

師範學校用

現代教育思潮

商務印書館發行

現代教育思想 目次

第一章	教育與進化	1
第一節	進化歷程之生活	1
第二節	進化要素之教育	3
第二章	調整與進化	6
第一節	環境與順應	6
第二節	順應與調整	7
第三節	習慣及模倣在教育上之地位	9
第三章	爲生活之教育與生活之教育	16
第一節	生活一新與社會遺傳	16
第二節	生活的陶冶	17
第三節	社會生活與學校生活	20
第四章	外部構成之教育與開發之教育	23
第一節	海爾巴脫與先驗哲學	23
第二節	開發與構成	28
第三節	現代思想中之海爾巴脫教育學	31
第五章	形式的陶冶	37
第一節	能力心理說與形式的陶冶	37
第二節	習慣之一般化及特殊化	41

第三節	教育上之注意	44
第四節	學習及教授之方法性質	48
第六章	自然與文化	51
第一節	文化之意義及其自然的根柢	51
第二節	自然主義與爲學習材料之自然科學	51
第七章	藝術教育運動	64
第一節	藝術與科學	64
第二節	藝術與道德	68
第三節	藝術與社會	70
第四節	藝術教育方法上之注意	73
第八章	修養的教育與作業的教育	78
第一節	教育上之差別與平等	78
第二節	作業的業務的教育	82
第三節	作業之意義及其價值	89
第九章	自由與權威	95
第一節	近世自由思想之發達	95
第二節	個性之意義及個性與自由	98
第三節	自由之誤解與權威之價值	103
第四節	各種訓練形式中之權威關係	106

現代教育思

第一章 教育與進化

第一節 進化歷程之生活

關於教育之意義，古來雖有種種意見，但視人生爲進化之歷程，以教育爲其歷程中之一重大要素，則咸無異論。近頃雖頗有基於哲學思想，以立種種教育學說者，而欲以上述見解爲不可能，則其說亦謬。蓋謂教育不得不以哲學爲根柢，其說固合理；然謂哲學之價值，必受教育之審查而後定，其說亦未嘗不正當也。海爾巴脫嘗以教育爲基礎，以之判定哲學的科學之價值，是誠能取正當之見地者矣。蓋『真正哲學，必能啓示少年以生活上之正當態度；必能以教育上正確見解，普施於社會；且必爲一種原則之組織，能以深而健全的動機及確信，與諸教師父母者；又必爲一種信條，足以適應生活之必要，而使實際有效者。否則雖有如何之目的，如何之效力，終不能稱爲真正哲學。真正之哲學，必不僅止於論理構成，定有實際關係；又不特能指揮行爲，且必須能俾益之。故謂教育之基礎在哲學，與謂哲學基礎在教育，其爲最深意味而又合理的言論也同。要之，哲學宜從生活發生，而爲生活上有深廣意味之表現；其組成，宜由吾人用諸其他事上之同樣的心情智力，必如是而哲學或理性，始有指揮行爲之權利焉』(Partridge:

Genetic Philosophy of Education)

由是言之，凡否定人生發展，而使入陷於悲觀或懷疑之哲學，吾人必不能承認之。現今生物界現象中，多有僅觀其現在之狀態，則使人不可索解，及一考察其發展之由來，溯其根源，追究其經過，乃使人恍然明白者：人生上亦然。故關於人生之科學，以能適用所謂歷史的方法而得一大進步。今將此方法影響於教育及為其基礎科學之心理學者一言之——

歷史的方法，不僅示文化從野蠻而發展，且示人心與動物精神之間，有連續不斷之存在；即示以凡個體生活，由調整自然的及社會的環境，而徐徐變遷發達之次第，俾知諸種心的現象存在之理由；且使知現雖視為無用，然固嘗有大用者，及暗裏有益於將來之發展者；亦使知各個精神不能獨立，必構成連續關係之精神界，故一個體精神受其他精神不斷之支持，由受其刺激而置活動狀態。又此方法，必使明人生發展之條件，藉令解教育為樂天的，過去者非僅以其為過去而尊重之；故不徒維持向來之狀態，墨守古昔之遺風，而視過去為向於將來者，使常預想將來更高尚之生活而進。使知人生於過去常從進化之法則而進行，故於將來，亦必繼續此過程；而心的生活，尤必因於某項目的而存在，必自其為達此目的之機能上觀之。且知意識之動機，不在背後而在前方，故難以因果律適切說明之，必令其所以說明之者，從過去移諸將來，即藉熟慮比較，選擇等作用，而其目的始瞭然。雖欲望衝

動支配意識時，或不能明知其目的，然終不能否定其漠然目的之存在也。故嚮所輕視之精神界之活動的發表方面，應成爲貴重之物，殆屬當然之結果。抑古時之心理學多主知識，談感覺，而不知知識俾益於統制活動，即承認行動上受其影響，亦視爲偶然而不視爲必然。奧斯亞教授曾論及此云：『過去五十年間，生物學迅速發展，已供給吾人一種生活哲學上材料，即關係於人生，而對於教育者有教訓價值者。凡生物無論進化至如何階級，皆能用其種族固有方法，對於環境適應自己，生物學者殆無不謂然。其生存歟？死滅歟？悉視影響生物之勢力，及生物如何調整自己之能力而斷。而其能爲強而有效生活歟？抑僅免敗亡而已歟？亦由二者而決定。生活乃含有適應之力及必要者……試觀有機體構造上細微點，大抵在使所有主得由調整環境而生活更完全……不活潑之機關，必迅速萎縮，而爲及發展永久計，必支付所謂「使用」之代價也。』(O'Shea: Education as Adjustment)

第二節 進化要素之教育

凡環境之影響，與其反應調整之作用，必能使生活進化，生成長之現象。世頗有卽以此事解爲教育者，如黑特森解教育爲更新調整之作用，因謂此事不單限於人類，係有機界一般之歷程；其言曰：『凡保持自己之同一，立於妨害的或補助的事情之間，而努力進行其固有之目的，此種內部之活動中，含有適應之奮鬪；而此卽教育過程之根本性。吾人於惹起不滿足，則有外部之刺激，於回復感情之平衡，則有內部

之成長。其活動不得不視為乃向目的進行者。』蓋此種思想，竟以教育即進化，而不以其為進化之要素也。但如以教育為決定發展進路之有意的努力，則其意義頗受限制，僅成為進化之一要素。斯坦爾奈巴爾托利奚云『以某種意味言之，教育亦可解為環境之全結果。人自呱呱墮地，以迄一生間，無時不受所接觸各物之影響，教育之事業，及決定發展進路之有意的努力，非其所受之全影響，不過一部分而已。但考察其全體之性質及法則，亦為徹底研究教育之一要件。必如是而言，教育事業之目的乃明。蓋此與環境，自然淘汰，及適應等相同，均為人類進化上不可缺之一要素，而發展個人種族至較高程度之一方法。』(Henderson: Textbook of the Principle of Education)

若以教育僅係從於一定形式及方法而發之努力，舉凡人類從交際，遊戲，共同作業等所受之非形式感化，悉為之除外，則教育之意義更狹。惟今日例以學校為施行教育之主要地，又非以教育為職業者，即教師，則不得十分施行教育，其解為如此狹義者，亦當然之結果。然如此解釋，動輒過重生活之外部要素，視人為由外部之力所養成，不免以教師有意之努力，及其所用形式方法為主，而輕視人人固有之反應調整力。其實，外部之影響，無論如何強大，此反應調整力，必非其所能構成所能授與。故如以教育解為決定發展進路之有意努力，則此努力僅限於供給一切材料，俾足以整理環境，誘起人之反應力，及使為有價值之適應等而已。但所謂人生，乃潛在能力自行發現之歷程，教育

不過人之內性自然發展，則與此異。此意擬於後章論之。要之，發展之要素，均宜十分考慮者。徒偏於一方，此從來教育思想之所以錯誤也。黑特森云：『教育為促進化調整之奮鬪，而其所以得成立者，以有機體與環境之間有缺乏調和者。且此有機體內部，有對付此缺乏之感應力，而大抵皆能開始活動，以構成較適之情形也。促進教育之統率力，即有機體之缺乏，其內部之性能，及其所對抗之外部事情。此三者關係甚密切，性能遇事情之刺激，則發展為實際之力；個體之缺乏，則因事情之壓迫而生，而從於外部事情所立之標準，而性能願望，成為殊特的，具體的。然僅以外部事情，猶不能解明生活，成長，進化等，蓋外部事情不能造人，不過與人以為人之機會而已。如動植物，其外部之力，除刺激其內部以外，無他功用，其理亦與此同。故外部事情改良，雖與成長以較優之機會，而成長實常由內部而生。』奧斯亞云：『教育者所應付之心，以某意味言，係為一工具，因某目的而存在。如嫌工具一語不雅，亦可稱之為忠告者，支配者，善指揮者。今試問教育者如何關係人在生存世界之行動，亦在養成一種能力，以外部所影響者，變更之，刺激之，改良之耳。故有不能影響之心力，教育者即不能與之發生關係。彼謬信人為合理者之理論，然以其為教育者言之，則亦視精神為一種反動機關，即對於一切刺激，皆以保持其適當關係，而執能動的態度者。』

第二章 調整與進化

第一節 環境與順應

任何事業，非知其目的，不能明其性質，教育亦然。特教育之目的，從來因時代國境個性之不同，不免有多少差異：有以爲在陶冶品性者，有以爲在修養人格者，有以爲在實現自我者，又以爲在養成俾益社會之能力者，有以爲在圖文化生活者：其說甚多。故實際事業之教育，雖自古有之，而其本質終不明瞭，即專攻之士，對於此事之思想，亦不能一致。惟謂教育爲使人不停滯於現在情狀，使達較高程度，使其情狀更進，此教育家所公認。又如謂人有可教育之性，及從一定之影響手段及方法，則可實現之，亦爲教育家大體所公認。但關於性質目的兩者之意見，仍有不能一致之點。且關於人之發育之思想——尤其關於心的生活發展者——由來已有多少變更。精神之發育，雖從內部，而無環境勢力之刺激，亦不過一可能性而已，必遇有要求其對抗或服從之之外部事情，始能成實際之力。故吾人可謂環境乃刺激生物特有之活動性，而促進其動作(或妨害，或抑止)之事情。凡包圍吾人之事物，不必皆爲環境，其直接間接或明或昧之間，皆不影響於吾人，而與吾人全無關係者，即非環境；必其對於吾人活動，成爲促進或障阻之要素者，乃得爲環境。(Dewey: Democracy and Education)

吾人於此種環境之勢力，不得不先順應，凡不適氣候之變化，不協

於地土之情形，及不合社會之事狀者，皆不免依淘汰法則而受其屏除。即順應亦非一度而足者，凡外界事情，苟非在絕對之固定狀態中，則常有新順應之必要。生物愈高尚，其環境亦愈複雜，因於住處之變遷，及他種族之接觸等，常起新順應之事情。即令外界事情無重大更變，生物自身內部之變化，亦必要求新順應。成長之有機體，必不願反復其舊動作，青年返喜為與幼兒相異之作業，希望新有之活動範圍，快樂與苦痛之感情，亦益複雜，一欲望滿足，又生他一欲望，其與外界之關係，不得不時常更新順應，故謂生活乃不斷之順應亦可。不過下級生物之環境，較為相同，故少新順應之必要，僅從於遺傳之傾向應於外界，而成較固定之習慣者，即能生存。然有複雜之環境者，則不得不有複雜之機關，為臨時應變之行動，而常得新習慣。且環境殆非固定不變者，必不能單順應之，使生一定之變化於內部，即為滿足。總之，生物之順應，必為進步而後可。

第二節 順應與調整

調整有時與順應同意義，然非僅為受動的性質，亦非僅由環境影響，應外界變化而生一種變化於體內者。蓋調整云者，乃對環境為反動的活動，利用之，支配之，變化之，俾適於自己之生存及進步，吾人心身之發展，即由此種調整而來；而當其發展之時，解調整為具此能動的意義者，實為至當不易。所謂高等動物，有複雜之環境，即所以表示其能以能動的應付外圍。蓋環境複雜，不特能高尚其地之動物，且

能使其自身生一種能力也。而此在自然的環境——尤在社會的環境——尤可窺見之。野蠻人棲息之土地，祁寒盛暑，單調而乏變化，彼等習而安之，惟知爲順應而已。然當文明國之人，殖民於野蠻人之地，則其土地之狀況，不久而大變。沙漠不毛之土，灌溉之而施以肥料，頓成豐饒之地；濕地不合衛生者，施以排水工作，化爲宜於人居之地，樹木因得以暢茂，家畜因得以繁殖，於是自然的環境，乃大複雜。至社會情狀，在野蠻時代，固甚簡單。凡百事業，皆從習慣而行，不知分業，人人殆爲同樣之生活。其後文化日進，分業發達，各種法制已定，乃應於必要以構成日新之環境。此則非第順應而已。尤有調整存焉。

關於調整變遷環境之事，奧斯亞嘗論及之云：『調整者，組合數多之簡體，使互相調和，不相妨害，以達其目的之歷程也。故爲產生此等歷程時，其有關係者間，必令其活動，互相關聯，且必保持一致協合之態度，而不爲敵對或無交涉之情狀，抑又不待言。其靜而固定者，對其他各個，決不能相互調整。而個體調整環境時，往往以環境爲固定而無變動，故個體之行動，必與無變動者相一致，世界遂難以變化；故自個體一方面言，不得不解爲僅有順應。若果如此，則人所飲所食者，必爲自然產生之物；其所居者，必爲自然之巖穴；其裸體生活所要求者，必爲能禦寒暑避風雨之土地；其美的要求，將不外上天下地，映於其眼之美；其所謂知識，將不外以偶然觀察所得認知之宇宙組織，

即爲滿足矣。然考諸事實，則全與此相反，人——尤以開化之人爲甚——對於任何事物，不欲見其原生狀態；居於任何環境，必反應之，變更之，使較能應其必要。即原始的自然所供給之食物，彼必不肯照式收用，必用其產生此物之力，處理之，利用之，使起一種變化，足以最滿足供給其身體之必要，俾得適當之性質與分量而後可。彼必耕田野，施肥料，勤於培養，決不使自然得行其固有之規畫，蓋在自然無助或無指導之情狀中，人之最高善，必不能達到也。且人之愛美性質，亦必不以自然技術所產生者爲滿足。凡自然所構成者，必加以人工，對於自然物所產生之物，如未能生調和之感，彼決不肯停止其努力。故人對環境，常更組之，改造之，新構成之。環境在人一面而言，非靜的，其本來之形，亦非不變動的，永久的。調整歷程上，其真爲永久者，非環境，係人心身上之必要。故調整云者，非個體使自己適合周圍世界之謂，寧個體使周圍世界適合自己之謂也。

奧斯亞教授亦謂如此調整之作用，必高等動物始有之，下等動物如『阿米已』之類，實無從徵明此作用。魚類亦僅能享受自然所供給者而已；惟鳥類及海狸，已以世界本來之形爲不滿足，必稍稍施以工作，加以變更改造。然未達到人類生活，則其所謂環境改造，猶無調整歷程上最重要之要素。必成爲人類，始不爲環境之受動的犧牲者，而常能起越之，或更作之。

第三節 習慣及模仿在教育上之地位

由調整見地論教育，當然輕視受納及受動，以是，習慣及模仿多成立於順應之活動，必排斥之；或竟變更其歷史所用之定義，而以其為能動的性質，即如杜威，亦以能支配凡便於達目的之手段為調整，以容易此種調整之一定性向為習慣。氏嘗云：『習慣者，實行之熟練，即有效行動之一形式也。意蓋謂此乃一種能力，即以自然條件，用為達一定目的之手段者。故習慣者，不外由支配行動器官，以活潑支配環境。然習慣統御環境之點，尋常多輕視之，統制身體之一面，尋常多過重之。如步行，談話，奏琴，燒綉，外科手術以及橋梁建築等，純係技術的熟練，亦以為由於器官上之容易，敏捷，及精密。是雖無誤，但此技能熟練之真價值，即在於對環境能行有效的統制，經濟的統制；故所謂能步行者，即謂能自由使用自然之一定法則及性質也。若以一習慣僅為加於有機體上之變化，而輕視此變化能更對環境使生變化者，則調整得視為順應環境之情狀，殆與錨印之形相似。若以環境為已固定者，惟在固定狀態中，供給有機體內的變化之目的及標準，則所謂調整者，亦不外使吾人自身適合於固定外狀而已。凡習慣若以順習之義言之，自較為受動的，故吾人慣於周圍情狀，慣於衣服，靴鞋，手套，慣於空氣——限於無大變化時，慣於日常伴侶。故與環境一致，即不變化外圍，惟於一身上受變化，乃順習之特徵也。』

習慣以普通定義而言，則為心身諸作用之某種狀態，即在於一定事情之下，活動於一定之方向者，而此種狀態，非受諸遺傳，係一個體

由其生活經過中所獲得，其初必經許多努力，漸漸成爲自動，能發於無意，減少所需之努力。故習慣的活動，雖於事情無變化時，得節省精力，迅速成功；而於出現新奇事情，需新適合時，則決不可賴。今縱變習慣意義如杜威所云，而人之順應外界，慣其情狀之心理的事實，決不能否認之；且此事實，欲視爲全無價值，亦有所不能。主張動的創作的教育者，每易排斥受動的機械的行動及性向，謂其有阻害心的發展之虞，凡成爲機械的，爲拘束吾人之活動，必抑止吾人本來之創造力。故吾人務宜連續活動知的作用，俾不至減少其應付環境變化之伸縮力，凡由機械的順應，以鞏固運動上熟練者，——即外部能率——要不外故意拒絕環境之影響耳。然此弊害，僅於機械行動，或偏於學習時見之。吾人日常之生活，大抵必先收容事情之一定者，而順應現存之環境，然後能大省精力，以用於較高事業。杜威亦承認此事實，解爲順習之狀態，令與習慣相區別。其言曰：『關於順習，應注意之點有二：第一，人由使用其物而順習之，例如初入城市之人，所受刺激，過於複雜新奇，欲自由反應之，或平易反應之，覺甚困難。於是徐徐選定一刺激，其餘則抑止之，不先爲喚起反應；亦有謂是乃使連續之反應，其說亦通。第二，此狀態爲發特別適合之基礎，吾人不能完全變更環境，其多數必視爲當然而受之，然後能集中活動力於特別變化之事。順習者，即指吾人當不變更環境，惟事順應時之狀態，是即活潑習慣之根柢，支持習慣之力也。』要之，人對外界，有能動的活動

之傾向，又有僅順應之之事實，二者孰可以習慣稱之耶？自其本身言之，不過言詞之問題耳；惟若問其在教育上孰應重視，始成重要之問題。吾人嘗認統制外界之發達，爲人類之進步之徵，故信杜威所云之習慣，係人類活動較高之一級。然如一切高尚作用，均以卑下作用爲基礎，一方之自動的統制之活動，即以他方之機械的自動的行動爲條件，故學校生活於日常瑣屑事項，要宜使學生機械順應之，使不勞心力而爲無意識行動。

模倣與習慣相同，乃反應於感覺的刺激之一形式，其反應類似於惹起之之刺激物。尋常吾人稱之爲應適之本能，認爲人類本有之性。然杜威區別模倣爲關於目的者及關於方法者二種，彼謂關於目的之模倣，非人有固有，人與他人爲同樣之行動，非因有模倣之心理的性能；人人同樣思想，同樣行動，乃由他種原因，始可名之爲模倣。然此不過一定行動之時，由外部附加之之名稱，仍非其行動之原因。模倣不能說明人人何故同樣行動；謂有模倣性，故爲如此如此之活動者，乃反復事實之循環說明。其言曰：『兒童由其衝動力，或外部之刺激，強制發表自己於一定之形，故不知不識選擇爲彼助者而收容之。於是其所行，乃同於他人在同樣地位所行者；然非欲同於他人，乃實現自己一身之傾向也。若僅爲類似，而不施行選擇作用，則已無價值可言，惟白癡及低能兒童如此。教育而求僅爲類似，則凡立於自然地位，於一定方向，行創作的活動者，必不以爲貴重而輕視之，且有陷於屈從

他人之危險。模倣不僅為一定根本性能之從屬品，實僅對某行動由外部附加以此名稱而已；故不能視為心理的性能。由心理上言，模倣者，乃對於感覺所行之運動的適應之一種。人類之幼者，不能如動物中之幼者，使一定運動伴於一定感覺而生；必選其結合於一定刺激方法之一定行動法，甚為必要，例如光線之刺激，使眼起直向而瞥送之之運動，及使手與身體置於便利一定運動之情狀等皆是。此事由外部考察，雖可言為從他例而模倣之，實則於心理上，僅為知覺作用所含之感覺，及運動上之一致而已。凡被侮辱之人必怒，非因模倣他人也；其怒之方法，雖因國民及種族而異，但非由於模倣，實因刺激不同之故。即由有意之指導，及社會上他人之承認或否認，而知與他人所行一致如何有利，然後生行動上之同樣精神。模倣即與於此結果名義，非其原因。若由教育上論之，則主張模倣為社會重要事實，不特使社會指導所生出之原因不明瞭，且授進步社會以虛偽思想。將以人類之知識及道德進步，由於廣容種種不同之思想而獎勵之，若僅為思想上一致，則其自身非為目的，必為伴於達他目的所生之副從目的。即幼兒亦非反復他人活動，以受動的合同他人之觀念，若必有意使其如此活動，則人人獨具之能力，不能十分發揮，違反進步社會之精神。蓋模倣，於心理的方法僅占附從的地位，於指導社會之行動，亦僅占附從的地位也。』(Dewey: School and Society Democracy and Education Monroe's Dictionary of Education)

杜威云：『實行的方法之模倣，理智的行動也；凡對於精密的觀察及試爲之事更善者，審慎加以選擇，其作用即含於其中。』蓋杜氏於一方否定模倣性之存在，於他方又承認其有價值及其存在也。要之，氏之思想，以爲：凡人置於同樣地位，有同樣情形，必爲同樣之行動，不必以模倣性說明之；其不究問行動發生之真原因，惟示以範本，使其由模倣學成者，殊爲不當。此思想確有真理；凡使爲某種行動，必應先導之於能爲之地位，如與心身情狀不合，強使爲之，雖與以模範，示以實例，終無何等效果。然懷疑順應的模倣之價值，與否定心理的性之模倣，則與此無關，又係別一問題。蓋人應環境之刺激，發表與環境相同之行動，不拘其價值如何，終不能否認其事實也。盲昧反復他人之行動及有效方法者，亦有之，而最初之盲昧反復，必次第解其結果。若以爲從他人之例，必令知其將生良好之結果，則模倣必受意志與理性之統制及其指導。故吾人如承認模倣爲本能，同時必不否定其價值；蓋模倣本能，對於迅速獲得習慣之力，能節省之，而成爲較高發展者，殊爲必要也。且模倣不能作爲心身之力，應視爲選擇之歷程，能模倣一行動者，必本來有活動性，能爲實際之活動，又必與其行動相似。有由其活動中僅選出某要素，以構成最近模範者，模倣即係此種作用，至於模範則助成此選拔，便於除去錯誤的努力者耳。下等動物之模倣，多以無意識行之，僅反復他物之行動，不知何故如此，發達程度較低之人，亦多有此傾向。模倣初一過由簡單作用之反

射而反復他行動，然於其發達時，能採用目的及粗略計畫，於其實行之細事，能考慮特別事情，而自決定適當之方法，此與下等動物之模倣，大異其性質者也。

由上所述言之，促進調整之教育，固不僅導人於人類學習練成之結果，使人分配人類所搜習之智的，道德的，及美的資財；而學校之任務，亦不僅使學生以其生活社會所達之順應，變為自己之順應已也。當人類種族，猶未發達到完全調整之狀態，未十分了解人生要件之力，未發見用其力以俾益人類之可能的方法，未實現理想的倫理的及政治的生活，則僅連續現狀，及僅順應現在之教育法，必不以為滿足。個人不特學所已成就者，且努力於較高之進步，竭力發見較良之行動方法。故學校對於學生，必激起其連續改良之性向而育成之，又必養成其一種性能，足以應於事情之要求，用特異方法，起種種不同之地位及境遇，而對於模倣性之處置，亦必注意其進步方面。其廣求種種實例，比較之，討論之，而採取其最適切新事情者等等之活動，應加以重視；不僅反復一事，必發表之於與前相異之關係及形式，使為新造作中之一要素。至於習慣，亦非固守其為一定者，凡一習慣之獲得，必使之為一種手段，足以節省構成新習慣之勢力而集中之。此蓋與模倣相同，必應於事情，受理智作用之指導，使其日新不已。要之，教育有調整性質者，其特點在於內部之長成，與其長成之連續不絕；所云創造教育，動的教育，自由教育，及自學主義等，均不外以此為出發點也。

第三章 爲生活之教育與生活之教育

第一節 生活一新與社會遺傳

生物界有新陳代謝之現象，個體由順應環境，及調整環境，而繼續其生活。然長成至某度，則不能協調環境，必見衰老狀態，而終於死滅。故欲保守一種族之生活，不得不使順應環境，及調整環境者，從新生出，蓋生活必須使之日新也。如黑特森所云，一生物生活條件中之變化不時生起時，其由新生出者所得之唯一利益，即在於日新之事，即回復生物初期生活之情狀，——未甚分化時。而在此種狀態中，親所不能之調整歷程，必從其幼者開始。此在高等動物（尤以人類爲甚）更爲顯著。即其新陳代謝之生活，常以嬰兒期爲始；而嬰兒由一方觀之，弱而無力，常依賴於成長者，無論身體上精神上，均必求其輔助；若由他方觀之，則其應周圍之事情，有比長成者更自由變化之性，有許多可塑性，有能新獲得許多之可能力。因此人類之幼者，更能調整環境，凡當代生活內容中之技能，科學，藝術及道德等，皆能分配之，繼續之，改良而增進之。故若以可塑性爲能助成環境之調整，即爲教育，則教育爲謀生活之存續明甚。

動物生活，雖以遺傳爲其存續之主要手段，而人類生活，則惟於環境一定而變化甚少之處，遺傳始有俾益；若於其他，則必完全依賴於教育。父母所特得之性，不遺傳於子，亦可；蓋生物學上，對於性之

能否遺傳，固爲一重要問題，而教育則不甚重視之，人具可塑性而生，祇須有教育，不必另求個人的遺傳。更自他種見地言之，不受遺傳，自創新生，乃人類進步上所必要，蓋當環境變化而不一例之際，固定行動法之遺傳，且有害而無利也。學者，藝術家，及其優秀人物，其自己學習上之努力，及其經驗所得者，雖不直接遺傳於子孫，亦不至有大害，何者？使彼以其發明作品及事業，豐富當代生活之內容，則必有甚多之少年具可塑性者，能於教育中獲得之。此別於個人的遺傳而言，可稱爲社會的遺傳。教育即所以養成社會的遺傳，對於社會上人類之生活，使其存續而又發展之者也。

第二節 生活的陶冶

教育不可依據形式方法，由外部之力構成人，使成爲環境之產物，既述之於前，即教育中所含之補助要素，不可積極解釋之也。人具固有之發動性，故於自由接近自然界，及偶然與他人交際之間，有種種不斷之學習。吾人雖於此處認知真生活，認知真正發展之由來，然苟非直接經驗體會之，仍不能爲真正之發展。蓋人人具有共同性質，而同時又各具特殊之感覺，知識，及思想；因之，其構成之世界，有共同之部分，同時又有若干差異之部分，如下等動物之世界，與人類之世界相異，野蠻人之世界，與文明人之世界相異，藝術家之世界，與學者之世界相異等皆是。人各具固有之視力，聽力，及思想力，他人不能代吾視，聽，及思想，故吾人固得云教育根據於生活；而所云生活；

卽被教育自身之生活，其所直接經驗者，非依據一定之形式及方法所注入，所傳受者，可得而言。故根據生活之教育，必使兒童多接觸自然，親近社會生活，其所學者，務使多由於自己之力；對於教授不適兒童心性之課業，而制限其活動，及縮少其經驗範圍，而不與以蒐集必要材料之機會者，均在所反對。此非特知識上爲然，卽情緒及意志上之發展，亦認爲必要。要之，教育與其謂爲生活，毋寧謂卽生活。

盧騷以爲：人之成長，可分爲若干時期，宜使其一時期特別生活，無十分遺憾；上述思想，卽與之相同。生活常不斷發展，精神爲連續成長之歷程，由未成熟的狀態連續向上，故教育亦不得不以現在爲基礎，以移向於將來。成人常由自己之見地，以決定少年行動之標準及其應達到之目的，謂少年宜早引使上此標準，誘使達此目的，因此易於輕視少年時期，使爲其他時期之犧牲。盧騷於此處則主張兒童有爲兒童生活之權利，以侵害此權利爲教育上之罪惡。叔拉爾馬愛爾亦云：『凡僅思將來，不顧現在，及不滿於現在所必要之教育的影響，乃非倫理的；兒童最滿意者遊戲，故對於不知考慮將來之幼兒，其遊戲中有作業，使爲將來之教育者，同時亦可滿足其現在。』最近教育改造論者，亦有此思想，杜威解教育爲成長，以爲：成長有連續移向將來之義，凡所立目的不關係現狀者，及以教育爲達此目的之準備者，皆非；因述其意見云：『根據現在情狀，豐富現在經驗，合有價值，生活之現在使其十分享受現在生活，則關於將來者，自必十分關切。

嬰兒，少年，及成年三階級，各具固有之價值，應當特別注意之，不能以一階級爲他階級之手段。凡在生活各階級中真善學者，必能充實其生活，增進其經驗之意味，以便利於後來之經驗，且養成其決定後來經驗進步之力。由此意味言之，則謂教育爲將來生活之準備，亦非錯誤。故期待將來者之情狀，必以現在生活爲基礎，而與現在連續，必應於內部之必要，決非僅於外部附加強制。若輕忽此點，而確謂能使少年順應如何環境，能使任意得固定習慣，則是使其從事於本能及性質全相反者，必不能立於新地位，發揮創意創作而應付之；且重視機械的熟練之方法及練習，其弊亦由是而生。故所云成長，即更加成長之謂，即更加教育之謂，悉與其他無涉，通常謂教育非可止於學生離校時者，以學校教育之目的，不外養成其鞏固成長之力，以確保教育之繼續不斷。故由生活而學，令於人人生活歷程上，學得生活事情，乃學校教育美滿之結果也。』

凡謂人爲生活而受教育，故教育即生活者，其結論與全異其出發點之種種思想所得者相同。例如依前所述進化論的根據，則以生物之活動，解爲達目的之進行，以其與環境不斷交涉，更爲適切調整，視爲保持自己及增進進步之必要條件。抱此思想者，其以生活爲教育之歷程，蓋無待言。又有倡唯心論者，以人生爲內部潛勢發現之歷程，其思想亦與此同傾向。拿脫爾坡嘗高倡意志之自立，及教育中之自己構成，是亦於生活中認教育者。氏又嘗謂心的陶冶之根本形式，早已現

於陶冶精神萌芽時，由必然統一之意識的根本法則，能構成悟性，道德及美三世界；但自動自發之傾向，最純粹發現於意志，故教育實爲意志教育。其與重視人之發育上內部要素者，結論又相同矣。後更論之。

第三節 社會生活與學校生活

人生活於社會，受社會遺傳而發展，故拿脫爾坡謂「人僅爲社會中之人，」即由於此，氏以爲：『使人活動其意志之刺激，即社會共同生活，且意識有自動自發之力，凡在共同意識界中，不與他意識生活接觸，則不能達於興奮活動之情狀，因之，自己思想，必接近於既得思想之人。』是拿氏之意，固以社會生活即爲教育也。杜威亦云：「社會中共同生活，無論其方法的，偶然的，均爲教育勢力。社會生活，乃成長者以信仰，理想，希望，風俗，娛樂，行動等，一一讓與未成熟者而繼續之者也。更進一步言，則社會生活，有此讓與，始能存在；即心的財產之授受，人人得共同理會，發同樣情緒，有同樣精神，即社會生活之所存。而受者依此擴張其經驗，變化之，改良之，自不待言，即授者亦必因授人而自力學，使他人理解，使其讓與事項，應於他人發達程度，因之精神修養上，得一大利益。故社會要求教育，非僅以其爲存續生活之條件，亦望共同生活之爲教育也。」

所謂社會生活即教育之事，在原始社會尤爲明顯，其中幼者常由直接干與成長者之事，以發展其必要知能，古代單純社會中，其各分子

之必要行動及技能，殆由於與他人共同生活自然學得。換言之，此社會凡百組織，均可為教育力或學習之材料。然因社會生活之內容增加，終不能於偶然交際中獲得教育；既而凡百事業，均需特別機關，教育上尤覺其必要，於是有學校之設立，以學生之知的道德的陶冶，為其唯一目的。其他社會事業之機關，雖間接尚有教育勢力，而直接之教育力，已漸為學校所吸收。但此仍無害於生活之教育，及由於社會生活之教育，即學校對於大社會環境，構成小社會環境，使兒童得完全生活於其中。杜威以為：『學校之任務，在於：（一）簡略大社會生活，使少年容易了解；（二）除去不良不純之部分，使生善良刺激；（三）調和社會異分子，矯正其矛盾。故學校與真實社會隔離，實教育上最大弊害。』又亞納斯德蒙亞云：『教育非為生活，其本身即生活。教育非生活。不能為生活之準備。學校雖必為特選之環境，然總宜從生活而選，不可於生活自身所示之必要問題，外圍，及要求以外構成之。環境至某種程度，雖出於人為，而必與家庭國家出於人為之意向相同，即其設定，為成就世界上實際事業，非為一切不緊要之事，雖無環境亦能學成者。』（Ernest Carroll Moore: What is Education?）

然學校之進行，歷來誤其方向，不能實行使幼者於其中享受真生活，即學校一方忘却適切幼者之社會環境，而與實際生活隔離，不論時勢變化及社會新事情出現，惟墨守一定材料及方法，以至後於時代；又不願心理思想之發達，偏於注入，使其受納，致招不能養成有為公民

之非難。謂教育所爲生活，更進而謂其本身卽生活者，蓋此實際弊害之反動。然他方對於爲生活一語，常有由表面解之者，至使學校多行與生活全然隔離之教育。現在教育界，此弊害早已明著發現，卽教育係爲將來之生活，而其生活之選定，非由於被教育之性質，能力，及要求，不過由利益虛榮命令等而定。因之，多數少年，不能十分行其固有之生活，惟急急於爲將來之準備。大都會中所謂優良小學校及中學校，殆純爲預備學校或試驗準備之場所，欲使學生爲適於其性之活動，大發揮其固有之能力，固不能望於此等學校中也。此不僅爲學校當事者之過，而善良學校之缺少，試驗競爭，過度希望等種種事情，皆足以生此結果，若不改其原因，終不能得適當之學校教育也。

凡以教育爲由於生活而爲生活之準備，因希望此種思想實現，以矯正實際弊害，固屬正當。然生活之意味，必宜精密考察，求一正解，若單以能生爲生活，則其情狀種類甚多，任取其一，未必可云爲教育，人生爲進化之歷程，其見解雖是，但宜就大體而言，若於各個情形，必反見退步事實。凡生活之所在，雖常自然發生進化，而無相當之思慮及有意之努力，終難希望之。又以心的作用爲向於目的之歷程，其思想亦非錯誤，然目的良好，欲常與所達之目的₁一致，終屬不能，故據生活事實或意識作用以認教育，其主張實不精密。自然成長中，非有規範意味之目的。吾人成長，連續進行，教育之目的，爲更進之教育，由此雖可於形式上決定目的，而成長必宜先有方向而又明瞭之，故亦

宜實質上決定目的。吾人不單希望成長，尤希望成長於一定之方向；而方向非可委之於自然，宜從人之理想而決。由此目的考察之，則選擇正當環境，使反應調整之作用，發動於正當方向，乃吾人良好之發展；故精密言之，生活非教育，一定環境中之生活，始為教育。凡謂兒童宜滿足其固有之生活者，固必主張自由，然決不可令違反此意味之教育也。

第四章 外部構成之教育與開發之教育

第一節 海爾巴脫與先驗哲學

海爾巴脫教育學嘗一時風靡教育界，非常有勢力；今日雖已成歷史的，而於教育理論上及實際上，所立功績，決不可輕視之。氏不以教育為習慣及傳統上之事，不委之於以人人經驗為據之意見，而與教育以理論上確實之根據，使其有一定之目的與方法，其決論獨斷而簡潔，使人敬服，如多數繼起者導其先路，已使教育上之理論研究，由此促進發達。氏以其哲學之修養，為其教育研究之基礎，謂形而上學，倫理學，及心理學之價值，須以影響於教育之效果而斷，又謂凡以人之教育為不可能之學說，由此一事，已無價值。竊謂此等思想，頗能使人重視教育，廣認教育力之偉大。抑由今日言之，氏之學理系統及其各個之點，固為不當，而一考當時之哲學的科學，及其在教育上之影響，則氏之思想，實為一種有價值之反動，要不能否定之。約翰亞達姆云：

『海爾巴脫排斥先驗的自由論與宿命觀，不特能使後繼有人，且使人熱心信服，蓋排斥二者，能使氏之教育論，比束縛於當時流行之哲學系統者，更多積極語調也。……自進化論主張遺傳及環境勢力之強大，人感受其威嚇，至使教育者對於其事業，多不免失望而落膽，至確信教育之效果為甚少。然則吾人於從事教育之男女；更有何期望？且論者每言及教育上道德勢力之微弱，輒積極生快感焉。故海爾巴脫之說，無論其形而上學的心理的基礎如何，要其在當時能對症下藥，為任何教育家所不及；且吾人於是始有一種學理，以論直接影響品性之手段焉。蓋歷來人多信知識與道德無關，有知識高尚為惡人者，有不學而為善人者，因此使人信：教授雖能增進吾人所以俾益社會之力，而無力足以影響於品性。海氏獨直接反對此傾向，主張改造品性惟一之力，可由教授供給之，其教育學說，即以此思想為中心。（John Adams: Evolution of Educational Theory）

海爾巴脫嘗由教育之見地，以排斥先驗唯心哲學，其初入大學時，有斐希的者，為此哲學之代表，氏曾親受其教，後漸與其意見相異，終至完全反對。斐希的以為：「我」為一切之本，為唯一之實在，其他種種，盡為我自身之發生。吾人之覺感，知覺，觀念，認識，感情及意志，均不外吾人自身之性狀，此等性質，不能比較其本原而檢查其真偽，故斷之謂由「我」產生，實難否定。「我」之外無實在，所謂外界，不過主觀的構成，與夢或幻覺存在外界者相同。』海氏於此思想完全

反對之，以爲：『最初不能有「我」，「我」爲最後達到者，蓋先有知覺，觀念等，然後由其共同作用，以達到一「我」』斐希的由一說衆多，海氏由衆多說一，而此衆多之由來，不能謂爲「無原因之發生」「絕對的成立」，蓋相異之結果，其原因亦不能不相異也。原因結果之關係，由經驗上所生順序言之，覺既有一事發生，則必有他事發生，換言之，即無相當原因，必不能有所變動。當甲變爲乙時，若無何等原因，是甲自身變化，而失其本來面目。如此，則甲之性質，非附於其存在時，而存在於其不存在時。甲宜爲存在，同時又宜爲不存在，是相異之物而同爲一物也，非矛盾之思想而何？

凡事發生必有原因，我之不斷活動，及其育成，當然亦有原因。但原因不在內部而在外部，若在內部，其變化者，假定爲自決定變化自己，則其自己決定之活動，亦一變化，不得不問更深之原因，如不承認最初之自己決定爲無原因，則必爲無際限之追究。故吾對於心的發生，信爲有外部原因，不得不承認應於吾人之感覺，而有外物之存在，此外物吾人雖不能表現之，認知之，而客觀自身，感爲赤者之表面，必與感爲青者相異，否則吾人不生相異之感覺，蓋相同原因，而生相異之結果，實無斯理也。如堅柔甘鹽，於客觀界有區別，確爲無疑，——與主觀界區別異種類。至於空間，時間，運動等有形式條件者，區別更多，吾人能將空間，時間，運動表現之，是即世界由於空間的時間的整理而成也。自然界爲吾人所認知者，非物而爲物之關係；吾

人之思考與現象一致，現象之規律正，則思考之規律亦正，故思考由現象而成立，又為現象而成立。凡諸作用，皆所以預定以獨立存在之實有，與我結合者。而異於我之作用，則所以表示實有非單一而為衆多，如我感為赤，必須為甲，我感為青，必須為乙。是然甲乙由何而生，必與唯心論中者，同為無際限之追究，不免令人生疑，而實有與無限，兩思想不能相容，故吾人不得立最初之原因，承認其無變動而絕對存在，並不許從最初原因，更追問其根源。（Herbart: Metaphysik）

海氏據如右所說，主張實有論，因欲解釋充滿變化之世界，不得不立衆多之實有，由一元論而採用多元論或原子論，想定實有界由多數簡單之本體成立，附此本體以實體之名稱。人心亦屬此本體之一種，本來完全具簡單性質，無活動，無發生，無天性及能力，不異於其他實體。吾人從此簡單實體，如何能有多種之發生，此不得不解決之問題也。海氏謂：『各實體不單獨孤立，常有相當之相係，互相接觸，又謂一切實體，性質上相反對；而由其相反對者接觸，雖不能自簡單中取去何物，而各實體對於其反對者，有自己保持之情狀，其結果遂見多種之發生，換言之，一切發生，皆實體之自己保存也。』

多數實體之關係，使各實體生種種之自己保存，因反對之種類及程度，使種類大異，使強弱大異。精神實體中之自己保存，必現為觀念；其生也，由於精神實體與腦中原子觸接關係之結果。據持續法則，自

已保存一旦成立者，雖於觸接停止後猶滯留，以結合於一定之系統使實體內部中能豐富發展。故精神上一旦成立之觀念，滯留而關聯，發展為高尚之心的情狀。

海氏之有觀念機關論，即由此形而上學的思想，而特別之教育思想亦由此發生。要之，海氏根據實有論，構成其特別倫理學及心理學，根據此兩者，使教育研究進於科學地位，由倫理學決定教育之目的，由心理學明教育之方法，材料，及其障害。康德以來之先驗說，主張我之活動，我之總合力，及構成經驗條件等之範疇，氏悉反對之。彼謂各個觀念之性質，不僅為知識材料，且能發見統一之原則；由於臆決一定觀念為一切勢力之中心，即可不用我及其總合力，而說明一切之事。又康德形式倫理之威嚴，氏雖承認之，而又舉示五個概念，以為：『彼之倫理，以道德行動為純粹之我所發，以離經驗事實而止於無上命令者，為未盡善，關於義務及命令之內容，不給以相當之指示，故在教育上全無價值。』至關於心理學，氏亦謀大改造之。舊時心理說，謂精神由各個分離能力之集合而成立，氏以為不當；彼謂：「必承認精神之統一，始能考定有組織的教育之理法，」嘗以其觀念機關說，嚴格適用於其教育論——尤以教授為甚。蓋據海氏所說，則教育學乃所以補充理論的及實踐的哲學，為兩者之結合點，換言之，理論哲學自形而上學以進於心理學，終至構成我；教育學則指導此我，而從倫理學所示個人生活上之理想，與以一定之形，其理法亦由之而明。

第二節 開發與構成

先驗的唯心的思想，當然以教育為開發之歷程，故謂精神以其先天所有之自由力，向其終局之理想情狀進行，人生為精神自己完成之歷程，我為擴充自己發現自己之歷程，精神特別存在，與宇宙中其他萬有區別，為一切之本源。其所有能力及性質，於其存在時，有存在之理由，非依從其他任何之目的。假令不能完全用自己獨立之力，以實現自己，固必需其他之補助；而此補助，與內部心靈萌芽以發動之機會，排除其妨害現出之物。故教育惟促醒既存，除去蔽鋼，非傳授，非贈與，非為一種性質，由本來活動性與適當環境之相互關係，次第發展其善良與有力性能者。又認暗示的發問，象徵之使用，於教育實行此種任務上最為適當云。按上述傾向，蓋以黑智爾及福祿培爾——氏為甚——為代表也。

黑智爾與斐希的顯林戈，均以宇宙為由獨存的根底發生；此根底有精神的性質，宜名之為精神或理性。黑氏視宇宙為此種精神發現之歷程，謂『其發現，隨發展階級，時時繼續之，次第進至內具自由之自己意識，人之理性，不過此無限理性之迹象，惟表示後者之一發展期而已。』據氏所論，各個人之存在，僅為表示一般的精神而支持之。因之，教育從宇宙精神發展之進路，導各個人之精神於自由，使各個人本來潛在的理性，得以發動而進步。無論如何之教育，無創造力，惟助本來存在之可能性，使其實現，故以教育視為分析或導引之術，

亦可。此種思想，重視精神活動，與近代思想一致，而於外部材料結合活動者，則不免多輕視之，但無論如何，總能使在休眠情狀者，爲之醒覺。

福祿培爾之恩物，能使兒童覺醒其神聖的內部生活，與以世界事物之知識，此不過其偶然之結果。蓋彼以爲與使兒童解周圍世界而支配之，而務養成此種能力，毋寧使兒童心的形像發現，幼弱精神中之心靈火花，爲之鼓動之，而十分焔煌之爲必要也，而欲達此達目的，關於材料之選擇，可不必考慮其他事情，福祿培爾以爲研究人工的象徵的恩物，能達此目的；但有以追究的發問，爲最適於此覺醒之目的者，又有以諸記言語，或使行細微分解的考察，爲能達此目的者。然於預定吾人之絕對的勢力，或理想之根本思想，苟以爲不當，則其枝葉之方法，亦無詳論之必要。

海氏反對既存之開發甚明顯，彼以爲：『人心之發展，應重視外界影響之點，其高尚諸作用之構成，乃由於一種元素作用，即基於外部刺激而生者。』雖人有應外部之力，於此可心的發展之源，而海氏之所謂精神的實體，自最初之反應（即觀念）發生時，已爲受動，其後一切所生者，均爲由觀念之機械關係所生之結果。因此，精神之自發的活動，應被輕視，應以意識爲迎合或驅逐各種觀念之地。觀念爲精神之內部情狀，爲精神之自己保持，任何外物，均不受納；但其發生，則由部之影響，而其一旦發生時，則從自身之法則進行，進言之，觀

念雖為精神之情狀，而能進於獨立地位，各各有其特有之內容，與屬此內容之活動力，由其固有之法則及方法而為種種活動。由此觀念之機械的運動之結果，所生各種心的現象，苟為聯合，而海氏之所謂我即成立，由此可知我不能生出何等之本體，亦非心的各種作用之原動力，不過為其結果而已。此種思想，當然重視以觀念之授與及概念之抽象為目的者，輕視活動的經驗，即考察研究試行等，蓋不待言也。

為活動本體之我，與自我之觀念，吾人宜加以區別；自我之觀念即自覺，海氏以為必在心的作用發達至相當程度後始生。人初生活於自然界，欲明悉外界之情甚急，其生注意，全出於外界要求，至自身（尤其自身內部）生起之事，則不遑反省，蓋因外界知識能覺醒自己，不得不如此也。動物生活，其心的作用，僅足使應外部刺激而運動，即其意識，僅止於為生存完全之手段；人類則其意識足使其行動適於生存之目的，感覺足供牽引或迴避之用，記憶足備警戒獎勵之役，感情能使活動興起，思考則為統制行動，為實際生活上有益之手段。故在發展初級之幼兒，當然不能以其意識實用方面為主，及應直接之必要而要求其全力，并不能知其意識之活動，及內外界之區別，而其有活動的本體，能反應外界，并有為自己生存及發達計，利用意識之勢力，則不能否定之。蓋此本體，或有勢力之我，以一切經驗關係為中心，於經驗之全歷程，永遠相同者也。

此可預定為中心之我，海氏加以否定；使我分裂為個個觀念，即個

個觀念各各盡我之役務。據海氏解釋，則各觀念相互妨礙，相互融合，即爲其自身之活動，而由其固有之奇異牽引力或反抗力，得以各盡我之役務，不必依賴主體中一切選擇之活動；快與不快，亦爲觀念自身所發，非主體行動結果後所感覺；意志亦然，一切行動，不過反射性質而已。果如所說，則意識之統一，如何能保持乎？此疑問即伴於海氏思想而起，欲以氏哲學及心理學解決之，殆甚困難。氏之所謂精神的實體中，不能發見此統一一切之力，蓋此實體假定爲不活動，唯先受刺激而後發生觀念也。因之，不承認主體能自活動，并基於活動而發展各種機能，此於海氏心理學上與教育學上兩生困難也。是爲氏所承認，氏之後繼者尤承認之，今述其幾種事項於後。（Herbart: *Leinbuck der Psychologie*）

第三節 現代思想中之海爾巴脫教育學

海爾巴脫派過重觀念內容，因之教授給與觀念，更進而思由給與道德的觀念內容之教材，以行統一教授，更進而立五段教授說，關於興味，生特別思想。蓋今日教育中，其遺迹猶甚多也。

海氏以道德品性之確立，爲教育之目的，然據氏之思想，一切心的作用，皆基於觀念之關係，故道德品性之發達，亦必基於觀念之關係。不使觀念發動，不整理觀念界，難以施德育，此氏所明認，其教育學即以教授爲其重要之部分。無教授固無教育，而一切教授，不必常能自然合於教育，吾人雖承認有非教育之教授，但終不能加以許可。基

拉爾曾有關於此之發展，較爲明瞭，曰：『內心中之有滯留的印象，由於觀念之惹起及整理，卽其能發生，僅由於觀念之決定及改造。而以此爲第一任務者，卽教授，故教授之有重大價值，較之其他一切教育方法，相去甚遠，其所影響較由興奮心情所生之印象，尤有強固之持續力；換言之，教授者，教育效力中之最強者也。凡道德及信念，可視爲教育的教授與全教育終局之目的者，如以爲卽滯留的心情狀態，則上述固確實無疑也。凡道德信念上，人之意志，常永續服從於理想，若兩者之發達由於教育，則教育當然以教授爲主。教育之爲可能，由於觀念界之陶冶，及由於選擇間接之道，蓋如此而心情之確立，始能有望，而道德及信念，所要求之確實而久續之結果，始能達到也。訓練施於心情之直接影響。生附加於心情之補助的效果，於全教育上副從地位，亦有價值，然離觀念界陶冶之訓練，雖教育者用最善最密之努力，其目的終不能達。』(Herbart: Allgemeine Pädagogik. T. Ziller: Lehre vom Erziehenden Unterricht)

此思想之反對者，甚多，拿脫爾坡卽其中第一人。氏依據康德之哲學，其哲學的心理的思想，與海氏全然不同；其教育論之出發點，亦全然相異。海氏以觀念爲一切心的作用之根據，氏則以意志爲自立的，且云：『意志發展之宜實重，自不待言；教育之真意味卽爲教育，而意育關係於智育，知育卽爲意志之陶冶，故可用教育的教授一語，并能主張無教授卽無教育，及不容許無教育之教授，然吾人依據海氏意

義，則不能如此主張，僅知之，不能視為發生欲望之活動，且海氏派於觀念變化意志時，雖以加感動，興味，愛情等為必要，而其心理學，則以為感動等皆由觀念之關係而發，吾人與之相反，以意志為獨立的，自立的，興味中既有意志之分子，且規定其方向，則不能有興味始有意志。因此，吾人一方以意志為根本的，獨立的，而於他方，則又承認悟性固有之價值。……發育悟性，不宜視為僅係意志陶冶手段，悟性界特殊之關係及法則，必純粹由悟性一面觀察之；如此，則知識之發達，為間接陶冶意志。海氏派不認悟性為比較的獨立，即其許多誤謬之源，吾人則承認悟性陶冶，由其為保持悟性性質之純粹，更多助於意志陶冶。』(P. Natrop: Sozialp. dagogik)

海氏以觀念羣(各個觀念)之構成，為真教育之出發點，然拿氏則謂宜以關於直接實行之訓練為先。無訓練基礎而傳授之知識，空虛而不實在；蓋知育與意育之密切關係，在於形式而不在於材料，吾人所以云陶冶意志者，蓋謂與其為資意志之發達而多傳授有益材料，毋寧因發達知識而重意志之練習也。海氏派與拿氏相反對，其關於教授統一之思想上者，更為顯著。

據海氏派之心理學，則意志之生，由觀念之種類及其結合情狀而定，當諸有類化力之觀念羣，俱為含有德道的性質時則意志為道德的。海氏派之教育，又以道德的意志之陶冶為目的，以此目的統一教授，其方法則因歷史科授能給最有關係於道德的情操之材料，即以其為教科

中心；更以由此所生之觀念爲中心，使集合其他教科所授之觀念，以構成鞏固之觀念羣。於是強固意志之根據既構成，新來者無論如何誘惑，終能發抵抗之力。彼等名其中心教科爲情操科，謂其他教科須由一切實質上與之結合。拿脫爾坡雖亦尊重德育，而對於謂此外殆無教育之思想，則反對之，其言曰。

『海氏（氏之門徒尤甚）對於科學的陶冶及美的陶冶，各於其自身有特別之權利者，謂不能心知之。彼等因誇張道德的目的，致對於悟性（思考）之論理的修養及想像之純粹構成，雖非從屬於較高之道德的目的，亦不認其爲有價值。不知虛僞或不完全之思想，於其自身已有可排斥之理由，換言之，以悟性法則判決之已足，無待對於意志之道德上裁判也。同理，美的判斷，毋庸待道德方面之指令，音樂上錯誤之音響，繪畫上不合宜之線，於道德上雖非失行，而於美上則爲虛僞，故教育應施以矯正，而不必於此時考查其道德。抑凡事殆無不關於道德者，故教育亦未嘗不於沉默之間預計理解道德，然欲云知能非其目的，且無益於道德的意志之陶冶，則教育正如死金銀，將使其與道德之明瞭關係，反不明瞭矣。論理與美之純粹者，及兩者構成之力，謂之死知死能可乎？思考之合法練成，及製作想像，與夫指揮兩者而使之有生氣之意志，果僅爲死金銀乎？此方面之意識，雖與意志的意識聯合爲一體，道德雖嶄然特出，使其他一切優秀者傾向於己，却因此而論理的及美的之意識，得對意志之法則，而立於獨立固有之地位』。

(P. Natrop: Herbart, Posalozzi)

拿氏對於以一教科爲中心而使與他科結合之思想，亦反對之，其言曰：『意志與悟性之關係，任在何種教科中均須保存之；而悟性界，宜純粹由悟性之見地考察之，始能善助意志之發達。意志陶冶之力，與謂其在於教育實質，毋寧爲在於教科形式，故形式力大之教科，其於意志發達上，回應較實質可貴重之教科，爲更有大價值。故數學理科，宜視爲陶冶意志之主要科，而尋常教授，不宜使單含許多材料，宜從法則，保順序，確實悟性法則之進步，使悟性於其經驗上立秩序，生秩序的認識。……今若謂知育於自己陶冶上，能惹起其精神之自發力，故與意育關係最深，而教授統一，卽所以關聯其所觀察與所知覺相互關聯，則意識統一，固宜保持，而意志陶冶，亦因以爲必要也。然而如解爲一教科統一全教授之義，仍全然謬誤。各種教科一致之點，須能奮勵精神之自發力，而當以形式爲主，使實質從屬之』。

拿氏輕視實質，過重形式的陶冶，吾人雖難以贊同，而其所言，確能指出海氏教育學上之弱點。知育多關係於行動，因此意志與情緒有深切之關係，海氏派於此點不十分承認之。各教科之孤立，實爲不當，故計其連絡統合之思想，決非謬誤。然由實質上強諸教科結合於一中心教科，俾達其目的，則其誤實甚。竊謂各種課業之一致點，意在使學生得一適切其發達程度之生活，刺激其本來之活動性而增進之。又海氏派對於觀念羣之關係，以爲新來者由既存者類化，可因以發生興味及理

會，故謂教授宜常對於新提出者，豫惹起其舊觀念，而包容之，消化之。至對於學生豫知所從事之目的或終局，自考慮其達此之方法，則不重視之。蓋此派以使既存者活動為主，於向前進行之舉動，則忽略視之也。

海氏派之教授段階，惟於最後一段階，置學生於若干能動的情狀，其他各段階，則視為各觀念迎合或驅逐意識之地。雖於最初之教授段，加種種更改修正解釋，而於後多有任何時皆得適用無誤之伸縮力，但必本來以觀念之類化為根底，而由海氏心理學立足點考察之，始知其意義。然觀念從自身法則，自由發動，而互有各種之關係，非於人夢時，或半眠半覺情狀時殆不能見之。如前所述，意識生活，係向於目的之進行，其目的雖不明白覺得，實則暗暗裏意識固指揮一切作用，主體之活動，雖於不知不識之間亦有之。故整理環境，使意識十分活動，實為心的發展上最切要之事。海氏派於教授中，以預告目的為必要，雖其主旨僅在使學生與教師共同努力以達其目的，但其教授不過藉整理觀念，使適於新以適於此主旨；且僅由示知學生使生此結果耳。其關於使學生自知蒐集。計畫，實行，努力，解決諸端，要有不甚徹底之處，此事於其興味論中，更容易見之。

海氏一方以興味為自己活動之情狀，與無顧著無關心相異，他方又視興味為受動的注意，不甚顧意志之發動。受動的注意，由感覺上強固之印象或觀念之類化而生，主體被一定者牽引，不知不識而專心注之。故貴重此意味之興味時，以教師之活動為主，一切困難，教師先

行平易之，選一種方法，使學生觀念上容易類化，反因此減學生之獨立活動力，阻止其勤勞之精神。僅由教師誘引，不勞而受之情狀，與強迫之，而以嫌忌之念為機械的學習者，同為不當，兩者均缺學習上之正當動機。總之，凡學習及教授方法，使人不出於自力而注意者，無一適可。凡有關係之事物，以感其興味為必要，而高倡直接興味之價值，雖屬正當，但解興味為注意之受動情狀，視能動的故意的注意為間接興味則仍誤。興味者，乃吾人傾倒全力，對於奮勉或學習之事，態度純一，為直接的，忘我的，無何等欲望，何等野心之情狀也。誠欲如是，必使注意向於對象，與引誘之妨害物爭持，努力完全達其目的，即為能動的注意之活動，蓋不言可知。杜威以為：興味情狀存於一定行動之際，預知其結果，使現在之行動，與其結果關聯時，設計教授使學生期待一定結果，努力使此結果實現，自計畫之，考慮之，亦可謂由此思想而來。然此必以不過於排斥一切指導模範，始為正當；必以不解預想結果為預想行動上所生實際利益，始為正當；要之，知應實現者為何物，考慮其方法而研究之，又求他種例樣，調查參考，能向如此方向進行，則使學生為適其程度，應其性能之作業時，必無困難，其結果，如感自己身心力之增進，必發大愉快之情，而由此刺激，生更專心努力之情狀，則興味亦益發展也。

第五章 形式的陶冶

第一節 能力心理說與形式的陶冶

形式的陶冶，古來雖有提倡，實一最新之問題也。蓋學習所以施於一定之事，了解之又進於熟練之之方向，而形式的陶冶之思想，則其學習之效果，不僅止於此學習上，必及於學習他事上或一般學習上。換言之，由一定材料養成之能力，能裨益於學習其他材料，故有主張學習材料，必以養成此無適不可之能力為目的。因之，此思想由能力心理學之基礎考察之，固屬不誤，而與此心理學無關聯者，則為虛偽。能力心理學，分心為若干能力，謂一能力與他能力有別，乃獨立的發展者；又嚴別此能力與使其活動之材料。兒童最初，由觀察與知覺以發達知覺力發達，此知覺力不問所觀察之材料（即內容）如何，皆能活動；其次，記憶想像之能力出現；最後，合理的思考力發現。於是學習上亦要求新方法，此等能力，其初雖宜由一定材料練習，而其練成之力，則無論如何之材料，均能利用之。今知覺力，記憶力，想像力，思考力等種種個別能力，若先已存在，則一材料能全體練習各能力，其效果，或可及於一般（任何時地，任何材料）。能力之發展，雖需特別材料，如發展之，當然能裨益於學習其他之事，因之，有謂教授上宜教以練力，且與云應學何事，寧云宜如何學，此又當然發生之傾向也。例如學習國語，必須誦讀一定之單語及文章，於口筆練習之，而其效果，則常令使用言語之能力發達，轉移於各種言語學習上，更進而使觀察，記憶，考察，及言語之趣味，變為高尚。又如一定手工之練習，不僅能使其作業上之運動甚為自如而進於熟練，且可銳敏其觀察，磨

練其手指，令無論何事，皆知貴重精密焉。教育上此種思想，乃預定各個能力之自然結果，故其所根據之心理思想不當，則究不能承認其確實。

卡爾及其門徒所倡之骨相學，亦一種能力說，與形式的陶冶上之能力心理學，兩者結論相同。骨相學分腦為多數之複雜的心靈作用，例如友誼，敬虔，爭鬪，自己保存，使用言語力等是也，一作用所在之腦部分之發達，與其作用之發達結合，因腦上一定部分之發達，能變化頭蓋形狀，故調查其人頭蓋骨之外形，即能知其性能。換言之，即先任意想定若干心的性能，分配之於腦各部分，故其結論卒成一種主張，即謂若一定材料能練成一性能，則腦上應用此材料之部分發達，得以增進一般性能之活動。吾人今日不信各種能力為先已存在而有區別者，雖亦用知覺力，記憶力，思考力等名稱，然其用之也，固非依據能力心理學之思想，乃以為出於反應性之發達，與分化之結果。人所固有者，僅有活動性，即反應性。此性於種種地位，受種種刺激，使其活動，使其聯合，然後成立種種心的作用。故此等作用，與施刺激之材料，有密切關係。凡觀察一定材料，可使其知覺同樣材料之力，於焉發達，而考察其他一事項，可使其考察同樣事項之能力，於焉增進，但不能謂因此而可知覺任何材料，考察任何材料。計算之能，可由算術之練習而進步，不能由言語之練習使其發達；音樂之賞鑑，可因聽音樂而促進，然難以觀畫代之，此皆吾人所易曉者。身體上之練

習，強壯其一方之筋肉，能裨益於他方，吾人由此類推之，精神上亦有此同樣事實。然身體上特別技能及熟練之發達，必俟特別材料之練習。長於野球，不必兼能遊船競走。一運動而可增身體之健康，筋肉之強壯，自可兼裨益於一般，而一特別練習之效果，不能立即轉移於他特別運動上；即其趣味，亦不能轉移。

打破能力心理學者，實海爾巴脫之功。如前所述，氏以一切心的作用，歸著於觀念之相互關係，故重視發生觀念之外部材料及其關聯，而於教育上拋棄此根據能力之形式的陶冶之思想。然所學材料與其形式之區別，雖海氏派亦明立之，而所學材料與所學順序，亦相分離，以為此形式及順序，不拘材料如何，皆得以決定。此於息拉爾形式的階段法上，亦有之，即分解，聯想，系統，方法等，無論教授如何之材料，均為應行經過之階段也。但此思想，與基於能力說之形式的陶冶，均久為教育上之虛偽的方法根據。吾人不認離材料而有形式，教授及學習之形式，由其內容而定，故必無不問其內容如何而可適用之形式的階段。

關於上述見解，殆有種種疑問發生：即人心由一定材料，向一定目的而磨練成者，除熟其材料，發達目的之方向以外，果全無力乎？其練習之效果，僅為其材料及方向所制限乎？形式的陶冶，在如何意味而必否定之乎？實際上果有一方養成之習慣，裨益於他方乎？此等疑問之起，原為當然，當於後節解決之。

第二節 習慣之一般化及特殊化

習慣一般化之事實甚多，今以受教育者與未受教育者相較，考察其生活上，孰能立於種種地位而有成功，則前者不僅於其特受教育上有關係之業務，能比較的有效活動，即無特別經驗，未行特別練習之事，亦能比較的有效活動；故其得應時勢之變化，較能變更生活情狀而改善之。此與本來之能量，大有關係，蓋其得受高等教育，或即其能量大之故。然一種練習之效果，徧及於其他各種者，其例亦甚多：如練習算學上所養之頭腦，得有良影響及於他種教科學習上；畫家博物學者，常活動視覺，因之一般觀察，均甚銳敏；辨別音調之練習，能為識別色上之助。其他，學校所養成知覺上之興味，及愛真理之精神，永遠裨益於生活上；一種課業所養成之良習慣，如熱心，勤勉，忠實等，不僅於關係此種課業之時受有影響，即後來之生活，亦均有影響。凡此一切，均為吾人所期待，所希望；然僅云空望，則教育效果亦甚少耳。然於他方，習慣有特殊化者，亦為確實無疑之事實：學術上知覺判斷非常銳敏之人，於實際業務上，或甚遲鈍；自己專門事業上，非常勤勉忠實之人，於日常生活瑣屑雜事上，或甚怠惰而放任；一事上熱心甚摯，興味甚高，而於他事則甚冷淡，終於不能為；此不僅知能上如此，即情意方面，亦有大為制限而傾於褊狹之事實。

由是而言，習慣形成，有矛盾之傾向，故學習效果之廣狹，亦難決定，最近多數心理學者及教育學者，即以此為實驗研究之對象。

學習及教授，有內容與形式，前者為一定之材料，後者為學習之方法。若學習效果能轉移，則必在材料上，或形式上，抑生於兩者之上。今先從材料方面考察之，事實上，有一定材料而出現於種種相異之地位及關係者，數之計算，不僅在算術上有之，即於明自然現象及習歷史之際亦有之，日常生活上亦有之。故某種材料，其出現之地甚衆，使用之時甚多，所關者甚廣，則其學習效果，當然及於甚廣之範圍，而帶有一般的信質。反之，其材料極特殊，使用甚少時，則其學習效果，僅限於狹隘範圍。其一方練習之結果，能裨益於他方者，蓋兩者中有同樣材料，共通要素之故。嚴格言之，此種情形，不可云為效果轉移，即由全體上考察之，視為轉移可，視作習慣成為一般的亦可，實則因對特殊材料之學習及特殊刺激，其反應力進步之故。

再由形式——即方法——考察之，亦與材料相同，有處處可用者，有適用範圍甚狹者。今以廣義解方法，其包有關於學習上必要之條件，如氣概，知識程度及情的意志的情狀，則於多種相異之學習上，均為其必要條件，例如有豪爽氣概，保持冷肅態度等皆是。充滿活動精神之情狀，無論如何學習上均有益，反之，若心情萎縮，怠惰而放縱，則無論如何學習上均有害。此基礎的心狀關係於特別學習者不少，學習及教授，能為保持有益態度者，其效果殆不止限於一學習及一教授上。謂學習一事之目的，非僅在知其事，乃使發學習之興味者，意即謂養成此有益之心狀為必要也。注意力雖非特別之能力，而身體的態

度，有適於注意者心的態度，有能抑止妨害觀念之發現。惟此等態度，多為特殊的，僅關係於一定材料，但亦有在學習上之注意，為必要且可通用於種種時地者故誠能由某種練習養成之，當然於各時各地廣有裨益。又一定知能之習得，其為方法上要件，與能大指導行動，當無可疑。例如因一定之觀察，如何點上錯覺，皆能知之，從此於將來之觀察中，得以矯正其誤謬。測定一特別面積，能使尋常估度面積，容易而且確實。即由此故也。

如此一定之練習，如再發見同樣材料及方法，則必能裨益於他種練習。不過同樣一語，須從客觀主觀兩方面考察之，如整理算術練習簿與整理國語及他教科練習簿之間，共通要素，諒必不少，故於算術練習簿，養成整理完美之習慣，其他時地，自必有此習慣發現。然此事不僅不宜承認，而又有相反之事實存在，其故何耶？蓋所謂時地之共通與同樣，僅在於客觀的，主觀的有非常差異也。算術練習簿整理完美者，單由於命令強制，或基於顧慮特別教師之要求，或發自敬愛教師之念，或生自畏教師權威之情，或起於思某種特別利益之念，若果如此，則於他教師之下，從事他課業之際，必無反應此之同一要素。雖然，兒童如經人讚賞其完美之習字簿，因為佳事而又好之，則此時主觀的同樣要素現出，於是獲得一般的要素，可以規定其將來之行動。巴克來謂由提高習慣至觀念程度高，即可轉移練習效果，亦即此意味。蓋謂必以所欲轉移之行動，為考察之對象，並明其價值，知其關係，然

後可使成爲一般的要素也。即欲除去其不識不知間附着於行動之特殊條件，使惹能反應之要素，變成一樣也。使其果能如此，當必有效矣。

吾人雖據右述意味，承認形式的陶冶，而各種行動，必需特別內容與形式，故由其發達，其特別要素亦益顯著，其行動遂成爲特殊化。雖雖最初時有追從任何難之性，但不久僅從親鳥而行。同樣，尋常一定行動之練習，苟繼續之，次第用多力於其上，則材料上方法上特殊之點，均以增加興味，惟向此點進行，遂至失却其關於他事之可能性，專門家除其專門事業外，盡爲迂遠，即此故也。如算習之能，種種時地，均必需用，故算術練習之效果，其所及範圍甚廣，但高等數學，用於日常生活上甚少，故優秀數學家，對於俗事甚粗疏。其他，單調之行動，久而慣之，則其活動僅能於狹隘範圍中有進步，早已成特殊化矣。

第三節 教育上之注意

誤解形式的陶冶，必生不良教育法，爰據右述，舉示教育上應行注意之點於後。

第一，形式的陶冶基於誤謬之能力心理說者，其於教育易生重大弊害，應加以注意。蓋此種思想以能力由任何材料，均得養成，故不重材料之選擇，惟重形式，謂能與知覺，追想，考察之機會，天然則無論何事，均有同樣價值矣，故其於學校教育，必使成爲保守的，必不

能應付日新月異之實際社會狀況；其所從事殆為社會生活上無價值之事，必養成不適實際之人。此種實例，教育史及教授史上均得明見之。所謂形式的陶冶，徒使教育當局者，學校管理者，及教師取為最便利之手段，以陰蔽其無能，輕減其勞動而已。夫社會常變遷發達，故其教育要不可不常察時勢，應於社會之事情，以取捨其材料養成能應付世界進步之人材；其教師要宜常留意新學術技藝之變化，繼續自己之修養。至此等事須費多大之苦心，熟慮，才能及努力，抑不待言，今如以能力之發達，可不依材料之種類，則一經選定之材料宜加以變更者必甚少，教師亦不必研究新學習，僅熟其舊材料，已足盡其任務矣。故誤謬之形式的陶冶之思想，常為厭勞喜靜之教育者所歡迎。然則宜從心理學上矯正此思想，示以形式的陶冶之真意義，由此可知矣。

第二，如考察形式的陶冶之真正意味，則選擇學習之材料之為重要，可不待言。凡材料關係於種種活動範圍，及現於生活上相異地位者，得練成廣有裨益之能力，前已述之。但其所習，如僅限於學校或教室內，與實際生活毫無關係之材料，及與其他學習無關聯之材料，亦全無價值，如誦讀文章及尋常不使用之言語，關於壁紙裂孔之問答等即其中之適例。今試以關於身體者考察之，若單強壯一定之筋肉，則時時舉一定重量之石，即可達其目的。但以此與練習遊戲爭競比較時，則於養成廣有裨益之能力上，孰有價值，不待繁言而自明。依材料之性質，得養成廣有裨益之能力，雖否定形式的陶冶者，亦承認之。杜

威以爲：『據言詞解釋之所謂轉移，雖爲空虛而不可能，但其於人之行動中，有廣闊之關係，包含許多要素之協合。如斯行動之發展，常要求新調整與不斷之變化，因事情之變化，而一定要素降於從屬地位；反之，從前不重要之要素，今有更進於主要地位者，又應事情之必要，而行動焦點不斷變更，誘起活動之自由協合，包有活動範圍廣大之種種小活動之協合，其進行中，不識變更方向不止，是卽一般教育之所在。一般者何？卽廣而自在之意味也』。又云：『教育視其顧慮社會關係之程度如何，而能應於種種事情，成爲一般的。哲學，言語，數學，工學，經濟等專門研究，造詣極深之人，對於其他一切事上行動與判斷，反爲無能，然其專門研究之事項，使與有社會性質之人類的活動結合，則其活動與自由活動之範圍，極爲廣大，教育與社會關係分離，實現今教育實際上及精神一般陶冶上之主要障礙。卽文學，藝術，宗教等，使之孤立時，亦與專門教科（卽主張一般的教育者所大反對之學科）同樣，而使人褊狹。

第三，使發生一般的動之刺激，成爲同樣，亦爲教育上非常重要之事。茲引用前例以說明之。如整潔練習，僅與算術教師有關聯，固爲不正當，但一切教師如均要求之，則其行動由算術簿及算術教師之特殊要素而分離，得進於一般的方面。抑整潔之必要固不限於前述一事，於衣服上與其他一切用品上，亦爲必要也。而欲於此等情形中，使行動成爲一樣，必須得一關於完美之確實觀念，又必需有一關於其內容

之明瞭意識。且處於所慣之地位，或可不識不知行動而不感有何等妨礙，但欲立於新地位，仍可與行動上一致，則不得不進於知而後動之情狀。

第四，現所述之知而後動，雖為必要，但知之能指導行動，蓋由於習為不識不知之活動漸久也。有益習慣，宜先實際練之，初無知之之必要；否則雖明知某種行動之價值，而為其根底之直接行動及態度，若不練至某種程度，殆無何等成效可言。修身教授不能生實際有價值之結果，此亦其一原因。而兒童之勇氣及情緒情狀，為學習上基本要件者，尤有大注意之必要。蓋其轉移，有積極消極二種：如無意味之機械的作業，必使之生倦怠，感不快，滅殺尋常勉學之勇氣；而明其目的預想其結果，然後活動，則必使之感勉學之趣味，發急切之態度。此外，家庭情狀，亦能影響兒童之心情，關係學校之成績。大概學生由優良教師指導，必有快活，勤勉，好學之傾向，亦有由一不良教師指導，致學生對學校生活，感為大不快者。然則此學習上之基本要件得如何轉移可知矣。

第五，在使學習為有效的經濟的歷程中亦有應由教師指導者。即教以學習一課業之正當態度；及一時所學之分量，時間，感疲勞時等等處置由教師指導之，則學生於一般學習上，亦必感覺多大之便利。柯爾文以發展兒童之心象，為形式陶冶上最大要件，謂宜注意於發展形色，音響之心象，喉，手及指之運動心象，使之能為自由而有效之應用。

謂視覺心象不完全之人，多不長於讀書，運動覺心象不完全之人，缺運動的統制上之精確，聽覺心象不正之人，不能受音樂之訓練云。實際此等心象在任何學習上，均為要素，其構成能廣有裨益於一般，不言而可知也。(Colvin: The Learning Process)

第四節 學習及教授之方法性質

學習及教授，與形式陶冶關聯者，其方法之性質，有明瞭之之必要，蓋誤謬之形式的陶冶，方法上必生誤謬之思想也。

方法者，尋常指為達一定目的最有效之方法也；但有方法必有材料，如用某材料費時與勞力最少，而能達一定之目的者，即為真方法。此目的，材料，與其使用三者均有密接關係。離材料與其使用，必無能達目的之理；實際經驗上，材料與使用行動之方法，亦不能加以區別；離材料而云使用，亦不存在，不過為考察上便利起見，吾人分解之為三種耳。故決定方法之道有二：一目的，一材料。目的異，雖用相同之材料，其方法亦異。雖同一篇文章，而訴於理會時，與訴於感情時，應異其處理方法，可不言而喻。步行平地之步法，與登山者必相異，蓋亦與此同理也。又，目的雖同，而材料相異，則方法亦不得不異。例如分切一事，用刀切，用庖刀切，用劍切，用小刀切，有種種不同。於此等各個情形中，必需特別之練習，用小刀切之練習，對於用其他一切材料而切者，必不能有所裨益，以切紙之目的使用小刀，任何時用之，均能達其目的，但一般分切方法，仍屬不知，且僅分切一語，

不過抽象名詞，亦不能學得分切方法。彼不問目的，材料如何，而以爲有當用之一定方法者，實屬大誤，許多同樣的機械方法，蓋即由此而生也。

又，方法與關係此方法之人之性質，亦有大影響，有一定性質之人，無論爲何事，必擇適其性質之方法。長於視覺者，以使用材料訴於視覺爲最便利，其長於聽覺與長於運動覺者，必各各利用其所長，俾達其目的。於是人人各建設其特別世界。指導學習之教授，所取爲決定方法之要素，及使方法更爲複雜者，不僅在於學習者之個性，對於教師之特質，亦有關係。由此考察之，彼信學習及教授上有唯一最良方法者，實爲不正當，且終亦不能發見之也。過信一定方法，強其成爲一般的，正與不問何病而信有萬應之藥，及不施診斷而即投藥者相同，其危險甚矣。然則方法爲個人的，特殊的，應委爲人人之法乎？人果不能應於時地而選定適宜方法，預攻研之而決定適必於幾許廣之範圍乎？現今所唱之學習及教授法，僅提倡之人感想爲便利乎？擬於後一論之。

一方練成之能力，於某種情形能裨益於他方，方法至某種程度亦能成爲一般的。人之心的發展，有類似者故種種學習材料，如或有相同者，則其處置之方法，必能兩可通用。人心之自然發展及心理的法則，有爲同樣無二者，故可由此得以發見一般的方法，——自然的方法——然如此斷定，爲非常抽象的，僅示漠然輪廓而已，例由於簡單以及

於複雜，由近處以及於遠處，由具體進於抽象是。前述海爾巴脫之形式階段，亦可視為此種方法。關於此階段，其人咸謂一時能發見一切教授所依據之真理，然此方法縱令其所根據之心理思想，正確而無誤，亦僅能指示大體，於其各個情形，則猶需特別之方法，解釋，及參酌。觀其試為減少段數，又變更其不示精密內容之名稱，蓋亦欲應於事情而希望伸縮自由也。

然心的發展情狀，如相類似而可通用於學習材料，則應於一方之方法，亦可視為適於他方，即形式方法，其在一定程度教一定內容者，當可廣為適用。古來許多實際家，有一種方法，能在一定程度教一定材料，而舉良好成績，此於同樣程度教同樣材料時，可舉以為模範而得有裨益。若進而為其理論的研究，考其所以成功，明其心理的理由，則其方法在情形類似時，實有一般的性質。於是為新學習新教育之人，必不空費氣力，必感多大便利，必能無大過誤，而其活動得以進步。然學習及教授上，情影無完全相同者，雖在同學年教同一材料，而教者與學者。總有幾許相異情狀，故所謂一般的云者，乃比較的一般，非謂不斟酌事情而為一般的也。如不注意此事，則其結果必生機械的方法，發生行動上之直接規定，且必以盲從為主，不根據理由而即行從事。雖教授上有如何權威，但非命令之力，亦非強制一定方法，必須使其能活用之。故當討論學習及教授方法而研究之之時，有考慮此事之必要。

第六章 自然與文化

第一節 文化之意義及其自然的根柢

文化一語，今日用之有種種意義：有以文化主義係反對軍國主義，爲貴重平和事業之發展者；有解爲尊重文藝者；又有對以實利實益爲目的而倡精神修養，對所謂物質文明而以宣揚精神文明爲目的，以人生非僅屬於自然界，寧於其超越自然之點認其真價值者。今以此最後意義爲主而論文化。人由一方見之，爲自然界之一部，其生存依於自然的環境，故欲多探知自然界，而求生活之要件以利用之。然此不能視爲僅受納人之生活，與依賴周圍影響之生存。動植物之生活，雖近乎此，人之生活，則決不以此爲已足；必消化其受納者，使變成一種動力，由此構成特別世界，於以發見新生活。更進言之，人必先從自然生活，漸入理性生活，進至理想生活。人生有如斯關係，乃生自然主義與理想主義；前者以觀察客觀界爲主，後者以觀察主觀界爲主，——是卽自然與文化之反對。凡由動植物生活移於人類生活，由自然之情狀移於文化情狀，其徑路要不外爲由自然移於理想之歷程耳。

雖然，以理想爲當然與自然反對，以超越自然視爲高尚理想生活者，仍爲謬誤；蓋理想以自然爲基礎，文化卽利用自然界之法則而向於理想生活之歷程也，抑以人初時爲屬於自然部分，或以爲屬於理性部分，均未能無誤；其視人生爲由兩者爭競而成立，則僅在某種意味或某種

性形時，尚可謂之正當。發達某種程度之人，其自然的活動與要求，及其理性的活動與要求，雖能區別之，而幼少者則無此種區別。世雖有「斥小兒自然性之要求，滿足其理性之要求」一語，然如此區別小兒之要求者，乃教育者——既能區別是非善惡而能思考者——自從其理性以爲之者耳；至於小兒自身，則除自然性之要求外，無所謂理性之要求也。故與所謂「斥小兒不當之要求，滿足其正當之要求」一語，要無何等差異，而後者之表現法尤佳矣。如當小兒要求食物，欲區別其從自然要求，抑從理性要求，乃極無謂之事，此種思想，區別意識之自然的理論的方面與實地方面，以前者僅關係於「在」，後者僅關係於「能在」，且以後者先前者而存在，依賴於規定前者活動之哲學；然欲適用此種哲學於教育上，而求其無矛盾，殆甚困難。今縱可假定實地認識爲最初存在，然而其最初活動，及發種種要求之狀態，實無從考察；況其他活動與同樣性理活動，均由共同生活時與他人接近而發展，小兒如未經驗他人活動理性而行取舍選擇，則不能活動其理性。但理性發展之後，其要求有與自然性之要求衝突者，生活有由兩者競爭而成立者。故吾人以通過自然而及於理想，爲人類發展之正當順序，以自然性爲至理性之必須階段，蓋連續考之，兩者並無何等妨礙也。

又，超越自然，有迷信形式者甚多，故亦不足貴，古代不知自然法則，尋常均依於超自然的勢力，凡天變地異，以至人事界種種發生之事，均歸於神之力而深畏之。此種傾向，今日於某種社會，尚有相當

之力，故謂古代文化弱點之一，實在於缺乏自然要素，亦可；即古代以哲學，歷史，文學，藝術等，為關係人生發揮人道者，因而貴重之，以是等科學與自然科學相對，而稱為人文科。然此種區別，在現代僅有幾許歷史的興趣，蓋現代各種自然科學，更多適用於人生，要求高尚之理智活動，關於人生與社會之研究，漸成科學化；其研究法均可適用也。

據歷史言，人文科自先於自然科而成立；但當不知自然界之研究如何關係人生，如何能利用於社會之時，與其費時研究自然界，毋寧從事於研究直接統御人，及保持支配者地位等要事，尚較為適當，此乃必然之理。故東洋以學問在於修身，齊家，治國，平天下；西洋在古代希臘亦以哲學為道德生活之基礎，故修養之，柏拉圖之思想，以修哲學始真有主權者資格，詭辯派則對於認知事實及實物，尤有懷疑之傾向，惟行辯論術之正當教授，以為：練辯論術駁他人，使人混亂，然後能保持自己意見，佔優越地位。羅馬人亦以其政治生活上之必要，貴重文言，特用其力於辯論，反以以自然界事物為不足用高尚知力，謂雖他人因處理自然而有有價值之發明與發見，但如有政治統制能力，則可使用其人，以其獲得之結果，供己之利用。因此，所謂學問乃以言之學習，依賴於書籍而已。及近世初期，歐洲文藝復興，雖對抗中古時代之宗教傾向，而大倡人道主義，但亦不過偏重古代言文，拘泥文法，而教授死語。直至十六世紀末，乃漸生注意自然之傾向，對

形而主張實在，謂「與由言語，寧由實物」，又謂「實物先言語而成立」，謂凡事實及實物，由於書籍——乃言語之內容——而知者，不以爲滿足，謂宜對於自然界，直接觀察之，實驗之，以得其知識。此種傾向之起，固非爲反對人道主義本身，蓋對抗人道主義流於文言之末也。由此發生物質的實利的傾向，文化生活上雖有受破壞影響之虞，但現代文化，得由此而受有力支持，則爲人人共知之事實也。

第二節 自然主義與爲學習材料之自然科學

自然主義關於自然之見解，有二種思想：一解自然爲自然性，自然性卽自然原來情狀而偉大者，其發展有一定之法則，決不能違反之；一以自然視爲客觀的，於自然的環境之影響，及其供給之材料上，承認其大有陶冶的價值。盧騷云：「離於造物之手時，一切皆善，轉移於人手，則爲惡」，尼采謂自然人之性質，頑強粗暴而支配欲強者，乃向上生活之根源，并於此野獸性中求優者生活之基礎：二氏蓋屬於前一種思想也。凡文明開化之進步，動以形式爲主，偏於修飾表面，不免陰蔽或抑制自然，生虛僞陰險之風。因此，吾人以不自然解爲惡意味，認天真爛漫爲應貴重之性。更隨自然研究之進步，與明於自然界有整然之秩序，遂對於不自然之形式，及不合理之自然，生反對之傾向，從可知也。抑此等事實，固近世歷史所昭示於吾人者。

十八世紀之哲學，對於當時之習慣，煩瑣制度，及形式規定，均已生厭，而感其弊害，以爲其原因在於：於人之自由加以壓迫；故渴望

脫外部制限而崇拜自然。於是有一種思想起，謂自然之法則，乃置自然於完全平衡狀態，同時又大影響於人類界者；吾人必使自然十分活動，以代腐敗社會之人爲規定，以對抗國家，宗教，團體與其他社會之壓迫，及思想上之偏執，俾產出優良之人類界。而教育上亦以欲使個人能力之多雜，及使人性發展於諸方面，必有待於自然，而所謂一致於自然之教育，乃變成教授訓練之目的及方法。所謂歸於自然云云，乃一時廣行支配思想界。

自身貴重自然性者，以一切物在自然情狀者皆有真價值，重視人生所受自然之影響，故雖主觀的自然主義，必暗裏以自然爲客觀的。如盧騷不使愛彌爾在青年期內執書，使直接活動感覺，從周圍廣大世界中，得必要知識，又主張自然的懲罰是也。至近世主張自然的原始生活者，則不僅貴重自然人之狀態，且謂文明日進，則自然界之陶冶力，可供利用者，必有日漸減少之虞，故原始人或新殖民地移民，宜令有一種自營之精神，努力，及冒險，而由於斬伐森林開墾不毛土地之練成；又令伊等從事探險，斥塚，營造等事業，務多與以接近自然之機會。凡影響於人生者，不僅限於信仰，民族，歷史，階級，習慣，風俗等，凡鄉土地理，及自然性質，如山谷，田野，牧場，森林，空氣，水及動物等，亦均有能決定人特性之勢力。此事顯明白，可由此得認人與其居住土地有深切關係。而由此種傾向，復生一種計畫，即加鄉土科於教科目中，以一切教授，均自鄉土出發爲原則，利用鄉土中豐

富的陶冶助力；并必使親田園生活，利用初步農業之要素，學校中十分難行者，使補之於家庭，都會學校則常率學生出遊郊外，使與自然界接近。其他林間學校，或夏期移住山中或海邊者，亦可謂其有相同主旨。

因自然研究之進步，自然界之利用，益得發達。近世科學之以自然為研究對象者，漸要求學習材料上重要地位，雖由此與人文主義衝突，使兩者永續爭競，而其供給近世文化上新要素，構成其發展上堅實根據，則為確切無疑。自然科學，不僅在研究結果上，及有價值之影響於人生，即其研究方法上亦然。

自然科學之價值，從來論之者有種種見地：有重其實利實益之點者；有因其能惹起學生之興味，令容易學習，而重視者；有以為由此可練成精細之研究心，及精密之思考等形式價值者；又有以能促進自然界與人類關係之知識，——不僅屬為自然界者——而增加其理會之點者。但一般學習之目的，因學者之程度與位置，尋常總有幾許差異，故用自然科學於初等教育之主旨，與用於中等高等或專門教育者，當然亦有幾許差異。今日貴重自然科學之動機，要非簡單，至少理論與實際之間，關於用此科學之目的，其見解不為一致。昔斯賓塞嘗大倡科學教育之價值，即出於功利見地，蓋氏以人之活動中最根本的，及為一切活動基礎者，皆有關於自己保存，而以生理學為直接有裨益於其活動；更舉凡於生活上有利，而間接關於於自己保存者，為可貴之活動，

而謂指導此種活動者，必屬數學，物理學，化學，生物學及其他關於會社之科學等。抑氏於精神之一般陶冶上，亦承認科學有價值，又謂凡欲練習記憶與判斷，養成獨立研究之精神，增進忍耐誠實之心情，藉以施道德的訓練者；及欲尊重為萬有根柢之一般法則，使暗裏對之發敬虔心，以行廣義之宗教陶冶者；亦必有賴於科學云。但氏之主要思想，乃以有實益之知識為先，以妝飾的為後。元來關於自然界之知識，多為其易應用於日常生活，而由功利見地以採用之；加以近時實業之顯著發達，主張職業教育之呼聲甚高，及各種作業之用於學校，關於自然科學上此種功利見地，更為有力。而由此更生一種見解，謂以此種與作業結合，以作業為自然科學之應用，則其經濟的價值將益高云。

凡裨益實際生活之材料，例由自然科學所供給，乃一定之事實；抑由自然科學養成裨益實際之知能，不惟僅無誤，且大可歡迎者。然欲以此經濟的實利的見地為主，由此決定教授之目的與方法，則亦為不正當。如以自然科學——理科——與人文學科嚴格區別，以精神修養價值為後者所專有，謂與前者殆無關係，則自理科教育之發達言，亦甚有不利之處。歐洲中學教育，古典的人文的中學校，與以新科學為主之實科中學，對立已久，迄今日尚未融合者；而古典的人文的中學校，以新科學之陶冶於修養上無價值，反使學生品性成為劣等，因之常反對實科中學與己立於同地位。此種見解，要不能謂其僅基於頑

冥保守思想，蓋新科學教育往往誤其方針，以經濟的見地為主，而輕視精神修養方面故也。最近已漸覺其見地之褊狹，因遂取較高之見解，雖實際生活上之作業與自然科學關聯者，亦視為一種手段，謂其足以增進人格，養成公民之必要習慣及道德，蓋科學教育與精神修養，合而為一，乃當然之理也。

自然科學，給觀察實驗之機會最多，故適於兒童少年之性，能惹動其意味，而於靜而受動的從事謀業之時，能減其勞苦，使愉快而又容易。凡主張自然科學教育之人，其理由之一，即在於此。書本所授之知識，不及直接知識自行實驗而得者，確實而有興趣，殆可無疑；而自然研究及實驗室內之作業，給與此種機會，亦確有價值。蓋理科知識，如僅依賴書本，諳記書中所述，不能真正給授之，必觀察實驗，應用其所得，結合各種之作業，始能現其大效果。蓋與知識發展之自然順序一致，故能如此。所謂興味，所謂容易，易為皮相的見解，與其以此為主要見地，毋寧以從知能發展之心理法則為主。如真能適合此法則，則其結果必發興味，而生不厭勤勞之情狀。

現今教育論，多高倡實驗，應用，作業之價值，其實此等事亦不必常有價值，惟在流於形式之末，僅止於模倣他人之例，或繼續機械的練習，熟練單調的作業之時，則其於表面雖有活動情狀，而其內部無知能之活動，無鼓舞較高發展之力。亦不能由此發其興味；即使能養成好精細緻密之習慣，亦不過一種消極的機械的性質，必不能廣行結

合於一般行動也。故欲活動有價值，務使於由自力，種種經驗之而後可。故凡使覺感器官自由活動，使從事種種實驗作業，使因於試行之錯誤而發較正之行動，俾漸漸獲得新知識，增進熟練等事：乃知識發展之最初階段上所必要。印斯士爾邁太立時姆謂人因使用周圍之物而獲得真知識，其言確有真理，自然界之現象及物體，必如斯始真能了解。故兒童之最初作業，以需身體機關上種種自然運動者為適當，而在遊戲，此種自然活動，尤為切要之條件。未至學齡之兒童，不得不給與一種環境，使適於自然的自由經驗，如早使其行動立於規定之下，實非正當，幼稚園之保育法，於此點必需大為注意。蒙台梭利之方法，雖以發展自由，自發，肌肉及感覺之練習，為小兒保育上之原則，但其練習過度，或拘於方法，亦不能稱為適當。不過學校教育，其初不得不於幾許規定之道上，使漸次經驗之，以行其作業。既得基礎的知能者，必能了解他人所傳授之言語意味，而由一定標準，及所指示之規定與順序，以為精密而確實之研究。無論何時僅依試行錯誤之方法，實一誤謬；人類於試行錯誤上經過長遠行程，而達於今日之情狀，已無庸完全試行，但學校如善為簡略吾人祖先所經過之行程，基於學生之性質與必要而不妨害考慮者，選其直接達此目的之方法用之，亦未始不可。

自然科學，能養成事物關係之考察力，能練就預想之構成力，實驗方法之研究力，以及將來之深察力，并能促進引證，判決，實行之能

力，使思想上之秩序及行動上之統制，得以增進：自然科學之有價值，即在於此。如前所述，發揮此價值，第一以直接經驗為必要，蓋思考乃關聯於直接經驗之事而發展者，所謂「經驗為認識之始」一語，實為一般教授上所應注意，而尤為自然教科之要件；又此種教科，亦可謂最能多訴於直接經驗。不過古來教授法，以其材料為既定者，以由口頭文字傳之為主，早已收取許多材料，使於一定之式中學之，其結果，惟藉暗記以積蓄知識而已。雖在今日，人猶往往惟問內容能保持幾許，而由其多寡，以決定知力之優劣。至於知而後學之方法，會得與否，則問者甚少，此種諳記自然科學材料之教授法，蓋全然誤其本旨者也。盧騷云不使兒童學科學，但不得使其發明之，此言於表面上解釋之，雖有誤謬，然若非以指結果，乃指人善達到結果之方法，則係一至理名言。凡對於普通經驗上之材料，苟能使知以科學的方法處理之，則其於精神陶冶上之價值，固比之從科學見地，知定義，學法則，蓄藏概念者為多。此蓋實際上人類發達科學之道；唯個人以人類長時間之經驗，於短時期內反復之，必需簡略其自然之行程，故於最適切材料之選擇，處理方法之指導，教師應大加以考慮。杜威謂：宜以一經驗指示他經驗，使漸生正當知識，然後以前所得知識，適用於新地位，俾增加統御自然之力。然此種有價值之狀態，使學生獨自試行，恐非容易達到。氏又謂：從來教授上問題，不從學生部內部發而從外來，此非學生之問題，乃教師與教科書之問題，故雖實驗室內之作業，亦

不足發揮科學的修養之價值者。此言如用以指摘從來方法之缺點，頗可傾聽，但在普通情形，要難望在學生所立之地位，暗示以正確之問題，且欲使經驗非由兒童外部之必要——外部要求——而生，乃由內部必要而生，亦非易易也。無論何種作業，不能全部皆有興味，使學生自發的與之生關係，必包含機械的無趣的部分，但其自身雖無趣味，而其既為有價值之全體之一部分，則不得不實行之。又，作業之順序，兒童初不能自然知之，理科之教授，必須依賴外部之要求與指示，以模範適例指導之。蓋現所從事之作業，必足費考慮而有困難部分者，始能練考察之活動而促進之，起疑之問題，如不加以注意，不能有所謂思考，而困難過度，足挫學生勇氣之時，思考亦無從發展。一方使學生所從事之課業，其困難適可誘發思考，一方與以一種有益暗示，使於既習得者可以解決之，成就之，能擔任此種指導，乃見教師技術之大。但科學其初不應以其為科學而教之，其材料必選與實際生活關連，得適於種種情形者，學電氣之學生，關於電鈴一事不知，不能修理簡單故障，不能謂為正當學習；女學生不知普通家庭中食品之性質，或不知烹飪時所生變化之簡單化學性質，亦不能為學習正當。此種情形，所以視為不當者，非從實利見地而言，乃從知能正確發展上觀察之。

自然科學，能豐富自然之經驗，并能明自然之法則，故能指導吾人行動，換言之，即其效果能去迷信，脫習慣與傳統之束縛，使應於因

境遇變化而發行動之新要求。然則科學在社會進步發步上，已有多大貢獻，於此已可見。近世交通，運輸，通信等之偉大發展，亦不外科學適用於人生之結果耳。故實用主義亦倡言自然科學應由其在人生上有價值之方面觀察之，若令與人文科學嚴格有區別，而謂其僅關係於物體界，則為不當。杜威云：『人之生活，結合於自然界，其成功與不成功，視如何使用自然而斷。凡故意統制自己之事而行之之能力，常依於使用自然力之能力而存，而使用自然力之能力，又在完全明悉自然歷程。自然科學，在專門家雖有各種見解，而自教育上言，則不外關於吾人行動條件之知識，令知媒介社會交際者，明悉助社會之進步發展及加以妨害者，意即謂完全熟知人之本來性質之知識也。科學可以形式的專門課業處理之，固不待言，蓋凡以世界知識為目的時，常得見之。而當此之際，雖無修養上之效果，但亦非表示自然知識與人事反對或無關係，乃以證明教育上之不當態度。古代貴族教育，以應用知識比純粹知識為劣，蓋當時必要作業，悉令奴隸為之，使其從習慣之示例及外部之強制而行，不依賴高尚心的作用，其見解當然如此。其時又以最高知識之科學，惟限於與生活上使用分離之純粹理論，謂有用技術之知識，與為實際有用活動之階級同樣劣等，而科學上此種思想，遂使科學自身用技術而成知識，雖當（德謨克拉西）成立之後，蓋猶見其遺迹。凡理論單以其為理論而取之，並以為超絕實際生活者，則其視人文學科對於人類，比僅關係於物體界者，更有價值，固不待

言。如以爲科學係用實驗方法，以促進考際研究之作用，有關於社會之繁榮及調和運動者，則科學比人文學科——特別適於閑散人物者——更有關於人生。凡知識之所以成人文的，非以其爲古典的，非以其爲過去產生，乃由其能使人類理智與同情自由發動耳。故凡能生此種結果之教材，皆可稱之爲人文的。』

普通教育，由人本見地整理自然科學，固屬正當，然於高等教育，則其整理自然界，要不必使其與人事之關係立於表面上，宜以自然界之知識，純粹視爲理論，不顧其對於人類之應用若何，更進而爲專門的研究。此於人之高尚修養上大有關係，所謂科學良心者，卽由其養成；且可使人犧牲一身於真理之研究，又與人以所應確持之道，練成一種性質，雖生活上有如何變動，亦不驚心。而此在自然研究與人生研究，毫無所異，故科學學習，雖不妨由實用見地而言，而以實用或使用輕率解爲實利，則不可。蓋實利見地褊狹——前已述之——現代實用論者，亦均不以此爲主，雖使學生從事關係實利之作業，要在利用此作業中之陶冶要素而已。因之，任何經濟的必要作業，決不採用單調的機械的。夫以人生爲單由生而成立，用此解爲向理想之歷程，而以裨益此歷程者解爲實用，其思想實至當而無誤。而依此事之關聯言之，人文學科，固亦應使占教育上重要地位也。自然科學，縱能供給一種勢力，以助社會之進步，縱於人之高尚修養上，如何有效，而其在人生上之價值，自與人文學科所有者，異其性質，故有互相補充

之必要，不能以前者代後者。至人文學科應貴重內容，亦無待論，蓋徒耗能力於言文，不惟有害於理科學習，亦有害於文科修養也。

第七章 藝術教育運動

第一節 藝術與科學

道德，宗教，科學與藝術，同為文化生活上之重大要素，前代已承認之。然最近更有重藝術與文藝之一般傾向，爰有使教育上亦佔重要地位之運動。而此有種種之原因：其一，為反抗偏重科學之傾向，乃對於高視科學所發現之知識作用者之反動，現代科學，大抵由二方面承認其價值。其一，以思考為人之本體，謂可因其自立而闡明之能力，以開放實在界，使人得十分認知之，感覺為領受的，常欺吾人，悟性則使人進而認知事物，不至於誤，并由科學之既體現者，以現出新文化。現代文化之系統的性質，雖視為科學浸淫於文化上種種事業之結果，亦可，蓋實際有一甚強之傾向，即欲先於個個小範圍內，使之關聯而統合，更以是等包括於較高概念之內，使一切之事歸著於一定原理。宗教，美術與道德，唯由科學判定，而其成立，亦以爲限於取入科學概念中者；且於三者以法則規定為主，承認一般方法，排斥個別的特性，使一切處於事物不可動之法則強制下。

科學有從其功利的價值上貴重二者，如前述斯賓塞之思想中，即可見之。於是有謂人為保存自己，養育子孫，及為公民而盡職務，應以

科學爲必要之手段；而由其適用於生活，俾由僅以粉飾表面爲事者，轉而考察其實際於是人類之進步以起。賞草木之花者，尤須注意其根，故樂藝術者——可視爲文明之花者——當不忘其完全從屬於文明根本之知能。藝術，美文術，宜占生活上閑暇部分，故其在教育上亦不可不占其閑暇部分。又有謂最高藝術，依於科學者甚多，藝術家不了解其所表明之現象之法則，卽不能作真藝術品。而真藝術家，尤不可不知其作品之特徵，如何可動觀察者聽者之心，此則心理學上之問題也。藝術天才，得科學之襄助，始能產生最高之效果。卽僅事鑑賞藝術而享樂之，亦不能缺乏科學之知識。且科學自身具詩的性質，於無學者空談玄想，不知一切事物，時爲之開放詩歌領域。蓋吾人旣明自然之理，將益感造化之妙也。(H. Spencer: Education)

然對於科學——尤其自然科學——不十分滿足者必對之增高懷疑的傾向。因之有主張：自客觀歸着於主觀，自悟性歸着於心情，自分解歸着於綜合，自批評歸着於直觀，自系統歸着於創造，與自一般歸着於特殊者。以尼采及郎哥班之思想，與前述斯賓塞之論比較時，已有此顯著之變化。尼采嘗痛論現代藝術，遙立於科學後，褻狹知識主義及歷史主義居支配者地位，其理想惟在有最高知力而專務爲科學盡力之理論的人物。又痛罵其熱心蒐集古代遺物，嘗古代文物之糟粕，以不壓之欲望獵知識，徒積不消化之知識，以其分量爲教化之標準。郎哥班更謂：惟藝術中有構成的創造的活動，有特殊人格之活躍，有最

深之自己忠實精神，即從最內部心情所求者，有向理想直進之勇氣，並以爲：開拓將來精神界者，非學者，爲藝術家；而力論學者之舞臺，當以藝術家之舞臺代之。又云：『學者專用力於悟性之養成，藝術家反之，而以心情陶冶爲目的，以批評及分解爲主者，不考察人性全體，不過養成其一部分而已。然造作需要全性能，故藝術教育，考察人之全體，科學威權，必不能長保人。嘗信數與分量支配世界，或信金錢支配世界，二者均爲誤謬。蓋真能支配世界者，唯精神而已。現代半爲抽象的悟性的思想所充滿，半爲物質的機械的考察所充滿，欲矯此種偏重弊害，除斷然轉向感情方面，高倡詩的藝術以外，殆無良法可言也。』(Lembrandtals Erzieher)

對於知識而注重感情及衝動者，多由生物學進步之故。人經過非常之長時期，而達於現在之狀態；今日所有本能及感情，不外爲種種下等生活情狀之痕跡。故本能及感情，比知識爲較基本，爲種族之遺傳；即決定吾人行動，亦比諸知識爲有力。知力爲個人事項，爲最遲發達之心意部分，藉潛在內面活動之較大且深之生活部分，以爲維持。忽視此無識的生活，不能了解正當之心的生活；即欲引之於正當，亦爲可能。此種族勢力，已爲吾人想像及信念，以其較大之內容與最強之能力，指揮經驗而決定人生上大事業。兒童即同時生活於兩重世不界：一爲感覺之世界，即自己以外之經驗世界；一爲人類種族所曾經經驗而湧現於兒童自身以內之世界。故兒童僅有真理之小部分，由感覺

的經驗而成立。彼因謀自我發展，常不斷根據自己所有之本能，以構成真理。如其發達順當，則年月雖進，此同際創造力，仍能構成道德生活及宗教生活之活動力；而本能指揮思想，決定其價值，比諸感覺的經驗及批評的思考，亦較為有力。

至此種生物學的心理思想，卒成為藝術傾向之維持者，其理亦易明。蓋當時冷淡之悟性教養，與部分的專門的研究，過於發達故有此強硬之反動也。且同時又有一種歷史主義，專務灌注異時代之風俗，習慣，美術，哲學，宗教及知識者，亦為其所反對。其尊重特別之人格，主張強固之個人傾向與創造，殆與藝術思想上一致。然觀於人類科學之發達，亦足徵人性之複雜，與夫人之互異其性質。故科學不必視人為一般，輕視其自由及個性。即如力說科學教育之斯賓塞亦為個人主義有力之代表，嘗痛論忽視個人自由之教育弊害。然雖却有機的發生的見地之知識主義，往往視人為一般，從而陷於一體待人之弊。而實際上主理的傾向強盛時代，亦有一般的方法之確信。藝術反之，乃以個性為根據，為特殊人格之發表。因之，尊重個性自由發展之風潮，自然發生藝術教育之運動。試觀前述尼采及倫勃蘭之言即可知。倫氏更曰：『有特異性與有異常之力量者，其藝術上之價值最多。故代表一國國民之特性，而為過去精神界之勇將者，即其國民之最良教育者。而此代表的勇健者，非為學者，蓋藝術家也。原來藝術品需精神與樣式，而有個性云者，即有精神之義，其個性成為能感覺之形者，即樣式也。』

此非一個人當如此，卽一民族，一國民，一時代，亦無不當如此。國民的樣式，由國民之心情而發，由國民人格之最內重而發。其肖似他樣式之事在生活上與藝術上，均非必要。且於某種事情之下，或竟有害。』要之，因傳統而束縛個人，實爲現代之弊，且由此迫害自由，妨礙人格之發生。蓋惟以十分自由發生之內部的成長，始能導之於人格，故自由實爲人格之主要條件。由此觀之，以個人主義爲本質之藝術，乃爲新文化之重大要素也。

反對現時社會，有視人爲機械的一般的傾向，以爲宜保存個性，此其思想雖爲的當，但此一種傾向，時或反對羣衆而尊重少數，謂惟偉大個人，——天才——始能導人類於文化之道，遂至於輕視羣衆教化，如尼采之思想是也。藝術之尊重，動與階級思想結合，易陷於除外普通一般人之弊。雖藝術的天才，人數甚少，不能期望於羣衆；但藝術教育云者，要非以養成此種天才的藝術家爲目的，亦非以藝術爲職業，不過以其可供陶冶手段而用之，故任何人皆不排除之。果依此意味，則藝術亦須重視社會的見地也。此點擬更論之於次節。

第二節 藝術與道德

藝術教育，與道德——嘗爲最高教育之目的者——及藝術之關係如何，則有種種見解：或以其關係爲偶然的，藝術的思想，必不與道德的理想一致，故無顧慮後者之必要，有時藝術所表明者，與道德反對，亦無何等妨礙。或以藝術從屬於道德，亦常用爲教訓的。或以道德嚴

肅過度，生活乾燥無味，藝術即緩和此種傾向者；并以爲：凡不基於「我須爲」之觀念而行者，即認爲善行，此爲藝術所反對；藝術所重者，乃雖強制而爲「我所好」，即從自己自由決定者。據此最後之見解，則含蓄於藝術表明中之自由活動，與從享樂優美藝術品所生之自由高尚趣味，已足以促進人類真本質之進步。而至極端，自必以道德爲含蓄於藝術中，且生藝術教育即德育亦即教育之思想。

以藝術能豫定誠實與努力之精神言之，當然包含道德之要素。蓋貫徹所信，於任何事情之下，必執自己忠實之態度，在藝術家最爲切要。由此觀之，以藝術的業務爲道義的業務者，固爲確當。且如斯態度，能與一種力於藝術品，使對之者生感動，亦確可承認。然此態度與科學相同，皆由於預定真摯研究之態度，明事理而規定行爲，然後能包含道德之要素；且二者中一方面範圍與他方面範圍一致，如欲謂一方面全包含於他方面之中，實不足爲據。藝術自其本質的特性言之，爲發表情緒，爲表現自己，爲生純粹喜悅而滿意，非基於義務心，亦非出於利益之目的。故藝術非特不陰蔽人之全體，且不包有道德之全體。彼以藝術之陶冶，即視爲德育，而以爲藝術教育之外無教育，實過誤之思想也。

抑以藝術爲道德之僕從，亦不正當。藝術有其固有之目的，其從此目的，即與道德有關係。故謂道德的價值，潛在於藝術中，亦可，若其目的一明，則藝術不過爲道德之手段，初無嚴密意味之藝術可言

然當教育上以一切統一於道德之思想甚強時，多有以藝術完全視為道德之手段者，又有常強為限制藝術內容，而使其故意關聯於道德事項者，其結果藝術乃不免有嚴格之性質，帶感傷之情調。拿脫爾坡論美的構成性質云：「美的對象，不立於『應在』之嚴格要求下，不受道德評判之詰問，與不受理論的科學之詰問相同。美之自身，實禁自己處於道德規準之下，而惟於其所在，希望視為『應在』。又為維持此假面故，於其必要時，依從『應在』之法則而從其固有——與道德目的，異者——之目的，即美的構成上之要求，仍有棄此法則之自由。」然因反對此傾向，更有以非人倫之事項為材料而選用之，由於故意漠視道德，由於完全盡量表明及現實，以發揮藝術固有之價值者，此種思想，實大不正當。蓋藝術雖以現實為材料，而一方則觀察存於現實之某部分者，務必多練成之，顯著之；他方則因預有一定之目的而使用現實以表明之，必由此二方面而現實乃成為有意味的，象徵的，不僅以現實而止。故藝術的理想，非以表面之粧飾為目的，非欲外部之美，使陰蔽內部之醜惡，非僅貴重纖弱之技巧，亦非以空想為滿足。藝術雖超越現實，而有現實的勢力，有強固與徹底之感動力，使高遠者入切近生活範圍而親近之，故有價值於人生。由此可知藝術無妨害道德——同有價值於人生者——之性質，寧以為二者乃互相提攜，以能使人生圓滿發達者。

第三節 藝術與社會

藝術以純潔至誠之精神爲要件，故因藝術導人者，當然預定此精神之陶冶，藉以高尚個人，促進社會全體之趣味，使人人發展其喜悅之情及努力之精神。主是說者，約翰賴斯基氏也。氏以爲近代國民風氣之頹壞馴至社會墮落，其原因即由於藝術不振，誠欲救濟之，非依藝術作業不可。而以藝術爲社會有力活動原理之風潮，實因氏之思想而大爲促進。藝術若不與實際生活結合，而爲之指導，則人人作業，成爲機械的而流於鄙野。如使藝術與一般人民生活分離，更使美術脫離工藝界，則從多數人之生活，將失其意義及努力，工藝界必流於腐敗，藝術界自身，亦成爲無力而懦弱。於是方將使多數之人，如機械，如牛馬，對於其作業絕無喜悅之情，反爲不平不滿之情所充溢；其所爲者，不依忠實勸勉之精神，且乏責任之感，特以敷衍一時，爲金錢而勞働。一方，較一般爲少數而稱上流者，視藝術爲窮奢極侈的生活上之事而私有之，此則社會不健全之狀態也。藝術的作業及藝術的享樂，無論何人生活上，均有必要。藝術如普及，必能緩和社會中之反對，以調和的勢力而減少階級的反感，撤去人與人間之障礙。故使人生活事情，適於享受此利益，由教育上觀之，由社會政策上觀之，均非常必要。例如下等人民，先與以住宅，使能享素朴且健全之生活，而輕減其過勞之作業；抑藝術非金錢之比，事實上不可使爲特別階級所私有，必須使爲公共物，無論何人，皆有享樂之機會。其以此藝術之民衆化解爲俗化者，甚屬誤謬。藝術如與民衆分離，其結果，必

成爲劣等，將見有虛偽藝術品之流行。如能去其迎合劣等趣味之虛偽藝術品，而代以真藝術使之普及，則民衆之趣味高尚，而其藝術亦易發達。何者，藝術的天才，必出於能承認藝術，而鑑賞其製作之國民之間也。自古來藝術之發達，與健全國民之生活不兩兩並行者，其例甚多；而現在亦有藝術上有名之國，文化生活上不占最優越之地位者，其故有二：一，由於偏重藝術，忽視其他理想生活之故；一，藝術只限於少數人之間，負擔國民生活之多數人民，其感情及行爲上受藝術影響者反甚少之故。藝術趣味，必使普及全國人民，非僅關係於高貴物品，結合於華美生活，亦須現於最普通之事物，結合於簡單之製作品，與日常生活上之器具，始可成生活上一大勢力，得保存生活於健全狀態。

奧斯亞教授嘗論及此事云：「吾人對於學校中一切學生，自其教育開始以至迄終，不可不努力使其受美的經驗，以養成其美的趣味。此於舊文明時代多輕視之，例如某種藝術，在前數代，意大利已發達至最高點，而受其影響者，唯少數人；而國民生活所憑依之民衆，其感情及行動上受其影響者甚少；不寧唯是即少數人之美的趣味，其範圍及內容，亦大爲限制，如繪畫而有宗教的性質者，不過接觸全生活中之小部分。若美的活動，惟限於此種藝術，則多數國民當然止於冷淡無關心之情狀。現時德國思想，其在承認藝術之社會的效果上，較爲包容而有效果。德人知以藝術結合於日常生活之實際的活動者，比他國人

更多。例如在其日日作業時所使用之物品，多為美的；而其受良好之影響者，則優於為廣大寺院之壁畫及天花板畫。吾人不得不努力發展一切國民美的趣味，使其指揮日常活動，且以使用其活力為目的。至此事有無限之機會，不俟多言；人之美的必要，非盡關於其生存競爭上使用之物，如在繪畫，雖多則生厭，以至對於其大多數全不生反應；但關於家庭及其周圍物品之整理，與日常使用之器具等，則決不如斯也。』(O'shea: Social Development and Education)

第四節 藝術教育方法上之注意

教育上藝術之應貴重，雖為一般所承認，而其使用之主旨，則見解各殊，因之方法上未一致之點亦甚多。即一方面以藝術為一般陶冶手段而尊重之，謂使藝術普及非以謀藝術家之養成，乃謀增進國民享美之能力；藝術之外，如宗教道德亦為人生上重要者，故不以純粹藝術及以藝術為主之教育，壓迫宗教道德之價值。故在普通教育，須不傾於專門藝術家之養成，及不妨害教育上其他目的，以多養成藝術心之萌芽。一方面視藝術的性能為兒童所固有，認兒童成為小藝術家，其性能不至於大成者，教育法實誤之，且倡言人格陶冶上效果，即從促進自由製作之活動而生。前者着重藝術之享受，以為無須用特別教科；主張由美之見地，處置一般學習材料，而尤應依環境之感化。後者以藝術的製作為主，重在使自然之天才，成為自由創造之作用。夫藝術教育之見解，既差異如斯，則其方法上發生差異，殆當然之事也。

欲通曉藝術，須有特別才能，而其才能惟限於少數之人，故普通學校與養成藝術家之學校有別，不應有養成藝術家之目的。大多數人，以得享受藝術所有與高尚之樂，接觸優秀作品表現之精神，藉受高尚之感化，即為滿足。故教育上亦宜特別注意於此點。然使表現某種程度之藝術，使從事於製作，乃為一般教育上所必要。此不僅自修養美之趣味上觀之，及使天才得有發展機會之點觀之，均為必要，即自滿足其情緒的表現之自然要求上觀之，亦為必要。愛恩斯林特關於藝術，分為天才，有能者，鑑識家，與享受者四種，而論之曰：『天才者，真創作者也；然其作品，尚附有某種混沌，及不完全之部分，甚至不合理者亦有之。有能者則不如斯，其所有作品咸明瞭而着實，且容易理會。彼之感情雖沈着而衝動之閃光，然其明瞭之悟性，已占優越之地位，較之天才，尤易為羣衆所了解。藝術鑑識家，則非如前二者之為造作家，不過多讀書，廣視聽，比較考究，以精練其官能，立定批評上準確之標準。彼等半為羣衆之教育者，半為藝術造作家之警告者，相談者，指導者。若無彼，則無美學，無批評。然其所立之標準，常不能與新異之現象一致，故有誤謬與評定之危險；且由斯而使藝術的造作者與公衆之間，生一重障隔，因專以作品為理論考察之對象，而沮害銳敏之移入性，陷於以一定着色眼光視一切之弊害。故對於此點，自以樸實享受者為優。此種人對理論，詩歌，及造形美術，常不至誤其進路，且大有裨益於陶冶民衆，使藝術的造作者得以技持。故此種

人之增加，無論一國與一時代，均有非常之必要。愛美之人，以美為生活上之歡樂，為重大之要素，且知無趣味究不能得高尚愉快。無論對於文藝，音樂，與繪畫，若無何等之趣味，實生活上之一缺陷，無論在一個人，一國民，與一時代，均應視為悲觀之事。此種無感應性，實由天性上之缺點，但多數情形，皆因於教育上之怠忽。(Ernst Linde: Streiffrage der Gegenwart)

古之教育，非無關心於藝術陶冶，如圖畫，唱歌與文學的教材，亦夙加採用，不過處置方法不同：或主採用悟性見地，置重分解與說明；或以此為宗教道德上之陶冶手段，藉以達真美的陶冶之目的者。夫環境之美的感化之必要，蓋不待言，住宅，居室，湫隘而不潔，必至大廢感情，故學校及教室，必整理之，使入其中者，感其趣味盎然而生清新之意氣；其次宜大注意者，即在使其接自然之風景，及人工之美，以俾不知不識受其感化是也。而其他一切教授，亦均需美的見地，就中國語與圖畫，尤適於藝術的發表；提倡自由畫與自由作文者，蓋不外藝術見地之要求。

圖畫教授，從前以模倣為主，惟確守自簡單而複雜之順序，先畫幾何的，抽象的，而後模寫裝飾；且常注意畫時之正確精密，與夫成就時之清潔。然新思想則主張歸於自然，正其視覺，迅速捉得物之特徵，繪其大要，着重於記憶之畫；反對古法以寫自然為最後之階段，僅對於才能優越者課之，欲最初即教自然畫。謂未入學之兒童，其繪畫皆出

於自然，故學校當然應與之給合。造作力之養成，無論由藝學見地言之，由尊重作業上言之，均為今後教育所應深加注意之事。謂兒童現尙缺此性能，仍不能以此為應輕視之理由。蓋此為從來教育法之缺點，非兒童無此性能也。故吾人應認兒童自身之圖案與記憶畫，為有價值之物。然其初即主張極端自由，使兒童為所欲為，一委其方法於兒童自由，絕對不用標準及模範，不須何等之指導，亦為不當。蓋如此過重兒童之才能，多數兒童，必因此方法陷於無助之狀態，不識不知而出不當之畫法，或至要求教師以外人之指導。天才發軔之始，亦非全可不須指導，雖傑出於藝術，堪稱高手者，大概其發軔之初，亦必就師學習一定之方式。且圖畫教授，必使兩眼慣於美而快樂之線，與美而快樂之形色，并修養其對美之感應性，乃為正當。故欲繪畫正確而成就美麗者，有相當預備之必要。

作文有與繪畫相同，一面須尊重自由，獎勵兒童自由談話，同時以其所經驗，所知悉，所思考者，使大膽自由發表，不以規則形式限制之。此種思想，已漸有力，而此傾向進於極端，則將謂兒童各有其固有之樣式，能應其發達之程度，而為最適當之發表，故教師可無庸干涉此自然歷程。施以矯正規定。兒童則既發達，即能自做其正例，以訂正誤謬；若初時強制於教師命令規定之下，必不能完全發表其固有之我，唯成為機械的模倣他人而止。然以一定模範文為主，訂正一言一句，使適於文法及修辭法，此雖不適當，而輕視正確之發表，以模

範，訂正，指示，爲無甚緊要者，其思想亦不能認爲有理由。兒童之野生的未成熟的發表中有新鮮之氣象，活潑之精神，得以窺見其心理狀態及其個性，由此可與兒童以自由畫之機會，同時又可使用自由綴習，不加訂正，唯使朗讀爲止。然爲多數學生起見，與導之於獨得之樣式，寧使任在何時得正確發表其正確之國文也。

兒童之藝術的陶冶，必以教師之藝術陶冶爲要件。但教師不僅享受而止，必更進而有鑑賞之能力。關於此事，一面須於師範教育中注意較深藝術；一面，要求藝術家與教育者爲共同之活動。教師不必直接爲藝術家，卽爲有藝術趣味之人，亦能間接爲藝術盡力。而欲完成此義務，其期待於專門藝術之指導正多，故藝術家方面，亦當應以同情對之共圖藝術趣味之普及發展也。

要之，藝術教育，非以養成藝術家爲目的，故其所用方法亦不可僅適於藝術天才；尋常教授上之要務，在使兒童精神上固有之自發的勢力，發展於製作方向。關於此點，國語，圖畫及手工，尤能與適當之機會。其方法有與以標準，使遵模範，漸次轉爲發表者；又有發軔之初，卽行自由發表者。後者適用於天才及優良學生，於普通或劣等學生，則難望其有效故應由教師參加之始爲滿足。反之，基於深奧直觀而生之感情，一卽美的享樂一無論何人，均爲必要。此雖有天性關係，但其關係不若其在藝術製作中之大。製作優美偉大藝術，非天才者不可；若但愛而敬服之，則爲一般人所得爲。兒童觀美麗之花，卽欲摘取之，乃

其感官的刺激，直接發生欲望與意志活動，此雖非美的感情，然因形與色之印象，發幽靜之情，生快與不快之感，其間並不含欲望意思上之分子者，則其確為美的感情無疑。蓋此際精神活動，唯以美的為對象，不加入其他何等之要素也。

詩歌，音樂，繪畫，彫刻，若為有價值之藝術品，均能使生如斯之情狀；對之之人，一時完全脫離周圍，悄然神往，而潛心於藝術品上之以色，形，音與言語所表明者。而由此潛心情狀——即對藝術品之無我集中——得於偉大藝術家所映照之光中觀賞物，風景，與片段人生。由斯而自己精神之擴張發展緊張；又由斯而與道德科學並立，可視為最高文化之產物者，人人咸得分與。故藝術的材料，及一般兒童環境之處置與整理，均應從此見地而言。

第八章 修養的教育與作業的教育

第一節 教育上之差別與平等

在階級嚴格區別之時代，大抵又就其行動嚴密分為閑散與勞働二階級。其研習學術，而修養一身者，惟在閑散地位之人，即上流人；反之，其從事勞働者，即下級之人，則須於實地職業上，直接習得必要之技能。前者居社會支配者之地位，可不勞心力於生計而能生活，後者從事產業，不特營自己之生活，且供給前者以生活之必需品。因此，上流人士與閑散及精神的修養，乃密接聯合，閑散乃為高尚修養之要

件；有靜的精神的興味，乃上流人士之事。反之，生計上直接必要之勞働作業，僅視為關係於物質的利益者而賤之。在東洋以士居四民之首；以嫻習武事，讀聖賢書，學習詩文，為其主要之事業；在西洋，則此種區別，曾見於上古之希臘。據希臘思想，則人性上有人類特有之理性，如觀察，認知與思索之活動，乃因其自身而為之者；同時，又有衝動，情慾等下劣部分，其發動無節制，而有不知足之傾向，必服從理性，始能為適度之活動，而有裨益於高尚之目的。彼等即以此個人之心理狀態，觀社會組織，謂其中有二種人：一為適於智理活動之少數者，一為肉體情慾強摯之羣衆。後者如動植物，如物品，其自身無目的可言，其功勞僅在使前者有暇為有價值事項，供給以生活之資而已。

以勞働身體而直接為生活上必要之事業為卑下，認之為有害於保持品位者，久已成為社會一般之傾向。故以多僕婢為誇耀；長其爪，長其衣服，俾成不能勞働之狀態，反以為高貴之徵，觀於「藝助身，最為不幸」一語，可以知之矣。又如所謂「汝宜汗額而得麵包」，一語即亞當夏娃犯罪，逐出樂園時，上帝所告之言，亦可知其視勞働為對罪惡之刑罰也。此在現今理論上，雖早已不承認之，且動言勤勞作業之當尊重，但實際上，則古代思想，猶有殘留者，多數人之心，尚以無庸勞働為富貴，幸福，與權勢之徵，因誇耀而熟望之焉。

然則如斯嚴格區別階級及其行動之時，其在教育上果有何等之結果

乎？按由此已生二種教育：一惟使爲自身而思索，認知，其實際生活中之應用，則全不着意；一爲直接職業之準備，惟促進生產技能中之機械的練習。以前者爲修養的，特設學校以施之；以後者爲職業的，大抵由有職業之人，實地行之。抑古代之學校教育，亦有在某種意義，帶職業的性質者，學校之最古者——即在昔日印度與埃及者——多收容僧侶階級之子弟，授以僧侶職務上必要之事；其他爲謀上流子弟將來立於社會上層而支配下民，——亦專設學校以發達其必要之技能，此必要之技能，卽如前所述人文科之學習，卽以由此所得之精神修養爲他日齊家治國必要之條件是也，至於實際生活上各種技能及作業，則以爲不必學於學校，且視爲無價值。要之，增進爲人之價值，而高其全人格，此種一般陶冶意味之教育，久已除出下級社會矣。降及近世，自由思想發展，人人權利義務上之差別，次第減少，教育亦漸次普及，乃反強制使人領受。而教育及修養之意味，亦發生變化；修養與動作業之區別，理論早已不存；咸謂任在何地位，亦有從事作業之必要；且不僅以作業爲實際上之必要，并認爲於修養上有價值。同時，任何社會，亦不能拒絕其必要之閒暇也。

近代自由平等思想之發達，其於承認個人之價值，及打破褊狹之傳統的差別上，固有大效果。然其於吾人性能上之差異，與基此而生不同之外部事情，亦不承認之，則又陷於極大之誤謬。例如法國大革命，標榜自由，平等，與友愛，視人爲一般，從而以使人人同樣爲自由之

本義，排斥一切妨害此主義之處置；故在教育上，亦以初教育爲一般民衆之教育，而深注意其改良進步，至於高等教育，則以爲少數人之利益而排斥之，甚至倡言大學之廢止，此則誤謬甚矣。蓋拒絕多數人教育上之機會均等，固違背平等之原則，而有優秀才能者，不與以充分發揮之機會，亦違背此原則也。蓋差別之存在，於其自身，決不與平等相衝突也。尼采之極端差別主義，亦可視爲由此虛偽的平等的傾向之反動而生。氏以差別不同爲自然之狀態，主張教育應專爲少數高等者——即優越者，又偉大之個人——而設，當除去一般人民。氏之如此主張，蓋反對：平等社會主義，不承認基於人性能上差異之優劣；及多數凡庸者不顧自己之實力，徒冀高等教化，聰穎天才，反不得充分磨練能力之機會，致有此近時之缺陷也。然偉大個人之類別，自其最初，實難以明定，而人性又甚複雜；實際上一方爲無能者，而另一方又得爲優秀者。欲自其最初指定某種類之人，使專用力於此等教育上，畢竟有所不能。故此種差別主義，不過有反動之價值，惟在反對等視一般人之範圍內，有真理存在。若夫強授人人以一定教育，導人於不適其性之方向，將反使其人一生不幸，社會上亦生不利之結果。

所謂教育普及，若僅令各人受普通教育而止，則眞平等不能成立；社會上，一切兒童，雖有就學之時，若其教育內容，爲僅適於一定社會人之性質，或與實際社會無交涉而空漠迂遠者，則又不能舉平等之實。蓋眞平等，能與人人以特種必要之生活與訓練也。實際上，教育

至近世，似已脫離古時階級之限制，然其性質及內容，則不能伴之而變化，大抵適於上流社會之修養而止；至於社會地位相異之人，則不能應其必要，雖至現日，此弊端尚留有幾許。倡作業之必要，主張業務的教育者，其本旨之一，即在矯正此點。

第二節 作業的業務的教育

近世貴重作業的業務的教育，其原因有種種，然因教育普及，生顧慮社會中種種作業之必要，亦其一原因。而自此原因所生之風潮，以經濟的見地為主，亦淺而易見者。美國俾賽爾唐肯兩氏共著之「現代教育之傾向」，其中有業務教育論，即為此思潮之代表，茲舉其大要於次：

『在吾人學校所行之教育，有二方面：一為深的方面，一為廣的方面。前者為職業的，後者為修養的；然對一人而為修養者，未必對衆人而為修養；抑在他人或竟以為職業的。如歷史，在歷史教師，雖為職業的，而對於商人則為修養的。如化學，在醫師與藥劑師，雖為職業的，而對於法律家及行政官，則為修養的。如不知此方面，而在其間保持平衡狀態，則無從賅完全教育。現時教育中難點，即在此平衡不能保持。即現今教育，對於教師，法律家，醫師及官吏，雖為職業的；而對於其他多數之職業者，則純然修養的也。換言之，則現時教育，對於最近出現各種職業，顧慮者甚少。現今美國國民，十分九，五以上之數，都從事於商業，家事，交通，製造，農工業，其事皆發

達於最近百年間者，故起原於中古時代之現時教育，對之甚為輕視。』

『教育之不宜輕視修養的方面，固不待言；然僅對於百分之五以下國民為職業的，而對於其他，則為修養的，此種教育組織，決不正當。要應顧慮最近發達之職業，注意增進十之九，五以上國民之職業的能力。無職業之人，如無動力之機關，在社會為無能；人而未受職業的教育，不能用其有為之力，以與周圍人及事物得有關係，不能謂為真受教育。故新時代之教師，必為職業上之指導者，不特有書籍上之知識，且必知教授之事宜，知學生，知生活實際的方面，使教科應學生之必要，又必使學生實際生活之準備。學生如先選擇職業，以其學習事項，視為職業之準備，則學習之新動機以生，而以新鮮興味與真正努力，從事學業。其為博他人信用而強為奮勉者，與為進級之目的而勸學者，均將為之消滅。於是外飾勤勉而內實欲減少作業之惡風，亦庶幾可止。現時學校兒童中，以其作業為實際生活之準備，因之而感起真興味者，殆居全體十之一以下。乏興味，劣等作業，與不注意不留神之情狀，實為現今學校教育中之最大恐慌。救濟之法，當使學校課業，應學生現在必要，又務早早使學生得生活之新動機，舍此以外，蓋無適當之方法。學生如得此動機，則其不僅因熟練職業而努力，其熱心且影響於他教科。國語，歷史，數學等，當學生因進級，盡責務而學之之時，與以其關係所選職業，及為此職業補助而學之之時，其態度相去遠甚，可不言而喻。蓋職業教育，非狹小學生之趣味，反

因此擴張於各種方面也。]

『今日兒童教育，對於作業，養成其正當態度，最爲必要。教育雖普及，如不變更其組織，以應社會之新事物，必使多數人起賤視作業之感情。吾人今猶不免立於教育舊思想之下，其使人脫離作業爲教育目的之思想，猶能支配吾人。故去田園勞動生活而赴都會者，年年增加；供給原料之人，漸次減少；社會行將因此虛偽的教育思想而感困難。哥倫比亞大學教授桑戴克氏對於學校學生之退學，曾有精密之報告，計小學校入學學生百名中，達第八年減去六十名，入中學者，僅二十七名；在中學時代，亦每年減少其數；進於中學之第四年，不過八名而已。據教授所云，則此現象主要原因之一，蓋由現在所課知識的課業種類，不合學生之能力，不適其趣味。而此意見，其他許多教育家，亦承認之』。

『吾人教育組織中之缺點，一爲不適合生徒之必要，一爲最初不著意於第一缺點。蓋徒眩於人必爲高尚之生活，而有輕視較根本者之傾向。一切教育之基礎，爲人身的，自然的，如不滿足其身體上必要，決不能進於開化情狀。高尚必要之滿足，常由較低者而來。宗教界已能明此理由，其布教時則引導靈魂，且慰撫之，又注意身體，治療疾病。蓋知二者均爲必要，因而用力於病院，旅館，療養院，浴場等之經營。人而俾以麵包，肉，衣服及適當住所，縱不高談高尚事項之情狀，亦自能了解之。然在教育界，實際上猶不能感覺之。多數村落，雖供

給學校以鉅額資金，而仍在悲慘事情之下，蓋未能助長身體的自然的必要之滿足，而先欲與以教育的修養方面故也。學校中第一最適要者，對於住民與以職業上之熟練，使其得以容易滿足身體之必要。苟能如斯，則彼等必有滿足高尚願望之時間與心向。地方學校費，用許多金錢，如不與住民以職業上宏大之熟練，應視為完全耗費。

『凡以職業學習為學校事業之根本者，世頗有謂其屏除教育高尚之概念。不知此乃未解真社會進化歷程者之見解也。古之教育，純粹以教化與修養為目的，故不能成為社會進化上之決定的要素，其為決定的要素者，惟經濟的性質之事物，蓋文化決不立於經濟進步之前也。現代文明，亦經十八世紀之實業革命，始告成功；蓋經此革命而舊秩序傾覆新勢力進於活動之情狀，乃使吾人現所享受文明之高尚標準成立也。此實業革命，使人滿足身體的自然的必要，較諸歷來，更為容易，否則吾人在今日，猶與十八世紀初期之人，同其生活情狀。美國經濟進步之結果，致使今日之普通人，得享受昔日王侯豔羨之生活。以此可滿足其生活上之必要，且有許多餘暇以事修養及改善自己，公眾圖書館，公園，博物館及學校之設立，非為教育進步，人人要求之，乃經濟進步之結果，人人咸知其價值也。』

『提高文化程度，非使人人滿足身體的自然的必要不可，亦非留剩其圖為高尚目的之時間不可。中古之人，無知無識，愈不得改善自己之時間，愈需不間斷之勞働。勞働時間之減少，賃銀之增加，一切之

人，雖有必要時間實行較高目的，然在經濟狀況不良之時，即令全世界學術研究所共同努力，亦不能使人類進於文化之高度。改善進步之唯一確實方法，在使人人有職業的熟練，以滿足其身體之必要，又有餘剩時間以圖自己改善。觀貧困，犯罪與無職業之關係，職業教育之切要，益以明白。世雖有憤懣當代過重物質方面，與輕視生活中之高尙者，然吾人現在教育組織，實使享受高尙之生活為不可能。今日之狀況，其不甚需要學校助力亦能自立之人，或於學校有所得，其最要學校助力者，則全不能於此得適當之利益。蓋後者所最必要，非為古語，形式的數學，及由於書籍之科學，乃最廣義的職業教育也。』

教育之結果，能增進人之職業的能力，固屬正當，而因此視學校為一般職業教育之地，則為大謬。故練習種種有關業務之能力，同時又施行一般人之陶冶；又使業務的作業，有修養的價值，寧以採用之之主要見地之於修養。較為正當。俾賽爾與唐肯以為：最廣義之職業教育，當然含有教化的修養的教育，并論之如次云：

『現今教育思潮，要求職業教育，同時又承認非職業教育——補助職業教育者——之必要。職業指諸為謀生活之事務，即自經濟見地，依規則而行者，然此外尚有副職業，並不期待經濟上何等利益者在。現時教育，要求職業教育與非職業教育，其根據中有二事實：一最近社會，其複雜程度，已非常增進。一享受閒暇之機會及人類，隨政治上經濟上及社會上事情之變化，已大為增加。社會之複雜程度愈甚，則

其要求爲此而盡之努力亦愈甚；因經濟事情上之變化，使活力得以自由，且令裨益於社會，殆當然之傾向。簡單社會之要求，不須特別教育，亦可應付；至現今之社會，則萬萬不可能。獨立國對於國中內政，有自決之權利，其國民非均受公民訓練不可。各獨立國國民，時時遭遇複雜的經濟問題，及社會問題；而此問題復與政治上之活動，有密切關係。其他如家庭關係，宗教上活動，及藝術上事業，亦均提出無數之非常複雜問題。抑此等問題，雖多數爲職業教育上之事，然須以盡力社會之熱心爲之，非職業的關係者亦爲不少。故須使爲種種活動，以助良善公民，服從法律，或作成之，強制之。雖云盡力社會之團體的責任心，乃誠實公民之特長亦無不可。

『人人由閑暇機會之增加及利用，努力社會之成績乃大進。許多勞働者，經營生計，勞力過多，不得閑暇機會，乃不能竭力以圖社會之發達。現代社會之要求，以閑暇爲有動的價值，此非昔時不活動之意味，蓋閑暇不過休息，以使用於有正確目的之活動也。此事從開化增進後，益爲顯著，世界最近之戰爭，業具體詔示吾人。空前之大戰，劇烈增加國家之社會必要，現出多數困難之問題：如紅十字會，戰場，圖書館，營陣娛樂，自由公債，貯蓄債券，糧食調節，與基督教青年團等種宣傳之必要事業，已迫於人人眉睫之間；然多數人對於是等業務，缺特別之訓練，其熱心努力，不能有應付是等業務之成績者，爲例不少。僅以職業上之經驗，必不足解決複雜社會問題。戰爭已痛切與吾

人以一種教訓，使知戰線背後中和協的構成的努力，如何必要。而此事要在和平之時，有十分訓練；蓋此種努力，原不為戰爭準備之必要，為一般社會和平計，為增進幸福計，均在所必要也。

『現時之職業，已生過度緊張之虞，勞働時間之減少，實非職業教育修養上之重大要素。勞働者方面不斷之要求，一日勞働之時間，已漸次減少。十九世紀之初，勞働時數，通盤核算，每人一日平均十二時，因作業種類不同，有達十四時至十六時者；即於千八百八十年尚有十四時勞働之作業。然八時勞働之實現，對於社會生活，生極大之影響，多數男女，以前連續用盡體力，以勤勞於長時間之職業，今乃聊得閑暇，惟一時多數解放之力，不能立生有價值之結果，且由此呈一時不良之狀況者甚多。故解放之力，引於社會有益方向，須加以極大研究。要在使無數勞働者與將勞働者，利用其閑暇，得與於社會之事業，藉為有價值之生活，此則教育上之一要務也。地方學校，應斟酌地方團體之要求，而定非職業教育——補充職業教育者——之課程；對於教授，則注意教師由教科所給與之社會的見解，對於教材則提出其有實際價值之點，使學生基於所得知識，明悉了解其當成就之目的：此在地方學校特為必要，萬不可忽者也』。(Bizzell-Duncan: Present-Day Tendencies in Education)

任為何人，不能專埋頭於職業一事，而全然脫離其他人事關係，蓋其為精熟一定職業技術之人，而同時又為家庭之一人，為友人，為同

僚，或為某團體之一分子，皆各有其當盡公私任務。間或其人具有奇癖而偏於一事，且為有非常天才者，又專為學問，全然不關心俗事者，然此不當望之於一般，又非普通所容許。教育非養成偏於職業之人，亦非養成專門家。教育上之必要，乃在使人堪任人之事業，與公民之事業。故普通教育中所用之業務的作業，須其自身為修養的。杜威謂：業務的作業，非反對閑散或修養的概念之意味，乃反對無的發矢之行動，反對無價值虛偽行為及寄生的附屬情狀。故業務的作業，乃指一種活動，即基現在情狀，積經驗，連續進行，以實現其一定目的者；雖關於社會中之職業，但非職業之作業，非機械式之專門技術，亦非以金錢為目的之作業，蓋其目的，在引起技術上之興味與能力，發達科學的技能，及養成有作為公民之性能。格蘭賽思達拿亦持同樣意見，嘗云：『職業教育之誤謬，一在偏於練習純粹專門技術，一在不知任何種類職業，均為不可脫離他職業而孤立者。蓋忘一切職業及職業的趣味，乃由無數系統，互相結合而成，則不唯害於人類之真教育，即職業教育，亦將大蒙其害也。氏蓋以職業教育不單為一職業預備，乃以成養公民為目的，藉以企圖教育之向上。

第三節 作業之意義及其價值

關於學校教育作業之意義，有二種顯著之思想，其一以具備左之要件者為作業——

(一) 身體的心的活動。

(二) 此活動為一定應達之目的所規定。

(三) 為除去妨害達此目的者，有用力之必要。

(四) 此活動之結果，可生變化於外界。

(五) 因此變化而生者，即無金錢上之價值，而因發展製作上所必要之力，亦有陶冶之價值，且由此間接大有價值於國民經濟。

右述之身體的心的活動，指手工之作業，故此思想，以手工為學校之中心，為幼年教育之根本原則，使無論學何事務必勞働其手，謂由此進於心的作用，終得自學與創造之能力。

第二思想，謂限制作業於手工作業，而以學校單為手工作業學校者，乃危險之事。欲以學生之活動，自己之修養，自學，創作等，一切關於能動之情狀，為教授之中心；至作業之種類，則以選擇精神的為主。故依此旨趣之學校，可名為活動學校。

限制作業於手工作業，原為不當，故無使其對抗學習之理由。蓋作業有身體的，同時又有精神的，其理易明，故釋之以較廣的意義，必具備次之三要素而後可——

(一) 明識目的——即因勤勞而可達到之目的。

(二) 對於達此目的有妨害之存在。

(三) 因目的之明識，與此妨害，能力乃受刺激而發動。

以身體的作業，與精神的作業，同立於最高概念之下，由活動與自發活動之原則，包括兩者；其適此原則者，則不問其為需身體運動，

或精神的事業，均可尊重，其意固正當。而近時提倡作業之動機，一反從來學習之爲靜的，被動的，與偏於書的，而依據於表出，實驗，審查之動的方面，是其重身體運動明矣。抑手工作業，及一般身體上運動，均有益於精神發展，已屬明瞭無疑，不過古時教育，未與以相當之地，事實則然，無可諱言者。此新時代之教育，不可不較從來尤注意於此點。

業務的作業，其自經濟見地主張之，又對之而高倡其修養的價值者均已述之於前。但視爲有修養上價值者，尙有種種原因：

第一，以前各種作業，僅藉機械的練習，依經驗以習得之，不須高尚之理知活動，遂因以爲卑下，至今日則既有科學之根據，又須訴諸理知而行。真正作業的練習，當然包含科學之陶冶，因此自然增高作業之價值，自高尚的理知修養上——不唯經濟上——貴重之。

第二，新心理學已闡明身體之運動，與腦中樞相依相待而發展，以身體之運動，爲心的發展上之重大要素。神經系統，則視爲一特別器官，即保持一切身體活動上之協合進行者；腦則視爲一器官，即使環境之刺激，與對環境之反應互相適合者。蓋腦反應感覺的刺激，使身體的活動，聯絡某種環境，而藉此反應的活動，以決定第二次感覺的刺激；故賴腦能使活動常更新而連續。新心理學貴重復求，實驗，審查與創造之本能，不以學習爲所謂精神之某種既定作用，以本來之活動性，組成有意義的活動之情狀者，解爲精神。又謂幼少者遊戲，稍

長者作業，均適於促進原始的性德，發展高尚知識；且因與他人共遊，與他人共作業，得以了解其使用材料之真意味，而得其真知識，自此思想影響於教育上，遂以身體的作業為貴重，以至高倡共同作業，乃淺而易見之事。而此教育多要求學生自增進，自作為之活動，故着重於勤勞，常提倡作業與勤勞，創造合併為一。

第三，貴重作業，與實用主義有關係，亦不能否定之；蓋實用主義，不以人之價值在於所知，謂在於為之者與行之者：此即高倡勤勞作業之大原因。據此思想，則判斷及信仰，必於構成吾人行動上之法則與動機時，始為有價值。無論何種問題，欲不以吾人之實際的態度為目的，不可，否則無顧慮之價值。一定之知識，非於其身為自完結之靜的作用。乃有裨益於將來之動的作用，其內容為既成的，決定的，乃由直接經驗，或因學習他人經驗之結果而後知者。然其知識關係之處，必屬將來，蓋使了解今尚行之者與應為之者，而明其意味也。知識如與疑難之解決，或所謂未知之發明絕緣，不過如蓄積之死財；雖對於豐富而能整理之貯藏物，或可生滿足之情，但無何等價值，正與鄙吝家觀其所貯之金錢以為樂，骨董家陳列其家藏品而滿意者，相同。此實用主義之思想，其影響於教育上者，反對以知識僅為知識而處置之，以為必常注意其關係人生，及裨益較深研究之點；并主張：使學生基於現在地位，預知將來，考慮所以反應之方。又力論僅指導學生，以達結果者，猶不滿足，宜更進於第二目的。

第四，今日學校教育中，採用人類實際生活之作業，甚為必要，今日兒童，早已非如昔日得自然從事種種作業，與大人同其動作，以助其業務，即欲令觀察大人作業狀況，亦有困難；故為補充此喪失之教育力計，必選擇社會之代表作業而用之，此則非期待於學校不可也。

除右所述外，近世又有以個性為貴重，主張必向其所適宜之處發展者，因此而生一種思潮，否認劃一教育，力倡動的教育，謂宜由諸種作業上而藉創造，構成之事益以發展其固有之性。又前述之藝術教育運動，亦貴純粹藝術化之作業。試觀拉斯肯所言：『無作業之生活，是罪惡；非藝術之作業，是鄙野』，可以知之矣。

如斯之作業教育思潮，有種種論據，非於最近之時突然而現，古時教育論中，亦有幾許談及，但因最近社會事情，乃以強大勢力而發現。雖其所論據，概能適切於時勢，與教育以有益指導，然時或因欲除時弊而趨於極端，致易招誤解，第一應注意者：凡以勤勞為勞働而主張此意義之勤勞教育者，要能促進好勞働之風氣，與養成其習慣，故應重視。此在上流女子，無勞働機會，鄙視勞働者，較之在家庭或與他人共同生活時，能自與於勞働作業者，尤為必要。然以勤勞解為自作為，與進而活動之說時，更可認之為較廣之原則。使學生務必自助，其所當為者，無論身體上精神上，均須出於自力；與他人共同活動之時，自身亦盡相當之義務：所謂勤勞者必含如是意味而後可。蓋此種勤勞，與處於強制之下者不同；如彼不察學生能力程度之如何，及理

會力之有無，而先使其勤勉者，其謬實甚。故勤勉基於自意，始有價值。又，以作業限於身體之褊狹亦已述之於前，大概活動云者，偏於解釋為表面的外部的，實為不可。原來意志除為外部運動之發動外，尚有內部的活動；因吾人之發展，而內部活動得以更多，於傾聽，注視，沈思之時，在外部甚為靜肅，而內部有抑制衝動與抵抗妨害之消極的努力。且因此又有一種積極的努力，以判定其視聽意味之如何，而發生疑竇，考慮結果，發動適應之之感情。僅有發動與運動，非真活動。必能明其目的，為適應之動作，藉以練習理智之活動者，始為真活動。彼無節制之行動，與基於神經質之騷擾，認為充滿活氣之情狀者，實誤解之甚。教育上用作業之主旨，如為利用作業中之陶冶要素，則與其需要作業之結果，即製作物，毋寧着重創造，考慮，構成之活動，要求其裨益情緒的意志的修養之事。而此意味，與自然科學同，一切作業，均為人本的；換言之，即不求皮相的知識技能，而以人之養成為目的。但欲使作業裨益斯目的，則惟學校處於最便利之地位。一切實際生活上作業，非必皆有價值，成人之作業，常行於經濟壓迫之下，時或不能不反復板滯而無味的單調活動。至學校則不然，能選出最有價值之作業，不受經濟壓迫之妨害，能充分發揮其真價值。但教育非僅以一科功課為滿足，必於一切教授及學習上，均可為方法，可為原則。教育宜誘起全體作業之精神；并須養成一種能力，足以適應任何境遇；又須養成一種剛健意志及熱情，足以入於奮鬥生活，排除萬難。

第九章 自由與權威

第一節 近世自由思想之發達

近世社會之一特徵，爲向於自由之有力衝動。在未開化之社會，全體均從於傳來之習慣，各人咸以舍其自己而與他人和同者，視爲社會生存之要件；至於發現自己，爲自由新奇之行動或發明者，則視爲危險。故有以人人當一致，故意壓制差異點之傾向。然近世文化，則於諸方面，皆有與此相反之有力傾向。近世初期或十八紀末葉所現之人文主義，以強有力之自己感情爲本質，排斥一切威權，而努力於自立的自我之表現；以爲：對於自己立法者，爲我之自身，我唯對我而有責任。即在宗教上，亦無何等疑義；其探獨斷的教義，服從舊習慣之時期，已經過去，因之欲自求至天國之道，卒生宗教革命之大運動。又在政治上，平民階級已漸發達，次第起而干與之，且更要求多與以參政之權利。終至法國有大革命之勃發，其他諸國，亦於政體上發生多少之變動，使人人權利義務之際，有顯然之關係。至科學上，亦脫離傳統與書籍等之束縛，進於自由研究；而近世有顯著發展之自然科學，乃成強健之解放勢力，使人脫離獨斷，迷信及盲從而自由。斯賓塞氏主張科學教育之時，嘗指示科學上此種勢力，而云：『科學不絕的訴於個人之理性，決非僅藉權威以容受真理。科學陶冶上，不特人人有檢點之之自由，且多須考出其自身之結論者。在科學研究上之各階

段，應使從屬入人之判斷力，凡事未認為確實，則不加以容許。對於自力之信用，由斯而生，對於正確之結論，因自然所授與之確實承認而益促進，其結果，乃見品性上最大切要之獨立力。』

現代對於自由之欲望，有種種新形式。自實業發達，製造業興盛，而職工人數漸次增加，其勢力亦日強，卒起而對資本家開始爭鬪。其他，如佃戶對於地主，被雇者對於雇主亦起而要求其自由；女子對男子，起而促其解放，欲得同等之權利與地位。於是新舊思想到處起衝突。教育上亦不能不因此大勢而變動。一方在教員間，次第將脫多年屈辱之地位，而有要求較高修養之運動；他方，則排斥教育學上之舊思想，改其尊權威重順從之方法，以少年要求自由為正當，務使少年構成生活自由之活動，凡行動上之強制，以迄冷言厲語，皆視為不當，謂凡教育上之各方法，亦皆宜先得兒童之承認云。其在學習及學教授上，則尊重自學或減輕課業；在訓練方面，則廢止命令，禁止，懲罰，或重視學生之自治。抑此種伴時勢之變化，關係於心之本質上思想變化者斷不為少。舊時思想，峻別心身，以心之本體為理性，而於純粹理性活動中，認神靈之發現；至於由心與身體關係所以發之衝動欲望等，則視為劣等性，謂必壓伏之，理性始能充分發現。故不以個個之自由為重。至近世思想乃承認個人自身之價值，深信個個精神能力之分立，謂理性有偉大之力，且為人人所同具。故以個人性質上之差異為殆無足取，並以為若基一定之理以考求方法，能藉之誘導理性，

則一切人類，能發達於同樣程度，同樣情狀。抑自然主義，雖久已認識人之性能之發達，主張宜應於年齡而用適當方法；然其關於個人特性之研究，不甚進步，故不能十分顧慮之。然自生物學之發達，而所謂自然的生育云者，遂為適於解釋人生之標準語。謂在個人有個性，在國民亦當然有國民性，故不能一體視之。然其結果，個性之研究，與適切個性之教育法之研究，常不能進步，反懷疑人工教育之效果，而不為置念。更由此生一種傾向，謂自然性因自然發育而發揮其真價值；自然存在者，不可俟教育之力而能發展；反之，缺乏自然者，則任何種教育活動，不能新造作之。然於他方，如前所述，最近世教育上，已有平等之傾向。謂學校宜盛行共同教育，無富貴貧賤之別，一切根本的性能上，均須施之以陶冶。此種思想，在教育中大為有力，於是思想上與實際上，乃發生多少之矛盾。

凡尊重人之個性，欲使教育適應之，與夫欲普及教育廣事陶冶人性各方面，此二者間，常有生矛盾或衝突之虞。如派斯泰洛齊絕端承認盧騷所謂教育宜以人性之研究為基礎之思想，故謂初等教育最適當之地，為母之居室；他方又以謂：性能之一般陶冶，必先行於特別教導。此殆過重形式的陶冶，不考察一定之材料，與一定之心的作用有特別深的之關係。又如裴斯的，其哲學思想，以「我」為唯一之實在者，令其他一切皆附着之，而根據於「唯心的」個人的見地；然其對德國國民之演說中，則自少年教育之見地言，以論社會的共同教育之必要。

謂應使少年生活於共同教育之地；宜使少年團組成共同團體，令可精密研究事物之性質，應付理性之要求，又應使各少年在此社會中，常覺其宜顧慮全體，而多自抑制；又使了解此抑制，基於社會秩序之要求，確為必要。更進而論新教育宜完全破壞個個意志之自由，使發生嚴格之必然的理想的決斷，并須令知其反對之不可能，而深銘於心。而一切之陶冶，宜以使生一定確乎不動之實在——即惟此真實在，更無他實在——為任務云。蓋當國家危急之時，為共同目的計，不得不使全體受一般訓練，服從同樣規則，行同等之努力，其於個性及自由，乃多不遑顧慮，是殆有其不得已者在。即海爾巴脫教育學中，亦欲對於被教育者，使有個人特質，有因於家庭地位與國家之特徵，又欲使之有多方興味，因常於二者間求其調和，海氏後繼者，又對於知能及一般人性，試行三分，因諸種基本性能之結合，得明人生賦有無限性能；且此賦與之性能，對外界刺激，或為消極的反應，或積極反應中均心的作用，及一般生活現象之成立。

第二節 個性之意義及個性與自由

個性者，簡單言之，即指心身上之特質。吾人雖有大致相同之諸性能，然於甲，則某種性能特為有力，成為中心點，而使他性能從屬之；於乙則另一種性能，有如此特長；於丙則又另有一種性能，為其中心；是甲乙丙各有其個性存在。實際上，人之容貌與體格等之身體性情狀，無完全相同者，即其氣質，才能與情緒等之精神情狀，亦有多少相異之

處。此於其所屬之人種，國家，家庭與業務等情形不同時，得明顯見之。屬於同一種族，同一國民，同一家庭，同一業務之團體者，頗有類似之性，而與不屬於此種族……等之人，則非常相異，故有種族性，國民性，商人氣質等之存在。而是等性能，均可視之為團體的個性。然同一團體內之各個人，其精神上，身體上，亦有種種差異。不過一般人之性質，一為天賦，一為基於環境影響及經驗而得，所謂特別性，當必自此二種原因而生。故人人某時之個性，半為本來自然性，半為由生時以迄其時間所獲得者而成立。不過教育上，以通常個有之性——即自然性——視為個性，不問其由來如何也。凡倡個性尊重，及以個性與人格品性對立時，均以此意義解釋之。亞達紐嘗分別個性，人格，品性三者。而云：『個性乃客觀上之吾人本性，而教育上一定之題材；人格乃主觀上之狀態，當人對於自己之性有所意識及自覺時則有之；品性則於其包含價值定立之處始有之，與前二者相異。人格大部分，雖在教育上視為一定，然亦略有因於教育之活動而有變更者至品性之成立則反之，蓋全屬於教育者活動之領域』云。

人之性能如何，可由其反應外界之方法而知之；故純粹本來之性，雖環境之影響者，實無從明悉。然性之受外圍限制的勢力者少，而從以改變不多之形態，視為個性者，其例甚多。威廉法爾斯他於其所著之「學校與品性」中，指摘現代自由教育論者，常混同個性與人格，而以前者為官能上之「我」，乃在表面獨立之狀態者；以後者為精神上之

「我」，乃在內部獨立之狀態者。個性即指自然之真性，為野生的，必處於訓練之下，因修養之結果而摘去其莖芽，修飾之，整頓之，始成為人格。故在某意味，人格為集合之義，個性則為散亂與分裂之義。如單尊重自由之個體，則必致一切激情，衝動，欲望之增進，是使外界支配人，人無自由而陷於屈從矣。據法爾斯他之思想，則個性者原料，人格者加工而施組織之狀態。愛恩斯特亦謂：『人格中除個性外，別有重大之要素，』又云：『無個性，則人格不能成立，』蓋以個性為人格之特徵；謂有個性之人，即自認異於羣衆者，要即謂關於心的問題，有固有意見之人也。故以個性為要件之人格，雖亦有種種分別，然要有通乎一切者在。蓋以自己所有之特質，乃有價值者，合理者，其物維何？即代表人類之意識者是也。』據此思想，則個性整理於確信，信仰與理想時之狀態即為人格，而於堅持其所信，有不屈不撓氣概之方面，特稱為品性。

尊重個性，與動的教育，自由訓練等思想關聯，既已述之於前。從來教育，以少年為未成熟者，蓋謂其尚缺成人之所有，不能於正當之道，發展自己也。故教育宜努力充足其缺乏，必須於一定期間，以成人意志，代其少年未發現之意志而支配之。蓋當不認兒童有本來活動性之時，或雖承認之，而視為無價值且反以為有害之時，則此種教育思想之有力，乃必然之事。故其時多數學校及家庭，類以威壓從順之強制，及一般之教育法為主；而教育者及其他之已長成者，基於自己

之便利，要求從順，不顧少年性質上之必要。最近之自由教育論，卽其反動。

盧騷，斯賓塞及其他現代自由教育論者，其通弊在知破壞而不知建設；而此亦一般反動傾向之缺點也。然爲是等教育論者，指摘從來教育之弱點，使教育界覺悟，其功績亦不爲少。夫不入水而使習游泳之術，不騎馬而使習騎馬之術，其無當於理，殆爲人人所知；但從來教育，則用此等方法：例如一面以養成鞏固意志爲必要，一面又常使服從命令之下；一面要求其達於自治之狀態，使尊重法律而爲良好之國民，一面又不依自由之原則而導之，以爲男女兒童，當未及成人之前，全無可信賴之性，故常行向不正之路。一面主張應從正確動機而行動，一面又恐怖之，使服從規則，反使生嫌忌規避之惡習焉。夫謂社會中人之任務，在享受自由而勿誤用之，宜各從其所適而盡其最善，則固宜先於學校生活得其經驗，應於個性而從事適當之作業，使對於學校之規則及全學校，執正當之態度，而凡對於一般法則之正當態度，及社會服務之精神，其根源亦皆在於此。然此事與學校之組織及學校編制等，大有關係，在學校收容學生過多者，實觀希望此結果。蓋欲就各學級盡悉個個學生性質，實爲不易，因之，非特不能施行適當之指導，且使學生自身從事於種種作業，無練習與自習之期間，亦無練習與自習之設備；乃至於以一般之方法待遇全體，以教師之活動爲主，而用注入方法。故尊重個性之主張，當然同時要求一學級生徒之減少，

及作業上設備之完全。

自由從來常與平等並倡；然平等之誤解，發生教育上之害弊，既如前述，而其與自由之概念矛盾，妨害個性之發展者，亦不少。篤信人類於一切之點均為同樣，而使人處於同一教育之下，進至同樣之狀況，此殆不顧人性質上之差別，不唯於教育之心理的理論上為虛偽，即自公正之見地言之，亦不能有當於理。德謨克拉西之意味，如僅在表面上之平等，則於個人及社會之進步，甚為有害。其平等之標準，無論提高與放低，均大反公正之原理，大妨礙自由。蓋所謂公正云者，乃在於各人充分發揮其個有之性能，授與以此種地位與修養。謀凡庸者利益，而妨礙優秀者之發展，正與為優秀者利益，而不行適合普通者之修養相同，二者皆背公正之原理，妨礙人之自由。譬如可得十分發展之人，却故使與其他較劣之多數，同至五分之發展程度而止；又如使不能至五分度者，強之同進於十分之程度，皆為同一之誤謬。故使個個之人，得應其真力之修養，使適當之材，處適當之所，於是乃有真自由，真德謨克拉西。然任何方面，雖常有非常才能，而可得優越發達者，終屬少數。故此少數人之教育法，不可以一般人之教育為標準；而德謨克拉西對於此點，不使多數供少數人之犧牲，其為合理，亦可不言而喻。人之能力，不能由貴賤貧富而預為決定。低級之人，亦可使受最高之教育；然此乃關於自然性及能力之問題，若必以「苟是人也」之故，而欲完全一律待遇，實無此種理由。實際上，個性與

能力之性質及其分量，常互相差異。教育者在發現兒童固有之性能，而使顯著之。欲知兒童真確之傾向，要須慎重之注意與深刻之觀察，不可就其一時所表示之好惡而判斷。由能力發展上考察之，由生活必要上考察之，均有必不可不修養之事；故不問學生之好惡如何，要宜有共同學習之要項，為一般之要求。尤有進者，特行於一國內之教育，必須使情緒及志略相一致。然如斯一般要求，宜止於一定限制之內，不特宜使兒童之精力，與生活關係之，且必與以一種機會及作業，俾足以發動其固有之性能。所謂一國民應共同有之精神者，乃就大體言之，如社會服務，國體尊重，從正義，惡虛偽等，均為必要之條件。任用何方法，而各人能否依此精神而活動，以盡其任務，均應由其智能而決定。譬如有長於實際方面者，有偏於理論者，有好技藝者，有優於言文者，在此等差異之處，要宜注意使人各從其所長而活動。

第三節 自由之誤解與權威之價值

自由論者之易陷誤謬，乃不令外部自由與內部的自由區別。夫混淆個性與人格，以個性於未受訓練時為真善，其誤謬正與以脫離外部之強制，即視為有價值之自由情狀者相同。外部自由，不必與內部自由相伴而起，常與內部之不自由者，並行不悖。但不伴於內部自由之外部自由，不唯無何等價值，且於人，於社會，均為有害。在政治上，要求權利之擴張者，必需內部修養，然後得正確使用其權利。在產業上，勞働之自由解放，如不與心內修養同時並行，則甚為危險。如前

述之真文化，乃由自然進於理想之時始有之；而真自由亦非於此求之不可。衝動，欲望，激情無限發動時之自然狀態，在外部雖為自由，而在內部，則甚不自由。故必因脫却其不自由，對於自然傾向而努力奮鬥，於是乎始有人類生活價值及人類威嚴；而理想的生活，亦於焉實現，真自由之人，亦於焉產生。哥泰云：『人者戰鬥者之義，』意即謂此。然此簡單之理由，猶不為自由論者所承認，故欲令兒童脫離褊狹之強制，以改造教育之正確思想，乃亦常陷於教育上之無治主義（Anarchism）。

人之自由，無論如何增進，而不用權威之時代，殆難實現。人於其特別之業務，及其專力研究之事項，自信為權威，而於他人事項，則不承認其權威，世必無此理由也。吾人對於金錢之力，暴力，及其他有利益地位所發之權威，雖抵抗較烈，而對於科學之權威，在多數情形中，均不得不服從之；且對於優秀人格之威力，亦無不如斯。而於如斯許多情形，服從於權威者，亦可視為在特別範圍內之自立要件。而在共同事業，要全體之指導者，其理尤明。故服其指導，從其命令，乃成功之必須條件。輿論上常或明或暗生若干大影響，或使人趨時倣效，或使雷同周比，生種種惡劣結果，但其於健全之際，則不識不知化民善良：此其理甚明。蓋可不繁言而決也。

人或於某點不得自立，自感無力，生依賴心，是否妨礙品性之發達，尚為疑問；然吾人自擇一定之權威而服從之，促進敬虔心之發動，却

於此可補助品性之發達。私淑偉人，服從高尚宗教，信賴聖書，不唯足以求安慰，且由之成就大業者，亦為不少。而有無能力選擇有真價值之權威，與此事有最深之關係，可不言而明。知擇良師而學之藝術家，知擇明君而仕之士，其能成功者，為例蓋甚多也。

吾人對於自然之權威，固基於自意服從之，即對於官職之權威亦然。社會生活，當然以種種共同遵守之規則為必要。吾人所以承認法權，遵從違警律，努力於稅納及保護祖國者，半由不問吾人欲否而不得不行之之故，半由知此種自由制限，於全體幸福上，甚為必要之故。承認此種必要，基於己意，進而服從者，仍不背於自由之概念。一國中治者與被治者之間，其進步程度顯著差異時，有使民由之而不使知之者，此際雖無自由，僅有權威；然由國民之進步，其權利擴張，知而從之者益多；於是據自然順序，乃由權威與自由之調和。此順序，教育上亦大體承認之，即對於兒童之權威，屢取強制之形式，及其進步，乃向自治而服從自擇之權威。「汝當如斯……」之外部命令，成為良心之命令，終至成為「我欲」之自由形式，出諸己意而承認義務；此乃真正自由。自由論以義務與強制壓迫觀念聯合，以為必除去之始見權利存在，此殆其屢屢誤謬者。蓋吾人教育目的，必於從順必然法則與自由之調和而後可以承認之也。

愷爾新斯托納以影響國家之團體生活者，分為三種根本關係：一，包有一切分業現象之共同作業；二，為由一大經理指導各個人及其作

業者；三，對於確定利益平衡之努力，與團體承認之權威，使各個人進而服從之，以立共同的自治者。氏又以為必學校確定是等之關係，教育乃能為國家生活而行。在一般之教育，與公民之教育，均以權威為必要條件；故破壞權威觀念之人，即破壞權威者所代表之機關，（例如政府，議會，裁判所等）與夫科學，宗教，藝術等及於教育之影響。氏又論及對於權威之思想，應於時代變遷及文化進步，而生變化，而述之如次曰：『權威感情之萎縮，乃一切時代所同慨歎。此非實現之權威觀念，欲失其已成立之資格，却因欲附加較高威嚴時，成熟與將成熟之人類，變化其文化思想，從而變更其權威思想之故。蓋權威形式太固定，又過於執著不合時代之觀念，則權威之衰退，更為確實。然文化又代替消失或無力之權威，而作新權威——假令屢為貧弱者——蓋人性不完全，無權威則無教育，且并無真文明也。國家倡盛，發展之問題，即變化權威構成之問題。於民主的英國及腦威王，制有堅固之根柢，即由是等國內，此權威思想，有許多進步的變化者之故。舊教之教會，對於有教育之該教信者間漸以無力，非由科學之進步也，却此教會之權威漸多固著也。』（Kerschensteiner: Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung）

第四節 各種訓練形式中之權威關係

自文化之發達，而權威思想隨以變化；治者與被治者之關係，應之而變化，教育與被教育者，亦應之而有異，此當然之事也。古來一般

教育，威依絕對之權威，爲人師者對於其弟子，儼如父之於子，其威力甚大，蓋其時視教師與親立於同等地位，教師權威之性質及其訓練之舉動，悉模於家庭中父母之權威及其監督法，然視此種權威之發現，爲全無價值，又視爲有害者，亦不確當。蓋在一般人民自覺力甚低，知能極不成熟之時，其大多數誠深感於知技術，辦事理者教育之必要，而信賴之甚堅，乃自然之勢，此後者之權威所由容易確定者也。即在現時欲以訴說於絕對之權威爲古方法，而視爲全無價值，亦不可；對於發展之初期，此形式實可適用，此不獨在種族爲然，即個人亦莫不如是也。蓋師者社會正義之代表，其絕對之權威，在訓練之出發點，固不能缺，即其他訓練法，亦必結局能依於此始有效。然權威之行使，即強制之訓練法，其目的宜專在促學生之自覺，基於社會之精神，使進而達於服事社會之狀況，固不待論，且遇有他方法可行之時，要以不用此法爲至當也。毛荷斯嘗定可用此訓練形式之時於下：（一），學生發達未適合於其他訓練方法之時；（二），遇有迅速行動簡單決定之必要，不容用最緩慢之方法時；（三），權威之行使，在輿論上生良好之結果時；（四），在支配無秩序無規則之際，對於否定權威且與之抗敵者之處置時，是也。故對於羸弱者，未受社會之訓練者，及變態者，則此方法要爲有效（Morehouse: The Discipline of the School）。

毛荷斯於右述之外，又分四種訓練：一，訴於一身上之利害者；二，依直接之感化者；三，依於要求全力之活動者；四，依社會的意識之形式

者。在是等形式，權威當然為基礎的要素；然此非如在絕對權威之形式，為直接且有意識的發動者。而在依於直接之感化者，其要人格之威力者尤多。以教育為人格與人格之交涉者，所見確當，教師有優秀之人格，因之自然能感化學生者，要可貴重。然此常止於個人之關係，在狹隘之基礎上，則無價值，反有生危險結果之虞焉。如毛荷斯所云，教師依賴一種魔力，怠於訴諸學生之社會的意識之際，確有危險。教師不使學生對於自己之虔敬心及忠實心，轉向於最一般之方向，不使其忠實努力於學校之改善或全體之利益之方向，却為可悲之事。故師弟個人之關係，非擴張忠實之精神，而為基於社會的意識，確定自治制度之補助不可；故利用學校生活及共同遊戲，於此目的實為必要。抑團體的精神，亦非常有價值也，其中固有黨派心，集羣心及背學校管理良好精神者。然因此而謂不必謀共同精神之發達，及社會的意識之育成，為其必要之設施者，亦大不可。蓋猶以溫性主義，不足適當處理社會的關係然，僅以師弟個人之關係，亦不足以使行為趨於正當之方向。一定之校長及教師之下，而稱為模範的學校者，如處於他校長及他教之下，而生紛擾者，亦有之。此固不能謂由於後校長及教師之不良；凡訓練處於狹隘基礎之上時，每易生如斯之結果。觀於此點，權威思想之轉進，固大為必要也。

此事當然宜令學生於社會之關係中意識之，而導之於團體自治之習慣。凡在團體之內，覺自己之地位，明其責任而有盡其責任之熱烈精

神，乃公民之主要資格；而爲此與他人協合，各自努力，盡其責任，圖全體之發達，卽真公民之伎倆之所在。故如以養成公民爲教育之一目的者，則於學校教育中，不可不大注意此點。現今此事已以種種之方法行之，如選拔優良之學生，使補助教師之不足，乃從來所大行之事，且更有欲使全體學生對於學校管理有發言之權，其極端者，至欲使管理訓練上一切之處置，悉委於學生，校長及教師，唯於旁觀之地位；又有以學校擬於國家城鎮鄉之團體，以學生相當於官吏，由同儕選舉之，使此等學生直接掌理校務者。

自治的訓練之精神，如前所述，基於正確之理由；而此訓練之爲可能而有效，亦可徵諸實際。然其極端之形式，各人固不能承認，學校非可學生自行處理之機關，乃使學生得自治的習慣之機關也。學校之自治，與謂爲謀學校之生存，不如謂爲謀學生之訓練；蓋關於此點，與他種團體之自治有異也。國民干與國政，市民干與市行政，於國於市，均爲必要，故有謂干與公事，乃所以訓練人人爲團體的行爲。然非直接之目的，乃間接之效果也。學校學生類爲兒童或年輕者，究不能行充分之自治，關於學校之諸問題，有須深刻之研究者，有宜依賴於多年之經驗者，故學生之自治的訓練，亦當依從校長及教師認爲適當之規定，而大體在其監督之下行之，庶爲正當。



國立北平圖書館
NATIONAL LIBRARY OF PEIPING
PEIPING

登記號 14534 書號 52019
Acc. No. Call No. 384

27 DEC 1934

平北
訂裝平北

北京大學叢書之一

陶孟和先生名著

社會與教育

是書一名教育的社會學
書凡十四章

重在闡明社會與教育之關係
為社會學界特出之作
研究斯學者咸宜手置一編
一冊定價八角五分

商務印書館發行

元(1100)

Contemporary Thoughts on Education

Commercial Press, Limited

All rights reserved

中華民國十二年六月初版

現代教育思潮(一冊)

(每冊定價大洋叁角伍分)

(外埠酌加運費匯費)

譯者

鄭次川
林科

發行者 商務印書館

印刷所 上海北河南路北首寶山路
商務印書館

總發行所 上海棋盤街中市
商務印書館

分售處 商務印書館分館

北京 天津 保定 奉天 吉林 龍江
濟南 太原 開封 鄭州 西安 南京
杭州 閩縣 安慶 蕪湖 南昌 漢口
長沙 常德 衡州 成都 重慶 瀘縣
福州 廣州 潮州 香港 梧州 雲南
貴陽 張家口 新加坡

★此書有著作權翻印必究★

