

教 育 叢 書

近代教育家及其理想

唐 毅 編 譯

1 9 2 4

上 海 中 華 書 局 印 行

近代教育家及其理想

Modern Educators

and

Their Ideals

上海中華書局出版

## 序

教育爲社會事業其對象非僅從事教育者所專有實全社會之分子悉得而抒其意見者也杜威氏曰哲學者廣義之教育學說也此兩義吾校讀同學唐毅兄所編譯之『近代教育家及其理想』一書既竟而益信然此書標題雖曰近代教育家其中實不必盡爲教育家如康德如斐希脫如海格爾三大哲學家也然亦各有其教育學說以詔示吾人故吾謂此書固可使從事教育者學識有所增進人格有所感染特非從事教育者讀此亦得知其對於教育應負若何之責任焉校讀既竟爰綴數言於篇首

曹芻識於南京高師

# 凡例

一、此書原名 *Modern Educators and Their Ideals* 爲日本 Tadasu Misawa 博士所著。

一、原書凡十二章，首章述泰西上古中古及文藝復興與宗教改革各時期教育概要，而兼及培根巴西多二人。以下十一章除第五第十二兩章兼述二人外，其餘九章皆各述一人，共計十有四人。

一、不佞以爲除此十四人外，尚有二教育家其學說與實施俱有影響於吾國之教育者，未及列入，不無缺憾。故不揣簡陋，敢將此二人加入。此二人爲誰？即蒙台梭利與杜威是也。

一、原書徵引各家之著作時，常有引一句或半句者，不佞每譯至此種地位，輒就原著以參考之。（只限於英譯者）

一、本書行文力求淺近，俾於教育稍有研究者，即能披閱。

一、此書之成，得李儒勉，倪文宙，歐陽翥，曹芻，文莊各至友之助不少，感荷之餘，特此



誌謝。

- 一、原書每章之後，皆附參考書籍，此實其佳處，故仍保留之。
- 一、本書錯誤之處，在所不免。深望閱者諸君不吝指教俾得更正。

編譯者謹識 一九三三，一月南高。

# 近代教育家及其理想目錄

第一章 發端

第二章 葛美紐斯

第三章 洛克

第四章 盧梭

第五章 巴西多與康德

第六章 裴司塔洛齊

第七章 斐希脫

第八章 福祿培爾

第九章 海爾巴特

第十章 斯賓塞

第十一章 海格爾

第十二章 黑尼士與霍爾

第十三章 蒙台梭利

第十四章 杜威

# 教育家及其理想

Modern Educators and Their Ideals

原著者日本 Tadasi Misawa 博士

編譯者

唐鈺

## 第一章 發端

琴半島者，古代文明之府庫，地中海沿岸各國文化之總匯，亦一歐洲文明之發祥地也。是故吾人非了職人之教育觀念及理想，則不能領略近今泰西之教育。恭白勒 (Compaire) 曰：『近今各國較高的生活之發展無非受古希臘之影響，教育一事正如其他各事然，自當不外此例。』(S. P. 13) 且余更有者：古代各國除古中華之外，其足以影響於近世之精神者，實無有過於希臘，而尤以雅典爲最。

使身體與精神兩方面之強與美，皆得完滿和諧之發展，使個人與社會皆得充足之調濟，及現世生活之樂，使國家爲其獲得道德與快樂之舟楫及土。凡此等等，皆古希臘之根本理想而宰制希臘人者也。彼守之於國家，不僅視其能執行公民教育且視其之自身即爲教育之機關，認社會中彼此往來之生活，即人民之教育，故其學校所佔教育的位置極小，迨其末年方有私立學校之發生，其倡始者爲修詞家及哲學家，蓋應少數人之需要而設者也。

近代教育家及其理想

## 近代教育家及其理想

二

希臘之教育，可分爲兩大派，甲派之代表爲斯巴達，乙派之代表爲雅典，甲派視人格，能力爲無上之至寶，乙派視人之知與美爲至高之尊榮，甲派重人之行爲，乙派重人之儀表及語言，效忠於國家爲甲派之目標，謀個人之完滿與幸福爲乙派之志趣，總之雅典所代表者爲智與美之文化，斯巴達所代表者爲武與德之文明。

就希臘一國而言，雅典之理想及趨勢，實勝過於斯巴達，顧其弊在過於重視智慧與文雅，而失其生氣，及結果，祇有個人而無社會，但斯巴達之精神並不因此而消滅，其後終復活於羅馬，蓋羅馬者，以軍事政治稱於世者也。其所需之公民，爲有實力而能幹事之人民。是故當希臘哲學降至新開薩哥拉 Neo-Platonism 及新伯拉圖之神秘派 Neo-Platonic mysticism 之時，其刻苦堅忍之斯多葛派 Stoicism 已

根於意大利矣。羅馬教育之要義，在培養軍事的法律的人物，身體的及精神的能力與勇氣，忠正廉潔及實際的智識等等，爲彼等所最重。僅有智識與文雅乃彼等所不屑道者也。今試就希臘羅馬之教育略加以敘焉：希臘之教育大部分付託於國家，羅馬之教育則注重於家庭之陶冶。前者使兒童學習團體之生活，後者之感化，後者直接受教於父母，而受父母之指揮。因此，羅馬無公共教育之機關，卽有，亦方自倣效

授文法與修詞時始。今觀西洗樂 (Cicero) 鼓吹古羅馬個人主義之教育之言辭，卽可知其教育

言曰：『吾先人之於兒童也，不願其受規律嚴整之教育，不願其爲法令所宰制，不願其爲畫一

基督教之誕生也，在社會進化之歷程中開一新紀元，其於教育也，亦不外是。其根本之原則，爲求與絕對的、超絕的人格一致，爲各人之天命及其可能；求正直、仁愛、和平及幸福之天國之實現，爲人類共同之目的。此等原則與希臘理想並未有若何大不同之點。但基督之興，乃閃族 Semites 人民所主動，爲一般熱心人士所鼓吹，其後方與含族思想 Hellenic thought 相混和。該教不特忽略國家之公民的、經濟的生活，且因其爲禁慾主義者之主張，竟視現世之完滿與享樂爲罪惡。謂人之初生，卽有罪過，情慾能使身體爲罪惡之源。甚至以增進智識與興味有抵觸於宗教。其上帝則爲奪取人類性質或內容，而使人成爲抽象的消極的靈性者；其天國則在死後之另一世界或想像之境地。彼視所有人類的、自然的，皆爲有礙於神及精神之物。故非將身體毀壞則靈魂不得而生。因此之故，不特不能使歐洲成爲新世界新天國，而反將死的與黑暗的時代導入歐土，豈不痛哉！

中世紀之教育，大都操之於教會；其目的亦在爲教會，其他不顧也。當是時也，教會藉其堅忍之奮鬥及犧牲，戰勝一般非耶教徒。其所得之結果，則卒使教會佔人類各種組織中最高最普遍之位置；其神權之位置，則又爲評定國家以至教會價值之極終標準。彼輩設立之學校及組織之大學，其目的並非在增加社會生活之效力及促進個人之人格，乃在欲使一般青年爲將來天國中優秀之公民，或盡力於教會已耳。

教會教育之狹隘既如上所述矣；卽非教會之教育，亦因當時新興之國家內爭外競之擾攘，故無論朝野均無人稍留意於文化之促進者。縱有武士教育，其精神實在軍事；至於一般人民，則不過受家事及其職業

之訓練而已。但如此之現象，終不能不變。其後較爲太平而富厚之各國殖民地與新興之自由城市，已有趨向於文化之興趣。如十字軍之東征，使東西之文化得相接觸；美洲之發現，海外之貿易以成；凡此不特足以開拓人民之心胸，且大可使其精神解放也。煩鎖學派 *Scholasticism* 之辯論教育雖爲形式的，然已促進吾人之思想不少。此後其自覺之精神與生命之衝動，日新一日，幾徧泰西之全土，故能深感教會之獨斷及禁慾二主義之制人太甚。乃有宗教改革以反抗其獨斷主義；有人文主義以反抗其禁慾主義焉。

人文主義之運動起於復古之思想。彼輩厭惡教會煩瑣派乾枯無味之拉丁文，而欲直趨樸素簡潔而優美之古希臘羅馬學者所作文字。又因倦於希臘哲學之詭辯的解釋與討論，而欲直領其純潔無滓之源泉。此番文藝之復興，雖曰起源於文學，實則爲恢復已滅絕之古代精神與理想，所謂古代，又以雅典爲最。此時之人士已脫離僧侶靈魂之生活而入於人世。所謂生活之美樂與藝術，至是始得再生。而學問之事，亦至是方由正軌也。

雖然文藝復興之功，固不鮮；但因其過於重智與美之文化，竟將善之方面忽略，殊爲可惜！蓋希臘精神之復活，卽有反對宗教之趨勢；此豈非將歐土數世紀所苦心經營之基督特性完全推翻乎？所幸者，與此種運動同時並進者有宗教改革之運動以助之。所謂宗教改革者，乃欲結合希臘基督之精神，而導耶教入於適當之趨向；明言之，卽使耶教成爲人的宗教是也。此時求宗教與生活之調和，天與地之調和，神與人之調和，已入於一般人之意識之中。個人良心與理性之神聖，人類之無國界，無階級，無男女皆得平等，與乎民族之

將來可得偉大的進步的生活等等，已爲西洋所信仰。按中世紀基督教之目的在建一世外之精神國境，而近代基督教之目的，則在現世之漸成爲精神化。縱以上之所述基督所啟示者，又有陷入新煩瑣派與教會派之傾向，但近世尙不乏明眼之人，時時大聲疾呼，以求挽救之也。

自有史以來，未有一次偉大之革新運動不影響於教育者。即就宗教改革而論，實開近今西方教育之基。當黑暗時代古文化之精華雖僅屬於教會，而文藝復興則實利賴之焉。吾於此而見從前支配基督教教育之根本觀念與理想，實以此爲根基與精粹者也。路德 (Luther) 卽爲此運動最有名之人物，其對於教育之供獻實不亞於其對於宗教也。試觀恭白勒之言卽可知矣：

『日耳曼之改革家路德者，乃其同輩宗教家中之最熱心最有貢獻於教育者也。彼不特陳說當道爲人民設學校，且於教授方法之改進，亦大有影響焉。且教育精神之所以得以復新，得新教派學說之助實不少。』 (G. P. 114)

路德於教育上之貢獻，當不止於翻譯聖經爲德文，然卽此已足爲吾人所紀念而視爲教育界之大人物矣。蓋聖經一書，初只少數人所得觀覽；一經路氏翻譯之後，則成爲一般人民之讀物，至是則此書不僅影響於宗教與道德，實於語言之研究大有裨益矣。人謂其平易優美之文體，實開德國文字之新紀元，而有統一國語之能力者也。但彼所直接貢獻於教育者尙不止此。一千五百十九年，彼曾著有結婚後之生活一文，其中所討論者關於父母教育其子女之責任，謂家庭教育乃學校教育之基礎及其預備。真正之信心（信奉



上帝之心)及良善之教徒生活，惟在兒童時可以立其基礎。凡爲父母者必須盡其心力以教育子女，否則卽失其爲父母之天職，罪莫大焉。兒童須加以教導，但不可加以鞭撻而宜以理喻之也，吾人於彼等，無論在語言方面，行爲方面，生活方面，均須自爲表率，不可不檢。無使彼等徒貪安逸以弱其志，而柔其身；然亦不可使其古板拘束，有如禁慾派之所爲斯可矣。

雖然，家庭教育，根本則根本矣；但尙嫌其不足。蓋爲父母者多數缺乏信心與學識，訓練與技能，時間與方法，而此等事，又爲指導兒童之重要條件，萬不可或缺者也。是以不得不設學校，延教師，以完成兒童之教育焉。彼嘗向當事者鼓吹，許其在各城市設立學校而保護之，以教育所有之公民，而不可有階級男女之別，須一視同仁而後可。路氏鼓吹此意不遺餘力，一若眞奉神之使命者然。吾人可謂彼之此爲，乃神開其口，使其不得不言。如猶以此言爲未足，則竟可謂乃神與基督藉其口而發言者。彼視青年之教育爲戰勝惡魔之無上方法；視教育與宗教之根源爲同一之物而不可分割者。彼頗以教師之職業爲極高貴，其言曰：

『吾語汝：今日之勤勉與熱心之教師，校長，或無論何人，吾皆不問其銜頭之爲何，凡盡心訓練兒童教育兒童者，其所待之報酬，恒苦不足。此非吾一人之私言，卽非教徒之亞里斯多德亦莫不如此說法也。如此，吾人似當尊重此輩矣；乃吾人之以教徒自居者，常輕視之，一若彼等爲不足道者。某則不然，設予一旦因被逼迫脫離傳教之生涯，而須轉入其他之職業，則予所願者除爲學校之校長或兒童之教師而外，再無有出其右矣。此無他，蓋余所承認者除傳教外，教師職業爲世間最有最偉大而最良好之工作，卽就實際言，予亦

嘗思及此，以爲世間再無有較此更爲尊貴之位置。』(12: P. 414)

但汝若轉其眼光於實際方面，試略考察學校與教師之真能盡其高貴之使命與否，便知『無論何處，皆可發現一無所知，及不能教人爲善與教人致用之教師，校長，非特此也，彼等且不知學與教，究爲何物，可不痛哉！』(5:7.117)

路氏之革新教育，即在使兒童脫離此種教授及訓練之束縛，而置之於自由，歡樂，寬宏之空氣中，且尊重其生長之人格焉。彼謂：『使兒童索居乃最危險之事。吾人應當任彼對於各種事物加以考察與研究，惟不可任其太無歸宿，致出規律範圍之外。至於娛樂賞心等事，在兒童之緊要實不亞於衣食，此則更當注意者也。』(5: P. 119)

對於兒童個性，吾人亦當尊重而培養之；『苟兒童幼時曾受不良之待遇，則其一生之行事，未有不躊躇不決者。其受父母之恐駭者，則其後即聞風動樹葉之聲，亦將不免發生懼畏矣。』(5: P. 119)

至於其教材，則爲宗教，古文與希伯來文，歷史，音樂，數學，等科。路氏頗輕視中世紀之哲學，謂爲『惡魔之糟粕』，蓋從事此種學問，所費之精力既多而毫無益處，故應以歷史代之，以探求世界真知識之源泉。彼又極認音樂之重要，視爲培養情感之良劑，甚至謂：『苟爲學校教師者，不能歌唱，則亦不足數矣。』(5: P. 119)

彼又以『武士操』(Knighthly Sport)之宜提倡，蓋此爲培養體格之良法也。

『救濟各處大缺憾』——即師資之缺乏——之方法，彼甚以爲有培養師資之必要。其培養之法，則擇其學生

之優秀者，無論男女，使之在校有長期之研究，而授以特殊教育，並開設圖書館任其參考。在路氏之意視訓練教師與教育人民，同一重要，皆為當事者之天職，不可旁貸者也。

路氏所提倡之宗教改革，其教育之運動，實不亞於宗教之運動。此種發動，使盡人知個人之價值；使人於多方面如智慧，道德及身體中求完全之人格；並喚起父母及官府之良心，以教育其子女與公民。往昔一般人之視學校也，以之為教會系統中之一部，其最大之責任，即在為教會訓練奴僕；今則不然，已一躍而為成就人道之機關矣。按新教育之重要目的，並非將從前教會之志趣取而代之，亦非在提拔人之靈魂入於天堂；不過供給城市以『受教育的，明達事理的，公正自重的，舉止安詳的公民』而已。至於今世之急需者，並非在預備天國之公民，『其所希望者實在男則善治其國，女則教養子女，留心家務，以謀家庭之幸福。』(P. 115)

吾人若以文藝復興之教育觀念為貴族的，則宗教改革之觀念為平民的；如以前者為自由的，則後者為經濟的。屢人之子雖賤，然亦須人之生活；但路氏亦不以哲學者之思想為然，以人文為滿足一般人民之教育需要之唯一要件。故曰：『余無論如何，總不以學校中之兒童費二三十年之歲月專攻且拉達斯 (Dante's) 或亞歷山大而不及其他之事為然。蓋現今已非往昔之世界，凡百事物，皆與前異，豈可拘守成規乎？若依愚意之主張，則每天只須使兒童有一二小時在校即為已足，其餘之時間，則在家學習職業，蓋此二者必須相輔而行者也。』(S: P. 117-118)

按路氏之意，乃以教會教育之宗教觀念，文藝復興之人文理想，武士道之軍事與公民的訓練，家庭與行業之工業的要求，爲建築宗教的廟堂之四大柱石，以供近今耶教之公民安息者也。

路氏死後五十年世界又舉一寧馨之兒，此卽從事改造科學世界之時也。夫宗教改革及文藝復興二者之合併，固已具完人之理想；但其智的範圍終不能逃古代之窠臼，故不旋踵卽成爲新煩瑣派，與獨尙辭章之形式派。幸不久卽有佛蘭西斯倍根 (1) (Francis Bacon) 之人出，以傳播知識之福音，而提倡真正之智識焉。蓋此『英吉利哲學家之鼻祖』其視知識之目的也，『不以之爲臆度空想之玩物，而認爲民族真實事業與財產也』。倍氏曰：『吾人由天然之好奇與探索之癖性中，時或生出求知之慾望，時或因紛異事變與詭奇迹象以長養其心神，時或好修飾與榮譽，時或欲戰勝聰明與矛盾，但大部分之時間，則仍在經營與謀生；』此誠不欺之言也。(2: P. 42) 乃當時求學之士不此之務，而誤用其求學之方法，此種罪惡，實中古時代與文藝復興時代之學者所遺之種，而彼等不能辭其咎者也。夫學者之事業，乃『在善用其理智之才能，以造福於人類。』(2: P. 42) 智識須能生長，須能結實；其功用乃在滿足吾人生活之需要，增進人類制馭自然之能力，及豐富與提高人類之幸福耳。但此非熟讀空虛無物之文字與變幻多端之符號所能濟事；必也，孜孜不倦之精神，與研究探討之方法，直向『神所創之大著作』中探索之方可。『今夫人者，非他亦不過自然之奴僕與自然之解釋者而已。彼所爲者與所知者，亦不過由事實中及思想觀察所得之自然秩序而已；此外則一無所知，一無所能。蓋因果之連環，非人力所能破，亦非命令所能移；與唯一之方法，卽服從是也。』

是以吾人之知識與能力須合而爲一；不可忽略因果之法則，以招失敗。』(13:P.48) 探求活自然之直接經驗，而歸納法實爲獲得真正之知識與真理之不二法門。『故吾人千萬不可以能論辯所得之定律爲發現新事物之利器；須知自然精巧，實遠過於論辯精巧。但由特殊事物用正當而有秩序之方法所成之定理，則不獨易於發現新的特殊事物，且大有貢獻於科學。』(13:P.49-51) 苟按照此真知之標準以衡其他各種學問，則知『往昔之文物制度亦不過多種之戲文耳；所構造種種之亭臺樓閣，亦不過本其幻而不實之格式所產生者耳。』(13:P.56-57) 吾人今日所有之年歲遠長於古人者，奈何吾人定須捲伏於不成熟無經驗之心思之中，而不求所以脫離之道乎？『吾人由希臘所得來之智慧，實不過幼稚知識而帶有童性之色彩者也；此種智識只可以供談資，而不能有所生產；只可以發生空論，而不能施之於實際也。』(13:P.54) 故須將汝之眼光，由過去之記載，而趨向於活動自然而無窮盡之真實。須知吾人用武之地至寬而無限，其樂亦高遠而無窮，真所謂海闊天空任飛鳥之往還也。

科學自經倍氏提倡改造以來，其真正之趨向已明，而其新途徑亦闢矣。蓋夫科學經活自然之無限真實之再造，生趣盎然，固不待言；即人類之生活亦日進無疆矣。知識由無知與虛弱之中，已一躍而至高位；科學萬能之理想，至此已成爲近世之發動力。倍根之爲人雖未躬親教育之問題，然如以上所述之思想，其於教育也實已爲之另闢一新境。是故吾人若稱路德爲新教育之鼻祖，則對於倍根應稱之爲科學教育之鼻祖。總之斯二人者，對於今日泰西之教育皆有偉大之影響者也。

倍氏之直接影響於教育者，當然爲較高之研究機關；但容納彼之意見與精神於其中者，實極遲緩而不易進行。彼對於「高深之研究」主張設立真正之大學，文藝與科學均須有極大之自由，熱心從事於自由之發明，與高深之研究，而不稍有職業之目的與任何之限制。在其新方法 *New Atlantis* 一書中，彼曾發表意見，謂其理想之國家，須以一科學研究院而附有博物館及實驗館者爲中心。彼又有連絡歐洲各大學合作之主張，但其時尚未成熟，不能容納其意見，然亦不至成爲泡影，其後終完全實現焉。其較爲密切之結果：卽其學問之新福音與原理影響於歐洲之教育家者實非淺鮮，葛美紐斯 (*Gomarus*) 及洛克 (*Locke*) 則其尤者也。



## 第二章 葛美紐斯（一作夸美紐斯）

John Amos Comenius (1592—1670)

與宗教改革並行之新耶教教育之運動，及培根所代表之建設與推廣新實學之運動，二者皆反抗因襲之成見及傳說之最有力量者。及葛美紐斯出，則將此二趨勢合併之，以開近今新教學校之基而建其制。氏生於兄弟派（Moravian 新教之一派）之家庭，而受學於當時最有進步之大學學者之門，後供職於教會為牧師為總理，嘗任學校中之教師及指導。彼之外部之環境及天賦之才能，竟使其成為十七世紀最大之教育著作家。當時之教育觀念與教育理想，卒賴彼而成一極廣博極有系統之體系。

十六十七兩世紀之教育之覺悟，其要求即在平等的普徧之啟示，而反對階級制度之教育。在建設耶教之人生，在以公民之陶冶而代替純粹僧侶與人文之訓練；在介紹方法與組織於學校教授，以補救通用之渾亂情形；在利用自然法則之訓練而反對矯揉造作之方法；在以國語為求學之工具而不用古文。凡此種種要求除路德倍根之外尚有外夫斯（Vives）拉特加（Ratke）拉伯里（Rabelais）康龐尼拉（Campanella）安得里亞（Andrea）阿爾斯特（Alsted）諸人皆一同唱導者也。葛氏因研究諸人之著作及因其心機之聰明博大，再加以直接之經歷，遂成就其偉大之教育傑作。故愛丁堡羅理教授（Professor Laurie of Edinburgh）曰：『此乃有史以來之唯一討論教育方法之最透澈之書也。』（11: P. 155）

葛氏之貢獻，雖曰得自其先輩及同輩，但將各人局部之發表連貫而組織之，實其功績。至將從前之普及



情態而實施之於特殊，與實際者亦氏之供獻也。

恢復墜落之人生，求人神之類似，葛氏以此為教育始終之目的，是以彼亦如路德然，以教育與宗教為一體，苟考其教育哲學，則非他，不過聖經之教育的應用而已，故可稱之為新基督教之教育學焉。

在其大教授論 (Great Didactic) 一書中，開端即以聖經之名辭以表人類之無上光榮，謂人者乃畢肖於神，而為神之所喜者。夫神則創造天地，及其中之萬物以為人用。神以存在，生氣，感官，理性等共同授之於人，而僅以其中之二授之於其他之物。且神使其自身與人作親切之交感，使人性與神性連合以求永存。『因此汝應知汝為我事業之礎石及雛形，為其中神之代表，為我光榮之冠冕。』(2:P.178)

人之生活乃一漸進的，繼續的，而永存的發展也。『無論吾人行為，思想，言語，籌謀需求或經營，無一不含。有漸進之原理，縱使已達較高之平面，然仍以繼續進行無已，但永不能造峯極也。』(2:P.180) 是以

現世決非人生之終點，亦非吾人最後之目標，不過僅為無窮期而完滿之天國之起點與準備耳。世界非他吾人之『搖籃耳』、『學校耳』、『工場耳』。故以純粹之現實教育為滿足者，實未盡教育之能事。吾人不應僅準備兒童作現實之生活，須於此種生活之外，尚須加以預備焉。以故培養信心為教育上一最重要事也。

吾人所具之完善的才能，乃人類極終之目標而為其最高幸福者可於三方面展示之。但此三者結合為一不可分割，此三者即智識，能力，心性三方面是。所謂智識之完善者，指洞悉宇宙間各事物之性質及人類自身之智慧而言；能力之完善者，指能制取事物及人類而言；人類之能力乃納萬物入於正軌而為人所

其行爲當使之高貴——此即所謂「萬物中之偉大而正直者也。」心性之完善，卽信心是其目的在與基督之完善合一。

萬氏信人之本性爲善，人人皆有傾向各種完善之趨勢——有無限的可能，或可能之無限，但人之生也，只有潛蓄之可能，故其爲善爲惡之機會均等，非加之以人類之努力——教育——不可。「夫智識、道德、信心等之種子固爲吾所具有，但真正的智識、道德及信心實尙未成熟也。此所以必須有祈禱、教育及活動也。」(2: P. 200) 凡屬有情，均有爲人及實現其極終目的之可能，之權利、之義務；卽謂吾人當爲一理性的動物，爲一萬物之主宰，爲其創造者之雛形（上帝之影像）。但欲爲此，非受正當之教育不爲功。由此吾人卽可得下列之結論：教育者爲人之所必須，故須爲普遍的、平等的、無分貧富、無分男女、無分貴賤、無分智愚，均應受其薰化。

萬氏亦與古來之多數教育家同一眼光，主張兒童受教育愈早愈妙，其理由有六：

- 一、因吾人不知兒童在世間之準備時間之久暫。（卽兒童之壽夭，吾人不能預料。）
- 二、因吾人之年歲有限，而所學之學問無窮，事業之責任重大。
- 三、因凡屬物性，當其軟弱時，易於矯揉，一至於強硬，則抵抗力生，卽不易改變。（謂兒童之可教性强也。）
- 四、神之所以賦人以少年時代而使之特長於其他動物者，無他，將以之受教育也。
- 五、幼年所受之印象，其影響最能持久而有力。

六、人心好動者也，「苟不施之於有用，則將取充滿世間之無益，而有損事物以實之。」

『是以吾人若有心於其子女之幸福，及願爲人類福利之保障者，須及時栽種，耕耘，灌溉天賦之植物。蓋凡此之事，大有益於智識，道德，及信心者也。』(2:P.P. 210—212)

因青年教育之須普及平等之故，遂喚起偏設學校之事。夫家庭固爲教育之基礎，父母當然爲最初之教師；但近今社會之要求於教育者，實遠過於家庭教育之所供給，茲將學校勝於家庭之故條陳於下，以資比較焉：

(1) 『世之爲父母者鮮有充分之能力與閒暇以教其子女，』何如專任學校教師之教育之爲愈也。蓋『人既專一於一事而不爲其他所分心，其對於事業之供獻決非淺鮮。且按此法以行，個人固可造福於社會，社會亦大有裨益於個人也。』(2:P. 215)

(2) 團體生活之貢獻其特有之利益者，實至繁夥，『當某生之能爲別人之模範及感化者時，則可以得較良之效果，與較多之樂趣。』(2:P. 215) 兒童最強之天性爲爭勝與模倣，苟欲能力與興趣皆得平均之發展，則此二者，大有幫助焉。其結果且能令其易於領悟。由此以言，則兒童實兒童最良之教師與指導也。

(3) 兒童之脫離母之懷抱而入於學校也，正如幼稚之植物，由花房而移植於庭院，須預備相當之泥土，俾其發榮滋長，繁茂而隆盛焉。故欲兒童得良善之發展，須供給一設備豐富，布置適宜之環境。

是以學校者須有經過專門培養之教師，有滋養性靈之品物，有快樂康健，而能薰化之環境，有組織完善

之功課，有達此目的之設備。夫如是方可爲增進智識傳播智識之中心，方可爲青年滋長之良土。若用葛氏之言以表之，則謂：『工場者，出產貨物者也；教會者，培養信心者也；法庭者，主持公道者也；曷故學校不能產生智慧，提煉智慧，增加智慧乎？曷故不能以之供獻於人類全體之社會乎？』(2:P. 216)

葛氏要求及希望於學校者至大。謂：苟學校而有充分發展的功用者，『則爲真正鍛鍊人格之場所；其受此中智慧之光所照臨者，則可見微知巨，其情與欲則可得道德之調劑，其心則可得神之慈愛之滲透。是以凡受教會學校之教育而沾眞智之光者，可以教之居於現世之天國生活矣。要之：凡受教者即無所不備之謂也。』(2:P. 228)

葛氏因有如此之理想，故不期然而言曰：『自古迄今尙無完善之學校。』且視當日之狀況爲極不滿足，謂：『其教訓青年之方法，致使兒童以學校爲恐怖之場，爲屠宰彼輩聰明之所。使大多數之學童厭惡學問與書籍，並迫之而入工廠或從事其他之經營……教育中至重要之二要素：信心及道德，均略而不顧。』因此之故，致使馴良之羔羊成爲野驢與頑驪，使眞正之德性消滅，而成爲崇尚虛僞之道德與裝飾之文化，使用手足耳目以圖謀現世之虛榮。』(2:P.P. 229—230)

道德教育固爲當世所忽略，即彼等所最重視之智識培養，其所成就者亦至有限。『蓋彼等費五年十年或不止此數之年月滯其心以求專精一件，而其獲得智識之方法，乃強烈之『印入』。此印入二字，尙不能形容盡致，吾寧謂之爲『塞入』及『鞭入』之爲愈也。其所研求之材料亦不過暗昧，混亂，繁雜之呈現，實類似

一盤之散沙而已。非特此也……其所獲得之智識，實非實際之事實，乃文字之形式，鸚鵡式之誦讀，糝糠之思想耳。』(2: P. 230—231)

故葛氏主張將當時之學校須徹底改造，而以基督教之原理為根據。至於教材，教法及訓練亦主張大行改革。凡能够使人成為聰明，道德而有信仰者，均為教授之材料。求學最重要之工具，並非通用之拉丁文，乃普通之常用之語言也。『此種教育之實施不可強迫，不可嚴厲……而宜以極自然之態度出之。』(2: P. 233) 為學生者，『不可僅讀他人之意見，吸收他人之所說，或熟讀強記不事應用；而宜自動以洞察其事物之根源，養成真正領悟之習慣，並以其所學能施之實用。』如此斯可矣。(2: P. 234) 所謂方法者，乃極便宜，極自然，極經濟，極有效之求學方法。此種方法，正吾人必須發明建設者也。

教育方法，為葛氏教育學說中最重要之一事。其主要之事業，即在創造可以施之於各種情形中之各種兒童之普遍的定律。此即葛氏最有貢獻於其後之教育方法者也。彼曰：

『教授方法，非他：即善於排列時間，教材，教法之謂也。苟吾人發現適當之方法以教授兒童，則不問其數目之多寡，其進行之輕便，正不亞於以印刷代鈔錄，或用亞機獸特機 Archimedes's machine 以移重也。其進行之歷程亦必絕無阻力，正如以重為動力使時鐘之不息也。總之：以我所實施之計畫用於教育，正如此種自動機之自動，其進行之歷程自可免於失敗，亦如此精心構造之機械然。』(2: P. 248—249)

由葛氏建設方法學之主張觀之，實平庸而可笑者也。其中誇大之語實不少，有時且誤用自然與機械之

比喻，及聖經中之證明。然所包含之真理而爲今日各校所採用者亦至繁多。茲將其方法學之梗概約略述之：教授之歷程以幼稚之活潑的心情爲起點，而宜浸潤不可急迫；進行之次序由普通而特殊，由易及難，宜顧及兒童之興趣；宜留意兒童之年齡，心性，與所受之教育；教授宜先以感官爲媒介，而須注重於論理的關連，宜用理解力以連合各種之材料，與一種材料之各方面；其有用之材料應採取之而勿失，其不關重要者則宜亟去之，所教之物宜常指示其目的與用途，決不可忽略。彼主張無論何物皆用同一方法以教之，一學校只須一教師，即或不能，一班中無論如何不得用二教員；所用之教材須爲一人之著作，全班中不得用兩種之練習。

教授藝術，科學，語言，道德，及培養信心之方法，已討論一二；但葛氏之大部分的精力與時間實在改革語言之教授及著作語言之教科書。氏死後將近二百年之得揚名全歐者，亦即此耳。

欲實行其教授之方法，其學校之組織，非有系統不可。氏所定之教育系統有下列各級：

1. 家庭，爲嬰兒之預備學校；
2. 幼稚之方言學校；
3. 兒童之拉丁學校，或文科學校；
4. 青年之大學與遊歷。

氏認人生之最初廿四年爲發育期與活動期，其中共四級，每級六年。其思想中之母親學校 (Mother-

school) 卽後來福祿培爾之幼稚園，其方言及拉丁學校卽今日之普通學校。

今欲將其教育學說作一結論，最妙之方法，莫若將其著作之封面上之所題者鈔錄之之爲愈也。蓋此乃其著作之雛形，亦一當時教育思潮之影相也。

大教授學 乃表示

教授萬物於人類之全部方法 或

各教會領土中之教區，城市及鄉村所設之學校之誘導方法，使所有之青年男女

迅速的，快樂的，澈底的，

學習科學，培養道德，陶冶信心，此種教授萬物之方法，無論現今及將來均爲必要者也。

其中所論列者爲：

根本原理。由事理之要義中所提出者，

真理。由數種之機械的工藝之範例所供給者，

次序。按照年，月，日，時所排列者，最後卽

便利而切實之方法。吾人用之，足以使教授之進行，甚爲愉快。

世之崇拜葛氏者，實爲不少。而尤爲今日之正宗派 (Orthodox type) 者之教育家所敬重。但此有創造

天才及學者之改造家最得日耳曼人之知遇。斯派爾門 (Spielmann) 竟極端稱之曰：

『如世界所有之教育著作，盡皆散失無遺，祇須大教授學一書留存，則大足爲將來教育科學重建之基礎。』(25: P. 28)

但葛氏亦不爲無咎，蓋彼過信學校教育之能力及過重方法與組織，而太忽略教育者之人格的力量，此其大謬也。然其人實大值得吾人紀念，其大規模之教育學之計畫，影響於今日之普遍的公立學校者極深，設培根可稱爲新學問之使徒，傳播知識福音之健將；而葛美紐斯則可稱爲新教育之先鋒，宣傳學校福音之信徒。前者爲挽救已殞之智識，使之與自然之真實及生活同化；後者則以偉大之功用喚起學校之生氣，使之爲人類之營養所，與鍛鍊場。蓋學校者，匪特個人賴之以完成其個人之幸福，即社會組織之穩固及隆盛，亦賴之以支持焉。

宗教改革之理想目的至葛氏之教育計劃可謂登峯造極矣。在從前視學問，不過學者獨享之權利；道德，不過官吏與市民所有之裝飾；信心不過僧侶派所獨有之職務。今則不然：此數事者已爲一般有情之理想，無間男女，職業或階級之如何，皆能求得之矣。





世得大教授學(於一六五七年成功)一書後，未及半世紀即於十七世紀中之千六百九十三年再見第二部之教育大著。按葛美紐斯之著作乃中古及近代二種思想之融合，而洛克之教育雜感(Some Thoughts concerning Education)實為近代之思想與趨勢之反射。但此二種著作之不同，初非僅限於時代；其兩人之人格及其國民性之差異，深有關焉。

葛氏雖屬斯拉夫族，其人格與其教育學所表現者，乃日耳曼之唯理的系統的精神。至於洛克則恰與之相反，完全為一純粹之英吉利人，大有其國人重實際之色彩。此即比較其兩人之著作之名稱，亦可知矣。其一則表其精心結構絲毫不苟之精神；其一則顯其趨於實用不尚修飾之色彩。前者之著作，恰加一大建築，一石一木，均按其計畫與步驟循序漸進，有條不紊；後者則不然，全賴其經驗，如畫家之繪畫然，隨意點染自成美景。葛氏教育學之起點基於人類最高之理想，然後方注意於吾人所以達到此境之方法。其計畫與實施，以大體言之，亦多以其哲學或臆說為演繹之根據，而非就實際之情形與問題所歸納者也。若夫洛克之進行則異是：其起首也，以實施某一兒童之教育為始點，而此兒童之年歲若何，環境若何，所處之階級若何，皆須顧及。是以其著眼處不在民族最終之目的，而在某實際兒童之天稟與實際，及如何應用最良之教育之勢力，以便此天稟與實際得完滿之發展。葛氏乃一實行及理論之教育改造家，而洛克則為當時之一最優秀的學者牧師。為一創造的思想家，為英吉利心理學之始祖。即稱之為世界之一大人物也，亦不為過。氏

之身體羸弱，雖不能積極的參加國家之社會的政治的事業，然極關心於政治及有志於政治者也是以氏心目中之公民精神並非以現世生活爲預備而趨向於虛無漂渺的天國之理想，乃爲彼此團聚於現實世界之努力的有效的工作與生活也。其教育思想中並無特別新意，所有者不過由實際生活中所經驗而得之生活真理而可施之於實際焉耳。其中無超越現實以入於天界之幻想可知。然細釋之，亦不乏理想之光輝以照耀現世之途徑。此卽其健全之人格所成之健全的哲學也。亦可謂由其最豐富之常識，而生之完善的產品也。德之大哲萊布尼茲 (Leibniz) 以洛氏 (Essay on "Human understanding") 一書爲當時之『最優美而最有價值之著作』，但其價值仍不能高出於教育雜感一書之上。即今日思想家中之崇拜氏者亦不少，如愛丁堡大學之羅里教授即其中之一人。彼謂：『從來之教育著作實未有能勝過洛氏者。』盧梭世之教育家也，彼受洛氏之益實不可勝數，然氏之教育思想亦賴盧氏之傳佈始得徧於歐陸而迄於今焉。但受其廣大之效果者仍推英格蘭，因能直接受其影響。故劍橋大學之布羅文 (Osian Browning) 認洛克足以規定其美國學校之特性。但洛氏並不留意其時之公立學校，不過英格蘭既產生彼爲其理想之斯文人 (Gentleman) 而彼之影響亦能完成許多之英格蘭斯文人也。

是故十七世紀之兩大教育著作家 (葛與洛) 各挾其彼此對抗之意見以開今日教育之源泉，其結果非無真意於其間也。蓋一爲唯心的理論的德國派教育學之先驅，一爲唯物物的經驗的英國派學者之選手。

前者宗教色彩最濃；後者入世之精神極勝。吾人如稱葛氏爲公共教育之教育家，則洛氏爲私屬（Private）教育之教育家。葛氏注重秩序，組織，與方法；洛氏則注重教育者人格之感化。葛氏以教授爲最重，洛氏以訓練與陶冶爲至要。

如吾人認文藝復興之智的方面至培根的科學概念與原理爲已達其正鵠，則古希臘與羅馬之實際的精神又得復植於洛克重新所開之基督意義之領土。茲姑勿論其參加當時之人文主義與否，但彼實沾染古代文化之精神最深。彼曾倡言曰：『希臘者，吾人今日所有之學問之根源也。』且曰：『不知希臘文者無以成學者。』（7：P. 170）是以彼以斯巴達嚴格訓練其青年使成爲強壯之身體與品格，及藉與年長之自由談論以培其智慧之模範，披薩拉斯（Pythagoras）之精神與身體調和之教訓，蘇格拉底之忠於真理與公正的心胸，伯拉圖之以道德爲至尊，亞里斯多德之以理性規範生活平均之理想，羅馬人之忠實，愛國，與政治的精神等等，融合於一爐，以鑄成真正之基督教的精神，而爲生活準則，及其教育哲學之來源。洛氏亦與其餘之改造家無異，所得於其前輩亦不少，如拉伯里（Rabelais）與蒙泰（Montaigne）其尤者也。但彼等之著作多嘲笑當時流行之教育，一至洛氏則成爲積極的偉大的主張。其教育哲學乃以其新經驗的心理學作根據，爲培根以後對於世界之智識活動之第二個重大的刺激。

洛克之教育思想，實以蒙泰之『健全之精神寓於健全身體之中』（A sound mind in a sound body）之一語爲起點。彼謂此語『實一描寫今世快樂情狀簡而賅之述語也——人而畢具此二者則已無須再求；

苟於此二者一無所得，則其人必不堪問矣。』(T: P. 1) 蓋洛克者以教育方法之一語與廣義的衛生方法之一語為同義。此即謂養成與保護健康之生活，心情及道德之二方面與身體無殊。然則吾人如何而後能養成此種健康之生活乎？彼將應之曰：使吾人常與可以為健康生活之模範者接近以養成健康之習慣。蓋習慣之養成者為氏全部教育學說之鎖鑰也。

洛氏視人之身體不過一儲藏精神之軀殼，然彼亟欲吾人明了『健康為吾人事業與快樂所必須之物，須有一強壯之體魄而後能耐勞與負重。』(T: P. 2) 故其著作之開始即討論兒童之健康問題。彼主張單簡而刻苦之生活，故其對於養護兒童之要旨，有下述各件：兒童宜常遊散於廣大之場，呼吸新空氣，作活潑之運動，睡眠宜充足，食物宜淡泊，勿飲酒，勿服藥，衣服宜寬舒，勿使緊其體，不論寒暑，不可戴冠，又宜跣足，必不得已時，亦須擇靴底之薄者穿之。洛氏曾行醫，效果極佳。上錄之健康要旨乃其經驗與試驗之結果，成為養護兒童之方法之一大革命。後之著作家如盧梭、康德之流，即受其影響焉。

彼之心性陶冶觀，即注於其心理之學說。彼以為新生的嬰兒之心不過一張『白紙』而已；毫無他物，經驗者造成心性者也。凡得一感覺，或發一動作，無論其如何細微與不重要，必有痕跡留於其上，且此不特增加心之內容，並造成一確切之趨勢。彼又以吾人實際生活時心中無意或自然的所造成者為極重要，此即指各種習慣而言也。蓋習慣之作用實多過於思考，而便利過於思考，當吾人極須使用之時，思考實少聽吾人之命令而服從之。是以習慣之養成為教育上之一大要事。兒童動作之價值與夫教育之作用均視其所

養成之習慣若何而定。

洛氏嘗比兒童之心爲水，謂其可任人決之於東西，任人形之爲各式。但氏之爲此言，不過極其形容嬰兒時代之活動，與柔順而已，彼非不知個性之差異者也。彼實深知『世無完全同一之方法可施之於二兒童者』（即無絕對相同之兒童之意）（7: P. 187）且曰：『吾人不希望將其原有之性情完全改變，既不願使之由樂變憂，亦不望其由愁變喜，總以不姑息而貽害卽足矣；因神已賦有特性於人類之心，稍加修葺補綴或可，但極不可將其全部改易，而使之與原來相反也。』（7: P. 40）因此，知劃一之方法，實教育上之障礙，而決非目的。然則凡屬固定而劃一之原則皆不須乎？曰否。吾人常就各個兒童之中尋覓其性情習氣之缺點，然後應用其可以適應其能力與合乎其性質與天稟之方法以補救之，此卽唯一之原則也。

至於訓練之作用，氏則主張遊戲本能的自由之發表。氏謂：『遊戲的性情乃兒童自然之天真，須鼓舞之以保持其精神，增進其強壯與健康，而不可加以抑制與阻遏焉。』（7: P. 38）其誤用及不用此種天真者，皆足以戕害其身心之性質。蓋教育之可能全賴此發育時期活潑好動之傾向，苟不幸而摧殘之，尙有何教育之希望乎？總之：兒童此種之性質，爲吾人指導訓育之把柄，正如航海所用之船之舵然，得之可以左右其進行也。故教育者最大之任務，卽在以全力對付遊戲之一事。

然則吾人對於其行爲絲毫不加以制裁乎？曰否，決非如此也。據洛克之主張謂『兒童之遊戲與娛樂，皆須導之以成良善與有用之習慣，否則必成爲惡習。』（7: P. 113）彼贊成堅決刻苦之訓練，而以父母姑息

致使其兒童羸弱爲罪惡。不應聽兒童滿足其由幻想中而非其自然中所發出之欲望。彼應於在襁褓之時，卽須學習制馭其情感與習性，而應絕對的服從其父母之威權，至自己之理解已發達時而後已。須利用其原來之敬畏心，且使其服從心成爲自然的內部的。但當其長成之後須與之以自由，宜以友誼，慈愛等等以遇之。

雖然，洛氏並非以重罰爲然者也。彼以爲通常所用之鞭笞實足以使人貪目前之快樂，而求迴避任何之苦痛，對於其學問並無有若何之補助也。非特此也，且因之而種不良行爲之因，與破壞吾人正當之生活，充其量『此種奴隸之訓練，亦不過養成奴隸之性情，』(T. P. 31)養成伴爲守禮之僞君子，養成心志卑劣之小人而已。前者則只懼外力之壓迫，其居心之若何，不問也；後者則故作端方以博厭惡兒童喧嘩鬧者之稱許。願如此種人者，決不得朋輩之歡心，而能造福於自身及社會也。』(T. P. 31)且此足以使之與其養護訓育之父母與師長不睦，並長其厭惡工作之習，豈不大可痛哉！但氏對於兒童謊語及固執二事，認爲兒童有意之作惡，爲道德上之最大缺點，故主張加以嚴重之責罰，直言之卽非使之永不發生不可。不過此種法則，亦權變之方法也，在氏之意，有處當之方法，彼謂：吾人若自兒童在襁褓時起卽常時以嚴正之手段對付其非本性之慾望，而同時任其本性的要求與活動之自由則大可免除鞭撻之事矣。

洛氏視實物之獎勵其弊害與責罰相同。但彼承認苦樂與賞罰爲『人類唯一之動機』『教唆與逼迫爲人類做事之驅使』『除希望與恐懼外則無所謂訓練』(T. P. 33)故彼之所希望者在使時常得以其希

望與恐懼，苦痛與快樂與正當之目的相連合，俾不致養成有礙於將來之幸福與道德之習慣。蓋人類之生活中自有一種能力勝過於物質的身體苦痛與快樂也。此種能力吾人用之以為發動青年之槓桿，『宜先培養其是非廉耻之心，則將來自成爲其行動之準則，而無須汝從旁指導之矣。其功用自當遠勝於畏懼夏楚而可爲將來吸收道德的宗教的原理之媒介。』(T: P. 177) 果能臻此境者，則其職務已盡，而其困難亦解除已。

洛氏雅不贊成『使兒童誦記規則與格言，以爲非特不能領會，且隨教隨忘。』(T: P. 38) 蓋徒有口頭之告誡，實不能教授人類久遠之經驗也。故彼寧主張用模倣之方法，謂伴侶之影響於人者實過於其他；苟吾人欲覓一爲人類大多數所承認之禮法與輿論可爲其生死以之者，必在各國之習尚與常行之事中，而不在于各人理性中所承認者。』(T: P. 108) 若此在一般理性已發達之人爲真理，則在兒童更爲適當。是以父母之修養與慎選教師，朋友，保姆，奴僕，等，在洛氏視之實爲最要之事。故彼極重視教育之環境，嘗曰：『苟余已將關於伴侶之事說明，則將擱吾之筆，而不再討論問題以煩君矣。蓋伴侶者實勝過於規則，格言，教訓者也。故余以爲最無用者莫過於喋喋於無關緊要之事，而作無目的之空談。』(T: P. 45)

洛氏教育上之最主要目的，即品性之養成，是以彼認道德爲『人或斯文人 (Gentleman) 所須與不可缺之財產』，次於道德者則爲智慧。智慧亦爲人所必須之資料。彼謂智慧者：『人處理其事業及預料將來之能力』，乃由『善良之天性，心情之使用及經驗所合成』而不能直接授之於兒童者也。苟欲兒童智慧



者，當知留心於事物，非待其真有所得不止；引起其心中有價值之思想，且防其不入於錯誤與虛偽。其次則須有賴於經驗與觀察，及與旁人之來往。及長則宜使之旅行於各地。

斯文人第三之重要性質即為態度，『快樂一事人常歸納之於『樂』之中——凡與人交際而使人覺其易處而不致使之以為諂媚者，則此人已獲得人生之真趣，而可到處為人所歡迎與器重矣。』(7:P.124)所以優良之態度者，一方須防止忸怩畏縮之習氣，一方須除去簡慢不恭之行為。須有謙讓之風，但所謂文雅者並非卑陋之心情及與之相伴之態度也。蓋極大之技能，惟善意，理性與益友，合而併之始能成就之也。如此亦與培養德性相同，非有善良之模範以示之，則規則與勸導實無大用。『汝宜時常與汝之子討論禮儀之事，一如彼之朋輩然，將來即自成為其品性矣。』(7:P.125)但對於幼年的兒童不可常干涉其舉止。蓋不小心與拙劣實其天性，如汝教之以謙遜及馴良並為其選擇善良之伴侶則不小心與惡劣日後自能消滅。

跳舞最有益於兒童，應在其能學時即行教導之。氏謂『跳舞者，自吾觀之，乃極有益於兒童善良之品行與膽量而使彼與其年長者交談之媒介也，』其主要之功用在於給兒童身體上所有之動作以自由與便宜。『苟不能達此目的者則較之不教跳舞之損失尤巨。故自然的不時髦之態度遠勝於假裝之體態也。且余以為寧可如誠實之鄉下斯文人之鞠躬脫帽而不願效姿勢不良之跳舞者之跳舞。蓋余之重視跳舞者冀其能完成優美之儀表，其他豈所問哉？』(7:P.174)

學問一事在洛克之教育哲學中不甚措意。彼承認學問於有修養者之道德智慧均有裨益；但『對於無此修養者，則將使之爲不肖更爲不良』。氏嘗見當時之習希臘拉丁文者費極大之勞力，多年之歲月作無目的之誦讀，而其所學者乃屬有限。故輕視之曰：『今日歐洲各校所通習之大部分學問，而流行於教育範圍之內者對於一斯文人既不能增高其身價，復不能除去其事業之成見。』(T. P. 74) 又曰：學問者，必須有助於較大的品行而後可；但不宜過於重視……須置汝之子女於適當之地位，以保留其天真，培養其善性，除去其惡習，而養成其善良之習慣焉。此則爲最要之點而須留意者也，至於學問則其次也。』(T. P. P. 128-129)

養成習慣一事對於學問亦爲主要功用。蓋求學者並非供給多量之已成智識，亦非注入教師所有之思想，其要乃在實行，乃在養成讀書、思想、觀察、行事之良好的習慣，教育者須顧及於須待發展之能力之繼續的正確的練習。但未成熟之使用與過量之練習，其有礙於心性之活潑之發展，實不亞於不加練習與過少之練習。『夫心若過於使用，超過其能力之外，正如強迫身體舉過重之物常易使其力量損壞，而此後永願再努力以從事之。』(S. P. P. 87-88) 吾人須知兒童之心若天然柔弱者，切不可視之爲有意之過失。故心之健全的活動實爲至要，洛氏對於此事有下列之原則數條；此種原則吾人可視之爲注意與連念 (Association) 之衛生的規律：

(1) 須保持兒童天性之自由的活潑的活動；苟無此種活動須啟發之。設備其愛好而熱心從事之物，『

彼等所學之事物不可使之成爲沈重之擔負或苦役。非然者兒童莫不立刻陷於不歡之境況。』(T: P. 52) 而使之有不喜求學之習慣焉。兒童天真的活動之呈現，實有如潮之消長，故須及時取得之而供給以適當之材料俾其有所工作。

(2) 培養其好奇心或天然之考究性並加以鼓勵。彼等縱常發愚拙及無關重要之疑問，但千萬不可忘却此種問題對於彼等乃至有價值者也。故吾人對於彼等，當視之爲初到此間之生客，宜以彼等所應知之智識介紹於其前，而不可置之不理。須知智識者由發問而來者也，除此之外，則別無良法。

(3) 游移之心性與流動之思想，乃兒童天性中自然之結果。蓋『思想者常棄其所厭惡之物而趨之於所喜悅之事』，乃心的經濟之原則，而最顯著於兒童者也。故一方須時常變換其教材而加之以新鮮之物事，使教授一事，興趣淋漓，至於他方則須把握其無意之注意，因此二者乃教授兒童所必須者也。

(4) 兒童之天性極易爲感情所擾亂。叱責與打擊常使之心充滿恐懼與不安，決無有再可容納其他印象之理。是以當汝希望兒童容納汝之教導或功課時，宜保持其心的平靜與安詳。蓋欲畫一優美而端正之形體於顫動的心上，其不可能，正如欲向一飄搖不定之紙繪畫無異。』(T: P. 143)

(5) 無意之注意，占學習上重要之地位，固不待言；但有意注意能力之培養，實不可忽略。當兒童怠惰不力，或爲外物所誘，或不留意其所受之事物之時，宜使其自行嘗試以養成其制馭注意之習慣。有數種身體之勞作須吾人時時留心而不可稍息者，足治此注意散漫之病。蓋有意注意中之工作與趣其高度實不減於

無意注意之中遊戲興趣。是以前者可以用以下之方法引起之，令彼明曉『經過學習之後，則其從前所不知者，至此已能實行其一二；故學問者乃授之以能力及勝利，以勝不學之徒者也。』

(6) 吾人常得知吾心中每有與其本性相反之觀念的結合，且一經結合之後，即幾不可分離。此種不正當之連念，大足使吾人之行為道德、感情、理性等入於歧途，其勢力之大，將無法以補救之。』(9: Vol. 3, Book II chapter 330 §9) 欲防此種不錯誤之連念，嚴正的學習秩序，乃為必要者也。先授彼等以一單簡之觀念，視其是否適當的領受，十分的明瞭，此外無須他事，此層既已完結，然後再授以汝欲授之第二個單簡的觀念；如此循序漸進則兒童不致紛亂或恐慌而能開其悟性之門與思想之府，其進行之速將為吾人所不可預料矣。』(7: P. 158)

洛氏以數學一科，有助於思考之訓練，蓋數學之證明與思考之歷程相關。至於論理學則氏之見解，與倍根相似，謂『論理已不能再進，其所造之錯誤，實過於其所貢獻之真實。』(8: P. 19)

增進記憶，除常用之謹記與暗記之法之外，別無他法。蓋其心理學中謂吾人之記憶觀念或印象，乃在心中把持此等觀念之能力——即一方為注意；一方為保留與憶起之能力。按注意之強度及久暫雖太半由興趣所決定，但保留之能力則在於吾人之天性，是故非教育能力所能及也。是以彼曰：『凡為心之所貫注而措意者，則記憶得最好。』故余以為苟將其方法及次序，與其所習之事，善為連合，必將有助於記憶。苟不採此法而圖其他，則將一無所成矣。』蓋記憶者非一種之能力可以由一事移於他事。如『熟讀拉丁文字，其

所記憶者僅在拉丁並不能將其他事物之記憶亦促進之也。此理之真確，正不亞於鑄一文於鉛上，而不能再使之保留其他之文字也。」是故增進記憶之唯一妙法，即在養成注意集中及連念適當之習慣。

茲謹將上述各點再總括以言之：

自動的學習；心力之愉快的練習；及有條理與不斷的復習。此三者乃智識教育上之根本之原則，決不可忽略。

洛氏雖視學問爲「少年斯文人」教育上之次要條件，但其所定之課程之豐富，實有不亞於葛美紐斯者。而其對於教授各科之實際之意見，亦頗具有極高之價值。茲將其所定之課程列舉於後：

讀書，寫作，繪畫，速記，法文，拉丁，地理，算學，年表，歷史，幾何，天文，解剖學，倫理學，法律，英文法，修詞學，寫信，自然哲學，醫學，園藝，木工，雕刻，視爲有裨於健康之樂事。簿記亦視爲斯文人所應知之術。對於跳舞，角力，等事雖贊成；但在某種理由之下，對於音樂，舞劍，騎馬等事，却不主張。

至於洛氏與葛美紐斯不同之處，其要者則有以下各點：一視智識之自身即頗有價值，而爲人應有之至寶；一視智識之價值不在本身，而在其對於實際生活之效能及幸福之影響。普通常稱葛氏爲唯實教育學之祖，但在余觀之，則以爲其教育理想與課程大部分仍爲人文的，且有煩瑣派之意味。至於洛克，在余觀之，可完全爲一唯實主義者。倍氏之影響於葛氏者，以其普徧之智識的理想爲最著。但其新科學的學問之真精神，實賴洛克以繼承之。葛氏之教育哲學之根據，在聖經及「自然」之借喻。洛氏之學說則以科學爲基！

即以生理學心理學爲礎石之謂。

在本章之開端余即謂洛克爲一主張私塾教育 (Private education) 者，葛美紐斯爲一主張公立教育者，葛氏之目的在喚醒羣氓，是以視學校之工具爲最重要因之而有一良教師，良書籍，良方法之格言。至於洛氏則不然，其目光之所注專在個人之培養，是以善良之家庭，及善良之訓導爲最要，彼視團體教育之利益不過在使兒童與其同輩之擾攘頑皮之能力增進而已。有時且因競勝之故使年幼之兒童任極重之負擔，但家庭教育之缺點亦未能謂無有，如使兒童之見聞狹隘使其所見之伴侶不多，而常日接觸者又常無變動，及至出而見人則忸怩畏縮，羞澀趨避。不過此種缺點並不難補救，只須在家時供給其良好之伴侶，年長時使之遊歷四方即可矣。至於培養道德與態度，則未有勝過於家庭者也。

『夫同一家庭之兒童其彼此之差異，已不待言。至於散住東西之兒童其差異之大更可想而知矣。今欲以一教師周視照顧在校五十或一百之兒童尙不可能，豈可望其能教授裕如乎？按培養心性與態度之事，乃極須時常注意者，而尤以注意單獨之個人爲最重要，今聚無數之兒童於一堂，安有成功之望乎？亦不過每日二十四小時任其自行浮沈於同輩嬉遊之間耳。』

『至於學校中所養成之性習，爲一般父母所希望者恐亦不見得十分高尚也。』

如是吾人即可知葛氏者欲建設其理想之學校，而鼓吹其福音者也；洛氏者，揭示學校之缺點而勸吾人入於其理想之家庭者也。但就實際言之，今日家庭之不良及社會需要之增加，學校教育縱不能謂爲十分

完全之教育機關，但亦實不可或缺，然能常使吾人留意於團體教育之缺點及危險者，未始非洛氏之功也。



## 第四章 盧梭

Jean Jacques Rousseau (1712—1778)

洛克之教育哲學範圍之廣狹，實不能出其人格範圍之外。其實際的、功利的、理性的教育對於社會或可養成一有效能而優秀之份子，但不能應人類精神之全部的要求。所幸者，承繼其教育學說者即爲正能補此缺憾之人。此人者乃將英吉利斯文人之性格加以法蘭西藝術之精神者也。

盧梭爲教育界之怪傑，如彼之人格，世間實不多觀，而造物亦必不能再產一如此之盧梭，彼乃一無教育無訓練之人。彼之生活乃一飄泊放逐之生活。在加黎視之彼乃『一有病的、多感的、狂放的人。其動機之卑賤，其行爲之自私，吾人即逕以自私者呼之，亦不爲過。惟此自私而多慾者，斯達爾夫人 (Madame de Staël) 甚稱譽之，以爲最有功於增進婦女之美德者中之惟一的人物。即泰西之政治與思想，其所以得以革命者，亦實賴此未受教育之放蕩家也。

清教徒雖厭惡盧梭之性情但仍認之爲其英雄中之一，贊許其率真之精神；余則除此之外，尙認其內心之美與感情之富，爲完成其天才之二大特色。彼爲一雜瑞士血之法蘭西人，故爲一極具藝術精神之人物。彼之人格，乃以求絕對之自由，絕對之獨立，絕對之滿足爲自然之衝動者也。然此優美之夢想，欲其在塵環中使其實現，殊不可能。是以其早年狂醉於自然之美及人類之情的生活，不久即爲社會的習俗與無情之實際所打擊。彼因見本能的、天真的、聖神的一方見阻於腐敗之情慾與虛偽，一方被踐於詭辯之詞章與推論。



大倡反抗文化與文明之說，而主張將社會與民族加以澈底之改造，使吾人脫離虛偽之學問，打破流行之道德，宗教儀式之偽善，破除一切人工的假冒的行爲與施設，而返之於根本真實之生活。此數事乃其哲學之要點，當其應法蘭西學院 (French Academy) 之『科學與藝術之進步是否有損於道德抑有功於道德？』 (Whether the progress of sciences and arts has contributed to the corruption or the purification of morality) 之徵文時，即開始發表此種意見。在其大著愛彌兒 (Emile) 一書中主張此意最力，謂此爲挽救墮落之人類的唯一方法。在此書中吾人可以見其對於『自然』兒童之主張，可以見其對於人類思想事業之影響，可以知其對於教育學說之勢力，而爲所有之教育著作中之無價寶也。李彌爾 (Niemeyer) 評之曰：此猶如『流星能迷吾人之眼而引入歧途，但同時亦可照耀吾人不能視察明瞭之境地。』即如達委特生 (Thomas Davidson) 乃極不表同情於盧氏者，然亦不得不許之曰：『世之對於思想所發生影響之深而乖戾者，鮮有能及盧梭者矣。且又從而推廣之曰：「凡人事之任何部分，如哲學，科學，宗教，倫理，藝術，政治，經濟，及教育」無一不受其影響焉。(3: P. 224) 今余之所討論者乃在其最末之一部，余將以布羅明 (Oscar Browning) 之語，而贊之曰：『彼乃集教育之大成，而無人不受其感化者也。』茲且再益之曰：凡吾人之飲其泉者，當更進而及其源且須吸收其新鮮之佳惠。正如蒙累 (John Morley) 所說者『其任日光與空氣流入於閉塞之育兒房與教室中』 (8: ii, P. 249)

「反諸自然」乃盧氏之生活與哲學呼聲，亦爲教育之吶喊也。以下所引之數語乃彼反抗一般教育之態

度之宣言：

『所有之物，凡出自「造物」者無不善，但一入人手即失其真；彼固不以自然之狀態爲滿足而更滿意於人。當訓練其後裔如生物園中之馬，適應其幻想如花園中之樹。』(17:11.P.7)

此種鼓勵似乎贊成於放任主義者，但其「自然」二字，不過一理想耳，苟欲返諸自然，則非教育不爲功何則？蓋：

『在今日之社會，吾人苟自離母胎即自行作爲，則非成爲人類之至乖謬者不可；其人性將如通途之草，徒供行人之踐踏而已。』(17:11.PP.7-8)

教育之目的無他：即保持且發展「社會中之自然人」耳。彼對於「自然」之解釋不一定，認之爲原始的野蠻的人性。凡性情傾向性質之爲人類所遺傳所共具而精要者，不問其與生俱來，或後天發展，皆認爲「自然」。彼曰：

『余嘗就余所接觸之各階級各等第之人，加以比較焉，除去其國界，階級，境遇等等的人爲之特質，而抽釋人類所必具之物，則得其任何國家，任何年歲，任何境遇之人所共有之性矣。』(17:11.P.79)

由此可見吾人繼續發生之根本的人性，常自表現於本能，情緒，直覺之中者，故與後天之習性如常見之於理性，學問及藝術中者相並行。故以近今之名詞釋之，則盧梭已知發生底心理的機體之發展，爲青年教育最重之職務矣。

吾人有三種教育機關：即自然、人類、及環境三者是也。『官能與心能之作用，即自然教育；教之以使用此種作用，即爲人所授之教育；以自具之經驗研究環繞吾人之物體，即爲環境之教育。』(17:1. P. 10) 按茲三者其第一種非吾人之能力所及；第二種則倚賴於吾人者；第三種，則在某種範圍之內，爲吾人之能力所能及者。是以欲謀三者之調和，當使後二者以適應其前者。所以「自然」乃兒童真正之保姆與訓育者。家庭教育者之唯一的職能，即行使自然之所示。

是以吾人當靜盼「自然」之啟示也。其第一之啟示曰：『「自然」須兒童即兒童，非所以爲成人也。』又『苟反此次序而爲，而欲其速成事實，則此事實必不成熟而乏味，且不旋踵即萎縮而腐敗。』(17:1. P. 108) 故不當以成人之標準加之於兒童。『蓋生活之各段階，各年歲，皆有其完滿之度，皆有其自身之成熟也。』(17:1. P. 246) 生活之目的，即生活吾人之目的，即在生活完滿之生活；此即所謂快樂也。『生活非僅爲呼吸、生活者、活動也，正當的使用貢獻於意識之各種器官、感覺、心能及心理之作用也。世之生活最長久者，非壽命最高之人，乃生活經驗最廣之人。蓋人雖有百年之壽，實已早死於襁褓之中矣。』(17:1. Pp. 18-19) 是故使兒童生活其現時之生活，乃彼唯一之真實；『增進吾人生活各段階之快樂』，正人生之職分也。

盧氏攻擊當時教育即以此爲出發點，彼曰：

『然後吾人知今日之教育之野蠻方法矣；彼性機現在而爲無定之將來；置兒童於桎梏之中而使之愁苦；並不爲兒童謀絲毫之幸福。即謂此非出於有意，但吾人見將此無幸之兒童納於嚴酷之下，如迫囚虜』

以繼續其苦工，然而不問此種束縛與強制是否有益於兒童，焉有不動怒者乎？獨嘆其以歡樂愉快之年而消磨於啼泣、責罰與奴隸之生活中矣。』(17:1. Pp. 85-86)

謀健康活動之自由及快樂乃「自然」之所賦及啟示。此言即盧梭基本之格言。

與此伴而生者則有以遲緩或放任為教育之原則。彼曰：

『在此處是否任我冒險下一極重的、極有用的教育原則？此原則為何？即非節省時間，乃費去時間也。(not to gain time, but to lose it)……吾人非待其能力已成之後不可干預其心；蓋持光於瞽者之前欲使之見，殆不可能之事也。』

『故當任兒童之幼稚時期得充分之時間以待其成熟。總之凡可以待至明日方教，而無甚危險者，則無須在今日教之。』(17:1. Pp. 114-116)

吾人切不可以為未教授或未訓練兒童，即為無教育。蓋『在能說話，能了解之前彼早已受教育矣。其經驗即其教訓之先驅。』(17:1. P. 116) 夫以兒童長育付之於「自然」之手，乃絕無危險者也。『苟吾人不知如何教育兒童者，實不如聽其自然之為愈。』故彼反對以多量之事物教授兒童，其意蓋謂無知實勝於僅有膚淺之智識與錯誤之觀念。同時彼反對當時之「百科全書家」(Encyclopedists) 比彼等之貪多知識為『兒童之拾海岸之螺片。其始也，不問良窳，凡力之所能負者皆負之；及見較佳者又趨拾之，將前之所得者擲去。如是且拾且擲直至勞倦而後已，迨其歸家，則一無所得焉。』(17:1. P. 270) 夫世間之事物其量之

多何可勝數，苟欲徧及非特無益且不能也，故無知並不亞於有知。芟除對於科學及文物之必要亦不減於增加也。

氏既不重視知識，而以無知反勝於書本，然則吾人不須智識乎？曰：不然，按氏之意，殆以真智爲重也。所謂真智者，卽感官與心力由實際中所得來之經驗，活動乃求真智之真正方法。故曰：

『書本者有限於科學者也。以著者之理論爲滿足，視實際之研求爲煩苦。須知讀書過多反足以增加虛僞與無知……況此種書本，能令吾人忘却真正之世界卷冊乎？』(17:iii. P. 188—189)

觀此卽可知其嘲笑蹉伏於研究室之研究自然科學者矣。故彼令愛彌兒向宇宙之研究室中研究，謂宜以實物教兒童，使兒童自行經驗之，非至真不能以實物示之之時，切不可他物代之。此卽教授之原則也。

盧梭在心理學上之大發明，卽在發明兒童之生活完全與成人之生活不同。認：『兒童自有其視察，思考之方法，』較之成人，則大有不同者在。彼謂：

『吾人決不能取兒童之地位而代之，亦不能知其如何思想，苟冒昧而認定之，以爲必與吾人完全相同，遂以成人之觀念，及成人論辯之方法，以實其頭腦，有時以過當及謬誤之詞以授之，』實大可悲之事也。(

17:i, P. 268)

盧氏此種之發明及觀察兒童如此之透澈，實罕有倫比。故吾人可稱之爲兒童心理之發明家及「兒童

研究」之先鋒。

此外尙有一大發明，與上述之發明有密切之關係者，即兒童之自然的發展乃有一定之段階者也。各段階之情形各有不同，故教育之方法，亦應隨之而變。按葛美紐斯亦曾有分教育年齡爲四段階之辦法，每段有一施行教育之機關。但此種之分段法，乃造作的，杜撰的，非真合於實情也。盧梭則不然，彼之分段實就兒童心身兩方發展加以實際的觀察，其分法之確當，即在今日亦嘆其神明。

第一階段起於初生至能行走。在此時期之教育以聽其自然發展爲主。對於兒童身體方面之發育，須給以絕對之自由。爲母者應親自保育之，不可假手於人。據云：當時之婦女本不甚照料兒童，自盧氏鼓吹之後，其風竟改，即赴跳舞會及其他之聚會亦莫不將其嬰兒攜去。

『其他之婦女，或竟可呼之爲禽獸，因其祇以乳授兒，而毫無掛念與慈愛之心。苟汝欲返諸汝之天職者，則當自爲母始。爲母而能盡責則汝將驚嘆汝之效力之大也。苟不如是者，則各種之惡果將由此而生。道德將由此而墜，心術亦由此而壞；家庭無歡，夫婦無樂。爲母者亦無足重，家庭雖在，亦非安居之所。習慣之力雖強，亦無力以維繫骨肉，獨見無父，無母，無子女，無昆弟姊妹而已。尙可知彼等應如何彼此相愛乎？各人之所知者，惟其自身而已矣。如此，則家庭已成爲荆棘，而亟欲脫離之矣。』(T: i, Pp. 24-25)

以上所述雖盧氏對於其時不良之家庭所下之責備，但影響於吾人者不可謂不少。雖然盧氏對於爲母者之責任已如此之重視矣。其對於爲父者若何，乃吾人所急欲明了者也。彼曰：

『爲父者對於子女之養育，乃其責任之第三種。彼應爲其種族之後裔，爲其社會之分子，爲其國家之公民。凡能盡其責者則爲可敬；否則爲罪惡；設僅盡其一半之責任者其罪之重更甚於未盡。故爲父者當盡其爲父之職，以成其所以爲父者。此乃人生之要義，無論貧賤，無論富貴，凡稱爲人者，皆不可謝其教養子女之責。』(17:1, PP. 31-32)

扶助幼稚而應其需求固吾人之職責，第亦不可置兒童現狀於不顧而懵懵然爲之。必也研究其暗昧不明之語言與手勢，而分別其真正之缺乏與譎幻之需要然後可適用。此時之至要原則，即給兒童以多量之真自由，而少發命令；多供給其自動的作爲，而少與以他人之協助。』(17:1, P. 70) 如是彼即知去其能力所能及之慾望，而能使其要求與滿足之之能力調和矣。苟不然者，則此後之不幸即於此植其根，可不慎哉。氏又反對以精巧之玩具給兒童謂有損而無用。兒童學語宜任其自然，不可於未及時之期即迫之說話。此亦盧氏之主張也。

至此吾將討論盧氏之所謂幼稚期 (Puerty) 矣。此期之久暫以自能說話以至成童期爲止。『兒童至是已能記憶其存在；其人格亦能統一，苦樂之感亦已發達。自是以後，吾人當以「人」待之。』(17:1, P. 85) 前期之教育爲自然生長之教育，此期之教育當爲訓練之教育，但非教訓之教育。其感官之活動非常發達，但思想之活動尙少。故以習慣之養成爲最緊要。至於培養智識，則仍適用『費去時間』之原則。活動即其教師；吾人之責任只有不加之以束縛而已。故曰：

『然則，消耗其光陰於自由與快樂之中，爲無用乎？終日跳舞，遊戲，與跑動爲無益乎？吾以爲須任之方可，否則，如此之時機將終其身亦不再來矣。』(17:i, P. 142)

氏曾以使智識尙未發展之兒童盡其所能以從事，比之於鼓其勇氣以作工而立志永不睡眠之人，謂其不可能，乃顯而易見之事。因『幼稚乃理解之眠睡期』，苟奪而去之，實無異於置之死地。

『兒童之學習有時似乎敏捷，雖吾人不能證其毫無所得，實則有礙於兒童者也。……彼雖能記憶文字，但與相伴之觀念，則已歸於烏有矣；聽其背誦者，或可明其意義，而兒童自身則一無所知。』(17:i, P. 143)

『敢問，徒以無所代表之符號印之於兒童之腦中，究有何意義？……苟在開蒙之時即授之以曖昧之文字，囫圇吸收他人之事物，而皆不知其用，則已失去其悟性之一半矣；縱許將來能悟前非，然亦愚昧多時矣。』(17:i, P. 152)

因世並無存於文字智識中之科學，是以更無供兒童研究之學問。故盧氏之學生，愛彌兒『年至十二，尚不知書爲何物。』(17:i, P. 162)蓋氏以爲『誦讀一事，徒增兒童之厭惡……而毫無益處，非至彼知其有用之時，不能免其煩惱於厭惡。』(17:i, P. 162)對於寫作一事則有不屑討論此等廢物之言。反之則有兒童所應得之能力，無須求之於書本，其他各物皆其源泉之語。是故主張教授兒童，其開端不可教之如何書寫與誦讀，當盡力使之獲得正確的，廣博的感官的經驗。

『彼所見所聞者苟爲正確，則其記之也自易。凡他人所言所事，與自己所作所爲，雖非有形之書籍，實則



深藏於腦中，一有時機即可使用。苟欲培養此種主要之心能，則當慎選此種之事物，其應知者則常使之接觸；其不應知者則宜置之度外。總之吾人當用此種方法以使其心成一智識之府庫；一方以完成其少年時代之教育，一方以供其成人時代之使用。然而此種方法，決不能使兒童成爲一有學問之怪物，亦不能形肖其師長，其所能者，不過造成聰明強壯而心身俱健之人物，此人物也，雖在幼時無人重視，但及其壯也，則人皆敬之惟恐不及矣。』(17:i, PP. 163—163)

『當此之時其柔弱之官能已向外物而活動，其所有之覺知已脫離幻覺之階級；此卽正宜練習此二者之秋，亦卽使其知覺與外物連合之時矣。蓋吾人之所以能了解事物者，其源當由知覺始，卽吾人最初之推測亦不出乎知覺的思考之外，故知覺者可名之爲人類思維之基根。按手足與耳目實爲人類天然之師傅，而世人每以書籍代之，夫書籍之爲物不過以他人之理解令吾人信任，實則吾人毫無所知也。』

在前期之教育不過爲喚醒其機體之教育，在此第二時期，則爲適應環境之教育，蓋適應環境固可以發展身體實大有裨益心性者，現代教育上大發明卽在知身與心二方面之發展，皆有極大之關係，而不容偏廢者也。但盧氏已於二百年前見之，此誠不能不令人驚嘆其神明，彼曰

『以身體之練習爲有礙於心性之作用，此實大謬不然者也。蓋彼等以爲此二者之動作絕不相容，而互相衝突者。』(17:i, P. 166)

『夫知覺之進步實與體力相並行；苟後者之量過於前者，則此剩餘之力，又可作爲其他之用。』(17:i,

P. 115)

非特此也，『手足也，官能也，……皆吾人智慧之工具也；苟欲盡其功用，則當使吾之身體強且壯。』(17: i, P. 181)

是以盧氏極鼓吹兒童戶外之自由遊戲，謂於智識之培養大有補益。因此不特能使精神健壯，實吾人擴充經驗與智識範圍之方法也。『此可使吾人得知吾人能力之正當的使用，可使吾之身體與環境接觸，以使用吾力所能及之自然的工具。』(17: i, P. 179) 除此之外，自由遊戲，又可涵養幼童之感情，蓋心性之調和，在乎欲望與滿足之能力之平衡，及鍛鍊其本能的活動。故自由遊戲爲其最良之藥劑也。

因此『充分發育』之兒童即養成矣，但非少年之成人，亦非年老之兒童，蓋如此者，吾已見之多矣，實不願再見矣。所謂『充分發展』之兒童之所代表者實非成人，乃兒童也。此二者有極大之差別，不可混爲一也。請看盧梭形容之詞即可知矣：

『其體氣盎然，風采奕奕，容貌康強，步趨健壯；四肢雖柔而不弱，身軀雖胖而有力；目光明明而鎮靜，並不以愁苦而鎖眉，亦不致無因而下淚。舉止靈活，頗有獨立不羈之概，心胸開展並無倨傲之容。其頭因不窺書故常端正；雖誘之而不仰，縱懼之亦不垂。』蓋其中實有剛毅之氣存焉。(17: i, P. 249)

至於其智慧則：

『觀念縱有限而清明，雖不知書，而經驗豐富，所讀之書本之多或不及人，而自然之卷冊彼則誦之殊繁

夥。其了解並不存之於舌端，而蓄之於腦際；其記憶雖不多，而判斷則靈敏。所習者僅一種之語言，但頗領會其自身之所說；空談或不善，實行則有餘。』(17:1, P. 250)

蓋彼之所得者非文字非著作，乃其自身之生活與精神之表現也。

『彼不知工作與遊戲之差別，故對於二者均樂爲之。又因其以快樂爲職務，故凡作一事，興趣甚濃，欣然自得，此即其才能與智識表現之際已。』(17:1, P. 253)

及至成童期其兒童生活之進程仍爲繼續不斷。其始也，能力尙不能壓其欲望之要求，然已入於儲蓄之時矣。今則其能力已充足大有向外揚溢之勢，其欲求雖多而處之裕如。盧梭曰：『苟視之爲一成人，則覺其太弱；苟視之爲一兒童，則強壯有餘。』此那最初之青年期，亦即人生至珍貴之時也。一旦過去，永無再來之時，且極暫極速，故爲珍貴。』(16:1, P. 258)

此時即其最初脫離現在需要之壓迫而能除自保之外，再從事他務之時期。是以『彼須將現在過剩之力量投之於將來之生活，蓋強壯之兒童，不僅自保，且有餘力以助人；至於其自身之需求，則以其筋力與腦力以獲之，故此時，爲工作之時期，爲教訓之時期，亦爲研究之時期也。』(17:1, P. 259) 在前期吾人須費去時間以任其發育，『但今則反是，大有光陰太少，不敷其學習之用之勢，其求知慾大爲發達，但極暫極速，稍縱即逝』故亟宜設法以應之。其法爲何？即無須使兒童『爲科學之專家，但使有科學之嗜好，與指點其增進此種嗜好之方法斯可矣。』(17:1, P. 27) 至於研究之學科與其次序，則當以吾人之天性與興趣而定。

蓋盧梭之意，視吾人智識之好奇及努力，與身體之活動無異，其原動力皆發於吾人根本之本能；此根本之本能爲何？即「避苦而趨樂是」。盧氏曰：『吾人內部之慾望與充分滿足之之不可能，皆爲吾繼續追求新方法以期達此目的之原動力也。』(17:i, P. 261)是故發展其體格，增進其能力與欲望，即所以擴充智慧之興趣之領域也。『當吾人幼稚之時，柔弱而無能，因自保之故，凡有思想俱不出自己之範圍，及年齡稍長，能力增加，則增進生活之欲望已不限之自身，理想之高亦無止境矣。智識之世界雖不得而知，吾人之思想雖不能超過於所見；但吾人之理解已開拓其廣漠之疆域矣。』(17:i, P. 262)是以最初之功課，即爲廣義物理學——即自然現象之研究。

至於教授自然科學之方法，盧氏即真能應用『倍根原理』於教育學之第一人。彼主張置兒童於能了解兒童天性與客觀的自然之人的指導之下，即任兒童用其自己之手眼以研究具體的活的自然。此種主張雖不免於偏頗，但於當時之新煩瑣派與文字派 (verbalism)，科學教授實一絕好之警鐘。茲摘錄盧氏關於科學教授之意見一二於後以資考鏡：

『第一汝將感覺足供兒童之學習者實之適當之材料；然而在兒童方面，自有其求知，探討，與發現之欲望；故汝之責任，即刺激其欲求，設備其可能探及之物，與供給其所以得之之方法即足矣。』(17:i, P. 285—286)

『引汝之學生之注意於自然現象，則汝不久即見其好奇心油然而生矣。但只須保持俾其勿失，而決不

可急圖其滿足。時發其能力所能應付之問題以待其解決。不可使之以教者之言爲滿足。當令其訴之於自己之理解與判斷。此意即謂非使之學習科學，乃發明科學也。不可以武斷代推考，不阻遏其思考之能力，果能如是進行，則彼將自有把握，而不爲他人所左右矣。』(17:1, P. 263)

『純粹理論之科學決不適用於兒童之研究……夫自然律之發現輒起於至尋常至易見之現象，故不可以理論示汝之學生，而當示以事實焉。』(17:1, PP. 280—281)

此外盧氏對於研究科學之方法其主張大異於常人，此爲吾人所不可不注意者也。其言曰：

『在所有研究科學之善良方法中有一法爲吾人所急需者，卽爲使吾人學習不易 (to make us learn with difficulty) 是也。』(17:1, P. 280)

學校教授之膚淺及無用，其根本原因，卽在欲以至短之時間，教多量之事物。其結果則主張提早教授而不計及兒童之興趣與經驗。且自以爲用吾人之說明可使之領悟，孰知一無所得乎？故盧梭曰：

『余無論如何不贊成講演式之教授，蓋兒童並不注意且亦不能記憶。夫事物之自身自有說明，又何必須人人講演乎？喋喋之講演教育，徒養成喋喋之學生而已。』(17:1, P. 286)

工作興趣之發軔——卽實用之動機——實屬於此一段階。『於學生之進程中苟已達到其可以領會「有用」(useful) 二字之意義時，則已獲得足以影響於其將來行爲之能力，但所謂領會者並非空泛之意，必其意思能適合其年齡且能使見其與彼現在之幸福之關係爾後可。』故吾人當知所謂「實用」者乃就兒

童而言，非以成人爲標準也。『夫兒童者無不知其將來爲成人者，則凡彼所有關於此事之觀念，卽爲教授「實用」之機會。但終不可以其領會不及之事物以教之。』(17:1, P. 284)

盧梭以青年之初期無教授歷史與道德之餘地，蓋此時之興趣在天然之事物，而不在人與社會。

『愛彌兒智識雖少，但均爲其自己者。彼所具之能力非爲實際之智識，乃獲取智識之能力，彼爲一虛心而聰慧之俊才，能適應各種之事物，且正如蒙泰所言雖未受教，已能吸收教訓已。

據盧梭之意此最好之工具，遠勝於多量皮毛的智識也。至於道德，在此時亦不過如禽獸之因其本能與衝動而活動。此本能與衝動因未受人爲的摧殘故尙健全，待其年齒成熟，則此二者，即可自成爲調和之情緒。

此後卽至「自主之時期」(The presumptive period) 卽通常所謂「狂風驟雨之期」(The period of storm and stress) 爲人生最要之關鍵，故此時期之教育亦至爲重要，但過此以往則無甚緊要矣。盧氏描寫此時之狀態曰：

『情感熱潮之凶湧，正不亞於巨海之遇狂風，其勢之劇將莫可當，此種之怒濤卽危險將至之徵兆。性情驟變，舉止不寧，頃刻之間，卽成爲一倔強之惡少。師長之告誡因已如東風之過馬耳，卽所有之拘束亦再不能羈之矣。』

『此種性情之驟變實有極明顯之表徵。其容貌卽其一也；其和柔之頤至是已緊張而竦笑矣。其所發之

音既非成人又非兒童，實不和而刺耳。其眼光在前不甚發揚者，今則已能表示意義矣。其視也常爲情感所動，然尙純潔而天真，彼已覺其發表之能力，…必先覺其情感，而後方知其所覺之物，苟有煩惱，非得其來源則終不自安。』(17:ii, P. 2)

至此吾人之第二誕生期卽至矣。『吾人至此時期方眞可認爲生活之誕生，方獲得人類自然之能力。』(17:ii, P. 3) 人之性欲生活自此始，社會之我亦方生，亦卽人類道德關係之發軔也。在此時期自愛爲其生活唯一之真動機，但愛他之情亦卽由此始；苟善爲引導，則將來之擴充當無限也。故此時期也，可以研究人與社會之學問；可以加入他人之生活；可以教授道德；可以示以宗教。觀此，卽不能不令吾人僅信盧梭爲一幼稚心理學家，且深佩服其了解青年心理之深矣。彼無須再有他物，卽愛彌兒一書已可使其不朽已。世有多數之教育者，彼等對於幼稚兒童知施以自然教育，但一至青年期則不顧矣。盧氏則非如是，彼至此更重自然之律，更以教育之責任爲重。故曰『吾人前此之留意，不亞於兒童之遊戲；但今則實須留意之重要時期。蓋此時普通教育已終，而入於吾人眞正教育時期矣。』與人結合第一當自其要求伴侶之心始。夫同類相求，同氣相得，乃人類之天性；此性一發卽足以感人。』其次則當使之覺個人之微弱，力量不足，及人類普通之愁苦，俾其心存人道，而漸與社會融合。其終則使其想像與情感作密切之結合，再引起其情感以刺激其覺察他人苦樂之能力。此則人類之又一關連也。但此種種之原素在兒童時尚未發生，及至青年方有者也。且不特具有而已，實爲最旺盛之秋。故此時期之道德教育不特可能且爲急需。

『苟欲激起而培養此種方生之情感，與乎導之以入於其自然習性，則非投之足以拓大其心憤而使之脫離個己入於人羣之物不可，非防止足阻礙此種心憤之事物，且抑制其自私之情之發生不可；換言之即一方面以人類共同所喜悅之善意，人道，慈祥，仁愛及其他之善良之情感以勸之；一方面將嫉妒，怨恨及他等等殘忍不仁之惡性化除之。蓋此種之惡性苟任其存留則不特使人麻木，且大足為吾人苦痛之原也。』

(17:ii, P. 27)

凡奢穢繁華之家庭，妖冶之娛樂，柔媚之場所，華麗之會集，足以播騷奢虛妄嫉妒之種子而祇能使人見其生活與人生幸福之皮毛者，皆非青年所宜近。設見有富貴榮華之事，則宜曉之以人生之他面（即貧苦）俾知幸運之無常轉瞬即逝者也。遇有機緣又當教之以名實之不同常變之各異，吾人處世幸勿以門第世族為可貴，而當以人之為人之可尊也。故使之以與一般之平民接觸勝過於與貴族來往遠矣。蓋前者方真為人類之代表而自有其工作與擔負，使彼與之接近，可以培養其知足之美德，與其對於他人之同情。

兩性教育者，為近來教育界之一大問題，而盧梭早已極留意及之已。彼謂『對於某種事實能完全不知固佳，但兒童苟已及其時則當使之知其前所蒙蔽之事。』此意即謂當兒童未成熟時不宜將可以引起其好奇心之行為與語言示之，苟已及時，則不妨直接了當以告之，蓋無論如何終不能瞞之也。盧氏曰：如欲使兒童不知此事，『凡汝之行為旁人之舉止及他各種事物之足以洩漏此事者，皆當慎防之，否則彼不能決其於十六歲前完全不知此男女之事者，則不如在十歲以前使其知之。』(17:ii, P. ii) 但『當教之以此



危險之神秘，則嚴正爽直以告之不少帶躊躇之態。」因為真理者固不可不教，而同時又不能不使其神聖。

城市非青年應居之所，其理由至顯無容贅述。故青年所居之地應以鄉間為宜。『彼應當時有事業可做，而此種事業之新鮮又足以使之樂於從事，使之努力，使之歡樂者而後可。』(L. E. H., P. 27)

茲且再論兩性之教育，夫在兒童未成熟之前，所用之方法乃為消極之方法，苟一旦已至其時則非用積極的引導不可。蓋情感之來除情感能制之外別無他法。故盧梭至此對於其學生之感情上加以以利導不施之以抑壓。於是其心中已知愛情之高貴而有其理想佳人之觀念矣，然後導之以作異性之交際俾得良好之匹配焉。此事驟視之似非教育，然實則乃極大之教育也。

至是其為人之興趣已銳進，判斷力亦完全，苟從前之訓練得法者，此時大可以自行作為而無甚危險。歷史傳記等不特有助於其品性之修養，且可以供給其人事之知識。

其後愛彌兒與蘇菲亞 (Sophia) 為友，蘇菲亞者並非絕代之佳人，實一天真壯健之鄉間女子，惟其如此，故能使愛彌兒喜悅，故能使愛彌兒日趨於善。當彼求婚於蘇氏也，因學得職業，因得與一般通人來往，因得服務於他人。此後愛彌兒之同情心不特普及於人類，且得知人之心理；知生活之情形；至公民經濟之問題。盧氏認此種社會之服務為後期青年期之最要教育。故曰：

『吾人努力於社會之服務可使吾人人類之愛大擴充。蓋凡為善人須有善行，此外則別無他法以致之。

故須使汝之學生盡力爲善，須顧及貧困者之幸福，但不可以金錢補助而須以自己之心力，須庇護彼等，須貢獻自身及光陰以爲人服務。』(17:ii, pp. 70—71)

『此種活動之慈愛將發生一種之智識，此知識乃一般麻木心腸者所極不易得，或竟不能得之者。彼如其朋輩不睦則必勸解之；如見其伴侶煩惱，則思有以慰勉之；如見爲威權所壓迫之無辜，則有以解除之。』(17:ii, P. 73)

有此等關心人類之心，是以彼知評判彼等之行爲，彼等之興趣，彼等之喜樂，且能辨何者爲有益於人類之幸福，何者爲有礙人類之幸福，較之只圖自愛，或僅愛他者之所知爲多矣。』(17:ii, P. 75)

吾人皆知葛美紐斯之教育乃以自然爲根據；洛克之教育多以心理爲來源。但前者，則以兒童受制於聖經，後者，則納兒童於社會，皆非所以待之之道。惟吾盧梭之「自然福音之啟示」(Naturerangelium der Erziehung) 能使兒童脫離其桎梏，而爲教育之指導。其教育學乃以其觀察的心理學爲基礎，而其心理學則又根據於生物學者也。按泰西之人，多以身體爲精神之軀壳，故不甚重視，盧梭則深反對之。彼視靈魂卽生活，二者並無有若何之差別。「人」者，非他，乃一心理統一之機體也。此種觀念卽其教育學之根源。

人有謂「浪漫主義」(Romanticism)者，哲學之娛樂(Vacation)也。吾則謂哲學之「還童」(rejuvenation) 哲學之「回春」也。總之無論如何，苟汝樂爲之者，汝卽向此偉大之教育的浪漫主義之福音吸收其新鮮之空氣，則當裨益弗淺矣。此種福音在今日或不以爲奇，若在當時之受制於僅呼吸研究室中之空氣之

學者掌握中之教育觀之，真不啻春雷之大震，萬象更新，覺前此之靜的教育之非而思有以動之也。蓋人之生活不僅在腦，除腦之外，尙有其他之五官百體也。此種之大發明其誰與之乎？法蘭西之盧梭也。

## 第五章 巴西多與康德

巴西多 Johann Bernard Basedow (1723—1790)

盧梭之著作因其革命思想太富，致使法蘭西之社會，杌隉不寧，其教育學說遂不能有組織的持久的深印於國人之腦海。而反先實行於其隣國之德意志。德意志取之，視為診治其教育之良藥，興奮其教育之精神。但其國首先受盧梭之影響而作教育之運動者，為何人乎？則巴西多是也。

巴西多之教育思想大都皆得自前三人及夏羅得 (J. A. Chalotais) 者。但之數人者對於當時之狀況太不顧及，故無實際之成就。巴西多則以其銳敏之目光察實際之需要，及其時之趨勢，故知如何進行之方法。非特此也，且以其強健之意志，無倦之精神，以建設葛洛盧等所不能做之事業。鼓吹確實的自然的教育學說，以反抗因襲的勢力，而改造德國之教育焉。一千七百七十四年設立「泛愛學校」(Philanthropium) 其後一方面由夫爾克 (Wolke) 沙里 (Sali) 等繼之，一方面又有同志之鼓吹，故其新教育之曙光得徧耀條頓民族之各國。是以吾人縱不能稱巴西多為大教育家，然亦有史以來之一大教育宣傳家也。

在其早年所著之泛愛論 (Philanthie) 一書中，已大聲疾呼以反抗當時之無益的片面的教育為職志。其言曰：「世之博士不太多乎？所謂教授者，博士者，或學士者，能使其自身之有勝過於以手操作之人乎？能令其自身勝過於工匠乎？而世之為父母者不察，不使其子女習農工商之事，而偏強之以習詩書，不亦大可哀乎？」同時且鄙夷 蒙泰 曰：「所謂學者者不過以熟讀古人之文章為榮譽，至其為夫，教子，治家，交友及其

如何盡自身之職務之道皆略而不知』是則只可以謂之爲古人之奴隸而非人者也。然則何以成爲如此與世無關者乎？則其求學之目的與方法有以誤之也。

彼宣布教育宗旨曰：「教育之主要目的在準備兒童以求一有用的、有共同心的及快樂的生活。」(5) (Page) 此即謂個人生活之目的。一方面在求自身生活之快樂，一方面在促進人類之利益，但所謂個人之快樂者，究何所指乎？是亦不可不知者也。此無他，即有健全之精神，健全之身體，愉快之心情，知足之美德，知識與事業雖爲重要，但效力及道德、能力及品性則更不可缺。蓋之數事者，皆人生之要素，缺一而不可者也。是以教授一事在教育中所佔之位置固屬重要，但終不及訓練焉。夫訓練者，所以養成良好之習慣與性情，與乎防衛惡習與外誘之沾染，以造成健全之人格者也。其地位之重要，當不待言。以上各種意見，巴西多完全與洛克相同。其使年齒幼稚之兒童有絕對之服從及以尊敬之觀念爲教育主要之動機二事，則二人之見解又完全相同也。

雖然彼二人相同之點尙不止此，巴氏之藉遊戲與玩具教以語言，實行授實際科目與手工及鼓勵身體之操練等等，皆爲洛克之所提示，其所不同者，即巴氏將此加以擴充修訂而施之於實際之教授也。在巴氏所新實行之科目中，以體育之影響於當時及後世者爲最大。蓋其泛愛學校中頗重視體育，已成爲他校之模範。號稱德國文科中學之母之蔣安學校即受巴氏之影響者之一校。

巴氏之著兒童教科書也以葛美紐斯之世界圖解 (Orbis Pictus) 一書爲模範。其中所言者爲兒童所

應知之事物之粗淺知識。其語言之教法則採取於葛洛二氏。其對於教育法敬告世之父母一書則爲斐斯托洛齊之先導。彼與葛美紐斯同一信仰。謂救教育之弊病在乎得「良好之教師與良好之書籍」。是以彼除供給學生以教科書之外。尙主張兒童有課外讀物。及教師用之參考書。學校須設圖書館以供學生教員之用。應設專門培養師資之機關。且須附設模範學校。是吾人今日師範學校與兒童文學之始源。皆開端於巴西多之一人也。

巴氏對於教育之目的實施既如前述。但氏對於教育與兒童之關係究具若何之見解則尙未知也。茲特一略述之。巴氏亦以爲欲使兒童之自然發展成爲一理想之公民。必須任其樂於求事。樂於事事之無拘無束之自由生活。所惜者彼僅悉「兒童卽兒童」(The child as the child)之法蘭西浪漫主義者之原理。而不深明盧梭之「兒童者將以求爲兒童也」之一格言。其視兒童也不過爲好玩。好鬧。而不安靜之一動物。故曰「兒童者好動好鬧者也」(V: P. 23)此卽其論理之大前提。再加以英法之經驗派之實用的原理。而此原理探之於盧梭者不及洛克之多。故其實用之標準不在兒童。而在社會與成人。此卽其小前提。然則此二前提所導出之結論爲何乎。卽如何使無碍於兒童之天性而能具成人之能力。換言之。卽如何可以教授公民所必需之事物而無傷其遊戲的本能是也。此卽巴氏所欲於其泛愛學院中解決之問題。亦其教育上之各種方法與教具之所由發明也。氏之發明此種之事物雖不能免當時之嘲笑與後世之批評。但其價值自可與彼所發明之方法。組織。及計畫。同爲不朽。非特此也。彼以其天才竟證明洛盧二人之理想之如

何施之於實際，及如何能使之實行於團體之教育焉。縱其缺點雖不能免，但吾人又何可不尊之為教育之改造者與人類幸福之增進者乎？

康德 (Immanuel Kant 1724—1804)

吾人苟認巴西多為首先傳播『教育之自然福音』(the nature evangelism of education)於實際之世界者，則當認康德為盧梭之高足。按康氏之所得於盧梭者不僅教育之一事，即其道德宗教與人類學等之思想無一不受其影響焉。彼曾與當時之名士如哥德 (Goethe) 孟德崇 (Mendelssohn) 路夫德 (Lavater) 贊助 巴西多之泛愛學校。蓋氏認此校為一學說之試驗室，足為教育法之前途開一新航路。雖然康德亦正不亞於巴西多，二人之不能完全奉行盧梭之自然的教育實相同也。但此亦無足深怪，康德本為一重理性之人物，當然與法之浪漫主義不相投。故彼所得於盧梭者雖多，而非盧梭嫡傳弟子也。

此大規模建造之大哲學家，世所稱為十九世紀哲學之總源者，並無有系統之教育學說。其所遺留於吾人者僅其弟子林克 (Theodor Rink) 所集之教育講演錄 (Lecture notes on Pedagogy) 一卷。其中所論者非此大哲之人類至高之概念，而為實際之情形及討論，與洛克取同一的態度之各種教育的實施。若細按之則其所述為二種觀念之混合，一為英之經驗主義，一為德之理想主義。此二種觀念不特為其教育學說之根據，實亦其哲學之來源也。故其所言者多以崇高的理性，內在的自由，與道德的神聖等名詞充滿其篇幅，其數之多，正不亞於其他之大著作之中者。

教育一事自康德視之乃人類之人性化其化之之方法則爲社會各分子之共同的努力由此觀之則教育僅爲人類獨具而非其他之動物所得享有明矣故曰：『人類者惟一必受教育之物也。』然則人類何爲必受教育乎是則因人類之發展的可能性非常之大其前程亦非常之遠但所謂前程者又爲何物乎是即普遍的善與人性之完成也。現時人類雖在此進程中然尙未達到其完滿與明確之地位是以教育爲一至大而至難之一問題亦決非個人所能完成之事也。康德曰：『世未有一人能培養其門人至於極高而能信其門人達到此歷程之終點者；苟欲此事之成功則不僅此少數之人之努力爲必要實非全人類共聞的從事不可也。』其意則謂個人爲社會之一員不能離社會而獨存亦不能離社會而能獨進苟欲圖一人之人性之完成則非有全社會或全人類達於完成之境不可。由此可見教育非一人之事實以之達此目的之普遍的歷程也。但此目的非可一躍而能及必也歷若干世代之實行循序漸進以趨之而後可。善教育造人才人才造教育如此返復不已進步不息終有達到之一日。故曰：

『吾人惟一之希望即在各代之人能以其智慧供給於次代以漸求其能完成所以發展人類之天性及促進人類達此目的之教育。』(2:PP.10-11)

因教育有此大目的與責任故不應以之付託於家庭與官吏之手。蓋『爲父母者不問其所處之世界如何之不道德而常使其子女以適應之』爲王儲者則視其下民爲達其目的之工具』而全不以至善爲其國之至寶殊不知兒童者非教之以爲當今之人乃教之以爲將來人類之國家也。——此即人類之理想及其



目的。故國家只可以其財力襄助教育而不可代庖。至於實行之事，當讓之於先達之明哲。

教育一事可分爲三類：一、監護；二、訓練；三、培養（教授屬之）。監護之所以必要，乃由於人類自保之本能不足；訓練與教授之所以重要，乃由於人類有超出其本能之可能。監護之主要功能在防止兒童天然能力之誤用，並非能積極的增加其能力也。故康德曰：『吾人不能以任何之事物增加於「自然」所供給之天性，其唯一之可能即在考察何種天性應使之有正當的發展。苟不問其所以而妄自增加之，實足以碍兒童天性發展之進行。』（S.P.39）其爲害也當不少。是以保其自由，而防止使不成爲不良之習慣，則監護之責即可以盡矣。

訓練者何？防止吾人獸性之發生，以求成爲較好之人類也。獸性之本質即本能，人類之特質即理性，發生善良之行爲者非本能而爲理性。但人之初生也，理性尙未發達，欲保其行爲之善良恐不可得，故爲兒童者應以服從長上爲職志。但尙不懂此也，夫好自由爲人類之天性，一旦與自由接觸則將不吝犧牲一切以圖之。因此之故，所以訓練一事行之宜早，苟此一事而未成功，則將來實難救藥。故培養苟缺，以後尙可補救，若訓練不及則永無方法以拯之矣。

康德對於監護與訓練之見解與洛克頗相類似。其經驗的色采亦以此爲最重。如彼反對放任兒童，反對重罰，主張兒童身體的活動自由；主張養成兒童能自制與服從；主張得兒童之信心與尊敬等等皆與洛克無異；其所不同者，惟各人著作所用之語言耳。至於習慣之養成，此二大著作家似乎彼此各異。康德主張兒

童不應養成任何之習慣，謂人習慣之養成愈多，則自由與獨立愈少……以幼時所習者多為壯年之發廢之阻也。(2: P. 45) 雖然苟吾就其言而細讀之，即可知此二人之相反者實足以相成也。蓋一人注重良好習慣之養成，一人注重不良習慣之防止，故驟爾視之無怪乎其相反也。總之康德之曾讀過洛克之一教育雜感「一書與否，及受過彼之影響與否，吾人皆不得而斷定。此種絕大之相同由於彼二人教讀之經驗亦未可知。

監護與訓練在康德之教育學說中不過為消極之功用，其積極之一面則為培養也。培養又包括三項，即身體的，心靈的與道德的。其功用在於練習，建築，或開展吾人之心能也。按教授有時固為必要，但其功用僅僅可為兒童自動之幫助，故須供給兒童以多量之機會俾得從事此種之練習焉。

體格培養不應只限於其自身，常與有意動作與感覺官能之練習有關。肌肉操練之第一條件，即須能使兒童自助。此外如氣力與技巧，敏捷與自主等皆須賴之以發達。由此可知康德當時已知肌肉與官能之關係矣。故其論戶外遊戲時，以能練習官能而發達技巧之遊戲為最好。且謂此種遊戲之功效頗溥，同時可以於無意中訓練自制，奮勉，刻苦及繼續從事之德性，及對於其社會生活之良好的態度。兒童苟曾受此訓練者，則極易成一善人，而非強項不遜之童矣。彼又謂體操之職務在使人趨向於自然，而決不以矯揉之姿勢為注重。是以康德此種之見解不特表示遊戲之能培養官能與肌肉，且已早見及近今心理學上之大發明矣——肌肉之心理。

心靈之培養，吾人又可分之爲二類：一爲「自由的」；一爲「事業的」。所謂自由的培養者，因兒童之自由活動之自然的學習也。明言之，卽遊戲、娛樂或閑暇中之消遣之類是也。可任其做去，勿加干涉，只從旁觀察或指導而已。所謂「事業的」者，則恰與之相反，乃指工作、職務或其他強迫之事業而言。觀康德之言，卽可知此意矣。其言曰：『工作者其自身無快樂之事也，其快樂乃存於其欲達之目的……兒童學習工作乃最重要之事，蓋人者爲能服從工作之惟一動物也。彼須經過長期之學習方可獲得其生計之資焉。』(2: P. 68—69) 是以康德不贊成巴西多之「應使兒童學習各事物而猶之如從事遊戲焉」之語。由此可見康德之意殆欲遊戲與工作並進。故吾主張學校須培養工作的興趣與工作的習慣也。

心靈培養有一至要之原則焉。卽：『未有一種心能不與其他之心能相關而能自行培養者。』其意卽謂低級的心能 (inferior faculties) 須向於高級的心能 (superior faculties) (2: P. 70—71) 據康德之意所謂高級的心能者乃悟性 (understanding) 判斷性 (judgment) 理性 (Reason) 三者。悟性卽普遍之知識 (The Knowledge of the general) 判斷性卽以普遍對於特殊之應用；理性爲連合普遍與特殊之悟性能力。記憶與想像爲較低之心能。其功用效力於較高者。培養所包之原素有二，卽教訓與教授是也。但其主要目的不在傳授智識，而在陶冶普通與特殊之心能。各種之課程其本身並無價值，而在能爲心靈練習之工具。要之培養者養成能力者也；能力者，心能之所有也，故有心能卽可以應用之於無窮。』

除心靈培養之外，尚須加以精明與文雅之修養，人有此修養處社會方能調和。但尚不止此也，教育之最

高目的乃在『人類之道德化』。康德曰：『吾人今日所處之時期爲訓練化、培養化、教導化之時期；但距道德化之時期尙遠也。』(I: P124) 訓練之功用乃消極的；在防止惡的傾向與不良的生長。若夫道德之培養則爲積極的；在培養主義，在增進思想，不僅在養成善良之態度與習慣，而在建設高尚之品性。

然則所謂品性者又爲何物乎？曰：品性者，包含堅定之志趣，與實現此志趣之能力，就中縱有困難而不稍變，縱有嗜慾而能克除。總之即意志之內在的自由之進行不懈也。是故品性一德非吾人一時之頓悟能一蹴而及，亦非以種種之外力——如吃齋、拜神之類，可得而有也。反之無主義者，無統一之人格，當然無所謂品性。有善心者亦不得謂之爲有品性，何則？因彼所基者爲衝動，而非一定之原則。故恆毅與專一爲品性至要之原素。

有高尚之品性者，其行爲常根據一定之道德原則以行動，此原則乃內在的理性之所與，爲吾人必須的與普遍的之規律。故青年必須教之以尊重理性，及許其練習人格之內在的自由。但對於幼年兒童則應有不同：因彼之理性尙未發達，故初起時當以外在的理性以助之——明言之，即彼須服從父母或學校所定之規律。夫自願之服從固屬可貴而重要，但爲其將來服從法律故，縱非所願，絕對的服從仍爲必要。不過爲父母師長所立之規律當以普遍的規律爲準，而不可以一人之習性爲衡，而妄定之。

康德對於兒童之道德教育，並不及其道德的形而上學之嚴厲，對於前者彼承認習性有習性之位置，彼承認兒童之恐懼本能可用。雖然如此，但彼尙主張培養義務之觀念。故曰：『兒童縱不能見到義務之理性，

但用此種方法說明之而使之聽從亦未始不美也。蓋無論如何，兒童定會見到彼有彼兒童之義務也。不過欲彼見到人之義務則不甚易耳。』(2:P.87)欲兒童奉行其所應行之義務必須與之以模範與規律，俾其有所遵循。

據康德之意兒童對於其自身職務，『當在意識人類有一種高貴的品質』而此種品質可使之超絕於一切動物之上，且不可使此自身所已具者有所損壞。須使知不清潔與謊言等等皆足有碍於其自身而不能成爲人。兒童至青年期之危險時期如已具有此種人類高貴的品性之觀念則不致入於歧途。兒童對於他人之職務在承認他人亦具有此高貴的品質——卽恕是也。所以『兒童幼時卽須學習尊重他人之權利，吾人亦須考察此種尊重心能否實現於其行爲之中。』(2:P.102)寬宏之德爲兒童所不能領會，且爲其力量所不及，故不可強其實行，至於慈愛之德，則可由其同情心中喚起。但非因感覺他人之愁苦而思有以扶助之。按康德之意，吾人宜防止兒童有情感，憂戚，與同情之感，蓋凡此之類，不過一種弱柔之感情，對於事物獨有悲傷而已。

不可以兒童之工作與其他之兒童之工作相比以長其競爭，嫉妒，驕傲諸惡。惟可以就其自身之理性的概念或至善的標準相比較。若乎直爽與自信諸德則宜培養之，俾其獲此而日進於善。

康德主張用問答法以培養兒童之道德觀念，此種問答法所含之內容宜多日常事件中之「對」與「不對」之問題。對青年主張用蘇格拉底法，謂其培養道德理性之功不亞於培養論理理性之功。

氏對於初期青年期極爲注意。謂此期爲宜受特殊教育之時期，蓋正春機發動時也。

性的意識乃生理發育之自然的結果。『是以不能保其無知，亦不能保其屬於此無知之天真。苟欲遮閉隱瞞反足以增其惡。故不如直爽，確切曉告之爲愈。使青年知此爲一弱點，因其不可公開的對人言也；但吾人若表同情於彼之衝動，則將不致入於歧途。』(2: P. 116) 此外吾人則當防止其有不自然之滿足方法（如手淫之類）與結婚過早之弊。又須養成其對於異性之尊敬心，與對於結婚之正當的觀念。

在此時期青年已漸有階級與不平等之意識。但兒童時代當不可令其知此。苟一至青年期因其已有此種之智識，則宜逐漸教之。同時且宜鼓勵其對於他人及世界進步之關心，此即康德之大同主義之表現也。其言曰：

『宜使兒童有此種之關心，以鼓勵其心之熱氣，須使知世界進步之可樂，雖不利其身與國亦所不惜焉。』(2: P. 121)

康德視宗教爲一而決不可分割者，所謂宗教者非他即『以吾人之職務爲天命之意識也。』(The consciousness of all our duties as divine commands) 或爲高於吾人之『立法者』與『裁判者』(A Lawgiver and Judge) 所授之法律。道德者爲從內在規律之意識中所實現而出之職務。良心者吾人行爲對於內在規律之關係。神者在吾人之上而宰制吾心者也。良心即神之代表。苟不認其心爲神之代表，則良心之責罰將失其效力。』(1: P. 215) 反之苟宗教不與道德之良心相合，亦必無效力。

十八世紀之唯理派尚識宗教之美術的方面。故康德以為凡宗教活動苟無道德的要素，即為「迷信的崇拜」(Superstition worship)。故宗教教育非他，即培養內在的規律與「立法者」之意識而已。至於尋常的崇拜，兒童愈不知愈好。康德曰：「兒童可以使之永不見敬神之禮，永不知神之名，而最要者在以下列之方法教之：先使知目的，宗旨，及關於人事者；培養其判斷性；教之以「自然」之功業之秩序，與美滿；然後教之以宇宙構造之廣大的知識；最終方可以將「超絕者」(Supreme Being)——「立法者」(Lawgiver)之觀念與之」(2: P. 109—110)但實際之社會之宗教教育，並不如此，常以捷徑法教之，或提早教之，皆不合也。

康德深信在內藉兒童之道德的意識；在外藉「自然」之目的論(The teleology in nature)可以完成兒童之宗教教育。使其了解『世有所謂職務之規律之一物者，知此種規律非如所謂便易實利等律之偏狹的，乃為普遍的，非人性所可轉移者。』(2: P. 110—111)如是彼將可以見及有高於人類之物呈現於吾人之中矣。『復示之以萬物之生，皆為保持人類之用，但同時須指示人類現在其長途之中尙未達到其快樂之境，』然後將可了然宰制宇宙之普遍的規律之存在，而知其與彼自身之有密切之關係。矣。康德之意，謂由此二途可以達到神之觀念。此二途其一為實踐理性之證明；其一為心之證明。

此外氏尙有關於此種教育之方法：

「教授神之觀念，宜以養育吾人之父母之觀念為比例，由此吾人即可借以提示人類之合一，即與一家

應無異之理』(2:P.111)

以下吾將引康德自己所說者以完結其宗教與道德的教育之主張：

『凡教育上之各種事務皆以建設正確的原理爲歸，及使兒童明了之接收之，彼須知以惡惡之觀念而代普遍之憎惡，以畏懼良心之畏懼，而代畏人畏罰之畏懼，以自尊自敬之心，而代敬重他人之意見，以活動之內在的價值，而代語言與衝動，以悟性代感覺，以快樂虔敬之心情代憂鬱，怯懦，愁苦之情感。』(2:P.P.108-109)

啟格拉(Ziegler)在其教育史(History of Pedagogy)一書總括康德對於思想之最重要之影響有以下各條：

1. 再造吾人對於宇宙之概念；
2. 開確切的批評的思想之源；
3. 著重數學的教授；
4. 以良心的道德論代幸福的道德論；

以上四種影響以最末一種爲最有永久的價值。

啟氏又曰：『範疇之命令』(categorical imperative)已成爲『吾人血中之鋼鐵』，德意志獨立戰爭之所以獲勝其功當之康德與斐希脫(Fichte)至於氏在教育上之位置，則吾與天明博士(Dr. Ernst



Temming)之「康德爲德意志唯理的教育學之始祖及代表」之言同意。康德與巴西多之於德國，與洛克之於英，盧梭之於法相類，皆能將教育建築於人類之上，使濟德的培養，獨立於教會之外，而以宗教隸屬於教育焉。非特此也。斯偉大之哲學家，因其擁哥寧斯堡大學之舉，比鼓吹人類教育之學說，使其同輩與後進咸知教育爲哲學中之有價值的事業。

## 第六章 裴司塔洛齊

Heinrich Pestalozzi (1746-1826)

千七百八十九年正月十四日在荒涼之司登市 (Sens) 中有一無校長，無庶務，無校役而校舍又爲將近傾塌之學校開幕焉。此時也即奇異之瑞士人（即裴氏）開始其「學校教師」之生活之期也。其所教之學徒多爲孤苦伶仃之兒童，其年齡固不同，其智慧復多下愚，其徒克魯希 (Krisi) 曾告吾人曰：「若言其教授之技能與方法，則決不能及鄉村中之任何良好之教師。」(13: P. 188, 附譯) 蓋裴氏乃一無決心，無耐性，無秩序，無說話之技能，無清晰之思想之人，其所有者熱誠而已，徒知愛人，弗顧其他之熱誠而已。此種形容並非過甚，試觀其自述之言即可知之。彼曰：「諸君試思之，此爲何等之事業乎？救拔兒童，爲何等之事業乎？」彼「熱心爲此，不遺餘力，立於羣兒之中，高讀各種之音令其做效。」諸君試思：此似乎無意義之教育將生若何之影響乎？其後氏又自述曰：「任何人見此，皆不能決其結果。此誠不誤也，蓋此如流星僅閃耀於空氣中而已，無人能知其性質。即余亦不知之。只知其爲心理的觀念，由意識中啟示而出者，但余仍不能明白了解之。」(13: P. 186) 孰知即此「路人之笑柄」(The laughing Stock of the passer-by) 與「不能飼養狸奴之稻草」(a straw not fit to sustain a cat) 爲近代初等教育之基礎乎？故吾人欲覓十有高尚之目的與愛人之熱誠而成世界之大事業者除裴司塔洛齊之外，則無第二人焉。其生活之困苦及其奮鬥之不懈亦世間少有者也。

近代教育家及其理想

裴氏非特爲一教育家，同時且爲一社會改造家。其教育學卽爲其社會哲學之一部，或竟可稱之爲其熱心圖謀人民及國家之幸福最後的結果。考其所以有此者，則由其曾與困窮者共處而熟知鄉村人民生活之苦況也。其生而仁慈之心懷，乃因受其母與叔之熱誠的感化及無依者之接觸，遂極容易爲無權利無幸福，無衣食之人所感動。故其幼時卽有「吾親愛之同胞乎，吾將助汝」之宣言。及其成年又有「自余幼時卽具有以此事爲己任之心情，明言之，卽欲塞人民愁苦之源也」之自白。

茲且就其爲社會服務及其事業略一述之：

其始也，其兒童之幻想，爲其叔父良好之模範所引起，而欲步其後塵以爲一鄉村之牧師。故至次利希（Zürich）習神學，不意卽於此時受盧梭之感化，而爲其改造精神之動。乃改習法律，以保障民權爲己任。既而覺此種事業不適於彼，乃棄之而經營農業。欲藉此以實現其泛愛教育之夢焉。於其農場中築一孤兒院，而以一工場附之。此卽孟祿所謂此或爲第一之「貧兒職業學校」也。後因經濟之困乏而停辦。乃爲教員初在司登，既在布盧沽多路（Bündorf），最後在伊培兒敦（Yerd n）。彼曾組織一培養教員之機關。而爲自歐美來學者之教員之教師。如是伊培兒敦遂成爲教師之麥加（Mecca）。同時彼復從事於著作，其範圍並不限於教育一隅，卽政治、經濟、軍事、實業、家庭、教會等等，無一不有所論列。但彼雖經過如此之多的變遷，而其中心之目的——卽救拔人類——則未嘗稍改。凡窮困疾苦者莫不爲其心中至親愛之物。

○其教育學非如葛美紐斯或海爾巴特等之著作爲精心研究之作品，彼乃世所稱爲大著作家中之最無

學識者，然爲教育家所應具之最珍貴的精神與才德，則氏固已具之矣。故與其稱之爲教育著作家，無寧稱之爲教育之實踐家。

盧梭對於吾人之嘉惠，在鼓吹吾人脫離現在社會之不自然的縛束。裴司塔洛齊之嘉惠，乃在以人道之光明救吾人於困苦，夫貧弱者之宜愛護，自博愛之宗教創始者時，卽宣言之矣。但此種福音，已久不現之於世，迨至裴氏而後始得復現焉。馬革（Mager）稱之爲教育學教授法之康德，余則謂不如稱之爲近代教育之耶穌。

裴氏曰：『所有人類之純潔的仁慈的能力，固非藝術之產品，亦非偶然的結果，乃爲人類之天稟。故此種天稟之發展爲人人所必需。』（4: P. 122）然而此事在從前並未有人顧及，而以一般下等社會之人民爲尤甚。此卽人類不平等之大原因，而社會組織之所以不安也。其真正補救之方法，並不在慈善，亦不在革命，乃在施之以教育，俾此千萬衆生得道德的、知識的及技能的超渡。此種主張在他人或爲空言，或爲理想，但在裴氏則爲其行事之主義也。視下文卽可見其對於兒童之希望及愛護之心矣。

『兒童乎，汝之幸福極爲偉大也。有時大部分之兒童爲世所勿顧，而只置之於教師及指導者之下。有時有多數比較有幸之兒童處在嚴刻殘虐不良之指導之下，而反其到自然之路，是則不可名之爲受教育，只可謂之爲受片面而空虛之智識的訓練，片面而浮泛的能力，而卽所以用此以應世者也。如此之時期，汝並未爲人所棄；汝之未定之情感，亦未受正當之訓練。至若吾輩之對諸君，則決不用各處通用之手段，如不

用虛榮，即用恐懼；不用贊美，即用羞辱；不用獎勵，即用責罰之類。吾輩之職志，祇在指示諸君應行之路，汝之尊貴之天性，吾輩極爲重視。當使此等天性遂其生長。吾輩反對一切有碍汝之天賦之勢力；吾輩只求其發展，絕不加以限制。不以吾輩所有者注之於汝，不以有碍吾輩者注之於汝。吾輩只求發展現著於汝身中之完美者，吾輩決不犧牲諸君之人格，以圖一種能力之訓練。神乎，非也。余之所從事者在超拔人類之天性，使之上升，使之高貴，而余之爲此之方法無他，仁愛是也。蓋余之所知者，祇知仁愛之神力，可發展人性中之神聖與不朽。(The divine and eternal) (1:P. 713)

上文乃由其千八百零七年元旦之演說中摘出。讀之可得其教育哲學之精義。蓋其教育之目的在圖各人所具之能力、心能、性質 (The powers, faculties, and qualities) 之自然的、調和的發展。其開此人類天性之寶庫之鎖鑰即仁愛與熱誠是也。

至是吾人可以進而研究其根本觀念之意義矣。其根本觀念，驪視之雖不甚新奇，亦不顯著，但苟真正能了解之，及實施之，即可引起教育上之大革命也。此不特在當時，即在現在亦莫不然。

第一，吾人當知裴氏之所謂「自然」的發展者，將何所指。彼謂人性中之各種能力各有一衝動，此種衝動，乃由靜的、無生的必須進爲發展完全的能力之趨勢也。(1:P. 738) 有此衝動，則可引起吾人之能力以進於活潑的活動。此外再由自然以輔之，則更完全矣。但此種具多方的活動之自然開展的生命，常爲人工的不良的環境所阻止，不能盡其完滿之發展。欲救其弊，則莫若保障人性之調和，俾不生偏畸之害，然後個

人與社會之和平及幸福方可得而有。

『吾人對於兒童不可不特別注意其某一種之心能，蓋須使之平均合作然後可以保其完全的發展也。』使吾人之能力為各個之發展，乃錯妄的，非自然的，不過為貌似之文化——並非人類之真教育』(1: P. 736, 737)

裴氏不僅反對以目前的文化、道德及社會的效率為目的，而強兒童以符合於教育且反對以某完全人為模範，迫兒童以效之之教育。蓋裴氏認各個兒童自身，即其目的，即其標準，並不須外求也。

『是以教育之所能者僅在助兒童圖自身發展之努力。其最大之秘訣，在保持發展與已開展之心能平均，同時且謀各心能之調和。至於用以教授之智識，必有一定之秩序，其開始也須與最初開展之心能相應之後，則當使教育之步驟隨心能之發展，而以保持其平衡。(1: P. 611)』

此種引導或扶助兒童在其繼續發展之歷程中之進步的方法，裴氏名之為「心理化的教育」(Psychologizing education) 亦即其實驗之中心問題也。其著名之「初等教授法」(Method of Elementary Instruction)之發明，即為其終身研究此問題之結果。但氏則視之為其成功之初步耳。

裴氏之倡導自然的、心理的方法，似乎為反映鼓吹「返諸自然，返諸人類之自然，返諸兒童之自然」之呼聲者，但氏對於兒童之觀察較盧梭為深，盧氏所見之兒童自然之生長為想像中之生活，與人類各種之組織皆無關係，裴氏則不然，知兒童不可脫離人類之組織，故置之於其自然環境之中，明言之即置之於家

廳之中，而受其父母慈愛之養護。在二氏之眼光視之咸認「自然」之歷程為神聖。但盧氏乃向山野中求「自然」之事業；裴氏則知其在家庭。其意蓋謂：所謂自然者非物理的自然，乃良好之家庭，此良好之家庭，即人類的自然之真正的搖籃。是以裴氏真可謂世間獨一無二之重視家庭與慈母者。其初等教授法固為研究家庭中兒童生活之產品，其應用也亦始於家庭教育。

氏常反覆伸述其「一人之家庭的關係為其至要之事」之一語。又謂「決定一國之幸福者，家庭之力也。」「家庭者人類教育之基礎也。」由此可見其對於家庭教育之注重矣。請再觀其所言：

「……余以為世之愚人常莫過於棄家庭而勿居，反遊散於四方之人；而吾村人亦不察，不在家庭之中以教育其子女反使之入學校以吸無味糟糠。」(I: P.P. 665—666) 此乃氏藉其書中人喬普亞之口所說者，在其第七十三生辰之講演中又有如下之忠告：

「今日之為父母者，悉忘其彼有教育其子女之可能。此即今日之大患，亦即阻碍各種事業之總因也。……總之為父母者當深覺其有極大之榮幸——視教育其子女之責為神所教導，為良心所驅使——以助兒童之發展。同理，苟為兒童者失其父母，則縱遍延天下之良師以教之，而彼仍為孤兒。此乃人人所承認者。」(I: P. 716)

然則家庭教育之能力的源泉又何在乎？是則吾前已言之矣，「教育之方法在於善用「慈愛之輔助」(Loving help) 以助兒童之能力之自然的開展。但此「慈愛之輔助」一名，似乎太無力太尋常，不足以申

其意，蓋此字並非慈惠、善意、情感等名詞所能代表其意義。其真意乃在以吾人全副之「我」全副之精神灌注於他人，而成爲其新能力焉。若以裴氏自己之比喩，則爲有如太陽之光熱於無聲無形之際參透於泥土之中，植物得之，卽生卽長，卽芽卽花，而不覺其影響焉。此種之「慈愛之輔助」爲母對於其子女方有之，此種之母心的，天然的稟賦，卽「自然」之全部之至溫柔至剛強之力量。

慈愛爲悟性：凡負責之母極易於兒童之各種能力未發現以前，卽能辨別而導引之。——此爲教育家之主要資格。慈愛若就其語源上觀之則爲教育的，其功用在提出存於兒童中者入於「自我表現」。——慈愛之母能「開啟兒童之心，之口，而引出其悟性焉。」——此爲教育之真職務。茲且觀其以普通教師之方法，與「母親的方法」之比較：

「教師常以外物爲起點；汝（母）則由兒童之自身。教師以自身之所知者教兒童；汝則盡力就兒童之本能及衝動以與各事物相接合。教師以兒童隸屬於其教法之下；汝則以汝之教程追隨於兒童之後。教師以悟性爲用；汝則以誠心爲根。汝以母誼對兒童，故兒童以童誼（childlike）對汝；汝愈以母誼對彼，則彼愈以童誼對汝。」（16: X, P. 145）

裴氏同時反對當時訓練的、陶冶的、機械的教育，以其惟一之功用卽在殘害心之自由的發展。其言曰：「今之爲教師者似特使之蒙閉兒童之心及其口者，彼對於兒童之悟性埋沒之惟恐其不深。此卽強健歡樂之兒童不喜學校之故也。其在學校稱爲善良者，乃僞善之兒童；乃愚笨之兒童，爲他兒童所不喜者……」



但苟有一兒在此時之內，不注目於其所厭之書；或一女子當其師講演渺茫之理論時，置其手於案下玩弄，則其師將叱之爲不安分之兒童與不堪受教者矣。』(1: P. 667)

以下將論母愛對於德育之關係。

母愛之又一偉大職務，即在播道德的種子——立品性之基——於兒童之土壤之中。裴氏曰：

『其唯一穩妥之基礎爲吾人建築普通教育、國家文化、及超拔貧苦者即父母之心也。此心也，爲慈愛的、純真的、有力的、純潔的，其用在激引兒童愛中之信心。』(1: P. 715)

蓋『兒童在其母懷抱之時，已得慈愛之第一印象，』其父以手授以麪包時，已得有道德之教訓。裴氏之道德教育之見解無他，即此第一之慈愛的情緒之發展。

家庭教育之另一優點，即在兒童能參與其家務。

『因此事爲父母所最明了者，所最能引其注意者，及爲其最易教授者。即或不然，但凡能供應真需要之事，均應爲良教育之至固的根基。』(4: P. 92) 又

『余以爲應用兒童之注意，練習其判斷力，及啟發其心以趨於高尚之心情，乃教育主要之目的。但欲達此目的，則莫過於使兒童及早受家庭生活之日常職務之訓練。』(4: P. 92)

工場或學校之工藝乃單調的，非繼續的，乾枯的，無生氣的，遠不及由兒童參加其家庭生活所貢獻的，父母慈愛所激刺的，及其自身所必需的之切實而有生氣。

非特此也，兒童在家庭中又可習得真正的人類生活，其事實與法則於不知不覺中即為其所學得。蓋家庭中人之關係較之無論何處皆為自然，皆為真切，皆為完滿。使兒童在天然之學校中以發展其人性，豈非較之任何一處為優乎？是以「良好之書籍與藝術不能代其職務，書中故事縱極優美，但對於兒童終為夢想，終非真實。較之家中之親見親聞，與乎父母隣舍之身歷者其相去豈可以道里計哉。因此種親身之經驗不特能使其超脫於非真實之智識，且足發展其觀察之能力。」(4: P. 93)

家庭者其自身乃一完滿的全部的機體，乃一大社會生活之縮影，學校與工場二者則遠不及也。故家庭為兒童惟一的真正生活，有機的生活之場所。是以家庭又為發展人類所有的心能之場所，亦為滿足人類之需要，及融合外來的人類智識，能力及內在的吾人天性之精要之起點。」

如是裴氏乃大聲疾呼：兒童教育者，乃為家庭的，在家庭的，賴家庭的，與以家庭的也。兒童須教育之為家庭之一盡職的，有益的分分子，否則，決不能成為社會上盡職的有益的公民。

社會之改造，必須以改造人民之家庭生活入手。並非「返諸自然」，乃「返諸家庭。」並非建築一新社會於絕對的自由，獨立，「自然人」之上；乃建築於愛人類，愛工作，愛神而為社會的人或家庭的人之上。蓋裴氏對於人類之超拔之惟一的希望即在家庭之改革與家庭教育之完成。其初等教育之思想亦即導源於此。醉人妻 (Leonard and Gertrude) 一書之作，其目的即欲喚醒為父母者教育子女之責任心。「格爾篤路篤如何教其子」為指導為母者在家教子之方法。最適於一般為母者教子之用。在其白鳥之歌 (Swi-

an Song) 中，則述家庭教育輔助或追隨兒童自然發展之原則。其中有曰：『當初余願望者並不奢，只求有一法足以爲各個家庭所採用以爲教授者即可矣。』(4: P. 375) 其後因彼教授貧苦無依之兒童時，方覺學校改造之必要。

『學校無處不與「自然」背馳；無處不爲「肉」勝過於「靈」；而置神之要素於勿顧；無處不自私；而使情感爲一切動作之動機；其機械的習慣無處不取智慧的活動以代之。』(4: P. 377)

其根本之原則，希望各教育者所遵守者爲：『第一須努力擴充汝之子女之同情，滿足其日常之需要，時常以慈愛以遇之，俾此種真情染入其心中，繼則授兒童以判斷及職務，俾其善於適應其環境。』(4: P. 157) 氏認此爲「父母的教育之原則」(The principle of parental education) 苟學校而欲有真切的，有力的影響於兒童，則非做效家庭之方法與精神不可。

裴氏在其白鳥之歌中又言及藉母親之仁慈的養護與家庭的交際，如何開展兒童心中之愛之信及忍耐服從，盡責諸美德。宗教情藏於吾人靈魂中者，亦賴家庭之情以啟之。苟就教育爲生活一語以推之，則此爲德育之生活的方法。

『智識方面亦爲生活所教；蓋生活者以次發達吸收印影之力，語言之力及思想之力也。』茲且一考之數者之如何發達。『由觀察及經驗所獲得之吸收印影之能力，供給兒童觀念及情緒。』(4: P. 378) 此種能力裴氏呼之爲「安所恩」(Anasung) 爲所有之智識活動之起點。其印影刺激心之自我發展的先天

原素。於是乃發生知覺而不得不發表。發表之最初表現者厥唯模仿。而模仿之至要者厥唯語言。蓋語言者思想力之擴充也。(1: P. 738) 語言之欲望及其能力與發音機關，及由知覺所得來之智識須平行並進，不可相強。『說話之能力並不出於語言之智識，至於語言之智識則或出於說話之能力。夫語言乃一種活潑的心靈之能力，唯由兒童之自身生活中可以產生。苟欲以語言由外強爲加之於兒童，則既不能發展其心靈之能力又不能產生其他各物，所有者僅空虛之字而已。』(4: P. 378—379) 雖然人工亦未嘗不能奪天工之巧以教兒童之語言也。教育一事即須發明此種「巧奪天工」之法，而以有秩序的繼續之練習以達此目的。』試舉一例以明言：『爲母者必須使兒童之視、聽、味、覺，均非常明顯而確切。然後其印像乃可喚起發表之欲望；明言之即說話是也。爲母者，又須時常變易其聲音，使之時或宏大，時或柔和，時而歌唱，時而歡笑，以誘起兒童之模倣。陳列各種物體之形狀，且使其印像與相當之字相合。各件物體又須儘其可能以變換其位置及其關係，然後留心各個之印像，俾得有正確之發表。』(1: P. 739—740) 如是發音機關得受訓練，用字之數量增多，而對於觀念之發表能力亦增進矣。

兒童所得之印相苟已成爲明瞭確切之觀念，又能用此種觀念於說話，則必有試驗之、分解之、及比較之的需要；因而發生快感焉。但此快感非由外強，乃生活自身所發出，即其判斷與思考力之發展，亦得極大之幫助焉。自來之教育無非在鼓舞利用及強固此種之發展。然而不幸即寓於中矣。蓋從前並不留意「自然」及生活之律故也。故裴氏責之曰：『置多量之已成之判斷於兒童之前，使之記憶，而不顧其思想，實足以使

之凋殘而無生也。」氏對於論理學亦不甚重視，謂「雖為整理吾人思想之不朽的規律；但對於兒童則為一未開之書，不能由之而得思考之能力也。」(4: P. 379) 此彼遂不得不另覓訓練兒童思考力的方法。乃發明用「數」及「形」之法焉。氏以為用算學，幾何，圖畫，寫作，以訓練思想之能力，亦與以歌唱訓練說話之心能無異。但氏之用「數」與「形」並不主張機械的；其言曰：「苟欲「數」與「形」有真正教育的價值則決不可視為迅速的機械的方法，而須為極有秩序之練習，俾兒童樂於學習而能有成；俾其思考力常能活潑；常能自行判斷，而其所學者又須與其實際的生活有密切之連合。」(4: P.P. 379—380) 至此吾言可得一結論，即：「言」(包含聲音、字、觀念)「數」「形」三者為智識培養之三要素，或為心靈完成之三基礎。「教育之職務即在以至簡單的形式及心理的進步的秩序以呈於兒童之心中。」

以下將論手工一事：

○「因實際生活之需要，及家庭之情形，兒童必須先習得如何使用及改進其能力。」(4: P. 380) 工作即訓練此種能力者也。但假使工作而與實際生活分離則成為機械的。是以「發展工藝能力之練習必不可與兒童生活之普通環境分離。」(4: P. 380) 初等教育原則之可使用於手工之能力者，亦可使用於心靈的及道德的方面。「彼可以使兒童活動；可以使兒童自得結果；而不至於為奴隸之鈔襲。」(4: P. 380) 非特此也，苟此種工藝的技能而得完全的有用，則必為心靈、體三者之調和發展所得之結果。何則，蓋所謂技能者，乃心靈中含蓄者之迅速的精美的發表。苟無心之完滿，「則智識的、藝術的、或工藝的最高之發展將從此

出現，而人亦將煩悶，不安且不足也。』(4:P.375)是以以生理的能力附屬於道德的與智識的能力之下爲教育之職務。此種以人性低級的原素附於高級的原素之隸屬而使生活得其調劑，惟在有條理及工藝之家庭生活中可以有之，在此又可見學校須以家庭爲模範也。

裴氏之重視家庭教育固於學者的與專門的訓練與以反抗，即其以工藝教育爲平民之真正教育之主張，未嘗不爲教育上之一大革命也。從前之教育以貴族爲標準，或以一全善社會之全善人物之抽象的理想爲標準。但現在則須就貧民以教育貧民。貧者之子女不可救之以爲一不適用，不快樂的人民，必須教之以能盡其境遇所必有之責任，擔負其境遇所不能免之事業。換言之，即不可救貧民爲書生而須救之能自食其力。故彼之最要學習者即爲其生活必需之事物，及獲得養家養身之能力方可以療治其窮苦。故裴氏曰：『彼之所以無權利者，以其無所得也。』又『貧者之所以貧，以其未受謀生之訓練也。』(16:ii, P.24) 氏因有此之見解，故其最初設立之學校即爲一實業學校，有農，工，商三種職業。不幸此校爲經費缺乏未竟其志而停閉，氏常念念不忘，如喪其子然。迨其衰年尙曰：「以余晚年經驗之所得，深信余從前之見解之不謬」蓋指其實業學校也。

葛美紐斯及洛克二人均以手工一科列入其科目中，但並未認其爲將來生活上之用。巴西多則更未顧及職業教育矣。洛克雖曾有爲貧民建築一「工作學校」(working school)之計畫，但與普通之工廠無甚出入。故裴氏實爲一最初鼓吹實業教育及其哲學之一人。

實業教育之第一目的當然是職業的：即技能之培養也。但決不僅此，心靈的與道德的培養亦大有關係。族的及個人的實業勞動，為組合吾人之能力，以入於一普遍能力——人類的能力——中之真正的不朽的方法。使吾人之心成為專一、謹慎、精細——此為思考教育之根本的基礎；使吾人深信自然之法則真實及確定。故裴氏曰：『以各種工作及各行實業為人類文化之手段，乃教育之真正方法之精要。』（16: X, P. 337）又曰：『工作之於人，訓練其五官，陶冶其四肢，使之得遂其生，乃其階梯，其重要之職務乃在助其由此而上升於思考之塔，以樂其所事焉。』至此余可將裴氏之『教育者賴工作而為工作也』一格言標出矣。

讀者諸君試一思之，裴氏對於教育之貢獻豈有限量乎？曲里特（Karl Schneider）曰：其嘉惠於德意志者不僅一教授之新方法，其最大之成績則在使其人民視教育為一國家之事業。但氏之影響不僅在瑞德二國。今日之文明各國莫不蒙其惠焉。茲且以氏與上述之各教育家一比較焉。萬美紐斯之授與吾人者為學校之形式，裴司塔洛齊所授與者為靈魂。洛克為「斯文人」的教育家；巴西多為中等階級的教育家。若裴氏者，則正如黑理希（Harsch）之所謂：『平民的教育家，平民的先覺者』也。（27: P. 42）裴希脫曰：『其慈愛之嘉惠於彼者致使其所得多於所求焉』（26: P. 219）因熱心拯救其國之窮困者而使世界『獲得救濟人類全體之良藥』——卽生氣化與人道化之教育的精神與原理。微裴氏其誰與歸！

## 第七章 斐希脫

Johann Gottlieb Fichte (1762—1814)

斐希脫自認爲哥寧斯堡哲學家康德之注釋者及後繼者。但此並不能即認之爲解釋康德學說之最上者。康德哲學使宇宙及人生之概念生一絕大之革命。其志向在以哲學解釋宇宙，因之乃使其以學者而終生焉。斐氏吸康德之哲學入於靈魂之中，但及其施之於外時則大染其人格之色采。此無他，蓋康德者長於智慧，長於思考之人也。斐希脫者熱心而好動之人也。故在康德則凡物皆爲理性，在斐氏則凡物爲我之進步的創造。故前者之哲學爲思想的批評方法；後者之哲學則宇宙與人生之大概念之源泉。康德之超絕的唯心論，至斐氏則成爲一種宗教，而以終生之精力以鼓吹之。

康德之唯心論的精神不特與斐希脫用之以鼓吹國事，且亦用之於教育。夫期人類之至於善，之得道德化，乃康德之大同主義之理想；且藉藉共同之努力循序漸進，以至於實現。此意在斐氏視之則以之爲遙遠的爲渺茫的理想，而欲改之爲一實際的密切的目的，以喚起德意志之人民。故氏可稱爲提倡國家的教育或教育之國家化之第一人。

所謂國家化之教育者，一國之教育由其國民參與之之謂也。無一人不參與教育之事業，及享受教育之利益。蓋斐氏深知人類之至善須由文化之進步以趨之。故至此則各邦國已非僅爲軍事的、政治的、及經濟的之機關，同時亦爲一文化之機關也。社會亦當以尋覓文化之利益爲其至要之職務。由此可見斐氏之國



家的教育之觀念與古時之邦家的教育理想不同，蓋是等教育之目的，在養成對於其國之政治與軍事之効力的忠心的公民，但氏能本其理想做法未爲不美，乃彼於此理想之外尙附有一謬見焉。此謬見爲何，即彼深信德國人民爲世界唯一之能實現此理想之民族，唯彼等可以超拔人類。但此或爲其時所處之境遇使然亦未可知，然而其遺害於後世者已不淺矣。

蓋當斐氏之時，德意志正遭拿破崙破崙之蹂躪；耶拿既陷，復遭體爾斯特之辱，實爲德意志未有之痛苦與耻辱也。丁此大亂之秋，大同主義者之海格爾（Hegel）及哥德（Goethe）則專心於著述，其他之學者亦少措意，而其人民則受苦痛不堪已。不意於此壓抑屈辱之中而有悲壯之呼聲焉。曰：

吾人今已被征服已；然而此後是否再遭耻辱，則在吾人之自決耳。恃力之戰已過，吾人望繼之而起者，爲主義之戰，爲道德之戰，爲品性之戰。』（3: P. 470）

此即斐氏之壯語，載在其警告德意志國民（Address to the German nation）一書中者。此種之呼聲自路德後，德人已久不聞之矣。其演說之最大目的在喚醒其人民而鼓吹之以從事再造其國家之新戰。

德意志得路德然後知個人之高貴，但苟非斐希脫則尙無有國家之意識也。因路德之鼓吹而有歐洲宗教之改革；有斐希脫之提倡，而世界得文化與教育之進步。

至此吾人可進而討論其「新教育」之理想矣。在氏之意以此種理想爲拯救其國出諸破壞中之唯一方法。苟吾人一設想當時之狀況，及其人格之特性，即可知其新教育之第一目的即在造成獨立之我在

造成自動的、自決的、創造的人格。在造成自身及環境之主人翁。其教育語錄 (Aphorisms on Education) 中有曰：

「所謂教育一個人者，便是給他以多多的機會，使他自身成爲他全部心能之有全能的主人翁和宰制者。——這個問題不是他所學的是什麼，而是要成爲一件什麼。假使一個人實在是一個有理性的，而能自動的東西，那麼，他無論如何都能使他自身常常是這樣的，在任何境遇中他都是一樣。」(4: P. 363)

雖然如此不變不移之人格如何產生？如何方能保其真而常不變乎？曰：非托之於機緣，乃有一定之律使之不得不然者。然則此一定之律者爲何乎？曰：「愛是也，愛自動，愛理想世界，愛普遍道德律。」蓋動作受制於意志，意志又受制於愛也。是以愛爲所有之活動之根本的動機。故欲養成一自動之人物，則愛自動之愛必先培養於兒童之胸中。盡力養護與促進學生之創造的動作。此卽教育作用之主要職務。

但吾人又不可不保持自動力之常新。欲此有成，決不可由外的干涉，而非賴其自身之不息的秩序的進步。或其內在的進化不可。此自動之進步的開展則又賴趨向進步不息的理想之力有以激之。抑此理想不能由他人授與，應由學生自己之意志以創造之。但此事驟視之或不甚易，苟細按之並不見難。蓋各人胸中皆有一趨於完全之本能或向善之愛也。是故此種本能吾人必須培養之，強固之，使之日加強健，然後兒童即可由此創造一種境地於其心中，但此境地並非存於實際，乃爲真如之模型。其將來新而高尚之活動將由此滔滔不絕而出矣。此外兒童由其精神的活動之進化又可習得普遍與必然之律，是律者世間萬物

之實際的情形所賴以實現者。兒童得此種智識較之記各種過去之記載高出萬萬矣。

茲且讓一步言，即以獲得智識為標準，喚起自動實重要於灌注智識。蓋學問者活動之一法式也。兒童既養成其為活動而活動之愛，則為學問而學問之愛亦當成立矣。此亦可說唯此乃所有知識之不絕的源泉。有此由愛而來之自動的學習，則吾人之所學得者將較之由教授而獲得者實多矣。反之機械的被動的學習實足以摧殘智識之根源，何則，戕賊兒童之自動也，使其活動有外來之動機也，其後孱弱的不住的品性即由此植其根。

斐希脫極崇拜裴司塔洛齊，頗為其教育原理與其教育之熱心感動，謂建設德意志之新教育當以此為基礎。歷史家視斐氏之傳布裴氏學說，為氏在教育歷史上有重要之功績。蓋裴氏之思潮經此次之介紹已布於德意志而以普魯士為尤甚，因之而教育著作家日盛，其國旗上亦刊有普及教育之格言矣。是以吾人可說：此瑞士之大教育家之所以成為普魯士之嗣子及其拯救瑞士貧困者之熱誠之所以成為世界初等教育感化力者，實斐氏之力有以致之也。

但裴氏學說中亦有少數之主張為斐氏所不贊同者：其一則為其平民教育中讀法與書法之主張，裴氏以為裴司塔洛齊太迷信因襲之傳說，因此竟以此二者為教授之終點為教授之目標，烏可得乎？其實此二者至今已誤人不淺矣。使人離却密切實際之智識，而入於空泛無物之符號，使人棄其明明清晰之境，而入於茫無頭緒之鄉。是以文字之教法實非一般人民教育之精要，且為有損之物也。

其次爲裴氏所不贊同者乃其「感官教育之方法」(The method of sense education) 裴氏之「知覺之A. B. C.」(The A, B, C, perception)之思想固極有價值，但此非語言所能達到之也。裴氏曾有一問題謂：「兒童不先學習使用其身體，如何能得到其身體之知識？」據裴氏之知識學說則認自動一事較任何之意義內容爲先，此初生之自動曖昧之感覺，即吾人知識之初基。所以智識之真正根本，若用裴氏之言表之，則非知覺之A. B. C.而爲感覺之A. B. C.也。』(3: P. 407) 兒童之所事者，即正在學習去知覺及認其所經驗之各種感覺，及發表之。嬰兒最初之印像爲模糊的，但當其去辨認之際，則授與印像之物即爲其知覺。如是遂由感覺之A. B. C.進至於知覺之A. B. C.矣。語言文字之教授決不可由外注入之，以無物之符號，必須使其「內在之我」(Innereich)或「主觀的經驗」(Subjective) 進歩底多方的發表，如此知識及說話，方成爲物，方成爲兒童自身之一部。

是等之訓練又須與身體能力之A. B. C.之訓練連合。裴氏固曾注重及此，但未有根本的系統的定出實施的計畫。『欲爲此事，必須有一精通人體解剖及科學機械而又有較高之哲學頭腦之人。』(3: P. 410) 果得此人則不特能保持康健，凡健壯之增加，體格之優美，精神之活潑皆得而致之。裴氏以爲凡欲培養健全之人格及謀其國之獨立之教育不可不於此點注意焉。其計畫由蔣恩(Jan)及其他之後繼者實行之。德國體操之興起即欲實現此希望也。此事不特使其人民獨立上進，亦一世界重視體育之一大刺激也。

所以「最初訓練兒童清晰其感覺，繼則其知覺，而以次與身體之培養並進焉，此法乃德國新教育之第

一 精要(3:P. 411) 其次則爲道德教育。

斐氏在其『現代之特質』(Characteristics of Present Age)書中，謂今日一般人之精神，自私自利，顧個人實爲重大罪惡之根源，社會生活之破壞亦即因此，德國之所以遭外人蹂躪者，亦自私之個人主義有以致之。欲免除此種彼此之孤立，非求人民之道德原理根本改造不可。德意志之得復振全賴其人民道德之改革。

據斐氏之意：兒童者自然知尊重正義，真理，與善者也。故「道德教育之基礎在明瞭與信任兒童具有此種之能力，而供給之以適當之刺激及滿足物，俾其表現益明確益發展。」至於教訓與訓練則皆無存在之位置，其功用，不過戕賊其內在的道德感覺而養成其爲僞君子耳。兒童之初生也無自我之意識，迨其與外界之關係日漸加增日漸明顯之際，其道德必由其內心處次第自行流出而滋長焉。道德須永遠如此方可萬不可有意的由外加之以干涉。吾人之唯一所應爲者，即在示以純潔的良好的模範，而防止其卑陋不良者。『除此保護的監護之外，教育尙可示以自明的淺顯的積極規律——如勿謊語，勿有意的發違背自己良心之言，勿行違背自己良心之事。』良心者即自明的，普遍的道德律。故「本汝之良心而行事」即道德之金科玉律也。

『據吾人之經驗觀之，此律對於兒童之心實有奇效；可超拔其心靈，可以壯健其內心，且可成爲其內部完善之無盡的源泉；此源泉即一切道德之母，苟得之，則永不致入於無可救藥之罪惡中。』(4:P.P. 358—3)

裴氏與其師同一主張，謂人之所以須盡職務者，以其爲職務也，並非求人之快樂也。但氏並不如康德之所爲不許有絲毫之感情分子存留於道德之中，蓋康德對於道德非常嚴正，視心之欲念亦有碍於道德。在此一點裴氏對之不免稍有出入。氏以爲吾人苟欲增進道德，當愛由吾人內部的必然的性情中所發出之善。唯此爲道德與品性之穩固的基礎。本能在康德之倫理學中亦無位置；視凡屬倫理者必須由理性而來——此卽「開明的意志」(The enlightened will) 而裴希脫則認有道德的本能之存在，主張發展之而不可阻抑之。自然與習慣，康德僅視之爲機械的，謂對於理性的動物無甚價值，裴希脫則認之爲道德之至高無上的。故視自由與必然爲一，「應該」卽爲「必要」。道德教育之目的，卽在自我之深處建設道德之內在的必然。如是則意志所向唯善唯義，除善與義之外無所欲焉。

至於對於社會之關係，「道德之根本則爲自制，自制其小我，使個人自爲之本能隸屬於全體觀念之下。」(3: P. 417) 但如何方能培養社會之意識乎？當然非格言非原理，唯在供給兒童以相當之環境，使其自身與完滿的有機的生活法式相熟習，自然的能生活，學習，與愛慕。此種之法式，所以裴希脫擬有一教育社會之計畫。此有意志之人，其第一之目的卽在養成一強健而高尚之意志於其次代之靈魂中，而不賴慈善者之所爲，(指裴司培洛齊) 欲在下等社會之內養成一純粹慈悲之心，故主張兒童完全與家庭分離。蓋家庭者日常事務之壓迫，父母之拘束，而使兒童不能逍遙於思想之世界。但除家庭之外尚須與社會分離，

因今日之社會須根本推翻而再造之，此即其新教育之目的也。故次代之全體宜有一獨立之機關或社會，完全為彼等所有而為彼等所設者。在此社會之中受新教育之栽培而成為將來理想國家中之理想公民。此社會所根據之原理為自動，為合作，而非被動的奴隸的，及自私的。要之為一兒童生活之殖民地，而非學校也。其目的在實現一完滿的社會組織之理想。請觀下文即知其詳已。

『此社會之組織必須使：

個人不特僅屬於社會，且須為社會工作。

此組織必須以下所列者為基本的原則：

無論何人之長於某行者，則應以其所長指教他人，且須負責；

無論何人發現一改進之方法，或最先領會教師所提示之物而最明瞭其意，則須用自已之力處置之；

無論何人皆須自願的滿足是等要求，而不由於強迫；須不望報而盡其職，蓋各盡所能，而享其貢獻於全

體之樂，乃為社會之必要之精神也。』(3:294-295)

此組織不僅為一文化社會，同時又須為一實業的，經濟的社會。『除求學以發展心靈外，尚須有體操，有農藝，有各種之手工』(3:P.294)『求學與作工須同時並進』乃其格言。(3:P.423)

此機關必需自給，至少其學生必須能自給。

『衣食用具為生活所必需者皆應由機關自行製造。苟有須外界之補助者，亦只以天然物為限。……各

個人盡力以爲此獨立的自給的全體，不與機關作任何之計較，亦不向之有若何之要求。各人皆對於其全體盡責，而享受全體。因此彼將來應爲其分子之高貴而獨立之國家與家庭卽可以得矣；因此個人與是等機關之關係將十分了解而植根於其心中如鑲金石不可磨滅。』(3: P. 425)

兒童在此「經濟的教育」中藉經濟之活動而得受職業之訓練焉。但在此有組織有原理的情形之下受職業的訓練，同時亦受心靈的，及道德的培養。彼在此得有各種生產實業之基本的智識與技能；得有自動的，工作的，研究的愛好心；得有共同生活之習慣。唯此種兒童，教育家可放心置之於社會，而能成爲其真正的公民。此卽爲教育家之所希望於兒童者。

斐氏贊成男女同學。其言曰：「分男女於各不相同之機關以教育之，乃絕無理由者也。何況大足以破壞完人教育之精要乎？」在其計畫之機關中，男女所受之科目皆爲一律，唯其工作之性質不同耳。其至要之事，則爲：「二者皆須及早認識及愛慕彼此共同之人性，彼此相交亦如同性者然，然後方引其注意於性之異點上。」非僅此也，「在此機關中茲二性之關係既成之後，應發達成爲一體，而在兒童之心中，一方須有保衛之氣概，一方應有愛助之精神。」(3: P. 425)

以上所言者爲注重兒童將來爲公民之教育，但除此之外尚有一事爲教育家所應爲者，卽彼不僅使兒童生活於現實世界中爲滿足，當引之入於一較高之生活焉。此卽宗教之生活爲真正道德之至要根基。斐希脫曰：「新教育之兒童非特爲現實世界中人類社會之一分子，且爲精神生活之不絕的鏈中之一環也。」



此事即在其自身亦將認之而無疑。苟有人而洞悉人生之精義，及認識未嘗有而應有之倫理的世界者，則將於其思想之中產生一超絕而永存之世界焉。」(3: P. 297) 然後從而追求之以生活於其中，如是遼深信此為真正之生活，光明，與幸福；而視其餘者，則為無生，為黑暗，為不幸。但此種超絕世界之生活——明言之即宗教生活——並非死後之生活，乃現實世界所固有，而延之於無盡者。

「在人間尋天國之權利，而使之滲透於日常事業；栽種「有靈的」於「不滅」之中；又從而培養之，此非僅為神秘而難明之方，亦尋常之道也——此乃人類之自然的本能，非受壓迫不具有者也。」(3: P. 376)

發展兒童此種之本能，並導之入於真正的宗教生活；之二事，乃新教育最終之職務。

以上所述為斐氏新教育計畫之大略，亦即其欲以之再造其沈淪破壞之國家之方略也。蓋斐氏亦如盧梭及裴司塔洛齊然，深信新教育方法之能力可以改造社會之現狀。但盧氏之所希望者，在建設一新社會於新「自然的人」之上，此自然的人者乃全由其自性而教育之也；裴氏則欲建之於「家庭的人」(Home man)之上，此家庭的人者，在完善之家庭，而賴完善之家庭生長之也；斐氏則欲立其新國家之基於新「社會的人」(Social man)之上，此社會的人者，在特設之理想的社會生活中訓練者也。

雖然斐氏之希望尚不僅在恢復德國之獨立。其最大之信心，在認其人民為條頓民族之正宗，有創造之語言，有熱烈之理想，將為全世界科學與文化進步之領袖。因此之故乃有一「學者教育」(Scholarly edu-

castion)之計畫焉。故斐氏之教育有兩種：一爲平民教育，一爲智識階級之教育，二者恰處於相反之地位。所謂智識階級者，其職務在引導民族之上進。爲司法，立法，行政之人員，專門教師，科學專家，藝術家，教士等是也。就中可分爲二類：一爲努力超拔現在之社會入於理想境界之中者；一爲探求優美完善之理想以傳之於同輩及次代。前者之功用，在豐富文化之內容及拓充文化之領土；後者則在以其所得之於文化者使之實現於實際之中。是以官員及政治家必爲學者，必爲受過專門訓練之人物，而後可。斐氏之理想殆欲使國家各種事業之主腦皆爲學者所主持。但須如何之人方可爲此光榮之學者乎？

此人必須能引導及激動一種永無止境之人類的運動，以脫離自然，無知，野蠻之縛束，而趨向於創造不息之自動及超絕。必須使人覺其真正之需要而能有以滿足之，『所見不僅今日而爲將來；不僅見人類現有之事業，且見其前途。』須努力詳察文化之實際的情狀，而拓充之於將來。然此尚非其至要之任務。蓋各個人社會及學者之努力其最高之目的，在全人類道德之超拔……是以彼須置身於道德文化之最高位置而後方能勝此重任。(S.P.P. 191—193)

以廣義言之，以爲此種學者之自由的保衛，乃大學之主要目的。斐氏曾擬有一國家大學之計畫，此計畫不久即在柏林實行。

此種專門的訓練不無條件，所謂條件者即特殊與普遍是也。然則何謂特殊，曰：須有學問之天才，而好研究者；何謂普遍，曰：無論何人之具有此資格者，不問其門第如何皆許受之。大學之需要，概由國家供給，以學

者之所爲非圖一人之滿足，乃國家無價之財產也。學生須無任何外界之拘束與壓迫，卽其將來亦應爲其保障適當之位置。同時其自身亦應謝絕其他的活動及生活之煩惱，然後可以注全力於其所志。

欲其將來爲學者之兒童，在其幼時，卽應施以與他兒不同之教育。是以在平民教育之普通的課程中，其用以學習生利作業之時間，此則用之以爲完全思想的，及自動底學習的智識功課。其餘如體操及其他之普通智識則與常兒相同也。但語言之研究及其說話之能力，則又與常兒殊也。古文——尤其是希臘文——須在今文之前教授，蓋斐氏以爲前之形式與內容之統一而調和，實較今文爲優，故極適於發展兒童之語言能力。

大學者，智識之科學的應用之技術的學校也。其主要之目的在薰染專門學識之高貴的觀念；培養愛慕高尚文化之精神；訓練創造的思想之能力。其學生自行研究，其教授亦非特別之人，卽學生之益友或年長之學者。但講演仍爲必要，一方可以解答學生之問題；一方可以提出新問題以爲第二次之討論。除講演之外尚有以下各事亦爲必要：

1. 考試 (Examination) —— 此非試驗學生之所讀者或聽者能復述多少，乃視其由有學問之師長提出之問題，所演繹者如何。
2. 談話 (Conversation) —— 學生自由提出問題，又由師長復問之——蘇格拉底問答法之一種。
3. 論文——學生就所指之題目而著作。高才生宜作此種工夫，既可爲己亦可爲人。因此書籍卽成爲獲得

智識之來源，故學生須有方法以用之及善於用之。要之無論何事皆在鼓舞學生自動，無論何事皆爲其自動之材料。

但大學並非書庫之變形，其職務實在促進科學與科學的精神；不僅述古，而爲創新。其專門教師必常爲發明家及生產者，而不可僅爲古人之郵差。斐氏嘗曰：『任彼負其前進之潮流以自進，苟其棄之者，則彼將永不能進，或將永遠滯留而無生氣。』(G. P. 307) 蓋彼之所希望者：一方有勝任裕餘之發表；一方有虛心求進之精神。二者合一，然後成其爲學者。

斐氏此種大學之主張已影響於實際不少，且確有其精進之處，爲吾人所不能不拜服者，第其分平民教育與專門教育之計畫及視德意志之國民爲世界優秀之民族之見解，則遺害德意志遺害世界者實不少，今日其本國之苦痛其氏所賜之乎？吾恐斐氏而有知者，將自懺悔矣。



## 第八章 福祿培爾

Friedrich Froebel (1782—1852)

嘗福祿培爾之世，新生之德意志儼如一強健之嬰兒，具有過剩之精力與新奇之想像，其思想言詞中之所包含者無非爲幻想、象徵，以及誇大之言詞而已，曾有人評之曰：謂其爲實際的而又爲夢想的，謂其爲科學的而又爲輕信的，謂其爲分析的而又爲神秘的，洵不謬也。福氏者德意志人也，舉凡評論此時德意志之言辭，無不可轉贈於福氏。故謂福氏爲此時代精神之縮影可也；謂福氏爲此時代精神之結晶亦無不可也。氏生於新教之家庭，生後約四月卽失恃，父性嚴格加之公務匆忙，未稍留意其教養。稍長，父續娶，繼母不仁，備嘗冷酷。故其自述曰：『自省，自察，自教，自助，卽爲余生活之根本特性，迄晚年而未嘗稍變焉。』(7: P. 11) 觀此二者——時代精神之影響及其幼時之遭際——則不特得其生活之關鍵，亦大可以窺見其哲學之全部也。其生活與哲學中所含之最要原素有二：一爲宗教之信仰，一爲自然之愛好。蓋氏不耐其冷酷無情之家庭遂遁而投之於自然之懷抱，因得發生神秘之泛神思想焉。於其回憶之中氏曾記有幼年時代之一事，頗足爲其思想來源之參考。

『今余已獲余所需要者矣：除教堂之外，余有「自然之宮」；除耶教生活外，余有「自然」生活；除人類生活之不安，余有植物之甜靜。在此時也，余如失路之人已有南針，可以引之出於生活之迷途矣。在此時也，人類與自然，靈之生活與花之生活皆結合而存於余心矣，至今余仍能見向余開放之「自然之宮」之萌

芽焉。』(7:P. 12)

氏求「一貫」(Unity)之熱誠吾人可斷之爲其靈魂之不安及其渴望甜靜之生活之結果。是以彼一方不期然而然入於謝林(Schelling)之「一致哲學」(Identity Philosophy)蓋是種哲學認主觀與客觀之世界一致的統系於一原理之下也。一方因自察而有求「自然」「自教」之心，以使之追求「較高之文化」不息，故曰：「余置余自身之世界於余之中，又從而監護之涵養之。」(7:P. 107)

但除此之外尙有一事焉，使之不墜入純粹冥想之生活者。此卽其幼年好從事於工作之習慣。其從事之也一方雖爲其嚴父之所迫，亦其性情之所好也。其實此事卽其避難之方法。夫氏靈魂之不安，其原因之大部分固由冷酷不仁之父母之壓迫，然無伴侶之苦亦一大原因也，故此事爲氏所愛好而得藉之以自由發表者，實非無因也。

由此觀之，吾人卽可以不詫氏之以宗教，自然，手工爲其教育及其他之三大要素也。氏稱「自然之愛，」工作之本能，及宗教之情，爲「人類之根本的，自然的傾向。」而此三者之於彼則爲其努力追求之一貫與調和之表現，亦彼所認爲之人類發展及培之基礎也。

其最重要之著作「人類之教育」(The Education of man)一書有曰：

「永存之律存於萬物而統治萬物……此宰制萬有之律必須以普及的，奮發的，生動的，自覺的永存之一貫爲基礎……此一貫者卽神也。萬物出於天道的一貫，其源亦起於天道之一貫，萬物在天道中生活，在

天道中存在，亦卽生活於神之中存在於神之中及藉神以生精神以存之謂也……其精要之開展卽萬物之目的及生活……故卽爲天道一貫之自身。』(S.P.P. 1-2)

是以據福氏之意，則生活的奮發的，自覺的一貫同爲形而上之真存與人類之理想。『教育卽在導人至於純粹的意識及天道的一貫之內在律之自由的表現，並教之所以達之方。』(S.P.P. 2)此卽其教育哲學之真正的基礎。其自傳曰：『余現已知人乃一全體，乃一本的一貫。余常以此概念拳拳於心而不忘。(T. P. 88)故每一新生之兒不特視之爲天道的精神藉人之形式之表現，且須視之爲人類之精要的一分子。又須視之爲與人類之現在的，過去的，未來的發展有明顯之關係，俾教育之與人類及種族之過去的，現在的，將來的發展調和。』(S.P.P. 16-17)

夫進化的觀念之要義之流入教育空氣中者吾人已於盧梭，康德，裴司塔洛齊之思想中見之，但其豐富之土壤則在此自強不息之教育家也。氏曰：

人類者『不可視之爲已完滿的及已發展的，固定的及靜止的，而須視之爲進步不已的，向前發展的，在文化之歷程中一級一級向前上進以趨於其目的而參加於無窮及永存的。苟視人類之發展爲靜止的，爲完滿的，及視現狀爲其自身之反復，爲其自身之演變，則其害當不淺矣。兒童亦與世代無異，苟僅模仿已死之人物而成爲一前代之影像者則決無發展之理想，以有貢獻於將來之世代也。縱人類以後之各代以後之個人應通曉現在與過去及須經過前代之發展與文化，但此事非可用模仿與鈔襲之方法可得成功，必



須有賴於生動的、活潑的自動方可。故無論何人皆須活潑而自由……蓋在各人之中……即寓有人類之全體，但此非謂人皆一律，各人仍須實現及發表其特殊的、個別的、人格的特性也。』(S.P.P. 17-18) 唯此等人類之廣大的眼光『可以使真正的教育滋長，開花結實，以至於成熟。』

茲請進而言兒童為家庭及人類中之一員之職能矣，此職能也乃家庭及人類之能力與趨勢以調和、普遍、而純粹的實現於彼之中而開展於彼之中者也。二者之趨勢及能力中所蓄之智慧及情感之原素亦調和於彼之發展及培養之中。又舉凡『自然的與天道的、人間的與天上的、有盡的與無盡的、皆調和而一貫的實現於彼之身。但欲達到此境亦不無條件，即個人須一方盡量的開展其自身之精要以至於完滿，純一而普遍；一方須按照其個性與人格盡量的實現。故對之(兒童)不可加以限制及多量的幫助。至於『兒童自身宜及早即知如何尋覓其能力及肢體之中心，如何在其中搜求其憑倚，如何使其動作自由而活潑，如何使用其手爪以攀握，如何使用其足以站立行走，如何使用其眼以觀察尋覓，如何能平均而相等的使用其肢體。』(S.P.P. 19-21) 此種個人的能力之自由的、多方的使用及各種潛力之自動的、不阻的開展，福氏以為個人與人類皆有此同一之要求。

盧梭之學說大反對犧牲現在以為將來；福氏則認為現在之完滿同時即為將來之保證，其言曰：

『以後相繼各代之強健的完滿的發展與培養，實基於以前各代生活之健壯的完滿的發展焉……嬰兒，兒童，成人，有一事為彼等不可不知者，即其所從出之各代的發展。於是以後各代之生將如春筍之怒放，而

本其前代之努力以完成其所需也。』(5: P. 28—30)

盧梭視兒童生活之發展段階爲綿延之變遷，福氏認之爲一生理的心理的生活之有機原理之逐漸的開展。故福氏對於兒童生活中多量的事物認之爲象徵的與有人類較高的可能之徵兆。因此而有指導兒童之特殊方法：

『使爲父母者而能信此種嬰兒的與兒童的象徵，使彼等注意有關於此之兒童的生活，則於父母與兒童無論在現在及將來皆有莫大之補益。因此將以新生活結合兒童與父母，將建設一新生活與現在及將來之間也。』(5 P. 18—19)

但『嬰兒與兒童中之將來成爲青年及成人之精粹與可能則與彼等已成成人時大不相同，在此點，吾人不可不分別之也。』(5 P. 29)

然則相續各段階之性質及需要爲何乎？福氏則將示人曰：至於其性質與需要之事，兒童即唯一之教師。「視往觀察之，汝即知之矣。」此語乃彼示吾人之秘訣。但氏自己之兒童心理學，由其自身內省而得者實爲不少。因彼嘗用自己之心理推之各個兒童。故吾人不得不細心分別其何者爲真實何者爲杜撰。

嬰兒者，神之睡眠也，意識之眼尙未開。外在世界之最初入於兒童，由於其空無一物——恰如曉霧之迷朦無形無象不可捉摸之一團混沌而已——而兒童與外界則又融合爲一彼此不分。夫感官及四肢爲吾人決定外物之性質及其關係之官能固爲不誤。但『在此一發展段階，幼年而方長之嬰兒對於其身體，感官，四

肢等之使用亦不過爲使用而使用並非爲其使用之結果也。』彼不過以其四肢及其眼與面之表現爲戲弄耳。是以此期內之教育，只須供給各種之物體俾其感官及心有所事事以及防止其心之孱弱卽已足矣。

說話能力之發展亦爲一時期。『語言者，以之發表卽表現其因部之發軔也，以之組織或辨別手段及目的也。』彼（嬰兒）尙不知語言爲其所有者，亦如彼對於其手，其眼，其舌然，尙不知意識其存在也。『關於心之教育至此種自我表現的本能發展之時卽可以着手。』兒童在此時期觀看各種物體須正確，稱呼之間亦須正確清楚；此法使用之於物件之自身及其屬性亦應無殊。表明物體在時空中之關係及其彼此之關係亦應正確，無誤；對於各物給以適當之名稱，稱呼之時其字音須明瞭清楚。』（5: P. 50—51）

遊戲爲自我表現之一種形式。爲『兒童發展之最高的一面——亦此時期人類發展至高之一面，蓋此乃其內部之自動的表現——內部之必然及衝動之表現。』遊戲在幼稚園中占重要之位置及其價值之可貴，未有能如福祿培爾形容之得當也。

『遊戲爲此時期之人之最純潔最精神的活動，而同時爲全體人類生活之表樣 typical——人及萬物內部的自然生活之表樣，能供給歡樂，自由，滿足，安閑，甜靜於世界。』彼又呼曰：『母乎！其培之，其養之，父乎！其保之，其護之！』蓋兒童之遊戲者，其未來生活之萌芽也。其以自動之決心盡力遊戲至疲勞而後止者則將來必成爲一有決心之人，能爲促進自身及他人之福利而犧牲者。然則兒童之沈醉於遊戲之中非此時

期之最美的兒童生活之表現乎？』(5: P. 54—55)

是以『遊戲與說話成爲兒童生活之原素』彼將能用其新的醒覺靈魂，完滿的自我表現之動作以激動有生與無生之世界矣。

『在此時期之兒童對於各物皆付之以生命，感覺，及語言之機能。以爲各物皆有聽覺如彼之能聽焉。蓋此時兒童方表現其內在者於外，授同一之生活於其左右之物，於碎石，於木屑，於植物，於花朵，於動物焉。』(5: P. 54)

以節奏 (Rhythm) 爲年幼兒童教育之一要素，亦爲福祿培爾所發明。氏見婦人抱子常以手上、下搖動，作有節奏之動作，同時口中且發有節奏之歌聲，因之有悟，知此大有裨於兒童，乃采之爲教育之利器。彼曰：『幼年時之節奏的動作之純潔的發展，對於其將來之生活大有貢獻。苟爲兒童教師者，在其幼年教育中即將其節奏的動作之發展停止，則彼將來之生活，及動作行爲必爲鹵莽粗鄙而不遜者。故宜趁其幼時即獲得安靜、和平及調和之習，於是及其長也對於自然、文藝、音樂，及詩歌等必能有高尚之欣賞焉。』(5: P. 07—71)

由此可見氏對於節奏之重視，故主張：『對於幼稚兒童之言語中亦須具有節奏之形式，謂此爲人類幼稚時之第一種形式。』其意蓋以爲：『所有之基本的言語之發表乃爲內外生命之表現，故必爲節奏的。』苟奪此者，則失其最基本的、最自然的超拔之具矣。

氏又發明圖畫爲兒童自我發表之一工具，彼曰：

『是以兒童或成人所具之繪畫心能之量實不亞於說話心能之量之多，其須發展與培養也亦與後者無異；據吾之經驗可於兒童之愛好繪畫中見此種之心能。』『語言與繪畫萬不能分離，其相連也有如光之與影。』『二者俱有解釋描寫之功，苟缺一，則不能將所欲表現之物完全表現。』(5:P. 79)

氏對於兒童繪畫本能之發展觀察極爲透澈，所示之方法亦得當。

『汝試給兒童一片之粉筆或其他類似之物，不轉瞬間即可見一新造物呈現於汝與彼之前矣。爲父者亦可隨意畫幾橫以作一人一馬，則此人此馬之爲兒童愛好當遠過於真人真馬矣。』(5:P. 77)

此種之表現『對於兒童開一新鮮之世界，彼不特能將外界之形色表之於類似之形體中，卽其觀察亦爲周詳；不特能再現其心之所記憶者，卽不可見之世界之智識——力之世界——其萌芽亦植之於其間矣。』(5:P. 76)

繪畫之利益極多，『恐非筆墨所能盡述，茲姑舉數事以爲例焉——使形體觀念清楚，有獨立表現形體之能力，使手腕有力而得練習之功；又可『增進智識，喚起判斷及反省，凡此等特長苟用他法則不能發現如此之速，設已用他法獲之亦可免除其無量之謬誤。』(5: P.P. 76—79)

算數一事，福氏亦認之爲兒童天性所發出之本能——『爲內部生命之精要的需要，爲正確的發表的精神之一種的要求。』(5:P. 80)氏以爲『數學者固非與生活無關，亦非由生活所演出之物，乃生活之發表

故其性質可於生活中研究之，而生活亦可以藉此研究。』(5:P. 206) 是以數學觀念不可以抽象之形式強之。其發生也由於同類之物之復現，福氏謂：『繪畫物體可以引起數目之發明。』(5:P. 80)

至於兒童參與家務之事，福氏特別注重，蓋氏認之為智識之大源泉，為家庭的與社會的結合之根本的基礎；為培養工作習慣之肥沃的土壤。但不可以家務付之於兒童視之為其職分，而責其結果，只可認之為兒童「為活動而活動」之活動。

『兒童對於此事極為傾心，故汝在何處，彼即在何處，汝往何處，彼即往何處，汝作何事，彼從汝亦作何事。勿拒絕之，宜以耐心聽其重疊反復之問語。苟阻叱之，則傷其生活之樹之萌芽，不可不慎也。雖然答語不可過多，宜以彼所能明瞭者為限。由自身所發明之回答之四分之一實較之能聽懂他人所說者之半為有價值也；蓋此種回答足以使其心懶惰。所以對於能即刻直接了當的答復汝之兒童之問題，不宜直接回答而宜於觀察彼等已獲與問題相當之能力與經驗時，即供給方法俾其在其智識範圍之內以自覓其回答。』(5:PP. 86—87)

幼稚時期為養育、生活、及生長之至要時期；故其教育為父母之責任。兒童之生活至此一期已豐富而真實矣，吾人之職務即在保護、養育及發展其生活之內在的純粹，其方法則為活潑其能力及天性，與使其官能及肢體能滿足其所求。『但世人不察多以為兒童乃空虛者，欲以生命付與之，設使之為空虛而如彼等想像者，則其生命為之奪去矣。』(5:P. 70)

至此吾人將討論兒童之另一期矣，此期即福氏稱之爲「兒童段階」者。前期之最顯著者爲語言能力之發展。凡兒童之所見者，即呼之以名，故可謂之爲呼名時期。

「無論何物何事，其所以爲物與事者全賴有名；在其未有名之前，兒童縱似乎以外眼視之（*to see with the outer eyes*）但對於兒童實未嘗存在也。故名者似乎能爲兒童創造事物者也，所以視名與事物儼然爲一。」

但至此期則言與所言之物分，名與所名之物離；終則「因符號因書寫，而成爲外在化及物質化遠視之爲形下之物矣。」（*5: P.P. 91-93*）此新時期在福氏視之，乃爲一學習爲一教授之適當時期。在前期對於各種事物皆視爲兒童自身之發表；由其內在生命中流出活潑的活動，爲其教育之中心及起點；其歷程爲使內在的成爲外在化。但此期之歷程恰與之相反，爲使外在的成爲內在化；吾人將由外界爲起點，以使之與兒童之內界相連合。

「視各特殊物如各特殊物，及視其內在關係爲其內在關係者，爲教授之要義。（即以客觀爲標準）……此種教授並不依照人性所產出，乃依據一定的，確切的明顯的律以產出者，此律也凡人與物無不受其支配……此種教授指示智識及洞察之力……在此時期，即可以使彼入學（*School*）矣。但所謂學者不問其在家庭或在家外，及由父親教，或家人，無論何人教，或教師教均可。所以此處之學非謂學校之學，不過爲智識之有意識的交換而已。夫所謂有意識者，即有一定之目的與有一定之內在的關連之謂也。」

此即福氏分區學與幼稚園之功用及性質之處，此事在彼之一信中敘述頗詳。(2:P. 155)

但人類靈魂向外發展之教育千萬不可忽略。此為吾人之內部的生命，其發展與培養，『須為整個的，進步的及向上的，且其中不可稍有間斷。其開始也始於嬰兒與外界交換之感覺，而成為兒童之衝動及性情，此二者即導之以造成氣質與心 (Character) 而升起兒童中之智慧及意志者也。』(5:P.P. 95—96) 茲且言意志，吾人『使意志堅強，使意志敏捷，使之純潔，強健，而能持久，乃吾人生活之至須留意之事，及引導兒童之主要的目的。』但如何方可達此目的乎？據福氏之意則有下列各事：兒童心靈的活動之起點必須有力而健全；其源泉須純潔，清明，長流不息；其趨向須單簡而確定；其目的須固定，明顯，有生氣而為超拔的，且須有足為努力之價值，足為人之任務及幸運之價值，足為其精要的性質之價值，然後傾向而發展之，及授之以完滿之發表。『所以獨有教授及示範尚為不足，不遇之以善良而純潔之心不可。』得此心之最上的方法，即任兒童得遊戲之完滿的快樂，而遊戲中之至上則又莫如家庭生活之參加。福氏曰：

『家庭生活為發展與培養善心及文雅氣質之唯一方法，亦為各時期之生長及人之整個生活之生長之重要事業。』(5:P.P. 96—97)

茲且述兒童時期之遊戲。此時期之遊戲，應為強烈的甚至為冒險的，彼決不避阻礙與困難，有時且從而覓之。』以是勇敢進取，登高臨深，皆為其所樂為。此不特有益其身體，且大足以擴充其生活之範圍，若就兒童言之，則為『新世界之發現。』但尚不止為生活之擴充，又可以養成其品性。此外如遠足亦為教育上之



一要事，故福氏主張每個教師至少每星期實行遠足一次。

至於家務之參加，至此應較前爲廣，爲實際。在前期不過模倣而已，但至此爲有意的參加矣；在前期爲遊戲之一部，至此則漸進而爲工作矣。『兒童前期之所事者，爲活動之自身，今則爲活動之結果矣；其前之活動本能今已變爲製造本能已，同時且占向外生活之全部。』此期之兒童生活向外之發表。』(8: C. 99) 福氏視此創造的本能爲人的靈魂之神的精要。其練習可致兒童精神之最優的發展及最高的幸福。

『吾人由勤勞與工作可變爲「神之類似」(God like)蓋與勤勞及工作相傍者有明瞭之知覺，有朦朧之情感，以之可以表現內在者於外界；可以受身體於精神，可以形狀於思想，授不見者以可見，付向外的，有限的，暫時的，於精神之生活。由此「神之類似者」吾人可漸次上升以達於神之眞智，而洞察其精神焉；於是則無分內外，神必更近吾人之左右矣。是故耶穌以此對貧困者曰「天國爲彼等所有」，如彼等見之知，及在勤勞中創作中習之。天國亦爲兒童所有，因兒童未爲成人之臆斷及妄念所阻遏，而在其對於其創造之本能之信任及歡悅中表現其自身。』(5: P. 31)

福氏述鄉村家庭中之發展，及加強此種本能者之各種材料極多，其述作業之如何引起吾人之智慧的活動之方法亦詳。

『爲子者常隨其父至各處——如田野花園，工場帳房，森林原野等處；飼養家畜，及製造用具，劈柴鋸柴及襄助其他事件。因此其渴求智識之兒童其問題必滔滔不絕於其口中矣。——如何？爲何？何時？苟有能

滿足其問題者兒童之新世界即爲之開放。(5: P.P. 101—102)

福氏關於兒童心理發明者極多，且以故事，神話，神仙傳爲兒童內在生活所必需養品之一焉。氏曰：

「在此時期兒童之愛好故事，神話及各種童話之欲望已經發展，再後則愛好歷史之事實矣。此種欲望最爲強烈，而尤以初起時爲甚，苟他人不能滿足彼此等欲望，則自求滿足之，故每當閑暇，及工餘之後，即爲其要滿足之時。(5: P.P. 115—116)

氏以爲此乃歷史興趣之曙光，求知過去之心之起點，此外氏尙留意是等過去的故事中之詞藻事實及兒童自身之內在的思想及感情之奇異的或神秘的調和。

兒童之故事的興趣之另一方面，則爲其「神人同形」之事，此雖早已存在，但其發展乃隨兒童的靈魂生長而發展者。福氏曰：

「愛好寓言及神仙傳之強烈的欲望，已發展於兒童之中，此種傳記付語言及理性於不言之物——爲在內的，一爲出乎人類之關係及人間生活現象之外的——使兒童之欲望不以所得者爲不滿足，則彼將自然的去杜撰神仙傳及寓言；其所撰者，有時藏之於胸中不以示人，有時亦爲其伴侶談之。

兒童期固爲想像及故事之顯著期，但同時亦爲唱歌期。此時青年生命之潮流已於節奏之波濤中覺得其出路矣。

「此時期之靈敏愉快之兒童之愛好歌唱爲何如哉！彼儼然深感歌唱之中有新奇而真實之生命。」在

彼之遊行中，由谷而山，由山而峯極之際無意中衝出其口之快樂歌聲者，卽其生長能力之意識也。』(S.P. 118)

彼之所以喜聽他人之歌唱亦以彼等所表現者觸起其欲望之靈魂故。

『凡彼心所感者皆使之發生愉快，而極欲以語言發表之，但又覺不能。於是搜求之，求之於己不可得，故極以聽人之歌唱爲樂。』(S.P. 117)

自此期以後，福氏卽未再述，蓋氏於其晚年專注意於兒童之幼年教育故也。此卽其所以成爲幼稚園之創始者之原因。其幼稚園之理想以下列之信仰爲根據：(一)兒童之內在能力之多方的完滿開展；(二)兒童之特殊的需要之完滿的滿足。要之卽基於兒童的、青年的及成人之適當的發展——人之生活之全部的歷程。此意雖爲多數教育家所見到，但尙未有如福氏所見之明審。茲試以氏與盧梭之說相較：盧氏視兒童之幼稚時代爲純粹之生理的段階，其教育應全爲放任的。『退讓，任自然自行作爲』，乃其格言，但氏則不然，認爲此處頗有人與自然共作之餘地。故其主張不爲『退讓』而爲『來，讓吾儕與兒童生活，及爲兒童生活。』(S.P. 89) 然則如何與兒童生活乎？托之家庭抑托之學校乎？曰：二者皆不可托。蓋學校對於不良之家庭所忽視之兒童並不能有十分之襄助，而今日家庭對於兒童之身心兩方皆不明瞭，且不能滿足其需要。然則如何而後可？曰：改造保育之教育。幼稚園運動卽改造保育教育之發軔，其目的在示爲母者以一理想之保育房，同時且補家庭之不足。由此可見幼稚園之初起實爲一種「父母之教育」。馬粟和爾智培

勞男爵夫人 (Baroness von Marsholz-Bulow) 幼稚園運動之最有力者曰：「彼嘗反復申述此語：『國家之運命操之有權力或改造者之手者，遠不及操之於婦人——母親——之手者之多。吾儕必須培養婦女爲人類之教育者，否則「子孫將不成其業」此語大可以爲其討論之結論焉。』(4: P. 4) 觀此可見其幼稚園之設，殆欲爲一家庭教育之模範，以便爲母者之仿效也。試觀其信中之一段，即可知矣。

「任少年婦女至彼，且觀兒童生活之發展，注意其法則及其作用而明瞭之。苟爲母者不自己教育自己，則決無改進之希望，故宜先使彼等至幼稚園中而研究其組織焉。」(8: P. 64)

氏「稱此(幼稚園)不類通常對於同類之機關之稱呼，而稱之爲「幼稚學校」(Infant School) 蓋此並非一學校。『在其中的兒童非受教者，乃發展者。』(2: P. 33) 苟用氏之比喻：則在此中之兒童爲植物，輔導之者爲園丁。可見幼稚園之性質與學校之性質固有區別也。但幼稚園與學校固有不同，而幼稚園本身之性質如何實爲後繼者爭論之焦點也。其一曰：此不過爲一供給兒童生活之條件，使之成爲純潔而優美之一處所，此派以安鎮特先生 (Herr von Arnswald) 爲代表，其言曰：

「福祿培爾所創之恩物與遊戲其目的乃欲滿足及引導活潑之衝動以至於工作，並非兒童之心之滋養品也。彼所希望者爲空曠之牧地，而非飼養之欄廄。換言之，其「來，讓吾儕爲兒童而生活」之言，非謂吾人以遊戲教兒童，乃吾人以敏銳之方法與之遊戲之意。據此見解，則幼稚園之原始的意義大可以實現於所有之家庭矣。使今之爲父母者不明福氏之原理而唯盲目的遺其子女入幼稚園實不得謂之爲已盡父

母之責。其假學校之形，而以幼稚園爲兒童安身之所者，吾可斷其必有害於兒童之天性。〔8: P. 231〕此並非先生過甚之詞，試觀下文即可知矣：

『以同情之心看護兒童，其發展將較爲迅速，但此不過一結果耳，實非幼稚園之目的。』〔8: P. 232〕

其另一派之代表則爲亨命滿 (Arnold H. Heinemann) 其言曰：『其希望在使幼稚園成爲普通教育之唯一的預備機關。』〔8: P. 27〕英人包特門 (Boardman) 之舉幼稚園之利益曰：『增進彼等 (兒童) 日後研究學校功課之興味』與『養成愛好學校作業之性情。』據彼之意，凡百物事皆須爲訓練的，教育的，藉正當之手續以趨向智慧的，道德的，及生理的發展爲目的。』因論之曰：

『福祿培爾非如裴司塔洛齊信母爲兒童教育之主要人物，彼所主張者乃爲：爲母者待其兒女已滿三歲，則須放棄其一部之照料責任，以授之於社會中人，彼等能施行有益於兒童品性之事，能專注力於擴充兒童經驗之範圍，及發展其心靈的生理的能力。』〔1: P. 40〕

此二種解釋均含有福氏訓練兒童之保姆及教育者之機關啟中之所說者之一部分的真實。其啟曰：

『本機關之宗旨在希望有一種適合兒童與成人之天性及能滿足其年齡的要求之教育出現，並表示此種教育可施之於家庭。但欲爲此，非養成年青婦女能養護，能發展，能教育一個自初生以至於能入學讀書之兒童不可。其課程亦與普通學校一單級之課程連接。』〔8: P. 71—72〕

『教育兒童之一完滿的準備，因須使之能學理的與實際的了解兒童自初生至入學之心身兩方之需

要，但此尙嫌不足，師範學生對於普通學校之第一年級宜乎能使之有一良好之預備。（此即指幼稚園教育也）（8: P. 74）

是等『兒童保姆』與『兒童指導』出而爲有職業之婦人，及『能施幼稚園訓練於家庭之中』而爲母之襄助。『但此非各個家庭單獨所能辦到，故必須作爲一種合作之問題提出以求所有的人民之解決。在其組織普通德意志教育聯合之通知上有曰：『教育之增進必須發軔於家庭，蓋無論何種教育皆須起於此基礎，換言之，即兒童未入普通學校之前須有相當之發展。』及『在幼稚園訓練未普及前，此種聯合應設法介紹此種訓練於家庭及其他。（8: P. 39）但當時普及以後，幼稚園之家庭一方面並未見有進步，而機關的一方面，則頗發達，且逐漸成爲有組織的。』

幼稚園訓練之原始的精神，爲細心的培養，及充分的滿足兒童之心靈兩方面之本能的自然的活動。自由的完滿的開展與發達其生命，爲其唯一之目的。所有兒童之遊戲及作業乃其本能的活動之自由的自然的發表，爲其內部的生命所流出——內在的之外在化。但爲日漸久此滿足兒童之要求之工具乃一變而爲目的；遊戲與作業乃一變而爲教訓矣；真不啻視兒童爲特學是等事物而生者；恩物之發明，不過助兒童發展千分之一之一種工具，不幸乃一變而爲幼稚園之全部之事業乎？希望從此以後，吾人不再一味的崇拜其教育學，而當有創始者之不朽的精神。『且去由吾人之子女而學習，且去留心其生命之勸告，留意於其心靈之要求』（5: P. 89）斯可得矣。

至於抨擊福氏之教育學說者，實至不一致。滿羅 (James Munroe) 曰：『福氏本非心理學家，而用心理學之格式於其學說之中，殆欲以魚目混珠而已矣。』(15: P. 200) 康白里亦不甚以福氏之學說為然，其言曰：『使汝平心靜氣將福祿培爾之著作研究一番，汝將滅殺汝之熱心與興志。其意見『與當時之多數德意志人類似好空想之哲學而步黑格爾 (Hegel) 之後塵，置實驗觀察於不顧，而求之於形而上學之間。』』貴克 (Quick) 視人類之教育 (Education of man) 為「十印之書」(A book with seven seals) 且曰：『有時所言者，竟出乎思想之外，不問其為至深之真理之發表，抑為絕無意義之文字，自我觀之部分實不能決定之。』(17: P. 397) 然彼亦贊之曰：『近代教育思想之最好的趨勢至福祿培爾之所言所行者已造其巔，吾深信彼已示將來進步之正當方鍼。』(17: P. 383) 霍爾 (G. Stanley Hall) 之教育思想與福氏相同者頗多，一日評之曰：『彼為最深沉，最真摯，而最有創造之心者。』『為全部教育史中之最專心於教育者』(11: P. 579) 而彼又嘆息曰：『不幸其計畫及設施不特不及，且又太過，惜哉！福氏為一神秘者，為一泛神論之神秘者，在其職業曾為工程師，然後為教師。此種奇異之結合皆反映之於其幼稚園教育學及其施設與計畫。但除此無價值之幻想外，彼實為教育前途放一曙光，是皆人人所公認而不否認之者。』

發展段階之思想自葛美紐斯氏介紹於教育界以來多用之於教授方面，且太為人工的。盧梭分此段階為最真切，但其最要之著眼乃在訓練。福氏對此所見者更為寬博，故能將此兩方面合而並之。盧氏注重於

十歲之後，福氏則注重於兒童期。前者因欲脫離社會之習俗，故主張『反諸兒童自己之世界』。後者以誤認兒童之生活乃倡言『覓得兒童之靈魂而歸還之』。裴氏欲爲兒童恢復其家庭，而使之爲其學校；福氏則欲使家庭成爲其理想之養育所，使之其中及其外之教育勢力組成一系統。裴氏欲組成『感覺教育』之基礎；福氏則欲立其『本能培養』之根基。對於裴氏則家庭生活爲兒童自然發展之主要利器；福氏則除此之外，再加之以遊戲。裴氏視教育爲人類由其能力之練習而得之發展。福氏視教育爲自動的創造所得精神之開展。裴氏之創造的靈魂形成宇宙於其靈魂之中；此即觀念世界之創造；但福氏則不如是，乃產其創造於物體世界之中。裴氏因社會改造而爲教育家；福氏則因爲教師而致之。前者之目的在以教育與社會渾合；後者在教授與教育連合。前者以人類之墮落，而急於使人民之經濟獨立，政治平等，有開明之智識，有純潔，仁愛虔敬之心；後者則深知個人之靈魂渴求滿足，而自不知，乃導之以趣於其內性之所好者。

除此比較的總括外，福氏實爲裴氏之最良而最真之後繼者。但愈如此，而二人愈不同，何則？蓋由其深明兒童之天性與需要也，由其有多多之工具以滿足之也，由其能擴充兒童可教之範圍也，彼能完成其師著手而未竟之功績。吾人可以凱頓 (Carl Cassan) 之言贈之：『彼已爲兒童恢復其樂園，所以已爲裴斯塔洛齊竟其業。』 (18: P. 464)





## 第九章 海爾巴特（一作海爾巴脫）

Johann Friedrich Herbart (1776—1841)

福祿培爾爲裴司塔洛齊教育改造之至能創造之後繼者固矣。但其教育思想之得以完滿及得有組織者實海爾巴特之功也。裴氏新造之初等教授法亦幸賴此會受專門訓練者之靈敏而廣博之智慧加以再造，而得以不朽。福氏之終生目的之一在應用心理一貫之理於教授之中，惜其目光太短常不出幼稚教育之外，且無科學的學說以示諸人。所幸者同時有海氏其人以補其不足焉。海氏之目的不特與二人相同，且能以科學哲學爲根基，造成一有系統之學說。據海氏曰：發明此一貫之理乃裴司塔洛齊之主要希望，余之志願亦在此。其後彼竟在裴氏之知覺之 A. B. C. 之原理中得其解決焉。但氏謂「裴司塔洛齊所成功者僅限於初等教授法之應用，未免太狹，此實可用之於教育之全部，唯須加以擴充焉耳。」(G. P. 178) 故氏解釋此原理之意義謂爲本心理的秩序及用數學的嚴密，由全部的心機之最單簡最基本的原素所建設的系統。

海爾巴特及福祿培爾皆爲裴氏同時之弟子，二人相同之處固多，但二人之性情，訓練，形而上學的概念實際的生活，則均不相同，即彼等相識與否亦不可知。海氏極崇拜康德，其所得於康氏者亦復不少。吾人即以康德第二呼之亦不爲過。蓋其淡泊之生活，中正之人格，分析的智慧，重系統的精神，學問之眞實，眼光之遠大，理想與經驗之結合，及學理的與實際的興趣並具，無一不與康氏相同。但其相同之點尚不僅此。康氏

常以其分析的智識論爲標準以廓清從前獨斷的形而上學，而建設其新哲學系統於其先天的智識範疇之上。海氏則用此同一之方法於教育學之上。以其分析的心理學爲工具，以解剖其前人之淺俗的學說，而建其「科學的」教育學焉。人類心靈的活動之先天的可能爲彼增進教育之目的，及除去教育之障礙之唯一的工具。舉凡所有之教育的理想，學說及實施，無論其說如何之優美動聽，皆須以此標準衡之。故康德之哲學爲批評的哲學，海爾巴特之教育學爲批評之教育學。

康德知科學的教育之必要及可能，欲建設一教育學之系統而未成，海氏之努力卽在此點而信其必有成功。吳里恩教授 (Professor Rein) 曰：『海爾巴特在所有之德意志哲學家中，對於此方面實有發明者也，……對於教育問題不僅偶一涉臆而已，且以其學理的，實際的智識之全副精力以對之，此種事業在近世思想家中除海氏實未有第二人如此爲之者。』(16: P. 463) 康德在其教育講演中曾主張建設試驗學校以促教育之進步。海氏在哥尼斯堡大學講學時卽本此意組織一教育院焉。今日德國多數大學有此同樣之機關者實發源於此。

某德意志之著作家曾稱裴司塔洛齊爲教育學及教授法之康德，但以愚意觀之，則此尊號授之於海氏爲最宜。不過此二人亦不無相異之點：康氏所受者以科學的影響爲多，海氏以文學的影響爲多。是。以在其教育學中前者多偏於自然，後者多偏於人文。此事之不同一部分或因其所處之時代不同，一部分或因其所受之訓練及人格相異之故也。至於二人之智慧則又不相上下，不過康氏較剛，海氏較柔耳；海氏對於美

術方面之欣賞較康氏爲強。

未有無訓練之教育，亦未有無教育之訓練。茲二語者乃海氏全部教育學之要旨，蓋自洛克以降，教育改造之趨勢幾全爲訓練與自然發展所佔，教授一事則置之不問之列。教育之主要目的並非智識，而爲道德、品性、意志及人之自身而已。海氏出，同時贊成其先進者之主張，以品性養成爲教育之主要目的。但彼頗重視教授，認之爲達此目的之重要方法，故爲教育中所不可缺之要務。彼以爲「以研究所得無數之珍寶用精選之方法授之於後繼者爲人類最高之貢獻。」(9: P. 81)可見氏對於教授之重視並非僅以傳授多量之智識爲然，而另有一較高之意義也。爲欲明瞭其教授法之故，吾人不可不先了解其心理學說。

氏之心理學最大之貢獻即在將「心能」(Faculties)之鬼逐去，斯鬼也實由於所謂心靈(Soul)之實體而來，此乃其消極方面，至於其積極方面，則以無量之影相，或表相(Representation)以代之。此表相非他卽心理作用之現象是也。彼自言曰：「視人之心靈爲各種心能之會聚，實大謬不然者。」(8: P. 15)「夫心靈者一簡單之要素而已，不特無多少部分，卽各種之性質亦無。」(11: P. 119)

「心靈既無內部的傾向，又無所謂心能，換言之，卽既無接受亦無產生也。是以非感官之白縷(Tabula Rasa)可以接受外來之印象；亦非如來布尼茲(Leibnitz)之所說，爲一含有自動之原質(Substance)要之彼不能發生概念、感情、欲望，不知自身，亦不知他物。且其中並無知覺與思想之形式，亦無意欲與動作之規律，甚至並是等之至遠原素亦無之。」(11: P. 120)

至於「何爲心靈」之形而上學之問題，海氏並未有解答。僅曰：「完全不知，永遠不知，在經驗心理學中實爲一最小之事無須研究者。」(11:P. 120)

心靈至此已成爲一無內容，無性質，無趨勢的東西，恰如「數學中之點」(Mathematical point)或康德之「物如」(Ding-an-sich)氏謂此爲「真如之一」(A Real)，但其原體則等於「無體」。雖然心靈亦有一種原力 (One original power) 焉。此原力者爲外界刺激之反動 (Reaction) 或爲氏所稱者「自留」(Self preservation) 之能力。由此反動，表相乃生，一經發生之後，遂留之而勿去，以備將來之再生，及藉交互之作用，而入於概念與較高思想之形式焉。

是以表相或觀念乃造成心靈之初步的內容。又由是等觀念之衝突而生出第二種之情形，此即吾人所謂情感或意志者是也。吾人心靈生活之三面——觀念，感情，意志——時常相連而進，且皆「變動不息」。但心情 (Heart an Gemuth) 之原出自心思 (Mind) ——換言之，即感情與慾望皆爲態度，且大部分爲觀念之變換的態度。(11:P. 26) 凡是等之根本的要點皆爲心靈，而其造成也則由於經驗，明言之即由於其與外界刺激之關係，觀念造成心靈之初步的及常存的部分，而感情與意志則僅爲是等觀念之多方的關係之結果。

品性之造成爲教育最後之目的，但品性者爲何耶？據海氏之意則謂品性者意志之堅定 (Stability) 或意志之「內在的自由」也。當意志以自我的決斷而切近於善時即爲其自由之時。此即謂各個行爲之意

志的作用與意志之現成的系統得互相調和；達到此完滿之自由，即爲品性；道德亦即爲吾人趨向此完滿之努力。此外更無所謂道德也。意志與道德之關係已如是矣，意志之自身爲何乎？是則不可不知也。意志者觀念之產物也。海氏曰：「思想之圈含有儲藏之室，可由興趣之梯以登於欲望，再由動作之階以進於意志。……要之全部內在之活動皆存於思想之圈中而已。其間有創造的生命，有原始的力；……此間必須受明瞭，連念系統，方法諸事之支配，然後可以獲得意志之自由的，便易的，有力的及堅定的活動；由此可知：苟觀念之儲藏室空虛，則興趣及動機必無來源，終至影響於意志之活動，是以吾人不可不努力擴充意志之圈，同時並使之明瞭而有關連。教授者即輔導觀念之加富及有系統也。吾人之觀念，其來源有二：一爲客觀世界之經驗，一爲人類之來往。由前者發生經驗的 (empirical) 推究的 (Speculative) 及審美的等興趣 (aesthetic interest)；由後者發生同情的 (Sympathetic) 社交的 (Social) 及宗教的等興趣 (Religious interests)。

此即海氏所謂六種之興趣。是六種之興趣必須引起平均的發展，然後兒童方可獲得一豐富而連貫的思想之圈。此即海氏所謂「多方之興趣」也。多方之興趣可以保障吾人不至於自私，且爲社會結合及合作之基礎。同時又可以擴充意志之動機，俾得其均衡，而不致入於欲望的情感之羈絆。又可以使人不重僥倖而得有價值之生活，可以不致受晏安之毒，至老而得享其業，可以使人不欲速不務小利，而得完成其品性。

1 (6: P. 96) 此所以教育以品性爲終點，而教授以多方之興趣爲目的也。引起兒童此種之興趣無非使之多方接觸，使其類化的能力 (Apperceptive capacity) 向各方發展，供給教材以適應其各種之天賦。(Var-

ety of endowments) 海氏曰：『教授必須多方，不可只圖其主要之天稟之發展而忽略或壓抑其不甚強健之心能。』此言洵不謬也。

教授須隨學生之興趣以次進步，蓋新統覺(類化)新興趣之生必須因現有者而起也。『苟興趣尙未引起，而用強迫的方法則不特無價值之可言而爲害反不淺。消極方面使其動作無生氣，積極方面則傷其心性及傾向。』(8:P. 280) 故教授之主要職務不在使學生獲得一技之長，或深究一科，而在使之好學，使之常有不足之感以求增益。據此則可知『興趣者自動也，要求多方之興趣即要求多方之自動也。』(8:P. 280) 海氏極不滿意所謂某種科學必須教授之主張，而認教育的教授之極終目的，在養成『學生智慧的自動。』並不在智識更不在實用也。

注意爲興趣之另一面，『乃心之一種態度，爲預期形成新觀念之傾向。』(8:P. 62) 其類有二：一爲有意的，一爲無意的。後者較前者爲可貴而有益，因有意的注意雖有訓練之効力而不足供教授之用。』(8:P. 135) 無意的注意又可分基本的與類化的二種。『基本的注意基於感官的印象之固定，』及其發生之快感。(8:P. 64) 此即暫時的興趣 (Momentary interest)。教授時須得此方能進行類化的注意乃由基本的注意而來。爲受過培養的興趣，及吾人全部的經驗之發表二者的結果所組成。

教授之功用爲使學生之思想有系統而豐富之。吾人不僅堆積材料於其心中，尙須爲之構造俾成爲穩固的有條理的組織。此海氏所以主張對於教材須有『方法的處置』(A methodical treatment) 俾得加大

吾人心思活動之範圍。此方法的處置之歷程，苟用海爾巴特之名詞表之，則爲『教授之段階』。第一，事物之知覺與觀念必須清楚，次則使之與其他之事物之知覺與觀念聯合；復次，納之於以前之經驗或智識之系統中；其末則爲應用。

在教授之歷程中吾人可以分爲三式（Three modes）即純粹的表現法（The purely presentative）分析法（The analytic）及綜合法（The synthetic instruction）是也。純粹的表現法或曰說明法（Descriptive method），其目的在使產生與學生之實際經驗融合的結果。此法雖須用實物，但技能却不可少，不幸而缺，則不能引起學生之興趣。茲姑將所須要之技能列舉於下：說話須清楚，用字須適當，以能合於教材及兒童之智慧爲度，語言須與學生之程度相當及有精密之預備。總之須使學生覺得其事物雖未呈獻於前，而如親見其事物焉斯可矣。但是苟無以前之經驗，甚或想像構造之經驗亦並無之，則雖具全是等條件亦無補也。是故吾人須佐之以旅行，圖書，實物之展覽，及多與事物接觸以增其經驗焉。

兒童由其自然的經驗或學習所得者僅爲粗淺之材料，其所造成之類化亦必混沌不明。故是等材料必須在其心中重加製造俾得成爲真正的智識。達此目的之教授謂之「分析的」教授。藉此以喚起注意及反省，或練習其思想；吾人名之爲兒童之直接的及再生的經驗之反芻（Ours）第所謂分析究竟如何分析乎？指出其所得之材料之要點之關係，大小，形式，重量，數目，性質，用途，然後又從而比較之，分別之，概括之。類歸之。同時尙可以考量事物之發展及其起源。



分析的教法不能離學生心中現成的材料之基礎。是其範圍頗狹，當然不足供學生之用。故非加入新鮮之材料不可。加入新鮮之材料即綜合的教法之功用也。按吾人智識之來源由於人類之文化的歷史，此中包括文學與科學二者之全部。是以綜合的教法即文化的教法。除此之外無他解釋。然則此成人之事物如何而能使學生發生興趣乎？是則善選教材之事也。蓋興趣固然由於固有能力及性情而起，但選擇教材及提示方法亦與有力焉。海氏曰：『綜合的教法必須教材引起持久的與自然的興趣。第一要事則在以是種研究與心之各方面有關，而應學生之個性以示刺激。對於此種教材宜有多量之時間以容學生之研究。』(8: P. 127) 至於處置教材之普通的次序，則不外乎『先易後難』，換言之，即先示以基本，而後示以有基本的不能獲得之智識。所以教授之事物必須以學生能領會者為準，但又不可失之太易以致學生無須使用心思。

觀此則海氏為極注重次序者，但氏同時又反對嚴格的論理關連，及過重基本知識之獲得，謂足以減殺兒童之興趣。故其言曰：

『使進行之途徑過於平坦而始終無須一跳一躍者，乃為教師之便利，非為學生。青年性喜跳躍，並不愛平坦之途徑也。』(8: P. 128) 又，氏雖極力提倡方法的教授，但並不忽視學生對於教材內容之興趣。觀其在攻擊粗略的讀法之後之所言即可知矣。

『雖然，縱為粗略之讀法在某條件之下可產生良好之結果，明言之，在其內容之中有生動之興趣也。』

因海氏欲建設關連的及次序的教授，故至其後繼者之手則一變而為形式的步段 (Formalsteps) 其教育中之一貫的調和的原理，亦變而為「文化段階」及「集中中心」(Culture stages and Concentration center) 之說。啟拉 (Ziller) 之「文化段階」說曰：

「就大體言之，兒童心神之發展與人類發展各主要之點恰為相當。是以欲藉文化之發達以爲其心神之滋養，則莫過於文學與歷史。任何兒童皆須繼續按照合於其發展段階之人類心神發達時期而進。是以教材應由與學生現在的心神段階相當之文化時期之思想材料中抽出。」(6: P. 122)

根據此種學說，啟拉乃選有下列之八種科目，蓋彼以爲此最適於在八年學校之兒童之發展的段階也：

- (1) 史詩本事 (Epic Fairy tales)
- (2) 魯濱孫飄流記 (Robinson Crusoe)
- (3) 教父史 (History of the Patriarchs)
- (4) 以色列士師記 (Judges in Israel)
- (5) 以色列諸王傳 (Kings in Israel)
- (6) 基督傳 (Life of Christ)
- (7) 使徒史 (History of the Apostles)
- (8) 宗教改革史 (History of the Reformation)

啟氏對此人爲的進程，尙覺不滿，且欲以上列之材料爲中心以聯絡語言，算學，圖畫，地理，理科等。至吳里恩教授則略爲改變，教授亦主歷史的——人文的學科爲「集中中心」，但不以其他學科爲附品，而與之並列焉。教授爲教育之主要部分固矣，但不不可不有其他之二種之要素以輔助之。所謂二要素者管理與訓練 (Government and discipline) 是也。管理之功用，在使學生守秩序，安靜，及服從教員之意志。此雖爲必要，

但一亦不過爲教授與訓練之預備，蓋其功用僅限於學生之現在，未若教授與訓練之顧及將來也。管理中所包括者有：保持兒童之繼續作業，監視，命令與禁止，及賞罰。

教授之目的在品性之養成前已言之矣。訓練者則以養成道德的意志之習慣爲教授之助。其職務在調和與統一意志之各種行爲使暫時之意志隸屬於道德之我之下。此道德之我乃在兒童之心中逐漸形成者。訓練之目的在發展品性之道德勢力，正如教授之目的在授以意志之道德的啓示。但訓練與管理不同。前者在對內之意志，後者在對外之行爲。故其施行不如監護之施以強迫，而注重於師生間人格之感化。苟學生於此而無有意的反映或願意的合作，則訓練爲無效。是以在教師則須有人格，有同情，有友愛；在學生則須有信仰，有依附之情。

由此吾人可見海氏用自身之方法將前兩種各趨極端之教育調和而一之。此二種教育即：一爲過重形式的訓練而輕視教授者；一爲過重教授知識而忽視訓練者。但在教授之自身又有兩極端之趨勢，一爲人文的，一爲經驗的。人文派者，唯知以歷史與文學二者爲重，經驗派者只認親身經驗者爲真。海氏則以個人經驗爲教授之起點，然後與全人類之經驗相接合，是即與文化及科學接合也。

海氏對於國家與家庭之教育亦有相當之調和。國家之需要於其人民者爲社會的職業的效能。故彼所授之教育以能得此等效能爲主。專門智識與專門學者之養成即爲其職志矣。但對於個人之需要，個人之發展，個人之職業則未能顧及也。『國家以其試驗，試驗其可以試驗者，換言之，即只顧及行爲及智識之表

現於外者，而不能洞察其內部，公立學校教師所視者極短，彼留意者爲所授之智識之總數，至於個人及智識與個人之關係，則不大措意。(8: P. 318)

家庭則反是，頗關心於個人，各人均可以在其中盡量的實現其可能。因此家庭應知其責任之所在，其責任並不在極大的奇功，而在盡量的培養個人。對於道德的訓練，以家庭爲最適宜，其所培養者當遠非國家所能及。『是以道德教育將來爲家庭重要之職務。至於國家之機關，不過補家庭之不足而已。』但家庭亦自有阻碍，其忙碌與不安常，不適於教授與訓練其繁華奢侈，或貧困不足，皆足爲青年之碍，所以家庭之須依賴於國家者較其自賴者爲多。

海氏因之主張，使『家庭已有健全教育眼光』，而家庭又完善者，則教育應儘量的歸之於家庭。(8: P. 319-320) 蓋今日之教育事業，國家及家族，學校與家庭應當共同擔負，方有發展之希望。至於私立機關，苟有良好之師生及環境，大可以爲教育之試驗場所。

斯辟門 (Spielmann) 曰：『除裴司塔洛齊之外，以海爾巴特對於教育之影響爲最大。』裴氏提倡教育歷程之心理化，海氏繼之，欲使之成爲科學。因之成爲一學派，如馬格爾 (Mager) 斯登伯 (Stumpell) 斯托伊 (Stoy) 啟拉，吳里恩……皆其屬也。此派在教育上所占之位置之廣，未有一派能及，其方法與學說之影響於教師之思想及實施，亦未有能望其項背者。惟同時亦頗受強烈之反對，其最招攻擊者爲其弟子之過重方法。故有「返諸裴司塔洛齊」之呼聲發於德意志。余甚望吾人直探海氏學說之源，不願如其盲目後

進者一味的崇拜，蓋海氏所言者乃其親身之經驗及洞察所得，絕非如其後繼者之過重形式也。

海氏有造成一種科學的教育學以爲實際教育之基礎之主張，乃爲吾人不能否認者。顧氏並非如一般幻想之徒，全不顧及事實而只圖一時夢想之快，故曰：『此事既非吾人今日所能成，更遠非今日之一般教師所能勝任，』藉曰能之，「亦不能不觀察學生而竟可施行者；蓋個性者只可用發現之方法以知之，而不能用推理以知之也。」(9: P. 83) 總之：氏及其學派在教育史上應占一重要位置，此則不可不承認者；但有一事須吾人注意者，自海氏以後心理學已有長足之進步，社會之狀況亦大不同，吾人千萬不可泥守成說而不知應用，方可。

## 第十章 斯賓塞

Herbert Spencer (1820—1903)

斯賓塞在教育史上並非有新創之思想貢獻。其學說，不過盧梭及裴司塔洛齊二人之思想之翻譯耳。然則斯氏之名何以如是之大乎？是則因彼英人性素守舊，他國思想不易流入；更因彼等之觀念與盧梭一流之人物，大不相容，故非藉其本國之介紹無以入於其腦。要之盧梭之以其詩意的天才宣戰者，斯氏則以科學的證明及辨論表之；裴司塔洛齊之以其使徒的精神鼓吹者，斯氏則以普通之文字表之。於是英倫三島之民，乃得聞大陸二大教育家之說。至此歐洲之教育思潮恰成一循環；從前培根及洛克之提倡者既流向於大陸，至是斯氏復吸收之，是又復歸其源矣。

然而氏尚不能稱爲一外來思想之解釋者。『彼並非一大讀書家，所受他人思想之影響，非由於彼輩所著之書，乃由於道聽途說 (Picked up by the wayside) 或謂之爲其當時之空氣所染亦可。苟究其實，則未嘗真有得也。』(5:P. 210) 蓋彼乃一極獨立而自創之思想者，古今之思想史殆與之無甚關係。雖然氏對於書中之思想能如是，但對於當時活的潮流之影響則不能免焉。十九世紀之初葉英格蘭復有如三世紀以前之科學思潮及唯實精神之實現，此種時代精神賴此自製自足之哲學家之鼓吹不少。教育界之守舊思想之最先創始攻擊者，亦此哲學家也。

首先當氏攻擊之衝者爲古文，以古文爲無用也，其積極之主張則在以科學占學校課程中之最高位置。

此種戰爭雖自培根已開其端，但因新科學之發達，英吉利學校之拒絕之也，更甚。即大學亦如是。所幸者有斯氏出而大聲疾呼，倡導科學實用之可貴，同時對於「斯文人」之教育又大施攻擊，請觀其言即可了然矣：

「治兒童之心，不異治兒童之體，必以合乎習俗上之形式爲宜。西印度之人出必施脂粉者，非爲得直接之利益，蓋恐人耻其無脂粉也。是故必使兒童學希臘拉丁文者，非因其有真實價值，實恐人輕視其無學識也。即以「斯文人之教育」一語，人多趨之，亦不過藉得他人之崇奉賞識而已……蓋吾人所計者，非學識之真價值，實欲受社會讚揚尊敬耳。即如吾人一生，不計吾人之自己如何，實計吾人之所爲爲何也；吾人之教育，不計學識內部之價值，但計其與人交際之效果者，職是故也。」(T: P.P. 23-26)

是以斯氏因欲使教育得穩固之基礎，其第一要事卽爲定各科之比較而真實的價值。謂：「此爲問題之問題，吾人應以方法的態度討論之也。」此有何用？之一問題，自培根以降各教育改造家皆問之。但斯氏則不僅問此卽爲滿足，且更進一層以求一普遍的必要的標準，而定其有用之差等。然則此標準爲何乎？凡物之有價值者，對於吾人之生活必有用也。此「生活」二字卽試驗事物之直接或間接之關於吾人者之最上的標準。使一物對於個人及社會之生活俱無貢獻者，斯亦無足道也矣。「如何生活」爲吾人根本之問題，其他人類之無數之問題，無不包合於此之內。

「如何治身，如何治心，如何處事，如何齊家，如何無愧爲公民，如何用大產而受其利益，如何用吾人之能

力以自利而兼利他人。是故如何生活者，即如何得完全之生活也。此固為吾人所應學者，亦即教育中所宜講者也。吾人完全之生活，乃教育學應盡之責任，定課程價值之高低，當要視其責任之多寡。〔T. P. P. 301  
31〕

人類之生活約有五種動作，茲分列於後：

『(1) 直接自保之動作；(2) 設備生命之所必需者，此即為間接自保之動作；(3) 以扶助及教子弟為目的之動作；(4) 扶助社會與政治之正當關係之動作；(5) 怡情之動作。』〔T. P. P. 32〕此五種動作乃根據生物學及人類學而來，其排列之先後與二者發達之程序大體相類。

斯氏就此五種動作一一加以討論，並謂某種科學為某種動作所必需亦詳加以討論焉，如衛生、生理學、自保所必需、數學、物理、化學、生物及社會科學為經濟動作所必需；生理學、衛生學、心理學、人類學及教育學，為為父母者所必需；為公民則須研究政治、法律、經濟、宗教及其發達之情狀；至於怡情之動作，似乎與科學無關，但用系統之智識及科學之方法以取之，則美術之生產的與欣賞的能力大可以增高。

其次則討論科學對於訓練心能 (Mental power) 之價值。其言曰：『教育之善者，一善而無不善也。夫凡治理行為之學識，未有不能訓練能力者。獵者之體力，由逐獸而操練之，較從事於體操實為強也。樵夫入深山，草木雖遠，一望即能辨別之，會計家之於數目，一見即能同時加減之。由此類推，可知人之能力，實由其責任發達也，實由其生命有關係之責任而發達也。教育之原理亦然，指導之價值最高者，其訓練之價值亦



必最高。』故彼又循序而討論各科對於吾人心能之事。謂藉系統的從事生活與「自然」之規律及事實，可以訓練吾人之記憶，可以練習吾人之判斷，可以培養吾人之思考，甚至宗教之情感亦莫不可以養成焉。其效力之大，當遠過於語言文字矣。

斯氏第二種之主張爲自由教育，蓋反對當時之壓抑的教育也。夫十九世紀者個人自由最占勝利之時。教會，君主，家庭種種之威權已漸次推翻，社會上之各方面已得沾自由及民治之惠，教育之精神及方法亦自當因之而變。據斯氏之意：凡屬教育之事皆當任其自由，如對於學生之天性須自由，其作業及欣賞須自由，自習與思想須自由之類；反之則不可加以無須而有害之拘束及專制之命令與呆板之學習。謂此爲改造現今文化形式之要義，使之能適應於今日之自由的宗教與政治也。第觀此主張並不見有若何新意，無非重譯盧梭二氏之舊意而已。雖然此中自有至理存焉。蓋英倫三島與大陸不同，大陸於此已進步極速，而英吉利則尙守其故軛，非有人警覺，仍不能聽自然主義之福音也。是以盧梭之表現者，吾人可呼之爲教育之浪漫主義；裴司塔洛齊爲教育之人文主義。至於斯氏則爲教育之自由主義與進化主義矣。因斯氏學說之感情的動機乃以其政治的自由主義爲基；智慧的，則以其心理的及社會的進化觀念爲礎也。其言曰：

『然則吾人所見始與裴司塔洛齊之教育學說相合矣。蓋教育之進行當與智慧之進化相宜也。夫智慧之發達每一階級，必需一種適宜之智識以助成之，而此等智識，當由吾人之有教育之責者供給之。』(C.P.)

欲使教育之事業得以成功，必須吾人之方法隨心之自由的開展而進。第此能力之開展之自然的順序，斯氏則不如裴司塔洛齊然，求之於各個兒童心理之中，而反求之於人類發展之歷程內，是亦奇矣。夫個人之發展與人類之進化有類似之歷程，盧裴二氏固早已見及，乃斯氏似不知此，而僅提孔德（Comte），視孔氏與其見解相同，信『個人之教育必與民族之進化相應』。其根本原則即：『使兒童經過與人類已經之道路相似之歷程』。此原則有二根據：一為獲得性質之遺傳律；一為心與物之必需的關係。由前之原則，則『苟人類有獲得之順序，則各個兒童將於同樣之順序中發生一種獲得是等知識之心性。所以如果欲使此順序相同甚為精密，則應以教育引導個人之心經過普遍之心之歷程而後可』。第二原則之示吾人者，謂人類發達之順序未必全然相同者，不過其大體則為一致耳。『統言人類之欲望，無非求制服自然，變經比較，幾經試驗，始就專門之道，而得各種知識；兒童之心與外物之關係與此相類，故必須從此一途以上進焉。』（7: P.123）是故斯氏之人類學與心理學同一重要，皆為教育之基本科學，苟缺之者，則學校之課程將為無用。

曰：人類之進化完全由於自己學習，故吾人欲發展其自身，亦須「自行教育」。此斯氏之中心主義。故其言

『就人類之全體而論，其進化誰教育之，非自行發達者乎。個人教育既與人類全體之進化相同，即當使

之自行推究，自行判斷，而不應使之勉強從事也。人多不揣其理，遂以為學校之練習，為教育中最善之方法。一若不如此則兒童無所依賴，而其學識亦遂不能成功者。抑知兒童之基本知識，並不待他人之資助，及其語言亦屬自教者也。學校以外，兒童之經驗，實自得者也，是故以正當之課程，按正當之秩序，置之於兒童之前，其成功豈待他人輔助哉？（F. P. 125）由此觀之，其反對書本教授亦當然之事矣。

斯氏極重興趣，視為教授之兩針，與標準。『大凡斷定教授法則之善與不善，當觀其能啓兒童之快樂與否也。假使有最合理之法則在，而此法則不能發生兒童之興味，即當棄之而不用；因吾人之理想，不若兒童之智慧的本能之足以為憑也，關於知能（Knowing faculties）之律吾人可信而不疑。厥律維何？曰：『健全之行為皆快樂，致苦痛之行為必不健全。』（F. P. 127）

苟能使教育成為「自行教育」之歷程，則自強不息之自修，專心致志不避艱難之努力，愉快自得之精神，以及師生間之友誼的信愛的關係，皆可不期然而至矣。

斯氏此種智慧訓練之見解，實與盧梭無異出入。非特此也，二人對於道德培養之根本原理之觀念亦復相同。其所差者，為此英吉利之經驗主義者，不如法蘭西浪漫主義者之認兒童天性皆善，亦不如瑞士之熱心家，夢想父母之愛之教育之能力之偉大；更不如德意志之理想的愛國者（斐希脫）希望在此不缺憾之社會中組織一完全無瑕之之教育機關以產生一種新人類。其意認為『世無一種培養道德之方法，能使兒童成為吾人理想之人物；藉曰世有如此之組織，而今日之為父母者自身並非完全，又何能任此？』姑

再退一步言：卽此種已得完全成功，亦必與今日社會之現狀不相容也。』(T. P. 171) 社會之進步非空進者，乃有機的演化的漸進也；家庭之進步亦不外此例，必與社會中其他之組織同一道路而後可。但此理並非妨礙吾人之設法上進，是則不可不知也。

人類自發達以來，以其所有之行爲之結果，已知善惡行爲之差別，蓋『判斷行爲最終之標準，必以其所生之苦樂而定。』人類如此，個人何獨不然，其身受之經驗卽道德教條也。斯氏曰：『夫行爲之結果，或善或惡，若能明曉，則正當之行爲，將必有所依賴，較之僅聽治於他人者爲益多矣。』(T. P. 166) 此乃天然之道德律，爲父母者只須爲其解釋者斯可矣，千萬不可於此之外再加之以人爲之責罰焉。

『通行之懲罰，往往以可驚駭之責打加之，其所生之道德標準實屬謬誤，此罰之所以不善也。人當幼稚時代，恆以父母或教師之不悅，爲因過失而生，於是由其觀念之聯合，遂認過失與不悅爲因果。及其稍長，父母與教師之治權漸消，卽有不悅，亦漸不爲所懼，而其行爲之標準，仍不知其所在，斯時若不受困苦之經驗，未有不陷於乖謬者也。』(T. P. 185—186)

前已言斯氏與盧氏二人對於道德培養之根本觀念相同，但尙不僅此，卽其細目亦有大相類似者，如反對爲兒童設高遠之標準，致使其有早熟之害；反對諄諄之教誨，及過當之干涉，致失其自身之道德之判斷；等皆是也。

據氏之意，德育之目的非在養成服從謹慎之個人，而在培植民治社會中所需要之自治之人物，其培植

之機關，亦非其他人造之組織，即為家庭中父母之任務。但同時即授彼等以繁難的責望；及除忍耐機警之外，尚須具有學識與修養。

斯氏為主張健康為道德之一人，故有以下之議論：

『人往往以保存健康一事，為非在道德之範圍中，於是任意對待自己之身體，及身體受其傷害，反以此為冤屈，而不以為罪惡；此種罪惡結果，傳及其家人與子孫，若指為罪，彼反不承認。質言之，凡犯衛生律之事皆罪也，其人皆罪人也。知夫此，則兒童之體育，未有不注意者矣。』(7: P. 282—283)

人亦動物也。『生命成功之所必需者，即為良好之動物。若國民皆為良好之動物，國家即得富強之基礎。

』(7: P. 222)

對於兒童體育之意見，斯氏與其先輩洛克不同，蓋彼乃一伊壁鳩魯派者 (An Epicurean) 即或不然，可加以「科學的」三字，呼之為「科學的伊壁鳩魯派」。彼主張豐衣足食，而反對過度的學習。其根本原理為：『因生長之不完，則授者多而受者寡。』故深反對當時過度的教育 (Overeducation) 而歷數其不是曰：『綜而言之，教育過度，其不善之點甚多：(1) 所得之學識不久即忘；(2) 斲喪人之好學心；(3) 不能組織學識，而使人之精力頹敗，於是智慧不能致用；(4) 身體既弱，雖成功亦不覺其可樂，苟失敗則益覺其苦矣。』(7: P. 2

78)

對於身體之操練，斯氏不喜正式的體操，謂毫無益處，謂之為戰爭之餘風，與軍事社會中所遺留者，充其

量不過爲一種矯弊之人工方法；實則反阻碍吾人之自由的、活潑的遊戲也。試就其弊言之：蓋正式操練，必不必若遊戲之無窮變化，必不能使活動及於周身，而使之受平均之利益。夫唯活動力，既屬偏重，則必易於疲倦，而特殊之部分，久經操練發達者，亦將有過輕過重之虞。

斯氏可稱世之最初主張女子應與男子同等的在戶外遊戲之一人，故有『有禁止此種運動者，是禁止神聖之體育也』之壯語。(7:P. 258)

『男女之不同如是，果何故歎女子之身體，果不用活動之操練，即可完全健壯乎？抑女子之天性，果不近於喧譁之遊戲乎？更不宜於喧譁之遊戲乎？女子果不應發達強健之身體乎？』(7:P. 264)

有謂：如女子遊戲與男子無異，則將成爲粗暴而失優美溫良之德。氏則決不承認此種恐懼爲有根據。乃曰：

『如男子遊戲既無損其將來之爲文人，何以女子遊戲相同，竟防碍其將來之爲女士乎？……不憑女子之天性，而竟以嚴刻之教育絕之，真大謬也！』(7:P. 255—256)

氏因其生性不喜權勢，及其自修之經驗，故不贊成國家教育之政策，自其眼中觀之，有制度之學校教育，殆造作之教化，及強迫之訓練之別名。其最大之缺點在有過重智識之趨勢，致將吾人情感之天性犧牲，實爲可痛！

『感覺與情感俱爲意識中之部分，且占有廣大之位置……一若呼吸、靈眼等作用，吾人雖不知察，而無時

無刻不現於意識之中。即凡吾人之動作，其發動也不僅受思想之支配，亦須受感情之指使……至於以智慧與情感相較，則前者為賓，後者為主。此行為之先導之進行常藉知覺與理性，但其最終之目的則在滿足感情之慾望，而此感情又即刻為促進動作之原力。』(10: P. 36-38)

但國家之教育過重專門之訓練，當然不能免除造作的智慧的趨勢而將情感置之於不問，即藝術中情感的要素亦將被其摧殘，尙能望其滿足美術的知覺，而引起其愉快乎？

由此種不喜專門教育之見解觀之，則其反對用權力以強迫普及教育亦當然之事實。彼乃主張教育的個人主義者，社會之各分子宜應其自行盡力以爲其自身及子女。此種主張有二根本觀念：第一，社會乃有機的生長，非人工所造者；第二，其生長之律爲進步的個人化 (A progressive individualization) 苟此種學說爲過時之主張，而與今之主張社會化之教育不容，但對於國家教育之缺點及危機不無有相當之警悟。在斯氏觀之，主張國家教育者之最大理由實因爲父母者缺乏教育之知識及判斷，不能教育子女，而其子女又不可不教，是以不如由國家代行之。但政府之關心及判斷是否即能完滿，實一問題也。斯氏則以爲政府及學校之教師常易趨於保守，而真正之教育則爲社會之進步不息之動力——常使人向上，而不使人滯留。

國家教育家者，不知親子間自然之關係爲教育之要義。『明哲者則由此強烈之情感及彼此相依之中深信彼等已見其中蟬綿不絕如環互繫之感化，以是保證後裔心身之發達者；在彼等深信此種天賦之物

大可達此目的也。』但據國家教育者之意識不然，謂『此種情感與旨趣之連合非爲達如此之目的者，亦非爲達到類似之目的者，總之無目的而已。於是立法者因此之故，乃爲定一計畫使校長教員等人物組織之，復按納稅之多寡而產出之，於是供之以男女兒童使之製造而產出優秀之男女焉。此優秀之男女即將來『社會中有用之分子也。』(9: P. 366—367) 抑知『教育制度亦如其他之政治組織隨人民之程度而進退者乎？抑知教育之改造非與其他之行業及社會之組織同時改進不可得乎？苟不顧現狀所有之事實，而唯以權力從事畫一教育者實有損而無益也。』(荷吾人既得有真正之方法，舍之而勿用，是爲不當。然而所謂真正之方法者尙未能得，則不如任一般深究者各方探究之爲愈也。』(7: P. 101)

非特此也，據斯氏之見政府之作用與功用不過消極的而已。『其爲惡也則有餘，爲善則不足。』是故政府之勢力擴充實足以有碍於社會。而『文明益進步則政府必凋殘』此可斷言也。(9: P. 25)

是故文化之事，宜任其自由傳播，不可稍加阻遏。謂『設智識亦如商業界然，任其供求與自由無碍……則教育必可爲社會之柱石與對於其他之供獻無異。蓋下等社會之人民設任其自行培養其子女恰如其爲之謀衣食無異，如是則優秀之兒童獲益必多，其節儉之父母及樂於負責者，對於其子女之教育當遠勝怠惰不事事者。且也苟性質而爲天賦者，則高才者之進步必過於愚拙。而最適者將代最不適者而起矣。』(10: P. 92—93)

斯氏之「教育論」(Education)一書包有智、德、體、三育，雖爲雜誌短篇匯訂之物，然亦精心結構之作也。



當此書在千八百六十年出版之際，其名譽即隨之而揚於世界，現已譯成十三國文字（我國亦有譯本）英  
美二國用之爲教本，至今仍不失爲教育界重要之著作。恐英文之教育著作未有如是書之影響之廣也。



## 第十一章 海格爾（一作黑智爾）

George Wilhelm Friedrich Hegel (1770—1831)

據露生客蘭茲 (Rosenkranz) 說海格爾本擬著國家教育 (Staatspädagogik) 一書，但氏實際未有教育之著作及講演。蓋此漸進之天才，其興趣多推究而少實際，故未將此計畫實現而即逝世。加之其教育興趣復不及斐希脫及海爾巴特二氏。縱其終生之事業俱在教育之上，但實非一教育家而為一學者。顧事實雖如此，而亦不能不受當時之熱烈的教育精神所感動，多少對於教育有幾分之意見焉。其徒達羅 (D. Thaulow) 曾收集其散於各處之教育思想編成一書於一千八百五十三年代其出版，其教育卽制度 (Pedagogy as a System) 則露生克蘭茲根據其哲學而編輯者，此書曾影響於德日之教育甚大。

海氏為一貴族之子弟，其長成也亦「在官蓋往來之家」，非如裴司塔洛齊之與平民接近，亦非如斐希脫之風塵奔走。其一生自幼至老無一日不在官僚貴族之空氣中過生活。

非特此也，據吾人所知海氏之青年期甚短，其在都本兼 (Tübingen) 為學生時，曾有一「老人」之綽號，由此大可以想見其人之少活動矣。但其幼時亦曾為盧梭之著作所感動，謝林 (Schelling) 之學說所述，斐希脫之熱情所動，抑知其不轉瞬間卽將此浪漫之趨勢置之霄外乎？其門人哈達 (Hotho) 曾述之曰：

「彼痛恨一般時常探刺新聞之政客，反對好持己見，幻想不羈，及乖僻情性之人。其自身自幼卽無此種習性，而為一好真實，守規律者。使感覺，情緒，衝動，欲望，意志皆合理的歸於自然之調和，而終行之如天性焉。」

』(3: P. 98)

大凡天才多爲「青年的緊張的及展期的」而海氏則以其洞察及判斷二者見長。其性既非熱烈之宣傳者，又非敏銳之直覺者，乃爲一羅馬教及古典主義調和者。

蘇兒格 (Rohrer) 曾訪海氏於柏林，致書於太克 (Teak) 曰：『余以好奇之心來觀此善良之海格爾，在此生何印象，孰知彼以靜與忙故，竟無一人道及之。』(3: P. 78) 誠然，「靜與忙」此其精神的與生活的特性。其獲得真理之方法既非神之啟導亦非頓然覺悟，乃僅以長久的、刻苦的方法以推理而得之。但此非僅限於其思想，卽一字一句莫不煞費苦心，再三稱度而後著筆。叱彼之徒憑一時之感想而發表者爲「假冒之哲學」(A pseudo-philosophy) 不足道也，蓋氏之所謂哲學者，乃「以無色之字」(Mit dünnen Worten) 所發表之清楚的、結晶的思想之要義，質言之，卽「精神之冷酷的判斷也」(The cool judgment of the spirit) 是故按沿用之人性之四種分類，彼當歸諸粘液質之中。其精神爲客觀的，絕無主觀的，回溯的，多於瞻前的，深思的，多於直覺的；系統的，多於改造的；保守的，多於破壞的。

當浪漫主義與革命精神匯合之秋，德國起絕大之教育改造運動，而作此潮流之反抗者卽海氏是也。教育革新之運動既有裴斐諸氏倡之於前，而人民亦已蘇醒，至此其國人之所需者不在革新之鼓吹而在實際之建設，故海氏爲當時亟需之天才。

海氏之哲學苟與斐希脫之「主觀的絕對唯心論」對立，則可呼之爲「客觀的絕對唯心論」(The Object-

ive Absolute Idealism) 與叔本華(Schopenhauer)之「非邏輯的泛神論」對待，則可呼之爲「邏輯的泛神論」(The Logical Pantheism)此邏輯的頭腦之海格爾在自然與人們之中無處不見有思想之方法的進步之運行。宇宙之精美，在氏視之，不爲「心」與「智」即爲「理」。世間之各種現象皆歸諸「天理」(The Divine Reason)無窮的開展之表現。宇宙各物皆在「變」(Becoming)與演化之歷程中，唯此「變」爲真實，爲生命。此無窮的進步之宇宙歷程乃「道」(The Logos)之普遍的教化，人在此教化之宇宙歷程中參加一分，欲成爲一自由而自覺之精神，以實現演化之目的於自身。

在此普遍之「變」中之人的努力與參與，或在人類中之「道」之演化，所造成者爲人類之歷史。人類之歷史又可視之爲由所有之外力與下降之力解放而出精神的或理性的歷程。所謂外力與下降之力者不僅指政治的，社會的，及家庭的專制，即個人之感情，自然之欲望，嗜癖，任意，等等無不在內。蓋自由並不存於放肆之中；乃精神之無得的自動之依據其自身之規律而行也。此規律爲理性所賜與。是故自由可視之爲依據理性之洞察之有規律的行動。所以精神自然之自覺的理性，與自由之普泛實現，爲人類歷史之目的。由此以觀教育，教育之意義與尋常亦不同，而成爲人類藉阻碍與壓迫之訓練由質樸的，無意識的，原始的精神狀態中趨向於意識的，自由的，進步的完滿之歷程。

參加此種人類之進步的完滿，及促進其進步，皆爲個人應有之責任。蓋種族之文化及個人之發展有密切之關係，且後者非賴前者之涵養決不能生長。國家者即此全體與其部分關係之至密切處，亦爲社會發

展之最高級，歷史者乃客觀化的實現的人文，其造詣則形成於國家之組織的生活之中。個人必須參加於此國家之生活中，及生活於其精神之內。其參加之方法即爲自由之取與。但兒童尙不能爲此，彼對於社會不特不能與，且不能取。非有旁人爲之助則決不可能。任斯責任者非他，即父母與師長；完成之此責任之方法非他，即狹義之教育而已。

海氏視兒童並非天仙般物。所謂天真者實無何等之價值，充其量不過不知惡與爲惡之念耳。其對於本能及衝動亦不認其爲正當之物。總之海氏不認兒童期之自身有若何之價值，不似盧福諸氏之認此期爲生活，而認之爲可以生活以達他期之時代。故據海氏之意，兒童之必須教育者，不僅望之成人，實因徒恃自然之發展不能成人也。

『教育者使人成爲道德的之術也。視人爲自然的而指示其如何再新之方法也——如何其原有之性質變爲精神之性質。』(S. P. 107) 道德者，以理性戰勝自然的欲望與僻性者也，是故第一，須使兒童發達之理性隸屬於已發達理性之下。此理性者乃『其父母意志中及師長智識中之表現者』，其正在生長之我必須置之於全體之生命中，此生命者，成熟之理性，成熟之意志，成熟之道德所共同賴以實現者。

『教育一事可以視之爲主觀之進步的超升。蓋兒童乃成人之潛著的形式爲一主觀之物。其漸變而成人，即此形式之漸長；教育者訓練之以期其成就也，其始也滋養之於普泛之中；既而如生人然寄居於道德的組織之內，然後使之成爲己有，而入於普泛之精神之中。第藉教育以努力於德行，而求絕對之道德全非

求個人及分離之道德，則至明顯之事也，何況只圖個人而又不能之乎？』(31P. 107) 是以教育家，非保障自然之發展及教育之歷程者，乃為成人或國家之代表，其責任在納兒童於演化歷程中之文化之內。

海氏之教育的思想大概於其『人類之年歲』中見之。茲分述於下。

「健壯之人類之發展為一有序之歷程所造成。是種之變遷乃依據個人與其種族及外界之關係之變遷而進。』(3:P. 118)

氏分兒童期為三段階，苟將胎期並入則為四段階。『但兒童未生之前無特殊之個性，對於特殊之事物亦無特殊之法以對之。』故無所謂教育之事。『及其生也為僅具生氣之物，與動物無異，』為全動物中之組織至完善及應付無窮之形體。其發展不僅為「量」的，且為「質」的。其心神之發展與其身體之發展並進，故在此嬰兒生活之第一段階其發展最快，『其所獲得於人世者亦最多。此嬰兒之所特者在其感官之間，外界藉此被其覺知。然後由感覺而至於知覺，方將自身之世界投之於外。』(3: P. 119-120) 『其出嬰兒期至孩童期之過渡時期有下列種種特性：兒童之動作漸趨於外界；既感覺外界乃生其自身之真實更覺自身之為自身。此種覺知復與其對於外界之種種嘗試之趨勢相結合。由此而漸趨於立走，說話。』(3: P. 120-121) 立為練習意志之第一要件。其對於外在世界之目的關係之獲得，亦賴其能行走之能力。說話則為其概觀以獲得事物之工具。並且使之意識其自身。於是由「非我」而意識自我之獨立的意識乃誕生。『此新生之獨立，最初在以物體遊戲之中表現。』但海氏不願兒童逗留此段為滿足。而促之至第二

段階即孩童段階。『此段階乃兒童由遊戲往學習之過程。』

『在此過渡時期兒童好奇之心正盛，而尤好故事。好探求希奇不常之思想。其所覺者不在其自身之爲何，而在其將來能似何人。因此，故兒童極喜模倣。』(3: P. 121) 『此不足之感，及急欲發展之心，即教育之起點，吾人不可不及時把握之。』所以氏輕視遊戲之教育，謂其使兒童棲於幽谷，謂其視兒童自身有價值，謂其以兒童之不完全者爲完全，而不顧及其真正之較好的需要。……此事置其自身及莊嚴者於幼稚之形，而此形式又爲兒童所不滿者。』但不特此也，且將使學生終其身亦無有爲其重視之物，是以兒童之學習不應隨其所好而趨赴，而應示之以模範及尊威以誘之。如此方可謂之爲本其天性而教育，蓋此時期之理想，並非普通的及抽像的格式；而在某一成人。(3: P. P. 121—122, 146—147)

在裴希脫之教育學內極端主張鼓勵兒童自動的學習與思想。但在海氏則主張吸收氏認爲對兒童談創造之思想及獨立之研究毫無意義。所謂教授者即「限制」(Prescription)『思想如意志然，其始也非服從不可；』心悅誠服以接收他人之意見爲初學者所不可少之德。』是故『青年獨立之思想之趨勢爲片面的，使之愈少愈妙。……蓋教育之主要目的即在掃除此種自我的觀念思想，及反省等等，設此種自我推考之趨勢未曾免除，則思想必無次序，知識必無系統』尙有何教育之可言乎？夫真理者「客觀」之謂也。『吾人不常言乎，「了解」者由好問，客觀，反映等發展而來也，乃實際則不然，求心之發展不賴此；而爲膚淺浮薄之事是求。蓋不知人心之得以擴充全賴文化之資助，而得之之方則爲自我自制。自制之首要則在「沈默」』

『沈默』則思想可富，心力可實。〔3:P. 140〕此『沈默』（英文之 Silence 希臘文之 σιωπη）一字，乃由關薩哥拉而來，爲氏教授法中最要之一字。茲姑就此字稍加推考焉。夫所謂深沈之吸收，期望之興趣，心之客觀化，自身流入物中而不自覺，及準備反映將來之印相等，皆非正當之解釋。其實即虛心之注意也。注意一事，在海氏觀之，常含有有意之制克。『設吾人欲於二者之間得其尤者，欲於其心緒萬端中抽象其自己，及抑制其輕斷之趨勢而獻其全神於一物，則非努力不可。』（3:P. 139）是即指有意之注意也。

氏因注重吸收，注意服從指使，故以次序與嚴整爲教授最要之事。謂：『世之至不德者，莫如因循與推却，致不能成一事，不能守一法。故凡在某時間應做之事，則當盡力做去，使之有如日之上升之概方可。』（3:P. 138）

由此可以推想海氏對於記憶之注重。氏於記憶雖認爲心理學中之難點，不易述其位置與重要，以及與思想之關係。但無論如何已認之爲與主觀相反者。『其用之也不問其爲有意識或無意識……其以外界之明顯的存在實之於精神中，則不可諱言之事也。』

但海氏雖如此重視吸收的學習，而並不以之爲最後之目標。其言曰：『夫引導兒童由徒事吸收之時期，入於其自己努力之時期爲至要之事也。蓋學問之僅以領受及記憶爲能者在教育上無甚價值。』（3:P. 144）又曰：『設學問而限於徒事領受，則其結果無異於水面作書，其所得殆烏有也。是故唯自動的獲得及施之於實用之能力可以增長吾人之學識。』（3:P. 141）



至於各種科目價值之輕重，海氏因爲一新人文派，故反對數學之練習爲教育之主要課程，而視爲「加一刑具於心使之成爲完全的機械，」使心空虛而拙。』(3: Pp. 154-155) 反對自然科學只重唯實的研

究，而主張古文學，視古文學之內容爲人類第二之樂園。

海氏極贊成邏輯與文法之研究謂可培養抽象之思想。謂：「文法之研究其價值不可限量，蓋彼可以爲邏輯訓練之初步，乃就實際觀之世人並不注重，惜哉！且又謂：「文法之細心研究爲至高貴而普遍之培養工具。』(3: Pp. 156-158) 哲學之各部如宗教，法律，倫理及心理爲文科中學所應習之科目。語言之操練，公衆之演說，讀書之術在教育中亦占重要之位置。軍事操練彼極贊成，認爲可以訓練「觀念動作」(Ideation) 可以防止懶惰之心情，可以增進吾人之生活，可以保障國家及社稷。』

學校者預備將來之成人生活之場所也，爲近代獲取種族文明之機關，除此以外殊無其他之作用。『科學不能希望在此中進步……其知識不過爲古人之遺物，故學校之功課自身並非極終之目的，而爲其他事業之基礎。……此種預備，此種培養，永無終極之日，所能達到者其中之某一級耳。』(3: P. 147)

學校非如福祿培爾之幼稚園爲兒童自有之世界。『乃教育個人使之參加世界之生活。』作「潛心修養之預備。』此潛心修養時代不過學徒之生活，不獨不勸表可塔洛齊所理想之學校之有社會生活及家庭生活之關係，甚至如斐希脫所希望之平民學校能自有完滿與獨立皆不可得。故海氏視學校之生活爲靜默之生活，而無真正生活之興趣。事業因其如此故爲生活預備之至好與至要者。彼反對兒童早入社

會，謂世之享赫赫之名者，多由刻苦出身，其以外移爲事者所成就者必少。』(7: Pp. 147—149)

海氏不重兒童之天賦，故亦不重其個性，嘗言曰：

「人之特性不可過於重視。所謂爲教師者應適應其學生之個性使之發展殆毫無意味之言也。爲師者決無時間以事此兒童個性只可於家庭應付之。至於學校當以秩序爲重，循規則而行。其精神不當顧及特殊，而應以普遍爲重。』(3: Pp. 113—114)

個人之經驗或意識，決不能表示人類之文化之全部，是以個人之精神必飼之以種族精神之內容，然後可以臻於充實。海氏以爲欲達此的，當以語言或文字爲最要。蓋氏不似經驗派等之主張視感官與經驗爲求學之工具，而祇認語言爲學問之官能，字母爲教授之起點。而語言爲無形之物，故可以擴充兒童之學識，使之超脫物質的特殊的以入於普遍的，於是思想得焉。』(3: P. 123) 應用語言教授之重要不獨能增長學識，且於道德與宗教二者亦其有關係，設吾人不教兒童而任其自然，則將來必沾染不良之事物及惡影響，故道德與宗教之教訓宜早。

海氏與裴司塔洛齊對於兒童與家庭關係之見解不無相同，如謂：『與父母融合無間之情爲滋養兒童精神之乳。』爲母者應爲其早年教育之主要感化者，蓋道德一事必須及早浸潤於兒童；父母之所以爲父母者全賴其愛，』唯此可以將其精神全部流出。此『爲其至高之職務，賴此天然之性格則可敬之生活可』以團結。』(3: Pp. 145—146) 等語，皆頗重家庭教育者。但常有父母不能完全爲兒童之教育者，故學校不

可少。且吾人亦可就此而推，夫爲父母者既以教育其子女爲其義務與權利，則國家教育其國民，亦其當然之權利與義務也。

今進而論海氏對於青年期之見解矣。此時之種族生命已開始激動於其胸中而要求滿足。(3:P.124) 同之而起之現象，感情及情緒最盛而驟，苟分析之，則有美術、宗教及社會三種之情。「吾人在青年時代對於彼此之關係及事物之同情較他時期爲甚，人與物幾如同具一體。且有宇宙精神之覺感，自然精神合一之覺感，自然性靈之覺感。」(3:P.15)

人與人之關係，此時期以友誼爲最。而其自我獨立之念亦漸增高，故爲主觀的唯心論之時期。「其理想已與幼時不同，不實際之個人，而已趨於一普遍的獨立的境地。但彼對於此理想終不能盡去其主觀之意味，常爲愛及友誼或其他之志願所佔。」(3:P.124) 在此雖即植有青年之希望、志願及能力，而同時亦爲其弱點。蓋「青年具有理想，固足以改造世界，至少亦有使之歸於正軌之夢想。但彼之眼光並未見及其理想中之真實的世界，早已在世界之實現中，彼只以爲實現於世界者乃遠不及其理想者之完善。是以只覺世界之不了解其理想與其自身。於是其兒童時之平靜至此遂破壞矣。蓋青年因有理想之故，自以爲具高尚之眼光及大公無我之心胸，較之一般爲己是圖者高出萬萬，但不知成人並非專心圖己之好，更非爲一人之自利是圖，彼乃具理性之真實及代世界而動者也。」(3:P.124—125) 苟至此，斯爲客觀之唯心論期已。

斐希脫認爲以主觀意志之力創造理想之世界，而以實際之世界從之，爲人生最高之職務。但海氏不然，認此爲青年一時之感想，設其生發已達於軌範，則自然消失，「青年應以其自身及其希望與計畫滲透於實際的與理性的關係之中。」此由青年之主觀的抽象的唯心論入於成人之客觀的，具體的唯心論，常爲一苦痛之歷程，且易使人流入悲觀。設「其經驗此事愈遲則其症候必愈惡……彼不能克制其厭惡實際之心，因之遂覺自己之無能，且易致於長此不息。是以人而不遵守實際之律者，則必須認真其獨立與理性，〔彼（指人）須隸屬於其情狀之下，須服從之，縱彼（指律）似乎可以不必如此，可任自由，但仍不可不如此。〕（3:P. 126）

於是青年遂出其理想之天國，而入於實際之世界以佔其位置焉。但彼雖棄置「革新世界之計畫」而仍有爲其進取創造之餘地。蓋實際之世界乃一生活之歷程而日新月異進步不息者也。「人之事業即此日新而進步之一部。其進行也益久，則其與客觀之關係也益密。而其熟知其事業也益深……爲時既久，則可以完全熟悉其事業且能以其全神注之矣。」（3:PP. 126—127）

由此吾人可以推知成人時期爲專門時期，爲發明與發現時期，而人之發展須在其職業之中有進步之分工。但海氏眼光常向於普泛一面，並不及此，人之從事職業即完滿其自身，實現其自身之人格。「於是彼可以與其自身合一，環境合一，行業合一。總之彼爲一普泛的。」（3:P. 163）「其主觀與客觀之對待至此已完全消失。但人至晚年不特由其身體精力不及，亦由精神生活入於習慣之故也。」（3:P. 127）不過青年尙

有一宗長處，卽以其經驗及記憶以指導青年之事也。

海氏之教育亦如其哲學，其哲學之中吾人可用其最有名之定律以形容之，卽「凡理性的皆爲真實的，凡真實的皆爲理性的。」(All that is rational is actual; all that is actual is rational)此爲現有制度之強力的保障；爲所有之相沿的教育原理與方法解釋，而使有一理性的根據。海氏爲保守派，認舊有之制度皆有理性故爲政治當局所歡迎，但吾人則希望活潑的理想及冷酷之推究二者並具，少年之壯氣與老成之明察二者兼全。若祇有穩健之態度其危險之大實過於青年之趨於表面，蓋此爲殺青年春氣之利器，爲回顧以成價值之呼聲，而爲阻人類進取之障礙也。

## 第十二章 黑尼士及霍爾

黑尼士 William Torrey Harris (1835—1908)

亞美利加者五方雜處之國也，其人民各有其思想，各有其信仰，各有其志願，彼此不一，有如吳越。是以其領袖人物由來卽以其社會的組織之統一及團結爲至關心之事焉。如何使此移來而未經選擇之公民能自治，自法理的眼光觀之實爲教育的問題。意此時之所須要者不在建立新說從事改造，而在反對新說反對改造，而適於此時海格爾之教育學說因黑尼士博士之介紹入於美國公立學校之制度焉。

黑氏爲海格爾之忠實之弟子，此無論何人皆承認者也。設吾人呼斯賓塞爲盧梭教育學之英吉利的註釋者，則吾人大可以稱黑尼士爲海格爾教育學之亞美利加的使徒。

黑氏揭黎海格爾之歷史哲學之名號，立於懷疑及反對當時文化者之中以申其主張，謂此文明爲宇宙精神之最高的實際之表現，舉凡個人皆須爲之而教育之，及以之而教育之。(every individual must be educated for and through it)社會之組織爲文化所賦麗者，乃教育之主要機關。此種機關爲家庭，學校，教堂及國家。唯家庭教育多在體育方面且有限制，而國家教育多賴學校以施之。是故學校與教堂爲主要之教育機關，前者應付世俗之需要，後者在滿足宗教之要求。

據黑氏之意學校之功用在連絡兒童與文化，「其學習之各科及學習之範圍皆須以個人之文化的要

趣應培養，何種興趣應阻止。其以兒童之天性及其活動之興趣為吾人之標準及趨向者，乃教育之自我耳。蓋人顯示真正之性質，非如兒童之所為，乃成人之男女在製造世界歷史之歷程中所表現者。在世界歷史中人性所顯示者高遠而深沈。(14: P. 492) 由此心理學應隸屬於教育科學之下，而『教育哲學則應以社會學為基。』『限制』一事為黑氏之教育學中佔極重要之位置。氏嘗謂：『限制』之一問題，為教育上至深遠至重要之一問題。設未解決此問題，則吾人所事者為空虛，而兒童之精力及可能亦耗費矣。(5: P. 131) 但吾人有不可不知者，黑氏處今日共知個人自由重要之秋，決不至於主張專制之「限制」。於是吾人於此遂遇一文化之衝突問題，亦即教育之衝突問題矣。

『設吾人認「限制」為由已實現之思想而來，及存於由人類之經驗而產生之文物與蓄於文化之組織之中者，是則欲使之與生活脫離恐無希望……但各人之自動，思想之自由，及智慧之實現，將日盛一日，乃吾國人之所深信者。』(5: P. 141—142)

此種衝突，已為黑氏用海格爾之方法解決矣。其始也，此二者本『彼此衝突各不相讓；此起彼伏，傾軋不已』。願『一經認真其必要之基礎，則此兩方立失其外觀的機械的方面，而自能見其相當之調和矣。』(5: P. 142)

夫認兒童之本能與天賦之能力其自身為神聖的，無所不足的，乃詩人之夢想耳。『兒童之初級生活為野蠻的不知文化的。』其衝動及性情必須受制於成人之理性，其心空虛無物，必須實之以種族之文明。『

彼無事不須學：如何治己，如何待人，如何處世與謀生，如何觀察與思考。總之彼必須學習世界之文明也。」凡為賢母應留心其子女之能自制與否。彼之主要職務即在禁止此事，或彼事，而教兒童能時常如此自制。『蓋』彼（指兒童）有千宗事可行者，必有九百九十九宗為不正當，彼須拒絕，而專心去行其正當之一件。』（6: P. 2-3）

兒童經母親訓練之後已得有『多量之習慣，及能用語言與人交換意見』於是遂可以出而就傳矣。其職務為繼續賢母之教育，仍以「限制」為重。學校在大教育歷程中之特殊職務為授以青年文字及公民之精神。『所謂公民之精神者，其舉止之習慣與理性之表現於實際者相符之謂也。此種習慣非與生俱來，故非學不可。是以教育者並非服役於兒童之天性，乃阻遏之也。』以一堅定的，穩重的壓迫置之於材料（兒童）之上籠之使成形也。』（K: P. 128）

家庭之生活能教兒童多量良好之習慣，關於社會生活方面之養成則尚不如學校。蓋欲為一社會的人不能由「天倫之感情」中培養，必須藉「公民之關係」而後可。學校者即訓練此關係之最適宜之機關，其規律『已將獨立的志趣及公眾的志趣相結合，而』為學生者又必須學習保持平等，如何應付已成之權威，其權威非如其父母之所有者，為自然的，乃師長之所定者，為法令的。』（6: P. 4）學校命令之遵守為學校之一要事，否則其功用即失。且此種遵守不僅遵守而已，大可以養成嚴謹有序及「沈默」諸德，此諸德尤以後者為至要。蓋此心內修養之基礎，而思想發生之土壤也。非特此也，學校中之有秩序之作業甚可以培養多



量之品德。黑氏曰：『世豈有訓練職業及培養真實，奮勉，質樸，忍耐，忠信諸德之方法能過於學校中之有一定之課程一定之時間之方法者乎？』(7: P.P. 36—37) 學校中此種對於學生之職務為德育訓練之初步的工夫，設無此者，則任何之德性不易養成，且同時使之與其同輩相接合。是以德育非此不為功，彼此相得，然後方可日進於自主之途。

至於智育方面黑氏亦以相沿之形式為重。在彼之意見，以為學習非他，學習書籍而已。書籍者，彼此交換之工具，種族經驗之府庫，文化不朽之形式也。是故文字訓練，自然為小學校教授之中心。讀法，寫作，算術，地理，歷史，及文法為學校主要之功課。自然科學，唱歌，圖畫，體操及其他皆為附屬之科目。至於手工之價值，黑氏對之不甚信任。以為只可為生產職業之預備，而於此事未見及其在教授上之需要及益處。蓋氏以為：『如果青年已教之能勝任算術，文法，歷史，文學，等科，則其心自然能應付手工等事，因大者包含小者，純粹科學而能研究則應用科學自易行也。』(6: P. 16) 於是氏乃提出「文雅的」訓練 (Cultured training) 與實際的訓練之問題，而『主張培養人文為先，職業居後。』(6: P. 20) 氏非如裴福諸氏能見及初等教育之內在價值及其功用，而反認之為教育之缺點。氏意以為其知識不特為膚淺簡漏，即其訓練教授之方法亦甚粗淺而不全。所謂兒童之自由的學習者毫無意味之言也。凡事必須隨兒童而進，即不全之方法非客觀之要義也。『雖不認之為惡，而實為惡也。』(5: P.P. 144—145)

智育之第二級為有系統的形式及關連的學識；學生之觀察，思考，及創造的思維，至此乃為必要而宜鼓

勵之其再高之一級即大學時期創造的發明及獨立的思想更爲不可少之要素矣。黑氏名此級爲「洞察的系統教育」。此洞察教育必以「威權教育」爲基礎，而自視不可過高，否則反有失也。其言曰：「在洞察的系統教育期，設其至此期過早，則將以爲知識乃由其自身之思想與探討得來，即生自負之念，及入於空虛之自足主義，而不信任何威權矣。」(4: P. 271)

黑氏之保守主義乃以國民心理(National psychology)爲藩籬。謂教育一國之國民應知其特具之國民性，及防禦之使不致過度。其主張學生自動之教育者，乃對於安靜有序而愛智之德國人而發也，非爲好進取，重意志力而不甚愛科學之國民而發也。美國之兒童自動已足，無容再事鼓勵，而反須檢束之，規範之，使不至過度方可。是以訓練與陶冶重於教授，而爲教育中要事焉。背誦及課本之方法遠勝於口授之方法；以此教員可以用其精力及時間於管理訓練之事。課本方法(Text-book method)之益處甚多，據黑氏所述有下列各種：

『可以使人離其教師而獨立；可以任汝之所欲携之於各處。對汝之大講師可以向之質疑；汝之大教授可以向之問難。且其中之思想恐各大講師之學說均包括在內。世人所目爲課本之害者，爲鸚鵡之喋喋而已；但即許如此，設有一書，雖至不良，亦可吸取多量之知識。』(4. P. 272)

黑氏之教育學完全爲海格爾之學說；其不同者，唯氏選公然袒護守舊主義是也。其於事實方面固嘉惠於其國家，其學說方面亦不無可取之點也。但以余觀之，其教育影響在美並不甚久，蓋今日之美國其內部

之統一及穩固非主要之問題，現已從事於向外之發展，故必須一種新的教育學說矣。

自葛美紐斯以降，教育思想及方法之革新無不受兒童或青年天性之影響，而以應付此天性為教育之職能。然而葛氏及其他之教育家之研究兒童也，常賴直覺之方法。其有限之觀察常使之發生膚淺及片面的推考，其系統常為演繹之方所造成，而非事實之歸納。但此等事實非一人之經驗所可收集，必須由現在及過去人類之普遍的經驗及試驗而後能得者。夫用歸納之方法以研究兒童及青年之性質者，吾人不能不歸功於所謂兒童研究之運動。此種研究不限於一方，凡動物心理學，人類學，醫藥科學，以及普通心理學，生理學等類無不在研究參考之中。此外則平民文學，神話，故事及迷信之事，與乎個人之觀察經驗亦莫不在其收集之內。此運動不特使各科及各種方法趨向於一目的，且使專門家，普通人，發明家實行彼此互助。設欲問此運動之創造者及其前趨者為何人，則霍爾博士是也。氏為美國之第一教育著作家。其創造者不僅影響其一國，且及於他邦焉。氏代表之新教育運動乃以「發生的心理學」(Genetic Psychology)為根據。此學認「心」(Psyche)之精粹存於其變化之歷程中。「心」屬於進化之歷程中，與生物之所事無異。人之精神不過精神世界中『進化一級中之一種而已』。世界各派中之一派而已。『換言之，』亦不過由低級以進於高級之一轉變而已。』(I: Vol. II, P. 62)所以吾人之精神生活直起於有生之際，而繼承人類以前及人類經驗之結果者也。教育者即開展個人及人類之是等潛蓄，而使之儘量成熟儘量伸張也。設視之為由內而發之歷程，則為人類的進化，視為向外生長之能力則其廣泛有如生物學中所稱之環境——較教授

及訓練之範圍大甚。自精神之發生方面觀之，意識爲精神進化之後來產物，僅爲吾人心的組織之小部分，爲上面不定之一層。是故吾人須在較大的較老的精神之基礎組織中，尋覓心之遺傳之要素。明言之即在筋肉的習慣、情感、本能、衝動及直覺中覓之也。之數者爲組成吾人之無意識之部分。所以教育之第一要義即在使精神之無意識的部分得充分的無碍的開展。其根本之部分與動物之歷史及人類之進化並存，苟不然則吾人之建築不基於此礎石之上者，則上成構造必不堅固。故霍氏起而反對當時教育過重知識之趨勢，謂其忽略本能及情感等之培養，而鼓吹情智並重之教育。

氏爲筋肉教育之最先使徒，此種教育爲近今教育進步之最顯而最有希望之趨勢之。夫「筋肉者習慣模仿，服從，品性，態度等之舟楫也。…技能持久，堅忍皆可謂之爲「筋肉的德行」(Muscular virtues)疲倦，急躁，乖戾，厭倦，不寧皆爲筋肉的過失。」(1: Vol. I, p. 132)是故品性之培養須以筋肉之訓練爲基礎，意志之修養不過爲筋肉之修養而已。然而筋肉不特爲意志之機關，亦爲思想與感情之機關也。動物及人類之進化其智力之發展與筋肉之組織及功用之進步成一正比例，而吾人之情感每一動變必伴之以身體內外之筋肉之動變。

筋肉培養之首宜注意者，在得多量及各種之力。霍氏曰：「此處與其他各處無異，有一律可以與各處通者，即能力必須先使之開展，然後操縱之力始可發達。」(1: Vol. I, p. 161)孩提之童之「無定向動」之活潑的活動不可阻遏之，而須培養之，欲使此種無目的動作進而至於較高的複雜的習慣，非循序漸進不爲

功。否則必使肌肉功用發生不健全之現象。肌肉發展之自然進化的經程乃由「基本的」進而至於「副助的」(The accessory)；幼稚兒童期基本肌肉發達之期，其須用副助肌肉，如眼如舌如手指等之精細工作在此時期不教授。此種肌肉之訓練當在八歲至十二歲之間，此為最顯著之陶冶期。

青春期 (Puberty) 為不平均之過渡階段，肌肉運動至此暫失其平均，發生笨拙乖異等動作。『至此又為一基礎時期——即是腿、背、肩等之肌肉及心、肺、胸各處之肌肉發達之故也。』(1: Vol. 1, P. 165) 此時與幼稚期無異，不可注重副助肌肉之活動，讀書及室內之功課亦為有害，蓋此所造成者非自由的有力的教育，而為偏狹的孱弱的教育。按此時期之至要者，在保持其平均，形式的操練無甚用也。

霍氏認遊戲為至上之操練法；正如福祿培爾然，重視其價值幾不能以言語形容。蓋自氏觀之吾人遊戲於不知不覺之間即顯示種族動作之經驗。肌肉慣習之由來，乃根於遠久歷史中之苦心之操作，明言之即生存競爭之操作也。至此再自然的藉衝動表現而出之。由此可見氏之意在主張吾人應引兒童的操練入此往古之基本的活動，此活動者即曾造成種族之體格及智慧與品性者。霍氏不贊成由吾人故意發明之身體操練方法。故謂教育之真正的開始，當自正當利導兒童之遊戲始。

霍氏認作業訓練對於肌肉訓練之教育，較之特意定出之手工訓練多有心理的及發生的根據。青年時期最宜此種訓練，『作業可以決定肌肉發達之性質及傾向，少年之養畜動物，耨耙土壤，建築製造及其他初淺之工作皆為種族事業之復演。是等之事同時為智識生活之至好的基礎。科學之研究及高深工藝皆

應以此爲基，而不可無此以爲預備。』(1 Vol. I, P. 174)此外尚有不可不防者即通常之現象常趨向於狹隘及過早之分工，致使身心兩方之康健的自由發展皆因之犧牲。但此並非反對實用，實用自然爲其重要之目的，生產能力之至大的效力爲成功之標準，蓋可以適於生徒生活之競爭也。今美國之所要求者爲精神身體二者皆強壯而能從事於生活競爭之青年，其柔弱發展不全，偷安之青年則非所望也，故可斷曰：作業的訓練者「造人之教育也。」

是故據霍氏之意，品性之造成非基於海爾巴特互相關連之觀念系統，乃基於有力的發展健全的，十分均稱的筋肉。但此並非德育之全部，除此之外尚有意志焉，夫意志者德育上重要之原素也。應使之爲道德的，不可僅使之強且健而已。此種使意志道德化之事，乃訓練之職能。

氏之德育見解與洛克頗相類似，謂幼年兒童之職務首在服從。彼根據理性之行爲，或意志之自由的決定，對於彼等實毫無意味也；彼等之所事爲感覺威權，敬重威權，及依賴威權。自身實無須有所主張。慈愛者亦德育至要之事也。苟吾人之慈愛而深者，則服從自然而生，正如植物趨光，自能如吾人之意而開展也。

霍氏以今日之德育一事其失不在嚴格，而在過於和緩；故以苟習慣之養成法不能行時，則不妨用「意志之強硬的改造」(Drastic reconstructions of will)氏將體罰比之於鞘中之刀，『可以藏之勿用，但不可任之生鏽致不能臨時有斷割之用』且信兒童意志之培養，恐終不能脫離鞭笞。

但外力之加於兒童者應與其動機相應，儼如由其內發者然後可，否則恐無其教育之價值。『各種訓練

之激刺以能使兒童之已開展之高尙之見解加強者爲要，不可以其完全領會不到者加之於其身。」且「吾人有不可不知者，卽道德一舉亦爲比較，的並非絕對者，故同爲一事對於成人可如，是而對於兒童則有迥然不同者。」(2: P. 335)

由權力之道德過渡而至理性及自由之道德之際，最好用簡單而實際的教訓。如格言、信條、箴言、座右銘、嘉言、遺訓之類皆可用。高深理論的道德在此時無容提及，蓋普通日常之行爲皆爲入道德之門也。氏認德育之至高而實際之方法無須於他處搜求，凡能使吾人專心的、持久的、奮發的功課卽其至好之方法。功課之能產生健全之人格者須爲有系統的作業或有統系的思想者方可，獨有文字不能爲功。智識訓練苟缺乏創造及反對必爲無用之智識，故學問不可爲被動的吸收，而應爲自動的進取。「品性及意志之培養亦不外是，蓋此二者培養乃方法非目的，乃工作非產品，乃探求非收成也。」(2: P. 346) 由此可見智識之培養同時卽意志之訓練也。

此後卽論智育矣。據霍爾博士之意：學校者，特爲延長人類之幼稚期及青年期者也，非促進孩兒入於成人世界者也；其意卽謂「保持原始不知世事之樂園。」(8: P. 475)

由此點觀之，故幼稚園須加改造。蓋此時之「一磅之健全，生長，與遺傳，實不啻一噸之教授。」是以對於體須多注意而精神方可少略焉。(8: P. 476) 其重要之點不在過重組織及象徵之「作業」與「訓練」一而在兒童自由的自然的遊戲。模倣在此時應佔極大之範圍，而思考等事則只可俟諸異日。



兒童自八九歲起另入一新時期，此時期一直至青春期方止。身體方面比較的不甚發達，但極有精神，極其抵禦疾病其疲倦之力大為增加。思考至此亦已有萌芽，但模倣佔極大之勢力。教授時用指示、解釋於用理論。蓋不用理論兒童了解者固多，而領會亦易，苟不然，則將使之流入直覺，趨於自負，反足以有碍於推理也。『I: Vol.ii, P.452』專門之學問及技巧之根基宜在此時著手；此時之繼續不斷之訓練可以養成心之自然，而不假思索之活動之基礎。吾人不希望教育為教導者而希望之為兒童團體中之「首領」(The Captain of the boys gang) 希望其領導驅使及陶冶兒童，而不希望其僅教導之，以此期兒童尙含有野獸之意味也。

但一至十二歲之後，教育之方法便須大加改變。『在以前所無之能力至此已誕生，有數種之衝動及本能至此更為強健及大為發展，而其他之數種則被其壓服；於是另呈一新現象而『自我亦另具新中心矣』(I: Vol.ii, P.70) 夫在此期以前之兒童對於其環境已有良好之適應，其發展均勻而不甚急速；對於其兒童世界亦頗滿足無他欲望。『此或為代表種族之一古老而比較全同之一期。此期也有一長遠而繼續之來源，為人類在人猿後發展之頂上之一期。』(I: Vol.ii, P.71) 但一至青年時，此平靜的原始的樂土即為之打破。蓋青年挾其向各方發展之力及熱烈之情以浸入人類社會中，而正復演一向上之歷程，此歷程也為種族以其熱力及奮鬥所成之者，文化之有歷史之一期即賴此以演出者。『此青年初期為人類較高的性質之嬰兒，而吸收其偉大的母親之能力之資料及演進之動力者也。』(I: Vol.ii, P.71) 此時期又為一

最危險之時期，蓋不進即退者也。故使青年之初期之安穩及其以後能力之加大及延長實爲文化之至大的問題之一，亦即教育之至大的問題之一也。

以前之強迫與指導之方法，至此已不適用而有害，對於其個性宜任其發展，此期爲變化之時期實不外演化。各種衝動本能及傾向之代表以前各代之呼聲者，至此極求發洩。『其功用在於喚起較高之能力，然後使此力以引導之代替之。』夫所謂低級之能力或本能者，苟造作的及過度的壓抑之，則終必有實現之一日，或反生不良之結果亦未可知。

於是教育者之職務不在訓練而在教導矣；彼必須多知與多教；彼必須極慷慨的傳授兒童而不可欲與而不與。『爲教師之方法，在接合精神以新芽與嫩枝而不在急於收穫。』(S. P. 485) 背誦及考試之法對於「智」意二者皆有損傷。片斷智識之授與及按步進行之方法不能滿足青年精神之需要，因此時期之智識慾極發達之故也。

霍爾主張中學獨立不受較高之機關之支配，使之成爲「平民大學」(The peoples' college) 其自身自有其地位不仰他人之鼻息。其功用在促進與發展所有之能力以至於極點。

兒童自十九歲起，又另起一時期，此期繼其「春花怒放」期之後，爲適應的安舒的時期。繼其多方之活動而入於統系總括期。大學預料 (College) 之自由教育 (The liberal Education) 卽爲此而設。自精義言之，爲一文化的人文的機關；自廣義言之則成人生活預備之場所。故大學預料之學問，重普遍不重專精，換

言之，即事博不約也。其目的不在科學與職業之獲得，而在身心之陶冶。為教師者應多致力於博而少致力於「約」廣博的作不息之供給，使所有者陳之於彼等之前……心靈之喚起須為彼之目的，須使彼等「樂學」因修養之唯一的真正方法非他，即愛好所成之各種事物而已……此處試驗成功之方法亦非他，即其所發生之好奇之深淺及興趣之多寡而不在其記憶之智識之多少（K. I: Vol. II, P. 530）

至於大學教育，霍氏之根本主義，較之培根及斐希脫者清楚而明顯多矣。此亦至近今科學之進步及氏自身為大學校長之經驗而得者也。夫大學者養成專門之學者之地位也。其精神在求真理，在擴充人類智識之範圍，及人類之能力。其教育為自由發明之教育，為自然發明而教育，及以自由教育發明去教育。其主要職務不在傳受固有之智識，而在求新事物新原則之產生。故大學教育為青年最高之教育。彼培養青年未受壓抑之創造能力；培養青年「任重致遠」之志以增加其信心；培養熱烈之情感，而不令其盲從；培養尊重之態度而至於能敬重求真理者之努力。彼又可以因要求人類品性之至善之品格而喚起真實，完全，道德，犧牲，或此種種一齊喚起以期至於至高之理想的生活及思想。

歷來之教育改造家皆以求較大的人類之正義相號召，及主張全人類之開展。但彼等常偏於一方——皆以其對於人類精神之狹隘的概念為根據。至霍爾出，對於人類方另換一見解，而主張吾人之教育精神及方法均須重新再造。氏之自己之教育學雖不完全而待擴充，但已開教育哲學之門，於將來教育之進步大有希望者也。今日杜威學說雖與氏不無出入，然受氏之影響亦不少也。

## 第十三章 蒙台梭利

Maria Montessori (1870— )

上述之各大教育家皆爲男子，茲所述者則爲一巾幗，前者之教育學說多根據於哲學及宗教，後者則根據於科學，據此二點，故編者特將蒙台梭利介紹於讀者焉。

蒙氏初習醫學，對於低能兒之教育極感興趣，乃研究低能兒教育者法人石庚 (Seguin, 1812—1880) 之著作，復至巴黎親研石氏教法，歸任教育事業二年，後入羅馬大學研究實驗心理學及人類教育學等科，兼在諸學校及心理實驗所實地研究，方再從事教育，故蒙氏之對於教育之貢獻不在教育學理，而在教育方法，其教育方法多根據於人類學，實驗心理學等科。但蒙氏之教育方法以今日之教育目光視之實不甚善。茲請先述其教育之目的：

蒙氏教育目的在養成獨立而自由之人物，其言曰：『吾人須使吾人之後裔成爲有能力之人物，所謂有能力之人物者即獨立而自由之人物也。』(1: P. 101) 但自由非獨立不能得，彼頤指氣使者非自由也，蓋彼輩賴人爲之操勞也，其眞能自由者爲能自行處理其生活自能滿足其欲望之徒。故曰：『人非獨立不能自由』(1: P. 95) 今且引其自己之對於獨立之意義之言於後以明之：『無論何種教育的動作，苟欲使之對於幼兒之訓練有功，當助其能進於獨立之境……吾人對於兒童之幫助須使能滿其自身之意圖及欲求然後可……吾人不當以爲其不爲，及不知如何爲視之。』(1: P. 95) 此意即謂兒童幼時雖不能獨

立，然不可不設法使之趨向獨立之境，苟不此之圖而唯事事代之操作，則恐永無獨立之一日，而損其人格也。

『我人常好代理兒童，是不特欲奴隸兒童，實欲窒遏兒童天賦活潑良善之稟性耳。且蔑視兒童爲傀儡爲偶人 (Doll) 代爲之衣，代爲之食，常茫然以爲兒童乃一蠢蠢裸生不知自主不識自動者也。』

『吾人對兒童之天職維何？曰惟在順造物生人之意，助兒童養成其有用之能力而已，徒餉兒童以食，而不教之執匙自食者，非賢母也，非慈母也；夫兒童亦人也，萬物之靈也，天以暫時守護之責，委之於母，而爲母者，竟蔑辱其子人類之高貴，而以傀儡待之，豈不謬哉，豈不謬哉。』 (5: P. 68)

此處之所謂獨立者，並非謂兒童諸事皆能絲毫不假手於人之謂，乃兒童之獨立實逐漸發展，爲教師或父母者當察其發展之情形而不可抑之謂也。

然則逐漸發展之情形爲何如乎？請觀蒙氏之言即可知矣：

『嬰兒自離乳時，漸次近於獨立何也？蓋小兒初生時，以母之乳汁爲唯一之滋養料，至此則能取種種食物，以爲滋養料矣。然仍有不能不依他人者，如不能步行，不能言語，必需他人爲之扶助，俟三歲之後，始漸能獨立。』 (1: P. 96)

故女士以爲三歲以下之幼兒作事，苟能自動者，悉聽自爲，使之自由發展其能力，以養成自主獨立之人格，教師宜立於兒童之背後，以補助矯正爲目的。凡兒童所能爲之事，決不可爲之代理，以減殺兒童自發的

活動而妨害其能力之發達。

以上所言爲女史教育中之一種要義，尙有較此更爲重要者則爲自由。此自由二字實可包含女史學說之全部。

『女史倡導自由主義之第一要旨，在使被教育者之生命開展發達，以強盛其生活力。故曰：「生命爲宏大之神，常向上發展，征服周圍之障礙，以進於勝利之道，此生命吾人所當愛護不置者也。』」（3：P. 15—16）

『自生物學之眼光觀之，幼年兒童之教育上的自由之意義必爲要求其個性之充分的發展。爲教育者應尊重生命，應尊重兒童生命之發展。夫所謂兒童之生命者，非抽象的，乃各個兒童之生命是也。』（1：P. 104）

科學的教育之根本的原理非他，卽生徒之自由是也；——夫所謂自由者究爲何乎？曰兒童天性之個性的，自然的發展之謂也。』（1：P. 28）

『自由之解釋在普通以爲反對束縛干涉，可任意行動之謂也，然在女史之所謂自由，教育上之自由也，由生物學，心理學的見解而出，其目的在使兒童能自由活潑運動，以發展其固有之天性，不壓迫之如雙陸，不拘束之如麻木，亦不強制其肅靜，無爲；惟自由亦有一定目的，不可以一己之自由而妨害他人。凡放任不規則之舉動，亦當絕對禁止。』

「故對自由之限制，有規律二條如下：

(一)須顧及團體之利害而行動；

(二)須有高尙優美之形式而行動。

兒童有妨害他人之行爲，及陷於暴亂卑鄙之舉動，與前二條有相抵觸者，教師當精密觀察，而阻遏之。』(P. 14—15) (參看 1: P. 87)

蒙氏曾對斐雷女士曰：「我必爲兒童謀自由」。「我輩未見有兒童之自由國，今者我人恒以成人之操行責望兒童，是塞窒兒童心體前進之徑也。我人常深信：凡生成完全之兒童，必其父母師長不加制遏，而與兒童以心體發展之機會。我人常引導兒童，切不可命令兒童。」(5: P. 3—4)

「自由非任意恣爲，藉此而爲不規則之舉動之謂也。自由者，兒童藉之以發展其固有智德體三育者也。」(5: P. 4)

與自由之至有關係者厥爲活動，「蓋活動所以發展人之生活而其根本在自由，使其自由，即可以使其活動也。故我人對於兒童自然之活動，如壓抑之即不啻阻遏其生命。」(1: P. 87)

「人之活動，宛如身體之筋肉，雖在休息時尙能爲有秩序的動作，如肺於純潔之空氣中，不絕呼吸。故阻遏兒童之活動，即所以禁止其自然活動的衝動，猶之使肺不能自動，以陷於死亡也。」(1: P. 376)

「女史之教育法，必以自由主義爲其基礎，何也？有二目的，其主目的，在使兒童自然發展，增進其生活力，

其副目的在觀察兒童研究兒童心理，以發明新教育方法。』(3:P.10)

「觀察兒童，必從自由活動，方得窺其真相，而教育之法即因之而出，故曰：「觀察為教育之方法，其基礎不可不使目的活動」如束縛其自由，而欲察其天性之性質，烏可得乎？昔者有一研究昆蟲學者為大學教師，專任膜翅類之教授，學者就此職後見標本室中僅有陳列死鱗標本，以為此乃兒童遊戲時捕集之而製成，僅可視為玩具安能證明其情狀，為實驗科學之材料乎！」

「今之教師所施之教育，亦何以異是，壓抑兒童固有之人格不使自行活動，而所造就之學生恰如匣中蝶之標本，而所得無用之知識，恰如死蝶擴張之兩翅，將來必須改造學校，使童兒自然表現之，以便教師觀察研究，而定教育之方法云。」

故女史施教之所不名為學校而稱之為兒童院；(Children's House)不以教師自居而稱之曰兒童之指導者。且又無所謂教室，無所謂課程者。蓋此實以學校代家庭，而絕異於今日之學校也。

兒童院中設備周到，無教室之形式，無整列之椅桌，僅於廣室中，備長方形之案，可容二三人，質輕而小，四歲之兒，二人可舉，又有小几為一人之用，散置各處，任其移動，靡有定所，其所以取輕而易舉者，因欲解其束縛，俾得起坐自由，兒童之天真易於表現，指導者即可因其表現而得察知個人之特性，教授訓練等事遂得自然進行而無所阻矣。

今請進而言訓育焉：

近代教育家及其理想



蒙氏訓育之基礎，以自由爲主，而訓育之價值，尤在兒童之自動，而在被動；在兒童之自己訓練，而不容教師之干涉，俾於不知不識之間，涵養其獨立自動之精神。

『訓練之目的，在用間接的手段達到，不在攻擊兒童之謬誤，而與之爭鬥，在使之自動作業以發其活動。』(1:P. 350)

活動爲訓育最要之條件，前已言之矣，但吾人自祖先遺傳而來之活動，常無條理，無秩序，故不可不從訓練以養成守規則之習慣，然後可得遂其自由動作而不致有礙於他人，且失自身之雅度。

順從與自制爲吾人至要之美德，女史對於順從之養成，依心理發達之順序分爲三期：

第一期，幼兒爲無意識活動時，必無一定秩序，此時兒童之不順從，非不服從也，猶之聾者之不能聽受也。

第二期，兒童雖知不可不服從之意義，然不能以自己一定之意志，發現於外。

第三期，兒童真能自知順從爲美德，有樂爲之意，是爲教育上人格成立之時。

但順從二字之意義，究爲何乎？是則不可不先明瞭者也。按蒙氏之所謂順從，非謂兒童完全聽命於成人，而自身不能有絲毫之主張，乃順從天然之法則，以養成自制努力之諸美德也。女史所發明之各種教育用具，一方固爲練習感官智慧等之用，一方實爲訓育之用也。如兒童嵌木板於相當之洞內，取雜亂之木板一試之，必至各木板皆得其所而後已，此即先有一定之目的，然後努力以貫徹之也。欲貫徹之必須平心靜氣，順事物一定之法則以行之。此種方法即訓練順從之正當法則也。

觀此可知順從之意義與自制極爲有關，今再舉一例以明之：

「一日幼兒奉持一壺至室中，彼等此時心中，專注意手中所持之物，而於外界之影響，皆所不顧，適有一蠅飛集幼兒之鼻，當此之時，蠅足蠕動，鼻之皮膚，雖感奇癢，然專心奉持此神聖之壺，連之桌上，始以手拂去其蠅，於此可見使兒童爲此等之事，最足以養成其自制力鍛鍊其意志也。」

訓練自制而有意志之人格，非修身科倫理學所能爲力，最有貢獻者，尙在筋肉之訓練。

「蒙氏行筋肉訓練，如習日常應用之事，……栽植護養之法，以及其他泥土手工填色畫圖，應接，歌舞之類，雖爲訓練兒童筋肉，實與陶冶發展兒童之意志，有直接之關係。」(S. P. 42)

女士對於兒童意志之養成有三階級：

- (一) 吾人當竭力鼓勵兒童之豪放與自由，而又須活動兒童之手指，以求其筋肉之使用自如。
- (二) 當兒童專心於其所好之遊戲工作時，吾人決不可加以干涉而制遏之。
- (三) 吾人爲兒童措置一事，但須示以一正當之路線，其研究與成功，須待兒童自行爲之，而又須鼓勵兒童自行矯正其錯誤之處。

女史對於賞罰之觀念，請進述之。女史教育之原理，注重兒童之自發自動，已如前述，故凡藉外力以施賞罰，最爲女史所反對。對於兒童行爲最善之褒賞，即在兒童自感快愉。至外力之褒賞，殊足以誤兒童之趨向，或長其驕矜之氣，非徒無益且又害之。即罰之一事，不徒足以阻遏兒童能力之發達，實有因罰之故，兒童故

爲掩飾，或勉強爲之者，是則人格之發展上有百害而無一利也。

惟女史對於妨害他人，不遵命令之兒童其處置之法，先請醫生檢查身體上精神上無缺陷。如有缺陷之兒童則加以療治。如無疾病之兒童，則使與他兒隔離，坐諸屋隅，俾處孤獨之境，靜觀他兒之活潑運動，或從事作業。如是則兒童既受孤獨之痛苦，羨慕他人之活動，其內心自能漸生悔悟，則此隔離之兒童亦有懲罰之意味，較之以威力叱責之方法，奏效良多。

總之女史不主張人爲之賞罰，以爲吾人作事自有自然之賞罰存乎其中，無須吾人故意爲之也。

「蒙氏以爲今兒童爲一事而成功，自感愉快，是即對於兒童至上之賞；爲一事而失敗自感不快，是即無上之罰，他無所用。」(4P.5)

兒童院中之桌椅皆用質輕而小者，除便於兒童之移動外，尙自有故。蓋質輕則易於損傷，故移動不可不小心謹慎。苟不然，或而損傷，則自知其用心不周，自知歉疚，是亦自之罰也。

女史以身體之健全與否，與學業品性均極有關係。兼之女史又爲一醫學者，故對於兒童體育方面特別注重，每個兒童皆加以身體檢查以謀其健全之發展。

女士發明多種體育器械以爲練習或矯正兒童身體之用。其體育並非限於狹義之操練，乃在使自然之身體運動得以完全發達，並使其日常動作圓滿無礙，凡步行，呼吸，談話，穿着衣服，搬運物體，栽種花木等之練習皆屬焉。

兒童自初生至六歲時軀體上之發育應當留意，蓋兒童於此時期內其上體之發育，恒不適下肢，故欲求兒童軀體之健全美滿宜注意下列諸條，以固基礎。

- 一、使兒童下肢之發育力及支持力十分發達。
- 二、使兒童作合度之呼吸及發音清晰之言語。
- 三、使兒童心手相應，習人生日常必須之動作。

『蒙氏以爲一般教育之目的，當有二種，卽生物的社會的。就生物的目的言之，不可不助長兒童自然的發展；就社會的方面言之，吾人所施教育，不可不與兒童周圍之狀態相應。蓋教育之目的不外助成兒童身體及精神上之發展而在感覺之教育，則此兩種見地均屬重要，如高等之智的活動，尤有待於感覺之發展，故兒童自三歲至七歲其感覺之練習，最不可缺。兒童在此時期內身體上之發育最速，故欲築其智的活動之基礎，當在感官之活動之形成期可斷言也。』(4:P.30)

『夫兒童在此時期，對於外界而感被動的興味，喚醒其注意者，不在事物之理由而在外界之事物，故吾人當以可刺激感官之物，依序排比，使兒童所受之感覺得發展合理之方向，此項健全正當之感官的練習，卽爲強健的智的活動之基礎也。』(4:P.31)女史又以爲感官練習對於日常生活及審美的道德的亦至有關係，茲請略述其感官教育之大概於左：

感官之教育，卽感官之練習。爲組成蒙氏新教育之主要部分，此種教育之目的，在反覆練習，使其正確識

別刺激物。蒙氏爲此種練習，特製造各種教具，俾兒童自行練習得以漸進於精微正確焉。

所謂感官者，不外乎視、聽、嗅、味、觸等之官覺。練習觸覺之具有二種：(甲)以長方形之木板，於中央分之爲二，半貼平滑紙片，半貼粗鬆砂紙。(乙)於長方形之木板面，以平滑紙與粗鬆紙交互貼之。兒童練習時，恒以布纏目，使以手觸所練習之物，而認識之。有時令兒童閉眼，喚至教師之傍，使觸教師之衣服及手掌，兼令其猜度教師爲誰氏。

重量感覺之練習：蒙氏常用桃、胡桃、松等各種不同之木材，作成小牌，各小牌長八釐，寬六釐，厚半釐，其重量則分三種：第一爲二十四格蘭姆；其次爲十八格蘭姆；又次爲十二格蘭姆，各有六格蘭姆之差，其表面光滑同一，將此種小牌交互雜置，最初之時，則令兒童閉眼分辨各種材料顏色之差別；其次又令纏目，而取各種材料，置於掌上，以辨其重量之差別。

視覺上識別物體大小之練習，關於此種練習方法極多，勢不能一一遍述，無已，只得略一二：今置三個臺木於此，長爲五十五釐，高六釐，各臺鑿以圓孔十個，另備適可嵌入該孔之木製圓柱，其第一組之圓柱，高五十五釐，直徑則不相同。第二組之圓柱，直徑均爲二十七釐，其高不同。第三組之圓柱，高與直徑，均各不同。如欲將此等三組圓柱，嵌入適當之孔，自不可不先審定其高厚大小，於是以布蔽兒童之眼，使之練習，此不徒可養成兒童之判決力，於筋肉之練習，亦極有益也。

「又在同一目的之練習，尙有三組之教具：卽橫階段木，長竿，高塔木是也。橫階段木，及高塔木，則用大小

不同之六面體木塊，或橫列作階形，或縱積作塔形，最初一二次，由教師授以排列法，及後則令生徒各自爲之。

今有二枚木板，用釘合之。上層之木板刻以種種幾何學的形狀之孔，並另製與該孔形適合之木片，以嵌入，其木片均附以小鉤，尤便收拾。是爲練習形體之感覺。同時欲爲練習色彩之感覺，宜使木片之彩色，各各不同，其形狀大小以變化多者爲貴。

『最初以多種嵌入物，錯雜置之，使兒練習嵌入適當之孔。兒童習之既熟，自不須多所注意，即能相得。至此更作其他諸種形式，使以一定順序嵌入，爲之既嫻，則令蔽目爲之。兒童藉此，即可練習其筋肉覺，及觸覺，較諸開眼練習之時，以指頭接觸者，更覺容易。蓋因練習識別形狀，而於視覺之外，加以觸覺筋肉覺，其效自當益宏，此一般教育上所當注意之事項也。』

練習色彩識別所用之教具，爲八種顏色（黑，赤，橙黃，黃，綠青，藍，褐諸色）之絲卷。每種顏色中，有絲卷八個，濃淡各異。將此全體六十四絲卷，錯雜置之，令兒童先依主色分類，若係同種之色，則應其濃淡之程度，以八個絲卷，依次序列之，使爲色覺之練習。

『練習聽覺所用之教具：以木筒六具，實以穀粒，亞麻仁，砂，砂礫，石等類。振蕩於兒童耳畔，使之辨別各種音聲……聽覺之練習，爲語言練習之第一步，幼時最必要之練習也。苟此種練習得法，則兒童於不知不覺之間，厭雜沓之音，而嗜音樂之齊一之音，可使兒童無厲聲暴行，得涵養其將來音樂之興趣。是於人格之陶

治上，裨益匪淺。』(4:P. 21—29)

與感官教育之關係最密切者厥為智慧教育。女史在其教法中之智慧教育率即引有石庚之語謂：「引導兒童由感官教育以至觀念教育。」又自言曰：「為指導者，當引導兒童由感覺以入於感官——由具體入於抽象，入觀念之連合。」(1:P. 224)

觀念之基礎，必須教授感覺之內容，而言語與知覺，必須聯合。茲述石庚氏名稱教育教授上之三階級如下：

一、感覺的知覺與名稱之聯絡——例如示兒童以赤與青二色時，先示以赤色，簡單言之曰：『此為赤，』示以青色曰：『此為青』如斯說明，而後以線球，置之於兒童之前，使之認識。

二、示以實物認識名稱——例如使兒童「取青色來」，「取赤色來」之類。

三、以實物記憶名稱——例如示兒童以實物曰：「此為何色」，「彼為何色」。

兒童既習得感覺與名稱之正確的聯想，則由感覺所得觀念，更須使之能擴張應用。

女史之感覺教育及智慧教育之主張大都本之於他人之說，自身並未有若何之新發明。女史對於此二種教育雖發明不少之「教育用具」，但亦多由實驗心理儀器變化而來，且於兒童不大實用，蓋太無變換故也。

但女士之方法一出，對於幼稚園不無多少改革，茲錄克爾拍圖力克 (William H. Kilpatrick) 對蒙

台梭利兒童院及通常幼稚園之比較於左以作余之結論焉。

(甲)由教師之活動上見其不同者：

(一)尋常幼稚園以教師在講堂內之活動爲中心，而蒙制則不然，以教師非爲教師而爲指導，其活動之中心在學生而不在教師。

(二)尋常幼稚園教師多欲同時致力於學生全體，而蒙制則致力於一人至多不過三人。

(三)尋常幼稚園，學生作團體的活動，而蒙制之學生各作單獨的活動，間有一二同學從旁指導，然大都各事其事。

(乙)由室內設備上見其不同者：

尋常幼稚園皆以桌椅列成圓形，學生皆於圈內活動，而蒙制則各有各之桌椅，排列之法任學生之自由。

(丙)由教授上見其不同者：

(一)蒙制時間甚長，有時至二時以上，尋常幼稚園不過半小時。

(二)蒙制於一教授時間內，各種教授用具，皆可並用，學生可任意擇所喜之具；而尋常幼稚園則於一時間內選用一定用具。

(三)蒙制學生於選擇上有絕對之自由，有時改選他事，有時一事不做亦可；尋常幼稚園，學生非特一



時有一時之用具，即施用方法亦須教師指導。（見程湘帆小學課程——文字稍有出入）

本章參考書籍——

1. Maria Montessori: The Montessori Method (Translated From The Italian, By Anne E. George)
2. William H. Kilpatrick: The Montessori System examined
3. 顧樹森——蒙鐵梭利女士史新教育法
4. 但 森——蒙台梭利教育法
5. 顧樹森、王維戶——蒙鐵梭利教育之兒童

## 第十四章 杜威

杜威爲當代之教育大家，此蓋人皆知之也；第此大家二字非泛指之詞，以余之眼光觀之，實空前之教育家。故以大家二字冠之，以示與其餘之所謂教育家者之區別。康德妻希脫實非教育家，不過以談哲學之暇，偶及教育耳。裴斯塔洛齊福祿倍可稱教育家矣，乃一則學說淺薄，一則說學怪誕，實無健全之哲學爲其根據。余欲於教育史中覓如杜威之人者，實不可得，惟德之海爾巴特庶幾近之。二人皆有極充分之學理爲前趨，親身之試驗爲驗證，其所不同者時間耳。因時間之不同，故各人之哲學的根據亦各異，所獲之於前人也多有寡之相差。余嘗謂杜威之教育學說之所以令人贊嘆者，實杜氏之生較晚，能納各家之長而去其短，又能以其實驗哲學以貫通之，否則未必勝於海氏也。

胡適之先生在其杜威的教育哲學（14. P. 298）一文中總括杜威之教育哲學爲兩句：

（1）『教育即是生活』

（2）『教育即是繼續不斷的重新組織經驗，要使經驗的意義格外增加，要使個人主持指揮後來經驗的能力格外增加。』

胡先生謂『這兩句話其實即是一句話，（1）即是（2），所以我且解說第二句話。』適之先生之解說極明顯切當，閱者可自行參考。余則將從（1）句解說起，換言之，即問杜威之所謂生活者究竟作如何之解釋。『生活者即由於向環境而動作所發生之「自我更新」Self-renewing的歷程。』（10. P. 2）此自新之

歷程乃永遠繼續而不斷者也；但此所謂不斷者，並非謂個人長生不死，乃謂生物因環境之關係而能隨之變遷以從新繼續適應之也，故曰：『生活之綿延不斷者，乃生物因需要而繼續不斷的自新適應環境也。』（10. P. 2）又謂『余用「生活」二字實指經驗之全部——包括個人的與種族的而言之也。』（10. P. 2）然則經驗者何？曰經驗即生活也。二者同一意義並無區別。經驗之繼續由於社會團體之再新，故『席義之教育即此種生活之社會的繼續之工具。』（10. P. 3）蓋社會之中有生有死，生死遞嬗教育乃不可少。今請摘錄杜氏在中國所講之教育學一二段於後：

『我們從生死兩種現象，就看出教育是必要的，倘若沒有生死，那麼教育可以不要了。』

『A生——我們看嬰兒生下來的時候，能力非常薄弱，比那小動物，實在差得很多，小動物生下來不過多少時，就能够自養，小兒的能力，却不是這樣的；他必定要父母的長期養護，所以必要教育了。教育他就是使他體魄和精神兩方面皆能發達；因為兒童所需要的不但肉體上的衣食住，倘使沒人和他談話，那麼等長成了，必是個愚蠢無知的人……因為人類雖有「本能」，然必和他人往來才能發達；教育兒童，不但要他和自然的環境相接近，還要他和社會的環境相接觸，然後兒童的知識和習慣才有「啟發」及養成的機會。』

『B死——兒童受教育，是有生的結果。但成人是必定要死的。倘若沒有教育，那麼他生存的時候所有的一切文明學績，將要跟了他回歸於盡了。靠了教育的能力，把成人所有的經驗傳給兒童，兒童將來再傳』

給下代的兒童；這就是社會的遺傳。就是社會的生命是綿延永續的……教育是什麼呢？就是一種歷程，靠着這種歷程，社會的生命才可繼續。這種歷程，常在改造的當中，是日新不已的，是創造進化的，將既有的經驗傳之兒童，還能够使他進步，使他改善……」（11：P. 2—4）

觀此可知因死生之故，有教育之必要，以成人之經驗傳之兒童，此種傳之之法名曰傳達（Communication）蓋人之於世不能離羣而獨居，羣之團結與生長全賴各人之互相傳達思想，信仰，願望，學識等等，俾彼此得共同之了解以滿足公共之需要或目的。故傳達即教育，蓋教育之能事無非是增長及改變吾人之經驗，傳達亦不外是，無論受者或授者，一有傳達之關係便影響之於經驗。

在未發達之社會似乎未有教育，殊不知其兒童終日跟隨其年長者，從事實際生活，直接所獲之教育已不少，加之兒性好活動，常於嬉戲之中表演成人之所為，於無形無意之中已能繼承社會之生活矣。是以在是等社會之中並無有意之教育發生，苟特為其定一地方專為習學之所者，彼等必以為多事。（見 15：P. 8—9）第在文明進步之社會中，則大不然，不特文物制度日增繁密，且他種事業亦分工愈細，兒童直接參與固不可能，即嬉戲模倣亦有所不及。因此之故，乃設學校，定教材，而委託一部分人專司其事，然後方可以吸收社會所具之經驗及事業以謀日進於開明。因此有許多事物，不得不用符號書籍等物以為之替，乃能收事半功倍之益。

嗚呼！後世不察，學校之中竟置實際生活於社會之外，而惟文字符號之是重。於是學校與社會完全分離。

此實大不幸之事也。

前言生活爲向「環境」動作而生之歷程，欲了解此句之意義，實非先明瞭「環境」二字不可。「環境」含有種種促進或阻隔，刺激或禁止生物之特具的活動之條件者也。』(10. P. 13) 水爲魚之「環境」，因爲彼爲魚之活動所必須者，北極星爲北極探險者之「環境」，因彼能指示其活動者也。但此處有不可不注意者，即環境二字之意義，非僅指環繞吾人之物質的東西，彼之自身一方有繼續不斷之動作，他方不但爲切近生物自身之物，有時即距人極遠其影響於人之勢力較之切近者爲尤大。

「環境」之至要者，厥爲社會的環境，人類之生活全在此環境之中，全賴此環境；蓋人之生不能不與人發生關係，關係一生，此種環境即行成立。兒童之受教育全賴有此。今且不言兒童，而先述動物與人之關係；犬也，馬也，莫不因與人發生關係而變其行動；其各種之習慣之成就，皆由於人種留意其所做之事，因留意其所做之事，故欲制馭之，制馭者非直接縛束之，乃間接制馭能影響於動物之自然的刺激。(The Natural stimuli) 換言之即創造某種之環境 (Creating a certain environment) 以制馭之也。

人之行爲之變，更與此事同一原則。設爲父母者常設一環境，使兒童一觸玩具即燒其手，兒童經歷數次後，便不敢接近玩具，一如不敢接近火然。此非僅爲外界之影響，實足變異其性情者也。但此種方法尙非教育之正道，真正之教育方法應使兒童參加於他人之活動，並明了其活動之目的，如是彼與羣方有一致之態度，能感譽羣之勝敗如己之勝敗焉。吾人之言語品性心境好尙等之成功，全賴此環境之感化，並非由人

傳遞而來，亦不能由人傳遞也。

學校者，一特設之環境也，其功用有三：化繁複之社會環境為簡單，且整理之，俾適兒童之採納一也；剔除社會環境中不良之分子，俾不得影響兒童之心習二也；此即「近朱者赤，近墨者黑」之謂。故不得不加以選擇，俾社會日進於善良之境。其三，調劑社會環境各分子，使得其平，俾兒童得不囿於一小部分之習慣，而能與大社會有密切之接觸。蓋近來社會進步，職業繁多，分工過細，致使人生之心胸偏狹，欲除此弊，最好於學校之中使兒童略知各行之大概，以廣其心胸而去其偏狹。

博士在其教育主義中曰：『刺激兒童之活動，宰制兒童之動作，皆宜由學校之團體生活得來。』

『學校當代表現時之生活，即兒童視為真切之生活如其在家庭鄰里，或遊戲場之生活是也。』

『學校既為社會的一種組織，則宜有以簡縮現在之社會的生活，而取其雛形。現在之社會生活至繁曠，兒童驟與之相接，紊亂迷離，或將為外間紛紜之事所誘奪，而失其支配適應之才，或流於揠苗助長之弊，而有早熟或潰敗之象焉。』（見鄭譯杜威之教育主義）

前面說過，教育之能事在設備環境，環境之能影響於人全在其能發生刺激（stimulus）。『就普通言之，每一刺激，均可指導動作，此刺激不僅激起或煽動動作，並且指導此動作，使傾向於一目的。自他方面言之，反應並非僅是反動（Reaction），並且含有反抗之意，此即謂之回答；回答與刺激乃互相呼應者，即刺激與反應之間有一適應。』（10：P. 27）由此可見非凡有刺激皆得喚起反應者，有一刺激必有可以受之之可

能，如有光之刺激，苟吾人無眼受之，則不能見，必光與眼二者俱備，然後可以發生「見」之一事。

故同處在一環境中，而各人所受之刺激不同，亦可說所受之刺激雖同，而各人之反應不同。有時雖欲有適當之反應而不能，故不得不有指導。博士曰：『未成熟之人類所受之刺激，於最初之時，其精密不足喚起刺激之反應。此時常有多數逾量之精力被激而起，因此散漫而不專注之反應，精力或因之而虛耗；且足以阻礙勝利之動作，此之謂無益而有害也。此事可以善於行駛自行車與初學行駛者一加比較自明：初學者其用力多而無當，其精力常放散而不集中。故「指導」即是要動作有適當之回答，使之恰得其事之焦點。欲至此境，首在除去無益之動作，此為指導動作使之得當之第一義。其二，即其動作得當，能集中於一點，設不能次第繼續進行，亦不得謂之已有指導。』（10：P. 29—30）

總之：指導為同時的，亦為連續的；所謂同時者在某一定之時候，必須在所引起之傾向中，揀選其能集中精力於需要點的傾向，所謂連續者，必使每個動作與在前之動作及繼起之動作相均衡，而後乃有次第，故使之集中及使之成次第，乃指導之兩相，前者擔保動作之集中，後者維持繼起動作之均衡。此二相在觀念上可如此分述，在事實上則不能分也。（10：P. 30）

兒童之初生也，動作零亂，欲指導其動作入於常軌，一方當利用其固有之傾向，不能由外強為注入，如欲馬飲水，必馬有欲之傾向而後可，否則決不能強之也。故教育宜因勢以引導之。

現且就兒童何以能受刺激，換言之，即何以能受教育一言言之，『兒童初生的時候，對於社會說起來是

很無能力的，但是假使他一無能力，那麼，教育的人，雖然有多大的本領，也是沒有用的，所以兒童必有固有的能力，才能容受教育。比方一塊泥土，陶人可以拿來做成瓦器，一條木頭，木匠可以拿來做成器皿，但是泥和木頭，皆是被動的，陶人木匠，不能拿自己的思想，知識灌輸到瓦器木頭裏面去，兒童却不是這樣，他們有主動的能力，能夠領略，成人的思想知識……兒童是極願意受教的，倘使成人肯熱心的教他……他皆歡喜領受的，這個道理可以拿肉體的生長和精神的生長比較一下，就容易明白了。兒童當飢餓的時候，就要吃食物，這不是拿食物自外面勉強輸入，因為他內部有這個要求，有求食的衝動，所以他要吃下去，才能消化，精神上的生長，也是這樣的，我們不能拿食物給一塊石頭去吃，使他發達，兒童自有能力，吸收外部的食物，拿來消化……心理家……告訴我們說，人的心理有能力去吸收外部的知識，就是「本能」。本能是一種傾向，能受外部的影響的。』(11. P. 4—5)

今試舉兒童學語言一事以爲例，『小兒能學語……(因爲)他有發音的本能，又有作聲的能力，他並且歡喜聽他人的發音。小兒發音，在成人聽起來，似乎無甚意義，無甚價值；然而倘使不從這兒去細加研究，就不能知學習語言的方法和他的重要，我們要知道，倘若兒童無發音的能力，就不能使他言語，教他學語。兒童有此本能，我們就只消就他本能的音，加以矯正，而有一定的目的罷了。兒童開始學語的時候，並沒有什麼意義，合在裏面，不過是一種自然的流露……其歡喜聽音，或摹倣他人之音，亦是自然，既愛聽音，又愛發音，二者相連，都是與生俱來的……(但)所發的音，怎樣附到意義上去呢？……(原來)還有社會交際的本能，人



每喜交換他的經驗，擇受取與，就是這種的表示，兒童生來無力無能，處處不能獨立，要靠人的幫助，有什麼欲望，有什麼需要，都表示於外，做慈母的……所以聽見發音，揣摩他的意義，去滿足他的欲望，那小兒因為他的欲望可以滿足，心中非常歡喜，就常常發音了。又如小兒發音，欲得物品的時候，母親必設法去應他的要求，或指着兄妹，並叫他的名字，而問他要否，或指物品而同時呼他的名稱，而問他要否，小兒在這個時候，可以漸漸領略音的意義，又因慈母喜歡他學音，於是常常練習，意義就更加白明了……因為當學語的時候，不能一發即中，做母親的聽見他發得正確，就喜形於色，不正確，就不理會他，所以有合的就保留下來，不合的就失掉了。』(I.I.P. 6-7)

兒童乃未成熟的人，惟其未成熟乃能生長，能日進不已，吸收外界之刺激以增加其經驗且養成其習慣，故未成熟即表明有生長之能力，其中自有極熱烈的感情的活動發出，而無須由外加入，亦不能由外加入也。據博士之意，未成熟可分析兩種性質：

一為倚賴，一為「可塑性」(Plasticity)有倚賴則須與人往來以獲得社會之經驗，普通動物初生即能自立，故其所得亦少，可塑性者有從經驗中去學習之能力的意義，此即習慣之養成，習慣者，為吾人制取環境之能力，以滿足吾人之要求者也。可分二種：一為積習，一為能重行整理活動以對付新發的情形之能力，或為有機體對於環境之普通的與永持的適應之活動，即日常生活之習慣是也。此中包含有智慧的原素，能臨時應變不為成見所拘。此二種習慣各有用途，前者供給生長之背景，後者組成生長，教育即為此種

生長，此外別無目的，學校教育的價值之標準，全視其能對於此事能做到如何程度而定，此事即爲創造以接續生長之欲望，及供給方法，以使此欲望有實際的効力。

以上所言者爲教育之意義，今將論及教育之目的矣。請言博士對於前人所擬之教育目的之批評。博士以爲教育之作用，爲一種繼續生長之歷程，無論何時，均以繼續增加「生長的容量」爲目的，但在實施上則有與此相反之說：

一、預備說：此說謂教育之目的，專在預備，凡成人時之責任與權利，均爲必須預備的目的物。兒童在社會中不能認爲有完全資格之分子，不過一候補員，居於期待之地位而已，其弊有四：一、抹殺兒童之動機，蓋所謂預備者預備將來之謂也，將來爲不可捉摸之代名詞，與兒童之需要相離甚遠，有何動機以趨向之乎？二、養成猶預因循之態，將來與現在之關係既不明，故兒童向往之心，只徘徊於現狀而不能進；三、爲批評成績的標準之失當，目的既只顧將來，因之遂不顧兒童現在之情況，而惟以成人之目光以批評其成績矣；四、必借助於賞罰以趨之前進。

但有一事不可不注意者，教育並非否認預備將來，預備將來爲教育所應當注意者所不可忽略者，即同時須承認教育是生長，所以必須進一步先承認現時之利益，以改良個人，使其適應將來之需要，蓋生長並非單獨或間斷之動作所能完成，乃繼續進入將來之歷程也，故此說之不當不在看重將來而在忽略現在。

二、開展說（Unfolding）此說雖自謂根據發展（Development）之意義，但並未認發展爲繼續的生長。

乃視之爲一種趨向固定目的而開展的「潛力」。彼等視生長與進步，爲達到最後目的之歷程，此雖貌似斷的人生觀，實則仍爲靜的，蓋彼等只當此種歷程爲過渡之手續，並不認其自身有意義，其價值全在其能驅現在以赴將來固定目的。

三、心能訓練說：此說弊病在以心能爲教授之直接及有意的目的，而不視之爲由生長而來的結果。所謂心能者，普通以爲包括認識，追想，聯念，注意，欲望，思想等等，此等心能居於人之心，只須有外界之訓練卽成爲銳敏而爲後日之用，此實大謬。茲擇其重要者批評之：（一）所謂心能者實無其物，實際吾人只有許多本來天賦之傾向附着於神經中樞中各神經原之「結」上，如注視光彩，爲眼之衝動傾向；伸手把握，爲手之衝動傾向；作聲，爲發音器官之衝動傾向；嘔吐不快物，爲口之衝動傾向……但是等傾向，第一非少數各不相關之東西，乃變化多端之不可勝數之組織；第二，非一種潛伏之智力，只須加以練習卽可完成，乃在環境中，對於某種變化發生反應，因之再生出他種變化之一種的傾向。

（二）所謂訓練與鍛鍊筋肉不同，只用一種練習卽可精練完全，真正之訓練爲自發動作之訓練，須含兩種性質：（A）從散漫之反應中選擇其最適宜者以利用外感，明言之，則在多數身體普通反動及手眼相應之特別動作中，選擇其最適宜於伸手把握，及得物的動作，而棄其不適宜者，此之謂訓練。所以訓練，實爲選擇反應之意。（B）與選擇同爲重要者，卽爲聯合。一種反應發生，其中常有數個不同之元素；對於此不同之元素，須加以特別的聯合，例如握物，不僅爲手的反應之選擇動作，尙須受眼之監視，手眼之間有聯絡方能

發生意中之動作；但尙不止此，吾人握物時，尙有感溫之反動，此反動獲得之後，亦可直接同視官的刺激相聯合，雖不必握物，亦能鑒別物之溫度。

(三)主張此說者，以爲心能一經訓練，便可移用於他事物。仔細研究之，心能並無移用之可能，不過聯合之範圍愈廣——刺激與反應間之聯合愈有變化，應用於特別事物上的元素與應用於普通事物上之元素，均有相通之道路——因此活動之關係亦愈大，所以方能施行於他種事物之上亦更有效用，初看似乎移用，其實並非移用。

(四)就其根本言之，此說實陷於二元論之謬誤，蓋彼將活動與教材分而爲二。須知世間並無見、聽、記等之普通心能，凡見必有所見，聽必有所聽，記必有所記，故訓練而離去所練習之事物而能作普通之應用者，實爲妄語。

(五)由此觀之，所謂觀察、回憶、判斷等能力，實由自發活動之傾向與某事物相聯合之結果。試以觀察爲例，並非謂余「願意」觀察，即可認爲有觀察之心能。真正之觀察，非用手眼的張弛，去實行一事不可，是以觀察乃感官與事物間之結果，乃與事物之應一致變化者。

博士對於海爾巴特學說亦不甚贊同，謂海氏之學說乃在用外物之表現以形成內心 (Formation of Mind) 而不知生物有活動的特殊的機能，故其方法井然有條，對於新舊之聯接非常注意，惜其目光過於重視舊者，而忽略新奇及預測將來等事，唯彼反對心能說及以教育爲有意之事，則有足多者。

教育學說中有所謂復演說者，(Recapitulation) 謂個人之生長發育，與種族之演進有類似之程序，個人生長之各期的教育皆可於種族演進之段階取其事物以教之，如兒童時期心境為蠻野的，則以神話，傳說以教之之類。

苟如此說，則人類只復述以往之歷史，尙有何進步之可言。夫教育者在使兒童由過去解放而出，非使復演過去，今忽略現今直接之影響，而為過去之是圖，實大失教育之功用。總其缺點言之，約有二端：

(一) 誤用遺傳之意義，以為遺傳能決定個人之心性而不易更動，因之不重環境，但就教育之目的言之，個人之有特性，實為受教育之基礎，只須人供以相當之環境，則自能發展也。試舉例以明之，言語者，必須有發音之機關及聽音之機關二者連合而後始能者也，苟缺一則不可；此遺傳之重要也。但此二種機關均被不幸而生於一默啞之社會中，無人與言語，則亦不能言也。足見現今環境之重要。

(二) 注重過去之失，蓋個人只能生活於現在之中，而現在者並非僅隨過去而生之物，研究過去之產物 (Products) 不能助吾人以了解現在，只用過去為教材而不與現今相接合，則成為裝飾之品。惟將過去之知識用之於現今之生活中，方可有意義。所謂有意義者，亦不過為現今解決問題之一助手。

至於博士自己之教育學說，則為經驗之改造。所謂經驗之改造者，能增加經驗之意義，促進指導後來經驗之能力。

(A) 增加經驗之意義前已言之，茲再簡略述之：吾人最初之動作為衝動的，換言之，即盲目動作之發生

非出於有意，亦非能預料有何結果也。只因動作發生必有所遇，因此一遇乃發生關係，而意義乃生，如兒童不知自火能燒物能致痛，而以手觸之，方知光亮之物有熱而能致痛，於是他日見此，雖不以手觸之，亦能知其性質矣。

(B) 增加繼續的動作之指導及制取之能力，即謂吾人對於物事，見其形即能預料其結果，以能有所預備以免其害而獲其益，故真正的教育經驗與兩種活動不同，一為固守成法，一為無的妄動。

(A) 後者不問其動作如何及其繼起之結果如何，而只無的妄動，自己對於所作之事，既不知其目的，亦不明其意義，本自己之衝動及他人之暗示冒昧行之。一旦結果發生並不知由來，而視之為奇跡，此何故哉？蓋不知動作與結果之關係而預期之也。(B) 固守成規之動作，對於某種特殊之事務能研究純熟，未嘗無功，第範圍甚狹不能發生新的意義，設一旦環境變遷則不知所措，雖有技巧亦無所施矣。

前言教育為社會之功用，即使兒童參加社會生活以指導之發展之之謂也。所謂社會者不特變動，且亦有理想以改良其運動。但此理想及達到是理想之方法各有不同，故特在此一討論何種社會為吾人所理想者，唯所謂理想者，非憑空建造毫無事實以為根據之幻想，乃一方根據事實，一方立一標準，以批評其缺點而暗示改進。夫社會者，不問其種類之如何，即盜賊團體亦有其共同之旨趣及有與其他團體之合作的往來 (Cooperative intercourse)。凡社會必有共同之旨趣此固然矣，但是否為社會各分子之有意的參加而成者？抑為一部分人或個人之所好以力鑄之而成者？苟為以力鑄之而成者，則為專制，而為對於奴隸之

行爲，非社會所應有之現象也。必也，有大部分之分子，有公共之旨趣，彼此之間，均有平等之機會，以互相自由的貢獻及經驗之交換與了解之增進。但一社會之中只及此境，尙屬不足，尙須與其他之團體多所接觸及往來以求進步，否則故步自封，日形頑固矣，尙何進步之足云。此二原素，第一所指示者，非特謂對於共同旨趣之多方的參加，且謂信託此成熟之興趣實爲社會之制裁也。第二所指示者，不特謂各團體之自由的往來，且謂能變更社會的習慣也——卽以繼續重新適應，因多方接觸所發生新情境，德謨克拉西的理想標準，亦卽以此二原素之多寡而定。

教育之目的卽在培養能爲此種社會之人，換言之，卽「要養成配做社會的良好分子的公民，詳言之，就是使社會各分子能承受社會的或現在的各種經驗，不但被動的吸收，還須每人同時做一個發射的中心，使他所承受的及發射的都貢獻到別的公民的心裏去，也來加入社會的活動。」

所謂公民不僅指政治方面而言，除此之外，尙有五層：

「第一乃是要做一個良好的鄰舍，或朋友；因爲人是共同生活的。一切公共娛樂以及圖書館等等都很重要。第二，不但我受別人的益處還要別人受我的益處。第三，在經濟方面應該做一個生利的出產的人，不要做個分利的人。第四，應該做一個好的消費家，生利固然不容易，消費也不容易，譬如各種貨物，要監督他使他沒有假冒，便是極不容易的事；所以我說應該要做一好的主顧或消費家，我因此連帶想到女子教育的重頭，女子與消費的接觸最多，因爲女子總不能與家庭脫離關係的，要是女子有了教育，便可以

隨時限制，隨時鑑別消耗品的好壞，做一個良好的消費家……第五……便是應該做一個良好的創造者，或貢獻者。』(12: P. 157)

「有目的而沒有方法，也是無用；所以現在我們要提出來的，是怎樣可以做到這理想的目的……就是怎樣使學生成爲社會化，怎樣使兒童變成社會的分子，有社會的興趣……可以分作二步進行：(一)從感情方面使兒童有社會的興趣及感覺，知道自身以外還有社會，還有別人；(二)從知識方面，給他社會上必需的知識，養成實行的習慣，使他成爲社會有用的人才。』(12: P. 164)

由此吾人可得一結論：凡爲公民者，應參加社會之活動，且當視其成敗爲一己之成敗焉，千萬不可取旁觀之態度，視之與己若毫無關係者。此種參加之態度，應包含二條件：(A)極關心於將來之結果，及(B)力謀結果之良善而除其不良。此種態度，杜威稱爲興趣，稱爲關心。

杜威對於教育深主興趣之說，此幾盡人皆知之也，第興趣二字之意義究爲如何，則恐不甚明了也；故特在此一述焉。興趣有預期之意味，對於某事欲其成功，而全副精神赴之，將全我沈沒於其中，溶化於其中，使所從事之事與我自身鍛合爲一，成爲一體，其間毫無物我之界限可以劃分，故興趣可釋爲關係之意，所謂關係乃時間的，爲由現在之動作以達預期之目的，歷程是動的，是進取的，此二者之間，有困難有阻力，皆一打破之方，可使其目的實現。

此戰勝困難實以求目的之實現，亦謂之意志，意志之中，亦包有二要件：(A)行事須有一預期之目的；(



B) 力持此目的以求其結果。此種意志在他人觀之，必以為由訓練而來者，豈知即興趣之功。故杜威認興趣與訓練是相成的而非相反的。

今請進而言教授之方法，博士最痛恨方法與教材之分離，故曰：「方法者，乃教材之排列使之最適於應用者也，未聞離材料而有所謂方法者。」(10: P. 194) 又曰：「方法非與教材相反，乃使教材能得其良好的結果之有力的指導也。」總之教法者為一種藝術的方法，為有目的而敏慧的動作，不是外來的，亦不是盲目的，其我之教育主義中有曰：「方法問題，實即兒童興味與能力發達之問題也。凡教材之取舍與夫教授之程序及方法，當於兒童自己之天性中求之。……」觀此可知方法有二要素：一須有教材，二須根據兒童之天性，由兒童之天性發出之需要以從事動作即為教法。今之設計教學法，原理即由此而出者也。

俞子夷先生在南高教育研究會所講之設計教學法中有曰：

「……以前教學的觀察點，在使兒童收受知識，現在則主張兒童自己發展，並非教師能教學生，不過引導之使之發展而已。設計法之由來亦即根據此種理論，杜威的書上雖沒有說設計兩字，却是他的教育哲學是這樣的。」此意即謂設計教學之起源，實在杜威；其書雖未明白提示此設計二字，而其哲學實為設計法之最後的根據。杜威在其學校與社會一書中所論者多關於方法方面之事，茲錄一二於後，以示杜氏教育方法之性質及其與設計法之同異。

「近日有學生倦於長時間之實驗者，廢然曰：「吾何不憚煩若是？蓋達烹飪書中所詔我者行之。」其師

聞之，乃詢其書中法則之所由來，會談之間，其師且使彼知徒遵書籍之不能明所以然之理，於是此童欣然復就實驗，而彼之所實驗者，實可表見題中之真理。蓋是日工作適爲烹飪雞卵，爲自烹植物性食物進至烹動物性食物之轉關。先以植物性食品之成分列表與動物性食品者較，於是知植物中之木質纖維其形狀構造均與肉質之筋纖維相當。澱粉質及其產物，則爲植物所專有。鑷質則兩者均有之。脂肪則肉類多而植物少。於是兒童乃有以蛋白質爲肉類食品之代表而研究之能力，且可研究適當待遇蛋白質之種種必需情形，其所用以爲實驗之資料者，則雞卵也。」

「實驗之時，首取水而察其溫暖，沸騰之時之溫度，與溫度在蛋白質上發生之影響。如此，則不徒有烹卵之預備，且並烹卵中所含之原理一一知之。吾雅不欲人蔽於此一事而不能察普遍之原則。彼兒童之欲烹卵者，漬卵於水，既復取出，一唯成人之命是聽者，非能有教育之價值也。若兒童認識事實材料與所包括之狀況，以認識調節其衝動，以圖衝動之實現，是則吾所謂有教育上價值者矣。夫徒激起兒童之興趣而使之放恣，與指導而使之實現，其間大有區別，此余所堅執者也。」

杜威之意在打破現在學校中之分科而欲以兒童生活之傾向爲起點，以從事各種生活之事而增加經驗焉。「學校之教材，應以羣體生活之無意識的統一性爲起點，而漸進於分門別類之課程，苟不類此羣體之生活而驟授兒童以數個之學科，如學讀、習字、地理之類，是則違反兒童之天性，而達德之道不易幾矣。故學校科目之中心，不在理科，不在文學，不在歷史，不在地理，而在兒童一己之羣體事業。」

「予故信在一理想的學校中，課程中科目不當有先後遞嬗之制，若以教育即爲生活，則各種生活，自其始即有科學之意思，又有藝術、陶冶與交通的諸意思存乎其間，故不能有初級應僅學讀寫，其後引入文學等之限制，所謂進步者，不在各科目之相遞嬗，要在對於經驗，有新態度與新興趣之發生而已。總之予信教育者，常視爲經驗之再造而有前進不已的程序，教育之目的與進程一而非二也。」（鄭譯：我之教育主義）

又曰：「學校中之科目，其初並非是分別門類的，那是後人以前人所積累遺留下來的經驗裏面，重加組織而成的；又種種科目，雖是前人經驗積累的遺留，但非如污水流下的沈澱物、渣滓泥沙，一切在內，必要取精去粕，選他有價值的一部分保存……如認爲有價值的——不僅對前人有價值，必對現時也有價值——選擇起來，作人類文化的一部分，使他一代代的傳下去，學校內的教材課本，好像是前人經驗的結晶物，他本來是散漫沒有定準，但經過後人一番的選擇組織，拿他要緊的部分集合起來，就有一定的形式，有一定的標準了。」（11: P. 34）

於是吾人發現教育中有「極點」——爲社會已成熟之經驗，一爲未成熟之兒童，此二者究孰爲重要？如何調和或溝通之實一大問題也，自來關於此問題即有極大之爭執：「一派注重於課程中之教材，以爲其重要遠過於兒童自己之經驗，彼等曰：「吾人生活非渺小狹隘而粗率乎？則各科目可示以廣博之世界其所包意義之豐厚與夥頤；兒童之生活，非以自利及衝動爲根基乎？則此等科目可以詔以富真理，循法律，有秩序之一個客觀的宇宙；兒童之經驗，非雜亂散漫而不定，且常爲一時之浮念與情形所動乎？則科目可使

其見一新世界，奠基於永久的普遍的真理；且其各事曾經標準與明定，而不容一時之苟且。」「……教材似與人以目的，同時亦示人以方法。兒童者，不過為未成熟之人而待人以成熟之；為浮動者，而待人以安定之；為缺乏經驗者，而待人以博大之。兒童之事為接受，果使兒童而順從聽命，則既盡其（教授之）責任矣。」

『反對派之言曰：「否，否。兒童為起點，為中心，為止點。教育之目的，即在於兒童之發達與長成，舍此便無標準之可言。各種科目，皆不過用以助致兒童之發達，乃不過一種工具，其價值以其能否滿足發達之需要為斷。……且教材固不能由外鑠而得，學習之事，本非被動，必也使兒童之心，向外發展，取教材以為有機之類化，故教育實當以兒童為終始，而足以定學習之質量者非教材而為兒童。」

『然則此問題究竟為何？此問題正不過在打破一種謬見，即視兒童經驗與課程中各種材料二者之間劃然不同，果能打破此種謬見，則自兒童方面觀之，在明乎兒童經驗中，與編定教材已具有相通之要點。而尤要者，則在明乎向之使教材精選組織以臻於目今狀況之「態度」「動機」「興味」三要素，亦固具於兒童經驗之中，自科目方面觀之，一、當知各種科目，乃僅為兒童生活中各種動力所發展之結果。二、在發現自兒童現在經驗以達於其較豐富，較成熟的結果，其中曾經若何之步驟。』（4. 鄭譯 P. 8）

『勿視教材為獨立於兒童經驗以外，現成而不可變；亦勿以兒童之經驗為固定，而應視為變換的，胚胎的，活動的；然後可見兒童與教材實惟一個歷程之兩極，兩點之間，可定一直綫。有兒童現在之程度及科目中之事實與原則，可定其教授，教授為繼續不已的改造，起於兒童現在之經驗伸展以進於組織的真理，即

吾人所謂科目者所代表之經驗。』(4:鄭譯1,9)

但如何方能使此二者溝通乎？曰利用兒童之固有傾向，如何利用之乎？有四種方法，即遊戲，有組織的運動，表演，及工作是也。茲分述於左：

(一)遊戲 遊戲者，乃兒童自然之活動，並非含有惡意之玩耍；設使之自由發展得宜，可以發現許多有思想，有條理之事體；如賓主之往來酬酢，則有應接進退之禮儀與平烹飪買賣之工作；女孩之玩耍「雛人」則有縫紉洗濯起居……等事，鄉村之兒童則做効耕種；城市之兒童，則模倣交通。凡此等等，均可利用之，以使其益行接近於社會之實際的生活。

(二)有組織的運動 此亦從遊戲中所生出，其對於體育方面，官能方面，均有種種之利益，固不用說；其更重要者，為(A)能發生一種社會的性質，養成互助的習慣和通力合作之精神；(B)輔導道德方面之訓練，一方可以養成主持公道的態度；一方又能對於運動之本身發生極大之興趣。

(三)表演 此與遊戲相同，亦能將兒童之意思，觀念，從言語，舉止，容貌等等表現出來，所以可利用之以表現其意志，感情。課程中之文學(小說故事)歷史人文地理之類皆可為表演之材料，使書本中之事物成為兒童之切實的經驗；此不特能引起兒童之興趣，灌輸兒童實踐之道德；並且有啓發知識之作用。(A)能使兒童設身處地體會戲中人物，及其舉動情節等等，(B)能引起其選擇及組織之能力，如一段故事中心何處最精采，何部當演，何都不當演，即為選擇之能力，全段故事應分為若干幕，如何布置，如何化裝，如何吐詞，

即爲組織之能力(C)能使其知識影像格外明瞭正確；通常之問答，兒童或能答之毫無錯誤，但每值實行之際，則謬誤百出，大有不知所措之境況。故非實行不能獲得真正之知識，即許口能道之無差，亦不能見其實行，表演即救此弊之良劑。

(四)工作 亦爲兒童自然之傾向，爲自動的，不但動作有興趣，且有作品之產出，此即與遊戲不同之點也。其在教育上之價值，有下列各項：(A)因爲有實在之出產品，故兒童作事，有一極明瞭之目的，舉凡一切動作，一切精神均注於此目的之上；(B)對於材料有選擇之方法及手段，處處均應顧及其目的，因之可養成判斷力；(C)借工作之方法，可以獲得有用之知識，或高深學科之學理；如栽種花木，兒童多興趣淋漓，且可以明了植物發生之程序及現象，由此便於以進而考究複雜之學理。

此四種方法，乃兒童達到成人社會之橋樑，兒童度此橋樑之後，便可以自行教育自己，雖無教師指導，亦可以自行探討矣。

杜威之教育學說，至此可告結束；第尚有二個重要之問題不可不在此略一提及，此二問題者，何一爲知識問題，一爲道德問題。茲先述知識問題：

(1)自來對於知識論，有經驗與理性，個體與共相，心與物，心與身，智力與感情，種種之區別。但自杜威觀之，則認此等區別皆不成立。其理由如下：(A)『現代生理學及心理學互相印證，證明一切心的作用，均與神經系統有密切之關係；神經系統使一切身體的作用同力合作，外面環境來的刺激和裏面發出的應付

作用，都受腦部的節制支配，神經作用，又不但主持應付環境的作用，並且……（能）使第一次應付能限定下一次的官能刺激作何樣子。……便可見神經作用時時刻刻重新組織已有的活動，作為後來活動的預備，使前後的活動成爲一貫的連續，處處是「行」處處是「知」，知即從行來，即在行裏行即從知來，又即是知……」

（B）「……生物進化論的教訓是說：每個生物是世界的分子，和世界同受苦，同享福；他所以能居然生存，全靠他能把自己作為環境的一部分，預料未來的結果，使自己活動的適宜於這種變遷的環境。如此看來，人既是世界活動裏面的一個參戰者，可見知識乃是一種參戰活動，知識的價值，全靠知識的效能……」

（C）「……實驗的方法，一面教人怎樣求知識，一面教人怎樣證明所得的知識是否真知識……這種方法，有兩種意義：（一）……真知識是可以試驗出效果來的；（二）……思想是有用的；但思想所以有用，正爲思想能正確的觀察現在狀況，用來作根據，推知未來的效果，以爲應付未來的工具。」胡適：「杜威教育哲學的根本觀念」

杜威視道德二字並非有神祕或神聖不可侵犯之意味。道德即社會生活，道德的歷程即人生的歷程。道德之觀念，即人生之觀念，人生以外無道德，社會以外無道德。

道德有三要件：（一）社會知識；（二）社會能力；（三）社會興趣。社會知識者，使個人明了社會種種行動，種種組織之意義。社會能力者，使個人明了羣力之趨向及其勢力。社會興趣者，使個人對於社會事業有種種

之興趣，學校而欲培養學生之道德，應使學校生活成爲社會生活。學生起居行動於其中，不知不覺養成良好之道德的習慣行爲理想等等。須知「道德一個名稱，不是指着人生的一個特別區域，也不是特別一段生活」可以分離教授，就實際言之，各種功課，均有道德的價值，均爲道德的教育。譬如，手工一課之教授並非專教手工，亦非僅在增進知識，苟教之得法，大能養成羣性的習慣，此羣性之習慣卽道德教育。又如教授地理能使生徒知道物質與人羣有密切之關係，如兩種民族，如何爲物質環象所分離，以及河流道路如何能使各民族交通，山河平原種種，表面視之，雖係物質的，究竟的意義，實爲人羣的。此種事體與人類發達及交通，均極有關係。

杜威不但反對道德單獨教授；且極反對古訓格言等物。謂「格言往往成一種和人生沒有關係的東西，變成一種律令要人順從他。這樣就把道德的中心移出人生的外邊。凡重文字，輕精神，重命令，輕自動的道德，好像用外面的壓力，把個人裏面活潑的精神壓住了。」(Dewey and Tuft Ethics P. 328—329)

杜威在南高講教育哲學時，曾提學校中應設法培養共和國社會所必需之四種心理習慣或態度——公開心，有目的，負責任，欣賞。謂「雖然是知識上的討論，但推其根原和道德很有關係。欣賞這樁事情，可以使入領略真善美之各方面，有這樣能力的人，他的理想高妙。世界上種種污濁的事體不足以感動他，因此他的心理，已受過了培養，能有高尙的欣賞力，他的想像銳敏，能入於深遠，而不囿於目前的事物。有公關心的人，能有同情，顧到別人需要和思想，能容納他人的思想，以擴大自己的經驗。一個人有目的，做事就能從頭



到尾，不稍微怠惰，能自己規畫，對於結果能自己負責任。……』(11: P. 110)

以上關於杜威之教育學說，已可算略具大概。於此可見其學說宏博精微，遠非以前之教育家所能及。此外則杜威之精神大可為吾人之模範。彼常具試驗之態度，批評之精神，以從事學問及行事。彼在芝加哥大學講學時，曾辦一實驗學校，其目的在求發見：(一)如何能使學校生活與家庭生活之關係，更為密切；(二)如何能輸入其兒童自身生活上有積極的價值和實際的重要之材料於歷史科學和藝術各科的當中；(三)如何能於教授讀寫和計算之時，即用日常之生活和職業，為其背景。(1)見吳康「近代教育史」

杜威的教育書籍

1. Dewey: *My Pedagogic Creed* 我之教育主義 鄭宗海譯
2. Dewey: *The School and Society* 學校與社會 劉衡如譯 中華書局出版
3. Dewey: *School and Child*.
4. Dewey: *The Child and The Curriculum* 兒童與教材 鄭宗海譯 中華書局出版
5. Dewey: *How We Think* 思維術 劉伯明譯 中華書局出版
6. Dewey: *Moral Principles in Education*.
7. Dewey: *Educational Essays*.
8. Dewey: *Interet and effort in Education*.

9. Dewey: *Schools of To-Morrow.*
  10. Dewey: *Democracy and Education.*
  11. 杜威教育哲學
  12. 杜威五大演講
  13. 杜威三大講演
  14. 杜威號 (見新教育一卷三號)
- 本篇參考書
1. Dewey: *My Pedagogic Creed* 我之教育主義鄭宗海譯
  2. Dewey: *The School and Society* 學校與社會劉衡如譯中華書局出版
  3. Dewey: *How we Think* 思維術劉伯明譯中華書局出版
  4. Dewey: *The Child and the Curriculum* 兒童與教材鄭宗海譯中華書局出版
  5. Dewey: *Moral Principles in Education.*
  6. Dewey: *Educational Essays.*

## 近代教育家及其理想終

### 近代教育家及其理想



## 本書所徵引西文參考書目

### REFERENCES (第一章)

1. ADAMSON, JOHN WILLIAM. *Pioneers of Modern Education, 1600-1700*. University Press, Cambridge, 1905. 285 pages.
2. BACON, FRANCIS (VISCOUNT ST. ALBANS). *The Advancement of Learning*. Third edition, and revised by W. A. Wright. Clarendon Press, Oxford, 1885. 376 pages.
3. ——— The same. *Book I*, edited by Albert S. Cook. Ginn & Co., Boston, 1904. 145 pages.
4. ——— *The New Atlantis*. Edited by G. C. M. Smith. University Press, Cambridge, 1900. 72 pages.
5. COMPATRE, JULES GABRIEL. *History of Pedagogy*. Translated, with an introduction, notes, and an index, by W. H. Payne. Heath & Co., Boston, 1899. 589 pages.
6. DAVIDSON, THOMAS. *Aristotle and Ancient Educational Ideals*. Scribner, New York, 1897. 256 pages.
7. HEMAN, FRIEDRICH. *Geschichte der neueren Pädagogik*. Zickfeldt, Osterwieck, 1904. 436 pages.
8. HEUBAUM, ALFRED. *Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des siebzehnten Jahrhunderts*. Vol. I. Bis zum Beginn der allgemeinen Unterrichtsreform unter Friedrich dem Grossen. Weidmann, Berlin, 1905. 402 pages.
9. HODGSON, GERALDINE. *Primitive Christian Education*. T. Clark, Edinburgh, 1906. 287 pages.
10. LAURIE, SIMON SOMERVILLE. *Studies in the History of Educational Opinion from the Renaissance*. University Press, Cambridge, 1903. 261 pages.
11. MONROE, PAUL. *Source Book of the History of Education for the Greek and the Roman Period*. Macmillan Co., London and New York, 1901. 515 pages.

12. ——— A Text-book in the History of Education. Macmillan Co., London and New York, 1905. 772 pages.
13. MUNROE, JAMES PHINNEY. The Education Ideal: An Outline of its Growth in Modern Times. Heath and Co., Boston, 1896. 262 pages.
14. RAUMER, KARL VON. Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. 5 vols. Bertelsmann, Gütersloh, 1882-1897.
15. REIN, GEORG WILHELM, editor: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 8 vols. Beyer, Langensalza, 1895-1906.
16. SCHERER, HEINRICH. Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluss auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens. Vol. I. Die Pädagogik vor Pestalozzi. Brandstetter, Leipzig, 1897. 581 pages.
17. SCHMID, KARL ADOLF, editor: Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. 5 vols. Cotta, Stuttgart, 1884-1902.
18. SPIELMANN, C. CHRISTIAN. Die Meister der Pädagogik nach ihren Leben, ihren Werken und ihrer Bedeutung. Heufer, Neuwied, 1904-1905. 365 pages.
19. ZIEGLER, THEOBALD. Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. Beck, München, 1895. 361 pages.

## REFERENCES (第二章)

1. ADAMSON, JOHN WILLIAM. Pioneers of Modern Education, 1600-1700. University Press, Cambridge, 1905. 285 pages.
2. COMENIUS, JOHN AMOS. The Great Didactic. Translated, with introduction, biographical and historical, by M. W. Keatinge. Black, London, 1896. 468 pages.

3. — School of Infancy; an Essay on the Education of Youth during the First Six Years. Edited, with an introduction and notes, by W. S. Monroe. Heath & Co., Boston, 1896. 99 pages.
4. COMPAYRÉ, JULES GABRIEL. History of Pedagogy. Translated, with an introduction, notes, and index, by W. H. Payne. Heath & Co., Boston, 1899. 589 pages.
5. HÄHNER, H. Natur und Naturmässigkeit bei Comenius und Pestalozzi. Lamprecht, Chemnitz, 1890. 87 pages.
6. HEMAN, FRIEDRICH. Geschichte der neueren Pädagogik. Zickfeldt, Osterwieck, 1904. 436 pages.
7. HEUBAUM, ALFRED. Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des siebzehnten Jahrhunderts. Vol. I. Bis zum Beginn der allgemeinen Unterrichtsreform unter Friedrich dem Grossen. Weidmann, Berlin, 1905. 402 pages.
8. HOFFMEISTER, HERMANN WILHELM. Comenius und Pestalozzi als Begründer der Volksschule. Second revised edition. Klinkhardt, Leipzig, 1896. 97 pages.
9. KERRL, TH. Johann Amos Comenius. Sein Leben, seine pädagogischen Schriften und seine Bedeutung. 4 vols. Schroebel, Halle a. Saale, 1904-1905. 389 pages.
10. LAURIE, SIMON SOMERVILLE. John Amos Comenius. Small, Boston, 1885. 229 pages.
11. — Studies in the History of Educational Opinions from the Renaissance. University Press, Cambridge, 1903. 261 pages.
12. MELOCHERS, KARL. Comenius und Pestalozzi; eine vergleichende Betrachtung ihrer Grundideen. Schmidt, Bremen, 1896. 47 pages.
13. MÖHRKE, MAX AUGUST HEINRICH. Johann Amos Comenius und Johann Valentin Andreä. Glausch, Leipzig, 1904. 168 pages.

14. **Monathefte der Comenius-gesellschaft. Comenius-gesellschaft.** Charlottenburg, Berlin, 1892-1908.
15. **MONROE, PAUL.** A Text-book in the History of Education. Macmillan & Co., London and New York, 1905. 772 pages.
16. **MONROE, WILLIAM SEYMOUR.** Comenius and the Beginning of Educational Reform. Scribner, New York, 1900. 184 pages.
17. **MÜLLER, WALTER.** Comenius, ein Systematiker in der Pädagogik. Bleyl & Kämmer, Dresden, 1887. 50 pages.
18. **MUNROE, JAMES PHINNEY.** The Educational Ideal: an Outline of Its Growth in Modern Times. Heath & Co., Boston, 1896. 262 pages.
19. **PAPPENHEIM, EUG.** Amos Comenius, der Begründer der neueren Pädagogik. Ackermann, München, 1871. 66 pages.
20. **QUICK, ROBERT HERBERT.** Essays on Education Reformers. Appleton, New York, 1890. 560 pages. The same. (International Education Series), 1903. 568 pages.
21. **RAUMER, KARL VON.** Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. 5 vols. Bertelsmann, Gütersloh, 1882-1897. Vols. I and III.
22. **REIN, GEORG WILHELM.** Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 8 vols. Beyer, Langensalza, 1895-1906. Vol. I.
23. **SCHERER, HEINRICH.** Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluss auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens. Vol. I. Die Pädagogik vor Pestalozzi. Brandstetter, Leipzig, 1897. 581 pages.
24. **SCHMID, KARL ADOLF,** editor. Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. 5 vols. Cotta, Stuttgart, 1884-1903. Vol. III.
25. **SPIELMANN, C. CHRISTIAN.** Die Meister der Pädagogik nach ihren Leben, ihren Werken, und ihrer Bedeutung. Heufer, Neuwied, 1904-1905. 361 pages. Part II.

26. WITTE, J. Johann Amos Comenius in seiner kulturgeschichtlichen Stellung und seiner historischen Bedeutung für die Entwicklung des Schulwesens, im Besonderen, der Volksschule. Andree, Ruhrort, 1892. 51 pages.
27. ZIEGLER, THEOBALD. Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. Beck, München, 1895. 361 pages.

## REFERENCES (第三章)

1. BOURNE, HENRY RICHARD FOX. The Life of John Locke. 2 vols. Harper, New York, 1876.
2. BROWNING, OSCAR. An Introduction to the History of Educational Theories. Kellogg, New York, 1880. 237 pages.
3. COMPAYRÉ, JULES GABRIEL. History of Pedagogy. Translated, with an introduction, notes, and an index, by W. H. Payne. Heath & Co., Boston, 1899. 598 pages.
4. HEMAN, FRIEDRICH. Geschichte der neueren Pädagogik. Zickfeldt, Osterwieck, 1904. 436 pages.
5. HEUBAUM, ALFRED. Geschichte der deutschen Bildungswesens seit der Mitte der siebzehnten Jahrhunderts. Vol. I. Bis zum Beginn der allgemeinen Unterrichtsreform unter Friedrich dem Grossen. Weidmann, Berlin, 1905. 402 pages.
6. LAURIE, SIMON SOMERVILLE. Studies in the History of Educational Opinions from the Renaissance. University Press, Cambridge, 1903. 261 pages.
7. LOCKE, JOHN. Some Thoughts Concerning Education. With introduction and notes by R. H. Quick. University Press, Cambridge. Second edition, 1889. 240 pages.
8. — On the Conduct of the Understanding. Maynard, New York, 1901. 132 pages.
9. — An Essay on the Human Understanding. 3 vols. M. Tegg, London, 1832.



10. MONROE, PAUL. *A Text-book in the History of Education.* Macmillan Co., London and New York 1905. 772 pages.
11. MUNROE, JAMES PHINNEY. *The Education Ideal: an Outline of its Growth in Modern Times.* Heath & Co., Boston, 1896. 262 pages.
12. QUICK, ROBERT HEBERT. *Essays on Educational Reformers.* Appleton, New York, 1890. 560 pages. The same. (International Education Series), 1903. 562 pages.
13. RAUMER, KARL VON. *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit.* 5 vols. Bertelsmann, Gütersloh, 1882-1897.
14. REIN, GEORG WILHELM, editor. *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.* 8 vols. Beyer, Langensalza, 1895-1906. Vol. IV.
15. SCHERER, HEINRICH. *Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluss auf die Gestaltung des Erziehungs und Bildungswesens.* Vol. I. *Die Pädagogik vor Pestalozzi.* Brandstetter, Leipzig, 1897. 581 pages.
16. SCHMID, KARL ADOLPH, editor. *Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit.* 5 vols. Cotta, Stuttgart, 1884-1902. Vol. IV. Parts I and II.
17. SPIELMANN, C. CHRISTIAN. *Die Meister der Pädagogik nach ihren Leben, ihren Werken, und ihrer Bedeutung.* Heufer, Neuwid, 1904-1905. 365 pages. Part II.
18. WILKE, GEORG. *Die Hauptberührungs- und Unterscheidungspunkte der Erziehungsgedanken John Locke's und J. J. Rousseau's.* Scheinfeld, Erlangen, 1898. 67 pages.

## REFERENCES (第四章)

1. BROWNING, OSCAR. *An Introduction to the History of Educational Theories.* Kellogg, New York, 1880. 237 pages.

2. **COMPAYRÉ, JULES GABRIEL.** *History of Pedagogy.* Translated, with an introduction, notes, and an index, by W. H. Payne. Heath & Co., Boston, 1899. 598 pages.
3. **DAVIDSON, THOMAS.** *Rousseau and Educational According to Nature.* Scribner, New York, 1898. 253 pages.
4. **GIRALDIN, SAINT-MARC.** *J. J. Rousseau, sa vie et ses ouvrages.* 2 vols. Charpentier, Paris, 1875.
5. **HEMAN, FRIEDRICH.** *Geschichte der neueren Pädagogik.* Zickfeldt, Osterwieck, 1904. 436 pages.
6. **LEMAITRE, JULES.** *J. J. Rousseau.* Calmann-Levy, Paris, 1807. 360 pages.
7. **MONROE, PAUL.** *A Text-book in the History of Education.* Macmillan Co., London and New York, 1905. 772 pages.
8. **MORLEY, JOHN.** *Rousseau.* 2 vols. Chapman, London, 1873.
9. **MUNROE, JAMES PHINNEY.** *The Educational Ideal: an Outline of its Growth in Modern Times.* Heath & Co., Boston, 1896. 262 pages.
10. **QUICK, ROBERT HEBERT.** *Essays on Educational Reformers.* Appleton, New York, 1890. 560 pages. The same (*International Education Series*), 1903. 568 pages.
11. **RAUMER, KARL VON.** *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit.* 5 vols. Bertelsmann, Gütersloh, 1882-1897. Vols. III and IV. Parts I and II.
12. **REIN, GEORG WILHELM,** editor. *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.* 8 vols. Beyer, Langensalza, 1895-1906. Vol. VI.
13. **ROUSSEAU, JEAN JACQUES.** *Œuvres complètes.* 13 vols. Hachette, Paris, 1886-1903.
14. ——— *Émile ou de l'éducation.* Nouvelle édition. Garnier, Paris, 1904. 638 pages.

15. — *Émile; or Concerning Education.* Extracts concerning the Principal Elements of Pedagogy found in the First Three Books. With Introduction and Notes by Jules Steeg. Translated by Eleanor Worthington. Heath & Co., Boston, 1888. 157 pages.
16. — *Émile; or Treatise on Education.* Abridged, translated, and annotated by W. H. Payne. Appleton, New York, 1893. 363 pages. (Internation Education Series.)
17. — *Emilius.* 3 vols. A. Donaldson, Edinburgh, 1768.
18. — *Emilius.* Translated by Eloisa. 4 vols. Second edition. Becke & de Hondt, London, 1763.
19. *SCHAUMANN, GUSTAV.* *Religion und religiöse Erziehung bei Rousseau.* Siegismund, Leipzig, 18—. 80 pages (Päd. Sammelmappe, 181 Heft.)
20. *SCHERER, HEINRICH.* *Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluss auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens.* Vol. I. *Die Pädagogik vor Pestalozzi.* Brandstetter, Leipzig, 1897. 581 pages.
21. *SCHMID, KARL ADOLF,* editor. *Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit.* 5 vols. Cotta, Stuttgart, 1884-1902. Vol. IV Parts I and II.
22. *SCHNEIDER, KARL.* *Rousseau und Pestalozzi, der Idealismus auf deutschen und auf französischen Boden.* Fifth edition. Gärtner, Berlin, 1895. 63 pages.
23. *SPIELMANN, C. CHRISTIAN.* *Die Meister der Pädagogik nach ihren Leben, ihren Werken und ihrer Bedeutung.* Heuffer, Neuwied, 1904-1905. 365 pages. Part IV.
24. *SPITZNER, R. A.* *Natur und Naturmässigkeit bei J. J. Rousseau.* Frommann, Jena, 1891. 103 pages.
25. *ZIEGLER, THEOBALD.* *Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen.* Beck, München, 1895. 361 pages.

## REFERENCES (第五章)

1. BUCHNER, EDWARD FRANKLIN. *The Educational Theory of Immanuel Kant.* (Translation of "Ueber Pädagogik" and fragmental remarks on education by Kant.) Lippincott, Philadelphia and London, 1904. 309 pages.
2. CHURTON, ANNETTE. *Kant on Education.* (Translation of "Ueber Pädagogik.") Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., London, 1899. 121 pages.
3. DUPROIX, PAUL. *Kant et Fichte et le problème de l'éducation.* Second edition. Alcan, Paris, 1897. 260 pages.
4. GARBOVICIANU, PETRU. *Die Didaktik Basedow's im Vergleiche zur Didaktik des Comenius.* Bucarest, Leipzig, 1887. 82 pages.
5. GÖRING, HUGO. *Ausgewählte Schriften, mit Basedow's Biographie.* Beyer, Langensalza, 1880. 519 pages.
6. HEMAN, FRIEDRICH. *Geschichte der neueren Pädagogik.* Zickfeldt, Osterwieck, 1904. 436 pages.
7. LANG, OSSIAN H. *Basedow: His Educational Work and Principles.* Kellogg, New York, 1891. 29 pages.
8. MONROE, PAUL. *A Text-book in the History of Education.* Macmillan & Co., New York and London, 1905. 772 pages.
9. PINLOCHE, JOACHIM AUGUSTE. *La Réforme de l'éducation en Allemagne au Dixhuitième Siècle, Basedow et le Philanthropinisme.* Colin, Paris, 1889. 397 pages.
10. QUICK, ROBERT HEBERT. *Essays on Educational Reformes,* Appleton, New York, 1890. 560 pages. *The same* (International Education Series), 1903. 568 pages.
11. RAUMER, KARL VON. *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit.* 5 vols. Bertelsmann, Gütersloh, 1882-1897.
12. REIN, GEORG WILHELM, editor. *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.* 8 vols. Beyer, Langensalza, 1895-1906. Vol. VI.

13. SCHERER, HEINRICH. Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluss auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens. Vol. I. Die Pädagogik vor Pestalozzi. Brandstetter, Leipzig, 1897. 581 pages. †
14. SCHMID, KARL ADOLF, editor. Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. 5 vols. Cotta, Stuttgart, 1884-1902. Vols. IV and V.
15. SPIELMANN, C. CHRISTIAN. Die Meister der Pädagogik nach ihren Leben, ihren Werken und ihrer Bedeutung. Heuffer, Neuwied, 1904-1905. 365 pages Part X.
16. STRÜMPPELL, LUDWIG H. Die Pädagogik Kant's und Fichte's. Pädagogischen Abhandlungen. Part II. Diechert, Leipzig. 1894.
17. TEMMING, ERNST. Beitrag zur Darstellung und Kritik der moralischen Bildungslehre Kant's. Vieweg, Braunschweig, 1892. 55 pages.
18. ZIEGLER, THEOBALD. Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. Beck, München 1895. 361 pages.

#### REFERENCES (第六章)

1. BARNARD, HENRY. Pestalozzi and His Educational System. Bardeen, Syracuse, N. Y., 1906. 751 pages.
2. BOARDMAN, J. H. Educational Ideas of Froebel and Pestalozzi. Second edition. Normal Press, London, 190.- 76 pages. (Normal Tutorial Series.)
3. COMPAYRÉ, JULES GABRIEL. History of Pedagogy. Translated, with an introduction, notes, and an index, by W. H. Payne. Heath & Co., Boston, 1903. 598 pages.
4. GUIMPS, ROGER BARON DE. Pestalozzi, His Life and Work. Translated by J. Russell. Appleton, New York, 1890. 438 pages. (International Education Series.)

5. HEIM.—. Die soziale Anschauungen Pestalozzi's. Agentur des Rauhen Hauses, Hamburg, 1896. 22 pages.
6. HEMAN, FRIEDRICH. Geschichte der neueren Pädagogik. Zickfeldt, Osterwieck, 1904. 436 pages.
7. HÉRISSON, F. Pestalozzi, Élève de J. J. Rousseau. Delagrave, Paris, 1886. 246 pages.
8. HOFFMEISTER, HERMANN WILHELM. Comenius und Pestalozzi als Begründer der Volksschule. Second edition. Klinkhardt, Leipzig, 1896. 97 pages.
9. MANN, T. Die soziale Grundlage von Pestalozzi's Pädagogik. Beyer, Langensalza, 1896. 18 pages.
10. MELCHERS, KARL. Comenius und Pestalozzi, ein vergleichende Betrachtung ihrer pädagogischen Grundideen. Schmidt, Bremen, 1896. 47 pages.
11. MONROE, PAUL. A Text-book in the History of Education; Macmillan Co., London and New York, 1907. 772 pages.
12. MONROE, WILLIAM SEYMOUR. History of the Pestalozzian Movement in the United States. Bardeen, Syracuse, Y. N., 1907. 244 pages.
13. MUNROE, JAMES PHINNEY. The Educational Ideal; an Outline of its Growth in Modern Times. Heath & Co., Boston, 1896. 262 pages.
14. NATROP, PAUL. Pestalozzi's Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage. Salzer, Heilbronn, 1894. 34 pages.
- 15.—Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. Frommann, Stuttgart, 1899. 151 pages.
16. PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH. Sämtliche Werke. 12 vols. C. Seyffarth, Liegnitz, 1889-1902.
- 17.—Leonard and Gertrude. Translated and abridged by Eva Channing. Heath & Co., Boston, 1889. 181 pages.
18. PINLOCHE, JOACHIM AUGUSTE. Pestalozzi and the Foundation of the Modern Elementary School. Scribner, New York, 1901. 306 pages.

19. QUICK, ROBERT HERBERT. *Essays on Educational Reformers.* Appleton, New York, 1890. 560 pages. Same. (*International Education Series*), 1903. 568 pages.
20. RAUMER, KARL VON. *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit.* 5 vols. Bertelsmann, Gütersloh, 1882-1897.
21. REIN, GEORG WILHELM, editor. *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.* 8 vols. Beyer, Langensalza, 1895-1906. Vol. V.
22. REINHARDT, A. J. *Outline of the History of Education.* Kellogg, New York, 1891. 77 pages.
23. SCHERER, HEINRICH. *Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur und Geistesleben und ihrem Einfluss auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens.* Vol. II. *Die Pädagogik als Wissenschaft von Pestalozzi bis zur Gegenwart.* 3 parts. Brandstetter, Leipzig, 1897-1908.
24. SCHMID, KARL ADOLF, editor. *Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit.* 5 vols. Cotta, Stuttgart, 1884-1902. Vol. IV, Part II.
25. SCHNEIDER, KARL. *Rousseau und Pestalozzi; der Idealismus auf deutschen und auf französischen Boden.* Fifth edition. Gärtner, Berlin, 1895. 63 pages.
26. SEYFFARTH, L. W. *J. H. Pestalozzi, nach seinem Leben und aus seinen Schriften dargestellt.* Eighth edition. Siegismund, Leipzig, 1904. 254 pages.
27. ———. *Pestalozzi, in seiner weltgeschichtlichen Bedeutung.* C. Seyffarth, Liegnitz, 1896. 59 pages.
28. SPIELMANN, C. CHRISTIAN. *Die Meister der Pädagogik nach ihren Leben, ihren Werken und ihrer Bedeutung.* Heuffer, Neuwied, 1904-1905. 356 pages. Part V.
29. WIGET, THEOBALD. *Pestalozzi und Herbart.* Bleyl, Dresden 1891. 140 pages.

30. ZIEGLER, THEOBALD. Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. Beck, München, 1895. 861 pages.

### REFERENCES (第七章)

1. BARNARD, HENRY. Pestalozzi and His Educational System. Bardeen, Syracuse, N. Y., 1906. 751 pages.
2. DUPROIX, PAUL. Kant et Fichte et le Problème de l'Education. Second edition. Alcan, Paris, 1897. 260 pages.
3. FICHTE, JOHANN GOTTLIEB. Reden an die deutsche Nation. Sämtliche Werke. 8 vols. Veit, Berlin, 1845-1846. Vol. VII, pp. 259-499.
4. — Aphorismen über Erziehung aus dem Jahre, 1804. Sämtliche Werke. Vol. VIII, pp. 353-360.
5. — Vocation of the Scholar. On the Nature of the Scholar. Popular Works of J. G. Fichte. 3 vols. Trübner London, 1889. Vol. I, pp. 149-317.
6. — Deducirter Plan zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt. Sämtliche Werke. Vol. VIII, pp. 97-219.
7. GUTMANN, S. HIRSCH. J. G. Fichte's soziale Pädagogik. Scheitlin, Bern. 1907. 100 pages.
8. HEMAN, FRIEDRICH. Geschichte der neueren Pädagogik. Zickfeldt, Osterwieck, 1904. 436 pages.
9. KEFERSTEIN, HORST. J. G. Fichte's pädagogische Schriften und Ideen. Richler, Wien, 1883. 238 pages.
10. REIN, GEORG WILHELM, editor. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 8 vols. Beyer, Langensalza, 1895-1906. Vol. II.
11. SCHERER, HEINRICH. Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluss auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens. Vol. II. Die Pädagogik als Wissenschaft von Pestalozzi bis zu Gegenwart. 3 parts. Brandstetter, Leipzig, 1897-1908.



12. **STELER, ALBIEN.** Darstellung der Volksschulpädagogik. J. G. Fichte's im Zusammenhange mit ihren individuellen, historischen und philosophischen Voraussetzungen. Siegismund, Leipzig, 1895. 75 pages.
13. **STRÜMPPELL, LUDWIG H.** Die Pädagogik Kant's und Fichte's. Pädagogische Abhandlungen. Diechert, Leipzig, 1894. Part II.
14. **ZIEGLER, THEOBALD.** Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. Beck. München, 1895. 361 pages.

## REFERENCES (第八章)

1. **BOARDMAN, J. H.** Educational Ideas of Froebel and Pestalozzi, Second edition. Normal Press, London. (Normal Tutorial Series.) 190-. 76 pages.
2. **BOWEN, HERBERT COURTHOPE.** Froebel and Education by Self-Activity. Scribner, New York, 1897. 209 pages.
3. **COLE, P. R.** Herbart and Froebel: an Attempt at Synthesis. Teacher's College, Columbia University, New York, 1907. 116 pages.
4. **COMPAYRÉ, JULES GABRIEL.** History of Pedagogy. Translated, with an introduction, notes, and an index, by W. H. Payne. Heath & Co., Boston, 1903. 597 pages.
5. **FROEBEL, FRIEDRICH WILHELM AUGUST.** Education of Man. Translated and annotated by W. H. Hailman. (International Education Series.) Appleton, New York, 1887. 332 pages.
- 6.— Mother Songs, Games, and Stories. Translated by Francis and Emily Lord, containing original illustrations and the music. New and revised edition. Rice, London, 1890. 36+212+75 pages.
- 7.— Autobiography. Translated and annotated by E. Michaelis and H. K. Moore. Bardeen, Syracuse, N. Y., 1889. 167 pages.

8. — Letters. Edited by A. E. Heinemann. Lee & Shepard, Boston, 1903. 182 pages.
9. — Letters on the Kindergarten. Edited and annotated by E. Michaelis and H. K. Moore. Sonnenschein, London, 1891. 331 pages.
10. — Pedagogics of the Kindergarten: or His Ideas Concerning the Play and the Playthings of the Child. Translated by Josephine Jarvis. Appleton, New York, 1895. 37 + 337 pages. (International Education Series.)
11. HALL, GRANVILLE STANLEY. Some Defects of the Kindergarten in America. *Forum*, January, 1900. Vol. XXVIII, pp. 579-591.
12. HANSCHMANN, ALEXANDER BRUNO. Friedrich Froebel, die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben. Barmeister, Eisenach, 1874. 480 pages.
13. MACVANNEL, JOHN ANGUS. The Educational Theories of Herbart and Froebel. Teacher's College, Columbia University, New York, 1906. 120 pages.
14. MARENHOLZ-BÜLOW, BERTHA MARIA. Reminiscences of Friedrich Froebel. Translated by Mrs. Horace Mann. With a sketch of the life of Friedrich Froebel by Emily Schirreff. Lee & Shepard, Boston; Dillingham, New York, 1895. 359 pages.
15. MUNROE, JAMES PHINNEY. The Educational Ideal: an Outline of its Growth in Modern Times. Heath & Co., Boston, 1896. 262 pages.
16. PORTUGALL, ADELE VON. Friedrich Froebel, sein Leben und Wirken. Teubner, Leipzig, 1905. 154 pages.
17. QUICK, ROBERT, HEBERT. Essays on Educational Reformers. Appleton, New York, 1890. 560 pages. The same (International Education Series,) 1903. 568 pages.
18. REIN, GEORG WILHELM. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 8 vols. Beyer, Langensalza, 1895-1906. Vol. II.

19. SCHERER, HEINRICH. Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluss auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens. Vol. II. Die Pädagogik als Wissenschaft von Pestalozzi bis zur Gegenwart. 3 parts. Brandstetter, Leipzig, 1897-1908.
20. SCHMID, KARL ADOLF. Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. 5 vols. Cotta, Stuttgart, 1884-1902 Vol. III.

## REFERENCES (第九章)

1. ACHELIS, THOMAS. Die Wandlungen der Pädagogik im 19. Jahrhundert. Cronbach, Berlin, 1901. 204 pages.
2. ADAMS, JOHN. The Herbartian Psychology Applied to Education. Being a series of essays applying the psychology of Johann Friedrich Herbart. Ibister, London, 1897. 279 pages.
3. BÖHMEL, OTTO. Der principielle Gegensatz in den pädagogischen Anschauungen Kant's und Herbart's. Koch, Marburg, 1891. 31 pages.
4. DE GARMO, CHARLES. Herbart and the Herbartians. Scribner, New York, 1895. 268 pages.
5. ENGEL, MORIZ EMIL. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts nach Herbart, Ziller und A. Diesterweg. Weidmann, Berlin, 1887. 176 pages.
6. FELKIN, HENRY M. and MRS. E. An Introduction to Herbart's Science and Practice of Education. Heath & Co., Boston, 1900. 193 pages.
7. HEMAN, FRIEDRICH. Geschichte der neueren Pädagogik. Zickfeldt, Osterwieck, 1904. 436 pages.
8. HERBART, JOHANN FRIEDRICH. Outlines of Educational Doctrines. Translated by A. F. Lange, annotated by C. De Garmo. Macmillan Co., London and New York, 1901. 334 pages.

9. — The Science of Education. Translated by Felkin. Sonnenschein, London, 1892. 268 pages.
10. — The Application of Psychology to the Science of Education Translated and edited by B. C. Mulliner. Scribner, New York. 1898. 231 pages.
11. — Text-book in Psychology. Translated by M. K. Smith. Appleton, New York, 1894. 200 pages. (International Education Series.)
12. — A. B. C. of Sense Perception and Minor Pedagogical Works. Translated with introduction, notes, and commentary by W. J. Eckoff. Appleton, New York, 1896. 288 pages. (International Education Series.)
13. — Letters and Lectures on Education. Translated and edited by H. M. and Mrs. E. Felkin. Sonnenschein, London, 1901. 295 pages.
14. LANG, OSSIAN, H. Outlines of Herbart's Pedagogics; with Biographical Introduction. Kellogg, New York, 1894. 72 pages
15. REIN, GEORG WILHELM. Outlines of Pedagogics. Translated by C. C. and J. J. Van Liew. Sonnenschein, London, 1893. 199 pages.
16. — Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 8 vols. Beyer, Langensalza, 1895-1906. Vol. III.
17. SALLWÜRK, ERNST VON. Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte; zu pädagogischen Kritik. Beyer, Langensalza, 1887. 103 pages.
18. SCHERER, HEINRICH. Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluss auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens. Vol. II. Die Pädagogik als Wissenschaft von Pestalozzi bis zur Gegenwart. 3 parts. Brandstetter, Leipzig, 1897-1908.

19. SCHMID, KARL ADOLF. Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. 5 vols. Cotta, Stuttgart, 1884-1902. Vol. IV. Part II.
20. SPIELMANN, C. CHRISTIAN. Die Meister der Pädagogik nach ihren Leben, ihren Werken und ihrer Bedeutung. Heuffer, Neuwied, 1904-1905. 365 pages. Part VI.
21. STRÜMPELL, LUDWIG H. Das System der Pädagogik Herbart's. Part III. Pädagogische Abhandlungen. Dichert, Leipzig, 1894.
22. WIGET, THEODOR. Die formalen Stufen des Unterrichts; eine Einführung in die Schriften Zillers. Seventh edition. Rich, Chur., 1901. 117 pages.
23. ZIEGLER, THEOBALD. Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. Beck, München, 1895. 361 pages.

## REFERENCES (第十章)

1. COMPAYRÉ, JULES GABRIEL. History of Pedagogy. Translated, with an introduction, notes, and an index, by W. H. Payne. Heath & Co., Boston, 1903. 598 pages.
2. ——— Herbert Spencer et l'Education Scientifique. Delaplane, Paris, 1901. 116 pages.
3. DUNCAN, DAVID. Life and Letters of Herbert Spencer. Appleton, New York, 1908. 2 vols.
4. GAUPP, OTTO. Herbert Spencer. Frommann, Stuttgart, 1897. 160 pages. (Frommann's Klassiker der Philosophie.)
5. ROYCE, JOSIAH. Herbert, Spencer, an Estimate and a Review by Josiah Royce; together with a chapter of personal reminiscences by James Collier. Fox, Duffield & Co., New York, 1904. 234 pages.
6. QUICK, ROBERT HEBERT. Essays on Educational Reformers. Appleton, New York, 1890. 560 pages. The same (International Education Series). 1903. 568 pages.

7. SPENCER, HERBERT. *Education: Intellectual, Moral, and Physical.* Appleton, New York, 1900. 301 pages.
8. ——— *Philosophy of Style.* Appleton, New York, 1901. 55 pages.
9. ——— *Social Statistics.* Appleton, New York 1882. 523 pages.
10. ——— *Facts and Comments.* Appleton, New York, 1902. 292 pages.
11. ——— *An Autobiography.* Appleton, New York, 1904. 2 vols.
12. Herbert Spencer. A symposium by Harris, Cook, Sutton, Winship, Rose. *Proceedings of Notional Education Association.* 1904. pp. 214-231.

REFERENCES (第十一章)

1. BRYANT, WILLIAM MACKENDREE. *Hegel's Educational Ideas.* Werner School Book Co., New York, 1896. 214 pages.
2. ENTNER, PAUL. *Hegel's Ansichten über Erziehung im Zusammenhange mit seiner Philosophie dargestellt.* XV. Jahres-Bericht der 1. städtlichen Realschule. Hille, Dresden, 1905. 77 pages.
3. LUQUEER, FREDERIC LUDLOW. *Hegel as Educator.* (Columbia University Dissertation). Macmillan Co., New York, 1896. 185 pages.
4. RAUMER, KARL VON. *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit.* 5 vols. Bertelsmann, Gütersloh, 1882-1897.
5. REIN, GEORG WILHELM, editor, *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.* 8 vols. Beyer, Langensalza, 1895-1906. Vol. III.
6. ROSENKRANZ, JOHANN KARL FRIEDRICH. *Philosophy of Education.* Translated by A. C. Brackett. Second edition, revised and enlarged. Appleton, New York, 1903. 292 pages.

7. ZIEGLE, THEORALDR. Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. Beck, München, 1895. 361 pages.

REFERENCES (第十二章)

1. HARRIS, WILLIAM TORREY. Report of the Subcommittee on the Correlation of Studies in Elementary Education. *Educational Review*, Vol. IX, March, 1895, pp. 230-289.
2. — Social Culture in the Form of Education and Religion. Proceedings of International Congress of Arts and Sciences. Houghton & Mifflin Co., New York and Boston, 1907. Vol. VIII, pp. 1-16.
3. — Psychologic Foundations of Education; an Attempt to Show the Genesis of the Higher Faculties of the Mind (International Education Series.) Appleton, New York, 1894. 400 pages.
4. — Lectures on the Philosophy of Education. Johns Hopkins University Studies in Historical and Political Science. Supplementary notes. Eleventh series, 1893, pp. 269-277.
5. — Prescription, its Province in Education. Proceedings of American Institute of Instruction, 1871, pp. 127-151.
6. — Vocation versus Culture. Proceedings of American Institute of Instruction, 1891, pp. 1-20.
7. — Moral Education in the Common Schools. Proceedings of American Institute of Instruction, 1884. Lectures, pp. 29-46.
8. — The Relation of School Discipline to Moral Education. Herbartian Year Book, No. 3, 1897, pp. 58-72.
9. — Relation of Women to the Trades and Professions. *Educational Review*, October, 1900, Vol. XX, pp. 217-229.
10. — The Use of Higher Education. *Educational Review*, September, 1898, Vol. XVI, pp. 147-161.

11. — Educational Policy for Our New Possessions. *Educational Review*, September, 1899, Vol. XVIII, pp. 105-118.
12. — The Future of the Normal School. *Educational Review*, January, 1899, Vol. XVII, pp. 1-15.
13. — How the School Strengthens the Individuality of the Pupil. *Educational Review*, October, 1902, Vol. XXIV, pp. 228-237.
14. Prof. John Dewey's Doctrine as Related to Will. *Educational Review*, May, 1896, Vol. XI, pp. 486-493.

REFERENCES (第十三章)

1. HAIL, GRANVILLE STANLEY. Adolescence; its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion. Appleton, New York, 1905. 2 vols.
2. — Youth; its Education, Regimen, and Hygiene. Appleton, New York, 1906. 369 pages.
3. — and Some of his Pupils. Aspects of Child Life and Education. Ginn & Co., Boston, 1907. 326 pages
4. — What is Pedagogy? *Pedagogical Seminary*, December, 1905. Vol. XII, pp. 375-383.
5. — Confessions of a Psychologist. *Pedagogical Seminary*, March, 1901. Vol. VIII, pp. 92-143.
6. — Moral and Religious Training of Children and Adolescents. *Pedagogical Seminary*, June, 1891, pp. 196-210.
7. — Moral Education and Will Training. *Pedagogical Seminary*, June, 1892, pp. 72-98.
8. — The Ideal School, as Based on Child Study. Proceedings of National Education Association, 1901. pp. 475-488. (Also in *Forum*, September, 1901. Vol. XXXII, pp. 24-39.)
9. — The High School or the People's College versus the Fitting School. Proceedings of National Education Association, 1902. (Also in *Pedagogical Seminary* March, 1902, Vol. IX, pp. 63-73.)



10. — What is Research in a University Sense and How May it Best be Promoted? *Pedagogical Seminary*, March, 1902, Vol. IX, pp. 74-80.
11. — Pedagogy of History. *Pedagogical Seminary*, September, 1905, Vol. XII, pp. 339-349.
12. — How to Teach Reading and What to Read in School. Heath & Co., Boston, 1890. 40 pages.
13. — Coeducation in the High School. *Proceedings of National Education Association*, 1903 pp 446-460.
14. — The Question of Coeducation. *Munsey*, February, 1906. Vol. XXXIV, pp. 588-592. (Also in *Bulletin of American Academy of Medicine*, October, 1906, Vol. VII, pp. 653-656.)
15. RUSSEL, ELIAS HARLOW. Biographical Sketch of President Hall. (In *American Journal of Insanity*, October, 1896, Vol. LIII, pp. 317-322.)

