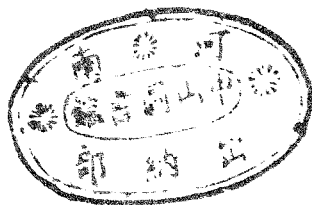


最近歐美教育思潮

范 筠 著



0012324

最近歐美教育思潮

范 錡 著

開明書店出版



序

曩昔遊牛津康橋之野，見其大學生三三兩兩，或坐林下，或臥水邊，或作球戲，或弄小艇，其盎面現背者，活潑之氣象而已。學生食宿院中，與師傅共起居。師生與同學，每星期有茶前酒後之敘談，相率循分守禮，不作放浪形骸之態。校中又設聯合會，爲練習政譚之地。會所仿英國會堂，左右對坐，若國會之朝黨野黨。若此者，皆歐陸大學之所無而英之所特有。其所以爲是者，蓋以教育之職，不僅在智識之灌輸，而尤在生活之陶冶耳。學生入學，所得於書本者，若者爲概念，若者爲定義，若者爲前提，若者爲結論，一旦入世後，驗之人事，每與書本相扞格，且常有出於書本外者。反之，人我相與之際：取友也，樂羣也，不獨校中所必需，亦爲入世後所不可一日離。以視歐陸大學之重智識，以定義嚴確概念分明爲本務者，適與不適，不可同日而語矣。年來我國學校，直接日制，間接德制，爲師者以口授指畫了事，學生寄食校中，僅同傳舍。智識教育之不全，遑論品性之陶鑄。予戚然憂之，思有以爲其弊。

乃請於蘇省當局，設自治學院，并以立校之旨商之范君捷雲，捷雲然其說，任院中導育之責。院課之暇，著最近歐美教育思潮一書，屬爲之序，亦既辭而不獲，則以予於教育上幾盡之愚商之捷雲，可乎？予平生曾未寓目教育家之書，其懸乎心目間者，祇此牛津康橋草地上活潑潑地之青年，有獨立之個性，守共同生活之規矩；其在學校，有教學之相長，有朋友之共樂；其在政治，則英兩黨各以光明正大之態度，交迭於朝野，雖爭而不至傾軋者，非皆球場上平日比賽之習，有以育而成之乎？竊以爲本此方針以教育青年，或者我國政治，有撥雲霧見青天之日。否則，智識聞見，適以助長奸惡，有何益哉？雖然，德性教育之基，尤在師資。爲師者平日之蓄積，滂沛充實，傳諸其人，有有餘不盡之概，而學生之不獲其所者，引爲己責之未盡。乃至校中行政，一錢之出入，一人之進退，出之以大公，予人以共見，則彼此之善意，油然而生，而忌刻而訕謗而抵拒之習，自消滅於無形。如此爲之，歷時既久，風俗自厚，政治亦進於正軌。此則今日教育之大任，既爲予與捷雲所共勉，更書之於此，以與海內學界共勉之也。是爲序。

民國十三年一月寶山張嘉森君勸

序

我國教育界，對於教育方法，頗有所論究，而於教育理想，殊罕道之者；偏於法而疎於理，是有用而無體，非教之本也。本書注重教育之理論，而略教授之方法者，非輕於法也，蓋欲引起國人討究陶冶之理想也。一國之教育，苟無標準理想或目的，必致漫無所歸；無舵之舟，其能任重而致遠乎？故標準理想之確立，實為統一全國教育之基礎。理論之研究，事非今日之急務歟？

是書凡十一章，現代教育思潮，雖未能網羅淨盡，然已摭其主要學說，依其見地，彙之成章。而於每章之始，必先說明思潮趣旨，性質，主張或其由來；每節之末，必加批評，各人學說長短；而於每段之首，又摘要以明之，使讀者易曉其義。附錄一章，頗適我國現在要求，蓋欲完地方自治，首在公民之養成，蓋社會健全有賴普通民衆之維持，一國文化之高低，亦常依普遍價值有無以為斷，固不限於歷史的典章文物也。然此章必附錄之於後者，以歟。

美諸國，實行已久，不復爲思潮已也。

本書除取材諸家原著而批判的敘述外，參考吉田博士及大瀨乙竹二先生著述甚多，二先生爲日本教育界泰斗，所說極爲穩健，吾從學有年，獲益良多，書此，聊誌謝意。本院張院長君勸，爲我國德學派鉅子，坐談散步間，蒙其暗示實多；友人菊農、璧如，則熱心蒐集書籍，畀我參考，皆令我銘感不置。本書行文，不事藻飾，務求理明，庶閱者不致有理淺辭艱之歎；倘能供我教育界，作一他山之助，則尤爲余幸也。至有遺缺不完，俟他日追加增補，茲當是書之成，爰綴數言以爲序。

民國十三年秋捷雲范錡自序於國立自治學院。

再版自序

本書出版於十四年春，未幾，余即赴美，乃將書託商務印書館寄售，因乏廣告宣傳，知者殊鮮。回國後僕僕南北，更無暇措意。嗣書肆函告售罄，亟謀重印，而余苦無以應。蓋國步多艱，戰亂頻仍，書版失之已久，非重排不可矣。因思既須重排，乘此加以改訂，亦一良機，乃就本文重加刪益，復補入文化主義教育思潮一章，改由開明書店出版。

本書之得再版，半有賴於范君允臧周旋之力，附記誌謝。

民國二十年夏范錡識於南京。

目次

緒論

第一章 實用主義教育思潮

- 一 實用主義之哲學說……………二
- 二 詹姆士之教育說……………七
- 三 杜威之教育說……………三
- 四 摩亞之教育即生活論……………七

第二章 自學主義教育思潮

一	自學主義思潮之概要	三三
二	道爾頓制之教育	三四
三	設計教授法	四三
四	杜威與自學主義	四九

第三章 自發活動教育思潮

一	自發活動教育說之旨趣	五五
二	蒙鐵梭利之自動主義	五七
三	柏克之活動主義	六三
四	專士之成長的教育說	六八

第四章 自由主義教育思潮

一 自由教育說之要義…………… 九

二 愛倫凱之兒童本位主義…………… 八

三 克爾力特之自由教育說…………… 八

四 奧道之自然主義…………… 七

五 托爾斯泰之教育說…………… 九

第五章 工讀主義教育思潮

一 工讀教育之由來…………… 九

二 杜威之工讀教育說…………… 九

三 凱善史泰拿之勤勞學校…………… 一〇

四 瑞拉作業教育說…………… 一一

五 戰後德國之勞作教育…………… 一五

第六章 實驗教育的思潮

- 一 實驗教育之發生及其任務……………一三七
- 二 賴氏實驗教育學說……………一三三
- 三 毛孟氏實驗教育說……………一三七
- 四 朱德之實驗教育觀……………一三三

第七章 美國勃拉頓新學校制

- 一 勃拉頓學校之起源……………一三七
- 二 勃拉頓學校之本質……………一三三
- 三 勃拉頓學校之組織……………一三四
- 四 勃拉頓學校之機能……………一三七

五 勃拉頓學校之實效……………一五

第八章 新康德派之教育論

一 新康德派根本之主張……………一七
二 拿托甫之理想的社會教育說……………一五
三 赫伯麟教授之目的論……………一六
四 干教授之教育說……………一七

第九章 人格主義教育思潮

一 人格觀念及人格教育論者……………一九
二 倭鏗之精神生活論……………一八
三 蒲德人格陶冶論……………一七

四 林德之人格教育學說……………一九三

第十章 文化主義教育思潮

一 文化教育思潮之要旨……………一〇一

二 文化教育思潮之淵源……………一〇四

三 休勃蘭克之文化教育說……………一二六

四 許田之教育動機論……………一三三

第十一章 國際主義之教育及道德

一 國際主義之意義及國際道德……………一三〇

二 現今國際主義的教育之傾向……………一三四

三 國際主義道德之淵源……………一三六

四 國民與社會國家之關係……………二四〇

結 論

附 錄 公 民 教 育 問 題

一 公民教育之要旨及其發達……………二五〇

二 凱善史泰拿之公民教育說……………二五七

三 其他公民教育論者……………二六四

四 學生自治及童子軍……………二七〇

緒論

現代教育學說之多，爲亙古所未有，儼若春筍驚雷，簇湧而出，思想各殊，主張互異，紛然雜陳，幾令人不知所以裁之者；然究其性質，探其淵源，則其思想之系統，約可分爲二：一、理想主義，一、現實主義。前者，注重精神文化，以理想生活爲人生最高之目的，欲闡明文化上窮極之理想，論理的泛論一般原理，爲自然科學之反動而復興者，新康德派之教育論及其他新理想主義，卽屬於此。後者，以經驗爲主，注重實際生活，以心理的事實作立論之基礎，依科學的知識，圖生活之改善，所謂心理主義與經驗本位之思潮，卽屬於此，富有實際的改善的之傾向，與理想主義理論的究極的之主張適相反。二者劃然兩系，各是其所是，各非其所非。然吾以爲各是其所是，是已；各非其所非，非也。蓋吾人欲由實際方面，判其價值之有無，或由理論方面，究其論理上概念整合之與否，俱屬可能之事。但已以事實爲

主，則不必深究其理，已以理論爲事，何必顧慮實際價值之有無；方向既殊，研究法自異，不相妨亦不必相非，彼之執一而非百者，得毋過乎？

夫一代思潮之發生，必與時代精神及環境要求有密切之關係，斷無偶然發生者，其間脈絡之貫通，思想之底蘊，必有可追尋者。二派主張雖殊，然其根柢，亦有一貫共通之特質。特質爲何？曰有四事：一、主意志，二、重人格，三、貴活動，四、愛自由。現今教育思潮，鮮有不合此四特質者，今更一一詳述之。

一、主意志，爲反對理智主義而興者，實爲最近思潮之一特質，其淵源雖肇於康德實踐理性之批判，然至今益瀾漫於思想界，現代哲學上，倫理上，及心理學上之思潮，皆有此傾向。所謂實用主義 (Pragmatism)，活動主義 (Activism or Energism)，以意志爲自我或宇宙之根本原理，如 Fichte，Schopenhauer，Encken 等，皆有此假定。意志心理學 (Willenspsychologie) 如 溫德 (Wundt 派心理學) 及 保爾增 (Paulsen) 之倫理說 (保爾增以意志爲精神生活之中心，自稱其倫理爲活動主義) 等皆其彰明較著

者。而所謂教育思潮，亦不免受其影響；如詹姆士之教育說，蒙鐵梭利之自動教育，凱善史泰拿（Karschensteiner）之勤勞學校，柏克（Parker）之活動主義教育說，杜威之作業主義教育說，蒲德（Buddé）之人格教育學說，拿托甫（Natorp）意志本位之陶冶論等，皆主意志者也。夫十九世紀後半期以來，歐美思想界主義之思潮，固足以促成主意志教育說之勃興；但社會環境之要求，亦有使之然者。自世界交通機關發達後，列國競爭益烈，實際生活問題，亦相率而起，形式的理論，究無補於事實，欲爭存競立，捨強有力意志外，其道末由；且意志之強弱，不惟關係於個人，國家之盛衰亦繫乎此，故意志之價值，實為一般所公認。各國教育家咸欲養成堅忍奮鬥的國民，角逐於優勝劣敗之世界；於是激厲其民，重實行而貴活動，去虛文而崇實質，蓋有足多者焉。夫吾人情感、表象、意志，同為心的作用之統一體，非可分離而獨立，而主意志必以意志為宇宙之本質活動之基礎者，得毋於精神作用有所輕重乎？不然，何衆說翕然從之若鶩也？即凱女士（Elisa Key）之自由教育論，林德（Linde）之人格教育學，雖極主張兒童情緒之滿足及學生情操之陶冶，然

一則注重兒童自發的活動，一則重視堅忍果敢之要素（氏之人格內容之要素中之一）其不能脫卻意志的努力（凡活動，未有不經意志努力而能表現者）亦明矣。

二、主意主義固為現代思潮之特質。自我人格之尊重，尤為近世之精神。自啓蒙思想發達後，人各自信具有理性的能力而確立自我之人格，凡眞理道德，是非曲直，非自我自覺之判斷，視為無價值之可言；中世紀以來，宗教權威，傳說習慣，概被破除，靡有孑遺矣。現今社會上一切之思想，皆含有此個人人格尊重之精神，其現於哲學者，如實用主義，人本主義（Humanism），新實在論（New Realism），批評的實在論（Critical Realism）等，咸以心理的個人之主觀，作其認識論觀念論之基礎。他如克林（T. H. Green）之觀念論，佛拉塞（A. C. Fraser）厄爾福（A. J. Balfour）之唯心論等，其特質亦無非尊重人格的自我，使之為精神化永久化而已。其見於政治法律者，亦莫不以個人人格，或自我目的為之主。其現於教育理論者，理想主義無論矣，即現實主義之教育，亦含有此傾向。例如克爾特（Guritte）個人的教育學說，凱女士之兒童中心主義，蒙鐵梭利之自動主義，其尤

偏激者。他如柏克之自發活動說，羅素之自由教育論等，咸以教育之根本，在尊重學生之人格，兒童所要求，概宜順應之，為教師者，不宜有獨斷強制之行爲，職在能循循善誘耳。昔日齊整規範，尊嚴教權，至是亦不能不消失矣。

三、現代思想，鮮有不傾注動的方面者，道德之價值，人格之標準，一視其人活動效果如何以為衡，疇昔靜的道德觀念，殆已摺斥無遺矣。此蓋以肅靜規範，固定虛禮，實足阻礙人羣之發展，必也人人活動，然後始可促文明之進展。現今機能的心理學 (Functional Psychology) 係詹姆士杜威等之所主唱者，以說明意識活動之機能為主體。(活動說 (Action Theory) 即 Hugo, Münsterberg 之生理學的心理學說，說明意識內容與作用之關係者。) 進化論的倫理說，(十九世紀，德國唯心派之倫理說，皆立腳於廣大的進化的宇宙觀；又現今根據於生物進化論之倫理說，皆以動的進化的觀念作基點。) 及新有機主義 (New Vitalism) 等，鮮不以動字作其立論之基礎者。即倫理上所謂自我主張，自我活動，自我實現，亦無非此思想之表現。至於哲學，無論其為唯物論或唯心論，皆含有動

的進化的傾向。動的觀念，誠可稱爲現代思潮之特質矣！

若夫教育方面，則未有不以尊重人格之活動爲其教育之要義者，所謂自學主義、自由教育、成長的教育、設計教學法及道爾頓制教育，尤其昭昭者。其所主張，莫不以啓發兒童學習之動機，爲教授之根本義，獎勵兒童自發之活動，爲促進其身心發展者；較彼受動的教授，先生滔滔講解，而學生儼若木雞者，大有別矣。蓋受動的教授，類皆短縮兒童知能之發達，束縛兒童思想之發展，其爲害亦可謂烈矣。今之教育，在能使學生自行活動，以促進其身心之發展，爲教師者，訥於言可耳。故所謂一般法則，教授階段，又無所用之矣。吾以爲此種思想，可稱爲受動的教育之反動，從前教授、管理、訓練及校中一切行動，皆爲教師所執行，學生能俯首聽命足矣；故學生觀念，非由自身經驗得來，旋踵即忘，所行所爲，係機械的動作，無影響於內心。現今教育思潮，鮮有不極力排斥之者，其亦物極必反歟！

四、現今自由思想，瀰漫乎全球，一切思潮，皆由是而出發；但其觀念與法蘭西革命時異，法蘭西革命時之自由平等，不過形式的標語，且含有矛盾的意義；所謂自由，認爲競爭

自由，演出優勝劣敗惡劇，今之勞資爭執問題，未始非胚胎於此。但今日之自由，是人格的自由，各尊重個人人格，是人人皆自由，不復爲曩日之標語，已實現於政治、法律、與習慣，在社會上占有莫大潛勢力，而其由來，則在個人理性之自覺。故自由觀念，鮮有不聯想及平等者，蓋人人皆有普遍的同一的理性，自然，人人皆平等。今日婦女參政問題、解放問題、普選問題、勞働問題等之發生，莫不出此自由平等之覺悟。即今日師生間相互之平等待遇，亦不外受此思想之影響，所以規範教權，不復有曠昔尊嚴矣。然吾以爲此亦不過一種反動的現象；昔日校規師權，過於重視，教室如法庭，教師如判官，而學生儼告被告者，一臨師前，恐懼戰慄之不暇，何敢披懷而申訴！自文藝復興以來，自我人格之自覺，已昭然現於歐美社會矣，迨至歐戰告終，自由平等之精神，益發揮而無遺，而教育界亦大受其影響；所謂自治訓育，自由活動之教法，乃大盛行於今日，其亦所謂時代要求乎？凱女士之自由教育，與新康德派之自由教育，其思想基調雖殊，然莫不以自我自由爲目的，人稱現代思潮之根柢，厥爲自由主義（Liberalism），夫豈無稽之言哉？

上述四則，爲現今教育思潮之特質，無論其爲現實主義或理想主義，皆含而有之。彼之攻究主義、自學主義之教育說，雖以獲得知識爲主旨，然注重學生自己之活動，其意志之實行可知矣；且其知識之獲得，亦非知識之自身，實爲知的活動能力而已，故亦不脫主意思想之範圍。其以倭鏗精神生活作基礎之新理想主義，因倭鏗哲學重經驗、實行、道德、藝術、科學，不似黑格爾（Hegel）純以理性爲宇宙之本體，故其教育說，亦不能不重視情意之訓練，以爲圓滿人格之修養，所謂理想主義如是，其他可知矣。至於現實理想二派，孰爲現世所歡迎，則吾敢斷爲現實主義。蓋現實主義，乃依十九世紀自然科學而發達者，其說甚新，其理甚明，且極富時代之精神；重個別而黜普遍，去絕對而崇相對，擴一元而向多元，祇排抽象的理論，而貴具體的事實，務感覺的直觀，而避穿鑿的思辨，殊合現代心理，較彼哲理的理想主義，自有軒輊矣。理想主義，淵源綦遠，起自古希臘論理派，至十八世紀爲全盛之時，當時教育論，亦莫不受其影響；汎愛派（Philanthropists）之巴塞道（Bassow）、查爾子孟（Salzmann）等之教授訓練，皆以理性爲之主；他如洛克之教育論，

盧梭之訓育論，亦莫不皆然。迨至十九世紀德國之新人文主義出，尙奉之而不違，其勢力之偉大，可知矣。然時至今日，因種種實際生活之要求，社會環境之影響，雖有大力，亦莫能挽回過去之優勢；今雖有理想主義之復興，然卒莫能敵現實主義之氣燄，故教育思潮，屬於後者爲多。但前者亦決不致絕迹於世界，蓋人爲理性的生物，自不能無理想的活動，或爲自我，或爲社會，究有理想的目的；其終極之目的，雖難以明之，然遂行人生應努力之階段，逐漸創造，逐漸進化，理想之展開，究非不可能。但所謂理想，苟無客觀的確實性，純爲主觀之空想，則其價值亦甚微，終爲思索概念上遊戲耳。故吾人宜根據主觀的理想，實行改造人生與環境。精神固宜有，物質亦不可無；理性固宜有，情感亦不可無；道德固宜有，欲求亦不可無；蓋不如是，不足爲全人格之生活。不過宜以精神、理性、道德之力，統御物質、感情、與欲求，使人生向上，宇宙爲道德化耳。現今德國新興之文化教育學說，即有此傾向，包羅種種對立學說，而以文化生活統一之，殆爲現今教育思潮中之最進步者。蓋教育不惟要有理想目的，還需有實現方法也。但文化教育學說，實基於體驗哲學 (Philosophie der

Erlebens) 而發展者，體驗哲學，以內面的直接經驗價值爲其立論之基點，文化教育學，依此體驗原理而立論，自側重形式的陶冶，及文化價值之實現，故與其謂爲現實主義教育說，毋寧謂爲理想主義教育說。是書除附錄外，凡十一章，八、九、十三章，及專士成長的教育說，可稱爲理想主義之思潮，其餘則可概括之曰現實主義，然二者，皆有上述主意，重人格，貴活動，愛自由之傾向，現代思潮之所以爲現代思潮，其在斯乎！

第一章 實用主義教育思潮

一 實用主義之哲學說

實用主義 (Pragmatism) 者，以實行爲本位，實際生活爲目的，實驗的現實的亞美利加唯一之哲學也。其代表者爲詹姆士、杜威及英國之西拉 (Schiller) 等；其學說流布不限於美境，遠及於歐西、東亞。凡美國人思想學說，鮮有不帶此色彩者。故欲知美國教育思潮之性質，不可不一警實用主義之哲學焉。以下就其梗概而言之。

實用主義，以人類生活之本位在實行 (action)，實行之理論，卽其哲學之出發點，蓋對大陸派思惟哲學而發生者也。唯心論哲學，以靈魂之本體爲理性，而思惟卽理性之能力，人類最高理想，厥爲思索觀念之理知的生活，至於實行與否，非所顧慮也。但實用主義，

則以此爲大謬，以爲即從心理生理方面而言，亦足以證明其妄也。據現今主情意心理學而言，則吾人意識生活之本體，不在理智，而在感情與意志，理智不過輔佐情意之作用而已，決不能脫離情意而獨立。一切動的作用，皆由情意而起，而情意又以實行爲中心，故行動實爲心理作用之根本，捨實行外，殆無心理作用之可言。無視此心理的事實，即爲唯心派之錯誤。

實行是生活之本體，即以生理學而言，亦可以證明之。生物之生活，原爲反應 (Reaction) 外界之刺戟，無論如何單純生物，苟無反應，斷不能生存，高等動物之腦、脊髓、神經系統，不過對外反應較發達之機關。即知識作用，亦非有獨立之目的，不外因反應而發生發達之工具。情意的實行作用，乃意識之本源，思想不過實行之副產物而已。更進一步而言之，即吾人五官四體，亦不外對付外界之實行的機關，故實行實爲人類生活之本體。

實用主義，對於實行解釋，謂爲應付外界，故關於主觀之過程，置之不理，而對於客觀的成敗，則傾全力注視之。換言之，最重客觀的結果，而不重實行之主觀的原因，實行之是

非善惡全視結果以爲衡，捨結果外，殆無判斷之可言。彼無客觀結果之主觀的生活，不過一種幻想生活而已。如此客觀本位結果本位之精神，詹姆士名之曰將來本位。故實用主義，不甚顧慮過去，而注重將來，視征服自然，改造環境，爲其未來之希望，積極的貫徹其活動的精神。此實用主義之邁進的勇氣，所以風靡一世也。

實用主義之認識起源論，與唯心派先驗的理性之說明異，亦與經驗派（普通）人心白紙論殊，以爲彼此皆屬非是。蓋二者之所論，均捨「實行」而認「認識」能單獨發生作用。其實捨「實行」外，認識何自而起？又何自而生？凡此所論，究非說明認識起源之原理。吾人之經驗，決非知識而已，實爲「實行」之經驗，所謂知識，是實行之記憶，實行之蓄積，認識發生之條件；約言之，即是記憶過去之行動以供將來之役使，故認識因實行而發生，捨實行無認識之可言。觀此則認識爲吾人反應外界而發生之工具可知矣。是故反應之範圍，即認識之範圍，認識之多寡；一視吾人反應外物多寡以爲斷。而認識之必要，在能便於實行，以及齋至客觀的結果而已。彼爲知識而求知識，爲真理而求真理，實無意義。

之可言。實用主義，以認識爲實行之方便，公言知識爲一切實行之工具，故實用主義之知識觀，人又稱之曰工具主義 (Instrumentalism)。

上述實行之理論，認識之起源，皆可稱爲實用主義之特色，而其真理論，尤爲哲學上獨特之見解。古來唯心論、經驗論對於真理之標準，俱無精確之解答。笛卡兒謂真理最後之標準爲明瞭與精確 (clearness and distinctness) 而斯賓諾查 (Spinoza) 等，謂真理之標準，不外自明 (self-evidence)。一見雖似爲真理，然究屬漠然之解釋。而經驗論之主張，則以觀念與對象之一致，(所謂一致說 Correspondence-Theory) 爲真理之標準，然亦無精確之證明，不過吾人主觀之臆測而已。蓋客觀的事物與內在之知識果一致與否，實爲永不可解之問題。而實用主義對此「真理」「非真理」問題，提出實用本位結果本位之真理論；即以實用與結果，爲決定真理最後之標準，謂真理不在能否與實在一致，而在能實現一定的有效之結果 (useful consequence)。苟於人生生活，能發生有價值之實效，則可謂之真理，否則，非吾之所問。真理自身，原無價值之可言，必能實現一定之目

的，然後有價值可評判，人類一切之真理，畢竟爲行動之方便而已。雖然，世固有認識無補於直接之行爲，不適於直接之應用者，則又何也？此並非無用，苟能爲知識之根據而生新思想之結合，則於行動上即大有關係，孰能以其無直接之實用，遂擯而棄之也。真理原爲動的，其真僞，決於將來實行之效果。吾人之主張，雖乏過去之關聯；現在之維護，苟能促進將來之文化，增長前途之光明，則其價值無待於檢證。故實用主義真理之真僞取決於將來，未可斤斤於近利。

又、實用主義，否認絕對的真理，謂真理是相對的，斷無終極的永久的真理。真理是不絕前進的，現尙在繼續進長中，而非最初完成者。所謂真理，實存於遠方之目的點，吾人宜脫卻軟弱無能之狀態，努力以謀理想的生活與進步的環境之實現，倘此生不能干與世界將來之一部分，則其生活與鳥獸蟲魚無以異。吾人宜向一定之目的，奮勇前往，凡一切學說原理，苟能適合於此目的者，則爲真，否則爲僞。此蓋實用主義進取之精神，亦即其改造哲學之勇氣也。

實用主義哲學如此，其影響于教育者，亦正相似。因其實用之見地，故重作業，使兒童直接經驗社會的生活。因其主意之主張，故貴實行；誹議受動的教授，而鼓吹自動的學習。因其立論以心理為基礎，故重個性而排斥劃一的教法。因其方法，係應用自然科學，故重實驗而輕抽象的理論。因其學說出發于經驗，故以實際生活為主而不重文化精神。此實用主義之教育說所以最適合于現代的生活也。杜威謂實用主義為美國之哲學，決非過言。凡美國式思想皆有此傾向，故其教育說類皆出發於心理的經驗論，鮮有論理的攻究原理者；此蓋由其國民性之使然。至其實際生活之注重，（固與環境有密切之關係）亦不外此現實的功利的國民性之使然。摩亞（Moore）「教育即生活論」即此精神之表現。

實用主義之主張，原非限於美國，不過由美國而發源；他如英法意大利等國，亦有熱心提倡者，但不若美國之普及；其影響於教育學說者，亦不若美國之深。茲舉二三代表學說而述之如下：

二 詹姆士之教育說

詹姆士 (William James, 1842—1910) 爲當代大心理學家，且爲實用主義主唱者，但對於教育方面，未有特別發表，關於教育之著述更稀。欲窺其教育思想，捨其對於教師心理學講話 (Talks to Teachers on Psychology, 1899) 一書外，殆無從捉摸。以下當就此敘述之。但欲知其學說之根柢，不可不先略述其學歷之一二。

詹姆士 紐約生，父爲牧師，一八六一年進哈佛大學 (Harvard University) 之羅冷斯 (Lawrence) 理化學校，習化學解剖，修業二年，更進哈佛大學之醫學校，未竟所學，轉進柏林大學修生瑪學，一八六九年，在本大學得醫學博士。一八七二年以後，遂爲哈佛大學教授之生活，擔任生理解剖，且兼生理學心理學教授。更在羅冷斯學校，設一心理學實驗室，是爲美國實驗心理之嚆矢。一八七九年，始講哲學，翌年，爲哲學助教，至一八八五年，進爲哲學教授。一八八九年，任心理學主任。氏之大著心理學原理 (Principles of

Psychology) 卽於翌年出版。其名著意志信仰 (Will to Believe) 於一八九七年公於世。所謂對於教師之心理學講話，至一八九九年始出版，時五十八歲也。故詹姆士之說，無論其關於教授或訓練，每多警惕覺醒之辭，足徵其老成練達。至其教育說，全然立脚於心理學；以習慣之陶冶爲經，意志之修養爲緯，教育之事，必待此經緯而後成云。其教育定義曰：「教育者，適當整理人間自然的意志活動者也。吾人對於外界刺激，常有反動之本能，而所謂本性，卽此對外的刺激而反動之謂也；故吾人常有活動之傾向，教育之任務，卽在適當整理此活動的意志的自然之傾向而已」云。其原著先論心理學與教授術之關係，力唱教育與動作有密切之關聯，視兒童爲活動的有機體，注重其反應之運動。而反應之運動，又分爲生得的與習得的二種 (native reaction, acquired reaction)。謂教育之目的，不外使反應作用多而當耳。但其立論之中心，在習慣法與意志論，以下更就此詳述之。

詹姆士謂吾人全生活，不外習慣之積聚，實行情緒知識，皆不出此範圍。而習慣之良否，關係及終身之榮辱，終生之運命亦由自己習慣所造成。故爲教師者，宜助兒童習得好

習慣，使其終身利賴之。教育之要務，固在陶冶兒童之品行，但品行之構成，實基其所得之習慣。故教育宜使人神經組織，不爲吾敵而爲吾助，留迹於神經細胞者，盡爲善良之習慣，而力拒惡劣習慣之滋生。如是，則吾人行爲自合於理，而意志亦得自由。雖然，欲構成良好習慣而去惡癖，果如何而可耶？曰：起首宜堅決，曰：例外勿自開，曰：多擷取實行之機會，曰：勿徒說，曰：勤練習，信能行此數者，雖頑強惡習可去，而良好習慣可養成云云。但余以爲有前三者，足矣，後二者，略之可耳。詹姆士又謂今之學生，苟知習慣易於羈絆，吾人行動之理，則常習慣未硬化時，自能謹慎其行動。吾人每日所爲，無非創造吾人之運命，或善或惡，莫之或爽。或以爲偶一爲之，無傷大德，殊不知其神經細胞，神經纖維，早深記其行動，遇物誘復起時，已足以驅自己而納諸罟獲陷阱之中矣。故習慣之善惡，皆積漸而成，朝夕爲之，必有一日發見自己之爲何物者。人苟無堅決之意志，早立善良習慣，則不旋踵而自作之地獄感矣。詹姆士之言，富於警惕，此卽其道德的習慣之主張。

詹姆士原爲主意論者，其心理說，哲學說之根柢在此。故其意志論中，極注重意志的

行爲，對於意志陶冶，視爲教育之根本義。但力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，與其謂爲道德的責譴，毋寧謂爲神經之戕賊。當兒童知能有所不逮時，爲教師者，宜暫去其難題，另覓別趣，以改換其心思。俟其觀念有所關聯之時，然後再訴以前題，似此，則不難於啓發。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，使之遺忘；若徒施以抑制壓迫之行爲，則益足以使其惡化。吾人教導學生，無非欲完成其性格，但性格 (character) 爲反應的習慣之變形；而反應的習慣，成於一定的行爲之反復，與夫一定的觀念之持續，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，卽意志之努力也。吾人教室中最重要之點，在多覓機會，練習自發的注意 (voluntary attention)。蓋自發的注意行爲，極爲切要，實足決定吾人運命之高下，世人之戒惡癖而不能遂者，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

對於學生之要務，第一宜輸以善良之觀念，第二宜使作自發的注意，第三宜多與實行練習之機會，似此，則堅決的意志，即不難於養成。

詹姆士固極反對抑制兒童之意志，然亦不贊成其衝動之行爲。謂教師宜知兒童是一種感覺的、衝動的、聯想的、反應的、有機體，擇其善者以啓培之，其不善者制止之，務導之於正軌。行爲之過於輕率，或過於戒忌，均非所宜；而性格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。

詹姆士教育說，並無系統的組織，不過從心理的方面觀察而云爾。然每多警惕之辭，殊足令人深省。余以介紹實用主義者教育說之故，不能不先述詹姆士之主張。至此派之在教育界，聲名籍甚者，厥爲杜威，以下更就其說敘述之。

三 杜威之教育說

美國教育學說，大都帶有實用主義的色彩，而以杜威為最著。杜威曾來我國。其學說概要，見於演講錄，早為邦人士所共悉。今因實用主義關係故，更特敘述之。杜威為實用主義之巨擘，關於哲學、倫理、心理各方面，皆有著述，而對於教育學，尤多發表；如學校與社會（一九〇〇年）、學校與兒童（一九〇六年）、教育上道德的原理（*The Moral Principles in Education*）（一九一〇年）、明日之學校（一九一五年）及最近出版民主主義與教育（*Democracy and Education*）（一九一六年）皆甚膾炙人口。其最率直表明其教育說者，為學校與社會一書。而其教育上全般思想，則備載於民主主義與教育，至其德育論，則詳述於教育上道德的原理。

杜威教育說，以其實用主義之哲學為根據；重實行而貴作業。其研究方法，與新康德派之先驗的論理的價值的研究異，而立脚於自然科學的研究法；重實驗、觀察、及實物研究，而輕形式的理論。其所主張論理與普通論理異，亦不過觀察、判斷、及實行而已。杜威教育說之系統，固與拿托甫（*Paul Natorp*）異，然其注重社會生活之點則頗相似；以為社

會生活即教育，社會生活無限發展，教育過程亦無限發展；而教育目的，即在此發展向上進程中云。杜威原非輕視價值的研究與理想的目的，不過其價值觀理想觀與唯心論者異而堅持其經驗的社會的見地而已。杜威謂教育為社會生活之存續發展上必然發生之一種社會作用，原始時代，成熟者與未成熟者之知識技能之相差不甚遠，兒童參加成人之業務，無意識中習得社會生活之知能。迨至社會生活日益複雜，語言符號，漸次發明，不能不選擇維持社會生活發展社會文化之有價值的要素，設形式的教育（即學校），以傳授之於將來的分子（即兒童）。久而久之，學校遂為一定之制度，與外界社會斷絕關係，而為獨立機關，專教授過去傳說與因習。時人不知其誤，反以此正所以表示教育之尊嚴，蓋亦偵矣。夫教育應如原始時代，與社會生活時有接觸之關係。現代社會，為民主的科學的，產業的社會，教育宜順應之而益使之發展。彼以記誦文字為基礎之教育，實足助長貴族的形而上的之傾向，今後教育不可不以實行或作業為主，以應付現代的社會生活云。故杜威教育說，始終以社會生活為主，依其所主張，則教育之起源、本質、目的、方法，莫

不以社會為背景，所謂教育，即使個人之為社會化而已。但杜威又未嘗輕視個人之自由，以作社會的犧牲，個人與社會之關係，彼常取合一觀的態度，與拿破侖若合符節。謂個人之特殊創造，與社會之成長發展，有密切的關係。教育宜認各人知的自由，獨特資質與夫興味之發展。個人之經驗，與社會生活內容，同為不絕前進者，教育亦宜使之繼續改造，適合於此無限進展之社會生活。故社會之發達，固能直接影響於個人，而個人之發展，亦足增進社會之能率。民主的教育，無非使個人廣其社會見識，多其社會訓練，以養成其社會協助的精神，國際敦睦的思想；與彼國家主義教育，務造成排外的國民，熱狂的愛國者異；與彼囿於傳統因襲，制御個人特殊發展，以劃一為其階級社會理想者，亦大懸殊。故杜威教育說，雖以社會生活為本位，然決不抑制個人身心之自由，務使之充分發展，以為將來社會上有效的分子。

如上所述，則杜威之為社會教育論者，可無疑矣。但他方面彼又根據其社會教育的見地，而唱作業主義的教育，杜威在芝加哥大學任教授時，曾設一「實驗學校」以試驗

其學說。今先述其新教育要點之一二，後當詳敘其作業教育之主張。（第五章二節）杜威謂現今學校，不可不依據社會之任務及兒童之性質而大加改良。受動的教育，不惟無裨於品性之陶冶，且非適應學生之要求。工場、實驗室、園圃、遊戲場、原野、樹林等，學校宜應學生要求，而供給之，以廣其世界之觀念。兒童所學，宜與實際生活相關聯，教師宜適應其要求與經驗，以啓導之。兒童性質，原為活動的，故各科自宜注重實際的作業，以使之自行活動，即啓發訓練，亦寓其中矣。蓋作業，常須深切之注意、忍耐及勤勞，學校教育苟能注重作業，殊易養成此等習慣。吾人主要衝動有四：（一）交際的衝動，（二）構造的衝動，（三）搜索實驗的衝動，（四）技術表現的衝動，此皆為身心健全發展之所必需者，斷不可輕視。若從而妨害之，壓迫之，則為誤謬之尤者。對於兒童，宜許以兒童之生活，不可以成人生活律之。今日兒童之所求，與他日長成之所需，決不致相矛盾。此外如想像生活，亦宜尊重；蓋想像所以活潑兒童之精神，他日感情生活之進步，亦多基於此，苟能充分發展，則其身心亦必益活動而發展。故實際活動，固宜注重，想像生活，亦不可輕。此蓋根據兒童心理而云者。杜

威之教育說。始終以社會生活為主，其重實行作業，無非養成共同生活之精神，學校教育，亦不外造成社會上有效的分子。但其理想社會如何，從未明示，唯云更廣大更進步社會而已耳。至杜威之品性陶冶論，爲其德育論之主張，頗聳動一時，茲就其梗概而言之：

杜威謂人各稟有種種之衝動：善者，啓發而增長之；惡者，抑制而短縮之；使之確立睿智的品性，即教育之要訣。但所謂衝動者，其種類亦甚繁；例如自己保存衝動，社交的衝動，好動的衝動，模倣的衝動，言語之衝動，乃至恐怖喜悅之根本感情，亦莫非衝動，而所謂叡知的品性，即由此等衝動培植而成之者。叡知的品性內容有三：一、意志之鞏固，二、判斷之明瞭，三、感覺之敏銳。是三者爲叡知品性根本之要素。教育之任務，即在能陶冶此等道德的品性。人類品性之相異，即因其程度分量之關係，或爲堅忍果敢，或爲懦弱無能，或爲精確判斷，或爲曖昧模糊，或爲靈敏真摯，或爲冷淡遲疑，一視其人品性涵養如何以爲衡。但品性之養成，非如木石泥土，可任意彫刻造形，必依其衝動本能，以培植之，助長之，然後可達於完成之域。此杜威之品性陶冶論，所以特豎一幟也。

杜威教育說立論之根據，實基於生物學與心理學；其重實行與興味，則與其主情意之哲學說，有密切之關係。謂「教育無目的，強而有之即生長」(SAVING)之語，實根據進化論的原理而云者。蓋社會是繼續前進的，終極社會，究非人知所能知；故其立說根本，雖著眼於社會，然從未言理想社會之爲何。氏之教育思想，攻擊舊式教法學說甚力，而鼓吹覺醒之功亦甚著，與其「哲學之改造」，可謂異曲而同工。杜威不唯欲使哲學爲民主化，即教育亦欲使之實現此理想，誠可謂爲現代新傾向之豫言者。其教育說雖無嚴整的系統，然所涉頗廣，社會教育，作業教育，及品性陶冶論，皆有特別造詣，貢獻於教育界實非淺鮮。其學說不僅支配全美，即英德及東亞，亦大受其影響。奉彼學說而後起者，有塔復斯 (Tufts) 摩亞 (Moore) 諸人，皆一時之俊。摩亞尤蜚聲於教育界。以下就其教育學說而述之。

四 摩亞之教育即生活論

摩亞 (E. C. Moore) 原爲哈佛大學之教育學主任，曾爲紐約市之教育調查員，人稱其爲溫厚君子，與塔復斯美特 (Mitt) 等，皆奉杜威哲學者，世稱爲芝加哥學派。其思想始與杜威同，所謂「教育卽生活論」不外基於實用主義之動的實際的見地而立說者。其教育思想，見於近著何謂教育 (What Is Education 一九一五年) 氏謂教育是生活的作業 (Education is life-work)，又謂教育是生活過程 (Education is life-process)。所謂教育卽生活論，蓋因此而名。是書第四章世界構成之教育，卽此生活論。氏之思想之根柢，不外二事：一、尊重學生自己活動；二、注重實際的生活。茲就其梗概言之：

據摩亞云教育功用有二說：一、以教育爲授與知識者；一、以教育爲完成內心者。摩亞所取爲後說。意謂教育不能由外部造成兒童之內心，但能培植之，養護之，使備某種之形態。以爲某種之活動而已。心的活動之完成，自學生言之，謂使此心而爲社會上有用之活動；自學校言之，謂使學生具備活動上必要之條件。至於教師之職能，卽在環境之準備而已；換言之，卽授學生以處理社會上有益的事件之方法而已，此外卽非委諸學生自理不

可。所謂教育，乃學生自身心的活動，捨此以外，殆無教育之可言。氏著之第一章，繪一階段形，第一段為學校以前之生活，第二段為初學之生活，至最高段始為人類真生活。而學生與教師活動之比例，則於階段之終始，成為正反對；學校教育之程度愈低，則教師之活動愈夥，而學生之活動愈稀。及教育之程度愈高，則學生活動益增，而教師之活動，則轉稀矣。迨至離校之後，則全為學生自身之活動，教師不復能干與矣云云。

如上所述，教育即生活論殊屬漠然，然亦為當然之事。何則，吾人在社會上，苟有活動之使命，則學校教育自當適應實際生活，使將來分子，備有生活的要件。似此，則教育即生活論，殊無奇拔之可言。但摩亞於世界構成之教育一章，更進而詳說之，謂教育實代表社會之秩序、作業、及修養的要求，而教師即為此社會環境之主要的因子，教師學生所研究之主題，為社會經驗之連續。教育非為生活，其自身即生活云爾（Education is not for life, but it is life）。學校為特別選擇的環境，但非為特別的必要、問題、境遇、及要求而選擇，實為生活自身（life itself）而選擇。故學校可謂為人生之標的。學生進校後，雖得教

師之助而選擇將來有價值之生活，然其實選擇生活之要件，即學生自身之生活也。而學生所以能得自由選擇之機會者，無他，因其自身之世界，非他人所能過問也。故在學校中，無處非學生自身之生活，學校教育，不過繼續學生未進校前之經驗而已。申言之，使學校以前之活動，有效於社會的生活而已。似此，則學校之教育，與學校以前之教育，殆無區別，所謂教育即生活者以此。

雖然，學校以前之生活，良莠不齊，臧否相聞；其中固有裨於社會者，亦有無益於社會者，故社會宜助長有裨於社會之活動，而制御無益於社會之妄舉。此摩亞之所謂教育宜整理環境者也。但教育已為特殊的生活，選擇的生活，合理化的生活，則教育不得謂為生活也明矣。若必謂教育即生活，則良莠在其中矣，臧否在其中矣，合理與不合理，亦在其中矣，夫豈有教育之可言故摩亞之教育即生活論，其必有條件之附加也亦明矣。

摩亞之教育即生活論，殆脫胎於以生活為中心之實用主義哲學說，其重社會的實際生活，則與杜威社會教育說無少異，其重個人之自發活動，則為現代一般教育思潮之

傾向，殊非創見。但其能探個人主義教育之長，而去社會教育偏重一般文化之短，則誠有足多者。然亦不出拿托甫之合一觀。然則摩亞之教育說，無可稱歎？又不然，其主張學校教育，宜適應實際生活，使學生得備生活之要件者，可謂能解決實際教育之問題，較之泛言理論，而不實事求是者，大有別矣。

第二章 自學主義教育思潮

一 自學主義思潮之概要

自學主義，爲現今教育界一大新潮，但其根柢頗複雜，有根據於哲學者，有根據於科學者，有注重意志活動者，有傾於主知主義者，主張之本質各殊，思想之淵源亦異，名同而實不同也。然皆以尊重兒童自發的精神，引起兒童自動的學習，爲教授之根本義。從來教育，多以教師教授爲本位，而兒童立於被動的地位；興味爲之抑壓，個性爲之戕賊，所得不外教科之漫然的記憶，而無理解應用之能力；故其教育，多流於劃一主義。以無興味之學科，施以無興味之教法，使生徒全無學習之興趣，反生一種厭惡之感情，有心教育者，憾然憂之，而思所以革其弊，乃有今日自學主義之發生。其思想根柢雖殊，然其特徵，可略而舉

之一、反教師本位而爲兒童本位，二、反教授本位而爲學習本位，三、反機械的記憶暗誦，而爲理解、實驗、及應用，四、排斥強制的注入教授，而喚起兒童自學的動機，五、反對個性之壓迫，而主張自發的活動，六、反從前無意識之模倣而注重創造與製作。凡此無非反舊式受動的教授，而爲主動的學習也。其根據於哲學方面及主知主義者，姑置不論，茲就其主情意者而言之，下述道爾頓式教育，及設計教授法，皆其彰明較著者。至於杜威亦爲此思想鼓吹者，當舉其所說以明之。

二 道爾頓制之教育

近世歐美教育思潮

道爾頓是美國麻塞州 (Massachusetts) 之一小都市。此市有中學，名道爾頓。一九二〇年柏克赫司特 (Hellen Parkhurst) 女士，應該校校長喬克敏 (Ernest Jackman) 之請，來此試行其教育法，當時謂爲道爾頓實驗室方案 (The Dalton Laboratory Plan)。蓋欲改教室教授，而爲實驗室學習也。女士謂：「學校是社會生活實驗所，社會上所行事

情，宜實驗於學校中。」其時有英國冷尼(Bennie)女士來參觀此校，亟稱之。歸國後，遂在倫敦郊外，設一女中校實行此制，而柏克女士，又親赴英演講指導，時發表意見於雜誌，英國教育界翕然從之。一九二二年在勃列斯道爾(Bristol)市開道爾頓制教育大會，亦足見此制之盛行於英國矣。柏克女士近更在紐約創辦兒童大學(Children's University)，正所以表示兒童自由學習之意。蓋此制廢棄從來學級教授制，順應兒童之能力興味而使之自行研究、實驗或觀察，教師不過備其顧問而已。現歐美試行之者甚衆，我國及日本亦甚踴躍上，意者道爾頓式教育，其亦適於革舊制而應新要求乎？現關於此制之記述頗富，就中較著名者爲柏女士自著道爾頓制教育(Education on the Dalton plan 1926) 林池(A. J. Linch)個人作業及道爾頓制(Individual work and the Dalton plan 1924) 及杜威女士(Evelyn Dewey) 道爾頓實驗室案(The Dalton Laboratory plan 1921)等。至於此制根本作用，正如柏女士所述，將學校施以簡單的經濟的改造，使教師及兒童之活動，更爲有效，而且使學校變爲「兒童自身即實驗者」之實驗室，同時

亦爲試行社會生活之場所云。

現代爲民主思想全盛之時期，而道爾頓制教育，卽以此精神，作其立論之基礎。柏克女士謂學校生活卽社會生活，而現代社會生活，以德謨克拉西爲基礎，故學校生活，亦宜據此精神，以涵養之，充滿之。但民主思想，又以自由平等爲其根本之觀念，故根據此觀念之教育，自宜注重個性之發展。而個性又可分爲二：一、特性，二、通性。特性之發展，足以使社會生活爲分化；通性之發展，足以使社會生活爲統一。生活於分化統一之社會，而個性之發展，始克臻於完成之地域，苟有偏重，皆非所宜也。偏於分化，則知己而不知人；偏於統一，則固定而無進化。自由平等，各有所用；由自由，則得適應自己能力，以實驗觀察，或思考自己喜悅之事物；因之經驗可融化，特性得發展。由平等則彼此相敬愛，人我相協和，通性得因之而發展，而生活便有秩序矣。總之，特性與通性，宜相輔助及聯合，缺一不可也。道爾頓式教育，卽欲改造學校生活，成爲合理的環境，使兒童得自由活動，發揮其特性，彼此協同，發展其通性。一切學生，皆爲實驗生活者，而教師，不過爲其監察者或輔助者耳。觀上所述，

則道爾頓制實根據民主的精神，對於舊式專制的教育，貴族的教育，自不能不反對矣。

道爾頓制之精神，既已明矣。但其所根據原理，果何在乎？綜合柏克赫司特女士所云，約有三原則：（一）自由活動，略謂欲使學生軀體之發育，不可不許以自由的運動，欲使學生精神之發達，不可不許以鍛鍊精神之自由。所謂鍛鍊精神者，即自由發展其計劃心與應變心，使之自由創造其事業，自由組織其工作耳。但欲測驗其工作能力，而定其責任心之厚薄，又不可不排斥無謂之干涉，許以自由活動，而養成其責任之感。學生對於某種科學或作業，最有興味時，宜許以自由工作，不當以時間限制之。蓋學生對於所學有興味之時，其精神必專一而愉快，其能力必堅忍而敏銳。且以不限於時間之故，自能按其能力之高低，速度之緩急，以畢其所為。（二）協同合作，社會生活本質，在個人間互相之作用。多數集合體，不得稱為社會生活，必也互相協作，互相扶助，而後可。道爾頓制即欲使此社會生活，實驗於學校；故極注重協力合作，使兒童組織團體互相討論，互相談話，互相批評；更使各團體，互相交涉，互相關聯，互相協作；即教師間，亦宜互相貫通一氣。據女士所主張，則雖

獨立之作業，特殊之分科，亦必需有共通的關係；各教師不能單獨生活，彼此宜有共同責任。蓋學生為同一研究之對象，各教師無論所兼何科，不能離此共通目的；故無論何級、何科或何工作，皆有互相連帶關係。此道爾頓制所以使學校變為社會生活者也。(二)先知後行，道爾頓第三原理，即使兒童先知所作何事，然後任其自由實行。倘不能了解其所為，則無論何事，決不能自由活动。故道爾頓式教育，必將作業或課程明示於學生，使之理解應作何事，應學何科。於是學生對於作業或學習，能明其全局大意，自由創作計劃，以期實現其目的。至於其他實驗室、功課指定、成績檢查等法，無非欲完成此三種原理云。

道爾頓制試行之者甚衆，即英吉利一國，行之者不下二千餘校，其餘各國研究討論之者，亦大不乏人。雖其方法，各有不同，然其共通特質，莫或少異。今略舉其特質於下：一、自由學習，適應自己能力興味，選擇科目，自行研究調查，絕無強迫學習之弊；人各津津有味，鑽研所學，更無外界束縛之感；故有學習之責任心，不似從前學生，一聞教師告假，便手舞足蹈；且所得知識多由自己經驗而來，既易記憶，又能訓練心思；創造發明，自可翹足而待。

二、廢棄時間表，使學生自定時間，使用於必要之研究，適應各人身心能力，而定學習時間長短，不限鐘點，而限課程。遲鈍者得從容而竟所學，敏慧者得直前而無牽制。故優秀者不敗興，低能者不氣餒，終其極兩者得完規定之課程。不似舊式教育，於一定時間內，用一定方法，教一定科學，無興味者勉強聽講，有興味者苦無時間，其戕賊個性，滅殺興趣，亦甚矣。且稟賦各殊，時間有限，能者有餘力而為非，愚者雖力竭而不足，其結果，於身心道德俱無所補，不亦大可慨乎？

三、廢除學級制，任各人個性之所長，使之自動的學習，有難題先由團體討論，後問教師，使協同共作精神，實現於學校生活，以養成民主社會將來的分子。較彼舊式教法，師生嚴坐一室，除教師滔滔講解外，彼此了無關係者，大有別矣。又舊式學級制，萬人同鑄一爐，既乏興味，且阻礙個性之發展，道爾頓制廢此，所得結果，自有霄壤之別。四、直捷簡便，施行道爾頓制，則從來教育上問題，例如缺課、留級、升級、賞罰、訓誡及教授法之臧否等，皆可自然解決，無復煩惱矣。道爾頓制之教育，實開教育界一大新紀元。上述四點，為道爾頓制特色之彰明較著者。此外如得自由出入教室，卒業無需期限，教科書無一定

讀本等，皆可稱爲嶄新奇拔之方法，以下更就其實施要件而言之。

道爾頓制實行的要件有三。一、作業室，二、功課指定，三、成績紀錄表。今先就作業室言之。道爾頓制注重學生自由學習，自己經驗，自行選擇科目，自行分配時間，故其作業室，非設施完備，不足以收其效。所有圖書室、器械室、標本室、遊戲場、運動場及園圃、工場等，均非周密完備不可。他如各教室，卽其學習實驗之處，凡關於該科之必要參考品，如器具書籍等，必一一陳列，以備不時之需。例如參考書，亦宜應學生能力程度，而有平易淺近高深之別，使之運用自如。但此猶易措施也，其最難者爲功課指定，其原因約有四端：一、指定功課，須用教育心理及其他科學之基本知識。二、對於各科教授，須有相當經驗。三、須調查社會上需要。四、須搜集適應兒童心力教材。有此種種困難，故頗繁難。然此案若能調製適當，則教授之事，成功已過半矣。蓋功課指導案，爲學習之南針，兒童卽依據此案中之學習事項及學習指針，應自己能力，而自由學習之。故其調製之巧拙當否，直接影響此制之成敗得失。行此制者之所以宜充分研究者也。至於成績記錄表，比較簡單，可分爲二種：一、教師用

作業室成績表；二、生徒自己學習用工作成績表。前者，每個實驗室皆有之，黏在揭示處，記錄生徒一月份工作成績者也。兒童作完某工作後，須記其學習分量於此，教師一見此表，便知各生工作進程，並可得指導個人或分團之便利。後者，學生自記其作業進程者也。於某月某日某科作完後，教師即在此表上簽名，並鉤去該生在名簿上之名。如學生將一月份各科作業修完後，校長在此表上簽名，並在學生簿上注明作業完成次序。用此方法，隨時可稽查學生作業遲速。但此作業成績表，各校方式不一，姑述其要耳。

道爾頓式教育之產生，殆為偏重教權及教授萬能之舊教育之反動。加以現代民主精神，自我本位思想，益足助其勃興。自柏克女士首倡此制以來，曾未五載，而舉世翕然從之，亦足見此制之適於時代要求矣。其主張自由學習，實足磨練兒童心力，使之發明創造，其尊重個人自由，亦足養成自律精神，責任觀念；其注重協同共作，無非闡明社會共同生活本質，使學校趨於社會化。至其自由學習之主張，亦確有根據：蓋自心理學上言之，則雖孩提之童，亦有學習本能，例如好奇心、模倣心及構造本能等，皆足發展兒童內心的能力。

自生物進化論言之，則凡生物，皆有自己發展之能力，何況為萬物之靈之人。兒童與成人之學習，雖有程度之差，然其能自行學習，則一也，要在能善導之耳。

但此制亦尚多不完之處，例如過重知識技能而輕人格陶冶，偏重自學自習而無教師之示範等，其彰明較著者也。故吾人宜取研究態度，善為取舍選擇，庶不致有漫然盲從之譏。

三 設計教授法

設計教授法 (Project method) 為複雜多樣之立體的教授法。透譯者各異其名：有側重字義者，有偏重意譯者。而意譯中有注重其主觀方面者，有偏重客觀方面者，各得其內容之一部，未能表明其全義。其實 Project method 主觀客觀皆兼而有之。自其尊重學生自立計劃、自發活動方面言之，可謂之曰主觀；自其重視實習、實演、實際的作業之發表言之，可謂之曰客觀。研究者，因思想傾向不同興味見地各異之故，人殊其解也。吾以為設

計法（或計劃法）之譯，比較主觀客觀，兼收並蓄，茲從之。設計法之語，始用於美國麻塞州農業教育（一九〇八年）其意旨在使學生自行計劃農業上一切之實習。後得效果甚著，因此大惹世人之注目。更有適用於手工教授及家事烹調等教授者。至一九一四年各州理科教授，亦相率採用此法。一九一八年以來，應用範圍益廣，凡一切教科皆試用之。而麻塞州督學官史乃典（Snedden）更從而鼓吹之，謂此法係以價值生活作基本之教授法。克伯屈（Kilpatrick）教授亦極言此法之必要。他如柏拉龍（Mendel F. Braum）史托頓（James Leroy Stockton）克拉車威醉（Kraohawizer）史杜敏遜（Sewenson）等，皆有所著述，極力鼓吹之，觀此情形，亦可知設計法之如何盛行於美國矣。

設計教授法思潮來源頗遠，（據史托頓所云，此法實胚胎於盧梭、裴塔、洛斯齊 De Stolozzi 等之教育說）其含義亦甚泛，凡新潮要旨，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、作業主義及興味中心主義等，皆包而有之，故其釋義甚難。但其根本精神，可得約而言之；即以有價值的實際生活為目的，使生徒自行計劃而實

現之。史乃典謂設計法之目的，必需以有價值的實際生活作單位。克伯屈亦云：欲得好教育，不可不依據「教育卽生活」之原則。但所謂生活，非準備將來的生活，亦非成人世界的生計，乃兒童自身最有價值的生活。詳言之，即使兒童自己現實的生活中，提出許多問題，自己籌劃之，自己解決之，自己擴充之，至教師不過爲其輔助之役耳。故此教法，甚重兒童自由學習，及自發的活動。克伯屈之見解，卽重視此目的活動之點，以爲學生宜向着自立之目的，傾注其心力，以爲全人格之活動。但過於偏重目的活動一點，將變爲主觀的、個人的、自己活動之教育思潮。細察設計法，係以價值的實際生活爲目的，對於客觀的、社會的方面，亦非常注重，不過加以心理的認識的之考察，而爲自我目的之活動而已。若偏重客觀方面，則又爲社會的教育思潮矣。如史乃典對於設計法之見解，卽側重於此，然非常也。觀以上二氏之見解，則設計法實包含主觀客觀兩方面可無疑矣，不過彼此見解，各有偏重而已。

吾因此可得舉其特質數端，以告讀者：一、自我活動，設計法教授，包有自己設計，自己

實行及自己發展三要素。常使兒童身心自由活動；由其身的活動，可遂行業務；由心的活動，可解決問題。所有觀念，皆由兒童自己經驗而得，故其學習作業，無非自動者，較之受動的教法，不可同年而語矣。二、教育社會化，設計法教授，視教育為一社會的機能，將社會上實際生活，使兒童在學校中實驗之，兒童因此可知社會生活之狀態，將來改造社會，增進社會能率，自有可觀。三、渾一的生活，設計法將社會及家庭生活，復現於學校中，使兒童之學習，變為有興味有意義的生活，使之自立目的，自行實現，自行擴充，將學校與社會家庭之隔膜，一齊打破，成為渾一體的生活。四、包羅廣博，設計教授法為最近的產物，其根據之思潮亦甚衆；如史托頓所云，則詹姆士心理學、賀盧(Hall)兒童研究、杜威教育說等，皆為其立說之基礎，故其含義甚豐；除自學主義、自動主義、個人主義、社會的教育學說外，其餘動機主義、作業主義及兒童中心主義等教育思想，皆兼而有之。五、重實際生活，從來學校教育，多流於紙上空談，不切於社會生活，設計法則不然，務使學生親炙實物，自立標的，自去經營，所得經驗，概適於實用，一旦廝身社會，凡所施為，皆取諸懷而素具。茲數者，可稱

爲設計教授法特色之尤著者。

美國教育界，又有所謂問題法 (Problem method) 者，現頗盛行。其法卽以問題給與學生，使之疑惑，使之自行解決，而自構成真正觀念，非如舊式教法，僅有教師諄諄講解而已也。通稱爲問題法。有視此法與設計法全然同一者，亦有合二者而並稱之曰設計問題法。有視此法與設計法全然同一者，亦有合二者而並稱之曰設計問題法 (Project problem method) 者。其實二者互有同異，完全一致視之，誤也。例如使學生自行工作計劃，自行實現，而教師不代勞者，是其相同處。但問題法對於實習或客觀要素，不視爲必需之物；而設計法，則以有價值的生活單位，視爲根本的要素。唯其重視價值的實際生活，故其方法上，不能不尊重實習或實演。此二者根本不同之處也。問題法可謂爲完全根據杜威之知識起源於懷疑之思想，而設計法，則兼實用哲學之精神而有之，此又二者互異之點也。

設計法對於最近教育論上諸種革新理論，能兼收並蓄，在教育思潮上可稱爲一種

複合體。其長處固多，其短處亦復不少。茲先就其長處而述之：（一）設計法之根本要素為「目的」，使生徒之學習，為有目的之活動，各人對於其作業，皆能了解其目的之所在，不致茫然罔覺，如機械之運行，故可免無興味而勉強就學之弊。（二）設計法尊重兒童自發活動，使之自行實現其目的；故學童能專心致志，統一其心的錯雜的活動，不似舊式教授，學童身居教室，而心馳騁於千里之外。例如注入式教法，每欲於一時間內，將一定的學科，灌注於兒童，而兒童因不解其目的，且非自己活動之故，其腦海中不知存在有幾多幻想，而設計法即可免此弊。（三）學童知識技能，皆由自己實行得來，較彼受動而來者，自容易記憶把住，且含有永續性；縱無必欲記憶之意向，然已經思索實行而得之知識技能，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，將來必能以此經驗，運用於社會上實際生活。似此，不至於所學非所用，同時亦可打破學校與社會之隔膜。

至設計法之短處，亦可得而數焉：（一）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（例如歷史地理等），恐未必能獲良好結果；蓋此等教科，與其

用直接解決目的之手段，不若施系統的完備體系(system)之教授。故設計法是否能適用於一切教科，尙屬疑問。(二)設計法過重直接解決之手段，而對於共通觀念、標準理想、藐如也。夫自由觀念，固大有關係於社會之進步，但社會文化，爲人類精神之遺產，亦不可輕視。杜威云：教育之基本要素，爲「兒童」與「種族經驗」。兒童爲衝動與本能之集合體，而種族經驗，爲過去之結晶，兩者不可偏廢；舊教法過重後者，設計法偏重前者，皆未得其當也。(三)設計法以教育目的委諸兒童解決之，此法果適於中小學生與否，實爲疑問。年少兒童，思慮多所未周，重要目的，殊難體認，教師指導，在所必需，監督管理，原非罪過，不過濫用斯偏耳。吾以爲教育目的，宜由教師定之，但向此目的而爲心的活動，宜委諸於學童，濫爲之庖代，非也。

設計法爲最近發生教育方法，其立說基礎，尙未確立。因人而異其義，因地而殊其法，觀克伯屈與柏克列二氏之所論，(二氏於一九二一年在哥倫比亞大學之師範大學畢業生會，討論設計法甚久，見解懸殊。)亦可知設計法尙未成熟，而需待證實之處正多。但其

思想根柢，吾敢決其出發於實驗主義，觀其注重實際生活，直接解決問題之手段，與夫實行實驗等，皆爲美國獨特之思想，捨美國外，恐無此法之發生，但吾人固不可不知其長短之所在也。

四 杜威與自學主義

杜威爲實驗主義主張者，謂知識係由實行經驗得來，在教育上力斥受動的注入主義而主張自動的直接經驗。蓋自己經驗所得知識，不唯確實無疑，且易於記憶把住也。其教育學說，雖未嘗明言自學主義，然重視兒童自動自學自習之思想，確現於其著述中。彼在芝加哥大學時所設立實驗學校，亦課以自動的作業的學科。故杜威對於自學主義的思潮，直接間接均有鼓吹之實迹。上述道爾頓制、設計教授法、同唱道於合衆國，殆無不受其學說之影響焉。杜威學說，固含有主知的論理主義之要素，然亦決不輕視心理的經驗的研究。吾人如何思考（How We Think）著作中，關於思惟考察，極爲精密，卽所以獎勵

自學主義者，亦甚周至。以下當摘要而敘述之。

是書第一章為訓練思考之問題 (The Problem of Training Thought) 第一節為何謂思考 (What Is Thought?) 博士謂思考可有三種之意義：其一，浮於心而現於腦者；例如吾人平常思惟事物，同時意識事物是也，初無真理、齊整、嚴密之義。其二，思考非關係於直接見聞者；例如人說古事，或問之曰：「子見之乎？」曰：「否，想當然耳。」如此思考，具有想像的要素，可有一定事項之結合，間或有創作之意，即結論亦或可案出，但無確定的知識、信念、真理或目的，與反省思考全異其趣。其三，限於有相當證明根據之信念者，但此又可分為二：(1) 殆全無根據之信念，譬如人多以地球為平面之類是也，雖有相當之信念，然無正確之論據，不過一種之假定。故如此思考，有正當有不正當者，殆由傳說教示模倣而來之信仰或偏見。(2) 信念之根據，確乎再三熟慮探求，而認為正當者；例如科倫布地球圓形之思想，為反對俗說，而有精確研究之結果也。若是者，謂之曰反省的思考 (reflective thought)。反省思考，乃由吾人根據確實理由或結論之信念，(或知識的推

測之型)而爲活潑的、堅忍的、慎重的沉思默想所構成者；爲學術上最有價值之思考也。雖然，反省思考亦有二種之要素，必待互相連絡，而後始得完成其作用。其一，爲混亂、躊躇、疑惑之狀態；其二，爲調查探究事實之作用，借以確定或取消其信念者也。譬如今有人焉，見天朗晴空，欲騁懷郊外，遂徒步而出；途中，忽覺冷氣襲人，自思得毋雨乎？舉頭仰視，墨雲四合；於是急步而返。若斯之例，其思考中心，在何處乎？在見雲而慮大雨。雖然，感冷氣之襲人，忽來心頭之疑惑，而阻止出門時天晴之信念，亦爲思考中(第一)之要素。其次擡頭仰視，係考察事實以答冷氣襲來之疑問，雖屬自然的動作，然究爲推究之要素。又如旅人至歧路，不識何之而可；爰起疑惑躊躇混亂而中止其進行；但至此不能不擇一應取之道，其盲目的以作決定乎？抑講究如何方法，以定進路乎？若從後法，則必以記憶、觀察或登高遙矚，而決其方向也。觀此，則反省思考作用，必具上述二要素明矣。

然則思考應如何訓練乎？曰：訓練不可不基於自然的傾向。凡未訓練而不能思考者，雖經訓練，亦不能思考，訓練不過能使吾人善爲思考，決非能使之思考也。約言之，所謂訓

練者，就思考自然能力，與以適當之指導，而非能創造思考也。訓練思考，可有三資料：一、好奇心 (curiosity) 二、假設或意想 (suggestion) 三、秩序 (orderliness)。原來思考宜先假定終局之結論，而後從而實驗之，但其中又含有下列之三項：甲、宜先備有相當經驗與事實，由此而提出假設。乙、假設應有機敏 (promptness) 伸縮自在 (flexibility) 及衆多 (fertility) 三要件。丙、假設之事物，不可無秩序，連絡 (consequentiveness) 與適當 (appropriateness)。倘此三項不充分之時，思考不得完成其作用；何者，經驗缺乏，(或粗陋) 假設基礎難免無缺陷，假設觀念亦空泛而無所聯絡。故思考三資料，不可不再精密討論之。

好奇心爲充實經驗之欲望，所謂駭異爲一切科學之母者是也。但好奇心有物理的、社會的、知識的之別；物理的好好奇心爲旺盛的有機的勢力之表現，生力過剩，必欲洩之而後快者也。社會的好好奇心，因受社會之刺戟所發種種疑問之表示也。兒童之發問，係物理的好好奇心，而欲投出於社會的關係者，決非要求科學的說明也。其動機，不過見奇異之世界，欲多認識而已耳。但知識的好好奇心之萌芽，即在斯時發生。最後知識的好好奇心，寄與於

種種之問題，積極欲獲多量之知力，對於自然界及社會生活以上之問題，亦往往想起而追究之。培養此等好奇心，為訓練思考之唯一手段，不可不注意焉。但好奇心非可由教師教授之者，必待學童之自發。故教師之任務，唯有保護兒童探求之精神；勿過度激勵，使其萎縮，勿依獨斷的教授，而使之硬化，勿使濫用於細微事項，而消耗之耳。

思想之作用，亦非教誨所能強致者，環境狀況，雖能使之為善或為惡，然不能消滅之。思想之來，勢若流水，（杜威謂之曰 *the flow of suggestions*）不關吾人意志之何若，而能活動進行。吾人思考，係內部偶起之物，原無責任之可言，不過當吾人獲得方法，以支配思想作用，對其結果，完全負責之時，始覺得吾如此思惟之矣。故思想作用，有種種狀態（*aspects or dimensions*），且每因人而殊；而所謂種種狀態者，如難易、遲速、廣狹、深淺、久暫等差別是已。至於假設根據之宜確實豐富，運用之宜變通勿泥，又在意中事矣。

秩序與上述「連絡」與「適當」內之要素，同為假設事物不可缺之要素，假設事物，應由其互相關係聯絡，而確立組織的秩序；若其容易（*facility*）、衆、深奧（*depth*）

三要件，能保適當均衡之時，則其結果，可保思考之持續，而秩序之適宜，亦莫過於此。吾人對於假設（或意想）固不欲遲緩，亦不欲褻急；不欲敷衍，亦不欲固執；惟求秩序之確立而已。而所謂連絡者，指材料之融通變化，方向之單純簡直而言也。申言之，吾人難多觀念，向統一的結論而進行，務必化為單純，而且有聯結之徑路也。但吾人欲使秩序的習慣之發達，非可直接實現之，必由間接而後能養成；蓋知識之組織，由要求實現目的之動作而來，非直接訴諸思考之結果而至者。此杜威重實行經驗之根本的思想也。

觀上所云，則思考練習之資料，如好奇心、假設、秩序等，皆非可以直接教授之者，須由兒童自發的實行而體驗之。其與自學主義根本思想，相去幾何哉？杜威固以思考有密切關係於教育，但同時又認思考是自發的，不可直接構成；不過兒童思考與成人異，動作之選擇布置，殊屬困難，不若成人之易於行動也。故教育者，宜為兒童選擇適當之動作，以訓練其精確的觀察，嚴密的推理。但動作之能確立秩序，又為構成嚴密的推理能力之大者。如此思想，與道爾頓式教育指定功課，使學生自行學習之見解，殆又無少異也。

第三章 自發活動教育思潮

一 自發活動教育說之趣旨

現今教育思潮，鮮有不以自動或自發活動爲其中心概念者。但活動二字之解釋，又有身體的及精神的之別。後者姑不論，前者則以身體的活動爲精神作用必要之條件，例如詹姆士之關於感情學說，重視身體的活動；溫德（Wundt）主心理說以空間知覺，係依據地球之運動；行爲主義（Behaviorism）爲美國動物心理學者 J. B. Watson 所主倡。心理學，以動作解釋精神之現象等皆是也。假此等心理學說，應用於教育上，其結論自不免側重身體的活動，所謂「依行爲而學習」者，（learning by doing）是也。下述作業主義的原理，即根據於此。至其以活動視爲人類之本性，基其自己內部之原因，爲獨

立的活動，而不受外界之影響（比較的）者，本書名之曰自發活動；蓋別筋肉主義（以手足活動爲精神活動之原因）而言也。然此亦未嘗不主張用適當刺戟，啓發內心的活動以促進其精神之發展也。其與筋肉主義，作業主義不同之處；一以筋肉活動爲構成精神之要素，重於外而輕於內也。一假外界刺戟，以啓發其內在的精神，先於內而後於外也。故二者雖同用外的刺戟，而立論基礎根本不牟也。譬如蒙鐵梭利以精神能力爲生而具者，欲精神健全發達，必先使精神自由活動。蓋先假定內的精神完善無缺者也。女士教育說，雖反復力言自由，然對於自由概念之說明，不甚明確，且亦未嘗極端主張自由也。事實上，則注重兒童自發活動，設種種器具，置於校內，使之自由玩弄，以練習其感覺，以啓發其知識。故亦編入於此章。至於柏克（Parker）專士（Jones）之教育學說，皆爲主意者，視精神全體爲活動的，且具有完美的能力。柏克以爲與兒童以適當的刺戟，使之自由活動，則自然的精力，自可發達，而專士則以人類原有精神的能力，依合理的活動，自能圓滿其人格云云。二氏學說之根據爲哲學，與蒙鐵梭利自然科學的立場異。然皆以人類本性爲活

動的，且生而完備者，使之自由活動，足以發展其身心，故思想根據雖殊，而主張則一也；吾彙之爲自發活動的教育思潮者，以此。但愛倫凱亦唱性善論，與蒙鐵梭利正相同，所以不編入於此章，則因愛倫凱徹底主張自由，雖家庭教育，亦不許爲父母者鞭撻責罵其兒女，始終一貫其主張；故與其謂爲自發活動的教育說者，毋寧謂爲自由主義的急先鋒。

二 蒙鐵梭利之自動主義

意大利蒙鐵梭利女士 (Maria Montessori, 1870-) 對於其自己教育說，並未明言屬何主義，但對於尊重兒童之自由活動，極力鼓吹，人稱其爲自動教育法之先鞭者，信不誣也。女士初在羅馬大學研究醫學，畢業後，爲該大學附屬精神病院之助手，頗寄興於白癡教育之研究。尋觀法醫士歲岸 (Seguine) 之異常兒童教育法，大有所得，遂試之於低能兒教育，收效甚著；更欲應用於普通兒童之教育，於是更入羅馬大學，研究精神病理學、心理學、實驗教育學等。一九〇六年，在羅馬貧民住宅地設一有名「兒童之家」(Casa

die Bambini) 教育三歲至七歲之幼兒。自是女士之芳名，大噪於天下。女士對於各兒童之遺傳，兩親之職業，營養狀態，體格強弱，及嬰兒期之疾病有無等，皆定期檢驗之。又對於兒童之家庭衛生及經濟狀況等，亦一一調查焉。厥後，更盡力於教育家之養成云。其教育思想，殆胚胎於盧梭自由論及弗祿倍爾(Froebel)之教育法，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矣，絕不要干涉與強制。與愛倫凱所論若同出一轍。其關於教育上重要著述有二：一英譯 *The Montessori Method* (1912) ；二 *The Advanced Montessori Method* (1917)。欲知女士思想，舍閱讀此二書外，其道末由。

蒙鐵梭利女士稱自己教育說爲科學的教育說 (*Scientific pedagogics*) 其所以名之曰科學的教育說之理由，卽女士研究自然科學之結果而得自由觀念，謂教育根本原理，非以兒童之自由爲基礎不可；而所謂自由，卽個體發達之自由，及兒童精神之自發表現之自由。以爲教育能尊重兒童自由，則其效果必著。蓋女士素精通精神病理學，對於

低能兒之研究，別有造詣，知尊重兒童之自由，使之自由活動，為教育最良之方法，故欲將此根本原理，應用於普通教育。據女士極力主張之說而言（見The Advanced Montessori Method 第一章），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。身體既得自由活動，則其筋肉必能發達，筋肉能發達，則其身體自可健全。身體如是，精神亦然。故欲精神健全發達，必使精神自由活動，吾人不能以人力造成精神，猶之不能以人力造成肉體也。造成肉體及精神者，自然之本性，非人力可得而為之也。自然實支配於萬物，此蓋女士自由教育說之論據也。

蒙鐵梭利女士，於上述著作中，有一章名訓練者，以自由獨立為訓練之根本義。略謂消極的行爲之制限，非訓練也，必積極的支配自己行爲，乃可名之曰訓練。又曰，自由者，活動也，彼無理抑制兒童自發活動教育，流毒實甚。夫人類本性，原有靈妙能力，年幼兒童，可比朝暉；其靈妙能力之表現，正若其東昇之狀態，奈何可無理而抑遏之？所謂訓練非他，即

在尊敬此個性最初之啓示耳 (first indication of individuality) 又自由之觀念，當然喚起獨立之意義，無獨立，則無所謂自由，許兒童以活動之自由，正所以使兒童獨立不倚也。外界影響，原爲有限之物，人類生活之現象，非無影響本性者，然不能造成本性；個體發達之本質，非在外而在內也。故欲真的個性真的本性之表現，非與以自由獨立，使之增長發達不可。女士之所謂自由、獨立、自動等之根本觀念，多依據自然科學，但其論證，不甚精確，且往往流於獨斷。然其注重自由活動，又有足多者焉。

女士對於守一定秩序而授課業之教法，極力排斥之。主張有價值之教育，唯有自動教育；使兒童自行選擇課業，自行解釋問題。苟非有妨害他人或無益之舉動，斷不能制御之，抑止之，弗祿倍爾所謂從之而非命令之者是也。女士所設學校，有三種之練習：(一)關於實際生活者，(二)感覺練習，(三)形式的學科之練習。茲先就其關於實際生活者而言：之初入學者，年方三歲。正自己認識之時，使之練習日常生活之活動，如洗器皿、分配食物、結紉、穿衣、脫衫及普通應對進退等等，常使之自行練習以調整其肌肉。次，女士最重感覺

練習；根據洛克（John Locke）之形式的訓練說所養成兒童一般的能力及鑑識力。女士謂練習感覺之目的，非欲使兒童知事物之形色實質也，將借此以為注意比較判斷之練習，而使其感覺靈敏與精細也。約言之，感覺之練習，即所以練習知識也。云云。觀其所用教具等之性質，亦可以明其用意之所在矣。例如以指按撫物之粗滑者，練習觸覺也；鑑別物之冷熱輕重者，練習溫覺也；辨形之大小，色之青紫者，練習視覺也；分音之清濁高下抑揚者，練習聽覺也。如斯感覺之練習，為女士教法之最注重者，然非漫然無據也。吾人精神活動，不必定需抽象概念，然後表現其作用，即一切行為，及物之認識觀察等，常足使全精神而為相當之活動，即心理學者認識論者，亦認之而不諱；故有觀人操作細事，而知其全精神者；同時，可知能盡精力於瑣事，亦足鍛鍊其精神。然則女士之注重兒童外的感覺之練習，未始無影響兒童內的精神也。女士又以筋肉感覺之練習，應用於學校基礎教科，如習字、讀書、及算術等是。但女士對此不甚注重，僅視為練習感覺之副產物。嘗謂觸覺視覺之練習，曰可為習字預備的行為，但其方法之巧妙處，在能使人富有興味，而為迅速之學

習。其法先寫而後讀，將硬紙製成字形，貼於四角板上，恰如所書之字，令兒童先以指尖撫之，而後使之發音；於是更取出用紙剪成字母型，使組爲一語。迨兒童用筆書時，其視覺筋肉，早已精通字形矣，故能平易書之。其讀法，即將所習之字，使之正確發音，次第移於短句短文。至於算術，初步教授，則用教具以練習之，其法以厚紙作成數字型，另具若干棒杆，使兒童數杆之多少，而對以厚紙數字型，反復練習之，兒童自能計算矣。

女士教育說，以自由爲教育根本原理，別盧梭之社會自由，（女士名之者）自稱爲一般自由（universal liberty）。謂人皆有主張自由之權利，無論何人何地，不得束縛人之自由。但其論據甚薄弱，非有科學的研究，自由問題，自由觀念，未必能如此簡單解釋之也。人評女士苟有心理哲學之修養，不敢若斯放言高論若，未始無因也。又女士教法，極注重感覺練習，以爲有關係全精神之作用，亦不免武斷；感覺之活動，固有影響於精神，然未必能波及於全部，倘感覺之動作，與精神之作用，全然一致，絕對平行，則幼稚的感覺之練習，足以陶冶精神全體矣，何用高級精神修養爲女士教法，施於低能兒教育固有效，應用

於普通兒教育，未必妥也。且女士謂與兒童以刺戟，而使之任意活動，能養成其圓滿人格，實際上亦未必無矛盾也。然其對於低能兒教育之貢獻，則又爲人所共欽矣。

三 柏克之活動主義

柏克 (Colonel Francis W. Parker, 1837-1902) 生於新英格蘭 (New England) 之新漢普舍州 (New Hampshire) 家世業於學，六歲失怙，格於地方慣例，必先從事農業，至十有三歲，乃志於學。後爲小學教師，一八六一年南北戰爭起，遂投筆從軍，轉戰經年，不幸敗北，身爲囚虜，尋和議成，復入教育界。一八七二年負笈遊德，進柏林大學，修哲學、歷史及教育等。歸國後，就麻塞州之枯恩司 (Quincy) 視學職，遂於此地唱自然研究 (nature study) 聲動一時。但此枯恩司運動，非因弗祿倍爾思想而起，乃欲將阿雅施司 (Assassiz) 瑞士博物學者，後移住美國，傳來自然科學之研究法，應用於實際教育者。但柏克氏同時復主張內面的精神活動之發達，則又不可謂無海爾巴特 (Herbart) 及弗祿倍

爾思想之影響矣。其教育思想，見於教育學講義 (Talk on Pedagogics) 之著，是書凡二卷，上卷述理論，下卷詳述各科教授。

柏克氏所著教育學講義第一卷序文中，曾自述其教育說之起因有三：一、由史突列特 (H. H. Strauch) 教授而得阿雅施司 之科學教授法，因喚起其思想云。觀柏克氏之重地理學而唱實物教授法，可知其受此博物學者之影響，殆非淺鮮矣。二、柏克留德時，已深受海爾巴特學說之影響，其著書根本思想，多祖述海爾巴特之心理學及其「中心統合說」(Konzentration)。三、由弗祿倍爾哲學思想生出其活動主義。詳言之，即以弗祿倍爾之人間本性及世界創造說，為其活動主義思想之背景。柏克自述曰：「吾由弗祿倍爾得而精神統一體 (the unity of the human spirit) 之觀念，又由弗祿倍爾而知創造為統一體之本性；一切生活，為唯一生活而在，各個生活，為一切生活而存 (all for one life and each for all)。」是知柏克教育思想，以舊式哲學為根據，一言柏克教育說，便知其為以地理學為中心之一種中心統合說。但柏克氏教育說，又甚富於社會的作業的思想，

則又何所依據乎？曰：此思想之根柢，已存於弗祿倍爾，弗祿倍爾甚重兒童自己活動，且極獎勵遊戲，而遊戲中，尤注重社會的遊戲。遊戲之外，又重作業，謂幼兒教育，有遊戲作業足矣。要之，柏克氏教育說，除採用上述各人學說及方法外，更加以美國固有實用主義，而形成者。至其重市民生活，亦不外受環境之影響，（新英格蘭為清教徒 Puritans 之理想鄉，人皆平等無尊卑貴賤之別。）而欲貫徹其社會教育說而已。以下更就其主張概要而言之：

柏克氏活動主義，係就兒童根本性能立論，非由經驗的觀察而云然也。在其教育學講義第一章兒童論中「何謂兒童？」之問，答以「兒童者，神之創造物中第一靈巧之物也，欲問兒童為何物，毋寧問創造萬物與以生命者，何物也。」其意若謂欲理解兒童本性，不可不理解造兒童的宇宙之根本原理。氏更進而言曰：「兒童之本性，實為精力（energy）之結晶，縱生而為豐啞盲目，尙有可驚可愕發達之可能性，其可能性為何，精力之集合體也（complex of energy）。但欲使此精力發展，不可無外部精力之刺戟，有外部精

力之刺戟，則內部自然的本性之精力，自可發達」云云。柏克氏又以爲兒童內的精力，非漫然無秩序，而當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，無一非創作者。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，以發揮其內在的能力也。

上爲柏克氏兒童本性論，即其活動主義教育立論之根據也。然同時柏克又極力主張社會的教育之必要。芝加哥學院 (Chicago Institute) 所發行之課程研究 (Course of Study) 月刊中，(一九〇〇年) 彼曾發表一短篇論文，關係於社會的教育學者，共有六項目，可稱爲柏克教育說之結論。其第一項，謂教育宜爲自治之發展 (Education should be the evolution of self-government)。此固其活動主義根本之思想，然個

人自治，苟能擴而充之，寧非社會團體之自治，所謂發展者，大而化之之謂也，不過先由個人之自治，推而之於社會國家耳。其行為先後雖有別，而注重擴充方面可無疑，故吾以為即此項亦不免側重社會，至其餘五項，皆關於社會團體者。今略舉二三項以明之：第二項，社會之義務或責任，足使市民發達其必要之習慣與性格；第三項，學校宜為理想的集團，而各人應盡其能力，以實行市民之機能云。如此思想，可謂全注重於社會生活者。但其教育學講義又極力主張兒童之自發的活動，吾於此知柏克教育說，有二大主張：一、活動主義，二、社會的教育主義。自其教授方法言之，則以自然科學為中心，而重實驗與演習；自其訓練目的言之，則以發達內部之精神能力為目的，其內外出發點雖殊，而所以成其活動主義則一也。杜威教育思想，亦略似柏克，一面重自發活動，一面又重社會生活。意者其亦受其先輩柏克思想之影響乎？

柏克尊重兒童活動的本性而使之自由發展，同時又養成其服務社會之習慣，而為理想社會之分子，殆與修齊治平之旨相類。但氏既以兒童本性生而有完全的能力，則使

之任意活動，只是圓滿其人格，而必強之適應社會生活者，得毋悖於理乎？人稱其說不徹底，不嚴整，而自相矛盾者，職此假定之過於美滿也。故自尊重個人活動言之，可稱為個人主義的教育說；自其側重社會生活而言之，可謂為社會主義教育說。至個人與社會關係如何，彼未嘗論理的說明之也。雖然，社會因個人而成，個人賴社會而立，二者關係至密，原無界限可以劃分。帕克氏學說於論理上雖不免矛盾，而於事實上未始不符也。觀其重實際的經驗，而輕形式的論理，則又可知英美人特性矣。

四 專士之成長的教育說

杜威嘗曰：「教育無目的可言，必欲言之，唯有成長而已。」其民本主義與教育著作中，曾劃一章論之，名曰成長的教育（Education as Growth）。然非以此名其說，其動的思想雖與專士同，然其立說之淵源固異也。專士（L. H. Jones）之成長的教育，係根據美國理想主義泰斗羅易士（J. Royce）之倫理說而主張者，其以成長的教育名篇，殆亦自

專士始。專士曾爲密西根 (Michigan) 州之師範大學校長，其成長的教育 (Education as Growth) 著於一九一一年。是書分爲五章，除第一章泛論一般的研究外，其餘四章皆以自我活動作其立論之基礎。曰：自己活動 (Self-activity) 曰：自己表現 (self-revelation) 曰：自己指導 (self-direction) 曰：自己實現 (self-realization) 而以「自己實現」爲其立論之中心。嘗曰：「余之教育哲學，係根據於羅易士教授自我實現的倫理觀。」

質言之，專士之教育說，即係應用羅易士之倫理哲學者也。自我實現，爲羅易士忠誠哲學 (The Philosophy of Loyalty) 之根本義，專士即以此動的意義，爲教育之基本。但欲知專士成長的教育之淵源，不可不一覽羅易士之忠誠哲學。

羅易士之忠誠哲學，出版於一九〇八年，全書共八章。第一第二章主論道德價值之形式的方面者；第三章以下，論道德的原理，及理想內容等。氏之所謂忠誠之意義，即吾人對於一事，能專心致志盡力而爲之之謂。以爲凡忠誠之人，必具有三要素：(一) 忠誠之人，必先有一定之事，對此而能盡忠；(二) 依內心之要求，以全身供其職，不勉強而從事；(三)

表現此心之忠誠，必選擇方法而實行之。此三者，爲組織忠誠之要素，但必如何事實，方俾此忠誠之原則據羅氏所舉之例，則以愛國者以身殉國爲忠誠最著之例。又如宗教史上，以一身爲自己信仰之犧牲，亦其適例也。羅易士對此自行獻身之心的態度，極爲注重，稱之爲「道德之根本」。然必伴諸實行，非徒思惟已也。故氏之倫理說，可稱爲主意的倫理說，以道德價值之根源，置於動的方面；將一己之身心，致之於一事，而自實行實現之。所以主張動的教育者，多引此以爲助。但人所熱心從事之事，果盡善乎？徒曰忠誠，不問善惡，得毋過乎？不然，人之忠誠從事者，必其內心判斷以爲善以爲有價值也。雖然，忠誠之人之善，與社會中人之善，果無相悖乎？曰：無有也；忠誠之人，其內心必有絕對的統一，苟無統一，必不能專心致志，盡忠於其所事也；所謂義務本務之感，不過因內心要求或判斷而生者。凡忠誠之人，咸有主觀的自我之統一，而主觀的自我所感之義務本務，常含客觀的社會的性質也。何者？主觀的意志之內容，非生而具備者，乃依社會的訓練（social training）而造成者。吾人每日在社會生活中，受各種刺戟，各種經驗，漸次構成意志之內容，倘吾人無

特殊之訓練，其意志決不能成立，意志初非生而確定者；意志一方常保持主觀的內部之統一，他方受客觀的社會之訓練，內外之間，確保絕對的統一始得謂之意志。所謂忠誠，即緣此而成立。是知主觀的意志之要求，常與客觀的事情一致也，夫又何相悖之有？（第一章）彼個人主義之內心所以不能絕對統一者，因對於社會的訓練之意志，常不相容也，唯其內外不相容，故其自己全意志，不能歸依於一身也。

然則，意志統一原理，果何謂哉？曰：「忠誠於忠誠」(Loyalty to Loyalty) 夫忠誠為道德上最可貴者，忠誠於忠誠之人善也。忠誠之人，不欲其忠誠之破壞也亦明矣。雖然，萬一不幸，忠誠與忠誠相衝突，則何為而可也？曰：忠誠之人，必不忍此而為之，己欲忠誠，而人亦欲忠誠，自己忠誠所為之事，不唯一己有價值，人皆以為有價值；人皆以為有價值，則盡其忠誠而行之是已，與他人忠誠之要求，又何矛盾之有？倘自己所忠誠之事，僅為一己之價值，則衝突之不可免也明矣。如此「忠誠於忠誠」，羅易士視為自我意志統一之根本原理。但其結論，不出康德之「善意志」(Guter Wille)及新康德派之「公共善」(Allge-

meines Wohl) 用語雖殊，其實則一也。(第三章)

羅易士更進而說明人格，謂依一定之計劃，而能確立吾人之生活，方有人格之可言。若我之爲我，內不能統一，外不能確立計劃而遂行之，則僅爲一有機體，不得稱爲人格體。所謂自我者，貴能立一定目的而統一之遂行之。其與自我以目的，使成爲人生者，忠誠也。忠誠能使人格體道德化。但所謂自我者，又非生而定者也，不過一不可區分之努力而已。而所謂良心者，即此自我之發現。但良心又可分二方面而言之：一、實際上之生活，一、理想上之生活。理想者，吾人全人格性質之發表者也。實際者，自我特殊之形之表現也。遵守良心之理想的命令之人生，即自我全體之表現也。但此自我，非先天的固定者也，縱能統一全體，不能確保其無過也；必也自學之，自作之，自成之，然後可臻於完善。夫聽良心之命令，雖不能絕無過，但依良心之決定，可造成道德的忠誠；蓋良心，即自我之統一也。雖然，自我之統一，固能忠誠於一定之行爲，然亦不能確保無過也，欲知其所事之當否，不可不依自身所得社會之訓練以爲衡。似此，則羅易士自我之實現，究不脫英美人之常識論也。(以

上參照第四章)

羅易士忠誠哲學之第七章，闡明忠誠之真理及實在。謂統一原理，不唯爲忠誠與良心之根本原理，且爲統一切經驗之實在。故忠誠係以宇宙統一原理爲背景，初非空泛之辭也。如此思想，與弗祿倍爾之人生教育學以統一爲宇宙根本原理之說，殆無少異。最後之第八章，更言忠誠與宗教之關係，謂忠誠含有宗教的基礎，忠誠實爲永遠原理之表現，而永遠原理，即人生意識的，或意識以上統一之原理，其影響於各個自我動作者，謂之忠誠，忠誠乃爲信仰之意志，所信爲何？信仰永遠也；故忠誠又可稱爲信仰永遠之意志，而其信仰，現於吾人實際生活者，曰忠誠。此忠誠之哲理的解釋者也，爲羅易士忠誠哲學之最高概念，與新康德派之倫理說，蓋甚相似也。專士之成長的教育說，即以此自我實現之原理，爲其動的教育之基礎，以下當更詳述之。

專士成長的教育之第一章，說明成長之意義。謂成長之發生，乃由自身之力對於他物之刺戟反應而起者；故成長係外部之名稱，其原理在於吾人之內部。但此原理，係受外

部之刺戟而發達者，自其表面觀之，謂之曰成長。而成長又有三要素焉：第一、成長乃由內部而起者，成長之中，有發達變化之可能性在焉。第二、既曰成長，不可無營養作用及練習運動之過程，而使之發達增長。第三、既攝取營養練習運動，宜日進於善域，不然不得謂之為成長。約言之，所謂成長也者，含有內部之力，營養練習之過程，及日進於善之變化而已。如斯三者，為精神界物質界共通之要點，苟以成長為原理，不可無此三者之假定。於此假定之下，又有所謂「人間之精神」(Human mind)者。即唯一無二之統一體也。換言之，即對於世界各物，與以反應而取得營養與練習而發達者也。所謂教育者，即指導人間之精神，對於外界能為適當之反應耳。至於教育之任務，亦不外利用外部之刺戟使人為合理的反應也。故教育最初不可無此統一體的「人間精神」之假定，而此精神，乃不朽不滅，潛在的備於吾人之內者也。專士又曰：『總之，教育不外發發「精神的實在」(spiritual being)，而物質的社會的事情，不過為「精神的實在」發達之條件，教育之主體仍在「精神的實在」也。』云云。

專士更進而言曰：教育之爲教育，在發達人間意志之自由，人間意志，苟得自由，自能進而爲善。吾人之心，原有「精神的能力」(spiritual capacity)依理想動機，及精神活動，而能自高尚其身，使成真正之自我，而爲全體之統一。吾人本性中，蘊有成人之要素，猶植物種子中之含有成長的能力。但專士以此本性，係基於人類之遺傳，非絕對生成者，終不脫經驗派傳統的思想。謂人之性能，由種族遺傳而來者，精神方面，亦有此關係。兒童能思、能感、能選擇，爲人類共通性質，遺傳於兒童者。然專士又似不以自由意志依遺傳而成者，觀其所說，毋寧謂人間本性，有自由之能力，兒童之本質，爲精神的實在，其假外部之刺戟而使之適當發達者，教育也。雖然，所謂精神的性質，果爲何物也？曰：吾人之精神，能思、能感、能選擇，即精神之性質也。似此則人類之精神，實爲唯一無二之統一體，實在體，或絕對不可分之渾一體，寓於兒童本性中，教育之所以能成長在此。

專士根據以上精神本質之根本的假定，將教育方法，分爲四大原理：一、自己活動，二、自己表現，三、自己指導，四、自我實現。謂：「自我活動，係根據於精神之根本的性質，人之精

神，是靈的，而其本質，是自己活動，關於一切進步皆可能。吾人意識的經驗，能自明其內心的自己活動之本質，無待論證也。而此內在之本性，即所謂良心也。」云。觀此論調，則教育能助長自己活動足矣。何者？自己活動，能使此本性之發達，則人之所以爲人之本質已備，何需假借於外物？盧梭之自然論，又豈不更直捷了當？雖然，於事實上，又未必然。故專士更言自己向上自己指導之必要。但對於根本假定之論理的關係，未能澈底考察也。至於自我實現，爲專士成長教育之精髓。略謂：「個人之完成，非個人主義之謂也，個人之最高善，初非單獨個人所能成，必依團體的社會的共同之活動，然後能實現；故自己之完成，非依社會團體不可。」專士更進而斷言曰：「個人之最高善，決非利己主義之性質，實爲利他的性質。教育之目的，即使被教育者對於一切人格體，實行其利他的思想而已耳。」此爲成長的教育之結論。

專士之論成長的教育，殊罕論理的之論證，即推理之聯絡，亦屬缺然，甚且有流於獨斷者，謂爲嚴正的科學之研究，恐未當也。其人間精神之假定，稱爲不朽潛在之靈 (The

immortal potential spirit) 未經論證而遽加武斷，哲學上之根本問題，夫豈如此易易解決哉？且專士之立足點，固傾於主觀的個人主義者，以助長個性為教育唯一之任務，然其結論，則以利他主義為教育之目的，其間思想之脈絡，理論之關聯，並無論理的之說明，謂為學術的研究，得乎？雖然，成長的教育之觀念，實足助動的教育主義之發達，而其結論之主張，亦自有時代之精神，蓋未可厚非也。

第四章 自由主義教育思潮

一 自由教育說之要義

現今自由教育概念，與希臘時代自由民教育之意義異，（阿利斯多德謂自由民之教育爲自由教育）亦與人文主義之古文藝之修養爲自由教育之意義異，所謂自由教育者，使人間之能力，自由發展之謂也。其教育內容，不限於人文科學，凡自然科學及社會科學，皆包而有之，以盡量發展兒童之自然性爲教育之目的。其方法，排斥人爲的手段，而任其個性之自由。首唱此說者爲盧梭，力斥教育之目的在養成市民說，謂教育能使兒童稟賦完全自由發展足矣。現代托爾斯泰、愛倫凱、克盧力特（Guritch）、奧道（Otto）、蒲倒盧（H. Pndor）、保魯士（A. Bonnus）等，皆主張尊重兒童個性之自由者也。其主張要點，可略

舉而數之：一、以教育之第一原理在自我自由之發展。二、主性善，謂教育能排除阻害自然發展之事物足矣。三、尊重個人的個性，而以兒童為教育之中心。四、重自然，排斥人為的命令、賞罰及其他教育手段。五、極力攻擊形式的、一般的、機械的教育，而主張任性的自由之教育。六、不重知識之獲得而傾注情操之修養。此數者，蓋自由教育主義共通要點也。人或以其側重主觀，目為個人主義，吾以為過矣；助長主觀的天賦能力之發展，他日創造發明，即所以貢獻人類社會也，烏得以其尊重個性而目為個人主義耶？願吾又無以名之，名之曰自由主義教育說；蓋對形式的、機械的教育主義而言也。以下更舉二三著名主張者以明之。

二 愛倫凱之兒童本位主義

愛倫凱女士 (Ellen Key) 為現代新思想鼓吹者，人盡知之矣。其教育上之主張，見於其兒童之世紀 (Jahrhundert des Kindes 1900) 是書，凡九篇，所涉頗廣，關於教育

方面，則有教育論、學校之精神的自殺，將來的學校及宗教教授等篇。而教育論爲女士教育上之根本的思想，但其所論，與盧梭消極主義殆無少異。教育論篇有曰：「使兒童自然性徐徐發展，以周圍之事情，補助其學習者，教育也。」教育者，開發兒童固有個性之謂也。」又曰：「教育之最大祕密在不教。」觀此亦可知女士教育思想，純與盧梭自然教育相類矣。女士之訓練論，採用洛克自然刑罰之主張，亦與盧梭等。卽其尊重兒童，視爲神聖化，極力主張兒童權利者，亦未始與盧梭不同。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。故皆陷於極端的個人的自由主義。對於一切訓誡、賞罰、試驗、證書，概行廢除，一般陶冶、學級教授，亦極力排斥，唯有高唱個性自由之發達而已。但女士之爲此說，實基於理性主義之人生觀。理性主義，以人類生而具有完美的理性，苟能自然發展，人格自可圓滿；似此則教育之理想，又豈有過於是然此亦不外繼承洛克盧梭等之理性主義者也。女士又云：「欲教育人生，非使人爲自然的人生不可。」其意若曰：「欲使兒童而爲有價值的人生，不可不依自然界及人類社會『自然的生活』，以陶冶之；彼人爲

的、非自然的生活，斷難造成真正的人生。」故女士對於學校科目，不重數學與文法，而重地理、歷史、文學、美術及自然科學等。但教授時，無論何種科目，均須以自然的自由活動為根據，此點與蒙臺梭利教育思想甚為相似，但一則用器具誘引兒童自由活動，一則純任自然的自由活動，斯為異耳。女士視幼稚園、小學校（初年級）為代替家庭者，宜使之快活度日，自由遊戲，若必繩之以形式的規範，殊悖於教育之本旨，其對於家庭教育，亦力主張自由主義，謂為人父母者，不宜有所羈束或壓迫其子女，宜使之自由活動，以發達其身心；若任意鞭笞斥罵，則不惟無影響於內心之變化，且易使其人格墮落，及至墮落，則為父母者，亦無如之何。蓋首辱其兒女者，父母也，對兒女之寡廉鮮恥，又何多責？夫父母尚無體罰兒女之權利，何有於教師？尊重兒童之人格，蓋為女士主張之眼目也。

女士對於現今學校，極力攻擊，至目為精神的自殺。謂今之學校，皆減卻兒童知識慾、自立心、觀察力者也。一入其中，便覺乾燥無味，殊乏生生向榮之氣，活潑精神，大為之挫折。為教師者，藉口一般陶冶，或教授階段，某時授某科，機械的注入於兒童，恰如藥劑師之調

藥者，年復一年，兒童終陷於精神的自殺。及畢所業，所謂知識慾也，自立心也，觀察力也，皆歸於無形之湮滅云。又女士對於調和的發達，一般的陶冶，皆極厭惡之，而主張個性自由發展。謂一般的形式主義，實爲戕賊個性而犯教育上之最大忌諱者，而所謂調和，亦不在客觀，而在主觀。換言之，女士所謂調和，與一般見解異：調和者，非知識藝術各方面之調和，而在兒童自身天賦能力之調和也。蓋女士不以文化之普及爲陶冶之規範，而以個性之尊重爲教育之基礎。故女士以自由選擇科目，爲教授上必要之方法，科目之好惡，一任兒童之自由，不加以強制，喜者習之，厭者置之可耳。女士個性之偏重，與海巴爾特多方興味之主張，誠可謂背道而馳也。

女士於痛詆現今學校之餘，更揭出其理想學校，所謂將來之學校，即描寫其理想者也。其理想學校，廢棄教科書，凡人爲的課本，概加擯除，倘有必要時，用原本文學書足矣。彼之汲汲於教科書之選擇者，得毋杞憂乎？但此學校中，宜備有種種文學書類之圖書館，任兒童在館內外自由閱讀。是校亦無需平教室之設置，唯有莊嚴華麗大廳，任兒童自行誦

讀足已。此外有校園，不用狹小盆栽與花壇，以使兒童自由種植奇卉異木，逍遙婆娑於其間。他如運動遊戲亦被許納，但不用形式的體操或規律的運動，唯依兒童固有之本能，而行自然的遊戲可耳；然不獨爲強壯體魄已也，更宜注重其肉體美。至於授課，當因時而行，例如冬令適於思惟，宜授以數學與歷史，春秋氣候宜人，華實並茂，宜多與自然接，而使學習動植物云。此凱女士「將來學校」之主張也。

女士所論頗奇警，始終貫徹其個性自由之主張，所謂「自由活動」「自由發展」「自然教育」「選擇自由」，皆是表示其教育之思想者也。所論雖偏激，然有獨到處，影響教育界，殊非淺鮮。但其所謂「將來之學校」既無指導訓練，又乏獎勵誘掖，欲竟年幼兒童之學習，不亦難乎？且片面的主張個性之自由而忘身心調和之陶冶，恐亦未得其當也。然較諸形式主義之主張，則有過之而無不及焉。

三 克爾特之自由教育說

克爾特 (L. Gullik) 德國教育界熱烈評論家也。生於德意志之北部，素性謹嚴，父爲有名風景畫家，氏少受薰陶，酷愛自然美，頗饒藝術之趣。但意志又甚堅決，對於現代宗教之專橫，軍閥之驕肆，官吏之貪暴，皆下以痛烈之攻擊。而對於蔑視個性之教育，尤嚴辭斥責之。氏著述頗多，多半指摘時弊而攻擊之者，除其近著教育學 (Erziehungslehre) 外，鮮有科學的敘述。氏之教育思想，與愛倫凱儼同一轍，以尊重個性爲教育之根本義，始終一貫，徹底主張個性教育者也。

氏之名著德人與其祖國 (Der Deutsche und sein Vaterland) 一書，對於教育流弊，指摘無遺。謂今之教育，多迂闊而不中道，常使兒童戰戰兢兢，如臨法庭者；人格爲之抑壓，心志爲之沮喪，受動的危坐教室中，全無精神發動之機會；故被教育者，類皆顏色蒼白，意志消沈，殊乏青春活潑之氣。此猶在學校情形也。及課餘歸家，又復爲課業之準備，學科之複習，僕僕終日，力盡心枯，鮮有不罹神經衰弱病者。氏固指德國教育而言，然日本教育，亦一邱之貉。克爾特亟稱英國教育，謂爲從容不迫，遠勝於德，被教育者類皆元氣旺盛，絕

無精神過勞之弊。故氏主張學生勤勞時間，一週十二時爲已足，而以振刷精神，爲教育之要諦，欲培養愛國心，亦不可不注意於此云。

克爾特批評德國教育弊害之發生，基於輕視個性，而不使充分發展之故也。但此亦卽其教育學說之要點，氏之近著教育學，卽徹底論究此問題者也。略謂欲貫徹個性教育之主張，不可不先研究兒童之個性，個性不明，無以爲據也。故於其教育學中，特設一章以論兒童之癖性。兒童之癖性，特殊教育家，雖常精細研究之，然普通教育學，殆無道及者，大都流爲客觀的理論，鮮有研究兒童之自身。氏則異其趣而注重兒童之個性。然此主觀的研究，又所以加勢於個性教育者也。據氏之所述，兒童之癖性，類皆親師馴致之者也。兒童固有之個性，不使之充分發展，而反用種種桎梏以繩之，種種惡例以示之，兒童無意識間，遂致有偏癖之傾向。故教育之要務，宜發揚兒童之個性而矯正其偏癖，然亦非矯角而殺牛之類也，同時宜使之自由發展其個性，而爲活潑靈通之人物也。氏更反復而申明曰：「教育之研究，非專爲方法上著想也，非瑣屑教授事項之討論也，亦非拘泥傳統的方法，

致無教授活動之餘地也；要在如何使兒童個性充分發展耳。倘能發揮各人個性之所長而為當世用，則教育之理想，亦不外是，夫復何求？」此克爾特氏之大概主張也。氏之外，尚有尊奉凱女士教育說者，如蒲倒盧保魯士皆此一流個性主義者也，攻擊時弊，痛快淋漓，然建設方案，則殊空疎，其長短得失殆與愛倫凱同。

四 奧道之自然主義

奧道 (Berthold Otto) 為德國家庭教育研究者，曾刊一雜誌名家庭教師 (Haus-

Lehrer)，自為主筆，欲由此以圖教育之進步。氏之意見，多披瀝於此。一九〇六年更修纂成篇，題為父母尊貴職務 (Vom Königlichen Amt der Eltern)。氏之教育說，立足於主觀的見地，而排斥客觀的研究，對於陶冶理想，教育規範，罔加考察，唯傾注於兒童個性之闡明。略謂關於教育上之原理方法，古往今來，議之者甚衆，然無一科學的教育學說之成立；叔本華氏 (A. Schopenhauer) 豈不云乎？人之品性定於先天，非後天影響所能動。

故欲望普遍的科學的教育原理之成立，決非易事。教育非能變易兒童固有之本質，不過能稍加潤飾，或制御之已耳。但教授學，或有存立之必要。叔本華氏之意見，確有心理的根據，吾人未可否定之也。比來用統計方法，檢查人心之狀態者固甚流行，然亦不過一面之研究，各個兒童之性能，究非可得而知也。何者？統計法僅能甄別彼此性質之不同，而不能精察兒童固有之素性。故現今之教育任務，唯有觀察兒童之天性，以使其自由伸張發展耳。

氏更進而言曰：「教育活動之根據，在兒童自然的衝動；教育之所由生，在親子之天然愛情。基此愛情，而誘導衝動使之成長發達，此教育之要訣也。兒童原有種種衝動，身體上，精神上，皆充滿俱備。肉體之所以能發達，精神之所以能煥發，皆基此衝動之自然的活動也。故教育上唯一之要務，在保全學童身心自然之發展，而去其妨害自由發展之障礙也。」此與愛倫凱所論，殆無少異，與盧梭自然主義，亦同一揆。視教育之為教育，全為自然的職務，能適應兒童衝動足矣。故氏以為施行教育最適之處，厥為自然結合之家庭；執行

教育最適之師，厥爲愛護兒女之父母。父母在家，順導兒童之衝動，使其個性充分發展，卽教育之道也。施行教育時，倘欲爲兒女物色模範人物，宜求之於祖先，否則爲親者宜以己身作則以示之。然而世之爲親者，又未必盡善，可奈何？曰：親之罪也，宜先兒女而教育其父母。蓋示範爲教育之祕訣，爲親者不可不慎也。以上所述，爲奧道氏教育說之基調。原來教育非僅限學校而言也，家庭教育，實爲教育之基礎，世人不察，以教育專責於教師，則亦所謂本末舛逆矣。氏能注重此點，誠有足多者焉。

奧道之教育說，原以兒童爲本位，故主張觀察兒童之性質，爲教育第一之要義。謂世之教育，不顧主觀的考察，而重客觀的事實，此弊害之所由來也。推厥原委，殆基於性惡論，以爲兒童之思考、行爲、欲望，皆非善良者，必芟除淨盡而後可。於是代以種種人爲的材料，強行注入，以爲卽可造成圓滿之人格，如耘蒲田，必先刈除雜草，而後播以良苗。然此思想，悖理實甚，一日不去，教育決無進步之理。蓋教育之道，初非戕賊杞柳可比，而必任兒童個性自由發展。譬如學習，本無庸外力強迫，聽其自然要求可耳。他如教授學科，或教授事項，

教育者，不必先強學生使之學習，俟其自然的希望發生，而後順應之足已。至於訓育之法，亦決非強迫賞罰所能奏效，必也自然順導而後可。此奧道氏主張之概要也。總之，氏之思想，蓋繼承盧梭愛倫凱者，一任兒童自由活動，自然發展是已。以爲兒童能盡量發揮其本性，即能達人之所以爲人之道也。性善論者類如此。

吾以爲人性未必善，亦未必惡，善之根柢固有之，惡之根柢亦非無。孟子道性善，指道德的本能而言也；荀子唱性惡，指動物的衝動而言也。各有根據可考，各有事實可徵，執其一端，非全性也。而教育之要務，在能抑制動物的衝動而啓發道德的本能。不加辨別，遽許任性而行，夫豈教育之道乎？且自由教育論者，每偏重主觀的兒童心理之考察，而忘客觀的陶冶規範之討究，亦未得其當也。心理之究明，固爲教育方法上重要之要素，然教育之目的，不在於此也。無目的（或理想）之教育，儼若無舵之舟，何以鼓棹而前行？故教育之研究，必待目的方法並兼而後可，捨其一，非當也。倘能研究心理，尊重個性，爲教育之出發點，另立陶冶理想，爲教育之目標，然後可稱爲全教育。不則，偏矣。

五 托爾斯泰之教育說

托爾斯泰 (Leo Tolstoy, 1828—1910) 生於俄國道那州 (Tula) 保爾耶拿村 (Yasnaya Polyana) 之伯爵家。年十九，畢業於大學，即欲設學校以教農民，及二十一，遂立一校於其村，尋停辦。一八五一年赴高加索 (Caucasus)，營軍隊生活，著一小說，名 Childhood, Boyhood, and Youth。一八五三年作一記，題為 Sevastopol，實寫格爾騰亞 役之悲慘，後歸俄都，大受文壇之歡迎。及其傑作戰爭與和平 (War and Peace, 1853) 復活 (Resurrection, 1894) 等，先後脫稿，氏遂為世界大文豪，聲名籍甚，遐邇景仰。但其傑作，皆描寫其內的生活之變化者也。托爾斯泰曾一再漫遊列國，若德也，英也，法也，意也，及瑞士也，皆為鴻爪所及之處。但其主要目的，厥為視察學校研究教育，然多不滿意，歸國後，發刊一教育雜誌，名耶士拿耶保爾耶拿之學校 (Yasnaya Polyana's School)。記述其教育方法，及自由教育之理想者也。

托爾斯泰之學校，正與凱女士「將來之學校」同，對於兒童不漫加強制，任其自由來學，任其自由選擇所好，復得自由批評教師，及要求種種希望云。氏見兒童在遊戲場，每活潑而愉快，一入教室，便興味索然。於是主張兒童之學習，必至熱心愉快之時，然後能有真正急激之進步，勉強授課，實徒勞而無補也。氏以爲陶冶與教育二者宜加以區別：陶冶爲自由的訴諸兒童之理性，以啓發其良心者也；而教育，則含有強迫之要素，使被教育者，遵從一定之目的者也。但此強迫之要素，蓋由家庭、宗教、國家、社會中之規律、法制、信仰等所發生。然今日之教育，則盡皆注其全力於此，吾未見有順應自由本性，而陶冶人之所以爲人者也。吾人苟欲得美滿之結果，不可不以「自由」爲陶冶之根本義，據此以善導兒童也。

托爾斯泰雖爲貴族子弟，然極願爲一農民；且甚厭現代生活，而目之爲偽善的文明。對於社交界、軍隊、政府、教會，常持反抗的態度，而願復歸原始的自然生活及原始的基督教。故其教育說，極尊重兒童自然的個性，并帶有宗教的色彩。其論學校用書，謂以舊約爲

最適。嘗以敬神與愛人，爲人之所以爲人之義務，所謂教育者，卽教人以爲己爲人之道也。一般之偏狹教育，爲特殊階級而授以社會的經濟的利益者，皆宜排斥；卽由勞動階級之負擔而設之學校，犧牲多數之教育，而爲少數之便宜，亦在反對之列。故氏之晚年，更集多數（十歲至十三歲）農村子弟，而教以「耶穌之教訓」。觀此，亦可知氏之一生，雖顛沛流離，然對於兒童教育，始終未嘗一日忘也。至其私立學校之教法，亦有足多者，下更就其概要而言之。

氏爲保爾耶拿村之地主，且常以真摯之愛愛其鄰，村人咸德之，雖下至豬豎牧兒，亦罔有不敬信之者；故其所設學校，獲果良佳，學生罔有不卒其所業者。且所有教師，又長於教授技能，（氏自身外尚有青年教師四人）能喚起兒童學習興味，時有昏黑尙不欲去者。氏之學校科目，有宗教、經典、作文、文法、歷史、數學、圖畫、習字、機械學等，皆任學生自由選習之。但氏尤以舊約全書爲最理想之教材，以爲不唯可爲文學階梯，且爲理解社會問題之絕好資料云。至其作文教授之要訣，則以兒童未具創造力而充分發揮之前，不宜使之

攻究作文課業之機械的方法。其所經驗作文獎勵法，共有四事：一、多與題目，使之自由選擇，但題目需教師自身認為重要，或饒興味者，不僅為兒童而已也。二、宜以兒童所作之文，為作文之模範，蓋兒童作文正而不偏，較成人所為，更合於道德。三、此項氏認為尤切要者。觀卷時，教師不宜以文卷之潔垢，字之巧拙，綴字之正否，而褒貶學生；尤不可以章法結構，論理形式，而評價之。四、作文之難，不在分量與題材，亦不關於辭句之藻飾，而在作文之組織也。所謂組織者：甲、於雜多思想或想像中，選擇其一而為之。乙、發表思想或想像時所用文字之選擇。丙、常留之於心，而施之於適當之處。丁、己所書，宜記憶，勿重複，勿雷同，且前後亦宜關照。戊、且思且筆時，務使彼此無妨礙或矛盾。此五者，氏之所謂作文組織也。氏常以此五法成文，亦常以此試之於學生，或與之協作，或使之檢查，以為如此可養成兒童文藝創作之技能。此蓋經驗之談也。

蒲德氏精神生活主義教育學 (Noologische Pädagogik) 中，認托爾斯泰為個人主義的教育主張者，深贊其能尊重兒童自由而又與宗教的思想相結合，因許為遠見卓

識。又謂氏少喜讀盧梭著述，深受盧梭影響，以爲人性本善，因社會沾染而變爲惡，甚輕視社會的產物，乃脫離社會關係，而描寫個人之理想，與盧梭同一誤謬也。事實上，兒童苟無強迫之教育，陶冶殊不可能云。蒲德之批評，固有中肯者，但謂兒童教育必待強迫而後行，吾未敢信也，要在能循循善誘耳。又托爾斯泰雖注重個性之自由，亦嘗鼓吹教育民衆化，一八七四年曾發表一民衆教育之論文，亦可知其志之所在矣。且犧牲多數而謀少數人幸福之教育，夙爲此翁所反對，其疾視社會之腐敗，政府教會之專橫，不過一時憤世疾俗之寄慨，非真輕視社會人生也；彼方以敬神親鄰爲義務，寧有咒詛人羣者？吾以蒲德所評未當，故表而出之。至其學說爲偶發的、經驗的，而非系統的學術的研究，則可以常識判斷之者也。

第五章 工讀主義教育思潮

一 工讀教育之由來

工讀主義之教育，爲現今教育思潮上一大特色。無論其爲理論或事實，皆足惹人莫大之注意。從來主知的教育，以注入知識強迫諸記爲教授之能事；對於兒童獨立之活動，手足之作業，藐如也。革新論者反乎是，注重學童自己活動及想像的創作，以爲受動的注入不足構成知識，機械的記憶不足養成實力，教授上苟欲使兒童獲得真正之認識，不可不使兒童由自己之力建設之，生產之，製作之，藉以理解事物之具體的關係。欲其實力之養成，不可不使之砥磨鍛鍊，以爲運用之資。此陶冶方面之助長工讀教育之勃興者也。十九世紀以來，物質文明之進步，首在工業之發達，教育適應社會要求之故，除另立工藝學

校外，各中小學校，咸課以手工，視為必修之科目，或設兒童工場，以供其作業製造之用；蓋欲使學童習知實際生活之狀態，以為將來生活之準備也。此社會上之要求足以促進工讀教育之發達者也。現代主意主義，以人心之本質，在活動與實行，人生價值之判斷，不在知識分量之多少，而在實行能力之有無，此亦足獎勵工讀教育者。他如新心理學說，以筋肉之運動與心的發展有密切之關係而極重身體的活動，此亦足與工讀教育以強有力之根據也。工讀教育，以此種種原因之故，遂為現今教育上一大新潮，進而要求學校教育，宜根本的以此精神組織之；如杜威之實驗學校，凱善史泰拿（Kerschensteiner）之勤勞學校（Arbeitschule），及瑞拉（Scherer）氏之技術勤勞說，皆此主義之代表也。至於呂士孟（Rissmann）賈的希（H. Gaudig）干史頁盧（Gansberg）等，則重精神的活動而輕手足之勤勞，雖同唱勤勞作業之教育，其思想根柢，實與杜威等異，故不編入於此章，而此章則以杜威等重視手足作業之故，乃名之曰工讀主義（或作業主義）的教育思潮。

二 杜威之工讀教育說

工讀教育之必要，久爲杜威所提倡，其意見早見於學校與社會，近著民主主義與教育，亦曾劃一章以論之。但其立論基礎，猶根據其社會教育之主張，與凱善史泰拿公民教育之見地，殆無少異也。

杜威云：「自社會生活大變動以來，教育亦大受其影響，昔日家庭生活，固屬簡陋，然於兒童教育上極爲便利，兒童得直接觀察社會上之事物，有時助父兄操作，亦獲莫大裨益。但自家庭的生產作業集中於都市工場以來，兒童不復能觀察判斷世人之作業；從而發明之機會，亦不可復得。而在都市之兒童，且與動植物接觸之機會亦盡失；故今日學校之急務，宜使兒童保存實際生活之關係，而採用共同作業之科目，以養成其共同生活之精神。但其目的，非爲家庭生計之準備，兒童衝動之滿足，實欲使兒童體得社會生活的精神，而養成其服務之興味而已。然現今學校，對於發展社會精神之條件甚稀，僅有刺激兒

童之利己心，激勵兒童名譽之觀念，使之互相競爭優耳。苟欲使兒童理解社會生活的精神，發達其服務團體的能力，非實行共同作業不可。倘能實行之，則學校之精神必能一新」云。

但學校作業，非勞苦工作 (Busy work) 之謂，亦非防止兒童懶惰及惡作劇之學習也，乃一種活動之方式 (mode of activity)，社會生活上必要之業務也，如販賣、烹調、裁縫、紡織等是已。心理學上作業之根本的要點，在保持知識與實際的經驗之平行。作業之時，不惟手足耳目各器官同時活動，即觀察、計劃、考驗諸精神活動亦兼而有之，蓋不如是不足以成事。是知作業之目的，即在其自身，使身心不絕活動，以助長其發達，決非為外的經濟的結果也 (參照 The School and Society)。

且作業之於課程，亦非僅為娛樂與慰藉之資也。據心理學之研究，兒童之喜歡從事事物之探究，器具材料之使用與夫玩物之造作，皆足以明其內在的傾向。倘學校之課程，能盡適應兒童之本能，課以種種之練習，則兒童必能專心從事，而無厭忌嫌惡之情；同時

校內外之人爲的障礙，亦可破除。其結果，對於種種教育的材料，能喚起其注意，并對其所習得之知識，亦能與以社會的要素。故作業又含有知的與社會的要素也。

現今學校中所行之作業種類甚繁，如紙細工、木細工、草細工、布細工、編物、黏土、及砂細工、金細工等，皆是也。其中有使用器具者，有徒手者。所作之事，有摺、有切、有刺、有縫、有測量、有造型、有作模樣、有鍛鍊金屬等。此外如旅行、園藝、烹調、裁縫、印刷、製書、機織、彩色、圖畫、演劇、讀書、習字等，皆含有社會的目者也。教育者使兒童從事此等活動，一方熟練手藝，增進技工能率，以爲將來作業上熟練之準備，一方使兒童有直接滿足之感，及助長其知識，而養成社會化的傾向。此又工讀教育之實效也。

從來學校作業，教師多先行規定，或命令或與一定之模型，不許稍加變更。如此作業，固可練習筋肉之敏捷，然不足使兒童理解業務之目的，或案出目的之努力；且對於選擇手段，適應目的之判斷力，亦無養成之機會。此種謬誤，不惟手工教授常犯之，即幼稚園之作業練習，亦常有此缺點。推其原因，蓋恐兒童作錯，費損材料也。但與以作錯毀損之機會，

亦爲教育上所不可缺者。若過於精選材料或器具，以方便學習者，其結果適足減縮其判斷力，制限其創造力，而所得之知能，亦不適於複雜的實際的生活之應付；得毋愛其小而忘其大，棄其重而就其輕乎？

雖然，使兒童實行過於複雜之計劃，又足令其困惑迷亂，不惟作品粗陋拙劣，且易養成苟且習慣，殊爲危險；教師宜使兒童由實際經驗結果，而學習之，使之自覺其能力程度之如何，而與以完成作業之刺激。又作業與其過重作品之精緻奇巧，毋寧使兒童富有創造的建設的能力。故作業的材料，不宜要求精製或完成者，與以粗製者可也。蓋兒童處理此等材料，正所以獲得真正知識也。同時日常經驗之生活，亦得以接近之。夫作業之目的，初非係於技術的養成，方法之練習，實欲發揮社會生活之特質也。人類之根本的共通利害，集中於衣、食、住、及生產、交換、消費等事焉。學校中所課之園藝、機械、木細工、金細工、烹調等作業，實備有人類之根本的興味，其以淺近非之者，蓋不知實際教育之價值也。世人以自己之職業，目爲謀生之苦行者，原非職業自身之罪，實遂行職務條件之過也。現代之生

活，經濟的要素日益繁重，教育不可不闡明經濟的要素之內容及社會的價值。故學校作業，初非謀生之道，亦非爲經濟的利益，實爲作業自身之內容，而與學生以內部的、本質的價值的經驗，以發揮自由教育之性質也。例如園藝之價值，是教人知耕種之在人類歷史地位之如何，及現在社會組織上之關係又如何，且不限於農事之知識，其他成長之事實，日光空氣溫度之效用，土壤之化學的關係，及害蟲益蟲之生活等知識，皆得習而有之。然此無一非依據實際生活而來者。及學生漸長，自當離開園藝上之直接興味，進而研究植物之發芽、營養、果實之再生力等。由淺入深，由粗及精，由事實而研究學理，一切作業，莫不皆然。是知科學之發達，由實際的社會的業務，徐徐而進展者，非全憑抽象的推論也。徵諸人類史乘，彰彰明甚。科學幼稚之時，學者蔑視日常生活事務及手足之作業，專用頭腦的思索，冀獲真正之知識。自實驗方法發達以來，吾人興味遂集中於利用自然之問題，咸知處理實際的事情，爲獲得知識之善法。但實際事情中，其具有直接之目的，富有實用上之變化而得隨意施其方法手段者，莫若日常生活上有直接關係之業務，而此業務，卽爲

最適的實驗方法也。(參照 Democracy and Education. Chap. 15) 杜威工讀教育說，根據其實用主義公民的見地而云然，其實驗學校，曾實行此法，惜乎中道而止，未能發揮其實效。至其學說之批評，見之於第一章，茲不復論，下更當就代表此種思潮者之意見而述之。

三 凱善史泰拿之勤勞學校

凱善史泰拿 (G. Kerschensteiner) 爲工讀教育之熱心提倡者，初爲一師範畢業生，後刻苦奮勵，得受大學教育，專研數學與自然科學，畢業後，歷任中校教員與校長。後拔擢爲市學務課長，苦心研究初等教育之改良及實施的問題，多發表於著述及講演。其所說要旨，可略而言之：一、教育之任務，宜使國民充分理解國家之任務。二、教育盡量發展個人之能力，以爲國家之一員，使各盡其職責之所在。但宜用如何手段，始可實現此目的？據氏所云，首在「勞作團體」(Arbeitsgemeinschaft) 之組織，以手工爲團體作業之中心，

由是而養成職業的技能，及勤勉、忍耐、注意、克己、自己犧牲等習慣。故氏極力鼓吹其主張，而創辦手工中心主義之勤勞學校焉。

氏分知識技能為數種類，而論其相互之關係。更進而說明共同團體中，勤勞作業之必要。略謂陶冶之實質，人皆以為知識與技能；然知識技能，原有種種之區別，其陶冶之價值，亦各不同。然則知識之種類，果有幾許乎？曰：約可分為二：一、傳授的知識；二、經驗的知識。前者因人之傳授而獲得，後者依自己經驗而獲得。又技能亦可分為二：一、器械的技能；二、創造的技能。創造的技能，稟之於天，能發揮創造的價值。器械的技能，由練習而得。傳授的知識，器械的技能，因人教授而得，故每流於空漠粗疏，浮誇矯飾，而罕強韌堅實之能力；至於經驗的知識，創造的技能，則有異乎是：觀念明確，實力充裕，知行并兼，獨立自創，其貢獻於國家社會，決非淺鮮。世人不察，輕而忽之，寧非大誤？夫教育固宜使知識由經驗而獲得，技能由創造而構成，然所以使知識而為經驗，技能而為創造者，勤勞作業也；故今後學校教育，不可不以勤勞作業為其根本原則也。

吾嘗觀察兒童自然之發達；知識方面，先由經驗的知識出發，後始接受傳授的知識。而技能方面，適與之相反，幼稚之時，惟有機械的動作，稍長始知自行遊戲，而為創作的技能。故對於初進學校之兒童，不可不注意於此點。然回顧今日之教育，則有異乎是；不惟不務兒童經驗知識之發達，反藉口社會文化之陶冶，極力灌輸傳授的知識，汲汲孜孜，惟恐日不暇給，勤則勤矣，其為人為木雞何！又如技能方面，當兒童能自行遊戲時，既漸發動其創作的技能，正宜與以正確之目的，誘掖而獎勵之，以發展其生產的勤勞，乃汲汲於器械技能之練習，以為此亦善，彼亦善，小大不捐，貪多務得，蓋亦慎矣。

然則今之教育，當如何革新乎？曰有三事：（一）宜使兒童從事勤勞作業，以養成其遂行職務之能力；（二）使兒童了解勤勞作業，非為個人生活計，實為社會國家謀幸福；（三）使兒童具有干與國家，使為道德化之能力及意向。但此三項中，第三項為教育之最高目的，欲達到此目的，非使組織團體之個人道德化不可。故斯三者，又各包含個人道德的陶冶，以下當分別敘述之：

居今日複雜之社會，欲望小學校爲作業的教育之試驗場，究屬不可能，但爲將來職務之準備計，則實爲急不容緩之舉也。然所謂職務準備者，非教以一定作業之動作，及其器械材料之使用，其本旨，在練習遂行職務之器官，正當作業之方法，及養成審慎從事，愉快作業之習慣而已。夫手工，爲一切純粹的技藝之根柢，且爲一切純粹科學之基礎也，欲爲職務準備之教育，不可無手工作業之計劃。兒童自三歲至十四歲時，對於手工之作業，具有熱烈的衝動及本能；故小學校，宜爲實地作業之場所。工場也，庭園也，烹飪室也，裁縫室也，及實驗室等，皆宜一一設備，以應兒童作業本能活動之要求，而養成其慎重作業之習慣，此小學校應盡之任務，一也。

從事一定之職務而得相當之報酬，雖忠於其事，不得謂爲道義的行爲，必也置酬報於度外，熱心將事，始得稱爲道義的行爲。雖然，道義的行爲，非止於斯也，此猶道義程度之淺者。自樂其內部的價值之增高，而無良心之督責，忠誠將事，此道義行爲也。忘卻自己之利害，謀增人類之幸福，勉隴奉公，而爲最高善者，尤爲道義的行爲也。但如此行爲，如此意

識，必如何始可以養成？非依共同作業之原則組織之學校不可。何者？因共同作業之下，最易發生團體精神，互助美德，且能調和感情，增進責任觀念，以及其他種種效果也。但同時亦須賴宗教、歷史及文學等教授以輔佐之，而助長其道德之意識。然回顧今日之教育，則殊乏此精神；訓練、教授，雖常行之於一室，然兒童終不理解共同生活爲何物；種種科學之教授，惟有滿其足個人之要求，導之孤獨前進而已。雖然，共同生活，又不可無相當之注意；例如從事作業之學童，知識、手藝、道德、各方面，已有相當之程度，不可混以相差太遠之分子，一也。有強度利己傾向者，宜監視之，二也。各級優等生，宜使集之於一組，與以特別之作業，以防其自矜卓越之傾向，三也。又教師自身，亦宜貫徹其犧牲的共同作業之精神，四也。斯四者，爲共同作業之在所必當注意者，然亦無非爲促進團體精神也。此小學校應盡之任務，二也。

如此養成犧牲的精神之學校，其能使生徒干與其所屬之團體使爲道義化，可無疑矣。但欲達到此目的，不可不早養成其理想的習慣，而小學教育，正適於如此習慣之養成。

若欲由歷史、倫理及其他教授，使兒童自覺其國家的義務，及道德上之責任，則宜俟之於高深之教育。此小學校應盡之任務，三也。

凱善史泰拿以為能遂此三任務之學校，亦適於兒童品性之陶冶。據氏所云，品性有四要素：一、堅強意志，二、明確判斷，三、精銳情感，四、興奮激勵。但前三要素之發達，賴自由活動實多云。例如意志之發達，須常發表於行動，而欲其堅強，非運動自由不可。吾人之判斷，固欲其明確，但其觀念不可不自己經驗構成。至於感情之精銳，宜於幼時使其悟性之心情，多接觸實際關係，迅速反應之。彼受動的教育，則不適於此等能力發達。此又氏之品性陶冶之見解也。

最後，就凱氏之教師論而略述之。氏以為教育事業為特殊之職業，教育者不可不具有特殊之心理條件，故凡為教師者，必須具備下述諸特徵：第一特徵為對於個性構成上純潔之愛情，即教師有素朴性、開放性、自信心之必要；第二特徵為以有效方法遂成此愛情之能力，所謂能力，乃教師之根本素質，其中包含心理的觀察被教育者之本質的必要；

第三特徵爲傾注個人之全生命於正在成長發達之人格之萌芽中之特性，蓋審察生長之個性，卽人格之診斷，實爲教師莫大之任務；第四特徵爲發達的影響之繼續的確定性，教師必須具有意志力、判斷力、敏感力及澈底等心理條件。其他如氣度之寬大，宗教家之素質與信仰，爲教師者亦屬必要云。

從來教育，多偏於理知主義及機械的記憶，兒童受動的容納種種傳授的知識，殊罕自由活動之機會；作業教育，力矯此弊，主張自由製作，自行經驗，以構成精確之觀念，可謂對症之療法；且學校學習與實際生活之隔膜，亦可破除，同時經世的生產力生活力，亦可借此以涵養磨練，而適應時代之要求。至於共同作業之下，種種美德，如互助、如勤勉、如忍耐、如精細、如着實等，皆可因此而養成；寧非作業教育之效果？雖然，作業教育，矯正時弊固^{有餘}，而爲陶冶根本原理則未足。夫教育目的，豈限於作業哉？學習事務，又豈止於作業哉？作業之尊重，固無異議，然視爲究極目的，則人未必首肯也。凱善史泰拿爲實際的教育改革家，其所論多指摘時弊而言者，宜審慎選擇，取其所長，此又研究思潮者，所宜注意者也。

四 瑞拉氏之作業教育說

瑞拉(Heinrich Scherer)曾任德國某市視學，對於作業教育之研究，獨有造詣，近頃將其多年研究之結果，筆之於書，名作業學校與作業教授 (Arbeitschule and Werkunterricht)。理論極為嚴密，討論方法亦甚周詳，可為作業教育之代表的意見。據氏所云：教育者，養成道德的人格，使有貢獻於國家的共同生活之謂也。而國家之發達，實基於國民各自之勤勞，國民各自之勤勞，常現之於社會的文化，而文化又可大別而為二：一、物質的文化；二、精神的文化。而此二者之增進擴充，完全基於國民之勤勞力。吾人征服自然，取而用之，足以助經濟社會之發展；但欲究自然與人生之狀態，不可無技術以測驗之。技術者，即所以改變自然資料，使為文化資料者也。故技術關係於社會生活甚重，欲光大其國家者，孰能忽諸？又教育之為教育，無非將祖先勤勞所得之文化資料，傳受之於次代之國民，使次代之國民，由自然人而進於文化人。但為國民者，又不可不依自己之勤勞，吸收

文化資料以爲己有，更進而爲社會之一員，擴充而光大之。然則何爲而後可？曰：亦惟有技術勤勞而已耳。觀此亦可知瑞拉根本的見地，在於技術的勤勞。技術的勤勞，可以發展社會文化，可以充裕社會生活，陶冶之原理，不可不以此爲根據云。

氏更以其基本觀念，就科學、藝術、道德三方面而論之。今先述其技術勤勞之對於科學之關係。技術作業，必需應用器具，然作業過程，日進無已，因之器具不能不改良，從而知識亦日趨於進步。夫使用精巧器具，以善技術的作業，自能磨練視覺之敏銳，手足之捷巧，增進身體之健康與夫腦髓之發達；同時，以已磨練之身體，發達之心意，進而運用精巧之器具，又適足以全技術的作業也。彼此協助，互爲因果，技術勤勞之作用，自足以促進科學之發達也。故科學之陶冶，舍技術勤勞其道莫由，此技術勤勞之關係於科學者也。藝術幼稚時代，人類內心的要求，常不能發表之於外，惟以想像的觀念感情自遣而已。迨夫技術日益發達，文藝日益進步，於是思想、感情、意志，皆能現之於外表，社會文化，亦因此大發展矣。然而社會上之職業，亦隨人力之進步而愈歧分，各自專研其所業，精密而周緻，同時又

協力合作於公共目的之下；如此分門與統一，又足以促進一切藝術之發達。觀此可知社會文化上藝術之陶冶，舍技術勤勞外，亦未由也已。至於道德上之關係，又何莫不然？吾人之生活，因技術勤勞而發達，道德亦因此而發生種種新問題。且技術勤勞，原為身體的精神的活動，要求意志之努力，克己之工夫，正復不少；或排除障礙，打破難關，以求達其目的；或忘己身之勞頓，忠實從事；或忍一時之痛苦，求更大之成功。如此奮勵，如此忠實，如此忍耐，如此犧牲精神，皆賴勤勞作業而益著。關於道德之理想，因為精神的勤勞，然欲使此理想適合於事實，非依技術勤勞為不功。蓋技術勤勞，為促進理想之陶冶，對於精神文化有莫大之影響者也。然則文化上道德之陶冶，又為可不依技術勤勞哉？由是觀之，則技術勤勞之教育，實所以陶冶科學、藝術、道德三方面，教育理論之研究，實際之設施，不可不以此為其根本原則也明甚。

瑞拉氏更進而補足其意見。若謂自覺其目的而活動之勤勞，不問其為技術的或精神的，皆為人類社會教育之道也，陶冶之法也，過去然，現在亦然。技術勤勞為一切勤勞之

基礎，且爲精神生活之本也；科學藝術道德，皆由是而發達者。但科學藝術與道德，又爲社會文化之要素，現代傳諸於未來，未來傳諸於永遠；迭次相傳，迭次更新，益足造成新的文化，而促進人類性能之發達。所謂教育也者，即使人將吸取之文化，融會而貫通之，借以發展其個性，涵養其人格，更進而光大人類世界之文明。是知國無文野，時無古今，未有不由勤勞操作而行其教育之實者。年少者對於自然與人生，常以勤勞相接觸，由是而得教育，由是而獲薰陶，故其所有觀念，皆由自己經驗，自己活動而得者。是之謂真知與真能。此蓋瑞拉氏之結論也。

瑞拉以技術之發達，說明社會之文化，以作業之勤勞，視爲陶冶之原則，確有一面真理。然而文化之要素，非盡於技術也，陶冶之方法，非止於勤勞也。（手足勤勞。）技術勤勞，縱爲文化陶冶重要的要素，然未必爲文化陶冶唯一無二之理想也。如氏所云，則科學、藝術、道德及精神生活，概宜以技術勤勞爲基礎，必由此基礎，而後能發達。此蓋工藝家一面之觀察，究不免爲偏狹之論也。夫科學、藝術、道德及精神生活，各爲人類生活根本的要素，

而氏必先技術而後道德與精神，得毋本末倒置乎？至其所以以技術的作業，冠於全陶冶之上者：一、輕視內心的勤勞，二、過信手工能影響知識與意志之陶冶，三、忽略其他教科作業的事實。身體勤勞主張者，類多蹈此弊，非特瑞拉已也。但氏以勤勞作業，能使兒童自行經驗，自己活動，而得真正知識與能力，則又足令人首肯矣。

五 戰後德國之勞作教育

戰後德國勞作科之設置，為一教育上最重要之問題。一九一九年德國新憲法第一百四十八條，規定「勞作科」(Arbeitsunterricht)為學校中主要之科目。而勞作科教授內容，含有手工、(由初步手工而至木工金工)、學校園、動物飼養、裁縫、烹調、家政、育兒及社會的勞働等。就中學校園為學校勞作不可缺之要件，大都市之郊外，常見有若干小學校共同利用之學校園。而社會的勞働，係與產業生活經濟生活有密接關係者，然亦需適合於兒童之力量。經濟生活，為人類生活之根本，戰後德國之注重於此方面，理勢宜然，實

無足怪。一九二〇年德政府召集之全國教育大會，即討論此「勞作科」教授上之方針與方法。曾設特別委員會審議各人之提案，審議結果，決定新憲法宜規定勞作科之教育方針。其方針之根本義，在國民之統一。從來德國之社會及教育，因階級、職業、信仰等不同之故，久呈不統一之狀態。現今新共和國，極重視國民內部之統一，但欲實現此統一，不可不先養成國民愛好勤勞作業之精神。故其決議之第一項，謂「國民之統一，必先使各人確立喜悅勞作之精神而後可。」且說明之曰：「愛勤勞爲人生一般主要道德，必依此主要之道德，然後能舉國民一致之統一。筋肉之勞働，常見於精神活動中，精神之活動，亦常見於筋肉勞働中，兩者密切之關係，可由兒童直接的協同共作而養成；故使用感覺的材料訓練兒童身心之勞作，宜爲教育基礎。」云。又曰：「國民學校，必立於此基礎上，始得爲國民學校，國民學校，初非國民的學校之謂，實爲陶冶國民的人格之學校也。」此蓋採用拿托甫教授之意見而云者。

此外尚有主要的決議之事項，謂：「舊學校不可不改造爲新學校，實行創造的學習

之教授法，及加勞作科於主要教科中。」又決定「博集勞作學校教育之經驗，設國立研究所而研究之。」觀此，亦可知德國新教育如何重視勞作教育矣。其根本方針，固在涵養愛好勤勞之精神，但同時因學童之自發活動，於勞作過程中亦可實施創造的教育。今者德國各校，多以勞作教育為其教育全體之中心主義。對於一般知能之教育，亦重視學童自發的作業，排斥從前注入主義，而使學童自行體驗云。

勤勞教育思想，固起於歐戰前，然實行之者尚稀。戰後勞働問題，社會改造之氣運，風靡世界，益足以促進勞作教育之盛行。夫勞働問題，因為社會上之實際問題，然尊重勞働，酷愛勤勞之精神，實為改造社會主要之基礎。德國新教育重視此方面，其亦適應時代要求乎？雖然勞作教育設施之理由，非止於社會改造一面也，德性之陶冶，心理之關係，及教育的意義以外，尚有直接之原因。德國慘敗後，政治上外交上常受強權之壓迫，國民協同之精神，尤覺其必要。然欲涵養此精神，又非共同作業不為功。共同作業，能養成種種美德，觀凱善史泰拿諸人之所述可知矣。然則德國之注重勞作教育，豈偶然哉？

雖然，德國新憲法，其初不過定勞作科中之一科而已；而全國教育大會，竟決定勞作精神爲新學校之基礎，想當時諸學者之意見，亦有以促成之。就中載德爾 (Seitel) 拿托甫 之所陳述，尤爲徹底。載德爾 由社會教育上及政治上，論述勞作教育之必要。略謂勤勞的國民，有促社會國家建設勞作的統一學校之權利。如此勞作學校，依創造的手工作業，而發達兒童自然之素質，人類重大之幸福，即使此自然素質之爲有效的活動，而服役於國民及人類之謂也。手工作業，爲體育、知育、藝術及道德的教育之基本，而創造的勞作，爲發明、發見、科學、藝術之母也。勞作教育，不惟爲國家社會一切職業之根柢，且爲國民勞働生活之基本教育也。勞作教授無非使兒童敬愛勞働生產之人也。而此敬與愛，又爲社會的、政治的、道德之根本云。

拿托甫 謂德國社會及教育，久流於不統一之狀態，今日爲要求統一之時期；然非劃一的統一，實使個人特質自由發達之統一也。但如此社會的統一，不可不以勞作爲根本也。所謂勞作者，與裴斯塔洛齊 之直觀的原理相類，由感覺的自發活動，而發達於高遠的

精神之世界者也。外部之材料經驗，能發展自己內部之創造力，始有意義之可言，吾人不
 受外部材料之壓迫，自發的使材料為精神化時，始有真正勞作意義之發生。自己自身能
 統一，始有真正自我之意識，勉強從事，事與我，分為兩截也，事不成事，而我亦非我（真我）
 也。故勞作時，事與我必需統一而後可。氏更進而言統一學校之精神。若曰：社會之發展，單
 由外面的經濟分業等之統一，尚不足以稱善，必也各個普遍自我中有協同的內面的社
 會之關係而後可。昔者人多視精神與身體，截然為二物，其實二者關係至密也，教育上不
 可不以一體視之。精神作業與筋肉勞働之關係，亦然。但從來人文主義與實科主義，各以
 其所信相排斥，久居於敵對的地位，故欲使統一學校之實現，不可不使實科教育為人文
 化，人文教育為實科化；二者之間，更由國民文化統一之。此蓋拿破崙理想之懷抱，始終以
 「統一」為究極之目的者也，社會然，國民然，文化然，乃至人類亦莫不然，其大著社會的
理想主義即以最高統一為其究極的理想者也。

第六章 實驗教育的思潮

一 實驗教育之發生及其任務

實驗教育學者，用實驗的歸納的方法，研究被教育者心身之狀態，以謀教育方法之改良。其所主張，以從前教育學爲個人主觀的臆測，全無客觀的必然性；其有科學的價值者，惟有根據精確的實驗之新教育學耳。實驗教育學 (Experimentelle Pädagogik) 之名稱，爲毛孟氏 (Neumann) 所創用。一九〇一年，民主張對於兒童之學習及疲勞等問題，宜採用實驗的研究，名之曰實驗教育學。

實驗教育學發達之原因固有種種，然可約而言之曰，由於實驗心理之發達。十九世紀後半期以來，自然科學之研究，成趨於實驗方法之使用，而心理現象的研究，亦受此刺

激，脫卻形而上學的之內觀的說明而用實驗方法，統計經驗的事實，確立客觀的法則，於是實驗心理興焉。經溫德(Wundt)悉心之研究，遂一變從來心理學之觀念；而實驗教育學，即應用此實驗心理學而發生者。但實驗心理學，又因生理的心理學、精神病學、動物心理學、變態心理學及兒童心理學等之發達，而受間接之刺激；同時實驗教育學，亦因此諸種心理研究之進步，而與受其影響，就中兒童心理之實驗的研究，尤足以促進其發達焉。此外，促進斯學發達之直接動機，為十九世紀末葉學科負擔過重之問題。十九世紀之初，新人文主義極一時之盛，力主人格調和的陶冶，而增加種種之科目，其結果，兒童多陷於顏色蒼白，神經異狀。於是各國學者，或由精神病理學之見地，或由醫學上生理學上之見地，用實驗或統計之法而為客觀的研究。厥後更以此研究法，應用於普通兒童精神疲勞之測定，此又為助長實驗教育學之發達者也。實驗教育學雖採用諸種科學研究之結果，然能由教育的見地而運用之，關於兒童身心之問題用實驗的方法施以研究，歸納其結果，以確立教育上之原則；實驗教育學，能為獨立的科學而不為應用心理學者，在此。現

今實驗教育學重要之任務，不過下列數項：一、兒童身心發達之研究；二、兒童稟賦之研究；三、疲勞之研究與學習經濟論；四、圖畫、習字、讀書、算術等之實驗的研究；五、學校實際問題及社會的方面之研究。所涉範圍甚廣，教育上已受貢獻不鮮矣。最近美國方面，實驗教育之研究，日益精進，將來能確立教育上客觀之標準，亦未可知。但欲知此思潮之詳細主張，當一覽其代表者之意見，此思潮之代表者，厥為賴氏 (Lay) 毛孟氏 (Mason) 以下當分別介紹之。

二 賴氏實驗教育學說

賴氏 (W. A. Lay) 夙從事於實際教育研究，關於各科教授法，著述甚富，而以實驗教育學 (Experimentelle Pädagogik) 尤獲好評，各國皆有翻譯之者。實驗教育之名稱，雖為毛孟氏所創用，而以此名篇者，則自賴氏始。賴氏之著，實為實驗教育學最初之系統的敘述。但其初版（一九〇三年）與再版（一九〇七年）異，再版又與三版（一九一〇年）殊。初版不過關於心理學之敘述，至三版始備教育學的體系。但氏之實驗教

育學，非純粹客觀的實驗教育學，乃由實驗的研究之結果而得筋肉感覺、運動感覺之價值，因唱筋肉運動本位之教育說。其所謂新教育殆指此。

據氏之主張，不惟教育之方法須由實驗規定，即教育之原理，亦應由實驗規定。蓋實驗教育學，係代替舊教育而興之新教育學，謀以實驗、統計及精密觀察之方法，以解決教授及教育上之諸問題。舊教育學係由教育者一己之觀念個人之推論所構成，絕無一般價值可言，其方法之不完善，理論之為獨斷的，為勢所不免；欲矯正主觀的觀察而為客觀的研究，非依實驗的方法不可。實驗能精確測定研究之對象，因果之關係，而無速斷妄評之弊也。但實驗教育學之研究，又有三個階段：第一，關於所研究問題，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，宜借各種知識，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察與經驗，不足為最後之信用耳。例如從前教育，對於同一教科或教材，依論者之主見，常有矛盾原則之實施，此即未作客觀的研究之過也。

氏之實驗教育學，關於筋肉感覺方面，論之甚詳，而以動作爲教育根本的原理，以意志陶冶爲訓練之目的。據氏所云：「人生爲適應外界激戟之反應之機關，（與詹姆士所說如同一轍。）教育也者，使人適當受外界之刺戟，而於內部整理之，整理之後，更使之爲適當之反應者也。」故氏力主張實地教授上，宜適用感受、整理、發表之三階段。以爲：「感受外界之刺戟，而適當整理之發達之，所得知識，始爲確實，教育根本之原理，亦卽在此。捨此直觀、整理、發表外，殆無教育之可言，教育之道，惟有行斯三者而已。又教授上共通之原理，亦不外觀察、實驗與發表，無論何種學科，宜以觀察爲主，加以實驗，更進而發表之。何者？人生之本質，爲刺戟之反應的機關，苟能適當反應外界之刺戟，則所謂完全之人間，不外乎是。但欲適當受外界之刺戟，不可不用直觀，欲適當整理外界刺戟，不可無實驗，欲爲適當之反應，亦不可無發表之過程。」云。（見氏著實行學校第四章）氏之新教育學，蓋反對海巴爾特觀念本位之主知主義，而以意志活動，爲教育之基礎者。其所以力說筋肉感覺（Muskelempfindung）者，以爲如此感覺運動，爲構成意識之重大條件，故主張教育

宜使兒童多行筋肉之運動。但氏之採用活動主義者，亦自有由。氏在夫賴布魯希（Frederic Burr）大學時，曾受苗史泰伯魯希（Eugene Munsterberg）（苗氏初在夫賴布魯希大學，後為美國哈佛大學教授），生理學之心理的學說之影響，苗氏自稱其說為活動說（Actionstheorie），賴氏即以此活動主義，為其學說之根柢也。然則所謂實驗教育學者，不過為樹立筋肉運動本位學說之方便，而以實驗為研究筋肉感覺本位之教授法而已。

賴氏實驗教育學，蓋立足於主意主義之心理說，書中所論，以心理學為主，欲以筋肉運動，為教育之根本原理。但此主張，究合於理與否，殊屬疑問。心的發展，依賴筋肉運動固多，然非限於此也；他如觀念作用，及思想想像之活動等，亦為助長心之發展者。幼年兒童，資筋肉感覺而啓發其內心，所得效果固甚大，然年齡漸長，要求精神活動亦正多，烏得只部分的筋肉感覺之價值，遂定為教授上惟一無二之原理？但其主活動而重發表，確為有價值之教授論，不可以其主觀的獨斷而非之。賴氏固批評舊教育學，自為主觀的推論，但其實驗教育學，亦非有純粹客觀的性質，實混有主觀的獨斷之見解也。但實驗教育思潮，

原頗複雜，其根本的主張，固欲依客觀的研究，決定確實的材料與方法；但因個人思想之傾向，往往不能無所偏重，欲完全脫離主觀的意見，恐屬不可能。在此思潮中，其見解較為穩健者，厥為毛孟氏，下當就其所述而評論之。

三 毛孟氏 實驗教育說

毛孟 (Ernst Neumann) 為德國心理學家及實驗教育學者。曾從溫德研究實驗心理，對於斯學深有造詣，但不採主意識，而以知的要素 (Intelligenz) 為意志活動之根本的條件。歷充各大學教授，而當編輯一般心理學文庫 (Archiv für die Gesamte Psychologie) 及實驗教育學雜誌 (Zeitschrift für experimentelle Pädagogik) 之際，聲名尤為籍甚。關於實驗教育學著述，有實驗教育學入門講義 (Vorlesung Zur Einführung in die experimentelle Pädagogik) 實驗教育學綱要 (Abriss der experimentelle Pädagogik) 日人皆有翻譯之者。氏之意見極為公平，對於實驗教育學本來之

性質，亦能發揮無遺，人稱爲實驗教育學說中之最穩健者，蓋非過言也。

毛孟教授云：「教育學可分二部：一爲敘述的說明的教育學，一爲組織的科學的教育學。前者專研究教育上之基礎的事實，與一般經驗科學同有普遍的性質。後者依時代文化之狀態，及時代文化之理想而受其支配，且每因國家社會之情態，而決定其態度焉。故不能依實驗以定其軌範；而實驗教育學，即爲專研究說明的敘述的之教育學，故常有普遍的性質。但實驗教育學，不能改造從來教育學之全部，不過從來教育學，對於教育事實之研究，及組織的部分『材料』之研究，殊屬漠然，每有妄下獨斷的想像的斷定之流弊，欲矯此偏頗以獲得判斷上確實的基礎，即不可不行實驗的、客觀的研究。此毛孟教授關於實驗教育學之公平見解。不似賴氏以此爲代替舊教育之獨立的新科學也。」氏之實驗教育學，即基此見解而發表其研究者。

氏謂實驗教育學之價值，非存於實際上有用的規定之確立，而在闡明教育的處置之理由。人皆以鍛鍊知識陶冶德性爲教育之任務，而不自知其見解之隘也。自實驗的研

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，寧非謬妄之尤者？鍛鍊成人已存之能力而期之於完成，固也；但兒童則有異於是：一方宜使其獲得現在未備之能力，一方宜使其粗疏的心的活動，變為簡易的作業，故教授不可不以助長及完成此事為其任務。而實驗的研究，即所以革新教授法，期獲得確實之基礎者。何則？由實驗始得以明兒童心的收容之階段也。故實驗教育學，若必精密而言之，宜名為經驗的探究之教育學。但此又極重實驗的研究法，欲假此而大行改革教育學，似此，則名之曰「實驗教育學」亦宜。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探究；借此部分之補充，而謀全體狀態之改善，教育上之規範及法則，或可因此而構成焉。但吾人宜審慎從事，措置周詳，不可以粗疏的研究，遽下確定的判斷，而召人之懷疑也云。

然則實驗教育學，其所研究之事項，果為何物乎？綜合毛孟之所述，可有四種之區別：（一）關於兒童心的作業事項；甲、心的作業之問題，譬如完成一定之功課，在兒童作業上，

有如何之特點；心的作業，在如何條件之下，始能達到內部的或外部的之目的，又費力少成功多，應有如何之條件（學習經濟論），皆應研究者也。乙、心的作業之結果，詳言之，即研究疲勞之性質、條件、結果及疲勞與個人主要性質之關係等問題。（二）研究兒童與成人身心上不同之特質。（三）關於學校實際問題之心理的教育的研究——心理的教育的統計之成立；比較各教科教授上之諸方法；依據兒童之成績，而決定諸教科之理論及方法。他如男女同學之可否，劣等兒童之處置法等，皆關於實際問題之研究者也。（四）兒童身心發達之研究，一方可改良教科課程，一方可測定個性及知能。要之：實驗教育學，關於兒童身心之狀態，教師之活動，教材之使用，及學校之組織等問題，不欲依論理的推理，或偶然的經驗而下獨斷的判斷，務需求依據客觀的研究，普遍的事實，而樹立根據確鑿之教育的基礎。對於從前教育學之弱點，有挽救彌補之責焉。

教育有教育獨特之範圍，目為應用心理學者，原非定論，但教育之需心理的攻究，自是當然之要求。究明兒童自然之本性而定教育之理法，雖為心理主義教育學者之主張，

然確不悖乎理；強引兒童性向所違之方向，或要求力所不逮之課業，寧非戕賊杞柳而爲杯棬歟？且兒童特性，與成人異，宜有特別之研究，去哲學的抽象之演繹之方法，而爲觀察的實驗的歸納之研究，自足補救從來思辨的教育學說之缺點；實驗教育之價值，究不能忘也。雖然，教育上客觀的研究，實驗的考察，誠非易事，實驗教育學進展之遲遲，未始非基於此；然非實驗教育學之罪，將來之發展，固未可逆料也。卽在今日狀態下，已影響教育上理論與事實不淺；教材之選擇，教授之方法，已與前大異其趨，謂爲非新研究之結果，得乎？

四 朱德之實驗教育觀

美國爲研究實驗心理最進步之國，故實驗教育之研究，亦甚發達。就中最足注意者，爲朱德（Charles Hubbard Judd）教授。朱德一八七〇年生於英屬印度，幼時移居北美，後留學於德國賴甫知希（Leipzig）大學，從溫德研究心理學，一八九六年得哲學博士學位。歸國後，曾爲各大學心理教授，近爲芝加哥大學之教育大學學長兼教授，與其門

下少壯學者，悉心研究實驗教育學。此校爲美國獨特教育研究所，與科倫比亞教育大學並稱一時。朱德教授之教育意見，極爲經驗的、實際的、社會的，且極重視客觀的研究。其著述頗多，關於實驗教育學者，有發生心理學（*Genetic Psychology for Teachers*）一八九八年出版教育科學的研究緒論（*Introduction to the Scientific Study of Education*）。其發生心理學爲論文集的體材，其中關於實驗教育學者，有第六章書寫之習慣，第七章誦讀之進行，第九章數之觀念等。在教授論上，皆甚有參考之價值。要之，朱德極注重教育之客觀的考察，而不重形式的理論；排斥一般陶冶論，而主張適於實際生活之教育。對於兒童心理，亦劃定各時期，精密的解釋其變遷之狀態，而爲客觀的公平的研究；其教育思想，大都表示於此。但其教育上露骨之主張，見於教育科學的研究緒論。是書，凡二十三章，第二十二章之科學的教育（*The Science of Education*）爲敘述教育學之性質者，尤易察其教育之意見，以下卽就此紹介之：

據朱德云：「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問題，今則應用於學校組織之各方面；例如學童之升級，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焉。

「教育之歷史的研究，可分為二種：一、教育理論之研究，一、教育實際問題之研究。前者為個人的主觀之所見，較後者實易。從來論者，如柏拉圖、克林得爾安（Quintilian）、夸美紐斯（Comenius）、洛克、盧梭、裴斯塔洛齊等之所說，實無甚影響於現今實際的教育；何者？過去教育學說，係以過去事實為根據，與今日社會狀態，教育性質，大異其趨也，故無補於解決現今之教育問題。但後者實際問題之研究，較前者更有意義，適合於現今之運動（movement）。觀阿美利加各校算術文法之發達，足以說明現在進行之傾向。

「現代心理學之發達，益足鼓舞實際教育家期望解決學校之問題，其中兒童心理學之發達，尤足促進教育方法之發展；課程問題、學校管理，皆可借此以解決之。蓋心理學與教育學關係至密：心理學與教育學以確實的方法，例如記憶、學習、行為、本性等研究之

結果，皆足助長教育學之發達者也；而教育學，即取此心理的材料，使適合於陶冶範圍，而別開生面，名之曰教育心理學。但需科學的方法為其研究之基礎也。而科學的研究法，可分為二種：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」。統計法，研究特殊之個性者也；例如桑戴克 (Thorndike) 曾精確研究雙生兒相似點，及非雙生之兄弟姊妹個性之異同，以此決定個性殊異 (individual difference) 之意義。至於實驗法，用途頗廣，菲利孟 (Freeman) 曾用適當器具之助，以記錄人寫信長短之速率，更於差異條件之下，試諸年齡不同學級互異之各個人。但統計法及實驗法，俱為教育學所應用，更施之於廣大的範圍，教育上種種實際問題，皆借此以解決。譬如兒童年齡與學年關係之問題；通常滿六歲入學，七歲而進二年級，十二歲而畢業小學，但實際上調查，有滿八歲尚在一年級者，有滿十歲尚在二年級者，全國統計調查，年齡與學年不平行者，實居多數，其結果，義務年限中，不卒業小學而退學者，實繁有徒。教育學宜明其原因，而謀所以挽救之道。又如學校之教科目，與市鄉村生活狀態之關係如何，教育學亦宜精確

使學校中所授教科目與居民生活狀態有密切之關係。苟不能適當配合，則往往所學不適於所用，決非實際教育之道也。故調查二者關係，亦教育學之任務也。他如知能測定，個性調查，學力檢查等項，亦為教育上主要之任務。「總之，朱德之意見，純以社會生活為基礎而欲以此解決教育問題者也。」

朱德謂：「科學的教育學之目的，在用實驗觀察諸方法以施行嚴密的試驗、比較、分析學校中一切過程。學校作業結果，亦宜用此嚴密的比較分析方法以評價之。」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。科學的教育學所涉範圍既如此其廣，故又可稱為綜合的科學，而要求多數研究家之協力合作。自其綜合方面言之，是為處理一般的問題，自其分析方面言之，可分為無數專門的分類；故謂科學的教育學為純一的學科，毋寧謂為分析研究之集合體。此又朱德科學的教育學之見解也。

從來教育學說，多止於抽象的、形式的理論，對於教育之實際問題，藐如也。朱德能摛其缺點，徹底主張實際的教育學，影響於教育界，決非淺鮮。美國之重視實際之教育，固與其國情有密切之關係，然杜威、朱德等之鼓吹，亦與有力焉。朱德對於教育之實際問題，始終以統計、實驗或觀察之方法而解決之，所謂教育必需科學的研究者，蓋指此，誠有莫大之價值。但教育一般原理，究非統計實驗方法所能定，朱德之無視教育之一般原理，即為其教育說之最大弱點；至其無視教育之歷史的研究，亦即此過重實利之誤謬也。教育之本義，非僅適於社會之要求為已足，要在身心道德之陶冶也。但欲遂此陶冶之目的，一般原理及教育理想，究屬不可無。昔者過重理論，而今則偏於事實，皆未得其當也。

第七章 美國勃拉頓新學校制

一 勃拉頓學校之起源

美國爲殖民建設之邦，移住者咸以開墾爲事，且經多年獨立戰爭，益足鞏固其團體生活精神；任何方面，皆含有社會的基調，而於教育學說，則尤多見焉。上述柏克、杜威、靡亞、朱德之流，咸視社會的生活，爲教育之背景，乃至專士之個人的成長教育說，其結論亦以利他爲教育之目的；社會的團體生活之觀念，殆爲全美人士思想之根柢，教育社會化之運動，亦自爲美人根本之要求。杜威之實驗學校，卽最先實驗教育之爲生活化者也。近來美國社會生活經濟生活之急遽變化，益足促其教育改革運動之實現。本章所述勃拉頓新學校 (The Platoon School)，卽適應此運動而組織者也。

勃拉頓學校制，爲一九一九年九月二十五日美國德突羅易市 (Detroit) 爲美國 Michigan 州之港市之學務課，採用「幼稚園及小學六年級兒童教育之必要上，宜滿足勃拉頓組織之要求，而建設備有大操場公會堂之大校舍」之提案而誕生者也。以一大都市，而毅然採用勃拉頓制之教育政策，其影響於教育界爲何如！預言者，謂欲適應現代社會生活經濟生活之學校，必將採用社會化之教科，以及適當新建築云，就美國國情而論，此說殆非過言。德突羅易市學務課，於二年間，實驗此制於十五小學校，獲果良佳，教師、校長、父兄及學童共同批判之下，咸認將來之學校，非採勃拉頓組織不可。觀此，亦可知美國小學教育改革之新氣運矣。

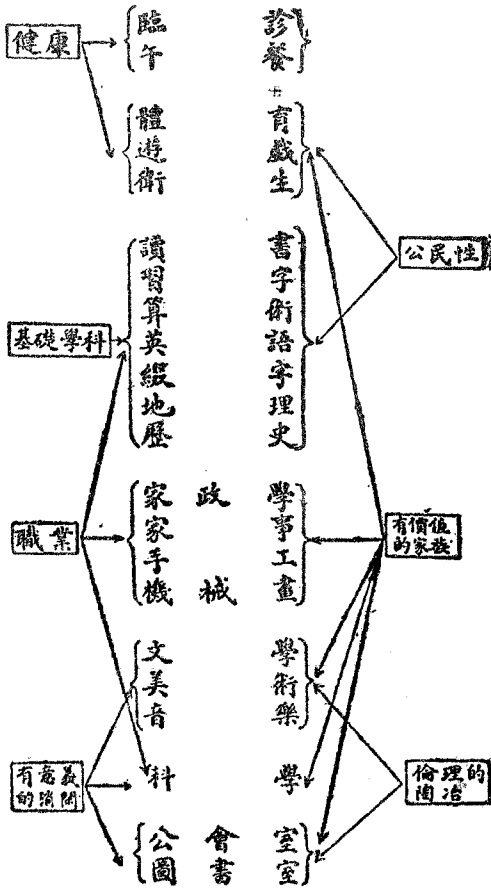
二 勃拉頓學校之本質

欲理解勃拉頓學校者，不可不先理解教育之社會的目的。彼信形式陶冶之理想者，或即以讀寫算爲小學教育之目的，因滿足於傳統之教育，而懷疑一切新設施；但信發揮

個性服務社會爲民主主義教育之目的者，必以組織機能，俱爲社會化之勃拉頓制，爲最適於解決現今小學教育之問題。美國教育界新思想家，殆無一人之例外，咸信教育非社會化不可。今舉美國典型的教育思想以爲例。美國教育界重鎮卻斯巴爾（Cherbury）之美國公共教育（Public Education in the United States）中，曾論及現代小學教育新動機。若曰：以傳統的事項之學習，爲生活準備之舊學校，今將與現實的、產業的、團體的社會相結合，而爲兒童親炙生活經驗之場所矣。現今教育，以兒童之需要及幸福爲其主。要之目的，學校亦將隨之而爲新組織化，不似從前以知識之蓄積（或記憶）爲教育唯一之目的。不過認知識爲生活經驗上內心的自信而已。學校之目的，不在形式的訓練而在全生活之陶冶；除舊日算術、地理、國語、文學、歷史等教科之應改組外，宜加以社會公民科、圖畫、手工、音樂、遊戲、家政科、產業之研究、社會生活之研究及家庭之研究等。現代學校，因服務社會，將益熱心於兒童之陶冶，對於民主生活上之道德的公民的本質，社會的產業的之組織，尤應使兒童有徹底的理解云。卻斯巴爾教授所說，可視爲現今美國教育界

思想之代表，其所以重視社會教科及學校之新組織者，欲期教育之社會的目的之實現，而勃拉頓學校，即謀所以實現此目的，而補救舊式學校之缺點而出現者也。

勃拉頓學校，要求教育之爲社會化，非止於小學而已。中學大學，亦將採取其七大綱領，而實行教育革新之運動。七大綱領爲何？（一）勃拉頓學校，依廣大體操場運動場之作業，臨診、午餐堂公會堂之設備，及生理衛生之課業等，以增進兒童之健康。（二）勃拉頓學校，對於讀寫算三者基礎的科目，益謀徹底的教授。（三）勃拉頓學校，務養成公民的義務及責任之心，且依公會堂之作業、歷史、公民科及補助文學教授之圖書室之課業，而謀社會意識之發達。（四）勃拉頓學校，依職業的課業、遊戲、體操之運動，及圖畫室公會堂之作業，不惟可養成有實力的家庭之一員，且對於兒童自制自律及自己活動等，又可與以種種之機會。（五）勃拉頓學校，依烹調室、作業室、家政室及機械畫之學習，可爲職業的陶冶。（六）勃拉頓學校，依技藝室、音樂室、文學室、公會堂、圖書室等之作業，可培植兒童文化的本質，發展兒童想像力，及教養善於消閒之市民。（七）最後一切教育，不可不結合於倫理



的性格之發展；而勃拉頓新學校，凡事務訴諸於兒童之本性，使之經驗多樣之事實，而喚起其多方之興味，且自己表現，自己決定及其他自治自律之機會，亦莫不充份賦與，故最

適於兒童倫理的性格之發展。以上七大綱領之實現，爲勃拉頓學校之最大目的，而其革新之機能，亦即在此。今更將其學校科目之作用，以圖表之於上。

三 勃拉頓學校之組織

勃拉頓學校，欲發揮上述之機能，果有若何之組織，不可不一瞥之。一九一八年秋，僅有六校試行，一九二〇年增至十五校，今則全市小學，聞皆已實行此新組織。茲將此學校大概之組織，介紹之於下：

勃拉頓學校，授課時間，午前三時，午後三時，共六時。午自八時三十分起，至十一時三十分止；午後自十二時三十分起，至三時三十分止。除一年生外，餘皆爲六時間學校之生活。教職員分爲二部份，一部在母教室（home room）（即普通教室）授業，他一部則在特別教室。而學童之半數，依規定時間，在母教室受業，其他半數，則在特別教室；故稱此二分隊組織之新學制，爲勃拉頓之學校。（勃拉頓語意即分隊之謂）各學童午前九十

分，在母教室，聽母教室教師 (home room teacher) 之指導，其餘九十分，費諸於特別教室。午後亦然。例如今有十六學級之學校，可分為兩個八學級，從而應有八間母教室，及能收容八學級兒童之特別教室；蓋一分隊之八學級，在母教室時，他分隊之八學級，則宜出席於特別教室。今假定一學級為四十人，則此學校需有收容三百二十人之母教室，同時又不可不備有能容他分隊之三百二十人特別教室。各特別教室所收容人數約如下。

公會室	八〇
體操室	八〇
音樂室	四〇
藝術室	四〇
文學室	四〇
圖畫室或科學室	四〇
計	三二〇

如以上之設備，則此學校，可教育六百四十名兒童，在建築上可稱為極經濟。其次為教授之組織，教授之組織，可分為六課程：

- (一) 基礎學課程 (Academic Classes)
- (二) 文化的課程 (Cultural Classes)
- (三) 健康課程 (Health Classes)
- (四) 社會化課程 (Socializing Classes)
- (五) 職業課程 (Vocational Classes)
- (六) 科學課程 (Science Classes)

一、基礎課程——基礎學科，在母室教授，擔任母教室之教師，管理兒童出席品行及學力 (scholarship)。一日三時間，直接支配學童，不惟與以種種教育的影響，且能與他教師協同參與兒童教育的作業，又因報告兒童品行成績之故，自能使學校與家庭相聯絡。其直接支配兒童之時間，實較舊式的學校為少，(或少六十分至九十分) 然間接影響

兒童教育之時間，又不能以數計之也。據勃拉頓學校之經驗，兒童不終日在一教師指導之下，反生師生好感。蓋終日在同一教師之下，刺戟單調，易起疲勞，且人格生活之單一性，亦難望兒童人格多方之發達。此外尙足注意者，厥爲母教室之教師，宜爲精通讀寫算之專門家。此爲勃拉頓學校組織之一大特色。

二、文化的課程——文化的課程，可分爲三類：甲、音樂室，勃拉頓學校爲規則的教授音樂之故，而有音樂室之特設。音樂室課程，與公會室課業、文學室之劇的課業，相率而能發達兒童之劇的、音樂的可能性；乙、技藝室，此室爲教授技藝課程之特別室，教師爲長於斯道之專門家，全校技藝上之作業，皆受此專門家之指導。技藝科之事務，與公會室之作業，有密切之關係，公會室演劇、歌舞、跳舞等用具，皆由技藝室製作之；丙、文學室，此室以鑑賞文學爲中心目的之特別室，主任教師，爲研究兒童文學之專門家，有引起兒童文學興味之技能，且以自己鑑賞文學之故，尤易培植兒童鑑賞力、吟詠、歌歌、表演劇等，皆文學室重要事務也。文學室處理之文學的材料，即爲公會室演劇的作業的材料。其他關於公會

室之幻燈、電影等事，文學室教師與公會室教師，有共同協作之責任云。

三、健康課程——勃拉頓學校，備有每時能容八十名兒童之體操室，此室常有專門教師二人居焉，一爲主任，一爲助手。兒童以三十分鐘爲單位，必來此體操，初年級以行步、表情遊戲爲主，年級漸高，形式的體操、遊戲、民族跳舞或操練，皆需爲之。體操室學習之體育，常在公會室表演之，故此室與公會室之作業，亦有密切之關係。

四、社會化課程——公會室 (auditorium)，恰似勃拉頓學校之心臟，其能發揮機能與否，實爲斯校死活之關頭。公會室不似普通教室之形式，全無緊張拘束之心情，自由之空氣，瀰漫於全室，其機能之中心，在學校教育之社會化。勃拉頓學校更有種種計畫之施設，使兒童意識社會的關係，兒童每日三十分間，必來此室，與其學友相接觸。夫一日三十分，一週二百一十分，一年六千分，小學六年，總計三萬六千分生活於此公教室，其影響兒童之性格，必有可觀。此室亦嘗有二教師居焉，俱爲適於公會室事務之專門家，每日照顧九百六名之兒童，其地位雖與各教師等，然待遇頗優，每年有二百美金之增收。蓋公會室

之教師，為教師中最優秀者，其任務要求熱心、獨創力、指導力實多云。

五、職業課程——職業課程，含有手工、裁縫、烹調及家事等，可無需特別說明。

六、科學課程——科學課程，在科學室教授之。自然科、地理、歷史及公民科等社會的教科外，更有水族館、植物標本室之附屬。

勃拉頓學校，除上述課程外，復有圖書館、午餐室之設備。圖書館常有一教師居其中，任指導兒童之責，一二年級生，每週費三十分鐘於圖書室，二年以上，每週二回。今後圖書室之機能，聞益將擴充發展。至於午餐室，含有社會的目的，供給兒童價廉而有營養之食品，與家事科之授業，有密接之聯絡，食物務必為兒童而準備，在家事科教師指導之下，廉價販賣。

四 勃拉頓學校之機能

勃拉頓學校之公會室，有二大機能：一社會化之機能，二各科聯絡統一之機能。前者

因謀教育社會化之故凡有裨於社會的目的之實現者，皆與兒童以充分之刺激。蓋公會室一切之事務，未有不合社會的動機者。公會室之教師，即在此動機之下，意識的計畫的教導兒童，使向社會生活，公民生活進展。公會室之機能，現雖尚在實驗中，然效果頗著，即保守懷疑之教育家，亦確信中學校早晚將有公會室之設置。據德突羅易學務課之所見，中學校生徒，苟能一日一時間，消費於公會室之作業，無論較任何教科更有社會的公民的教養之實效云。觀此，亦可知公會室之價值矣。然則公會室所運營之事唯何？有下列諸要項。

(一) 健康——關於個人衛生市民衛生諸事務。

(二) 市民的理想——關於市民之權利義務，對於市州國家之忠誠，及關於社會一般幸福之事業與施設等之理解，為其主要之任務。

(三) 有益的消遣——身心道德之修養，亦為其重要之目的。其方法有六：A、音樂——唱歌、樂器、留聲機、學校歌舞、謠曲、愛國歌等；B、文學——吟詠、誦讀、傳記、討論、擬國

會等；C、演劇——文學、歷史、地理中之材料使之為劇化，且附以音樂；D、電影——幻燈及關於科學、藝術、地理、歷史、文學、旅行記等之電影；E、知識遊戲——關於地理、歷史、文學等之遊戲；F、作品展覽——使兒童製作玩具，且廣行蒐集，以供展覽。

(四) 倫理的理想——倫理的理想，利用上述三項，自能實現。

(五) 職業指導——此為關於第七第八兩學年之任務，與手工、家政、家事諸教科，協同一致，使兒童理解社會上種種職業。

(六) 家庭的分子之教養——(一)對於兒童與家庭關係，及家族間相互關係之討論；(二)兒童對於家庭責任義務，與其他家庭關係之說明；(三)利用小說詩歌，而使之為理想化。

(七) 種種之集會、宣傳及其他——公會室中，備有關於幻燈電影種種之器具，每週全一日，在公會室開演。又每月一日，有巡迴音樂專門家來此演奏，以養成兒童美的鑑賞力。戰時美國之公立學校，皆為宣傳之中心點，今後當益盛行。勃頓學校之公會

室，實有此新使命；蓋公會室，原以教育社會化爲其中心之目的，社會的宣傳，適足以助目的之實現，且同時亦可養成兒童之社會的、公民的良心；故宣傳實爲兒童課業中之一大要素，較彼疾視宣傳之舊式學校，誠有天淵之別也。勃拉頓學校公會室，又爲國慶日、偉人誕生日舉行慶祝集會之場所，此等行事，實爲陶冶社會的公民之好機會，同時，又爲學校實現根本目的之要素。

以上已說明公會室之第一機能，以下更就其第二機能而言之：勃拉頓學校自其表面而觀之，各教科似爲分科專門化，一如傳統學校之漫無統一與聯絡也，其實全校之組織，固具有統一的目的實現之可能性。申言之，勃拉頓學校以教養社會的公民爲其中心目的之故，一切學校之作業，皆因此而聯絡之，統一之；而完成此聯絡統一之任務者，厥爲公會室。公會室確能發揮各教科聯絡統一之機能者也。人苟知勃拉頓學校教育之目的在社會化，而公會室中心目的又在使兒童社會化，則自明公會室之爲學校全活動之焦點矣。兒童之在母教室、體操室、運動場、音樂室、文學室、技藝室等之學習，皆宜再現於公會

室，各有社會的價值之賦與。校內全體教師，協同一致，使兒童之興味與注意，行之於公會室，並使其自覺校內一切之經驗，必用種種方法，發表於公會室，而後有生命之賦與。此實爲全校教師之大任務。

體操室之體操，與公會室健康之講話，自有自然的聯絡；母教室科學室之地理歷史之教授，與公會室之幻燈電影之開演，自有脈絡之貫通；又文學室之歌詠，音樂室之音樂，與公會室所演之歌劇，亦自有密切之關聯。完備的勃拉頓學校，實爲二十世紀理想的社會學校，以強烈的社會之動機，爲其進行原動力，而公會室中心的使命，又能融合統一兒童一切之經驗，並有使兒童社會化之機能，人稱其爲勃拉頓學校之心臟，誠非過言。斯校教育之成敗，全視公會室運籌之得失，其所以稱爲新學校者存此。舊學校無此制，故各教科漫無聯絡，而兒童亦莫能統一全校之經驗也。

五 勃拉頓學校之實效

德突羅易市之學務課，固認勃拉頓組織為最理想的學校，然究為最善之教育與否，不可不詳細觀察之。學務課曾用種種方法，徵求教師、校長、兒童及父兄之意見，今將各方面解答，分述之於下：

(一)教師解答——各教師對於勃拉頓學校一般觀察之解答，多表滿意，全解答中百分之九八·五，均願執教鞭於勃拉頓學校，僅有五位教師例外云。又百分九四·三，認勃拉頓學校，較普通學校更有特長與便利，百分之四·七五躊躇而莫能決，百分之〇·九五，感其短處與不便。百分之八二·六，認斯校教育結果，較普通學校為滿足，百分之六認為同樣，百分之一·四以為不滿足。百分之六二·五，覺其任務較普通學校為易辦，百分之二六·五認為與他校同，百分之一〇·九，感其任務之繁重。百分之四四·五，覺管理比較容易，百分之三四·九，認為同樣，百分之二〇·六以為困難。關於全體組織之解答：百分之八三·三，謂兒童對於社會生活之機會，較普通學校為易得，百分之七五·七，認此學校精神，更為緊張，百分之八五·四，以公會室為學校教育統合聯絡之中心，認

爲有價值，百分之八三，認勃拉頓學校，教師之協作，任務之相關，較普通學校更有善良機會之供給。教師對於教授之解答：百分之六六·三，覺每日任務較多變化，而少單調無味之感，百分之六五·七，發見讀寫算更爲徹底的教授，百分之七一，報告兒童更有興味與反應。其次教師對於兒童觀察之解答：百分之八〇，認兒童皆欣欣然有喜色，百分之七七·八，謂兒童更有自己信賴之傾向，百分之九〇，明記兒童喜教師變換之事實，百分之七五·一，報告兒童社會的觀念之發達，百分之五〇·六，認勃拉頓學校兒童，更爲勤勉，百分之九〇，認兒童對於公會室、體操室、衷心愛好之云。此外各教師解答中，尚有明記斯校之優點者，今摘其重要者，錄之於下：一、兒童於生理上極易發達。二、少怠慢風氣。三、教師少神經緊張。四、教師休憩時，能達休憩之目的。五、使教師對於專門教科，更有精研之刺戟。六、一般兒童，能爲有意義的消遣。七、使兒童富於敏捷順應變化之經驗。八、因獎勵共同作業之故，頗能涵養兒童團體的精神。九、此校對於公民教授，能與良好之機會。十、兒童習於分科化，自能適應中學教育之組織。以上爲教師對於勃拉頓學校觀察之解答。

(二)校長解答——十五名校長，對於勃拉頓學校之質問，異口同聲，贊成此新組織。五名校長，謂勃拉頓學校，易於管理，八名答謂與普通學校同，二人訴其困難，十名認教師之任務較易，三名以為與他校同，然皆以勃拉頓學校教育之結果，較普通學校為滿足，殊可注意。

(三)兒童觀察——兒童之觀察，較諸教師校長，尤有重大之意義，若以為年少無知而忽之，則失諸遠矣。兒童對於斯校之觀察，實充滿狂熱的精神，苟無彼等之意見，教師校長之觀察，無從以證實，茲觀兒童致校長書，益信教師所見之不妥。其書對於勃拉頓學校，除卻舊式學校單調的學習之弊，表示大滿足。蓋兒童之本性，酷愛變化與活動，時換教室與學習，正足以增其興味，而減其疲勞；若終日危坐一室，居於一定環境之中，受同一教師之指導，自必覺其乾燥無味也。彼等對於體操場、公會室所供給新穎之機會，常衷心愛好之，每日學校生活，盡為活動的有生氣的生活，種種變化，種種機會，皆足助其學習興味也。勃拉頓學校最足惹起參觀者注意之點，厥為兒童愉快與興味之表現，而此愉快與興味，

即勃拉頓學校之自由、變化及豐富機會之所賜也。

(四) 父兄之觀察——父兄對於斯校之觀察，不外兒童態度之反映，兒童喜學習，有進步，則學校自然常受父兄之贊美，但其贊美中之最著者，厥為兒童較在他校更有遠大之懷抱。凡為父兄者，一度使其子弟進斯校，決不致轉入他校云。即此，亦足見兒童父兄對於斯校之態度矣。

要之，勃拉頓學校最適於美國社會之要求，與其謂為一時的、試驗的新學校，毋寧謂為小學改革運動之最急進的新典型。勃拉頓學校之理解，即所以理解美國新教育之傾向。勃拉頓之創生，距今不過四五年，而其實驗亦不過二年間，乃竟能聳動美國全社會而有莫大之勢力，非勃拉頓之能動人也。實美人思想傾向之使然。吾介紹此章，不過使國人知美國小學教育改革之新氣運，非敢批評其長短也。至於研究資料，可取材於德突羅易市發行之月刊教育誌及其他本市教育雜誌。而此章則取材於澤柳博士等共著現代歐美教育大觀，此書為博士等戰後歐美教育考察之實記，本年五月出版者。

第八章 新康德派之教育論

一 新康德派根本之主張

十九世紀後半期以來，有多數學者主張「復歸康德」其派別頗多，範圍亦甚廣，但可分前後期而言之。前期新康德派，傾於認識問題，後期新康德派，則涉及哲學之全體。今姑置前者而不論，專論現代新康德派。在新康德派，又可分爲二：曰馬布魯希學派（Marburgschule）；曰西南學派（Südwestschule）。前者，以馬布魯希大學爲中心，柯恩（Hermann Cohen）拿托甫（Paul Natorp）等爲其代表。後者以德意志西南部各大學爲中心，文得爾班（Wilhelm Windelband）李家特（Heinrich Rickert）爲其代表。但二者皆以新康德派名，其特色在闡明先驗的觀念論（Transzendentaler Idealismus）先

驗的觀念論，意謂吾人先乎經驗而有各種先天的 (A priori) 活動存焉，而此先天的活動，即所以產生種種生活現象者也。例如吾人之認識方面，有空間時間之形式，因果實體之範疇；道德及藝術方面，亦有先天的形式與原理存焉，而此道德藝術與認識，皆先驗的 (或先天的) 活動之所產。此即先驗哲學之根本主張也。現實主義之哲學，以外部之現象經驗爲本位；而先驗的觀念論 (或理想主義) 以先天的普遍的活動，爲一切現象之主體，此二者立於絕對反對地位者也。總之，先驗的理想主義，以先天的普遍的理性 (Vernunft) 之創造的活動爲其唯一之目的，欲以理性之規範的活動，表示於全哲學者也。換言之，後期新康德派，欲由先驗的理想主義之見地，解釋認識、道德、藝術等一切文化之現象者也。但其範圍不出康德哲學之領域；或闡揚其隱，或彌縫其缺，以求適於現今進步的傾向。

馬布魯希學派與西南學派，雖同爲祖述康德哲學而號新康德派，但其進路互有差異，特徵亦各不同。柯恩哲學，始終貫徹先驗的觀念論之根本的精神，對於認識、道德、藝術、

宗教等問題，卽以此根本精神，組織的徹底的而解釋之。學者稱此爲柯恩哲學之特色。而文得爾班李家特之哲學，則以闡明康德哲學之暗示，進而光大之，爲其鑽研之主眼。故對於康德哲學，常有新義之增益。蓋欲訂正康德哲學之精神，適合於現代的傾向；及地盤確立，然後從而建設先驗主義之哲學，此西南學派之特色也。其系統的徹底的之點，雖不及於馬布魯希學派，然其別開生面，發揮先驗主義之精神，則又遠過於馬布魯希矣。以上所述爲狹義的新康德派，以下所舉教育說，卽就此範圍而言之。

二 拿甫托之社會的教育說

拿甫托 (Paul Natorp, 1854—) 爲馬布魯希學派之鉅子，其根本思想，蓋繼承柯恩者。以「方法的觀念論」之形式，而說先驗的觀念論，排斥心理說，而唱論理主義，對於哲學、心理、倫理，時有高見發表，而其社會教育說，尤足傾聽於一時；理論完密，體系井然，社會教育學，至是而具有系統的組織矣。氏之著述甚富，但關於教育方面者，則有社會的教育、

學 (Sozialpädagogik) 普通教育學綱要 (Leitfaden der allgemeine Pädagogik) 等，近著社會的理想主義 (Sozialidealismus) 亦曾劃一章以論社會教育，但其思想與前無大區別。

拿托甫甚重意志之自立，恰如海巴爾特所云，以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，蓋意志最能純粹發展自動力者，實爲一切人類陶冶之根本。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的關係，又爲陶冶之本質矣。蓋吾人意識之對於文化之關係，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活動而言；後者表現此活動，貢獻於社會文化之謂也。陶冶云者，卽鍛鍊此認識與現實之兩作用也。更進而言之，吾人意識中知的要素，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。意識中之情之要素，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。最後意識中之意的要素，對於文化中道德方面之認識的陶冶，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，而為陶冶最高之階段也。觀此亦可知意志之價值矣。

雖然意識之根源，果何自而來耶？拿托甫以為經驗雖為認識之始，然非認識之本也，（與康德認識起源論同。）結合種種經驗之事實，實基於吾人固有之意識，而此固有之意識，乃先乎種種知覺而存在者；吾人知覺能各得其宜，并能整理種種紛繁雜務者，因吾人已先有整理種種紛繁雜務之基礎的條件存焉。如此整理統一之要求，可名之曰意識最高之統一。而此最高之統一，乃從意識之根本的法則而決定者，吾人之「必當如此」，「非如此不可」之斷定，即本此意識之根本的法則而來者也。但此斷定，又非由經驗而得者，實超越經驗而決定經驗之方向者也。此蓋先驗的觀念論者之常道語，非僅拿托甫已也。但拿托甫又不似海巴爾特，以智育為意志陶冶之手段，而認識有自己構成之作用，以「意育」為一切陶冶之本也。氏又謂教育之任務，不外使兒童得活動其意志。但欲使

兒童之意志活動非營社會生活不可。何者？吾人欲有所學，必與已學者共同生活；吾人欲有所爲，亦必與已習者爲伍；吾人之悟性，必由其同理會，共同欲求，而後能發展，故吾謂教育者，非他，社會也。此氏之社會教育見解也。但所謂「社會的教育學」者何？更不可不一紹介之。

拿托甫以陶冶之目的在社會，而個人教育，亦即所以爲社會也。但教育之所以爲社會的之理由又安在？拿托甫即以意識之性質而論教育之爲社會的。氏以爲各個人雖稟有特殊固有之意識，而在教育上有個性尊重之必要，然意識之內容，實爲共通的；吾人思考、感情、意志及合理的發生之意識內容，在共同社會中，萬人皆一體，初無特權之可言。如此共通之根本，實基於意識之連續；吾人各個意識之作用，常趨於最高之統一，無論何人，有何差異之心情，皆同有此傾向；其結果，一方發生自己構成之作用，同時又誘起與人同化之作用。故吾人唯在人類團體中，受不絕之影響，始得成人，脫離社會之關係，究不能獨立而存在也。此拿托甫社會教育學主張之要旨，蓋以先驗的意識，咸有統一的傾向，爲其

立說之基也。

拿托甫更以社會生活分作三階段而論之，而此三階段，又各與教育有特殊之關係。略謂團體者，由各個之意識集合而成者也；故社會生活中，亦承認個人生活發展上之法則。但個人生活上之活動，又可分爲衝動、意志及理性之三階段；而此衝動、意志及理性三者，因共同生活之結果，合理的而構成社會三階段；但其高級者對於低級者，常有規定的勢力，宛如形式之對於實質之關係也。更詳言之，社會生活之根本的實質，共同作業之衝動也，而此共同作業之衝動，實立於社會規定之下焉。但所謂社會規定者，其形式存於習慣與法律，而習慣與法律，又由社會之理想或理性之批判所構成者，故曰有規定的勢力。但此社會三階段，又不可無職務以分掌之；於是生有生產的職務，政治的職務及教化的職務，各有其固有之作用，而又能互相關聯焉。但於此社會的三階段中，其爲全社會秩序之根柢，且與生產的生活最有密切關係者，厥爲家庭，蓋家庭最適於教育的衝動之生活者也。此團體生活第一階段也。第二階段爲政治之生活，其在社會方面，最適於鍛鍊意志者。

厥爲學校、學校教育，以公民的秩序爲規範，使個人意志，服從全體意志，以養成其團體精神，適於社會生活者也。至於第三階段，則爲自由的組織，關於成人理性之涵養者也。但一言自由，似與團體不相容者，其實不然，例如大學爲擁護自由教化之綜合的、國民的、組織的模範機關，絕不致有兩不相容之虞也。總之社會云者，無非爲生活其中之各個人，依其自然發達之順序，通過各種特殊之團體，而至發現人類之理想，始得而構成之者也。質言之，卽人類理想之結晶體也。

至其社會的教育方法，又可略而言之也，拿破甫以實習教導二者，爲社會的教育之方法。實習云者，順從社會生活自然之階段，以匡正其生活，而爲教導之基礎者也。而所謂教導也者，初由實習出發，進而結合之，更使之理解其所爲，繼續向前，以開發進展爲事者也。雖然，再進一步，則教導之任務，不止於斯而已矣，更常使被教育者，洞悉社會之性質及明察處世之方也。但欲知社會生活之性質，又不可不知歷史與哲學。前者，供給社會生活研究之資料，後者與以道德的秩序的理解。要之，所謂實習者，直接經驗生活上種種之事

物以爲衝動的活動，蓋指家庭教育而言者也。教導之初步，爲中小學之教育，進而上之，爲專門大學之陶冶也。觀此則所謂社會教育之方法，亦屬漠然。蓋凡唱先驗主義者，對於方法之論究，終不免疎忽也。

拿托甫爲素私淑康德者，其社會成立及組織之說明，蓋根據康德純粹理性之三個「規制的原理」（Regulatives Prinzip）而云者也。而康德以類同、變異、連續三原理中之連續，爲統一類同變異者，視此統一爲規制最高之目的。拿托甫亦仿此，以組織社會之個人之完全統一，目爲完美之社會，爲進化最高之目的，且爲無限永遠之理想，即其近著社會的理想主義中，亦云「種種極端衝突中，必有統一之根源。」又云「人類頃刻不能忘之一事，厥爲欲合全人類爲一體。」觀此亦可知完全統一之追求，爲氏最高之理想矣。吾亦信人類雖有種族、國家、民族、家族、個性之懸殊，然人類之爲人類，則未嘗不統一也。但欲化此種族、國家、民族、家族、個性而爲無差別之統一，則恐終爲夢想也。氏之學說，根據先驗的目的觀念，固能系統的包攝的說明陶冶之原理，但對於個人價值，完全以抽象的

目之，則所謂個性之發展，天才之發揮，直無容許之餘地；智愚賢不肖，同鑄一爐矣。豈所以促進人文進化之道哉？曠觀史乘，社會文化之發達，多賴聰穎俊秀之貢獻，個性之尊重，又豈非所以增進社會文化歟？

三 赫伯麟教授之目的論

赫伯麟 (Paul Häberlin) 瑞士伯倫 (Bern) 大學教授也。關於教育著述頗多，但欲觀其學說之概要，莫若史淡 (Sturn) 氏記述於“Deutschschule”雜誌者之爲便。赫伯麟之見地，原屬於新康德派，以價值論爲其立論之基礎，與文得爾班李家特等思想甚相類，蓋祖述西南學派者也。赫伯麟謂教育學之建設宜以哲學爲依據，哲學與教育學，其本質一而二，二而一者也。教育學關係於人生成長之哲學，而哲學爲世界教育學，二者僅範圍有大小之別耳。其意若曰：「哲學宜本價值論而組織之，故教育亦不可不基礎於價值論。但價值之根本概念，非由智識湧出，必依實行始能成立，所謂絕對的普遍的客觀之

價值，亦必由實行始能體認。一般目的之觀念，原暗示價值之規定，非僅止於理論而已也。理論雖能判斷事實之是非，而不能決定價值之有無。蓋赫伯麟學說，以實行 (That and-
Jung) 爲主，不似費希脫 (Fichte) 之純以智識爲基礎也。

赫伯麟教授謂：「教育之目的，系依據教育之意義而決定者。教育之意義，可分爲二：一、教育最終之意義，在教育本身之中者；一、由教育以外事物，以決定其目的者。但教育之真正目的，不可不基於教育本身之客觀的意義而決定之，而客觀的意義，不可不由客觀的價值而表出之。客觀的價值爲何？即絕對的價值也。絕對的價值，係先經驗而存在者，非由事實上承認而發生者也。如此絕對的價值，非可以客觀的正當與否而批判之，必也具有確信之要素而後可。而此確信之要素非他，即直接體驗之謂也。故教育之目的，非關於教育自身之先驗的直接體驗不可。但此直接的體驗，必如何然後可有客觀的妥當性？曰：主觀的體驗者，當其體驗時，必然與客觀的價值相應，而自認識其爲確當也。故各人確信的體驗中，含有客觀的價值之規範。又確信的體驗，雖散在於各個體，而其爲規範的體驗

則一也。」

以上所述價值概念，爲新康德派常道語，非赫伯麟教授所特創者也。但此客觀的價值，如何能表現於教育之上？曰：「客觀的價值，原爲絕對的正當之統一體，規範雖有種種，而規範之爲規範則一也。」(Die Normen sind verschieden, aber das Normative ist eins)。但所謂規範云者，必伴價值概念(Idee)而來，而此概念之存在，爲絕對的當爲(Sollen)之意義，蓋概念命令也(Sie ist der Imperativ)，而要求實現者也，其存在之形式，非僅曰「有」而已，且具有效驗性」云。

雖然，如此「概念」(或理想)，於教育上果有何作用乎？曰：教育原爲陶冶人生者，依人之所以爲人之方法，使實現此「概念」，即教育之目的也。人稱模範的人生之任務，爲文化之實現，吾謂各個之人生，不可無此文化的人格。換言之，即各個人生，於彼此個體的差別中，不可不謀所以實現此「概念」。夫一切人格，依正當行爲而成立，而「一切正當行爲，不可不以理想之結晶爲目的」(Alles richtige Verhalten hat zum Ziel die

ideemässige Gestaltung seines Objekts) 教育係陶冶人生者也，其陶冶之目的，亦不可不依此概念而構成。至若對於他人，吾人如出此態度，則有二方法之可言：一、造成外的世界，使他人而為理想化。二、陶冶他人內部的可能性，使其為理想的人物。而教育之職務，則取後者之態度焉。

赫伯麟教育之目的著述中，有曰：「使人本內心之要求，而遂行其目的者，教育也。」

(Diese innere Forderung des andern auf dem Wege zur Erfüllung seiner Bestimmung ist Erziehung) 故教育為對於人生最純正最有意義之直接的態度。夫教育既有此態度，則教育之目的，自宜適於學生生活之充實及本務之遂行。換言之，即教育之目的，宜使人生完其人生之使命者也。但此目的，為一般的普遍的適用於一切師生者也；應用於個人之時，雖得依特殊目的而決定，然一般的必然的之規定，莫或能異也。故此目的為形式的，而內容規定，不在其中也。

上述為赫伯麟之目的論，所說頗迂迴曲折，幽玄奧妙，然其結論，不外教人之所以為

人之常道語。且所謂客觀的價值，已潛在於各人確信的體驗，則於各人確信中，更無差別之可言，其結果，無論如何確信的體驗，咸有先驗的普遍的「客觀的價值」；教育之目的，應依據如何確信乎學術上殆不能決定也。蓋凡以一般的概念或先驗的價值為論據者，皆不免此缺陷。如此漠然論調，學術上殊難滿足。赫伯麟殆有見於此，故更進而言教育之任務。

若曰：吾人之客體生活，原有二種之表現：一以理想為主；一以實際（*Wirkliehkeit*）為主。約言之，即同一人生，有理想與實質之分也。而此二者中，又各有二種之態度：一、理論的（或判斷的）態度；二、實行的態度。故對於人生，以客體處置之時，可有四種之態度：第一、陶冶客體的人生——學生——合理的意志者也。此所以養成強有力之意志，遇事而能鞠躬盡瘁者，是為對於理想之實踐的態度。第二、陶冶學生對於事物有正確辨別之識力。此為對於理想之理論的態度。第三，以養成學生判斷能力為主旨，使對於實際事情，而能下精確判斷，是為對於實際之判斷的態度。第四，養成職業的能力為本旨，使學生對於

實行的方面有一定之技能也。觀此可知學生合理的意志活動之養成，合理的鑑識能力之養成，現實的判斷能力之養成，實際的職業技能之養成，爲教育之四大任務。而第三第四，更生種種之區別，教育之精細規定，卽由於此云。至於方法論，赫伯麟教授亦有所論及，茲不備述，而僅擇其一二警句，以告讀者。「教授對於教育者，僅爲補助之役耳，」一切合理的教育，不可不由學生自身爲之」(Alle rechte Erziehung wird Vom Zögling selbst Vollzogen)。質言之，非自己教育 (Selbsterziehung) 不可，觀此可知自動教育，亦爲理想主義者所主張也。但其所言與其教育之四大任務，無甚關係，與其絕對的價值概念，亦無必然的聯絡，意者其亦順時代要求乎？

赫伯麟之教育說，根據於西南學派之價值概念而云者，前已述之矣。但於此絕對的先驗的思惟必然性，如何能規定教育之目的？結局不能不流爲形式論，後雖繼以教育之四大任務，然亦不免爲形式的規定。何者？所謂合理的意志，合理的識見，果何所指乎？又所謂判斷力，職業技能，果何種類之判斷力？果何種類職業之技能乎？如斯任務，如斯目的，欲

規定教育之實施，亦冥冥乎其難矣！蓋教育之任務，宜為教育的活動之指導；如何進行，如何實施，不可無確實的規定，如此形式的議論，究何補於事實哉？且此四任務之間，又果有互相關係乎？主理想之教育方針，與主現實之教育方針，相去不可以道里計，二者聯絡當取如何方法乎？而教授之所論，曾無片言及此，於理論上，不無疎漏之譏。蓋論理主義先驗主義之教育說，欲規定教育任務之內容，斷不可能；即欲決定形式的規定之相互價值之關係，亦殊困難。觀赫伯麟教授之所論可知矣。

四 干教授之社會教育說

干教授 (Jonas Cohn, 1869—) 德國大賴布魯希 (Ereiburg) 大學之教授也，為彼邦教育界一時之泰斗。教授初寄興於生物學，繼復師事溫德而鑽研心理學，一八九七年為夫賴布魯希大學教育講師時，李家特亦講學於此，干教授遂移其興味於新康德學派，及觀柯恩之著述，益決心捨棄其心理主義，視哲學為批判的科學，頗私淑李家特歷史

的理論。此後，益潛心於康德派哲學之研究。其著述頗多，但欲觀其教育說，以一九一九年出版教育之精神（Geist der Erziehung）一書為最便。據史淡（Sturm）氏所述，干教授亦繼承康德費希脫哲學思想者，而以文得爾班李家特之思想為其立說之基礎。干教授教育論，可稱為社會的教育學派，與拿托甫若同一轍；但干教授所論，比較更進一步。拿托甫雖以教育為人與人相接觸而成，然究視社會為教會之手段，教育之目的，仍在個人理性的意志之發揮也；干教授所論，則以理性的意志為形式，社會的文化為內容，似較為穩健也。干教授以為各個人格中，必然含有社會的要素，而教育之自身，實為目的之活動，不似赫伯麟之純以價值概念，而規定教育目的也。茲將其教育學說概要述評之於左：

據干教授所云，一切有機的存在物之發達，皆由外部的因子與內部的因子所成。前者乃為環境之影響，後者則為內的素質也。而教育亦不可不依此二因子而規定焉。夫人皆有內的因子固矣，但無親師之教養，終難成長而發達；外的因子之必要，亦明矣。然其間，又不免為社會傳說所支配，由少而長，皆不出社會的教育之範圍，若農也，工也，商也，士也，

成爲社會的資料。故自其發達上言之，教育之目的，可稱爲因襲之傳授。然只此又不能決定教育之全目的；蓋傳說因襲，非永久不變者，烏得以爲最高之目的？夫教育之目的，一面宜決定全教育之問題；一面宜依人生觀或價值以規定之，但其根柢，實存於哲學，而教育學之本質亦在此。

教育原爲人生之陶冶，對於年少者，與以一定意識的影響之謂也。但與此影響之執教者，其權利果何在乎？非以其知識氣力，優於未成熟者也，亦非個人之所好或利益而爲之也。實根據於統括師生全體之高遠原理耳。換言之，教育者啓發被教育者天賦之能力，使之發達向上，實現人之所以爲人之價值；同時更使進而爲價值的高尙的人類社會之生活而已。教育者之權利在此，而教育之目的，亦不外使此道德的稟賦之實現。此論不偏不倚。但個人人格體而遽稱爲道德者，何所據而云耶？曰：無他，人皆欲得其正之謂也。然人生道德的價值，又果何在？其在藝術技能乎？曰：藝術技能，可以善，可以惡，烏得然？曰：在行爲結果之中乎？曰：有動機不良，而結果善者，烏得然？曰：將安在？曰：在認識與意志之合致耳。道

德的價值，原指個個行動而言；例如判斷能力，識別能力，科學認識的能力，皆價值也。然則他人意志之服從，其道德的意志乎？曰不然，道德之最高善，在自身服從自身之法則，但由自己自身之認識，自行服從他人之意志，亦不失為道德上之自律 (Autonomie)。蓋自己認為合理而從之者，究為自律的行動，非無意識而盲從他人意志之謂也。故曰，自律之反對，非他律 (Heteronomie)，實無律 (Anomie) 也。他律從己身以外之法則，自律從自身之法則，而無律則無法則之可言，僅為衝動行為耳，而衝動行為，為教育上之必加以強制者，斷不可輕縱也。但優於己者，而服從之，又不可借名他律而拒斥之也；倘吾人對於身外法則，或優於己者，而意識其當從之理由，則從之，善也。自律也。同時愉快情感，亦伴之而來，較彼為恐怖而服從，為利誘而服從，或為盲目的而服從者，大有別矣。但此又未可以為教育之目的，蓋合於教育目的之道德，必具有二要素：一、道德之識見，二、實行之能力；合此二者而有之，方為價值之認識。(Versteinsich) 吾人遇一事，知其不可不如此，而又能實現之，實為人之所以為人之表現，所謂道德根本性在此。教授又謂欲要求學生意志之自律，

宜覺醒其內在的道德之知覺，而使之強而有力焉。此殆一種良心論也。

干教授以價值認識，含義甚廣；行爲之方法，結果善行之自身及價值種類之判斷，皆含而有之。約言之，卽真善美之價值，亦在其中矣。但欲決定道德的價值，又不可不明價值與資料之原理，此原理爲何？卽本務認識也。而本務認識，必較價值認識高而美，然後得稱之爲完善。但價值認識與本務認識，同爲決定合理的行爲之內容者；吾人由本務觀念發出之行爲，必能認識自己內心傾向，而確立一定之見解，始得名之曰道德的。自己認識。故完全的道德認識，必兼價值認識，本務認識及實行方法而有之。然則價值認識，與本務認識，果何自而來哉？干教授更由其發達方面而考察之曰：價值原爲性質的，由具體的資料而現於外形者；吾人見道德的行爲而起尊敬之心，觀綺麗藝術而興美快之感，刹那間，雖無價值之思惟，然既認識其尊敬與美快，自能知其反對方面爲何物。如斯認識，其初固在無意識中之行，但漸次而能成爲明確之概念；故教育宜使被教育者，常接觸豐富資料之世界，而體驗其價值；社會上種種之資料傳說，可以助人知德之發達者，宜多接觸之。總之，

教育非社會的不可。雖然「資料」固未必盡由社會而始能傳之者也，世有真正之美，幽玄之真，崇高之善，無關係於社會之知與不知者；但如此真善美，必經社會代代培養之，助長之，普及之，然後人始得而易見，故接觸社會的資料而體驗之而評價之，實為至要之舉。教育者，不僅滿足於由理性導出之價值，必也實行體驗社會的資料，而後快於心，於是價值認識生焉。但此宜接觸之於歷史的文化的的生活；教育一般目的之結論，自個人方面觀之，必攝取歷史的文化的社會生活，而後得充實其自律的人格；自社會方面觀之，同時亦務陶冶生活於歷史的文化團體中之公民，而為自律的分子。但所謂自律者，自己活動之謂也；人各由自己思惟，自己意識，而欲進於新的世界之生活，且希圖全體之存續與統一，凡事苟無傷自己本質者，未有不願服從法律或一定秩序，以圖公衆之安寧。自其外表觀之，固有類他律或無律，然自其實質而思之，究為自律的行爲；蓋個人之正義，實為全體正義之表現，服從法律，維持秩序，非為個人之犧牲，實為全體統一之保障。彼之暴戾恣睢，橫行無忌者，寧非社會罪人乎？吾人苟無社會的內容，則所謂道德亦虛名耳，即人生亦僅為形

式的人生而已。故教育，即所以陶冶從屬該社會之人，使爲歷史的文化團體中之自律的分子。但各人又宜以文化內容爲自己所有物，更進爲獨立的活動而爲自律的生活。日本吉田博士以爲自律方面爲意志之形式，而文化內容爲實質的方面，干教授之本意，蓋指此。新康德學派形式偏重之流弊，於是可免矣。

干教授爲新康德派，關於教育目的論，力言價值概念，或自律之形式概念者，固其所也。但氏視此爲形式的規定，至於實質的內容，則求諸由歷史發達而來社會的文化，社會的教育學說之根據，於斯可以確立矣。但先驗的價值論者，對此社會文化，或共同生活內容，恐終不能精確規定也。如欲爲此，則不能不捨其形式主義之見地，而另取現實主義矣，然而又失卻其廬山真面目。故新康德派先驗主義，對此方面，倘不能剴切究明，則其教育論上之地位，自有所局限，而教育論之全部嚴整的組織，亦終不可能。

第九章 人格主義教育思潮

一 人格觀念及人格教育論者

人格 (Personality) 之語意甚複雜，人格之定義亦因人而殊，人格之爲語，雖常道於人口，然其明確觀念，實未易於捉摸也。英語之怕遜 (Person)，殆基於拉丁語之怕爾遜拿 (Personā) 一語源，而怕爾遜拿語源，初指舞台上伶人所用之面具，繼指其覆面而演之劇，後指演劇者而言之，最後始演變而爲「人」之意義。簡捷言之，人格者，即人之所以爲人之義也。但其觀念，猶未明確，於是有一種種定義焉。自心理學者言之，謂人格具有直接的意識，而爲知情意複雜的精神活動之統一體。又曰，人格即完全統一複雜的精神現象之自我意識之謂也。心理學者之人格解釋，類如此。而倫理學方面，則以「人格爲合理

的個體」之定義，(Roellius 氏之定義)人多襲用之。但主張「人格爲知情意之調和」者，(Harald Höfding 之定義)亦復不少。(日本學者類多襲用之)。但對於知情意三者，互有畸輕畸重，於是人格定義，又不能無異焉。如理性主義，側重叡知，新人文主義，偏重感情，現代則以意志自由爲第一之要素，蓋亦如倫理上之主張，對於知情意，各有所側重也。哲學方面，則多以人格爲理性的本體，或爲理性的實在體，或爲超越經驗界之本體。(歐)大陸哲學者類如是。迨至康德，則以人格本質爲自由意志或自律意志；而此自由意志自律意志，爲絕對價值之目的體云。康德以後，對此人格觀念，或以形而上學的，或以心理學的，或以認識論的而展開之，補充之，但其人格觀念之中核不改焉。

至於教育方面，人格之見解，亦各懸殊，莫衷一是。自然的個人主義者，視個性爲人格，尊重自由個性，卽所以尊重人格也。克爾特氏教育學之人格章，謂個人主義，卽人格尊重主義。無指導羣衆之優秀的個性，乃無人格云。藝術教育主張者，認藝術趣味及技能之發達，爲人格之要素。工讀教育主張者，以勤勞創作之精神，視爲人格唯一之要素。道德教育

主唱者，以道德的奮鬥意志，認為人格之要素。是各因其主張而異其人格解釋也。而對於人格內容實質及人格陶冶原理，曾未有一言及之。有組織的論究人格陶冶問題者，唯有「人格的教育學說」而已。是說，唱之者頗衆，而蒲德（Burd）林德（Lind）之說，尤盛稱於人口。他如威醉（Wiese）亦力言人格陶冶之必要，但根據於宗教觀念，茲從略。蒲德以從來陶冶理想，皆止於陶冶之一面，未能新立基礎，以定包括的原理；故氏另唱「人格教育學說」，以人格之陶冶，為教育之目的，而極力鼓吹之。林德更進而說明人格之內容，別人格為二部分：一教師之人格；二學生之人格。反復力言其必要。二者立論根據雖殊，然同以人格陶冶為教育終極之目的，影響於教育界，誠非淺鮮。蒲德之說，自謂根據於倭鏗之哲學。倭鏗為世界的哲學者，其精神生活論，直接間接影響於人格教育學說甚巨；茲於敘述人格教育學說之前，先介紹倭鏗哲學之一二。

二 倭鏗之精神生活論

倭鏗 (Rudolf Eucken) 爲現代德國哲學界之泰斗。根據其精神生活思想，應用之於教育說者頗不乏人；如下述傑司特內 (Kästner) 勃拉溫 (Braun) 蒲德等其著者也。欲問其學說之根所自，不可不一觀倭鏗之學說。倭鏗生於愛利希 (Aurich 小市名)，少孤，子母二人，相依爲命，年十八，進高定根 (Fobtingen) 大學，從泰希苗那 (Teichmüller) 研究阿爾斯多德哲學，大有所感，後二年，進柏林大學，受突冷得倫布魯希 (Trendelenburg) 之影響，更有所得，翌年，復歸高定根，得博士位，尋爲巴醉爾 (Basel) 大學教授，一八七四年繼飛謝 (Kuno Fischer) 而爲追那 (Jena) 大學教授，自是遂潛心鑽研其幽玄之學說。倭鏗哲學始反對唯物主義及自然主義而起者，爲德國新理想主義運動之中堅，其思想源流，自不脫古典的理想主義，而於費希脫之道義的熱情，黑格爾 (Hegel) 之歷史的發展思想，感受尤深，故其哲學，爲形而上的，與新康德派之論理主義，頗異其趨也。倭鏗不視哲學爲科學的綜合，而以哲學爲闡明生命之根柢者；而此生命卽爲思想與精神的實現，成形於高深悠遠者。但其哲學根本原理，則在統一人生全體（宗教道德藝術皆

含而有之)之精神生活;如此精神生活,乃全體的,內面的,本質的之根本生命也。惟其爲全體的,故又稱爲普遍的,一體的,宇宙的,超個人的,永遠無限的;惟其爲內面的,故又曰自發的,本原的,內容的,創造的;而其全體的性質,則爲獨立,自存,自由及自主。然此精神生活,非生而具者,實爲未成熟之物,必待努力奮鬥,向上發展,然後始能實現,此爲氏之所反覆申明者也。且此精神生活,固爲宇宙之本質,同時亦爲人生之真自我,必由人間生活而後能實現,然亦不可不依據超個人的歷史的生活也。氏之哲學,含有倫理的,人格的,歷史的傾向,殆基於此。氏之著述甚衆,所論亦甚廣,以下單就精神生活而言之。

倭鏗哲學之出發點,先批評現時代之文明,對於自然主義(Naturalismus)主智主義(Intellectualismus)及其他社會生活,皆力指摘其短。謂人心之不安,生活之不滿,未有甚於斯時者;但此不安不滿,適足暗示人心深遠之要求。吾人之所以對於外的,表面的,經驗的現代文明之不滿,無非有內面的,精神的,絕對的之要求具於人心之內故也。如此絕對的要求,必欲達到一切事物最終最後之統一而後已,苟不滿其所欲,則人心終不

免於不安。如斯絕對的要求，無限的傾向，無可以形容，可名之曰絕對欲或無限欲。吾人之微妙悠遠的戀慕熱望 (Sehnsucht)，感泣而莫能自己者，即此欲求之表現也。他如道德、藝術、學術、宗教等絕對的追求，亦何莫非此道也？是知吾人全體之精神，常有內面化，自律化，直接化，統一化，無限化等之傾向。而所謂內面化 (Verinnerlichung) 者，即主觀化，精神化，人格化之意義也。自律化 (Selbständigkeit) 者，不俟他力之命令，而特立獨行之傾向也。直接化 (Unmittelbarkeit) 者，排斥間接的媒介，直接從事物之謂也。至於統一 (Einheit) 無限 (Unendlichkeit) 之欲求，尤為人心自然的傾向而無待解釋。如此無限絕對的傾向之存在，直足以表示超自然的絕對世界之存在，苟無此世界之存在，而獨人心有此之傾向，亦殊無謂。吾人倘能闖入精神活動之奧柢，而自覺其絕對的內面化，自律化，直接化，統一化等之傾向，則真實的自我可以發見矣。

倭鏗以爲吾人具有此絕對的無限的傾向，即暗示有絕對的無限的世界之存在，而此絕對無限之世界，即倭鏗所謂「精神生活」(Geistesleben) 之實在也。其哲學根本

之主張在此，其哲學之結論亦在此。蓋精神生活，為其全哲學中心概念也。然則彼所謂精神生活者何？今更進而說明之。倭鏗以道德本來具有絕對性，非僅為一時之快樂也，幸福也，或自己保存也。康德所謂無上命法之絕對性，終為道德之精神也；苟無此精神，則道德之為道德，亦殊無意義已。故道德生活，自其全體而觀之，實備有無限永遠之生命，謂道德經一定時期，當就衰滅者，非也；謂道德從此無復進展者，亦非也；道德發諸千百萬年之過去，傳諸千百萬年之將來，無限存續發展者也。道德生活，直為一種絕對無限之存在！至於學術，亦同一傾向也。真理之根本，原蘊有萬世不易之絕對性，據此萬世不易之絕對性，互諸永久，而開發無限知識者，學術生活也。故自其全體而觀之，亦與道德同具有絕對的生命，決非有限的，偶然的，相對的之現象也。即揆諸藝術，亦何莫不然？藝術，同具有永遠無限之生命者也。其餘一切社會生活，實際生活之根柢，亦必然潛有絕對的無限生活在，苟無此生活，則一切現象究無意義也。吾人試統括此道德、學術、技藝及社會等一切生活全體而考察之，則其底蘊實備有絕對無限之大生命，如此絕對無限之大生命，開發而進展之，

即爲現實之文化，故一切現實之生活，不外依此絕對無限之大生命而表現者。而此絕對的統一一切之大生命，倭鏗名之曰「神」。神之存在，爲人間必然的確信之原理，倘無此確信之原理，則人間生活，終不克臻於完善。何者？精神生活乃絕對的實在，而絕對的實在，乃絕對統一一切生活與現象者也。苟無此最高之統一，則森羅萬象，皆歸於支離滅裂，矛盾不調和，孰有過於是者？且生活之所以爲生活者，本此最高統一也，無此最高之統一，生活又豈可能哉？

上述即爲倭鏗精神生活之主張，其所謂精神生活，即超越一切之神，但此神具有一種之人格，徐徐進步發展而至於無限者也。換言之，即具有超越的實在之人格神也。現實界一切生活；學術，道德，文藝，及社會生活，皆由此超越的神，而授以無限生命者也。現實界苟無此絕對界生命之賦與，則一切生活立歸於湮滅。所謂文化者，亦不外由斯源泉而流出者，無此源泉，夫豈有文化之可言哉？觀其所論，甚富宗教色彩，人目之爲宗教哲學者，職此之故。當此宗教不振，氏能熱心鼓吹宗教之價值，其亦愴懷人心之陷溺，故爲此說歟？

九世紀以來，人心競向功利，驚趨膚淺生活，而忘其心靈之安慰，覺之醒之良是也。但氏之所謂精神生活者，果爲何物？並未一言及其內容，究不免爲空漠之論也。且氏固嘗以獨立精神生活之新標語爲基礎，而解決宇宙觀人生觀矣，然其思想終不出正統派之理想論主觀論之範圍。而人格教育學代表者蒲德，卽以此精神生活爲教育之目的，爲根本之原理，而欲解決教育上諸問題者；但教育上之問題，果能解決與否，更當就其所論而批評之。

三 蒲德人格陶冶論

最近人格的教育說，唱之者甚衆，然基於新理想主義者，則有傑司特內勃拉溫及蒲德等。而蒲德 (Gerhard Buhle) 尤盛稱於人口。蒲德著述頗多，而有關於其人格教育學說者，則可屈指而數焉。曰個人陶冶上宇宙觀及教育 (Weltschauung und Pädagogik in Einzelbildung) 曰舊教育與新教育 (Alte und Neue Bahnen für die Pädagogik) 曰現今陶冶問題 (Moderne Bildungsprobleme) 及近著精神主義教

育學 (Pädagogische Psychologie) 而精神主義教育學，尤爲組織的敘述者，但其意見與前者無甚差別。蒲德之學說，不主知而主情意，重權威的自由人格之養成而輕社會的文化的分子之陶冶，人稱其爲個人主義主張者，職此故也。

蒲德氏以教育之目的，在人格之陶冶，而教育根本之原理，在自立的精神之生活；而此精神生活之發達，必待宗教、道德、藝術、科學協同合作而後可，苟有所偏，非當也。從來教育，大都傾於理智主義，而重思惟與智識，殆皆受黑格爾哲學之影響。夫思惟與知識，止於人生關係之一部，非能包括人類之全生活者，且智力雖能爲形式的組織，而莫能與人以精神生活之內容，故形式陶冶，不得以爲陶冶之標準，教育最高之目的，宜依情意之陶冶，而養成自立的精神。但現今藝術主義之所爲，又不免流於浪漫，而缺內部確實的精神，道德主義者譏爲怠慢浮囂，非無故也。然道德主義者，亦過於檢束清苦，偏於嚴肅峻烈，人生不能純以形式的規範拘束之，宜使有所動於中，以愉快其心情，而爲內部的充實之生活。乾燥無味之道德，非能動人內心者也；然過於放僻邪侈，則又足以荼毒青年男女。故現代

理智主義藝術主義之所爲，皆屬偏於不全，不能持爲陶冶之理想。然則以社會文化觀念作基礎之社會主義的教育，其可爲陶冶之理想乎？曰否，社會主義教育，固欲陶鑄共同生活之能力，以促進社會文化之進步，然其旨趣，偏於劃一，而不顧各個精神能力充分之發達，即其所謂一般陶冶者，亦適足阻礙人格真正之發展耳。且此主義過重功利實益，而輕視精神生活，亦非所以陶冶圓滿人格之道也。氏所攻擊，殆以生物進化原理以論社會教育之柏盧格孟 (Paul Baegemann) 爲根據，非依據新理想主義之拿托甫社會教育學說也。如上所述，則社會教育主義之不可爲理想之陶冶也亦明矣。然則陶冶之理想，個人主義其可乎？曰，個人主義之人格觀念，雖有類於人格的教育學，然其實質固非相同，何者？個人主義主張感覺的自我之無限發展，混淆個性與人格之觀念，視感覺的自我，無異精神的自我，故個人主義教育說，亦不可以爲陶冶之理想也。

然則陶冶之理想唯何？曰，宜求諸人格主義之教育；人格主義之教育，即以超越的精神生活，作其根本原理者也。然則所謂精神生活者何？蒲德爰據倭鏗之說而言曰：「精神

生活者，非附屬於外界的，實內部的自己的生活之特性也。吾人稟有各種活動能力，非能一一直接表現之，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，善為改造變換而化為己有物，由此更進而為高遠生活，無限的發展，理想主義之所以為理想主義在此。然世人以分業專門之故，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，良可慨矣。倭鏗嘗曰：功利說為破壞精神生活者，蒲德之教育說，以其哲學為基礎，自不免反對自然主義與實利主義。但所謂人格者，又果何謂哉？據氏云：昔者人格定義甚狹，多以睿智為表徵，至康德始異其義。康德以人格為脫離自然的機械的狀態而獨立者，自己意識統一外，更含有自己活動自己決定等特性云。倭鏗之人格觀，似以「人格」為依據精神生活以征服自然界，逐漸發揮宗教、道德、藝術、科學等永遠的價值，繼續奮鬥而完成者。觀此，可知蒲德之人格觀，乃以康德倭鏗之學說為論據者，未嘗能特豎一幟也。至人格內容如何陶冶方法如何更無一言及之，其見之於教授訓練者，亦不過其改良教育之意見。

而已。

蒲德氏原欲依據其人格教育之主旨，以改良中等教育，故對於中學校教授訓練方法，亦嘗道及之。略謂中學教育，宜廢止注入主義及機械記憶之教法，而以擴張觀念，鞏固意志及明確判斷，為教授之要務。且上級生學習科目，不宜一律決定，應與以選擇之自由；或輕減之，或免除之，依其天性所近，而為適當的標準。至於訓練，蒲德氏亦主張自由主義，以為無自由，不足以喚起責任之感，故宜使學生實行自治以養成其自治之習慣。從來教育，對於學生多不信用，而訓育學生，即以此為基礎；嚴密監督，不稍寬假，其實誤矣。吾人宜以信用待學生，校中諸務，不妨委諸學生自治之，以養成其自律的精神。蓋個人生活之尊重，實寓有深甚之意義，不惟有關乎國家與社會，且為所以實現最高目的者。換言之，尊重個人之存在，而使其自覺力之發達，實足以使其自己精神之向上，而促進人羣之進化也，豈宜以機械視個人，以為社會之犧牲？雖然，尊重自由，亦宜有適當限制，苟共同生活之下而無順從之狀態，則各個分子，殊不易於發展，亦非所以尊重個體之道也。但所謂順從云者，

又不可無自己的確信及自發的性質，倘并此而無之，何以異於盲從哉？此蓋蒲德自治訓育之要旨。

蒲德教育說，雖力言人格陶冶之必要，然人格內容如何？陶冶方法又如何？殊未詳說之也。所謂人格亦不免流於空漠。倭鏗所謂精神生活，原為超越的、絕對的、無限永遠的，蒲德以此為陶冶之目的，果能運用之否，殊屬疑問。究其極，亦為漠然的形式論耳。且其所攻擊，多指德國中學教育而言，其所說改良要旨，亦限於中學，吾人宜知所取捨選擇。至其尊重人格之活動，而尚精神之陶冶，則又迥非理智主義實用主義所可企及矣。

四 林德之人格教育學說

林德 (Ernst Lindé) 為「人格的教育學」之鼻祖，首以此標語名其著者也。一八九六年出版人格教育學 (Personlichkeitspädagogik)，頗聳動一時。紙排方法萬能之主張，而唱人格本位之教育。其思想根柢，見於自然與精神 (Natur und Geist) 之著，與

瑞林克 (Schelling) 同一哲學 (Identitäts-Philosophie) 殆略相似。瑞林克以精神非純粹的精神，而自然亦非純粹的自然，自然為可見的精神 (Sichtbarer Geist)，而精神為不可見的自然 (Unsihtbarer Natur)，而藝術為最完全表示自然與精神之合一者。故人又稱此哲學為美的唯心論 (Aesthetischer Idealismus)。林德謂人生之本質，由自然與精神兩方面而成，但此兩方面，又非能獨立而存在，實立於相對的地位；互相交涉，互相關係而完成文化者。約言之，無精神，即無自然，無自然，亦無從有精神。但所謂精神者，又為自然最高發達之階段；統御低級自然而整理之，實為促進人文之要諦。倘高級精神而為低級自然所抑制，則人生自不免於墮落；故欲人生發達進步，不可不使精神統率自然，而保持互相之關係。至於林德之重活動創作，(教授之藝術的態度) 及心情陶冶，(見人格教育學第三章) 則又與瑞林克藝術至上見解同。氏之人格教育學即基此見地而云者。一九一三年出版現今教育上之論爭 (Pädagogische Streitfragen der Gegenwart)，更補充其說，冀避人之誤解。以下即就其所說，批評的面論述之。

如上所述，人之本質有自然與精神二方面。自然方面，為衝動慾望及感情所支配，人與他動物，殆無少異焉。精神方面則為規範、理性及良心所支配，人之所以超越於萬物者在此。自然常使吾人怠慢疎忽，遲疑寡陋，而易變易其操守，且每有膚淺的利己的傾向。而精神方面，反乎是；常以真正美善為心，克己節制為念，且時有道德理想之表現焉。此二方面每陷於爭鬪傾軋，常足使人愀然不寧，但能以高級的精神，支配低級的自然，善為操縱駕御，則人之所以為人在是矣。

雖然，如此狀態，亦有二種之關係可言：一、精神之全然敵視自然，毫無假借，頑強抵抗，繼續奮鬪之狀態，名之曰品性。二、精神與自然能互相調和而為統馭與服從之狀態，名之曰人格。品性之特徵在奮鬪，常有操戈臨敵之慨；人格之特徵為圓滿，常有從容幽雅之態度。故二者對於生活狀態，一為奮勇，一為平靜，絕不相牟也。品性與人格之區別類此。雖然，所謂人格者，果為何物耶？曰：此無他，能以私的行為，而為人道的表現之個性也。質言之，即誠之觀念也。至誠實為人格之根本要義，古今一致，中外同感者也。

然則人格之要素，可得而聞乎？曰有四事：一、熱情善感，二、個性卓越，三、獨立自創，四、守堅固。今更一一說明之：第一要素，係屬於情操者，酷愛真善美，而疾邪偽惡之謂；唯其愛之，故服膺勿失，唯其疾之，故排除惟恐不盡，處世接物，亦常有爽快活潑之氣，而無冷淡疎懶之情，此為第一之要素。第二，個性與人格，常有混同視之者，其實個性不過人格之一特徵耳。個性卓越之人，常有鶴立雞羣之慨，懷有主觀獨特之見，人或以傲骨嶙峋目之，或以圭角大露譏之，然無此個性，人格不致於成立也。第三，有強烈人格者，必常為新真理新見識之泉源，富有暗示性質感化能力，不待外部影響，而能獨力運營，不雷同，不苟合，七尺昂藏，常為活動，果斷之原動力，與世之虛弱庸衆，大異其趨也；然亦不免獨自高致，而有白眼加人之虞。第四，人格者，具有強韌彈性，且富精力，對己能節制私慾，不為衝動所誘，處世能堅持懷抱（確信），不為邪說所惑，特立獨行，不撓不屈，己之思想信仰，亦能忠實保持，不易為周圍羣衆所同化。此人格與品性一致之點也。上述四要素，為人格之內容，氏之人格的教育學說之要領，即由此而演出之。

林德之人格教育學，係以教師人格爲教育主要之方法，而以學生人格爲陶冶主要之目的者也。故人格教育學之特色，可有二要點，而其內容，亦可別爲二部分：一關於教師人格之討論，一關於學生人格之研究也。今先就前者而論之。

林德以教師人格爲教育主要之方法之主張，與從來教育思想頗異其趨。從來教育，或以訓育爲教育上主要之目的，或以教授知識爲教育主要之方針，或以形式階段爲教育獨一無二之法門，各因其人而殊其議。林德則以爲教育範圍，可分爲教授與訓練，要以教師人格爲主也。例如訓育資於師之示範者，莠衆，賞罰譴責訓話之運用，無一不關係於教師之人格，動靜語默與態度，亦莫不爲模範之實例，古之不言而教，蓋指偉大人格而言也。爲教師者，倘能以人格訓導學生，其效遠勝於口頭之誥誡。至於教授，亦何莫不然？但從來教授，多側重下述二見解：一主教材，以爲教授價值之有無，在材料選擇之臧否；二重方法，以爲教授之成敗，不在材料而在處理材料方法之如何；例如裴斯塔洛齊教導兒女標準的方法，海巴爾特形式的階段，皆此教授上形式主義也。過重方法之故，往往有忽略教

師人格之虞，不可不慎之。夫慈母之教子，賴其方法或手段乎？抑資其人格的示範乎？吾人不可不審思之，明辨之；人格能潛移默化人心，遠勝於形式方法，無待說明矣。雖然，吾之重視人格，非謂有人格者，便可爲人師，貴乎有教育的人格也。而所謂教育的人格者，即抱有陶冶之理想，富有教育之思念，確有師資之自覺，專心從事教育之人之謂也。如此教師，其貢獻於教育者必著，較彼無思慮，無自覺，唯以義務的形式，從事教育事業者，自不可同年而語矣。

然則所謂教育的人格者，別具有人格的資質耶？否，上述四要素，能教育的而表現之，發揮之是矣。夫爲教師者，職在能感化薰陶，熱情善感，自爲不可缺之要素。即對於教材教法之關係，亦至爲密切也；教師能富於氣力，充滿熱情，則教材可使之活躍，教法亦可異常生動也。教材之死活，教法之臧否，一視其人熱情如何以爲衡。教師爲啓導學生者，卓越個性，亦自不可無，教師對於材料、方法而能統馭之、運用之，若由自身發生者，則其陶冶力之偉大，自不可以言喻。若必拘泥於固定的形式而嚴行規定之，則不唯掣肘教師之行動，

亦足阻礙教授之發展也。卓越的教師，能案出教法，而教法未必能造出優秀教師也。教師個性卓越之必要如是。獨立自創，為湧出教育的思案之淵源，真正的教授非僅傳達教材而已也，在能創造與建設。為教師者，能案兒童年齡、程度及周圍事情，改造指定教材，另由己力而案出新樣資料，則其教授，非僅傳達死的材料，且能喚起兒童學習之興味。至於操守堅固，亦為人師者不可少缺之要素；多歧教科、多量教材，為教師者不可不統一而制馭之，若錯雜紛陳，則莫能與人以統一的影響，教育之效能，自不能不消損矣。然欲實現此目的，舍人格的教師外殆莫由。

學生人格之養成，為林德人格教育學最重要之主張，自是當然之事，但如何始可以養成？在情操之陶冶，情操實為心意生育之所，自我發展之源，人格生活養成之土壤也。海巴爾特之情操陶冶論，誠為真正的教育的教授也！比來人多以意志陶冶為教育之圖的，固有至理；然細察意志實為人格之產物，而非人格之根柢，吾人不可不從事人格的根本上基礎之養成。顧教授上應行之要件有二：第一教材宜觸動兒童之情感而惹起其興味，

使各人獲有感情的觀念，但抽象的事項，不足以誘起之；第二，宜以直觀教授之，此固過去之要求，然於人格教育極為重要，抽象的事項，宜先使為具體化，例如修身詩歌意義，宜以實例示之，兒童始能構成其經驗。但所謂經驗，與其外部的不若內部的之為有價值也；譬如讀書，或聽人談話，內部自有所經驗，而其感情上，常受一種之影響，其所得雖在無形中，然其價值實大。蓋感情上暗中之所得，較知識上明瞭之授與，益足以動人也。他如使兒童保持快活狀態，自由發問及發表等，皆為人格教育上之要件；而以除去思慮恐怖之感，而代以滑稽快諧之語，尤足令校內和光藹藹，瀟灑愉快之情。似此，則教授者與受教者，心的接觸，自可自由，從而情緒思想之感染，亦自有莫大之效果矣。

現代教育，因社會要求，時勢傾向，多趨於知識技能之陶冶，對於教育根本理想，猶如也，人格教育學力唱人格陶冶之必要，務以精神生活制御自然，誠可謂對症藥石。其重教師人格，所以矯過重形式階段之弊；其重學生人格，所以挽救側重記憶暗誦之偏，皆足覺醒一時。但教育全般原理，不限於人格之陶冶，事實的心理的教育之研究，亦萬不可忽；若

過重人格方面，則自不能包攝全教育之論究，昔者偏於法，而今偏於人，所偏不同，其爲偏一也。故人格固須注重，教授理法亦不可輕，必也二者並兼而後可。至於悟性理解，所以鍛鍊人格者，烏可輕忽之？故人格教育學說，倘能適當應用之，則無弊，過重斯偏矣。

第十章 文化主義教育思潮

一 文化教育思潮之要旨

文化主義教育，爲最近新興之教育思潮，包羅之廣，含蓄之富，爲前古所未有；軌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，皆被包攝無遺，然又無銜接之痕迹，衆長兼備，理論完密，實爲教育思潮中之最進步者。

文化主義教育思潮，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) 及李德 (Theodor Litt)，他如克拉 (Max Frisbeisen Kohler) 羅蘭 (Hermann Nohl) 飛謝 (Aloys Fischer) 等亦各努力發表其意見，而休勃蘭克 門弟子許田 (Erich Stern) 更祖述師說而闡揚之。此外原屬其他學派者，近亦酌其

流而和其說，例如勤勞作業主唱者凱善士泰拿、海巴爾特派查爾窩奴克（Ernst Von Sallwirth），人格教育主張者蒲德及倭鏗學派凱塞拉（Kurt Kossler）等，近亦多取文化學派意見，而與文化教育說相接近。觀此亦可知文化教育思潮影響之大矣。

文化教育學之名，非唱自主倡者。休勃蘭克雖曾著文化與教育（Kultur und Erziehung）一書，而創文化教育學之名者實為毛克（Willy Moos）。蓋毛克近著教育學，分現代教育思潮為個人的教育學、社會的教育學、勞動的教育學、人格的教育學及文化教育學；而所謂文化教育學，即指休勃蘭克及李德教育學說而言；日本教育學者，又隨而和之，文化教育學之名，遂盛稱於世。然亦未為不當也，何者？此派視教育為文化之活動，而以體驗文化價值，創造文化價值，為其唯一之主張也，故謂為文化教育學可，謂為文化主義教育說，亦無不可。

文化主義教育說，實基德爾太（Wilhelm Dilthey）體驗哲學而發展者，其所主張要點，皆不出德爾太思想之範圍，茲摘錄之於下：

(一) 德爾太所主唱體驗哲學之體驗 (Erlebnis)，實爲知情意全精神之活動，由此出發之教育思想，自以全我統一爲主，而爲全人主義矣；故此派極力反對偏重主知主義教育說，認知識不過生活之一部，對於情意要素，亦極重視，務使人性完全發展。如此全人主義目的觀，固由德氏哲學思想湧出，但反對偏重知識主張知情意之調和，亦爲人格主義教育之主張，故文化教育之一面，亦爲人格主義，所異者，人格主義以陶冶人格爲主，而文化教育，則以發展文化爲事耳。

(二) 文化與教育之關係爲文化教育學之精髓，而此派文化價值之重視，實基德爾太文化體系而來；而文化體系，又因德氏精神科學而生。所謂精神科學，卽與自然科學相對立而以歷史的社會的實在爲其對象者，故人又稱爲文化科學。精神科學直接之問題，爲價值及目的之問題，而價值之創造，目的之實現，實爲人生內面的根本的要求。如此要求，又爲人生共有之通性，能超個人時代，而爲繼續活動者。如此繼續的目的，與個人精神生活相結合而構成一種目的關聯時，卽謂之曰文化體系。以此思想適用於教育方面，自

然以文化價值之實現爲其根本之要求，德氏高足休勃蘭克，即極力注重此點，故又可稱爲文化主義。

(三)文化教育學，尙有一顯著之特色，即爲全一的根本的活動的生活。但此所謂生活，非指外面的肉體之現象而言，乃爲內面的直接經驗之精神生活，建設於歷史的社會的縱橫兩面之上者。德氏認人類精神生活，常有價值創造目的實現之要求，但此要求，非孤立的個人單獨活動所能奏效，必與多數個人協力合作，而後能成就，故個人生活，無處不與人發生密切之關聯。文化教育學之重視國民生活及社會生活，實由德氏社會本位思想使然，故又可稱爲社會本位主義。

(四)德氏認個性 (Individualität) 爲精神生活上根本的概念，在其精神生活三分類 (見後節) 中，最後收得一段，即表示其個性論，認爲構成生活全體之收得關聯者，實爲差別的個性之表示。又謂生活造成各人自身之世界，各人哲學的世界觀，爲個人的時代的或國民的表現，均不免爲歷史的文化的自然的條件所限制，各人真正世界觀，爲

其自身生活內部所造成之直觀。故德氏雖重視社會的關聯，同時個性的要素，亦不輕視。又德氏以爲個性之爲個性，非性質之差別，乃分量上之差異，一切人性，都爲同形，具有同一性質，個性差異之所由來，非發生於精神生活構造性質之不同，實由於各人所具分量之多寡。似此與其社會本位思想，亦不致發生衝突。文化教育學，即依此而力說個性之尊重，故個性主義亦包括在其中。

(五)德氏認文化爲世界精神發展之過程，所以調和自然的及精神的在者。所謂文化之精神生活乃全世界生活之連續向上及發展之結果。現實與理想，存在與價值，必然與自然之互相一致，無論在無意識的生長中，或有意識的發達中，皆能體認之。而價值之創造，目的之實現，又爲精神生活自然之追求。休勃蘭克諸人，即重視此文化價值之實現，認爲教育主要之目的。但所謂文化價值，實爲人類之理想，極力提倡文化價值，即所以提倡理想主義，其所異於康德派理想主義者，在文化價值體系中，除理想價值外，尙有現實價值之要素，故又可稱爲現實的理想主義。

由上觀之，文化教育思潮，實有種種特色，所謂人格主義、文化主義、社會主義、個性主義、理想主義，皆包攝在其中。所以然者，因德氏視文化為世界精神發展之過程，視生活為歷史的社會的實在，將已有（傳統）現有（現實）將有（理想）三方面，皆為其研究之對象。無論如何目的、價值、經驗、合理、自然、精神、生活、理想，皆包括在文化活動中，此固為德氏思想之根柢，亦為文化教育思潮之基礎也。

二 文化教育思潮之淵源

文化教育思潮，人固知依據德爾太哲學而發展者，但德爾太哲學，又係根據修奈愛奴馬係（Schleiermacher）思想而來者，若謂德爾太哲學為文化教育建設之基礎，則修氏教育思想，可稱為文化教育之地盤。根據修氏之思想而極力鼓吹精神科學者有三人：一為德爾太，一為金味爾（Georg Simmel），一為倭鏗，對於文化哲學，各有不少之影響，而於教育學上，亦示以精神科學之方向，就中德金爾氏，對於文化教育學，尤有直接之關

係，即謂爲文化教育學之基礎，亦無不可。其由倭鑿精神生而演出之人格教育學說，在此關係上，亦可稱爲同一系統之支派，故人格教育學與文化教育學，常有息息相通之處。

修氏教育思想，認各人各有其特性，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，實存於各人所容受與其自動之間。換言之，即存於各人所受教育與其所稟賦素質材能合致之上，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、寺院、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，亦使能充分表現之發展之。教育之活動，對於倫理上認爲不善之萌芽，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，非如此不足使一一發展。蓋氏以爲各人各有其固有之性質，而爲特殊之個人，決非可以一樣陶冶之。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，適合於社會生活，並能改進社會生活。觀此亦可知文化教育學之所以尊重個性

與社會生活矣。

然此不過修氏教育思想之概要，至其思想之核心，在理想與現實之聯結，即思之而把持之，視爲生活之根本義。據修氏云：吾人生活苟無理想之活動，將陷於混沌之狀態，然無現實之作用，亦將流於空漠而無所據。蓋修氏視思考與存在爲合一之物，非可分離對立者。氏又以爲吾人思考有二重之作用，除存在之認識外，尙有理想之認識；即因果之思考外，尙有目的之思考。前者關係於已定之事件，後者關係於將來之存在。思考有此二者之對立，恰如存在方面，有精神與自然之對立。但人之爲人，亦有此二重之生活，因其爲精神與自然二者結合而成也。修氏即依此精神與自然之對立，分科學爲自然科學與精神科學，而置教育學於精神科學之中。故教育學所研究處理之問題，爲道德的理想之實現，科學的理想之實現，自然之理性化，理性之自然化，以及自然方面與文化方面存在之認識。如此理想與現實之聯結，視爲生活根本義之思想，德爾太、金味爾、倭鏗等之精神科學派，皆有此傾向。文化教育學，一方由哲學的見地，重視論理主義、理想主義；一方又由經驗

科學的見地，而兼顧心理主義、發生主義，實由修氏教育思想使然。

但與文化教育以直接影響而為文化教育學之基礎者，實為德爾太生活哲學（或體驗哲學）而全一的根本的活動的「生活」概念，即為文化教育學出發之根源。德氏謂吾人不應由感能出發，亦不應由思惟出發，應由生活全體出發，換言之，應由自我與世界統一結合之生活關聯出發。實在之根柢，非悟性理性等思惟作用所能說明之，必依具體的根源的全一的生活，始能明其義。世界觀最後之根源無他，即生活也。各人真正世界觀，為各人自身內面的生活所構成之直觀，不過不免為時代的、國民的、歷史的、自然的條件所影響耳。夫哲學的世界觀，已為個人的、時代的或國民的之表現，則亦無所謂絕對的普遍的世界觀，唯有相似的類型而已。蓋德氏對於自然科學固反對，對於形而上學亦表示不滿。其哲學思想，係由經驗出發，但此所謂經驗，非實證哲學感覺的經驗，亦非康德派論理的概念的經驗，乃內部的精神直接之體驗。故德氏對於知識不甚重視，認為生活之一部，而為生活所生產，悟性如何敏銳，理性如何精微，均不能突破世界觀最後之根底。世

界觀最後之根底維何生活也，生活進行中，其自身之關係，卽有確實性之存在，如此確實性，非他，卽實在之根底。

但所謂生活，又非指肉體的現象而言，乃爲內面的直接經驗之事實，明顯的現於吾人意識之上者，雖欲疑而不能，雖欲拒而不得，此完全的根本的態度，德氏稱之曰體驗。體驗非人所能授予，乃個人內心直接的經驗；當思惟以前，主客未分，意識之直接的具體的狀態，殆德氏所謂體驗也。德氏又認此體驗非混沌而無秩序者，體驗者與被體驗者之間，常有一定之關聯。然此又非因果的時空的關係，乃體驗內容之關係，故曰生活無因果之關係，唯有體驗而已也。據德氏云：體驗非由自我見識，確信外界之實在而來，乃由衝動意志及感情，表現於生活之關聯而生。認識外界現象，固爲知的世界，但同時亦爲情的世界，意的世界，以及實行的世界。外界之物，不獨爲吾人感覺觀念之對象，且常惹起吾人快樂苦憫之情感，對於吾人意志有時順從之，亦有時反抗之，毫無隱飾，而與吾人以真確的實在。故吾人對於外界刺激，不僅接受之而已，還應處置之，實現之，實行之，或生活之。對於學

問亦然。真理探求，不應僅由理論的理想方面着手，更應積極的捉摸真理，或現實的活用真理。換言之，應實行創造，不僅為抽象的思索已也。故德氏不惟反對康德派超絕的方法，即凡欲由認識而窺存在之意義者，亦反對之。蓋德氏認生活為非合理的，用論理的認識形式，決不能捉摸之，從來學者，欲由認識概念之作用，而導出實在，為德氏所絕對反對者。氏謂認識主觀之脈管，僅有理性之稀薄的血液流其間，現實之真紅的血潮所流通之處，唯有全一的精神生活而已。認識作用，必有精神生活流於其奧底，始能完成其作用。但所謂精神生活者何？似又不能不一考察之。

德爾太氏分精神生活為構造、發展及收得三階段。而第一階段之構造，又可分三方面：第一精神生活之過程，由最幼稚之階段而至最複雜之形式，皆有統一的關係，由此具體的統一關係，分化出種種精神作用，無論至如何細微，亦不能脫離最初統一的關係。如此統一作用之最高階段，即為意識之統一，或為人格之統一。第二如此精神的統一關係，亦常為環境所制約，此乃精神與肉體結合所不能免之自然的運命。吾人生活，雖曰精神

生活，然其最高階段，亦不免爲有機的自然的法則所支配。總之，生活非可以完全脫離外界關係者，寧可謂爲與外界之關係亦爲生活之作用。第三所謂生活之統一的關聯，係全體與各部分之密切的關係，而爲精神生活構造之本質。但此本質，又非因果關係、分量、性質等理論所能證明之。

精神生活第二階段爲發展，發展係由上述精神生活之構造發生，換言之，精神生活發展力，即備於不絕追求統一之生活內，而爲精神生活根本之特質。生活本身，原爲認識情感意志打成一片全的動的之活動，具有空虛的性質，生活欲滿足其空虛，更向前追求之對象，稱之曰價值；但此價值，非理想的價值，亦非規範的價值，實爲生活而起之價值。關於此點，可見德氏思想，與純理想主義異，而與實證主義或人文主義近。據德氏云：如此生活價值，先表現於吾人之情感，但此非謂有情感生活即有價值，不過謂情感爲生活對於價值態度之表現而已。又云：生活欲滿足其內面的空虛，進而追求價值，更進而實現價值，以充足其自身之活動者，意志也。生活基其自己本質，以決定價值，而實現價值，係由其主

觀的目的，內在的目的而活動者。但所謂主觀的，係指生活自身體驗價值而言，所謂內在的，係指生活內部所具有之根柢而言；故價值規定之活動，與目的實現之活動，皆為創造的活動。精神生活，即因此創造活動，由初發時漠然狀態，進而為明確狀態，稱之曰生活之顯現。生活由曖昧而進於明顯過程中之活動，即為生活之發展，發展實為生活之本質也。

最後階段，為精神生活之收得（或歸結），所謂收得，係指上述生活發展過程之全體組織而言。生活向前進展而至於明顯狀態之時，各部之關聯，亦漸次明悉，同時進而支配生活之全體；各種觀念，價值規定，及目的之企圖，皆包括在此關聯中，即教育及經驗之全歷史，亦莫不溶貫於其內，通常所謂品性，所謂人格，始此精神生活最後完成階段之謂也。但此所謂品性人格，為具有人間味，現實性者，非無聲無色，超越的理想之形骸也。德氏批評康德哲學，謂其先驗的概念，等於毫無生命之確礎殘石也。觀此可知德氏思想，富於具體的現實性，而視發展的創造的根源，存於生活構造中者也。

上述為德爾太生活哲學之概要，至氏之文化體系之思想，則出發於其精神科學論，

但其精神科學論，又依據德氏自然科學與精神科學之對立而云者，德氏大著精神科學序論 (Einleitung an die Geisteswissenschaften)，即詳論此事者也。茲略舉其概要而言之。德氏謂學問之道可大別而為二：一為自然科學，係探究自然之學問；一為精神科學，以歷史的社會的實在為其研究之對象。但德氏又認後者非純粹精神之作用，而為精神與自然交互之作用，即精神立於自然之上，運用自然而成立者，故不當名之曰精神科學，宜名之曰文化科學。然而德氏又必嚴分其領域，故知所謂精神科學，即為文化科學也。據德氏之自然科學之物理的對象，依認識而構成，精神科學之精神的對象，依理會而成立。前者為因果的變化法則所支配，後者以價值目的為其直接之問題。但自然與精神之對立，各人之經驗，何以能認識之？曰欲尋其根據，不宜求之於外界，應求之於內面之反省。是知精神科學之成立，先有體驗，表現及理會關係存乎其間。而固有情態之體驗，與客觀的精神的對象之理會，在精神科學上，實有根本的意義。物質界與精神界之對立，乃由吾人體驗而後能表現者，所謂精神生活，即體驗之世界也。蓋自然可以說明之，而精神必

由體驗而後可。

德爾太文化體系思想，即由上述精神科學論導出，精神科學之直接問題，爲價值及目的問題，前已言之矣。據德氏云，價值之創造，目的之實現，實爲人生內部之根本要求，如此要求，一步一步實現前去時，生活之活動有之，實在之生命亦有之。雖然，價值創造及目的實現，決非孤立的個人單獨活動所能奏效，必與多數個人，共同活動而後可。詳言之，個人生活，必於縱橫兩面（歷史的社會的），與多數個人協力合作，始克充分創造其價值，實現其目的。吾人在事實上確能考慮超個人、超時代之目的，固不必限於一個人時代也。如此持續的目的，結束個人精神生活而形成一目的的關聯時，呼之曰「文化體系」。如此目的，變爲連續之原因，結合各人意志而構成全體時，稱之曰社會組織。是知文化體系，確爲全人的活動而繼續向前創造者；而社會之組織，則以民族爲基本單位而繼續向前發展者；斯二者，原爲一體分化而出之物，及其分化之後，又有密切不離之關係；文化體系，貫通民族生活而發展，社會組織，依吾人研究歷史的社會的實在之精神生活而益繁榮。

此外如法律、道德、教育、宗教、科學、經濟、政治等一切文化現象，亦必在此關係上而後能思惟之云。

修奈愛奴馬係教育思想及德爾太哲學思想，俱為文化教育思潮之淵源，苟能明此，則對於文化教育思想過半矣。至於德爾太哲學之生活、體驗、精神科學、文化體系等主要概念，亦已一一敘述其概要，想讀者亦不難捉摸其哲學思想矣。以下更就文化教育學代表者休勃蘭克教育思想而論之。

三 休勃蘭克之文化教育說

文化教育學，固由德爾太根源的全一的活動的生活出發，但對其文化價值文化內容特別重視者，厥為繼承其心理學教育學之門弟子休勃蘭克。休勃蘭克原為柏林大學教育學院院長，著述甚富，自一九〇五年以來，幾於每年有名著公於世，近著文化與教育 (*Kultur und Erziehung*, 1923) 係集合教育論文而成者。

休勃蘭克繼承德爾太思想，視道德、藝術、法律、教育等為精神之關聯，更另名之曰文化動機。但文化動機中，教育又與法律藝術等異其趨；教育在本質上實為社會的活動，而予人以具體的影響者也。故休氏以為教育為愛的作用，苟無愛的精神，使未成熟者發展其價值可能性，則教育即無從發生。但所謂愛，非可愛之愛，亦非戀愛之愛，乃一種特別之愛，特別之愛為何？曰教育之愛也。愛情與戀愛，原有所區別，戀愛係由審美感而發之愛，愛情係由宗教感情感而發之愛，實不相侔也。但所謂教育愛者，亦可分兩方面而言：第一教育愛非唯愛他人之愛，實為期望他人精神能力充分發展之愛；第二非唯教導人一二部分價值之愛，實為促進他人全體價值發展之愛。故所謂教育家，必具此教育的熱情，且非有啓發全人本質之信念不可。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，再使之為主觀化。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。

休勃蘭克更進而言文化創造與文化蕃殖之關係。略謂文化生活，有二種同樣重要之活動：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，——即吾人精神界，增加新穎之年輪，謂之曰文化創造；一似樹之汁液之循環——即吾人精神界，常有新鮮汁液之循環，謂之曰文化蕃殖。汁液之循環，與年輪之增加，相倚以爲重，苟無新鮮汁液之循環，何來新的年輪之增加？若無新的年輪之增加，又何貴新鮮汁液之循環。二者雖各自爲用，然同爲重要活動也。在文化蕃殖之中，取已成立文化，使漸次生長之人，存續之，發展之，即所謂教育。但對各種文化僅僅傳達而已，仍不得稱爲教育，必使之深入人心之奧底，人始能充分感受，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：「教育乃由教育的愛情，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，不能謂之真教育，所謂真教育，必有足以提高人類本質之愛存

其間，而能促進全體價值之發展。

由此定義，可得教育本質上幾種要點：（一）精神的發達，必訴諸體驗價值而後可，感覺的知識的知識，其影響力甚微；（二）真的教育，必以陶冶精神能力為中心，不以實際的知識傳達為已足；（三）教育必充滿宗教的精神，有真摯之情愛；（四）教育者必具有教育愛，視教育為仁愛的事業而後可。斯四者，視為休爾蘭克教育思想根本之主張可，視為文化教育學基本之要素亦無不可。

但文化與教育之關係如何，似不可不再論述之。據休氏云：「教育固為取客觀的價值而使主觀感受之之謂，但教育之任務，決非傳達歷史上所存客觀的文化為已足，應貫通已存文化，更進而發展之。客觀的精神，原有二意義：一、理會歷史上所存一般文化之真的價值內容；二、由批判的客觀的見地，考察歷史的文化價值，以期創造理想的文化；所謂教育，不可不完成此兩種之意義。質言之，真正教育非僅導人理會已存之文化，應以已存文化為生活之資料，更進而陶冶勇往直前之創造進化的意志也。譬如教授技術，僅練習

現存技術，無甚意義，應養成探求技術的能力或創造技術的能力，始有價值之可言。總之，僅傳授生活上文化上已成之價值，不足以爲貴，應依據自發的精神，不絕的向崇高理想追求之。」觀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。但休氏理想之追求，又與拿破侖規範的理想異：拿破侖之思想，欲由理想支配現實，休勃蘭克之思想，則爲由歷史的發展上，爲理想之追求，雖同爲理想主義，而又各異其趨也。

休勃蘭克之立場，原重視客觀的文化財（內容），即德爾太所謂歷史的社會的實在也，文化教育學之所由名即在此。但所謂文化財與吾人生活，究有如何之關係，休氏更進而說明之。略謂個人之基礎，由時間、空間、歷史的關係與位置而確立；換言之，吾人由文化客觀的精神勢力以取得自己歷史的位置及條件。更申言之，歷史的社會的精神勢力，使吾人各發展其傾向，自精神勢力言之，可稱爲精神勢力之個別化。但個別化又如何發生？據休氏云：此可分三方面言之：一由於客觀的文化之範圍；二由於個人生活上所得文

化之內容；三、由於全文化發達樣式之綜合，依此三方面關係，自客觀的精神方面言之，謂之個別化；自主觀的精神方面言之，謂之客觀化。客觀的精神，原爲人類歷史過程中由社會建設而成者，與各個人精神之構造，實不相同也，故個人意識中，認爲歷史的文化，爲與自己對立者，因稱之曰客觀的精神。但此所謂客觀，又非完全與主觀的活動脫離關係而自能向上進展者，實爲無數主觀活動之所自產也。

休勃蘭克教育思想，係祖述德爾太哲學而來者，個性與文化並重，現實與理想兼有，在思潮中，確爲進步者，在其生活形式（Lebensformen）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，亦爲學問、道德、藝術、宗教、政治、經濟等六項，至其所謂文化，亦即此等價值之實現也。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；既與經驗論者異，復與唯心論者殊，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？至休氏對於教育學之組織問題，所見亦與德國派教育之哲學的研究

異；分教育學組織爲教化的理想、被教化性、教育者、教育社會論四項。教化的理想論，對於教化理想之根本的典型，加以歷史的批判，藉以決定教化的理想，而爲教育目的之研究。被教化性論，即爲教育心理學之研究。教育者論，則以愛的精神，爲其中心問題，而以教育者之心理的倫理的研究爲其對象。至於教育社會論，則以教育制度的研究爲其主要之問題。此外對於教育之考察，實際之設施，以及教員養成諸問題，皆有所論列。故休氏對於教育實際問題之研究，亦未嘗疎忽也。但文化教育思潮出世尚淺，教育之全般的嚴整的組織，各個領域之精密的研究，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。

四 許田之教育動機論

許田 (Erich Stern) 爲文化教育學派之驍將，對於教育各方面，皆有所論及，其教育思想，與休勃蘭克相彷彿，然論述則較休勃蘭克更詳盡，除祖述德爾太學統外，旁與金

味爾文化哲學，及倭鏗純粹理性主義，亦有一脈之相通。氏之著述頗富，近著教育學概論 (Einleitung in die Pädagogik, 1922)，關於教育活動之本質，及文化與教育之關係，討論尤詳，以下卽就此評述之。

氏以爲教育之研究，不僅限於方法問題，當更就教育之科學的構造問題而討論之。對於教育實際問題，應如何刺激之？應如何使之有效？應如何與以規範？應如何示以方針？不可不有一定指導之原理。關於此等新而且切之要求，從來教育學皆不能解決之；無論海巴爾特之教育學，拿托甫之教育學，康德之教育說，以及由倭鏗哲學所導出之教育說，皆不能滿足此要求。至於以自然科學爲基礎之教育學，則更難期以教育目的之設定；卽對於教育方法問題，出發於自然科學之心理學，亦將窮其術。何者？對於個別問題，固有相當之裨益，然對於根本問題，則莫能解決也。關於此點，非由人格全體出發，以闡明價值之心理學不爲功。如此心理學，卽精神科學的心理學，亦卽由文化活動，文化價值出發之文化心理學也。但此心理學，雖必假借於精神科學，然精神科學，苟無心理學爲之助，則其努

力，亦屬不可能，故二者關係至密也。至於教育學，在事實上，亦不能分爲哲學的教育學與心理學的教育學兩種，無論如何方面，必結合文化哲學之研究及心理學之研究，而後始能構成一般的教育學。此殆基修奈愛奴馬係之思想而云者。

許田已述其對於教育學問題之意見，更進而推溯教育事相之根源。略謂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理會之狀態。金味爾所謂自然科學之世界，與精神科學之價值，亦卽此二重世界之表示也。吾人棲息於此二重世界，誠有類於兩棲動物，使此世界有密切之關係，實爲吾人自然之職務；吾人宜使此現實世界與價值世界一致。換言之，卽宜使低級價值進於高級價值。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，卽因此而起；捨此亦無以理解教育之真諦也。倘吾人純爲自然之物，則吾人生活與其他動物同，他動物無需乎教育，吾人亦無需乎教育也。恰如肉食獸取生物而食之，不問善惡之所在，吾人亦可無價值高下之區別。然而吾人究有價值之意識，所謂教育，不外提高人生

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，亦即教育之動機也。

但自他方面觀之，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。修氏又以爲人類參加文化世界之後，教育始因之而起，原非思惟之想像，乃爲研究文化起源者所證明。教育之發端，起於爲親者傳授其子以謀生之技術，或授以種族關係上一定之業務；厥後，漸次加以宗教之要素，使子弟學習儀式，以參加成人之行動；其次復爲戰備而爲武器之練習；復次職業上之分業，門第關係上之職務，亦需特別之訓練；凡此皆爲教育之動機，時至今日，猶存其痕跡，不過稍異其形耳。總之，教育事業，即因此等動機而發生而發達，人生已有陶冶事實之存在，則人生自能脫卻自然之狀態，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。

但教育所以變爲專門職業者，因爲親者不能適當處理種種動機，子弟教育不得不委諸專任教育事業之人。但所謂職業，最初亦不過傳統的行動，厥後漸進而爲反省的活動，目的如何方法如何，漸次精細研究之；同時，教育者之任務，被教育者之心理，亦有明確之考察，教育學於是成立矣。此與休勃蘭克、克拉等所說甚相似，不過較彼等更具體的明確的說明教育之性質而已。吾人假此可知文化教育學派，亦採用發生主義而考察教育之起源，同時又依價值意識文化意識而論教育之動機，此文化主義，所以兼現實理想而有之歟！

上述社會發達文化進展過程中，教育事業，亦因之而發生，固可知教育因文化而起矣。但此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努力之中心，適應其內部之素質而陶冶之，卽所謂教育愛；他方被教育者，對於文化價值之傾向，卽價值可能性也。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。質言之，教育必依文化價值之傳達擴充，而後有成立之可能。文化之於教育，係最有密切關係者，無文化即無教育之發生，教育最大量之意義，亦即爲文化之活動也。

許田又以爲文化創造以產出客觀的構成物爲目的，而教育則以已創造之物使子弟能體驗之於心，爲其直接之目的，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，爲外的文化構成物之創造；而教育則更以創造心意之文化，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，則亦不能謂爲真正教育家也。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、寺院及社會，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，所見甚廣。

從來教育學，所論多限於學校之教育，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也。從事教育事業者，對於學校教育，固宜有充分之研究，對

於家庭教育、社會教育，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，亦能指導家庭教育、社會教育等，始得謂爲真正教育家。文化教育學者，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，多根據休蘭克、李德等思想而來者，不過較具體的而敘述之耳，茲不復論。

第十一章 國際主義的教育及道德

一 國際主義之意義及國際道德

國際主義爲現代流行語，國人多以爲與民族主義相反對，其實不盡然，以余觀之，可
有兩種之解釋：國際聯盟的國際主義，實以國家爲背景，欲確立公共制約以維持國際和
平者，此一也。社會主義的國際主義，以勞働者共通利害爲主眼，而國家之有無非所問者，
觀馬克斯共產黨宣言中「勞働者無祖國」之言可知矣，此二也。夫二者對於國家態度
雖不同，然皆以世界和平爲其究極的理想。一八九九年海牙會議 (The Hague Confer-
ence) 俄國之 Tsar Nicholas II 所召集，欲短縮軍備也；一九〇七年海牙會議，爲國
際和平也；歐戰後，巴黎會議、華盛頓會議，亦無非爲世界之和平。至於社會主義，其共同目

的在破除「生產手段」(Means of Production)之私有制，並力反對帝國主義之政策，而認戰爭爲最有害於無產階級者，故亦未嘗不酷愛和平。觀此，則國際主義，卽謂之曰和平主義，亦無不可。然此尙未足以明其觀念也。今更舉一二學者之說以明之。英國滿徹斯特 (Manchester) 大學之歷史學教授苗亞 (Ramsay Muir) 於其國家主義與國際主義 (Nationalism and Internationalism) 之著中，(第一章第二節) 說明國際主義之性質。謂國際主義的運動，目的在求於確實基礎之上，樹立強有力萬國公法。申言之，卽要求以公共利益 (common interest) 爲基礎之合理的法則 (rational law) 之成立。由一國範圍推之於國際關係各方面。又謂此和平運動，亦所以要求國與國之間，確保其自由，正如各個人間之關係，自由與法律，相互爲用焉。但必確保此公法，而後弱國始得充分保障其自由云。又牛津大學 巴克 (E. Barker) 氏之英國政治思想 (Political Thought of England) 中，曾舉兩事項，以爲真正國際主義之基礎。第一，國際主義承認一國充分主張其自己之存在；第二，真正國際主義不可不以國民的良心爲基礎。申言之，

即國與國之關係，必依服從共通法則之國民的良心為基礎也。觀二氏所云，則國際主義未嘗不以國家民族為本位，而尊重其獨立自主也。如此國際主義（即今之國際聯盟），與社會主義者之國際協會（The International Society），或第四國際（首唱之於德國，蓋徹底遵守馬克斯主義，而忽視國家者也），蓋絕異其趨也。但對於軍國主義或侵略的國家主義，又未嘗不引為敵也。苗亞著述中之最後一節（The Forces Hostile to the International Idea），會論及國際主義之敵有三：一、國家主義，二、通商主義（commercialism），三、軍國主義（militarism）。但第一第二，非絕對反對國際者。何則？國家主義，原非與國際主義兩不相容者，必至侵掠人國，或脅迫鄰邦，然後與國際主義相衝突而破壞世界之和平，但此又非常有之事；通商主義，雖嘗強迫人國之門戶開放，致惹起戰爭，然戰端一開，商人實蒙其害，觀此次歐戰，兩敗俱傷，經濟上感受莫大打擊，亦可知矣。故商人求必為反對國際主義者。至於軍國主義則不然，擴充莫大之軍備，常足脅嚇國際之和平，備暴力遠勝於正義，以鐵血為其國民之精神，此方為國際主義絕對之仇讎。似此，則國際主

義又與社會主義同一態度矣。但對於國際道德之態度，二者又不能無異焉。

國際聯盟的國際主義，爲晚近發生之事實，對於國際間之道德，尙未有積極的表示，止於消極之態度而已。據苗亞教授所云，則國際道德，以不侵害他國之自由獨立爲已足，未能積極的表示善意，擁護人國之自由，而使之發展也。較諸個人間道德之關係，幼稚可謂甚者矣。據賀甫士（Hobbes）之「道德爲國家造成」之見而言，則無權力強行約束之國際的生活，只有利害之交涉，無道德之可言。又據柏拉圖之道德必依國家而後能成立之主張而言，則國際道德，亦不易於成立，其止於消極的態度，不亦宜乎？雖然，人爲理性的生物，由理性的生物而構成道德上之普遍的原理，實含有國際道德在，不過現實上必要之條件，未能嚴密規定耳。自十八世紀理性主義發達以來，國際道德觀念，亦油然而生矣，欲以個人間之道德，適用於國際間。至十九世紀時，已實現此思想，海牙和平會議，尤其昭著者。歐戰後，國際聯盟之勃興，益足擴大此思想，吾人信國際道德之觀念，終有發達之一日。至於社會主義的國際主義，預想有普遍的絕對道德（absolute morality）之法典

在其理想之社會，爲無物質衝突之社會，個人與個人間，或個人與社會間，極度調和，正邪之問題不起，曲直之爭執不生，個人爲其分所當爲，則爲社會；社會爲其分所當爲，則爲個人，是之謂有機的道德（Organic morality）。人各絕對自由，無階級之支配，世界人類，團結而爲一體云。故此主義又可稱爲個人主義的世界主義。但各國習俗各殊，民情互異，究能超越國民生活而爲機械的個人集合之世界與否，實屬疑問。即現今馬克斯主義者，由經濟的見地，超越國境，橫斷人類生活，欲建設以經濟爲基礎之道德，亦屬疑問，但其勢不可侮也，觀於今日之勞働同盟可知矣。

吾以爲欲促進國際之道德，鞏固和平之精神，各國宜首先教育其民，使爲知德美滿之人格，備有貢獻世界人類之能力；然後以敬愛同情之心，進而與列國相提攜，造成國際的世界，更由此超越國家之機關，以統一世界萬國之國民，似此，則人類幸福，世界和平，或可確保。若有國家者，不思增進民智民德，以與人並駕齊驅，而徒苟延殘喘，求人之哀憐，則國際之協調，終莫能確保，而國際之和平，亦因此破裂矣。

二 現今國際主義的教育之傾向

自國際交涉頻繁以來，國際的教育思想，亦勃然而興，歐戰之結果，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、國際主義或人道主義之教育矣，對於從前軍國主義國家的利己主義、專制主義之教育，剷除唯恐不盡，其亦物極必反之故歟？今斷片的先從理論上而言之。德國拿托甫著社會的理想主義，謂種種極端衝突中，必有統一之根源，人類頃刻不能忘之一事，厥為欲合全人類為一體云。又其統一學校論（一九一九）亦力排軍國主義而高唱國際主義之教育。凱善史泰拿戰時及平時德國學校教育之著，攻擊德意志之國家主義尤甚。謂教育宜使個人善為自己國家及世界人類服役；由其自利心而導之他愛，種種問題，亦可依此精神解決云。道德的教育主張者惠盧士打（Forster）由其倫理的見地，亦力斥侵掠的國家主義，鼓吹國際的統一之精神。比羅得（Pilotsky）博士於北與南（Nord und Sud）雜誌上，亦指摘軍國主義及國家主義教育

之危險。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，各人宜理解自國民與他國民之關係，及國際間相互之禮讓。國家必依賴戰爭存在之思想，漸次擴斥於政治界，能與他國國民以最善之印象者，為最強之國民；且一國文化之高低，依普遍價值有無以為衡，吾人不可不以此而鼓吹之云。他如英國阿擔士（John Adams）教育學說之進化（*The Evolution of Educational Theory*）中，亦預想對於國家主義之教育，必有世界主義、四海同胞主義教育之發生。西洋諸國之教育，自宜改造，從而「世界教育」之語，早晚必能發揮其語意云。價歷特（Maxwell Garnett）教育及世界的公民（*Education and World Citizenship*）序文中，謂教育之完全的組織，必涉及全世界而後可。縱不然，至少在人類進步上，教育最後之目的，亦非世界的不可。於第十七章中，更描寫其理想社會的分子。謂如此分子，其思想必能協和一致，唯其能協和一致，故所舉能率（*efficiency*）必大，能率大，則無往而不進步發達焉。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（*single wide interests*）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（氏名之曰中心的目的 central purpose）但所謂與人相親愛者，非泛然指親愛抽象的人類而言，必先自親愛其鄰始，然後而至推及於社會至於全世界，以遂其中心的目的。此殆與孔孟親親、仁民、愛物之旨相類，而不致陷於無差別的平等。此外各國之新聞雜誌，討論國際主義的教育者甚夥，倫敦之泰晤士之教育附錄中，曾標教育的國際聯盟為題而議論之，謂世界萬國少年教育，不可不以國際的問題為第一要義。頗期待國際的教育法規之組織焉。至於美國國際主義之教育，尤早見諸於理論，今日著著趨向於實行之途矣。以下更就事實的方面述之。

一九一五年美國加州 (California)之奧克蘭 (Oakland)市所開國際的教育會議，即國際主義的教育首先現於事實者也。據一九二一年三月美國教育評論雜誌所載美國教育，不止於美化運動，更向國際主義而為急激之發展；因謀增進教育上國際關係之故，特有三大協會之成立：一、歐羅巴美國大學同盟，二、全美教育會議，三、國際的教育學

院皆著著發展其事業云。一九二〇年倫敦萬國少年大會，東京萬國日曜學校大會，皆直接間接促進教育上之國際主義者。一九二一年檀香山所開汎太平洋教育會議，雖限於太平洋沿岸諸國之出席，然其決議，以世界之平和為教育之理想，各國政府宜使其各大學，研究太平洋之問題，實行教授學生之交換，并採用羅馬字云。一九二三年美國國民教育會所召集「世界教育會議」(World Conference on Education) 尤足發揮國際的精神，其結論共二十條，今摘錄之如下：

第一條，各國大使、公使，宜備有精通教育的隨員。第二條，各國政府、大學、學校及其他教育機關，宜派遣研究教育的畢業生，遊學外國。其所研究，尤以國際的市民學、經濟學、比較教育為要。第三條，此次會議，宜設立永久教育同盟會，名之曰世界教育同盟會 (The

World Federation of Education Association)。第五條，此會應組織永久的研究發表之機關，借以發行國際教育之綱要，及供給各國關於教育之出版物。第八條，國際教育會，宜設法助公共教育團體，調查各國所用教材教法，是否公平或善意 (Good Will)。第九

條，此會宜要求各國適當教育團體，略述其學校中學習之組織，交與第二次世界教育會議，借以比較討論，及公布之於全世界。第十條，此會宜採用品性陶冶根本計劃，詳細條目，由各協商國擬訂之。第十一條，各國歷史教授之一般的目的，宜教以社會經濟及國家政治之發展，並表明與他國之關係。第十二條，為鼓吹國際善意之精神，世界各校，宜定每年五月十八日為「善意日」(Good-will Day)，追念第一次海牙和平會議之開幕，而深固正義及世界親睦之觀念。最後第二十條，謂此會宜保國際學校，一致發展，及贊成各國委員之任命，以資協同共作，勸告各校，鼓吹實行共通之綱領(Programs)。其他關於教育機會均等，救助失學等問題，皆有所論及。審慎周詳，含義宏博，實開國際教育會議之新紀元。

此外各國自身之教育，亦大改其侵略的、排外的、專制的、官僚的態度，而趨於平和的、國際的、自由的、民主的之傾向。例如德國教育部長夏尼壽(Haenisch)於一九一八年布告其教育改造方針三十二條於機關報上，其第五條，謂教師與學生，得享有自治權。第六條，排外的愛國心之鼓吹，宜由教授方面——尤以歷史教授——廢除之。第九條，

校長之職務，宜脫卻專制的性質，由合議制而施行之。第十五條，體育宜脫卻軍隊的性質。只此各條，亦可知德國教育之新方針矣。他如俄羅斯亦大反其從前排外的教育，而鼓吹世界的精神矣。至於英國教育，從前以誇耀國家之偉大歷史之光榮，為其教育之基調，歐戰後，大改其態度，而變為人道主義的教育；歷史教授上，尤足徵其顯著之變化。近且以人道主義，世界主義之精神，編入於教科書云。觀以上理論及事實，則國際主義的教育，終有發展之一日，吾敢預為之斷言。但其障害，亦正復不少，人種之憎惡，國民之排擠，社會階級之敵視等，皆足為厲之階也。此外如政治上、經濟上、外交上、軍事上之關係，亦足以阻礙其發展。故欲造成永久的國際教育聯盟，宜合各方面以圖之，若止於教育之一方面，究難期其實現也。但各國之教育家、學者、宗教家，又不可不戮力排除一切障害，以敬愛同情之精神，而冀此目的之實現。

三 國際主義道德之淵源

國際主義道德觀念，來源甚遠，非自現代始也。其現於事實者，有萬國主義、世界主義、和平主義、自由貿易及其他社會主義等，然皆有精神的根底與哲學的基礎也。觀歐羅巴思想哲學之變遷，常有超越國家之傾向可知矣，所謂國家主義者，近代產物也。中世時，雖有民族的國家思想之發生，然未構成現代國家的形式，希臘時代斯巴達、雅典亦不過一都市國家 (city state) 而已，而世界主義之精神，早胚胎於上古，以余觀之，可分三時期而言：第一為蘇道亞時代，第二為中世宗教時代，第三為十八世紀理想主義時代。茲就各時期而詳述之。

蘇道亞派 (Stoic School) 以人類盡為理性的生物，各能體認宇宙之本體，實為世界精神宇宙精神之個體化；故萬人皆為人格體而居平等的地位，個人與個人之關係，唯有相互之敬愛而已，國民之區別，階級之懸殊，實無何等之根據，奴隸與主人，同為理性體，不宜有尊卑貴賤之分別。各人遵從自己理性，而為自然的生活，是為道德上之至善；憂懼國事，效勞社會，殊屬冒瀆理性之尊嚴。國家社會，不過為偶然之物，不恥諸有無者也。自道

德上言之，會無何等之價值。此蓋反柏拉圖、亞里斯多得，以道德必依國家社會而後成立之說也。無怪乎社會主義者之世界主義道德之根據，必溯諸於蘇道亞派也。蓋此派之主張，實為四海同胞主義或世界主義，初無國家國民之區別也。

其次歐洲中世時基督教思想亦足助長世界主義的國際主義。基督教思想以一切人物，皆由上帝平等造成，神與我固有主從之關係，人與我則同居於平等的地位。國家的意識，未十分確立以前，基督教王國之觀念，深締於人心；而所謂基督教王國者，乃欲由羅馬法王之尊嚴，統一歐洲全體，乃至世界全體之謂也。當時強大諸侯，崛起於四方，已釀成封建之局，稍呈近代國家之形，然精神上，皆受羅馬法王之支配，而神聖羅馬帝國，儼為超越國家之國際的機關，意者國際聯盟之概念，其亦胚胎於斯乎？至於基督教徒所謂「萬人皆為神之子」之思想，亦足促進世界主義之精神，與蘇道亞派之四海同胞主義，殆同出一轍也。

最後時期，為十八世紀之理性主義，歐洲自文藝復興以來，人皆自信具有理性之能

力，以爲一切人類，皆有完善美滿之理性，而此理性，萬人皆平等者也；人生之價值，在能充分發揮其固有之理性，而理想之世界，亦即在各能自由發揮其本性也。各個理性體，互相對等，自由獨立，初無國界之別，國民之分也。故自其一方面觀之，可謂爲個人主義；自其他方面觀之，可謂爲萬國主義或世界主義也。當時思想代表者，除盧梭外，首推康德，而康德，哲學觀、倫理說，以實現本體界自我之意志爲絕對善，而本體界自我之意志，萬人皆同也，故萬人皆平等，一切人類皆自由。所謂理想王國者（*spiritual Kingdom*），各人皆爲君主，同時又爲臣僕，不問彼此，皆以目的相待遇，不以手段相周旋，唯有服從理性之法則耳。似此，則又何國家之可言或民族之可分？與社會主義的一視同仁之觀念，蓋無少異也。至其「永遠和平」論，先假定現在國家之關係，希望國與國之間，無殘忍戰爭之發生，則又爲現今國際聯盟之先鞭矣。但此種思想，非由康德哲學根本原理產出，不過以其原理，應用於當時歐羅巴現狀而已。然自其倫理上主張而言，則康德又當爲非戰論者。何則？萬人皆爲人格體理性體，不宜以手段相對待固矣，但戰爭一開，則人格體破滅矣，夫豈一視同仁

主張者之所願？英國克林（T. H. Green）新康德派驍將也，亦極主張非戰論，目戰爭為倫理上之罪惡，蓋亦不出此四海同胞主義之理想也。現今之國際聯盟的國際主義之道德，即胚胎於斯時之理性主義，欲以個人間相互之道德，適用於國際間也。但當時國家主義思想，由民族感情、利害關係之故，亦勃然而興，各務強兵富國，發展權勢，岌岌乎不可以終日；然國與國聯合之觀念，亦因此益膨漲於人心，康德「永久和平」論，即此思想之表現也。

觀上所述，則無論國際聯盟或世界主義，其道德觀念之淵源，各自有在，第前者來源不若後者之遠，無怪乎令人一言國際主義，即便以為反對民族主義者，即歐美日本人，亦所不免也。蓋國際主義中，固有以現代國家民族為其基礎者，亦有以四海同胞、世界主義為其背景者，前者與民族主義並行不背，後者則超越國境無視民族主義者也。但此亦不過理論上之主張，其實各國社會主義者孰能忘其祖國之觀念，而去其愛國之感情？如英之勞働黨首領麥唐納（R. Macdonald）且以伸張己國權勢為職責，何曾超越國境，忽

四 國民與社會國家之關係

吾人意識，原有主觀客觀二要素，必互相結合，然後始得構成具體之自我。個人主義的唯心論者，以萬物皆備於我，或由我而造成一切世界之思想，偏於主觀者也。社會主義的經驗論者，以吾人意識為完全客觀的社會觀念所造成，而忘其主觀的構成之作用，偏於客觀者也。吾人見角者而知其為牛，鬣者而知其為馬，固觀念與事物全然一致也，然所以知其角者之為牛，鬣者之為馬者，客觀的經驗使然也，故經驗論者之所論，有一面之真理，但吾人若無自發的構成之作用，亦莫辨其角者之為牛，鬣者之為馬也。是故主觀客觀，必互相結合，始得完善自我之意識。吾人生活於一定社會團體中，其天資能力，雖各有差異，然其意識內容，則由同一的社會觀念而構成。自其時間之關係言之，則生於斯，長於斯，老於斯，與之接觸為最久。自其空間之關係而言之，家於斯，業於斯，聚族於斯，與之接觸為

最密。故欲發揮自我，即所發以揮其社會國家之文化，而社會國家文化之發展，亦即所以使個人趨於理想化也。國民與社會國家關係之密切也如是。

人類主觀之形式的作用，固萬人皆同而具有普遍性；然客觀之內容則因國家社會而殊其要素。何則？各國民族，各自有其特殊傳說、歷史、習俗、文化，直接間接影響其國民之生活焉。故各國國民，未有不以其特殊傳說、歷史、習俗、文化為其客觀的經驗的內容者，亦未有不贊美眷戀其特殊傳說、歷史、習俗、文化者。德人自矜其德意志之文化，英人自驕其英倫之精神，日人自誇其大和魂，他如美、法、意諸國，亦莫不各自矜其固有之國魂。設為不然，則其國未有不衰頹而覆滅者。何則？國民意識中，已自相矛盾衝突矣，奚能團結一致，抵禦外侮而振刷其內政哉？我國自滿清末季以來，迭遭外患，損將折師，賠款割地，華胄之尊已失，國勢之蹙駟致，其不能與列強齒數者，非一日矣。及共和告成，內政不修，戰亂頻仍，中興之機，又復挫折，民氣之消沉，未有斯時之極者。有志之士，咸欲改造其國家，與民相更始；於是唱共產主義者，有主張無政府主義者，有唱非國家的國際主義者，有唱世界主義

者，舉國紛紛，莫衷一是，而國民思想，日趨於分裂，宜乎人各一心，渙散如沙也。

據吾所見，現今無論如何主義，莫不以其國家民族爲本位，即就社會主義言之，歐戰起時，奉馬克斯主義之德國社會民主黨，除有一人例外，全部贊成對法宣戰之預算，助長空前莫大之戰爭，倘社會黨始終遵守馬克斯主義，超越國境，以經濟生活橫斷世界，則國與國之戰爭，斷不致於贊同；惟其不能忘其祖國之觀念，故亦不惜破壞馬克斯國際協會焉。及戰後，多數社會民主黨之主張與態度，仍以國家爲本位；喪敗之餘，慘淡經營，一切皆歸諸國有，益擴大其國家主義。即勞農政府創立者列寧，亦未嘗一日忘其俄羅斯，已創設勞農國家，復與資本家合作，收回一切巨大殖產工業，歸諸國有，較個人資本主義，尤爲厲害。夫社會主義固以國家之成立組織，全無合理的基礎，欲速行破壞，而建設理想社會者，彼列寧何復以國家爲事也？他如英國社會主義者，亦莫不以其大不列顛爲本位，如上述勞働黨首領固嘗以擴張其國家之權威爲職責矣，孰謂其能以勞働階級共同利害爲目的，破除國界而互相提攜耶？社會主義者如是，其他可知矣。

雖然，社會主義者之爲此，吾未嘗絲毫怪之也。何者，其意識內容，未有不以其本國傳說、歷史、習俗、文化爲其根本要素也。雖口唱世界主義、人道主義，而其心底，終不脫其愛國之感情焉；其主義主張，不過抽象的理論，施諸事實，鮮有不以其國民特殊生活爲其根據者。故各國社會主義者，理想雖同，其實行則異，究不脫其國民生活獨特之色彩也。吾亦信我國思想界，雖極形複雜，然施諸事實，終以國家爲本位，不過理論各殊耳。雖然，方今之務，不在思想之提倡及社會之改造而在民族精神之振刷。將十餘年來頹唐之氣，掃蕩淨盡，更鼓吹神明華胄之精神，使之興奮激勵，然後教以協同共作之道，撥亂反正之方，勇往直前，必達振興華夏之目的而後已。歐戰以還，人心日趨不安，歐美學者，咸欲研究東亞文明，以求獲救之道，吾人宜乘此時，宣傳我國文化，遠播之於四海，借以振刷國民之精神。若一味醉心歐化，妄自菲薄，則國民生活，必有自絕之一日。孟子曰：「自暴者，不可與有言也；自棄者，不可與有爲也。」個人然，國家何莫不然？故欲振興中國，捨恢復民族精神，其道未由。凡有教育之責者，不可不覺醒其子弟，使自知爲黃炎之貴胄，而有貢獻世界之使命。

我國自黃帝以來，戰勝攻取，掩有六合，併有四夷，重譯來臣，文化早被於八衣，文物典章，燦然久著於中外，近雖不競，理勢宜然；承五千餘年專制積習，一朝盡去而爲共和，事異先朝，民習未慣，舊的意識，已就破壞，新的內容，未曾建設，其紛亂擾攘，在所不免，何足憂？亦何足怪？夫一國民族，其能存續發展而至五千餘年者，固自有在；觀其燦爛歷史，錦繡河山，道德文化，禮讓民俗，終非沈淪於水平線下者，要在如何覺醒鼓舞之耳。雖然，吾爲此說，非效德人之鼓吹德國至上主義也，不過欲起此降下三層四層之國家民族，非注入強烈與奮勵不可，欲注入強烈與奮勵，非鼓舞國民之精神不可，及國家地位，國民生活，升至水平線上，與列強互相頡頏之時，然後再以善意、敬愛、同情之精神，援助弱小，使之齒列於平等地位。吾人不願人侵凌我，我亦不欲以此加諸人，希圖己國之強盛，亦不願人國之衰滅，互相提攜，繼續進展，共登大同世界而後已。然必先己而後及人者，實踐道德，不能不取修齊治平之旨也。吾願邦人君子，一心振刷士氣，與民更新，增進民知民德，以厚實力，光大國家民族，以盡吾人第一之天職。夫然後再圖民族平等之實現，而確保國際之和平焉。

結 論

教育說者，就具體的教育事實而議論之者也，即非專門家，亦能以常識的見地，而論教育之長短，蓋因其事近而易明也。至專門學者之中，又每因其思想、性格、傾向、環境及其觀察點而殊其說焉：有以哲學的原理，爲其立說基礎者；有以自然科學的研究，爲其主張根據者；有依心理學上之事實，以決定教育理法者；有以社會學的見地，討論教育目的者；有以倫理學上之主張，而討究教育理想者；美術家以其美術的見解而主張藝術教育；宗教家以其宗教上的信仰而唱宗教的教育論（此二說本書未錄）各是其所是而非其所非，衆說紛紜，莫衷一是，苟無批評判斷之能力，取捨探擇之標準，則未有不望洋興嘆者。但一家之說，一人之言，其能蔚爲時代思潮風行一世者，必有相當真理在，倘吾人能截長補短，摘英摘華，則裨益於陶冶理論之討究，實際教育之改善，正復不少。譬如理想主

義，闡明內在的普遍的人生之本性，貢獻於陶冶之理想；實驗主義，探求客觀的實在的確實之根據，裨益於實際的教育；自由主義（或個人主義）尙個性之啓發，致助力於主觀的陶冶之攻究；社會主義重社會文化之發展，喚起國民教育之普及；他如目的論者（如新康德派教育說）、鑽研陶冶之理想；方法論者（如自學主義實驗主義等思潮）講求教授之手段；皆足以助陶冶之教育理法之進步者，至最近發生文化教育學說，包羅廣博，衆長兼備，更爲思潮中之最進步者，夫又何紛繁雜選之足慮？要在善於選擇耳。

我國教育，承數千餘年積習，多偏於人文主義，以教授經、史、詩、文，爲陶冶唯一無二之目的，類乏創造精神與活潑氣象，而實科主義、自由主義之教育，適以矯其偏。又因重文輕武之故，側重精神思索，而輕筋肉勞働；體弱不振，殊罕奮鬥之氣；怠惰頹唐，實無進取之心，勞作教育，活動主義，足以藥其病也。東方文明，崇尚自然，缺乏科學方法之研究，了無發明與發見；此後宜喚起征服天行興味，追求真理熱誠，而創造教育之獎勵。（自學主義教育，自發活動及作業教育，皆有創造精神。）自動教育之鼓吹，自非容緩之舉也。昔之教育，過

重古典文學之研究，不切社會生活，所學往往不適於社會之實用。此後宜打通學校與社會之隔膜，注重客觀的實際教育之研究；實驗教育學，實有此使命。勃拉頓新學校，尤大有參考價值也。我國教育，素不注重國民生活、團體精神、聰穎俊秀，類爲榮耀門第之賢孫孝子，服務觀念，犧牲精神，缺如也；際此民氣消沉，民心渙散之秋，公民教育，勤勞作業之思想，急宜鼓吹而實行之。余不敏，編述十一種思潮之餘，必繼以公民教育問題者，職此故也。

綜上所言，則各種思潮，均有相當的價值，而在吾國，俱不失爲補偏救弊之資，批判取舍，是在吾人。但主張既衆，不能不有包攝統一之目的；目的爲何？陶冶理想之標的也。苟有一定之標的，則主張雖衆，恰如百川之匯海，殊途而同歸也。夫教育之對象，爲人生之陶冶；人生理想之不定，教育大本，決難成立；故凡教育上之主張，未有不根據其理想者，而理想亦未有不以人生爲其窮極目的者，不過理想內容，各有深淺廣狹之別耳。唯其有深淺廣狹之別，故種種主張生焉：有主張個人主義者，有主張社會主義者，有主張國家主義者，有主張國際主義者，有主張世界主義者，有主張人道主義者，思想各殊，理論互異，若不可以

究其極也。然其實，人生之理想，究包含此各方面而有之，何者？人生關係，原為多方面的，自其個人方面而觀之，則為獨立自由之個人；自其家庭方面而言之，則為家庭之子弟；自其團體方面而言之，則為團體之分子；自其社會國家方面而觀之，則為市民或國民，更自國際方面世界方面而觀之，則為國際的世界的公民，然究其極，則仍為一個人格也。故教育不可不以陶冶人格為目的。但此人格，非超越經驗界的人格，實為現實的人格也。

現實的人格，統括身心道德及其偶發性（例如態度習慣）而言，非僅限於心理方面、道德方面或超越的精神方面而已也。約言之，人格者，統括全自我之渾一體也。析而言之，可有三特性：一、統一性——能統馭自我思想行為而一貫之之謂也。人苟不能自覺其自我而統一之，則失其人格所在，非病即變態也。（*Disease or variation of personality*）故意識統一，可稱為人格之特性。二、持續性——可分現在與將來而言之；現在云者，即維持其生活，而保衛其軀體之謂；將來云者，為人心深遠之要求，欲其心靈垂諸萬世而不朽者也。吾人於無多歲月中，能苦心積慮，努力向上者，賴有此性之存。在倭鏗所謂繼續奮鬥，

而求無限精神生活者，蓋指此。三、決定性——所以決定人之所以爲人之目的者也，人格三特性中，以此爲根本的要素；自我如何統一，生命如何持續，在此決定性之一決，而此決定性非他，卽自我立法的意志也，人格之高尚與否，一視此意志統御能力如何以爲衡，吾人之能不爲情感所惑，欲求所累，直行己志，冀達其最後目的者，賴有此自律的意志也。彼貧賤不能移，威武不能屈，炯炯此心，能與上下同流者，亦不外此意志之表現。人苟無此意志之確立，末有不隨波湮滅，逐流而逝者。而教育之任務，卽在陶冶此自律的意志，而完成其人格之基礎也。但理想內容如何？人格實質如何？又不可不一考察之。

吾人內心，能自覺，能選擇，能意識，確有普遍的性質，不惟唯心論者信之，卽科學家亦莫能否認；但此不過先驗的形式，而自我意識內容，究不能不求之於國民生活，文化生活也。然而國民生活，文化生活，又爲偶起者，非有必然的普遍的性質也。生於德國之人，以德國社會生活，國民精神爲其人之內容；生於美國之人，以美國社會生活，國民精神爲其人格之內容；生於中國之人，自亦不能不以中國社會生活，國民精神爲其人格之內容，故各

國國民，各有其固有之特質與夫國民之精神，其人格之形式雖同，而人格之實質則異也。所謂教育者，即以一定的國家社會之文化歷史傳授於未成熟之分子，使之繼續發展，而至於無垠也。彼以個人與社會，絕不相容者，蓋未知個人意識與社會文化有密切關係之道，亦未知個人因何而立，社會因何而成之理也。個人主義偏重個人之自由，社會主義側重社會之文化，皆非全教育之理想。吾以為教育之出發點，宜充分啓發個性之所長，使有貢獻國家社會世界人類之能力；教育之思想，則以陶冶現實的人格為鵠的，務養成社會上身心健全，知德美滿之自律的分子；而教育之歸結，自可構成有機的進步的理想的國家社會焉。何者？各個人格內容中，含有確定的同一社會之要素，其思想、感情、意志，自可集合而統一；同時種種分業專門，生活狀態，亦可以同一的社會文化而統一之。故啓發個性之特長，陶冶個人之人格，即所以使國家社會趨於理想化也。誠能使各個國家社會理想化，則又可構成平等的理想的人類世界焉。然其根柢，仍在人格之陶冶，是則人格之陶冶，終為教育終極之目的也明矣。

附錄 公民教育問題

一 公民教育之要旨及其發達

公民教育思潮，在教育說中，為最近發達者，十九世紀前，未聞有以國家的社會團體為教育本位者，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；各務教育其民，輸入強烈的國家觀念，以冀有效的國民之養成。如法蘭西於一八八二年以來，已以公民科為國民教育主要教科目，其他荷蘭瑞士諸國，亦早以公民的教授，施諸中小學。邇來，英國甚囂塵上之「國民教育」(national education)問題，美國「市民教育」(education for citizenship)之議論，德國「國家的公民教育」(Staatsbürgerliche Erziehung)之運動，皆以國民教育之普及增長，為國家存立發展上唯一之要件。歐戰

後，各國益汲汲於國民教育之振刷，日夜淬勵其民，使之向上發展，費鉅額經費，以圖教育之發達。英國戰後，各方面皆極節約，而於教育經費，則四倍於戰前；（國庫支出總額）勞働黨亦主張一切市民，咸有教育平等之機會。（中等教育無論，即高等教育亦然）。美國則注全力於美化教育之運動，同時且極注重國民體格之改善，設體育專門視學官，力謀國民教育之振刷；教育經費之總額，實超一億金；其中教員之養成，體育之用費，各占二千萬。至於德國慘敗之餘，經濟上極形窮迫，人民衣食爲艱，而於教育經費，則盡力維持，設施措置，一如曩日，誠堪欽佩。觀此，亦可知歐美各國，如何重視國民教育矣。歐戰以還，民主主義之潮流，日益澎湃於世界，各國國民之權利，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。我國現在中等教育，亦有公民科之設置，意者其亦適應時代要求乎？倘吾人以公民教育爲國民陶冶重要之問題，則不可不一警公民教育之本質；但此思潮，首倡之於德國，關於此種著述，亦以德國爲最多，欲假他山之助，又不可不一觀其公民教育論者之理論焉。就中比較有組織的論究之者，首推凱善史泰拿，其他若壽林克

(M. Schilling) 惠盧士打 (F. W. Förster) 密查 (A. Messer) 林德等，亦各有獨特見解，合併紹介之。

二 凱善史泰拿之公民教育說

凱善史泰拿一九一一年著國民教育之概念 (Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung) 卽所以說明公民教育之性質者。據謂，公民教育，乃與政黨政派完全脫離關係者，此一也。公民教育與公民教授性質異，公民教授，僅授公民以必要之知識，使知公民之權利義務而已，不得卽稱爲公民教育；公民教育，固亦認此等知識爲必要，但其本旨卻不在此，而在實際上養成公民的精神，訓練公民的行爲，及確立公民的品性（或習慣）；凡此皆非公民教授所能及，故公民教育與公民教授不同，此二也。公民教育，非指經濟的技術的教育之謂也，無論經濟的技術的教育，亦足補助公民必要之德性，然公民必要之德性，在犧牲自己，而服務全體之精神，而經濟的技術的之勤勞，有時反足煽動利

己心，故經濟的技術的勤勞之外，更宜有公民教育之設施，此三也。公民教育又與政法的陶冶異，政法的陶冶，目的僅在養成政治上之識見，與夫訓練政治的行動而已，不能望之於多數民衆也；公民教育，務使一般公民，完其公民之責務，富裕其生產，以貢獻於國家社會也。故與政法教育異，此四也。最後公民教育，有誤以爲社會教育者，其實又不然，社會教育，固有種種解釋，然最普通意義，即在養成有效之分子，而盡力於社會，爲教育最高之目的；其與公民教育，固非居於反對的地位，但不能即謂之爲公民教育，何者？社會教育，以促進社會文化爲主眼，頗重一技一藝之長，其結果，易陷於個人主義，與公民教育盡瘁於國家之觀念，實不相侔也；公民教育，以國家爲本位，其目的在養成國家的公民，以增國家之實力，其本質自與社會教育異，此五也。凱善史泰拿又云：「世有知識藝術道德宗教卓越於萬民者，其結果，不唯貢獻於一國，且能影響於世界，不唯裨益於一時，且能垂澤於後代；英雄偉人，誠可欽佩哉！然其本質，究不能脫離國民之生活，時代之精神，而爲世界之超人也。蓋人類活動最高之目的，必依國家而後能實現，各人職業雖殊，終不可不以實現國家

之目的，爲其共同職責也。」觀此，亦可知公民教育性質之梗概矣。

凱善史泰拿於其德國少年之公民的教育 (Staatsbürgerliche Erziehung der Deutschen Jugend) 著述中，更表明其公民教育之意見，內容略謂國家之任務，在自己之保存，國民幸福之增進，及使國民各應其力量，以圖國家權勢之伸張。其對於教育，亦有二任務之可言：一、謀教育之普及，使國民理解國家之要務；二、使個人之能力，充分發展。前者對於勞働階級子弟，尤爲切要，但不宜與以高深的理論，使其了解自己經濟上社會上之利害，係從屬於其同胞及祖國之利害，足矣。至於使個人能力之發展，宜在業務上實行之，作業能力及興味，實爲成立高尚道德之根源；共同作業，所得忠實，勤勉，忍耐，克己諸德，卽公民道德之基礎也。此外如適於攻守的體力之鍛鍊，合理的衛生生活之講求，亦爲公民教育上不可少缺之要素也。但不宜滿足於必要知識之獲得，道德生活，必由實際的行動，始能發達云。

氏更進而言公民教育基礎，謂公民教育有內外二基礎，各有三要件。外的基礎——

一、現在之經濟的社會的狀態；就中尤以工資勞作之關係，住宅關係，及職業種類等爲要。
 二、政治的社會的狀態。三、一般羣衆教化狀態；尤以女子教育爲要。內的基礎——一、精神之三種根本衝動；卽自愛與他愛。二、知識陶冶與意志之關係。三、全教育的作業之心理的價值。上述二基礎，苟不完全時，公民教育，決不易達到其目的。內的基礎，雖不能一目瞭然，但外的基礎，如何重大，可以常識判斷之。

今先就外的基礎說明之：欲教育之成功，必先使人體得教育之必要，人苟不安其生，則當局者，教育家，雖如何竭盡心力，終莫能收其效，但欲使人知教育之必要，不可不注意工資與勞作之關係，過長時間之勞動，或過少工資之報酬，皆足使勞動者身體上，知識上，道德上，常居於劣等的地位；故限制勞動時間，增加勞動工資，使有受補助教育之機會，實爲當今之急務。

住宅關係之不良，影響於教育實鉅，雖有良好之學校教育，亦往往爲其所破壞，他如整潔，節儉，親睦等家庭道德，稱爲公民道德之萌芽者，因住宅不良，亦難望圓滿進展；故政

良住宅，亦為公民教育之要件。至於職業之種類，關係於教育之成敗亦甚鉅。教育最良之結果，要求被教育者精神的活動，技能的熟練實多；其要求心力活動寡少之職業，難收教育之成效。至於無業者之教育，尤為困難云。此蓋指義務教育卒業後，受補習教育者而言。上述為外的基礎之第一項的說明。

在政治上社會上，與公民教育莫大不利者，厥為學校與社會的地位，被一定階級所獨占也。灰心失望，為麻痺教化心之最大者，有能而不能展，懷才而莫能遇，其思想行為，往往趨於偏激而有憤懣不平之氣；故學校宜開放，無論貧富貴賤，皆得而進學焉。社會的地位宜公開，要以為才能為標準，不宜有所獨占也。蓋當時德國皇室尚在，尊卑階級甚嚴，多數勞働階級，常居於被壓迫的地位，故氏有此外的基礎第二項之說明也。最後女子教育之狀態；（指補習教育而言）從來十四歲以後普通女子教育，多為人所忽視，而不知其關係國家社會至重也。家庭為國家社會之基礎，而女子為支配家庭之主婦，且為教育兒女之慈母，苟無學識，其能勝任而愉快乎？故男子教育固宜注重，而女子教育尤不可藐視也。

此爲外的基礎第三項之說明。

至於內的基礎，爲養成內心的公民道德者也。人之終局目的，最高希望，厥爲幸福，而幸福內容，因人而殊，有以物質的榮華爲幸福者，有以身心優越的狀態爲幸福者，有以多大貢獻於社會國家爲幸福者，內容雖殊，而主我的傾向則一。個人主義的思慮，實爲行爲最大原動力，卽忘卻自我，由服務的精神，而爲他人盡力者，分析的而考究之，亦有主我的要素在，不過使此自我，益爲合理化而已。雖然如此自愛心外，同時亦有他愛心之存在，無論如何種族，國民，宗教，階級，皆得體認之，實爲自發的本能的表现。自然研究家，別自己保存之衝動，名之曰種族保存之衝動。良有以也。但此衝動，無論如何強烈，常依同情觀念，及社會文化，而發展；今之文明國民，咸認義務權利爲平等，欲據此兼愛精神以解決社會上一切問題也。

動物與人類皆有強烈的自愛之表現，人因知識與訓練而減少其傾向，但欲由高深知識而抑制自愛心，又非衆人所能爲者；故教育初步，宜用他律的處置，以養成學童勤勉

忠誠從順諸德，且宜實地指導其作業之正確，學習之進行。於是再由此他律的教育上，建設自律的教育。若任學童自由行動，漫不加制，則難望良好之結果矣。

至於作業種類，以適合學童興味為最善，公民道德之基礎，多由共同作業構成，國民大多數，宜限制一般的陶冶，授以一定之作業，由其所得習慣與訓練，使意志向一定方向進行，確立其品性，實為今日之要圖。但作業尤以含有工藝的性質為最妙，由此可使之理解公民的精神云。凱善史泰拿以內外基礎之完善，為公民教育之要諦，但此不必期諸國家的大計劃，即公私團體機關，皆得而為之。公民教育，為最適於現今時勢要求者。而其手段，以作業為最妙，各種專門學校，不宜側重職業上之利害，宜注重全體之公益。地方上亦應有青年會之組織，共同遊戲場之設置，及公衆事業之經營，各會員互相提攜，互相敬愛，實足助長公民教育之精神云。

公民教育之要義，在公民的思想感情志向行為之陶冶，及關於國家的組織任務機能之理解也。然又非知識的記憶及形式理論所能奏效，必由意志的行動，始可養成生徒

之勇氣，忠誠，責任心與夫犧牲的精神；故學校中，宜有實行服務公衆之組織，且根本上宜信用學生，使有充分自治之機會，破除從前嚴行督責之訓育法，設爲不然，則在此猜疑監視之下，斷難養成自律心，責任心與夫服務之觀念。其必待強迫命令而後行者，毫無價值之足言，一去壓迫，則反其極端行動矣。凱善史泰拿所說，極其穩健剴切，國民教育，應以涵養國家的公民之精神，爲其根本義也。但其公民教育之手段，必取作業主義者，恐未必當也。夫作業之一面，固含有德性之陶冶，但公民的知識之修養，亦爲不可缺之要素，氏之說之不完，觀下述諸人所論可知矣。

三 其他公民教育論者

凱善史泰拿力主張共同作業爲公民教育之基礎；借作業訓練以養成勤勞習慣，他愛精神，固有卓絕之見解，然過重社會的功利的幸福之故，人格品性，不免爲方便的手段矣。於是更有以道德的訓練，品性之陶冶，爲公民教育根本義者，如壽林克惠盧士打等，皆

有此傾向者也。

壽林克以爲過重作業，反有弊害之發生，何者？一方以實益爲主眼，他方以利他爲標的，其中無高尚的統括之原理，不免流於實際的功利主義；且以偏重社會幸福之故，個人人格之陶冶，品性之修養，自不免於疏忽矣。故勤勞作業，雖爲養成公共心之一法，然非公民教育唯一之手段。然則公民教育直接之方法如何？曰：無需教育系統之變更，特殊教科之新設，將現今教育教授，徹底發揮公民教育之精神足矣。所謂公民科者，不唯適用於中等教育，即施之於小學，亦富有可能性。此外多數之教科教材，亦宜善爲活用，以爲涵養公民精神之資。至於家庭社會，亦不可不協力指導，以全公民教育之實效云。氏之所論殊當，但此非其獨特之見解，凱善史、泰宰、密查等，亦曾力說焉。惠盧士打原爲道德主義的教育主倡者，其公民教育之主張，自不能脫其道德的見地。氏謂公民教育之問題，不可不以道德的陶冶爲基礎，知識的公民教授，實無補於國家的公民之養成，公民教育之要領，在公民品性之陶冶，使具體的實現公民的行爲。國民全體之健全與否，一視國人內心修養之

如何，真正公民的實質，成立於品性之中核云。氏之所說，略與壽林克同，但與凱善史泰拿殆成對照也。雖然，凱善史泰拿亦非反對道德的陶冶者，不過以為公民道德，必依共同作業始能養成；而惠盧士打以為必先精神的啓發培植，然後能全共同作業之效果，若徒恃共同作業之練習，其結果雖能為集合的行動，然不能消失其利己心，反有以集合的利己，為危害社會國家之虞，似此，則與單獨的利己之為害奚擇哉？故無道德的涵養，作業殊不足恃。雖然，氏為此說，又非輕視實際的職業生活也，不過以職業生活，不可不以社會的倫理為根據云爾。夫國民的情操，常依據社會的倫理之確信而發，倫理的勢力，影響於實際生活實鉅，鞏固的品性，能支配職業之生活，職業之成敗，全視其人品性之如何。然則，國民道德之覺醒與發揮，夫豈容緩之舉哉？以余觀之，二氏見解，未必立於反對地位，不過主張有所輕重耳。其實，道德的陶冶，與共同作業，俱為公民教育之要件，缺一不可也。

密查氏之說，較凱善史泰拿惠盧士打之所說，更為概括。略謂公民教育，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。知的方

面——公民教育，宜授與關於國家及其機能制度之知識，使生徒充分理解之，是爲公民教育之第一任務。此與劉爾孟 (Paul Rishman) 以法制經濟之教授，爲公民教育之中樞之思想同情的方面——使生徒對於國家民族之情感，深締於其心底中，使之尊顯愛戀而莫能置，是爲公民教育之第二任務。此與林德以愛國之詩歌，歷史之盛衰，直接感動生徒之主張，殆無少異也。意的方面——由訓練習慣，以鍛鍊生徒之意志，使對於國家有強烈義務之觀念，是爲公民教育之第三任務。此與凱善史泰拿以勤勞作業，訓練意志的行爲之思想，又同出一轍也。但此三者中，論者各有倚輕倚重，於是公民教育方法內容，又不能無多少逕庭也。密查雖云公民教育宜合此三方面而陶冶之，然其思想底蘊，似輕於知識之授與，而趨重習慣之養成，謂認識雖爲必要，然不能直接訴諸實際的習慣，亦難收切實之效果云。對於劉爾孟主知的公民教授之主張，加以嚴格的批評，故又不能無所偏重也。

人格教育論者林德，亦嘗發表其公民教育之意見。謂善良公民，不可不具備三種之

要素：(一)所謂公民的精神者，第一指公共心而言，生活於大團體之下，個人進而服從公眾之謂也。謂之他愛心可，謂之社會的精神可，謂之犧牲的精神亦無不可。如此精神，與愛國精神有密切之關係，所謂愛鄉心，公益心，家庭的精神，皆此倫理的中心的精神之豫備的階段也。(二)公共心之特色，對於國家常持有發揚國光之意志，不問國內外，不致侮辱國民之令聞。但此公民的精神，又與國家的傲慢心異，傲慢心對於個人與國家，皆非所宜也。吾人對於成大事者，不問其國之何屬，皆宜敬服之云。(三)努力以求自己之完成，公民猶掙槓瓦石，用以建築大廈者，國家猶大廈，必假此材料而後能完成，材料堅牢，大廈可以永久，國民健全，國家可以久安，故過去英雄偉人，皆為國家之柱石，最能發表國民之真價；而其集中國結感化刺戟之力，尤能與國家相終始焉。雖然，國家的公民，固宜注重，但不可忘其個人之所以為個人者；固有的國民性固宜尊崇，然亦不可忘卻高遠的人道。假令盡力人道，而與國民性相衝突，亦不能否定人道較國民性為高，以余（氏自稱）觀之，國民性非妨害人道者，毋寧謂欲達到人道理想，必須經過國民性也。此與修齊治平之旨殆相類。

以上三點，爲善良公民必應具有之資格，苟爲不備，則真正的公民精神，健全的國民思想，亦難期望矣。故公民教育，應有二種之要務：第一，使被教育者，對於公衆事業，有一定之心情，以養成其公民的精神。第二，授與一定公民的知識，以啓發其悟性，俾有善良心情之發生。至於公民教育之學科，以歷史爲最適，使兒童知國家成立之次第，祖先創業之勳，及其盛衰成敗之經過，不惟可養成愛國心，且適於陶冶公民之思想。但歷史教授範圍，宜擴而大之，對於征服，殖民，戰爭等，使各有正確之判斷，同時國際道德之觀急，亦有養成之必要云。最後林德更言教師之人格，影響於公民教育實鉅；教師自身，宜爲善良之國民，而有模範的國民之精神，能盡公民應盡之義務，倘對其職務地位，常有不滿之感，時懷攪亂之心，則到底不能養成適當之公民。此又確中肯綮之言也。

公民教育論之者甚衆，各有一面之真理，然未能包攝的確立公民教育之原理。如上述，凱善史、泰拿力言作業之必要，由作業而養成公民習慣或道德；惠盧士打則主張由道德的教訓，而鼓勵其實行；而劉爾孟則主張先由法制經濟之教授，以養成公民之理解。

意見各殊，方法亦異，公民教育根本之原理，誠未易決定也。然皆力言其必要。近年來公民教育，不惟見之於理論，更著著見之於事實。英、美、法諸國，皆已確定公民科爲中學校主要教科目，而德國則更由憲法規定之。卽此，亦可見公民教育之切要，我國人其可忽諸？

四 學生自治及童子軍

公民教育之手段，除種種公民的教授（例如法制經濟、修身、歷史及公民科等教授）外，尙有共同體操、郊外演習、旅行團、童子軍及學生自治等之組織。凡此皆足以涵養公民的精神者。而學生自治及童子軍尤盛行於各國，且爲有效之手段，今就此二者而述之。

學生自治調育，實起於美國「學校都市制」(school city system)之運動。學校都市制，創造者爲季盧氏 (W. H. Wilson Child)。季盧氏初見美國人民，對於自治行政性質，其精神，多不了解，卽受相當教育之人，對於公民生活上及政治上責任之觀念，亦甚薄弱。甚者官吏賄賂公行，政爭醜態百出，極爲憤慨。以爲弊之所由生，非知識之缺乏，實教育之不

良，欲救斯弊，斷非口頭徒說所能奏效，必實行自治訓練而後可；將學校擬作市團體，使學生自行運營之，用選舉法，以定各人之任務，被選者，當如何忠實其職權，選舉者當如何定其態度，皆使自行體驗之，以養成其自治能力，責任觀念，他日出爲市民，必能勝任而愉快。此蓋季盧氏創設學校都市制之主旨也。

適其時，紐約市下民居住區域內，有一學校，生徒非常桀傲不馴，苦無管理訓導之法，常使巡警站崗於其內；當事者，廣爲物色，善於訓育兒童之人，後得一良師，使當管理之職，然未及半月，竟棄職而去，曰：非我力所能爲也。於是季盧氏遂自薦其學校都市制，使實行於此校，勸各兒童參與其自己管理訓練之事，而實行學生自治之組織。其初諸生愕然，大爲駭異，然不久，漸有秩序，各有自重之心，且富於責任之感，素號難治學校，遂一變而爲模範之機關。此一八九七年事也。於是英法德瑞士及加拿大諸邦，遂皆相率效尤。公民教育論者，咸認學生自治爲陶冶公民最良之方法，現今歐美各校，無論其爲中小或大學，罕有不實行之者。但除專門大學外，不宜過於放任，教師宜參與其議，而善導之。學校生活，原爲

社會生活之準備，過重教師之權威固不妥，失諸寬縱，亦非當，宜注意其規則的生活，秩序的行動，然又不可以外的權威強迫而行之，宜使之自發的進而遵守之，務養成其內心的自律之精神；故使學生參與學校之事業，不惟適於民本主義之社會，且可涵養其責任心，自重心，與夫獨立自營之意志也。

童子軍 (Boy Scouts)，原以鍛鍊兒童之身心，使他日而為忠良之國民，為其主要目的者也。草創之者，為美國威頓 (Ernest Thompson Seton) 完成之者，為英國巴登保爾 (Sir Robert Baden-Powell) 其主唱動機，咸以現代文明，足以薄弱人之意志，滅縮人之奮鬥力，消滅人之冒險心，終日碌碌，唯有知識的，藝術的，學究的之追求，其結果，殊足以為慮；故極力提倡鍛鍊少年之身心，以養成其堅忍果敢之勇氣，奮關克己之精神。但此又確為公民教育不可缺少之要素。

童子軍之組織及規定，各國不同，然大都由十一歲至十八歲之少年組織之。為團員者，有一定之制服與徽章，須從事團所規定之作業，每日常持注意的 (或準備 prepared-

（*cool* 的）狀態，臨事精密觀察，動作活潑機敏，不憂不懼，不屈不撓，對於真實、忠義、奉公、親愛、友誼、服從、快活、儉約、清潔、勇敢、尊敬等諸德，皆努力實行，以「每日行一善，必盡心力而爲之」之巴登保爾之訓詞，爲其遵守之格言，不惟應服膺勿失，且宜實行訓練之。除種種演習、操練、探險、斥候、及遊戲以外，尚有種種之職業，含有補習教育之意義，自可爲將來生活之準備也。

童子軍訓練所最重視者，厥爲獻身的精神，不以一身之安危爲念，常以公衆之利害爲懷，斷絕一己私欲，努力利他，視服役、助人、及救濟事業爲自己應盡之義務；即將來置身社會，爲地位而減價值，爲服從而降人格，亦所不辭，惟知努力以求貢獻於社會而已。如此精神，殆與古義士相類，社會上苟多此公民，自能與民生以莫大之幸福，吾人正切望我國社會，多此等公民之出現也！

少年人，原富想像力，且常基其想像而活動，學校雖能啓發人之想像力，然不能與人十分滿足之活動，童子軍之組織，正所以滿足其活動的欲望也。脫離學校生活之少年，苟

有此適當之指導，以滿足其活動性，自可免於浮浪生活之危險，故學校以外，童子軍之組織，不惟足以補助學校能力之不逮，且於社會生活上，亦有莫大之利益焉，人之視此為公民教育必要之手段，夫豈偶然哉？現今我國中小學校，亦有附設童子軍者，成績頗佳，蓋亦本此精神而組織者，誠有足多者焉！

03061

最新出版

開明師範教本

范壽康編論理學實價九角

本書係依據教育部新頒課程標準編成，對於各種新舊學說，盡量採入，敘述簡明扼要，讀之容易理解。末附論理學與教育之關係，練習問題及系統綱要表，足供學生參考，演習，記憶之用。誠高中師範論理學教科書中之善本。

范壽康著教育概論實價一元

本書係按照教育部最近頒布師範課程標準編輯而成。計分緒論，目的論，養護論，教學論，訓練論，教育制度論，教育思想論，教師論八章，各章都論述精審，不偏不倚，而於教學，訓練兩章，編者致力尤多，直開師範教本之新記錄。

傅彬然著小學教學法實價九角五分

本書參證中西名著及編者歷年實驗而成。材料精審，敘述明暢。全書分通論、各論、附錄三部，內容除依據標準外，並有複式教學法，教學法之研究，記分方法諸章，每章附有問題研究及設計，尤合教學原理。不愧謂為教學善本。

蔣恩舉編小學行政實價一元

本書以校長的立場來談小學行政，從中國小學的現狀談到小學行政上諸般問題的解決方法，處處根據事實，把校長教員對學校應負的責任明白的指示出來，足供各級師範教學之用。現任小學教員備作參考，亦極適宜。

上海廣州北平瀋陽漢口

上海開明書店印行

民國十四年三月初版發行
民國二十年十二月增補再版

實價大洋捌角

(實價不折不扣
外埠酌加寄費)

“最近歐美教育思潮”
(普及本)

有著作權不許翻印

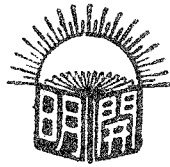
著者 范 鎬

發行者 上海東百老匯路仁興里
杜 海 生

印刷者 上海東照華德路餘慶里
美成印刷公司

總發行所 上海四馬路九五號 開明書店發行所

分發行所 廣州惠愛東路
北平楊梅竹斜街
濟南鼓樓北街
漢口湖北街金城里
開明書店分店



\$. 8 0