

新時代
史地叢書

現代教育思潮

主編者

吳敬恆
蔡元培
王雲五

撰述者 高卓
校閱者 韋懋

0005226

新時代史地叢書

現代教育思潮

主編者

吳敬恆
蔡元培
王雲五

撰述者 高卓
校閱者 章懋

商務印書館發行

現代教育思潮目次

第一章 緒論	一
第二章 唯實主義與科學教育	八
引論 唯實主義 人文主義的教育之流弊 人文的唯實主義 社會的唯實主義 感官的唯實主義 培根 夸美紐斯 十七世紀來科學進步之概況 科學教育運動 斯賓塞 赫胥黎 科謨 由門茲 愛略脫 科學教育之訓練的價值 各國科學教育之實際	
第三章 新人文主義與藝術教育	
唯理教育之弱點 新人文主義 新人文主義與人文主義之區別 格斯訥 赫得 烏爾弗 康德 斐希特 謝林 席勒爾 納斯欽 藝術教育思潮之類別 穩健派的藝術教育論 極端派的藝術教育論 美的教	

育學 塞費爾特 韋柏 美學之四規範與教育學 古代之藝術教育
對於藝術教育論之批判 對於美的教育學之批判

第四章 新理想主義與人格教育……………五二

理想主義 理想主義的教育 新理想主義 人格的唯心論 倭鏗 人
格教育論 普特 林德 愛倫凱 革里特 對於人格教育之批判 行
爲主義的人格論 常態的人格與變態的人格 人格教育新論 人格教
育之方法 教師之人格

第五章 社會的教育學說……………七一

引論 社會的教育學說 訥托爾普 杜威 教育乃社會的歷程 學校
乃特殊的環境 學校課程之社會化 社會的教育學說之分類 民本主
義的教育 民本主義之涵義 民本主義的教育之要件 公民教育 職
業教育 職業教育與文雅教育 黨化教育 章懋對於黨化教育之詮釋

黨化教育之方針

第六章 個人與社會……………八九

- 個人利益與社會利益之衝突 斯巴達之教育 梭格拉底 柏拉圖 色諾芬 亞里斯多德 羅馬之教育 基督教之教會教育 近世的個人主義 個人主義與社會主義之調和 杜威與亞當斯 關於社會起原之幾種學說 社會契約說 社會有機體說 個人與社會乃一有機體之二面說 鮑爾文 庫力 巴爾茲 個人主義與社會主義調和之教育學說 個性之涵義 個性與智力測驗 理想的教育與理想的社會

現代教育思潮

第一章 緒論

人生有涯而學問則至無涯。故博學周知已非一般人能力之所及。學者各取一端，分門研究。譬如科學有自然的與社會的之分，而自然科學又復有有機的與無機的之別。降而至於生物科學，則動物學與植物學既各異其界限，而動物學又分爲昆蟲學，寄生蟲學等。今日之學術誠可謂分門別類，界限嚴明者矣。

雖然，各學科相互間之關係則有可得而言者。數學爲物理學之基本學，生理學爲心理學之基本學。故習一科者不得不先具他科之知識。學者不求專精則已，欲求專精則不得不由博學入手；苟求博學，則無從求專矣。

至教育學則更無獨立存在之可能。蓋教育學之對象爲人類之兒童、青年、與成人。人類爲動物之一，故亦受生物學的原則之支配。人類之行爲隨年齡而發展，因環境而不同，故欲了解人類之兒童而教育之，則不得不先習心理學。不僅此也，人類是否僅爲機器或超乎機器，學者持論紛紜莫衷一是。主前說者爲機械論，主後說者爲生機論。教育之目的與方法往往視教育者之爲生機論者或機械論者而異。他種哲學問題亦常可使教育之理論與實施受其影響。然則教育之有特於哲學者又昭然若揭矣。而人類又復爲社會的動物，社會制度與政治思想又代各不同。君主專制時代有君主專制時代之教育，民治時代有民治時代之教育。於是社會、政治、及經濟情形又可爲教育理論變遷之主因。故教育學者若欲以專家自豪，則對於上述諸學不得不三致意焉。

請先就生物學言之。當進化論方見信於世時，拉馬克(Lamarck)習得性遺傳之說實爲達爾文主義之基石。及魏司曼(Weismann)出，以爲身體細胞與生殖細胞分化甚早，故習得性無遺傳之可能。於是科學頭腦之教育家遂不復若前之迷信教育萬能矣。此生物

學之有造於教育者也。

心理學之於教育，更多影響。試舉例以明之。自詹姆士以來，心理學者皆以本能爲行爲之基礎。於是前之持發展個性之說者，至是乃有發展本能之口號矣。行爲派心理學對於行爲之研究，務求來歷，以爲本能乃因襲心理學之用，以自欺欺人者，乃放棄本能而側重習慣。於是教育之目的亦隨而略異矣。

哲學思想之影響於教育也，亦在在可見。前述之生機論與機械論，姑勿具論。他如唯實主義之與科學教育，新人文主義之與藝術教育，新理想主義之與人格教育，皆顯而易見者。又如倭鏗之精神生活主義，羅益世 (Josiah Royce) 之忠義哲學 (philosophy of loyalty)，柏格森之創造進化論 (creative evolution)，詹姆士之實用主義 (pragmatism)，皆爲自學主義、自動主義之教育思潮所從出。故教育思潮之於哲學思想，亦若影之隨形然。

此外如社會、政治、經濟狀況，亦往往轉移教育思潮。例如德國政治素以國家主義爲重，故其教育學說亦側重公民教育，國民本位教育。自歐戰之後，既深覺國家主義之有背於世

界潮流，復受美國威爾遜總統國際聯盟說之影響，於是教育的國際聯盟論逐漸佔勢力。德國著名教育學者訥托爾普（Natorp）著單一學制論，凱興斯泰涅（Kerschstein）著戰時及平時之德意志教育皆力斥普魯士國家主義之非。此政治變遷之有影響於教育思潮也。

自法美革命以來，自由平等之說深中人心。俄羅斯革命之後，君主、貴族、資本家之勢力，或盡被剷除，或根本動搖。勞動運動幾遍全球。俄羅斯之勞農政府且改造資本主義之教育制度而另創勞動者本位之新教育制度。此經濟狀況之變遷有足影響教育思潮也。

本書主旨在討論現代之教育思潮，而教育思潮之起也，又皆有其淵源，故於未述教育思潮之先，略述其背影或根據，以示教育學者之不得不專而博焉。

惟現代教育思潮亦至爲繁雜。有關於教育制度者，如拍布羅制、道爾頓制等，有關於教學者如自動主義、自學主義、設計法、遊戲法等；有關於基本原理者，如科學教育、藝術教育、人格教育、社會的教育學說等。本書爲篇幅所限，不能盡取各種教育思潮而詳述之，因集中注

意於科學教育，藝術教育等關於基本原理之教育思潮。掛一漏萬，知所不免，而指正賜教則有望於讀者矣。

夫教育思潮之各有所本，既如上述，故本書於討論某一教育思潮之前，必先之以其哲學的根據或社會的背影。例如第二章述科學教育，而先之以唯實主義；第三章述藝術教育，而先之以新人文主義；第四章述人格教育，而先之以新理想主義，蓋欲以明其淵源也。

唯實主義有人文的唯實主義，社會的唯實主義，與感官的唯實主義。而科學教育思潮之先驅則為感官的唯實主義。故本書第二章對於前二種之唯實主義僅加以約略的敘述，而於感官的唯實主義則不厭求詳。惟十九世紀之科學教育思潮，亦多受十八世紀來科學進步之影響。故於討論科學教育思潮之前，兼及科學進步之概況焉。

藝術教育思潮可大別為二，即藝術教育論與美的教育學是也。而藝術教育論又分穩健的與極端的二派。第三章一一加以討論而評判其得失。

人格教育思潮以新理想主義為出發點，而新理想主義之前則有理想主義。理想主義

在教育理論上亦有相當之地位。斐斯塔洛齊與福祿培爾之教育即理想主義的教育也。第四章乃先取理想主義的教育與新理想主義的教育而比較之，然後詳述林德與善特之人格教育論。

近代自社會科學發達之後，教育上遂有所謂社會的教育學說。此即本書第三章所欲討論者。社會的教育學說約可分為四種，即民主主義的教育，公民教育，職業教育與黨化教育是也。國家主義的教育，本亦可視為社會的教育學說之一種。作者以為世固無獨立之個人，亦非必戕賊個人然後始可求社會之福利（詳見本書第六章個人與社會。）國家主義的教育常不免以個人為國家之工具，其有背於現代科學之潮流也明甚。故略而不述。

作者為信仰科學之一人，以為際此諸待建設之時，不得不有賴於科學。故力擁科學教育之說。惟科學教育亦有其弱點，須以藝術教育調劑之。惟如欲以藝術教育代表教育之全義，則作者不敏不敢苟同矣。故竊願贊成穩健派之藝術教育論，而深斥極端派的藝術教育論。至美的教育學則僅可視為幻想之一種，姑妄述之以備一格而已。人格教育論者以倭鑿

之哲學爲出發點，對於心理學似少修養，故其關於人格之學說至爲幼稚。作者以爲人格教育未始不可提倡，惟欲提倡人格教育，則於人格先須有充分之了解。現代學者對於人格論有所貢獻者，雖不乏人；然弗洛伊特氏，容氏（Jung），阿德勒（Adler）氏等諸家之說，均僅爲神學的而非科學的，殊不足爲教育學說之助。科學的人格論當首推行爲主義者瓦特孫之說。故本書以瓦特孫之人格論爲根據而倡一人格教育之新論。

現代教育思潮經本書取而論述之者計共四種。科學教育雖足救文藝教育之弊，然其範圍較狹，亦非所論於教育之全義。現代教育思潮之最健全者尙當以社會的教育學說爲首屈一指。杜威以爲民本主義的教育應注重二點：一爲發展智能的個性，一爲養成共同作業之習慣。此誠不易之論。本書第六章擬取個人與社會之關係而詳論之，以證明杜威之說，並以爲本書之結束焉。

第二章 唯實主義與科學教育

引論 科學教育，就表面上觀察，應有兩種解釋：（一）爲關於科學的教育，（二）爲應用科學的方法以研究教育或設施教育。本章所論乃專就前者而言。

唯實主義 十九世紀以來之科學教育實導源於十七世紀之唯實主義。故欲了解現代科學教育的思潮，則不得不明瞭唯實主義的運動。教育上之唯實主義與哲學上之唯實主義不同。哲學的唯實主義與唯名主義（nominalism）及概念主義（conceptualism）相反，至教育的唯實主義則與奧坎威廉（William of Ockam）既無所爭辨，而與柏克立（Berkeley）亦無所非難，惟欲以反對『文字的教育』（verbal education），而提倡實物的教育耳。易言之，即欲以實物的研究矯正人文主義之流弊也。

人文主義的教育之流弊 『人文』（humanitas）一詞初本用以指『人類所應有

之活動。』故關於人文之學，範圍甚廣，科目尤多。希臘拉丁乃希臘人與羅馬人所藉以發表其思想者。而希臘羅馬又爲歐洲文明之淵源。故欲了解『人類所應有之活動』，乃不得不先研究希臘、拉丁之文學。於是希臘拉丁遂爲文藝復興時『工具之學』，亦猶今人之於歐美文字，蓋非此即無從研究學術也。

今之習泰西文字者，亦有僅以文字爲務而忘其爲『工具之學』者。十六世紀之歐洲人亦然。希臘拉丁固僅爲『工具之學』，而用以啓古代文明之鑰者，至十六世紀時，此意漸失，於是昔之用爲工具者，今乃成爲『目的之學』矣。學者終日孜孜，惟欲求了解希臘、拉丁之文法構造，舍此即不復有所希求。於是『人文』一詞遂僅用以包括希臘、拉丁文字文法之研究矣。而人文主義之教育，乃僅爲古典文字的教育，又安能滿足近代人之希望耶？彼唯實主義的教育者，即欲於此狹義的人文主義而大施其攻擊也。

教育上之唯實主義約有三種：即人文的唯實主義，社會的唯實主義與感官的唯實主義是也。茲請分述於下：

人文的唯實主義 人文的唯實主義與人文主義初無異致，蓋皆以古典文字與文學爲唯一之學科也。惟人文主義以古典之研究爲「目的之學」，而人文的唯實主義則欲以之爲「工具之學」。此其所以不同也。蓋人文的唯實主義者之目的在欲了解人類之動機與人類在社會及自然中之生活。惟彼等以爲希臘人與羅馬人對於自然及社會生活之實在較有明確之了解，故古典文學乃學術思想之源流，學者不求有所知則已，苟求有所知，則不得不從事於希臘拉丁之研究。譬如習軍事科學者須讀體撒（Cæsar）與色諾芬（Xenophon）；習農事者須讀維吉爾（Virgil）或科琉麥拉（Columella）；習建築者須讀維特魯維阿（Viruvius）；習地理學者須讀米拉（Mela）或索力納（Solinus）；習醫學者須讀塞爾薩斯（Celsus）；習博物學者須讀普林尼（Pliny）與辛尼加。他如讀亞理斯多德者可與言科學，讀柏拉圖者可與言哲學，讀西塞祿（Cicero）者可與言政治，則尤爲著例矣。伊拉斯莫斯（Erasmus）、刺柏雷（Rabelais）、密爾頓（John Milton）等可視爲人文的唯實主義者之代表。

社會的唯實主義 社會的唯實主義則與人文主義更相背馳。人文的唯實主義的教育，雖不若人文主義的教育之偏狹，然亦以希臘拉丁爲學者必修之科。至社會的唯實主義之教育則不免於此亦有所懷疑矣。蓋社會的唯實主義之教育，其目的『不在造就文法家，亦不在養成熟諳拉丁語之學者，惟欲以陶鑄處事接物，進退得宜，並能自全其天職，堅定其德性，完全發達其判斷力之士君子而已。』古典教育之結果，充其量而言之，亦僅可養成不通時務之古董學者，安望其能『處事接物，進退得宜』乎？故由社會的唯實主義者觀之，與其予青年以古典教育，則不如予之以遊歷各國之機會。蓋遊歷各國，可多知風俗人情，社會制度，而多與他國人士往還交際，他日返國必較善於適應當代之社會也。此種唯實主義之代表首推法之蒙旦 (Michel de Montaigne)。

感官的唯實主義 人文的唯實主義與社會的唯實主義雖皆反對偏狹的人文主義，然科學教育之先驅則非此二種之唯實主義，而爲感官的唯實主義。感官的唯實主義以爲各種智識皆來自感官，而教育之目的乃在訓練感官知覺，而不在養成記誦之能力。此派代

表有穆爾卡斯脫 (Richard Mulcaster)、法蘭西斯培根 (Francis Bacon)、喇鐵克 (William Brouncker)、夸美紐斯 (Johann Amos Comenius)、陸克 (John Locke) 等。茲可取培根與夸美紐斯之意見而略述之。

培根 培根以倡歸納法名，歸納法者，科學的方法也。亞里斯多德之論理學固兼具演繹法與歸納法。惟入中世紀之後，亞里斯多德之歸納法已失其傳，學者僅知演繹，且以演繹法為亞里斯多德之方法。培根在劍橋大學時讀亞里斯多德之哲學而深覺其非。至一六二〇年時，遂刊行其新著，名新工具 (Novum Organum)，以歸納法反對亞氏之演繹法。又著寓言體之新大西洋島 (New Atlantis)，描寫歸納法採用後之社會。此島居民以多年之努力，造成一新社會，以實現其理想的衛生、經濟、政治及社會狀況。其最重要之機關為所羅門院 (Solomon's House)，院內人員皆努力於科學之研究與發明。或從事於理化之實驗，或孜孜於天文學、醫學及工程學之研究。院中復有人造金屬品、人工助長之植物、接枝及變種、液體注射、解剖、望遠鏡、顯微音器、電話、飛機、潛水艇、蒸汽機等。由此種種觀之，則培根對於科

學之興趣與其對於科學教育之信仰，蓋可見一斑焉。

嚴格言之，歸納法固曾爲亞里斯多德所手定。而培根之所謂歸納法亦非其後實際科學家所採用之方法。惟其新工具一書確能喚起時人對於實驗與歸納之注意。其功蓋未可湮沒也。培根之於教育雖不感興趣，然其對於後來教育家之著作與實行以及近代教育之精神則頗多影響。此其所以爲感官的唯實主義者之第一人而爲倡科學教育者之先驅也。

夸美紐斯 繼培根之後用培根之法而切實有效者首推夸美紐斯。夸美紐斯爲一敬虔之新教徒，以爲人生目的在敬事神而入天國，惟欲實現此種目的則不得不先有信仰。至信仰則復以道德爲基，而道德則又以智識爲本。故『全智』乃夸美紐斯之基本的觀念。彼以人文主義的教育僅以記憶古典爲務，而忽略實際之事物，故欲力矯其弊，著世界萬物一覽 (Ordis Sensualium Pictus)，以貫徹其感官的唯物主義。彼以爲欲得智識，須一一訴諸事物，如世界，元素，地球，岩石，金屬，植物，果物，氣候，人類，身體，疾病，精神，家族，婚姻，國家，文法，修辭，倫理等。其論教學之原則曰，『輔進智識則莫如教以實物；形式符號不足恃也。』又曰，

「所教者須令實際應用於日常之生活。」蓋彼主張教學之原則，乃在先令理解，次令記憶，然後以言語表現之。故夸美紐斯之教育爲訴於感覺之唯實主義，大有異於人文主義之教育也。

夸美紐斯復將人之教育分爲四期。第一期之學校爲『母膝』學校，自初生時起以至六歲，是謂嬰孩教育。第二期之學校爲土語學校，自六歲至十二歲，是謂兒童教育。第三期之學校爲拉丁學校，自十二歲至十六歲，是謂青年教育。第四期之學校爲大學校，自十八歲至二十四歲，是謂大學教育。大學之上，則有全智學校，以爲高深科學之專門的研究。

今如就各時期教育之內容而言，則更足見夸美紐斯之信仰科學。據彼之意，『母膝』學校內即須教授地理、歷史、及各種科學、文法、修辭及辨論、音樂、算術、幾何、及天文、經濟、政治、倫理、哲學、及宗教之大要，其目的不在深造，僅欲使學生了解簡單之因果、時間、空間及數量的關係，辨別日、月、星、辰、山、川、河、海、及禽獸，並練習語言而養成相當之習慣。土語學校之課程與『母膝』學校所設者同，惟較前更爲高深而已。拉丁學校仍持續百科式之教育。文法、修

辭，倫理，算術，幾何，天文，音樂，物理，地理，紀事，歷史等，皆在課程上佔重要地位。至於大學課程，則更注重『全智』。學生於博學周知之外，更須就性之所近專研一門——如神學，醫學，法律，音樂，詩詞或辨論等。故由夸美紐斯之後，教育內容乃非復古典教育或人文主義之教育所可比擬矣。

十七世紀來科學進步之概況 惟十七世紀之感官的唯實主義，其所以演成十九世紀及現代之科學教育思潮者，實由於十七世紀以來科學發展之結果。故欲明瞭科學教育的思潮之背影，則不得不并述科學發展之經過。請先就天文學言之，哥白尼（Copernicus），刻卜勒（Kepler），伽利略（Galileo）等之研究既推翻托勒密（Ptolemy）之舊說，復開牛頓（Isaac Newton）萬有引力及運動律發明之先河。就解剖學與生理學而言，亦有長足之進步。哈維（Harvey）發見血液二重之流行，馬爾丕基（Malpighi）以顯微鏡證明微血管之存在。自是以還，科學研究，發展甚速。在天文學方面，由引力說推論之結果發見海王星（一八四五年）後，牛頓之理論遂完全證實。至於地質學一科，以其所討論之現象，既更繁

雜，而神學家又力加反對，故其進步較爲遲緩。然此世紀中，關於地質學之學說亦有足述者，如哈騰（Hutton）之火成論（Plutonic theory）（即主張地殼由火成岩所成之學說）來伊爾（Lytell）之『同一論』（uniformitarian doctrine）（即主張地球所有已往之變遷，其種類與程度皆與今同之學說）及阿伽西（Agassiz）之宇宙「冰河時代」之臆說皆是也。古生物學亦發軔於此時，如屈費兒（Cuvier），來伊爾與其他名家，彈力考究，借各種化石之發現，以證明地球人類之變遷。屈費兒雖主張『神造說』，然此種化石之發現，實足促進生物學進化之觀念。拉馬克（Lamarck）於十八世紀之初葉，倡物種改變說，惟以當時神造說方盛行於世，而拉馬克之證據復欠圓滿，故其說受各方之攻擊，不克行世。至半世紀後，乃有達爾文與窩雷斯（Wallace）之天擇說。達爾文雖以天擇說爲其基礎，然仍承認拉馬克習得性遺傳之說。新達爾文派如魏斯曼等則於此說大加駁斥。於是新拉馬克派與新達爾文派各持一見以相詆毀。此於哥爾通與門得爾等之遺傳學說亦頗多貢獻。至於巴士特（Pasteur）與丁鐸爾（Tyndall）則完全主張自然發生說。他如生理學等亦有相類似

之進步。比沙 (Bichat) 將動物所有之身體構造分爲種種組織。力斯忒 (Lister) 對於紅血球之構成亦頗多發明。胚胎學亦漸成一種獨立的科學。就化學而言，道爾頓 (Dalton) 之雨量計與水汽蒸發之研究遂成立其所謂原子論。至一八一二年，亞佛加德羅 (Avogadro) 以爲複合之原子應特名爲分子。又有楊恩 (Young) 者發明光線波動論，以爲光之流行由於『以太』之波動。此論係以質力二者爲近代物理學之基本觀念。由此論間接所生之結果，朱勒 (Joule) 與邁爾 (Mayer) 證明能力不滅之說。克爾文 (Lord Kelvin) 成立其『能力消費』之說，以補充能力不滅說，而原子分子之概念亦隨而進步。牛蘭茲 (Newton) 復成立其『週期律』。自然科學發展之後，乃力求應用其原理於勞働，生產，運輸，交通，衛生，調攝等方面之上。如軋棉機 (一七九二)，刈穫機 (一八三四)，硫製橡皮法 (一八三七)，縫紉機 (一八四六)，圓柱形印刷器 (一八四七)，與打字機 (一八六八) 等之發明，遂一方面增加生產之分量，一方面又減縮勞工之工價，並促進新工業之發達。且有石炭 (一八一二)，摩擦火柴 (一八三七)，煤油燃燈 (一八五三) 與白熱電光 (一

八七九)等之應用,遂更足使生活安舒便利。汽船(一八〇七)自螺旋推進機(一八三九)及蒸汽臥輪(一八八四)之改良與火車頭之創造(一八三〇)遂使天涯海角息息相通。電報機(一八三七),海底電線(一八四二),電話機(一八七六)與無線電(一八九七)之發明,遂使世界消息,俄頃可至。又聽診器(一八一九),麻醉劑(一八四四),硫強酒 卽硫強伊打酒(sulphuric ether),係一種酒精與硫強酸所化成之液質可作麻醉劑用者(一八四六)與蒙藥水(卽麻醉藥水)(一八四七)等之發明,外科醫術之進步(一八六七)及治犬瘦病(卽畏水病)之種痘(一八八五)破傷風(卽肌筋強直之病)(一八九二)白喉(一八九二)與其他病菌之發見皆於人類生活之安全有莫大之貢獻焉。

科學教育運動 十八九世紀以來,科學之發展既如上述,故人在自然界中之位置及其與自然之交涉皆非十六七世紀所可比擬。在十六七世紀時,古典教育雖已爲世所詬病,然仍可維持其威權。至十八九世紀後,學者如僅受古典教育,而於物理,化學,生物學,生理學

等一無所知，其尙能適應現代之社會耶？故科學教育之運動由斯賓塞發其端，遂演成今日科學教育之思潮。

斯賓塞 斯賓塞者十九世紀中之科學家與哲學家也。對於生物學，心理學，倫理學，社會學皆造詣甚深。目觀當時教育之偏重古典，無裨實用，故著教育論以力斥其非。其言曰：『在昔希臘學校，重要科目厥爲音樂，詩辭及哲學；而當蘇格拉底未出之前，其哲學所研究，蓋與人生無與。反之，生活術上最爲有用之智識，乃居無足重輕之地位。此種舛逆之現象，卽當世之大學中學亦未或能免。試觀一學生畢業之後，其拉丁希臘文字之智識，何嘗與其立身行世有絲毫關係？當其就學之時，不惜勞精疲神，耗無量歲月以求得之者，及其出學入世，或則爲守肆之士，或則爲治書之史，或則經理一家之財產，或則管理銀行與鐵路，始覺所學舉歸無用。不用既久，遂舉歸遺忘。間有言談之頃，偶引拉丁成語及希臘神話者，非謂其於事理有所發明，但以誇示博雅而已。如問以何理由，教子弟以是等古學，則必曰社會習尙如是。常人以衣服其孩提之心，亦如衣服其身，一唯習尙是視，豈不異哉！彼阿林羅柯之印度人，不

塗飾則不敢出戶，非以塗飾別有利益，特恐無之則見笑於人。吾人之教幼子也亦然，拉丁希臘文字之學，非以其有本己之價值，不過以不習拉丁希臘文字，則所謂上等人之教育不完，而不免爲同類所訕笑而已。」（見任譯斯賓塞教育論，下同）

古典教育既僅可供裝飾而無濟於實用，則有裨實用而其價值又超於裝飾之上者，究爲何種教育乎？曰科學教育是已。蓋斯賓塞以爲教育之天職在予吾人以完全之生活。各種知識之比較的價值即以此而定。人生活動可分爲五：（一）於自存上有直接關係之活動；（二）以生活之必要，於自存上有間接關係之活動；（三）關於長育後嗣之活動；（四）關於維持社會及政治關係之活動；（五）當閒暇時間爲滿足趣味與感情之一切活動。『自存最要，保家次之，社會義務又次之，美術娛樂又次之。故據斯賓塞之意，教育上合理之次序應如下述：』（一）直接的自存之豫備；（二）間接的自存之豫備；（三）長養子孫之豫備；（四）市民之豫備；（五）各種高尚生活之豫備。』此五種豫備之所需要者，究爲何種智識乎？斯賓塞則必告吾人以科學的智識而已。蓋直接自存之教育雖多得於天然之訓練，然「如以破壞生理

上之定律而病以死者，又烏可不加以防禦？」

『設今猶有疑生理定律之智識，爲完全生活所必須者，則請環顧左右中年以後之男女能康健無病者幾人耶？……有自少至老，未嘗以鋼疾致身者乎？無有也。而此鋼疾，乃少許智識即足以防之而有餘。不觀乎以暴露太過，致生骨炎，因以罹心弱之病者乎？不觀乎讀書觀字，用目無度以致盲翳者乎？』然不知生理定律之害尙不止是。『凡生理機官，運行有常，一經擾動，卽生損傷，斷無變動之後，恰如其初者。雖其永久之損害，或非當時所能覺察，而其損害固仍在是。積之又久，增益漸多，天地無情，豈加寬假？而吾人壽數遂短促於不知不覺之中矣。』此生理學智識之所以不可缺也。

間接的自存賴有職業，而職業之成功則復有待於科學。如算學之於商業，幾何學之於建築；機械學，物理學，化學之於工業；天文學之於航海術，地質學之於礦業，生物學之於農業；其關係之密切皆昭然若揭，不待贅述者也。

關於養育後嗣之活動，不可不具生命定律之智識，如生理學淺理及心理學大義等。

就體育而言，關於最簡單之生理定律如茫無所知，則其子女之身體必爲所戕賊。就德育而言，如『於心理現象之原因與結果未加體察，』則其干涉必害多而益少，不若完全放任之爲愈。『彼所認爲可許而應獎勵之事，其得之也不以恐嚇，則以賄賂，或由激起其要譽之心……於是所養成者爲僞善，爲恐懼，爲自私而非好感矣。』就智育言，兒童智力之發展，常循一定律令，故『欲智理教育之得當，不可不先知是等律令。』彼『兒童體德智育之多缺，無他，其父母於指導此種教育之智識尙未完具故耳。』

市民活動有賴於政治及社會之學科，而尤以歷史爲最重要。『歷史智識積之有素，使不得其鑰，其爲用仍至有限。其鑰爲何，在於科學。蓋無生理與心理上之推論，合理的社會現象之解釋幾不可能。唯於人性有實際之推驗，乃於社會生命中最單簡之事實有所了解。……使不知人類於一定境遇中思想、感覺、行動之大概，卽不足與言至膚近之社會真理。然則於人類身心之官能，未能熟察審悉，而欲通達社會之情況，又必不可得之數矣。』

斯賓塞討論智識之價值，既以實用爲衡，故於藝術教育頗不重視，以爲藝術既用於

「人生之閒暇時間，故其教育之也，亦當居教育之閒暇時間。」尤有進者，據斯賓塞之意，欲藝術之深造亦有待於科學的智識。例如「習雕刻者必先熟乎人體筋骨之構造，聯絡，與運動……又機械學之智識亦不可不具，不具則有機械之誤謬。」至「繪畫之事所需於科學智識之切要，尤為顯明。」他如詩歌音樂，亦皆以科學智識為其基礎。故科學教育在藝術上亦佔重要之地位。

科學教育之訓練的價值 斯賓塞外，倡科學教育者尚有赫胥黎 (Thomas Huxley)，科謨 (George Combe)，山門茲 (Edward L. Youmans)，愛略脫 (Charles W. Eliot) 等。惟當十九世紀之末與二十世紀之初年，『形式陶冶』 (formal training) 之說尙盛行於世。主古典教育者以為希臘拉丁有訓練的價值；學生之受古典教育者，可養成一種普遍的能力以應用於各方面而無不利。科學教育論者，自斯賓塞以次，亦皆不能脫離此說之影響。故斯賓塞以為科學可訓練記憶力，理解力，及判斷力，與培養自立，忍耐及忠誠等美德。赫胥黎，愛略脫，披爾遜 (Karl Pearson) 等亦以為科學可養成觀察，歸納的思維等之習

慣。夫形式陶冶說之不盡可信，今之習心理學者類能言之，而赫胥黎輩獨不加察，豈爲時代所困，致不能破此說之謬歟，抑受古典教育家之暗示，而陷入誤謬於不知不覺之中歟？此不能不爲科學教育論者惜矣！

科學教育之實際 上述者爲科學教育之理論的方面，至其實施亦有可得而言者。

德國 德國大學，如哈勒（Halle）則於十八世紀之初已成科學教育之中心。至十八世紀之末葉，格丁根（Göttingen）大學及其他新教大學等，皆陸續設科學講座。至十九世紀時，基森（Gießen）大學之利比喜（Liebig）實驗室中，始課學生以科學的實驗。至十九世紀中葉之後，德國各大學皆側重實驗的研究。自是以還，高等教育上科學之發展遂一日千里矣。

就德國之中等教育而言，唯實主義之教育家赫刻（Hecker）在柏林創立實科學校（Real Schule）（一七四七年）至十九世紀之初年，此種實科學校遂散布於普魯士之全境。而文科學校，亦漸以科學列入課程之內矣。

德國之初等學校亦頗受科學教育運動之影響。博物學，生理學，物理學等，皆爲小學中主要之科目。

法國在大革命前，大學中學鮮有教學科學者。實驗物理學之講座僅於巴黎大學之那瓦（Navarre）學院與土魯斯（Toulouse）及曼皮列（Montpellier）諸大學中設之。但自共和政府成立之後，教育方面力求整頓，科學教材充分加入。至一七九四年，設一師範學校，聘拉普拉斯（Laplace）與蘭格倫（Lagrange）教授科學。至一八〇二年，拿破崙復令中等學校加入博物學，物理學，天文學，化學及礦物學諸科於課程之內。至一八一四年，政府且規定文科學生亦須研究動物與植物一年，礦物與化學一年，實驗物理學一年。庫等（Cousin）於一八四〇年，減少科學之分量，然卒以迫於公意，復恢復其原狀，惟許學生自由選習耳。

法國科學教育之運動亦波及於初等學校。初等小學之科學皆爲『非正式的，』且大半係實物教學與科學淺說。至高等小學則較爲正式，有博物學，物理科學，衛生學等。初級師

範學校則於物理生物等學更力求完備，而尤注重於實用，蓋以其不僅教學普通科學重要之事實與理論，且兼及其於日常生活中之應用也。

英國 英國之教育及教育制度原以保守爲方針。故古典教育之在英國更有根深蒂固之基礎。惟自牛頓在劍橋大學掌教之後，各大學對於科學之研究亦漸感興趣。至十八世紀中，遂有各種自然科學之講座設立於劍橋。然生物科學及實驗的教學法至十九世紀之中葉始漸輸入。至十九世紀之末葉，科學之在牛津劍橋，始得有優越之地位。及北明翰，曼徹斯特，倫敦，利物浦等諸大學設立之後，科學教育之運動乃更有顯著之進步。英國之中等教育自十七世紀之末，一般不奉國教之教徒創立各種『學院』（academies）之後，即側重科學教育。其課程有數學，物理學，博物學，解剖學及其他各種科學等。此種學院經『信教自由令』（act of toleration）公布（一六八九）之後，雖許其正式組織，然未至十八世紀之終即已式微衰落無復勢力之可言矣。而人文主義之公立學校與私立之中等學校則幾不復注意科學。至十九世紀時，科謨輩力反古典教育。一八四八年遂於愛丁堡設一新

校，其課程有地理，圖畫，數學，博物學，化學，物理學，生理學，骨相學等。其後復陸續於格拉斯哥 (Glasgow)，利斯 (Leith)，倫敦，曼徹斯特，北明翰，紐喀斯爾 (Newcastle)，伯爾發斯特 (Belfast) 及其他各城設立『實科』學校矣。

此種學校雖不久衰落，然於中等學校之設科學一門實頗多功績。至十九世紀中葉之後，刺格比 (Rugby) 與溫徹斯特 (Winchester) 等『公立』學校 (public schools) 皆將科學正式加入於課程之內。至一八六八年，政府知一般受津貼之學校，其課程中皆無科學，因令著名之中等學校設『現代班』，教物理學，博物學，近代語，與歷史等，惟當時學校當局因受傳統教育思想之影響，致不能以科學與古典等值耳。同時科學藝術部 (the department of science and art) 亦力促中等學校加授科學。凡學校之設有物理學，化學，動物學，植物學，地質學，礦物學與應用科學等班次者，無不予以津貼。故一時受此種津貼之學校及班次為數甚多也。

歐戰之後，英國教育當局更深感科學教育之重要，故欲以科學為一般教育之基礎。而

欲振興一般之科學知識，復須由小學教育而築其基。故於小學中，力主普及科學智識焉。

美國

美國之大學課程在十八世紀中卽有科學教育之傾向。耶魯、普麟斯吞 (Princeton)、京斯 (King's) 後爲哥倫比亞大學、達托馬斯 (Dartmouth)、賓夕法尼亞等皆設立自然哲學或博物學一科。此科蓋含有物理學、化學、地質學、天文學、動物學與植物學等。至十八世紀之後半，經賓夕法尼亞 (一七六八)、哈佛 (一七八二) 及達托馬斯 (Dartmouth) (一七九八) 各大學醫科研究藥物學之結果，教學化學之風遂日盛一日。計設立化學講座者有普麟斯吞 (一七九五年)、哥倫比亞 (一八〇〇年)、耶魯 (一八〇二年)、波敦 (Bowdoin 一八〇五年)、南喀羅來納 (South Carolina 一八一一年)、笛肯生 (Dickinson 一八一一年)、威廉茲 (Williams 一八一二年) 等。其後各校遂皆以此科爲重要之科目。同時物理學實驗室亦陸續設立。地質學一科至十八世紀之中葉，在耶魯由德那 (James D. Dana) 任教。而威廉茲則於一八二五年設地質學，聘伊吞 (Amos Eaton) 爲教授。普麟斯吞於一八〇三年專闢一室以爲天文學之儀器室。耶魯於

一八三〇年設觀象臺。惟其所用器具皆極拙劣，故鮮有成績之可言。至辛辛那提（Cincinnati）一八四四，劍橋（一八四六），與密執安（一八五四）諸大學之觀象臺設立之後，天文學遂有長足之進步。生物學初僅注重理論與分類，至十八世紀之中葉，阿伽西（Louis Agassiz）始於哈佛設立實驗室。及達爾文之種源論刊行（一八五九）之後，哈佛博物學教授格雷（Asa Gray）與馬薩諸塞工業學校校長羅哲士（William B. Rogers）皆以傳播達氏之學說為務，於是美國大學更力倡科學教育，而尤以康乃耳與約翰霍布金斯二大學為最著。一八六二年，國會之摩理爾令（The Morrill Act of Congress）規定每邦應撥地若干畝，以為振興農業，工業，與自然科學教育之基地。此種基地初僅計有一千三百萬畝。其後新立各邦亦陸續做行，而此項教育之常年經費復因種種法令而逐漸增加。於是實科學校之新立者不計其數，而舊已開辦者亦皆重加整頓。至一八六五年之後，大學教育遂更於純粹科學與應用科學特別注重焉。

在十八世紀與十九世紀之間，美國中等學校亦皆添設科學於課程之內。一八二一年，

波士頓設一中學，其第一年之課程有地理學，第二年有航海學與測量學，第三年有物理學與天文學。其他中等學校亦皆注重科學，但多以教科書教授，而不爲學生設實驗室。又有若干邦規定凡欲得教員證書者須受若干種科學之試驗。一般中學校與學院以欲使學生預備此種考試，故其課程中科學之分量既極繁富，遂多浮泛而不切實。至十九世紀之末年，各學校乃限定學生所須研究之科目，而以實驗法教學之。

美國小學課程，除地理一科曾於十九世紀之初葉中加入外，生理學一科至同世紀之中葉，經賀拉西曼（Horace Mann）力主加入之後，始行添設。其後裴斯塔洛齊之實物教學亦漸採用。至十九世紀之末遂特設所謂『自然研究』一科，以灌輸科學智識矣。

中國自漢唐以來，學者皆重通經而忽略自然。清時襲用科舉取士之法，更無所謂科學教育之可言。若強爲光緒二十九年（一九〇三）前之中國教育，立一名目，則狹義的人文教育或較近似。自庚子拳匪變亂，聯軍進京之後，清廷乃深知非堅甲利兵不足以救危亡。於是創辦學校（光緒二十九年），停止科舉（光緒三十一年，即西歷一九〇五年）。

據光緒二十九年欽定學堂章程，大學堂於經學門外，並設哲學，自然科學等門。中學堂於國文讀經外，兼授外國語，數學，歷史，地理，物理，化學，博物，法制，經濟等。高等小學於國文，讀經外，兼授算術，本國史，地理，理科等。初等小學亦設算術一科。蓋亦已受科學教育運動之影響矣。

中國人之於經學初無異於歐洲人之於希臘，拉丁。歐洲科學教育之勢力雖已成立，然方其與人文教育互相抗衡之時，亦幾經多數科學家之提倡而始佔最後之勝利。中國經學教育之不易摧破也亦無異於是。光緒二十九年與二十一年，欽定學堂章程，於課程上首列讀經。張之洞且有中學爲體，西學爲用之說。民國肇始，學校課程中本無讀經一門，而民國四年，復以讀經列入，惟此時之所謂『經』者乃指論孟而言，至民國八年後始廢。然學校中之所謂科學教育者仍僅具文。實驗室的工作至大學中始漸有之，中學內則僅爲書本背誦而已。其內容雖有異於讀經，而其精神則仍復讀經之舊。如此而談科學教育，則何異僅掛一共和招牌而言民治耶？而在思想上『開倒車』者流復從歐洲思想界落伍者之後，力詆科學而提倡所謂『東方之文明』。嗚呼，此豈所謂『骸骨之迷戀者』歟？倒行逆施，莫此爲甚矣。

第三章 新人文主義與藝術教育

唯理教育之弱點 科學教育爲時代潮流之產物，其勢有不可得而悔者。已略如前章所述。惟科學教育者唯理的教育也。而人則不僅有理智生活，且復有情意生活。僅有理智而缺乏情意，卽不得爲『完全之生活』。教育而專重理智而忽略情意，卽不得爲完全生活之教育。斯賓塞固以培養完全生活爲教育之目的者，然僅恃科學亦不足以達到此種目的也。且其所謂『教育之合理的順序』者亦完全以『不合理的』前提爲其基礎。何則自存、保家、公民義務、娛樂美術等之活動，其重要實相等。譬如下等動物生活之目的在求自存傳種。以吾人觀之，或可謂不能自存焉能傳種。在動物則往往有犧牲自存以圖傳種者，故自存傳種之活動，實不能爲之強分軒輊。人類之活動亦有類於此。人如不求自存則已，欲求自存，則保家、社會義務與美術娛樂之活動皆直接間接爲自存所不可缺。故教育家於此種種活動

之預備，亦須兼籌並顧，以免有畸重畸輕之弊焉。

惟保家與社會義務之於自存，其關係之密切，或可不待證而自明。至美術娛樂豈亦為生存所不可或缺者歟？此則不得不加以說明矣。夫人生孰能無閒暇之時間哉？有閒暇之時間即不得不思有以排遣之。排遣之法端賴藝術。今人之不諳藝術者，有耳而不能領會詩歌音樂，有目而不能賞鑒圖畫雕刻，有手有指而不能操琴作畫。於是雖有閒暇之時間，亦無法以排遣之。上焉者感生活之無聊，厭世悲觀；下焉者求刺激而不得其道，乃沈溺於嫖賭烟酒。社會中之所以多病態現象者，蓋皆為畸形教育之結果。況時至今日，一般人工作之時間減少，而閒暇之時間加多。正當娛樂之活動苟無相當之預備，則所謂減工運動適足以長社會之罪惡耳。此藝術教育思潮之所以亦有其立場也。

新人文主義 惟藝術教育之思潮實溯源於所謂新人文主義 (new humanism)。

新人文主義起於十八世紀之後半葉。十八世紀為唯理主義與實利主義之時代。人類活動無論其如何高尚，苟無實際上之利益，即視為毫無價值；而其所謂價值者，又全以自他幸福

人文主義之末流對於希臘拉丁僅以研究文法爲能事，而於拉丁則僅以摹倣西塞祿（Cicero）之文體爲唯一之目的。新人文主義，雖亦主研究希臘拉丁，惟欲以古典之研究爲陶冶性情，培養人格之法。倡新人文主義者以爲古代生活單純簡樸，沉靜、自然。而希臘拉丁之著作家又皆爲公正無私之觀察者，能理解當時純樸之生活，而加以同情的敘述。近代學者際此虛偽矯作僅講實利之時，遂不得不以古典文學爲對症之良藥。此其所以重希臘拉丁之研究者，其故一也。希臘拉丁之詩人文士如荷馬，希西阿（Hesiod），維吉爾（Virgil）賀拉西（Horace），奧維得（Ovid）等對於環境自然之美皆有深切之了解，故作爲詩歌皆美如珠玉。處近代污濁之社會，如得讀希臘拉丁之文學則愛美之念油然而生矣。此其所以重古典之研究者，其故二也。古代希臘與古代羅馬頗多偉大人物，能於基督降生之前，了解道德之真價值，而爲道德的生活立一模範。故研究古典將可增長德性。此其所以重古典之研究者其故三也。

格斯訥

格斯訥嘗謂希臘拉丁之文學爲今日所傳誦者皆當時偉大人物之思想與

感情之表現。故研究古典文學者既可與古代偉人之思想與感情互相接觸，復可因了解古人之思想與感情而養成其發表思想與感情之能力。

赫得 赫得亦以爲教育之目的在使心身能力有調和的發展。故地理、歷史、數學、哲學等固須教授，而希臘拉丁之文學則尤爲重要之科目。據氏之意，古典之研究不可如第十六世紀之偏狹，蓋古典教育之目的在使現代之國民亦能如古代希臘人與羅馬人之有美滿偉大的德性也。

烏爾弗 至烏爾弗則以爲教育須予人以高尚的智識。惟欲求此種智識則須讀希臘拉丁之文學。要之，此數人者皆不欲如人文主義者之以古典爲『目的之學』而皆欲以之爲『工具之學』（見第二章）也。

由勒新 (Issing) 而赫得，而哥德，而斐希特，而謝林 (Friedrich Wilhelm Schelling)，於是文學的新人文主義遂漸有哲學的背景。

康德與斐希特 康德之批評哲學，於自然主義之宇宙觀及其機械論，定命論，無神論，

爲我論，福利論等已多所駁斥。斐希特以爲對於實在之活動的，綜合的，精神的歷程而有深切之了解者始得謂之知識，故僅知現象之時間，空間，因果的關係者不得與於知識之列。其反對唯理主義之成分蓋已昭然若揭矣。

謝林 至謝林時，則更以宇宙爲藝術的作品。而以爲上帝創造世界蓋欲以實現其藝術的目的。故人類之最高的機能乃藝術，而非哲學的智識。在藝術的作品之中，主觀與客觀，理想與現實，形式與物質，心靈與自然，自由與必然皆融合而爲一。哲學所欲求而得之者皆假藝術而呈現於眼前。故自然乃一篇偉大之詩歌，而其祕奧則以藝術而益顯。創造的藝術家，其創造也亦猶自然之創造，蓋亦欲以實現其理想。故對於宇宙之直覺須以藝術爲其絕對的模型。藝術家哲學之真工具也。哲學家亦若天才的藝術家，須求了解宇宙之調和與齊一。而美的直覺乃爲絕對的智識。故新理想主義之知識論與科學之邏輯數學的方法絕端相反。此誠足以予藝術教育思潮以強大之助力矣。

藝術教育有席勒爾，哥德爲之倡。英人刺斯欽（J. Ruskin）復從而推其波而助

其淵。至朗格 (Lange) 力克特窩克 (Lichtwark) 福克爾脫 (Volkelt) 寒費爾脫 (Ferdinand) 霍倍 (Höppel) 倡藝術教育與美的教育學時，遂更於教育上有具體之主張也。

席勒爾 席勒爾於十九世紀之初期曾於人之美育 (the æsthetic education of man) 有所論列，以爲藝術之位置處於感覺 (the sensuous) 與理性 (the rational) 之間，故由獸性而進於人類與由農奴而進爲自由民，皆須以藝術爲必經之路。惟此種思想僅流行於一部分人士間，尙未能使羣衆生活受其影響。故十九世紀時實利的傾向與唯理的傾向仍於教育上佔特殊之勢力。

納斯欽 其後英人納斯欽出，藝術教育乃復引起時人之注意。納氏對於英國教育之批判與建議散見於其所著之 *Sesame and Lilies, A Joy for Ever, Stones of Venice* 諸篇。氏以爲英國國民性之嫉妬、怯懦、與體格之醜惡，皆由於教育不良之結果。蓋教育之目的不僅在傳授知識，更不僅在謀將來生活之勝利，而在於培養善良的生活。所謂

善良的生活者即指仁慈誠厚敏於思而無求於人者之生活也。故納斯欽所定教育之目的似若與斯賓塞之所謂『完全生活』同一口吻。惟目的雖同，方法各異。斯賓塞假道於科學教育；而納斯欽則假道於美育。如學校之建築，教室之佈置及圖畫雕刻等皆爲愛美教育之所不可缺者。而英國人則僅知崇拜金錢而輕視文學、科學、美術、自然之美。此納斯欽之所以大聲疾呼而提倡美育也。此種思想在英國工藝品上頗多影響。其後英國工用藝術之所以較他國優越者皆食此之賜。歐洲各國於此頗加注意，而受刺激獨深者則首推德國。一八五一年英國倫敦開萬國博覽會。德國工藝之陳列品多屬於應用的美術，至爲惡劣。當時德國某調查員曾致電俾斯麥，謂德國工藝品質惡劣，趣味幼稚云云。德國之教育學者因此大加奮發，痛論教育偏重知識之非，以爲學校課程多爲古典之死言語與死文字，而於鍛鍊情緒，培養想像之藝術獨不注意，以致兒童製作能力日就萎縮。德國自受此刺激後，其教育思想爲之一變。昔之偏重知識者，今乃漸知藝術之價值矣。故現代藝術教育思潮遂獨盛於德。藝術教育之倡導者如朗格，力喜特窩克，福克爾脫，塞費爾脫，韋柏等皆德人也。

藝術教育思潮之類別 現代之藝術教育思潮可大別爲二：即藝術教育論與美的教育學是也。藝術教育論者以爲教育須以美的陶冶爲目的，而於教育學之美化則無所建議。至美的教育學者則以爲教育學應依美的原理而組成系統；而『教育即藝術』、『教師即藝術家』則其標語也。藝術教育論者又可分極端派與穩健派。蓋教育本可分爲體育、智育、德育、美育、羣育等五者兼具，然後始可謂之完全教育。斯賓塞以智育包括一切，而提倡其科學教育極端的藝術教育論者以美的陶冶代表教育之全義。穩健的藝術教育論者則僅欲指出美的陶冶之不可忽，初未欲以之推翻他種陶冶也。

藝術教育論 藝術教育學說可分三方面以觀察之。其一主張造形藝術而側重圖畫，手工。其二主張媒介藝術而扼重國文，以誦讀詩歌及作文修辭等爲主要之科目。其三則注重音樂、體操、遊戲。此三方面皆各有其極端派與穩健派。茲可約述如下。

造形藝術 側重造形藝術者尤爲藝術教育論之嫡派。蓋德國藝術品之幼稚有足促成此派之主張者也。一九〇一年德國召集全國藝術教育會於德勒斯登 (Dresden)，以圖

畫手工之教育爲其議題。當時與會者皆德之藝術家，教育家與教育行政家等。有謂圖畫一門當佔小學教科之主位者；亦有以造形藝術之陶冶爲教育中之一端者。主前說者以爲『人之生活內容約有二端：一爲直觀的思考，如觀察、發表、製作等；一爲觀念的思考，如理解、思索等。前者具體而後者抽象；前者直接而後者間接。直觀的學科爲圖畫，而抽象的學科爲語言文字。語言文字屬於知識，而圖畫手工屬於技能；皆表現人生所不可或缺者也。昔之教育重語言而輕圖畫，重知識而輕技能，以至知識反失其陶冶的價值。』因此主張『小學教科宜以圖畫爲主，爲教師者不問所任何科，皆須精諳圖畫。』此極端的造形藝術教育論也。至穩健派如力喜特窩克，則以爲『藝術陶冶雖甚重要，然究僅教育之一面。昔人偏重知識固爲缺憾，今人若以藝術教育包舉一切則其失正等。』朗格則謂『今後教育兒童不可不重視造形藝術；然藝術教育之目的在培養兒童審美之習慣，非欲使之爲藝術家也。重美育而太過則與偏重智育同其弊。』此皆就理論方面而批判藝術教育之價值者也。

至就藝術教育之實際而言，則主張造形藝術之教育家以爲學校宜注重圖畫手工，改

良則畫手工之教學，而培養圖畫手工之教員。此外尚有欲由間接方面增進藝術教育之效者，如納斯欵與蔡元培等，是教室之修飾，校園之設備，家庭房間之佈置，城市街道之建築，皆是寓藝術陶冶之意於其中矣。

文藝 次爲文藝。主張藝術教育者亦有謂宜發揮文藝之陶冶的價值者。所謂文藝云者，自兒童教育之觀點上言之，蓋僅指國文科之文學方面與作文、演說而已。一九〇三年，德國召集第二次藝術教育會議於威馬爾（Weimar），以專論文藝教育。關於文藝教育之意見亦可分極端派與穩健派。極端派以爲『治文學者非僅解釋字義之謂。文學之精英不存於言辭之末，蓋又有神韻、氣味、風格、聲色。非咀嚼而玩味之必無所獲。』故教授國文須重視文藝之所以美。至穩健派則謂教授文藝於朗讀與演述外兼須注重作文。或又以爲『話法亦一藝術，可用以表示思想而感動他人之情感。故教育上不可不重視之。惟學校教育之目的初不在培養演說家。謂修辭宜練習者但使少年能以己力發表其思想情感耳。』

音樂體操 復次爲音樂、體操。藝術教育家亦有謂宜發揮音樂、體操之陶冶的價值者。

德國之藝術教育會復於一九〇五年假漢堡（Hamburg）而爲第三次之召集。當時與會者對於音樂、體操、遊戲在課程上之地位多所爭辨。或謂『小學教授音樂，不當僅習唱歌，且宜授以音樂家之傳記及著名樂曲之淵源。』或謂『體操之陶冶價值宜由生理衛生上之見解與身體藝術上之見解兼而求之。』此皆極端派之主張也。

藝術教育論者雖可分極端派與穩健派，然其於圖畫、手工、文藝、音樂、體操等科之宜注重與其教學法之宜改良，則固無異議也。

美的教育學 至集美的教育學之大成者則爲韋柏及塞費爾特等。

塞費爾特 塞費爾特以爲教育即藝術，教師即藝術家。復謂藝術可分爲純粹藝術與應用藝術二種。而教育則爲應用藝術之一種。塞氏所注重者尤在教學。據氏之意，教學可視爲造形藝術，而教師則可視爲詩人與音樂家。蓋教師如欲示學生以一原理或事實，則往往指手畫腳，以發表其思想與情感，與畫家之繪畫及雕刻家之塑像初無異致。故曰，教授等於造形藝術。又詩人之構思，音樂家之作曲，教師皆兼而有之。譬如教學，必先有確定之設計，然

後各學年，各學期，各時間之教學始可有適當之分配，而教學之形式與實質亦得以互相調和。所謂設計也者非即構思之結果乎？又如音樂最重調節；調節者蓋即高音、低音、躁音、淨音、急板、慢板皆相調和而與情感相呼應之謂也。教學之須有調節亦正若是。有時宜用激烈的聲調，有時宜用婉轉的詞色始可感動兒童以獲得教學上最優良之效果。故曰，教師等於詩人與音樂家。此即萊費爾特之美的教育學說也。

韋柏 韋柏著有教育學之基礎的美學，以爲「教育者蓋欲使被教育者求自己之活動耳。『自己活動』者，即使其所有人的本質自由發展之謂也。惟如欲發展自動，則徒恃一般原理之教育學必嫌不足。蓋自己活動亦可視爲一種藝術的活動，故不能不受美學之指示。」韋柏之美的教育學即以此爲成立之根據。

美學之四規範與教育學 韋氏既深知美學之重要，乃取福克爾脫美學之四規範以建設其美的教育學。福克爾特之四規範，如以客觀的詞語表示之，則（一）形式與內容之一致，（二）在人生上有價值之內容，（三）爲有機的統一體之美的對象，（四）爲假象界之美。如

又以主觀的詞語表示之，則（一）充滿感情的直觀，（二）感情表象之擴大，（三）關係活動之昂進，（四）實感之下降。

試先就客觀言之，則（一）所謂形式與內容之一致者，蓋謂形式與所表現之內容須互相一致；否則必不能發生美感。譬如畫天女而用畫鄉村女子時所用之粗線，則必不足使觀者感覺天女之秀麗。教育上亦可有形式與內容不相一致之弊。譬如教授地理、歷史，因時間與空間之隔絕，往往不易使兒童理會異時異地之風俗人情。惟善於教者必能描寫種種特殊之狀態，而使兒童恍若親歷其境。凡教學之事項而能與兒童之心情適應者即可謂為內容與形式之一致。反之，只知注入知識，而不顧及兒童之生活與心情者則犯形式與內容不相一致之失矣。

（二）所謂在人生上有價值之內容者蓋謂吾人所感為美者必於人生有相當之價值；不然，若於人生毫無價值而反流毒社會者則必非真美。惟其所謂價值者乃美的意味之價值，非必指實利或道德的意味而言。教育上關於人事之教材以歷史為最有價值，而歷史則

又以民族史爲最有價值教育家之注意集中於「以人類爲中心」之事。故雖教授人類以外之事物，亦必以人事或與人生有關之事物爲出發點。此美學上之第二規範又可應用於教育矣。

(三)所謂有機的統一者蓋謂美術品之各部分須互相對稱，而無格不相入之處。譬如雕像，倘口過大或鼻過低，則必有損於全體之美。就教育說，個體皆較團體爲先。關於人事之教材，列傳須較先於文化史。譬如聖經乃以基督爲中心人物而維繫其統一。就其他各時代而言，亦皆以其中人物如英雄豪傑等，而保持其統一，蓋以英雄豪傑最易引起兒童之興趣故也。故一切教材皆須視爲有機的統一體，或活的個體，然後始可有適合於藝術法則之教育學也。

(四)所謂假象界之美者蓋謂吾人所玩賞之美，實僅一刹那間之假象。假象者實象之反面，而實象則爲有實感的表象，或關心於理性及意志上之表象。然美的假象則爲無關心的表象。在玩賞美術時，僅感覺其美，初不問其組織如何或效用如何。其意識之內容僅有純

粹的情感，而無理性或意志作用攙雜其間。譬如看牽牛花之圖畫，當玩賞時，初無『此花僅爲植物之生殖器』或『此花於人生有何效用』等意識作用，蓋以美乃假象故也。就教育言，教授時如遇有現時不可目擊之事物，即不得不使兒童理會此表現之假象。譬如在中國而教倫敦，則必不能訴諸兒童之實感。爲教師者乃不得不使其學生想象倫敦之建築、風景、社會與人情矣。

次可就主觀的詞語言之。(一)充滿感情的直觀者蓋謂玩賞美術不可出以冷淡的心情，而須用熱烈的情感；否則必不能有美之享樂。就教育說，教師如欲使兒童有此種直觀，則教師自身對於其所教授之內容，不可不先有熱烈之情感。即在人事以外之教材亦皆須兼有『直觀』與『移感』(empathy)等作用。例如教學地理，須輔之以己身旅行之主觀的情感，始可收極大之成效。『充滿感情的直觀』者此之謂也。

(二)感情表象之擴大者蓋謂玩賞美術，須次第擴大其觀念始可感得其美，否則縱於人生有價值之內容，亦不免偏枯狹隘，而使美感薄弱矣。例如宗教生活往往擴大觀念而至

於感情表象之神之上。即人事以外，亦莫不然。否則敘述生活狀態必不易使學生理解矣。此即感情表象擴大之謂也。

(三)關係活動之昂進者蓋謂美的享樂有待乎聯想之調和的發展。聯想愈昂進，則美的享樂亦愈深遠。就教育說，所謂關係活動之昂進者，不僅指論理的關係，乃指教師宜加以主觀的關係以求統一的昂進也。

(四)實感之下降者蓋謂伴隨實際意識而來之實象的情感須全行打銷，而僅以假象的情感表象充滿意識；不然實感昂進則美感將隨而消失矣。為教師者如以詩畫音樂提示兒童，則須先自下降於假象界，然後使兒童亦下降於假象界。

韋柏之美的教育學，其大要略如上述。

古代之藝術教育 藝術教育雖為現代之教育思潮，然西方之希臘，東方之中國，於遠古時，似皆深知藝術教育之重要。雅典斯巴達之教育首重音樂體操。『吾國古代教育，用禮、樂、射、御、書、數之六藝。樂為純粹美育，書以記述亦尚美觀，射御在技術之熟練，而亦尚態度之

嫻雅禮之本義在守規則，而其作用又在遠鄙倍；蓋自數以外無不含有美育成分者。」（引自蔡元培，美育，見教育大辭書。）至近代學者盛倡科學教育之後，藝術教育始為一般教育家所忽視。惟藝術教育之價值則誠有可得而述者：

藝術教育之優點（一）可救唯理教育之流弊。蓋人之為動物也較其他動物為複雜。人不僅求肉體之滿足，亦不僅求知識之豐滿，更不僅求道德之高尙，且兼有美的或藝術的要求。野蠻人之文身，印度人之塗朱佩綠，工人之拉琴自遣，詩人之對酒吟詩，皆人之情也。教育家如僅予兒童以知的教育，而不予以藝術的陶冶，則教育之結果適足養成乾枯殘酷之生活。故以藝術為教育上之內容誠名正言順之事也。

（二）可為心靈訓練之資助。蓋藝術多屬於技能的教科。而近代心理學研究之結果皆謂手眼合作為學習之要點。且就事實而言，對於低能兒童而用手工圖畫的教育，往往收極大之效果，則手工圖畫之重要誰得而否認之耶？

極端派藝術教育論之欠缺 如以此二種理由及其他，而主張藝術教育之不可忽，則

誠爲不易之論，惟倘如極端派藝術教育者之所主張，欲以美育包舉一切，則非作者所敢苟同矣。蓋藝術作品各有其獨立性，不必附以真或善之不純粹的目的。張大千之山水雖有異於真山水，然不失其爲美。莫泊三之小說雖有背於社會道德之標準，然亦不失其爲文藝。故真、善、美鼎足而立，爲三種不同之宇宙。真的一元論與善的一元論固難成立，而美的一元論亦未足令人信服也。且爲藝術而藝術乃真正的藝術，藝術而必求真，則其價值等於照像，烏足言美。藝術而必求合於道德，則適陷『文以載道』之謬，烏足以言藝術。故科學教育一端也，道德教育亦一端也，藝術教育又一端也。三端兼備而復增以體育與羣育，然後始可謂之完全教育。彼極端派的藝術教育論，實矯枉而過正矣。

美的教育學之欠缺 至美的教育學以教授爲藝術，而以教師爲藝術家，雖不無相當的論據，然牽強附會適足貽識者之譏。塞費爾特以教學喻造形藝術，教師比詩人與音樂家，其言似若有至理。惟藝術以悅人爲目的，教學以教人爲目的，目的不同，方法自異，故教師之態度不得有別於藝術家也。韋柏之主張，純以類推法爲其根據。夫類推法如可儘量採用，

則豈僅可以美學例教育，卽推美學之原則以解釋治學之態度，亦未始不可言之成理也。譬如研究學術，其所用之方法須隨對象而異。此謂『形式與內容之一致。』所研究之對象須以人事爲中心。此謂『在人生上有價值之內容。』學問須有組織與系統，是謂『有機體的統一。』引用假設以解釋事實；是謂『假象界。』他如充滿感情的直觀，感情表象的擴大，關係活動之昂進，實感之下降皆可視爲治學之原則。韋柏如皆以表面相似之點爲根據而忽略其不同之點，則天下事之可視爲美學者多矣！何惑之甚也。

教育學說之以類推爲論據者尙有所謂『文化段階說。』此說以爲由兒童進爲成人，適若由野蠻人進爲文明人。於是兒童在學校中之課程遂以野蠻人之需要爲參考。夫個體發展之有似於物種發展，其證據雖若甚充分，然『文化段階說』亦卒爲學者所駁斥。類推法之不足恃從可知矣。况韋柏之根據又僅爲福克爾特之美學四規範，多任意附會而無證明之可能者耶？

第四章 新理想主義與人格教育

科學教育重在知，藝術教育重在情，而人格教育則重在全人。歐洲自工業革命之後，工業國之教育多僅以增進社會效用爲目的，必致青年之曾受教育者皆僅足供機械的工作。人格教育思潮卽所以矯正此種情形而產生者也。

新理想主義之代表 人格教育思潮之哲學的根據爲新理想主義；新理想主義者，倭鏗 (Rudolf Eucken)，斐希納爾 (G. T. Fechner)，馮德 (W. Windt)，文得爾班 (W. Windelband) 等皆其代表也。惟新理想主義之前有理想主義，理想主義亦於教育有所影響。爲參互比較計，則理想主義與其教育似應先述其概略焉。

理想主義 理想主義之代表在德國者有康德、黑智爾等。而應用理想主義以爲教育之根據者則有裴斯塔洛齊與福祿培爾等。由理想主義觀之，宇宙乃一合理的宇宙。何以見

其爲合理的 (rational) 耶？則因吾人本爲宇宙之一部分，必不能超出於宇宙之上而加以觀察，故積極證據殊不易得。所可舉以爲此斷案之理由者，卽就事實而言，不得不有此假定耳。蓋宇宙如爲不合理的，則思想推斷之正誤，將無可爲客觀的標準，而吾人之宇宙乃不得不若愛儂思 (Alice) 所遊仙境之變幻矣。故曰：『凡合理者皆爲現實，凡現實者皆爲合理。』今如認宇宙爲合理的，則可進一步而認宇宙爲進步的或發展的。人類爲宇宙之一部分，則其爲進步的或發展的當無疑義。故理想主義的教育皆以『自我實現』(self-realization) 爲目的。今試引福祿培爾之教育學說以明斯旨。

理想主義的教育：福祿培爾 福祿培爾以被教育者爲植物也，而以園丁自喻，幼稚園之命名卽本斯意。植物本有自行發展之能力，爲園丁者只須爲之擇沃土之地，而給以充分之空氣與水，則其發育可立期也。教師之於學生，亦若園丁之於植物。學生有自行發展之能力，爲教師者只須給以優良之環境，而予以相當之學科以滋養之耳。故學生爲自動的，而教師爲被動的。雖然，福祿培爾乃一澈底的理想主義者，對於理想主義之理論亦澈底應用，而

不稍顧忌。理想主義以爲發展者常賴有兩種相反之力。兩力相反，然後乃產生第三種力，而得一調和。久而久之，此第三種力復有第四種力以爲之抗；而互相抵抗之結果又產生新力。如此輾轉推移，乃有所謂發展。如就生機體而言，組成的力與破壞的力（anabolic and katabolic forces）互相反抗，而生機體乃有完全的發展。教育者與被教育者亦相反之。故福祿培爾之所謂「教師爲被動的」者亦有其相當之限制。至後之福祿培爾派則漸失此意，而惟以被動的地位自處。福祿培爾本有「先求兒童之性之所近而後順從之」之語。福祿培爾派乃尤重此意，於是「被動」、「順從」乃爲福祿培爾派之標語，而教育者乃不復能於被教育者有所影響矣。此理想主義的教育之末流也。

新理想主義 至新理想主義的人格教育則有異於是。主人格教育學說者其主張雖各不一致，要皆立一理想的標準而使被教育者達此標準焉。新理想主義之哲學家有陸宰（H. Lotze），費希納爾，馮德，文德爾班，倭鏗等，而尤以倭鏗哲學對於教育最有影響，蓋倭鏗（G. Budde）之人格教育即以倭鏗哲學爲其出發點也。惟欲明瞭倭鏗之哲學，須先了解

新理想主義之概略。新理想主義一方與自然科學者之唯物論，機械論宣戰，一方又力排黑智爾派之汎理論，汎神的唯心論。自然科學者之世界觀與人生觀，與黑智爾派之汎理的唯心論，其出發點與歸宿點大致立於反對之地位。前者以自然爲中心，由考察自然而及於人類，後者以「我」爲中心，由「我」考察人類而及於自然。故前者以記述說明爲務，而價值一事非其所問。於是其結果乃爲非價值的宇宙觀。至汎理的玄學則純粹爲目的論，徹始徹終一價值論之體系也。故以真、善、美爲理性價值，且更舉此超個人我，大我而玄學化，以爲宇宙根柢，此皆其體系上之自然結果也。雖然，汎理論與機械論其要點雖往往相反，而其結果乃有一共通之點，則毀「我」之自律，棄人格自由說，而主決定論是已。新理想主義之所以必排斥此兩派者，爲此故也。例如倭鏗既反對自然科學之機械論，而同時又排斥一切現實合理主義。文德爾班一方既極力排斥自然科學的世界觀（即總合諸科學而成立之世界觀）及價值之自然科學的研究（即心理學的，社會學的，發生學的理性價值之研究），同時又力斥黑智爾之大我神化而爲宇宙根柢說。其在英國則有所謂人格的唯心論。

人格的唯心論 人格的唯心論者即以擁護人格爲目的之一學派也。其說以爲現代哲學家或輕視人格，或竟攻擊人格，而其原因不過二方面。甲則曰，『人不過物質之暫時結合而已。』乙則曰，『人不過爲絕對之假現。』甲爲極端的唯物派，乙爲極端的唯心論。此二說者雖各相反，而其否定人格則同。人格唯心論者則不以此二派爲然，而以人格之一原理爲中心。人格者乃意識的永久的個別的活動的之實在也。倭鏗之生命哲學，謂有永久存在之精神的活動，而舉各個的獨立的人格皆苞攝於其中，因命之以人格世界。其說蓋有近於人格的唯心論焉。

倭鏗 惟倭鏗之所謂「人格」者非卽「個體」或「主觀」之謂。蓋據倭鏗之意，人之生活有自然生活與精神生活之別，順自然生活之傾向而發展者是爲個體之表現；至順精神生活之傾向而發展者則爲人格之表現。故個人主義所提倡之自由，深爲倭鏗所不取，蓋以其以自然衝動爲理性或良心之表現，而妨礙精神生活也。至所謂精神生活果何若乎？倭鏗以爲精神生活超越自然，而有悠久流動之生命。由其說則精神生活不外人間所自創

造。人當脫離自然界，現實界，而求取新生活以完真我。此精神生活有四要素：即宗教、科學、道德、藝術是也。四者發達則精神生活以之成立。惟能保此永久的獨立的精神生活，乃可謂之有人格者，而實現此人格，即人間所努力之最高目的也。明乎此，然後可與言善特之人格教育論。

人格教育論：善特——善特之人格教育論，其要點凡二：而由此二點皆足見倭鏗哲學之痕跡焉。（一）反對褊狹的個人主義——自來哲學家或重視社會或重視個人。重視社會者以社會為生活之主要的保持者，而視個人為社會之一機械。主個人主義者則以為個人自有能力，不必求助於社會。於是風俗、習慣、法律等，皆不在意中；只行其心之所安，而不行其心之所不願為。善特對於偏重社會之說固不予贊同；而於褊狹的個人主義亦深所排斥。揣其用意，蓋謂吾人須於精神的人格求自由，而不於感覺的情欲的人格求自由也。

（二）精神生活之要素——何謂精神的人格乎？精神的人格基於精神生活。善特以為精神生活之要素有四：即宗教、道德、科學、藝術是也。第一，宗教生活為超越現實之生活，當精

神活動達到最高度時，即感覺有宗教生活之必要。苟無宗教生活則一切生活皆將失其意義與價值。蓋精神界爲永久存在的；一切事物均不免破壞，惟精神界則永不破壞。人如安心立命於此精神界之內，則現實界縱有苦痛亦可忍受；即或迫於死，亦皆可處之泰然。故宗教生活可助吾人開拓新宇宙而建造新生活。第二，科學亦於獨立的生活之構成有根本的價值。凡處置重要問題時，決不可缺少科學，惟亦不能偏重耳。第三，道德亦爲構成精神生活之要素。社會倫理雖應重視，但內心自由亦不可忽。道德具有向上自由的能力。英德之發展便爲人之對於心的獨立或內的自由之奮鬥之表示。惟此非可由自然而致者，乃爲犧牲，克己之結果。故近來極端的個人主義實大誤也。第四，藝術亦心的構成之要素。藝術之目的在發展想像；詳言之，藝術以脫離最初的印象而進於嘗試新創作之想像活動爲要點。而想像又人生之所不可缺者。每日構成一種理想的表象，以助內心之向上的發展，便可超越一切不完全的狀態。故藝術活動可將高遠之理想，化而爲具體的表示。惟藝術的創作亦僅爲心的陶冶之一部，決非可孤立而與其他要素隔離也；否則不免有偏重藝術之弊矣。此善特

人格教育論之大要也。

林德 倡人格教育論者除善特外尚有林德 (E. Lindé)。林德之說以謝林之哲學爲出發點。其說以爲人之本質有自然的與精神的兩面。就自然方面言，人與其他動物無大差異，蓋皆受衝動、慾望、感情之支配也。就精神方面而言，其主宰乃爲規範、理性、良心等。人之所以超出於動物者以有此耳。由自然的方面以進則爲怠惰、縱恣、粗野、淺薄、自私自利、反覆無常諸惡德。至精神方面則以有精神的標準，故能詔吾人以克己自治，公正良善諸美德。要之，自然卑下，而精神高上。惟能以其高下者御其卑下者，然後人之所以爲人之價值乃能發揮。而以精神的方面制御自然的方面也，蓋有二狀態焉。其一，視自然爲仇敵而以精神之全力制服之。此種狀態名爲品性。又其一，則調和自然的與精神的方面，而導前者以服從後者。此種狀態，名爲人格。故談教育者須以人格之觀念爲基礎焉。

至於人格之要素，林德以爲計共四種：一曰熱誠或感動性。人之具熱誠者，則其好善好真，必且樂之；惡惡僞必且盡力以排斥之而不稍寬假。二曰個性。個性雖爲人格之要素，然

非即人格也。譬如畸人，其個性雖甚顯著，然不能選指之爲人格。彼混個性與人格而爲一者，誤矣。故林德言於偏重個性之教育，深覺不滿。據彼之意，人之有人格者，貴能克己而服從。蓋人格非即脫離一切制束之意也。人格教育之目標，在使受教育者一面服從外部的法規，一面保持自己的特質，使不失去自由。反之，如僅尊重個性，而提倡無限制之自由，則大誤矣。三曰自由、活動、及製作力。謂具有超卓廣博之識見，恃以爲真理之泉源者是也。人格之所以富於感化力，強於暗示性者，恃此。又人之所以能自尊自重者，亦恃此。四曰操守及抵抗力。對己則克私伐欲，不稍寬假；對人則斥奸拒邪，不稍撓惑。合此四種要素，而後林德之所謂人格內容具焉。

林氏復以爲學生人格之養成，乃教育之目的；而欲教育之收效，則教師之人格尙焉。爲教師者不可不有教育的人格。所謂教育的人格者，卽具備人格之四種要素，而善能發揮其陶冶的價值之謂也。故由林德觀之，教育者教師以己之人格感化學生，而使學生亦養成有此四要素之人格之一種手續也。

愛倫凱與革里特 此外倡人格教育論者尚有愛倫凱 (Ellen Key) 與革里特 (Griffith) 等。愛倫凱以爲學生個性宜十分注意。個人自由若未至妨礙他人權利時，便不宜加以嚴格的限制。革里特以爲教育應以兒童個性爲出發點。則此兩家之人格教育尙有理想主義的教育之風味；易言之，卽仍襲福祿培爾所謂『先求兒童之性之所近而後順從之』之說也。故談人格教育者宜以善特與林德爲其主要之代表。

對於人格教育之批判 今如以科學的眼光評判善特與林德之人格教育論，則知其基本的缺點在未予人格以明確的涵義。善特之說以倭鏗哲學爲其根據。而倭鏗則於心理學既未予以相當的注意，故其對於人格之見解與一般人之見解不分上下。至林德之說則更玄祕而不合於科學。譬如熱誠或感動性，個性，自由活動及操守或抵抗力等何以爲人格之要素耶？作者以爲人格教育未始無成立之可能，惟欲成立其人格教育論，則須先使人格一詞有科學的解釋，然後以科學的知識爲理想的人格立一標準焉。

人格一詞用之者頗不乏人，而明瞭其涵義者則寥寥無幾。普通人往往謂某人有人格

某人無人格，使從而問其何謂人格，則必瞠目直視而不知所答矣。心理學者對於人格之解釋亦甚浮泛。例如麥克杜格爾（W. McDougall）之「人格論」或可以其「自我情操」（Self-regarding sentiment）之說為根據。弗洛伊特派（The Freudians）之人格論則以潛意識說為其出發點。普麟斯（Morton Prince）之二重人格說，多重人格說或亦屬於此。惟此數派皆屬主觀心理學之嫡傳。其對於人格之解釋雖較善特與林德等之謬說略勝一籌，然其玄秘奧晦與善特林德等實亦一邱之貉，於教育方面必無具體的貢獻。故作者於人格一詞擬採用行為派瓦特孫（J. B. Watson）之說焉。

行為主義的人格論 瓦特孫為行為學之鼻祖，其解釋人類之行為也，純用客觀的方法與客觀的辭語。詹姆士本有意識流之說，至瓦特孫乃創行動流（the activity stream）之說以代之。行動流者謂人類之行為自幼至老可逐漸由簡單而複雜也。行動流中所有不學而能之動作有早現而不久即逝者，例如吸乳及倍賓斯基反射（Pabinski reflex）等；亦有遲現而久留於行動流之中者，例如行經（menstruations）與射精（ejaculation）等。

惟此種種活動不能終其生而不變。譬如某種刺激引起某種反應，經過交替之後，則此種反應或可爲他種刺激所引起。望梅止渴，或過屠門而大嚼，皆可引以爲例。而反應方面亦可起種種變化。前之拙而遲慢者，今乃敏捷而工巧矣。刺激反應既皆可無限之變化，故人之行爲漸漸由簡單而繁複。不學而能之動作，若由學習經驗而加以組織與改造，則爲習慣。而成人之習慣系統，則可達幾千百種。有屬於工作的習慣者，如或善音樂，或善作文，或讀書而敏捷，或寫字而工整，或長於交際，或長於政治。有屬於道德的習慣者，如或居仁由義，而或則非聖侮法，或非禮弗動，而或則無惡不作。有屬於情緒的習慣者，如或善怒而或工愁，或勇敢而或怯懦。亦有屬於語言的習慣者，如或言必稱堯舜，而或則終日羣居言不及義。今如取某人之動作流而作一橫斷面的研究，則可揣知其人之人格矣。故人格者實僅習慣系統之總和也。

常態的人格與變態的人格 人格有常態的人格，與病態的人格等。何謂常態的人格？耶欲解決此一問題，則不得不爲常態的行爲立一標準；其行爲之合此標準者爲常態的人

格之表示，其不合此標準者則爲病態的人格之象徵。行爲學者對於此種標準之創造尙未有可報告之成績；所可言者僅有下列幾種標準而已：

(一) 年齡——成人有成人之行爲，嬰孩有嬰孩之動作。行爲之與年齡相調和者是謂常態，反之即爲病態。

(二) 性別——男子女子各有其特殊的態度與舉動。行爲之與性別相調和者是謂常態，反之即爲病態。

(三) 社會地位——人之行爲皆視其社會地位而異。行爲之與其地位相調和者是謂常態；反之即爲病態。

(四) 客觀的情境——吾人之行爲往往隨不同之境而異。夏葛冬裘，是隨時令而不同者也。敬長惠幼，是隨對方之人物而異其待遇也。故行爲之與客觀的情境相調和者爲常態，反之即爲病態。

吾人之行爲亦不免間有病態，譬如認索作蛇，固習見之事。惟常態行爲之數尙超過於

病態的行爲，則其人尙不失爲常態的人格。所謂病態的人格者，乃以其行爲之多屬病態者耳。病態的行爲約可分爲下列數種：

(一) 非語言的行爲之病態：

(a) 刻版的行爲——爲單調之動作，周而復始，循環不已者，是謂刻版的行爲。

(b) 習慣的破裂——目無病而不能視，耳無病而失其聰。凡已有之行爲，習慣突然失其作用者，爲習慣的破裂。

(c) 幼稚的動作——以成人而爲嬰孩之動作者，是謂幼稚的動作。

(d) 不能自制的動作——明知作奸犯科之違法，而卒不能自禁者，屬焉。

(e) 病態行爲之尤重者，爲睡遊及人格變換等。在睡眠中忽起牀行動而不自覺者，是謂睡遊。自忘其姓名、職業，而以另一人之姓名、職業自稱者，是謂人格的變換。人格的變換，常不僅有非語言的行爲的變態，即語言上亦可大異於常。弗洛伊特

(S. Freud) 與普麟斯 (Morton Prince) 對於人格變換頗多研究，惜未能以科

學的辭語說明之耳。

(二) 語言的行為之變態：

(a) 刻版的語言——如說單調的字句而不加以變換者是。

(b) 語言習慣的喪失——或完全失去，或部分失去。

(c) 語無倫次——如東一句，西一句，絕無相當的聯絡。

(d) 記憶錯誤——如無事實為其根據之記憶。

(e) 密語的變態——如思想不能集中，與單調的思想等。

變態的行為約如上述。患者有一於此，即不免為病態的人格。

人格教育新論 人格之常態與變態若已有客觀的標準，然後始可進而論人格的教育。人格之已患病態者，則當由醫生任療治之責，非教育家所能為力。教育家之職責不僅在造成常態的人格，且須養成有良好品性之常態的人格。所謂良好的品性者亦應有客觀的規定；若徒如林德之所謂熱誠、個性、活動力及抵抗力等，則無明確的內容之可言矣。然則此

所謂客觀的規定果何若耶。

今如以行爲學之人格論爲人格教育論之根據，則所謂人格者蓋僅爲習慣系統之總和。習慣有工作的習慣，道德的習慣，情緒的習慣，語言的習慣等。於是吾人如欲倡人格教育，則僅須規定被教育者之工作應有何種習慣，道德應有何種習慣，情緒應有何種習慣，語言應有何種習慣。譬如工作求其敏捷整潔技巧精美。道德求其忠誠而喜負責。情緒求其勇敢而有大無畏之概。語言求其直捷了當語無餘義。工作、道德、情緒、語言等習慣如已有明確之規定，則教育家所須努力者在求如何而達到其所希望之目的耳。惜今日之行爲主義，尙未能予整個人格以詳盡之分析，故人格教育之客觀的標準，或不免有欠缺之處。然以視林德善特之說則遠較切實矣。

人格教育之方法學習 至於人格教育之方法則亦有足述者。學習當爲最重要之成分。工作語言固須學習，道德、情緒的習慣亦莫不然。尤有進者，有時不僅須有學習，且須於學習之前先經過一番『解約的作用』(unconditioning process)。『解約』者即放棄其

所已習得之事也。此爲行爲主義所特貢獻於教育者，故略述之如下：

解約法 今如欲使兒童養成勇敢而有大無畏之概，則首須設法去其已有之驚懼的習慣。惟已有之驚懼究如何可去耶？則有賴於解約法。試舉例以明之。『彼得年近三歲，性甚活潑。對於日常生活之情境，皆能善於適應，所可引以爲憾者，則以其多所驚懼耳。其所畏懼之物，有白鼠、兔、皮衣、羽毛、棉花、蛙、魚、機械的玩具等。』

瓦特孫與華茲夫人 (W. T. Jones) 因欲去彼得之懼，乃採用解約法。其法於彼得進餐時，將兔置鐵絲籠內以示之。第一日兔呈現時之距離較遠，以不致驚擾彼得爲度。實驗者乃將此距離之點加以標記。次日，兔之距離較近，以略可見彼得之驚擾爲度。此處復記之如前。第三日，其手續與前無異。久而久之，兔可置於桌上——及彼得之膝上。『彼得乃以一手進食，而以他手觸兔，以自娛，可見其內臟與手均已由訓練而改變其動作矣。』

對於兔之驚懼既經消滅之後，於是對於棉花、皮衣、羽毛等之驚懼亦均消失無遺；觀玩把弄不復畏忌。其對於白鼠之反應亦大有進步。有時且能提起盛鼠與蛙之小鐵箱，繞室而

走，毫無畏懼。故就驚懼而言，吾人如知其初次的交替反應而消滅之，則其所有類化的反應亦均烟消雲散矣。故此種方法對於教育必多貢獻也。

要之，教育家不欲使學生養成良品性之人格則已；如欲養成之，則徒恃空言，必難收效。如欲收效，則須採用行爲主義，先爲良好的人格定一客觀的標準，然後設法使學生達到此種標準焉。學生行爲之適合於此標準者則從而鼓勵之，其與此標準相背馳者則從而懲罰之。『行爲主義者乃爲一嚴格的「決定論」者，以爲兒童與成人皆爲其所不得不爲之事。今如欲使之改變其行爲，其唯一之法在先使之破除其已有之習慣，然後再從而訓練之。』懲罰者亦破除已有習慣之一法也。惟欲懲罰之收效，則須使懲罰緊隨過錯之後。今日懲罰之法尚有一缺點，即懲罰須有父母或教師主持之耳。於是兒童受笞而恨其笞之人矣。將來或可以物與情境之力，使兒童破除不良之習慣。例如裝電流於桌上，使兒童舉手取玻璃杯等易於破碎之物時，即可受電流之懲罰；而於取玩具時則否。對於年長之兒童，或不能盡用此種懲罰之法，可先由學生會公同討論議定自治條例。有犯規者則由學生自請處分，或

由學生會代爲申請如此則學生受懲戒時當不至於不自譴責而反恨師長矣。

教師之人格 然則教師之人格是否仍爲人格教育中之重要成分耶？然。蓋教師之年齡大於兒童，兒童以敬仰父母之故，對於年齡之較大者每易引起敬仰之意。故教師之人格對於兒童之行爲可有二種影響。(一)兒童對於某種刺激情境，若尙未養成某種反應之傾向，則可見教師之發爲某種反應，而亦漸養成之。(二)兒童對於某種刺激情境若已有某種反應之傾向，則可見教師之發爲某種反應，而增加其此種反應傾向之勢力。譬如危難當前，教師對之若無懼色，則學生之怯懦者可漸變而爲勇；其勇敢者則愈可增進勇氣。所謂人格感化者如此而已，非有其他不可解釋之原素在也。

第五章 社會的教育學說

引論 人格教育說每易流爲歐洲十八世紀時之個人主義，而以個人爲教育之目標。惟按諸實際，人世間必無一單子獨立之個人。吾人自孩提以至衰老，實無時不營共同之生活。自家庭而學校，自學校而職業，實無處而非共同之生活。推而至於生產者與消費者，教育家與被教育者，僱傭者與被僱傭者，著作家與讀者亦皆吾人所不可缺之社會的關係也。且人格之發展，亦到處有賴於社會。例如就發音而言，無論何國兒童，其所自然能發之音初本無所差別，其後英兒英語，法兒法語者，則以英兒之父母兄弟皆操英語，法兒之父母兄弟皆操法語，其所受社會的影響既各不同，故其語言的習慣亦各相殊異也。推而至於舉動態度皆莫不然。卽就同一國家之兒童而言，亦可因家庭習慣之不同而異。父母之工作的習慣，道德的習慣，情緒的習慣，語言的習慣等皆可使子女受其影響。故大庇得（William Pitt）爲

名政治家，小庇得亦爲名政治家，大林胥黎 (Thomas Huxley) 爲生物學者，小林肯黎 亦爲生物學者。此非由於遺傳，實皆由於家庭教育也。家庭教育而外，則有學校教育。師之影響於弟子，更不絕書。孔、孟、程、朱、陸、王諸人，皆足使其弟子受其感化。故絕對的個人主義，必無成立之可能，而社會的教育思潮，亦即所以矯正個人主義的教育之錯誤也。

所謂社會的教育學說者，乃以社會的見地討論教育之目的與實施之謂也。蓋自十九世紀，法之孔德，英之斯賓塞等，刊行其關於社會學的著作以來，社會學遂漸成爲獨立的科學。其範圍在研究人類共同生活之性質，考察其變化，而推測其將來。由此研究之結果，乃知人類皆須在社會中生活，絕無孤立獨存之可能。就心理學而言，詹姆士提出所謂『社會的我』之後，心理學者亦漸以『社會我』爲研究之對象，遂形成其所謂社會心理學。教育本以人類兒童爲對象，故關於人類生活之研究，不能不使教育受其影響。

社會的教育學說 教育學者乃以社會的眼光觀察教育，此社會的教育與說之所由成立也。德國 訥托爾普，與英國 施乃登 (Prof. David Snedden) 之所謂「教育社會

學」(Educational Sociology)亦即此種思潮之產物。至主社會的教育學說者有訥托爾普(Paul Natorp)、杜威等。茲請分述其說而下。

訥托爾普爲德國馬爾堡(Marburg)大學哲學及歷史學教授，與科痕(Cohen)同紹康德之理想主義，稱馬爾堡學派。著有社會的教育學(Sozial Pädagogik)。據氏之意，教育之本質不外乎個人意識與社會文化之相對的關係。個人意識有三方面，知、情、意是也。社會文化亦有三方面，科學、藝術、道德是也。而意識對文化之關係分認識與實現二種作用。教育者即使個人意識之各方面能對社會文化之各方面，完其認識及實現作用之謂也。就知力與科學而言，則認識關係存於理論，實現關係存於技術。所謂知的教育者即就此理論與技術善爲處理之。此教育之第一義也。就感情與藝術而言，則認識關係存於賞鑑，實現關係存於製作。所謂情的教育者即就此賞鑑與製作而善爲處理之。此教育之第二義也。就意志與道德而言，則認識關係在於道德之修養，而實現關係在於道德之實踐。所謂意的教育者即就涵養德性與實踐德行二事善爲處理之。此教育之第三義也。訥氏由此三點詳論教育

之關係，以爲教育事業必以共同生活爲其基礎。據氏之意，社會的教育學即教育學之全部。蓋個人者，抽象耳。譬如原子，離乎物體，即無所謂原子。離乎社會，即無所謂個人。個人之所以能享受精神的遺傳者，以有社會在也。是故談教育而離開社會，必無復教育之可言矣。

杜威 杜威生於一八五九年。以一八九四年任芝加哥大學哲學教授，兼教育學院院長。一九〇四年以後，任哥倫比亞大學教授。氏著作宏富，舉其較爲重要者，則有學校與社會 (School and Society, 1900)、名學說研究 (Studies in Logical Theory, 1933)、倫理學 (Ethics, 1908)、與突夫茨 (Tufts 合著) 思維術 (How We Think, 1909)、達爾文在哲學上之影響 (Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays, 1910)、平民主義與教育 (Democracy and Education, 1916)、創造的智慧 (Creative Intelligence, 1917 係與他人合著)、哲學的改造 (Reconstruction in Philosophy, 1920)、人性與行爲 (Human Nature and Conduct, 1922)、經驗與自然 (Experience and Nature, 1925) 等書。茲略述其教育的學說如下：

教育乃社會的歷程 據氏之意，教育乃社會的歷程。蓋社會中有成熟者與未成熟者之分。就下等動物而言，成熟者與未成熟者無顯然之區別。成熟者之所能之者，未成熟者亦能之。至高等動物，則成熟者之行爲較爲繁複，於是未成熟者乃不得不有一較久長之幼稚時期，以便習得已成熟者所有之行爲。此種幼稚時期至人類之兒童則更延長至二十餘年之久。然即就野蠻人而言，其日常生活亦至爲單簡。而成人所能操作之事亦皆易於學習。故野蠻人之兒童可直接參加成人日常之動作，以習得成人所有之操作。至社會愈文明，則其文化的遺傳亦愈繁富。於是成熟者與未成熟者之間，其知識技能之程度遂大相懸殊。爲延續社會之文化計，乃不得不有「正式教育」(formal education)。故曰，教育者社會的歷程也。

學校乃特殊的環境 然則何謂學校？杜威以爲學校乃特殊的環境。環境本自有教育的功效。音樂家之子往往長於音樂。經濟學者之子對於政治經濟每易感特殊之興趣。蓋皆於不知不覺中受家庭環境之影響也。就野蠻社會而言，卽此環境的影響，已足盡教育之能。

事。然即就文明社會而言，兒童教育亦往往以此爲基礎。例如就語言的習慣而言，凡語言的方式與字彙多半於日常生活中養成之。他如禮讓的態度，道德的習慣亦皆爲環境陶冶的結果。又如愛美的習慣亦易養成於不知不覺之中。兒童苟習見雅潔悅目之物，習聞和諧悅耳之音，則漸知好美而惡惡矣。此皆環境教育之勢力也。

雖然，社會環境的教育至不可靠，以不受吾人之意識的制束故也。社會文化愈臻繁富之後，社會的遺傳，均假文字以傳於後。而文字的知識則非直接生活所可習得者也。而邊遠之地，已往之事，亦常以文字記載之。於是空間上或時間上之所不能接觸者，乃不得不特設學校以傳授之。譬如漢唐人之生活對於吾人之生活雖多影響，然其影響如何，吾人必不能於日常生活中體驗之。又如英、美、法、日對於吾國之文化頗多關係，然其關係如何，吾人亦不能於日常生活中領會之。故學校者乃文明人生活所不可或缺者也。

至學校之爲環境則略異於通常之環境。(一)文化複雜，未可盡取而研究之。故學校之功用，第一，在選取社會文化中之重要而易爲兒童所領會者列爲單簡的環境，以引起兒童

之反應。(二)社會所流行之事亦有無益而有害者，故學校於供給簡單的環境之外，尤須予兒童以最優良的環境。(三)現代社會尙含有無量數之小社會，如家庭，鄉村，商會，同業會，俱樂部等。此種集合對於其所集合之個體皆有陶冶的功效。故學校之第三層功用在于兒童以一調和的環境，以使各家，各鄉，各階級之兒童互相接觸，而不爲其家及其鄉之習俗所囿。故曰學校者特殊的環境也。

學校課程之社會化 夫教育學校之與社會既有如此密切之關係，故杜威以爲「教育之進行必藉個人參與羣體的生活及其精神。」又曰，「有價值之教學，必由兒童所處境况內羣體的要求，而因以刺激或發達其才能也。因此種之要求，兒童於其動作，乃始起羣體的觀念，超越於鄙吝自私之情意，而知一己與所屬之羣體利害之相切。且因他人對己動作之反應，得以知羣體中對己所言定之價值。例如兒童知其無秩序之啣嚙不能使人悟其意，乃改而爲清晰之語言。漸以知他人所欲表達之情意。終乃由文字而知遠方及古人之情意焉。」

教育既重在羣體生活習慣之養成，「故學校之教材亦應以羣體生活之無意的統一性爲起點，而漸進於分門別類之課程。

「苟不顧此羣體的生活，而驟授兒童以數個之學科，如學讀，習字，地理之類，是則違反兒童之個性，而達德之道不易幾矣。

「故學校科目之中心，不在理科，不在文學，不在歷史，不在地理，而在兒童一己之羣體的（或社會）事業。」

試舉例以明之。「文學者羣體經驗之反射的表現與解釋也……」

「史之教育的價值亦在其能表示社會生活與社會發達之諸方面。故必以社會生活爲標準。若僅爲「歷史」，則是溯往昔之陳迹，無生氣之死物耳。反之，若以史爲人類社會生活及其進化之記載則意義自然充滿。然同時亦導引兒童以直接入於社會的生活，斯爲正當。」

「烹飪縫紉……足以代表社會事業之基本種類，故由此等動作，使兒童進於課程中

之較形式的學科（如讀、寫、算之類）則其效始見。

「理科之教育的價值，以其能否顯示現在羣體生活之材料及方法爲準。」（均引自

鄭譯杜威教育主義，見新教育第一卷第二號。）

要而言之，杜威對於課程之討論亦以羣體生活爲前提也。

社會的教育學說之分類 社會的教育學說已略如上述。茲請略述其分類。杜威所提

倡之社會的教育學說爲民本主義的教育，凱興斯泰涅（Georg Kerschensteiner）所提倡者爲公民教育。他如職業教育，以及近來國人所提倡之黨化教育亦皆社會的教育學說也。茲可分述之如下：

民本主義的教育 古時教育，無分中外，皆爲貴族的文藝的教育。希臘「學校」一字，本有「閒暇」之意，故惟有閒暇時間之貴族，僧侶與士紳始有受教育之機會。至法、美革命之後，政權漸改操於平民之手。於是教育始更爲社會所注重。爲成人而設者有成人教育，爲一般兒童所設者則有義務教育。論者每謂民本主義的國家，人民有選舉權，間接可操縱國

家之政治，故爲民本主義之成功計，卽不得不使民衆受相當之教育。杜威以爲此說雖亦持之有故，然究甚膚淺。

民本主義之涵義 蓋杜威所謂民本主義，不僅政治之一種組織，且爲社會生活之一種方式。據彼之意，任何社會，其各分子間，必有若干共同之利益，而其對於他團體，亦必有若干相互之關係。其共同之利益既多，而相互之關係又甚自由者，則爲理想的社會。故吾人可用下列二點，以估量各種社會團體之良否：（一）觀其各分子所分享之共同利益究有多少；（二）觀其與他團體之相互關係是否充分而自由。譬如在奴隸制度之下，主發令而奴執行，主受其利而奴不與焉。在專制政治之下，君主作威福於上，而人民戰慄龜勉莫敢抗命。是君主享其利，而臣民受其害。且階級森嚴，不相接觸。其相互之關係亦幾等於零。皆非理想的社會生活也。至理想的社會，則民本主義的社會始略近之。何則在民本的社會之中，無論何人對於國家皆負有均等之義務與均等之權利。共同作業之機會既多，故社會階級之藩籬亦不復存在。加以現代交通之便利，商業之發達，皆莫不於民本主義的社會生活有所增益。於

是一般人所受之刺激皆日新月異，而重求適應之需要亦遠超過於昔日矣。惟常欲重求適應，則不得不常改組其經驗，此教育之所以更佔重要地位也。

杜威之社會的教育學說即以此民本主義爲其基礎。昔人往往以爲勞心者治人，勞力者治於人。於是勞心者與勞力者，治人者與被治者，貴族與平民皆成截然不同之階級。由此種階級觀念而發生者，則有體與心，勞動與閒暇，文藝與效能，自然發展與社會效能等種種二元的對峙。今如以杜威之民本主義爲基礎，則凡屬人民皆當處同等地位，而無階級的區別。而其在教育上所享之權利亦皆互相均等。故希臘社會中所有自由民用心不用體，奴隸用體不用心；自由民受閒暇的教育，奴隸受勞動的教育等區別皆不復有存在餘地矣。

民本主義的教育之要件 尤有進者，民本主義既有下列二點：（一）社會的利益由各分子共同享受；（二）個人與個人，團體與團體之間須有充分而自由的交互影響，爲其基本原則。故杜威所主張之民本主義的教育亦有二大要件：（一）發展知能的個性，（二）養成共業的習慣。

發展知能的個性 所謂「智能的個性」者即獨立思想，獨立觀察，獨立判斷之能力也。民本主義的教育之第一要件，即欲使少年人能自用其思想，將由經驗而得之觀念加以實地的證驗，而於一切制度習俗皆存一研究的態度。此乃共和國家之基礎，而民本主義之精髓也。

養成共業的習慣 惟民本主義的教育家於發展個性之外，尚須注意於共業習慣之養成。共業者即共同作業而共同享受其利益之謂也。民本主義的社會宛若一股份公司，故民本主義的教育之第二條件即欲使人人有同力合作之習慣，而於社會的生活與社會的維持皆發生濃厚的興趣也。

杜威之教育哲學在教育實施上至有影響。設計法，格雷制 (Gary system)，道爾頓制，皆可視為此種思潮之產物。其所以異於公民教育者，蓋以公民教育僅就國家政制而言，故其範圍似不若民本主義的教育之廣泛也。

公民教育 倡此說者首推凱興斯泰涅。茲略述其說如下：

凱奧斯泰涅對於公民教育，勤勞作業主義，補習教育等提倡最力。據彼之意，人類應以實現倫理的社會爲目標。立憲的國家如能造成倫理的社會，則此種國家所有之公民即須直接或間接的爲其國効勞盡瘁，並以此爲發展個性陶冶能力之一法。惟此種教育目的究如何可以實現歟？凱奧斯泰涅以爲可有二道：（一）使少年養成其關於國家及國家任務之理解與認識；（二）使各個人之能力盡量發展。就第二點而言更可細分爲二：（一）經濟的、職業的能力之發展；（二）道德習慣之培養。故凱奧斯泰涅之公民教育可分三項：（一）狹義的公民教育（如關於國家政制之知識等）；（二）經濟的、職業的知識技能之養成；（三）公民的、職業的道德習慣之培養。三者兼備，而後始有充分的公民資格。此其說之概略也。

職業教育 職業教育亦社會教育之一種。據莊澤宣氏之意，『凡是對於社會所盡的一種役務間接或直接增加生產力的叫做職業。』『用教育的方法，使人人獲得適當的職業，俾成健全分子，名曰職業教育。』蓋人羣生活進化，由混合而進於分功，於是人各有其職業。欲求職業之改良與發展，於是乃有所謂職業教育。施乃登（D. Snedden）云，『凡有預備

生利的效能之教育，皆得稱爲職業教育。『至職業教育之目的，吉勒特（J. M. Gillette）氏以爲在使教育社會化，而欲使教育社會化，則須先使教育職業化。故職業教育的思潮顯可視爲社會的教育學說也。』

今如就職業教育之類別言之，亦足見其與人羣社會之關係。黃炎培氏定職業之類別如下：——『第一類，爲供給人羣生活需要故，就植物動物等天然生物培養之，或取致之以爲業者。第二類，爲供給人羣生活需要故，取致礦物以爲業者。第三類，爲供給人羣生活需要故，就天然物，用手工或機械工製造之，使人利用，以爲業者。第四類，爲便利人羣交通故，從事於陸行，水行或空中飛行事業；乃至爲交通人羣思想故，從事於新聞，郵信，電信，電話等以爲業者。第五類，爲流通人羣生活需要故，從事於貨物與財幣之交換，貨物之運輸與積貯，財幣之匯兌或儲蓄以爲業者。第六類，爲謀人羣身心之健全發育故，從事於教育事業，乃至爲謀人羣心靈之安慰故，從事於宗教，或音樂，圖畫，雕刻等各項藝術以爲業者。第七類，爲謀人羣身體之健康故，從事於醫藥以及疾病之看護，生產之保育，身體之修潔與鍛鍊等以爲業者。』

第八類，爲謀人羣之安寧與秩序故，從事於文官、法官、警官、稅官、律師，乃至就政治機關或生產機關，致力於全部或一部之職掌，如文書、會計等各項事務以爲業者。第九類，爲謀家庭之健康，與快樂故，從事於家庭以內之教育、保育、衛生、經濟、整潔等各項事務以爲業者。第十類，爲謀國家之安寧與秩序故，從事於水陸或空中各項軍事以爲業者。『職業教育者即就上列十類，分別施以教育者也。故可分爲農業教育、工業教育、商業教育、家事教育、及高等職業教育等。此卽一般人之所謂職業教育也。』

職業教育與文雅教育 談職業教育者，往往僅以增進社會效能爲目的。其弊在忽略個性而以人爲機械。杜威爲倡民本主義的教育者，其教育哲學已略如上述。據氏之意，治人者與被治者實無截然可分之界限。故無獨勞心者，亦無獨勞力者。無獨享閒暇者，亦無獨任勞動者。無論何人皆須受職業教育與文雅教育 (culture education)。學者受此說之影響，故不復以職業教育與文雅教育相對待，而將社會中人劃爲二種階級。譬如喜爾 (D. S. Hill) 謂『職業教育，就狹義言專事訓練具有社會價值的種種職業，然此外尙須養成其

自求知識之能力，強固之意志，優美之感情，進而協助社會，使成爲健全優良的分子。蓋一方注重職業訓練，一方須知受教育者爲國家之一公民，社會之一分子。『近時美國之紡織，鞋業，金工，林礦等業之管理者亦漸知狹義的職業訓練之不足以促進工業之發展。此亦爲倡職業教育者所不可不知之事也。』

黨化教育 教育往往隨政治經濟狀況之變遷而變遷。專制政治時代僅有文藝的教育與貴族的教育。在民本政治的社會中，教育遂一變而爲民衆化。黨化教育者卽國民黨治下所產生之一種教育思潮也。此種思潮初起時殊無明確之涵義。據名思義，常不免以黨化教育爲黨義的宣傳。於是學校添授三民主義卽爲已盡黨化教育之能事。國民政府教育行政委員會委員韋愨氏撰國民政府教育方針草案一文，對於黨化教育加以詮釋。此一草案業經教育行政委員會，大致通過。茲故取其說略述於下。

韋愨對於黨化教育之詮釋 韋氏以爲黨化教育乃革命化與民衆化的教育。革命化的教育約有二義。昔之教育崇尚傳統的思想，專重演繹的法則，至革命化的教育則以自然

科學與社會科學爲其基礎，而一反因襲的教育。此一義也。昔之教育爲統治階級維持其統治權之工具。革命化的教育則以推翻社會中不平等之組織，建設自由、平等、博愛之社會爲目標。此又一義也。至謂其爲民衆化者，蓋以其一方面欲使民衆享受教育之權利，他方面養成爲民衆謀幸福之人材。惟教育與社會有密切之關係，而欲謀建設則須以自然科學與社會科學爲其基礎。故韋氏以爲「黨化教育不但要革命化和民衆化，而且要科學化與社會化纔行。」至韋氏所定之教育方針則有下列諸點：

黨化教育之方針 (一) 民衆教育應與民衆運動同時並進。

- (二) 應以最短時間實行義務教育。
- (三) 教育應增進生活之效能。
- (四) 應指導學校畢業生爲民衆運動之工作。
- (五) 學校應增設軍事訓練。
- (六) 學校應注重體育訓練。

(七) 學生運動應統一在黨的指揮之下。

(八) 科學教育應特別注重。

(九) 應努力收回教育權。

(十) 教育應與宗教分離。

(十一) 應竭力保障教職員之生活。

(十二) 須劃定教育經費。

黨化教育果適如韋氏之所規定，則黨化教育雖為政治社會的產兒，實亦現代教育思潮之總結品。惟「黨化」一詞或易引起誤會。近有「將黨化教育改稱三民主義的教育」之說，作者不敏深以為然。蓋三民主義為民族主義，民權主義，民生主義之總稱。就民族主義說，則軍事訓練與體育訓練之應注重，教育權之應收回，就民權主義說，則學校之應添授三民主義，民衆教育與義務教育之應實施；就民生主義說，則科學教育之當注重，生活效能之應增進，皆為邏輯上當然之結論。見其名而知其義，則誤會自易消除矣。

第六章 個人與社會

個人利益與社會利益之衝突 個人與社會之成問題也，其從來甚久。就原始社會或古代社會之組織而言，個人對於社會之風俗習慣，不得稍有踰越。故社會有無上之權威，個人無自由之餘地。即就希臘而言，個人亦常屈服於社會權威之下。斯巴達無論矣；梭格拉底爲雅典之自由民，亦甘飲鴆自斃，不敢與國家抗。故個人利益與社會利益似處相反地位。啓德 (Benjamin Kidd) 於其所著之社會進化 (Social Evolution) 中亦謂社會利益與個人利益永無調和之可能 (頁八五)。故教育制度與教育理論亦或因側重個人，或因側重社會，而分爲個人主義者與社會主義者二派。

斯巴達之教育 就教育制度言之，斯巴達之教育爲國家制。兒童至七歲時，即爲「國家之子」，離其母而入於國立之公共教育場，由執政官所委任之教育官任教育之責。公共

教育場之設備至爲簡樸；設有公共之寢室，食堂，體操場，音樂場等，可容八千至九千兒童。蠶衣惡食，以慮羞惡。全體兒童分若干隊，每隊又分若干組。選年長者爲組長及隊長。其教育之最要部分爲體操。一般兒童在教育官監視之下，承組長及隊長之指揮，朝餐前與晚餐前，各行二次裸體體操。其目的非純在謀體力之發達，實欲以養成其尙勇忍苦之習慣，爲他日軍隊教練之準備也。至二十歲，則入兵營，任守衛，受軍國民之訓練，至三十歲而止。故凡斯巴達之兒童，自七歲至三十歲，皆不得受國家與社會所規定之教育，個人於此固無選擇取舍之權也。

雅典之教育

雅典之教育則爲私人所經營，而非國家之事業。故國家法律除規定音樂、體操爲義務的教科之外，其餘悉聽父母之自由。雅典哲人輩出，教育學說亦較盛於斯巴達。梭格拉底於教育上爲個人主義者，以爲無論何人皆具有「神的成分」(divine element)，教育家之職務即在使人發展其固有之「神的成分」耳。

柏拉圖之教育學說，見於其所著之共和國。據彼之意，國家爲一有機體，蓋國家之有執

政者，猶人之有理性以支配其全身也；有軍人以維持治安，抵禦外侮，猶人之有勇氣也；有人民以爲國家組織之成分，則猶人之有感情也。執政爲第一級，軍人爲第二級，人民爲第三級。人民奉執政者之命，以執行其職業。軍人輔助執政，以增進國家之權勢。第一第二兩級須受教育，第三級唯使粗知通商之道而已。故柏拉圖之教育學說實爲國家主義的教育。雖然，柏拉圖仍以爲國家如欲收教育之效益，則須發展個人所固有之潛能。譬如，使宜爲商人之兒童發展而爲良好之哲學家或軍人，則非教育能力之所及；教育所可盡力者，即在使宜爲軍人之兒童發展而爲良好之軍人；宜爲商人之兒童發展而爲良好之商人；宜爲哲學家之兒童發展而爲良好之哲學家而已。教育既有此能力，故兒童如以教育之力，各發展其潛能，則國家亦從而收其利矣。

至色諾芬 (Xenophon) 則更并此而否認之，以爲斯巴達之教育乃理想的教育。故由色諾芬觀之，教育之目的，在養成健全之國民，於是個人的要求乃完全屈服於社會的要求之下。

亞理斯多德之教育學說，可視為個人主義與國家主義之調和者。氏以為國家與個人實互相依賴。個人而離開國家，則必不能有圓滿之發展。蓋國家造成一模型，而使個人受其陶鑄也。惟亞理斯多德與柏拉圖異，不承認國家有制抑個人發展之權。柏拉圖以為欲求全體之幸福，則不得不於部分有所犧牲。至亞理斯多德則以為國家與個人之福利初無二致；蓋國家之福利亦即個人之福利也。故彼之教育學說乃折衷於個人主義與國家主義之間者。

羅馬之教育 就羅馬之教育言之，個人的利益與社會的利益亦常起衝突。羅馬雖從未施行斯巴達式之教育，然以其社會之單元為家庭，故純粹的個人主義尚無發展之機會。羅馬教育本以實際為務，其目的在欲使兒童養成遵守法律，尊重名譽之習慣，並增長其愛國之精神與堅忍之品性，以從事於政治、軍事、實際生活上之活動。迨希臘文明輸入以後，希臘語、修辭學、與辨證法遂為一般學子所注重，然亦僅以其可為增高國家生活之工具而提倡之耳。故羅馬教育似亦以國家利益為前提也。

基督教之教會教育 **基督教之教義**爲主張個人之自由解放者，以爲個人有絕對的價值，個人之權利乃遠在社會制度之上。故基督教在教育上亦主張個人主義。惟其後教會之勢力逐漸增加，位且在國家之上。於是個人苟欲求身命之安全，則不得不屈服於教會勢力之下；而個人主義的教育亦無復存在之餘地矣。

近世的個人主義 近世以還，教會權威日就衰替。**路德** (Martin Luther) 倡宗教改革，欲復返於原始基督教之個人主義。而伊拉斯莫斯 (Erasmus) 則倡人文主義而謀思想之解放。其後如夸美紐斯 (Ratke)，斯賓挪莎 (Spinoza)，密爾頓 (John Milton)，霍布斯 (Thomas Hobbes)，陸克 (John Locke) 諸人皆爲倡個人主義者。至十八世紀則更爲個人主義的時代。盧梭之說其尤著者。

個人主義與社會主義之調和 自十九世紀之後，個人主義之威勢稍殺，教育學者乃漸有調和個人主義與社會主義之趨勢。美之杜威，英之亞當斯 (J. Adams) 皆此說之代表也。

杜威與亞當斯 杜威之教育哲學以民本主義爲基礎，以爲教育之要件有二：一爲發展智能之個性，一爲養成共業之習慣。亞當斯於其所著之教育學說進化史 (Evolution of Educational Theory) 中，亦謂個人之發展賴有社會，而欲求社會之福利，則又須使個人各發展其潛能。作者以爲杜威、亞當斯之說始爲健全不易之至理；何哉？蓋以其合於現代社會科學之趨勢也。

關於社會起原之幾種學說：社會契約說 古之學者對於社會之起原多思有以解釋之。亞理斯多德以人爲政治的動物或社會的動物。於是人之聚羣而居，乃由於天性使然。霍布斯與盧梭等之見解則有異於此。彼等以爲人類之獨居野處，乃爲最幸福的生活，以其可自由發展其個性而不受社會之拘束也。其後以防禦攻擊皆有賴於社會的生活，故人類乃各自動放棄其自然的權利，以收羣居自衛之效。此即「社會」契約說而爲十八世紀個人主義的教育之學理的根據也。

由此說言之，人類本皆爲反社會的，而其所以營社會的生活者乃爲一時權宜計耳。惟

人類好羣乃爲一最顯著之事實。今如欲使某人獨居十五年，而於十五年之終予以萬金之酬勞，則其人苟非病狂，則必不至貿然試之。（嘗憶俄國某小說家會描寫此事，其文載 *Best Russian Short Stories, Modern Library Series, No. 18* 讀者可取而細味之。）故「社會契約」說至十九世紀乃爲社會有機體說所推翻矣。

社會有機體說 倡社會有機體說者首推斯賓塞。斯賓塞爲一生物學者，乃以生物學之觀點觀察社會。夫生物的有機體本爲細胞組合而成。於是斯賓塞遂以爲人之集合而爲社會也，亦猶細胞集合而爲一有機體，而社會的機能如保衛，生產，分配等，亦可以食與消化，呼吸及循環等生理的機能喻之矣。此說雖可救正社會契約說之弊，然矯枉過正，其失正等。蓋社會中之個人仍各有其獨立的價值，非若細胞之僅有羣的生活也。彼以國家爲至高無上之有機體，而以個人爲國家工具之教育制度與教育學說者皆誤於社會有機體之說者也。

社會契約說與社會有機體說，或重個人，或重社會，既各有其弊，故社會科學家乃有欲

於此二說間另闢一途之趨勢。創始者爲鮑爾文氏 (James Mark Baldwin)。

個人與社會乃一有機體之二面說 鮑爾文於其所著之個人與社會中，謂『個人與

社會非二種不同之實體，亦非二種各自活動之力，更非二種互相競存之仇敵。蓋此二者實爲一方在發育之有機體之二面，其一之幸福與進步可促成其他之幸福與進步。』其後班茲 (H. E. Barnes) 著美國心理學對於近代社會的及政治的學說之貢獻 (Some Contributions of American Psychology to Modern Social and Political Theory) 見社會學雜誌，一九二一，第十三卷，頁一五三至一五六，(約舉鮑爾文之所貢獻於社會學者如次：

『社會之自然的及教育的機關，皆足使極端的自我傾向與個人傾向大爲減弱，且增進社會化作用，而促人類爲合作之準備。惟欲求最有效力之團體的合作，而將個體之未完全社會化者所有不合作之傾向加以裁制，則外部之壓力不可或缺。於是政府遂爲促進集合活動之唯一的機關。雖然，政治之壓力，僅爲達到目的之一方法，而政府之主要的功能不

在於制束，而在於支配公衆的利益。政府不成立於契約，其所以成立者，蓋由個人已有社會的自我意識，而承認合作之促進不得不有賴於一有力的機關也。

『鮑爾文對於社會學及政治學之貢獻，在能嚴駁舊說之以社會機關爲犧牲個人的利益，而欲以調和此二種之利益爲其問題者……鮑氏復欲求有以解釋個體的人格與社會及行政機關如何互相促進；其說雖不完滿，然亦有足多者。』

庫力 繼鮑爾文之後者有庫力 (C. H. Cooley) 與巴爾茲 (Bald) 等。庫力著有人性與社會的秩序 (一九〇二年) (Human Nature and the Social Order) 社會的組織 (一九〇九年) (Social Organization) 及社會的歷程 (一九一八年) (Social Process) 等。

庫力立論之要點以爲個人與社會乃一『方在進行之總歷程』 (total ongoing process) 中之二面，互相補充而成極密切之關係。蓋兒童對於自我之觀念，常受環境中他人之影響。而兒童幼時之學習亦受家庭同學及鄰里長者之賜獨多也。

巴爾茲 巴爾茲(Balz)著社會學說之基礎 (The Basis of Social Theory) (一九二四年)亦以爲舊心理學個體與社會之區別實爲謬論。據氏之意，『心理學主要的材料即爲社會的事實。』(心理學之基本的形式即社會心理學。)至於『社會的事實』者，巴爾茲以爲即『僅在團體生活中所有之任何事實。』換言之，凡吾人所視爲人性之要點，如一切精神生活及語言與思想等，皆實附麗於社會生活。故苟無社會生活，則將無所謂人性。此意庫力亦曾言之，惟未能若巴爾茲之明晰耳。

個人主義與社會主義調和之教育學說 此數人者皆以爲社會與個人乃一而二，二而一者耳。夫社會與個人既爲一有機體之二面，則社會之福利當亦爲個人之福利；而個人之發展亦即社會之發展也。故教育學說之僅重個人或僅重社會者其失相等。盧梭以爲愛彌爾可離開社會而受良好之教育。然愛彌爾果不受社會生活之影響，則又安能發展其所謂個性耶？國家主義者欲盡使人人受同一模型之陶鑄。然苟使一國之國民盡無自由發展之餘地，則其結果又豈國家之福哉？故拆衷的教育學說必求於個人社會兩無所忽。以個人

受社會之陶冶，則個人受其福。以鼓勵個人自由之發展，則社會亦從而收其利。杜威之民本主義的教育，差堪當此。黨化教育，若適如韋瑟氏之所詮釋，則亦不啻現代教育思潮之結晶。何者？以其重改造，反因襲，而又倡科學化與社會化也。

個性之涵義 然則所謂個性者，其涵義果何若耶？作者在心理學上主行為主義，前已於緒論中略及之矣。行為主義者對於行為之研究，務求其來歷。本能、遺傳皆為因襲心理學用以自飾其愚陋者。故行為主義者如仍沿用「個性」一詞，則其所謂「個性」者亦略有不同之涵義。因襲心理學以為兒童因遺傳之不同，遂各有其個性。行為主義者以為兒童初生時除體格不計外，無或有不同者。然則行為主義的教育，豈尚有所謂個性問題耶？作者敢應之曰：有。何哉？文明人之社會文化至為繁複；而其所受社會文化之影響亦人各不同。兒童受父母家庭之陶冶，其行為習慣皆不能不受其變化。於是不同之父母，不同之家庭，遂亦有不同之兒女。兒童入學校前既養成相當之習慣的系統，則此習慣的系統即可視為個性矣。所謂發展個性者，即取此習慣系統之良好的成分，任其自然發展耳。夫社會文化既甚繁

復。則此文化之維持與進步，乃不得不有賴於各異之個人。故作者雖深信行為主義，然仍以行為主義之觀點而附和杜威『發展智能的個性』之說也。

理想的教育與理想的社會 至求個性之法，則近時所發展之智力測驗或可引以為助。智力測驗以客觀的標準，評判各人智力之高下。而社會事業，其所需智力，亦各異其程度。故心理學家與教育家他日或可將社會職業，以所需智力之高下，定為等級。然後以智力測驗之結果分定各人之職業。設使各人皆有適宜之職業，則各人皆可在其職務之範圍中，求相當之發展。設使人人各安其職，各樂其業，則社會之安全亦有其穩固之基礎。顧或者以為此種教育將必有背於民本主義之原則，以其將社會職業分一階級也。殊不知所謂階級者係指貴族與平民，勞働家與閒暇者而言。職業本皆為社會事業之一部，故無分於高下。且設使吾人各樂其業，則於職務上必可收事半功倍之效。而遊戲、文藝及他種正當之娛樂，亦皆有享受之餘暇。然則杜威所痛斥之種種二元豈復有存在之餘地耶。故吾人理想中之教育仍不失為民本主義的教育，而吾人理想中之社會亦不失為民本主義的社會。

本書參考書舉要

- Adams, John: *The Evolution of Educational Theory.*
Dewey, John: *School and Society.*
Dewey, John: *Democracy and Education*
Eucken, Rudolf: *Problem of Life.*
Gillette, G. M.: *Vocational Education.*
Graves, F. P.: *A Student's History of Education.*
Graves, F. P.: *Great Educators of Three Centuries.*
Kerschensteiner, Georg: *The Idea of the Industrial School.*
King, Irving: *Social Aspects of Education.*

Monroe, Paul: A Text-Book in the History of Education.

Nunn, Percy: Education, Its Data and Principles.

Thilly, Frank: A History of Philosophy.

Watson, John: Behaviorism.

現代教育思潮：炳燮清著。

現代教育思潮：鄭次川林科棠譯。

教育思潮大觀：中島半次郎著，鄭次川譯。

現代教育思潮批判：教育叢著第十六種。

西洋教育書大綱二卷：姜琦編。

教育論：斯賓塞著，任鴻雋譯。

藝術教育論：唐開斌譯。

教育大辭書：杜威，美育，科學教育，教育社會學，職業教育等條。

新時代史地叢書
現代教育思潮
主編者 蔡元培 吳敬恆 王雲五

此書作者有翻印必究

中華民國二十年一月初版

每册定價大洋肆角
外埠酌加運費匯費

撰述者 高 卓
校閱者 章 懋
發行者 上海商務印書館
印刷者 上海商務印書館

發行所 上海及各埠商務印書館

本報社代售

New age Historical and Geographical Series
Editors in Chief
TSAN YUAN PEI, WU CHING HENG AND Y. W. WONG
CONTEMPORARY CURRENT OF
EDUCATIONAL THOUGHT

By
KAO CHO
Edited by
WEI CHIU
1st ed Jan., 1931
Price: \$0.40, postage extra
THE COMMERCIAL PRESS, LTD., SHANGHAI
All Rights Reserved

王四〇六A

