

師範叢書

西洋教育思想史

下冊

蔣徑三編



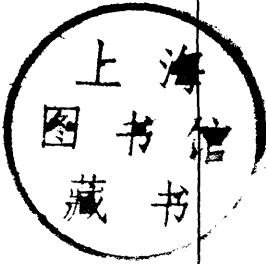
蔣徑三編

蔣

卅三除夕

師範  
叢書

西洋教育思想史 下冊



商務印書館發行

上海圖書館藏書



A541 212 0001 8339B

1658052

## 現代編

### 第十七章 現代教育思潮的演變及派別

這裏所稱的「現代」係指二十世紀的今日而言。現代教育的根本思潮，可大別爲論理主義與心理主義二大系統。前者，係以哲學爲基礎，故又得稱爲哲學主義的教育思潮，後者係以經驗爲基礎，故又得稱爲經驗主義的教育思潮。所謂經驗主義或心理主義，其背景固然亦含有一種的哲學，但其全體的思考方法，卻在以經驗爲主，心理爲本，即以我們日常所經驗的心理的事實或可稱爲經驗的自我爲基礎。反之，論理主義的教育思潮，則就一般的原理與理論的基礎上而建立地盤。二者的思想系統既異，隨之其性質亦異。

十九世紀的歐美思想界可說是哲學與自然科學的鬭爭的舞臺。因之，於教育學說上亦由所謂新人文主義與實證主義互相消長着。其中新人文主義的思想，大致是受康德哲學的影響，實證主義的思想，大致是受自然科學的影響。在歐美的思想界特別是德意志的思想界，很顯著地表現着這兩種思潮的鬭爭。繼康德哲學之後而起

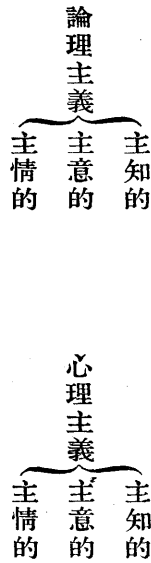
的所謂德意志的正統派的哲學，由斐希特 (Fichte) 經謝林 (Schelling) 至於黑智爾 (Hegel) 而到了登峯造極之境。在此時代教育思潮亦全為新人文主義所支配，及自十九世紀中頃以後，黑智爾哲學驟告衰退，而自然科學轉趨全盛的時代，關於教育的思想，亦逐漸增加了現實的實證的氣勢。但以自然科學為基礎的實證主義的思想係以十七八世紀的理性主義為淵源。而於十八世紀的法蘭西曾經繁榮的唯物論的思想，則可說是其前身。惟自然科學不一定是屬於唯物主義，而唯物論之於理性主義亦無必然的因果關係，故十九世紀的實證主義的教育思潮，雖有唯物的傾向，然無必以唯物論為基礎之理。迨至十九世紀末以迄於二十世紀初葉，哲學的思想再見勃興，隨而人文主義的教育說亦漸復活；同時在他方一面，實證主義的教育說雖然沒有像十九世紀時那樣的興盛，然仍繼續發達着，而未中絕。且自蘇俄革命成功以後，馬克斯的唯物思想大盛，影響於教育上，遂有所謂唯物史觀的教育學說之產生。故今日的教育思潮仍為論理主義與心理主義二大派別支配着。

論理主義教育思想的特色，在以自我為本位，其所謂自我非經驗的自我，而是理想的自我，即非個人直接地所經驗的心理的自我，而是個人的內界中所表現的論理的自我。故普通所謂自我的自覺，自我的活動，自我的主張等種種，毋寧說是在拋棄我們的經驗的自我，而欲實現理想的自我。反之，在心理主義的教育思想，那所謂自我，是指個人實際上所經驗到的具體的自我而言。心理的自我，若由理想的自我的見地看來，那適足以妨礙自我的活動。故現代的一般思想乃至教育學說，雖然同以自我為特色，然其所主張的實質內容卻各不同。

現代的教育學說，就其思想的系統說，既如上述得分為論理主義與心理主義二大派別，若自其思想的特色

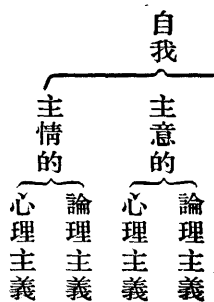


之點所謂自我上說，則又得區分為三種。所謂自我不消說是一個渾一體，而非依據獨立的部份之機械的結合而成立的；但若以自我本身的作用上而區分時，則可分為知、情、意三方面，即其作用具有知的活動，意的活動及情的活動的三方面。故由此見地時，現代的論理主義的教育學說，既得分為主知的、主意的、主情的三者，而心理主義的教育學說，亦得同樣地區分為主知的、主意的、主情的三者。試列表如下。



主知的主意的、主情的三個種類的教育思想，因有論理的與心理的之別，故同為主知的教育思想，若就其思想內容考察，則可以發見完全不同性質的二個種類：即一為基於經驗的自我的主知主義的教育學說，一為基於哲學的自我的主知主義的教育學說。而關於主意的及主情的教育思想亦同樣地得分為論理的與心理的二個種類。故由上述教育思想的系統與現代教育思想的特質看來，今日所有教育思潮都得納入於以下的六個類型。而此六個類型，亦得說是構成現代的整個教育思潮的要素。





以上所述爲現代教育思潮分類之理論的基礎。至其實際上的流傳衍佈則更爲複雜多端。因爲一種教育學說，有的只含以上一個類型，有的則兼含二個以上的類型，且其間是互相複合錯綜着的。故欲加以嚴格的區分，頗非易事。就今日教育思潮實際上發達的情形看來，其主要的約有十一種：一爲人格主義的教育思潮，二爲精神科學派的教育思潮，三爲現象學派的教育思潮，四爲價值哲學派的教育思潮，五爲藝術的教育思潮，六爲社會的教育思潮，七爲個人主義的教育思潮，八爲勞作主義的教育思潮，九爲實用主義的教育思潮，十爲實驗教育學的思想，十一爲唯物史觀的教育思潮。就中自第一至第五大致屬於論理主義的系統，以下則皆屬於心理主義的系統。又第三、第四、第十、第十一等，爲屬於主知的傾向的教育學說；第一、第二、第六、第八、第九等，爲屬於主意的傾向的教育學說；第五及第七，則屬於主情的傾向的教育學說。然此祇就其大致上而說，當非嚴格的區分。

## 第十八章 人格主義的教育思潮

### 第一節 現代人格教育學發生的原因及其基調

於教育上以企圖人格的完成爲目的，又以重視教師的人格爲方法，此種思想並不是開始於現代，十八世紀時的康德即爲高唱人格的教育說的一人，又如新人文主義的教育說亦是主張一種的人格教育的。但今日所謂「人格的教育學」(Personalichkeits Pädagogik)比諸以前的自異其性質，那不論於人格的解釋上，或於其目的上方法上，都具有新的見地，至於今日人格教育學之所以發生，約有三種原因：一爲現代思潮之推移，二爲現代實際生活上的要求，三爲教育思想自身的發展。

所謂現代思潮之推移，是指爲現代思潮的中堅的現實主義的思想之推移。換言之，即爲自然主義，實驗主義及機械的唯物思想等之向着新理想主義的基調之推移。此種變動，在十九世紀末即已發生，由尼采等引起巨大的反動的風潮。所以二十世紀的人格的教育學說，可說是十九世紀末「反實證主義」的思想之繼續。因爲今日的人格的教育學的基調是德國倭鏗的精神生活的哲學，而倭鏗的思想，即爲十九世紀末以迄於二十世紀初的反實證主義的思想的主潮。一般思想的傾向既然是這樣，那末教育的思想自亦不能除外。其次所謂現代實際生

活上的要求，是說因爲上述實證主義的文明的結果，產生了種種的流弊，因而，一般人都有離開機械的不自由的現實生活，而將轉入於新解的活的理想生活的要求，其結果，遂產生了力說人格的價值及企圖人格的自由發展的思想。此種思想影響於教育上，即形成所謂人格的教育學。再其次，所謂教育思想自身的發展，這意思就是說爲從來的教育思想的中堅的個人的教育思想與社會的教育思想，一方因急迫地要求個人的發展，而成爲現實主義或實證主義，他方因只是執着於社會的見地，而輕視了個人的價值，於是而遂產生了欲以人格的概念而調和個人與社會的一種教育思想，這就是人格的教育學。此種教育思想的成立，固然是由於許多學者努力的結果，但其根本基調是在倭鏗的哲學，故在敘述各教育學者的學說之前，應先明瞭其思想的基調即倭鏗哲學。

倭鏗 (Rudolf Christoph Eucken, 1846-1926) 以一八四六年一月五日生於德意志奧利希 (Aurich) 地方。讀書於格丁根 (Göttingen) 與柏林二大學，研究文學、史學、哲學諸科。一八六七年擔任文科中學教員，一八七一年爲巴塞爾大學哲學教授，一八七四年，入耶拿大學擔任哲學教授，死於一九二六年九月十四日。著作有(一) 大學思想家的人生觀，(一八九〇年出版) (二) 爲着精神生活內容的戰爭，(一八九六年出版) (三) 新人生觀的基礎，(一九〇七年出版) (四) 人生的意義與價值，(一九〇八年出版) (五) 現代的思潮 (一九〇九年出版) 等書。

倭鏗哲學的根本概念，約有三點，試分別略述之。

第一點爲批評現代文明的缺點。倭鏗哲學的出發點，即在檢查現代的文明是否可以滿足一般的人心。所謂

現代的文明，不待說是現實主義或實證主義的傾向。這樣的傾向是否足以使我們十分滿足？這是首先應須考慮的問題。倭鏗對於現代文明的觀察，十分精密，他將現代文明的精髓分爲自然主義、主智主義及其他社會生活等的綱目。所謂自然主義，殆與實證主義同一意義，在於尊重自然現象，重視自然科學，由此以期自然生活之完成。在由滿足人類的欲望而將實利或功利視爲第一要義的立場看來，自然主義雖具有相當的權威，然此畢竟是暫時的滿足，而於這樣一時的滿足以上還有什麼呢？表面的皮相的要求雖得滿足，然至更深的內面的要求，自然主義到底難於使人滿足的。自然主義不外是感覺主義、受身主義，而對於那精神的積極的要求，究竟是不能滿足的。其次主智主義，亦與自然主義同樣地不能滿足人類的要求。現實主義的文明，是一主智主義的文明，智識雖得有進步，但人類真的生活却不能使其完成。而其矛盾與衝突終不能避免。他又以爲今日（主要是指十九世紀末而言）是最動搖的時代，同時又是最不能獲得滿足與安定的時代。宇宙間雖然是充滿了實證主義的功利主義的迷霧，而人心內在的要求却仍不能獲得絲毫的滿足。這是現代的實相。所謂自然科學的文明，一日千里地在着進步，而人心上所感受到的不足與不安却亦日益加甚。我們從觀察時勢的傾向，知道單以此等實證主義的文明，究不能以使其滿足，而人心上更有一種內的要求，那亦是很明白的。所謂時代不安與不足的狀態，正所以證明人心中有更深更高的要求與傾向。

第二要點爲絕對無限的要求。上所謂人心中更深更高的傾向與要求，即倭鏗的所謂絕對無限的要求。簡單的說，可稱爲無限慾與絕對慾。那些不能以言語形容的一種微妙的深摯的憧憬，與對於自然人類不由地起來的

一種說不出的一種心弦上的彈動，即此無限欲的表現。爲着大自然而濺洩的浪漫諦克的淚珠，即此絕對的憧憬的閃爍。人類生活之所以具有真的意義與價值者，即以其內心中具有這樣高貴深祕的傾向的緣故。

第三要點爲求精神生活之確立。倭鏗根據以上的立脚地，而主張絕對無限的世界即精神生活之存在。這所謂精神生活的絕對界，是倭鏗哲學的根本精神，又可說是其結論。他的哲學全體即以此絕對世界爲中心而開展着的。他先認道德含有絕對性，而爲具有永久而普遍的生命的東西。從無始的過去以迄於無盡的未來，而遂其無限的進步發達的，即爲道德的本質。質言之，道德生活即爲一種絕對無限的存在。其次如學術，他也認牠具有同一的性質，以爲真理的根本具有萬世不易的絕對性，在這萬世不易的基礎上，永久地開發著無限的知識，就是學術生活。再其次，如藝術生活以及社會生活等的根底，也都認牠存有絕對的無限性。若無這無限性，那全體生活也都沒有意味了。我們綜核此等道德、學術、藝術及社會等所有的生活作全體的考察時，牠的根底中我們只見得是一活的絕對的無限的大生命，而此大生命的發展進步，即爲現實的文明。現實一切的生活，都是依着這絕對無限的大生命而發展的。

倭鏗哲學最後的結論，是在精神生活之建立。但所謂精神生活，究爲何物？却並未一言及其內，究不免爲空泛之論。且他固嘗以獨立精神生活的新標語爲基礎而欲解決宇宙觀、人生觀，但其思想終不出於正統派的理想論、主觀論的範圍，而無切實的方法。而代表人格的教育學的普特，即以此精神生活爲教育的目的與原理，而欲解決教育上諸問題的一人。但教育上的問題果能解決與否，又是問題。

## 第二節 善特的教育思想

善特 (Gerhard Budde, 1865-) 善特以一八六五年二月十九日生於德國來爾地方。初畢業於其地的小學及實科高級中學，後於馬爾堡及柏林二大學研究現代語學，畢業後，於漢諾威 (Hannover) 的女子專門學校擔任教員兼當地工業大學的教育學私教授。善特的著作有(一)由倭鏗哲學建設普魯士中等教育的嘗試，(一九一一年出版)(二)現代的陶冶問題，(一九一二年出版)(三)理想主義的教育學——基於倭鏗哲學的基礎的人格教育學的嘗試，(一九一四年出版)(四)純理的教育學(最近出版)等書。

善特的教育說全以倭鏗的哲學為根據，以論述個人的價值及發展個性為目的。倭鏗哲學的要點在注重超越自然的精神生活，故善特的教育思想，亦注重精神生活的陶冶。他以為教育的目的在於人格的陶冶，而教育根本原理，則在於自立的精神生活。而此精神生活的發達，必待宗教、道德、藝術、科學等協同合作而後可，否則，即難望其發達。(關此詳細的說明見後)從來的教育大都傾向於主知主義，而偏重於思維與智識，思維與智識止於人生關係的一部，非能包括人類的全生活。且智力雖能為形式的組織，但不能予人以精神生活的內容，所以形式陶冶不能以為陶冶的標準。教育最高的目的，宜依意的陶冶而養成自立的精神。但如今日的藝術的教育，又不免流於浪漫，而缺乏內部確實的精神，道德主義者譏為怠漫浮囂，是非無故。但是道德主義的教育，亦過於清苦嚴肅，人生不能單以形式的規範拘束之，應使有動於中，愉快其心情，而為內部的充實的生活，而乾燥無味的道德，則當不

足以動人的內心，愉快人的心情。

主知主義、藝術主義以及道德主義，既皆不足以為陶冶的理想，然則那以社會文化觀念為基礎的社會的教育學說又將如何呢？據苦特研究的結果，亦認為不可能。社會的教育學，固在以求社會的發展進步及涵養共同勤勞的習慣為目的，但其旨趣偏於劃一，而不顧各個精神能力充分的發展，即其所謂一般陶冶，亦適足以阻礙人格的真正發展。且此主義過重功利、實益，而有輕視精神生活之嫌，亦非所以陶冶圓滿人格真正之道。然則個人的教育學說又將如何呢？在苦特亦視為不完全。其理由在以此說把感覺的自我與人格混淆莫分，主張前者之無制限的開放發展，其結果足以招致荼毒教育之危，故此說一見極與人格的教育學說相類似，其實則完全不同，當亦不能為陶冶的理想。此外如實證主義及實際主義更亦不足以示陶冶的理想。因為實證主義是言事物的認識，記載與說明，實際主義則努力於闡明所以謀人類的幸福的方法，都不能提供我們以陶冶的概括的理想的緣故。——這是苦特對於以上各種教育說的批評。

苦特對於以上的教育說既皆表示不滿，然則他自身所認為妥善的究為如何的一種教育呢？那不待說是基於人格主義的教育。人格主義的教育，即是以超越的精神生活作其根本原理。然則精神生活究竟為什麼東西呢？他以為非外界的附屬，而是自己生活的特性。換言之，即為綜合包括統一個個的活動能力的東西。因而，其本質是能動的，創造的，向上的。關於這點，他更借康德的話以說明人格的意義。他說『所謂人格是我們人類脫離自然的機械的狀態，而為獨立不羈的狀態，即是能自覺能自己活動的統一體。』



至精神生活構成的要素，則爲前述的宗教、道德、藝術、科學四者。宗教開拓新世界，建立新生命，對於人的精神生活維持之，指導之，故最爲重要。科學如能離開自我，對於精神生活亦關重要。道德具有向上自由的能力，道德的發展，是人對於心的獨立及內在自由的奮鬥的表示。然道德非自然地發生，乃由犧牲、克己、服以社會而產生。藝術以脫離最初的印象，進於嘗試新創作的想像活動爲必要。想像最爲可貴，對於人生爲不可缺的東西，既可助內心的向上發展，又可以超越不完全的狀態。人的生活，內中若無無限的宇宙觀，人格無自發生。欲建設生活中的無限界，須着重宗教、藝術、科學、道德。有此四要素，然後能改造現狀，不流於自然衝動的滿足及個人感情的過重。這樣，始能表現完全的人格。

善特根據以上的原理，而主張教授應避去偏於悟性與記憶之知的陶冶，而將思考及知識與其他的生活即美的宗教的道德的陶冶相結合。對於言語的教授，不當只爲言語而教授言語，而使其閱讀著作，以知道外國的文化及精神界，從而作歷史的美的道德的陶冶。欲行以上的陶冶，不可不尊重個性的自由，而打破主知主義的流弊。故其教育的方法，採用自由主義，促進自由與澈底性，爲倭鏗派的教育學說的主要目的。

### 第三節 林得的教育思想

林得(Ernst Linde, 1864-)生於德意志皋塔(Gotha)，現爲當地的小學校長，同時兼任德國教育新聞的主筆，而爲「人格的教育學」的創始者。他在一八九七年出版的人格教育學(Personlichkeits Pädagogik)一書，頗

爲聳動一時。其思想的根柢，大體見於所著自然與精神（*Natur und Geist*）上，此外尚有現時教育上的論爭及藝術與教育等著作。

林得的根本思想大體見於其所著自然與精神中。某中大意說：『人的本質是由自然與精神而成立。但這二者非二元地存在，而是並行地相關係着而存在的。精神因其是自然的最高發達的階級，故比自然爲高，而處於統御的地位；而自然則處於被統制的地位。這樣的關係，如能保持着不變，而又有進步，則當可促進文化的發展。否則將使文化墮落。』又說『人是生活於自然與精神的二方面的人，於自然方面雖有不精、怠惰、遲鈍、粗放、利己等惡的傾向，而同時於精神方面，却又有希求真善美及進而爲克己犧牲的傾向。人之所以爲人，即以其能以這高級的精神的生活力而去統御低級自然的生活之故。』林得由以上的說明，闡發人格生活的真相，其將這思想應用於教育上而使其發展的，即爲他的人格教育學。

林得的教育理想，即在實現以上所述的人格生活的真相。他將人格的根本要素分爲四種：一爲熱誠能感，二爲個性顯明，三爲生動獨創，四爲操守穩固。所謂熱誠能感者，爲熱心而富於温情、感動性之意；個性顯明者，爲顯著的個性之意；生動獨創者，爲自由而富於活動力并創作力旺盛之意；操守穩固者，爲充實的動力與豐富的抵抗力及確固不拔之意。具備以上的四要素，爲教育上理想的人格；而教育的理想即在陶養這樣的人格。

林得的人格教育學，係以教師的人格爲教育的主要方法，學生的人格爲陶冶的主要對象，所以人格教育學的特色，可有二點，而其內容亦可分爲二部分：一爲關於教師人格的討論，一爲關於學生人格的討論。現在先就教

師的方面而說。第一、教育上特別是訓練上，教師的人格甚爲重要。故教師不得不常爲學生的模範。第二、即在教授上，教師的人格亦足以使其發生影響。所以林得對於這點，是極力排斥從來的置重材料及偏重方法的教育，而以教育者的人格爲基本。第三、因之，教師不可不爲熱心而富於溫情而又具感動性者。（熱誠能感）第四、教師的作事有像藝術家的創作，故其活動是自由的，不可不隨其性之所適而進行。（個性顯明）第五、若就「生動獨創」這點而說，則教授的材料，不可不依學生的年齡及其他的條件而選擇。第六、爲教師的，應具有充實的力量與豐富的抵抗力及不拔的意志，那是不消說的。（操守堅固）

其次，關於學生方面者：第一、教授的材料必須取其與學生的情操有關而能喚起學生的興味的東西。（關於這點他是贊成赫爾巴特的教授興味論的。）第二、教授須竭力排斥抽象而使爲直觀的具體的。這樣，才能接觸學生的情操而喚起他的興味。第三、凡對於教授上的目的不發生障礙的，儘可使學生自由的發問，自由的發表意見。第四、爲消除恐怖及不快之感起見，不妨與學生作高尚的諧謔；因此可使學生與教師之間的感情益臻親切，而幫助思想與感情的傳達。

#### 第四節 斐爾斯忒的教育思想

斐爾斯忒 (Friedrich Wilhelm Foerster, 1869-) 德國柏林人，曾讀書於柏林大學及夫賴堡大學，畢業後，從事於德意志的倫理教化運動，頗著成效。後又擔任維也維大學教授，今則於閱行大學 (München) 擔任哲學及教育

學教授。其關於教育方面的著作，有教育與自己教育（*Erziehung und Selbsterziehung*）及學校與品性諸書。

斐爾斯忒爲一著名的道德的教育學者，以道德的品性之樹立爲教育的唯一理想。若由人格的教育學的立場來說，則他的教育學說，可說是道德的人格教育學。他以道德的品性的陶冶爲學校教育的中心。以爲一切知的職業的陶冶的基礎，都建築於道德的品性的陶冶之上，即如美的身體的陶冶，亦須與道德的品性相結合，而始能發揮本來的面目。他於學校與品性一書中，劈頭即大說品性陶冶之學的必要，并以文化上倫理上藝術上生理上以及治療教育上的種種見地以說明其理由。於同書上次說品性陶冶的內容，應求之於基督教，而主張力與愛之調和爲品性陶冶的根本要素。在這兩者的結合中，自己主張與犧牲、堅忍與順從、勢力與優美如得互相調和，便能形成理想的品性。又舉出道德的教授與自治的訓練爲品性陶冶的方法。以爲在道德的教授上，凡屬於命令式的一切都須加以禁止，應使兒童由自身的實際經驗而歸納出道德的原理，而能加以理解。至於自治的訓練，教員對於兒童的制裁，固然不能完全免除，但對於校外生活及學校生活的一部分，在某種限度以內，應使兒童有自治的自由。故由這點看來，斐爾斯忒的教育說當屬於自由主義。但從他極力排斥愛論凱古爾里特（*Gurliht*）等的個人主義的自由主義那點看來，他却又極富於硬的教育的色彩的。

## 第五節 其他的人格教育學者

以上所述幾人，爲人格教育學中之最重要者，就中又得分爲三派：（一）菩特以倭鏗哲學爲其學說的基礎，偏

重於個人的情意的方面，可稱爲個人的人格教育學。關於這一方面的學者，尙有刻斯特涅（Paul Küstner, 1876-）柏藍（Braun）等。（二）林得以感動性創造性個性及確固性爲人格的特色，一反赫爾巴特派的主知主義而以情感爲中心，故可稱爲主情的人格教育學。關於此方面的學者，尙有喜爾得布藍（H. Rudolf Hildebrand, 1824-1894）以次涅（H. Ischner）韋柏（Weber）干斯柏格（Fritz Gansberg）叔來爾曼（H. Scharrelmann）等，就中喜爾得布藍則於國語教授上，重視言語的表情，以次涅韋柏則重視美的感情的方面，干斯柏格叔來爾曼則重視個人之創造的活動（干斯柏格與叔來爾曼二人亦得列入於個人主義的教育學。韋柏的教育說已詳「藝術的教育思潮」章。）（三）其以道德品性的陶冶爲教育理想的斐爾斯忒，則屬於道德的人格教育學。

## 第十九章 精神科學派的教育思潮

### 第一節 文化教育學的意義及其學者

精神科學 (Geisteswissenschaften) 派的教育學，又稱「文化教育學」(Kultur Pädagogik)，為德國最近發生的一種教育思潮。其主要的目的，在想以文化哲學與心理學為基礎，而建設一種新的教育學，同時希望一方基於生命的立場，補救康德派的合理主義，形式主義的缺陷，一方面立脚於價值經驗的基調，調和理想主義與現實主義之衝突。所以這種教育思潮，也得稱為體驗教育，或「生命教育，或理想的現實」主義的教育等種種。

這種思潮的代表者為斯普蘭格 (Spranger E. 1882-) 及利脫 (Litt T. 1880-) 二人。此外尚有斯騰 (Erich Stern, 1889-) 凱善斯泰奈 (Kerschersteiner G. M. 1854-1932) 弗理善塞開拉 (Frischneisen-Köhler M. 1878-1923) 等學者對於文化教育學上亦都有很大的貢獻，又有不可少的著作。

但所謂「文化教育學」的名稱，卻不是他們自己創造出來，實由摸格 (W. Moog) 於其所著的現代教育學的根本問題 (一九二三年出版) 中定下來的。據摸格原來命名的意義，所謂文化教育，是以文化價值為中心的一種教育傾向的意思。照這樣解釋起來，那末如包爾生 (Paulsen, F. 1846-1908) 及明希 (Münch, F. 1819-1920)

等所主張的以傳達文化爲教育目的的一派教育學說也得歸入於這一派的思潮中。其實摸格自身也是以斯普蘭格及凱善斯泰奈的主張爲指歸的一人，所以斯普蘭格、利脫、斯騰、凱善斯泰奈、弗理善塞開拉及摸格、包爾生、明希等，若從他們的思想系統上說來，都可稱爲迪爾泰（Dilthey, W.）的精神科學派的教育學者，因爲他們都是直接地間接地紹述迪爾泰的思想而於教育上作同一傾向的主張者。其間雖有相異之點，但其大體的傾向，要皆相同。本書對於以上各人的思想，不能一一加以述敘，只擇其最要者斯普蘭格、利脫及爲該派教育思想的淵源的迪爾泰三人的思想予以相當的紀述。

## 第二節 迪爾泰的根本思想與教育說

迪爾泰（Wilhelm Dilthey, 1833-1911）以一八三三年十一月十九日生於萊茵河畔皮蒲里希地方的一個牧師家中。他先在格丁根大學學習神學，後又轉至柏林大學研究歷史與哲學，受到教授特稜得楞堡（Trendelenburg, F. A. 1802-1872）的影響甚大。一八六四年爲柏林大學講師，旋又繼續爲瑞士巴塞爾基爾北勒斯勞（Breslau）諸大學教授。一八八二年繼陸宰（Lotze, R. H. 1817-1881）之後，而爲柏林大學的教授。死於一九一年十月一日。著作有詩來爾瑪哈的傳記（一九六七年至七〇年出版）、精神科學概論（一九八三年出版）體驗與詩（一九〇五年出版）、黑智爾的青年時代（出版同上）等。關於教育上的，則有關於普遍的妥當教育學的可能（一九八八年出版）一書。

迪爾泰把與自然科學對立的精神科學的研究法用作特殊的考察法，而稱爲「精神科學的考察法。」他的所謂「精神科學的考察法，」對於從來哲學上所見的考驗的研究法及自然科學所慣用的經驗的研究法都站在反對的地位，而具有歷史的心理的二方面的特殊性質。而此二者，看來好似毫不相聯，其實是互相表裏，而同爲表示精神科學的特色的。因而，他的哲學的根本思想，亦即在此。試先述歷史的考察法。

迪爾泰在柏林大學教授時，頗受到他的同事哲學史專家策勒（Zeller, E. 1814-1908）教授之重視歷史的影響。又迪爾泰對於文藝的興趣亦頗濃厚，而於文藝史的研究，曾費了不少的心血。他以爲歷史爲生命表現之具體的事實，亦即爲理想的實現，價值創造的業績。而我們能從那表現中把捉人生的意義與價值。這價值的世界，爲非自然科學的研究法所能到達的領域，只有藉歷史才能打通這條路子。迪爾泰的精神科學之想從歷史的方面把捉人生的真理，正與神學之從神的方面，哲學之從精神的方面，自然科學之從自然的方面以求各種的真理之鍵同一道理。這是一種歷史的認識論，又是一種歷史的直觀主義，當非普通的論理學及認識論所能說明牠的。其中含有非合理的要素的緣故。在歷史的事實上，人生的目的、理想及價值，是具體地多地方地表現着，在歷史中那些會使人向上，會使人進步的精神動力，都將表現於活的具體的事實上，我們從那裏可以把握到意義的世界，即人生的目的及生命的本質。但這所謂歷史，當然不是單單記載精神活動的一二方面之舊式的政治史及戰爭史，而是包括精神活動即生命的活躍的全體的世界文化史。這樣的世界文化史，若與自然科學對照起來，恰與物理學者的實驗室相當。歷史研究者從世界文化史中探求人生的意義與價值，正與物理學者在實驗中尋求自然界



的真理相同。這樣說來，那末迪爾泰的歷史的考察法之發明，簡直是開闢了學術界的新天地，他的功績當不在自然科學的奈端達爾文之下呢。

迪爾泰的精神科學中第二個重要的概念，是心理學的考察法。歷史的事實，是經驗的事實，是限於一次的特殊的具体事實。如何地由此特殊的具體的經驗的事實中去把握那普遍的永久的意義與價值呢？這是關於精神科學的心理學的考察法方面的事。迪爾泰的心理學與赫爾巴特及馮德（Wundt）一派的心理學是根本異其性質的。從來的心理學，係以精神現象為其基本的要素，而加以分解，從之而說明其作用與相互的關係的，而迪爾泰的心理學，則視精神為統一的全體（即視為生命者），而直接地內在地自省其所體驗的對象。這自省亦得名為直觀。這直觀非由於分析之部分的考察，而為全體的考察，由生命全體的活動表現於自己的體驗時，而去把握（直觀）意義與價值的。這樣的心理學即為精神科學的心理學。這心理學由斯普蘭格繼續研究，而成為構造心理學，至以為文化教育學的基礎，而風靡了學術界。其中特有的要素，主要的可分為（一）基於體驗的了解說，（二）精神構造說，（三）類型說等三項。

對於表現意義與價值的全生命的活動，當在自己的意識的內部成為體驗表現出來而加以自省時，而始能具體地把握。體驗（Erlernis）是生命本體的活動，即全我的活動之內的經驗。由於這內的經驗，而始能自己意識或了解生命之內的生活——即意義與價值。那些只靠知力的作用而獲得生命的概念的，只不過捉到生命的形骸，決不能獲得生命的了解。生命唯有由兼含知情意全體的活動的體驗而始能了解牠。在這場合，體驗即為了

解，而了解即爲體驗的自省——意識。體驗與了解是相互依存的概念。了解以豫想體驗爲必要的條件。而無體驗的基礎的了解。這裏所說的體驗，與以此爲基礎的了解，同爲開拓精神科學派的教育學的一要素。

迪爾泰的體驗的了解，是以具體的全生命的活動爲背景的，比較知的抽象的認識當富有人生的意味。他這一點，對於教育上却發生了不少的影響。迪爾泰的體驗了解說，對於當時那些以灌注枯燥無味的抽象的知識爲任務，行將死滅的舊教育，不啻吹入了活刺刺的新生命，逐漸地使他蘇醒回來。今日德國最流行的所謂「體驗的教育」，便指這新興的教育而說的。抽象知識，如槁木似的奄奄無生氣，而體驗則如活水一般地流動着，一爲枯骸，一爲生物。

迪爾泰的心理考察法第二個要素，是精神的構造說。精神科學的心理學，與從來赫爾巴特馮德等所代表的心理學顯著不同之點，第一是在其着眼點之不同。從來自然科學的心理學，儘取自然科學所用的方法而應用於精神現象的研究上，即欲由其要素的分析及結合而說明精神的現象；而精神科學的心理學，則對於人的生命的具體的活動，稍不施以抽象，純從生命本體之內的經驗即體驗而出發，把體驗當作完全的東西，而施以內省，如實地記載下來，并就其特性上而行分析。換言之，非在分析精神現象的要素，以見人的個性，而欲於全體上發見個性的。故其所探求的爲全體的特異性，而非部分的個性。迪爾泰以爲個人的體驗的不同，是由於各個的生命的方向。的表現即個性的表現而生，而此不同的根源，則稱爲「精神構造」。這精神構造爲生命自身所具備的東西，足以決定個人的行動云爲的目的，并足以左右精神活動的內容與方向。迪爾泰這構造的思想，係從生物學上借用而

來，非死物之人爲的器械的構造之義，而是自身生長發達着的生物的構造之意。即是把統一於所謂生命的保存的共同目的之下的素質及能力總合起來的生命體的構造之意。正如生物之從內部所具的法則而以自身正在生長發達的思想而去解釋精神生活一般。人類之因各個人的精神構造的不同而異其精神生活的方向，正如生物之因各個生命體的構造的不同而呈其異樣的生活狀態一般。故欲了解個人的精神生活，不得不先了解其精神的構造。迪爾泰的精神構造，頗與今日普通所使用的「個性」一詞相當。個性的價值問題，是浪漫派所認爲十分重要而未得解決的問題，而迪爾泰的精神構造說恰爲解決此問題的答案。個人的精神構造，如認其爲產生各種的生活價值的根源，那末，由此便足以說明社會的文化的構造了。因爲社會文化的各方面，畢竟是由個人的內部精神構造的表现而產生出來的，如能推廣生物生長發達之理，而去考察社會文化的進步發達，那末，文化教育學的思想便極容易了解了。此說對於文化價值的說明上有極重大的關係。

精神科學的心理學的考察法第三個要素，是類型說。這與精神構造說同爲開拓文化教育學的重要的思想。精神構造雖然是個別的特異的東西，但在多數的個人間却具有某種程度的類似點，把這類似的共通性具體地把握起來的，便叫做「類型」。這類型的思想，爲精神科學特有的東西。類型，是非自然科學間所用的單純的一致點之歸納，抽象或概括之意，類型的把握，是從各種的精神現象中具體地觀取其主要的性質間的共通性，而非預定抽象的法則而概括之的。這樣的把握，是精神科學所特有的直觀法。蓋欲由特殊之中把握普遍，由差別之中把握平等，而爲特殊的普遍化，同時又爲普遍的具體化。

迪爾泰的類型說，對於教育上的影響亦頗不小。如斯普蘭格的六種類型說，福溫開爾（Vowinkel, E.）的五種類型說，弗理善塞開拉的三種類型說，都是直接影響於迪爾泰的思想的。關於斯普蘭格的，讓於次節詳說。福溫開爾的五種的教育類型：第一為權威的歷史的類型，第二為經驗的心理的類型，第三為社會的心理的類型，第四為審美的類型，第五為社會的批判的類型。弗理善塞開拉的三種教育學類型：第一為經驗的教育學（實用的自然的類型）第二為批判的教育學（唯理的類型）第三為思索的教育學（文藝的理想類型）

以上所述歷史的考察法與心理學的考察法，為迪爾泰精神科學的兩大根本概念。此雖非教育本身上的理論，但其給與教育上的影響却已不小。迪爾泰雖非教育學的組織者，却是教育學上的提案者，今日德國各種的教育學，其直接間接地都有受到他的思想的影響。他在一八八八年發表的關於普遍的妥當的教育學的可能一文，給與教育學界上影響，真是非同小可。他這篇論文，完全是對諸當時赫爾巴特派的教育學而發的。赫爾巴特以教育學為具有普遍的妥當性，正如自然科學中的數學物理學一般，而迪爾泰於這論文中却從根本上加以否定。他以為教育的目的與理想，應從歷史上求之，而斷無任何時代任何國度皆可共通的教育的目的與理想的。這可說是迪爾泰的精神科學的考察法上所發生的自然的結果。但迪爾泰亦非絕對地否定科學的教育學之成立，他只是對於普遍的妥當性的教育學竭力加以否定而已。普遍的妥當性的教育學，即赫爾巴特的所謂「一般的教育學」其視教育學如數學物理一般，通古今東西而皆具有普遍的妥當性；而迪爾泰所欲否定的，即為此種的教育學。迪爾泰不但對於教育學即對於全體的精神科學也都主張排斥自然科學的考察法。這由上述來，當可明瞭

的。他雖然反對自然科學，而主張精神科學，但對於那些與經驗不生關係的形而上學的考察法也是同樣地加以排斥。他認形而上學的純粹思惟的教育學與自然科學的純粹經驗的教育學，都屬不可能，只有基於精神科學的考察法的教育學為可能。這就是祖述迪爾泰的斯普蘭格一派的文化教育學。此種教育學，是站在哲學與科學之間的。迪爾泰雖然不主張教育學為具有普遍的妥當性的科學，但亦未曾離開了科學的立場，而完全地作主觀的臆斷，其視教育學，蓋為一種精神的科學。精神的科學，本來是對於自然科學而起的名稱，但其命名的意義，却非因其研究的對象，係與自然對立的「精神」之故，換言之，研究「自然」的科學，稱為自然科學，但精神科學，却非因其研究的對象為「精神」，而是因其所研究的方法為「精神的」之故。精神科學原來的命名的意義，不在其研究的對象，而在其研究的方法。

### 第三節 斯普蘭格的教育思想

斯普蘭格 (Eduard Spranger, 1882-) 以一八八二年六月二十七日生於柏林的西郊庫羅斯里希泰甫愛爾特地方的一個商人家中。自實科高級中學畢業後，入柏林大學師事包爾生及迪爾泰。一九〇五年他二十三歲為柏林大學的哲學講師。一九一一年二十九歲時應來比錫大學之聘，繼實驗教育學者蒙伊曼 (Meumann E. 1862-1915) 的後任，而為教育學教授。一九二〇年三十八歲時，又回到柏林大學繼里爾 (Richl A, 1844-1924) 的後任，而為哲學及教育學教授，以至於今日。

斯普蘭格的著作甚富，計有主著，爲：(1) 洪保爾德與人文理想（一九〇九年出版）(2) 洪保爾德與教化制度的改革（一九一〇年出版）(3) 生之形式（三版一九二二年）(4) 青年期的心理學（三版一九二五年）論文集，爲：(5) 文化與教育（二版一九二二年）小冊子，爲：(6) 學校與教職（一九一三年出版）(7) 稟賦與學問研究（一九一七年出版）(8) 關於教員養成的意見（一九二〇年出版）(9) 德意志教育改革（一九二五年）(二版一九一九年）(10) 精神科學的現狀與學校（一九二二年）(11) 人文主義與青年心理（一九二二年出版）(12) 德意志的古典主義與現代的教育生活（一九二七年出版）

斯普蘭格爲迪爾泰的弟子，同時又爲包爾生的弟子，他所以隸屬於精神科學派的理由，不待說是因他繼承了迪爾泰的精神科學的心理學之故。但他的構造心理學，並不墨守師說，更作進一步的研究，把社會的文化當作與人格中內在的價值可能性的實現，即迪爾泰所謂意義的表現相當的東西；更倡導超個人的文化價值，而將創造這文化價值的精神行爲的根源，從個人的固有精神構造上求之，由個人內在的價值可能性即精神構造以說明客觀文化的構造，并尋求歷史上具體的社會文化的由來。其結果，在個人的方面，成了人格了解的心理學，而在社會的方面，則成了文化了解的心理學。這就是他所以比迪爾泰進步的地方。

斯普蘭格以爲所謂教育，是把一人的愛移渡於他人的心中，而使其人的價值受納性與價值創造性的全體，從其內部上而發展之的一種意志作用。教育的第一個特徵，在攝取各種的客觀價值，而使其於人格的內部發生生命。這就是發展價值受納性之意，亦即爲文化的蕃殖作用。教育，與專門學者之專由知的作用以習得其學識的

一部分者不同，而是將社會文化的客觀價值移植於人格的內部，而使其形成融合統一的生命。換言之，即把客觀價值使其於主觀的內部蘇生起來的作用。人格本來是具有自己成長發達的生命，而教育即不外乎在攝取客觀價值以助人格的成長發達。教育者不應只以傳達既成的客觀文化為滿足，更當由文化的傳達，以示文化創造之道，并使發達價值受納性與價值創造性，以養成參加於社會文化的進步發展的能力。真正的教育，不以傳授既成的人生的意義為滿足，并應向未成熟者的精神中，探求最高的價值，而使其興起欲把捉最高的意義與價值的努力。

教育的第二個特徵，是個性化與境遇化。後天的個人生活狀態，是由各人先天的個性而決定，故教育不應萬人一樣，而當隨個人的性質與環境而異其設施。

第三個特徵，為生長發達之助成。這就是說教育是在幫助被教育者完成非固定非硬化而自身繼續不斷地生長發達着的人格形態。斯普蘭格把這「助成」的作用，比之於樹木的成長發達。以為樹木由養液的灌輸，逐年擴大其年輪，與教育之助長被教育者的人格形態的發達同樣理由。人的內心，本來是具有對於事物要求理解的價值欲求，而人格的內部又是潛藏着無限的價值創造的源泉，教育之使未成熟者攝取各方面的文化價值並促其消化，這無非是由客觀價值以滿足人格內部的價值欲求，而豐富其內容；并由育成其價值創造的能力，以促進人格的生命的成長發達之意。像這樣把客觀文化還原於創造的原體驗，經過主觀化而完全移植於被教育者的人格的內部，而使其與生命同化，以助其原有的成長發達這件事，那不是即等於樹木的生長發達之理嗎？與人格

不生關係的知識，是等於死的資本，而上述意義的人格陶冶，則好像逐漸在增殖膨脹的資本，純粹的知識，不過爲糾正事理的系統，而真正的教育卽人格陶冶，則是澈底於人格的中心，那由外部吸收進來的客觀價值，則成爲主觀精神的生命的一部，把他當作人格的要素而織入於其內容中。

由以上述來，可知所謂教育，是在攝取客觀價值以發展人格的價值受納性與價值創造性之意。而這用以發展人的價值受納性與價值創造性的客觀價值，則稱爲「陶冶價值。」但所謂陶冶價值，非指價值自體，而是指可以當作人格的內容的價值，卽充實人格陶冶的內容的價值而言。因而陶冶價值，是不能完全離開被教育者的人格構造，而獨立存在於人格以外的。

當作社會的文化而實現着的客觀價值，本來就是由人的精神行爲所表現出來的人的本性卽生命的本質，所以在這裏邊必定是含有深長的人的意義的。社會具體的文化，因受時代與地理的制限，而於一定的國土中由其歷史上演進的結果，必發生許多不同的文化，在某一定的時代，實際上當作價值而被社會一般人承認的。非其全部，只不過爲其小部分而已。這意思就是說，有不少的東西，在過去被認爲很有價值的，但到現代却早已無人承認其爲有價值的了。又有的在現代一般社會中，卽認其爲有價值，而在人格陶冶上，却毫無價值的存在。換言之，現在的客觀價值，不一定都是有陶冶價值的，而陶冶價值的範圍，比較現在一般人所承認的客觀價值的範圍更爲狹小，若是比起過去歷史的文化價值的範圍，那是更狹小了。陶冶價值本來是由於正在成長發達的人格卽未成熟的被教育者的意義上而發生的，換言之，卽是從發展被教育者的價值受納性與價值創造性而發生的。因之，而



文化的陶冶價值，也隨被教育者的個性的不同而異其種類。例如數學的陶冶價值，其對於數學的天才與對於嫌惡數學的人，這中間便有大的分別，又如音樂的陶冶價值之對於音樂的天才與素乏音樂訓練的人，其間殊有不同。因之而陶冶價值的分類與選擇，成爲教育上重要的問題。

從來的教育學把教授上鍛鍊心力的方面，名爲形式的陶冶，傳授知識技能的內容的方面，名爲實質的陶冶。斯普蘭格亦仿照此種分類，而將陶冶價值區分爲形式的與實質的二方面。形式的陶冶價值，是指訓練關於價值創造與價值體驗的精神活動的根本方向的動作而言；而實質的陶冶價值，則指由此而體得的價值的內容而言。其與從來教育學的分類大體還頗相近。惟其間有很顯著的不同之點，即從來的教育學，是基於所謂分析的心理學即能力心理學，把精神的作用分爲若干的能力，由知識技能的教授，而分別訓練之；而在斯普蘭格的精神科學的心理學，則不把精神的活動當作要素去分析，而從全體的意義即價值關聯上而考察之。斯普蘭格的形式陶冶，非從精神能力的分析出發，而從價值創造的方向即精神行爲的意義上而出發，即是不限於特殊的精神能力，而將關於價值創造的精神活動當作全體而訓練之，育成之。從來的教育學雖然把陶冶分爲形式的與實質的二方面，但在實際施行時，二者決不能分離，當視爲一體的二面，同時相須相成而始能達到目的。而斯普蘭格亦以爲離開了價值內容，而價值的體驗與創造爲不可能。他一方面不承認在全無實質的陶冶價值的教育作業上而能單獨地成立形式的陶冶價值，他方面又不承認沒有形式的陶冶價值的教育作業中而有實質的陶冶價值的存在。斯普蘭格從形式的陶冶上而分陶冶價值爲五，即：（一）知的即科學的陶冶價值，（二）技能的經濟的陶冶價值，

(三)美的陶冶價值、(四)社會的陶冶價值、(五)宗教的陶冶價值。此種分類，大體相當於社會文化的領域即客觀價值自身的分類，及價值創造的方面的分類。同時又與個性及人格的類型相一致。斯普蘭格把個性的類型分爲六種，即：(一)理論型、(二)經濟型、(三)審美型、(四)社會型、(五)權力型、(六)宗教型。而他以上陶冶價值的分類，想來是根據此個性的類型而區分的。

斯普蘭格以爲欲使人格的陶冶爲可能，應先明瞭人格陶冶之心理的原則。心理上其足以影響陶冶可能性的有四點：一爲內部的精神構造，即一般天賦的精神素質，二爲各人特有的精神構造的發達，三爲精神構造的發達無意地受到外部的影響時之心理的變化，四爲關於欲從外部有意地施行陶冶時之心理的活動。爲充分理解以上的心理要點起見，斯普蘭格舉出以下四種知識認爲十分必要。第一爲一般心理學，第二爲考察人類各種年齡（兒童、青年、成人、老人）的心理的「發達心理學」，第三爲明白天賦的素質性格及環境的關係之心理的法則，第四爲教育心理學。

所謂陶冶理想，即爲教育的目的之意。關於斯普蘭格的陶冶理想，大體已包含於前述教育的特徵中。斯普蘭格亦與迪爾泰具同樣的意見，不承認人格陶冶的理想，在任何時代任何民族間具有普遍的妥當性（*Collegit*）。換言之，即不承認具有超時間的絕對性。陶冶的理想，非形式一般的，而是具有一定的內容的東西。故不得不從具體的生活即歷史上去把握之。換言之，即不得不以歷史哲學的考察即歷史的了解爲基礎。這樣的陶冶理想，決不是從文化的一二方面而產生出來的，乃是包含文化價值的全體的。前述教育的第一特徵及從來所謂一般陶冶，

即爲此種的陶冶理想。由歷史哲學的考察而把捉的陶冶理想，乃是個人生息着的社會所賦與的規範。此種考察爲一種教育社會學的立場，認個人被支配於社會與文化之下的。但斯普蘭格決不以此爲滿足，他更於教育的第二特徵認識個性，於第三特徵視人格爲成長發達着的流動體。若從個性的方面以求人格的中心，則教育的一方，可說是在個性之完成。但斯普蘭格的所謂個性之完成，非自由地伸長着的自然的傾向。個人要使他真正地發揮自己的本質，那不得不適從社會文化的規範。換言之，即人所欲自然地實現的價值傾向，不得不由完成自己的本質的規範以規定之。斯普蘭格的所謂「人格的倫理學」即是論述此方面的。把人格當作成長發達的生命體，而深深地要求着完成自己的本質，這是人格教育學的立場。像這樣一方被支配於社會文化的規範，他方又要求着完成個性的陶冶理想，可說是融合調和了社會的教育學與人格的教育學兩方面的結果。

斯普蘭格在一九二〇年刊行的關於教師養成的意見中，從學理上披瀝他對於教育者的希望。他以為教育者第一須對於被教育者的人格有真摯的愛。換言之，即對於未成熟者的人格陶冶這件事，當引爲自己無上喜悅的工作。教育對於被教育者當有熱烈的愛情，同時對於文化價值亦應有熱烈的愛情，又不可不有通過文化價值以喚起被教育者的精神內部的新生命的一種方術。那些偏狹的專門家及普泛淺薄的博識者，同爲不適宜於教育者。又教育者不可有黨派的觀念。而精神科學的了解，則爲絕對的必要。教育者把位於人格與文化的中間的陶冶價值移植於人格的內部，以養成其創造力，這恰與助產婦所擔當的任務一般。教育者自身雖然不一定要創造新的文化，但發達兒童的文化創造性，卻爲其重要的任務。文化創造，係由主觀以達於客觀，教育則由客觀以達於

主觀。而其結果，則更由主觀以達於客觀——文化創造。

#### 第四節 利脫的教育思想

利脫 (Theodor Litt) 利脫以一八八〇年十二月七日生於離開萊茵河畔開爾恩市不遠迪由芝塞爾獨爾夫地方的一位中學教員的家中。他讀書於波昂大學及柏林大學，二十四歲畢業後，即在開爾恩市的文科高級中學擔任教職，直至四十歲為止。當歐戰告終時，他曾一度供職於教育部，不久便辭去。一九一八年被聘為波昂大學的員外教授，一九二〇年，繼承斯普蘭格之後，(斯氏轉至柏林大學)而為來比錫大學正教授，以至於今日。他在還正當盛壯之期，努力地向着學問途上征發。他非終生理頭於書本中的學究，而是有多方面的閱歷者。他的十六年實際教育家的生涯，是他一生中寶貴的經驗，亦即為他教育學說的重要的基礎。

利脫的著作，有(1)歷史與生活，(一九一八年出版)(2)個人與社會，(一九一九年出版)(3)認識與生活，(一九二三年出版)(4)教育學梗概，(一九二四年出版)(5)現代哲學及其對於陶冶理想的影響，(一九二五年出版)(6)教育學的可能與制限，(一九二六年出版)(7)近代的倫理學，(一九二七年出版)(8)指導者呢？放任呢？(與上同年出版)等書。

利脫在德國與斯普蘭格並稱為文化教育學的代表。他的根本思想，也如其他的文化教育學者一樣，是同一社會的教育學為基礎，施以深化而形成的。他因為與斯普蘭格同承襲了迪爾泰的衣鉢，所以同時又屬於精神科

學派。他對於繼承迪爾泰的生命哲學之點，因與倭鑑柏格森（Bergson）等的思想具有相通之點，故又與斯普蘭格同具有人格教育學的色彩。但是他對於迪爾泰的意義世界的解釋，因與斯普蘭格同受黎卡特（Richtert）的價值哲學的影響，故在他方面，又得視為價值哲學者。他又在另一方面，因與斯普蘭格同受傅塞爾（Husserl）的本質觀說的影響，故又具有現象學的色彩。又在他的學說中有某一部分很顯明地受了黑智爾的辨證注的影響，因而把他歸入於黑智爾的學派亦無不可。要之，今日的文化教育學，是已有把所有方面的代表的思想打成一片之概。利脫雖然與斯普蘭格同屬於多方面的思想家，但是如要嚴格地釐正他的學統，而決定其所屬的學派，那我們自然要以精神科學派為其思想的正統。

以上所述，已把利脫的思想系統說明白了，而同時也可以推知利脫的教育思想的背景是怎樣的。關於利脫的教育思想，比較以他所著的教育學梗概一書說得最為簡明。從這裏邊，很可以看出他的教育思想的全體及其精神之所在。試略述其大要於下。

利脫亦與迪爾泰斯普蘭格等同樣的反對自由科學的教育學。他以為自然科學與教育學根本不同之點，全在於有無主觀的人格要素。在自然科學的內容中，可以不要主觀的人格，而在教育學的理論的內容中，人格的活動却成爲重大的要素。而在人格的活動中，則更以目的觀念爲重大的要素。這目的觀念爲自然界的現象中所不見，而爲教育學中的特色，同時又爲構成教育的根本要素。

教育者設立目的觀念，而欲於被教育者的身心發達上實現之。但這個發達，決非全然由外部所賦與，而不可

不使與被教育者自身內部所具的天賦的本性相一致。切實地說，教育者所定的目的，應與被教育者自身內部所具的相一致。教育必由二種力量交互地影響而始能成立。一為教育者欲依其所定立的目的而予以陶冶的力量，一為被教育者自身所欲發達的力量，即其內部所潛在的目的。所以教育既不是單屬於教育者從外部所給與的影響，又不只是從被教育者自身的內部所起的自然的發達。教育者與被教育者是依共同的目的觀念而被結合着的。若是教育者無陶冶的能力，被教育者無陶冶的可能性，那末，教育終於不可能。由共同的目的觀念所結合的陶冶能力與陶冶可能性之交互的關係最為圓滿，則其教育的效果亦最為顯著。這陶冶能力與陶冶可能性，因是各個人人格的特色即個性的表現，故教育亦可說是由個性的交互影響而成立的。被教育者的陶冶可能性，不外為被教育者的個性的特色（精神構造），即斯普蘭格的所謂價值創造的可能性。最善的教育，應使發達被教育者的人格內部所潛在的天賦的素質，以實現其價值可能性。因為這樣，所以教育的目的，非任意可以定立，不可不從被教育者的個性即陶冶可能性中求之。

但教育者不可拘泥於被教育者所表現出來的個性的現狀，而應根據其人格中無限的存在的可能性，描擬出被教育者將來應該發達的理想的精神的姿態。這稱為被教育者的「理想像」即「指導像」亦即為平常所稱的教育目的或陶冶理想。

教育的目的，固然要以被教育者的精神構造為根據，但同時對於由主客交互的關係而欲達到其目的的陶冶方法，也同樣不可不以被教育者的精神的本質為基礎。教育的方法及制度，當把被教育者的人格當作全體而

去發展教育者所擬具的理想像時，然後始能發生價值。教育者所描擬的理想像，從這方面看，是構成教育的界限，從那方面看，則爲表示教育的力量。

教育者與被教育者的中間所行的教育活動，不得不藉助於言語的媒介；否則，不論是互相了解或影響，都成爲不可能，因而，語言在教育活動上不得不占重要的地位。但是真正地使教育活動爲可能的，是言語以上的某種東西。換言之，結合教育者與被教育者而使其交互的影響爲可能的，與其說是語言，毋寧說是表現於語言上的文化關聯即文化全體。言語，是表現的手段，而文化關聯，則爲表現的實體。適切地說，藉言語來表現的文化關聯，是具有統一的構造之一大的精神世界，即斯普蘭格所謂客觀精神。個人的人格，爲一個生活的統一體，而環繞於個人的精神世界，亦爲一個生活的統一體。個人的主觀精神有構造，而客觀的精神中亦有同樣的構造。個人的精神，是與客觀的精神密切地交錯着的。教育者之爲被教育者描擬理想像，一方以被教育者的個性爲基礎，同時又不能脫掉環繞此的文化關聯即客觀精神的影響。而此社會的文化的全體，則由歷史上發達過來的，若是脫掉這文化關聯之歷史的要素，那末，被教育者的理想像，即無由可以討究。因而，被教育者之依其理想像的指導而行，即其自身的生活進入於廣大的文化關聯之中。這樣，而被教育者的自我得以發展，而其人格得逐漸地構成。不論是教育者之爲被教育者描擬理想像，或被教育者把牠當作教育者的目的而構成人格，都只有在環繞此的精神世界即客觀文化中而始爲可能。迪爾泰說教育的目的，應於客觀文化即歷史中把捉之，這也無非同樣的意義。利脫以目的觀念爲教育活動的特色，而此特色，則由文化關聯即文化全體的世界中而產生，這由以上述看來，當可以明白

了。而且這點是最能發揮文化教育學之所以爲文化教育學的地方。

文化的世界，是全體的有組織有秩序而具有統制的構造。被教育者由教育者的指導，藉言語的媒介，而引入於文化的世界。在這樣的活動過程中，不可不預想着被教育的精神構造是適合於文化的構造的。換言之，那主觀精神的構造與客觀精神的構造之間，是有共通的法則支配着。否者，教育的活動即不能成立。

可以充實教育的具體的內容的客觀文化，是表現於歷史上的文化全體。其由各個人不同的人格所創造出來的方向的差別，而劃分爲許多的領域。此等的文化領域，雖然是同由社會生活的統一體而發生，但其自身各具不同性質的內容，而構成具有特殊的法則與秩序的別種世界。例如宗教、藝術、科學、技術、道德、經濟等之從社會共同生活的方向而分化，而客觀化之類是。文化領域，是由文化作業的對象即其方向而逐漸地分化了的結果。但其根柢，是存在於爲個人生活的統一體的人格與社會生活的統一體中。而所謂文化價值，則被包含於各種文化領域的文化材之中。

一般的所謂文化價值，與教育上所見的陶冶價值不盡相同。一般被認爲有價值的東西，但從陶冶上看來，不一定是有價值的。陶冶上有價值的文化材，若稱爲陶冶材，那末，陶冶材的範圍，原來是比一般文化材爲狹小。如何的文化材才有陶冶的價值呢？那不外以文化材自身的內容如何及能否適合於陶冶過程的要求爲標準。一切的文化材，大體可分爲二種看法：一自其內容上去看，一自其與生命的關係上去看。而陶冶價值却不能自其內容上去看，只能自其與生命的關係上去看。



詳細的說，所謂文化材，不論其屬於如何的方面，本來皆由生命全體的活動而產生出來的，所以若是能追究與其產生的途徑，把既經客觀化形式固定了的的文化材，從其原來的創造活動的過程中復活起來，而在被教育者的精神的內部惹起與此同樣的活動，那末，在這裏邊，便能生出陶冶價值來。當把文化材當作陶冶材而生出陶冶價值之時，即為被教育者自己體驗了文化創造的過程之時，亦即為發達被教育者的人格中存在的價值創造性，而正達到人格陶冶的目的之時，故將文化材儘依其原有的吸收下來，決不是正當的陶冶，當在與被教育者的文化創造作同一的全體生命的活動時，而始能認出陶冶的價值。

在陶冶過程上，不但要把被事物的法則所客觀化硬化了的文化材，於生命的過程中復活起來，而又須注意於被教育者的精神為尚未成熟者。這意思，就是說，當將文化材作為陶冶材時，應問此種文化材是否適應於兒童的精神發達的程度。換言之，即不可不注意於研究兒童的陶冶可能性的「發達心理學」的法則。

文化材的陶冶價值，係就陶冶過程的全體而認識之的。但我們離開陶冶材的特殊的内容，不拘其實質之如何，而尚能認識專以陶冶「形式的作用」為目的的一種價值。什麼叫形式的作用呢？就是一般地適用於文化的生產上的形式的作用。陶冶此種形式的作用的價值，即所謂形式的陶冶價值。例如為所有的文化問題中所共通的知力的陶冶或意志一般的訓練之類是。

教育者的任務，總說一句話，是在根據個人與社會的相互依存——尤其是主觀精神與客觀精神的交互之理，而使被教育者的人格向上發達，以圖全體的文化社會之向上發達。被教育者的人格，待教師的指導，而由陶冶

材之選擇與綜合，而充實其內容。但陶冶材須將其視為全體的，保持着有機的統一，而又不失於與文化材全體的關聯。

因而，為教育者當提了陶冶材的全體臨向被教育者之際，不可不努力於喚起其精神的內部的反響。換言之，即通過陶冶材而被蘇醒了的生命之流，不可不由教育者的精神而侵入於被教育者的精神的內部。明白地說，即是陶冶材的內容，應如生命之流一般的流入於被教育者的精神之中。陶冶材要使其變成生命之流流入於被教育者精神的內部，那不得不於教育者自身的精神中，先使其成為有生命的東西。這意思就是說，教育者不可不以具有生命的陶冶材為被教育者的人格的內容。教育者為盡上述的人格陶冶的任務起見，第一應先通觀文化全體，其次對於從其中選擇出來的陶冶材不可不加以澈底的了解。人是無間於教育者與被教育者都有超越現實而傾向於理想的欲求、熱望及不斷的努力。這人類的本性表現出來，則成為價值創造的活動。現在所說的陶冶價值，畢竟是從這根柢上發生出來的。從這意義說來，那末要使人格充實，不一定要待教育者的指導，即被教育者自身亦能從其本性上而使其人格充實的。不過教育者為既成熟者，具有豐富的價值創造的體驗，不論對於自己的本性，對於文化材，都比未成熟者有更深刻的了解，其對於被教育者的了解，猶如對自己的了解一般。陶冶材或文化材的了解與被教育者個性的了解，為教育上不可缺的必要條件。若是缺少這個條件，那人格的陶冶，全然為不可能。教育因以被教育者的人格陶冶為目的，故教育者自身不得不先具有健全的人格。

陶冶事業，從這方面看來，是教育者的個人的事業，從他方面看來，則是文化社會的同事業。因而，在陶冶事

業上，亦猶之在陶冶過程中之見到個人的要求一樣，而能見到文化社會的要求。個人超越現實而憧憬理想，而社會生活也同樣地離開現實而傾向於理想。在社會生活中，有理想的要求，而同時又不能脫離現實的要求，此於陶冶事業上亦屬同樣。對於理想的傾向，雖是人類的本性，但是此種向上的努力，若是自己的生活不得安定，到底是不可能的。人的生活安定的要求，是普遍必然的現象，誰也不能避免的。因而，我們於陶冶價值之外，不得不承認生活價值。人的本性中固有的理想的要求，表現出來，則成爲文化的要求。生活價值即生活安定的要求，是外部的要求，而陶冶價值即文化的要求，則爲內部的要求。教育的事業，一方要顧到陶冶價值，他方又須顧到生活價值，以期適應於內外二種的要求。

但在教育制度上，這內外二種的要求往往互相矛盾或反對，必不能調和一致，這是使教育制度的組織發生困難的最大原因。要使以上內外二種的要求調和一致，除却使文化的意義澈底，更無他法。

陶冶事業，本來是全體社會的共同事業，後來把牠劃分開來，其一部分即成爲學校的事業。有計劃的陶冶事業，今日殆只限於學校。學校教育，因被法規、教學要項及教學法等之規定，反多流於劃一主義、形式主義，而違反陶冶的精神。但是學校教育，有於人類的共同生活中涵養必要的根本能力的優美之點，這是無可忽視的。從尊重個性的立場看來，似不得不採取個人教育，但在事實上，要施行個人教育，却又不可能。惟有依據學校的類型即分類的，足以解決此種的困難問題。這與依據人的類型之足以幫助個性的了解同一作用。什麼叫學校的類型呢？即學校適應個性的類型，而區分爲若干種類之意。如能採用此種辦法，那末，既能保持學校的共同教育的優點，而又能調

和變化無窮的個人的要求與社會的要求，而趨於單純化。

統觀以上利脫的教育思想，其最重要之點：第一是在用以區別教育學與技術學的目的觀念。第二是在教育學的考察以人格爲中心。教育者卽爲教育的主體的自我，與爲認識的主體的自我不同，不絕地與具體的環境交涉，而於主觀的內部創造客觀的文化的內容，將其人格的體驗傳達於被教育者的精神的內部。其具體地考察人格的思想，是先後一貫的。第三是在一切的考察都從全體的統一上着眼。不論是對於個人的人格及精神，或社會的文化及精神，都是當作統的全體而下考察的。第四是在以教育學爲非固定的學問。教學上的理論，因其是一種生命的衝動的表現，不絕地創造新的東西，故成爲不斷的向上努力的連續，其結果，不絕地追求目的，却又不能達到一定的結論。換言之，教育學，是永無完成的時期，不斷地向着理想前進。教育學雖非普遍妥當的科學，但因其具有目的論的真理，故與自然科學雖然不屬於同等的科學，却亦不失其特有的現實的立場。這些，都是從迪爾泰的精神科學的考察法自然地產生出來的結果。

## 第二十章 現象學派的教育思潮

### 第一節 現象學的根本概念及其學者

現象學(Phänomenologie)是德意志新興的哲學思潮之一，直接以德澳學派的創始者坡爾才挪(Bolzano, B. 1781-1848)及布稜他挪(Brentano, F. 1838-1917)二人的論理主義的思想為基礎，間接繼承十八世紀來布尼茲(Leibniz, G. W. 1646-1716)的理性哲學的傳統，原欲從認識問題而澈底發揮論理主義的精神，以求客觀的真理與絕對的真理之確立，正如該學派的創始者傅塞爾所說，直接只為建設純粹論理學的準備；嗣以其特殊的進展，頗有現象學的目的，不只為純粹論理學，而且將為一般哲學的準備之觀，其前途的發展，正無限量。創始這學派的為傅塞爾(Edmund Husserl, 1859)。傅氏曾於一八八七年為哈勒大學私講師，一九〇一年為格丁根大學員外教授，一九〇六年升為正教授，一九一六年轉至夫賴堡大學為正教授，直至一九二八年始退職。現尚繼續不斷的努力。他的著作，以論理學研究（一九〇〇年出版）及純粹現象學與現象學的哲學理念（一九一三年出版）二書為最重要。關於他的根本思想，大體都已記述於這兩書中。紹述他的思想而繼續發展的，則有謝勒爾(Max Scheler, 1875-1928) 蓋革(Moritz Geiger, 1880-) 萊拿哈(Adolph Reinach, 1883-1918) 窩爾

武 (Gerda Wolther) 夫賴也爾 (Hans Freyer, 1875-1928) 克里克 (Ernst Krieck) 培恩 (Behn, S.) 等學者。他們當中有的是社會學兼倫理學者，有的是心理學兼美學者，有的是法理學者，又有的是教育學者，各人本門研究的學問雖各不同，然其以現象學為中心的立場則一。故以上各人統可稱為現象學派。

現象學的定義，簡單地說，是以純粹意識 (Das absolute Bewusstsein) 為對象的一種概念的記述之學。換言之，為具體的記述的論理哲學。什麼叫純粹意識呢？這是傅塞爾現象學的中心概念，又是最複雜而難解的思想。大概地說，所謂純粹意識，是先驗的認識論的或論理學的體驗的意思。換言之，對於一切具有普遍性必然性的客觀體而施以體驗的純粹主觀，即為純粹意識或稱絕對意識。傅塞爾的著述中，頗多使用「體驗」(Das Erlebnis) 或「作用」(Dar Akt) 等名辭，其實這與純粹意識的涵義大體都是相同。要之，現象學非以經驗的心理為對象的心理學，而是以先驗的意識作用為對象的論理哲學。

現象學又得解釋為以純粹意識為對象的一種「理型」之學。所謂理型 (Eidos) 即為事物的恆常的本質，為產生各種事物之本。故其本質，是普遍的必然的，而又客觀的。普遍的妥當性，為理型之所以成立的本質。依着各種理型的種類即有各種不同的理型之學。如純粹數學、純粹幾何學、純粹物理學等，就是以各種不同的理型為研究對象的理型學。傅塞爾以為現象學即不外將理型的意識作用（即純粹意識作用）施以理型的研究的一種理型學。

廣義的先驗的心理現象，可分為主觀與客觀二方面。而現象學的領域，則屬於主觀的方面。傅塞爾以為現象

學非但體驗主觀的意識或作用，且將這些主觀上的活動當作特殊的對象而加以反省。這意思就是說，先將主觀的作用施以客觀化對象化，然後加以反省的作用。這樣，現象學才能成爲一種客觀的記述學。只是這記述，非特殊的經驗的記述，而是主觀的先驗的現象的記述。故現象學又可稱爲一種先驗的心理學。

至現象學所取的態度是如何？那也是一個重要的問題。傅塞爾認現象學自有一種特別的態度，與其他的學問的態度不同。而最爲傅塞爾所反對的是自然的態度。什麼叫自然的態度呢？即普通素樸的實在論者所取的把自然物視爲超主觀地存在的一種態度。此種超越的實在觀，傅塞爾認爲最能擾亂研究的進行，如站在這樣的立脚地時，至少是不能精確地考察純粹意識。因之，他竭力主張想把素樸的實在觀及形而上學的實在觀放在考察的範圍以外，做笛卡爾（Descartes）懷疑的態度，把凡可以使人發生疑慮的一律都加以排除，只認純粹主觀是現象學的對象。抱定這樣的態度，把純粹主觀具體地論理地記述下來，便是現象學的方法。

應用以上所述的原理及方法而希圖建設現象學的教育學的，在今日的思想界中頗不乏人，其最著名的，爲謝勒爾及克里克。

## 第二節 謝勒爾的教育思想

謝勒爾（Max Scheler, 1875-1928）謝勒爾以一八七五年八月二十二日生於德意志 閔行（München）地方。畢業於本地的高級文科中學之後，又繼續在本地的大學及海德爾堡大學、柏林大學、耶拿大學從事研究。一八

九九年在耶拿大學於倭鏗的指導之下領受學位。一九〇二年爲耶拿大學講師，一九〇七年轉至閔行大學，一九一〇年轉至柏林大學，一九一九年又轉至開爾恩大學（Köln）爲哲學及社會學正教授，同時兼任當地的社會學研究所所長。一九二八年轉至法蘭克福大學，卽於當年五月十九日病死。

謝勒爾的著作，有倫理學上的形式主義與實質的價值倫理學（一九一六年出版）戰爭的天才與德意志戰爭（一九一七年出版）同情的本質與形式（一九二三年出版）知識之社會學的研究（一九二四年出版）知識的形式與陶冶（一九二五年出版）等。

謝勒爾反對康德的形式倫理學，而主張實質的倫理學。關於康德倫理的批評，只以副次目的而研究之。而眞的事實關係之發見，則認爲主要的目的。至其以現象學爲基礎之點，則非爲部分的探究，而欲由傅塞爾的立場而進入於世界觀及內容上的研究。

謝勒爾以爲價值是於感情上而被體驗的，善則表現於最高價值實現的作用上，惡則表現於最低價值實現的作用上。所謂善的價值，非是作用的對象（目的），而在作用的背後。勸人爲善，非把善作爲目的而行善，而是直接地去行善。善與惡，非如康德所研究的，只爲意志作用，而其根本則在於人格自體的實在。卽所謂人格價值是。倫理價值的中心，可稱爲「德」，卽關於人格的「道德的能力」的方面。善及惡的本質，爲意欲及行動的作用。但當求其作用之充實，而不應止於意志的作用。人格只存在於其作用的實行中。

在價值中第一可以見到的，爲由感的作用及感情狀態中而產生的快與不快，第二爲價值的形式。在生活感



上有所謂健康感與病感等之別，能作勇氣、憂慮、憤怒等的種種反應。價值大體可區別爲生活價值與精神價值二者。精神價值的種類，一爲審美，二爲正義，三爲真理，四爲聖。價值形式的階級，最下的爲快與不快，上層的爲生活價值，更上層的爲精神價值，聖的價值則居於最高位。

謝勒爾以爲社會學有三個種類。第一爲先驗的（純粹）及經驗的歸納的社會學，其主要目的，是在根本的考察各個的事實。第二爲社會靜學及社會動學，其主要目的，是在研究個人及集團之同時的及繼起的結合并關係。第三爲文化社會學與現實社會學，這是就價值及態度的研究與目的志向的研究上而區分的。文化社會學中，又有知識社會學、宗教社會學、藝術社會學及正義社會學等之別。而於現實社會學中，則又有血族集團、權力集團、經濟集團及那些交互設施的社會學等種種。在文化社會學中必然地預想着人的精神的研究；於現實社會學中，必然地預想着動向、慾望的研究。

以上所述爲謝勒爾的倫理學與社會學的根本概念。從這裏邊很明白地看出他的根本思想是接近於迪爾泰（Dilthey）的精神科學的思想。他的教育論，即是以上述的思想爲基礎的。他的教育上的著作，最重要的是他在柏林的謝林學院中所講演的知識的形式與陶冶，及於威色（Wiese, L. von. 爲德國現代社會學者）的國民教育制度的社會學（一九二一年出版）中所作的大學與國民大學的長論文。

謝勒爾在知識的形式與陶冶的講演的開始部分，首先舉出以下的六種思想，認爲由德國現代真正的哲學與科學的見地上看，是應加排斥的。第一種是把馬克斯的階級觀當作「科學」的思想。第二種是使哲學服從於

神祕與直覺的所謂新浪漫主義。第三種爲四世紀間已經喪失了生命的教會的經院主義。第四種爲見於隱祕主義的運動中的反哲學的反科學的形式。第五種爲忽視歐洲國民的新團結之民族的運動。第六種爲流於無批判的邪見之自我主義及空想的臆懼的自滿。這些謝勒爾都認爲衰頹的破滅的，而應加排斥的。其中所見雖有多少過當，然大體可認爲適合於現代的精神，而一本於其真摯的研究的精神。如他不滿意於康德的形式主義，反對神祕主義、浪漫主義及當時偏狹的利己的民族運動，都很值得我們的注意。

關於陶冶問題，他分作三點說，第一爲陶冶的本質，第二爲陶冶的可能性，第三爲知識及認識的形式。

謝勒爾以爲陶冶的本質，是在人的特質的發揮，而人的特質，主要的是在精神作用或理性作用。理性作用極似合理主義，若由教育史上考察，則法蘭西傳統的教育及黑智爾（Hegel）羅生克蘭（Rosenkranz, K. 1805-1879）的教育目的觀頗有屬於理性作用之觀。其實却又不然。因現在的所謂精神作用，係指整個的精神生活而言。這樣的精神作用或理性作用很難下確切的定義。惟有一點可以說明的，是其反對概念作用或概念的思考法。試舉以下幾例，以見其作用的表現，如（一）有機體之不由動向、欲求，而只由事實的內容以定立主觀；（二）超越事物之動向的關係，而對着世界傾其無慾的愛；及（三）區別存在與本質的能力等，這都是精神作用或理性作用的表現。對於這本質而建立適合的「先驗的認識」爲人類所以異於動物的特徵。

謝勒爾以愛的活動爲屬於感情的方面，而非單純的理性。他關於陶冶的本質及教育的目的有如次的論述。  
陶冶以發揮人的理性作用爲本質，就形式上論，雖是萬人同一，然在實質上必然地須分化。斯普蘭格（Spencer）

Ger. E. 1882.) 在他所著的生之形式一書中，主張隨各人稟賦的構成而要求陶冶理想的分化，不得不說他是正當。稟賦構成，在人格的形式上成爲我們具體的「人之形成」及人文文化之典型的方向規準。就同等的理性本質之抽象的形式上，取「人間性」當作一切的人的陶冶的理想。這是十八世紀思想界的大誤。對着這偏頗的抽象的合理的人文理想，而新的權威的追慕及浪漫諦克的偉人崇拜之繼起，那不得不認爲一部分的反動。但「精神」於其自身中卽已爲個性化的，非偶然地由於外面的或內面的經驗的內容，抑或由於與身體的關係而始爲個性化的人的人格，是神的精神之個性的一次的自己統合。十八世紀人文思想的錯誤，卽在於未能由歷史上社會上認識正當的精神自身的成長。關於這點，康德亦不能除外。「精神」卽於低級的場合，也是離開了生物的神經的變化而營其獨立的心理成長的。就中有思考及直觀形式的變化，形式感情與藝術意思的變化，及可認爲價值關係的形式之特徵的形式的變化等。由知識動學的社會觀上看來，那世界的思考形式、評價形式、直觀形式等自身之受着變化，與把這些形式適用於量地歸納地擴張着的經驗內容上之區別，比較任何都爲重要。

由以上謝勒爾的論述，可以看出他不是理性主義的普遍的教育觀。他之與迪爾泰同排斥十八世紀之抽象的教育目的觀，只看他力說教育的分化及精神的特殊性等便不難於察知了。而這特殊形式的變化，爲陶冶上的要件；他雖亦重視形式陶冶，但這形式非只是思考形式，而是可視爲評價形式、直觀形式，而可視作形式感情與藝術意思的。又他的中心思想，決非十八世紀的理性主義、普遍主義，而是以個性與特殊爲中心的現代思想。謝勒爾之反對康德的形式的理性主義，而接近於迪爾泰派的文化教育學，由此當可十分明瞭了。

如何而使陶冶爲可能的問題，由追求這變化的過程而能解決之。對於這問題謝勒爾有以下的論述。

上述的所謂形式自身的變化與只把形式適用於經驗的內容上之區別，是關係於精神陶冶的過程與適用於其過程的知識的形式問題。由着如何的知識以明白精神自身的成長即所謂陶冶的原理這事，最初即成爲「使對象的本質知識爲作用化範疇化的過程」的手段。所謂「陶冶知識」是完全地消化了類化了的生活及能爲作用的知識；非經驗的知識，而是經驗着的知識；非爲探究由來與起源的知識，而是陶冶當前的理性作用而使成爲人格的知識。這樣，却又非概念、法則及原理之於事實之應用，而是於一種的形式及意義關係上事物之直接的觀照。

謝勒爾這意思，便是說形式自身是變化着的，陶冶上的變化，是非將形式適用於經驗內容上之意。如果不是能營着這樣作用的知識及非類化的生活，那不是真的陶冶，又不是原理之適用，而是直覺地表現着的作用。但這形式，却又非單純的形式，而是構造的形式。（迪爾泰派的所謂精神構造之意）關於這點，他又有如下的說明。

這樣生成而已獲得的形式的全世界——非只爲思考與直觀的形式而爲愛與憎、趣味與樣式感情、價值評判與意思之形式的世界——各具有歷史的陶冶集團。我們可由精神科學上而研究之。從關聯着的集團文化與其事業中探求這些的構造，而了解歷史的變化與構造的結果，可說是精神科學最高的目的。迪爾泰把這個問題就精神科學上研究之，當然可視爲正當，惟其未能辨認出這構造形式的本質，那不得不說是件憾事。這構造形式，非只爲悟性、思考、直觀，而是同樣地關於情意的作用。

由以上所論，可以看出謝勒爾是把精神當作完全的東西，又是從歷史上而考察的。他與迪爾泰同視情意與知識爲關聯着的東西。至其關於知識的內容、對象、及意義，則有如下的論述。

謝勒爾以爲關於知識的本質，雖有種種的學說，但知識，畢竟是實在關係。詳言之，即爲豫想着全體與部分的實在形式之實在關係。這實在關係，非是空間的、時間的、因果的關係。「精神」爲認識的實在上的活動的X或總念。知識爲嚴密地屬於同一的東西的存在，不論於心的外部（即事物）或心的內部，都是存在着的。即於志向上亦可作爲對象而存在着的。在直觀及意義的發見的體驗，或發見的體驗的結果上，「內容」即爲表明牠於精神上存在的自身。思考觀察等所有的活動，不過爲導入於「知識」的作用，其活動自身非是知識。又知識因其是實在關係，故非爲客觀的目的，或所要求着的東西，而是一個生長完成。而知識亦與其他我們所愛的東西所求的東西同樣地存有價值與意義。

知識生成的目的有三，因而其種類亦有三。第一爲使人格的生長及完成之「陶冶知識」，第二爲使世界的生成及世界的最高的實在根據自身之「超時間的生成」之「救濟知識」，第三爲足以支配世界變化世界之「實用知識」。

今日的思想界，第三種實用的知識占着大部分。但東方文化，却以第一種陶冶知識第二種救濟知識爲最需要。所謂已被陶冶者，非指能知道許多的事物的存在的人，也非指能將許多的過程歸納於法則之中的人，而不得不爲其自身具有人格的構造，足以規整人格的世界的全部者。上述三種知識的性質，既各不同，則其中任何的一

種也不能替代或代表其他的一種。謬誤的浪漫主義及淺薄的實用主義非屬於陶冶知識。印度救濟知識最爲發達，中國及希臘陶冶知識最爲發達，而西洋的思想界，則自十二世紀以來勞動知識特別發達，頗有偏頗之感。故今日是應從事於這一方面的精神方向之平均與補足之時代。

謝勒爾根據以上同一的立場，於其所著的大學與國民大學一論文中，痛論德國大學制度之不當。他以為大學的使命有五：第一爲學問的保存與傳達，第二爲職業的訓練，第三爲科學的研究，第四爲人格的教養，第五爲知識的普及。而德國今日的大學，却忽視了以後二項重要的使命，而欲以大學代替國民大學的任務，這是很大的失策。要知這二種大學，在實施上固當求其互相關聯，但其根本性質却各不同。

### 第三節 克里克的教育思想

克里克 (Ernst Kriek, 1882-) 生於德意志巴敦 (Baden) 地方，先讀書於理科中學，嗣又轉入師範學校。畢業後，爲曼恩哈姆 (Maunheim) 地方的小學教師，前後幾及二十年。一九二三年因教育哲學之出版，而獲得海得爾堡大學的名譽博士學位。一九二四年辭去小學教師之職，專門從事於教育學之研究。一九二七年發刊自由德意志學校雜誌。一九二八年被聘爲法蘭克福大學教育學教授，繼續至今日。其主要的著作，爲人格與文化——文化哲學之實際的基礎 (一九一〇年) 來新與人類的教育 (一九一三年) 德國國家理想 (一九一七年) 教育哲學 (一九二二年) 人間形成論 (一九二五年) 文化民族之陶冶組織 (一九二七年) 等書。教育哲學

(Philosophie der Erziehung, 1922)可視為克里克的代表作，茲根據該書第三篇教育的要義，以說明他教育學的中心思想。

世界教化——文化——是一個巨大的像，是人類的究極目的。舉凡教育、政治、倫理、經濟等一切社會的個別科學，都有完成這個巨大的像的使命。這些個別的科學，各各完成巨大的像（世界教化）的某一部分；如教育完成牠的頭部，倫理完成他的胸部，經濟完成牠的足部等是。並且只有由這樣的個別的分業，才可以完全地完成世界的教化。從而若個別科學僅僅完成其自己的一部分，而忘却巨大的像的全體觀念，則因巨大的像非部分的，而必由全體地始能完成之故，其結果，個別科學所完成的自己的一部分，不但不是全體的像，而且不是完全的部分之像。所以在教育上說，教育固有其自己的園地，固有其自己的使命，然若不顧及全體的世界教化，然若不與其他個別科學如政治、倫理以及經濟等相關聯，則教育始終不能完成人類的究極目的。

以上所述教育與其他文化的關係，可視為克里克的教育學的根本觀念。所以克里克在教育哲學上說道：『人類從某一規定的方面出發，可以正確地理解共同生活的全體，可以正確地理解人性。這就是因為人類在自已所規定的態度之下所提供的像，乃是在一個不可分割的視野之下所設計的之故。在這一時候，可能的像，才可以在組織上、方法順序上而完成；由此這一理解才可以漸次接近於為一切科學的，為一切教化的目的的全體。也只有由此，人類才可以從多種多樣的生活機能到達全體的世界教化之完成的方向去。』克里克又說：『各種科學，在某一界限，可以使之合同；各種真理，均表現於生產力與動力之中。然而純粹科學的問題，不僅技術，而且是教

化。換言之，即依據於純粹意識之認識與全體之關聯的人類之高揚與完成。科學的最高的目的在乎教化；教化便是人類之內的技術，便是內的形成的技術。』又說：『純粹教育學，在其教育過程中，不可不完成一般人類，永遠必然及合理與統一。』

由上看來，可以明白克里克的教育學不是一個獨立的個別的科學，而必須注意到人類的究極目的，而必須注意到世界教化。要完成這一使命，所謂教育便應與其他個別科學如政治、經濟等相關聯。如果教育固步自封，不涉及其他的個別科學；如果教育限於部分的視野，而不從不可分割的視野之下去設計；則教育始終不能完成人類的究極目的。所以克里克認為各種科學，要某一限度上，都可使之合同；這就是因為一切個別的科學的使命，都是在於以求完成世界教化的全體之故。這一點，可說是他的特長。如果一切個別的科學，不在一個不可分離的視野之下去設計，則不僅世界教化不能完成，即個別的科學的自身亦不能完成。教育學如果不與其他的個別的科學相關聯，如果不注意到世界教化，則教育學不過是一種技術而已，而不是教化；其結果便不能完成一般人類，永遠必然以及合理與統一。

現象學其給與教育方面的影響，最顯明之處，在想以現象學的方法探究教育的本質。現象學的方法，既略如前述，是想站在體驗的立場直觀本質的；應用這個方法，闡明教育的本質是什麼，便是克里克的現象學的教育學所取的態度。

克里克以為教育學最要的急務，在未建立教育的體系之前，應先把捉教育的本質。如果沒有把捉住這教育



的本質，只是在自然的經驗的事實上組織教育學，即使是成功，但其基礎到底是不穩固的。克里克本着這個見地，所以主張教育的目的，在於闡明教育的本質與其對於文化之必然的關聯上。然則教育的對象是什麼呢？這是應先確定的。其對象確定了，然後始能闡明其本質是什麼。

克里克說：『教育因其缺少了獨物的對象，所以牠與其他一切科學不同，而不能成爲純料的科學。這一主張，我們在教育上每每可以看到。固然經濟學的對象是經濟，言語學的對象是言語，法律學的對象是法律，歷史學的對象是歷史，然而這些科學，在教育學看來，却是教育之獨立的現存的對象；這一對象，在性質上，與其他的精神科學的對象，毫無相異之處。』又說：『牛頓所發明的業績，並不是爲建築家與機械製造者而發明的；直截了當地說來，却是爲人類而發明的。同樣地，純粹教育學也是爲人類而存在的，並不是爲教師與職業的教育家而存在的。』由以上看來，可知克里克是在主張純粹教育學是可能的。他認爲教育學的對象就是人類；經濟學、言語學、法律學及歷史學的最高目的，就是教化，換言之，即在於完成世界教化。而在整個的視野之下言之，這些個別科學的對象，便不能不是教育學的對象了。克里克最使人注意的主張，就在於教育學是爲人類而存在的，不是爲教師與職業的教育家而存在的一層。以今日的教育而言，幾無處不是表現了教育爲教師與職業的教育家而存在的現象；這種主客倒置的現象，確實是目下教育的最大危機。教師僅僅知道自己是站在教的立場上面，而不知自己同時却也站在學的立場上面。在今日所謂教育，簡直成了物理學上的傳導作用；以前的教師是如此這般地教我，當了教師之後，也就如此這般的教學生，輾轉循環，教育便無形地變成了爲教師與職業的教育家而存在的東西；所謂教

育的本質便完全消去了。

克里克既確定了人類爲教育的對象，乃更進而闡明教育的本質。他說：『教育是由精神的感化而發生的各種人類的形成或教化。從教育學的見地言，從來所謂由形式動機而純粹衝動地出發的東西，並不能算作教育。教育只要由精神的感化所形成的東西，無論什麼，都屬於教育的領域。所以社會與團體之歷史的發達，都一樣地與教育有關係，教育的對象，就是人類。從而教育學的對象，便是人類的本質與生成。在精神的生成的過程中，教育爲最重要的基礎，換言之，即無論社會或個人，都只有由教育才可以達到精神的存在。』他又說：『教育是寓於教化或形成中的主要概念。』『教育的主體就在於使客體形成與己相似的像，所以教育是一種同化過程。』『一切教化的起源，都是神之創造，所以個人是代理者，而非根本的創造者。』換言之，『社會才是真的教育家，社會才可以給予模範與法則。所謂教育家不過是牠的工具，不過是牠的代理者。』

克里克最着重於人類形成。人類形成是針對着共同社會而言。要在這種共同社會中，人類形成才是可能。從來所謂由形式動機出發的教育，都是不着邊際的東西。他既着重於共同社會一點，所以共同社會中的同化作用（或同化過程）才是人類形成的不二法門。離開了共同社會，教育便失了主宰，教育上的模範與法則都無從取得。教育家在同化過程中的作用，不過是一種工具，教育家離開了共同社會，便失了歸依。惟其如此，所以克里克認爲努力於教授法的研究，是現代教育學重大的錯誤，他之所以這樣否認教育法的研究，還有其他的理由存在。這一理由，就是他所說的，『人類賦有精神的本質，人類之內的形態得適應於外的形態與生育的形態，這種內的形式，

態就是由精神作用所形成的。』

其次，克里克認為教育之永遠的課題與使命，就在於將一切共同社會之有機的生活的基礎，定立在權利與義務的相互一致之上，定立在全體與團員的相互一致之上。所以個性的本質，個人的價值與自由及其精神的生育與完成的能力等，都只有在共同社會的調和與統一之上，才有存立的可能性。責任與義務的本質，也就由此而發生。換句話說，團員對於共同社會負責，共同社會也對於團員負責。結果教育的課題與使命，便在乎全體責任的覺醒，對於種族的盛衰，國民的將來，都有極重大的影響。

由上所述可總括克里克的教育的本質的概念於下幾點。

第一從現象學的方法論上出發，便知道教育的本質，就是共同社會生活的本來機能。教育與言語、宗教、法律以及藝術一樣，也是共同社會生活的本來機能。所謂共同社會，不拘其為家庭，抑或民族，都是超個人的本來的精神機能。共同社會就是個人的陶冶園地。若沒有共同社會，則人類的發達與生成都為不可能。共同社會的本質及其進展，乃是共同社會的存在根據。所以克里克說：『教育是由精神的感化而發生的各種人類形成或教化。』

第二克里克又從本質直覺的結果，劃分教育的本質為三個階層。第一個階層，就是在沒有自覺以前的人類相互間的影響的結合關係。這種結合關係，是共同社會生活之本來的機能所由成立的基礎。這就是本質的最低層。牠是無意義的、如實的、本原的，沒有自覺以前的人類相互的影響因本能而結合。從這一層出發後，社會共同生活體及其各分子才得以生成。到了第二層就是意識的合目的的活動。例如關於同一的職務的關係，例如屬於目

的相同的生活團體，其相互間都發生影響。如民族的先人影響於後人，如家庭的父母影響於子女是。這第二階層，是對於最低層的沒有自覺的本質予以意識的作用的階層，然而第二階層還不是嚴密的自覺的教育活動。因第二層的教育活動，是隨伴着他種某一意識與目的的活動，而非教育自身的惟一目的的活動。質言之，第二階層的教育活動，是半自覺的活動。例如於家庭生活中的父兄教導子女的一活動，乃是共同社會生活的機能的一方面，而非其全體。到了第三階層，才是形成教育活動的最高要素的東西，才是教育的惟一目的的活動，才是有計劃的。以上三個階層，相互結合，便形成教育現象。而其本質的意義就在於人類形成，而教育為一種同化過程，便益加明顯。

## 第二十一章 價值哲學派的教育思潮

### 第一節 價值哲學的發達

晚近教育論中提倡價值論之風甚盛，尤其以德意志爲最發達。如斯普蘭格 (Spranger, E. 1882-) 的價值類型說，便是一個著名的例子。其原因，大概是因爲德國哲學界價值哲學特別發達的緣故。麥塞 (Messer, A. 1867-) 在他一九二六年出版的現代德國的價值哲學一書中，舉出謝勒爾 (Scheler, M. 1875-1928) 黎卡特 (Rickert, H. 1863-) 憫斯德堡 (Münsterburg, H. 1863-1916) 斯騰 (Stem, W. 1871-) 諸人的價值哲學而加以批評。蓋認這四人爲現代價值哲學的代表者。謝勒爾初研究倭鏗哲學，後又傾向於傅塞爾 (Husserl, E. 1859-) 的思想，而爲現象學派的重要學者。黎卡特繼文德爾班 (Windelband, W. 1848-1915) 之後，而爲新康德派中以價值哲學相標榜的西南學派的中心學者。憫斯德堡雖久居美國哈佛大學，然以其原爲德人，故仍不失爲黎卡特以下努力的價值哲學者。斯騰原屬心理學者，但在最近於教育論上主張所謂人格主義，而著有價值哲學（一九二四年出版）一書。對於價值哲學頗具見地。以上四人既皆於現代德國哲學界具有相當的權威，那末，在哲學的教育學風素盛的德意志的教育學界中所以盛倡價值的概念，當知其非偶然的了。

專門研究教育的學者中一向致力於價值論的，要推新康德派的學者科恩（Cohn, J. 1869.）他於教育的精神（一九一九年出版）一書中，當論述教育的目的時，說明自己的思想，係以黎卡特的價值哲學為基礎。（關於科恩的教育思想，詳見本書社會的教育思潮章。）其次為文化教育學者，其以價值論為背景的甚為顯明。除前述斯普蘭格的價值類型說為一般人所知道外，尚有利脫（Litt, J. 1860.）的教育論也是以價值概念為基礎的。利脫在文化教育學者中，可說是受現象學派的思想的影響最深的一人。現象學最大的特色，在客觀地論定價值的次序，而利脫之有獲於現象學的地方，主要的便在這裏。（關於斯普蘭格及利脫的教育思想，詳見本書精神科學派的教育思潮章。）至教育學者中由教育的立場而論究價值，并就教育事實上所表現的價值而加以論究，而欲建立教育的價值論的，則有杜爾（Ernst Dür, 1868-1913.）與瓦格涅（Julius Wagner）二人。瓦格涅著有教育價值論（Pädagogische Wertlehre）於一九二四年出版。而杜爾則於其所著的教育學入門（Trinführung in die Pädagogik）一書中亦有一章專論『教育的價值論』。杜爾的教育價值論，在學問上說來要比瓦格涅的來得嚴整，對於考察一般價值論與教育論的關係上當有不少的貢獻。現在將這二人的教育的價值論的梗概略述於下。

## 第二節 杜爾的教育思想

杜爾從學於屈爾柏（Külpe O. 1862-1915.）而為威斯波格派的心理學（Würzburg Schule）為德國威斯波格大學教授屈爾柏等所倡導的將判斷思維意志等高級知的作用作實驗的研究的一派心理學者。他成名甚

早，未滿三十歲即被聘爲培爾恩大學（Bern, U.）的心理學及教育學教授，他的教育學入門，大體是依照心理學的分類，惟其中特放入『教育的價值論』一章，這爲常例所不見的。杜爾在『教育的價值論』那章中，先由批評邁諾格（Meinong, A. 1853-1920）及克拉別（Kreiling, J. K. 1863-）的價值論，以明自己的立場，更進而分析教育上的價值及對於方法上的注意。他的主要點是在區別價值爲客觀的實質價值與主觀的理想價值二者，以前者爲主，後者爲屬，後者全由前者所支配。

杜爾解釋價值爲規定人的行爲的目的方向的東西。因而教育的價值論一轉而爲教育的目的論。那末，其行爲的目的方向即所謂價值究竟依據何者而規定的呢？克拉別以爲那是依着快不快的感情而規定的。即以快感與價值之間爲存有因果的關係的。邁諾格則反之，力說視價值與快感爲同物之不合理。他的論據是以爲若把快感當作價值的原因，那麼，「事物之不存在」當不能視爲有價值，但在實際上頗多不存在的東西爲有價值的。杜爾不贊成邁諾格這論證，他以爲「不存在」（Das Nicht-Sein）之有價值的，許多是屬於「他存在」（Ein Anders-Sein），此雖不存在，然得思維其他的存在，因思維其他的存在而引起快樂之感的，這仍得視爲有價值者。故價值與快感之間畢竟是存有因果的關係。

但杜爾對於把快感的遠因，或部分的原因都視爲有價值的見解却表示反對。他以爲若是採取這見解時，則一切的事物都將成爲有價值者，而所謂價值的意義將作何解釋呢？那辯神論（Theodizee）的錯誤，正坐此弊。但克拉別並沒有把一切的快感原因都視爲有價值者，他只以快感之直接的心理的前提爲有價值耳。要之，快感的

原因非在快樂的對象，而在對象的思維。思維雖有時不能直接地惹起快感，但如能因此而致快樂的結果，亦得視為價值的原因。例如良藥苦口，足以療病，忠言逆耳，足以治國，在當初雖無快樂之感，然其結果皆得視為有價值者。故杜爾下價值的定義為：「我們幸福的改善或維持的條件。」

價值的目的不得取現實的。而一切現實的目的則發生各種的結果。故當價值的規定時，應將善的結果的總和與惡的結果的總和比較之，依其優劣而決定價值的高下。其間有對於個人的價值和對於全人類的價值之區別。又關於價值的程度，一方依據結果快不快之差的大小，他方則依價值保持者的如何而決定之。

杜爾把價值區分為直接的價值和間接的價值二者。前者是指快的心情直接隨伴於其間的，後者是藉價值與感情影響間所存在的因果關係而為接合的媒介。而直接的價值，只成立於意識過程中。因為感情只在感覺、表象、思維等所謂對象意識的體驗中才能結合。這直接的價值杜爾稱之為理想價值。這裏的所謂「理想」是指某項精神的或某項意識的過程中所創造的東西而說。反之，所謂間接的價值，可稱為現實價值。這裏的所謂「現實」是指實利的東西。例如良藥之對於病人即具有現實的價值。在實際生活上現實價值比較最為重要，而理想價值則常為哲學及神學上所重視。教育學的價值，因其發達的過程，曾與哲學的理論經過長期間的結合，故往往有與實際生活發生矛盾的。惟真正的教育的價值論却不是這樣的。

杜爾說教育的價值論的最高原理，是「教育對於生徒有價值的東西及為生徒而作的社會的價值的一切，務使其儘量地增加。教育決不當為低價值而犧牲更高的價值；教育決不可輕視現實價值，寧使理想價值從屬於



現實價值。」這樣的見解，是假定現實價值比理想價值爲高，同時又承認現實價值中存有關於價值大小的等差。那等差究以何者爲測定的標準呢？杜爾則以「吾人的幸福的維持與增進」爲測定價值的標準。

以上所述的，是杜爾的教育價值論的根本主張。但此亦不過是杜爾的一般價值論之教育論的應用罷了。即是由他的價值論以規定教育的目的。

杜爾更進而將現實價值區分爲價值材與價值性二者。衣食住，奢侈品及資本屬於前者，身體的性向及精神的性向屬於後者。而教育的價值論的任務，則在對於這些各種價值中予以適當的理解，至關於理想價值的種類，則多存心理的快感的基礎。即以對象意識的種類爲規定理想價值的標準。對象意識的體驗，得區分爲直觀表象、追憶表象、想像及思維等若干種類，故理想價值的種類亦有這幾種。而前三者，又得總稱爲「表象感情」或感覺的感情。故理想價值可以分爲感覺的價值或表象的價值和思維價值二者。而這些又得從內容和形式的二方面去考察，而發生許多不同的種類。杜爾依次把理想價值的種類分爲（1）感官的、（2）美的、（3）理論的、（4）利己的、（5）利他的、（6）倫理的、（7）宗教的等七種。而於最後又作總括的斷案如下：「一切的理想價值是高度地依存於習慣。若一切的人皆實行同樣的習慣，那末，對於同樣的感覺、表象及思維的反應，除病的場合之外，恐怕只不過程度的差別而已。故教育的價值論上的問題，是在如何的價值中造成青年及少年的習慣。」杜爾這論斷，可說是他思想中應有的結論。但應如何地去選擇價值呢？普通以爲應選擇其與事物的真的價值相應者。但此答案的適用範圍，只是論理的價值。在論理的價值以外的理想價值的選擇，雖然十分困難，但亦得定下一個

標準，即視其與現實價值的關係如何以爲取舍的標準。例如我們承認了某種的理想價值，應同時考慮其對於現實生活有如何的影響，如不合這標準時，應易以同意義的其他的價值。這方法杜爾稱爲「價值決定之心理的目論的方法」。他最後又提出下列教育上應取的三種態度。

一、須養成對於理想價值的興趣。

二、我們應從種種的理想價值中選出其與現實價值的形成最有關係者定爲理想價值之最有力者。

三、教育應使人人努力於理想價值之實現，尤應特別注意於道德的理想價值之實現。

由此，則知道杜爾亦非忽視理想主義者。他在「教育的價值論」那章中提出那極端地以快樂爲理想價值的汎愛派的教育學者巴西多與重視美的原理的人文主義教育學者，及實際教育家中重視論理的理想價值者許多人，而加以論評之後，并斷言教育應顧慮一切的現實價值與理想價值，使其相互地調和，并使日益增加向上，決不可偏於任何一方面。

### 第三節 瓦格涅的教育思想

關於教育的價值論單行本的著作，恐怕要以瓦格涅於一九二四年出版的教育價值論一書爲創見了。瓦格涅任德意志法蘭克福 (Frankfurt) 大學講師及其他重要的學校教授。他的教育學說系統，也得歸入於文化教育學派之列。他在大學中的講義題目，以關於青年心理學的方面爲最多。

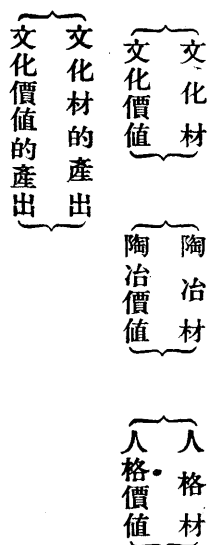
瓦格涅對於一般價值論的問題，也如杜爾一樣的作相當的研究。只是他對於教育方面的問題，特別感到有興味。他於教育的價值論中先批評一般的用語之不當，如所謂內容的實質的與精神的理想的之分，以及價值肯定和價值否定之別，都以爲只是表示從屬於某事物或某事物的屬性而已，不足以表示完全獨立の意味，這些都失去了哲學的考察的常態。瓦格涅以爲價值的概念，可有三種不同的見解：一爲客觀的見解，即視價值爲客觀地實有的東西；二爲主觀的見解，即以價值爲由慾望而起的觀念；三爲主觀的客觀說，即折衷於以上二者之間的一種見解。瓦格涅自身雖說是採取主觀的客觀說，其實却屬於主觀說者。瓦格涅又言價值論有主意識和主情說的存在，惟兩者爲非明白分離的東西，在教育上應兼取二者，而不可偏廢。把這見解應用於教育上，即爲教育的價值論。

據瓦格涅說，一般價值判斷的原理，在教育價值論上，亦不得不爲有效。一般價值論，以價值判斷的本質爲主觀的關係。價值因其是依據人格而設定的，故教育者所定的教育目的，即爲其人價值意識的表現。敬虔派的教育學者，以宗教的敬虔爲教育的目的，唯美的藝術教育家，以藝術家的陶冶爲教育的目的，功利主義者，則以養成實際的實利的技能爲目的，此皆本諸各人的價值性向即感情性向的素質而定立的。亦即爲各人的人格價值的表現。故教師對於學生的價值判斷和學生對於教師的價值判斷是不能一致。因此教師和學生間往往發生了無謂的糾紛，以致兩者間的價值的定立不能成立，這都是因價值判斷的本質各不相同的緣故。心理學上有所謂表象型、學習型、注意型等名稱，而於教育學上，亦不得不承認有所謂「價值型」的所在。價值的關係，是依主觀的性

質而定，而感情性向之個體的類型的構造，其於教育的理論及實際上的各個的價值領域內應生種種的態度。瓦格涅因就價值而為種種的區別，希望因此可以發見除去以上教育上的困難的方法。

瓦格涅先將價值區別為一時的價值和瞬間的價值。前者是於某時期以內持續的價值，後者是限於一時而易於動搖的價值。基於個性的評價，主要的是屬於前者，而在青年期中則多表現後者的價值。次又將價值區別為個人的價值和一般的價值。前者是以各個人的評價為中心，後者亦可說是團體的評價。所謂學級或其他團體之一般的評價，皆屬於後者。人文主義的教育理想以及通俗的教育理想，大概採取一般的價值。又教師與學生之個人的價值之一致與否，是使教育易於設施與否的關鍵。兩者間的個人價值如屬一致，則教育之效易見；否則，即將發生阻礙。凡大教育家的教育理想，亦多基於個人的價值。惟個人的價值容易陷入虛想耳。最後瓦格涅將價值區分為直接的價值和間接的價值，並述其於教育上的注意。其大體與杜爾的說明相同，故從略。惟瓦格涅把間接的價值區別為因果價值和構成價值，並說明其價值移轉之理的一點，因關係於教育上最重要的價值陶冶的問題，故想稍加詳細說明之。所謂間接的教育價值，是事物依既存的價值認識的媒介而間接地獲得價值之意。其媒介的式樣有二。其一，是於依因果的關係而被結合着的因子間，最初的直接的價值，移轉於其次來者。亞稜斐爾斯（Ehrenfels, C. V. 1850-）名此為因果價值，杜爾等頗重視之。其二，是在全體與部分的關係中，全體的價值移轉到構成要素的部分。基於因果的結合的價值媒介，多表現在決定教授目的的場合。直接的價值目的，是關於教育和教授的目的之複合的表象，如欲使此目的容易而確實地達到時，那末，其方法不得不取富於價值者。因果價值

的根本，在二個以上的價值事物之機能的結合。其機能如代之以構成，則為構成價值。例如在新人文主義的陶冶理想中，拉了語希臘語及美的陶冶為構成價值。人文主義的理想，固以形成總括這些部分的全體價值為目標，但其為構成的要素的古典語亦得代之以近代語，而於美的價值則或特別加以重視亦無不可。此種價值轉移的基礎，實基於感情移轉，感情有變遷，則價值亦隨之而轉移。瓦格涅除於上述論說價值移轉而外，尚有以『當作要求價值的教育價值』為題的，從本質上論述生徒的要求和教師的要求之相互的關係，並舉宗教的、倫理的、真理的、審美的、實利的、快感的等六種為要求價值的種類，而以所謂文化的價值中之性的概念總括之。瓦格涅因又論述文化材和陶冶材的區別，從文化材中選擇其適於陶冶的稱為陶冶材，使學生體得這陶冶材即為價值的陶冶。瓦格涅更以下圖說明其關係。



右第一段，須文化價值全般的研究，第二段，由自己教育的立場去取捨文化材。以上二段雖純屬於理論的問題，但由第二段移轉於第三段時，則發生價值轉移的實際問題。至第四段則全以實行為主。第一段與第二段與以潛在的陶冶力，第三與第四段則變為顯在的陶冶力。但第三段取個人的主觀的形式，第四段取客觀的形式。而與此等

陶冶過程相應的原理則有下列四者。

- 一、全體的價值把握的原理。
- 二、一般的價值傳達的原理。
- 三、同類的價值意識的原理。
- 四、產出的決定的原理。

此四者於教育價值論上都極關重要，瓦格涅列舉其標目，而未加以詳細的說明，只於「價值領域之教育的意義」的一節中，對於上述六種價值作一般的敘述罷了。

## 第二十二章 藝術的教育思潮

### 第一節 藝術的教育學說發生的原因及其重要的概念

今日的所謂藝術的教育學說或美的教育學，決不是今日的產物，在古代希臘時，即早已盛行了，由美善一元論的立場，承認音樂、體操、詩歌諸學科爲發展心身的重要工具。降及中世紀，美育固曾一度歸於衰敗之境，然至文藝復興與人文主義的時代，却又復活起來。及至新人文主義的時代，美育的思想更益發達，至有以美育爲萬能者。惟今日的藝術教育思想却與十九世紀以前的稍異其性質，其中更含有新的意義與問題。特別是韋柏（Weber, E.）一派的美的教育學說更含有新的意義。至其所以發生的原因，約有下列四者。

第一爲新人文主義的思想之影響。十九世紀初葉的新人文主義，一方反對前代的理性主義，一方盛唱主情主義，針對那些啓蒙主義、機械主義及實利主義等的人生觀或思想，而於主情主義有機的人生觀之下而鼓吹審美主義的思想及生活。以爲事物非以其爲真故才爲善且美，却因其爲美故才爲善且真。而美則因其是由理想與感情之直接的自由的交涉而形成的東西，故我們的真實的生活，非理性主義等之打開理智之門所能獲得，乃不得不以銳敏的感情之眼而憧憬之。因而教育亦不當以理智爲中心，而宜以審美爲目的，爲求達到這目的起見，乃

不得不陶冶感情，尊重文學及美術。此種美育萬能思想的精神，卽至其後實證主義的時代亦未完全消滅，而繼續維持着以至於今日。而這思想雖然隨着現代新理想主義的思想的勃興，多少改變了牠原來的形態，但其對於現代的藝術及藝術的教育思想的興起給以極大的影響，却是無可否認的。

第二爲對於實證主義的思想及生活之反動。這可說就是新人文主義的思想，因對於形造十九世紀後半期的根本思想的實證主義或自然主義表示着不滿意，乃於新理想主義的旗幟底下，而與其他的哲學思想相結合而復興起來的一種新的傾向。換言之，就是因自然科學的勃興而一時消沉了的藝術思想，再乘着自然主義的缺陷而復興起來的。實證主義是由實證、實驗中而產生出來的哲學思想，牠把一切都歸入於原因與結果之必然的關係，其結果，人文的根本大起動搖，不論是道德上、藝術上、宗教上，都現着一層黑的影子，而同時一般的人心却又對此起了厭惡之感，要求着推翻自然主義的文化，而欲建設新的人文本位的文化。於這樣新舊的兩大思潮的激蕩中，自然地促進了藝術思想的興起。

第三爲藝術的思想及生活之普及。隨着近代文明的進步，教育漸趨普及，出版物日益發達，其結果在浪漫諦克的時代（約自十八世紀末至十九世紀初）尙未脫離貴族的奢侈之域的藝術，也逐漸地進入於一般民衆的思想及生活之中，從其程度的深化，而一般人對於牠起了強烈的要求，至形成人類的重要生活的一部分。因而藝術於教育中亦與其他的實科的思想佔着同樣重要的地位。

第四爲教育思想之進步。由於以上藝術的思想及生活之普及，一般人對於知識主義的教育表示不滿，更要



求着以情意爲中心的美的教育。這是現代教育的一大進步。因而於知的注入的教育以外，不得不更努力於創造的表現的教育。因爲由美的教育論的立場看來，所謂教育，不僅包含着爲其要素之一的美的陶冶的一面，且其本身亦卽爲一種的藝術。在這樣的教育思想的發生的運動中，一面復興了藝術的教育，他面更發生了「美的教育學」之新的嘗試。

所謂藝術的教育學說，其中大約包含藝術教育論與美的教育學二大部分。其共通的根本要點，約爲後述四者。

第一、爲以藝術爲有價值者而取爲教育的內容的思想。如歌德 (Goethe) 席勒 (Schiller) 等的美育萬能的思想，不消說是屬於這方面的思想，他如納斯欽 (Ruskin) 之「以美術爲發生精神力、健康及喜悅的東西，且其對於技術的惡劣與道德含有深的關係」的思想，更顯明地是屬於這方面的。到了今日，則更以藝術爲教育的內容的一部分，而認牠與其他的部分知育、德育、體育具有同樣的價值。

第二、爲以藝術教育的內容互及趣味與創作的二方面的思想。這是美的教育論者以及兒童本位的教育論者共同的主張。其目的在養成趣味與創作力。所謂趣味的養成是指養成對於美的感情與識別力之意。換言之，卽爲欣賞力的養成。又所謂創作力的養成，是指養成如何能使內部的藝術的發表力表現於外部之意。換言之，卽爲發表力的養成。而此二種能力同爲美的陶冶的對象。

第三、爲尊重國民文學、歷史、圖畫、唱歌、手工、體操等的教材的思想。其中如圖畫、手工爲關於實用藝術及純粹

藝術的兩方面，近時顯著地增高了牠的價值。

第四、爲視教育活動自身亦爲一種的藝術的思想。其結果主張自教師的態度，以至於教授的方法上都不得不加入藝術家的要素。這是美的教育學者所竭力主張的。

藝術的教育學說，自其本質上說，得分爲藝術的陶冶論與美的教育學二者。所謂藝術的陶冶論，是主張以美爲教育的目的而施以陶冶的一派，其要點偏重於實施的方面，而無必須於美的原理之上建立教育學的必要。而美的教育學，則比起藝術的陶冶論之實際的立場要更進一步，而傾向於學理的方面，認教育活動自身即爲一種的藝術，主張教育不得不遵從美學上的原理。換言之，即不得不爲美的教育學。故可說前者，是美的實際教育論，後者是美的純理教育論。代表美的實際教育論即朗格及李希德華爾克；代表美的純理教育論即美的教育學的爲韋柏塞費爾特。

## 第二節 朗格的教育思想

朗格 (Konrad Lange, 1855-) 本來是個美學者，最初在哥尼斯堡大學講授美學，後來轉到杜平根大學，也爲美學教授；但同時他又爲德國第一流的藝術教育論者，他在一八九三年所發表的德意志少年的藝術教育，給與藝術教育運動以一重大的刺激，造成了藝術教育上新的趨勢。又其後於一九〇二年所出版的藝術教育的本質，明白地表示着他對藝術教育的態度及關於圖畫教授的意見，其給與藝術教育思想上的影響的重大，幾無人可

與其匹敵。

朗格的藝術教育的特色，在於主張藝術之經濟的見地。這藝術之經濟的見地，與納斯欽一派所主張的藝術之社會的見地有密接的關係。據朗格的主張，藝術教育的思想，正是近世的文化問題之一。他從一般文化的經濟的見地出發，他的藝術教育的理想顯然是帶有貴族的色彩的。他說：『倘以爲我們所努力的，只在於使貧民高升到富者所已達到的階級，那就大錯了。我們的所謂上流階級，實在與下層階級同樣地缺乏着藝術的教育。不但如此，我又確信上流社會的美的陶冶之缺乏，比下層社會的美的陶冶之缺乏更爲危險。這是因爲上流社會強有力地支配着我們的藝術之經濟的運命的緣故。因了自己的藝術的判斷之不確實而絕不購買藝術品的富人，及因了曾受不正當的藝術的陶冶，而保護不純良的藝術的富者，比較起那些因無欣賞的能力而對於藝術漠不關心的貧民，其毒害真的藝術更爲厲害。』所以朗格先注目於上流社會的藝術教育。其結果，他的改革意見就從圖畫教授及大學的美術史與美學出發。

朗格說：『德意志在一八九〇年以前，還是科學的時代，藝術的新時代還未開始。激烈的生存競爭普遍地盛行於社會的上下層。適合於藝術的創作的愉快的時間與富力，在德意志是不能見到的。據歷史所示，在沒有戰爭的危險財富集中各人之手而得自由地發達的時代，那藝術始得興盛，照這樣說來，所以我們生存於不和平的危險的時代，個人的能力的自由發達是不可能的。寒冷而強烈的暴風彌漫着國內，要想自由地耽於沈思默悟，美的感激及憧憬，在德意志人當然是不可能的。藝術之蕾，在未成花以前早已被狂風吹散了。但感情生活高調的時代，

未必隨着道德而衰亡，故因其自然的發達而求入於新文化的時代，是各人的義務。在現在的德意志人，這樣的時期是已經到來了。我們雖然還未進入於新文化的時期，但自然會逐漸地使我們進行的。所以我們不可不先準備着進入於這新文化而作充分的活動。』又說：『無論其爲歐戰所致或社會革命所致，或一般軍備縮小所致，總須現在的緊張的時代先完結了，然後人們所憧憬的新時代可以開始。這新時代的情況如何，在今日大體是可以預言的。這新時代雖非永遠和平的時代，但大概是爲各國民相互間的『和平的競爭』的時代罷。到了這時代，人類的和平的欲望，特別是藝術的欲望，恐怕是有不能預料的發展，在這時候，我們在藝術的發展上一定是先於其他歐洲諸國的。』

『然而不但是精神界的一般的變動喚起了藝術的培養的必要，在德意志，還有生存的外的條件強迫着。德意志位在歐洲的中央，並無何等自然的界限，常受鄰國的威脅。且不止如此，德意志原爲貧乏的國家，其國土的產物不足以養活其國民，故必向外國要求多量的供給。這樣依賴的狀態，恐一時尚不能打破。所以我們不可不對抗這依賴的狀態而作成與之保持着平衡的經濟的勢力。現在的德意志雖已成爲有力的工業國，獲得經濟的調和了；然倘使到了國家的藝術的全盛期我們的經濟生活一定更爲促進，更爲鞏固的。高等的藝術之有益於經濟是無以復加了。所可慮的是多數的德意志人只知藝術爲愉快的、美的，而不知其實用的價值，我們不可抱着這偏見，應從經濟的見地來處理這問題。藝術在人類一切的活動中，是以比較的最少的材料作出比較的最高的價值的。高等的藝術其原料品的價值對於精製品的價值之微小，爲一切工業品中所不能有。於人類生產的無論什麼價

域殆沒有如於藝術的領域中之獲得精神作業力即天才那樣豐厚的報酬。所以使藝術的能力向着多方面發達的國民，其於經濟的關係上，必比其他的國民佔着非常優勢的地位。這點，即從被稱爲藝術之國的法蘭西也是可明白的。法蘭西人，本來是具有很高的藝術的稟賦，加以經過了長期間的手和目及趣味的陶冶，其結果，遂成了歐洲一等的藝術的國民。而藝術發達的結果，對於他們所得的物質的利益也有很大的幫助。

『近來我們德意志人做照英吉利及法蘭西的先例，雖大有所努力，但其努力，頗有顛倒本末之觀。固然我們對於藝術的發達上已經辦了必要的一切的設施，如美術學校，博物館及展覽會等都已先後設置或開過了。但是我們並未使藝術之花開放，我們並未使一般國民對於藝術的要求有所澈悟和促進。藝術的創作力即天才雖不缺乏，但國民完全不會了解藝術的真義。我們的國民就是對於藝術的感受力及強烈的要求也甚缺乏。我們有時固然亦有偉大的藝術品出現，然而沒有能欣賞這藝術的民衆。這是不論於貴族間、富人間、貧民間，都可發見的事實。因爲一般國民對於可驚的藝術的事業，茫無感覺，故遂發生可悲的結果。我們因了苦於藝術家的濫作，及無判斷藝術家的稟賦的能力，所以缺少保護藝術家的努力的工作。在德意志固不乏有爲的藝術家，然而因了貧困而不能從事創作的也不少。又常常因了公衆沒有判斷力之故，雖有偉大的作品而苦無人購買，埋沒於國中，終於流出於國外。於是使藝術家困窮於其鄉土中，直到其作品受法人的讚美之後，國人方才認識其價值。這實在是我們的恥辱。

『故我們所引爲問題的，不在乎怎樣可以養成許多的藝術家——藝術家已經很多了，好的壞的都有——

而在乎怎樣教育對於這等藝術的民衆，即怎樣教育民衆，使理解偉大的作品而保護之。在德意志沒有藝術的消費者，故藝術品都飄流在空中。我們務須促進我國民的藝術的要求，使與英國法國同等程度。倘要如此，必須如英法所證實的，養成有教養的「藝術愛好者。」

朗格根據這意思，主張「藝術愛好者的教育。」他以爲真的藝術愛好者是藝術家與一般民衆之間的介紹者，即是結合創造的藝術活動與受容的藝術活動的人。通過了這介紹人，然後可以提高國民的感受力，使與過去的藝術盛時同等程度。故藝術之經濟的見地，注意於藝術愛好者的教育。在這一點上，朗格與次述的李希德華爾克同一見解。

### 第三節 李希德華爾克的教育思想

李希德華爾克 (Alfred Lichtwark, 1852-1914) 德意志漢堡。最初爲一小學教員，後又讀書於來比錫及柏林諸大學，畢業後，爲柏林的美術工藝博物館的司書官。一八八六年被任爲漢堡的美術館館長，自後對於藝術教育的各方面都有很大的努力與貢獻。直至於一九一四年一月十四日他死去之日爲止。他傾注他的精神於藝術的事業中，力求漢堡的公共生活澈底地精神化、藝術化。漢堡所以得於藝術活動上有偉大的發展，貫徹於一切的階級，而誇耀其藝術的文化，所得於李希德華爾克的實在不少。他用了不屈不撓的精神與熱忱，考察教育的一切問題。他曾做教師，做演說家，做藝術批評家，又做著作家，以求實現其思想。他的學校中的藝術，可視爲他的藝術教

育論的代表著作。

李希德華爾克，與其說是學校教育者，毋寧說是社會教育者。所以他傾注其全副的精神於現代文化的全體上。他與亞微那呂烏斯（Avenarius, F.）及修爾才（Paul Schulze-Naumburg）同是最顯明地把藝術教育當作文化問題而考察的。故社會的經濟的考察，是他所首先注意之點。不但如此，他正爲着把藝術教育當作一文化問題，所以他爲了「藝術享樂主義」（Delightanism）及其組織，而又花費了許多的努力。

李希德華爾克考察德國文化狀態，尤其是一八九〇年以前的文化狀態，而認定德意志文化爲完全衰退的。他到處看出色彩上的非文化的痕跡，又在公共生活、社會生活中痛感一般人之缺乏趣味。所以他在一八九〇年看見柏林街上有賣野花者，不像向來把花紮成無趣味的花束，而聽其作自然的姿態而發賣，他覺得非常感動，認爲這是在德意志趣味史上劃時期的一大事件。據他的意見說：『德意志人在藝術上不能達於文化之域的原因，在於德意志人對色彩無趣味。德意志人的色彩感覺缺乏陶冶，便是藝術之經濟的悲運所由生。爲高度的色彩的文化的所有者法蘭西輸入其藝術品及美術工藝品於德意志，征服了德意志的藝術之經濟的生活。不但如此，德意志人又因此而陷入於法蘭西模做的狀態中，終於失却了德意志人的色彩之獨立。倘能陶冶我們所有的色彩上的才能，我們必可爲經濟上有力的工業的所有者，每年數千萬元的利益不致外溢，而我們的衣料不必從英國輸入，化妝品不必從巴黎輸入了。又我們的工業界也不必從外國品的模做了。然德意志的消費者的色彩上的趣味倘不陶冶，生產上的一切努力均無從奏其效果。』

李希德華爾克又力說其經濟的見地，漸及於「藝術享樂主義」。他說：「我們倘要在經濟的競爭上凌駕他國，必先明白注意上述的國家的弱點。將來的競爭，第一大概是經濟性質的東西。我們現在正立在經濟的勝敗的關頭上。我們的工業的將來，須視次代的國民有否認真施行藝術教育的決心，及能否認真地施行藝術教育而決定。我們以前僅注意於藝術家之養成，以爲因此可以在世界市場中得到優越的地位。然而今日才知道這是錯誤了的。其實國家經濟的活力，依托在其國的消費者的文化狀態上，所以只有注意消費者的教育，才可希望工業之獨立與其活動力。而消費者的教育，莫善於獎勵「藝術享樂主義」。雖現在的教育之可悲的缺陷，是視藝術享樂者爲嘲笑的人物。我們的音樂界中早有許多的藝術享樂者；但我們以爲這是自然的。至於詩文及造形美術的方面，則未聞有讚賞藝術享樂者之事。赴展覽會的人與赴音樂會的人其間有很大的差異，全然是爲了這原故。我們因爲在音樂界上爲藝術享樂主義，所以得成了音樂的國民。然對於造形美術，却無人注意及之。向來兒童從七歲起每日教音樂一小時，倘把這工夫早放在圖畫與手工的練習上，則我國民今日的現狀一定不致於這樣！從來沒有人爲兒童在學校以外另教一點圖畫。七歲開始教彈琴的兒童中，恐怕百人中沒有一人受到同彈琴教育一樣的圖畫教育的罷！

「因爲有這樣的情形，所以德意志人的形式的陶冶、感覺的陶冶很不完全。德意志人對於藝術實在可說是盲目者。他們尙未十分看清楚藝術品，卽妄加以批評。」但據李希德華爾克的意見，自一八八〇年以來，德意志的教育的重心，已經有了變動，藝術享樂主義逐漸地盛行起來。當時德意志的教育缺乏本質的要素，是爲一般所公



認的。因此在德意志各地殆同時自發地起來施行藝術享樂主義。自一八八九年以後，德意志人以非常之勢提倡藝術享樂主義，即於上流社會中也已見到許多的歸依者。這是因為上流社會既富裕，而又閑暇，完備着藝術享樂主義成立的預計的緣故。倘此後繼續發達，日趨健全。次第在下層社會得其根據，則新的純粹的國民藝術必將因此而發生。舊藝術不但根據於美的要求及創作欲望，而且是直接從國民的經濟生活上產生出來的。故舊藝術，不像今日的藝術愛好者的藝術活動之先要求所謂目的教育，而希望作出實用的價值。但是今日的藝術享樂主義，却不把這樣實際的目的放在眼中，因為這些實際的要求，很可以從美術工藝上獲得滿足。今日的藝術享樂主義，直接雖無經濟的傾向，但在間接上比較舊藝術更具有經濟的意義。

經濟學者不可不傾注其興味於此新的藝術享樂主義。因為藝術享樂主義可以造出足以影響於生產的輿論的緣故。我們的藝術及美術工藝，雖然沒有人好好地批評牠，又無真能了解牠的人，但這缺陷可由真正的愛好藝術者彌補之。故由了藝術享樂主義，既足以挽救美術工藝之不振及避免其形式化，而又由其健全的批評而能促進高級藝術及應用藝術之發達。德意志人爲了提高美術工藝及藝術的生產之質，而使產出新的機軸起見，應如何的傾注其全力，由世界市場的形勢，很能說明其必要。我們輸出的物品，主要的是屬於低廉的物品，即無關於眼之藝術的陶冶的物品。但是我國經濟界的將來不能把這樣的輸出作爲根據。因為對於製造廉價的物品，他國決不劣於我們，而我們可無庸輸出也。而含有最高尚的趣味的物品，我們却尚仰給他國之輸入，像這樣我國的藝術生產品之所以不能與其他的國家取得同等的地位者，決不是我們的藝術家稟賦不足之故，乃是我們一般的

藝術的陶冶的水準過低之故。

故李希德華爾克確信健全的真正的藝術享樂主義，是不得不負有挽回德意志藝術之經濟的不振的使命。他頗慨嘆當時所謂有教養的藝術家之多，以爲他們非但不能促進藝術之發達，反而妨害之。而對於能使多數人的美的能力發達，并得滿足其藝術創作的要求的藝術享樂主義，他却讚賞不置。他雖以養成感受藝術，了解藝術的民衆爲藝術享樂主義之主要的使命，但於其他方面，尙努力於可由其聰明的批評，而促進國家的生產之藝術批評家及位於藝術家與一般民衆之間而灌注藝術的興味於一般民衆之藝術教育家之養成。

然則要達這樣的目的，應用什麼方法呢？據李希德華爾克的意見，以爲欲自由地了解高等的藝術，而深知其本質，不可不於圖畫，及彫刻上努力於其藝術的性質之獲得；又欲促進美術工藝，則當努力於實際問題之解決。而當藝術享樂者互相合併其能力，而計劃地向着其目的而努力時，而始能達其目的。否則，若無所謂組織，則藝術享樂主義當不能急速地奏其效果。這是李希德華爾克所確信的。所以他一生的事業，凡有大的效果的，必有他所手倡的組織。而其實例，則可就他在漢堡所倡辦的各種事業中見之。

#### 第四節 韋柏的教育思想

把美學當作教育的一個原理，而企圖建立美的教育學，當以韋柏 (Ernst Weber, 1873.) 爲第一人。在他以前如赫爾巴特奈脫爾普 (奈氏的思想詳見本書社會的教育思潮中) 各人的思想中，雖亦有此主張，但他們

只認此種企圖的必要，而未見諸實行，故言美的教育學，自不能不以韋柏爲第一人。他所著的當作教育學的基礎科學的美學 (*Ästhetik als Pädagogische Grundwissenschaft*, 1907) 一書，爲他代表的著作，關於他們的美的教育學的思想，大體都論述在這一書中。

韋柏先認教育爲一種的藝術。其大意是說，教育爲導被教育者於自己活動的作用，而所謂自己活動，便是自由地發展人的本質之意。這種作用的自身可視爲一種的藝術的活動，故其中含有「非依據美學的指示不可」的性質。故明白的說，此種的教育活動不可不以美學的原理爲基礎。韋柏這樣的見地，不待說是由盧騷一派個人的教育觀而來，其證據，只看他把教育的根本思想大別爲二，而以主張「人的本質之自由的發展」的思想屬於盧騷，主張「人的發展有待於外力」的思想屬於詩萊爾瑪哈 (*Schleiermacher*)，便不難於判明了。

韋柏次將教育學分爲三種：第一爲當作教育的一般原理的教育學，第二爲給予教育的實際作業上以理論的基礎的教育學，第三爲指導教育的動作之實際的練習的教育學。第一種是赫爾巴特派所主張的，即建築於倫理學、心理學、文明史、衛生學等之上的所謂哲學的教育學。第二種是以本於教育的實際作業論究一般的理法爲目的。此種教育學頗富科學的意味，如廓美紐斯、裴斯塔洛齊等的教育學是。第三種的教育學，嚴格的說，不當稱爲科學，而應歸於直覺的藝術的領域，而爲教育實際上的技術，而美的教育學的主要的研究對象，即屬於此方面。但韋柏當然不只以第三種教育學需要美學，而認其他二種教育學亦有需於美學的。

韋柏根據以上的論據，而欲以福爾開爾德 (*Johannes Volkelt*, 1848) 爲德意志現代的哲學者美學者。

的美學上的四個根本規範爲基礎，而建立其美的教育學。

福爾開爾德的美的根本規範有四，可用客觀的記號與主觀的記號表達牠。其於客觀的方面，則爲（1）形式與內容之一致，（2）含有人生的價值的内容，（3）「有機的統一體」的美的對象，（4）假象界的美。而於主觀的方面，則爲（1）富於感情的直觀，（2）感情表象之擴大，（3）關係活動之昂進，（4）實感之沈降。

第一所謂形式與內容之一致，就是說，如美的形式與其所表現的内容不相一致，則不能發生美感。第二所謂含有人生的價值的内容，是說凡是被我們所感而認爲美的東西，必於何等的意義上提供人生的價值的。故凡沒有什麼價值的東西或足以貽害的東西，都不能算爲真的美。但這所謂價值，多分是美的意味的價值，當非僅爲實利的道德的價值。第三所謂有機的統一，是說各個部分相互地關聯着，爲一個不能分割的統一體。例如一個彫像，假使牠的口太大，或鼻子過低，則便足以害及全體之美的，因破壞了有機的統一之故。第四所謂假象界，是說凡正當被認爲美而享樂着的東西，是假象，而非實象。實象爲具有實感之實有的表象，換言之，即爲關心於理性及意志上的表象。但美的假象，爲無關心的表象，而非爲實有的東西，只是含着能使人感受美的一種性質而已。換言之，即非爲考究如何的組織如何的效果之理性的或意志的作用，而爲純粹的感情，例如看見美麗的花而感到美的，這一個美，即係假象，而非以其對於人生有如何的功用之實際的意識的作用。

其次，所謂主觀的記號，是說當興起美的時候，其心理的主觀的狀態，如果與上述的四個規範不相一致，則不能成立美。第一種所謂富於感情的直觀，是說美的享樂，非是冷淡地看物，而不可不以親切的感情的生活狀態而

直觀之，第二種所謂感情表象之擴大，是漸次擴大觀念，以感受美之意。因為若不擴大觀念以接受牠，即對於人生有價值的內容也將成爲極偏狹的東西，而且美感甚爲薄弱。第三種所謂關係活動之昂進，是說不當只是執着於美的表象的各部，而應把牠當作有機的合一體，而認爲統一的東西，使各個部分相互地發生關係，擴大其聯想，昂進其聯想。因爲美的享樂，是當於調和地發展聯想中而才發生起來的。例如當見到某名畫中的景色的一部分時，隨聯想之所及，而擴大其畫面以外的景色，聯想愈是昂進，則美的享樂亦愈深刻。這就是所謂關係活動之昂進。第四種所謂實感之沈降，是說當抑制伴有實際意識之實象的感情，而專以假象的感情表象充當之。因爲實感若是昂進，則美感同時即將消失了。

以上所述，爲福爾開爾德的美的四大規範；然則韋柏如何地把牠應用於教育學上呢？茲先就客觀的方面而略述其應用。

第一、美的考察，當平等地考慮形式與內容。但科學只偏重於客觀的考察，而忽略了主觀的狀態。這不得不說是偏頗的思想。因之，那些只是站在科學的見地，而只以知識之授與爲教授的任務的思想，那不得不說是差誤的。教育的教授，非專爲知識，毋寧說是以生活、心情爲目的的一種活動。古來之所以崇尚直觀，即本於此思想。依據直觀而活用教授，使其自己創作形成之，爲教育的重要意義。所以若關於人事界的方面，則當利用兒童自身的生活及職業，以爲直觀的資料。

但是在教育上，如地理，如歷史，因時間或空間的關係，頗有與生活隔絕的。像在這樣的場合，若不使爲「現在

的實有，一則不能教授牠，成爲兒童之力。這是以不得不應用第一規範的理由。所謂使爲「現在的實有」就是使教授的材料，與兒童的心情切實地結合的意思。教師當如畫家之以生動之筆描繪景物一般地，將所欲授與的材料提示於兒童之前，以供其直觀。

第二、關於人生的價值，在人事的教材中，要以歷史爲最有價值。就中如民族的歷史，價值內容最爲豐富，人類對於自己的民族的發展，當然是特別感到興趣的，故從這點說，教授人事的學科，自當以此爲中心，即使是教授人事以外的學科，亦當從人生或與人生有關係之點出發。

第三、關於有機的統一，普通個體比較團體爲先，若就人事的教材上說時，則列傳體的歷史比較文化史爲先。故如基督教的聖經，則以基督爲中心人物，有機地保持其統一。各個時代最好是依其時代的中心人物，即通常所謂英雄而統一之。因爲歷史上的英雄豪傑，最容易引起兒童的興趣。因之，即人事以外的學科，如吉格（Friedrich Junge, 1832-1905）爲現代德國理科教授之一大革新者）等之以生活團爲博物教授的中心，亦與此規範一致。故將一切的材料視爲有機的統一體，換言之，即視爲活的個體而收得時，始能成立適合於藝術的法則之真的教育。

第四、關於假象界的美即表象的價值，如物理化學等教授，當不能適用牠。但在教育中亦有寄托於此表現的世界的要求。例如教授事項中，有非現在所能目擊的，如欲使兒童理會牠，則除從表現上使他理會之以外，當無其他方法，例如神話中的情節，必不能訴諸兒童的實感，則教師不得不使兒童從表現上體會之。

以下且說主觀的規範對於教育上之應用。

第一、教師如欲使兒童具有富於感情的直觀，則教師自身對於其所教授的內容，不可不先有熱烈的情感。即在人事以外的教材，亦都要兼有「直觀」與「感情移入」(Empathy)等作用。例如教授地理，須輔之以己身旅行之主觀的感情，始可收極大的成效。

第二、所謂感情表象之擴大，例如宗教的生活往往擴大其觀念而至於為感情表象的神上。即人事以外，亦莫不然。否則敘述生活狀態必不易使學生理會。

第三、所謂關係活動之昂進，非單純的論理的關係，而是依着教師的人格主觀地附與以關係以求統一的昂進。

第四、所謂實感之沈降，當教師的如以詩、畫、音樂提示兒童，則須先自身下降於假象界，然後使兒童亦下降於假象界。

以上所述，為韋柏美的教育學的中心概念。此外，他尙就各個的問題而施以美的考察。如教師養成問題，如教師補習問題，如藝術家與作品的問題，如自由與強制的問題，如個人教育與團體教育的問題，如學校與生活問題，如精神與身體的問題等。於此不能一一具述。

## 第五節 塞費爾特的教育思想

塞費爾特(Hermann Richard Seyfert, 1862-)以一八六二年五月十日生於德國德勒斯登(Dresden)地方，爲一個技師的兒子。自師範學校畢業，即爲小學教師及校長，旋又入來比錫大學研究教育，得學士學位。現爲師範學校教員及校長。著作有一般的教育學的理念，(一九〇四年出版)當作教授的藝術形式的教授講義，(一九〇四年出版)作業科(九版一九二二年)等。

塞費爾特以爲教育即藝術，教師即藝術家。又說藝術可分爲純粹藝術與應用藝術二種，而教育則爲應用藝術之一種。他所注重的，尤在教學的方面。據他的意見，教學可視爲造形藝術，而教師則可視爲詩人與音樂家。因爲教師如欲示學生以一種原理或事實，則往往指手畫腳以發表其思想與感情，其與畫家之繪畫及彫刻家之塑像初無異致。故說教授爲造形藝術。又詩人的構思，音樂家的製曲，教師皆兼而有之。譬如教學，必先有確定的設計，然後各學年各學期各時間的教學始可有適當的分配，而教學的形式與實質亦得以互相調和。所謂設計，不是即爲構思的結果嗎？又如音樂最重調節，所謂調節，即爲高音、低音、躁音、淨音、急板、慢板等皆相調和而與情感相呼應之意。教學之須有調節，亦正與此無異，有時應用激烈的聲調，有時宜用婉轉的調色，始可感動兒童，以獲得教學上最優良的結果。故說教師等於詩人與音樂家。



## 第二十三章 社會的教育思潮

### 第一節 社會的教育學說發達的原因及其派別

社會的教育學說遠在希臘柏拉圖亞里斯多德時即已有倡說，他們以爲人類非孤立地生存，唯有依賴社會始能存續，始有價值，故教育的目的，即在使人爲社會上的一份子，養成能爲社會謀進步發達而已。只是當時因不澈底考察個人與社會的關係，而於個人的價值頗爲忽視，如斯巴達的教育，幾乎不承認個人有什麼價值。唯以養成國家的一份子爲目的，這與十九世紀以後現代的社會的教育學說是根本不同的。降及中世的寺院教育，也以爲離教會即無個人的價值；教育的目的，最要在養成教會的一份子。當時如經院哲學的實在論，都無非爲擁護此種思想而創設。以上的思想因極端否認個人的價值，其結果，非至人人盡爲國家與教會的奴隸不可。故文藝復興以後，有所謂人文主義、實利主義等的思想起而反抗之。然此等尊重個人價值的思想，到了十八世紀却又傾向於他方的極端，一味尊重個人而輕視社會，以爲社會國家不外爲增進個人的利益而存在。故這時期的教育，可說是個人主義的教育。及至十九世紀末葉，因受世界經濟變動的影響，教育的方針也不得不隨之而改變。因當時小工業漸次消滅，大工業日益發達，一般人民都感着共同作業的必要；同時又因工業發達的結果，個人與社會接觸的

機會增多，故於教育上，一方有使養成共同精神的必要，他方有了解個人與社會的關係的必要。但這不過為促進社會的教育學的發達之一重要的原因，此外尚有其他的原因存在，試略述之。

第一、從來個人主義教育的反動，激成社會的傾向。尤其是赫爾巴特派的個人主義的教育學的缺點之發見為主要的動因。如威爾曼多爾普費爾特(Dörpfeld, F. W. 1824-1893)等，原皆為赫爾巴特派的教育學者，然對於赫爾巴特的個人本位的思想表示不滿，轉又力說社會中心的教育的重要。多爾普費爾特以為真真的教育學，應併取個人的原理與社會的原理，然後其建設的基礎，才能穩固。這是個人主義教育的反動之明白的例證。

第二、因孔德社會學之提倡，關於社會的研究，逐漸發達，其結果由社會學的立場以考察教育的趨勢，日益興盛。

第三、因達爾文生物進化論之提倡促進有機體及細胞的研究，遂發生個人及社會之有機的考察的傾向，給與社會的教育學以有力的根據。

第四、因馮德民族心理學之提倡，促進心理學之社會的研究。

第五、法蘭西革命以後，一般民衆明瞭國際主義的意義及其重要；其影響於教育方面，遂有所謂國際教育之提倡。

第六、蘇俄革命成功以後，唯物史觀的思想大盛，給與社會的教育學以有力的新基礎，因有所謂唯物史觀的教育學說之產生。

以上諸原因相聯合，而促進社會的教育學說之發達。至其立論的根據有的爲哲學的，有的爲歷史的，有的爲生物學的，有的爲經驗的，有的爲宗教的，有的爲社會學的，又有的爲唯物史觀的，頗不一致，然其肯定社會之有機的存在，立腳於社會本位的人生觀，以決定教育的目的、方法及材料諸點，却爲各派共通的。因而主張教育的目的在由個人的陶冶以促進社會的進步；教育的方法，則由社會的薰陶以遂被教育者健全的發達，質言之，卽爲教育之社會化。其代表的人物：（一）哲學的、社會的教育學方面，爲奈脫爾普；（二）歷史的社會的教育學方面，爲科恩；（三）生物學的社會的教育學方面，爲勃爾格曼；（四）宗教的社會的教育學方面，爲威爾曼；（五）經驗的社會的教育學方面，爲杜威；（六）社會學的教育學方面爲杜爾幹；（七）唯物史觀的社會的教育學方面爲新俄盧那卡爾斯；基品格微支等。以上各人，都爲現代各該派社會的教育學的重要代表，以下試分節述之。惟杜威及基品格微支等的思想已另詳於本書實用主義的教育思潮及唯物史觀的教育思潮各章中，於茲從略。

## 第二節 奈脫爾普的教育思想

奈脫爾普 (Paul Natorp, 1854-1924) 一八五四年一月二十四日生於德國。一八七一年至一八七五年在柏林波昂及斯特拉斯堡 (Strassburg) 等大學讀書；一八八一年爲馬爾堡大學講師，一八八五年爲同校員外教授，一八九二年升爲正教授，直至一九二一年止，繼續在同校擔任哲學、教育學及教育史等課。一九二四年爲他七十誕辰，馬爾堡大學神學科贈他以名譽博士，旋於同年八月十七日死於馬爾堡。

奈脫爾普的著述，關於哲學方面的，有笛卡爾的認識論（一八八二年出版）古代認識問題之史的研究（一八八四年出版）人道的界限上的宗教（一八九四年出版）柏拉圖的觀念論（一九〇三年出版）哲學概論（同年）一般心理學（一九〇四年出版）論理學（同年）精確科學之論理學的基礎（一九一〇年出版）等；關於教育方面的，有裴斯塔洛齊的勞動者教育與社會問題的理念（一八九四年出版）柏拉圖的國家與社會的教育學的理念（一八九五年出版）赫爾巴特、裴斯塔洛齊及現代教育學的任務（一八九九年出版）社會的教育學（一八九八年出版）一般教育學（一九〇五年出版）裴斯塔洛齊的生涯與思想（一九〇九年出版）社會的教育學論集（一九〇七年出版）哲學與教育學（一九〇九年出版）國民文化與人格文化（一九一一年出版）裴斯塔洛齊的理想主義（一九一九年出版）德意志之世界的使命（一九一八年出版）社會的理想主義——社會教育之新標準（一九二〇年出版）個人與社會（一九二一年出版）實踐哲學（一九二五年出版）等。

奈脫爾普為新康德派的馬爾堡學派（Marburgschule）的重要代表，他的思想係繼承同一學派的科海恩（Hermann Cohen, 1842-1918）以「方法觀念論」的形式，而倡說先驗的觀念論，排斥心理主義，而提倡論理主義。對於哲學、心理學、倫理學以及美學都有特殊的見地。而於社會的教育學，尤有精深獨到之處，理論的完密，體系的井然，為以前的社會教育學者所未見，有了他，社會的教育學始具有系統的組織，穩固的基礎。他的著述中，如社會的教育學，社會的教育學論集，社會的理想主義，哲學與教育及一般教育學，大都是闡明教育與社會學的根本

概念及其關係，并一方排擊赫爾巴特派，一方祖述裴斯塔洛齊，用以建立自己的教育學說的。

奈脫爾普認識論上的思想，很明白是依據於康德的思想。康德說我們的認識，非本於經驗，乃經驗的材料經過先天的形式的陶練，然後才成立的，而奈脫爾普雖以經驗為認識之始，但也不視為根源。故奈脫爾普一方反對從來的經驗派以經驗的事實為認識的根源，同時他方則以超經驗的「理想」為認識的基礎。所謂理想，是目的是當為，非單是「有」，而是「不可不有」的東西。這是不能求之於經驗範圍以內的自然界及心理界的。因自然界所有的，只是經驗的現象，其中雖有因果的關係，但無所謂「不可不有」的意味的目的。心理雖屬於精神的內面的，但究不外是自然界之內面的現象。故任你如何地研究自然界，闡發心理界，到底是不能求得這目的概念的，唯有自己靜默地反省，批判地考察認識，明白意識的根本法則，才能達到牠。

我們所以不單以「有」為滿足，必進而思考「不可不有」的東西者，這全是基於意識的根本法則所致。意識的根本性質，在為合法則的，有無條件地將一切雜多的經驗統歸於一的要求，這當非經驗上實際上的事實，或經驗的假說之「有」所能期待的，乃是超越經驗的條件及制限而不可不有或應有的決定，故意識有二個不同性質的要素：一為自然的認識；即關於經驗方面的認識。二是先驗的認識，即關於目的方面的認識。前者，是理論的認識，屬於知識的領域，後者是實地的認識，屬於意志的領域。實地的認識，是「形」；而經驗則為材料，若不加以「形」，則不能成立認識。換言之，意志非基於知識而生，而知識却一步步地依着意志而發達。故意志為一切認識的根源。

奈脫爾普根據上面認識論上的原理，以「意志的陶冶」為教育學的根本概念。他以為意志為各種心理作用的基礎，最富於發展能力的東西，故教育上應認意志有獨立的地位，使為一切人類陶冶的根本。因為人類意識中有知情意之分，而社會文化方面則有科學、藝術、道德之別。知情意三者之於社會文化三方面的關係，即為陶冶的本質。因人類意識對於文化的關係，原有二個作用：一為認識作用，二為實現作用。前者指獲得社會文化的活動而言；後者是表現此活動，貢獻於社會文化之意。所謂陶冶，即鍛練此認識與實現兩個作用。更詳細地說，意識之知的要素，對於社會文化之科學的方面：認識作用是理論，實現作用是技術。其次意識之情的要素，對於社會文化之藝術的方面：認識作用是欣賞，實現作用是創作。最後意識之意的要素，對於社會文化之道德的方面：認識作用是德性的涵養，實現作用是道德的實踐。故所謂意志的陶冶，最要的是在德性的涵養與道德的實踐。這是陶冶之最高的階級。

教育的根本概念在意志的陶冶，而意志的陶冶，則為全體的陶冶之最高級。但不可誤會，以為意志陶冶是人類唯一的陶冶，人類只須有此陶冶，其他儘可不必要了。人類的意識，除意志以外，尚有感情、知識二者，教育是以人的陶冶為任務的，故我們對於教育上的設施，固然應以意志的陶冶為中心，但亦當注意其他方面的發展。然則為各該方面的陶冶基礎的是什麼呢？換言之，即教育學的基礎科學是甚麼？關於這個問題，且聽奈脫爾普自己的回答。他說：「教育是扶助陶冶的活動，是以全人的陶冶為任務的，全人的陶冶中，含有（一）意志的陶冶，（二）思考的陶冶，（三）「創造的想像」的陶冶等三者。示以意志的陶冶的規範的，是倫理學，示以思考的陶冶的規範的，

是論理學，示以「創造的想像」的陶冶的規範的，是美學。合倫理學、論理學、美學（即廣義的文化哲學）三者，便成爲教育學的基礎科學。而這些基礎科學，不僅對於確定教育的目的上有貢獻，即對於教育方法上也與以有力的指導。』這與赫爾巴特的「以倫理學定教育的目的，心理學定教育的方法」的見解自然有許多不同之點。如赫爾巴特認心理學爲教育學的基礎科學，奈脫爾普則未將其列入。但奈脫爾普並沒有說心理學不必要。只是他的心理學，與赫爾巴特的主知的心理學不同，這是應須注意的。

奈脫爾普一元地考察社會與個人的關係。他說：『離了社會的個人，是一個抽象，如物理學者說的原子一般，個人主義的謬誤，即在於將這個抽象視爲實在。又離了個人的社會，也是一個抽象，社會不外是個人之聚合，其本體即存在於個人的意識中。而個人亦爲社會中的個人。所謂「我」是與「你」對待的，非與他人的意識脫離關係而自爲意識的東西。社會與個人全爲同一。』而這個人與社會，則由「意識的連續性」一元地統一之。

但這一元的社會，非固定的東西，而與個人同爲無限地發展的。當其發展到最後時，那社會與個人才成爲絕對的合一。這是理想的社會，而非現實的社會。故社會教育學所討論的，是理想的社會，理想的教育。又因其是統一個人與社會之一元的社會，所以奈脫爾普之社會的教育學，非與個人的教育學對立，而是想具體地理解教育之一般的任務的。（尤其是意志的教育的任務。）他說：『社會的教育學，與其說是教育學的一部份，毋寧說是教育的全體任務而具有特殊的見解者。換言之，所謂關於教育的目的及材料之決定，與其說是個人的陶冶，毋寧說是教育以團體爲主的「教育學」。』這樣的教育學，認個人教育的種種方面皆具有社會的條件。而社會生活則由人類的

理想而構成。個人教育即依此目的而施設的。」照這樣說來，則奈脫爾普的教育學應稱爲一元的，不應稱爲「社會的」。但他不說一元的教育學或「個人的社會」的教育學，却說「社會的」教育學，這又是什麼理由呢？關於這點，他曾解釋過。他大意說：『從來一般研究教育的，都注意於個性的方面，而輕視社會的方面，所以「社會的」名教育學者，無非想矯正過去赫爾巴特派的個人主義教育學的缺點；如將來一般教育學術界能達到「社會個人」之一元的見解，那末這「社會的」之一詞，當然也可以除去，單稱「教育學」的。』

社會教育學的意義及其命名的理由，已略如上述。但教育之所以爲「社會的」之理由又何在呢？換言之，即社會的教育學，理論的根據是什麼？奈脫爾普即以意識的性質及陶冶觀來說明牠。他的大意是說：『各個人先天地具有特殊的固有的意識，故在教育上應尊重各人的個性，但意識的內容實爲共通的，我們的思考、感情、意志及合理地發生的意識內容，在共同社會中萬人皆爲一體，初無特殊之可言。這共通的根本，實基於「意識的連續」。我們各個意識的作用，常趨於最高的統一，無論何人有何差異的心情，皆同有此傾向，其結果，一方發生自己構成的作用，同時又誘起與人同化的作用。故我們唯在人類團體中受不絕的影響，始得而成人，脫離社會的關係，究不能獨立而存在。』這是奈脫爾普從其先驗的意識的連續性的立場，說明教育所以爲社會的之理由。奈脫爾普這「意識的連續」即康德的所謂「意識一般」爲超個人的普遍的意識。基於這樣的意識而構成的社會文化，也爲普遍的共通的，不屬於任何人所有。故即以社會文化的性質言，而教育也應爲社會的。

據奈脫爾普的意思，理想之定立，應脫離因果律的關係，不得不根據超時間的意識——即論理的法則。而爲



超時間的論理的法則之根據，則爲意識的統一。而這意識的統一中，又可分爲知的情的意的三方面。但知的與情的二方面，是以意的方面爲根據的，故意志的統一，實卽等於全意識的統一。奈脫爾普的所謂教育的目的，卽在求這意志的統一。然則意志應從如何的方面而營其統一呢？奈脫爾普根據柏拉圖及康德的見解，（據柏拉圖分精神作用爲理性、氣概物慾三者，康德分知性作用爲感性、悟性、理性三者。）略加訂正，將意志分爲衝動、意志（狹義的意志）、理性三者，由衝動經過意志以達於理性，而營其統一的作用。以下試分別述之。

A 衝動 衝動與感情相當，爲意志瞬間的發動。所以是盲目的本能的，沒有什麼的統一與自由。衝動的自體，既非善，又非惡，只是一個素樸的本能，故教育要使其純化，使其統一。

B 意志 這是狹義的意志，將衝動依照一定的標準，而以取捨選擇的作用，使雜多的衝動統一於一定的法則之下，故較衝動是具有自由。但其自由，只是心理的自由，而非絕對的自由。

C 理性 這是意志統一最高的階級，爲統一狹義的意志及衝動而營其理性的活動的。其活動爲絕對自由的活動。康德的實踐理性，孔子的「從心所欲不踰距」，正屬於此種的境界。

這樣意志的統一，經過衝動、意志、理性的階級，而無限地進展着，於一定的統一之上而又有更大的統一。故教育的理想，是無終極的，非與以固定的規範，而是課以不絕的問題的。

據奈脫爾普的主張，意志教育之實施，應根據社會的組織。但社會是由各個的意志集合而成。故於社會組織中，不得不承認個人生活發展上的法則。個人的意志發達的程序，既如前述，約可分爲衝動、意志、理性三者，而此三

者，因共同生活的結果，合理地而構成社會組織的三階級。其與衝動相應的應為勞動的組織，與意志相應的為法律的組織，與理性相應的為教化的組織。從其場所所言，則可分為家庭、學校、自由組織三者。

A 家庭 家庭為意志教育最初的場所，最適於勞動的生活，故以開發衝動為中心任務。奈脫爾普說：「……教育學以學校為教育的開始，這是大大的差誤，兒童呱呱墮地，生活在這不可思議的形聲（狀態和聲音）的世界中，於形式上完全是從虛無的狀態出發。而幼童（學齡以前的兒童）主要的生活場所是家庭。故家庭教育占有如何重要的地位當可想見了。裴斯塔洛齊很早即注意於此，不得不說是他的卓見。然近時因大工業的勃興，家庭漸見衰落，是可惋惜的。近時幼稚園的創設，雖足以代替勞動者的家庭教育，但將幼童教育委托於毫無關係的諸婦人之手，果為正當與否，這是尚須澈底考究的問題。」

B 學校 學校為最適於陶練意志生活的場所。故學校教育的目的，在以公民的秩序為規範，使個人意志服從全體意志，以養成其團體的精神，而適於社會生活的，這是意志教育的第二階級。奈脫爾普說：「……學校不論是的或外的，均以確實的法則的秩序為其特徵。兒童一入學校之門，即為這秩序的空間所環繞，不久，他們的精神也可獲得一般的秩序。同時學校將「教授」放在全部活動的中心點。這樣將盲目的本能的衝動賦與以目的觀念與確定的方向，然後衝動始成為意志。所謂「賦與以目的觀念」是使其構成之意。故這知的活動的根柢中，有意志的作用。因為教授，不僅在教以正當的思惟，尚須使其欲為正當的思惟。教育的教授，由這樣的解釋，才能得到真生命。」

O 自由組織 這是意志教育最後的階級，是以涵養成人的理性爲任務的。奈脫爾普說：『家庭教育以衝動的開發爲主旨，學校教育以意志的規正爲任務，而於自由組織（生活）的階級，則以理性意志的教化爲中心。今既於家庭教育及學校教育中獲得確實的基礎，則更不得不出至社會的生活壇上，以營其自由的自己教化，藉以養成自己教化之無限的能力。這樣營其自由的自己教化，即所以陶冶理性的意志，爲教育活動最後的階級。但這所謂「自己教化」，雖然是自由的，但亦不是說無組織的必要。自由與組織，原非矛盾的概念，這可於大學的自由組織中證明牠的，又從生活上自己修養，必不偏於知的一方面。因知的根底中有意志，故從學習上是可以獲得道德的修養的。』

### 第三節 科恩的教育思想

科恩 (Tonas Cohn, 1869-) 科恩以一八六九年十二月二日生於德意志培爾恩市，求學於來比錫海得爾堡 柏林各大學。原來是專門研究心理學的，後爲夫賴堡大學講師，因受黎卡特 (Rickert) 的影響，轉從事於文化哲學方面的研究，爲一新康德派的學者。現仍在夫賴堡大學爲教授。他關於教育方面的著述，有現代文化的意義（一九一四年出版）教育的精神（一九一九年出版）辨證法的理論（一九二三年出版）教育的時事問題（一九二六年出版）等書。

科恩的教育思想，大體著述在教育的精神一書中。他也如奈脫爾普一樣，以爲教育學的基礎科學是哲學，其

他非哲學的科學，只好作爲建設教育學的補助。他認爲教育學最需要的，是全體的概念及部分間的聯絡，而「自然」及「歷史」都不能提供我們以這概念。他先就自然的方面說明其不能。以爲適應自然的生活或教育，古來雖已有不少的人說過了，可是各人對於自然的解釋，甚不一致，即取同一的論調，而其所用的方法又不一定。所謂自然是與技巧對立的用詞，故所謂適應自然，是否定過度的人爲的方法之意。但教育是有意的活動，多半是屬於人爲的，那末欲以否定人爲的自然來規定肯定人爲的教育，這於理論上當然是說不過的。又自然科學上的自然法則及自然的發展二概念，對於規範的定立上也非爲必要，只是關於方法的選擇上，可取來做根據而已。

次就「歷史」的方面說明與教育的關係。他以爲若從歷史的見地來說，教育者對於兒童，一方應於歷史上已發展的現代的地位中代爲謀得適當的生活，及活動，他方面則應將許多種族中漸次獲得的成果迅速地提供於兒童。這所提供的，不僅是知識及能力而已，他如感情狀態、價值決定法及意志欲望等也當包括在內，都須給以充分的陶練。這樣歷史的見地，雖有相當的真理，但將歷史當作教育學的基礎科學却尙未妥。因歷史雖能供給教育的材料，但未能給與判定這材料的價值規範。這材料應爲如何的目的而使用而構成，則非歷史家所能知道的，故教育的目的，應超越歷史的見地，轉向價值科學中（即哲學）去找。

科恩把道德的價值定爲教育的目的。大意說：「這一意志的傾向，對於他一意志的傾向所以占有絕對的優越的地位者，是因前者更有價值，更高尙的緣故。這高尙的價值，存在幼者的內部，指揮他的傾向，故遂成爲他的目的。人之不得不發展他的傾向，可說是他的天職，而教育者即代表被教育者的天職。個個人對於這點，如果都屬同

樣，則可稱爲人類的天職，所謂人類的天職，非單是一切的人共同地存在的意義，而是一切的人同樣地把牠當作目的之意。又凡對於一切的「當爲」（或理想）是共同的東西，一切的人，都可同樣地視爲目的。目的係成立於行動之上，只在意識地活動，或藝術地構成及其他內在地活動上才有目的。由此則知可以成立爲目的的東西，雖屬於行動，但也不是全屬於行動。若從純粹形式的方面來說，真正的行動，是含有價值的；這所存的價值，即爲道德的價值，故人類一般的目的，不得不爲道德的。這是唯一的價值，爲人之所以爲人的當爲的價值。』

但據倫理學的原理，我們對於道德的價值，尙有真確地認識的必要。沒有真確的認識，盲目地服從外的命令的意志，是非道德的意志。不過有的時地，我們了解應服從的理由而服從的，這又當別論。因他意志的統合，有時對於我們所承認的目的有絕對服從的必要。這是我們求其應服從的法則。這服從，是存在於自己的見解上的。服從自己所定立的規範，是自律的行動。其反面則爲他律及無律。他律是盲目地服從外的法則之意，無律爲衝動的行動，全與自律相反，教育上是應加以裁制的。但從內的順從的感情（如愛及尊敬）所生的服從，其中因含有十分自律的要素，故有時即爲盲目的或他律的，但仍得視爲道德的意志，而且爲達到道德的目的之最要階級。

達到道德目的的要件，是「自然的統一」之破壞——內的鬭爭。因爲道德需要真確的認識，而此認識，則只在將突進的意志的傾向認爲不當而排斥時始爲可能。立在完全的道德上面的幸福，是從犧牲兒童天然的幸福而得到的。由此，則知教育是妨礙兒童的美滿的統一的，但內的鬭爭（即自然的統一之破壞）非即等於目的，而道德應以內的統一爲定義的。故所謂道德目的，是生活過程中的鬭爭於真確的認識之下而成立之新的統一。這

認識雖然包括有價值的全體及其關係的見解，並導引於最高價值的行動法的知識，但在實行上却需要意志的活力及其特別的技能。又道德是基於人之內的情操而發生的東西，但情操因不能傳授，故教育上應喚起兒童道德的感覺。要之，教育要達到道德的目的，第一須喚起兒童的道德心，第二要養成兒童秩序的合法的態度，第三要養成兒童認識的活力及技能。

以上是科恩從個人的立場，論述道德的認識之關於形式的方面。以下且一述道德的認識之關於內容的方面。換言之，即為具體的道德認識的內容。這是科恩的教育學之社會的考察。具體的道德的認識，其中含有一定的目的與完成其目的之特殊的方法二者。而目的係取其有價值者，方法則含有技術的認識。科恩將這道德的認識，稱為「價值認識」。所謂價值，原屬一種性質，應與含有質料之特殊的事物區別。道德的價值係認識與意志之一致，而道德的質料，則為各個的行動的意味。例如判斷的能力，識別的能力，以及科學的認識的能力等為價值，而與此對立的，則為「質料」。例如正義是價值，法律為質料，質料中又可分為理想的與現實的二種。理想的質料，從價值演繹而構成，例如為道德的目的，於所與的事象之下指示着應如何的行動，這就是理想的質料。現實的質料，是對於現實的一部分從價值上觀察，評價的意思。完全的價值認識含有行為的方法、結果、質料的自身及價值類型的判斷等四者。故理想的質料，不得不從所有的價值的種類而構成之。但欲決定道德的價值，不需要關於價值與質料之一定的程序的原理。這原理就是「義務認識」。因為行為自身是從義務認識上演繹而來的。而義務認識必較價值認識高而美，而後得稱之為完美。但價值認識與義務認識同為決定合理的行為的內容的，我們由

義務觀念發出的行爲，必能認識目的內心的傾向，而確立一定的見解，這稱爲「道德的自己認識。」故完全的道德認識，必兼價值認識、義務認識、道德認識及實行方法之技術的認識而有之。

然則價值認識與義務認識從何處而來的呢？科恩從其發達的方面而考察之。他以爲價值原是一種性質，由具體的質料而表現之於外形的，我們看到道德的行爲而起尊敬的心理，看到華美的藝術而起愉快的情感，在這刹那間，雖無價值的思惟，然如能體驗其尊敬與欣快，則自能認識其反對的方面是什麼。這樣認識，其初固然在意識中之，但漸次而能成爲明確的概念。故教育應使被教育者常與豐富的質料世界接觸，而體驗其價值。又社會有種種質料的傳說，可以助人知覺的發達的，也應多使接觸之。而教育之所以不得不爲社會的之一面的理由，科恩卽由這點而考察之的。一切的質料，本不盡由社會遺傳下來的，如真正的美，微妙的美，崇高的善，實際社會上對牠承認與否，本無關係。但這樣的真、善、美的價值，必經社會代表的培養助長，然後人們始得而易見，故接觸社會的質料而體驗之，而評價之，實爲必要。教育者當不單以由理性導出的價值爲滿足，更不得不由體驗質料中導出價值。這樣，而價值認識始能成立。但於此有與歷史的社會文化接觸的必要。這是科恩對於社會批判的思想之重要的一面。由這見地，科恩申述家庭及社會與教育的關係，一方將社會區分爲理想的現實的，他方則將社會分爲國家、教會、文化社會等。而文化社會中，又有理想的與現實之分。教育的一般目的的結論，由個人的方面看時，固然必攝取歷史的文化的社會生活，然後可獲得充實的自律的人格，同時由社會的方面看，也須使其生活於歷史的社會的團體中，始可陶冶成一社會上自律的分子。

所謂自律，是自己活動之意。人們爲求生活於新的世界，並希望全體的存續與統一起見，由着自己的思惟，自己的意識而活動，對於無傷於自覺的本質的服從，單從形式上看來，雖或有似於他律或無律，其實這是一個自律的活動。因爲個人的正義，爲全體的正義之再現，服從法律，保守秩序，非爲個人的犧牲，實爲保障全體的統一。且社會生活，足使各各而爲實有化，我們如無社會的內容，則所謂道德也屬虛名，即人生也僅爲形式的人生而已。故教育的目的，即在陶冶從屬於社會的人，使爲歷史的文化團體中自律的分子。

#### 第四節 勃爾格曼的教育思想

勃爾格曼 (Paul Bergemann, 1862-) 德意志細勒細亞 (Schlesia) 淥溫堡 (Löwenberg) 人，先後在柏林哈勒耶拿等大學，研究哲學、教育、語言學，畢業後，曾任女子高級中學校長及耶拿大學的教育研究所主任等職。著述有鄉土科之社會倫理的任務（一八九三年出版）當作科學的教育學的基礎之進化的倫理學（一八九四年出版）社會的教育學綱要（一八九三年出版）社會的教育學（一九〇〇年出版）教育心理學教科書（一九〇〇年出版）當作文化哲學的倫理學（一九〇四年出版）等書。

勃爾格曼以爲教育是成熟者對於未成熟者根據一定的目的有意地所施之一種影響。然成熟者（教者）與未成熟者（被教育者）的關係，非契約的、合意的，而爲強制的，而且這二者的關係，表面看來似僅在使兒童獲得自身的利益，然從實際上言之，所謂爲兒童謀利益，實即爲達到社會利益的目的之一種過程而已。故教育是以



社會的利益爲中心而強制地施行之一種有意的作用。

那末這樣的教育，果爲可能否？據勃爾格曼的意思說，教育雖大被遺傳與天性所限制，但於經驗上不論任何點都是可能的。卽如身體的方面、精神的方面，知識或感情的方面，都有教育可能的事實。

據勃爾格曼說，決定教育目的的，既非宗教，又非倫理學。因宗教及倫理學只是生活的一個現象，而不能盡其全體，故不能爲教育的基礎。那末，統生活的全部而明白其根本的意義，而爲教育的基礎科學的，究竟是什麼呢？勃爾格曼直答以生物學。因生物學是在究明一切生活體的目的（種的保存與完成）及遺傳、順應、制馴、變質等的根本事實，藉以指示人類的的生活目的之一種科學。故教育學不得不以生物學爲唯一的基礎科學。

勃爾格曼的教育學說，是極端的社會主義者。他論教育必爲社會的之理由如下。教育的基礎科學是生活的生物學。然生物學所昭示我們的教訓，說個人是被遺傳（包括精神與身體）環境及社會的精神三者所規定，而個人全然爲社會的產物，非單獨地所能存在的。個人的生活，不論身體的方面或精神的方面，徹頭徹尾是從屬於社會的。個人是毫無獨立存在的價值，雖天才也不能脫離社會的牽繫。故教育必然地不得不爲社會的。

勃爾格曼的所謂社會，是一經驗的現實社會，其與奈脫爾普的社會的意義是完全不同的。因其爲經驗的現實的社會，故與個人是相對地存在的。一爲目的，一爲手段，其間輕重之別，殆有不能以道里計，此點與古代國家至上主義，無大差別。

生物學者說，一切生活體的目的，在謀種族的保存與完成。而勃爾格曼以爲人類的目的也只是這樣。所謂文

化，即爲保存人類種族的生活并使其向上發展之一種活動；教育的目的，在使個人樂爲社會的一份子，肯獻身爲謀社會文化的發展；所謂善，就是促進這方向的發達的行爲，惡是妨礙這發達的行爲。善惡判斷的根據，不是倫理學，而是生物學。人類生活中因具有自然的條件與歷史的條件，故教育的目的，不得不從一定的時代及一定的場所（國）而決定之。要之，教育者對於被教育者離開學校時之所希望的，是一個富於活力而具有擔當社會文化的能力與樂於職務的意志的人。

勃爾格曼將教育的方法分爲養護、練習、遊戲、訓練、教授等五種，以爲前四者實施的場所應爲家庭，而教授則以學校爲實施的中心。學校以增進知識爲主要任務，而品性的陶冶則不得不由家庭擔任之。

學校教授的學科，以修身及社會科代替宗教科，使可養成社會的共同精神。又教授的方法他痛烈地非難爾拉（Ziller, 1817-1882）的開化史階級說及形式的五段教授法，規定以下三段教授的進程爲大體的標準。即（1）期待之引起，（給以多少決定的預告）（2）期待之滿足，（提示新事項由此施以簡單的預備的談話）（3）記憶之確定。（使其反復學習，并提示其大要，用文字寫出來。）

又勃爾格曼對於社會教化也頗有論及，舉其要者可分四項。（1）兒童之職業的作業，應注意使不妨礙其他的教育；（2）注意一般民衆住宅的關係；（3）留意於私生兒童的教育；（4）使利用公共圖書館國民叢書講演廳、平民大學、博物館、娛樂場等，以爲自己修養的機會。又認遊藝會、運動會、讀書會、共同散步、旅行等爲社會教育化必要的方法。

## 第五節 威爾曼的教育思想

威爾曼 (Otto Willmann, 1839-1920) 一八三九年四月二十四日生於波蘭梨撒 (Lissa)，爲威爾拉 (Tiller) 的弟子，而屬於赫爾巴特派的教育學者。後來因不滿意於赫爾巴特的個人主義，而主張社會的教育學。若與以上各人同在社會的教育學的立場說來，則他可以說是宗教的或神學的社會的教育學者。久任奧國布拉格大學哲學及教育學教授，兼該大學附屬的教育學研究所所長。自一九〇三年以後，因年老辭職，退隱於奧國撒爾斯堡，一九二〇年七月一日以八十一歲高齡去世。他在一八六八年所發刊的教育學講義，當年他的教育思想，尙屬個人主義，及至一八八二年至一八八八年間，他的教化論的教授學第一二卷相繼出版以後，世人才當他是社會的教育學者。他的著作，此外尙有中等學校之社會的任務（一八九一年出版）教育學之科學的成立（一八九八年出版）及觀念論史（一八九四年至一八九六年）等。

威爾曼教育學說的特色，在本他社會的見地分別教育與教化 (Bildung) 這字亦可譯爲陶冶) 的不同。他以爲教育是前代保護地代理指導兒童的努力，導之於道德的狀態，並將前代所固有的知的道德的生活內容傳給於後繼者之一種作用。但教化的定義，却不能這樣的簡單；第一、教化是內部的知的構成，而此雖直接地發生於他人指導之下，但也是獨立自由的活動的結果。第二、教化的內容，是採取一般的基礎的事項，與特殊的專門的學習不同。教育與教化不同的地方，在教育以養成知的活動爲中心，以知的同化爲目的，而教化則以養成努力及意

志的活動爲中心，以道德同化爲目的。又教育的事業，以理性成熟時爲終結，而教化則超過此時期，貫全生涯而繼續進行着的。又其制度的構成也各不同。教育制度是根據家庭及公共生活的性質及形式，并社會的組織及習慣而決定的，而教化的制度，却從屬於言語及其技術，信仰及其知識，制作及其研究上所表現出來之心的活動。又教育制度止於教育活動同樣的構成，而教化制度則好像市場一般爲規定知的財產的運動（蒐集及分配）之社會的機關。要之，教化制度，是幫助學者獲得基礎的一般的技能、知識及見解；而這些東西則爲各個人心的生活上所自由地使用并足以使這生活豐富的要素，這樣，則教化制度可以解作是爲使知的道德的能力達到一定的程度所用之場所、計畫及材料之複合。

然則教化的活動，在何種的情形之下才可實施呢？據威爾曼說應以下面六個動機爲基礎。第一、爲無意識的動機，這是本於人類自然的本性的。第二、爲有意識的動機，這是目的的動作，想用一定的方法來教化自己的意思。第三、爲修飾的動機，這是本於知的欲求或美的欲求而起來的。第四、爲道德的動機，係以道德的修養爲目的。第五、爲社會的動機，這是從想使社會全體發達的思想而起的。第六、爲宗教的動機，爲想理解宗教，執着宗教而起的動機。以上六個動機之互相調和爲其理想。就中以社會的動機與宗教的動機爲一切動機的中心。

教化的意義及其動機，已如上述。然則教化所欲實現的理想或目的是如何的呢？據威爾曼說，凡曾經受過理想的教化的人，必具有下列的諸要素。（1）知識的方面。不可不有多方面而且十分活用的知識。且受這知的教化者不可不有敏銳的判斷力，并能折衷於世界主義與國家主義之間的。（2）技能的方面。這是關於知識的應用的方

面：一爲欣賞藝術及創作的技能，二爲禮儀、作法、衛生等日常必需的技能。(3)道德的方面。道德(卽道德的意志)是包含意見、克己、正義等三德而言，爲一切知識技能的根據。(4)宗教的方面。宗教(卽宗教的感情)較倫理上的正義有更深的情愛可以鞏固倫理的根柢，進而爲對於造物主的尊敬信仰。所謂教化的目的，卽在適應兒童的個性及其身分，以養成上述四種理想的要素。

威爾曼對於從來個人主義的教育深致不滿，以爲教育及教授要使成立爲一個科學，必須擴充教育及教化的活動的範圍，而與個個的社會現象及其全體的研究聯結而始可能。教育及教化的最終目的，在給與人們以一定的內部狀態，但構成這狀態及其成立的要素，非概括地於抽象的形式之下用演繹的方法所能明白其全體的，教育及教化爲傳達及同化的活動，是具有多種知的道德的內容及社會的同化力的。故教育及教化所處理的內容，非單是個人陶冶的材料，而是社會的共同的財產。又其形式方法及計劃等，與其他的事象互相錯綜，多具歷史的關聯。故教育學及教化學，須將個人的見地，與社會的見地結合，由正當地考究個人的豐富的生活內容與歷史的社會的事象的關係然後才能完其任務。

## 第六節 杜爾幹的教育思想

杜爾幹 (Émile Durkheim, 1858-1917) 以一八五八年四月十五日生於愛皮那爾城 (Epinal)。一八八二年畢業於高等師範學校後，又留學德意志，初修哲學，後改習社會學。一八八七年在波島大學 (Bordeaux, U.)

講授社會學，並於此時每週間教授一小時的教育學。當他開始講授教育學時，便同時決定將從事於教育學的研究。一九〇二年轉至巴黎大學爲賓遜 (Binson F.) 教授的助教，一九〇六年就代替賓遜教授擔任該大學的教育學及社會學講座。從這時起，他便把大部分的時間化費於教育學的研究上了。著作，關於社會學方面的有社會分業論（一八九三年）社會學的方法的基礎（一八九五年）自殺論、宗教生活之基本的形式、個人表象與集團表象（一八九八年雜誌論文）等；至關於教育學方面的，則有道德教育論（一九二五年）教育與社會學（一九二二年）二書，故於死後由他人代爲出版的。

杜爾幹是著名的社會學派的教學育者，他的畢生事業可說是完全致力於社會學與教育學二者。他並非用他種獨立的態度去研究社會學與教育學，而是始終用社會學者的態度去研究社會學與教育學的。所以他的教育學說，有人說牠就是他的社會學的本質的要素。

他以爲社會是一個實體。這個實體，不僅有固有的生命與固有的生死及演進，且此固有的生命又有自己固有的法則；而這法則與組成社會的個人絕無關係。

杜爾幹當說明社會的固有的生命時，與一般唯心論派的社會學者的解說一樣，說社會的固有生命就是社會的共同精神和共同的動作。社會之能成立，其主要的成分雖爲社會裏的各個人，但這些各個人未必能成爲社會，而要使這些各個人成爲社會，那就在這些各個人間必須有共同的精神與共同的動作。所以一個社會其實便是一種共同的精神與共同的動作。在社會裏，除了這種共同的精神與共同的動作外，自然還有爲社會成員的各

個人的精神與動作。但我們千萬不可以將後者的精神與動作，和前者的共同精神與共同動作混爲一物；因爲他們在實質上，原是不同的。而他們的不同，正如與輕養二氣的關係一般。水雖爲輕養二氣化合而成，但水是水，輕養二氣是輕養二氣，二者到底是不同的。

社會的共同精神與動作之表現，有兩種形式。一種是永久的不顯明地表現的，各種的社會制度爲這一種的表現形式。又一種是暫時的顯明地表現的，凡羣衆示威或開大會時所生的羣衆情緒爲這一種的表現形式。教育在社會裏原是社會制度之一種，故牠亦是一種社會的共同精神與動作，換言之，就是一種社會的事實。因而，我們要研究教育，當然不好離開社會學的立場。

據杜爾幹的意見，所謂教育，在社會中決不是單獨地存在的。凡這個社會有多少種社會環境，則這個社會便有多少種教育。社會係由許多的部落組織而成，因此社會中的教育也因部落而不同。例如婆羅門的教育，決非首駱羅的教育。又如中世紀的教育，一部分的人授以騎士的訓練，大多數的農民則於其所屬的小教區的學校中僅僅授以算術、唱歌、及文法初步等課。今日的教育也因社會的階級或地方而不同。如都會的教育與農村的教育不同，資產階級的教育與無產階級的教育不同。其原因大概是因爲各種社會都有牠的固有的特殊的精神和態度，爲適應其特殊的精神和態度起見，便需要各該社會特有的教育。負擔此種教育責任的，即爲專門教育。

但專門的教育，不管如何的重要，到底不能包括教育的全部，不能完成教育的作用。因爲在任何社會中，一方面需要各種特殊的人才，他方面却仍需要有一共同的基礎。所謂特殊人才，其實也是建立在共同的基礎之上的。

在任何社會裏，都須有一定的思想感情及習慣，此種思想感情習慣，便是賴教育以傳達於全社會裏的各個兒童的心中，負此責任的即為普通教育。因之，教育的作用，可分為二方面：一為養成社會所必需的共同的知識技能，一為養成各階級各職業各地方特有的知識技能。

杜爾幹關於教育的本質的見解，亦是由社會的見地出發。以為社會存在的本質，不僅是人類，生來的機構中沒有完全給予，即在自然的發達中亦不能顯現出來。人們之肯服從政治的權力，看重道德上的規律，和肯犧牲、獻身於國家社會，這並不是在人們生來便自然的具有此種傾向。但人們亦不是生來便把社會看作神聖不可侵犯的東西，所以肯細心地敬意地禮拜牠。其實人們在社會之所以生出偉大的道德的制裁力，肯捨身服從社會，乃是由於強固的社會自身。兒童除開由遺傳而來的渾然的性向外，當其初入社會生活時的所有性質，純然是個人的性質。所以兒童一進入社會，那社會就不得不用最迅速的方法，對於此等利己的非社會的新參加的份子，導入於道德的社會的生活中，把他融化起來。我們從這裏邊便可以明瞭教育事業的重要和其應擔負的責任了。即教育無非是對個人的組織指示他向那做人的目的這方向發達起來。換言之，便是在個人之中剝造新的個人。而此剝造力便是人類教育的特權。

杜爾幹又以為人類與其他動物不同之點，只在人類中有所謂剝造，亦即有所謂剝造新生活的東西；而在其他的動物中，則僅有促進本能的發達的事情，而絕無所謂剝造這一回事。其他動物中有的能營巢，但牠們的營巢完全依靠着遺傳下來的本能，而無所謂發明，亦無所謂學習新的生活。即禽獸是完全過着非社會的生活，或是過



着各個從機械的本能所形成的極簡單的社會生活而已。所以禽獸的學習在牠們的本性上是絲毫不附加以某種本質的。反之，在人類那就完全兩樣。人類在社會生活上，需要各種各樣的才能，所以對於這些各樣的才能，不能同其他動物一樣的放置在我們一身的組織中，把牠肉體化起來，物質化起來。因而，人類就不能依靠遺傳的方法將才能從上一時代傳遞到次一時代。在人類擔負此種傳遞的任務的，便是教育。

杜爾幹認教育的本質即爲上述的創造與傳遞二作用。惟所創造的新傳遞的東西，非所限制的，而由社會決定的。

教育 (Education) 與教育學 (Pädagogik) 這兩個名詞，很多地方把牠們混用起來，其實不可加以嚴格的區分。據杜爾幹的見解，所謂教育，是由父兄或教師給予兒童的影響之意；這影響是一般的，又是繼續不斷的。兒童在社會生活中，日常與成年人者相接觸，就不絕地受到教育的影響，所以教育是常在無意識之間進行起來的。但教育學却與此完全不同。即教育學非行爲而是理論；非教育的實行的方法，而是關於教育的考察的方法。理論是在與習慣上的實際相反這一點內區別出來。不論是拉卑列 (Rabelais) 的教育學，或是盧騷、裴斯塔洛齊的教育學，總是與當時的教育相反的。故教育是教育學的材料，而教育學則爲關於教育事實的考察的方法。教育學既與教育不同，那末，是否爲一種科學呢？杜爾幹以爲要解答這一問題，應先考察教育學是否充分地具有下列科學的特質。

一、須有可以觀察的確實的事實作爲研究的對象；

二、此等事象須具有能收諸於同一範疇中的共同性；

三、研究此等事象所抱的態度須是公平無私的。

據杜爾幹的意見，教育是具備這些特質的。第一、教育是社會的事實之一，而具有與其他社會事象完全同樣的實在性。教育制度之能成爲社會制度之一種，便是因其與其他事象同樣地具有實在性之故。第二、在教育的實行上，雖包含着不同的種類，然其本質却是共同的。即教育總是後進者爲適應社會的需要而由先輩者給與一定的影響。所以教育的實際情形，其實便是此種基本關係的種種樣式。因而，教育的事象，在理論上是屬於同一範疇的。第三、教育學既具備以上科學的特質，那自然要用科學的態度來研究牠，即非用公平無私態度不爲功。這樣說來，無疑地教育學爲一種科學。然則教育科學的領域，是怎樣的呢？杜爾幹以爲主要的有二方面，即：（一）關於教育的發生問題，（二）關於教育的組織的作用問題。

## 第二十四章 個人主義的教育思潮

### 第一節 個人主義教育思想的基調及其發生的原因

這裏所謂個人主義的教育思想，非以十八世紀啓蒙時代的所謂理性主義爲基調之舊的個人主義的教育思想，而是立足於與此相反的新人文主義的思想上之新個人主義的教育思想。至其所以起來的原因，當然不是因爲與此對抗的新社會的教育思潮消滅了而才勃興起來的。這兩者是相對立地存在着的。不過思潮的進展，是律動的，起伏的，當這一思潮全盛的時代，而他一思潮必爲其所抑迫，而成爲支流。故當社會的教育思潮全盛時代，而個人的教育思潮自然不得被牠壓迫而變成支流了。及至一般的時代思潮改變趨勢，而個人的教育思潮才起來代替社會的教育思潮的地位。因而，這思想在歷史的演變上，不消說與十八世紀的個人主義是有相當的關係。不過這是新人文主義直系的思想，甚富於情意的色彩，而那舊的個人主義的思想，則爲主知的，這是不可不加以辨別的。故普通認爲這思想是淵源於十八世紀主情的個人主義者（因而爲新人文主義的先驅者）盧騷的教育說，當然不能說他是沒有理由的。

但盧騷這一派的自然主義的個人主義，自十九世紀中葉以迄於末葉，曾受社會的教育學說後方的壓迫，因

而，爲這思想的直系之新個人主義的教育思想，其將反對社會的教育說，自不待言。就這一點說來，個人主義的教育說，不得不說是爲補正社會的教育說的弱點而反動地起來的。因爲當時社會的教育說，重視社會的結果，陷入於所謂「只認社會爲實在，而視個人不過爲抽象的概念」之偏執的思想，個人的價值遂極端地被輕視。一般學者因不滿意於此種極端的思想，遂思有以個人主義的所長而補救牠的意思。由此而起的思想，即爲新個人主義的思想。

故這個人主義的教育說之發生，可說是有兩個原因。其一爲個人主義的教育思潮自身之發達進步，其二爲求補正社會的教育說的弱點之自然的要求。

關於個人主義的教育學者，最主要的是尼采 (Nietzsche) 愛倫凱 (Ellen Key, 1849-1926) 古爾里特 (Ludwig Guttt, 1855-) 等三人；其他如提倡兒童中心主義的教育說的蒙特梭利 (Moria Montessori, 1870-) 奧道 (Berthold Otto, 1859-) 叔來爾曼 (Heinrich Scharelmann, 1871-) 干斯柏格 (Fritz Gansberg, 1871-) 托爾斯泰 (Leo Tolstoy, 1828-1910) 等，亦可歸入於這一系統。惟叔來爾曼及干斯柏格亦得歸入於人格主義及勞作主義的教育學派。(關於干斯柏格的思想參閱本書勞作主義的教育思潮) 本書對於以上諸人不能一一爲之介紹，想專就愛倫凱古爾里特及蒙特梭利等三人予以簡單的記述。(尼采已詳於反實證主義的教育思潮章，於此從略。)

## 第二節 愛倫凱的教育思想

愛倫凱女士瑞典人，一八四九年十二月十一日生於瑞典南部斯馬蘭州 (Småland)。這地方山青水秀，風光明媚，愛氏幼時即生長於此，陶融於大自然之中，故她愛護自由的精神，瀟灑畢身而不衰歇。愛氏青年時代爲一崇拜自然者，素好音樂，尤喜讀司克脫 (Scott)、莎士比亞、歌德、易卜生 (Ibsen) 及僑生 (Björnson) 諸人的作品。起初頗想做一個描寫農民生活的創作家，但其母親深知其個性，說與其爲一小說家，毋寧做一「更重大的問題之解釋者。」二十三歲時，去國數年，從其父親漫遊歐洲各重要都市，悉心研究各地繪畫、彫刻等美術。歸國後，又潛心於近代各大思想家如盧騷、穆勒、達爾文、尼采、斯賓塞等的著作，以鍛鍊其思想。三十歲時，因生活關係，嘗投稿於家庭雜誌，同時又爲小學教師。自後聲譽日高，專心講演文學、歷史、美學等科。曾在斯德歌爾摩 (Stockholm) 平民大學擔任瑞典文明史講座，垂二十年。以一九二六年四月二十五日逝世。主要著作，爲戀愛與結婚、婦女運動及兒童之世紀等。前二書爲討論婦女問題之作，後一書爲她個人主義的教育學說。茲根據兒童之世紀 (一九〇〇年出版) 略述她的教育思想。

愛倫凱的教育說，係陶融盧騷、尼采、達爾文及斯賓塞諸人的思想而形成的。其學說的要點得分八項而述之。

- (一) 認兒童有自發力。兒童本質不可壓抑，須用種種的方法試探之。
- (二) 人格於人最關重要，教育兒童，須使其領略教育的意義，以自己意志而活動，用自己思想而考察，以鍛鍊獨到的智力，養成特有的判斷。
- (三) 個性宜十分注

重，個人自由有侵害他人的權利時，方可加以限制。學校學業不要當作爲學校而學，須視爲生活而學。嚴格訓練與一致主義，都足以湮沒個性，應廢除之。凡足以惹起名譽心與競爭心的教學法，皆當排斥，故試驗及證書等皆宜廢除。因爲這些很可以消滅創造力的緣故。(四)凡應學習的東西，不應盡在學校中教授；否則，將流於注入，或減少學生自力創造的活潑機能。故幼稚園及其他小學，並無何等價值，充其量，不過聚集多數兒童，消滅其人格而已。(五)現行學校以爲學生順從。便是端品力學，若喜活動而跡近不順者，則認爲品性不正，這是錯誤的。(六)正當的學校教育，應將年滿十二歲的兒童性格相近者聚而教之，人數不宜多。(七)兒童須多作戶外學業，如關於寫作的學業，可待天雨時作之。(八)校中宜有完備圖書室，使兒童擇其所愛好者而讀之。

### 第三節 古爾里特的教育思想

古爾里特爲德國現代的教育改革家。一八五五年生於維也納，一八八六年至一九〇七年爲文科高級中學教師，一九二〇年以後，爲改良學校同盟會會長，從事於中等學校的改革運動。介紹愛倫凱的思想於德意志，倡言自由、個性、行動、作業、藝術，而熱烈地主張改革教育。對於當時舊的橫暴：軍隊、官吏的橫暴以及忽視兒童個性的學校教師的橫暴，都極力加以非難。著作有德意志人與其國家（一九〇五年出版）德意志人與其學校（一九〇五年出版）人格的教養與發達（一九〇五年出版）強性的教育（一九〇六年出版）教育學（一九〇九年出版）等數種。

古爾里特的教育說，就其思想的傾向說，與愛倫凱有互相貫通之點。但對於事件的評論，兩者之間却大相懸殊。愛倫凱頗帶文藝評論的傾向，而古爾里特，則由經世的見地而出發。他所著德意志人與其國家、德意志人與其學校及強性的教育諸書，都是專門批評德國現代的教育。茲摘述其要點於次：

(一)現代的教育對於少年的身心多不適合，祇課以無益的勤勞。例如欲養成學生的愛國心，祇令其暗誦感情的格言，觀看古城砦的繪畫，以為已盡教育的能事了。又如欲培養學生宗教的信念，祇是增加授課的時間，努力於舉行祝祭的典禮。其實這些都是徒勞而無功的。要想真正培養學生的愛國心及宗教的信念，最要的方法，是在培植青年子弟的生活力。(二)宿題及試驗，很能傷害兒童的健康，其結果，將使兒童成為神經質，而陷於神經衰弱症。德國人所以多患神經衰弱症者，大半都由於此。(三)德國今日的學生，因擔負多量的外國語課程及一般的教材，甚形苦悶，此係注入教育之弊。(四)今日的學校，非但不能啓迪人的智識，反足以使人傾向於癡愚。因為今日的教師，祇寄興趣於書本上的事件，缺乏活的知識。所用虛偽的教授法，徒驅兒童於形式化大人化而已。又只拘泥於文字及文法上的枝節，而對於兒童的自由創造性等却不之顧。又與此連帶而生的歷史及習慣尊重主義、權威主義、懲罰主義等，努力地壓迫自由主義的人格。(五)其他每日作業的種類及分量之繁多，亦很足以傷害兒童的作業力，并使兒童發生不愉快之感。(六)現今的學校，不論建築上設備上都不適於衛生。(七)今日的教育已頻於危險之境，自由幾被完全剝奪，堅強的性質亦將完全喪失。(八)救濟的方法，應將校舍改建在田間，多設遊戲場，並提倡設立林間學校，比從來多行戶外教授，限制教授時間，實行冷水浴，競技及共同歌舞等事。

那末，以上教育上的弊害，究竟是從什麼地方來的呢？據古爾里特的意見，這是忽視個性的教育必然地要起來的現象。他的教育學一書，即由這樣的見地而竭力提倡個人的教育的。試將其重要之點摘述於次：（一）適應天賦的能力而生活，這是人生的自然，同時又是目的。而自然的發達，決無不善者，反而成爲未來偉大的生活的基礎。故教育不可不以兒童的個性爲考察的出發點，而適合其自然發達的法則。（二）使各個人滿足他人對他之希望，這不能視爲滅却各自固有的性能。因爲養護各個人的人格，發展各個人的人格，爲個人主義努力的先着。（三）兒童本來是個弱者，又是未有經驗的人，故當教育兒童，不得不使導人於未知的世界中。（四）兒童的本體，須十分重視，不得漫加制限或干涉。又對於少年的共同生活務須避免壓迫，使有充分自由的餘地。（五）對於兒童內部的各種能力須求調和一致，並使與外界相適合，以期傾向於幸福。（六）兒童的能力，務使自由地發展，由他人的意志被規定的課業，不能強迫使其適從。（七）把兒童當作有機的主體或進化的主體，而置於進化的歷程中，使其自由地活動，予以正當的指導，這是教育的任務。

要之，古爾里特的教育思想，是反對權威主義、主知主義、劃一主義的教育，而於個性的立場倡導自由主義的教育。因而，他竭力排斥主知的注入的教育，而提倡行動中心作業中心之個人主義的教育。純粹個性的發展，實爲他的教育思想的中心。



蒙特梭利意大利人。自一八九四年在羅馬大學醫科畢業後，即為本校精神療法助理醫生。因對於低能兒童的教育感受興趣，故一八九八年她在吐林(Turin)教育學會講讀的論文，即以低能兒童教育為題。後受意大利教育總長巴塞利(Barcelli, S.)之聘，在羅馬為低能兒童教師講學若干次，而教育低能兒童變態兒童的學校亦由此而創立。她於一八九八年至一九〇〇年間，擔任這校的校長，乃將變態兒童教育家伊太德(Tard)與舍金(Beguin)的思想施諸實行。這教育低能兒童的事業，竟獲極大的成功。她於是轉而注意普通兒童的教育。自以為學識不足，復入羅馬大學哲學科，研究實驗心理學，並考察普通學校通行的教學法，以為從事於教育普通兒童之預備。一九〇七年，羅馬改良建築協會為工人建築的房屋，有人提議改設學校，遂與她以實施其學說的機會。第一兒童教養所，開設於一九〇七年一月，他所亦相續設立，她的試驗，獲得極大的成功，遂轟動全世界的教育界及一般人的耳目，公私學校競相採用她的教學法，認她為革命的教育家。著作有科學的教育學、人類學的教育學及蒙特梭利教育法等書。

蒙特梭利的教育法的基本原理，可說有二個特質。一個是柏格遜的直覺主義，另一個是唯物的哲學的思想。看她注重感官與感官之特殊的訓練。即可察知其思想的傾向之一般。然此二者，尚不足以解釋蒙特梭利的教育法的基本原理。因為她的教育法本不能以一種主義概括之的。我們讀蒙特梭利教育法一書，應知她所建設的為科學的教育學，與普通學校之經驗的教學法及她以前的教育家之經驗的教育觀，皆大不相同。她的教學法，全以兒童行為之正確的觀察為根據，而她所發明的教具，尤合於科學的原理。蒙特梭利自稱其教育法為自動的教育

法。她的努力，在使昔日對於「教」之注重，變而對於「學」之注重。這觀念原非新觀念，盧梭久已提倡，惟到了她，始有能引起有效的教育反應的教學方法耳。

蒙特梭利教育法的內容，頗為複雜，其原理當非一二語所能說明。研究的方法，最好是從推考她的教育法發生的歷史入手。因她自己亦至其教育法已極發達之後，才知其教育法的根本原理。她以訓練低能兒童的經驗為出發點，以低能兒童教育方面獲得極大的成功，乃加以修改、推廣，而及於普通兒童。她對於低能兒童教育有幾個根本的觀念：（一）兒童將來之一切教育，當以筋肉之正常的訓練為基礎；（二）欲得筋肉的訓練之最佳的效果，須有一定的訓練程序，且須有特別置備的材料；（三）各種練習須視各個學生進步的遲速以定進行的快慢；（四）活動之須數種動作同時合作者，則對於此數種動作須先有適當的訓練。

這時她的教育法還不甚完全，迨應用於普通兒童以後，迭獲重大的發見，其教育法遂亦有極大的進步。她經過許久的試驗與觀察，獲得一個結論，即凡能滿足兒童需要的任何活動，如適合其精神發育的程度，必能使兒童的注意力集中，必能獲得最有效的教育的反應。她獲得此結論後，遂努力從事於研究兒童各時期之適當的教材，而遂成一組著名的教具。

蒙特梭利教育法之最注重的，是自由觀念。普通的教育法，成人每以己意強迫兒童動作，完全不顧兒童自己的生活需要，而她的教育法則在使兒童向自己方向自由發展為主旨，故除必要的指導外，教師對於兒童的活動，絕不加以干涉或幫助。因她認自由觀念為兒童健全的精神發達上必要的條件之故。

她的教育法分初級、高級二種，初級適用於三歲至六歲的兒童，高級適用於七歲至十一歲的兒童。初級教育法可大別爲四類：一爲體育，二爲感官教育，三爲知的教育，四爲實際生活之練習。

她認爲人生自三歲至六歲爲練習筋骨最重要的時期。在此時期內，骨髓尙未充分發達，下體的骨節尙不脫軟骨性，故最須注意體育。體育的主旨，在使自然的身體運動，得以完全發達，並使日常動作圓滿無礙。凡步行、呼吸、談話、穿衣及搬運東西等，都是良好的體育訓練。至其所用體操器械，則有平行桿、鞦韆椅、懸球、螺旋梯、直立梯、繩梯之類。此外又有徒手體操及遊戲。而耕耘土地、飼養動物、栽培植物之類，她亦認爲體育上必要的事項。

感官教育，爲蒙特梭利教育法中主要的部分，亦卽她教育法的特點。她以爲一般教育的目的有二，一爲生物的，一爲社會的。感官訓練既能使兒童適應現代文明的工作，又能視爲實際生活的預備，故就生物的與社會的目的二方面觀之，皆甚重要。故他以兒童之自習爲基礎，創製多種感官教育的教具。訓練觸覺所用的教具有二：一爲以長方形之木板，於中央分之爲二，半貼平滑紙片，半貼粗糙砂紙；一於長方形之木板上，以平滑紙與粗糙紙交互貼之，命兒童閉目以手撫摸，以辨別其性質。訓練溫覺所用的教具，爲小而薄的鉢，係金屬所製，各盛以不同温度的水，以蓋覆之，先用寒暑表測量各鉢温度的差異，然後使兒童以手觸各鉢之外。訓練重量感覺所用的教具，爲大小形狀相同而材料不同的小木板，置於兒童掌上使辨別其重量的差別。味覺的練習，在以甘苦鹽酸等的溶液接觸兒童的舌頭。嗅覺的練習，則以紫羅蘭、玫瑰等香花持至兒童鼻邊，令其辨別，練習視覺所用的教具，共有數種：一種是大小長短高低不同的圓柱體，令兒童嵌入適當的孔中；一種是長短不同的橫階段木、長竿及高塔木，令兒童依

次排列之；一種是幾何形片及幾何形盤，令兒童將幾何形片分別嵌入適當的盤中；一種是黑、赤、橙、黃、綠、青、藍、褐八種不同顏色的絲卷，各種顏色的絲卷皆八個，濃淡各異，全體六十四絲卷錯雜置之，令兒童先依主色分類，若係同種之色，則依其濃淡的程度，以八個絲卷依次排列，以爲色彩識別之練習。聽覺所用教具，爲實以穀粒、亞麻仁、砂礫、礫石等之木筒六個，振蕩於兒童耳邊，使辨別各種聲音。此外又有木櫃八個，張以品質不同之布，使練習繫卸結帶等種種方法，以爲手指運動的練習。

知的教育的第一要點，在練習所用各物的名詞或代表各物的性質的形容詞；其次則當檢查兒童對於此項事實確能領會與否；最後則及各字的發音與書寫。教育讀法與算術之時，均可用訓練感官的教具爲教具，使兒童能循名以求實。

實際生活的練習，在蒙特梭利教育法中所費時間甚多，如衣服身體的清潔檢查，家內的整理與灑掃，兒童每日均須爲之。

以上所述，爲蒙特梭利的初級教育法，適用三歲至七歲的兒童。至高級教育法，則適用於七歲至十一歲的兒童，這時兒童已入小學，應學習小學校的教科。她將高級教育法的教科分爲文法、讀本、算術、幾何、圖畫、音樂、韻律等若干項。教授文法共分三段：一爲學詞，辨別句中各字的詞性及語根語尾；二爲析句，將文句分析研究；三爲類別，將同性質同形式的名字分類列出。教授讀本，有書法、讀法二項，書法教學分三段，一爲寫範字，二爲造句，三爲記述故事。讀法教學，亦分三段：一爲發音，二爲釋義，三爲朗讀，算術教學，以算珠、算盤、計算架、計算紙、幾何形版等爲教具。平

面幾何與立體幾何均用幾何形體教學，與普通幾何教學法相類似。圖畫音樂的教學，亦與普通的教學法無大異。韻律則專重詩歌音節的練習。

## 第二十五章 勞作主義的教育思潮

### 第一節 勞作教育學的意義及其發達史略

勞作教育學的德文原名為 (*Arbeitspädagogik*)，係包括各種勞作學校論 (*Arbeitsschulgedanke*) 便利上的名稱。考 (*Arbeit*) 一字，原為激烈的筋肉的勞作的意義，後轉用為勤勞、努力等的意義。到了近代如康德勒 (*Lessing, V.*) 等著作中，又有使用「精神的勞作」之語；從此以後「勞作」這字的涵義日益擴大。但這字最特別的意義，即當作陶冶概念而使用的，却是勞作學校論發生以後的事。而在今日各勞作教育論中，却又把牠當作學習概念而使用了。

在初期的勞作學校論，勞作與學習原為對立的概念，到了一八七〇年間詩滑普 (*Eismus Schwab, 1831-1917*) 始力言結合勞作學校與學習學校為國民教育的急務。自後勞作學校論的論爭，一天熱烈似一天，「學習學校呢？勞作學校呢？」幾乎成爲當時普遍的呼聲。旋由多數勞作學校論者一致地主張：舊學習學校應一律改爲新勞作學校。

其後勞作學校論漸受教育學的薰陶，主張學習不得不爲勤勞的勞作的，像今日的勞作學校論，是已進展到

教育方法論的境地了的。

自詩滑普以後，最初發表有組織的勞作學校論的，是塞特爾 (Robert Seidel, 1850)。他在勞作學校、勞作原理及勞作方法 (一九一〇年改訂版) 一書中，簡單地作勞作教育思想之歷史的考察，舉出廓美紐斯 (Comenius) 洛克 (Locke) 盧騷 (Rousseau) 弗蘭克 (Franke) 巴西多 (Basedow) 撒耳士曼 (Salzmann) 裴斯塔洛齊 (Pestalozzi) 等的思想，承認他們都是重要的勞作教育論者。又在同書第五章中，認福祿培爾 (Fröbel) 爲勞作教學的構成者，以爲當時學校的勞作教學不過把福祿培爾的思想加以擴充而已。

由以上看來，則可以知道勞作學校論在教育思想史上決不是新發明的。例如盧騷的教育論愛彌兒書中，不但處處可以發見所謂勞作教育的必要等思想，他如尊重兒童自己活動的思想，爲勞作學校論的中心思想，而在盧騷的教育論中，則極力主張之，到了裴斯塔洛齊，他不但在理論上力主勞作教育的必要，且其畢生的事業，即說他是全爲勞作學校之實現而奮鬥，而犧牲，也不過言。受裴斯塔洛齊影響的尼邁爾 (Niemeyer, A. H. 1754-1828) 於一七九七年始使用勞作學校之語，主張教授學校應與勞作學校結合。斐希特於一八〇八年，告德意志國民的講演中，大聲地呼喊着：「由裴斯塔洛齊的精神建設德意志，」並力說體力勞作之教育的價值。斐希特的哲學，是「自己哲學」，是「實踐哲學」，故以尊重兒童自己的活動爲勞作學校論之哲學的基礎。至受裴斯塔洛齊的影響最深的福祿培爾的思想，對於現代塞特爾，西倍爾 (Siebel, R. 1915) 等的勞作學校論有密切的關係，那是更不必說了。

但勞作學校論成爲有組織的教育學的主張，却是十九世紀後半期的事。故近今流行的勞作教育的思想，究竟是與以前的有分別。如塞特爾的勞作學校論，雖說是從福祿培爾的思想繼續發展而來，其實他的根本思想却已受過新時代的洗禮了的。他如凱善斯泰奈的思想，雖然他自己以爲是本於裴斯塔洛齊的精神，但在他初期的勞作學校論中，很顯明地可以看出有杜威的思想的影響。而科學之特殊的發展，技術之長足的進步，以及經濟生活之根本的變動，都足以促進十九世紀後半期新的勞作學校論之發生。

同是現代的勞作學校論或勞作教育學中，也有許多不同的派別。從大體上考察起來，大約可以分爲手工中心主義、自己活動中心主義及機械中心主義三大派別。手工中心主義，大體以生理學及生理的心理學的原理爲重要根據，把「勞作」解釋爲身體的行動之意，因而以手的勞作爲一切教育的中心，代表這一派的，爲德國凱善斯泰奈（Kerschensteiner）、塞特爾及美國杜威等。自己活動中心主義，是置重精神的作業，欲以兒童之構成的生產的自己活動爲教育的中心，代表這一派的，爲郭烏底（Gaudig）、干斯柏格（Gangsborg）、西倍爾拉伊（Lay，W. A. 1862-1926）等。機械中心主義，是以唯物史觀爲礎基，而主張以機械的工業爲最上目標之產業的社會的教育，俄國的布隆斯基（Blonsky）即爲這派的代表。茲就其最重要者凱善斯泰奈、郭烏底、干斯柏格及布隆斯基等四人分別略述之。關於杜威及拉伊二人的學說已有專節記述（杜威見實用主義的教育思潮，拉伊見實驗教育學的思潮）於茲從略。



## 第二節 凱善斯泰奈的教育思想

凱善斯泰奈 (Georg Michael Kerschensteiner, 1854-1932) 德意志人，一八五四年二月二十九日生於閔行 (München) 市一家平民的家中，初爲一師範學校畢業生，後刻苦奮發，得受大學教育，專攻數學與自然科學。畢業後，歷任中學教員與校長。後被任爲閔行市學務員，爲該市的補習教育盡力不少。一九一八年被聘爲閔行大學名譽教授，又自同年起，接替斯普蘭格的後任，爲來比錫大學教育學正教授，至一九二〇年辭退。後又在閔行大學繼續教授，至一九三二年一月十五日病死。

著述宏富，有關於教案的理論的考察，(一八九九年) 博物初步教授，(一九〇一年) 德國少年的公民教育，(一九〇五年) 學校組織的根本問題，(一九〇七年) 勞作學校的概念，(一九一一年) 品性概念及品性教育，(一九一二年) 戰時及平時的德國學校教育，(一九一六年) 優秀者的自由進路，(一九一八年) 教育者的精神與教員養成問題，(一九二一年) 陶冶過程的根本原則與其學校組織的結果，(一九一七年) 當作陶冶的原則的權威與自由，(四版一九二四年) 陶冶的理論 (一九二六年) 等書。

凱善斯泰奈，在一般人看來，多以爲是公民教育及實業補習教育的倡導者；但他的公民教育及補習教育的思想，與其勞作主義實有密切的關係。我們可以說，勞作主義的思想；是他的公民教育論及實業補習教育論的中心核子，離開勞作主義的思想而想理解他的公民教育論及實業補習教育論是不可能的。這一點，是凡欲知道或

介紹他的思想者所不應忽略的。

凱善斯泰奈以教育爲國家的事業，故學校的目的及任務不得不從其國家的目的及任務上面決定之。國家的目的有二：一爲自己中心的目的，即關於國家所屬的人民之內的外的之保護及身心的幸福之注意；二爲愛他的目的，即其國家從倫理的共同團體中發達的傾向及在文化法治國中活動的力量，逐漸地把牠在人類社會上建立起人道的王國來。而所謂小學校的目的，便在依據這二重的目的，而教育國家中的公民。這不僅是小學校的目的，而同時又爲一般教育的目的。要之，教育的目的，即在於「公民的教育。」

他根據以上的教育目的，規定小學校的任務爲以下三者。第一爲職業的陶冶或其準備的任務，第二爲職業陶冶的倫理化；第三爲共同團體的倫理化。而此三者同時即爲其勞作學校的任務。他主張爲完成職業陶冶的任務起見，不得不先於視爲職業陶冶之一般的基础的小學校中授以手工的勞作。小學校所以要教授手工的勞作有四個理由，第一占國民中大多數的，爲手工的勞動者。第二這手工的勞作，不論何時代皆可適用；因爲所有人類共同團體中身體的勞作比精神的勞作爲必要。第三人類的天性及傾向大都是屬於手的勞動。照文化的發達，精神的勞動是從手足的勞動中發生出來的。故手工的勞作，不但爲一切真正的藝術的基础，同時又爲一切文化的基礎。第四在三歲至十四歲的兒童，關於手工勞作的本能及衝動甚爲旺盛。這就是身體的手工的活動先乎精神的活動而發達的證明。故爲發達兒童之實際的活動及傾向，手工的勞作甚爲必要。

他以爲欲系統地發達兒童手工的活動，所有小學校中不得不有實際的工作室、學校園、烹飪室、裁縫室、實驗

室等之設備，以爲實施手工教學的場所。又以爲勞作的教學，雖然含有職業的陶冶或準備的意義，然非全爲職業的準備，而其重要的目的，則在於養成熟練的勞作方法及細心澈底謹慎等的習慣，並使其對於真正的勞作發生趣味。由手工的勞作教育養成的性質，欲把牠移到其他勞作的領域，比起從在精神的勞作領域所得的性質移到其他的領域爲容易。因爲前者沒有偏見、黨派的意見及宗教的束縛等的妨礙。

爲實現小學校的第二任務職業的倫理化及第三任務共同團體的倫理化，不得不由勞作團體的方法組織學校。所謂倫理化，是提高我們的內在的人格價值的事，我們從利己的動機提高到倫理的別一境界時，卽爲倫理化的開始。倫理的非倫的之區別，甚爲明白，試舉例說明之。

甲任教師，爲報酬而忠實地指導學生，這是「非倫理的」。

乙任教師，不計較報酬而忠於其職務，這是「倫理的」。

丙之忠於其職務，是本諸自己內在的價值——卽內的向上的愉快而作，並未顧慮到良心的責罰與否等問題，這是「更倫理的」。

丁之擔任教育工作，係以此種工作足以促進人類社會的進步，故視此爲最高尙的職務，這是「最倫理的」。要之，我們不論對於何項工作，祇要是爲我們的社會的幸福而去做的，這便是工作的倫理化。

欲由學校發達此種意識（工作倫理化的意識），使成爲重要的作用，那除由勞作團體的精神來設施學校教育而外，別無他法。斐希特在一百餘年以前，卽已認定經濟的勞作團體爲時代的中心基礎。但這種思想祇流行

於英美二國。自後如裴斯塔洛齊則以勞作陶冶爲知的陶冶及倫理的陶冶之根源，現代如奈脫爾普，則以勞作及勞作社會爲倫理的陶冶的中心。他們所說的話，雖然有多少不同，但都是以勞作團體爲實施學校教育的根本方針，其與凱善斯泰奈的見解全爲一致。據凱善斯泰奈的意思，所有的小學，務須依照勞作團體的組織及方法改造之，校中的教師及學生都要有澈底地爲他們自己所共同經營的勞動團體的獻身的精神。

隨著勞作團體的原理之實行，不僅學生的職業教育可獲得強有力的倫理化，即學生各種有價值的性能也可因之而發達，而且這些性能，在通常的學校教育幾乎是不能陶冶的。例如（一）「感情的美」在牠自身雖非倫理的，但對於品性的發達上爲最有價值的東西。（二）「責任感的意識的發達」這在勞作團體上，不但是指導者，而且會使各個團員的「如何地才能使自己的作業對於自己及全體的作業的性質上發生重大的意義」的責任意識，不時潑洩在腦際；共謀團體的發達。

惟實行勞作團體的教育時，不得不注意陷入集團的利己主義；因集團的利己主義，至少要與個人的利己主義犯同樣的危險。

其次要述的，爲第三任務共同團體倫理化的問題。而這個問題也祇能由勞作團體的方法去解決之。

在歷史、倫理及其他的教學時，施以國家的任務的教學，自屬必要，但祇怕無實際的效果耳。所謂公民科的教學，到底是得不到實際的效果的，如欲獲得優良的效果，那不得不使學生實際參與小的學級團體和大的學校團體之倫理化。此事如以英美各國而論，即在小學也爲可能。中國現時幾處優良小學所採取的「學校市制」便是

做法美國的。

但據凱氏以德國的教育制度而言，對於此種任務，最感到必要的，爲補習學校；而最有實行的可能的，爲中等以上的學校。因爲德國的小學最高年級學生的年齡，比美國小學最高年級學生的年齡要少二年，所以在小學實行起來，頗感困難。至在補習學校所以必要的理由，無非因在補習學校的學生，其間接觸的機會極少，欲藉此以爲團敘的機會罷了。

故凱氏說學生的自由組織最有效力的，爲中等以上的學校，而在中等學校的高年級，與社會，文化的問題及國家任務的問題等的教學，都能維持着相當的關係。至在中等以下的學校學生自由組織所以不能發達的理由，也甚簡單。因爲中等以下的學校的教育目的，全在於養成學生的讀書的習慣，故對於實際生活的教學自然不得不忽視了。

### 第三節 干斯柏格的教育思想

干斯柏格 (Fritz Gansberg, 1871-) 以一八七一年四月九日生於德國布累麥 (Bremer) 市，自師範學校畢業後，卽爲小學教師，直至於今日。他對於布累麥市的改革運動具有很大的功績。著作有創作的喜悅 (一九〇二年) 生產的作業 (一九〇九年) 平民的教育學 (一九一一年) 學校組織的基礎 (一九二〇年) 等書。

干斯柏格的教育說，是平民主義的教育說，他以為平民主義的教育說，是現時學校改革的根本要求。所謂平

民主主義教育說，根本的要求，即在於要使學校立於民主化社會化的方針上，講求一般的教授方法與設備等。現時的教育，在實際上恰與此相反。若由平民主義的教育方針來說，學校須依據平民主義而組織，使學校自己支配自己。但是現在實際上是如何呢？支配學校的，非學校自身，而是官廳，學校為國家及官廳的權力所束縛，牠的能事，祇在把國家所劃一制定的課程教育，就認為完事。因此無論學校自身，或學校監督者，其眼光之所注，祇兢兢於外面的結果。從這所生的結果，教授上也是流於形式的表面的，其可以為測定教育的效果的尺度，祇是憑着知識的分量而已。現時學校改革論者，所討論的對象是學習學校，但此種學校祇是屈從於官廳的權力。而在學校內，兒童也祇是踐踏於教師的權力之下，故稱牠為權力學校較為適當。所以要改造現時的學校，首先須依據平民主義而組織。平民主義的根本要求，是自由與平等。若將此應用於教育上，則第一、學校對於官廳與國家，必立於自由的位置；即學校必須自己支配自己。第二、必須承認教育者自身的自由。教師的全活動，不應祇為劃一的課程表與教科書所束縛。第三、必尊重被教育者即兒童的自由。在教授上教材與方法，均應尊重兒童的自由與個性，學習上則不應固定於狹隘的教室內，校舍內外，應有各種的設備，使兒童自由地愉快地學習。訓育上，亦應同樣的依據自由主義。

干斯柏格對於從來的權力學校，主張應依據平民主義加以改造；同時又認為將來的學校必是勞作學校。真的陶冶，是使兒童具有的能力自由地發展，真的勞作的意味，也在此處。決定勞作的目的與方法的，不是外部的權力，而是教師的意志與兒童的自然性。這意思就是說，在決定目的與方法上承認教師與兒童間有同等的權利。教師對於兒童固處嚮導者的地位，然不可以權力強制兒童而使盲從。真的教師，是創造的遺產的教師，是一個藝術

家。他以自己生產的活動，激發兒童生產的活動。在這樣的教授中，教師能以自己的全人格構成教材，能基於自己的心證即確信而教授，兒童亦能十分發動自己的能力，而於所學的事情，亦能具有十分的確信。所以在教師的方面或在兒童的方面，他們的活動都是自由的。而將來的學校，必是這樣意義的勞作學校。從此可以看出他所說的勞作學校，與凱善斯泰奈及塞特爾等所說的勞作學校，其着重點不是一樣。他所着重的，是精神的勞作。他對於精神的勞作與身體的勞作之關係有下述的意見。

塞特爾以學校教育不應以書本為中心，而應以手足的勞作為中心，即將精神的勞作與身體的勞作對立，而以後者為前者的中心。但是書本果應如此輕視嗎？書本是充滿着由人們共同生活所得的經驗與知識之豐富的寶庫，是精神的文化的源泉。換言之，即是人們勞作的結晶。在學校教育中，創造活動之應尊重，自無待言，惟若以手技的勞作，身體的作業為中心，而以精神的勞作與書本教授為附隨，則不適當。就是在將來的學校，其可為學校生活的中心的，依然是學級教授，書本教授，經營各種設施，課兒童以身體的作業，固屬必要，但必以書本教授為中心，而身體的各種作業由此而統一之，支配之。即精神的勞作必統制身體的實際的作業，而示以可進之道。故以精神的勞作與身體的勞作對立之見，均非正當。精神的勞作，對於身體的勞作，必認為居於優位，而以前者統制後者。但工作與作業，並不因此而排斥，柔過真的勞動的手業的勞作，須基於豐富活潑的精神活動。若具體的教育發明者是勞作教授的最高目的，那末精神的勞作實是第一必要。

以上是干斯柏格對於勞作教學原理的意見。不過他固然是以精神的勞作為學校固有的領域，但他亦極主

張盡量以實際的活動加入教授之中。只是被動的受納，不是真的勞作的意味。故他主張學校中必先完成兒童工作室、圖書室、理科實驗室、烹調室、學校園、大禮堂、體操場等之設備。他以為在實際的科學的教授上，祇有由實地用手工工作與精神的綜合交互作用，才能得到真的理解，才能磨練應用的才能。

#### 第四節 郭烏底的教育說

郭烏底 (Hugo Gaudig, 1860-1923) 生於德國哈疵 (Harz) 諾德豪增 (Nordhausen) 附近的一個牧師的家中。自文科高級中學畢業後，升入哈勒大學，研究神學、古代語、現代語。畢業後擔任師範學校及文科等級中學教師，一八九六年為佛蘭克學院高級女子中學及女子師範學校校長，一九〇〇年為來比錫高級女子中學及女子師範學校校長等職。郭烏底的一生的實際教育的經驗為其勞作教育理論建設的基礎。他之從事於實際教育，原即為其教育理論之試驗。

郭烏底與凱善斯泰奈雖同為勞作教育學者，但他不以勞作意味祇限於手的作業，而嘗與凱善斯泰奈有所論爭。他的主張與干斯柏格一致之處頗多。他以為，現在對於勞作學校有贊成的，有非難的，而非難牠的，決非否定勞作的價值，而其所以招致非難的原因，實由於下列各點。第一關於勞作的意義，沒有一致的思想；第二在學校教育全理論中，勞作教育的理論尚未十分決定其地位，第三沒有參照最高教育的目的，測定勞作學校的價值。

郭烏底以今日關於勞動作業的意義，大體為這二種。第一，以勞作解為手的勞動作業；而在勞作學校中則置



手的作業於首位。第二，以勞作解爲自發活動，獨力活動的意味。他說堅持第一種意義的，是失於極端而缺乏穩健，因而指出其缺點：第一，把勞作學校從公民教育的根據中抽出，是錯誤的。教育的目的，不僅是公民教育，而應以全人格的陶冶爲主。第二，是過重手工的價值，以作業對於兒童的全陶冶——知情意各方面，有絕大的效果，是未免流於極端。在作業之外純粹知的陶冶及意的陶冶，是不可輕視的。因而他認爲以手的勞作視爲勞作學校的真義，是不可以的。勞作學校的特點，是在尊重兒童的自己活動。自己活動的原則：第一，是學生在作業之際，對於變化的事情善自適應；第二，是全作業的進行中，學生在心的方面，亦是獨立。這種原則，是根本的原則，不僅限於手工的技能，而是爲全學習的根底的原理。無論直觀的作業，書本的作業，這種原則，均應立於中心的地位。又自初等學校以至於高等學校，這種原則，都屬重要的原則。凡是作業存在的處所，這種原則總是存在的，其在心的發展各階段上，具有很大的勢力。他認爲這種作業的原則，在全內心的發展上，在學生與教師的人格的關係上，在學級的活動及精神上，在教材的選擇上，均有相當的效果。

又在郭烏底的自由精神的勞作主義上，有一主要點最爲顯著，就是他非難教師的發問。他以爲從來的教授法，是爲教師與學生的回答遊戲所支配。一般人的理想以爲教師之間，簡潔而有力，學生之答，精速而緊密，這種問答不間斷地連續，就是模範的教授。而他則以爲這種騷擾的精神活動，不如代之以「神聖的沈靜」即精神的「安息日的沈靜」的狀態。他這種主張，雖不免極端，但一般人以教師本位的回答爲教授所不可缺少的情形，則係事實。發生問題與供給思考的材料、目的、方向的，不是學生，而是教師。結果，學生的發問衝動，是被閉塞，學生的知能從此

死滅了。在許多時地，發問確是妨礙學生潛心致思的殘忍物。故郭烏底主張以學習會話代替發問教授。所謂學習會話，是學生把自己所感覺的所思考的自發地發表出來。要之，是學生的發問代替教師的發問，教師不是立於教壇之上，而應加入學生之中，與學生共同生活，與學生共同思考，與學生共同研究。教師的任務，主要的是一個旁聽者。而他應每日希求做一個無用者。從來的教授法，正與此相反，故使學生起厭惡學校之念。但要使學生的發問，不終於無訓練，無秩序，則不得不使他們體得「發問的技術。」這是他再三注意之處。

### 第五節 布隆斯基的教育思想

布隆斯基 (Blonsky) 蘇俄人，他是擔任克魯普斯卡耶共產教育大學的哲學及教育學教授而見重於世的。對於他，我們所當記憶的，是在蘇俄革命之後，一方舊政治、舊社會、舊道德、舊教育趨於沒落，一方新文化的建設尚未就緒之非常混沌的時期中，他是很早就表示着革命的轉變之一人。他說：『現代的學校的機構，完全對於現代文化的精神，對於國民的要求，還有對於兒童的心理，都不相一致。這不是關於完成現代教育的教學法的問題，乃是學校機構全部的重新改造的問題。』

他以上所列舉的現代文化精神、國民要求及兒童心理三者，對於新興教育都有重要的意義。因為第一是教育的現代性，第二是教育的階級性，即為實踐的無產階級的要求；兩者都是真正歷史的教育的主張。第三則不獨可說是正趨於席捲蘇俄的新氣運，且可認為自有根本特質的兒童學研究的根本的契機。

以上所述，爲布隆斯基的教育思想的根本精神。至其對於勞作教育上的意見，則認爲勞作乃是人與自然之間所生之過程，卽是人依其意志征服自然，而予人的要求以滿足之過程。勞作教育乃是在製造具有使用價值的物件上，而使兒童的活動力具體地組織地從事活動之教育。實施征服自然的教育，是勞作教育的本旨。在勞作上，勞作時所使用的工具，是有重大的意義的，但他則因其重視現實社會的具體的生活，故主張使兒童循其生長的程度，不用從來所謂手工教育上所使用的工具，而令其理解工業的機械，同時卽欲養成其利用這種機械的能力，他認機械的工業的產業生活，不是關於單純的技術或自然之知識的教師，而他同時是關於社會生活的教師。由狹義的社會的教育進於廣博的社會的教養，依藉機械的工業是可能的。製造品之世界的交換，卽成爲世界知識的發達與全人類接近的教養。由此，他乃製作這樣的一個具體方策：卽在七歲以前的兒童，以在勞作的環境中遊戲爲主要課程；隨年齡的增進，乃以家庭生活爲中心之勞動的社會爲主要的教育材料；再進則爲機械工業的產業的社會本身之教養。他又說農業在將來亦須利用機械力，而農村的教育也應着重於這點。

從布氏所述看來，勞作教育的目標，乃是要從各種各樣的對象與自然力中，製作於人們有用的事物。而勞作教育之主要的任務，是在使兒童體得工具的使用及技術的應用。勞作教育的方法，卽在使兒童於勞作活動中，從事具體的組織的練習，而使其熟練關於自然征服的武器之使用，以便征服自然，而俾其於人的要求與需要上成爲有用。

布氏對於資本主義社會中勞動階級的生活，表示十分憤慨而力主依藉機械的熟練而來之平等的生活。他

認從來在各種專科學校中受技能教育的人，是各各活動於專門的分業的狹隘境域中，下級勞動者被驅逐於低劣的地位，而勞動者遂形成被壓迫的低下的階級。布氏對於這種情形，深不以爲然，而欲對於一般國民施行關於機械的教養，以打破階級社會，而建立平等的社會。他的意思，以爲機械，是比較簡單容易學習的東西，如能於短期間內練習一種代表的機械，則對於其他同樣性質的機械，也能了解其構造及使用的方法。他認爲這由特殊的勞作以進於一般的勞作之學習法，其間是具有理論的一般化的要求；而這要求，即爲自然科學之實際的應用。技術的教養，在工業上是可以緊密地結合的。國民如能這樣地教養下來，則資本主義社會的教育制度所產生的固定的特殊的分業，也自然沒有固着的必要，而階級間的分業，亦於此際告其消滅，從而經濟的社會的階級，也自然而然地被撤廢了。

要之，布隆斯基的思想，是置其基礎於唯物史觀之上，而以機械工業爲中心之產業的社會的勞作教育說。

## 第二十六章 實用主義的教育思潮

### 第一節 實用主義的學派及其根本思想

據實用主義哲學代表直姆斯 (James, W. 1842-1910) 的解釋，實用主義 (Pragmatism) 原為英國的經驗的化身，把英國的經驗論加上一層新的形式，即成為實用主義。故實用主義為經驗論之一重要的派別。又以其發達在美國，故也有稱牠為「美利堅哲學」的考。Pragma 一語，原為動作、做事、實行等意思，所以實用主義，簡言之，即為「實行本位的哲學。」一八七八年美人皮爾士 (Pierce, C.) 在通俗學術月報上所發表的應如何明瞭我們的觀念那篇文章中，關於實用主義的意義頗多發揮。這可說是實用主義哲學的發端。但使實用主義發達進步，形成今日這樣的狀態的，卻不得不推直姆斯杜威 (Dewey, J. 1859-) 及英國席拉 (Schiller, F. G. S. 1864-) 等三人。至其對於教育上的貢獻，則以杜威為最偉大。紹述直姆斯杜威等的思想，而加以闡發或應用於實際教育上的，則有裴格萊 (Bagley, W. C. 1874-) 桑戴克 (Thorndike, E. L. 1874-) 克伯屈 (Kilpatrick, W. H. 1871-) 波特 (Bode, B. H. 1873-) 着特 (Judd, C. H. 1873-) 等人。這五人除波特裴格萊二人為教育哲學者外，其他三人，皆從事於教育科學的研究，對於實際教育上都有很大的貢獻。惟桑戴克着特二人，因以心理學為教育

學的基礎並採用實驗的方法，故亦得歸入於實驗教育學派。（關於這二人的思想詳在實驗的教育學思潮章）

關於實用主義的根本思想，可從牠的生命論、經驗論及價值論的三方面去考察。

生命論 實用主義的所謂生命，即生活之意，與一般生物學上的生命的本質無異，祇是二者進化的程度稍有不同罷了。所以實用主義的生命觀，可說是生物學的生命觀。

生命或生活的特質，存在於要求或活動上。所謂要求，是生物或人類因感覺生命內部的缺乏和空虛，為求滿足和擴充起見，而向外界作種種的希求或活動之意。生命的要求或活動，換言之，即為價值的創造。

生活是無限的連續過程，不絕地進步發展過程，不是最後的生活手段，其自身具有獨立的價值（目的）充實的現在的生活，是唯一的實在；過去是已去的生活，未來是將來的生活，這二者都孕育於現在之中。要之，實用主義的生命，是具體的現實的生活。

又生命，為個性的而又為社會的。所謂個性的，是從生命的統一姿態上各個人不同之點而言；社會的，是就其內容的意識相互共通的方面而說。在這一點上，實用主義的生命，可說是繼承亞里斯多德的思想的。

經驗論 直姆斯曾自稱他的哲學的觀點是「澈底的經驗論」。那末，「經驗」這個觀念，在實用主義哲學上的重要也可以想見了。

經驗，是為生命的自己創造自己擴充起見，在必要的生活道上所獲得的生活機能。生命的進行，當不遇着什麼障礙時，則任何的思惟或反省也不起來，只是一個素樸的生命體連續不斷地流動着。若是一經遭遇到阻礙，那

生命的連續流轉的狀態，即時停止，呈現出自己回顧自己的狀態。這就成爲思惟反省的狀態。由這思惟反省的結果，對於新的境遇，產生一種適當的應付方法。這就是所謂知識技能——經驗。所以經驗，是從對着環境的適應，調整的行動中而產生出來的。

經驗，是生活的機能，是爲着生活而動作的一種機能，所以這是生活的工具，爲一種相對的價值；其表現在客觀的方面，則成爲知識、技能、道德、宗教及其他法律經濟等的文化。

價值論 實用主義的價值論，具有種種的特徵：第一爲「實用的。」所謂實用的，即以實際的效果爲價值的意思。凡是在實際生活上能發生實際的效果的，我們都得認爲有價值；否則即令牠於概念上如何地合理，也不能認爲有價值。所謂真，是指能使我們的實際生活成爲幸福的那種認識；善，是指能使我們的生活成爲幸福的那種實踐的認識；真正的宗教，是指會使我們在實際生活上得以安心立命，並使生活向上的那種有效的信仰。對於一切，都像這樣以實用來做評判價值的本質、標準、尺度的，就是實用主義的思考方法。

第二個特徵爲「現實的。」由實用主義的觀點看來，所謂價值，是生活的評價。而生活，則被限於現實的事實，離了現實，即無價值。所以價值的高低，不得以現實的生活爲標準。

第三個特徵爲「客觀的，」「結果的。」實用主義所認爲有價值的東西，既屬於實際的，現實的，則其對於價值的判定，自不得不求客觀的證明和估計，其結果，這一種主義遂成爲結果主義。

第四個特徵爲「相對的，」「進化的。」實用主義的價值，是適合於各個人的生命的價值。個人的生命皆異

其構造關聯，所以價值亦因人而異，無一相同者。又價值，因時與地而異其評價，而無絕對的普遍的性質。所謂「進化」就是視價值為不絕的變化或發展之意。知識道德都是跟着時與地無限地發展着的；環境的無限性，與生命所要求的無限性及創造性是有相互的關係。

第五個特徵為「機能的」。機能為活動之意。活動必須對着目的而活動，所以目的的實現性為其根本的性質。所謂工具的，便是把文化當作應付生活（目的）的機能（手段）的意思。「知識是工具」這是直姆斯杜威等共同的口號。這點與以文化為目的的思想恰恰相反。

以上為實用主義價值論的主張，至其對於文化的解釋，亦得略述之。實用主義的所謂文化，即社會的經驗。個人的經驗，社會地結合起來而被認為社會的生活機能時，那即稱為文化。個人的經驗，是人格的機能，文化是社會的機能，其中包含着學術、道德、宗教、藝術、政治、經濟等許多的種類。

以上所述，為直姆斯杜威以下諸人共同的根本思想，亦即為他們的教育學說的根本原理。以下想就杜威、波特、克伯屈諸人的教育說分別敘述之。

## 第二節 杜威的教育思想

杜威 (John Dewey, 1859-) 以一八五九年十月二十日生於美國威爾滿 (Vermont) 州，一八七九年畢業於威爾滿大學。自一八八四年起，歷任密執安 (Michigan) 明尼蘇達 (Minnesota) 芝加哥 (Chicago) 諸大學講師，



教授及教育學院院長等職。一九〇四年後，任哥倫比亞大學教授。一九一九年來華講學，對於我國教育的革新很有影響。著作有心理學（一八八六年）、倫理學研究（一八九四年）、數之心理（一八九四年）、學校與社會（一八九九年）、思維術（一九〇九年）、教育上的興味與努力（一九一三年）、平民主義與教育（一九一六年）、哲學的改造（一九二〇年）、人性與行爲（一九二二年）、經驗與自然（一九二五年）、大眾與其問題（一九二七年）等書。

首先要考察的，是杜威對於教育意義的規定。杜威在平民主義與教育一書中，曾說過這樣的話：『教育即是繼續不斷地重新組織經驗，要使經驗的意義格外增加，要使個人主宰後來經驗的能力格外增加。』由此很顯明地可以看出，他是認「經驗之連續的改造」爲教育的意義。但此，單由內容的客觀的方面來規定，由此更不得不引起以下幾種的教育意義。

其次杜威認教育爲「生長發展」或「生之更新」。所謂生長發展，是生物（兒童）以自己的力適應環境，由此形成更好的生活機能，同時增加他的力量之意。所謂生之更新，就是改造生命，使益趨於完善之意。這二語，其實意義相同，都是由形式的主觀的立場來規定教育意義的。

再其次，杜威認教育爲「適應系統之形成」。這是由生物學的立場來規定教育意義的。所謂適應系統，便是指個體對着環境的適應所形成的系統。兒童是應該藉適應法，統整法，從那無秩序無統系的狀態中脫出，而達於有組織的有系統的一種境地的。這適應系統之形成，換言之，卽爲生活方法（機能）之形成。

實用主義的教育意義，實合上述的各種意義而成的。被教育者其由自己的力量而營着生長、發展、生之更新及經驗的改造等的種種活動的狀態，稱爲學習；輔助這種種的活動而使其完成的狀態，謂之教育。

實用主義的教育目的，不像從來的教育學所昭示的，什麼人生的幸福，什麼完全的人格那類空泛的名詞，而是就被教育者的實際生活中規定下來之具體的概念。那末，實用主義的教育目的是什麼呢？總括說一句，是在「被教育者之連續的發展。」而這連續的發展的概念，卻又包含着許多的意義：第一爲生命之連續的更新，第二爲不斷的經驗之改造，第三爲連續的過程價值之創造，第四爲個性之發揮。

以上所述被教育者之連續的發展，是就實用主義的教育目的論中形式的一方面而說；至於其實質的方面而考察，又得分爲三點；第一爲動的人物之養成，第二爲民主的社會一份子之養成，第三爲實際的文化從事者之養成。

杜威在他的平民主義與教育一書中，對於材料一詞有這樣的解釋。『所謂材料，是在具有某種的目的的局面展開的進程中，由觀察、回憶、閱讀、談話等的事實與具有暗示性的觀念而形成的東西。』由此，則知事實與觀念爲材料構成的要素。事實爲經驗構成的素材，觀念爲誘發價值意識的動力。若由這見地以說明教材時，那末，所謂教材，可說是「爲達到前述的教育目的起見，在某局面展開的進程中所施之觀察、回憶、作業等的事實及其事實中所包含的觀念之意。」

杜威以社會的經驗或文化爲教材的內容。因爲他認爲這些東西可以爲教育的內容，能使被教育者之連續

的經驗的改造爲可能之故。所以社會的經驗可以爲教育的材料與否，要看其能否幫助教育者之連續的經驗的改造爲標準。全部的社會經驗，雖然可爲教育的材料，但非卽爲教材。因爲被教育者在其生命發展的途中是異其過程與特質的，例如對於同一的材料，有的需要牠，有的不需要牠，其間很有選擇的餘地。故真正的教材，是由社會的生活經驗中選擇出來之特定的經驗，而非一般的經驗。

杜威的教材觀有種種的特色；第一認教材（知識技能）爲一種的機能，而富於活動性的東西。第二認教材只爲一種的生活範例，而非代表生活經驗的全體。其中含有「舉一反三」與非絕對的二種意義。第三對於教材的選擇，偏重於實際的方面；例如（一）國語與近代語之重視，（二）實科實學之重視，（三）生活科技能科之重視，（四）平民的社會道德之重視等，卽其例證。

杜威的教育方法論，是基於實用主義的教育原理而來的。大約可歸爲下列幾種：一生命主義的教育法，二活動主義或行動主義的教育法，三生活中心的教育法，四勞作中心的教育法，五環境中心的教育法，六社會中心的教育法（學校社會化），七發生主義機能主義的教育法。現在國內最流行的設計教學法，卽綜合以上的幾種方法論而成功的。

### 第三節 波特的教育思想

波特 (Boyd Henry Bode, 1873-) 美國伊里諾斯 (Illinois) 州人，讀書於密執安 (Michigan) 康乃耳 (Cornell)

諸大學，一九〇〇年爲威斯康星大學（Wisconsin U.）助理，一九〇二年爲講師，一九〇六年爲副教授，一九〇九年轉至伊里諾斯大學爲哲學教授。一九二一年以後，又轉至俄亥俄州立大學（Ohio U.）擔任教育教授。著作有教育哲學大意（一九二一年）、論理學大綱（一九一〇年）、近代教育的理想（一九二七年）、學習心理的論爭（一九二九年）等書。

波特爲受杜威思想的影響最深的一人，他的中心思想，可於其所著的教育哲學大意一書中見之。茲摘述其要旨於下。他認爲教育不能有固定的概括的目的，而其重要問題的關鍵，一在於生長的一個概念。他說：「生活是一個生長的歷程；人類常利用舊經驗，創造新目的、新理想、新機會，因而使他們的生活，更圓滿、更富麗、更有價值，這就所謂進步。教育，亦有此同樣的歷程。兒童學習事物的意義時，即在那裏開闢自己的新環境，結果獲得許多新機會、新動力，而生活的價值，也隨之而增高。民族的發展與兒童的發展，其所經過的歷程，自然有不同之點：即民族之獲取經驗遲緩而艱難，而兒童的教育，則有完備的環境、組織的材料、活動時，又有指導者，步步便於生長，到成熟時，經過了這程序，自然置身於時代的最先列。但這不同之點，並不抵觸我們的結論：即教育是生長，是一個歷程，其中各種的欣賞、目的、理想，均漸漸地發展着，擴張着。」

他以爲每種事物都有兩種價值：一爲工具（或手段）價值，一爲內涵（或自身）價值。教育的價值，有待於比較，所以比較的，當然限於工具價值，即限於目前與將來目的的關係；至於內涵價值，並無比較的標準。又主張教育爲個人加入於社會團體的一種歷程，因提出教育價值之「社會性的標準。」以爲一切科目、課程、教材等之決

定，須視其能否裨益於學生對於社會環境之了解以爲標準。

平民主義的思想，在實用主義的教育說中，占着重要的地位，故波特特別提出這個問題來討論之。其主要的論點有四：（一）往時平民主義只限於政治意義，現時平民主義，須成爲社會的平民主義，門戶須澈底開放，以便奇才異能確有機會的平等。（二）教育不能必然地增進平民主義；因教育爲一種工具，可受許多主人的驅使，亦可用以鞏固一階級的利益。（三）人人所能享受的教育，不即是平民主義的教育。（四）真正的平民主義，必以個人爲他自己的目的，而使他能在智慧上感情上參與人們的生活——這就是「金律」（指耶穌說以己所欲的施之於人）的表現。同時共同的樂利，能超於個人的樂利之上，則個人漸趨於人類化，而能向着平民主義，依着生活擴張的需要，逐步地適應。

教育的價值，在視牠所培養的理想如何。理想爲個人生活的性質所由決定及世界所由變動的勢力。人之所以異於動物，便在於理想之有無。單就性向上看，人和動物沒有分別，但如我們注意到人類對於他自己的行爲與慾望會加以思想、分析、抽象的作用，那就和下等的動物有顯然的不同了。我們從具體的經驗中構成概念，而以概念來分析各種情境，以尋求其意義；又易概念爲理想，以指導自己的行爲。這種理想，代表我們所要實現的價值或志趣。理想的發展和自我的發展，只是一件事。自我的內容，即爲我們所企求的理想充塞着。自我不是一個靜止的東西，沒有固定的分量；不是一個遺傳，而是一個創獲。他一方伸張，一方減縮，不絕地在創造中。理想之指導行爲，有二種法子。一種是以思想去抉擇理想，一種是不假思想逕依照固有的理想去動作。前一種是把理想當作活動的，

變化的，後一種是把理想當作固定的，無變化的，而我們所要採用的，當是前者，而非後者。要之，理想是助人思想的概念而非思想之替代。如把理想當作現成的固定的，那發展就阻斷了。如把理想當作分析情境的一種工具，就能啓發新見地，而這種理想也擴張了。

教育上所要培養的，即爲上述富於活動性的理想。又理想須適合於「社會性的標準。」理想的發展，如能適合於這種標準，就可以使教育有裨於民主主義之完成。所以真實、服從、忠心等德性，如發生於合作的精神與個人對於共同福利的責任觀念，那就與僅事嚴格的遵守規律大異。學校要養成這種德性，應當有共同合作的活動，使每人作一部分的貢獻，負一部分的責任。

波特由理想的性質的考察，進而討論教育的本質，以爲教育是一個工具，可叫牠聽從許多的主人，可用牠實現多種的目的。發展正當的目的，必須有正當的教育指導。若把目的當作固定，把課程當作自然能實現目的，那就重蹈舊時官能心理學的謬轍。所異者，官能心理學派，以各種不可思議的能力屬之心，而此則屬之課程而已。結果當然不能如願達其目的。既然不能達其目的，而又不去改組教材，變換教法，仍舊添新課程，以修補舊機械，如中學要教授節儉、勞工神聖，服從法律，敬重父母，愛國家，無論什麼時候，教育的效果一有虧缺，即有一個新運動起來，鼓吹一種新課程。教育的形式愈繁，教育的真意愈混了。

關於心靈或智慧的解釋，最重要的有三個學說：一爲心靈實質說，認心是一種本體，是一種實質，是一個物。此說歷史很長，影響於教育的目的和方法上很大。二爲意識狀態說，認精神生活爲「意識狀態」之流或總體。精神

作用，是繼續不斷的經驗，如視、聽、觸、想像、記憶等等。這些經驗，不附麗於何物，但因緣於腦而得腦的維持。此說於教育上也有很大的影響。三爲意識即行爲說，以爲意識非爲一種東西，而是一個機能或行爲，不斷地向着環境作反應的作用。反應，是流動的性向之聯絡，非爲既成的事實，而是時時在着變化的歷程。故意識的生活，是一個不斷的改組，每一時間是一轉變，每一適應是他適應的階梯。波特認前二說，都不能給我們對於心靈或智慧問題以圓滿的解釋，惟最後的一說，是依據現代科學的基礎，才能給我們以圓滿的解答。此說對於教育上的影響很大。由此機能說的根本觀念，至少可使我們深信教育沒有固定的最後的目的，而是不斷地在着變動，擴充的。又如傳統的文化教育說，把心靈當作分離的存在，可在日常生活以外去培養。波特認爲此種教育理想，保持階級的觀念，漠視人生的正當事業，而最足以阻礙共同生活——即平民主義的理想——的發展。由意識即行爲說的見地看來，當然是不對的。

波特以爲從前的教育學說，多爲哲學主義之應用，而在今日，教育漸與哲學分離。分離的最大原因，爲科學與科學方法的發達，開闢了教育的研究的一種新境地，如教育心理，教育行政，教育測驗及統計學等。惟哲學的任務與科學的任務根本不同，而其不同之點，在教育上尤爲顯著。正式的教育有從根本上研究教育目的之必要，而目的的問題，則非科學所能爲力。波特又認爲偏重統計方法、測驗及應用的結果，足以隱晦理想與欣賞的意義。專在節目上圖成功，則有忽略大綱的危險。故他研究的結果，認科學方法在教育上固屬重要，而哲學在教育上更爲重要。

## 第四節 克伯屈的教育說

克伯屈 (William Heard Kilpatrick, 1871-) 以一八七一年生於美國喬治州白原 (White Plains, G.) 地方，卒業於該州林塞大學 (Mercer U.)，先後擔任公立學校教師及校長等職，又任母校數學教授多年。旋復肄業於約翰霍布金大學 (Johns Hopkins U.) 及哥倫比亞大學 (Columbia U.)，自後即在哥倫比亞大學師範院擔任教育哲學教授，以迄於今日。一九二七年應中華教育改進社之聘，來華講學。除所著論文，散見各雜誌外，他的重要著述，有下列數種：福祿培爾幼稚園原理 (一九一六年)、設計教學法 (一九一八年)、教育哲學綱要 (一九二一年)、教育哲學探原 (一九二三年)、教育方法原論 (一九二五年)、教育與變動的文化 (一九二六年)。克伯屈以提倡設計教學法而著稱，故人多視他為教育方法論者，其實他不僅為一教育方法論者，而且為一教育哲學者。他的教育說，可以說是以杜威與桑戴克二人的思想為基礎，而形成的。其哲學的基礎，得諸杜威，方法論的基礎得諸桑戴克。茲根據克氏所著教育方法原論一書，約述其思想的大概於下。

教育方法原論一書，如他的序中所說，其目的「不在說明教學的方式，而在討論其所依據的原理。」其基本的概念有二：一、任何年齡的個人，對於刺激的動境，皆能作多方複雜的反應，而教育必須統馭這些反應而改善之；二、在多方複雜的反應中，何者為個人之所取擇，何者為個人之所保持以成其品性，則視其意向或態度如何。故教學法不僅為兒童如何學習拼法，默讀等的問題而已，還有更廣的意義存在。廣義的教學法問題，在如何制馭兒童



生活的環境，使能充分運用其最美的才性，如何指導其經驗，使能獲得最良的知識、態度、習慣與技能。

教育卽生活，而非預備生活，這是杜威教育哲學上的根本見解。克伯屈既受杜威思想的影響，對於生活這一概念自亦十分重視。他以爲教育爲生活之重新組織，不僅在滿足現實的生活，同時要創造未來的生活。

教育的主要對象爲兒童。兒童不僅爲能動，且能自己決定目的，實現目的。他說「兒童醒來，卽自然地不斷地活動，他們自己定立目的並努力於達到目的。欲兒童全不作事，實不可能……我們的責任，在供給良好的機會，使他們接受外來的刺激，並使有機會反應，然後再將他們最良的活動的刺激，引伸之而向前發展。」

學習與生活有密切的關係。生活的內容以學習的進展而豐富。故學習爲生長的。其生長的程序，克伯屈以「見」「願」「能」三字表示之。學習者對於任何經驗，在外表與內觀上，在態度與欣賞上或在控制的方法上，有生長卽屬有價值。所謂外表與內觀的生長，是指學習者現在對於某事物的可能性及意義，較之以前見得多或見得透澈而言。態度與欣賞的生長，卽由於學習者對於外表與內觀有較廣較深的觀察，並有新價值與新興趣；亦卽由於有新事物爲評價的對象，用新方法以評舊事物。學習者，既富有異於以前的興趣與評價，故時機一至，卽願動作，並增加控制的方法。對於所見到所願爲的事情，有較好的能力使其實現。兒童生而自動，且自動不息，欲生活豐富，卽時時須在此三步驟中，輾轉求進步，所以學習與生活相終始。

教育隨社會的變遷而變遷，近世科學進步，以後的變遷將更大。課程在適應變遷的社會生活。每種課程多屬適應其所處的環境之一種特殊的工具。鄉村學校應有一種適應其環境的課程。小城市，大城市以至各地的學校，

亦當有適應其各種環境的特殊課程。學校的責任，在爲兒童準備變遷的生活。決定課程時，一須注意兒童當前的教育的需要；二須注意與兒童生活聯絡的一切教育可能性，設法而利用之。故最良的學校，即是使兒童的經驗有最良效用的學校，而課程的優劣，即以其是否可指導行動爲斷。

課程的內容既隨時代與環境的變遷而變遷，則教學的方法，自不能固定而不變。惟舊日教育者的所謂方法，多指各科特殊的教學法而言，對於整個的人生無關，因而教育的效率甚少。克伯屈則竭力提倡廣義的教學法，即教學法之廣義的問題。他的所謂教學法之廣義的問題，即在如何處理學校、兒童以及一切事件，使兒童於其中發育得最快而又最好。詳細的說，教學法最重要的目的，在養成學生對於人生的良好態度，並時時增進其人格。至於各科學習的機械方術，雖不能完全廢棄，但比較起來，究竟是末枝。

欲達到於生活中學習生活的目的，最要的方法是設計法。設計法的要素有二；一爲有目的的活動，一爲同時的學習。前者對於一切活動能自知其用意所在，而爲有系統的計劃，後者於活動時以人生的整體爲對象，而爲統一的學習。設計的種類有四：一爲生產的，以生產爲目的；二爲消費的，以享用爲目的；三爲問題的，重在解決問題；四爲訓練的，重在技能之練習，或稱爲特殊學習的設計。前三項爲團體的活動，後一項須有個別的訓練。故在克伯屈看來，個別教學的道爾頓制，只在第四種設計中認爲有相當的價值。

學校實施設計法，對於舊日學校各方面都須變更。其步驟有三：一、教師須參觀他校之實施這方法者，並詳細考察牠的基本原理，而切實地比較設計教學與非設計教學的結果。二、逐漸減少呆板的機械的授課時間，而以之

爲自由學習的時間，以訓練學生的自動習慣。三、以課外活動不時替代上課。經此三步驟，始可實施完全的設計。

## 第二十七章 實驗教育學思潮

### 第一節 實驗教育學發達的原因及其重要的概念

實驗教育學 (Experimentelle Pädagogik) 的名稱，始於蒙伊曼 (Meumann)。他在一千九百〇一年主張對於兒童的學習及疲勞的問題，宜採用實驗的研究，稱之曰實驗教育學。一九〇五年由蒙伊曼 (Meumann) 拉伊 (Lay) 二人發刊實驗教育學雜誌，自後更由他們相繼出版了實驗教育學專著，於是實驗教育學這一種學問方才具體地成立了。到了今日，發達到美國，而它的內容更益充實，它的組織更益完備。

關於教育之實驗的研究，在裴斯塔洛齊的教育思想中即已存在了，如他主張以直觀為一切教授的基礎，及從實地上試驗教學法諸點，都得視為實驗教育的初步。其他如赫爾巴特、福祿培爾等的教育思想中亦可以見到實驗教育學的萌芽。但具體地成爲一種學問，卻爲最近的事情。至其所以發達的原因，有下列三點：第一、實驗教育學發達的根本原因，在受實驗心理學的影響。自十九世紀中葉以降，自然科學的研究，逐漸使用實驗的方法，而心理現象的研究，亦受此影響，拋棄形而上學的之內觀的說明，而應用實驗方法，統計方法及實驗的事實，確立客觀的法則。於是而有所謂實驗心理學之產生。而實驗教育學，則可以說即應用此實驗心理學而發生的。但實驗心理

學，又因生理的心理學，精神物理學，動物心理學，變態心理學及兒童心理學等之發達，而受到間接的影響；同時實驗教育學，亦因這諸種心理研究的進步而大受其影響，就中如兒童心理之實驗的研究，尤足以促進其發達。

其次，促進實驗教育學發達的直接原因，爲十九世紀末葉學科負擔過重的問題。十九世紀初期，新人文主義的教育說力主人格調和的陶冶，而增加了種種的科目，其結果，兒童多陷於顏色蒼白，神經異狀；於是各國學者，或由精神病學的見地，或由醫學、生理學的見地，用實驗或統計的方法，而作客觀的研究。其後更將這研究法，應用於普通兒童精神疲勞的測定，遂成爲實驗教育學的主要部門。

實驗教育學雖採用各種科學研究的結果，然其所以成爲獨立的科學，而不爲應用心理學者，則以其能由教育的見地而運用之，如關於兒童身心的問題，由實驗的方法而研究之，依其結果，歸納地確立教育上的原則。

實驗教育學發達的原因，既略如上述；至其根本概念卻殊難把握。試一檢查各種教育辭典，關於實驗教育學的解釋，便可看出許多不同的見解，或顯著的相異的內容來。有的極偏狹地解釋實驗教育學，以爲這是由於將心理學的實驗應用於教育事實上併採用其他補助的方法而成立的。所以實驗心理學，實驗兒童學，精神作業之實驗的研究等正爲其基礎的學問。又有的極廣泛地解釋實驗教育學，以爲這是經驗的教育學，於教育之經驗的事實探求中而發展着的。又普通將教育的實驗分爲二種：一種是將心理學的實驗室的方法應用於部分的教育事實上，一種是將其應用於全部的教育事實上，即實驗學校中的廣義的教育實驗；而實驗教育學的領域，有的主張只限於前者，有的主張包含關於教育學的實驗的一切，而其明確的界限，則殊不可得。德希拉（Deuchler, G.）將

從來實驗教育學這個名稱底下所包括的內容分析爲以下的六種。

(一)爲兒童及青年期的心理學。這是由個體發達的見地而考察的，而屬於一般心理學的一部門。

(二)爲特殊意義(爲教師用的)的教育心理學，這是由教育教授的觀點而特別重視有意義的事實原則的，仍屬於一般心理學中的一部門。

(三)爲用以證斷心理的機能及影響之心理學的方法及技術，屬於應用心理學的一部門。

(四)爲學生心理學及教師心理學，即今日普通所稱的教育心理學。這是由一般心理學的態度以考察學生及教師的活動及生活的；但其中不僅是心理學，乃以學校兒童爲中心而綜合醫學、生理學、生物學、衛生學、人類學及其他的學問等而構成的。

(五)爲最廣義的所謂教育全事象的心理學。但這非一般心理學所處理的，而欲闡明教育事象的特殊性及全體性的，這其中包括有兩方面：一是當作個人心理學的側面之「陶冶心理學」，二是當作「教育精神」的研究之社會心理學的、歷史心理學的、民族心理學的性質之狹義的「教育心理學」。

(六)爲狹義的實驗教育學及教授學。即由實驗的方法可得而決定之形式的及內容的目的、規範、作業法、制度組織的形式、教授方法等之總稱。

但據德希拉的意思，上述第二種特殊意義的教育心理學，完全非實驗教育學的領域，又第一種兒童及青年心理學與第三種含有應用意義的教育心理學只認爲實驗教育學的補助科學，而置於實驗教育學以外。而真正

爲實驗教育學的內容的，則爲第四生徒及教師心理學，第五教育心理學中屬於個人心理的範圍之陶冶心理學及第六狹義的實驗教育學三者，而總稱之曰「實驗的教育科學。」

以上德希拉對於實驗教育學的領域的勘定，雖不能說十分妥當，但他能由教育或陶冶的見地將從來駁雜的研究內容與多義的概念加以統一整理，獲得一個概括的概念，那不能不說是他的功績啊！不過以上所說僅及其一般的內容，如欲明白實驗教育學詳細的主張，當一考其代表者的意見，其可以爲這思潮的代表，除蒙伊曼、拉伊外，尚有桑戴克（Thorndike）韋特（Judd）等，茲分別略述之。

## 第二節 蒙伊曼的教育思想

蒙伊曼（Ernst Meumann, 1862-1915）以一八六二年八月二十九日生於德意志，始學神學，後又在來比錫大學從馮德研究心理學，一八九七在沮利克大學（Zurich U.）爲員外教授，一九〇〇年升爲正教授，一九〇五年後又歷任哥尼斯堡（Koenigsberg）哈拉（Halle）來比錫諸大學教授，一九一一年又轉至漢堡大學，於其地創設少年研究所，從事於少年心理的研究，一九一五年四月二十六日以肺病死去。著作有兒童的語言（一九〇三年）、學習的經濟及技術（一九〇三年）、家庭作業與學校作業（一九〇四年）、知性與意志（一九〇八年）、實驗教育學講義（一九〇七年）、實驗教育學綱要（一九一四年）、美學系統（一九一四年）、現代美學入門（一九一〇年）等。

蒙伊曼以爲教育學有二部分：一爲敘述的說明的教育學，一爲組織的體系的教育學。前者在記載說明教育事象之基礎的事實，與一般科學同具有普遍的性質。後者則反之，將那些事實的知識與一般教育的概念結合起來，而加以組織。且須依據時代文化的狀態及國家社會的情狀而決定之。而實驗教育學則屬於前者，單以記載說明爲目的，故常有普遍的性質。但實驗教育學不能改造從來教育學的全部，祇能補救其缺點。從來教育學對於教育事實的研究，及關於組織的部分，材料的研究殊不注意，每有妄下獨斷的，想像的斷定之弊，欲矯正這弊端，而獲得判斷上確實的基礎，不可不行實驗的客觀的研究。

他又以爲實驗教育學的價值，非存於實際上有用的規定之確立，而在闡明教育的處理的理由。普通都以鍛鍊知識陶冶德性爲教育的任務，其實這是錯誤的。由實驗的研究的結果看來，兒童身心的作用，與成人大不相同，以鍛鍊成人的事實而鍛鍊兒童，當屬大誤。在成人固以鍛鍊其已存的能力而期之於完成爲滿足，而在兒童，則一方宜使其獲得現在未備的能力，一方宜使其粗疏的心的活動變爲簡易的作業；故教授不可不以助長完成此事爲任務。而實驗的研究，即所以改進教授法，而獲得確實的基礎的。因爲由實驗才得以明白兒童心的收容的階段。故實驗教育學，精確地說，應名爲經驗的探究的教育學。但這科學又極重實驗的研究法，欲以此而根本改造教育學的。所以名之爲實驗教育學亦無不可。從來教育學對於事實的探究，很不注意，而實驗教育學則專從事於系統的事實的探究；藉這部分的補充，而謀全體狀態的改變，教育上的規範及法則，或可因此而構成。但宜審慎從事，措置周詳，不可以粗疏的研究，遽下確定的判斷，而招人的懷疑。



那末，實驗教育學的研究領域究竟是怎樣的呢？據蒙伊曼的意見，可分爲七個部門。第一爲兒童在學校時代心身發達的研究。關於這一部門又可分爲四項：（一）研究兒童心身發達的過程的狀態。（二）確定兒童的心身發達的關係。（例如身體器官與精神的能力之間於發達上的關係如何。）（三）闡明各年齡兒童的特性，通性及典型的性質，研究兒童心身的全組織逐漸接近於大人的特性的情形。（四）各年齡相當的標準兒童與這標準不相當的定型兒童之區別，卽早熟兒及低能兒的特質論。

第二爲各種精神能力的發達的研究。所謂精神能力，是指覺官知覺，表象作用，記憶力，抽象力，思考力，感情意志的作用等而說。在兒童，這些能力非同樣發達的，例如某種能力，只有在某種年齡才能進步，在他種年齡即將停頓。而且各個能力有最適宜的發達的時期，在這時期，他種能力將因此而一時停止發達。

第三爲個性的研究。實驗教育學，若只是研究兒童一般的發達或其異常的發達，則關於兒童的發達將不能獲得充分的知識。所以不能不考察各個兒童的個性，以補充此等發達的研究。這個性的研究，成爲解決一切教育上的問題之重要的基礎。

第四爲稟賦（知力上的個性）的研究。在今日，個性的研究之外，稟賦卽知力上的個性的研究亦關重要。

第五爲學校事業中兒童的勞作的研究。關於這一點包括以下諸問題。（一）分析構成兒童的心身上的勞作諸作用，於其中研究利益的條件與不利益的條例。（二）學校勞作的精神衛生學成爲一獨立部門，因爲一切的勞作必附隨衛生的方面，精神上的勞作，與身體上的勞作同樣地要發生疲勞。但精神衛生學不可與學校衛生學混

同。(三)明白兒童對於各學科的關係。例如兒童的勞作在學校中優良還是在家庭中優良等問題，都極關重要的。第六爲兒童如何學習的研究。以上五個部門爲實驗教育學的基礎部分。此外關於固有的教授作用的研究亦有附加的必要。這爲兒童如何學習各學科的問題，簡言之，即爲兒童各科的學習法。

第七爲教師的勞作法的研究。這就是教師教授各學科應如何勞作之規定。換言之，即爲各科教授法。

實驗教育學的研究法有種種：第一爲舊的兒童研究法，訴諸自己的想像而建立兒童的生活。盧梭在愛彌兒中所記述的方法即爲這種方法。但蒙伊曼不滿意於這方法。因爲兒童的性質與大人的性質完全不同，若欲以大人的想像描寫兒童的性質，勢非陷於謬誤不可。但這方法亦不能完全廢棄。惟瞭解兒童的特質時，須使自己先爲一個兒童潛入於兒童的心中而觀察之。

第二爲由回想自己的幼年時代搜集材料的方法。這方法若用得適當，則對於教育上的諸問題可以作系統的研究。特別是當用直接觀察不能十分明白兒童的精神生活時，例如當研究道德的感情或宗教的感情這類情形生活時，這方法最爲適用。美國斯塔巴克 (Starbuck) 教授曾用這方法作宗教心理的研究。即對多數人徵詢其入教時的經驗，以此爲基礎而研究兒童的宗教生活，而獲得重要的結論。但這方法有個缺點，即幼年時代的回想容易錯誤。惟如能蒐集非常多數的材料，則當能補救此缺點。因爲比較各個的材料而明白普遍的現象，個人的錯誤遂得以消滅。

第三爲比較的發達史研究法。這方法是欲由比較所有有機物特別是動物及人類間的精神發達，更比較各

民族及各地方的兒童的發達，就兒童的言語及圖畫等而製作一般的發達法則的。採用這方法的心理學者，在英國特別多，在德國則有格魯斯（Grubb），這方法的優點，在使兒童的發達現象與其他的發達現象發生關係，而能獲得一般的立場。惟實施時極為麻煩，且不容易獲得精確的結果，故在教育學上亦不能算是很有有效的方法。

第四為蒐集兒童的成績的方法。這是為研究兒童的精神發達起見，蒐集精神上及心身上的許多成績，而加以比較、整理，以期明白精神上的進步的。如兒童的圖畫、手工、信札、故事、唱歌、遊戲等，為兒童的自發的精神活動的表現，把這些東西蒐集起來，很足以做研究的材料。這方法的直接目的，是屬於心理的，即欲依據兒童的成績以明白精神的進步，但同時並能獲得教育學上及倫理學上的意義。

第五為以兒童的直接觀察為基礎的研究法。其中又有種種的方法：（一）質問紙法。例如要想研究同情心的發達，則將所欲征詢的問題填寫在質問紙上，分給對於這些問題有興趣的許多人，請他們把直接觀察所得的結果寫出來；於是乃依據所得的材料作統計的研究。（二）日記法。將兒童發達的全般或某一作用的發達，從始至終（成熟期）逐日記載下來，然後乃施以「出現統計」與「複現統計」。所謂出現統計，即統計兒童的各種精神作用最初出現於兒童生活中的時期。而這些精神作用一旦出現了之後，再有幾度的複現，把牠統計起來，這就叫複現統計。（三）學校設置個人查定簿，調查各個兒童的精神狀態與發達。（四）心誌學的方法。這方法，對於觀察個人及其特色上大有幫助。所謂心誌學的方法，是將個人的特性及其與此有關係的一切生活條件由各方面很完備地蒐集起來的一種方法。

第六實驗法（觀察中的實驗）實驗的本質有三：（一）對於所欲研究的現象不待其起來，而由實驗者的意見而招致之。（二）實驗者由科學的見地對於研究的過程有計劃地使其發生變化。（三）將所欲研究的事物或過程施以量的測定。

又實驗教育學區分實驗的種類爲三：（一）兒童心理的兒童學的實驗。這種實驗因其是由心理學上（或精神物理學上）分析兒童的精神作用（及其身體的平行作用）的，所以有訴諸實驗心理學的研究法與手段。但那決不止於應用心理學，由所謂教育的見地研究兒童的結果，也能產出新的方法或手段（尤其是裝置的方面）來的，那反而於心理學上有不少的貢獻。（二）教育學及教授學上的直接實驗。卽就各種的教育教授的方法試以數量的比較，由此而選定最適於目的者，並說明其理由的一種方法。其中又有分析的實驗與綜合的實驗之別。例如國語中綴法的教授方法，將其劃分爲數個部分，再行分解與其相關的各個精神作用，這叫分析的實驗；反之，將其部分的方法，與精神作用各各結合起來，施以數量的研究，這叫綜合的實驗。（三）陶冶實驗。這是綜合的實驗之一種，欲於嚴密地統整了的事件之下研究陶冶法的效果，由此而確定最有效的陶冶的手段，並明白個人的陶冶能力的。

### 第三節 拉伊的教育說

拉伊 (August Lay, 1862-1926) 以一八六二年七月三十日生於德國普拉意斯高培庭根地方的農家。一八

七六年入師範學校，畢業後暫時擔任教員，後又入工業大學，修習數學及自然科學，一年後，又轉入夫賴堡大學，就魏士曼 (Weismann, A. 1834-1914) 研究博物學，就黎爾 (Richl, A. 1844-1924) 研究哲學，嗣以患病，未至畢業，即中止，自一八九三年起擔任師範學校校長及教員等職，垂及三十年之久。著作有理科教授法 (一八九二年) 算術初步教授法 (一八九八年) 行動學校 (一九一一年) 實驗教授法 (一九〇三年) 實驗教育學 (一九〇八年) 教育學教科書 (一九一二——一三年) 心理學教授之革新 (一九一四年) 國民教育——教育學之革新 (一九二一年) 等書。

據拉伊的意見，所謂實驗教育學，在法蘭西皮內 (Binet, A.) 等稱為新教育學，在美國，則指荷爾 (Hall, S.) 等所主張的精神科學的研究，即用實驗統計及系統的觀察來解決教育上諸問題的一種方法。於這樣的研究之上，由哲學的規範與生物學的原理而構成教育學的全組織，即為實驗教育學的任務。

這實驗、統計、系統的觀察與生物學的及哲學的基礎是相互關係，同使教育學進步與發展的。而這生物學的原理中又包含着許多的小原理：第一為生活團的原理。各生物，各個人以及各個兒童都得視為生活團中的一部分。兒童為自然及社會的二種生活所結合的世界的中心。兒童的生活團其屬於自然一方面的，有地勢、水利、氣候、動植物等；其屬於社會一方面的，有同一種族的鄉土。據民族學說人類身體的發達，非但受制於社會生活，而且不得受環境的自然生活的支配。換言之，非但那以政治及宗教等為結合要素的民族習慣，文學等足以支配人類身心的發達，此外如風土、氣候、生物等，也為其發達的重要條件。所謂人類，即為其所居住的土地的產物。教育的生

「活團發達的程序，發端於家庭，逐漸擴充到地方、國家、地球，最後則以擴張到最廣大最包括的生活團——萬有為理想的目的。

第二為行動及反應的原理。從生活團的分子及兒童自己的身體所發生的刺激影響到兒童，而兒童如其實際的狀況而反應之於反射，本能、意志的形態上，這叫做「反應」的活動，分開來說，則為刺激——整理——發表這三個要素；這三個要素的統一，便叫「行動」。上述兒童與其生活團間的相互作用，是從行動而成立的。換言之，構成反射、衝動及意志行動的全體或生活的材料——為教育上不得不加工的材料，都由行動而成立的。

第三為發達的原理。所有反射、衝動及意志行動，為最單純的生理基礎，具有統一（印象——整理——發表）的器官。兒童的行動，是逐漸地完成的，他們的行動器官及其統一的身心，是從最低級的逐漸變成最高級的。這樣的成長變化，便叫發達。

第四為稟賦及遺傳的原理。人類的身體與精神所以能為不絕地發達者，係以先天的素質及稟賦為基礎的。第五為變態的原理。人的未成熟的形式，是表示各個發達的階段，而各個階段因皆具有獨立的價值與特有的任務，所以不得不視為各具有特殊的教育的目的。

第六為同化的原理。由遺傳所獲得的特性及後天的反應與新起的反應之間，是要發生同化作用的。

第七為相互作用的原理。如日常的經驗所表示着的，凡人間最完全的事物的進步，什九都由其生活團的分子而決定的。土地、水、光、空氣、動植物及人類，其影響及到兒童的方面，而兒童則對於這些生活團起了反應的作用。

這兒童與生活團間所發生的作用，叫做「相互作用」，如其所處的生活團爲善的，則便足以改善其人。

第八爲分化的原理。即身體的及精神的反應與其關係，於其發達過程中是要分化自己的。這樣，各個的作業才能完成。

第九爲週期律的原理。即精神及身體的發達過程是取週期律的。

第十爲衛生的原理。即身心的發達是無害於健康的。

這十項是生物學的原理，爲教育上所不可不注意的。

但教育，只依據生物學的原理，尙不完全，不得不有待於哲學的指導。因爲教育是自然的，同事又爲文化的之故。人的發達，什九是依據生活團之自然的及社會的二方面之發達。因爲生活團的發達，對於素質的發達，或促進之，或決定之，或爲有利的影響，或爲有害的影響，其間含有必然的關係。這合於計劃的影響，我們稱牠爲發達的指導。欲爲這發達的指導，一方不可不知道身體及精神的發達，他方不可不知道人類及生活團的完全化的目的。又不可不負有從人類的發達的研究以促進教育的各階段的目的研究的義務。

教育者，不可不從自然科學及文化科學的正確的概念規定指導點，又不可不離開個人的欲望與需要，遵從那一般地必然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，可區分出文化領域、價值領域及教育領域的三個不同的領域來，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	健康及國民的教育
經濟	經濟的教育	節約（以最小的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	倫理的教育	善
宗教	宗教的教育	聖

文化領域及教育領域中諸類的統一，與指導點的價值中諸類的統一相一致時，前者為宗教，後者為聖。由此，則知拉伊的所謂教育，是人的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。又教育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。

拉伊把教育學分為三種：第一研究人的素質稟賦的，叫做個人教育學，第二研究自然的影響即生活團之自然的方面的，叫做自然教育學。第三研究生活團之社會的方面的，叫做社會的教育學。他的實驗教育學，開首便依着這二方面而說的，其次則記述刺激、整理、發表三方面的心理，最後則舉出關於各科教授之實驗的研究。

既如上述，刺激、整理、發表三者之統一為行動，而以行動為中心的學校，則稱為行動學校（Tatschule）。這種學



校，是拉伊因批評當時流行的勞作學校而主張的。（廣義地說，行動學校亦得視為勞作學校之一派）其根本原理，一在於肌肉運動主義。據拉伊在行動學校一書中所述：人生為適應外界刺激之反應的機關，而教育呢，則在使人適當地感受外界的刺激，而於內部整理之；整理之後，更使之為適當的反應。故他竭力主張實地教授上，宜適用感受、整理、發表的三階段。以為感受外界的刺激，而適當地整理之，發表之，才得為確實的知識，而教育的根本原理也在於此。捨此直觀、整理、發表外，殆無教育之可言。又教授上共通的原理，亦不外觀察、實驗與發表，無論何種學科，宜以觀察為主，而加以實驗，更進而發表之。因為人生的本質，為刺激之反應的機關，如能適當地反應外界的刺激，便能成為完人。但欲適當地接受外界的刺激，不可不用直觀，欲適當地整理外界的刺激，不可無實驗，欲為適當的反應，不可無發達的順序。

#### 第四節 桑戴克的教育思想

桑戴克 (Edward Lee Thorndike, 1874-) 以一八七四年八月三十一日生於美國馬薩諸塞 (Massachusetts) 州，一八九五年在衛斯力揚大學 (Wesleyan U.) 畢業後，又在哈佛、哥倫比亞諸大學繼續研究，得碩士、博士學位。一九〇一年為哥倫比亞大學助教，講授發生心理學及教育心理學等課，一九〇四年升為正教授，直至於今日。著作甚多，其中有關於動物心理學、兒童心理學的，又有關於精神測定的，而以關於教育心理學的為最多。舉其要者如下：教育心理學（一九〇三年）教育心理學（三卷一九一三——一九一四年）教育（一九一二年）算術心理

學（一九二二年）智力測驗（一九二六年）教育原論（一九二九年）等書。

桑戴克的教育說，係以直姆斯（James, W.）的心理學為基礎而形成，為一種的心理學的教育說。若就其哲學的基礎說，似應歸入於實用主義的教育學派，但其所主張的教育方法，偏重於實驗、統計、調查那一方面，頗多與蒙伊曼的意見相同，所以又得列入於實驗教育學的系統中。他在一九一二年出版的教育及最近出版的教育原論二書，為其代表的教育學的著作。以前出版的三卷教育心理學的重要內容，大體都已包含在這裏邊。茲根據教育一書，略述其重要的概念於下。

桑戴克以為教育是與行政衛生醫藥事務管理同性質的東西，是以對於人類間的變化之引出與預防為任務的方術之一種。換言之，教育是變化之引出與預防。因而人，廣義地說來皆是教育者。即凡具有一種動作能使他人發生什麼變化的人，皆為教育者。教育所處理的變化，主要的是關於知能、品性及熟練等方面的，而身體上之物理的化學的變化雖不包含在內，但在實際上，精神上的變化與物理的化學的變化之間的區別，只為研究的便利起見，並無截然的界限，生理學、心理學、社會學等，同是貢獻於教育科學的。他又以為在廣義上說，其人的教育，與其人的人生是同一性質的。欲從人生當中消除誤謬、不正、不幸、愚鈍等，不得不依賴善良的教育。人如欲適當地變化藝術或工業時，不得不先變化自己，與此同樣道理，人在提高活動時，即在提高教育。

桑戴克以為一切的價值，是依存於欲求。善惡、邪正、利害等，是有關於人的生活之滿足與否的。事物非因其有價值而愛好牠，卻因愛好而才有價值。例如完全盲目的人，當然不會說美的繪畫比醜的繪畫為有價值的。又所有

的人如同樣地給他以充分的衣食時，則節制不成其爲德，貪欲不成其爲罪惡了。價值或善，不外乎滿足欲求的一種力的意義。教育的目的，即在使人要求正當的事物，而獲得滿足，並能妥善地支配自然與其自身的一切的力。

他根據上述的教育目的，決定教育的任務爲下面三點：（一）增進善良的意志，即養成對人如對己一般的精神上的傾向。希望萬人獲福的要求，爲一切的欲求中最善者的一個。因爲這要求能使一切的人獲得滿足之故。（二）培養非個人的快樂，即非利己的快樂，例如愛好生產的勞動，愛好身體的健康，愛好善良的讀物或研究等都屬之。（三）除去那些足以發生不滿足的要求，即非合理的要求，如迷信及不良的嗜好等。這三者爲教育的主要任務，亦即爲教育的主要目的，欲達此目的，不可不博知世界的事物，培養制御事物的能力。

桑戴克把學習過程的問題與習慣形成的問題當作同類的東西。所以他在論述學習過程時，最先提舉習慣形成的法則。習慣形成的法則有二：第一爲練習的法則。教育或學習，是境遇與反應之結合，所謂練習，即在增強這兩者結合的程度。第二爲效果的法則。滿足的結果，足以增強境遇與反應之間的結合，不滿足的結果，則將減低其結合的程度。

選擇作用在學習過程中甚關重要，所以桑戴克對於這問題亦有詳細的論述。他以爲一切的行動皆依選擇而行，即由許多的刺激中選擇出某一個而反應之的。這其間又有二個法則：其一爲部份活動的法則。凡爲一個全體境遇中之一部分或其特別要素，或特別情態，都具有特別勢力的，所以任何反應，必與原始天性，或與練習法及效果法，或與境遇中的特別部分所結合而成。此種法則，即所謂部分活動的法則。更簡單地說，即凡反應可與境遇

中數種要素相結合，亦可與境遇的全部相結合。其二爲分解的法則。即說一個境遇中之各種微細原素，亦都能喚起一種相當的反應之意。當任何反應與各種境遇相結合時，其各境遇中之某種要素所發之反應爲一致，而對於其他的要素則不相同。於是我們可知此反應必屬於某種要素。所以無論何等複雜的境遇中，祇須有此種要素在內，必能激起此種反應。

桑戴克又就學習過程而論述由練習所發生的進步的狀態，即學習的曲線。這原爲其他學者實驗的結果，他不過介紹他人的實驗加以說明而已。其大意說：學習非一直線進行的，在開始時有顯著的進步，若達到某一期間，一時將陷於停頓的狀態，不再進步了；由此如能繼續練習，則當再有顯著的進步。這實驗是很有名的，著特在他的發生心理學亦曾引用之。最後他又討論學習進步的轉移問題，認爲甲種能力的進步，雖或足以幫助乙種能力的進步。但非絕對的，其轉移的範圍，甚被限制。

桑戴克因將教育解釋爲境遇與反應的結合，所以視教育的勢力極爲廣大。例如氣候、風土、動植物、居住、食物、政治、教會、學校、圖書館、家族、朋友、習慣、勞動、競技等等，都包含於教育的勢力中。因之，學校教育，不過爲廣泛的教育的影響中之一事件而已。當作教育的工具的人及物，除前述的事物外，尚有教師、兩親、講演者、記者、輿論等。其中爲學校教育的工具而大可注意的事項，是學校的教科。

教科的教育價值，頗爲複雜，非簡單地可以規定的。第一原則，教科的價值因教授方法而不同。同一的教科可以因教授之得法與否而發生很不同的結果，例如幾何，如教授得法，則足以培養兒童的推理力，若只訴諸機械的

記憶而教授之，即毫無價值可言。要之，教科的價值等於教授的價值，而教科自身卻沒有固定的價值。第二原則，教科的價值是複合的。每一教科的價值，是許多種類的價值之結合。所以要想判斷各種教科的價值，不得不視其所含的價值的種類及其對於全體價值的關係如何而決定之。

其次，對於如何的知識為最有價值的問題，桑戴克認為這問題，亦具有複雜性。因各人的要求非同一般的緣故。但要解釋這個問題，有幾個對立的立場。第一是現實對假想的問題。知識中有現實的與非現實的之分，就大體說來，現實的知識總比假想的為有價值。但在幼稚的兒童，那些非現實的小說及童話之類卻不能說全無價值。第二，在知識中應用的範圍有廣狹之分。關於原則的知識，包括許多不可應用的境遇，故其範圍廣，關於單純的事實的知識則應用範圍狹。而一般地說來，知識的應用範圍愈廣則其知識愈多。第三原則，在知識中間有應用的重要與否之分。即知識當中的對於人類的幸福有重大的關係，有的則比較差一點。在這場合，自然要選擇其最有用的知識。例如蒸汽機關的知識，比較製造帽子的知識，有更多的價值，關於道德的行為的知識，比較關於簡單的作法的知識更為重大。第四原則，以豫測力的大小決定知識的價值。將來的知識比較過去的知識為有價值。因為關於將來的知識，能豫測其對於將來的生活及成功有更大的應用之故。

教育方法中，最主要的是習慣養成法。所謂習慣養成法，即為欲令學生努力作最良的工作，俾其成為習慣，永遠保持其最良狀態的方法。桑戴克對於這問題，多引用直姆斯培因（Bain, A. 1818-1903）等的說話，共有法則三條：第一為刺激的法則。直姆斯培因的學說引申他的意義說：「在我們得到一種新習慣或捨棄一種舊習慣

時，務必十分努力去做。」簡單的說，即從事新結合（新習慣）必用全力與熱忱以赴之的意思。第二爲固定的法則。直姆斯說：「我們生活中的新習慣當未確實成立以前，決不可容忍任何例外的事件存在於我們的生活中。」培因則說：「千萬勿有一次失敗。」這便是固定的法則之意。第三爲反復的法則。這法則是蓋欲使習慣常常得到練習的機會。凡人既得習慣之後，即依其情形，堅執第一次與以後所得的各機會以運用這習慣；有時更可造作新機會以資其運用。此種反復練習的目的，無非要鞏固其趨勢，使此項習慣，日後實行起來，不必再費許多的心力。

由上述固定的法則引申出我們應該遵守的以下二條規則：即（一）爲養成一種新習慣開始進行的時際，管理必須特別嚴密，譬如教授外國語，在最初一月時，須靜聽教師的朗誦，學生不許先自妄讀一字。（二）爲養成思想的習慣時，第一次當先得準確，第二步則求敏速。

在教授習慣養成的事實中，還有四種通則須加記憶的。即（一）須以人力養成習慣，不可希望習慣自己成功。（二）將來必須破壞的習慣，目前必加謹慎。例如初級的英語課本中，每多於不發音的字母上加劃一線，以爲記號，這種習慣，非但徒勞無益，且多危險。（三）一種習慣，如能足用，即不必再養成他種習慣。例如算術中的除法記號，雖其寫法有種種，但我們對於除數無論其爲長爲短，莫好於都用同式的記號。且須用任何數目皆可適用的記號。（四）遇必要時，須養成特別應用的習慣。例如德語或臘丁語的形容詞，須隨各詞爲轉換，故須與各詞同時學習。

以上所述，不過爲桑戴克所舉的教育方法中基本的方法，此外尚有許多的方法，如分析法，歸納法，發表教學法，實驗教學法，啓發教學法，發問教學法等種種，不及一一備述。

桑戴克以爲廣義的教育，即爲「全人類的努力進行以改變人類。」這種廣義教育的效果，雖然不易測知，但確存在於人類間，而且具有永久的性質。大概一時代所產生的變化，在當時爲舊習慣所拒而不能穩固其勢力，必等到第二時期或以後，才易於成功，見出顯著的效果來。惟其效果，不寄託於人類生理上的遺傳，而固定於制度與文物中。

教育的效果既屬永久，而其內容又甚複雜，單就學校教育而說，欲施以精密的測驗，也甚非易事。桑戴克認爲要測驗教育效果，第一步須採用科學的方法，即訂定測驗的單位及標準。因規定初級的簡單標準兩種，作爲模範：一爲兒童書法的標準，一爲兒童作文的標準。測驗書法的標準，即選擇各種優劣不同的書法，而定爲 0, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 等分數。以毫無優點者定爲 0 分，其餘之略有進步者，則依其程度定爲 5, 7, 9, 等分數。此類作爲書法標準之字，祇須五六行，即可藉以判定。凡學生的書法，即就與此種書法標準相比較，其與何數相當者，即給予標準所定的分數。測驗作文的標準，亦由零分而漸漸增加。惟所定的標準，須異常顯明嚴正。77 分的作文，較 67 分的必有顯然優劣之分。47 分的作文，較 37 分的，必有明瞭差別之點。而定爲 94 分的與定爲 47 分的，須確有相差一倍的優劣。他以爲作文標準，苟有公平的目光，審慎分配，無偏無陂，則所定之 40, 60, 80, 等階級，用以測驗作文的優劣，亦與用磅秤稱量物體的輕重，功用相同。而運用此種標準，以測驗學生在某年級所得的進步，無異於此學生在某年級所得之體量、體高、肺量、脈搏次數等，可以確實量出其差別。

他又主張用調查統計等科學方法，以考察全部的學生事業。

## 第五節 着特的教育思想

着特 (Charles Hubbard Judd, 1873-) 以一八七三年生於印度，六歲來到美國。一八九四年畢業於衛斯力揚大學 (Wesleyan U.)，又留學德國來比錫大學 (Leipzig U.) 從馮德 (Wundt) 研究心理學。一八九六年得哲學博士學位，歸國後爲衛斯力揚大學哲學講師。後又爲紐約大學 (一八九六年至一九〇一年) 耶拿大學 (一九〇四年至一九〇七年) 心理學講師及教授等職。一九〇九年後爲芝加哥大學教育學教授兼教育院院長。著作有爲教師用的發生心理學 (一九〇九年) 中等學校的教科心理學 (一九一五年) 平民的學校系統及教育之科學的研究序論 (一九一八年) 等書。

着特本專攻心理學，隸屬於馮德的實驗心理學派；後又專攻教育，爲一純科學的教育學者。他對於教育，極重視客觀的考察，而不重形式的理論，排斥一般陶冶論，而主張適合於實際生活的教育。對於兒童心理則劃定各時期，精密地解釋其變遷的狀態，而作客觀的公平的研究。他所著的發生心理學代表第一期的教育論，也可說是他對於教育問題之心理學的應用。教育之科學的研究序論，代表他第二期的教育論，他在這書中認實驗及統計爲教育的主要的研究法，教育的研究，當儘採自然科學的方法。茲根據該書的第二十二章，略述其要旨於下。

據着特的意見，教育的研究，非科學的則不可，而科學的本質，不在結論之如何，而在方法的研究。科學方法，其初只適用於心的發展的問題，現在則將其應用於學校組織的各方面：例如學生的進級，學級的編制，校舍的建築，



財政的組織等，皆應用科學的方法，在實際上已見有很大的效果。

教育之歷史的研究，可分爲二種，一爲教育理論的研究，二爲教育實際問題的研究。前者爲個人的主觀的意見，因多文字的記載，故教材容易採取；因而教育史的材料，不外柏拉圖、昆體良（Quintilianus）、廓美紐斯（Comenius）、洛克（Locke）、盧騷（Rousseau）、裴斯塔洛齊（Pestalozzi）、赫爾巴特（Herbart）、福祿培爾（Froebel）等學說之敘述與論斷。但這些材料，對於現代實施上已少有影響。因爲過去的教育說，是以過去的事實爲根據，與今日的社會狀態，教育性質，大不相同的緣故。但後者是實際問題的研究，較前者更有意義，適合於現今的趨勢，試觀美國各學校中算術文法的發達，即足以說明現在進行的傾向。

師範學校的課程中以心理學爲必修的學科。百年前赫爾巴特即稱無心理的研究，不足以決定教育實施的方法。實際的教育家，常從心理學自身的發展中，希望牠足以幫助對於學校問題的解決。其後兒童心理學的發達，實足以促進教育方法的發展；例如課程及學校管理等問題，都可借此而解決之。

心理學與教育學的關係殊爲密切。心理學予教育學以確實的方法，例如記憶、學習、行爲、本性等研究的結果，皆足以助長教育學的發達；而教育學，即取這些心理的材料而逐漸發達之，自成一系統，成立所謂教育心理學。教育心理學，從心理學的研究法中取出兩種最有價值的方法，而應用於教育上。這兩種方法，即所謂統計法，實驗法。是合這二種方法，而研究教育的事實，可稱爲「科學的教育學」或「教育科學」。統計法，多用以研究特殊的個性。例如桑戴克曾用這方法研究雙生子類似的程度與非雙生子的兄弟姊妹間類似的程度，以定個別差異的意

義。實驗法的用途更廣，例如福禮門 (Freeman) 曾用精密儀器量度他人書寫短字母與長字母的速度。被研究的有年齡不同教育不同的各種人，且於各種情形之下試驗之。其實驗的結果，認為各人的律動，不論作大字或小字，均有定型並無變動。如技能增高，則其律動亦較勻齊而固定。統計法與實驗法從教育心理學上的應用，更進而應用於其他的教育問題。例如學生實際年齡超過學級年齡的遲滯現象，為最初應用統計法於教育管理上之一端，亦為最有效果的研究之一。普通兒童滿六歲入學，七歲進二年級，十二歲小學校畢業。但實際上調查，有滿八歲而尚在一年級的，有滿十歲，而尚在二年級的，全國調查，年齡與學年不平行的，實居多數，其結果，在義務年限中，未畢業小學而中途退學的，實繁有徒，教育學即應採用統計的方法，明白其原因，而謀所以救濟的方法。至於實驗法，則頗多用以為全班的試驗的。例如兩班的學生，擇智力學力相同者分為甲乙兩組。一班試行督學法，他班則否。逾若干時再測甲乙兩組的成績如何，以見督學法的效力如何。實際法又有用以為科目中問題之詳密的分析的研究的。例如研究讀法中教法對於成績（優劣與速率）的關係，書法中的動作，以及各種學習的歷程。又如學校的課程，與市鄉村的生活狀態的關係如何，亦可應用以上二法，施以精確的調查，用為改進之資。務使學校中所授的課程，與居民生活狀態有密切的關係。如不能適當配合，則往往所學不適於所用，決非實際教育之道。故調查二者的關係，亦為教育學的任務。

科學的教育學，除上述統計與實驗為重要的研究法外，近來又多採用精密的比較法，認此亦為重要的研究法。

關於科學的教育學的分部，約有三個標準：一、以事業而分的。例如行政人員的訓練與教師的訓練。同是行政人員中，又得分爲若干部分。二、以研究方法而分的。例如讀法、書法之試驗室的研究與行政問題之統計的研究等。三、以問題所屬的學校種類而分的。例如中學問題之類是。

科學的教育學，實爲一種混合的科學，其中包含有三種意義：一、用各種方法以搜集關於現在教育實施方法的起源、沿革、現狀及關於社會上需要的各種事實。二、以現在的方法，試以嚴密的測驗與比較，并用觀察及試驗的方法，以解釋學校的各種方法。三、將學校中所試行的方法與其成績作詳細的記載，更取其成績，用嚴密的比較法與分析法而評定之。要作以上的研究，應先將社會生活及爲教育的對象的被教育者加以詳細的研究。以此種研究的結果爲依據，然後科學的教育學才對於教育實施上有所貢獻，而能促其進步。

## 第二十八章 唯物史觀的教育思潮

### 第一節 馬克斯的教育觀

從來的哲學，特別是德意志的哲學，大都是偏重於精神的文化，而殆有完全忽略經濟生活之觀。這確是理想主義哲學的缺點。但在實際的英國，哲學者卻多注重經濟生活，凡稱爲學者，普通是兼爲經濟學者的。如斯密（Smith Adam），穆勒（Mill, J. S.）等，卽其代表者。自十九世紀產業革命以來，一般人對於實際上的生活問題，逐漸感到迫切，世界的經濟問題，逐漸趨於深刻化，更經歐洲大戰的重大變化，經濟問題愈益成爲重要，殆有成爲一切問題的中心或根本的傾向。因而，哲學上亦有將從根本上考察這問題的趨勢。新康德派的學者奈脫爾，首先把經濟價值放在一般文化價值的根柢上，想由此以闡明其哲學的意義。哲學者之考察經濟價值的，尙有許多，於此不能一一具述。但是深刻的經濟問題，到了最近，更促進馬克斯經濟學的復活，特別是蘇俄的政治革命，成爲一般馬克斯主義的復活及發展的動機，其唯物史觀的哲學，則被視爲宗教性的信仰物，而普遍地傳播於世界各方面，掀起了整個變動的風潮。這種傾向，在德意志及我國更爲顯著。最近德國因政局的變動，情形雖稍改變，然其勢力仍不可侮。

此種思潮，在教育上的影響，雖沒有像在其他方面的快捷與顯著，然就馬克斯主義的實驗地——蘇俄最近的教育狀況看來，卻已有長足的進步，引起世界人士特別的注意。不拘歐美日本及我國的教育家，只要從蘇俄實地視察回來的，在他們的視察記裏，差不多沒有不對蘇俄教育加以讚美的。而美國人對於蘇俄的教育尤感興趣，所以美國關於介紹蘇俄教育的書籍也比他國爲多。杜威的蘇俄印象記就是其中的一例；他如 Nearing, Smith, Wilson 等的著作或論文，真是不遑枚舉。蘇俄前任教育人民委員盧那卡爾斯基 (Lunacharsky) 在他所著的小冊子蘇俄的公共教育（一九二八年出版）裏面說：「在蘇俄從事教育的人們的周圍，一切都還沒有絕對確定。我們還在變動期中徘徊着。不過，我們的所謂變動期，決不是指對於計劃及事物暗中摸索的時期，卻是指對於已經完成的計劃怎樣加以具體化的時期……俄國今日的國民教育的特性，已經充分地發展，所以各國人士對之都感到特別的興趣。這一點，我們可以從各國的教育學者多到俄國來實地視察一節明白看出。他們不是盲目的，所以他們對於我們的教育事業一面稱讚，一面並會加以批評。而同時，他們也了解我們目下的失敗的重要原因，是由於經濟窮困的結果。換句話說，他們都了解我們教育這個有機體，雖然目下營養不良，但終究是健全的；因而他們對於這個有機體的性質都感到深大的興趣。」由他這一節的議論，我們對於蘇俄教育的實施狀況，當可獲得概括的概念。但此還是就數年以前的情形而說，今日則當有更大的進步。

但本書所要記述的，不是蘇俄的實際教育，而是蘇俄的一般教育理論；而蘇俄的教育理論，則全是以馬克斯的唯物史觀爲基礎，故在說蘇俄的一般教育理論之前，應先略述馬克斯自身對於教育上的主張。

所謂唯物史觀，一般地說，是想單由物質的方面（經濟的方面）或生產的現象以闡明人類的歷史的一種見解。換言之，即是基於物質的、機械的人生觀，而對於人類生活一般的發展，皆欲由物質的原因以說明之的一種學說。照馬克斯的意見，社會的經濟構造，是現實的基礎，而法制上，政治上，宗教上，藝術上以及哲學上——簡言之，就是觀念上——的各種形態（即所謂觀念形態）都是建立在這基礎上的上層建築；教育就是這樣上層建築之一，也就是這樣的觀念形態之一。上層建築對於下部建築的依存關係是這樣的：物質生活資料的生產方法（即經濟構造），決定社會的政治的及精神的生活過程（即上層建築）；而社會的政治的及精神的生活過程卻不能決定經濟的構造。故社會上的一切組織，一以經濟的構造之如何而決定。

馬克斯對於教育問題並沒有專門的系統的論文發表，但依據他的唯物史觀來解釋，認教育為上層建築之一，觀念形態之一，卻可十分肯定的。以下想就他所說的話，有關教育的，記載起來，以見其教育的主張如何。

他在“*Communist Manifesto*”這書中，對於共產主義要破壞家族關係的非難，說：「你們以我們要廢止雙親對兒童的榨取而攻擊我們嗎？我們甘心承受這個罪名。但是你們將說，我們破壞最神聖的家族關係，當在我們廢止家庭教育而代以社會教育的時候。且看你們的教育那豈不也是社會的，依你們施教的社會條件，由於藉學校所行的直接或間接的社會的干涉以決定的嗎？共產主義者不會發明過在教育上的社會干涉；他們卻祇謀改變這種干涉的性質，而謀使教育脫離支配階級的影響而已。當資產階級大言不慚地說到家族制度及教育，說到親子間的神聖關係時，若一想到因近代產業變動的結果，無產者的家族關係全被破壞，他們的孩子都變成單

純的商品與勞動機械那才要叫我們作嘔呢！」

又在同書所述在最進步的國家，所得一般使行的諸種事項中，關於教育的爲：「八、對一切的人課以平等的勞動義務。九、聯絡農業與工業；由於鄉村人口之更平均的分配，以逐漸廢止都市與鄉村間的差別。十、對一切兒童施行免費的公共教育。廢除現時形態的兒童工廠勞動。聯絡教育與工業生產及其他。」

以上都是馬克斯關於教育方面的思想；最後所舉第十項，更可表現馬克斯主義的教育觀。試就（一）對一切人課以平等的勞動義務，（二）對一切兒童施以免費的公共教育，以及（三）結合工業生產與教育，（四）逐漸廢止都會與鄉村的區別等等，聯貫地沉思一下，當不難想見馬克斯的教育理想是如何的了。

此外在哥達綱領批判上，我們很可以看到馬克斯的教育意見。

「到了共產社會之更高度的階段，即個人在分業下所受之奴隸的束縛消滅，從而精神勞動與肉體勞動之對立消滅，勞動不復成爲徒爲生活的手段，而其自身將成爲生活的第一欲求；還有跟着個人之多方面的發達而生產力也增大；共有財富的一切源泉十分豐富時，——這時候才開始超越狹隘的有產的法律的地平線——社會才能在他的旗幟上寫着『各盡所能，各取所需！』」

他又在同書中對於德國勞動黨要求「由於國家之一般平等的國民教育，」「一般的義務教育，」「幼年勞動之禁止」諸項爲國家之精神的及道德的基礎，加以嚴酷的批評。

「平等的國民教育嗎？這句話究竟是什麼意思？在今日的社會中，教育對於一切階級得視爲平等的嗎？還是

把上流階級的教育也強制地降低到小學程度的普通教育，使之不惟與工銀勞動者的，也且與農民的經濟關係得以適合呢？

「一般的義務教育，免費教育，前者雖在德國也存在着，後者在瑞士及美國的初等教育上存在着。美國有幾州高等教育也可免費；但這在事實上，不過爲了上流階級由國庫支給他們的教育費而已。

「關於學校事項的條文，至少應該包含與小學校相關聯的專門學校（理論的及實際的）的要求。

「由於國家的國民教育，是必須斷然排斥的。由於一般的法律以規定小學校的財源，規定教師的資格與教科目，以及如在美國所行的設視學員以監督此等法規的實施等事項，是與委任國家爲國民的教育者，完全各別的。到是要把政府與教會所及於學校的勢力完全排除才是。在德意志帝國，恰恰相反，是有國家要由國民以受澈底的教育之必要的。

「幼年勞動之禁止！但在這兒要指出年齡的限度爲絕對的必要。

「幼年勞動之全部禁止，是大產業所不能容許的，從而這只成爲無效的敬虔的希望。

「又若可能的話，這件事的實行也是反動的。這是因爲視種種的年齡以嚴格規定勞動時間，更採用其他適切的兒童保護法，且從幼小時起就結合生產的勞動與教育，爲變革今日的社會之最有力的手段之故。」

從以上所集的馬克斯的話中，尋出他的一貫的思想來，實不外是：「教育與勞動結合，」對一切兒童施行公共的免費教育，「與小學校聯絡的專門學校」（理論上的及實際上的）等根本問題。試一參看蘇俄現在



的教育狀況，就可知道馬克斯的這種思想是怎樣地正在實現出來。

## 第二節 社會主義過渡期中的教育理論

以上所述，為社會主義的教育理想。但是這樣的一個新社會，決不是一朝一夕所能整個實現的；由資本主義到社會主義，勢必經過一個過渡的時期。這個時期叫無產階級專政時期。在這個時期內還是有階級，有國家；不過牠是要走向無階級無國家的社會主義的社會，而且是有意識的積極的走向社會主義社會的。

在無產階級專政期內的教育，當然同資產階級社會的教育一樣，也是有階級的。所不同的，這時期的教育權跟政權在一起，不在資本家手中，而在無產者手中。在資產階級社會的教育，以養成資本家的忠實的奴僕為目的；無產階級專政下的教育，以養成無產階級的忠實信徒，且由此以準備將來的無產階級社會為目的。還有，前者務必隱蔽教育的階級性，政治性，後者則公然宣言為階級的，政治的。

在這個無產階級專政時期內的教育要旨，也有幾點可以記述，茲根據布哈林 (Bucharin, 1888-) 的「Das ABC des Kommunismus」中「學校與社會主義的」一章，略述其大意於下。

第一、對於學校問題也將同對於其他的一切方面一樣，不僅有創設的任務，也還有破壞的任務。就是：凡在資產階級社會的學校組織上，所有一切使學校成為資產階級之階級支配工具的，要一律加以破壞。在資本階級社會中，高等程度的學校都成為榨取者階級之所有；這些學校就該改組。資產階級學校中的教師，教材以及教學法，

都爲有利於資產階級而設，全應加以改變。

第二、在新的學校中，要利用學校實施社會主義教育與啓蒙的工具。最先要使一切落後的勞苦，民衆進於社會主義的意識之較高度的階段。資本家爲了使勞動者奴隸化而利用學校；無產者則要爲了解放自己，爲要根本剷除存在於勞動者意識中的奴隸根性的一切痕迹，而利用學校。要之，社會主義的學校，要在精神的領域，在人類的心理方面，履行資產階級社會的任務，使成人的意識適於新的社會關係；特別要教育那些具有新社會的心理的青年。

第三、對於兒童的觀念將有大的改變。在資產階級社會中，大部分是把兒童認爲兩親的所有物。當兩親說：「我的兒女」時，這還不僅單單表示血族關係的存在，且含有對兒女有施教育權利的意味。然這個權利，從社會主義的見地看來，是完全無根據的。這是因爲各個人，並不屬於他自身，而是屬於社會，屬於人類。只有社會存在的時候，一切個人才得生活，才得發展。所以兒童是屬於社會的——在社會中且靠社會的維護以生存的——決不是屬於兩親的。關於兒童教育最根本的權利，也當屬於社會。由家庭教育以賦與兩親自身的偏狹性於兒女精神上的要求，從社會主義的立場，是應該拒絕的。教育兒童的能力，不像產生兒童的能力之普遍。在一百個母親中能盡教育家的任務的，恐至多不過一二人。故在社會主義的社會中要廢止家庭教育而採用社會的教育。只有社會的教育，能把以最少而努力與手段，對下一代的人類施以最有效的教育的可能性，貢獻於社會主義的社會。

社會的教育，不僅從教育上的考慮爲必要，而且有巨大的經濟的利益。由於這種社會的教育之實現，不是將

有數十萬數百萬的母親們可以爲了她們自身的文化的發展及生產而獲得解放嗎？於是幼稚園、託兒所等等的教養機關，必須遍地設立，以便實施就學前的教育。

第四、到了八歲至十四歲——據現行蘇俄之規定——是一切兒童青年受平等而且免費的公共教育的時期。施行這種教育的學校應該是統一的勞動學校。

所謂統一，有以下各種意義：（一）廢止少男少女分離的教育；（二）廢止初等中等高等那樣不完全調和的教育順序；（三）同樣也廢止把初等學校中等學校高等學校分爲普通學校專門學校或職業學校以及階級別學校，身份別學校的區別；（四）不僅一切兒童得有學入，還該從最低的階段即幼稚園起，一直升到最高的階段；（五）一般的教育與技術的教育爲一切學生所當受。

還有，新的學校當爲勞動學校，把教育與勞動實行結合，且依存勞動以行教育，也有幾種理由：（一）是從教育本身的效果着想。兒童所最容易，最根本且最喜歡理解的，是不靠書本或教師的訓誡以學習，而是依自己的經驗以把握。要做到這一點，最好是將課業與勞動結合起來，由勞動以達教育的目的。

（二）爲了兒童之肉體的發達，又爲了兒童能力之全部的發展，勞動也是在所必要。據實際經驗的結果，在學校爲了勞動所費的時間，於獲得多種多樣的智識上，不惟極不妨礙兒童的進步，反而可以促進進步。

（三）勞動學校在社會主義的本身更直接必需的，因爲社會主義社會的公民，至少須在大體上知道一切的職業。在這個社會中，勢將不復存在固執於自己的專門職業，化石化了的職業的人羣。即使是最有天才的學

者，同時也須是個熟練的肉體勞動者。對於行將離去統一的勞動學校的學生，社會主義社會應進如下的忠告：「你沒有一定做教授的必要，但你有做一個有價值的生產者的義務。」從庭園中的遊戲開始，兒童就於不知不覺中當作遊戲的繼續而進於勞動。而且由於這樣的方法，從當初就不認勞動為不愉快或為懲罰，卻認為天賦才能之自然的獨立的表示。勞動至此就成為和飲食同樣的欲求，只有在社會主義的學校中才得喚起，才得發展。

在社會主義社會中，因為技術之急速的進步，一定跟着發生在各產業部門間勞動力之巨大的而且迅速的移動。在這時候，對於種種產業就有勞動力的分配編制的必要。而且這種事情，在社會主義社會的一切勞動者，不僅要行於單一部門，更是要行於許多部門的。若在資本家社會，只有靠利用經常的失業者大眾，才得救濟這種狀態。至於社會主義社會，失業將不復存在。缺乏勞動力的一切生產部門的預備，是可以由其他部門的勞動者的能力以補充的。只有統一勞動學校，才得養成能實踐社會主義社會中種種機能的勞動者。

第五、青年從統一勞動學校中獲得為社會主義社會一切公民所必要的理論的及實踐的智識。但學業決不至此為止。在一般的智識之外，尚須有專門的智識。最必要的科學範圍，已擴大到非各個人所能全部把握的程度。所以自有專門精修的必要。統一勞動學校原不排斥專門的教育；而且在統一勞動學校的最後數年，學生已不可避免要表現對這種或那種職業的傾向。為適應這種自然的要求，使有學習各種科學的基礎的可能起見，自必須在這時期施行帶有專門性的教育。

惟正式的專門教育，是應在十七歲以後開始的。至所以規定這個年齡的限制尚另有理由。在十七歲以前的

勞動學校的青年，與其稱爲勞動者，無寧稱爲學生。學校中勞動過程的主要任務，不在價值的生產與國家財政的增加，而是在教育。至十七歲以後，學生就變爲勞動者。他必須分擔勞動的義務，必須參加爲了人類社會的貨物的生產。他得先盡對社會的義務，而後才可受專門的教育。所以十七歲以後的青年，通常僅在勞動時間之外參加專門的課業。跟着技術的發達，勞動時間盡可縮至八小時七小時甚至六小時以下；故由這種方法，社會主義社會的成員，儘有充分的時間供受專門教育之用。對有特殊才能的，或從社會方面證明爲必要時，自可免除二三年間的勞動，或更縮短他們的勞動時間，好叫他們從事科學的研究及教育。

第六、在社會主義之下，專門或大學將具有如何的性質，此刻尙不能作正確的預想。所可說的，學生將以勞動者爲主，由此使技術與科學成爲勞動階級的共有物，而教授與學生間的一切界限，也將消滅。

第七、除學校外，更有種種成人的教育機關及娛樂機關，如圖書館、博物館、美術館、廣播電話、劇場、音樂、電影、旅行等等，不但普遍，而且完全公開，讓所有文化利器都變成大衆共有共享之物，更讓社會主義的精神浸潤到大衆心理。

原來在資本主義社會中，才能被視爲直接所有者的財產，且爲個人致富的手段。由才能所生的產物，在這個社會中是一種商品，可用各種價格出賣，甚至還被強制出賣；這類生產物因之祇成爲金錢最多者的所有物。藝術或手蹟之類，依私人的買賣，大都成爲榨取階級的獨占物，一般平民連看的權利都沒有的。

在社會主義社會中，一定要宣言一切藝術品、蒐集品和藏書等等爲公有物；一切劇場及電影事業統歸國有。

祇有這樣，才得把此勞動大眾的血汗所造成的科學及藝術作品，重新送回真的所有者之手。

最後，在由資本主義社會到社會主義社會的過渡期內，不僅學校有宣傳社會主義的任務，就是整個政權的一切機關也不可不負宣傳社會主義的任務。

這種國家宣傳的主要手段：（一）爲印刷事業之國有；（二）爲新聞及出版事業之獨占；（三）爲大影片企業，劇場等之國營；（四）爲了勞動階級之廣泛的政治教育及一般教育，爲了在無產階級的基礎之上建設新的社會主義文化，要盡量利用已成爲國有的「精神生產」的諸種手段。

要之，社會主義之國家的宣傳，是絕滅一切資產階級意識的痕迹的手段，是造成新的意識，新的思想，新的世界觀之強有力的武器。

### 第三節 品格微支的教育思想

以上所述，爲由資本主義社會達到社會主義社會的過渡期中的教育理論，亦即蘇俄今日正在實施的一般教育理論。而可以爲這一般教育理論的代表者，則有盧那卡爾斯基（Lunacharsky）、沙茲基（Shatsky）、克魯普斯卡耶（Krupskaya）、品格微支（Pinkevich）、布隆斯基（Blonsky）（關於布氏的教育說已詳於本編勞作的教育思潮章）等許多人，本章擬單述品格微支及沙茲基二人，餘皆從略。現在先說品格微支。

品格微支現爲莫斯科第二國立大學校長，他的根本思想很足以代表今日蘇俄大多數的教育家。他所著的

蘇俄新教育（一九二九年英譯本）爲關於蘇俄教育理論的著述的權威。茲根據該書略述他的思想。

據品格微支所述，蘇俄的學校乃是鬪爭的無產階級的學校，乃是一般大眾——最下層最多數的階級——的學校。因此，蘇俄的學校的目的，是在於養成繼續革命的鬪爭者，在於養成新社會的建設者，在於養成勇敢有爲的革命者。這種教育是想把階級意識充分提高。一言以蔽之，蘇俄的教育乃是爲着建設社會主義社會而竭力奮鬥着的勞動階級的教育。革命以前，俄國的教育爲特權階級所獨占，今日蘇俄的教育，卻以一般大眾的教育爲理想而且這種理想決不妥協，決不讓步的。蘇俄的教育，是澈底爲馬克斯主義的世界觀所支配，所以教育的理想也非澈底求其實現不可。蘇俄的根本哲學，是要求人們全部的肯定，不然，就非全部的肯定不可。同時，教育的目的全體也是一樣。部分的承認或某程度的妥協俱無存在的可能。十月革命，是希望兒童們將來繼續實行爲實現勞動者理想的那種鬪爭，就是爲着實現社會主義的那種鬪爭。蘇俄的國民既經在建設的社會主義一條大路上着了先鞭，所以蘇俄政府不拘對於兒童與成人是應教育他們成爲繼續努力建設社會主義社會的人材。

照品格微支的見解，蘇俄的教師，也與其他各國的教師不同，負有特殊的使命與職分。他以爲教師原來是在於某種特殊的社會，爲着某種特殊的社會，從事工作的。就是，教師的活動，是依據一國的支配階級的要求而決定的。所以於從前帝國主義的德國，教師是爲德國皇帝及貴族階級的擁護者，而在於美國，教師的活動乃一聽命於實業家階級的指揮。可是，蘇俄的教育既以養成鬪爭者與新社會建設者爲目的，既以現在與未來的社會生活爲目的，所以蘇俄的教師的活動，不可不被支配於這項大目的之下。

品格微支當論述教師的活動時，順便又對於德國的凱善斯泰奈（Kerschensteiner）與美國的杜威加以批評，而他對杜威所加的批評，尤饒興味。照他的意見，杜威實不失為資產階級中提倡勞動學校的先驅者，杜威的教育理論比較其他任何教育家，最與社會主義者相接近。杜威的根本思想是與凱善斯泰奈同樣想把勞動者與採取的社會相調和妥協。但是杜威的這一種所謂教育上的社會主義在實際上不過在於要求勞動者對於資產階級加以承認罷了。所以品格微支一面對於杜威許多教育學上，貴重的貢獻固然竭力加以稱讚，可是他方面，他却以為杜威究竟是一個資產階級的代表者，杜威學說的根本觀念是與蘇俄的新興教育完全異趣的。品格微支很決斷地說：「蘇俄的學校，在實際上，與西歐及美國的學校，毫無共通的地方。德美的教育家所說『學校與生活不可不互相保持密切的關係，學校應注重生活。』這類的話，簡直都是空談。」他又批評凱善斯泰奈說：「凱善斯泰奈同樣也免不了資產階級的代表者。他所提倡的職業教育無非想養成具有低淺的教育職業的技能及服從的精神之多數勞動者以供給於資本家。他並深信國家具有調解勞資雙方利害的神祕的能力。他比杜威更不如了。總之，他們二人都站在現存社會組織的地盤上面，他們一面辯護資產階級的利益，一面又關心於階級的協調。因此，他們的教育原理結局是與蘇俄大不相同。」

其次，品格微支對於蘇俄教育的具體的內容也有明顯的論述。他以為學校與政治及宗教二者是不能絕緣的。人們往往想把學校從政治隔離，其實，這是不顧事實的謬論，不拘初等與高等，凡是學校在國家存在的期內是決沒有脫離過政治的關係，並且今後也不會與政治完全隔離。原來政治是國家的業務，同時也是學校的業務。想



把政治與教育分離，這不但事實上未能辦到，而且是一種偽善，爲資產階級教育家的一種妄想。從歷史講，古代希臘市民的教育全在國家掌握之中，目下歐美諸國的教育也無一不爲國家的事業。所以蘇俄很坦白地承認教育是應歸國家掌管，是應與政治有密切的聯絡，蘇俄的學校應把革命諸原則澈底地貫輸給兒童及成人，庶幾將來這諸原則在事實上得以實現。勞動階級的文化問題，是政治革命以及一切革命的先決問題。這樣，蘇俄的學校，完全是受國家的管轄，蘇俄的國家，是把教育看做極重要的任務的。這種政策，也許與近代帝國主義的國家所採取的手段相同，可是就教育目的論，如以上所述，卻是根本不同。就是，蘇俄教育的目的在於勞動大衆的利益，而古來以及其他各國的教育，卻是以支配階級的利益爲目的的。再就宗教而論，品格微支以爲任何教會，在今日，都成爲資產階級的忠實的同盟者，都成爲現存制度（其基礎放在勞動者的搾取上面）的擁護者；所以教會在實際上，是放棄了他們本來的職務（就是對貧困階級或被壓迫階級的保護）。教會中的人們在說教的時候，總勸一般大衆應當謙遜服從，試問他們所謂謙遜服從不就是指對於支配階級的盲從與屈服麼？所以對於資本主義國家裏面的教會，蘇俄是絕對加以排斥的。

至於蘇俄教育的具體的目的，品格微支以爲在於培養健康，強壯，勇敢，獨立，自尊的人物，又在於培養通達現代文化，努力於增進勞動大衆以及世界人類的利益的那種創造者與鬪爭者。他又以爲欲達上項的目的，教育者一面應當根據國家的特性，他面又須注意兒童心身的本性。他參照杜威凱善斯泰奈二人的學說外，又於下列諸家如福祿培爾（Froebel）裴斯塔洛齊（Pestalozzi）廓美紐斯（Comenius）盧騷（Rousseau）斯賓挪莎（Spinoza）

斯賓塞爾 (Spencer) 直姆斯 (James) 佛洛特 (Freud) 愛倫凱 (Ellenkey) 克魯泡特金 (Kropotkin) 憫斯德堡 (Muensterburg) 托爾斯泰 (Tolstoy) 等的理論加以檢討，然後加以簡明的結論。他於教育方法，如道爾頓制，設計法，維納加制，學生自治，課外學習，以及各種測驗等也都一一加以批評的敘述。他主張集團主義，團體自治，剛強的學風，澈底（大中小各級學校）的男女同學。而他所要反對的，則是自由教育，放任主義，過量的課程及褒賞等。

品格微支又把「統一勞動學校」（收受八歲至十七歲的學生）各種學科的教授目的及具體內容一一加以規定，其中如農民對於地主的鬭爭，農民戰爭，法國的農民暴動，法國革命，國際勞動組合，無產階級獨裁，未來的世界革命等項，都可以說是別處從未見過的教材。他又反復陳述蘇俄的學校非為勞動的學校不可，非注重生產不可。而對於所謂生產和勞動，他絕對反對口頭上的提倡，主張學生之實際的勞動與製造。

論到道德教育，品格微支以為在蘇俄，凡英美等資本主義國家的道德都是無用的。蘇俄的學校，道德教育的基礎原理，乃是為着實現勞動者的理想和幸福起見的鬭爭。從無產階級的立場講，凡是在鬭爭上對於勞動階級有利益的一切都可以說是道德的，無產階級的道德，與古來的所謂道德不同，是與世界人類的普遍的道德相一致的。

總之，蘇俄教育的綱領是唯物主義的，反宗教主義的。所以品格微支說：「我們的教育是屬於馬克斯一派唯物主義之下的。唯物主義在各種生活現象的研究上反對神祕的或宗教的一切。唯物主義要求論理的研究。而所謂論理的研究，就是指關於一切運動及變化之綜合的研究，就是指要求關係上和因果上的認識的那種研究。」

這裏所謂論理的研究，要不外乎科學的乃至哲學的方法；至於對於宗教的態度，當然是要排除的。

#### 第四節 沙茲基的教育說

沙茲基 (Shatsky) 爲蘇俄一位偉大的實驗教育家，他在莫斯科有自己設立的研究所與二三個實驗學校，又在離莫斯科約四小時火車遠的奧布尼斯科小村中有一個殖民地，他就指導在那兒所設立的十三個統一勞動學校。他於一九一一年在外國學了一年歸國之後，就到奧布尼斯科附近的烏哥斯基波特的區域，開辦農村學校，最初只不過計劃僅僅夏期的供給莫斯科兒童用的。到今日，這地方卻已有二五〇〇的居民，并有十三個實驗學校及附近二十所聯絡學校。他曾計劃想把那塊壞地方就已建設的學校生活擴充開來，以建設教育村。爲了這個緣故，學生們就非研究當地文化的素材不可。村之文化建設的計劃，當作實踐的課題委諸兒童之手，兒童就從交通上，從一般生產關係即農業、電氣事業、工廠等的生產方面，從政治組織及教育組織，更從住宅、衛生、消費合作等一切方面，對於文化的農村建設，一年勝似一年地加以研究。他們又在可能範圍內，深入農村的居民中間去，以理解他們的生活，藉以提高他們的生活，並就村的政治組織上施以啓蒙的指導。又爲了這個緣故，必須描寫關於衛生知識及健康保護上的標語與圖畫，以及放映關於這些事項的電影。在農業上的種種研究，要使非文化的農民信賴學校，在能確認農業生產的增進；又使他們能把農業上牧畜上種種的問題提到學校來研究；但做到這個地步卻費了很久的年月。

以上所述，爲沙茲基經營教育村的實際經驗。茲根據他所作的蘇維埃初等學校的理論與實際一文，略述他的中心思想。

他以爲蘇俄大革命後，教育上所受到的影響，最先表現於教育的目的與對象上。教育的目的，第一是在養成蘇維埃的民衆，這種民衆是爲了建設蘇俄的社會主義所要求的。從而這種民衆的養成，才是革命所當解決的重要問題。這個問題的解決，就有使未來的蘇維埃制度日益強固，使不獨爲了俄國的幸福，也爲了全人類的幸福，由革命所獲得的一切勝利得以確實保障的意義。

「我們的學校當過去十年間，在所經驗過的實驗上是怎樣地把蘇維埃民衆教育的目的，在我們的教育理論及實踐上加以研究呢？我們確信此等目的，是在當作社會主義教化的學校——蘇維埃統一勞動學校的形態中已有了最鮮明的成就。

「我們對於勞動學校的理解，是和別國人所理解的內容，是有根本的不同。我們所需要的，是對於蘇維埃國家及別個國家的國民的勞動活動具有充分知識的教育。這種學校，一定要考察這一類的活動，而且要使在兒童精神上發生深刻的印象。這是兒童理解了這類問題，能在勞動者的社會主義的運動中盡着偉大的使命的緣故。

「兒童所表示的活動性是多樣的。爲要使兒童理解這種活動性，學校必須善爲選擇人的教材，把相同者編成一級。惟事實上，當作義務教育的國民學校，今尚不過爲四年制，一切兒童祇好分配在四學年的學級制度中。

「爲要使我國的兒童能盡量地參加到工人和農民的勞動活動，我們必須得到勞動大衆本身的贊助才行。

這個問題的解決，祇有靠勞動大眾之參加學校建設，方才可能。

「當考量我們民衆的勞動活動性的種種形態時，即在生活中也似順應着多樣的原理。因此，我們非有最適於在發展時代中的勞動者國家之一的訓練不可。我們一方研究學程的本質，一方就得不僅僅止於圍繞在我們四周的生活的現實的研究，尙應爲使兒童參加一般的社會生活而指導其組織化。

「不拘用何種形態表現出來，祇要是一切的偏見和宗教，就得從學校中排除。此外我們的學校還以男女同學爲原則。

「我們的教科要依賴地方的條件；故在根本上實在必須爲地方的教科。我們的教科所給與於國民中大多數未成年者的最大利益，即在於此，這種國民是由加入蘇維埃聯邦的許多異民族所組成的。而爲使這件事情有實現的可能。我們的教科，就得把一切現象分爲三個種類：即（一）自然現象，（二）人類的活動現象，（三）社會的特質現象。簡言之，即爲自然，勞動，社會三種現象。可是這不單是分類的問題。爲要使兒童理解環境的現象，就有對於諸現象所存在的細點促其注意的必要。因此我們在這些分類中，特別要重視人類的勞動。又爲了能瞭解一方在勞動現象與自然力間，他方在勞動與社會設備間所屢次發生的關係起見，必得對於教材的分配加以努力。一切勞動都是征服自然力的。我們就必須把人類精神的力量，人智及科學力的觀念，灌輸給兒童。反之，生產原是勞動的結果；但這種生產，是以少數個人或由個人所成的各別團體的幸福爲目標，還是以全體社會的幸福爲目標？換言之，是爲了個人的勞動，還是爲了大眾的勞動？一定要使他明白瞭解才好。

「這樣，我們僅僅把爲了社會主義下的公共的善，得以利用各個人或團體的力，僅僅把祇有在這種組織之下，才不發見互相榨取的餘地的觀念，滲透於兒童的精神，還是不充分的。我們還得使這種理解反應於人類實際生活及活動之上才行。這可以說是爲我們方法論最基本的部分之關於理論與實踐的關係。爲兒童所瞭解而有價值的一切觀念，應當在適應兒童的形式上及早還原於實踐。在有組織的勞動上，靠兒童個人的經驗，在教科初步附加新的材料，是可能的。這足以使兒童的思想豐富。較高的思想是由較有組織的勞動中而生成的。採用這種方法時，兒童會發見對於此種生活狀態及活動之較大的向上可能性。辨證法的原理，在我們的教學法上所以能具有重大的意義者，即由於此。」

沙茲基根據以上考察的原則，規定統一勞動學校前四年的課程要項如下：一年級的教科，是關於學校生活與家庭生活的教材，二年級的教科不惟包含有關於學校及家庭生活的教材，而且更繼續這項工作，加上關於鄉村及住宅，尤其是屬於共同居宅的家庭生活。又在這一基礎之上來組織兒童的工作。三年級的教科，逐漸擴大到學校接近的周圍，而及於地方全體與都市全體。四年級的教科，則就上一年級的教科的範圍更加擴大，教材大體取自全蘇維埃聯邦的生活與活動之中，也有一部分及於他國。在這一年級裏，又須向兒童說明勞動者的國家與資本主義國家之間一切的差異。還要由此作成青年的國際訓練的基礎。

沙茲基以爲欲實施以上的課程，首先要注意初入學時的兒童已有的經驗。教師對於這種經驗，首先須加以分析，理解，更當用兒童在學校中所得新的社會經驗附加上去，使其益形豐富，關於環境的現象，有的屬於自然的，

有的屬於勞動的，更有的屬於社會的，由兒童銳敏的觀察所獲得的經驗是含有幾多價值的。惟在這種舊經驗中，往往攙雜着迷信與舊觀念；故教師必須跟兒童在一起考察這種經驗，拿牠來和我們教科書中所講的經驗相比較，又拿牠來和在學校所得的經驗相比較。這種考察兒童經驗的方法，與在學校所積蓄的經驗相待，以引導兒童獲得關於各別現象之理論的結論。對於在環境的生活上所擴展的經驗與由科學知識及組織的社會所引出的經驗加以比較的這種方法，是足為使兒童理解四周的現象的助力的。但僅僅這樣，還是不完全。當分析這種經驗時，又有把這種分析看做完全為論理的非常可貴的推理的必要。這種分析的結果，更必須在兒童的生活中組織起來，且必須適用於兒童的生活中。這樣是已把兒童精神活動的過程與其一生變化的過程相結合了。

他又說這樣為兒童所當參與的材料問題以及由兒童所知道的事實問題，要視為刺激兒童活動性的現象問題。但我們不當抽象地處理這些問題，也不當作為普遍的事實。而是應以由兒童所觀察得到的事實，例如蘇維埃的事實，來充實兒童的精神。我們當用單純的而又容易接受的形式來刺激兒童的活動，即可稱為社會主義者的活動。

他又說除這些基本的方法之外，在有技巧性質的方法之中，頗需要很多的練習。如學習讀、寫、算以及觀察並記錄自然現象，都是必要的。為了這個緣故，我們有編纂新的教科書的必要。又關於兒童的訓練問題，需要音樂、圖書及演劇等。如為養成對於自然現象，人間勞動活動及社會生活之組織的觀察起見，則須提出多量的時間以供兒童旅行之用。

這樣在學校生活上，就得普及勞動方法之教育的訓練，藉給許多兒童以學習獨立地觀察、分析、推斷，並適用於生活的機會。



## 參考書

### 一 西文

- Raumer, K.——Geschichte der Pädagogik von Wiederaufblühen Klassischer Studien bis auf unsere Zeit. (1846)
- Schmidt, K.——Geschichte der Pädagogik. (1860-62)
- Schmid, K. A.——Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit. (1884-1902)
- Ziegler, T.——Geschichte der Pädagogik. (1895)
- Compayré, G.——Histoire de la Pédagogie. (1879).
- Browning, O.——Introduction to the History of Educational Theories. (1881)
- Painter, F. V. N.——A History of Education. (1886)
- Seeley, L.——History of Education. (1899)

- Davidson, T.——History of Education. (1900)
- Monroe, P.——Textbook in the History of Education. (1905)
- Adams, J.——The Evolution of Educational Theory. (1912)
- Messer, A.——Pädagogik der Gegenwart. (1926)
- Sturm, K. F.——Die Pädagogische Reformbewegungen. (1930)
- Grunwald, G.——Die Pädagogik des Zwanzigsten Jahrhunderts. (1927)
- Kesseler, K.——Pädagogische Charakterköpfe. (4. A. 1925)
- Saube, E.——Deutsche Pädagogen der Neuzeit. (4. A. 1924)
- Moog, W.——Philosophische und Pädagogische Strömungen der Gegenwart. (1926)
- Moog, W.——Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. (1923)
- Pinkevitch, A.——The Education in the Soviet Republic.

## 二 日文

入澤宗壽

歐米教育思想史

吉田熊次

西洋教育史概説

大瀨甚太

田中義能

三浦藤作

金子馬治

吉田熊次

入澤宗壽

入澤宗壽

入澤宗壽

入澤宗壽

入澤宗壽

長田新

渡部政盛

田制佐重

吉田熊次

松月秀雄

歐米教育史

系統的西洋教育史

參考西洋教育史

西洋教育學史

最近教育思潮

現代の教育哲學

現代教育思潮大觀

現代教育思想概說

教育思想問題講話

最近教育の思潮と實際

現代教育哲學の根本問題

教育哲學思潮概說

教育學說選集

現代教育學說選集

現代の哲學的潮流

教育學的潮流

田制佐重

岡田怡川

渡部政盛

國際教育勞  
働者聯盟

野田義夫

海後宗臣

入澤宗壽

吉田熊次

阿部重孝

藤部謙造

甘蔗生規矩

野田義夫

竹井彌七郎

阿部重孝

山下德治

新興教育運動の展望

體系的現代教育學說精義

最近教育學說の敘述及批判

新興教育學

文化教育學原論

クリークの教育哲學

現象學的教育思想の研究

陶冶と價值

藝術教育

新カント學派の教育說

社會學的教育說 (Durkheim 原著)

勞作教育原論

勞作教育學の發達

實驗教育學綱要 (Meumann 原著)

新興ロシヤの教育

岩波書店

岩波書店

岩波書店

同文館

同文館

入澤宗壽

渡部政盛

哲學講座

教育科學講座

哲學小辭典

教育大辭書

哲學大辭書

教育辭典

最新教育辭典

### 三 中文

瞿世英

姜琦

范壽康

吳康

范錡

高卓

西洋教育思想史 (尙志學會叢書商務出版)

西洋教育史大綱 (商務)

教育史 (師範教科書商務)

近代教育史 (Graves 原著商務)

最近歐美教育思潮 (商務)

現代教育思潮 (商務)

任白濤 改造中的歐美教育

鄭夢馴 教育理想發展史 (Emerson 原著商務)

范壽康 教育哲學大綱 (學藝彙刊商務)

高覺敷 教育大辭書 (商務)

蔣徑三 現代理想主義 (哲學叢書商務)

楊人楩 文化哲學的教育思潮 (教育雜誌二二卷二號商務)

蔣徑三 文化教育學的理論與方法 (教育雜誌二二卷一二號)

蔣徑三 反赫爾巴特主義者迪爾泰的教育思想 (教育雜誌二三卷二號)

蔣徑三 斯普蘭格的文化教育學 (教育雜誌二三卷五號)

蔣徑三 文化教育學者斯普蘭格的構造心理學 (教育雜誌二三卷六號)

蔣徑三 利脫的教育思想 (教育雜誌二三卷七號)

楊人楩 現象學的教育思潮 (教育雜誌二二卷八號)

蔣徑三 現象學者謝勒爾的教育觀 (東方雜誌二九卷四號)

蔣徑三 現象學派與新康德派 (學藝雜誌十一卷一號)

蔣徑三 教育的價值論 (教育雜誌二三卷十二號)

豐子愷  
豐子愷  
蔣徑三  
楊人樞  
朱介民  
張安國  
蔣徑三  
張安國  
常道直  
蔣徑三  
蔣徑三  
孟憲承  
孟憲承  
鄭宗海  
陳兆蘅

藝術教育（阿部重孝原著大東書局）

藝術教育思想之發展（教育雜誌二二卷一二號）

社會的教育思潮（教育雜誌二一卷十一號）

新康德派之教育思潮（教育雜誌二一卷一號）

涂爾幹的社會學的教育學說（教育雜誌二三卷四號）

勞動主義教育的思潮（教育雜誌二二卷八·九號）

勞動教育學者凱善斯泰奈的思想（教育雜誌二二卷一號）

勞動生產教育思潮及實施法（新中國書店）

平民主義與教育（Dewey 原著商務）

現實主義與教育（商務）

現實主義哲學的研究（金子筑水原著商務）

教育哲學大意（Bode 原著商務）

教育方法原論（Kilpatrick 原著商務）

教育之科學的研究（Judd 原著商務）

桑戴克教育學（Thorndike 原著商務）

羅廷光

教育科學研究大綱（中華）

蔣徑三

拉氏行動學校論（教育雜誌二二卷二號）

祝康

新興俄國教育（山下德治原著中華）

許崇清

蘇俄之教育（Nearing 原著商務）

季浩吾

新教育大綱（南強書店）

范壽康

關於蘇俄教育新原理的檢討（東方雜誌二九卷四號）

上海圖書館藏書



A541 212 0001 8339B



中華民國二十三年八月初版  
中華民國二十四年四月再版

精

(31341.4)

師範叢書  
西洋教育思想史二冊

每部定價大洋壹元陸角

外埠酌加運費匯費

編纂者 蔣 徑 三

發行人 王 雲 五  
上海河南路

印刷所 商務印書館  
上海河南路

發行所 商務印書館  
上海及各埠

\*\*\*\*\*  
\* 版 翻 \*  
\* 權 印 \*  
\* 所 必 \*  
\* 有 究 \*  
\*\*\*\*\*



1658052