

3

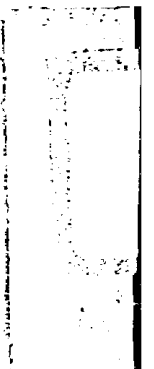
師範叢書

教育學講義

孫振編纂



50
359
2



$$\frac{370.2}{1251}$$

教育概论

孫振編

師範教育學講義
叢書

商務印書館發行

32420

例言

一、教育爲謀國家社會進步發達之具。世界各國之教育主義雖歧異，而各求適切其現實之社會，殆莫不同。而教育之實效亦由是而舉焉。

一、教育學之功績，不外改良現在之教育。從事教育者若非於教育學之全體，澈悟其取捨從違，抱有正確之方針，安能表現其功績。況教育不僅灌輸知識，尤應注重品性陶冶。故模仿的教育，既不適切現實社會；無宗旨之施教，亦深負神聖之教育事業。

一、編者任職武昌高師及師範大學，遠鑑世界教育之趨勢，近求適合我國之國民教育，屢易其稿，刪存是編。雖間有逸出理論，涉及實際問題之處，然爲學者獲得教育學統一的知識計，故不厭蛇足之誦。

一、此書適於師大高中及後期師範在學學生諸君參考之用。小學教師諸君，如能人手一冊，亦可健實其教育上的信念不少。

一、編者學識謙陋。乖謬之處，知所不免。海內宏達，尙乞不吝教誨，幸甚。

民國十五年元旦編者識於漢之環翠樓

目次

第一編 總論	一
第一章 教育之意義	一
第一節 教育之任務	一
第二節 教育之要素及範圍	三
第三節 教育之定義	五
第二章 教育之必要	八
第三章 教育之效能及制限	一〇
第一節 教育之效能	一一
第二節 教育之制限	一四
第四章 教育之進化	二八
第五章 教育之理論及實際	三九

第一節	理論家與實際家	三九
第二節	教育的天才	四〇
第三節	術之價值	四一
第四節	理論之價值	四二
第五節	理論與實際之關係	四三
第六節	人類教育之理想與國民教育之實際	四四
第六章	教育學與他科學之關係	四五
第七章	教育學之區分	五二
第二編	教育目的論	六〇
第一章	教育之目的	六〇
第一節	教育與社會生活之準備	六〇
第二節	教育之終局目的	六三
第三節	國民教育之目的	六五

第四節	女子教育之目的	六九
第二章	教育理想之變遷	七二
第一節	古代希臘之教育	七二
第二節	羅馬之教育	七六
第三節	中世紀之教育	七九
第四節	文藝復興時代之教育	八四
第五節	宗教改革及其反動時代之教育	八五
第六節	十七世紀之教育	八六
第七節	十八世紀之教育	八七
第八節	十九世紀及二十世紀之教育	八八
第三編	教育方法論	九三
(甲)	教學論	九三
第一章	教授之意義及其內容	九三

第二章	教授之目的	九五
第三章	教授之材料	九八
第一節	選擇材料之標準	九八
第二節	教材之排列	一〇三
第三節	教材之統合	一〇八
第四節	教材分配之實施案	一一三
第四章	形式的陶冶	一二八
第五章	教授之順序	一三五
第六章	教授之樣式與形式	一四二
第一節	教授之樣式	一四二
第二節	教授之形式	一四九
第三節	動的教授方法	一五一
第七章	教科書之利弊及其要件	一五八

第八章	學習之經濟	一六一
第九章	自學自習之指導	一六五
(乙)	訓育論	一六九
第一章	訓育之目的	一六九
第一節	訓育之價值	一六九
第二節	訓育之意義	一七〇
第三節	訓育與教育方法之統一	一七三
第四節	理想的性格與教育之目的	一七四
第五節	理想的中國人之性格	一七五
第二章	性格之基礎與訓育	一七七
第一節	本能與行爲及性格	一七七
第二節	習慣與行爲及性格	一八〇
第三節	道德的意識與性格及訓育	一八三

第四節	性格之直接訓練與間接訓練·····	一八四
第五節	氣質與性格及訓育·····	一八六
第六節	男女之性與訓育·····	一八八
第三章	年齡與訓育·····	一八八
第一節	道德意識之自然的發達與訓育·····	一八八
第二節	嬰兒期·····	一九〇
第三節	幼兒期·····	一九〇
第四節	兒童期·····	一九一
第五節	青年前期·····	一九二
第六節	青年後期·····	一九五
第七節	訓育與自己修養·····	一九七
第四章	訓育之主義·····	一九八
第五章	訓育實施之地點·····	二〇二

第一節	訓育上家庭學校社會相互之關係	二〇二
第二節	家庭之訓育	二〇四
第三節	學校之訓育	二〇八
第四節	社會之訓育	一一二
第六章	學校訓育之方法	一一五
第一節	性格之間接訓練	一一六
第二節	性格之直接訓練	一二九
第七章	訓育之徹底	一三三
(丙)	美育論	一三四
第一章	美育之目的	一三四
第二章	美育之方法	一三八
第一節	教授上之美育	一三八
第二節	訓育上之美育	一三九

第三節	體育上之美育	二四〇
第四節	設備上之美育	二四〇
第五節	賞鑑校外美術	二四一
(丁)	體育論	二四一
第一章	體育之目的	二四一
第二章	身體之達發	二四三
第三章	體育之方面及其方法	二五一
第一節	鍛鍊身體之方法	二五二
第二節	養護之方法	二五五
第四編	教育之主體及客體論	二六五
第一章	教育主體之意義及其起原	二六五
第二章	教師之資格	二六七
第三章	校長之資格	二七六

第四章	女教師之得失	二七八
第五章	教育客體之意義及其內容	二八一
第六章	精神之發達	二八二
第七章	知能之差異及其測定之方法	二八六
第八章	知能之型式	二九二
第九章	知能之高低及特殊教育	二九五
第十章	教育之時期	三〇二
第五編	保育論	三〇五
第一章	保育之意義及其目的	五〇五
第二章	保育之方法	三〇七
第一節	保育之設施	三〇七
第二節	保育之項目	三〇九
第三章	幼稚園之起原及其傾向	三一三

第一編 總論

第一章 教育之意義

第一節 教育之任務

人爲羣的動物，必也同類相親，血族相結，始能完其共同生活。且人具有天賦之理性，子子孫孫，反覆於同一之生活狀態，常不滿足；於是運其理性，用其思辨，刻刻以改善現在之境遇，增進未來之安寧幸福爲念。此乃人類之精神要求，亦卽文化之所由形成。故人文實爲人類精神生活之產物。其他動物，雖有共同生活，而無精神生活，滿足目前，不求向上，既無文化之可言，終亦劣於人類也。文化之始，起於人倫，積其經

驗及組織的知能，百般之制度，均先後養成。於是野蠻之社會，漸進於文明；而文明之社會，亦日新月異，其文明之度，遂駸駸乎不知所止。故現代之文化，非成於偶然，實數千百年來先民困苦艱難之賜，諸民族互相影響交換之果，乃成此人類精神的共同財產。

嬰兒出世之初，身心俱弱，匪獨無自營生活之能，卽一身運動之自由，亦不可得。故其身心之發達，非加以特別保護不可。社會文化，亦不能生而知之，不知卽不足以完其社會的生活。故成熟者對於未熟者，負有保護誘掖傳達文化俾其適應共同生活之責，此種作用，謂之教育。恰如生物因自然之要求以適應其生息之境遇者也。教育自個人觀之，爲謀自己之發達；而自社會觀之，則爲傳達一代之文化；卽社會之精神的財產，使之綿延勿替，未來之社會分子，俾可相與同化耳。由是可知教育爲人類生活之副產物，而不可須臾缺者也。

吾人不以現狀爲滿足，遂力求向上發展。因之社會文化，亦日趨於改善進步之途。教育爲繼承前代之文化兼謀將來之發展者也。如斯之傳達擴張，永久弗息，文明

乃無止境。而社會之進步，人類之進步，亦均無終極矣。

故教育常以達其所未達之理想爲目的；而人類之進步，乃其終局之目的。吾人欲達此種目的，須有種種之計畫，嚴密之方法，是曰教育方法。文化進步，教育亦漸複雜，個人之教育年限，亦因是以延長。且教育之目的與方法，隨時代及民族而互異，欲究其因果，詳其由來，此所以有教育史也。要之，人類之文野，其天性原無絕對之差；文化之殊異，雖有本於國民性者，然純視其教育之程度如何耳。

第二節 教育之要素及範圍

廣義的教育，乃成熟者謀發達未熟者之身心，以作將來社會共同生活之準備而傳達前代文化之事業也。凡與此種目的相合之人類努力，俱可名之曰教育。然通例教育學上之所謂教育者，蓋取其狹義也。

狹義的教育，則須教育者與被教育者之關係常屬明瞭。父母爲子女之自然教育者，又爲成熟者，固無疑義。然在現今之社會，擔任教育事業者，則別有專門之教師。

吾人精神之成熟，常後於身體。反此例者，是曰早熟 (Precocity)。被教育者之身心雖未成熟，然未熟者未必悉受教育之惠；教育者雖多已成熟，而成熟者亦未必悉負教育之責。故狹義的教育，僅指教育之主體與客體間其精神成熟之程度自有一種之差異而言。否則，事實上亦難於施教矣。

教育之動作，無論其為有意或無意，一時或永久，凡適合教育之目的者，皆足影響於後進。然以嚴格之意義言之，教育必須具有三種要件：

- 一 意識的 師生皆有施教與受教之自覺；
- 二 具案的 預立達其目的之法案而行之以規律；
- 三 永續的 即於必要之期間內動作勿懈

等是也。在教育幼稚時代，此三種要件，未必明瞭。然居今日，則不可缺其一。

如上所述，凡被教育者身心所受之影響，若屬於偶然的，非人的，無自覺的，皆不能謂之教育。如生物之馴養，乳母之哺育嬰兒等是也。至若要素俱備之教育，當以今日之學校為模範。然教育僅局於學校，未免過狹。吾人但求勿失教育之要素，則雖個

人，亦無不可。且個人之發達，并不限於一部分之影響。教育最有效之方法，不外以被教育者所受之全體影響，均利導之於正軌耳。約言之，家庭教育，社會教育，次第發達，與學校教育日相接近，均以同一原理互相聯絡，首尾一貫，庶達理想教育之域，惜乎從事學校教育者，每以家庭社會之教育，去教育之範圍稍遠，恆等閑視之，此教育之效果，所以終難實現也。

第三節 教育之定義

教育二字，始見於孟子。（得天下英才而教育之，三樂也。）說文教者，上所施，下所效也；育者，教而養之，使成人也。合兩義觀之，舉凡知能之陶冶，身體之養護，均在其中矣。世人之云教育，或指知德，或代禮儀，其義不一，亦不足以概括教育之真意。

教育一語，英法皆云 education，由拉丁語 educare 導出，誘出，或誘導，誘掖等義而來。德語之 erziehung 乃由 erziehen 抽出之義而生，均自養育助長之義轉成教育之專名。

教育之定義，古今學者，或注重其目的，或着眼於方法，或就教育之特殊方面着想，或因關於目的方法之主義見解之異而別，其說不一也。茲舉其主要者如次：

德人許拉麥罕 (Schleiermacher, 1768-1834) 以教育為養成共同生活諸能力之具，其言曰：

凡一個人薰陶他個人為獨立之公民而指導誘掖其發達者，是曰教育。

英人斯賓塞 (Spencer, 1820-1903) 以進化論為基礎，論教育曰：
教育之任務，在完全吾人生活之準備。

美人巴脫那 (Butler, 1862-) 亦為進化論之代表者，以教育為漸使吾人適應種族之精神的財產者也。

德人羅聖克蘭 (Rosenkranz, 1805-1879) 則就心理方面而言曰：

教育乃一意志意識的及於他意志之影響而誘致於一定方面之謂。

英人洛克 (John Locke, 1632-1704) 曰：

教育在乎健全身體，養成德性，授以善良之行儀。

古代希臘柏拉圖 (Platon 420-328 B. C.) 曰：

教育之目的，在完成身體與精神最善之美。

捷克人廓美紐斯 (Comenius, 1592-1671) 曰：

授知識，養德性，喚起真正之信仰，爲教育之本務。

德人黑格爾 (Hegel, 1770-1831) 曰：

教育爲吾人道德化之術。

瑞士裴斯塔羅齊 (Pestalozzi, 1746-1827) 曰：

均齊發展人類天賦之能力，爲教育之目的。

德人康德 (Kant, 1724-1804) 曰：

人爲唯一能受教育之生物；一代之人，教育次代之人，不可僅以其時代之狀態爲限，須以將來最良之狀態，卽人道的觀念爲旨。

近時美人杜威 (John Dewey) 則曰：

教育爲經驗繼續的改造，既能操縱之，又能使之內容日益豐富。

此外學者，亦各異其說，欲得一切當之定義，洵非容易。普通之定義，均以教育者，爲成熟者對於未成熟者助長其身心之發達，俾適於將來之社會生活，以一定之目的與方法而施之關聯的事業也。

第二章 教育之必要

教育之必要，人人能言之；而必要之理由，或未盡知。茲就個人社會及國家三方面分述如左：

一 個人方面

凡百動物，產生以後，不久即能自營生活。獨於人類，必須幾經保育，始能生齒，始能發言學步，遲至二十餘年，方云成熟。然正惟其久受養護，遂能以教育之力，變化其性質。又吾人欲完成其獨立之生活，必須身心俱充足發達；欲增進其社會之地位，則準備期間勢必延長，結婚年齡亦因之愈晚，非若他動物純賴本能以生存，其最初天

性，即爲最後天性，永無進步之可言，此人類所以獨秀也。彼幼年失教之人，雖生於文明之世，天賦之特性仍不免於汨沒，生活之安定亦屬缺望。康美紐斯（Comenius）曰：『人欲爲人，須受教育。』康德（Kant）曰：『人因教育始得爲人。』又現今之文明國，於道德上或法律上均明定爲父母者應負有使其子女受教育之責，此其明證也。

二 社會方面

教育事業，所以傳導社會之性狀於個人者也。故個人之發達，往往因外圍勢力而與之同化。然使個人僅處於社會之中，無教育以指導之，開化之，則其四圍所接觸，決不能爲處世之標準。故當確立一定之計劃，舉凡社會中之學術技藝道德風教授之於個人，使儼然成爲社會之公民；而社會亦得繼往開來，日進無窮，此非教育之力，不克至此。又況社會爲個人所組織，個人之教育，影響於社會，社會之生活，淵源於個人。欲社會之健全進步，必使爲社會分子之個人受適當之教育。然則教育之關係於社會，其重要可知也。

三 國家方面

地球之上，列強環峙，國際競爭之劇烈，蓋與生物之求自存者無異。夫國家獨立發展之基，端賴民智民德；培養國民智德者，教育也。近世歐美各國，莫不汲汲焉從事於教育，各謀發展其國民之身心，與以生活必需之知識，陶鑄其民族，使日進於開明之域。故其國勢強盛，民力富厚，斯皆教育之功也。況國家既引教育爲己責，設校立制，日夕不遑，則爲國民者，自當以受教育爲義務，各盡其力，勉爲有用之人，庶不負國家振興教育之本旨。昔普之勝法也，其大將毛奇（Moltke, 1800-1891）歸功於小學校教師德人威爾曼（Willmann, 1839-?）自敘其國民教育書曰：『普之敗於法也，何爲而改良其教育制度乎？法之敗於德也，又何爲而改良其教育制度乎？蓋國際之競爭，不在軍備，而在國民之精神，故一國最大之資本，莫如教育。』誠以教育爲國家之元氣，國無教育則民愚，而國亦將不國。然則，教育之關係於國家，其重要又可知矣。

第三章 教育之效能及制限

第一節 教育之效能

教育事業，原有被教育者足以教育之假定。苟施之以教育，必有相當之效果可見。觀夫古今中外，教育之能綿綿不絕者，實爲教育有效之明徵。蓋吾人純賴本能活動，或任其自然，俱不適於生存；若以具案的方法，指導其能力，發達其身心，則所得之效果必更大。然教育之有無效能，歷來頗多異論。若誠無效，則教育學之研究既屬徒勞，即教育事業亦可中止矣。試分述之：

肯定教育之思想，實遠出於希臘。例如柏拉圖 (Platon) 曰：『健全之父母，始生健全之子女；幼兒出世之後，即應直接陶冶其身心。』是柏氏公認教育的必要及其效能，不待申說而自明。孔子亦曰：『有教無類。』其言雖簡，而教育萬能，實以一語道破。近世英人 (John Locke) 於其晚年所著之『教育論』(Some Thoughts Concerning Education) 中有曰：『人十之八九，均可爲善爲惡，其造福社會或違反社會者，視其所受教育之程度而異耳。』即譬人性，如白紙形狀色彩，一任畫家之渲染，喻教育影

響於人之大，實無可比擬者。又德人蓋特（Goethe, 1749-1832）曰：『人惟賴人人應教育之義始得成人。』此亦高唱教育萬能者也。蓋十八世紀啓蒙時代（Illumination Period），隨其機械觀（mechanism）之思想，已發見人類具同樣之理想，有同一發展之能力，自然界及精神界皆有一定之法則；且此理也法也，均不爲時間空間所制限，萬國萬人悉可通用，是以推行於教育，當然認其爲有效也。

否定教育效能，而唱悲觀論（pessimism）者，則有哲學的悲觀論，及科學的悲觀論二種。例如德人叔本華（Schopenhauer, 1788-1860）以其悲觀哲學論教育曰：『人性與宇宙之本質互相共通，俱爲確固不動，終始如一者也。若欲矯正人之弱點，或改造其性質，譬之鑄鉛成金，緣木求魚，雖愚者亦知其難。』叔氏更作結論曰：『人性由其宿命（Fate）而定，意志受之於父，而禮儀則傳之自母。』蓋以個人之本性，成於宇宙原理，而受之於天賦者也。除自然之外，決無變更之能力。故教育當屬無效；但叔氏仍承認知能有傳達之必要。

就宗教上哲學上之見地而言：或以人之命運出世卽定，外部之勢力雖大，毫無

變更之能力；或以人係超越自然界法則之外者，與外界之影響無關，惟能自由進步發展而已。此等思想之終極，俱以教育無效爲歸束，是皆屬於哲學的悲觀論一派。

其以悲觀論導之於科學者，則自遺傳 (Hereditry) 之研究上，斷定個體皆有特殊之性能，足以特別發展；而其特質實遺傳於後代，具強大之力，不因外力而變。如法人黎波 (Ribot) 所舉呂宋 (Luzon) 少年受多年文明教育之後，仍遁跡山林之例，卽證其野蠻之性質，受乃祖乃父所遺傳，實不能因文明教育而變更也。又如法人布魯加 (Broca) 路卡 (Lucas) 及意人龍蒲束 (Lombroso) 等自犯罪心理學上調查犯罪者之顏面頭蓋諸部，均有異於常人，此卽先天性犯罪之論據，而主張教育無效者所引爲確證者也。

要之，教育之有無效能，純視其能否變換吾人將來足以發露特性之素質 (aptitude) 而定。教育萬能說，既不可深信弗疑；教育無效說，亦未必言之可據。蓋人性之中，遺傳素質，原有殊異。惟以後天之教化，而欲其根本改觀，事實上確屬不能。璞玉一經琢磨，自能晶瑩奪目。然欲變瓦礫爲珠璣，勢不能也。故教育之力，僅助成玉爲良玉，瓦

爲良瓦而已。且遺傳云者，并非父母直接以其特質傳之於子孫，乃於生殖細胞中給以常與本體相類似之形質，即傾向 (tendency) 耳。

吾人具有先天的靈性，因其發達之差，遂有上智下愚之別。而位於其間，所謂中庸之才者，實居多數。上智不待教誨，自能超羣；下愚雖教，亦難必其出衆。惟大多數之中才，則能受教育完滿之影響，此豈非教育效能之一明證乎。況生物具有適應性四圍之狀況 (環境 environment)，不獨能變更其身心，且能變異其性質。一經變質 (degeneration)，則子孫相承，而與原性互殊。在今日科學上實有確據可尋。且模仿本能 (imitative instinct)，亦足爲變換心意之助。次則心理上既有所謂暗示 (suggestion) 而催眠術 (hypnotism) 卽以此暗示作用治療身心之錮疾；加之異常兒童 (abnormal children)，亦可以教育之力相當救濟。由此觀之，可知吾人之性質，並非絕對的確固不變，而教育之有效及可能，亦無庸多辯矣。

第二節 教育之制限

教育效能之顯著，既如前述。顧吾人之身心，除教育感化之外，天稟各異，境遇互殊，而習慣亦具相當之勢力。使此三者與人類全無影響，則教育萬能自屬可信。使教育無抵抗外部制勝內部之能力，則教育無效，亦非妄誕。而稟賦等與人類固非絕無影響，教育又非絕無抵抗外部制勝內部之能力，由是可知教育確有實效，特其效能不無制限耳。茲分述如次：

甲、內部之原因 卽被教育者自身所固有者

(一) 生理的及心理的法則

人類身體之作用，生理的法則實左右之；精神之作用，心理的法則亦制約之。欲求教育之有效，既不能膜視此等法則，而又受其制限者也。

(二) 年齡

嬰兒自產生以迄成熟，其身心之發達，必經許多階級。教育必須適應其發達之程度，方能有效。是以教育者既有研究兒童心理青年心理之必要，亦卽教育之時期及方法等問題所由生也。

(三) 男女之性

男女之間，不獨生理上大有差異，心理上亦相迥殊，此女子教育之研究所以特列部門也。

(四) 遺傳及天稟之素質

(子) 天稟之素質

人生之初，即自其父母遺傳特有之體質及心性之特質，合此二者謂之天稟之素質 (Anlage)。或稱稟性以個人之境遇經驗及教育之力，雖可變動其稟性，然天賦之體質，既與身體之發達相關係，心性之特質，亦足為精神發達之限制。而此稟性，又為造成個人特性之基礎。故教育之功用，僅於其限制之範圍內促進身心之發達而已。欲收超越特性之效，實屬不能。如鍛鍊身體而望其身長特別增加，天性魯鈍者一經教育即期其聰慧異於常人，是皆不可得也。

(丑) 遺傳

遺傳之學理，尚乏一定之說明。惟其事實則確鑿可據。蓋吾人不獨遺傳遠祖以

來之特性，即人類之通有性，民族性，個人特性，以及髮膚面貌體格性情等，俱無不遺傳。但遺傳並非直接，以知能或疾病惡行授與子孫，僅給其類似之傾向，而教育之力，亦不能破除稟性之範圍。特因生後所受內外刺激之良否，以發揮個人之特色，身心上所實現之特性，亦有差異耳。是以個人之遺傳性，常為教育之出發點。

(寅) 異常兒童(天才及低能)

藝術家之天稟，遠非常人所能企及。其聽覺，音樂家 視覺，觸覺，美術家 之銳敏，強烈之感情，文學家 綿密之推理，哲學家 均與俱來。故其一經磨鍊，則卓越之技術自成。惟其心性之發達，每失平均。所謂天才 (genius)，近於狂人者是也。(其智力之優於常人者或曰穎才 talent) 吾人之智力，除天才穎才中人之外，又有遠遜常人者。其中更以其程度之差，遂分為魯鈍 (debility)，癡愚 (imbecility)，白癡 (idiot) 三種，總稱之曰低能兒童 (feeble-minded children)。低能兒童產生之原因：如結核徵毒，酒癖，精神異狀，血族結婚等，亦莫不由其父母及祖先之遺傳。

(卯) 個性

常人由天稟素質之差異，而生種種之特性，是曰個性 (individuality)。即性能上各有偏長，各具殊異之型 (type) 也。

就知覺上之殊異言，則人各異。其知覺型而有視覺型，聽覺型，運動型之分。知覺型或稱記憶型，為近年實驗教育學研究之要素。德人拉伊 (Lay, 1862-) 謂之直觀型；而德人莫伊門 (Meumann, 1862-1915) 則名之曰觀念型。要之，個性之名稱雖殊，而其與個人之精神發達上有重大關係，自不待言。詳究個性之內容而考案陶冶之方法者，實為增進教育效能之要圖。

測驗個性，自法人皮奈、西門 (Binet, Simon) 二人創始以來，學者輩出，試驗方法，亦日趨於完善。

又就聯想而言，吾人亦有傾向於接近聯合及類似聯合之別，乃心理上明白之事實也。

個人之感情性質，自希臘醫家葛廉 (Galen, 130-200 B. C.) 本其幼稚之生理知識，將吾人體內之液質，區分為四種，至今仍採用之，是曰氣質 (temperament)。即

多血質(Sanguine F.)、膽汁質(Choleric F.)、憂鬱質(或神經質(Melancholic F. or Nervous F.)、黏液質(Phlegmatic F.)等是也。氣質對於感受刺戟有強弱之異，其反動亦有遲速之差。今表示如左：

(氣質之種類)	(刺戟之感受)	<small>感情之強度</small>	(反動之遲速)	<small>感情變動之遲速</small>	(時間)
多血質	弱	強	速	短	短
膽汁質	強	強	速	長	長
憂鬱質	強	弱	遲	長	長
黏液質	弱	弱	遲	短	短

此等氣質上之差異，乃由解剖上及神經組織上細微之不同而生。氣質除天稟而外，既受生理變化之影響，年齡之長幼，健康之狀態，亦時為感情變動之原因。故氣質實一左右教育效果之要件也。

(辰) 天稟之素質與教育之關係

天稟之素質，除天才穎才有利於教育之外，餘均有減少教育效果之勢力。異常

兒童之例，尤爲顯著。如不具者 (deformity)，虛弱兒童 (infirmité)，及低能兒等之教育，難於收效，自不待言。至若白癡，癲病 (epilepsy) 等教育之效能，更屬疑問。

天稟之素質，並非一成不變，純視教育方法，能否利導之於適切之方向耳。近時尊重個性之聲，不絕於耳。昔日以一般方法難得美滿效果之低能兒教育，今亦別圖救濟，而樹特殊教育之基矣。常人之教育，原以感情意志之陶冶，較難收效於知識。凡情意方面呈病象之異常兒童，兒如不其其感化教育 (reformatory education) 之勞力多而成功少者，亦以此也。但就目下教育之趨勢言，普通及特殊感化諸教育，均有長足之進步，俱不外羣策羣力，窮究制限教育效果之天稟，規劃適當之方法，冀以人力勝天耳。

(巳) 身心之狀態

除上所舉諸原因之外，個人生活後，其身心上所起一時的異狀，亦如天稟具有制限教育之力，如疾病是其最著者也。身心之異狀，雖有內因外因之別，然因其起於被教育者之身，故加入內部原因之列。

乙 外部之原因

即由被教育者之環境所發生之事件而制限教育效能者也。此等影響，均有一時的，永久的之分，或爲有意識與無意識之別，對於教育亦有有利的與無利的之殊。成因不同，勢力自異。然以永續的影響，感動被教育者之身心者最大，殆與天稟之素質無所區別。因其得之於生後，通稱習得之素質 (habitual arilage)，所謂第二之天性 (secondary nature) 者是也。又劇烈之影響，亦足使被教育者之身心狀態發生大變動。雖不致即成習得之素質，而爲助長教育制限之原因，則比比皆是也。茲就其要旨，分述於左：

(一) 天然之環境

被教育者生長發達之際，圍繞其周圍之自然界，曰天然環境。即人類生息之地球上，所有鄉土之位置，地勢，地質，空氣，氣候，動植物，飲食等關係，而爲吾人出世之後，即有影響及其身心者也。盧梭以外物之影響爲教育之一要件，洵非偶然。天然之境，或以之爲文化發達之唯一原因，或以天然爲造成完人之樞軸。其說雖異，而公認

環境與人類影響之大則一也。

人智漸次發達，雖有征服自然之力；然與自然之影響，終不能斷絕關係也。就地勢言：居民氣質之異，即由此而生。高山峻岳，勇壯豪宕；廣漠平野，襟度磊落；豐饒膏腴之地，自具和平溫良之資；荒蕪瘠瘠之鄉，必有剛健勇敢之慨；風光明媚之國，其民常富於美術思想；生於交通便利之地，人多活潑進取。次就氣候言：北地陰寒，則民多沈鬱持重；南方高爽，人皆恬淡快活；兩極苦寒，人心萎縮；赤道苦熱，習於怠惰。惟溫帶氣候適宜，土地豐饒，舟車既便，生活亦裕，故能以人力征服自然，精神之向上，物質之調節，均易於措施。古來文明之起源，文化之發達，所以俱始於溫帶也。又地勢地質，與住民之產業，社會之組織，皆有直接關係。如平野宜農作，高原利牧畜，海濱之地，則商業繁盛，煤鐵之區，則工業振興。至如天然之地形，亦與社會之統一有關。凡此數者，錯綜雜合，俱為造成國民性之一原因，而制限教育效果者也。

(二) 家庭

吾人生於家庭，長於家庭，其影響之大，實居自然環境之上。質言之，教育實始於

家庭，學校僅其繼續者也。故家庭教育之良窳，即操學校教育得失之券。茲舉其主要事項如次：

(子) 家庭生活狀態

因家庭貧富之異，其衣食住及一切衛生狀態，均於兒童之身心發達上生重大之影響。其中以營養不良者，尤為顯著。是以欲期瀕於飢餓之貧兒，與病狀既呈之虛弱兒童等得獲充足之教育效果，實非易易。近年文明國之大都會，其救濟貧病兒童各事業之日趨於發達者，不外藉公共機關及慈善團體之助，以補家庭生活之缺憾耳。

(丑) 居住之地

村落之家庭，單純質樸，受天然之感化也。都會之家庭，複雜奢侈，受人為之影響也。衆是以都會之文化程度，常較高於村落。但其背面，即有種種之流弊隨之。且鄉間子弟，蒙外界之誘惑也極少。雖生活單調，缺乏進取，然渾樸天真，永久弗渝。故市鄉均有得失，而俱足以影響於教育之效果者也。

(寅) 長上之言行家風及其教育宗教職業等

此數者，皆與被教育者之精神發達上有重大之關係，且爲訓育之中堅也。良以兒童生活之最初接近者，莫若家庭，卽至入校以後，仍屬在校之時少，而居家之時多，父母兄弟之言動，常足深印於腦，而師長訓誡之效力，或因是以減殺。故善良家庭之兒童，其薰陶感化不同，教育之效果亦異。或謂兒童將來成何等人物，當視其父兄之行爲而定，誠至理也。次則家有善良之家風，則子弟受無形之感化，基礎旣固，陶冶之效自必倍之。餘如長上所受教育之程度，崇奉之宗教，所執之職業等，均爲構成其言行之要素，而影響於兒童。

(卯) 家庭之特別情況

加孤兒繼子等，或失愛撫，或處苦境，旣失天然之性情，復遏活潑之生趣，其身心之變動，自與常兒不同。就中足以淬勵奮發爲偉人豪傑者，固偶或有之，而甘居下流遺毒社會者，實居多數。欲教育之有實效，此亦不可忽視者也。

(三) 教育制度及其機關

教育之效果，因教育制度之精粗，學校組織之完簡而異。然教師之品學，有無充足之修養，教授方法，是否精巧合於實用，其關係尤為重大。故兒童雖費同一之時期與勞力，因所受教育之國或學校及教師之不同，其效果遂大異。是以教育制度之研，學校組織之改良，固屬必要，而增進教師品學及技術之修養，實為教育改造之根本方法。世人但知義務教育當延長，而未聞唱議師範教育延長者，所見猶不免太狹也。

(四) 社會

被教育者，生活於家庭學校之外，又不絕與社會相接觸。故社會之影響，亦足以制限教育。欲教育之有效，又非社會之善良不可。茲舉其要點如次：

(子) 交友之勢力

兒童離家入校，朋友之誼起焉。言語行動，其始不過聲應氣求，後即同化於不覺。青年時代，朋友之感化力，往往大於師長之訓誨。故戒交損友，乃所以鞏固家庭及學校教育之根基。而不良少年及學生墮落等問題，亦可迎刃而解矣。

(丑) 社會之風俗習慣風紀輿論

此等事項，俱與訓育之效果有重大之關係。就一團體一社會之風儀考察之，已足見其勢力之大。

(寅) 宗教

歐洲諸國，因歷史的關係，宗教與教育不能判然分離。兒童受宗教之影響既大，教育之效果，一視其所教者能否與教育之目的相一致而定。然在我國，則信教最爲自由，宗教與教育原不相關。

(卯) 社會之制度及機關

善良之制度，爲增進智德之基。而一般智德之進步，亦足以促進制度之發達，如商工業之制度，公衆衛生之制度，通信及交通機關，社交機關，娛樂機關，學術機關等。我國之大家族制度，亦爲一重要者也。此等制度及機關，皆於民德之教養上，有密切之關係。

(辰) 時代精神

時代精神者，謂一事之興，一說之創，俱發於其時之一種精神。一般人民，於不知不識之間，受其感化，兒童之精神，亦受其刺激，故又稱時夫時代由人力作成者也。據社會心理學所研究，社會既有模仿作用，無意識的以模仿他人行為；又有暗示作用，暗以當時社會所流行之思想發表於個人之行為上。若以事實證之，吾國光復以後，共和成立，人民之思想漸趨於平等自由；五四運動以來，青年之風氣，亦為之一變。其餘如戰時之敵愾心，戰後之企業熱，及近時之女權運動等是也。

(巳) 社會之特別事件

如戰爭恐慌及一切天災地變，其影響於人心也既大，制限教育效果之力亦強。

(五) 國家

現代之國家，均以教育列入行政之範圍，故其方針及施政之良否，實與教育效果有直接之關係。

如上所述，教育固有種種之制限；然教育者，苟能詳加考察，求所以補救其內部之天稟，改造其外圍環境之方，則必可得相當之效果。學校若與家庭社會又能通力

合作，則教育事業，遂可達於止境。此所謂止境者，亦僅以學校教育爲限，非指教育之終局言也。蓋學校教育，僅啓發智能，陶淑性情，爲子弟將來獨立自治之準備而已。苟僅恃學校數載之教育，以應世而不再努力以圖進步，則學校教育之效，亦歸烏有。故學校教育之終，卽自己教育之始，吾人之自學，終身無畢業之期。

第四章 教育之進化

傳達社會文化於個人，俾作將來共同生活之準備者，教育之目的也。故教育常隨文化之進步，漸次發達，吾人苟欲理解現代教育之成因，而圖將來健全之進步者，則非熟知已往教育進化之歷程不可。民族進化之歷史，雖各不相同，然自生物學觀之，生活乃人類生存之第一要義，任何人種，莫不知之。但其生活方法之完簡，卽表示其文化程度之高低。易言之，生活必需品之生產，交易，消費，分配諸經濟狀況，乃測量人類文化之尺度，又爲指示教育進化程序之指針。茲就經濟發達之次序，論教育之

進化如次：

(一) 原始時代

太古之世，物產豐盈，競爭未起。原始人類，生息於斯，拾食天產以自活。既無慮其不足，亦無需乎勞動，渾渾噩噩，怡如也。況目前之生活既充，將來之食糧尤裕，所謂生產之秩序與方法，將來之計畫與貯蓄，均為無用之長物。故自然人即原始之生活，僅有現在，而無將來及財產，因之當時實無經濟的生活可言。前的為經濟以去動物祇一間耳。此種生活，猶動物之純賴本能，無須特別準備。既無文化之足徵，亦無教育之必要。

(二) 漁獵時代

其後人口漸增，食料不足。生於高原者，從事畋獵；江湖河海之民，則經營漁業以維持其生計。然漁獵必需器具，器具之製造及使用，又有賴乎熟練。由是漸次獲得自經驗而成之知能，經一定之秩序以完成其生活上所必需之生產品，是即名之曰勞動漁獵所得。若食之有餘，始則任其腐壞，無所愛惜。迨屢嘗饑餓之苦，乃知取現在所得者，貯蓄其一部分，以備不足，此即財產之起源。此外如漁獵之器具，及天幕小屋等，

俱列入財產之範圍，而爲生產的勞動資本。斯時既具勞動與財產二種要素，故漁獵時代，實爲經濟生活之起源，亦卽人類文化之發軔，較之動物的生活，已進一步矣。

然此時人類之生產與消費，俱不出滿足口腹之食物範圍以外。故其經濟的生活，既極幼稚，知的生活，更不足言。但其生活，不僅求目前之滿足，亦知謀將來之準備，是以教育之萌芽，卽原始，文化之傳達，亦基於此。

教育最單純之萌芽，始於母親之養育其子女。野蠻時代，夫婦之制未立，人生知有母而不知有父。故子女端賴其母以生以長，幼兒模仿其母，遂習得種種必需之動作習慣與言語。及其稍長，接觸社會，亦因模仿之力，學習社會文化。然其模仿，多發於本能，並非自覺將來之需要而爲之也。故以嚴格的意義言，尙不足稱教育，惟其結果，則與教育同。爰假定其名曰無意識的教育。

由是經驗漸豐，生活日見複雜，經濟生活之基礎，亦趨於鞏固。食物生產之外，精神生活生焉。蓋人當食物供給之未充，必難脫離口腹欲求之羈絆。迨生活既有餘裕，乃有較高尙的需要，生活狀態亦逐漸文雅，而有精神的產物。且因勞動與財產之發

達益足以促進文化之發展，較之昔日純賴本能以準備生活傳達文化者迥不相同。而親之於子，亦用有意識的方法，謀所以促其自覺，是為有意識的教育之始於家庭者也。此種家庭教育，乃原始的教育。

家庭以有意的教育施之於子女之動機，由於熟知兒童之模仿，實有利於生活，而文化之進步，尤須預謀其將來。若以言語或人為的方法故意的促進其發達，則效果既大，社會文化亦易於傳達。即凡為親者，俱以自覺之目的，深厚之愛情，而謀子女將來之幸福者也。家庭教育之始，僅屬世代相承之業務，或如畋獵及身體之清潔諸端，稍進，則禮儀作法及對於近親之道德，均由父母示其模範，兒童從而模仿，且不厭煩勞，反覆練習，經驗累積，生活因以圓滿。

家庭教育既達有意的地步，仍須學習於社會，惟其無秩序，則一如家庭。

(三) 游牧時代

繼漁獵生活而起者，即為游牧。游牧時代，漸知自用人工，飼養家畜，故食物之供給無虞缺乏，所得亦較豐富。以牲畜之多寡，定家財之厚薄。且此時一切之運思勞作

與努力，均大有進步，而事實上，亦有促其進步者在也。

經濟生活既發達，社會的精神的生活，亦有顯著之進步。而風俗，習慣，傳說，信仰，法律等精神的產物，即所謂文化者，亦徐徐形成。且人類至游牧時代，常以血緣的關係，組織團體，營部落生活，逐水草而居。通例以家畜為團體的共有財產，一切飼養保全，均為團體之共同責任。次則欲謀團體之公安，非團結鞏固不可。若與他團體利害相衝突，則同心協力，以戰鬪為唯一之解決方法。故種族之團體戰爭，乃此時代所生之一種現象。

戰爭之要件，為強健之體魄，靈敏之技術，指運用武器而言及忍耐饑渴寒暑貧困苦痛諸德。故勇氣之訓練，既不可缺，而正規律，振軍紀，協力同心，奮勇直前諸服從的精神，亦屬切要。軍事教育，遂應運而生。

如前所述，種族的團體，非有鞏固之團結力，協和之精神，不足以謀其全體之幸福安寧。且此種能力與精神，又必須綿延勿替。故對於後繼之未成年者，施以特別訓練，授以文化要件，俾其長成，得為團體中一優良分子。凡日常牧畜之業務，戰鬪所不

可缺之鍛鍊，及其種族固有之傳說，信仰，習慣，法律等均逐一傳授之，是曰種族教育。迨種族教育既終，男子已及成年，更舉行嚴肅之宗教儀式，誓以己身生命與種族之休戚相共，並須經種種困苦之檢驗，認為社會有用之才，方得為團體中之一分子。蓋種族自謀其獨立存續，有不得不如此者。而社會對於新分子亦應使之知團體對於個人所要求者之所在。

(四) 農耕時代

農耕，為附隨人口繁殖而生之要求，較之牧畜時代，依賴天然以求食者，尤少利用器械。及人工自能獲得生活之必需品，其生活狀態既安且富，財產之種類亦繁且豐，而勞動之方法亦複雜有秩序，是皆為促進社會文化之原因，人口亦驟然增加，且農耕時代最顯著之特徵有二：即各有一定之土地，及固定之住居。此乃養成故鄉觀念之具，而為種族歷史之樞軸者也。農耕時代，亦以血緣關係組織統一之團體營部落生活，共戴一酋長，各家族又各有其家長，一切耕作及團體的行動，均唯酋長家長之命是從。其始也，一切土地均為團體所共有，個人經團體之許可，乃得耕植之。故一

家之利害，家長代表之；一部落之利害，則由酋長負其全責。並率其同族之衆，以衛土地財產。族長制度，至是完成。如古代羅馬及基督教發生以前之日耳曼(German)人種之族長制度等是也。

我漢民族之家族制度，亦發生於農耕時代。其後因農業之進步，社會上遂有分業；而分業乃造成世襲階級之基，促進國家組織之源。

社會之階級制度，漸次固定，人各有其階級之生活準備。教育之旨趣，亦因此互殊，是曰階級教育之制度。例如貴族教育，武士教育，僧侶學者之教育，庶民之教育等是也。近世雖已大加改革，猶不能謂其完全脫離關係。夫社會之階級制度云者，蓋由治者與被治者地位之懸隔而生。治者漸次擴張其權勢，被治者遂漸爲其利用。農耕時代之戰鬪，其繫乎國家社會之存亡也極重。出征之男子，獲得雄厚之勢力，而女子則常居劣等之地位。即男子之中年長者，較年少者亦占優勢，或有幾種特權，此即專有某種特權之貴族階級所由生也。貴族爲保全其既有之地位起見，不惜犧牲社會共同之利益，以圖一階級之優勝，遂有壟斷教育之現象。故封建制度之社會，有所謂

貴族教育也。

兵士爲戰爭所不可缺者，欲養成強盛之軍隊，乃有軍事教育。貴族與兵士關係密切，故以勇武忠誠武藝等爲訓練之要具。且貴族除養成善於戰鬥之兵士外，又需統治上有用之人才，設校以教養之，謂之官吏教育。封建時代，凡屬社會之上流而居治者之地位者，得受教育之實惠，而被治者庶民之教育，則雖有若無者也。

社會文化稍進，農耕之外，尙有複雜之工商業發生。商工非如農業之能安居家庭以學習者，勢非出外求師，藝無以進。此卽徒弟教育之起源，而離家庭以謀生活之端，亦啓於此。且爲後世實業教育之萌芽，學校教育之前驅。

人智發達，與文化進步之結果，遂有文字之發明。一切學問，均由此而生。教育之進化，亦由是而起。

文字始於圖畫，先有象形文字，而後有音韻文字，通例也。迨文字之運用漸次精密確實，歷來之口碑傳說皆成學問。文字既通，則由書籍得以繼承無數之精神財產。自是而後，文字之學問，乃爲最困難之教育事業。惟生活充裕，智能優秀者，方能享此

幸福。而通解文字者，又以讀書才能視爲專有學問，亦漸受世人尊重。故僧侶學者，在社會上所居之地位愈高，其勢力亦愈大，是因學問困難，從事於此者鮮，遂爲少數人所獨占。

文字與學問，其傳達之效果既著，遂生特別之機關，是曰學校。故學校乃因文字發明所促成者也。學校未發生之前，純由家庭社會傳達文化，當時之教育，亦僅占萬般事業之一部分。而今則以教育爲必要之事業，以專一之目的，設具體的機關，良以惟賴家庭社會，終難完成教育之任務故也。夫學校之成立，乃文化進步與分業進步之結果。是以教育事業，亦日見其基礎鞏固，進步迅速。自學校之發達而言，始於私塾，又發源於僧侶，或學者之個人的家庭的教授。學問與僧侶之關係既深，故歐洲最初之學校，多附設於寺院。然在我國及古代希臘，羅馬，則與宗教無關。學校又由私立漸次進步爲寺立，公立，及國立。歐洲之學校，至中世紀以後，始脫離寺院之束縛。

學校既爲社會國家所經營，亦卽社會制度之一種；猶運用政治之政府，宏布宗教之寺院也。然以學校作爲社會之制度，常後於經濟政治宗教軍事等。此等制度，原

出於一元，漸次分化，遂各自獨立。按東方諸國，概有政教合一時代，足以證之。

(五)

工商時代

即都會生活時代

文化進步，則工商發達，都會勃興。農業時代之社會中心，原在村落；迨工商既盛，經濟生活一變，都會遂為社會之樞軸。農業時代，生活簡易質樸，日常之必需品，幾可無庸藉助他人，惟特別之需要，則求諸定期之市場。故村落之中，無工商之可言，然都會生活，則以工商為本體。廣集資本，擴充規模，勵行分業，應用器械。生產之力既增，昔日之家庭工業亦一躍而為工場工業。且勞動資本生產等經濟生活，日趨於複雜，交通信用法律等制度，亦大為改觀。財貨富裕，生活充足，故能促進文化之發展。

工商勃興，不獨社會組織與生活狀態大變，即財產分布之標準亦漸移動，而世襲的階級制度，遂失其依據。蓋個人在社會所居之地位，原無關乎世襲的階級，胥由其道德學問識見才能等之優劣而定。易言之，即個人活動之方面愈廣，愈足以其實力競爭，開拓自己之前途。個人既欲自賴實力以開拓其地位，則需要教育之程度勢必日見其盛。至是，則階級制度固破壞無餘，而階級主義之教育亦廢，個人主義之教

育乃繼之以興，個人奮鬪之精神，亦遠非安享其成之階級主義教育所能比擬者矣。書籍與科學知識，爲工業之基礎；文學計算地理及需要供給等知識，乃商業所必要。故都會之民，謀生活之準備而要求教育之心固不弱於貴族兵士僧侶及學者。且文化進步，分業益盛，社會上之無能者，終難久居其位。是以教育之利益，非爲少數人所獨占，而爲社會全體所共有。社會各階級既平等，普通教育之基礎亦因是以確立。文字教育之始，雖有助長保守精神，促進階級制度之弊，但階級制度，既經破壞，則文字實爲進步改善之利器。蓋其效力，原非一階級所專有者也。

純粹農業時代之國家，概屬專制政治。個人之權利罔知尊重，國家之興亡亦委諸貴族之手。就行政而言迨工商勃興，從事實業者日衆，平民勢力乃驟增。因個人主義之發達，國家之統一存續亦利賴之。蓋由分業制度闡明，國家爲有機的組織，國家全體之幸福，須賴個人之發展故也。國家主義與階級主義原難並立，階級制度既廢，國家主義遂占優勝；而教育不獨爲開拓個人地位之要具，且足以左右國家之盛衰。個人之教育，亦不僅關係個人之利害，實繫乎國家之存亡，此乃十八世紀以來，教育所以

由個人社會或僧院而移歸於國家之行政範圍者也。國家亦自爲鞏固其基礎計，負教育國民之全責，以現代國家主義爲基礎之國民教育，即發生於此。

國民教育，乃國民生活之準備，而由國家經營者也。然在社會，亦特以各種方法助長其效果，俾社會生活愈爲圓滿，以期於國家發展及社會進步，均有所貢獻。此即所謂社會教育，或通俗教育者是也。

第五章 教育之理論及實際

第一節 理論家與實際家

先有教育之實際，而後有理論的研究，已如教育進化史所述。至於科學的教育學，其成立之歲月，猶不足一世紀也。教育之理論的研究，乃隨教育之進步而生。蓋以助長其進步爲目的，恰如先有醫術而後有醫學，因醫學之進步，醫術乃日趨於完備。

教育學所研究者，乃理論而非實際。理論雖同，實際則因人各異。教育者，師教應用理論以實行，非各具考案及才能，難於有效，蓋教育學僅論究普通一般之法則；而實際則求處理複雜事項之適宜，採同一教育說實地應用之，其結果未必同一。是以實地教育家應有實地之經驗，純以研究理論為目的之學者，雖云精通教育學，未必即為熟練之教育實際家。又熟練之教育實際家，實地之經驗雖豐，亦未必即精通教育學之原理。此即「教育學與教育」即「教育之理論與實際」及「教育學者與教育家」即「研究家與實際家」等，所以不可不辨也。

第二節 教育的天才

教育一術也，教育方法之巧拙，除練習之外，尚有賴於天稟之才能及資性。因之雖具為教育家最適切之資性，其人未必即精通教育學之原理；又或並無教授訓練等技術之練習，而純以一己之思慮及經驗獲得可驚之效果者，亦所習見。世有不解倫理學為何物之道德家，又有不知審美學為何事之大美術家，均此類也。故有學力

平庸，身任教職，常獲成功；而學問淵博者，反無效果表現。可知教育者之成功，或有大感化於兒童及青年之人，未必即因其精通形式的教育學所致。宛如德育上之人格感化，實原於教師之人格及其熱忱，而與教室內教授方法之巧拙，及其學力之深淺無關。是皆不自覺教育學之原理原則，而事實上自得其切適效果之例。易言之，即非證明教育學為無用，正足以證其真實也。

第三節 術之價值

天才的教育家，非可以人力養成。蓋不求理論，無須練習，而自能適合教育學之原理原則者，非常人可學而得也。然任為何術，無不可學，實施而鮮效者，亦屬僅見。教育固貴乎得人，然因其果長於術與否，教育之效果，亦自有殊異。

教室內之教授術，原不為教育學之原理所限制。其一舉一動，若悉求吻合原理，則為術之下乘。而教育學之本身，實亦不能將此等瑣屑問題網羅無餘，此即應用理論之時，實際教育家之熟練及技巧，所以必要也。且教育實際家之經驗中，常有理論

上所不可及之價值，而爲表現教育效果之要素，促進教育發展之動力。

第四節 理論之價值

教育理論之實際的價值，亦不及純粹理論家所信之大。蓋不深究理論，每得實際成績，或奉理論爲圭臬，反無實績可表現者，事實上皆足徵也。教育理論之價值，僅就其理論自身而言，固不能直謂其無。但真正之價值，須就表現於實際教育之效果觀之，乃最正當。即教育理論之價值，賴實際而後能發揮者也。

雖然，今假想毫無理論的研究，惟有實際的教育，是豈非野蠻時代之教育狀態乎。教育之理論的研究，乃發生於實際教育有改善必要之時。故真欲達其目的者，非督促實際教育之進步不可。是因枝幹既茂，根株亦愈堅，實際教育既由正當之理論出發，自應以理論爲基礎，其價值亦非賴理論不足以發揮。

純正科學之理論，可與應用分離研究之；而教育價值，則必須理論與應用相並論。

第五節 理論與實際之關係

教育學之理論，乃以指導實際預定標準爲任務。然其應用，則專賴教育家之天資手腕與熟練。蓋教育之實際，非僅以乾燥之抽象的理論的知識爲滿足也。世之教育家，或尊重實地經驗，注目於教育效果，而輕視理論；或因缺乏經驗，乃偏重理論，或以列舉各種教育學說爲能事；或僅整理外觀，傾注全力於教育之主義方針組織計畫等，卽自謂教育之成功，而不問其成績果如何，凡此類者，皆畸形之教育家也。須知教育乃重事實而非空論，若不適實際，或實施之而無效果，則理論雖佳，毫不足取。且實際效果，縱屬良好，其理論之研究，亦宜並重，乃自明之理也。教育之要旨，雖屬希求圓滿之成績，此種收獲，亦自有其法。又就現今之狀況觀之，確有理論與實際並重之必要。

吾人既排斥與實際無關之理論，亦不希圖輕視理論之實際天才，固能不待研究理論而具完滿之教育術；然非可期諸於衆。且天才教育家，若能復以確實之理論

爲基礎，則一切偶發的或盲目的行動所生之弊，自可驅除，是故教育之理論與實際，實相濟而不相離者也。

第六節 人類教育之理想與國民教育之實際

就教育學上純粹之理論，推論人類教育之理想，毫不以國家的區別置諸念中，純取人類共通之目的爲基礎。欲實現此種目的之方法，在學理上亦無國家或民族之畛域。故科學的教育學，實爲萬國所共通者也。然一國民所有教育理想之實質，乃因國因時而互異。若膜視其固有之傳說，歷史，國情，及國民性，而趨於純理，採萬國平等主義以實施國民教育，吾人可決其必無實際之效。蓋國民教育，繫乎國家之盛衰興亡。中華民國之教育，應建築於四千年之歷史，三千萬方里之地盤上，而不可以模仿他國之教育方法，崇拜歐西學說爲能事。即中國之教育問題，應由中國人自決之，海外思潮僅足採作參考而已。是因一般學術的研究，原爲人類協同的事業，而國民的教育，則以其國民生活爲基礎者也。

歐、美各國之教育理想，既非同一教育方法，亦各有其特色。修來麥赫（Zeller, 1768-1834），俾路基曼（Bergmann, 1862-）諸氏，均謂國民教育，無萬國共通之普遍性者，即由國民精神不能強其同一故也。

吾人對於教育學之本身，固承認其具有普遍性。但教育者活用其理想之際，既須各按其本國之歷史生活及國民性等項，以定其實質，而實際家之實施方法，亦宜就被教育者之身心狀況運用適切之考案及手腕，則教授與訓育，庶有成績可言。

第六章 教育學與他科學之關係

凡一科學之成立，決非孤立而無倚者也。故研究教育學，亦必旁及於他科學。夫教育之對象，人也。凡關於人生之科學，皆教育之補助科學，或基礎科學。雖教育自有其特性，並非附屬於他科學，但與各科學之關係正自密切。今舉其主要者如左：

一 生理學、衛生學及醫學

吾人以生理的法則，而生活遵守衛生的法則，保持健康教育之一種任務，即爲助長兒童身體之發達，故應用生理衛生之知識也極衆。若就兒童之身體養護而言，則其關係尤爲密切。自羅馬之猶雲納里烏士 (Juvenalis) 唱『健全之精神宿於健全之身體』以來，已成不易之論。况體育爲學校教育重要方面之一。學校衛生 (school hygiene) 亦已獨立爲一學科。又近時盛唱異常兒童 (abnormal children) 之教育，須藉醫學之補助，是即教育病理學 (educational pathology) 治療教育學 (Heilpädagogik) 之名所由起。而皆由於研究兒童身體之知識進步，故能以適切之方法，增加教育之效果者也。

二 心理學

教育，所以謀兒童身體及精神之健全發達者也。德人列曼 (Lohmann) 曰：「教育者以其理想陶冶國民，恰如美術家將其腦中之理想實現於大理石。」然兒童具有生活機能，其精神常準據一定不變之自然法則活動不息。心理學，即以此等法則爲研究之材料。故吾人講求教育方法之先，應詳悉被教育者之心意；否則，教育匪獨

無益而有害焉。教育者研究心理學之外，兒童心理學，尤爲教育學切要之學科。近世因兒童精神之研究進步，教育學之基礎亦日趨於確實。又近年發達之實驗教育學，(experimental pedagogy) 乃由實驗心理學 (experimental psychology) 所誘發者也。

但實驗心理學，以研究一般精神現象之自然法則爲目的；而實驗教育學，雖同以精密之實驗觀察爲基礎，而研究兒童之精神作用，以謀教育問題之解決，此其異也。

三 論理學

欲期教育之理論無矛盾，師生之思考俱屬確實，均非遵從論理的法則不可。故論理學，實爲教育學及教育學者所不可缺者也。且論理學一科，常爲一般科學之基礎。人類思考之形式，其地位之重要，蓋可知矣。

四 倫理學

教育，以造就適於將來社會共同生活之人材爲目的。此種理想的人材，除其生

活上所必需之智能而外，更須具有道德上之人格，即完成人格陶冶品性之謂也。夫性格之陶冶，乃教育之一種方面，或稱訓育。至於『人格』、『性格』、『理想標準之道德』、『良心即道德之意識』、『道德之判斷』、『義務之感觸』及『道德實行之意志』，究爲何事何物，則爲倫理學研究之範圍。約言之，凡人究應以何種標準而行動，就理論的方面以考察者，乃倫理學之任務。然未成熟者，宜以何等方法而後能使其達到此種標準者，則爲教育學之職責。故倫理學，明示訓育之目的，教育學則講求其方法。欲明道德上之價值及關係，則倫理學之研究，豈可忽諸。

夫吾人最善之道德，乃與人生之目的相一致。教育之目的，亦不能與人類最善之道德相背馳。故倫理學與教育學之根底，實爲同元。吾人雖不能僅以倫理學之知識，決定教育目的，然教育之目的與倫理之至善概念，亦不應矛盾，然則，倫理學對於教育目的貢獻之大，亦可知矣。但赫爾巴特云：『倫理學者，明示教育之目的者也。』此論僅見到其一面之真理，又未免失於誇大。

五 美學

理想的人物不獨俱備知識技能及德性，且須具有以人類之天性鑑賞及創作考案美的能力，方稱完全。易言之，即道德的性格之外，更須涵養美的情操，以增進其趣味。故美育，實爲人類生活之準備，完成教育之一方法。教育學與美學關係之密切，於此可知矣。

綜上所述，生理學，授與身體的自然法則；心理學，明示精神的自然法則；而論理學，倫理學，及美學，則供給知情意之規範，均爲研究教育學之基本學科。

六 社會學

社會，爲統一的有機體。研究其組織及現象者，社會學也。教育則以傳達文化爲主旨，而社會文化，乃人類社會生活之產物。如政治，經濟，風俗，習慣，道德，宗教，學問，技藝，皆爲社會現象，即教育之本身，亦不能逾越社會現象之範圍。故以教育作爲社會現象，或社會制度觀之，則教育學得力於社會學者至大。然教育學，乃論究未成熟者同化於社會之方法，而社會學，則爲研究社會之對稱。是以社會學與教育學之關係，猶倫理學與教育學也。

人生存於社會，教育於社會，如以教育視作社會現象之一種，則教育學幾屬社會學之一部分。但社會學以發見社會現象之自然法則為主，教育學則求教育之規範的。即一為說明的科學，一為規範的科學，其關係猶如論理學之似屬心理學之一部分，而實不然。蓋社會學之於教育，乃供給社會現象之理法，以作研究教育目的及方法之資料者也。

七 進化論

人爲生物之一，人類之社會，亦屬生物進化之一階級。且人類社會，常遵循生物進化之法則以進化。人類社會之文化，因人類之進化而生；教育亦隨從文化之進步以進化發達。故現今之教育學，多以進化論爲基礎。如美國之進化論派是也。自達爾文 (Darwin, 1809-1882) 創進化論以後，任何科學，莫不受其影響。科學大勢，亦爲之一變。六十年來學者對於進化論之細節，雖有異論，然其真理，則人皆承認之，亦可見其關係之大矣。故非進化論派之教育學者，亦不能等閑視之也。

八 政治學

國家或自治團體干涉國民教育之範圍，曰教育行政 (educational administration)。教育行政，爲內務行政之一部分，應服從國權之支配者也。凡欲理解教育法令，及學校組織法者，對於論究國家行政之政治學大要，亦爲必不可缺之知識。

教育與政治，均以傳達社會文化，促其進步，以增進人類社會共同生活之幸福安寧爲目的。惟政治爲成人謀以督勵其實行者居多。教育則專爲未成熟者之準備而設，是其異耳。易言之。即國家於教育行政以外，復設施最廣義之教育，是即政治。同一社會，或同一國家，其文化之理想僅有其一，政治與教育，俱以此種理想爲標準，而謀進步發展之方法。自國家觀之，教育繫乎其盛衰興亡也極大；自教育觀之，則教育行政，直接影響於教育之進步亦極切，故政治與教育親密提攜，其效乃彰。

教育雖受國家之監督，然教育學非政治學之一部分。蓋教育上不受行政干涉而能獨立者甚多，各有其分野，決不因此而受政治之束縛。至如教育問題，與政黨之利害問題，則尤不能相提并論。

九 經濟學

人類社會，文化常隨經濟生活之進步而發達，教育之進化，亦受經濟生活之支配焉。教育之實際問題中，例如貧兒救濟，少年勞動者之保護，或通俗教育等社會事業，非與經濟問題相聯絡，無從解決。其餘如義務教育之普及，各種教育之擴張，亦無一能脫離經濟關係者。然則，教育家之必需經濟的知識，亦無庸多贅矣。

以上所舉九種科學，皆與教育學有密切關係，且為供給教育目的及方法上必要之資料者也。

此外欲理解教育之沿革，則須文明史 (history of civilization) 之補助。欲比較研究各國之教育，則須通曉民族心理學 (folk psychology)，及其國家社會之實狀。要之，欲闡明文化之實質，首須致力於與教育關聯之科學；欲講求教育之方法，亦非豫悉知識之內容不可。由此觀之，教育學實不能與一切科學分離而獨存者也。

第七章 教育學之區分

凡科學皆爲系統的知識，必須明細區分，乃便研究。自沿革而言，以教育爲系統的敘述者，始於奧人廊美紐斯（Comenius, 1592-1671）之大教育學（Didactica Magna）。然其區分之結果，尙不能云詳備。其後德人康德（Kant, 1724-1804）復以教育活動爲主，區分教育學爲三部。赫爾巴特（Herbart, 1776-1841）所見雖異，而大致與康德相同。迨德人萊茵（Rein, 1847-）出，其區分之形式乃大備矣。近時或以生物學的見地，或以心理學爲基礎，以區分教育學，如美人亨達孫（Henderson），密勒（Miller）屬於生物學一派，而桑戴克（Thorndike）則爲心理學的一脈也。但其範圍均不免失之過狹，故萊茵之說，至今猶多宗之。

本章綜合諸家之學說立概括之系統如左：

一 理論教育學

科學的教育學之本旨，乃自理論上研究教育之目的及方法者也。故有一般教育學，普通教育學，系統教育學，理論教育學等名稱。因其研究方面之殊異，概分爲目的論及方法論之二部分。

教育之目的，乃將來所欲到達之理想，研究此種理想者，曰目的論，或稱理想論。凡研究實現教育目的『即理想』之方法者，則曰方法論。

方法論中，因教育之方面不同，更區分為四部：

1. 教學 傳達社會之精神產物『知識技能』以鍛鍊被教育者之心力，促進其精神之發達者，謂之教授。因知識屬於知的作用，故一名知育，或知的陶冶。被教育者，以先天的性能，順應新境遇，而獲得必要諸經驗之過程者，是曰學習。合教授學習兩方面之總稱，則為教學。

2. 訓育 以陶冶性格為目的，誘掖未成熟啓發其天性，俾能適合社會道德之標準者也。性格，亦稱品性。品性之陶冶，蓋以意志的訓練為主。故又名訓育或意志陶冶及德育。

3. 美育 陶冶美的情操，涵養鑑賞美的趣味，並助長創作及表彰美的技能者，美育之主旨也。

4. 體育 以保護兒童之身體，助長其發達，增進其活力，完備其衛生為目的。體育

一名養護，然養護含有保護之義，僅適用於幼兒，而不適於青年。如稱鍛鍊，則較確當。但體育之內容，實具養護與鍛鍊兩方面。

以上所舉四者，皆為萬國共通之學理，其結果亦有普遍的性質，故自此點觀之，理論教育學，實俱備科學的要素。

二 應用教育學

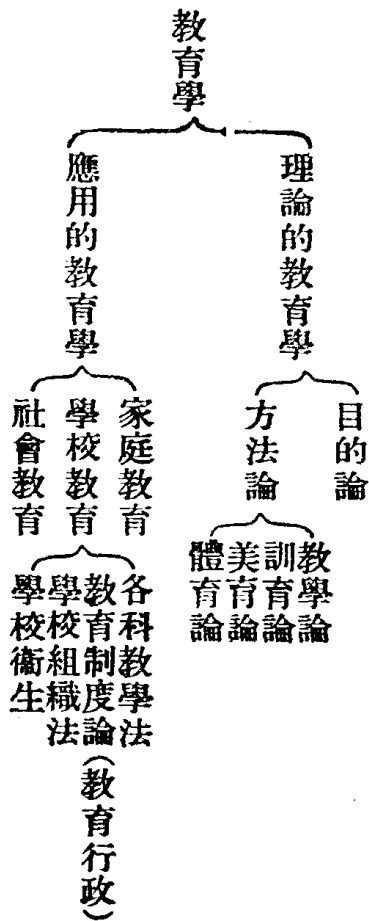
教育學之理論，因應用之方面不同，常有種種特殊問題發生。如家庭教育，社會教育，學校教育，及各科教學法，教育制度，學校組織法，學校衛生，教育行政等是也。此等特殊問題，原以學術為基礎，然須適應其時代民族及國情。故無科學的普遍性，通例亦不列入教育學之範圍，乃曰應用教育學。一名實地教育學。緣其敘述既有系統，亦以學理為根據，仍不失為一種學科也。至如偏於特殊之事項，或學者之一家言，則稱教育論。為實際教育之進步計，教育學範圍之外，亦希求各種教育論之發生。

三 教育史

人類社會文化，既非成立之於偶然，亦非集合於斷片，現在之文化，乃過去生活

之產物；未來之文化又賴現在之生活以形成。故欲理解各國之教育實際及教育學說，則有追溯既往，闡明由來之必要。蓋過去之理想，既為現在理想之淵源，現在及將來教育之理想，亦非借鑑於過去生活之經驗不可。否則，居現在既無從實施適切之教育，為將來亦難圖健全之進步，此即研究教育學者，所以必須借助於教育史也。教育史有教育實際史及教育學說史之分。實際史發生於前，與學說史互相影響，關係密切，然其進步之遲速，則非同一般也。

教育史之記載，俱為各國各時代特殊進步之史實，故亦缺乏普遍性。今將教育學之區分表示於左：

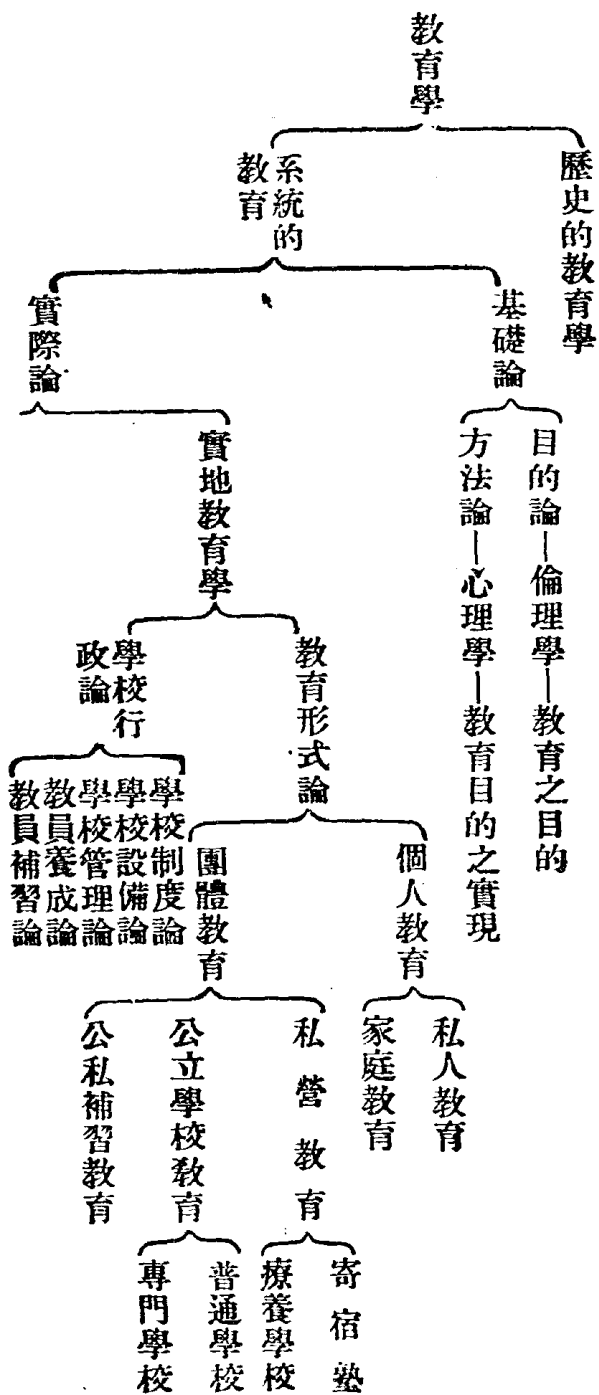


教育史
 { 教育實際史
 教育學說史

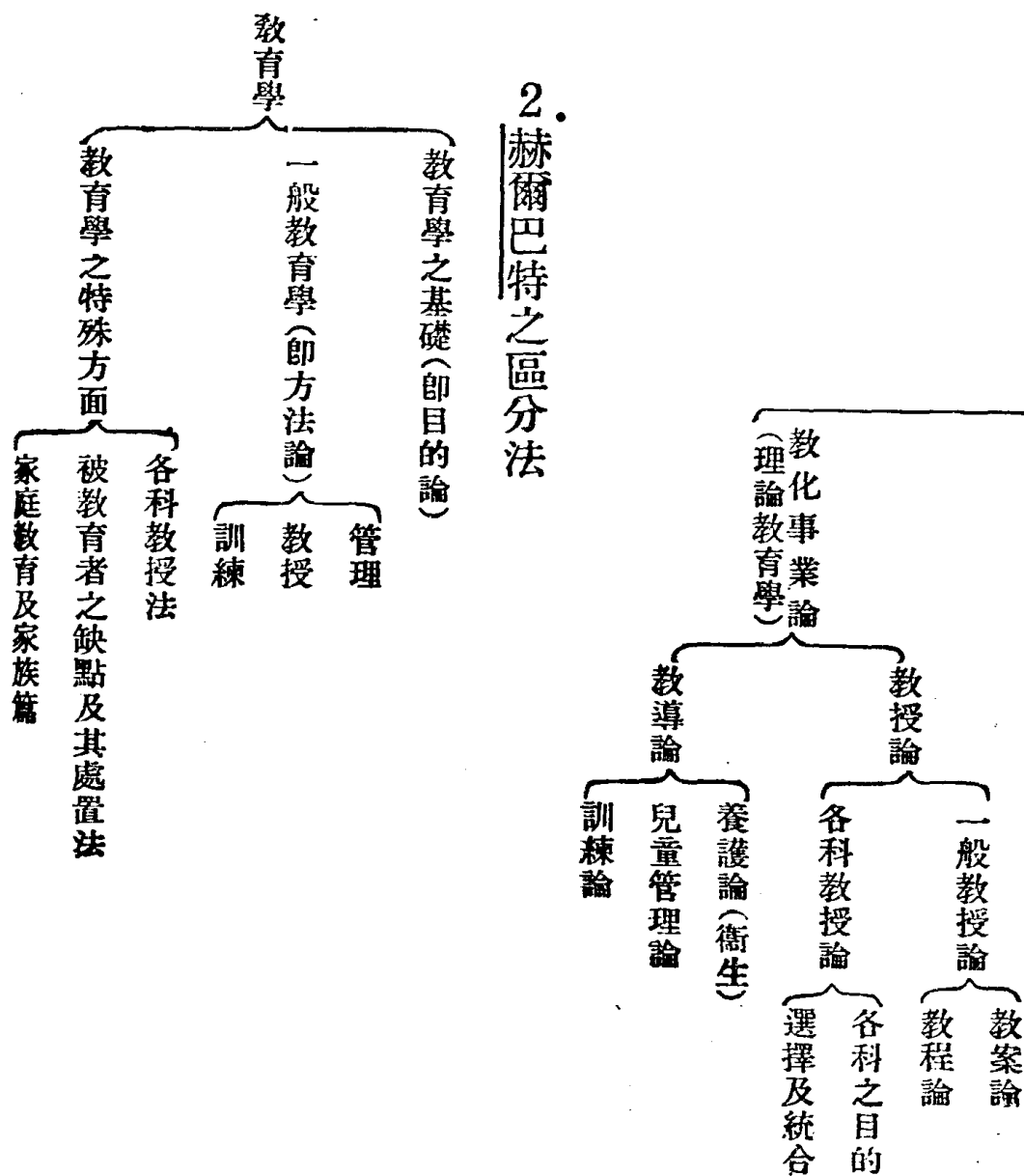
四 諸學者之區分法

今舉數例以供參考

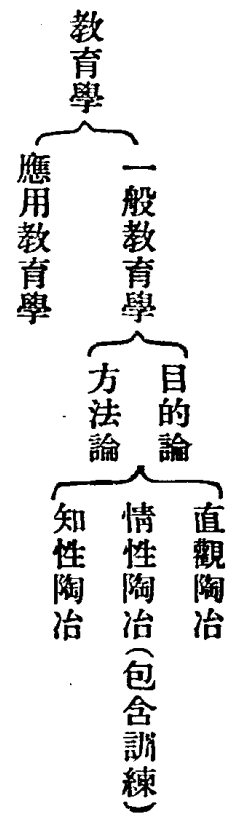
1 萊茵之區分法



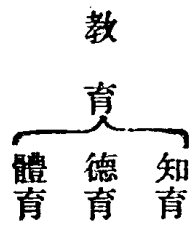
2. 赫爾巴特之區分法



3. 懷芝(Waitz)之區分法



4. 斯賓塞(Spencer)之三分法



第二編 教育目的論

第一章 教育之目的

教育，以發達未成熟者之身心，習得文化，俾作將來社會共同生活之準備爲任務。故欲明教育之目的，首宜詳究社會共同生活之意義，個人與社會之關係，及個人準備社會生活之目的，庶能確立具體之基礎，而爲進行之準鵠。否則，衆論龐雜，莫衷一是。教育目的既無一定，教育事業亦徒具形式。國內學校林立，然不能計日以占其成效者，實由於教育之基本未固也。爰就教育與社會生活之準備，教育之終局目的，國民教育之目的，及女子教育之目的等項，分述如次：

第一節 教育與社會生活之準備

人類原爲社會的生物，恆以其社會本能組織團體，經營共同生活。人皆有同樣之社會本能，及精神能力，又以共同之利害爲目的，實行分業之制度。故個人與社會，常具有機的關係。社會亦有社會的意識。會一名社
心意社會意識之發生，即起於個人之統一的意識，是以團體之精神，時代之思潮，均爲社會心意之表現，即國家之意志，亦無非爲社會心意之一種。

社會精神生活之經驗，累積經年，乃成文化。個人之心意，可分爲知情意三方面。社會之精神生活，亦可區別爲智的生活，意的生活，及情的生活等三種。再則個人之心意，既爲統一的意識；社會文化，亦互相關聯而爲統一的社會心意，文化又爲社會共同生活之產物。故云社會之共同財產，既非一人所創作，亦非一人所專有，乃生長發達於社會之中，有共通之標準，向同一之目的以進行，是因社會爲精神的有機體使然也。且文化之程度，與社會心意之發達，常有一定之比例。即文化日進步，則統一之社會意識漸次明瞭，社會機關之系統，亦整然有秩序。故社會之存續進步，有賴於個人，個人之獨立發展，亦必須依據於社會也。

況社會文化，常賴個人以傳達。凡習得社會文化者，乃能生存於社會。故其間之關係異常密切。個人之行動，既不能違反社會，以取絕對之自由，個人生活，又應同化於社會文化之中。社會欲個人之平均發達，亦有教育個人俾到達其標準之義務。換言之，即人各任其本能以發達，則生活及精神皆去動物不遠，社會亦無文化產生，是以稍具文化之社會，非賴教育之力，難期後繼者皆為社會生活之適者。又欲其同化於社會文化，則人非教育無以成人。故教育之目的，乃養成足以自營社會生活之人，而使其繼承文化者也。

至於貫徹此種目的之法則，須有發達身心與習得文化之二種準備。且此二者，又宜互相表裏。其準備之功效乃著。蓋發達身心，由於生理的遺傳，而習得文化，恆根據社會的遺傳，即經驗是也。經驗始於習得，而習得之基礎，仍屬發達之身心。由是可知個人賴教育之力，方以『精神的生產』產生於社會，人生之新生命，始云獲得。故教育中輟，即為人類精神之野蠻化。若以全無教育之個人，組織社會，則其精神之退化，而近於滅亡之狀況，自無庸贅述矣。又就歷史觀之，若無教育，則人類生活之記錄，既

歸於消滅，即記錄現在生活狀況之人才，亦無從養成。可知人類之歷史，其一方面實爲傳達文化之記錄耳。德人巴魯特（Barth）曰：『教育乃社會之精神的生殖，』可謂言簡而意該者矣。

綜上所述，教育之目的，在個人爲經營社會生活之準備，在社會則爲傳達文化之事業。個人謀其生存之安全，乃需生活之準備；社會保持其存續，始需文化之傳達，可知教育之目的，無論個人或社會，其歸着之點，實同一也。

第二節 教育之終局目的

教育之目的欲求其徹底，尚須自哲學倫理學宗教等方面研究人生問題，即個人究爲何而生存？與社會之存續目的果安在？是皆有說明之必要者也。

一 人生之目的

個人之生存，雖屬自明之事實；但自生物學、生理學及心理學上觀之，實發源於自己保存之本能。故凡人皆爲欲求生存之生類，其本身縱不自覺，而生存之事實則

儼然存在。假令人若缺乏此項欲求，將何以說明人之甘冒危難，不厭勞苦，以謀其生計之充裕耶？且吾人除生存欲求之外，尚有生理的精神的欲求，百方以求其滿足。故嬰兒得以生長發達至於成人，而心意之發展，亦有顯然之徑路可尋。可知吾人之生活，非以無意識之生存為滿足，實刻刻以向上發展為念。即於其精神上發生自我之意識，預立較現在高尚之目的，以圖實現，即自我實現，及自己發展之謂也。

人為理性的動物，故特能自己發展；而自我之意識，乃為人格之自覺，人之一生，不外自我發展之歷史，或實現理想之努力的聯續。

古來哲學家，倫理學家，及宗教家常欲解決吾人努力之目的及理想究屬為何，以其人生觀或世界觀為基礎，或唱肉欲主義，或奉快樂主義，或以禁欲為到達心靈生活之道，其說殊不一也。第人生之目的，必須就個人與社會之關係而立論。蓋個人與社會皆有共同之目的，均以其本能的欲求謀存在進步及發展。有進步發展，而後能適應其環境，以遂其生存，獲得圓滿之幸福。且個人又不能與社會分離，個人之幸福，實發生於環境。故社會文化之進步，個人之幸福乃隨之以增。再則個人常不滿足

現在時，有改造社會，促其日益完全之理想。由是可知個人生活之目的，其結局即在社會全體之幸福，而與利己主義。或個人的幸福主義，有差別也。

二 教育之終局目的

欲求社會之進步，當增進社會之幸福。社會集合於個人，若個人俱能自營獨立之生活，各量其能力以圖貢獻於社會，使自己現在之境遇，日進於優良。在個人謂之社會有用之人，其對於社會之效果，則為謀社會之進步。凡社會有用之人，必具健全之身心，豐富之智能，鞏固之意志，奮鬥努力之精神及審美的趣味；而完成此等要素者，教育也。故社會之生活，因個人以圓滿個人之基礎，賴教育以確立，是以教育之目的，即為：

養成貢獻社會謀自己及社會全體幸福之人物。

第三節 國民教育之目的

現代人類，恆以國家的社會形式，營國民生活。國家皆占有一定之土地，經一定

之時代，由特殊之國民所構成。且具有特異之國民性，道德，歷史，風俗，習慣，及傳說。國家之文化，既各有其特色，國家之目的，又各有一定。是以國民教育之目的，亦因之而異。

國民教育之目的，乃以人類教育之目的，適用於特殊之國家者也。蓋國民教育之目的，欲求實現，既不能違反國家之目的，又須與國民之理想相一致。故適於甲國之教育，斷難適用於乙國。德人許拉麥罕（Schiermacher）曰：『教育之出發點，始於爲一定之國家教育個人。』實爲國民教育之鎖鑰。

夫尊重人類之幸福，愛慕和平，與同化之能力，民治之精神，勤儉之嘉風，忍耐之性質，俱爲吾國吾民之特色，亦卽吾國民教育之本源。是以中國國民教育之目的，卽爲——『養成發揮國民之特色，而謀中國進步發展之人才。』

國民之目的，固以謀本國之發展爲要務。然人類社會，亦猶個人之不能孤立獨存。知有己而不知有人者，實非所以謀己國進步之全策。故國際之間，既有和平之組織，復具應守之道德。加之萬國共同事業，日見其發達，文化傳達，日見其繁盛，是皆爲

增進人類之幸福而設。其關係恰如個人之於社會，若欲以極端的國家主義圖其國真正之獨立進步，不可得也。

凡爲國民者，無論其地位與職業之尊卑貴賤，皆有遵奉其民德，涵養其民性，及同化其文化之必要。凡適應此種國民的要求，而實施之教育，通稱『國民普通教育』，或畧稱普
通教育即養成國民平等之資格者也。

男女中小學校，其目的之本質，固無所異，惟有程度之差。然在今日之初等教育，比較的尙普及於一般國民。而中等教育，則幾爲中流以上階級所獨享。名爲國民普通教育，實則僅施行於社會之一部分。吾人之理想，實企望全體國民俱能受中等教育之惠，或更能求深造。但爲國民生活之程度及國家之財政所限制，故任何國家，即其義務教育，猶常不能滿足，均取逐年延長之制。

初等教育，雖不以準備職業爲原則，然國民皆有從事生產的職業之必要。故於標榜國民生活準備之國民普通教育中，酌加職業之要素，亦不能謂其失當。惟將小學教育，一變而爲職業教育者，既破壞國民教育之本質，復損失人生之真價，不啻化

學校爲機械的國民製造場，其爲害也甚大。至若就小學校中，略加職業之訓練，以作將來生活之準備者，則與於補習教育之中，增加實科之用意相同。

初等教育，及中等教育完了後所施之職業準備教育，就其性質而言，同爲國民教育之準備。且職業之本身，原非區別國民地位之具，亦未嘗不可名之曰國民教育。但習慣上常以專名使之獨立。職業教育之預備，因其程度有高低，故分爲中等及高等兩種。凡於普通教育之中略加職業訓練者，曰中等職業教育。

高等職業教育，因其職業性質之異，又分爲二種：一，專門教育，如法學，文學，醫學，神學，美術，音樂等，關於政治道德宗教學術技藝者屬之；二，實業教育，則爲農工商等關於經濟生活者也。中等職業學校以實業教育爲主體高等職業學校之程度，漸次增高，多以學理爲基礎。至如大學，尤以窮究學術之蘊奧爲主旨。故其目的，實同一也。國民研究純粹之學理，原爲探求超越時代與國家之真理起見，自無權利階級等之差異。然至最高之專門教育，則國民所要求者亦至少；但任何教育，苟足以爲國民生活之準備者，亦決不能與國民的要求全然脫離關係。例如國家所需要之學術技藝，不宜純趨於學理

一面也。

個人欲在社會之中，占居中流以上之位置，則非受專門或實業教育不可。即國家之發展，亦有待於多數之中流國民。故專門教育及實業教育，就個人及國家之進步發展上觀之，其重要實與國民普通教育無異，殊不能定其價值之高下也。要之，國民普通教育，為國民生活準備之最低限度，又為專門教育及實業教育之基礎。其間雖有性質之異，而其終局之目的仍一也。

師範教育，為特殊職業教師之準備，與職業教育相同。其程度高者，亦與專門教育無異。然通例皆用特別名稱表示之。師範學校為養成教員之地，而非窮究學藝蘊奧之所，造就適於普通教育目的之優良教員，乃其唯一之目的。故與普通教育，不可混同。即在教育制度之中，各有其任務，各謀其貢獻。但因國家自有一定之教育宗旨，以統一全體國家教育之目的，亦由是而完成。

第四節 女子教育之目的

女子，亦人也，國家之一分子也，理論上原與男子無所殊異。故人的教育，及國民的教育，均與男子毫無區別。然男女因其身心有生理之異，其天職亦有判然之差。且女子之天職，又斷非男子所能兼代者。就此點觀之，男女之根本上實不能強云其同。女子在家庭社會國家各方面之位置及任務，均與男子不同。若就人之本務而言，舉凡保健康，重人道，謀人類共同之幸福，圖國家社會之進步等，固與男子無所軒輊；然女子欲達此種目的之手段既異，卽其在國家社會以內所活動之方面亦自殊。社會分業之始，卽爲男女差異發生之根本。因之女子教育，乃生變動，卽女子教育必須適於完成女子之任務。其以男女教育應全然同一者，偏見也。

我國之女子教育，向以養成良妻賢母爲目的。時世進步，男女同權日昌，此種確實之主張，究不能根本剷除。蓋女子之天職，以爲人之母與爲人之妻乃其最自然之途徑。而母妻之本務，一面爲造成家庭之幸福者，同時又應隨時勢之需要，而爲國家之一良民。卽真正之良妻賢母，同時又必爲健全之國民。故自國民教育之本質觀之，男女亦可謂之無甚殊異。但女子教育，宜注重其特質與天職，女子在受完成其特別

任務之教育之先，須受爲國民所不可缺之教育者，乃當然之結論，亦即所以實現女子教育目的之最有效的方法也。

小學校之教育，即宜注重女子之特質與天職，而於少女期，即女子之特質漸次發揮又自覺其性的區別時，尤屬切要。故小學後期之教育，對於此點，較之女子中學特應留意。

凡畢業於國民教育之女子，若無害於其天職而施以職業教育或師範教育，原無不可。或以特種原因，放棄其天職，續受高等專門之教育，亦不能絕對排斥之。且此種傾向，常隨社會之進步以日盛，若拋棄其天職而委身於職業或學術者，乃爲例外也。至於女子爲盡其天職而應受之教育爲何，則因其國情與時代而異。我國今日所必須之女子教育，即宜適切現在之情況，而足以隨社會文化進步以向上者也。是以欲求女子具有充足之修養教育子女，及謀家庭社會幸福之實力，自不能以初等或中等教育爲止境。

要之，男女之天職雖異，而欲完成人類生活共通之目的實同。教育之終局目的，

亦無別乎男女，惟須各適其特質，各自發揮其本色，社會的真進步乃現，進化之大理法始立。故女子教育，非與男子全然相同，此正所以達社會之目的，而教育之意義，益爲深邃也。

第二章 教育理想之變遷

人類社會，進步不息，遂由野蠻而進於文明。夫自覺社會之目的，樹立一定之理想，而促進社會之進步者，教育之功績也。教育之理想，又隨社會之進化以向上，其方法亦因之以變遷。社會之文化，進步無限，教育之理想，亦向上無限。故教育之理想，因國因時而有殊異也。今就東西各國教育之理想，略述其變遷。

第一節 古代希臘之教育

有史以後之教育，各國俱有足述者。我國現今之教育，與西方之關係極密，故先

述西洋而後及本國。

歐美現代之文化，淵源於希臘，羅馬，西洋教育史，通例亦發端於古代希臘。爰仿其例，按年代之先後，以敘述之。

一 希臘初期之教育 (776-480 B. C.)

古代希臘，屬於農耕時代，其國家由都會而組成。都市之最著者，曰斯巴達 (Sparta)，曰雅典 (Athens)。此兩市之教育理想，雖有差異，然就其共通之點而言，則希臘教育，實為統御國家之自由民（即一階級）所專有，農民奴隸不與焉。故其教育之目的，即以國家之目的為唯一之至尊者，個人皆應為國家之犧牲；團體精神之尊嚴，足稱古代希臘國民生活之樞軸，此即極端的國家主義也。當時統御國家所最切要者，為勇敢之兵士，是以上古希臘教育之武斷的傾向頗著，而以斯巴達為尤甚。但希臘之武勇的教育，實非為戰爭之預備而設，乃以養成善美調和 (Kalokagathia) 之人格為理想。體操與音樂，即謀身心發達之具，但其究極之目的，以體操為發揮身體之優美，音樂為調和聲音之利器，與其固有之目的，漸次疏遠，僅以修飾身心為主，而

乏直接實用之效，遂生修飾的教育。此種傾向，雅典市最爲顯著。自是以後，希臘人民常爲阿林披亞 (Olympia) 之希臘^四平原國際競技之優勝者。月桂冠之榮譽，幾專有之。昔日披堅持銳陷陣殺敵之英風，不可復覩矣。

當時希臘之自由民，既無衣食缺乏之憂，一切勞動，又悉委之於奴隸，故教育與生活，膜不相關；後世之自由教育 (liberal education)，卽人文教育，而與直接謀生活之職業不相關涉之根本思想，實淵源於此。

二 希臘盛時之教育 (480-338 B. C.)

希臘自戰勝波斯之後，雅典市掌握全國之霸權，遂爲文化之中心，其盛時通稱之曰「彼里克列士」 (Pericles, -429 B. C.) 時代。當時國運隆興，商工繁盛，其教育理想，亦由善美調和而變爲才識 (Sophia) 兼備矣。所謂才識者，乃以政治之知能與博學雄辯爲其要素，蓋由於個人的欲望增加。國家主義漸衰，個人主義遂起而代之，詭辯學派 (Sophists) 之流，乘此新氣運，集合雅典良家子弟，授以文法，修辭辯論等學，就昔日之體操場 (gymnasium) 設帳焉。此後希臘教育之體操的陶冶漸衰，專尙音

樂，趨重知識，學術進步之端緒，即肇於此。詭辯學派以學問爲處世之具，對於普遍的真理之存在，常爲懷疑，因之道德、政治、宗教等之根柢，均生動搖，國家之基礎，亦以是而危殆。自哲人蘇格拉底 (Socrates, 469-399 B. C.) 出，證明真理之標準，非由個人而異，知德合一之說始立。其門人柏拉圖 (Platon, 427-347 B. C.) 及柏氏之門人亞里斯多德 (Aristoteles, 384-322 B. C.) 致希臘哲學於最高之域，復創各學派，且其著作歷千有餘年，猶爲學術界所景仰。

柏拉圖所著國家論 (Politeia) 中，其教育之目的，乃爲使人日近於善，而造成理想的國民。其方法則在於體操與音樂之調和。亞氏之政治論 (Politica) 中所舉教育之目的曰，以修養德性謀個人及國家之幸福，其方法與柏氏全同。又以教育應屬國家的事業，亦爲彼二人相一致之所可視爲希臘固有之思想。然其實際，人民蒙教育之恩澤者，僅社會一小部分耳。

三 希臘末期之教育 (338-146 B. C.)

詭辯學派，受蘇、柏諸氏之攻擊，其後約一百年，勢力始衰。紀元前四世紀之末，學

術界漸次分而爲二：即雄辯學校及哲學學校是也。雄辯學校，除雄辯術之外，復應時勢之要求，授以有用之知識，與詭辯學派相類似。哲學學校，則爲柏、亞二氏所創始，以思索討究哲學及倫理上之問題而養成辯證之力爲目的。

自亞歷山大帝 (Alexander the Great) 死後 (323 B. C.)，希臘文化漸次東漸，帶有世界的色彩。埃及之亞歷山德尼亞 (Alexandria) 市賴普脫列米 (Ptolemy) 一姓之保護，遂爲當時世界學術之中心。其後學術界別無進步，僅就希臘過去所發達者，加以整理，編列系統，劃定範圍，盡力保存而已。後日所謂七學科，或七自由學術 (seven liberal arts) 者，卽此也。其中更分爲二類：

三學科 (trivium) 文法，修辭，論理。

四學科 (quadrivium) 算術，幾何，天文，音樂。

通觀希臘教育之變遷，可劃爲三時期，卽始而偏重於社會生活之政治軍事方面，繼而趨向於道德技藝，終乃傾注於學術也。

第二節 羅馬之教育

一 羅馬古代之教育 (753-250 B. C.)

羅馬本爲農國，崛起於葛爾之都市，賴武力戰鬪擴張其版圖，故其教育亦以國家爲本位，養成勇敢之兵士，與上古希臘酷相似也。

羅馬人民，特尊重國家之威嚴，恪守國法，虔修敬神，尙武，勤儉，樸質，諸德，所謂羅馬的精神卽此也。又於其國家公共生活之中，養成有用之人才，故羅馬之教育，不主修飾，力求實用；而其教育之中心，則在嚴格之家庭子女之教育，由父母自作模範以分任之。惟當時之學校，僅授學問之初步，在社會上及教育上，尙無何等之勢力。

二 羅馬盛時之教育 (250 B. C.-200 A. D.)

紀元前三世紀以來，羅馬固有之教育，已漸受希臘文化之影響。至紀元前一四六年征服希臘之後，其學術技藝之輸入尤盛，學校之中，皆以希臘文語爲主要之教科。然羅馬之國勢，雖日漸發展，而家庭生活，流於奢侈，家庭教育，因之以衰。學校教育乃起而代之。或聘請希臘之教育家，以爲子弟之師保者亦日衆。

帝政時代，教育之理想以養成雄辯家爲主旨。蓋雄辯家實爲當時最有用之人

物，以一身而兼爲政治家學者哲學家道德家者，不暇枚舉。是因當時之所謂雄辯，乃合希臘之文法，修辭，哲學三者之總稱。如啓克羅（Cicero, 106-43 B. C.），康依提利安（Quintilian, 35-95 A. D.）等，皆爲唱導『雄辯家養成法』者也。

三 羅馬末期之教育 (200-476 A. D.)

羅馬統一世界之功既成，國民性亦因之大變。凡上古之武勇，忠誠，敬神，質樸，嚴正諸美德，均掃蕩無餘。而奢侈淫靡之風，乃一日千里，道德委地，法紀蕩然。官吏則賄賂公行，罔知廉恥；政治則失其公正，壓制良民。故羅馬擴張市民權之結果，實爲誘起一般人民墮落之原因。舊時之國家主義，漸傾於世界主義，羅馬精神之滅亡，羅馬帝國之衰運，亦日著矣。

帝政時代，學校次第增加，教師之地位既高，報酬亦富。惟學問趨於形式，去實用日遠。安於小成，喜以一知半解自銜，既失羅馬教育之本色，卽由希臘傳來之學術的研究亦廢。上流社會，徒以學問之糟粕爲虛飾門面之具耳。

今就羅馬教育之特色而言，卽爲專重社會生活之政治的道德的方面，以求其

實用。

第三節 中世紀之教育

羅馬衰亡之季，政治紊亂，風教頹廢，教育趨於形式，古代學說羣皆懷疑無所依歸。基督教崛起於猶太，適居羅馬帝國之一隅，以熱烈之信念，強固之忍耐，徐徐自固其基礎。至中世紀遂席捲全歐，統一其精神界，世間亦以基督之人格爲人類最高之理想。教育學術，及一切文化，俱從屬於其下。故中世紀之教育，實以基督教爲生命，以養成敬虔之教徒爲理想。

一 希臘羅馬之教育與中世紀基督教教育之比較

希臘羅馬取極端的國家主義，常爲國家及公衆，不惜犧牲個人。基督教則承認個人之絕對權利，爲近世個人主義之基礎。如人格責任修養，及個人發展之思想，皆屬此種主義之賜。故力求個人精神生活之向上，乃基督教教育之目的。次則基督教素無國家的界限，欲統一人類建設大同的教會，養成世界的信徒，即捨國家主義而

取世界主義者也。希臘、羅馬類皆以戰鬪爲立國之本，基督教則求於地上實現天國。萬事悉主和平，以愛爲中心，以慰安世之貧苦煩悶失敗者爲職志，雖云近於女性，足稱其道德上之特色。

中世紀之基督教，尊重人道獻身及以純潔之精神殉教，故其效果，常向人之宗教的道德的方面發揮；但其教育，非爲現世生活之準備，乃爲死後生於天國而設此種超世間的主張，去實用主義甚遠。

更就教育之方面而言，希臘、羅馬始重體育，後傾向於智育；基督教之教育，則集注全力於德育，輔以知育，至於體育及美育，殊鮮過問。

基督教採平等主義，凡在神前，毫無主從，貴賤，貧富，男女，及自由民與奴隸之分，一反昔時教育爲上流階級所專有之弊。庶民之教育，因之以興。又視子女皆爲神賜，家庭教育，乃兒童獲得新生命之所。聖母瑪利亞 (Maria) 之教育子女，足稱母親之模範。故增高女子之地位，及其教育之必要，亦屬世所周知者矣。凡此等者皆爲近世普通教育之根本思想。

二 基督教教育之初期

基督教教育之初期，起於羅馬帝國之末，繼續至中世紀之始，以傳播教義爲目的。凡對於庶民實施教育之所，卽爲異教徒受洗禮之準備者，謂之改宗豫備學校（Catechumenal school）。始而限於成人，其後青年兒童亦教育之。又於亞歷山德尼亞設僧侶學校（Catechetical school）以養成布教者。該校既研究當時盛行之希臘羅馬之哲學、文學、自然科，及一切學術，又借助此等學術，以闡明基督教之教義。故至中世紀之中葉，煩瑣哲學（Scholasticism 之基督教學）達於全盛之域。以希臘哲學證明其教義，實爲僧侶學校企圖之大成。蓋原始的基督教，雖有熱烈之信仰，而缺乏學術的知識，足以說明，及與希臘羅馬之文化接觸後，遂繼承之融化之，以供布教之用。如克列門士（Clemens, -127）及阿里蓋列士（Origenes, 185-254）皆其代表。論其功績，則爲溝通上古中世文化之橋梁。

野蠻未開化之日耳曼（Germans）人種，賴羅馬商人傳布福音，文化大進。隸屬於羅馬軍隊之傭兵，亦漸次改宗，基督教遂有支配日耳曼人種全精神界之勢力。綜

其影響所及，即日耳曼固有之氏族制度日衰，國王與教會之權力日盛，復讎之習慣變為罪人之感化，個人之婚姻於教會中學行之，私有財產之制亦由是而定，一洗其舊日蠻勇慍悍之性質，而具謙讓和愛之美德等，皆其最著者也。

基督教於征服異教之先，必詳究其特長。故其始也，吸收異教之文化最切，整理取捨，皆非所重；然至真相漸明，條理漸具，乃生反抗的傾向，凡屬難於調和之古典文學，均排斥之。

三 僧院學校及寺院學校 (Monastic School and Church School)

東方之修養主義，傳入歐洲僧院 (monastery)，乃本禁欲克己與沈思冥想等要義，以高潔其精神。況羅馬末季，驕奢淫逸之風，靡漫於世，欲棄家遁世入深山窮谷之中，苦行修鍊以奉仕於神者日衆，是為求道者發生之始。凡入僧院，須宣誓以明其信念之真，又須有忍耐艱苦之志，庶能克制肉慾，潔其精神。僧院創立之始，原屬訓練宗教道德之地，次第變遷，遂為學問之中心，而鈔錄古籍，又為僧院獨一之課業。希臘羅馬之古典得免散失者，僧侶與有功焉。

寺院學校，即仿僧院學之制，由村落之寺院經營之。

八世紀中葉，加魯魯大帝 (Charlemagne, 768-814) 率法蘭克人 (Franks) 統一歐洲，深以己國文化遙遜英意二國爲恥，乃普及宗教教育，廣設僧院及寺院學校，以立國民普通教育之基礎。

四 十字軍時代之教育

十一世紀末至十三世紀末，(1095-1291) 十字軍 (Crusades) 東征，交通文化既有極大之貢獻，歐洲之物質的及精神的文明，亦發端於此。而社會組織之變遷，尤爲顯著。即由昔日世襲的貴族平民奴隸三階級，變爲僧侶騎士及市民，均因職業上之區別而生者也。

僧侶原以苦行修鍊與世隔絕爲旨；後因基督教之隆盛，羅馬法王之威權日增，僧侶一階級，乃居社會之首位。其教育理想爲宗教的教化，力求知識信仰，與信條之調和。

封建制度發達，當時侍從王侯之武士，取日耳曼人尙武的道德，與基督教之信

仰混合爲一，創騎士 (Knight) 之理想，以爲神君及貴婦人犧牲生命竭盡忠誠爲唯一之本務。凡敬虔之心，忠勇之念，優美之禮儀詞藻，及嫻熟之武藝，皆爲騎士教育之綱領，當時七武藝之盛，實以此也。

市民教育，應都會之發達，工商之要求而生，以實用爲主旨，不受教會之干涉。但由僧侶與職業團體合力經營者，曰合作學校 (guild school)。而市民自行設立者，則曰市民學校 (burgher school)。近世小學校，卽發軔於此。

中世紀之教育，以其全力傾注於宗教的道德的方面，至其末期，始於研究學術發達經濟等稍有可觀。

第四節 文藝復興時代之教育

十四世紀，意大利恢復希臘，羅馬文學之運動發生以後，歐洲文化面目一新，是曰文藝復興時代 (Renaissance)。當時教育理想，一反舊日宗教的教育，古典文學發揮自由豁達之思想，理解多方面之人生而施人的教育，故曰人文主義 (humanism)。

人文主義，雖反對宗教的形式，教育猶不失敬虔與信仰，仍以智(sapience)，雄辯(eloquence)，及敬虔心(pietas)爲理想之綱領，可謂融合新舊治爲一爐。但此種教育，惟主權者，政治家，及貴族富豪藉以考察人情之機微，規定治世之大本，或窺測人生之秘奧，間接的利用於社會生活，與上古之修飾主義實相類似。且物換星移，趨向各異，人格之修養漸衰，古語古典之研究日盛矣。

要之，人文主義教育之特點，爲偏重學問道德及美的方面。

第五節 宗教改革及其反動時代之教育

德人馬丁路得(Martin Luther, 1483-1546)於一五一七年反抗羅馬法皇之濫用教權，強迫信仰，力唱『人各以內心自由之信仰，實足以直接神靈懺悔罪惡，無庸僧侶爲媒介，而以聖書爲信仰之根源。』喚起世人之良心，供給宗教之新生命，其功不可沒也。

路得根據基督教教義，發表教育意見，鼓吹父母有教育子女之義務。設立公立

學校，則國家有監督輔助之職責，尤切望女子與貧民教育之普及，後世乃尊之為普通教育之父。

一五四〇年西班牙之軍人羅約納 (Ignatius Loyola, 1491-1556) 受羅馬法皇之命，創遮斯伊脫派 (Jesuits)，恢復法皇之威權，抑制新教之勢力，是曰宗教改革之反動。該派之教育，以養成絕對服從教權之人為目的，雖屬中世紀理想之復活，然其方法及教科，則受人文主義之影響。

第六節 十七世紀之教育

十七世紀，為自然社會之勃興時代。中世末葉，學術研究之萌芽至此已結碩果。教育界受時勢之影響，改革家輩出，取自然界及社會之事實為基礎，求經驗確實之知識，樹立實科之根柢，重理解及觀察磨鍊感官及知能。故教育方法，特著進步，通稱教育革新家之時代。奧人廓美紐斯 (Comenius, 1592-1671) 乃其代表。

此時期之教育，富有實用的傾向，教育的理想，仍以道德為中心。陶冶性情，並重

三育皆爲養成實際生活上有用人物之要件。英人洛克(John Locke, 1632-1704)法
人佛蘭克(Francke, 1663-1727) 提倡最力。

十七世紀因國家思想漸次發達，各國之國語的傑作，先後產生；初等教育徐徐普及，各國帝主亦知教育爲富國之要圖。

第七節 十八世紀之教育

宗教之威權日墜，國家之勢力日增。國王集權中央，恣行專制，貴族僧侶，亦壟斷一切，庶民實不堪其苦，而以法國爲尤甚。是以民間之自由思想，乃應運而生，抗拒國王之神權，以國家之成立起於人民之契約，復唱個人天賦之人權，冀脫離一切之羈絆。美之獨立，法之革命，皆爲此種氣運之代表。

思想界以本世紀爲啓蒙時代，驅除舊習，解放束縛，惟以人類之理性，解釋人生。蓋認定理性爲自我唯一之主宰者，不受任何物之拘束。人皆以自然真理自由三者相標榜，對於既有之社會制度，取自然合理自由三主義以破壞之。故宗教上既有自

然宗教、道德上亦主自我，教育上又有盧梭（Rousseau, 1712-1778）之自然教育，其勢極盛。盧梭之主張，雖不免趨於極端，然啓兒童研究之端緒，發揮自學自習之價值，其功績亦足稱者。

德國新教育派，受盧梭之影響，遂由巴色多（Basedow, 1723-1790）創汎愛派（Philanthropists）。以堅忍之志，友愛之情，誘導兒童，並快樂其身心，授之以學業，其方法之完善，實爲前所未有；但該派重宗教及道德，是與盧氏殊異者也。

當此之時，實際教育繼前代之趨勢漸次接近生活，且初等教育逐漸發達，師範及實科教育，亦形鞏固。若窮其源，皆爲以合理的自然的傾向革新社會生活之結果。

第八節 十九世紀及二十世紀之教育

十九世紀之教育，與二十世紀相連續，無明白之區劃，故併述之。

十九世紀之教育思想，約有三種傾向：

一 心理的傾向

始於裴斯塔羅齊 (Pestalozzi) 之心性開發主義，一稱能力發展主義，究其思想之系統，雖源出盧梭 (Rousseau)，然趨重實際經驗，積極的考究兒童心性之方法，教育應以兒童爲本位，且以庶民教化爲理想等，皆其特長也。後福祿培爾 (Froebel, 1782-1852) 繼承其說，應用於保育幼兒。尊重幼兒自發的活動，發揮遊戲手藝之價值，即重視情意的陶冶之理想，較裴氏更進一步，而今日之作業主義，及勤勞主義之根本，實存於此。

以倫理學及心理學爲基礎，唱性格陶冶爲教育之最高目的，定教授之形式段階力求知識之統一，及聯絡科學的教育學之成立，師範教育之開始，均爲赫爾巴特 (Herbart, 1776-1841) 及其學派之功。

二十世紀最有力之心理的傾向，即爲莫伊門 (Meumann, 1862-1915) 等之實驗教育學。綜合心理，生理，醫學諸方面以研究教學上種種問題，對於新教育之貢獻極大。又布疊 (Buddle)，林笛 (Linde) 等之人格的教育，亦合宗教道德藝術科學而爲陶冶人格之具者，亦屬最近教育上之新理想。

二 科學的傾向

十九世紀爲科學急進時代，教授上既趨重自然科學，教育學之研究亦遵循科學的法則。科學在普通教育上所占之位置，遂日見其高。如斯賓塞（Spencer, 1820-1903）之準備完全生活之五知識，赫胥黎（Huxley, 1825-1895）之科學的教育等，皆其代表。

三 社會的傾向

前世紀以來，因國家思想發達，社會學勃興，教育事業遂以養成適於將來社會生活之人物爲旨趣。教育之目的，亦由社會之目的而定。故有社會本位主義，或社會的教育主義之稱。如菲希特（Fichte, 1762-1814）之國家主義，威爾曼（Otto Willmann）之社會本位主義，納圖魯普（Natorp），柏格曼（Bergmann）之社會的教育等主張，皆以社會爲本位者也。

近時德人啓爾先修泰來（Kerschensteiner）之國民生活本位主義，或國家公民教育主義，以養成國家有用之人才爲教育之歸宿。尊勤勞，重協同，普通教育與職

業教育之調和，實起於此。故其學校，謂之作業學校（Arbeitsschule）

美國之杜威（John Dewey, 1859—），獎勵作業及家事，以爲養成兒童創作之基礎，並謀學校生活與社會生活之接近等，均屬最近設計教學（project method）之先導。巴格黎（Bagley）、亨達孫（Henderson）等之主張，亦大致相同。

其餘如巴脫那（Butler）、何恩（Horen）、沃西亞（O'Shea）等，則唱進化論的社會教育，以人類生活境遇，刻刻變化，教育之理想，應養成適應新境遇之能力。

四 吾人之立腳點

上古迄今，教育主義雖因時而異，然皆有一定之真理。或着眼於社會生活，或偏重於教育事業，各隨其時代之特色，應社會之要求，表面似屬殊異，而根本仍爲同元。是以吾人欲規定教育之理想，必須網羅古今，適宜調和，庶免誤謬扞格之弊。

養成社會有用之人物，所謂社會有用主義者，乃前述之教育目的也。而此種人物，當具健全之身心，社會生活必須之知識，完滿之性格，及優美之趣味等資格。故教育之手段，仍應以各種主義之精粹爲根據。

顧教育學說，常古今反覆，新舊雜陳，所謂新主張者，每有略改舊說之論點，變換其體裁而已。如愛崙凱 (Ellen Key) 或蒙鐵梭利 (Maria Montessori) 之兒童自由主義，均自盧梭自然主義脫化而來；然衆認爲新奇，爭相仿效，此教育學術界之所以糾紛也。夫教育上之新研究，固應獎勵，衆人之採取，但一聞新者，便棄其舊如弊屣，純以迎合潮流，隨聲附和，而反自命爲先覺，是誠蠹毒社會之尤者矣。

第三編 教育方法論

甲 教學論

教育者，以知能授與被教育者，與被教育之受容新印象，其作用雖異，其性質實同。即在教師，謂之教授，而子弟則云學習。本論之研究，固以增進教授之效果為主，而學習問題亦附及之。蓋完成教育目的之方法，實不能偏重於教授也。

第一章 教授之意義及其內容

凡發達未成熟者之知識技能諸作用，通稱教授。技能之意義，乃指一經收得之

觀念，足以實行之能力而言，不僅以技能教科爲限，即以既得之知識爲基礎，將其內部生活發表於外之身心統合的能力，皆曰技能。

赫爾巴特 (Herbart) 將教授區分爲二種：一曰『教育的教授』，除傳達知能指導知的活動以外，兼陶冶其情意，即以品性陶冶爲到達知能陶冶之終極。蓋品性實由知以形成者也。二曰『非教育的教授』，惟以授與專門之知能爲目的，較之教育的教授，以道德的品性爲終極之目的者，其性質迥殊也。

顧赫氏之見，不免失於偏頗。蓋教授乃一種作用，其傳達知能之功效，即教授之特質。至其果爲教育的與否，或足稱品性陶冶之手段與否，皆可置諸不論。但教授除其本質而外，復須注意於情意之陶冶，是吾人所應取法者也。

教授之內容，一如教育之內容，含有種種要素。如順次列舉之，則(1)教授之目的安在，(2)欲達其目的應教授之材料爲何，(3)各種材料應如何教授，方始適宜，即教授之目的論，教授之材料論，及狹義的教授方法論是也。而狹義的教授作用之中，尙有應研究之四要項：(甲)整理被教育者既有之知識；(乙)傳達爲個人及社會分子活

動上所必要之知識技能；(丙)由是以鍛鍊其心力；(丁)復以既經鍛鍊之心力為基礎，養成其自覺自習之意欲。

實現教育目的之方法，普通分為教學，訓育，美育，體育等四部。然世人每誤認此四者，即為教育之全體，甚至實際教育家亦昌言教育學之知識為無用。是皆僅知其部分目的，而忘其全體統一的目的之弊也。故部分的研究之外，教育學全部之知識，亦宜兼顧及之。

第二章 教授之目的

古來規定教授之目的，向有二種主義：一曰實質主義 (Materialism)，即以實質的陶冶為主，傳達將來實際生活上有價值之知能為的，分量亦不厭其多，故其結果恆偏於量而不顧其質，子弟身心之力，無由發達，陷於唯物主義，視注入的教育為真理，使被教育者有食古不化之憂。二曰形式主義 (Formalism)，以形式陶冶為主，純

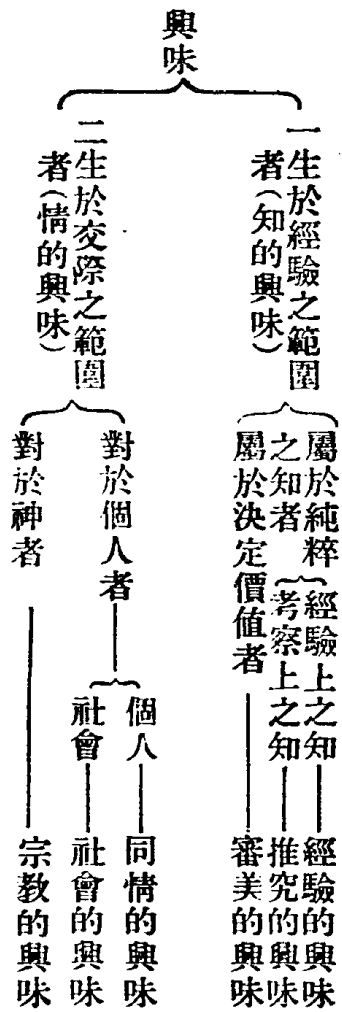
以鍛鍊心力爲能事，故其結果則趨重形式，知能之價值常等閑視之，陷於軟弱教育，養成缺乏實技實能之人。此二者皆極端之論也。蓋吾人之精神及身體，非受納種種知能。無從增進其活動之能力。如觀察，記憶，想像，判斷，推理，及感情，意志，身體等，無一非收得足爲其內容之材料，無以遂其發達極端的形式主義；恰如欲體力之增加，而反減少其食量，其爲害也，自不待言。然實質主義，徒知偏重其質，反致身心兩面，日見其滯積不舒，是亦不明知能之量，增加未必卽足以富其身心之質也。故注入教育之當排斥，教材精選之必要，其根本理由，俱存於此。

然此二者，亦非互相矛盾，無從調和者也。真的教育教授，必於陶冶身心能力之中，兼授有用之知能，以完全其生活，庶免畸重畸輕之憾。

要之教授之目的，爲重知能之價值，使適宜把住；同時又須磨練其身心，啓培其自習力，俾堅築將來生活之基礎，養成自己完成及擴張之實力。

赫爾巴特派之教授目的，原分爲間接目的，與直接目的二種。間接目的遠在將來，卽陶冶道德的品性之謂；直接目的，乃目前引起其興味之義。故該派之教授目的，

實不外乎興味也。然赫氏之所謂興味，非指見聞一種事物而感愉快時之精神狀態言，乃指既知一事物，更欲知其次者之追求的努力，或欲實行既知之事自發的欲求而言也。其種類共計有六，若能全部喚起，則教授之目的達矣。是即所謂多方興味 (various interest) 者是也。



赫氏之所謂興味，與趣味有別，乃精神上追究的自發的欲求，自知識移於行動之階段，即不以蓄積死的知識為滿足，而非發生快與不快之情的作用也。然實際教育者，每每誤會其意，教授上惟知買兒童之歡心，增進其快感，致失教授活動之真意義，誠至愚也。

第三章 教授之材料

欲達教授之目的，授與被教育者之事物，曰教授材料 (subject matter of instruction)，略稱教材。教材爲發達被教育者諸能力之滋養分，其無益於發達者，自宜屏棄而弗用。且宇宙之間，森羅萬象，無一非教材。被教育者勢難以有限之精力，吸收無限之知能，若強而受之，反爲其害。綜此二端，故教材有選擇之必要。

第一節 選擇材料之標準

選擇教材之標準有二：

一、心理的身體的標準 卽取適於被教育者之心意，及其身體發達程度之事物爲教材。蓋兒童身心之發達，自有一定之順序，若非採其最適合者，雖於人生極有價值之事物，而於教授之期間內，終屬徒勞。

二、社會的標準 就被教育者之社會生活，以決定教材之價值，此亦教授目的上

當然之趨勢也。

夫知識技能之價值，類由社會當時之一般的價值標準而判定。是因知識技能亦爲當時社會文化之一種。社會文化乃人生之要件，其所具之價值若何，胥視其究能滿足人類生活之要求至何等程度而後定。故第二標準，僅示其形式而已。

且社會生活上所必要之自然的人事的事項，終難悉數取作教材，若依據第一標準而精選之，較爲合宜。

但就原則上觀之，選擇任何教科，均應合二種標準而並用之。則既適被教育者之身心，又爲人生有價值之事項，庶稱完全，教授之目的，亦由是以實現。倘能更就地之狀況，修業年限，及男女之性等復加考慮，則尤善矣。

次則既經選定之教科應如何分類乎，古來學者之研究，約有五種：

一、知識教科與技能教科 此種分類，最爲普通，即關於思想者與關於實行者之異也。

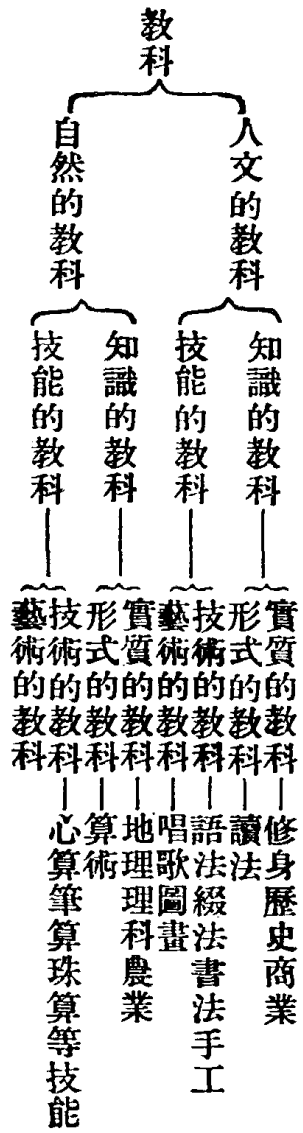
二、實質的教科與形式的教科 乃以分量上及能力上之價值爲標準而定。

三、人文的教科與自然的教科 卽以人文現象或自然現象爲內容者也。

四、實質的人文的教科與實質的自然教科及形式的人文教科與形式的自然教科 由二三兩種綜合而成。

五、基本的教科副貳的教科與技能的教科 凡爲學習基本之知能而具形式及實質之價值者，曰基本的教科。其屬於專門學者之研究，或於校外得以學習，又僅具實質的價值者，曰副貳的教科。如以實行爲主，而有形式的價值者，則曰技能教科。

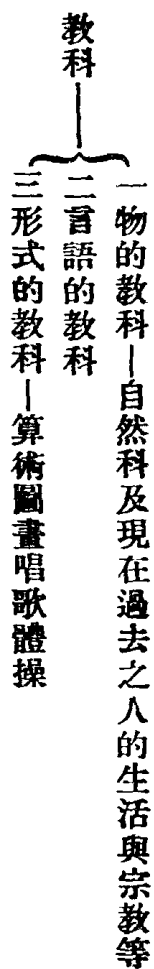
此等分類，俱各有相當之理由，然以一種教科或屬之於人文，或列於自然，又或稱知識的或曰技能的殊覺混淆。若以形式的教科爲磨練心力而設，則一切教科皆能統括於其中，故教科之明析的分類，至爲困難。茲斟酌衆見，約定如左表：



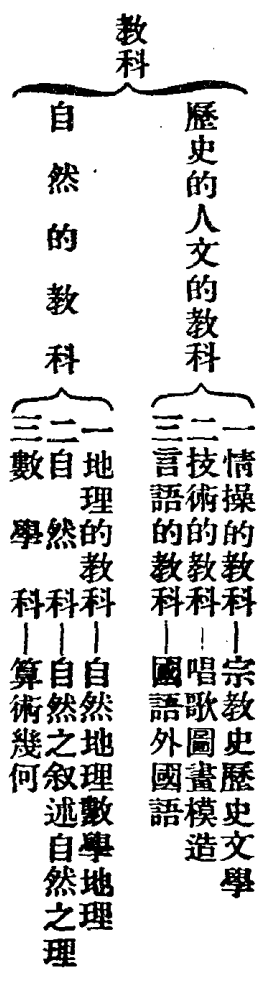
(註)形式教科,指關於法則符號者而言。手工雖列入技術科之中,與藝術亦有關係。至於體操,因其屬於體育故未列入。

(附)諸學者之教科分類法

(一)狄魯普費德 (Dorpfeld)

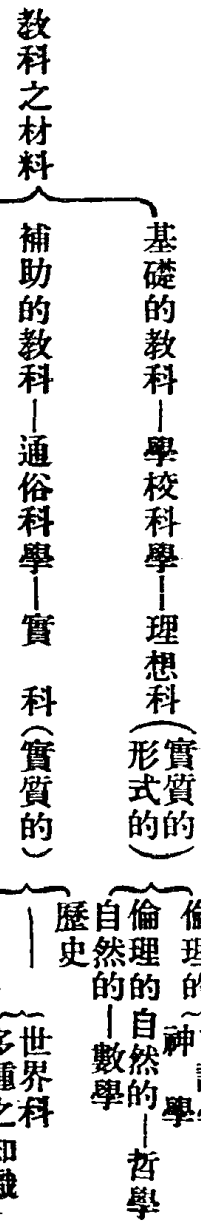


(二)萊茵 (Rein)

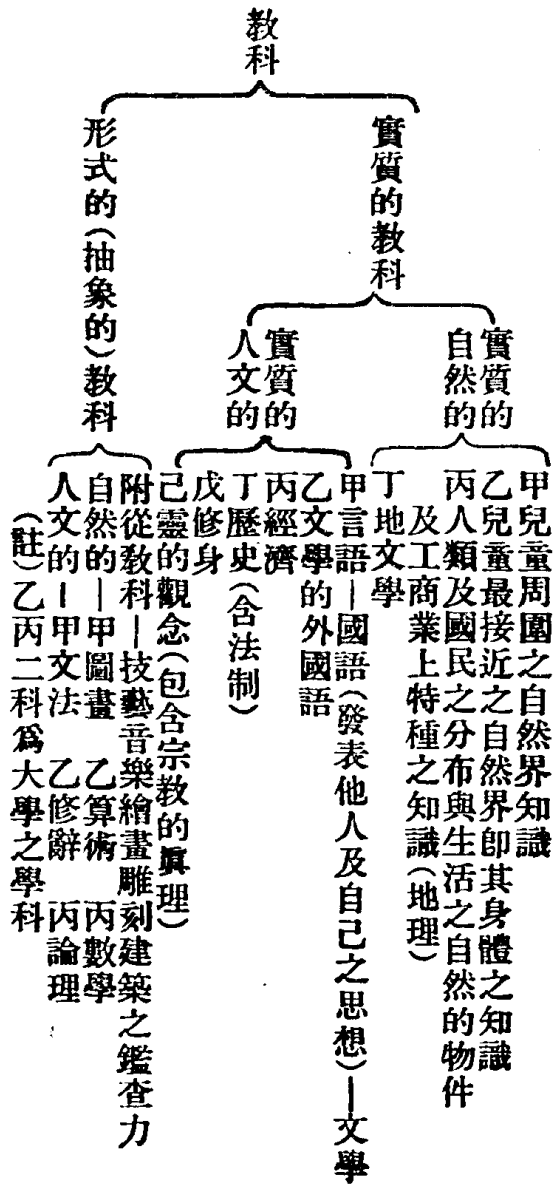


(註)手工附從於自然科學與數學體操與遊戲作為別自一種之學科

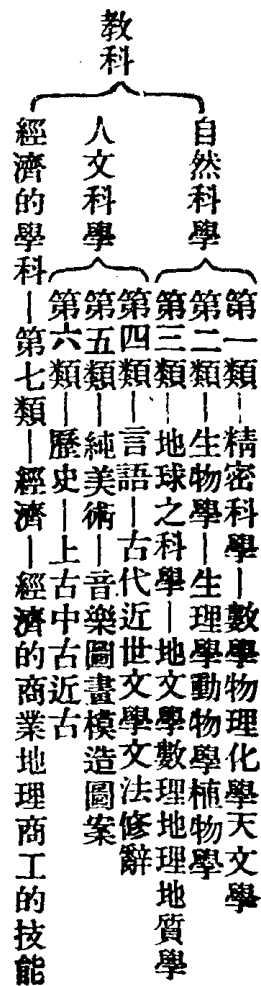
(三)威爾曼 (Otto Willmann)



(四) 諾黎 (Laurie)



(五) 笛嘉爾謨 (De Garmo)



第二節 教材之排列

凡既經選擇之教材，規定其教授之順序，謂之教材排列。教材各有繁簡，難易互相關聯，若非豫定順序，則不免本末顛倒，難易不均，教授之效果，既因之減少，被教育者之思想，亦易於混亂。故於選擇教材之後，亟應研究者，即教材之排列也。

教科之排列法，向有三種：

1. 單行法 或稱直進法。順進法及段階法，按學年之進度順次交換其教科者也。即一種教科教授終了之後，始授他教科。例如第一學年惟授國語，第二學年獨教

算術，第三學年單教歷史之類；或一學期教地理，次學期課理科，凡於某期中繼續的教畢一特定科目，然後改授他科者，乃單行法之特色也。

單行法之優點有三：A 在短時間內便於教授一學科之全部；B 易集中被教育者之注意於一種學科；C 利於專心學習。

然其缺點亦多：A 此種方法，不適應心意之發達，蓋兒童之心意作用，由各方面之感覺知覺複化而發達，並非某時期長於計算，或擅長誦讀，故單行法頗不適用。B 不適於一般陶冶之目的，是因一般的陶冶以謀身心諸能力調和的發達為主，若於一定期間，授以同一教科，則偏於能力之磨練矣。C 缺乏反覆練習之機會，復失與他教科之聯絡，無確實收得知識之效。夫知識之確實把住，純在反覆練習，與他教科聯絡，完全自能融會貫通，運用自如，單行法之弊，即為漸向新方面進行。反復的機會，聯絡的知識體系，皆無從獲得，且忘卻較速，不善應用。

要之單行法於專門教育，容或可採，至如普通教育，則認為不適當也。

2. 並行法 自初學年為始，將各種教科全部教授之方法也。例如國語，算術，修身

及一切學科，同時並教按學期學年之進度，漸次增高其程度。

此法便於與他教科之自由聯絡，易達一般陶冶之目的，足補單行法之缺點。然究其弊，則各科並行，必難適合兒童之心意。其中不了解者既多，因豫備的知識不足，致教授毫無效果者，亦屬不少；且徒增兒童之負擔，薄弱其學習的興味，均極顯著者也。

3. 折衷法 採單行法及並行法之長，將全部教科分爲二分，其一部分採並行法，自初學年起即並行教授，餘一部分則用單行法，至上級學年始授之。

此種方法，爲普通教育教科排列案之最穩健者，故各國通用之。我國舊制之小學教科，在國民學校以修身國語算術三科並行教授，而歷史地理理科外國語等，則至高小始教授之，即根據折衷法而定者也。

然何等學科適於單行教授，其教授起始之時期，究以何時爲宜，尙無定論。

次則教科內容之排列，即同一教科之中，其教材孰宜先後之問題也。例如地理一科，應自接近兒童之環境，取材以作教授之起點，次及本國，然後擴充至世界之類。

此種順序的研究，實為教授上重大之問題，通例亦有三種方法：

1. 直進法 各教科之內容，即教材，預為區分按年遞進之方法也。例如算術科以加法減法乘法除法於各學年之中直線的分配之，首尾銜接，循序漸進。

此法之優點，為每學年皆變更新教材，易增兒童之學習的興味；然同一教材，在其全就學期間祇能運用一次，缺乏反覆練習之機會，於收得確實之知識熟習技能，均無效果。

2. 循環法 亦稱反覆法。每學年以同教材反覆之，漸次擴充其範圍，增高其程度。例如算術，第一學年授二十以下之加減乘除，第二學年則擴充至百以下，第三學年乃達千以下。又如理科先授綱領，次教其詳細部分，亦為循環法之一。

此法之得失與直進法適相反。教材多反覆練習之機會，故知識技能易於確實，且以最初學年所習者為基礎，足以誘起兒童自發的活動，均其優點；然過於反覆，減少興味，有學習倦怠之虞。

3. 折衷法 集取直進與循環二法之長，按教材之性質，與兒童發達之程度以循

環法爲主，而以直進法副之。或大部分採取直進，其餘則參用循環，現今各國教材之排列，亦多用此法。

以上述之並行法與循環法爲基礎，而定教材排列之法案，謂之圓周的教科案，或稱環狀教案（circular curriculum）。各教科逐年遞進，內容亦漸次擴張，恰如投石水中，波紋漸次向外擴張，各教材新舊結合，足爲類化之助。又同一教材，幾經反覆，亦能確實理解。但反對者謂其易使兒童發生厭倦，注意不充，而所得之知識又屬支離，是因其立論之基礎，已先有成見也。

此外又有根據單行法或直進法而成之教科案，以赫爾巴特派所唱之開化史的段階說（Kulter-historische Stufen Theorie）爲最著。單行法及直進法，原非完全，故此種教科案難於成立，且其內容亦多缺點，然在教授方法上曾占勢力，略述如次。

啓列耳（Ziller）根據達爾文（Darwin）之進化論，假定兒童之發達，與民族及人類之開化相類似，區分兒童心意之發達爲八階段，分配於小學校之八學年，各段各選適宜的教材以排列之。其說過於牽強，歷經各方面之攻擊，現已失其存在之餘地。

也。

第三節 教材之統合

教材之選擇排列，各得其宜，若教材相互之間無聯絡，則兒童之知識多屬片斷，且混亂，其思想教授之效果，亦以是而驟減。故教材宜聯合統一，保持其有機的組織，俾學者獲得確實知識之體系，養成自由活用之能力。

教材統合之方法，約有二種：(甲)一教科與他教科互相聯絡，例如歷史教授以表現於國語讀本中之人物事跡為基礎；(乙)同教科之內容互相聯絡，即將既授之教材與新提示之事項互相連結之謂。例如理科以既授之『梅』與現授之『桃』互相聯絡是也。如以各教科之聯絡為橫的統合，則教科內容之聯絡，屬於縱的統合。

古來關於各教科之統合法案，舉其最著名者，約有四種：

一 彙類的統合法

此法唱自林德涅 (Lindner, 1779-1864)，將性質相接近之教科集合之，統括之，

更與他種既經總括之教科相合併，俾其具有有機的關係者也。例如合動植礦爲博物，以物理化學編入理化學，更合併博物及理化學曰理科，將史地再與理科相合謂之實科之類。恰如百科辭典之由大綱而分部門，於部門之中再列細目，故稱字典的統合；又類乎樹木由幹生枝，再分爲無數小枝，因亦名樹枝狀的統合法。

此法將性質類似之教科總括爲一，雖不失爲自然的聯絡方法，但各科各有其目的，統合之後，殊難表現其特色。

二 中心統合法

以一教科爲中心，其餘諸教科悉統合於中心教科之法也。據唱始者啓列耳 (Miller) 之說曰：『欲養成統一的人格，謀教材之聯絡，須定一中心教科，使一切教科俱歸向之。』啓氏之中心教材，乃就開化史階段選擇道德的宗教的情操教材任之，即以開化史的階段爲基礎，而謀各教化之結合統一者也。如以道德的模範人物爲中心，則國語，歷史，地理諸科俱採取與此有關係者教授之，因以道德的情操的教材爲中心，故一名倫理的統轄的統合法。

此法之優點有二：一統合的原則最爲明瞭；二以宗教的道德教材爲中心，恰合涵養道德之任務，發揮教育之目的。但此種方法，流於人工，極不自然。任何教科，皆須與宗教的道德的教材相聯結以教授，故選擇教材之範圍，至爲狹隘。每有重要之教材，因不能與中心教材相聯絡而省略者，是亦極大之缺點也。況沒卻各教科之特質，悉令強合情操教材，亦不足取。

三 繼續的統合法

卽以交互變更之中心教材，統合一切教科之法也。例如某期間以地理爲中心，而聯絡一切教科，其後則變更之，定歷史爲中心教材之類是也。

此法其中心教材，並不固定，諸教科雖不致盡爲中心教材之從屬，然於各期間中仍不能免中心統合法之弊。且其統合之原則不明，中心常常移動，散漫亂雜，勢所必然。

四 統轄的統合法

此法由萊茵增補啓列耳之中心統合法而成。卽啓氏以一切教科，均結合於情

操教材，而萊茵則主張如算術唱歌等，無與情操教材結合之必要，形式上雖與中心統合法無所殊異，而統轄的統合法之根據，則較充足。

上述四種教科統合法，俱各有其得失，難以偏重。吾人當以教育之目的為最高標準，將各種教科皆統合於教授目的之中，庶不失各科之精神，無損於教材之價值。若默守一法，固定形式，均不宜也。

次則各教科之內容，必須自成連環，以保持其先後之統系。且按諸學習的心理狀態，亦非教材互相聯絡，兒童無以類化新知，教授作用，必難徹底。

教材統合之方法，其數甚衆，大致與教科統合法相同，各有得失，終鮮定論。今舉其聯絡統一之原理，則有二端：

一 教育之目的

教授為完成教育目的之方法，教材又為教授之資料，故以教材統合於教育目的之中，乃當然之結論。夫各教科皆各有特殊之目的，教育之目的，在於完成國民之人格。若能雙方兼顧，無所偏頗，則於各教科特殊目的之中，亦易實現教育之目的。例

如地理教材，勿偏於山河都邑之名稱形勢，而使兒童理解國勢之大要，本國居世界上之地位，並養成其愛國心，則於地理之目的中，實現國民之完全人格，而教材亦自統合矣。

二 教育者之人格

人格爲有統一性自立性之心的物的主體，教材之運用，純賴具有此種統一的主體之教育者。故各科之性質雖異，若能以同一人格統合之，自無支離矛盾之憾。由此觀之，學校教師，當以學級擔任合乎理想。

中等以上學校之教師，勢非採用學科擔任制不可。此時之統合中心，固屬學級主任，亦宜與各科擔任教員互相聯絡，共同討論，以爲統合教材之助。

此外教科書中所記載之事項，務須謀其統一，若然，則教師雖異，亦無矛盾之現象發生。通例以教師之互相協助，與教科書之內容統一爲補助教育者之人格的統合之重要條件。

凡教科之性質，互相類似，或具有聯絡之可能者，宜豫立方案，以圖聯絡，乃完成

教授目的之善法。

第四節 教材分配之實施案

謀教材之統合，舉教授之效果，當制定實施案，以供實際教授上之參考。

以選定之教材，分配於各學年，並豫定其教授分數及學分者，曰『教科課程表』。將教科課程表中所記載諸事項，更細別之，並明示類似之教科，或互有聯絡諸教科之關係，且注意組織教科內容之脈絡，以示實際教授之進度者，謂之『教授細目』。此二者，乃具體化教材之排列，與統合之實施案也。

一 教科課程表

教科課程表，一名教科案，為表示教材排列大綱之豫定案。蓋既經選定之教材，若非將其順序，各學年所教授之分量明白決定，則實際教授，實無從着手。故於選材之後，即須根據教科排列之原則以制定之。『教科課程』及『教程』，皆其略稱。

茲將新學制小學及初中教科課程表示於次：

甲 小學校教科課程表

國語				教科		學年	級
寫字	作文	讀書	語言	學	年		
等記簡(三)通 錄單(三)通 抄語常 寫言	演練學的(二) 習的兒(二)語 及欣童(二)體 表賞文		會(一)演 話言進 法和	○一 分○八 鐘	30	初	一
	(三)同上	(二)同上	演和(一) 和故事會 講話	比 分 百 同	30	二	上
	(三)同上	(二)同上	(一)同上	○一 分三 鐘六	30	三	上
				比 分 百 同	30	四	上
練便正 習行書和 書和簡 的簡	習並究明日 設各和文用 計種作的文 練法研說	書重同 課上并 外讀注	論同上 上加辯	○一 分四 鐘四	30	高	五
(書 可臨 帖)	同上	同上	同上	比 分 百 同	30	六	上
認習重 識加行 草書練 書練	同上	同上	同上	比 分 百 同	4	初	六
	同上	同上	同上	比 分 百 同	8	二	上
	同上	同上	同上	比 分 百 同	12	三	上
	同上	同上	同上	比 分 百 同	6	四	上

識		常				算
然	自	會		社		術
藝園	然自	理地	史歷	民公	生衛	
驗和觀然自然 園察現象物 作研究的自 實究的自	驗和觀然自然 園察現象物 作研究的自 實究的自		(三)故事	察(注重觀 設計等家 庭)	重潔服(一) 檢等物的身 查(注)體	本數量的基 觀念的基
12	12			20		10
同上	同上		(三)故事	察(注重觀 市鄉概況 學校)	住(一)衣食 的衛生	本四則的基 練習的基
12	12			20		10
近同物上加淺	同上	活異始(三) 等(地)人(注) 人生重原	概(三)故事 況(二)縣省	法健實注(一) 康行增討同 的增進論上		算(等四則和諸 可初步珠)
12	12			20		10
試驗作業研究	易然自然 理現象簡自 化象簡自	活大國明(三) 概事近史(注) 況並代和本發 生史本發	民概(二)故事 責況(二)國 任和公家	衆(一)同 衛(注)上 生重公		單珠步和四 簿算(分則小 記及可數初 法簡加初數)
4	8			20		10
同上	同上	大本國地理	大本國歷史	責業的學校 任和組校市 公織鄉	要治救衛 療療法法大 法大和要	簿步和四 記(百數分則 可分初諸 加初數等)
4	8	6	6	4	4	10
同上	同上	大世界上兼及 要地理及	事世界上兼及 世界史大	導任和組縣 職公織省 業民事國 指責業的	同上	比簡分 例利息百 息百分
4	8	6	6	4	4	10

外國語	體育	音樂	術				藝					
			美術		美術		工藝		工藝			
	遊戲	唱歌表演	別認識	列等的辨	體位置的排	畫色彩形	剪貼發表	作的發製	簡易工藝	工藝問題	住粗淺的	研究衣食
	10	6			5						7	
	同上	同上			同上						同上	
	10	6			5						7	
	遊戲模仿	視唱表演 的簡單曲調 的審辨	鑒美藝術品賞	等的研究	位置排列	色彩形體	剪貼圖畫	品的製作	簡單工藝	工藝問題	住普通的	研究衣食
	10	5			5						7	
	徑賽 同上 加田	同上			同上						同上	
	10	6			5						7	
音抄遊表短 標寫戲演句 萬閱短練 國讀語習	同上 加普	同上			同上			手工	土木技食 能的和普	題等實習 的工藝問	木金主的 住的要土	研究衣食
	10	6			5						7	
抄會簡 寫話短 造閱故 句讀事	同上	同上			同上						同上	
	10	6			5						7	

乙 初級中學校教科課程表 (以三三制為標準)

社		會		科	
公	民	歷	史	地	理
1 社會生活及其組織 家庭學校同業組合地方自治團體國家及個人 2 憲政原則 3 中華民國之組織	4 經濟生活 5 社會問題 6 國際關係	1 上古史 自人類之起原經漢民族之神話時代虞夏商周之文化東方古文明國 希臘及春秋戰國之文化至佛教與印度文明 2 中古史 由兩漢羅馬之興亡三國六朝耶佛教之影響至唐宋內治回教勃興及中日關係與蒙古之強盛 3 近古史 新大陸發見文藝勃興宗教改革明清史蹟歐人經營東方美國獨立民權思想之發達與法國革命包括之 4 近世史 近百年歐洲大事清末外交中日關係民國史蹟歐戰經過戰後世界大勢近代科學與經濟革命皆屬之	1 地球之全體 地球之實際狀態太陽系下之地球人 2 陸地的位置 大陸島嶼 3 水面的形成 大洋 4 山岳的主幹 5 水道的代表 河流湖泊 6 氣候的差別 7 物產的分布 8 人種的區分 民族精神亦包含之 9 交通的狀況 10 世界各國的大勢 包括中國之國際地位 11 重要的城市 12 世界的名勝	8	8
學程的要素		學程的要素		學程的要素	
6		8		8	
分學		分學		分學	

算	文		言	
	國語	外國語	國語	外國語
<p>1 算術 四則實數 分數小數 比及比例 乘方開方 求積利息</p>	<p>1 讀書 精選文略 叢書專集 並參閱筆記 (大半為自修)</p> <p>2 作文 分定期及無定期 兩種又有定期的 文法討論及演說</p> <p>3 習字 人名</p>	<p>1 讀書 精選文略 叢書專集 並參閱筆記 (大半為自修)</p> <p>2 作文 分定期及無定期 兩種又有定期的 文法討論及演說</p> <p>3 習字 人名</p>	<p>1 讀書 精選文略 叢書專集 並參閱筆記 (大半為自修)</p> <p>2 作文 分定期及無定期 兩種又有定期的 文法討論及演說</p> <p>3 習字 人名</p>	<p>1 讀書 精選文略 叢書專集 並參閱筆記 (大半為自修)</p> <p>2 作文 分定期及無定期 兩種又有定期的 文法討論及演說</p> <p>3 習字 人名</p>
	<p>36</p>	<p>23</p>		

附註	科育體		術
	育體	理生	工 手
每半年每週上課一小時為一學分但用器畫理化 生物之實驗工作及無須課外預備者均折半計算 初中畢業共需學滿一八〇學分除必修科所占學 分以外所餘十六學分得選修他科或補習必修科	學程要項尙未明白規定		(男生) 1 工作圖 2 粘土工 3 籐竹工 4 木工 5 金工 6 石膏工 7 工藝要識 8 工 業大要 (女生) 1 編物 2 造花 3 縫紉 4 園藝 5 花邊 6 刺繡 7 烹飪 8 粘土工 9 石膏工 10 織補 11 籐竹工 12 木工 13 工藝要識
			計 總 164

二 教授細目

教科課程表，僅規定課程之大綱，實際教授上，更須詳定每週教授材料之分量，明示其進度，與他教科之聯絡，並參酌學校之組織編制等，以製作教材進行之豫定表，是曰教授細目。與德語之『Lehrplan』相當。各學校各自規定之，俾諸教材俱有適當之排列與聯絡，即以教科課程具體化者也。

編制教授細目，應適合兒童身心發達之程度，及便於各教科之統合，茲舉其注

意事項如次：

- 一 根據學年歷，確定教授日數，及教授時數（或分數）。
 - 二 教授時數須留伸縮之餘地，以便復習及授與偶發事項。
 - 三 教材宜精選，勿為補充時間而定教材。
 - 四 按兒童身心發達程度，謀一科教材之全部及各科互相之聯絡。
 - 五 注意季節之關係，以便直觀。
 - 六 兼顧兒童之境遇，男女之性，及其將來之生活。
- 此外，凡教授上之注意，教授用具，及參考書等，均須附記之。

教授細目之形式

小學校（初級或高級）第○學年		第○學期	教授豫定時數共計○○時
修身歷史地理理科算術等科俱適用之			
週	教	授	事
項	時	數	聯
絡	事	項	教
具	及	參	考
書			

一	某某事項(大題目)	○時	某科教科書某卷某課某頁
	1 某某(分節子目或)事項	半時	凡有關係者均詳細記載
	2 某某(同上)		某某(定時發生之事項如
	3 某某(同上)		關於季節等事項)
	『注意』列記教授上應注意	一、五時	某某掛圖
	之事項		某某實物
			某某模型
			某某照片
			某某統計表
			某某參考書

修身科教授細目，於教授事項一欄之下，更須附記『表演』之題目，及『補充』之材料（將其內容簡單的記載之）。

國語科		小學(初級或高級)第○學年		第○學期		教授豫定時數共計○○時	
週	讀法教授事項	時	語法教授事項	時	綴法教授事項	時	書法教授事項
一	某教科書某冊 題目 形式文字語句 內容之注意		表演的材料 注意事項		文題 注意事項		材料 注意事項

唱歌科教授細目

週	教授事項 (豫定時數)		聯絡事項
	基本練習	樂典 歌曲	
一	發聲——音程	某某(約○時)『注意』	國語讀本卷○○○唱歌集
二	練習		
三			

圖畫科教授細目

週	教授方法	教授事項 (豫定時數)	用具
一	臨畫	題材	品名
二	記憶畫	約○時	品名

三日課表

按每週教授之時數(或分數)以各科教授之次序分配於適當之時日者,日日課表。或稱『授課時間表』。制定日課表之根本問題有二:一、心理的教育的衛生的科學研究;二、地方及學校之特殊狀況,由科學的研究而言,須注意疲勞問題。學科之難易輕重,及心力之轉換等方面,自特殊之狀況觀之,則有家庭之職業,通學之路程,學

級之編制等關係，然此等研究，爲日尙淺，猶無一定之結論。現將最可信據之結果，略舉於次：

一、疲勞測定之結果 其結論之相同者有五：

a、休業之後，或一週之始，心意之活動最爲旺盛。（或以月曜之心意活動反不充足。）

b、午前中之前半活力最盛，午後則漸次疲勞。

c、然第一時（或曰第一節時間無一定）兒童之心力，多不活潑。

d、午後四時以後之教授，宜完全廢止。

e、體操之疲勞身體與精神，較一切學科爲甚。

二、兒童注意力之繼續時間因年齡而異 據查德威克(Chardwick)之測定爲：

五—七歲 十五分 七—十歲 二十分

十一—十二歲 二十五分 十二—十六歲 三十分

其餘之研究，概以幼年兒童之注意爲十五分乃至二十分；年長之兒童亦不能超

過四十分以上，故每次四十分以上之繼續授課，實屬不宜。要之，每次教授之時數宜短，而次數宜多，較爲得策。但於注重思考之聯絡，或以練習爲主之教科，若將其教授時數過於細分數，反使教授作用失其統系，應斟酌審定。

至於教授之總時數，合家庭課業（復習豫習及解答宿題等）計算，幼年生須在三時至四時以內，即中學校上級生每日亦不宜超過八時，然在我國，則與此種規定相差甚遠。

三、休憩時間 休憩時間，概令兒童自由嬉戲於新鮮空氣之中，則呼吸血行均極暢旺，新陳代謝，自亦活潑，恢復疲勞之效頗著。教室之換氣，與教師之準備，皆稱便利。然休憩過長，放心難收，反失學習之順應，是宜注意者也。我國學校，每於一次教授之終，必休息十分，或十五分，而西洋諸國，除午飯之外，間有繼續授課，中途毫不休息者。此種主張，殊不合理，亦非通行之法。至於合理的休憩時間，究應如何規定，向有二說：（甲）『同一休憩時說』，即每次授課之終，以同一的時間使之休息；（乙）段『階的休憩時說』，即其休憩時間，逐次增加者也。此說固合乎理想，然學校事務，因

之極爲複雜，故至今猶不能通行。例如第一次課後休憩五分鐘，第二次爲十分，第三次十五分，第四次二十分之類。或有主張每日休憩時數，應占學習時間四分之一者。

四教科之難易 以疲勞之程度，爲規定教科難易之標準者，其例甚多，皆不一致。

a 數學（疲勞值一〇〇），拉丁語（九一），希臘語（九〇），體操（九〇），歷史（八五），地理（八五），國語（八二），博物（八〇），圖畫（七七），宗教（七七）。

b 其難易之順序，爲體操，數學，外國語，宗教，國語，博物，及地理，歷史，唱歌，及圖畫。

c 算術（疲勞值五〇），國語（五〇），綴法（四三・八），修身（四三・九），鄉土科（三七・五），書法（三一・三），裁縫（二五），體操及遊戲（一八・八），地理（一二・五），英語（六・三），圖畫（〇），博物（二五）。（午後）

三種測定，雖不一致，大概以數學，外國語最爲困難；體操，國語次之；理科歷史地理又次之；手工圖畫唱歌其疲勞之程度尤少，蓋可斷言者也。

五授業之始終 清晨最適於心的作業，故有主張始業宜早，各課均於午前授畢，午

後則兒童疲勞，授課反有害也。其趨於極端者，則以夏季七時，冬季八時爲始業時間，每次教授之間，均連續無休息。夏季於正午，冬季則於午後一時，務將全日功課完畢之，是曰不分教授（Ungeteilter Unterricht）。然反對者則以始業過早，有減少兒童睡眠時間之虞，而心意之活動，早晨亦未必充足，七時始業，固不可，八時始業亦否認之。且以及早授完一日之課，非爲兒童而設，實教師自謀清閑之法也。要之，授業始終時間之規定，當參酌通學距離，衛生，及地方狀況，其純就理論以相辯論者，非所宜也。我國小學，夏季於七時三十分以前，冬季於八時三十分以前，俱不宜授課。

就以上所述，綜合制定日課表之主要原則，約有五端：

A 按各教科每週教授之時數，數或分定適當之間隔以排列之。

B 第一時間，心力尙未活潑，凡困難之思考的教科，應分配於第二或第三時間，而情操的教科，當於第一時間或第二時間，技能的教科，則於午前或午後之最終時間分配之。

C 體操科之疲勞心力，其程度較大，須列入困難之教科中，其教授時間，亦以午前或午後之最終爲宜。

D 注意心力之轉換，以疲勞少者與多者交互排列之。

E 每一學級分組教授之時，自習與直接教授特須保持其均衡。

第四章 形式的陶冶

教授之目的，有實質與形式兩方面之陶冶：一爲授與充實人格內容之知能，一則藉知能之活動以磨練其心力。而心意之中，常包含知情意三種現象，通例以感情及意志爲訓練之對象，教授上形式陶冶之任務，則以知識爲主。

知的陶冶之要素，爲知覺銳敏，觀察精密，記憶與想像均屬正確，及思考明快等，故其方法，亦有五項：

一 練習直觀

直觀 (intuition) 卽知覺正確之謂，爲知識之出發點，外界之一切事象均賴其構成。吾人之精神內容，凡想像推理判斷諸作用，或以由直觀所得之觀念爲材料，或純賴直觀始完成其效能。故康德 (Kant) 曰：『無直觀之思想皆爲空虛。』其重要可知也。徵諸日常之經驗，兒童皆好直觀，而惡純以喚起再生觀念爲主之教授。故欲授與正確之知識，增強其印象，當於言語及概念法則之先，非趨重直觀不可。

直觀主義，乃磨練視聽觸諸種感覺，以養成其精確觀察事物之能力者也。發表主義，更包含四肢、眼筋及發音運動，以便其學習，卽藉筋肉之外部發表，以確實其思想。此二者互相爲用，始得真知覺與確實之知識。故於直觀事物現象之中，養成其發表能力，殊屬必要。凡模型繪畫，僅作實物之補助，惟於不得已之時始用之。

然教授并非皆以直觀爲出發點，其屬於抽象而不能實現於時間及空間者，則非以既有之觀念爲基礎，運用想像或思考無從收得其知識。但此時若能以繪畫模型或態度輔助兒童之理解，使教授作用具體化，亦屬必要之方法也。

二 磨練注意

凡意識集中於某一點之狀態，謂之注意。欲觀察事物以得知識，聽聞談話以構成想像，或探究事物關係以明其理法，皆有賴乎注意。故形式陶冶之中，以磨練注意力較爲重要。

注意，有受動的或曰無及能動的或曰有之別。不待意志之活動而注意者，爲受動的注意；其以自己之意志惟注意適於一定目的之刺戟者，曰能動的注意。教授當以喚起無意注意爲起點，有意注意之練習爲過程，最後仍復於無意注意爲歸着。蓋其練習之結果，須不必努力而能到達注意事物之境。

練習注意之方法有二，卽集中意識於對象與抑制對象以外之事物，二者相互爲用，以完成其效能；而抑制作用，尤爲養成注意力集中與繼續之源。

阻礙注意集中之原因，爲外部感官之刺戟與內部身心之狀態。故教授上應謀校舍之位置，教室之構造及室內之裝飾等，各得其宜，又於疲勞現象，感情生活及刺戟性飲料之免除，庶學習狀況日益完善，則教授之效果自增。

此外磨練注意之積極的方法，尙有三端：一，教材之難易適中；二，教法之得宜，卽

善於利用其期待心，三、教授樣式須有變化，即教師之言語行動宜有變化是也。要之，喚起兒童之興味，乃集中注意之要着。

三 練習記憶

記憶者，再現既往之經驗而歸於過去之意識現象之謂。其種類有三：1. 機械的記憶，不拘材料之內容，惟賴觀念之繼續以記憶者；2. 論理的記憶，以材料與自己之知識內容相聯結而記憶者，一稱理解的記憶；3. 人工的記憶，以人工附加補助的觀念以記憶者也。

教授之結果，須理解教材與確實的牢記於心意，此即練習記憶之所以必要也。然教授上所最重視者，為論理的記憶，蓋使其真實理解知能而永久保持之。但論理的記憶，若無機械的記憶為之助，則記憶之真義全失。例如詩歌，雖理解其內容之論理的關係，其逐字逐句之順序，若非機械的記憶亦不能收得充分記憶之效也。復習為練習記憶之唯一的方法，其以既得之知識利用於不識不知之中，而營一種復演的作用者，曰無意的復習。若以一定之目的與方法而行者，謂之有意的復習。二者宜

並用之。次則運用復習之時期，或於教授進行各段落之中，或於總括全課教材之際，其於一學期或一學年末之復習，亦易收統括之效。

四 指導想像

分解既有之觀念，以構成新觀念者，謂之想像。其以觀念浮現於心中，雖與記憶相同，然想像不與過去之語意的意識相伴隨，即無觀念再認之必要，是其異也。

學術技藝之進步，創造性之發達，均有賴於想像力之豐富。故古來之英才俊秀，與發見真理者及傑出之藝術家，發明家，其想像力皆超越庸儕；欲期被教育者之悟性發展，是在磨練其自由的想察性。

想像活動之表現最早者，為兒童之遊戲。其全身之活力，自由之感情，及運動的作業的模仿的衝動，均發揮無餘。故於玩弄遊戲之中，既有想像之活動可見，而以自己之手足營律動的動作，其萌芽亦易認識。且此種活動漸次擴充，而為模仿家庭及社會生活之根本。指導之際，首須養護其體力，觀察其模仿，務期其遊戲日趨於正，是為至要。但強迫干涉非所宜也。又遊戲以活動及快樂為目的，故須選擇其富於興味

者導之活潑。凡適當之玩具或器械，亦宜授與之。然如福祿培爾 (Froebel) 之恩物 (Gifts)，其內容過於複雜，行動亦偏於規則，視之爲一種課業則可，用作練習想像之材料，則價值殊小也。

次則兒童之想像，賴童話 (Fairy Tales) 以增進者，乃習見之事實。蓋童話之內容，皆足以滿足其感情，適合其趣味。然不可流於空想，致精神濡滯怠於遊戲。學習之時，注意難於集中，而養成輕度之精神病者，最宜注意者也。萬一發見兒童染此弊端，宜從速導之入於現實，使從事嚴格的作業，習練規律的生活，以補救之。

五 鍛鍊思考

直觀，注意，記憶，想像等心意作用，於收得知識上，雖各占重要之地位，然心意作用，僅供給知識之材料，而真的正確知識，常因論理的思考作用，以完成。故形式陶冶之中，以鍛鍊思考最爲重要。

二個相異之觀念，表現於意識之時，以比較辨明分析配合等作用，由此具體的。二觀念中，而求其一般屬性之作用，謂之思考。其種類有概念，判念，推理等三者。

確立事物與其屬性之關係者，曰判斷。磨練判斷之要件有三：a 直觀須完全；b 言語宜正確；c 具有獨立的考察。故教授上須詳細分解，俾無模糊之弊。教材之繁簡，應適於兒童之心力，因欲養成其獨立的考察，故無過信或盲從長者判斷之必要。然亦非絕對的拒絕他人判斷之謂也。要之，皮相的判斷，其弊甚大，宜注意之。

2. 構成概念

概念者，概括數多事物共通屬性之謂，由比較摘出概括命名等四過程構成。概念應注意者有五：a 按學級之高低，教授始於直觀，漸及於概念的抽象的；b 各教科皆採取代表的教材；c 凡為抽象之根據者，務必提示完全；d 下精密確實之定義；e 分類正確，排列明瞭。

3. 養成推理力

以既知之判斷為根據，而移於新判斷之作用，曰推理。分歸納，演繹，類推等三種。養成推理力之要件有七：a 前提與結論之聯關宜正確；b 教師補助前提之構

成，使學生發見其斷案；c 務須保持其規定之程途，勿離精確之根據；d 引導其認識因果關係之狀態；e 敏速其知覺，但前提未曾充分理解之時，慎勿輕下斷案；f 歸納推理與演繹推理宜同時練習；g 重要之結論，須記憶明瞭，又應以簡明之言語表出之，間有以格言俚諺等相結合，而使之暗誦者。

要之，鍛鍊思考，宜運用全部之教科教材，即於一切教授之中，適宜習練，自有效果，無庸特別規定時間，限定教科，猶形式陶冶，若非與實質陶冶相聯結，亦無效果可言也。

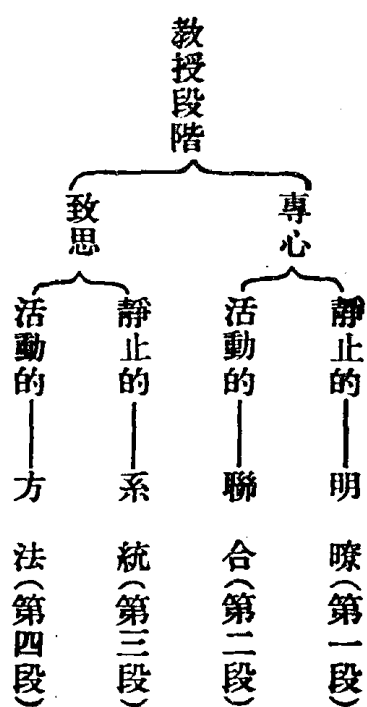
第五章 教授之順序

吾人之學習知能，必須理解類化，俾為我所固有。又於現實生活上，亦宜有運用自在之能。欲達此境，則吾人之心意中，當然經過一定之順序。或曰赫爾巴特派之啓列耳(Nielsen)以習得知識之順序，即認識之段階，謂之曰教授上形式的段階。

知識，又必具有論理的系統，自成段落，更可區分為節，每節皆屬自行完結之單位。故教材之一小節，通稱方法的單元（或略稱 method whole or method unit）以一小節而能完結之教材單位，亦不限於一小時或一次授畢。因其範圍之廣狹，兒童心意之程度，及教材之性質等關係，有須數小時者。教授段階，即指授與一方法的單元之順序而言也。

認定教段存在之思想，遠出於希臘。而學理的研究，則始於赫爾巴特及其學派。赫氏之四段教法，以其固有之心理說為基礎，蓋欲組成知識之論理的系統者也。赫氏以觀念為精神現象之單位，吾人之知識，即由觀念所集成，明瞭其觀念，實為教授之要著。而集注意識於觀念，或鼓舞興味乃使觀念明瞭之作用，是曰專心。『靜止的專心』為明瞭，『活動的專心』則為觀念的聯合，故以『明瞭』為第一段，『聯合』為第二段。興味又能將既經聯合之觀念整理統一，運以思慮，俾成概念及法則，此種作用，是曰致思。『靜止的致思』造成觀念之系統，『活動的致思』乃應用練習之方法，故其第三段曰『系統』，第四段曰『方法』。新習得之觀念，由明瞭聯合，經整理統一而

達於應用，實為教授段階之終局。即由具體的觀念為起點，表示其到達抽象的概念之心的作用之順序，亦即藉歸納法組成思考之論理的系統之段階，而以心理的見解說明者也。

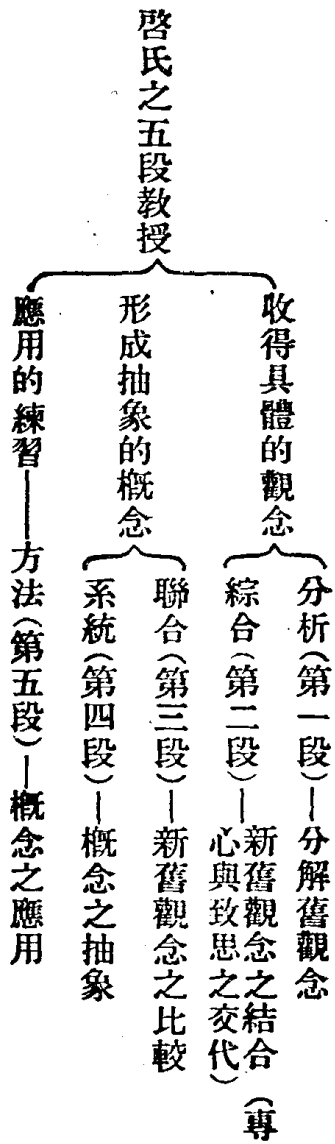


啓列耳(Niller)補正師說，就教授上實地考察之，惟將赫氏之明瞭一段，更分為分析綜合二段，其餘皆仍其舊，稱是即所論五段教法之始。

以過去之經驗或由教授而得之舊觀念分析之，使其明瞭而有秩序，俾作獲新觀念之準備者，謂之分析。賴既經分析之舊觀念之助，以類化新教材使新觀念為我所有者，名曰綜合。新舊材料漸次供給，逐一使之明瞭，乃赫氏專心與致思兩作用之

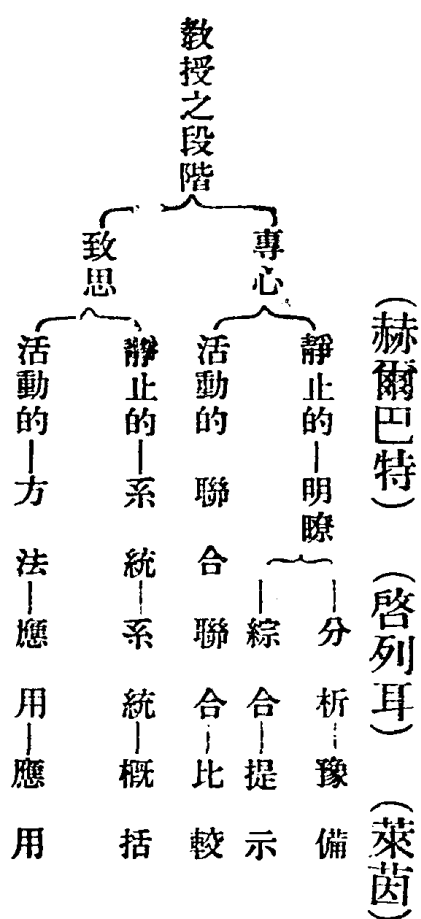
交互並行，即由專心以明瞭，由致思以結合，是曰順次明瞭之法則。以新觀念與其餘既有之觀念相比較，以明其間之聯絡者，曰聯合。將聯絡關係，抽象的組成概念或法則者，曰系統。至於應用練習所得之概念或法則者，謂之方法。故分析綜合二者，乃收得具體的觀念，以類化之。段階聯合與系統為自思考作用構成抽象的概念之段階也。

啓氏之教段外觀上，似僅區分赫氏之明瞭一段為分析綜合二段，然赫氏以明瞭聯合屬於專心，系統方法隸於致思；而啓氏則以綜合一段為專心與致思之交代作用，此其大異者也。蓋赫氏視觀念為一單位，啓氏乃以觀念由許多之要素結合而成。



萊茵(Rien)更將啓氏之教段改變名稱，一曰豫備，豫先指示目的以引其期待心，次授與有關係之新觀念而與舊觀念相聯絡；二曰提示，教亦名以明瞭的提出教授事項，使之直觀獲得具體的觀念爲目的；三曰比較，由新教授而得之具體觀念與過去經驗或他種觀念相比較，俾知其間諸聯絡結合之謂；四曰總括，自新舊具體觀念之中，抽象概括以成一概念或法則者也；五曰應用，將既得之抽象的概念，應用於具體觀念，或以法則應用於個個之事物，又或以反對之順序再行抽象作用，皆本段之職能，知識遂由是以完成。

茲將赫、啓、萊三氏之教段比較表示如次：



赫爾巴特派之五段教法，乃據心意發達之順序，自具體的觀念為起點，應用歸納推理以構成概念及法則者也。自然學科之教授，雖較適用；然數學則以演繹推理為主。國語教授，未必悉具論理的系統，小學校所授與之知識，亦不盡屬抽象的概念或法則。技能的教科，其性質尤與論理的知識不同。況幼稚之心意，更難運用正確之論理的思考，是皆五段教法難以普遍之證。

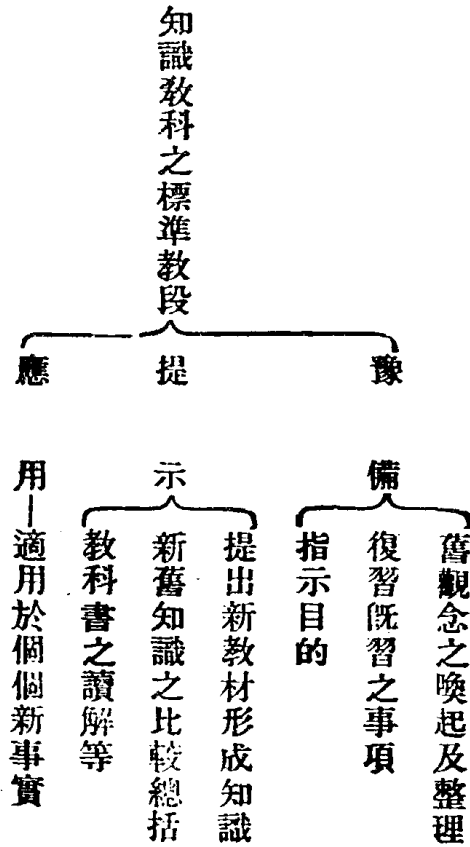
其後黎納(Regener)合比較總括二段為「概念之抽象」一段，而唱四段教法。狄魯普費德(Dorpfeld)更減為直觀、思考、應用三段。查爾維克(Sallwirth)亦定豫備提示，整理三段。均由赫爾巴特派五段教法之思想脫化而來者也。

此外諸家之說，不遑枚舉。教段之規定，應按教科之性質。兒童心意發達程度以適用之。庶各教科不致為繁瑣之形式所拘束，而能表現其特有之職能。時間經濟，亦為當然之結果。且段階之名稱，原無一定，自由命名，方切實際。要之，教段之目的，乃使被教育者理解知能，磨鍊心力，並應用知能於現實生活而已。故各種教科，足以通用之教段，當以查爾維克之豫備提示，技能教科或整理應用三段為宜。其名稱及注重

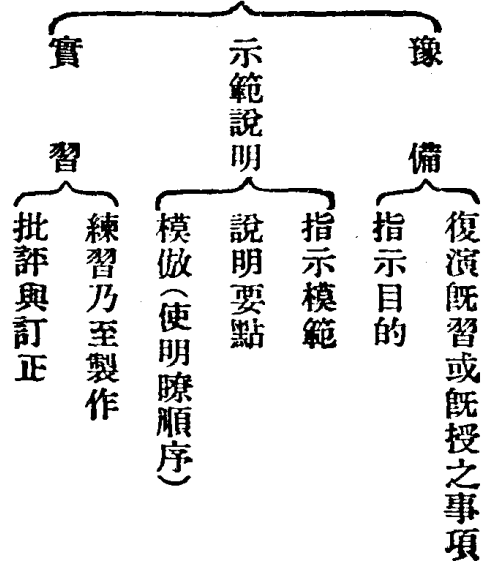
之方面，儘有變通之餘地。

教段雖為教師授與知能而設，然知能并非悉須師授；且動的教育日趨發達，兒童自行推理判斷發見，在學習上既為有效之方法，教育之本旨，亦以養成自動之能力為要件，此點應注意及之。

茲將向來習用之標準教段，分別表示之。



技能教科之標準教段



第六章 教授之樣式與形式

第一節 教授之樣式

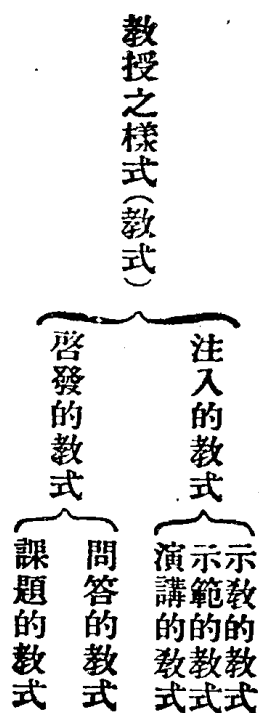
教授上師生活動之方式，曰教授之樣式 (modes of teaching)，一稱教式，即研

究教授之狀態者也。教段乃指運用教材，由精神內部作用所生之處置而言；教式則為實際上外部之形式，二者之性質雖異，而教授作用，實賴其共同研究以完成。

教式大別之可分為二種，即注入的教式，與啓發的教式是也。

注入的教式，或稱獨斷的及印象的教式，純以教師之活動為主。教育上之唯物主義 (materialism)，即重知能之量者，乃其根本思想。假定被教育者，毫無能力，教授之目的，不外積聚多量之知能，其質之適否，則非所問也。其中更分為三種。

啓發的教式，或稱批判的發明的及發展的教式，乃以兒童之活動為主，教師僅居輔導者之地位。其根本思想，常假定兒童之頭腦中，具有吸收知能之萌芽，啓培不怠，自能發達。近時之發表主義 (expressionalism)，亦發源於此，其中又分為二種。



一 示教的教式一稱物教式

磨練直觀，以確實收得知識爲主旨，故多用實物模型繪畫等直觀的材料，或實驗以促進兒童感覺機能之發達，俾教授事項，均能明瞭確實受納之。如地理自然科及手工科常用之。今舉其特須注意者如次：

一 示教以實物爲原則，凡模型及繪畫僅於不得已時用之。

二 爲增強直觀之效果起見，模型圖畫之上，宜加適度之色彩。

三 一切觀察，須勿失其要點，又宜誘導兒童自動的實驗觀察。

四 運用感官，應使其普遍，勿偏於視聽。

五 提出材料，宜保持一定之順序。

六 教授之前，應將直觀之物品，準備周全。

二 示範的教式

由教師自身表示模範，使兒童做行者也。僅說明尙不足以充分理解之教材多用之。如唱歌，體操，均須先由教師示範，而後模習，其餘如圖書習字縫紉等科，亦可採

用。其注意條件如次：

- 1 示範有分解及全體之別，按兒童發達之程度以適宜用之。
- 2 示範以完全為原則，蓋百聞不如一見也。
- 3 技能教科，多用示範，教師之技術優秀，實為增進效益之要圖。

三 演講的教式

教師講述其原委，使兒童靜聽者也。如敘述名人之德行，戰爭之顛末等，不能時相問答之教材常用之。注意事項列後：

- 1 講述須有條理，簡單詳明，乃其要着，又宜善用實例，使聽者有身歷其境之感。
- 2 按兒童之程度講述之，內容須詳略適中。
- 3 言語聲音態度皆應具有藝術的要素，隨教材之性質又宜有變化。
- 4 講述過久，易生倦怠，宜將教材分為數節，適宜運用，或於相當之時期，變換教式以調節之。

四 問答的教式

乃師生互相質問，以進行教授之教式，各種學科之新理法，及法則均可由是發見及構成各科目亦無不適用之。蓋教授之要素，為傳達知能，以口頭授與新知，復以口頭確實其反應，乃最自然之方法也。

問答的教式之中，復有三種區別：

A 復習的問答式 復演既習事項之時用之。

B 試驗的問答式 用於測定既授事項理解之程度。

C 發展的問答式 啓發被教育者諸知識之時用之，其根本則為歸納與演繹二法。

問答由發問與答語二方面所組成，若發問不得其宜，或處理答語失當，皆足以減少其效果。茲分舉其注意事項如次：

甲 發問上之注意

1 發問之範圍須明確，且每一發問，宜限於一答者為原則。

2 決定的發問，運用兒童之思考甚少，其價值既低，又時生弊害，宜避除之。

- 3 以發問導被教育者於概念法則之時，應循序漸進，切勿躐等以期速就。
- 4 一級之中，宜普遍的發問，勿指定少數兒童活動致衆皆玩忽。
- 5 濫用發問，匪獨無益，且有混亂兒童思想之虞。

乙 答語之處理

- 1 答語貴簡明，凡模糊曖昧者，宜補正之。
- 2 一人之答語雖正確，不足以代表全級之理解，應注意之。
- 3 若所答雖正，而非由理解得來，則宜追求以明其真相。
- 4 遇有問而不能答，或多數答語皆不正確時，須探究其原因之所在。
- 5 答語之意義雖正確，而發表不完全者，應隨時指導之。
- 6 答語須利用之，以圖教授之進展。
- 7 『級決教式』，易使兒童發生附和雷同及掩飾己短之弊。

五 課題的教式

由教師提出問題，令兒童自行考案解釋者，以自由活動爲原則，其性質上有二

種區別：即 1 於教授時間中課之者；2 作為家庭課業者，亦名宿題課題教式，適用上之要件如次：

一 課題之旨趣，須使兒童明白理解。

二 課題應斟酌兒童身心發達程度，知能之優劣，及兒童在家庭之勤勞狀況。

三 課題以規律的實行方有效果，實行之後，又宜對於此種勤勞有承認及滿足之表示。

上述五種教式，互有得失，教科教材之性質既異，被教育者身心發達之程度亦殊。故於一定之教授時期中，不能用同一的教式，必須就教授之目的，教材之性質，及兒童之程度以取捨變換之。

以蓋然的意義而言諸教科所適用之教式，大約如次：

地理自然科_{物示} 修身歷史_{講演} 算術_{答問} 技能科_{範示}

實際教授上任何教科，皆以併用數種教式為常。又發展的問答式，不適於幼年生，次則教段與教式之關係，亦難於確定。若能活用得宜，始足以發揮其效用。通例為：

豫備段問題答提示及示範說明段示範講問答應用實習段問題答
亦僅示其大概而已。

第二節 教授之形式(Typical Forms of Teaching)

適用教授原理，以實施教授之形式，謂之「教授形式」。其區分如左：
甲 使獲得新知識者，計有三種：

一 師生協同以形成知識者，曰直接法(direct method)，或發展法(develop-mental method)，亦分爲二種：

A 歸納的發展法 由一个个事實歸納的以到達一般原則者也。赫爾巴特派之教授形式，實傾注全力於此。

B 演繹的發展法 適用一般原則，以豫見某種事實，或藉一定的原則之助以說明現在諸問題者也。

二種發展法，皆爲運用一定的原則之主要形式，自然科以A爲主，而數學，歷

史、地理，則多用B法。

二以既經形成之知識，傳達於兒童者，曰間接法 (indirect method)，或單稱傳達法。其中更分爲口演法 (oral method) 與教科書法誦本 (textbook method) 二種。如國語教授，以符號與意義相聯合爲主；歷史、文學、道德，均以人文的關係爲中心，俱適用此法。然傳達法，雖屬經濟的方法，然易陷於言語主義 (verbalism) 之弊。宜利用直觀物以期其知識確實是爲至要。

三發展法，注重師生之協力；傳達法，則以教師之活動爲主。其以兒童自行發見新知，教師僅居於輔導監督之地位者，則曰自習法 (study lesson)。

(兒童自能發見之事項，切勿輕語兒童) 乃自習法之標語，連用此法，宜於適當之方法中供給適當之課題，次則使之作業，最後乃逐一檢閱之，但欲期此法之有效，須令兒童具有自習之豫備。

乙 使收得之知識，日趨於確實，並期其以知識發表於技能，或具有系統的組織之形式者，共有四種：

一 練習法 (Drill Lesson) 占技能教授之主要部分，其順序爲理解，練習，批評等三者。

二 復演法 (Recitation Lesson) 自習法，傳達法之外，此法應用頗廣，確實兒童既習之事項，補助其理解，皆其主要之任務。

三 復習法 (Review Lesson) 由發展法或復演法所得之原理及事實，使反復之以構成系統的知識。

四 試驗法 (Examination) 以既有之知識統一之，使具有有機的關係者也。令多數兒童，同時活動，各適其個性傾注其全力，皆爲此法之特長。

以上所述各種教授之形式，其時間難以一定。一形式有占數時間者，或對一次教授併用數形式者，是宜就兒童之程度，教材之性質等，適宜規定之。

第三節 動的教授方法

尊重兒童自發的活動，啓發個性，使教材具體化，聯絡學校與社會爲一體，而以

遊戲爲教授及學習之基礎者，統稱動的教授法。

一 勤勞教育 (Theorie der Arbeitsschule)

重視兒童自己的活動，而使之與學校作業 (occupation) 聯貫爲一，趨重行爲，以意志教育爲基本者也。故其教室，宛如一工作場。此種思想，實以杜威爲先導。其說曰：『學校爲一小社會，學校之中，須有勞動之精神，自立之信念，欲達此目的，應設置工作場及實驗場，俾養成兒童創造之能力，喚起其自然的興味與自發的注意。』德人啓爾先修泰來 (Kerschensteiner) 亦從而和之。啓氏以爲公共學校之精神的手工的職業之準備，必須設立工場實驗室，庖廚，及縫紉室，以發達兒童之手工的技能。蓋手工的作業，其概念及認識，均生於日常之經驗事實，而表象的材料，乃由感覺的視察而獲得。吾人趨重手工之目的，在於陶冶意志與練習判斷。至若以作業爲起點者，乃明示教學雙方皆尙活動耳。

二 蒙鐵梭黎法 (The Montessori Method)

其根本精神，爲自由活動，自動，創作等四者，與勤勞教育極相類似。蒙氏曰：『科

學的教育之根本原則，爲兒童之自由，自由而後，發達個性，即兒童天性之自發的發表，亦因自由始具其可能性，而自由即爲活動教育之目的，實爲助長生存於自由中之個性之發達而已。』故自己行動，乃其教法之綱領作業，又爲必需之手段。蒙氏所創設之遊具，均爲發達兒童自發的知力而設。綜觀其主張，即兒童應自賴其努力謀自身之完全，教師僅屬兒童自發的作業之監督者，因一名自動教育。

蒙氏之主張，雖有偏重行動之處，然作爲自動的方法觀之，實具相當之價值。

三 設計法 (Project Method)

設計法，爲近時唱導之動的教授法之一，與兒童之實際生活，有密切之關係。且於一定之目的及計畫之下，供給其足以有機的結合之事實及問題，而使兒童解決者，乃此法之根本原則。

設計法，以實際主義 (pragmatism) 爲根據。即凡百知識，皆爲吾人適應環境之工具，而教育之目的，亦不外乎適應，故教材非自與兒童實際生活相交涉之環境中選擇之不可。且適應之完成，必須經營一定之作業，若能採取兒童生活上之問題以

作材料，則兒童自足引起其最富興味，而謀解決之意志。故其結果，遂使兒童之全自我投出 (Project) 於環境之中，其自我之生活範圍，亦因解決環境中諸問題而漸次擴大。

舊日之教育，純以斷片的事實，由外部強制的注入，毫不顧及兒童之生活與要求，故教育與生活相去日遠，欲除此弊，捨設計法之外無他途。

設計法之原則有三：1 聯絡歸納演繹兩歷程的原則；2 類化的原則；3 自動的原則是也。合此三者，乃能節時間，具計畫，養成學者之思想，造成學者應付環境之工具，其重要可知矣。

設計之種類，大別之為二種：(甲) 兒童自身所企圖者；(乙) 效法成人之事業而求容易實現者。此二者由簡至繁，皆有許多階級而成。人之事業，足以陶冶兒童之思想，故後者尤有引導兒童接近實際生活之效；但其基礎，仍須建築於兒童自發的設計之上。

現今學校中作為精神的努力之基本單位而利用之主要設計，則有五種：

1 關於工場及家庭者，「包含工廠，家庭，園藝，家政諸方面。」

2 關於工商業者，「凡交通，衛生，工業，商業，地理，理科諸方面均包含之。」

3 關於應用科學者，「包含軍事，農耕，航海，醫術諸方面。」

4 表現於歷史及傳記者，「如故事事業之類。」

5 表現於文學的作品者，「如作者之思想等。」

要之動物純賴本能而生活，人類則具理智的活動計畫的以適應環境。此種計畫的適應，即設計的方法，而與動物之本能的方法，相對立者也。故自此義擴而充之，由疑問而練習，以至於一生之事業，無一而非設計，且可作為一大設計觀也。

學校中之設計，雖有物的『屬於技能者』與心的『屬於知識者』之別，然其主要目的，在於養成精神能力，而實現計畫，尙屬其次焉。但過於偏重主觀的方面，又不免失却設計法之特色，而與舊教法無所殊異矣。

附 達爾頓研究室制 (Dalton Laboratory Plan) 或略稱達爾頓制

此制為美國柏克赫司特女士 (Miss Helen Parkhurst) 所建議中小學校之一

種改組辦法。自八歲至十八歲之學生，就指定之功課範圍內，使其自由研究，俾學校成爲各羣體可以互相影響之社會。一切問題，俱由兒童的立足點處理之解決之，以期兒童對於自身之教育負責任，感興味者也。

柏女士曰：『學校者，充滿社會的生活與社會的活動之社會學實驗室也。兒童爲實驗者，教師則爲觀察者，觀察者職在研究兒童發見直接教育所必要的最善環境。約言之，即授與研究法指示收得知識之方法及支持學術上技藝上之目標是也。兒童如須其表現特殊之才能，則任何時間，均爲此社會而盡瘁。』於此種根據上所建設之新式學校組織，即達爾頓研究室制也。

此制所依據之教育原理有三：1 自由——解放兒童的心力，養成爲公益合作之習慣；2 互相活動——使兒童各自實驗參考，俾以自己之經驗成熟其知能，遇有疑難，則互相討論研究，而求解決；即自教師一方面言，各作業室主任對於學校亦負有共同發展之責；3 知而後行——使兒童對於其本身之工作先加一番考慮，并預示工作之數量及說明，則知之而後行，乃成一自由之工人。

達爾頓制最重要之組織有二：(甲)研究室——按校舍之大小科各分設或二科聯合設立均可。室內除黑板之外，凡應用之圖書器械標本等，均陳列於其中，研究用桌椅亦皆從簡便，故校舍經濟，乃其最著之效果。(乙)指定功課——由教師指定每月作業概要，布告於研究室內，學生據此自由研究，遇有不瞭解者，先自思索，思而不得，則經小團體的討論，如仍不能解答，始詢教師。至其研究之興味漸減而感疲勞時，可改換研究室從事他科；但在改換或離原研究室之前，應將作業之內容告知指導員，以決定其工作之結果。學生在研究室中，時間之長短，純任其自由，舊時之時間表及授課時刻等皆廢止矣。教師按課業之性質，學生之能力，隨時施行團體講授，是曰堂課。但以學生之需要為原則，無機械的規定也。

該制度之中，其教學之種類有二：

一 團體的 凡發育身體，訓練社交，發抒情緒之學科俱屬之。

二 個別的 凡發展心力，灌輸智識，使學生成有用的公民之諸學科俱屬之。

實施此制之基本，首在養成學生之自治力及責任心，次則使知善於利用時間，

若缺其一，則達爾頓制之精神失矣。

綜上所述，茲將動的教授方法之得失列表如左：

優點	缺點
<p>獎勵自發活動</p> <p>尊重個性</p> <p>使教材具體化</p> <p>使作業遊戲化</p> <p>重視環境</p> <p>重目的及問題</p>	<p>於吸收社會的財產，蓄積經驗，及模仿記憶外界之刺戟等之重要事項，均等閑付之。</p> <p>祇知發展其特長，而忘補充其缺憾。</p> <p>偏重具體的思考，輕視抽象的思考。</p> <p>易趨於自由及享樂，而忘努力及真的動機。</p> <p>然偏於具體的客觀的物質的方面，而忘卻將來與理想，亦僅偏重兒童接近之物質的方面，即趨於現在物質及具體的，而失理論理想及精神的。</p>

第七章 教科書之利弊及其要件

各國中小學校大多數之科目，俱採用一定之教科書。因其利益較多，故採用之，非爲絕對不可缺者也。各國重視教科書之程度，互相殊異，而以美國爲最。故優良之教科書既多，適當之參考書亦衆，兒童自學自習之精神，所以易於獎勵也。

我國之教科書，則採用審定制。由團體或個人編輯告成，須經中央教育行政長官之審定，各學校乃選用之。但今日競爭者鮮，審定極易，優良之教科書既屬難得，而適合於中小學程度之參考書，尤寥若晨星。竊謂欲期我國教育之基礎日趨於鞏固，教學方法，學校組織之改良，誠屬重要。而尤以編纂優良之教科書，豐富之參考書爲要圖。否則，設計雖精，材料雖備，而乏缺完美之工具，又安能達到理想之目的耶，願國人努力爲之。

教科書之利弊及其要件，茲列舉如次：

教科書之利益

- 一 教師節省選擇及排列教材之勞。
- 二 學生省筆記之勞，且免錯誤。

三便於通覽該學科，預得其內容之梗概。

四留供日後之參考。

教科書之弊

一教師易爲教科書所束縛，不便自由運用。

二敘述過簡，內容枯燥，有不足喚起學生充分的興味之傾向。

三易偏於著者一己之獨斷的意見。

四時有誤謬。

五既經印就之教科書，不能隨文化之進步即速改訂。

六易使學生固定教科書之內容，視作絲毫不可動搖之弊。

教科書之要件

一內容正確。

二行文明確簡易。

三印刷鮮明。

四紙質精良。

五體裁適當。

六裝釘堅牢。

畢竟教科書者，僅舉示教材之梗概，而非一成不能變者也。教師常宜自學自習，流覽與教科有關係之名著，精通時代思潮，富於時代文學及新聞雜誌之知識，并積聚一己之經驗觀察，隨時補充教科書之缺點，庶使學生不致為時代之落伍者。

兒童亦不宜僅以由教科書參考書中所得之知識為滿足，更須利用學校之圖書館，縱覽與教科有關係之書籍，或由旅行遠足及日常生活中積其經驗觀察，以豐富其知識。

第八章 學習之經濟

兒童青年於習修知能之際，得以節省無益之勞力，而收穫最切實之效果者，是

曰學習經濟 (economy of learning)。此種研究，自德國實驗心理學大家愛賓好時 (Ebbinghaus, 1850-1909) 研究『記憶』以來，諸實驗心理學者俱盡力於茲。今將德國實驗教育學者莫伊門 (Neumann, 1862-1915) 所舉之學習經濟條件列於左：

甲 學習經濟之外部的條件有十：

一 文字之大小，及誦讀之難易。

二 發音之難易。

三 學習之速度——學習過速，所得反少，宜先緩後速。

四 律動 (rhythm) 之有無——有律動者易學習，故韻文詩歌較散文易學。

五 發音之高低——通例以中聲之發音爲宜，年幼者則適於低聲。

六 反覆之分配——宜度數多而時間短，以免疲勞，而減反覆練習之價值。

七 反覆練習之次數應較預期者增加——蓋同一教材，反覆練習之度數與所

得之效力，未必成正比例；如反覆五回，未必卽有五倍之效果，故反覆之度數，宜較豫期者增加，乃能有效。

八全體學習與分節學習之得失——先用全體法，後用分節法，則既經習熟之部分，可無庸再事反覆。

九自讀學習與聽聞學習之得失——就事實上言，自讀學習，較爲經濟，其屬於視覺型者固如是，然聽覺型之人，亦以自讀學習爲優也。

十學習材料有無意義與學習難易成正比。

乙 學習經濟之內部條件有七：

一注意之狀態——注意集注之周布，注意之繼續，及注意之順應均極強而速者學習易，反是而難。

二感情之狀態——學習之際，宜情調快活，始終保持其平衡，使勿生動搖，蓋苦痛足以妨礙記憶，抑制精神作用故也。

三緊張——筋肉之緊張，促進注意之集注，而意思亦隨之緊張。

四意向——即指身心狀態之調和，并包含充足之精神而言，與「爽快」頗相近似，意向若能適合學習，其效自大，然意向常隨身心狀態而變動。

五練習之能力及習慣——由練習而得之習熟的度數，常因人而異。若達其習熟之極限，雖繼續練習，亦無效果。故此種極限之大小，影響於學習者甚大。此外練習之效果，又為注意情調緊張意向等所左右，宜留意焉。練習之習慣養成之後，其習熟也亦必甚速。

六觀念型——約分視覺型，聽覺型，運動型等三種，均因人而異，其屬於何型者，即長於由該種感覺所得之記憶。

七學習之意志及興味——凡自覺其目的為獲得效果而努力者，曰學習之意志。具有此種意志，則易喚起學習之動機，發生意志之努力，學習之興味，亦足以促起，意志之努力與學習之意志，有密切關係。

以上所舉，皆莫氏之所謂學習經濟條件，足供教授上之參考者甚多。雖其甲項外部的條件純屬教師之範圍，乙項內部的條件屬於被教育者之範圍，然教師應用其全力以支配內部條件，則教育之效果自能增進矣。

第九章 自學自習之指導

兒童之學習，發生於本能模仿，即自學自習之基也。學校教育須養成努力自求到達社會文化之標準，入世以後，猶能繼續其自學自習之習慣，以期勿爲時代之落伍者爲唯一之目的。故學校教育，雖以發達被教育者之身心經營獨立的社會生活之準備爲止境，然學校生活，實爲兒童將來生活之根本。如能於兒童就學之短期間中，助長其自發的活動，養成自學自習之精神，則學校教育之唯一的目的，庶可期其實現矣。茲舉其要件如次：

一 自學自習之習慣

社會文化之進步不息，學校教育之時期有限，青年出學校入社會經營獨立的實際生活，必須自己獲求生活上必要之知識，乃能完全此種自求新知之習慣。專賴學校教育以養成中小學校之學生，尤宜多方以訓練之，凡被動的教育迂遠之知識，

均爲養成此種習慣之大障礙。

二 自學自習之興味

興味爲伴隨好奇心之滿足而生之快感，人生任何事業，苟具有真正之興味，無不踴躍從事，蓋興味實發生於自然之性情也。夫知其所欲知，學其所欲學，彼時之情，已足稱快，尤以自己獨立之力，學習有得時，其快感之強烈，自非尋常所可比喻者矣。且自學所得之知能，足以增強其自學的自信，及明瞭自學之價值。故此種興味，實爲鞏固及繼續自學自習的習慣之動力。

三 獨立之觀察

自然，如無字之書籍，人生乃無言之教訓。吾人日常生活之自然界及人事界，俱有精確觀察之價值與必要。然教師指示之實力有限，欲求其充足，是在養成兒童青年之獨立的觀察力，教師又宜活用之，俾喚起獨立觀察之興味，陶冶信仰自己經驗之習慣。

四 獨立之判斷及推理

獨立之判斷及推理，乃到達確實的結論之手段。對於自己之思考力，亦可使其發生自信心，是以獨立之論理的思考，實為現代文明生活所必要。

學校教育，應養成根據論理的方法，證明思想之確實性，并以理論應用於事實，而檢驗其確否等習慣。

五 獨立之創作考案及發明

文明進步，非創作考案發明無以改善既往之文化，而謀現今之幸福。苟欲以社會進步之基礎求之於教育，則任何個人俱有養成獨立之創作考案及發明諸能力之必要，乃理之當然者也。且又為根據自發活動的自學自習之一要件。

六 反省批評及研究之態度

獨斷，雷同，附和，均為獨立生活所不許容者也。宜以慎重之態度深自反省，就人己之思想加以批評，積其研究，庶真理畢現，而無乖謬。此種習慣之養成，亦為自學自習所切要者也。書籍之內容，尤非多下批評研究之功夫不可，事無大小，遇有疑問，立即研究。斯二者若能持之以恆，則自成習慣矣。

七 學習法

本項與前述之學習經濟不同，蓋學習法者，非僅以研究勞少效多之學習的方法爲滿足，乃進而周密的研究何等之知能始應學習者也。學習法隨個性而異，如能實施個人的指導最爲有效。

八 讀書之趣味

學校所授與之知識，僅啓其端緒，若非隨時補充，烏能與時并進。書籍爲知識之源泉，養成讀書趣味之重要，不待言而明矣。

然今日我國之普通教育界，關於此點，缺憾甚多，是亦切望國人之奮起者。

九 讀書法

如辭書之用法，目錄索引之用法，圖書目錄之用法，圖書館之利用等，均須隨時指導，以促進其自學自習之興味；又宜使學生將既讀之書，製爲「拔萃」（或備忘錄）以便檢查，或預定一問題，使之蒐集材料而整理敘述之，皆爲完成青年將來生活最有效之法。此外書籍之選擇，亦爲重要之問題。

乙 訓育論

第一章 訓育之目的

第一節 訓育之價值

訓育之目的，在於性格之陶冶，易言之，即養成道德實行能力之謂也。訓育之地位，雖僅居教育方法之一部分，而與教學美育體育等相對立。然就其對於人生之價值而言，實占教育方法中最重要之位置。蓋道德者，對於人間一切行爲，具有最上之權威。吾人欲營人類社會共同生活，事無大小，皆不能與道德相矛盾，故教育之終局的目的，乃與道德上之至善相一致者也。教育事業，亦以完成高尚堅實之理想的性格爲其極致。由是觀之，教育之價值與受教育之個人的價值，均由訓育效果之大小

而定也明矣。切言之，性格者，不啻左右個人之運命，實維繫國運之隆替焉。古今之教育家，莫不注其全力於訓育者，非偶然也。

個人之真價，由其性格評定之；教育之真價，則歸宿於訓育。世之以人物養成主義或德育本位主義相標榜者，即欲與知育偏重主義相對抗而發揮訓育之價值及任務者也。夫知識技能，固不能輕視之，然知能教授之效果與價值，實賴訓育以完成。進言之，美育體育並各種方面之教育的效果與價值，亦無不借助訓育之力以完成也。

第二節 訓育之意義

前節所述訓育之目的，在於性格之陶冶，茲復申述之。

性格，即道德實行之能力。吾人之意志活動發表為行為時，而恰能適合於道德者也。換言之，即個人道德上之特性，亦可名之曰『德性之統一』。吾人若僅有是非善惡之道德的知識，而缺乏實行之能力，仍不得謂之曰有性格。是與不顧良心之責

罰，以遂其惡者，同爲無性格之人。平時雖無惡行，遇誘惑而無抵抗之能力者，亦不得謂之曰性格堅固之人。由是可知性格之要素有三，道德的知識，善良之動機，及實行之能力是也。故理想的性格云者，卽遵從良心之命令，以一切意志俱服從倫理的法則之謂。孔子曰，七十而從心所欲不踰矩者，實已到達性格圓滿之域矣。德性常隨個人之道德的實行能力而有差異，故性格一名『個人之道德上的特性』。性格非與生俱來，純賴訓育之力量與道德之實行，漸次陶冶而成。卽不外爲意志訓練累年之結果，其完成之次序，必始於反覆道德的實行，次則決定於意志，終乃養成道德的習慣，若缺乏道德的實行，而欲訓練性格，猶緣木以求魚也。

綜上所言訓育者，實以道德的實行之訓練爲其唯一之要件。而道德的實行，發源於意志活動，故性格訓練，又以意志活動之訓練爲要圖。意志之陶冶，常含有二方面：（一）使意志活動恆趨向於道德；（二）克服違反道德之種種誘惑。欲達此境，固以克己自治之功爲要，而意志力之鞏固，尤爲完成道德的實行之樞軸。故性格陶冶，於意志活動之道德化，及意志活動力之增加，非兼籌並顧不可。

吾人之行動，與感情分離之時極稀，尤以道德的行爲爲甚。感情雖常隨知的作用及意的作用而生，然又有喚起意知諸作用而爲其鼓舞或抑制的原動力之效，卽意志雖足以制御感情，而感情亦足以移動意志爲道德的行爲之原動力。如好善惡惡之情，悔恨已過之情，敬虔道德權威之情，及義務之感觸等，均與道德之實行有密切之關係，而不可須臾離者也。是以性格之陶冶，又須意志活動之訓練，與道德情操之陶冶，同時並進。

更進一步言，圓滿之性格，基於知情意三者之圓滿的發達。若其一方面發生缺憾，則吾人終無完滿其性格之望。故於知須具有明瞭的道德觀念及道德的判斷，於情須備善善惡惡愛真理及美之情操與義務之感觸，於意亦應具有決定行爲之動機及實行之能力，合此數者，而構成『發達之道德的意識』卽所謂良心者是也。由是可知圓滿的性格，恆與良心相伴隨。

道德的意識，常統一無缺，故於言行德性道德的觀念及趣味之中，皆不容衝突矛盾存乎其間，良心卽完成於統一之道德的意識。凡此種統一的意識之主體，謂之

『人格』。人格者，卽具有道德的實行力之主體也。

第三節 訓育與教育方法之統一

性格之訓練，雖以意志的陶冶爲主，然圓滿之性格，必須如智情意之圓滿的調和的發達。專賴訓育，勢難達其目的，必與教授美育體育各方面協力進行，始克有濟。此卽教育方法所以必須統一者也。

欲期性格之圓滿，要在養成其道德觀念，高尚其理想，明善惡是非之辨，其取材之範圍，並不限於道德。教授亦宜廣求知識於各教科，此卽教授與訓育不能分離者也。吾人自衣食住至文學美術等之趣味，俱爲決定人格的品位道德的性格之因果，凡有高尚之性格者，必具高尚之趣味，此亦美育與訓育應謀統一者也。身體之健全，爲性格健全之基，老弱殘廢必無健全之性格，由是可知體育又不能與訓育分離也。故欲達教育之目的，胥賴教育方法之協助，而教授美育與體育實爲訓育之要件。且訓育所得之效果，又爲發揮該三方面之原動力。例如怠惰，因循習於苟安者，於教育

方法之任何方面，俱不能表現厥效也。可知人生之性格，實為決定意志實行之基。因之訓育者，教育的動作之根本也。況就人生之價值而言，性格非僅決定教育終了後之人生價值，即其受教育之期間，或曰未成熟之時期，要不外為人生之一部。斯時之價值，亦取決於茲。故較之教授智能，涵養趣味，鍛鍊體魄等尤屬重要。

第四節 理想的性格與教育之目的

教授目的，從屬於教育目的，訓育之目的，亦期與教育目的不悖。即吾人所欲陶冶之性格，端在造成社會有用之人，對於進步的社會，足以發揮其能力，以求貢獻耳。自人類社會生活之要求而言，所謂理想之性格者，首須具有遵從共同生活所必要之道德，易言之，即以人道為標準。蓋人道者，表示理想的社會共同生活之規範者也。人道之德目，不出誠實，正義，同情，仁愛，勇氣，自制，忍耐，禮儀等，無論古今中外，凡人皆不可缺。

更自現代生活之要求觀之，性格之理想，除一般的人道之外，並須增加時代之

要求。當國際競爭之際，欲爲社會有用之人，捨富於剛健進取之氣象，活潑堅忍之能力，卽勇於任事，樂於勤勞者，其不歸於淘汰者幾希。而人道之內容，實包含其中。此卽因社會之進步，所促成者也。

若居今之世，而反現社會之要求，喜逸惡勞，怯於競爭，視世事如浮雲，與甘居恬靜者，皆隱遁主義學究主義之表現也。

要之，吾人之理想的人物之標準，須適應現實社會生活而定。

第五節 理想的中國人之性格

我國國民教育之目的，在於養成最適應現代國民生活之國民，欲養成真實之國民，則必依據固有之國民性文化及國民道德。蓋國民性者，實行國民道德之能力也。而文化與國民性，又爲其民族共同生活之歷史的產物。一般生物，尙具有適應環境之能力，若生於中國，而不爲固有文化所同化，不遵從國民道德者，實不得謂之曰華人。蓋已缺乏中國人之性格矣。

世界各國之道德的訓練，雖以一般人類共通之人道爲基礎，然其實行也，必發揮固有之特色，故自國民道德觀之，其理想未必一致，其國民之性格，亦無一相同。此種差異之發生，實由種族國民生活之歷史，及國民之訓練法等之懸殊，且此種特色永無消滅之期。歐美各國，既各發揮其國民之特長，則所謂適於華人之訓練方針，宜有所取法矣。

國民道德之大本既定，國民性格之根底雖不易改更，然道德之理想及國民性格之標準，亦非隨時代之要求一新其面目不可。當過渡時代，欲解決此項問題，誠屬難事。但共和已逾十四稔，欲發揮民主之精神，而儕國家於世界一等國之列，則非修養自治之精神，自覺自重以磨練大國民之性格不可。

現代之社會，日趨於複雜，分工合作，始能完其全體之任務。現代中國之理想的人物，必求其於國家之進步發展能有最大之貢獻。欲人皆具此種能力，則非有忠實的責任心不可。而訓練現代中國國民性格之理想，亦存於此。

夫道德隨時代之進步而進步，凡超越時代與國土之道德觀念，終難使人滿足。

蓋道德爲指示日常行爲之標準，吾人生活於現實之社會中，而欲脫離時代與國土之制限，是安能適應境遇而圖貢獻耶？若以現實之道德爲基礎，抽象人類理性之至善而成之。抽象的道德因其具有人類理智之普遍性，又與人類固有之道德性相一致，爰有成立之可能，此卽世人所公認之人道也。

要之，陶冶理想的中國人之性格，必須兼備國民生活，時代生活，及人類社會生活之三種要求。

第二章 性格之基礎與訓育

第一節 本能與行爲及性格

道德的行爲，恆受善惡之評價，而判斷決行之原因，存於欲望，道德的觀念，及理智之商量，故以自己之自由意志，以選擇決定及實行之行爲，實應自負其責任。且道

德的行爲之中，有理智之判斷，有情操之鼓舞。有意志之決定，故可視作道德的意識作用。若自其實行方面觀之，即可謂之曰性格之顯現也。易言之，性格既經養成，以後之行爲，即道德之行爲也。但人之性格，非與生以俱來，必賴訓練漸次陶冶以完成，其未經訓練以前之行動，僅以本能滿足其要求耳。

人類爲最高等之有機體，具有最複雜之機關，凡適應外部之刺戟各部機關自然聯合活動以保全其生命，是亦本能的活動，而爲人類自然之行動也。

本能的活動，起於內部無意識之衝動，既無目的之自覺，又不受道德觀念之統御，因之凡基於本能之行爲，若以文化進步之社會的道德標準律之，多屬於不道德者也。蓋不足以受道德的評價，應名之曰非道德 (nonmoral)。

本能若聽其自然，必發生憤怒，貪慾，嫉妬，殘忍等不道德。然吾人現今之所謂道德或性格者，如究其源，則無一不發生於人類天賦之本能。蓋本能的行動，始能滿足其生存上所必要之內部的要求，故多屬盲目的。迨人類之理性漸次發達，思慮辨別之念既生，復聚積社會生活上種種經驗，以圖改善其生活狀態，故其結果足以導文

化之發達，及道德之進步。由是可知道德，實由風俗習慣發達而來，爲社會生活諸經驗受淘汰之結果。道德的理想，亦發於風俗習慣，而成於理性之想索及考究。故行爲之標準，德，卽道由人類本然性向上發展而立也。再則所謂性格者，始亦起於盲目的衝動，意識力漸次增加，乃有理智之商酌，意志之決行力，又經反覆實行之結果，遂固定於意志，究其基礎，仍爲自己發展之結果，而非由外部賦與者也。

本能活動，與性格活動，雖有盲目的與理性的之異，而支配吾人之行動也，其力量相同。凡訓練尙未徹底，性格之力猶薄弱而不能決定意志者，其行動多源於本能。或驟遇奇變，意志恍惚，平時雖具確切之性格，至是亦無意識的以本能而行動者，比比皆是也。

由是觀之，道德與性格，均基於人類天賦之本能。因理性之發達，而漸次發達，故訓育宜以本能爲出發點，漸次指導其理性，整理其行動，俾與道德之標準相接近。一切之意志活動，俱服從道德的法則爲目的。

文明社會中所應有之德目，皆由人類之本能演繹而得。本能爲性格之基礎，其

根本毫無差異。但因理性發達之程度不同耳。人心既非若純潔之白紙，陶冶性格，自不能無所依歸，以本能為起原，乃當然之事實。然吾人不受任何訓練，純任天賦的本能之自然覺醒，所謂『性格之自然的發達』者，亦未始不可修德。第其程度至低，萬難滿足今日之道德進步的生活，故非由外部以人為的方法於短時間內訓練之不可。

本能之根源，可以為善，亦可以為惡，此即古來性善性惡及善惡混淆諸說之所由起也。吾人廢除訓育，固不能謂社會無一德，實施訓練，亦不能謂社會無一惡，惟從善避惡者較多，則為訓育之效果也。

第二節 習慣與行為及性格

人類之本能遺傳，而經驗則不遺傳。自幼小至成人，刻刻均賴其適應本能習得日常生活所必需之動作。此等動作，皆由簡單進於複雜，由無意識而進於有意識；而所習得之事項，皆為社會行為之標準，由多年之生活的經驗淘汰累積而成。吾人幸

有適應之本能乃得繼承社會生活之經驗的遺傳。

任何經驗，迨幾經反覆，至其抵抗消失而帶自動性者，是曰習慣。故習慣為行為反覆之結果。

由器械的盲目的反覆而成之習慣，毫無道德的價值。行動之先，應加反省考慮，取一定之標準而統御決定之，其價值乃增。凡無知識之判斷，無理性之考慮，無意志之決定，而任外部的標準以左右之習慣，曰他律的習慣 (*heteronomous habit*)。其以自己之觀念及意志，而能統御之習慣，則曰自律的習慣 (*autonomic habit*)。性格畢竟為統一的意志之習慣，故宜先由善良之他律的習慣以陶冶之，俾漸次形成自律的習慣，而決定於行為，是以性格由行為訓練始，亦以行為訓練終。

他律的習慣，計有二種：1 兒童以適應本能，自然的無意識的而習得道德的標準者。2 當兒童之理智及意志尚未發達時，父母師長按社會道德之標準，由外部強其反覆實行，因以形成習慣者是也。

由外能強制實行之他律的習慣，較之以自然活動而養成者，其效果之表現也

至難。蓋本能皆起於自然之衝動，兒童毫不受其束縛；而外部強制之他律的習慣，正以束縛及制御兒童之本能的活動，使適合道德的標準爲目的，故其養成也非一朝一夕之功。然他律的訓練，又有意志訓練，與感情陶冶雙方並進之效。若究其結局，兒童必能變盲目的衝動爲意識的，具有自覺的欲望而副以觀念感情及意志。惟兒童當其未能充分理解道德的觀念時，其一切『善之實行』皆不過養成其他律的習慣耳。

自律的習慣爲他律的習慣之歸宿，若達其完全之域，乃訓育之極致。到達自律的習慣之程途，雖屬遙遠，而訓育事業之大部分，實已在其中途，純視努力之程度如何耳。

欲養成自律的習慣，須於理解道德的觀念，修養正確之判斷，制御駁雜及過度之感情，及勇於實行之意志等方面切實訓練之，故意志陶冶之先，知的陶冶，及情的陶冶，尤爲必要。

善良之習慣，一經養成，終其身恆受其偉大勢力之支配。故曰習慣爲第二天性。

然習慣在於實行之反覆，當吾人思慮辨別之未充，選擇缺定猶未發達時，反覆實行道德的行爲，尤爲完成性格之要件。特他律的習慣，僅屬自律的習慣之進階，而非訓育之終局目的也。

第三節 道德的意識與性格及訓育

兒童生後爲適應內外之刺戟，而促其心意之自然的發達，道德的意識亦隨之而自然的發達。訓育者，即以吾人固有之自然的秉賦爲基礎，而指導矯正之以助長其自然的發達而已。

人之行動，皆始於無意識的，或反射的，繼因身心之發達，或養成他律的習慣，乃漸次發生道德的觀念，以自己之意志爲決定行爲之尺度。即以自身爲行爲之主權者，常用思慮及制御感情以實行道德。凡道德的意識，對於自己之行爲具有權威 (authority)，而又能統御自身者，是曰良心 (conscience)。即既經發達之道德的意識也。良心之命令，常與道德的法則相一致，道德的意識發達至此境，即爲性格陶冶

之完成。蓋日常行爲，若能悉從良心之所命，則其意志必趨於善，一切行爲之決定，又必發動於自己之意志，故性格陶冶，實與道德的意識相平行。

道德的意識，有知情意三方面，性格亦期其於知情意有圓滿之發達。然此兩者，恆屬於同一之人格。故廣義的解釋之，二者遂合而爲一，但通例所謂道德的意識或良心者，乃指關於道德之知情意三者言；而性格者，僅指道德實行之意志言，故以性格視作道德意識之一部，亦未嘗不可。惟良心常趨重於理性之判斷，及義務之感觸，即賴理智及感情之作用而發達性格，則以意志之實行力爲眼目，由意志之訓練而陶冶。二者均非待實行無以完成，互相混同，難於判別。要之，道德的意識，常爲性格之豫備，雖有道德實行之意志，而無實行之能力者，不得謂之曰有性格。

第四節 性格之直接訓練與間接訓練

吾人無無良心之性格，任何行爲，亦非以道德的意識或良心爲其先導，亦無道德的價值。然古來以養成道德的知見，即視爲完畢訓育之能事者，實屬不少。例如赫

爾巴特(Herbart)以涵養五道念爲訓育之本旨者是也。此僅啓發人之理智，尙未訴之於實行，故不得稱之曰意志實行之訓練。又如終生沈思冥想，恬靜脫俗，求生命於思想界，而專心修養其精神之學者僧侶等，其修養之方面，除知識情操之外，雖亦包含意志之訓練，但僅限於其內部之精神，而與外部活動的行爲無關。若謂其爲道德的意識之修養，殊覺適當。至於性格的訓練之名稱，則與此不相符矣。居現今活動的社會，凡知見的修養理性的向上，固屬不可缺之要件，惟訓育切不可偏於精神之修養，更須磨礪其現實社會中之實行。教育之所以視陶冶性格爲要務者，畢竟社會生活之中，道德的實行爲不可缺之要件故也。且道德的意識及性格，均非表現於實行，無從發揮其真之道德的價值。猶吾人之思想，固爲社會生活所需要，而人又非各求職業在社會上活動不可。故意志活動之訓練，乃社會生活極切要者也。凡以意志活動爲主，而陶冶性格者曰『直接訓育』；其與行爲分離之精神的修養，則曰『間接訓育』。學校中之修身，教授乃以間接訓育爲主。故於性格欲施直接訓練，尙須於活動的實行的方面，研究種種方法以磨練之。如勇氣勤勞諸德，事前既應有充分之教

訓，臨事又宜鼓舞之，或反覆使之實行，始獲陶冶之效。由是可知教訓爲間接訓練，實行乃直接訓練也。

第五節 氣質與性格及訓育

人各因遺傳不同，天稟之素質互異，教育之限制既由是而生，訓育之效力亦以此而減。個人之遺傳性中，爲性格之基礎，而與訓育上有重大之關係者，氣質也。氣質卽精神作用上個人的特質，以廣義言之，又曰個性。

性格之陶冶，以人類天賦之本能爲出發點，啓培其自然發達而來之道德的意識，俾具有與社會道德之標準相一致之意志活動之習慣，已如前述。夫性格之基礎，爲本能及心意活動，因此二者，均有個人的差異，故訓育的方法，宜因人而施。又假令運用同一的訓育方法，其效果亦因人有差，是卽氣質或個性，對於性格具有重大勢力之明證也。氣質者，指天賦之特性；性格者，指訓練之結果。二者之區別雖極明瞭，然其表現於個人之特性上，往往混同，實因個性爲人格之中堅故也。

個人天賦之氣質，於知情意三方面，各有所長，其中以感情之差異爲最顯著。故氣質有專就感情之個人的特性而論者也。自陶冶性格上觀之，實現其理想的氣質，實兼有極有利及極不利之兩方面；而感情的陶冶，常難於知與意，故矯正性僻，乃訓育上最困難之事業，德人叔本華（Schopenhauer, 1788-1860）之唱德育不可能，又常云氣質難於變化者，皆以心情矯正爲至難之故也。

時至今日，訓育之效果既爲人所公論，則其可能與否，自無論證之必要。惟矯正氣質之困難，自爲確實之事實。且社會日趨複雜，分業日盛，若沒卻個人天賦之特性，而以養成平等劃一之性格爲理想者，乃與現實生活相背馳。蓋誘掖人類之自然活動，使趨向於道德律者，爲萬人普遍的事實。但其方法與效果，則因人而異也。即凡人皆應爲道德的人，然如何而能爲道德的，以何等行爲始能實現道德，則無須劃一。且以人人差異爲當然之結果，猶社會進步，人各就其特長而活動，其有利於進化也，較野蠻時代萬人劃一任務之效果尤大。故性格訓練，應就其個性選擇適當的方法，發揮其長而補其短，是爲至要。

個性尊重。雖爲教授知能上所必要，而於性格陶冶，尤爲切要也。人各能展其長，則人俱爲社會有用之人，若以劃一爲理想，則非使社會生氣日蹙歸於寂滅不止。

第六節 男女之性與訓育

就人的本身而言，性格之基礎，與訓育之方法，皆無因男女而異之理。然男女之性既殊，其心意作用之自然的差異，即其性格之基礎有別。又因男女之心的特徵，與天賦之性格的理想之異，則訓育方法，亦勢不可強同。男女各發揮其特長，以互相補助，斯乃完成人類天職之道。故性格訓育之尊重男女特性，猶尊重個性也。皆不外使個人對於社會生活之任務，力求其完滿而已。

第三章 年齡與訓育

第一節 道德意識之自然的發達與訓育

道德意識之發達，雖因天賦素質之異，而有個人之差；又因外界刺戟之強弱，其發達亦有遲速。然年齡之增加，乃其自然發達之順序。是故漠視其發達之順序，而以成人之標準律諸兒童或少年，則必勞多而效少。古來訓育之失敗，大都起因於此。凡兒童青年，皆在性格陶冶之途中，其道德的意識既未發達，性格亦未鞏固，自嚴格的意義言，殊不足稱道德行爲之主體也。易言之，卽其行爲，尙未具有受善惡評價之充分的資格也。其以成人之道德標準，判斷不能獨立思慮及決意之兒童行爲者，誠不思之甚者也。例如無訓練之兒童，其憤怒，嫉妬，或殘忍等行爲，未必出於欲加害他人之惡意，亦未必不經其思慮選擇及決意，然此等行爲，多起於本能之衝動，而其本身又未備爲道德行爲主體之資格，吾人對之，不宜遽下不道德之判斷，應作爲非道德而置諸道德的判斷之範圍以外者也。

由兒童之非道德的位置爲起點，助長道德意識之自然發達，俾能漸從良心之命而統御一切行爲，以訓練其意志活動者，乃性格陶冶之任務。

第二節

嬰兒期

自三歲後

此時期內心意之發達，極其幼稚，一切行動，俱發於本能之衝動，即毫無思慮選擇之自然活動，亦無絲毫道德的價值者也。若養育者能隨時留意，亦足以使其日常生活。如飲食起居遵守規律，養成基本的習慣，在嬰兒本身，雖無解理規則之能力，然日常行動，皆有一定之方式，則為將來日進於善之端緒，又可作廣義的訓育初步觀也。欲獲其效，是須嬰兒之兩親，具有規律的生活。

第三節

幼兒期

自三歲至六歲

三歲之時，記憶漸萌，凡過去之經驗，亦能再現於意識。由是發現道德意識的曙光，且漸生自我之觀念，認識自他之區別，理會人己之關係，但其行為仍為本能的衝動所支配，尚無以自己意志制御之能力。

幼兒期內，得以養成日常起居動作飲食衣服上必需之規律，清潔節制禮法等

善良習慣，及服從長上之命令，較之前期已大進步，然幼兒時代，以遊戲爲生命，而遊戲又以自由活動爲原則，故不宜束縛過度。

第四節

兒童期

自六歲至十二歲

本期之大部分，適相當於義務教育期，即以他律的訓練，養成善良習慣之時期也。學齡兒童，尙無以自己之意志判斷律自己行爲之能力及自信，惟依賴父母師長之指揮尊信之，以服從其教訓，與命令，遂漸次造成其高尚的日常行爲之習慣，如清潔，整頓，秩序，規律，節制，禮儀，誠實，服從，勤勞等是也。

兒童之模仿心極強，父母師長之具體的模範，與養成其習慣有極大之效果。蓋兒童毫無批評之能力，純以自己所接之人爲理想，而無意識的以模仿之。故負教育責任者，對於此點，宜深加注意，務期表示最善良之模範，是爲至要。

兒童之年齡漸增，亦漸能理解嘉言懿行。道德觀念，與道德情操，均次第發達，教育者應助長其涵養力，培植其善良之動機，然此時尙缺乏思慮辨別及意志之選擇

決定諸能力。故道德的觀念雖具，其行爲尙不能逐一決定於適當之標準。且兒童之本能的衝動尙強，每有所感卽隨之以行動，不能悉受善惡觀念之束縛，皆因缺乏道德的判斷力故也。

兒童之興味，又以目前爲止境。天真爛直，無所虛飾，故其日常生活，亦僅以享樂現在爲限。既無未來之憂，其喜也亦屬於一時。教育者宜使其現在快樂，而鼓舞獎勵其自然之活動。

業務的嚴肅之習慣，固應自幼養成，但小學時代，尙不能全爲道德行爲之主體。過於嚴肅，反阻礙其自然之發達，損傷其自然之美性，且兒童於此時期，實具有適當活動之權利，故宜任其自由，營合理的遊戲。

兒童之遊戲本能，模仿心，及好奇心，均屬強盛，應適當誘導獎勵，俾作成善良之習慣；又宜授以嘉言懿行，或鼓舞其同情，友愛，名譽心，競爭心等社會的本能，以涵養其道德之情操，獎勵其實行，是爲至要。蓋性格的陶冶，尙不能屬望於此時期也。

第五節

青年前期

或曰少年少女期
十六歲女子自十一歲至十四歲
男子自十二歲至

此時期中，身體之發育極爲劇烈，至其最盛之時，精神界亦隨之發生大變動，如自覺其與兒童有別，性慾漸次發現，對於異性常懷羞恥之心等，乃其顯著者也。然少年少女，尙未明確自覺其性慾作用，異性間之愛情雖具，恆深秘之不肯公布，故猶不能謂其爲戀愛也。

社交性之發露，亦爲本期之一特點。同性之間，互求洽意之伴侶，好共同遊戲及競爭遊戲，且漸以自己獨立之思慮辨別而行動，是卽由歷來之他律的行爲漸具自律的性質，備道德價值之要件，而形成道德責任之基礎者也。故少年少女，漸次理解父母師長之社會的地位，其尊信已不如昔。制裁之效力亦減，而良心的制裁及社會的制裁則起而代之，並欲以自己之行爲博成人之讚賞。

少年少女之信仰的人物，乃崇拜自己理想中之英雄偉人，父母師長，既非其理想中之真正人物，而唯唯奉命，亦所不甘。英雄豪傑之一舉一動，皆足爲其行爲之標準，故日後得以自進於理解道德的大法之域。

本時期爲行爲由他律的進於自律的過度時代，尙不能謂其爲純粹的自律也。然既已認識良心之制裁，與社會的制裁，宜其不甘受小兒的待遇。故父母師長應尊重其良心之自由，以弗傷其自重心爲要。再則少年少女當此時期，其身體之發育最爲旺盛，又宜增進其自發的活動，鍛鍊其意志，並養成嚴肅的業務之精神，惟其天真爛漫活潑坦白之心情，仍須期其勿失。

性慾既屬此時期自然的發現，訓育上固不可刺戟其對於異性之自覺；然聽其自然，萬一爲惡友所誘，以不自然之方法謀其滿足，則弊害滋多。文明社會之少年男女，若不授與正當的性慾知識，及性的衛生，而任其自蹈於意外之疾病，殊非訓育之全策。此卽近時性慾教育 (sexual education) 之所以日盛，而其實施亦以此青年前期爲必要也。但究應以何種方法及程度授與生殖機能之知識，則教育者之議論，尙難得一致。或曰宜由母親曉諭之，或曰應委託醫生，或云可於教授生理時間接說明，或曰當由男女教師各一人分任指導，其說不一，吾人殊難遽斷其是非。惟選擇適當的方法，解決性的疑問與神祕，供給性慾的正當之知識，養成對於性慾的嚴肅態

度，以爲青年男女皆能敦品行，尙節操之助，則爲訓育上極切要者也。顧性慾教育之結局，仍歸着於性格之陶冶，僅授與性慾之正當的知識，或因濫用性慾所發生之害毒，尙不足以盡其能事。蓋品行之純潔，全視意志訓練之能否徹底，欲救濟由無知所生之害毒，除賦與知識之外，尤宜鞏固其意志，使不致自蹈覆轍，乃完全之辦法也。

此時期之少年男女，其性慾之刺戟，概由同輩之誘惑，或社會之弊風，卑猥之文學繪畫等而來。凡此等者不僅使少年男女之早熟，亦且破壞其品性節操之嚴肅，故教育者特宜注意，務使其境遇純潔高尚，則心情自趨於優美矣。

第六節 青年後期 至成熟期

道德的意識，至此時期愈爲發達，其行爲亦全屬自律的，良心之權威，亦達於極點。對於社會之善惡標準，道德權能，常懷疑念，遂以自己之判斷推理而求解決，輕視外部之權方形式慣習等之束縛，不顧社會之制裁，而謀貫徹一己之所信，皆本時期之特色也。是以不好他人之干涉，排除外部的壓制，以求自由獨立之行動。其意氣雖

盛。然缺乏深思熟慮，及忍耐力，血氣既旺，則易陷於誘惑。若非指導得宜，必逸出常軌，貽誤終生，尤以熱中權勢，想入非非，誇大之想像愈著。始則爲一家失和之源，終必爲懷疑厭世等思想之階，甚至干犯罪惡，身遭刑戮。故青年時代，實爲人生之危機，青年訓練之良否，關係國家之前途，實重且大也。

男女達青年後期，均各發揮其異性之特色，互相吸引之力亦強。男子好女子之優美柔和，女子亦愛男子之剛健勇壯，性的自覺既屬明瞭，性慾之發露，亦以此時期爲最盛。男女之種種美德及惡德，均於此時期中表現之。是故青年之性慾的訓練，宜導其活力向他方面活動，使其無餘暇以受性慾之支配者最爲得策。蓋青年閑居爲不善，乃無庸隱諱之事實。故男子應以運動，競技，作業，學問等奪其心，女子則以文學，宗教，慈善事業及學問等移其意，俾無餘力以熱中戀愛，是爲至要。

青年期爲活力充實元氣旺盛之時，須向進取活動方面指導之，使積極的謀自己之發展，並須尊重其自由，培養其自治之精神。要之，青年訓練之終局，純在其自身之修養。

第七節 訓育與自己修養

訓育，雖以養成意志之自律的習慣爲目的，然含有他律的要素，卽教育者恆以優良之影響及於被教育者，使其意志鞏固造成習慣是也。惟兒童期之命令禁止，乃極明顯之他律的動作。迨達青年前後期，因其獨立之判斷與意志之自制力漸次發達，昔時之命令禁止，亦易爲勸告指導矣。此後則期其不待外部之勸告指導，而能有合乎道德律之獨立行動。是故訓育者，其初步以他律的要素爲多。至中期則他律的要素減，而自律的要素增，最後則以無他律的要素爲歸着，而期其自己修養之日強也。自己修養者，卽以自己之知識判斷自相反省自力的以陶冶性格之謂，卽名之曰自己訓練，或自己訓育亦無不可。洽相當於知能之自學自習，蓋吾人之知能，始以適應本能自學自習之中，爲有意的教授，復終於自學自習，並以自學自習終生一貫之。然性格陶冶之發端，概以本能衝動等兒童之自發活動爲基礎，未必悉受教育者之指導，故視之爲自己修養之起源，亦屬洽當也。但教育者，實施他律的訓練時，必須預

查兒童心意之內部，究有何等自發的活動發生，始能收效。尤以道德的意識漸次發達，由內部實施意志訓練之際，凡用自力之部分，皆爲自己修養之要素。故他律的訓練中，應具有自發自律之要素也。若非培養於始，則自己修養，終屬無望。但初期之訓練，其自發的要素既少，又常爲他律的要素所掩蔽不彰耳。青年後期，因其自己修養之要素顯著，故教育者之干涉較少。要之，訓育之終局，必須先養成其自己修養之習慣，俾其離教育者陶融之後，亦足以獨立行動也。人生之知能無限，性格之修養亦無終極，故終其生隨處皆是自己修養之機會。欲造其極致，應以理想高尚，判斷徹底，制御性僻，涵養情操，鍛鍊實行力，具有威武不屈，猛勇精進之氣概等能力爲基礎，復積以修養之功，庶能徹悟道德之根元；一切行爲，俱不爲外物所誘惑，自身固有之確信與節義，亦牢固不拔，若是者，始爲修養圓滿之人。

第四章 訓育之主義

道德意識之自然的發達順序有三：始而養成他律的意志習慣，漸次增加自律的要素，俾到達全然之自立，終以自己訓練完成其性格。故小學時代之訓練，純以他律的爲主，中學時代則漸屬自律的，由青年後期之終，至成年之時，乃達自己訓練之域。他律的訓練，以絕對服從爲心核。迨自由的要素漸增，方能根據自己良心的自由，而實現自己訓練。是以服從爲達到自由之路，雖其發生之本源互異，而實行道德則一也。故自律與他律及自由與服從，毫無矛盾衝突，僅因道德意識發達之順序有異，乃生此差別耳。

訓練上通稱他律的以養成意志習慣者，曰干涉主義。自律的以養成意志習慣者，則曰自由主義。由前所述觀之，訓練乃由干涉主義漸次趨向自由主義者也。若以一種主義，始終一貫，其違反道德意識之自然發達，自不待言。故最穩健之法，宜按兒童身心之程度，以干涉及自由兩主義適當調和之。

然古來教育家之中，或傾向干涉，或標榜自由，其說不一，訓育上之主義，亦難一致。極端之自由主義者，當推法人盧梭（Rousseau, 1712-1778）。其言曰：『凡出之於造

物者之手者皆善，一經人手則悉墮落而爲惡。』即以人類之本然性，若使其自然自由以發達，則無一不善；而人之惡行，亦無一出之於天性也。故負訓育責任者，宜放任兒童自由及自然之活動，而不可消極的毀損其天性。凡教訓、命令、拘束、處罰，皆不適用。故於十五歲以前，毫無積極的訓練可言。然重視兒童天賦之模仿能力，人可以學善而善，皆以善行爲起點，又排斥外部的束縛，拒絕他律的要素，俾天性之自由，自然發展以完全其性格等，固有可採之處。但盧氏之自由主義，根本排斥他律的要素，學校訓育之意義既失，復趨於自由放任之極端，凡服從克己自制等美德皆無養成之機會，視道德亦等於自然事件，而難以體認其權威；並以輕視權威束縛反對服從壓制成爲習慣，則其不流於放縱者幾希。若然，則與自然人之純賴本能而活動者，又有何差異耶？故盧梭之主張，可名之曰自由放縱主義。

極端的干涉主義，發生最古，以威壓束縛爲養成絕對服從規律嚴肅之要件，故有威壓訓練之稱。其沒卻人格，阻礙個性之自由發展，均爲其最大之缺點。且久處積威之下，盲動之習慣既經養成，自發的活動固日就萎縮，而抗不受教心存，表裏諸惡

德具由是發生，是則欲其完成道德的品性，而實足以培養不道德也。凡高唱極端之自由主義者，蓋不外爲此種威壓的干涉主義之反動也。現今之訓育，已無採用極端之干涉主義者，亦猶自由放任主義之難見諸實行也。吾人宜詳究其得失利害，以適當之干涉始，以純潔之自由終，庶足稱訓育之理想。

夫國民教育，以養成適於國民生活之國民爲主旨。即國民訓練，爲完成適切國民生活之準備，其中之要件應適合其國情。故美利堅或法蘭西雖與我同爲共和國，然其最適當之訓育主義，未必即與我國今日之國情洽相吻合。蓋凡事必有本末終始，吾人徒羨其結果之優，而未暇究其原因之所在，與所以到達圓滿地步之經過，不自量力盲目模仿，是何異於哺嬰兒以肉糜，建大廈於沙丘，其危險果何如乎。故吾人苟欲追蹤先進國民，而不甘爲世界之落伍者，除移植新方法於本國之外，更須樹立模仿新法之基礎，庶能功效日彰，而無畫虎類犬之誦。否則，自由主義之教育日盛，而國家社會適足以日亂也。

且學校之教權，猶國家之主權。訓育上雖有專制主義與立憲主義之分，其目的

則一也。迨兒童之能力漸發達，責任觀念日明，則實施自治，亦屬適應分業社會之生活，完成以自由意志服從義務之理想。但無限制之自治，其弊害亦與自由放任主義相等也。

第五章 訓育實施之地點

第一節 訓育上家庭學校社會相互之關係

世人每誤以教育爲學校之專職，訓育亦視爲學校應負其全責。然兒童之性格，斷非學校一方面所能完成，必賴家庭樹其基礎，社會又從旁輔助之，與學校三者協助，始有完全的陶冶可言。夫知識技能之養成，固有賴於家庭，而美滿之訓練，尤非期諸賢父母之援助不可。如幼小之際，父母俱亡，卽不知慈愛溫厚爲何物。抑或處境艱苦，及成長於紊亂生活之中，則受影響，染其害毒，必流爲不良少年及犯罪者。蓋其性

格之始基已壞，而欲學校教育有限之時期中矯正其惡習，陶熔其善性，豈不難哉！是故健全之家庭，雖不自覺其生活有若何良影響於兒童，然學校訓育補足自易。縱有缺憾，矯正亦非至難。恰如健康者居常雖不自知其胃腸之功用，一經疾病，方知平時之攝生至爲切要也。由是可知學校訓練，苟欲期其表現圓滿之效果，必賴善良之家庭訓育爲其根基。且學校之教授，家庭若無適當之輔助，而滅殺教授效果之患尙少。至於訓育，則非賴家庭與學校協同一致，終始如一，永無完成其性格之望。故家庭之不德，適足以破壞學校訓育之效果，而爲知能教授上所罕見之事實也。再則學校教育之時期有限，學生在學及畢業後，社會之風紀輿論及其制裁，亦與學校訓育有極大之影響。凡墮落頹廢之風習，無是非曲直之言論，均破壞訓育之功而有餘。是故吾人受父母之薰陶，其效果貫其一生，社會之影響，亦至其老死，而學校訓育之效，僅屬於一時。不觀夫上古之世，學校教育尙未萌發，凡人之性格陶冶，俱由家庭與社會負其全責乎？故學校訓育，乃介在家庭社會之間，非賴其協助，實無完成之望也。

學校教育，原爲社會共同生活之準備；家庭亦屬共同生活之單位，而道德又爲

社會共同生活之要件，即支配吾人一切行爲之標準。故學校家庭社會均應趨向於同一之目的，訓育之理想，訓練之方針，亦應採取同一之主義。若學校家庭社會三者背道而馳，又不以道德律爲日常生活之準據，是謂之曰訓育的破產，更有何效果可言。夫訓育之方法，固隨兒童青年之道德意識發達之種度而異，然世界列強，對於國民之一般的性格訓練，無不謀家庭學校社會三者之整齊統一及調和，而又期其達於最圓滿之域者也。其國民一般的性格之高尙，洵非偶然，吾人可於英國民見之。

第二節 家庭之訓育

兒童之嬰兒期及幼兒期，全屬家庭生活時代。幼兒雖有就學幼稚園及類似之教育機關者，然實居少數。故大多數之兒童，至學齡爲止，皆爲純受家庭訓練之時期。該期之訓練，又全爲他律的善導其適應的本能，並由父母表示良好之模範與教訓，俾養成種種基本的習慣。當此天真爛漫白玉無瑕之時期，於一家雍穆之中，正爲將來諸性格培養之根本。蓋人類本然之道德性，惟於骨肉之間乃真實發露。故親子之

至情，乃性格中最可尊敬之要素，而人類社會所重視之誠實，慈愛，同情，寬容，犧牲諸德，無一不以本能的表現於親子之間者爲其根原。欲期兒童良心之健全的發達，則家庭生活之首須圓滿，自不待贅述者矣。況此時期，家庭所養成之他律的習慣，實爲將來自律習慣之基礎，尤不可等閑視之也。

學校訓育，僅屬於一時，非賴家庭之援助，無以見其功，已如前述。且家庭援助學校之責任，對於小學時代之兒童，較之受中等教育之少年尤爲重大。蓋小學校之訓育，僅及性格陶冶之中途，志趣未堅，移動至易，若家庭純處超然地位，僅以大學畢業生之性格而判定小學訓育效果之優劣，則失其平允矣。

況家庭訓育之特長，有非學校所能及者。（第一）父母以骨肉之至情，自然之熱愛爲施教之本，教師之學識品格雖優，終不及摯愛之父母，是其通例也。（第二）學校爲人爲的社會，兒童既習得之道德，固多實行之機會。然家庭乃現實社會之縮圖，又爲至親骨肉自然之團結，除學校足以實行之道德而外，更有促發其對於至親之道德的實行動機，此即我國道德之大本，所謂孝者是也。由是可知道德的教訓，學校雖

優於家庭，而道德的實行，則非學校所能及也。學校教育未發達時，性格的訓練，純由家庭完成之。我國古來之聖賢英傑，何一而非得益於家教。羅馬古代之民族的精神，亦因家庭負陶鑄之全責。要之，養成道德之實行力，實為家庭訓育之優點。（第二）家庭易悉兒童之個性，運用適當之方法。蓋知子莫若父母，自生後至成長，隨時觀察，自能發見其特長與缺點。而學校之教師，與兒童接觸之時既屬有限，況一級之中，動輒達數十人。雖云觀察測驗，究不能詳也。現代生活，要求個性之自由發展日甚，則家庭訓育之優點尤宜發揮其效果，而求所以貢獻於教育也。

家庭訓育，雖具此等優點，然非父母自覺，盡其責任，仍屬徒然。若以子弟既使之就學，即視為已盡其責，或藉學校教育進步之名，而圖脫卸家庭訓育之任，是皆誤謬之極者也。須知學校訓育，教訓多而實行機會少，家庭則實足以補其缺憾，學校應謀與家庭聯絡，此亦其重大之一原因。

家庭乃現實社會之單位，又為國民生活諸特色之反映。凡國民特有之思想，感情，風俗，習慣，道德，信仰，無一不表現於家庭生活之中，故家庭生活，實為培養國民道

德之根本，訓練國民性格之起原。凡愛國者，莫不尊重其國固有之文化，即欲保存其民國之特徵，捨家庭教養有素，其道無由。如家族制度之精神，祖先崇拜之信念，若非家庭之培養，學校實無從造成也。

欲謀人類之進步，必須先求己國之發展，而一家之向上，又爲其起點。一己之發展，更爲其本源。故一家向上之精神，實爲國家乃至人類進步發展之橋梁，其愛家重家聲而謀其全體幸福之家族的精神，即爲愛國心或國家的精神之基本。

家族爲一個共同生活之團體，維持其秩序，代表其利害者，家長是也。家長猶一國之元首，而代表其一國之團體者也。故服從家長之指揮，實爲公民訓練之端緒。其管理之方針，常應家族之心意，發達程度而異，即於兒童無思慮乏自制力之時，宜要求其絕對服從。迨其心意漸發達，乃增自治的要素，猶家國之政體，隨人民之自覺程度，始於專制而漸進至共和者也。我國現今之家庭生活，一般的既未養成兒童之絕對服從心，青年自身，亦毫無自治的自覺。一旦離家庭而入學校，或社會，驟易以無限制之自由生活，宜乎其放縱自恣，莫知所止。於是而欲其完成公民生活，發揮民治之

精神，豈可得哉？

家庭訓育，既以他律的訓練爲起點。兒童將入學校，或在小學教育大部分之時期，學校之訓練方針，自應與家庭互相銜接，俾鞏固其純正之他律的習慣。而父母之愛其子，原屬天性，但溺愛不明，失於教養，自棄其監督之全權，無以代表道德之權威，則兒童習於惡德，害及終生。學校教育，縱令完善，亦無法以矯正之矣。故家庭訓練，又應與學校相一致。

要之，吾人生於家庭，長於家庭，死於家庭。幼小之時，家庭訓育若得其宜，必福其終身。爲父母者，注意兒童之環境，自樹優良之模範，而養成兒童之服從，乃所以真愛其子女之道，而盡國民責任之本也。

第三節 學校之訓育

學校訓育，往往趨於間接訓練，即傾向教訓而缺乏實行，是其弊也。然學校生活，若能適當組織之利用之，則實行的機會至多，且占有爲家庭所難得之訓練的特長，

如社會公共生活之訓練是也。蓋學校位於社會與家庭之中間，而爲將來社會生活之準備場，較之家庭，其組織尤與現實社會相接近。兒童在學之時，與畢業之後，均與家庭不能分離，故學校又爲完成家庭生活之地也。欲謀國民生活之圓滿，是在學校與家庭及社會之接近，庶『教育卽生活』之真義，充分表現；而學校訓育偏於教訓之弊，亦自然掃除無餘。約言之，卽學校苟欲盡其陶冶性格之責，首須善用道德實行之機會，鍛鍊澈底，則性格陶冶之效果自現。

自教育之進化上言，學校教育，乃充實社會生活之準備，而爲家庭教育之繼續的事業。且凡事之進步，必經歷各種階級，其間又必有連絡的關係。故兒童離家庭入學校，或出學校入社會，其個人發達之順序，須合乎自然。倘變化急劇，反有害其發達。知能教授，應適合兒童現實生活，喚起其自然之興味，以助長其自然之活動。訓育上亦應顧慮兒童過去的生活，使其身居學校，猶能合乎其家庭生活之自然。師長之訓練，若更能取法於爲父母者之至愛，則變化徐緩，習慣自易，必無減少興味厭棄學校之感，而圓滿的性格之完成，乃其自然之結果。倘能使兒童視學校如家庭，則學校之

利害，學校之名譽，即爲自身之利害與名譽，愛校心既生，匪獨平日以豐富之興味從事課業，又爲將來從業務養成肯負責任之習慣之第一步。更擴而充之，實即愛國心之基礎也。由是可知欲舉訓育上之實效，首在養成兒童之愛校心，泯除學校生活與家庭生活之隔閡，乃預防兒童之厭惡心及反抗心發生之唯一手段。

學校教育，具有特殊之任務。其訓練雖有不能與家庭教育相同者，然教師應以父母之熱誠與同情爲理想。若督率過酷，事無大小，悉以檢舉非行之手段出之，則兒童之反感日增，直視教師如仇讎，於敵對行爲之中，安能獲得良好之訓育效果哉？須師生之間，愛如父子，學友之間，亦親如昆弟，庶一堂雍穆，融和無間，始造訓育之極致。夫兒童厭惡學校之念，因禁止其自然所好之行動而發者雖居多數；然學校生活及境遇，不能適應兒童之發達程度，粗陋簡單，乾燥無味，無以滿足其要素及興味，故由沈悶苦痛之中，漸進而爲厭惡矣。是以學校之設備及境遇，宜以中流階級之家庭狀況爲標準。凡室內之裝飾，庭園之布置，家庭作業之獎勵，均爲補救此弊之良法。而家庭式的寄宿舍制度，尤屬當務之急也。

學校生活，與家庭生活之顯著的差異，即為學校訓育之特色。凡輕視家庭的要素者，固屬不可，然過重家庭之成分，亦非所以養成社會生活之準備之道。如兒童一旦離至親骨肉，與多數之友朋相接受，師長之監督管理，其愛情之溫厚，既不及家族，又不能隨心所欲以自由行動。然個人一己之存在漸明，與人相處必須禮讓之念亦隨之而生，是即社交之發端。學校皆有一定之課業，凡勤勞奮勉者，得受讚賞，由是使知社會的評價，皆為自己努力之結果。而個人的地位，常受輿論之制裁。學校之管理尚嚴肅，服從校紀，遵守規律，實為他日遵國法尚秩序之階。且學校為公共團體，為公益而犧牲私利之機會甚多，較之家庭尤易養成其公共心。加之學校組織，近於國家社會，造成健全之公民，學校實屬有利。凡此等者，皆為學校訓育之特長，不可因與家庭謀接近而遽抹殺之也。倘能隨被教育者之年齡，以定其採取之分量，庶稱有效之方法。如小學初年級，宜傾向家庭生活，以後漸增社會的分子；至青年期，應以社交的要素為中心，俾學校生活，與現實生活互相融合，甫入社會之青年，亦能自定其趨向也。

第四節 社會之訓育

社會爲渾一之有機體，具有社會的心意作用。大多數國民，應與社會之風俗，習慣相一致。而道德標準及輿論，亦足以制裁一切。故社會之集合意志，影響於性格之陶冶也至大。家庭學校之訓育，僅以個人的意志及於個人，雖有團體意志之勢力，究不及社會勢力之強大。且家庭及學校之訓育的效果，又常受其支配也。如居頹廢之社會中，一家一校，任何努力訓練，終不能使青年脫除污習，抵障濁流；而善良之社會，其道德之標準既高，輿論之制裁亦嚴，家庭學校之教育缺陷，反賴其補助而有餘。

風俗道德等團體意志之活動，恆以羣衆心理的法則，即由暗示與模倣二作用，使社會一般無意識的以實行者也。國民道德，與國民性格之一致時代，與國民之特色，團體意志之感化力，皆與有力焉。故希臘，羅馬之世，學校教育尙未發達，其國民性格，概於家庭及社會中陶熔之。又生長外國之人，亦無意識的受其國民道德之感化，是皆團體意志足以支配個人生活，並養成行爲的習慣之明證。由是可知社會的勢

力之大。

社會不健全，道德標準低降之時，若使被教育者接觸社會，反受其惡影響。歐洲中世紀之僧院，均設於深山窮谷之中，遮斯伊脫派 (Jesuits) 之學校，咸備宿舍者，皆爲斷絕社會之交通，而求勿爲其惡影響所波及也。然在今日，實施訓育，正所以充實生活，必無與社會隔絕之理；但接觸社會之光明，避除其黑暗，乃吾人應取之道。

幼小之兒童，常受社會的影響。或助長其德性，或破壞其習慣，然不及青年前期之甚。蓋少年男女，其社會的情操，較爲發達，凡社會之毀譽褒貶，輿論制裁，均感受極深。故惡習惡德之養成，亦以此時期爲最著。

朋友之切磋琢磨，亦可視作社會影響之一，於青年之訓練，實有重大之關係，然必須接近善人，方得良感化也。

偉人之壯烈，志士之高潔，與夫暴徒之騷擾，兇漢之酷行等，皆足以感動人心，造成時代風潮。其結果與社會意志影響於個人者無異。故社會中重大之事件，與世道人心及國民的性格，俱有密切之關係。

性格陶冶上所受社會之影響，既如是重大，凡謀改良社會者，必更新其風紀，增進公衆之道德，改善貧民兒童之境遇，皆爲各國之急務。社會教育家及社會政策家所勞心焦思而未得其解決者也。各種社會的運動之勃興，亦屬當然之事實。社會德育之重要機關，以宗教之布教傳道，與矯風會及倫理運動等爲最著。但僅有效於成人。而世界各國關於社會德育最重大之問題，即爲大多數義務教育甫經完畢旋入社會之國民的訓育也。蓋小學畢業生之性格，尙未成熟，自己獨立之思慮，不足以律一己之行爲，即道德的意識未充，缺乏自律的習慣。當此時也，若國家社會，純取旁觀的態度，悉聽其自然，則及其入青年期以後，精神變動，必生極大之危險。縱或幸免惡變，而國民性格常生動搖，亦非社會之福。故各國之政府及先覺者，莫不注意及之，庶使全國之少年青年，皆爲健全有用之國民。如英國之少年義勇團，即童子軍 Boy Scouts 德國之『青年自衛訓育』(Selbsterziehung der Jugend)，基督教徒之青年會，均有具體的組織，貢獻於國家社會者至大。其餘如補習教育及夜學校，亦爲達此目的之設施。然環顧吾國，社會日趨窳敗，民德日見其墮落，所謂政府及先覺者，曾亦放開眼

界，一瞻列國之社會德育之增進否。

要之，青年訓練，純恃教育者之努力，終無完滿之效果。吾人應喚起社會之輿論，使社會中之成人，對於未成熟者皆具教育家同等之精神，一洗歷來膜不關心之弊，則社會乃爲助長家庭及學校訓育之功臣。

德人哥德(Goethe, 1749-1832)曰：『性格養成於人世之激浪中，』又諺所謂『艱難實所以玉成汝』者，皆以性格之自己訓練爲適應現實生活之善法。而社會乃道德之實驗場，聚積經驗，反省修養，均較家庭社會之範圍尤廣也。

第六章 學校訓育之方法

學校生活之統一，道德實行機會之增進，皆爲陶冶適切現實生活之性格的要件。其以實行直接養成實行之習慣者，曰『性格之直接訓練』；藉教訓之輔助涵養其道德實行之能力者，是曰『性格之間接訓練』。人當幼時，道德之觀念與道德的

情操，皆未發達，純由他律的訓練或模仿，使其行動合乎道德。故學校訓育之初期，均屬他律的。迨其情意漸次增進，則以自律的訓練，鞏固其意識的道德之知識及確信。是以性格之間接訓練者，即以知情陶冶間接的陶冶其意志之謂也。

第一節 性格之間接訓練

性格之間接訓練可分爲三項：

一 道德教授

凡授與道德的觀念，涵養道德的判斷力，陶冶道德的情操，以高尚其道德之理想與識見，俾認識道德之權威，鞏固其信念者，道德教授之主旨也。易言之，道德教授，即道德的教訓，爲訓育徹底之要件。以道德教授爲直接目的者，曰直接之道德教授，舊學制所規定之修身教授適相當之。其以他教科之教授，間接的以達道德教授之目的者，則曰間接之道德教授。如國語，歷史，理科，唱歌等科所包含之道德教訓是也。

甲 直接的道德教授

授與社會生活所必需之道德的知識，並涵養其德性者，修身教授固有之職能也。教授修身，亦與他學科同。按兒童發達之程度，漸次增進，以期獲得獨立之思慮及判斷。故非由知的方面着手活動其情意，而求於實行上有所貢獻，必無價值可言。若為教科書所束縛，徒尚形式的知識，而不能訴諸情意，則與道德實行膜不相關，修身教授之生命，亦全消失。是以吾人當直接的道德教授之際，應兼顧間接之性格訓練也。

乙 間接之道德教授

修身科以外之諸教科，凡包含與修身科相同之教材者，皆可謂之曰間接的道德教授。其為教訓之效果，亦與嘉言懿行無所差異。如國語科文章之美，易增其感興，歷史科中英傑之事跡，足示其行為之準繩，生物之生態，既可補充實際生活之知識，音樂之和諧，尤易鼓舞其美感。故此等教科，匪獨其實質與直接的道德教授相同，而其效果實足以動其情意，不拘於形式，遠非修身教授所能及也。向有以道德教授應排除形式，廢棄一定之組織，各教科凡遇有足為教訓之教材，則間接以教授之。若計

其效果，反較形式的修身教材大者，即本此種見地而唱導者也。國民學校令施行細則第一條中特定：『凡與國民道德相關事項，無論何種科目，均應注意指示，』之一項者，亦以此也。

二 訓話及訓示

集全校或一級之學生。施以徹底之教訓者，是曰訓話，或稱訓示。此二者或以預定之材料，或取偶發之事件，發其深省，示以準繩，故其目的與道德教授，原無大差。而偶發事件之訓話，較之平素之道德教授，尤能深徹肺腑，終生服膺。然欲發揮訓話訓示之真效果，其內容之材料，固有關係，而身當其任之教育者，凡其精神態度及對於教訓的內容之確信等之強弱，實有雲泥之差。蓋無確信之教訓，既不足堅人之信，反易啓人之疑，養成偽善者之弊，即存於此。是以一切訓育之效果，皆繫乎教師之人格。

三 校訓

以訓育之方針，特集注其主力之綱領或德目者，是曰校訓。學校中於修身教授之外，究應特設校訓與否，固無定論。然就吾人之所見，則修身教科中所標示之德目，

任其種類繁雜，而根本皆歸着於至善，以良心作用發表於行爲，其性質並非個個獨立者也。故任取其一德目，而修養不息，必能徹底以達於至善之域。若選擇之德目衆多，修養皆極膚淺，則終無徹底之望，乃事之當然者也。是以選定少數而概括之德目，努力以求貫徹，則本身之外，種種相近似之德目及必要之條件，亦自能修養完成。可知以實行之德目整理而簡約之制定爲校訓，乃增進訓育上實行的效果之一法。但校訓僅屬訓育之方針，而非訓育之全體；又校訓僅表示實行標準之道德的知識，而訓育須自勵行校訓始。

第二節 性格之直接訓練

性格之直接訓練，乃以道德實行爲中心之情意陶冶，即實行主義，鍛鍊主義之訓練是也。自然現象，幾經反覆，其原因若屬一定，其結果必得同等之價值。人之行爲亦然，幾經反覆，遂生感情之適應，與意志之習慣，其行動既易，即對於行爲價值之自信及確信，復隨之而增。茲分述其方法如次：

一 管理

當兒童尙不能充分理解道德的觀念，又缺乏意志之自制力時，以教師之權威運用命令，禁止及賞罰諸方法，陶鑄其道德之基本的習慣者，是曰管理。故管理爲訓練之初步，純以他律的訓練養成他律的習慣者也。若僅以此種方法，爲訓練之止境，則兒童之行爲，全屬器械的，毫無道德的價值。赫爾巴特(Herbert)因以管理與限於內部習慣之訓練，互相區別。然赫氏之所謂管理，原作爲訓練之初步。吾人亦以他律的訓練爲到達自律的訓練之階。故管理之價值，在於由實行所養成之習慣，並由此習慣所表示之極大價值之中。蓋幼時所養成之良習慣，當時雖無十分之價值可見，而成熟之後所得之幸福甚大。又幼時雖無何等道德的價值者，迨道德意識漸發達，其輔助道德實行之力亦極大。幼時之惡習亦然。雖一時無從自覺其害，然成年以後則欲去不能。是故於未曾理解道德之先，應養成道德實行之習慣，而爲他日樹立自律的習慣之基礎。

小學校之初步訓練，卽以管理應養成之基本習慣。如身體衣服之清潔，服裝用

具之整齊，恪守時間，嫻習禮節，及通學之注意授課時之靜肅暨姿勢，態度，言語等之各得其宜是也。吾人日常表現於行爲者，大都屬於習慣，即無須注意而能實行。習慣之鞏固，由於實行之反覆，若教室內之管理不得其宜，則教授徒費時間而乏效果，故學校一切課業，均應反覆實行。

其後程度稍高，則宜勵行規律，養成服從之習慣，嚴禁虛言，導其誠實，漸次由學用品日用品服裝等，養成其節儉樸素等習慣。

二 教師之模範及人格

教師之模範，爲具有生氣之教訓。兒童模倣之，足爲具體的行動，實行之，亦成優良之習慣，其感化之大，較之訓條格言，遠勝千萬。又教師所示之教訓，亦應自樹其模範。否則，必無效果。教師之模範，兒童固可故意的學習之，然於不識不知之間潛移默化者，其感化之力尤大。

性格之陶冶，在乎實行。教師如能自示實行之模範，兒童未有不樂而效之者也，若以己所不能而責之於人，豈可得哉。如欲養成兒童之愛，必自實行愛人始。

教育原爲家庭之事業，教師應以父母之心爲心，對於兒童，悉以信愛，無所表裏，則師弟關係，自能達於理想之域。蓋師生之間，各發紆其至情，則真正之感化，卽由人格與人格之接觸而生。裴斯塔羅齊 (Pestalozzi) 之獻身的教育事業，此其所以不朽也。

教師之所不能者，而欲妄示模範，在己則爲虛飾，教人實屬虛偽。又對於兒童，失之嚴酷，亦爲養成僞善心之本。蓋兒童處積威之下，自必貌合神離，所謂二重人格者是也。夫人非萬能，必有缺點，不相隱蔽以掩其非，發露熱烈之至情，猶父母之待其子女，則兒童敬慕教師之念，自能油然而生也。

三 校風

學校之有校風，猶個人之有性格。教師之人格感化，爲個人意志與個人意志之感動，藉校風以實施訓練，則爲團體意志與團志意志之感動也。校風乃學校之共通的道德意識之發表，而爲道德實行之一般標準。凡生息於此種實行圈內者，均須無意識的受其感化及支配，恰如長江大河，其勢滔滔，無不順流而下者。且校風常與校

訓相對立，雖屬訓練之結果，然一經成立，則爲訓育之中心。

校風既經養成，匪獨於校訓及學校之主義方針等，有直接之利，即學校之歷史，因襲之舊慣，學校及畢業生之名譽等，均以校風爲要素。且其本身，又爲訓練兒童性格之手段，其價值之大可知矣。

四 儀式

學校之舉行儀式，乃與兒童保持靜肅謹嚴莊重內心敬虔之機會，即導人於真摯之訓練也。參列儀式，又爲一種之實行。故全體參加，誠敬將事，實屬訓練實行之善法。我國學校雖無宗教的儀式，然國家慶典，民族及地方之紀念，學校之慶祝，皆足以使被教育者追慕先烈，敬事前賢之心，勃發而不能自止。至於自覺國民道德之權威，領會民族文化之遠大，其有效於情意之陶冶，亦與歐洲之宗教儀式相匹敵。但非出之嚴肅敬虔，則形式的舉動殊無益也。

五 課業

學校教育事業，以每日每時所行之課業占其大部分。課業既爲傳授知能之時

期，又爲性格訓練之機會。以學校教育，作爲社會生活之準備觀之，則學校課業，實爲社會業務之訓練。是以吾人須於課業之中，訓練社會業務所必要之德。蓋人生於分業制度之社會中，莫不應從事一定業務，而負其責。社會各分子之能各盡其責與否，卽係乎國家社會之發展與進步。故宜養成對於課業之責任觀念及感情，俾作將來從事業務自負其責之基。而此種美德之涵養，又必須每日每時反覆實行，乃成習慣。對於課業盡責之精神既富，則日後所從事之職業，無論其位置之高低，亦能自盡其全力，而謀其達於至善。尊重自己的職業之念既強，道德的價值自隨之以增，國家社會之基礎，亦由是而固，其關係至爲重大也。且此種責任心之完成，將來縱不能從事其最滿意之職業，亦必無自暴自棄之憂。是以課業之責任心，又宜求之於普遍，使兒童對於一切學業，皆具有嚴肅之態度，是乃發生責任心之本。次則勤勞勉勵之習慣，亦爲對於業務之責任心所不可缺之要件。吾人若缺乏此德，雖有責任及義務之觀念，終無貫徹之希望。勤勞勉勵之基礎，約有二端，卽固執目的而求貫徹之熱心，與忍耐不快而圖克制之努力，其鍛鍊之方，非每日每時養成其實行力不可。學校課業，實

具有此種訓練之良好機會，而非一二種教訓斷續的實行所能比擬。世以高尚之德行，乃有較高之評價，每輕視生活上所必須之德，是皆本末倒置者也。由是可知學校課業，倘過於容易，而無須奮發努力，則勤勉之德既無以增進，即居今競爭劇烈之社會，亦不能養成其傾注全力以堅忍持久之精神，為永久之奮鬪也明矣。

此外如整齊，規律，綿密，機敏，沈着諸德，亦為業務上所需要，均可於課業中訓練之。再則課業不僅足以訓練個人從事業務之德，兼可養成社會的即團體的業務之動機。蓋學校或學級，皆為共同團體具有共同的目的。個人之一舉一動，即關係全體之利害。學級內之課業，必須協同一致，互相扶助，以求全體之進步，始達最善之目的。故學校兒童，務宜使其自覺，常為社會之一分子。一己之努力，實繫乎全體之利害，則社會生活之接近，自能收效於無形之中。通例採用「共同課題」及「共同作業」者，皆為到達此種目的之方法。

六 作業

作業原屬課業之一部分，如以廣義的解釋，則精神的作業，亦包含其中。現僅指

筋肉運動之作業而言也。夫作業的教育價值，起於兒童之自發的活動，由是以養成自律的習慣，鞏固自己訓練之基礎，均屬最適切之機會。且其活動較之課業，尤接近實際生活。故培養勤勞之習慣，磨鍊共同之精神，皆以作業為優良之方法。加之兒童之個性，常流露於自由活動之中。教育者於此，又得考察個性之便利，而期訓育之徹底。

七 遊戲及運動競技

遊戲本能，為構成學習的基礎，並束縛自由活動，而到達從事課業之橋梁，即間接的為業務之準備者也。幼兒期之活動，皆屬遊戲。即以自由的發表，促進其自然之發達。學校訓育，乃束縛其活動，使從事課業，涵養其將來業務上所必須之德性，而增進其道德意識之發達者也。或以吾人終生不能以遊戲經營獨立的生活，凡嚴肅之態度，義務之感觸，均為業務之要素；而學校之獎勵遊戲，實與此種觀念相矛盾，然此皆一孔之見也。人生從事業務，苟無愉快滿足之情感，必無相當之實績。況兒童就學之後，若一旦遽使其屏除遊戲，訓練嚴肅，則生活變化過劇，亦非所以發達其身心之

道。故小學初年級，純粹的遊戲，固應保存，即其課業，亦應以遊戲的精神，獎勵其自由活動，自由發表，始為養成兒童樂於所業，自負責任諸習慣之基本。但遊戲之性質，須按兒童之發達，漸次變更，一般業務之要素，隨時增加，乃獲性格訓練之效果，是以遊戲之內容，應具備娛樂，陶冶性格，及強健體魄三條件。

兒童青年之自由活動，必發揮其個性之特長。教師既可精密觀察，以定個別訓練之方針，而團體的遊戲，競技，及運動等，皆足以養成勇氣，果斷，協同，一致等習慣，又為指導社交之機會，其效益之大，非僅以勝負或娛樂為限也。

八 自治制度

性格之訓練，原以自律的為歸宿。所謂自律者，即自治 (self-government) 之義也。學校之許容自治，乃期自律的訓練之完滿，有成國民生活所必要之公共精神。故全校或一學級之共同團體，其經營監督諸事項，雖由學生自為之，然既屬學校內之團體組織，則不能完全脫離學校之監督指導。且學生自治權能之廣狹，亦由學校按其自律之程度以賦與之。昔日之被動的訓練，固不合時宜，而漫無限制之自治，亦與

自律訓練之本旨相背馳。而學生自治之範圍，又宜以其團體生活爲限。果其能力充裕，亦未始不可擴張範圍，或及早實施。但各國成績，均以中等學校較爲適當。若小學兒童，已具有自律的精神，自無留待將來之必要也。

自治制度，以不待外部之強制壓迫，而自能服從團體之規律，保守其秩序，維持其風化，以達共同之目的爲原則。故實施自治之先，必詳察學生心意之發達程度，究屬如何；既經實施之後，亦應信任其能力，尊重其人格，庶能鼓舞其自信自重之念，促發責任的自覺。凡不當之干涉，皆非所宜也。

自治制，爲養成公共心及重輿論，尊代表者等習慣，並以團體意志選擇人地適宜之才，使爲公衆服務之公民的修養之基礎。故其特色之表現，對內則同心協力，以謀團體生活之完全；對外亦不待學校之獎勵，而具振作校風，與學校共休戚之自覺。凡違反共同生活者，又能制裁適當，是卽自治精神之真諦，而爲社會生活之準備者也。學校僅居監督之地位，尊重個性，俾發揮其特長而已。

至於學生自治團體之組織，或採社會之分業制度，或仿都市或國家之行政組

織，其目的各異，效果亦相懸殊。但爲促進自律的精神，而實施自治制者，要以兒童能完備公共生活之要素爲旨歸，一切形式的組織，均屬枝葉的問題。故簡言之，學級之級長，或值日生，暨各種學生團體之個人，苟盡能尊重其職守，服從公意，而謀全體之幸福，已不失自治訓練之真價值矣。

九 寄宿舍

家庭，爲陶冶性格最良之地。寄宿舍之組織，必須接近家庭生活，始能獲得訓育之效。女子宿舍，尤以實習家事爲要件。故英、美之制度，亟應仿行，且寄宿舍之特長，卽爲實施學生自治之適當地點。

十 其餘之學校生活

如集會遠足，修學旅行，學藝會，校友會，父兄會，畢業生會等，皆與現實社會所舉行之集會有同一之性質，且接近實際生活，故易喚起兒童之興味，誘發其自動。自實行主義上觀之，此等機會之實行，其影響於兒童之心意也極深，訓育上實具有重大之價值。且師弟之間，人格互相接觸，而感化於無形之中。故教育者，對於此種機會務

宜善用之。

十一 命令及禁止

命令及禁止，多用於兒童之思慮缺乏自制力薄弱之時，而爲他律的訓練之方法也。故自律的訓練，當以廢除命令及禁止爲理想。命令禁止，以教態之權威而運用教師之權威，卽代表道德的權威者也。凡理解未充，無力以自制其本能衝動之兒童，欲其他律的養成道德之習慣，則以命令禁止爲最有效之方法。茲舉其應注意之點如次：

- 1 命令禁止之度數宜少，更不宜濫用於一時。
- 2 命令禁止每發，必求其有實行之效。故同一之命令禁止，不可反覆數次。
- 3 命令禁止，須爲合理的，其方針亦應始終一貫，凡矛盾或取消，皆非所宜。
- 4 命令禁止，應公平無私。
- 5 用語簡明，語調嚴格確實。
- 6 施命令禁止之前，宜充足考慮其當否，凡難於實行之命令禁止，皆不宜輕發。

十二 賞罰

賞罰，亦屬他律的訓練方法，而非自律訓練所必要。古來唱導自由主義者，概反對處罰。蓋訓育以導人於善爲理想，其發生處罰之必要者，卽不外表示其訓育失敗耳。且鞭撻撲責，乃訓練奴隸犬馬之道，而非所以處一般具有人格之人者也。

賞之宜否，古來議論亦多。吾人非豫期獲賞而行善，乃根本義務與責任而發者也。故自律或自治，皆非以賞爲必要條件，唯喚起其自信及自重心起見，以獎勵表彰爲手段，亦未始不可。然若其方法失宜，刺戟其過度之名譽心或競爭心，養成虛榮功利之念，是不宜也。由是可知賞者，僅屬手段而非目的，倘兒童以獲賞爲目的，而生爲善之動機，則本末顛倒之甚矣。因之賞品宜廢除物品，而以褒辭獎狀賞牌徽章名譽職等，表彰其善行，斯可已矣。

行賞之注意：

- 1 常須公平，不可誘發他人之嫉妬猜疑。
- 2 宜賞其努力爲善者，其出於天稟者，不宜時加懋賞。

3 賞不可濫。

處罰，原不合乎教育，任何時期能避，均宜避之。然於不得已之際，使感受其痛苦，認知道德的權威，警其將來壓服執拗，是亦不可免者也。故罰不輕施，一罰必須嚴格而有效，始與其本旨不悖。

罰之中有體罰，自由罰，名譽罰三種。體罰者，直接的使其身體感受痛，為最原始的罰則。我國及法，日，瑞士諸國均以法令禁止之，然英，德二國則於相當條件之下，尙可實施之。至於女子，則各國皆以禁止體罰為常。自由罰者，如禁止遊戲，留校遲歸等拘束其自由者也。名譽罰者，如訓飭，譴責，直立，退場等，使感受不名譽失體面之痛苦者也。

處罰之注意：

- 1 處罰以改悛為旨，不可含報復之意。
- 2 處罰宜少，又須豫防未然。
- 3 罰宜公平。

4 罰應從輕。

5 罰須嚴肅。

6 罰宜適度。

第七章 訓育之徹底

訓育之效力，須與良心之權威，道德之準繩，全然符合。一切意志的活動，悉受其支配，凡達此境者，是曰訓育之徹底。夫訓育之目的，在於養成道德實行之習慣。若人皆止於他律的習慣，則與器械又何所異。故以修養道德的知見，確認良心與道德之權威，雖造次顛沛，不違爲仁。具此確信，而又輔以實行之習慣，在個人之品性謂之完全，自學校之訓育言，則云貫徹其理想。夫德目之種類雖多，然其極致均屬統一。人之良心及性格，亦僅有其一，既達完滿之地位，則潛修一德，終生服膺，亦足以透徹全體。而到達於至善。故不貪多，不驚遠，不以形式爲滿足，則訓育之方法雖衆，任擇其一二，

皆可表現訓育之目的。特其方法之效力，因人而異。又須其徹底而已。

丙 美育論

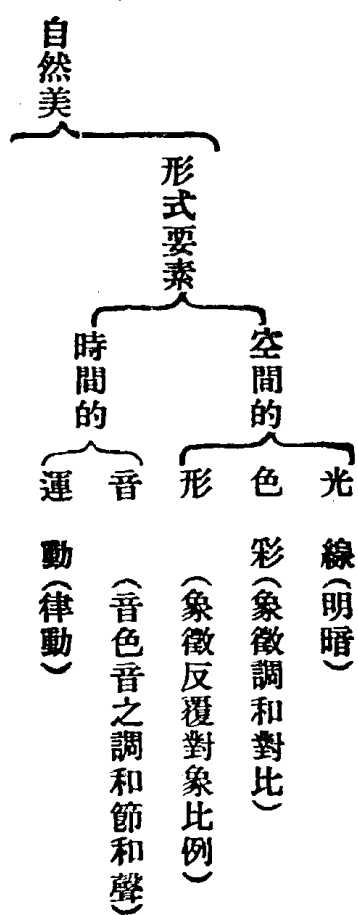
第一章 美育之目的

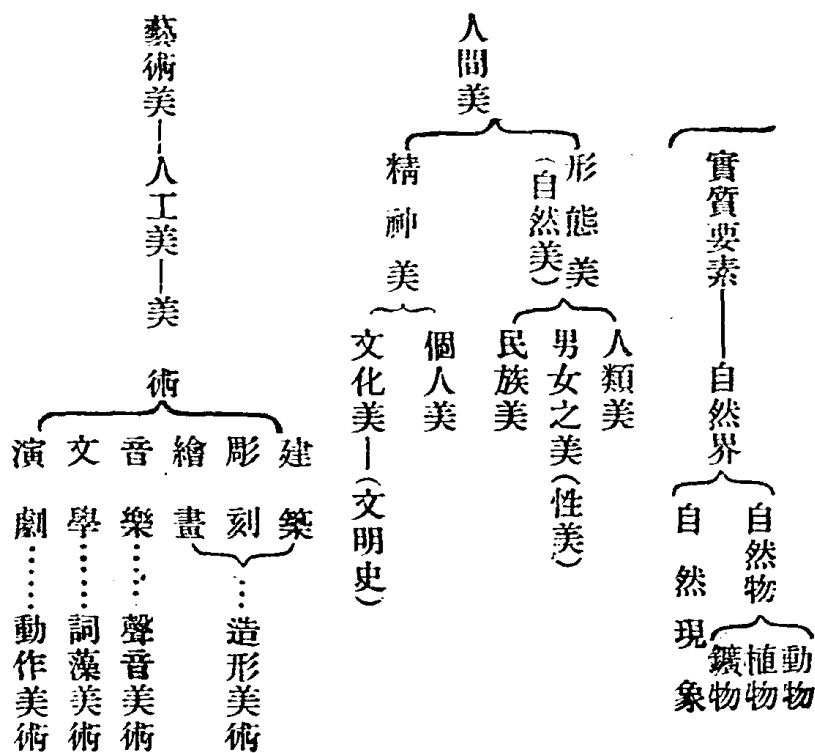
美育，以陶冶美的情操，涵養審美的趣味，並助長美的創作，及表彰之技能爲目的。簡言之，即養成美的趣味而已。夫美的情操者，乃對美醜之好惡而生快與不快之感情。趣味則爲賞鑑美之能力，如理解美之妙味，分析其要素，品評其高下等是也。故趣味之中，含有知的要素，自不待言。然養成美感及趣味。非僅以受動的爲滿足，更須活動其意志，喚醒其藝術的創作的衝動，俾達於積極的創作。是以美育之任務計有三端，即陶冶趣味，美感，及創作的衝動，此亦自然之順序也。

美的本質，雖無定論，要之美爲一種感情現象，對於外界事物直覺的判定其美

醜乃生快與不快之情。然一切快感，未必皆美。故美者，又必限於假象感情。假象感情者，即純粹而不固執於事物之心情，又常與知的道德的實利的見解相分離者也。由是可知美育之終極，實以培養超越真偽利害善惡之純粹審美心，及其批判之能力，並助長其創作的衝動為歸宿。

就美的性質言，有優美，壯美，悲哀美之分。又自表現美之對象言，亦有自然美，人間美，及藝術美之別。自然美恆表現於自然及自然界，人間美表現於人類之形態及精神；藝術美一曰人工美，則表現於美術者也。茲列表如次：





教育，為社會生活之準備，陶鑄社會有用之人，其趣味之高卑，即為判斷其品格之券，此就教育之目的言，美育之所以必要也。夫美感為超越慾望，脫離利害之高尙感情，足以慰安娛樂人類之精神，疏散其憂鬱，恢復其疲勞，更新其活動，故美育又為

增進社會發達之原動力。加之美者與真及善有密切之關係。人類之理性，須求真善美之一致。此三者，雖各有其判斷價值之標準，然不悖於真者，斯爲美。真美合一，尤堪讚賞。善者，亦與真一致，故三者既須合一，而高尚之趣味，卽爲促進善行之本，亦卽喚起美感之源。對於訓育之關係，其重大可知矣。況趣味之養成，乃修飾個人品格之要具。國家有養成國民的趣味之義務，國民亦有請求之權利。居今物質文明時代，國民生活日趨於單調，身心之疲勞日見其激烈，培養中下社會階級之趣味，以作慰藉及振刷其精神之一助者，較之上流社會，尤爲切要之問題。

普及國民之趣味，增進美的創作力，不獨個人獲得精神上之慰安娛樂，且與其國之工商業有重大之關係。又不僅影響於美術品，卽一般的工業品亦因之日益精美。故海外貿易之振興，實有賴焉。如德、法兩國，近世紀工商業之發達，皆受藝術教育之賜，是其明證也。若自國民的經濟言，人格的修飾，或養成趣味，與現實生活並無重大關係。既易流於奢侈，復影響國民全體之生活，殊爲無益。但吾人之趣味愈高，活力愈大，其生活亦自圓滿。況文化爲渾一的，惟知知識之切要，而忘人格之修飾，又安能

瞭解真實之文化耶。至於徒以其易流於奢侈而卻步，是亦因噎廢食之流耳。

美育，亦與知育德育同按被育者心意之自然的發達，而適宜培養之。如美的創作力，尤非形式與思想互相調和，施以特別之陶冶，難於高深。兒童之好美，樂畫，喜歌，皆出於自然，僅任其自然，必無深遠之理想。夫高尚之美術，必寓於高尚的理想之中。美育占教育上特別的位置者，亦以此也。

第二章 美育之方法

第一節 教授上之美育

教授上之美育者，即以各教科陶冶美的情操，及其欣賞之價值是也。其最顯著者，爲圖畫，唱歌，縫紉三科。蓋就其性質言，直謂其爲美育，亦屬適當。其餘如手工，習字，編女物生等之手藝，均富於美育的要素。文學又兼備形式與思想之美。地理，理科易得賞鑑

自然美之機會。歷史更具民族美及文化美之特長。此外諸科，亦莫不調和真與善，足爲涵養趣味之一助。然今日之普通教育，徒尙形式，不善運用，各教科雖具美育之特質，類皆等閑付之，良可惜也。今後當趨重欣賞，涵養美情，一掃形式固定之弊，庶於各教科之中，獲得美育之實效。

第二節 訓育上之美育

凡善良習慣，恪守規律，性格圓滿，無一而非美，皆足以助長美的情操之發達者也。尤以舉止嫺雅，儀容端正，服裝整齊，爲趣味之表現。故家教家風之陶融好子弟者，亦不外乎美育之結果也。又如作法教授，雖屬知能之傳達，然就其實行而言，常爲訓育之一種手段。更自其結果觀之，乃爲陶冶品性，修飾人格而設，謂之曰美育，亦無不可。由是可知訓育上之美育的效果，與美育上之訓育的效果，其性質極相接近，即善與美之一致，其區別甚難。然文學，美術等所表現之道德，乃由情緒直接感動人心，對於訓育實具偉大之影響；而訓育上所表現之美感及趣味，則止於人間之精神美，其

餘如自然美及人工美之趣味不與焉。故自主要之方面言，美育上之訓育的效果，實大於訓育上之美育的效果也。

第三節 體育上之美育

身體之發達，形態美生焉。運動嫻熟，則運動美備焉。此二者，又爲修飾人格，確固品性之要件，與道德必期行爲之善者，適相吻合。故古代希臘，以體操爲實現善美調和之工具，復以之鍛鍊身體，卽爲涵養德性，同時又欲發揮其形態美與運動美，遂於體操之外，更以音樂養成其趣味，高尚其德性。在今日體育進步之時代，身體及運動之美，體育實足以發揮其要素而有餘。

第四節 設備上之美育

居風光明媚之鄉，親炙自然之美，觀察欣賞感紀於無形，其美的情操之發達，亦自然之勢也。又如身歷莊嚴之地，必生崇敬之感，彷徨頹廢之區，亦不禁滄桑之嘆。環

境之美惡影響於人也大矣。兒童在校務使其環境美化，乃能影響其心情，高尚純潔其德性。故建築設備，皆宜優雅整潔，繪畫雕刻，廣爲陳設；復於庭園之內，栽花飼鳥，俾其常得欣賞自然美，及人工美之機會，而爲助長趣味之資。

第五節 賞鑑校外美術

學校之內，欲求美育之完全，實屬不易。補其缺憾者，則惟校外之賞鑑耳。如遠足及旅行，使享樂自然之美，導遊博物館美術展覽會，以增其人工美之趣味。其餘如寺院，銅像，演劇，音樂會等之觀賞，皆可按其年齡以選擇之。

丁 體育論

第一章 體育之目的

凡養護兒童之身體，助長其發達，鍛鍊其活力，改善其衛生狀態者，體育之目的

也。夫身體與精神，互相影響，有密切之關係。精神健全者，必有強健之身體，爲其基礎。欲其精神日趨於圓滿，則謀身體之均齊發育，各部機能之靈敏而能耐久者，乃其第一要件。故鍛鍊身體，實所以鍛鍊精神也。且身體之動作，常賴意志活動爲其主宰。而體育乃鍛鍊意志活動之利器，是以體育之間接的效果，又爲輔助教授訓育美育諸教育方法，以達於完成之域者也。

吾人精神之源泉，既存於身體之活力。人若於社會共同生活之中，欲有所貢獻，則羸弱殘廢，必一事無成。蓋體力薄弱者，精神鮮充實，知識技能，既有缺憾，性格趣味，亦難圓滿。雖有爲公衆謀福利之念，究無實現之能，故欲達教育之目的，而期個人及社會國家之發展，非注重體育不可。

身體常發達於精神之先，而環境之刺戟，乃促進精神發達之原。野蠻民族，其身體雖強，其精神殊弱。故精神發達之現象，乃文明社會之特徵。但文明社會，每有偏重心意，輕視體魄之風。其害之大，自不待言。況當此生生存競爭劇烈之時，人皆傾注全力以奮鬪，其精神之過勞，亦自然之趨勢也。然人果欲爲生物界中之適者，及世界之支

配者。非增進其身體之活力，又安能貫徹其本來之目的耶。英儒斯賓塞 (Herbert Spencer, 1820-1903) 有言曰：『保持健康，乃人類之義務；破壞健康，爲身體的罪惡。』者，卽以體育爲人類共通之要求也。

第二章 身體之發達

身體之發達，因人種而異。歐美人研究之結果，礙難適用於華人。我國今日諸般學術，均缺乏具體的研究，欲明中國兒童身體發達之實際狀況，良非易易。茲根據日人三島通良著「日本健體小兒之發育論」陳其大概，以供參考。

三島氏分兒齡爲三期：分娩後二十四時以內者，曰初生兒；生後一個月至滿一歲者，曰哺乳兒；自一歲至十五歲者，曰兒童。初生兒於分娩後，其體重常減。然男兒經過六日至十日，女兒經過七日至十三日，仍恢復其原量。是與西洋民族無所殊異者也。凡健康之嬰兒，其體重平均約三砵，約合四斤餘生後於一週間之內，卽能復原。以人乳

哺育之，兒生後達五月，必能增其體重二倍；十二月增三倍，此亦東西各國相同者也。乳齒之發生，男女平均皆在生後七個月之後。其最速者，男為五個月，女三個月；最遲者亦不逾十四個月。若究其普通之時期，則男兒以七八個月之間，女兒以六七個月之間，生齒者居多數。

幼兒之身體，抵抗薄弱，隨意運動不完全，筋肉作用亦少，故以仰臥為最便。其輕微的運動之表現，以頭部最先。如生後二個月之幼兒，使其仰臥，每能自保其頭部之正直。然此時背筋尙未完全發育，故非滿四個月，如使為直立之姿勢，其頭部必前傾。至第一年之半，身體漸能長保其正直之位置。至八個月，不待他人扶持，便能安坐。滿足一歲，即能起立，至第二年之初，漸能學步。

日本小兒步行之始，以生後滿十二個月者為常。其最早者，男兒七個月，女兒八個月；最遲男亦不逾二十六個月，女兒則為二十四個月。凡於第二年以後，始能步行者，皆非常態。

頭蓋大顛門之密合期，與步行期極相接。通例以生後十三四個月為常。其於

滿六個月而密合者，當屬最早。若最遲者，則男兒二十三個月，女兒二十一個月。兒童至七八歲，乳齒漸脫，食齒代生，是曰第二生齒期。

日本兒童，男子至十二三歲，女子至十一二歲，即達發情期。身體之發育驟盛，體重身長之比例亦遽然增加。又女子之身長體重，平常雖弱於男子，然至發情期，反有凌駕男子之勢。

按男兒發育微弱之時期，以八歲至十一歲為常則，而十一歲尤為微弱。如身長之增加，僅有三·八糶。然至十三歲，則身長之增加最盛，為六·三糶。十四歲復衰，僅有四·八糶。惟體重之增加，當以十四歲為最優，約計五·一坵。每坵約合我國一斤六兩，每糶約合我國一兩三分三釐。

日本男兒之發情期，為十二歲至十六歲，共計五年，平均以十四歲為發育最盛之時。而男子達平均成長極點身長一五八糶即五尺二寸許，體重五三坵即七十二斤四兩許。之時期，以高專及中學學生之例推之，當為二十至二十三歲。西洋人則為二十五至二十六歲。

瑞典之阿克些爾凱 (Åxel Key) 教授曰：歐洲男子之發情期，始於十四歲，身長之增加，以十五歲達其極點。十五歲之前後，均屬微弱。即十四歲增加五糶十五歲增加七糶十六歲增加六糶至十七歲僅增七糶。

五 體重之增加，則於十六歲最盛。蓋一年之中，體重增加五·五磅者，乃人生難再得之機會。若至十八歲，則身長與體重均驟減。故十六歲為發育最盛之時也。以此與日本男兒之發情期相對照，西洋男兒約遲二年。

日本女兒自六歲至九歲，其成長之比例，恆弱於男子。而八九兩歲，其身長之增加，僅有四·二磅，最為微弱。然至十歲，其身長驟增為五·五磅；十一歲亦有六·四磅。至十二歲即有六·七磅；但十三歲乃減至四·二磅；十四歲更激減為一·五磅。是以女兒身長增加之比例，實以十二歲達其極點。

至於體重增加之比例，女兒六歲至九歲，亦弱於男兒。至十歲，其勢稍佳；十一歲乃激增，而以十三歲之增加五·一磅者，為其極度。故日本女兒之發情期，乃十一歲至十四歲，共計四年。其發育最盛之時，則為十三歲，較之男子約早一二年。但男女發育最盛之期，乃其身長增加最盛時期之翌年。而日本女子成長之極點，身長一四尺六寸一分許，體重四八磅，即六十六斤約為十七八歲至二十歲。歐美女子則為二十二三歲

阿克些爾凱 (Axel Key) 謂歐洲女子之發情期，為十二歲至十五歲之四年；以

十四歲之發育為最盛，即較之日本女子實早一年也。

茲以三島通良調查健全兒童身體之發育，^{第一種}與日本文部省就其全國小學

兒童十年間之統計^{第二種}列表如次：

性別要項		男				女					
種別	調查	身長		胸圍		體重		身長		體重	
		第一種	第二種	第一種	第二種	第一種	第二種	第一種	第二種	第一種	第二種
七歲	三八	三·五七	三·五三	一·七九	一·七三	二·九·六五	二·九·三三	三·八	三·八	二·八·三五	二·八·一八
八歲	三八	三·七九	三·六七	一·八三	一·八五	三·三·二〇	三·三·一八	三八	三八	三·一六	三·一三
九歲	三八	三·九〇	三·八三	一·八九	一·九〇	三·五·〇〇	三·五·一五	三八	三八	三·一六	三·一五
十歲	三八	四·〇五	三·九八	一·九五	一·九七	三·九·一五	三·八·二五	三八	三八	三·一六	三·七·〇〇
十一歲	三八	四·一九	四·一三	二·〇三	二·〇三	四·一·六五	四·一·六〇	三八	三八	四·〇·六六	四·〇·六二
十二歲	三八	四·三二	四·二六	二·〇八	二·〇九	四·五·三〇	四·五·一六	三八	三八	四·六·三三	四·五·二五
十三歲	三八	四·四六	四·四二	二·一四	二·一六	四·九·六五	五·〇·〇〇	三八	三八	五·三·三三	五·〇·八〇
十四歲	三八	四·六七	四·五七	二·二二	二·二四	五·六·〇〇	五·四·八〇	三八	三八	六·〇·八三	五·七·五五
十六歲	三八	四·八三	四·九〇	二·二八	二·三六	六·四·五〇	六·六·二七	三八	三八	六·三·六六	六·六·四三

子		胸圍	
第一種	第二種	第一種	第二種
一·七五	一·七三	一·七六	一·七三
一·七六	一·七三	一·八五	一·八三
一·八五	一·八三	一·八九	一·八六
一·八九	一·八六	一·八九	一·八六
一·八九	一·八六	一·九五	一·九二
一·九五	一·九二	二·〇三	二·〇〇
二·〇六	二·〇三	二·一五	二·一二
二·一五	二·一二	二·二三	二·二〇
二·二三	二·二〇	二·三三	二·三〇
二·三三	二·三〇	二·三六	二·三三

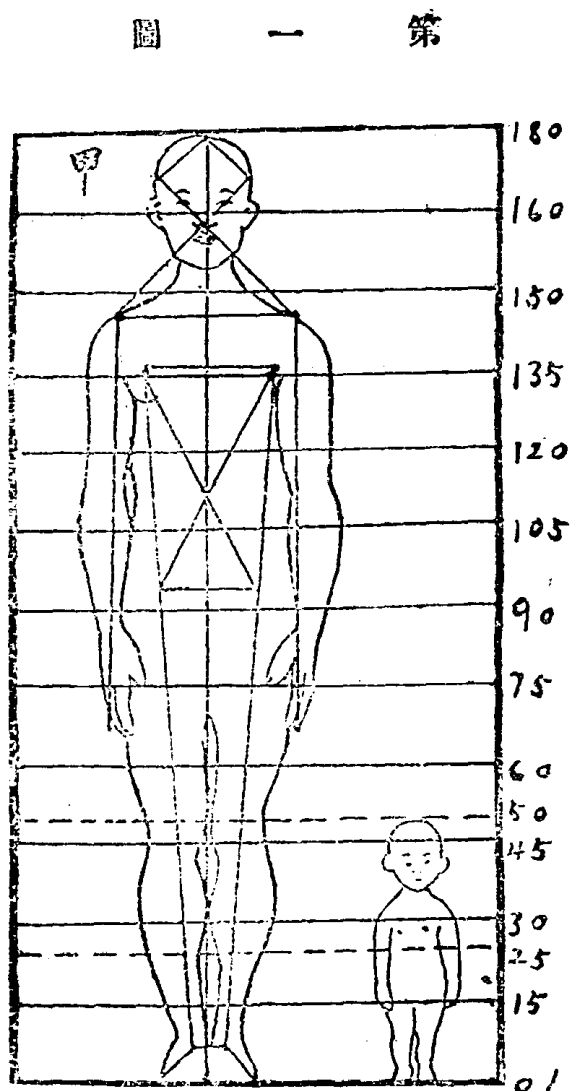
由前表觀之，可知日本女兒在十歲以前，其身長體重之發育常不及男兒；然至十三四歲，則女兒之身長體重，皆有凌駕男兒之勢。但至十五歲，其勢漸衰。故男兒之發育暢盛，具持久性，女兒則限於一時者，亦可斷言矣。

季節亦與體重之增加，有極大之影響。因人種及國土之差異，其結果雖非一致，大概每年以二三四等月曆陽體重之增加率為最高，八九兩月則為最低。故日本文部省規定各學校學生體格檢查之時期，為每年之四月及十月二次者，即以此也。

吾人之腦髓，滿三歲以後，其重量及容積即達成人之三分之二；滿七歲已近於極量，若至十四五歲，則可云其達於極限。但腦髓組織之發達，其重量雖達於極度，尚能繼續增進，尋常以三四十歲之間為腦髓組織發達之極點。

身體各部之發達，雖與身長體重之增加略相平行，然其速度未必一致，且其發達之終期，亦非一律也。

兒童身體發達之比例 (荷蘭醫生 FENN 氏制定)

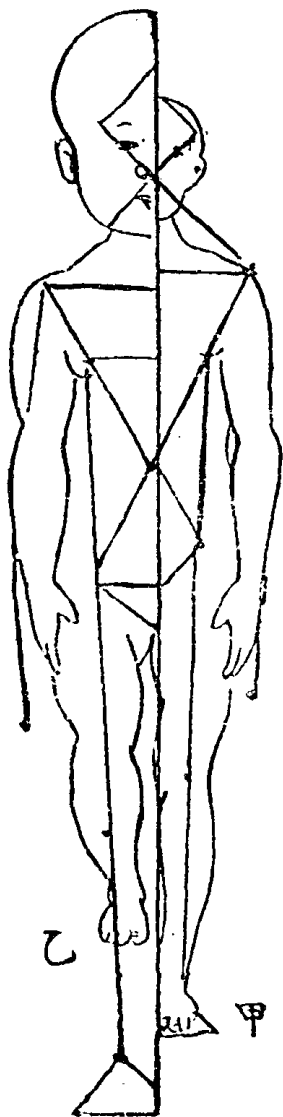


甲 二十五歲健全

發達之男子

乙 健全的初生兒

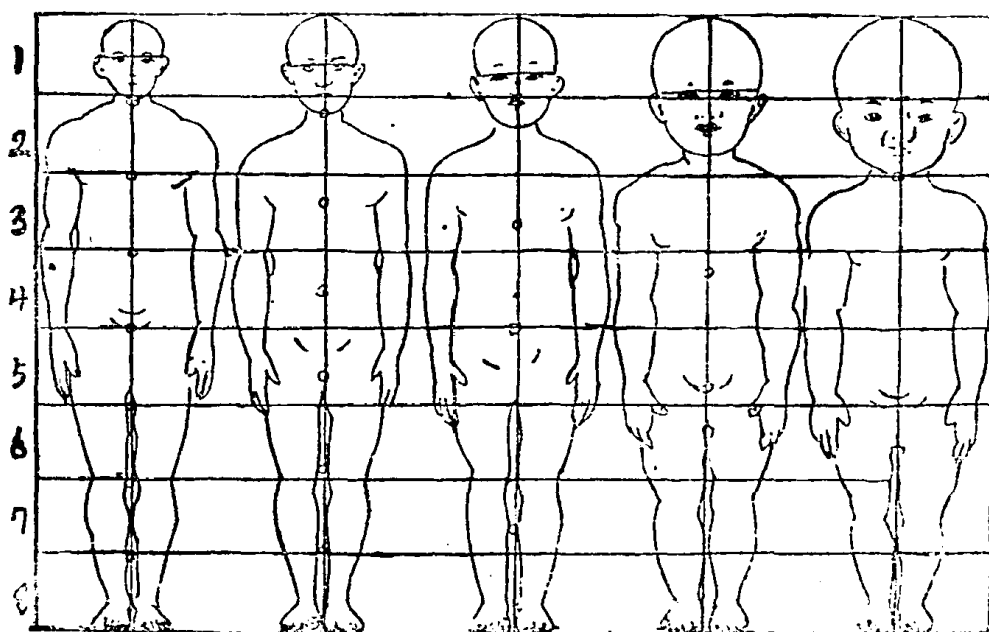
圖 二 第



將乙擴大與甲相等
並使其身長二等分
點相一致而互相比
較其半身可見
初生兒頭大軀幹長
手足皆短

第三圖

初生兒 二歲 六歲 十歲 二十五歲



(教育學講義體育身體之發達章附錄)

將初生兒，二歲，六歲，十歲，十五歲，之男兒擴大其身長使與二十五歲之男子互相比較以示其頭，軀，手，足各部由初生至成熟前後變化之比例

圖中橫線表示身長之八等分

第三章 體育之方面及其方法

體育常分爲積極與消極二方面。凡保護被教育者之身體，預防其遭遇危害及疾病者，乃其消極方面，通稱曰養護 (preservation)；而強健兒童之身體，助長其發育者，則曰鍛鍊 (training)。鍛鍊乃積極的方法，即體育之目的也。夫兒童少年之生活，以遊戲的及衝動的較爲旺盛。若非預加保護，小則因不明衛生之道，釀成疾病；大則爲慾情所驅，常危及其生命。故欲增進其健康，僅以消極的養護，終覺不足，必須積極的鍛鍊，始能有效。然兒童之身體，正當成長之中途，逐漸發育，毫無凝滯，而對外之抵抗，猶屬微弱。苟非保護與鍛鍊，兼施並重，難期其爲剛健有爲之國民。此猶訓育之效果，必賴自由干涉二主義無所偏廢，始能完全表現者也。但兒童發達之程度，身體之狀況有差，故幼者，虛弱者，較之成長者，及強健者，其需要養護之分量，自不能不較多耳。

兒童之身體的保護及鍛鍊，雖由父母師長間接實施，然兒童自身隨年齡之增

加，其知識與道德，既能逐漸發達，則以自己之能力保護其身體，統制其慾望，並自發的而謀其健康，及機能之增進，俾養成身體上之良習慣者，亦屬要圖。欲期此種效果之表現，純在啓培兒童之生理及衛生的知識。故體育與教學之關係，至密切也。再則，被教育者因養護鍛鍊之結果，漸次運用其自制自發之力，以修養身體，而獲得善良之習慣，規律之生活者，其效益實與訓育無殊。是以體育又與訓育互相表裏。至於身心之調和，動作之嫻雅，雖屬體育之目的，亦即美育之所期待者也。

體育之方法，大別之爲鍛鍊，及養護二種。茲分述之：

第一節 鍛鍊身體之方法

學校體育之方法，以遊戲及體操爲主；其餘如乘馬，登山，游泳，武藝等，雖皆爲鍛鍊身體，強健體魄之具，然非學校之主要學業也。茲僅就遊戲與體操申述之。

遊戲之效益，於訓育論中，業經說明。但遊戲之特質，爲起於身心之自發的活動。凡活動之起於自發者，必同時發生興味，全自我亦全一的發現，遊戲之後，身心常感

疲勞。舊時以遊戲爲恢復疲勞之具者，其說殊不足信。然因自發活動之日趨於規律，學者對於真理之態度，亦可以遊戲之態度出之，則琢磨自勵，成就實大。

德國瑞典，均以體操爲練磨身心之利器，然在英國則以競爭遊戲爲本。故英諺曰：『學校之教室可缺，而運動場不可缺。』故自一八二二年以來，中等學校伊通（Eton）與哈盧（Harrow）兩校之 cricket 競技，及一八二九年牛津（Oxford）與劍橋（Cambridge）兩大學賽船（boat-racing）之創始，皆爲其學校中之盛典。近時更以蹴球（Football）爲國技，亦可見其盛矣。自一八九〇年以後，英國之競爭，約分拉格比（Lugby）式與聯合（association）式兩種。是皆英國紳士教育之唯一的工具，而以發揮團體的協合爲目的者也。至於身體的效果，猶屬其次焉。

體操（gymnastics）在上古希臘，已爲重要之學科。其內容甚廣，除規律的運動而外，凡速步，跳躍，投槍，投圓盤，角力等競技（game），均包含其中。至十八世紀之終，德國汎愛派學者（Philanthropists）谷斯姆斯（Johann Christoph Friedrich Guts Muths, 1759-1839）創德國式體操，乃於今日之狹義的體操，而與遊戲競技相分離。

谷氏之後，一八一一年德人耶恩 (Friedrich Ludwig Jahn, 1778-1752) 鑒於當時教育偏重知識，失身體之均齊的調和的發達。欲補此種缺憾，首在改良體操，乃創重體操 (heavy gymnastic)，以鍛鍊體力，及補助國防發展國力爲目的。是後凡男子之教育，均以此重體操爲必要之學科。後經馬斯曼 (H. F. Massmann, 1797-1874) 及士披斯 (Adolf Spies) 等之改正，始有『普通體操』之名。並注重共同教練，隊列運動，根據生理的學理，排列各種運動之次序。一切動作，又皆以服從教師之命令爲原則。並將耶恩之重體操，參酌應用，庶軍國民教育之效果，易於發揮。且運動與音樂之結合，亦始於此時。故士披斯 (Spies) 實爲樹立體操之科學的基礎者也。

瑞典之林格 (Pehr Henrik Ling, 1776-1839)，則以解剖學的生理的見解爲基礎，組織整齊之運動，而求身體有秩序的發展，爰創『瑞典式體操』。各種運動，均由簡至繁。一切演習的順序，悉以生理學而決定之。動作之終始，均以號令爲常則。至於音樂之聯絡，則廢止矣。故瑞典式體操之效益，足以矯正姿勢，使其調和的發達。一舉一動，皆有秩序，但缺乏意志陶冶，偏於形式，是其美中不足者也。

今日之體育界將狹義的體操區別爲二種：

一輕體操 (light gymnastic or calisthenics) 卽以徒手或用啞鈴木環等輕便之器械，以自由運動四肢及軀幹者也。

二重體操 (heavy gymnastic) 用並行木，水平棒，平均臺，跳臺等器械鍛鍊膽力體力者是也。

此外特以軍隊的教練而教授者，是曰『兵式體操』。

體操與遊戲最顯著之區別，卽在其目的之差異。蓋體操以謀身體各部之均齊發達，四肢之運動機敏，矯正姿勢，增進健康爲主旨；而遊戲則以自由愉快之活動，而供身心之慰樂爲目的。且就其效果言，體操乃圖姿勢健康活力三者之調節；而遊戲則爲技能之熟達。二者並重。乃能表現完全的陶冶之功，而居共同生活時代，藉團體競技培養其協同一致之精神，亦所必要者也。

第二節 養護之方法

以具體的方法，實施養護者，實以家庭及學校爲主要之地點。然近時社會進步，對於社會一般的兒童少年，亦有保護的設施。本節即依據其實施之方面，區分爲三項。

一 家庭之養護

家庭養護，乃以健全兒童身體之機能，促進其發育爲主旨。故須就飲食，衣服，睡眠，清潔等項，特加注意焉。

食物爲身體之營養品，以富於滋養而軟硬適宜者爲良。夫過於粗食，固爲營養之害，然習於美食，亦未必適於健康。況膏粱之子，人且鄙之，故美食非美德也。兒童之食慾旺盛，又乏抑制之力，故分量有節制，食時有定刻，養成充分咀嚼之習慣，革除間食及嫌好等弊。平日更禁忌刺戟性飲食惡水腐敗之物未熟之果等，則兒童之健康，自可期日以待也。

睡眠，爲恢復身心之良法，故首須適度其時間，雖因年齡體質而異，通例則以八時間爲宜。學齡以前之兒童，因其發育旺盛，睡眠時間尤須充足，大致以十時間較爲

適當。世之父母，每因己身之遊樂，常攜幼兒觀劇宴會，致其睡眠失時，乃養護上之大害也。兒童在就寢之前，凡興奮性之言語，故事，娛樂，及飲食過量，皆妨礙其安眠。至於寢室之靜肅，寢具之厚薄，亦須適當選擇之。

衣服，以保護體溫爲唯一之目的。凡狹小寬博，或阻礙發育，或不便運動，均非所宜。布衣粗服，亦務求清潔。童穉而衣裘，微冷卽添衣，皆易促其發汗，減弱皮膚之抵抗力。至於舉動笨拙，猶其次也。

身體及衣服之清潔，乃防止一切疾病之發生，與感受傳染病之要務。如溫浴，冷水摩擦，海水浴等，皆爲清潔皮膚之善法。文明國民，俱尙清潔，其學校之中，常設浴場。每逢夏季，必強制的練習海水浴。是皆我國人亟應效法者也。衣服之清潔，則以勤於洗濯爲要。

以上所述，皆家庭之消極的保護。然兒童好本來及自然，具有冒險的衝動。故宜於人工的保護之中，勿失於溺愛，致其身體纖弱，精神委頓，是爲至要。蓋人既不能常受父母之蔭庇，人生一切困苦，又相迫而來，若無強健之身心，其何以能克勝之耶。

二 學校之養護

學校養護，雖以鍛鍊為主，而保護亦未嘗忽視之也。此即現今學校重視學校衛生 (school hygiene) 之原因。

學校衛生中之主要事項有三：1. 豫防學校傳染病 (contagious diseases in school)；2. 豫防學校病；3. 恢復疲勞是也。

1 學校傳染病 雖與普通傳染病有異，然集合多數兒童少年於一校，塵埃既多，而教具器物又屬共用，故易與病毒接觸。其傳染之速度，亦極可懼，通例以其傳染之程度，區分為三類，並分定其豫防及消毒之法。

第一類——甲 痘瘡 實扶埒利亞 猩紅熱 發疹室扶斯 鼠疫

乙 百日咳 麻疹 流行性感冒 流行性耳下腺炎

風疹 水痘 肺結核 癩病即麻瘋

第二類——赤痢 霍亂症 腸室扶斯即傷寒

第三類——傳染性皮膚病如疥癬 傳染性眼炎如砂眼

2 學校病 爲學校所特有，兒童入學後，常易患之。其原因多發於感官受過度之刺戟，採光之失宜，及姿勢之不正，計其種類約有三者，如

近視眼 脊柱彎曲 神經衰弱（精神過勞）是其最著者也。

其豫防之法，須（甲）桌椅高低之合宜；（乙）教室之採光適度；（丙）常保持正常姿勢；（丁）排斥注入的教育等是也。

3 恢復疲勞 兒童每因疲勞之結果，而陷於神經衰弱。豫防此弊，亦爲教育之要務。其方法約有四種：（甲）注意日課表之制定；（乙）須善於利用休憩時間；（丙）排除注入教育之弊；（丁）獎勵遊戲。

此外學校養護之積極的鍛鍊的方面，即於教科中實施之。如體操，遊戲，手工，及農業實習，皆爲意識的具案的方法也。

1 體操，乃以一定之原理，製作教案，使四肢頭胸腹各部爲由簡至繁之運動而鍛鍊之者也。然其中純以鍛鍊爲主者，乃德國式體操。其以調和爲主者，則爲瑞典式體操。應採其長而折衷之，庶幾適宜。

2 遊戲，以愉快的活動爲旨。故於不知不識之間，於身體之發達，有顯著之效。體操與遊戲之價值：(甲)身體各部之平均發達；(乙)動作敏捷；(丙)增進體力；(丁)姿勢優美，故古來極尊重之。

3 手工，如紙竹豆等細工，有磨練感官及指尖諸筋之效，木金等工，則有強健腕脚肩諸部肌肉及骨骼之益。

4 農業實習，更有練磨全身筋骨之功。

故手工與農業實習，雖非養護之直接的手段，然自其增進體力之成效言，亦不可輕視之也。

其餘如自修身，理科，國語等教科所得之知識，間接的以資身體之發達亦非鮮。

三 社會之養護

社會養護者，社會團體對於兒童少年或青年保護其身體，增進其活力之手段是也。文明愈進步，生存競爭愈激烈。兒童少年爲飢寒所迫，以服勞役者亦日多。若非施以保護救濟，在個人其體力固日益薄弱，爲國家民族之將來計，亦不能膜視之也。

社會養護之方法，大別之爲二種：

甲 消極的社會養護

1 少年禁酒禁煙 乃豫防酒精中毒 (alcoholism) 及尼可青中毒 (nicotinism) 者也。蓋酒毒不特害及飲者之身體，且遺傳其子孫；煙毒則阻礙身心之發育。故世界各國，對於未成年者，均以法令禁止其飲酒吸煙，並嚴禁商人之售與煙酒。

2 救濟孤兒及私生兒 按歐洲基督教國之古代習慣，嚴禁私通，違者既受社會的制裁，其私生之子，亦無正當之權利。蓋以其非神之子，與尋常兒童有別也。故私生兒多棄之，或墮胎壓斃，以免社會之指謫。其有背人道也，自不待言。自六世紀以來，常設有兒所以救濟之。現今以德國之私生兒救濟所爲最盛。孤兒之發生，雖與私生兒有異，但其境遇實同，故亦非積極的救濟，則反社會者日增，殊非社會全體之福。

3 兒童虐待防止會 家庭貧困，役使兒童過酷，致傷殘其身心，或因父母飲酒

及其他家庭紊亂之結果，兒童每被虐待。社會公衆爲人道起見，乃組織團體以防止之。其辦法有三：a 探訪被虐待之兒童；b 調查其原因及真相；c 施以救濟是也。此種組織，始創於北美，後則傳布於英、德諸國。

4 保護幼年勞動者 貧苦子弟，每因從事勞動，而不能完畢其義務教育。一般僱主，又強兒童爲其所難能之工作，或有害及危險之職業。甚或役使過度，促其壽命者，乃今日社會上極大之問題。故各國皆特頒法令以保護救濟之。如限定就業時間，凡與未成年者之身心有害之職業，均不得僱用幼年工。禁止夜業，及完備其義務教育等，皆其主要之方法也。

5 兒童寄托所 凡兩親俱從事勞動，無暇教養子女者，若任其兒童之放蕩，則習於下流，小之害其身，大之則危及社會。故公衆機關，特爲此種兒童設立教養之所，俾其常受良感化，將來終不失爲健全之國民。各國之大工場主，每自行設立，以示優待勞動者之至意。

乙 積極的社會養護

1 乳兒院 社會愈文明，嬰兒死亡率愈增加。故文明國家，謀國勢之發展，及次代國民之健全，乃設乳兒院，容納虛弱之嬰兒，以醫療及教育的方法養育之。其主要之事業有二：a 勵行清潔及防疫；b 供給適當之營養物等是也。

2 休假移住 將虛弱兒童，於夏季休假期中，送往適於健康之土地，使恢復其健康者也。山間海濱，凡風景幽秀，氣候適宜之地，均可為教養兼施之所。

3 林間學校 德國於一九〇四年，即已實行。其目的亦以養護病弱兒童為主。如患輕度之呼吸器病，心臟病，及腺病者，或久病之後，體力尚未恢復者，均攜之至森林茂密，空氣清鮮之地，設簡單之屋舍，僅有屋頂，四壁皆空。天氣晴和之日，概於屋外教授簡單之作業，及遊戲體操等。天雨或氣候不良時，則於屋內操作運動，並按其體質疾病，與以適當之營養品。

露天學校及天幕學校，皆與此相類似者也。

4 浮船學校 始於美國之紐約市，即載患呼吸器病之兒童於船中，使其接觸海洋空氣，並施以醫學的治療者也。遇適當之時期，授以各種學科。故此種設

施，實兼有教授養護雙方之利。

5 小公園運動場之建設及公開 列國之大都市，無不獎勵兒童少年之戶外遊戲，乃特設遊戲場，於鍛鍊之中，寓安全保護之意。又或將學校之運動場及私有庭園，供衆遊憩玩賞，是皆由養護兒童少年之觀念而生者也。

6 少年義勇團 其目的雖偏重訓育，而於養護上，亦有極大之價值。蓋其事業恆以軍隊教練爲主，又或遠遊，以陶冶其體魄，鞏固其意志，故於教育之效益甚大。我國鄉村皆有提倡之必要。

要之，社會養護之發達，全以社會生活之進步爲關鍵。我國今日混沌之狀況，於形式的學校教育，尙不能謀其充實，此種理想的設施，自必退居人後。且都市生活，亦遠非歐美諸國之繁雜可比。故其要求也，亦較微弱。但近時大工業逐漸興盛，生活之內容亦漸改變，其影響於幼年者之健康也亦漸甚。渴望社會養護事業之發達，乃自然之勢也。故教育者應切實研究其設施，提醒世人之注意，俾造福後來之國民，而期教育之徹底。

第四編 教育之主體及客體論

第一章 教育主體之意義及其起原

教育云者，乃成熟者對於未成熟者，以一定之目的及方法，助長其身心發達之關聯的繼續的影響。故須運用教育作用之主體，與感受其影響之客體，及教育之作用等三者俱備，始能完其功能。凡實施教育，或引起教育的現象者，皆可謂之曰教育之主體。是以就廣義的教育言之。自父母長上隣里以迄社會民衆山川風土，無一不與未成熟者之身心發達上有關，其數失之過廣概念難以明確。故狹義教育之所謂「教育之主體」者，乃指以一定目的及方法，直接感化影響於未成熟者之教師而言也。

或以教育現象，爲社會共存團體與將來之團員的個人即未成之關係。凡教育法規，教材選擇，學校宗旨，皆賴社會力以規定。故社會實爲教育之主體。此種主張，未始不可成立，然重視社會力，則教育者，僅屬教育之傳達者，運用者，與操縱傀儡毫無自由及責任者何所殊異。因之，以社會爲教育主體之說，礙難成立。

社會之先進者，皆有教育後進之責。然先進者未必皆直接教育其子弟，且無子女者，鮮有教育的趣味。縱令成年之人，生育子女，富有教育的趣味，亦未必能以教育自己子女之心博施於衆。況社會進步，生活日繁，自己子女之教育，亦有難於兼顧之勢。且人智進步，教育事業，非有特殊之智能者，無以表現其效。故職務的教育者之要求，即以教師代父母之勞，而實施教育之現象，遂發生於此。自馬丁路得 (Martin

Luther) 勸導當局，專設學校，聘請教師以宏造就之後，諸教育家均贊助其說，乃有今日之發達。良以教育爲專門之學，非有特別之修養，特殊之技能與材料者，難以勝任。此種重大事業，究非一般爲父母者所能擔負也。故品學兼優之教師，乃爲增進公眾幸福之天使。社會之期望愈殷，自身之砥勵宜尤切也。但爲父母者，亦不能以子女

之教育，負責有人，乃推諉安逸，不復過問，必須具有「自然的教育者」之自信，庶能期其子女教育之完成。

第二章 教師之資格

教育之目的，純賴教育者之實力以表現。教育者又爲教育作用之原動力，故其資格之具備與否，影響於教育之效果也甚大。茲舉其主要者如次：

一 教師應自覺其天職

國家之興亡，國運之消長，一視國民教育之普及與否爲轉移。而國民教育之振興，則賴教師之各盡其職。教育者，若具有遠大之抱負，忠誠之責任心，則教育效果自能日益圓滿，國力之發展，亦爲自然趨勢。欲達此境，端在教師之自覺。蓋任何國家，無不以養成完善之國民爲目的，與人生之終局目的，原無殊異。教育者自覺其天職之宏大，事業之高尙，犧牲一身爲人道而盡瘁，則人生之高貴職業，無有逾於此者矣。且

教育之事業，亦與宗教家相同。功效之表現不易，物質的報酬極薄，社會的地位亦不能儕貴顯，故非具有獻身的精神，必無徹底之自覺。若以待遇之菲薄，而心懷不平，或敷衍塞責，祇圖餬口，則小之足以戕賊人子，大之危及國民教育，阻礙國民進步，其罪實不容誅。故凡不能勵志安貧，樂於教育，及素無高尚之自覺者，當以別謀生計，勿貽害國人之爲宜。

孟子曰，得天下英才而教育之，三樂也。教育者，自覺其天職之尊，責任之重，竭其全力，矢以忠貞，直接以培植社會有用之人，間接的謀貢獻於國家，則人生之幸福，孰有大於此者。且杏壇絳帳，沂水春風，育英之樂，非金錢所能購致，非富貴所能企及，皆爲教育者獻身精神之結果，亦惟教師所能專享者也。

二 性格

道德不因時代而變遷，亦無階級職業之差異。凡善良之性格，乃人之共同要求。然教育者之任務，爲樹立優良的模範，以感化後生。故教師欲盡其天職，首須完成其性格。卽言語容止，皆足爲人模範，而有感化他人之功，且圓滿無缺，無偏僻奇特之行

動，又不爲社會繁文縟節所束縛，勿堅持自信強人以就己者，乃曰理想的教師。蓋性情乖張，已不適用於社會之共同生活，一舉手，一投足，皆拘泥習尙，則自我之內容日薄弱，其何以啓迪後進。且社會生活之方面至廣，教育乃使未成熟者獲得適應社會共同生活之準備，知能爲目的。被教育者將來之職業，亦非悉數志願爲教師。故教育者自身，若無穩健闊達之性格，實無以陶融被教育者之性格，使其適應社會多方面之生活。偏頗固陋，切宜慎之。再則欲現代生活之完全，又須有適於現實生活之性格，卽通世故，富常識，思想穩健，具辦事之幹才，如是者，始能發揮教育之價值。受其薰陶者，亦足以適應社會，故教師之性格，不僅以端方謹嚴貴也。例如在校之模範學生，其畢業未必卽爲社會之模範人物，於此可知教師所抱性格之理想，與現實社會之要求，不無背謬者也。更進言之，凡爲教育家者，當以古來聖賢之言行爲自身鍛鍊品性之標的。人生之修養無止境，教育者之修養亦無終期。取法乎上，得乎其中，吾人雖不能悉達聖賢之域，亦無薄志弱行自卑自屈之憂矣。

三 學識

教育爲傳達文化之具，文化之知識由學問以修得。故教育者，欲盡其傳達文化之職能，首在自身有充足之準備教育。且今日之學問，浩如煙海，非有整然有序之心力，無從習得。教師欲鍛鍊他人之心力，亦須先由其本身之鍛鍊入手。否則，蕪雜之知識，雖該博不足貴，以不徹底之知識教人，實足以害人。教師之學識，要在博而有序，庶能增進被教育者之信仰，表現教育之功能。是故教師之準備教育，宜力求完滿也。加之社會文化進步不已，學問之發達，亦莫知所屆。教育家之準備教育雖完，若非隨時補修，必難適應世界之進運，及國家社會之要求，而不免爲時勢之落伍者。故教師之自學自習，既可爲學生之模範，亦卽自己補充知識之善法也。

但學問之道，端在切於實用。負普通教育包含中小學教育而言責任之教師，切勿以專門的知識自衒，難解的理論自誇，學究的態度，固爲社會所要求，然非期諸於一般的教育家者。況普通教育，乃以培養社會共同生活之基礎，知能爲根本，而非爲陶鑄專門學者而設也。惟人智進步，亦非以淺薄之知能爲滿足。普通教育上需要專門知識之通俗化者日盛，故身爲教師者，宜體察實際社會及現實之人生，聚集活用之識見，具

有使專門知識平易化之才能，始無徒耗學生心力之弊，而有補益國民生活之功。

四 理解被教育者之個性

夫謀被教育者身心之發達，亦為教育之目的。個人因其年齡，境遇，職業，男女等之不同，其身心發達，亦各殊異。故實際從事教育者，當理解兒童少年之身心狀態，恰如醫師療病，必先診察患者之體質。而輔助教師，以到達此境之階梯，即為心理，生理，衛生諸學科，尤以兒童心理及青年心理之研究為教師理解學生之鎖鑰。據此基本知識，復加以實地的觀察，自無圓枘方鑿之誚也。

盧梭有言曰：『成人不知兒童之性能，純由自己誤謬的思想所驅使，以施教育，故愈進愈入歧途，其最賢明者，亦不過以成人所切要之知識，不顧兒童之理解力，而強其領悟，是皆成人自忘其曾為兒童也。』此種議論，可為膜視兒童心理者之當頭棒喝。

教師若昧於被教育者之特質，而欲任己意以施教，勢必勞多效少。近年個性教育之提倡，良以個性有殊異教育方法，應各適其宜。既不能以成人之思想行動期之

於兒童，亦不宜以普遍的方法，沒卻其個性也。況被教育者年齡漸長，其自我之觀念，獨立之思想感情亦漸強。中等教育之效果，較初等教育難於表現者，足證其以外部的勢力，不易左右之也。故中等教育，若非確實理解青年之思想感情，謀意志之疏通，則教育僅具形式，甚或發生師生間之隔閡，釀成偽善之習慣，人間又何貴乎此種教育耶？教育者，倘能深通生理、心理諸學之原理，又能理解被教育者之實際，因材施教，乃不失教育之精神。現今學校教育，偏於學級制度之弊，亦惟個性教育，足以救濟之。

五 研究教授之方法

現代教育，以理論的研究，與實際的經驗相輔而行。教授方法，日進完善，故非經特別之師範教育之訓練者，難勝教師之重任。教育之目的，亦無以完成。夫從事社會的業務者，必需特別的技術。其技術之巧拙，半屬天稟，半在人力。教育方法，亦一術也。天才之教育家，固能不學而自能，然凡庸之人，久經磨練，亦可發揮其特長。世界各國之重視師範教育者，其原因實在於此。

然教育方法，乃到達教育目的之手段。教育的價值，又以其效果之大小而判斷。

且實際的教育方法，更須適切被教育者之天稟境遇，暨社會國家之要求。若以學校所學得者，一成不變，缺乏取捨活用之才，而惟墨守形式之是尊，則本末顛倒之弊，必不能免。故爲教師者，應不失研究的態度，根據學術的基礎，勿好新奇，精誠將事，則經驗之所積，自能獨創最良之教法。若有餘力，尤宜公表其所得，而謀人類教育之改善。

六 同情

個人發展，爲國家人類發展之基。教育者，實現教育之目的，乃謀個人之發展者也。欲期個人之發展，非以己意強制之，卽能成功，必須衷心具深厚之同情，乃獲人格感化之實效。蓋教師和氣盎然，愛護周至，使兒童如坐春風之中，則其感慕懷念之情，自油然而生。如是而施以教誨，矯正其缺點，督勵其勤奮，均能事半功倍也。且教育者所必要之忍耐，公平，懇切，熱誠，諸德，亦端賴富於同情資性寬和者，始能表現。家庭骨肉之至情，其影響於兒童之勢力，遠非學校教育所能及。故教師尤宜以父母愛子女之心，情爲待遇被教育者之理想。

七 威嚴

集多數學生於一學級，其資質境遇，人各不同。教師欲求統御一切，執行校規，維持秩序，必須具有相當之威嚴。蓋威嚴者，乃教師代表教育之權威，而非一己之私權，故亦名之曰教權。運用教權之基本，非意志鞏固無以統御衆人；無嚴格的制裁，不足以整肅校風。故教師應具有此種意志，以實行其制裁，庶能表現教權之尊嚴，使凜然不可侵犯。然教師之威嚴，非徒以體力勇氣及外部修飾所能獲得，必賴其性格、學問、識見等內部的修養，始能發生。若教師濫用教權威壓，兒童則畏威而不懷德，非衷心之誠服，乃挑撥反抗心養成二重人格之本源也。至若隱蔽自己之過失，不修素行，而欲堅築城郭以保教職之威嚴者，亦自侮之道也。能自律自治，砥礪學行者，始足爲人之師表。且保持教職之威嚴，須有自重心，以不失於傲慢，不流於苛酷，富於活潑進取之氣象等三者，乃其要件也。

八 練達事務

教師不僅負擔教育子弟之責，對於學校，亦有應盡之任。學校爲全國教育制度之一部分，教師亦爲組織學校機關之一分子，除教授而外，各有其分掌，各盡其專職，

全校一致，學校之機關，乃能敏活完整。夫辦事之才，人有巧拙，然為教師者，亦須練達處理事務之順序及方法，以期無背法規而怠厥職也。

以上所舉八端，皆從事學校教育者所必具之資格。若云理想的教師，則以德人

地亞斯他威 (Diesterweg, 1790-1866) 所屬望之九德，最為完善，即：

日耳曼 (German) 人種之氣力；

列星格 (Gothold Ephraim Lessing, 1729-1781) 之銳才；

赫別爾 (Hebel, 1760-1826) 之快活；精神

裴斯塔羅齊 (Pestalozzi, 1746-1827) 之熱誠；

啓爾利希 (Fiihich, 1780-1807) 之明晰；

查爾斯曼 (Salzmann, 1744-1811) 之能辨；

萊布尼滋 (Leibniz, 1646-1716) 之學識；

蘇格拉底 (Socrates B.C. 469-399) 之智慧；

耶穌基督 (Jesus Christ B.C. 4.-A.D. 32) 之愛等是也。

第三章 校長之資格

校長，爲學校行政之中心，教育方針所自出；統率羣僚，熱心施教，其責任之重，既非一般的教師可比，其學德之優，亦應超乎尋常之上。故得其人也，則一校之校風因以振作，全國之教育，亦賴以進步。如英國之脫馬斯阿諾爾（Thomas Arnold, 1735-1842）者，實爲中等學校校長之模範，又爲改良英國中等教育之偉人。世之校長，雖不能期其盡如阿諾爾，而身居人上爲一校之長者，亦須具有左列之資格：

一誠實 本良心而行其善，是曰誠。去其虛僞，屏斥私欲，安常處變，俯仰無愧，惟誠乃足以服人。故居人之上者，其學問才能，容有不濟，以至誠則可以格天心而服萬衆。

二度量 勿阿所親，勿排異己，度量寬宏，乃足以泯私見而免紛爭，欲造此境，首在克己。

三同情 潔身自好，固不失爲善人；但居人上者，若非自律綦嚴，待人忠恕，親切以遇衆，竭誠以助人，則畏威而不懷德，貌合神離，校事渙散，皆基於此。

四公平 人與人相處，全以感情相維護，而用情又忌有偏私，學校亦然。大凡黨爭之發生，概由校長處斷之失其平也。

五責任心 精神衰弱者，自身一切行爲不負其責，而完人則以自覺其責任爲立身之基。故康德曰：「人之所以爲人者，因有責任心耳。」一校之中，校長而縱恣放慢，諉責於人，則上有好者，下必有甚焉者，全校紊亂，勢所必然。

六定力 去浮薄之念，無苟且倖獲之心，且貞毅有恆，持之永久，然後乃有成就。故恪固不移，力求貫徹，皆定力之可貴者也。但不可失於固執，須求事之合理耳。

七沈勇 排百難，耐艱苦，遇事鎮靜，剛健有爲，無浮燥畏葸之心，無盲動任性之癖，始足以當大事。

八氣節 守正義而不變，臨大節而不奪者，氣節也。教育家旣以造福人類爲職

志，應不爲利誘，不爲威屈，始能見其堅貞。

以上所舉，皆主持一校之人物，所不可缺之德。當此過渡時代，尤望世之爲校長者，能整躬率物，示人以範，庶社會之進步，政治之清明，均可期諸於教育。否則，學校教育不良，舉全國有爲之青年，悉斷送於污濁墮落之中，是無異於自促民族之滅亡也，可不懼哉！

第四章 女教師之得失

小學校女教師之增加，及其集中於都市，皆爲各國共同之傾向。我國將來此種趨勢，當亦難免。故自社會的、經濟的、及教育的方面觀之，均有討論之必要。

甲 贊成小學校採用女教員者，舉其優點，計有九項：

1 女教師較男教師具有教育的手腕，及教授上之技能。即以教職與醫術及看護均與女子最適宜

2 女教師爲女生最適宜之教育者。即女性爲其同性者，天賦之最大教育者

3 如縫紉家事等特殊的教育，非女教師不勝其任。

4 女教師之態度優美，精神活潑，兒童受其感動也較大。

5 無母之兒，及其母之能力有所不及者，女教師均能教養補助，期有實效。

6 獨身之女教師，因無家庭之係累，故對於教職富獻身的精神。

7 女教師富於從順心，易受長上之指導。

8 女教師之生活簡單，報酬較輕，為學校經濟計，聘用女教員較為節省。

9 女教師之家庭，常優於男教師，故其社會上之地位亦較高。

乙 女教師之缺點

1 身體虛弱，難膺繁劇之教職，及執務於污濁之空氣中，故女教師缺課及罹病之比率，恆倍於男子。

2 女教師長年就職者少，在德國獎勵最優者極稀且退職者亦多。因持家及

3 男生之教育，以鍛鍊意志為要，女教師則缺乏剛健的意志之陶冶，而有男兒女性化之憂。

4 女教師缺乏政治的趣味，共和國國民所必需之知識及性格，難以完成。

5 科學的專門的修養，遠不及男教師。

6 女教師缺乏研究心，對於學校教育之進步上，貢獻較少，即如女教師所專任之家事，縫紉等學科，若不加以輔助，其進步亦屬遲緩。

7 女教師之從事教職，多非出於內心之滿足，及愛好教職，而迫於不得已者也。凡既婚之女教師，此種弊病尤甚。

8 女教師缺乏事務的才幹。

9 女教師情緒強烈，對於兒童之愛憎，及處事之細密執拗，失之過度，及偏頗，故教育之方法，每有貽誤。

10 女教師外面從順，而內實猜忌，嫉妬之念甚強，故管理殊不易也。

以上所舉女教師之特長及其缺點，未能盡屬平允。如女教員雖有教育的手腕，然祇適於小學之初年生或女生。若令其獨當一面，除教育在校諸兒童之外，兼指導鄉村之人民，啓發家庭之知識，或擔任專門學科，則遠不如男教師。又如單級二部教

授二學年以上之複式六十人以上之學級等級任，亦非女教員所能勝任者也。若以女教員之月俸低廉，遂極力主張其優點，乃為不合理之謬論。蓋男生既有女性化之憂，而教育事業亦非以節省經濟為唯一之目的者也。要之，男女教師各有其個性，應發揮其長而補助其短，則教育的效果，始足以表現，亦為本問題正當之歸結。例如提高女子師範教育之程度，選拔優秀之女教師，使充視學。俾磨練其行政之手腕。一校之中，男女教師適當任用，平日補充其學力，增高其地位，習練其辦事之才能，是皆國家為解決女教師問題之要件也。

（註）女教員因體力薄弱之關係，每週任課之時間，恆少於男子，乃各國之通例。

第五章 教育客體之意義及其內容

教育，為成熟者對於未成熟者所行之意識的具案的作用。故實施教育者曰教育之主體，而受容主體所實施教育之未成熟者是曰教育之客體。凡未成熟者，其身

心均未充分發達，兒童青年皆在其列。

教育客體之內容甚繁。如以性爲標準者，則有男子女子之分；以年齡爲標準者，有兒童青年之別；以能力爲標準者，亦有高能兒，通常兒，低能兒之異。且低能兒之中，又有智能全部之低能，或其一方面的劣等之分；高能兒之中，亦有優等生，或天才之異，殊難一概而論。然通常爲研究之便利計，僅區分爲普通兒童 (normal children) 及異常兒童 (abnormal children) 二種。

第六章 精神之發達

兒童之精神作用，極爲幼稚。因其身體之發育不充，感覺器官之分化未備。如色彩感覺，極不完全，時間知覺，與空間知覺，亦屬薄弱。故兒童之精神活動，大異於成人。負教養兒童之任者，切戒以成人之心的狀態責望於兒童也。

兒童之精神漸次發達，常與其身體之發達相並行。身體壯健者，其精神活動概

屬優秀，而發育不全，或天真虛弱者，其精神亦必低劣，乃其通例也。然亦有身體虛弱，而精神特別聰慧，或身長體重均保持其常態，而知力至為薄弱者。故僅以身體之強弱一端，殊不足為判定學業成績之準據。

精神發達之狀態，與身體發達，通常為律動的。非直進的其變化又與身體之發達相一致。例如身長體重發達最盛之時期，其精神亦有顯著之進步，茲以四時期分述如左。

一 嬰兒期 自產生至二歲

嬰兒產生之初，既無意識，自己之能力亦不能區別他人或他物，惟以號泣表示其不快，哺乳則嚙下而已。其後感覺循序發達，漸能區別人我，如無色覺發生最早，幾與生俱備。色覺則須至次年發生，經數年始漸完成。聽覺亦始於生後數日，惟音調之系列，則發達最遲。味覺，嗅覺，皮膚感覺均起於生後，但區別感覺質之能力，則非本期所能完成。各種感覺屢經反覆，遂生記憶之萌芽，促進情緒之發展。但嬰兒之意識，變化極易，常流動不息，且其快或不快之感情，亦難持久。故以欲笑者而哭，或應悲者而笑，是與成人有異者也。此期惟以其身體之態度，表示其簡單

之思想感情，尙不能運用言語；至生後第二年之後半，漸能對於其親近之人或物發音，此爲言語之始。生後第二年之始，又能學步。

二 幼兒期 自二歲至七八歲

本期各種本能，均表現於外，尤以模倣遊戲好奇三者最爲顯著。蓋兒童生後滿一歲，卽反射的模倣父母兄姊之動作，至幼兒期則能意識的確實模倣。遊戲本能，常與模倣本能混同表現，其日常生活之大部分，皆屬之。凡練習感覺，助長能力，誘導知識，皆遊戲之功也。故遊戲實爲幼兒之一種課業；好奇心之強盛，亦爲幼兒之特徵。屢發奇問，破壞玩具，虐待動物，皆幼兒之常態。其餘如言語進步，記憶發達，步行穩速，亦其特殊之事實也。

三 少年期 自幼兒期終至十二三歲

乳齒交換之後，腦髓發達極盛；知覺確實記憶思考諸作用，亦有顯著之進步。然尙不及成人。例如知覺，其類化性最強，而統一性猶缺，常以主觀的條件錯誤知覺，又不能調和部分與全體而確實知覺等是也。又就思考作用而言，因其抽象的觀念未充，故進行殊屬遲緩，感情常生動搖，易趨於偏狹，利己運動，亦多起於瞬間的衝動，不能固執一定之目的。

四 青年期

自十二三歲至二十歲前後

兒童達此時期，身心均有大變化。故自教育上觀

之，青年期須特加注意也。就其精神上而言，抽象觀念漸次發達，感情極爲奔放，情緒亦豐，是皆該時期之特徵。但其純粹之知的作用，常爲情緒所左右，缺乏冷靜的斷定。教育者，宜應其缺點，適宜教誨，俾成完人。又青年興味充足，常由想像世界趨於實行。故健全之指導，最屬切要。凡誘惑之環境，思想之動搖，均爲煩悶悲觀之階，自殺之源。世之教育者，每以青年之精神的變動，誤爲由於其懶惰萎靡，每施苛酷之處罰，而無善導之方，是因不解青年心理之過也。

綜上所言，可知精神發達，與年齡並進，各時期又各有其特徵。兒童並非成人之雛形，僅具有足以發達之萌芽者也。然精神發達，亦有一定之法則，總括之計有四端：

第一 兒童之精神，每由具體的活動，進於抽象的活動。

第二 精神活動，由感覺的移於概念的。

第三 精神活動，由經驗的發達至論理的。

第四 精神作用，由獨斷的進步至批判的。

教育者，宜根據此等法則，以作教授上之根據，并指導其精神活動之趨向，是爲至要。

第七章 知能之差異及其測定之方法

近來因個性研究之進步，教育教授上，乃有種種之革新。所謂個性 (Individuality) 者，即人格之個人的相異也。人類生存於社會之中，其人格的實在，雖有共通之點，亦各有其特殊相異之點。此種相異之點，通稱個人性，或略曰個性。其種類有二：即情意上之個性，與知能上之個性是也。情意上之個性，亦曰氣質。古來又區別爲膽汁質，多血質，憂鬱質，黏液質四種。此種區分，在學術上未必適當，惟以其由來已久，現仍用之。至於知能上之個性，亦曰稟質，以心意活動爲標準，所區分之種類至多。而被教育者，亦無一相同。故教授方法之廢除劃一制，學級編制應參酌心意活動之形式，均屬個性研究進步之結果。再則除稟質之形式的研究之外，知能高低之研究，亦有相

當之進步。按其特別優劣之程度，各有特殊之設施。所謂「天才教育」、「低能兒教育」者，皆個性研究進步之結果也。

測定知能之方法，約有二種：1 直接的方法，設一定的標準，直接調查兒童之知能者也；2 間接的方法，先檢查兒童身體上之徵候，以爲推究其知能之根據者也。此二者之中，又各分爲數種。

直接法 最初之知能測定，乃以分析研究各個人之知能的性質爲主。嗣因其缺點太多，難得確實的結果，近時遂改用階段式的試驗方法。即豫設程度相異之各種問題，使兒童由低至高，逐一解決；若達其瞭解之極限，即作爲該兒童知能之極點。較之舊法，易於連續的討究，發見其知能全體之關係，所得個人的相異之結果，亦較確實。各種階段式的試驗方法中，其最著名者有三：

1 皮奈(Binet)新法或稱皮奈西門(Binet-Simon)法

一九〇一年，由法人皮奈(Binet)創始；至一九〇五年與西門(Simon)互相研究，重行訂正，乃成新法。此法按其內容之難易，排列問題約計三十有奇，使兒童各答

適應其年齡之問題，由其成績之結果，以定知能之高低者也。但此法所用之問題，其數過多，難於綜合兒童之所答，是其缺點也。

2 桑克提斯 (Sanctis) 法

一九〇六年，羅馬市低能兒教育所監督桑克提斯 (De Sanctis) 所唱導，以矯正皮奈法之缺點為目的。惟擇基本的精神活動所表現之少數問題，按其內容之難易，排列為段階，而能系統的調查諸能力之發達者也。桑氏原用以鑑定低能兒，後由蒙鐵梭利 (Montessori) 等之改正，亦可適用於測定普通兒童之知能矣。此法惟以六個問題，研究精神作用，手續既簡，對於個個之知能，亦便於系統的分類的觀察。

3 莫伊門 (Meumann) 法

此法由德人莫伊門 (Meumann) 所考案，經眾人研究之結果，而集成者也。其手續約分為四種：
 a 感覺知覺之討究，因知能知型式，皆生於統覺作用；而統覺又起於感覺知覺之相異。
 b 探究聯合作用及再現作用，蓋心意之發達，皆為聯合作用之結果，優良兒與白癡低能之異，均由此作用強弱之差而分也。
 c 檢察其發表能力，如示

以繪畫，而使作文章，或令說明其內容時，由其觀察之精粗，發表之簡備，均可推定其知能。d 研究其結合，凡思考之確實與否，全由精神結合力之強弱而定，即詳究其統治諸能力之狀態者也。

此法所用之工具，亦分四類：a 用感覺測定器，以分析其感覺及知覺；b 觀察兒童對於刺戟之反應，以定其聯合及再現作用之強弱；c 以繪畫使發表其思想；d 以文章或問答，調查其結合力。

間接法 由外部表現之條件，間接的推考其知能之優劣者也。因其多就身體上之微候觀察，以為考究知能之根據，較之直接的方法，極乏確實性，僅足供學術上之參考而已。間接的方法之中，以「頭蓋測定法」為最著。自奧人布羅卡 (Broca) 首唱頭蓋之大小長短，與知能之優劣密切相關以來，歐美諸國之學者多注意及之。頭蓋與知能之關係，在今日所表現之諸說，其主要者約計四種。

1 大頭優勝論

頭蓋愈大，則腦髓愈發達，知能因之特別優秀。贊成此說者，每就各階級之男子

測量其頭蓋之周圍及直徑，或擇大學生之體格年齡境遇等相同，而成績特有優劣之差者檢查之。然此種統計之材料，既屬缺乏，而其研究之結果，亦未必相同。如知能卓越者之中，其頭甚小，或患腦水腫 (Wasserkopf)，故此說尚無確實之根據。

2 長頭優勝論

即以頭蓋之長短，與知能之優劣，相比例者也。其測定之法有二：a 列梯烏斯法 (Letitius method)，先測頭蓋中最長之直徑，復測其最寬之直徑，以後者對於前者定其比例之指數 (Index)。凡其指數在七五以下者，曰長頭；在七五至八〇者，曰中頭；在八〇以上者，是曰短頭。b 威爾可斯法 (Wilchows-method)，於直立姿勢之時，測量其前額至後頭之深度，與自顛頂至顛額間之高度，由二者比例指數之多寡，亦別為三種：凡在七五以上者，曰高頭，由七五至七二之間者，曰圓頭，居七五以下者，謂之低頭。

長頭優勝論者，多主張列氏之法。而以長頭之人，其知能最為優秀，是因埃及希臘，羅馬之盛時，概多長頭之人，歷史既足徵之。又於埃及金字塔中發見之尸骸，其頭蓋之指數，常為七五，即今日生存競爭之優勝者，亦多係長頭云。但此說亦不足信，蓋

非洲土人之頭，無一不長，然其民族之文化，則最爲劣等也。

3 部位卓越論

腦髓各部分各司特殊之機能，某部分非常發達，則其所司之知能必較爲卓越，即注重大腦之發達，而以廣額足貴也。非洲土人之長頭均係後頭部發達自骨相學成立以來，均以爲世界之名人，其額必廣。又云優等兒童，其雙耳間之距離，必較常人寬廣，然均缺乏確實之統計也。

4 重腦優勝說

主張此說者，以爲頭蓋之容量形狀，不足以表示知能之卓越，須腦髓特別發達。即以其重量之大小，乃爲判定知能之良材。但腦髓之重量，事實上殊難測定，因之此說，亦徒托空想而已。

要之，由知能測定唱導之結果，可得二種斷案：（一）兒童知能，因人而差，雖知之已久，然至今方得確實之結果，故有特殊教育之研究。（二）知能有個人之型式，即具有同等之能力者，其心意活動之型式，未必一定，如感覺觀念或記憶，注意諸方面，均

有其特殊之型式是也。

第八章 知能之型式

近因個性研究及知能測定之進步，發見兒童之知能恆有種種之型式 (Type)。因人類之知能，極爲複雜，又不易分析，故知能型式之分類，意見殊爲紛歧。在心理學上，乃以直觀，觀念，記憶，注意等爲構成知的作用之要素，爰卽以此等要素爲知能型式分類之標準。

甲直觀型式 合感覺知覺二作用而言，卽直觀事物之時，其型式因人而殊。其中共區分爲四種，均以繪畫爲材料而規定者也。

1 記載的型式 直觀之時，僅注意對象中所表現之人物與文字，而忽略其精神，所謂皮相的或器械的型式是也。

2 觀察的型式 結合其要素，統括其全體，卽直觀所得不限於表面者也。

3 感動的型式 想像其人物之行爲感動的以直觀之，而不拘於其形式。

4 學究的型式 常以究理的態度追求之，卽不以瞭解表面之意義爲滿足，更欲窮究其因果者也。

或以直觀的型式區分爲二：

1 分解的型式 觀察事物，常集注其注意於一局部，分解的以求瞭解。

2 綜合的型式 注意事物之全體，以綜合的觀察之，其中因所注意之方面不同，又有知的型式與情的型式之異。

乙觀念型式 最初僅就言語觀念，研究個人之相異，其後凡一切觀念作用，俱在研究之列。其中共分二大類：（一）「事物型式」以事物爲表現於觀念之主者；（二）「言語型式」，則以言語爲主。例如某人之觀念，當其表現於心象之際，或以其人之容貌形體表現於先，或以想起其聲音言語爲觀念之本是也。然事物與言語，乃觀念之內容與形式兩方面，故無絕對的偏於言語，或事物者。合此兩型式，其分類有四：

1 視覺型式 由視覺所得之印象，皆能明瞭把持，其觀念作用，均以視覺之活

動爲主。故發表與收得，均以視覺心象爲活動之中心，每以形狀大小色彩等而想起事物者，乃屬於此種型式者之特徵，世人亦多屬此型式。

2 聽覺型式 觀念作用，均以聽覺作用爲主。常以音律想起事物，卽於讀書之時，亦以高聲朗誦易於理解其內容，又以聽人談話爲把持正確知識之本。凡長於音樂，言論，歷史諸學者，均屬之。

3 運動型式 以皮膚感覺，爲觀念作用之要素，凡屬此型者，任何事件，均有以運動爲工具之傾向。如雕刻家盲人，乃其最著者也。

4 混合型式 以視聽運動三型式平均混合而無所偏者也。夫觀念原因許多感覺的要素複合而成。故所謂觀念型式者，概爲混合型而非單一型也。普通乃採其感覺要素中活動最多之方面而區分，故有上述之三種。

丙 記憶型式 其分類之標準，原有：(一)自本質上別爲分解及綜合；(二)以感覺之要素爲標準分視聽運動及混合四種；(三)以記憶繼續之時間，區分爲永續的，及一時的型式，是皆無重述之必要。今但就其(四)以速度爲基礎者，分舉如下：

1 敏速的型式 記憶之調子，極爲敏速，然其反面則易忘卻。

2 遲緩的型式 卽不能機敏以記憶，故其忘卻亦遲緩。

丁 注意型式 注意型式，最難測定，因其性質複雜，常關係心意活動之全體。詳細之分類，須就其注意之強度，時間進行抵抗發動之形式等方面綿密觀察之，但普通僅分爲二種：

1 集注型式 注意常集中於一點者屬之。凡科學家，哲學家，欲有所成就，必須熱中一事，無暇兼顧及他，故非屬此型者不可。

2 轉換型式 注意之方面，時時變更，其結果爲多方注意，如外交家及企業家之能計畫周密，毫無遺算者，因其多屬此型者也。

第九章 知能之高低及特殊教育

知能之高低，一名知能之等差。通例以具有普通之能力者，曰正常兒童，知能劣

等者，曰低能兒，較尋常兒童特別優秀者，是曰高能兒。茲即據此分述如次：

甲 低能兒 (Feeble-minded Children)

低能兒其精神薄弱之原因有二，即先天的傳遺，與後天的疾病及其障礙致其神經系統難以完全發達，故知能遠遜正常兒童，終生抱憾，殊可憫也。

自其性質言，概屬弱度之精神病者。通例區別之爲三種：a 遲緩性低能兒，缺乏注意，舉種遲鈍；b 興奮性低能兒，舉動雖敏捷，而注意反散漫，易流於輕躁；c 悖德性低能兒，知力固不及常兒，其道德能力尤爲缺乏者是也。

低能兒發生之原因，計有十項：1 精神病之遺傳；2 兩親及祖父之狂飲；3 遺傳的梅毒；4 遺傳的結核病；5 兩親之血族結婚；6 妊娠中之障礙；7 產生時之障礙；8 生後之疾病；9 幼時之飲酒；10 新陳代謝機能之異常等是也。其中以1 2 5 諸項尤爲重要。故凡爲親者，首宜潔身自好，慎擇配偶，蓋圓滿之家庭生活，乃造福社會之基。兒童生後一年以內所得之疾病，如腦膜炎，腦水腫，及傳染病等大患，皆足以阻礙其知能之發達，爲親者，又宜養育適宜，愛撫周至，庶能防患於未然。

低能兒，雖屬精神病患者之一種，但其身心兩面，皆有特殊之症狀。自其身體上言，如1身體之發育遲緩；2體重較輕；3肌肉之構造軟弱；4胸部多屬扁平；5頭蓋異常者較多，頭位之平均亦較少，又常有腦水腫，或過小頭；6掌握力薄弱；7肌肉勞動之持續力少；8肌肉運動，隨視覺而集中，適應之能力遲鈍；9手足及全身對於精神勤勞缺乏集中^{一即統}之機能等是也。又就其心意上言，則1言語收得之時機較遲；2語法書法及一般的學習均缺乏支配知識技藝之能力；3注意薄弱而注意集中之密度及持久力尤弱；4凡觀念、言語、思考，皆屬皮相或極易動搖，又或濡滯；5自信力非過度，即極弱；6感情生活，常生異狀；7道德上每多低劣之行爲；8對於人類及動物，概缺乏同情心。以上皆係概論，且其程度亦異常分歧，此即低能兒之分類，所以形成研究之問題也。

近時每以低能爲比較的語言，實屬誤解。蓋低能兒之判定，必須以確實之標準，研究其結果，迨其證據充足，方可下明確之斷定。若僅就外表而比較其優劣，輕於判斷，則小學畢業生，乍入中學，各種學科較難，而成績欠佳者，安可速斷其爲低能兒耶？

且社會百業，俱有巧拙，如以比較拙劣者，悉名之曰低能，是同一誤謬也。

低能兒難與正常兒童一律教授，乃特設補助學級（Hilfsklassen），或補助學校（Hilfschulen）以收容之，庶普通兒童與低能兒各得其適當之發展，而無互相牽掣之弊。自一八一〇年德人谷堅摩斯（Guggenmos）於查爾茲別魯格（Salzburg）設低能兒教育所以來，其間雖幾經變遷，至一九一二年，德國之補助學校，約有二八五所，補助學級達一七〇〇；而兒童人數，已逾三萬九千。又自一八七四年，如諾威、英、奧、瑞士、美國均仿行之，故研究之趨勢，日益進步。

凡白癡、癡愚，及能力薄弱，萬不能與常兒同受教育者，皆應特施補助教育。然此等兒童之選定，須加意慎重。通例由各小學校長就在學一年以上之兒童，認定其為低能兒者，先報告視學官，由行政機關通知補助學校長，令補助學校之教師預行試驗，復召集學校評議會，內有醫生加入請視學列席，再行正式考驗；如果屬低能，又經其父兄之承諾者，方許入學，所以杜輕忽，而啓兒童自暴自棄之心也。凡在學一二年，其成績良好者，得回復其原級。

補助學校之在學期間，德國定為六年或七年。

德國義務教育年限為八年，凡入補助學校肄業者，必已於普通小

學校受過一二年之教育，故稍縮短。

學齡期間，均使在學，又畢業後，因選擇職業，亦有延長一二年者。每級兒童數，以二十五人為最大限度。而法國則以十二人為通則。

補助學級之設立，以冀圖兒童從速恢復其正當之能力，而就學其原級為目的。然能力缺陷之兒童，殊難到達此種理想。故對於此等不幸之兒童應：a 供給其日常生活上最切要之少量知識；b 以職業陶冶俾其能自營生活；c 使其足為共同生活之一分子。故其教授方法，均異於尋常。如週課限於念五小時，注重直觀及練習感覺。或曰生理的方法手工乃職業陶冶之樞軸，故尤為趨重。而讀寫算等科，則以少量切要之教材，使反覆練習之。其餘如遊戲、唱歌及體育亦屬主課，獎勵勿怠。倘學校之經濟有餘，更宜供給其富於營養之食物，以發達其身體。

要之，低能兒教育，半屬慈善性質，故擔負此種責任者，既須精通低能兒之心理，長於教授，更須富於同情及忍耐，具有犧牲之精神。近時特別學級之教師，應有特別修養之論日盛。美國遂於一九一二年就布魯克林（Brooklyn）紐約市之東部師範學校

始設「特別學級教員養成科」集素有經驗之小學教師，從事研究此種計畫，今後當推行日廣也。

乙 高能兒

凡具有異常之精神能力，尤富於獨創之見，發明之力，而為普通兒所不及者，是曰天才（Genius）。若以自己之努力，長於一藝一能，或助成及改善前人之所發明發見者，謂之俊才（Talent）。亦稱優等兒及穎才或秀才此二者，僅屬程度之差，而非根本之異。蓋天才雖有天賦之創造力，若非追蹤前賢，克苦自勵，必無以成就其偉業。俊才黽勉之結果，其獨創之見，亦未始不足與天才抗衡。但就形式上言，天才之事業，類屬無意的及直覺的，而非推理推論之結果；俊才則以自覺的意識的努力奮鬪為原則耳。

天才之型式，約有 a 藝術的，b 知力的，c 實際的三種。又自其擅長之方面言，亦可區分為三類，1 文學技藝，2 哲學科學，3 政事實務是也。

天才之能力，常秀逸於一方面，而失全體之均衡，且易流於異常之感性，誇大之想像，激越之感情，及類於神經疾患者之徵候。凡具有藝術的天才者，大都若是。故摩

羅(Moreau)龍蒲束(Lombroso)等均以天才非進步的，而爲退化(Degeneration)的，是無異於狂者之一種耳。啫爾德(Nordcau)之「藝術批評論」此說極爲適用。然自莫爾色利(Morselli)以來，反對者頗不乏人。要之天才，誠具有狂的退化的要素，惟其事業皆以正確的判斷爲基礎。故天才非真退化，而實爲超人，非墮落的變異，乃進步的變異也。

據額爾通(Galton)等之研究，天才之發生，確由於遺傳；但其兩親，亦具有異常之才能者，極稀。故兩親若皆屬天才，則其子必多爲凡庸。

次則天才恆早熟，尤以藝術型者爲最多。如德國音樂家摩查爾特 (Mozart, 1756-1791) 文學家之哥德 (Goethe, 1749-1832) 謝列 (Schiller, 1759-1805) 及法國文豪露俄 (Hugo, 1802-1885)，當其幼時，皆有夙慧之譽也。然至中年以後，約四
十歲始表現其天才者，亦屬不少。

歷史及境遇，亦與天才之育成有關，唱極端論者，或以天才全屬歷史勢力之結果，或以歷史乃天才所造成。二者皆失其平允，故以折衷之說，較爲可取。

天才教育，近時僅發現其曙光，尙無具體的研究。較之低能兒教育，瞠乎後矣。若聽其自然，使天才俊才常與凡兒爲伍，則其優良之天稟，既無發展之機會，而有消極的損害之憂。且此等兒童，自恃其能力有餘，一切課業，俱不足勞其心思，每於不知不識之中，養成其怠惰放蕩之習，爲民族及文化計，深可痛惜者也。

德人啓爾先修泰列 (Dr. G. Kerschesteiner) 檢察明亨 (Munchen) 市學校兒童之圖畫，發見具有藝術的才能之兒童，其數頗多，乃唱「特殊的藝術教育」之必要。且非預爲培植，則此種才能，亦無萌發之期。故爲父母者，當注意其子女之天稟，國家社會，亦應制定優秀兒童之檢查法，創立特別學校，實施個別教育，庶個人及社會，兩有裨益。但天才教育，必需特殊之教師，是亦理之所當然也。

第十章 教育之時期

教育之主體與客體，繼續研究之期間，是曰教育之時期。蓋教育作用，既爲連續

的事業，又以適宜的方法，促進客體之發達，故其始終，亦有研究之必要。

一 始期

教育之始期，其說不一。如福祿培爾 (Froebel) 主張始於生後。東方之胎教說，則云應以妊娠時爲起點。然如柏拉圖 (Platon) 亞里斯多德 (Aristoteles) 等之「結婚研究說」，乃曰子女之教育，當以其父母結婚之時爲始。又或以兒童六歲爲教育之始期。然母親妊娠之際，一切影響，固與嬰兒有關；但無具體的教育效果。胎教雖屬切要，究非以具體的方感化嬰兒，故以產生前爲教育之始期，殊不足取。又學齡誠以滿足六歲爲起點，然兒童自物具知識以來，凡於家庭社會所受之影響，皆足爲其將來知德之基。且其本身，亦有受教育之能力，是以綜合諸說而深究之，吾人教育之始期，當爲出世之初也。

二 終期

自常識的判斷而言，教育之終期，約爲二十四五歲。如廓美紐斯 (Comenius) 主張二十四歲；盧梭 (Rousseau) 亦曰『人生二十五歲，乃結婚期之始，教育期之終。』

因其並無科學的根據，故不足爲訓。現今文明國家，皆施行義務教育，其中所定之年期，亦僅屬最低限教育之終期，而非教育之本懷。故任自何種方面觀之，吾人達身體成熟之時，卽爲具體的意識的教育之終。至或環境之影響，足以益於人者，當與此身之存在相終始矣。然個人之成熟時期，未必一致，約以二十歲前後爲當。

第五編 保育論

第一章 保育之意義及其目的

對於學齡未滿之幼兒，所實施之教育，皆謂之保育 (Prege)；其教師曰保姆 (Kindergartness)；其教育地點則曰幼稚園 (Kindergarten)；一稱蒙養園。蓋比兒童於花木，仿學校於庭園，視教師若園丁，所以培養花木，順其天性，使之發榮滋長者也。又取易之「蒙以養正，聖功也」之意，故我國多稱蒙養園。

保育之要旨有三：

一 謀身心健全之發達 幼兒之體格未充，筋肉及神經之抵抗力猶弱，然其身心自然之成長則極旺盛，故非保護養育，難期其健全發達。幼稚園以誘導自然之活

動，自由發達其身心爲主，以整理其境遇，供給其適於練磨感覺運動之具，並排除其妨礙爲要。是以不教難解之事項，亦不使有過度之勞作，與學校之按一定的規則，教授相當之知能者，其性質迥不相同。

二養成善良之習慣 幼兒之生活，多發於衝動，常爲感覺的刺戟所支配；且時生動搖，趨向無定。然其活力之發達，極爲旺盛，故須以親切溫和之待遇，善良有益之示例，使受感化薰陶而指導誘掖之，是爲至要。但幼兒之薰陶，固以正其心情及容儀爲主，然以不妨害其自由活動，阻礙其個性之發展最爲切要。故學校之嚴格訓練，非幼稚園所宜也。

三家庭教育之補助 教養幼兒，原屬家庭之事業，父母之責任。顧社會進步，生活日繁，父母家庭實有力所不逮之處。補助的教育機關之要求日盛，遂有幼稚園之設。故幼稚園之生活，務須與家庭接近，保姆本慈母愛子之心，以誘導撫育幼兒，庶與保育之本旨弗悖，而發揮補助家庭教育之天職。況文明日進，貧困者日多，都會之地，以保育而兼寄託兒童之幼稚園，尤屬切要也。

要之，幼稚園，以誘導幼兒之發達，養成善良之習慣爲主旨。而能否貫徹此種目的，以表現其功效，是責在保姆之能力。若其果能輔助家庭之父母兄弟對於幼兒亦盡其全力以施教養，則幼兒之身心之向上可期，將來貢獻於社會，亦不可豫卜也。

第二章 育保之方法

第一節 保育之設施

保育之要義，爲整理兒童之境遇，養護其自然之發達。是以幼稚園之設施，當注意周到，其中最必要者，計有三項：

一遊園 乃自然之保育場，而爲完成兒童屋外生活之所，須擇日光充足，空氣新鮮之地，俾其親炙自然之景物，自由嬉戲，觀察於其中。且室內之作業，亦可於園中自由演習，故遊園實屬幼稚園生命之所寄，猶魚之於水也。

設置遊園，須加注意者有四：

- 1 地域廣闊，適於自由活動，且其地形，須富於變化，如有小丘淺池等者。
- 2 宜遠離塵囂，擇風物清新之地。
- 3 園內宜植樹鋪草，設花壇，砂場，及適當之運動器具，並栽培花草飼養禽鳥。
- 4 幼兒之心，常希求變化，久居一地，易生厭倦。故遊園之附近，如有公私之庭園，亦可適宜利用之。

二 保育室及遊戲室 此二者，皆為完成幼兒屋內生活之所。其設備須快樂有益及趣味盎然為主，又須避除學級的形式，而與家庭生活相接近。應注意者：

- 1 座席之排列，以便於幼兒之坐作進退為主，宜隨時變更，以避單調枯燥之嫌；室內裝飾，亦應有變化。
- 2 樂器及實物標本，相片，繪畫，恩物，遊具等，均為保育上之要具，又須許幼兒自由使用。
- 3 如採光，換氣，暖室等衛生上之設備，既應周到，救急療法之設施，食器及洗面

淨手之器具，皆須預備，而以清潔爲旨。

4 室內常安置花草，以增其趣味。

第二節 保育之項目

保育之項目計有四種，須按幼兒身心之要求，以適宜運用之。

第一 遊戲

遊戲，適於幼兒身心之發育，又爲其所最好，故爲保育之最重要事項。其中又分隨意遊戲，與共同遊戲兩種。由保姆監督，使各自隨意嬉遊。隨意遊戲，如模擬社會生活情況之模擬遊戲，於砂場花壇等植花草，去腐穢，採果實，拾砂實之園藝遊戲，採集或用砂掘槍劍細珠圓彈等之玩具遊戲，及跳繩鞦韆拉繩踢毬等之器械遊戲俱屬之。至於共同遊戲，則由保姆指導，和以歌曲，使一齊運動者也。如和以歌曲之行進遊戲，表情的唱歌遊戲，及簡易之競爭與模擬運動皆屬之。

遊戲上應注意之事項有三：

1 遊戲之材料，固應採取民間所通行者；然一般遊戲之中，未必悉與保育之目的相符，故宜慎重選擇，凡屬危險及與道德上有害者，均須避除之。

2 共同遊戲之方法，若不得其宜，必流於不自然而乏興味，沒卻遊戲之本旨。指導之時，特宜注意。

3 養成幼兒有規律的習慣，凡屬自己取用之遊具，必自行整理，復歸原處。

第二 唱歌

唱歌，爲練習聽官，發聲器，及呼吸器之要件，亦爲幼兒所酷嗜。論其效益，則足以快活純美幼兒之心情，涵養其德性，但其歌詞，須平易，適合其興味，歌曲優雅，合乎程度，凡流於卑野過於悲哀，或爲宗教上所習用者，均不相宜。

唱歌之注意如下：

1 唱歌之時，應注意其姿勢，然適當之表情運動，亦以滿足其自然之傾向爲最要。

2 唱歌過度，易生倦怠及疲勞。

第三 談話

談話，有涵養德性，豐富識見，及正確發音，練習言語之效。其材料宜自童話，寓言，實物及事實等中採取之。而用語平易，態度溫和，發表之自然及明確，尤為保育所必需。又就其效益言，童話 (Fairy tales) 因其結構多屬想像的，適合幼兒之心情，且其含有國民之思想感情，故最易引起幼兒之興味，而適於陶冶其情操。寓言 (Fables) 具有比喻諷刺之性質，及勸戒之效，尤以「擬人法」投合幼兒之思考；若能善於利用，必有訓誨之益。次則實物之談話，足以練觀察，增注意。事實之談話，亦可綿密其思慮，豐富其知識也。至於談話之方法，向有二種。聽話法者，以習練聽力吸收知識為主；對話法則以發表其思想，運用其言語為目的也。

談話之注意列後：

1 對於幼兒之談話，祇須增強其印象，而有所啓發即足矣。分解其內容，標明其教訓等煩雜手續，皆非其本旨也。

2 幼兒自行談話，以發表其意思時，須矯正其發音，留意其語調，務期其發表之

正確及流暢，而富情趣。

第四 手技

手技以練磨手眼，發育身心爲目的。福祿培爾 (Froebel) 爲開發幼兒之身心起見，乃創種種工具，是曰幼稚園之恩物 (Gifts)。恩物者，惠與幼兒之物也。近時意大利 蒙鐵梭黎女士 (Montessori 1870-)，亦組織有系統的遊具，以謀幼兒手指之練習。

福祿培爾之恩物，共計二十種，卽六球·三體·積木四種·排板·箸環·綫索·粒體·刺紙·縫紙·畫法·剪紙·織紙·組板·組紙·疊紙·豆工·黏土工是也。其前十種材料無變化，僅以既成之物，使之玩弄；然因其便於綜合分解，適於練習各形體之構成及破壞。後十種，則一經使用，均難復其原形，然有表現多種多樣實物形體之效，適於培養幼兒之考案及製作。通例以前十種曰狹義之恩物；後十種則名之曰作業 (Occupation, work)。蒙女士之遊具，僅有七種：1 砂紙板，以練習觸覺爲主；2 輕重木板，使辨別重量；3 高塔，大梯，圓柱，嵌木，乃由視覺識別物體大小者也；4 幾何形木板嵌木，供識別幾何形狀之用；5 色線排列，練習其色覺；6 爲練習聽

覺之具；7 鈕扣結等，磨練其手指之運動。

恩物及遊具，間有偏於抽象的者。運用之時，可無須墨守一定順序。且實際生活上各種作業之中，足供幼兒手技之資料者，殊非鮮少。是以爲保姆者，宜勿爲恩物遊具所束縛，而廣求材料於實際生活之中，以簡易適切之內容，富於趣味及變化之方法，而使幼兒習練之，始達手技之真目的。

習練手技之注意：

- 1 手技須擇其適於幼兒之自動的活動者，以磨練其考案創作。
- 2 不重製作之成績，而重身心之動作，又製作之遲速，既無庸強其一致，偶或加以輔助，亦無不可。

- 3 手技之時，務須養成自治之習慣，及尊重秩序，整齊清潔等美德。

第三章 幼稚園之起原及其傾向

幼兒教育，在希臘羅馬時代，已極尊重。然由教育學家組織的以論述其方法者，則始於十六世紀之廓美紐斯（Comenius），及洛克（Locke）。蓋一則主張設立母親學校，一則以道德的習慣，當養成於幼時。其後盧梭（Rousseau）重視幼兒身心之發展；裴斯塔羅齊（Pestalozzi）亦曰兒童將來之發達，實胚胎於母教；德人福祿培爾（Friedrich Froebel, 1782-1852）繼承此等思想，復受十八世紀哲學上唯心論（Idealism）之影響，確信宇宙萬有，自然及人類乃某種精神的統一原理，即神之發現，而人之目的意識的發展，實現此原理者也。福氏以其哲學的見解，用之於教育，乃決定教育之主張有四：

- 1 以發展人類本有之神性為目的。
- 2 以自由活動實行此種發展。
- 3 人類本有性之發展，須賴與自己同類者之交際而成立，故教育為社會的。
- 4 幼年時代之教育，應以兒童發表自己活動之遊戲為中心。

福氏根據此等主張，遂於一八三七年清道光十七年卜地布蘭頓布魯希（Branden-

burs)創立幼稚園。

幼稚園以『誘導入學前之幼兒於自然界，及人類界，活動其本性，強健其身體，磨練其感覺，啓發其心情，俾接近於神』爲目的。故其教育，實近於家庭，其性質亦爲小學教育之豫備，此其所以曰保育，而教師又特稱保姆也。

保育之任務，爲助長內部之發展，及除去外來之妨礙，故以遊戲，運動，唱歌，恩物等工具，催進其發達。福氏之恩物，乃象徵宇宙間事物以作成者。幼兒玩弄之自能意識，自然界之法則及神，卽瞭解宇宙之真理及創造的活動，不僅爲練習感官之器具也。

福氏設園之後，每朝集合園兒唱歌；次則以恩物作遊戲；次往遊園運動遊戲及觀察自然物；復入室內玩弄恩物，上一曰桌
上遊戲約於數時間後，卽課畢散歸。

現例以幼稚園爲保育滿三歲至六歲諸幼兒之所。其保育之時間，每日約三四時。每一保姆所保育之幼兒，不宜超出四十人。每園幼兒之總數，亦不可過百二十人。幼稚園自福氏死後約二十年之間，賴馬連荷茲表羅(Bertha von Marenholtz Bulow)

1810-1893) 男爵夫人之宣傳，德國之禁令既因是廢除，而英、法、比利時、瑞士諸國，亦聞風興起。美國亦於一八五五年因卡爾修爾茲 (Karl Schurz) 夫人之提倡，乃設幼稚園。但其園兒，皆係德人子女。後五年，披波笛 (Peabody) 立園於波斯頓 (Boston)，其發展極為迅速。至一八七三年，更以幼稚園附設於公立學校之中。

現時幼稚園教育家之中，約分保守派，與自由派兩種。保守派繼承福氏之思想，而有輕視遊園生活，偏重桌上遊戲之弊；自由派則反對福氏之自然觀及其神祕的見解，乃以近來發達之兒童生理學發生心理學等為基礎，選擇適於兒童發達之遊戲，唱歌及談話，以期增進保育之效益，而為改良的運動。如蒙鐵梭利女士之主張，即其一也。

民國二十一年一月二十九日
 敝公司突遭國難總務處印刷
 所編譯所書棧房均被炸燬附
 設之涵芬樓東方圖書館尙公
 小學亦遭劫及盡付焚如三十
 五載之經營墜於一旦迭蒙
 各界慰問督望速圖恢復詞意
 懇摯銜感何窮敝館雖處境艱
 困不敢不勉爲其難因將需用
 較切各書先行覆印其他各書
 亦將次第出版惟是圖版裝製
 不能盡如原式事勢所限想荷
 鑒原謹布下忱統祈垂鑒

上海商務印書館謹啓

版 權 所 有 翻 印 必 究

中華民國十五年十一月初版
 民國廿一年十一月印行
 國難後第一版

(三三四三)

師範叢書 教育學講義一冊

每冊定價大洋壹元壹角

外埠酌加運費匯費

編纂者 孫 振

印刷者兼
 上海河南路
 商務印書館

發行所
 上海及各埠
 商務印書館

124951

(2)

