

1299

師範叢書

# 教育環境學

細谷俊夫著  
雷通羣譯

內政部編審室	冊案號	2686
	註備總分	0572
	分類	
	冊案號	

第 2686 號

商務印書館  
發行

細谷俊夫著  
雷通羣譯

師範  
叢書

教 育 環 境 學

商務印書館發行

## 譯者序

教育所應研究的對象，說來說去，不外在於人性和環境的交涉問題。但其中的看法，大別之儘可分出自然主義和理想主義兩種來。倘像盧騷那樣，把教育的重心擱在人性之自然發展一面，那就生出主觀的自然主義；又若像夸美紐司那樣，側重自然環境的教材觀，卻又生出一種客觀的自然主義來。但是，後代的教育學者，實際很少像夸氏或盧氏那樣極端，一方固很少贊成兒童的生性即善，他方也很少無條件的認定自然環境適合於教育目的理想。於是乎欲從先天的遺傳上改善人性者，則有如英人高爾登（Francis Galton）的「優生學」（Eugenics）之創倡；欲從後天的環境條件上着手補救者，則有如美國利查爾茲女士（Erwin Hart Richards）的「優境學」（Euthenics）之創倡。雖然，這兩者既屬各偏於一面，自然對於人性和環境有畸重畸輕之嫌，又況無論任何一面，對於教育的理想和實際，祇可說是有間接的裨補，究竟還缺了直接的關聯嗎！

向來教育學者著書之慣例，往往以考究「兒童性」或「陶冶性」乃至「教育可能性」的抽象理論佔其泰半，至涉及實際的環境問題，祇是淺嘗輒止。要把環境作具體研究者，十有九不是教育家，卻是教育之門外漢的生物學家、自然科學家，乃至社會學家等等。他們或是對於自然環境的力量太過誇張，否則對於社會環境的力量太過誇張，結果是每每反客為主，幾乎把教育的力量完全抹掉。這樣的成行，我們不能不怨專門的教育學者太不



爭氣了！

「環境學」和「教育學」既是各自分道揚鑣，演出風馬牛兩不相及的情狀，那又何怪乎主持學校教育者，直以擺脫環境隔離社會而後快，至社會改造家等，卻又主張兒童須脫離學校的羈絆，直以返於大自然中大社會中而後快呢！我們相信，今後的教育界，決不要令校外的環境成爲校內的教育之敵體，卻要從新着力，積極援之爲友。不過兩者有時還須互相讓步些！究竟要改造環境來遷就教育嗎？抑或要改造教育來順應環境呢？這話又不能過於執一的。倘在政治、社會均已上軌道的國家，似無妨令教育對於環境多些遷就，以圖現實生活的適應；但在政治、社會均不大上軌道的中國，似又須多多的改造環境，以圖教育理想的湊進。

我抱了這種知見已有兩年多，正欲研究出教育理想上所能控制的環境究當如何，從而寫成一本「教育環境學」的專書，向國內的教育界，作「拋磚引玉」之舉！這也或可與曩年的拙著「教育社會學」相湊成雙。惜乎智學淺短，不得不向蟹行文字上旁搜，覺得美、法、英三國，關於環境的研究，都有相當的文獻，祇惜多涉及局部的與斷片的，從教育的觀點考察，不成爲全體的、系統的而已。獨有德國新興的“Pädagogische Milieukunde”一科，最能包攝諸方面的環境研究之優點，從教育理想上作全體的系統的綜述，最能適合教育界的要求。其中尤以蒲塞曼（A. Busemann）的偉著“Das pädagogische Milieukunde”，可算晚出的書中之底於完成者。蒲著之精彩處，是在以「主觀的環境體驗」爲中心，否認「客觀的環境影響」爲有充分的教育意義，換個說法，即是認定客觀的環境，必須經過教育者之人格的媒介，從新構成兒童之內在的全體性的體驗，纔能發揮充分的教育



價值這一點。在蒲氏以前諸家的著述，若不是偏於自然環境、社會環境、人的環境之一面，就是專從歷史上、心理學上、自然科學上、社會學上作特殊科學的研究，未曾從教育學上作整個的環境考察。例如亞爾格蘭達（A. Arge-Iander）所著環境對於精神的影響，則偏於心理學的說法；凱爾巴哈（W. Hellpach）的環境學，則偏於自然科學的考察；斯拉文斯基（M. Slavinsky）的環境教育學，則偏於社會學的考察；至於包普（W. Popp）所著的教育環境學，則偏於精神科學的考察之類。蒲書卻綜合以上諸人所述的各方面，完成這一科的系統，不得不認為特別精到之作。

本書是譯自日人細谷俊夫所編著之教育環境學而來，他雖然是一個東京帝大畢業生，這書也僅由畢業論文中整理而成，但因他對於這一科既有多年的專攻，且歷覽諸國尤其是德國的文獻頗多，書中又把各種文獻提要鉤玄，作系統明瞭的敘述，以便於我人的比較探究，就不能不認為很有翻譯的價值了。雖則這一科到了現階段，還像其他的新興「連鎖科學」一樣，祇達到本科的基本概念和建設方法的認識，對於精細的教育環境的內容，未能充分透澈，不過這是勢所難免的。本譯對於這一科在中國教育界的建設前途上，或亦可當做大體的椎輪罷！

雷通羣，於廣州國立中山大學。

二六四、二四

# 目次

## 第一章 緒論——教育環境學的輪廓……………一

教育學的轉向與教育的環境研究——環境之教育的考察所以必要的事情——教育環境學的課題——教育環境學和教育目的——環境概念的統一——人與環境的關係——教育的觀察之見解——環境概念和社會學——環境學的研究方法——比較的環境研究法——類型的環境研究法——實際的可能的必需的

## 第二章 教育環境學上先進的諸研究……………一八

### 第一節 一般的和教育的環境研究之歷史概念……………一八

十九世紀以前的一般環境論——十九世紀以後的一般環境論——教育學上對於環境的注意——最近之一般的及教育的環境研究

### 第二節 亞爾格蘭達的環境影響論……………二五

對於環境上的注目——智能的發達與環境——環境的意義——經濟的環境和社會的環境——環境和素質——環境的理

### 第三節 斯拉文斯基的環境教育學……………三六



一 生活共同社會之認識與環境教育學的課題

二 職業的生活集團之類型及其陶冶影響

教師——法律家——醫生

三 職業以外的生活集團之類型及其陶冶影響

政治——出版物——娛樂的設施——科學——宗教——青年運動

四 文化的展望

## 第三章 包普的教育環境學……………四九

第一節 環境的意義及其成素……………五〇

主體和外界——環境的範圍——環境之一般的成素

第二節 個人與外界之教育的考察……………五四

一 個人與外界的關係

自然的順應與文化的順應——外的形成因子(有目的的教育,外界,環境,自己規定)

二 自然的順應對於個人發達的影響

自然的順應對於身體發達的影響——自然的順應對於精神發達的影響——自然的順應對於智的生活之影響——自然的順應對於感情生活的影響——自然的順應對於意志生活的影響

三 文化的順應對於精神生活的影響

文化的順應對於表象生活的影響——文化的順應對於感情生活的影響——文化的順應對於理智生活的影響——文化的順應對於意志生活的影響

第三節 兒童和環境之教育的考察……………六七

一 環境的形式

實在的環境——客觀精神的環境——人的環境——經濟環境及其他的環境

二 環境對於兒童發達上的關與

(A)環境對於兒童身體發達上的關與

實在的環境之關與——人的環境之關與

(B)環境對於兒童精神發達上的關與

實在的環境之關與——客觀精神的環境之關與——人的環境之關與

第四節 素質教育環境之總括的考察……………八九

遺傳論與教育的缺陷——教育和環境——環境人的意義

第四章 蒲塞曼的教育環境學……………九五

第一節 教育環境學的豫備概念……………九七

環境與人——素質與環境——環境類型學和環境學的研究概念

第二節 從教育上所見環境關係的三形式……………一〇三



一 環境影響

環境影響論——衝動生活和環境——智能與環境——環境影響的分類——環境影響內容上的類型

二 環境體驗

環境體驗的類型——兒童的體驗之發達與環境——環境體驗的研究法

三 摹倣與暗示

摹倣——暗示

第三節 諸種教育的環境類型……

一一一

一 兒童的家庭環境

二 田園兒童的環境

三 大都市的環境

四 貧困兒童的環境

五 社會的精神的環境之學校

家庭與學校——學校之社會的考察與學校生活上諸傾向——精神的環境之學校

第四節 關於環境與教育之總括的考察……

一四五

剩下的問題——現實的教育意義——養護與同化——陶冶——養護同化及陶冶與教育的形式階段——養護同化陶冶與環境的關係——離卻教育的環境關係——教育環境中的教師和學生——自己教育——與教育概念相接觸的三種環境及更良好的世界——教育的可能性

第五章 所謂「環境教育」與教育的本質……………一五六

第一節 包普氏之目的教育與環境教育……………一五七

目的教育——環境教育——目的教育與環境教育的比較

第二節 蒲塞曼對於環境教育的批判……………一六〇

包普的環境教育和霍夫曼的抵抗教育——人格的特異性與環境教育

第三節 羅哈諾對於無意識教育的批判……………一六六

無意識教育——教育的真義——斐曉所說教育上的無意識性

第六章 關於教育環境學的反省……………一七一

環境的意義——環境及環界與其民衆教育的意義——學校和兒童的環境——環境的形式——實在的人的客觀精神的環

境成層與教育的環境研究——主觀的與客觀的環境——形成的環境與被形成的環境——歷史上的概觀——環境與素質

——教師對於兒童的環境研究法——環境和教育的限界——客觀精神的內容及其所獲——文化世界和兒童的教育環境

——包普所說的種類與蒲氏所說的類型——影響和體驗——教育環境學之全體的批判



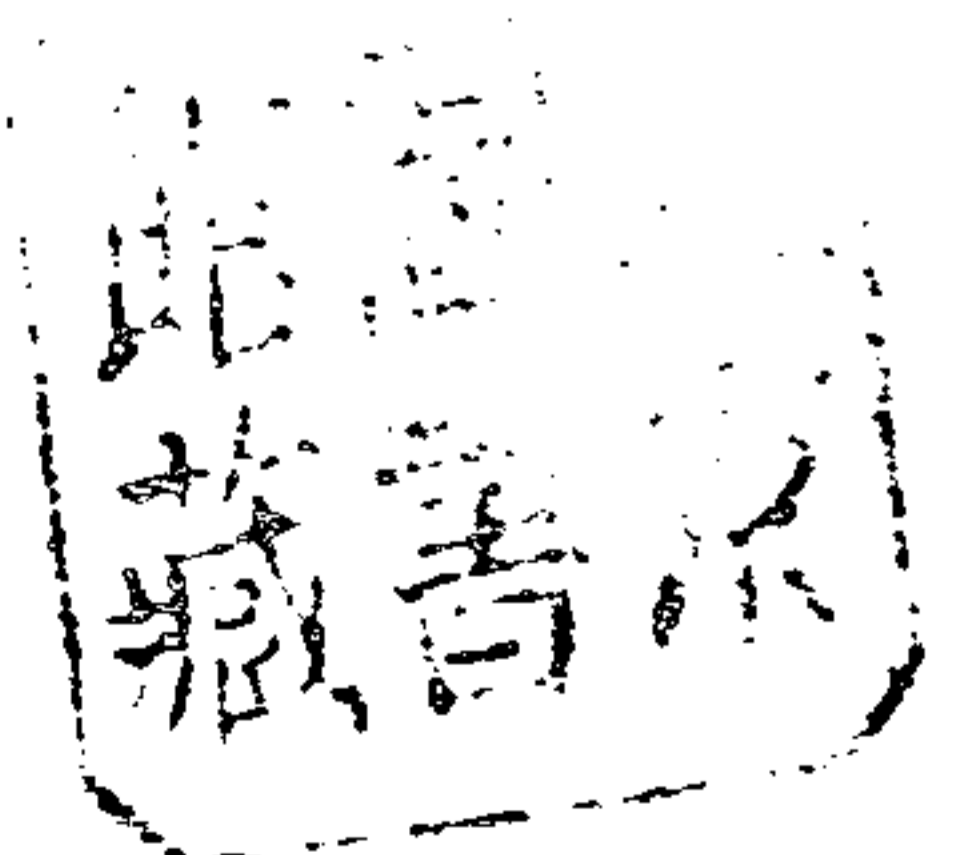
# 教育環境學

## 第一章 緒論——教育環境學的輪廓

教育學的轉向與  
教育的環境研究

十九世紀的合理主義、啓蒙主義時代，既屬個人主義時代，同時又屬教育上空想主義時代，幸而因世紀的一轉，教育學的情態遂一變，前世紀所培植的教育空想主義，加上海爾巴脫式心理學那種科學基礎，實令其基礎陸危。然而實驗心理學的本身，也祇牽拘於個別的問題，有忽視了教育的本質是隨社會的勢力範圍而轉移的情弊，實無可諱飾的。至此，新時代的生活感情，及對於過去的不滿意，遂促生教育學上革命的氣運。凡藝術教育、活動主義教育、勞作教育、體驗教育等聯合用語，均具有共通的傾向，即不許學習過程仍站在陶冶過程的中心位置，而代之以人類全體性的陶冶。現時這樣的基本位置之轉換，簡直可以「生活教育」一語表之，從而可說教育上的主觀主義時代已經到臨。

於是以前原子論的聯想心理學，已成過去的，代之而興的是以認識對象作全體的觀察之研究傾向。無論發達心理學、人格學、完形心理學、構造心理學等，名稱上雖互異，但均置重人類精神之有機的全體性，從科學上承認教育的改革，當以兒童及青年的精神之全體性為陶冶過程之中心點。欲以兒童及青年的精神之全體性為陶冶





過程之中心點，是不當把這些要素看做個別的、孤立的，卻當看做與自然物、人、文化即廣義的環境是有相互的關聯，因以構成全體性。至此，則以教育學為立腳點的環境之科學的研究，是我們當拭目以俟的。

對於環境之教育學的考察上，更成助勢的，是「教育」一語的釋義之變化，這更屬教育學上之重大的轉向。舊式的科學的教育學，關於教育一語的意義，若照包爾仙（Paulsen）的解釋是：「教育者，乃從雙親的世代傳達文化財產於後繼的世代之具案的設施。」準此，則教育者，是為分享生活社會的共有財產計，成熟的人們，對於剛在發展過程的人們，應與以保護的、指導的、及陶冶的影響。然而德國有一學派，是以柯烈克（Ernst Krichke 1882—）為中心的，他們對於教育學，卻用最近之教育科學的名稱，把教育的概念，作更廣義的解釋，認為大凡自然、社會、文化等，能夠發生事實影響的東西，均是具有教育的力量。至此，則教育非專限於單一意義的教師對於單一意義的學生之作用，也非專屬施教的集團或種族對於受教的集團或種族之作用，從而教育的意圖，也非專限於單一意義的過程；教育者，乃屬人與人之形式的相互作用，其中包舉一般能够引起生成、陶成、構成等之精神的基本機能。在教育者，是一切時代或一切種族間生起的精神的基本機能，又為一切的精神存在和生長的基本條件，既可認為某種共同社會的生活之直接影響，再從個人方面來看，也可認為是個人的人道化、社會化的過程。那麼，教育可說是使個人對於共同社會之順應和體驗的一般過程，也即是經社會的同化而達於有機的生長。

單從這樣概括的敘述中，已可知道意識的教育活動，不過是教育現象之一部分，人們是不斷地從無意識中感到某種大勢力的教育影響。這就是所謂「環境」一般的教育，既是在一定的歷史時間、一定的地理狀態之內，



而以一定的關係使其對於生活的個人相關聯，那麼，個人之現在環境如何，實屬教育上的重大問題。準此，我們總要考慮到受教的人，究竟在什麼狀態之下生活着？那種歷史的、地理的規定，是在教育過程的樣式上表現着？並且我們的研究，又要和實際的教育保持密接的關聯而進行。

基於教育上這種要求，實引起各方面的教育學者對於環境的研究上之注目，並且關於這種研究的文獻也不少。本書之主題的「教育環境學」(Pädagogische Milieukunde)，也從這裏產出，雖在研究的開端，難免尙未完成的缺憾，卻信爲在廣大的教育學領域中，實放出一新曙光。

環境之教育  
的考察所以  
必要的事情

其次須考慮環境的概念，尤其是兒童和青年的環境概念對於教育學有什麼意義？及這種概念之在實際和理念間的緊張度，使其與教育事實和教育理論相結合時，究竟有什麼用處？要說明這一點，可從教育的思想之歷史過程上，確定環境的概念，在意識上佔着什麼位置。在自然民族的家庭教育中，即在文化民族中，若屬不大分化的階級如農民、小商人、無產者等的家庭教育中，環境的概念，是不會佔什麼重要的位置。更若追溯到未分化的民族之原始的學校，是完全對於環境沒有關知的。爲什麼呢？比如在農村裏頭那樣，教師和學生是在同一的環境生活着，且環境也沒有急激的變動，那麼，教育者和被教育者之唯一的差異，祇屬年齡發達上的差異，即是精神的成熟之差異，對於環境並無什麼考慮的必要。我們對於環境實在有考慮的必要者，是始於教育者和被教育者已經分屬於本質差異的世界，相互的了解和交涉已變爲困難之時。

這種必要，一方是起於教育者和被教育者的集團間，漸因社會一般的分化之增加致令社會的懸隔明瞭之



時；他方是因關於異常兒童，尤其是不良兒童、危險兒童的教育，有明白個人的教化能力的必要之時。據此，則教育的環境研究，實具有兩種根源。其一是社會學的，即是集團教育的問題，其一是性格學的，即是異常兒童教育的問題；這是與教育學之由社會教育學和個人教育學雙方成立者相當。

自前世紀以來，因社會關係上的一般分化，教育上對於兒童的環境之相互的對立，遂生出學校的主張與方法和目的等，究應如何決定的問題。這種對立，是基因於兩親之經濟的、衛生的、道德的缺陷，及學校對於急激變化的內外生活之懸隔而來。所謂家庭環境之經濟的缺陷者，例如貧困的兒童，每偏於營利性的勞動，致侵害學校教育的效果，此其一；又如家庭環境中之反社會的要素，令青年的不良性和犯罪性激化，此其二。關於社會的分化一層，除掉貧困的情形外，都鄙的環境之變化，也不容忽視的。小學校的教師們，常感到對於大都市和工業地的兒童，與以良好的影響，並正確地熟悉這些兒童的生活條件，是很困難的；他們遂準照社會學的方面而實行環境研究，這是小學的本質上當然的事。再就田園方面考察，那些站在精神指導階級的小學校教師，因是在都市受了師範教育之故，其在教學上、學校組織上的改革思想中，往往有忽視田園認為不滿意的情弊。實在這方面的環境研究，對於小學校教員，比於在高等程度的學校研究教育理論還覺重要。其理由是因爲小學校，比於高等程度的學校，更要謀與被教育者的環境作緊密的接合之故。

這種環境研究，是以職業、經濟狀態、移住方法，由地方或教育程度所規定的人民集團等之研究爲主，是特爲教育之故，對於這種集團的兒童或青年，發見其最有意義的陶冶狀態，並推論其最適切的教育實際。其在德國，自



一九〇〇年以來，關於這個問題的著書已有相當之數。拿德普（P. Niehoff）在一八八九年曾著社會教育學奏出理想的教育學之序曲，至一九〇〇年，白爾格曼（P. Bergemann）又出了同一名稱的著書，提出一個問題來。這種文獻，在今日祇得算為還有比較對照的價值，卻因混視了經驗的和規範的兩種見地之故，遂與現今之批判的環境學區別。現在我們的研究，是剛纔着手的，暫當從離卻實際的環境價值的調查研究上前進。

教育環境學的第二根源，可從教育學和醫學接觸的分野中找出。即凡屬異常兒童，固無論身體的低劣也好，心理的低劣也好，總之他們的處置法，是視乎能夠治癒他們的缺陷與否，這個問題，又當考究兒童的缺陷，是由素質上規定的，抑由環境上規定的。基因於環境的障害，其表現是為器官或其一部的破壞或遲滯的發育，那時儘可離去不適宜的環境，代以優良的環境，那就會有復成良好的希望。這樣基於特殊教育之必要，遂促關於性格學之環境作用的科學成立。佛萊特（S. Freud, 1856—）、讓克（Carl Jung, 1875—）、亞杜拉（Felix Adler, 1851—）等，也曾從析心學（Psychoanalysis）方面發表了許多有益的研究，不過在這樣的性格學方面，若再補入社會學所提供的事實，那麼，貧困者、田園生活者、大都市生活者之一般的社會的環境類型，尤其是特別職業的環境，是可以病理性格學的理论闡明之。

#### 教育環境學的課題

以上既從社會科學和性格學二方面，說明教育環境學成立之促進原因。那麼，教育環境學之最初的課題，可說就是在這兩個科學領域的撮攬處及其思想的統一處。即一方面是為環境與人之一般關係的理论，他方面是為今後研究之出發點的環境類型之設定與其特性之描寫。更精密地區



分，則可以下述諸項表而出之：

- (一) 兒童和青年生活條件的現在狀態。
- (二) 在一定環境中的兒童與青年特徵。
- (三) 對於個性成立的環境與素質之相互作用。
- (四) 由構成力的環境體驗以至環境之內在的蛻化之發達。
- (五) 人格構造與環境相依存之旁面的一般事項。
- (六) 從一至五諸項的着眼點作教育事實的考察。

我們是打算從「教育環境學」之純粹經驗科學上，把捉這些問題的全領域。

爲便於這種研究計，對於教育者和教育理論家之目的最有效的，是在熟悉兒童與青年的環境之類型論，尤其是對於環境與人相互關係之妥當的法則。又須認識被教育者之現在的生活世界對於他們的意義。現先就支配人與環境的相互關係之法則的認識上說。我們現時，雖然還像海爾巴脫時代那樣，認定陶冶性的問題，爲教育學的基礎問題，但所謂陶冶性者，必俟充分確定個人藉外界影響以達到自我構成的法則，纔成爲問題的。於是一般的教育理論，關於環境的影響及環境與人的關係上，必然有科學的假定。即是陶冶性問題，欲從科學上解決，必須由遺傳研究與環境研究上確定人格之基礎的理論。這對於教育學上，是可提供向來所缺乏之經驗的假定。

照以上所述那樣，欲謀教育學的人格研究之進步，須從環境研究的見地以研究教育狀態纔成。因此，教育上



可以種種方法達到之明確的姿態，固無論究屬於所期望的或非所期望的，總有詳細認識的必要，教育上所設的狀態，是包含在教育持續中形成被教育者的環境之一切東西，如建築物、教師、學生、包含陶冶材料的學校等，即如家庭環境或街道等，也在其內。這些東西，若非特別置重時，教育上是容易忽視的，故當與個人的陶成上作聯關的研究。即除教師在兒童的教育活動最初時所發見的「出發環境」之外，又當以「教育上所設定的環境」為教育研究之對象，最後，就是像家庭環境那樣的「附隨環境」也不當置之於視域之外。

這樣想來，教育之最高階段的理論，即陶冶理論，固當從文化的本質出發，但教育之低程度的階段，或者是不能不專從養護或社會同化上致意。文化之內在的法則，愈經規定教育的過程，則教育愈要超過前述的狀態。環境的原理，對於小學校教育與較高程度的學校教育，意義是有不同的，這一點是可以找出例證。但是，陶冶和養護乃至社會同化三者的差異，祇屬比較的，就本質上說，陶冶也在環境和素質的結合處纔成功的。這種結合，是具有二重性，一方面是不能不顧慮到被教育者的精神特性。例如就無產者陶冶的理論上，也不能不顧慮到無產者兒童和青年之精神的、身體的、經濟的狹隘，凡有教養的青年之所特有的，青春以後的精力之過剩，青春期的特徵之缺乏等，對於無產者青年的陶冶活動，須設定某程度的限界纔成。就他方面來看，以前的學者們也曾說道，精神的所有物的材料，某程度是由環境所規定及為環境所要求的。

總之，普通心理學與兒童心理學，是對於陶冶理論之心理的一面，既與以形式的假定，而環境學是必然的與以實質的假定，陶冶材料之內在的法則法，必須與環境學的所有物相結合，纔能計劃一定的集團之陶冶順序。



教育環境學  
和教育目的

可是，這樣考察下去，似乎是將要離卻經驗的教育學範圍外。經驗的教育學，本應處理事實的環境，而規範的教育學，卻應處理價值及其實現。至此，環境學遂遭遇新的關聯。一般的教育，固無論直白說明與否，總要考慮到被教育者的未來狀態。約言之，我們是要教育兒童成爲更良善的人物，使其與環境的關係更改善。在一般的教育目的乃至一般的教育希望之中，例如母性的理想、國家市民生活的理想、人性的理想、人文狀態的理想等，已經是豫期着一個更優良的環境在內。這是古來已有的，不過在人與環境的結合處，來認定教育目的，這是新近的事實。這是從現實的環境之最高價值和法則處，求其最適合的理想的環境之類型。試就家庭生活中特採一例來說，假如研究現代的家庭生活中之一夫一婦制究屬怎樣，時代所規定的形式是什麼，其間偶然的畸形或變種又是什麼等，這是經驗的環境學上之課題，從此要再考究其中所具之特徵，照以理想之光，以決定實際的生活究應怎樣構成纔是。

但是，教育學上的環境原理，不一定是常可爲價值發見的前提。環境的概念，對於價值的概念是自有其限界。倘單因兒童在某環境中生長的事實，馬上就認定該兒童的教育，須受環境的嚴重束縛，這種論究，未免流於粗暴的心理主義或自然主義。因此，若徒因兒童生長在田園，遂認爲應作農夫來教養，這是不正當的。小學校的教師，如在田園中要根據自己的理想來教學，那麼，對於田園的環境，固要具相當的理解，同時要具相當的批判。國家所設的學校，仍要靠從事實地教育的人們之助力，把不完全的狀態加以補苴罅漏之功，纔能完全達到目的。原來教育是以教育者和被教育者之環境共同社會爲前提的；又教育的活動，唯有在共同生活及其體驗之內，纔能影響



到學童的人格之奧處，且唯有趁這個時候，教育者纔能根據自己的優越性，不知不覺地引導兒童由出發的環境進到更優良的環境去，以完成實際的陶冶。但是，這裏也有一定的限界，倘令兒童對於自己的出生地，作「斷根焦土」的捐棄，也屬莫大的危險。不過在這個限界內，教師對於兒童之環境的活動，是與雙方之精神的人格接觸，同屬不可缺的。再進一步說，教育的必然性，既成爲某程度的環境共同社會，倘沒有環境的概念，自然是對於教育不能完全理解，又若對於共同社會不加以考慮，也無從決定教育課題的限界。

#### 環境概念的統一

關於教育環境學之成立與使命的問題，可以上述作結，其次再進於研究之方法論上的問題。向來在教育學、心理學、社會學等各分野中，關於兒童環境上之有價值的文獻，已有相當的發表了，但因各人所用的環境概念，涉及意義紛歧之故，大有礙於環境之特殊科學的成立。我們現將環境的概念區別爲以下三種類：(1)是指陶成有機體的因子之總體（這是自然科學的環境概念）(2)是指所屬的人因社會關係而結合之社會環境的全體（這是社會學的環境概念）(3)是指對於所屬的人與以精神構造之精神的環境之全體（這是精神科學派的环境概念）以上三種意義的環境概念，在文獻上明白採用的例是如下：(1)關於自然科學的環境概念，則有凱爾巴哈所著環境的心理學，(2)關於社會學的環境概念，則有斐爾康特（Alfred Vierkandt, 1867—）所著的社會學（*Gesellschaftslehre*），(3)關於精神科學的環境概念，則有休普朗格（Edward Spranger, 1882）所著的生活形式（*Lebensformen*）環境學（*Millienkunde*）若把這樣互相差別的狀態廢除，單從概念上結合，那就祇屬一種皮毛的集合物而已。具有這種危險性，是與心理學的



立場相似。處理個體所屬的世界之環境學，當圖其所處理的對象之內而統一，也好像心理學上主張不偏屬於自然科學或精神科學之任何方面那樣。人的環境，既就是人的世界，那麼，人既屬於一個全體，環境也非屬於一個全體不可。準此，若單將自然科學者、文化科學者所描寫的形象羅列起來，是不充分的。

#### 人與環境的關係

在教育環境學上，是當把人與環境種種關係從發生上考察；在最低一級，是祇有「單純的關係」，這時候的環境，纔成爲體驗的環境。介乎兩者之間，則有過渡的形式，如摹倣、暗示等，遂生出摹倣的環境、暗示的環境。但就環境全體來看，可說這樣的環境成層，能够同時並存的，環境的統一云者，結局是植基於個人的構造關聯之內，可認爲兩者的關係，是構成同時的多樣性。

比於這個問題更重要的，就是應先決定適於教育環境學之全面的環境概念。環境的研究，若單像研究衛生的人們那樣，專從衛生上有關的「影響的環境」考察，就教育的見地說，不能認爲充分的。其理由是因爲教育的能事，乃超乎養護或促進的自然的影響之上，整個的陶冶，除此以外，必須包含兒童生活的內容之體驗，或主觀的生活意義之尊重等。再就反面說，若徒發見兒童之精神的環境，祇顧精神的世界內之滲透，也同樣不充分的。這是因爲不能闡明陶冶上限定到某程度之身體的和精神的條件之故。

#### 發育的觀

#### 察之見解

我們之對於環境，固當從影響的方面和體驗的方面，藉雙方的觀察法以相補救，同時又要從全體的發育的見地上以相補救。人們爲滿足直接的生活慾望而發動的行爲，必然生出



「力的過剩」(Surplus energy)，但是，這種力量消費最多的，是在兒童和青年兩期中。人們在兒童期，是從遊戲上熟悉自己生活的事實世界，反之，在青年期則向着戀愛、自我表現、自我向上等活動，意識也集中到這裏來。至此，就生出休普朗格之所謂「文化青春期的現象」。但是，即在兒童期中，我們也不能不開出一條通路，使兒童漸與高尚價值的生活和文化材料等相接近。

無論在兒童期或青年期，貧窶的人兒，在經濟所限定的窮境中，總會感到非常的艱困。因此，在青春期的性的緊張度，早被弛緩了，他方面在成熟期特有的拒否態度，也被抑制。關於性格上的感化，對於貧困的兒童也易失敗，關於言語的思維、言語的表現和了解之貧弱程度，誠屬可驚的。他們的言語，少有關於事物的敘述，卻多關於慾望的表示。陶冶的活動，在這一點就不免遇着難關。在大都市的工場勞動者，比較的缺乏文化的養素，究其基本原因，正由於青春發育的不充分。

這樣的事實，是昭示教育學上，究應顧全個人之自然的和精神的兩側面，須包括一般的自然和精神的種種環境關係，而構成整個的環境概念。又必俟瞭解規定發育上的成層構造，纔能明白人格的統一。又在陶冶過程的本質上，我們可認定其境界是在自然的構造和精神的構造之間推移的。析心學大家佛萊特(Sigmund Freud, 1856—)之「昇化」(Sublimation)的假定，也不外是這種思想之另一解釋。據奧國的完形心理學家標拉(Karl Bühler, 1879—)所說，「人類的精神上 and 客觀的文化建設上所需的精力，是與由固有的生物目的所誘導的精力同一的，視乎這種具有生物目的之精力果為堆積，抑為消費，無疑地是可以決定個人之文化的運命。」

這也根據上述的同一解釋而來。

環境概念  
和社會學

在前說過，教育學是以包賅自然和精神兩面的環境學為必要，至關於媒介的環境概念，有些人是認為應向社會學，即處置個人與集團關係的科學中求之。本來文化是以成人為媒介而傳達於兒童的，倘認兒童所接受的精神內容如何，是全視他的精神特性而決，那麼，特殊的環境學就變為不必要的，教育的環境研究，祇當做教育學上之社會學的應用便了。又有些人或許是會發出如下的主張：謂拿德普的社會教育學，是受他自己的先驗哲學所阻礙，不能把捉兒童之實驗的環境條件，但他並非否認教育學是由社會學的環境學植其基礎。但是，這個事實究屬可能與否，我們姑且引一個例來考究。最近斯拉文斯基氏曾有環境教育學——教育的集團社會學的研究。這是把社會學的概念，適用於教育的社會集團及其類型上的。關於素質的意義，是作很低的評價，竟把素質和環境之全體問題的領域，完全忽視了。原來精神的世界，祇在體驗中表現出來，從究極上說，徒認識因果的環境關係之環境論，不能不認為完全蔑視了精神的個人之存在。照這樣看，斯拉文斯基祇當環境的概念是限於因果方面，不得不認為過於狹隘。縱使把這種缺陷擱置度外，但專從社會學上研究教育環境學，結局是祇有失敗為什麼呢？在社會學的環境概念之內，是不免有科學性質的社會學之狹隘性之故。原來社會學的對象，祇是在於「社會的關係」這一點，至關於個人究竟以何者為媒介這一點，祇屬副貳的關係而已。因此，不免有將兒童之自然的與文化的環境視作度外之虞！從社會學上來把捉環境的概念，及從社會學的觀點來考察教育環境學，非特屬於不必要，時或竟屬有害的。當從社會統計學、社會心理學等所昭示的事實出



發，經過形式的社會學，而達於教育學之階段的、無障礙的徑路，這纔稱爲「教育環境學。」

因爲社會學是把事物當作靜的觀察，教育學是當作動的考究，故某種事實，若單經社會學上與以方式，對於教育上反覺抑壓了本質的部分。即是社會的環境不能馬上成爲教育的環境，祇可說陶冶的過程，是應藉社會環境的媒介而進行。

以自然、社會、文化、或影響、暗示、體驗、三者表示的三種環境（即是自然的、社會的、精神的、）是與教育上之養護、社會同化、陶冶等三成層、或三階段、乃至三種形式相應，即是以一個全體性，統一着環境概念之三種相異的形式，可爲滿足環境概念上所需要的充分條件。

環境學的  
研究方法  
其次再考察教育環境學之研究方法的問題。在研究個別的問題時，是有採用前述之影響，或體驗等種種範疇之必要。例如要研究具有石灰質的性質之某鄉土的特性，究竟對於兒

童有怎樣的影響，及兒童怎樣認識鄉土和體驗鄉土的問題時，單根據土地之石灰質的性質與兒童之骨節隆起的現象間，馬上就說其中有一種影響關係與體驗關係，這是不可能的。因此，一般的環境的事實，祇當與唯一的形象相結合，這是教育上重大的事，同時又要避免個別的觀點之混同。無論由人類或由宇宙所規定的關聯，縱然是構成全體的組織，但因其異常複雜，故有用嚴密的、純粹的方法研究之必要。

比較的環  
境研究法  
環境學研究上能够進步與否，則視乎廣漠的環境全體，究能從方法論上分解與否而決。最初是當從一般的環境體驗上，實行比較的研究。第一是因爲一般的體驗，必具有一定的類



繁度，第二因為從現象上觀察的體驗，是否屬於人類一般的，抑屬於兒童一般的，及與一定的類型是否相合等，非從比較上是無由而明之故。又環境體驗的現象學，往往因不妥當的一般化或受限制，而致陷於謬誤的。例如把女子的環境體驗，擱在與男子的同列，或從有產者的體驗，以類推無產者的心理等，均是其例。

關於環境學的實際研究法，現特舉一例以說明之。假如將富裕的兒童與貧困的兒童環境作比較研究時，除經濟的及文化的懸隔以外，也可在狹義的社會懸隔上行之。富裕的兒童比於貧困的兒童，大都是在較少數的兄弟中養育，那麼，單視兄弟的人數多寡，也可作比較。根據種種實證的研究之結果，則兄弟的人數之差異，異性的姊妹之有無，及本人在兄弟中的位置等，確可認為強有力的環境的要因。這些事情，不特影響於學業成績，並且影響於性格或青春期的教育等，實在出乎豫想之外；這是令富裕兒童和貧困兒童間、都市兒童和田園兒童間生出差異的重要原因。徵諸種種研究結果，教育上理想的兄弟人數，約為二人至三人間，較此更少時，則兄弟間不起競爭之心，若較此更多時，又恐生活上困難，影響到教育上的缺陷。又年齡相差較少的兄弟，比於相差較大的兄弟，彼此更易成爲師弟的關係；即在同一樣情形中，學業成績愈佳者爲愈妙；在兄弟的系列中，以異性的姊妹參加最少者爲宜；最善者還祇是有男兄弟二人，沒有姊妹的；這些事實，誠屬教育環境研究上重大的對象。

兄弟的人數成爲教育上的原因這個問題，是屬於「環境影響學」的，因此，遂成爲自然科學的研究。在這種情形之下，若問怎樣會從體驗中引起許多影響來？普通是把這個問題忽視的，但在「環境體驗學」上，卻要特加考究。欲實行這種研究，祇有將獨子的家庭體驗與在多數兄弟中的兒童之體驗相比較，纔屬可能的。



類型的環境  
研究法

前面所說，教育環境學的研究方法中，第一是發育的觀點，第二是比較的觀點，這均屬必要的，此外還有第三種要求，就是類型的觀點。即使採用分析的研究方法，其結果也非常為類型的不可。因為教育環境學是不斷地要處置條件的複合，並且一般教育上的規準，也常造出條件的複合之故。例如在貧困的環境中，究有何種因子的作用，及其起因何如，又貧困者和富裕者的世界觀，究有什麼差異等，在前既已說過，我們是要從這種事實中，除去具有偶然性的，把牠統一為簡單的形象，以便於綜觀纔成。教育家又可拿這種形象，為自己考慮的基礎。又複雜的類型是比於簡單的類型更屬有利，例如田園勞動者的兒童及其環境的類型，比於勞動者的兒童或貧困兒童的類型，是更屬有利的。並且這種類型的組成，愈屬普遍妥當的，則愈減少了誤用於不適當的生活領域上之危險。例如田園兒童的心理學，雖對於村落學校的教育上有效的，但此外我們還望一面作農夫兒童的研究，他面作田園勞動者的兒童研究。總之研究愈向差異方面進行，則環境的類型愈近於實際，而環境學因此對於教育學愈有效。

實際的可能  
的必需的

環境與其所屬的個人間之關聯，單從概念上是無從明瞭的，若非使其統括，而與一般的心  
理學相結合的法則一致，是無從把真實的生活作具體的敘述。這一點是可以柯茨氏所著  
《煙突之影》一書說明之。書中所述的事，或能令讀者發生某程度的確信，但究未能令讀者明瞭從「現在是怎樣」  
的問題出發以達於「將來能夠做到什麼地步」之一問題的進程。雖其中所說的事實，頗合於科學的處置，畢竟  
這種著作，非使其真正成為對於教育學者之環境學不可。且唯有這樣，纔具有存在的價值。要使其真正成為教育



環境學，非把現在的存在說明，更據實際以豫測心理學上的可能性不可。柯茨因忽視了這方面的教育環境學上應有的研究，所以在他對於「將來能做到什麼」之一判斷中，完全失卻基礎了。他既將學校退學者的狀態作模範的敘述，最後遂說及「對於貧困的人們，是以充滿着精良的文化材料和教師的愛他性之救濟，實屬必要。」這樣的教育主張，雖可說是值得尊敬的一種信仰，但可惜究不成爲科學的結論。實則從同樣的根據，也可引起反對的主張來。柯茨究竟未曾明示現實的環境所規定的人格構造，實在那一部分可與理想相結合，祇指出現實和理想的價值之對立。這時候，我們祇論及在某種條件之下，對於陶冶活動設定限界的身心之經濟，及兒童發育中所生之環境障礙的差異，最後並論及由環境所陶成的結果就夠了。又教育環境學，對於因生活年齡、性別及個人素質所限定的環境感受性及教育可能等，也不能忽視的。

除了「現在是怎樣」及「將來能做到什麼」那種事實之外，教育環境學又要指示「以那種事情爲必要，」即要指出爲自由價值實現上所不可缺的事情。這實成爲更高的陶冶之前提，無用再說的了。因爲兒童的養護，當在教學之前行之，因此，是更屬必要的。教育環境學是指出兒童究竟來到教師之前，具有那種缺點，爲便於教師將來的努力計，是豫先準備兒童所必需的東西。試舉一例說，例如普魯士的上層學校的低年級生，開始習英語時是覺得不合目的，其理由是因田園的兒童，認爲最必要者，乃在於從嚴正的發音和文法上，學習具案的純粹的德語之故。學校普通所採用的學科，很少是根據入學者的狀態出發，祇根據教育目的出發，這已成爲一種特徵；因此，目的上雖屬明瞭，而對於被教育者的狀態之認識，不能不認爲缺乏。將來關於學科上的理論，自不能不考慮到實際



的狀態，又不能不以根據這樣意義而發達的教育環境學為立腳點。

### 主要的參考文獻

1. A. Busemann: Das Milieuprinzip in der Pädagogik und seine Grenzen (Pädagogisches Zentralblatt 1928).
2. de: Grundfragen der pädagogischen Milieukunde (Erziehung 1927-1928).

## 第二章 教育環境學上先進的諸研究

### 第一節 一般的和教育的環境研究之歷史概念

十九世紀以前  
的一般環境論

承認環境對於個人的發育和本質構成上有顯著的關係之思想，已見於古代希波克里圖（Hippocrates）和亞里士多德諸人中。至十八世紀，有醫生佛爾哥尼斯曾作稀奇的研究，認定光線、地土、居民的自然性質、食物、生活形態等，是對於個人的氣質、習慣、理解力、法律、政治、宗教的樣式等，有重大的影響。至於赫特爾（Johann Gottfried Herder, 1744—1803）則謂環境之對於個人的成長上，不特對於身體的有機的方面，即對於文化方面，也具有基礎的意義。

一般所用「環境」一語之概念，實可探其源於進化論之創說者。拉買克（Lamarck）和達爾文，均承認由下等的個體以至高等之有機的生活體間之發達，純視生物遭遇別種條件之下的環境時其順應之力如何而決。即在今日，依然承認繼續不斷的環境變化，是影響於生物體，且強迫其順應外界之影響，以保持均衡狀態。這種影響的要素，例如晝夜、夏冬、寒暑、燥濕等之交迭狀態是。動物和植物等，對於這樣的影響，是完全站在直接關係中，至於文化人，則能用種種方法，可以保持某程度的獨立。波典和孟德斯鳩等經濟學者，曾注意到種種民族與階級等，



爲繼續自己維持上的鬪爭計，會造成種種武器，故從環境影響的見地，很透徹地研究了社會的關係。更如巴枯爾（Buckle）、奧典、奧司瓦特（Ostwald）諸人，則謂偉人之完成大事業，大部分是視其人的生活狀態如何，這可說是根據歷史的見地之環境論者。

十九世紀以後  
的一般環境論

但是，原來「環境」一語的概念，與其向生物學的自然科學上求之，無寧從歷史學或哲學上探其意義之來源，較爲洽當。我們雖可說環境論的基礎，是初植於啓蒙時代，但到了十九世紀中期以後，西歐差不多同時有兩個文化歷史家出現，遂令環境之對於人們的影響，成爲具有科學的、實際的意義之一因子了。這就是英國人的巴枯爾和法國的梯尼（H. A. Taine, 1828—1893）。前者是屬於約翰彌勒的學派，因此，大部分是具有孔德的色彩，故其所說的環境學，可說是生長於充分具有自然科學要素之實證主義的歷史觀、世界觀之上。因此，他們所說的環境，也是指氣候、營養、土地狀況及自然的一般現象之總體說，認爲這些是有影響於個人的。並且他們的着眼處，不是對於個人的人格上之影響，卻在對於國民、國家、文化的形象等之集團方面的影響。他們對於個人上所顧慮的，祇是關於身體的方面，而其觀察方法，是屬因果的。於是他們認定個性是屬可塑性的，置重對於刺激的反應性，而對於個人及國民乃至民族之創造上的自發性或個性等，不免有忽視之虞！

到了二十世紀，環境學遂探入於社會科學、教育學、心理學中，本質漸形豐富，且受嚴格的限制，內容上也更具明瞭的特徵。實證主義的環境論，雖祇探入集團的成分，但自教育學和心理學探入環境的概念後，同時捨棄以前



的把握方法，個人的環境引起強烈的興味來，直至今日，這竟成爲科學的注意之焦點。雖則在文化地理學、歷史學、民族心理學的領域中，依然要研究集團的環境之對於民族和文化等影響，這是不能不承認的，但同時對於個人的側面也充分注意，因此，亞羅士·荷莎所說「最近的心理學，是以個人的人格之再發見爲其獨自的對象，從而特別關心於個人的環境，」這是當然的。尤其是因爲教育學的本質上，是不能不顧慮到個人與其特殊的條件及環境之關係，所以對於個人的環境，是格外關心的。

於是環境的研究，遂成爲科學的，研究界也遂以環境爲獨自的研究對象了。其中最適當之一例，是史貼倫（William Stern, 1871—）在一九一八年所著的人格學（*Personalistik*）中所述的「環境論。」他以爲個人的環境云者，是使個人的人格素質作一定的變更之總體，大別之爲自然、人、與文化三種。

自然是與人分離而獨立的，但文化乃由人的活動所創造。又由人所引起的環境影響，其與自然和文化之差異處，是在於其活動所指向之意圖。這樣，史貼倫規定環境的形式，以便於各種特徵之認識，並且注重其相互關聯的性質，這可認爲是第一種功績。至其第二種功績，卻在正當地批判「人」的環境之一種特性，以補向來的研究之不足處。較史貼倫的研究更詳細的，是凱爾巴哈（W. Hellpach）在一九二四年所著的環境心理學（*Psychologie der Umwelt*）書中是爬住環境，當做全體的主題，用嚴密的科學方法，更詳細地研究與史貼倫同樣

教育學上對於環境的注意

的對象，故可認爲環境研究法上的特別重要文獻。以上是關於一般環境論的考察，其實古來的教育學者，在教育上，注意環境之例很不少。例



如盧騷，是以自然人、與物爲三種教師，所謂「自然」是指一個人的自然性，所謂「事物」是指「自然的環境」說。他是主張兒童當入於自然之中，藉自然物以修練感官，使經驗豐富，以陶冶精神力。繼承他的思想之泛愛派的教育家，更發展這種思想而見諸實行。例如巴西多（Baselove）則主張每年之中，須作一個月間的天幕生活；莎爾紫曼（Salzmann）則在杜林堅森林中建設田園學校，實行戶外作業、園藝、遠足、校外教學等，以直觀爲主旨，從自然中教學，且謂地理和歷史等，不能不從鄉土出發。即如哥德（Goethe）在他的教育鄉中，也描寫着兒童從自然中得到智的、美的、道德的影響，傳說泛愛派的學校，就是哥德的理想中之學校典型。

即關於教育的環境，也曾經過各教育家的相當考慮。例如黎意（August Levy），分教育學爲三部分：第一是考究兒童的素質、稟賦、動向等，是爲個人的教育學，第二是考究從自然所得的影響，是爲自然的教育學，第三是考究社會的影響，即社會的教育學。第三種社會的教育學，是研究家庭生活、學校、朋友關係、宗教的、政治的團體、教學和學校的影響等。休普朗格則分教育學爲四：即一爲教育理想論，二爲教育者論，三爲陶冶性論，四爲教育的社會論，但埃利希·史貼倫（Erich Stern）則將教育社會區分爲家庭、學校、教會、修養團四者。

在「人」的環境之內，教育上最多考慮的，是在教育者尤其是教師的本人，古來這方面的教育論是很不少。例如羅馬時代，則有布魯特奇（Plutarch）論及關於擔任幼兒教育的家庭教師或學校教師之選擇，極要慎重，須求毫無瑕疵且在教學上最富經驗的教師。至於坤忒聯（Quintilianus），則謂雄辯家的教育，當由最優秀的教師司之，教育的缺陷，大都非在方法而在於人，故力言教師的人格之重要。又如陸克，則以得到最優良的家庭教



師，爲全教育事業中之最要者，並舉出理想的人物之資格。更如盧騷，則主張每一兒童，當由一教師完全顧慮其個性，且謂充分具有這種資格者，是爲父親或其親友。莎爾紫曼，則曾留意當時關於教師方面的著書很少，故特著教育者之合理的養成法。斐司塔羅齊是主張以母親爲教育者，奈買兒 (A. H. Niemeyer) 則謂教師當由哲學上養成深遠高潔的精神。自奈買兒著「教育者論」以後，世上關於教育問題，多集中於陶冶對象論，十九世紀中，沒有著名的教師論。

編凱 (Wilhelm Münch, 1843-1912) 在一九〇三年所著教師的精神，也仍以教育的本質爲其重心點。直至威巴 (Ernst Weber, 1873-) 在一九一一年著有教師的人格 (Die Lehrpersonlichkeit) 始力言教育事業之最後一着，是在教育活動之擔當者的教師之人格。這種精神，是在休普朗格所著教員養成論與凱善西台奈所著教育者的精神與教員養成問題中表現着。前者是從陶冶的本質論到教員養成問題，而後者卻詳論教育者的精神。

最近之一般的及教育的環境研究

以上在教育學上所論述的，是自然的環境、社會的環境、及教師之特殊的人的環境三者，這些都把各種環境作孤立的考察，還沒有從「環境一般」的見地上研究過。但雖屬個別的，卻從環境的立腳點而研究教育學乃至心理學者，比較的是屬最近的事。並且因爲這種研究，在各方面有急激的發展，單將其代表的例列舉出來，已屬不容易的事情。

亞葛度所著的兒童和社會 (一八九七年) 是考究兒童的社會生活，魏瑪的教育力的家庭和生活 (一九



一一年)與瓊氏的繼母問題之心理的研究(一九二九)是以家庭爲中心之教育的研究,至於顯里烈之青年不良化和犯罪的原因(一九一二)也很深刻地研究環境和素質的問題。最多研究的,還是都市和田園的問題,例如威巴的大都市及其社會問題(一九二〇)及周士之大都市教育學(一九二一年)與克律仙的大都市鄉土(一九二六年)等,是專研究大都市方面;至凱汪格的田園兒童(一九一九)漢斯的田園兒童的心理學(一九二五)狄茲的教育社會的村落(一九二七)等,是專研究田園方面;若乃索遜哈堅的田園兒童和都市兒童的精神活動(一九二六)是將兩者比較的研究。劉禮的兒童和環境(一九二〇)是偏重於大都市的貧困兒童之社會教育的研究,是從家庭、寢室、街道等環境的見地出發,考察經濟的、社會的環境之對於勞動者、貧困者的兒童之影響,其結論則涉及適應這種事態的教育當如何。

最堪注意的,當推赫莎所著的兒童和貧困(一九二九)這書是把貧困的環境分做影響和體驗兩方面考察,把養護周到和不周到的兒童比較,從兒童生活的全面,把心理的、社會的狀態作科學的研究,最後更論及因貧困而致養護不徹底究應怎樣救濟的教育問題。序論之中,也曾說本書對於保護事業或教育事業上,是有實際的價值,書中是說明有貧困的體驗之兒童,精神生活上究得着什麼影響,及怎樣體驗自己是被救濟等,這些在教育環境學上,可說是有重大的意義。

同樣,亞爾格蘭達(A. Argelander)所著環境對於精神發達上的影響(Der Einfluss der Umwelt auf die geistige Entwicklung, 1928)一文,也可認爲很珍貴的文獻。本文是從歷史上敘述關於心理學的



環境之注意，把環境和素質對於精神的影響之分析方法，從實際敘述，關於智能的發達和環境的關係上，則將各種社會階級中所發見的智能之差異表示出來，並舉出環境的意義在諸種科學中的差異，分環境爲三種，注重各種環境與身體的和精神的發達之相關。尤其是言語作用和環境的關係，是很值得注意的問題。全文是根據實驗的心理學論文，在教育上是特有價值的。

在教育上尤具有重要性者，是最近關於學級生活之心理學的及社會學的研究。其中之代表的，是萊寧格的青春前期之社會的態度（一九二五年）、克祿堅卜的學級（一九二六）及戴林格的學級心理學（一九二六）。羅哈諾的記述的教育學中關於學級之社會學的研究，也可認爲是已包含在其中。萊寧格的研究，是敘述兒童在入學之第一日，自然採什麼態度，經過什麼形式而發展等，是以兒童的接觸之形式、接近的方法、社會的形象、接觸的變化等爲主題。克祿堅卜的研究，大致是與上同，關於學級的構造，則論及標準學級、級友數的意義、同類感情之成立等，其次再考察勞作共同社會、生活共同社會、教育共同社會等學級，及在這種情形之下的學級精神、學級類型等。戴林格的研究，是由熟練的男女教師，分別調查各學級的。其中可認爲主要點者，是教師的特性、學校全體的特性、學級內個別兒童的特性、學級的特性等。其中應特別注意者，是「兒童型和學級型」那一章，用質問法以研究學級共同社會之構成，這時候，可從種種事象上，發見客觀精神對於主觀精神之影響。

總之，這樣看來，可見最近的教育分野上，欲從社會學的觀點，研究人類的共同社會，即精神的環境及對於人類的影響之結合的氣運很盛。最能代表這種傾向者，是前章所述斯拉文斯基（M. Slawinsky）所著環境教育



學——教育的集團社會學之研究 (Milieupädagogik, 1926) 這是在日常的社會生活中，從例證上舉出一般的最重要的環境集團，並研究其中作共同生活的各人，在自己陶成上，究竟受環境什麼樣的陶冶影響。若把陶冶影響分爲直接的和間接的兩種，那麼，他所指稱的是屬於後一種，是從陶冶影響上考察各人站在相互關係的集團。

教育學和心理學及社會學，既已這樣協動，從事於環境的研究，但是，把個別的問題綜合起來，從教育學的觀點考察環境的全體，並且作有組織的統一的研究，使教育的環境研究具有獨立的科學性者，當以包普 (W. Pöppel) 所著的教育環境學 (Das Pädagogische Milieu, 1928) 及蒲塞曼 (Busemann) 所著的教育環境學 (Das Pädagogische Milieukunde, 1927) 爲嚆矢。二者可算是最能明瞭地把捉着環境的概念及與此相關聯的諸種教育問題，故以下諸章之過半數，專就這方面研究，但在前有略述亞爾格蘭達的環境對於精神發達上的影響及斯拉文斯基之環境教育學的必要。

## 第二節 亞爾格蘭達的環境影響論

對於環境  
上的注目

心理學雖說自馮德或威巴時代以後，漸有急速的進步，不過生物學上在一世紀以前，已把個體的發達與環境相關聯而研究，然而心理學卻直至今日，仍有視個人是具獨自的法則，是比較的成爲結合組織之傾向。可是，在精神病學或犯罪心理學等領域，逐漸對於環境的影響有多大的關心，竟



有對於「犯罪遺傳說」主張「犯罪環境說」者。教育學一類的東西，對於所謂環境的影響，是不大關心的。這是一來因爲人類的精神機能，決不是像動植物那樣簡單，二來因實驗的研究，也屬很不容易的緣故。但是，現在的心理學，已經不承認單由素質或環境之任何一方規定個人，卻認雙方的要素均有作用，欲進一步以決定其在對立上之力的關係或影響的程度。原來素質說既具有相當的力量，我們現在當考究素質之在精神發達上，其作用能够達到什麼程度，及環境的影響，對此應加入什麼程度的修正。歷史上的偉人，雖可說其天才乃基於素質而來，即在不甚優越的生活條件之下，也能顯出優異的行爲，但是，偉人做到傑出的行爲時，我們究竟不能忽視了他的生活關聯。巴枯爾和奧斯瓦特遂根據這種意見，認定環境對於偉人是有特別的意義。又如巴哈一家，竟產生傑出的音樂家五十七人來，這與其徒歸於兩親的遺傳，無寧說是由於好幾代的人，培成一種音樂的環境而來，較爲妥當。考究素質和環境的問題時，一面固當承認遺傳特質的重大作用，他面更要承認環境是有實現其素質的能力。所謂實際的素質，是個人發達上所必需的條件，固無論有怎樣強的外部刺激，而素質到底是不能缺少的。

但把眼光由正常兒方面轉向異常兒方面來，便覺他們所受環境的影響，是更顯著。例如美國之周克司 (C. J. Ross) 一家及加里克 (The Kalikak Family) 一家，及瑞士的薛羅一家，均是以多出犯罪者著名，這些家族中，分明是有社會的劣等性存在。劣等的環境影響，尤其在女子方面認得清楚。精神上的劣等性，當然是會遺傳的，不過這種素質，若在父母的家庭中，已因惡劣的社會狀態而弛解，那就更陷於不良的。

爲分析對於精神發達上之環境和素質的影響計，即是使素質所屬的要素之持續的影響從環境分離計，最



好是及早令兒童離開兩親之根源的環境，而移居他種環境。不過要實行這一步，是會發生種種社會上的困難，我們能够實驗的，唯以孤兒爲限。

智能的發  
達與環境

關於智能的發達與環境相依存這一點，試就學童中所見的秀穎兒與不良兒驗之，自可瞭然。在不同的環境關係中種種的兒童間，學校成績上是生出很大的差異來。無學的工人之子弟，比於傭人、官吏、自由業者等的子弟，在班級中降班的比率，是高出很多。就補習班的兒童而論，其中百分之五，是因爲父兄無學。再就貧困的兒童論，凡未得充分休息而違從事於學校的作業，及幫助父兄做家庭的或職業的工作，這是不利的要因。所以家庭貧困的兒童，在教學時比於其他的兒童，一般是更易疲勞的。

生在不利的环境之兒童，對於其智的作業之低劣程度，從學校成績上來判斷，實際上是不妥當的。良好的環境之兒童，可認定在家庭中是有種種補助。促他們進步的。根據皮奈和西門的智力測驗法，以測驗單由富裕子弟所成的私立學校之兒童，其結果常發見環境與智能狀態間有積極的相關係數，比較的良好家庭之兒童與比較的不良家庭之兒童間，在小學校時代，其智力年齡之差異，是有一歲或二歲之差。在都市和田園的兒童之間，也可發見同樣的差異。

但是，我們單說明種種社會階級的兒童之智能發達本質上的差異，遂完全歸於環境的影響，這是不可的。即單從遺傳的見地上，也可說明社會狀態和兩親的智能有密接的關係。總之社會的地位與智能的高低及種種職業的地位，是有相關性，這是事實的。



同樣，智能的差異，又有遞年積累而上之勢，這也是有趣的事。勞動者的兒童與雙親有優越地位的兒童間，是隨着年齡的增進，而能力的差異也增加上去。又將都市和田園的兒童比較，自六歲至八歲間的智能發達，幾乎沒有差異，到了九歲以上，則田園兒童逐漸落後。關於這一點，皮奈的測驗法實在也有考究的餘地。因為皮奈的測驗法中，許多問題是以言語的形式施之，例如照樣摹倣數字或文句，說一句短話，述出反對的話，以三分鐘寫六十語等都是那麼，在不慣於使用正確語言的兒童，比於優良的兒童，是更覺問題難解決了。不過我們雖然承認皮奈的測驗法，大部分是受着言語能力的影響，然而智能的差異，是隨着年齡而增加，是無可否認的。至若以手足活動的測驗替代言語的測驗時，不良環境的兒童，有時反表示優越性。例如穿衣脫衣、結紐解紐、及家事的助理等，反覺這些兒童較為熟練。但是，不良環境兒童所表示的優越性，祇以幼時為然，等到舉行就職試驗的年齡時，仍覺得優良環境的兒童，在純粹技術的工作上顯出優異的成績。

言語的發達，視乎環境的良不良而生差異，這雖屬事實的，但這恐怕是不能單從遺傳上說明。原來言語是人類精神的表現之社會機能。我們單就聾者來看，已可見個人若不經外部的刺激，實在是無從得到言語的陶冶。因此，一民族、或一方言集團的言語，確屬環境的產物。

然則種種言語的發達，究竟受環境的影響達到什麼程度呢？對於言語的發達，有促進或抑制作用者，究屬那種環境要素？又環境是怎樣會對於精神發達上有作用呢？又其作用在那裏表現呢？我們自然遇着這種重大問題。照原則上說，我們是可以在一一般的精神機能上認出環境的影響。因為一種能力的發達，本來是與素質和外



部刺激兩種條件相依存是以一種精神行爲的特性，其在一定方向的陶冶愈完全，則與此相應的刺激，促素質實現的機宜愈多。

#### 環境的意義

以上既歷述環境的種種影響，究竟環境是什麼呢？在社會科學或心理學上之所謂環境，並不是指一個統一的東西說，祇是對於事實上之一種集合的名稱。

照這種見解，則個人的態度或行爲的過程，及原來稱爲教育之外部的要素等，均屬於環境。又生物學上所用的環境概念，是屬於自然的環境。試將住在山嶽與住在海岸的人之精神的態度比較，便可推測土地與氣候之對於感官、氣質、意志力等的影響。而這樣的影響，經過相當時間便成爲固定的，在民族性上的表現，是比於個人的形成上尤覺顯著。

在廣義的環境中，人的成分是比於實在的成分其影響力更大，這一點是凱爾巴哈所承認的。據美國的研究，移民的子弟，不特在精神的態度上，即在身體的發達上，也表現顯著的特徵，這一點若非從環境的作用上，是不能說明的。又凱爾巴哈曾觀察法國和德國的居民，從社會心理學的見地解釋，謂人的相貌，也由民族的氣質或言語的聲音上之特性所規定。人們受環境的影響到了這樣深的程度，實屬有趣的問題。

#### 經濟的環境和社會的環境

環境是可分爲經濟環境和社會環境，這是在環境研究的出發點上很有效用。決定經濟的環境時，有根據學校所在地的街市之良否的方法，及父兄入息多少的方法，又對於比較的貧弱環境特從衣食上區分之四集團的方法，及根據兒童之智的成績等方法。又兒童的人數之多少，實在以二重



的意義表示家庭的能力。爲什麼呢？因爲第一是養護周到的上流階級的家庭，比於下層人民的家庭，一般是兒童數較少的；第二，又因在下層不良的經濟狀態，比於優良環境是更因兒童的人數之多而愈惡化的。

兩親的富裕狀態與兒童身體卓越的關係，從科學上研究起來，發見兩者間有很大的相關度。不同國的多數兒童，若使其在同樣的環境生長，其身體發育的狀態，比於同國的兒童更相肖。因此，兩親的社會地位愈良好，可說兒童的身體發育也愈良好。原來精神能力的發育，是與身體的發育相依存的。優秀的學校之兒童，比於同一年齡的一般兒童，無論身長和體重方面都佔優位。這樣看來，便可明瞭兒童的學業成績和兩親的經濟狀態之間，是有積極的相關度了。可是，經濟環境對於身體發育上的影響，較對於精神發育上的影響，其範圍是更狹。其影響之所及，唯限於入息太少不能得到充分的營養時，若入息超過這個最少限度，則很難精密地研究經濟狀態的環境影響了。

因此，從社會的地位以決定環境時，有更作分化的考察之必要。在許多研究中，是根據父兄的職業集團而區分。一般是分爲無教養的勞動者之兒童、被傭者的兒童、商人或一般產業經營者的兒童、最後是官吏和自由職業者的兒童等四類。每類之中又更可細分，但普通是認這種職業集團卽爲入息集團。但卽在經濟狀態同一的集團中，其所攝採的文化生活的標準仍有不同，這一點是不應忽視的。智識階級的兒童，兩親的入息雖少，但比於富裕的手工業者之子弟，實際在另一種雰圍氣中生活着。智能比於生活年齡更低的兒童，在筋肉勞動者中是多過精神勞動者中，具有平均的智能之兒童，其百分比率是以在精神勞動者方面爲多。又屬於社會中低級的人，往往與



屬於高級的人不同其民族性，這一點也不容忽視的。因此，在人們的特性中，環境的差異和民族的差異是同時發現出來，並且民族影響和環境影響是交互作用的。

職業集團與兒童精神發達間之具有某種關係，我們應認為是根據以下的理由。兩親若較其他受了多量的陶冶時，則對於兒童精神的發達上也多關心，就中尤其注意學業的監督，對於智的發達自然與以強烈的刺激。因此，從入息的多少以決定職業的區分這一點，當根據對於兒童的家庭注意、養護、督勵等加以修正。入息縱極貧弱的家庭之兒童，有時反較經濟略豐的街頭商人子弟，得到更優良的環境影響。因為後者終日在於街衢，而前者反得到更強的教育影響之故。

#### 環境和素質

自然環境的影響，照前所說，是表現於一定的類型之構成上，但就他方面看，經濟的乃至社會的環境，對於個人的精神發達，祇與以潛在的影響而已。其理由是因為經濟的環境，對於直接的影響，是供給物質的文化的材料。個人之潛在的發達可能性，究能實現與否，則視乎個人和這些材料如何接觸，及對於這些材料如何反應等而定。所謂反應的缺乏者，例如精神薄弱的兒童，雖遇着許多的環境刺激，但不能利用以促進自己的發達是。即如對於發達上有效的刺激，若具體的展開方法不適當，或兒童的感情狀態竟懷拒絕的態度時，也得到同樣的結果。亞杜拉 (Alfred Adler) 等的個人心理學派，是力言兒童因對於成人的低劣感情上，生出對於環境的反抗態度，實為兒童的精神發達之重大條件。

在個別情形中作用的環境，除以上所述的要素之外，尚有更直接的更有效的要素。若問怎樣的環境要素，是



直接影響於兒童的精神發達時，我們不應忘記以前所述種種環境對於兒童精神上的作用，在質的方面是互異的。尤其是在言語作用上，最明顯地表現着環境的影響。促進言語發達的刺激，是以兒童直接在環境中所發見的言語模範為最顯著。不特極幼稚的兒童，往往不受自己所屬的種族或言語之拘束，卻摹倣在周遭的人們之言語特性，即年齡稍長的兒童，凡在語句、文章形式和語調上，也多受着周遭的人們影響。言語之對於環境的影響，其尤屬重要者，非徒在於言語構成上的直接作用，且其言語又可為兒童的用語之矯正者。屬於這一類的，就是從演說、學校、朋友交際所得來的言語刺激。

從繪畫的敘述上以觀察種種環境的兒童時，也可發見言語上有顯著的差異。試以繪畫給五歲乃至十三歲的兒童，使其自由說明，或進一步使其報告，那時在社會上經濟上不利的環境之兒童，其範圍是很狹隘，尤其用語之數極貧弱。言語發達的貧弱程度，倘使其複述故事時尤覺顯而易見，在不良環境的兒童，往往有祇複述故事的斷片之傾向。言語的發達次序，普通是由事物的階段進到行動的階段的，然而不良環境的兒童，常以前階段為止境，又關於色彩的名稱之發表，也很貧弱。即在田園的兒童中，也可發見同樣的現象。其比率是隨年齡增長而漸減少，這可認是由學校教育的影響而來。

精神的發達因環境良否而有差異這一點，又可從理解作用方面見之。欲使兒童了解繪畫時，倘畫中的事實為兒童所熟知，是不會有多大的差異，若內容全屬未知，差異便顯。了解繪畫內容之難易，則視乎兒童對於繪畫的表象如何，而表象是由兒童的環境所規定。兒童的表象圈是因環境而生差異，這一點單從最初就學時的調查上，



已爲一般人所承認。都市兒童，對於田園兒童最豐富的自然生活概念，是頗覺缺乏的。又都市兒童的經驗，是迅速變化的，把四圍不能作空間的區分，又時間的分割上也頗不正確，因此，體驗是極膚淺的。從他方面說，田園兒童的表象，是與具體的事物相結，自然是與抽象的一般化的事實離緣頗遠。

良否兩種環境，對於精神生活的發達上影響之差異，尤以在想像生活及感情生活的發達上見之最顯。無產者兒童的想像生活，一般是與其他不同。這種兒童對於童話方面是特別反應，自己耽於空想的傾向是很強。田園兒童和原始民族的兒童，也是在同樣情形中。這些兒童均因與成人生活作密切的接觸，很早便與成人生活相關，這一點對於青年期的精神發達上有重大意義。因爲在人格的陶冶有決定力的青春期中，智能階段雖大發達，卻因青年受着固定的現實的拘束之故，情緒發達的餘地變爲很狹。思維之屬於具體性的，這也不外是由環境所規定的現象。黑人的兒童，有不追求因果關係的傾向，這是因爲即使追求，單從環境的事情上，也不能提供滿足的答覆之故。

既就職業的生活之後，智的發達依然繼續，不過其發達僅以比較狹的智識範圍爲限。試就二十歲至二十五歲的勞動者，調查其在學校所得的智識尚留存多少，及與職業上有何關係，其結果則發見某集團的勞動者，雖當其在學校時代，其興味之特別方向不得而知，但對於現在職業的態度是積極的，以前所得的智識，和現在的職業是有密切的關係。這可說在學校時代所受外部的影響，是與他的人格構造上有關，特別稱爲「環境型」的，至於青春期的大感受性，實構成後半生的基礎。此外還有可稱爲「素質型」的集團之人，他們的人格是由內部構造



的，對於環境的影響，則以強烈的素質抵抗之。這些人在學校時代，對於教科上已根據特殊的興趣而行選擇，職業也根據以前所有的興味而行之。

從這些事實上，我們可以曉得一定型的人們，其自我構成的要素是由環境中攝取的。這些人之從事於一定的職業，多少總是由外部事情之偶然的控制而來，是以由職業所構成的環境，不得認為對於其人的素質特別適當，祇可認為人格的可塑性之對於環境的順應而已。學校的環境既沒有特別的痕跡留存，環境的特徵直待至進到職業環境中纔表現出來，這是基於環境的影響，對於青春期的精神發達上是特別有力的，及對於職業環境之具體的內容之興趣發達上，特有強大的刺激力之故。

根據以上所述，我們可以想到人們既受環境的直接影響，而使種種環境的刺激之活動處，實基於精神發達上之三種本質的要素。要把捉個人生育上的環境，是當考慮綜合的環境要素，結局可歸納為以下三者。最初是個別的環境之活動的頻度。其次是當考究個人的反應能力。最後當考究個人發達上之反面的條件即素質。

#### 環境的理解

欲就各別的情形之中了解環境，是有種種困難。環境的刺激之影響，是連續的，人們一瞬間也不能離卻環境的影響。因此，在多種影響中，擇其比較具有恆常性的，略略決定其作用，是屬必要的。入息、子女數、職業等所表示之經濟的乃至社會的環境，是未能充分表現個人之環境的特徵。欲徹底的把捉經濟的、社會的環境，則除家庭的大小之外，還要調查住房的大小及所設的牀鋪多少等。住房和牀鋪的比率，雖然已經非屬純粹的經濟要素，但實構成兒童之直接的環境影響之立腳地。



比於環境之實在的成素以上，其影響更屬顯著者，是人的成素之環境。環境中的人，是與生計、房屋的清潔、住房的大小、職業、識見等有密接的關係，至如餘閒時的工作、睡眠、運動、音樂、寺院的參拜、散步等，也因人而有不同。又兒童對於親戚、朋友、熟人等的關係，及這些人的工作、品格、態度等，也對於兒童有顯著的影響。實際上調查兒童環境的時候，除卻關於家庭的報告（如結婚關係、或內緣關係之出生、兩親之有無、及兄弟數等）之外，還要詳細知悉睡眠、營養狀態（開窗、分離的牀鋪、食膳時的禮法、學校給膳的有無等）、衣服和清潔狀態（清潔的衣服、害蟲、學校浴場的利用）、社會的地位、家庭的入息（父親的職業活動、及其給職業者、母親的職業活動、戰時父親的出外、戰時的扶助、長成的兄弟之入息）、住居（土地、街道、四圍的人家、住屋的層數、房數、同居者數、牀鋪多少、為職業目的打算之住居之利用）等情形。最後，對於兒童在學校以外的工作，應該發出以下的質問：

- 一、在何時及在何處使兒童溫習學校的課題？
- 二、由誰人監督及由誰人實施？
- 三、兩親對於學校成績是否關心？
- 四、家庭狀態對於學校成績，是有促進的效力嗎？或反覺抑制呢？
- 五、兒童在家中，是否要做看護幼兒、佐理食膳、及籌集生活資料等工作呢？
- 六、兒童在自由時間內做什麼工作呢？
- 七、做什麼遊戲呢？

八、有遊戲的用具嗎？是什麼種類的？

九、兒童是好讀書的嗎？最近是讀什麼書呢？

十、兒童是最喜歡做什麼事情？

十一、喜歡到兒童公園去頑耍嗎？

十二、星期日喜歡去散步嗎？是和誰去呢？

對於這些問語的解答，是要從質的方面考察，不是祇要從數量上處理，換句話說，是要作類型的處理，不要作數量的處理。但是，自然的環境、經濟的及社會的環境、都市和田園、設施的教育和家庭教育等，祇表示環境類型中很粗大的區分，如要再研究這些達到什麼程度，及怎樣互相補助時，非進一步從個別的環境上詳細研究不可。

### 第三節 斯拉文斯基的環境教育學

最近在教育學的分野中，已生出從社會學的見地上，研究人類的社會，及其與個人的影響之結合的機運。斯拉文斯基所著的環境教育學是其一例，其中社會學的色彩之濃厚，是不待說的了，至若認牠為以後更完成的包普和蒲塞曼的教育環境學之過渡形色時，究具有什麼程度的妥當性，及把社會學方法導入於一般的教育環境學上，究具有什麼程度的意義？

先進研究方法上的要點。這書是就日常生活上，舉出最重要的環境集團以作例證，以研究在這些集團中作



共同生活的個人，對於自己構成上受着環境的什麼陶冶影響。若將陶冶影響分爲直接的和間接的兩種，斯氏是多指後一種說，不外是從陶冶影響上說明各個人站在集團中的相互形成，相互影響的關係而已。這書的副名，特叫做教育的集團社會學之研究，就是這個理由。

### 一 生活共同社會之認識與環境教育學的課題

在十九世紀後半的初期，「個人教育學」佔着壟斷的勢力，以希臘人爲榜樣之審美的個人陶冶，認爲教育上之最高目的，與此相對而新興的，就是認定個人非屬孤立的，同時又是社會的思想，遂促「社會的教育學」之產生。照拿德普所說，個人既是作社會的生活，所以個人的教育，必須改爲社會的教育。

但是，這個社會教育學的學科，若單從方法論上把捉個人之社會的稟賦，是不充分的。最近的一般信念，是認定國民一面既爲個人的集合，同時又爲一個共同社會內的分子，於是社會學上，也逐漸敘述個人之環境的人類社會了。因此，近代的教育學，從個人教育學上熟悉個人的稟賦，同時並從社會教育學上熟悉社會的稟賦了。但是，如果不懂得個人之所由生及教育之到達點的「生活共同社會」之性質乃至本質，則這些智識，仍屬毫無裨益。換句話說，對於德國國民之成員的教育，不但要知道個人的社會的精神，還要知道精神的環境，即是德國國民的生活共同社會。更要知道生活共同社會的現狀如何，及爲教育目的起見，究應達到何種狀態纔妥。然而德國的教育科學，從陶冶的見地來看，是缺乏德國國民的生活共同社會之社會學構造的洞察。這裏所說的德國生活共同社會之陶冶影響，是指個人與生活共同社會相關與而得到自己陶冶之意。我們是根據這種意義，視德國的國家爲



一個陶冶的共同社會，以研究其陶冶影響。

原來國家具有兩種陶冶影響：其一為直接的陶冶影響，是由法律、政治、行政、軍事、學術、學校等而來的；其二為間接的陶冶影響，是由市民的共同生活間交互行之。我們所要研究者是後種的影響，處置生活共同社會上的德國國民之實際共同生活，無疑地是屬於社會學的課題。

但是，我們卻不能認祇有環境的條件，纔對於個人有陶冶的力量，實則個人的性格之陶冶，也可以與環境的條件無關係的。又環境縱說是有陶成個人的力量，但同樣的環境，對於不同的人，會發生不同的影響，這也應該承認的。同時又應承認個人進到環境裏頭，對於其人的本質和性格的構成上，是力量很大。因為環境的特性，是令個人之身心的機能解放，例如農夫，則因適應其環境的特性，自然而然的具有與一般農夫之本質相似的一定的體驗、表象、意欲與行為之類。這種環境若屬比較的不變時，人的表象世界、意志方向、行為樣式等遂具有恆常性。

## 二 職業的生活集團之類型及其陶冶影響

多數人們每日費了最多時間的生活集團，就是職業生活的集團，經濟的職業活動，既屬各個人的中心點，因此，經濟的職業形式和組織，自不能無影響於活動的個人。原來我們國民的一般成員，在兒童期是受教師的影響，兒童和青年期是受僧侶的影響，到了成人期，若為法律家則為法律代表者，為醫生則為健康之保持者。現將各類型的職業作順序的考察。

教師 最初是小學教師，他們經師範教育的訓練，提高了智識的水準，思維的能力也得到某程度的陶冶，但



自己研究的方面是不大長進的，自己批評的能力也不大發達。反之，被動的、再生的記憶力等，是得到充分的陶冶。其結果是容易成爲智識之技術者。但是，小學教師比於中等學校教師，顯然更精通教育方法論或教學法，在教師的職業生活上也較優秀。

因教學和訓育上的注意與觀察等，教師是不斷地得到自己陶冶的機會。又因常時考慮到兒童的生活，故想像力和思維力也很發達。更因和種種階級的兒童接觸，社會的認識力也相當的提高。

其次再就大學教師說，因研究的對象太屬專門化，自然有與他種領域離緣之虞。這樣，個別的研究對象，是發生特殊的影響，使教師之內部構造具有種種特徵。尤其在研究和智識之傳達的樣式上，發現再生型、分析型、綜合型等教師的類型。

原來大學教授的職務，是有兩種機能潛在着。一面須把科學的認識積蓄與擴充，他面還要傳達於學生。可是，大學教授因偏於科學的特殊化方面，易成爲絕對的科學家之類型，其反面則劣於智識傳達上之教育的重要能力，這是特應注意的。

又特從初等和中等學校的教師而論，更不能忽視教師對於社會的陶冶影響。教師和父兄或保護人細談兒童的事情時，是能够擴充他們的見識，引起他們對於教育的關心，並與以觀察的機會。又教師在社會生活上的一舉一動，是特別被人注意的，一般是豫期教師祇做正當的事。

法律家 在法律的 research 上，有許多實際的案情，須從法律決定之抽象的立場考察，故能陶冶論理的思維。這



樣就能提高個人的判斷力，除去個人的主觀的感情，而達於法式化。

關於法律家的職業，更可分爲律師、裁判官、檢察官等考察。律師因屬私人的資格，故精通實際的生活，藉裁判上的活動，及與諸色人等不斷的交際，遂熟識一般的人和生，活，修辭的才能也發達，對於民主主義有良好的影響。至於裁判官，實爲法律和國家的代表者，具有明瞭的國家意識。每因研究和實務之故，成爲冷靜的人，至少在某程度可說非情熱的。可是在思辨的方面，是很敏銳的。檢察官一職，若單繼續數年間，尙未能成爲特殊的檢察官類型。但經過這種職務的活動，可以陶成大有價值的真理探究慾，及國民之正義開擴者的意志。

法律家對於國民社會全體之陶冶影響，視乎國民之保障權利的感情發達到什麼程度而定，這是應特加注意的。個人生活之能免卻被他人迫脅、掠奪、殺害的恐怖者，實由於信賴能夠保障國民法律的裁判官之故。

醫生 醫生如欲充分盡其職務，至少要具備下述的兩個條件：第一須具有關於個人身體上之機械的因果條件的精密智識，第二須能給病者以暗示，使其信賴醫生的活動和救助。醫生又因職業上的關係，屢與疾苦的人們接觸，故能知人的本性。但經實際活動的結果，很容易變成對於死屍也表示冷酷的態度，對於裸體，也毫無羞愧那種感情。同時對於苦腦的人們，也不難推想他們是不大有感覺的。

醫生的存在，實令市民生出無意識的衛生感情，目今對於傳染症的一般恐怖，也靠市民的衛生感情和醫生的努力，漸漸令其程度減少。此外對於營養、衣服、住居、空氣、光線，乃至酒精、結核的撲滅、職業上的適性檢查等問題，是大有貢獻，尤其是在民族衛生的分野上，對於低能者的淘汰、配偶者的選擇等，也有非常的努力。



### 三 職業以外的生活集團之類型及其陶冶影響

政治 人們爲維持生命計，須具有一定生活上之經濟的基礎，可是各人在經濟上的保證，不免會常時互相衝突。爲維持經濟的地位與改善計，必須有一種政治，這種政治的例，可見於社會的團體間、夫婦間或國家間、集團間、階級間等。政治作用之所在處，必發生黨派，這些黨派的利害關係，成員間便認爲是自己的利害關係。由此遂養成階級意識或國家意識，但社會教育的重要機能，須使其參與於具有統一的利害關係之共同社會中，服從黨派的集合意志纔是。所以黨派內的成員全體，須辨明利害關係的意識，代表正當的利害，養成國民全體的意識，共同社會之相互依存的觀念，及對於反對者的尊敬纔是。約言之，政治教育上所應關心的，是在黨派與全體的福祉之平衡化。

出版物 在公共生活上意義最豐富的陶冶因素，可算是出版物。差不多人人都是新聞的閱讀者，尤其是因生活成爲複雜化的結果，新聞實成爲人類智識之源泉了。新聞之對於讀者，是把個人化的生活與一般的生活相結合，在全體的領域上體驗個人的生活並加以評價。因此，各人具有不同方向的讀者們，對於同一的事實，也生出意義不同的體驗，這是當然的。這樣，把個別的事實從一定的方向作繼續的觀察，遂藉新聞養成一定型的評價能力。新聞既是人們生活上一般事情的解釋者，所以無論在公私生活上，實成爲高級的力量之因素。除讀新聞以外，更沒有餘裕時間再讀精良的書籍之近代人，實靠新聞爲獨佔的講義了。因此，社會教育上的指導，對於這方面非充分注意不可。



雜誌之在今日，也屬重要的陶冶傳達之支持者，其理由是因爲雜誌可以逍遙自在地閱讀，不會感到什麼緊張之故。新聞和雜誌的內容與形式，是規定個人的陶冶，而確定這種內容與形式者是廣義的編輯家。所謂雜誌家（Journalist），實屬現今的精神財產上之重要的辯護者與傳達者。

娛樂的設施 從心理學上來看，劇場中特有的事情，實在是把一切生活上的問題或解決等，用特殊的方法，也即是當作一種假象來體驗。觀覽人所見的事實，雖屬抽象的，詭詭欲生的，但祇是一種可借鑑的鏡而已。這種事實，在一般的藝術上都有的，祇是程度上有多少差異，而對於人們總有相當的良好影響。所謂良好的影響者，即觀覽者在劇場所獲得的體驗，是藉自己的生活意識而更成爲強化，把生活意義作更深刻的解釋，其結果是令以前自己所意識不到的思維過程，也活現出來，現實的生活分明是更加豐富。

優良的劇，是能令人中心歡喜，成爲內面化，這是事實的。就他方面說，觀覽者是藉眼所不見的人們的作品，增強自己的意識，精神上完全化身爲他的自我，即是沒入於他人的生活和見解之內。這種事情，從社會教育的立場上，是應特別提倡的。希臘時代的劇場，是不斷地表演正義、運命、罪惡、罰、神的輔佐、愛等，劇場實屬希臘人的教會，認演劇即爲對於神的服務。並且演劇的題材，是由自己的民族之生活、習慣、道德、英雄中選來，這正是希臘民族生活之鏡。

然而現今的劇場，完全滅掉宗教的要素，即如民族的要素，也被壓在背後，舞臺上的內容，祇是人的化身。其中可大別爲理想主義的、現實主義的、享樂主義的三者。俗謠式（Ballad）的刺激現實的雰圍氣，適令沒有節制



的民衆更成爲平庸與不道德化，這是不消說的。至如蘇俄式的現實的劇，作長時間的舞臺化，也非令生活向上及使其價值豐富的手段，所以社會教育的見地上，總以理想主義的劇本，爲對於全體的國民是最相宜的。

科學 這裏所說「科學」二字，是照語源上解釋，作智識的創造之義解，人們是把智識當做個體特爲自己而創造的，同時又當做社會體特爲社會而創造的。就一般的科學集團上，雖然把研究家和學者、科學的教師、學生等加以區別，但彼此間的共通點，均是在於科學的認識之獲得與擴充。因此，科學上的社會教育意義的問題，結局是與科學的認識之意義或價值的問題同一。

智識是與人們的意識作密接的結合，故科學的認識，是屬一種特殊的意識生活。幼兒對於自己的外界和內界之意識，不外是決定在這兩領域內之自己的方向。這種意識的思維活動，把外界的印象融合起來，是科學的心理學條件，從反方面說，科學是把生活的方向決定而使其成爲確實的。換個說法，科學的認識之集合體的科學，是使意識成爲明瞭化，指示人類之外界和內界的進路。

這種意識的明瞭化，是在三種形色中表現：（一）是把神話或傳說等認明真相的意識之明瞭化，即是根據對於外界和內界之純粹經驗的態度，而得到合理化的世界觀，對於宇宙加以反省，對於自我加以解釋，把一般事情歸納到一定組織的直觀形式之內，這叫做「內部之智的明瞭化的形式。」（二）是智識的自然控制作用，是與這個世界象和自我象的理智化相平行的，特稱爲「實際的功利的智識世界之構成形式。」（三）最後是用一定的工具或組織之形式，這是叫做「智的手段裝置之形式。」



根據上面所說，可知科學者，是使人們對於內界加以反省，對於外界加以觀察，指示正當方向之理智化的過程。這樣，人類倚靠認識的世界之助力，在本身之內和本身的周圍，建設一個能夠保證自己的存在之文明世界。

宗教 宗教之在今日，已不像在中世紀那樣有力了，因此，漸與社會生活的中心點隔離，但仍包含人數的集團於其中，其影響的範圍仍有相當的大。基督教使人更新，引入聖的社會，實為道德的人格之愛的社會，且為使人成為神國之一成員的原動力，屬於這種宗教的人，當然具有一大特徵。宗教的信徒，萬事是集中於神，由此解釋生活意義，故能保持完整的人格。又不流於利己主義，而以好意和真誠替他人及社會服務。構成人格和國家道德的真正基礎者是宗教，故宗教確具有極高尚的社會教育意義。

宗教之中，各宗派又各有異趣。在舊教的教會，是富於共同社會的感情，人人以在這種共同社會中發見一般的科學與藝術為滿意，而新教的教會，則認為對於教義和天福的信仰之規準是在個人，故視真理常在個人的理性之內。此外如敬虔派的教會，可說是他律的、形而上學的、禁慾的，其所主張生活之淨化、儉約、身體的健康，及對於國家或職業之廉直和信實等，是屬一特色。

青年運動 現今世界有一顯著的現象，就是青年們自己構成團體。以前雖有兒童十字軍等青年集團，但現在的青年運動之特色，是在非由他人給青年們以經濟的文化的目的，卻由青年自己對抗既成的文化，努力建設適於自己的生活形式。他們毫不假借極度普及的文明利器，卻直接向人力和自然力之結合處突進。

其最初所行者，是構成一個共同社會，欲在此表現他們的體驗的力、價值和態度等。因此，遂以旅行為自己身



體的活動，及自然的直接性之感知的基本形式，不藉文明之力，直向田園、山嶽、森林中突進，融化於大自然之中，實行真正的共同生活。這樣，除卻文明上多數障礙，達於青年間相互的理解，構成直接的、簡單的生活。地位、階級、貧富、世界觀的差異等，一切都不成問題了。

旅行之外，還唱民謠，這是青年心中喜悅的真實表現，成爲共同生活的核心。此外在青年團體聚集時，還盛行舞蹈、遊戲等。體驗着這種生活的青年，比於在舊式的文明中過了青年生活的人們，自然有一種新特徵。他們的文化意識是健全的，對於正當和不正當的判斷是敏銳的，這是可以從根本上了解共同社會的真意義。

#### 四 文化的展望

以上敘述重要的環境集團與陶冶影響既完，最後當考察本文之基礎的文化理想。同樣的環境，對於多數的人，是成爲特別的一定的體驗、表象及行爲等，這是不消說的了。但是，單因有環境的影響，是未能得到個人的類型。環境祇是形成個人之外面的習慣，實未能銘刻到內面去的。這時候是不能不說明「文化」的意義，因此又更不能不究明「文明」的意義。文明是支配世界之一形式，可以表現於現象之中，是能持續的、能傳達的、能介紹的。文化是與此相對，是有內容的精神之跳躍、活動、與狀態，是與人類俱生，也與人類共滅。文明是常存的，但文化的活動，較於活潑的個人是先行的，個人唯站在文化的跳躍中，與之作相應的生活而始存在的。明瞭這種關係，纔能了解文化的存在，並不是環境影響之單純的結果，實存於環境的前方。因此，文化教育學之目的，非在於敘述單純的環境類型，實要使環境人成爲文化人。文明和環境的關係，雖可說是大略同樣，但文化卻可說是與「雰圍氣」有關。



係的，所以在教育上，須於環境之外製造雰圍氣，以刺激兒童，纔屬重要的。人格的盛旺的力，是能掃除環境的狹隘，對於環境的影響，是能保持自己的本質。環境是不能令內的精神之律動或強或弱，但人則能令環境浸於雰圍氣中而君臨之。因此可說我們所應努力的文化理想，是在「環境中的人格保持。」

至此，我們是應激烈反對那些承認個人是環境之產物的極端的「環境說。」人們之中，是有環境的類型，例如農夫則有農夫的類型是；但農夫之所以為農夫，祇是社會的領域之一種存在機能，存在並非盡屬於農夫。單說個人能够做到怎樣的生活，這不是能夠決定個人的價值，試問他的生活究竟怎樣形成，這纔是問題的。文化生活之道，非在超越環境，卻由環境的作用中生出。

以上所說，是斯拉文斯基把社會學上環境的概念，應用於教育學上，從例證上舉出個人生活上最重要的環境集團，而敘述其對於人的陶冶影響。教育活動既屬人與人的交涉，在方法論和目的論上，要靠社會來規定的地方很多，這應認為當然的。又承認一般集團的陶冶影響這一點，是打算把教育的領域擴大，在社會教育上也有充分注意的價值。

但從教育環境學的見地來看，仍覺得有好幾處是不充分的。所以蒲塞曼說，斯拉文斯基所說的環境，祇是在同化過程中表現的影響的環境，竟承認集團能完全陶成個人。然而在教育環境學上有重大意義的環境和個人的超越關係，他竟完全忽視了，因此，從體驗上所得的精神世界，恐怕是不能說明的。他自己也似乎省察到這一點的不完備，所以將文明和文化加以區別，謂文化不是環境影響的單純結果，卻是向着文化的前方之跳躍，這分明



是自己承認根據社會學方法的環境教育學，其本身是不完備的了。

第二是關於素質及素質與環境的關係之問題，竟置之度外。雖則其中也曾說及「並不是環境條件的本身，具有陶成力，性格的形式，有時是可以與此無關係的，即對於同樣的環境，也因人的不同而生出不同的影響，」但其後的敘述，一向再不涉及這一點，是不能不認為缺陷的。

第三，斯氏在「文化之展望」的一章中，把環境人和文化人對立起來，謂「在文明之側面稱為環境者，在文化之側面當稱為雰圍氣，」又謂「教育的理想，在使人們漸漬於雰圍氣中，從而掃除環境的狹隘，不受其傳染的影響，」但他究竟未曾說明雰圍氣是什麼，似乎是將環境解作不滿意的無意識的影響，這是向來如史貼倫等所習見的解釋。

最後可認為最重大之點，是教育學和社會學的出發點，是完全不同的。社會學的出發點，祇是在人與人的關係，並非在於教育學者之活動對象的個人。教育環境學之所以不能單由社會學上構成者，因為教育學是動的思維，而社會學祇屬靜的觀察之故。

至於包普和蒲塞曼二人所著的「教育環境學」，究竟能彌補這種缺陷到什麼程度呢？下章是特以檢討。

#### 主要的參考文獻

1. H. Busemberg Beetz: Das Pädagogische Milieu bei Busemann und Popp. 1930.
2. A. Argelander: Der Einfluss der Umwelt auf die geistige Entwicklung. 1928.



3. A. Fischer: *Entwicklungsstadien der Psychologie* (Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 1930.)
4. 吉田勝次: *西洋教育史概説* (大正八年)
5. 入澤宗壽: *現代教育哲學問題* (哲學叢書第六卷) (昭和六年)
6. W. Stern: *Die Menschliche Persönlichkeit*. (1918).
7. W. Hellpach: *Psychologie der Umwelt*. (1924).
8. M. Stawinsky: *Millienpädagogik*. (1925).



## 第二章 包普的教育環境學

教育學的或心理學的環境研究，既照前章所綜觀的路徑進展着，直至一九二八年包普氏所著的「教育環境學」出版，纔算這一科在形式上與系統上略略完備。這書與下章所述蒲塞曼的「教育環境學」可認為是教育環境學上的雙璧。

包普的書，對於向來教育學和心理學上環境的概念，過於曖昧，未能滿意，最先謀環境概念的決定，把外界與環境區別，說明環境的範圍與成分。「在個人與外界」一章，論及外界對於個人的關與之可能，從植物的例來說明。假定外界和個人的關係叫做「順應」，其中分出自然的順應和文化的順應，從身體的和精神的發達上，敘述各種順應對於個人的影響，最後說明外界關與之形式與條件的目的教育與環境教育。其次論及「兒童和環境的關係」，一舉出實在的、人的、客觀的三種環境形態，各述其對於身體的、精神的發達上之關與，這是和前者相同。最後是把素質、教育和環境三者並列，根據以上的考察，導出教育的結論。

欲綜觀其結論，須涉及全書，祇有關於目的教育與環境教育，則因問題的性質關係，特於第五章與他種教育作比較研究。包氏在教育學上的著書共有數種，其中關於環境者，尙有一九三〇年所著的環境與自己規定 (Milieu und Selbstbestimmung)，那書祇是副貳的涉及環境的問題。



## 第一節 環境的意義及其成素

### 主體和外界

外界云者，是指一定的主體以外的一切事物說，主體的外界云者，即指主體以外之對象的一切存在物。在原則上，常態的人，無論何處的一木一石，都可為對象，並且無論用什麼方法都可以的，但實際上我們的能力決沒有那麼大。例如在無人的南洋島中之森林的樹木，或在北極的冰上之石，可說普通的歐洲人是沒有看見的機會。與人接近的外界對象之領域，祇以可能者為限，人們因為生命受時間和空間的限制及心理能力的限制，所以實際接觸者，祇以對象全體中之某部分為限。在「絕對的外界」被限定的部分，可稱為「主觀的外界」。

頻頻表現於感官上的對象，是有強大的影響，能引起人們特殊的感官狀態。人們靠這種現象，被引導至精神生活上很廣泛的範圍去，對於這些對象，遂有深厚的確信。這些對象的領域，是叫做「生活圈」。在遠方的某種對象，雖有時祇經一次的接觸，便能引起精神的革命，但我們的存在與行為，及一般精神上的所有與狀態，分明是藉無數的牽線，比生活圈的成素更作多數的結合。這樣看來，生活圈全體的內容，對於外界的全體，是佔着特殊的例外的位置。這種限定的圈，因帶有特殊的色彩，故特以「環境」一語稱之。

### 環境的範圍

環境是對於主體有特別關係，保持一定的恆常度之接觸，並且是屢次接觸的，例如家庭、教育所、職業上的作業場、朋友社會等是。但是，所謂印象的強大與接觸的恆常，也並非絕對的，



嚴密地說，祇是指接觸的頻度最高及比較的涉及長時間繼續的接觸說。因此，有些例外的情形，竟把家庭的生活圈也除外的。即是並非單以地位上的區分，來規定一定的主體之環境的從屬性，卻根據與對象接觸的親和度而規定的。例如就旅行的商人，及其妻、與兩歲及十歲的子女所成之一家族來看，這些人們，在內容上雖可認為具有同一的環境，但事實上卻不然。其中祇有兩歲的幼兒，纔以這樣狹小的家庭環境為限，作不斷的接觸，但若遇親戚等頻頻探訪時，則其環境也跟着擴大。至於十歲的兒童，正在小學生時代，因為和街道或公園等接觸時間增加了，所以在家的時間跟着減少。試想到他和許多朋友接觸，那就曉得比於他的妹子的環境是更廣了。至於他的母親，狹義的環境雖然以家庭為限，但其中實包含遠近的親戚，鄰里的家庭，及市場等環境在內，所以比子女的環境更廣。至於主人公的商人，因為年中的大半日子，都旅行在外，與家庭離隔，所以他的狹義的環境，不是家庭，卻以職業的場所來做替代了。

綜觀種種的生活狀態，可見各個人的環境，不成為統一的圈，卻因地位上成為大小不一的多樣性的圈。這樣，各人的環境，既具有個人的性格，所以特稱「個人的環境。」

我們往往單認環境為自然的所與之總體，個人是被牽入環境圈內的主體，因此，遂認主體沒有選擇環境的自由了。尤其是認在職業或經濟的狀態中，更覺其然。但細觀主體對於環境的關係，是可以採某種自由的立場，這種自由，是從主體獨得的法則性而來的自由。因此，主體雖和外界的條件相結，仍可說主體是能規定環境。

依據上述的理由，可見決定環境概念的範圍，其根柢非在兩者之單純的並立處，卻在於有成為事實之可能



性的精神接觸處。

環境之一般的成素

其次再考察環境之一般的成素。我們考察一般的環境時，除單純之自然的成素外，還須承認精神的成素。精神的成素，在外界的全體中雖非成爲實在的，但比於實在的世界，表出更明瞭的形態。

個人的精神，對於外界的對象全體，可說是構成一種「理解圈」。理解圈好像是一個精神的環那樣，不特使對象與主觀的表象結合，又包含關於對象之特性、目的、價值等之意識的或潛在的智識。靠這樣的精神作用，可從混沌的對象中，特別引出一系列的現象，與以秩序，在概念上綜合爲一個集團，藉精神的要素以貫徹全體內容。人們是這樣形成外界，同時爲精神的與實在的支配者。

試考察理解圈所包括的內容，可知其中除卻智的或情的材料以外，還包含關於個人行爲上的精神內容。人的行爲，是由主觀精神所引導，實爲一定的精神內容之代表和表現。因此，精神如欲達到預期的目的時，可藉一定的行爲形式，以配置適合於自己需要的作用。行爲形式、對象、及時間空間的狀態之完結的地方，特稱爲「秩序」。把內容相似的諸種秩序，與有關係的對象或精神內容結合，構成一個組織時，特稱爲「秩序組織」。這種秩序，因其表現個人的精神，且藉個人的精神而達成之故，可說是世界的大建築之基石。

個人的精神，不單以自然的條件爲理解之對象便覺滿意，又加以特別的評價，使包入更廣大的理解圈內（例如把石當作器具來用之類），最後還造成新的對象物。這樣，除卻自然的對象以外，還用人工，即藉精神作用



造出實在的對象。其素材雖由自然供給，而其形式卻屬精神所創造。因此，在我們周遭之實在的對象中，可以區別自然物和文化物兩者，而文化物實包含無限的精神內容，這是不消說的。並且文化物是緣人們行爲之一定秩序而造出。

照上所述，可知理解圈構成個人精神的基本態度和基本關心，精神活動的全體，是表現於多數理解圈的形式中，可說各個理解圈是包括實在的對象，客觀的形成物，智的理解之素材評價，秩序等。這樣的大理解圈，特稱爲「理想組織。」

世界可認爲一面是站在實在的領域，他面是屬於人的精神產物，若加以更深的考察，結局不外以精神爲歸一的。精神依據自己的法則性，是自己造出生活的世界。而這個世界，是屬一個統一體，即是精神的本身。自然結局不外是精神的形態，所以一般的精神形式，無疑的是屬於環境概念中。環境非屬多數實在的和概念的因子之凝塊，卻屬完結的、明瞭的統一體，其中之個別的形成，惟有與主觀的精神相接觸纔能表現的。

這樣，個人是能夠完全獨創這種客觀精神的形成物，同時也能够摹製環境上的既成物。結果雖屬消極的，但在論理上之所以有利者，是由自發的精神之摹製，可以獲得世界精神之故。個人的生涯因屬短促，難望完全出於獨立創造的生活，欲創造多數的文化財產時，須俟具有多量生產力的屢代之活動。可是，文化愈進步，則前述的摹製也益成困難。因此，現代的文化人，雖欲以個己之力得到全世界的文化內容之一部分，仍覺困難，欲使其容易，更非藉賴人的環境之力不可。



環境的成素之一種的「人」是具有二種任務：其一則成爲一個對象，與其他的對象相同，其一則成爲精神之傳達者。因此，人在環境之形成上是具有重大的機能。實在精神祇有從精神上纔能把捉與傳達。其精神傳達的形式中之最重要者是爲言語，言語對於個人有直接的作用，成爲精神內容傳達的媒介。尤其是因爲言語能夠依照前述的秩序，便於人們的了解，其可爲媒介之領域實屬無垠。更因言語是與精神的財產相關，可以撤廢時間和空間的限制，故對於世界的維持和發達上，誠有重大的意義。

照以上的考察，便可以瞭解精神的內容，是能夠規定環境及使其完成。精神的內容，不特使客體的對象具有生命，且與以價值，與以一種構造。實在的對象，其本身好似無首的形體，決不能與精神內容分離。所以即在個人環境的狹隘圈內，也能使其充實文化世界的客觀精神財產。然而環境中一切的客觀精神的事物，唯藉特別之人的成素纔能表現，所以人的成素，無疑地是屬環境中獨特的主要的成素。倘若沒有人的成素時，可說無論什麼環境也不能成立。

## 第二節 個人與外界之教育的考察

### 一 個人與外界的關係

試一考察繼續發達的、自己形成的個人和外界的關係，便可見個人因素質上的要求是不能不與外界接觸，而外界也對於個人有所提供。個人的種種自然慾望，如不能得到外界的

自然的順應與文  
化的順應



滿足時，不特素質不能發達，有時生存上也成危險。同樣，個人之對於外界，也不能不有相當的提供。因此，我們可認定個人和外界是有相互的關係。

繼續發展的個人，除卻對於外界有要求的機能外，還有對於外界之附與的機能，故個人在發達的過程中，有與外界保持平衡化之必要。即在發達過程中，為適應本質的構成計，非將個人對於外界之外面的依存改為內面的依存不可。因為外界並不是對於個人有牢不可破的堅強性，實在對於個人的陶冶過程上，具有某程度的屈伸性。不過個人和外界，並無何等之有機的一致，卻是各具特殊的法則性，分屬於條件互異的領域。因此，人們為善於保持自己計，不能不在某程度略略讓步，以期適於外界的要求。

基因於這種狀態，個人的素質上遂生出兩種性質的要求來。首須注意的，是在維持生命，以圖身體的繁榮，務與個人生存上所必需的種種成分相接近。欲滿足這樣的維持過程與發達過程起見，非使性向的機能準備變化不可。個人之具有這樣的作用，特稱為「自然的順應」(Anpassung)。

個人對於外界之客觀的要求，雖已實行自然的順應，但祇是這樣，仍未能充分保證他在生活的世界能作自己主張。這還要靠下述的事情。即個人非單屬種種素質之形式的賦與之總體，還具有一定之當為的存在之特殊的本質，不能不在客觀的環境之內生活的。這種客觀精神的本質，我們在習慣上稱之為「外界的內容。」

個人縱使單靠水和麵包等以維持生活，也要藉外界的智識，纔能得到這種生活資源。外界也經過適當的選擇和理智的行為然後可得。個人不單是在外界生活，且與其他的個人結合而生活，又其他的個人，不特對於自己，



即對於外界之自然的事物，也給以精神的色彩和精神的秩序，因有多數的文化物，遂使自然的賦與益見豐富。這樣的客觀精神的秩序，按列各個人於其中，令其不能不尊敬，時而藉威嚇以限制個人對於外界的享受。

文化世界上這種根本事實，對於個人有許多要求，並且這種要求對於個人的自己主張上有重大意義，欲滿足這種要求，是比於前述之自然的順應更困難而又複雜。本來人們欲成爲生活的支配者，是不能不作自己的主張，並自己構成自己的生活。這個課題，惟有在繼續不斷的一文化的順應（Eingepasstung）過程中，纔能解決的。在外界的文化順應之課題內，又包含着基本意義的道德性問題。

個人之在外界欲作自己主張，在某程度非熟悉外界之客觀的事象及其法則不可。無論在什麼情形之下，個人必須通曉言語、和藝術表現的手段，及在人們的態度中所表示的精神財產之表現形式。得到這種純粹的精神財產，個人固可以增進自己的價值，而其間接的意義卻更加重大的。因爲得到精神的財產，個人在發達的過程上與本質的形成上，可以滿足外界的要求，而爲自我生存的保證。

個人和外界的諸般接觸，其行爲務須避免困難和危險，以圖發達和慾望的滿足纔可。因此，第一是需要勇氣和自制，第二是需要精力和忍耐，第三是需要銳敏的判斷、同情和救助的準備。又須從精神上控制外界的事象及其相互關係，尤其要認知與同己同樣判斷和行爲的人。

不論在何種情形之下，外界對於個人的要求，是使其在特殊的陶冶過程中，以便於其本來的素質，無論在實質上或形式上，總以發展到本質的形態爲主。這種陶冶的課題，各個人間是有難易廣狹之差，不獨與素質的本來



特性相依存，且更與個人所生活和生長的外界之特性相依存。

根據以上所述，我們可以瞭解一方面他之具有形成傾向的素質，及外界對於個人的要求間之平行化過程，實際是規定本來的發達課題及形成課題之內容與目的。本來我們是不能說個人單靠素質，便可以努力實現其豫定的形態。但雖如此，我們卻又不能說個人的本質形態，祇屬外界關與的產物。素質及與生俱來的東西，雖有外界的種種要求和關與，但其實現，是由我們的實際經驗達到的。把以上的話簡括地說，個人的發達課題和陶冶課題，不是在於這種豫定形態之實現中，卻在於使素質的稟賦和外界的要求之有效的平衡化，即在生存之最善的保證。

個人欲達於自我的構成，必須從自然的順應，使自己之身體的、精神的、心理的發達，務須與由外界接觸所生的要求相調和，這是上面已經說過了。然而自然的順應，總是不能脫卻形式的性質，至於由文化的順應過程所生之結果，則可說是具實質的性質。因為這時候成爲問題的機能，在種種程度上引起一定的生產，且其機能傾向是被限制之故。

尤關重要的問題，就是自然的順應和文化的順應這種作用，對於本原的素質究有何種補助？及素質怎樣會讓步變成這樣必要的樣式？這些問題，當與下述的問題作連帶的說明。

外的形成因子

（有目的的教育、外界環境、自己規定）從一般的說，教育果屬可能的嗎？這是可以認爲本來形成的因子嗎？這些是屢屢成爲問題的。但我們是有充分的根據，可以確信在個人之本質



形成的過程中，原理上是有教育的協同之可能。有目的的教育之所以成爲最重大的形成因子，其理由之一，是因對於兒童和外界、慾望和相應的附與之間、構成客觀的接觸關係，那時有目的的教育，是可以發生範圍較廣的影響之故。又因有目的的教育，在比較的優良條件之下，能够盡相當的努力，在某範圍內立一定的形成目的，使兒童有意識地逐一實踐其課題之故。這樣，專門性的有目的的教育，是可以成爲包括的、強有力的、富有計畫的發達因子或形成因子。

我們至少可說，在形式上與有目的的教育成爲極端的對立者，是個人形成之因子的外界。外界的本身，也是關與的支持者，在實質上是完全未經選擇的，在形式上是沒有外部的統制，祇是偶然發現於個人的生活上。可是，這樣偶然的影響，對於個人的形成上也有強大的關與，試觀偉人的傳記中所舉的例話，往往從外界祇經一次所得的印象，竟令其發達方向或形成方向，生出規定全生涯的變化來。這不是明證的例嗎？這樣的作用，縱然或可認爲例外，總之教育上應認定不規則的外界之關與，實爲重大的外界形成因子。惟是要處置本身和外界的關與時，因爲內容上和形式上種種關與的前提之形態複雜，遂遇着很大的難關。不過在複雜的外界中，固然要加以特別的考察，而其中仍有具形成因子之特性的一定領域。這就是下面所要考究的環境。

外界種種實在的或觀念的成素，一見是似乎對於個人的發達或形成上的關與能力，均屬千篇一律的，本質上沒有差殊，然而事實上決非如此，這樣的關與過程及其結果，卻與個人之生來的種種感受條件相依存的。且因與外界的內容之接觸次數，或祇一次的或屢次的，或常時的，遂生出印象之不同；又從內容的傳達上看，也因或成



孤立的、支離滅裂的，或成包括的，而印象又不同。從心理學上看，個人對於外界的受容之強度，關與之強度，大致是因以下諸條件生出種種程度來：（一）視乎印象的頻繁度或接觸的親密度，（二）視乎接觸的材料果成完結的關聯而呈現與否，（三）視乎逐一解釋的精神傳達者之紐帶如何。

在這些條件中，可爲個人形成上最優良的前提者，是外界之一定的部分，即客觀上嚴密限定的部分，這部分就叫做「個人的環境」。即在外界之最優良的情形，而其全體影響，依然不略遜環境的一籌。其理由是無論從概念上看，或事實上，或當作發達因子之個人的影響看，環境不特爲種種成素之總和，且爲特殊的本質的全體之故。所以具有這樣形成因子的性質之環境，不能不認爲有特殊意義。

除以上所述的形成因子外，還要加入「自己規定」那一種。即要加入個人意志之創始的影響。關於「自己規定」果可認爲外的形成因子與否這一點，雖尚有討論之餘地，但總不能當牠是生來的形成因子。因爲自己規定，是根據自由的、獨立的意圖，離卻內外的壓迫，能够決定自己的一形成要素之故。

又從反面來說，自己規定既照上述不能當做生來的因子，同時也不能嚴密地當做外的因子。因爲從一切的觀點看，自己規定對於素質和環境兩者的關係，究屬同等之故，惟因自己規定，既可認爲是超越素質的，那麼，暫稱牠爲外的素質，也並非不合理。更且因爲自己規定，雖屬個人之內在的動力，卻和實際之外部的附與，作強有力的依存之故。本書在這裏，姑且祇說自己規定之創始作用，不是發源於生來的素質之空虛的法則性中。

## 二 自然的順應對於個人發達的影響



自然的順應對於  
身體發達的影響

無論那種有機體，就是人類也好，都不能祇靠本身生活的。因為身體的素質，至少為維持生命計，也要從外界攝取一定的化學原料之故。生活體既與一定的外界影響相依存，遂生出發達形成上和外界的關與來。這種關與，縱然未脫生得的素質單純的修正之域，依然可令生得的發達線變化的。

個人的身體構造的差異，雖然在一般社會的經濟的成層中，大致是表示同樣的比率，可是按照校醫們的統計調查，則凡營養良好及其他養護周到的兒童，在身體發育上常站在貧困兒童的上位。這種現象，若非認定外界的關與，是影響於生來的發達傾向，可以改正豫定的發達狀態，是無從說明的。實際上，對於身體的良好營養和保持，確能促進生得的發達狀態，大部分可以補救其間的不利點。

但是，這種外部的關與，非有獨專的力量，是不能超越素質力潛有的發達形態之改正範圍外，決不能創造素質所無的新性質來。這一點實屬向來的環境論者所忽視的。例如在某種氣候之下，身體的一部分是會生毛的，或見皮膚的變色，一見似乎是屬於完全新的生理現象，但這不是本來的創造，祇是受某種環境刺激而實現的產物，其萌芽已是潛在的。

個人的身體，是因有自己維持的衝動和確保其發育的傾向，故在發達形成上，要和外界的影響順應。但是，我們不能忘記身體是與獨自的法則性相依存，其自然順應之過程的基調和限界，是由生來的素質力與發達傾向所規定。

自然的順應對於  
精神發達的影響

普通是承認個人的生存條件，祇以直接對於身體的維持上有效的東西為限，但觀點實不



應這樣狹窄。其理由是因爲凡具有精神的生活體，不是單靠身體方面來維持的，即是非單純屬於生理的，卻由精神方面對於自己的維持和發達上自然配慮着。並且精神上的作用，是比於身體的作用更複雜的，關及種種要素的。這種作用的能因，一般是稱爲「精神」或「心」。初生兒之在環境上，完全屬於孤立無援的狀態，這與其說是由於身體的、有機的發達未完成，無寧認爲是由於精神的機能不完全，未能確立自己的本身，利用客觀的事物以適應自己的需要，及避免內外界對於生存脅嚇的種種危險所致。

即使生活在已經成爲「文化社會」的外界中，但若個人的精神性質之種種側面，還沒有達成適當的形成和自然的順應時，他是未能作自己的主張和正當的發達，因此，一般的發達，唯在一定的關與之刺激的影響之下纔能成立的，這種作用，既具有種種機能之醒覺者的意義，雖對於身體的發達形成上，僅爲一次過的外界的關與，也可認爲全精神的發達上之重要的基礎。總之無論在那種情形之下，個人的精神發達之領域中，分明可認爲有對於外界之自然的順應之包括的、根柢很深的過程。

自然的順應對於

智的生活之影響

依照人們的經驗來看，即使個人具有很完全的感覺器官，如欲發展其潛在的作用能力時，也需要某種促進的刺激，即是適當的外界之關與。既有相當的素質，而其實際上所能達的發達之高度，是由與此相應的外界關與的質和量所規定。例如能夠得到遍覽種種「年紅」(No. 1)這是一種新發見的存在霧圍氣中的氣體)色彩之人，其對於色彩上是最覺敏感，又如世上唯有葡萄酒鑑別的專家，纔能分辨味覺刺激上的微妙差異。根據這種日常經驗，我們就不難瞭解外界的關與，是怎樣屬於包括的和根本的，及



對於外界的反應之個人的自然順應力，是怎樣有效的了。

從一般上看，可說素質機能對於外界影響之自然順應的結果，是會使其機能力增強的。即如就細密的思維作用來說，若非因有實質的訓練，使智的素質之形成的作用能力充分發達，是不能養成的。智的素質力，是與身體之形成的素質有幾分相反對，倘若無外界的刺激，是不能發達的。

自然的順應對於

感情生活的影響

關於有機的、感覺性的植基於身體的感情，其基礎的素質，自然而然地是不會發達的，必待有適於素質的刺激之存在纔能發達的。感情對於一定的刺激究竟反應與否，及其感動的發生，能夠持續怎樣的強度，這是屬於感情的素質問題。感情素質是與其他之有機的素質同樣，無論任何方面的要求愈強，則感情的發作也愈強，反之，若要求是屬弛緩的，則反應的準備，反應的勢力，乃至其機能力遂漸萎縮。外部的刺激，除卻對於感情素質之形式的發達有這樣的作用之外，還有規定感情內容之微細，和反應之精緻等作

用。

我們既曉得刺激既具有這樣的基本作用，同時還要研究刺激究竟從何種根源發生。又刺激之關與的頻度，持續、強度等，對於那種感情之形式的性質之發達上，也有重大的影響。例如將著名的美食家之特殊的感官生活，與營養不良者之鈍感和寡慾相比較，便不能推想到前者之感官的感情是大見分化與精良化，而後者則大受抑壓而不發達。這樣看來，感覺的感情素質之發達可能性，也是各人不同，具有普通的素質之人，其實際的發達，大部分是基於外界之相當的影響而來。



即如宗教的感情，倫理的感情，藝術的感情等所謂高等的感情，其情形也和感官的感情同樣。這裏自然是有某種一定的素質，在特別條件之下，生出適意或失意等感情興奮來，而其中特有興味的事實，是高等感情的成立，是以表現而為一定的刺激之內容相依存，因而知高等感情，也靠精神過程上的某種媒介而發生作用的。這種外部刺激，不特增高反應的準備和感受性，並且刺激的形式若良好，是可以從組織上提高感情興奮的分化與微妙化。

這樣，介於感情素質和外界關與的依存關係和影響關係之間，站在外界以維持自己這一點，實屬個人之本的重大的一課題。這雖然不過是揭個人的形式能力，對於外界作適當的順應，但在這個課題中，對於外界的關與，是以感情素質中固定的自然順應的形式相依從。關於個人之高遠的目的和複雜的課題，我們希望得到良好的自然的順應，這無非是因外界對於個人的影響很偉大之故。

自然的順應對於

意志生活的影響

從大體說，意志多屬精神身體之有機體的重點，全本質之中心點。因此，意志是屬素質的要素，是不能由外界加以影響，至少可說是困難的。這一點是單就原則上說，實在從外部與意志以影響，也並非完全沒有可能性，不過我們在日常生活上不大注意這一點，這是一方面因為有效的意志陶冶之特別條件未曾定，他方面又因在實際很少能滿足之故。隸屬於某種職業的人們，是具有偉大的精力、忍耐、迅速的判斷力，這些特徵，可認為是由於職業上的要求，特別使這方面的種種能力發達而來。因此，從多忙的職業所生的種種需要，是有令意志力昇騰之效，但若這樣的人，一旦入於擺脫這種義務的生活關係時，其強固的意志力與



氣力遂形沮喪。這不特個人為然，即在民族上亦有然。

這樣看來，在各種情形中，倘對於人們的行為樣式發生影響之可能性存在，則對於意志之適當的精神訓練，是可望逐漸的、習慣的收效。這一點從教育的見地來看，可信為極有意義的認識。

### 三 文化的順應對於精神生活上的影響

文化的順應對於

表象生活的影響

原來個人之得到表象的材料，是對全精神的構造實成為基礎的意義。表象材料的範圍和種類，不特對於個人有重大的意義，並且對於感情生活、意志生活的任務，也很值得注意的。

可是，在個人發達的初期，對於表象的素質和傾向，實在尚未表現的。何況還說他自己能夠供給什麼的表象材料，這是到底不可能的。因此，對於外界的關與，還沒有什麼相互的作用，祇是從外界感受其影響而已。至於決定究竟感受外部之一定影響與否，這祇是藉形式的精神力之行為能力，並非從對於內容的傾向決定。

可是，到了發達漸進的時候，事情遂完全一變。個人漸具有獨特之智的行為能力，感情也發達了，對於一切東西，漸加以價值的判斷，精神對於外部的知覺材料，漸加以意識的選擇。因此，在片刻間所得的印象，也會永留在心，這是由於獨得的精神定位使然。尤其是等到年齡漸高，則感受的材料之範圍也從而擴大。因此，從客觀上看，許多人雖在與同一的外界之內容接觸時，其所得之表象內容，也多互有差異。

文化的順應對於

感情生活的影響

感情素質，實常在於不安定的狀態，不特各個人間互有差異，即如同一人，對於同一的對象，也因時候的不同而引起不同的感情來。可是，我們卻不妨說一般的感情，均具有一定的



內容。這種一定的內容，因是與感情的興奮密接的結合，所以在某程度內，也可以把感情作一般的評價，從客觀上考察之。

個人之全般的感情生活，實在是能使生活豐富，使其成爲種種的美化，所以個人務須令感情深而且廣，以便於其內容成爲豐富。所以我們因此不能不承認個人之對於外界，實有作文化的順應之必要。對於外界作文化的順應之一課題，我們從感情之直接的或間接的構成意志行爲之基礎這一點看，尤覺得感情實屬不可缺的。

感情對於全人格所佔的位置，卻因評價的作用比較的具有客觀性時，尤覺其重要。許多的秩序組織，成爲客觀精神的具體化，以規律分屬高低兩樣的文化社會中之個人行爲，從此所生的評價作用，是與各個人的行爲有直接關係，竟尊敬爲行爲的規矩。但無論怎樣說，總覺得一切的評價，結局是屬於純粹主觀的，既因評價作用與主觀相結合，個人間就不免生出種種葛藤來。即是個人的感覺與評價，總不免多與一般之規準的、習慣的感覺或評價大有逕庭。爲欲避免容易發生的葛藤而保持自己的安全計，總是以對於外界的文化之順應爲必要。因爲不能達到這樣的文化順應而致失敗時或誘致自己的破滅之例，實屬不少。

可是，要想積極求自己的感覺與評價和一般的感覺與評價相一致，其間總不免有相當的困難。其理由已見於在前所述，因爲個人的感情是最放任的，專斷的，同時外界對於個人感情的關與的手段，又屬最貧弱的之故。這樣看來，我們總不能否認各種感情的創造和醒覺，是受主觀的條件支配，但教育者卻不宜因此遽流於悲觀。因爲各種感情，仍可藉內容上具有一定特性的刺激而解發，藉這種內容而與以一定的構造，所以外界的關與，對於全



體的感情陶冶上，無疑地是能夠與以決定的影響。

文化的順應對於  
理智生活的影響

即在文化極幼稚的原始人，也不能單以得到表象的材料為滿足。人類的精神，愈能征服自  
然所附與的外界，從精神上和物質上加以改造，則個人在自己的生活圈內，愈要獲得多量  
的精神財產。並且所獲得的精神內容，無論屬於任何種類，也非由於外界所供給的不可。照前所述，這樣的精神內  
容，如欲傳達於一定的個人時，非藉一定形式的媒介物不可，從這一點來看，也可認定個人是與廣泛意義的外界  
相依存。雖極富於才智的人，單靠自己的努力，是不濟事的，其所得之內容的材料，須從外界得到適當的提示。

這樣，個人是藉他人的行為、言語和文字、藝術的作品等形式，以獲得一般的精神內容。因此，雖欲了解一個很  
簡單的對象，例如一架裁縫機器，也必須倚靠言語或文字的教學，或觀察他人的實際使用時，纔屬可能的。即是其  
中所包含的精神內容，是藉一定的秩序行為而表現。

使個人與外界相依存云者，結局是要作如下的解釋。即是個人欲養成某種有意義的精神的行為能力時，他  
的天賦素質所具之形式的精神力，雖屬根本的，但這祇屬於一種可能性，欲使其價值實現，個人非依靠外界的精  
神內容不可。因此，欲令文化的順應成為完全的，則個人非從自然的、小的生活圈內，自己陶冶自己，以圖向上而進  
於大的生活圈內不可。

文化的順應對於  
意志生活的影響

要研究個人行為之心理學的構造，從其結果上看，則行為固屬意志力的發現，但在行為的  
過程上，則感情的和智的要素，實具有重大的意義。而智力的關與，尤屬顯著，藉此始能令行



爲實現。例如就普通的禮節而論，單純低頭和揭帽的工作，雖屬意志之所爲，但這仍不成爲「敬禮」。欲使其成爲敬禮，非靠理解的作用，而編入於一定的精神關聯之內，使其具有客觀精神的性質不可。換句話說，就是非使其具有精神的內容不可。祇有這樣，纔能令一定的運動與內容相結合，即是與精神的構成，例如這裏所說之交際形式的秩序組織相結合。那麼，一般的行爲之決定方向時，必須依照外界所規定的法則即是客觀精神的秩序而行，是以在行爲的全體中，我們非認定個人是與外界相依從不可。

一般是承認個人有獨自的行爲素質，這樣的行爲素質，是屬陶冶之可能的條件，藉外界的關與而陶冶之。又外界引起個人之一定行爲的次數愈多，則個人愈能擴大其變化的範圍，準備也愈確實。並且外界對於個人所要求的行爲之種類愈多，則個人之行爲能力愈成爲迅速的與包括的。

但是，外界關與的範圍和種類，對於素質上，祇是有修正的作用而已。欲使個人能藉正當的、合目的的、強有力的行爲，確實地維持自己，而促其進上，則須充分與以能够構成適當的、有效的行爲傾向之誘因與機會。從這種見地來看，「外界對於個人性格上的影響如何」之一問題，在教育上是有重大的意義。

### 第三節 兒童和環境之教育的考察

#### 一 環境的形式

其次所討論的問題，是在外界之中，以同樣的接觸形式和同樣的影響爲特徵之環境的限界問題。這種意義



的環境，照前所說，可見是具有某種統一性。而其中又可從概念上把環境的形式分爲（1）實在的，（2）人的，（3）客觀精神的三種來。

實在的環境

觀察環境的成素，可見其中有直接訴於感官及表象生活之對象，及與現象組合的複合體。這是稱爲「對象的或實在的環境。」而各個人的環境中所顯現的個人的特異性，已包在這種實在的成素之內。種種不同的人們之實在環境，縱使在狹隘的範圍內相一致，但在較廣的範圍中決不會一致的。即是各個人的實在環境，性質上總有多少程度的差異。

各個人的實在環境之個人的特異性或差異性，第一是由個人的出生或居住所在的地球上之位置而規定。這樣看來，可見一般的人都有很大的差異，但從反方面說，卻因多數的人，在地理的關係上作共同生活，那麼，各個人的實在環境，又可認爲有顯明的一致。

可是，這種地理的、氣候的關係，不特成爲特殊的客觀的成分，對於實在的環境有規定的作用，並且支配生物的自然與人類，使其有產出文化的能力。縱使將存在的對象用於同樣的目的時，也因其所用的材料與對於自然的加工上所用的工具之不同，生出差異來，這一點試將住在寒帶的埃斯開摩人和熱帶的居民相比較，自可明瞭。這樣，實在可認定自然物之對於文化物，乃屬一個形成的因子。

文化物之多樣的形態，從本質上來看，固然是基因於創造的精神行爲之獨創性，但也因種種對象所生之目的與意圖的差異，及以此爲基礎之純粹的自然的成分之差異而來。又即在純粹的自然物同樣時，也會生出文化



物之種類和特質的差異來。對象的環境圈，是因一面包含氣候等所限制之原來的自然物圈，及他面包含無數時代的人數精神特質之總體（無數時代的個人，一面既受自然物多樣的影響，他面又因個人的差異與對於外界的行為和活動之錯雜，故對於實在的對象與現象的範圍中，具有種種不同的反應形式和產出形式，）因兩者之交錯，遂覺非常複雜，難以綜觀的。

前述之客觀的形成因子，又不是規定各個人之實在環境的構成之唯一要素。因為兒童的實在環境之實際的特質，是由於一定的人，即是具有實在的內容與觀念的內容之家庭創設者的父母而決定的。那麼，可說各個人的環境，實代表其人之經濟狀態。這樣看來，一切環境的形成上，主觀的影響是有相當的力量，因此，個人的環境是沒有例外的，恰可認為是個別的環境。

實在的環境之構成上，既是有這樣的種種基礎，但個別之間，決非絕對不同的，相互間沒有關係的。在複雜的形態之內，也有一個特別的構造。全體是有一定的排列，內容的側面是有綜合的統一。這種排列，結局是基於人們的精神態度。

#### 客觀精神的環境

人類一般的行為和活動，是起因於欲使本身所存在的外界，成為精神化的形式，以維持自己那種一定的基本方向。其最明瞭之例，如營養的攝取、或製造乃至製成衣服、住居、和職業生活維持上所直接所需要的物品就是。這也可說是狹義的自己維持的衝動。因有這種傾向，精神遂達於種種特別的評價、秩序、和秩序組織等，誘致一定的文化創造。這樣的全體，實成爲一個有統一性的理解圈，我們是叫他做



「經濟的理解組織。」

和這種組織有密接關係，由種族維持的努力所產生的，尙有其他的理解組織。這種努力，最先是爲繁殖作用，其次則進於教育活動。即在這些領域中，人類的精神，也構成許多的評價（如純潔、或教育的等）秩序（如父、學生）、實在的和客觀精神的形象（助產所、教科書、教育團體）等。這些我們是統括之爲「性的、教育的理解組織」的概念。

以種族繁殖爲目的之性衝動，雖然不成問題，但說到特別的教育衝動，究竟存在與否，尙屬疑問，不過因其主觀的個人的基礎，在概念上是與其他的理解組織相同，並且事實既是這樣，那麼，我們是不便從原始的理解組織中特別把牠除出。何況這種理解組織，既在文化生活上有特殊的任務，雖欲把牠除出，也屬不可能的。試觀母親養育子女，毫無顧慮地直以生命爲孤注；又如爲妻者擁有多數的子女，無論怎樣苦惱也不忍捨棄；這實在是種族維持上之強烈的本能，超乎性慾以外，而成爲最純粹的教育保護之形式。從這種理由來看，不能不承認「性的、教育的理解組織」實植基於人類天賦的素質之內，應與其他的理解組織列在同等的地位，是屬無疑的。

但是，人們是不能單以個體的維持和種族的維持便覺滿足。實在自原始的關係以來，人人都已覺到有防禦外敵、保護自己的食物、住所、和妻子之必要。爲確保這些權利的努力，其所採的途徑有二。其中之一種途徑，就是原始人所採之「力的發展」之途徑。他們是以追求食物同樣的強烈的衝動力，把妨害自己之慾望的敵人征服。可是又不能把一切的人們征服，遂不能不實行權力的支配，使他人服從自己的意志。人類的一般生活，遂從此發達，



雖其後經過人類的解放，絕對的支配權會漸漸鬆弛，但人們之追求穩實的權力之慾望，是始終無變的。這種關係所表示的理解組織，是特稱爲「政治的理解組織。」

爲保確生存和所有物計，人們在發達過程上又不能不採用別一途徑。用權力的手段既已行不通，遂隨着精神的基础之向上和擴大，逐漸受着溫良的情緒之影響，一方尊重他人的本質和正當的要求，他方藉自己的節制與溫和而得到確實和平的生活。縱覽長期的歷史上之宗教的神學的思想，其關於道德的本質之解釋，雖有許多變遷，而其間發展之理解組織，我們不妨稱之爲「道德的理解組織。」

其次有敘述之必要的，是「藝術的理解組織。」原來人們的生活中，是富於無情的勞動。爲維持自己及作享樂的生活計，不得不忘却每日生活的壓迫與苦痛，擺脫這些要求而從事於休養，使精神得到新鮮的力量不可。因此，人心中快適的泉源，從此有多樣的歡悅和享樂，奔赴於精神上和感官上。從此引導全體精神的生長過程，進於特別的評價、秩序、實在的或客觀精神的形成物，而構成「藝術的理解組織。」這裏不特包括精神的快感，並且包括感官的快感。

人心之中，是有內的解放和休養的第二形式。這是有限的自我由內面發達而進於無限的，由小的人類而進於大的神性，在這樣向上的過程而來的。無論什麼時候，都有這樣的一「宗教的理解組織。」這是與前述的精神上的理解組織同樣。

人們如要維持一般的身體生活，確保生活的所有物，並有生活鬭爭的能力時，是要把捉事物的本質，得到確



實的智識，爲自我順應的手段。這樣看來，爲精神作用的統一性起見，對於各種對象有特別考慮的必要。至此，遂生出非藝術的、非宗教的，而爲「理論的理解組織」來。這種理解組織的觀察方法，是藉一定的精神的態度和特別的方法，而構成特別的概念。因爲理論的理解組織，站在一般事情的中心位置，故可認爲是在其他一般的理解組織之上。然則從理論的理解組織出發，好像是有一條紐帶聯絡着其他一般的理解組織之說明和意義，也好像成爲其他的理解組織之相交點那樣。

在以上所說的理解組織之全體內，已悉數包含人們的精神在外界所做的工作，即包含其所構成的精神的建設物。又各種理解組織的動因，同時又表示具有全體作用之內容上的基本方向，這個基本方向又因由精神的本來方向中生，所以我們簡直可認世界是由人們的精神構造而成。

再就環境方面來看，除卻實在的環境之外，分明是還有客觀精神的環境。但這不外是純屬概念上的區分，實際上兩者是不能分離的。再觀精神的環境之成素，我們是首先說及特別的文化物，同時是關及純粹的自然物。這種事物固然是存於實在的環境中，但若以之刺激個人之精神觀照的過程時，則其對象成爲精神內容之傳達者或一個理念之現實的表現。這樣看來，一般的精神內容，非成爲某種具體化的形式不可，但若難得到直接的媒介時，則用言語等表現之。有時也藉環境中之人的行爲來做媒介。即如民族、國家等可算是客觀精神中最複雜的形物，也各由這樣的表現手段以傳達。個人的環境中這樣的總體，是叫做「客觀精神的環境。」

照前所述，可見無論在何種情形之下，世界既有實在的環境，同時也有精神的沉澱，兩者是互相交錯，並不是



祇由實在的對象或客觀的精神內容而構成個人的環境。可是，在事實上是能够摘出某一成素或其他的成素之側面，這不特從科學經濟的見地來看，可認為適當的，即從實際的教育學的見地來考察，也可認為最適當的。

#### 人的環境

我們又可以完全同樣的考察來區分「人的環境」。除出主體之外來看，一般的個人的環境，其中必有人人的作用。環境中之人的成素，即所謂人的環境，若與上述的環境相比，是具有特殊意義的。因為人的環境，並不是由於認牠與自然的對象或文化的對象為同樣的對象那種見地生出，卻由於認牠實屬一般的個人環境中之精神內容之傳達者、媒介者那種見地生出。精神的財產，當然是祇靠特別的精神之適當活動纔能得到；同樣，人之所能得的材料，當然也要那些材料須在一定的形式之內與其人接近。固無論或由於直接傳達，或藉特殊的代表物所刺激、所指導、所解釋而影響於精神上，總之精神唯靠精神纔能傳達，無論何時，精神是以人的媒介為必要。因此，我們是無妨直說人是有以自己為精神媒介之源泉的特殊任務。故精神財產之表現，是依據個人性質的標準，而表現為環境中的人（普通最初是兒童的父兄，其他的教育者，及在環境中的家族之從屬者，最後是兒童在特別的生活關係中持續的、頻繁的相接觸的人們。）在這個表現之一概念中，非單指言語的表現說，並包含人們的運動和態度等。

兒童不特從他人的會話中，且從會話的神情、及其行動、態度、思維方法、見解等，了解種種的說明和解釋，即包括地說，是了解精神財產及其啓發的刺激和補助。尤其是行為，乃屬一定的秩序的表現（如食桌上的態度、敬禮的形式等），不特解釋世界內之客觀的事物，並令兒童了解人們在內界和外界所構成的精神建設物之形式和



內容。

但是，個人是不能把自己所不能支配的精神內容傳達於他人。不特這樣，即如個人所有的東西，也不能馬上對於主體成爲陶冶的關係。個人如要積極實現潛在的精神財產，則其表現手段非敏捷的不可。同時，精神財產之實現的媒介作用、形式、前提等，也非充足不可。因此，人們是需要一種關與上的技術。這種關與的技術，是基於於其人的性格，這也不能忽視的。那麼，人的環境，除特別的精神內容以外，形式上還須加以特別的媒介作用，可見人的環境，對於接觸、關係、媒介等的過程，是依據特別的法則性。

以上的事實，現舉實例說明之。在最近蘇俄革命的騷擾中，以前具有豐富的財寶、圖書、及許多客觀精神的代表物之貴族家庭，一朝竟化爲農民的家庭。這些農民的兒童，雖然與有價值的文化環境接觸，但精神的文化內容之發展，卻不及貴族那種程度。這是因爲農民兒童的環境中之人的成素，其可爲精神的財產之傳達者媒介者的程度，是不及從前之故。若問在革命前那些貴族之人的環境，卻又何如？貴族雖然精神上是站在高度的文化之上，但因常在無意義的泥醉狀態之中，這樣養成的兒童，從精神的所有物與人之間，沒有得到什麼好處。本來的精神，是應依照前述那條件和形式而介紹的，可是這種狀態當時是不適當的。照這些例來看，可知兒童之人的環境，其對於客觀精神的環境之任務怎樣重大的了。

經濟環境及其他  
的環境

以上既屢說「經濟的環境」及其對於個人的意義了，究竟這種經濟的環境，是包含在上述的三種環境的形式中嗎？抑或成爲別一個形式呢？



良好的經濟環境，其在健全的文化關係中，與不良的經濟環境之區別，是基於下述的事情。即良好的經濟環境，是具有豐富的、許多種類的對象，且能作自由的選擇，全生活圈對於種種的秩序組織和理解組織，是能具有豐富的關係，屬於這種環境的人們，其與時代的精神財產相關的程度高，能夠作包括的媒介。這樣，環境關係之量的及強度的差異，是與家庭的種種經濟狀態相結合的，但全體的環境之基礎的構造和配列，並不發生什麼關係。

因此，經濟的環境，不是前述那種意義的環境形式，卻是在一般的個人環境中，把前三者的特殊的現象形式總括起來的，祇是表示統一的環境及其基本形式之一形相而已。但是，我們不特無妨討論「經濟的環境」及其優秀的形式，或照劉禮（O. Fühle）和洛瑪氏（G. Rouma）那樣研究經濟的環境和個人發達的關聯，並且這是充分具有意義的。

照這樣考究，我們是可區分貧弱的环境、良好的環境、和過度的環境等。照前所述，在健全的文化及經濟的關係之下，精神的及人的環境之充滿狀態，是與實在的環境成爲相關的關係，故個別的環境，其對於潛在的要質之實現的慾望之充足程度，實爲環境之貧弱、良好、過度等區別之規準。這樣看來，無論在怎樣特殊的經濟的或社會的現象之中，必有前述環境之三種要素形式，爲其存在的成素，這是特應注意的。

此外關於其他的環境，也有種種可敘述的地方。例如在商業社會中，要決定青年商人的方面時，特別研究其人是從何種「職業的環境」出身。這時候，是要知道他在何種職業分科（實在的環境）中，在何種商人的原則（客觀精神狀態）之下，及在何種商人的範圍（人的環境）內受過教養的。這種職業的環境，在論理上雖然與



經濟的環境相類似，但前者之比於後者，其內容的領域，是更特殊的。因此，這種環境之比於經濟的環境，是與個人的環境相隔了距離更遠。這裏應注意的，就是在內容上看，本來是與關於個人的環境所敘述的要素或基本形式相同，即是同樣表示着對象的、精神的、人的三種環境。那麼，可見得環境是必由這三種要素構成，不是從此以上的，也不是從此以下的。即是自然的材料、客觀精神的形式物，及其支持者、媒介者，實在是構成各種環境。

## 二 環境對於兒童發達上的關與

### (A) 環境對於兒童身體發達上的關與

我們先把兒童之身體的發達與種種環境形式相依存，及二三種教育上的重要特徵相關聯處，作簡單的概觀。因為一方關於身體的發達，是屬於二三方面一定的環境接觸的影響之領域，他方則和其他的科學領域也有關聯，這些研究實在已經不少。

#### 實在的環境之關

與

單在實在的環境內，能靠環境的影響而助長身體的發達之例，是比較的少，大多是靠特有的教育之努力纔做到的。依照父母的見識與意志，與兒童以一定的營養物，並有一定之量、一定之時間、一定的順序等，或以一定的方法使其着衣服時，這似乎是不適於一定意義的環境作用，但實際上這種作用是不能否認的。幼稚的生活體，在不能獨自順應自然的生活關係時，教育者的任務，即是在斟酌兒童的特別要求，使客觀的關係變化。決定這種變化所生之有益的影響之範圍大小，第一是在於教育者的經濟狀態，教育者如在良好的環境中，對於兒童的自然環境的缺陷，是能夠助力的。



兒童若生長在貧弱的环境，即缺乏素質發達上所需的要素之环境中，則其營養之質和量均低，即在營養的選擇上，也不問客觀的有益與否，祇問獲得上容易與否。貧弱的环境，因具有這種缺點之故，會令素質薄弱的個人至於破滅，否則至少也抑制其發達，使身體的抵抗力薄弱，在不利益的營養狀態持續的當兒，生出種種疾病，自己的維持漸成困難。

反之，過度豐富的环境，對於兒童的要求之滿足上，也不得算做良好的环境。營養和衣服等的質量若屬過度的充實，則易陷於不健全的過剩，又生出過度的纖細、柔弱、敏感等，對於將來的生活所必需的抵抗力是不會發達的。因此，具有教育這種环境的兒童之義務的人，對於其身體的慾望上之滿足，祇以適於其健全的發達為度，力避過度的纒可。但是，在這種領域的教育者，從兒童的全環境之內，祇與以有益的成分，這實在是容易的。在环境中，除教育者的父母以外，還有他人，即在父母的本身，也很少能够忍耐，祇給兒童以生活上有益的東西。

由豐富的环境所起之障礙，是不能與由貧弱的环境所起之障礙相比較的。可是，我們若想到有機體所不可缺的要素之過剩，其障害是不如這種要素完全缺乏那樣甚，再想到貧弱的环境中，從人的环境所生的影響是更少，那麼，我們不妨直白說，生長在豐富的环境的兒童，比於貧弱的环境的兒童，其發達狀態是更良好的。

良好的环境與貧弱的环境之差異處，是在對於兒童發達上所必需的東西更充足這一點；至於良好的环境与過剩的环境之差異處，是在不致於充滿着無用的贅瘤物。從這種見地來說，环境的過豐和過歉，都屬有害的。因此，過於充足的环境，有時反不如多少受限制的环境那樣佳。不過「良好」之一概念，常是與兒童的個性相聯關



而說的，所以我們對於良好的環境，不能設立普遍妥當的固定的境界。實際上貧弱的環境，對於具着強有力的素質之健全兒童，則成爲良好的環境，祇對於素質薄弱的兒童，卻成不良的環境。

#### 人的環境之關與

我們試一考察對於營養、衣服、休養、運動、清潔、健康狀態的監督等之秩序的多樣之要求，兒童這些事情，固然是需要獨自的教育作用，更需要特殊環境影響的作用。所以不能不說兒童是特別與環境相依存。

就中尤以環境中之人的成素，特具有重大的意義。無論直接或間接，凡與環境有關的事情，均依據人的成素。因爲唯有人的成素，纔是環境之精神化及環境人之精神表現的要因。一般的保護作用，尤其是兒童的身心發達上所必需的秩序，實爲教育者之獨自的教育作用所關的。可是，倘若因嬰兒的食事時間不規則、發熱時又不檢查體溫，至使各方面都不能維持家庭的秩序，一切行爲遂流於弛緩時，則教育者的教育作用，也不能達到所期的正確度與嚴格。在這種人的環境之下生長的兒童，不特身體的發達上有直接的障害，並且其障害，卻因其他的個人，在生活時期所保持的惡例而成爲潛在化。對於環境教育（關於這個用語的不當，俟第五章再詳論，這裏暫且沿用）生出這樣的結果，其責任應歸於人的環境成素之缺乏必需的精神性質。即是他們缺乏現在成爲問題的理解組織和秩序組織的精神內容，不能支配一定的秩序。人們因貪安逸，或因性格有缺陷，致表現環境精神內容的形式受人非難時，其結果也屬同樣。

倘若忽視了個人的環境之實在的成素所生的影響，則兒童的身體發達，自然是受人的環境之影響所支配。



家庭的環境，不斷地成爲精神化，在其人的態度中，遂以秩序的行爲代表客觀的精神內容，對於他人的摹倣與以模範，於是環境中之人的成素有特殊的作用。

準此，環境的影響，唯有恆常性和反復性纔能影響於個人，這在教育上是有重大的意義。普通所稱爲「習慣」的作用，單靠本來的教育活動是難得到，唯有從時間和勞力上始能求之。

其次再就經濟的關係考察，在低的社會階級之生活圈的父母，其精神陶冶是很少，這種貧弱的環境，對於教育活動是不適當的，這是特應注意。但從反方面看，即遇文化的、經濟的關係良好的或豐富的环境，在其圈內的人，也不能確保他的精神階段是更高的；同時又覺得精神上佔着高位置的人，在物質上很覺缺乏的例也不少。環境內之客觀化的精神，確係與個人一般的精神狀態有一定的關係，但關於這一點，卻不能下一般的結論。照精神魯鈍的人們看，無論怎樣的環境，即使極貧弱的環境也當做良好的環境，可見經濟上不一定要良好的環境。

不過教育者的父母，在貧弱的環境時，爲生活的需要計，是不免留在家外的時間很長，自然把家庭和兒童放任了，結果是兒童的能力和性格上是很難發達，這是不能忽視的。反之，在豐富的环境中，這種弊端雖然可免，卻從新生出不安定和太忙的危險。正因這樣多忙，遂視兒童爲一種附屬品，恐不能給他們以環境中之有價值的內容。欲維持適當的環境，是應選剛剛合度的材料，力避過分的，他面又要豫防種種方式的怠惰等障礙。既非過多，又非過少的適中度，纔能確保兒童的身體發達。

### (B) 環境對於兒童精神發達上的關與



## 實在的環境之關

與

從地理上、經濟上來看，雖然覺得重要的人物，往往從種種環境中產出，這是歷史上所昭示的，但我們卻不能不承認實在的環境，祇是具有副貳的意義。問題雖屬很複雜和困難，結局是祇得與其他的環境之形式同樣，除根據確實的心理學之洞察，以實行分析之外，沒有別法。

照前所述感官之發達的一般條件，我們曉得環境之對於陶成的過程，是有顯著的關與。其終局的結果，則視乎個別的器官之活動達到何種範圍，及刺激之質的分化與質的完成達到何種程度而決。這種條件，倘非藉特別的環境關係以滿足之，則感官能力是會萎縮的，但人們卻以為這是由於素質的缺乏使然。可是，即以僅少的素質，也能藉組織的保護，而具有通常的活動能力，其例很不少。例如市民階級的兒童，一般對於嗅覺印象的識別力，是比於勞動者的兒童更發達的，這是其一例。以上的情形，更因下述的事項，而愈覺其有重要的意義。即教育者若不能擔任兒童的感官之組織的陶冶時，則感官教育之發生，非由於本來的教育努力，卻由於環境的陶冶關係。

實在的環境，對於全體的精神生活，尤其是表象活動、想像活動、思維活動、感情生活，及意志行為的領域，是與對於感官機能的陶冶上，具有同樣的意義。因此，直觀材料的範圍，務求其廣，纔對於知覺活動或表象構成等多樣的兒童教育目的，生出有效的結果來。缺乏內容的環境，是不能充分供給兒童以直觀材料和智的刺激。從種種意義觀察的對象，對於感情素質上是有重要的評價作用。因此，欲圖兒童之有益的、盛旺的精神發達，則當於其與原始的環境結合時，計及精神的材料之獲得。又凡素質上具有強的智性與活動衝動時，雖以微小的對象或現象，也能促進許多結果來，反之，若具有薄弱的智性，則必須受多大的影響，纔能達到同樣的結果，這



也與前述之身體的發達相同，對於前種兒童，若常與以同一的刺激，則在自己的自由構成之內，可以發見變化和關係，構成的自己活動，實為兒童的精神，從環境中所得之最善最高的成果。

豐富的環境（即過度的環境）對於兒童精神的發達上，決不能認為是無條件的理想鄉。在豐富環境的兒童之感情生活，很難望其親密和深奧，這是很明瞭，毫無足怪的。膚淺、遲鈍、疲勞、無關心等，是他們的特性。據以上所說，我們從教育學的觀點來看，可知介於貧弱和豐富之間的、經濟的（即有限制的）環境，纔可算為對於兒童精神發達上之良好的環境。原來無論在任意的精神機能之領域中，形式的發達，是以其在生長時代為最重要。從這種意義說，可見得良好的環境之精神的內容，不特是良好的，且是最確實的。

其次再轉述實在的環境之性質上的構成問題。因為這種事情，對於個人的精神發達上，也不能說是毫無關係的。綜觀實在的對象，是可分為自然物和文化物兩者。自然物對於感情發達上，是有某程度之強烈的影響，至少可說是對於感情發達上的刺激。例如宗教感情之高度的發達、藝術感情的發達等，是基於自然的世界而來，這是事實的；即住在文化物極貧弱的世界中之民族，也盛唱「返於自然」的論調，其中的理由是無難說明的。人們對於這樣的自然之衝動的表現，也是基於感情的作用之故，即在今日，依然可認為自然物的世界，較於文化物的世界更與感情生活之源泉相接近。感情生活之發生的關係，固可因其名稱的形態分出種種來，若純粹從教育上考察，當認為以自然物為本質的環境，實屬價值最多的環境。

至欲了解文化物或本來的文化現象，是比於了解自然物更需高程度的智力。文化物的性質，不外是智的行



爲之結晶。文化物既是從精神上喚醒精神，所以能够使兒童把握周圍的世界，從而瞭解之，並發見其理想與目的。因此，在田園的、都市的、工業的、商業的各種環境的影響之間，是可以認出差異來，祇有綿密地調查各種環境之後，對於個人的環境纔能下正確的判斷。

欲給兒童以明瞭的、完全的知覺材料，當令最貧弱的环境成爲最合教訓的環境，即使之與極少量的對象逐漸接觸。提供於理解上的對象圈，當然是不能超越某種程度，但從其下位說，也有某種限度的。良好的表象材料，與其僅由少數的直觀材料而生，不如由於具有完全的一定的性質之精神作用而生，這樣的表象材料，是能令感官的反應精細而把持確實。

客觀精神的環境

之關與

在理論上，一般是承認從本來意義的教育作用或目的教育上，能够供給兒童以精神的財產。不過狹義的教育者，祇從教學上，把兒童所應該理解的事項，導入於其精神的關聯中，加以說明便可。事實上，這是一般的學校所行的。但將個人在後天所獲得的智能全體，與從這種方法所得者相比較，則教學上所供給的智能僅屬於很少部分，此外則多藉環境教育（這是與目的教育的批判均俟第五章再加詳說）而得。因爲精神的財產之大部分，其感受性是多可不藉教學上的說明，祇令其內容呈現於一定的形式上，兒童便可藉自己的能力而攝取，不必經教學上言語的媒介之故。我們固然應承認教學形式上的教育努力之重大性，同時也非承認環境的影響，尤其是精神的環境對於個人的陶冶上究屬基本的不可。

從環境對於個人的精神鍛練之關與上看，可分爲二方面：其一是使環境的要求與兒童的能力之平衡化方



面，也可說就是使生活成爲平易化方面。其二是使個人一生涯限定於其所生長的環境圈內，這是可認爲合於環境關與之本質的手段。但因文化愈進步，則漸漸超越這種限界，個人是很少局限於自己的出生圈內，即就精神的方面說，如果這樣局限了，個人實在不能維持自己的。即在同一的文化民族之內，現在與個人接近的生活圈，與根源的生活圈之內容與要求，顯然是性質不同的。這樣，我們可以想到因爲對於多數的個人之生活圈的變化，就生出種種軋轢來。可是，這種軋轢究屬不得已的，兒童的環境，必須爲廣義的文化世界之一部分，必須包含一般的文化世界之構成的精神內容。對於真正的文化人之環境，非爲精神充實的不可。精神上愈充實，則個人之自己維持愈容易，與不同狀態不同性質的生活圈接近是愈減少困難。

其次再考察個別的環境之陶冶內容及手段。環境之供給於個人的，是爲一定的秩序，及包括在秩序組織中的對象或現象，及環境中之人所表示的秩序，最後是以人或特別的精神產物爲媒介的思想之表現。

其中是以實在的環境、個人及其行爲等，實爲使兒童得到一般精神的理解之出發點。因此，個人的環境之內，也須表出一種理解組織的對象或現象，以便於兒童參加。並且一切方面的環境內容，非爲充分的不可。例如就美育而論，環境非特要以美感尙未發達的兒童之主觀的評價爲基礎，並須有適於兒童的主觀能力之對象。若謂祇在兒童室中，搜集著名的繪畫與作品等，便可以陶冶兒童審美的情操，這是大謬的。凡認藝術上最善的東西，即爲兒童之最善的東西，這是由於忽視兒童之比較的發達程度及藝術品之精神的特性而來。這樣看來，欲使環境具有美的價值之對象，不一定是必要用藝術品來構成，但又非可即由兒童之本來的環境構成的。與其從教育上導



兒童進於藝術品的理解，不如直從藝術上陶冶兒童，使從藝術上把握生活，這在教育尤為重要。這樣一見似乎矛盾的論調，其實有可能性者，因為以美的教育為目的之教育學，實際上是危險，多數的教育者，竟忘卻這種教育目的的到達之路，已在主要的環境影響時代開始，教育上已經表示着有效的環境之故。凡認藝術教育的領域中所論及的特異性即為環境的判斷之客觀標準者，至此不能不加以改正。即是一方面要考慮兒童之現實的理解能力，他方面還要考慮概念陶冶和感情陶冶的特性，決不能忽視全般陶冶過程的初期及低級的階段。

在環境之內，除實在的對象以外，能夠助兒童獲得精神的財產者，還有一「秩序」。在一般的情形中，秩序的表示固然對於個人有強大的影響，而其影響卻有二重的樣式。一方面是秩序乃藉對象中所具的客觀的事態、關係、接觸、狀態等而發生影響。因此，不論環境的秩序採那一種形式，總要令牠不致與良好的影響衝突，生出積極的教育作用纔成。如欲單靠華美的壁畫，實施系統的藝術教育，這不特不能促進積極的教育影響，反成為攪亂兒童之陶冶的感受性及判斷能力之結果。

秩序又有特異的意義。從概念上看，秩序是必需人們的協力。秩序若是表示客觀的狀態，那麼，客觀的精神狀態之秩序，必與其創作或維持的個人乃至多數人相依存，是以兒童之把握某一種秩序，同時也為一定的人之行為的觀察者。兒童是從觀察上得與秩序的精神內容接近，又從秩序中所包含的人們的行為之事實與態度，而領略秩序中的感情內容。

這樣看來，從教育目的諸方面考察，環境實在有使其因各種方向的秩序而成交叉之必要。即非為內容豐富



價值最多的秩序不可。這樣，經濟狀態對於陶冶目的的意義，不能不大減其價值。即非豐富的對象，若一般組織的諸多秩序表現於一般的環境時，是可以有效地陶冶兒童期的感受能力，這一點就特殊的道德的、宗教的、政治的、經濟的環境而論，也能適合的。以後的時期，即兒童能得到新的廣泛的知見時代，纔覺得需要豐富的環境，這時代的經濟狀態更表現於前面，秩序的內容，是與良好的經濟狀態相結合之多樣的文化生活形式關聯起來。可是，秩序是與一般之人的環境成素相結合，即就環境之對於經濟狀態的秩序關係而論，秩序是不能與經濟狀態成爲特別的依存關係。

可認爲秩序之表現的個人行爲，從他的觀點來看，也值得注意的。環境上所見的行爲，又成爲對於兒童的意志教育之陶冶因子。人的環境成素，由行爲而創造秩序與維持秩序時，則可爲兒童之行爲模範。這樣摹做的精神價值，必待兒童了解秩序的真相纔會發生的。但逐漸進步到內容的了解時，則摹做行爲，變成意識的目的的行爲，即至摹做行爲具有習慣的形態時，這種變換，尤以在身體的及意識的方面最覺容易。這樣，即就兒童的行爲而論，秩序若當作摹做上的一種刺激，也有重大的意義。環境的內容務須豐富，對於文化世界的的生活無論那一種生活圈，都成爲普遍妥當的狀態，及有秩序的，這可算是有重大的意義。

秩序是與個人有密接的結合，因此，環境中的人，對於兒童的發達尤其是精神的發達，具有重大意義，其中意志的發達，是有緊密的關聯，這一點在前已經說過。個人因是一般的精神之傳達者，故教育者的本身當具有客觀的形式，以便於兒童所取資，而令他自己的精神醒覺。倘單有白痴那種人，完全不能傳以秩序，或是傳授秩序的人



忽然死了，那麼，不難想到文化的世界，一朝竟入於絕對的渾沌狀態了。因此，今日的文化世界，對於現代人及其後繼者是有決定的力，倘文化世界雖已造成，但其中缺乏了能夠維持下去的秩序組織，那麼，文化世界是會急歸於滅亡。

從兒童之精神發達的見地看，無論在理論上或實際上，均覺得環境之中，要有客觀的精神之充實，和種種秩序組織很透徹的人存在。而支配環境的人，精神上非超越環境，以智識和理解，直向文化的秩序組織之更廣泛的領域中突進不可。環境中必須具有這樣性質的人，纔能令兒童踏上文化世界的的生活之道。

精神的傳遞，除卻行爲之外，還可靠思想的形式爲媒介，即靠所說的言語或記述的言語，使兒童習得秩序的成素，對象的性質和目的。這一點在初期的幼兒單屬於家庭環境時代，尚不大顯著，等到後期，即與書籍接觸的兒童期，其影響是格外的大。這時代的兒童，尤以具有冒險性質者，是最富於魅力的。文字的環境影響，在個別的情形中，固然有重大的意義，但從全體上看，比於兒童與環境中的人會話，或從會話的觀察中所生的影響，其力量較遜一籌。個人因是能夠聚攏全體的世界精神於自己的精神中，所以唯有言語，纔是精神之最完全的流出管，也是把世界精神傳授於開始加入的個人之最完全的手段。

說完這種觀察後，讓我們再考究與個人及其媒介者相關聯的環境之陶冶影響，對於個人的經濟狀態，究有何種交互關係。在我們的文化生活中，經濟的狀態對於陶冶之獲得，職業的，社會的地位，世界觀，人格的態度，事實上確有很複雜的及深長的影響，所以不能不認各種環境與個人之精神的水準，對於其經濟的性質有顯明的關



係。但在原則上，卻不妨認兩者是有依存的關係。

#### 人的環境之關係

與

由個別的主體作客觀的把握和支配的理解組織，或全體的精神世界之內容，是經人們性格的力量，而表現於行為上的。原來人們因具有自由的意志決定權，所以能成爲人格體，人格云者，是基於智力、感情及意志的自由，對於外界決定自己的立場。人們因具有這樣的人格（這裏所說人格的意義，是與普通從倫理的立場上所用者不同），纔能作環境人的行動。一般的人格，並非單屬精神上個別的要素之機械的集合，是一種特別的新的東西。這是令環境人具有特別的價值，對於其影響也附加特別的力量。

例如被悟性支配的人與性格上被感情支配的人，試觀這兩形式的個人環境對於兒童的影響，則個別的理解組織，均在智性、感情、精神的關心、行為的型相等特徵乃至由這種特徵所構成的環境中顯其優勢。個別的特徵，雖能構成一個複合體，但在某集團的個人所無的特徵，決不會與其他的複合體分離而與其人或其環境相結合的。例如受過藝術上精純的教養之人，則其居處，未有不依據自己的興趣而經營的，又如在道德上敬虔的人，決不會孳孳爲利的。

兒童雖有時與規定環境的人具有不同的素質力，即是與規定環境的人之性格非同質的，但是，兒童所住的环境，對於兒童究有強大的陶冶影響，從而擁護其發達活動或抑制之。這樣看來，環境人的性格對於環境接觸的效果，是有重大的性質，因性格學的進步，對於環境影響的全問題是大放光明的。

欲使環境影響的效果確實，其中是需要一定的條件。最重大的條件，是接觸的恆常性與同一種類之頻繁接



觸。所謂恆常的影響者，即指同一的影響說，同一的影響非特指內容的同一，還要從兒童的環境影響之普遍性中求之。這不特環境的印象恆常地發生，且指環境的圖與之內容的統一說。這種環境作用的統一，結局非向人格的統一或精神的統一中求之不可。

這樣，教育是照前所說乃屬一種順應，既具有內容的性質，故在內容上非有統一的效果不可。一般的教育作用，縱使非有意的追求目的，也有某程度的一致，唯有依隨同樣的傾向時，纔顯出最大的教育效果。例如就藝術的內容而論，倘與環境中藝術的理解之秩序相衝突，或與環境人之倫理的見解相矛盾時，兒童是無從認知的，故難望其完全發達。這樣教養的人，其思想是瞬息變遷，易受外部的影響牽動，不能成爲自己的確立，生出教育上最有害的結果。因此，環境人的任務，是在積極保持環境的影響之恆常性與統一性，具有這種資格的人，自己的精神狀態非有明瞭的統一不可。

具有精神統一之維持與貫徹的意志力之人，其對於環境是有決定的影響，既能調和地構成環境的成素，則其所居之環境，即爲其人之全人格的表現，環境人之思維方法與行爲一致，其中實具有一定之精神的氣品。在這種環境的人們，決不會把自己的子女之教養委於婢僕。反之，若爲父者流於怠慢，缺乏首尾一貫的精神，兒童不知什麼是正當的，徒生長於爭鬪和憤怒中，那麼，他們的感情生活，可想見是怎樣狂暴的了。這樣看來，環境人若不留心構成一種社會，富於溫情的養護時，可說環境對於兒童的影響是很不利益的。這一點是無需一般教育學上的說明，實在環境影響上成爲一重大問題的。好像歌詞所說：「祇有歡天喜地，實屬萬物滋生的太陽，一那就可知



道唯有兒童心情的養護，實屬教育上重大的課題。感情的素質，既屬一般的兒童之潛在力，這是可以從間接上藉適當的手段使其發達。不論誰人，如果以此為義務而實行之，必能收效。

#### 第四節 素質、教育、環境之總括的考察

遺傳論與教育的

缺陷

我們在普通和兒童的交際上，也可以知道兒童是能充分表現環境尤其是環境中之人的成素之內容。若就年長的兒童來看，是可以察知他們是否在溫情中生長，對於道德的制約及人類等作何感想，及信仰何種宗教等。

這樣對於兒童的經驗，若屬良好的，普通是認為由於教育優良的結果，倘屬不良的，那就認為是由於兒童的素質即遺傳之力而來。凡是不能理解的東西，尤其是優良的行為，普通是認為基於遺傳性，至關於環境方面，即如教育學者的本身，也不大注意的。他們不曾注意到兒童在不良的環境中，往往要嘗冷的羹湯，衣服破殘也不替他補綴，不拿碘酒給父親就要受罵等；反之，若在父母慈愛的家庭中，則各人的自由行動凡家中流動的空氣，自然對於兒童是會有良好的影響。

這樣冷淡的態度，在教育上委實是不能袒護的，大部分是歸於遺傳論者負責。但是，有犯罪性的人們，雖偶有成為不幸的遺傳之犧牲者，不過其中依然有充分的陶冶之可能，所以對於某種行為的說明，若常以遺傳為主要的動因，這在論理上實屬錯誤的。把多數需要公衆的保護及要參加少年裁判所兒童或少年調查之結果，是可以



發見他們的環境，差不多沒有例外地是屬病態的，有障害的。因此，可以斷定他們在發育上的脫線和失敗，沒有一個不是因環境之在教育上大有缺點。若把遺傳認作是兩親或祖先之中具有同樣的或類似的現象之義，那麼，上述之調查，其中對於遺傳力方面，實在沒有我們所豫想那樣的重要。

這種情形，無疑的是大部分由於教育上的缺陷而來。即在性質上認爲是可以遺傳的或犯罪的缺陷，若從心理學上考察，也不能不認爲分屬於兩個不同的領域。凡屬能遺傳的東西，祇以固有的本來的東西爲限，至若服從教育的、道德的、法律的判斷之個人態度，乃屬文化之順應的問題，因此，這些在性質上實屬不能遺傳的，其內容純屬外界的。縱認順應的作用，是與本來的固有的相通，但我們卻不能認定素質中之遺傳的缺陷，卽爲文化之順應上的缺陷。祇能說素質中的缺陷若屬顯著的，普通的順應作用，也不能完全遂行的罷。

前述之犯罪的失錯或個人的態度之缺陷，分明是應歸因於廣義的教育。其遺傳的成果，是見於教育與環境中。在我們所研究的事例中，差不多沒有例外地，凡在惡劣的環境中並且在一般的社會層中，都認出有不良兒之存在，這除以上所說之外，實在沒有別的說明。實際上，縱使我們認定犯罪的素質實屬一般的存在，依然可認爲能由教育上矯正之使向於善。這樣看來，犯罪的失行，是與廣義的教育相聯關，可由教育的結果而避免之。上述的兒童，一般是可認爲由於不充分的教育或拒絕目的教育的結果。又若教育比較的是屬於良好時，那麼，必然是由於環境的不良。這樣說來，兒童之道德的過失，其主要責任非在於不適當的素質，卻由於環境改良之不充分。

教育和環境

但是，環境和教育，不是互相保證的。有些父母，直接對於教育的事情雖屬堪能的，並出於良



心的，但因對於環境的概念中所包含的機能是屬於無智的與無力的，因而流於怠慢者。又有些家庭，雖有良好的無可非難的環境，卻不知道什麼緣故，目的教育的作用竟流於劣等。這兩個領域的教育作用（目的教育與環境教育）（這兩者的批判尚待至第五章再述）實際上雖可認為有某種近似性，但兩者之間，究有不可混視的性質上之差異存在。

目的教育與環境教育兩者，究以何者具有重大意義，這是不易決定的。關於目的教育上，我們可認為一切教育行為，是依據一定的目的而生出全體的一定計畫。因此，教育者從外界所能處理的作用力之中，祇選擇其有一定的陶冶效果之作用。這樣的選擇，是為環境中所給與個人的外界力中所無者。本來從環境對於兒童的效果說，雖可以期待種種形象，但個人在本原上既具有一定的發達傾向，即置之於內容毫無選擇的環境中，自然也可認出一種淘汰作用來，但若將環境影響與目的教育的努力相比較，則前者之特徵，是在於非系統的、非目的充足的，祇是偶然行之。

不過目的教育，也遭遇多大的困難。這時候的教育活動，唯以教育者的銳感的觀察和周到的認識之所及為限，所以脫逸目的教育的圈套外實在不少，因此，即如經過相當訓練的教育者，也會對於一定的教育規準生出疑惑。目的教育既受着這樣的限制，所以較劣於環境教育。本來的教育活動，其自身非即是本質的陶成，祇是在更良好的狀態之下，與個人以陶成的影響之一種手段而已。這種陶冶的影響，也不外是環境影響的過程。教育活動，實在可認為是本質陶成之不斷延長的線上之點。在這樣的點之間的發達線之距離，並不是發達停止的距離，其中



也有內部和外部的發達力之相互作用，個人的發達即繼續行乎其間。這種距離，就是毫無中止的環境影響之所發生的場所。若徒根據這種形象之數學的關係，以決定教育作用與環境作用之強度的關係，固然是錯謬的，但我們總不要忘記環境的影響，其效力是更強大的。

倘兒童得到實際的優良環境，則糾纏他們的不良影響，因而可以驅除或被抑壓下去，所以欲陶成適於教育目的的人物，非單靠目的教育便可以收效。教育雖良好，但環境若惡劣，則被後者的牽掣力甚大；又若環境雖良，而教育惡劣時，則雖有程度之差，總會得到同樣的結果。這樣看來，可知道家庭環境或社會環境的影響，在兒童全體的教育結果上，是比於目的教育的努力，更為規準的。

但是，若太過重視環境，因而認目的教育為無價值的，這也是重大的錯誤。我們所應承認的，是環境乃屬教育之一要因，比於向來的教育學乃至教育實際上所認識的更為有價值，即是環境之對於兒童，具有無言的教師之一種很大力量，至少當與目的教育屬於同等地位，有時所佔的地位是更優越的。

可是，環境也和系統的目的教育一樣，決不是萬能的。目的教育是不能令惡劣的環境影響麻痺，而環境卻可補償教育的缺陷。不過即在最良的環境中，也不能缺乏固有的目的教育。因為即在最良的環境中，總是需要統制的活動之故。

#### 環境人的意義

環境的影響所及的領域，事實上是很大的，而其效果，則與環境人的性質密接地結合。環境人的性質，其決定環境之實在的內容與精神的內容，是達到顯著的程度。環境之精神的內



容之大部分，實由環境人所支持的。這一點無論關於文化物、自然物，或關於人類行爲的秩序及手段，最後關於兒童的理智、感情及意志的陶冶等，都能適用。

支配兒童的環境者，事實上就是環境人，即出自狹隘的家庭環境以外而入於更廣的環境時，仍可說是由人擅權的。個人在精神上開始獨立時，環境之對象的成分及客觀精神的形成物，纔出於人的成素之前面。因此，對於兒童的環境感到責任的人，實有充分熟悉自己的使命之必要。

又環境人雖欲努力創造良好的環境，倘環境的影響缺乏調和的時候，其效果也不顯著。尤其是父母或近親者的性格或人生觀互異，各以其不同的見地誘引兒童，更或以祕密、說謊、欺騙等出之，則環境實成爲最惡劣的危險化。思維、談話、行爲等之恆常性與合理性，實屬有益的環境教育之基礎，在心情養護的領域中實爲其支柱。

好像地上的植物，與水、空氣、光線等相依存那樣，在優良的環境中，實含有自然的最善的教育之前提。目的教育，好像是把樹木揉曲時不可少的場師那樣，是使人們的固有傾向，在自然上或文化上順應外界的要求時不可缺的。無論怎樣的場師，倘沒有適當的土地和自然的生長條件，是不能使植物發達的，同樣，教育者是以創造優良的、健全的環境爲主要的課題，我們當認狹義的教育活動，是與環境影響相對抗或促進之確實的補助手段。環境之對於兒童，好像是含有積極和消極的生活條件的土地之對於植物然。

#### 主要的參考文獻

I. W. Popp. Das Pädagogische Milieu 1928.







## 第四章 蒲塞曼的教育環境學

凱爾巴哈是把環境學當做自然科學的處置，斯拉文斯基是從社會學的見地考察教育環境學，包普的環境學，則一般認為精神科學派的色彩很濃厚。把這幾方面綜合起來，最初從全體敘述教育環境學者，當推蒲塞曼 (A. Bussemann) 所著的教育環境學 (Das pädagogische Milieukunde)。

蒲塞曼以一八八七年五月十五日生於德國埃姆頓，肄業於古廷堅大學，其後為凱仙及他的師範學校之教師，轉為格萊夫斯瓦特大學的講師，現充布烈斯羅大學教授，專門研究心理學和教育學。

現在試考察蒲氏的教育觀及其對於教育上環境研究的意義之見解。他以為科學的成立，雖能根據生活經驗的某種理想上從新得到曙光，卻缺乏從這種理想昭示生活之大道，的理論的結合概念之立場。這種意義的教育學，不能不說是仍屬新科學。雖自二千年前，哲學上已揭着善、完全、睿智等的最高理想，許多學者們，對於教育者、父母、社會、國家的活動等，欲附以正當的意義、形式和內容計，竟從最高的理想，欲引出與日常的實際教育相結合的思想之系列，不過直至今日，其力常微弱不定。但我們既承認教育是文化之自己維持與完成，決不能安於這種狀態，故教育乃至教育學，不得不置於人類高尚生活的焦點上而研究之。

教育學之在今日，事實上總不免牽入一切科學，即歷史、法律、醫學、物理學、數學等問題。同時與教育學之發展



相依存的假定，至此纔得滿足，所以我們切望教育學早日具有嚴密的科學性。這種假定，一方是文化的理論，他方是關於兒童或青年的發達之認識。兩者均屬前世紀所無，至今纔見文化科學及兒童青年等心理學迅速進步。但教育學在學問上的領域，雖受他科補助，但卻不能拿補助的來做替代品。教育學決不是應用心理學，也不是應用哲學，在事實的教育之進行處，是有經驗的研究領域，在教育的實際問題中，是有批判的討論的對象。日常的事情，既值得驚歎成爲研究對象，可是向來的教育學，反不能公平地觀察這種不得不處置的問題，好像是認那些離題萬丈的研究，纔屬教育學的本質。但教育終須省察實際的存在，纔能認識本身究應怎樣，所以經驗的實際學，正屬教育科學中不可缺少之一分科。

一般的教育，因是在一定歷史的瞬間和一定地域的狀態之內，並與保持一定的生活關係之人相關聯，是以我們總不能不研究「現在」之一問題。我們所教的兒童，究在怎樣的狀態中生活呢？那種歷史的和地理的規定，對於教育過程是有影響的呢？這是都要研究的。即是我們的研究，純屬記述說明的，雖對於規範的教育學之干涉，當加抑制，總不能不與教育的實際直接接觸而前進。這樣，是要與周圍的自然或文化相結合而行觀察，我們的課題，即在其中的生長與教育，關於表示特別性質的兒童、青年的環境之研究，記述與說明，也即在與此相關聯處。

個人與環境相結合的關係，是無限複雜的，研究這種關係的科學，也屬多數的。把這些科學分別處置的個人和環境之種種關係，從新作綜合的研究，這是環境學的特性。因此，環境學既不是環境與人的生物學，也不是社會學或心理學，卻要集諸科學之大成，綜合種種科學事實纔成。



## 第一節 教育環境學的豫備概念

### 環境與人

今以人爲P，而以人之所受影響及加以體驗的環境之總體爲M，則環境與人在這種關聯之下，構成M——P——組織（環境——人——組織。）環境和人，本屬對立的，把牠們結合起來，是影響和體驗的作用。

一般的實際環境，乃屬個人的世界。我們雖能將兄弟、朋友、夫婦等當作兩人一對來看，但每人實爲他人之一次過的本身特有的環境。某種「環境——人——組織」中的個人，在他種組織中則爲環境的成分。在一個組織中的自我，在他種組織中則成爲他者。照同樣原因，互相類似的人，縱受同樣的影響，但在體驗上，也許二人的精神生出不能溝通的間隔。

環境和人是互相對立的。然而人決非單屬環境之合成力，也非如機械的世界觀所說那樣僅屬素質和環境的產物。生命決不能像力和物質的變化那樣，可用方程式表示的。在物質的變化中，我們不能解作特別的本質產出新的東西來。然而在這個「環境——人——組織」之中，是在一個創造的原理存在，環境與人，是迭爲主體客體，爲敵或爲友，爲抵抗或爲原因。基於這樣理由，那些環境機械說，是不能解決我們所研究的問題，因此，人與環境所構成的組織，是屬有機的，唯在精神的生命之範疇中纔能表明的。

一般的科學，不能不成爲單一化。環境與人的關係形態，實屬無數的，雖欲以影響和體驗的法式包賅一切，但



這祇屬暫時的指示而已。環境決不是像純粹自然科學的觀察上所尋求那些原因之複合，在人的方面說，至少要認作體驗的對象之複合。但這裏的意思，並非說一切的原因均屬體驗的對象，因此，薛勒所舉的定義，謂「環境是對於我們有影響而為我們所體驗的，」這是不正當的。這個定義，祇適用於狹隘的範圍，凡不經體驗而有影響的東西，例如天候、氣候、土地等的影響之類，又凡影響與體驗之種類和程度不能平行的事物、人、事件、行為等，均屬除外。

從環境和人之一般的交涉關係上看，可分做「環境影響」和「環境體驗」兩者，影響的環境之唯一特徵，是在環境與人間成為因果關係的結合，至於體驗的環境之特徵，不單在感官的知覺，卻有特別的意義內容。體驗的對象之共通點，是在我們的意識成為超越的關係這一點，不是屬於物理化學的世界，卻由我們的知覺、表象、思維、價值中表現的世界，纔屬體驗的環境。即是一方單由因果關係與人關聯，他方是由超越的關係與人關聯，環境是要兼從這兩方面着想。但是，環境與人相接觸的部面，依然未能包該人的全面。人是常超乎環境影響的對象，與環境體驗的主體之上。

人的本質，是在乎純粹為精神的人，而人之在「M——P——組織」中，自純屬機械的物質的作用，以至達於意識最明瞭的體驗間，其過程是經無限的階段。環境影響和環境體驗，在實際的環境關係一覽表中，祇屬不同方向的名稱而已，介乎兩者之間，還有一種「暗示」，即人成為環境力之對象時那種不明瞭的體驗。更深一層觀察，則又視乎個人屬於物理化學的被動性或屬於有機體的自動性，這兩者的程度如何，於是環境的影響，也可分出



純粹的被動運動與自動運動來。最後，體驗也可分出糊塗的、半意識的、不分明的體驗，與明瞭自覺本身的意義那種體驗階段來。所以自德爾台（Dilthey）之後，「體驗」一詞，既屬精神科學派所認為極關重要的概念，依然未能定出充分的、全體滿意的限界來，正爲着這個緣故。總之「M——P——組織」的構成，決非單基於一二種的環境關係，其間實有無限差別的階段存在。

環境好像一個球形那樣，包圍着人們，球中之無數的半徑，是與從純粹機械的影響以至純粹精神的體驗間，即環境和人的一定關係相當。在這個環境球的兩極間，分出影響的和體驗的兩種環境來，那麼，人和環境之關係性質，是構成由一極以至他極的階段。在赤道帶之間，是表示影響的和體驗的兩種成分之交錯處。影響的環境和體驗的環境，是互相接觸的兩個半球，環境之在互相對立的兩極中，是兼具影響的和體驗的性質。

#### 素質與環境

無論在個人生活之某一剎那間，均可認爲有「環境——人——組織」的橫斷面存於其間。在這個剎那間，從人的方面說，是將有某種表現，這是屬於「內面的」，而環境中則有與此相應之「外面的」部分。所謂「素質」者，不外是指除去環境條件之本來「內面的」一部分說。但是，個人即在誕生之剎那，其素質已非純屬內面的，卻於兩者之中間，有受着種種環境影響之胎兒期存在。這時候胎兒的環境，就是精神身體的人之母親。遺傳素質云者，固然是由祖先傳來的，這無疑是構成全體的素質，但在素質之間，那兩親的一時狀態如酒精沉醉等狀態也關與着。這樣看來，可見素質的範圍是比於遺傳質更大。兩親的環境，分明是影響於兒童的素質，一般人所生活的環境，連性的配偶也豫定了。原來環境常因個中之人的表現，與乎及其他影響的人



之交際阻隔，從而決定環境人的類型。凡牧師、商人、官吏、農夫等的兒子，是以從同樣職業狀態的家庭選擇配偶爲通例，所以即在兒童的遺傳因素中，已受祖先環境的關與。

素質之顯然規定個人將來的狀態，並與個人以某種恆常的特性，使其維持祖先同樣狀態，這種保守的原理之存在，分明是事實的。但是，個人內面的成分，即在最初和環境接觸的刹那，經已遺留痕跡，其結果所謂內面的成分者，是由素質和環境兩者錯綜而成，若在人格發達過程中，追究個別的特性所由來，認爲單由環境或單由要素所決定，實屬無謀之甚。不過環境的因子，又與個人的感受性相結托，故環境的關係，也並非機械的，卻是有機的、精神的。從這種見地，我們可承認史貼倫（William Stern, 1871-）那種「幅合說」的話頭，謂內的因子（素質）與外的因子（環境）之結合，實爲兩個條件欲達於統一的合目的的全體之結合。遺傳說和環境說的爭論，至此得到正當的解決，向來所說「環境乎？遺傳乎？」的問題，現當改做「遺傳兼環境。」總之把環境的規定性和素質的規定性分開來看，祇屬概念的，實際上決不能這樣明確地分離。第一、在環境和素質最初接觸時，已覺得內面的成分，非純屬素質作用，卻兼受着環境影響，同時環境也受着內面的影響。第二、個人固因其感受的構造而得到環境的影響，環境也對於其構造而與以適當的刺激，故雙方是同時活動的。

其次再將可認爲多由素質所規定的特徵，指示方法論上兩三個的規準如下：

一、某個人所具的特徵，若與其在環境中所能得的個人之環境類型不同，則其趨異之原因非在環境，但也佔着中樞的地位時，斯可認爲素質的表現。



二、集團的個人在同樣的位置，其特徵之發生的頻度關係，令人想到周知的遺傳原則，然而從環境上到底不能說明時，也可認為是受環境的影響。

三、個人比較不受影響的特徵很強，或早已和平均的人們不同時，這可認是由於素質上的規定。在環境所不能規定的範圍內，凡衝動生活、感情生活等均屬此。

四、二人或以上的個人，在不同的環境中，而有類似的素質，並採類似的態度時，可認為是基於素質的規定。這種素性愈接近，則環境縱然不同，其態度樣式也有一致的傾向。

從這種觀點來看，我們可以明瞭環境的規定，究在什麼時候，最能引起特徵的變化，及平均性的趨異。環境的規定愈大，特徵的變化愈易，即在素質未曾分化的個人，對於同樣的變化，也表現顯著的變化出來。

#### 環境類型學和環

#### 境學的研究概念

研究上因個人的差異問題生出障礙，所以心理學上分出一「差異心理學」來，又有研究個人之特性的「性格學」；同樣，環境學是以環境的差異和個別的環境之特性為其研究對象，而「環境類型學」遂成爲中心。在環境類型學中，須充分觀察「環境——人——組織」的構造。關於一經驗的類型學」之概念，曾經史貼倫作最初的定義和分類，環境類型學也可照樣適用。照史貼倫所說，人是屬於一個特別的種，但除種之外，還可分爲「類型」。其理由是因爲人與人之間，有不能劃然區別的部分，是藉獨自的中間形式而結合之故。同樣，種種的環境也構成一種連續，不能以「種」的概念記述之。因此，環境的記述，非靠環境類型學不可。環境類型學在事實上是一種概念組織的觀覽圖，以定義的概念之工具滲入於事實之中。



環境的類型是錯綜的，不能在一次的經過描寫於一個平面上。因此，不能不敘述與全體的類型即具最高複雜性的類型相接近之環境類型。又若從相反的方向進行，愈追求低級程度的環境分歧性，則愈與環境研究之其他分野，即研究環境的成素之關聯的「環境關係學」相毗接。在實際上，不能不兼從環境關係學和環境類型學雙方研究。

將種種環境分爲類型配列爲類型的組織時，不能不假助於其他的分野，即研究類型之差異的「環境變異學」之力。這一分科之補助力，尤其在下述之兩點有重大的意義：（一）複雜的類型之調查，（二）變異的可能性之調查。

環境的構造，若由其所屬之各人的構造而決定時，是謂之內面的；由於人與環境的關係而規定之環境變化，即如環境人的變化或由交換而起的變化等，這叫做「內面的環境變異」。環境這樣的變異，若以人們同樣的變異爲前提，則其發生必有規則的形式。至於環境中特徵相關的其他根源，非求之於構成環境的事物之性質中不可。問題若以直觀的環境成素爲限，則人類與其他的有物體、及無機的自然物等，藉他們的活動，在環境中自行構成一種秩序來。這樣，與環境人的行爲無關係的變異，是叫做「外面的環境變異」。

環境的本身，可認爲具有多樣關聯性的全體，全體中某部分的變異，是與其他許多成素的變異相關聯。因此，環境的構造，是受着兩重規定：一方是由內部環境人的構造，與環境以法則性而規定，他方是由外部與環境以影響的世界的法則法而規定。



## 第二節 從教育上所見環境關係的三形式

### 一、環境影響

#### 環境影響論

向來說及環境與其對於人的意義時，是祇顧及環境對於人的影響一層，故所謂環境論者，也祇屬一種環境影響論而已。但其後經過新的研究，纔覺得環境影響論，祇屬許多環境論中之一章。

環境影響論的特別課題，是在調查環境和人的因果關係，在可能範圍內作法則性的敘述。這種因果關係具有二重性：一方是環境對於人的影響，他方是人對於環境的影響。

人對於環境的影響也有二種：其一是狹義的無意識的影響，其他是有意識的影響。例如兒童之單純的存在，徒令家庭經濟狀況的惡化，並增高兄弟間傳染病的危險率，這是屬第一種意義的影響。至若為改造環境計，特為家庭作工而改善其經濟狀況等，是屬第二種意義的影響。這樣的推理，即就人對於環境的影響上既屬可能的，那麼，以後的問題，不妨專以環境對於人的影響為限。

環境影響之最現成的分類，就是分為（1）持續的，（2）一時的兩者；但嚴密地說，一般的影響，總具有多少的持續性。其他的分類，還有分為（1）生理的，即關於個人身體的性質之影響，及（2）心理的，即關於精神生活的影響。但這個分類，祇適用於一定的情形之下，就一般來說，某方之一般的影響，實與他方之一般的影響相結合。例如



營養不良與智能之被抑制，是其一例。

又有一種分類，即將與環境影響有關的人格要素，視乎環境影響之程度，分出屈撓性之難易來。這個分類，是與人格的構造形像很適合的。就一般說，有機體發生的年期愈老，其構造是難於屈撓，年期愈幼，則愈易屈撓（即富於彈性）。例如人類的精神，比於身體是易於屈撓的，智能是比於衝動易於屈撓的。

衝動生活和環境

我們的衝動，在環境的狀態之內，把素質所規定的內容僅能改變其中之九牛一毛，這可從經驗上證實的。倘以禁慾主義的教育為理想，把現有的衝動盡量除去，究屬不可能的。但是衝動的表現，無論或用抑制，或用充分的滿足，都能加以制御，這也是我們所經驗的。那種「精神分析學」（Psycho-analysis）是從這樣的見地說明兒童的精神，謂人們有中樞的衝動力，名為「力必多」，若因環境尤其是教育上掣肘其行動，則必求他種迂迴之路以發洩。「力必多」從這種代用物以表現，向所許容的事物上迴避等，這種學派是認為人們性格的本質，即由此而規定。

精神分析祇把環境從精神制御上看，我們對於他種環境影響，也可當作如是觀。衝動之自然的和健全的滿足，實有使衝動更加發達的效用。在各種情形下的衝動生活得到這樣的影響，藉身體的化學作用與一部分體驗的媒介，其影響遂及於他種精神作用之上。從這種意義說，衝動的滿足，實在助長其興奮性與持續力。可見衝動也能因練習而生變化了。

以上單說衝動生活之量的傾向，實在衝動生活之質的方面也被規定的，衝動是具有目的及形式。例如為母



者基於養育的衝動，抱兒於懷（形式）或欲使其溫暖，或欲加以撫慰（目的）之類。這種衝動生活的形式，可認為是受外部的影響。教育是統整一切衝動的表現，把衝動之自然表現的形式，改造為社會規定的形式。這種過程中，果有一種核心存在與否，是屬疑問，但照麥獨孤之說，則認其存在。從這種核心來看，則無論從環境對於個別的進行形式與以新影響之一點說，或從衝動行為之一定形式，最初是因環境而促進及最後因環境而固定之一點說，均可認衝動行為，實受環境的規定。行為心理學派，是極端貫徹這樣的解釋，單主張對於環境的順應，遂完全認素質為不必要的。

最後，衝動的目的，也可屈撓變化與否，尚屬疑問。照衝動的本來意義解釋，分明是難於屈撓的，「同性戀愛」固可認為衝動生活的變形，也可認為滿足形式的變形。照這樣看，衝動目的也有與環境影響接近的期望，我們可斷定同性戀愛，縱使非由於異常的素質而來，也會因被誘惑而起。在人們的衝動中，素質和環境雖屬對立的地位，畢竟仍是素質的部分佔優勢。尤其是力之源泉的衝動，其勢更強。這是無論任何的環境影響，也不能替代牠，可說是全人格最深的極處，也是對於環境之最後的反對極。所能屈撓變化的，是衝動表現的形式及其程度，與乎表現於衝動行為的意識上之主觀的目的。

#### 智能與環境

我們日常所稱為智能者，在教學經驗是認為難於屈撓變化的。其中明明可分為素質所規定的成層與容易變化可因環境尤其是學校的教學而發展的成層。例如科學的創作的賦性，是屬於前者，這是無論經何種手段，在後天都不能得到的。縱使其所受的教育，在方法論上是屬錯誤的，依然能



發揮科學上索究的天才，具有富於價值的見識。至若兒童的學業成績等，是屬於前者，根據多數確實的調查，可證明站在優良社會地位的兒童，比於其他的兒童成績往往更佳。

#### 環境影響的分類

環境原有易於發生影響的性質，即是具有形成環境人的力量。最具體的易於發生影響的環境，是為學校，這是誘導一般的學生形成一定的作用。此外如大都市環境、無產者的環境、田園環境等，雖沒有一定的方案，卻是影響最易，固無論住居順應與否，總會嵌入一定的型。又即在同一的環境中，影響的性質也分出高低之差，例如母親較父親是更易發生影響，兄弟姊妹間，屬於同性者較易發生影響之類。講演、演劇、電影等，人們均知為影響最易的。

一定環境的影響所以容易生效者，是基於同一意義的影響發生頻繁之故，這是依據「山溜可以穿石」之理。報紙的影響讀者，因是一段一段來的，也像水滴之例一樣。又如某種議論，繼續數年間長談，也能使人趨於一定方向。通俗的書籍、及裝飾華麗的窗（*Show Case*），也能感人很深。就一般說，凡環境發生影響愈易，愈能使人構成一定的意味，愈易貫徹一定的構成原理。在大都市人羣集合處，必生出反應的敏捷，社會態度的輕快，聰明和營利心等特徵，這樣的特徵，一定從集團生活而來。

新的環境，總是比於舊的環境發生影響較易。換句話說，環境的影響力，是與時間的經過次第減少。新的環境，首先破卻現存的均衡，另生出新適應的態度，結果是變為新的均衡狀態。環境的變換，其對於移居者的影響益顯明，正為此故。



若將影響的環境分析爲環境要素時，可採環境內部的要素之場所、環境人的關係位置、影響的樣式等爲分類之基礎。因此，畢達士（W. Poteris）根據環境要素出現之廣泛程度，分成「遍存的環境要素」與「孤立的環境要素」兩種。縱使我們不能劃出嚴密的境界線，但從一般上說，總可分爲「自然的環境要素」和「文化的環境要素」來；更可將自然的要素分爲地理的、氣候的要素，文化的環境要素分爲經濟的、社會的要素等。

把環境的影響分爲中樞的與末梢的兩者，這也和人格的構造相關聯的。已經成熟的人，移到新的環境去，無論怎樣染上新環境的色彩，表現於態度和言語上，但本人中樞的核心，依然存有舊環境的影響，在他的私的生活習慣中，很易察去舊環境的留痕。反之，學校對於學童，雖以多方面的智識相強制，但一旦離校即忘記乾淨，這是由於學童的構造，祇作末梢的形成之故。

這樣，從環境的屈撓性之難易，與乎中樞的和末梢的相對概念，我們是可藉環境關於活動力的根源位置而加以區別。容易受環境影響的構造部分，是易於屈撓的，人們能够自己規定的構造部分，是屬末梢的。又中樞的部分也有易於屈撓的，末梢的部分，也有對於環境的影響抵抗甚強的。個人的性格，不一定是由於極難屈撓的部分形成，性格中佔着難於屈撓的部分愈少，則環境的影響愈易見效，於是易於屈撓的部分，在全體的人格形像上佔優勢。再就他面說，環境影響的力若不甚強，則祇能透澈於人格之末梢的部分，一般能從內部變化的部分，也很易接受外部的影響。智能是較易於屈撓，故凡以教學爲本位的教育，雖能得到智的成績很多，但欲從本質上形成性格，卻屬希望很微。因爲在性格的陶冶上，智能畢竟非佔主要位置之故。基於這種情形，學校教育上遂屢屢發生悲



劇，學校對於性格之深度的影響，在某種限度之內，是與智識之廣度的影響成爲反比例的。智的陶冶，唯在超過某種程度，並且在最上的條件之下而行時，智力纔能構成性格。即對於現在的個性加以完全的反省，認識自己形成的必要及可能時，纔屬有效。

中樞的環境影響，因是與比較難於屈撓的構造相接觸，所以其進行緩慢。從這種意義說，教育簡直是令我們全生涯成爲學校的。至於末梢的環境影響，因多從易於屈撓的構造上表現，是以能在短期間完成。一般是迅速的環境影響，往往僅及於人們的表面，人們可說對於新的環境反抗甚難。

環境影響內容上的類型

一般的環境影響，從內容上大都可以「順應」之一法式表示之。個人在一種環境中，欲使自己的狀態良好，非對於環境的順應上採適當的態度不可。個人對於環境的影響，並非單純採被動的態度，實出於能動的態度。順應云者，是對於環境發生能動的鬭爭，但結局是成爲服從環境的一種態度。在這種意義中，無論從生理或心理上，我們對於環境，是不斷地發放適應的態度。

人們受着環環上的障礙時，那就發生別種類型。這是叫做「環境的障礙」。例如兒童期因營養不良以致生長被壓抑時，則發生結核症的根苗，以致身體大受破壞，這決不能說是「順應」。這時候，環境的障礙性是征服了個人的防禦力，竟至不能採自己維持的態度。環境的障礙現象，是影響到身心方面，環境若成爲愚鈍的、不道德的，則破壞活潑的自己感情或人格感情。精神的力，雖較於身體更強，但其順應能力也有某程度的限界。

反之，有時人們因不能直接順應環境，遂以優越的力量干涉環境，造成可以這樣的間接手段維持下去的條



件。這是叫做「環境的改善」。這種作用，無論是部分的或全體的，本能的或意識的，均屬可能。人們無論在何種情形之下，若以現實的環境為不適當，是可除去其全部或一部，努力以圖環境之變化和改善，以達人生之幸福。例如欲圖超脫頹廢性的環境，造出適合諸般要求的新環境，以便得到某種生活習慣之類。

以上所述環境影響的三類型，可從人們的能動性和被動性關係上加以區別。在環境的改善中，人們是運用超越的力量，至在環境的順應時，則見力之均衡，若乃在環境的障礙時，人們遂成為被動的部分。初生嬰兒在孤立無援的狀態中，是完全委於環境的作用，障礙的危險，這時候是最可怕。但兒童是逐漸會學得對於環境的順應，到了成人期，是能支配自己的環境與宿命至某程度。

現在單從個人生活的順應現象來看。照前所述，在繼續的同一的環境中，順應現象是與時間的經過而次第減少，這一點在環境的變換時最能明瞭觀察。例如在氣候變化時，生出對於氣候的同化過程，這是一般人所周知的。對於氣候的同化作用，可分為（1）單屬一種保護手段，（2）超越保護手段之上另作一種刺激。同樣的例子，也可見於社會環境的變換中。例如離卻孤獨的田園生活，走入人叢雜沓的大都市中，就生出社會同化的作用。到了這裏，最初也講求保護的手段，對於生面的人，本能上自會感到一種客氣，但對於親密的朋友，卻認為不必要。就他方面看，對於新的交際也很投機，於是大開城府，沒有那種消極的保護意義了。旅行之所以有價值，就是因為這個理由。

就多數情形說，環境變換之積極的促進作用，又可認為一種填補的作用。欲證明這種解釋之正確，試觀環境



的變換，怎樣地促進植物、動物和兒童等的發育，又如旅行的時候，雖對於瑣事往往消耗身心的精力，生出不快適與過勞，但精神上卻有多大的收穫，便可知其理。若將「環境——人——組織」作長期的繼續考察，便知其逐漸使人們的構造成為固定化了。等到環境變換，則已成固定化的構造，大都是不能不變化，這種錯亂不難移至別處，組織的全體，因受變換的刺激，遂陷於不安定之狀。因環境變換生出這樣的不安定，於是衝動生活、感情生活成為過敏，性格遂至動搖，有時竟瀕於危險。

更就精神勞作上的練習過程加以考察。若將給與受驗者的精神作業當做一種環境變化來看，受驗者從此所生的態度，是可認為對於這種變化的順應。這種繼續下去，在一定的時間內，漸見量的和質的成績之增加和錯誤之減少。練習的真義，這裏沒有再加分析的必要，總之練習是使作業的過程更容易與迅速，在最初的當中，是以意識從事，寢假則變為律動的，遂與妨礙的刺激絕緣。

以上是單就工作的練習說，其實「習熟」的意義是更廣，練習云者，不外對於意志的目的所向的行為之一種習熟而已。習熟云者，是對於不愉快的、妨礙的刺激之無感覺性，對於無意義的瑣事不再注意。他面又使人們對於現在環境所缺乏的東西，或珍奇的東西，其感受性更加敏銳。

## 二 環境體驗

### 環境體驗的類型

環境體驗與環境影響的區別，是在環境與人兩者的關係之不同。環境影響是專處置基因於環境的過程或狀態，至於環境體驗，是因一定的對象而與環境結合。我們所體驗的，是屬



環境的成分。這時候的環境體驗，究竟是基於環境與否，是無關係的。體驗和體驗對象間的關係，因沒有適當的名稱，姑且叫做「超越的」。環境影響之中，人與環境是作因果的結合，至在環境體驗中，則為超越的結合。

體驗不能不具有某種內容。體驗的主體，不是作旁觀者的地位，卻作關與的、要求的、具有興味的存在，就他方面說，對象是與主體對立，而為主體之所經驗的。視乎主觀之對於體驗的關與程度，我們可以分出「膚淺的體驗」與「深刻的體驗」來。中心的環境體驗，是由人格的中核發出，而未梢的環境體驗，則僅屬表面的。前者當然是比於後者，其意義更大。

體驗到了發達的階段時，則生出種種類型。休普朗格(Spranger)是要盡量說明一切的類型。把同樣形態的類型綜合起來，則生出類型的體驗世界，類型的體驗環境。普通是分為理論的、經濟的、美的、社會的、政治的、宗教的及倫理的體驗，並與此相應而分出種種體驗環境。這些環境，是依據主體的體驗而分類的，這當然是與現實的環境例如普通所稱為經濟的或美的環境等大有區別。假如我們說兒童之美的環境時，這是指能够影響美的生活發展之兒童的全體環境說，至言美的體驗環境時，實際是指美的體驗對象之一切說。

照休普朗格的說法，體驗的類型，好比「山嶺」一般，是從文化發達過程中不甚分化的體驗開始，逐漸進展的，即在成熟的體驗生活間，一般的體驗方法，在各別的體驗中，好像太陽光線中的色彩那樣，一齊搖動的。因此，我們所區別的體驗世界，是抽象的，把這些抽象的東西還元起來，則返於主體之一個體驗世界。初生兒之在文化世界中，祇具有好像原始人那種未分化的體驗樣式，兒童的體驗環境，最初是屬未分化的，其後則方法上逐漸區別



起來。這樣看來，體驗環境的分化，可說是兒童期的一種特質。即如倫理的體驗，在兒童期已經萌芽，兒童對於倫理的價值，僅得到少量的不明瞭的體驗。

兒童的體驗之發

達與環境

現將兒童的體驗之分化與文化發達中所表現的分化相比，可見有機的、精神的生活，是常從下面建築到上面去，兩者之內面條件雖屬相似，而內面條件即所謂環境者，是截然不同。原始的人類文化之發達，純屬創造的，到了今日的狀態，實在是要數十萬年，但是文明社會的兒童，卻把這種過程在數年間便完成了。這是因為兒童既在文化的環境中生育，且與使用種種文化財產的文化人作不斷的交涉之故。這個事實，是極關重要的，兒童之與社會發生關係，對於其發展而為文明人，是有決定的力量，從這裏就不難瞭解。實際上，兒童對於文化組織的理解及其正當的使用，唯藉古代的說明（包括文與獻兩者），實際的模範，及與人的關係等纔屬可能。從這個意義說，個人必須得到文化人的精神協助，纔能入於文化之途，因此，必須具有可信賴的及負責的對人關係纔可。

至此，可見兒童的社會體驗，對於兒童的精神發達上，比於其他的事情，更有決定的力量。兒童的生長，視乎與那種人作伴，這對於經濟的、美的、政治的、倫理的體驗之發達過程，是有規定的力量。這種決定力，非關於物質，卻關於性格的形成，所以社會的問題，與其向工資問題上求解決，不如向人格問題上求解決。這可說是馬克司和裴司塔羅齊的思想之對立。這樣看來，社會的體驗環境，實可稱為兒童之「心核的環境」。但若誤認社會的體驗，不能超越個人間單純的結合，祇將科學、宗教、藝術、道德等的社會環境充實，則潛在於兒童之人格中的社會體驗自能



收效，這可說是僅認識社會體驗之一面，完全忽視了影響的環境之全面。尤覺偏頗的，是亞杜拉 (Ardur) 等的意見。根據他們所信奉的個人心理學，是完全忽視了兒童之本來的社會體驗，與乎對於人類、動物、植物、礦物等的同情，以爲兒童和成人交涉時所生之無力的體驗，是規定兒童的人格。其實我們的體驗，非但意識作用行乎其間，須知是由全人參與於體驗的過程中。

準此，兒童的體驗之發達問題，是與意識發達問題的意義不同。體驗由因果性而移於超越性次第提高，這是獲得獨立的本質的態度。在原始的知覺中，因果的特徵和超越的特徵是未曾分離的。漸至高一着的階段，則事情大異。體驗的對象，逐漸與影響的刺激分離，雖尚能體驗，但進至不能認爲刺激那種思想的世界。同時體驗的環境是與影響的環境分離。對於我們的影響，失卻體驗的性質，其背後沒有可考究的原因，祇有法則、理念等成爲體驗的對象。

體驗愈加發達，則體驗的對象和主體的距離愈遠。在我們周圍活動着的事物，離去我們也漸遠，客觀性從此增加。世界這樣成爲客觀化的過程，即在自己最接近的範圍中也可看出，即如自己的身體和自己的精神生活等，最後也具有對象的性質。青年的反省之發達，或自己的意識之醒覺等，不外是由影響的環境以至體驗的環境之生長的過程，也即是超越的關係脫離因果關係的進程。以前具有統一的自我者，至此則分爲觀察的自我與對象化的自我二者。在這樣的體驗中，所覺新奇的，就是人們觀察自己的位置，達於以自己的「環境——人——組織」爲一個體驗對象的狀態。這是能夠知道自己在什麼樣的環境影響之下，欲構成更良好的環境條件時，要將環境



怎樣改變等。人們至此，纔可說是超越環境的條件。在已經完成的自己認識，自己指導，自己形成之中，影響的環境是分解了。這樣看來，個人一般的精神努力，結局是要達到支配自己的狀態，而為其君主，擺脫一切強制的要求。達到這個境地，祇有經過自由選擇和規定的東西，纔許對於人們發生影響，不是體驗去追求影響，卻是影響受體驗的指導。

像風景一類的東西，是不斷地成為體驗的對象，最初與之相接時，具有特殊的姿態，能與人以偉大的人格體驗。至此，我們可將易給印象的環境和易受印象的人區別。易給印象的環境，也可藉環境的變換或造出新環境，而利用於教育上。人們在精神發達的進程中，當易受印象的時代，即體驗能力最高時代，體驗不特因成為人格的基礎而次第加深，且具逐漸擴大的更高的形式，而為成熟期。青春期的體驗是比較的豐富，其頂點可說是在青春前期或青春期後的興奮狀態。這時代發達的體驗之對象，是與兒童接觸最密的社會環境，即是家庭。但其後在衝動生活裏，卻因力的中心之移動，漸離卻家庭的紐帶，這種改變，在其對於父母的反抗，或不相諒解，與孤獨等體驗中反映出來。同時，又見友情、戀愛、道德上的自重、神的信仰等體驗，更呈活潑氣。

環境體驗的研究  
法

最後，讓我們說及環境體驗的研究方法。環境體驗的研究，須以自己觀察，即是自己的環境體驗的知覺或視察為基礎。更須藉他人的觀察，或對於環境體驗他人所表現的觀察，以作補充和修正。但是，環境研究者，其能觀察自己的環境體驗之機會很少，且也不能單處理自己的環境，往往欲發生顯著的環境體驗時，已嫌其過舊。又若將感情過於熱烈的直接體驗加以考察，也屬不合科學的。因此，自己觀察，須



在適當情況之下行之。

自己的環境體驗之研究中，其補助方法有二：（一）是把過去的體驗加以敘述分析，藉以替代現在感情橫溢的體驗之法。現存的環境，究竟怎樣體驗，這是難於觀察，但二三年前的環境，究竟怎樣體驗過，這有時反覺敘述容易。祇恐怕有不鮮明及改變形態的危險罷。（二）其他的方法，雖能避免上述的危險，卻又有他種缺點。這就是環境變化的觀察。原來環境變化是有二種形式：（1）是個人仍在原來的位罝，而使環境變化者，（2）使個人改換位罝；從而得到環境的變更者。兩者均破卻舊有的一環境——人——組織，一構成新的結合。但因其規定環境影響與環境體驗之力甚強，故觀察比較容易。

環境研究者自己所能觀察的範圍，祇以一局部為限。兒童及青年在教育上重要的環境體驗，大多是不能用反省的自己觀察來把握。故有將他人對於環境體驗的陳述、自敘傳、日記、信札、隨筆等通覽，以究明他人的環境體驗之必要。不過在這時候，須將環境形象和環境描寫區別清楚。環境究竟怎樣反映於兒童的意識（環境形象），這是可從自己的環境敘述（環境描寫）中引出一部分來。

與環境描寫之具案的研究相關聯，本來是有他人的觀察法，即對於環境體驗之反應的觀察法，但這裏沒有詳述的必要。

### 三、摹倣與暗示



摹 倣

今日之所謂「暗示」者，是指自己所依存的事爲意識所不及，而接受他人的內部狀態之謂。這種意義的暗示，是爲「環境——人——組織」的基礎的事實之一，是有使環境中活動的一切東西與人相結合之效。暗示的本質，實爲環境之一種關係，介在環境影響與環境體驗的發達過程之中，與兩者的環境關係有同等的權利。因此，暗示對於「環境——人——組織」是最有特徵之一要素，因具這樣二重性而顯示特殊的類型。

在暗示的感受上可算最簡單的、發生最早的形式，就是將他人現存的狀態如實的接受，即所謂「摹倣」。其中最低級的階段，是爲直接衝動的感情發表的摹倣。摹倣對於環境影響或影響體驗之特性，是在知覺內容與運動內容之一致，因此，結果與原因，非屬因果的，內容上也關聯起來。環境要素，既屬合法地實現個人之一定的態度，故摹倣和暗示，乃屬環境的作用，但其與環境影響的差異處，是在原因與結果之間，有內容的一致或類似。又暗示之低級的形式，尤其是摹倣，是與環境影響同等，至於更高級的形式，則逐漸進至純粹的環境體驗。

兒童是常要摹倣的，又在環境之內，決不能默默無言。如就言語而論，一旦覺到所欲言的刺激時，馬上就要講出口。但在這種年齡的兒童，並非以所聞於成人的一切事情爲摹倣慾望的對象，大多是由成人強令兒童摹倣其敘述法而已。所謂「使之聞之——而後效之」這種圖式，實屬暗示教育的龜鑑。

他人的態度能够摹倣與否，這是視乎客觀的與主觀的狀態，即已經知覺的事情之摹倣的可能性與個人的摹倣傾向如何而決。摹倣是屬原始的態度樣式，故從廣義上說，凡適於原始的生活狀態者，特易於摹倣。凡直觀的、



感覺的東西，是比於表象的，記憶的東西更易摹倣；發動的，律動的是比於知覺的，孤立的更易摹倣；情緒的較於智的，有關係的和易理解的較於無關係的及難理解的摹倣更多。因此，可見戲劇與電影的表演比於書籍所說的更易摹倣；實際的生活比於單作口頭敘述的東西更易摹倣。因此，我們在教育上，務須講求利用的方法纔成。

自己摹倣，可認為是摹倣的原型，摹倣在生物學上特有意義者，與其說是在於由自己摹倣而促進的練習，無寧說是在於由他人的摹倣而成爲可能的學習。這樣，從心理學上說，可認為構造的同類性，是決定摹倣的可能性。例如兒童不大摹倣成人，卻好摹倣別的兒童，少年男子，不大摹倣異性的女子，而好摹倣別的少年或男性，可見類似的個體，是互相摹倣者最多。這種現象，因爲同樣的傾向之存在，使反應之實現良好，而其傾向之複雜，當從類似的階段中說明其來由。又這些事實，也見於彼此間有愛情關係者，假如互相愛慕的人，雖然年齡、性別、教養上各有差池，依然是易於摹倣的。

同一家庭內各分子間的類似性，可說是第二次的徵候，這與其說是基於遺傳的法則，無寧說是由於摹倣的法則而來。例如家庭兄弟姊妹間的學校成績之類似，正屬個中之一例。又母親之對於子女，比於父親的影響更大。女童比於男童是更易受影響的。性別和年齡之接近，是可以增高相互間的影響程度。總之家庭各分子間相互的影響，大部分可說是由於摹倣。

暗示

意識的過程，即在感覺上未達到知覺的程度時，也是能够摹倣的，因此，感情和思想等，在本能上傳達時，也可叫做「暗示。」摹倣和暗示的境界，是屬流動的，摹倣是傾向於他人的運



動之接受，至於暗示，則傾向於精神的態度之接受。暗示的接受云者，不外是無意識地傳達他人的精神態度之意。暗示行爲云者，是引起他人對於這樣的暗示之接受，至於暗示內容，逕直是指這種精神態度說。暗示的發動者即所謂暗示人，是具有種種程度的暗示力。受暗示的人也具有種種程度的接受性，暗示內容即具相當的暗示性。

第一、暗示的內容在心理上愈覺容易，則愈屬於原始的，在未發達的狀態，同時是屬未分化的，假定是未經固定的構造。情緒或感情等，是易受暗示，至於表象內容，假定是染有感情的色彩，也易受暗示。這個法則，是表示類似的構造，從知覺上容易受他人的態度之影響。人類在發生上最早的時期，未曾經過環境和素質的變化以至分化，人格尚屬低級的時候，相互間的類似性是最大。

第二、個人愈易受暗示，則其全體構造愈屬於原始的。因此，一般的兒童，是比於成人易受暗示的，但在青春期的青年，則因其特有的感情性和運動性，故較於十歲、十一歲間的兒童更易受暗示的。無教養的人比於有教養者，婦人比於男子，智能缺陷的兒童比於聰穎的兒童，均易受暗示的。

第三、被暗示者之被暗示性愈大，則其人之與原始的構造相關與處更屬顯著。例如在催眠術中，我們見有確實的舉動、明瞭的聲音調子、及決斷的容貌等。這樣看來，可見人格的最低層中，也有發生教育影響的可能性。一般的教育者，尤其是教師，決不可變成神經過敏的智識傳達者，須具有強固的善於控制的衝動生活之全人。

暗示者和被暗示者間構造之類似，則暗示易於收效，這也和摹倣的情形相同。但是，這裏還有第二個法則，也同樣要承認的：即是暗示者所具的權威，對於兩者間的本質上之懸隔，是具有溝通的作用。所謂畏敬者，不外是審



度他人的權威自採抑制之態度而已。抑制是極便於暗示的態度的接受。從這一點看，成人的身分，對於兒童之摹做的、暗示的影響，當然比於年齡相同者更大，年長的哥哥，對於年幼的弟弟也影響很大。

反省的服從，是正與此相反，出乎暗示的影響之範圍外，擺脫畏敬之心，即可假定其屬於無畏敬的狀態。可是，這種服從，也不必認定是出於偽善的，也不必認為是由於利己的動機而來。對於他人的人格之服從，有時未必經過暗示的影響，祇由於愛情或同情而服從的。就一般來說，兒童多由暗示的服從他人，但成人則經過熟慮而始服從。介乎兩者之間的青年期，則有反對的暗示之一階段。這時代則拋卻畏敬的服從，生出欲反抗服從那種暗示來。這種反抗的暗示，也屬原始的，不是基於反省，卻屬一種排除的現象，即在動物間也見其例。因此，年長的兒童與青春期的青年間，其社會態度之毫無規定性，實成共通的現象。兒童是要服從成人，藉此而謀達於向上的狀態，但到了青年的時代，卻又再要擺脫此種狀態。

由兒童期以進於青年期的經過中，對於暗示之準備的態度變化，則成長者之暗示的影響也隨而變化。此時因他們的傾向和關心之變換，隨而生出外部的變化來。大抵在一般的生活年齡中，各有特殊的構造，對於環境之特殊的影響，是會生出特殊的親和性。例如在言語學習的年齡中，倘使言語的習慣、語彙及變化等均有一定，則周圍的言語，在這個時期是比於以後的時期更易摹做的。結局是兒童的暗示的環境，祇是在兒童世界中找出兒童所最能領會的部分而已。因此，暗示的環境，即在個人間也有不同。從某教師決不能得到什麼影響的兒童，但若擇其適當的構造，也可與以暗示，至若善於操縱兒童心理之另一教師，則能作本能的順應。從這種事實上，可見教



育者則須爲多方面的應變之方，能適合種種態度纔成。

關於教育與教學上應用暗示之當否及應許可否之一問題，倘若暗示的意義，照前所述那樣解釋，這個問題是沒有多大意思的。其中的理由是這樣：因爲這種影響，不特在學校以外如家庭等纔有，即在學校內實際上也有。並且教學乃至教育技術之本質的部分，可說就是在於合目的的暗示。關於合理的傾向或關心之覺醒，社會上有益的必要的確信乃至價值判斷之注入，社會上富於價值性的情念之傳達，豐富的生活感情之鼓舞等，實在不外是暗示的應用而已。

我們說及兒童的「暗示的環境」時，是連一般無意識的暗示也包在內。例如父母在食桌的談話，其影響於兒童的世界觀和人生觀，較在他處聽到的談話力量更大，這是因其屬於兒童的暗示環境之故。有時無意志的暗示，比於意志的暗示其影響更顯著。青年們到了能脫離父母獨立，相信自己能獨自判斷時，依然維持着與父母間的結合，因此可說一般的影響都與父母有關。就他方面說，暗示的行爲，縱使在暗示者是屬於無意識的，也有很大的意義。

但是，暗示在少年和青年的教育上愈有力量，可說社會文化的程度愈低。即在文明民族之中，某種社會成層例如農村社會等，依然是在高度的被暗示性的階段。又近代從事於產業的無產階級，仍被暗示力所支配，暗示是極便於他們生活上的集團態度和這兩個社會成層的兒童關係最深的小學校，非設法來適應上述那種狀態不可。一般的教育，本來是要使兒童的體驗臻於成熟，因此，須講求適應兒童心理狀態的手段。從這種意義說，小學校



總不能忽視強有力的暗示。

環境影響、摹倣、暗示及環境體驗等，是藉環境關係的種種形式作相互的結合。這是表示關係形式的連續，環境與人的過渡形式，並非孤立的存在。環境影響之內是包含體驗，環境體驗之內也包含影響。同樣的情形，也適用於其他環境關係的諸種形式。這樣的組織，好像是織造物一般，複雜到不能離解的。比如觀覽圖畫陳列室，其間由種種空間的關係所生之影響，是與體驗混合，發生一種間接的環境影響的現象。不過在環境的研究中，依然無妨將各種環境關係的形式加以區別。例如嚴格的學校訓練之優良影響，及與此結合之不快適的體驗間，是大有差異。但是，貧困的兒童，雖生長在客觀上不利的環境，我們卻不能說這種兒童的體驗之種類，一定是不良的。一般的环境關係，實際上雖成爲多樣的混合，在種種過渡形式中相結，但從概念上敘述「環境——人——組織」時，卻不能忽視這種區別。

### 第三節 諸種教育的環境類型

#### 一、兒童的家庭環境

外面所規定的兒童的一般環境之中，當以家庭爲其根本的，一般兒童，均在家庭的胎內生育，祇是其形態互異而已。由父母與子女構成的現代的家庭，實屬古代的文化階段中最普遍的大家庭制之遺蛻，時至今日，卽如小家庭，也有將及崩潰之勢。婦女是與男子對抗，攬得法律的、經濟的、精神的獨立，離婚漸成爲家常便飯了。於是家庭



的子女之數逐漸減少，近代的經濟組織，逐漸切斷人與人、人與民族、人與土地等的結帶，遂使人們陷於無家鄉、無子女、及不結婚的狀態。

兩個性別不同的男女，因差異而作衝動的結合，構成家庭，這對於性別與年齡各異的子女，除衣食住以外，不特爲保護、養護、教育等的根源，且可認爲自然的最適於兒童本性的環境。凡私生子、孤兒、無兄弟的兒童等，均與本體的家庭離緣，在價值上也可認爲是劣等的。

家庭的各分子，是因自然的衝動力而互相結合；例如親子間是因養護的衝動而結合，兄弟姊妹是因集合的衝動而結合。但家庭一方面雖基於自然的衝動而結合，他方面又成爲精神的結合體，即彼此間具有共同的經驗，尤其因感情的體驗生出更密切的關係。即在貧農那種家庭中，一見似屬以營利爲目的的團體，但也因衣食住、勞動、喜悲、祭祀等共同之故，結成精神上親密程度，實爲他種團體所不能比擬。

兒童最初對於家庭環境，在經驗上是認做一種影響的環境。其次由環境的暗示，而與家人的性向同化，逐漸體驗到出生、死亡、繁榮、衰退等家庭運命，最後覺到自己漸漸成熟，以客觀的眼光看察家庭，即父母也當做自己以外的人了。這樣生長在密接的結合的社會中，同情心與社會感情從而發生，形成生活的習慣和社會的態度。從這樣不須強制自然陶成的個人之社會化過程中，可以看出家庭教育的價值。

家庭是一種社會的環境，故其機能是在陶成社會化的兒童。但除此以外，家庭還有其他的教育意義：即爲各時代的國民文化之傳達者。國民文化之歷史的連續，及其世界觀之確立，不能不歸功於家庭。家庭不特與身體的



生活有關，即如精神生活也藉記憶、習慣、風俗、直觀等而傳達。試觀家庭中所舉行的元旦節、誕辰、忌日等儀式，便可知其是屬德國式、抑或英國式的。兒童室不特養成作法和生活上的習慣，並且養成一種世界觀。父母的家庭，實與兒童以最早的、最強的印象，藉密接的與恆常的構成力，將類似的東西加以反復，而成爲積累的。

又如一夫一婦制、一夫多妻制、父系制、母系制、自由結婚等種種樣式，在兒童環境上究竟發生怎樣不同的影響，這是一個重要問題。一般對於兒童環境有決定力的事實，是父母的結婚，究竟合於現行的風習與法律否，及他們在兒童面前有不正當的行爲否，結果這是關於人的問題，非關於制度。在家庭環境上有陶成的影響者，可歸結爲以下幾個重大條件：

- (1) 父母和諧否？他們有同樣的性向嗎？彼此的特長互相助長，及缺點互相補救否？
- (2) 兄弟姊妹間能夠互助互勵嗎？抑或互相傷殘呢？
- (3) 對於時間、空間、金錢、理解、健康等的家庭精神，其實現的手段果能如意的嗎？
- (4) 究竟有一種家庭精神存在，能夠影響到兩親和兒童間，具有陶成的力量嗎？

若照上述諸點，把實際的家庭生活，從社會心理學上或教育學上研究，便可發見現時最缺陷的是在那方面，及應該怎樣補救了。可惜自裴司塔羅齊以至包爾仙 (Paulsen) 等教育學者，他們熱心描寫的，祇屬家庭理想的陰影而已！

在這種考察中，首先成爲問題的，是屬「私生子」，究竟父方或母方的親人，對於他們的態度是怎樣，這一點



極關重要。他們實在屢屢在出生之前，已宣告最不幸的運命！私生子若遇母親已經逝世，還勝於母親生存，因為無母的私生兒，大都送到孤兒院去，在身體上和道德上反遇着救星。若得外祖父母收養，還算不錯，最好的還是母親已經過門，祖父母親自收養，這時候一定有受教育的機會。教育環境之頻繁的變換，實屬危險，最不幸的，是父母不自養，托人養育的「棄兒」私生子的出生之增加，同時是表示死亡率之增高，及社會不幸的事情增加之義。私生子的犯罪性之增加，是表示他人的所有權被侵害，但這也由於經濟環境的缺陷而來。同樣，「孤兒」與其他的兒童相比，也多具不良化的傾向。無母是比於無父，更易令兒童的道德性惡化，雙親偕亡，往往比於無母者尚佳。女子成爲孤兒時，障礙尤多，早失怙恃，則其陷於不良也愈快。又因職業的需要，或因離婚的緣故，以致子女此離時，也生出同樣不幸的結果。

家庭的兒童數之多寡，對於兒童的環境之形成，也有重大的影響。單從經濟上看，也覺得在一定限的入息中，兒童數之增加，固然加重父母的勞動，他方面又減少了對於子女之顧慮的時間和精力。「多子」固然比於「獨子」可得到教育上、道德上的利益，但這也以三人至四人爲限，過多則父母的經濟力難於撐持，其利害相殺。就一般上說，德國的工業勞動者，平均祇能維持子女三人。若子女太多，超過這個最適中的數目，則增加死亡率，令家庭經濟愈不良。尤其是三歲至六歲的兒童，往往因母親照顧弟妹等，益易令其健康狀態惡化。「窮漢每每多享子福」這句話祇是表示貧者的多產性，其實他面還表示他們的麻煩！

又「獨子」實在不足羨慕，因爲父母太過爲他擔心，結果是注意過度，或過嚴與過於姑息，更或教育太多，



使其易成早熟。他的父母，因為沒有他的子女可比較，得不着養護和教育，規準與經驗。他又因受孤獨生長的影響，遂缺乏同情的和社會的態度，其特徵是在極端的利己心、過度的感受性、及意志薄弱等，這是令他將來的生活爭鬪上遇着大大的難關。在性格的發達上尤覺不利者，是「獨子」往往與母親發生密接的愛情，直至青春前期尚未消失，甚至繼續到成熟期。這種兒童，養成女性的內面性，及感情的強大性，從而引起非男性的感情和反省性。

「末子」也是大多數與「獨子」有同樣的情形。「長子」是可從弟妹得到矯正的影響，而末子卻沒有矯正的可能性。長子雖然遇着父母還有充分的教育經驗，祇作一種嘗試，並且要多由成人方面受刺激，這是不利益的。境遇最適宜的，還算是「中子」。就一般上說，年少的兒童，因年長者與之競爭而示以模範，故得到良好的機會，訓練自己的感情，習得互相服從、協和、支配等的社會態度。

## 二、田園兒童的環境

「田園」一語，是屬文化地理學的概念，與都市對立，是指經濟上尚在工商業比較的獨立的階段，心理上尚在原始的未發達的狀態，文化之自然發生的社會成員的生活場所。說這種意義的田園居住者，不一定是農夫，即如日工的傭農、旅店的主人等，凡生活屬於原始的、幼稚的、未分化的，便屬於這個範疇。

但這樣純粹的狀態，實際上是沒有的，田園之間，往往總有多少的都市文化流入。這種過程，尤以最近為顯著，且以異常迅速的步驟而普及於廣大的範圍間，其結果是現實的田園文化中，複疊着多數的成層。最高那一層，是屬最新的都市移住者，由這些人們改良農業和牧畜等產業上的技能。其下則有以前由都市輸入的文化財產，服



從於新近的移居者。最後則爲原始的社會財產，這是由數千年前原始的民族社會發達而來的。田園人的特徵，在個人方面，並無何等的確信，不能下特別的判斷，民族風習、民族信仰、民族醫術、民族哲學等，是這樣培植下來。

原始的世界觀，是由無批判地接受外面的表象而成。這是由於摹倣、暗示等，很易流入青年的精神中，因此，不需特別的證明和確信。異議和疑問等，可由傳統解決。又個人間之原始的宇宙觀，相差異的地方是很少的。精神的文化的生活條件，因是互相類似的，所以差不多沒有發達的餘地。因此，青年男女之性的差異，也不像都市那樣顯著。

又田園人是具有強烈的感情的性質。凡與飲食、衣服、居民及性生活等沒有關係的東西，沒有用的或無可驚懼的東西，都絕不關心的。是以魔術與迷信等對於田園人，也好像競技和生活素等之對於文化之一樣，均屬不可缺的。

其次，田園人是和兒童一樣，在長期間的傳說、童話、神話、戲詩之中，建成遊戲的世界。同時是屬於驚畏的世界、變化的世界、信仰的世界。

田園人的自我觀，也與兒童相似，均屬於原始的階段，自我意識是由認識自己的身體而來。即如名譽感情、羞恥感情等之自我感情，也以自己的身體之特性爲中心的，迨至稍發達的階段，纔關心到精神的特性上。常以軀殼的偉大、體力的發達等自誇，對於一切事物的判斷，多根據生物的經濟的見地，很少達到倫理的宗教的見解。

田園兒童對於自己之內部生活，也不像都市兒童那樣注意。他們的理想之所在，是身軀的偉大、強壯、優美、多



金，及乘馬車或汽車等以翫遊，所謂道德上的良善，竟被解爲與服從同意，完全缺乏自己批判，不斷地感到愉快。

又田園人是屬利己主義的。相對的同情之念是未發達，樸素的生活習慣強盛，則成爲一道同風的，但對於他人的苦樂，不如對於自己的那樣注意。因爲表現的需要很少，所以言語的發達，僅以生活的用途爲限。尤其屬於抽象性質的用言，最覺缺乏。更因田園間有種種方言流行，益令事態困難。

反省及言語兩者之不發達，實基因於田園人的交際稀少。倘與鄰人比戶而居，則言語、會話、爭論等機會較多，自然也會引起自己的反省。變相掩飾等，實屬都市人的特性，而節制、質樸、誠實等，是田園人的美德。又田園人與自然的民族同樣，均重視飲食，據包爾仙所著陶冶場所的村落和村落學校一書中說：『若到鄉土一觀，則見原始式的食品之享樂，爲其主要特徵。』

都市人的自然觀察，是屬理論的、反省的、審美的，在自然之內，反映着自我的體驗；至於田園人，卻屬於動物的、經濟的自然觀察。自然之對於他們，實在是行爲的對象，不特是觀賞的對象。由自然中輸入樸素的感情，這是田園人的特色，出生和疾病等，本全屬於人事的，但他們卻當做自然的看待，普通是關於自然和精神，自然和文化的對立，是不知的。這樣的態度，又成爲他們的宗教生活基調，其特色是在認運命爲不證自明之理。神當做是豐穰的收穫健碩的子女之施與者，又當做雷電、災疫，及其他日常生活上表彰天罰的統御者。又因相信神的好意，是由犧牲而得，所以基督教「以身贖罪」的教義，田園人至今還相信着。

田園人之感情移入既屬貧弱的，故在家庭、鄰人、街坊間，雖能守望相助，但對於別的地方、別的職業間，卻生出



大的鴻溝。這一點可證明他們的相互依屬，祇是本能的、無意識的。這些人們，唯在村的共同社會內，是相友善的，地方的愛國主義，實由此產生。田園人具有這樣的原始的社會性，自然又影響於田園的兒童。欲引起他們對於大的祖國利害關係的理解，及對於他種職業的理解，是非常困難。反之，欲引起在狹小的村區內之勞作，及扶助行為與愛鄉內等，在教育上是較易着力。

村落社會內，古來已形成階級的分化，例如豪農、小農、小作人、日工傭農等是。一個階級和他階級間，是很難議婚的，因嫌門戶不相當的緣故。日工傭農，縱以其材具和幸運得到優良地位，他人祇作傭農看待。農夫的儿子，是不喜歡和勞動者的兒子同座的。

田園生活，對於田園兒童所提示的農業教學，當然是直觀的。農業、牧畜以至製粉、製麵包、鍛冶、車輛製造等作業，均在眼前行之。包爾仙說道：「村落所給兒童的智識和行為，實在比於大學所提示於學生的更優越。」這話實屬有理。這話實在表示田園環境一般的特色，自然界實屬最美麗的自然標本陳列場，地理的、生物的、物理的基本的直觀，可說是隨意所欲。

因此，學校遂能與生活作密接的結合。就大多的情形說，教育祇須將生活中的勞作和遊戲交織的成分繼續下去就够。教師既瞭解兒童的特別環境，表面上是與兒童作同一生活，故易達於相互的理解。因此，田園在事實上可說是理想的教育環境。自盧騷以迄李茲（H. Lietz——德國的田園學校創倡者，）那些少壯的教育改造家，往往推賞田園教育，未始無故。但是在自然的田園環境中的人工設施的「田園學校」（Länderschulungshain），



其設置也須有一定的限界。

照前所述，田園的文化是特殊的，原始的，因此，雖易於與兒童接近，但不能超越兒童的狀態而前進。又田園在精神上是貧弱的。若非藉學校或演講為媒介，不斷地輸入都市的精神力，則田園的經濟將陷於貧困狀態。田園是不斷地輸送活動力盛旺的青年於都市，而以輸入都市的智識為代償。因此，田園學校須確保田園人獨得之力，尤須注意勿使田園生活之現實的意義破壞，他面還須認識田園文化和都市的結合，自覺本身為廣大社會的全體之一員。並且村落的兒童，大多數將來會移居都市的，所以村落學校，不宜單為適應田園環境着想。

都市文化之侵入田園中，是生出種種結果來。田園之都市化，實成為雙方的文化之混合。這種混合的文化，是表現於言語、交際、建築、家庭用具、服飾等以至宗教的、道德的見解之中。並且其中所攝採的都市文化，祇能採得與原始的田園文化同地位的成分。這是好像兒童攝採成人的文化，祇採其中毫無價值的成分那樣。

與種種困難交戰的青年運動，祇在都市能見大效，若在田園，則無何等成績可獲，這是什麼緣故呢？以前我們雖然可說，都市的文化，須靠下面維持，即是要由田園保護着，但現時則文化式微的田園，卻要靠都市的智識之助，始能自覺。這在教育上是一個重大問題。

### 三、大都市的環境

大都市是以機械和產業資本為特色，這是近代經濟生活之最普通的場所。唯有大都市，纔是勞力、企業家、勞動者的大市場。幾百萬的人羣密集，使地所變成迫狹，因技術上組織上的優越，使人們趨之若鶩，實在大都市有繼



續膨脹之勢，不至吸收其他一切不止。

若乃精神的集中，尤覺盛旺，大都市已成爲支配一切的文化形式。生產和消費的統制之需要愈覺急迫，則田園之倚靠經濟中心的需要愈甚。大都市招致田園的勞動力，而以貨物、出版物、映畫、旅行家等送到田園去，學校的兒童教育，決不容忽視了這般事實。我們現在不應該徒然罵大都市爲不道德的淵藪了！我們應顧慮到全國乃至全世界的文化人，即是大都市的市民那種事實，以文化價值供給這種類型的人，實屬當務之急。

初到都市的人，最初所得的體驗，祇是一個不透明的廣漠的新世界之輪廓。不明牠的本質，祇是從表面看到大都市的推動情形，自己實成孤立之狀。這時候是從田園中坦率的共同社會，走到機械的結合之利益社會來，鄉土、舍親、傳統等紐帶，巨途成斷絕！

大都市人之中，與田園居住者相比，可看出某種特別的社會類型。這種人是顧到全體的幸不幸，了解社會有機體的利害。對於國家民族、人類等全體的關心，是屬都市人的自然性。

由田園而至都市，使環境變換，則人格的構造也隨而變化，採上一種新的態度，將所得的習慣完成，而除去其抑制的成分。祇有能夠不斷地順應新生活條件的人，固無論工人，或官吏乃至商人等，均能繼續留居大都市中。因此，遂不需要高度的精神的敏捷性。因此，大都市人不能不變爲徒重外表的。因爲如欲感情的價值發達，是要相當的時間，所以情調逐漸枯涸，變爲缺乏感情的主智主義。

大都市又適於驅策人們，使其積極努力。死亡率雖比於田園略低，但失敗者殘弱者之數是非常增加，種種的



劣敗者如患神經病者和勞動無能者等，實在應有盡有。這可說是大都市特有的結果，固無論教育、藝術與宗教，無財則毫不濟事，所以一切事情，都把金錢來換算，金錢對於大都市生活者的價值構造，是有決定的力量。他方面又因日常的勞動愈形激烈，則神經愈易疲勞，不得不另求一種消遣法。於是娛樂機關，簇生於大都市中，使青年陷於過度和墮落的傾向。這種缺點，尤因在自然界找不出休養的樂土，益形惡化！

大都市人，擺脫與他人組織親密的共同社會的習慣，超越家庭，對之雖未嘗無多少關心，但缺乏情念。並且家庭內部，也有解體之勢，這不特無產階級為然，即如有產階級的兒女，也是急於分家獨立的。這也因為父母不大關心之故，但又不應徒歸咎於父母。同樣，都市兒童之不良化，也非單由學校教育之罪。

人們因對於大都市生活漸起厭倦之心，遂向外界另求他種場所來做替代，因此生出對於自然界的渴仰。有時純粹為生理的需要而散步，但有時也因滿足審美的欲求，更有時生出具有宗教色彩的自然感情。走到自然界，人類之內面性的源泉，從而湧出，即如大都市迫切的文化問題，也到了自然界自易解決。

都市人之體驗自然，其中有審美的要素，故大都市和田園兒童之間，有顯著的差異。田園中唯有幼少的兒童，纔了解趣味，他們漸進於文化的混淆之中，遂失卻這種特性。而大都市則有一種樣式的感情，接受多數文化樣式所支持的印象，故樸素的自然樣式和近代文化樣式之不良的混合從而消失。

周士（C. Towne）在所著大都市教育（一九二五年）中，謂都市兒童比於兒童，是容易制御及易受影響，在不斷地變換的印象中受着強烈刺激的大都市兒童，這種特性是當然的。他們比於田園兒童，是多懂事情，他們的



智的生活，實爲教育上適宜的基地。

他們既是對於事物有興趣，用適宜的方法促進之，實屬容易，所以「勞作學校」的生產的教育方法，可說是特適於大都市的要求。反之，對於田園兒童將來教學上的重點，不能不置在智識內容之接受上。大都市兒童的缺點，是在被各方面的複雜印象所蔽，以至缺少自己創造和作業的機會。而田園兒童，雖早年已慣於勞動，但苦於精神內容的缺乏。他們進到學校，正是要得到智識和經驗。

同樣的事情，可從言語教學上的差異來推論。田園兒童，因沒有聽到言語的正當使用之機會，所以需要爲他們特設的「言語學校」。反之，大都市兒童，因在學校外的環境中，已得到豐富的語彙，使用上亦嫻習，所以在學校裏正是需要實際的事物之參與。準此，曩時在田園間發展的舊式學校，對於田園固覺重要，而對於大都市未必需要。

大都市的教育，大有利用兒童的可塑之便益，而田園則有大集中教育力量於一方面的便益。又在村落中，家庭和學校的協動，大可增加雙方的好意，然而在大都市中，未必能滿足這種期望。一個大規模的都市學校，學生四五十人的班次有數十班，雖不斷地注意於訓育和組織上的改革，結果往往徒覺增加家庭的不信任。這是因爲大都市兒童，迭受街衢、鄰人、遊戲場等混雜的影響，很難置之於有秩序的教育影響之下的緣故。在今日欲收到教育上充分的效果，非謀學校與家庭的親睦不可。實在家庭和學校的疏遠，對於都市兒童的障害很大。日本也曾慮及小學校被社會主義的宣傳侵進，竟欲使小學校離開國民而孤立，這種政策，實招致難以逆料的惡果。對於社會化



的恐怖，實屬大都市生活中的時代錯誤觀念，這是由於家庭父母的不正當批判而來，非由學校方面發端的。最近大都市的中等學校乃至小學校，已經漸漸研究和家庭密切的聯絡，講求協動之道了。

大都市的兒童，大體是反映着都市人性格上的特徵，代表的大都市兒童，是伶俐而對於事物有興趣，但其反面則尊敬之念薄弱，容易反對他人，並厭於複雜的刺激。屢屢缺乏自然世界的直觀，單純的概念和演說之用法等特覺豐富。道德上多遭障礙，易染說謊詐欺的惡習慣，侵害他人的所有權，過度的追求享樂。大都市青年的類型，是患貧血症的、神經質的、多疑慮的、長於口舌，而短於思索。不過教育上的陶成力，未必便受這種障礙。因此，大都市的教育家，須抱樂天主義，務使一切東西在教育上有用。

然而在文化的處置上，對於都市的兒童及其教育，往往發生大問題。這不是因大都市文化的缺乏，卻因高度的文化之氾濫，致使青年大有應接不暇之勢。個人欲成爲大都市的文化人，是要相當的勞力與時日，大多數的人，過於手忙腳亂，結果對於都市文化毫無所得。父母若移居大都市，與傳統離緣，則兒童失卻根深蒂固的地盤。精神的文化，曾與理想主義相結合，但今日的大都市，卻不便於這種理想主義的培養。祇藉高度的生活爭逐，養成崇拜獲得性和享樂的習慣。這樣的文化危機之解決，不能不賴於人類精神最深處的把捉力，即有賴於宗教之助。在大都市的精神中，倘若鍛冶沉迷的大衆之火焰尚未消滅，則文化之危機上所謂舊大陸將沒落之慘劫，當可藉教育而得救。

#### 四、貧困兒童的環境



貧困者的兒童之環境，可認為經濟上所規定的兒童環境中之一例。所謂「貧困者」，據某種定義說，是指那些人們的經濟地位不能滿足直接的生活慾望說。生活上既有缺陷，精神機能上也受影響。

人類的共同生活逐漸稠密，其結果一切生活慾望的對象，均成為所有物，無論直接或間接，均不得不用金錢購買。至此，則經濟的環境，實變為與衛生的環境同意義的。舉凡光線、新鮮空氣、增進健康的飲品等之得與不得，均被金錢問題所支配。因此，貧困者的環境中之嬰兒，死亡率與患結核症等比率常高。他們在健康上的障礙，是在於營養、住居、衣服、勞動之負擔過重等，所以他們比於尋常的人，總要早老十年。

衛生上的障礙，對於心理上也有重大的影響。胎兒期、幼兒期之營養不良，是直接影響到中樞神經組織的發達和機能，於是大腦的構造之發生遲緩，智能的發育上有妨礙。又因智能的發達，直接和間接總與道德的發達有關，所以衛生上的障礙，即形成道德上的缺陷。

慢性的營養之不良，更加以住居上的困難。住房過於稠密，既令疾病的傳染容易，且引起道德上的障礙。貧困者的居室，除缺乏空間之外，還缺乏光線、空氣、牀鋪。兩個人同牀睡覺，這是常有的，屢屢是男女的性別也不分論了！居室的狹隘，固屬大都市的家庭生活上很不利之點，住居的困難，實破壞精神的道德的健全性。所以有人說，貧困兒童的教育，當由住居問題的改善着手，這話並非無據的。

都市數百萬的家庭中，為母者大都是終日或半日要出外勞動。因此，家中缺少了主婦的勞動力，對於幼兒的保護與少年的教育，實屬不可能的。更且母親所獲的工金，仍屬微乎其微！但家庭的艱苦，仍屬有增無已，於是不得



不再着子女出外做工。如欲使兒童的勞動有效而無害，非加以教育上種種顧慮不可，但其中合理之處理，究竟很少。兒童在家庭以外的適當勞動，則有派報紙、派送貨物、街上賣物、塵埃搬運等，但這些也有令身心過勞，阻礙發育，馴致道德上墮落的。尤易令學業成績低下，增加學校的留級者。更因早行熟悉生財之道，遂易成爲文盲的勞動者。準此，倘不加以教育的統制，純任兒童從事於工資勞動，結果是很不良。

即使稍豐潤的家庭中，關於兒童之內部的陶冶，當然也有被壓落到貧困者的水準之下，不過貧困者的家庭，差不多沒有例外地，對於教育活動上，不特缺乏經濟的基礎，並且缺乏文化的基礎。爲父者既在無文化的環境中成熟，早年從事於勞動，祇是毫無打算地享樂與消費，又娶得毫無家計和節儉的智識之妻，其待遇妻子好像貨物一般，直欲以飲酒不理事卸卻家長之責，其結果則兒童對於父母自然缺乏信賴和愛情，常欲逃出家庭之外。小學校畢業時的少年理想，祇在做工賺錢以便於積蓄之一事。遇着星期日，他們是和成人們一同吸煙、飲食和看電影等。因此，大多數變成無教養者，甚或變成勞動不能者。在這種狀態之下，家庭的教育影響，比於學校方面更少，是不必問了。典型的貧困者的家庭，其唯一的教育之道，是在於「賺錢教育」，最好的也不過是一種「勞動教育」而已。至於唯一的教育手段，是在責罰與鞭笞。本來從教育上的見地看，當然還需要別的作用，不過父母們究竟沒有充分的時間。

貧困者的精神形態是怎樣呢？他們因受經濟的壓迫，精神形態是易傾向於日用的需要方面，集全力於艱苦的生涯中，視過去和未來，差不多與目前無甚關係。他們祇是爲謀解決每日「一宿兩餐」的問題而生活着一切



的意識，都集中於最必要的事情中，有產階級的享樂，他們是夢想不到的，所有的思慮、感情和意志，都湊集於飲食睡眠上去。一旦得滿所欲，卻又流於過度，尤以飲食爲甚。勞動祇認爲得到滿足慾望的金錢之一種手段，決非爲自己的興趣和高尚的理想起見。

貧困者對於宗教的態度又怎樣呢？典型的貧困者，雖不致與教會敵對，但也完全沒有關心的。他們內部的生活因是很貧弱，所以無需宗教，也不從這方面打算的。他們祇崇拜物質上救濟的神，因此，從事於工業的貧困者，不甚領略自然力之偉大，卻充分體驗着金錢力之偉大。小學校所施的宗教教學，貧困的兒童祇從此得到智的陶冶，不會達到性格的陶冶。並且這樣的智識陶冶，仍不過是一時的。那麼，宗教的分解力，乃在於生活上的實際經驗與乎自然科學的大衆哲學。

關於道德的生活也屬同樣，在貧困者的當中，舉凡性生活以至一般的道德，都逐漸崩壞。他們因住居的困難、兩性的共同勞動，及受電影和卑俗文學的影響，對於性道德上失卻健全的觀念。他們所說的社會連帶的倫理觀，是導源於社會主義的未來之希冀，是具有與共患難的友人結合、防禦公共的敵人那種要求。這種主義，既不是愛他主義，也不是鄰人主義，乃屬一種集團幸福主義，委實是他們的苦惱狀態之反映。

集團的行動，也屬貧困者之一特徵。集團之支配個人愈覺容易，則身心上壓抑之力愈弱，從而教育和物質上的所有愈覺缺乏。然而集團往往令個人趨向低級的活動，利用他們的衝動和感情，不會達到有計畫的思維。依據這個原則，凡自高級社會降到貧困階級的人們，很快就和他們同化了，是以隨着經濟上的無產化，生出道德上的



無產化來。

貧困者的環境，可算是影響最深的環境。因為環境的影響，比於人的影響更強，所以人們早晚總不能不屈服於貧困的環境之下。人們當體驗環境之時，在其體驗之內，生出環境之力與個人之無力的不調和來。又因貧困者的體驗，比於富裕者環境體驗更屬個人的與未分化的，所以貧困者環境體驗，構成一個特殊的類型。更因他們不斷地從事於機械的工作，被經濟的艱苦壓迫，其素質不能伸展，興趣不能發越，所以他們的類型，變成很單純的了。有教養的個人間，每每與年齡的增長而生出彼我的差異，但貧困者的隊伍間，祇覺體驗、感情、思慮之逐漸達於齊一性而已！

在貧困者的一切體驗中，往往有經濟的社會的低劣者等意識動搖着，但這種意識，卻混同「聽天由命」的情感在內。不過一旦受他人煽動時，這種意識很易成爲明瞭的階級意識，於是有產階級和無產階級的對立，益成激化。

貧困者的環境因與富裕者的環境不同，故構成特有的世界觀。他們對於生活是固執的，祇顧到可以把握的，可以利用的，及具體的東西，不拘拘於傳統，與浪漫主義更覺離緣。即在兒童，已經受這種世界觀的影響，不敢耽於遊戲，及早從事於勞動，歎人生之渺茫。眼界既屬這樣狹隘，性格也自然狹隘，愚蠢的被動性、說謊、詐欺等，是其特色。但是，貧困者的命運，一面固屬於束縛的「鎖」，他面又屬於驅策的「鞭」。試觀貧困兒的臨機應變，及地位轉換之速等，總非農民兒童和富裕的都市兒童那種遲鈍性所能比得上，那就可知艱苦實與人以良好的影響。實



行力、熟慮、熱心等，是從這裏養成。

貧窮階級的大多數，是屬無教養的階級。無教育的勞動者，因未曾當過藝徒生活，青年時代的學業又沒有完滿，故無保持一定的職業和地位之能力，不斷地轉變勞動的場所，成爲勞動危機上第一的犧牲者，完全得不着文化恩澤而終。更加每況愈下的，還有那些勞動不能者，祇靠乞食等勾當來過活，這可說是「浮浪性的無產者。」

##### 五、社會的精神的環境之學校

##### 家庭與學校

從歷史上的意義說，「學校」是家庭教育之一種補充。其最古的形式，是青年男女在未參加「成人典禮」(Initiatory Ceremony)以前所不能不通過的那種準備課程。現今的小學校與原始的學校共通之點，是在於由特別的成人授以成人社會共通的精神財產，學生在一定期間內是要離開家庭。因此，學校的本質，實爲陶冶上的一種設施，未成爲身體的養護及社會的同化之補助手段。直至最近，始因學校與兒童的健康，及兒童的社會性等生出衝動，遂促學校的改革，使負兒童之養護和社會化的責任。

兒童並非單在學校生活的，且在家庭和遊戲團體中生活，因此，這幾方面的影響和體驗，是與學校的影響和體驗相交錯的。基於這一點，所以教育上早已發生一個問題，就是講求學校與家庭和生活間，須得到適合教育目的的調和之道。原來小學校是在兒童未達青春之前，使其自生來的環境中解放出來一見是似覺學校與家庭，在於極難和解的狀態，但小學校究應顧及家庭的精神特質，即在家庭環境之內，以慎重的態度及不懈的忍耐，以圖教育力之有機的協動纔成。



關於小學校與兒童環境之密接的結合上具有重要意義的，即是小學校教育上的環境學。陶冶的材料對於陶冶的過程，若有決定的力量時，則這種材料的構造，實為陶冶論的中心點。至若素質和環境的結合，乃提示實際陶冶的進路時，則兒童心理和環境學，對於實際陶冶論是有決定權。小學校本來的課題，是在與國民的生活實力保持切實的聯絡，在教育上須使國民進於精神生活的發展之途，是以小學師資的職業陶冶，也須與小學學校的生活接近，即是須適於國民性、地方環境和個人狀態。但所謂「生活接近」者，不一定是指「與生活相結合」說。教育者之與兒童在一般的環境社會中，決不容消失其優越性，因為他常在提供的地位，自己的品質是不能不特別豐富。因此，在師資的培養上，與其照現時普魯士那樣使他們和國民間作樸素的結合，無寧使他們對於國民的生活，特具明瞭的，有科學根據的理解及豐富的判斷。

家庭和學校的問題，就一般來說，即是兩者的環境之交錯的問題，若在那種寄宿舍生活中，使兒童完全脫離以前的環境，把家庭和學校兩種環境合而為一時，那就不成問題了。因此，有許多急進的教育家，主張少年和青年在理想的寄宿舍教育環境中生活，與成人社會離緣。但是，在這種有系統的組織之下，不免單為教育原理起見，以致犧牲其他一切，反生出不良的結果。除孤兒院和感化院等當作別論外，在教育普通情形之下，無須故意避免學校和家庭教育和生活間之交錯性。

就原始的，本質的意義說，學校是家庭教育的補足，志在傳達家庭以上的文化。但因文化中常創出新材料來，是以學校也須顧到兒童的養護和社會的同化方面，又因文化的發達，也自然促成這種需要。學校為達到陶冶目



的計，須保護兒童使不受障礙，是以學校衛生又成爲必要的。學校的職能，跟着經濟困難的壓迫和家庭生活的分解，生出本質上的變化。尤其是今日大都市的小學校，即對於普通的兒童，也成爲一種養護所，逐漸替代了家庭的職能。

但是，學校之教兒童自動地與成人同化，這是比於養護的歷史更早的，成人們是要兒童服從，柔順與摹倣。兒童在學習與受教之前，非與學校的社會環境相適應不可。

學校之社會的考察與學校生活上諸傾向

在社會環境的學校中，是包含對於學生和對於教師的兩種關係，但這兩種關係究竟是什麼呢？又學校對於學生究竟有什麼影響呢？得到怎樣的體驗呢？這個問題，一般人是不及對

於學校的養護作用那樣注意，這大概是因爲其中所需要的鄰接科學之社會學，比於衛生學，是成立未久，並且未十分完成，他方面又因社會學和特殊的教育學之間，沒有明瞭的關聯之故。可是，學生對於同學和教師間的社會關係，是在性格的陶冶上有重大的意義。尤屬顯明的最初的一事，是屬學生相互間的同化，即是比較屬於外面的劃一化。這時候，學校乃至學級的傳統，是特有作用的，這是便於訓育上主張同一的態度爲最良的條件，且便於秩序的維持。爲省節教師的勞力及使教學容易計，這種傾向固屬不能免的，也屬不可缺的。然而在同化的影響之外，我們又不容忽視分化的影響。學校是要促進個人的發達，伸張個人的素質，同時要瞭解個性的。學校生活之同化和分化的兩種傾向，是互相交錯的前進，其結果在學校生活的最後期，學校中生有特色的類型來，同時各生相互間的差異，也比開學的初期大得很多。個人間之共通的特徵，是由於學校對於全體有同樣的要求而來，若



乃個性間的差異，則由於共同教育目的所排除的成分。

這樣看來，兒童的社會，也和成人的社會同樣，其間有服從、征服、和陸、敵對、集團構成、黨派構成等勾當，每個學生，佔着純屬於個別的社會位置，但同時受着一定的性格形成的影響。賴寧格氏（K. Reininger）關於學級中之自然集團的構成，曾作極有意義的觀察，並把研究的結果發見。據他所說，可見單獨的個人的勞作，是對於兒童為極不自然的，及兒童是以強烈的衝動，要求勞作的共同社會了。

學校一方面足阻礙學生活潑的共同社會，他方面又是助長他們的集團態度。利用集團態度者，即是灌輸以強烈的感情時，例如國民紀念日的儀式，學校的祈禱或說話能夠感動全班級那樣的教學時間，是其適當機會。國家生活、經濟生活等，均基於人們的集團組織，即是朋友、指導、結婚、家庭、組合等，故學校若有妨礙學生之自然的社會性時，從社會政策上說，究屬不良的現象。

但以前的學校，對於學生的團體組織，是表示拒絕的態度。原來以政治的、教會的、體育的目的而組織之青年運動或青年養護，有時是對於學校作無思慮的進行，甚至相衝突的。然而學校方面，大都是對於青年的性格發達上，其影響往往不及青年團體那樣強。學校對於學生的性格上，究竟常有確實的影響嗎？這實屬疑問的。尤其是當青年已有自己教育的能力時，這種影響還屬可能的嗎？這更屬疑問。因此，學校之與青年團體等集團組織，究有講求協和之必要。

一校或一級的學生全體，或屬同性的，或屬兩性混同的，因而生出種種的環境類型。反對男女共學者，或認共



學足以破壞性道德，及因性的刺激過度，以致發育障礙，從而失卻兩性的特異性；更或因兩性發育的速度之不同，據以爲反對之理由。對於這種見解，可加以種種的反駁。今就「正」「反」兩面綜合來看，對於贊成共學者之所期望好處，例如不致令學生因性的興奮突然變質，可以藉熟練的教師以指導性衝動之昇華，及可設伸縮自如的教案等，我們確相信唯在適宜的協動之下纔能行之。對於共學反對者，我們也可作同樣的答覆。畢竟青年們在組織制度上所採的態度，可認爲是本質的態度。因此，我們有時可以令兩性比較的孤立，有時則令其混合爲一團體，而加以適當的指導，這樣，可決沒有危險的結果發生。

學生在學校中之另一協動者，是爲教師。普通學生是認教師爲學校的權力之代表者與陶冶資財之支持者。就理論上說，教師是要爲人格上的模範者，但事實上很難望全體的教師，均適合這個條件，祇求能夠示學生以某程度的摹倣價值，影響到人格的核心，便可認爲勝任愉快。不過兒童之視教師，祇是代表學校對於學生的要求，命令、懲罰那種苛酷的權力而已。因此，學生對於教師的態度，在良好的時候是爲尊敬，在惡劣的時候是爲恐怖。兒童心目中所認爲好先生者，祇是將學校的嚴酷規則，加以個人之寬大的中和，所認爲惡先生者，祇是毫不徇情地使他們知道學校規矩之嚴辣。

這樣師生間的態度之差異，遂分成兩個反對的方向：即是師生間之對立關係與友愛關係。在第一之例，若師生間的對立達於尖銳化，便成敵對的，這時候學生不受教師的指導，甚至反抗。在這種祕密的對立間，竟有探復仇態度的。至於第二之友愛關係，在實際的學校中，是比於對立關係或敵對關係更少，但英國的陸克(John Locke)，



則認爲一切的教育關係，非變爲友愛關係不可。學生對於教師，本要備極尊敬，人格纔能發展，所以要服從，但豫先也要假定教師之人格價值的優越，能作自然的指導。

精神的環境之學

校

但是，學校本是認兒童爲社會的生物而教育的，雖欲使其成爲一個社會的環境，學校方面也多不肯答應的，這可認爲當然的事。原來學校的目的，是在精神的文化之傳達。因此，學校中的兒童，當做精神文化之接受者，這是重要的，若當做某種社會體之一員，卻非重要的。

欲解決陶冶的課題時，學校一方面又非成爲精神的環境不可。即是要配置文化上精鍊的人們於學校內，將這些人們所得的精神財產，藉書本、文化物、模型等作客觀的表現纔可。他面又須使青年與精神的世界相接觸，具有引起其內部的精神生活之意志。可是，人性之內部，還有他種傾向，即是對於真正精神生活之絕對自由的要求，這種要求達到更發展的階段時，遂使學校固有的課題之實現更覺困難。

言語、神話、道德、藝術等，在其低級的階段時，全屬人類的共通財產，不需特別的努力，可以由一時代傳至他時代。這個階段，是叫做樸素的階段，人們對於自己的所爲，並無何等考慮，祇藉摹倣和暗示，以圖文化之充分繁殖。但進至高的階段時，文化財產便帶有人格的、反省的性質，精神的生活，是表現於各個人的感情之內。這時期的特徵，生出批判能力，尤其是自己批判的能力、責任的意識、選擇的自由等，各個人遂進於獨步之途。

又學校的陶冶活動程度愈高，遂生出在低程度時所未曾經驗的陶冶之內面的困難來。在小學校學習讀、寫、算時，不會生出什麼的反對，但對象的主觀性之度增加，同時遂增加反抗之度。然而同時不能不考慮的，就是小學



校的主要作用，原不是在於智識之傳授，卻在於形式的陶冶。又小學校所傳達的智識材料，大都祇為教學的關聯上所必需，卻多與實際生活的要求並無何等密接的關係，是以畢業之後，很快就會忘記了。愈欲使陶冶材料與內面的深的生活作密接的結合，愈覺教學上適應之困難。從這個意義說，最必要的宗教教學的方法，實為教育學上一向最忽視的繼子。反之，算術教學上，則因其教材在本質上對於兒童的關係很薄，破壞了自然的事物計算上之體驗，構成與實際離緣的關聯性和態度。

從這一點，我們可以考究學校教學上所能達成的形式陶冶。「形式陶冶」的意義，無論解作裴司塔羅齊之所謂「範疇的陶冶」，或海爾巴脫之所謂「方法的陶冶」，更或解作涅佗瑪耳（Friedrich Immanuel Née，Thammer，1766-1848）之所謂「精神的機能之啓發」，總之教學若單與學生精神之末梢的部分相關係，而不能鼓舞其人格時，則學校祇為智的訓練、順應能力、言語、思維等指示確定方向的機關而已。因此，關於人文的、實科的、近代語的或本國語的陶冶，究以何者為優越等論爭，全屬無意義的了。

學校的精神財產，若不能滲透於兒童固有的生活中，則不能得到海爾巴脫之所謂精神的財產對於人格發達上的意義。有些教育家，鑑於這樣的事實，遂謂學校已不成為教育的場所，祇是教學的場所。可是，學校縱屬教學的場所，也無礙於助長兒童性格的發達。實際上，學校的教學，往往藉賞罰，尤其是學業成績，班級中的位置和進級等，大有影響於兒童的道德之發達。但若學校的精神和學生的精神不能和協，竟以忽視個性的學分制度來判斷高低，那就不免破壞了學生的自己感情，從而對於一般事情，消滅了必要的自尊心了。



個人精神之自由的要求與學校的陶冶意志間所生之衝突，在高級的學校中，比於小學校尤甚。青年們的反省，責任感情、自由感情等增進，及陶冶材料成爲人格的精神的，那麼，這種衝突的危險性是愈大。雖則這種衝突，分明是應歸咎於方法上的缺陷，但其原因，非單在於此，一面是由於個人之智的及社會的構造之差異，他面是由於客觀的精神與人類社會的構造之差殊而來。學校若離卻教師的陶冶意志，學生的服從、教案、集團式分歧的學級等，實在是想不到。縱使能够緩和學生的執拗性及其集團的衝動，但陶冶的要求，總難免與社會的個人間發生衝突。人類一方面爲社會的動物，在這樣的精神之主體的特性中，是具有獨自的法則和發育階段；他方面若說到人格之全體的「純粹理性」時，卻又須依據別種傾向進行。所以學校應顧慮這些事情，在同一的學生中，須認出這兩種性質來。最初僅爲陶冶之場所的學校，漸漸須成爲青年的社會生活場所，更進一步，還要成爲兒童養護的家庭。

#### 第四節 關於環境與教育之總括的考察

##### 剩下的問題

以前既將「教育」詳細說過，此外還有剩下的問題，就是教育的事實和環境的事實一般的是有什麼關係？又在相互的概念間，應該怎樣定出相互的境界來？現將與此相聯的諸種問題總括起來，作簡單的考察。

##### 現實的教育意義

「教育是什麼？」這一問題，是屢經討論的，但是，一向還不大論及「現實的教育是怎樣？」



的問題，卻多數傾向於「教育應該怎樣？」及「人們當教育是怎樣看？」那種問題。我們現在所用教育一語，不是考究教育上之理想概念，卻是考究現實所行的教育事情，不管說得怎樣不完全也好。

父母的家庭、學校、公共場所等所行的現實的教育，並非全屬意識的、反省的，也非依照明瞭揭示的目的和熟慮的方法而行，卻屬樸素的、無反省的、衝動的、本能的行為。即如專業的教師，也很少認清自己的行為之目的和方法，實際上，太過顧慮到目的和方法而努力教學時，結果反往往毫無所獲。總之為師者，祇求人格價值的豐富，並明瞭基本的目的和方法，爛習於學生和教材之處置的技術，以一定的豫期向兒童前進，能作本能的指導，這就算勝任的了。這裏所說的本能，即指在一定的瞬間，對於教育的智識無須顧慮，而自發的採正當的態度之謂。

說起教育的本能來，或者會引起疑問。但是，我們的衝動或本能等，一般已經承認非屬獨立的精神能力，祇因其特別的作用，故從全體的構造中區別出來的。因此，這種特別的作用，在教育上也決不能認為不適用的。

#### 養護與同化

又可認為教育的本能者，是有以下二種：其一為「養護」，其一為「同化」。前者如父母欲使兒童受自己的營養和保護那種態度便是；後者如在社會生活上可為模範的人，欲使社會的劣弱者與自己同化那種刺激便是。

養護和同化兩者，均屬樸素的教育成分，教育不外是基於教育者這兩種衝動而來，即對於幼者私弱者尤其是兒童之養護的衝動，及對於未成熟的個體之同化的衝動。學生方面，也有與此相應的兩種衝動：即依賴及求保護的衝動，與順應、摹倣、服從那種衝動。教育中之一成分的養護，在教育過程達到高的階段時，就會隱蔽起來，但不



能因此遂謂其與教育不相附麗。養護最初原屬母親的任務，但父親方面，雖覺程度上略異，依然對於兒童有扶助、保護等衝動。父之愛子，是包含這種要因在內，所謂「愛的教育」也不外指這種「父性愛」來說。

其次成爲問題的，是他方面之一成分。原來教師也要兒童與自己同化及適於自己的欲求，而從事於教育的。又試將原始的兒童飼養加以分析，則見父母的努力，除養護之外，本質上還有使兒童適合父母的意旨，對於父母有用那種同化的欲求。教育者這種利己主義，若走到極端，有時竟會與衝動的、愛他的活動之養護相矛盾。

陶  
治

文化漸發達，則生出客觀精神的構成物，科學、藝術等由此而成立，本來的「陶冶」成爲可能的，於是教師對於學生的事情益形複雜。這個新的陶冶概念對於教育的概念，是具有客觀的價值和本質的關係。因此，科學的陶冶、藝術的陶冶等雖存在，而科學的教育、藝術的教育卻不存在。但是，一般的精神生活，是由自然的生出，不能使兩者完全分離，故高程度的教育之「陶冶」是以自然的教育爲基礎，當然不能與之分離。我們可認陶冶是屬於養護之高等階段。父母既屬文化的人，而與精神生活相關，他們自然要使自己的子女作幸福的行爲，並要超越單純的動物的幸福狀態。陶冶又可認爲是弱者的同化之特殊形式，例如科學家、在青年的當中，找出自己的助手，藝術家欲使觀覽者同化，凡與精神訓練有關的人，總欲得青年或精神未發達的人爲對象。這樣看來，科學的思索、藝術的表現、道德的見識等陶冶，同時又屬強者的生活形式使弱者同化的。祇是陶冶與動物的養護或社會的同化等之區別處，是在得到精神的構成物自然的協動這一點。教學云者，並非單在教導學生，同時又是超越師生間之任意，而以妥當的真理爲依歸。這種事實，若從已經陶成的兒童或青年方面



看，他們之所以發生反應者，是由於依存的慾望與摹做的衝動而來，但科學與藝術，非單由依存與摹做而生，全由於本身之內發生。

養護同化及陶冶  
與教育的形式階  
段

養護同化及陶冶之最簡單最明瞭的形態，雖在自然民族間也可見到。曩時以為原始人沒有兒童的教育，這是錯誤的見解。教育不一定要像歐洲人那種類型實行，大可以採用不同的方法和目的。試觀自然民族所行的「成人儀式」，可想當時必有一種類似小學校那種教育行乎其間。那時不特舉行具有宗教的規準和社會性質的儀式，且用慘酷的拷問，以表現男性之道德教育，並教以民族習慣、神話和重大的祕密。這可認為一種的陶冶，且也屬社會的機能，而以特別的人即教師從事之。

在這樣文化的低階段中，特覺顯著的，是教育上低級的形式之養護與同化，迨經濟的文化增高，兒童的養護漸受障害。又關於兒童對父母之順應，在自然民族間，是當兒童遊戲時，父母逐漸加以抑留，使摹做自己的活動，這種情形，也易為歐洲式的教育者所忽視的。

照上面所述推算，可知養護、同化與陶冶，實為教育上三種形式、三個階段及三個成層。謂之為形式者，因其中具有種種內容、根源及目的之故；謂之為階段者，因為無論在「系統的發生」或「個體的發生」之中，都以養護為最始而陶冶為最後之故；謂之為成層者，因為發生的過程，必由低的階段進至高處，而陶冶是由養護與順應發達而來之故。在學校中的教育活動，這三種教育形式，是不斷地交互地行乎其間，祇在科學的考察上纔把三者分離。



把教育這樣分做三種形式，並非新奇的。海爾巴脫也曾分爲管理、訓練、教授三者，在管理之一概念中，是包含對於兒童的福祉之保護，及可爲訓練與教授之前提的一切必要的事項；教授是指具案的陶冶說。這三者，是與教育之生物的、社會的、文化的三個階層相當。

養護同化陶冶與

環境的關係

一般的學生，尤其是一般的兒童，均屬一個「環境——人——組織」中的人，而一般的教育者，是這個組織中的一成素，於是養護、同化與陶冶，各自表出環境影響、摹倣與暗示、環境體驗等環境關係來。又教育者的本身，也屬「環境——人——組織」中之人，因此，環境關係中，分出師生兩個「環境——人——組織」來。我們綜觀影響、暗示、體驗等類型概念所表示的環境關係之形式與階段，及剛纔所說的教育形式和階段間的關係，就很容易認出兩者的平行。養護是以對於身心之自然影響的形式行之；同化是靠成人的權威與兒童之感情的服從暗示之與摹倣行之；陶冶是使個人認識客觀精神的構成物之意義，即在體驗中與精神的構成物之交涉上行之。

這樣看來，可見教育的環境關係與其他的環境關係之區別，是在其與教育者的人格結合處。倘使教育者不自覺其活動而行樸素的無意識的教育時，究應稱之爲環境關係抑或稱之教育乃至教育關係，這可純任觀察者的決斷；但若結果好像是教育者確曾顧及環境中之人的幸福與利益時，我們無妨稱之爲教育或教育關係。假如嬰兒號泣不止，竟以白蘭地酒飲之，使其安靜，不顧對於嬰兒有害，這種行爲，我們可認爲是適應養護的衝動，因而稱之爲教育的行爲嗎？抑或祇可當做要制止其不耐煩的哭聲，純屬利己的行爲之滿足呢？這是疑問的。這樣，關於



一定的行爲果屬教育的活動與否這一點，遂生出意見的差異來。但是，由教育的以至離卻教育的環境關係之變移，在最低的階段中，是很難識別的，直至發達的階段，纔覺教育上自有教育的目的，且爲判別兩者的境界線。

## 離卻教育的環境

關係

從來教育學上論及兒童環境及其意義時，大多是着眼於離卻教育的環境影響，遂認教育與環境爲對立的，成爲兩種互相衝動的力量，至少是把兩者加以嚴峻的區別。把環境的意義這樣限定，不特與他種科關於這個概念的使用方法相矛盾，且並與教育之深遠的解釋相矛盾。環境是指環象中的因子之總體說，若從中祇將教師及其教學除外，不能不說是無理之甚！然而人們往往犯着這個毛病，良由他們祇認定對於兒童那種有目的的、有意識的、並適於教育學原則的影響，纔算是「教育」之故。殊不知教育者之最重要的影響，正由於本身不自覺那種特殊性質中生出來。教育無論是系統發生的，或個體發生的，總是由環境關係之一般組織中分歧，逐漸成爲特別的，但與這些組織的關聯仍不斷絕，這是決不能忽視的。

不過離卻教育那種環境關係，依然是對於教育者有重大的意義。缺乏意識的教育的目的之影響，雖屬無意識的樸素的行爲，但既屬兒童的環境關係，自當引起教育者的興味，且爲引起教育的干涉之某種誘因。對於這種干涉的前提，是爲狀態之正確的認識及正當的判斷。從教育的見地判斷環境時，視乎選用那種倫理的、社會的、教育的理想爲規準，因而生出種種差異，但對於這一點，無疑地是有一般的一定的法則。因爲理想和現實間的距離甚大，致令判斷困難，故當立定媒介概念，以爲價值判斷之指導。這種媒介概念的本質，當在其中設定一種環境類型論及與類型論的世界觀相符合之環境的理想類型。向來這種理想類型中所欠缺的，是在未曾從理想和現實



兩個源泉中，引出這種類型來，並未曾轉而應用於兒童的身上。教育上所應關懷的，不是在家庭的狀態應該怎樣，卻在於兒童的家庭環境應該怎樣。這樣說明理想的類型，已屬超過記述的教育環境學之目的，而屬於規範的教育學之領域，不過記述的教育學，在環境類型論之中，大可提供理想類型論之經驗的基礎。

教育環境中的教

師和學生

教育環境中，不特包括學生的環境，並且包括教師的環境在內。教育者在自己的環境中受着影響，且加以體驗，在自己的人格之下，以某種形式而播其影響於學生。因此，教育者除卻教育的活動之外，究竟在怎樣的世界生活着，這是教育的重要問題，因此，師資之培養、教師之補習教育、薪金監督、團體等，從這個意義上說，實成爲教育環境學的問題。

師生間究竟造成什麼種類的、什麼程度的環境共同社會，這在教育上是有決定的意義。教育者愈能明瞭學生的身體上與精神上的欲求，則能與學生多作共同的生活條件。這個共同社會，是包含共通的影響和共通的體驗在內，學校中倘沒有這種共同社會，師生唯在教學時接觸，那就祇成爲一種空間的會合而已。反之，師生間共通的環境愈多，教育上的扶助與促進機會愈多，學生對於教師愈能諒解，且對於教師覺有一種人格結合，重視責任，對於共同生活上的責任樂於應命。凡無環境共同社會，生活共同社會的教育，祇屬外部注入式的教育。

但祇構成環境共同社會，尙未盡教育之能事。教育者還須具一種優越性，而優越性的內容，是爲人格的成熟精神的豐富，及能使養護、同化、陶冶有效的教育態度。不過環境共同社會中，從某種意義說，是排除這種優越性，因此，在環境共同社會，於末梢的部分之一致外，還需中樞的部分之一致。



剛纔所說教師的優越性，並非與學生完全不同範疇的，祇是指更成熟的、更發達的意義說。學生要得到與教師同樣的體驗和影響，實屬困難的，但教師自己卻能與學生的體驗或態度同化，與學生構成環境共同的社會。教育者若自己降居學生的環境，以自己優越的見識，站着學生的立場來看世界，對於學生憑自己的智識作明敏的處理，那麼，學生也能達到自己思慮和自己行爲了。從這個意義說，教育可認爲教師的活動，非學生的活動，因爲教師是易於降格遷就，而學生卻難於上攀之故。

#### 自己教育

從形式上說，教育是以被教者達到「自己教育」的境地爲完結，其前一階段，是爲在遊戲和勞作的團體中所行的青年相互教育，即所謂「集團的自己教育。」關於集團內之遊戲和勞作的規則，是個人的意志之替代，其權威是一部分直接由各個主體代表，一部分由集團支持。各人所行之自己抑制、自己批判、自己陶成等，在集團的成員全體中，也照樣實行。凡具社會的素質之團體，多留存於這種集團的自己教育的階段，樂於接受交互間的影響，及在交互指導的雰圍氣中。

若追求更進一步的獨立和自由者，則漸由集團的自己教育進至個人的自己教育。又教育的三階段，即在自己教育中也可以看出。我們是從艱苦的經驗中，習得「自己的養護」，無論適意的或拂意的事情，我們均利用以爲自律之資。至於「自己同化」者，是使自己的態度與自己最優良的本質相一致的努力。實際上是見於自己抑制、自己訓練的持續態度中，青春可說是其最良的練習時代。至對於精神的事物之自由努力的「自己陶冶」，一部分是與提高自己的性格價值那種意識爲緣，他部分是率直地依歸精神的世界，這是自己教育的最高形式。



個人的本身，若欲影響到自己的態度，自己的生長過程，自己的本質時，這分明是屬於素質和環境以外的新影響。一般的自己教育的傾向，是植基於內面的成分。原來個人的世界中，分出內面的（素質）和外面的（環境）兩個轆轤，到了自己教育的程度，其中屬於內面的一個轆轤，生出內部的分裂，結果是兩個轆轤變成三個。性格學上關於個人形成的條件中，除了素質和環境之外，非加入「反省」為第三條件不可。素質為環境之下位的限界概念，而反省則為其上位限界概念，在下位則以個人的構造研究和遺傳研究為限界，在上位則以人格的性格學為其限界。

與教育概念相接  
觸的三種環境及  
更良好的世界

環境是與教育概念相接觸之點有三。不論何種教育，其教材是出自某環境的，這種環境，特名為「出發的環境」。教育對於這種出發的環境加以干涉，遂生出新的環境，即所謂「教育的環境」。更在教育者的念頭中，常有一種認定可為兒童將來發展的環境，這是叫做「目的的環境」。農夫是期望他的兒子不久就能繼承他的田園事業，照這種方針而施以指導；大都市小學學校的教師，欲養成兒童將來可為工業的勞動者，遂選定與此相適的教材和教法。不過我們非徒考慮將來的環境所示的課題。生活的教育，非在現實的環境中作正當的享樂生活的教育不可。

但一般的教育，同時又常相信青年們能得到更良好的未來。這個「更良好的世界」或認為是個人之完成以上的世界，更或認為人性以上的世界，總之來世的信仰和現世的信仰，是對於將來的形態，與以特殊的色彩。教育的共通基礎，是在於一種宗教性，即人性中所應實現的意義之豫感。倘沒有這種宗教基礎的教育，祇令人們成



爲「牛馬而襟裾」罷！

一般的教育，均以更良好的世界爲希望而進行，這裏所謂更良好的世界，若不是以「天國」或「涅槃」爲理想時，即指兒童之更良好的環境說。在更良好的世界中，人類自然是更良好的，我們對於兒童或青年的教育，須坦然不疑地相信能使一般人的意志改善纔對。真正的教育家，決不捨棄這種信念。高尚的人性，與對於人性的高尚世界，是教育者之信條，倘沒有倫理的樂天主義，無論何種意識的教育也屬不可能的。

有些人以爲這樣與兒童將來的環境關係，不免會令教育變爲狹隘。但是，凡欲教將來從事於鑛山勞動或工場勞動的人們，固然要考慮到將來可能的環境，更可以採用適合實際的教科書，授兒童以關於鑛山業、鑛山、工場勞動者等智識，使其尊重將來的環境，抱着理性的思想，即在工場之內，也要成爲一種生活全體之一員。

因此，適合現實目的的教育，也就是令兒童擺脫的障礙性之一種努力，同時是與環境中的衛生上、精神上的危險相爭鬪的教育。教育決不應建築在過於狹隘的、一面性的、特別的環境類型之上。其理由是因一般的人，除了職業的、經濟的、地方的環境以外，還在更廣泛的而爲國民、人類等所共通的環境中生活之故。這裏所應注意的，就是對於環境的顧慮，決不會將教育目的限定或壓縮，反覺教育目的與生活作有機的結合而提高。

#### 教育的可能性

教育可能的限界，除掉依據兒童的成熟和自己教育以判斷之外，還須視兒童的身心構造對於教育的規準所採之抵抗如何而定。這種抵抗，一方面是基於素質的發達，他方面是基於現實的環境影響而來。就一般說，教育者及早加以充分的補足，則可以將不利的環境影響改正，但其中是有一



定的限界，這是由於素質所規定不可逾越的構造而來。準此，教育上最重要的補充，是以素質之合理的改造爲目的的優生學運動。

人類的教育可能性，是包含最本質的「陶冶可能性」在內。陶冶可能性者，是對於文化財產之感受能力，一部分已在素質之內，他部分是副貳的，被條件所限制，隨發達而增長，是在環境影響之下。準此，人們在基本的陶冶過程中，對於文化創造物的感受性，是因此而成熟。這種陶冶可能性，在精神發達的過程中，其程度與方向，是不斷的變化。

又教育可能性之中，更包含成熟者之參加社會生活的能力之「社會可能性」在內。欲成爲人類社會之一員，非單加入人羣中便算了事，還須與社會協調，與習慣和見解一致，並準備服從他人的支配等纔成。至若「非社會的」或「反社會的」素質，固屬不利，即如副貳的那些不適當的環境，也能引起對於社會的錯誤態度。

最後，與教育之要因的養護相應者，則有「養護的欲求」，這是任何兒童都自然有的，等到成人的成熟時，即行消失。與教育階段之構成相應的養護欲求，是兒童最普遍的特性，若乃社會化的可能性，雖也屬一般的存在，但分明是有個人的差異。最後之陶冶可能性，則各人間有非常的差異。

#### 主要的參考文獻

A. Busemann: Pädagogische Millienkunde. 1927.



## 第五章 所謂「環境教育」與教育的本質

以上諸章，是從發達上考察教育環境學的，我們可從此瞭解這一種科學之梗概。本來我們是常時不能離卻教育學的立場，所以研究環境之際，也常須從教育學的觀點考察。故應將教育上有價值與無價值的事實嚴加區別，並須確實地批判可為這些事實之根柢的一般前提。從這種態度，將以上所述的部分反覆考究，覺得其中最根本的而又易誤解的問題之一，是「環境教育。」

環境教育的意義既屬疑問的，可是有不少的學者和教育者，毫無反省地使用這一語，好像認為已自明瞭。本書所引用的諸學者中，尤以斯拉文斯基和包普二人，頗有這個毛病。若照傳統那樣教育概念，重視環境之教育的意義，是當承認的，但苦流於極端，承認環境即教育，這是大謬的。最近世間喧傳的柯烈克（H. Krieger）畢達仙（P. Petersen）斯打麻（R. Sturm）等的學說中，關於這一點，也仍屬有疑問之餘地。即教育學之所以被認做社會學之一部門者，其理由正因教育的概念之不明瞭，就是在於教育的特異性之忽視。關於環境教育一語之使用，也應把這一點嚴加考慮，本章特別這個問題，用意是在折衷包普、蒲塞曼、羅哈諾（R. Lochner）諸人之所說，以達於教育上的正當認識。

以下的第一節，是闡明包普所著教育的環境中一對於個人之外界關與的形式和條件「內裏所說目的教



育與環境教育的意義，第二節是以蒲塞曼所著關於環境教育（一九二九年）為中心，綜觀其所說環境教育之不可能處，最後再參考羅哈諾教育科學之基本問題一論文（一九三一年）所說，以闡明教育之一元性。

### 第一節 包普氏之目的教育與環境教育

外界事情之單純的存在，實際上對於主體尙未有若何的作用。外界關與之可能性，一般是歸結到以下諸點：  
（1）個人是有固定性的素質力存在，（2）素質力是需要一定的素因，（3）關與是基於固有的要素之某種定位而來，（4）關與力的本身是有一定的狀態等。

從這種事情來看，可見全體的關與過程，是常受一定方法、一定規制所限，一方面可以擺脫全體接觸關係之混沌作用，他方面得以順應特別的發達線之關與過程。這是與一般之所謂目的教育相當。但除此以外，還可想到個人之特別的關與，這是與環境教育相當。

#### 目的教育

個人是不能以獨自之力維持自己的，單就身體上說，已需要外界的種種供給了。在兒童一期，縱使周圍常貯備營養物及其他一切的必需品，也不能夠維持自己的，總之年幼的個體，無論飲食、衣服，以至身體的保護等，均須藉他人之手。欲解決這個保護的課題，一面是使一定的本原的外界關與事情，與年幼者接觸，他面還須避免那些對於年幼者生存之脅嚇的條件。換句話說，教育者的任務：第一是要決定對於個人和外界間應該怎樣設定隄防；第二是要選擇現在的外界力而限定之，並適應種種狀態而變形；第三是



使個人以特別性的規準，以處理外界的關與。這種作用的全體，習慣上是稱爲教育。

但是，這些作用，又決不能單限於個人的身體發育上，還須擴大而及於精神的發展上，這是不消說的。凡屬於教育的作用，其特徵是在與精神的發展和指導上明確的規準有關。這種規準，是根據外界關與之可能性的性質及對於個人之發達陶成上之一定目的而加以選擇，並經過一定的技術的考察。

能够自覺地追求豫定的結果，這是需要已經發達的成爲專門的人。即是個人欲達到不求他助的自己教育的境涯，是須經過狹義的特別的教師之補助作用。所謂賢明的教育，不外是根據個人的素質力與發育傾向，與以潛在的陶成作用，及保持個人對於外界的要求間之平衡。因此，欲令教育過程有效，是需要某種的技術。雖則最良的技術，也不能扶植個人所缺乏的素質，生出所難冀望的影響，但能够以適當的手段及確實的管理，使弱的素質發達，並經巧妙的選擇，把缺乏的素質多少改換。教育的效果愈大，則教育者關於外界之一般的與特殊的關與之可能性及個人之一般的與特殊的特性之智識愈多，從而可認爲關於這方面能够確實判斷的人。

這樣看來，教育之終極的效果，是由於人們之教育的努力的性質而決定。並且全體陶成過程，除卻其中所應用的特殊技術外，還具有由一定的教育目的所生的教育意圖。無論教育者從世界觀或教育理論上得到怎樣的教育目的，總之教育既屬處理規準的實際，結局是不能不由教育者本身的意圖引導而前。

### 環境教育

以上所說那樣意義的教育，是專指對於個人之目的意識的、目的追求的之與人關係說，即指本來的教育行爲說，但此外還有由外界發生的特別的陶成影響與否，尚屬問題。其實外



界是能够直接對於個人發生教育的作用，不必經人們的特殊活動的。因此，教育之一概念中，無妨認為是包含外界關與的作用在內。目的意識的、目的追求的活動，固可認為教育概念中之重要特徵，但由外界的關與而得到生來的發育形態之修正，也不能不認為教育概念之主要特徵。教育概念的內涵，實在是比於現行的用語所指稱者更為廣大。現行的普通的定義所認為祇具副貳的意義者，這裏是認為主要的。因此，在教育的上位概念，除卻「狹義的教育」之外，還須分出「離卻教育活動的教育」來。前者可簡稱爲目的教育，後者則與環境教育的名稱相當。

#### 目的教育與環境

#### 教育的比較

狹義的教育即目的教育，與其他的教育區別之根據，是在於以人之目的意識爲媒介。例如欲鍛練兒童的意志力，使其忍耐力強，則教育者的工作，是在與兒童以適當的課題，使其繼續的求解決爲止，但這時候的教育效果，是與兒童實際的活動相結合，不是與他人的協動相結合。因此，教育者雖不加以協動，這種效果的實現也可以豫期。教育上的效果，是可基於外界的生活要求，而與各個人相接近的。準此，個人單與外界接觸，也可說是能體驗教育的影響。

這樣看來，對於個人之修遇的外界關與，從全體上看，當然是劣於目的意識的巧妙的教育活動。這樣偶爾的接觸，在個人方面，不一定是能適於接受必要的關與之態度和適當的性質。技術上正當的教育活動之本質，是在於對於外界的影響，依據固有的目的加以選擇，以特別的方法，引導兒童之主觀的接受能力。在偶爾的關與中，自全體看來，是沒有順序的適於繼續目的的系統，也不成爲有意義的方法論的技術。目的教育，是能將一定的關與繼



續而加以反復，得到一定目的的結果；若乃在不規則性的、偶爾的外界影響，卻不能希冀同樣的成績。

然而我們卻不能因此遽爾輕視一般的外界接觸。至少對於個人的生活圈，即他的環境，加以特別的考察。無論個人的實在性質或觀念性質，總是不斷地與環境的成素作部分的接觸。又環境的接觸，照前所述，也不一定是適於主體之便利的性質，不過在長期的接觸之際，這種便利的事情確會發生罷。這一點是有重大的意義，應與目的教育作比較的考慮。在目的教育中，雖然運用一般的考慮和技術，但不能確保其影響會流入於主體的精神之中核，這是批判的教育者一般承認的。反之，在環境影響中之各種影響，不惟作間歇性的反復，至少會保持一定期間的恆常性，這一點較於目的教育的活動顯佔優越的地位。

從這一點看，我們對於環境教育的作用，可以豫期其力量之偉大。不過關於環境影響的研究，至今還沒得出一致的學說和結論。一方面的學者，是徹頭徹尾認定環境影響對於兒童發育上力量無限偉大，但他方面的學者，卻又承認個人之本質的陶成，是由固有的素質力決定，因此，環境影響是沒有活動的餘地。但就根本上說，至少是環境教育比於目的教育的作用，具有很重大的意義，因此，教育上須加以充分注意。

## 第二節 蒲塞曼對於環境教育的批判

以教育的關心研究兒童和青年的環境之「教育環境學」，須與「環境教育」作明確的區分。教育環境學的研究內容中，雖尚有未成熟的成分，但這在純粹的經驗科學上實屬有希望的、有意義的問題。但這裏暫且不提，



我們單考究一般之所謂環境教育一語。

包普的環境教育  
和霍夫曼的抵抗  
教育

霍夫曼 (W. Hoffmann) 在所著職業青年心理一論文(一九二八年)中，曾竭力排斥環境教育，他不能認他所說的是關於記述的及說明探究的環境。其理由是因為他所反駁的環境教育，乃屬一種教育的理論，詳言之，即是站在一個(錯誤的)環境論的主張之上的方法論。他認為環境教育的主要點是如次：即是環境具有個人的陶成力，人當藉正當規定的環境以引導其精神趨於正當軌道的發達，教育的主要手段，是在順應和習熟。

包普也論及環境教育。他以為教育者的課題，從教育上說，是應設立個人和外界間之一道堤防。是把現在的環境力區分，適應種種狀態而變化，悉依個人及其欲求的特別性質而行之。這些作用的總體，習慣上是稱為教育，凡屬於教育的事情，其特徵是在精神的發達和指導上。無論對於教育者或自己教育的個人，其主要的課題，是在照上述的形式，顧及自然的順應與文化的順應，須使一般的個人，為謀對於外界之自己維持與最高的確保計，而與一般的事物發生關係。至此，則可藉環境之形成，而與個人以正當的環境影響，促其健實的發達。這是包普解釋環境教育的意義。

包普即用這種方法，將他自己所說的目的教育，下一個定義，認為是對於個人之目的意識的、目的追求的影響。在這種目的教育之外，還承認有環境教育之存在，謂個人之固有的發達形態，藉外界影響而加以修正，這是教育概念之主要特徵。但包普關於環境概念的解釋，不能不認為其道太狹，結局是失敗的。環境實在是指主體之繼



續接觸的一般的事象說。這種接觸的本質，不外是陶成的影響。

對於這樣的解釋環境，而加以抗辯之一人，是前述的霍夫曼。霍氏開始即反對環境之能陶成個人那種命題，謂反不如說個人能形成環境，並舉出青年運動的例子來。霍氏之所說，是與新活力論、人格主義等現在一般的人格說，屬於同一系統的思想。他以為陶成個性者，不是環境，而是本質的遺傳的素質。但是，素質的概念，不能當做狹義的、機械的解釋，是包括精神、人、自我的中心等語所表現的成分。在任何地方，都有環境教育的限界。個人決不是環境的結果，人格方面是具有環境以上的成分。

環境教育的要點，即是教育能造出適當的環境，這是霍氏所反對的。他以為理想的環境，是不能造出，尤以現在為然。一般的教育國，是屬一種理想鄉，但這是決不能實現的。不過霍氏反對的理由，究不能認為是得正鵠。造出理想的環境雖屬困難，但欲造出這種環境的努力，是不能不認為正當的。霍氏說：「我們不能置身於沒有微生物的地方，同樣，不能特為青年保持一種道德上無缺陷的環境。」但是，他所主張的「抵抗教育」其理想是在使青年對於不道德成為免疫性，不過我們是不能期望青年對於環境的缺陷徒以抵抗為事的。

這是決未能表示直理出來。霍氏所期望的，是在以慎重的敏覺的手段，與青年以影響，與其注重於有價值的成分之灌輸，無寧注重於無價值的成分之排除，藉以養成青年之正當的抵抗力。可是，他這樣主張發生影響之敏覺的有辨別的手段，依然是一種影響，他竟忽視了這祇是影響之更高一着的技術。對於青年的態度與以適當的暗示，仍不外是環境的一種影響。這樣看來，霍氏之所謂抵抗教育，可說在根本上是一種極端完成的環境教育而



已。

人格的特異性與

環境教育

霍氏所謂不能造出適當環境之一言，未免過於輕率。即如教育者方面，我們也可認為能造出適當的環境來。不特這樣，即如為指導青年計所發的刺激，也屬最有考究之價值的問題。可是說到這裏，本來的問題更成錯綜了。原來人格的成立，是與環境不同其根源的，單屬發生影響的教育，是不免有某種限界的。因此，以下特轉從人格建設的中心問題考察。

我們祇有從人格的理論上，纔能展開教育可能性問題，即普通之所謂陶冶性問題。但是，人格的理論，不能單以二三個圖式便可表示。素質或偶爾的變化等，是對於教育上具有某種限界，這是事實的。因此，一般的環境教育中，也不免有某種限界。不過遺傳上所有的限界，並非如霍夫曼所說的那樣。霍氏連同其他一般論及環境教育的人，都把人類看做蒸溜器中的化學物質那樣。但蒸溜器中的物質雖屬混同的，但熱、電氣、發光等的可能性，是有某種限界的。並且在這些物質的某種限界，雖能造出某種東西來，不過這時候所用的物質，決不能對於化學家、蒸溜器、發電等探定某種態度。環境教育是一種技術的教育，而教育目的是在陶成文化的人，教育學雖可稱為其中之技術，但化學的物質之與人類，是根本上有差異的。化學用的藥品，不過是化學技術的對象，決不能對於自己的世界採一定的態度，不能為明瞭地觀察與自己共同發生的事件之主觀。這祇能以因果概念記述之，與人類對於環境的關係，是截然不同。

環境對於人類，不僅具有人類陶成的力量，並且人們在兒童期及青年期，是以環境為體驗的一個對象。這種



關係，是叫做超越的關係，這是純屬認識者對於所認識的事物之關係。例如數學的定理，不僅對於我們有作用，且為我們所認識。我們是主體，是活動的，非單屬於反作用的，實在是能夠自己探究，能夠發明前人意想不到的真理。這決不是自然科學的作用。人類開闢森林而成公園時，其成果是達到原有之森林的對象以上，同樣，人類由自己教育而形成一部分的自己作品時，也即是自己的人格之陶成時。

欲明瞭環境教育的誤謬，可於人格概念與環境概念中加以考察。兒童之在教育上，不單作一種對象而表現。因此，兒童的世界，若單作條件的複合來解釋，是不充分的，在某種新的範疇中，是當補入其他之一面。即不是原因與結果，也不是目的與手段，卻是行為與性格。其概念不是因果的，不是經濟的，卻屬於性格學的。

性格非單屬於一種刻印或特徵，卻是我們的本質，因受着環境的壓迫形成與規定，而作能動的貫徹的程度。性格云者，非單屬消極的受外界的影響，卻屬積極的有內部的遂行力。這裏是有兩種過程，成為相互作用的關係。即是對於外部或內部的抵抗對之意志力提高，及與此相應之對象意識的提高。兩者的過程，是互相反應的，即是意志力提高，對象的世界固然生出新力量，又對象之認識，也令意志生出新動力來。例如個人欲就某種職業時，則不免與自己之環境內某種抵抗（如父親反對的意見等），或自己本身內的抵抗（如能力的缺乏）等相遇。但是，因經過這樣不能免的衝突與失敗之反復後，則藉其中之刺激，一方面促成更強有力的順應（即意志之提高），他方面促成對於反抗的客體之認識（即意識之提高。）這兩者之中，一方又生出新的抵抗，他方更成為新的對象。亞茲哈的研究，及亞杜拉（Zollner）的個人心理學，與克拉格司的意識說等，實構成這種「人間學」之經驗的



基礎。關於個別的部分，雖尚有討論之餘地，總之個人不是靜的，祇有從動的概念上纔能理解，因此，關於這方面，可認精神分析學 (Psychoanalysis) 是正當的。

世界是明瞭的或不明瞭的意識之對象，性格的本質，即是對於這個世界採某種態度，這就是活動。然而這種活動，並非對於太虛的空間，卻非對着對象的一定性質不可。這種性質既屬一定的，那麼，可能的態度之選擇，自然是有限的。即個人祇能採一定的態度而已。準此，我們無論怎樣力倡意志之自由性，總覺我們在這個世界，對於一切事情，不能盡量任意任爲的。

兒童既能自由地決定自己，從意識上發生意欲，試問活潑有爲的教育者，還有干涉他採一定的態度之餘地嗎？唯有主觀的自由意識，及選擇的可能性處，個人不是能夠把任意選擇和決定的事做成的，祇是在有自己決定的自由處，個人能得到一種性格而已。因此，學生的精神愈近於成熟，則教育上不能不許以自由。並且自由的程度，當與自己所用的意志和明確意識的程度相應。

這種自由的教育，並不是環境教育。因爲這不是與以任何的影響。卻與以自己本質之保持的機會。青年心理學上之所以毅然反對環境教育者，並非無故。青年教育之所以特從兒童教育之廣泛領域區分出來，正是爲使青年們自由之故。學生既成爲自己的世界之主體，由自己的本質而活動，他自然是與一般的形成教育相遠離，凡處理這種青年的性格之形成的教育學，自然不是環境教育學。世間唯有一個教育學可以成立的，即是唯有關於教育的科學。所謂環境教育或環境教育學，是不會有的。



根據以上蒲塞曼之所說，則可知霍夫曼因反對包普的環境教育而提倡之抵抗教育，結局仍是一種環境教育，這兩者的錯誤處，是在徒根據人類之自然科學的考察方法，而忽視人類的性格。我們不能不贊成蒲塞曼之說，認定自由的教育，即是真正意義的教育，決不是環境教育，又因教育不能有兩種，故可以確證環境教育之不成立。其次羅哈諾對於無意識教育、機會教育的批判，也可以適用於環境教育上，故特作概略的敘述如下，以補充蒲氏對於環境教育的批判意見。

### 第三節 羅哈諾對於無意識教育的批判

#### 無意識教育

人們雖曾說及「無意識教育」一語，但教育究竟能够分出意識的和無意識的兩種來嗎？人們常常說道，教育祇是發生影響的，不一定要主體的活動，又主體祇要存在，便能給以影響。根據歷史上所昭示，可見顯著的人物，雖不必出於自己的意想，並且不必要自己知道，也能對於國民中的青年，與以強有力的影響。他們根據這一點，遂認教育的概念，實在非以意識的活動為限。換句話說，意圖的教育，祇屬教育全體中一部分的現象。即是一種精神對於他種精神有影響之處，縱屬無意識的，也到處可成為教育。照這種解釋，則教育云者，是精神的原機能，無論任何時候，一切對於一切，都可成為教育的。

以上的解釋，雖不能盡認為不妥當，但我們是要加以慎重的批判。照我們的考察教育者，是意識的、意圖的、充滿的行爲，在一般事情之下，是經有意的、有目的的、合理的、規定的特別行爲。這樣的解釋，是與哥因（J. Cohn）的



教育定義稍近哥因說：「教育是教育者對於認為與自己有同等權利的學生之本質的意圖的影響。」

#### 教育的真義

原來教育的領域中，可以明瞭地分出兩種類來。在第一個集團中，是包含剎那間規定的個別行為，即是從日常種種事態的需要生出的「機遇教育」。機遇教育是深植基於主體之自然的本能之內，對於客體的行為及表現方式作迅速的反應。第二集團中，是包含豫見、評價、熟慮、理念等所生之行為。這是基於獨立的意欲根蒂甚深之自發行爲。

前述之無意識的現象，似乎是屬於這兩種教育行為的集團以外。這兩種行為，分明是從無意識的過程中導出，即是植基於衝動的態度、本能的反應之內。但是，我們卻承認教育中已經征服了無意識性，惟有從主體之充滿企圖的、目的追究的行為中纔能生出。這無論在事態教育上或具案教育上都屬同樣。

原來教育的情境，可分做以下三類：

- (1) 教育者自覺其行為是屬於教育的時。
- (2) 活動之主體的教育者，雖自覺其對於客體的活動是有企圖的，但未曾知道是教育的，並且行為之最後意義也不明瞭時。
- (3) 活動之主體的教育者，並未曾體驗到自己對於客體的影響，但雖如此，其活動卻是教育的，並得到教育的效果時。

我們對於(2)的情境，雖可認為一種教育的情境，但(3)的情境，已不能認為是教育現象了。



若照前述那樣，把教育的概念擴張，則教育學是關於人們的交互作用或交互影響的學問，已不成爲具有特別的對象領域之獨立科學了。最近包普氏實陷於這樣的糺謬。我們最初已經說過，教育的主要特徵，是在處置精神發生和指導上的明確標準，基於外界及其影響之可能的性質而決定，基於個人之發達陶成上一定的目的而選擇，更加以一定的技術上觀察而提示於個人，及活動之主體是有一個志向等。教育的正常概念既經說明，依然陷於糺謬，這實在是很可惜的。包普的環境學，是於這種目的教育之外，還承認環境教育之存立。以爲環境雖不經他人之特別行爲，作有目的的指導，也對於個人有直接的教育影響。這樣，包普所把握的教育概念是錯謬的了。誤認教育的主要特徵，祇在於生來的發達形態，藉外界的影響而修正等事實關係上。至此，則不成爲任何的教育行爲，而教育過程中，已停止了個人間的活動組織。包普以爲個人之與外界，祇作單純的接觸，已經發生教育影響，至此，則環境論者是與汎教育論者相符契。然而兩者均不能不認爲對於他們所要促進的教育科學，與以致命傷的衝擊。

斐曉所說教育  
上的無意識性

對於這些問題的最後解決，成爲有價值的貢獻者，是最近斐曉（A. Fischer）之說。據他所說，教育中之持續的活動的傾向，是屬無意識的心理的某種成分。不過這祇是構成獨自的教育活動之前提或結果而已。縱說教育的個別的活動，是意識的形像，不是無意識的，但其基本的作用，至少是一部分屬於無意識的。即意識的教育活動，也是由無意識的過程導出，與其他的意識過程同樣，是由多數的狀態協力接受多樣的新內容。斐氏這種解釋，是和我們的見解並無何等矛盾。精神生活之全體性的思想，是承認一般



的意識的活動，在全體的心理的領域上，是爲隨伴的現象。這一點也適於教育的現象上。但同時在一般的情境之下，教育活動上究以意識性爲主要的作用，缺乏意識性時，我們實在不得認爲教育。

若謂顯著的人格，往往無意識地、無企圖地能貽教育影響於當時的青年或後世的人，這種影響，我們須確實證明其果屬於教育的種類纔可。那麼，其他的人之一般的影響，也可認爲是教育的了。可是這樣，那我們就不必在廣大的社會現象的領域中，特別把捉教育的現象了。惟是教育的影響，不一定要人與人間之直接影響。實在是

不需人們在教育上的共同社會上作空間的共存，也不需結合的個人生活之同時性。

一般所稱爲傳統者，縱使對於人們的生活有重大的影響，也不一定可說是有教育的作用。一般由外部輸入的影響，不是教育的，其成爲教育的時，必須主體方面具有有意識的要素。意識的教育活動，雖往往成爲文化的傳統，但不能說這種文化傳統之廣泛作用，是無意識的教育。

從這種觀察出發，我們不能不極端否認無意識的教育之可能性。至此，不能不常注意於教育領域之不妥當的擴大。因爲這不特對於精密的科學方法上危險，且廢棄一般的教育科學了。從全體上觀，我們可以作如下的論調。一般的教育現象，若從教育活動之支持者方面看，是由於包含意識的意義及志向之個別行爲的略覺複雜的系列而成，但細察之，卻可認爲多屬個人相互影響的範圍。在這種影響之全體的框內，教育雖也配列於其中，但這不是充足的。無意識的現象，其本身決不成爲本質的教育的結果。教育必待至獨自的個人活動之意識性，成爲一定的狀態而見於現象時纔發生的。



以上據羅哈諾之所說，可以明瞭他是否認無意識的教育，承認教育的獨自性是在強烈的意識要素中。這明明是指斥最近的一般傾向，教育學大有轉化為社會學的情形。又觀他指出包普所說的環境教育，對於教育概念有不明瞭的地方，其原因是在混視無意識性和意識性，那麼，可想見羅哈諾對於環境教育的批判，是最適當的了。今後更當從教育上深究環境，不過我們總須注意，勿流為通俗意義的汎教育論者。

## 參考的文獻

1. W. Popp: Das Pädagogische Milieu (1928)
2. A. Busemann: über "Milieu Pädagogik" (Deutsche Monatschrift 1929)
3. W. Hoffmann: Psychologie der erwerbstätige Jugend (Erziehung Jahrg. 1928/29 Heft 4)
4. R. Loehnes: Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft (Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1931 Nr 1)
5. A. Fischer: Das Unbewusste in der Erziehung (Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1929)



## 第六章 關於教育環境學的反省

以上將包普和蒲塞曼之概括的考察既完，現在再以兩者為中心，就各個問題，作教育環境學之全體的批判如下。

### 環境的意義

第一、關於環境的意義，是有種種困難問題發生。這裏所說的環境，是包括那些有因果的影響之純粹自然的實在的環境，及成為體驗之對象的客觀的環境兩者。蒲塞曼的定義是如下：「環境是指人們所受影響的及體驗的全體而言。」照這樣看，則環境好像是由個人與外界間種種可能的關係所織成的網那樣，從科學上考究時，是要把兩者間的特別關係加以區分。個人無論在什麼地方，總發生某種影響或體驗來，若這一切一切均屬環境，那麼，環境就失卻一定的構造性了。然而蒲氏在別的地方，卻又注重環境之全體性，認為必有一定的構造，因此，在實際的研究上，當將上述的定義加以限定的使用。事實上，所謂外界者，分明是有兩種：一面是忽生忽滅的如身體的影響、或心理的印象、知覺、體驗等，他面是與人的生活頻頻接觸的、對於人具有強的形成力之事物或人乃至文化等。後者普通稱為個人的「生活圈。」

包普根據這種事實，遂有如下的定義：「唯有主體不斷地處於下位的人，實在的對象、文化的內容等，纔屬於環境。這是基於一定的恆常的接觸，把個人置於與環境的特別接觸關係中。」這個定義，有許多與蒲塞曼的立場



一致之點。所謂特別的接觸關係，是與蒲氏所謂「環境——人——組織」相當，至所說環境的完結性，兩者均屬共通的。至包普所謂綜合的統一者，不外是蒲氏所謂個別的複雜的互相關聯之全體。最後，包普所謂一定之恆常的接觸，在蒲氏則謂為具有同一意義的東西屢屢接觸。

但格羅哥布 (N. Granob) 也曾說：「這樣，偏於理論的包普之所說明，其中仍有不可解的部分，『這種指摘，可認為中肯緊的。即所謂「不斷的」一語，是未得正當，又「非常多」或「屢屢」等語，也有不明瞭之處。因此，包普的本人，又常說及「決定環境之最後的要素，非在接觸之頻度，卻在於人與生活圈之交錯關係的事實。」把環境的概念這樣下定義時，是屬主觀主義的，心理主義的方法，但決不能認為不當的方法。因為事實上，個人的環境大部分是具有心理的特徵之故。因此，我們不能不認蒲塞曼的定義為正當，他說：「個人的環境之領域，是包括主體之所熟知的或在依存關係的外界之全體說。」這樣熟知的成為依存關係的東西，不一定對於主體是便利的，也包含有主體所排斥的或懷敵意的成分在內。勞動者的環境中，是多具這種要素。」

環境及環界與其

民衆教化的意義

這樣，依照環境的概念與外界的概念之區別法，有時也可把環界與環境二語加以區別。所應注意的，這裏所用的環境一語，是具有特別意義，與普通所用的不同。這種語義，無論包普或蒲塞曼，都完全未曾用過，因為這個問題有相當的重要意義，不得不作簡單的敘述。

人們雖然不斷地在時空的環界中，但不一定是常在環境中。個人因某種機緣，進到新的環界時，則加以意識使其適於自己的環境。這種事實，蒲塞曼也曾在所著環境與性格（一九三〇年）中詳細論及。



新的環界，果能適合於環境，抑與環境反對，這是純粹基於精神的因子，至於被教育者的環界，果為環境適合的，抑為環境反對的，這在民衆教化的活動上是有重大的意義。多數的公民大學，或同樣的民衆教化事業，因為不顯慮到這一點而致失敗的。丹麥的公民大學之長處，可認是在於最能適合該國的農民環境之一點。因此，一般的國民教育，是要具有下述諸點：（1）不為過去的傳統所拘而有伸縮之餘地，（2）在可能範圍，須收容同種類的學生，（3）與以適合國民性的陶冶材料，（4）教師須屬於本國產的。同樣，寺院、教會等欲得到勤勉的民衆，不能不從環境問題這一方面求解決。

學校和兒童的環境

從這一點看，教育活動之中心的學校，究竟可包在兒童的環境中與否，這是教育上的一重要問題。舊式的教育學，是認環境和兒童的私教育，與學校及其意識的活動成爲對立的。即

如前所述之史貼倫（William Stern）氏，也舉出如下的定義：『所謂本來的環境，是指無意識的無意志的形，成個人的印象之總體說。』但照包普與蒲塞曼的見解，分明是認學校也包在兒童的環境中。因此，像前章所說目的教育與環境教育之對立，實屬無意義的，一般的教育，可認爲本質上均具有目的。由外界人物引起一種無意識的影響，不得稱爲教育。雖則司打麻（K. Sturm）在所著一般教育科學中，承認意識的教育活動，祇屬教育全體中的部分現象，但目的教育和環境教育的區別，依照第五章的論據，是在所不許的。因此，即將學校以外的兒童環境，從意識上構成之，以謀教育目的之到達，這也不能說是環境教育。寧可說是目的教育之最後的成素，並沒有其他對立的東西。



## 環境的形式

其次再論環境的形式。實證主義的歷史觀或文化觀，實際上是承認「物理的、實在的或自然的環境」以爲文化的事實之說明原理。第二章所引凱爾巴哈的環境論，是重視這一方面之最適的例。但到了社會學發達之後，人們遂漸注意於「社會的環境」。斯拉文斯基在所著環境教育學中，是應用社會的環境概念於陶冶論，在前已經說過。他的觀察方法，是與十九世紀的實證主義者同屬於自然科學的，據此，是不能認識超乎個人與環境關係的體驗關係，因而不能了解精神上的個人。欲瞭解個人的內面性，是要使個人與精神的形態或價值意識的環境之成層相關係。欲認識這種客觀精神的環境，即具有意義內容的環境，唯有採用精神科學的觀察方法纔屬可能。第三章所引包普的教育環境學，分明是以這種精神科學的觀察方法爲據。又從精神科學上把捉環境概念之最適例，當推凱爾米司（G. Henner）所著之勞動者的精神形態（一九二八年）。他拋棄向來「自下而上」的考察方法，研究勞動者之體驗客觀精神的狀態，照休普朗格（Spranger）的方式，以探究勞動者的精神構造。但精神科學上所把捉的環境概念，總不免有某種偏狹性，因此，蒲氏祇以精神科學的考察方法，補助生物學的考察方法。照蒲氏的見解，謂勞動者受着自然環境的影響，不斷地耗去精力，故缺乏青春特別需要之精神的精力，其結果是藝術的、倫理的、宗教的素質無從發達。因此，從事於勞動教育者，當關心到青年期的精力之供給及其節約問題。準此，教育上必須兼用生物的、社會的、及精神科學的環境把捉方法。以

前的人們，單瞧到全體的環境中之某一層而已。

既將環境作綜括的把捉，同時又須在主要的環境中，分出三個主要的成層來。在這個意義

實在的人的客觀  
精神的環境成層  
與教育的環境研  
究



上，我們是贊成包普分出實在的、人的、客觀精神的三種環境的成層來。不過這樣的成層，在綜括的環境之內，並非作空間的嚴密的區分，是成爲互相交錯的，好像在造型藝術上，材料、對象、藝術內容的支持者成爲一體那樣。又屬於同一的環境各個人，同時支持該環境的客觀精神內容而傳達之，以維持社會及文化之一般具案的教育，也不外是由教育者爲媒介，以具案的階段的方法，使學生體驗社會的精神內容而已。這樣，把環境的組織分解爲三個主要的成層，雖未得認爲絕對的適當，但實便於理論的研究。因爲教育活動的對象，是屬精神物理全體的個人，是以教育環境的研究，一面須綜合環境組織的全體，同時又須分解。教育的基本部分，是在養護生長的有機體，故教育自當注意於實在的環境之因果影響的要素，卻又不能認養護之完成，即爲教育目的已達。須如蒲塞曼的見解，把金字塔的三層來比擬環境的三種成層，從而謀教育上三種課題的適應。有機體的養護，祇是支持金字塔之基礎的成層，以上還須有社會同化的教育，即使人們與社會順應及促進社會，其頂點是在提供民族及時代之客觀文化的陶冶。這樣看來，把教育上的課題分爲三層，也可認爲能够證明教育環境的概念，有包括一切成層之必要。從這種意義上，可認蒲塞曼所着手的教育環境學，是克服從來的環境研究之實證主義的性質，可說是更近於完全之境。

主觀的與客觀的  
環境

教育上雖說是要把環境作包括的研究，但又不妨說在環境全體之內，某部分是比较於他部分更重要的。從教育本質上說，我們當然承認體驗之對象的環境，是比较於有機的發生因果的影響之環境更重要的。因此，教育環境學之重心，是在人的及客觀精神的環境。並且人的及精神的成素，在現實



的教育上是密接的結合着，因此，主觀環境與客觀的環境間，生出種種齟齬來。

原來環境研究的方法是有兩種：（一）為客觀的研究法，是以外部的觀察為主。即將人們所經驗之事物、文化內容圈等記述，從因果上或體驗上觀察一切外界的因子，以確定其對於人的形成力之法。向來的環境研究，皆用這個方法，是與實證主義的態度相始終，對於注重人格問題的教育學，祇在某程度內可說是有效的。（二）為主觀的研究法，即是研究屬於環境中的人得到何種體驗，也即是將環境作深入的體驗，加以了解的說明。用這種方法所得到的主觀的環境，若與客觀的環境相比，則見兩者間大有逕庭。尤其是客觀的環境中，是缺乏某種成素。一口說來，在嚴密的意義上，祇有主觀的環境，纔具有構造與統一。蒲塞曼雖未曾明瞭地劃分客觀的或絕對的環境，與主觀的或相對的環境來，但觀他的敘述，可認為是包含這種意思。包普雖曾將兩者明瞭區分，但他自己卻主張拋棄心理的方法，這分明是對於主觀的環境之顧慮，是極端排斥的。這一點不能不認為較劣於蒲塞曼氏。包普雖曾考察人的環境和兒童的環境之一般，但僅靠這樣辦法，依然很難給教育者以具體的個人環境之認識的嚮導。關於客觀的環境之認識，固然是對於教育者很重要。但教育上有意義的環境，若從個人之周圍的生活圈內切開來，是很難把捉的。反覺在一定的人或人的類型之密接的內面關係中，纔能保持環境的特質，使其與人成爲不可分離的關聯。

形成的環境與被

形成的環境

「形成的環境」與「被形成的環境」之區別，是比於主觀的環境與客觀的環境之區別，更有重要的意義。這個區別，在蒲塞曼的學說中已經說過，所謂形成的環境者，是包含人格



之形成因子的環境，至於被形成的環境者，即是被個人的特性而與以形態的環境。原來所謂「形成」一語，唯就人類方面纔能說的，這不特具有一定的形態，且有由簡單而至複雜的進化階段之意義在內。因此，就人類方面使用「形成」一語時，是有二重的意義，「被形成的環境」是與「形成的環境」或「被形成的個人」其根柢是互異的。

實證主義的環境研究，祇是研究形成的環境，並且與客觀的外界混視爲一。但這是錯謬的。客觀的環境，對於有機體雖與以生物學意義的影響，但這樣的影響，不能稱爲形成。其理由正如包普所說，有機體的形態之發達，是由於與此相應的素質決定，因此，外界的影響，祇具有刺激的作用而已。個人之對於環境影響，既不是自由的，也不是純屬於被動的反應，實出於自動的選擇環境，祇對於某方面解發其影響之力，而爲自己的形態發達之資。

蒲塞曼與包普所注重之點，即在對於環境之人的創造的及自動的方面。即在身體的領域，也就是因果的影響所及的領域，已分出客觀的和主觀的環境來，其中又以主觀的環境，纔屬真正的形成個人，至在精神的領域，則更覺主體在環境的形成上有重大的意義。唯有主觀的環境，纔是直接形成個人的，而其環境的本身，卻已由個人的特性形成。因此，我們不妨認定「體驗的環境」、「主觀的環境」、「被形成的環境」、「形成的環境」等，具有共通的意義。

這種環境之教育的意義，是超越純屬因果的環境影響，故唯有這種環境的部分，或與此相應的客觀環境之部分，是屬於教育的考察之對象。向來從教育上研究環境的多數學者，往往忽視這方面，唯有包普與蒲塞曼特加



注重。

歷史上的概觀

我們試從歷史上，把這個問題作概括的觀察。尼采也曾說過：「一般的人，有爲悲劇的英雄之可能性，」其中已具有「被形成的環境」的思想在內。但當時十九世紀的科學中，對於這種思想尙未表示共鳴作用。其後漸漸認定個人對於環境的影響，既非純探被動的態度，而外部也非具有無限的可塑性。可是，除卻康德的批判哲學中所說：「我們的世界，其範疇的形式，即爲個人的精神之所產」數語外，差不多對於環境之被人力所形成者，至今還沒有人考慮到。

唯是在錫勒爾 (M. Scheler) 所著倫理學的形式主義 (一九二一年) 中，我們卻可找出「被形成的環境」之理論的基本思想來。尤以休普朗格所著的生活形式 (一九二二年) 對於這個問題更有特別意義。他並非對於環境絕不顧慮，祇是特加注重成人的、被形成的環境之精神的類型。前述的凱爾米司，也曾將勞動集團或階級之主觀的、精神的環境，加以根本的分析。最後，蒲塞曼的教育環境學中，遂採入關於主體之環境形成問題。他將環境分爲(1)外面的即客觀上規定的，(2)內面的即主觀上規定的兩者來。又關於環境影響和環境體驗兩者之別，也和上述的思想有同一的方向。

蒲氏既以錫勒爾的思想爲據，故欲闡明教育環境學思想的基礎時，須述及錫勒爾的環境論。第一，他是主張「離卻客觀的環境，唯有個人所受影響的和體驗的，纔算是環境。」體驗一語，也和我們所用的意義相同。又承認體驗之中，也有體驗的對象是不知覺的，這對於主觀的環境之構成上很重要，也是我們同意的。氏又謂環境是與



因居住的變化而生出那種客觀的外界的變化，沒有關係的。因為環境是基於我們特別的價值態度而來，人們必待環境纔能與實際的經驗相接近之故。唯有能夠與人以這種態度的價值關係，纔能認為是他的環境。不過錫勒爾說及這樣的環境形成，祇可叫做「第一次的環境形成」，這是徹頭徹尾屬於無意識的、無意志的。不是基於意識的關心或注意作用而來。此外我們還承認有「二次的環境形成」，這是錫勒爾未曾說及的。二次的環境形成云者，是基於意識的價值態度或比較的持續的關心而形成的環境，這對於主觀的環境形成上，是有很重大的意義。結局是我們可說，唯有二次的環境形成，纔屬意識的、精神的過程，是內面的意志行為。蒲塞曼在環境的高階段中，說及自己批判、責任、選擇的自由等意識來，正與此相當。

但是，人們在主觀的環境形成上，不能不認為有一定的限界。人們的素質愈強及愈流於畸形的，則其限界愈擴大，即在天才的人物中，也有限界的。至於環境的構造如何，這是與依據超主觀的法則之外界對象或現象相依存的。所以歸入這種超主觀的秩序中，這是由於偶然或運命而來。

#### 環境與素質

其次我們當論及環境與素質的問題。此中又須分出純屬生物的有機體的領域之素質與屬於心理的精神的領域之素質來。尤其是關於精神的素質對於環境的關係，議論最多，且最不明瞭。人們祇說及精神的素質，是與理論的、經濟的、藝術的、宗教的、政治的、社會的等精神的個人之價值方向相關聯，其實這還是很空泛的，必須與環境的內容相結合，纔成爲具體的。換句話說，從內容上規定精神的個人而與之以方向，這是素質的作用，其條件則在於環境。休普朗格說：「對於生命之陶成的決定的形式，是在個人本身



之內，而其構造，則可由生活上的經驗與印象，形成至某程度，『這話是最能表出我們的意思。結局是素質非爲本身而存在，須與環境的要素成爲辯證法的結合，所以教育環境學，是特適於令教育者明瞭兒童的素質及環境的意義。

教師對於兒童的

環境研究法

其次再從實際上述教育者所必需的環境研究方法，這方面我們是特別贊成蒲塞曼的主張。比較的良好方法，是當照以下而行：即教育者須先將兒童之客觀的環境分爲三層，須觀察個人的特殊部分，彙集爲實際的形象。並須根據一般的關係，以推測在這種環境生長的兒童之身心發達，認定那種素質最適於這種環境，及那種素質將被這種環境阻止其實現與發達等。倘使教育者藉長期教育上的交際，熟悉兒童至某程度，那就可藉客觀的環境之補助，了解兒童的態度與生活，並使其抵抗不適當的環境成素，這樣，就不難令環境充滿着精神的倫理的要素了。

教育者總要這樣研究兒童之主觀的環境，被形成的環境。這時候須以精神科學的態度替代自然科學的態度，須把兒童對於環境的態度分析而解釋之，考察兒童所構成的環境之形象。主觀的環境形象之研究材料，則有遊戲、兒童在作業上的態度、在集團內或孤獨時的態度等，及兒童表現其環境體驗的自由作文、自由畫、塑像等形態的作品。欲使兒童從組織上把握主觀的環境，最善的方法，是以「我們的村」、「最好的遊戲」、「我的家」等爲題，使其自由作文而加以分析。即如「最終的學年」、「我們的先生」等自由作文題目，對於兒童之主觀的環境即學校方面的研究，也有充分的意義。關於這一點，蒲塞曼所著之青年的自己判斷（一九二八年）從教育環



境學的見地上說，可認為很有意義的文獻。

兒童之主觀環境的形像，必須這樣從分析的、綜合的兩方面得到，纔能知道兒童現在的精神構造和內容。但這樣祇能不確實地推論兒童將來的精神形式而已。因此，欲確知現在與將來，又有用蒲塞曼的「比較法」即將客觀的環境與主觀的環境形成的環境與被形成的環境作對照的觀察之必要。從這種比較法來看，則可知使客觀的環境成爲主觀的環境或原因的人，其精神活動中是以意識的選擇的一點爲原動力。因經這種選擇，環境之中途起新的配置，這種配置，即與主觀的環境中所缺乏的構造。

在教育上在重要意義的，不唯在將主觀的與客觀的環境比較，藉以明瞭環境形成的本質，尤其是在於認識個人之根本的精神構造與素質的重要部分。我們祇就一個兒童考察時，已可見在其環境形成之中，看出與成人相對立的兒童時代之某種特異性來。例如就貧困兒童的家庭環境考察，則其環境中因缺乏資財之故，差不多沒有什麼成分可爲精神上的刺激者。但若因有代表理論價值之書籍二三冊、代表藝術價值之色彩圖畫二三種，這些能入於兒童精神的中樞部分時，無疑地就會成爲兒童之主觀的環境，因此，我們就可以確認兒童是具有能進入理論的乃至藝術的領域的素質。再舉第二之例，試想到一個大學教授的兒子，其客觀的環境中，已與理論的、藝術的文化材料有相當關係者。倘這種文化材料，在該兒童之主觀環境中具有中心的意義，那時也可知他是具有與前例相同的素質，不過其父所有的書籍，即具有同樣的基本構造的兒子，彼此間當然看法不同。

這樣，從環境的形成、客觀的及主觀的環境間差異的種類與程度，我們至少可在年長的兒童間，比較的確實



推知兒童個別的素質之強度及其精神構造。從客觀的環境上，雖能知道環境有對於人的作用力量與否，及其程度若何，但欲知道人對於環境的作用怎樣，及能達到什麼程度，這祇能求之於主觀的環境中。並且可因此比較的確實地決定兒童精神發達的方向。這樣，我們是不能單據生來的構造，作局部的決定將來發展的精神構造。發展上的重心之移動，是基於豐富的或影響容易的客觀環境對於生來的構造之刺激，又或基於一定方向之貧弱環境繼續地抑留生活上的資源。欲將主觀的與客觀的環境比較，以明精神的基本構造，這種方法的採用，在青年期較於兒童期是更有效。

環境和教育的限  
界

人們精神之具有構造，則成爲一種發達的過程，環境是與以條件和前提，而其成果，則基於內在的法則即素質的力。可見素質之對於生活體之活動可能性，乃具有決定的力量。從這一點看，一般的教育之限界性已自明瞭。教育者的本身，雖屬兒童環境中的構成分子，但並非對於兒童能直接構成或再構成。教育者祇能用其教育手段，對於兒童之構造分化或構造變化之有機的過程，與以刺激使其離放而已，簡言之，教育者祇屬一種酵母。教育者雖能影響於個人的部分構造，使其趨於某種理想方向發展，但爲精神之全體的構成計，慎勿集中教育活動於片面的陶冶理想上。

嚴密地說，教育者祇能精細地構成陶冶的資料，但不能直接形成兒童。他們祇能輸入新的要素於兒童的環境中。又教育者可藉兒童方面的形成，達到自己方面的形成。這樣看來，可見一般的陶冶，不外是精神上把客觀的世界作自己的形成，也即是達到純粹的自己陶冶爲止。



客觀精神的內容  
及其所獲

包善也曾說及客觀精神的內容之創造或再構成等，但我們因此，不能不懷疑到究竟怎能有原因，是由於包普竟把屬於心理學領域的問題移到認識理論領域的問題，把教育的環境問題移作文化的世界之生成與存在的領域的問題而來。從這一點看，就可明白蒲塞曼把「影響」和「體驗」兩個概念嚴加區別的用意了。不過照包普所說：「精神唯有靠精神纔能把捉與傳達」無疑的是指我們所體驗的及受影響的精神內容說，決不是指哲學的思索世界之內在的精神說。

我們試帶一幫黑人到文明國的大都市來，讓他們見到電車、飛機、飛船等一切文化精神的表現物，那時他們祇是呆然吃驚而已。這是因為黑人在文化上狹隘的精神中，缺乏了與這樣客觀精神環境相從屬的規準之故。大都市的環境，對於他們祇是混沌的，並沒有什麼影響或體驗可說。但我們舉出這種例子，並不因此違否認包普所力倡的「人的環境」之重要性。不過欲令主體吸收某種精神內容時，須慣住在具有那種內容的環境中纔可，換句話說，新的精神內容之獲得，須具有必要的了解能力。

文化世界和兒童  
的教育環境

客觀精神的世界之建設，是在真、善、美、聖等象徵的形態之內表現。但影響與體驗，唯有當本原的理念在主體中呈活潑的作用時纔屬可能。這一點也適於一般的文化設施與形成物。兒童見到複雜的機械時，也祇當做無數的輪子或掣扳而已。

準此，兒童之偶然的環境，並不是馬上成爲教育的環境。這一點無論對於那種客觀精神環境都可說的。成人



的文化世界，是高高在上的，兒童須逐步逐步纔能攀上去，兒童欲達到那種境地，其發達過程須向上，教育的環境須分歧，生出包普所說那種特別的接觸關係纔成。這樣連續地高昇上去，是與蒲塞曼所說環境關係之一般的中間形式有關，引兒童達於這種高處，是專靠「人的環境」。

包普所說的種類  
與蒲氏所說的種類

蒲塞曼謂一般的環境，其內容與範圍上成爲一個連續體，遂不用包普所說的「種類」一語，卻將環境分成「類型」。即包普是將環境分爲實在的、客觀精神的、人的等種類不同的形式來，而蒲塞曼則分兒童的環境爲田園、大都市、家庭、貧困等類型來。包普是從上下分做複疊的形式，而蒲塞曼卻在環境之連續的領域中，把類型並列。我們一面固要承認包普的三種形式，他面又不能忽視蒲氏所說的類型。在實際教育的用途上看，蒲氏的類型說決不劣於包普的形式說。蒲氏所舉諸種類型，是表示一般教育者的活動範圍，教育者縱不知自己的環境時，也可因這種敘述而完全瞭解自己的活動範圍。

影響和體驗

但是，蒲塞曼區分影響與體驗時，未曾說及極幼的兒童時代，已覺影響和體驗一併發現，這是未能令我們滿意的。我們試一迴想幼年時代，當天剛下雪，窗中排成冰花的時候，母親會把北極的故事告訴我們，這是一種精神內容經過「人的環境」而傳達的。這樣對於人有很強的作用，成爲體驗的對象時，我們不能祇稱之爲環境影響。這時候，母親成爲「人的環境」，在我們的發達階段上，形成兒童的文化世界，並且在以後的發達過程中，可構成我們的文化世界之建設的基礎。因此，我們不當依據發達的階段，把環境影響和環境體驗區分。單說這一點，已可增加環境體驗之在教育意義上的重要性。



具有幾種特性。

以上既將主要的各點說完。此外關於各種特殊部分，原有許多應詳細討論的問題，但這裏祇以包普及蒲塞曼的教育環境學為主，作全體的考察，也覺對於向來的教育環境之研究，（第一）照第二章的概觀中，覺得向來關於環境之教育的研究，若不是以環境之一局部為中心的研究，便是一個特別的觀點作環境之全體的考察。這兩種研究的結果，數量上雖屬不少，卻因各別的研究缺了相互間的聯絡，所以從教育的立場上，覺得有綜合的組織的研究之必要。為滿足這種要求計，使以前散亂的個別的研究，成為全體的組織化者，不得不推新興的教育環境學。

（第二）照前所述，我們可以知道教育環境學之在歷史上，與其說是發源於教育學，無寧說是發源於心理學、社會學等。因此，後來的研究，也富於這幾方面的色彩，往往有離卻教育觀點的傾向，直至包普及蒲塞曼，纔以教育學的見地為立場，而研究環境。

（第三）包普及蒲塞曼最初均對於環境的概念、環境與主體的關係、環境的形式、素質與環境等教育環境學上的基礎概念，加以合理的解釋，這一點不能不認為是能避免向來的研究，尤其是教育者的研究所最易陷之常識的、獨斷的見解，而發揮科學的態度。

（第四）在前屢經說過，向來的研究家，祇注意到環境對於人的影響，完全忽視了主體之對於環境的影響，直至包普及蒲塞曼，纔充分認識主體對於環境的影響，且力言環境與人的關係，是屬交互作用的。向來的研究，因局



限於環境之對人的影響，所以認定兩者祇屬因果的關係，而包普則於自然的順應之外，更說到關於文化、價值等客觀精神環境上之文化的順應，又蒲塞曼於環境影響之外，力言環境體驗，完全打破專從因果關係上說明的觀點了。這樣，認定非因果的而是超越的關係，纔屬根本的，這在教育的立場上，不能不認為有極重大的意義。

(第五)向來的教育學，把環境解作狹義的，認作教育活動以外之無意識的、無意志的外界作用，與本來的教育成爲反對的、對立的，但教育環境學卻擺脫這種不正當的解釋，把家庭、學校、社會等凡與被教育者接觸的均包括在環境之中，否認環境與教育活動的對立，這不能不認爲在教育上是不可磨滅的功績。

最後，以前的人們，甚至現在的人們，均承認唯有素質與環境兩者，纔對於個人有形成的力量，但包普則舉出「自己規定」當做個人形成之第三種因子，蒲塞曼也舉出「反省」來，這樣，個人形成的理論，庶幾免墮於「機械論」的見解，卻開了一「目的論」的主張之餘地來。

以上是教育環境學之主要的功績，但決不以此爲止。不過教育環境學之在今日，也和一般新興科學的運命那樣，祇集中力量於基礎概念與方法的理論之建設上，未達到教育環境之內容的認識，這種缺陷，是無可諱言的。因此，其結果尙未充分，實屬無可如何的。但是，我們卻要承認這種學科之建設上的努力，祇有再靠將來的教育學者，得到種種實證的研究結果，以促其完成而已。蒲塞曼已經暗示教育環境學所應研究的第二部，是在教育上考察關於發達、青春、智能、道德、世界觀、鄉土體驗等的環境影響了。此外與社會教育、職業教育、都市教育、貧民教育等相關聯的環境之教育學的研究，當然也屬很重要的。其中尤以對於現在盛行的鄉土教育理論，更不能不靠教育



## 環境學爲其基礎科學。

### 參考的文獻

1. K. Graueob: Zur Grundlegung der pädagogischen Milieukunde (Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 1981)
2. Bösenberg-Beetz: Das pädagogische Milieu bei Busemann und Popp 1930
3. A. Busemann: Milieu und Charakter (Zeitschrift für Pädagogische psychologie 1930)  
(上村福幸所介紹的滿澤曼的環境與性格——教育思想研究第五卷第三輯)
4. M. Scheler: Formalismus in the Ethik und die materiale Wertethik 1921
5. E. Spranger: Lebensformen 1922



中華民國二十七年一月初版

◆(34011)

師範教育環境學一冊

每冊實價國幣玖角

外埠酌加運費匯費

原著者 細谷俊夫

譯述者 雷通羣

發行人 王雲五  
長沙南正街

印刷所 商務印書館  
長沙南正街

發行所 商務印書館  
各埠

◎◎◎◎◎◎◎◎◎◎◎◎  
◎ 有 所 權 版 ◎  
◎ 究 必 印 翻 ◎  
◎◎◎◎◎◎◎◎◎◎◎◎

(本書校對者李家超)

有



Handwritten marks or scribbles at the top of the page.



0.18  
1