

新中國教育叢書

體驗主義
教育原理

張安國編



新中國教育叢書

體 驗 主 義 教 育 原 理

編 輯 者 張 安 國

新中國書局出版

自序

自來言教育者，每多偏於一面的探究。例如重視現實者每易忽略理想，而尊重理想者又易忘却現實，此其一也；重理知者忽視情意，重情意者又忽視理知，此其二也；重自我發展者忽視環境的影響，重環境勢力者又忽視自我的發展，此其三也；重實質主義者每忽略形式主義，而重形式主義者又忽略實質主義，此其四也；言個性化者無視社會化，言社會化者又無視個性化，此其五也；重主觀的人格價值者多忽視客觀的文化價值，而重客觀的文化價值者又多忽視主觀的人格價值，此其六也；重作用者忘內容，重內容者忘作用，此其七也；作兒童世紀的呼號者多忽略教師人格的影響，而作教師人格世紀的呼號者又多忽視兒童的人格，此其八也。凡此種種，不勝枚舉。要之其失是在偏於一面之主張而已。

若自教育本質上觀之，以上各項之對立，均不過為教育上之各個要素而已。其在教育本質上，是相互貫通相互一致者。原以教育之真理，不存於個個的要素中，而一存於此諸要素之辨證的統一中。

此諸要素，固因各時代與其時代的學術觀之相違，而有顯著與否之現象發生，即是有偏於一面的主張現象發生。然祇是某一要素，決不能永續承繼其支配之力，而將教育之多方面的要素，從事辨證的統一，乃為必要。惟如此，乃能捉住教育之真的本質。換言之，在未達到全體觀之前，各要素之對立，固不可少，然各要素終必統一於全體觀，由是，教育乃能全其功用。

體驗教育之特色，即在於從事此諸對立的要素之辨證的統一。此種教育，本為現代新教育思潮之一種，盛唱於德日二邦。現雖尚在發展之途中，而其致力之處，已足以顯示其價值矣。

自體驗主義的立場而言，所謂杜威等之現實主義與拿托爾甫等之理想主義，所謂

唯物論與唯心論，均可結合於辨證的統一中而無所用其對立矣。一方面存其各個之長，他方面補其各個之短，而更進於較高之一階級，爰是以推進歷史推進社會等。

論到體驗教育主張之價值，從以上所說觀之，不難明瞭。若再簡單言之，則約如下：在從來概念的合理的乾枯的教育觀上，提供以血和肉，而構成其培養生機蓬勃的真人之新教育觀。立足於種種新教育觀之新教育，是從生命或生活出發，使知識內含於生活之中，而養成情意充溢之具體全一的人格。其施教也，則根據個性類型，而尊重勞動作業直覺了解之學習方法，並力避墮落於僅僅論理的認識中。此其價值之大概，其詳讀本書後不難得知也。編者之樂以此學說紹介於我教育界人士之前者，固非以其學說之新，而實希冀將其價值實現於教育事實之上而已。蓋教育非徒概念的遊戲，乃在實行也。

編者學識淺陋，本書之編成，材料均賴於鄰邦日本攻究斯學者之供給。謬誤之處，在所不免，若蒙海內大雅，進而指教，則不勝歡迎之至。然若因本書之問世，而能引起我教育界人士教育新方向教育真意義之努力的追求而實現之，則將來雖以之覆甄，亦所願也。

二十年十二月十日張安國序於杭州

目次

第一章 體驗之本質

體驗是什麼……………一

體驗的內容……………四

體驗的作用……………八

第二章 生命與體驗

生命的價值……………一一

生命的本質……………一四

生之擴充與發展……………一八

第三章 體驗之價值

體驗與思維·····	二一
體驗與經驗·····	二四
生活與體驗·····	二七
第四章 體驗教育之概觀	
體驗教育之意義·····	三〇
體驗學校之意義·····	三八
體驗學校之概念·····	四二
第五章 體驗教育之學術的基礎	
體驗教育之哲學的基礎·····	五六
體驗教育之心理學的基礎·····	六七
第六章 體驗教育之本質	
教育事實之考察·····	七〇

教育活動之動機·····	七五
教育之本質·····	七九
教育活動之本質·····	八二
第七章 體驗教育之目的	
教化價值論·····	八六
教化價值之內容·····	九〇
第八章 體驗教育之方法	
體驗的生活之發達原理·····	九七
教材論·····	一一〇
方法論·····	一一〇

一 體驗之本質

體驗是什麼

所謂體驗，究竟是表現如何事實之概念？這是體驗主義者所欲首先考究之一問題。若從其語義調看之，則它是相當于英語 *Vital experience* 德語之 *Erlebnis* 在英語上是生命的經驗之意味，德語上則是內的經驗之事實之意味。而常識方面，則多在這樣的場合使用：所謂吾們體驗某項事情者，乃是實際經驗其事情而會得其真意之謂。即是：這語非用之于吾人藉書本或人言而認識事物之時，乃是用之于自己勞動手足而認識事物之時。換言之，牠的意義當是如此：不是僅由感覺而認識，乃是由知情意之全人的活動而體得。

其次，體驗在心理學上哲學上有如何的意味呢？現在許多的心理學，在意識問題上，謂心即是活動，即是過程，而于吾人最確實之心的活動，乃是直接的經驗（體驗）即是說，

體驗是深徹于意識之底的東西，而意識之連續即是心。又謂吾人集其細小的體驗即成豐富之人生，積其微渺的剎那即成永劫之時間。而這些體驗之總和，即成組成吾們人格之後天的組織，而為構成優秀健全的個性人格之重要元素。從這樣看來，在心理學上，所謂體驗，是意識上最確實而具體的直接的**事實**，是現存之直接經驗。(Mind of the present moment)

哲學上所謂的體驗，是以心理學上這樣的思考為基礎，而謂體驗是：不加以吾們意識上何等的思慮分別而為純粹經驗之本來狀態。即是，無主無家，知識與對象完全合一，主觀與客觀自我與對象不相分不相對之直接的意識內容。這種不加思維作用之認識以前的狀態，是吾們意識上最確實之具體的實在。所謂物質，所謂精神，所謂主觀，所謂客觀，以及其他宇宙一切的森羅萬象，均是這一實在之分化發展的東西。這樣，哲學上是以一切世界尚未發現而萬物正在潛在的融合溶化之全體的統一的持續的活動，視作體驗。這是一些假定沒有之意識上直接的事實，是任何論理派的哲學都承認的事實。

再次，體驗在當作體驗生活而用之之場合即成爲表示一種生活上的理想之概念，所謂體驗生活，是哲學上主客合一之唯一的實在，實現于人間生活之上而顯現之事實，是無自他區別而生活我與全體相合一致之理想生活。自覺的生活，是在認識的世界之生活，而體驗生活，乃是超越認識之超自覺的論理以後之生活，是其自身完全而爲絕對的人生極致之理想的生活。

從上面的敘述看來，是體驗在常識上解之爲訴于行動之實際的經驗；在心理學上解之爲意識的事實；哲學上解之爲宇宙內統一的實在；生活上則解之爲絕對的理想的。生活。體驗教育者呢，則認體驗是直接具體的而最足信最深奧之實在，同時它是實在認識的方法，是生活本身。即是，他們解體驗爲實在，爲理想，爲生活。

談到這裏，他們對於主張體驗哲學的帝爾泰 (Dilthey) 佛里施易華克那 (Frisch-heisenkoller) 斯普蘭格 (Spranger) 等的見解，是認爲正常的。依據帝爾泰等的說法，無論什麼東西，假使對於吾人是存在的話，通同均非爲吾們意識的事實不可。顯現于吾們

的意識而無容絲毫置疑之根原的事實，是生自體與「生」發動而行的生活關聯之事實。吾人最深最奧之實在，實是這種「生」之內面的直接經驗之事實，這即謂之體驗。並且「生」是以生為生之統一全體的活動，是其間不容認識或知識有發生餘地之活動。根據他們的意見，體驗在其當作實在上，是生本身之內面的直接經驗之事實；在其當作認識方法上，是知情意合一的全生命的活動本身，是生命進展的過程。他們力說在認識過程上，人間本質的全體與當作全體的人間本質，是相互關與的。他們相信在這樣的立場上，始能了解體驗之本質。

體驗的內容

所謂實在，可與「實有」或「有」同意義用之，在廣義上，不問其真的誤的虛的，凡屬事物，均以「實在」這樣的意味用之。但體驗教育者則認為對於那一時的暫有的無定性無常住性之假現，不得謂之實在。所謂實在者，乃指常存在的事物而言。這樣根源的實在，即是體驗。然則體驗其物之本質即體驗的內容，究應如何解釋呢？他們首先是這樣解釋：體驗不是純理性合理性的東西。即是說，體驗是直接給與吾

們意識之根源的事實，是無主觀客觀而主客合一的現實態。它的自身，必是理想與現實普遍與特殊理知與情意統一的活動之事實，因此他們說它是反理性的非合理的本性。

帝爾泰謂實在確認的基礎，不在思維的推論，而在人間之意志經驗。換言之，在認識過程中，非是那關與人間本質的全體之全人的活動而活動起來不可。他認洛克休謨等所組立的認識主觀之血管，其所流者，不是現在的活血，祇不過是僅僅當作思維作用之理性的稀薄汁液而已。這裏可以明白帝爾泰是顯著的取反合理主義的直觀主義的。所以從這樣而得之實在本身，亦非是反合理的非合理的本性不可。即是說，吾人可以這樣解釋體驗之根本方式：是一，同時是多，是多，同時是一，平等之中有差別，差別之中有平等。

這樣反合理性的體驗之特色，究在那些地方呢？吾們可以說，是在它異質的多樣之內面的統一，從事連續的無限的發展。所謂異質的多樣，即是說構成體驗的內容的，乃是各各性質相異。價值有別而具有個性的東西。實際，體驗的內容，是不能以其一面換其他

之具有獨自的面目的。此即帝爾泰之以表現生自體之歷史的社會的實在，為個性的構造關聯，而不同于自然科學之為法則的世界之緣由。這裏吾們可以認識人性：在性質上，它是以同一之性質的規定或結合形式而表現，固然是普遍的，但在分量上，則體驗常採新的結合而表現，于以發生個別性之差異。

這樣具有個性之異質的多樣之內容，又不是個個作外的分離，乃是形成一個統一而連續的發現而來的。吾們精神生活之過程，其所以在任何場合均能保持一種統一的而有具體的根源的統一性者，完全是立基于體驗之有統一性上。吾們的精神活動，從這樣具體的統一分化出種種的精神機能。且無論如何分化，自始即有統一關聯存在，而新分化的必團結一大關聯。這樣統一的最高階段，即所謂人格的統一或意識的統一。

這樣個性的而具有內面的統一之體驗，既非物質的亦非精神的，而是在主觀與客觀兩者完全互相接觸互相透徹互相交感之狀態。因其如此，故它又是物質的又是精神的，從而它是延長又是非延長。即是空間與時間之渾融。吾人所有過去未來之觀念，乃是

起于體驗中絕而思慮反省時之感念。在渾然的體驗之本身中，沒有時間的觀念，而是一種可稱爲「永久之今」的狀態。且因體驗的內容是互相融合而形成內面的統一的東西，故不發生對立關係。從而在體驗界，無空間，無數量，而認過去的意識與現在的意識合而爲一，因此，乃不得不承認彼之意識與我之意識是二而一的。

帝爾泰說，在「生」之統一的關聯中，統一的全體與各部分，是從事着一種特有之密接的活動。他的所謂歷史的社會的實在，時間方面，是在歷史之流中爲不斷的變化，空間方面，則個個的精神關聯，被統一于社會這一大關聯中。依藉這樣歷史的社會的法則，而個人主觀的體驗被普遍化者，完全是因爲體驗乃是空間的統一與時間的持續之抱擁合體的全體獨立之實在。

這樣個性的具有內面的統一性之體驗，時時刻刻在流轉活動着，而無片刻的固定，就是一轉瞬之間，亦不維持其舊態，但它却丿不失其原本統一而爲無限的發展。這全然

是生生不息的生自體之根源的特質。

體驗的作用

通常，認體驗非由感覺而認識實在，它是賴知情意之全人的活動而認識之作用。即是說，那依賴捧獻身心全體的機能實際地生活於生活中而得知事物的內面相的，乃是體驗。

他們先從這樣普通的見解出發，所謂生活於生活中或把生活當作生活者，即是表示行動，而可將體驗解為行動。普通是將那藉筋肉運動而表現於外部的，謂之行為。但他們則信認識亦是行為。我們有肉體，同時有精神。我們的精神活動，必伴着某種生理的活動。認識活動之與行為異者，祇在其不現之於筋肉運動一點上。然無論其在現之於筋肉運動的場合或不現之之場合，若從生命活動之上說起來，隨便那種，均為「生」之發展之過程。他們相信行動之積極方面為情意，消極方面為知，但無論何種，兩者均是一個行動。所有的意識現象，都是行動，都是生命進展之一事實。這裏纔能了解帝爾泰等知情意合一之全人的活動之立場。根據他們的意見，從來主知主義論理主義的認識論，均把精神現象視作固定的事實而處理。其實精神現象，並非一定的事實。它是具有賴感情與注

意而支配之衝動的勢力之生命的事實那信精神現象爲自體生成發展消滅而當作現象而出現的，是被囚于主知主義認識論的結果。在全人的意識中，謂存在是不能確實知道的現象，決不能滿足。在體驗上，外界不是當作現象而顯現的，是當作實在而如實表現的。而外界實在的信念之根據，則非求之于全人的活動，知情意合一的全心意中不可。實際上，吾們的實在意識，是由感覺表象的變化，情意生活的變化，思維作用的變化和具有這些共同活動的意識而變化的。這即是帝爾泰所以力說認識必憑藉全人的活動即體驗之理由。從而他們就在以求理論爲目的之自然科學的認識上，亦欲主張以情意生活爲基調之全人的活動。

其次，再從體驗的進行過程一下觀察。在這一點上，他們以爲吾人所有的體驗，無論那種，都是統一的向目的進行之活動過程。這是由于生命乃統一即多樣之流動渾一體之存在物。體驗活動之主要目的，一爲對於外界的順應，一爲生命要求的生長。這裏所說的順應，是生命順應環境而維持其生命之受動的作用；所說的生長，則是依據生命的要

求而將境遇與自然界隨着自心所欲而構成之之能動的作用。換句話說，即是所謂順應乃是主觀之客觀化的作用，所謂生長，則是客觀之主觀化的作用。若從體驗自體而言之，則為體驗的擴充與體驗的統一之作用。

他們的意思，以為吾們若變換看法而從他方面說起來，則吾人可說，在我們的意識中，凡百的精神生活，均在與外界營其交互作用。和外界不生關係的意識在吾們是一個都沒有。故統一的精神關聯之一方，是要因其所置環境內的位置狀態而受制約的。這裏即生出感應過程與發動過程來了。在發動的感應過程中，出現外界之雜多原因的性質，因受有機體感情的制約，而興味注意以起，於是遂成為意志活動了。這些意志活動，常欲將外界實在，依其意欲以規定之，若在不可能的場合，則退而將欲望表象由意志的內面活動以制御之。發動過程與受動過程，是這樣統一的無限地進行着。

這樣看來，體驗是知情意合一之全人的活動，又是順應與生長統一的發生作用之「生」的活動。然最後吾人則不能不對於這樣活動的原動力即精神生活發展之動力加

以考察。因體驗主義之生命，乃是雖滿而不知倦具有空虛性之衝動的活力。所以隨處追求統一而不知息，乃是生自體之根源的特質。為欲充滿空虛，乃向「生」之對象即向生活價值而進行，更欲藉此而充足其自己自身。

這樣價值定立，目的實現之作用，即是全人的活動。故他們說體驗乃是價值創造之發展作用。

二 生命與體驗

生命的價值

生命的本質，是有價值的呢？還是反價值的？關於這個問題，古

來東西，即有兩說，這是大家都知道的事實。笛卡兒求人間「天賦觀念」那樣東西的存在，而欲由此以證明神之存在。洛克則否定從神而受之「天賦觀念」而祇承認由經驗而獲得的東西。這到底那說為真，實為哲學史上未解決的一問題。

生命的本性，實在是超越人間的認識能力而為理論上終究不得解決的問題。然則從體驗主義者的立場上——以實在為主觀與客觀我與對象之未分的主客合一的體驗之立場——看來，應當如何解決呢？自他們看來，萬物潛在的融合溶化之渾一未分的體驗，是最深最奧的實在，宇宙的森羅萬象，均為這一實在的發展。站在他們的立場上，生命亦是宇宙間實在的事實，故它非是顯現實在本身之根本方式不可。即是，他們以為生命乃是具有一即多多即一普遍之中有特殊特殊之中有普遍之一實在，從而所謂價值與反價值，合理性與非合理性，完全是在互相接觸互相透徹互相交感之狀態，故不能不說它是既有合理性，亦有非合理性，合理性之中含非合理性，非合理性之中含合理性之東西。要是價值與實在是同一的，那末，那無希望無期願並無生長發展的現象，將呈現于吾人眼前了。且生命若為永久的完成狀態，更將無活動無進步了。在那現實與理想永久沒有相合沒有統一而互相隔絕的處所，纔有深的意味。這即是吾們生命之在現實界所以常在不絕的努力過程中之道理。

這裏所成爲問題的，是吾人的生命，若置在適當的環境中而自由放任之，它的發展會傾向于有價值呢？還是會傾向于反價值？這樣，生命價值的問題，即成爲在時間上是歷史的問題，在空間上是社會的問題了。換句話說，即成爲歷史的社會的實在之問題了。帝爾泰認爲顯現生自體之根源的實在，是歷史的社會的實在，這種歷史的社會的實在，橫的方面，形成社會，縱的方面，形爲歷史而構成目的關聯；由此而造成其各樣的文化體系與社會的組織。這樣的實在，實現于經驗界時，實保持其千百的形狀關係而分化流布于地上。

要之，生命價值的問題，已轉化爲歷史的社會的實在之問題了。

事實上，歷史及社會上有反價值方面之存在，這是不能否認的。但吾人亦相信，吾人的生命若置在理想的社會組織之間，惡之大部分，是可以消滅的。人間所具有的衝動欲望，無論那種，均爲人間及社會所必要不可缺的。

其次吾人試一考察從這樣的生命觀產生出如何的人生觀來。若生命是普遍之中

含有特殊特殊之中含有普遍的東西，那末，就不得不考慮到這兩方面。然那以特殊為基礎的現實主義，則重視現實，力說主觀的要求，而無視理想與規範，未免陷于主觀主義心理主義與本能主義；而那以普遍為基礎的理想主義，則又偏于理想無視現實，不免太看重了合理與理性。

倭鏗 (Fackler) 的理想主義，在其所謂生活所謂自然的發展所謂世界史的事業上，加入現實的要素，迄到他這一派的克色拉 (Koseler) 更自稱為理想現實主義，而對于實在生活，歷史國民心理，加以多大的考慮。體驗主義者謂吾人應取的態度，是無論現實價值或理想價值，都應考慮，而在現實之中見出理想。換句話說，吾人所取者，必是特殊即普遍之理想現實主義。這即是他們所欲主張之體驗主義。

生命的本質

上面說過，生命即是特殊之中含有普遍普遍之中含有特殊之一實在。然生命的本質，究竟是什麼呢？太古原始的人間，其生活現象，多是被一種靈妙不可思議的力而惹起的。其後因着人間知識的進步，不徒對外界感應，而思考的活動以

生，于是其注意漸傾向于自然界的變化，而這裏即已豫想到不變化的宇宙實體，因此遂認生命乃此不變不滅的實體了。這種思想，迨至自然界的研究發達，乃生一極大變動。自然科學的研究者，以為形成萬物的，是無數的原子，而藉其離合，萬物乃發生生滅轉變之現象。這是欲將生活現象完全用機械的說明的。因此，那以生命的本質為神祕的生靈本身之活力說，與欲將生命現象儕于自然現象而機械的說明之機械說，遂不絕地互相爭論以至于今日。

康德在其有名的認識論中，說，關於外界的認識之謂確實之謂真者，祇以吾之所能經驗的範圍即現象界為限；其超絕這種現象之物自體本身，乃是神祕的世界，到此境域，知識應當退開，而一讓步于信仰，由是他承認所謂宇宙神靈之實踐理性之存在。根據他的意見，即是說，生活現象是一個自然現象，故可以自然科學的機械的說明；但生活體的本身，是現象界唯一的奇蹟，到底不能加以自然科學的說明。康德以後的理想主義哲學，則否認康德物自體之說，而謂心以外無一物，這可以說是陷于極端的主觀主義。反之，迨

十九世紀後半期自然科學顯著的發達後，其藉這些學說而假定的生活力這東西，已撞擊得沒有存在的餘地了。這樣一來，生命是精神呢？物質呢？它可以憑藉知識而自然科學的論理的解決呢？還是不可換句話說，在生命解決上，應以知為出發點呢？還是應以情意為出發點？這實是長期爭論而未解決的大問題。

然從以體驗為出發點之體驗主義的立場說來，生命不是現象，而是真實的天賦的事實。生命實在的信念，實成為為全人的活動之知情意合一的全心意。

立于這樣的立場而徹底之生命觀，是柏格森的立場。故吾人先欲考察一下柏氏的立場。

根據柏格森的意見，生命是不斷的聯續，是不絕的流轉之純粹持續，是雖一轉瞬亦不能復返之永久的進展。他不僅以此生命的分化成為叢知，成為本能，成為生物進化的根柢，而且以之為宇宙進化的根柢。故他認理知雖為生命的工具，雖有裨益于生命，但它終不出為一種認識能力，而這認識能力是不能攔住生命本身的真相的。然吾們如何纔

能觸到生命的根本呢？在生命是為流動是為變化的程限內，固定的概念，終不能得其真相，因此非從內直觀不可。柏氏更在其論生命進化的道程上，說到生命的進行與同物質的抵抗，而討論突破物質的障壁之人類自由創造之進化。即是，他謂欲事創造的生命，在其進化的各方面，雖然出遇物質的障礙而被阻止，但在人類，獨能將此打勝而持續其自由創造的進化。

這裏體驗教育所謂吾們對於柏格森的立場，不能不加以深深的反省。他的主張，以實在問題為中心而輕視認識的問題，這是一般對於他的批評。論理固不是吾們精神生活的全部，但不能不笑是他的一部分。且他何以不把那所謂的純粹持續看作先天的破壞的退化而却視為先天的創造性呢？旁人這樣論理上的根本非難，是在他的主張上很難通過的一大難點。不說是退化而說是進化，那裏非有一個標準不可。談到這裏，不得不參考帝爾泰的立場。據他的意思，從知情意合一之全人的立場，固可將知識主觀意志主觀感情主觀區別為生命之三類型，但欲與此等之間以窮極的判定裁斷，則是不可能。

彼等的各個，其自己之有力，已不能藉他之原理而證明，從而具有同等的權利而不能因他者而破壞，彼此是相互並存的。他謂實在本身，是非合理的性格，各有各的根帶，在生命自身中永續活動，由是而產生新的結構。

簡單說，他的意見，即是謂知情意這心的種種作用，互相關聯，而當作統一的一體，當作趨向目的活動的東西，而在生命本身之中，認識對象意識。這即是他認為唯一實在的體驗之所以藉對象捕捉與了解作用而獲得知識之理由。

然這樣統一的一體，是藉什麼力而成的呢？這裏他們不得不承認全心意即高次之絕對意志之存在。這樣，他們可以以生命為欲能不能的要求之統一體，換言之，即是自發自展的統一體。人間是意志的存在物，故吾人必常常作要求的實在而不得不去直感吾人自身。

生之擴充與發展

生命乃是絕對意志，故吾們不得不當作永久無限要求的實在而從現象上理想上去體驗吾們自身。我們的生命，在此世必有所營求。實際，人生是目

的的行動，是追求目的成就目的實現目的之過程。換言之，人生，就是活動努力成長發展之本身，是以生之要求實現的意義而統一着之進行過程。吾們在有生命的期限內，即直接要求吾們的行為，沒有行為的生命，一瞬時都不存在。這即是人生之所以為體驗的連續之理由。體驗不外是吾們生命之直接的表現。但在「生」之中，則不能不有可助自己實現之環境。環境是生命實現自己的材料。吾人欲把這物的能力當作材料而取入，並使用之而使生之要求無限地實現。

為「生」之活動原理的「要求」在其根之上，可認為是同一的，惟以過去無限的實現過程而形成無數的分化，遂派生出多數之特殊的要求。這種分化，今後尙當繼續，而現代人未曾經驗之新的特殊的要求，行將無限地派生出來了。

特殊的要求之多，其意味即表示生命過程之在高的階段。吾們可認現代人的生命在這最高位。這即是他們之所以以生命為歷史的社會的實在之理由。在這裏，他們所以說生之擴張與充實是吾們人間的使命。

吾們的生命，在空間上，不是一個存在的生命，同時是國民的生涯，是人類的生涯；在時間上，它不僅是現在的生命，是包過去含未來之永久的生命。這即是說，吾們的生命，一方面是属于時空的世界，一方面又是属于超越時空之永久的世界。故吾人從沒有離開生命的價值，亦沒有離開價值的生命。所謂價值，是在自發自展的生命的經驗內容即生活經驗之中構成的。這裏，主觀界與客觀界統一之主客合一的世界即體驗界，不得不爲人生的理想。

換言之，生命的特殊性，是其中含有普遍之特殊性。在脫離特殊的普遍中沒有生命，在脫離普遍的特殊中，亦沒有生命。祇在普遍與特殊相觸之所，纔存有真的生命。這樣的立場，是他們體驗的立場。這樣的境地，吾們可以求之于愛的世界。祇有沒却自愛與他愛之純真的愛之世界，乃是生命之最徹底處。在這裏，吾們的生命，在從事着無限的擴充。

在這樣的「生」之無限擴充中，那由生自體中習馴的向善性，必然含着，由此而其意義乃愈顯。以發展之愈趨愈善，爲「生」之一要義，乃是從生自體的本質上可以理解的。

「生」之活動過程，進入于目的實現的方向時，則吾人對此而經驗着「愈趨愈善」之感；反之的時候，則又經驗着「愈趨愈惡」之感。形成這樣「生」的活動過程的東西，即是吾人的人生觀。因為「生」是這樣從事着無限的發展，故吾們可以追求無限的目的而要求其實現。失却這樣目的的場合，人生的活動即告停止，而即招來人生的失敗，于是人生亦遂陷于悲哀之中了。故吾人的目的，其目的自身，必須不絕地使其理想化。這即是理想之理想化，即是進化。不把理想而加以理想化，那末，理想之實現，遂不得不陷于悲哀中了。

三 體驗之價值

體驗與思維

吾們現欲考察體驗與思維的關係並體驗的價值。但在未考察之先，吾人又不得不究明一個問題。什麼問題呢？即是那當作主客未分狀態時的實在

之體驗，如何成爲主觀與客觀外界與自我的對立呢？如何成爲知識呢？外界的實在性，若自體驗主義之全意識的見地看來，它不是因思維的推論而得，它是藉生命的衝動與其抵抗阻止而存。這即是說，根元的意志之緊張，在其活動的一方面蒙被阻止制約而強烈感到的時候，自我的存在，始意識到。同時，從其蒙被制約阻止這體驗中，而又意識到非自我之他者，亦必存在。帝爾泰謂外界實在性的確信之基礎，是人間的意志經驗。而吾們若以之施之于實際事實上，則吾們的意志行爲，又將逢着世界的反抗。吾們在這種向意志作反抗的經驗事實中，吾們又確信從吾們而獨立的實在之存在。這樣的實在確認，若視之爲全人的活動時，那末，自我與外界，主觀與客觀之對立，實可目之爲一個作用之相互關聯的兩面。然這樣的主觀客觀的分離，如何成爲知識呢？談到這裏，吾們不得不考察生命進行的兩方面。

體驗是表現于吾們意識中之內面的直接經驗的事實，自然不能把它分割開來，但自其進展的方向而言，則不妨將其向外而進的場合與向內而進的場合這兩方面加以

考察。前者是自然界因果的世界感覺的世界，是自然科學的立場。後者是精神界自由的世界直接所與的世界，是精神科學的立場。自然界全無關聯，迨它由感官而入于精神界，方成爲有統一有關聯的世界。自然的狀態究竟如何，吾們初不可解，故吾們乃藉當作與自然界以關聯的手段之思維這假說，而給自然界以關聯而統一之。精神界則是直接所與的世界，是從內部當作實在，當作活動的關聯而根元的所與的世界。故爲這說明統一的何等假說，均不需要。而說明它統一它的，是表現生自體之歷史的社會的實在。換言之，吾人的體驗，是由這樣而統一的——依藉那爲生活經驗，生活態度，生活精神之全體的構造之全人的態度而個個的體驗成爲統一的體系的經驗一大關聯之一肢體。這即是說，吾們之所謂體驗事物，乃是各個體驗更被統一于大的體驗。這樣看來，吾們對自然界可以說明，于精神界則祇能體驗。但吾們的內界與外界是在相互關係中的。即是，吾們的體驗，乃是始由內的經驗然後以外的自然過程當作機緣而成立；外界的認識，則始藉感官收受印象，然後由其進入精神界成爲內的經驗而完成。故自然科學之真的認識，是精

神生活的事實，各種的自然現象，必待其成爲意識的事實，始能真的認識。這樣，吾們認爲自然界的認識，亦必有待于全人的活動，而始可明其真相。

體驗與經驗

經驗一語，普通的用法，是假藉觀察實驗等而獲得知識之謂。但說明經驗到底是什麼，總因人人而有多少的相違，而自一般上言，謂經驗是個個的偶然的或然的，則彼此均相一致。因此，有人遂認普遍的必然的確實的有權威的認識，完全和經驗不同，而必有藉于別的理性（起經驗的）。這裏，所謂理性論者與經驗論者長期間的爭鬥，遂至今日而未已。理性論者樹立普遍妥當的理性；經驗論者則否定其存在，而主張凡百一惟經驗是賴。這兩者的融合點，卽是體驗的立場。自體驗主義者的見解而言，理性主義未免太偏于形式主義而內容空虛；反之，經驗主義則又是內容主義現實主義而缺乏形式上的統一。這兩種見解，都不免偏于一方。在普遍的認識過程中，人間本質的全體，當作全體的人間本質，非互相關與不可。若把這本質的全體態，等閑視之，而僅將爲其一部分的理性或經驗孤立的抽出，吾人不能不說是破壞全體之不當的成立。這樣全

人的全一的立場，即是他們體驗的立場，于此而經驗與體驗的區別，自可判然矣。

自生命進展的方向而言，經驗可以把它分爲二類：即是如前節所論的自然界感覺的世界因果的世界之自然科學的立場與精神界直接所與的世界自由的世界之精神科學的立場。前者因爲是依由感官而屬於外界事物之經驗，故把它稱之爲外界經驗；後者則因爲意識自己心內狀態之直接經驗，故把它稱之爲內界經驗。翁德謂這二種的經驗，是由知覺之寫象要素與感情要素的分別而來的，即是謂純粹概念的與純粹直觀的之區別。他又謂經驗有直接經驗與間接經驗之場合。所謂直接經驗，即是經驗自體的經驗，不加以何等的抽象或變化之經驗；所謂間接經驗，則與此相反，而是加以何等的抽象或變化之經驗。他說前者不是靜止的固定的，而是變化的聯合，是過程。

體驗主義者所主張的體驗，即可以解之爲這內面的直接經驗。吾們在作某種事項的場合，其內部之所經驗的，可以努力緊張之感，成功失敗之感，克服之感，進步之感，美感，真理感等名呼之。這些參雜錯綜之內面直接的經驗，即是體驗。所以像理性哲學上所說

的「自覺」亦可說是意識內活動的體驗。體驗在為內面的直接的這一點上，具有體驗本身之特色，而從此其與經驗之所相違者，亦不難想到。

其次，從體驗的本質考察起來，它與經驗有如何的關係呢？經驗如何從體驗而發現的呢？它們兩者的本質上有什麼地方不相同呢？吾們意識上所不容懷疑的，自不待說，是體驗的事實。故實在祇存在於體驗之中，任何事物，在體驗的範圍內，有它的實在性。但體驗是發展的，牠的內容，常常增新。故吾們當體驗之際，祇可知其內容，而實在的全體，則為吾們所不知。這即是說，實在非是對立于吾們的體驗的，它是內在於體驗之中，發現於體驗之中的。而體驗又是非心非物的直接的經驗，因「生」之衝動，抵抗阻止而主客的區別以生；實在即是常作在這裏所定立組織的結果，對象而表現的。這是實在之間接的表現，吾們即以這種的定立組織名之曰經驗。這即是說，自本質上看來，經驗是體驗之第一階段的表現，而已加上了認識要素的。但吾們亦可視之是最近於體驗之具體的實在之表現。

再次，從作用方面看來，體驗與經驗最大的異點，是在知情意合一之全人的統一的態度。普通之所以解體驗為依由行動而得的認識者，蓋以行動乃是知情意的合一體之故。打個譬喻說，游泳術的學得，若僅為地上的水練，則決不伴有體驗，而亦決不會學到；若要學會，則祇有依藉本人自己的體驗一法，即是說，他必飛入水中，運用其手足，始可學到。這時候，知情意的全意識，均在發生作用。佛教上所說的「行」，亦是表明這種體驗作用的。但經驗在其一方面，吾人亦可解之為是依由行動而得之認識。而在這裏體驗與經驗區別之外，是在全人的統一或生命的統一這一點上。即是體驗比之經驗，吾人可說它是統一于生命的根本而有確信之認識，它是成為信仰之知。實際，體驗乃是達于生命的根柢之知，是經驗之被純化而徹底了的。故體驗對於吾們的生活經驗，其影響極為重大。

生活與體驗

關於人生這樣東西，因着樂天說、厭世觀等主觀的判斷，而不出種種的見解；有謂人生有價值的；有謂其無價值的；有謂人乃被牽於生存本能而不得
不生存下去的；亦有謂人生終究是不可解之謎的，其謂世界為快樂的世界者有之；謂為

痛苦之世界者，亦莫不有之。這些人生觀，對於吾人的生活，意識的或無意識的加以指導，而為在吾人人格形成上給與重大影響之重要的要素。但這些人生觀乃至世界觀，是如何形成的呢？吾們相信其形成之中心是吾們的體驗。現在即進而闡明這些人生觀世界觀發生的由來，並一考察生活上體驗的價值。吾們試先觀察一下自我與世界主觀界與客觀界之關係。吾們知道，自我與世界，乃是相即不離相互關係的。但使這種關係結合而決定自我對於世界的態度的，則是從「生」之反省而生出之吾人的生活經驗。生活經驗的形狀，固因各人而具有它的個性，但其根本特徵，則是一樣。且個人之個個的生活經驗，因着個人之社會的歷史的連鎖而又成為普遍的生活經驗。這樣的生活經驗，依於反復使用而成為正確確實。結果呢，就在不為吾們所明瞭意識的場合，亦對於吾們發生作用，而決定吾們的生活態度。但為吾們這樣生活經驗的中心的，不僅是知識，不僅是感情，亦不僅是意志，而是知情意合一的體驗。即是構成吾們生活經驗的，乃是吾們體驗的總和。吾們之所以被支配於風俗習慣與傳說者，其基礎即存於這種生活經驗之中。然吾們

於日常的生活，就是等待一個一個的經驗，入了全體生活經驗的關聯中，其不可解的事還多着呢。經驗愈深，而內在於「生」之大矛盾，更意識到。將此而使其解決的，是那從生活經驗中發生而為對於「生」的特殊傾向之生活心境。依藉這種生活心境的評價，而決定吾們生活的價值，遂生出種種的世界觀、人生觀，而那可為處世指針的理想及最高原理，亦於是誕生。這樣看來，吾們的人生觀、世界觀，決不如從來所認為祇從思維發生的，而是完全從我們全人的態度而生出的。這即是體驗主義教育者所以主張吾人的生活自身非為體驗不可之理由。在吾們實際的經驗上，那吾人深刻的體驗，是怎樣有力的、永續的左右吾人的生活呵，這大概是誰都承認的罷。

以上吾們是將當作生活的方法的體驗之價值，考察過了。現在不得不進而將當作生活的理想之體驗加以考察。

體驗主義者，相信生活窮極的理想，就是體驗生活。所謂體驗生活，即是將那為體驗的形式之主客融合一致的狀態，亦即將佛教所云之物我一如的境地表現於生活之上。

之謂譬如慈母之愛育其子女伴子女之悲同悲伴子女之喜同喜其行動也全無自他之區別，而忘却一切的勞苦；又如烈士仁人的行動，不計自己的利害得失，捨家室，忘妻子，犧牲一己的生命以盡瘁於國家社會。這樣全無自他區別而主客合一的生活體驗，即謂之生活。這是「生」之最徹底而從事無限的擴充之狀態，不能不說是吾們生活的理想。

四 體驗教育之概觀

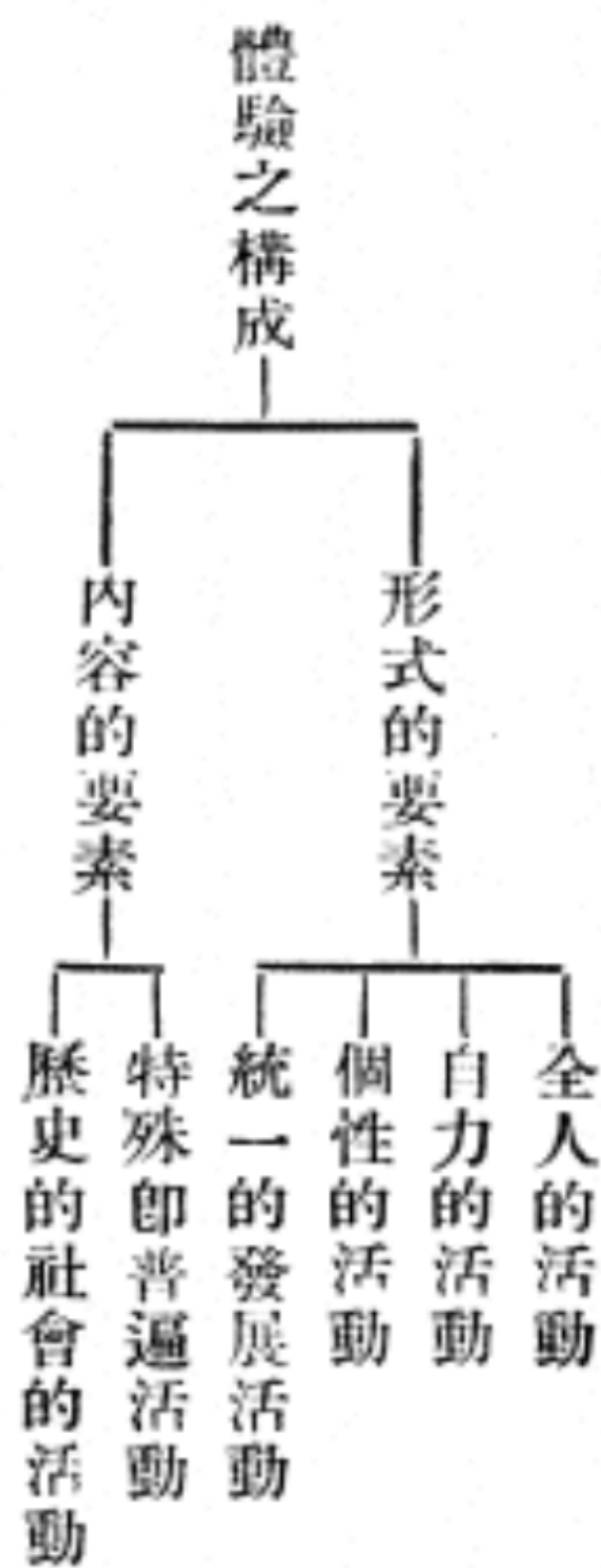
體驗教育的意義

體驗教育乃是欲從「生」之事實出發而施行的教育。自體驗主義者看來，生命即是要求，即是活動，即是從事無限發展之歷史的社會的實在，亦即是特殊之中有普遍普遍之中含特殊之體驗的實在。實際，在普遍與特殊交相作用的處所，生命乃躍動着，這是吾人所僅能體驗到的。「生」之進展的過程，即是生活。生命若視之為特殊自身的活動，那麼，它是完全現實的活動之事實，即它是「存在。」又若視之為

普遍自身的活動，那末，生活乃是普遍的統一的創造的事實，即它是「當爲」僅僅的「存在」，「是物的世界；僅僅的「當爲」又是人間以上的世界。「存在」與「當爲」的統一體，特殊與普遍的合一活動，乃是人間的生活。這即是說，生活是目的實現的活動，是要實現生命本質之目的實現的努力。

換言之，所謂生活，可以說是依從着生命統一的發展的活動之本質，而統一多樣豐富的內容以構成體驗之活動。吾人在兒童的生活中，這樣意味之未熟的生活，亦認其存在。因其爲未熟，故不能謂其常爲普遍與特殊之統一活動，但他們却具有統一創造那生命直接統一的世界與無限價值的世界之可能。這樣視生活爲普遍與特殊之統一的活動時，人類乃可在這裏生活並營其體驗之構成活動。而助長這種體驗的生活發達之作用，即是他們所主張之體驗教育。若以學習視之爲體驗構成的活動，那麼，教育即是學習輔導之作用。而吾們在這裏則必須明瞭體驗構成活動與其輔導之內容。體驗是如何構成的呢？自形式的方面言之，它是全人的自力的個性的統一的發展的活動；自其內容

的方面言之，它又是特殊即普遍的目的的活動，是被制約于歷史的社會的事實之活動。今列簡表以明之，並逐項分述于下：



一、全人的活動

體驗已如前面所述，它是藉知情意合一之全人的活動而獲得的。即是藉理知與情意之統一的活動而被構成的。舊教育上，其施教也，以知為主而力說意識的行動；反之，新教育上，則隨時注意無意識方面而力說情意之重要。這即是證明體驗主義者之全人的態度。今日的勞動學校，已以感情行動為教授之一要素，而動機之力說，亦非僅基于求知

而是基於情意之要求願望的活動。

至如關於德行之自治的設施，更是以情意為基礎，而所謂動的教育行動學校，均無不重視情意陶冶。然這裏所應注意的，是體驗教育者並不因主張情意而視理知，體驗是藉知情意的全心意而構成的。

一、自力的活動

體驗的構成，因即是生命自體之構成生產，故其自身已是自力的了。體驗是生自體及由「生」發動而行的生活關聯，是表現于吾們意識之根本的事實，是任何人均不能替代構成之自力的構造。這樣一來，不免有人要問，兒童生徒在受其教師父兄指導的場合，又怎樣去解釋呢？體驗教育者以為在這樣的場合，教師父兄亦不能構成兒童的體驗。自表面上看起來，好像是教師父兄在將經驗注入于兒童，但其實從兒童方面看來，決不是依樣葫蘆的受領，而是自力的構成。

一、個性的活動

體驗是具有異質的多樣之內容形式的，牠的自體，已是帶有個性而不能以一易他之個性的構造關聯，故體驗的構造，無論其活動的形式或內容，全是帶有個性的。故他們承認生活形式體驗形式之個性型。舊教育是劃一的無視個性的，注入干涉的，而有害于活動作業；反之，新教育則看重個性，力主自由，而認教育上牠的自身沒有絕對的東西，完全由個性而異。新教育之所以這樣主張，即係因其承認生活形式體驗形式之個性型。自然，在某種程度的共通處理，當是可能，惟至少是要依由個性型而異其處理方法。

一、統一的發展活動

體驗雖然是具有個性與異質的多樣之內容形式的，但這些絕不是個個的分離而是形成一個統一以從事連續的無限的發展的。這有如杜威之謂教育是生長發展，自動主義者之力主自力的發展，創造主義者之力說創造進化，任何一個教育思潮，若不把發展放在眼中，幾無所謂教育了。體驗在當作生命的作用上，是知情意之統一的活動；自其內容而言，則是藉自然界精神界兩方融合統一之連續的無限的全一的活動而構成的。

一、特殊即普遍活動

體驗是目的活動，是從生命體上言而有價值的目的活動。「生」是普遍中有特殊特殊中含普遍之活動。故體驗實是具有這二種意味之活動。換言之，它是在現實價值理想價值主觀價值客觀價值兩方面而有其目的之活動。它是特殊即普遍的活動。所以吾人相信兒童體驗活動的目的，不是僅僅成人所見所思之理想價值。吾人不能不承認兒童現在可是認的價值與兒童現在所要求的價值。兒童得到兒童完全發達的處所，即是成功了將來完全的成人；在各階段特有的生活得到滿足的處所，即伏生了次一階段的生。實際上，兒童所以為兒童之要求價值，自「生」的全體看來，是含有一定的價值的。這即是體驗主義者所以認體驗是具有特殊即普遍的內容之活動的緣故。然自體驗的進行上與內容上看來，它是從自然狀態進到文化狀態從自然生活進到價值生活的。這是由于生命具有普遍性。

一、歷史的社會的活動

帝爾泰說，表現生自體之根源的實在，是歷史的社會的實在，亞里斯多德說，人是社會的動物。從這樣說來，體驗的構造內容，是被制約于歷史的社會的實在的，自是無容懷疑了。一個人必與其他的人結合連絡而形成歷史或社會。人間的生活，在時間上，是伴着歷史而行的；在空間上，則是伴着社會而行的。吾們一切的活動，無論如何，是決不能脫離歷史與社會的。在這裏，民族的單位，即生出來，一民族中的各個人，于其精神生活上，極有密接的關係，而在所謂法律言語宗教家方面，具備着共通的要素。這種事實，即足以表現民族精神與國民精神。試看吾人並兒童的活動，是如何的為歷史社會所左右而顯現其國民性呀！這當是人人所不能否認的罷。

這樣看來，體驗之構成，是藉着這樣的活動：即是那具有特殊即普遍與歷史的社會的內容之為全人的自力的個性的統一的發展活動的一體之全人的活動。助成從這樣的體驗而構成之體驗生活的發達之作用，即是體驗教育。

這裏，吾們對於為體驗生活發達發展方面之理想方面與助長輔導那發展的方法

方面，不能不加以考察。前者是體驗教育的目的論，後者是體驗教育的方法論。

體驗教育的理想，是要根據體驗的人生觀而確立的。這即是說，其究極的理想，是在以那主客融合一致像佛教所云的物我一如的境地表現于生活上之體驗生活，不過從教育的本質考察起來，教育不即是通達人生的全體的，故人生價值，不即是教化價值。教化價值，是在陶冶被教育者之力而其內容必具有陶冶價值且能適應個性的。這在以後體驗教育的目的論中，吾人更要詳細談到。其次再就方法論談談。談到方法方面，那末非從助成輔導上設想不可。助成輔導之所以需要者，全由于被教育者體驗的生活之不全。然體驗自身即是自力的構成活動，故吾人所有教育的勞動，都是以對於體驗活動形式內容的暗示刺激為止。且體驗自形式上言，是全人的活動，故必須從精神生活全實在之構造關聯上加以考慮；一方又是個性的活動，故又不得不從精神生活的合目的的特性而考慮其發展。自內容上言，體驗乃是特殊即普遍活動，故不得不由觀察被教育者的現實而決定目的理想，由考察目的理想而決定現實，因而趨向目的理想以邁進。從這樣

看來，故彼教育者的實現與理想及其發展過程，不得不加以精細的考慮。這將在以後談到體驗教育方法時再行詳論。

體驗學校之意義

吾人那從「生」之內面所發的根本要求之價值創造目的實現，是要藉着多數個人的共母而始可成就，這是因為生自體乃是歷史的社會的實在之緣故。這即是說，個人的活動，在時間上是歷史的空間上是社會的與其他個人連絡而始能達到目的。僅藉孤立一個人的單獨活動，是不能十分滿足的。這即是吾人所以不得不超越于個人的存在所限的狹小範圍以外之理由。在這個地方，各個人依着所謂性相近之人生個通性，依着交互活動，而營其協同活動。人類而至于從事協同活動，則所謂多數個人之共同目的，于是生出。共同目的之基礎，是建在那許多人們的共通目的與個人的精神活動相結合而生之個人之內面的要求上，然而它却又是超越個人而活動之目的關聯。這樣的共同目的，一方面成爲自由人協同活動之文化活動；一方面它又成爲各種社會之外的組織而表現，——而這種種社會之外的組織，則是人類依藉各個人的

協同而實現「生」之必然的目的關聯之手段。

從這樣的見地看來，學校乃是在社會組織上人類依藉各個人的協同而養成體驗構成活動之一手段，它是依藉結合個人之統一的意志而結合之一個所在。從個人方面看來，它又是依藉各個人的自由活動而構成其體驗之一個機關。這樣看來，那麼，學校不是一個把個人的自由活動與結合個人之統一的意志而統一之之活動體。換言之，它必得是一個把個人的要求與社會國家的要求統一起來之組織體。再換句話說，學校乃是有機全一體從事創造活動之組織，它不是從事支離滅裂之部分的活動之場所，也不是個立之人物集合體，更不是機械的蒐集配置之物的設備體。

學校乃是首尾一貫具有血流之活動生命體，這具體驗教育者的見解。而這具有生命的組織體之內容，可以從兩方面觀察之：人的方面與物的方面。

在人的要素上，校長不能算是最高權威之權力所有者，他不過是教育創造活動組織體之一員而已。教員呢，既不是學校之機械的輔佐者，也不是憑藉專制主義之機械的

活動體，更不是校長的服務人。他也是教育創造活動組織體之一員。從這樣看來，無論校長也好，教員也好，都不過是組織體中之一員而已，這些名稱，祇不過是外部的或內部的可以代表其組織體的一員之稱而已。所以所謂校長也者，祇是對於學校組織體中某一部活動行為之職名。

校役及其他的用人，也都是組織體之一員。生活於為其組織活動體之物的表現之學校中——吾人可視之為有機的生活團體——的教師與兒童，乃是輔導者與被輔導者之二者的內容。他們是組織的活動者。

在物的要素上，從校舍校具學習具以至於校之內外設備，均在其內。而由人的要素與物的要素互相交涉之關係活動，則在設施上而表現出來。這種設施，是組織的一體的，而在其內部，則是生命之流之具體的表現體。

學校不論其內外，不拘其有形無形，在生命之流中而有曲折變移，是不行的。它必得是首尾一貫而具有正當清淨之流之組織的活動體。而為在這活動的組織體中活動的

一員之教師兒童，其主義主張，非一貫不可。且組織中的一員，固然必須生活於個我中，但同時亦必生活於全我中。因為要生活於個我中，故不得不從事於個性的活動。在這樣的處所，個性得以發揮而生活於個我中，同時，亦得生於全我中，而有機的體驗，於以表現。因此之故，吾人乃相信人祇有在有機的組織社會即有機的學校中始能成功一個人。

在體驗的學校中，是以便師生從事體驗的生活一事為理想。換句話說，體驗的學校：乃是兒童教師從事體驗的生活之場所。其中教師對於兒童，是處於體驗學習生活之輔導地位。

體驗教育者之意念，是欲將從來傳統的安定的固守的因習的形式學校之軀殼摧破之，而使其立基於科學哲學之上，且以當作科學哲學的究竟之體驗為目標，而視燃燒於教育愛的熱情之理想之力為唯一之力。

他們對於憑藉習慣傳統而行之原始的學校或僅依存於法規的形式之型式教育，是厭棄的。他們相信現代是愛倫凱女士所謂的兒童的世紀，是教育理想的世紀，是教育

熱愛的世紀。體驗的學校，是吾人中心燃着的熱情及目光指向的理想之具體化乃至實現化之有機的創造活動體。所以教師與兒童都是生活創造道上努力之同行者。這些同行者，立基於科學哲學之上，而更從事於神祕的生活。吾人是居住於流動之中而具有無限的活動力者。

同行者之間，有兒童之無限的內在性的伸展，有教師燃着的熱情與高尚理想之渾一融和的清流。吾人的真生命及其生命躍進的生命活動，即存於此處。這生命是躍動而純一無對立之本身自體，它是無矛盾無分割而被內面的融合之流動的統一。

體驗學校之概念

一、直觀行動之擴充

體驗教育者對於杜威教授之「由活動而自學」「由行動而學習」這些原理，是認為有意義的。他的勞動學校，以行動勞動視作教育方法之條件。即是為「做」為「行動」而作業便成為必要。而所謂勞動作業，則含有生理機關的勞動與精神方面的勞動這

兩層意味。從直觀行動而使其體驗自知，是體驗學校之原理。五官感覺有機感覺以及各種的外感，均使其訴之於內感，這樣直觀行動的教育是必要的。

從裴斯泰洛齊與海爾巴脫派的三段四段五段等教授法起，以至許多的教育學者，在其教授的順序方法上，都主張從直觀而進於概念的方法，其所以然者，無非是重視直觀的價值。特別是裴斯泰洛齊他力主內的直觀，依藉思考認識之力的直觀，其他如馬克馬利則更謂大直觀教授即是教育。

體驗學校的直觀，不僅為教授的原理，而亦為當作訓練的根底之原理。盧梭與斯賓塞之在道德的訓練上主張體感，王陽明之事上磨練，皆是訓育直觀。是道德實踐上可喜的體驗，是接觸生命之道德的知識之啓發，是道德的情感之掬育，是道德的意志之修練。柏格森則以直觀為生命認識之唯一的方法，在他所謂直觀之中，包含着行動乃至實行，直接經驗，內感等諸要素。但這種直觀，與其他自然科學的認識的外觀有異，它是含有內面的，實在的同感而認識之的內觀即內面相的體得之意義的。

二、生活單元之統一

杜威教授以為社會上的共同生活，無論其為方法的方面，或偶然的方面，均是教育的勢力。即是，社會生活不是依藉那為心的財產之信仰，希望，理想，娛樂，風俗，行動等的授受而由成熟者使未成熟者加以理解，發其情緒，而令其成為同樣的精神所有者。他謂學校必是對於大社會的環境而構成小社會的環境使兒童即生活於其處。在體驗的學校中，生活自體即是教育，而教育必是生活單元。杜威把學校的任務，分為下列三種：

(一) 將社會原有的文化的原形，變成簡易，使有秩序，使青年容易了解過去的與現在的社會文化。

(二) 澄清現存社會的一切制度，除去其不良分子，使成為理想化，使青年不為舊有的文化所拘束，不知道推進社會。

(三) 調和社會的異分子而矯正其矛盾，以創造一種平衡的環境，使青年不致為個人狹隘的環境所限制。

亞乃斯脫莫亞也說過：教育不是為生活的而是生活自身，教育若不是生活，則不得為生活的準備。學校應是特別從生活中選拔的環境。

在體驗的學校中，兒童大都朝七時登校，夕刻五時歸家，在這些時間之中，所謂教室學習，自由運動，作業實演，通同是在他們生活之間尋得資料而從事學習。這即是學校中的生活過程就是教育的过程。祇有在此之間，而個人與個人，個人與社會，自由與協同之體驗的生活，纔能得到。

拿托爾甫說過，「人間教育應憑藉社會而行。」「人祇有在社會中始能成功一個人。」裴斯泰洛齊也這樣說過，「陶冶應依藉生活而行，即陶冶應依藉環境行動而行。」主張設計教學的人如克伯屈、馬克馬利等，皆力說教育的生活化，而以綜合的學習與學習外的生活連絡為設計教授之一個目標。一個設計社是一個完全生活活動的單位。這種見解，是立於人是生活於社會而受社會的遺傳而發展的這種事實之上。他們以為社會生活即是對於人的意志活動意識活動而與以刺激使其活動使其思考，而這種社會生活

亦即是教育。

在生活的過程中，吾人必假藉個人與個人直接的積極的交涉而從事真實的社會生活，以陶冶兒童的社會性。體驗的學校，因為主張學校生活即是社會生活，故無論教授的方法或學習的方法，均是與生活一致的。且這樣的學校，一面是個性的生命之開展活動場所，同時又是多量的包含社會生活活動意義之兒童現實生活場所。因此，兒童生活於社會的生活而能將許多有社會意義的生活體驗到並實行之。

三、環境教育

在生命的更新上，環境之為必要，已是許許多人所主張而沒有異議的了。這關於表明人的精神發育，其從內部而生，固屬不錯，但不因環境的勢力而受刺激的時候，僅僅不過是可能性而已。環境一方面是促進的要素，他方面又是制止的要素，其關係於吾人的教育，是極大的。而外的諸環境，能使吾人從事有意義而具體的生活讓生命永遠發揮着。光綫，溫度，空氣，氣候，食物等，均於兒童的精神生活上，直接與以極大的影響，而於其身體

的健康，亦發生莫大影響，這是極明顯的事實。

古人說，「居移氣」在這裏，確認有某種真理在內。社會的環境即家庭，友朋，戶外生活的狀況，社會上政治上宗教上道德上的狀態等，直接間接，均具極大影響。教育即是社會事象。應為一個環境，其環境即具教育力量，而這環境即可視之為教育的一條件。

學校——社會生活經營的場所，是多量的包藏生活的意義之一個社會的環境。教育者則必須提供以教育材料而造作教育的環境。這就是說，吾人須使學校成為優美的環境，而吾人即欲在這優境中與兒童共其生活。且進而求其在社會之中，亦現出這優境來。要在這種情形之下，所謂個人在學校社會——即為進入社會一大連鎖的生活環境——受教育乃至經營生活，個我得以伸展之說，纔不落空，纔有意義。

在學校社會中，其構以實際社會之基礎的要素，多量的包含着。且在這學校社會中，那與這連續之社會生活的意義，可以體驗得到。吾人對於環境，是應立於環境之中而與其交流的。即是吾人是要藉進步的順應，有機的行動，而使自己生存乃至進展。那僅憑固

定的思想，獲得習慣，以求順應，而期一定的變化發生於有機體內，是不行的。

阿西教授（Oatley）說過，生存進展的創造，是從事改造環境。已經開化的人，對於環境，加以反應，而為要使其更完全的適應吾人的必要，則必須將它更組，改造，與創造。

這樣，體驗教育者認為吾人對於環境的順應與環境的創造，不得不加以考察，而認教師與兒童均有從事整理環境之必要，並主張優境的學習，優境的教育。所以教師們不得不努力於意識的考察社會化的現象而刺激兒童的個性以促其發展。

四、生命的勞動教育

體驗教育者認為現代學校中所行的符號的作業，非將其再進一層，而達於具有生命的勞動不可。在勞動中含有自己活動或自發活動的原則，並含有身體的勞動與精神的勞動之概念。從而它的目的到達點，亦在於身體與精神中。

同是體育，它必得是伴有精神之肌肉運動，必得是具有意志運動之肌肉運動，在精神乃至意志，與肌肉運動一致而起自覺的從事運動的處所，那具有生命之人間的體育，

乃能實行。學習上的實驗，表出運動等均是為藉動的作業以促進精神發展之重要要素，這點不能不加以注意。

勞動可以養成道德的人。在勞動中養成的道德，乃是體驗的道德教育。所謂公德心，共同心，責任感，自奮心等，祇有在兒童沒入於他們生活的內部時，始能接觸到他們自力的生存之生命力，而可使其自力的自己發展。要之，勞動作業乃是從內面而發之道德性的體得。

勞動是生命力自展進化之助成者，是動的自我充實之輔成者。這即是說，依藉勞動而可給與生活以刺激與變化而行其鍛練。這樣一來，生命獲得了營養之資，乃能飛躍的生長伸展。

體驗學校中的勞動，不僅是特設一教科而教授的意味。它在教授及學習上，應成為方法，應成為原則。教育全體應引起勞動的精神而從事具有剛健的意志與熱情而能讚美生活以過其奮鬥生活的人之陶冶。

五、個性的獨創之成長

齊維泰女士說過，「生爲一人而不能生於自己的個性中，世上像這樣可哀的事，恐怕沒有罷。其可爲個性伸展的基礎之教育，它的出發點，非放在兒童的個性上不可。」女士是以個性的發揮爲兒童教育的根本原理的。實在，個性的解放，確爲兒童教育之一原理。優等兒自不待言，就是劣等兒，吾人亦非使他們自覺其自尊心不可。吾人必看出他們的長處，與以自覺，且促其無限的發展。個性的無限發展無限進展，是必要的。個性是無限的永遠的絕對的。祇有從這無限永遠的兒童個性出發的教育，纔算是可以發展個性的人間教育。

盧梭認兒童有內部的自由發展之生命。福洛伯爾謂萬能之神的原理隨即成爲人之自然性。無論何人，無不讚仰基於個性的教育而嫌惡個性之受制約，個性是生命的特性，而祇有兒童內在的個性乃是生命活動的源泉。

以個性的自由爲教育的原理的，在學習生活上，必不可不注重創作乃至創造。把知

識的分量，僅在豫定的限界，注入授賣，是今日教育的情形。體驗教育之所致力處，即欲從這樣的教育脫出，而進到尊重個性的能力之獨創的發展的教育。個性是獨自獨尊的東西。

他們的主張，謂吾人必不可不從事發現兒童個性的真相而抽出它的性向加以輔導。教師若以論理的獨斷或傳統的經驗為基礎而施教，則個性的能力，永無伸展的希望。吾人必奉「個性的獨創之無限開展」為施教格言。

這樣，體驗學校，乃是使兒童個性無限伸展的優境，是兒童自力的從事自己教育之生活環境。其主張認為吾人必須拋棄從來傳統的劃一教授，而以立於發展個性的自由的基礎上之個性的獨創為教育原理。

六、學問的愛之體驗

教育乃是自學自究之輔導。它並不是限定的教材之提供，也不是現成教材之被動的義務的學習。吾們應當明瞭，個性無限地進展的，祇有適應個性之輔導，纔能促進其無限的開展。在這樣情形之下，其發展性之自己構成，可以完全行使。

然欲從事於此，那末，兒童的興味與動機，教師的刺激與學習方法的指導，是必要的。學習的方法乃至學習生活，必須深切體驗，始能發生興味與歡喜，而學問的熱愛精神，亦由是而得湧出。但吾們若一日不撇開沒頭於傳統的教法問題之態度，則兒童本位的學習態度，一日不能培養。從義務心的學習而求自立其自己發展自己構成之學習態度，是不可能的。吾們的目標，必不可不傾於學問熱愛的趣味態度之啓培。

七、愛與敬的生活

愛墨孫曾說，「教育的祕訣，是在敬重兒童。」齊維泰女士也曾以愛為兒童教育出發點的開始 (alpha) 而以敬為人間性的終局 (omega)。

愛與敬是體驗學校的一原理。體驗學校必得是愛之充盈的學校。母親看見其日間遊疲而酣睡着的自己兒女，那愛之喜悅，足以替換其一日的勞苦。這樣純真而熱烈的愛情，是吾們所需要的。因為祇有這樣的觸着情緒的琴線之母子情味的交流，纔是真的教育之出發點。但教育愛則必須更進一步而包含有人格的要素。從本能的愛而向人格的

愛求徹底之教育，這是吾人所讚美的。從愛兒童而把自己沒入於兒童之中，使兒童與我成爲一心同體，而以兒童的成長卽爲自己的生長；祇有這樣，纔算是包括自他之師生愛的生活。

體驗的學校，對於那說話的態度、教授術的態度之僅爲外的手段的東西，不欲使用。祇有一本於愛之人格的感化，乃是教育的真力，是教育的武器。能體驗愛情的人，始能成爲生活於愛中之人。而祇有這樣的人，纔是能使人生生活於愛中之人。能在愛中生活着的人，那他不僅自己幸福而又成功爲一個善良的社會人了。

然而吾人又決不可沈溺於愛中。兒童性是絕大無限的。這裏，故敬之教育，又屬必要。就在母於愛子之道有迷惑時，吾們爲教師者，宜讓理性之光照耀着，而不可把那絕大無限性的內在者忘却。且對於沒有完成的他們，缺乏自律力的他們的生長發達及其生命力的無限性，必不能不加以尊敬。這是因爲使兒童尊重自己而俾其有人格的自重之念，是必要的。培養自治精神之自治的訓練之要諦，就在兒童性的尊敬，兒童人格的尊重。沒

有敬心的教師，而從事自治的訓練，這是怎樣滑稽而可笑的事情呵！愛與敬之在體驗教育上，必得具有自始至終不可分離之關係。

八、實際的國民化之生活

兒童是必得將其個性盡量的發展的。但這個性是歷史的社會的實在。故個性的進展，隨即為社會性國民性的進展。而個性教育亦隨即成為國民教育。所謂國民教育，就是使兒童國民化的教育。亦即是養成對國家忠良對社會有用的人材之教育。換句話說，就是養成能於國民文化的向上發展有貢獻的人材之教育。然這裏所謂的國民化，絕不是說對國家的傳統絕對地盲從而絕對地保守。這點是不能不明白的。

歐洲十九世紀的教育，是國民的統一之時代。國家的教育組織完成，國民教育，亦被力說，而國家的色彩地方的色彩，鼓吹頗盛。二十世紀歐戰後之教育國民化，更是現實化了。這即是說，國民的團結之必要，民族自覺之促進，更形注目了。

英國的教育主義上，以「真的教育的國民化」「國家之務」為其目標。其意思就是

爲謀人類的統一，而英國的統一首先必要，故以國民的教育爲其格言而進入於教育之國家的組織。

法國國民的教育思潮，更見濃厚。依據其發表於一九二一年改革案中的地方看來，他們教育的任務，是在維持發展其新拉丁國民的傳統。

德國則自凱興斯泰奈始，卽有許多人主張了。凱氏之所提唱，是欲藉國民的情操之涵養，而使國家社會國民社會的結合成爲理想的。拉衣則在其「國民教育」中提唱其依藉生活團而行之國民教育。

美國呢，教育的統一，亦在着着實現。例如在其實業教育上，教育部的建設上，所謂國民的統一之理想與爲現實的目標之美代的設施，均在着着實現。而其學校之熱中於軍事教育，更是可注目的現象。

但這裏所唱的國民化，絕不是浸潤於一時的思潮而追逐之。它是從體驗教育理想的要求而出之原理。這樣，吾人固求國民的個性之陶冶，但這種陶冶，隨卽可以養成能於

國際的文化有貢獻之人物。不是排斥他國民而輕蔑之的像從來的偏強的國民主義，而是與他國民協調共力以發揮國民的個性，像這樣意味的國民化，乃是吾人目的之所在。

五 體驗教育之學術的基礎

體驗教育之哲學的基礎

大概為認識論與現實主義與理想主義的基礎二種

一、認識論的基礎 所謂認識論乃是討論真理的性質之學問。這點吾們可以把三點來考察：第一個問題，是知識是什麼，這關於知識本質的問題；第二個問題是這種知識如何可以獲得這方法上的問題；第三個問題，則是這樣獲得而來之知識妥當性，即知識客觀性的問題。

第一個問題，普通是以思想與實在一致的東西即是知識。然在吾們的現實界中，則思想與實在不一致的事物，儘管存在。故所謂知識不是思想與實在之一致，而是依藉何

種的原理而組立的。換句話說，它是在何處着定真理的理想而即從之之東西。這是構成主義認識論的立場。然從體驗主義者的立場，那末如何解釋呢？他們認知識不僅是思想與實在一致的東西，它不能僅藉思維的必然性而構成的。所謂知識，必全是體驗本身之產出而依藉體驗以構成的。帝爾泰謂「生」乃是以生為生活而度過其生之純一的活動，所謂認識，所謂知識，沒有發生的餘地，但因在生本身的進展的必要上，而從以自己自身為對象之自覺作用的結果，生出知識，故知識乃是生本身的活動，與「生」的活動沒有本質的差異。它是從生的本身所發的事實，是當作全體的人間本質所關與之直接的根本的確信之事實。

其次，就是這種知識是從何處得來的，這即發生出二種相異的立場，即是經驗論與合理論之對立。

經驗論之主張，是謂知識的起源，應求之於吾們的感官。吾人一切的知識，均可在感官的知覺中，分析出來。而將分析要素各種各類的結合起來，即生知識。從而也門以為經

驗以外沒有知識的源泉。故經驗論是經驗主義，感覺主義，心理主義，而以論究知識的發生為真理之本質，並認真理之相對價值而不認有普遍妥當的真理。反之，合理論則以吾人頭腦中所思考者為真理，而謂知識的普遍性與必然性，不是僅僅經驗之積集，而必須存在於吾人被賦與的思考本身之中。這即是說，吾人祇有憑藉那為思維的活動之理性，纔能認識真理，從感覺得來的真理，是不正確的。他們是採理性主義論理主義而認真理的絕對價值，並主張普遍妥當性。

合理主義以心理主義之從「然」而去樹立「必然」這規範，是不可能的。經驗與事實，不是最終的根據，要有思維的要求，而事實始能成為不可疑的事實。若是心理主義感覺主義經驗主義而在論理主義理性主義上豫想到了的時候，它們始成為可能。然則合理論是沒有何等的假定而成立的嗎？這裏來看一看帝爾泰的意見，他們為論理主義，承認自然界中的論理的關聯，是當然豫想到的。換句話說，他們以為世界是具有憑藉吾們的理性而可捕捉理解的構造關聯的，他們即立於這個假定之上，而進向這樣一路走

過來了：即謂這種構造關聯可由理性之力而闡明。故他們謂認識的確實性之根據，應從經驗而歸到於推論，歸到於為思維的必然性，悟性之先天的形式之因果性或本體性。然在主張體驗主義的帝爾泰的立場上，則謂認識乃是從較思維更具體的「生」的本身所發之事實。這樣把認識本身視為「生」之直接表現，視為根源的體驗自身之告白時，乃生出他們知情意合一之全人的立場。實際，認識的確實性，既不是僅藉經驗亦不是僅藉理性而是藉經驗與理性統一的體驗而獲得的。

這樣認識的確實性是在「生」自身之事實性中的時候，那末，知識的妥當性知識所及的範圍，應如何解釋呢？康德在其先驗的觀念論的立場上，謂外界的刺激，在時間及空間的形式即在直觀的形式中排列而構成現象界，再以悟性的範疇而將它們規定使顯現於吾人意識之中，這裏即構成認識。這即是說，康德是以客觀的事物依藉主觀之先天的形式而認識的。

依據帝爾泰的意見，則謂無論什麼東西，假使是對於我們而存在的，都應得為吾們

之意識的事實。在吾們全人的意識中，外界不是當作現象而表現的，它實在是當作實在而真空地被擺在吾們面前的東西。他謂外界不僅是吾們感覺與表象之對象，而是情意的世界，是實行的世界。

站在這樣的立場，所謂認識的對象，同時就是情意的對象。知識妥當性的根據，必須在知情意合一之全人的態度中求之。

二、現實主義與理想主義的基礎 吾人先就哲學上的現實主義與理想主義之立場加以考察，以明體驗主義的立場。現實主義是立腳於認識上的經驗論的，理想主義則置於基礎於合理論上。

認知識由經驗而成立的現實主義，是以認識的起源，完全歸於經驗，而重視外界，並謂認識的主觀是現實之自家個性，而以特殊為其出發點。反之，理想主義，則以人間具有的理性為認識之起源而重視其通普遍的理性，並謂認識的主觀，是其通普遍之普遍自家，完全以普遍為其出發點。然自體驗的立場看來，無論理想主義或現實主義，其出發

點，都是錯的。為認識主觀之自家，若自體驗主義者的生命觀而言，即是特殊即普遍之實在，故無論偏於經驗或理性之一方，都是不許的。

現實主義對於理想主義所唱的本體精神，絕對加以否定，而以價值判斷的標準，置於實際的效力上。這即是現實主義所以稱為實用主義實際主義實驗主義之理由。現實主義置其基礎於生物學上。生物的個體或種族，藉順應環境而維持其生命而進化。故所謂價值，是在與何等的生命（生物學的）相交涉的程限內成立的。所以在現實主義上，理想主義所說的價值，是認為人為的無意義的，而主張此世無所謂絕對的價值。但在理想主義，則因為理性是起個人的意識，是意識一般，故要求普遍的絕對的價值。這即是在主觀方面主張人格價值的創造，在客觀方面，則主文化價值的增進。康德派的哲學者，以康德所謂的意識一般為價值評定的原理。真美善聖的價值，謂是為普遍的應當承認的要求與當為，而這樣普遍的價值，是視作起個人的意識而為各個人共通的要求。視理性為先驗的價值意識（當為），以理性的活動為即構成創造絕對價值之真美善聖的價值。

乃新康德派大體一致的主義。

這樣，現實主義與理想主義，因其立腳點的不同，故無論在認識上或在價值觀上，均具各異的見解。惟其如此，故在人生原理上，亦各異其主張。現實主義，尊重人間自然的現實的個性的生活本身，又尊重心理自然的發達經過之本身，故對拘律於某一個理想規範，加以反對，而成爲心理主義情意主義。反之，理想主義，則立在人生生活之外的交涉即社會的個人上出發，承認人生生活之理想的規範的精神的價值，而謂這種價值，乃是人間精神活動之必然的要求，與特權，遂成其論理主義主知主義。若把這在哲學上徹底起來，心理主義成爲唯物論論理主義則成爲唯心論。

自體驗主義者的見解看來，認這種物質與精神，感覺與理性，普遍與特殊之二元的見解，是不當的。何以故呢？因爲現實主義，是祇看見人間現實的本能的衝動的感覺的主觀的一方面，而將理想的客觀爲客觀的方面，則度外視之，遂不認爲人格的真價之精神生活的事實，而不免使人完全墮落於生物的動物的一面。反之，理想主義，則祇重視理想

的普遍的一方面而輕視現實方面，遂令吾人的生活墮於克己禁欲的嚴肅主義，使生活成爲冷灰枯木，消滅生活上的潤澤，終而至於阻止生活的發達了。

這樣看來，人類生活，乃是理想與現實的所有者。理想主義與現實主義，均僅能表現人生的一面，故吾人既不能無視現實的要求，亦不可無視理想的要求。吾人必須承認現實價值，同時亦必須承認理想價值。換句話說，吾人必求心理的現實的情意的要求之滿足，同時亦必求論理的理想的要求之滿足。這樣的立場，即是主張普遍即特殊理知與情意合一之全人的活動之體驗主義的立場。

以上是從考察哲學上的現實主義與理想主義的立場來明瞭體驗主義的立場。現在吾們再進而考察教育上的理想主義與現實主義的立場，來闡明體驗主義的立場。

現實主義的教育，是以哲學上經驗主義現實主義爲根柢的，如詹姆士杜威等所主張的教育說是；理想主義的教育，則是以哲學上合理主義理性主義爲根柢的，如新康德派的拿托爾甫 (Paul Natorp) 科亨 (Permann Cohen) 等所主張的教育說是。

現在來看一看杜威詹姆士等的主張：他們的意思，以為無視實際生活，為思維而思維，在生活上沒有何等實際效果的東西，對於吾人，是無用的。他們主張由試行錯誤而求知識的發見與構成，由實驗而求知識的改造。教育就是連續的經驗之改造，就是環境適應。教育的目的，是在成為民本社會的一員之動的人格之養成，是在那欲繼續發展繼續生長之發展生長的本身，而這又是具有於被教育者之中的，是內含於發展生長之中的。達到這樣目的的教材，他們則主張以兒童為中心，而應從社會的經驗中加以選擇，且須從兒童的經驗能力上着想：而不可不由與兒童校外活動同樣的遊戲及作業出發。杜威又說，歷史與地理，要在時間上空間上能夠擴張現實之處，纔有意義；自然科學，要在能夠使現在的作業合理化之處，纔有教育價值。教育的方法，則以「依由實行而學習」為格言。這即是要藉把生活實地去生活而獲得經驗，因此他們主張勞動作業，活動自由創造，個性發揮。

其次，再來看一看新康德派拿托爾甫科亨等的學說如何：科亨以思考算是其自身

的法則而生產的發展之連續的過程，這思考之生產的內容，即成爲對象，成爲客觀，成爲存在。里凱第（Rickert）謂認識由富爲而生，它不是存在，而是價值，價值是超越知性之「不許不」（當爲 *oughtness*）。這樣看來，他們是以理性爲中心而謂價值從理想規範發生，因而主張依由規範的要求之活動。他們在教育上的主張，也是根據這種見地的。

康德力說知慧的自我之實現與文化的價值，拿托爾甫亦主超越時空之理想，而謂教育是使人成爲人之陶冶，即是使「存在的東西達於常爲的狀態。」所謂完全的人間，是依從爲理想理念的內容之真善美聖的規範，而將其價值無限地創造，以達到真善美聖合一之世界，這就是人間的理想。

這樣，故在理想派之定教育的價值，不是在其使現在的要求滿足，而在其指導並建設人間生活事件之理想的目的；實現這種理想價值，即是教育的目的。所以他們對於各教科目，是依其實現理想的程度而定其有無意義，他們不是從社會的文化歷史或心的態度而定去取，其去取之定奪，乃從恆久的普遍的立場。拿托爾甫之以陶冶的內容是在

那爲人間意識三方面的知情意形式之學問道德與藝術，卽是此意。

其次，他們教育的方法，是和現實主義相同，到處都說活動主義，自己活動。然其意義，則與現實派大不相同。他們所謂自己活動之自己，乃是解作普遍家藉純家（卽理性）而活動之自我。使這樣自我的活動旺盛，是教育上的必要，亦是理想。現實派重視筋肉活動中心之具體的思考，反之，他們則重視精神的理想的活動中心之抽象的思考。

從上面的敘述看來，可見杜威詹姆士等的現實主義，在其力主主觀的要求，兒童的動機上，是確有極大的利益，惟因忽略理想與規範，故易陷於主觀主義，本能主義。拿托爾甫科亨等的理想主義，固可以矯正此弊，然偏於理想，無視現實，亦未免陷於合理理性之端。

倭鏗（Enckens）一派，一面說精神生活理想，一面亦考慮到生活，歷史，與國民生活，而建立理想的現實的教育主義。布德（Bude）以人生的教育居第一位，社會置於第二位，而他謂生活自身，乃是根源，在生活主中，去發現精神生活。

體驗主義教育者，亦認教育應將理想與現實連絡的考慮。他們謂現實必須向着理想而活動，理想亦不可不是現實所能逐步的，現實的。故自他們的見解看來，教育不能不立於將現實理想雙方顧到之現實理想主義，體驗主義之立場上。

體驗教育之心理學的基礎

新心理學即精神分析學，對於體驗教育的理想乃至方法，給與了有力的基礎與方針的指示。它的發生，是由維也納大學精神病學者布羅依爾（Breuer）當作精神病患者治療法而想出來的，科學的證明書，藉同大學精神病學者佛洛伊特（Sigmund Freud）而始成功。

根據佛洛伊特的意見，人是藉當作經驗之全精神的活動而動的。經驗有兩種狀態：一是雖已忘却而不在現在意識狀態中但一經喚起而即得出現之狀態；一是全然忘却而不能想出之狀態。前者可說是前意識，後者則是下意識的狀態。而這下意識狀態，可藉質問而窮追。在分析精神活動之間，過去遺忘的記憶，可以喚起發見。其發見法，就是精神分析法，而說明這種分析法的，就是精神分析學。

秋利的精神病學者佛洛伊特的弟子育翁 (Jung) 想出個性型及言語聯想法來了。言語聯想法，已應用於犯罪發見上。這些均足使下意識狀態與意識的關係明瞭，而這下意識狀態的事實，其足以影響於吾人種種的狀態，已由此明白了。

精神分析學是經驗的研究之學問，其在給與正常兒童教育的處置之着眼上，近世英美已陸續出有關於這法在教育上的適用上之著述了。

密拉說，精神分析，不是給與教師以魔術的解決法 (Magical solution)，它是藉下意識活動的研究而使教師自己知識之力較好，以至於加高兒童的自發性。他又對於兒童的暗示性，想像性，謂應許以自由，而詳論關於感情之性的發達之顧慮。這於感情教育，女子教育等上面，給與了一種新見地，而藉下意識活動的研究，愛情的研究，更提供以新的基礎於教育的處置上。

美國的列依力說精神分析在個性的特質上與以極深的知識。英國的格林 (Green) 謂精神分析為教師所不可不知者，它能教教師如何了解自己，並示以他的許多事情之

困難是自己的傾向的結果。又謂了解自己與兒童，即所以避免教室中不絕發生之錯綜，衝突。換句話說，即所以避免努力的浪費，失望，誤解，無效等。

又精神分析，在個性的研究上，貢獻於教育學者極多。育翁已將其號稱二十年研究結果之他的個性型發表了。他的個性型是從精神分析方面或精神病學方面之研究，把個性型分爲內向性外向性二型，每一型又分二爲四而爲思想，感情，感覺，直覺。這種區別，在斯普蘭格的生活型式或毛意曼（Maerbaum）的個性型上，亦有關係。教育應立於這些經驗的形式或生活之上而實施。

要之，在一般上，精神分析之所示峻於教育者甚大。家庭教育上，性教育上，其應考慮乃至改造之點，實屬不少。家庭實是神經的病氣之培養所，施行着沉默政策的性教育，而其依藉那不立於個性之上之劃一的一般的見解以直進於調和的發達者更多。

教育上允許自由而使自己活動的要素增多，乃是好現象。即是干涉愈少愈好。自由的活動，制服下意識的抵抗（抵抗作用）祇有立於這樣心理的原理上之教育，纔是真

的教育。

這樣看來，新心理學，在體驗教育的方法上，給與了多大的暗示。帝爾泰派的構造心理學，與其生活形式，亦提供了不少的基礎。這將在後面更爲詳說。其他如發達心理學兒童心理學，均給體驗教育以方法的基礎。

六 體驗教育之本質

教育事實之考察

就教育事實之歷史的考察與教育事實之本質言之。

一、教育事實之歷史的考察 教育事實之歷史的考察，即是它的形式內容的進化發展之考察。這可以從理想與現實二種立場來考察。即是一是在文化意識的進化上而考察教育之發達，一是在以經濟生活爲中心上而考察教育的發達。

教育乃伴着文化的進步漸次發達而來，是很顯明的事實。故將現代文化人進化的

過程原始的野蠻的未開化的市民的人道的文化這進步的歷史而追遡之；那末：教育的起原及其發展的狀態，就不難考察清楚。自經濟方面而言，生活的方法實足以表示文化的程度。實在，經濟生活的狀態，可以說是測量人類文化的尺度，同時亦足顯示教育發展之階段。吾人可以經濟生活上天產，狩獵，游牧，農業，商工業等時代的生活為基礎，而將教育來考察。吾人依據這種的考察，可以明瞭在文化經濟以前，沒有教育的事實，等到文化與經濟發生，始有它的萌芽，而因着文化的進步與經濟生活的複雜，它更是組織的發達起來。因之由模倣的無意識的進到創造的有意的，由宗教的習慣的進到科學的自由，由家族的種族的進到國家的人道的，由階級的進到一般的這樣發展之方向，亦可藉這種考察而明白了。

現在若把學校教育的發展概觀一下，則知組織的教育，是在社會上發生了階級制度時始告發生的。文化之所以發展，物質生活上餘裕之存在，至少是一個條件。故無論那個民族，其受最初組織的教育的，都是僧侶階級，其次則是關係於政治軍事之貴族武士

自由市民等階級，到了現代，那與商業都市勃興同時獲得勢力而組織他們自身教育之市民階級，因着產業革命的結果，又隨着來了一大羣的工業勞動者，他們自十九世紀以來，在社會上，造成了一大勢力，正在努力地要組織適合於他們自己階級的教育了。這樣看來，教育是將從階級的而成爲萬人的了。教育上的機會均等主義，在今日，已是普遍全世界而認爲是教育改造之根本原理了。至於這些階級中教化內容的過程，概說起來，在僧侶階級的教育上，是以宗教爲中心而構成宗教上必要之教化內容；在武士貴族自由市民階級的教育上，則又加上了政治軍事上必要之特殊的教化內容。然市民階級的教育，則因是在彼等生活上感到直接必要而成爲彼等的組織，故很顯明的帶着實用的色彩。所以若自其發達的過程上看來，第一的宗教階級，是從他們特殊生活的狀態，發見了人間活動之宗教的方面，而遂以相當於這方面的事實，取爲教材的內容；其次的貴族階級，則又從宗教階級的教化內容而取入其於自己必要的事物有關政治軍事之特殊的方面。這種過程，每一階級，都須經過，對於凡百事物，於其階級所必要者，則選擇而保存之。

今日普通教育的內容，它的來源，亦不能逃出此例。從這樣看來，今後教化的內容，是隨着社會的變遷而益加變化的，自原則上說來，至少不應是為階級利益打算而必是為萬眾利益打算之教育內容。

二、教育事實之本質 現在實際的教育事實，在廣義的意味上，是多種多樣的，然可以把它分為他力教育與自力教育二種。而教育之有力機關，則是家庭，學校與社會。他力教育是藉他人的輔導而教育自己之事實，家庭教育學校教育的大部分，是屬於此。自力教育則是以自己之力教育自己之事實，由社會生活而感受的社會教育，只屬於此。他力教育即家庭教育學校教育，是最組織的教育，在今日是認為教育的本體的。然教育究竟的理想，則非是自力教育不可。他力教育，可算是自力教育之豫備準備，是教育之一部分。而教育之大部分，則必在自力教育。

他力教育與自力教育，更可把它分為意識的教育與無意識的教育。即是，教育這事實，有意識的行使授受教育的場合與無意識而在不知不覺間行使之場合。意識的教育，

是學校教室內的教育，運動場家庭以及其他兒童接觸之處，而是無意識的教育行使之場所。兒童之家庭生活社會生活的大部分，大概都是無意識的教育盛行之時。近世自然的化育，社會的改造，環境的整理等之所以在教育上議論極盛者，皆不外是肯定這無意識的教育之事實的存在。特別是在訓育感化教育等上面，無意識的影響，佔其重大的部份。存心欲感化人而能受感化者，到底不可多得。教育上若是能多少與人以感化的話，恐怕那就是無意識地使其受到感化。凡不能給與目雖不見而却閃耀的暗示刺激之教育，可說是效果最少的教育。總之，無意識教育，與有意識的教育，相待相俟，而始能達到教育的目的，這是教育事實上所不能否定的事實。

將以上的教育事實，統統通貫，而那可說為共通之根本的事實，普遍的事實之一般的事實，究竟是如何的東西呢？這即是形造教育之一般的性質之教育概念之原體。它的第一要素，就是教育是感化影響的作用，這在任何的教育事實上可說是有其通有性之教育的根本要素。但若問到是如何的感化影響，則可以說是將文化的內容使成為各個

的所有之感化影響的作用。第二要素，則是其感化影響的結果能使人發達的生長歸於良好。這是在教育存在的事實上當然的事情。第三的要素，則為教育應是人與理想之間所行之感化影響。普通認為教育是教育者與被教育者間發生的作用，但自己教育與無意識的教育之事實，明明是不僅限於人與人之間，反之，一個人的精神能與影響感化於他人的精神，實祇限於那所及之感化影響對於自己能成為普遍性必然性的時候。這即是所以說教育是人與理想間所行之感化影響之故。第四的要素，則可說是教育是在生活之間所行之感化影響，普通多認教育是有意的作用，然無意識的教育之事實存在，則是雖欲否定而亦無由否定之事實。這即是所以說教育是在生活之間所行之感化影響之故。

教育活動之動機

在把教育視作理想對個人的活動時，那末，這兩者結合可能的理由及凡百教育的努力之動機何在呢？這即是體驗教育者所要論及之教育的動機論。據他們的意思，教育的動機，可分為理想的動機與現實的動機。所謂理想的動機，一言

以蔽之，即是，無論個人間或種族團體間均欲期其生活較現在為佳之理想的生活意志之存在，對於無意義的生活不能滿足，乃是人間的本質。吾人常在要求生活之有意義，這即名之曰理念。期求把理念上的根本規範，實現之於現實的生活之中，乃是生活之意義，人間之使命。這就是教育之理想的動機。因此，個人則追求生活的價值，把既成文化的價值加以體驗而思所以創造之；社會呢，則為其自身的向上發達而將其價值內容傳之於個人。在這裏，纔得見教育事實之實現。

理想的動機，是廣義之理想的生活意志的結合。同時，却非有使這內部的本質動機足以實現之事實的動機不可。今日之組織的家庭教育學校教育社會教育，實是藉這強烈的事實的動機而進化的。然則所謂事實的動機是什麼呢？這若自教育者方面看來，就是那可名之曰教育的衝動或教育精神之同情心，愛情心。若自被教育方面看來，就是模倣心信賴心等之衝動本能。現在先從教育精神的問題論述。

教育之純粹的根本動機，不待說是愛。是超越價值判斷之純粹的清澄的愛。換句話

說它不是因美而愛，因真而愛，祇有那愛之最深的人道愛，纔是教育之純粹動機。把人與人連結起來的，實是同情與愛。教師與兒童，祇有由愛而始有其合一的可能性。試一緝閱教育史而接觸過去偉大教育者的雄姿時，吾人可見他們的全生涯，是藉同情與信愛而一貫的赫赫地輝照於教育史上。愛實可說是教育精神之原動力。這種純粹愛，它的必然的結果，是教育者沒却自己而成爲被教育者的犧牲，成爲崇高的犧牲的精神，使教育活動成爲神聖純粹的，並使教育者真爲教育而活動，以教育爲其天職。動機在進展到教育作用中，不問其純不純，必先經過所謂「知」這作用，卽是理解的作用。所謂知卽是理解被教育者與教育的活動方法。從愛產出來的知，是欲沒却自身而見他人，故其觀察人也是站在自身無一立場而全爲絕對的立場上，惟其如此，乃能明白他人之真實的情況。故維此而起的教育作用，也是在使他們全其他們之所以爲他們之天性而活動。實際，知之最具體的，是從愛而來的知，這種知，祇有在與其表知者同其生活同其伸展而成爲行爲時始能發現。

體驗教育者固是以從純粹愛而生之犧牲，理解，為教育的根本動機，但若將此而在現象的問題上一反省之則如何？在從事實際教育當中，這樣的純粹動機，果可以見出嗎？實際上，這樣的純粹動機，說是在我人之中，是很難言的。

理想界可以肯定之精神教育問題，在現實界內即感到矛盾。在這裏，體驗教育者乃主張在超越現實界與純粹界之體驗界內而圖其調和。換言之，就是說必得以堅強的信念去當教育之重任。

其次，從被教育者方面看來，教育的動機是什麼呢？一言以蔽之是信賴與模倣。人類的活動，固在創造發展，但為創造的根底的則是模倣。且兒童生活的大部分，實是模倣的生活，這模倣衝動的本身，成為構成教育事實之根本，是不待言的。

又，人類有依賴性與獨立性之存在，是不可否認的事實。在人的生涯中兒童期是佔如何的地位呢？不待說的是在依賴的地位。故兒童信父母信教師信長者，惟有這種信賴之情而教育始成為可能。

教育之本質

教育是把人教育成人，這在大體上是千古不動之格言。從而教育是指導被教育者成其人之所以爲人之工作，人格陶冶，是教育的目的，亦是教育的手段。然吾們能如造物一樣的去造人嗎？能如工匠造屋，如藝術家製作其作品一樣的造成子弟嗎？又這樣的事是教育上所希望的嗎？

體驗教育者的意見，則認爲必先回看其教育的體驗。他們以爲將吾人的理想無疑惑無躊躇地把兒童來製造，結果是終於得到失敗之一節。本來，所謂製造，祇能說之於物上，物之製作，是可以把作者的思想如實地實現的。這當然是物之本質使然。但教育的對象是人。物與人的區別在什麼地方呢？無待言的，是在具可欲求生長伸展的力之生命力量上。教育必須立脚於這生命力上。若把這不可思議的生命力無視，蹂躪，侮蔑，那末，明明是將人作物看待了。然這所謂生命力，究是如何的東西呢？體驗教育者謂生命是不絕的變化，活動，與緊張。它不是個人的生物學的東西，而是超個人的神祕力，是不絕流動之創造的發展。凡百實在，均藉此力而創造，它是動植礦發生分化之根源。換言之，它是在「生」

之中含有伸展之生長的氣力。生物的世界，皆是這生命力之發現。它是生物界現象之原動力。

教育必不可不注意將人間的生命力絲毫不加阻礙而使其充分的生長，充分的伸展。換句話說，教育無論在什麼地方必須以這生命力為原動力而將牠極強壯的極有效的發達起來。教育者不可以其意志而左右之。無論在何處所，消極方面，必須除去其可為這力發動的阻礙的事物，積極方面，則不可不供給材料而圖環境之整理。所以教育者到處均應使兒童在自學自力的方針下，求其十分的發達。

然生命乃是普遍於生物的性質。不但是生物，而且是人。人與生物的區別何在呢？就是在乎理想力。教育必須立脚於這為人間最後特質的理想力上。所謂理想力，是人們不滿足於現實之要求，是人們生活向上發展之根源。故教育之對象，必不可不是這理想力。教育是發展理想力的作用。而理想力亦可說是顯現於教育這事實上。且理想力藉其自身的本質而從事創造絕對無限的理想。然所謂理想，是什麼呢？這即是現代哲學上所明

示的價值。價值是「生」之必然的要求，而祇在自由自律的意志中可以實現。所以在這裏說來，教育又不可不置其最後的基礎於自律意志上。這即是說，吾們自己教育自己之自力教育，纔可說是教育之真意義。這樣說來，那末，教育他人之所謂教育，究應如何呢？吾人在教壇上所從事的各種勞役，其意義當是如何呢？這裏，體驗教育者的意見，則謂教育是在人人的裏面。且它具有依藉深的自覺，高的理想而可自現的性質。這裏教師之所應執之教師的勞役，必須是在這深的自覺高的理想或價值之意識純化。而這尚不過是教育的前提而已。教育之本質還在繼續其後之吾們內奧之中。故教師不能在這職務之外與兒童以強制。

其次，再一考察其教育活動的內容。體驗教育者之謂教育是人格與理想之關係交涉，已如前面所述。但價值的內容，是如何的呢？所謂價值，是人類生活努力之目的，內容，原理。它的內容，多種多樣，總括說來，可歸結於真、善、美、聖的理想。價值與富、健的現實價值。故教育可以說是把這些價值，加以認識創造，便其實現，而圖人格的向上發展之作用。

最後，體驗教育者把那為教育基礎的生命力與理想力的關係，這樣陳述：生命力與理想力，決不是相反而異的東西，它們是動的一元之方向。即是從着生命力的發達，理想力可以發現而與生命力同其發達。故教育方法不可不依從這自然意識文化意識發達之原理。價值同為教育的最後目標，但如反於這發達的原理加以強制，則是生命力的迫害，從而即是理想力之阻止。

根據帝爾泰的意見，文化意識，在其構造上，是存於各人之間而於各人中從事發展。這構造，在質上沒有差異，但在量上則呈差異，這即形成各個人之形式稟賦，不獨是內容，就是文化價值的受容及創造乃至發展的方向，亦是各有個性之差異的。這即是教育家與藝術家發生差異之理由，這亦是輔導其發展則可強制則不可之理由。

教育活動之本質

從上面所述看來，所謂教育就是立腳於生命力之理想力的發展。但自體驗教育者由生命觀說來，所謂生命牠自身就是含有理想之一實在。換言之，生命是將理想現實化之活動，是以普遍為基礎之特殊的發展之連續的活動。是理知與

情意統一的活動之體驗的生活之活動。這即是體驗教育者以教育為體驗的生活之輔導，為體驗構成活動之助成的緣由。但若如前面所論體驗是自力的個性的活動之構成，那末，在體驗教育上的教師，他那對於兒童體驗生活的輔導，體驗構成生活的助成，感化影響的教育事實之可能性，從那裏可以看出呢？又這種教育活動的本質應當是如何的呢？這即是現在所欲考察之教育活動的本質之問題。

實現教育本質的學校教育，是由兒童（被教育者）教師（教育者）及感化影響三要素而成立的。本來，教育可以從教師的立場來考察一切的問題，反之，亦可從兒童的立場來考察一切的問題。從教師中心進到兒童中心之這一大轉回，已是現今一般所承認之教育改造的原理了。體驗教育者的立場，其當然的歸結，自非是兒童中心主義不可。但繼兒童的世紀的呼聲，而發生教師人格的世紀之呼聲，則又是承認教師感化影響之力大。就是為體育生活的輔導，發展，助成之教育活動的事實，亦是一種的感化影響。然教師如何而可與兒童以感化影響呢？藉教育活動而與感化影響於兒童之上，其間不能不有

使教師與兒童兩者的交通成爲可能之基礎。普通一般，認這兩者結合之媒介是語言動作。力浦斯 (Lipps) 則主自我依藉感情移入，以認識與自己對立的他我。然體驗教育者則以爲非超越自他對立的世界回到更爲具體的根源處不可。因此他們主張非將此問題求解決於他們所主張之主客合一沒有自他區別的體驗的世界，愛的世界不可。在這樣的體驗即愛的立場，認相互的接觸，不僅是藉知的認識之途而行，乃是知情意悉，成爲一體而全人的活動着。言語與動作，從量上看來，或許是教育活動之大部分，但自質上說來，牠們不是構成教育活動的本質的，不過是沒相的一部分而已。所以教師及於兒童的教育活動，是以愛爲根柢之知情意全人的活動，這是體驗教育者所深信的。這也是他們認教育爲將現實理想化之愛的活動之一事實的因由。

其次若將這種教育活動，從其對象與內容方面考察起來，應當是如何的活動事實呢？教育的對象，是生命在自己自身覺醒而漸次深化的文化活動。文化是無間斷地流着之生命的發動，是時間上關係於歷史空間上關係於社會之歷史的社會的流動。這種文

化之了解，創造，就是教育的對象，就是教育的內容。故為文化的了解者創造之教師，兒童，自家，他家，均不過是同流之二點而已。教育亦是文化活動的全體表現自己之一作用。故教育活動，既不是教授，亦不是學習，而祇有從自己之中取出萬物，與為受動能動之無限連續的文化之流，因此，教授即是學習，學習的延長即是教授。這樣認文化為生命的發動為歷史的社會的流動而以兒童教師為其流中的二點時，那末，教育的活動，不能不說是存於教師與兒童接觸之點的相互活動的事實。換句話說，所謂教育，不是主客對立之個人對個人，個人對團體之關係。亦不是教授與學習，自習與指導之對立。它必得是僅為一個所謂教育之純粹活動或純愛之向上的活動。這即是說，共學共動共行，必須成為教育的本體。

七 體驗教育之目的

托爾甫科亨等的理想主義，則由理想出發而即以爲文化理想之真、善、美、聖的價值的創造爲教育的理想。但教化價值是在陶冶被教育者之力，故它的內容，必須具有陶冶價值而且必須適應個性。故以人生的價值即爲教化價值，是不可的。

體驗教育者則欲從生命的本質與體驗的活動之事實出發。他們的生命觀，所謂生命，就是具有特殊即普遍的本質之歷史的社會的實在。亦即是從事自律的全人的目的活動而具個性以營統一的發展之活動體。所以他們是從特殊即普遍的立場，而謂必須將現實價值理想價值的兩方面連絡的加以考察。這即是說，物質文化（工藝經濟社會的價值）精神文化（真善美聖）兩方面必須互相交涉，而不可不將物質生活與文化生活，經濟生活與精神生活爲教化內容。又因生命是營個性的統一的發展之活動體，故不可不從人間之心的態度精神乃至個性歸納起來而考察教化價值。這所以教育的理想，雖在自由人格的發揮，人間性的陶冶，創造性的陶冶，然決非僅是個性的發揮，乃是要

將存在個性中的人間價值，文化價值，加以發揮，使其於文化的進展上有所貢獻。且個性不是元素的集合，而是表現多樣統一之全體而構造的，故惟藉人格之構造的考察始可將其考察。這裏試一考察帝爾泰斯普蘭格的主張。帝爾泰在其精神科學論中，把為因果世界之自然科學的世界和為自由世界之精神科學的世界，嚴密區別，而舉出為精神生活構造的特色之「生」之具體的根源的統一性與感應過程及發動過程三者所結合的順應作用，而謂在「生」之統一的關聯上，統一的全體與各部分，具着一種特有的密接關係。且謂教育必須立足於統一的全體和與其有關係之特殊上。

斯普蘭格的意見，則謂精神的組織，和自然現象之全無目的者相反，它是從事着目的的活動。即是精神的組織是藉意義、目的、價值而連結的。而其意義規範，則是從理想而來。這裏即可以認識他的理想主義的立場。但人類精神的型式，是多種多樣的，故其義務，亦不得不因其型式而為多種多樣的。人祇有在能盡其所能時，完成他的人格，而於其精神的構造上，得遂其可能之倫理的構成。這裏又可以認識他的現實主義的立場。他的意

思，以爲精神的構造，是必在現實方面之歷史的敘述的方面與理想方面之批判的規範的方面之研究而始可明白。這樣，從目的或價值之上規範的或歷史的文化的考察起來，即可以得知六種的生活形式——由內部而被規定之發達或稟賦的方向性。

斯氏所謂的生活形式，即係以下六種：

一、理論的生活形式

理論的觀察事物，專心於科學的研究之學者的態度。

二、美的生活形式

愛好美的享樂與發表之藝術的態度。

三、經濟的生活形式

對於物之需要、必要、效用方面具銳敏的觀察活動之經濟的態度。

四、社會的生活形式

不置利益於眼中而他愛的精神的行動之社會的態度。

五、政治的生活形式

以權力意志爲中心而好支配他人之權力的態度。

六、宗教的生活形式

把人生自全體上觀察，而認事物之中具永遠的生命之宗教的態度。

這樣的生活形式，是規範的生活形式，是精神的構造組織。這六個當中的某種特殊的價值，佔領着個人之心的全體構造之中心而顯著地活動，其他則從屬於此而營統一的活動。但在現實界，祇具一個生活形式的人，恐是沒有。這六種可以把牠視作一個典型，所以亦可名謂向理想的生活形式。在兒童，這各個的生活形式，都含有着，而其中最顯著的，則成爲方向性而表現，故教育畢竟要從兒童的個性變出發，由此而使兒童之價值可能性，得以發達。

89

這樣看來，斯普蘭格一方是從特殊出發而論教化價值。生命是特殊即普遍的實在，是個性的統一的活動體。教育則如拿托爾甫所言是「使存在的東西達於應當存在之

狀態」之活動。所以教育是應當從特殊而進到普遍，換言之，即必須從現實出發而進到理想。這是體驗教育者一致的主張。

教化價值之內容

自體驗教育者的生命觀而言，所謂生者，是隨從生命之統一的發展的活動之本質而統一多樣豐富的內容以構成體驗的教育，這種體驗的生活之輔導，就是教育活動，故他們必須從體驗的生活的內容去考察教化價值並教育的理想。因為體驗的生活，是自力的全人的活動，故成爲這種活動內容的東西，決不可偏於知情意的任何一方。它必須含有知情意的全部的，又必須是現實價值理想價值二方面都有交涉的。且因爲體驗的生活，是個性的統一的發展活動，故其活動的內容，必如斯普蘭格所主張的應當考察特殊即普遍之稟賦的方向性。更因爲生命是歷史的社會的實在，故其內容，在時間上應是歷史的在空間上應是社會國家的。從這三方面而考察教育價值的內容，則有下面六種：論理的價值，審美的價值，社會的價值，宗教的價值，經濟的價值，國家的價值。以下即敘述這六種價值內容的大概。

一、論理的價值

論理的價值，是欲實現論理的意識之要求的價值。即是以真理為對象之教化價值。但所謂真理，究是如何樣的東西呢？里凱第（Rickert）說，一般妥當的知識即是真理。知識是由全人的活動而成立，由體驗的活動而構成，前面已經說過了。但論理的價值之內容是什麼呢？這即是以自然界，因果世界，感覺世界為對象之自然科學與以論理本身為對象之數學科學。自體驗教育者的立場看來，不認為是完全無缺而已完成的思想，它是常在活動常在作用之一大活力。它可以分為以學說理論為對象之思維關聯和以真理探究的作用為對象的作用關聯二項。科學的目的，是在把關於一類的正確知識，秩序整然地組織起來，並通亘全體而統一於一定的法則之下。簡單說起來，從具體而進於抽象之立場，乃是科學的立場。

二、審美的價值

審美的價值，是以審美的要求之美為對象的教化價值。所謂美，不是僅僅的快感，若

美是僅僅的快感，那末，在美中不能要求一般妥當性。所謂美乃是超知識的深湛的生命內容之表現。亦即所謂主客合一的境地之體驗內容之直接表現。何翁（Worme）說「所謂美，在主觀方面，乃是訴之於精神內的完全感，客觀方面，則是調和均齊。」帝爾泰謂藝術的世界，在其超越實在之點上，不是事實的，實在的；但在其捕捉實在的本質一點上，又在其直接捉住實在的精神本身一點上，則又是實在界以上之實在。且謂藝術的創作，就是實在的本質捕捉，就是見出類型。鑑賞與了解創作品，亦說是本質之捕捉，類型之發現。他說不獨藝術，凡百創作，均是本質之捕捉，這雖非實在而却是實在以上之實在的類型之發見，是實在的精神本身之體得。且這種作用，是人性自身之迸出，是生自體會必然發展的所產。

三、社會的價值

所謂社會的價值，乃是以為社會的要求之善與愛為對象之教化價值。關於善之本質，有合理論、快樂說、活動說等種種不同的見解，但從體驗主義者看來，則認是為意識的

統一力之人格的要求之實現。即是說吾人的精神生活，是有具體的根本的統一性的，精神生活的過程，無論在如何的場合，都是有或種的統一的。從具體的統一，分化出樣樣的精神機能，但不論如何分化，而其所分化的，必結為一大關聯而成為一個統一體。這種最高階段，就是人格的統一或意識的統一。善即是為這種意識的統一力之人格的要求，把這與以滿足而實現之，對於吾人，就是絕對善，就是普遍我的滿足，亦就是自己之發展完成。這種善之極致，是無主客自他區別之體驗的生活之最高階段，是在客觀之中見出自己的目的而將自己沒入其中之真的自由的境地。這種的境地就是愛。所謂愛，就是捨棄自己而與他人一致之主客合一的體驗。

以這樣的愛與善為對象的社會生活，就是以為人格的要求之良心作根本原理之道德的生活及以愛為根本原理之相互扶助的社會的生活。

四、宗教的價值

宗教的價值是以宗教的要求之實現為目的之教化價值。宗教的要求之最高理想

卽是聖。文德奔得 (Winderband) 先以價值分爲真善美三種，最後則置以聖之價超，而謂聖乃是當作三價值之超越的實在而可體驗到之規範意識。從這樣的立場看來，宗教的生活，並非完全把真理道德藝術的生活脫開的生活。這三種價值，與某種形而上學的本體，保持關係，牠們的規範意識，從某種超越的實在發生出來：這樣觀察時之確信的生活，就是宗教的生活。這是文氏的見解。但自體驗主義者的立場視之，則謂可將此認爲是具有絕對意志或偉大統一力之一大人格。卽在他們的立場上，體驗是最深最奧之實在，是從事於內面的統一之連續的無限的發展的實在。這樣，那從事於這樣內面的統一或使這無限的發展可能之絕對意志或偉大的統一力這種東西，可以想到，而一切的現象，可以認爲這是它的發現。若將這絕對統一力，名之曰人格，那末，神就是成爲宇宙的根柢之一大人格。

所謂宗教，就是對這偉大的對象物而將自己的全部投出以立於敬虔態度時之精神狀態。他們把這對象名之曰神，把這種狀態呼之曰信仰。他們認爲吾人應藉立在自己

的主觀見出客觀的對象而信仰之感激之之宗教心以營充滿着勇氣與感激之貢獻生活自由生活，這樣，吾人是超越自己而使自己完成。且謂這種希求願望，不是從外給與的，乃是存在於自己之中而追求自己的完全之必然的本能。

五、經濟的價值

所謂經濟的價值，就是以經濟的要求為目的之教化價值。為了要滿足人們的欲望，不能不將自然加工，這被加工的自然，就叫做經濟的價值，為了滿足欲望而使自然更加完全之努力，並分配其結果物之活動，就叫做經濟活動。

從來經濟是祇解作唯物的而在教育上極被輕視，有人謂人類，生存之事，應歸第一，所謂思想生活，所謂藝術生活，均不過是為這生存之生活或為其反映；亦有人謂人類本來最有意義的活動，是追求真美善之文化生活，經濟活動，不過是視作從事這種活動的手段準備。然在體驗主義者，則謂經濟活動，和其他活動同樣，而完全認它的自體中有其自律的意義。拿托爾甫說，「對於勞動發生興味的時候，那末，工作就與自己成為一元的了。」

且在接觸某種偉大無限的東西之下，勞動與宗教合致了。」他們亦如拿氏所言，謂在具有經驗的物質的相對價值之經濟的活動上與學問道德藝術諸原理相結合而和全體調和的時候，纔能與神的精神相合一致。他們謂今日社會一般，對於經濟，多缺乏精神的訓練。心之理想的精神力，因於物質而被其支配時，他們認為是精神的墮落。而祇有在心能支配物質的限界內，纔能真正的從事物質的進步。因此他們主張經濟應與精神結合。

六、國家的價值

所謂國家的價值，就是以國家的要求為對象教化的價值。生命是社會的歷史的實在，故國家的本體，是為吾們生命的根源之絕對意志之發現。所以國家的要求之實現，就是偉大人格的發展，是自己的發展完成。

八 體驗教育之方法

體驗的生活之發達原理

吾人已在前面將體驗主義者認為體驗生活內容之論理的審美的社會的經濟的國家的宗教的生活考察過了。現在再進而調看他們所謂這些生活是由什麼原理而發達的之意見。這即是吾人內的精神組織上稟賦性與環境結合上心理的法則之考究，是表示吾人內的個性之發達法則。教育必待這被教化性的研究始能確立其方法上的根柢與基礎。

體驗的生活，是知情意合一之全人的活動，但不是固定的，而是藉情意的活動不絕地在活動着的生活。吾們知的活動與生活作用的變化、發達，全藉與這相伴之感情、注意等作用而支配着。凡有精神活動，都是由備於生命自體之衝動的努力而不絕地變化發達之活動。這樣，成爲凡有精神活動的中心之情意，是一種緊張的狀態。從這緊張作用對「生」之影響，而給與吾人的精神以一種的情調色彩之生自體，亦將其自己自身變化以求順應這情調色彩。這是「生」之自發的發展之根本的形式，凡有生活現象，皆是以此爲基的。所以體驗的生活之發達，必須依從爲精神活動的中心生命之情意發達的法

則。

普通心理學上，把複雜的感情分析之為單純感情、情緒、情操三種，或區別為感覺感情、複合感情（觀念感情）、情緒、情操四種；意志發達的階段則析之為衝動的意志、有意的意志、選擇的意志三階段。拿托爾甫是把意志活動區別之為衝動意志、狹義的意志（執意）、理性的意志（絕對意志）三段階，所謂道德是第一段的衝動意志與第二段的心理的意志（執意）依從理性的意志之所命而活動，由是他主張自然之理性化。若自體驗主義的立場言，則以情意為中心而認有四階段之發達過程。

一、原始的生活

原始的生活，是以這樣的生活為中心之生活：生理的過程不藉表象的媒介而直接喚起快不快之情的一般感情；或感覺內容注意的集中而喚起之感覺感情；或以伴着知覺的知覺感情為中心而起之反射運動，衝動運動，情緒表出運動，觀念運動。故原始生活的時代，是簡單的感情與衝動成為簡單的行動而出現之直接生活的時代。

羅素以爲吾人一切的活動，是衝動與慾望二種而起的，但慾望僅能支配吾人活動的一部分，吾人大部分的活動，不是被趨向某種目的而活動之慾望所左右，乃全爲不得不活動而去從事活動之衝動所左右，他以衝動爲支配吾人最有力的東西，而又是成爲吾人的本質之東西。自體驗主義者的見解看來，衝動是直進的盲目的向着某一物而進行的，對於其所進行的方向，沒有何等意識的統一，也沒有何等的思慮選擇，祇是以直接客觀界的事物爲對象，一日一日的向着新的對象而前進。這裏即存在着羅氏主張的價值。故原始的生活，雖無何等的思慮統一，但在其不斷的自己更新，感覺的知覺的體驗之構成上，是具有它的特質的。其次再來一考察這原始生活的價值，在原始的生活，沒有何等的批判力，善與惡，破壞與建築，同時活動。故有成爲善的，亦有成爲惡的。然無論那種，其在「生」之擴充與發展上，却都是非如此不可的。故原始的生活，在「生」之擴充與發展上，是應當善導而不應當連根拔去的。這裏即發生了所謂「衝動的純化」「本能的純化」之教育原理。

二、情緒的生活

情緒的生活，在內的方面，是以由吾們直接生活上慾望所喚起的感情為中心的生活；在外的方面，則是以伴着知覺內容的相互關係而生的感情為中心之生活。這時代的慾望，本是基於個人的社會的本能的，在把它促進或阻止的場合，即成為強烈的感情而出現。原始的生活，是沒有分別的認識價值與自然生活之力的直接生活，反之，情緒的生活，則能把價值與自然生活各別的認識，但亦是在求價值於直接生活的慾望之時代。故在這時代，知識是僅訴之於感覺知覺，而高等的推理解作用，不能活動；感情則情操尙未發達，而喜怒哀樂的情緒為其中心，全被感情所左右；意志呢，意識內固有多數的動機，但為意識的中心的，則是常以直接的生活的慾望為中心之最優動機，其他許多的動機，則將此最優動機，援助牽制之，其與原始生活不同的，也祇是不如原始生活之僅由一個動機而回生行動而已。這樣看來，情緒的生活，是移到自省的生活之過程。是準備的生活，而以利己的現實的感覺的為其特質。不過這樣情緒的生活之中，存在着理想的生活發

達之內在性與素質，是不可忘的。這是「生」之擴充與發展的一過程，使這種生活十分的擴充，這裏，即展開着無限理想生活的發達。

三、自省的生活

自省的生活，在內的方面，是以由認識意志之一般的性質及其價值而生的感情爲中心之生活；在外的方面，則是以從伴着表象內容的結合關係之知的思維的關係而起的感情爲中心之生活。這即是自省自己的體驗而欲內面的統一之時代。知識上，推理力理解力發達；感情上，情操發達；意志上，則選擇意志發達。這即是我們的體驗活動依藉以生自身爲對象的自省作用自己決定而統一的生活。換言之，就是生自身決定可以充滿其空虛的對象而求充滿之實現之之努力活動的生活。再換言之，就是現實意識與理想意識爭鬭衝突的生活。

若就外界自然界知識的世界而言，那末，原始的生活，是屬於尙無客觀性的表象之世界；情緒的生活，是屬於具有不確實的知的統一性之表象的世界；自省的生活，則是屬

於已客觀化已統一的表象之世界。

這樣看來，自省的生活，是欲使特殊結合於普遍使部分結合於全體使現實生活結合於理想生活之努力的活動之生活。但自體驗主義的立場而言，這尚不能說是理想的生活。

四、理想的生活

所謂理想的生活，乃是凡百知情意的作用均被調和，使主客融合一致的體驗的根本形式顯現於生活上，使佛教上物我如一的境地實現於生活上之生活。這即是自省的生活之已告發達的生活，是特殊即普遍之愛的生活，是超脫認識之超自愛的生活。因為吾人生命自身的本質，乃是特殊即普遍的存在物，故使吾人的生活發展到理想的生活，是人類之本質的要求，亦是教育的理想。那為教化價值之論理的審美的社會的國家的經濟的宗教的價值，若發展到這樣的境地，那末，可以真的發揮其本質了。

從這樣看來，吾人的體驗的生活，是經過四階段的發達的，是顯示「生」之擴充發展

的過程的，而在其任何一階段，均有其自體特有的目的與價值，其間不容加以輕重之差別。故生活的目的，雖在理想的生活，然若妄加強制，不聽其逐步的進展，那末，徒足以阻止「生」之擴充與發展了。這即是教育上應排斥僅僅的論理主義理想主義的理由。教育的方法，非以這生活發達的原理為基礎不可。但體驗的生活，是時間上受制約於歷史，空間上受制約於社會的。它是歷史的個性的生活。這是因為生自體不是性質的形成差異的個性，而是分量的程度的具有差異性的構造。這裏必須明白個性形式即斯普蘭格所謂的生活形式之各個的發達情況。為內的個性的形式之論理的審美的社會的宗教的國家的經濟的生活態度，大體上，亦是依原始的情緒的自省的理想的生活發達的法則而內在的發達的。茲述如下：

一、論理的生活

吾人是生而具有欲求知的進步之動力的，由是而具備着知的無限發展的性能。它的發展，經過四個階段：

(1) 感覺本能的時代 這最簡單的是新生兒注視光的刺激而顯出快感這就是知的生活之開始。其後逐漸傾向其目於有興味的事物，次第進於能動的觀察。這時代的表象，是尙無客觀性尙無知的統一性之表象，是僅被支配於感覺感情的生活。

(2) 以伴着知覺的感情爲中心的生活 這是好奇本能逐漸發達好奇心逐漸強大，富於觀察，長於記憶，成其所謂直觀時代，亦是表象營其不完全之知的統一的時代。

(3) 以伴着表象的內容之結合關係的感情爲中心之論理的生活 這時代，思考能考慮到事物之性質原理關係，表象能知的統一，且客觀化了。但還是認識的根本原理沒有基礎之時代。

(4) 以從思考本身的科學組織而生的感情爲中心的生活 這是能抽象的論理的思考推究而由一定的原理使用方法以事建設之完全意味之科學的表象

的生活。

二、審美的生活

這是愛好美的享樂與發表的生活，以視聽覺爲中心而發達的。其發達階段如下：

(1) 以感覺內容由注意集中而喚起之感覺的感情爲中心之美的生活 在這種場合，祇有快不快緊張弛緩興奮沉靜的感情，尙不能稱爲真的審美的生活，而是在知與美的混沌狀態。

(2) 以從知覺相互的關係所發的感情爲中心之美的生活 在這一時代，對於情趣幾乎完全不能理解，其所愛好的，是事實或動作之寫實，美的判斷，則固着於內容而不能理解其形式。

(3) 從知覺內容的相互關係並結合而生之美的生活 這是表現調和對照均齊等美的時代。在這個時代，美的判斷發達，而對於綜合藝術品，能發表自發的評價。

(4) 以關係於吾們生命並生活理想的感情為中心之美的生活。藝術必把它的材料仰給於這種感情，在這裏下根愈深，則其藝術更宿有偉大的生命。

三、社會的生活

這是以愛與同情為中心的道德的生活，凡經過其次四個階段的發達。

(1) 原始生活 沒有善惡的觀念，自己的行為對於他人發生如何的影響，完全不加考慮。這是行為的標準以本能的自己為標準而決定之衝動的生活。

(2) 感覺的時代 這是利己的決定善惡的標準之社會的生活。在這時代，漸次模倣社會的習慣，養成善良的習慣，而築成道德發達的土臺。行為的標準，求於外部，而以他人所許者為善，他人所禁者為惡。由此迄至此時期的終項，則對於某種的行為，道德上是非之別，漸次明瞭，而多少感到道德上的責務了。

(3) 自由的人格之行動之時代 這時期，真的道德的自我發達，理想意識與現實意識從事衝突鬥爭苦悶的結果，而自行的從事知德的順應。

(4) 理想意識與現實意識的衝突互相調和信念確立進而履其必要的責務之時代。這已踏入了所謂主客合一特殊即普遍的體驗生活，而到了從心所欲不逾矩的生活之理想境。

四、宗教的生活

所謂宗教的生活，就是對於偉大的對象物而投出自己的全部以立於絕對敬虔態度時之信仰的生活。為個人精神生活一部的恐怖心服從信賴感謝等心的事實，都是構成這種生活的基礎的。這種生活的發達，自因個人的素質，個人的經驗與社會的影響，而有不同，但大體是經過左的四段而發達的。

(1) 幼兒時代的宗教心，是從日日看見父母兄姊的宗教生活而又生活於其中發達來的。這全是受教於他人的模倣的，尚非真正宗教心的發現。

(2) 迨至年齡漸長，對於凡百精神現象發生疑問，這裏纔開始其宗教生活。而助長這種宗教生活的，則是成人宗教生活的模倣與恐怖不安寂寥疾病死滅等事

實。這時代的信仰，主要是求自己的便利，就是認為神的，亦大抵以為是具備着人間的形態的東西。

(3) 迄至自省期，兒童的神觀，發生急變，從來遊戲的想像的態度，一變而為反省的了。從此敬虔心更為明顯，所謂神亦漸成為無形，浸假而成為全知全能的超個人的神了，這時候的信仰，亦全為自發的了。

(4) 自省期超個人的神，因着崇高的道德意識與知識的發達，而神竟認為是具有絕對統一力之一大人格了。於是神遂成為宇宙的根柢，這裏乃發生出充滿勇氣與感激的真的信仰生活。

五、經濟的生活

經濟生活，是以個人所有的蒐集貯藏佔有等收得本能為基礎而構成的，是伴着吾們論理的社會的宗教的藝術的生活之發展而發達的。其發達大體經過如左的四階段：

(1) 迫於直接生存的必要而活動之完全衝動的時代。

(2) 爲利慾所驅而從事自己的利己的現實的活動之個人中心活動時代。

(3) 自省的內面的考察勞動的意義而企圖個人利益與他人利益調和結合之勞動自覺時代。

(4) 自己的經濟的活動同時要增進他人的幸福之經濟的理想的生活，這可說是經濟生活的極致之時代。

六、國家的生活

國家的生活是以國家的要求爲對象的生活。這種要求，隨着精神生活的發展而發達。兒童的國民道德，先愛父母，愛家庭，愛鄉土，進而至於愛國家。國家的生活之發達，亦可視爲經歷四個階段：

(1) 盲目的愛家庭愛鄉土之衝動的時代。

(2) 爲要保護生命財產滿足自己的欲望而營國家生活之自己的時代。

(3) 自省的內面的爲欲實現文化價值而營國家生活之自覺的時代。

(4) 無自己與國家的區別國家之中有自己的生命自己的生命即是國家這樣自己與國家融合之體驗的時代。

教材論

一、自然科學與精神科學

為根源的實在之「生是」內面的直接經驗之事實，故欲把它分割開來，是不可能的。不過若自其進展的方向而言，那末，可以從兩方面加以考察，即趨向為精神界自由世界的內界而進的場合與趨向為自然界因果世界的外界而進的場合。

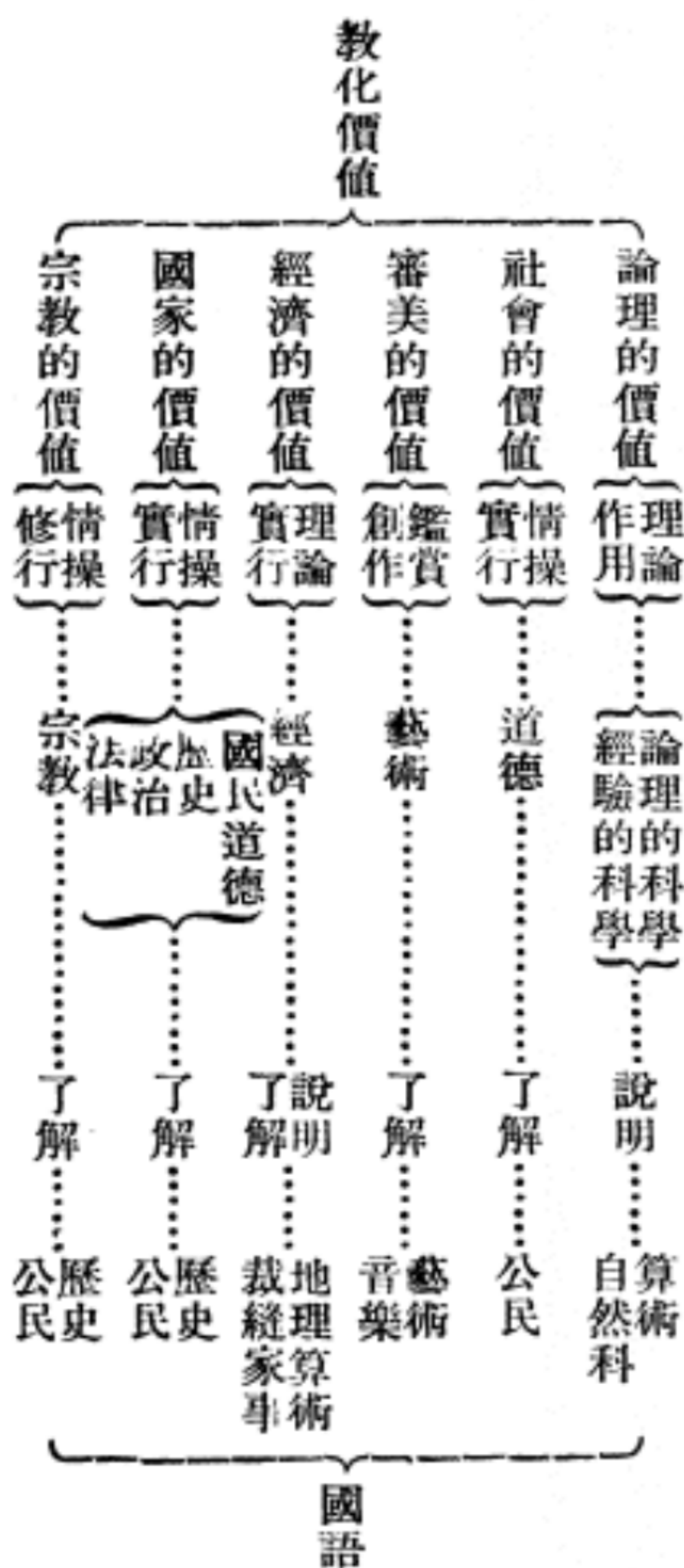
這裏科學是可以把它嚴密的區別之為自然科學的立場與精神科學的立場。自然科學是屬於外的經驗感覺的世界，反之，精神科學則是屬於由內的經驗反省而生的直接所與的世界。自然界是無關聯的，自然的狀態如何，吾們不得而解。祇是等自然界經過感官而入於吾們的精神界時，吾人乃藉視作給與關聯的手段之思維這假說而可把它統一起來。然為直接所與的世界之內界，則是為生動的關聯而可以根源的發現的，故不

需說明統一之何等假說。這樣，自然科學與精神科學的性質是各異的。故其研究的出發點，方法，亦均不同。自然科學是藉思維而與自然界以關聯，以論理為出發點，故它從論理本身的性質而不必考慮非合理性特殊性。這即是自然科學的進程之所以從特殊到普遍，從具體到抽象之理由。精神科學則是以生自體及「生」之發動而行的生活關聯的事實為出發點的。因為生自身乃是特殊即普遍之實在，故欲省略非合理性而考察，是不可能的。內的經驗的事實，祇有藉了解作用——依藉內面的直接的體驗與其表現於感覺的記號上的「觀化的體驗而使內面的生活更為深化之了解作用——而始能成為知識。故精神科學的進程，應是從混沌的具體到正而統一的具體，從不明瞭的直觀到明確的直觀。

二、教材的三大傾向

因為自然科學與精神科學同性質各異，其研究的出發點與方法，亦各不同，故教材亦可別之為自然科學的文化現象與精神科學的文化現象二種。前者是以從特殊到

普遍從具體到抽象的理論為基礎的說明教材，如算術自然科等教材，大體可以屬之。後者是以從具體到具體從直觀到直觀的了解為基礎之精神科學的教材，除算術理科外，大體都可屬之。因此之故，學習的方法，亦可分之為以說明為基礎的認識的學習與以了解為基礎的體驗的學習二種。現將教化價值、教科目、方法三者的關係，表列於下：



三、教材選擇的標準

(1) 教材之選擇，因自然科學的教材與精神科學教材之不同而異其選擇之標準。自然科學的教材，因其為國際的世界共通的教材，故就是外國的，亦無選擇取捨之必要。精神科學的教材，則因為是時間上受制約於歷史空間上受制約於社會之歷史的社會的教材，故不得不帶有國家的色彩而為國民的教材。

(2) 在教材的選擇上，向有心理主義與論理主義之見解，但立於體驗主義普遍即特殊的立場上，則因其目的是以普遍為基礎而在心理之中求論理的發展，故必不可不以趨向理想而活動的現實兒童體驗生活的發達原理為基礎而從事選擇。

(3) 體驗教育，是立足於以兒童之內的個性的發達法則為基礎之經驗本質活動傾向上，而從為一定之精神的態度之個性愛出發，故教材必須合於這樣意味之兒童的個性。

(4) 在廣的意味上，一切的自然及文化現象，均得為教科的材料，但實際上必須是

那最有價值最基本的。

(5) 人一面是國民一面是鄉土人一面又是時代人，而各人具體的營其生活活動，故教材選擇，必須在教材的見地之外，再從社會的見地而考察文化生活的缺陷而於其上加以選擇。

方法論

一、認識的學習

體驗教育上已嚴密的區別教材為自然科學的教材與精神科學的教材，從此，吾人可把自然科學說明，可把精神科學了解。所謂認識的學習，就是基於說明法之自然科學教材的學習。自然現象之說明，是從論理出發，所以認識的學習，可分之為思考原則之歸納的研究法與演譯的研究法，歸納的研究法，是取一一的特殊點而作成一定的概念之方法，如海爾巴脫的形式階段即屬之。演譯的研究法，是從普遍出發而分解以原理的應用為目的之方法。自然科學的教材，必須這二方法併用而始可完全達其目的。這若自實

際的教材觀之，那末，理科學習，可以歸納法為本體而以演譯法補助之，算術學習，則可以演譯法為本體而以歸納法補助之。

這樣看來，認識的學習固以論理為出發點，却不是僅偏於論理的。體驗主義是主張知情意合一之全人的生活的，所以這裏自然科學的教材，在思維關聯之外，尚不可忘有作用關聯一面之存在。這即說科學是具有二方面的，一是表現於思維之論理的體系方面，一是依理論與實際的態度而探究之「生」的活動，作用，創造的方面。前者是以論理為基礎之平面的思維關聯；後者則是以實際觀察為基礎之立體的作用關聯。

這樣把科學不認為是完成的思想而視之為常在作用常在活動之一大活力時，那末，那包含吾們生活全部的科學的大關聯，可以想得出來。從這樣說起來，理科算術的學習，也不在僅僅論理的學習，而必須是以論理為基礎之全人的學習。

其次，認識的學習，又必須是個性的學習。吾人必須立腳於兒童認識的個性之上而指導學習。關於知能的稟賦性，在實驗心理學上個性學上，固有種種的見解，但自體驗主

義者的立場考察之，則因認識學習是屬於自然界之自然科學教材的學習，故先來看一看吾們對於外界認識的態度。外界的刺激，給與吾們精神界以顯著的印象的時候，這時吾人的心，有兩種的場合：一是全然受動的活動而將印象照原的取入之場合；一是能動的活動而將刺激改造成為某種形式之場合。這二種的內容，與為思考原理之歸納的演譯的形式結合，可以分出四種的稟賦形式：

(1) 觀察型

把事實緻密的觀察考查之實行的態度。

(2) 發見型

把事實加以結合，從其結合，次第向原理而進，以發見從前所未發明的事物之態度。

(3) 分析型

將直觀所得的事物，細加分析，而考察其成立事物的要素之態度。

(4) 思索型

思索的精深考察事物之態度。

體驗主義者認為個性型可存上面四種，而謂這四種形式無論何人均有，而其中的一形式特別的顯著發達，則形成個性型。故教育必不可不以這個性為基礎而使其從事學習。這即是他們所主張的理想的學習。

二、體驗的學習

體驗的學習，是精神科學教材的學習，這學習是以了解作用為基礎的。吾們的體驗，是從混沌的具體，一面進展到自然概念的世界，一面又進展到精神界正而統一的具體。故體驗的學習，應是由直覺了解作用而從具體進到具體從直觀進到直觀。這裏，體驗的學習，發生二種的場合。一是直接的體驗之場合，一是間接的體驗即體驗他人的體驗之場合。前者是直接的體驗自己之精神的經驗。後者則是了解他人之精神的經驗。因此，體驗的學習，遂成為表現體驗的場合與了解「再體驗」的場合之二種了。然所謂了解，亦是對於他人之精神的體驗而傾心感悟以了解之，故本質上與體驗不異。

體驗的學習無論在什麼場合，是始於直觀而終於直觀的，其最初的直觀，是雜然混沌的，其次的直觀，則是結合統一了的直觀。且在其進行的過程中，有知的分解作用之活動。故體驗學習的過程，是綜合分解綜合。是主觀的客觀的主客合一的，是特殊的普遍的合一的。而且非是如此，不足以言體驗的學習。

體驗的學習上之了解作用，差不多是適用於各教科之最重要的學習作用。因此對於了解作用具有如何的本質，須一考察，藉使體驗的學習之作用，更形明瞭。所謂了解，即是「再體驗」，以自己的體驗為基礎，而將全體的心地，感情的意志的捕捉於人格全體中。自然現象，吾人可以悟到性的經驗，反之，內的經驗，則須在吾人想像之中，從事追想，始能了解。吾人能把他人的精神生命了解捕捉之機能，實是這精神的想像。這種的想像，不是悟性的概念的思維過程，乃是從全生命的要求而發之全人的活動。故 的生命體驗，愈加豐富，則了解他人精神的存在之能力，亦愈增加。吾人之所以能了解種種的文化現象，是由於能把自己自身的生活，歷史的社會的沒入於文化現象之中，根據自己體驗，

使某種精神過程高漲強大，使某種精神過程低下隱潛而為教化創造者的生活，在自己自身之中，體驗而了解之。

談到這裏，不得不提到了解作用的個性型。了解作用，是為體驗的一作用之精神想像之活動。它是由直觀的結合的想像內容與為體驗的形式之批判的總合的作用之結合而構成的，這裏即生出種種之了解學習的個性型。例如藝術的作品之了解，是要假藉於藝術了解之個性，這藝術了解的個性之構成，則由基於自己藝術的體驗之藝術的想像與自己藝術的體驗之批判的總合的活動作用之結合。體驗的學習之想像，必須立腳於這種了解之個性型之上而自力的從事學習之進行。

這若在實際的教科上說來，則地理必須基於地理學習的了解型式，讀法必須基於讀法學習的了解型式而為自力的全人的構成體驗的生活之學習。

中華民國二十一年六月初版

▲▲體驗主義教育原理▲▲

實價大洋四角

(外埠酌加郵匯費)

著者 張 安 國

發行者 新 中 國 書 局
上海愛而近路均益里

印刷者 大 品 印 刷 所
上海甯波路勢合路口

版 權 所 有
不 許 翻 印

發行所 上海愛而近路均益里廿七號 新中國書局

代售處 本外埠各大書局

