適當，且不免有使多數學生有陷於輕視法律制度，以之爲遊戲而陷於無政府主義的危險。」

哥的格是尊重兒童生活力，主張給他們以自由活動的人格教育論者，但他亦反對美國式的自治制，彼謂「議員的選舉，議會的組織，少年之議會演說，議會的決議等，是可嫌忌的東西，而其更可嫌忌的，便是學校裁判，其最可嫌忌的，便是少年少女之職員制度」。而主張生徒自治制不可行於全校，祇在學級中之行，則頗適當。其自治先自學級內之知的技術的活動始，

而漸次及於遊戲，遠足，觀察，其他學校內之規則等等。且裴斯塔洛濟，李門（R. Lohmann），及奧大利之剛先穆勒（Ganzemüller）等大教育家，均反對學校之裁判制度。以為這不過是美國式的遊戲，銜學，誇張的愚劣的施設而已。

然而在最近試行新教育的學校，如前所述，並非單在訓練上，以其為意志訓練的一手段而採用此自治制，而是於為兒童生活之場所之學校中，由解放其整個生活，圖其人格之全體之自由的發展之目的，為使生徒屬於其共同的社會，將此小社會以兒童自己的手而改進，而採用此制度。比之舊教育，其自治制的意義，由更高的見地而觀看，更包括的來考察。是故在此等學校中，比之舊式學校外觀上，其規律秩序不十分整齊，然而其不依教師之命令強制，而由學生內部生起的東西，極為貴重。奧圖之自由學校，威厄京，解夫（天）等之田園家塾不消說，舉凡共同社會學校，均尊重其學生之生活的社會，於其自治生活上，師弟均祇有一票之投票權，全然權利同一，故教師對於兒童，毫不有叱責懲戒等之權威，祇作注意，勸告，忠言等不少。此在後章詳述。

結論 要而言之，在學校生活，較之從前，解放兒童，承認其自由，為多數教育家之一致

意見。是故生徒自治之精神，學校中應盡力教養一點，何人均已無若異言。且在最近新教育上，先保持教師學生間之完全的信賴，教師特別尊重兒童的自由，毫不與之干涉。就中，以共同社會之精神為中心之共同社會學校，當然是非由其互助信賴的精神出發而達到生徒之自治不可的學校。蓋無教師生徒之區別，有充溢於其共同生活中的互助信賴的社會精神，則所謂自治制者，即可由此土壤中自然發育出來。社會的精神是本，而組織制度是末。此徵之日本行政上，自治制度不甚適妥，即可知道，蓋在缺乏精神的地方，只人為的由外部移入議會的形式，及各種政治的方法，實無何等效果。尤其是如將美國的東西，原樣採用，更為不可。是故雖創學生自治制而又失敗。但此決非自治制之罪，而可謂由於未教養其共同生活的精神。一九一八年，普魯士教育部長發訓令，許各學校設立學校自治團及生徒顧問制；同年十二月，更獎勵未設立自治團的學校選出代表者設置學校委員會。著者於十數年前奉職於府縣師範學校，除使學生選舉班中正副級長外，使在別的學級選出三名乃至五名的顧問（即學校委員）各正副級長不特處理學級內的共同事務，且常與其顧問協議任學級內之規律之維持，忠告善導失態，不良的品行等。稍類於德國之新教育之學生委員制，不過當時多數的教員及校長不了解著者的真意，皆行

反對。蓋在當年，教權主義的管理法，支配全國的學校，真的自治精神，未在校內發育，故當然反對。著者的試行，當未收得很大的效果。

學生自治制之效果，魯德將學生自治制在教育上的良好的各點，列舉如左，實是頗適當的批評。然而由新教育之意義考察，其批判，大小輕重混同。即由新教育考察，最足使學生人格之發展與共同社會向上者，實為注重(3)(4)(5)(7)諸點。

1. 自己訓練比強制訓練為多有價值。
2. 學生對於自己參與的規程，較之由他人強制者為更易服從。
3. 學生依自治制漸能成為自立的。
4. 自治制使學生自覺自己的能力強固個人及全體的自信。
5. 自治制增大責任之念。
6. 自治制教養性格，成為真的公民的自己教育。
7. 自治制乃由共同社會之理念湧出，及強固共同社會之感念。
8. 教師既不苦心於煩鎖的事件，對重要的事情，有考慮的時間。

學生自治生活之界限 其次有於小學校中，如何的範圍須委於兒童之自治的問題，德國之學生自治制，要求的事項有：

清潔 靜肅 確守時刻 規律 教具教材及書籍之管理 級長之選舉 遊戲及祝祭之規則之制定及實行 學級遠足旅行之實施 學級學生之行動之判定。

此外又可加上學級之職員之選舉，學級會之幹旋，教室內之裝飾，各種會費之徵集，對於訪問者之應接等。然而以上的事情當然絕對不能祇委於學生之手，教師常須由全體的共同精神出發，以有責任之感而行動的去指導他們。而對於同級的學生，使其平時關心於互相誘掖輔導。一旦有非行者，不可不徵求學生對之的意見。不過學校的裁判，若委其處分於生徒之手，動輒有陷於名謂「制裁」的私刑暴行的危險，及於學生間釀成憤懣怨恨之虞。故不可不由教師自己來處理。威廉孟教授 (W. Mann) (在山地牙哥教育研究所，於其所著之「學校國及學生自治」(Schulstaat und Selbstregierung der Schüler) 謂「對學生自治不可期待過大。所謂「使兒童之名譽心活動，則無秩序之破壞」的北美教育家的信念，皆不過是重複昔日盧梭主義的甜味的妄想而已。雖欲依自治制而絕滅存在學生心中的惡的萌芽，然此自治制中，豈非已潛伏有「黨爭心」

與「無視法則」的道德的二大危險性？教師不可忘記時加指導及時加修正之必要」。這可說是適切的斷案。尤其是在日本兒童學生，有非為時，懲戒乃是法令上校長教員的職權，他級的同學，不能隨便干與懲罰，則是其自治的施設，如學校裁判等不可徒然模倣外人。

學生之自學研究 在新教育，教授上極獎勵兒童自己的活動。海爾巴特學派之教育學，論究手段方法對教師要求深加考察，然就學生之自學研究，則毫無討論。然在美國，自二十年前，研究論頗盛，大推獎兒童之自學，尤其是自麥克馬利 (Macmurry) 的自學教授論，杜威的學習論，問題解決法之提倡後，有道爾頓制的產生。此制為帕赫斯脫女士 (Helen Parkhurst) 於一九〇五年在美國麻沙朱色省道爾頓市，開始經營八學級之小學校時所發明的東西。後女士旅行意大利，研究蒙台梭利法。一九二〇年歸國後，更宣傳其道爾頓制。其原理，以為兒童均能以自己之力擴張發展其經驗，以個別的學習為基礎，以(1)實驗室 (Laboratories) (2)指定功課 (Assignment) (3)專科教師 (Specialists) (4)工作表 (Checks) 四個方案，而大獎勵指導兒童之獨自學習。此制在促進學生之自立，促其責任心發達，陶冶意志等諸點上，很有利益，然其教育原理全不出個人主義的經驗主義的範圍，不免極為貧弱。是故在團體教育上，注重修身，

國史，文學等的教授之時之情感上，期科學知識之精確上等，不免有多大的缺陷。是故在英國，雖有很多的中小學適用此制，然而在美國極少有共鳴者，在德國至今，並未有一校採用此制，即可知矣。

其次在歐洲唱道實行自學法者，為意大利之蒙台梭利 (Maria Montessori)。女士於一〇七年建「兒童之家」於羅馬，其管理幼兒教育全基於自由活動的原理。兒童有由自己以知道一切的求知之衝動，及欲作何事的作為的衝動。故能由自己而發達。故教師只在後方監視便妥。不可徒由外部干涉兒童，與以適合幼兒要求的環境，則彼等能自己活動。為練習感覺，使用種種的教具。然而女士的教育學說，最有價值之處，並不存於其教授方案或教具之末，而是在於其立脚於自由教育之原理，而教養兒童之自主一點。其方案，理論的根據甚為貧弱，且全立於個人主義的見地，是故在德國，沒有多大的共鳴。「德國蒙台梭利會」一九二三年始起於柏林，再乃開設此式之幼稚園。一九二六年，祇柏林某國民學校，於其初年級，行蒙台梭利式的教育而已。

獨比拖爾奧圖 (Berthold Otto)，自十數年前，主張全然自由無強制的教授，應兒童之發問，注重研究心，而為教授。又如在田園家塾，何可筆爾打僕仙 (Hochwaldhausen) 之比爾學

校 (Bergschule) 等，均以學生之自學研究爲教授之本體，此點多少與道爾頓制相類似。人格教育學之提倡者哥格，亦主張自由精神的作業，大感動教育界。其後繼者，沙衣蒲那所唱道之作業過程形式，與杜威派設計教學法之順序有相類似之處，在教授方面。亦在從來之學級教授外釀成了須使兒童自動，教師寧立於被動的地位指導他們的新見解。然而在英美，由單純的個人主義的立場來教育兒童的事，恐在德國頗難得到一般教育界的共鳴。

## 第二節 新教育與教師

在學校教育有教育者與被教育者，不消說，在教授上更要有教材與方法，即教師與兒童乃並立於所謂教材之共通的客觀對象之上。古來東洋，尊重爲教材之「道」，教師乃體現此「道」的人。故即寺子屋（在日本，昔日佛教大行，僧徒大都識字，開門授徒，略等於蒙館，故曰寺子屋——譯者）師匠，亦尊重其人格，然反之，在歐洲，雖在希臘羅馬的古代文明國，初等教師甚爲輕視，或尙委教師授之任務於奴隸之手。即至近代仍不重視教師。此乃是由於教授之目的觀不同之故。即在歐洲，以初等教師祇爲「教授ABC及計算的人」之實利的見解，支配一般社

會，但在東洋，則以教師爲「使人修習人道者」的道德觀，相信於社會之故耳。然至教授方法，東西均輕視之，以爲祇機械的反復暗誦已足。獨在歐洲拉的克（Rothke）夸美紐斯（Comenius）出，謂不可不研究自然的方法，其次汎愛派及裴斯塔洛齊等唱道教授方法之改善，更又海爾巴脫派之教育學盛行，教授方法大被尊重。然而，教師的人格，仍全不顧及，一時殆有陷於方法萬能論之觀。然自人格的教育學勃興以來，漸又重視教師的人格。尤其是在施新教育，無論如何，不可不無新思想，新情念的教師。正所謂「有如何的教師卽有如何的學校。」學校的狀態，以依據教師的人格爲主。李希筆克嘗謂：「一切學校形式均是在教師的手中。最好的教授時間表，決不足以鼓舞教師，最壞的亦不能妨害他。教師其作用於他物的能力的核心，實乃存於彼能發展的自己的活動力，與欲使此力在兒童中發展起來之能力之中。」在新教育，教師自身須是「生的力，」而又是生「生的力」於兒童之中的人。故魯德嘗謂如舊教育的教師，是教授的官吏，回復教權的頑固者，術學者，利己的官僚，壓制的暴君，大言者，舞弄文筆者，道德之說教者，神仙，及只專心於某學科的學者。要之，在新教育，絕對的要求從來教師態度之革新。但亦祇非難舊教育的教師型式，而未表示新教育的教師應該如何。故茲略述之於次：

在新教育中，教師之地位及資格，對於近時教育的解釋，最能動多數的教育界者，為斯普蘭格 (E. Spranger)。他以教育為「由欲與之愛及於他人的精神的意志」，及「教師是一種社會的生活型式。」啓爾欣斯泰那 (Kerschensitener) 亦略略贊成斯普蘭格的所說，而謂教師須為社會的活動的根本型式，是以未成熟的人為永久的價值之未來之支持者，應其人的特殊的可陶性而與永續的影響於其精神形成之中，於是等諸活動中感有最高的滿足的人。

然修奈特 (Schneider)，則反對以上二氏之所說，以為以教師只為社會的生活型式，太過片面。而費薛 (A. Fischer) (謀威大學教授) 則痛論教師之任務，須具有為教育者，教師，及指導者的三種性質。即教育者給影響於個人的意志之中，教師則介紹客觀的文化於學生而指導者則於共同社會之中，有誘導學生的意義，於新教育中，尤更重視此「於共同社會之中為指導者之教師之任務」。是故非如在舊教育中，單為現成知識的說明者，亦非如在日本及美國，只解為學生學習法之指導者，而實為彼等組織之共同社會之指導者，導「須為將來文化之支持者」之少年，少女於一定團體之中，於其中，使各人能十分遂其發展而指導他們的人。約而言之，理想教師的資格為：

1. 內容上 有充實了一切陶冶價值之內容豐富之人格。
2. 形式上 要具有左列之諸條件：

- a. 對少年之教育的愛。

- b. 指導感化少年的熱望與適於實行之心身上之諸能力。

而須以此人格，影響於學生之發展的人格，為良好的他們的共同社會學級及其他團體之指導者。他（指教師）又須對各個學生，為有好意的友人，同僚，親切的忠告者，而引起師弟兩者間之信賴責任之感。否則，如只授教材，試說話問答，而於其中監視生徒的行動，力欲發見其非行，力欲嚴酷處罰，又只以試驗決定生徒的及第者，多成為學生的怨府，於是其言行，定不被重，其感化指導，定無效果，自無待言。

漢堡之小學教師格來捨爾(N. Glaser)，述其於共同社會學校中的自己的經驗，謂：「在新學校，教授只為副次的事情，故教師不可如在舊式學校之教授者。尊重兒童的生活，不施人為的訓練，故不如從來之要賞罰。」且亦實如其言，在新學校，不重視從來之教授，實為一大特徵。然亦非不重視教授，不過不祇集中全力於教授而已。然而兒童直接面當環境，重自己的體

驗，雖由少數的材料，而啓發之事頗多，故系統的教授，敢謂不重要。因此新學校動輒被人批評爲「什麼都沒有學的學校。」

新教育的教師，又尊重兒童之自立，承認其共同社會的價值，重由內部自然而起的服從心，而排斥對外部的權威，只表示表面的從順的如斐力特那 (W. Ellner) 所謂之「學校假面」(Schulmaske) (只有學校的態度。) 師弟立於同一的共同關係，不以舊道德律之，而須以新道德律之，因此新教育的教師解放兒童，使其爲自由的活動。故新小學校又受到罵爲「遊戲學校」(Spiel Schule) 的惡評。

其次在教師同僚間，撤廢上下的階級分別，地位平等，教員對於各自所擔任的學級的教育及其他担任的事務，負其全責。各教師互相團結組織教師團 (Kollegium)，校長祇爲此教師團的議長 (Vorsitzender)，一去如舊來爲教師之監督者的地位，祇實行教師團的決議及爲其代表者而已。

舊來的視學官的職務，名字上，實質上，均有警察官的傾向，欲指摘發見教員的缺點，又陷於官僚主義，有只威壓的命令，實行法規之傾向。須要自由的教育却被當作官僚的事務而處

理。專須有人格活動的教師的任務。當作職業辦。然而在新教育尊重教師的人格，擴大其自由活動的範圍。信賴之，使從事其職務。視學官須成爲懇切的談話者，忠告者。廢視學官之稱，用學校顧問（Schulrat）的名稱。此學教顧問須能理解最近的教育思想，通達此等之新教育之主義理想，而十分同情的視察學校。又懇切的指導教師，決不可威壓命令。是以他的視察，須得學校的喜愛，有如醫師的復診，受患者的家人的感謝的歡迎一樣。

### 第三節 新教育與家庭

家庭在兒童有很大的意義，古來東西的學者不消說，即普通社會，亦承認之。祇有盧梭，記愛彌兒於一教育者，使遠離家庭。雖現代如威內京（Wynken）的田園家塾之教育者，以爲父母乏教育上之學識素養，他們自己還需要教育，故使之離開教育之事。然而社會一般的常識均不特承認家庭教育比學校教育尤爲重要。且於兒童之情意陶冶，人格育成諸點上，家庭遙較學校爲有力。是故學校與家庭，在兒童教育上，互相協助，實爲必要。尤其是在現在阻害混亂學校教育的事情，充滿於社會，於種種問題發生之場合爲尤然。彼得遜教授評從來之教育謂：

「在德國古時國家的學校緘父母之口，不使語。教師又以其學校全然爲其自己之物，使家長等遠離學校，他們雖會到學校裏來，但多立於教室門外對他的子弟的教師表示敬意。家長參加教師會議，無論何人，均不會想到。然而對其子弟之教育有興味與熱誠者，第一個便是父母雙親，則是父母爲學校共同社會之一員，與學校以實際的協力，實是教育上的大利益，及才真有國民學校之實。」

從來德國的小學校與家庭的聯絡方法爲：

1. 教師之家庭訪問
2. 設定在學校內與父母談話的時間
3. 父母之學校訪問
4. 學級之懇親會及全校之懇親會
5. 於學校節日招待家長
6. 印學校教育報告。

等，與日本所行者無甚差別。只於學校內與家長之談話時間，在普魯士，於一九一六年由教育部長訓令其設定，謂：「教師每週至少須與家長會面一次，協商關於其子女之教育，」故在都市的小學校，揭示校長之會見日於校門，或其他各處。然而只上述的連絡，尙未足使家長深對其子女的教育加以注意，故在新教育中，更採用新的方法。

A. 父母之教授輔助，父母之參觀學校，固所希望，但尙須求對教授輔助協力。原來學校訪問日之設定等，若是形式的則無甚效果，故寧須使父母進而參觀其子女受教的實在情形。是時，彼等知其子女的教室生活的狀況，教師努力之大，亦可對教育教授方法學得些少罷。但於全校懇親會或學級懇親會之時，教師即祇指摘其子女之缺點，則會令其不快。

家長親接觸校長及教師，對教育感有趣味，則必自進而與教師校長相協力，圖兒童之福利，及助力於教師之教授。故在新學校中，有對專門的教養的家長常不吝求學科教授之助力及補充後援。

B. 父母代表 (Elternbeirat) 之選出 在漢堡比里曼之共同社會學校，夙已使家長選出代表者而普魯士亦於一九二二年以部令規定其選舉規則而實行。在當初一般小學教師，恐家長將會干涉自己的職務，頗不喜之，然據其後的調查，教員與家長關係親密的學校，結果均稱良好。即家長代表，立於父母會與教師團之間，圖相互之連絡，又關於學校之重大問題，此父母之代表與教師團相結合，召集父母會總會而為協議。

如此，在新教育中，喚起家長對教育之自覺，學校決不是教師的學校，或兒童的學校，

乃以上三者支持之而完成學校之設備，圓滿其教育活動，助成兒童身心之發達。其詳俟於「**共同社會學校**」一章中再說。



## 第五章 作業學校 *Arbeitsschule* (或譯勞働學校)

人徒知不足，還要應用；

徒意志不足，還要實行。

*Es ist nicht genug, zu wissen, man muss auch anwenden, es ist nicht genug, zu wollen, man muss auch tun.*

— 歌德 —

一、作業教育論之諸方向 今日之學校教育目的，不單是在養成熟知讀書算的機械的人物，也不單是在養成學問發達，缺乏活動力的頭腦，實乃須期育成有應實際生活之必要之一定的精神內容的，有敏活的判斷與自發的活動力的，能完成社會任務的有為的人格。是故非如從來的教育，只重知識技能之受動的器械的練習，而重促進諸能力之自由活動，自己研究，自己發見，及自己構成。尤其是美國行爲派心理學與杜威之教育學之流行，排斥舊式的教育，非難其爲書籍學校，知識學校，靜生學校，謂於新教育中，須解放生徒之活動性，尤其是在各科教授，以正確的直觀，正確的理解之磨練，及言語之教養，意志之陶冶爲手段，勿怠於手之練習。

須盡量課手的作業，使達自由的歡喜的製作，養成思考，計劃之念。此主張已成爲近時教授上一大原理。德國教育家中，夙先唱道此旨者，爲剛時背爾希沙利爾孟等。

在後，巴斯特(A. Papsi)，希拉爾(H. Scherer)，海維爾(H. Hebel)等，進而稱低學年之各科教授之際之手之作業爲教室作業(Handarbeit im Classenzimmer)，由初學年至最高學年，須與圖畫其他科學科相連絡而教授各種之作業及手工。然近來工業之興盛與瑞典丹麥芬蘭之手工科之勃興，大刺激德國之教育界，故沙尼希(O. Seinig)，啓爾欣斯太那等，將其更擴張深化，主張以手之作業爲獨立之一科，特稱在工作教室中由專門教師教授之手工課，即製本，木工，金工，機輪細工等，爲工作場教授(Werkstat Tenunerricht)與女孩之烹飪教授相對立，而必須課於高級的兒童。此外又有哥的格一派，高唱精神的作業注重自由的精神作業者出現。

是故雖同謂爲作業主義之教育，由內容上考察時，可知有下列之傾向。

作業主義教育說之諸派：

I. 爲教授之原理之作業

1. 歡喜的自由製作 各科教授之際，與之保持有機的連絡，自由的爲各種製作之發表

2. 教室作業 各科教授之際，使爲製作，尤其是與初學年之初步教授及幾何地理相連絡，用圖畫及少數的工具，使作粘土之模型，紙細工，厚紙細工，又爲諸種之實驗，園藝，動植物飼育培養等。

### II 爲獨立教科之作業

### III 自由精神的作業

### 二、爲教授之原理及教科之作業

#### 啓爾斯泰那之人物及學說

佐治啓爾欣斯泰那 (Georg Kerschensteiner)，是現代德國教育學者中最大的人物，或可稱爲教育中之政治家。又被贊爲純正的裴斯塔洛齊學派，天才的教育學者，彼生於一八五四年，爲謀威一商人之子，在優美的鄉里中長成，小學卒業後，入師範學校，又卒業於薩克斯堡之文科中學校，後入謀威大學及同地之工科大學。其後彼任職爲各地之文科中學教師，一八九五年爲謀威市之學務顧問，主張作業教育，公民教育，遂實施之。一九一八年任謀威大學教授，主講教育學。一九二〇年，斯普蘭格教授，由利比瑟大學轉任柏林，乃欲聘氏爲繼任者。但彼不

就。今已達七十餘歲的高齡，但仍自教育之實際論至原理論，發表諸種的著作。與教育界以很大的影響。故為現代德國教育學界之耆宿，極受社會的尊敬。（譯者按——已於去年去世，但仍未發表稿件由親友代為整理後刊行）

啓爾欣斯泰那夙已提倡作業主義之教育，謂從來的記憶學校的教育法，須要改善。一九〇八年，於瑞士之粗律殊，開裴斯塔洛齊的誕生第六十二次的記念祭時，以為將來的小學校須依裴斯塔洛齊的精神而改造，名之曰作業學校（*Reibeschule*）。蓋啓爾欣斯泰那以道德的文化理想的國家建設，為人生之目的，學校之任務，乃在養成國家有用的公民，是故職業的陶冶及其道德化，實為必要。然社會上大多數人不單從事於手工的職業，科學，藝術亦不可不置其基礎於手的活動，故在一切的小學中，設作業科，備手工場，校園，烹飪室，實驗室等，努力系統的使職業上所必要的手段發達，及使慣習有全副精神的考慮，以喜歡的心情而實行作業的過程。謂須以作業為教授之目的，原理，及教科，主張作業團體說，大喚起教育界的注意。

然亦有人反對為此種作業只可作教授之原理而採用，不能作為教科而採用。啓爾欣斯泰那非難之，謂在小學校中，每時間中均教授國語，故謂不可缺獨立之國語科。每時間於事實教授

中，描繪圖畫，缺獨立之圖畫科亦為不當，是則作業勞作，在各教科中亦有教授，當亦可置別之為一科云云。然後來他改變了他的態度，謂：

「作業學校云者，是依其教授方法及一切的活動而收得在陶冶教材內之陶冶價值」。而贊成作業須為一教授原理的學說。

作業之意義 然則，在上述的意味，作業究竟是什麼，我們即可看出，作業是排除諸種障害，欲實現一定之目的活動，不是單純的機械的動物的活動，亦不全然是經濟的活動，而是陶冶的活動。作「作業教育學」的大著的著者蒲爾加 (E. Burger) 謂：

「在教育的意義上的作業，是以某目的結合的人間諸能力的活動，依之而生出陶冶價值及間接的產生經濟的價值。」

故要而言之，所謂作業者是：

1. 有一定之目的計劃，
2. 從而使身心諸能力發展，
3. 產出某種的價值。

的三種活動。若心理的考察之則其中包含有作業意識，作業體驗之主觀的作業過程，及關於作業之材料及技術之客觀的作業過程。如是方為其知識的源泉。在促進發表思索，計劃的能力，練習感覺器官，與手養成勤勉努力清潔秩序等的良好的習慣上，有偉大的效果。

作業學校是要求很多生徒之活動的活動學校 (Tätigkeitsschule)，自己活動學校 (Selbsttätigkeitsschule)。故如蒲爾加所言，最近之實際教育，謂殆盡於「作業教育學」一語之中，亦無不可，均集中於此原理。

### 三、自由精神的作業

哥底格 (Hugo Gaudig) 之人物及學說

在述德國的新教育，無論如何，不能少去啓爾欣斯泰那及哥底格兩人的名字。哥底格於一八六〇年，生於霞魯支山中之斯多開，為一牧師之子。少時就學於諾爾特孝先之文科中學校，長入巴里大學，修神學古代哲學及近代語學，後任佛蘭克學院中之師範學校之助教授，為所長斐力克 (O. Fick) 之下屬。在此，彼祇潛心研究自己的專門學科。時斐力克為海爾巴脫學派之教育學者，因多與之接觸，彼始感興味於教育。然在當時已知所謂形式階段，在學得一切的教

材，沒有用處，反足妨礙教師的獨創。一八八七年彼任解勒實科中學校的教授。一八九六年任佛蘭克學院內之高等女校兼女子師範校長。後繼有名的女子教育家威起格林之後，任利比瑟市之第二高等學校校長，兼女子師範學校校長。此校為彼與教授沙衣蒲那於晚年合作，在教育上繼續活動之處所，為吸引德國各地的教育家來遊的中心地。

原來哥的格，並非一個系統的教育學者，其教育學說，乃全由其多面的教養的天稟，及多年接觸的實際的經驗而自覺取得者。不特在很多的著作中，發表其學說，且遍遊德國各地，講演其主張，故彼之盛名，教育者不用說，即在普通國民間，都知道。在學校中，往往設哥的格週 (Gaudig Woche) 或研究他的教育學說，或基於他的著作而實行者，不少。一九二三年八月病歿。

依哥的格的學說，作業教育之本質，不在於手的活動而在於精神的活動。即以兒童之自己活動與自立為主，須依其自己活動自發活動而達到自立。古來之裴師塔洛齊，裴希特福祿培爾，粗斯赫爾或處等重視高唱教育上學生之自己活動者，以此。

作業之本質 阿羅衣斯費薛 (Alois Fischer) 心理的說明一切行動之形式，以行動者是：

1. 其起源發於自由的自我
2. 從而乃是自我的一個表現
3. 作行動之後，又反動於自我之上，而有形成的作用。

即「自己活動者乃是自我之行動，由自我而起及對自我之行動。」是故魯德證明吾人依行動而證明存在於自我中自己人格中的東西。行動乃是人格的表現。故作業在其教育的意義上，謂曰自己活動 (Selbsttätigkeit)、無寧謂之爲自己立證 (Selbstbetätigung) 而謂作業是真正充滿了感情的喜歡的自己立證，及自己試驗，客觀的事實性之自己規定。

作業既有此意味，則此自己立證，即表現其在自己的人格之中的東西，無論在外部的作業也爲，內部的精神的作業也爲，均如此。蓋自己活動使人自立，而自立又大適於自己立證。自己立證當然乃至於自己試驗，而自己試驗又使責任之感向上故自立大，亦增加很大的責任之感。

哥的格，高唱人格的教育學，以學校爲發展生成的人格的場所。須基於作業原理與體驗原理之二大原理，通全部教科全學年，將個人的作業，學級的作業，悉依一貫的自由的自由的精神之自己立證 (Freie geistige Selbstatätigung)，作於作業與體驗而爲教育。此實彼之誇張，即所謂教育

觀之哥白尼的回轉。

薛蒲那(Scheiber) (燕那大學教授，原爲哥格的僚屬，利比瑟高等女學校教授。)是個努力於完成普及哥格的自由精神論與體驗論二大原則的人。他以為在今日的文化社會中，只是作業教育，不十分完全。不可不使有事實的知識。作業在教育上，使青年的知識，能力，感情發展豐富的形成其自我各點上，有重大的關係。恰如勞働於鑛山深坑中的鑛夫，在於其自己所掘的深坑之中；凡人都是他自己的作品。形成少年的精神的東西，乃是其作業與體驗，故學校不可不爲作業學校及體驗學校 (Erlebnis Schule) 此二者是互相並行交錯，合同的東西。彼謂此自由精神的作業過程之根本形式，可撮爲左之五階段：

1. 作業目的之設定，及在意識中，確認一定之作業題目；
2. 作業手段之探究，考查，排列，
3. 作業方案之計劃並其區分，
4. 獨立的實行前述各部而後結合之，
5. 把捉，諦視，檢證，批判，確認，編入作業之結果。

結論 要而言之，作業學校論，是德國教育界中最早出現的學校革新論，普及於國內的一般思想，但其內容尚未統一，然而吾人的手與腦，均是今日的文化創造者，故不可如從來的教育，單偏重論理的文化，祇力重頭腦的教育，只與以完成的知識，而只成爲記憶的學校。手的教育，在悟性之教育，創造力之養成上，情意之陶冶上，均很重要。故自低學年，即須施作業主義之教育，勞働其手，大努力於情意之發展。同時又不可不使其獲得知識，於思考計劃構成等之活動中，大感快意，尤其是在小學校時代，努力課以種種的作業，使兒童常感如遊戲於日光之下的快意，即所謂歡喜的製作(Freudiges Schaffen)，而同時又作製作的學習。不過作業教育論，動輒極端輕視言語書本之知識之獲得與記憶，實非常謬誤。吾人保持前代的文物遺傳之於後代，不可不依言語文字，又由自己取得有益的知識，以圖人格的發展，亦不可不有待於言語書籍之研究，故作手之練習，製作，構成，計劃，同時亦不可輕視，由書籍而來的知識之取得及記憶。然而作業學校，所有均是方法的原理，故未示目的，顯然可見。

其次，哥格的所謂之自由精神的作業說，在作業教育論上，開一新生面。大尊重生徒自己的活動，不問心身各方面，均依自己活動而表現存在於其內部的東西，依自己的立證，而促自

己的發達，故與沙蒲那之作業過程說相對可謂爲最重要的思想。最近起於德國的新小學校，殆不止在德國，卽一切歐洲的新小學校，皆求其一大根據於此作業教育論中。故若此作業教育論，全皆除去，則新教育新小學校，悉不得不崩壞。故哥的高唱謂「學校須是少年生活的場所」，是教上一面的真理，又爲兒童少年之一大福音！然而在他方面，學校又不能不是教授的場所，教育的場所。若單止爲少年生活的場所，與國民的生活國家將來的利害，沒有關係，則此不過爲完全非社會的非實際的無用之物而已，故定須不能忘却，離去社會。蓋少年，須爲現代文化之繼承者，當然不能免去由成人社會來的影響。直達到了成熟之時，才來接觸實際的社會，當然太遲了。

### 第一節 得勒斯頓 (Dresden) 之實驗國民學校之實際

在得勒斯頓市，已於一九一二年左右，依作業教育之原理，改造小學校低年級的教授。由市內各小學校，先定十六學級爲實驗學級。各教師熱心努力去做。但在各個學級，有種種的問題，不能完全解決，故遂有說設立實驗學校的必要。然因大戰的突發，延期，至一九二〇年春

，才決定以在（Georg Platz）的第四十六國民學校之全部（十六學級，兒童五九〇人）為實驗學校。此學校有男教員十六人，女教員六人。但自一九二四年，為節省經費起見，減為十八人（男十四女四）各人平均每週擔任二十六小時功課，而努力於新研究。在此學校中，學級之兒童數目為三十人至四十人，由一九二二年以後，如市內其他的國民學校一樣，各學級平均兒童數定為三十人。自低年級起，實施男女共學制，而高學年的男女生，只於技能教科及隨意科教授時，才合同教授。

設備 各教室之後方壁上，側傍壁上，均掛有圖畫用的黑板，可自由練習。兒童用的機，在機上可使於作種種的作業，闊六十生的，長一米突八〇生的，高度隨各人而不同。又有其他為紙細工，木工等的小教室，（十二人至十五人用）金工教室，理科教室，圖書室，小劇場，小陳列館等。

教育方案 原來教育先定精細的預定方案而進行，極為困難，尤其是在新教育的研究實驗。是故在撒克遜之教員協會之覺書，基於「尤其是須留意於生徒的自然發展，廢除兒童不能意識的學習的東西，注主力於其諸能力之多方的發展，健全的統一之徹底，自立之教養。」而謂

凡一切的活動，須由兒童內在的衝動，及兒童教師父母環境間的相互的影響出發。

第一，身體的陶冶，須本於兒童生活之顯著的運動衝動而行。兒童至此時期，身體，尤其是腳部，的發達極速，須盡量與以運動的自由。是故廢舊式的機及垂腳而坐，自由的作種種的運動，尤其是各種遊戲舞蹈，游泳等。依一九二四年同校的報告，在過去的兩年間，全日遠足八十次，二日至四日的遠足十次，又有半日遠足。著者於一九二五年五月，參觀該校，其體操教室設備很好，又幼年兒童亦作得很好的體操運動，尤其是國民學校第四級的女兒，只穿着一件游泳衣樣的衣服而體操，令我頗覺驚訝。

其次數學的陶冶，基於計算的衝動不單以耳目直觀。加，減，乘，除，與「黏貼，縫紉，編織，組成，區分，分配，比重，量其大小，賣，買等種種的活動」相連絡，又屢屢就自然物觀察練習，使得幾何形體的觀念，凡此均非如舊式學校，是系統的，而必是具體的練習以養成能自然的必然的去抽象數之關係，形象關係之基礎。

其次關於手的活動的衝動，在後日的的生活，為最重大的基礎，故漸次練習自由畫，寫生畫，裝飾畫等。又自始即連絡於全科教授，男兒則導於手工教授，女兒則導於手藝教授，作各種

之工作。

道德的陶冶 兒童所有的種種衝動生活，以爲道德教育，意志陶冶的出發點，是大有效果的東西。是故在此學校之中，不使兒童遵從既成的規律法則，而以爲須使其由每日與同學相交遊，在學習之間所遭遇的無數具體的事情，自覺如何自己的意志衝動，影響於他人，及由自己的經驗，體驗出規律法則的必要。「自覺」乃是進於教育之第一步。兒童由自身的生活，學習個人意志與社會意志的關係，雖則遲些，但極重要。實可說比之以宗教宗派爲基礎之問答教授乾燥無味的道德教授爲遙勝。

知的陶冶 讀書習字，在七歲的兒童不很適當，是故在第一第二學年的程度，祇具體的作準備的練習。至第三第四學年，始得自由讀書。全然廢去昔日的系統的形式之國語教授，不於一定的時間，用一定的教科書教授，而應兒童各人的性能，應其自然發達的程度，用適當的隨意之少年書物。

兒童對自然物或人工物的興味及注意之範圍，其表現法，是屢屢變動不一的。故豫定一切教材方案，實爲不可能。是故豫定案除研究於一定之場所，一定之共同團體之中所發展之兒童

生活，根據之而製作外，別無其他方法。教案雖極需要，但不過是個參考案而已，故各教師不可不由自己去研究各兒童的衝動及其發達。須與家庭相協力，作製兒童觀察表。

各科教授，不由學科出發，而由兒童的生活出發。在低年級，使兒童之緊張及疲勞衝動生活與感覺生活交換，在高學年，觀察其集中力，意志力，於基礎學校之四年間，知悉各個人的才能及傾向。如此優良兒，又可作劣等兒童的指導者補助者。

要之此學校之目的，如教師斯文塞 (Schwenzer) 所述，不是在養成記得很多智識的人物，而是在養成有意志的活動的有能力的人物，創造的生產的人格，而此教育乃不依教授，而由生活之動機而養成。

## 第二節 自由學校及工作社會 (Freie Schule und Werkgemeinschaft.)

此學校於一九一九年四月，以教師三人兒童七人（五個男兒兩個女兒）而設立，後各地移轉。一九二二年移轉至力斯林根 (Lezlingen) 而成爲新式的學校，漸次發展以至於今日。其設立者爲校長烏佛力殊特 (Bernhard Wiffrecht)。

意識的教育之否認 他以爲今日的德國教育，受國家教會家庭的三大勢力的影響，不能自由的革新從來的學校教育。故無論如何，須要建設新式的學校，創立新教育。真的教育，須依超人格的教育力量，是以吾人意識的教育他人，實爲不可。原來主張意識的教育者，信人類得以有意的方法，作用上去，即得依一定之法則而形成。在其根本上，相信有使他人意志屈服之可能性——賞罰力之偉大。然此實大誤。須知比此教育意志更高尙更有力的東西，實爲共同社會，一切的生活形式均以此而充實。

假說之否認 其次，又所謂意識的教育須否認者，便是教育的目的，欲明定確立是到底不可能的。盡在確立教育之目的時，其先決問題便是先要對一般人生的目的，有確切的解答，但此大問題，決不能明白決定，然而由習慣或不確實的結論，而欲達明確的結論，實爲大誤。又很多神學者哲學者，相信種種的假想世界，據之，似得有根確實的力量，然而無論如何，均是不可能的。蓋人生，除各人以自己的經驗，自己的見解而領悟形成外，別無他法。然在今日多數的學校，自始即以哲學的宗教的獨斷的學說，以教導少年，這是與實際的人生相隔離，而不是真正的陶冶。

學校自治團 故在此學校中，不因於在人生上全無意義的假說及教義之上。所謂「自由學校」的自由意味是真的實在的自由的意義，不徒因於種種的教義傳說，偏狹的經驗偶像的意味。尤其是重視勤勞作業，以教授與作業之協同為主眼，故又稱為工作社會。

共同生活 在此處的共同生活，極為簡單，即反對人為的外部的一切強制拘束的自然生活。一教師的身傍，不能有太多的人共形成家族，故在此校內，幼年者三人乃至十人為一團，收容於一室中，年長者則一人一室。幼年者則於教室教授，而年長者則在自己房內學習，作作業。有大會堂，在食時，凡同校者均聚食於此。

在此學校中，不論成人也好，少年人也好均共同生活。故教師，生徒，事務員等均有同等的權利而無制裁。何人均無被他人拘束或處罰的事。只為保持規律，「作業」認為從事者的權利，若有妨害之者時，指導者得排斥其離開該處。然被排斥者，得請願於學校委員會，若受其許可，則仍可歸回原來的作業團體。學校委員會，由學生選出之教師二人，學生三人組成，有維持校內秩序的責任，又有最後的決定權，可使不良的生徒由團體中斥革出來。然被斥革者，尚留在校中，從事種種作業，有改善之狀時得赦免之。此委員會當然立於全校大會之下，若委

員有不良之行動，被全校大會三次否認時，須退出委員會。要而言之，委員辦理關於共同生活，學校生活的事務，爲對各種問題練習決定各人的態度。全校的一般規則的改正，先須此委員會決定，得校長之贊同後再經全校大會的可決。是以全校的一切維持秩序的規則，均在學生的手中，無論何人均以思實爲其共同生活的基礎。

原來，生徒之共同社會，是依事實的見解，共同的事情，共同的利害而自然成立的東西，故教師及其他成人，須入於其中，而不可由外部加以種種的限制拘束。生徒入此社會，由自己知道正的判斷，評價，要求，知正與不正，而覺起自的意識及自己的責任。

教授 在此學校中，努力於使生徒自己發展。從來的學級教授，集團教授，依教師的熟習而強多數的生徒，求其同一之事，並不是真正的自己發展。故在此否認一切教授方式，以爲任由生徒自己的意志，教師只於其要求的適當的機會，爲生徒之直觀，提示若干材料，便妥。至生徒的意志，純粹屬於事實材料時，始支配吾人，於其間生徒才是自己思考，發展。蓋在此學校，以爲爲人類之共同的實際任務而動作，比之介紹知識技能，養成調和發達的人物爲重要，須於人類生活之基礎條件及諸形式中，得獨立的見識。學科教授之目的在刺激深化其認識的過

程，教授全無學年的分別，分團而行，同一人可出席於很多個學科的分團。高學年多自學自修，尤其是使努力於實際的價值之產生。午後及夜間，則是自由的。每星期有三日由二時三十分至四時，為競技時間，有二日作一小時的作業。在各午前的教授時間中，亦插入作業時間，作手工或音樂。總而言之，以作業與教授之協同，蓋益圖學生養成自學自修的習慣。

工作教授，由學生自己選擇，但為避免生徒的游惰起見，規定最少於一年間須受何等之工作教授。工作內，精細的木工科，每週十小時，而裝釘書籍等科則時間較少，在下級授以唱歌，而在上級則授以鋼琴或梵啞鈴。又依生徒的意願而開音樂會，舞蹈會，電影會，演說會等。又有生物研究會塑像會等多數的自由團體，又有競技，遠足，跋涉山野，運動等的團體，均是學生的自由意志，教師不加以干涉。

此學校雖為田園家塾之一種，全由獨特的主張而施教育，因其以作業為中心，故收錄於此。否認獨斷雖好，但否認獨斷定一種獨斷，如說「他人是決不能意識的教育的東西」豈不很獨斷麼？



## 第六章 田園家塾之教育(Landerziehungsheim)

最近德國之教育界起有一新景象，這便是田園家塾之設立，漸趨盛大。卽在三十年前，在黑山堡 (Ilsenberg) 初設此田園家塾，其後乃有威解斯多爾夫及力特林擊之自由學校社會，黑遜之阿殿華學校 (Odenwald Schule) 梭林格之田園家塾，何霍筆家庭學校 (Hochwaldhausen) 等均築校舍於山間或森林之中，以美麗的自然環境，與獻身的熱愛，而社會的勞働的指導少年的整個生活。嗣後，於柏林及漢堡等大都市中，有富有的小學校，設木屋營房式的宿舍於數哩或數十哩的山林之間，收容暑期休息的兒童，作運動，遊戲，理科實驗園藝，採集，作業實習等時又開談話音樂，娛樂會等，於田園生活之間，促其心身之健全的發達。親接自然使其學友作親密的交接而得生動的團體生活的經驗，一時此田園家塾運動極爲隆盛。

田園家塾的教育主張，雖因各塾而不同，但使兒童離去父母，膝前收容於家庭的寄宿舍之中，乃爲其一大特色。如此一方使營共同社會的生活，故爲共同社會的學校，他方則依作業主義，努力於心身的修養，教育養成協同一致，克己忍耐，勤勉力行的精神，故又可謂爲作業的

學校，此爲其三大特色。此等均是熱誠的獻身於少年教育之教育家爲中心而施設的學校與普日裴師塔洛齊在蒲格朶夫的小學校有相彷彿的意味。以下祇就有名的家塾略記一二。

批判 田園家塾的教育憤現代教育之不良的社會的惡影響，與近時教育效果的缺乏，乃於自然環境中，試行根本的自由之教育，多是大教育家的努力，不消說有很大的價值。對於其作業主義的教育，在別處加以批評。彼謂共同社會生活，全是共和主義的主張使兒童由內部發展，教育者決不能由外部加以強制。然而其由起床至睡眠，其中日課正確的規定，正是說要外部的拘束，此豈非自相矛盾？又此種寄宿舍的教育，兒童全遠離父母的愛護，恰如古代斯巴達的教育，陷於不自然。若由家族感情之養成，真正的温情教養上考察之，由隔離實際社會一點考察之，決不能說是理想的教育方法。且這樣教育方法要以真正熱誠的教育家爲中心，始能實行，決不能求之於一般的社會。又此教育法，費用太大，在現在的力脫的家塾中，大戰前約一百個兒童，年需五十萬馬克的經費，如此貴族的組織，欲以之爲國民教育，無論任何國家，均不能行。

## 第一節 德國田園家塾 (Die Deutsche Landerziehungsheim)

哈爾曼力茲之人物。

德國的田園家塾的始創人是哈爾曼力茲 (Hermann Lietz)，他實可說是此種學校的父親。力茲於一八六八年，生長於留琴島 (Rügen) 的農家，長就學於哈里之大學，後轉學燕那大學，修神學哲學教育學等科受哲學者倭鏗，教育學者萊因的指導，尤其是受倭鏗的感化很多。後得哲學博士的學位，又高等教師檢定合格，乃於一八九四年，爲燕那大學教育練習所的教師。後游歷英國，見在阿保斯賀林 (Aberystwyth) 列德爾博士 (Dr. Cecil Reddie) 所設立的新小學校，大有所感，歸國後，爲自己的將來，再入柏林之國立體操教員養成所，卒業，又修生物學，一八九八年，始於哈爾支山中之依山堡自己一塊小地方上，創立田園家塾。後因事情遷移於愛爾佛，好邊特建立此種的家塾。一九一四年，戰事勃發，他是一個熱誠的愛國者，且受斐希特很大的影響，四十六歲仍入志願兵，出入戰陣，且曾出入過法國，然因過勞致疾，退伍，一九一九年歿於好邊特。然後數年，共鳴於他的事業者續出，不特在德國國內各地設有此種家塾，

現在奧大利，瑞士，等之用德語的地方，亦多設有田園家塾。

力茲生性熱誠篤實，最初熱心修神學，最傾倒於倭鏗教授，至三十歲左右，徬徨不定不知爲神學者好還是爲農業家好，然因憤慨於近代的烟酒的弊害，奮然而起，決心救濟，他方又不滿於現時的教育，只重考試，尊重記憶，以及相的知育爲滿足，乃確信作國民教育之改善，較之宗教尤爲急務，遂創設田園家塾。創業之間，不免遭遇很多的障害困難，尤其是兩次的火災，三次的內部衝突，使他苦惱的事情不少。但他如鐵般的性格，斷然猛進，行其所信。嘗於建築好邊特校舍之際，教師學生，於每日至午後六時，均努力搬磚瓦。某日，豫定的作業未終，而天已晚。一天真爛漫的少年隨口說：「已六時了。」當時在傍心中一動的力茲即說：「然而我們的事情還沒有做完，請你把你的時計撥返一點鐘罷」。果將時計撥返，而終了該日豫定的事情。又一次病中乘擔架床巡視校內，見一少年以斧伐樹，不很得力，他忘記了病，跳出擔架床，自己揮斧伐木，力盡倒地。他的事業，實可說是他的人格之表現。

他是個信奉裴師塔洛齊與斐希特的教育主義的國民教育主張者，見今日的大都市，因盛大的工商業，均陷於黃金崇拜主義 (Mammonismus)，酒精中毒 (Alkoholismus)，烟草中毒

(Nikotinizismus) 及濫用性慾 (Sexualismus)，對於市民的心身之健全與發達，有很大的威脅。欲救濟之，須令一切階段，使其身體健全的發達，發展其宗教道德的知的能力。養成有堅實的性格，有力的人格之國民。今日的德國人既沒有古代希臘民族的善美的理想，又沒有羅馬人企圖支配世界的鐵石心腸，又無猶太民族的經濟的理想，及文藝復興時代的自尊心。只尊重記憶只以為試驗即可解萬事的皮相的知識主義為滿足。這樣決不能造出一個堅實的國家健全的社會。新的國家社會的形式，須以新人物作成。新人物形成社會的新形式。所謂「新時代與新種屬」新人，新德國人——(Der neue zeit und das neue geschlecht) Der neue mensch der deutsche menschi) 又謂「勞働與勿失望！力是由希望，信仰，及愛生出來的一」(Arbeiten und nicht Verzweifeln) Die Kraft Kommet der Hoffnung, Glaube, und Liebhervori) 是力茲時時叫喊的句語。

教育學說 他以為各人的天性能，均各不相同，故無論任何少年，各人有他們自己身體活動的能力與興趣。這是事實。大多數人將來均以身體活動為其生活的資本，故要養成不單是知的學者的人物，而且愛好勤勞活動的，實行的，有很深的國民感情的，努力於社會的人物。

極重視手工作業。此點他共鳴於啓爾欣斯那的作業主義的教育。然而他又以爲人格的理想，決不能由科學的冷靜的知識，文學的空虛的言辭建設起來，而是只可由歷史使其成長發展的東西。重視國民的陶冶，使有參加德國國民的文化發展中的能力。在此點，他是個國家教育學校（*Nationalschule*）的主唱者。情意陶冶比之知識的陶冶，爲較注重。又，爲活動之泉源之堅實的意志，社會的情感，實際的能力，較之知識爲重視。

叔本華嘗謂「大人物而有道德的缺陷者，更可非難」，力茲即引用此語，謂今日的青年，教育程度日高，比之昔日的青年，有豐富的知識，但只知主張自己的權利，不顧慮到人類的全體，乃更苦同胞，破壞社會的武器，愈多。高等的各學校不過只養武裝的犯罪者，無性格的人物，確是可憾。雖亦唱道什麼音樂教育藝術教育等等，但均力量極微，到底不有何等的效果。最近的教育改進運動，只愈向知的方面增進，不過徒增罪惡而已。

又在今日的官立公立的學校中，以一定之法規，定其組織及教案，將一切的人們，一樣依法泡製，依將少年變成將來的醫師抑法律家抑官吏抑手工工人的他律的目的而活動。即學校是選擇淘汰人們的機關，而不是使少年的本質發展之最良的機關。真正的教育之學校，不只依大

學，高等專門學校，職業學校的教案，種種的試驗的要求，而正如力茲所說，我們的家塾，不單爲國家的要求，家長的希望而教育，乃爲真正的少年而教育。但這決不是只使他們的生活愉快安樂而已，愉快享樂，反爲真正的生活的障礙。我們的家塾中，決非以教師的乾燥的形而上學的思索的結果而活動，乃爲由育成真正的少年的世界之嚴肅的意志而計劃。

世人對動物飼養，多知考慮土地氣候，水質，牧草，及一切的物質關係，盡力選擇其環境。但在教育上，則不注意於環境的選擇，此大不可。彼以爲最好須離開俗惡醜陋的都市，於幽閑清靜的自由的田園之間，設立家庭式的學校。但這不是像盧梭一樣，祇憎惡都市的罪惡，隱居田園，而消極的返歸自然，且亦不是如亞里斯多德，萊本芝以來的學校教育的趨向，施行偏知的教育，也不是如中世紀的僧侶學校，使人入於冥想寂靜的生活。而是爲健全快活有元氣的少年，收容於美的自然的環境之中，使作善良堅實的自然的社会多方的生活，依心身兩者的綜合的活動而「任其一切由內部自由發展排去一切外部的強制拘束」。 (*Alles au freier ent-  
wickelung heraus! Jede Gewalttätigkeit fern!*) 如此精神的，藝術的，技術的，作成個有教養的全人。 (*Der Ganze Mensch*)。蓋都市中不能味得此種田園的生活，而在田園則除以上的利益

外，尙能依都市的文化，兒童的努力，而創造享樂故也。

甲，田園教育塾之精神，故此田園的生活的教是：

1. 達到國民的感情及行動的教育 在祖國的土地中，繼祖先的遺業，不可不作常充滿感謝的，誠實的教養——爲此，先須使明瞭，知悉現代生活中的危險與毒害爲自己的職業努力，及覺悟幫助祖國之改善及進步。

2. 達到社會的感情及行動之教育 須以正直教育養成對優良的人之理會及敬意。——須使容納國民之正的要求及努力幫助之，對於他人，常獻愛情與救助，撤廢不幸的階級差別，緩和鬭爭，而企圖社會之和平。

3. 達到道德的世界觀及人生觀之教育 感激於倫理的理想主義，卽道德的，理想的，無我的人格之強固的性格，是國民進步發展的條件。故須養成確信此國民的理想必占最後的勝利的信念。

4. 達到宗教的感情及行爲的教育 須養成感知神之最高的統一，力，愛的支配，由衷心尊敬之，卽於自然歷史中亦須養成認知吾人自身卽爲「全能之神之用具」之能力與覺悟。

以上的具體的項目爲骨幹。

乙，田園教育之實際。

1. 設備 世人所謂一切教育的場所皆選都市尤其是爲大學及其他高等學校之所在地實爲適當。然而白壁無瑕的少年，在此充滿了罪惡的都市中教育實大謬誤。反而田園除有其大自然的美之外，尙可使兒童由其自己充實其經驗。林野農園之間的作業，大可使圖其自己的發展。故力茲之田園家塾均建設於森林之間，於包擁山嶽，高原，森林，牧場等大自然之美之中，設堅固的美的宿舍，教師兒童，均居住於此塾內。尙有寢室，食堂，集會室，工場，庭園，農場等的設備，於其中使兒童的天性能完全的發展，故此田園家塾，以之爲學校，無甯謂之爲生活的場所，兒童的樂土，少年的共和國。而力茲所建設的依山堡好邊特，比爾修泰因的三所家塾中，以依山堡者爲最先，設備最完全，其他二所，略略有相同的設備，而各塾均有其特色。比爾修泰因的教育家塾，其建築設備，不特爲德國中最美麗的學校，即在全歐洲中，亦說是最美的校舍。

2. 兒童之生活 力茲的田園家塾不單是教授的場所，而爲知的，藝術的，勤勞的，手工的

活動及與同僚朋友共同生活的場所。換言之，即為期望為全人教育的場所。此點最有特異的色彩。兒童多由柏林及漢堡等的大都市來，其中有不少是失去雙親或母親的。他們被收容於此塾之中，略略依年齡制，將年紀相同的數人作為一團，而分配於各塾。例如格伯色塾是最幼年兒童的童話國。好邊特塾是中年的遊戲世界，比批爾修泰因則為年長者的真正的勤勞國。又於各部配置少數的為指導者的少年人。各部皆以教師一人為中心，營家族的生活。日夜寢食，不消說，共同為作業，遊戲，及一切的共同生活。故均稱其教師為「父親」(Vater.)

兒童每朝早起，即行冷水摩擦，走一啓羅米德路。午前作修學午後即作種種的作業，藝術活動，及遊戲體操。就中，其勤勞的作業及藝術活動，為最重要的事情。此間又常以團體 (Gemeinschaft) 而為活動，實為其一大特色。一日的事情終了之後，全體人員集合於一堂，作快樂的音樂談話，然後各人歸返自己的寢室。塾內的教師，不消說，均以全責任指導兒童，故與一般教師，只為職務而教授者一較，真有雲泥之別。他們是真正的幼年者親切的朋友，指導者，共同遊戲，共同勞働，共同會食，安慰他們的心愛苦惱，夜則寢於其側，故彼等之間，當然極互相理解。

要而言之，教師盡力與兒童接近，爲所謂「無我之愛護者」，此乃是此塾的精神。教師不是兒童的君主，教師與學生均同爲此團體之一員，對於塾中生活的問題，均同有發言的權利。故在塾內，教師決不作過激的命令，禁止強迫，叱責，非難等，以兒童之全生活爲範圍，常示以模範，及作援助的犧牲的行動。塾內生活，規律，清潔，整理，秩序，勞働，不是由外部強制的自治，而是真正內部發展的自律自由的學校社會(Schulgemeinschaft)。即公民教育在實際生活，與諸學科的教授及勞働相待而行。

據該教育塾的教師安得力生(A. Andersen)之所記，塾中全充滿了宗教道德的空氣，故長幼均互相信賴，以得切，機敏，勇敢，與對自然物之愛爲旨。蓋人們祇信賴生動的人們，祇感應生動的模範。先造有善美的環境，與空氣則少年之優良的天性自然的發展起來，使之十分健全的發育，然後才可送之入世界之競爭場中，此乃歌德之教育理想。吾人對此重大的事件，勿只放任於詩人的空想，而須依有血與肉的生的事實。但此決非知的教授所能辦到。原來真正的宗教道德，是由吾人日常每日的事情之間流出的東西，各人須在其間體驗之，而決不能由外面教入去。故在少年時代，爲純真正善的生活，乃教育之根本的意義。我們此塾中的生活，以

自由爲使命，教師既無作激烈的命令，禁止，強迫，叱責，非難，的事情，而兒童亦不有悲哀，涕泣，爭論，爭鬧之聲，皆快活，愉快，率直。此真可爲天真的發展。

然而此田園家塾之一大缺陷，雖卽是如所謂盧梭之愛彌兒的教育法，全與實際社會相隔絕而作如孤島的生活。然此塾，兒童的父母及公私種種人物的來訪。兒童不單能與此等人直接接觸，聽其談話，兒童且自驅馬車來往，又時時遠赴市場購物，故由實際世界的思想，不斷流入於塾內。

a. 體育 在此塾中，兒童均着很薄的衣服，便於活潑的運動，食物使多食蔬菜，寢床則與以堅硬者，除作業之外，又使爲體操，遊戲，及依諸種之競技，遠足，長跑，山野跋涉等而鍛煉其意志，使減少性慾及其他不良之衝動之發動機會。師生均勵行禁酒禁煙。其次，熱中於競技，動輒成競技狂，多費時光，反而陷於遊惰的惡習，故警戒之。要而言之，在此點頗發揮洛克的鍛練主義。

b 勤勞作業 力茲以勤勞的作業與藝術活動爲教育之主要的二大手段。蓋兒童有喜歡創造的活動的天性，故不特須應其天性，傾向，能力而與以適當的活動的機會及場所，且勞動爲一

切人之社會的義務，無論何人，不能懈怠。故在此塾之中，不重只由資本學習，而重視實際的生的活動，不單使兒童於農夫，園丁之指導之下，學栽種果，菜，花物，依團體的勤勞，由不毛之地取得收穫，於林間伐木作薪，或駕車往市中買物，或以馬車迎送賓客，且使兒童擔當製作器物，愛養動物，又依其嗜好與性能，使學習木工，金工，釘書製鎖等，盡量生產生活的必需品。一面圖其身體強健及技藝之增進，同時又增加其常識，強固其忍耐，自信，決斷等的意志。力茲回顧我們人類的歷史，見為維持生活而努力於衣食住之改善，種種的技術科學藝術，於種種活動之間，均是由自己發展出來的，故使少年由自己任勤勞的作業，豐富其生活經驗，乃在教育上有最重大的意義的東西。不特此也，且依勤勞作業而行，即有小事，亦不惜作幫助國家之危急的努力」的教養。就此點看來，他的田園家塾，為特別重視作業的作業學校之一種，殆與啓爾欣斯泰那之主張相一致。

c. 藝術活動 在田園家塾中，又重視兒童的藝術活動，依塾內之互相之愛與雄大的自然的感化，而努力於養成高尚的感情。蓋涵養真正的藝術的能力，當然離開醜惡的凡俗，決不惡化，反抗陳腐卑陋之力甚強。故使兒童計劃其自己房內的裝飾，及努力於圖畫，硬脂手工，大理

石彫刻，音樂之練習創作等。特別是每學期末，開展覽會又各組設音樂隊，時時在熟中開談話會，音樂會，於森林中之靜夜，試此小藝術家的手腕。故即最少年的兒童，均有各合唱團或其他的組織。

### 丙、國民學校之系統的方案及教授法。

力茲是統一的國民學校案的主唱者，所謂基礎學校，在下級是不問階級如何財產多少，須教育全國人民的子女的場所。修業年限爲五年，爲其後之上級國民學校的基礎。彼謂在此小學時代，專授國語及事實的教科，而反對自此時始即授外國語。依遊戲及簡易之手工，藝術的練習，而期身體及情操的陶冶，尤其是革新初步的教授，不重視讀書算而以直觀教授鄉土教授，事物教授爲主，須就引起兒童之特別興味的事物，而使觀察，談話，描寫，讀書，寫字，計算。

其次，國中學校，即他的國民學校的中學年，修業年限爲三年或四年，仍以國語及事實教授科爲中心，尤其是須以給與在國民之歷史上之國家，區村，家族生活及農業與工業上之應用的自然力及自然生活的知識爲主。學生修完此程度之教育，則可各就實地的職業。然而國家的

教育努力，不只以此終結，尙須設補習學校婦人學校等爲職業及家庭生活的準備。無論何人不能者，山中學年起，課以外國語。又優秀的學生，於其他學科之際，須使其與一般生徒分離，施以特別之教育而促其進步。

最後，國民學校的高學年，即近於專門學校的程度的學校，即國民高等學校。其課程全程爲兩年，可分爲文理兩科。文科以關於歷史的社會的諸學科，爲主，即國文學，文學，歷史，地理，國家學及拉丁希臘文等，此可爲教員或官吏之準備。又一部則不課拉丁希臘語而授以近代外國語，及商業。在理科則課以自然科學，牧學，養成技術家，醫師及教師等，外國語則授近代外國語。

最後的高等教育乃是大學，但廢從來的講義及教科書，須悉依演習而指導學生之研究。

以上是力茲的統一的國民學校的理想計劃。在他的田園家塾中，最初的三年，曰幼兒級 (Elementarschule)，以幼兒取得經驗練習發表爲目的，使將日常的經驗，及周圍的簡單事物，以言語，圖畫，及書法等而發表爲主。下級 (Unterrufe) 亦是三年，以擴張經驗，指導研究，

以語言及文章發表爲目的。

中級 (Mittstufe) 亦爲三年，國文之學習擴大，自然生活的研究均很自由，教歷史，法制，自然科學及工業等。其間自第三級 B，即第七年起，學英語，自第八年起，更加習一種之外國語。在第二級 B，即第九年，進最後之最高級中，修人文科，教以古典。

高級 (Oberstufe)，有第二級 A，第一級 B，第一級 A 之三個年之課程。使修文或理科。

力茲在此塾中，自己擔任歷史，宗教史，及最上級之政治。他管理三個家塾在各塾每星期三期一次輪流各校，一日擔任四五時的功課。當然他不由此等教授，強灌知識入兒童的腦海中，而努力於性格的育成。

此塾之教授法，就自然科學而言，根據於作業教育的原理，努力依書籍，器械，地圖，使兒童自己發見自己發明，以期意志之陶冶。又就人文科學言，探文化的教授法，依一切的根據，報告，記錄等，而使其比較，研究種種之人物，事件，時代之文化的關係。

前述的德國田園家塾，創設以來不過二十年，故其効力如何不能精確知道。不過同有力茲的人格之純真高潔，熱誠，及爲此田園家塾真正的教育而運動的人不少，其後援者亦漸加多

。故力茲的僚屬或其他之教育家，陸續在各地設此種家塾，又短期的家塾連動，亦日趨盛大。而有永享為在德國田園家塾之父，創始者的名譽的權利者，則為力茲。

他是個理想家又是個實際家，戰勝多少困難，常由自己示範而作教授及作業。他實是個天性的教育家。萊因嘗評之曰：「力茲為社會人類貢獻，及為兒童個人之保護及導而努力，故為與斐師塔洛齊同型的人。凡他所為，均不是為利己，乃是他的目標。他的生命，已全奉獻給青年人了。」他的僚屬阿爾飛力脫及安得列遜亦稱力茲：「是個有斐希特的痕跡的人，所謂「人格」一語，已充滿於他這種人物中。他不為自己而供任何事物，只為他人之事情之產出而努力。」斐希特曾謂：「我就我自己的生命及命運，沒有任何顧慮，但我的生命影響定必無限」。力茲的生平，實是如此。他的田園家塾，乃是他的人格的東西。

結語。

格倫特博士 (Dr. F. Grunder) 嘗以此力茲的田園家塾是可與中世之意大利人維多里諾 (Vitovinos de Feltré) (1378-1446) 創立於孟起阿 (Mantha) 之快樂家庭 (Casa Giocos) 及近代德國教育家沙爾孟 (Salzmann) 建立於修余湯特爾之汎愛學院相比美。又力茲在英國停留一

年餘，多視察研究阿保支賀林之李特博士的新小學校，故由該處所得很多。不過李特的小學校是英國式的，作成國民的品格的型式於上流紳士之子弟中，雖幼者亦施以嚴格的訓練。力茲雖基於此李特的方案而計劃所謂國民學校方案，但較之李特之方案，與更大的自由於生徒，期促其自由發展，及德國國民品性之教養，及與以德國之科學的教育。然李特創立後不久，與兒童之家庭衝突，而離去阿保支賀林學園，淒涼過世。而力茲的事業，在德國日趨盛大，豈非一大對照？

這大概因為力茲所創設的德國田園家塾，期以真的自由教養生徒成為多方的社會的人物，在其理想未實現之時，他的人格先已陶冶其部下的教員，多養成爲富於真正教育的愛，熱誠的活動的教育家。故類於他所創設的家塾，陸續在各地地方建設起來。熱誠的人格者所及的影響感化，不可謂不大。

## 第二節 阿殿華學校 (Olderwaldschule)

此教育家塾之創立者爲 (Paul Geheeb)。解赫伯原是力茲的好邊特的田園家塾的塾長，但

在一九〇六年，因與力茲的意見不合，與同事威內京一同辭職，設新家塾於威解爾斯多夫。初由二人共同管理，然後又以兩人意見不合，一九〇八年，解赫伯自己他去，乃於黑遜阿之巴路。巴路求得園有大森林，大農場的風光明媚的地方。翌年，即於此開一家塾。他的家塾由五舍成立。各塾均以德國知名的學者名之，曰赫得爾塾，斐希特塾，啓拉塾，洪保爾特塾，其本館則名曰歌德塾。

編制 依此塾的教師衣爾那 (Ergo) 之所記，在此中收容至二十歲之男女約百人，與男女教師二十五人形成一大家族。即稍稍年長之生徒，以六人乃至十人爲一團，幼年者二人至三人爲一室，共以一教師爲中心而爲一家。但有年長者數人，則另一人一室。新入學的兒童，各人在六週間以內生活於以上的家庭內，然後再選擇自己所好的家庭編入。此編制不問男女性別及年齡多少，凡達八歲者，毫無差別，恰如自然的家族一樣。但爲女兒另設浴室及寢室。

男女共學 在此中兒童的一切的生活均純任自由不加拘束。信賴與光明正大，支配全塾。又學校乃是須支持將來的文化的東西，故不可只陷於一面的男性文化。真正的文化，要男女的協同，故男女共學是適當的。兒童之修道院的生活是悲慘的。較之太過人爲的教育，却在此方

適應人之性格本質。當然這並不是依共學而使男女全然同一，而只望心身的健全與人格之調和的發達，大概在柔和的女性之中有真，善，美等的長處，故其對於男子的影響，頗大，依此，乃能有健全的發達。

學校自治團 (Schulzemeinde) 此塾之生活，又為一自治團，是為其特徵。此生活對於兒童比之教授，有更大的影響。因為人生的生活，不是知力的競爭而是性格的競爭。然在多數的學校，只以學業成績而定人物的價值，實為大誤。須自幼時，置於善良的空氣中，陶冶感情，意志，努力於性格之教養，各人皆應自己的天性而發展其能力。自己的要求在後，而先貢獻於社會。學校自治團，即在使各人慣於作業，無論何事均自治自立及有責任之感先盡自己的義務而後權利，慣於為團體的幸福而犧牲私利。故在此塾內，無論塾長，教師，兒童，均有同一的權利，無論何人，均無兒童之上的特權。一切事情均由全校自治團議決，立法，實行，監督。此塾之塾長曾謂：「我在塾中，並不是主人，也不是奴僕，亦不是規律命令。各人皆須為全體之共同社會盡義務責任，互相扶助，使其自我調和的發展，而成為完全的人格。」要而言之，此塾純然是個兒童的共和國。

無論何人入此塾者入塾後一二週方與以選舉權。然爲無責任之行動者，得一時刻奪其選舉權。此爲傳統的勢力，然隨即變爲道德地行自由的行動。只長幼同權取決多數有無條理之非難。然而無論何人均爲同一之感化的勢力，則精神地道德地爲有價值之行動者之感化影響，當極大。

兒童之生活及作業，悉在兒童等之權限內，故處罰有非行者，非成人，非教師，而是在於自治團的手中。然年幼者不懂時，年長者代理之。教師即在此全體自治團之前，亦須如幼兒一樣服從。在此間之必然的重要的事情，便是教師與兒童之間，有絕對的信賴之存在。在今日的學校中，師生互無關係，甚且尙有相敵視者，從而在生活上，全無交涉，對於學校全體的問題，不自由交換意見。但在此，則教師在日常生活上，有密切的關係，又時時互相交換意見，無責任的事情均被排斥。

(1) 嘗在此自治團中，一年長兒童發問新入生須作何種課業，結果議決，無論何人，均須從分工的原則，幼年者須課以輕易的事情，使自覺其爲共同生活而服務。

(2) 某女只怠於自己的任務，又不分配新的任務。此實由於此女尙幼，未理解共同生活的

旨趣。故發議停止其選舉權，直至彼女相當發達，待其成長，與以權利，而任新的責務。且實行此議。

(3) 某兩男孩在教室內鬪拳，折斷椅腳，塾中女工走前去時，他們兩人即逃去。下次會議時，經濟部委員告發其不負責任的行動，發表損害額，提議命彼二人賠償。然此不過徒增父母的負擔而已。於是依一年長者提議，於下次禮拜六日午後，塾中各學生均在自由時間，罰課彼二人以搬運柴薪及石炭入廚房。其中年少者忠實服業，二週間即被赦免，但其他一人在其後二週間，仍命勞働。

教授 教授亦與生活同樣，以他們的責任而形成。但此塾中的教授不以知識為主，以內的能力之陶冶為主，而依作業主義的原理。如通常的學校，生徒是被動的，每日數科且一時一時間受片斷的教授，不能有真的收穫及深化。以學生之自由選擇，實際的熟思時，可引起很深的注意與興趣，故最好是勿分散學生的心力，使專心於少數的學科深深學習。各種外國語地理，數學，及自然科學，均在其各科學的範圍，須完全無遺的排列其教材，國語，歷史，哲學及文化史，須以一個教師適當的教授。又木工，金工，印書，輓轡細工，園藝，農業裁縫，洗衣，

烹飪，家政，體操等的實際技術，由生徒之自由選擇而定。

生活 日常生活如下

晨六時三十分

起床

七時——七時五十分

前部課業

七時五十分——八時三十分

朝食及屋內掃除

八時三十分——十時

中部課業

十時——十一時

第二次朝食，空氣浴

十一時——十二時三十分

後部課業

午一時

晝食

二時二十分——三時

戶外作業

三時四十五分——四時十五分

晚禱

四時十五分——五時十五分

手工

六時

晚餐

學生均受中部，後部的課業，只年長者受早朝之前部課業。午前學理論的科學，午後練習實際的技能，沒有教授時間分配。也沒有學級的編制。只在數學與理科方面，多少有些固定的學生羣，有如學級，然而同一學科，不過六人至十人，極能依個性處置。其他儘能自然的在學習教材的同儕中學到。學生決不被人強制，故亦能因自己的興味數月間習同樣的科學。在學期末之演習會各就自己所學的材料，依講演，問題解答，參考物等而發表技能的學科則開展覽會。

教室皆是學科教室，備有適當的參考書物，圖學生之自由修學，教師決不與以完成的知識，只與以種種的材料，使依兒童之手，自己取得或補充之。在幼年者以遊戲為主，由合科教授而漸次使入於任事。

課業中之管理，全在於學生的手中，即在各學科學習之學生團體，各作課程規則，選舉其監督者，與以輕微之處罰權，監視其肅靜，秩序及嚴守時間等。故能養成良好的習慣，學生能專心的修學。但此監督者的任務最為重大，須有很大的勢力及先見，這是很難的事。故在無適當者不得已之時，教師亦可幫助指導，及使生徒互相注意勸告。每年一二次將學生的操行學業

的進度，及其他一切事情，報告於父母，其要項如左：

一、身體 身長，體重，健康，衛生，清潔，姿勢，態度，動作，規律。

二、身體之陶冶 體操，步行，遊戲，溜冰。

三、特別之興趣 勤習科學或努力實際。

四、手工 園藝，細工，釘書。

五、藝術 造形的技能，聲樂，器樂，

六、科學的陶冶 各學科之成績。

在塾中，生徒最喜歡的東西，便是每年在塾內開歌德，啓拉，赫得爾，斐希特，洪保爾特的五個大紀念日。委員在一月之前經已作各種準備，請家長及地方人士，講上列各偉人的傳記事業，朗讀及演講其著作一部，夜間開音樂會，又演童話劇及體操等。

每週星期六日晨，全塾的人均集於講堂，分別宗派祈禱，又朗讀種種宗教上的詩，演奏音樂。又時時開懇親會，有些人則自由遊玩。在星期日，夏季時，年長者則自由策散，幼年者則由長者引率作小團體遠足。在春秋的休假日，則作稍長的遠足，冬季則盛行滑冰及溜冰。要而

言之，不受大都市的影響，於大自然中師友成立一共同社會，親密的生活，真忘去世界，共同勞働，共同學習，共同遊戲，以企圖幼者之自由發展。

### 第三節 自由學校社會 (Die freie Schulgemeinde Wickersdorf)

#### 屋大維威納京之人物

屋大維威納京 (Custav Wyneken) 於一八七五年生於德國中部之斯達德。父爲哲學博士，文學博士，牧師。彼於乃父指導之下，亦夙修習哲學，國民經濟等。後入哈爾茲山中之僧院學校，研究神學，哲學，經濟，拉丁語，古代日耳曼語等。一九〇〇年，聞力茲的事業，大有所感，進而助力茲之事業，至一九〇三年之三年間，在力茲指導之下，任依山堡家塾之教師兼塾長。由一九〇三年至一九〇六年，任好邊特之家塾之教師。彼極富自由的氣分，乃與力茲之意見衝突，離去，往杜林根之威克斯多夫 (Wickersdorf) 建設自由學校社會。他在此與音樂教師哈林，少年詩人魯色開等爲知己，得到他們的助力。然在一九一〇年，被米甯根政府認其與其教育之少年之間，有不純正的關係，乃被驅逐，不得已，漂泊於謀威，粗律殊，伯林等處，

努力建設理想的小學校。後大戰發生，不果。後或為青年運動的先鋒，或為雜誌的記者。德國革命後，曾有一個時期入教育部，從事於此等自由學校社會之法規之立案。一九一九年，彼許歸還威克斯多夫，翌年又被同政府驅逐，一九二二年，被處監禁一年。然他的同人及知友等，均極相信彼，彼實不幸被處莫須有之罪。最近彼尙任雜誌記者。

### 教育學說

威內京初喜黑智兒，尼采等的學說。在實際教育事業，則由力茲得來者不少。然多與斐希特之理想主義相共鳴，理想較現實為重視，「當為」較「存在」為重視，而探究之。他以為國家也好，家塾也好，皆是生長發展的東西，沒有一定固定的，只是個未能解決的永久的問題。他如同斐希特的主張一樣，個人無條件的從屬於精神文化的超個人的價值。然而這須是個不是外部的服從而依自己活動，自己規律的自律的服從。

他的教育學之本質的內容，盡於其極力提倡之自由學校社會(*Freie Schulgemeinde*)，文化學校(*Kulturschule*)，少年文化(*Jugendkultur*)之三語中。他特別稱為自由學校社會者，乃一反力茲之從屬其家塾於國家社會及教會，而謂是須逃去一切的監督束縛而自由的東西。少年是

個離去家庭，離去一切之年長者之社會，有獨立的特權者。他的獨特的學說，乃爲其教育論的出發點。其他力茲的家塾而素質樸，含對職業及生活的準備，反對哲學的藝術的主知主義。然而在威內京的家塾中，則斷然排斥所謂職業的準備。其所高唱者，悉以哲學觀包括。威內京謂少年在今日被成爲社會之附屬品的公共生活壓迫，只容許遊戲的生活，在學習上只與以受動的工作，然而現在少年離成人之怠惰的習慣，醜惡的因襲的命令，獨立起來，考察自己自身而形成其生命。蓋所謂教育者，是人們生長的過程，有以社會的知力充實個人的知力，及於社會意志之方向，調節個人的意志之兩方面。前者乃是教授，而後者即是訓練。然今日的教育，自家庭始，而原來家庭乃爲繁殖子孫及消費組織而設，教育不過爲其副業。且父母並無教育的天才，動輒強制使少年模倣，教育方法錯誤。且父母爲職業的及社交上的事務，缺乏教育子女的機會，又祇汲汲於物質的利害，在精神的文化沒有很深的理解。是故威內京謂少年須由現時的家庭解放出來，與社會隔離而教育。據他說，在成人的社會中，只有經濟的，實利的生存競爭的活動，沒有所謂少年文化。真正適於少年的生活及文化，只有在少年之島(Die Insel der Jugend)上看見。故主張自由教育塾之必要。

據他說，少年時代要比之其他時代為對理想的價值易於感動，是充滿了愛，信仰，感激的時代，為無條件的向無限價值努力之特有之重要時代，而提倡從來為習慣所抑壓的少年生活之價值。然而他決不是只使少年享福，欲導少年於享福的生活，是騙他們的。又如啓爾欣斯泰那，使少年為職業準備，不顧少年時代固有的權利，固有的生活，固為的美，乃是為他人而犧牲的東西。故在此自由學校社會之中，教師與學生，同作精神的活動，雖有指導者與被指導者的區別，但大家都是同伴（*Kameraden*）。原來所謂指導者，不祇限於教師，上級年長的兒童比教師還更多影響於幼者。要而言之，教師與兒童是一個團體，實是個很大的特徵。他在自由學校社會中雖承認其自由，但他們裁判他們的同學，兒童全體會議——學校會議，則以為是不自然的東西，而不承認。當然，塾長，教師，兒童，對學校的問題，可集合而自由討論。其中委員，據該塾之從來之歷史，可討議提議塾內一般的事務。在此塾中，塾中的清潔整頓不消說，凡一切作業，由最下級之幼者任之，而委員亦須分擔一部份。全校悉為作業的學校，故無只擔任監視他人行動裁判他人的任務的人。

其次，就威內京之所說，高等各學校，須為文化學校，其中心的任務為介紹理想主義哲學

之深遠的思想與理解大藝術，尤其是藝術之體驗，一般最爲必要，而重視之。又自中學校之高級起，須課以叔本華康得的哲學。一反歷史的教授而主張體驗一切善與美之文化學校。由是他的理想，他對社會運動，即使極爲共鳴，但不免有貴族的(Aristokratisch)，主知的(Intellektuell)之嫌。

最後，威內京與力茲共高唱少年的自由謂：「自由所在，精神即可存在」，謂教育須由兒童之本質出發，而演繹其原理，承認兒童之自立自由，尤其是承認絕對的自由，教授須只基於他們的發問。

#### 自由學校社會之實際

此塾，於一九〇六年，由威內京及解赫伯建設於沙爾飛爾(Saalfeld)附近之威克多夫，現在的塾長爲盧沙克(M. Luserke)，該校以威內京的教育觀而支配。塾內收容各階級的男女兒童，教育其達到高等實科中學(Oberrealschule)的程度。

威克多夫在杜林根是多針葉樹大森林的地帶。附近一帶是山地，北面接近修華爾沙爾谷，於少有自然風景的德國中，算是個風景最好的地方。依塾長盧沙克之所記，塾舍殆在縱林中，

滿蔽綠蔭，附近的山脈，高原，周圍，悉有男性的氣概，而我們的學園及村民的牧場農圃等，殆如大洋中的孤島，星星散布。

兒童生活 塾中兒童日中生活大略如左：

午前六時三十分

起床——二十分間跑步及體操——其後全身冷水浴

午前七時三十分

全校兒童合唱——第一朝食

第二時(五十五分鐘包含五分鐘的休息)

各科教授

第二時(全上)

各科教授

第三時(四十五分)

作業(掃除及寢室整理)第二朝食

第四時(五十五分)

各科教授

第五時(五十五分)

同前(此時間每週二次全校合唱，每週一次上級兒童及全校教員參觀)

午後一時

晝食

食後至四時

自由時間

午後四時至六時

全校作業（木工，金工，訂書，塑像，圖畫，理科實驗，

農業，園藝等）

午後六時——六時五十分

遊戲散步

午後七時

晚餐，——食後時開談話會，兒童各作朗讀，演說音樂等。在夏季，

開二四位音樂會。每星期五日午後，一同作精神作業，又每星期六午後，完全自由休息。

兒童依其年齡，作長中幼之順序。規定全活動時間佔二二〇——一九〇——一六〇的比例，精神作業時間佔二三——一二——八的比例，體育及手工時間佔一六——一二——七的比例，自由時間佔三二——一八——二二的比例。

此塾與家庭分離，故重視共同社會，使體驗日常的共同生活，全體的利害，比之個人的利害為先考慮。又以與實際的世界隔離，故重視實際生活，在教授亦依體驗，如家事園藝工場等，漸次接觸文化世界而使達到其利用與創造。

## 第七章 共同社會學校 (Gemeinschaftsschule)

父母雖受過教育，但不能產出受過教育的嬰兒。——歌德。

(Man können' Erzogene kinder gebären, wenn die eltern erzogen waren.)

亨利沙利爾曼 (Heinrich Scharrelmann) 於題曰「由作業學校至共同學校」的論文中，以爲從來的學校，均注重智識，重生活之準備，而陷於知識過重，訓練不良。雖然有各種的改良論調的提出，但均不過是綴字，圖畫等的二三教科的教授法之改良而已。雖依啓爾欣斯泰那等的努力，學校全體，漸改而爲作業學校，但作業學校的內容，依然不確定。歐洲大戰作成。由此等學校改造 (Schulreformation) 走向學校革命 (Schulrevolution) 之一大飛躍，而唱道被支配於共同社會中之道德觀念之作業主義學校，即共同社會學校。原來學校一語，在拉丁文，原爲「閑暇」的意思，故第一個意思，還是在「爲教育之場所」，而教授則爲第二義。但在今日的學校，居然反過來，教師只以教授爲得意，此在將來可以不改革之。即學校須爲兒童在其中生長的場所，故成人不能由外部須加手組織經營，須依兒童自己的手而活動。教育學當然是兒童

中心的教育學。以此，我們足窺見教育界的思想，向共同學校推移的傾向。

共同學校之意義 共同學校是最近在德國創設的學校，現尙在發展的路程中。故欲精確的把捉其組織及其教育內容，極爲困難。况欲定義的記述之，尤爲困難。茲借加爾生的說話，述之如次：

「所謂共同社會學校者，即共同社會（*Gemeinschaft*）的學校，學校自身是一個社會（*Gesellschaft*）。在此學校之中，兒童與其父母教師相團結而成一社會。當然，兒童常爲問題之中心，然而，亦不是無論任何事物，均只要求其自身的權利。乃三者互相爲其學校而協力的學校組織。」

然而以上的說明，只是形式的記述，故祇此未足以明此學校之目的與內容。茲先就共同社會的意義述之於下：

社會與共同社會之意義 就阿多爾夫魯德關於共同社會的論文，謂：「現代的新教育學，並不是個人的教育學，也不是社會的教育學，而須是並兼兩者的教育學。即兒童一方面須以其爲個人，又一方面須以其爲共同社會之一員。最近德國之實際教育上之一大口號，「由兒童」

(Von Kinder aus) (以兒童爲中心之義)，甚佳。然而由兒童出發，究竟向何處去呢？不知其方向。這是片面的，缺了其他半面。是故遂要有「至國民的共同社會」(Zur Volksgemeinschaft) 的補充語。——「由兒童至共同社會」始可爲指導新教育的標語。新教育須是「達到人格的教育」又須是「依社會而達到社會的教育。」實爲很真正的論辭。又不只新教育，即在往昔正當的教育，必定將人格的教育與社會的教育打成一氣，最少亦以之爲並立的目的罷。然而近來的新教育，動輒有個人主義的傾向，魯德特子之以警告。然而此所謂共同社會究爲何物？與社會有如何的不同？在松月教授（京城帝大）的「漢堡市共同社會學校之現況」（教育學術界昭和三年三月號）的論文中，試作如左的解說：

「Gemeinschaft 與 Cessellschaft」一語，有密切的關係，後者在今日的社會學中，譯爲利益社會，然亦有採「會社社會」的譯文的青年社會學者。建部博士則譯 (Gemeinschaft) 爲「自然社會」，譯 (Cessellschaft) 爲「人爲社會」。據魯多爾夫愛斯勒之哲學辭書第四版，(Cessellschaft) 有廣狹兩義。廣義之 (Cessellschaft) 是指「一切社會的結合，結合各個個人的總體」。狹義之 (Cessellschaft) 乃是由利害及意識的依協約契約而結合的

總體，此種類之一時的或永久的一切之結合。(Gesellschaft) 的人員，依共同的目的(保存，發展，防衛)而互相結合。而(Gemeinschaft)，是更一層內向的形式之(Gesellschaft)，是更帶有有機的性質有感情，思考及意志之比較，包括之共通性，依感有特殊的連帶性，即在存在及態度上感覺互相成爲一體而存在的東西。」

以上兩語區別已頗明瞭，魯德再引很多的社會學者的學說將此兩語更明快的說明，茲不嫌重複，再引之於下：

「原來夫婦，家族，乃是一共同社會。而其中最親密，最有內部的本質的關係者，爲母與子，有最深最後之絕對的關係者，爲神與人，而在此等共同社會中，很深的連絡結合，共同性結合性，乃是重要的問題。即在在家族之間，其相關性乃是各人員之最深的結合性，在國民之中，則爲民衆間之內的結合性。所謂其內的結合性云者，在心理上，不外是感情的結合性，及意志的結合性而已。社會學學者唐尼斯教授(Tönnies) (基爾大學) 於其著作中謂：「社會云者可視爲人間意志的結合，即先有個人的意志，依其結合，而形成全體意志 (Cesamtwillen)，是爲社會。而當時使多數的個人意志結合者，乃是一定的目

的共同社會，亦是人間意志的結合，然而在此場合，全體意志之統一，比個人意志爲先存在。卽在此共同社會之中，由各人員之內的結合性而起之生活律動的，自然的，無意識的統一支配。〔又唐尼斯又謂「社會或共同社會均是從屬於「結合」(Verbindung)之共通的最高概念之下而醒然互相維持，統一的內外作用的團體。約而言之，社會是本質上相分離的人之器械的結合體，而共同社會則可視爲本質的結合之生的有機體。〕戴衣特斯，更由以上所說演繹謂：「共同社會之成立不由外部的必要而生更要有深奧的生命之力的。」

彼得遜教授亦於其近著「普通教育學」中謂「所謂社會，是以在悟性的考慮之範圍之內，於一切的形式，以行動爲目標的東西，故有機械的衝動。然反之，共同社會有內在的自然的衝動，常生生不絕的，不斷的生長發育。是故團結的目的薄弱，則社會有全行瓦解的傾向，反之，在共同社會，一切之目的之共同基礎，常是精神的豐富的地盤。」在加威魯(Kawarau)之教育學謂：「以社會是理性的，是歸於經濟制度的概念；反之，共同社會是非理性的，是關於人類結合的概念。」

蓋現代之經濟組織之發達及產業之進步，最足破壞人類之共同社會，威脅家庭生活及國民

之共同團體。故在德國最近二十年來之對共同社會的渴望，極爲熱烈，尤其是種種團體組織起來，企圖身心的革新與向上。伴之有食物，衣服，民謠，舞蹈等之改善，吸烟飲酒之廢止等等之生活革新運動，各種青年運動之盛大，社會主義之入侵，民衆社會之實現之高潮，此「共同社會」已成爲現代最重要的教育上的中心問題。

共同社會學校之發達與其思想的根據 以上所略述，爲共同社會學校之基礎之共同社會的概念。於古代哲學者之間，亦有論之者。然而以之爲教育之目的概念，實以謂自最近之社會教育學者保爾托甫始，爲當。彼於其名著「社會的教育學」之中謂：「人只依人類社會方爲人」(Der mensch wird zum mensch allein durch menschliche gemeinschaft)，開始道破共同社會與教育的關係。觀幼兒由最初，徐徐在此社會生活中成長，即可明瞭。學校教育即不可不爲此社會生活而貢獻。此共同社會的形式爲包含家庭，人類社會。稱爲吾人之共同生活之社會組織，包含市區林，國家，人類社會。

修浪 (Schlögan) 將最近的社會教育學派分爲下之三類：

1. 國家派 (Staatliche Richtung) 以國家爲重要的社會，以斐希特爲始，啓爾欣斯泰那屬

之。

2. 社會派 (Gesellschaftlich) 以家庭學校教會及其他諸種團體為主眼。修瑪希拉耶，德爾斐爾特，那托甫等似屬之。

3. 社會民主黨派 (Socialdemokratische) 以共同社會為主眼。馬克思，沙衣特爾，愛斯得爾希之一派教育家屬之。

原來德國的社會民主黨，以學校為社會改革的手段。就此。諾衣凱倫之實科中學校長加爾生謂：「共同學校是欲生成的社會的學校，不為個人利益，而為滿足民衆的要求的社會的教育之場所，故為全體而教育個人的場所。」蓋在今日的工場，從事種種分化的勞動的無產者，不滿足於其生活的現狀而欲齎新意義於世界。故此乃欲助成此共同社會學校的建設。加爾生謂：「不考慮此等民衆所瞻望的共同社會的背景，只純粹由教育學上付與共同社會學校的基礎及評價，乃大誤也。」又此學校非起自市民階級的腦中，而是社會主義的產物。漢堡之最初之共同社會學校的計劃者，校長後為柏林市視學的威廉包爾生 (W. Paulsen)，又贊成之以共同社會學校為階級鬥爭的手段，而其贊同之主張論爭，皆為社會主義教化運動的原動力，可說是最深注

入民衆之事。又謂：「教育之任務，不特使個人作干與全體之精神的事業的準備，使之可能，且更增圖其增加完善。換言之，爲養成爲更高之生活團體的戰士及活動者，解放在此新社會中必要的少年之精神的身體的諸能力，且使其創造的成長。」

然而今日多數的教育家，主張達到共同社會之教育，故雖祇社會民主黨以之爲社會主義宣傳機關，而提倡共同社會學校，然而最少該黨的提倡，研究，實施，爲使共同社會學校盛大的一大動機，則爲不爭之事實。尤其是不憚於宗教宗派的學校者，漸與之共鳴，而高唱由共同社會達到共同社會的教育 (Die Erziehung Zur Gemeinschaft durch Gemeinschaft)。

共同社會學校之原理及組織 此學校初設於漢堡市，據一九二五年的調查，在比利曼三校，在柏林十二校，在馬德堡二校，於其他德勒斯頓，利比瑟，希漢尼支，燕那，啓拉等各都市均各有實驗的共同社會學校之設立。從而各校的原理，亦各不相同。今略述多數共同社會學校共通的原理及組織於左：

A目的 爲圖個人及共同社會之維持發展，期將來之民衆團體之革新，兒童由家庭的共同社會來到學校，故須先以學級爲一共同社會，漸次以全校爲一共同社會，依共同生活與共同作

業，而教養共同之成。以此，各人從屬於團體，須學為團體而服務。要之，個人只在團體中才能發展，而團體又依其個人而發展。

B 組織 各共同社會學校的組織，亦各不一樣。尤其是因教員的人格而向別化，乃為此學校之特徵。不過現在此處舉以為例者，只舉一九二三年為柏林市之實驗學校而創立之共同社會學校之組織綱領之主要各點。此共同社會學校在漢堡，由有經驗的包爾生主持，特別努力避免柏林從來的舊缺陷。

#### A 作業

一 合科教授，設於手及心意之創造的作業之上，實質的陶冶的原理，全被廢棄。以是，知識技能須為作業之自然的結果，決不能為教授之自己的目的。

二 強制的教材要目 (Stoffplan)，是無用的。一切的學校活動，均須以解放兒童的創造力為強制的原理。

三 廢從來的教科課程案，而代之以生活團體作業團體之作業案 (Arbeitsplan)。所定之教授之一般的目的，在低學年須達四年之後，在高學年須達六年，或八年之後。

四 撤廢教授時間表，作業之進行，須由其共同團體及作業之自然的過程，即由一切之科學的，藝術的，技術的，作業之內在的法則之必然的相互之要求定之。

五 對國民學校而定的教授時間數，在一切學年中，考慮而分配於各團體。學校的團體為共同生活的場所，共同作業的場所，一般陶冶的場所。於其間應學生之特殊的才能傾向，而將一般的陶冶深化廣化而成為專門的陶冶。

#### B 共同學校之組織

一 教員形成教員團體，家長代表形成家長委員會，上級學生代表形成學生委員會。而以上一切的委員，組織學校自治社會的學校委員會。

二 教員團設學校自治社會的特殊機關，除須其決定之事以外，決定一切學校事務。

三 校長關於教員之教授及教育活動，無何等之監督權。校長只為教員會議的議長，監督其會議之議決之實行，及對官廳指命的行為，負有責任及對作違反法規的議決時，加以注意。

四 教員對於會議及官廳均有責任。整理關於自己管下的兒童之進步之簡單的調查，報告於教員會議，在特別之場合，須將其學級之作業及生活，報告於學校委員會。

五 爲家長代表的家長委員會，須對學校生活之一切問題，予以勸告幫助。又此委員會，與教員之共同委員會，特別須努力於少年之福祉及其保護。父母委員會之代表者，議長，須由父母代表者任之。

六 學生委員會，由上級之代表者而成，須徵集學生的意見見解。對於一切事務，尤其是學校的法規規律問題，須與之協議。

七 學校委員會，爲學校與家長之間之結合體，關於學校生活之一切的重要問題，由校長召集之。

八 學生之自治團（中級，上級）每月召集一回，作協議及一般的討論。

九 以教師父母生徒之全體而組織的學校自治團，爲學校生活之意識的支持者，又須爲公共生活之教育中心，文化中心。

要而言之，教師與兒童形成一共同社會，不消說，共同爲作業，遊戲，紀念，音樂會，學藝會，不特處理學級內的秩序訓練賞罰等一切的問題，擔學校設備教具之調製，學校用書籍之裝訂等之事務，且在同學幸福，歡喜，不幸，憂愁之時，互相交換同情。故此新小學校，可說

是教師相互的關係。是民主的，教師與學生之間全是同僚友人的關係的，學校與父母間的關係，與舊日全然不同的，尤其是生徒的訓練，委於學生的手中，他們的意見勸告，亦自由接受的組織的學校。

批判 以學校爲一由內的必要而結合的共同社會，使兒童少年生活生長於其中，依其團體的空氣圍而感化影響，由內部使其人格發展，而構成健全的共同社會的思想，比之如昔之以學校單爲教育教授，視之爲集兒童之烏合之衆，於受教師之教授之際，須靜座注意於課業的思想，可見有很大的進步。此頗有類於哥約格以學校爲少年之生活的場所（Lebenskreis），依學校生活而發展其各種能力，以期其人格全體之自己的發展的思想。然而哥約格的學說，尙未考慮及社會全體，有個人主義色彩濃厚之嫌。反之，共同社會學校，力唱共同團體，使兒童生活於其中，自然的體驗團體與自己的關係，於其間使其自己發展，這是正確的見解。此正可謂爲「由共同社會達到共同社會的教育」

一 不過加爾生與包爾生及其他漢堡之社會民主黨諸教育家，以共同學校是全專屬於無產者的機關，是階級鬥爭的東西，實爲極大的謬誤，教育決不是供一黨一派利用的東西。且如魯

德的非難，謂如奧斯特力希加爾生等屬於民主黨者，常與蘇俄的共產主義者同，以自己的黨派爲先而人類爲後，此誠是不可恕的罪惡。共同學校是教育問題，以之爲黨派問題，無論何人均須反對。加爾生以爲只無產者才可創作共同學校，即「社會主義者之共同學校，」有類於漢堡者。然而，有共同社會的感情，有共同社會的理想則無論何處，共同學校均得成立。

二 又多數之共同社會學校論者，以學校如哥的人格所言，「爲少年生活之場所，而非教育教授的場所。」此以學校爲期兒童少年之人格全體的發展的處所，而非與以知識的場所的意思，是適當的；然而若謂教授非學校的任務，獎賞訓練亦非學校的事情，則學校只爲遊戲交際的活動的場所，與幼稚園無大差別的遊戲的場所了。學校一面是兒童生活的場所，如家庭一樣，然就他而言，實不可不爲教授之場所，使取得知識，爲教授的場所，使得善良的習慣。且學校之本務寧在於爲教育教授的場所。國家之所欲者家庭之所期望，均存於此。且教育學的觀之，尙爲企圖兒童之完全的人格之發展，故須爲立脚共同社會之學校。

三 在共同社會學校中，雖常以年齡發育不相同的年長年少的兒童，集爲一團，此於諸種活動之中實爲使幼者盲從模倣長者的原因，而不特幼者之真的自己發展有妨害之虞，且亦足阻

害年長者之真正的發展，彰彰明甚。

四 在共同社會學校，於其組織上加有教師父母及兒童相互的親愛信賴之情，一切均考慮及學校全體，使兒童高其責任之感，養成自立諸點上，自有其特色。然而這須得適當的教師方可，決非單以組織即可解決的問題。即在舊日的學校，若有良校長良教師，此種訓練亦非不能。

### 第一節 漢堡共同社會學校之實際

共同社會學校之起源及其思想的根據 在述此學校的起源，可不先一述漢堡市的市勢，及最近的教育沿革等。原來漢堡市，是在德國中有最古的歷史的良港，人口約百二十萬，經濟上頗為富有，政治上民主的傾向頗強，為社會民主黨的根據地。為現在各種完全文化設備的自市，殆如一獨立國，市民均熱心教育，即在教育國的德國中，要算他行最進步的教育。

蓋漢堡是商工都市，故住有很多的勞働者。雖組織有勞働者團體，然而若舊來的社會制度與經濟組織，仍然如舊，則他們只為賃金不得已而勞働，而不是為自己的事情而勞働。是全無

靈魂的勞働。故較之中世紀的職工遙更爲非人的活動。企業家資本家又不顧他們，於是爲圖無產者生活之向上，數十年前以來，社會運動乃漸趨盛大。此勞働運動的結果，至近時，勞働者的賃銀，時間上的待遇，均較以前爲改善故彼等不如過去一樣，對資本家取奴隸的態度，自己感覺到爲自己事業之關係者。勞働運動，注入靈魂於勞働者，使彼等人格化。結果由國民經濟全體上觀之：極爲有利。尤其是在漢堡，勞働階級醒覺起來，常圖自己的向上。而該市的小學教師羅鐵茲 (W. Lorich)，黑希曼 (Helleran) 等，援助他們的文化運動，一層努力於促審美的知的方面之向上。

其次，此勞働運動者，又起有兩種的社會運動，均使學校革新的事業促進。其一爲婦人運動，即使婦人的社會地位提高，改造舊來的家庭，使成爲男女同一權利的合體，其意味的社會。其二爲青年運動以爲青年不是爲成人之計劃之政治經濟或其他目的之客體。青年是生活於現在，屬於爲青年之社會之人。完滿的發展其各自所有的天性才能，而爲社會圖生產之增加。

以上三種社會運動，爲德國全國的現象。而解除在從來國民生活中，由內外抑壓人們，使無生氣的各種形式，努力在社會中，創設新形式，亦是全國一般的現象。不過在漢堡市，此

傾向特別顯著，故自由 (Freiheit) 作業及生活 (Arbeit und Leben)、共同社會 (Gemeinschaft) 之無產者的標語，漸次得到一般的承認。就中，作業是社會發展的中心，依此作業，而作可充各人自己需要的生產物。故作業是人們之解放發展，其生產物是人類之構成。人類與生產物相一致。而在此作業之間，社會是發展的。所謂生命乃是為文化的生產物而勞動的東西。若單為其自身，而保護個人之自然生命，則此可謂為社會的力量之徒然白費。又自由不是單純個人的解放，而是社會的勞作力之解放，為其能力之活動而擴張一個人的權利。所謂社會，可說是在此作業之中之最強的體驗，而愛乃是使個人與個人相結合的東西。

漢堡市之教員團體，夙已試作新研究新設施，常持進步的態度。不特在此等思潮之間，且夙與其勞働團體相提攜，作文化的指導，已如前述。特別是自一九〇六年計劃試作小學校實驗，又選出該市最有力之教員窩爾格斯特 (Wulgerst)，蓋特茲 (Gatz)，加拉捨爾 (Claser)，羅鐵茲 (Lottich)，等數名教育委員，以包爾生為議長，專任新教育之設施及研究。故即在一概熱心於教育之德國中，此市之教育，常發揮特殊的色彩。其第一個，便是統一學校的運動。同市的教員團體，率先主張小學校須民衆的統一改造，須廢止如舊來之階級的國民學校及預備學校

，提議於一九〇四年，在哥尼斯堡的德國小學校教員會議中。但受其他諸聯邦的猛烈的反對，而被否決。第二個便是小學校之統理及監督問題。同市的教員團體，又以爲如從來之官僚的小學校長的統理，半軍隊的視學官的監督，在須爲科學的自由的之教育事務上，不甚適當。故於一九一〇年，在斯特拉斯堡的德國小學校教員大會中提出：學級教員負該學級之全責任；爲學校之統理，須由全校的教員團中選一人爲議長任之；又在學校全體事務，須由教員掌兒童之父母中選出若干之委員擔任之；而一切事務均須自由的處理之，的一大改革案，但亦受全德國的教師的猛烈的非難而葬去。第三個便是作業教育運動，藝術教育運動，動輒在各地有錯誤之觀念，但在漢堡市的教育界，則以詳細論究，常着先鞭於他邦，而著名。

一九一二年，漢堡市學校組合，議決實行實驗學校，在學校內，試各種的教育實驗，更乃擴充之而成爲實驗小學校。一九一八年，大戰終結，再經革命方才實現。此青年教員團體得勞動團體的幫助，於國勢混亂中，建設無科目表，無時間表無規則的最初的新小學校。其次在同市的必力典飛特街 (Breitenfelder Str.)，建設耶打 (Jeda) 爹浦 (Tepp) 等管理的新小學校，又在同市特力孟街 (Telermann Str.) 的老教師葛特茲 (Götze) 管理的新小學校，又在柏林

那門 (Berliner Tor.) 的羅支希管理的新小學校，亦建設起來，此等新小學校，是標榜着那所謂革命小學校 (Die Revolutionäre) 的自由主義，故全是革命的產物，其後一年，依漢伯加街家長的創意，初設立共同社會學校於地羅 (Tielod-Str.)。以前述之包爾生為校長。其後在他處亦漸有共同社會學校之設立。是故漢堡的共同社會學校，有顯著的社會主義的，普羅的色彩。

又漢堡共同社會學校之特色，可為前述共同社會學校之教育之補充，又在此特色中，亦可推知社會民主黨教育家所主張之共同社會學校，是怎樣一種的東西，故不避重複詳述之於左：

漢堡共同社會學校之特徵 此學校之特徵，在於為新的社會的機關，是將現在的少年，由即須加入的社會及其他的一切環境，受到生動的影響，而使其人格發展的場所。百年前，麥克斯斯支魯邦已云：「學校與生活之間須無溝渠相隔，學校即是生活，須以人格之自己顯現為其任務」。然而在今日的學校教育：

第一，與家庭沒有何等的交涉。學生在學校之言語，態度，儀容，舉動，與在家庭時全然不同。於是家長在訪問學校時，見其子女的特異狀態，覺得驚奇，而同樣教師訪問家庭時，亦

驚奇其學生的生活，與在校中全然不同。要而言之，兒童在學校表現與家庭全相違反的態度。有所謂學校假面 (Schulmaske) 者，便是舊來的教育。

第二，不以兒童為本位，無論何事，均以傳統的外部的權威法則形式拘束他們，以成人的思想來命令，不顧兒童的生活，這便是舊來的教育。因此由兒童自身的發達，創造，計劃，全然沒有。

第三，立脚於主知主義，只形式的注入多量的知識，以為如此便盡教育的任務，這便是舊來的教育。

第四，父母以為於委托其兒童後，即解除其在教育上的責任，祇學校教育須負教育的全責任，對自己的子女，殆無所關心，只責備學校教育者。

要之，舊來的教育，教師全如官僚的技手或職工，學校如一大工場，學生則恰如一種生產品，機械的製造出來。而新的學校，學校的自身，是兒童組織的生的社會，以他們生活於其中為根本的原理，一切均由兒童出發，使彼等互相交際，學習，遊戲，勤勞，而於其間考察，發見，練習，實行，而遂其自由的本質之發展，以達到獨自之健全的世界觀。約言之，此共同社

會學校，特別以文化的經濟的社會為基礎背景，使兒童生活於此處，尊重兒童的生活，以之為中心，依作業活動而促其自由之發達。學校與家庭，皆是對兒童教育有關係者。學校是兒童，父母，教師形成的一個共同社會。共同社會學校，可說是有此三大特徵的學校組織。

1. 社會的基調 從來的學校，是與社會生活相隔離的一種場所 (Anstalt)。換言之，即自己固有一大障壁，而為與社會相隔離的特殊的教育場所。而其教育方法是機械的，故難使兒童作真正之本質的發展，教師亦祇作形式的活動，沒有自由的創造的努力，此實大誤。故最先須以學校為一生的社會，使兒童生活於其中。漢堡之最初之共同社會學校校長包爾生，於「文化的共同社會之學校」一文中謂：「原來所謂學校者，不是人類社會中全然特異的場所，而須為社會生活中之生的一部，即不單是教育教授少年的場所，而實須為使少年生活於其中之社會的場所。故絕對須依少年之生活法則及其天真爛漫無害的思想，而支配。然而舊來的學校常或為宗教宗派的工具，或為政黨政派的爪牙，或遵從特殊的獨斷以為其目的或程序而被驅使，殆不顧少年的生活。此等的學校教育，壓迫少年的生活，而中斷人生。其實少年乃是人生的初始，人生不可由外部被虐待，被壓迫，被中斷。」達特期 (H. Daters) 亦論社會與共同社會學校的關

係，謂「學校與所謂自由的社會，有密切的關係。社會活動之範圍又須為學校之範圍。即野外，庭園，屋內，工場等不消說，即為表現手段之語言，藝術等的社會範圍，悉為學校的範圍。學校不單是作片面的知識的練習及講演之場所。是使自然與人生新鮮活潑的會合的場所。是永遠發展之間須將分離而全無關係的社會之諸種活動範圍，自然的結合，返還原始的狀態的場所」。蓋從來的學校，單祇為知識之灌入，故與社會的文化，無何等關係。即沒有這種學校，文化亦能發展。然而學校却反妨害可為促進社會的發展之原動力的天才之發展，是絕滅國民之生產力及創造力，不過祇提供謂各人幼時入學的閑話的材料而已。真正的學校，決不可與社會相隔離，寧常為文化的經濟的社會之一部。學校為兒童須勞働於其中建設於其中的場所，故常充滿生命，生命是須通流於全校的。而兒童在此中自由的生活，成長之間，自然的發展起來。社會是為兒童的，而兒童又是為社會的。社會生活與家庭生活，無何等不同。而兩者且互相補充深化。故在學校，須予兒童以文化社會之各範圍之活動。學校須是藝術的科學的作業場所，而亦為經濟的作業場所，且亦是依尊重公共的意志，對弱者之同情援助而管理的場所。要之，兒童並非一方面的生活，生活活動於全範圍，使自己的特質個性發展，及共同情感發展。真正的

教育無論在何處，均須與社會相連結，而期自由人(Der Freie Mensch)宇宙人(Der Kosmische Mensch)社會人(Der Soziale Mensch)之養成。於內外的事情，使作此等活動，然而在不適當的場合，亦可與社會隔離，與家庭分開。例如孤兒院，感化院，刑務所等的特殊的場所，便以作救濟的監護的強制的援助的教育為主。

學校教育與此等社會的基調相調和，兒童不單教授於此，且生活於此的思想，雖非始自共同社會學校，不過此學校特別主張此點，乃是一大特徵。即所謂生活學校(Lebenschule)者是。雖與生活即教育論略同其步調，但美國者，是實用主義的，立脚於實際生活之上的，而此共同社會學校，以全人格之陶冶為目的，以人格育成，新社會之建設為目標，在目的上，大有差異，此不可忘記。

(二)兒童生活之尊重 麥克斯克羅衣支開爾有云：「學校改革，即使由如何的善意出發，考察如何佳良的方案，若不由兒童的立場來看，不顧慮兒童本來的生活，只由自成人之立場，階級思想或單純抽象的思索出發而討論，則還不過是舊的教育思想，而全無價值。」實在近代的教育，是兒童本位的，以尊重兒童生活於之現在之生活法則為其特色。特別在漢堡的共同社

會學校，以兒童之發育爲教育上第一根本原理，努力作適於其自然條件之自由的教育，專由環境的刺激，即與自然的接觸，友人之交遊，依種種的作業，在各方面使自己發展。特別是尊重於作業之喜歡，自由的解放的活動中之創造力之養成與生產過程之發展，而行其教育。故在共同社會學校之中，兒童的生活形式與教授之形式一致，必然的，是作業學校。彼遜教授謂：「在共同社會學校之根底中，有作業原理。不，一切的共同社會學校，均可說是作業學校。」然而其作業須是由兒童自身的興味出發，且是創造的活動，而教科案，時間表，教授細目等，悉行排棄，全不由外部的拘束而規定，是自由的教育。不如從來的教育。假定兒童均有同一的能力，同一的性靈，均課以同一的行動，同一的作業，而立脚於各人之特殊性，使兒童的行動，各發揮其自己的特色。學校自然的爲兒童的家庭，少年的本據。包爾生曾就此論曰：「今日的小學校，依教科案，時間表，教授方法等嚴密的被規定，又自始即依未來的職業生活而被拘束，只傾向於知的方面。因其他教會國家生活的關係而強制獨斷的信仰與空虛的知識。然而如此反生不信與懷疑，破壞少年的精神生活。精神只在自由之中榮長。宗教的信條，政治道德的信念，皆是自己之生活經驗之增殖，只在由自己自身之衷心而收得時，方爲有益。從來的德國學

校的訓練，很嚴格，多行懲罰，然而此種外部的強制，是無效的。凡以形式方法，禮儀，外觀拘束的一切東西，均不應該。寧可由一切的獨斷解放出來，與少年以自由的生活。無懲罰無訓練的方法，較之錯誤的訓練，外部的拘束為遙勝。須與少年以健全愉快的良好的印像之生活的可能性，無論何種方式，使依自己活動而收得人生必不可缺的知識。使各人的個性天稟發展，促進有用的人格之傾向。此實為學校對少年應盡的責任，如此使少年的生活與社會相連結，而社會再依個人的力量而得其深，廣，豐富的特色時，學校始可謂對社會盡其文化的任務。」

(二)家長會之公認及其干與學校教育 在此學校之中，教育兒童者不單是教師，父母亦須干與之。原來學校不是兒童的，也不是教師的，也不是家長的，實在是以上三者可共同干與的社會的機關，在此點有很大的特色。在漢堡市的小學校中，自戰前已保與兒童的父母的密切的關係。組織父母會 (Elterngemeinschaft)。教師為其會員或客員，共同討論教育問題，及由教師說明學校教育上之諸問題。其後以市的訓令，規定由此父母會中選出父母代表 (Clerik Beirat) 數人，父母會由此代表得將關於學校事業，尤其是兒童之心身陶冶道德上之訓練的希望等，陳述於學校當局者。此與日本的父兒會相當。在最初，市府規定此代表的任務，非對兒童之個人

事情，而是對一般的事情，可作勸告的行動及對教師與以助力。

原來學級父兄會的成立，在日本或外國均比較容易，其活動亦無何種障礙。何則，這大概是多數的父母，其子女均屬同一學級，受同樣的教育，故易於互相協力一致。然而關於全校兒童的大的組織之父母會或因宗教的關係，或因政治的關係，起有種種的困難，不特難於協力一致，且或恃勢力肘掣教員校長，反足阻害教育的情形，不是沒有。但在漢堡市的父母會，多頗成功。當然在，最初多數父母，均乏教育的素養，多沈默不言，或陳述紛歧的意見。然其後漸次進步，遂成組織為教師與父母有教育的共同責任的共同團體，（亦有女教師與母親的會）作如左列的活動：

1. 父母之學校參觀；
2. 父母代表之與教師協議；
3. 對於學校設施之父母之協力。

然而父母會漸次以為只交換教育的談話，不甚滿足，乃更進而加入教育之實際，援助學校教育。即在最初參觀之間，數位母親監督女兒的作事，數位父親與兒童共同努力於學校園的整

理。於是多數的父母的均由衷心理解教育事業的困難，乃漸次對學校積極的協力。茲各舉現在此等會的事業於下：

A. 物質同勞力的援助

1. 捐助金錢，補充校舍器具書籍等之設備之不足；
2. 任學校園之經營整理監督。
3. 在各季助力於兒童之朝食及晝食。  
或在學校，父母築竈於學校，每日各母親輪流來校料理溫湯給全校的兒童，或在學校中，母親每週數次來校，任援助上級女兒的烹飪，洒掃及器具之整理。
4. 行禮日之禮堂裝飾，由父母擔任。  
其他校內各種鎖事的幫助。

B. 精神的援助

1. 在全個學校教育上，作種種的忠言勸告，及對學校教員與以協議。
2. 關於特殊之科學的及藝術的技術的題材，父母中之專門家，特別援助教師，時擔任說

明解說。

父親安裝複雜的機器，又分解之，說明於兒童，母親則對家具的處置說明，實地指導及作歷史談話。

3. 行禮日父母之合唱——由父母會之有志者組成，有音樂會，每週會合練習。

4. 於會議室遊戲室等之父母與子女的談話。

此父母會之成立及其選出，乃由此父母會之代表及教員之代表而成。教育顧問的制度，實爲此學校之第三特徵。

## 結論

(一)要而言之，一切的學校，均是爲國民而服務的有益的共同團體，特別是在共同社會學校，以自立的創造的之確固的社會人之陶冶爲目的，其方法不依形式的教授，而以由兒童的生活導於作業活動爲主，依教員之指導及父母的援助，以達到之。而在此間，努力於共同之社會感情，責任之感之養成，與爲未來的國民之有用的修養，然而不消說，這是當然的結果，兒童

常爲現在而被教育。而政府給自治自律的權利於學校，期使其自由的達到其目的，不一一詳執行其建設管理監督之權。如警察一樣的學校監督，最是可嫌。故全廢視學的名稱，而換以學校顧問之名。故在此共同社會學校之中，以

1. 極端的自由無拘束主義，
2. 創造的活動中心主義，
3. 互相協同主義，

而形成其根本概念。今尙多量的包藏有當年的革命學校的餘韻。至少亦可說多量的包藏有共和民主的色彩，社會主義的傾向。

(2) 此共同社會學校，強調兒童中心主義，主張他們的生活卽是教育，學校不是教授的場所，而稱爲生活的場所，須以作業爲中心。雖少有所偏，但尙可謂爲適當。然而因此排斥一切理想的形式，立於極端的自由主義，否認所有的規範，脫退由外部的拘束抑壓，絕無訓練，陷於一切文化的否認，不過是復歸盧梭、愛倫凱的自然主義而已。

(3) 在共同社會學校，只高唱兒童之活動，自由之解放，與創造的生產，但人生不祇是創

造的。創造固有最大的價值，但無論何人，均不祇為創造的生活。全無視他種之諸活動，只重創造，不可不說是錯誤的。

(4)其次父母會及父母代表之公認，足示有最多的民主主義的教育的侵入。現在在普魯士及其他各邦，亦漸次有做效漢堡，公認父母會及公認其代表之選出的傾向。不過又有政黨的色彩其間，起有猛烈的競爭，生出種種的糾紛。當我居留德國時，常常在報紙上看見。當然，兒童的教育只靠學校，是不可能的。故學校與家庭之交際，意志之疏通，互相援助，固為必要，而父兄會之公認，亦為必需，然而政治的紛爭侵入校內，亦是甚可寒心的事。因此父母之學校教育援助，無論在何處，無非是為教員之努力之不足之援助。然不可不覺悟缺乏教育學上之修養與教授上之經驗之父母漸會占領教室，而教員須退出其講壇，及教師漸退出其職務責任。

以上共同社會學校之主張，於漢堡市唱道最強，然而並未在全市的全體學校中實行。據一九二四年的統計，該市的小學校總計二〇〇校，兒童數九萬以上，其中實施共同社會學校之教育者，尚未及十分之一。這可說此種學校的施設，尚有多大的疑問。就余所思，如此種共同社會學校實可謂為對舊德國之嚴格乾燥的形式的官僚的方法之反動，特別是愛好自由民主的漢堡

市民之文化運動，無產者主義之發展之產物。

## 第二節 比里曼之共同社會學校

沙利爾曼之人物及教育學說

沙利爾曼 (Hemrich Scharefman) 是比里曼人，家貧，故於該市之小學卒業後，即入師範學校，二十一歲卒業，奉職於該市的小學校。當時他與同市的教員剛斯背爾希相識，得氏之指導，特別研究教育學。剛斯背爾希自此時始，已非常主張他極端的學說，沙利爾曼很受其影響。因此不適用於市府當局之意，一九〇九年，辭職，往接近瑞士國境之蒲丹湖附近，任家庭教師，居留一年，乃來漢堡，任該市女子小學校教員。

自一九一二年起，一年間，從事著作，其後旅行南德，大戰中，出征，居留法國境內和平恢復後，又服務於桑梓比里曼。一九二〇年以來，任該市第一國民學校校長，專以自己的主義，經營該校。

原來沙利爾曼其資質即是一藝術家詩人，故無發表系統的思想體系。故敘述其教育學上

之根本思想，極爲困難。彼非難結果主義，以爲不可祇論結果。今日多數的教師，只見眼前的事情，他以爲這是極皮相的。彼夙唱作業主義藝術主義生活中心主義等的教育論，頗爲社會所認識。

他猛烈的非難從來的教授法，謂今日的學校，可說全是記憶的學校。結果！結果！今日的世界無論甚麼，都只求結果。故非考試一切東西不已。一切潛在的東西，無拘束的東西，均被非難冷笑者，便是今日。計算，理會之實際的結果的方法，較之人格之教育之高尙的目的，遙爲重視，這是今日的情形。故學生的學習，依暗誦的方法，思考則模倣他人，只作上品的沉默者，乃是第一義務。在此等舊式學校中，專以知識之介紹，只強灌入，取最近的道路，努力欲達到結果，是誠至愚。今日的學校有各種講究的掛圖，清潔的機，以嚴格的教育法，兒童均兩手放正，教授則以極嚴的教師發問開始。教科課程案，始業時間表，均有一定，在此種教育，一切均以命令而行，飲食，睡眠，起床，遊戲，作業，知識，感情，悉以命令刺激實行。要而言之，現在之公立學校中，有官僚主義與形式主義之二大病根。教師是官吏，是國家大機器上的一個輪子，沒有些少的自由，在教授之間，其人格消失，只遺留着形骸。在現在的制度於兒

童王，有最大的權利的雙親，對學校教育不得作何等之發言。

他又嫌惡一切所謂系統的東西。故在心理學上，他不屬於任何派的心理學。不過他是個很好的心理學者。認從來的教授法不適合於兒童的心理的發達，特別是在舊心理學，不知道兒童始初多是過感覺的想像的生活，而運用正確的概念及判斷之論理的思考，如毛孟所認定，是很遲才發展的。非難其只由觀念生活及概念生活來看兒童，以教材為教授之中心，不認兒童之生理的心理的特徵，全陷於主知主義的傾向。

教育之目的 沙利爾曼亦以新小學校的目的，在於人間陶冶，與最近之改革運動者奧圖及剛斯背爾希古魯烈德相共鳴，欲作健全有力的意志。謂為人們，須先為人格，故教育須集中力於人格之覺醒其維持彼所舉教育之六大任務為：

1. 人生之高尙的價值之理會；
2. 生活之美之理會；
3. 公共生活之理會；
4. 使理會外國；

5. 過去，即歷史的發達之理會；

6. 迅速之理性行動；

故其教育目的雖全傾於形式的，然亦取人文的功利的幸福的方向，不考慮國家與教會的利害，不消說，在其本質上，與盧梭汎愛汎同調之處實多。而亦由愛倫凱及托爾斯泰受到影響，如愛國主義之偏狹的道德視，却謂其陷於不道德。故高唱「作業主義，生命充實之教授，兒童中心，忠實之發達之適應生產性——此實須為支配今後之教授之原理」。

作業主義之教育 沙利爾曼是夙已努力於區別手工教育與作業教育而建設其主義之正確之概念的先覺教育家中之一人，特別主張根據由教師與兒童之互相理會信賴而成立的團體的教育，兒童在此團體中，須求其自己選擇的目的，求自己的方法而解決，教師之任務，為刺激指導是等兒童，使彼等的全力向於其共同的任務。一切的教育教授，須求出發點於兒童之活氣與興味之中，努力擴張深化其直觀的知識，勿太早即普遍化概括化，如此可使兒童的生產能力發展，且間接得使其他諸能力發展起來。

故在教授上與從來的教授相異，以全然自由無強制的會話為第一重要的教式，於其間，亦

起有種種的異論，亦出有益的報告，如舊式教授之冗長無用的問答，不是必要的。由兒童之體驗起，而終於體驗的機會的教授（*Gelegenheitsunterricht*），盡了較之從來之系統的教授遙為重要的任務，連結於一切的教授的手工的活動，為精神的問題之深化與解決之必不可缺的東西，且亦大有益處。就教材之選擇及排列，全體教師的自由，除以對兒童之愛及對創作之喜歡為其界限外，別無可為限制者。教授須連結於一切的兒童的生活，學校的任務不過繼續他們已在家庭及街頭開始了的事情而已。若單以之為限於學校中者，則實為大禍。人多謂兒童的觀念界，是貧弱的，然而都市的兒童，對都市生活，有很豐富的觀念，其缺乏者為自然界的觀念，此非必可悲者。教材之選擇無論在兒童如何發達的階段，須與彼等之經驗相結合，故謂須以鄉土為出發點及中心點。然而教科案及教材選擇，決非教育上的重大問題。人間最重要的東西，還是理念。吾人欲道德的自由精神的去教育。高尚的人類，則學校須先於教授一層強調第一要有如何的理念。故教育須以喚起兒童的生命，養成優越的人格為主。教授之第一個要求，詳細的說，便是動機化，兒童化——故只要有活氣生命充實的教授便是好的。勿據教材及處置的順序方法。教授須連結於有一般具體的體驗的鄉土事物之上。若然時，則可湧出十分溫暖的生命，使

兒童的精神生活發展起來。

據沙利爾曼，所謂生命充實之教授，便是詳說教材，利用珍奇的事件，及充滿活氣的地位，及溯及原據；但尙對教師，有重大的要求。即自己不能思考創作故事的教師，爲保學級之靜肅只用賞罰等的手段的教師，單依賴乾燥的教授的形式教師，不能繪畫作曲的教師，只不過是個祇可擔任上級的，須用很大的注意而從事的「半個人」的教師。無限的生產，便是沙利爾曼之充滿了生命的教授的要點。要而言之是創造力無論到何處，均使自由活躍的教授。我們的知識內部的整理時，有永久新的富於刺激的生氣。而實在這才可達到自由的創造，生產創作是達到深的生命歡喜，最大之能力發展，最大之有效之唯一的手段。故他當然不承認海爾巴脫的形式階段，沙衣花特之模範的形式，及發展的處置。唯一的教材處理法，便是教師兒童之自由會話。是依教師而發展的教式。

沙利爾曼以爲小學校須勿被束於從來之慣習及法規，而作立脚於全新的原理的新教育。一九二〇年始於比利曼市，被委托經營有十六學級之第一小學校，初即先召集兒童的父兄，發表自己的教育意見，求關於此事之父兄的諒解，當時不快於其理論及實行者亦有。彼基於宗教的

愛，寬容的收容一概的兒童，不拘泥於各宗各派的教義。又基於科學愛而行動，努力於不為各黨派的宣傳所動，廢如從來之依教權的強制拘束，全廢賞罰，以學校及學級內的權力，使依兒童輩之制定的法規慣例，及廢如從來之知識的學校教授之學校，及以：

第一，教師與兒童，保持最親密的同伴 (*Nachbarde*) 的關係，特別尊重之，儘量與兒童以自由；

第二，承認關於兒童教育之父母之權利之重大，特別尊重之儘量求多量的忠告協力；

第三，學校教師亦團結而組織教員團，互相協力，尊重父母兒童兩者的意志，而當教育之任；

定為最高的原則。即他的學校，須是共同社會學校。若使沙利爾曼自己說，則謂：「在我們的學校中，不特教師與兒童的關係是親密的，且須是一層更深的關係的團體。所謂團體，即「各人亦支持別人的負擔，」(“*Eintragedes andernlast*”) 的生活的意味。在我們的學校中，基於新的——實則最古的原始的，論理的根據，與現時之傍觀主義，及不介意主義特別是愈趨旺盛的經濟上來之粗雜的利己主義相鬥爭。在從來的學校，施行宗教教授及道德的教訓，學校

只爲教授的場所不能根本剷除兒童的非社會的傾向。然在我們的學校中，不是向兒童說教，言此團體的生活之意義，而是依兒童的體驗，使由兒童的自身體驗出團體生活之必要與正當。實則於此團體生活之中，每日何祇百回，使兒童體驗到不可無視他人的利害，多少的已的欲求，高尚爲教師與友人而須抑制的事情的機會。如以上的教育問題，似是超越教授問題，且較之更一層重大。今日的學校只墮落爲教授的學校，抑壓迫的學校。吾人先將師弟的關係成爲全是朋友的，使互相十分信賴，及設全校父兄會與學級父兄會，依教師之家庭訪問，父兄之學校參觀及學校援助，而強調教員團與父兄會的信賴的感情，以改善今日的教育之弊害。」

就各科教授來說，沙利爾曼先反對以宗教科爲一學科教授，而以爲宗教科須爲全教科之教授上之原則。無論如何的學科教授，均須是宗教教授。無宗教，則人不能脫離感覺界。宗教是貫通全生活的東西。達到宗教的教育，便即可爲最高精神能力之開展。

在國語教授，沙利爾曼分爲直觀教授，讀法教授，作文教授之三大部分，就中最重視直觀教授。直觀教授之任務爲：

1. 將周圍的世界，新且有生氣的使兒童知覺，爲此，教師先覺醒刺激兒童之談話之感而

涵養其發表能力；

2. 使兒童直觀其生環境之美；

3. 使深感知個體是從屬於全體的東西；

特別是着眼於大都市中所有的豐富的直觀教授諸材料。然而他在直觀教授上所重視者，若謂為感覺的材料，寧謂為內的精神的材料，依之使兒童開其考察之眼於鄉土之人事及自然，以培養鄉土愛之芽。彼以為國語教授之中心，最努力於其改善者便是作文教授。從來的作文，不過只是辭句之結合，價值極少。其題材之選擇，既屬錯誤，而其表現方法亦是實科的，而無文態。

文態者，便是表人之內的生活於言辭中的東西，從而亦是表示人格之如何的東西，故使兒童拼綴的題材，必須先由關於他們之內的生命的事情，換句話說即彼等之經驗界體驗之事實中，採擇。而其形式，須根據兒童固有之心的財產，不消說當然不必問文學綴字等之外的瑣碎的事件。彼謂煩鎖鎖碎乃是我的敵人，謂須提倡自由作文的長處，而構成文學的文章，涵養藝術的創作力。他為綴法改善的急先鋒，乃是十數年前的事，大使他的名聲，高揚於德國實際教

育界。

他又大非難現時的國語讀本，以爲不過只是空虛的句語，塗糖的，煩厭的，道德的說教的劣惡極的東西的排列而已。故又將自然界的材料季節的序列，尙且不足，而主張教科書的改造，讀本的目的，須以養成兒童之構成力爲主。要之，國語教授，須爲藝術教育之手段，達到藝術之教育，創造能力之發展，實乃他所主張的教育目的。故在教授中，教師及兒童描畫種種的圖畫，大使他們的活動有生氣，而又足教養兒童的生產的創造的表現能力。以兒童之描繪爲具體的表現，爲立體的表现，比之言語之發表爲有價值爲有益。

在沙利爾曼之教育學說，謂小學校之教授，無論在何處均須兒童化，富於生氣，且是創造的，是乃其基調。所謂「兒童化」者，乃是適於兒童之發達狀態，而一層促進其發達之事，所謂「生產的」，乃是促進適於兒童之內部的精神的構成及適於想像之體驗。彼常以想像爲內的構成，爲生產，兒童敘說記述，描寫，形成某事時，卽爲生產。故兒童化，富於活氣，適於彼等的發達的生產的教授，同時亦是最自然的教授。「對兒童予以尊敬」實爲沙利爾曼之教育學之最後的決定。以敬意處理兒童，乃爲教師者之嚴肅的責務。「勿抑壓兒童，勿以侮辱的方法訓練

兒童」。「你們均未十分清楚」，主張須盡量的與自由於兒童。

要之，沙利爾曼的教育理想，近於人格教育學的主張，期養成富於活氣，富於藝術趣味的人格。不過在其教授法上，則大認教師之自由，故殆有立脚於澈底之個人主義人格主義之自由教育主義觀。只其學校的經營，是所謂共同社會的，亦可見其由夙輸入民主共和的風氣於教育圈內，而為全德國教育制度革新之先驅者之漢堡市之教育，受有影響。

X

X

X

X

X

沙利爾曼共同社會學校參觀記。

我在一九二五年六月初，由市督學的介紹，乘車往參觀此校。在二等車室中，有一位三十四五歲左右的，和一位五十歲左右的德國人在內。他們問我：「為什麼旅行？」我回答他說：「作研究旅行。」並將參觀比里曼小學校的目的向他們說。因為他們說起他們說是漢諾瓦的文科中學與高等工業學校的教師，我便說：「在比里曼有一位有名的校長，沙利爾曼，我想訪問他」。他們即互相視了一下，其中一位年紀較輕的，特別大聲，帶着譏諷的說：「先生，沙利爾曼，不是德國有名的教育家，只不過是位寫文書的人吧了」。我再問：「教育學者普特 (Budd)」

現在漢諾瓦吧」。他們便很感動的說：「先生，你對德國的教育家的事情調查得很好，這樣作世界的研究旅行，很有趣味，即在德國以前也有這種旅行呢」。是夜，便在比里曼車站前的旅店，歇宿一宵，翌日即乘電車往修利斯威克爾街，參觀該小學校。向打掃着校庭的雜差道：「校長沙利爾曼在此麼？」答道：「是，請進。」其服裝態度，全與柏林的不同，而有田舍的風味。打開校長室門，請進稍待。約八點十分左右，來了一位白髮曲背的先生，我問：「閣下便是沙利爾曼先生麼？」他和我握手說：「否，校長數日前因病告假，閣下來參觀的事，是由校長處來的信知道的」。時已上課，於是乃將該校大略說明如次：

1. 我們的學校是共同團體的學校，兒童與居於家中一樣，教師亦祇是團體中之一員，非指導者，不過時作忠告的善友而已。一切均以兒童自己之發意自由的行動，殆不作強制及命令，是為其一特色。

2. 我們相信教育決不能以命令行之，又教育雖意為引出，然時期未到，亦不能行的。我們除了誘發 (Auslocken) 之外，沒有別的方法。相信得過這是最良的教育法。

3. 我們學校中，沒有賞罰。現在於每月一回或二回的全體兒童大會之議席上，計議兒童的

行動的善惡，而與以若干的制裁——我中途問他最近的事件是什麼，他回答說二年一男生，折去校庭之薇薔花，在此會議上，受到譴責。

4. 我們的學校中，兒童均自學自習。教材之各年間排列，沒有一定，自由放置，直至卒業，即八個年間，終了小學的功課便妥。故在各學年間，須學那一種是自由的。

5. 故在我們的學校中，以教師負擔八個學年為通則，不然則成績不佳，——中途我問他教師不轉任麼？他答道，不，轉任的很少。

6. 在我們學校中，教員組織教員團，一切均以全體研究，協議。校長只為此團體的議長，對外為教員團之代表，又指導及實行議決的事項，不監督強制的命令教員——不錯，記得對我（著者）請求參觀的沙利爾曼校長的覆信中有云：「依教員團之議決，歡迎先生」。

校舍是磚瓦結成堅固的南向的二樓建築物，古色蒼然。隔鄰有一座很大的建築物，這便是市立小學校，尚沙利爾曼這面的，是實驗小學校，有很廣闊的運動場，兩校共用云云。

#### 第四級之自由學習（男女共學）

「請先看我那一班，孩子們經已上課了吧」，他帶我往二樓西邊的一所教室，入教室中，

男女同學，有四十六人。兒童之容貌，態度，均比柏林，漢堡的兒童爲遜劣，體格亦不佳。

見即想起是近於下等社會階級的子弟。有的依據算術書（比利曼市編纂）在簿上計算，有的站出黑板面前用畫直線，有的計算自己的問題，（看一男生桌上的算術書中是什麼問題；某農夫一年之收入小作料若干，家畜之收入若干，貸金利息若干，房租若干，生活費若干，銀行存款若干（利息百分之六），則（年剩餘若干），有的畫圖畫，有的習字（其中有些很好的），有的讀書默寫。均很寫意，全是自由學習。教師不於桌間巡視，亦不作個人指導，只在教壇前行來行去。一時，有畫了圖畫的男生兩三個，持其成績物往先生處，先生則受起，一一問其描的是什麼，如何畫來。只微聞很小聲的說話。多或是如何如何的批評吧。雖有些在四寸五寸大的小紙中，能畫出家屋教會市街等，但多不很好。其間一男生以很小的聲音開始唱歌，鄰席之二三人亦和之而唱。漸漸聲大。教師暫止之，而以足踏講壇，取拍子而在唱着歌的教室中行走，於是作算術者，習字者，悉齊唱歌，於是成爲全教室的唱歌。我喫了一驚，正思不知如何了結，但合唱只一會兒童又靜肅回後學習。有二三個小孩子隨便立在便所，行去歸來，在教室內的門口，擡着，打起架來，有一人在教壇上絆倒。又在教室中間，有兩男生相爭，教師亦不叱罵亦

不制止。我現在又喫一驚，正不知其後事如何，極替此標榜互相信賴的共同社會學校耽心，然而並無意外的大打架，而終了。時教師因事，一人暫時他去。彼外出之時，一男兒知我是日本人，乃請教日本字母，各兒童亦均停止工作，迫我寫日本字母。我亦以為在此學校中，亦沒有什麼問題，乃在黑板上以平假名寫日本字，兒童均大喜，寫之。其間教師歸來，看見黑板上的文字，問我是不是日本字母，我回答說：「依兒童們的請求寫的」他說：「這是很好的東西，教吧，我也想學呢。」亦站出黑板開始學習。這真不得不令人想起托爾斯泰在俄國始創的無制我的學校。

我又由此後首席教員帶引往看別的教室。在此，此教室的自由空氣雖較少，但無論如何，全校的空氣均是自由的，以使兒童訴於各人自己的體驗而學習為原則，教師不多教。採無賞罰的方針。當然，體驗及機會教授，均同有重要的意義。然而亦要先有一定之主義原則方才有效。未思想過某種之主義原則，要求兒童自然的作真正的體驗，亦大難了吧。故我以為只等適當的機會的到來，太覺無聊吧。

### 第一級(女生)理科

在理科教室，其中亦有二三標本架。另外隔壁有很大的標本室。但標本甚為貧弱。一位三十來歲的教師，方開始教授。我一個人入室，此教師前來握手，生徒均起立敬禮，互相問好。

教師對我說，現在是依生徒自由質問，而作教授。

略述元素與原子。

一生徒起立，質問道：「有謂石炭，石墨，金剛石，均是同一元素，不大像。如何知道是同一原素呢？」教師答道：「在外形上來看，誰都會這樣想，但化學的研究，則知其為由同一元素而成立。這是一種可燃性的東西，什麼元素，知道麼？」一學生即連聲說道：「是炭素，是炭素。」教師說道「是，是炭素，然而石炭容易燃燒，石墨，石剛金，則非高熱不燃燒。要之，三者均經很長的日月，與強大的壓力而成的不同的東西。」如此解說給生徒知。

教：「由石炭取得的有用的東西，有誰知道？」

生：「焦煤」，「瓦斯」，「阿尼林染料」，

教：「阿尼林染料是德國特別的工業，輸出外國，色素有很多種」。又往隔壁的標室取來

染色標本，傳觀。

教：「知道石墨的有用製品麼？」

生：「作鉛筆」，

生：「石墨怎樣造鉛筆呀？」

教：「將石墨與粘土混和，凝固之，附以木殼，便成。其凝固的方法，很專門，很難，其詳不得而知。德國的鉛筆很好，很有名，輸出世界各國。在德國的產地，知道麼？」

生：「斯德特加爾特及其他南德地方。」

教師往標本室取出示鉛筆製造順序的標本，一同觀看。——雖不很好的標本，但已明示由石墨變成鉛筆的順序。

生：「此木是什麼木？」

教：「這是澤特（一種杉木）」

生：「澤特是怎樣的木？」

教：「我也未見過澤特」

此時教師突然對我說道：「喂，教授，在日本有澤特麼？」

我略一遲疑，其實我不知道澤特，但想無論何是杉屬的木材，乃誇口說：「在日本有很多。很直，是柔而有用之材。不過日本的澤特以作鉛筆之殼太硬，故用美國澤特。美國的很好，德國的鉛筆殼，亦是美國的澤特罷。」

教「多謝，如現在所聽見，日本有很多澤特，不過鉛筆殼則用美國的。」

1. 此即所謂機會教授的樣式。應生徒之質問而行教授。應生徒之興味而進行，這是校長沙利爾曼多年主張的理想教授法。當然要使生活全體的興味，向於同一的方向，但在此，雖一人質問，而其他的則毫不關心。其中，雖教師熱心說明，但自始即不聽，只顧織東西的女孩，即在最上級之三十一人中，尙見有三人。

2. 理科標本室雖在隣室，但因教材不豫定，不豫先放好標本，徒多費教授中的時間。況物理化學的教材，到底臨時準備，其間不妥當的事，當很多吧。無論如何，利害是相伴的，如高學年之機會教授，決不如沙利爾曼的主張，爲良的教授法。惜沙利爾曼先生因病告假，未以所感質之耳，



## 第八章 生產學校(Produktionsschule)

保爾阿斯特力希之人物

阿斯特力希(P. Oesterreich 1878—)生於賀麥命之哥背希爾。父爲木匠。卒業於鄉間的小學校及實科中學，入柏林大學及格拉衣夫斯華爾特大學，修數學及物理化學。高等教員試驗合格，乃奉職於解倫，利亞，及其他各地的文科中學及高等實科中學。現爲柏林色尼背爾希之賀梭林高等實科中學校的校長兼教授。一九二〇年，彼與中等學校教員之有志者，組織學校革新聯盟(Der Bund entschiedener Schulreform)，發行種種的著作。而彼乃爲其會長。此團體後來包括小學校教員及其他之有志者，以青年運動之精神，及社會的人生觀，及應新生活形式的文化發展的精神，徹底的改革教育及教化制度爲目的，故不如從來的革新論者，單作教授法或一二教科的增減。

歐洲大戰以前，及在今日之教育界，只有一方太過顧慮兒童之欲求，只苦心圖使其滿足之遊戲教育家(Spielpädagogen)，及他方不對兒童求若何的理解，而強制其克己，忍耐，從順，

的強制教育家(Zwangslehrer)，而不作在人生之最重大的任務，「到勞動的意志」之覺醒及養成。只在「學校的狹窄的範圍中，只讀教科書，遠於實際的生活，故須改造之爲生活學校(Lebensschule)」，使少年入於生活之中，而知實際的生活，及養成能完成勞働作業的任務的能力。特別是其勤勞作業，與有益的結果——經濟，相結合時，最爲有價值。

原來德國的教育界，多有理想主義的傾向。故實利主義的教育論，不容易感動社會。然因大戰後的疲弊及精神傾向之一變，漸生出社會的變調，故於此乃有生產學校說之唱道。

阿斯特力希於其自傳中自謂：「與其謂余爲教育家，寧謂爲政治的人物」。他的思想，信奉社會主義，在政治上，屬於社會民主黨。故他與他的有力的協力者加惠樓(Kawelan)，均是個大俄國同情者。在哥爾巴哈的「教育者莫斯科」一序文中，阿斯特力希自謂。

「看東方吧，我時時這樣說：在土地雖散漫而民衆接近的國家中，有根本新的東西。在我們西方，革新的意志，亦被壓迫而不能抬頭。我們想由東方的朋友，學新的生活形式」。又云：「我們對於蘇俄及亞洲，有最多的屬望」。我們即很可明白。

他亦如其他的革命論者一樣，對舊教育下嚴酷的批評，激烈的非難之。即舊來的學校，是

固定的，只形式的而他自己却相信是理想的。雖大唱施行公民教育，然就社會人之養成則無所論究。雖唱個別化，而教材則固定，只墨守公定的教授法。意志陶冶則極不拘，而只作知的陶冶。學校之歷史不支配生徒，而教師的訓練支配生徒。彼等以從順其監督者，努力讀規定的教材爲已足，這乃是今日生徒的主要道德。故彼爲期作民衆教育，新國民學校論的急先鋒，發見兒童之天性，及使之發展而與以十分之機會，以改革今日之學校之型式。學校是生活的中心，不是生活的自身，——主張生活學校，即直接或間接作形成兒童之生活的教育。將來的學校須是人生的寫影，故決不如舊式的學校以教授爲中心，教材萬能主義，只依賴書物，只重記憶的練習。教授不過是補助的手段。真的教育手段，是作業。須重視木工的，工場的技術的，藝術的，社會的作業故校舍之外，須備有運動場，庭園，牧場，農園，工場，馬屋等，社會的與以影響感化。不如舊式學校，學校與家庭分離，而常須爲兩者的生活團體。父母不特在家中監視學校課業，自己來校予以教授，這是好的。學校不是私的東西而是公的東西。又在新的學校中，對於兒童決不用懲罰，只以同僚朋友的關係作如勸告，援助，指導的行動之生活的幫助便是。

如此，他的生活學校論，一方是作業學校，同時一方又是共同社會學校。就作業學校論，

他由啓爾欣斯泰那的學說出發，而表贊意於實際的作業之提倡，技術的社會的行動之採用，又彼較之啓爾欣斯泰那，更進一步，由社會之道德上考察是等之作業，作業是手與精神併行修養，結果使人格向上的東西。

他所設立之學校革新聯盟之原理中，有如次的條項：

A. 新小學校是爲全國民之教化之共同團體的機關。其任務爲教育少年屬於國民社會人類社會，在身體方面，經過陶冶，在精神方面，是自由的意志之強大，富於感受性的社會的屬員。

B. 依新小學校的生活形式，使少年以其特有之價值與指導者之感化而發展。新小學校的根底，是兒童，父母，教師三者之教育的協同的社會。其指導統一，須委於學校委員之手中，然其機關則爲父母代表，學校自治團及兒童自治體。

以此由其唱道須將舊來的只以一面之知力陶冶爲事之記憶學校，變更爲覺醒少年之各種能力一切的生產學校，將其知的，技術的，藝術的諸性能，均齊評價，促進，更陶冶身體及衝動生活，而發展社會的意識，看來可知其所主張是合採作業學校與共同學校，一反從來的固定的

小學校，有應適於一切才能程度之通融性的統一學校論者，生活學校論者。他的同志稱此理想學校爲生產學校。生產學校的內容，極難一言說盡，茲略述之於次。

生產學校名稱之起及其意義 生產學校的名稱，始用於一九二〇年，即阿斯特力希之同志高唱自由學生生產團體 (Die Freie Studentische Produktionsgemeinschaft)，以使生產的作業 (Produktive Arbeit) 發達，爲學校之任務，力說成業的作業之教育的價值。原來此生產的作業一語，實是由近由社會主義學說之鼻祖卡爾馬克思起的。他在資本論第十三章有謂：「達一定之年齡的一切兒童，與教授及體操同時，課以生產的作業之將來的教育之萌芽，乃是由工場組織而發生的東西，不特爲期社會的生產之向上的方法，且爲生產多面的發展之人物之養成之唯一的方法」。而論述教育與工業的關係。由此思想，生產學校乃湧現出來，這是他的同志加惠樓所說的。

阿斯特力希謂：「生產學校非如記憶的學校，作死一樣的陶冶的學校，亦不是爲機械化一面的能力，不完全的專門家的準備的學校，亦不是作某消費階級之官僚化的特權化的補充，而是由對環境之自然及生命的兒童的態度，社會的體驗出發，而儘量的期有利於經濟的學校。」

加惠樓又更明晰的論述謂：「生產學校是欲將兒童在共同社會的範圍內，陶冶其特殊之能力，養成達到自己負責任及特別是經濟的生產活動。故此學校之原理為「少年及喜歡」，而非強制，鍛練，利用，及賢明過。故在此學校，於教室之外，尚須具有園圃，工場，食堂等。兒童為初步的普通的教育之旨趣，而非與各人以同樣的知識。須各自依其所選擇的課程，得受言語的教學的技術的及其他之教養而與以自由」。又謂馬克思所言之「教授及體操與生產的作業的連絡」；乃是救濟吾人的困厄的唯一之途，為達到多面的發展的人間之生產之唯一的方法。故所謂生產學校的名稱，實由馬克斯該語而起者也。

希爾加亦謂：「生產學校者，由生產的作業而得其名，在此作業中，有所謂一切之健全的人格之社會的個性之構成之教育的意義，及所謂創造的能力之特別評價的方法之關係，及所謂依適於少年之年齡才能之能力利用而自幼時始，即盡其社會的任務的社會之關係之三種意義」。

要而言之，生產學校，可說是以生產的作業為其中心概念，而使其發展，而依共同社會學校與作業教育之二大原理，兒童，父母，教員之三者之一團結合，對兒童盡量與以最多的自由

，及自己發展的機會。又依多方面之勤勞作業，而陶冶其人格的學校。即此學校，為達到社會的人道的人間的意志之象徵，於同胞的生產性之中，使少年達到自己意識，達到高尚的存在而發育，由必須的物件，需要物件，美的物品之使用，製造，感謝，及共同生活之練習，以圖兒童之身體及精神能力之健全的自己發展。這是阿斯特力希的主張。

生產的作業 然若謂所問生產的作業 (Produktive Arbeit) 是何意味，所謂生產 (Produzieren) 是如何的東西，則可說是創造價值的作業 (Wertschaffende Arbeit)，而所謂價值，乃以經濟的實用的價值為第一義，須由直接生活上必須之價值而出發。故阿斯特力希舉可生產的物件「第一即學校生活上之必需品」，格烏愛拉烏亦謂，生產學校須儘量以完全自給經濟主義為原則。然而學校是生產的，雖為經濟而服務，但兒童之入工場，不是以彼等為生產的奴隸，由彼等榨取。學校，家庭及鄉土之經濟製作，提供物品，不過要求於兒童養成生產的之知識，貨物之鑑別，及連帶觀念而已。故彼等謂決非只偏狹的熟練，以養成無精神之職工為主眼，以作業教育手工教授為全教育之中心，而是期社會的全人格之陶冶，故以達到全體之教育 (Erziehung Zur Totalitar)，全體的人間 (Der Totale Mensch) 之教養為理想。不過較此人格之陶

治，全體之教育，更爲重視經濟的生產的概念而已。一觀阿斯特力希曾謂：「凡欲完成義務的意志，是只由生命的必要而起的。只有由生命而起的，才生強固的意志。例如在農夫的家庭中，妻子皆由生活的必要而勞動，然而牧師的兒子則毫不知父親的勞苦。故課一切子弟以勞作作業，乃是必要的。而不可不使教育與生活相接觸」。即可明白。

在實際上，基礎學校終了之後，依兒童的知能的程度，優良者使每週三，日受最少限的教授（鄉土科，國語，地理，理科及算學圖畫之教授），而其他則自由選擇。正常兒童則以同樣的教材，每週學習五日，教授五日，而第六日則使各兒童依其意志而自由行動。然亦須改造爲有伴知能之進步，或由五日教授進爲三日教授者，亦有反之由優良組變爲正常組之可能，之極有通融性的組織。

以上學校重新聯盟，大努力於其教育理想之宣傳，雖作教育上之很多的出版，但純粹的生產學校，無論在何處，均未設立。故其實際上的施設，其結果，尙未詳細知道。只有，雖有少不同，但亦是由相類似的思想而經營的，柏林郊外之衣解命園藝學校，佛蘭克福之維多利亞學校，漢堡之李希筆克學校等而已。

生產學校之批判 以上之生產學校論，全是最近才發展的教育學說，故其中頗包含有種種未成熟的改良論，或革新的先解，而遠於盧梭之手工教育論發其端，最近則與俄國的蒲浪斯基 (Bronski) 的生產主義之教育相共鳴。在此中，混合有生活學校，生產學校及有彈力性的好處的統一學校論的思想。沙烏背，魯德等均一致如此批判。此外，他尙包括共同學校的思想，唱男女同學，兒童自治，父母之參與學校教育等。故在多數之革新教育論中，是懷抱有最錯綜的學說。原來阿斯特力殊，不是個系統的教育學者，其所說是缺乏論理的明晰的複雜的東西，亦是不得已的。但在其根底，則有統一的根據，即社會主義的思想與沙烏背所述者是。蓋彼有欲以經濟及社會連帶為中心，而解釋人生的人生觀，是個政治家資質的人物，又值在現在德國民之困厄的境過之下，此種學說，乃是當然的事情，而他的教育論，多與其他的教育革新論者相同，可視為全然特異的學說者，很少很少。只不過他的中心概念是作業的教育，生產的作業論已而。然此生產的作業，有獨立的創造的創作意味，與哥的格所高唱的自由精神的活動說相同，亦不足為特異的學說。他的特徵却約有二方面。即彼以為所謂人類性之健全與人間之充實者，乃在於教育的理念與經濟的理念，漸次合成一致。經濟之教育化為現時之國民的並國際的

政策，乃是他的信念。故此重視社會的關係上之經濟的價值，生產的作業。納學校的作業於國民經濟之中，以學校為生產機關，乃是他的生產學校之根本原理。雖他否認他「不是蒲浪斯基的學徒 (*Seines jünger länd nicht wir*)」，但他含有為後者之主張之演述者的思想，則為無疑的事實。蓋蘇俄政府，欲以共產主義的理念，支配政治的，社會的，及精神的全範圍，從而又為教育制度的根據。故學校為養成普維階級，永遠奉行共產主義的機關。蒲浪斯基嘗論曰：

「新俄的學校，是作業主義的學校，但不是如啓爾欣斯泰那所主張古味之手工的學校。何則？蓋今已機器發達，凌駕人手故也。為教育原理之手工作業，已毫無尊重的價值。此不單方法的缺陷，實在於文化的內容上，不十分完善。新學校須能創造新道德，新文化，新社會，——共產的。是故其最適切的名稱，便是須稱為「生產學校」。

又蒲浪斯基謂：「工業 (*Die Industrie*) 者，乃是社會教育，社會的知識，社會的教化及實行之理想的學校。工業是人類征服自然之最勇壯的原理」。在俄國，以機械而不要筋肉勞働。雖非真正成熟者，雖為如兒童等之半個人之勞動者，亦可使有生產之可能。是故編少年入工

業及勞農的勞働團體，則其精神的陶冶，亦能依工業的勞働，而達到。故蒲浪斯基謂：「教育之目的，導兒童入於近代工業的文化支配之下。換句話說，即發展由原料及自然力，製造人類需要的東西之兒童的能力。這乃是生產學校的目的」。

固然，以學校生活，使近於社會生活又生產實用的經濟的價值，為教育的手段，乃適當之事。不過，若以之為唯一的目的，即教育定須生產經濟的價值，則不妥。蓋所謂教育的學校者，雖須重實利的經濟的價值，但精神的教育尤須重視，如蒲浪斯基及阿斯特力希的生產學校觀，在工業學校農業學校及小學校之實業科，是適當的，但在一般學校，則不充分。雖云以兒童為新人，為形成新社會的新人員，然夙即使從事於種種機械的技術，不過只為成人的利便，而驅少年為機械的經濟的奴隸而已。教育的學校，全只為成人之經濟的生產支配時，即為兒童死滅之時。故加爾生反對生產學校謂：「在教育中兒童的作業，由經濟的立腳點而指導，須依於團體的作業而行的一般的觀點，固屬正當。然而原來家庭的作業，簡單，少分工，但無限分化的複雜的機械化的社會作業與此同視，驅兒童使學，只以經濟的價值之生產為教育之任務，實為謬誤。尤其是設兒童農場及兒童工場，為節省學校的經費，強各兒童作成人所作之物質的生

產，不可不說是大謬誤。教育的生產作業，不一定是經濟的作業。經濟的作業亦不一定是生產的作業。在阿斯特力希的生產作業的根底中，混同此二概念」。這可說是適當的批判。我們當然可相信作業學校比之從來的更爲徹底的，乃是經濟的作業主義。在學校中，具備諸種實際的設備，使練習，不只爲學校生活，即兒童生活的必需品，亦於此中思考製作。然而其根據，須仍是精神的陶冶。魯德謂：「種植決非兒童之生活之必需的作業」。頗當種植的價值乃在於精神的陶冶，不是單只種植。在一般作業中，須以作業目的之設定，計劃，創意，喜歡的製作批評，修正的教育的價值爲主要的目的。經濟的生產，不可爲生產的作業的目的，況只以經濟的生產爲精神的陶冶，以教育的根據在於經濟，不可不謂本末倒置。

又在近代文明諸國中，均由人道的觀念，限制少年的工業勞働，努力於作防止阻害心身發育的事情的立法。然在蘇俄，則以兒童少年之工業勞働爲自然的事情，驅彼等自幼即編入工業生活之中，視人類爲產業的奴隸，這決不是正當的人道觀，教育觀。

不祇此也，新教育新學校，是爲兒童少年的，又是爲全國國民的東西，決不可爲一黨一派的機關。然以學校爲普維階級的機關，以教育利用爲階級鬥爭的手段，已如在共同社會學校一

章中所述，全是謬誤的思想。

## 第一節 諾衣解侖之園藝學校 (Gartenarbeitschule)

創立之歷史 在柏林郊外之諾衣解侖 (Newkollen) 的園藝學校，成立於一九二〇年四月。然以前自歐洲大戰中，一九一五年，爲此學校之創立者及校長的海因 (August Hryn) ，於暑期午後，召集國民學校之男女上級學生使作園藝，一方又使得生物學的智識及以資精神，身體之訓練，他方又爲使避去大都市的誘惑，企作一時的專門的殖民 (Facultive Kolonie) ；以成績良好，得父兄之有志者之後援，乃漸次擴張其事業。但此時他因大戰，被召去，事業乃一時中止。然不久彼即回來，市當局要求彼實行此計劃，且將從來之市中的國民學校與園藝學校相連絡，並允許支付經費。一九一九年十二月，市議決與其地方之國民學校連絡，設立一新學校，併支付其經費。且任命創立者海因爲校長。至現在與之有關係的國民學校有八所，是即新設施的園藝學校。

學校之諸設備 此學校在其環境上，得有很大的利便，即兒童之通學距離最遠者，不過僅

二十五分鐘的路程，在校地周圍的德爾多夫運河中，有無限的水量，灌溉便利，在附近有壯大美麗的國立競技場及運動場，又接近於有種種完全設備的市立公園。

為學校之中心的園藝場約有四丁步的廣大的面積。各校高學年之六個學級，總計有四十八個學級之男女少年，在此作園藝的實習。即在此中，各學校，各學級的園藝地，不特各有一定，兒童每一人約有十平方米突的花畦。以廣而美的道路區分各學校的園藝地，以狹的畦道區劃各學級的園地，而以砌石分開各人的花畦。又各學校均有一約千五百平方米突的共同園，為共同作業，而各教師亦各有其小園。各學校均設小事務處，均連絡於總事務處。在此，於管理人之住宅之外，有二教室，校長室，實驗室，手工作業場農具貯放室，及動物小舍等，一切實際作業所需要的設備，均有。又距離約五分鐘路程的近處，有面積約五反步餘之市立公園之一部，此處是植物園，種種植物，分為有毒，纖維，山地，食料，藥用，牧草，水草，風媒虫媒等而栽培，以供研究者的利便。

此園藝學校之課業，分為自然科學，幾何，體操遊戲之三大部份。國民學校之上級生徒，其修學由四月至十月。每週三十二小時之教授中，自然科學四小時，幾何學二小時，體操及遊

戲四小時，合計十時，即一日五小時，兩日的修完。而其他的學科，均各在各舊校舍中學習，故每日最少有兩學級來此園藝學校，觀察完全生的自然，讀自然。而在此際不如舊的學校，單用耳目，而以吾人全體以全能力而學習。故在此，除園藝以外，亦有工作，運動遊戲，理科教授，理論與實際，精神與身體，雙方均常活動，故不陷於一面的陶冶。即不單學植物與動物的作業，且學物理化學地質礦物等，又作修理製造農具等的手工作業。又為計算測量花畦農場而學幾何。又為利用運河以運輸生產物，少年等與舟夫相密接，及知小船的構造法，駕駛法。又可知貨物之輸出輸入等的關係。是故此是實際的生活學校能與世界的溫血相通接。

目的 然此學校的目的，決非只在養成園丁，木匠，金工等，而只在於欲使人間內在之諸能力，發展起來，解放創造的活動，使能十分堪將來之生存競爭。又如此，作精神的實際的活動，以得知各人之能力天稟，於將來職業選擇，亦有益處。

此學校為少年們之午後及星期日的遊樂場。為暑期中生活不豐富，無休暇旅行之裕餘的家庭，之父母與子女的娛樂休養的場所。及為其他競技水泳等的運動練習的場所。又在此學校中，不是教師一一指揮命令生徒動作，而是教師亦為團體中之一員，友人，勸告者，補助者於此

，以生徒全體作耕種，施肥，播種，除草，收穫，搬運，處分等。不消說，即道路之修繕垣根之改造等，亦以生徒全體當之。又時常由園藝學校校長處聽講演說明。於其間，知道各人自己或他人的長處短處，由工具之使用，互相幫助等，痛切感知與他人協同的必要。亦即為兒童教師父母的共同學校。

如此，兒童由團體作業取得的知識技能，於個別的菜園中，各自栽種，種種的花卉野菜。由自己記錄其間的經過，作成文章描繪圖畫。當然教師時時視察其間，回答他們的發問，與以注意勸告，及作指導獎勵。

由是，又於此間每年秋季收穫後，作一全校之豐祝年，共為快樂的團聚。學校對於一切事情，不特是個生活學校，且由其經濟的意義，是生產的學校即能賣去其收穫，則容易購置次年度之作物種子，苗秧，且漸次增加果樹蜜蜂的收入則能購置農具體操器械等。在此校創立不久，一九二〇年中，除總收入二千馬克外，尚各兒童由自己名下的菜園，至少採回三十馬克的菜蔬花卉返家，其數約當六萬馬克，在大都市外，此教育不特在精神上，且在物質上，生有很大的利益。

## 第九章 奧圖之自由學校 (Die Bershold-otto Schule)

奧圖之人物

比爾多爾奧圖 (Berthold Otto)，是在現代德國，未有與其名稱如此廣播的實際教育家。不，不單在德國，他的名字，在瑞士，丹麥，瑞典，奧大利等一切通用德語的國家的教育界中，亦相當知名。或以其為革新的新教育家而尊敬，或以之為只是新的支離滅裂的空想家而嘲笑。不過在今日，全然嘲笑其學說，如一種幻覺的教育家的速斷，則未免太過奇酷。

奧圖一八五九年，生於修累曾之姑那拉烏。少年時卒業文科中學，乃入基爾及柏林大學。後在各地任家庭教師或私教師。後又在漢堡市作記者生活。後設小學校於柏林郊外東南二里之李希特飛爾特而經營之。

昔巴西道共鳴於盧梭等的學說而建設德沙烏學院，大創兒童本位的教育時，雖哲學者康德讚謂：「此學院之教育，如貴重的種子，適於善良教師之養成」，然而與巴西道相識之新人文主義派之黑特爾，却罵：「巴西道的教育法，欲將須經五十或百年始可出現的櫟木的森林，

僅於十數年間造成。我對他所經營的學校，即「匹牛兒亦不肯付託」。這是教育史上有名的事實。於澈底的主張自己之所信及好批評非難別人的學說的德國社會中，對教育上的設施研究，其正相對的批判之起來，決非希罕的事。現在對於奧圖的小學校，雖亦有「低能兒之小學校」，「劣等兒童之遊戲場」的批評，然而有名的教育批評家古魯烈德贊謂：「兒童皆為自己的教師而行，在世界中，是最希罕的小學校」。又立哈特謀勒亦評謂：「如奧圖不是以教育學充滿其生活之內容，又如彼，非以一教育研究家齋大意義於世界」。其酷惡的批評，與過大的贊賞，其皆不當。不過我相信在他的研究中，必含有若干的新意味，而於他的主張中，必含有若干的真理。奧圖的教育論，要而言之，乃是德國文化之教育，古代俗語之教育，合科的教授，家庭教師的學校，兒童中心的教育等就中「*Didaktik von Kinder aus*」一語，本是實驗教育學者毛孟及漢堡的教育家們始用的熟語，然奧圖使用之後，即成為一般流行語，而至於謂今日的教育，一切均須以兒童為中心。又「家庭教師之學校」，乃是他的學校教育法之全體，經他二十五年來他的實際的努力奮鬥，今已為全德國的教育界所認知，或善的意味，或惡的意味。

奧圖之教育學說 他的主張，由對現代的教育猛烈的批判開始。一個便是在各高等學校的外國語教授過重問題，第二個是形式的機械的教授法問題。奧圖以爲德國徒然崇拜外國的文化，特別是在各高等學校中，外國語教授過重，費極多的時間與勞力，實是教育上可怕的迷誤。古代之希臘民族，輕蔑所有外國的文化，只依賴其自國之民族的精神的天稟，而遂其發達。然而德國國民，不依賴其自己國民的能力，輕視自己國之國語及文化，徒尊重外國文化，爲外國語的教授，殆傾其全力。原來言語與其表現之內容相切密結合，故不能將他國的文化內容完全作爲自國的東西。文化之發達所必須者，爲須使之全然由自國民中使之成長，此只有在不輕視國的文化時，外國文化始得發揮其價值。忘出自己的國粹，徒然憧憬於外國的文化，爲此種教授而努力，是無用的。

他又以爲今日的教授法，顯然是形式的，墨守階段，定教科案及時間表，強於一定的時間中，注一定之教材於兒童的腦海中，一切均是機械的陷於空言。真知識是決不能今日的強制的給與的。如今日的教授法，知識祇於外面附着於兒童的頭腦，不過是一時的，似爲知識但實非真知識，而是假知識。且這樣，却不過導人於鬧愚之高慢而已。原來兒童的精神，不是機械

的，若欲使有機的活動發展，則先使其應兒童自己之強烈的興味而發動，只於彼等真正熱望教師的助力時，才與以指導幫助，便足。若彼等非由衷心希望時，不追求之時，強注入教材，亦無何等效果。真正的教授，須依兒童與教師無隔閡的精神的交通而行。而此精神的交通，依教授而補足。真的學習與真的精神活動，決不能以反於兒童之自然的性質的事情而行。故不可如今日之只重視外國文化，徒作機械的強制的教育。蓋所謂文化云者，是自然的東西，故無論任何民族，均有其自己固有的東西，故須創造其文化，不能徒然由外部強制注入授與之。一切生物，須以自己之力育成，故須爲自然的自己活動。由外部助成之，將他國的文化強制於自國國民，依此而促其發達，豈非論理上之最大矛盾。

自由教授家庭教師之學校 是故教授到底須由兒童自身的興味出發，而決不可由教師教授之。在兒童中，必然的內在有其發育的法則，不用合理的固定的教授法方能使之盡量開展。教授須應兒童的發問，自然的使其發展，即創所謂自由教授的形式，名之曰無拘束的教授（Zwangloser unterricht）。

據奧圖，一切的教授，須養成兒童思考，觀察外界的能力及思考內省自己的精神的能力。

由此意味，形式陶冶即爲教授之目的，亦爲整個教育的目的。「彼所謂理解一切事物的人，便是有教育的人」。慣於依獨立思考與自己之言語而表現，乃教育上最重要的事情。如此，兒童自己能獨立考察內外的世界，有意義的把握，比較自然界及精神界的進行，結果構成各人自己的世界觀，故彼之教育，事實上，乃是以個人完成之原理爲第一之個人的教育學。

如此奧圖以爲教師恰與家庭教師相同。每日數時間在兒童之側，應彼等的發問而與以解答，最佳。故偶然的刺激兒童，使發問問題，乃最重要的事情。且謂：「兒童每日於其自己村落之一部遊玩，對於每日所直觀的周圍的事物，須由兒童自身之內部之性質，解決之，構成概念，以至於修正，是即自然之教授過程」。又謂：「我教自己的孩子算術，無論何時均以實際生活，使彼等感到非算不可時，此事物即成爲問題。如此，依孩子們的續發的質問，漸次使達於算術的要點」。

由此，「每日的生活，乃是兒童的真正優良的教師」。即他們的學校「不是教師教授的學校」，乃是「兒童由自己學習的學校，以教師只在兒童之側便妥爲主義，故乃成立彼所謂之「家庭教師之學校」。是在：

1. 無拘束，
2. 正當之時，
3. 困難之除去，

的三條件之下的「自由學校」(假若不厭附有教授之名稱的話。)又雖云最好是撤廢教授法，但亦計劃最高階段的教授法。蓋無論何人的身體只與以健全活動的機會，使避去有害的影響，則能發達，是為體育之最上原理。但世人雖在體育上承認自由，但關於精神教育，則非以種種的形式法則抑壓之規制之則不滿足。不知抑壓能滅殺活動能力。故氏絕對嫌忌形式，如教科案時間表等，均以有害無利而排斥之。

然而依如奧圖的見解，第一便會遇着「我們的精神發達是否如身體之生理的物理的存在之發育一樣，依從同一的法則」？之一大疑問。他則很簡單的肯定之，以為他的學說的前提。但此無論到何處仍是個未解決的問題。當然身體的發育，亦依若干的法則，但其發育，即沒有所謂法構成，理解之必然的活動，亦可以發育，亦機械的保護，身體亦能發育。然而精神的發達，比較複雜，不能同一律規定。有人評謂奧圖的自由教授論的根據全是由的自然教育論與愛

偷凱的放任主義而立論，實無庸爭辨。

第二個問題便是陷於一種主觀主義，相信若各團體均依其各自的法則而發達，則各個個體能自己完成，不用說，變成與社會毫無交涉，甚且以爲此客觀的世界是片斷的無系統的之困難。但奧圖對此的解釋頗爲積極。即他不視客觀的世界爲知的系統而視之爲常生新行爲之意識之生的活動——發展，各個人只在社會之中受社會的影響刺激才能發達。

奧圖由此立場，廢去如舊來之以灌入既完成的知識爲職務，只立於乾燥的人爲的學校，而以爲須作自然的學校。在家庭中，由母親教國語，極爲自然無無理的強制。刺激他們而促進精神的建設，乃是自己的任務。集中其注意，刺激求知心，並不是不自然的，故兩者的關係，常極親密幸福，於其間，自然的取得各種知識，恰與學習母語無所異。然而在今日的學校，使幼兒靜坐於乾燥的教室內，每日三小時或四小時，且強其沈默。不先作「爲兒童的思想之根據」的直觀教授，而急使其由「所謂教科書」之外部的根據學習。兒童入小學校後，即失求知之心，喪其興味與發問，亦乃當然之事，在今日一般的見解，均相信學問皆是載在書上兒童不好的東西，若成人以爲必要，則竭力教入，何誤解之甚！教師與其謂爲教授者，寧謂爲兒童之活動之

看護者，與其謂看護者，寧謂爲兒童之自己活動之助成者（Helfer）。學習者是兒童。他們以自己的興味喜歡而學習，則雖學中文亦較由強硬的教師灌入，不願意的學習希臘語，爲遙多有教育的價值。如此奧圖大強調「由兒童」（Von Kindes aus），而以爲教授若不由兒童自身之發動而起，則無效果。故奧圖的教授論，一方面由其兒童觀而爲興味本位，他方面由其教師的人格主義而爲機會教授，以實行。

#### 奧圖學校之實際

他的學校，一九〇六年設立於柏林郊外之利希特花爾特。他在數年前。已立此學校設立的計劃，不過因其爲反時代的革命的教論之故，最初無人肯將子弟的教育交托與彼。不得已只將自己的子女五人，在自宅中教育。但至一九〇六年，收得男女學生十七人，乃抽出房屋，漸成學校。翌年耶穌誕日時，遷移於有運動場及園藝場之周拉街，增建校舍。後生徒數達三十人時得某婦人之助力，再遷於賓爾派因街。至一九一一年，建築新校舍。此校舍由大教室六，小教室二而成。其大教室則連通以爲合科教授時之用。二小教室一爲校長室一爲教員室，但後因生徒增加，亦改爲教授之用。生徒所用之桌椅，與通常者不同。有沿教室之壁固着的長櫈另

又有狹、輕、易於移動的桌椅。男女同學，只異其被服居室，此外並不受何等差別的待遇。

入學條件，不問其父母之國籍，宗教，及政治派別。只其父母須了解此學校的教育原理。決不加強制的教授於其子女為必要的條件。據說一切曾一度入其他的小學校的兒童，慣於強制的教授，初來此自由主義的學校時，亂用其自由，作不良的行動。然而這都是一時的，漸慣於此學校的生活時，乃漸次變成自制的。

合科教授 奧圖學校之特色中，其最著者，便是所謂合科教授。他以為合科教授乃是教師與兒童的精神交際的最優良的形式。然他所提倡的合科教授，與近時所謂合科教授少有所異。據他，以為兒童均有自己的法則於其自身之中，故能獨力作很好的發展，教師只刺激之，促進之便足，是即彼所說的無拘束之自由教授。

1. 故對兒童與以質問的絕對的權利，無論何時何地，對任何事物，均許其發問，教師則有應答之絕對的義務，無條件的須回答之。

2. 其次，世界全體，無論人間，無論自然，均以全體現於我們之前。故吾人須以此世界全體為對象。而其教授之內容及方式，須以教員及學生全體當時的興味而決定。故他的合

科教授，當然成爲無定規的機會教授。他主張教師之人格與自由，故當然相信此爲最良的教授法。

A 一般的（家庭的）合科教授 依奧圖之所述：「我們學校之精神的結合之主要形式，爲合科教授。每週三四次，由正午十二時至一時，集六歲至十九歲（小學卒業者）之全校生徒於一室。教員全體亦參加。校長爲司會者，而作指導。但無需議長作強制。最初先協議學校全體的事情，生徒依自己定立的規則而提議，討論，議決，特別是協議在學校內應一同實行的問題。其後討論至生徒提出的議程，當然，生徒無論何人，均能提出其所思，及敘述自己的經驗，對任何問題，可自由質問，一旦有某問題提出，由此至彼，繼續於全體興味繼續間，作談話。而此際特別有效者，便是對於幼年者之年長者之影響。即幼年者回答少時，年長者須儘量使彼等能理解的平易明瞭的談話，於是漸次全體均留意於此，而努力明瞭的發表。

B. 特殊的（年長者）合科教授 在此學校中，有幼年級下級中級上級之四級。故除以上之一般的全科教授之外，又有各級特別之合科教授。生徒亦可自由出席他級的教授。在此合科教授之時，沒有絲毫的強制，故女兒或編物，男兒或讀書。在年長者中，亦有作哲學的發問者。

要之，全校表示出家族的平和的態度。

據奧圖學校之教員基爾那 (Kocher) 之所記：

「聽見我們學校提倡生徒之自由精神的交際的人，無論何人，均先熱心的希望參觀合科教授。此教授使五十——六十人之男女學生，年齡相異的生徒，全體集合於大教室中。此時生徒不是向正面正向的就席，而是半圓形的就席，故能互相看見，與其謂為教授，則寧謂為會合 (Gesellschaft)。男女教員均就席於生徒之中，然決無傲慢的態度，及倚恃教權，全以可信賴的態度入於生徒之學習同伴之中。一切強制的態度及精神，動輒使人陷於虛偽，故我們的學校努力避免之。

一同就席，校長奧圖為司會者。其他的教員亦有為司會者。「以為學校必須是強制的」「教室特別是嚴肅的」教育家，以為此自由的學校，一定不規則，很騷亂的吧。而且實際上，成人的集會及議會中，此種事情亦決不少。但是，我們學校的兒童的自己訓練，有可驚的程度的肅靜，其間即有一人作惹人注目，騷亂的行動，此人必是由原來嚴肅強制的學校轉來的新參加者。

通常最先處置者，是關於全校的事件的質問談話等，其後，入於議程，這是或由兒童協議提交教師的議題，或直接或由一部生徒提出的議題。多為最近的新聞記事感想，質問，發表等等，有時，幼年者出題，上級生與以解答，不滿足則繼續質問，漸次深化，使全體緊張起來。會長及教師在最初決不作說明解答，觀察學生的理解程度，發表方法等。其中亦有對知識技術，均有可驚的才能的學生，一同啓發。至少亦依自由談話，學得一般之基礎觀念。而年長者為給幼者說明解答其質問，而形成精確明瞭的知識，而明瞭的發表。故生徒均於其實的內容，持有興味，由精神的交通的快感，即由內部而入此教授，故無由外部的強制。

此時生徒的發問是自由的，其範圍頗廣。地理，歷史，動植物礦物等一切事情，兒童無不發問。在通常小學中不討論的政治及心理的問題，亦一週間討論一問題。故可知在兒童的思想界中，有如何的潮流流動了，且亦可知他們的精神生活，如何與國民精神發生關係了。」

訓練 在訓練上，奧圖全是個自由教育的信徒，他給很大的自由於兒童。出入進退悉許自由。但他又認為兒童的順從，在教育上最為必要。然要求過度的順從，却反為生出不順從之基礎，尤其是依課程表時間表，由初學年起，即一小時亦永要求兒童靜坐注意，這乃是過度的順

從，不合教育，是不可能的。兒童須如在家中一樣被管理，如賞罰等殆爲無用的壓迫。即在家庭中，亦可知其不需要如此大的賞罰。在學校中最大的罰便是一二日間的停止入校，不准其上課，便已十分夠了。

原來學校教育，爲育成兒童的性格，不能變更家庭中所作的東西。人的性格決不能依教授而發展，而是由其自己在生活中見出有良好的模範的交際及抵抗競爭等而發展。故學校乃是一個共同團體使兒童生活於其中，最爲必要。原來真正的教育，是自己的教育，而此自己教育乃須行於共同團體之中。無論語言，道德，風俗，習慣，法律，秩序，決非由個人的意思而起的東西，而均是由團體生活而起的，而形成此社會團體，及爲維持社會，發展社會的手段。故最好教育者承認學校生徒之團體生活，好好的保護，則自己必要的秩序，乃由此間發展起來，而不是由於外部強制。蓋在人類的精神中，存有求秩序的衝動，自幼即見其萌芽，考察兒童之日常生活者，使十分知道。故在奧圖之學校中，由兒童之共同生活成立發那所謂完全自然的學校裁判。即兒童有鬥爭時教師不另用賞罰勸戒，選一裁判者與若干之輔佐者，使原告與被告並辯人對審，而決定其曲直。一九二〇年以來，新設一如檢察官的人，專聽受兒童的控告，此實爲

彼學校之訓練之全體。兒童於其社會生活之中，學得規則秩序，法規，裁判，選舉等。特別是學得負重大的責任，及彼等為立社會生活的規律，不得不規制自己。

批判 奧圖之教育學說的最高原理，是個人主義，自由主義；與盧梭愛倫凱相共鳴之處頗多。兒童如在身體發育上所見得到的一樣，知識與道德均自然的由內部而發展，特別是無須教師與以有意的教授，而須任其自由活動，唱導所謂兒童中心主義。此深深信賴兒童之自然性極為可感，然而我們的身體，雖說是由內部而發育，但豈非須由外部攝取經過選擇的榮養物？同樣，精神的發展，亦不可不選擇內在有陶冶價值之文化財，使攝取化為精神的內容。然而只立脚於自然主義，只以自由無拘束為教育上之原理，只以無教案無時間表的機會教授為最良，這不過是對舊教育之強制形式的反動思想而已，並非有完全的學理的根據。

奧圖之大尊敬之「由兒童」的主義——「大尊敬兒童吧」，固為現代教育上一重要的原則，此不過教育須以兒童為中心而作某種之目的行動而已。祇尊重兒童是不足的，須由兒童出發而走向理想目的。奧圖只知教育的半面，而拋棄其他一面。

為奧圖學校之特色之合科教授，是獨特的東西，雖與「為今日教育界一般的問題」的合科

教授，名稱相同，但其實不同。特別是如全校之合科教授，使由六歲起至十八九歲的青年合在一起，若一學期數次，固為必要，但每週三四次，是否要如此之多呢？又其內容形式，殆是由訓練上常識上之目的出發，故與今日之教授上所要求的事項，大異其趣。然既信之為最良的形式何以又不只採用此合科教授的形式，而將其他的教授形式全部廢棄？此在他主張上顯然有矛盾。

又奧圖的學校為家庭的，須作無拘束的機會教授，可謂為家庭教師學校。不過奧圖的學校僅有數十個生徒，在此小規模的場合才可行的通，但在別的學校，到底難行。至所謂真正的家庭教育，要如田園家塾，子弟共同起居共同飲食才夠得上，僅一日間有數時間的教授，而謂為家庭的，這不過是內容貧弱的言詞而已。

要之如沙利爾曼，奧圖等的教育家，在其教育學說之思想中，有直覺的天才的閃光，這是事實。不過多是無系統的，非論理的思想，比之其手腕的卓越，多有矛盾錯誤之處。



## 第十章 結論

以上，略述及批評最近起於德國之教育革新運動及標榜新教育之學校之理論與實際的梗概。然更概括之，綜合所謂新教育的全體各傾向，說明此等革新運動究向何處去，且對之予以概括之批判，乃是著者的義務吧。

大體在德國的新教育運動中，多着眼於舊教育之缺陷，亦有於其熱中改造革新之餘，大罵舊教育而提倡新教育論者均多由以新教育育成新人格，創造新文化新社會的理想論出發，而其根底則不一律相同。但其非難舊教育，咀咒之，破壞之，試作新的建設的熱烈的態度，則均相同。而在此革新運動之間，殆有共同的理念。彼得遜教授謂此新教育運動之中心概念為：

1. 生命，
2. 自由，
3. 共同社會，

之三者實為最適當的批評。

蓋最近的教育有漸脫離舊來的主知的形式，傾向，而變為與人生生命有密切的關係，之兩主要的根據。即一，近代的哲學，不憚於從來之純理的科學的態度，傾向於人生哲學，尊重情意方面，持人格的要素入哲學之中，故新教育論者，大受其影響。第二便是教育者，與實際生活交涉漸多，乃嫌惡舊來乾燥無味的教育。羅馬之辛尼加謂，「教育不是為學校而作而是為生命而作的」(Nicht Für die Schule, Son, dern für das Leben)，而他們亦以為須「為生命」依生命而為教育。在此所謂生命云者，是少年生活之義，或有實際生活的意味。蓋在舊來的教育，以兒童少年，單是未完成的東西，劣等的人物，學校為使彼等見習成人生活的場所，作將來之準備的場所，實極謬誤。這是成人的驕慢。人生無論在任何時代，均有價值，是不可再復的，嚴肅的東西。故學校無論在何處，均須是為兒童少年的東西，為滿足其正常要求的場所，為其生活的場所，不然則雖讀得很好的書記，長於算術地理歷史等的知識，但只不過是學校成績之一部，對於人生的生活並無何等的價值罷。故學校的任務，不只在於知識之授與，而在於使少年的自由的人格發展起來。承認其生活之自由解放，獎勵喜歡活動，更對兒童的教師的態度，要求其愛，信賴，尊敬等。如此一反如舊來的學校以教授為中心，專期使兒

童獲得豐富的知識及其組織系統，及反對從來之教科書中心主義，靜坐的記憶主義之教授，在新教育，專基於作業主義的原理，使作彼等之自己活動——描寫，模倣，構成思考，製作等故為有真正的「由內部之自己表現自己立證」，及「有大自由喜歡」的教育。又於此，可看出與舊來之重視知識之論理的系統序列之主知主義相對立之反主知主義，主情意主義的傾向，極為顯著。故比爾加謂：「新教育有多方的，活氣的，及個人的發展之三大特色」。誠有所見白之然。

其次又在新教育中共同社會漸次成爲一中心理念。此亦因從來之個人的教育學與社會的教育學之論爭，互二十餘年，尙未得明確的解決，故乃解釋謂原來人格是只在有共同之思想感情意志且富於實行力之共同社會中才能育成，故構成此共同社會又陶冶此人格，乃是教育的任務。於此。希爾加所言之：

「新教育以個人之本質的發展，與社會及人生之超個人的諸勢力相調和爲目的。」  
一語，所言極是。

約而言之，最近在德國之新教育的嘗試，實以作業教育主義與共同社會學校之二概念爲中

心。依之，育成自由快活且自律的人格，及企圖將來價值充實之社會，故不單重視豐富的知識與論理的系統，而以全人之教育，新社會之創造為目的。故亦如一時誇張之藝術教育，運動，今漸次其聲歸於中正。魯德亦謂在新教育中以共同學校為一大支柱，求個人主義與團體主義之本質的調和。

然而大概世之所謂革新家改造論者，只其直覺的性能，極為敏銳，極端憎惡舊來之組織制度之不良，及又極端是認其所提倡之新主義新計劃。以為前者是不完全的，全不堪用，後者是完全的，絕無些少缺陷而唱導。於此確顯然有誇張的宣傳的缺點。德國之新教育論者剛斯背爾，希，沙利爾曼，奧圖，哥的格等，均非難舊說，極為痛烈；反之，其自己學說的積極提倡，比較不多。而魯德非難哥的格將他的自由精神的作業稱為「教育之哥白尼的回轉」甚為驕慢（*Anm. assung*）誇張（*Werbtreibung*），這是當然的批評。此不得不令人惋惜驕慢，誇張乃是共通於東方西方之革新論者之精神型式。固然我們對此等新教育論者的創造的態度與思索，表很大的感謝之意。不過同時又警告他謂：「在誇你的天才之前，先捧感謝的祈禱於歷史與傳統」。要而言之，就德國的新教育，相信在其研究的方向，大有可學者，但尙未能全然贊同。故雖由此

等新教育受有幾多的暗示，但欲如下之批評以爲結論。

1. 生命與新教育 在新教育斷定舊教育是不接觸於生命的錯誤的準備教育，學校是爲兒童少年而存在的，決不是使兒童依成人的欲望而爲準備的場所。爲少年生活之場所，須以使其全人格發展爲任務，乃是對現代學校的一個新解釋，開教育上之新面目。然而以此，少年的生活，全與成人社會沒有交涉，亦無關係於現代及將來之文化，全無關係於價值的生活，以學校，無論在何處，均是遊戲的場所，使恰如幼稚園的繼續，這不可不說是很大謬誤。兒童少年須是成人的後繼者，是現代文化的紹述者，及爲國家社會之維持者。以生命的本質在於價值之發展，則吾人不可不期使自已之後繼者，使現代的國家益益發達，使現代的文化益益發展。故無論如何，須以學校爲教育的場所，教授的場所，爲彼等之將來，養成必要的德性，知能，趣味等，指導其價值生活，故學校無論如何，須爲生活之場所，同時又須爲將來之生活準備的場所，而負其必然的命運。作業教育與共同社會學校之教育，固均有極適切的方面，然而動輒陷於一面的形式陶冶主義，輕視實質方面之材料，怠於真正的教育教授，無論爲實際生活，爲人格生活，均有輕視必要

的價值內容之獲得之憾。

2. 自發活動與教育 在新教育，重視兒童之自發活動，無論道德也好，知能也好，一切均以由內部的獨自之發展為目的，不可由外部以權威教授之，強制之。全然須以獨自之能力，依自己之動機，使構成價值。故教師須解放彼等，與以完全之自由，常立於他們的背後，只待其活動。於此便含有盧梭的消極的浪漫的自然主義。然而今日的文化，非常複雜，其文化財亦多種多樣，小學校兒童，心身均屬幼稚，相信自由的放任之，只依賴其自發活動自己學習，自己獲得而能作完全的成長發展，即使是所謂「哥的格之哥白尼之回轉的誇張」。自然主義，自由主義，固有一面的真理，何人均無所疑，然而以此為貫通教育方法全體之最高原理則大為謬誤。即如果樹花卉之純然自然物之培養，園丁亦必須作施肥修剪，除草及其他的工作，而決不能自然放任。何況在育成價值充實的社會的人物，無論如何，不能只以此浪漫的自然主義而為教育。

由此，等待由內部之獨自之發展固為重要的事情，然以適當的機會，刺激其動機促進或限制其自己的活動，指導自己選擇，亦是頗重要的教育活動，不可忘記。

3. 兒童中心主義與教育 在新教育中，由前所論，高唱兒童中心主義特別是奧圖等，謂教育者不可干涉兒童的意志，打破其個性；命令，禁止，賞罰等無益有害；而力說，「由兒童之教育學」(Pädagogik von Kinden aus)。然而教育只追隨於此兒童之興味的傾向，則彼等終日，除自己之利害損益之外，不認道德的權威，常有陷於以一時的意氣，以感情而行事之虞。林德評此說謂：「教育之目的，須由文化上之關係上思考，然兒童殆為自然的存在 (Zerfahrensein)，而來於吾人的手中，即最初有如小動物一樣。吾人須養之成爲大動物，即不可不作文化的存在。然而仍照其衝動生活而放任之，不使感知何等痛苦，乃是大誤。世界上沒有絕無痛苦的生活 (Das Schmollose Leben)，教育豈非人生之第一部？教育須使兒童悟到於自己衝動生活之外，別有高尙的生活，吾人之全生涯，當追求之，不可不與其衝動的生活相鬥爭」。魯德亦以爲須由「兒童」出發，「到國民的共同社會」。故「由兒童」與「達到共同社會」乃是可互相補充的兩大中心概念，前者是方法的原理，而後者乃示其目的。故只採用一方，可謂爲偏頗。在入於共同社會生活之中，無論如何，不能只從自己的衝動，亦須與由外部的規定規範一致，最少亦

須服從之。在此，兒童中心主義的教育論，乃自由矛盾。

4. 環境主義與新教育 在新教育中，重視兒童之自己學習自己獲得，從而廢棄外部的權威。故反對舊教育而輕視教師的影響。教師立於兒童的背後便妥，只是他們間的同伴朋友。即在最重大的情形之時，只為助言者忠告者便足。故謂廢去如舊來之「我是教師」的權威。是故雖不是實用主義，而為環境中心之教育論，乃是當然之事。魯德評新教育謂：「太過重視學習，太過輕視教師，實乃是時代的疾病」。環境能啓發人，有教育的力量，這是不消說的，故須盡量利用之。然而大學之學生，只有圖書館與博物館之設備，若教授不得其人，則到底不能大成其學業，何況在小學校兒童的教育，不只祇知能的陶冶，且須完成情意陶冶的重大的任務。於此，無論如何，當然要教師之援助，指導，發問，說明，講演，感化。若真正依整理過的環境而施教育，則要有如李茲及威內京的田園家塾之完全的設備與教師的努力。僅備教室內的裝飾及若干之教授用具，而稱為環境中心的教育，亦可謂太過誇張了。

5. 教授上之諸形式與新教育 在新教育中，不只主張兒童之活動之自由解放，且大提倡教

師之活動之自由解放。對有人格的教師，不要由別人加之以何等的束縛。教科課程表，教授豫定，教授時間表，不消說，即如教育上之諸種法規形式，校長視學的監督，亦以爲無用而悉須廢棄，當然教育是須依教師的人格而行，然而學校中的事情，極爲複雜，易生齟齬蹉跌。故定教科課程表，教授豫定，教授時間表等，且又制定種種法規，示教師活動上之大體的標準。當然此等乃是須給教師參考的警戒的及指針，而無徒然束縛拘束教師之活動的旨趣。校長及視學之監督，亦實爲教師之良友顧問，欲爲其計劃經營之忠言者，指導者。舊教育只拘泥於此等形式，徒然拘束抑壓教師的活動，此實是當其責者之謬誤。然而全然廢去以上的諸形式，全放任於教師之自由，由教育全體之進步上參察，決非得策。何況如於漢堡比利曼等之共同社會學校中，校長在校內，只爲教員會議的議長，對外部爲教員團之代表而已，各教員的地位全然平等，適合於共和民主的制度，然而在現在各教師的修養，及其教育之手腕力量，不能不認爲尙大有差異的時代，則此種機械的平等主義，反會生出很多的弊害罷。



新書 教育

民智書局發行

### 鄉村教育新論

國立中山大學教授 古樸 著 定價一元二角

本書著者曾任鄉村教育實際工作有年，並親歷南北各省調查農民狀況，於鄉村教育之理論研究，年來更爲努力，故本書實爲著者學理研究與實際之結晶。全書分爲三大部，首篇從歐美各國及我國鄉村教育運動之得失，以見鄉村教育之真義，次將鄉村社會中各項重要問題，加以分析，後篇則着重於鄉村教育之實施，凡教育行政，校舍設備經濟支配課程編制，以及教學法及教師之訓練，源源本本，討論至周且詳。書前附有我國及美非印丹麥各國鄉村學校之插圖，篇末附有鄉村教育參考材料，極爲名貴。至書中所附表格文告與規章，尤爲他書所無，其價值可以想見，本書不僅爲從事鄉村教育事業之參考，且爲選修「鄉村教育」課程最良好之教本。

### 普通教學法

國立中山大學教授 陳禮江 譯 定價一元

本書係從心理學立場以論敘教學方法，除第一章論教師之任務外，先論兒童之本能，次述注意與興趣，習慣之養成，記憶方法，想像之利用，思想之激起，欣賞之重要，遊戲之價值，個別關係，社交行爲，學習之遷移等問題。終論自修及測驗與教學之關係。每個問題皆自心理觀點出發而發論及何種教學方式，方可以引起其心理上之作用。故本書實爲良好之教本。譯者陳先生爲教育專家，譯筆忠實而易解，尤爲難得。

### 法德英美教育與建國

國立中山大學教授 崔載陽 譯 定價一元二角

本書以法德英美四國教育之歷史的演進爲骨幹，詳敘四國近百年以來教育與政治及社會互爲因果之前後情形。首論法國大革命以來之教育方案與教育制度，次論德國自普魯士聯邦以後教育之革新及其進展，中論英國教育由私家經營成爲國家事業之經過，末論美國聯邦造成後各州教育自由發展之因果。讀者不獨於本書可以窺見近代各先進國教育發展之途徑，且可以明瞭各強國教育事業在社會發展上貢獻之重大，爲留心教育事業者所必讀。

中華民國二十二年十月初版

德國新教育

每册定價大洋六角

(外埠酌加郵費匯費)

原著者 小川正行

譯者 廖鸞揚

印刷者 民智印刷所

發行者 民智書局

分發行處 南京廣州北平

分售處 武昌長沙

總發行所 上海河南路中市



版權所有

民智書局  
上海河南路中市  
二〇〇五二〇二號

民智書局  
南京廣州北平  
武昌長沙

民智印刷所  
上海塘山路九百二十六號  
上海河南路二〇〇五二〇二號

豐