

萬 有 文 庫

第二集七百種

王雲五主編

普 通 教 育 學

(中)

赫爾巴特著

尙仲衣譯

商 務 印 書 館 發 行

普 通 教 育 學

(中)

赫爾巴特著

尙仲衣譯

漢譯世界名著

第二編 興趣之多方面性

第一章 多方面性之概念

多方面性這一名詞，在普通語言中，或無充分清晰的印象，所以人們很易發生疑意，以為在其背後隱藏着一種空泛的、不可捉摸的觀念，而這一觀念，如欲給以正確的估定，則需要着另一名詞。有人意欲用各方面性來修正這一名詞。在事實上，所謂多方面性究有若干方面？如若這一名詞是指着一個整體說——當我們把它提出用個性對比的時候，一向是如此用的——那末，一切的部分都屬於整體，所以並無需要僅只說出所有部分的單純數目，宛若人們為其巨大數目所眩赫，而發生一種驚悸之感。

此後，我們當可把多方面性的一切主要方面悉數列述出來。但是，倘若那各別的部分似乎不

立即構成一個主要的概念，而卻原來是在於構成的；假若我們欲不以總合的形式，而以分散着的各個在思想中以無限結合的形式來發現它的時候；——最後，因為當我們最初把多方面的種種意向，包括在我們的教育目的中時，我們只把它當作內在生活的富源，並未確定其數目（第一編，第二章，第三節）；所以在這些條件之下，正因為各方面性這一名詞，促起我們注意到整體，其各個部分每一部分必然包括其他，故多方面性成爲一種極剝切的名詞。

但興趣所分佈的各種不同的方向，雖然多得如興趣的對象的各種形式和顏色一般，而這一切仍然應由一點出發。或者這多方面應如一個體積的各面一樣，代表着同一個人的多種方面。這一切的興趣是必須屬於那個個人的單純意識；我們決不要失去這一致性。

顯然，我們在這裏已把多方面性的主觀方面從客觀方面分辨出來。因為我們首先要不顧慮到多方面教養的體裁，僅把形式的概念發展起來，在客觀方面我們須有更進一步的分辨；反而主觀方面卻供給着我們思想的資料。爲着要避免偏面性，我們應沈溺於虛浮性嗎？輕浮的人刻刻都在變幻成另一種新的人身，至少濡染着另種顏色，因為他沒有任何特殊屬於其自身的。那獻其自

身於各種印象和幻想的人，從不會具有他自己，或他的環境；多方面性並不存在，因為多方面性所必須附屬的人格並不存在。

現在我們已經準備妥作下面的發揮。

1 專心作用 (Vertiefung) 與致思作用 (Besinnung)

誰曾以熱忱獻其自身於人類活動的對象，誰便了解什麼是專心作用的意義。因為什麼作業，或什麼樣的知識，是如此的貧弱，在教養的進程上的什麼收穫是如此迅速的克服下來，而不需要暫時放棄其他的思想，把我們自身浸沈於其中。正如每個畫圖之需要適度的光線，正如賞鑒家之為每件藝術作品要求一種適當的觀察態度——同樣，對於每種值得觀察，值得考慮，或者值得感受的事物，卻要求適度的注意，以去周詳的和正確的把握他，而靜化自身於其中。

個人能正確地把握傾向於他的物事，他愈益向這方面培養其自身，他便一貫地愈益由其慣常的態度來曲解一切其他的印象。這是多方面性的人所不應有的。他應有各種專心一致的活動。

他必須用坦白的把握一切；他必須完整的獻其自身於每件物事。因為一切種種紛亂的印痕不應刻劃在他的身上；其精神必須清明而判然的伸入到各種方向去。

現在有一問題是：這種作法，怎能保障人格的個性？

人格是依附於意識的一致性上的、總合上的、致思作用上的。專心作用的活動是彼此隔絕的，甚而也同時把它所必須結合的致思作用亦隔絕起來。這些卻不能像我們所要求的那樣同時發生；它們是必須逐個的產生，先有着一種專心作用的活動，然後纔及其他，然後它們纔在致思作用的經驗中會集起來。一個人的思想，必須經過幾何次數的這種過渡的過程，而後纔具有着豐富的致思作用與過渡到每一專心作用活動的極自由的能力，方能稱其為多方面性的人。

但多方面性亦依於專心作用活動，在集合起時所供給之結果為轉移。倘若這些活動產生出許多矛盾時，則決無純粹的致思作用可言，因而亦無真實的多方面性。如是這許多活動，若非彼此不相接合，而僅只相互接連，則勢將紛擾人的意識；即將彼此互相磨擦而以許多惑疑和不可能的妄想來煩擾精神，直視仁慈的自然自身是否能夠澄清這種混亂的病狀為止。

即使這些活動不含着各種矛盾（這些在現時的文化上並非很少）並且它們如何能徹底互相深入，這其間卻仍然有着很大的差異。它們愈益完全的合而爲一，則人們所得亦愈多。當這種化合作用結合不健全時，多方面的個人，有時被人並非善意的稱作「學者」；正如從一種缺乏審慎致思作用的單純的專心活動中，產生出一種妄誕的技藝家一樣。

這裏我們不當在多方面的名義下多所發揮，只須一般闡明致思的需要。要預知這多方面性在一時間是如何由於某些專心作用所組成的，此係心理學的事務，要預覺它是教育技巧的要素，也是教育技術的最珍貴的寶藏。

在此地我們只須注意到這些：在完全的專心作用與無所不含的致思作用的兩極端之間，存在着意識的慣常狀態；這種意識的慣常狀態，人們可以隨意之所適，在這方面視之爲部分的專心作用可，在另一方面視之爲部分的致思作用亦可。如是，因爲完全的多方面性無達到的可能，更因爲人們不能得到最高限度無所不含的而必須要滿足於某種，或者相當豐富，但仍然僅只是部分的致思作用，如是我們可以問：人們應給予它以什麼樣的輪廓，從它的整體中人們應特別選出某個

部分——如若答案不能立即呈現於吾人之前；那末，那就是個性，和那由其機遇所決定的個人的邊際；這種邊際引起那首先的專心活動，並由此倘不能決定正進行着的教養的中心點，至少亦可決定其起點，人們對於這些當然無須付與關切的顧慮，但亦不應過於忽視它們，以致許多教育所惠予的及環境條件所惠予的，不能從容的匯而為一。從最接近的出發，為教學所樂為。但是，如若教學的出發點和我們之間屏隔着，空間和時間的巨大距離，亦無須恐懼。思想的流動是迅速的，只有那些被許多中介的概念和被思想的各種變易所隔絕的，纔是遠遠的離開着致思作用的。

11 明瞭 (Clearness) 聯合 (Association) 系統 (System) 方法 (Method)

思想是永遠活動着。其活動有時是很迅速的，有時則不易察覺。集合於一體而存在的各種提示 (Vorstellung) 在一個時期內，或者有着很些微的變遷，其餘則持久不變；指着這些而言，思想是寂然靜止着的。進行的方式本身就是隱於神祕之窟中的。雖然如此，這些初步的考慮卻貢獻給我們以一種分類的基礎，對於這，在我們將來約束那過於開展到實際範圍中去的概念時，是時常

感着需要的。

專心作用應時有變動，應彼此互相溶化，並溶化於致思作用中；致思作用復溶化於新的專心作用，但每種在其自身是靜止的。

靜止的專心作用，若能是純粹而明確的，卻能清晰的體認個別的物事。因為當那致使提示作用變為一種渾濁的混合狀態的一切物事，都避開了的時候，或當那些各個不同的專心作用由教師的關顧所分解，而個別呈現出的時候，它纔能成為清晰的。

各種提示是由從一個專心作用到另一個專心作用的進步所聯合成的。幻想浮蕩在許多聯合之間，味嘗着各種混合狀態，除那無味者外，它實無所卑視。但當一切物事一經能互相融合，如若各個個體明確的對立體，不給予阻礙即能融合，則整個集體（*masse*）即成乏味之物。

靜止的致思作用，着眼於各種物事之間的關係；它把每個單獨物事視為一種關係中的構成部分，並給予以正確的地位。一種豐富的致思作用的成熟秩序名為系統。但如無個別物事的清晰性，則無系統，無秩序，無關係之可言。因為關係並不存在於混合狀態中，而只能存在於已經分離而

重新集合的構成部分中。

致思作用之進展爲方法。它浸入於系統的全部，而其創造新的構成分子，並在其應用中觀察其結果。許多人應用這一名詞而對其事實卻一無所知。循方法以教養，這一困難工作，其大部分人們最好委之於教師；如若此書不能指明把一己的教育思想系統的加以駁理是如何的需要，則此書對於讀者實無所裨益。

經驗繼續不斷的在兒童的腦筋中堆積起渾沌的體集。當各種實物來往的變幻中，其中的許多體集復逐漸分解起來，對於那些被分解的，卻存留下一種有裨益於聯合的便宜性。但許多事務仍期待於教師的努力，他對於無精神輔助而消耗多年歲月的人們，尤其是有着長期間工作的必要。這些人的精神狀態，對於應當鞭策他變遷的一切事物，都是非常遲鈍的。當每一相類似性由回憶中重新引起那整體與那同樣的體積時，人永是在新的物事中看見舊的。

謬誤的聯合通常是發現於在學校中所學得的知識。因爲若非在其學習的內容中無充分的力量驅之於想像的領域中，或者學習甚至把日常想像的進程一並阻礙起來，而使精神在各部分

中陷於凝滯的狀態。

無人從經驗中期望一種系統，公平的說，也無人從那新近纔放棄其自身之系統，而擇取一種某程度組織的各種科學，期望得到一種系統。但是縱使一種科學的闡明在系統上是正確的，而學習者最初所得到的依然是一列聯接的觀念，這些必然長時在其聯想中糾繞着，而後總合的致思纔能使他感覺到選擇的那一系列聯接的觀念的優越性。

如此可知那提供的系統能得到正確應用的機會是如何其渺！方法這一名詞對於大多數人是一種學術的令名；他們的^{思想}無定的浮蕩於抽象與確定之間，追隨着炫耀的而棄絕一切的關係；他們把許多類似性結合起來，並把『物事』如同在爛調中來押『觀念』的韻腳。

第二章 興趣之概念

我們把多方面個人的生活的範圍從各種紛擾物事的涉獵中收縮爲多方面的興趣，以使專心作用永不至如從一致的致思作用上迷失過遠。因爲，正因人類專心作用的力量過弱，不能在各方面倉卒的逗留而有多的成就（在此地我們是用人類活動的整體作爲測量的標準，與此相較既極度活動的亦覺渺冥），所以我們必須避免那些無定的活動，這些活動時而在這裏，時而在那裏有着些許創造，但其對社會之利益，由其謬誤之結果，只是破壞個人之幸福，同時由其分心作用而將個人的人格亦隱蔽起來。

對於我們，興趣概念的發生是由於我們彷彿在人類活動的各種生長進程中挫折了某些部分，是由於我們決不對於內在生命的多方面的發展，而卻在其極端的表現上，加以阻障。我們所挫折的，我們所阻障的究是什麼？那是活動，和直接促成其發生的——欲望。所以欲望和興趣聯結一

起的時候，必然代表着一種湧起的人類衝動的全部。此外，我們當然無意把一切衝動向着外發活動的路閉塞起來；反之，當我們首先把這各種衝動，按其對象分辨之後，就可明瞭就中那一種特別應有確定的發展，直到他的充分表現。

一 興趣與欲望

興趣與欲望，意志和審美一起共同和淡泊對立着，而在不處理其對象，但依隨其對象的一點，興趣卻劃然與三者有別。誠然，當我們感覺興趣時，我們的內心實是積極的，但在興趣未形成欲望與意向之前，我們在外部上卻是消極的。興趣處於單純的觀察與造詣之間。這一句話，襄助闡明一種不應忽視的區別，即是興趣的對象從不是那實際所欲望的。因為許多欲望，在其企圖把握時，是奮力向着一些它們所尚未獲得的未來對象奮力掙扎；反之，興趣施展其自身於觀察之中，而依附於那觀察中的現時上。興趣僅只在它所知覺的特能佔有思想的全部，並由於一種一定的成因而在其它的各種提示之間，顯明其自身的這一點上，是超越那單純知覺的。由此直接推演出下文。

二 觀察 (Merken) 與期望 (Erwarten) 要求 (Fordern) 與行動 (Handeln)

一種較一般更爲顯著的提示，所施於其餘的提示的第一成因，係指其不自覺的壓抑和隱蔽其他的提示而言。因其施展其能力以實現上面我們所謂爲專心作用，如是我們可以注意這一名詞，來標示此情形下的心理的狀態。

這種成因，它絕少使之達到一種靜止的專心作用，而其最順易的和最普通的進程則包括以觀察到的物事去激發起一種同類的提示。如若精神僅只是內在的行動着，而任此種活動完全實現起來，如是，至多亦不過產生出一種新的注意。但是那時常激發起的新的提示不能立即發生，而當興趣產生於一種外界實物觀察時，和當一種新穎的提示依附於此實物，宛若其如此或如彼的運動着及變遷着的時候，情形永是如此的（並無須論及探討和預逆之玄祕的企圖）。當實物延緩把這種進程提到感覺之前的時候，興趣則蕩漾於期望之中。

所期望的，當然不是和那激發起期望的物事相一致的。前者，或者到現在方能作首次的呈現，

是屬於未來的；而作為新的產生的基礎，和肇始的起點的。後者則屬於現在，以此，關於興趣注意力，正確的說，是依存在實現之上的。設若心理的狀態有着如此的變遷，致使其精神浸沈於未來之中，較浸沈於現在者為多，同時儲蓄在期望中的忍耐被消耗盡竭的時候，如是欲望則自興趣中產生，這種欲望則從其對象的要求中將自身顯示出來。

但這種要求當各種技能任其驅使的話，則進而為行動。

沈湎於欲望之中已是一種不名譽的現象，更何況沈湎於多種的欲望之中；如果人們欲將各種專心作用，溶化於致思作用中，從而將欲望的多方面性加以修正，縱使如此，人們至多亦不過獲得一種欲望的系統，和一種自我主義的策劃程系，實不能獲得能和節約及道德相協調的任何物事。反之，具有耐性的興趣，從不會成為過於豐富；而最豐富的興趣，同時也是最富於耐性的。在其中，品格具有完成其各種決定的，隨時隨地都伴隨着它的一種便易性，且不以過奢的要求來毀滅其計劃。

無論活動如何特殊的屬於品格，而仍然有另一種的活動，這活動是特別適合於那些仍無品

格可言的兒童——試驗。這如其說是產生於欲望，毋寧說產生於期望之爲愈；其結果無論出於那一方面，對於品格卻同樣的值得注意；它永是輔助着想像前進並充實着興趣。

第三章 多方面興趣之對象

前面所討論過的各概念，如若它們所預先假定的是不存在，其本身將成爲空洞的。專心作用所追隨的，致思作用所應收集的是那能誘發興趣的。明瞭與關聯，系統與方法都是屬於那被觀察和被期望的。

現在我們應當來涉歷於那能誘發興趣的一般範圍之中。但我們就應從事於歷數那能誘發興趣的各種物事的全體？爲着要在那些有用的課題的目錄中，不遺失具有值得知曉價值的任何題目，我們就應陷身於各種物事的迷亂中嗎？在這裏我們陷入困擾紛繁狀態之熱鬧空氣的窘迫環境中，而此環境屢屢將那些認多方面性的教養除非累積許多器具，並從事於如日之有時者然的許多工作，使學童與教師的無達到之可能的熱忱窒息下去。此之謂無節約者！皇天賚予每種興趣以無窮的機遇；它們追隨着的機遇，但除厭倦之外，卻一無所得。

意見上的一種輕微的錯誤應在此地更正。人們不要在能誘發興趣的各種事物之中忘卻了興趣；人們不要類分對象，而應類分心理的狀態。

一 知識與同情

知識摹倣那在觀念中呈現於其前的；同情則傳導其自身於他人的情感中。

在知識中，物事與觀念之間存在着一種對立；同情，則將同一的情感增殖起來。

知識的對象習於靜止狀態，而心靈則一一涉獵情感習於流動狀態，而附於其後的心靈則伴隨其後。

知識的對象之範圍包含自然與人類。僅只人類某些表現是屬於同情的。

知識有無止境？知識永遠在其進程的起始中。知識的接收性既適於兒童亦復同樣適於成人。

過於積極的同情是可能的嗎？自我主義的白窠，是隨時易於陷落的，其勢力從未遇到一種過火的均衡力。但是懦弱的同情，缺乏了理智，缺乏了理論的教養，則墜於一一的愚蒙之中。

二 知識與同情的諸構成部分

在此地，將屬於多方面性的多的觀念，個別分解開來。因為對象僅只是多方面性的多。這一觀念，所以我們無須費心於分類原則之究討，僅只及其各構成部分之明確的對比。試思在下列各項之外還有些什麼：

知識

關於多方面性的，

對於人類的，

關於其規律，

對於社會的，

關於其美學的關係。

及二者對於上帝之關係。

(一) 知識各部分之間的特定區劃

無論自然是如何的豐富與龐大，當心靈以其本身形式去接受它時，卻僅只愈益為現實所充溢；心靈中的多方面性不過是現象的，多方面性，正如同心靈的一致性僅只是各現象之間的相似

性及積合性之中的一致性。心靈的興趣是以這些現象的勢力，變異性新穎性及其變幻的程系爲轉移的。

但是在合乎規律者之中，可以觀察到，至少可以假定出一種需要；所以其反面的不可能性，業已被觀察到，或已被預先假定出；提供之資料（des Gegebenen）分解爲物質與形式，而形式則由試驗重新形成；如此則關聯方可首先以被提供之方式，既而進爲以需要的方式呈現出來。興趣是依持於各種概念，依持於其對象及其相互之關聯，依持於其把握各方面之觀察，而不因之有所混淆的方式的。

對於觀察（Anschauung）趣味並不供給一種對立的條件，而對之卻有所增補。緊接着每一個提示之後，如果這提示不立刻在變遷中消失，則趣味一定會給予一種或者潛伏的或者表現出來的判斷。這判斷不僅存在於知覺之中，——贊許與非難都是對於對象的一種判斷，而非存在於對象之中的一種印象。興趣依附於形象，而非依附於實物本身——依附於各種關係，而非依附於體集的數量。

(二) 同情各部分之間的特定區劃

如果同情僅只把人類性情中所發現的情感接受起來，依順其進程，參與其變化，衝突和矛盾，則同情僅是一種互感。這就是詩人的同情心，若爲藝術家的，他不是他的材料的創造者和主持者。但同情亦能從許多個人中的分解出許多人共同的各種變異的情感，並力謀調和其間的諸矛盾，並關注於全體的幸福，而後復將這關注的心理在思想中分配於許多個人，這卽是社會的同情。它排開個別的，以便依附於一般的；它要求着交換，要求着犧牲，反對着真實的情感，並想像着可能較好的以代之。政治家是如此的。

最後同情，爲着那些情感，參照着人們的環境以考慮其境地，而經由單純的互感以達到恐懼與希望。這樣的關切，對此一切的技巧與活動，最後都顯示着脆弱，引進到宗教的需要，——一種道德的，同時也是一種幸福主義的需要。信仰是發源於需要的。

如果我們要避免誇大與進程中的困難，在此地似乎應有一種兩者相提並論的說明。知識與同情二者最初都是不加修改的把它們所發現的接受起來；前者似乎是浸沈於經驗主義之中，後

者則似乎浸沈於互感。但二者都迫於事實的性質向前發展。世界之謎從經驗論中激發出推測作用，人類的各種矛盾的要求則自互感中激發出社會的秩序精神。秩序的精神供給規律，而推測作用則承認規律。在這種時候，心靈從集體的壓迫中解救出來，且不復沈淪於個別物事中，而為許多關係所吸引；靜止的沈思之被吸引於美學上的各種關係，共通的感覺之被吸引於人類的欲望及勢力，在從屬於事實的程系中的關係。如是，前者昇華而為趣味，後者為宗教。

第四章 教學

將人委之於自然(Natur)，甚或期望引導他於自然並依自然教導之，實爲至愚的事。因什麼是人的自然性質(Natur)？對於禁慾主義者(Stoics)與享樂主義者(Epicureans)這同樣的是便於懸系他們學說系統的支撐點。顯能適應那各種極其變幻的條件的人類本性，是在如此之普遍性中運行着，致使其進一層的決定發展，全然委之於種族。以最高的技藝而建造的船舶，因之能適應於一切風浪的變遷，現時則只期待舵工導之於其鵠的，並按照各種環境條件來引導其航行。我們知道我們的目標。自然有許多資助我們的地方，人類在其所經歷的道路中，曾收集了許多物事，我們的工作是把它們結集起來。

一 用以補充經驗和交接的教學

從自然中，人由於經驗而達到知識，由交接而獲得同情。經驗雖在整個的生活中為我們的教師，但卻僅從一種巨大的整體中供給吾人以一種極其微細的片斷；無限的時間和空間，屏蔽我們於一種無限可能較大的經驗之前。或者交接比較無若然之貧窮，因為我們相識者的感覺，是和全人類的感覺一般的是一致的；但同情卻建在一種極微細的差別上，是以偏面的同情較之偏面的知識更為惡劣。因之，交接在感覺的窄小範圍中所遺漏的縫隙，和經驗在知識的較大領域中所遺漏的縫隙，對於我們幾是同樣大小；所以在前者亦如在後者，同等歡迎教學之補充。

但是於彌補起這重大的縫隙，卻非易事，當我們給予教學以這種責任之前，我們誠當考慮何者為其所能勝任，何者為其不堪勝任。

教學紡織出一種纖長弱細之線索，為時鐘打點之鳴聲所切斷，復為之所聯繫；這刻刻連結着學童自己心理活動的線索，當按照其自身的時間節拍而回解時，擾亂心理活動的節拍速度 (Tempo) 不依隨其躍動，亦不予之以休止的時間。覺察 (Anschauung) 是迥然不同，覺察能立即展開一種寬而且廣的面積；目光經過猝然間之驚愕而回復時，則分析、合併、來往移動、徘徊、休息並重

新揚起。而後觸覺及其他感覺官能亦參與於其間，思想集合起來，試驗亦開始着，從這種試驗中產生出新的形式，恍悟出新的思想；處處是自由而豐滿的生命，處處觸目的是豐饒內容之享樂。這種豐饒的內容，這種離開要求和強迫之自動的提供，——教學怎能達到如斯之境地？究至若何程度教學能與交接相競爭？——交接時時向它自身的力量的表現加以要求，——交接，由於其為一種極其活動與柔和的因素，而委其自身於那種如其伸展到心靈深處，用以在其中把各種感覺加以改造和融合的活動及力量的程度相等的易感性？——交接不僅用他人的感覺來充實同情，而且在他人心中把自己的感覺繁殖起來，以使之能够更強有力的和更純粹的回復到自身中來？倘若後一種的優點專屬於個人的直接接觸，而以信件形式交接時，其力量既已顯然減弱，最後在關於遼遠的地點和時間，不相識的人的生疎感觸的單純表現中，這優點將完全失其存在，而教學則僅能用後者以擴大交接的範圍。

誠然，在教育中誰能置經驗和交接於腦後？這就正如同撇開白晝而滿足於燭光！在我們一切的提示內容上的豐饒、有力，個別的清晰與確定，普遍應用中的實習與實際及國土和時代的接觸，

對於人的客觀現狀的耐性，——這一切必須從精神生活的那些原始根源之中創造出來。

但是可惜，教育並不能全然支配經驗與交接。試將一個勤苦的農家，田舍的地方環境和在城市住居的一個時髦婦人的宮殿式的家庭環境兩者相較。在前者可把學童引導於各處，在後者卻必須避免各處。姑無論是誰——農人、牧人、獵夫、各種工人及其兒童們，對於學童在其早年中形成一種優良的社會，他們把他領到任何地方，他從他們都可學習受益。而在城市的上流家庭的兒童中間，在城市的奴僕中間，是如何充滿着危害！

在這一一切中，容許有許多狹隘的限制，也容許有例外。但是最後如若我們回憶起的目標，回憶起興趣的多方面性，則當地所供給的機會是如何的窄狹，一個受過真實教養的心靈超越的限度是如何之遠，是極易於了然的。此外，那種極便利的環境的範圍是如此的狹窄，除非迫於需要的話，任何人都不能把一個青年的教養置諸其中，而能有所辯白。設若彼有閒暇的時間和教師，這教師無論如何不能脫卻藉描述以擴展其意識範圍，從時間中取得過去的光輝，並啓發幻想境界中的各種觀念的責任。

我們是否應該隱祕這種事實；對於遼遠的現象比現在的是如何常能用描寫和繪畫來給以更活潑而生動的敘述，神遊於古人之列比起同一般的鄰居來往是如何更能滿足我們，和能激發我們的高超興趣；觀念中的識辨性，比起觀察中的識辨性是如何的更豐富，並且現實與應有而未有的兩者之間的比照，對於行動是如何的必需？

經驗與交接的確時常使我們感覺着厭倦，有時我們必須忍耐它。但是決不允許使學童從教師方面遭受這種感覺，使之感受厭倦的是教學的最大罪惡；教學的特權，是飛躍於草原與池沼之上，如其不能泳游於安樂的山谷之間，當即練習攀登山岳，以從更廣闊的景界中獲得酬償。

經驗彷彿是籌算着教學追隨於其後，以便分析其所積累的，以便接聯與整理其無定形的各種片斷的紛亂狀態。因為吾人試觀一個未受教的人的頭腦，是一種什麼狀態？在那裏既無確定的頂點，又無確定的底點，乃至系統亦付闕如，一切都混擾於一處。其思想尚未習於期待，在一個機遇發生時，一切都湧現於前，其聯想的線索所刺激起的是如此之多，同時呈現於意識之中的亦若是其繁。那些經過屢屢重覆的印象，而獲得最大勢力的思想，遂見卓立，凡適於它們的均為其所吸引；

不能與之協調的，均爲其棄卻。凡一切新穎的卽爲一般所驚奇，但如不被忽視，卽爲那基於回憶的判斷所否定。凡不屬於他的卽不爲其所區分！對於要點並無特殊重視；卽使和鸞的自然，偶爾給以一種幸運的暗示，而仍缺乏工具以追尋業已發覺的蹤跡。當人們開始教導一個十歲到十五歲未經教育的兒童時，卽可觀察到這種狀況。最初，其注意力全然不能納入於均衡的流動中，因爲缺乏支配一切之主要思想以維繫秩序，因爲缺乏思想的約束，思想卽永無寧止地蕩漾着，在好奇心之後，僅只能產生散亂的活動與嬉戲，人們試將這種兒童和那受過教養的青年相比，但在同一年齡中卻不難毫無紛亂的把許多系屬的科學性的講述，一一的把握着，一一組織起來。

人們同樣不能滿足於單純交接的效果。欲將同情永遠作爲交接的精神，其間所缺過多。人們互相揣摩，互相觀察，互相試探；兒童於其遊戲中已能互相利用，互相阻障。在一方面卽使有善意和仁愛，卻決不能因之而斷定在對方卽能引起類似的感覺。人們不能夠由於服務而激起仁愛；對人僅施以仁慈而無其他的關切，則可引起一種快感，而快感卻能引起更多仁慈的要求，但不能引起感激之心。這種狀況於兒童彼此之間的交接中，及兒童與成人的交接中，都是存在的。欲從兒童中

獲得愛的教師將能自己體認出這種情形。在仁慈之外必須增加某些可以確定其意向的條件；感覺必須如此地表現其自身，以使此種感覺在兒童心中能一致的激發起來。這種表現當屬於教學的範圍中，甚而至於正式教學的節目，雖然無疑的無人欲把這種感覺的表現，系統地限制於其中，但對於同情之準備，及其預先傾向之確定，都具有難能估計的重要性，因而對於同情之顧慮，不能較對知識爲弱。

全部的生活對於人類的全部觀察，證明給我們每個人從他的經驗和交接中提出符合於其自身的一切，於其間將他自身所原有的觀念與感覺施諸實現。世上有那浮躁的老人和遲鈍的俗物，而同時亦有謹慎的青年和兒童。兩者我都曾見到。一切與我同時的人，必定業已觀察出世上巨大的事件，對於成見的影響是如何的微小。這些極其顯著的經驗，普通的呈現於吾人之前，交接將一切的國家聯合起來，而意見之紛歧，感情之不睦，幾無更勝於今日者。

因之我們精神生活的核心，不能用經驗與交接以培養之，而能有準確之效果。教學定能深入於致思作用的實驗室中。試思每一宗教教義的威力！試思一種哲學的講演，對於一個集精會神的

聽者之若是其輕易的，甚而在不知不覺中，所施的支配影響。此外試思傳奇的閱讀之可懼的力量——因這一切，無論其爲善爲惡，均屬於教學。

的確，今日之教學是限於科學、藝術與文學的已存（不僅指現在的，更指過去的）的狀況。在這裏一切都視那現存的，而同時可加以無限改善的狀態之充分可能的應用爲定。雖然，在教育進程中，我們不時遇到無數的欲望，超越教育學範圍，或者使我們感覺教育的興趣不是一種分離而孤立的事物，而這興趣最難在那些僅只因爲他種事業對於他們過於高超或過於嚴重，仍須有任何某一種事務，而從事於教育的和兒童的工作的人們心目中發揚起來。

教育的興趣，只是我們對於人類，對於世界整體興趣的一種表現。教學把這種興趣——在這裏我們的羞澀的希望得到最後的解救——的一切對象集中於青年的心胸中，即未來的心胸中。缺少這種興趣，教學確乎是空泛而無意義的。人們切勿說，他們是用他們的全部心靈以施教，因爲這是一種空談。他若非在教育中毫無所成就，卽是其致思作用的大部分是屬於他所分與兒童和使之接近於兒童的，——是屬於他所期望的那在教養比較審慎的人們，於我們種族現有現象的

範圍外，所能成就的。而後卻從豐滿的心靈中流露出一種教學的豐滿狀態，這種豐滿狀態，可與經驗的豐滿狀態相比擬；而後，那積極的精神亦將自由的運動分付於聽衆，而在此種教學的覆蓋的廣闊摺紋之下，容有無數附帶思想的充分餘地，而無損於主要觀念的清晰輪廓。對於學童，教師本身即成爲一種經驗的對象，這對象的豐富性亦如其直接性；誠然，在教學的時間中，於它們之間形成一種交接作用，這最低限度是與古代偉人或和詩人所清晰描寫的人物的交接作用的預先嘗試。歷史上和詩歌上的抽象人物，必須在教師的生活中獲得生命。只須由他開始，而後青年，甚而幼童，即能從他的想像中繼之有所供獻，因而在教師與學童二者之間，時常無須第三者的參與，即可產生一種偉大而精選的社會關係。

最後，只有教學纔堪勝任那以包羅一切的均稱的多方面性的教養。我們試思出一種教學的計劃，最初僅按照知識與同情的諸構成部分以分割，而全然擯棄我們的知識的材料的一切分類，因爲這一切對於均稱的多方面性的問題毫無關聯，蓋以其在人格的各方面之間，並不加以區分。與這種計劃相比照，當易於觀察出在一種確定的學科中，某些部分，在某些確定的條件之下，應特

殊享有經驗和交接的供獻，反而某些部分——無疑，其係較大部分——則不當據有任何供獻。例如我們可以看出學童從其環境中對於社會的，容或是愛國的興趣，較之對於個人的同情的興趣易於領略——或者對於興趣的事件較之對於揆測的事件，易於引出其重視，或者趨於相反的傾向；在每種情形中，其錯誤是同樣的巨大。這裏有一種雙重的暗示。其一，必須將偏重於一面的材料加以分析、完成與整理。其二，必須把平衡恢復起來，部分的由於其聯繫，部分的直接由於教學。但是無論如何，在教養的年限中所發現之偶然卓出的趨勢，不應被視作一種用教育以愈加鞏固的表徵。這種方法是畸形狀態的掩飾，是放任主義的產物，並為低劣趣味所推重。無疑的，光怪陸離與荒誕談諧的嗜好者，必然樂於觀看一羣駝子及各種各色的殘廢者互相疎狂的糾擾着，而不願觀看許多適於整齊行列行動的充分而均稱發展的人。但是在一個由於彼此思想形式互相懸殊的人們所組成的社會中，情形正是如此的，每人均誇張其自我的特性，而無人了解其同伴。

二 教學的步驟

「什麼是我首先所選取的，什麼是其次，什麼是最後。」——荷馬。

某些物事必須互相聯繫的發生，某些物事必須一一貫串發生，在另一方面，某些物事必須同時發生，而每種物事的發生，悉由於其本身而自發的力量——這些問題均與一切的作業和一切的計劃有所聯貫，這一切作業和計劃中許多複雜的手續必須一一見於執行。因為一個起端必然是由數方面同時開始的，而許多物事又必然須由過去所發生的事件中取得其準備。這些似乎是應依為指南的兩種方面。

以上的各種概念指與我們，教學應當同時。把知識與同情作為彼此不同的與基本上獨立的心理狀態加以發展。於吾人觀察其附屬的各部分，其中顯然有着相依性和連接性，但卻無嚴格的貫續性。無疑的，揆度與趣味必先假定經驗的認識；雖然這種認識永遠是前進的，但揆度與趣味不必一定俟其終結。誠然揆度與趣味能及時成為相當積極的，而後與多方面的知識的擴展平行發展，如無障礙之阻撓則隨時並能尾之於後。當兒童繼續不斷的問着——「為什麼？」的時候，這種揆度的活動是尤其顯著。趣味或者較為隱蔽其自身於注意及同情的其他活動中，然而其對於兒

童用以表示他們之於物事的區分的愛好與憎惡，卻終能有所供給。設若我們對於趣味先供獻一些極其單純的關係，而不將其立即委之於不堪了解的複雜情況中，其發展將是何等的愈加迅速？因為趣味正和沈思默想一樣是一種不能學習的自然物事，假若心思不為其他方面所分散或壓抑，我們即應不仰仗於經驗，而在充分認識的對象的範圍中，期冀此二者之能立時成為積極的。自然，教師如要發覺在兒童們心靈的活動，其自身必須具有他們在兒童中所須觀察其教養的極微妙的蹤跡的同一的素養。這正是教育的厄運，在柔嫩的童年中閃灼着如此的微光，到成年時大多久已消散，因之成年人無緣把那些微光燃成火焰。

以上所說的對於同情的各部分亦同樣正確。在一小組兒童中，如有些微醒覺的同情心，即能自動的發生對於公共利益的社會秩序之某種需要。正如最野蠻的國家亦有其鬼神，所以兒童的心靈對於一種冥冥的力量亦有其預感，這在他們欲望的範圍中，能施展其影響。此外，那各種的迷信觀念和真實的宗教觀念，更何由而能易於達到兒童的心靈，並有所影響？但是對於一個對其父母與保管人有密切依賴性的兒童，依賴性的感覺所付於冥力之地位，確為這些具體人們所佔據，

而正是因爲這種原因，最初的宗教教學，只是一種父母對於兒童的關係的極其簡單的擴展，正如最初的社會觀念是由家庭出發的一樣。

因此，教學所應培植的各種興趣，對於我們僅只供給同時發生的現象間的差異，而不能供給一種明顯的步驟之連續。

在另一方面，最初發展的正式的基本概念，是根據於彼此相接連的物事之間的矛盾點。

主要的，專心作用應當在致思作用之前，但二者之間究應有若何的距離？這一問題普通是未曾得到確定的。這兩者之距離當然應縮至最小限度，因爲我們不欲有損傷人格統一性的專心作用，而此種統一性是由致思作用而保存的。專心作用持久不斷的繼續下去，易於造成一種緊張狀態，與健全身體中的健全心靈的存在，不相融洽。所以爲着要保持心靈的一貫性的各種條件之前——我們須爲教學規定這一規律：在教學的對象之每一種最小的組合中，對於專心作用與致思作用給以同等的機會；這就是說，對於個別物事觀念之清晰，對於許多物事間的聯合，對於業已聯合的物事之一貫的系統，以及對於循此秩序以進行之某種練習，必須一一的均衡給以注意。一切

所學習的事物之中所必須表現的清晰性，則賴此以實現。在此地，教師之最大困難或者就是怎樣尋出完整的個體——如何將其自身之思想的構成因素分析出來。在這種情形中教科書當能部分的作爲事先的準備。

但是，倘若教學將對象的每一小組這樣的處理，則許多組的對象將要在心中發生，每一組將由於一種相對的專心作用，而趨於理解，直至一切小組在較高級的致思作用中聯合起來。但是在各組聯合之前，每組中必須有完全的一致性。所以每組的內容中之最後的個體，如有離開其它部分的可能時，則較高級的致思作用當根本不能成立。但是在這種較高級的致思作用之上另有更高級的，如此無窮的推演上去，而至那概括一切的最高形態，這就是我們由各系統間之系統中所要述到而永不能達到的，在早年卻不能這樣作。青年永是在專心致知與注意力分散之間的一種狀態中。早年的教學之不能供給我們較高意義上所謂的系統的這一點，並非憾事，但另一方面必須在每一組中卻因之而必須對於清晰創造愈加注意；我們必須把各組加以更爲勤奮及愈益便易的形式聯合起來，並須注意於對那概括一切的致思作用之接近，使之從各方面等量的進行。

教學之層次間的聯繫則賴此以實現。較大的構成部分是由較小的部分以組成，正如較小的是由最小的以組成一樣。在每一最小的構成部分中可辨別出四級的教學階段；因每種必須依次注意於明確、聯合、整理及此種秩序中之進程的諸條件。這些階段，在極小的構成部分中，彼此間的聯繫較爲迅速而密切，但在那些由極小的構成部分而組成的較爲概括的構成部分中，彼此之間的聯繫則較爲鬆弛而緩慢，而所要達到的致思作用的階段愈高，則時間的距離則愈益廣闊。

假若我們回顧興趣的概念的分析，於其中我們亦將能發現某些步驟之區分——注意、期望、要求與行動。

注意是依於一種表現，對於必須對之屈服的其他提示的相對的力量——因之，部分的依於其本身的勢力，部分的則依於其他的是否易於屈服，後者引申到思想的訓練觀念。這觀念我們不如在直觀教授ABC中特別討論。一種提示的力量，半由感官印象（例如由數兒童同時之言談，和同樣的物品以各種不同的方式用圖畫、器具、模型等以顯示出來），半由描寫的靈活生動以達到，尤其是如若先前經過聯結的各種提示，業已存在於心的深處，而這些提示即將與那未來的聯

接起來。普遍的完成這種聯接，當需要精密的技巧與思想，而此需要的目的是在於預先為給那末來的努力作一種準備，如同直觀教授ABC之對於算學，關於組合的遊戲之對於文法以及古代的敘述之對於古典之作家。

在注意中個別的事物則變為明確的；但聯合、秩序及依照秩序之進程，亦須給以注視。

關於期望——系統化的及法式化的期望——的明確性及其聯合性亦是以同一的方式得來。

但是我們現在的主要興趣，卻不在這些錯綜的關係上。我們知道當所期望的實現的時候，所產生的只不過是一種新的觀察。在知識範圍內情形通常是如此的。當某種知識業已彙集起來的時候，不易觀察出任何一種與期望毫無聯繫的事物——但期望自身卻由減滅而消失，或由於新的知識而得到滿足。設若由此而產生猛烈的欲望，此則將屬於節約的規律，因而即屬於訓育的範圍。但是尚有一類的觀察，不若是之易於滿足或忘卻；另有一種準備變為活動的要求，這就是對於同情的要求。在此地無論節約作用有着何種的權限，而教育若不能供給為人類及社會的福利而

工作的決心，以及宗教要求的一種確定能力，則為失敗的教育。因之，在培植同情心時，興趣所可達到的較高階段，應受相當的考慮。而這些等級顯然是吻合人生的各階段。同情的注意之於幼兒，期望之於兒童，個性的要求之於青年，均頗為適合，而成人或可將之實現於活動中。但教學的（*education*）的關節，此地甚至在早年之極細微的課目中，亦可任上述之要求受到若是之刺激，使有變成活動之可能。從這些刺激裏，在未來的年月，同時又因品格之形成而得到資助，產生出那種能引起活動及有力的要求。

試將結果以幾個易於明瞭的簡單辭字，加以確定。

教學必須普遍的

指明，

聯結，

教導，

給以哲學觀。

在與同情有關的事項中，教學則應爲：

觀察的，

繼續的，

昇華的，

在實現範圍中屬於積極的。

三 教學的材料

教學的材料是在各種科學中。在這種普通教育學中，當無須將這些科學一一列舉。

每人試自問在其理智範圍中，何者是僅只屬於知識，何者是屬於同情？並且二者中的每種區

分，在上述的各條項中更是如何分配的？這種的自省通常會在自身的教養中發現出一種顯著的

畸形狀態，甚至於在教養的最重要的部分中，亦將發現許多瑣碎片斷的地方。有的人所缺的是

興趣上的陶冶；他們或者是忙於藝術的一種極低微的部門——忙於描繪花卉，些許的音樂、小品

詩歌或小說，有的對於算學，有的對於哲學，毫無所知。極有學問的人，或者需要相當長久的時間去思索我們所謂爲同情的那整個的一部分，在他們的知識的廣闊的領域中，究在何處方能尋得。

教育不可避免的感受這一切的缺陷。其所感受之程度則頗爲懸殊，而由教師，而由學童及由或有或無的機遇爲轉移。

教師對其自身愈爲忠實，及對於現有材料之運用愈爲精密，則其結果愈佳。對於各種不同的部分，一概無知的人，卻實爲少見。甚至於在受課的時間中，若有誠意，則受益實多；自我興趣的新奇性，有時可以補充講述能力之不足，而在成人方面，欲略勝過兒童一籌，並非難事。這種進行的方式，比起完全忽略掉教養的重要部門，而僅欲把一己業已完成的，但極其有限的學問和學科知識分與學童，至少終較優良。有時教師只須將學童在某項事務中給以推動，並繼續供給以動機與材料，則學童當能自動前進，或者在最短期間，其進步即能遠出於教師的觀望之外。而在其他的場合中，則極難於在愚蠢的頭腦中，發現任何一種含有渴望興趣的些微痕跡的活動部分。而正是在這些場合中，方需要大量的知識，以便有多方面嘗試的可能；並需要較精的技巧，以便發現正確的

方式。倘若教師和學童彼此的弱點不能相互彌補，則一切均將無從着手。

我們眼前，時常有人知道怎樣恰好傳授我們所自己不了解而又必須教導的物事。在此時，只不讓教師的虛榮心，阻障這樣人物的應用。對於教育所要求的某項物事，如有所隔闕，並非一種恥辱，因為知識的領域，實在是過於廣闊。

對於教學的個別學科之與前面業已闡述的基本概念有關聯的尙待敘說的地方，在下章中將簡約的總括說明。首先對於一種由於其結果而使這些學科或多或少直接影響我們的興趣的區劃，須加以些微的考慮。

教學是與下列各方面有關的，

各種物事，

各種形態，

各種符號。

符號，例如語文，顯然僅只當作表現其所要表達的物事之工具，而成爲興趣的對象。但各種形態，

——那普遍的現象，那由抽象而從各種物事中分解出的現象，例如數學的圖式，玄學的概念，美術中的簡單的正常的關係，——凡此等等，不唯能直接引起興趣，而其應用亦可置諸意料之中。但是倘若有人謂物事的本身、自然界的物品、藝術作品、人物、家庭以及國家，僅只在達到我們的目的時的應用中，纔是有興趣的，我們則要求他不要使這樣的謬誤見解侵入我們多方面的努力的範圍中，不然，一種不幸的自我主義，最後當會變為唯一的目前興趣的對象。

符號之對於教學顯然是一種負累，這些符號假若不為其表現的物事中的興趣的力量所減輕，則將把教師與學童遺棄於進步教養的軌範之外。雖然如此，語言的研究仍然佔有教學的若是之顯著部分；如若教師屈服於一般的偏見和習尚的通常要求之下，我將必然由教師的身分降格而為教書先生，並且如若在受課的時節失去教育意義，則環境中的一切平庸性，將立即誘使兒童退於其水平，並失卻那內在的機警性，於此時，監督當成為必要，而他所從事的作業，亦不能使人感覺興趣。所以，人們應當於可能範圍之內，毫無例外的堅持不作任何語文的教學，設若這種教學不直接依存於興趣教養的道路上。無論古典的和近代的語言，統以此為標準。唯有那一種對於現實。

具有興趣的，並能爲未來的新穎興趣作準備的書籍，方纔有閱讀的價值。對於其他任何書籍，尤其是對於那始終是一種無目的拉雜散漫文體的文句選集，均不應虛費一禮拜之光陰；因一禮拜的光陰，對於兒童卻爲很長的時間；假若教育的影響爲虛耗一日的光陰有所削弱，則人們在兒童方面即能發現其痕跡。而在教學進程上，時時應用的書籍，無論其文字若何艱澀，則一切困難皆可由技術、忍耐與努力以克服之。

但符號知識之傳授的技術，及在物事範圍中的教學是相同的。從某種觀點看，各種符號也就是各種物事；這些符號之可以體認、觀察與摹倣，亦如物事。對於知覺之印象，愈益深刻，愈益變幻，則愈加明確、聯合、整理。與規律化的諸條件，必須一一就其嚴格的秩序以實現。對於符號的意義，了解，不應操之過切；在短時期內，應全然置之於度外；如此卻能節省時間。此外，在最初即徹底學習符號的學說，實無目的之可言。僅只將其在此後來的有趣味應用上，絕對必須的部分給以教導；而後即能因之而喚起一種進一步的知識的需要的感覺。有着這方面的合作，一切將可更順利的進行。

在考慮形式或抽象體時，首先應當注意到一個條件，這在特殊情形中時常受到重視，而現時

則必須給以普遍的注視，條件是：雖然決不應使抽象體本身化爲一種實體，但是總必須使其意義在對於事物實際的應用中得到證實。應當使抽象的過程，從例證中，從所觀察的現象中，從已有的條件中產生出來；對於純粹形式之專心的體悟，雖甚需要，但致思作用則必須與實際保持密切的聯繫。

兒童是處在純精神的觀念 (Platonischen Ideen) 與純客觀的事實之間的。在具體的現象之後去尋索那種不可及的物事，在他的意識中去尋索純粹的自我，或者在複性狀態中去尋索單一性——此單一性既非複性而卻能概括一切：兒童之不應致力於以上種種，正猶之乎抽象體對於他之不應成爲一種實體。在任何時假若他能順利的步入以上各種表現的形式中，則期望其能先將他自身的彰明的官能加以控制，以便其能向前進展，而達到那富有彈性的部位之能促進形而上學者發揮的領域。

所以對於兒童，物事並無其他意義，而僅只是我在抽象過程中所提出的單獨考慮的各種品質的某些既定的組合而已。所以從各種個別的品質（形式）到達物事——在物事本身中，各種

品質則相互平行存在——之間，存在着——一條通路；同時另有一相反的路徑，由物事到達各種品質，而這些品質就是事物在分析之下的構成部分。下章所討論到的綜合教學與分析教學之差別，就是基於此點。

但是不幸，對於一般人將物事視作各種品質的集合體，並非一件易事。對於我們每一個人，每件物事僅只他的各種品質的一種錯雜的混合體，一面我們盲目的假定其統一性，但另一面對於它的每一品質之下各種可能的附屬性質，我們則幾乎完全忘卻。甚至於我們的哲學家之中，似乎亦無一人將問題的任何一端透徹的思索過。結果是思想之被箝制而缺乏彈性，所以不知如何在諸多可能的條件中把握到其中的準確的條件。但是在此地我當然不能解釋一切對於這多種的困難，其他的學術探討，必須給以贊助。

四 教學的格調

格調這一現象，在任何地方均不受歡迎，但在任何地方均是存在的，事實上，試想如何能離開

格調？任何人均依他的個性而將其發展，并在每一種共同工作中，例如在教師和學童之間的生活，在雙方它都存在着的。

雖然如此，人們均逐漸習於對方的格調，至少在某限度以內是如此的，在此限度以外，另有那難以忍受的格調，經時間愈長，次數愈多，則愈覺厭惡，凡那種故意矯揉造作的和那直接引起憎惡的，均屬這一種。後者是不能寬容的，因這是有意的過惡，而前者所引起的厭惡性，亦因其屢屢重複所加強的印象而超過容忍的最高限度。

一切的矯揉造作的格調必須絕對排斥於教學之外，無論作問答或者下定論，無論恢諧或者感慨，無論文飾的語言或者尖銳的口調，——假若這一切不是從本題中和適時的情況中流露出來的，而近似於一種故意做作，則將立即招致厭惡。但是，從各種物事中和從各種環境中，確已發展出許多教課的方式及技巧。所以教師們在那極為動聽的『教學法』一名稱下，所發現的，所極端贊許的一切，將要愈益增加，以施諸多方面的應用，而不使其中之任何一種佔着絕對的優勢。教師須能運用許多種靈活變換的技巧，需能輕而易舉的更調方法，并需能調度一切以切合臨時的機

遇，並且在其從事於偶然條件之調度中，必須更爲重視其中心的條件。

將聽者迫於被動的地位，強制向他要求一種對於他自身的正確活動的苦痛的否認之一切格調，在其本身上均是充滿着憎惡性與壓迫性，所以一種有系統的教課，必須用一種永遠活躍的期望的心理，激動學生的思想——或者當教師不能作到這個地步的時候（對於兒童都難達到這個地步），教課則必須放棄其系統性的目的，而允准學生穿插意見，或去直接由其本身引起。最優良的是那種格調，它能在目前工作所必須保存的範圍之內，供給最大限度的自由。此外，只要教者和被教者均能保持這種自然的態度，更無其他的限制。每人均有其自身特有的風格，這種風格若給以過分的限制，勢將影響其靈活的本性。所以假若不至於發生真實的損害的時候，*Veniam damus petimusque vicissim*（註）

註：原文係拉丁文其意爲：我們原諒他人，亦希望他人原諒我們。

第五章 教學的進程

將以上所發揮的，所交織在一起的，所聯繫我們世界中的各方面目的的一切，均引用在一般的實際上，實是那些要從教學中教育他人的人們的巨大的和無限量的任務。從幾個普通的概念中這種工作，可以得到一種一般的指導；而此中工作的詳盡的發揮則需要極多數的，極長久的時間的無窮盡的努力。

我在此地只擬提出一個概要。其主旨只在使以前所發揮的各種概念彼此之間更易於聯合，並為我們目前工作領域事先準備一種概觀。普通教育學不應專注於某些特殊的細目，致使其全部討論縮為部分的討論。為着預防這種弊病起見，我意欲從知覺方面出發，進而達到心靈的慧覺，更欲將同時必須思慮到的，同時也必須施諸實用的，容納在我們的探討中。

一 單純的提示教學——分析教學——綜合教學

在任何時間欲爲某個個人制定一種教學計劃，這個個人必然是處於一種交接與經驗的範圍之中。或者這個範圍可以按照均衡的多方面性的觀念而斟酌給以適合的擴展，或者此範圍中的內容可以受到一番透徹的檢討；這乃是所應加以注意的第一件事。

但是，尤有進者，經驗與交接的豐饒的活力，潛深的清晰性，亦可以伸展於其範圍以外，或者換言之，教學的許多部分可以在經驗與交接所輻射的光明之中，而有適合表現的機會，我們可從眼界所及的際垠向外觀測，從而由鄰近境域的描述，以擴大原有的邊際。並可緣兒童四週的長者之生活的線索，而將其導回於原處；舉凡一件事物若頗和兒童先前的觀察相類似，並與其觀察有相當的關聯者，我們普通均能用純粹的提示的形式將其呈現於其感官之中。所以可以應用各種關於外國城市、地方、風俗、觀念的圖畫並塗以各種熟悉的色彩；同時並可應用各種歷史的敘述，這種材料並因其借用許多實現性的表現方法，摹擬出一種實現的意味。在這個階段上的教學可以引

用各種的圖畫，這些圖畫在事前無目的瀏覽，或者作無意義的遊戲的種種錯誤應用愈少，則愈有裨益於教學。

單純的描述離開兒童理智的範圍愈遠，其清晰性與深度亦相應的削弱；但是在另一方面，當範圍愈為擴展時，其力量亦必相應的增加。因為這種原因，所以難於確定，究在某種限度以內，我們可以依這種辦法，同時也是同樣的難於為其規定某些一定的法則。因為依其性質，這一類的教學僅有一種規律——描。述。應。立。使。學。童。相。信。所。描。述。的。即。其。所。見。者。

由於其自身的力量，分析的教學所達到的亦屬於普通性質。為着要使人們明瞭——至少近於明瞭我所指的是什麼，試舉出裴私塔洛歧 (Pestalozzi) 母親之書 (Buch der Mütter) 與尼邁亞 (Niemejer) 的了解之練習 (Verstandesübungen)。每一審慎的教師均按照其健全的常識分析湧塞於兒童頭腦中的各種結合體，並且這些結合體係由單純描述的教學而增加，所以他必須繼續注視於那至細小至微末的，以期達到一種提示上的明確性與清晰性。這一點必要顧及。

每種同時出現的環境均可分析成爲各種獨立的事物，這事物可以分解爲各種構成部分，而

這些構成部分復可分爲各種品質。品質、因素、事物和全部的環境均可用於抽象過程之中，以便從而形成各種形式上的概念。但是環境上的變化不僅是同時出現的，各種事物同時還有繼續不斷的品質上的變遷，而事物的易變性，適足供吾人以機會將每種事件分析爲各種層次，這些層次在每種事件中有時互相平行出現，有時則次第的呈露。在這一切的努力中，我們有時發現那種不能分解的，如同可以作爲沈思對象的法則，而有時則遇到某些應當分解，或不應當分解的，亦如供給欣賞的美感然。

交接亦是分析的，並且我們可以特別集中精神於其所供給的同情心之某些特種的情感。如欲使這些特種的情感達到精練和真誠的地位，以上的分析是必須的。因爲對於一個人，甚至對於許多人的總合，通常是由許多各種不同的情感所組成，而且我們必須將審慎的同情於他人的情感，從反對他人的情感之中辨別出來，以使同情不至爲自我主義所壓抑，至少這種壓抑不至被忽略。具有細膩感覺的婦女們，最能了解如何分析交接，如何在兒童之中喚起更豐富的同情心，並從而如何增加他們接觸的機會，以及加強交接的深度。一個兒童是否受過這樣的女性的影響，

是極易於觀察的。

於是正因分析的教學之能解析其所遇之特殊現象，所以適足以使其能伸展到普遍現象的境界。因為特殊的現象之組成係源於普遍現象。無論如何我們可以切記此定義，『用近種與類別』（原文係拉丁文，"*Per genus proximum, et differentiam specificam.*"）而同時須銘記於心，類別單獨的講亦是一個種類（*genus*），在其中一如前一種類，也含有更高一級的種類，以及附屬於它的各類別，並且這些類別之每一種亦均有以上同一的情形。所以勢應切記邏輯與組合學說之間的關係，並且切記因何一個個人的眼界範圍中組合的物事之分析，可以指向普通現象中的邏輯，因而增加心靈對於他種新的觀念之把握的可能性，在這種新的觀念中，以前業已了解的各因素，可以用各種新的形式，並以各種新的組合而呈現。但這對於我們一般的人當然都是原本發生的，所以對於那一切自發的，教師本身決不有所逗留，並不應使其兒童有所留戀。但是其發生既不全亦不迅速，以至在教師方面（教師在任何情形下，都必須觀察其學童）仍然存在許多的工作。

分析的教學因爲能伸展到普遍的境界，所以能够贊助一切的判斷之進行。因爲欲判斷一件事情，無非是將其從許多混雜的，不切要的條件中提煉出來；簡單的事情較之複雜的，當然愈易於洞察。基本的提示已經獲得較大的力量，則從數量上和變化上所招致的注意力之分散，當能消滅。並且各種一般性質的判斷在未來的應用上和在新的機遇中的未來的考查上，均具有一律的準備。

同樣的既有的材料之一再加以分析，對於其各前題之間聯繫，當能有所裨益，而邏輯的結論之便易性，則全賴於此種聯繫，——這就是科學的想像。因之正因爲經驗本身並無系統，所以設若我們能够一貫地運用思想以伴隨我們的經驗，經驗即能促進我們的思想上各種變幻的錯綜與結合的形式。

但是分析教學的一切優點均受到經驗與交接以及與之有關的接連着的描述，在其所能供給材料之範圍上的限制和拘束。在分析時必須接受事實上所呈現的材料。此外，官能上的印象之屢屢重複，在一方面造成了一種深刻程度，時常較之教師在另方面用以保持雙方平衡的各種人

工引起的專心致知的和思慮的活動愈爲有力，並且那普遍性——這僅只在某些情形下可由抽象的作用使之表現於注意的範圍之中——必須經過相當周折纔能達那種心靈上的自由的地步，由此無論其對普遍的，或者對於其任何組合的情形，均能應付餘裕。而且，嚴格地說，分析作用之對於沈思和審美的判斷，除將所說及的各點加以表白之外，並不能夠有任何的功能。一般都知道經驗並不能給予吾人以理論與審美的需要，所以這種需要本身決不能由於現有材料之分析而發現。甚至關於已經接受的沈思的和審美的提示方式之分析的考查，雖然能使吾人感覺錯誤之所在，然卻罕能達到足以消滅以前的印象的一種印象上的深刻的程度。這種考查絕對不能達到醒覺的心靈所需要的那種充裕性。單獨的辯駁與批評所能有的成就至爲鮮少；必須建立起正確的標準。

綜合的教學是建立在它自己基石之上，唯獨它纔能建造起教育所需要的那種思想之完整的結構。這當然不能比我們的各種科學，或我們的文學更爲豐富，但是其豐富性卻仍然無限量的超過兒童個別的環境。誠然其豐富性尚不及教師所具有各種方法，但是觀念之本身將能逐漸的

創造出更爲幹練的教師。數學的全部連同數學之前及其後的一切，以及人類從古代迄今的文化各階段之全部進程，統屬於綜合的教學。但是屬於綜合教學的，同時還有那些乘法的九九表，單字與文法，因而我們當易於憶及，在這範圍裏所用的方法若不正确，將能引起若多的苦痛。倘若各種因素必須用單純的記憶的方法印入學童的心中，學童們則將有極充分的理由反對綜合教學的任何推廣應用。事前的概述、復述、復習、例證與各種的符號，都是減輕這種情形的人所熟知的方法。我以前曾提出將各種有代表性的三角形，用明顯彩色的釘子表現在板壁上，並不斷地置之於搖籃裏的兒童的視線之內。人們曾恥笑過我。現在請他們更進一步的恥笑吧。因爲我在想像中，在上項的板壁之旁，另擬設用各種不同的顏色塗染的許多桿棒和圓球。並且將這些桿棒常常變換和常常重新配置，重新組合，而過後另用許多植物和兒童的各種玩具。我並擬在嬰兒室安置一架小風琴時常用之奏一兩分鐘的簡單的音調並表現出簡單的音程。爲兒童的視覺的便利，爲着缺乏練習的演奏者彈奏的便利，還加上一個懸錘調整器（pendel）使風琴的節拍上的比例可以得到觀察。此外，我還想訓練兒童使他們用寒暑表辨別冷熱的官能，並訓練他們使之能辨別物之輕重。

最後我還把他送到布疋製造者那裏去，使之能和製造者一樣用觸覺能辨別毛織物的粗細。此外誰能斷定我不將嬰兒室的牆壁用很大的華麗色彩的字母裝飾起來？在这一切之中有一簡單的基礎觀念：假若綜合的各因素，在早年能變成兒童日常經驗的構成部分，則在兒童心目中印入知識的那種突然的、厭倦的方式——即所謂的背誦的方式——來，或者將要變為不需要的，或者變為極其簡易的。及至彼時這因素將於可能範圍內極其順利的透入於兒童在其意思中所積累之廣大範圍的事物之中；兒童當其在練習語言的時候，這些物事及其名稱之學習的輕易程度，實足驚人。但我並非愚昧，決不至於認為這些多少可以減輕教學的負擔，並促進教學的進程的瑣碎的方法，即足以臻進人類的幸福。

茲就本題而論——綜合教學的目的，是屬於兩方面的：對於基本的因素，它必須供給，並須準備。其間的接合；所謂準備。純指準備而言，並非將其全部完成。因為所謂完成是永無止境的。什麼人能揆測一切各種事物之間的所有的關係？有教養的人是無間斷的致力於其思想的建造，但是他之所以能致力於思想的各方面，卻是有賴於其青年時期的教養所給予的工具。在因素之外，這種

教養並須供給這些因素之應用的各種可能的方法與便利。

綜合的最普遍的一種是連接的形式。這種形式在任何地方均可發現，並助成一切心理的活動，因之，必須在最早期間給予最早的訓練，以期在其應用上達到最高的熟練程度。尤其在經驗論的領域中，這種形式最爲普遍。在這裏並無任何條件，可以阻障其在可能性。（邏輯上的）認識上的贊助價值，而在這種可能性之中偶然性的實在形成一種構成部分，並可以以多種的形式而類分之。這種形式由此點出發而及於各種實用的科學，在這種科學之中當含有聯繫性的觀念，必須應用於某種多方面性之中的含有聯繫性的現象的時候，卻有相當的幫助。在這方面我們即將觀察出教育學卽其一例。而在沈思的範圍內，倘若一旦失去這種連接形式的綜合，勢將感覺相當的不便；數理學家業已感覺到這種困難。在這裏並且在鑒賞的範圍內，此種形式爲其中之主要的特殊的綜合形式所隱晦，而這特種的形式一面拒絕容納不容其存在的連接，一面徙去心理上的一切不相干的思想之遊戲。

與連接性的概念有密切關係的卽爲數量的概念。每一種屬於連接作用的活動均是由某數。

量之形態的因素所組成；數量本身即是這些因素的抽象現象。

一般人都知道經驗上的綜合的原本形式是屬於空間與時間的，——幾何的形式與音律的形式。直觀教授ABC即屬於此。這是綜合性質的，因其係由因素出發；雖然其排列是爲自然界中發生的各種形式的分析所決定，而卻必須容其復返於自然。

純粹的沈思性的綜合，迥異於邏輯性的聯接綜合，而建諸於關係之上。但是關係的方法則無人了解，並且教育對之亦無表現這種方法的任務。而同時對於自然抱着一種批評的態度亦非童年時代之所應有。在另一方面若使兒童的心靈全然不習於沈思作用，以至在將來當切迫要求一種堅決信仰發生的時候，而冥頑抱定一種先入的學說以自滿，同樣亦非吾人之所需。這種疎忽在今日尤爲不智，因其在現時意見的分歧，影響到一切的人們，僅只有那輕躁性格的人，或抱着那種近乎悲戚的退卻心理的人們，方纔放棄對於真理的追求。反之，教師卻必須全然置其自身之系統於不顧，而探求各種危險性最少的方法，在可能範圍內培植探討能力，以在各方面促醒由單純的問題——沈思作用的各因素——而激發的強烈的感觸，以免童年的思想者抱有一種信念，以爲

他於最短期間步入真理追索之盡頭。無疑的最準確是數理之研究，然而不幸這種學科業已過度的降到以線條和公式所組成的一種遊戲的地步。現在應當盡量將其導入於其本質，使之導入於概念本身之究討。在這裏邏輯亦有相當的功效，但是對之必不可有任何的奢望。在哲學的沈思中的各種問題裏，對於那些有關於數理、物理與化學的各種問題，應透徹給以發揮；在靈活的指導下，青年的心靈對於有關於自由、道德、幸福、權利和國家的各種問題，卻能有多方面的發揮而獲得進益。但是舉凡與宗教有直接或間接關係的一切問題，均須特別加以周詳斟酌。

在兒童最初的數年中宗教的情緒僅應附依於神意——*Vorsehung*——這一單純的思想，此期間應盡量加以延常，並保持其純潔。但一切的宗教均有一種在無形中轉入沈思範圍的趨勢，發揮而為端莊的教條。這種趨勢對於剛開始於多方面性的教養之訓練的精神，實極易於表現。在此時，似應提及幾點剴切的意見：關於古今來許多業已成熟的智慧在宗教中追求絕對的定論之失敗；關於這些問題之研究，需要待至一切準備性質的沈思的活動之終了的事實；關於以沈思的信仰倏然喚起一種業已消失的宗教情緒之不可能性；關於吾人四周之自然界的秩序之吻合於

人類的依賴性質的景象，在我們中間所激起的強固的需要，並由於此種需要宗教得以在同情心理範圍中結下鞏固的深根。就教師的本質而論，積極的宗教教學，並不屬於其範圍，而應屬於教堂和父母；在任何情形下，教師均不應給以任何的障礙，而且至少在新教的範圍內絕無從事於阻障的任何理由。

鑒賞的學說，確乎至爲晦澀，所以無人可以指出美的各種形式及其綜合之中各因素。但是卻不難於在這一點上有一致的意見——美的價值不存在於物質，而存在於關係之中；鑒賞並非建於所觀察的對象之上，而是建在觀察的方式之中。吾人之心地對於任何事情，均沒有對於美之易於受到損害。雖然於我們美的現象之欣賞僅須觀察而已，但是甚或在兒童的清晰的視覺中，美亦不甚清晰。因爲，無疑的，未曾受過訓練的觀察只能看到混合的集體；無疑的，僅能注視到目前的現象而不能將各種關係的諸線索彙集起來。這在有教養的人們卻絕然不同，他在最適合的時候，極易於把握全般的線索，而且其興趣亦非常濃厚。雖然鑒賞與想像彼此之間全然不同，但通常均於同時發現。吾人當易於想見想像之對於鑒賞是有若何的助力。例如在想像之中逐次變幻的形影

裏，各種的關係亦隨之而變異，在這各種的關係之中有某些關係由其影響而能吸引其注意，並將其他的圖形，在其四周組織起來。由此而創造詩歌。所以鑒賞的綜合教養的問題，就是如何使美的觀念在兒童的想像中產生出來。就可能範圍內首先必須供給以材料，此後必須用談話的方式使其成爲想像的中心，再後即應將藝術作品提示於兒童之前。關於古典的戲劇應先敘述其內容，——所謂內容乃指其情節，而非指場幕之廣緒。人們應力求把握其間的關係，情節的各種境況；必須先將其用一種方式而後用另一種方式聯接起來，並在想像中描繪出來；最後詩人再聯合起一般人所不能聯合起的。並可試將活動中的各要端，付以理想化的形體，或者則可發現能將這種組合表示與我們的一幅圖畫，或一件彫刻品。關於音樂一切則比較更爲明確，各種基礎的關係以及其間最簡單的綜合，均可供諳於和聲學的教師之應用，但這教師在音樂教學方面，切不可本着拘迂的教師態度。

現在則須討論依綜合的方式來培植同情心之教學。從這種教學中，即使缺少親密的家庭關係，及愉快的童年友誼，或者甚至於在師生之間缺少一種高度的自然友愛之輔佐，心地卻必須變

成寬大而豐滿的。這種教學我們在什麼場合方可得到？慣常教學方法之目的，我們是否能否認，似乎是在以其沈重的負擔壓迫其精神，以冷酷的科學，甚至於用爲我們所常誇耀的藝術，以僵化其心靈？我們要問通常的這種學習方法是否彷彿使我們和一般的人類，和真實的個別個人，以及和個人所組成的各個真實的團體相疎遠？這些人們及其團體，以我們鑒賞的眼光爲標準，或者過於低劣，不值一觀，或者離我們的觀察過於遼遠，但是由於同情心之激發而爲他們工作，卻是我們最華麗的文飾，而且我們必須承認，雖然在承認時不免有一種羞愧的感覺，但是在任何條件下，卻必須承認是屬於這種種族的。

我們已經表列出歷史上的聯合性的間架——用一種年代的線索來維繫各個國家的各種名稱的系統，——以使其在記憶中留遺深刻的印象。我們亦曾設法從各種言語與古代知識的學習之中取得推理的智慧的練習。這一切都是無可訾議的！最後我們還企圖以各種注入的觀念，來將人類的歷史在一瞥中看作一種巨大的發展過程——隨後我們卻置之於不顧，因爲若把它看作一幕戲劇，在實際上其全部並不完整，因而亦不能提高或滿足我們的興趣。但是在這一切的考

慮之中我們是否應當忘卻，在各方面我們所提到的都是人類，而對於這些人類我們都應有同情，並且我們應當爲之培養起來抱有同情心理的觀察者；而且對於那些尙不能同我們向未來展望的人們，這種同情是極易於自然發生的，這些人們之所以不能和我們向未來展望，因爲他們尙未曾了解現在，正由於這種原因，對於他們過去方纔是真正的現在？一切古典的希臘作家所共同表現的那種童年的天眞性，還不足以克服我們去閱讀某著作時的那種高傲的所謂學者的態度嗎？換言之，我們自身是如此的缺乏感覺，以至於不能從中觀察到一種青年的時代嗎？——這種時代我們當業已經歷過，但是在任何情形下，卻不是我們現在所能重新退回的。

我們不能夠再繼續逃避我們時常感覺到的那種被曲解的教養。我們感覺到其中脫落了一種應有的部分，我們希望能夠用我們的力量以彌補其缺陷，但恐這種嘗試，僅可使我們遭受失敗的恥辱。但是這卻不足以使我們不指導我們的年青的兄弟們，使之由開端的地方着手，從而藉助於外力，向前推展直到未來。

但是倘若他們繼續其祖先之工作，他們必然經歷其祖先所歷經的路程；尤其是他們必須從

早年起就學習把這些人們認作爲他們自己的先輩。

所以在同情的對象這方面，我們並無若何的困難。我們應以綜合的和元素的形式着手於這種工作嗎？

首先我們無須列舉同情之各種因素，亦無須將這些因素按照一種綜合的方法給以形式的聯合。在此處所需要的是一種精神上的溫存；並非從一種輝煌的火焰而發的暫時性的閃爍光芒，而是能發放一種永久溫和熱力的燃料所放射出的永久性的光輝。

此外，同情心是和人類的情緒有關；當同情心由其各原素中逐漸發展時，它與人類的情感的发展，亦保持着密切的關係。但是這種感情是依人們的境遇而確定的，並隨之前進。我們在社會上的感覺的本身，就是歐洲的各種複雜的社會和政治的關係所形成的。假若對於社會之同情，是從各種簡單的、誠摯的、透明的感情中產生的，而這種種感情中的每種之呈現於意識之中，都顯然是由於其本身的關係，以至全部的總合能了解其自身的需要，於是它必須追溯人類的境遇的過程，由人類的境遇最初能清晰的表達其自身，並從所附屬的精神的各方面，動作的廣闊限度中，充分

發展其自身時起，而直至現代為止。因為過去的時期委實僅只表露了極少數的境遇的狀態；其能按照教育之所需要的清晰的程度與多方面性的程度，而表現其自身，則更屬罕見。所以在某些檔案中，它能够用着豐滿的聲調、親愛的口吻向我敘述，實極為珍貴，至於其餘的，我們必須在想像中完成之。

最後，同情在兒童彼此間的交接中能够極其自然的、極其簡單的、極其聯貫的發展起來。甚至於這種交接亦是為每個人所供給的貢獻所決定，而這些貢獻又為每人的作業和觀點所決定，並且——設若人們不使兒童放蕩不羈而生長起來——這種作業與觀點，同時無疑的更為他們的心靈所獲得之工作材料所決定。當然我們不能否認兒童青年間的交接，可以由於其所受之指導之不同而迥異。設若指導係一種突起的跳躍的性質，則極難於為兒童所接受；他們決不甘願接受這種的指導，並退縮於其童年的遊戲與活動之中，而在這種活動中互相接觸，互相加強其自身。但是將來他們卻必須投入於世界，獻身於社會之中。設若在那時彼此間互相保持孤立的態度，又何足異，——設若他們宛如身處在陌路人之中，毫無同情之感覺，而彼此間共同極其頑固地抱定其

自身的瑣屑的平凡性，亦復何足異，最後，假若社會的本身，是由於許多小組織所組成的一種鬆懈的集體，而每一小組織均力圖自娛，而利用其自身與集體間的各種關係為達到這種目的之工具，這更又何足怪。

但是在有愛國心理的國家情形是何等的不同，六歲的兒童都會告訴你本國歷史上的故事；兒童都會告訴你關於前時期的兒童及古代英雄的事略；他們彼此間述說這些故事，他們在他們的國家的歷史中共同聯合前進；他們努力成為國家的分子，並且他們的確可以變成國家的分子。古人都能很嫻熟地背誦他們的荷馬；他們並不是在成年時代，而是在童年時代背誦熟悉的。形成青年的一般品格的就是荷馬，而這些青年並不辜負其所受之影響。誠然荷馬不能完成一切，並且我們也必不至於將一切均委之於他。

讀者試思一種忠於全歐羅巴的熱誠，以古希臘與古羅馬為吾人之祖先。一切的紛紜和黨派心理的各種不幸的表現，在這種場合，必然趨於消滅。如何方能產生出這種思想？教學可以負擔這一任務。

切不可說我們德意志人現在業已過於趨向於世界主義。太缺乏愛國心——這，可惜！很不幸，是真實的；但是在這裏我必須調和愛國主義與世界主義嗎？

現在且回到關於古人的討論。在此地對於我們，詩人、哲學家 and 史學家。當他們共同努力在人類的心中挑起人類本性的印象時，是屬於一個系統的。荷馬的詠史詩，柏拉圖的對話，原本並非藝術作品，亦非屬於智慧的著作；最重要的它們所要表現的卻是人物與意見；對於這些人物與意見應有一種友愛的歡迎的心理。許多外國人提倡學習希臘語言，這對我們是很不幸的。因為這種辦法將減少我們對這種著作的友愛的歡迎心理。我們必須借助於譯者來逐漸的學習其文字。必須逐漸的——決不能一氣呵成，至少一時欲使之熟練，是不可能的。現在，這對於我們是一種重要的事件，尤其是因為譯者們本身甚至連最易了解的德語都不能運用。在將來遇暇時我們應當致力於言語使其達到精純的地步，由此而達到詩歌的藝術。但在現在這兩者對於我們都是同樣的遼遠；所有的寓言，只應給我們以消遣，但我們對於其中的人物則應感有興趣。欲達到這一點，教師無疑的應有一種某程度的語言學的技能，以使其能將文法的教學，納入最窄狹的範圍中，但是在這

範圍中則能够以一種極其嚴格的體系完成其所着手的工作。然而這種技能在助之取得忠於職務的盛譽之外，切不可多所期望。人們說：荷馬所代表的是吾人所知之希臘語言的最古的形式；在結構上至爲簡易；從其研究中在文學上爲一切將來進步能得到絕對的博古的裨益——這些論調是正確的，但是在此處卻無關重要。假若其研究倍加困難，而其學習的裨益僅及其半。以上的諸原則仍能保持其最大的效能。但現在的問題卻是用何種精神來把握它們？

欲完成教育的技術中的這一特殊的部分必須採取三種步驟。第一、必須決定文字的選擇，其材料主要的是來自荷馬、黑羅杜特 (Herodotus)、徒綏底蒂斯 (Thucydides)、燃諾芬 (Xenophon)、普魯塔哈 (Plutarch)、來自梭佛克里斯 (Sophocles)、奧依里底斯 (Euripides) 以及柏拉圖；並且，及至對於羅馬有相當準備的時候，即應從其著作中選出材料。第二、教學的方法必須加以嚴格的確定。第三、則需要某些輔助的作品，以伴隨各種的敘述與探討，這種平行的材料實有利而無弊。我僅須附帶提及在荷馬的著作中，較爲粗率的依里雅特 (Iliad) 不甚適合，但全部的奧第塞除 (Odyssey) 第八篇中的一長篇之外，均甚適於應用（個別零星的辭句當然極易於避免）。在早年中可採用

梭佛克里斯的斐羅柯特梯 (Philoctetus) 頗為適用，而後燃諾芬的歷史的著作——（但是不應採取在本質上缺乏道德性的墨莫拉畢立亞 (Memorabilia) ——其所以享有盛遇是由於最高幸福論），此後在童年的末期，隨着幾篇簡單的對話之後，即應閱柏拉圖的共和國。柏拉圖的共和國在對於廣大的社會促醒興趣中，正為適合。當青年人鄭重投進政治範圍的時候，這部著作之不能滿足他，正如荷馬之對於一個少年，因為少年恰巧在這個時候，極力撇開一切童年的興趣。作為理想主義指導者的柏拉圖與詩人的荷馬始終是屬於業已成熟年齡的；但是這種的著作家，還不值得我們再讀一次嗎？指導青年人的教師能說是沒有選擇的機會，以決定某種著作所費的時間多寡嗎？

關於綜合教學，以上業已充分討論。這種教學必須很早就開始，而其終點則永無止境。但是這既足以說明父母與青年必須將教養的年限加以擴展，使之超過現在一般的年限，因為他們決不會甘願，將其長期艱苦工作的可貴的成果，在尚未成熟時，委之於一般的機遇。為大多數人這即是不開始教養原因。但是，假若最完善的教養，只要有獲得的可能，則另有許多人，必欲得之而後已。

但是，假若教師之延請過於遲緩，而超過年限的兒童尚未爲習俗所染（通常卻不是如此的），則應放棄希臘的著作，而着重於分析的教學。但切不可期望將積累的一切物事，一時全部分析到最細微的部分，反之，最初着手的專心活動，必須在聯續性的講話（無論如何，這在現有的知識範圍內，所選擇的各種書籍的共同閱讀中，是會極自然引起的）中共同前進，——於是我可復述在吾人繼續不斷的探求心靈中的各個細微部分的進程中，其各個部分勢將一一顯露出其中的組成分子，其所以如此，並非爲謀求修正之便利，而是爲每個人設想，使之覺悟其本身的富藏。於是當他一經成爲自我觀察的目標時，即可觀察出他是如何以自娛，他本身具有若何的力量，於何時何處並如何將綜合的助力供獻於其前。

關於純粹的敘述教學，如上所述，教師必須要具有靈活的態度和觀察的精神，而不可僅依賴於教學的規則。在前邊一章中所發揮的諸概念聯合起來皆適用於分析的以及綜合的教學。但讀者應注意，此地所提出只是一個綱要而已，在一種節要的敘述中不應要求教學上的一種比較細微的說明。

二 教學的分析進程

(一) 體驗

在一切之前，首先使兒童指出稱謂，並准其把玩與移動各種物件。這種過程應先施之於全部而後漸推之於各部，最後再及於各部中之構成部分。並在各部間之相關的地位的確定中，將各部互相聯絡起來。先將實物分析為其中的各種品質，而各品質復在比較中得以互相聯合。當經驗的範圍中的多方面性用這種方式均已顧到之後，即可將各種不同的作用之間的衝突所產生的許多事件分析為每一個別作用所發生的變化。如此人類對於每種事物的應用，都可得為人們所認識。因果的概念與手段和目的的概念，因在此處不佔有地位，所以可以省卻。體驗只是關於事件之聯續性以及聯續之過程。這種分析的實物的對象在少年時代一方面是人體（既使在外界的各種實物中人體亦是重要的，因為人們不獨感覺其自身的身體，而且還看到他人的身體），在另一方面則是周圍的物事、房舍、傢具、動植物的總合。人類的活動與苦痛，均與人類的身體有關，同時人類

彼此間最密切最簡單的各種關係，亦與之有關。在這裏所開始採取的就是單純的提示的教學；這種教學着手於各國的和各民族的初步知識之灌輸，從而擴充關於自然界，關於人類的知識。地理、歷史亦可逐漸由此而發展起來，但這裏，在教學之前必須提出示範聯合。同時關於兒童鄰近環境中的人們之經歷上的觀察亦悄然自動的前進。並在全部時期中必須進行關於本國語言的分解的練習、綴語法、文調以及普通的文法之準備；甚至亦可作隨時概念之準備。舉凡經過指明的與聯合的事物，經過確定的聯合組織的復述之後，即可得到一種教學的形式，並且當某種學科是否適合於某處的問題發生時，這就是哲學之起點。

（甲）沈思活動

在經驗範圍之分析考查之中，吾人在各方面均可遇到一種物事性質中之一種秩序化的一致性的表徵，——處處皆可遇到因果關係的種種暗示。不問這種種表徵是否有客觀的效力——這種種表徵是否被稱爲內在性質的或者超越性質的，——但是對於青年的教養於其發現時，即一一加以了解，各種事物的全部過程中所表現出的大自然的一貫性，應以物理學者或科學的史

學家的眼光以領略，而不應臨之以宿命論的說教者的態度，這是極其重要的。其初步即應包括關於手段與目的之間，及因果之間的諸關係之指出與提示。在這裏，條件與附屬性之間的各關係，亦必須在各種不同結果的各種試驗之中，得以表現，例如將一部機器比較迅速的或者比較緩緩地開動，至時而將其中的某部停止，以便察覺某一輪軸是在運轉，某一輪軸是在靜止不動中。如欲達到此種目的，我們必須能左右結果；而結果則須能吸引人們的注意，卻不可過於平庸或過於奇突。以前所提示的各種零星的試驗，並應聯絡一起而共同集中表現之，——例如懸擺與鐘錶的內部結構，人工造出的熱力與槍礮中火藥的爆炸，蒸氣之膨漲與蒸氣之因冷而收縮等等。在進行這種試驗時，吾人必須注意每一部分所保持的狀態，以及每一部分中所起的變化；並且切不可忘卻其中之剩餘的部分；應注意於結果的完整性，質言之，應注意於過程中吾人所不能直接觀察到的部分。但此外人類在其工作上，在其家庭、田舍、業務，在其政府中，彼此間之如何互相利賴、互相推測、或者互相阻撓，亦與大自然中的利害動力的冷酷機構有密切的關聯；這一切，無論表現於經驗中，或者表現於敘述的教學中，均必須用冷靜的無間斷的徹查地觀察態度，為兒童們周詳的指示與微

底的說明，但切不可將這一切，僅供轉瞬間的匆忙的考查，使之只感覺到驚訝、岔異，或者甚而使之感覺到一種須臾間的篤誠的信仰。至於各概念之間的分野，定義之探究，自我思想的發展，到未來時日中，或可與之相聯合。教導與哲學在此地是附於物理學的，以後則屬諸沈思的各系統。

（乙）鑒賞活動

屬於美育的物事（在這一範疇中包括着美的、高尚的、滑稽的以及其細微的表現及其反面的現象）最初對於吾人，是在持久的慎思中創始的。通常極幼稚的兒童的積體，正如同其它的一切積體一樣。最初一切華麗的、一切相映的、一切移動的對於他們均是美的。當他們業已滿足於這類的物事的欣賞，而能有一種極其坦然而機敏的心地時，即可試驗其心靈視其是否能夠接受美的現象。首先吾人必須指出美的現象，將其從在美育上無關重要的積體中提練出來。然而吾人必須將其分析為各個部分，因其中的每一部分皆有其獨立的鑒賞價值。例如我們可以取一株茂盛的庭木為例，而後取其一枝，而後再從此枝中取其一葉，並從其複葉中取一單葉，或者取一可以將花瓣分別提示的花朵。不自然的區分——例如，在葉片中剪出一部——在學童方面必須給以觀

察而給以批評。如是，美的最簡單的形式，聯合性的美感的清晰的表現，以及新穎的輪廓重新合併後所產生的美之新形式——這一切之中的每一點均必須一一加以領悟，然後將其組合起來。同樣必須從美的現象中解脫興趣的品質與感動性的品質，必須從要素中解脫裝飾，從思想中解脫修辭，從內容中解脫形式。但是這一切的分解手段，始終應用以作爲綜合作用之贊助，因爲體認性的心靈，是力圖向着這作用進行的。我們一方面固必須洞察其個別的部分，但另一方面卻必須使其全部不陷於朦朧狀態中。同時乍開始亦不要應用過於巨大的物件；因較簡單的物件所引起的鑒賞判斷較爲清晰。不僅在藝術中，而且在生活中，在交接中，在行爲中，在表現中，舉凡適合的境況的，均應指點出來，並應就其了解之所及，在其能從自身的賞鑒中表現此種境況的範圍內，要求兒童充分執行。一切障礙性的點綴，摒棄的愈遠，一般將心地能保持的愈爲清澈，以上的條件之執行則愈爲順利。按照藝術的規條，而進行美之分析的教學，並就其範圍中作種種哲學上的推論，其價值殊屬可疑。

(二) 對人類的同情

促醒對於他人同情心的交接之分析的主要觀念，是要將低級的和高級的傾向均導回於自然的感觸。每人都可以在他本身的意識中發現此種的感觸的可能，並由於此他纔能夠有同情心。但在充分了解他人的情感之前，必先了解自己的情感。因之人們必使青年的心靈分析其自身；它應當在其自身之中發現人類心靈的活動形式。他同時亦必須學會了解人類情感的表現方法，首先着手了解不自覺的情感表現，而後兼顧逐漸慣常表現方法的調度與重量。此外，必須隨時注意在自己的行爲中將自我明確無疑的表現於他人之前，以免除誤會及無意間中傷於他人。這種內省性的心理之初步工作，必須在對人們之交接中，在關於人們的知識之中加以繼續不斷的擴大，並且在心靈中必須佔着愈益重要的地位。在這種情形下，人類的每種現象在吾人心目中均應日益變爲可以理解的現象，一切的反感，例如對於外來特異物事的反感，對吾人愈益成爲不可能，並且能使吾人愈益誠摯的和任何含有人類性質的事物相接近。但是欲其達到這種境地，必須先使人類的一切輪廓，宛若在一面能使印象更爲清澈的鏡子之前，成爲更加明確，更加完全的現象，較之日常生活中所表現的，愈覺缺少瑕疵。這種輪廓應接近於崇高的詩意，應呈獻其自身於一種

心靈之前，這種心靈不僅爲之所感動，而且摹擬之，然卻不超過真實性的範圍，因之亦不超過同情心本身的範圍，而墜入範圍之外幻境。古典的詩人在這方面是可以使吾人領悟的。

（甲）對社會的同情

關於交接中的一切之是否得體的考慮，以及各種的社會制度，均指出人們對他人應必須持容忍的態度，並必須彼此相助。教學基於此種需要之助力，解釋社會上的統屬的與協調的各種形式。爲着使學生明瞭此點，在教學上最切合的材料就是引用最切近的例證——卽是學童之自身；他的所有的社會關係均以其正確地位而呈現，並且應使之感覺其生存上的各條件與依賴性之全部。同情心既能將這種感覺化爲一切人們相互依賴的了解，社會運動繼續不斷的革命，及其一切的變遷，均能日益明確的爲吾人所體認，並爲吾人以日益遠大的希望所追憶，但一般的程序之不可侵犯的性質，在某個時候，可向兒童要求其犧牲價值，卻必須使兒童充分的了解。若在青年時有顯著的體力的表現，則應使之觀察武備，從而激發其心思，以注意於其祖國之保衛。武備成爲國家的一種極其輝煌的表現，在青年的心目中尤爲燦爛。但其眩耀的及其蠻橫的暴力的煽惑。若無

教學供給一種適度的反面均衡力，則極易於妨害教育之進行。對於籠罩於軍備及國家的其他各種制度之一切的燦爛光輝，教學應成爲一種有力的對映，——教學應時而提醒學生，果敢人們於其職位中自身所帶來的真實力量，以及每個公僕所必須加於其自身的真實的限制。

(乙) 宗教

對於人類普遍依賴之同情是一切宗教基本的自然原則。我們必須指導學童，使之注意於人類感覺其本身的諸限制的表現，並指示於他們一切的誇大均係自身能力上的一種虛偽的危險的想像。一切的崇拜應視爲謙卑性上的一種純粹懺悔；至於崇拜之忽略則應視爲——事實上的確可能——易於導入於自誇的活動，對於暫時性的勝利，過於重視。人類生活及其命運全部的無間斷的觀察，應易於引起吾人之反省，使吾人感覺到生命之短促，愉快之易於消逝，物品之兩面性的價值，以及報酬與工作之間的關係。在另一方面，應注視於節儉的可能性，需要簡單的人們之安閒狀態，關於大自然的體會，而吾人需要之滿足，工業之可能，皆有賴於此。並且同時大自然對於吾人之努力，它是若何的禁止吾人依賴其單一而孤立的結果，但終於有報償。由此而引導學童使其致

力於普遍性的因果律的探討，但始終必須不離大自然的範圍，而步入歧路，而墜入人類追逐的渾沌的世局中。

第一要義，應使心靈在宗教中遵守休息日。心靈應脫卻一切的思想、一切的欲念、一切的顧慮，而於此日寄託於靜恬的休息中。但是為達到其休息日最高的意義，心靈應歡迎與衆人及教會之共同交感，但所必須注意的是學童在交感中必須保持相當的節制，而卑視一切的荒誕與神祕幻術，以及神祕主義的任何矯揉造作，認其為遠落於宗教的尊嚴之下。

註：——培植童年時代的同情心，所應用的材料為歷史的故事，人及人的集團之靈活記載等等。——但必力避現代政治。

三 綜合教學的進程

導言

綜合教學供給若干新的提示，並將其加以發揮。在綜合教學進行時，應時常考查綜合教學是

使心靈過於充塞，或者使之過於空虛。在這裏人們應當注意在不同的時期內不唯能量殊異，而且傾向亦有差別，所以處理的辦法，亦必須因之而循序而協調的變更。此外，管理與訓育，尤其是教師對於目前的問題之全部的注意，均應運用於喚起一種努力，以求周詳的，正確的與迅速的了解一切，並明確而清晰的把握一切。最後在新近準備的基礎上所進行的建樹工作，切記操之過急。今日或者以為甚為清晰的，及至明日或者復歸晦黯；並且若在特殊方面有過量的思慮，及至在應用上，或在聯合上，卻不能將其施諸實用。至於各個因素，我們必須注意就可能範圍內，使之遠在吾人需要之前有所準備；而且我們始終應力求工作基礎之寬廣，於是方可在工作時，時時有變化對象之可能。關於複雜的事物，在可能範圍內，應使心思致力於其形式，由是方可事先料定其關聯的方法，而能進行獨立的探索的工作——此點實至為重要。

(一) 體驗

我們即早就應指出，聯合性的作業的大量例證，尤其是那最常通用的各種形式。除此之外，我們並應指點出物質之品質上的系統，例如礦物學教課書中所舉出的如顏色的順序，重量及硬度

之等差，等等。面積的形式同時亦屬於這一階段，先用正方式與圓形，因為這種在周圍實物中發現的次數最多，而且無待分析；而後即可引用角度。例如吾人可以應用鐘錶上指針的角度，門窗開啓時的角度，等等。最先須提出九十度、四十五度、三十度、六十度的角度。拙作直觀教授 A B C，是事先假定這種知識的，並且在此處佔有相當地位。現在我且談根據於物事品質上的系統而造成的物事之聯合的例證，——在此聯合之前必須先有關於這種種系統的一種自由的組合——且不談歸宿於聯合所準備成的基礎的一定物事之分析的例證（因為在許多場合中具體的例證，並不能供給各種意像所及的複雜變化，而此即其一例）。而僅在文法的問題上，尤其在動詞的變化法上，略已提及。關於這個問題首先吾人應從各種文字中及其所表現的字形變化中，辨別出其中所含有的各種一般的概念，稱謂 (person) 數 (numerus) 時 (tempus) 法 (modus) 以及態 (vox)。

此外我們並須從動詞變化的形式中，清晰的辨別出每一概念及其字形變化，因變化形式之產生純係由這些字形變化中之各種變異形式所產生的。但是假若能於一般的概念之外，了解超乎一切文法的變異的形式，這種類型即會極自然的發展起來。假若僅須教一種文字，例如希臘文，在這

種一般的準備之後，應首先指出其最固定的品質，例如關於未來式、完成式、附屬法、願望法等等的品質，一一視作例外的變化而加以專門的研究。在此時心力是專注於動詞的變化；先用各種可能的方式，將其一切的變異合併起來，而後方着手記憶，因記憶亦是絕對不可忽略的。在各種變異之聯合上有了充分的練習之後，即易於將其類型用之於其他的形式中；當系統的秩序為變異所更變時，這是當然會發生的一種比較更簡單的例證，就是樂譜，在樂譜中音度高低的音符之系統，同時亦因音度久暫的音符之系統而變異。在植物學、化學、數學與哲學中亦可運用這種的練習；科學結構之正確的提示，一切分類之正確的教學，以及由此而作哲學的推論——凡此等等，捨此練習的幫助，殊無達到之可能。

當吾人同時考慮許多物事的時候，聯合性的觀查，實為一種極其珍貴的材能。在文字句法的練習教學和歷史輪廓的了解中，尤為切於實用。關於這方面的努力是屬於童年後期的一種特殊工作，但卻必須和關於歷史故事之同情的了解，劃然有別。歷史上的許多故事之講述，是屬於此期之前的。在歷史的輪廓中，各個國家的史錄上，或者也可以說教會的史錄中的各種名稱的關聯的

系統與各種科學，各種藝術中的各種名稱的關聯的系統，均是平行並列，所以吾人不獨必須能夠將每個個別的系統中的連貫一一劃分清楚，而且必須能夠將兩個或三個系統任意聯合起來。至於法律上的諸關係以及法律關係的積極的規條，吾人亦可作相類似的觀察。這方面的知識對於青年亦頗為有益，因為對實在生活的注意，由此而愈形銳利；並且在將來關於個人的私事之顧慮，亦可因之而減輕。

(甲) 沈思活動

在任何重要的場合中，在關係的發覺，或者在先天性的綜合之前，均預先假定先前所感覺到的某種困難和關於沈思活動的問題的某種專注作用。但是這些問題的真實基礎卻是經驗——內部的和外部的，——所以在青年的教養中，尤應在這方面有充分的準備。由於經驗範圍的剖解，可以達到因果關係的一種連環體系，而此種體系之由來，卻不能在世界的縱面或橫面，亦不能在意識的深度或闊度中有所發現。在自然科學的各部分中引起許多的臆說，而如欲將此種臆說，以綜合的方式，歸納於自然則殊非易事。當每一機緣呈現時，必須將這臆說和問題，一一加以指示，而

使想像專注於此。同時並給以充分的時間，使之於可能範圍內透澈了解提示的各種方式，或者最低限度使之以各種形式將其聯合起來。吾人必須逐漸從那些似乎直接接觸於實際的諸問題中，提出其概念，並須使之明瞭，思想者的本身在此處已陷其本身於各種思想的紛繁狀態中，所以他必須具有正確的方法，以駕馭其思想而應用之。在這裏需要論理。到此時對於算學之研究（對於此種研究直觀教授ABC業已有準備，曾指出某些量度之相對的依賴性），應已有相當的進度。由於算學之研究，在練習中必然久已訓練嫻熟，能以中介詞，在分析以及幾何之中，而推定論理的結論。現在則必須添設沈思系統之研究（尤最適於由最故舊的最簡單的着手），而後即可使之注意於對於人類意見之心理的興趣。用演繹的方式以教導綜合本身的觀念，無疑的是委之於教育的本身。假若教導幼年人的教師，能為之預先作一種不偏不倚的準備，實際上已無指責之餘地。一個心理健康的青年（甚至年齡較長的兒童），無疑地有時會過度的致力於初步的沈思活動，或者有時會過度的專注於此——但是假若這種活動不影響於其他的興趣，而變為一種累贅的成分，或紛擾條件時，則他對於沈思活動的興趣，永不致過於積極有害。但是一旦這種情形發生，則

必須立即用他種的工作將沈思活動的進行，決然停止。在這時沈思活動的心情彷彿是暫時萎頹下來。

(乙) 鑒賞活動

涉獵哲學讀物之不能造成哲學家，正如藝術作品，即使是古典的作品的粗略的瀏覽之不能形成鑒賞。在靜默的沈思中，心靈在內部所達到的對於自我的多次認識，最後能發展而為美育的感覺，——雖然所發展的多半都是屬於鑒賞之中的一種。在此時期之前，當青年的心靈尚未受強烈印象的刺激而留下回憶的遺痕時，即應使之約略領受較大的作品之美的構成部分的各種簡單關係。這是指藝術中的各種鄰近而交錯的領域而言的。關係之領會在在依賴於了解力之清晰性和成熟的程度；心靈必須受其影響，但不可為其所奪；心靈應為之柔和的感動，但不可為之所震撼。所以心靈必須為各種關係的材料——當時所已有的了解範圍中的豐富的材料——所拱衛。這些材料必須用一切的方式聯合起來。即使是簡單的關係，例如音樂中的關係，倘若存在即必須指點出來。但同時亦必須顧慮審美的心情。切不可將一切的能力均分配於學習活動與體力操作

之間；對於外部的疎野品質，必須使之就範。自由而活潑的談話，最能引起這種的心情，而幽靜的沈思，復足以使之達到完善的境地。假若吾人可以發現嚮賞的萌芽，即必須慎重注意於其想像。在此地若能建樹起一種懇摯的關係，實屬極有裨益。但是在此情形下必須使學童感覺，對於他的誠摯的關係，在教師方面有一種友愛的態度，不致使之遭受苛刻的批評，而同時亦不給予過分的獎勵。倘若他自己有任何的創造，切不可任之為其作品所眩惑，使之耗費其全部精力，復不可使其安於自滿。吾人僅可以溫和的暗示，使之較為冷靜，唯不可給以阻礙。於是學童即可在其步步創造中所指歸。吾人並應將各種偉大的代表作提示於其前，以免其在過早的期間，安於其自身的賞鑒。若能按期研究這些作品，即可為其本身的教養樹起一種標準。但是一切的賞鑒的固定形式之形成，為期均甚遲緩。欲達到此目的，每人必使其特殊意識之所有能量，以全部勢力施之於其自身。

（二）對人類的同情

在任何問題之前，吾人對於人類，對於複雜的人類，對於吾人可以遇到而必然要遇到的人類，應有一種同情心，而這種同情心並不能僅從與相識的人們，或者間接在記載上所認識的人們的

交接，用分析的方法所能發展起來的，尤其不能從種類的任何一般的概念中，例如「人類」的概念中啓發出來，僅只有那種人們，在其自身中創造起來極大量的關於人類的各種景象——但是僅屬於那種最有價值的，例如詩人所供給的，以及較次一等的歷史家所供給的——他們方纔部分的具有這種同情心，而能將其相當的分與他人。我們可以在這裏尋求一般心理上的真理之最清晰的認識。但是這種真理因人們在時間和空間上各種不同的條件，而不斷的有所改變。同時年齡的增加亦不停的影響於人們對此種真理之感受性而使之變動。教師的工作乃是要注意使這兩種的變化，在彼此間有正確的影響，而同時前進。因此吾人必須有一種從舊到新的逐年的進程。這種進程將能自動的擴展其邊緣，並由於擴大的、移植的、摹倣的教化，而將能使個性的各種逐漸的歧異情形接近於心靈。此外，在這些表現於這種進程裏的歧異情形中吾人所遇見的那種被歪曲的，在藝術上虛偽的現象，勢將失去其薰染的影響；而無準備的，缺少準確指導，而追求教化的人們，則極易於受到此種影響，即易受其誘導，而蒙受特殊的損害。沿着人類的文化上層向前移動，而達到我們現在的文學，當易於度過其中低劣的、不純潔的部分，並藉此而獲得一種保障，使其不致

受今日世界上有誘致性的物事之影響。全部的進程之終極的目的在於引起時代與人類所應達到的理智上的理想之對映，連同一種使其如何達到此種理想的和協的思維，兼及個人在此點上所能供給的助力。於轉瞬間急迫的要求或渴切的希望任何物事之完成，又從曾經以縱橫目光飽覽過歷史上各時代全部變遷，而在每一時期中均能覺察出同一的人類的人們的觀點看來，實屬不自然之至。在個人方面不受變遷之影響而力求使他人獲得人類性質範圍內應有的自由。此卽是同情心之最後的歸宿。

(甲) 對社會的同情

在詩和歷史的敘述中，人類的順服性和倔強性，特別顯示出來，同時並表明出需要之驅迫，由此相反的努力得以相安而互相接聯。關於真實團結起來的人們之所表現的，及其如何得以表現，並且在另一方面每個孤立的個人之所以不能變成任何偉大人物，之所以不能完整的建樹任何偉大事業——每個個人在其對其本身方面，以及在其對外方面，之所以僅能在時間與環境所供給與他的範圍中，方能有工作的表現——的各種引證，勢必能引起一種指導的興趣，使其易於施教，

因爲這種性質可以指導人類，約束人類，使其能步步前進，達到其自身的較高一阶段的目的。但是附帶還必須使教學充分運用純潔青年所應有的自然質樸的態度；同時並必須轉而注意於學童本身，使愈易於接受指導，並爲之指示，豪放爭執的熱情，實係至爲妄誕，毫無裨益，僅能供給懶散的人們以空談度日的機會，而在緊急的關頭中反而可以削弱公共活動的正確影響。在社會興趣中切記任何的唐突與暴躁的表示；但社會興趣卻與一種較高一級儉約的致思作用相聯合一致，因此種作用均衡其目的，而在機會之中計算其困難。吾人所須顧慮的不僅只是限於交接的各方面——例如要促進交接之先天與後天的需要之刺激，保障或壓迫其發展之社會勢力，以及國家行政的各部分——而且還須兼及將人類組成團體的各種條件：言語、信仰、知識、家事與公共娛樂。吾人可以用社會之描述，宛如社會的一切的位置及路向的一種地圖似的，先使青年認識每一種的職業，而後他方纔能够選擇其中之一。職業上的抉擇意志之表現，其決定的期間，決不厭其爲時過遲。所選擇的職業應擁抱其全部的心靈，而以最燦爛的希望點綴其有益於人類的工作。

(乙) 宗教

宗教的綜合工作是創造與形成上帝的觀念。在兒童初期中當心靈作用開始向其知識與思想，向其恐懼與希望之外而探視的時候，當其剛着手向其自身的視野之外探視的時候，這種觀念即應閃射於其前，使其認之爲宇宙的終極，爲一切尊嚴的頂巔。假若宗教的基本觀念，不是在最早期中所樹立而屬於回憶的，——假若宗教不和變遷的生活所遺留於人格的中心的一切，相連合而溶化，那麼宗教就永不會在心靈的深處佔領其所應佔的靜恬的部位。這種觀念始終必須重新置之於大自然的歸宿點；認其爲在未來某一時期中發展到某一宗旨的任何機構之最。最後的假定。在兒童的心目中，家庭應爲世界秩序的象徵；從父母的理想化的認識中，人們即可領略神的品質；並可與神相交感，正如其與父母之相交談。吾人必須愈益親切的示意於兒童，他決不是屬於古代人的神祇及其命運的。他須於最早的數年中從藝術本身的研究中領略到後退的文化，用其缺乏實效的藝術，所能重新引起任何影響。當命運（無因果關係或意志的關係之真實的定數）開始神意的新穎觀念所替代的時候，必須將蘇格拉底的時代指示給他。吾人必須爲兒童將我們的積極性的宗教和柏拉圖所希望用以教導希臘青年的宗教相比擬。青年應在各種意義中試驗其自

身。但是他的品格則必須給其自身以保障，使其永不至於希望放棄宗教，而同時他的鑒賞亦必須相當的純潔，使其永不能容忍一種缺少道德秩序的世界所必然產生的——因而這就是說（假若他仍然是一個實體論者）缺少一種真實性的神祇的一種真實的大自然所產生的不諧和的狀態。

四 關於教學的方案

從以上的摘要中，我們不難於看到這種摘要不是爲着作教學的方案而寫的，因爲其中有許多部分，均不能包括在一種固定的課程之中，而卻依賴於將其與某種相聯合的機會。教學的方案就是這種機會的準備。在擬定方案之前，教師必須先將此處所指出的思想的范围熱加考慮，並將其所收集的知識置於其中，而同時將學童的需要詳加考查。教學的方案如欲其有效，必須依賴於許多偶然的事件，而這些偶然的現象卻與多方面教養的一般的觀念顯無共同之點。因這種效力是從教師與學童的個別的能力中產生的；而這種能力，無論其多寡，均必須給以充分的應用。

學童對於教師的努力之反應的程度和狀態，實屬極爲重要。假若一種教學開始的相當早，而同時主要是綜合性質的，則相當的能仰仗於其所施的影響的勢力。但是正確的說，學童自身必須供給分析教學的材料，尤其是在後期的數年中。因在此數年中日常經驗的富藏已經用盡，而僅只那業已投入於心靈的深處的材料，尚有分析的價值。當年長的青年開誠表白其自身的時候，教育的影響之進行極爲有效而且迅速，尤其是在乍開始的時候（就分析而言）——這些現象以上述的情形看，實至易於了解；但假若他們不肯開誠的表白其自身，則一切努力均歸無效！

分析教學的正確媒介是會話，穿插以一種有系統的活動的講義之閱讀，而就可能範圍內，以學童和教師所共用的作品補充之。所閱讀的講義，應當以學童所通曉的文字爲之，並應與學童之間有許多接觸點，而且其文字間亦不應有若是之濃厚興趣，致使偶爾的間斷——因爲時常有較長的題材的討論，而這種討論亦爲其所歡迎——有引起其反感之可能。所有的練習不應過於冗長，或過於不自然，但應明確清楚而審慎的將談話之要點記載起來，並須將其要點給以正確而照著的說明。這種練習必須證明其心靈須專注於其問題。設若學童不能做到這一步，教師即應使之

改進。設若有其需要，教師可以運用爭論與辯駁以糾正其疏懈的現象，然其自身在任何情形下切不可發怒。倘若所教的係年齡較長，學業荒廢的兒童，即必須盡量運用此種練習，並於其分配中力求其能逐漸顧及興趣的一切方面。爲着要使心靈豐滿，吾人並可引用某些種活潑生動的敘述的教學，甚或可以添置若干有關聯的研究，其本身雖不重要，但卻有相當重要的比較價值。在教育已失其最高的權利的場合中，這種類似缺少計劃的順序，就是其教學方案的全部形式；但是即使在另一種教學中，其進步是綜合性質的，這種添設的練習，幾乎也是不可或少的，因爲在學童心靈中所進行的一切，均應在教師的注視與考查之中。

假若綜合教學的開始適得其時，而且其前途頗爲有望，則上列的發揮，極易於察覺到兩種主要的線索。這種線索是貫穿於教育的全部的，並且永不應任其脫一於控制之外。在鑒賞與同情方面需要一種由上古至近代的編年系統。教學方案必須顧到這一點。在童年的初期開始致力於希臘文，在中期開始拉丁文，而在青年時期則致力於近代文字。至於沈思作用與經驗方面，在其能爲之所解明的範圍中，首先需要一種有系統而施用於各方面的算學之研究。我試舉出奧第塞與直

觀教授ABC作爲這兩種課程開始時的最適合的材料。同時亦可採用各種龐雜的研究作爲第三個系統，於其中博物、地理、歷史敘述，以及積極性的法律與政治的研究，最爲重要。關於這些研究並不須先完成前一課目而後再着手另一課目；僅只需要其教學的節目彼此互相銜接，每一課目在其順序中均能在心靈中引起一種先入的影響。所以每個課目均需要這種的節目，俾使其能形成一種深刻而持久的印象。假若在以上的各課之外，添設上述的練習——這些練習應時時用之於分析進程——我們即可有教學的全部方案中的主要部分；此外僅只須在主要的研究之中，添設些附屬的研究。在各種主要研究的四周，可以團集起許多附屬的研究，這種附屬的研究，雖然大部分不屬於課務系統裏，但卻是應當包含在一種一貫性的訓練的影響範圍之內。至於其他的，吾人必須委之於兒童之自身，因其興趣一經激起，即可負起其應負之責任。但人們則必須注意，使此種興趣不至渙散。凡有礙於工作的繼續性的，均必然能引起這種影響。吾人必須注意於其分配，使之在範圍內，充分備有吾人之所需要的變異性，但切不可使之由愛好變遷的心理，轉而退化爲一種疏散放拉雜的機構。最有經驗的教師在這方面似乎還需要經驗。他們彷彿不能了解按照一種一

致興趣之一貫的系統，毫無間斷的教學方法之效力。否則吾人將何由而解釋一般的功課表上所表現的課務之支離破碎的狀態？吾人應了解一種嚴格的教學的一切外部條件中，首要的是，每日爲同一研究規定一課。但是，誠然，所有的課目卻也必須佔有它們的部位。

在有些情形下，吾人不能將綜合的教學施展於全部，但同時亦不願將其全然放棄。此時的問題，卽是如何將其全部縮短而不使其有所殘缺。吾人在此情形下，卽應將其全部平衡減裁，而使之保其原有的形式，宛若在縮光鏡之下，顯示出更爲醒目的彩色，更爲顯著的比例，但在其內容的豐富性上、輪廓上以及效力上的損失則無可避免。各種文字的研究的大部分——在通常引用原文及整部作品的地方，現在則應採用翻譯本及作品的節錄。但是正因其失卻一種極廣闊範圍的例證之資助，所以對於主要的觀念應愈加注意。在數學中吾人必須捐棄其一部以表現這種科學之中的各部分彼此間的無窮盡的變化；僅應提示出其主要的原則，以其主要的計算方式，並在提示之中，將各項從最低的到最高的，排列爲詞典式的順序，因最高的並不一定是最複雜的。所提示於學童的一切，務求其得以徹底的明瞭，使之成爲永久性的知識。關於博物、地理與歷史，無須使其記

億許多名稱，但應力求世界與人類在其心目中形成一種清澈的觀念。

在教授科學時，我們必須用精選而確定的穿插的部分，以組成與上面相類似的縮短的材料。如此方可培養出來多方面性的樂趣，雖然必須放棄其中一部的內發的力量和敏捷的發表能力。

任何教學方案，設若其所供給的機會未曾加以應用，亦將失去效力。我希望這部著作不至於落在那些見解膚淺的友人手裏，他們以為如在較早的期間，即使學童開始致力於荷馬史詩與直觀教授ABC，即已充分實現其教範。設若他們同時不力求表現詩歌中的人物並將物事的形式表白清楚，則我對他們似乎無致謝的理由。一切教學方案之最無效力，或者莫過於為全省或全國擬定的學校方案（*die Schulpäne*），尤其是學務委員會所議定的那些方案，在其製定之前未曾由學校監督聽取各個學生的欲望，未曾考查其優點與弱點，未曾探詢其彼此相互間的私人關係，從而取得其考慮中應有之參考資料。一個優良的學校監督，僅只約略通曉一些關於人及政治的知識，是決不足够的。因為他必須將許多人團結一致，使其精誠合作，以將其全部影響施諸於其學

生，而這許多人中，人人卻均似乎是處於對敵的地位，縱使其敵對的動機亦不過爲知識的野心而已。吾人應當動員一切以削弱此種關係中的矛盾點，激發這些人員的較優良的精神，並爲每個人提出一種適合於他的有益的活動（設若一個學者不能從事於其所愛好的工作，其損失殊至難估計），以其最後對於教學中每一課目的正確的教育影響之一般欲望能激發起全部人員的熱忱。一種全國的教學方案如何能顧到這一切？那種不顧及在各區域中執行其內容的人員的方案，若能避免與各科課程，或與住民的固有精神發生猛烈的衝突，已屬幸甚，更有何種其他的奢望？我承認我對於國家在教育方面的這種努力，不感興趣；教育之事業僅可由諸多個人的才能、忠誠、勤謹、天才與技藝的各方面堅忍不拔的努力，而有所成就，僅可由個別的人們的自由活動而有所創造，僅可由規範而得以普及；這種事業何能委之於國家的組織，何能委之於行政及其監督的系統。關於教育的事業，國家行政系統所可予以援助的地方，僅在於障礙之掃除，道路之廓清，機會之供給，以及從旁加以鼓勵，而這些方面的助力對於人類已是一種極爲偉大，至爲尊榮的功績。

第六章 教學的結果

教師之能時常接近高尚的性格，並從這性格中得以充分領略青年之易於施教的資源，此實爲其最大的樂趣。由此卽能使其心胸開展，而使其努力不致因之而有所障礙；並且他可由此證明，在人類教養的觀念中他已獲得其本身工作之真實的模範。當教師與學生間，因一方強另一方以其所不欲，而發生齟齬的時候，教師亦不至因而責其缺乏敬意。他一面不致將教學誤爲遊戲，而另方面亦不致於故意將其化爲工作；他感覺他有一種鄭重的事業，須以溫和而穩定的步驟求其前進。同時在課程中他並不欲充分實現其全部的淵博學識（欲求其全部之實現，則必須顧慮一切，而忽略兒童之興趣）；欲使教學之多方面性不弱於兒童學習之能量，已煞費周章。因爲欲滿足並充實毫無紛擾的青年心靈而使其獲有久遠的影響，殊非易事。

心。靈。的。充。實。——這應爲教學的一般成效，其重要性遠超於其他任何細微末節的目標。受過

教養的人們在其極不自然的境況中，對於藝術有一種繼續不斷的要求；當這些人們已取得生活之享樂，已獲得財富，已解決一切生活的需要，即必須使其精力有發揮之機會；切不可任之趨於安逸懈怠。富翁的怠惰生活，在任何時代，均引起人衆的憤怒；『絞殺肉體；不然，即應回歸於森林！』設若人類不能學會防止文化之趨於病態，那麼，人類永遠會以這種語句指責其自身。必須使衝動在精神的努力中，竭盡其全部勢力；如此方可避免禍患。

我們希望，以上關於教學的敘述，無論就其闊度而論，或就其深刻的程度而論，在量的方面無所缺陷；現在從質的方面觀察教學所準備出的心靈的狀態。

一 生活與學校

Non scholæ sed vitæ discendum（吾人之學習非爲學校而爲生活）假若我們能了解學校與生活的意義，我們當更能領悟這一明哲格言之真義。

或者從下面的這種簡短的譯辭中較爲清晰的體會其意義：非爲觀瞻，而爲實用！從這譯辭中

看來，這種格言實是一個聰明的經濟性的規則，其適於知識之備置，一如其適於對傢具之購備。

但是生活不僅是各種目的中的許多手段之應用。在吾人窺測中，這種生活實有在少數的慾望之下窒息多方面興趣之可能。這當然不是我們心目中的教學所應有的結果。吾人之不將生活與實用混爲一談，正猶如吾人之不將學校與觀瞻相提並論。這樣看來，上面格言的譯辭殊不適於應用。我們可以無須在註釋的修改中多所置詞，吾人似應力求了解學校與生活之間的關係，——設若我們在探求中重新遇見“*non scholae, sed vitae*”（非爲學校而爲生活）之矛盾時，亦無須爲所紛擾。

假若我們能反問自己，在未來的歲月中，興趣的已知部分在吾人生活之內將有若何變遷，我們必然能够較易於了解生活。

假若體驗的本身——單純的觀察——不追求一種目標，則永不能達到任何目標；所喜悅的是事物的新穎性，而每日每時在新穎性上均有所發現。無論每日有若何的事件發生，其中一部永遠是屬於同情心的，因爲人與國家的福祉，均永遠在變遷之中。正確的說，將每一時刻化爲吾人

自身之所有時，方纔是生活，而觀察與同情均是這種過程中的手段。當觀察與同情的脈搏之躍動萎弱迂緩時，一切的閑暇即變為一種負擔，果敢的人們即將啓開時間的鎖鑰而追求永久。

沈思活動與鑒賞活動並不是為日常生活及為變遷而產生的。變遷不僅只對於系統是難於為力的，而且每個個人，如其觀念和鑒賞標準一體形成，即不願將其放棄，並且委實不能將其全部放棄。吾人的基本原則，係經過若干的周折與長期歲月而形成的，所以一經形成之後，即不易於有所更動。

這實係致思作用與人格的關鍵；而觀察與同情則不然，在每一種新的專心作用中，皆可為其所吸收。

無疑的，凡是廣有見聞、飽經越歷的人們，到相當的時候，必能達到一種超於熱情勢力之所及的境地。與以前曾經越歷過的相較，反覺新穎的事物繁瑣而乏味。但是這種境地並非一種靜止狀態，亦非一種無所屈服的心情，而僅是一種活潑流動的狀態，惟其較不易於為後來者所屈服而已。對於世界上優良的而比較不慣於運用思想的份子，生活的指導幾乎全部依賴於宗教；在這

些情形中，宗教遂取沈思與鑒賞之地位而代之。一切的人們之需要宗教以爲其心靈之休息，但在曾受宗教之陶冶的人們則由於心靈之活動而獲得一雙重的訓練，——關於理論的和實施的判斷之訓練。

觀察之無限制的索求，在每一新興趣的追求之中失卻舊有的興趣，最後勢將在一切興趣追求中失卻其自身；同情在狂熱的奔向其目標時之處處深入的活動，勢將有使其徹底灰心的可能；——關於這兩種，沈思活動均可使之保持冷靜的心情而趨於中庸之道，因其棄絕變化以昇華人生存的領域。尤有進者，正因其由非物質的境界出發，所以沈思作用始能將物質境界的一般可能程度，給以確定並與之以限制，更與經驗相聯合，而對於那些在空間、時間與一切的勢力的全部龐大程序，未曾加以思考的人們給以告誡，使之免卻一切的輕率性，一切的過分估計，一切的誇大的希望與過度的恐懼，免卻一切的錯誤與一切細微末節之機智。鑒賞在其使業已發展的能力有正當發揮的機會時，則有其自身的範圍及其觀念，而這種能力則由於知識之累積，在致思作用的範圍之內，期待其指導者之出現。一切端正的，一切美的，一切道德的，一切正確的，總之，那一切在其最

完。善。的。形。態。中。經。過。最。完。善。的。思。考。而。能。給。吾。人。以。快。感。者。舉。凡。這。一。切。的。表。現。要。皆。純。粹。的。致。思。作。用。生。活。之。極。愉。快。的。工。作。設。若。事。前。無。須。由。其。四。周。掃。除。不。從。事。於。致。思。作。用。的。人。們。在。其。由。衝。動。而。活。動。時。所。積。累。的。一。切。可。憎。的。累。贅。的。物。事。鑒。賞。的。性。質。至。為。嚴。格。而。是。絕。對。不。退。縮。的。生。活。之。全。部。必。須。按。照。鑒。賞。的。規。律。而。進。行。不。然。即。將。沈。淪。於。其。非。難。咎。責。之。下。

如欲徹底施教，使之了解生活是如何受制於其雙重的主宰——致思活動與鑒賞活動——吾人必須尋求一種哲學的系統，教學的銷鑰。

至足惋惜的是目擊我們的哲學迄今時常將這二者的相對的，彼此全然漠不相關的性質互相淆混起來——誤用鑒賞以代致思，或者，在應當用鑒賞時而用致思；至足惋惜的是目擊我的哲學在觀察與同情的精神中，是若何的充滿着壓迫性，因而傷害生活之自身；尤足惋惜的是目擊許多青年，時常是具有相當幹才的青年之癡癡式的掙扎。因其沒有充分的準備所以在宇宙與自我之間飄飄擺動，而其中一方過於曠闊，而雙方又皆過於深奧，終而趨於懷喪之途，失卻方向，然猶以其所獲得之見解——萬事皆空而自負。使教師目擊其審慎教學的結果之毫無顧慮的被棄置於

時代之中，委之於種種沈思活動的嘗試，置之於其毫無把握的影響之下，其精神上所受之挫傷，殆無有過於此者。關於這一點，吾人在此處，似無須多所贅述，但教育學卻必須指出其間之危險的部分。（註）

（註）關於這一點，或者我應向讀者多爲發揮。若讀者欲多看一些關於這部分的材料，我可預先向其介紹這部著作的補遺，*De Platonici systematis fundamentis*（關於柏拉圖系統之根據。）

就人類整個的前程而論，凡屬適合於追求致思關鍵之嘗試的人們，實有致力於此之需要，而尤須徹底追求，以期目的之達到。

在極簡單的大自然的渺茫時代，人類之不仰仗他人而生活，當然是可能的。當生活的波浪不高漲時，自屬易於使其自身浮出水面。

但是現在我們卻處於有教化國家的環境之中，而對於人類，對於社會均感有興趣。因之我們就爲這種興趣所驅使而追求思想上的一致性，並以此一致性爲各種專心作用——許多人均將其精力消耗於此——中所精選的一般致思作用之集中點。在莎龍（*Solon*）先前對於雅典人之

非難，『個人能了解，合併卻毫無了解』之一語中，可以觀察出人類自古以來的一種需要——需要一種共同的了解。

在致思作用中應將一切的專心作用匯合起來，而求其間的相互協調，並且每一新的生活均應重新創造其學校。但在擁有若干能支配生活之結果的聰明機警的人們的時代中，這種事情卻反而不會發現。直至現在為止，業已創造出許多派別——但吾人對此實無所怨。而我們只須追憶曾致力於此的某短促時期以及那些並非若何偉大的人們的努力。

現在吾人應當將希臘文『學校』(σχολή)這一名詞，比先前較為正確的逐譯，而表達出這一名詞的真實含義：『學校即是閑暇』——而閑暇卻是沈思、鑒賞與宗教之共同的品質。生活是外部動作與耐久性之更替中的一種同情的觀察者之參與，前面那一苛刻的格言雖然似乎是將變遷認為閑暇之目的，並將致思認為專心作用中的工具，但並非屹然無動乎中的律條，而卻任吾人於二者之中隨時移動，並任吾人自由運用，由動作與忍耐而及於閑暇中的過渡，更從閑暇而及於動作與忍耐中的過渡，一如人類心靈中之呼吸，一如健康之需要及其特徵。

以上所述，係就現代知識範圍之所及，關於多方面性的興趣所企圖造成之心靈境況的性質之討論。於其中生活的愉快是與精神的昇揚相接合的，而後者對於生活則知如何方得解脫。

二 青年的教育期間結束時之一瞥

正在這個時期，自然的活動達到其最高的緊張程度，最足以使興趣擴張；卽在此時，某些特殊的部分之表現尤爲清晰；並在此時，心靈的展望依附於其中，而逐漸縮小其自身的範圍。這些，我們對於部分之本身並不感有若何興趣，但僅只對於其一般的結果似應注意。

每人都必須有所活動，而且青年人刻刻夢想着他的未來的活動，而且他還時時夢想着一切的方法與手段，一切的障礙與危險，——並必然的夢想到依附於活動的一切，無拘其巨細。所以他對於一切有用的，或有害的，均感覺興趣，而對於與其範圍無關的則意趣索然。一切的人類、物件與知識都經過細膩的考查與選擇。實際的生活日益高漲，而學習則隨之而低降。古老的言語遭遇死滅，已死的文字讓渡其位置與通用的活語言，鑒賞與探討均力求達到時代的高峯，以便力求接近

於同時代的生活。愛情起而代替同情，同時對於社會的善意，轉而為某種職業的追求。在此時，所接觸的人們中有的是懷善意的，有的則屬於猜忌一類，而有則係虞詐之流；青年人必須觀察當時的情形，或出之以戒備，或出之以諒解，或出之以克服，或亦報之以詐虞，或眩惑之，威嚇之，諛媚之；所以在這許多興趣之中，多方面性當無顧慮不周之虞。

教師之目擊精神上的這種衰頹的趨勢而感受痛苦，當是很自然的。但是如其確欲事前形成一種生活上的貧乏以防止後來的貧乏，在教師的職業上實屬至為可恥。

但其亦不至於如此之巨大，因為堅決而有力的教學所培植出來的一種基礎鞏固的、真實的、多方面性的興趣之本身，即將給生活計劃以助力，其本身即將選擇或裁汰手段與方法，開闢新的展望，交接友朋，並使妒賢忌能之流無地以自容；這種興趣並可以純正人格之表現而在行動中顯露其自身，且尤有進者，並藉諸般能量之表現，而顯示其本身的豐富的資源——而這種能量於必要時，在短期中均可有相當的成就。如此對方的粗率衝動，即可使之就範，而且使之永遠不能越出其範圍。

將來所培養出的是什麼樣的人，全視此項的發展方向而定。一個意向及其所不欲求的之間的界線，均在這一階段上劃分清楚，其對於其自然之估計亦隨之而形成。每個人內心的人格上的律條亦有所確定。朋友的交接亦已規定，而在其與其所意願交接的人們的密切關係中，亦產生出一種使其達到滿足其意願的責任，在這裏一切的影響均得以施展。在這裏青年迄今所學的、所思的、所練習的一切，均可以幫助他使其了解他在人羣之中，並在其自身所處的地位上，因之一切均互相融合而歸於一致。舉凡他所欲望的、愛好的、容讓的、卑視的，均一一得以分段處理，而聯合起來則確定其觀念及其生活的計劃。但其影響則繼續貫串於其全部生活。至於那投入公衆活動的生活中的人們，勢難將其自身意旨之大部分置之於其事業之中；興趣一旦從義務中分解出來，於雙方均有損害。前途爲自我主義所佔領的人們，此後對於人與事物均是以其對於其本身的距離之相反的關係而注意的。在未來職業的選擇中，對於同情心理之讓步，以及對於自我教育之任何顧慮，在二者之間均得以保證，雖然不一定是在實際方面，卻在意旨方面，其人格方面——設若青年業已學會如何抗拒意志之變易性。

我們在這裏可以看到教學之結果，是如何接近於品格的形成之結果。或者不難於看出，在真實的多方面性教學的發展之中並已充分顧及品格之適應。但是品格的穩固程度、決斷性，以及不可傷害性，則全然屬於另外的一件事。

事前對於心理及實用哲學無確定的了解，而欲在可能範圍內盡明瞭這兩種問題，必須首先考慮於本書開始所提及的相類似的概念，而給以透澈的闡述。

