

世界新教育叢書

教 育 哲 學

范 著者 鏈

世界書局印行



中華民國二十二年二月初版刷

哲學（全一冊）

（每冊定價銀九角）

（外埠酌加郵費匯費）

編著者 范 鎔

出版者 世 界 書 局

印 刷 者 世 界 書 局

上 海 各 省 益

不 准 翻 印

發行所
世界書局

序

一學之成，原非易易，必假以時日，經多士之鑽研，而後始克有成。其窮理愈深者，其歷時也愈久；其涉事彌廣者，其組織也彌艱。哲學爲窮理盡知之學，冀獲根本原理，以說明一切現象，理既窮究，事亦博涉，故迄今仍未有成也。教育哲學，爲應用哲學理法，以闡明全教育之根據，而欲確立陶冶統一之原理者也；哲學旣未完成，應用哲學之教育哲學，其不易成立，亦可概見。但哲學之研究，旣日趨於精確，問題之探討，亦漸趨於其通，倘再延以歲月，恐不難發見事物根本之原理。教育哲學創立之期，尙淺，研究之者，亦未多覩，宜乎尙未成品也；但教育哲學，旣有其獨自目的，獨自對象，獨自方法，則欲構成一科之學，亦非不可能，要在能否戮力而求之耳。美之學者，側重科學之考察；德之學者，偏重哲理之論究，皆未得其當也。教育哲學，旣以闡明教育理論與事實存在之根據，而確立全教育之基礎爲任務，則科學之考察，所以供給事實與方法之資料；哲學之研究，所以說明其意義與價值，而統一其經驗也，故二者必互相以爲用，而後能完其職責，必執一而論，斯偏矣。

此書綱要，草於執鞭南京中大時，原期去秋脫稿，尋以事變南歸，遂擱之；未幾，復掌教廣州中大，乘其餘暇，充而實之，但溽暑煩蒸，思慮困頓，誠恐有所未周也。是書凡三篇，共四十有四章，首篇明其義，次篇評其說，終篇則探其玄，所有教育主要問題，咸網羅而論之，庶閱者能知教育本質之所在，而喻其根本之原理。至其組織，因無成規

之可蹈，純由一人之草創，難未敢必其善，然亦未敢斷其非，蓋在今日幼稚狀態下，舍此亦無以完其帙也。教育哲學之名，雖早見於美國，然僅爲教育科學或教育理論，尙未見有嚴其組織，概其首要，貫通一切教育問題，而完成一科之學者，美國如是，德日亦然。此書所以必加一篇以批判教育學說者，蓋對此未完成之學，不能不取歷史的比較的研究法，而以批判態度爲其研究態度也。炎暑將銷，秋蟬初唱，而吾書適成，爰綴數言，以爲之誌。

二十一年孟秋

|捷雲范鑄識於東山

目次

第一編 教育哲學緒論	一
第一章 教育哲學之意義	一
一 教育哲學研究之狀態	一
二 教育哲學之界說	一
三 教育哲學之目的	五
四 教育哲學之對象	九
五 教育哲學之方法	一四
第二章 教育與各科學之關係	一九
一 教育與心理學	一九
二 教育與倫理學	二二

三 教育與論理學.....	二六
四 教育與美學.....	三〇
五 教育與社會學.....	三四
六 教育之特殊的地位.....	三九
第三章 教育與環境之關係.....	四一
一 自然環境之教育.....	四二
二 社會環境之教育.....	四二
三 家庭環境之教育.....	四五
四 學校環境之教育.....	五四
五 教師人格之影響力.....	五七
六 環境何以能影響人.....	六〇
第二編 教育學說之批判.....	六五

第四章 被教育者本性之研究.....六五

- 一 自動主義之活動說.....六五
- 二 自由主義之性善說.....六九
- 三 文化主義之心性觀.....七三
- 四 人格之創造性與教育.....七七

第五章 教育之理論的研究.....八二

- 一 主知說之批判.....八三
- 二 主意說之批判.....八六
- 三 主情說之批判.....九二
- 四 人格說之批判.....九六
- 五 文化說之批判.....一〇二

第六章 教育之現實的研究.....一〇七

一 教育實驗法之論評.....	一〇七
二 教育統計法之論評.....	一一二
三 教育設計法之論評.....	一一六
四 教育理論與實際之關係.....	一二〇
第三編 教育哲學本論.....	
第七章 教育之目的論.....	一二五
一 目的之作用及其價值.....	一二五
二 個人主義目的與社會主義目的.....	一二八
三 人文主義目的與實科主義目的.....	一三三
四 國民教育目的與國際教育目的.....	一三八
五 人生目的與教育目的.....	一四三
第八章 教育之價值論.....	
一四七	

一 教育價值之問題 一四七

二 敘知的陶冶之價值 一五二

三 審美的陶冶之價值 一五五

四 道德的陶冶之價值 一六〇

第九章 教育之方法論 一六五

一 教授之本質 一六五

二 訓育之目的及價值 一六九

三 思考之訓練 一七四

四 學習興味與學習動機 一七八

五 教材價值之問題 一八四

結論

第一編 教育哲學緒論

第一章 教育哲學之意義

一 教育哲學研究之狀態

教育哲學，爲未完成之學，至今研究之者尙少。科學的教育學，未成立以前，廣義的教育哲學，皆爲教育之哲學的研究，偏重於哲學的理論，在柏拉圖時代，已有此傾向。狹義的教育哲學，即現今所謂「教育哲學」在大學中成爲獨立的科目，實自美國始。美國各大學，多有教育哲學之設置，且有相當負名學者講授之，研究之，即關於此項之著述，亦不少，甚者且有要求師範學校，亦宜設置此科目者；美國教育哲學研究狀態之如何，即此可見一斑。然美國雖有教育哲學之名，而無教育哲學之實，所謂教育哲學，多認爲教育的理論（Theory），或教育的體系（System），甚或認教育學即爲教育哲學，與吾人所期望之教育哲學，相去實遠！

在德國方面，教育哲學之研究，不似美國之盛行，幾許有名大學，且無此科之設置。但其所謂教育哲學，仍不

外教育之哲學的研究，即號稱科學的教育之鼻祖海巴爾特 Herbart 之教育學，亦不外哲學的研究。根據倭伊鑑精神生活說，而唱人格教育學之克斯特內 (Kästner) 勃拉溫 (Braun) 及蒲德 (Budde) 等人格教育學派之教育說，哲學的色彩尤濃厚。至於馬勃魯希學派 (Marburgschule) 鉅子拿托甫 (Natorp) 及依據德爾太體驗哲學，而主唱文化教育之休勃蘭克 (E. Spranger) 李德 (T. Litt) 等之教育說，更富於哲學的論調。蓋彼等教育思想，皆由哲學而出發，偏重於哲學的研究，與美國教育學者偏重於科學者實異。似此，亦難期教育哲學之成立。

至於日本方面，教育哲學研究者，殊不多覩。二十年前谷本富博士，雖曾把「教育哲學」名辭，列入哲學大辭書中，並力言教育哲學研究之必要，然未見有教育哲學著作之發表。其後中島半次郎，亦曾以倭伊鑑學派之人格的教育觀作骨子，而唱哲學的教育觀；桑木嚴翼、稻垣末松等，亦常論哲學與教育學之關係；吉田熊次則在「哲學雜誌」上，亦曾發表「何謂教育哲學」之問題，然此皆不能謂為嚴格的教育哲學之研究。現今日本研究教育哲學最負名者，爲篠原之助氏，著述頗富，但亦未見有組織完密教育哲學之發表。此外，日本各大學，亦見有此科之設置。日本教育哲學研究之狀態，即此可知矣。

教育哲學，在現在狀態下，研究之者已不多，其能否成爲獨立學科，亦尙爲疑問。但無論如何事相，已成爲問題，則自有解決辦法，往往解決之鍵，即寓於本問題之中。蓋凡爲問題者，皆示有解決之可能，已有解決之可能，亦

必有解決之必要，教育哲學已成爲問題，則亦自有解決之可能與必要矣。但教育哲學，何以有成立之必要？其所以爲必要之理由根據又如何？現將理論的理由根據，與事實的理由根據，分述之於下。

教育哲學成立必要之理論的理由根據，實存於教育理論中，教育研究中，以及教育事實之本質中。凡一切理論，皆有其價值，不過欲求其有客觀的普遍性，則哲學的基礎不可無；而哲學即所以予理論以確實的根據，而闡明其意義者也。故教育欲闡明其意義，亦非假借哲學或教育哲學不爲功。

且教育哲學，不獨其本身有成立之必要，即教育科學，亦必借教育哲學，而後能明其本質。教育科學，究爲如何性質之科學，論者所見固不一，但自教育科學形式的方面言之，可稱爲文化科學，與歷史學、社會科學等，同爲社會文化之產物。教育科學，已有此二重之意義，一方面自然需哲學，以闡明規範之本質，並論證其根據；他方面亦需哲學，以闡明文化之本質，並論證其根據，而期文化理想之確立。總之，教育科學，無論其爲規範科學，文化科學，必以哲學或教育哲學爲根據，始能闡明其意義。至教育科學之所以能爲規範科學，及文化科學者，因教育科學之對象爲教育，而教育之本質，即有規範的文化的意義存其中。故欲闡明教育哲學，所以有成立之必要，不可不再進一步，而究明教育之本質。

教育固可由種種方面，而下種種之解釋，但教育與人生，實有密切之關係。質言之，教育實以全人格全人生

為其研究之對象，自個體的方面言，則以陶冶理想的人格為其主要之任務；自一般的方面言，則以創造理想的的文化為其最高之目的。教育實為實現人生究極的目的，最高的理想之最根本最廣泛之方法手段也。故教育與哲學，誠有密切不離之關係。何則？以全人格全人生之目的理想為對象者，非他，哲學也；以實現此目的理想之方法手段為其對象者，非他，教育也。換言之，二者皆以全人格全人生為其對象也。故教育之哲學的研究，自有其必要，而教育哲學之建設，亦在所必需也。

至於教育哲學成立必要之實際的理由根據，則在於教育之實際的方面。教育者，欲有效的處理教育事業，非假教育哲學之力不為功。何則？教育者，必有哲學或教育哲學之修養，而後能理解教育之意義，教育之價值，以及教育者之地位；同時能使教育者有遠大的理想，堅真的信念，充滿喜悅之情，自覺的而從事於教育。設或不然，縱能勉強一時從事於教育事業，亦不能收良好之結果，且無影響於後生，至多能使被教育者，多識幾個語言符號，或淺近知識而已。教育者最重要任務，在能以人格感化人，使人於不知不覺中，能變化其氣質，感動其心情，而自知人之所以為人之道也。然欲如此，為教師者，又非先有哲學或教育哲學之修養不可；故即以教育之事實的方面言，教育哲學亦有成立之必要。

如上所云，教育哲學，雖有成立之必要，然究竟有無成立之可能，已有成立之必要，自有成立之可能，但其成立之可能，不在客觀的、形式的、一般的理由根據，而在教育哲學本身之主體的、實質的、特殊的理由根據。換言

之教育哲學，必自有其特殊的研究對象，特殊的研究方法，以及特殊的認識目的，始有成立之可能。然而教育哲學，究竟有無特殊的對象，特殊的方法，以及特殊的目的？似又不可不再詳論之。但幾許應用哲學，如社會哲學，政治哲學，心理哲學，皆有其獨立的地位，則教育哲學，亦自能成立。以下先就其界說而一考察焉。

二 教育哲學之界說

凡一學科，必俟詳細研究後，始能明其義。簡要之界說，固不足使人有充分之了解，但無一定形式或程度，以限定其意義，則亦難明研究之方向與範圍，故欲明教育哲學之輪廓，不可不先有一定之定義。然而教育哲學，又尙爲未完成之學，精確之定義，殊未多覲，欲知其概要，不能不先介紹有名教育學者之所說。美國教育哲學者洪（H. H. Horne）氏謂「教育哲學，是欲發見教育歷史理想及實際中所表現全教育過程之意義。……即對於教育作用全體之意義，予以根本的考覈。……一言以蔽之，闡明教育之究極的意義，爲教育哲學之職責，但欲達到此目的，對於人間（即心）之起源，人間之性質，人間之運命，殊有研究之必要。」（註一）杜威則側重教育之實際的及實行的方面，謂「教育哲學，非以既成思想觀念適用於起源與目的根本不相同之實行的問題，是對於現代社會生活諸難題，而發生之知的道德的習慣之問題，予以明確的解答之謂。」又云「教育不是所希望的改造之假想，是爲實行必要改革之過程；而哲學則爲實行的教育之一般的原理。」（註二）馬克文內爾（Mac-

vannel) 則謂「教育哲學，是闡明教育與他科學有如何之關係，或與已知世界有如何之關係，實爲精神哲學 (Philosophy of mind) 之一部分。」(註三) 拔特那 (Butler) 所見與前者異，謂「教育哲學，是處理教育之理論與實際全般問題者，其根柢爲精力與意志，而其對象，則爲文化之研究。」(註四) 舊內扶斯 (Shreves) 則注重教育意義價值之闡明，謂「人生哲學，是由究明部分對於全體之關係，而予人生經驗以意義；教育哲學，亦同此方法，由部分而構成全體之意義，或對於全體教育的經驗，而闡明其意義與價值。」換言之，「教育哲學，是闡明教育之意義與價值。」(註五) 拿托甫 (Natorp) 則注重教育學之基礎科學，謂「關於論理學，倫理學，美學等教育學之基礎科學之議論，即所以論究教育之哲學的基礎。」(註六) 吉田熊次，則更簡括的說明教育哲學之意義，謂「教育根本假定問題之研究，即爲教育哲學。」又謂「教育哲學，是說明教育根本概念，爲其任務也。」

(註七)

上述爲代表的諸教育學者之教育哲學觀，各有所偏重，難得一貫通之觀念，足見教育哲學之尙爲未成品也。依吾人見地言之，「教育哲學，是一種應用哲學，闡明教育之理論與事實存在之根據，而欲確定全教育之基礎者也。」但所謂應用哲學者何似？又不可不一說明之。廣義的哲學，原可分爲純正哲學與應用哲學而言。而純正哲學，又可分爲一般哲學與部分哲學而論。一般哲學，即普通所謂純正哲學，研究認識論、形而上學諸問題者；而部分哲學，即是以真爲對象之論理哲學，以善爲對象之道德哲學，以美爲對象之藝術哲學，以及以聖爲對象

之宗教哲學。應用哲學，是假一般哲學原理（或一般哲學方法），應用於特殊的對象，期發見特殊原理（或特殊方法），爲其任務或目的者也。但亦可分形式的與實質的二方面而言：實質的應用哲學，是以特殊的利用價值爲對象，而以哲學的研究方法研究之；例如以用、富、財、貨幣、或經濟價值，爲研究對象之經濟哲學，及以法理價值爲研究對象之法理哲學，皆爲實質的應用哲學。形式的應用哲學，是以特殊的價值現象之研究爲目的，亦應用哲學的研究方法而研究之；例如以政治爲對象之政治哲學，以歷史爲對象之歷史哲學，以社會爲對象之社會哲學，皆是也。但政治哲學，與其謂爲價值的現象之研究，毋寧謂爲實現價值方法手段之研究，故又可稱爲手段的應用哲學。但所謂教育哲學，於此哲學分類中，果屬爲何種哲學乎？曰：爲形式的應用哲學，更嚴密的言之，實可稱爲手段的應用哲學。何則？教育哲學，非以研究價值爲目的，是以研究教育特殊的價值之事象爲目的，更精确的言之，是以研究價值創造作用爲目的者也。

如上所述，應用哲學之意義，既明矣，但所謂教育之存在根據者，又果何指哉？凡一學科之存在，皆有其理由，根據，研究其存在之根據，即所以研究其根本性質也，根本性質已明，則教育之一般的普遍性，亦可從而知之矣，故教育哲學之研究，亦可謂爲教育普遍的方面之研究。所謂闡明者，即徹底研究之謂，或批判的研究之謂，故教育哲學，又可稱爲批判的教育學。至所謂確定全教育之基礎者，即對於教育之種種方面，無論其爲理論，爲事實，爲方法，予以一定的根本原理或原則也。總之所謂教育哲學，是研究全教育根本問題之學，而予以一定的解決。

者也。

然則教育哲學與教育學，又將如何區別乎？曰：二者決不可混而爲一談。前者對於教育之現象的事實的、分析的方面之研究；後者對於教育之本質的、理論的、綜合的方面之研究，誠各異其趣也。更詳言之，教育哲學，以先驗的普遍的方面，爲其研究之對象；教育學，以經驗的部分的方面，爲其研究之對象，是二者研究對象不同也。教育哲學之目的，在闡發一般的根本原理，以明教育之意義及價值，而確定教育之基礎；教育學之目的，在究明局部的現象的事實，以冀獲得教育之效果，而促進教育之發達，是二者所要求之目的不同也。教育哲學，用直觀、論證、批判等方法，以說明全教育之原理；而教育學，則用觀察、實驗、統計等方法，以評價教育之過程，是二者方法又不同也。雖然，二者均以教育爲其研究之範圍，而以教育之改善進步，爲其主要之任務，實有相互的關係，欲完成教育之理論，或教育之研究，必需二者并兼而後可。蓋理論之究明，正所以與實際之根據，而部分研究之進步，亦所以促進全體之發展也。

註一 參考 H. H. Horne: *The Philosophy of Education*, Ch. 8.

註二 參考 J. Dewey: *Democracy and Education*, Ch. 24.

註三 參考 Macvannel: *Outline of a Course in The Philosophy of Education*, Ch. 1.

註四 參考 N. M. Butler: *The Meaning of Education*, PP. 31—66.

註五：參考 R. M. Shreves: The Philosophical Basis of Education, Ch 1.

註六：見 Natorp: Philosophie und Pädagogik.

註七：見吉田熊次著「何謂教育哲學」發表於大正六年五月哲學雜誌

三 教育哲學之目的

凡一學科之成立，必自有其獨立性，所謂獨立性者，獨自之目的，獨自之對象，獨自之方法之謂也；苟不具備此三點，決不能成爲獨立之科學。教育哲學所以有成立之可能者，只因其具備此三要件也。茲先就教育哲學之目的而論焉。

欲明教育哲學之目的，似不能不以教育科學之目的而比較之，蓋二者常有混同之流弊，比較研究，正所以闡明教育哲學自有其獨自認識目的也。教育科學與教育哲學之不同，只因二者認識目的之不同，上節已略述之矣，唯其認識目的之不同，所以對象方法亦不同，對象方法已不同，即任務機能亦異矣。教育科學與教育哲學目的之相違，由於二者見解或立腳點之差異：教育科學，由部分的事實的見地，而考察教育；教育哲學，由全體的根本的見地，而考察教育。前者視教育爲文化現象之一部，故由特殊的方面而研究之；後者視教育爲全體的文化，全體的人生存在之根據，故必由全體方面而考察之。換言之，教育科學，僅說明教育之現象，或規定教育應有

之組織，而教育哲學，則論證教育之存在及其應有之根據，而予以教育科學確實之基礎為其職志者也。

綜上所述，教育哲學，是以闡明教育之理論及實際（即全教育）之根據，而確定全教育之基礎為其目的者也。但所謂闡明教育之根據，或教育根本假定者，即所以闡明教育哲學之實質乃至實質的意義也，而闡明教育哲學之實質，亦即所以闡明教育哲學對象也，故目的與對象，實有密切之關係。目的已立，對象亦隨之而定。謂認識目的，常為資料所制約者，非也；謂認識之主體，常為客觀所限制者，亦非也。主觀的目的既定，則客觀的事實不過供其役使耳。苟明此義，則對於教育哲學之建設，謂能具備特殊的認識目的，即可以成立，未始不可；從而謂教育科學與教育哲學之相違，即由其認識目的之相違，亦無不可。

似此，目的與對象，已有密切之關係，則教育科學與教育哲學認識目的之不同，亦即二者研究對象之不同矣。反而言之，研究對象之不同，亦即認識目的之不同。何以言之？學問之獨自認識目的，是表示其形式的主觀的方面者；學問之對象，是表示其實質的客觀的方面者也。形式與實質，主觀與客觀，是對一具體之物，抽象的而分為二方面者也。

所謂教育哲學，即依其認識目的，使其資料——教育科學原理，益化為精密的概念，從而統一之，以構成完備的體系，永為獨立之學科。蓋凡一切學問，無論其為哲學或科學，苟欲成為一獨立之學，必具此根本條件而後可。所謂根本條件者，無他，即將其研究之結果，依其獨特之認識目的，充分保持其統一，而構成完備的組織之謂

也。譬如倫理學以闡明善的原理爲目的，其組織即依其獨自目的而構成之；論理學以闡明眞的原理爲目的，其組織即依其獨自目的而構成之；美學以闡明美的原理爲目的，其組織亦依其獨自目的而構成之。故曰認識目的與研究對象，有密切關係也。

教育哲學，既以闡明全教育之根據，而確定全教育之基礎爲目的，則所涉範圍亦至廣也。對於教育理論，應如何批判之；對於教育事實，應如何考察之；對於過去教育原理，應如何綜合之；對於教育基礎科學之關係，應如何說明之；對於被教育者本性之善惡，應如何省察之；對於教育環境之影響，應如何考察之；對於教育最高理想之價值，最高理想之目的，應如何發揮之；皆爲教育哲學研究之領域。教育哲學，即依其獨自認識之目的，闡明全體教育之經驗，而確定其意義與價值也。

四 教育哲學之對象

凡一學科，皆有其研究之對象，對象不明，無以爲據也。但所謂對象，即指學科之客觀的實質的方面而言，與主觀的目的的方面，有密切關係者也。教育哲學，所以爲未完成之學，即因其對象之不明，論者所見各異，而取材亦大有軒輊也。其實教育哲學，既以闡明教育之理論及實際的根據爲任務，爲目的，則闡明教育之理論及實際的根據，即所以闡明教育哲學之實質也。闡明教育哲學之實質，亦即所以闡明教育哲學之對象矣。以下即就教

育哲學研究之事項——內容——而敘述之。

哲學之對象，爲認識、宇宙、及人生。教育哲學，爲一種應用哲學，且與哲學極有密切之關係，則其對象，亦不外認識、宇宙、及人生。質言之，教育哲學，亦有其教育的認識論，及教育的形而上學也。何以言之？教育哲學，對於教育科學之所以能成爲科學之根據，原有闡明之任務，概念之如何構成，體系之如何組織，皆需論證之，則教育哲學，自有其論理的基礎，或認識論的基礎，無需乎他求。至其具體的對象，亦可得而言之，例如教育本質中之知育，教授之意義、價值、及作用之認識，知育之材料——科學，以及闡明教育科學本質原理之知識，皆爲其認識論的對象也。又教育哲學，原有闡明全教育之意義、價值、及本質之任務，且可樹立最高理想，究極目的，以明教育根本的要求，則教育哲學，亦自有其超論理的形而上學的基礎。但教育的形而上學，又可分宇宙論、人生論二方面而言：前者以教育者生活之根柢背景，宇宙觀或世界觀爲對象；後者又可分三方面而言：一爲人性觀及人格觀，而以被教育者人格之本性爲對象，蓋本性之研究，實所以規定教育之目的及方法者也；二爲人生觀，而以教育者生活之根柢背景人生觀爲對象；三爲文化觀，而以教育之環境及資料——即文化爲對象。至於教育之理想價值論，或爲理想的人格，或爲理想的文化，或爲部分的理想價值，真善美聖等之追求，皆爲教育的形而上學研究之對象也。但只此猶不足說明教育哲學研究的對象，或教育哲學的實質，以下更當具體的詳論之。

教育哲學的研究，約可分爲緒論、批判，及本論三方面而言：緒論的研究，在闡明教育哲學之意義，教育與各

科學之關係，以及教育與環境之關係。在說明教育哲學意義中，教育哲學形式的概念如何？教育哲學之目的如何？教育哲學之研究對象如何？教育哲學之研究方法如何？皆須一一闡明之。在教育與各科學關係中，對於教育之基本科學，如心理學、倫理學、論理學、美學等，與教育之關係如何？以及教育之所以為教育之特殊地位又如何？皆須詳論之。在教育與環境關係中，教育領域之廣，教育影響力之大，教育所以存在之理，以及教師責任之重，亦須一一說明之。故在此緒論研究中，人格、自然、社會、教育場所，以及各科學之本質，皆為其研究對象也。

教育哲學批判的研究，亦可作緒論看，不過對於教育學者之所論，加以批判的說明，故有類於批判的研究耳。在此批判研究中，詳論各家對於被教育者——教育主動力——本性觀察之如何，以明教育研究根本之對象；蓋人性之考察，正所以闡明人生之本質，或人生之創造性也。此外對於各家教育理論之研究，教育現實之研究，亦須一一評論之，以明教育之理論與實際之關係。但在理論的研究中，各派對於人生精神作用之根本性質，所見各不同：其主張智識作用，為他種精神作用之基礎者，則側重徵知之陶冶，其主張意志為一切內的經驗之根本者，則偏重意志之陶冶；其主張情緒為精神作用之原動力者，則注重情操之陶冶，各是其所是，而非其所非，欲究明心的本性，亦不可不一批判之。至於教育之現實的研究，為闡明教育事實存在之根據，所以促進教育理想目的之實現者也。前者以人生人格為其研究之對象，後者則以環境上心理上教育上種種實際的問題，為其研究之對象，以期歸納的確立教育上根本的法則也；故謂現實的研究，為實現教育理想目的之方法手段之

研究，亦無不可。

最後教育哲學本論之研究，爲闡明教育之目的、價值、及方法手段者也。目的作用如何？目的價值如何？個人目的與社會目的之關係如何？人文主義與實利主義目的論，孰爲輕重得失？人生目的與教育目的之關係又如何？皆爲教育哲學目的論所應研究者也。教育之理想的的文化價值如何？理想的人格價值如何？部分的理想價值——真善美、聖之本質又如何？皆爲教育哲學價值論所應討究者也。至於教授之本質如何？訓育之目的如何？思考如何訓練？學習興味與學習動機如何喚起？教材如何選擇組織？則爲教育哲學方法論所應考察者。總之，本論之所論，皆爲教育哲學最根本之問題，而其對象，則爲人生、認識、及文化價值也。由上觀之，教育哲學之對象，除教育及教育學之意義與價值外，餘皆爲一般哲學之問題，故曰：教育哲學爲應用哲學。

五 教育哲學之方法

教育哲學，既有其獨自認識目的，獨自研究對象，則亦自有其獨自研究之方法；無論如何學問，苟爲一種獨立之學，必有其特殊的方法，所謂特殊的方法，即所以實現其特殊目的，研究其特殊對象者也。但教育哲學，是一種應用哲學，而非其他純正科學可比，則其研究方法，自逃不出一般哲學方法之外。質言之，教育哲學，即應用哲學方法而研究其理論與事實者也。

哲學之研究法，約可分爲二（註一）：一、一般的研究法，即哲學與各科學共同之研究法也；二、特殊的研究法，即哲學本身獨自研究之方法也。一般的方法，約可別爲二：一、研究法，二、組織法。而研究法，又可分爲五項：一、觀察與實驗，二、統計與調查，三、記述與說明，四、分析與綜合，五、歸納與演繹。如此五項中，歸納與演繹，尤爲科學研究最重要之方法。演繹由已知之原理，推論未知之事實，而說明其理由，故包含有說明之方法；且常集合旣知之原理，而考察其關係，以構成統一的全體的原理，故綜合在演繹法中，確占有主要之地位。而歸納法，則蒐集種種事實，而考察其一致共通之點，以期發見包括的原理，故觀察、實驗、統計、調查及記述諸方法，皆可包攝在其中也。且歸納法，對於所蒐集種種經驗事實，常精密分析其要素，取其共通者而統一之，以爲樹立共通原理或法則，故分析在歸納法中，亦占有重要之地位。至於組織法，亦可分爲三類：一、定義，二、分類，三、論證。定義，由單純的分析及綜合而生，所以規定概念之含義，而說明其意義者也。分類，爲精密區分概念之外延，漸次進於完全體系之組織，蓋整頓事物或知識，而與以完全組織爲其任務者也。而論證，則由歸納及演繹而導出，所以確定判斷之真偽，而予立論以根據者也。總之，彼此皆有相互密切之關係，原非可獨立而論者，茲不過就其特徵而言耳。

哲學爲科學之科學，所以說明一切科學之根本原理者，科學所用之方法，哲學亦自不能不用之，但於種種方法中，尤與演繹歸納關係爲最鉅。演繹法中，綜合占其主要之地位，故欲綜合各科學之原理，考察其關係，以構成統一的綜合的原理，自有資於演繹；且演繹主要之任務，爲論究原理之關係，進而推及於他原理，故欲由一原

理而推論他原理，亦自非依據演繹法不可。在歸納法中，分析占其主要之部分，事理之說明或論證，與其用假定之原理，不若依據實際的經驗，關於此點，歸納法自優於演繹。且歸納法能於各種特殊事實中，發見共通之原理或法則，哲學可以此原理法則為資料，再案出普遍的根本的原理，哲學之有資於歸納，亦明矣。哲學如是，教育哲學亦然。教育哲學所以闡明教育理論與事實，而予教育科學之根據者；現今教育實際研究，所用觀察、實驗、統計、調查，無非欲得一共同原理法則，以為教育實施或改良之標準，教育哲學之需此等科學方法，即謀所以闡明教育之事實也。且教育與哲學異，必謀所以實現其理想或目的，故科學方法之需要，更切於哲學也。然而教育哲學，又以研究理論為職務，對於各人教育學說，或過去研究所得原理，皆需考察推論，以冀統一原理之發見；且教育既藉各科學之根本概念為基礎，則綜合各科學之原理，而為其特殊之原理，亦為教育研究之要務也。至於組織方法，為各科學構成之方法，無論如何科學，必假此而後能建設之，不然，亦無以確定其研究之範圍，不過其結構，各有不同耳。哲學既有哲學組織法，則教育哲學，亦自有其組織法也。

上述一般方法中，哲學之研究，固有資於歸納與演繹，但演繹所以證明推理者，當其推論時，必先有一定原理之假定，以為推理之根據，而哲學則為探求根本原理之學，無所用於一時之假定；縱令其假定為自明之原理，可由此而下推論，然哲學攻究之事項，亦非如數學，可離實際而思惟其形數，必參考經驗，而用分析方法說明之，故哲學之研究，不能純用演繹方法，亦明矣。且哲學為研究根本原理之學，其所論必貫通一切而後可，根據一部

分事實，而推論全體之蓋然的歸納法，其不足爲哲學之研究法，又豈非極明顯之事實乎？故歸納法，蒐羅事實，無論如何廣博，分析經驗，無論如何精密，終不能發見確實的根本的原理。吾人限於時空之關係，殊難盡知經驗的事實，現所謂科學原理，不過根據一部分事實，而概括其全體而已，故欲求最確實最普遍的根本原理，不能不於一般方法外，另尋特殊的研究法。

特殊的研究法，即所以超越數理論理之支配者也。析而分之，可大別而爲四：一、直覺法，二、思辨法，三、反省法，四、歷史的批判的方法。直覺法 (Intuitive Method)，是由一種特殊的心的作用，直接而悟事物真相，或根本原理之謂，與由思惟作用，間接而知事物者，大異其趣也。哲學之對象，既超越尋常之知識，則欲知其奧妙，不能不訴諸感性理性以外之心性，而以神悟默會洞察事理之真諦也。思辨法亦名辨證法 (Dialectical Method)，爲專依概念作用，而考察事物之根本原理者，來源甚遠，悟意亦多歧，至赫格爾 (Hegel) 始融合各種意義而大成之。此法每由一概念，而喚起反對的概念，更併合二者，而生新概念，如是反復而行之，謂之三分法，哲學上多應用之。反省法 (Reflective Method)，亦爲哲學特殊研究法中主要之要素，反省者，自己熟察內的經驗之謂也；吾人經驗，原有內外之分外的經驗之意義，科學方法，足以說明之內的經驗之意義，則唯有反省法，方可體認之，故科學方法，所以使人理解世界之現象，反省方法，所以使人批判世界之價值。人生深遠之意義，超越時空關係者，捨反省法外，無從而體認之。反省法，能使人意識部分對於全體之關係，而了解人生宇宙全體實在之意義。但所謂

實在者，非離人生經驗而獨立之幻想，實為人生經驗中最有價值之表現也。至於歷史的批判的方法(Historic critical Method)，亦不失為哲學特殊的研究法也。哲學為未完成之學，研究之者，各異其義，各殊其解，欲窺哲學之全豹，史的研究不可無。但哲學又為議論最多，爭辨最烈之學，故又不可不出以批判的態度。且哲學為進步之學，哲學上種種不同之見解，可視為哲學研究之過程，對此學問之研究，自不能不用歷史的批判的方法。歷史的批判的方法，即熟察哲學史上各派對於哲學問題之見解，去其獨斷的懷疑的態度，而以研究方式，批評其長短得失之謂也。

上述各種特殊研究法，於教育哲學研究上，亦有密切之關係。哲學之對象，為認識、宇宙及人生，教育哲學之對象，亦為認識、宇宙及人生。（參照上節）質言之，教育哲學，亦有其教育的認識論，及教育的形而上學也。教育的認識論之有需於論理學固矣，但教育的形而上學，是以理想人格，理想文化，理想價值，或部分的理想價值——真善美聖等，為其研究之對象，則非論理學所得以說明，欲體認其意義、價值、目的、或根本之要求，自不能不訴諸於個人直覺及思辨矣。教育哲學，常以闡明個人與社會之關係，或部分與全體之關係，為其任務，欲假此以明其意義與價值也，然而科學方法之性質，又為時空關係之所限，不能發見各個事實與全體之關係，欲明此關係，又非訴諸反省不為功。反省法，對於教育學及其他記載科學所排列之經驗事實各部分，常能精密考察，以冀發見其全體之意義，或統一的原理，故亦不失為教育哲學之特殊的研究法也。但教育哲學，尚為未完成之學，欲明

教育哲學之意義，不能不用歷史的研究法，探討教育哲學變遷發達之過程，或比較研究種種有價值之教育說。惜乎，教育哲學，又無多文獻之可考，歷史的資料之可尋，捨比較研究各家學說外，實無從而捉摸之。在哲學上獨斷的懷疑的批判的三種態度中，而以批判的態度為最宜，早為研究哲學者所共認，教育哲學既無典型可套襲，又無先例可援據，自以批判的態度為宜且較易也；故批判各家教育學說之長短，亦為研究教育哲學應有之舉也。教育哲學之研究，固宜取批判的態度，然於追求教育最高之理想目的、理想價值時，則又超越批判的態度，而為直覺的思辨的或信仰的態度矣。

註一：參考范鑄著《哲學概論》第三章

第二章 教育與各科學之關係

一 教育與心理學

教育學原應用各科學，而另構成特殊地位者，而教育哲學，則以闡明教育學本質原理，為其認識論的對象；故有認闡明教育與他科學之關係，即為教育哲學者（如 Macvannel 教育哲學之定義），亦有認探討教育之基礎科學，即所以論究教育哲學的基礎者（如 Natorp 教育哲學之解釋），教育與各科學關係之重要，即此可知矣。茲先就教育與心理學之關係而論焉。

心理學成爲獨立之科學，爲輓近之事實，古之學者，多認心理學爲哲學之一部門，其所研究者，爲「心的本質」之間題，欲解決之以說明一切精神的現象。顧對心理的本質之解釋，不外物心二派；一視心爲奇異的靈魂，一視心爲物質的作用。因此差異，心理學遂分爲唯心的心理學，與唯物的心理學二種。前者以心爲不可思議之存在物，且爲永久不滅之生活體，海巴爾特 (Herbart) 以心理學，爲研究單純的實體（即心）之內部的狀態之學，即其代表者也。後者以精神現象，爲物質之作用，感覺感情之表現，爲大腦中物質分子運動之結果，唱此說者，當推拉美特利 (La Mettrie)，霍布士等亦極力主張之。但如此唯物論，對於腦之分子運動，何以能致吾人之知覺，則未能說明之。若以運動爲使吾人自己知覺之因，則大腦分子必具有能自知覺其固有運動之性質而後可，然此又於物質運動外，假有精神的要素矣，寧非自相矛盾乎？若以腦之分子之運動，純爲物質的運動，則無知的物質，何以能生有知的感覺乎？至於唯心的心理學，亦不足以說明精神的現象，何者？精神的現象，原爲經驗的事實，經驗以外，不可知之實體（無論其爲靈魂爲物質），斷不能說明經驗的事實也。故欲說明精神現象，非以經驗爲基礎不可。但所謂經驗，如洛克所云，亦有內外之別，由耳目等外官而得之經驗，爲外經驗；由自己內心的反省而得之經驗，爲內經驗。但心理學，則視一切經驗爲直接的主觀知覺之過程，其所研究材料，不限於內部的經驗，即外部的經驗，亦包括而有之；故心理學外的方面，與自然科學有關係，內的方面，與精神科學有關係，實爲一種直接經驗之學 (Wundt 之心理學定義)。其所以異於自然科學者，因自然科學，對於主觀的直接關係，

全不注意，專從事於客觀的經驗之研究也，其認識方法，爲間接的，不似心理學以主觀的直接經驗，爲其研究對象也。至心理學之所以與精神科學有直接關係者，因精神科學研究之資料，爲吾人直接的經驗，及由直接經驗而發生之行爲，與行爲所發生之結果，正與心理學研究之對象，觀察之見地，相侔不悖也。故心理學亦可稱爲精神科學之一部門。但心理學，又以研究直接經驗（無論爲感覺感情或表象）之根本性質，爲其主要之任務，與其他精神科學，僅研究人之行爲之作用，或行爲之結果者不同，故又可稱爲精神科學之基礎。據馬克文內爾所云，教育哲學，亦爲精神科學之一部分，則心理學自與教育哲學有密切之關係；但同時心理學又爲精神科學之基礎，則亦不能不爲教育哲學之基礎矣。

教育之根本對象，原爲被教育者，被教育者本性之究明，實爲教育方法研究之要務；兒童之特質如何？個性之特徵如何？非依心理學無從而說明。心理學爲研究主觀的一般意識狀態之學，對於人生種種精神作用，或心的過程，自有深刻之研究，實足輔助教育者，洞悉被教育者之心理，而決定其教授之方法。悲內克(F. E. Beneke)視教育爲應用心理學，謂「教育學必依深究人性之心理學，始能明其義。」又謂「教育學之運命，從屬於心理學。」所言雖過當然，然近時各種心理學研究之進步，影響於教育實不淺。兒童身心發達階段之研究，於教授上，訓育上，皆有極大之貢獻，同時兒童學與實驗教育學，亦因此而成立。現今實驗心理學，兒童心理學，病理學研究之進步，尤足資以解決兒童心理的病態，即學校生活，兒童作業上，亦多應用之。

至於最近新心理學說，對於腦之發展，與筋肉運動有密切關係之說明，亦足為自動主義活動主義教育之根據。蓋此心理說，認筋肉運動與腦之發達，有密切的關係，而腦之發達，又與心的發展有密切的關係，故人皆信手足勞動，大有影響於精神之發達，所謂勞動教育，亦假此心理說，為其提倡手足勤勞之根據，心理學說之足以影響於教育，於此亦可見一斑。

又兒童精神之發達，實為教育研究之根基，故現今發生心理學研究之進步，亦大有所貢獻於教育。發生心理學 (Jenetical Psychology)，是受生物學進化論之影響而發達者，在環境關係上，而說明精神之發達，兒童心理之研究，固為其直接的資料，民族心理漸次發達之過程，亦為其研究之一助，蓋凡此皆為研究精神活動之發達者。教育者得據此，以明被教育者精神發達之過程，以確定教育研究之基礎，不似從前純以大人心理而律兒童之動作也。總上所云，心理學固與教育有密切之關係，然心理學究為教育之補助科學，而非教育學唯一之根據，教育學及教育哲學，自有其特殊地位也。

二 教育與倫理學

倫理學之意義，論者所見不一：自其研究有意的行動之方面言，可稱為行為之學；自其研究行為所應取之方向言，可稱為道德之學；自其判斷行為善惡之方面言，可稱為道德的判斷之學；更自考察人生價值目的之方

而言，可稱爲研究理想目的之學。然無論如何解釋，皆與教育有密切之關係，何者？教育以全人生全人格爲其研究之對象，則研究人生道德的行爲之倫理學，自與教育有密切關係也。

關於倫理學之性質，科學分類者，固各異其辭，然已以研究人生行爲爲對象，則與陶冶人生之教育學，自然皆以考察精神現象爲任務，而同爲精神科學也。人生之行爲，苟其結果，而爲有價值，或爲創造的表現，則皆可爲社會文化的資料，與教育同爲社會文化之現象，故又可稱爲文化科學。倫理學對於人之行爲，而判斷其善惡，則自當確定目的標準，規範的而研究之，故亦可稱爲規範科學。教育有管理、訓練、教授等方法之規定，且有教師人格之標準，則與其謂爲說明科學，毋寧謂爲規範科學也。故自倫理學之性質言，教育與倫理學亦有密切關係也。

倫理學所研究之問題，或爲善，或爲自由，或爲行爲，或爲良心，或爲道德標準，固有種種之主張，而善的問題，（即行爲之究竟）尤爲議論之焦點，可稱爲倫理學研究之中心問題。但其他哲學，亦莫不以善之探究，爲其主要之任務，蓋哲學之研究，苟無關於人生行爲之理想（善），則亦不足稱爲完全之哲學矣。但何謂善？實爲倫理學上大問題。柏拉圖以爲善之理想，爲一切理想最後最高之理想，且爲一切正當行爲之最高的動機及最高的目的，努力而求此善之理想概念之明晰，實爲人生最高之義務；但此概念，必依明晰的哲學思考，而後能得之云。蓋柏氏認善之理想，或行爲之價值，必哲學者，或最高教養之人，而後能體得之，實有獨占的性質。似此，則所謂最高善，將離經驗而獨立，必由神祕的思索而後能得之，殊無實現之可能。吾人之所謂善，必在經驗世界，而能敍述

之，體驗之，或評價之，然後得稱之爲善，蓋捨此不惟無從而實現，即教育亦無從而教導人生也。

基列內學派 (Cynical) 則以快樂爲最高善，就中尤以身體的快樂爲最痛快，蓋身體的苦痛，較精神的苦痛爲更烈，不可不思所以避之云。但愛比克羅斯學派 (Epicureans) 則以精神之快樂爲最永久，蓋精神的快樂，較諸其他快樂，不惟更富永續性，且饒強烈性；故彼等以知的快樂，爲行爲之最大目的。斯二者雖同唱個人的快樂主義，而有肉體的快樂與精神的快樂之別，後者實較優於前者。至近世功利主義者，雖同屬於快樂主義，然以人生最高目的，在「最大多數之最大幸福」所見更進一籌。米爾 (J. S. Mill) 且認快樂不惟有分量及強度之差，且有性質之殊，所論似更精進。然快樂而加以性質之別，則適足否定快樂爲人生之最高善。何則？言快樂而於性質上定其價值，則於快樂之外，當另有決定快樂之標準，是不啻破壞快樂主義也。

反對快樂主義，而唱禁慾說之基尼克學派 (Cynic School) 則以人生之目的——唯一之善，非快樂，而爲德，但所謂德，卽克己自制，人生唯一合理的生活也。然此亦可教養而得之，涵修而得之人，能堅決排除一切快樂，自可達於有德的賢者之生活。賢者之生活，無他，卽能擯棄尊富安榮，而爲清淡素朴的生活之謂也。要之，此派主張，純爲消極的禁慾主義，誠過於檢束清苦，只有秋殺而無春生，殊非善之至者也。繼承此派主義之蘇道亞學派 (Stoic School) 亦反對快樂主義，主張行爲之最高目的，爲有德者之生活，爲道德而求道德，爲義務而盡義務，爲人生之至高善。此派學者，務以克己實踐，體得宇宙理法，而爲自然的生活，使行爲與宇宙法則相一致。但所謂自

然亦即理性也，彼等所謂從自然而生活，實即從理性而生活也；蓋此派認人生及萬物之本質，皆為理性的存在也。

亞爾斯多德則唱幸福說，謂人生之目的，在發揮人生種種能力，而為合理的活動。如此合理的活動，無他，即幸福也。至於快樂，為人性完全活動發展，必伴而來之結果云。所見甚當。亞氏之所謂德，為從理性而活動，涵養而得之者。但亦可分為道德的知識的二種：前者為勇氣、節制、寬大、正義諸德，而以中庸為標準；後者又分為實用的知識與思辨的知識二種，而側重思索的生活。蓋亞氏認專心從事道德、科學、哲學之研究，即為有德之人也。亞氏之說甚穩健，雖不排斥快樂，然實與快樂主義者異，可稱為合理主義倫理說也。此外笛卡兒（Descartes）斯賓羅查（Spinoza）賴布尼子（Leibniz）以及近代康德諸賢，對於人生之目的，及善之見解，亦可以合理主義統稱之。

以上各派倫理學說，對於行為之究竟——善之解釋，固有種種區別，然皆不能滿足解答此問題，不過各得善之一面的觀察耳。依吾人觀之，人生之最高善，非個人的快樂，非最大多數之幸福，非禁慾的克己自制，非超越經驗世界善的觀念之瞑想，亦非與超人格的宇宙自然法則之一致，實為人格價值之實現也。各人努力實現其最深意志，最高目的之時，即其人格價值之表現也。宇宙的實在，無他，即此人格之表現，所謂行為之究竟，人生之目的，捨此人格實現觀念外，亦無語足以表出之。蓋各人對於人生理想價值，努力而求其實現，實為一切行為之

最高的動機，最高的目的也。但此個人人格之實現，又非狹小的個人的理想之實現，何以言之？各人努力而求超個人的理想價值之實現，已棄其私慾的利己的性質，而爲普遍的價值也。然則所謂人生理想價值者何？曰：真、善、美、聖是也。換言之，即科學、藝術、道德、宗教等是也。此等價值，所以爲理想價值者，因比任何價值，更爲高深悠遠，實爲人生最深奧之追求，且爲宇宙間最根本之實在也。此等價值，自其全體而言之，固爲超個人超人格的普遍的價值，但必經個人人格之意志的努力，始有實現之可能，故曰：人格的價值。質言之，此等價值，皆爲各個人格努力奮鬥之結果，進而爲客觀化、永久化、普遍化者也。

人生之最高善，已爲人格的意志之努力，則倫理學大問題，自爲如何能使各人之意志或目的，發展至最高的程度，而致身於人生理想價值之實現也。但欲助各人意志之發展，目的之實現，又非假借教育之力不爲功。但教育之最高目的，亦爲理想價值之實現，其主要任務，即在助未成熟的個人人格之發展。質言之，人格價值之實現，固爲人生之最高善，亦爲教育最高目的也。倫理學與教育關係之如何，即此可知矣。

三 教育與論理學

論理學之定義，有謂爲推理之學，有謂爲思考之學，皆有一面之真理，然不能謂爲完全之定義。何則？思考之要素，不限於推理，尚有概念判斷等作用，所謂推理，不過根據既知之判斷，而引出新的結論，一種思惟的作用，雖

屬重要，究不能概括論理學。若謂爲思考之學，固可包含思考各要素，然僅限於思考，未及於思惟法則也。依吾人觀之，論理學實爲研究思考法則之學，所以教人應如何思考，以決定其真僞者也。至其對象，不似心理學，以人之精神活動全體爲對象，僅以精神活動之一部分的思考，爲其對象也。但思考在精神活動中，占如何地位？或與其他意志情感等心的要素，有如何之關係？皆爲心理學之問題，而非論理學之問題。論理學之問題，實爲判斷思考之真僞，應依如何法則之問題。故論理學與研究善的標準之倫理學，及研究美的標準之美學，同爲規範科學也。

但所謂法則，究爲如何之法則耶？凡物之存在或變化，皆有其法則。物質之運動，有運動之法則；生物之生存，有適者生存之法則；精神之活動，也有觀念聯合之法則。其餘一切學問，亦各自有其法則。論理學已爲獨立之科學，亦自有其獨立之法則。然則獨立之法則唯何？曰：思考法則也。思考法則，可分二方面而言：一爲自然的法則，一爲人爲的法則。前者爲思惟自身不能破，只有服從之者；後者爲論理學所必究，以判斷思考之真僞者也。論理學，已以確定規範，以判斷真僞爲任務，則同時亦必以指導吾人思惟，使向正確方向，以期新的知識及真的知識之獲得，爲其任務也。換言之，學問應如何研究，亦爲論理學之任務；論理學，即以思考上必然之法則，爲其規範，更轉以應用於各科學也。各科學無論其種類如何，皆爲人間思惟之所產，故無論如何學問，必依論理之規定，而後能成立，苟違此規定，則一切思考皆僞也。故論理學，或又稱爲科學之科學（The Science of Sciences）。蓋無論如何科學，苟爲有秩序、有統一、有組織的知識，必假論理學而爲之者也。

論理學在各科學中，固如此重要，但與教育究有若何之關係乎？教育之重要作用，為教授與訓育，訓育與倫理學有密切之關係，而教授則與論理學有密切之關係。前者之規範，為規定行為；後者之規範，則為規定思考也。教授之目的，約可分為形式陶冶及實質陶冶二方面而言。（二者孰為輕重姑不論）形式陶冶，在精神能力之培養；實質陶冶，在知識技能之訓練；但形式陶冶，最重要問題，為思考之訓練，而論理學，即所以訓練思考者也。故論理學可稱為形式陶冶的基礎科學。學童應如何判斷，應如何推理，皆非論理學不能解決此問題。思惟的陶冶，苟無論理法則之假定，是完全不可能。所謂教授階段，或形式階段，即所以訓練思考者，不過過於拘泥，反足以束縛教師之心思能力，能運用自如，則收效自不少耳。

至於實質陶冶，亦與論理學有密切之關係。教授內容，應如何選擇，應如何排列，應如何聯絡，亦非論理學所不能解決者。教授之事實，苟無明確的關係，而分割為無數斷片，決不能使人捕捉其意義，而得有系統的知識。事實本身，原無意義，必彼此互相關係聯絡，始有意義之可言，故對於各種觀念，應有鎔和之原則，對於教授之材料，亦應有組織的聯絡。威爾頓（Welton）謂「不能構成系統的事實，於吾人無甚意義，反之一種事實，能加入之系統愈多，愈能使吾人明其義，吾人於此敢斷一言，教授的目的，不在事實的傳授，而在於思惟系統之發展。」（註一）觀此，吾人益明瞭無系統之知識，在教育上實無甚價值，而教授之內容，必須有組織而後可。

至於論理學與教授方法之關係，尤為密切也。思惟如何訓練？知識如何獲得？實為教授方法之間題。但論者

所見不一。柯米紐士 Comenius 分教授爲三段：一、理解，二、記憶，三、應用。然猶不脫中古時代，以記憶爲獲得知識方法也。海巴爾特則分教授方法爲四段：一、明瞭，二、聯合，三、系統，四、方法（活用知識之意），認爲修獲知識必經之順序。然此四段法，固不限於論理的方法，實含有心理的要素也。齊拉 Ziller 則補充海氏之說，分爲五階段：一、分析，二、綜合，三、聯合，四、系統，五、方法（或應用）。如此五段法，似更富論理的要素，然所謂分析綜合，實分海氏明瞭階段而爲之者也。至於威爾曼 Willmann 則僅分教授方法而爲三段：一直觀，二認識，三應用。似較簡便而易行，然教授時，亦可不必拘泥此階段，任教授者自由活動可也。此外，威爾曼更唱其所謂啓發教授法，謂「啓發方法，是教授術中最重要之工具，爲注入教授所必需補充者，此種方法，不惟與教授術有關係，即於觀念構成 (Formgebung) 方面，亦極有關係」云。氏之啓發方法，分爲分析啓發及綜合啓發兩種；而綜合啓發，又分爲論理啓發及機械啓發兩種，此殆基海巴爾特分析教授而來者。海氏在其教育學講義綱要中（Umriss Pädagogischer Vorlesungen），謂「教授過程，是綜合的，亦是分析的，自其概要而言之，教師直接規定教授內容之聯絡，謂之綜合的；對學生所發表意見，由教師指導，使之聯合正確，謂之分析的。而分析之中，又有經驗的分析，學識的分析，及意見的分析」云。

此外又有所謂發展教授 (The Development Lesson) 者，據巴克利 Bagley 云：「發展教授作用，在於誘導學生使自構成概念及判斷，但亦可分兩方面而言：（一）歸納的發展教授；（二）演繹的發展教授。前者從個

別的經驗，發展至概念，從具體的集積，發展至判斷，更從個別的判斷，發展至共通的判斷；後者從共通的判斷，發展至個別的判斷。但二者非互相排斥，實互相爲用」（註一）云。吾人觀此，益可知教育方法，實多賴於論理學焉。

上面所述，猶就教授目的及教授方法而言，即研究教育學說者，亦不可無論理之研究。論理學，是研究真理證明之論據，果由何物而構成者，常足藥吾人速斷之病也。吾人對於事物，每基其斷片的經驗，而遽下推論，或肯定之，或否定之，全無所顧忌，然對於推論之基礎，確爲真理與否則無暇顧；且往往無確實根據，而遽下堅決的判斷，無怪乎赫克斯內（Huxley）謂無證據之斷定，實爲大錯誤，大罪惡也。故吾人判斷事物之是非，或學說之真僞，應有精確的推論之基礎，凡一切無證據之斷定，不足以爲信，更不足以爲真。論理學對於一切非批判的思考，皆懷疑之；對於一切斷言或判斷，皆批判之。現代教育學說之紛雜，殆因各人經驗，未深反省而遽論斷者，吾人宜一一批判之，即對於教育事實問題，亦宜依分析綜合方法而考究之。此又論理學與教育之關係，另一方面之考察也。

註一：參考 Welton: *The Logical Basis of Education*, P. 119.

註二：參考 W. C. Bagley: *The Educative Process*, PP. 284—85

四 教育與美學

美學 (*Aesthetikos*) 之用語，原出自希臘語 *aisthētikos*，表示適於知覺之意，故美學可稱爲美的知覺條件之研究。但所謂美的知覺之條件，則先驗的價值，哲學上美的概念，以及經驗上藝術與自然之概念，皆包括在其中矣。然則美學之對象爲美乎？抑爲藝術乎？論者所見固不一，但美學既爲一科之學，則無論概念上爭辯如何，當以美的事實之研究，爲其主要之任務，而其對象，則當爲廣義的美；彼藝術美，自然美，固在其研究範圍中，卽哲學上美的理想價值之研究，亦在其領域內。但美學雖以美爲其研究之對象，亦可分記載的與規範的兩方面而言：前者以說明美術之基本原理法則爲目的，後者以研究美的經驗之意義與理想價值爲目的。質言之，美術有科學與哲學之分，一如教育亦有科學與哲學之分也。由記載科學之立場言，美術爲物理學、數學、心理學及其他記載科學之原理法則所建立者；由規範科學之立場言，美術爲對於人生有重大意義與價值者也。此藝術哲學所以與藝術科學不同也。總之，美術是建設於科學的哲學的基礎之上，其目的價值，依哲學而決定之，而原理法則，則依記載科學而說明之。Puffer 謂「吾人可由二方面而接近美術的理法（Canon）：其一由哲學方面，以展開吾人絕對價值之體系中，（與真善並存）美的要素之理想；其二則可由經驗科學方面而發展之，吾人對於現在目的，實爲心理學生理學經驗的事實所制限」（註一）蓋此亦謂完全的美學，必由科學（尤其是心理學）與哲學兩方面（或記載與規範兩方面）而考察之者也。

美學既以美爲對象，然則美之標準爲何？如此爲美術最重要問題之一，正如倫理學以道德的規範爲其主

要問題也。美術製作之本質的屬性，約有五項：一、調和，二、對稱 (Symmetry)，三、比例，四、均衡 (Balance)，五、統一。美術苟無此等屬性，則其真的製作究屬不可能。何則？若不調和，則失諸偏激，非對稱，則暗示缺陷，比例不均，則或舉此失彼，均衡不一，則有畸輕畸重，統一不完，則無以表示美的理想之美滿。苗士達巴魯 (Münsterberg) 謂「統一爲美的王國之最大祕訣」（註一）蓋亦謂統一所以調和一切部分而予人以美的感情之滿足也。

至於美術之理想目的，亦爲研究美術必然發生之問題，哲學者以美術對於人生，實有重大意義與價值，美術之理想目的，應以廣義的人生哲學之眼光而考察之，美術占人生理想價值中主要部分之一，對於全體人生，應予以完全之滿足，而統一永遠無限價值之生命。但美術家之理想價值，不是抽象的，而是具體的，能表現於經驗界者。金格 (H. C. King) 謂「美術之理想，常具體的表現之於事實，而非抽象的美術之理想，正與生命亦取理想之形而表現同；美術及文學不能造出抽象的原理或理想。」又云「吾人無法表現一般的原理，只有表現於有限的具體的個別的行動。」（註二）鮑爾增 (Paulsen) 更覈切而言曰：「美術最高任務，在能形成國民精神生活，創造的理想而表現之……希臘塑造的美術，足使希臘諸神之具體的表現，觀其光輝肖像，彷彿見希臘文化理想於目前，同時希臘之詩歌，在其劇曲敘事詩中，亦足描寫勇氣、忠誠、獻身、豁達、節制、叢智、敬虔等神人優越性，即基督教藝術，亦能表示同一之機能，使信仰王國，能現於具體的直觀之世界。」（註三）然自廣義的人生觀言之，藝術與道德、科學、宗教，同爲人生之理想的價值，具有無限永遠之生命，斷非一時一地，特殊的個人或

團體所得而私焉，不過因個人或團體而表出之耳。

美術之目的，在求美的情感之滿足，而美術之理想，則爲個人意志努力之表現，聿內扶斯 (Shreves) 認此爲最高自我實現之產物，亦即此意也；但教育之理想，亦在自我人格之實現，是知教育與美術，同以自我實現，爲其最高理想也。且教育爲人生種種價值表現之集合體，對於美學之美的概念及其理想之一部，自不能無所假借焉。不過二者最高理想，除個人的最高意志之表現外，仍須求全體人生更大目的之實現，使此自然世界，益進於藝術化、道德化；蓋高尚的藝術，是人類文化生活的表徵，藝術生活愈進步，文化生活亦當隨之而進步。昔柏拉圖視美與真善無甚區別，施拉 (Schiller) 認美卽善，亦是真所言雖過當，然亦足見美術在人生全體中，實有重大意義與價值也。

人生而有知情意等精神之作用，而美的教育之任務，在優美的情感之陶冶，凡詩歌、音樂、劇曲、自然美、藝術作品，皆足以陶冶人之情緒，使人意識人生與宇宙之關係，以超越其心情，而高尙其意志，故人多重視美的教育之價值。山太也拿 (Santayana) 教授謂「美的教育，所以訓練吾人得見美之最高價 (Maximum)」(註五) 苗教授亦謂「無論如何教育，苟不能喚起學生對於藝術美的熱情，則皆可稱爲未完成其真目的，無論教授詩歌、劇曲、傳授外國文學傑作，研究繪畫音樂，觀賞歷史藝術，對於美麗的藝術，王國熱誠，必須充分啓發之，正與對於真理及調和 (Harmony) 之信仰，務須啓發同也」(註六) 至於藝術教育之目的，亦不外美的鑑賞能力之啓

發，與夫美的製作能力之培植，與教育最高之目的，協助人生理想價值之追求，初無二致也。然則美學與教育關係之如何，觀此可知矣。

註一：參考 Puffer: *The Psychology of Beauty*, P. 12.

註二：參考 Münsterberg: *Psychology and Teacher*, P. 58.

註三：參考 H. C. King: *Rational Living*, P. 214.

註四：參考 Paulsen: *System of Ethics*, P. 558.

註五：參考 Santayana: *The Sense of Beauty*, P. 136

註六：參考 註一前書 P. 247.

五 教育與社會學

社會學 (Sociology) 之用語，爲一八四一年孔德 (Comte) 所創用，其來源甚新，近始漸見其發達，故社會學之意義及範圍，論者所見尙不一。有認社會學爲研究人與人互相結合之學，與政治經濟宗教等，同爲一種特殊社會科學；有認社會學爲包括的考察一切社會現象之學，此殆爲孔德斯賓塞以來，傳統的社會學之觀念。但此又因各人立腳點不同，而異其見解；有以綜合的究明社會諸現象之相互關係，及其錯綜變化之狀態，（社會

現象之進化）爲社會學研究之中心問題者，有以概括的考察社會一切現象之共通的屬性或基點爲社會學特有之對象者，故雖同以社會學爲考察一切社會現象之學，而社會學研究之內容，亦各不同也。

但欲確知社會學研究之內容（或對象）爲何如，又不可不先究明社會如何能成立；即使社會所以能成其爲社會者，果爲何物乎？此實爲社會學之根本概念，其出發點固在此，即其考察之中心亦在此。但對此社會本質問題，論者所見，尤不一致也。然亦可分而爲五類：一心的相互作用說。是說以心的相互作用，爲社會現象之特徵，且爲社會結合唯一之要素，經濟、宗教、藝術、政治等社會現象，苟離人與人相互之作用，則亦不成其爲社會現象矣。且社會之所以爲社會，端在於統一，而不外各部分相互作用之實現，正如生物之有機的統一，各細胞間皆有頻繁之相互作用焉。但社會結合，原爲心理的現象，則社會本質之相互作用，亦自爲心的相互作用矣。（Simmel, Stuckenberg, Ellwood 等主張之）二、摹倣說。以摹倣爲社會現象之特徵，且爲社會結合之原動力。略謂吾人思想、行動，概由摹倣而來，即情感意志之一致，亦由摹倣而生，如此思想、行爲、情感、意志之一致，即爲使人互相結合之因素也。人與人間，或社會與社會間，彼此差異原甚著，所以能有結合之存在者，專在於摹倣耳。（法國 Tarde 主張之）此外，亦有以暗示爲結合原動力者，但暗示與摹倣同爲一種心理的過程，故二說名雖異而實同也。三、同情說。以人類原有同情心，對於人之苦痛，常有同情之傾向，基此傾向而彼此同情，則社會之結合成矣，故同情實爲社會之原動力，亦即爲社會之本質。（英國 Adam Smith 主張之）季頂斯(Giddings)

同類意識說，亦可視為同情說之一種，不過意識他人而為自己同類，則於情的要素外，尚有知的要素之存在，似不能無區別耳。但知的內容，不足為活動原動力，則同類意識之結合力，亦不外為同情的要素，故謂此說而為同情說，亦無不可。四、意志結合說（Concerted Volition or Combination of Wills）以為人與人社會的關係，實為相互意志之關係，故所謂社會結合，不外各人意志之結合。但所謂意志之結合，又果何謂哉？析而分之，可有二義之解釋：一、意志之一致；二、意志之調和。前者如合國民之意志，而為國家之意志；後者如各人意志不一致，依契約而結合之。至於親子之愛，則為自然的結合也。盧梭社會契約說（以社會為依各分子之契約而成立），與此意志結合說，實有密切的關係，不過範圍似較後者為狹耳（屬於意志之調和）。五、共存說，即共同生存之謂。共同生存，原指在同一地點，彼此互相接觸，以圖生存而言，但亦可不限地域關係，而用其他方法，使彼此意識其相互作用，在一定範圍內，而共圖生存。但如此共存，仍不足成為社會，必各分子有意的要求，始得成立之。然此亦有二重意義之可言：一為自身而要求共存；一為其他目的而要求共存。前者可稱為結合而求結合；後者為利益而求結合。高田保馬認此共存為社會之本質（註一）且謂優於上述各學說。其實亦不外一種結合說，社會之所以為社會，原非單一的原理，所可以說明，上說所言，皆有一面之真理，不過如執一而論，斯偏耳。吾於此不欲有所批評，不過能使讀者一明社會學根本之概念，斯足矣。

社會學為研究人類社會的關係之科學，所謂社會，即由人與人互相關係而成，吾人苟無心的相互之作用，

則社會亦不成爲社會矣。顧所謂社會關係者，含義亦甚廣，例如婚姻關係，血統關係，社交關係，政治關係，經濟關係，商業關係，勞資關係，及其他種種關係，亦爲社會的關係也。此外社會的起源，社會的團體，社會的過程（關於 Social Movement, change, reaction, or tendency 等之研究），社會的價值（註二）以及社會問題等，皆爲社會學研究之範圍也。人類不絕求社會之改良，富力之增加，生產之豐裕，生活之安適，知識之增進，犯罪之減少，及其他種種合作事業之發達，自人類社會全體而觀之，社會是前進而莫能已者，故社會學對於社會之進步發達，亦爲其研究主要部分也。至於教育，實爲社會最大過程之一：一方保持社會存續發展的生命；一方促進現代社會生活之進步，使更進於理想的境域，與研究社會的關係及社會的發達之社會學，自有密切關係也。以下更就社會學與教育研究之關係而言之。

教育之本質，原爲社會之現象，教育目的之研究，自與社會學有密切之關係。從來教育之目的，多注重個人知德能力之發達，閑却社會的背境，自社會學研究勃興後，教育之目的之研究，遂轉其方向，而重視社會文化之發達矣。此一也。

教育方法之論究，亦與社會學有關係，從來教育之方法，固多根據於心理學，但學習之根本的研究，自非建設於社會的事實基礎之上，則不可，蓋不如是，不足引起兒童學習興趣也。至於環境之影響，多爲社會的事實學校之教材，亦多爲社會的文化，教育實無從脫離社會之關係。此二也。

至於學校論，管理行政，亦莫不與社會學有密切之關係。管理行政，在昔多從個人的方面而着手，注重個人之特性，誠有相當之價值，但從共同生活或由團體力量而訓練學生，其效果尤著焉，且較諸個人之訓導，事半而功倍也。然欲爲此，又非假借社會學原理不爲功。上述摹倣、同情、及心的相互作用等原理之論究，皆足爲學校論研究之助。此三也。

上述猶就教育學之要素，與社會學之關係而言，至於社會學之研究，亦影響於教育者不淺。例如社會起源之研究，正所以闡明教育之起源，或學校之起源；社會發達之研究，亦所以說明學校教育發達之途徑；社會理法之研究，亦裨益於教育原理者不少。摹倣、暗示、同情，固爲社會學或社會心理學研究之主題，同時亦爲教育活動主要之原理。且教育原爲感化影響之現象，而此感化影響，又爲人與人精神的相互關係之表現，而研究此人與人心的相互關係者，非他，即社會學也。社會學與教育關係之密切，即此亦可見一斑。至於社會問題之研究，亦與教育問題有密切之關係，所謂職業教育、社會教育，以及都市鄉村特殊教育之設施等，固爲教育之問題，同時亦爲社會的問題，幾不知其差異之何在。

觀上所述，教育與社會學，處處皆有密切之關係，現今教育社會學 (Educational Sociology) 研究之進步，益足使教育之理論與事實，變爲社會化，教育與社會學之關係，較心理學更進一籌矣。

註一：參考高田保馬等社會學概論一〇一一一四

註二 參考 Snedden: Educational Sociology, PP. 242—45.

六 教育之特殊的地位

如上所述，各科學皆與教育有密切之關係，而教育則利用各科學方法原理，而爲其補助之用，是教育學若無各科學之關係，則將無從而成立，縱令能成立，亦不過各科學概念之積聚，似此，教育學豈有特殊地位耶？然細察教育之意義，教育之本質，教育之內容，教育之對象，教育之方法，以及教育之理想目的，皆有其特殊的地位。目教育而爲應用心理學者，固不當；目教育而爲社會學之一部者，亦非也。教育之爲教育，原具有先天的本質，不因各科學之關係，而後能成立，亦不因各科學之關係，而後有意義，不過因各科學之利用，始得完其偉大使命耳。

教育之意義，原爲助長個人性能之發達，或個人生活之準備，在各科學中捨教育外，恐無此義之含蓄。夫教育含義，已如此之廣，所任之責，又如此之重，則引用科學，亦自不能不普矣。設或不然，何以能助長性能之發達，而使其人格目的之實現？且社會生活，紛繁雜遯，苟不搜羅廣博，又何以爲將來生活之準備耶？此教育所以有其特殊地位者一。

教育之本質，是成熟者對於未成熟者，施以具體的意識之影響，亦即存於教者與被教者接觸交涉之間。教育者，對於未成熟者，原有重大的責任，思所以啓發其知能，陶冶其德性，固非其他科學研究者之可比。彼社會學，

固嘗以研究人與人之互相關係，爲其主要之任務矣，然只限於互相關係之研究，而無訓練陶冶之意義。倫理學亦嘗示人以道德之標準，以爲行爲之規範，然亦無教育之職責，其具有意識以教爲懷者，惟有教育耳。此教育所以有其特殊地位者二。

教育之內容，爲社會之文化，一方使其分子，保存其社會之生命；一方使其分子，改進其社會之生活；包羅之廣，固非各科學之可比，負責之重，亦非各科學之所及，吾人斷不能以其取材之博，遂疑其無獨立之資。此教育所以有其特殊地位者三。

教育之對象，爲全人格全人生，固有類於哲學，然哲學僅論究人生之理想，人格之意義，以及人生之價值，至於如何使此自我發展，使此自我實現，則非哲學之所知，而教育則以培植人格，實現自我，爲其主要之任務，故教育與哲學，雖同以全人格全人生爲對象，而其用意究不同也。此教育所以有其特殊地位者四。

教育之方法，所資於心理學者甚衆，兒童之特質，個性之特徵，非依心理學無從而說明，即兒童身心發展階段之研究，於教授上訓育上亦有極大之貢獻，現今實驗心理學、病理學研究之進步，尤足助教育者洞悉兒童精神能力之狀態。然各種心理學之研究，只限於心的狀態之說明，未能施以挽救之方法，而教育則以此爲根據，更進而謀所以啓發之，助長之，以期達於最後之完成；故教育雖以心理學爲其補助之學，而所期目的，實不同。此教育所以有其特殊地位者五。

至於教育目的之論究，固與倫理學社會學有密切之關係，然倫理學側重道德的人格之陶冶，而社會學則偏重社會文化之發達，所關固甚重要，但教育之目的，仍由教育自身決定之，決非倫理學社會學所能庖代者。且教育之目的，常因國家政策，社會情形而變，原非固定者，及目的已定，猶需研究方法手段，以期實現其目的，此固非倫理學社會學所能為力也。此教育所以有其特殊地位者六。

由是觀之，教育雖採用各科之長，而為其補助之用，然自有其特殊的目的，特殊的任務，實與各科學不相同。教育之在人生全體經驗中，所占特殊的地位有三：一、啓發未成熟者之性能，使幼稚之兒童，漸次發展其人格，達於最後之完成。二、存續發展社會之文化，使未成熟之分子，保存社會之資材，以維持社會之生命，更進而發展之，期達於理想之境域。三、實現國家社會所要求之目的，凡一國家社會之存立，必有其特殊之目的，以謀適應其環境，而維持其生存，顧實現此目的者非他，教育也。故教育對於人類社會，實負有莫大之使命，人類之能進化，社會之能存續，唯有教育是賴焉；其餘各科學方法、原理、概念、資材，不過供其補助之用，以冀完成其特殊任務，及特殊目的耳。至於教育最高之理想，在於全體人生之陶冶，使世界人類，盡為知德美滿，身心健全之自律的分子，從而自然世界，亦可使之進為永樂之天國。是教育之理想目的，較諸論究人生之意義，人生價值之哲學，又更進一步矣。由上觀之，則教育之為教育，豈非另有其特殊地位乎？其所以必藉助各科學之方法原理、概念、資材者，非欲據之以為已有，誠欲達其偉大之目的，完成其神聖之任務，不能不引之以為己助；從而論究教育事實方法之教育

學，與夫論究教育之意義價值之教育哲學，亦自有其特殊地位矣。

第三章 教育與環境之關係

一 自然環境之教育

環境在教育上所占地位之重要，早爲教育家所注意，但所謂環境者，果何所指哉？人皆以爲環境，是環繞個人周圍之事物，而不喻其影響之作用，似此環境，是爲無生物之環境，而非人類之環境。何者？無生物對其周圍環境影響之有無，全無關係者也，而人之環境，則不然。夫所謂環境者，固爲外界之事物，而非人心之所具，但對吾人之行動，必能刺激之，改變之，促進之，或阻害之，而與吾人身心莫大之影響，始有意義之可言，不然，則與教育亦無關係矣。但吾人所謂環境，含義亦至廣，舉凡與教育發生關係之外物，皆得謂之環境，自然及社會無論矣，即家庭、學校、以及教師人格，均包括在其中，蓋凡此皆能直接間接影響個人身心之變化者也。茲先就自然環境而述之。

天地者，人類之大學校也，宇宙間一切現象，無論其爲有生或無生，皆不絕教導吾人，吾人習而不自覺耳。人類生活，原爲一種自然現象，必在自然環境中，始有生活之可言，離開自然，即失其生活之意義，故古人有稱天地爲民之父母者，蓋覆載之下，莫不蒙其恩惠者也。顧自然環境中，其影響力最大者，莫若氣候，氣候之能影響身心之發達，固無論矣，即國家之興衰，民族之文野，精神能力之高下，亦莫不與氣候有密切關係焉。其次，爲地形、山川、

原野、河海、島陸等天然之形勢，亦往往能左右人之性質氣宇。居其中者，不自覺其爲環境所薰陶，常能表示同一之態度，及同一之氣質。觀島國大陸之人民，氣度之廣狹，可恍然而悟矣。其次，水蒸氣之厚薄，亦足影響人之精神，天空晴朗者，人多活潑而靈通，陰霧蔽日者，人多沉滯而遲鈍，甚至繪畫寫生，亦受其影響。觀英國人與瑞士人繪畫所描陰影之不同，可知矣。至於自然風景，影響人心之鉅，亦爲識者所共認。見山川明媚，泉石清幽，未有不心曠神怡者。覩綠草如茵，古松如畫，亦徘徊不忍去，此人之常情也。而不知外物有以使之然。若夫四時之變遷，景物之推移，尤足令人唏噓感慨而莫能自己。*岳陽樓記*述之備矣。

雖然，上述猶就人生在自然環境中，不知不覺受自然之感化薰陶而言也。若能認識自然之真意，有意的與之相接觸，則其受益當更深。自然之對於人生，常提示饒有興趣之疑問，人智未開之時，無力而精密觀察之，故多驚其神怪，而嘆其叵測。及人智漸開，對自然之暗示，遂覺有研究之興趣，最可駭異之雷鳴電掣，今人亦知其蘊底，且進而利用之，以增進人類之幸福，即最尋常易見之蒸氣，及進而研究之，亦覺其効力之偉大。同時，吾人因研究自然現象，而腦髓亦隨之而發達，知力運用之方法，亦隨之而進步，從而精神之活動，亦隨之而精確，故自然實爲人生之良教師。自然常先示人以種種之變化，而誘引人之好奇心，及已研究，苟不精密觀察，又不示人以真理之所在，設人能精密考察，而無絲毫之疎忽，則無論何人，皆能啓示以宇宙一定之原則，全無秋毫之蘊藏，既極謹嚴，又極仁厚，既極精微，又極忍耐，既極公平，又極正直，誠爲無上良教師也！昔東隣學者佐藤一齋謂「誘掖而導之，

教之常也，警戒而喻之，教之時也，躬行而率之，教之本也，不言而化之，教之神也，抑而揚之，激而進之，教之權變也，教亦多術矣」（見氏著言志後錄）云云。若準此而言，教則自然擅長於教育之術矣。故教育者，應以自然爲法則。

且自然固不僅爲良教師已也，卽學詩文歌舞者，亦必與之接觸而後工。昔司馬遷欲學爲文（時約廿歲），而必周遊名山大川；森祖仙欲學爲畫，而必入深山多年，蓋欲究其奧而養其氣也。至於詩歌，則更無論矣。巫山三峽，必出李杜。（杜雖襄陽人，但多年居蜀。）夫豈偶然哉？但此猶就藝術而言也，卽德性情感，亦往往有賴於自然之薰陶。古之賢人君子，多爲山林隱居之士，侶枯松而友野叟，棄膏粱而甘藜藿，其高風亮節，每令人欽羨而莫能自己；故教育兒童，欲陶冶其性情，亦必多使與自然相接觸。吾人宜放開眼界，注重自然之教育力，不必斤斤於口頭之講授，事有誥諴諄諄，無補於内心之變化者，而無意識之感受，反足爲終身教訓也。

培根(Bacon) 謂「自然現象之研究，爲一切智慧之淵源。」蓋深與自然相接觸，有感而發之言也。柯米紐 (Comenius) 卽適用其說，以爲教育之方法，亦應從自然之所示，於是創立五項教育之原則：（一）自然之作，事常選適當之時期，故教育亦宜始於一生之春，從幼而教起，卽其他一切教學，亦宜適應兒童之年齡。（二）自然必先具材料，而後與之以形式，故教育亦宜先解實物，而後授語言；宜先讀文章，而後教文法；宜先示實例，而後講規則。（三）自然爲事，有條不紊，故教育亦宜案時授徒，並勿強人以過多。（四）自然爲事，逐漸而進，決無蹤等，故教

授亦宜由淺入深，依時而分配功課。（五）自然爲事，有其始必有其終，故教育決不可使人中道而輟學。如此原則，雖不見高深，然依自然而定，亦饒有興趣也。

廣義的教育，原指個性受環境之影響，無意識的能進步發達，使現在的自我，更進而爲理想化而言，然任個人自然進步發達，則不免有遲有速，甚或有妨害發展之虞，故教育必須有具體的計劃，抑制妨害人格發展之障礙，而使之能自由實現其最高之目的。現今教育，不能再以適應環境爲事務，宜改造環境，整理環境，征服環境，使此可愛的自然，盡爲人類所利用；蓋最能愛好自然者，即最能支配自然者也。現今教育之任務，即在能養成學童愛好自然之心情，以喚起其研究自然之興趣，更進而培植制馭自然，利用自然之能力也。惜乎現今之學校，多遠離自然而孤立，既覺乾燥而無味，且妨害兒童健康亦不淺，有教育之責者，尤不可不注意也。

二 社會環境之教育

吾人離開自然，固不能生存，離開社會，亦難成長發達，社會環境教育力之大，實不亞於自然，吾人日浸漬於其中，思想、行爲、情感、意志，俱爲社會所同化，特習而不自覺耳。且在社會中，一切事物，必依共同行爲，共同經驗，而後有意義，捨此則莫明其所以。我之行動，固常足影響人，而人之行動，亦常足影響我，蓋在共同生活中，彼此常有聯帶之關係，個人之行爲，每爲他人要求，期待，讚賞，責難所左右也。社會環境潛勢力之大，類如是。

未成熟之兒童，生長於社會中，其觀念、信仰、情感、行動，以及其他諸習慣，莫不在無形中為社會環境所造成。但兒童之為此，非因社會環境直接使之然，誠由兒童自身欲參與共同之動作，不期然而然爾。然社會之所為，又往往適足惹起兒童之注意，兒童之喜每事問，實欲習獲知識，以適應環境要求耳。吾人之觀察力，回憶力，想像力，其自身原無甚活動，必因社會周圍現象之刺激，而後始表出其作用。設吾人一生，即孤立於一隅，除起居飲食外，無其他外物之刺激，則此等精神作用，必不致於發達，故觀念、信仰、行動諸傾向，每為社會環境之力所造成，意識的學校之教育，不過使此傾向更醇化更有意義耳。

社會環境之無意識的影響，幾互及人生情感、性格、行為、及其他精神作用各方面，其感化力之微妙，且強而有力，誠不可以言喻。吾人基本的語言之使用，及單語之記憶，多由日常生活經驗而來，而非出自一定教育之機會，兒時所記憶之語，以後雖知其錯誤或卑鄙，然興奮之際，往往信口而出，而不自知其所以，此非語言之習慣，有以使之然乎？此外如高雅的鑑賞力，亦多由優美的環境而造成，日住於簡陋齷齪環境中，自減美術的雅趣，後雖有意的施以美的教育，亦決不致發生藝術的興趣，蓋美的鑑賞，必由自己感受而得，決非教師所能傳授也。杜威所謂「情意之基礎的傾向，非基於學校之教育，實為社會環境之力所造成」（註一）蓋此之謂也。

不寧唯是，社會環境，且常足限制人知識之範圍，道德之觀念，人之行事，苟不適於社會之常習，道德上必禁忌之，知識上亦必懷疑之。今有常人熟知之事，而古之人毫不察之者，非古之人疎忽慮不及此也，亦非古之人才

智不及今人也，誠以古之社會生活方式，不要求古之人之注意也；恰如吾人之官能，必有對象而後能活動，外無刺激，則活動亦無自而生焉。故文化愈發達之社會，其分子聰明才智，亦愈多活動機會也。且個人人格之完成，亦多賴於社會之文化；野蠻的社會，美滿的人格，決無從而產生也。人之有先天的精神能力，不過一種學而能事而成之可能性，欲發展其能力，充實其人格，捨取材於社會文化外，其道莫由。

但社會何以能感化人？其感化人之理由究何在？曰：此可分四方面而言：一、摹倣——吾人之語言動作思想感情，多由摹倣而來；假人類無摹倣之能力，則將無社會之組織，摹倣實為社會成立根本之要素也。顧最富摹倣性者，莫若幼少之兒童，兒童欲參加成人之工作，極力摹倣成人之所為，幼少兒童之生活，可稱為充滿摹倣之生活。但兒童之摹倣，原無善惡之區別，善者，摹倣之；不善者，亦摹倣之，且有兒時所摹倣之行為，致終身而莫能或改者，摹倣實足支配人生之性格也！社會學者，固嘗以摹倣為社會精神之要素矣，其實摹倣亦為學校教育之基礎，人苟無摹倣之本能，則教育亦無所施其巧也。但摹倣固有相當之價值，而其弊害亦不可不注意，教育者宜以身作則，示人以範，並防止兒童惡習之沾染也！

二、同情——同情為人類共有之精神，亦為團體生活根本的要素，人憂亦憂，人喜亦喜，是人皆有同情也。人類社會生活，能彼此協力互助，扶危濟困，實為同情之所致，人類苟無此同情之心，共同生活，亦無從而實現。上述摹倣，多由同情而起，摹倣與同情，殆相因而至者，同情生於心，摹倣形於外，豈非有表裏之緣乎？自倫理的方面觀

之同情實爲道德之中心概念，倫理學者或認爲最有力的道德之動機，或認爲道德行爲主要之原動力，蓋有所據而然。人皆有同情，是人皆有道德的情感，人皆有道德的情感，是人皆有道德的動機，人皆有道德的動機，是人皆有道德的行爲也。夫同情之程度，雖常有深淺廣狹之別，然彼此同情，即無意識中，皆受人感化。何者？見人苦楚，而心爲之酸，見人悲哀，而心爲之慟，豈非已受人感化乎？

三、暗示——暗示是人與人相互關係的影響，與摹倣同情，同爲社會生活上根本的原理，同時亦爲學校教育上中心的要素，無論如何刺激（或爲自然的或爲人爲的），皆有多少暗示的影響，而吾人之精神，則無論在如何情況下，皆有容受暗示的影響之可能。蓋外界刺激，一經感覺或知覺之後，其結果必發生一定精神的活動，或生理的動作，縱有時不能明瞭表現之於心，然亦有一種淡然意識之存在，經暗示機會再起時，則莫不恍然而悟者矣。故暗示作用，實爲人類精神之根本的性質，苟人類無此活動力，不惟教育失其効，即團體生活相互作用，亦失其意義矣。

四、交際——交際爲交換知識，聯絡感情之媒介，社會文化能存續發展，多賴其分子能接觸傳達。學校教育，爲時甚短，在未進校前，與已進校後，個人教育，多爲彼此直接之交涉，其無意識中所得之知識，常較有意識之教育爲優，個人之奮發、勉勵、慚愧、確信，多由與人交際而發，較諸父兄之督責、嚴師之誥誠，更有深刻之影響，故擇交誠爲助長知識發展之要件也。且交際固不限於知識已也，即道德上之感受，亦往往由交際接觸而來，與有德之

人相接近，於無形中受其偉大人格之薰陶，自能發生內心之變化，甚至有聞一言，奉之而終身行之者。個人交際，能左右思想行為，即此可見一斑。亞爾斯多德謂：「交友爲一個精神寓於二個之肉體。」孔子謂「益者三友，損者三友。」交友豈可不慎哉？（成人固然，兒童尤應爲之注意）但自倍根提倡研究自然而來，人皆以爲欲獲得知識，必與自然相接觸，而不知共同生活中之交際，實足造成個人精神的道德的傾向，其感化力之強，更有過於直接與事物相接觸也。

此外，社會感化力之最大者，當爲國民之精神（或民族之精神），個人才能無論如何傑出，人格無論如何偉大，苟爲某國之國民，必受某國共通精神所感化。各國之人，各有其特殊的傳說、歷史、習俗、語言、信仰以及其他文化，故各國之人，亦自有其特殊的態度、習慣、思想、感情、觀念以及其他動作也。各人生長於其特殊的社會環境中，不知不覺馴致有同一之氣質，迥於外界之人殊，此實吾人所常見聞者。故國民教育，應先研究國民之特性，而後定教育之方針，發揮其特長，抑制其所短，久而久之，自能收顯著之成效也。至對於外國之教育理論及方法，決不能遽取而用之，必經再三反省考慮而後可，蓋一國教育學者所唱教育之理論或方法，常因其社會環境要求而發也。除上述種種社會感化力外，他如新聞、雜誌、書籍、圖書館、博物院、演劇、電影等，皆有莫大影響力，有教育之責者，應慎重選擇，務求其有教育之意義！

註一 參考 Dewey: Democracy and Education, Ch. 11, 3.

三 家庭環境之教育

人之一生，無不在家庭環境感化薰陶中，幼爲慈母所鞠育，長爲父兄所教養，身體精神，既在家庭中培植，知識道義，亦在家庭中養成，此外如信仰、興趣、禮儀、情操，以及仁愛孝悌諸美德，亦莫不在家庭培養之，故家庭實爲一切知能培植之所，且爲一切道德陶冶之基也。及年壯而婚，夫婦之間，切磨琢磨，心情氣質，既隨之而變化，思想知識，亦因之而增益。迨兒女成行，又往往爲天真爛漫天使之言行所善導，雖頑嚚如舜之父母，亦終有一日之感格，孰謂兒女不能教育其父母耶？

且家庭不僅爲傳授知能，陶冶德性之機關，亦爲安慰心情，恢復健康之樂土。美拉博士(W. Miller)謂「家庭者神聖也，真正之家庭，神聖的居室；也人由危懼世道而遁入之神殿，家庭也；身心勞頓，欲謀恢復精力，退而休養之所，家庭也；真摯愛情之鄉，氣力鍛鍊之場，品性陶冶之所，亦家庭也。」(註一)氏所描寫家庭，雖極淋漓盡致，然對於兒女教育，仍未有所論及也。家庭之可貴，固有上述種種之價值，然教育兒女，實爲家庭唯一之使命，英諺謂「家庭造紳士，學校授技能」，是知家庭教育，更重於學校也。但教育兒女之家庭，必父母俱存，兄弟無故之美滿家庭而後可，蓋非美滿之家庭，則不易予兒女以健全教育也。倘兩親之中缺其一，或無兄弟與姊妹，已呈多少之變態，有害於教育之發展，若併兩親而亡之，或僅存祖父或祖母，甚者祖父祖母亦無之，則傷害兒童天稟之美，

雖有大力亦莫能之挽陷於人生最可哀憐之境遇。日本川越幼年監獄之統計，父母俱存而犯罪者，百分之二八·二，其餘百分之七一·八，則爲父亡母存，或母亡父存，或父母俱亡而犯罪者，觀此可知教育兒女，非有父母不可也。蓋親之愛子，出諸天性，爲宇宙間至純潔、至強烈、至耐久之愛情，苟有危害及其子，雖赴湯蹈火，亦往而救之，人類犧牲精神，亦未有大於此者。幼小兒童，沐浴於恩霖慈雨中，既深切感受其父母之訓導，雖至年高老大，亦莫或忘，蓋以愛教人，是教之神者也。兒童進學校以前，一切科學之基礎，如語言、文字、數學、常識、手工等，皆已由家庭教授之，兒童德性之涵養，亦早繫於父母之一舉一動，卽善惡之辨別，良心之啓發，信心之養成，亦莫不父母之力是賴焉。是知家庭教育，乃爲教育之基礎，且爲無意識教育最良之機關也。世之爲父母者，慮不及此，早送其兒女入幼稚園，以爲先生之教導，終勝於父母之誥諴，殊不知幼稚園之創立，是以代替家庭者，與其謂爲學校之教育，毋寧謂爲家庭之教養；爲教師者，與其謂爲學校之教師，毋寧謂爲家庭之慈母也。然而擬似之家庭，究不如自然之家庭，擬似之慈母，究不如真正之慈母也。

但在家庭教育中，兩親之感化，孰爲優劣乎？此爲不易解決之問題，因家庭生活，爲父母人格所共同構成者，兒童生長其中，性質感情之傾向，受父之感化者爲多乎？抑受母之感化者爲多乎？原不易嚴密確定之。但自大體言之，母之感化，多爲直接的，父之感化，多爲間接的，間接的感化，當不如直接感化之強也。兒生至六七歲，未嘗一日離於母親之膝下，而三歲至七歲間，爲學習摹倣最盛之期，兒童之所得，當較一生任何時期爲多。兒童因此，往

往口調之遲速，聲音之高低，情態之表出，舉止之疾徐，興趣之傾向，一如其母之所爲。至父之行爲事業，則多由母親而口述，故其感化，實爲間接的，此兩親感化之不同者一。

但母之感化，多爲感情方面，如愛情也，美感也，同情也，多受母之感化而來，所謂慈悲、親愛、優美、謙遜諸美德，即屬於此。但同時感情方面惡德，如妬忌、寡情、虛榮、野鄙等，亦多由母親感染而來，爲母者不可不慎也！在意志方面，如果斷、勇敢、節制、豁達諸美德，則多由父之感化而來，但同時殘忍、粗暴、壓制、強蠻諸惡德，亦多摹倣父之舉止行動而生爲父者亦不可不慎也！至於意志薄弱，驕縱妄爲之輩，則多溺愛之母所造成，是又不可不知也，此兩親之感化不同者二。

雖然，世之偉人賢士，亦不少由母教而成，則又何也？曰：必其人之母，剛柔並兼，寬嚴得度，而後能有此結果。譬_{如孟子及華盛頓之母，皆有堅強之意志，謹然可親，凜乎不可犯。觀其三遷居室，抽刀斷機，蓋雌而冠者也；而華母貞淑嚴厲，後之談者猶色變，亦可想而知矣。（註二）}至於母系父系之遺傳，亦各自有別，然非感化問題，茲不論。著名兒童研究者何爾(G. S. Hall)，對於兩親感化問題，曾募集許多答案，其中有一二十歲男子之答辭謂：「余受父之感化多矣，但覺受母之感化爲尤鉅，余雙親常不絕注意余之起居行動，皆不喜飲，余亦不喜飲，唯父則吸煙，而誠余勿吸，然余寧從父之習慣，而不從父之教訓也！」云。（註三）觀此，則爲人父母者，亦可深省矣！此又兩親感化不同之另一方面也。

但教育兒女與家庭組織上亦有密切之關係，舊式家庭數代同居，兒童在此複雜關係內，可由種種方面，陶冶其品性，發達其精神；而傳統的家風，亦足養成其道德的觀念，固有特長處，但教育手段之不易統一，固陋習慣之不易革除，亦為不可避免之弊害也。新式家庭，以夫婦為中心，既乏新舊思想之衝突，亦無陳舊積習之羈絆，於訓育兒女上，亦易取統一之態度，固有足多者，但少觀摩勸勉之機會及歷史的精神之薰陶，是亦不能無陷焉。

至於教育上有害之家庭，亦有幾種：一、壓制主義之家庭，足以桎梏兒童之心思，馴致虛偽之習慣，而造成薄弱志弱行之國民，盧梭謂「教育之秘訣，在於不教」，殆惡此壓制主義教育，有感而發之言也。二、放任主義之家庭，其兒女雖甚活潑，不似專制家庭兒女之嚴謹，然任情縱慾，肆意妄為，亦不免陷於繩縛。三、不和合之家庭，足使快樂神聖之域，變為陰愁慘澹之場，無形中影響兒女實甚，所有憎惡、怨恨、忿怒、陰險等罪惡之淵源，皆由是而導出。此外不統一之家庭，無秩序之家庭，不正營業之家庭，皆足予兒女以惡影響，是又不可不慎也！

自然教育論者奧道（Berthold Otto）為德國家庭教育研究者所著《父母尊貴職務》一書，論究家庭教育頗有獨到處，略謂教育之所由生，基於親子天然之愛情，依此愛情，而誘導兒童自然衝動，使之成長發達，即教育之要訣也。又云：施行教育最適之處，厥為自然結合之家庭，執行教育最適之師，厥為愛護兒女之父母。親之在家，順導兒童之衝動，使其個性充分而發展，即教育之道也。施行教育之時，倘欲得兒女模範人物，宜求之於祖先，祖先不在，為親者宜以己身作則以示之，蓋示範為教育之秘訣，為親者不可不慎也。至親之不善，則為親之罪，宜先

兒女以教育其父母云。（註四）夫教育不限於學校，而家庭教育，乃爲教育之基，世人不察，以教育專責於教師，則亦所謂本末舛逆矣，奧氏能注重及此，誠有足多者焉。

註一：見皆川正禧譯將如何生活乎

註二：見前田長太譯偉人之母

註三：見日本雜誌兒童研究

註四：參考 Berthold Otto: *Vom Königlichen Amt Eltern* 或參考范鑄著最近歐美教育思潮

第四章第四節

四 學校環境之教育

社會環境影響力，既如斯之大，家庭環境感化力，又如斯之強，似已盡教育之能事，何以又需設立學校教育之特殊環境哉？此蓋因社會國家及個人之要求而起，而非偶然發生之事實。人類社會生活漸次發達以後，社會遺產，多半由文字而表出與保存，加以遠離日常生活之事實，殊方異域之情狀，以及先朝異代之事蹟，亦莫不由文字記錄以保存，在此時期，欲適當授兒童以知識，非有特殊教育機關不爲功，此社會進化之要求，所以必設學校者一也。國家組織漸次發達以後，統治者，欲維護其國家之生存，發展其國家之勢力，遂感有設立學校，以訓練

其民之必要，譬如斯巴達設學校以訓練勇敢強毅之人民，以統馭其服征之土著，即一顯著之例也。他如古代印度埃及階級制度之國家，欲保持其特殊階級之權勢，亦設校以教隸屬其團體之子弟，此國家團體之要求，所以必設學校者二也。學校之起源，固不限於社會國家之要求，即個人學習之動機，亦不失為創設學校之一因，試以英語 School 解釋之，School 語意原出希臘語 Skholē 而 Skholē 即為閑散之意，後一轉而為消遣之所，再一轉而為學問之場，故所謂學校者，即為希臘自由民乘其餘暇，而學習知識技能之所也。他如為子弟求學或謀生而設私塾者，亦不失為個人之要求，但此皆以人物為中心，而自行設帳授徒，與國家之學校制度異。此個人學習之要求，所以必設學校者三也。

學校之特殊環境，已因社會國家及個人之要求而成立矣，而其所以成為特殊環境之作用又如何？第一學校因社會文化之進步，而成為特殊傳達之機關，則對於紛繁錯綜之社會事相，自當分門別類，由淺入深，提示於兒童，使兒童得循序而進，不致混亂其心志，同時對於種種社會事相，亦宜選擇其最根本者，別其難易，定其先後，務養成兒童對於複雜事相之觀察力，此為學校環境單純化之作用也。第二對於社會事相之無價值部分，或有不良影響於兒童身心者，自能芟除之，使兒童思想行為漸次進為純潔化；蓋無論如何社會，皆有其不良之習俗，或陳舊之因襲，學校之任務，在能打破社會環境之惡習，而選擇其純良之事項，益努力而助其勢力之發展，此為學校環境純潔化之作用也。第三同一國家之中，往往因地理環境關係，民族關係，而異其習俗語言，信仰傳說，不

免有發生衝突齟齬之虞，甚或有離心的破壞之傾向，欲矯此弊，惟有集合血族不同，習俗不同，信仰傳說不同之兒童，而一爐以冶之，學校之建設，即在能以特殊環境，共通教材，而陶冶比較純粹之兒童，造成和協的共同的國民的態度，此為學校環境統一化之作用也。第四社會益進於開明以後，保存及傳達社會事蹟之責任，亦從而輕減，其所注意努力者，唯有保存有貢獻於將來社會之部分，以傳達於未成熟之分子，使社會環境，日益改進，社會文化，日益發達，而達於最後最高理想之境域，此為學校環境之創造的作用也。總之，社會事相之單純化，社會習慣之純潔化，國民思想之統一化，以及理想環境之創造等，皆為學校特殊環境之作用也。

至於學校之價值，亦可得而言之一：知識技能之教授——學校已為特殊環境，自能精密選擇社會經驗的資料，有效的處理之，用以啓發增長學童內在的能力，使明是非真偽之辨斷，不似在社會環境中，好歪不分，善惡無別也。二、性格之陶冶——性格陶冶，或品性陶冶，包含意志之鍛鍊，情操之涵養，其目的在養成知善必為，見惡必拒之習慣，更能進而服從道德的法則，而實現其自律的生活，在無意識環境中，其影響感化之力雖極大，然不能指示一定善良之方向，結果，善之影響固有之，惡之影響亦有之，不似在一定環境中有意的訓練之為直接有效也。三、社會文化之保存與發展——學校原為社會機關，社會文化，如何保存，如何發展，原為其主要之任務，固不待多言，但在學校未成立以前，社會上個人交際接觸，亦足傳達社會之文化，何以需此特殊環境之設置哉？曰，無他，學校之設，能有效的保存社會之文化，有計劃的發展社會之文化也。四、學校生活之感化——學校之設，原

有一定組織及規律，且有尊嚴師長之指導，各家兒童，在此共同團體生活下，容易養成規律的行動，互助的精神，以及權利義務之觀念，較諸家庭社會之感化，更剴切而有實效。五、校風之感化——校風原有廣狹二義：廣義校風，不問善惡臧否，概稱之曰校風；狹義校風，則專指善良校風而言。然無論如何，其影響力之大，遠過於有意的教導。顧校風亦來之有漸，而非一朝一夕馴致者。教師之人格，學生之人格，學校之歷史，學校之環境，學校之經濟，以及學校設立之目的，皆不失為構成校風之因素也。吾人欲養成善良校風，必先統一學校教育力，使一切教育作用，皆依一定的教育理想而統一；而教職員，亦宜協力合作，取一致之態度；同時師生間更須有密切的聯絡，使各意識成為一個有機的細胞，休戚榮辱相與共，則久而久之，善良校風，自易於養成。學校已為特殊之環境，則善良校風之養成，自為學校教育最重要之任務，設此而失敗，則學校之價值，亦自有限也。

五 教師人格之影響力

學童在特殊環境中，與教師之接觸，實為此環境影響最大之機會。學業之成敗，殆多繫於此焉，故教師在教育過程中，實為根本之要素。其地位，介於教育之目的與手段之間，使教育手段能適當運用，以實現教育之目的；其任務，則在助生徒發見其中心之興味，理想之目的，以期最高自我之實現。但所謂最高自我之實現者，無他，即由個人意志之努力，而達到超個人的最高之理想，對於全體人生，而能實現其普遍的價值之謂也。拉德(Ladd)

教授謂：「教師最高任務，在於造就個人或自我。」（註一）蓋此之謂也。

教師既處此地位，負此責任，且又時與未成熟者相接觸，其一舉手，一投足，既足影響兒童不淺，加以學童對於師長之敬仰，及其父兄之信賴，益足增其感化之威力，古者視師與君親，鼎力為三綱，亦可知教權之尊矣。古之為師者，多以人格為本位，常以己身作則，而為後學之模範，門人事之嚴如君父之尊嚴，每欲企及而不可得，甚至一趨一步，亦效之，其景仰之心愈切，其感化之力愈大，蓋信仰之餘，最易使人虛心感受也。

昔者孔子設教於洙泗之濱，從之者數千人，稱賢者七十有二，可謂極一時之盛矣，然莫不景仰孔子偉大人格而來，亦莫不受其偉大人格之感化，甚者願與孔子共存亡。例如論語所載，子畏於匡，顏淵後，子曰：吾以汝為死矣，曰：子在，回何敢死？卽此足見孔子盛德感人之深。又如宋之游酢楊時，初見程頤，頤瞑目而坐，二子侍立，及覺，門外雪深三尺矣，此亦足見師德感人之深，令人敬愛而不忍去。他如希臘古代哲學者，中世時宗教家，亦莫不以人格為教之本，而學術技能次之，其感化薰陶，影響實鉅。今之為師者，忘其道德的人格之修養，而汲汲於教授理法，訓育原理之探討，亦舍本求末矣。蓋教之最妙處，在能潛移默化人，不在口頭之誥誠也。為教師者，苟能注重人格之涵養，立身以作則，則不動聲色，既感化學童不鮮矣，又奚用諄諄誥誠為哉？

但現今學校教育，皆以制度為中心，不似昔日教育，均以人物為本位，除教授知識技能外，鮮及德性之涵養，似此，欲望教師人格之能感化學生，不亦戛戛乎其難哉？然則教育，應以制度為中心乎？抑以人物為中心乎？若教

育僅以教授知識技能爲已足，則自以制度中心之教育爲優，校長教師之去留，固毫無影響學校之存在也。倘教育應以德性涵養爲之主，則人物中心之教育不可無，蓋德性之涵養，必須與有德之人相接觸，捨此無以爲觀摩規勸也。但理想之教育，應有完美之設備，嚴密之組織，既能授知識與技能，以適應社會之生活，又能涵養德性，以完成其高尚之人格，質言之，制度人物，均須兼而有之也。惜乎今之學校，類爲偏重知識與技能，宜乎民德日下也！今後教育，苟欲助被教育者完美人格之實現，教師人格，不可不注重也明甚。

然則爲教師者，應具有如何資格乎？第一應有道德的人格之涵養，使被教育者，能於無形中，受其人格之感化，奮發自勉，向上而發展，如古之賢人教師，皆以己身作則，爲其立教之本也。第二應有學識能力之修養，爲教師而不精通教材，不惟教授不澈底，且將失却生徒之信賴，從而第一之資格，亦將受其影響也。但欲望小學教師，而精通各種之教材，勢有所不能，故有分科教授之必要。第三應有教師天職之自覺，教育事業，原爲神聖事業，雖極清苦，而其責任綦重，苟不自覺其職責之尊嚴，必不肯犧牲其一生之精力，從而欲望其忠實職務，同情學生，以及改善日常教育事務等，亦終不可期，故爲教師者，對於教育應有濃厚的興趣。第四應有教授技術之熟練，現今教授法，因理論之研究，實際之經驗，大有長足之進步，爲教師者，幾非有師範專門之訓練，不易從事於教育。教育者，苟不明教育之原理，教授之方法，縱令能熱誠將事，亦難期於成功；但已通曉教育之理論，尤貴於實際之研究，省察其經驗，以爲改善方法之根據。第五應知國家之地位，國際之潮流，教育者所負責任，不限於個人知能之啓發，

德性之陶冶，尤在於國家政策之實行，目的之實現，對於自己國家地位如何？國際關係如何？以及世界潮流如何？均應洞悉，不然昧於天下之大勢，而斤斤於字句之教讀，抑亦末矣。第六應有哲學的修養，為教師者，苟欲明其神聖之職務，及教育最高之理想，不可不有遠大人生觀；有此人生觀，自能超越其意志，豁達其心情，而且能理解人生與宇宙之關係。世之不斤斤於富貴，不戚戚於貧賤者，類有哲學的修養者也。此外教師之性格，亦與教育事業有密切之關係，其素性愉快闊達，而思想穩健者，最適於為人之師，而素性陰鬱偏隘，而思想固陋者，則無往而不忌焉，何況為人之師表哉？蓋教育者語言動作，儀容態度，無一不足影響於兒童，師範選材，豈可不慎哉？

註一 參考 G. T. Ladd: *The Teacher's Practical Philosophy*, P. 134.

六 環境何以能影響人

自然環境，社會環境，家庭環境，學校環境，皆能於無形中，而予人以深刻之影響，固矣，但此等環境，何以能影響人？教育與環境，何以有密切關係之發生？教育所貴乎善良環境者，其理由又安在？是不可不進而探討之也。但欲解答此問題，不可不先究人生之本質。人生非物也，有心之物也，換言之，靈肉合一之物也，是心與物，皆為構成人生之要素，缺一不成其為人生也。自吾人肉體方面言之，其中所含炭輕磷鐵諸要素，固與外界物質等，但自其心靈方面言之，固有種種精神作用之存在，人之所以異於萬物者，在此。但物質與精神，又必相需以為用，非能獨

立存在者，不過相需相依之程度，因人格之進展，不能無高下之殊耳。當幼稚時代，需物之助者孔多，鞠育撫養，無一不假之於物質。種種精神能力，雖爲先天所固具，然不過是學而能事而成天賦之可能性，故此時之心，依於物者實多。及漸次成長發達，內部精神能力，亦逐漸向上發展，吸取物質的文化的資料已多，心的發展，亦日見其顯著，當此時也，物心相依，各得其半。迨至人格充分發展，能意識人生存在之意義，而要求理想價值之實現時，則非現在的物質的生活所能支配，而超然物外矣。當此時也，且將以人格觀知能力，征服自然而發見宇宙之奧妙，以堅貞意義，感泣鬼神，而保留天地間之正氣，故物之依於心者實多。但人生能至此地步，已需於物質文化者不淺矣。吾人於此，可知人生決非能自給自足，獨立而存在者；幼需家庭之撫養，學需文化之啓發，而社會與自然，則無一不足以左右吾人之心志，人之必需於外界環境之感化薰陶久矣。唯心論者不察，認人皆有此超越的精神，能脫離自然的物質的支配，而唱超越的精神生活，蓋知其一未知其二也。但唯物論者，則專着眼於人生現在的物質的需求，而忘其超現在超物質的精神生活，亦未得其當也。吾以爲二者所見，皆限於人之一面，而非全人也，全人生活，則物質精神，皆包括而有之，不過發達有先後遲速耳。

然則人心何以能受環境之影響？而環境又何以能影響人心哉？曰：人生原有種種精神之作用，感覺者，能感受外界之刺激而反應之者；悟性者，能體認感覺所感受之刺激而判斷之者；而感覺及悟性，則爲人生純粹的先天的作用，凡有感覺及悟性者，皆能意識之者也。環境之爲物，常圍繞於人之四周，其形狀性質，千態萬變，咸

寓有刺激可能性，吾人日常與之接觸，受其刺激而感動者，有之。受其刺激，而無所動於中者，亦有之。其無所動於中者，無論矣。其有所動於中者，必能刺激其神經系統，而變化其心情，往往有令人唏噓感慨，而莫能自己者。觀長林之秋色，聽咽泉於月夜，未有不令人暗然神傷者。嗟乎！物之能移人久矣！然使人生無感受之作用，或外物無刺激之能力，則人生與環境，亦不致有關係之發生也。教育與環境，所以有密切關係者，即因種種環境，皆有刺激之能力，而人生則無論智愚賢不肖，咸有感受之可能。環境中無意識之教育，往往較有意的教育，更能左右人之思想行為也。故古之爲教者，必擇鄰而住之。孔子曰：「里仁爲美，擇不處仁，焉得知？」蓋亦言環境與教育，有密切關係也。

環境之爲物，原無善惡之別，臧否之分，不過自教育之立場觀之，始有選擇之必要，然亦只限於社會環境，家庭環境耳。至於自然環境，則無論其山野高原，河海島陸，森林池沼，野草山花，怪石清泉，皆足令人神怡心曠，低徊而不忍去，而氣候之影響，則更非人力所及矣。故能施以人力改造者，亦唯有社會環境，家庭環境耳。人生社會中，猶魚之居於水也，脫離社會，實無以爲生焉。吾人之思想、行爲、情感、信仰，以及其他習慣等，莫不在無形中爲社會環境所造成，其影響力之大，可知矣。但社會環境之影響，善之成分，固有之；惡之成分，亦有之。若任兒童在社會中自然成長，其所感化薰陶，臧否無分矣。學校之設，即所以另謀創造純粹的善良環境，以教育其分子也。師資之選擇，教材之編製，校舍之建設，教具之設備，皆所以使社會環境而爲純潔化，道德化耳。至於家庭環境，亦爲人生之

所不易脫離者，吾人之品格、信仰、禮儀、興趣、情操，以及仁愛孝悌諸美德，亦莫不在家庭內培植之，增長之，其影響力之大，亦不亞於社會之環境，或較社會環境，更為割切也。然亦有優劣臧否，新舊大小之別，影響兒女教育實鉅，故亦不能無所選擇焉。但家庭為自然之結合，夫婦為人倫之大本，亦不易於改造也，無已，則亦唯有先教育兒女之父母耳。

學校教育，固為特殊之環境，所以使社會之影響而為純化者，但祇限於學校之教育，亦不易齊良好結果也。一日暴十日寒，無復能生之物；傳者寡昧者衆，雖日撻亦不可為齊語。社會環境之不良，又豈易完成陶冶哉？教育之作用，原不限於學校，學校以外，如上述自然、社會、家庭等，皆不失為教育之場所，無形中往往較學校教育力之感化為鉅。如此環境，苟不設法改革其惡習，滌除其固陋，而唯期學校能養成善良之分子，所望未免過奢也。吾以為欲使人生向上，社會理想化，學校固須竭其最善之努力，而社會與家庭之環境，亦不可不改良也。苟能於社會上，政治上各方協力，以謀全體教育之改善，使各民族各國家之分子，皆能發揮其觀察能力，自律德性，而為美滿之人格，則不僅能顯示人之所以為人之價值，而同時種種環境，亦可使之而為理想化也。教育最大之目的，不限於個人身心道德之陶冶，尤需改造社會而使化為烏託邦。

第二編 教育學說之批判

第四章 被教育者本性之研究

一 自動主義之活動說

現今教育學說，鮮不以自動、自由活動，或自發活動為其中心概念者，但活動二字，有側重身體的活動者，有偏重精神的活動者，有視為人類之本性即活動者，雖同唱自動，而其立論基礎根本不一也。現所論者為本性之研究，則所謂活動，自指人類本性之活動而言，譬如蒙鐵梭利（Montessori）柏克（Parker）等之自動說，皆以活動為人類之本性，各人基其自己內部之原因，能為獨立之活動，而不受外界之影響也。蒙鐵梭利雖嘗主張用適當刺激，以啟發內心的活動，而促進精神之發展，但與作業主義、筋肉活動主義，根本不相同。何以言？前者假外界刺激，以啟發其內在的精神，是先於內而後於外也；後者以筋肉活動（或手足勞動）為構成精神之要素，是重於外而輕於內也，故雖同用外物刺激，而其立論主旨根本不同也。蒙鐵梭利以為人之精神能力，是與生而

具來者，欲精神健全發達，必先精神自由活動，蓋先假定內在的精神，完美而無缺者也。而柏克亦以爲人之精神，是全體活動的，且有完美的能力，予兒童以適當的刺激，使之自由活動，則自然的精力，自可向上而發展。氏之教育說，雖根據於哲學，與蒙鐵梭利自然科學之立場異，然皆以人類本性爲活動的，且生而完備者，使之自由活動，足以啓發其身心，是教育上之主張未嘗不同也，故彙之以爲一。

|蒙鐵梭利對於其自己教育說，雖未明言屬何主義，但曾極力鼓吹尊重兒童之自由活動，人稱其爲提倡自動教育之先鞭，信不誣也。蒙女士教育思想，殆胚胎於盧梭自由論，及弗祿倍爾(Frobel)之教育法而來者，以爲人性本善，幼兒他日發展之要素，皆備之於先天，教育能使兒童自由活動足耳，絕無需乎干涉與強制，此與凱愛倫所論，若同出一轍。顧蒙女士自由觀念，實來自自然科學研究之結果，謂教育根本原理，非以兒童之自由爲基礎不可；而所謂自由，即個體發達之自由，及精神自發活動之自由。以爲教育能尊重兒童之自由，則其效果必著。此殆爲女士研究低能兒之結果，欲將此根本原理，應用於普通教育者。據女士極力主張之說而言，(註一) 則心的發達之狀態，與身的發達之狀態，基於共通之原則。若謂欲使兒童精神之健全，宜應用健康身體之法則，而健康身體之法則，即使身體自由活動，而不以外物阻礙之之謂也。身體已得自由活動，則其筋肉必能發達，筋肉已能發達，則其身體自可健全。身體如是，精神亦然，故欲精神健全而發達，必使精神自由而活動。吾人不能以人力造成精神，猶不能以人力造成肉體也，造成肉體及精神者，自然之本性，非人力可得而爲之也，自然實支配於

萬物。此蓋女士自動教育說之論據。

[蒙女士在其 The Advanced Montessori Method 著述中，曾劃一章而言「訓練」，略謂消極的行為之制限，非訓練也，必積極的支配自己行為，乃可名之曰訓練，彼無理抑制兒童自發活動之教育，流毒實甚。夫人類本性，原有靈妙能力，幼少兒童，可比朝暉，其靈妙能力之表現，正若其東升之狀態，奈何可無理而抑遏之？所謂訓練者，無他，即在尊敬此個性最初之啓示耳 (First Indication of Individuality)。又曰：許兒童以活動之自由，之所以使兒童獨立不倚也；外界影響，原為有限之物，人類生活之現象，非無影響於本性，然不能造成本性個體發達之本質，固在內而非在外也；故欲真的個性真的本性之表現，非予以自由獨立，使之增長發達則不可云云。女士之所謂自由、獨立、自動等根本觀念，多依據自然科學而來，但其論證殊不精確，且往往流於獨斷，自由問題，自由觀念，未必能如此易易解釋之也。人評女士苟有心理哲學之研究，不敢若斯放言高論，未始無因也。又蒙鐵梭利教法，極注重感覺的練習，以為有關全體精神之作用，亦不免武斷也。感覺之活動，固有影響於精神，然未必能及於全部，倘感覺之動作與精神之作用相一致，則幼稚的感覺之練習，足以陶冶精神全體矣，何用高級精神修養？女士教法，施於低能兒教育，固有效，然應用於普通兒教育，未必妥也。且女士謂予兒童以刺激，而使之任意活動，能養成其美滿人格之言，於實際上亦未必無矛盾也。然謂兒童之本性為活動的，應尊重其自發活動，則又足令人首肯矣。

柏克亦就兒童根本的性能而論活動主義者，在其教育學講義第一章「兒童論」（註二）中，對何謂兒童之問，答以「兒童者，神之創造物中第一靈巧之物也，欲問兒童之爲何物，毋寧問創造萬物，與以生命者，爲何物？」蓋謂欲理解兒童本性，不可不先理解創造兒童的宇宙之根本原理。氏更進而言曰：兒童之本性，實爲精力（Energy）之結晶，縱生而爲聾啞盲目，尚有可驚可愕發達之可能性，其可能性爲何？精力之集合體（Complex of Energy）也。但欲使此精力之發展，不可無外部之刺激，倘有外部之刺激，則內部自然本性之精力，自可發達云。柏克氏又以爲兒童內部的精力，非漫然無秩序，而常在一定計劃之下活動者也。兒童觀念之奇拔，描寫之玄妙，發問之新奇，造物之怪異，無一非創作；他如喜神話，好聽故事，亦足證其本性爲創作的，想像的，而此創作的想像的作用，即兒童本性中有計劃能力之明證也。兒童唯其有此內在的精力，故每喜活動而爲種種遊戲作業，常有足令人驚駭，令人解頤者，蓋兒童生而具有神聖的能力，而能爲自發活動者，教育之任務，即在能體此活動之本性，使之自由活動，以發達其內在的能力也。

柏克活動主義教育說，即以上述兒童本性論，爲其立論之根據，而其兒童本性論，又以弗祿倍爾之哲學思想爲背景，弗祿倍爾以教育之目的，在使人之固有神性，美滿而發展，但當從事啓發時，所最可利用者，爲人之活動性，故自己活動，不得不爲教育主要之原理，教育之任務，即在使人不斷的而爲創造的自己活動，固有神性，即可由此而發展云。柏克即依據此說，而重視兒童自己活動，固無可訾議處，但柏克以爲人已有神性，則兒童本性

必美滿而無疑，遂力言其有種種完備之能力，則過矣。人能學而能事而成，誠有不可抑遏之可能性，然未必如此之美滿，若人生而即有此美滿能力，則任其自由活動可矣，何用教育為哉？且柏克亦嘗提倡社會教育（註三），以養成服務社會習慣為務矣，若人之本性，真完美而無缺，則又何必強人適應社會生活哉？人稱其說不徹底，不嚴整，而且互有矛盾處，職此假定之過於美滿也。是知活動，雖為人生之本性，然不過略具雛形，其發達進展，全在後天經驗教育，蒙女士柏克等，證此為美滿無缺之神性，皆過也。

註一 參考 Maria Montessori: The Advanced Montessori Method, (1917)Ch. I.

註二 參考 C. F. W. Parker: Talk on Pedagogics, Ch. I.

註三 見 Chicago Institute 發行所 "Course of Study".

二 自由主義之性善說

自由主義教育論者，莫不主性善，以為教育之目的，即在使兒童自然性，盡量發揮，故其方法，力排人為的手段，而任其個性之自由；謂教育能除去阻礙自然發展之事物足矣。首先唱是說者為盧梭，力斥教育之目的在市民之養成之說，謂教育之任務，即在使兒童稟賦，完全自由而發展。現代凱愛倫 (Ellen Key) 價力特 (Gurlitt) 奧道 (Otto) 蒲到 (H. Pudor) 保魯士 (A. Bonus) 託爾斯泰 (L. Tolstoy) 等，皆主張尊重兒童自然性之

自由者也。

盧梭自然教育說，詳載於其名著 *Emile* 中，所謂「一切事物，任其自然則善，施以人力則惡」，即其自然主義第一之前提。盧梭以為今之所謂文明，每以壓制、慣習、虛偽等手段，而戕害人之自然性，誠可痛心也。教育應使兒童勿為此等邪惡所沾染，兒童生而有善良之稟性，勿加以壓制，強以慣習，教以虛偽，任其自然發展，善也。故教育之任務，唯有除去妨害兒童天性之惡影響，換言之，任其自然，即可為善良之人生。此盧梭之根本思想也。

但盧梭亦嘗認教育有三要素矣，一自然，二人生，三事物，吾人之器官能力之自然的發展，自然教育也；教以能力發展之用途者，人生之教育也；由周圍事物，而獲得經驗者，事物之教育也。如此三種教育，苟能取一致步驟，為同一目的而活動，則吾人自可達到真正之目的。然則真正之目的為何？曰：無他，即自然之目的也。三種教育協力一致之必要上，人力到底不能左右之自然教育，必能取他二種教育而支配之也。觀此，可知盧梭所謂自然，即天稟之能力或傾向，先環境影響，及有意的感化而存在者也。但斯三者，各自為用，固不必協力而後能完成教育之意義，所謂「自動的發展」者，即能獨立活動，而居於他二種教育之上也；至於他二種教育之作用，不外助其發展耳。故盧梭雖認教育有三要素，而究以生得的能力之自由發展，為其教育目的也。

凱愛倫即繼承盧梭自然教育思想，力倡個性自由之發達，其名著《兒童之世紀》「教育論」（註一）中，有謂「使兒童自然性，徐徐發展，將周圍之事，以補助其學習者，教育也。」教育者，「啟發兒童固有個性之謂也。」

又曰：「教育之最大秘訣，在不教。」觀此可知凱女士教育思想，純粹胎於盧梭自然之教育。女士之訓育論，採用洛克自然刑罰之主張，亦與盧梭等，即其尊重兒童，視為神聖化，極力主張兒童權利者，亦未始與盧梭不同；故謂女士繼承盧梭教育說可謂盧梭教育說，再現之於女士亦無不可。凱女士對於一切訓練、賞罰、試驗、證書等，概行廢除；一般陶冶學級教授，亦極力排斥，唯有高唱自然的個性，自由發達而已。但女士之為此說，實基於洛克盧梭等理性主義之人生觀而來，以為人類生而具有完美的理性，苟能自然發展，人格自可以完成，故曰：「欲教育人生，非使人為自然的人生，則不可。」

其實，生得的能力，自然之發動，不過實施教育之基礎，必待適宜之訓練或使用，而後能發達。譬如語言習得之過程，其初固由生具的發聲器官，聽取器官而活動，但若認此能獨立發展，不加訓練或使用，則其結果，必不致於發達。盧梭凱女士等，認此生具能力，不受外力感化影響，而能獨自發展，寧非矯枉過正乎？但推其所以致此錯誤之原因，由於混同自然與神之觀念，以為一切生具能力，均由萬善之神所賦與，莫不盡美盡善也，故教育應以自然為目的。若加以人力，而予之訓練，則與神之計劃抵觸矣。雖然，盧梭性善說，亦不無偉大之貢獻也。歐洲自中世以來，性惡說，深蒂於人心，以為人皆帶罪而來者，必待悔悟，而後能獲救；及此說一出，大變成人對於兒童之態度，故其感化之力甚普焉。吾以為生具的衝動，無所謂善，亦無所謂惡，善之可能有之，惡之可能亦有之，視其訓練及使用方向如何耳。故吾人由教育之立場上，斷不能放任兒童之本能聽其自由發展，必也設立適當之環境，躬

行而善導之而後可。

自由主義者，固常尊重兒童自然之傾向，而目爲個性美，其實，自然的傾向，亦未必盡善也。吾人靜觀兒童言行，在其完全無外的拘束時，便可測驗其然否，固不必以其爲自然，即目之爲盡善，貿然不加考察也。教育之爲教育，是在助長兒童善良之傾向，使之充分發展，同時亦宜制止其不良之傾向，使之漸趨於消滅。然亦不可以成人之習慣及希望，爲教導兒童之標準，兒童不良之傾向，固常足使人困感，不能不加以斥責，然多爲一時的衝動，若必極力抑制之，反足促其注意，而發生不良之結果；自由主義之所以提倡尊重自然，殆對此不自然方法而抗議者也。據研究神經系統者言，生物成長時，肉體機關，精神作用，多有偏重的發展，而非各部共同的發達，天賦之資性，已各有不同，而成長發達，亦自有先後遲速之別焉。（註二）故教育宜利用自然傾向發達之不規則，而施以適當教育法，正不必以其遲發而憂念，亦不必以其早熟而忻慰。至於自然主義者，欲完全脫離社會環境而言教育，亦不免於錯誤。制度之不善，慣習之不良，雖有好學校，亦不易掃除其惡感化，固爲不易之確論，然欲脫離社會關係，而任個人自然性之發展，則又不免迂遠矣。吾人所期望者，唯有努力改造社會環境，使適於生具能力充分之發展而已。

雖然，自然主義者，尊重兒童自然活動，亦未可厚非也。第一由自由運動，可以強健兒童之體魄，如遊戲、競技、探究、蒐集材料等，於身體機關之運用，皆極有價值；第二尊重自然，亦即所以尊重兒童之個性也，使兒童天賦之

才能，不爲劃一教法所阻害，各能自由發展；第三尊重自然，亦即所以使兒童自然成長也。兒童能力發達有先後，既如上述矣，任其自然成長，結果必佳。蓋兒童能力最初之發展，爲最重要之時期，依其教導方法如何，常足以決定兒童根本之氣質，後來發展之傾向，亦將爲其所限定，故不可不慎也。至於其他自由教育論者，其根本思想與盧梭凱愛倫同，茲不備論。

註一 參考 Ellén Key: *Das Jahrhundert des Kindes, "Erziehung"*.

註二 參考 Donaldson: *Growth of Brain*, P. 356.

三 文化主義之心性觀

教育原以陶冶人生，使之進步發達爲任務，但教育所以能陶冶人生，基於人生有陶冶可能性，而此可能性，即爲教育之基礎，亦即爲教育學根本之觀念也。動植物之成長，爲自然發育所支配，生而具備順應環境必需之器官，無待乎外求，即其準備順應之期，亦甚短；至於人生則不然，不惟肉體須徐徐的成長，即精神亦必漸漸的發達，觀其幼兒期之長，準備期之久，便可知其教育之必要與可能也。故欲人生之進步發達，必使立於內的心性與外的價值關係之上而後可，不然亦難以完成其人格矣。關於此點，比較概括的而論究之者，爲文化教育之主張。

者許田 (Erich Stern)。

許田爲文化教育主倡者休勃蘭克 (Edward Spranger) 之高弟，其文化教育見解，多祖述師說而闡揚之。氏略謂人之爲人，非可由外力任意而造成之者，人格之所以有種種不同，由於內的心性者實多。然此非謂與外的陶冶價值，全無關係，不過謂某種素質之人，常能造成某種人格而已。質言之，人格之不同，常依其人內心構造與陶冶價值關係如何而決定，未必全憑諸內，亦未必全憑諸外也。當人之陶冶，取材於外的價值時，其最適者，厥爲內心結構與外的價值之一致，個人之本質，因此自能充分向上而發展。如內在素質，與外界價值，無若何之關係，則縱能容納多量外物，而內心實未受其陶冶，世有讀書萬卷，而毫無建樹者，未始非素性與價值兩不相投也。但在事實上，未必如此各趨極端，究有相互的影響，一切精神活動，常伴他種精神作用，未必限於單純之形式，不過單純之形式，爲其主要之形式而已。

但吾人內心與價值，究如何發生關係乎？據許田云：內心與價值接觸之時，客觀的價值，因主觀的體驗，復爲主觀之物，於是更由主觀的種種體驗之關聯，進而攝取之。但此作用，又與植物攝取營養異，植物對於營養物，必分解其要素，使化爲已有物而吸收之；而人之內心，對於外界之價值，常由個人主觀之體驗或理會，而全部攝取之，但未必即化爲已有，觀某人之著述，而知其受某人之影響，是知內心之吸取價值，未必遽如植物之吸取營養也。不過受陶冶之人，對於所吸取之價值，常伴主觀的情感，認爲自己所造成而已；譬如作文，措辭命意，多由熟讀古文而來，但作者每自以爲己作是也。

許田又云：可塑性，概爲個人的，其可陶冶意義與分量，常因人而異，而可陶冶的程度，即因其人心性素質而有厚薄之差，年少者較年長者，更富可塑性。此爲吾人所常經驗之事實，在適當環境下，而得適當的陶冶，雖年紀極幼，可爲藝術家，反之，失其感受時期，縱能貽勉力學，常苦無所得。人之性能，有一定發達之限度，在制限的範圍內，一切陶冶都可能。總之，個人心性之運命，懸於内心構造與陶冶價值之結合，而素質之發展，必有適當價值之給予而後可。

許田之所論，不言性善，亦不言性惡，視個人素質，必與外界價值相結合而後能發展，而發展亦有一定之限度，常因個人稟賦而有差，若外的價值與內的素質，不能發生密切之關係，則其所受陶冶之價值亦甚微，所言誠當。但其所說，似根據修奈愛奴馬係（Schleiermacher）教育思想而來者。文化教育思潮，是依據德爾太（Wilhelm Dilthey）體驗哲學而發展者，而德爾太哲學，又根據修奈愛奴馬係思想而來也，故修氏之學說，可稱爲文化教育之根源。修氏以爲各人各有其特性，常依其所爲而表現之，時空之充實，所以促進其本性之實現，故各人之特性，實存於各人所感受與其自動之間。換言之，即存於各人所受教育，與其所稟賦素質合致之上，始能表出之。同時，各人因生活於社會之中，亦受其民族性、國家組織、家庭、宗教、語言等共同生活之影響。故教育究極之目的，在使個人人格之特性，充分表現之，發展之；同時對其所屬團體之精神，亦能充分表現之，發展之。教育之活動，對於道德上認爲不善之萌芽，固應制止之，但一切善良之要素，均存於人性中，應努力而維護之，助長之。何者？在

人之全體範圍中，種種特性，非如此不足使之一一發展也。蓋氏以爲各人各有其固有之性質，而爲特殊之個人，決非可以一爐而冶之也。氏又以爲教育之目的，在使各人具體的個性充分發展；然同時在普遍的共同生活上，亦宜加以注意，務使養成有爲之分子，適合於社會的生活，及改進社會的生活。觀此，亦可知文化教育論者之所以尊重個性與社會生活矣。

文化教育學說，爲現今各種教育思潮中最進步之學說，其對於被教育者本性之觀察，不似活動主義，自然主義或自由主義之偏激，彼等視各人稟賦大完美，往往不能自圓其說；而文化主義者則不然，既尊重稟賦之素質，又極注重文化之價值。自不致陷於個人主義，同時教育亦有所措施矣。設人性皆盡善，則何用教育？設人性皆盡惡，則雖有教育，亦無所施其技。孟子唱性善，原指人之道德的本能而言也；荀子唱性惡，蓋指物慾的衝動而言也。而人之所以爲人，實兼種種本能及衝動而有之，人之智愚賢不肖，一視教育臧否以爲衡，但所謂教育，爲廣義的教育，學校無論矣，即自然、社會、家庭環境等教育，皆包括而有之者也。叔本華（Schopenhauer）謂宇宙之原理不變，人生之本性亦不變，實爲錯誤之見解；據今日心理學之研究，本能可置換，而稟賦亦可助成人之天性，雖有多少自然之傾向，然究非不可轉移者，常視其人經驗、感受、教育、修養，以及意志努力如何以爲斷，未必盡爲先天的遺傳之所限也。犯罪學者固嘗認犯罪有先天的素質之存在，而否定教育之效能，但此亦不過以特殊的事例推論全體者，究不免陷於論理上之誤謬，觀今日低能白癡及其他特殊教育，而能舉其實效可知矣。雖然吾

爲此說，非謂教育萬能也，其效力亦自有限，順其性而啓發則易，反其性而教導實難，故教育又不可不尊重個性而順導之也。

四 人格之創造性與教育

吾人饑而欲食，渴而思飲，固與其他動物同，但除此現在的直接要求外，更能回溯過去，顧慮將來，而爲未來的活動，不似其他動物，只有順應目前刺激之衝動而已也。所以然者，因有理知作用也，唯其有此理知作用，所以能抑制現在的衝動，而爲超現在的生活，有此超現在的生活，所以能爲合理的理想目的之追求；有此理想目的之追求，自然能脫離獸性，而爲道德的人格生活矣。

雖然所謂道德的人格者，又果何謂哉？人皆有人格，所以必冠以道德者，因人之爲人，咸有二重之生活也：一爲動物的衝動的生活；一爲合理的反省的生活。前者對於一時刺激，即直接而反應之，只圖目前愉快，不顧將來利害，與其他動物無異；後者對於當前苦痛快樂，常能忍受避免，而求將來理想目的之實現。惟其如是，所以對於世事常有道德的義務之感，而判其當爲或不當爲，較諸常人，總覺有特別拘束，特別督責，特別煩惱，如此拘束督責、煩惱，即道德的人格生活之表現。

雖然，所謂人格，其觀念亦未易明也，倫理學者，從道德方面而觀察，謂「人格是合理的個體」，或以爲「人

格是知情意之調和；「心理學者，從心理方面而觀察，謂『人格是包含複雜的精神活動自我意識之統一體』；哲學者，對於人格觀念，約可分主知主意二方面而言：前者認人格是理性的本體或實在體；後者則以純粹的意志之自律為人格之本質。至於教育家，則更有種種之主張：自由教育論者，視個性為人格，尊重個性自由，即所以尊重人格也；藝術教育論者，認藝術的興趣及技能之發達，為人格之完成；而道德的教育論者，則主張道德的奮鬥，意志之養成，為人格確立之根本的要素。各有其見解，各有其主張，人格之觀念，反無從捉摸。

其實人生已有肉體之存在，自有感覺、衝動、慾求等作用。目好色，耳好聲，口好滋味，身好逸樂，勢所不能免，若必將此肉體生活，排除淨盡，則人生亦等於槁木死灰矣。且人類生活，原非自給自足，而能超然物外者，除衣食住等必要生活外，仍需社會文化，以充實其人格，師友教導，以訓練其心志，故人格之一面，實含有現在的、物質的、肉體的生活。但在他一面，又能脫離淺近的範圍，而為高尚的道德的生活，見善而知所羨慕，見惡而知所厭忌，更欲進而實行之，或避免之人類之自我，確為道德價值判斷之主體。且道德行為，無論為誠實，為公正，為信義，為孝悌，為克己，為仁恕，莫不由自己決定自己實行者，斷非一時的情感慾求所能支配也。故人格之一面，確有道德的要素之存在。吾人人格，於此肉體的道德的二要素外，更有超越的精神的生活，其最易見者，為窮居而至於道，求知有甚於生衣食足矣，而希望無窮，身安逸矣，而幽思百出，他如宗教之信仰，道德之追求，科學之鑽研，藝術之愛慕等，皆為人生所不能自己者，似此內在的精神的要求，實超出現在的物質的生活，故人格亦確有超越的精神之

存在。觀上所述，想讀者可知人格之所以爲人格矣。吾於此乃下人格之定義曰：「人格是全自我之統一體，包括身心道德，及其偶發性（如習慣態度等）而有之者也。」（註一）

至於人格之所以爲人格，亦自有其特質在其最顯著者，約可分爲四：一、統一性——即統一自我意識、思想、行爲、情感，而一貫之之謂也。吾人經驗，無論如何複雜，如何繁鉅，皆可依記憶而追溯過去，可依想像而推測將來，可依直觀而洞察現在；時間可有先後之別，空間可有遐邇之殊，然而我之意識，始終能一貫之，似此連續的統一過去現在及將來，誠爲人格之特質。主知論者，重視人格叡知的要素，即因人格有此意識的統一也。二、持續性——即能繼續保持自我存在之謂。但亦可分二方面而言：（一）個體保存；（二）種族保存。種族保存，爲人與動物共同之特性，無論其有意識或無意識，莫不希望其裔孫之蕃殖，而能繼其後。人類能保存其種族，動物能保存其同類，賴有此性之存。但個體保存，則各異其趣。人類於維持現在生活及保存其軀體外，更有深遠的理想目的之追求，并希望其心靈能垂諸萬世而不朽。吾人於無多歲月中，能刻苦奮勵，努力向上，實爲此精神之表現。三、活動性——活動性，凡有生之物，皆有之，似乎不限於人類，但人類較任何動物，更多活動的能力，即其活動範圍，亦較任何動物廣，且能自行統一之，而確立自己指導，自己發展，自己實現等自覺的生活，對於自己所吸取社會文化，亦能融會貫通，改造變換，而化爲己有，由此更進而爲高遠的生活，向無限的理想目的而追求，所謂道德、宗教、科學、藝術等永遠的價值，即爲人格繼續奮鬥追求，而期最後完成者。如此向上的活動，除人生外，地球上各動物，決

無有能及之者，故亦不失爲人格之特質也。四、決定性——爲自由意志唯一之根據，所以決定理想目的，而實現之於行爲者，人格四特質中，以此爲根本的要素，自我如何統一，如何持續，如何活動，全賴此決定性之一決。但所謂決定云者，常含有選擇的作用，或此或彼，必經審慎周詳，而後能擇一而行之，所謂殺身成仁，舍生取義，即此堅決的意志之表現。人苟無此意志之確立，未有不隨波湮滅，逐流而逝者，教育之任務，即在能陶冶如此自律的意志，而完成其人格之基礎也。

上述人格四特質外，尚有一創造性，但不能與之對立，因人格活動中，實含有創造性，故創造性，當寓於活動性中也。然人格之有創造性，究爲顯著之事實，在種種活動中，爲明而易見之特色。吾人對於已知事理，或已得之物，常懷不滿足，必欲超越之，或發揮之，或改進之，然後快於心，即對個人學說、政策、或藝術作品，亦莫不皆然。但對於所求目的或問題，未實現或未解決時，則未嘗不希望其實現或解決，及已實現或解決，固可愉快一時矣，然不久又想出新目的新問題，設法而求實現或解決。似此，繼續追求，繼續進取，實爲人格無限的創造活動之表現。當目的未達，問題未解決時，無論有如何障礙，如何艱險，必需打破或排除，而求最後目的之實現，最後問題之解決，人類社會有進步，世界文明有進展，專賴此人格奮鬥的能力，創造的活動。

且人格創造的活動，固不限成人思想行爲也，即幼兒遊玩，亦常表而出之，例如兒童對於玩具，固視之如珍寶，雖寤寐間，亦莫或之忘，然不出一二日，即欲拆視而窺其中之奧妙，及已拆毀，又想將原有材料，加以竹枝木屑，

而另創新穎之玩具，爲父母者，雖不免責其破壞，然予兒童以玩具，即所以予兒童以創造的活動的機會，若愛惜玩具，而不使兒童自由活動研究，則亦失玩具真意矣。

上述猶就事實而云耳，即以羅易士（J. Royce）心理學說言，（註二）亦足說明人格創造性。羅易士說明心理現象，不用尋常知情意三分法，而另用「識別的感性」、「被教化性」及「心的創始性」而說明。所謂識別的感性，是反應外界刺激而起之活動；被教化性，是反復過去行爲的活動；但心的創始性，則不能以外界刺激，習慣行爲而說明之。創始性是脫離周圍關係，獨立自發的活動。換言之，即是自發的趨異，自發的變化性，亦即是不假外力獨立自創之新活動。羅易士亦言如此創始性，與創造性概念甚相近。似此，人格的創造的活動，不惟是顯而易見之事實，亦爲心理現象之一種。

如此人格創造性，一任其自然狀態，即能獨立發展乎？抑需後天的知識經驗，然後能發達乎？曰：創造性是先天的一種可能性，其本身非完全無缺者，必待後天的經驗，教育的啓發，而後能向上發展，倘此創造性，一任其自然，即能獨立發展，則無需乎教育之啓導培植矣；故人格創造性，雖有先天的根基，不可無後天的經驗與教育。但吾人内心，若無此創造的可能性之存在，則教育雖有偉大能力，亦不能獲絲毫之效果。人類之創造發明，固有忽然神悟者，然類多根據過去事實或理論，繼續實驗，繼續改良，繼續進展，而至最後之完成者。過去之創造，爲現在發明之基礎，現在之發明，又爲將來進展之階段，逐漸創造，逐漸發展，此世界文明所以永遠前進而無已也。

人格創造性之需經驗教育，而啓發助長固矣，但教育如何方能啓發人之創造性，而助長其發達乎？曰：教亦多術矣，但欲啓發創造性，助長創造性，自非創造教育不爲功。但創造教育，又果如何教育哉？（註三）創造教育，爲現今教育思潮之中心，無論如何教育理論，咸有創造的要素。譬如藝術教育論者，因現代工業制作，皆用機器，殊乏個人創作之機會，故極力主張「創作活動」，以啓發個人創作能力。又如工讀教育論者，極力反對知識注入主義，而注重學童自己的活動，想像的創作；在教授上，不重機械的記憶，形式的陶冶，而務使學童自行經驗，自行制作，自行建設，借以養成創作的興味及能力。其餘自學主義，自由主義，自動教育等，亦莫不注重學童個性之自由，自發的活動，以及自由的創作與發表。吾人於此，可得創造教育之要素如下：一、尊重學童個性，使之自由發展；二、反被動的教授，而注重自動的學習；三、排斥強制的注入主義，而主張自發的活動；四、反機械的記憶，暗誦，而爲理解、實驗及應用；五、反從前無意識的模倣，而注重創造及製作。總之，凡此無非尊重個性，自發活動，及自動的學習，借以啓發個性之特長，助長創造能力之發達，創造教育之爲創造教育，其在斯乎？其在斯乎？

註一 參考范錡著：《世界改造之原理》 第三篇 第四章「人格與文化之關係」

註二 見 J. Royce: Outline of Psychology, 1906.

註三 參考范錡著：《民主主義教育原理》 第八章二節

第五章 教育之理論的研究

一 主知說之批判

凡以理知爲本位之學說，皆可稱爲主知說（Intellectualism），其範圍頗廣，固不限於教育已也。在哲學說上，有主知的哲學說；在心理學說上，有主知的心理說；在倫理學說上，有主知的倫理說；然莫不側重理性的思惟作用也。但哲學說上，又可分認識論與形而上學二方面而言：認識論上主知說，即唯理論，反對感覺論、經驗論；認識起源之主張，而認一切認識，皆由理性的思惟而導出者也；形而上學上主知說，認理性（叢知）爲宇宙根本之原理，古代希臘哲學者多主張之，而尤以亞爾斯多德哲學說爲最著，近世笛卡兒（Descartes）以思惟作用，爲精神實體之特質，賴布尼子（Leibniz），以精神的單子（Monad），有發展進步之能力，（所謂發展者，即由不明瞭之觀念，進於明瞭觀念之謂也），以及赫格爾（Hegel）之汎理論（Panlogismus），認世界爲絕對觀念（或理念 Idea）發展之過程，皆主知說之著者也。心理學上主知說，則以海巴爾特之心理說爲最明顯，海巴爾特視思惟或表象爲人心本質的活動，而感情意志，則爲其從屬者也。至於倫理方面主知說，則反對以情感爲決定道德行爲之動機，而主張道德的意志，必依理性的反省熟慮，而後能決定之，故知識實爲一切道德之根基，古代蘇格拉底、柏拉圖，近世笛卡兒斯賓諾查（Spinoza）賴布尼子輩倫理說，皆主知說也。

至於教育上主知說，因其思想根柢不同，可分爲現實的與理想的二派：前者以經驗的自我爲主，而重具體

的心理的自我之完成；後者以哲學的自我爲主，而重理性的本體的自我之實現，其教育目的已不同，其教育方法，亦隨之而異也。顧其中最受非難攻擊者，爲海巴爾特派之教育說。海巴爾特派之教育說，以觀念本位之心理說爲基礎，以爲教育之必要任務，在使新舊觀念之結合，極重視知的要素之發展。海巴爾特之心理說，認觀念或表象（Vorstellung）之作用，爲心的諸現象之基礎，與主情主意之心理說，大異其趣也。海氏以爲觀念，是因感覺而成，感覺因感覺神經之發達而生，而刺激爲感覺之條件，但刺激去時，感覺雖停止，仍不消滅其意識，所謂觀念，即因此而生。但觀念又因強弱而消長，類似觀念，彼此互助而求存，反對觀念，彼此排斥而衝突，吾人心的狀態，因此排斥結合，而高尚的表象生焉。申言之，記憶、概念、類化、感情、意志、及時間空間之觀念等，即因此而發生也。所謂自我，即由此等表象聯合而構成，所謂精神，亦不外此種種觀念之結合。如此觀念論，即爲海巴爾特派主知主義教育之根據。

海巴爾特認教育目的有二：一爲將來生活之準備；一爲道德的品性之陶冶。關於前者（後者姑置不論）

海氏認教育之任務，在使少年具備多樣之容納力，多方觀察力，而適應社會之要求，故須包括的實行「一般陶冶」。蓋海氏以爲太速從事特殊事業，適足妨害精神自由活動，或限制其製作力，必經一般陶冶，方足使觀察力，製作力，及心的活動，向各方而發展。海氏又以爲各人有一技一藝之長，固屬必要，然對於種種事務，而無發生興味之能力，亦過於簡陋而寡趣，故教育應有「多方興味」之要求。

主知主義教育說，多流於機械的注入主義，而忽視兒童身心發展之狀態，其依據哲學而立論者，則患此弊尤深，以爲人之爲人，皆同一法則所支配，而有同等之理知能力，故成人與兒童之精神的活動，初無異致，成人能之，兒童亦能之。然據現今實驗心理學，及實驗教育學研究之結果而言，則成人與兒童心理狀態，迥不相同，朱德教授（Judd）發生心理學（Genetic Psychology for Teachers）對於兒童心理，曾劃定各時期，精密的解釋其變遷之狀態，謂兒童之心意，與教師之心意，誠有天壤之別也。毛孟教授（Meumann）之實驗教育學（註一），亦力言兒童非成人之縮小者，生理方面，心理方面，及解剖方面，成人與兒童，莫不異其狀況也。自人之所以爲人之本性言之，成人與兒童，固無少異，然自經驗的具體的個人之身心活動狀態而言之，則彼此不同，實爲不可掩之事實，故以爲成人能之，兒童亦能之之推論，實誤謬之至也。教育之間題，原非哲學所能完全解決者，被教育者，身心發達狀態之究明，不能不有賴於心理學，其輕視心理研究之哲學的教育論，亦即其所以不明兒童身心發達之階段也。海巴爾特派之重視「一般陶冶」「多方興味」，殆基因於此，不然，年少兒童，何以必責其貪多務得也？

雖然，主知的教育，未必盡爲機械的他動的注入主義也，亦有注重知的能力之陶冶，而高唱自動的自發的自學主義者矣。（註二）雖同重理知，而方法不同，誠有足多者。但幼少兒童，究有獨立學習能力與否，尙有待於研究，決非任其自行學習，即可獲得正確之知識。自心理方面言之，兒童固有學習之本能，如模倣，好奇心，及構造

本能等，皆能發展兒童內心的能力；但兒童之學習，究為兒童之學習，能力上，程度上，必與成人異，未加精察其學習能力之程度，而遽任其獨立自學自習，未必能齋良好結果也。教育之所以為教育，貴能考察學童身心發達之狀態，案其能力之高下，而善為啓導之，指導監察，原非罪過，不過濫用斯偏耳。

註一 Ernst Meumann: Vorlesung Zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, 1907.

又 Abriss der experimentelle Pädagogik, 1914.

註二 參考范錡著最近歐美教育思潮第二章「自學主義教育思潮」

二 主意說之批判

哲學上主意說(Voluntarism)，認意志為宇宙之根本的實在，與上述主知說，實異其趣也。希臘哲學，無主意論者，類以理知為宇宙根本之精神，主意說之積極提倡者，殆為康德「實踐理性至上」(Primacy of Practical Reason)說。康德認實踐理性，較理論理性(Theoretical Reason)即知力或認識能力為優，理論理性不能認識及證明自由、靈魂不滅、神之存在等理念(Idee)，而實踐理性，則以此等理念為信仰之對象，而能積極的確立之。且理論理性，僅限於感性所構成之現象界，而實踐理性，則能在現象背後本體界(即物之自身之世界)而活動，此實踐理性，所以優於理論理性也。繼承康德主意思想而發展之者，為費希脫(Fichte)及叔本

華，前者認道德的意志爲世界根本之原理；後者則以盲目的意志爲世界根本之原理，其見解雖不一，然同以知力從屬於意志，而確定主意的形而上學之基礎也。至最近力主是說者，則爲溫德（Wundt）及鮑爾增（Paul. sen）。鮑爾增認意志爲一切精神作用之基礎，且爲決定一切作用之原因；而溫德則以意志爲一切精神要素所結合者，足爲一切精神作用之規範也。此等主意的哲學說，與主意的心理說甚接近，主意的心理說，以意志爲固有的精神作用，而非由知識而導出者，一切意識現象，不外意志之動作，故有謂形而上學上主意說，即由此心理學之解釋而構成之者，未始無稽也。

至於教育上主意說，爲反對理知主義而興者，實爲輓近思潮之一大特徵，其淵源雖肇於康德實踐理性之批判，然現代哲學上倫理上及心理學上種種主意說，如以實行爲本位之實用主義（Pragmatism），以意志爲自我或宇宙之根本原理之活動主義（Activism or Energism，費希脫叔本華倭伊鏗等皆有此假定）及以意志爲精神生活之中心之倫理說（如鮑爾增之活動主義倫理說），皆足影響於現今主意的教育學說也。凱善史泰拿（Kerschensteiner）之勤勞學校論，柏克之自動主義，杜威之工讀主義教育說，皆有此傾向，就中尤以詹姆士（W. James）之教育說，拿托甫之意志本位陶冶論，及津內扶斯（Shreves）之自我實現目的論，爲更彰明較著者也。

詹姆士原主意論者，其心理說哲學說之根基，皆在此，至其教育說，（註一）極注重意志的陶冶，視爲教育

之根本的要務。詹姆士極反對壓迫兒童意志之教法，謂此舉殊費精力，且傷感情，兒童常緊張恐懼於其內，斷無補其知力之發展，與其謂爲道德的譴責，毋寧謂爲神經之戕害。當兒童知能有所不逮之時，爲教師者，宜暫去其難題，另覓別趣，以改換其心思，俟其觀念有所關聯時，然後再訴以前題，似此，不難於啓發。倘兒童意識中有衝動的觀念時，與其消極的抑制，不如積極的代以他物而使之遺忘；若徒施以抑制或壓迫，則適足以使其惡化。吾人教導學生，無非欲完成其性格（Character），但性格之爲物，是反動的習慣之變形，而反動的習慣，則成於一定行爲之反復，與夫一定觀念之持續，故灌輸合理的觀念，爲教師之要務。人苟能堅持其道德的觀念，則其意識與神經系統，必使之實現於動作，所謂道德的行爲，不外此「注意之努力」（Effort of Attention），而此注意之努力，非他，即意志之努力也。教室中最重要之點，在多覓機會，練習有意的注意（Voluntary Attention），蓋有意的注意行爲，極爲切要，實足決定吾人運命之高下。世人戒忌惡癖而不能遂者，多由其把持觀念之不堅，意志努力之不確，往往有垂成而敗者。故教師對於學生應盡之職務，第一宜輸以善良之觀念，第二宜使有意的注意之第三宜多與實行練習之機會，似此則堅決的意志，不難於養成云。

詹姆士固極反對抑制兒童之意志，然亦不贊許其衝動之行爲，思想殊穩健，氏謂教師宜知兒童是一種感覺的、衝動的、聯想的、反動的有機體，擇其善者而啓培之，其不善者制止之，務使納之於正軌，行爲之過於輕率，固非所宜，然過於戒忌，亦殊不當；而性格則以能克己堅忍爲最貴。人苟能保有此性格，則其行爲自別於懦怯，終能

堅持其操守，打破一切之障礙，而達其最後之目的。教育者不可不注意之云。觀此，益足見詹氏之重視堅忍的意志矣。然意志之爲意志，原非能獨立存在者，與情知實有不可分離之關係，吾人一舉手，一投足，皆含有其他精神作用之要素，實不能嚴密的分析之。所謂意志，不過在便宜上抽象云之耳。至於詹氏之主意的教育說，亦無系統的研究，不過從心理方面之觀察，而斷言意志陶冶之必要。但其所云，每多警惕之辭，殊足令人深省，又足徵其老成練達也。

拿托甫亦重視意志之自立，認意志非從屬他種心的作用者，反爲他種心的作用發展之基也。教育上宜認意志有獨立的地位，而爲心的作用之中心；蓋意志最能發展自動力，實爲一切陶冶之根本。又曰：吾人意識中，有知情意之別，而社會文化，有科學、藝術、道德三方面，以此知情意，對社會文化三方面之關係，又爲陶冶之本質矣。蓋吾人意識，對於文化之關係，原有二作用：一認識作用；二現實作用。前者指修得社會文化之動作而言，後者表出此動作，而貢獻於社會文化之謂。陶冶云者，即訓練此認識與現實之兩作用也。更進而言之，吾人意識中知的因素，對於社會文化之科學的方面，亦有此二作用。所謂認識者，理論也；現實者，技術也。此陶冶之第一方面也。意識中之情的因素，對於文化藝術的方面之認識作用，鑑賞也；其現實作用，製作也。此陶冶之第二方面也。最後意識中之意的因素，對於文化中道德方面之認識陶冶，德性之涵養也；而現實云者，道德之實踐也。故意志陶冶，首在德性之涵養，與道德之實踐；而此德性之涵養，與道德之實踐，即爲陶冶最後最高之階段也。（註二）觀此，亦

可知拿托甫如何重視意志陶冶之價值矣。

拿托甫原私淑康德者，其立論根據於先驗的目的觀念，故常能包攝的系統的說明陶冶之原理，顧氏雖重視意志之陶冶，然對於情知要素，亦未嘗忘懷，也不過有所側重耳。拿托甫原爲社會主義教育主唱者，認教育之目的，在最高統一之社會，而個人之陶冶，亦即所以爲社會也；其重視意志之陶冶，與其教育目的，果有若何之關係乎？氏雖未明言，然觀其社會生活三階段中，視學校爲最適於意志之鍛鍊，而學校教育，則以公民的秩序爲規範，是知個人的意志之鍛鍊，無非養成其團體的精神，使服從全體的意志，而適於社會生活也。然則拿氏意志之陶冶，不過社會生活手段耳，對於個人意志之價值，固未嘗有所論及也。可知社會主義教育論者，對於個人的價值，及個性之發展，終不免有所疎忽也。關於此點，而知所注重者，則爲聿內扶斯，茲更就其說而一評論焉。

聿內扶斯以自我實現，爲人類努力最高之目的，亦爲一切行爲最高之動機，教育以全人生爲對象，其理想目的，自應與人生大目的一致也。但如何方能使此自我之實現？欲自我之實現，必先期人生理想價值之實現而後可。然則又何所謂理想價值乎？曰：真善美宗教是也。真善美宗教，何以稱爲理想價值？因真善美宗教，非純個人的，其意義價值，實有普遍的性質也。教育之任務，即在助未成熟者，能致力於人生之理想價值，而期實現其最高之目的。人生原有自己指導之能力，故能決定其目的。但種種目的中，尤以實現人生理想價值爲最貴，因此等理想價值，能代表人生最完全之滿足，並能代表意志最深奧之熱望，誠爲絕對的價值也。雖然如此理想價值，又

非欲滿足個人慾望者所得而實現，必須了解部分與全體之關係而後可。換言之，個人的意志之滿足，必與普遍的意志相一致，始得稱爲善；否則，無從實現人生之理想價值也。雖然，個人已爲全體之一部分，則其實行，必自部分始，及部分發展後，始能及於全體，故欲求理想價值之實現，不能不有待於個人意志之努力。

上述爲津內扶斯唯心論的倫理學（註三）對於教育之見解，津氏視理想價值之追求，爲個人意志之努力，固無可非議，但意志之努力，必有其追求之內容，如此內容，或爲藝術，或爲科學，或爲道德，或爲宗教，必需努力而求實現之者之選擇；而目的之選擇，又必需叡知爲之助，然後能認識孰爲普遍的價值，孰爲自我實現最高之目的，若徒訴諸盲目的意志，則未必能實現人生絕對的價值也，故意志之努力，不可無叡知爲之助。津氏固嘗認人生最高善爲個人的，且爲普遍的，但其真意，實側重於個人之努力，不過個人努力而求理想之實現，其結果自能爲普遍化耳。蓋人能努力而求絕對價值之實現，則自能脫離狹小的個人之領域，而與普遍的意志之要求一致矣。故津氏亦言人生最高善，與其重社會，毋寧重個人。據吾人之經驗，真善美聖等，雖爲普遍的價值，然究爲個人意志努力之結果，若輕視個人而重社會，則亦無出發之根源矣，豈不謬哉？津氏之說，能免社會主義之缺陷，亦不致陷於個人主義之流弊，似較爲穩健也。

註一：參考 W. James: Talks to Teachers on Psychology, ch. XV.

註二：參考范鑄著：最近歐美教育思潮 第八章 第二節

註三：參考 R. M. Shreves: The Philosophical Basis of Education, Ch. V.

三 主情說之批判

凡於種種精神作用中，特別重視情感者，皆可稱之曰主情說（Affectivism）。主情說多與主意說相聯合，而反對主知說，此殆受生物學的進化論主情意之影響，如詹姆士之心理學，杜威之哲學說，皆有此傾向也。但心理學者中，如賀威子（Horwitz）李保（Ribot）等，皆認心理學爲發生的經驗的科學，而感情在一般的精神作用中，更爲元始的，而知識實在其後也；而李保復言感情，無需表象之媒介，而能獨立存在也；此蓋反對主知的唯理的心理說，以知的要素，說明一切精神作用者也。在倫理說方面，亦有以感情爲道德之基礎，或道德行爲原動力者，如霍布士、休謨、夏其蓀（Hutcheson）等，皆以慈愛、好意、民族感性及社會同情等，爲人生自然之流露，且爲道德之根源也。在哲學方面，除主情意之實用主義（Pragmatism）外，尚有力主情感之解放，而反對主知主義之壓迫者，認人生種種活動中，情感實占有重要之作用及其價值也。如以感情爲主觀之本質，浪漫主義（Romanticism）之哲學，以感情信仰，能直接感知絕對的實在之信仰哲學（Faith Philosophy），皆反知而主情者也。而羅華利士（Novalis 即 Hardanbery），則更以情感爲世界構成根本之發動力，而唱形而上學上感情的一元論。

至於教育上主情說，較主知主意教育說爲新。因現代人生活，多爲感覺所支配，與其抽象的理論之研究，不如具體的事實之討論；與其堅忍的意志之努力，不如感覺的情緒之滿足。此固現代人心之柔靡，然今之教育，多傾於實用主義，或注重實利，或側重職業，或偏重知識與技能，而忘却情緒之陶冶，亦適足助長主情主義教育之勃興也。顧其中鼓吹最力者，爲凱愛倫兒童本位說，（註一）極力提倡兒童感情生活之滿足，而排斥知識技能之教授，及形式規範之訓練也。

輓近藝術教育論者，及美的教育論者，亦主張美的藝術的陶冶，所以養成高尚的情操，而高尚的情操之養成，即爲教育之要務。拉史卿（John Ruskin）藝術教育論，以爲有藝術修養之人，乃有真正之人格，吾人可由藝術導人入於神聖之域，和平之路；而至誠的情操，則可以造成真正的美術作品，所以真正的美的陶冶，自然亦可以養成純潔的情操，教育家對此不可不注意云。又謂吾人對真的美術作品，而能發生精神的活力，愉快的心情，即受藝術影響之明證；而人之作品內，所含誠實的犧牲的精神，亦能使其作品垂諸永遠而不朽。但所謂真的美術者，無他，即存於自然美與人工美互相結合之處也。

至於藝術與道德之關係，拉史卿以爲美與德是二而一，一而二者也，觀一國民之藝術，而知其國民道德之狀態，蓋彼此能密切映射也。高尚藝術，決非不德之人所能作，嗜好非僅個人之特徵，實爲道德之表示，凡富美的觀念，而愛好美術者，其人亦必具有純潔、公正、曠達諸德性也。氏又以爲不獨道德如此，即國民的歷史、信仰、風俗，

習慣等，亦可賴藝術之力，而培養，而純化，藝術實爲道德上、民族上、以及社會上理想實現之工具也。

|拉史卿更進而言，藝術務須民衆化，謂藝術自其本質而言之，非奢侈品，非遊戲品，亦非一部分人士所得而獨有之娛樂品，實爲國民全體生活中，必須理會、鑑賞、享樂之必需品。人無道德生活，固不成其爲人人無藝術生活，亦無文化發生及精神生活矣；故無論何人，養成其藝術製作能力，鑑賞能力，實爲人類生活應有之舉。此拉史卿藝術教育根本論據也。

|拉史卿猶自道德的觀念，而論藝術的陶冶之必要，至衛伯（Ernst Weber）更以藝術精神、美學法則，而論教育全體之改造。衛伯先批評現今教育原理之矛盾，謂今之教育，無處不充滿矛盾現象焉。學校對生活而矛盾，集合教育對個性教育而矛盾，強迫教育對自由教育而矛盾，理知主義對情操陶冶而矛盾，欲調和此矛盾，自非藝術教育不爲功。顧藝術之原理，其能有組織系統者，厥爲美學，教育理論之規範的方面，即以美學原理爲根據，故教育學應以美學爲其基礎也。

據氏云：教育問題，原爲文化問題，教育之理論，即由文化原理而演出，人生與文化，不斷成長發達，教育之出發點，亦應爲人生自己之活動，而教育家則應爲行爲之教育家。夫所謂生活者，實由經驗而得，而非由思索而來，故科學之規範，僅爲間接之關係，而藝術之規範，乃爲直接之關係也。教育上科學所不能及者，而藝術能全之，苟無藝術，實無以全教育。總之，教育之原理，在覺醒學童之活動，養護學童之活動，以全其生活而已。但欲爲此，又不

可不從藝術之所示云。

衛伯更進而言教育方法論，亦應以美的規範為基礎，於是取華爾克特（Volkelt）之美學四原理，適用於其教育說：一、藝術之原理，形式與含蓄須一致，故教育亦宜整理漠然雜沓之生活，而予以新的現實的內容；二、藝術對於人生，務有價值的內容，教育以啓發人性為任務，亦自宜取有價值資料，以陶冶人生；三、藝術應有假象的表現，以表明實際生活，教育不能盡舉事物以告，亦應有假象的表現；四、藝術需有機的統一，聯合各部分，而構成整個的全體，故教育亦應有機的統一，所謂「綜合教授」，即此目的之表示。至於教師之一舉一動，亦宜合藝術的形式，所謂教育家，「不是藝術家，亦不是學者，是教育的藝術家」，以教育活動即藝術事業，故不可不依美學的原則而為之云。

主情主義教育說，為反主知教育而生，固為一種反動教育說，但人之精神作用，已有情感之要素，則心情滿足之要求，自為人生應有之舉；且文化理想價值中，藝術已與道德、科學、宗教，並稱為四絕，則其價值，自為人生理想之追求。道德行為，久為人類社會所贊許，人固知其價值矣，理知作用，為理論現實所必需，人亦知其效用矣，獨藝術宗教，未見有顯著之實效，失之不足惜，得之不足奇，蓋久為人所忽視矣。其實藝術宗教，亦為人生内心之要求，所以滿足人之熱望，愉快人之心情者也，人當饑寒交迫，急於物質是求，固無暇及此，然一旦安居無事，則美術之愛好，信仰之追求，誠有不容自己者，故人之不重藝術而輕宗教，非人之本性，實為外物壓迫使之然。但藝術有

真僞之別，心情亦有高下之殊，雖同一要求情感之滿足，而相距不可以道理計，正如宗教，亦有庶物崇拜，多神崇拜，及一神崇拜之別也，故又不可不擇焉。

上述藝術教育論者所見，足矯時尚之偏，但亦不無過當之處。拉史卿視美卽爲德，則藝術陶冶，自當包含道德陶冶矣，但德之範圍，不限於藝術所及之德性，除藝術能陶冶之德性外，尙有其他德行也，謂藝術與道德有關係可，謂藝術卽爲道德則不可。雖然，拉史卿亦嘗重視藝術之民衆化矣，一國之民，能提高其美的觀念，美的鑑賞，則自趨於雅潔，而進於文化之生活，世之齷齪者，類缺乏美的情感之陶冶，情緒之涵養，是知情操陶冶，亦不失爲助長德行之資也。至於衛伯欲以美術原理，而改造全教育，則又未免矯枉過正矣。衛伯反對理知主義，而唱美的教育，而不知自己又趨於極端，是不欲加諸於己者，反以施諸人。人生之陶冶，固不限於感情，感情不能完人生之陶冶，猶理知不能全人格之生活也；故偏於一者，其所偏雖不同，然其爲偏則一也。且陶冶之原理，不限於藝術，僅恃藝術，斷不能建設完全陶冶之原理，完全陶冶之原理，應依據人生知情意等全精神之作用，而授予科學藝術，道德等文化之價值，使其內外合致，而後能完成其人格也。

四 人格說之批判

上述各學說，有主張知識爲其餘精神作用之基礎者，有主張意志爲一切內的經驗之根源者，亦有主張情

感爲道德行爲之原動力者，彼此所論雖不同，要偏於精神作用之一方面也。其能另立原理，而定包括的陶治理想者，厥爲人格主義教育說。人格主義教育說，近來主張之者頗衆，而蒲德（Gerhard Budde）與林德（Ernst Linde）尤盛稱於人口。蒲德之教育說，重權威的自由人格之養成，而輕文化的社會分子之陶冶；林德人格教育學，以教師人格爲教育主要之方法，而以學生人格，爲陶冶最高之目標，其思想根柢，（註一）務以精神而統御自然，同時又能保持其相互之關係，蓋以壽林克（Schelling）同一哲學（Identitäts-Philosophie），爲其主論之基礎者也。壽林克以精神非純粹的精神，而自然亦非純粹的自然，自然爲可見之精神，精神爲不可見之自然；而藝術，則爲最完全表示自然與精神之合一者云。故人又稱其哲學說，爲美的唯心論（Aesthetischer Idealismus）。林德即基其說，謂人生之本質，由自然與精神互相結合而成者，而自然與精神，則立於相對的地位，而非能獨立存在者，必互相交涉，互相關係，而後能完成其文化。但所謂精神，又爲自然發達最高之階段，統御低級自然而整理之，實爲促進人文之要諦；倘高級精神，而爲低級自然所抑制，則人生自不免於陷溺云。

蒲德以爲從來陶冶思想，皆止於陶冶之一面，未能新立基礎，而定包括的原理，故另倡人格教育學說。氏以爲教育之目的，在人格之陶冶，而教育根本原理，則爲自立的精神生活，但此精神生活之發達，必待宗教、道德、藝術、科學，協同合作而後可，苟有所偏，非當也。故蒲德以爲理知主義、藝術主義，及道德主義教育，均不足爲陶冶之理想，教育最高目的，宜依情意之陶冶，而養成自立的精神。此外如社會主義及個人主義之教育，蒲德亦認爲不

可爲陶冶之理想，陶冶之理想，宜求諸人格主義之教育云。然則所謂人格主義之教育者何？曰：人格主義之教育，卽以超越的精神生活，作其根本原理者也。但所謂精神生活者，又果何謂哉？蒲德於是引倭伊鏗精神生活之說曰：精神生活者，人生內在的自己生活之特性也。人生裏有各種活動能力，不能一一直接表現之，必也統一此等活動能力，而確立自覺的自己生活而後可。但所謂自己生活者，實具有能動的性質，對於凡所吸取之物，善爲改造變換，而化爲己有物，由此更進而爲高遠生活，向着無限永遠而發展。然世之人，因分業專門之故，多趨於功利的物質的生活，而忘其所以維繫心靈安適之道，使內的世界，日趨於闇黑，噫，亦可慨也。

倭伊鏗嘗目功利說爲破壞精神生活者，蒲德教育說，以其哲學說爲基礎，自不免反對自然主義與實利主義。但蒲氏之爲此，亦未始無稽也。蒲氏以爲人生有二義：自第一義言之，吾人實爲宇宙的生類，而能參與宇宙之根本的超越的精神；社會的自然的生活，則爲第二義的生類也。故人類的使命，以及教育的目的，務從精神生活見地而決定之，他如社會的自然的要求，則不過從屬於此而已。申言之，謀精神生活之發展，爲人類第一之本務，而教育之職責，則在覺醒子弟精神生活，而能自由的自律的創造發展道德、科學、藝術、宗教等文化價值也。

蒲德之精神主義教育學（註二），卽以倭伊鏗哲學爲基礎之人格教育說。倭伊鏗哲學，是以精神生活（*Geistesleben*），爲其中心之概念，而所謂精神生活，則爲超越的絕對的永遠無限之實在。倭伊鏗且名之曰：超越一切之真神。不過如此真神，具有一種之人格，能徐徐進步發展，而至於無限。現實界一切生活，如道德、科學、藝術、

以及社會生活等，皆由此超越的真神，而授以無限的生命云。似此精神生活，直含有神秘的宗教的性質，吾人僅能體會之，實無從而認識之也。道德、科學、藝術等文化價值，自其全體而觀之，固有永遠無限的生命，然此皆為人生意志努力之結果，而非超越的真神之所賦與。且所謂精神生活者，究為何物？氏終未一言及其內容，想亦為抽象的空漠的理想也。蒲氏欲以此超越的絕對的無限永遠的理想，為其教育之目的，根本之原理，吾不知其將如何運用，並如何實現其目的？蒲德人格教育說，亦終未一言及人格之內容，及陶冶之方法，未始非受超越的理性主義之影響也。教育原非全憑理論者，務能實現於事實，哲學之論究，不過闡明教育之意義價值及其根本原理，對於教育實際問題之解決，終不能不讓諸科學也。

林德之人格教育說，（註三）較蒲德更為具體的敘述之，進而言及人格之內容，謂人格要素有四：一、熱情，善感，二、個性卓越，三、獨立自創，四、操守堅貞，教育之目的在此，教育之方法亦在此。據林德云：「具有此種人格要素之教師，即為教育主要的方法，使學生能養成此種之人格，則為教育之目的云。」但林德人格觀，與蒲德之所見，又未見有顯著差異也。蒲德以倭伊鏗人格觀為依據，認人格是依精神生活而征服自然，逐漸發揮道德、科學、藝術、宗教等價值，繼續奮鬥而完成者；而林德則以人類精神性（常為理性良心所支配，而能克己自制，慕善行義者）能戰勝自然性者（常為衝動欲望情感所支配，屢易變遷，反復無常者）為品性。精神性能統馭自然，而又能和協之者為人格。是二者，皆以有人格者，應以精神制御自然也。但蒲德側重情意之訓練；而林德則偏重

情操之陶冶，以情操爲心意生育之所，自我發展之源，人格生活養成之土壤，吾人應從事人格的根本基礎之養成云。

林德因此，更言及教授上應行注意之要項，謂教材宜觸動兒童之情感，而惹起其興味；教授應以直觀教授之，使抽象的事項，先爲具體化。蓋感情上暗中之所得，較諸知識上明瞭之授與，益足以動人。此外使學童保持快活狀態，自由發問及發表等，皆爲人格教育上之要件。除去思慮恐怖之感，而代以滑稽詼諧之語，尤足令室內和氣藹然，充滿愉快之情。似此，則教者與被教者心的接觸，自可自由，從而情緒思想之感染，亦自有莫大之效果云。

人格主義教育說，較上述偏於心的要素一部分者，固能概括的敘述教育之原理，但自教育全體而言，之人格之陶冶，猶限於教育之一面，他如兒童心理之考察，方法之研究，教材之選擇，以及教育上種種設施措置等，皆包括在陶冶研究範圍內，欲教育理想目的之實現，對此等教育事實，亦不能不加以客觀的考察也。且爲教育目的之人格，亦必須有具體的明確的表示，以便教材方法之規定，而求目的之實現；不然，亦等於空虛之理想，終無實現之可能。人格教育論者，以現代教育，多趨於知識技能之訓練，而忘却教育根本之理想，乃力唱人格之陶冶，務以精神生活，而制御自然，固足以矯時弊，但僅知教育作用主觀方面之考察，而闇却其客觀方面之研究，亦難完成人格之陶冶。蓋主觀的人格，必需客觀的文化之啓發培植，而後能充實發展；客觀的文化，亦必賴主觀的人格之攝取變換，而後能傳達繼長。即教育之方法，亦必需於主客二方面之精密考察，而後能完成其作用，不然，

亦難期望實現其目的。關於此點，如能兼籌並顧者，則爲文化主義之教育，下節更就此而一敍論焉。

註一：參考 Ernst Linde: Natur und Geist.

註二：參考 Gerhard Budde: Noologische Pädagogik, 1914.

註三：參考 Linde: Persönlichkeits Pädagogik, 1896.

五 文化說之批判

人格主義教育說，較偏重精神作用之一面者，固能概括的敍述教育之原理，但猶未能涉及全人之陶冶也，其能注意知情意全精神之陶冶，而以全自我統一爲其教育思想根柢者，則爲文化主義之教育說。蓋文化主義教育說，是依據德爾太 (Wilhelm Dilthey) 體驗哲學 (Philosophie des Erlebens) 而發展者，而體驗哲學之體驗 (Erlebnis) 則爲知情意全精神之活動，由此出發之教育說，自能以全我統一爲主，而爲全人主義矣。故此派教育說，力反對主知主義，認知識不過生活之一部，而主張知情意之調和，務使人性完全而發展。

文化主義教育，爲最近之新興教育思潮，其包羅之廣，含義之豐，爲前古所未有，輓近種種對立教育學說，如現實主義與理想主義，個人主義與社會主義，形式陶冶與實質陶冶，皆包攝在其中，而又無銜接之痕迹，衆長兼備，理論完密，實爲種種教育學說中之最進步者，現正澎湃於德國，幾有壓倒一切之勢，主其幹者，當推休勃蘭克

(Edward Spranger | 李德 Theodor Litt) 諸人而休氏高弟許田，更祖述師說而闡揚之，迨至現在，即其他學派，亦多隨其流而和其說，足見文化教育思潮影響之大矣。

文化教育學，本由德爾太根本的全一的活動的「生活」概念而出發，但對其文化價值，文化內容，而特別重視者，厥爲休勃蘭克。休勃蘭克繼承德爾太思想，視道德、藝術、法律、教育，爲精神之關聯，別名之曰文化動機。但種種文化動機中，教育又與法律藝術等異其趣；教育在本質上，實爲社會的活動，而予人以具體的影響者也。休氏以爲教育是愛的作用，設教育而無愛的精神，使未成熟者發展其價值可能性，則教育亦無從而發生云。但所謂愛，非可愛之愛，實爲教育之愛也，析而分之，可有二義之可言：一切望他人精神能力，充分而發展；二、力助他人全體價值，充分而發揮。故教育家，必具有此教育的熱情而後可，亦必有啓發全人本質之信念而後可。但教育家又與文化創造者異，文化創造者，由其主觀的活動，產出客觀的價值，向外發展；教育家，則取客觀的文化價值，向他人精神生活或內心體驗而還原之。換言之，教育家之活動，取客觀的文化價值，再使之爲主觀化；所謂教育，亦即取客觀的價值，使被教育者主觀的精神能力，適切體驗之而已。

休勃蘭克更進而闡明文化與教育之關係，略謂文化生活，有二種重要之活動，一爲文化創造的活動；一爲文化蕃殖的活動。二者作用與植物生活之比較，一似樹之年輪之增加；一似樹之汁液之循環，二者皆有相互之關係，在文化蕃殖之中，取已成文化，使漸次生長之人，存續之發展之，即所謂教育。但對各種文化，僅傳達之，仍不

得稱爲教育，必使之深入人心之奧底，使人能充分感受之，始得謂之教育。休勃蘭克即歸納上述意義，而下教育之定義曰：「教育是由教育的愛情，輸入於人之心坎，使人之全體價值感受力，及價值形成功力，從其內部而發展一種真摯的情意。」質言之，休勃蘭克所謂教育，即使兒童發展其價值之精神的情愛。但所謂價值，決非部分的價值，乃爲全體的價值，故僅授以科學，教以技能，仍不得謂之真教育。所謂真教育，必有足以提高人類本質之愛存其間，而能促進其全體價值之發展。總之，僅傳授生活上文化上已成之價值，不足以爲貴，應使人依其自發的精神，不絕的向崇高理想而追求之，方足稱爲真正之陶冶。吾人由此可知文化教育學者，雖重視現實文化，然對於理想追求，亦決不輕視也。觀休勃蘭克視理想爲精神的現實上必要之要素，益可以明察其傾向矣。

由上述教育概念，可得文化教育本質上幾種重要之點：一、精神的發達，必訴諸價值體驗而後可；感覺的知覺的知識，其影響力甚微；二、真的教育，必以陶冶精神能力爲中心，不以實際的知識傳達爲已足；三、教育必須充滿宗教的精神，而有真摯的情愛；四、教育者必具有教育愛，視教育爲仁愛的事業而後可。斯四者，視爲休勃蘭克教育思想根本之主張，可視爲文化教育學基本之要素，亦無不可。（註一）

休勃蘭克教育思想，是祖述德爾太哲學而來者，個性與文化並重，現實與理想兼有，在種種教育學說中，確爲最進步者。在其生活形式（註二）名著中，分生活形式爲理論的、審美的、經濟的、社會的、宗教的、政治的六種。從而所謂價值，亦有其六項：即學問、道德、藝術、宗教、政治、經濟等是也。至其所謂文化，亦即此等價值之實現而已。在此

等價值中，屬於個人方面者有之，屬於社會方面者有之，屬於現實方面者有之，屬於理想方面者亦有之；所論既與現實論者異，復與理想論者殊，另立一幟，而自爲文化教育學說也。包羅廣博，衆長兼備，意者思想之歸宿，其應如是乎！此外，休勃蘭克對於教育之考察，實際之設施，以及師資養成諸問題，皆有所論列，可知休氏對於教育實際問題之研究，亦未嘗疎忽也。但休氏列政治經濟，而與學問道德藝術宗教並稱爲價值，則又未必能令人首肯。政治經濟，固有其特殊的地位，但與知識道德藝術宗教等普遍價值比，則相去不可以道里計。政治爲人羣進化，偶然發生之事實，非人生根本的深遠之要求，此以爲是者，彼以爲非，此以爲得者，彼又以爲失，甚者深惡痛絕之。且政治常伴權威而來，往往爲少數人所利用，所操縱，而被利用被壓迫者，每憤起而傾軋之，而演革命流血之慘劇，吾不知其普遍價值之何在？無政府主義者，且力詆爲罪惡之源，世豈有稱爲價值，而爲人所詬詈者哉？經濟與政治有密切之關係，同爲利害各半，得失兼有者也。經濟生活愈進步，社會文明亦愈發達，固爲不可掩之事實，但同時社會上發生之衝突，國際上發生之競爭，豈非亦隨之而愈劇乎？茲二者，較諸人生深遠追求，且最能滿足人生深奧熱望之真善美聖，不亦有天壤之別乎？至於文化教育，全般的嚴整的組織，各領域之精密的研究，以及實現理想方法之如何，尙有待於文化教育學者將來之努力。

此外文化主義教育論者中，關於教育活動之本質，及文化與教育之關係，剴切而論之者，當爲此派驍將許田也。（註三）許田以爲吾人原有二重之世界：一爲現實的世界；一爲價值的世界，前者爲學問所示於吾人之

狀態；後者爲吾人依學問而體會之狀態。金味爾 (Geory Simmel) 所謂自然科學之世界，與精神科學之世界，即此二重世界之表示也。吾人棲息於此二重之世界，使二者而有密切之關係，實爲自然之職務，吾人應使此現實世界與價值世界，能互相一致也。換言之，即宜使低級價值，進爲高級價值也。在此價值組織過程中，必謀所以增高吾人一切努力及創造，所謂教育，即因此而起；蓋捨此亦無以理解教育之真諦也。倘吾人純爲自然之物，則亦已矣。如尙有價值之意識，則不能無教育，以陶冶人生也。所謂教育者，即提高人生自然之狀態，使進於價值之領域，而有參加實現價值之能力。蓋許田以爲價值意識之覺醒，即教育之任務，同時亦即教育之動機也。但自他方面言之，現實世界與價值世界之關係，亦即文化之所由成立也；自然生活，漸進於文化生活，價值之世界，亦即文化之世界也。故價值意識與文化意識，畢竟同一精神生活之表現，亦同爲教育之動機也。許田又以爲教育之發端，初非思惟之想像，實起於人類參加文化生活之後，因種種關係而發生者也。但人生既有陶冶事實之存在，則人生自能脫離自然之狀態，無論其爲自覺非自覺，必能在價值世界，探求精神之故鄉，必能在文化世界，企圖生活之向上。觀此，可知文化教育學派，亦採用發生主義（如實用主義教育說）而考察教育之起源，同時，又依價值意識，文化意識，而論教育之動機，文化主義，所以能兼現實與理想而有之者，其在斯歟？

上述教育事業之發生，猶爲教育之外面的考察，至於教育之內面的考察，許田與休勃蘭克，同以教育愛及價值可能性，爲教育根本之作用。許田以爲教育可分兩方面而言：一方以人之全體，爲其考察之中心，務適應其

內部之素質而陶冶之，即所謂教育愛；他方爲被教育者，對於文化價值之傾向，即價值可能性也。但教育之爲教育，又非以傳達文化爲已足，更宜擴充之；亦非以容納價值爲已足，更宜感受之。文化之於教育，確有密切之關係，苟無文化，不惟無教育之可言，亦無教育之發生。教育最大之意義，亦即爲文化之活動云。

許田又以爲創造客觀的構成物，爲文化創造之目的；取已創造之物，使子弟體驗之，則爲教育直接之目的；而且期望子弟能以其所陶冶爲根據，從而另創造新價值。故一切文化創造，爲外的文化之創造，而教育則以內的文化之創造，爲其任務也。教育家之本質，即以此論定之，若不能完成此任務，則亦不能爲真正教育家云。此與休勃蘭克所謂教育者，必需有宗教的精神，殆甚相似。但許田更進而言「教育的共同社會」，家庭、學校、教會及社會，皆包括在其中，各依其教育動機，而發展其教育愛及價值可能性，所見似較廣也。

從來教育學所論多限於學校之教育。教育者之任務，及被教育者之心理，至最近教育之研究，始論及家庭、社會等教育，即許田所謂教育的共同社會是也。從事教育事業者，對於學校教育，固宜有充分之研究，但對於家庭、社會等教育，亦不可忽視；且教育既爲文化之活動，則在家庭社會中，文化生活之促進，亦爲當然之要求。教育哲學，宜考察教育種種方面，而爲指導全教育活動之原理。教育者，除指導學校教育外，更能指導家庭教育、社會教育，始得稱爲完全教育家。文化教育論者，能立足於全一的文化生活之上，統括的而論陶冶一般之原理，誠有足多者。至於許田教育理論，固多根據休勃蘭克、李德等思想而來，但與金味爾文化哲學、倭伊鏗精神生活論，亦

有一脈之相通。對於教育各方面，皆有所論及，而敍述較休勃蘭克更為具體而詳盡。

註一：參考 Edward Spranger: *Kultur und Erziehung*, 1923.

註二：參考 Spranger: *Lebensformen*.

註三：參考 Erich Stern: *Einleitung in die Padagogik*, 1922.

第六章 教育之現實的研究

一 實驗法之論評

教育研究之範圍，原包括理想目的及方法手段而有之。教育理論之研究，所以闡明教育之理想目的；之現實的研究，所以考察教育之方法手段。無方法手段，不足以實現理想目的，無理想目的，亦不足以指導方法手段，故二者關係至密。務理論者，鄙視現實之考察，而目為膚淺；重現實者，輕視理論之研究，而目為虛妄。殊不知理論研究，所以說明教育經驗的事實，而統一其意義；現實研究，所以供給教育理論的資料，而完成其價值；苟有所偏，則無以全教育之研究也。上章既略述各家教育之理論，此節當就解決事實問題方法而言之。但種種方法中，尤以實驗、測驗、調查、統計、觀察、設計等方法，為解決教育事實問題最重要之工具。教育哲學，為研究全教育根本問題之學，故對於教育事實及方法之研究，亦所以期一定的根本原則之發見也。

顧提倡教育之宜實驗研究者，早有其人，如實驗教育學者賴氏（W. A. Lay）毛孟氏（E. Meumann）等，即欲用比較、分析、觀察、統計、實驗等方法，以研究心理上教育上種種實際問題，而期歸納的確立教育上根本法則也。但實驗教育研究之發達，實基於實驗心理研究之進步，實驗心理，用實驗方法，分析心理的現象，統計經驗的事實，而欲確定客觀的法則者也。實驗教育學，初時即應用實驗心理方法，以分析心理現象為主，即知能測驗，亦以辨別低能兒為目的。近來更進一步，對於計算能力，書法巧拙，知覺快緩，以及各種教育事實問題，均用實驗方法而測定之，幾有左右教育研究之趨勢；近如朱德（C. H. Judd）教授，且排斥教育理論之研究，而認為無補於解決教育事實之間題，亦可見其氣餒矣。

賴氏實驗教育學，（註一）主張教育方法，固須由實驗而決定，即教育原理，亦應由實驗而規定之。氏以為實驗教育學，是代替舊教育學而興之新教育學，用實驗統計觀察等方法，而欲解決教授上及教育上諸問題者。舊教育學，由教育者自己觀念，個人推論而構成者，絕無一般的價值之可言，其方法之不善，理論之獨斷，蓋勢所不免，欲矯正主觀的觀察，而為客觀的研究，非依實驗方法則不可。實驗能精確測定研究之對象，因果之關係，而無速斷之流弊。但實驗教育學之研究，亦有三層之階段：第一，關於研究問題，先設一假定；第二，依此而實驗之；第三，將其結果，應用於實際方面。但當假定標準之時，宜假各種知識，及參照過去現在教育之原理與實際的經驗；故新教育學，決非敵視舊教育學者，不過以舊教育學根據個人之觀念與經驗，不足為最後之信用云。但賴氏實

驗教育學，猶不足稱爲客觀的實驗之研究，是由實驗的研究之結果，而得筋肉感覺，運動感覺之價值，而唱筋肉運動本位之教育，是亦不免爲主觀的獨斷之見也。何者？筋肉運動，固有資於心的發展，但觀念作用，及思惟想象之活動等，尤足以助長心的發展也，烏得以部分的筋肉感覺之價值，遽定爲教授上惟一無二之原理哉？故欲純爲客觀的研究，自非脫離主觀的成見不可。但實驗教育之提倡，原欲作客觀的研究，決定確實的教材及方法，不過因個人思想之傾向，不能無所偏重耳。

毛孟教授實驗教育說，（註二）較賴氏爲公允，對於實驗教育學之性質，亦能發揮而無遺。毛孟教授認實驗教育學爲說明的敘述的教育學，而有普遍的性質，但不能改造教育學之全部，不過從來教育學，對於教育事實之研究，及組織的材料之研究，殊屬漠然，每有想像獨斷之流弊，欲矯此偏，而得判斷上確實的基礎，不可不行實驗的客觀的研究。此毛孟氏公平的見解也。氏又以爲實驗教育學之價值，不在實際上有有效規定之確立，而在闡明教育的處置之理由。人皆以培植知能，陶冶德性，爲教育之任務，而不自知其見解之隘也；自實驗研究之結果而觀之，則兒童身心之作用，大與成人異，以鍛鍊成長者之事實，而鍛鍊兒童，寧非謬妄之至哉？教育之實驗的研究，即所以刷新教授法，而期確實的基礎之獲得也。何則？由實驗之研究，始得以明兒童心的收容之階段也。從來教育學，對於事實之探究，殊屬缺如，而實驗教育學，則專從事系統的事實之研究，以期部分之補充，全體狀態，因之而改善，教育上之規範及法則，或可亦因此而構成焉。但吾人宜審慎將事，措置周詳，不可以粗疎的研究，而

遽下確定的判斷云。實驗教育學，去哲學的演繹的方法，而爲實驗的歸納之研究，自足補救從來思辨的教育學說之缺點，但教育原爲精神的活動，欲完全在客觀上實驗的而考察之，誠非易事，實驗教育學進步之遲遲，未始非基於此。然在今日幼稚狀態下，既予教育之理論與事實顯著之變化；教材之選擇，教授之方法，亦與前大異其趣焉，倘能再進一步，其收效當益著。

至於朱德教授之實驗教育說，較前二者尤重視客觀的研究，其教育上澈底的主張，見其教育科學的研究概論（註三）中。氏以爲教育之研究，非科學的不可，而科學之本質，不在結論之如何，而在方法之研究。科學方法，其初僅適用於心的發展之間題，而今則應用於學校組織之各方面，例如學童之進級，學級之組織，校舍之構造，財政之組織等，皆應用科學之方法，實際上有莫大之效果云。氏又以爲教育之歷史的研究，可分爲二類：一教育理論之研究；一教育實際問題之研究，前者較後者實易，類爲個人主觀的見解也。從來論者自柏拉圖而至盧梭、裴塔洛齊（Pestalozzi）所論皆無甚影響於現今實際的教育，何者？過去教育學說，是以過去事實爲根據，與今日社會狀態教育性質，實異其趣也，故無補於解決現今教育之間題。但後者實際問題之研究，較前更有意義，適合於現今之運動云。

夫教育之宜科學的研究，固矣，但所謂科學方法者，果何所指哉？據朱德云：科學研究法，可分爲二種：一統計法，一實驗法，合此二法，而研究教育的事實，可稱之曰、「科學的教育學」。科學的教育學，即假此二方法，應用於

廣大的範圍，凡教育上種種實際問題，皆得藉此而解決之。例如兒童年齡與學年關係之間題，學校教科目與市鄉村生活狀態關係之間題，教育學皆宜精確調查，而謀所以挽救之道，或謀所以適應實際生活要求也。此外如知能測定，個性調查，學力檢查等，皆為教育主要之任務云。朱德又云：科學的教育之目的，在用實驗觀察方法，而嚴密的試驗、比較、分析學校中一切過程也；至於學校作業結果，亦宜用此嚴密的比較分析方法而評價之。又云：科學的教育學，指示學校學習，必充分加入社會生活之研究；蓋學校不過社會生活一部分，或為個人陶冶之過程，故宜擴充學校實際生活，以促進教育組織之發展云。總之，朱德之所見，極重視教育之客觀的考察，而輕形式的理論，一般的陶冶，務以社會生活為基礎，而解決教育之實際問題也。

從來教育學說，多偏於抽象的理論，對於教育之實際問題，藐如也。朱德能極力提倡實際教育，依科學方法，以解決教育事實問題，自有偉大之貢獻，但教育一般原理，究非統計實驗所能定，統計實驗，不過實現教育目的之手段耳。朱德忽視教育理論，一般原理，即其教育說最大之弱點，至其輕視教育之歷史的研究，亦即過重實利之誤謬也。教育之本義，非僅適於實際生活為已足，要在身心道德之陶冶，使各能充分發揮其人格價值也。實際生活，為眼前之要求，人生之理想，固不限於物質也。教育以全人生為對象，對於人生深遠的價值之追求，亦不能不覺醒之，助長之，以期文化價值之增進。但欲遂此陶冶之目的，教育理論之研究，究屬不可無。昔者過重理論，而今偏於事實，皆未得其當也。

現今教育之實驗的研究，範圍益廣（註四），舉凡心理方面，教授方面，學校實際問題方面，社會方面，以及教育結果之測定（Educational measurement），兒童身體之診斷等，皆用科學方法而研究之，就中結果測定之研究，尤盛行於今日，幾占教育實驗研究大部分。但測定方法，自大體言之，可約為二種：一、訴諸測驗（Test）二、依據標準（Standard）。而此測驗手續及標準數量，既經訂立者，在美國方面，不下四百餘種云。無論如何測定，或為個人，或以團體，皆依統計比較等方法，將事實加以數量的暗示。總之，此等實驗，無非欲確立一定的客觀的基礎，以期解決教育上實際問題，及方法問題而已。自教育全體而觀之，猶教育之一部分耳。謂此研究可以補助教育根本理法之發見可謂此研究，即可以規定教育統一之原理，則妄也。

註一：參考 W. A. Lay: *Experimentelle Paedagogik*, 1910.

註二：參考 E. Meumann: *Abriss der Experimentelle Pädagogik*, 1914.

註三：參考 C. H. Judd: *Introduction to the Scientific Study of Education*, Ch. 22. 1918.

註四：參考范錡著《民主主義教育原理》第六章第一節

二 統計法之論評

教育之統計研究，為輓近新傾向，在美國教育界，常用統計方法，計算調查所得之事實，整個調查所得之資

料，發表調查所得之結果，現今更欲假此方法，以測定學校教育全體的事項，所謂「學校調查」（School survey）即欲用此方法，求獲確實之資料，而為教育改良之根據。據西斯（J. B. Sears）著《學校調查》（註一），學校調查，是因經費增加，科學發達之影響，而要求教育能率之增進，教育結果之有價值的一種新運動；對於教育之目的、課程、學校組織、管理、以及教育結果等，皆要求精密檢查之，蓋學校調查之目的，在改善教育之措施云。其實欲使學校教科課程，適應繼續前進不已社會之情勢，無論自教育行政上觀之，或自教育實際上觀之，皆極為必要，但欲達到此目的，不能不用科學方法，從事學校之調查，藉以決定社會之要求，及教育實施之效率。但學校調查範圍，固不限於此也。舉凡兒童身心狀態，社會環境，教育者身心活動，教科及教材，教育的方法，校址及校舍，教育經費，以及其他一切設備等，皆為其調查之對象。且不限於一校已也，常施行於多數之學校，或及於各城市，對於學校管理上，監督上，以及教育實際上，咸有莫大之裨益，吾人可據此而知社會之需要，及今後學校應盡之職責。

但統計法，原為蓋然的方法，尋常對於雜多現象或事物，而能精密的（比較的）系統的而概括之，即謂之統計法。近世科學之進步，藉力於統計法者實鉅。科學研究最高目的，在種種自然現象中，能認識因果關係之所在，而確立普遍的法則。但研究現象，過於複雜紛繁，用簡單的觀察實驗，不易確定因果關係之時，則不能不用統計法，而系統的概括之。蓋統計法，能假定因果關係之所在，而為普遍法則發見之準備也，但精密的因果法則能

發見時，則無所用於統計法矣。譬如天文學知識，幼稚時代，對於日蝕月蝕出現之時期及回數，常用統計法而研究之，但時至今日，能用精密的數學計算，而預知日蝕月蝕出現之時期，則可以不用此方法矣。現今教育上，所以需用統計法，只因未發見教育根本理法之所在，以及教育與社會密切關係之如何。

統計法之價值，亦可約而言之一：一、統計法，能整理複雜現象，使便於理解及觀察；二、據過去的現象之統計，對於將來事實，能下蓋然的判斷；三、對於兩羣現象，其分量關係，能互相一致或平行時，能暗示彼此因果之關係，凡此皆為補助說明法必要的手段。觀此可知統計法，不過能暗示因果之所在，而不能充分說明因果之關係，充其量唯有發見蓋然的經驗法則而已也。若謂如此科學的研究，即能確定教育之客觀的法則，則迂矣。吾人僅認此統計的研究，能改善教育之方法及事實之問題而已。

但從前教育研究者，對於兒童學習問題，課程編製問題，教材分配問題，教授方法，分級進級標準，學童健康問題等，皆基於傳統的個人的經驗，絕少研究教育的條件，搜集必要的事實。至於學校行政組織，學校用費及會計，辦理職務能率，作業設備與裝置，以及材料之供給等，皆所以促進學校行政能率者。然從前亦不用科學方法，搜集多量事實，精密而考察之，以為改良進步之根據，故教育實際問題，多不能解決。近二十年來，學校行政及教授問題，多用數量方法及實驗方法而考察之，至最近更進一步，要求完善的明確的統計及圖表法，以解決教育實際之問題，誠有足多者！

據拉格 (Rugg) 云教育實際研究主要問題，(註二) 約可分爲兩方面：一爲學校行政問題，例如課程標準之編訂，教師資格能力之調查，在校學生狀態之調查，學校經濟狀況，學校測驗及教授能率，教育行政機關調查，學校衛生及醫術上檢查問題等，皆用統計法以研究之。二爲教授實驗問題，例如實習或學習問題，能力訓練問題，心的作業及疲勞問題，聰明能力遺傳問題等，皆用測驗統計方法以研究之。而西斯學校調查所研究之問題，亦不外教育行政問題，學校行政與處理問題，以及教授與管理問題。至於教育統計研究之步驟，亦可得而言：之第一對於所研究問題，宜慎重定義；第二搜集教育材料；第三整理材料；第四將材料組織而分類；第五材料之簡括的說明——通常多用分析法及圖表法而說明之。

但學校統計調查，每易惹起錯誤，其錯誤原因，據亞歷山太教授 (C. Alexander) 云，約有數項 (註三)：一、不精密分析調查標準；二、比較時採用不精確單位；三、用不完全統計以作比較；四、過期正確，而忘根本的基礎；五、不明統計學上所用術語；六、統計發表時，所用圖表之不當。有此種種原因，每難期得確實之結果，以爲改良教育事實問題之標準。但此後倘能精益求精，則教育實際問題之研究，自易得一客觀的標準，不致全憑個人主觀之憶測，而下空疎的判斷。至謂學習結果，無尺度可以測量，早爲不經之論，實驗統計澈底之研究，教育方法，管理，及事實問題，不難得一客觀的確實的基礎。然此不過教育研究之一部，所以助教育理想目的之實現者也。若認此爲唯一科學研究法，而忽視教育意義價值，理想目的之討究，則慎矣。

註一 參考 Jesse B. Sears: *The School Survey*, Ch. I, 1925.

註二 參考 H. O. Rugg: *Statistical Methods Applied to Education*, Ch. I.

註三 參考 C. Alexander: *School Statistics and Publicity*, Ch. I.

四 設計法之論評

教育之實驗的研究，所涉範圍固甚廣，然對於品性陶冶，思考訓練，學習動機等，皆非其力之所及；而設計法（Project Method），則專注重自學自習能力之陶冶，使人對於有價值的實際生活，能自行計劃而實現之。設計法對於現代教育新潮要旨，幾網羅淨盡，所謂自學主義，自由主義，實用主義，個性主義，活動主義，工讀主義，及興味中心主義，皆包括而有之，實為複雜多樣之主體的教學法。初僅適用於農業教育，其意旨在使學生自行計劃農業上一切之實習，旋得效果甚著，因此大惹世人之注目，更有適用之於手工，家事，烹調等教授者。後復為美國各州理科教授所採用，至近來應用範圍益廣，凡一切教材，皆試用之。而美國教育學者，復極力提倡，專著討論者，大不乏人，如史乃典（Snedden）克伯屈（Kilpatrick），皆力言其必要，而柏拉龍（Braom）史托頓（Stockton）克拉車威醉（Krachawizer）史杜敏孫（Stewenson）麥克馬尼（McMurry）等，皆有著述，而鼓吹之，觀此亦可知設計法在教育上占如何地位矣。

但論者對於 Project 觀念，所見各異：（註一）史乃典偏重客觀的方面，謂設計法之目的，必需以有價值的實際生活作單位；而克伯屈則偏重主觀的方面，觀此爲有目的之全自我的活動，以爲當計劃或構案時，自覺其目的之所在，而從事於實行，實爲最重要之舉，所謂專心致志，全我活動，即其本義云。而烏夏爾（Woodhull），亦側重內心的作用，謂集中思慮，殊爲切要，在集中思慮的過程中，始有真正的增長與發達，而此增長發達，即爲 Project 之所以爲 Project 之處云。總之，設計法爲美國實用主義哲學之產物，由自己經驗，自己設計，自己實行而求貫徹其目的，純爲一種方法的作用也。實用主義，重實行而務實效，認知識爲對於人生而能發生效用者，實爲一種知識上實踐主義。實用主義者，以爲各人能自展開其世界，繼續的進行，即爲生活，而人生之目的，必在此生活中，乃能實現云。據此以觀，則吾人生活，亦可視爲一種 Project 之連續。且實用主義，認一切動物，皆基其本能而活動，人生亦不過行爲之關聯，所可異者，因人類除本能的動作外，復有精神之作用，能選擇其目的，而爲有計劃之行動，故人生能繼續進長發達，並不似其他動物，僅爲本能所制限。似此，則吾人生活之連續，又豈非一種 Project 乎？但教育上所謂生活，非準備將來的生活，乃兒童自身最有價值之生活，總言之，即使兒童自己現實的生活中，提出幾許問題，自己籌劃，自己解決，自己擴充而已；故此教法，甚重兒童自由學習，及自發活動。克教授之所見，即重視此目的活動也，以爲學生宜向自立之目的，傾注其全力以爲全人格之活動。但過於偏重此點，又爲主觀的個人的自己活動之教育說矣。然而設計法，究以價值的實際生活爲目的，對

於客觀的社會的方面，亦非常重視，不過加以心理的認識的考察，而爲自我目的之活動而已；故設計法，究非純粹主觀的內心活動也。但如史乃典過重價值的實際生活，則又偏重客觀的社會方面矣。依吾人所見，設計法，實包括主客二觀而有之，全一的自我活動，固甚注意。社會的實際生活，亦決不疎忽也。據史托頓云，詹姆士心理學，賀爾(Hall)兒童研究，杜威教育說，皆爲設計法立說之基礎，而其胚胎則遠肇於盧梭、斐斯塔洛齊之教育說云。故其含義甚豐，決非片面的觀察所能論斷也。但設計法，對於教育事項，應如何設計，爲其最重要實際問題。據柏拉龍所列舉者，共有三類八項（註二）：第一類，爲手技活動的設計——但又可分爲三項：一、應如何使兒童學習動作，藉資熟練；二、應如何使之解決問題，或說明狀態；三、應如何使之處理複雜的狀態。第二類，爲心的活動設計——但此亦可分爲報告的設計，及解釋的設計兩種。第三類，爲情操陶冶設計——此是對於文藝、美術、音樂等，鑒賞及態度之訓練也，但亦可分爲調和的及思辨的三項云。但據麥克馬尼所列舉者，則有四類。（註三）第一類，爲家庭的業務的設計；第二類，爲工業的商業的設計；第三類，爲應用科學的設計；第四類，爲歷史的傳記的設計。是知設計的教授法，所涉範圍，亦至廣也。至於設計階段，據柏拉龍所云（註四），亦可分而爲四段：第一段爲預備——考察某問題所涉及各種材料；第二段爲問題之提起——將攻究問題預先設定，并加以簡單的說明；第三段爲材料之獲得及解釋——說明所搜集材料，以明示解決問題之道；第四段爲問題之解決，各兒童整理前段所搜集之材料，依其攻究而達到其所信賴之結論。上述爲實行設計法時，所應有之步驟也。

設計教授法所依據之學說已衆所涉範圍又廣，其長處固甚多，即短處亦不少，茲先就其前者而述之。一、設計法之根本要素，厥爲目的，使學童之學習，爲有目的之活動，各人對其作業，能了解其目的之所在，自可免無興味而勉強學習之弊。二、設計法尊重學童自發活動，使之自行計劃，自行實現其目的，已可訓練思考，又可統一心志，不似舊式教法，唯灌輸知識之是務，學童因非自己活動，且不解其學習之目的，往往身居教室，而心旣馳騁千里之外。三、學童知識技能，皆由自己實行經驗而得，較受動而來者，自容易記憶把住，縱無筆記之心，但已經思索實行而得，必能深銘於神經組織中。四、生徒在校，常有解決問題，實現目的之經驗，將來出而經世，必能以此經驗運用於社會上實際生活，不致所學非所用，此設計法之長所也。但設計法初用於農科手工等實科方面，其效固甚著，但應用於知識教科（如歷史地理等），未必能齊良好之結果，因此等教科與其用直接解決目的之手段，不若系統完整，組織的而教授之，故設計法能否適用於一切教科，尙屬疑問，此其一。設計法要求思慮，選擇，評價等精神作用甚切，果適於中小學生與否，亦爲疑問，且年少兒童對於重要目的，殊難體驗，教師指導，在所必需，固不必以其受動而斥之也，此其二。設計法過重知識技能之訓練，而忘道德的人格之陶冶，偏重自學自習之活動，而輕教師指導與示範，皆矯妄過正者也，此其三。設計法過重直接解決之手段，而對於共通觀念，共通理想，貌如也。社會文化，爲人類精神之遺產，民族經驗之結晶，過重固不當，輕視亦非也；且教育根本要素，原爲兒童與文化，於今忘文化之發展，而偏重兒童之活動，豈非此法之缺陷乎？此其四。總之，設計法爲最近發生教育之理法，其立

說基礎，尚未確立，因人而異其義，因地而殊其法，需待證實之處尚多，但其思想根柢，誠出發於實用主義之哲學說，觀其注重實際生活，實行經驗，以及直接解決問題之手段等，可知矣。然而吾人又不可不知其長短之所在也。

註一：參考 Mendel E.Branom: *The Project Method in Education*, Ch. II

註二：參考前書 Ch. VI

註三：參考 Charles A. Memury: *Teaching by Projects*, Ch. I

註四：參考 Branom 前書 Ch. X

四 教育理論與實際之關係

今之言教育者，每以爲教育之研究，必需用科學之方法，捨科學之方法，即無以建設客觀的統一之原理；昔日教育之理論，多爲個人主觀之憶測，誠無裨於今日教育之改進也。其實，科學方法之研究，極其量，不過究明教育之事實與方法，如上述實驗、觀察、統計、調查，皆不外欲求得確實之根據，以爲改良之標準。且此研究亦只限於教育之管理行政、教授方法，以及其他教育事實之間題，究爲教育研究之一部，烏得遽稱此爲盡教育之能事哉！雖然，教育之管理行政、教授方法，以及其他教育事實之究明，亦即所以確定教育事實之根據，其貢獻於教育之研究，自非淺鮮也。故欲究明教育根本之原理，科學方法之研究，亦屬不可無，正未可以其非哲理之研究，而遽擯。

斥之也。

務理論者，以爲教育理論之研究，乃所以闡明教育之本質，教育之事業，爲精神之活動，決非表面的觀察實驗，統計調查所能究其蘊底；且教育之意義價值，理想目的，捨哲理的研究外，亦非限於時空之科學方法所能說明也。故欲究明教育根本之原理，自非訴諸理論則不可。雖然，理論之研究，亦只限於說明教育之意義價值、理想或目的，至於教育方法事實等問題，苟非科學方法之考察，則亦唯有訴諸個人之經驗，主觀之憶測耳，欲得客觀之事實，而爲改善之根據，不亦戛戛乎其難哉？從來教育論者，對於同一教科，常有矛盾原則之實施，此人之所共認，不爲客觀的研究之過也；故欲究明教育之原理，對於教育理論與事實自非兼顧不可也。且教育之研究，不僅訴諸理論爲已足，有此理想，還需求其實現也。若教育僅以研究理想價值爲目的，而無需方法以求其實現，則亦等於形式的理論耳。教育哲學之所以必稱爲手段的應用哲學者，（參考第一章第二節教育哲學之界說）只因其以研究創造價值，實現理想爲其目的也。教育論者，每以理論而鄙棄事實，或以事實而輕視理論，皆未察理論與事實有密切關係也。

然則理論與事實之關係爲何如？理論是人生本質之表現，反省自然之結果，與夫經驗事實之綜合的說明也。人之對於理論之懷疑，原非排斥理論，實要求更精確更合理理論之表示也。不然，必是常識判斷，違反科學或哲學之精密的考察。真正科學者或哲學者，不認理論本身爲目的，而認爲要使此世界益進於完美之手段。一切

理論，是種種現象之說明，對於全體人生，而能示以斷片的經驗之意義也。理論與假設，固必依經驗事實而證明，或實驗，但理論本身，又所以說明或解釋經驗事實也；故理論出於經驗，而又入於經驗。

理論與實際之不致於矛盾或衝突，猶部分之於全體，個人之於社會，不致有矛盾或衝突也。理論縱有不適於個個之事實，然與實際決不致於分離也。何者？理論是由種種事實或現象歸納而構成之者，常足為實際經驗之導師，而種種實際經驗，又所以供給理論以材料，以確定理論之根據也。若經驗事實而無理論為之統一，則散漫而失其意義；理論而無事實為之根據，則亦虛泛而失其效用。故實際必須有理論為之主，理論必須有實際為之用，二者相需之殷，誠有如唇齒輔車之勢也。吾人之生命，能有其意義與價值，因先有理論為之解釋或說明，哲學理論之可貴，只因其對於全體人生，而能予以意義及價值也。倘吾人只務各個事實之研究，而無統一全體事實之理論，則不惟莫明其意義，亦莫解其價值也。聿內扶斯謂：「理論常為實際之嚮導，吾人若無理論宿於心，實際亦殊覺無意義。」（註一）痕得內（Findlay）亦云：「聯理論於事實，求全體於細目之習慣，不惟是教授進步之基，亦為一切事業成功之本也。」（註二）觀此亦可知專務斷片的教育事實之考察，亦非所以研究全教育之態度也。

教育之理論，所以說明教育的經驗事實之關係，以及教育之意義與價值；但自教育學之見地言，教育之理論，是說明經驗的現象相互間之外的關係，因教育學理論，係由種種事實歸納而構成之者也。自教育哲學之見

地言教育之理論，是說明教育經驗之意義與價值，而統一其種種斷片的事實也。蓋在教育上吾人對於種種經驗的事實，欲使之有適當的聯絡，自非假藉理論不可也。但教育上之理論，固不限於價值目的之理論也，實現理想目的所用之方法手段，亦有其理論焉；因教育若無理論之指導，不惟不易完成其目的，即欲處理教育實際問題，亦屬不可能。謂理論無補於教育之實際，是只知有方法，而不知有目的也；謂事實無待理論之說明，是只知有部分，而不知有全體皆過也。全體必賴部分，而後能成立，部分必依全體，而後有意義。教育經驗各部分，苟無全體之關係，亦將無意義之可言。滿足於斷片的經驗，而忽視統一原理之追求，亦多見其隘矣！故教育必需有統一之原理，而後部分之價值，始有所寄托。雖然，統御教育經驗之理論，又必需包羅廣博，而能說明教育經驗之一切事實，而後可苟有所偏，則其價值亦自有限。

由是觀之，教育理論之研究，是探討教育價值目的及理想者；而教育實際之研究，是考察教育之方法手段，而期實現教育之理想目的者。二者各有作用，而且互有密切之關係也。無方法，則雖有理想目的，亦難期於實現，等於形式的理想，無目的，則縱有方法，亦將何所用之？故二者又不能偏廢焉。教育研究之範圍，原包括理論與事實，及目的與方法而有之，任何一方，不能解決教育全問題。所謂教育哲學，即闡明教育理論與事實、目的與方法，而欲確立教育統一原理者也。現今教育界矛盾之所由生，只因未辨明目的與方法之作用，理論與事實之關係，故各是其所是，而非其所非。吾人倘能知理論所以說明教育意義及價值，而實際研究所以供給實現理想目的

之手段，則亦無所用其爭辯矣。

註一 見 Shreves: The Philosophical Basis of Education, P. 238.

註二 見前書 P. 238.

第三編 教育哲學本論

第七章 教育之目的論

一 目的之作用及其價值

目的是有意的動作之結果，而爲決定行爲方向及實行方法之素因也。在倫理學上目的與意志同爲其中心之概念，且爲種種問題之焦點，例如人生行爲、最後之目標如何？人生最高之理想如何？價值批判最高之標準如何？道德的行爲最高之規範又如何？凡此道德原理問題，皆以目的概念爲其核心也。倫理說差異主要之原因，即基於此。（目的見解之不同。）康德倫理說，固嘗排斥目的說，而唱動機論矣，但觀其目的王國（Reich der Zwecke 即自律的意志所支配之世界，而非因果律所支配自然之世界）之說，視人格爲目的體（Zweckan sick selbst），可知亦非不重視目的概念者，不過尊重自律的意志之餘，對於經驗的他律的目的論，不能不排斥耳。

但目的與手段，亦至有密切關係也。手段爲意志實現目的時，所必需之工具，意志動作，實即目的動作也。必需手段爲其用，設目的而無實現之手段，則亦等於具文矣。但目的又是行爲之目標，所以指導人之行動，使能直接達到其所期望者，故目的亦如行動之一部，決非與手段分離而獨立者。一切手段，當其未得之時，可稱爲目的；目的已達之後，更向前追求時，亦可視爲手段。蓋表示行爲之將來方面者，爲目的，表示行爲之現在方面者，爲手段。二而一，一而二者也。譬如欲運動某軍、以擊破強敵，當運動未得手時，用種種方法，而求其爲己用，可稱此爲目的，但旣聯營而陣，更尙敵攻擊時，又可稱此爲手段。及強敵已摧，而握統治權時，昔之爲目的者，今爲手段矣。故目的與手段，常互相而爲用，必至終局目的，始可稱爲目的也。尋常所謂目的者，不過較手段，在有意的行爲進程中，更在前一步耳。

人之行爲，所以貴乎有目的者，因有目的之行動，常能循序而進，思而後行，且能預知其結果，不致茫然罔覺，而不自知所適也。人能預知其目的，則欲達到目的之進行中，自有三種之作用：（一）因欲達其目的，對於當前事勢，必能深刻注意或觀察，並防進行中障礙之發生；（二）當使用手段時，必能適當選擇，而取其更經濟，更有效者；（三）因旣知其目的之所在，所用手段，縱有不合，亦能改良進取，繼續努力，以求最後目的之實現。人之行動，不能預知其目的，則爲機械的無智的盲目的行動；知之而不詳，縱能反省其能力，考慮其方法，亦不免爲漠然的行動也，故作事不可無目的，教育亦不可無目的。

但教育自身原無目的之可言，教育之目的，是兩親教育其兒女之目的，是教育者企圖造就人材之目的，是社會國家依其政策，而教育其人民之目的。嚴格言之，教育是實現此目的之手段耳；故教育常無一定之目的，每因人，因時，因地，因政策，而決定其實施之方針。抽象的觀念之教育，實無目的之可言，若言有之，亦必為無限之衆多。何者？無可實現之目的，將無所決定其方針，亦無從決定其方法也；每因兒童稟賦而異其目的，每因兒童年齡而異其方針；每因教育者經驗而變其標幟，實無一定方向之可言也。所謂目的，原非目的自身之謂，實所以暗示教育者，如何觀察事實，如何預想將來，如何考慮手段，如何運用方法，一種指示耳。是知教育無目的，因個人社會國家目的而目的，目的自身非目的，所以指導人之行動也。

吾人所立教育之目的，若不能予人以刺激，使預知其行為之歸結，則失其目的之作用，而其價值亦甚微。顧此目的，所以失其作用者，約有三種之原因：一、過於抽象或空泛，而無所捕捉，例如蒲德以倭伊鑑超越的精神生活為其陶冶之目的，即令人茫然無從而捉摸其觀念也。二、因距事實太遠，不足以鼓勵人之行動，例如準備生活之教育，每以悠遠將來希望，為其教育之目的，而忘其現在之生活，捨近圖遠，既不經濟，亦不易惹起學習之興趣，是也。三、由外的權威所立，而不明其用意之所在，例如執政者強令教育者實行其教育之政策，以期達到其所期望之目的是也。凡此教育目的，皆足使當事者，茫然罔覺，失其觀察事實，計劃方案，選擇手段，整理材料等精神作用，唯以敷衍塞責，而從事其職務也。蓋分離手段，即所以減却活動之意義，而使人覺其職責為苦役也。

由此可知設立教育目的，必需注意下列各要項：（一）應使活動者，明其目的之所在，時能運用其叡智，努力而進行；（二）目的與手段，應有切實的關聯，不宜空立目的，而不講求實現目的之手段；（三）設立目的，不宜過於抽象，或距事實太遠，以致漫無歸宿，減却活動能力；（四）目的不宜固定，應因時制宜，使活動者得試驗之改正之，或擴充之；（五）目的貴多，使活動者有所選擇，不致一往直前，遇難而即挫阻。總之，凡此要點，無非欲使教育目的有實現之可能，不致徒爲抽象的觀念也。教育目的之研究，即研究教育進行方向，應以何爲目標。古今來議之者甚衆，然卒莫能一致也：或以啓發人之神性爲教育之目的；或以陶冶人之德性爲教育之目的；或以尊重個性爲教育之目的；或以發揚理性爲教育之目的；或以鍛鍊人格爲教育之目的；或以調和知情意之發展爲教育之目的；或以培植文化創造力爲教育之目的，凡此皆爲教育目的的研究上主要之問題。但研究之者，又因其思想出發點之不同，而有所畸輕畸重，或側重個人，或偏重社會，或注重實用，或尊重德性，或重視文化價值。然無論其爲神性，德性，個性，理性，人格，創造力，或美的情操，皆不過人性之一部，而教育之目的，則包括人之全性及社會文化等而有之。依個性結構之如何，而徐圖其發展，務達最高之限度，則其結果，亦足以貢獻社會文化之價值。但此仍限於一般教育之目的，至特殊教育之目的，則常因時代要求之如何，環境關係之如何，國家政策之如何，而決定其方針，蓋非固定不變者。

二 個人主義目的與社會主義目的

教育上目的之論爭，最不相容者，厥爲個人之目的與社會之目的，個人主義者，以教育究極之目的，在身心之陶冶，個性之尊重，以期個人的價值充分之發揮；社會主義者，則謂教育最高之理想，在社會文化之發展，理想價值之增進，個人之陶冶，亦即爲此理想目的之實現也。其實二者所見皆當，絕無矛盾之疑，目之爲本質相違者，思想之舛誤也。二說對於人生社會，俱有價值之貢獻，不過對於人生大目的，各異其觀察方向耳。吾人之所期望者，在使各人充分發展其身心道德，及其他精神能力，以期最大理想價值之實現，社會文化之發展，故自其個人陶冶方面言之，可稱爲個人主義，自其文化發展方面言之，可稱爲社會主義，究在同一方面而進行，未見其背道而馳也。

人生原爲社會的生類，能組織團體而營共同生活，殆與蜜蜂螻蟻同有社會組織本能也。但人類之集合而爲社會，非偶然無故而結合，彼此實有相互之關係，而意識其共同之目的，以爲統一的團體的生活。在社會組織中，雖有種種分業專門，然無非爲謀共同目的之實現，故其部分與全體之關係，儼如一有機體對其各部分之關係也，社會之所以稱爲有機的組織者，在此。但社會生活，原爲各分子精神活動（如同情、摹倣、暗示、交際）互相接觸的生活，不似物質的細胞，不能自由轉移其位置，故社會之組織，又可稱爲精神的有機體也。各人在社會中，其肉體雖各獨立而存在，但其精神，彼此常有相互之關係，而趨於共通，所謂社會意識，即各人心意連絡統一，而爲共通的精神生活之謂也。換言之，構成社會各個人意識之統一，即爲團體的共通精神也。所謂民族精神，國家

意志，不外此共通精神之表現；而社會文化，亦即此社會精神生活之產物也。何者？吾人所謂社會文化，不外社會精神生活經驗之積聚而已。

個人精神作用，固可分爲知情意三方面而言，而社會精神作用，若以文化表出之，亦可分爲三方面：學術技能，語言文字，可稱爲知的生活；宗教美術，音樂文藝，可稱爲情的生活；風俗習慣，禮儀道德，政治經濟，可稱爲意的生活。顧統一個人知情意精神作用者，爲個人意識之作用；而統一社會文化之各方面者，爲社會意識之作用，而個人意識之作用，與社會意識之作用，彼此又有密切關係也。吾人意識之構成，原有主客二觀之要素，必互相結合，然後能完成具體的自我，缺一無以爲意識也。個人主義的唯心論者，以萬物皆備於我，我即縮小的宇宙，偏於主觀者；社會主義的經驗論者，以人之意識，純爲客觀的社會經驗所造成，而忘其主觀的構成之作用，偏於客觀者也。吾人見角者而知其爲牛，覩者而知其爲馬，固爲客觀經驗之使然，然所以能辨其爲牛爲馬者，豈非基於內心自發的構成之作用乎？故主客二觀，必互相結合，始能完成自我之意識。人生於一定社會環境中，其天資能力，固各有差，然意識內容，究爲同一社會精神生活之產物（即文化）所構成也；故欲發揮自我人格，亦即發揮社會國家之文化，而社會國家文化之發展，又所以使個人而爲理想化也。

個人與社會關係之密切如此，可知個人之爲個人，必在全體關係上，始有意義之可言，脫此有機的之統一，則失其生命之意義，故個人欲獲得其價值，必在全體關係上而後可；個人欲實現其價值，亦必在全體關係上而

後能。若個人能戮力而求人生理想價值之實現，則其所追求，不僅限於其自身之價值，且為宇宙本質之屬性，故不能以狹小個人主義而目之。更申言之，個人若能致身於人生理想價值之實現，則已超越個人生活，而為普遍化，理想化矣；同時社會之進步，人類之福祉，亦基此而來矣。雖然，個人能由自身之經驗，而實現人生理想之價值，又非偶然也，必其所居社會有以使之然。設個人孤立而脫離社會之關係，則必不致有高遠的理想之追求，故謂個人所實現之理想價值，而為進步的社會之所產，亦未始不可也。但社會雖有其文化之資料，苟非個人意志之努力，亦無從而傳達之，發展之，或創造之，故個人奮鬥精神，亦為發展文化之原動力也。世之隱遁山林，高尚其志者，固似與社會脫離關係也，然其所以能潔身高蹈，侶魚蝦而友麋鹿者，固已吸取社會文化價值不鮮矣。不然，浮沉與時可也，同塵和光可也，卽舖糟歡醞，亦無不可也，何深思高舉，而自令放為顧古之人之所以必出此者，殆疾世駭俗，有慨而為之耳。

個人與社會關係之密切，既如上述，故縱極力提倡個人主義教育，亦不致使人脫離社會之關係，亦決不能使人脫離社會之關係，不過利他愛衆，以及服務社會精神，不能無稍殺耳。但教育既以助長個人之成長發達為任務，則側重個人，亦為自然之趨勢；且個人最高目的，雖為實現人生之理想價值，然個人自有其特殊的興趣、意志及傾向，縱極力提倡社會主義教育，亦不能消滅利己的主我的心情。教育之任務，唯有指導個人繼續努力，以求最高理想價值之實現，使人利己心，進為社會化，道德化，普遍化耳。蓋人能畢生奮鬥，忠實於道德、科學、藝術、宗

教等理想價值之追求，則其個人已爲道德化、科學化、藝術化、宗教化，而富有普遍的絕對的價值矣。夫個人依其自身目的，興趣，努力，而求其自我實現，固爲個人的人格之表現，但及其達到最高理想目的之時，則又爲普遍的社會的表現矣。故忽視個人的人格自由與興趣，則社會價值、社會文化，亦無從而發展。

個人主義者，雖極力主張教育目的，在個人性能之發達，而不能忘社會之背景；社會主義者，雖極力主張教育目的，在社會文化之發展，而不妨個人特質自由之發揮。然教育上所以有個人的社會的見解之異者，基於時代要求者，有之；基於思想傾向之不同者，亦有之。在歐洲中世宗教時代，以個人心靈安泰爲主，教育自趨於個人主義之見解；文藝復興時代，要求個人理知之自由活動者甚切，故教育思想亦自趨於個人主義。但至十九世紀，國家主義、民族主義勃興以來，教育又側重於公民之陶冶，國民能力之培植；輓近社會學研究之發達，更以社會的見地，而論教育之目的焉。教育目的之樹立，原依時代要求，或社會缺陷而定；權力支配時代，要求個人之自由；無秩序、無組織國家，要求社會之制御；被壓迫民族，要求主權之獨立；政權不一之國家，要求統治權之統一。是知教育之目的，絕無一定不易之理，而教育目的價值之有無，亦即能否適應時代要求，社會要求以爲斷。至於各人思想傾向之不同，亦爲二者立論差異之原因，大抵主張自然主義，自由主義以及自發活動者，多偏重於個人；主張公民陶冶，文化發展，以及國際主義教育者，多側重於社會。但社會與個人，又非可分離而獨立，故二說之主張，其形式雖異，而在人生價值之發展方面觀之，未始不同也。

三 人文主義目的與實科主義目的

教育上目的論之對立，除上述個人主義與社會主義外，尚有人文主義與實科主義。前者重文學藝術歷史等精神科目之修養，而以心情陶冶，發展人性，為其主要之目的；後者重自然科學及實用科學之講授，而以實際的知識技能之鍛鍊，為其主要之任務，實各異其趣也。斯二者因時代之變遷，互有盛衰消長，教育史大部分殆為二者一弛一張，一縱一橫所構成，現今教育界爭辯最烈之職業教育與修養教育，即此二大傾向之變形。

中國之教育，自古以來，多注重經史詩文之講習，而以存心養性，為其立教之主旨。魯論言克己復禮，大學言正心誠意，皆所以教人之所以為人之道也。子貢不受命，而從事貨殖，論者且鄙棄之，中國人如何重視精神之涵養，而輕視職業之習獲，即此可知矣；故中國古來教育，可稱為純粹人文主義，所謂職業教育，實最近始發生之問題也。但在歐洲則常見二者之消長，文藝復興時代，人文主義者，反對中世以來宗教的教育，而主張教育之目的，應助長人格自由之發展。主是說者，皆採用古典文學，以復興希臘時代美的自由教育之精神，但其目的，仍在身心之修養。然行之未幾，竟忘其原來旨趣，視研究古文學之美的修養，作為終極之理想，而耑以模倣拉丁語文體制為事矣，是昔之視為手段者，於今反為目的矣，豈非所謂本末舛逆乎？至於實科主義，殆起自十七世紀，當較人文主義遲，顧其所以發生原因，亦可得而言之：在消極方面，即反對此耑以研究拉丁語文為事之語言主義（Ver-

balism) 而起，積極方面，則爲哲學上經驗論發達之結果，當時唱此論者，蓬勃一時，幾有壓倒一切之概。至其直接刺激，則爲倍根歸納法之提倡，及自然科學研究之發達。總之，凡此皆所以促進實科主義之發達者也。後經勒克(Ratke)、柯米紐士、洛克、盧梭、佛蘭克、(Francke 德國大教育家) 及其他汎愛派，先後提倡，遂對文科中學而有實科中學之設立矣。

迨至十八世紀後半期，新人文主義(Neo-humanism) 出，而實科主義，遂漸衰落矣。新人文主義，起自德國，蓋爲反對實利主義教育而起一種新運動。啓蒙時代，視個人理性自由活動，爲其唯一精神的要求，但同時又以實利，爲其決定價值最高之標準，對於人生之興味、情操，以及其他高尚心情，莫不度外視之，人生幾等於機械，所謂新人文主義，即此反動之結果也。故新人文主義唯一要求，在復興希臘自由教育之理想，而以人性之美滿的發展，爲其最高之目的也。但新人文主義，與十五世紀發達以來人文主義，所見亦不能無軒輊也：第一、二者雖同尊重古典，但新人文主義，不似人文主義，以直譯模倣爲事，不過以古典爲手段，取其意義，以期發展當代之文化；第二、人文主義，所最重視者，爲拉丁之古典，故刻意摹擬之，而新人文主義，則偏於希臘之詩文哲學，斯又二者不同之處也；第三、新人文主義，不獨重視希臘之古典，即對希臘之美術，亦感濃厚之興趣，認希臘之文化，最能表現理想之生活者。但二者無論其新舊，咸以人性之多方調和發展，爲其教育之理想也。人文主義之所以爲人文主義，其在斯乎？然至十九世紀科學研究勃興之後，實學主義，又復活其勢力，大有不可抑遏之勢，自是以來，各國生

產事業，日趨發達，需實科專材，亦日益增亟，實科主義勢力，遂漸風靡於全世界。然同時起而反對自然主義，實用主義教育，而唱人格陶冶，精神生活者，亦大不乏人，其亦物極必反之故歟？

實科主義教育，注重實際的知識技能之獲得，以期適用於社會的生活，故與社會主義教育頗接近；人文主義教育，注重個人性情之陶冶，心情之涵養，故與個人主義教育亦相接近也。但個人與社會，既不能分離而獨立，則二者之主張，自有調和發展之必要，蓋非居於絕對的對立之地位者也。品性陶冶之教育，固側重個人德性之涵養，然善良品格之養成，於從事實際職業上，亦極為必要，世未有鹵莽滅裂，而可以成事者，亦未有野性未馴，而可從事職業者，品性陶冶，雖無顯著之實效，然自其訓練人之所以為人一點觀之，實為從事業務者根本之要求也。倘所謂實用教育，專指訓練固定的職業之技能而言，則個人職業，實為機械化，而所謂教育，亦為奴隸教育矣。強權對殖民地或被壓迫民族所施之教育，專以鍛鍊單純的職業技能為事，而絕少精神之啓發或培養，即所以教育奴隸，以供其驅使也。然所謂精神教育，如專指孤獨的個人心情之安適而言，則心情陶冶，亦變為貴族的自由教育矣。希臘古代自由民之教育，即以學習知識辯術，為消閑之具耳，居今之世，又何貴乎有此遊戲教育哉？

在今日產業發達狀態下，產業價值，已占社會上重要之地位，先進工業國無論矣，即後進國家，受此刺激及影響，亦急起直追，而為自給自足之要求，觀中歐南歐後進諸國，生產事業之發達可知矣，故教育與產業實有密切之關係也。產業已發達者，固益需材以謀發展，但產業未發達者，亦急需材以謀建設也，實業教育之要求，誠為

世界潮流之趨勢。教育原以社會生活爲背景，社會生活，已然急遽變化，則教育亦不能不改變其從前態度，而期適應現代社會要求矣。且自生產應用機械以來，要求科學知識益切，學校學習，自多應用科學的內容，對於傳統的文學，辨證的理論，符號的學習，自不免於減少，亦爲時代之要求也。欲普及一般的產業知識，學校教育，不可不負其責也，明甚。

然所謂職業教育，若祇顧勞動技能之訓練，或專門技術之養成，絕無精神科學之修養，亦足使人墜入於淺陋的生活，而爲機械的齷齪的行爲。且人在固定的技術生活中，不惟身體發育爲之阻害，即智慮作用，亦爲之消沈，既無興趣，亦無進展，終日操作，等於機械之行動，永居人下，唯聽少數計劃者之指揮，絕無改進發展之機會，豈非奴隸生活乎？如此職業生活，卽專以效率或生產能力言，亦覺其不經濟也。何者？限於固定的職業，爲之者必無興趣，而覺其苦役，既覺其苦役，自然草率而從事，草率而從事，又豈有效率之可言？且個人限於局部的職業，而不能發揮其才能，自社會全體觀之，亦覺損失不少。然則必如何職業始得謂之職業乎？曰：必其人於種種傾向中，比較努力少，成功多，而且感最大滿足，而能充分發揮其知能者，始得謂之真正之職業，故自個人方面言之，可謂得盡其所長，自社會方面言之，亦可謂已得其分子最大之貢獻。

今之職業教育，多視爲將來生活之準備，預定一定職業而訓練之，殊不知如此職業教育，不惟阻害現在發達之可能，生活之充實，且適足拘束生徒之觀察力，思惟力，以及創造力，至多能得習慣的機械的熟練耳。吾以爲

職業教育，宜使生徒對於某事某物，能發生興趣，自動的而學習之，或從事之，逐漸的向前進展；同時教師或生徒自己，亦可於作業過程中，發見其個人的傾向，而選擇將來適當之職業。故所謂職業之準備，與其謂為直接的，毋寧謂為間接的之為愈也。且職業教育，若僅養成專門技術人材，以為社會生產之手段，則學校亦不過繼承現代社會產業組織之機關，而無改良產業組織，使更為合理化，社會化之機能，其價值亦自有限。學校教育，為改良社會之中心，應使社會生活，日進於理想之域，若僅以適應現在社會生活為已足，不再謀所以改良進取之道，則社會文化，亦自無發展之可言。所謂職業，原無自由勞動之分，不過各人在種種社會生活中，自由選擇更有意義，更有價值者而從事之耳。各人所為職業，其形式雖不同，然彼此同有聯帶之關係，儼如大機械中，各部分車輪，各有其專司，缺一不完其作用也。至於各人之職業，宜由各人自己興趣，自己傾向，自由而決定之，而不受外力之強制，則又無論矣。

但教育之為教育，原不能忽視人之所以為人之意義，應使各人的生活，更加美富，而能繼續向上發展，對於一切實科教育，或職業教育，應加以精神修養之課程，務使人生高尚的精神，不致無形而湮滅；同時亦須教以生產之方法，科學之原理，以啓迪其智慧，而訓練其心思。不過對於各人所選擇實際的科目，不能不使其特別注意，以期最大之發展而已。至於教育之所以要注重實際的生產事業者，亦非使教育而為職業化也，不過務使學校生活，更為能動的活動的生活，更為有意義有成效的生活，且利用產業的要素，使學校與學校外的經驗，較從前

更有關聯而已。此外職業教育，亦應使各人理解社會生活上，各人相互之關係，以及各人在有機的社會組織中所占之地位；至各人所以必需選擇有價值的生活者，則唯期各盡其能力，而有所貢獻於社會而已。

四 國民教育目的與國際教育目的

教育目的論中，除上述個人主義與社會主義，人文主義與實科主義，互相對立外，最近又發生國民教育與國際教育之對立。十九世紀以前，未聞有以國家的社會團體為教育目的之中心者，自現代國家組織發達以來，歐洲各國益感國民的精神涵養之必要，各務訓育其民，輸入強烈的國家之觀念，而冀有效的國民之養成。法蘭西、荷蘭、瑞士諸國，早倡之於先，英德美日繼之於後，所謂「義務教育」「國民教育」「市民教育」（Education for citizenship）國家的公民教育（Staatsbürgerlichen Erziehung）等運動，無非以國民教育之普及增長，為國家存立發展唯一之要件。歐戰後，各國益汲汲於國民教育之振興，日夜淬勵其民，使之向上發展，化費鉅額，經費以圖教育之發達。蘇俄與德國，且延長其義務教育年限，而至十七八歲，觀此亦可知各國如何重視國民教育矣。歐戰以還，民主潮流，日益澎湃於世界，各國國民權利，亦日益伸張於其國，而國民的精神、知識、技能、道德之陶冶，愈覺刻不容緩，國民教育之普及，豈非適應時代要求乎？然自國際交涉頻繁以來，國際的教育思想，亦勃然而興，其見諸理論與事實者，頗不缺乏，然今次戰爭之結果，各國益鑑國家主義教育之危險，遂相率而採自由主

義，民主主義，人道主義，國際主義教育之政策，對於從前專制主義，軍國主義，國家主義之教育，剷除唯恐不盡，其亦物極必反歟？

各國國家，各有其特殊環境，特殊歷史，特殊文化，以及特殊國民性，故其國家目的亦自各不相同，從而國民教育目的，亦隨之而異，雖同唱國民教育，其內容方法，實不相侔也。然莫不以己國獨立自由，發展進步，為其主要目的也。凡有國者，對其領土內國民，應如何使之團結精神，如何使之尊重國體，如何使之發展文化，如何使之遵守紀律，如何使之理解國家使命，如何使之實踐國民道德，皆為國民教育主要任務也。但論者所見，亦不能無所軒輊焉。凱善史泰拉 (G. Kerschensteiner) 認國民教育，以國家為本位，其目的在養成國家的公民，以增國家之實力，使各能犧牲自己，而有服務全體之精神。(註一) 和斯德 (F. W. Förster) 則謂公民教育之主旨，在公民品性之陶冶，使能具體的實現於公民的行為；國民全體之健全與否，一視個人內心修養之如何，真正公民的實質，實存於品性之中核云。(註二) 密查 (A. Messer) 所見，較上述二氏，更為概括，以為公民教育，非限於陶冶之一面，實為教育全般的主要之目的，故其實施考察，宜合知情意三方面而言之：一、宜授與關於國家及其機能制度之知識，使生徒充分理解之；二、使生徒對於國家國民之情感，能深繙於其心坎中，眷戀愛顧，效死而莫去；三、鍛鍊生徒之意志，使對於國家有強烈義務之觀感。(註三) 上述三氏，皆注重國家的公民之養成，而忘世界的公民之陶冶，其教育目的，猶限於局部的社會組織也。對此偏狹的國民教育，更有人道主義，世界主義，或國

際主義教育之主張，以下略介紹一二以明之。

比羅得博士 (Piloty) 嘗謂教育固由國民之生活而起，但同時不可忽視世界各國平和之協調，各人宜理解己國民與他國民之關係，及國際間相互之禮讓；國家必依戰爭而後存之思想，漸次攘斥於政治界。對於他國民而能與以最善之印象者，爲最強之國民；且一國文化之高低，依普遍價值有無以爲衡，吾人不可不以此而鼓吹之云。（註四）價勒特 (M. Garnett) 亦謂教育之完全的組織，必涉及全世界而後可，縱不然，於人類進步上，至少教育最後之目的，亦非世界的不可云。（註五）氏更進而描寫其理想社會之分子，謂如此分子，其思想必能協和一致，唯其協和一致，故所舉能率必大，能率大，則無往而不進步發達矣。又云如此分子，其意志必堅決，協同共作於純粹的廣大的共同利害之下，定能互相敬愛，互相同情，其性格亦含有宗教、忠誠、期望、及兼愛諸要素，要求直接與人相親愛（氏名之曰中心目的）。但此所謂親愛，非泛指親愛人類而言，必先自親愛其鄰始，然後推及於社會，至於全世界，必如此方得達其中心目的云。（註六）此殆與孔孟親親仁民愛物之旨相類也。此外關於國際教育事實上的運動，不一而足，而以一九二三年美國國民教育會所召集之「世界教育會議」(World Conference on Education) 尤足發揮國際的精神，結論二十條，含義宏博，審慎周詳，實開國際教育會議新紀年。

國際既有其特殊政治組織，特殊血族關係，特殊地理環境，特殊文化歷史，特殊社會生活，則其國民教育，自

不能無其特殊政策，特殊方針，特殊目的理想，以維持其國家生命，發揮其民族特長，改善其社會生活，促進其國家進步發展，原理勢之使然，無可疵議者。但各國因欲發展其勢力，伸張其國威，遂不免虛張其歷史之光榮，誇耀其民族之優異，所謂國民教育，卒不免陷於國家主義，以養成國民強烈的國家觀念，爲其最大之任務；結果，國民之排擠，日趨於激烈，國際之關係，日趨於險惡，加以種種利害衝突，卒演成殘忍慘殺之世界。一九一四年歐洲大戰爭，可稱爲國家主義教育之結果。教育之作用，雖無經濟衝突，武力攻擊之顯著，然其潛勢力之偉大，比任何物力爲強，幾有不可抑遏之勢。學童終身不忘之觀念，與年俱長之情感，即樹立於教室靜坐聽講時，他日同仇敵愾之行爲，即爲其結果之表現。德人勝法，自稱爲小學教育之賜；日人勝俄，亦自稱爲小學教育之功。教育作用之偉大，可知矣。然而國際之戰禍，人類之慘劫，亦愈趨而愈凶，故欲確保國際和平，人類幸福，各國教育政策，不可不改變也明甚。

然則各國教育政策，應如何改造乎？曰：宜廢除偏狹的國家主義教育，而切實採用國際主義的教育，從根本的內在的心理之改造，使未來國民，咸有國際道德之觀念，人類同胞之精神，互助合作之理解，平和發展之確信，則不及五十年，將一變國際關係之態度，所謂國民情感，種族偏見，亦將漸次消滅於無形。人之生也，原爲純粹之赤子，初無國民情感，種族偏見之潛在，復因特殊社會文化所沾染，偏狹國民教育所薰陶，於不知不覺中，遂變爲富冓成見，熱烈情感之人生，互相排擊，互相仇視，卒演成今日競爭攘奪之世界。如各國仍不速謀國民心理之改

造，則國際戰爭，人類浩劫，將終無已時。

吾以爲國家存在唯一之任務，在教育其民，使各能充分發揮其知德能力，而爲健全的分子，但其最高目的，不在個人之發展，亦不在國家之強盛，而在各人能努力發展其本國之文化，而爲更進步更理想世界文明之基礎，同時亦能以知德美滿，身心健全之人格，進而爲自律的國際世界之公民。對其他國民，能以敬愛同情相待遇，不以手段相周旋，努力以求國際正義，人道精神之發展。各國信能行此，則教育其國家的公民，亦即所以教育世界的公民，發展其國家之文化，亦即所以發展世界之文明。故吾以爲國民教育與國際教育，非居於矛盾的地位，誠有協同發展之必要也。國際之社會，賴各國協力而構成，國家之安寧，賴國際協調而確保，彼此常有密切關係也。若祇圖己國之發展，而不顧萬邦之協和，則不惟不易遂其欲，反將因此而敗亡。今者國際之關係，日益緊密，當有一髮牽動全局之勢；國際間共同事業，亦日益繁鉅，頗有集合人類而爲一體之可能。現有種種平和會議，平和協會，實爲各國欲避戰爭而求和平發展之左證；國際公法，國際私法，亦爲各國欲求公平解決紛糾之企圖。個人有個人之道德，社會有社會之制裁，國家有國家之法紀，國際亦有國際之道德，彼不顧人道正義，而唯圖己國權勢之伸張者，其必不容於今世，亦明矣。雖然欲確保世界和平，促進人類幸福，又非一國之力所能爲，必協同各國，共同努力，以求國民心理根本之改造而後可。若徒事虛偽的軍備之減縮，及其他形式的政治經濟之會議，則亦無補於毫末矣！

註一：參考 G. Kerschensteiner; Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung.

註二：參考 F. W. Förster: Staatsbürgerlichen Erziehung.

註三：參考 A. Messer: Das Problem der Staatsbürgerlichen Erziehung.

註四：見 Nord und Sud 雜誌

註五：見 M. Garnett: Education and World Citizenship. 序文中

註六：參考前書 Ch. 17.

五 人生目的與教育目的

觀上所述，教育目的，固有種種，然猶限於局部之範圍，未能涉及人生之本體，故教育目的之意義，尙未能闡明也。但欲闡明此意義，不能不涉及教育終局目的之問題，欲涉及教育終局目的之問題，又不能不研究人生最高之目的，蓋二者實有密切關係也。

人生無論智愚賢不肖，咸有生存之欲求，縱不自覺其所以然，生存之追求，實為不可掩之事實。彼熙熙而來，攘攘而往者，非為生存耶？彼僕僕風塵，碌碌終日者，非為生存耶？彼刻苦奮鬥，兀兀窮年者，又非為生存耶？不然，於無多歲月中，優游自得可也，及時行樂可也，圍碁嗜墨可也，坐詠行歌可也，與野叟清談亦可也，何自勞形役哉？是

知人生無不有其生存之意義，亦無不自有其生存之目的。吾人平居閒散，常見其生活之無味，思所以另尋出路，而謀其人格之發展，要求更高遠目的之實現；質言之，無論何人，咸有自己活動，自己發展，自己實現之企圖也。自我之意識，即自我人格之自覺也，既有人格之自覺，則向着一定目的，努力而求其實現，實為人之所以為人之表徵。無論何人，苟能向上發展，無不竭其力向上面發展，非至無可奈何時，決不罷休也，然而炯炯此心，尚不愜於懷，故人之一生，可稱為自我發展之歷史，亦可稱為實現理想努力之過程。

人生之欲望，不僅限於物質生活之滿足，更有深遠的意志之追求，始終向着無限永遠而進展，所謂理想，所謂目的，即此高深的欲望之表現。人生有種種理想目的之追求，或為榮譽，或為功勳，或為權勢，或為利達，或為快樂，或為高潔，固不一其類焉，但最能滿足人心之深望者，厥為真善美聖等理思之價值。此等價值，因經個人意志努力而表現，但不隸屬於個人，而隸屬於宇宙人生之全體，所以然者，因其能表現宇宙人生最深奧之本質也。人能竭其心志，而求此等價值之實現，則其心志，既非個人之心志，而其目的，亦非個人之目的，是代表人心最深奧之要求，是實現人生最高遠之價值，初非常人所能想像也。譬如西歐學者，畢生盡粹於學理之研究，以求宇宙根本原理之發見，隻身獨自，頭童齒豁，幾不知人間有快樂事，若是者，豈為利己的目的乎？其精神之所寄，蓋早超越個人的現在的生活矣。及其研究結果，果能得所期價值之實現，則不惟滿足個人意志之要求，且能滿足人生全體之期望。如此價值，無論其為真理，為道德，為藝術，皆可稱之曰普遍的價值，倭伊鏗所謂絕對的無限的精神生

活者，其斯之謂歟？

人生目的之追求，固有種種動機，但含普遍的價值之追求外，其行為價值亦甚微；故自覺的人生，必選擇能實現人生最高價值之行為，而不斤斤於狹小的自我之實現，倫理上所謂自我實現者，非利己的自我之實現也，實為人生內在的深遠的目的之發達，而要求最高的自我之實現也。但所謂最高的自我之實現者，無他，即對於人生之理想的價值，而能致身而求其實現之謂也。吾人能致身於此理想價值，而求其實現，不惟能滿足吾人深遠意志之要求，同時亦能滿足一切人生深遠意志之要求，故最高的自我之實現，亦即為人生全體意志之要求，不獨含有普遍的意義，且寓有永久的價值也。

人生最高之目的，既為自我實現，則欲決定教育最高之目的，捨此無他求。教育為助長個人性能之發達，以期實現其最高目的，最高價值。假設社會之過程，自我實現，已為人生行為最高之目的，最高之動機，則教育最高之目的，最高之動機，亦自為自我實現也。人生之意義，固較教育之意義廣，人生之目的，亦較教育之目的大，但助人生實現其最高目的者，捨教育外，無他由。教育如不能致力以助人生實現其最高之目的，則教育對於人生，已失其存在之意義，而其價值亦自有限也。故教育最高之目的，不能不以人生最高之目的為其目的也。教育之目的，固有種種，或持續社會文化，或發展社會文化，或實現國家社會要求，或助長個人人格之發達，或訓練個人自律的意志，或陶冶個人純潔的情操，或尊重個性自由之發展，然使人生而能自己指導，自己發展，自己實現者，實

爲教育永存不變之要求，故真正教育之目的，不能不與人生最深奧之要求一致也。自人生哲學而觀之，教育之爲教育，必能助人實現其所能達到之目的或理想而後可，否則一切教育設施，一切教育經驗，皆失其意義，所謂教育，亦不知其所教何事，所育又爲何物也？

然則人生理想目的可實現乎？教育學說之論究，不惟關於可能實現之理想目的，即實現理想之方法手段，亦不出其探討範圍也；對於種種價值，固有種種知識之研究，始能達其目的，但自大體而言，科學之設置，教師之指導，學校之建設，教具之設備，以及學校系統之組織，皆爲助人實現理想目的之手段也。各個人即經此教科、教師、學校、設備、教育系統，學校生活，以及社會生活，而達到其自我實現最高之程度。但個人欲實現人生之普遍的價值，則其最効切最有效之方法，又不能不由其自身而求之。故自他一方面言，個人在價值大世界中，亦不失爲重要之要素；自身設法，而求自身最深奧之意義與價值之表現也。吾人如確能表現其人之所以爲人之意義與價值，則其所表現之理想價值，亦即所以表示其人格也。人能對其深遠目的，而明確認識之，則其堅忍的意志，必努力而求其實現，無論有何艱險，有何阻礙，當不辭而赴之，必達其最後目的而後已。所謂「一息尚存，此志不容少懈」，即此人格意志努力之表現也；故曰：各人之理想價值，各自有其方法，而求其實現。至於教育之爲教育，不過助人發見其理想目的，理想價值，並示人所以實現之道耳。

社會之進步，所以促進個人之發展，個人之發展，亦所以促進社會之進步，故人能實現其最高理想價值，亦

即所以發展或創造其社會文化價值也。個人生活標準不提高，未有其社會生活標準可以提高者。反而言之，社會生活無進步，個人生活亦無從而發展也；社會之進步，與個人之發展，實居於相依相助之地位也。各人若能實現其最高理想目的，其結果，必可以改善社會生活，促進社會進步，確保社會幸福，故個人自我實現，亦即所以促進社會文化之發展也。教育助長個人性能，而求最高目的之實現，間接亦即所以促進社會進步發展也。蓋個人最高理想價值之實現，實含有普遍的性質，而爲人生全體意志之要求，決非個人所得私，亦非個人所欲私。

第八章 教育之價值論

一 教育價值之問題

價值之爲語，原指主觀之對客觀判斷關係而言，何者爲有價值，何者爲無價值，純爲判斷的關係也。自判斷事物之主體而言，可稱之曰評價作用；自客觀的價值內容而言，可稱之曰價值對象；而所謂判斷者，即表示事實上之關係，對於一定事物，主觀者表示其價值意見之謂也。譬如見路濕，而判之曰天雨，事實判斷也。謂天雨而利於滋潤，價值判斷也。價值有種種，有個人的價值，有社會的價值，有實在的價值，有理想的價值，有經驗的價值，有先驗的價值，固不一其類焉。更自價值之質的方面而言，有論理的價值，有倫理的價值，有美術的價值，有宗教的價值，而教育之價值，則以此各科學之價值，爲其基礎焉。

價值在哲學上，成爲重要之概念，實始自康德，後經海巴爾特、羅醉（Hegel）、西南學派、奧太利學派，以及現代多數學者之使用，遂爲哲學上中心概念矣。凡視倫理學爲規範之學，而判斷行爲之善惡邪正者，莫不以價值概念，爲其學說之中核，所謂本務、規範，當爲善、道義等，皆價值概念也。顧種種價值中，特別重視道德價值者，厥爲康德，康德視人格之自身即目的，決不能作爲他人之手段，故對人格特別尊崇，而目爲唯一尊敬之對象，蓋即絕對的價值也。人格以外，一切事物，必被作手段，而後有價值，必被利用，而後有意義，故又可稱爲相對的價值也。價值因此又可分爲本質的價值與功用價值焉。本質的價值，非判斷之對象，不能比較而評價之，因其本身即價值也，譬如靈芝之草，夜光之璧，雖在幽谷岩穴，而自能發其光輝，吐其馥郁，不待人之愛好，而始增其價值也。故如此價值，又可稱爲珍貴的鑑賞的價值焉。功用價值，爲主觀評價之對象，比較二者以上之物，取其有利於目的者，視爲有價值，不然則否，蓋純爲主觀的方便工具也，通常所謂有價值無價值者，即指此。

所謂教育價值問題，通常即依上述兩方面而考察之：一爲內在的本質的價值；一爲手段的功用的價值。本質的價值，其自身具有特殊的地位，不問效用有無，常因其有價值而學習之；功用的價值，常被比較利用，合於目的者，爲有價值，不然則否。但本質的價值，亦常因事情及時空關係，而被取捨選擇，或利用，而化爲功用的價值；而功用的價值，苟無本質的價值之存在，亦不成爲功用的價值，故學校中，不應有鑑賞的工具的學科之分也。各學科之在人生經驗上，各有其獨立的職分，使人類生活益豐富其內容，助各個人格益向上而發展，在事實上，俱有

本質的價值，而不容比較，或以他物代替之。且一切學科，自其根本性質而言之，俱為構成人類全體生活之要素，各有其特殊的究極的意義，決非從屬於他種目的之手段，烏得以本質與功用而區分之？譬如藝術，目為娛樂之學科可，目為價值之學科可，即目為利用之學科亦無不可，其本身原無本質或功用之分也。

但通常教育上，所議論之特殊價值，往往對教育目的而言，以為能與教育目的的一致者，即為有價值之學科也。而所謂教育目的者，不外修養、實用、知識、心的陶冶、能力鍛鍊、社會能率增進等，其實此等目的自身，亦各自有其價值也。但通常課程中種種科目，即依此目的而分配之，某科適於實用，某科適於修養，某科適於心的陶冶，而學科價值，亦即依此而決定之。吾以為如此決定價值，不過就各科學對於人生之特殊貢獻而言，其實各學科，未必能如此機械的規定也。譬如在工場室作工，固為訓練技能，但同時觀察、計劃、考察等精神作用，以及勤勉、克己、忍耐、同情諸美德，亦可兼而有之，固不必以目的為標準，而定學科價值也。

近來討論教育價值，又有以學科為標準者，分學科為功用、訓練、美感、羣性、科學方法等類；同時亦有抽象的分價值而為健康、能率、財富、社交、功用、修養、幸福等類者。其實此等抽象的價值，不足為評價之標準，評價之標準，應由各人直接感得或鑑賞而定之。（註一）凡直接經驗而得者，較諸間接經驗，更為切實，更為痛快，更為深入，更為透闢；俗諺所謂百聞不如一見，即直接間接之辨也。吾人因過去經驗及教育，常知價值標準之如何，例如正直、仁愛、克己、忠貞，則視之為善的價值；詩文、音樂、繪畫、雕刻，則視為美的價值。而判斷價值之方法，在道德上，則有

黃金律；知識上，則有正確、明瞭、組織、系統等；審美上，則有調和、配合、均衡、統一等，凡此皆由親師直接傳授，使知為判斷新的經驗價值之標準，殊屬重要。但此標準，不過一種符號、形式，或知識而已，均不足使人深刻感受而有所活動於中，故欲得真正價值之標準，必須其人直接感得而後可。譬如道德標準，無論有如何黃金律，理性法則，常不足以使人感得之人，其判斷道德行為者，每以己所經驗為標準；己常忠誠於人，視人之不忠誠者，則為不道德，己常守信，視人之不守信者，則為不道德，皆以己所直接感得為切實判斷標準也。且科學亦未必限於一定的價值，常因使用方法如何，而有種種之不同，有時可用為攻守之手段，而有軍事的價值；有時可用為產業之工具，而有工業的價值；有時可助實業之成功，而有商業的價值，正不必限定某科學，適用某目的。在教育上所以必需之者，祇因其在人生經驗上，有獨特無比之本質的價值，故視其自身即目的而教之，固未必認為生活手段也。譬如數學，最能訓練人之抽象的思惟，吾人即以此而教學，初非為將來謀生之計，不過學習之結果，自能有所適用耳。但如此學科標準，雖不得視為價值之確定標準，然於教授方法上，教材排列上，得因此而更完善其組織，未始非有益之標準也。且此抽象的價值之分類，對於人類生活，種種雜多之價值，而能概括其要，示人以大概分配方法，亦不失為便宜之舉也。

此外，更有對於陶冶價值，而側重精神之根本的活動者，例如休勃蘭克，分陶冶價值，為形式的陶冶價值，與實質的陶冶價值，前者為體驗價值，及構成價值之根本的精神活動；後者為精神活動之對象，即精神活動之內

容。二者之區別，一在內，一在外，一爲精神作用，一爲文化資料也。氏以爲形式的陶冶價值，爲人生精神能力發展之作用，固可枚舉之，但實質的陶冶價值，則爲多岐多端，不可勝數云。（註二）許田則視陶冶價值，爲吾人心意吸收文化價值，而另創新的價值之謂。氏以爲文化現象，數量繁多，不能一一感受，其能影響人心，而爲有價值之陶冶者，方得視爲有陶冶的價值。吾人精神活動，固爲追求既定之價值，然如此活動，必以能體驗價值，形成價值爲前提，所謂陶冶，即價值之體驗及形成之謂也。（註三）

文化教育學者，對於價值問題，不以客觀的學科價值爲標準，而注重内心之變化，價值之有無，似一視能否影響内心以爲斷，較偏重客觀的學科價值者，所見似更精進。學科雖自有其本質的價值，然苟無影響於人心，人亦不覺其價值之可貴。愛好文藝者，不感得工業之價值；喜談哲理者，輕商賈而不爲，因其所趨者異也。亞爾斯多得謂「紳士不入商場，而逐什一之利」，殆不知商業價值之爲何物也。但吾人之内心，雖有體驗形成價值之力，然苟無客觀的文化價值，爲之啓迪或助長，亦無從而發展其特長，徒有先天的形式作用耳。故形式的陶冶價值固重要，實質的陶冶價值，亦不可輕要，能使人發見其應趨之方向，吸取適當的文化資料，而實現其最高的理想價值。但人類社會種種價值中，其含有普遍的永久的性質，且最能助人發展其人格而實現其最高理想者，厥爲道德，科學，藝術等價值；教育最高目的，已爲助長人之性能，以期最高理想價值之實現，則教育價值，亦自不能不以最高理想價值，爲其最高陶冶價值矣。

註一：參考 Dewey, Democracy and Education, Ch XVIII

註二：見氏著 *Cedanken über Lehrerbildung*, 1920

註三：見氏著 *Einleitung in die Pädagogik*, 1918

二 敘知的陶冶之價值

從來學校教育，多注重知的陶冶，而以學習爲獲得知識唯一無二之方法；而所謂學習，拆而分之，可有二意義：一爲書籍所記載之知識，由師傅傳授之學之者，即將此所傳授之知識，逐漸暗記之，恰如倉庫之藏貯貨物，愈積而愈厚，人稱之曰博聞強記；一爲學之者自身之心的活動，對於所學，而能省察其意義，體會其所以，或批判其得失，純爲內心的敘知的活動也。換言之，一爲外界的客觀的既成知識之蓄積；一爲內在的主觀的認識能力之作用也。所謂教育，即一方傳授既成文化價值，一方陶冶認識能力也。

但從來教育，所以偏重知識，而爲主知主義者，其原因亦自有在。認識之有普遍確實性者，通稱爲真理，無論何人，當認之而不諱，但不能說明，則人亦莫解其意義，認識之價值，即在能以論理說明真理也。藝術宗教，固與科學同爲文化價值，然只能體認，或理會，而不能精密的說明，好者自好，信者自信，似無客觀的根據也，彼無藝術興趣，宗教信仰之人，且莫明美的聖的價值之所在。然而美的價值，聖的價值，究爲人生理想之追求，苟有素養之人，

莫不是認之，其所以不見知於尋常者，因其不能明確說明之也。至於知識則不然，無論何人在相當範圍內，皆能體認之，解釋之，或發展之，而不悖於心。此主知主義所以不絕史乘也。雖然，認識活動，原非產生生活價值者，乃所以決定生活價值之要素也。所謂發明發見，實為叡知活動之結果，徵諸事實而不悖者也。且一切人類，亦非盡有論理的主知能力之結構，或傾向科學之鑽研，哲理之追求，亦不過一部分長於叡知的思索家之所事，而非實行家之所樂為也；故教育之必趨於極端的主知主義，誠不能無所偏倚也。然極端反對知的陶冶，不惟不當，亦究不可能。何者？知的陶冶價值，固不限於知識之習得，思考能力之訓練，即其他一切思想行為，亦莫不與知識有密切之關係。人之為不善，基於無知而過犯者實多，洞悉其行為結果之惡，故意而為之者，實未多見焉；故古人有知即善之主張也。且學校學習，而欲排除知識，亦屬不可能，即極力提倡品性陶冶，情操陶冶者，亦不能不講求陶冶方法，並使人知所以陶冶情意之必要也。吾人宜知知的生活，為人生價值生活之一部，自有其特殊地位也，而教育則應以盡量啟發人生之叡知能力，為其主要之任務。

然則叡知陶冶之價值，果如何乎？依吾人所見，約有三方面之可言：吾人原有天賦認識之根本機能，萬人皆共通者，康德所謂認識之形式是也。如此機能，任其自然狀態，固亦能成長發達，但止於低級之程度，原始人非無此精神作用也，然所以不能發達者，無他，無適當之訓練也，故欲助長認識能力之發達，自非假藉於知的陶冶則不可，此叡知陶冶之價值，一也。人生既有知的作用，因後天之經驗，固能認識客觀的事物，但不經一定之陶冶，其

所見所聞，亦止於粗俗之情態，若夫抽象之原理，高深之學識，則非想像所及也；至人生之意義如何？人生之價值如何？宇宙與人生關係又如何？更茫然無所覺也，故欲究明事理，而得確實觀念，自非假藉於知的陶冶不可，此叢知陶冶之價值，二也。知識能力之發達，亦能增高其他精神作用，理之真偽，事之曲直，固能辨別之，即行為之善惡，目的之選擇，藝術之鑑賞，亦能明其所以而取捨之，愛好之，故有知識修養之人，益能使其人格美滿而發展，但此又非叢知的陶冶不為功，此叢知陶冶之價值，三也。總之，叢知陶冶，不惟能助長認識能力之發達，增益事理明確之觀念，即其他精神作用，亦可因此向上而發展也。

但知的進展，亦有前後之序，繁簡之差，宜由初步活動，漸進於簡單的學習，由簡單的學習，進於複雜的認識，更由複雜的認識，聯絡種種概念，而進於精確之認識，終至於普遍的真理之發明。具體的言之，先由空間的直觀，進於時間的直觀，由此更進一步，由同一、差異、大小、多寡、程度等之認識，而進於人我、事物、動作、行為等性質及當否之辨別，由此再進一步，則為格物致知，而求種種作用關係，因果關係之認識矣。所謂思考，即以直觀知識為基礎，進而辨別特殊全稱之差異，更進而為概念及判斷之作用也。在教育上叢知陶冶之初步作用，應由認識全領域中，選擇其單純明簡之資料，以啓迪兒童叢知的機能，由淺入深，自簡而繁，逐漸進展，以期知的陶冶價值充分之發揮。但叢知陶冶，所注重知識，不僅傳統的記載的知識已也，務能實驗於事實，而有所貢獻於社會，不然，亦為空論、臆說、暗示、或呆笨知識而已。所謂知的能力之陶冶，亦不僅限於能體驗理會文化資料已也，務期能創造進

化，並指導其行為，蓋認識非能脫離其他活動而獨立，與人生行為繼續改進，誠有密切關係也。

然自一般的言之，知的陶冶價值之發揮，亦即為教科課程之根本的問題，教科如何編制，課程如何分配，實與叢知陶冶有密切關係也。同一教材，因被教育者之稟性，年齡，環境，傾向，及將來實際生活之差異，其陶冶作用，亦隨之而不同；故教科課程之實施，對於現在生活環境，及將來職業關係，不可不顧慮之。同時，教授與學習，亦不可不顧慮被教育者之素質也。且知識作用，對於人生，既有極重大意義，則教育對於人生叢知根本活動，自不可不充分陶冶之，使人對於事物，有明確的認識，而能比較之，辨別之；對於事理，亦有精確的認識，而能批評之，判斷之，固不囿於書本的知識也。至知識所以與道德有密切關係者，祇因知識能辨別善惡是非之所在，而指示其行為之方向也。苟吾人作事，不辨善惡，不能預知行為之結果，貿貿然以運取決之，縱有純粹動機，人將不諒其不良之結果；世有愚夫愚婦，行為動機甚純，而結果適足害人或自害者，只因缺乏善惡判斷之力，是非審察之明，故道德行為，亦需有知的要素。動機論者，不問結果之如何，但求動機之純正，蓋亦未知叢知與道德行有密切關係也。但結果論者，祇求結果之善，而不問動機之惡，亦非君子之所取，世有心機甚不端，而結果偶然善者，其將視為有德之人乎？吾人判斷善惡是非，務跡其事，而究其源，但欲為善，又不可不知所以為善之道也。吾人於此，可知知的陶冶價值，固不限於真偽之認識也。

三 審美的陶冶之價值

美之觀念，原不限於藝術，藝術美以外，尚有實際生活之美，制度文物之美，歷史的人物事跡之美，以及自然風景之美，美固不限於藝術也。然能表出美之本質及原理者，唯有藝術而已，藝術以外，不過美之斷片的經驗之表現也。藝術有藝術的法則，以爲美的評價之標準；藝術有藝術的地位，而以美的價值爲其本質也。故美的價值，即藝術的價值，藝術活動之目的，亦即爲美的價值之創造也。但所謂美的價值者，無他，即由吾人情感之滿足及興趣而決定之者也；而情感及興趣，又非輕浮浪漫，全無標準者，實爲叡知理性所不能達到境域之表現也。人之如渴如慕之心情，往往非理知所能解慰，必有所以滿足其情而後可，藝術之作用，即在能觸動人之心坎，以抒其蘊，而解其懷。

雖然，藝術固不限訴諸吾人美的情感已也，常予吾人以具象的認識，使吾人能直覺物及自然本質之所在。而所謂興趣，固爲主觀的個性的傾向之表示，然同時亦有客觀的普遍的性質，在謂藝術爲絕對的個人主義，而無客觀的標準，非也。藝術在人生全體經驗中，實占理想價值之一，我以爲美者，人亦以爲美，我以爲醜者，人亦以爲醜，自其大體言之，誠有統一之傾向。藝術之創作，人固稱爲藝術家個性之表現，然所謂個性者，非個人的性癖之謂也，亦非個人的習癖之謂也，實爲反復熟鍊之藝術的傾向也。至其作品，亦非個人的任意之遊戲也，實爲人生理想自然之表現，其基於純潔的情操，而爲犧牲的精神之作品，常足垂諸永遠而不朽，長爲人類永久鑑賞之寶物；故藝術與道德，科學，宗教，同爲人生理想之價值，而有普遍的超越的永久性。

輓近藝術教育思潮，風靡一世，主唱者，欲以藝術的精神，改造全教育，但吾人不能隨同附和，應究明審美的陶冶之價值。夫藝術已與道德、科學、宗教，同為人生理想價值，則藝術的產物，自有其相當的地位；但在教育上，未必盡有陶冶的價值也；不德的虛偽的表現，縱有美的意義之存在，但自教育立場觀之，實無足取。又藝術之作品，不能觸動生徒之精神作用者，在教育上亦未知其價值之何在？然則必如何藝術，始有審美的陶冶之價值乎？曰：美的特有構造，最單純，最警醒，而能為現實之體驗者，即有陶冶的價值也。藝術的產物，常伴認識的要素，技術的要素而俱來，過於複雜的藝術作品，莫明其意義之所在，殊難令人直接體驗也；而過於抽象的作品，亦失諸於神祕，徒令觀者尋思索解，亦莫明其價值之何在？

但藝術的陶冶價值，不限於實質的陶冶也，實質的陶冶，不過為啓迪之資，其自身雖有相當之價值，然苟無影響人之內心，亦失其教育之意義，故實質陶冶，猶非美的陶冶之根本的作用也。美的陶冶之重要，原在於内心之陶冶，而内心之陶冶，又可分三方面而言之一、發展生徒體驗能力，對於美的陶冶資料，無論其為繪畫、雕刻、音樂、詩歌，皆能體會其意義，而有所動於中，不致罔然無所覺，由粗及精，而至最高之領悟；融會百家，貫通一切，更進而理解藝術在人生全體中所占之地位，是為體驗能力最大之發展。二、養成鑑賞能力，對於一切藝術作品，表演、彈奏，以及自然美，皆能欣賞其價值，愉快其心情，增高其逸興，更依美的原則，而能批判其長短或得失，是為美的鑑賞能力之養成；彼庸俗之輩，所以不知美的價值之鑑賞者，祇因無美的鑑賞能力也。三、培植創作能力，美的陶

治，最後之成功，在創作能力之養成，使各人藝術的興趣，能充分而發展，努力而求其理想價值之實現；在幼少學童，固不能望之過奢，但去其套襲摹倣，而崇創作表現，逐漸進展，創作能力，自可以養成。但創作能力，實居於體驗能力發達之後，蓋無美的素養，斷難表出其新穎之作。他如藝術的鑑賞，藝術的表現，藝術的製作，亦莫非由審美的體驗能力而湧出，故在審美的領域內，最高之陶冶價值，究竟在於形式的方面也；所謂形式者，無他，即體驗價值之根本的能力也。

如此審美的能力之養成，即於人心全體形成上，亦有重大的關係，與叢知德性，同為構成人格之要素也。故有藝術的修養之人，不唯富有鑑賞創作之能力，且能高潔其心情，超越其意志，而為高尚的人格生活也。蓋真正藝術家之純潔、公正、曠達諸品格，正與德性合而為一也。據拉史卿所云，不惟美與德是一致，即國民的歷史、信仰、風俗、習慣等，亦可賴藝術之力而培養之純化之；故氏主張藝術，所以表明道德上、知力上、民族上、社會上理想之工具。倍尼（Perry）亦謂美術與其他興趣（interests）同必在健全社會而後能發達，而人生健全之法則，即道德也。（註一）山太也拿則謂藝術是生活之一部，而藝術批評，又為道德之一部也。（註二）加痕（Caffin）亦主張藝術與倫理有密切之關係，謂藝術對於人生之要求，生活之欲望，能刺激之，增長之。（註三）又曰，美與醜，事實上，等於善與惡也。（註四）觀上所述，則藝術的陶冶之價值，亦大矣。

雖然，美學者對於美的特殊價值，及人生觀上美的特殊目的，所見又未必一致，也有認美術為想像之遊戲

者，以爲依此健全方法，即可以訓練想像力及其他精神能力；有認美術爲實在之模倣者，藝術作品，不過表現吾人所經驗之物像；有認美術有教育的價值者，在想像遊戲，實在之模倣中，自能發達其心意；此外，又有認美術無論其真否，決非物像之模倣，實爲吾人經驗（一部分）之理想化。然此所見，皆爲皮像之觀察，未能闡明美的最高之價值，美的最高之價值，爲人格意志努力最高之表現，自人生全體經驗而觀之，實含有永遠無限之生命，與道德科學宗教等最高價值，同爲人生理想價值也。故美術之價值，不能以模寫物像之真否而決定之，不能以想像事物之表出而決定之，亦不能以思惟、判斷、理性等之活動而決定之，其最大價值，在助自我人格最大之發展，而實現人生最高之理想也。

審美的陶冶，雖有上述種種價值，然過重亦非也。蓋藝術非大多數人類生活之中心，非理想人格構成唯一之要素，亦非教育上陶冶唯一之原理，不過人生全體經驗中，主要價值之一部分耳。但教育非孤立的經驗，實爲協助人生，實現種種價值之工具，無論何人，皆有藝術的心情，藝術的活動，教育宜助之充分而發展；至其對於藝術特有興趣，而信此爲人生之理想價值，而肯致身而求其實現者，則教育更宜尊重其意志，以助其最高理想之實現也。但如何方能發揮審美的陶冶之價值，似又不可不一考察也。據文化教育學者威格那（Wagner）所云，則除圖畫、手工、唱歌、體操、遊戲等之教學不論外，形體色彩之辨別，繪畫雕刻之理會，自然與藝術之鑑賞，衣、住、教室、校舍、及其他環境之審美的設備，而至學藝會演奏會、美術館、博物館、展覽會等之參觀視察，一切機會，皆利用

之，以期審美的精神之助長，藝術的心意之養成云。

註一：參照 R.B.Perry, Moral Economy, P. 174.

註二：參照 Santayana: The Life of Reason, P.178.

註三：參照 Caffin: Art for Lifes Sake, P. 91.

註四：前書 P. 141.

四 道德的陶冶之價值

古來教育，多注重德性之涵養，品性之陶冶，視人格之完成，爲教育最高之目的，原不悖於陶冶之原理；然近因時勢之變遷，社會之要求，學校教育，轉多偏重實際知識之授與，或職業技能之訓練，幾忘教育最高目的德性之陶冶。反理知主義而興之藝術教育，則又側重情操之陶冶，視藝術鑑賞力及創造力之養成，爲其唯一之目的。其他勤勞作業教育，自由主義教育，自動主義教育，自學主義教育，亦各有所偏重，無暇論及德性之涵養，然則居今之世，欲言道德陶冶之價值得乎？

然細察種種教育學說之主張，不過對人生全體教育之觀察，各有所偏重而已，非無影響德性之陶冶也。種種學說中，無論其側重知識之灌輸，或注重技能之習獲，或偏重情操之陶冶，或重視勤勞習慣之養成，或尊重個

性自由之發展，或務訓練自學自習之能力，莫不直接間接與德性陶冶有關焉，亦莫不寓有道德的陶冶價值也。知識與道德，原非對立者，二者常有密切之關係也。理知之發達，所以助人明辨是非善惡，以確定行為之方向；德性之涵養，所以完成理知之作用，而導人入於正軌，彼視知德爲不相容者，蓋未知二者互有相勗相成之作用也。設知與德真不能相容，則學校教育上知識之獲得，理解之發達，當與德性陶冶爲無關，知識與理解，已與道德不相關，則欲道德目的之實現，亦終屬不可能。何則？人非經切實教導，反復訓練，不能洞察種種善惡之辨別，而決定其行為之方向，知識實所以助道德實現其目的也。若知識僅爲符號的間接的認識，而與自己直接理解或體驗之事爲無關，則自無影響於品性與行為，倘知識而爲自己經驗所得之確信，而能明察行為之結果，則知識與道德行為，自有密切關係也。雖然，知與德，固有密切之關係，然完全同一視之，亦非也。蘇格拉底與柏拉圖之知德合一觀，固嘗認人之爲不善，由於不知惡，苟知其爲惡，則當無人爲不善，（誠有一面之真理）然明知其爲惡，故意而爲之者，豈非屢見於世乎？彼雞鳴而起，孜孜爲善者，又豈知識使然乎？人之爲善爲不善，資於知識者固多，然因習慣動機，或情感而爲之者，亦不少。且知識之爲物，能善能惡，惡人得之，適足濟其奸，善人有之，益足資爲善，是知與德非一物，必相兼而後能完其用。

藝術教育，注重情感之陶冶，情感與道德，人又以爲不可相容也；唯理論者，必斥感情欲求，而以服從理性命令爲道德，誠以誤信情感欲求，爲淺陋輕浮之衝動，無補於自律的道德行爲也。殊不知情感爲道德行爲之原動。

力，人之仁愛，同情，忠恕，憐憫諸美德，無一莫非情感的要素，必先有所動於中，然後有善行形於外，人若無此道德情感之存在，則亦無道德行為之可言。康德倫理觀，力排情感，而重視善意志，蓋亦未知情感作用之價值也。藝術以美為對象，要求美的感情之滿足，而期理想的價值之實現，固矣，但所謂美的感情，自為純潔高尚之心情，而非粗俗野鄙者之可比，人之感情已為純潔高尚，則其行為自近於道德矣；故藝術教育與道德，亦有密切之關係也。但藝術教育，因重視美的情操之陶冶，青年子弟，往往耽於逸樂，流於柔靡，而以任情縱慾，為無傷於大德，且以為美術家應有之韻事，是欲陶冶情操，反有害於情操也。吾人如此，益感藝術教育，亦不可不重視德性之陶冶也。

此外，如勤勞作業教育，雖側重社會的共同生活，然養成勤勞習慣，亦即為道德的張本，况在共同操作中，種種德性，如互助，克己，耐勞，勤勉等美德，亦可借此而養成，是知勞作教育，亦與德性陶冶有關也。他如自由主義教育，自動主義教育，自學主義教育，以尊重個性自由，自發活動，及自動學習為主眼，亦無非助長人格主觀的方面之發達，自律的精神之發展，與德性陶冶，決不致有所衝突或矛盾也。道德原可抽象的分為二方面：一為私德，以克己，節制，及自律精神為最貴；一為公德，以利他，愛衆，及犧牲精神為最高。但個人道德之培養，亦即為社會道德之基礎，故主觀的個人意志之尊重，正所以助長行為責任之感也。

觀上所述，固可知無論如何教育，皆有道德陶冶的價值，但此猶就間接的陶冶而言也，至於品性陶冶，道德教育，及人格教育，則專以德性陶冶為任務，而期道德的人格之養成。海巴爾特於百餘年前，既以道德的品性之

陶冶，視為教育之目的，影響於教育界，良非淺鮮也。後因時勢之推移，遂失其勢力，教育界不復認此為陶冶之基礎，久矣。但至近來，又覺品性之陶冶，於生活上，處世上，皆極切要，鼓吹之者，在美國有杜威（註一）在德國有凱善史泰拉（註二）皆以意志之堅強，（如剛毅，勇敢，忍耐，克己，皆務能堅持）判斷之明晰，感知之銳敏等，為其品性陶冶之要素，是品性陶冶論，更復活於今日也。道德的教育論者，當以德國理教運動（Ethical movement）泰斗和士德（Forster）為代表。和氏視道德品性之陶冶，為訓育根本之原理，無論自文化上，倫理上，藝術上，或生理上觀之，皆有養成道德的奮鬥精神之必要。（註三）蓋氏以道德的品性之陶冶，為學校教育中心概念也。至於人格教育學說，主張者尤衆，如蒲德，林德，威醉（Wiese）勃拉溫（Braun）及傑司特內（Kästner）等，皆力言人格陶冶之必要，視為教育最高之目的。當此人心惑溺，競向功利，營趨膚淺生活，而忘心靈之安適，人格之涵養，原有極力提倡道德教育之必要，但教育不限於德性之陶冶，德性以外，尚有知識技能之教學；人格不限於意志之鍛鍊，意志以外，尚有審智情感之修養；故教育研究，必有包括的原理而後可，任何一方，不能說明人生全教育也。

但人類生活，原有二重之世界，一為時間空間之世界，一為目的理想之世界。前者為自然力及因果關係所支配；後者為永遠的超越的精神生活，而不為時空關係所限制。人生行為，現於時空世界者，往往為社會所限制，法律所制裁，故教育不能不以陶冶自律之分子，為其主要之任務；但理想的最高善之追求，則超越社會法律之

限制，而爲人類精神之生活，且亦所以滿足人生最深奧之熱望，故教育亦當以助長人生最高道德的行爲，爲其最高之價值。人生最高道德的行爲，常具有普遍的性質，而與人生全體意志之一致，永爲人類理想的價值。謂道德經一定時期，當就衰滅者，非也；謂道德無復進步者，亦非也。道德發諸千百萬年之過去，傳諸千百萬年之將來，自其全體而觀之，實有永遠無限之生命。雖然，人之道德的情感意志，又非生而完備者，必經後天的經驗教育，篤學力行，而後能發達，而後能進展，倭伊鏗所謂精神生活，必待努力奮鬥，然後能實現者，此也。但幼少兒童，善良品性之養成，亦即爲最高道德實踐之基礎，教授訓練，不可不特別注重！

但現今學校，對於德性陶冶，多採用命令的他律的方式，某事應遵行，本務應自覺，行爲應克己，公衆應服從，善良習慣應養成，自治能力應增進，皆非出自當事者之意志，而爲外的權威所命令也；至於行之者，遵守精神如何？實行慾望如何？努力狀態如何？則無暇顧，唯有重視其直接之結果而已。如此道德訓，縱能收效一時，然在需省察考慮事情之下，則窮於應付矣。何者？平日行爲，皆爲常規的習慣，外的命令之所驅使，自己對之，向無興趣，亦無所用其思考，遇未經驗之事變，自無以爲計矣。故德行之訓練，應使爲之者，能明其意義及目的，對其行爲能發生興趣，而運用其思考，則當新穎事故之發生，自能使用其知慧，不致踟躕而莫決矣。道德陶冶之重要，唯在當事者有自律之精神，教師之責任，不過啓迪訓導，而助其向上發展而已。

註一 參考 Dewey: The Moral Principles in Education.

註二 參考 Kerschensteiner: Charakterbegriff und Charakter-erziehung

註三 參考 Förster: Schule und Charakter

第九章 教育之方法論

一 教授之本質

從來教授法之研究，多注重教授階段，認為教學上中心問題。柯米紐士分此為三段，曰理解，曰記憶，曰應用；海巴爾特分此為四段，曰明瞭，曰聯合，曰系統，曰應用；齊拉（Ziller）更補充海氏之說，分此為五段，曰分析，曰綜合，曰聯合，曰系統，曰應用；而威爾曼（Willmann）則又縮之為三段，曰直觀，曰認識，曰應用，歷來言教授法者即以此為依歸。但如此形式階段，能否適應於一般教科教材之性質，及被教育者身心發達之程度，實為疑問。劃一的固定的方法，適足短縮教育者觀知之運用，而阻礙其問題直接解決之能力。方法之為用，貴能伸縮自如，有效率的解決當前之問題，迅速而能實現所期望之目的；教授之方法亦如是，應由教師自由運用，基其個人之經驗，盡其個人之心思，而求當前問題之解決。

雖然，基於過去經驗結果而產生之方法，亦不可輕視也；常能予人以便宜，而示人以應注意之事項，較諸全憑個人思慮，斷然而行之者，當自有別。譬如為醫，依過去經驗而處方，常能起人於沉疴，較諸新行醫者，全憑個人

之診斷，或更直捷而有效。不過全假過去經驗以治療，一遇新奇之症，則必束手無策，非以運取決，則當謹謝不敏矣。故對過去方法，倘能善為利用，適應特殊要求，而取捨選擇，實足為知的援助。在教授上，從來所用心理的方法，論理的程序，亦多足取者；認識如何使之明瞭，觀念如何使之聯合，材料如何使之組織，意義如何使之說明，確有精細之研究。但拘泥固定的方法，而為其所束縛，對直接問題，又無以為解決之助，則不特無價值之可言，反足妨害常識之判斷，故一般方法價值之有無，全繫教師善為利用與否以為斷。

教法與教材，雖可抽象的分為二方面，然究非脫離關係者，所謂教材，是依據一定目的，精密組織而成之經驗的資料；而教授法，則對於依一定目的而選擇之教材，有效的處理之，用以啓發被教育者知德與技能。約言之，所謂教授法，即有效的運用教材之方法，非教材以外，另有獨立之教法也。更嚴格的言之，教材自身，即已利用科學方法，分類別門，精密而組織之者，實為方法化之物，故與其所謂教材為學習的階梯，毋寧謂教材為學習的精髓。所謂方法，無非取材料排列就緒，而為有效的使用，烏能脫離教材關係而獨立哉？善於教授之人，對於教材與教法，常無意識的區別，祇知注意兒童心理能力，及經驗，其所講解說明，及指示，是教法，同時亦是教材。所以然者，因其能支配統馭教材，而化為已有物，故能運用自如，化教材而為方法，化方法而為教材。但無經驗學識之教師，教材已不易通曉，教法又不能使人理解，只知顧慮呆板的教授階段，而不能支配聽講的兒童，則自覺教材與教法，嚴有區別，汲汲於教授方法之講求。事實上苟能有效處理教材，使達到所期望之目的，則於教授進程中，自能

覺教材與教法，是統一而非分離。譬如彈琴，善操琴者，目送飛鵬，口歌白雪，而手則急如雨下，斯時也，孰能辨絲桐之爲材，疾徐之爲法哉？又如踢球，長於是技者，於角逐奔競之際，祇知如何進攻，如何退守，亦不知方法與材料之區別，不過已決勝負，退而省其事，始辨球之好歪，與某某踢法之臧否，教授亦如是。當教師講解正濃之際，又豈能辨教法與教材哉？

世之爲教者，多認教法與教材分離而獨立，往往不注意教材之組織，而重視形式之教法，對於眼前經驗的具體的事物，反不能運用叡知而處理之。事實上研究具體的事實，未有不能發現方法者，方法是由觀察現在經驗，而圖將來經驗之改善而發生者，有其事，必有其法，事故不絕而發生，方法亦繼續而創造也。倘教授方法，非由教師直接經驗而來，而由外的權威預先之確立，則此方法必爲機械的劃一的方法，斷不能發見各個兒童特殊經驗及能力，特殊興趣及傾向，而教師因拘泥成法，亦不能伸縮自由，發揮其訓導兒童之能力；同時亦因此不能引起兒童學習之興趣。其所用以接合教材與教法關係者，不出此三種慣技：一、用績分獎品等，激勵兒童，使之發奮熱心而向學；二、用威嚇譴責，使學童注意索然無味之教材；三、直接命令或強制，使兒童必努力而學習。設爲教師者，各能依其個人經驗，而教導兒童，則教師在教室內活動，必更加活潑，遠過於拘泥成法教師之所爲。善良教授法，是利用教材，達到一定之結果，對於當前問題，亦能獨創的活潑的處理，固不必拘執機械的固定的方法，而自短縮其思維活動能力也。

但處理教材，必如何方能有效哉？換言之，必如何方能省時省力而所舉效率大？教法多端，固不勝枚舉，但可取其最有效者而言之：

一、宜使人放心而無所拘束——生徒放心而從事所學，自能集中思慮，向一定方向而進行，不疑惑，不傍顧，不感羈絆，不揣人意，故能統一觀念，專心致思，而增進其學習之效率。反而言之，若使生徒介意其所學習，或注意外的拘束之脅迫，則必分裂其態度，混亂其心思，暗中摸索先生之意向，而忘其所從事之學習，故雖端坐教室中，喃喃不絕於其口，而究不知其意義，唯有反復吟誦而已耳。似此，焉能增進學習之能率哉？故有效的教授法，應去強迫的態度，而使學童無意識的自由而學習。世人於家居對話，常能從容其態度，自由其談吐，但一旦登壇演講，則忸怩於色，欲訥於言，幾有不自持者，祇因爲環境所脅迫，不能自由發表其意見而已。心則惴惴然以觀衆態度爲事故，往往有言不由衷者。

二、宜使人虛心而發展其知能——人能虛心求學，自能擴大其收容力，而吸取種種文化價值，以發展其觀知，不斷的保持其成長之能力；彼偏執固陋者，適足阻害人心之發展，示人以知的衰老之傾向。故教導學生，宜虛心坦懷，與人共見，不矯飾，不固執，專以討論客觀事實之爲事，不雜成見，偏見，或已見，孔子所謂毋意，毋必，毋固，毋我，是也。強迫的教法，雖能迅速收效於一時，然敏捷的複雜的知的興趣之發展，即因此而挫阻，徒增長盲從之習慣，及狹隘之胸襟，雖日事學習，所得幾何？又割一的機械的教授法，過重外的結果，忘却獎勵學童心思的運用，縱

令各人答案，皆精確而無訛，亦無發展其精神之能力，唯有將受諸於教師者，還諸於教師而已耳。似此，縱費多量時間與精力，所得又幾何哉？故善良教授法，務使各人胸無成見，不必拘泥於教師之所講授，但求各能發揮其自己之所得，而成績考察，亦不必急期外的結果之良好，但求學童心的活動過程之有進展足矣。譬如作文，不必求其完整，但觀其措詞用意，有無進步可矣。又如數學，亦不必求其答案之精確，（能精確固甚好）但觀其方式進行，有無心機，亦可占其半矣。

三、宜使人專心而統一其意志——所謂專心致志，即是集中興趣而統一其目的之謂，在學習上非常切要，教授之臧否，全視能否使學生盡心求學以爲斷。然欲使學生專心從事所學，又非賞罰壓制所能功；壓制賞罰，適足助長虛偽欺瞞之惡習，陽示服從，陰行摸索，實足阻害思考之發達，減却學習之效能，故以賞罰爲學習動機之教法，命令強迫之訓練，以及視學習爲生活準備之教授，皆有同樣之惡果。有效的教授法，務使生徒對於所學能發生興趣，而喜自動的從事所學，在自動的學習過程中，自能收放心，虛心，專心之實效，無庸外力命令或強迫。但欲引起兒童自然學習興味，又不可不注意兒童智識能力，既有經驗，以及社會實際生活等。以下當再詳說之。

二 訓育之目的及價值

海巴爾特分教育之作用，爲管理，教授，及訓練，人多襲用之。氏以爲管理是抑制兒童感覺的慾望，衝動的行

爲，以保持外部的秩序，使便於教授訓練，爲其主要之目的。訓練以陶冶品性爲目的，但品性又可分爲二種類：一爲生而有之性格，先自己反省而存在者，可稱爲客觀的品性，一爲知識發達後，因反省作用而始發生者，可稱主觀的品性。學童能自律的根據明確判斷而行動，即訓練最高之目的。海氏更進而比較管理與訓練，認管理是外部的，訓練是內部的；管理是維持現在秩序，訓練是陶冶將來性格；管理是抑制的一時的強迫的作用，訓練是薰陶的連續的內省的作用。氏又以爲管理是矯正的消極的，無影響於內心，訓練是感化的積極的，專以陶冶內在的品性爲事。（註一）觀此可知海氏如何嚴別管理訓練矣。

其實，管理訓練，是有密切關係者，氏必嚴分之，殆過於抽象分析之所致。如管理是抑制的，無影響兒童的內心，則根本既非教育之作用，烏得與教授訓練三分而鼎立？且教育作用，無影響於內心，又何貴有此作用爲？從來學校管理，必以叱責，威嚇，監視，而維持秩序，實基於不信用兒童而起；以爲人性本惡，兒童之所作爲，非破壞，即惡作劇，必需監督強制，而後可使之就範。夫幼小兒童，固多種種衝動，然非盡屬不良，貴善利用誘導，依年齡多寡，宜漸去個人的直接干涉而依間接的共同動作，以陶冶其品性；權威的督責命令，不惟無影響兒童的內心，且足以阻害其身心之發展，同時欺詐頑皮，僞善等惡習，亦將因此而馴致。故吾人應排斥消極的窮屈的管理方法，而代以友愛及同情。蓋以愛誨人，是教之至上者，以同情戒人，是教之最善者，慈母教子，聲色俱厲，或施以鞭撻，而爲子女者，猶必繞膝啼泣，雖痛楚而不忍去，誠以其出於內心之愛也。至於維持學校秩序，亦不應全由教師負責，宜使

學生自行設法處理之，以養成其責任觀念，守法精神。海氏視管理爲強制的手段，無影響於內心，吾人視管理爲教育方法之一，不惟有影響於內心，且可養成善良的習慣，故不曰管理，而曰訓育。訓育云者，即包括管理訓練而有之之謂也。

教授主要目的，在叢知之陶冶，以明是非真偽之辨斷；而訓育目的，在情感意志之陶冶，以完成兒童道德的品性。質言之，即品格之陶冶，所以培植道德實行之能力也。但二者不是絕對分立者，常互相以爲用，教授時帶有情意陶冶之作用；訓育時，亦帶有明辨是非真偽之要素，不過比較各有主要作用而已。但自道德陶冶價值一點言之，訓育在教育方法中，實占最重要之地位，教育價值之有無，常視訓育效果如何以爲斷。道德爲人生一切行爲之基礎，無論有如何權威之人，苟其行爲有忝厥德，將大損其人格之價值；故謂訓育之成功，即教育之成功可謂教育終局之目的，即道德上之至善，亦無不可。古今來教育家，多注重於訓育，良以人生之真價，決於品格，而教育之真價，則決於訓育也。彼知識技能之教授，固有其相當之價值，但必賴訓育而後能完成其效果；德性之不修，德行之不講，縱有一技一藝之專長，將何補於其人格之價值？故訓育實切於教授也。

訓育之目的，已在品格之陶冶，但所謂品格者，果何所指哉？曰：品格爲個人道德上之特性，所以統一道德行為之根本能力也。人有道德的知識，而明是非善惡之辨，但不能實踐道德者，品格之未確立也。人無不德之行，且存心而向善，但不能抵抗誘惑者，亦品格之未確立也。至於有爲善之動機，而不能實行者，或明知良心之所咎，而

仍不免爲惡者，皆不得謂爲有品格之人。故有道德品格者，必能服從良心之所命，（或道德的法則）而爲道義的行爲。孔子所謂從心所欲不踰矩，殆品格已達確定之域者也。但品格非人生而卽有之者，誠假訓育陶冶之力，由道德之實踐，漸次訓練而成者；換言之，品格卽多年意志訓練之結果，反復實行而養成道德的習慣也。

由上所述，固知訓育爲品格之陶冶，而品格之陶冶，卽道德實行之訓練，但意志之活動，又爲道德實行不可少缺之要件，故品格之訓練，亦卽以意志活動之訓練，爲其主要任務也。但意志之活動，又不可不致力於道德，故品格之訓練，亦卽所以訓練致力於道德之意志也。人之意志活動，已始終向善而進展，則對內之反抗，外之誘惑，自不能不力圖克服，而爲道德的奮鬥之生活矣。故品格之訓練，不可不注意於意志之陶冶也。但道德的實行，及意志之活動，又常伴情感而來，故情感之陶冶，又爲訓育主要任務也。情感自一方面言之，固常伴觀知作用，意志作用而俱來，但自他一方面言之，又常足喚起觀知及意志之作用，或鼓舞之，或消却之，或抑制之，或助長之，實足爲其原動力。人之愧悔之情，憐憫之情，羨慕之情，敬虔之情，義務之感，以及好善惡惡之情，不特是道德行爲不可缺少之要素，且爲道德行爲根本之動機也。故品格陶冶之際，意志活動之訓練，固屬重要，道德情操之陶冶，亦決不可疎忽也。至於道德的觀念之輸入，而爲道德行爲必要之條件，可無論矣。

但訓育之方法，亦可分二方面而言：（註二）一是直接的訓育——直接訓練兒童規律的行動，而爲有組織有秩序的生活，所謂有訓練之人，卽意志堅固，忍耐力強，不爲艱險所阻，不爲物慾所惑，而能貫徹其初衷，統一

其行動之謂。但幼少學童，初難期望有此堅決之意志，而能自統一其行爲，除用直接的示範，勸誘，監察，教導以外，宜用共同操作，遊戲，競技，以養成其互助的精神，規律的習慣。二是間接的訓練——間接訓練，是啓發學童道德的情感，訓練學童服從道德法則的意志，使能更進而實現其最高善之理想。偉大的健全的人格之養成，間接的情感，訓練，實負有莫大的使命。直接的訓練，以養成善良習慣為主旨，對於一般的幼少兒童，施以他律的訓練；間接的訓練，以陶冶品性，及培養人格為主旨，對於稍長生徒，導以自律的行動。換言之，他律的習慣之養成，是訓育出發點；自律的健全人格之培養，是訓育之目標。故訓育畢竟以啓發學童道德的情感，訓練學童道德的意志，而養成見善必行，見惡必拒，堅決的意志，為其主要之目的。

人能有此堅忍之意志，則無論處如何環境中，必不易被人所左右，常能堅持其確信，不避艱險，不畏強禦，必達其目的而後已；人格貴有堅貞的意志，即在此。但年少學童，難望其有此堅忍的意志，教育者，宜漸進的訓練之，涵養之，助長之，使能確立於完全的境域。意志與行爲，有密切之關係，人能堅持其觀念，確定其目的，必能實現之於行爲；故觀人行爲之勇怯，即可知其意志之強弱。但道德的意志，又與血氣之勇異，常能意識其目的之所在，預知其行爲之結果，且在活動進行中，亦能選擇手段，求達其目的，故道德的意志的行爲，常含有叡知的要素，而與暴虎馮河者異也。

註一：參考范鎬著：三民主義教育原理 第九章第二節

註二 參考 大瀨甚大郎著最近世歐米教育史 第一章第三節

三 思考之訓練

思考爲人類最高自動的精神活動，優於其他一切生物者，常能聯合表象內容，而爲解決問題之中心活動。輓近新教授法，極重視問題或目的之解決，而以思考爲解決問題之主要作用，如上述設計教學法是也，自訓練思考上觀之，誠有足多者。但嚴格言之，教育方法之本質，即思考之活動，而教授之過程，亦即思考之訓練，以期惟善良習慣之養成者也。然而思考又爲人生自然的傾向，而非人力所能創造者，所謂訓練，不過就思考自然能力，予以適當之指導耳。盧梭等以思考推理，爲極遲發達者，其實初步的思考，具體的思考，早見諸於幼少之兒童，即因果關係之推理，亦早具之於兒童之心意；觀兒童發問之新奇，想像之玄妙，言事之尋根究柢，即可知其思考作用之早發達矣。不過兒童思考與成人異，動作之選擇措置，亦殊覺困難，不若成人之易於行動耳。

思考之本質，固存於發見各表象間之關係，而爲解決問題之主力。但思考與知覺，亦有密切之關係；知覺爲內在的精神，與外界的對象，發生關聯而起之活動，而思考即聯合由知覺而得各表象，爲其活動之對象所異者，知覺基於外部之刺激而起，而思考則純爲內在的精神作用也。知覺自論理學之見地而言，亦不失爲一種之判斷，所以決定事物及言語之關係者也。而思考之作用，則又以判斷爲其本質。判斷之作用，固當對吾人意識內容，

而予以意義，斷定此爲何物，彼爲何物也；但意義之所由生，基於反省之作用，而反省之作用，即對現在受取之印象，使與過去經驗相結合，而予以解釋之謂也。吾人對未經驗之事物，而覺其奇異者，因不知所以解釋之也。此外想像亦與思考極相似，同爲人生自動的精神活動也。溫德以爲二者性質，不似普通所用名辭差異之甚，所不同者，思考依抽象的表象而活動，想像依具體的表象而活動；前者必以辨別真僞爲任務，後者則不向所構成對象之真僞，但二者俱傾注於表象，以表象爲其活動之對象，於知的陶冶上，殊有重大關係也。

吾人精神作用，彼此已有如此關係，則思考之訓練，自不可不注意知覺想像等活動矣。思考之過程，即依此關係，約可分析爲四段：一、所期望目的或所要解決問題之自覺；二、目的或問題之性質及情狀之知覺；三、解決問題暗示之案出；四、解釋之證明。如此連續的階段，固爲思考進行中必有之程序，然仍以論理的關係，及抽象的關係，爲其活動之中心，故教授方法上論理的組織，非常重要，不惟使人易於了解，並可以訓練人之心思，但對幼少兒童，似以心理方法爲重也。亞爾斯多德曾細察此等關係，分思考形式爲十項：即實體，分量，性質，關係，方處，歲時，位置，所有，發動，受動等是也。亞氏固信此等概念，能網羅一切事物，而爲最高級之概念，但其分類，殊不精密，且多重複，固不如康德思惟形式（即範疇）之精確也。康德認思惟（即思考）爲概念之認識，亦爲確定二物關係之判斷也。故其思惟形式，即依論理學判斷形式，而定爲十二範疇，即分量，性質，關係，狀態，四綱及十二目是也。但

此等思考形式，果爲先天的形式乎？抑爲後天的形式乎？論者所見固不一，但康德則認此爲先天的形式，而與亞氏認此爲抽象經驗事物而得之概念（高級的）大異其趣也。然無論如何，如此思考形式，決非一時可能完全出現者，因經驗之所得，逐漸的發達，據研究兒童思考者之報告，由七歲至十四歲五百〇七人兒童實驗之結果，性質及關係思考之發達甚遲緩，因果關係則頗速，但一切思考關係，由十歲至十一歲之間，進步殊顯著云。

通常分教授之目的而爲三：一、技能之訓練，二、智識之獲得，三、思考之鍛鍊，一若思考可以獨立訓練而與技能知識無關者，如此分類，實難得學習之效果。脫離思考而得之技能，必與使用目的之觀念無關係，純爲動作的習慣之奴隸；不用思考而得之知識，爲粉碎心力之重荷，大有妨害智力之發展，故欲改良教授法，不可不注意思考之訓練。但思考應如何訓練之？思考訓練之方法，固屬多端，但自大概言之，約有四項：

第一訓練思考，宜依據淺近事實，使兒童得以其所得經驗，參與其間，而運用其思考。——學校學習，貴與兒童經驗有關聯，即貴能使兒童發生學習的興趣，兒童對於所學，既有興趣，則於學習過程中，自能運用其心思，而圖問題之解決。古之學者，多以思考出發於理性的能力，純屬於精神的活動，欲訓練思考，必需高深理論，純正數學，或辯論的文學，以爲其訓練之手段，殊不知思考之發端，起於實際的事情，抽象的精密的資料，適足浪費兒童之精力，無補於智力的訓練。從來教授法之誤謬，即在忽視個人直接的經驗，而唯務現成的教科之教學，或重視所讀所聞之再現，不惟無以引起兒童之興趣，並無以喚起兒童之好奇心。好奇心，爲充實經驗之慾望，並爲一切

發明發現之基礎，所謂駭異爲一切科學之母者，是也。培養兒童種種好奇心，即爲訓育思考唯一的手段。但好奇心，非可由教師教授之者，應由學童自發的而爲之；教師之任務，唯在愛護兒童探求之精神，勿過度激勵，以使其萎縮，勿依獨斷的教授，而使之硬化，勿使濫用於細故，而令之消耗。

第二宜取適當的教材，以啓發兒童思考，使發生疑惑，而又暗示以解決之道。——假借人之經驗，以補充個人狹小經驗，本爲教育當然之任務；選擇有機智的故事，以作教材，常足引起兒童的興趣，而要求問題之解決。知識之獲得，貴能利用於將來之研究，或爲學習之便，或爲發見事物之用，原爲流動的，若以智識之蓄積，爲固定的，理想，假此以誇示於人，則不爲思考無活動之機會，即智能亦無從而發展。故僅教授兒童以固定的智識，或記載的事實，實足妨害其思考之發展。教材之可貴，在能啓發人之心思，而訓練其思考，不能觸動人之智能之教材，奚用哉？

第三宜使兒童爲活潑的自動者，由其自由學習，而構成其經驗。——教育者須知思想觀念，非盡可由人傳，由人傳授而得觀念，僅爲一種事實，而非真正觀念，縱有時可以使人想出類似的觀念，然亦可減却或抑遏人之思考的努力。真正觀念，必由學童自己活動而後能構成；對於一種問題，而能研究其條件，並想出解決之方法，始得謂之思考。曾經思考而得之觀念，始得謂之真正之觀念。真正之觀念，能判明其事實，洞察其真相，復能容易把握或記憶，與人傳授而得者，誠有軒輊之殊也。若教師教授，僅灌注現成觀念，而不使兒童自行經驗現實之事相，

縱能精確暗誦或解答，而事實上究未嘗運用其思考，唯有機械的記憶事實而已也；故為教師者，應供給兒童能刺激其思考之資料，使其自行努力，而求問題之解決，為教師者，作其顧問，或參加其間可耳。

第四由學習而得觀念，宜適用於實際的事實，方能明證其真確——由學習而得觀念或思想，不過一種暗示或指示，其本身尚為試驗的未成品，必適用於實際的經驗，方能明其真義，而確定其實在性也。若所得觀念思想，不能實際活用，距離真實世界甚遠，則為孤立的學究的空想，殊難捉摸其確實性也。但欲使學童所學，而能適用於經驗的事實，則學校教育之設施，又不可不完備也。例如工場、實驗室、烹調室、田園、演戲場，以及遊戲競技等用具，皆需一一設備，不惟可使學童所得智識觀念，能有通用之機會，而為實際行為之指導，並可證明思考之正確，促進經驗之進步，而益發展其思考能力也。上述各點，不過略舉其要，至於兒童自由質問，自動研究，自發活動，亦宜極力獎勵，務使其思考能力，能自由發展而無所拘束或抑制。又蘇格拉底訓導法，層層詰問人所忽略之事實，喚起其思想而使能自覺悟，亦足訓練人思考也。總之，訓練思考方法甚衆，貴賢教師能運用自如耳。

四 學習興味與學習動機

教授由社會的見地言，固為教者對被教者傳授教材之謂，但所謂傳授教材，必經被教者自動接受，或內心體驗，而後方能有效也；故教授必含有兒童學習的活動，始能完其義。所謂教授必與學習相一致，或學習應較重

於教授，或謂教授宜廢除，而重自動的學習，皆所以表示教授研究，應注重學習活動也。但所謂學習，即意識的欲獲得一定智識技能之活動，常含感覺運動，筋肉運動，以及觀念概念等反應作用而有之。一切動物，亦常有學習之活動，欲得順應方法，以適應環境生活也。其所以異於人類者，一為無意識的，由行動而學習；一為有意識的，依概念而學習。（無論亦有所動作）結果，一為肉體之保存，一為精神生活之增長，誠有天壤之別也。

所謂學習興味，即兒童對於教師所授教材，而能專心致思之謂。但自心理上觀之，不外無意識的注意，在教授進行中，學童之觀念，自由發動，而迎合教師所提示之教材，於不知不覺中，自行注意之狀態，即為興味發生之表徵。吾人對於所學而能發生興趣，自能專一其心意，而求事物之精確的認識，並能聯合種種觀念，而為有組織的精神活動；若再進一層，則將發明新穎的事實。古來發明家，大抵對於其所研究對象，而能發生濃厚的興趣，傾注全力而求其究竟，故有新的真理之發明。通俗心理學，以興味看作是注意的條件，其實注意與興味，是同一精神進程中，而現於兩面者，興味愈高，注意愈深，注意愈深，興味亦愈濃，二者之間，實莫辨因果關係之所在。但對注意之解釋，論者所見亦不一致也。古來有認此為精神能力之一者，有認此為筋肉緊張之感覺者，有認此為因興味而觸動之感情，但在今日，則認此為全精神之活動。詹姆士認意識活動之焦點，為注意，溫德認注意與統覺，是同一物而現於二方面，注意之所在，即統覺之所在，而杜威則認注意與興味，無甚區別，興味之所寄，注意亦存其中也。但注意亦有條件之可言，析而分之，可有兩方面，一為外部的客觀的條件，一為內在的主觀的條件，前者如

刺激之強烈，表象之明瞭等，皆是也；後者如緊張感覺，活動覺感，以及興味感覺等，皆是也。海巴爾特視興味爲教育最近之目的，蓋着眼於注意之內在的條件也。

但興味亦有種種見解：（註一）一是快不快興趣，爲個人感覺的傾向，有類於嗜好；二是有利益關係的興趣，凡有利害關係之事，皆足引起人注意，而發生興趣；三是意向，爲各人活動的傾向，社會上各人所擇事業，常足表示各人興味之所在。興味既有此種種意義，所以人多以爲教授能使兒童快愜而不厭惡，即是極教授之能事。其實如此教法，不過使兒童一時高興，且將窮於術，日日如是，兒童將不覺有興味矣。教育上所謂興味，非一時快不快感覺的興趣，亦非利害關係的客觀的興趣，是兒童自身內部的興趣，對於所學，而能專心致思之興趣也。

然如何方能喚起兒童學習的興趣？在教授上，欲使兒童對於所學而能發生興趣：第一、宜先測驗兒童知能及經驗。——從來學校教育，無論在教授上、訓練上，多信兒童能力經驗與成人等施以傳統的精製的教材，往往格格而不入，或繩以難能的道德律，而冀其有自律的行爲，完全忽視兒童精神能力發展之階段，及其已有智識經驗之多寡，焉能引起兒童學習的興趣？現實驗心理，日趨於精確，宜假此而檢查測驗兒童精神能力，及其既得之經驗。至於個人之特質，如先天的傾向，後天的習慣，及特殊的興趣等，亦須注意考察，以爲教導之助。

第二、宜選擇與兒童經驗有所關聯之教材。——幼少兒童之經驗，無非日常實際生活之事實，取材於此，自與兒童經驗有關，既與兒童經驗有關，則兒童自不覺其困難，而發生學習興趣矣。且實際經驗之注重，固不限於

學習興趣之喚起也：一、可使兒童易於捉摸觀念及記憶；二、可使兒童所得知識，活潑而有生氣；三、可使兒童所學，能實際活用，以增益其經驗，而訓練其思考；四、可使學校所學，能與社會經驗有所關聯。彼重視傳統的智識者，斥此為膚淺而近功利，祇知取已成觀念，固定知識，盡量灌注於兒童，而不知適足束縛兒童的思想，短縮兒童的知能，故兒童類皆無學習興趣，而有厭惡嫌忌之情。

第三、宜注重兒童自動的學習。——從來講演式、開發式教授法，祇有教師迴旋講授，而兒童儼若木雞，罔知學習目的之所在，且全無運用智能之機會，故莫不興味悄然而厭棄學習。欲矯此弊，應反教師本位教授，而為兒童本位學習，使知學習目的之所在，而喚起其學習之動機。兒童因其內部的刺激，內部的動機，而欲求知識之獲得，對於所學，自能津津有味，欲罷而不能。但欲使兒童自動的學習，又將何為而後可？（一）宜先定具體的目的或問題，以喚起兒童自學的動機。無論何人，對於素所習見（無目的）之對象，決不致注意，而發生其研究之興趣。故欲集中兒童注意力，不能不先有目的或問題之確立，而後使其自動解決之。（二）宜具備種種必需材料，以供其參考。教科書為單純化之物，不過示人以概要，欲使兒童自身解決問題，宜多備參考書籍，以補充其思想。（三）應完備學校之設施，以便研究問題之解決。學校設備宜完整，無非予學童以實驗的機會，藉以確定其知識，增長其經驗，同時學習之興趣，思考之發展，亦基於此矣。

喚起兒童學習興趣，而使愉快從事所學，在教育上固極重要，但必有興趣，而後學習，則亦不免陷於所謂軟

教育 (Soft Pedagogy) 反對之者，且以爲學習應不問興趣之有無，唯須努力而求目的之實現；此即所謂硬教育 (Hard Pedagogy) 也。但對自己所期望之目的，毫無興趣之感，而又能努力而求其實現，殊不可解也。近復有提倡學習動機論者，蓋所以矯二者之偏也。學習之事，原有非學習不可者，未必盡能引起學習者之興趣，若不能引起學習者之興趣，其將任其曠廢乎？且學習目的之意識，學習意義之明瞭，學習價值之自覺，似較興味概念，更爲重要也，故學習興味，固不可無，學習動機，尤不可不注意。美拉 (Miller) 謂動機較興味，更爲根本的概念，動機雖不如興味之容易，然價值之感，殊屬必要也；人有價值之感，常足盡其最大之努力云。威爾遜 (Wilson 美國Kansas 州視學官) 謂動機之造成，在使學校學習，與兒童經驗、疑問、問題、慾望等發生關係，而有意義及目的也。蓋兒童在其工作中，發見其實際之效用，或能滿足其要求，或能達到其目的時，即動機完成矣。約言之，兒童能明其所爲之事，與其所求目的之關係，即發見動機矣。

但動機亦可分積極的消極的兩方面而言：消極的動機，由自己對自己不滿足而起，或因慚愧羞惡之念而生；學童對於自己作文不滿足，或爲師友所批評，常因愧生奮，因奮生強，努力而求其文之進步，即消極的動機使然也。積極的動機，常因個人欲要求目的或理想之實現而起，或因師友暗示刺激而生，個人能自發的努力而求理想的自我之實現，縱極艱難困苦，亦將赴之而不辭，何有於愉快哉？但學習動機，亦來自有源，非偶然發生者，人

之有學習動機，殆基於本能及先天的傾向，而此本能及傾向，即為動機根本的起源，如建設本能，蒐集本能，即此原始的動機之表現也。利用此動機而助長之，在教育上，殊屬必要；如此傾向，加以習慣、興趣、理想，又為第二動機之起源。習慣無論矣，人之學習，苟無興趣，動機無自而起；人之行為，苟無理想（或目的）動機亦莫由而生，故斯三者，皆為動機之根源也。其次求知心（或好奇心）、思想、想像，以及實際生活之要求等，亦不失為學習動機或行為動機之根源也。此外如刺激，人固有視為學習動機之因素者，其實無論如何動機，皆足為刺激，而刺激，未必盡可造成動機也。譬如教師，對成績優良學生，而予以獎勵，固不失為刺激，然不足以為動機也；若命以造一物，需知識及手工而為之，反足為學習動機之啓導也。動機出於刺激之右，能齋更大效果，更大價值也；而刺激則往往於目的進行中包含之。動機為喚起努力根本的活動，而刺激僅為努力外表的關係；又動機為自己發表自己實現之努力；而刺激則為附加條件而已，故刺激僅足為動機之助，而不足為動機之源也。

至於動機與興味之關係，亦然。作業之動機，更優於作業之興趣，興趣不過動機之一部，常隨動機而俱來；而動機則較興趣之所為，更強韌而有力，常足為最後之刺激也。人之有興趣，固能注意於事物，但不能出此之上，欲行為之澈底，不可無動機而為之推進也。無興趣固不足以喚起動機，然非一切興趣，皆足引起行為動機也。兒童對於所學，能充分明晰其理由，且認為有價值，努力而學習時，當較為一時興趣所激發者，有別也；故動機愈強，注意愈力，從而效果亦愈大。但尋常學校課業，多為外力所強行，而學習者，則居於被動的地位，既不知其意義目的

之所在，亦無興趣之感覺，則殊難喚起學習動機也。故欲造成動機，宜使學習爲兒童自身之事，由其自行設問。自行解答，或自行作爲，而求目的之實現。總之，教授上欲喚起兒童學習興趣，學習動機，不可不使兒童自動的從事於所學，而洞悉其意義目的之所在，由其自覺的努力，而求所期望目的之實現。

註一 參考 Dewey: Democracy and Education, Ch. X. I.

五 教材價值之問題

教授目的之一，爲傳授知識與技能，而由教授傳授之知識技能之實質，即教材也。教材位於教者與被教者之間，所以媒介二者之活動者也。教材之職能，在使被教育者繼承社會生活之經驗，體驗社會文化之價值，發揮知德能力之特質，更使社會文化向上而發展也。兒童因教材之媒介，而理解社會共同生活之內容，個人與社會之關係，自己國家社會所處之地位，以及過去現在歷史文化之產物，自能奮發激勵，而期有所貢獻於社會文化之進展，此教材所以自有其價值也。

教材原爲社會文化之產物，人類精神活動之結果，在原始時代，社會文物尚單簡，必要儀式、傳說、習慣、技能等，皆可由個人直接而傳授，或於日常生活中，容易習獲之，固無需選擇傳授之必要；但社會生活，日益進展，社會文物，日益繁複以來，由過去經驗所積聚之觀念，社會生活上所必要之技能，漸次繁多艱鉅，非可由日常生活經

驗而得，欲教育未成熟分子，以永續社會生活，對社會生活上最重要事物之意義觀念，不能不系統的組織之，以爲教育兒童之工具。但一度因必要而選擇組織之知識，繼續相傳，反呈有獨立現象，加以印刷術之發明，益增大其傾向，終至學校之教材，與社會生活之需要，完全失其聯絡，而教材遂爲獨立之知識，教者爲教材而教教材，學者亦爲教材而學教材，究不知教授教材與學習教材，在社會上有如何關係，更有如何價值也？

教材既如此因襲傳授，而無反省批判，行之既久，遂有對教材自身而討論其價值者。斯賓塞對於「如何知識最有價值」之問題，（註一）而論及教材之價值。氏以「完全的生活」爲教材選擇之標準，所謂完全生活，對於理想價值，固未必盡置之度外；但自斯賓塞生物學的見地，及自然科學之立場言，當以生命保存，種族保存，爲其教育價值之基礎。據氏所述，教材價值之順序如下：一、直接有關於自己保存者，如生理衛生等；二、間接關係於自己保存者，如數理化及社會科學等；三、關於子女教育者，即教育學心理學等；四、關於社會團體生活之知識，即歷史社會學等；五、關於趣味娛樂之藝術，即文學美術等。斯賓塞由此更進而論究價值之性質，視其持續性之久暫，而定其品位之高下焉。氏分價值爲三項：一、實質的價值，即不變的價值，如科學；二、準實質的價值，即限於期間之實際的價值，如語學；三、因襲的價值，即全無實質的價值，而又不可不知者，如歷史。如此三分類中，力說自然科學及實用知識爲最高位，人文科學次之，美的科學又次之。斯賓塞之價值論，即爲十九世紀物質主義，實用主義，科學主義之根據，而力斥人文主義，理想主義之主張。

斯賓塞以後，詳論教材價值者，爲杜爾（註二），認汎愛派（Philanthropists）人文主義，皆過重理想價值，以爲理想價值，應從屬於實際價值，因人生乃以實際爲主也。據氏所云：價值有直接間接之分，直接價值，爲實際的價值；間接價值，爲理想的價值。理想的價值，以精神生活爲主；實際的價值，以實際生活爲重。但實際的價值，又可分爲物材與素質二種：物材爲日用品，（衣食住）奢侈品資本等，從來教育家對此，固多消極的視之，但對素質的價值，則殊注重。然而素質的價值，亦可分爲身體的精神的二方面而言：身體的素質，爲健康、衛生、治療，以及力與技能等類是，而力與技能，人固多視爲依存於筋肉組織，其實基於中樞之陶冶也。精神的素質，在教育上，較諸身體的關係尤鉅，如感覺、記憶、想像、悟性、興趣、品性等，皆此類也。此等陶冶價值，正當的解釋之，固不致陷於偏激，但欲盡此而調和發達之，則不免過於繁鉅，應由生活之要求，而定其緩急之先後。至於理想價值，爲屬於思考方面者，其種類有七：一、感覺的，二、美的，三、論理的，四、主我的，五、愛他的，六、倫理的，七、宗教的，固各有其特殊地位也。但教育上對於理想價值，應注意之項，約可分爲三：第一、宜涵養其愛好精神；第二、宜使理想價值，有裨於實際價值之建設；第三、應努力理想價值之實現，尤其是倫理的理想之實現云。

杜爾與斯賓塞雖同側重實用的價值，但斯賓塞之所論，爲其生物學的見地所羈束，而以生存競爭爲其中心之觀念，置自己保存爲價值之最高位，一見而知其有所偏也。人類社會之進步，非基於競爭淘汰之原則，實基於互助以求存，協力而發展也。居今之世，猶偏重自己保存，不疑人之譏爲返動物的生活歟？且歷史一科，所資於

實用者頗巨，行爲之善惡，政治之得失，國家之興衰，皆得以藉鏡焉。斯賓塞目爲裝飾的價值，所見亦謬矣。但杜爾以實用價值爲直接的價值，理想價值爲間接的價值，似有未可厚非者。教育之起源，原發於實用，美術因功利而起，道德由必要而生，原始時代，概重視實用的價值；至希臘時代，始側重理想的價值；中世時，因宗教勢力，足以支配一切，教育遂重視宗教的價值；迨及近世，一方力言實用價值，他方又力言理想價值，蓋彼此互有消長焉。夫實用價值，固爲直接的價值，然人生深遠的根本的要求，却不在此，而在於最能滿足最深奧意志要求之理想價值也。如此意志的要求，必欲達到最後最高之統一而後已，苟爲不滿其所欲，則人心終不免於不安已；人之對於功利的表面的、經驗的價值之不滿，即可知有理想的、內在的、絕對的要求之存在，人能脫離現在的物質的生活之壓迫，便可以悟人心有超越的無限的追求也。

此外巴克利（Bagley）對於教材價值，亦嘗有所論列，氏分價值而爲五項：一、功利的，二、傳習的，（無此不足稱爲有教育之人）三、準備的，（爲他學科之準備，例如算術爲數學之準備，地理爲歷史之基礎）四、理論的，（教科價值之大部分在此，多爲間接的實用）五、感情的。（文學音樂繪畫）（註三）氏之價值分類，雖不如斯賓塞之獨斷，然亦以功利爲第一位價值也。杜威則始終由社會的現實的方面而論價值，認教材之選擇，應以社會的價值爲標準。略謂學校之課程，應適合於現在社會生活之要求，并使將來較諸過去現在，更能進步而發展，課程應以根本的爲第一，修養的爲第二。但所謂根本的課程，即社會生活最基礎的，最普遍的，衆人皆得參與之。

經驗；而所謂修養的課程，即專門家所研究學問技術之事項也。（註四）凱善史泰拿，雖曾與杜威同時唱工讀主義教育說，而重視勤勞作業的公民之養成，但最近又力說知的道德的、美的、宗教的價值，其亦受文化主義教育說之影響歟？聿內扶斯原爲唯心論者，亦重視真善美聖之價值，以爲教育價值，在指導人間生活，而助其理想目的之實現，故決定教材價值，唯一適當標準，在確定及增進個人生活永遠價值之程度云。人格主義主唱者蒲德，爲信奉新理想主義者，倭伊鑑視道德、藝術、學術、宗教，爲人生絕對的追求。蒲德亦因此視理想價值，爲最高位之價值，對於教材價值問題，認精神的人文的教科，是第一；社會的價值，是第二；自然科學，是第三，正與斯賓塞相反也。所可共通者，斯賓塞以自己保存爲第一，種族保存爲第二；蒲德則以個人的人格爲第一，社會的事項爲第二，是皆側重個人生活也。

觀上所述，可知教材價值，每因人主張而殊，現實主義者，視實際的價值，爲價值之最高位；理想主義者，視理想價值，爲價值之最高位；而個人主義，則側重個人知德之啓發；社會主義，則偏重社會生活之改進，各依其見解，而定教材價值之低昂。但自教材一般性質言之，皆爲確實的決定的知識，且經嚴密組織而確立系統者，自有其特殊的地位，亦自有其特殊的價值，固無優劣之分，高下之殊也。若云有之，當依選擇標準而定：重視實際生活者，自以能適應實際生活要求之教材爲上位；重視精神生活者，自以能助長精神生活發展之教材爲上位；重視時代要求者，當以能適應時代要求之教材爲上位；重視國民生活者，當以激發國民精神之教材爲上位；以陶冶個

人格爲務者，則當以能助長個人知德能力發展之教材爲可貴；以陶冶全人生爲其目的者，則當以永久的普遍的教材，爲其最高價值也。是知教材無一定之價值，隨教育目的而定其價值，教育無一定之目的，隨國家、社會個人時勢而定其目的也。

更進而言之，教材固不僅限於選擇標準而定其價值也，亦常因被教育者之態度而異其考察焉。教師於直接教授之際，教材之宜精通固矣，但所授教材，果能與兒童發生關係與否？實爲價值考察之基點也。倘所與教材，而不能啓發兒童之心思，增益兒童之經驗，適應兒童之要求，縱其本身有極大之價值，但自陶冶上觀之，亦不知其意義之何在？世之爲教材而教教材者，全不注意教材與兒童經營能力關係之如何，蓋亦慎矣。然則教材價值之有無，豈非依其能否啓發兒童心思能力，而助長其人格之發展爲斷乎？但教材價值，自其持續性方面而言之，確有久暫之別；自其普遍性方面而言之，確有遐邇之殊。例如國語、國文、國民道德、本國地理等，皆限於一時一地者；而科學、藝術、倫理等，則爲永遠的普遍的價值，傳諸萬世而不易者也。教育之目的雖多，然仍以覺醒人生，助其最高理想價值之實現，爲其最大目的也。

註一 參考 Herbart Spencer: Education Ch. I, 1862.

註二 參考 入澤宗壽著：最近教育學 第七章第一節

註三 參考 Willian C. Bagley; The Education Process, Ch. XV.

註四：參考 Dewey, Democracy and Education, Ch. XIV. 4.

結論

教育哲學，爲未完成之學，既無成規可據，亦無前例可援，論之者，固各異其義也。但教育哲學，既有其獨自研究之目的，獨自研究之對象，以及獨自研究之方法，則欲完成一學，亦自有其根據也。且幾許應用哲學，如政治哲學，經濟哲學，社會哲學，心理哲學，既各自有其獨立地位，則應用哲學理法之教育哲學，亦自有其獨立地位也。但哲學，爲研究根本原理之學，所以闡明宇宙人生根本之意義及其價值者也。教育哲學，既爲應用哲學，則其所論，必貫通一切教育問題而後可，故其所涉範圍，亦甚廣也。學校教育無論矣，即自然環境，社會環境，家庭環境，以及教師人格，無意中所與之影響，亦不失爲感化薰陶之資也。故亦可稱爲教育。教育家宜放開眼界，考察人生全教育之領域，勿囿於一隅之見，遽自以爲盡教育之大觀！

哲學常引用科學原理，爲其研究統一的根本原理之資料；教育學亦常假各科學概念原理，爲其構成特殊地位之用；而教育哲學，則以闡明教育學本質原理，爲其認識論的對象，故對於教育之基礎科學，如心理、倫理、論理、美學、社會學等之本質，亦應究明，以確定教育學之基礎。此拿托甫馬克文爾輩，所以認教育基礎科學之探討，即爲論究教育哲學之基礎也。至各科學中，所以不列入哲學者，非哲學與教育爲無關也，誠以教育哲學，既爲應

用哲學，則一切論究，皆以哲學爲依據。哲學之對象，即教育哲學之對象。哲學之方法，亦即教育哲學之方法，固不僅有密切關係已也。但二者，究有其特殊的地位，特殊的組織，故雖同一對象，同一方法，而其目的及運用，迥不相伴也，此教育哲學之所以爲應用哲學歟？

顧教育之所以必引用各科學，以爲其補助之用者，因其所涉範圍廣也。教育以陶冶全人生全人格，爲其唯一之任務，務使各能進步發達，而實現其最高之理想，所負使命之大，固非其他科學所能與京也。但教育何以能陶冶人生，豈非基於人生有陶冶可能性乎？而此可能性，非他，即爲教育之基礎，亦即爲教育學根本之觀念也。但此可能性，是善乎？抑爲惡乎？久爲議論之焦點，孟子、荀卿無論矣。歐洲中世宗教家，多信人性惡，以爲人皆帶罪而來，必深自懺悔，而後能獲救，及盧梭出，始言人性善，謂「凡物任其自然則善，施以人力則惡。」自由主義（或自然主義）者繼之，益伸其說，以尊重個性自由，任其成長發達，爲教育唯一之本務；而柏克蒙女士等，亦力言人之本性爲活動，且具有美滿無缺之力，與以適當刺激，自能向上發展，蓋亦性善論者也。吾嘗謂人性無善惡，不過有爲善爲惡之可能，善惡之分，實出自人世，呱呱赤子，祇知饑而食飽而臥，豈知孰爲善惡哉？孔子謂「性相近也」，蓋亦言人性，彼此相差無幾，習而後分也。孟子固嘗主性善矣，其實孟子所言，非人之性，實人之情也。孟子豈不云乎？「乃若其情，則可以爲善矣。」是知性不可見，乃以情實之，情雖不離乎性，然性究非情也。情因感而發，常依內外刺激而變，而性則爲人之所以爲人之素質，一切精神作用，皆由此而出發，烏得以情代之哉？文化教育論者，不

言性善，亦不言性惡，視各人稟賦素質，必與外界文化價值相結合，而後能發展，似更切而當也。設人性皆善，何用教育爲？人性皆惡，教育又何所施其巧？人之爲人，實兼種種本能衝動而有之，不限於善，亦不盡於惡，必執一而論，非全人也。至人之所以有智愚賢不肖者，多由後天的感受、經驗、教育及涵養而定，未必盡與生而俱來也。叔本華謂人性不可變，蓋亦未察特殊教育之效能也。至於教育，所以能使人生向上的發展者，則基於人生有創造性，創造性，寓於人格活動性中，所以使人生繼續努力，繼續創造，而求最高理想目的之實現者也。

但人之本性中，種種精神作用，孰爲根本要素乎？又爲爭辯最烈之焦點。哲學上，心理學上無論矣，教育上所以必論之者，因其關係陶冶目的至鉅；教育究應以何爲目標，而盡其最善之努力乎？主知論者，以思惟作用爲精神實體之特質，而注重叡知之陶冶；主意論者，以意志爲一切內的經驗之根源，而注重意志之陶冶；主情論者，以情感爲一般精神作用之根本，且爲道德行爲原動力，而特注重情操之陶冶；人格教育論者，則主張情意之聯合，而重視人格美滿之發展；文化教育論者，則注重知情意之調和，而以全自我統一爲其教育思想之根基，似更精進也。事實上，吾人一舉手，一投足，皆含有種種精神作用之要素，原不能嚴區而別之。情意動作中，含有知的要素，知的判斷中，亦含有情意的作用，不過各有所側重耳。教育爲全人格之陶冶，宜使人生種種精神能力，美滿而發展，固不應有所偏重也。

上述各學說，專就人生精神作用之根本性質而言，原不失爲教育理論之研究，乃科學主義者，必斥此爲個

人主觀之憶測，無補於教育之改進，以爲教育之研究，必需用科學之方法，捨科學之方法，即無以建設客觀的統一之原理。其實，教育理論之研究，所以闡明教育之本質，說明教育之意義，規定教育之目的，論究教育之價值，於教育研究上，殊爲切要也；科學方法之研究，極其量，不過究明教授方法，管理行政，以及其他教育事實，烏得以一部分之研究，遽稱教育之能事哉？但此等事實之究明，亦即所以確定教育事實之根據，於教育研究上，貢獻亦非淺鮮也。教育哲學，原以闡明教育理論與事實存在之根據，而確定全教育之基礎爲任務，對於教育理論之研究，固須注重，對於教育事實之考察，亦決不可輕。彼以教育哲學之研究，即爲教育理論之研究者，固不當，但以教育事實之考察，即爲全教育之考察者，亦非也，蓋二者俱未知教育研究之對象及其任務也。

雖然，教育哲學主要之研究，究爲目的與價值，種種經論事實之論究，不過爲實現目的的理想之方便，而目的理想之實現，亦即爲教育之價值也。顧教育原無一定之目的，因人而異其議，因地而殊其解，因國家社會而不同其要求：個人主義者，主張個人價值充分之發揮；社會主義者，主張社會文化充分之發展；人文主義者，主張身心道德之陶冶；實科主義者，主張知識技能之鍛鍊；國家主義者，要求民族精神之發揚；國際主義者，要求國際道德之訓練；而人生最高之目的，則要求自我人格理想價值之實現，故欲決定教育最高之目的，亦應以助長人生實現其最高理想價值，爲其最高目的焉。教育如不能致力以助人生實現其最高之目的，則教育對於人生，既失其存在之意義，而其價值，亦自有限也。

顧種種價值中，其最能滿足人心深遠之希望，普遍意志之要求者，厥為真善美等理想價值，而人生最高之目的，亦即為要求此等理想價值之實現也。教育已以助人生實現其最高之目的，為其最高之目的，則其最高之價值，亦自為啟知、審美、道德等陶冶之價值也。文化主義者，固嘗列政治經濟，而與學問、道德、藝術、宗教等，並稱為價值，其實政治經濟，不過人羣進化偶然發生之事實，並非人生根本的深遠之要求，社會組織一變，其價值亦隨之而異，或至於銷滅，吾見其利害各半，長短兼有，誠未得稱為普遍的價值也。真理道德及藝術，為人生根本的普遍的永久的追求，不惟超越個人，亦所以超越國際也。個人能努力而求此等理想價值之實現，早已脫離狹小的自我實現之領域，而為人生全體意志之要求矣；故教育助人生最高自我之實現，亦即所以適應人生普遍的意志之要求也。不過此等理想價值之實現，必經個人的意志努力而後可，舍此亦無出發之基礎也，故教育對於個人的自發的意志之要求，亦不可不尊重也。

總之，教育哲學，以闡明全教育之根據，而確定全教育之基礎為目的。對於教育基礎科學之關係，固應說明之；對於教育環境之影響，亦應考察之；對於被教育者心性之根柢，固應究明之；對於過去教育之原理，亦應評價之；對於教育理論，固應批判之；對於教育事實，亦應研究之；對於教育最高之目的，固應探討之；對於教育最高之價值，亦應論究之，以期發見教育根本的統一之原理。至於教育之方法手段，所以實現目的理想者，其不出教育哲學研究之領域，可無論矣。