

漢譯世界名著
普通教育學

二五二
仲

中華民國二十五年八月初版

(33340.1)

漢譯世界名著 普通教育學一冊

The Science of Education

每冊實價國幣一元

原著者 Johann Friedrich Herbart

英譯者 Henry M. and Emmie Felkin

重譯者 尙仲衣

發行人 王雲五

印刷所 商務印書館

發行所 商務印書館

版 權 所 有
翻 印 必 究

二六九上

(本書校對者楊蔭深)

譯者序言

十八世紀的德意志，在歌德（Goethe）與席勒（Schiller）領導之下，對於希臘的文物與生活有一種新起的熱誠研究運動。在教育方面受此運動之影響最深的，即為赫爾巴特（Johann Friedrich Herbart——一七七六——一八四一）。他即以這種新人文主義為經，以當時的心理觀念為緯，交織成一種教育的學說。

赫爾巴特卒於一八四一年。但其教育學說直至一八六五年以後，由於其思想之承繼者崔勒（Truisdon Ziller——一八一七——一八八三）之著述與宣傳，並由於其方法在耶納大學（University of Jena）附屬學校之實際試用，始得以風行於德意志。

即至一八八五年而後，有若干美國學生如德甘謨（Charles De Garmo）、墨克摩利（Charles and Frank McNurry）兄弟先後留學於耶納，深受赫爾巴特學說之影響，他們歸國後，即介紹

赫爾巴特之學說於美國，以為師範學校師資訓練之基礎。赫爾巴特運動由於他們的努力，於一八九〇年左右，在美國教育界中曾為一時之風尚。後來並組織一種全國赫爾巴特學會以研究並推廣赫爾巴特之學說。此學會即現時美國教育研究之中心的學會，全國教育科學研究學會 (National Society for the Study of Education) 之前身。

在教育學的範圍中，赫爾巴特的學說雖然已成過去，卻無疑的在教育思想史上留下很深的遺跡。

赫爾巴特在教育方面有許多著作，但其中之主要的則有兩種：一八〇六年出版的普通教育學 (Allgemeine Pädagogik) 及一八三五年出版的教育學講義綱要 (Umriss Pädagogischer Vorlesungen)。

普通教育學的英譯本為 The Science of Education, 係費爾金夫婦 (Henry M. and Emmie Felkin) 一八九二年之所譯。在其序言中，關於赫爾巴特此書的文學，曾有如下的觀念：

「赫爾巴特文學的風格，帶有古典的形式，所以給予譯者種種的困難。行文之間具有其自身之特有的格調，將思想儘量凝集，處處使讀者不得不給以精密的注意……在遼譯時固然亦可用一種比較更爲流暢的英文文字，但所得之結果，恐將非赫爾巴特之原意，而僅爲其概要之敘述而已。所以吾人決定在此譯本中，採用一種較爲艱澀而較爲信實的譯文。」

目前這一中文譯本，實可謂爲一種重譯本，因爲在遼譯時主要的是根據於費爾金的英譯本（一九〇二版本）而佐之以赫爾巴特之原文（一八五一年哈滕斯坦——Hartenstein——版本）。

在遼譯第三編時，鄧君治明，曾給以極大的幫助。譯文脫稿時鄧君已因病肺逝世。故於付梓之際，特附數言，以留紀念。

尙仲衣 一九三五，九月二十日。

目次

譯者序言

英譯者序言

緒論

第一編 教育之一般目的……………二七

第一章 兒童管理……………二七

第二章 正式的教育……………四五

第二編 興趣之多方面性……………六九

第一章 多方面性之概念……………六九

第二章 興趣之概念……………七九

目次

第三章 多方面興趣之對象……………八五

第四章 教學……………九一

第五章 教學的進程……………一一七

第六章 教學的結果……………一六七

第三編 品格之道德的力量……………一七九

第一章 品格之意義……………一七九

第二章 道德的概念……………一八七

第三章 道德的品格之表現方式……………一九五

第四章 品格形成的自然程序……………一九九

第五章 訓練……………二二三

第六章 訓練細目之檢討……………二五三

英譯者費爾金夫婦 (Henry M. and Emmie Felkin) 序言

一 赫爾巴特 (Johann Friedrich Herbart) 的生平及其教育著作

現時最偉大的藝術批評家之一曾說，藝術家之真實能力，在描寫一個男性或女性，以及其中所蘊藏的靈魂時，方被試練到極點，在其他的方面決無如此深刻的試練，亦無如此充分表現的機會。無論這藝術家的工具是文字或是線條彩色而這種意見都是同樣正確；誠然，這藝術家如果是一個作家而非畫家，這種意見或者更為合適，因為以比較簡單的材料，表現出任何印象，均要求運用者技術之較大的穩定性與其內在察覺之較深刻的精確性。在下面簡短的傳記中，作者並不希望將一個偉大人物的完美肖像，於其中造成品格的各種內在的與外力的交互作用一一均清晰的表現出來。他的人格之最樸素的輪廓與其生活的外部瑣事以外的任何事物均不得不從略。誠如喀萊爾 (Carlyle) 之設問，『如果忘卻了他那屢遭挫折，永未終止其奮鬥的內在之祕密，

悔恨企圖，」那末，僅祇這些，又有什麼意義呢？關於赫爾巴特內心的長成與發展的顛末之記載均有待於未來。這一簡略的記載，祇不過是一個偉大的生活道旁的一個粗率的路標，如果它能够給在思想世界中旅行的英國人以一種指示，使他能達到他以前幾乎不知道的善與美的境界，它的目的即可說是已經完成了。

童年。

約翰·弗里得利契·赫爾巴特 (Johann Friedrich Herbart) 於一七七六年

五月四日生於奧登堡 (Oldenburg) 他父親徒瑪斯·格哈得·赫爾巴特 (Thomas Gerhard

Herbart) 係該城的一個律師及樞密顧問官，似乎是忠實的履行了他的職務，但是對於其職務上每日刻板生活所需的思想範圍並無擴大之欲望。但是他的母親路易色·學特 (Louise

Shütte) 奧登堡城一個醫生的女兒，人則稱之為「一個稀有奇特的婦人。」她完全不似其夫，面

是具有想像力，堅強的意志及相當智慧的人。她異常適合於她的愛之工作——指導她的獨生子之早年教育。在執行此工作時，很幸運的，她能將訓練與愛合併起來。赫爾巴特在兒童時曾跌入將沸之水中，因而影響其健康。因此其母為之在家庭中籌設私人的教導。她對他的第一位塾師——

後日之烏爾尊牧師 (Pastor Ulzen) —— 的選擇是極具見識的。他的一切教育設施之目標即是在於培養思想的清晰性，確定性與聯續性，因此兒童傾向於哲學的秉賦，從此種教育之中得到了一種強有力的刺激。其母親爲着要觀察塾師的影響與教學方法，並且爲着要在任何困難之中佐助其子，所以於其上課時輒親詣教室，並學習希臘文，俾能更充分的觀察其子學習的進度。赫爾巴特其在兒童時期即已表現出領悟並記憶他人思想之特殊能力。他有時會將其在教堂所聆聽的教言逐字覆述出來。他對於教學的傾向，頗爲顯著，甚至在其兒童遊戲中，亦明顯的表現出來。其對於自然科學的傾向亦然。他在嚴格的學習之餘，並從事於音樂，對於音樂，他具有相當天才。他對於音樂之愛好終其身亦未稍懈。據說他晚年在辛勤的工作之餘，常常在音樂中尋找安慰；其演奏亦甚爲其友人所欣賞。他的關於和聲學的一部著作及一八〇八年所製的一種頗有價值的鋼琴樂曲——此曲在其百年紀念會中曾經演奏——均能證明音樂對於他，是一種工作，同時也是一種遊戲。無論我們怎樣惑疑他們概括的論點中所包含的真理，我們卻能了解下面一段自傳之寫作是追憶這種兒童時期，兒童時期的心理的秉賦及其順利的環境——「一個受過優良訓練

的兒童的全部觀感，都是趨向於超越於其自身的，當其在八歲的時候，其整個的觀點，即超過了兒童的全部歷史。」（註：此語來自普通教育學之導言。）

他於十三歲入其本城的高等普通學校時，即已經具有「多方面與平均發展的興趣」這，他後來確定爲「教育目標的第一部」。

學校生活

於十一歲時開始學習邏輯，十二歲時學習形而上學，兩年之後，他寫了一篇關於人類的自由的論文。論文的末尾有以下的字句，而在這字句之中於此早年即奇異的指示出爲其一生極其顯著的特性之一的那種理智的正義態度——「如果我們反對一種論證而不能提出反對的理由，則是反乎一切哲學的。」

在他入高等普通學校一年之後，他被編排在初級班，他所愛好的學習爲物理學與哲學。在一七九四年他用拉丁文作過臨別講演，在此講演中他將綏塞路（Cicero）和康德（Kant）的至善觀念與道德哲學的原則相比較，頗爲人們所稱許。至若他在學校中的社會經驗，我們可以想到，他兒童的家庭教育增加了他原來的緘默；他雖然取得了他的同學們的稱許，甚至於同學們的

友愛而與之發生友誼的似乎只有兩個同學，蓬納斯（Bonus）與蘭格路易特（Langreuter）在冗長的半日假之遠足——因缺乏任何如英國之板球戲那樣的國家遊戲，遠足爲德意志的兒童當時和現在之唯一而普遍的遊戲——的時間中，這三個朋友常常會沈入於許多問題的熱烈討論中，而有時，如當赫爾巴特以爲他發現了永續運動（perpetual motion）的祕密的時候，他們會迷失了問題的線索和森林的蹊徑的道路，但是他們決不會尋不着他的賢淑的母親，在事先爲之準備好的一籃食品。赫爾巴特在十八歲時離開他的唯一的，高等普通學校，根據導師的報告，赫爾巴特「在其同學之中是以守秩序，良好的操行，以及無間斷的努力，以發展和改進他的優良的本來能力著稱的。」他具有同時受過標準的古典訓練而同時受過邏輯思想之程序訓練的頭腦；於畢業後立即到耶納（Jena）大學並依其父親的意見學習法理學；此學科對於他完全乏味，他後來終於將此學科棄置了。

。在大學的生活。

耶納大學在當時爲德意志哲學思想的中心。在此地赫爾巴特渡過了三年，如其說他是學習法理學，不如說他專注於哲學之學習。卡爾·萊英侯得（Karl Rheinhold），

爲康德的一個天才門人，他之取吳爾夫（Wolf）的學說體系而代之的具有對於道德基礎之實利主義之學說體系，爲費赫特（Fichte）所繼承。費赫特於一七九四年，即赫爾巴特入校的這一年，在耶納大學擔任哲學教授。最初赫爾巴特從之肄業，後來他曾在一時期中爲費赫特的熱誠門人。赫爾巴特對於他的教師的天才曾有過至高的估計，並且他亦承認他受費赫特的教益是若何之大。但是這位青年學生的探討精神極爲強烈，不能有所限制，並且他的銳利邏輯，很迅速的即使他確信費赫特的理想主義不是解釋宇宙的適當的學說。後來他寫着：「費赫特教導之有益於我的就是在於其錯誤，其錯誤之所以有益於我，因爲在他的一切探討之中，他的目的是在於確定的思想。如若能具有此目的並能應用此目的，則任何哲學教師均於其學生有益；無此，則後者即將陷於幻想與愚昧之中。」

一七九六年是德意志的哲學分成理想主義與實驗主義兩大潮流的年代。根據赫爾巴特的意見，席林（Schelling）的哲學是理想主義的最邏輯的形式。赫爾巴特在這一年中之對於席林的批評包含着與費赫特的分歧點，並且我們能很容易的觀察出他自身的未來的主要觀念。他

寫着「無論我們在費赫特的關於自然權利與道德的推論中，能發現多少有意義的思想，我認爲其基本論點——理性動物本身的體會之學說，及自由論均是不正確的。」赫爾巴特在其心智發展之早年的階段，卽已放棄理想主義的自由論，因爲此種論點與教育的可能性互相抵觸。卽就這一點而論，吾人卽可看到他將來當教師時的一般傾向。在上文所提及的書信之中，他寫着：「我對於人性的自由無過奢的要求。我將人性自由的發揮委之於席林與費赫特，而僅欲以一個人的理智與秉賦的定律來決定一個人，並給以相當的啓發，使之能有所自助。」

這樣，他便與其導師分道揚鑣，開始創造他自己的思想線索，有時他整日整月的將其他的研究均置之於度外，並鬆弛了大學的課業，而專注於哲學問題的探討。各種問題經過他自己如此透澈的思考，而後並與其所揀選的少數友人相聚討論，所以他對於他的材料是有着堅定的把握的；這一種堅定的把握，在其著作與口述雙方都一貫的表示出來。同時在他生活的這一時期中，他還對於荷馬的詩歌加以研究。根據這種研究他提出一種意見而這種意見就是他後來終身所墨守的，並且在他後來擔任教師的時候，他自己且將其實際的價值，給以具體的證明。他認爲這些詩歌

中既然是含着「理想童年之最優良的古典表現」所以在教育開始的時期，便應誦讀這些詩歌。

赫爾巴特的母親爲大學的環境所吸引而此環境於其心身智慧皆極爲適合，所以她樂於離開與其不相融洽的丈夫（後來她終於和他離婚了），而與其兒子在一起。當其子寄宿於耶納大學的時候，她亦寄住於此。在耶納大學中，她與許多教授均有過往，特別是與費赫特、尼塔麥爾（Niethammer）及歷史家吳兒特滿（Woltmann），並且利用她個人與席勒（Schiller）的友誼以形成其子與此詩人之間的友誼，這種友誼的痕跡時常在赫爾巴特的著作中流露出來。在此時她又給予了他兒子的前途一種有益的影響。她將他對於教育一向潛伏着的深刻興趣導入教育的第一步實際活動之中，從此，這種興趣便逐漸顯示出他一生所愛好的工作。按照他母親的建議與忠告，他遂於一七九七年初期在他修完課程之前即離開了大學，而開始擔任斯台格爾瑞吉（Steiger-Reggisberg）先生——茵特拉鏗（Interlaken）城的監督——之三個兒子的家庭教師。到後來母子之間一向保存的歡愉關係約略的黯淡一些。她認爲在哲學的研究（他後來又回復到哲學的研究）之中對生活的實際要求，不能得到充分的供給，所以她對於赫爾巴特後

來的各種計劃皆不如以前那樣的贊助和同情。至於在他這方面，則似乎一直未保留着他對母親的愛的天性。我們在他於一七九九年，當其母親犯病的時候，連同其他的各種條件，使他辭去他的家庭教師的職位時，給予其友人斯米特（Schmidt）的信中，亦可看見他那充滿着愛的天性的痕跡。『設若不是我要順從我的犯着疾病的母親之意旨而離開職務，我想我定能將我的花園（他的學生）以不可侵越的籬籬圍繞起來。我曾請求她不要故意將她的意見隱蔽起來，現在你可為我希望的補賞就是在減輕她的苦痛之期冀的安慰之中。我的賢良的、我的永久的賜福的人！如果在任何可能的範圍之中我能報答她，我是多麼樂意於報答她呵！』

家庭教師的生活。

『一個人所有的道德與智慧，——所有的忍耐、堅持、精神、忠誠、方法、機敏、力量——總而言之，一個人所有的精力，均在其所作的工作之中，很清晰的刻劃出來。欲去尋找一種比較赫爾巴特的工作中所包含的心與智的記錄更爲優良的實屬困難。如他所說，他之進到他的『充滿着希望、期盼、責任與計劃之新的世界中來，是抱着一種極爲誠摯的目的，不然他就配得到這世界所獻予他的幸福。』我們從其給予他友人瑞斯特（Reist）的書信的字句中可以

知曉他的學生的狀況，以及其他的一般環境。『所給予我耕作的一塊田地，大自然並未忽略，雖然這塊田地停荒了過長的期間，土壤均變成堅硬，在播種任何種籽之前，必須徹底的疏掘過……友誼的面孔，需要幫助時的助手，體諒與禮貌，以及最重要的在工作佈置中之絕對自由，連同那對於結果之最大的興趣——我所需要的一切在斯台格爾東家中均具備着……男子有丈夫的威儀，女有賢淑的婦道，兒童有活潑天真的品質；他們的外表與內心完全是一致的，即使不是完全美滿的，但至少卻能滿足真理的條件……斯台格爾本人極誠懇而嚴正，而且並不拘泥；他幾乎無所偏執，只要有理可言他即能接受一切。有時他極為歡欣愉快；在他治理之下，全家都生活於井然的條理之中，其妻則一貫嫺雅、良善及仁慈，其兒童亦極為歡欣活潑。此家雖非天才會萃之所，而卻飽有康健的常識。』

斯台格爾先生大概觀察出其家庭教師之罕有的才能，所以將其三子魯得維希（Ludwig）、卡爾（Karl）及陸杜夫（Rudolf）——其年齡循序為十四歲、十歲及八歲——之教育完全委之於他，唯一的條件為赫爾巴特每隔兩月應將其工作的計劃及學生的進度作一書面報告。此二

十四封報告書中只保存了五封，但這五封報告書中卻包含着嚴格根據於心理學，慎重計劃過的一種教育之特殊程序的綱要，並以一種罕有的教育鑑別力以求其適合於這三個兒童的個性及其年齡。在此地我們所涉及的爲赫爾伯特之爲人，並非其爲教師，所以吾人只附帶提及這些報告書雖是他在二十一歲時所寫的，但是卻包含着他後來的學說體系的結構之基本觀念。在這裏他首先提起一種有教育價值的教學之觀念並首次言及八歲至十歲的兒童誦讀奧第塞 (Odysseus) 原文的可能性及閱讀之利益。在這裏我們看見他努力激勵他的學生，使之有多方面的興趣，並且他努力以與學生共同研究同一材料的方法，將學生的興趣與教師自己的興趣交織在一起。總之，在此地他獲得了豐富的教育經驗，這種經驗使他能够在十二年以後當他將其價值在實際上與理論上試驗過之後，寫出下列的言論：「即使是兩個或三個學童的塾師，吾人亦能創造其自己的學校。凡是能在教育之中感覺藝術興趣的人，對於他的那一種狹小而黯淡的地位，最初或者會感覺着拘束限制，但很快卻會使之變成若是之光明，若是之廣大，即能在其中體驗出教育的全部，以及其一切的動機與需要，而這些動機與需要之滿足確實是一種極其廣泛不可限量的工作。

無論他有多麼豐富的學識，假使他要在他所應抉擇的材料之中尋出何者為最適宜於其學童的材料，在這種事實之前，他學識的界限就必須消滅而向更大的範圍發展。縱使教師同時具有堅強之魄力，同時又柔和善於應變，但是欲將那些委之於其照料之下的各種不同的性格置之於最妥善的約束及庇護之下，則其所具備的魄力與應變的能力恐猶不足應付其實際需要。家庭及其所具有的一切關係與慣習，對於他在其能協助能合作的範圍內，實有着無窮的價值。舉凡家庭之所缺的他必然感覺其不便。這就是一個真正的教師之教育的開端。」

在此三子之中，卡爾頑強而喜吵嚷，並且特別喜歡教唆其幼弟，但卻充滿着深刻的感情、愛、勤學以及求知慾，為赫爾巴特所寵愛的學生，到後來並是他的忠實朋友。我們或者可以說學識、機警、情感、誠摯、廣博的同情與幽默性，與其對於「健康兒童的優良性格的信仰」結合起來，幾使赫爾巴特成了一個理想的教師。所有這一切，沒有比他在離開斯台格爾家中以後，寫給與這個兒童的書信中所表現的更為清楚：「我知道你在你用文字表達思想時所感覺到的困難，這顯示出你對於你的思想沒有充分清楚的整理過，這樣即足使你的教師對於你的教育上所需要的最好的

材料與方法不能有清晰的認識……如果我們仍然能够在一處工作一個時期，於你是多麼有益，於我又是多麼愉快；我們是否仍能在一起工作，則視你是否能向我清楚的表達你自己。在夏季你將讀費獨（Phaedo）。此書特別能供給你以許多思索的材料，如果你可以告訴我你的思想，並問我關於此書的意見，我當能繼續幫助你。尤其是要告訴我在燃諾芬（Xenophon）、蒲魯塔赫（Plutarch）與柏拉圖三個作者之中，那一個作者給你最大愉快，並且那一個給你最大的思想餵糧；不要混合這些問題，請你分別的答覆我。」在他給了其學生的忠告之後，於信中，他的教師的態度遂一變而為朋友的態度。這一忠告，在他收集與整理他的思想方法上，對於一切在精神可型階段的兒童是若是其清醒，若是其有價值，致使我頗有援引其原文的衝動。「如果你沒有時間將你所寫的再讀一遍的話，那末，信到我手愈迅速我愈感欣慰。我不願你把給我的信當一種練習作而遲遲不發；如果你敬愛我，請你牢記這一點——這是我所給你的一切條件中最嚴格的條件。請你注意，決不應為這些條件所拘束，我意謂這些條件只是些暗示而已……在你為着你自身的教養培植的一切努力之中，在對於你自身的一切注意之中，你決不可忘卻在你的教養之外尚有許多

義務，這些義務不惟與你的教養無關，甚而有時還與之相抵觸，但是爲着他人你必須一一完成。直到現在你還不曾爲此類較沈重的義務所羈束，如果你能注意，對於你妹妹亨利耶特(Henriette)不作粗魯無情義的行爲並不使你自己對於對待陸道夫的行爲發生譴責，那末，我希望你對於那些環繞在你四周的人們之所應有的各種細微末節的禮貌，自然會逐漸的明白。如果我從你上次的來信(無疑的，此信你是以至誠的意向寫的)中引述一段我想定能幫助你在這些情形之中來判斷你自己。[Zwar weis (weiss) ich das es mir, etwas schwer sein wird, das Interessante (Interessante) was mir den Tag über auffallen mag zu finden; aber doch weil sie (Sie) es mir rathen, und weil(,) was sie(Sie) mir rathen(,) zu meinem Nutzen(Nutzen)ist, will ich es gerne thun.](註)

(註)「我知道，使我覺察在一日之間我對什麼最感興趣，是很困難的，但是既然你如此勸告我，並且你的勸告是爲我的利益，我很樂意作。」

「(關於括弧中所舉出之寫法的錯誤，請你不要生氣；我尚不發怒呢)假若我不僅建議而且

要求，並且不是爲的你的進益與愉快而是爲着我自己的，那末，你的答覆又是什麼樣子呢？你應當拒絕答覆嗎？當然你知道我決不會由於一時的無聊衝動而要求你作任何費去許多時間還使你感受若干困難的事物，但是無疑義的，其價值對於我之重大一如你所經過的困難之對於你的意義之重大。但是如果我的目的僅在於用此手段來測量我所給你的教育的結果，又將如何呢？在那時，你願進行此種工作嗎？或者你寧肯自己學習呢？我希望你在下一封信中給我回答……這一次你全然未提到陸道夫。他的教師現在對他較之以前更爲滿意；我可否由此而斷定你在過去不曾攪擾他，使他易於有良好的表現……關於小弗蘭茲（Franz），我要提醒你，因爲倘若現在有機會幫助他，使他認識事物，在將來當可省卻許多事情……最重要的，你必須以禮貌對待你的新教師……當他欲和你談任何事物時，你應加以注意，留心着談話的線索，當你有意見的時候，須虛心的提出來，最好以問話的口氣提出來；不要斷然的判定——這樣就會打斷談話；其後再思索一過，並且在適當的時候還須繼續談這同一的事情。請你告訴我，你是否能了解他，並且你最喜歡和他談的是些什麼？我親愛的小朋友，我一切的願望都集中於你，並且我對你及你的一切都有至誠的

盼望。」

赫爾巴特在瑞士的這一時期，他的哲學思想進步的極爲迅速。無論是由於無窮盡的美麗和壯偉的風景被自然交織成一種不可名狀偉大性之吸引，或者是由於以知識與同情積極從事於人心深度之探測，他均覺其自身益愈強有力的爲超乎他自身的一種不可知的神祕一致性所引攝，而這種神祕的一致性聚集起一切的事物，賦予以生命，並將其潛在的勢力給予它們。他的思想輾轉於自我覺悟的問題。此問題的解決，形成了他的形而上學的基礎，並導入於心理學的門徑，並因這一學科對於教育學上的價值，赫爾巴特立即便開始進行研究。

政治的事件阻礙着他的生徒的教育，並且他個人的問題，使赫爾巴特一七九九年辭去塾師的職務。他始終以懇摯的謝意懷念着斯台格爾的家庭，並且與他的學生卡爾直至一八一七年彼此間保持着親密的通訊。

在勃里門 (Bremen) 的生活。

在其友人斯米特 (Schmidt) ——當時是議員，後來爲

勃里門的市長) 家中，赫爾巴特對於哲學研究了兩年，其目的在於完成他的大學課程，以便取得

大學教授的資格。他在勃里門的許多友人，均認為他能在公共教育上施以改進影響，所以都希望爲他在勃里門謀得一個校長的地位。他在他一八〇一年發表的著作 *Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien*（對於高等學科的一種教學計劃的觀念）中提出他關於改進的見解。並在此文中闡述他所主張之教導古典語文時所應採用的方法。這篇文字是他後來關於這個題目的各種著作的一種重要的補充材料。

在一八〇二年他發表了一篇關於裴斯塔洛齊（*Pestalozzi*）新近出版的著作 *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*（格觸得如何教育其兒童）的論文。其目的是在於幫助中上階層的母親，使之對於此書之價值有一種正確的估計。赫爾巴特頗能體認出此著作的重要性，並以其一貫的清晰文字指示出此書中之各觀念所含的真理及其限度。他曾於一七九九年在布爾赫多夫（*Burgdorf*）訪謁過裴斯塔洛齊，而在那篇論文中即有此青年哲學家對於那個天才的教育家及其教學方法的印象。在描寫了裴氏因使赫爾巴特可以到場參觀，而爲之在夜間佈置的一個例外的教課之後，他便對其教學方法加以下列的批評與說明：『但是爲什麼裴斯塔洛齊給學生如

是之多的記憶材料？爲什麼他在選擇教學的材料時，似乎很不注意兒童天性的傾向？爲什麼他只允許學生學習，而從不與兒童作親切的談話，從不向他們閒談、說笑話、講故事？爲什麼舉凡一切可以減少學校生活之嚴重性的事物，在此地卻被唾棄摺斥？因爲什麼他，乍看起來是一個若是其和藹，友愛的人，接待一切的人物都若是其溫雅，對於生疎人的第一句話似乎是說：「舉凡配接受誠懇態度的人，在我這裏都可以受到誠懇的接待。」——因爲什麼他，在佔有着他全部心靈的兒童們中間，反而從不流露歡悅，從不將愉快與有益的事物結合起來？」

「這些問題對於我並沒有發生很大的困難，使我不能了解，雖然從這些問題中卻引起了許多其他的問題。我自己的經驗與試驗已使我對於兒童心靈能力的估計，遠超過於一般的估計之上，並使我在膚淺的遊戲之外，去發現兒童們對於教學之興趣的根源，以及在一般所謂的那種需要嚴格與注意的學科之乾燥性與困難性之外，去發現他們之所不愛好的學習的根源。平常所認爲之困難的與容易的學習我卻時常感覺其正相反。我一向主張教學之唯一的與真實的基礎就是在於清澈領悟之感覺。並且在適合於一切需要的研究系統之中有一種完全的規律，對於我

這是一最高的理想，並且我感覺這就是使一切教學得到真實效果的萬應手段。按我的意見裴斯塔洛齊的主要目的就是在於要發現這種系統，並發現同時所學的與先後所學的許多事物之排列與協調。設若他已經發現了這種系統，或者他正在發現之中，那末，一切不需要的附加條件，一切間接方法的協助，因其能移動思想的主要點，所以均含有損壞與妨礙的可能性。設若那種系統他還未曾發現，或者正在用某種手段將其加以改善，使之擴大，他的方法至少在某種限度以內是正確的，因為它擯棄了那一切有損壞性的贅物。其簡潔其短練即是它的特長的實質。在學校中我們聽不見任何無益的言語，因之兒童之了解線索從不會受到若何的阻撓。教師諄諄訓誨，錯字立即自石板上擦去，所以學生從不致於猶豫於錯誤之中。在那裏從沒有離開正確的進程而徬徨於歧途的現象，所以時時刻刻都在進步之中。

較此更爲重要的即是赫爾巴特關於裴斯塔洛齊的直觀ABC之觀念之論文。赫爾巴特之寫此論文是由於他確信此原則有極其偉大的價值，不僅按裴斯塔洛齊的本意可以施用於初級小學，而且在其發展的形式上更施用於教育的全部。此書出版於一八〇二年，書首爲一篇導言，其

中將直觀 (Anschauung) 視爲一種教育的因素之價值，加以證明，其後即循序討論直觀之本質、形式及其運用三個部分。根據赫爾巴特的意見，未經訓練的視覺的主要錯誤，即是把注意力都集中於顏色；而直觀則應表現其形式，並應將注意力集中於形式之上以修正之。在教育的一切構成過程中，關於小兒與兒童雙方均以受過訓練的直觀爲最重要，因爲它能置下未來的知識與判斷之堅固的基礎，兒童是由欲望、認知與想像組成的。自然與實物的知識係來自認知，所以認知必須佔着支配地位，不然，兒童即爲欲望的結果——反覆無常的衝動——所支配，不然即爲想像的結果——妄想——所支配。想像需要指導，欲望則需要一種對稱的力量；對於實物本身的一種敏銳觀察都資以藉助。所謂實物本身的意義，在兒童方面，卽是如何將實物表現於他，他卽如何觀察。因爲官能只能發現腦筋之能觀察的事物，眼睛的本身，除非腦筋受過訓練，實無任何價值可之言。所以腦筋必須觀察形式上的各種差別之最精確的等差程度。各種形式必須當作形式來作系統的研究；各種形式的概念必須深入，並必須變成一種思想內容的機體部分。數學中所包含的爲歷史、上偉大思想家對於形式之研究所搜集的材料，所以數學對於直觀的培養誠是最優良的一種材

料。所以數學是教育的起點、中部及終點上所必不可少的因素。當教學能指示與兒童他智力培養上的弱點，同時並能指示給他其智力培養上的潛伏的強點與能力時，教育即可克服注意力之渙散——兒童的本來狀態，——而數學對於兒童智力的培養，是一種最優良的工具。『對於一個兒童的初期教育，我們只能在數學上尋得其線索，而不能得之他處。而數學的教學則可以給以適當的佈置，使之便於其自身之運用，同時亦可為其他的一切學科準備下一種威權，在這種威權支配之下，注意力之渙散將隱沒於無蹤，而代之以起的即為注意力之產生及注意力之延續。』這就是直觀教授ABC。

因為單點無任何形式之可言，兩點的連結僅能構成一線，那就是說，有距離而無形式，所以三點連結之成爲三角，即是最簡單的形式，也就是一切其他的形式之單位，並且正因為它是一切其他形式之單位，所以纔是直觀之基本形式（普通教育學，第二編，第五章，第一節。）

如再詳細把赫爾巴特在教育的中段與後段中，將直觀教授ABC之價值及其對於其他學科，尤其對於地理學與自然科學的運用之證明，加以研究，則勢將超出傳記的範圍之外。但是從上

面所提及的他對於直觀教授ABC在教育開始時之價值的估計中新教育所有信徒的心目中或者將發生一個問題：關於他的觀念與方法，赫爾巴特究竟受了裴斯塔洛齊多少影響？

無疑的，赫爾巴特的直觀觀念，在其基本形式上是受賜於裴斯塔洛齊的；同樣亦是無問題的，直觀之徹底運用於教育的全部範圍之正確概念則屬諸赫爾巴特之自身。赫爾巴特本人的文字即可以確證這一點。在考慮了「高尚而和藹可親的裴斯塔洛齊的偉大觀念（Anschauung）」之後，他說：『發明者僅只在窄狹的範圍——初級教育的範圍——內發揮這一觀念，而這觀念卻是屬於教育全部的，但爲教育全部則必須進一步的擴大與發展。』裴斯塔洛齊之完全缺乏心理學的訓練，及其昧於前代人所知之心理學的些許知識使他不能將其經驗歸納爲思想的定律，而他亦不能對於一般教育的任何定律之有效性，加以證明。然而他卻顯然感着其需要；他曾如此說過：「Ich will den menschlichen Unterricht psychologisieren」（我要使教育心理化）。將那擴大了的概念給以實際形式的第一嘗試，亦是赫爾巴特的直觀教授ABC。他在此著作中所用的演繹方法，顯然是裴斯塔洛齊，由於其不了解邏輯的定律的原故所不能運用所不能提示

的方法。這一切都指示給我們這一點：其靈感的觀念係來自裴斯塔洛齊，但此靈感的觀念之系統的擴展則屬諸赫爾巴特。同時也沒有任何證據可以指出赫爾巴特在任何意義上是裴斯塔洛齊的門人，或者說他的教育的活動與理論是由裴斯塔洛齊出發的。在一七九九年以前裴斯塔洛齊尚未在布爾赫多夫着手他的工作而即於是年赫爾巴特方到此地去訪謁他（除了在楚利希——Zurich偶爾會見一次之外，先前並無關於他們會面的紀錄。）但在此時赫爾巴特已積極從事於教師的職務，並且在上面所提及的他給斯台格爾的幾封信中，他的教育學說業已構成。這兩位大師之間的接觸點很多而且很顯著。按赫爾巴特自己所指出的，他的心理學的基本原則（提示即是組成思想的基本原素）及建築在此原則之上的全部教育學說的推論（各各提示的供給，或思想範圍之形式即是教師的工作），前者是裴斯塔洛齊實施之基礎，後者則酷肖裴斯塔洛齊實施之本身。『裴斯塔洛齊的教學方法之實質與優點即是……認其自身的工作為建造兒童的思想，並在兒童的思想之中構成一種確定而清晰並易於理解的經驗；在其進行中並不假定兒童事前已經有一種經驗，但注意使之獲得經驗。』教學的程序也是赫爾巴特與裴斯塔洛齊二人所

共同感覺的具有極重大意義的一個問題。此二人另有一種共同信仰，而此信仰即係促成教育的新時代之到來，——即是，此程序應絕對的以兒童的發達之進展階段與其逐漸的需要為唯一的決定條件。『適合於一切需要的研究系統之中的一種完善的規律，對於我是一最高的理想，並且我感覺這就是使一切教學得到真實效果的必然的手段。按照我的了解，裴斯塔洛齊的主要目的就是在發現這種系統，在發現同時所學的與先後所學的許多物事之此種排列與協調。』我們無須再舉出許多他們二人思想協和的其他例證；關於此種思想上的協和我們並不能認為是赫爾巴特的學說之組成係受賜於裴斯塔洛齊，而只可認為一個偉大而具有靈感性如裴斯塔洛齊者之努力對於另一種思想體系之所供獻的許多接觸點的例證而已。

在歌亭根 (Tübingen) 的生活。

一八〇二年，五月，赫爾巴特離開勃里門到歌亭根，在此

地他以公開的辯論取得了他的博士學位，隨即他就開始在大學演講哲學與教育學。這些講演全是經過周密的思索，而臨時自由發揮的，其教席很快即引起歌亭根所有對於哲學有興趣的人們之注意。在這些聽衆之中，卡爾·斯台格爾 (Karl von Steiger) 為其昔日之學生今日之朋

友；並有幾個其他的青年，和他一起熱誠的參加赫爾巴特的教育計劃與工作。赫爾巴特遂和他們彼此之間開始一種親密而具有興奮性的過從。赫爾巴特感覺這裏十分適合於他，所以拒絕了亥得堡（Heidelberg）大學的聘請，雖然在那裏他可以得到四倍於歌亭根的收入。那時德國對於法國的屈辱地位，影響了戰敗國的每一生活單位，赫爾巴特被迫從其每年所收入的四十五鎊及從他種來源中得到的微薄收入中，捐助戰費一千五百佛郎。但對於他尤為不幸的是，國家不幸狀況及其黯淡的前途，使其國民寧趨入於商業，而不作哲學之研究。但是時代的難關雖然粉碎了許多人的信仰，或可以給其外表以某程度的紛擾，但決不能擾亂其肅靜的深度及具有希望的本質。在此時他曾說過：『我對於高尚的心靈與知識從不會失去我的信仰。』他在歌亭根七年的時期中，所發表的著作之數量給我們以充分的證明，他的理智思潮不特沒有受到若何阻障，而且還益愈增加了強。直觀教授ABC於一八〇二年出版，在其於一八〇四年再版時，並附加了 *Die aesthetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*（教育之主要工作——世界之美的表現。）在一八〇四年出版了 *Standpunkt der Beurtheilung der*

Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode (裴斯塔洛齊教學方法之批判一書) 一八〇六年出版的有 Allgemeine Pädagogik (普通教育學) 他關於教育的主要著作) Hauptpunkte der Metaphysik (形而上學概要) 及 Hauptpunkte der Logik (邏輯概要) 各書。邏輯概要一本，是他於某日之中午着手撰述，而於次日中午即送至印刷處。從這一點，就可以看到赫爾巴特執筆繕述之先，任何問題在其思想中均已有了若何完備的腹稿。在一八〇八年他完成了他的 Allgemeine praktische Philosophie (實驗哲學概論)，其後他並於一八〇九年在為其學生狄生 (Dissen) 提爾威 (Thiersch) 及柯爾勞斯威 (Kohlrausch) 三人的書籍所作的三篇序言中加上了若干重要的註解。歌亭根大學的前途最後陷入於『黑暗與風雨飄飄之中』，所以赫爾巴特在一八〇九年接受了哥尼斯堡 (Königsberg) 的聘邀。他寫道：『我能有此機會，接受這最有名的哲學教授的講席實至為榮幸。我在兒童時代研究哥尼斯堡的哲人 (康德) 著作時，即已在景仰的夢中懷想這一講席。』

在哥尼斯堡的生活。

在哥尼斯堡度過的二十四年的歲月之中，赫爾巴特達到了他的學

術的活動的最高峯。在開始時他即着手實現他懷想了很久的一種觀念，此即是「在教育之中，理論與實際應攜手並進。」他不滿足於僅只教導理論的教育學，他並欲創辦一種教育研究所，在其中他的學生能够在實際上運用他們在教室中所聆悉的各項原則。他寫道：「在我的各種責任之中，我最關心的是關於教育學的各种講演。但是教育學不能僅止於理論上的教導，必須另加以示範與實習。此外，我並想於其中擴充我十年以來所得的經驗。所以我很久既已有着這種願望——我擬在幾個了解我的教育學說的青年之前，親自教導幾個經過選擇的兒童，每日教導一小時，然後再使他們自己用我所開始的材料，在我的觀察之下，繼續教導下去。依照這種方法，逐漸可以訓練出教師來，並且他們的教學方法必須以相互觀察及經驗的交換使之達到至善的境地。一種教學的方案，如果沒有相當的教師，尤其是缺少爲此方案的精神所感動的教師，以及在方法運用上的練達的教師，則實無任何價值之可言，所以我建議設立一種小規模的實驗學校，這種辦法或者能成爲將來擴充運動的最優良的準備。康德有一句話「先之以實驗學校，繼之以師範學校」。

赫爾巴特之能根據裴斯塔洛齊的線索來改革教育，在普魯士得到熱烈的同情；並且普魯士政府

由於教育總長維廉·洪包爾特(William von Humboldt)——此人爲一有學識而相當和善並且對於教育絕非無知的人——的贊助，給予他以實行其計劃的絕對自由，並允許他以年俸二百特拉(三十鎊)選聘一位助手。

結婚。但是其計劃並不止於教師的訓練。他一向即與裴斯塔洛齊有一種共同的信仰，主張家庭生活，『應當是教育的發源地』。因之他現在即欲在他自己家庭之中，爲其學生準備一種最好的替代的場所。他的這種計劃終於一八一一年實現了。是年他與一個少女馬麗·厥克(Mary Drako)，美美爾(Memel)首批商人中之一的女兒結婚。此女之家爲戰爭所傾蕩之後其父回英國時，將她一個十八歲的少女，撇在哥尼斯堡。即在此城，在其初到時住宿的一個公寓中與她初次相晤。他們相識六週之後，他即決定向她求婚。此女在品格與教育雙方面都完全適稱於他的選擇。就各方面論，她均切合於妻室選擇之最高理想，『智慧而不凌駕於其夫君之上，並永不失於夫唱婦隨之義。』所以他們的結合似乎是心與智雙方的結合，並且由於這樣的一種結合，在他們結婚的二十九年的時間中，實給與了他們一種在任何其他的條件下，所不能有的豐富而幸福生活。

爾巴特卽以此種家庭生活爲中心，並以其充滿着和藹空氣的環境爲基礎，向各方面發展其天才。並在其天才發揮之中，處處從各方面的自發的榮譽與欽佩中得到興奮與推進。政府並實際的表現其感佩，委其擔任皇家考試委員會的主任並增加其薪俸。他屢次奉召入宮，而他卻說，「我對這種環境並無多大的興趣。」此外他幾乎每季都爲某某大學的董事部所邀聘，爲其董事之一。但駕乎這一切之上使他尤爲興奮的則是充溢於他教室的羣衆，致使其聽衆被擁擠得無隙地可坐，無空隙閱覽其講演綱要的網要。這種情形可以視爲一般人對於他的講學的興趣之擴大的象徵，同時也是一般人尊崇他爲大學中之最有名望的教授的指標。爲着他的聽衆及其自己的應用，在一八二二年最後的幾個充滿着困難的月份當莫斯科被焚燒，哥尼斯堡亦爲外國軍隊所蹂躪的時候，他將他的哲學講演編成了一篇清晰而確定的大綱，*Lehrbuch zur Einleitung in Philosophie*（哲學概論綱要）這是他的一本最著名而且閱讀最廣的書籍。此書所討論的是關於概念的性質，及哲學發源的許多重要的問題之最簡單的形式。此書在可能範圍以內儘量避免哲學系統之定型的教條，而以毫無偏見的思想引導學生用一種探討進程的極嚴格層次以尋求遠距離中真

理所在的地位。此書所引起的許多批判，赫爾巴特均一一在其著作 *Ueber meinen Streit mit der Modephilosophie*（我與通俗哲學之論爭）中，給以答覆。

赫爾巴特在哥尼斯堡的期間中集中其全力於心理學問題之研究。一八一一年出版了 *Psychologischen Bemerkungen zur Tonlehre*（音學之心理研究），*Psychologische Untersuchung, über die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Funktion ihrer Dauer betrachtet*（觀念之堅固性爲其耐久性的功能之心理的探討），並在一八一二年發表了 *Ueber die dunkle Seite der Pädagogik*（關於教育的黑暗面）的論文。在一八一四年他完成了他的心理學體系，但是當時時局不靖，不宜於發表詳細研討的著作，於是他延遲了十年方纔發表。是時他並編纂了一本教科書，*Lehrbuch zur Psychologie*（心理學讀本）以應當時講演之應用。此書之文字清晰而確切，內容側重於要點之提示，使讀者的注意力集中於心理現象的一切主要種類，並在其中對於中心思想之運用的優良方法，不作爲一種推論的教條，而作爲一種由其產生的結果證實之假定，而最後復舉出各種提示以激勵思想，使之對於此假定作進一步的

運用——總此一切，使這一課本對於讀者在在均有很大的價值。他關於心理學的主要著作 *Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik, und Mathematik*（新近基於經驗形而上學及數學之心理科學）於一八二四年至一八二五年期間中分為兩冊出版。他的心理學的基本原則——提示是一切心理生活的最後形式——之所根據的形而上學的系統直到一八二八年及一八二九年方纔問世，因之人們對於前書之了解上所感覺之困難程度愈為增加。

赫爾巴特感覺形而上學是代知識的他種部門之錯誤受過最深的一種科學。為着要在可能範圍內使之不受這些錯誤的影響，他所以首先完成其不依一切形而上學推論的倫理學，其次再發表他那根據於形而上學的原則的心理學，最後方殿之以其形而上學。從其於一八二八年到一八二九年分兩冊出版的 *Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre*（一般的形而上學及哲學自然科入門），即可以看出其知識的能力及多方面性的興趣。此書包含着赫爾巴特的哲學之基礎，所以在評判其哲學的概念時這是最為重要

的材料。此書——這是使他較之任何其他著作費力獨多的書籍——之出版完成了他的哲學系統。後代人對於他的哲學之發生曲解的危險，亦以此書之刊行而告一結束。

關於赫爾巴特在哥尼斯堡所發表的許多短篇論文、講演等等，我們在此只能約略敘述其一二而已。赫爾巴特爲着要引起人們對於他的教育計劃的興趣，在一八一〇年出版的 *Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*（公衆協作之下的教育）中，提出一種新穎的觀念，主張受過訓練的教育者應分住於各個城市，如醫生一樣，使父母們能隨時請去爲每個兒童供獻他們的意見——如對於功課的正當分配，及關於一切教育問題。他在 *Verhältniss der Schule zum Leben*（學校與生活的關係——一八一八年出版）一文中闡明，如果政府能任學校自治，於國家是有利的。兩件重要的殘篇爲：*Briefe über Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*（關於心理學對於教育之應用的幾封信）及 *das Verhältniss des Idealismus zur Pädagogik*（理想主義對於教育之關係一八三一年出版）的論文。同年他並出版了 *Encyclopädie der Philosophie*（哲學辭典）。

上面所提及的教師訓練所在其內部佈置上因須按照學生之繼續的流動而變遷。所以始終不曾依其原有的形式穩固的組織起來。到後來即擴充爲一種訓練學院，其訓練的課程切合於普通高等學校的中部四級。兒童每週授課十六小時，由四個教生分任之。赫爾巴特親自教授數學，成績異常良好。但他除了時常供給學生們以指示並按期與教生舉行教學與訓育的週會以外，並未積極參加訓練所其他的工作。一般人對於他在課程開始時即教導荷馬詩歌的嘗試之強烈的反對，很快的即消沈下去，因爲他教導瑞士學童時的早期愉快經驗復現於此時。現時在他所訓練出來的教師的教導之下，使哥尼斯堡的兒童誦讀奧第塞，亦同樣的引起歡欣與進益。但是學童父母們的一般無知與偏見實給了他許多煩惱而同時也給了他許多幽默經驗。例如，一個頗可造就的八歲兒童的父母，其教育理想爲學習聖經的字句，流暢的閱讀報紙，但是當其子將他們所要求的「心靈的珍饈」置之於一邊，而敍說其在校中所學之他們聞所未聞的事物——關於名詞、形容詞、河流是什麼、河道如何爲山脈及山谷所決定——等等時，實驚愕不置。他們如此說，將一般人類的事業與痛苦以及他們的極簡單的關係指示給兒童，這有什麼益處？關於這些他自己遲早不是

即會明白的嗎？當其子津津有味地講述些關於圓形的問題並開始度量着門和窗戶的角度的時候，他們即說，他們自身感謝上帝，並沒有這些知識，但他們在世上也順利的在世上過活了若多的時間。這種知識只使人們愈益物質化而已。但是當有些鄰人告訴他們關於他們的兒子和其他的兒童所共同學習的都是異教邪說——他們須將一切的人毫無區別的看成自己的兄弟，因為上帝是大家共同的天父——的時候，他們乃陷入於極度的憤怒與驚駭之中。這些困難是怎樣克服的，以及用什麼方法使我們所討論的這個兒童變成一個可以造就的兒童這一切都很有趣的，很有教育意義的詳載於此訓練所的半年報告之中。這一敘述即是取之於此報告。這報告是赫爾巴特教他的教生格利高（Gregor）寫給他的。另有一篇一八二三年的報告，在其中提出一種教育的進程。此進程係嚴格根據於赫爾巴特的原則。其文如下：

「八歲到十歲的兒童即開始學習希臘文，次第逐譯荷馬（奧第塞），赫羅杜塔斯及燃諾芬。教師先給學生以一種準備（關於所讀的書之歷史上的與地理上的掌故等等）繼之以共同的翻譯，而後則逐漸從書中指示出其文法的要點。在念完燃諾芬之後，則以維吉爾（Virgil）的茵尼埃

得 (Aeneid) 開始學習拉丁文，但事前可以作一準備，先將猶撮皮埃斯 (Eutropius) 作一簡短的研究。同時並學習根據於古代作家（例如里威——Livy）之古代史及平面與球形的直觀練習 (Anschauungsübungen)，後者則需要教師方面關於三角的知識。對於落後的兒童並須以日常實物之分析的談話給以刺激。一般地說來，十三歲的兒童在能暢讀愷撒 (Caesar) 之後，即可開始學習拉丁文的造句法。在此種學習之中宜附以例證，使其於六個月到九個月的時間中能將其準確的熟記於心中。但亦不可授以練習，不然兒童即易於得到書寫錯誤的習慣。這種書寫的練習，當兒童把綏塞羅 (Cicero) 和愷撒整章的讀完而有了準備並學完句法之後，即可開始，同時並將其作為希臘文與拉丁文句法的比較。然後再進行荷馬的伊里亞得 (Iliad) 的翻譯，繼之以柏拉圖與綏塞羅，以導學生於倫理學的系統之中。數學之教學則始於上述的直觀練習；使兒童迅速的修完幾何、三角與代數，直到對數，並兼修積分與微分。後則費較多的時間從事於圓錐體及天文學原理之學習，最後則研究某些關於靜力學與高等機械之問題。』

當赫爾巴特於一八三三年離開哥尼斯堡到歌亭根去的時候，哥尼斯堡的師資訓練所亦行

停辦，但是大師的精神與原則卻繼續保存於其門生之間。於一八三六年，在哥尼斯堡曾任赫爾巴特訓練所的主任之布爾左斯略（Brzoska）發表了一本書籍，其名爲 Die Notwendigkeit Pädagogischer Seminare auf der Universität（大學中教師訓練所之需要）。在一八四三年，斯陶（Stoy）在耶納創辦起來教育研究社（Pedagogic Society）其後即由此而產生一個師資訓練所及學校。逮最近萊茵（Rein）教授將其加以改組。一八六二年倡導赫爾巴特學說最力的人之一，崔勒（Ziller）亦在萊勃崔黑（Leipsic）創辦了一個教育訓練所及實習學校。最近去世之O·佛利克（O. Frick）博士之所恢復的哈萊（Halle）的師資訓練所，與師範教練所，在現在，亦是按照赫爾巴特之原則進行其工作。席勒（Schiller）教授所主持之吉森（Gießen）高級教師訓練所中的教學大部分亦受赫爾巴特的思想之影響。

政府中反對黨派對於大學所持的態度——尤其是在學生山德（Sand）暗殺了柯特崔畢（Kotzebue）之後，大學被其疑爲『德謨克拉西』陰謀之繁榮滋長的捕逃藪——對於大學探討自由上所施的壓迫的影響，使赫爾巴特決定在他處，最好在普魯士之外，尋找工作。徐爾采（S

chultze) 去世後，歌亭根大學即徵赫氏之同意，請其補其遺缺。他即於一八三三年離開哥尼斯堡，當其臨行之時，其同事及學生皆普遍表示惋惜與敬意。

第二次在歌亭根的時期。

其晚年大部分的時間都專注於大學講演之準備，所以這一時期內他的作品不多。但其中則有一部作品，其重要性僅次於普通教育學。此即是一八三五年作為普通教育之補充材料而寫的 *Umriss Pädagogischer Vorlesungen* (教育學講義綱要)。在一八四一年再版的時候，赫爾巴特並附加上他的普通教育學綱要 (*Umriss der allgemeinen Pädagogik*) 於其中，關於前書裏的心理學的基本思想有一種更為豐富的發揮。此在教育評論 (*Pädagogic Review*) 上引起了相當的美評，認其『真正的是教師的一種日課經。』*Über die Subsumption unter die ontologischen Begriffe* (關於本體論的觀念之含意) 之論文及 *Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens* (人類意志的自由研究) 書札以及 *Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral* (自然法則與道德之分析說明) 均於一八三五年到一八三六年中出版。哲學辭典亦於一八四一年再版。除了某一個時期

內，他對於政府的態度被誤解爲柔馴的屈服以外，他的講演所到的聽衆的數目一如其在哥尼斯堡，甚且更爲人所熱誠接受。關於他的態度，他在一八三七年所作的 *Erinnerung an die Göttingische Katastrophe*（關於歌亭根的事變）中曾加以解釋及完滿的辯護。但此書依照他自己的意思，直到死後方纔發表。

。死時。

死日業已逼近了。一八四一年八月九日他仍照常進行他的講演，其智力與體力亦顯然未呈現若何衰退的現象。次日夜爲其在世之最後的一日，他尙與他的家屬閒敘。其家屬於是晚特別感覺他那與年俱進的慈祥與歡悅。在十一日他猝然昏厥，幾乎立時致命，逮至次日八月清晨的黎明中，他遂與時間一同進入光明的時日中了。一禮拜內曾聆聽過他們那敬愛的教師之最後一次講演的學生，均親自捧着他的遺骸到其最後的休息所。指示地點的大理石十字架上鐫刻着如下的誌銘——

「其生活之鵠的，——

探尋真理兮透入於其神聖之深藏，

追求人類幸福兮奮勵於歡悅的希望之鄉，

斯時耶，其靈昇入極樂之世界，

斯地耶，永息其形骸之囊。」

二 赫爾巴特的哲學及其教育原理

赫爾巴特的生活及工作對於教師之所以重要，是由於教育對於他是他的一切探討的起點及終點。如斯傳木泊爾（Strumpell）教授所說的，他是唯一的近代思想家，不曾將教育認為其工作中之點綴品，或者如費赫特之所為，主要的從一種政治觀點來觀察教育，而是任其哲學與倫理學的全部重量施之於教育之上，並將教育組織於他的科學系統之中。他不特搜求，發現及解釋其心理學的基礎，而且拿他的整個哲學作背景以求其心理學基礎之闡明。他寫着，『至於我在二十年之中之所以將形而上學與數學引為我的資助的，除了自省、經驗與實驗之外，我的目的只是要發現真實心理學知識的基礎。』

爲着了解赫爾巴特之置基於兩本書——世界之美的表現及普通教育學——之上的哲學，我們必須約略述說他和康德的共同點與分歧點。

康德擯棄了此種虛偽的倫理學的原則：欲望如得以滿足，使之滿足的事物之道德本身的價值，則可由此而得以證明。一種道德的系統，其中之判斷不是根據於意志的自身，而是根據於到達一種事先得定的目的之意志的能力，這一點他認爲是不正確的。他所持者是，只有善的意志是有絕對價值的，而且它之所以成爲善，與其對己及對人的活動之有無任何好的或壞的影響，完全無關。對於他，一切物質原則都是無價值的，因爲經驗只能產生物質的影響，所以實驗的原則亦無價值可言；一切價值的確定必須來自原則的形式，所以加讚譽於意志只可按其形式（註）由此觀點產生出倫理學的科學基礎之主要結論，——即是實踐哲學必須與理論哲學分開論述。在這些基本原則中，赫爾巴特的哲學與康德的哲學是完全相符的。但是康德則更進一步，要將這種義務觀念作爲道德的基礎。康德認爲義務的責任性是一種普遍的法則，並且因其如此，所謂道德之意志及非道德之意志，均視其與此法則是否相諧和而定。他欲在純粹理性中之無制約的根源內發現

它的價值，而絕對命令，『汝必須』即是其理性對於意志的命令。但他爲着要證明他的既定的真實性，他不得不在他的先驗的自由論中再將理論的推論引到倫理學上去。

(註)各種哲學所建立的基本原則，都是物質的或者形式的。這些基本原則爲哲學系統所包含的多方面的倫理關係之基本來源，一種哲學的基本原則，當其認道德的標準爲意志的一種確定的目標時，例如幸福，或者對於自然的適應等等，則稱爲物質的；當其認爲意志的善與惡的標準，不包含於意志的確定的目標之中，而包含於意志發生的一種確定的形式中時，則稱爲形式的。

赫爾巴特一方面放棄了康德的先驗自由論，另一方面亦放棄了宿命論。據他的意見，前者使教育成爲一種幻想，因爲很顯然的如欲影響一個人的道德狀況，則此人可以離開一切影響的羈絆而任意支配其自由，所以是一種無用而愚蠢的企圖。按照宿命論則不得不認教育爲不可能，因爲如若後者不只是一種空洞的名稱，道德的培養亦是一種妄想，則我們必須假定培養的一種某種限度的可能性。在赫爾巴特的倫理學的系統之中，義務的觀念只佔着一種次要的地位。他寫着『如果義務的觀念是倫理學的基本原則，那末，在倫理學必然存在着一种原本命令的真實性的

直接確定性，——但是它並不存在，因為命令即是意志的發生，但若某種命令本身具有原本的確定性，則一個志願本身的表現對於其他的志願必然佔着優先的地位，而這些另外的志願即附屬於它。但是每個意志，就其爲意志而論，則與任何其他意志相等。因之，既然一切的意志，就其爲意志而論，並不優於任何其他意志，則一切的命令本身，並無原本的權力以發佈命令。所以在受命令的方面，本身並無執行其命令的義務。因而義務的觀念只是推演出來的，所以不能作爲形成實際哲學之基礎的任何部分（赫爾巴特全集，第十冊，第二十頁）。於是赫爾巴特證明（道德）法則的普遍性，雖然有其需要及實用，對於道德價值卻不能供給一種根本的基礎。命令之所以有其威權，服從之所以有其價值，美德之所以有其光榮，責任之所以有其義務，以及專橫與屈服的惡名之權，所以必須避免，在任何命令與義務之前必須事先加以確定。在這種信念之下，他寫着，『以絕對的命令作爲倫理學的起點是一種錯誤。』他進而指出如若我們事先假定意志的自主權，則亦必須認定在同一問題中的二元意志；那就是一種服從的意志及一種命令的意志，從而一切的事物，在同一問題中一元意志較優於其他的意志之假定，實更易於說明。赫爾巴特一再否認先驗自由論，

並特別揭露其關於教育的危險結論。現在我們來簡短的討論一下赫爾巴特用什麼來代替先驗自由論。

關於康德的絕對命令，理性卽以此命令意志，使之適合於道德的法則，而赫爾巴特則代之以他的五種實際觀念，將『命令』，如我們上面所述的，由於其係推演的性質，置之於一種次要的地位。康德的『你必須』，其自身卽係一種意志的表現，其中所包含的爲關於對假定那種法則的威權所擁有的一種唯一無制約的權柄之知識；那就是說一種不受意志羈累的判斷，是可以估定其價值的。如我們在上面所述，既然意志的形式是決定其價值的標準，所以這種判斷所能指示的無非是意志的各種關係；並且按照赫爾巴特的意見，這些關係所供給的爲倫理學的形式上的基本原則，每種關係在審思之下，均可引起一種讚許與不讚許的獨立判斷。這種判斷必須是自動的與絕對的，並且只從關係的純粹審思之中，因不能有所證明而完全無證的產生出來，所以他在性質上是與判斷一致的，這種判斷當我們乍一聽見的時候，在其音調之諧和與不諧和上，立時並無任何邏輯的明證。根據於意志的判斷及藝術的判斷之間的這種基於其自發而準確的根源，並無明

證的類似點，赫爾巴特將美育的判斷應用於前者，同時亦應用於後者。並且在 *Darstellung*（美育之表現）一書中即是如此應用的。藝術的每一部分都有其自己的各種關係，並且從而產生其自己的具體表現於這些自發判斷之中。賞鑒的法則。一件藝術的完善作品，可以將藝術的其他各種部門的併合於其自己的關係之中，引起各種不同的賞鑒的活動。但是我們在世界之美育的了解與表現之中，只能感覺對於賞鑒的這些理想之刺激的一種合併的總和，包括着在一切藝術作品背景之中的道德性——這世界之美育的了解與表現在其自身中則結合着「一切端正的，一切美的，一切道德的，一切正確的，總之那一切在其最完善的形態中經過最完善的思考而能給吾人以快感者」。（註）這樣的一種表現，赫爾巴特認為是教育的主要工作，並且各種自發的原本的判斷之總和的整體，使教育在兒童心目中所激起的為供給最後形成其生活的法則的原料。

（註）普通教育學第二編，第六章，第一節。

赫爾巴特求得「意志之最簡單的諸關係，係在其活動之對於自我或者對於其他的志願或對象」。當求出這些關係，及在力求使之成為扼要化之概念的時候，他得到他的五個實際（即是

道德)的觀念。這五種觀念包含着意志德能 (volitional Perfection) 的一切類型。這些類型如下：——

1. 內在自由的觀念——係來自個人的，一方面爲志願，他方面爲道德鑒別力之間的諧和的關係。於是意志擺脫了一切外在影響的羈累，而只受制於內在的判斷。赫爾巴特在其 *Kurze*

Darstellung eines Planes zu philosophischen Vorlesungen (哲學教程綱要之簡要敘述)

專論中，將內在自由的觀念加以界說，認其爲『與其自身之諧和所指的並非那種現代空洞而含糊的意念，而是柏拉圖的 *δικαιοσύνη* (正義)、*σοφία* (智慧)、*σωφροσύνη* (節制) 及 *ἀνδρεία* (毅力) 之三體一致性。其中之 *σοφία* (智慧) 爲實際鑒別力，賞鑒作用，*ἀνδρεία* (毅力) 爲實際的意志，*σωφροσύνη* (節制) 爲意志的控制，同時意志的控制則容受一切反對的意志』。

2. 完備與圓滿 (Vollkommenheit) 的觀念 (作爲一種正確的尺度以測定判斷，或者立法的意志所應到達的限度) 則來自意志的許多努力的各種不同程度的一種比較，並且爲赫爾巴

特以各種等級的範疇加以界說。這種關係的各種範疇，在同一個人中，或者存在或者不存在。這些範疇是（一）深度，即程度的等差；（二）闊度，即爲意志所包含的各種物事；（三）意志的專心作用在一種主要的努力向各方面的伸展。在此地正如同在美育的全部領域中一樣，合意志之較大或較小雙方之各種努力，均可支配判斷的讚許。讚許與非難並無絕對的標準。如若在比較的過程中各種努力成爲較大的，那末，這些努力對於各種較小的努力，若它們不招致非難，則成爲它們所必須到達的標準。當這些現象發生時，而從中所產生的概念即是完備與圓滿的觀念。

赫爾巴特在他的我與通俗哲學之論爭一書中指示出，在五種實際觀念之內，完備的觀念對於學生在開始時即有最直接的影響，而學生之各種的努力，及向各方面的活動，首先即遇到這種觀念所引起的判斷。如我們上面所述說的，等級可以化分爲三種範疇，能力的深度、闊度與專心作用。赫爾巴特根據其內容，主張既然兒童之能力的深度在大體上是一種天賦，在一種主要對象上的專心作用，於早期生活上既不可能亦不合適，所以第三等級，教師與學生的活動只限於闊度的對於無窮數的多多益善的物事之能力的擴展；換言之，一種多方面的均衡的興趣之培養，這

赫爾巴特稱之爲教育目標的第一部分。

當赫爾巴特，在他的哲學概論綱要中指示出來教育對於一切實際觀念之直接關係，尤其是着重於完備的觀念，『並非因爲它是較爲重要的，而是因爲它所決定的教育的目標那一部分（二種多方面興趣的生機），要求大量的努力，同時由此並可奠定道德教養其他部分的基礎』。

雖然內在自由與完備觀念中的各關係所引起的判斷是絕對的，但非完整的，因爲在兩者關係中的意志之本身或者可以是完全良好的，而在其他方面則或者是可以非難的。如是則意志或者可以依其道德的鑒別力以表現，但是這種鑒別力則或者可以是不無瑕疵的。一種強有力的意志，在量的方面或可引起讚揚，但是在質的方面，則並不是無非難的可能性。

在意志之其他的三種關係之中，則必然有二人或二人以上的志願。

3. 仁德的觀念發生於兩種意志的相互關係之間，在一個個人心目中的一種意志，即同時受此意志之影響的另一意志之努力，亦呈現於此人之心。當意志表現出順從其他的意志，或者表現出與其他的意志相抗衡，而將後者的滿足與煩惱作爲其目的之時，勢必在一方面引起稱讚；在

另一方面引起非難。所以由此所產生的觀念爲仁德或爲惡德。如果主動的意志不將其所表現於自身的意志認爲離開其自身而獨立的，而僅認爲係達到其目的一種手段（自我追求），則絕對讚揚的判斷是不可能的。如若將其自身之活動的實際結果，作爲仁德觀念之價值的測定標準，則係誤解仁德觀念，敗壞仁德觀念。

赫爾巴特認爲仁德觀念就是「絕對的善，這種絕對的善即我們宗教所稱之爲仁愛的。」如此，仁德的觀念，即是耶穌教的中心思想，同時也是其目的與歸宿。

仁德觀念，如我們剛纔所明示的，係產生於一種主動的意志之對於一種相像的及獨立的意志的關係之中。兩種實際的意志，在彼此之間或者會有相接觸的地方，但是它們僅能在表現上，在活動中，表達出彼此間的真實性，所以活動是意志之其他的關係之所必需的條件。

4. 正義的觀念，根據於幾種意志之間一致性，認其爲一種一定的原則。由此原則，在一種衝突中可以引起絕對非難的根源——這種衝突是在個別個人的心目中所存在的兩種意志的互相抵觸——之避免或預防。在這裏，志願一如在仁德觀念的關係中一樣，決不僅存在於心中，而在其

努力達到其目的時，侵犯着他人的意志。

5. 公正與果報的觀念，是基於一種先前的，曾為外界善與惡的活動之預謀及圖謀所阻擾的關係之均衡的意念；這即是，其目的為滿足、公正與補償，因為這種活動，影響於第二意志，所以他引起稱讚，或者招致非難。道德的判斷要求應以等量的善與惡，償還於某事的行者，果報與公正的觀念即於是以誕生。

以上就是根本的實際觀念的系統。就其總括這些實際觀念，遂組成善的道德觀念，所以其彼此之間的相關的絕對的比例，必須嚴格的遵守。為着其餘的部分而犧牲一部分或多部分，則妨礙生活的一種優良的秩序之均衡。

赫爾巴特由那種施諸於社會的各根本觀念，而獲得下面的五種推演出的觀念。由完備的觀念而得到一種文化系統的觀念，由仁德的觀念而得到一種行政的觀念；由正義的觀念而得到一種守法社會的觀念；由公正與果報的觀念而得到一種獎勵與懲罰之系統的觀念；以及由內在自由的觀念而獲得一種理想社會的觀念。

赫爾巴特在由各根本觀念而推演五種社會學的觀念中，他實高出於實踐哲學當時之通行的概念。並且他將其一向分裂的部分——道德及自然權利——合併起來，而將其列為一種復興的社會之不可分解的基礎。按照當時的實際哲學，個人的道德，或者社會的道德，均不列入自然權利——即是法律哲學與政治經濟的哲學——的估計之中；並且對於政府亦不過是一種力量，於任何情形之下，在其市民之間維持秩序及保衛治安，但決不與傾向的本身發生關係。赫爾巴特對於這些任意的劃分感覺不滿，但洞察到其基本的一致性，並且觀察出那種供給個人意志之理想的各實際觀念，同時必須以此調整社會生活——家庭與社會，政府與教會——的一切形式。如此他得到了那些推演出的觀念。他關於教育的學說與政府有一共同的來源，前者是來自倫理學與心理學對於個人之應用，後者是來自倫理學對於作為一個社會成員的人的應用。按照赫爾巴特的意見，所謂教育的整個目標，一言以蔽之，即是道德。教育的全部工作即為培養一種品格，這種品格，在生活的戰鬥中之毫不被搖動，並非由於外部的活動能力，而是由於其道德鑒別力及啓發了意志之鞏固而堅持的基礎。（註）教育的一切設施（管理與訓育）不唯都應當對於這種工作有

所供獻，而且一切的教學，「一種凝積形式之累積研究的全部寶藏」，必須按照心理逐漸的發展，而供獻予學生，以推進此工作，並且教學的價值，亦視其能否推進這種工作而為定。同樣，作為「一個用武力保障的社會」之政府的目的，就是要變成一種為道德的觀念所激發所浸沈的社會。對於赫爾巴特，政府不只是政治機關，其力量只是限於行政與法律之保障，及獎賞與懲罰的公平分配，而且是一種組合，由於此組合的仁德的行政，由於其推進道德的教養，由於其保障個人的適合於社會秩序的自由，並由於其提高社會的一般風尚，應當使一般人感覺其本身為一種道德力量。

（註）因為道德僅只單獨的存在於個人的意志中，造基於正確的明辨上，那末，其第一要義，道德教育的工作，決不是發展某種外表的活動形式，而是在兒童心中連同其相符合的意志造成一種明辨。——普通教育學，第一編，第二章，

第二節。

為着要將赫爾巴特對於教育所給予的供獻作一種周詳的估計，我們必須對於他的哲學論著有一種詳盡的研究，尤其是他的關於教育對於其根本的科學，形而上學，倫理學，及心理學所應有之關係的概念，加以精透的研究。但是在此地只可指出其在心理學方面所作的供獻的範圍。

赫爾巴特以前的哲學家（鄂爾夫（Wolff）、康德（Kant）及其門人）均墨守着亞里斯多德的原則，心靈係彼此全然各別的高級與低級的能力之棲息處。他們對此學說並不推翻其基本，僅略一變換其皮毛。按照這種學說，經驗之所能觀察到的那些心靈的過程，均依其相類似性而分為較大及較小的種類。某一種類的一切現象均須視為某一單獨能力的表現，而這單獨能力原本即存在於心靈之中。他們假定了三種能力——知識、情感及意志，而一種能力復分為其次級的能，結果僅只得到一種所謂之能力分類系統。老派的教師們以這種工作材料為其自身定出一種相應的目標，而每一種目標均有其可以到達的單獨的道路，並且以為對象之集中，即可產生單獨能力之周全的完備性。赫爾巴特不只證明這種學說的錯誤，而且指明了，縱使這種學說是正確的，教育之極為崇高的概念亦必化成泡影。

最初，教育問題引導他，使他從事於心理學之研究，而他卻確信心理學不獨對於教育極為重要，而且對於自然哲學，並對於歷史哲學、倫理哲學及政治哲學，亦具有極端的重要性，所以他終其身孜孜不倦的進行此種學科的研究。他在心理學的光輝照耀之下，將「能力」貶降到神話的領

域中去，所以我們可以說他在他的長期的深潛的研究的結果中，創造出來一種人類心靈的自然歷史學。他證明了要想從能力推演出心靈活動之對於法律的適應性，或者要想以能力的複雜性來將心靈的簡單性與意識的統一性相調和，是多麼無益，將心靈的能力之長期發展的結果，認為是天然的，更是何等的愚妄。如果我們將赫爾巴特解決此問題的許多論證一一敘述於此，實覺過長；這些論證都包括在他的心理學課本及科學的心理學兩部著作之中，但是我們必須簡約的將他用以代替此說的學說考查一下，因為這學說在我理想之中供給了教育的田地，並供給了教育唯一的目標。

所以他的心理學的基本論點就是，——各種提示均是心靈生活的原子，並且這些原子的組合、變化及相互的關係，可以引起一切其他的意識的各種表現。各種提示之於心理學，正如各種原子之於化學，以及細胞之於生理學。赫爾巴特之所謂的提示，不只是包含這一名詞之普通用以指示由於感官而得到的複雜觀念（例如練子的觀念），而且還包含許多作為其組成部分的思想之最後終極的原本觀念。至於先天的提示則並不存在。心靈是一面空白紙板，其唯一的原本的能

力，即係經由神經系統的媒介，與外界所發生的交互關係，這些關係以其原始的提示——視覺、聽覺、嗅覺、味覺、觸覺、快感、痛苦的感官的提示——供給頭腦。這些提示之對於心理，正如假定與公理之對於幾何學，由此而產生其推演出內容之全部。

但是原始提示只組成腦筋內容的一小部分；其相互的關係，則產生出第三級的提示，這種提示在其變換的發展中，組成腦筋的大部分。提示一經產生之後，即不需要那當然實現於過程之中的感官印象之再現；這些提示即是腦筋內容的一種固定部分，不藉助於特殊的感官，即可行使其職能，而成爲一種意識中的再提示。在這些提示之中，有一部分是引起物事，或者觀念的清晰而絕對的反映的，這一部分提示能夠用比較、抽象及概括的過程而發展爲概念（間接的感官提示）。這種概念即是思想的較高的和最高的過程之原料。因爲在一個問題中兩個概念的聯合，就是一種判斷的活動，並且如若我們要從這種判斷之中下一種斷定，或者作一種結論，歸納或者演繹，這就是一種推理的活動。

教師所發現已經存在於兒童頭腦之中的許多提示，是有着兩個主要的來源，經驗與交接。

(註)用教學的方法，從前者造成知識，從後者造成同情——此即是教師的工作。

(註)普通教育學，第一編，第四章，第一節。

假若兒童的思想，果然如赫爾巴特所申述的，「完全由提示所造成」，那末，成爲問題的就是在他的心理學的系统之中還有無個性存在的餘地呢？或者更進一步，姑假定有個性之存在，那末，受過教育的兒童，有無機會發展他的個性呢？至若個性之存在，我們已經看到，赫爾巴特認定腦筋有着一種原本的能力——能與外界發生關係。他既承認這一點，就其含義而論，就是等於承認了個性的存在。因爲這一種能力，是腦筋所含蓄的能力之總和，而其程度則因人而異。原動力所能變化的各特殊形式，以及其各種提示之中活動時，如若情形允許，則其所選擇的最適合於其本性的提示，即是個性，即每個人的秉賦之天才、愛好、性情的傾向，部分的來自遺傳，其他一部分則來自變異的趨勢，這種變異的趨勢即是心靈的世界，以及物質世界的法則。姑假定其存在，我們可以更進一步的問，據赫爾巴特的意見，教師的工作（即供給提示，及從提示中培植思想）和個性是不是兩個互相隔絕的因子，這種因子是不是永遠沒有交錯的可能？他的答覆是：這兩種因子，只有當教

師沒有將其工作妥善的執行的時候，纔是互相隔絕的。至於他如何在理論上調和這兩種概念——教育與個性，我們在普通教育學中可以得到一個綱領，在他的心理學論著中得到他的細目。至於他是怎樣在實際上實現的，我們則可以從他給斯台格爾的信中可以看到。赫爾巴特寫着：「教師應將其看作一種信譽上的責任，儘量的不使個性發生變更」；他應當「使個性之可能的唯一的榮譽——那就是個性的明確的輪廓，易於識辨乃至於奇特——能使種族構成分子的某一例證，在種族本身之前，不失去其重要性，不視其為無關輕重而消失其存在的意義」。(註一)即使從較低的觀點看，如果教師是一個有智慧的人，他亦將尊重個性，將其視為一種他所必然要應付，並可以應用之力量，因為個性有時雖然能阻止他的工作，但有時則推進他的工作。個性是他在決定新方向時所必須考慮的一個問題，「這就是個性，和那由其機遇所決定的個人的邊際，倘若這不足決定前進的教養之中心點，至少亦可決定其起點」。(註二)

(註一) 普通教育學，第一編，第二章，第三節。

(註二) 普通教育學，第二編，第一章，第一節。

以上是教師對於個性的態度。個性在其自身方面，對於教師的工作之性質與範圍，究有若何的確定性（對於赫爾巴特這一問題實極爲重要）？在受過教養的人，與未受過教養的人之間，在德意志人、法蘭西人及英吉利人之間，成年人的腦筋之構成，其所包含的知識與想像，決斷與惑疑、好、壞、強、弱、自覺的與不自覺的意見與傾向，是彼此互有差別的；至若腦筋之如何構成，則視一個人的個性而定。兒童本身所當然具有的思想萌芽，於其後來之思想的關係，是否完全與種籽之於未來的植物相同？思想的萌芽之發展到某一種既定的形式，一如麥種之必然成爲麥嗎？抑或思想萌芽的發展，在全部生活的過程中，具有變異之無窮的可能性。如果園丁能夠將「一種苔蘚在其生長的過程中，培植成草本植物；復將草本植物，培植成木本植物；以及將木本植物更培植成一種果樹；植物界是否能供獻出一種思想之發展的更爲親切的圖形，園丁的工作是否亦即教師工作的更爲真切的寫真？無問題的，赫爾巴特的答覆是：後一譬喻極爲正確。因爲兒童的心靈部分，不似動物界與植物界的形式，甚至於他的身體亦包括在內。「如果我們將腦筋委之於機遇的影響，機遇有時會創造他，有時亦會摧毀他；則個性會與其自身及其同類發生抵觸」。設若思想朝着

萌芽中的既定的目標而前進，即不會有這種現象；一般的機會與其生長或者有利，或者有害，但不會在現在的人類及社會中引起矛盾的情形。所以如把教師只當作一個人類的園丁，教師的工作僅只限於爲心靈準備各種適合於其既定的發展的條件，——這種狹隘的概念，赫爾巴特認爲是錯誤的。他認爲，一個真實的教育者所有的是一種更爲偉大更爲高尚的工作。他應洞察委託於他之思想萌芽之最中心的部分，並置此思想萌芽的個性之較佳的部分於不動，而供獻給他其自身所不能獲得的思想、情感及欲望。凡此種種一經吸入於其自身之後，即將繼續施以助力，領導與決定其後來生長。赫爾巴特對於教育工作之能有這種高尚的概念，以及在其生活與論著中之能指示出這種高尚的概念之實現的方法，此即是一般人之所以感激他並承認他的地位的理由。

那末，假若思想是由提示構成的，因之在其秉賦上既不是好亦不是壞，而在外界的影響與教師的領導之下，循此道或循彼道以發展，因此，思想在各種提示的形式上，及在提示之組合的模型之中所得的是什麼，那就是說，教育的工作是什麼，是非常重要的。據赫爾巴特自己的話說，『良好的，——那就是說開明的——意志，是依賴於思想範圍之形成；而思想範圍之形成，即是教育的唯

一目的——道德——之來源。赫爾巴特對於教育之最大的供獻，即是他堅認這種思想範圍爲良好意志與其結果——一種道德品格的培養——之基礎，及他堅認這種思想範圍爲教師工作之全部的及唯一的目的，以及他用以指示出所要達到的目的對於意志之啓發之絕對依賴性時所用之根據於其心理學的嚴格邏輯方法。道德依賴於良好的意志，而這種良好的意志，復依賴於一人的整體之啓發。我們即應以此種啓發爲目的以培植兒童，使之具有『廣大的而在其各部分互相連接的思想範圍。這種思想範圍之本身則擁有着克服其環境中之不適合的部分之能力，並且擁有着吸收與消化環境中之好的部分的能力』。因爲『只有那能够這樣施爲的人，纔可以說是有其全力以自由支配教育』。教育的基本思想與目的，即是幫助學童以其自己的能力——以『當其選擇好的，拒絕壞的時候所得到的力量——來形成他的道德品格』。教師的工作即是『將那業已存在而且在其性質上可以信託的力量，置之於如彼的條件之下，以使此種能力確然得以昇華』，而達到這種目的的方法，在赫爾巴特所研究出來的教育系統中則爲管理、教學及訓育。

管理的功能，即是抑制兒童之不能稱爲意志的那種童年之疎野的輕燥性，直到一種能夠進行自我決斷的真實意志代之而生的時候爲止。教學與訓育二者之共同的工作，就是要形成這種意志，換一句話說，就是要形成品格。德甘木（Charles de Garano）教授對於赫爾巴特的意志之基礎的學說，曾經作一種卓越的概括如下：「意志的培植即是品格的培植。意志發生於欲望，但同時必須有其達到之可能的信仰；所謂意志者，即是表現具有其威力與完成之可能的意義。但是在意志的每一活動之中，在意識上均附有許多關於動機、義務、顧慮等等的表現，而這些總合起來，即是意志活動的一種「圖形」。當意志活動有第二次機會作同一類似的決定時，前一活動的這種「圖形」，便立即浮現於意識之中。如果第二次決定與前一活動相符合，則總和的表現，即更加鞏固，更加活躍，後來的重複現象亦繼續使印象愈益深刻。一種欲望在後來的機會中浮現出來，如果這欲望與既定的決定相抵觸、相反對，那末，在各種相反對的表現——一方面爲由意志的活動之重複所形成的有力而活躍之舊有的既成的一組，他方面爲新生的相反對的意志——之間，便立即開始一種精神的對立與抗衡。如果後者之表現歸附於前者，則障礙即行移去，融合的狀態於是

而實現，並且心靈的凝靜與快適亦相應而產生。反而，如若此決定與前此之正確的決定相反，則對立即將延續下去，並且一種心靈的煩惱亦應之而起，這種煩惱的最高形態，即所謂爲懺悔者。於是則較爲普遍的意志，即由意志的各種單一活動中誕生。每一種新生的相類似的活動，能够使既有的趨勢鞏固起來。意志的記憶力，（註）或者意志「圖形」的再現，在這方面是頗爲重要的。如若我們要使這種再現迅速而且清晰，則這些組成的「圖形」之表現，即必須親切而堅強的聯合起來。例如，當一種意志活動自活潑而詳盡的致思作用中產生的時候，即是此種實例。所以心靈的統覺（apperception）與綜合力當能將最近的各種表現加以考查，視其能否與前者相諧和而聯合。其所引起之結果，就是對於此事件的判斷，由此判斷所產生的爲一種命令及禁令。假若這樣的一種判斷之擴充使之不僅包含一種單一的實例，而且包含各種類似實例的整個種類，吾人則稱之爲一種行爲或箴言的實際原則。訓練的職能，就是要將意志活動的一切種類歸併於道德箴言的範圍之中，以便造成一種「對於善的勻稱的慾望」。「概括的說，品格即是整個意志的一致性與固定性」。

(註)普通教育學，第三編，第一章，第二節。

「兒童最初並沒有真實的道德品格。這種品格之產生係逐漸的，至於其開始之時期，即在於志願的獨立道德，自意志的各種活動的聯合中，時而出現的時候。這些意志活動的較爲普遍的決定，即由於統覺之作用開始承受，或拒絕新生的意志活動，並且組成主觀方面，或者品格之主觀基礎的起點。與此相對的，並有客觀部分，或者由種種欲望中所引起的單獨的意志活動。品格的主觀部分即是決定的部分；其客觀部分，即是被決定的部分。」(註)

(註)赫爾巴特之教育系統，德甘木教授作，載於教育評論一八九一年，五月號。

由於赫爾巴特關於心靈法則之新的闡明，所給予教育的無窮的供獻，使他在這方面確然遠出於其前輩之上。孔滿牛 (Comenius) 與裴斯塔洛齊都主張教育之進行，應依照兒童之天然發展的程序，並須根據人類本性之心理學的發展。所以他們在此同一方面亦頗爲進步。但是心靈法則的意義，在他們那個時代則極爲空泛，因之使他們所能觀察到的所能發揮出的只是些重要真理之極其普遍的部分。赫爾巴特當然不認爲他自己了解了心靈科學的全部；由於其對於這種科

學尚在開始之最早期的信念，爲未來的探討者留下無窮的田地，（註）實無人能較他更爲洞悉此種科學。但是他的廣博的知識，他的分析的與抽象思想的能力，以及他對於真理之不可磨滅的熱愛，使他能夠對於心靈活動之根源與進度，獲得一種較爲準確的知識，並同時使之能夠策劃出一種有系統的教育程系，這程系在確定的方法之運用中，確可得到結果，並完成其預定的目的。

（註）普通教育學的緒論。

教育之這樣的一種程序，連同其方法及其運用均在普通教育學中發揮出來。此書所包括的教育系統，正如其名稱所示，是由其目標——道德——推演出來的，而道德，赫爾巴特在美之表現中，確定爲人類的最高目的，因之也就是教育的最高目的。此處（係指英譯本而言——譯者）所譯之兩本著作，普通教育學與美之表現，彼此間組成一種邏輯的體系。誠然，赫爾巴特本人曾要求過讀者，將此兩種著作作一比較，（註）這比較是有甚大的價值的，其所以有價值不僅由其固有的意義，而且因爲這比較可以使吾人得到關於他的思想之完整性，及朝着至善的不斷的努力之顯著的例證。

(註普通教育學，第一編，第二章，第一節。

讀者當不會注意不到，美之表現與普通教育學中所闡述的教育的目標是相同的，而用以達到此目標的方法，在普通教育學中卻獲得一種新的組織。在美之表現中教育的目標被確定爲道德。——那就是一種對於那建立於意志的各種關係之上的鑒賞作用之命令的意志之堅定的服從心理。教師的雙重任務卽由此而誕生：一方面，爲培養鑒賞作用，並使之成爲一種心靈中的能力，這種鑒賞作用則由規定於教學之中的世界之美的啓示所完成；並且，在另一方面，使意志能够按照其鑒賞的標準，以改變其方向，而這種鑒賞的標準，則爲由訓育制止與轉移到正確方向的多方面的欲望之覺悟所促成。美之表現的形式是嚴格的演繹出來的：由目的以達其假定，並由假定以達到其完成的手段。但是赫爾巴特不得不承認教育工作的這種概念，雖然鑒賞作用之術語的意義極爲廣泛，而教學卻限於鑒賞的培植；且教學之所有的部分，亦並非均有其真實表現的機會。由幾點我們可以看到，他感覺着由教學所能達到的一般教養之絕對價值，沒有充分的估計，所以由此以後，教養本身的問題，卽盤據於其思想之中。他的心理學研究的影響在普通教育學中發揮得

更爲清晰。如我們前面所見到的，他的心理學洗刷了了解與意志、理性與衝動之間一切隔閡，並且全然以提示構成心理提示的總和組成了「思想的範圍」，同時情感與志願亦含蘊於此思想範圍之中。遵循於此，現在普通教育學中的教育的任務，遂被認爲思想範疇的定限，並且在決定時能使之引起一種適合於明辨的意志。如果我們附帶說明思想範疇的定限不是由多方面的欲望及多方面的仁愛之覺悟所形成（如在美之表現中所示者），而是由一種多方面與均衡的興趣所形成，則這種概念的意義當可更爲正確一點。在普通教育學中這即是教學的任務，而其側之訓育僅居於贊助者的地位，供給品格一種力量，至於品格之調整，卻有賴於教學。赫爾巴特是第一個清晰的了解教育觀念——一種有道德目標的教學——的人，所以在將教學的整體，與所有的教育之最後目標相聯繫起來，而從此目標中推演出一種將其包蔽於其總體之中的計劃的，他也是第一人。後來的概念與前者的意義，決無任何矛盾的地方。樹立一種道德及培植一種道德的品格，實有着一種互相溝通的意義。美之表現中的「上帝的觀念」與普通教育學中之「自然的歸宿」是相符合的；普通教育學中的經驗興趣的目的是導入於「目的論的探討」，而思維則導入於神

意的觀念。宗教必須如此的培植，使之「不能忍受由無道德秩序的世界所產生的紊亂狀態」，而對人類的同情則必須以對於「其依存性之認識」為指歸。但是在普通教育學中，教學則佔着一種更為相適的地位，並着重於其心理學的基礎；而在美之表現中，則側重於倫理學的思考。

關於教育得之於倫理學的理想趨勢，赫爾巴特在美之表現中表現得較之在他以後的任何著作中都更為具體，雖然其主要的思想——單是思想中的一切因素之共同活動的諧和性，即能保證道德的持久力——如我們在前面所見的，是作為普通教育學之全部的基礎的。後來在美之表現中所充分發揮的意念的萌芽，吾人可以在前面所述的赫爾巴特給斯台格爾先生的許多書信之中看出。在那一套書信的第四封信中，他是在研究關於他的學生努德維赫的問題，這問題是如何標明出人類之能成為及應成為的一種真實而明顯的形態，使之在兒童心目中喚起一種努力而力求生活在其體認的切合中，從而以一種對稱力供給那種傾向於自我主義的性格，而不損害其活動。其第三封信提到「致力於明辨與理想的縝密的道德」的時候，已經將美之表現的目的表達出來。至於所提到的品格之形成，這與第四封信中的教師與學生的共同工作，在美之表

現中所發揮的主要點——教師與學生的共同活動——是一樣的，即『教育的主要工作』。在第四封信中教師的任務，就是發揮出『人類道德發展的過程』，使之可以將兒童導入於『在過程的各方面，能正確構成及發表出來他自己的贊成與不贊成的判斷，由此他學習形成他自己的活動原則』。在美之表現中教師的任務即是『將兒童心靈既存的確實的能力，置諸於某種的環境之中，使之必然促成人格的自我覺悟之形成』。而在兒童方面，則由『兒童在從善避惡的過程中所發現的判斷以形成他的品格』。美之表現的中心思想，不過是當赫爾巴特在二十一歲的青年時代，及積極從事於教師工作之第一年時所研究出的原則之另一表現——這原則是『人類的能力決不應加以殘害，而且應在道德法則的維護與溫和的制馭之下使之進入善境』。在他的一切的著作中，並且如他的生活所表現的，在他的一切的工作中，這種和諧性絕對的標示出他的特性。這種特性之形成，我們不僅見之於那些書信及美之表現——他的這兩種著作彼此相隔七年的期間，這期間是赫爾巴特思想發展之極為重要的時期，在此時期中，他的實踐哲學之主要性質，均首先表現於美之表現中——而且這種特性在普通教育學中，以及在他去世之前七年所著的

補充普通教育學的最後的主要著作教育講義綱要中亦同樣表現出來。他的堅定的信仰及熱愛所係的，即將人類本性作為教育的對象，並且他對於發源於其自己的教師的工作之崇高的概念具有一種熱誠，這給予了他的生活與思想以基本的一致性。

對於赫爾巴特的文體之優美，德意志的學者一般的似乎都是公認的。巴圖洛麥（Bartholomai）——他的極為忠實而同情的闡述者之一曾如此寫過：『在其古典文體的清晰性上，或者在其對於德意志語言的精華之尊崇上，所有的哲學家實無有超過於赫爾巴特者』。瑞赫特（Jean Paul Richter）在列凡納（Levana）的序言內大體上亦同意於巴圖洛麥的意見，但是，他也指出普通教育學的特殊的困難點。他如此寫着：『精美而嫵媚的文字，不能消滅我們的一種願望，赫爾巴特不若是之「普通」的應用其標題上之「普通」二字之特權，致使讀者不得不自己將那過於廣泛的公式加以充實。但是當赫爾巴特意欲強化肌肉，加緊品格的機能的時候，他卻成了深文周納，並且他亦持有相當理由，因為他的文學與他的思想能特別顯示出他自己的品格』。下面關於普通教育學的分析，在讀此譯文之前或者會有用處，但是讀者將很快的會發現，只有戮力

的集中思想，對於大師的基本原則之堅忍不拔的究討，以及完全了解了他的文字技藝之後方纔能欣賞這部著作的力量與價值。

普通教育學於一八〇六年出版。其時赫爾巴特適在歌亭根。他的哲學的研究及教師的工作（不僅在瑞士，而且還在勃里門及歌亭根），在理論與實際雙方，均供給他以充分的材料。從這些工作中，從這些慎重佈置的觀察及在各情狀之下所蒐集的試驗中，他得到了如他所謂的『小規模的收藏』。他告訴我們，『關於普通教育學的組織綱領，在一八〇五年底着筆之前的許多年的期間內其一切細目在實際上均曾運用過均經過反覆的慎重考慮。』該書是奉獻於他的真實的老友，席米德（Schmidt）議員的。他並在贈送時的信中如下的寫着：『我親愛的席米德，現在你纔知你是這遲生子的繼父。六年前你看見它的時候，它還在胎胚期內。假若我不是受了完成此書的願望的驅使，假若我不是迫於要使我的兩個能幹的學生，綏佛爾斯（Frober）公爵與蒲拉特（Plater）公爵能將他們的工作的總結帶回家去，這個胎胚恐怕現在還未降生呢！此書之倉卒完成使我不得不要求你，請你原諒這最後訂正本的諸多疏忽的地方並請你於基本概念的描述

之外，不多有所要求。」此書在歌亭根報紙上的廣告是赫爾巴特自己寫的，其中包括着對於讀者的提示及此書組織綱領的說明。從其標題由教育的目標演繹出之教育學（*Pedagogy Deduced from its Aims*），吾人以爲當可期望獲得一種如見諸美之表現中的嚴格的演繹方法的敘述。但是雖然教學的對象，多方面的興趣，及訓練的對象，品格的道德力量，均正確的並列起來，而專論品格與全部美德之形成的一段，——這一段本來應置諸表現教育之兩部分的那些概念的任何說明之前——直到最後方纔提出。由於表現教學與訓育的工作不是導源於該書的基本思想，——道德的品格之形成，而是導源於可能的與必需的目的之考慮，那末，其基本思想則仍然棄之於背景之中，並且教學與訓育直到書末——第三編第四章——均歸納到那種概念，這概念是教學與訓育之所從而演繹出的。所以瑞赫特在列凡納中所提出的許多讚揚，當只適用於這一點。在前面所述的普通教育學的廣告上赫爾巴特如此寫着：目前這一教育論著決無任何奢望，以慎思的藝術著作而自許。我要求那些曾將此書從頭至尾讀過的讀者，再從尾至頭的重讀一遍，如此則各種概念中所分解出來的教育的工作中的最細微的關係，方可表現得較之讀者在標題上所

盡量揣摩的更爲清晰。赫爾巴特在這裏所提的暗示就是要給他的讀者以保障，使之不致於將附帶的目的與主要的目的——品格的培養——相混淆，並使主要的目的在按他的勸告再讀一遍的時候，得佔有它的真實的優先地位。他之所以這樣離開嚴格的演繹方法，彷彿是爲教師的便利而着想，因爲教師面向着許多的手段與方法，而其主要的需要，似乎是對於所有這些手段與方法的一種鳥瞰觀；他希望「審慎的讀者不至於感覺到那些作爲各章標題的許多概念，同時亦必須負擔起作爲其中之原則的任務的妨礙。」如他所用之於科學的心理學中之區分的綜合與分析的方法，當可消除一切的困難，但是他似乎沒有採用，部分的是由於保存形式的均稱。

我們已經知道，赫爾巴特是將他的教育學置基於倫理學與心理學之上，前者供獻出教育的目的，後者更由此而供獻出方法。在其倫理學方面，教育學是純粹推理的；但是在其心理學方面，教育學則必須商之於經驗。所以在其對倫理學的關係上看起來，是一種科學（既知的物事）；而在其對心理學——對於經驗——的關係上看起來，則是一種藝術（已執行的事物）。將教育作爲一種藝術看，則分爲管理、教學及訓育。

教育的最高與必要的目的即是道德。但是當兒童長成成人的時候，卻於此之外爲自己定下許多其他的目的，所以教師不僅要考慮那種必要的目的，而且也要考慮其學生這些可能的目的，這些目的是要切合於其才能、性格及傾向的。因爲教師不能知道這些目的的未來的趨勢，所以他必須以內在能力之準備，以使學生達到這些目的，並且這只有給予兒童的思想以一般的刺激方可完成。

教育的起點是個性——即學生的現狀及其現在所秉賦的。每個個人的特殊性質均須加以尊重，因爲在這種性質之中蘊藏着個人的能力，必須盡可能的保持使之無所損害，如此方可使兒童不致於變成一種單純的種族的類型。

教育的第一部分爲管理，其唯一的目的爲維持秩序及使兒童不愈越軌範；所以管理所涉及的只是現時。管理的方法爲作業、監督、恫嚇及懲罰，而助之以實施的爲威權及愛。教師必須使這些方法逐漸成爲非必須的，而後再將其撤消。

教育的第二部分是教學。這是一極爲重要的部分。教育必須確定意志趨於美德（即是說教

育必須保障意志切合於自倫理觀念所推演出的體認。但是意志與智慧二者均置根於思想範圍之中，那就是說，在既得的各種提示之組合的與合作的活動中，而思想範圍的真正培養只有教學纔可以負擔。在達到其最後目的的過程中，教學之較爲切進的目的，即是一種均衡的多方面的興趣，那就是用教學針對着各種對象激發起一種智慧的活動，並且在這各種對象之中，無任何一種單獨側重的努力，而盡可能的使一切對象均有同等強度。興趣本身依賴於其目前的對象，由此它自朝着未來的某種物事而努力的欲望中分解出來。當思想對於未來，較之對於現在，更爲集中的時候，興趣即變成欲望。觀察與期望是興趣的條件，要求與活動則是欲望的條件。

專心作用與致思作用是交替活動的，並均爲多方面興趣在其造成上之所必需。致思作用——由專心作用清晰而明顯的輸入於意識之中的蒐集的組合的各種提示——必須緊隨着專心作用，即是對於某一對象之暫時集中的專注作用。爲着達到多方面的興趣，在各種問題上必須要有許多專心作用，但是這許多專心作用必須與致思作用互相交替，以使偏面的、疏忽的、惑疑的等等得以避免。純靜的專心作用，這作用在許多混亂的因素中提煉出各種提示，創造着清晰性；由

一種專心作用到另一種的過程引起各種提示的聯合；純靜的致思作用，這作用是針對着各種不同的聯合部分，維持秩序與規則；並且最後，致思作用的進程，其施之於系統化的物事及對於此物事的更進一步的追求，為方法。這些即是教學的四種形式的步驟。

興趣——其目的是在於創造一種多方面活動——首先即指向着自然的既成的提示。那就是說，由經驗與交接所供獻出的各種提示。因為經驗可以造成自然的知識，交接可以造成趨向於人類的關係（同情），所以教學必須將影響加諸於這兩方面，以便其可以將兩者加以修正與充實。

作為興趣之兩個主要的部分之知識與同情對於各種對象都是施用的。——知識可以施用於複雜的自然現象，亦可施用於其對於法則之適應更可施用於其美育的關係；同情可以施用於個人、於社會，亦可施用於萬物對至尊上帝的關係。所以形成了下面六個種類的興趣：——

屬於知識的

屬於同情的

體驗的興趣

同情的興趣

沈思的興趣

社會的興趣

美育的興趣

宗教的興趣

將以上的一切置之於均衡的活動之中：這即是創造思想之完滿的多方面性之陶冶。

在各種科學之中均含有教學的材料。如若我們要運用各種科學，只知其術語是不夠的；何者為各種不同的部分中的共同點，應當受到特殊的重視，並且我們須在術語的符號、形式、物事。下加以注意符號，例如文字之所以能激發興趣，只在其為表達出其所要表達的物事之工具。因為這種理由，符號在其自身方面可以使人感覺厭倦，所以在教學開始時，其運用應限於有興趣的工作之表現需要上。形式，由於抽象作用之所獲得的，關於各種物事之單獨的品質，並且加以個別的考慮，亦不足以引起直接的興趣，所以在引用形式時，只有與實物相連貫起來。最後，物事——自然的作品與藝術的作品——則可以激發直接的興趣。但是物事不過是品質的組合，這品質乃吾人由抽象作用所分析出來的，所以吾人或者由單獨的品質出發，而到其所組合起來的物質的本身，或者由物事出發而在其品質中將其加以分析。

由此我們即可決定教學的程序。當教學致力於分解及剖析時，進一步說致力於改正與補充時，則為分析教學；此中之主要的工作則在於學生。假若當教學的各種因素在事前標明，而後加以組合，則為綜合教學；關於這，教師將決定關聯的層次。分析教學與綜合教學兩者均適應着興趣的六個種類而區分，並且兩者都應彼此互相幫助。教師必須普遍的從事於指示、聯結、教導、哲學化；第一可以產生明確性，第二產生聯合，第三導之於系統，後者則導之於方法。在關於同情的事項中，教學在實際現象的範圍中是觀察性、繼續性、昇華性與活動性。並且這些條件均同樣亦足以依次引起明確性、聯合性、系統與方法。

教育的第三部分，訓育，所指的是對於兒童的直接行動，其旨趣則在於造就他。但是僅僅用情感的刺激，訓育是不能完成其任務的。由於訓育的影響，思想範圍之自身必須加以擴充，並且欲望亦得以化而為行動。所以訓育的工作在其為教育作一種準備工作，以決定思想範圍的限度之內是間接的，當其將那種範圍的內容化為活動，由是而奠定品格的基礎時為直接的。訓育的目的是造成品格的道德力量，那就是在美徳之進程中的穩定性。品格包括在意志的一致性與穩定性之

中，並且這兩者均在人之所欲及人之所不欲之中表現出來。

在品格的主觀與客觀兩方面之間有着一種重要的區別。前者爲意志的基座，在自我觀察開始之前，已經存在於個性之中，乃關係一個人樂意忍受或不樂意忍受的事物，及他所盼望據有或者從事的事物；後者爲由自我觀察產生的新意志的基座，這種新意志逐漸凝結於一般的概念之中，部分的是由志願之先前一致的活動，部分的由其對於其自身關於這種種類的志願之要求。由意志的記憶，那就是由於志願的一致性，品格的客觀部分與其自身相協調。如是，因爲他願意忍耐，據有與追尋的事物彼此之間缺乏協調，所以在學生方面，他必須選擇何以適從，而這種選擇在品格的決定中是有幫助的。各種決斷，各種箴言，各種原則之形成均在主觀的品格發展時，較爲成熟的年齡之中，而正因爲那種過程之中包含着各種小前題，結論與動機，那末，這種過程，如若各種動機有若何價值的話，是不能無衝突而發生的。品格的力量完全看品格的兩方面之間的一致性。屬於主觀方面的良好的決斷——這良好的決斷，要求着美育的判斷，對於善的熱誠，並且，將其變爲道德的決斷，邏輯的陶冶，以及系統化的組合與繼續不斷的運用——必須要切合於品格的客觀

部分中之良好部分，如此方能避免惡劣的物事的影響。

教師對於學生所採取的態度是訓育中最爲主要的助力——他的滿意或者不滿意，允許自由或者特加限制，等等——在訓育的整個過程中，應當將學生對他的反應加以注意，並將這反應慎重的加以運用，但卻不應給以過度的刺激。

關於訓育的一編，在末尾對於其進行的方法有所建議。所指的即是由心理學的見解來形成品格。尤其應注意的即保持整個的心思安靜而清晰，如此，美育的判斷方可形成，品格方可成爲道德。當學生對於他的意見與原則已經得到信任，訓育必須撤退，以便自我教育有發展之餘地。

從上面的論述，讀者當可了解，人類經驗的全部，主觀方面的與客觀方面——或由內部、或由外部——都包括於思想範圍之中。他的原則，道德建立在思想範圍之上，與擴大範圍，以及提醒一切真正教育之所在的興趣，在耶穌的教導與生活中得到一種昭著的明例。耶穌生活的主要思想，一點，他所說的是他到這世界上來教導，即是，上帝的父道是世界所曾經歷過的最廣大的思想範圍與興趣，以及一點最能引起相繼的永久擴大的思想範圍。由於他的原則一種新的概念，遂輸入

於人類精神範圍之中，以及這新的概念在輸入時所加諸於人類本身與其上帝之間的影響，這概念遂改變了其生活的全部狀況。當思想範圍與興趣擴展時，則過惡即一一相繼消滅。在世界的歷史中，過惡從來是如此消滅的。人們在固守某一種行爲而避去他種行爲時，首先必須有鑑別善與惡的見解。見解的終極作用即是選擇。當人們看見焚妖巫於火柱爲謬誤時，他們即停止焚燒。

赫爾巴特倫理學系統的基礎，既非先驗的，亦非超自然的。其系統之終極基礎，他稱之爲美育的判斷，這美育的判斷——當他施之於倫理學而不施用於鑑賞的範圍，在此範圍中他也承認與探尋其活動，——就是呈獻於每個人心靈中的體認，而對於此種體認個人的正確與錯誤都是不能交換的名詞。教育所供獻的標準隨着人類的變異的環境而各異。盜竊，如果盜竊者有充分的技巧能避開被盜竊者發現的危險，在斯巴達的兒童中則尊之爲一種美德。但在另一方面，盜竊卻爲猶太人道德之未開化的法典所禁止，爲孔子與耶穌的金律所詆斥。但是在這兩種情形下，由其所引起的行動與禁戒，都是心靈向其自我表達的同樣意識，而其區別則在正確與錯誤之間。赫爾巴特將其道德的基礎置之於這種意識上，亦如置諸於可以抵禦一切風暴的岩石上一樣，因爲這種

意識是人類本性中一種積體部分，亦如人類本性自身一樣不可毀滅，所以他將其道德的基礎置之於任何啓示、任何宗教，或者個性以外的任何法則之上，並且他在建造道德的這種基礎時，爲教育開發出無窮的可能性。現在的一個偉大的神學家說，對於他這種意識，道德力並不「是對於存在於外界活動之中的無形品質的任何領悟，亦不是將那無形品質分爲絕對的善，或者絕對的惡的任何劃分，更不是用符合律或者實用的均衡性將其加以理智的試驗，而是對其存在於我們自身之中的一種比較價值之等級尺度的認識，以及將一種優先的品格普遍的輸入於我們的可能活動之無窮數的組合之中」。(註) 在由思想範圍這種基礎之上將品格建造起來的時候，赫爾巴特力圖保障道德，使之能普遍深入於思想與心田的一切部分，——保障在一種正確的領導而包羅一切的教育之下，品格的全部，不僅其一方面，都受到道德力量的薰陶與推動。一般人有着一種很通行的信仰，教學應當以人類本性的智慧方面爲限，及美德的基礎是先驗的，爲其基礎，一種外在客觀的法律——一種不銘刻於心而誌之於石的法律——妨礙了這種目的之完成。其最初的錯誤，使人們陷於教派的道德，其次的錯誤則滋榮由外向內的生長，而不滋榮由內向外的生長。

兩者都與赫爾巴特的道德發展的觀念不同。他的道德發展的過程，是一種開始於兒童早年的緩慢而自然的過程；在他的文字上這過程是一種在客觀意志中對於過惡之主觀克服的逐漸的勝利，並且「轉化」的過程始於搖籃而終於坟墓。如是赫爾巴特的兩個主要的目標，一種完備的教育及一種基於不可磨滅的基礎之上的道德，彼此必須互相補充；因為他將那種道德置之於與道德共永久的思想本身的真實的結構上，並且關於教育，他主張，當其按照心理學的原則施行時，能使每個學生在這種道德的方向中決定其自己的品格。兩者離開一方面即不完備，因為美德是一切教育的真實的歸宿，並且教育在個人方面對於美德的完備是必需的。

(註)宗教之威權的基礎——瑪丁騰(Martineau) 博士著。

如若我們對於赫爾巴特作一種審慎的研究，即可看出這兩種目的如何相繼發生於其思想之中，以及如何奠定這兩種目的的基礎，雖然是無形的，而卻是確信的基石。赫爾巴特對於他的教育方法，並非認為盡美盡善，雖然他對於他的道德原則卻暗含着這種意思。但是就他的意思，教育與倫理的任何完備的系統在兩者中都必須有確信。

赫爾巴特不是悲觀主義者；他對於人性抱有信念，並且他相信，在人性中存在着由自修而達到自我更新的儲積力。他反覆申述：『人類繼續不斷的以其所引起的思想範圍教導其自身』。他很清晰的觀察到——他或者是作這種觀察的第一人——三種物事，以及其密切的聯繫：第一、教育的方法只能有一種是正確的，並且其基礎是心理學；第二、這種方法因能够並且必然對於其自身有確信，所以它是不會錯誤的；第三、美德——一切教育及生活的目的與歸宿——在人類思想中擁有着一種牢不可破的基礎，所以它也能確信其自身。生活的樂觀主義的觀點要求着這種立場。只有正確的教育是不會錯誤的，並且它必然能達到它的目的；如其不能達到這種目的則僅足以證明它是一種不正確的教育，其基礎並非建立於心理學上。其目的——唯一而真實的道德——，亦是不會錯誤的，因為它建立在心靈的直觀判斷上。或者世界能進化到美德的境界，或者世界不能進化。但赫爾巴特卻要求世界能進化到美德的境界，並且美德是不得不發生的。世界上有着一種正確的教育方法，用此方法，人類不僅能够，而且必然要得到美德，以使在時間的過程中受過這樣訓練的人類，必然不得不前進以達到至善的境地。我們只有這樣纔能保障罪惡的消滅。總

之，正確的教育出來的人，定然可以獲得美德。這種美德，其萌芽即是心靈自身的一種機體部分，所以它如思想本身一樣的不可磨滅。這就是赫爾巴特由教育所達到的關於人類未來的樂觀觀點。在實際上，關於他，我們可以說：——

『上帝賜與人以兩種視野——

一爲人類的全部工作，時間的圓滿設計；

另一爲目前的工作，人類的

完成計劃的第一步。』

——魯伯提·白朗寧(Robert Browning)之沙蒂洛(Sordello)。

他即是持此態度來和教師們談論的，——這些教師們的生活因其對於人類進步之信仰而得到興奮，並當其努力從事於塑型下一代人的思想時，均銳意接受任何新的光明。他之對於思想家，亦是持此態度，——這些思想家正在窮究着生存的問題，意欲穿過那種終年在轉化之中永無最後階段之現象而達到其根本的一致性。最後，他之對於宗教的信士更是持着此種態度的，——

這些信士，目擊着過去與現在的各種形色的宗教系統隨着時間與地點的變遷而起伏，但卻終不能對於人類的心靈供給一種最後的權威，遂固守着一切大師中之最偉大的大師的箴言，『天國即在人心』，並將其信仰，如赫爾巴特之所爲，建立在仁愛與義務——此二者即足以證明在人的靈魂中上帝之永在——之上。關於這方面的深思潛慮的研究，我們且以他自己的話來讚揚他。這些話是他用以紀念他那偉大的先輩康德的——

『許多世紀逝去了，並於逝去之時，將其所攜至於吾人之前的偉大人物一一又復攜去。這些世紀的一切鴻跡，倘若不堅牢的保存於神聖的紀念中，亦將冥滅。少數人的思想的影響如何，全視多數人在其生活範圍中對於它的回憶，發展與應用如何而定。死者的思想的原來形式在未來的年月，中得到一種真實而清晰的認識，或者是受到一種偽造的曲解，則有恃乎其同時代的人們之所傳於後世的證件。因爲坟墓自身是陰冷而沈寂的，它只能當熱愛的心靈，發表關於它的言語的時候，纔能發出聲音』。

沙克森內·齊木尼茨 (Chemnitz Saxony)

一八九一年，一月一日。

普通教育學

緒論

施教與要求教育的人們之所要達到的目的，是以其對於本問題的思想範圍爲指歸。

教師中的大部分均完全忽略在教育工作的見解之中爲其自身建立起一種思想的範圍；這範圍在工作進行中逐漸開展，而部分的爲其自身之特殊條件所形成，部分的爲兒童的個性與環境所確定。設若教師具有一種卓越的見識，他即可運用其所發現的一切材料，以刺激其學生而使之從事於工作；設若他有相當的先見之明，他亦可避免有害於健康、性格及禮貌的一切。如是一個兒童即可在一切無危險的事物中有所嘗試，在日常生活中的普通物事的考慮與料理中有所練習，並在其生活之窄狹範圍中於可能限度內盡量獲得一切的敏感，而進達於成年。設若他果能若

然的生長起來，實可謂至爲幸運。但是吾人聽到教師訴說環境中的各條件的——關於僕役的、親族的、玩伴的、自然本能的以及大學的——有害的影響。當精神上的食品是爲隨時的機遇所確定，而不爲人的技巧所支配時，一種可以抗拒惡劣環境的壯健的體魄，在這種時而若是其貧瘠的飲食條件下，之所以難於永遠保持其健康，實無足怪。

盧騷之所希望於兒童的，首先是在乎鍛鍊。他曾在這問題上表達一種確定的意見，並從不會將其放棄。他是以自然爲指歸的。由襁褓時期以至合卷之夕之間的一切動物性的發展過程，均由教育而獲得自由的康樂的發展之保證。他的教育對象卽是如何生活。然而他顯然卻同意於我們的詩人的箴言，『生活並非至善』，因爲他在理論上犧牲了教師個人的全部生活。他將兒童全部委之於教師，使之爲其永久的侶伴。這種教育之貨價實過於鉅大：縱使吾人卽就死亡率而論，這個同伴的生活的價值無論如何是高出於兒童之生活的；因爲成人的死亡的機會，是較少於兒童的。但是我們可以說單純的生存對於人已若是其困難麼？我們前曾認爲人的生存是類似於薔薇；吾人以爲正如羣花的皇后之易於培植，人類亦能在任何氣候中繁殖，能在任何種類的食物中取得

滋養，極易於學習使其自身適應於任何境遇，並能化萬物爲己用。但是在業已開化的人羣之中教育一個「自然人」卻仍屬極其困難——教育者所感受之困難正如將來兒童本身在這樣複雜的社會中所將遭遇的困難相等。

至於洛克 (Locke) 則最爲希望兒童了解如何處世。對於他，主要的條件就是俗尚，按照洛克的意見，父母如欲使其兒童投入於社會之中，並不需要任何教育的書籍；任何外加的條件只能使之退化而爲一種人工的不自然的現象。以任何代價購買一個具有雅緻習慣的可以信託的人士，其「本身能通曉禮節的規則，與下等社會的規矩，以及其間因人之不同，時間地點之不同而引起的一切變化，而其本身並能慇懃兒童，按其年齡以遵守這一切的事物」。吾人對於這種意見不能有任何的批評。欲勸告世俗社會的忠實人士，使之不將其兒童亦訓練爲世俗社會的分子，實屬妄想。在他們方面，這種願望之所以形成，是由於實在生活的一切印象之全部勢力，而且此種願望復由每時每刻所得的新印象而愈益鞏固，愈益深刻。一切說教者，詩人與哲學家在詩文之中尙能激起其熱誠，尙不失其燦爛的光彩及其威嚴，但偶一注視於四周的世俗社會，則其影響勢將消滅淨

盡，而其本身亦復宛如優伶之表演，幻化之景色。至於其他的，一種世俗社會的教育亦有成功之可能，因在凡俗的社會與其自身的一切之間是無絲毫矛盾的。

我也知道有些人並不愛慕這世俗社會，但卻了解這世俗社會；同時他們亦不願使其兒童脫離這世俗社會，更不欲其兒童沈淪於其中，並且他們認爲一個頭腦清晰的人，在其本身的自我意識中，在其本身的同情中與其本身的鑒賞中，自然有一種最好的主宰，在適合的時機中，指導着他們隨其意向之所趨而深入社會的各種俗尚之中。這樣的人們均任其兒童在偶或能作爲他的玩伴或對手的伴侶中，取得一種人類的知識。如果觀察力事前曾在家庭中受過磨礪、練習與訓練，並且他們期望他們的兒童在未來的年月與之相生活的這一代的人們之中生長起來，那麼，他們則認爲大自然最好是從大自然的本身去學習。上述的情形與優良的教育是否並行不悖？假若在教學的時間（我認爲這些時間有絕對的價值，因爲在這些時間中，教師是鄭重的有系統的從事於學生之指導）之內所進行的精神活動能激發學生的全部興趣，這其間是絕無矛盾的；與此相較一切學童的遊戲都變成瑣碎的，甚至兒童本身亦感覺無味。

無論人們在其貼切的環境所感觸到的各種事實中，或在各種書籍中，作若何多的斟酌與索尋，這種精神的活動是決不會發現的，反之，這種精神的活動則發現於此二者之聯合中。只有那種青年，他能領略觀念的趣味，在其眼前能有教育的一切美的與偉大的概念，並且他不憚於一時委其自身於希望與惑疑、失望與歡悅的無窮轉幻中，——只有這種青年方可擔當在實際的環境中訓練一個兒童，使之達到較高尙的生活之境地，但他始終卻必須具有一種精神的力量與科學，以便其能在這種實際環境的了解與提示之中，就人類的觀點看，僅將其認爲整體之中的一片斷。然後他即將自動的說，真實而正確的教師並非其本身，而是人類曾經感覺到的，經驗過的，思想出的全部勢力，——這種教師方是兒童所應有的；並且吾人之所以爲兒童延聘一教師，只不過他希望其能助之以明哲的解釋與激揚的交際而已。如是，將積累探討的全部寶藏，以一種凝集的形式贈與一代青年人，實是人類在其生存的任何時代之所能給與其承繼者的一種可以視爲教訓，亦可視爲告誡的最高的貢獻。

世俗的教育只不過要延長既存的罪惡；形成「自由人(Naturmenschen bilden)」的意義，

即是盡可能的從頭將這業已克服的罪惡的延續重演一遍。欲將教訓與告誡的範圍縮小到貼切的環境中，實是人們自身限制的自然結果，由於這種限制，他既不知限制外的一切，亦不了解其運用。兒童的困難，教學先生的失敗均被引作這種情形的遁詞，殊不知後者可以改良，前者實際上根本上並不存在。

但是以上的敘述中究有幾何的正確性，每人必須由其本身的經驗決定之。但吾人只須考慮這種設想：每人均只能在其嘗試中得到經驗。一個九旬的鄉村教學先生有着他九十年的刻板課程的經驗；他雖然能感覺到他的長期辛勤，但是他對於他的工作和方法，是否還有批評？很多新的方法都是由我們的近代教育者所倡導而發揚起來的；他們業已在人們的感戴中得到安慰，而且他內心亦能由此感覺欣慰。但是他們究竟能否由其自身的經驗中，判定教育之所能成就的程度，以及教育兒童的限度，則殊成問題。

吾人十分希望，那些欲把教育的基礎僅建立在經驗之上的人們，對於其他的實驗科學給以一度的審慎考慮，並希望他們在物理學與化學的場合中虛心的考查，在體驗範圍內的一個單獨

的設議的示範中，如欲其達到體驗範圍的最高的準確程度，實際上究竟包括着多少手續。然後，他們纔能體驗到，從一個經驗中實無所學，同時從許多散漫的觀察中亦學不到什麼；而吾人必須將一個試驗，一再重複以至二十次之多，並且將其每次試驗的條件，加以變換，然後方能獲得某種結果——甚至於相反的學說系統對於這種結果還可以各按其特殊的方法給以解釋。他們然後纔能體驗到，在經驗業已完成之前，尤其在殘留體尙未準確的被權衡過與考驗過之前，實無人有道及經驗之權。在教育的實驗範圍中，這種殘留體是表現於學生進達於成人時代所犯之過失。所以這種實驗之完成，至少需要吾人的半生的時間。所以一個人何時方能成爲一個有經驗的教師？並且一個所謂有經驗的教師，究應有多少經驗而每一經驗，究應有多少次的變換？與此相較，一個有經驗的醫士之經驗是如何的廣泛而淵博，因爲若干世紀的偉人的經驗均爲他而記載下來。其經驗雖然是如此的廣闊，而醫學卻仍然是如此之脆弱，使其宛如一片原野的沼澤，在其中若多新的似是而非的理論，濃密而臭惡的叢集着。

教育將蹈入此種命運嗎？教育亦將變成政黨此奪彼爭的玩具嗎？這些政黨，本身亦不過時間

遊戲的一種，久已將一切重要的事物均已據爲己有，僅置兒童的顯然卑微的領域於未動。曾經致力於哲學的極爲優良的青年教師們，現在已能理會思維是不應當從教育分離的。在教育中去試驗一種真實的變通機智的適應性與柔和性，對於他們業已成了一種自然的傾向。他們之所以如是，是爲着要按照定型的原則，以綜合的改進，及神祕的教導那些委託於他們督責之下的兒童，——當其不能忍耐時，則認爲他們不堪深造而棄卻之。被棄卻的兒童，即使有其他的教師，亦決無同樣新穎的品質以供其指導。

如其依附於他種學科的觀念，無寧就可能的範圍中保存其本質的概念而培植出一種思想的獨立形式，由此，教育學方能成爲一種探討範圍的中心，而不再招致一個外國人，如控制遠方的屬省一樣，將其加以治理的危險。只有當每種科學均按照其自己的體系向前進行，而且每種均與其鄰近的門類具有同樣的勢力的時候，它們之間方能發生一種有利的交接。當其他的科學慎重的趨近於哲學的時候，哲學自必樂就，至少在今日的哲學界，雖非哲學之自身，殊爲需要更多數目的，更多不同的觀點以觀測一切。

我曾向教師要求科學，並要求濃厚的精神力量。對於他人，科學或者是一幅眼鏡；對於我，科學則爲人類據以觀察其環境的眼睛，而且還是一隻最好的眼睛。誠然，一切科學之內容，均不能避免錯誤，而正因爲錯誤，所以纔彼此互相齟齬；錯誤適足暴露其自身的矛盾，或者，至少可以使吾人對於疑點採取一種審慎的態度。至於一個缺乏科學知識的人，反而自覺聰明，但在其意見中則適足以助成同樣的或較大的錯誤而不自覺，或者竟而連自覺的可能亦沒有，因爲他與世界的接觸點殊欠敏銳。科學的錯誤在其本質上卽是人類的錯誤，但卻是屬於其中之最優良的頭腦的。

教育者之第一種科學，雖非其科學之全部，應當是一種心理學，於其中人類活動的全部可能性，均已事先列述。我了解這科學的可能性，同時我也了解它的困難。這種科學之成立，尙有待於未來，如果我們屬望教師了解這種科學，尙待至更遠的年月之後。無論如何這種科學決不能代替學童的觀察；因爲個別兒童只可爲吾人所發現，卻不可按既定的原則而演繹。所以按照既定的原則培植兒童，在其本身上已是一種錯誤的觀念，並且在目前，這只是一種空洞的意念，這種意念，教育在最近的將來決無應用的可能。

因此，對於我在篇首所提及的關於着手教育時所應有的目標，尤有了解之必要。人們可以看到其所要觀察的；只要一個人有較為清晰的頭腦，而且願意觀察一般人的思想以及心靈，必可從而得到一種心理的見解。對於教育者所應注意的各項物事，均當一一陳設於其前，宛如地圖之清晰性一樣；或者應將其內容表列而為一種有計劃的城市圖案一樣，於其中各行列的直線均交織成完全相等的角度，而觀察者不經事前的準備均可一目了然。我在此地貢獻給缺乏經驗的人一種這樣的地圖，於其中，他或者可以看到他所必須追尋的，必須準備應用的一切經驗。教師應抱定何種目的以了解其工作——將這種實際的問題詳加分析使吾人能獲得按照我們現在的觀念所應選擇的各種步驟，這在我們看來即是教育學的前半部。在另一方面復應有後半部，就中應將教育的一切可能，在理論上給以確定，並按照境況之變遷上所給與的限制，而將其一一描述。但是在現時這後半部只不過是一種虔誠的願望而已，正如作為其基礎的心理學一樣。一般人均將前半部認為其整體，而我在現時必須採取同樣的態度。

教育學是教師自身之所需的一種學問，但同時他亦必須諳於傳授它的知識的方法。而在此

處我首先須承認，我對於教育的概念之不能離開教學，在其反面正如我之不能承認無教育作用之教學一樣，至少在本書中是如此的。青年之由其教師學得某種專為營利的技藝與學識，在其教師方面決不感有任何興趣；其對於此種學習之漠視，一如其對學生衣飾色澤的選擇之無絲毫興趣。但是其思想範圍之如何形成，對於教師則係其注意之中心，因為思想中能湧出情感，情感中復可產生行動的原則與形式。就這種發展的系統之所及，而擬出可以貢獻給兒童，並在其心靈中能佔一地位的一切任何物事，並考查每一種物事對於整體之關係，如何使其一部繼他部之後，更如何使其引出另一部，——用這種方法以整理每種事件，每種實物即可為教師提出無窮的問題，並可供給無限的材料，而藉此種材料之資助，教師並可將其所能運用的一切知識與著作，以及他所必須採用的一切主要的作業與練習，給以無間斷的審查與批評。在這方面，我們需要若干的教育專論（關於教育的個別手段運用的引言），而這些專論之編纂必須嚴格根據於一個系統。我在直觀教授 A B C (Anschauung) 中，力求供給此種專論之一例證，這一著作確然有一種缺點，即是現在這類書籍只此一部，既不能引作問題的基礎，復不能資助任何新的問題，其他的科目亦

需要相類似的著作，例如植物學的研究，莎士比亞的研究，塔綏佗斯 (Tacitus) 的研究，以及許多其他的學術均可作為教育的手段。但我不敢邀請任何人擔任這種工作，或者因為我認為事前必須要有一種為著作者所可接受的，內心把握得住的計劃，於其中，各種科學，均據有所應在的部位。

但是，為着欲使以教學而教育的觀念更為清晰起見，吾人且暫斟酌其相反的觀念——離開教學的教育之觀念。這種例證實屬常見。一般的說，教師們並非具有若何淵博的知識的人們。但是另有許多（尤其在保姆中）一無所知的人，或者，即使具有若何的知識，亦不知其知識的科學運用，而他們在執行工作時卻有大量的熱忱，他們是如何進行他們的職務呢？他們佔領學生的感情之全部，利用這種關係刻不停的阻撓青年的品格之推行，使之永不能了解其自身。在這種情形下，怎能形成品格？品格是一種內在的均衡，但是一個人，如若我們禁止他依賴於任何事物，如若吾人不容許他信任他自己的意志的單簡的決定，他將怎樣能自我根深柢固的定立起來？在大多數的場合中，青年的靈魂在其內心的深沈的底裏卻有着一個神祕的角落，這角落是人們永不能侵入的，並且在這角落中，儘管人們的處治如何暴戾，而青年的靈魂依然自己生活着、夢想着、希望着。

並且開展着各種計劃，同時這些計劃在機會到來的時候，將立即施諸嘗試；如果計劃能美滿的實現，即將在吾人之所不能侵入的那一點上，奠定起品格。這就是教育的目的與結果之間的聯繫，通常是如此之薄弱的原因。但是此二者間，在某種情形下，也有一致的時候。這是當兒童後來轉而作教師的時候，他亦使其學生遭受他先前曾遭受過的一切困難與限制。在這裏，思想的範圍是和其在青年時，由經驗中所獲得的相同，只是先前所取的那種不適的境地，今日則改爲安適的。人是從服從中學習到管理的方法，甚至幼小兒童之對待其玩偶，亦恰如他們自身所受之待遇。

在以教學而教育的觀念之下，凡吾人所供給兒童以爲其考慮之課題的一切，均應視爲教學。訓育之本身卽屬於此範疇，並在其實施上，如其時時斥責其個別頑皮舉動，遠不如爲之標出一種維持秩序的能力之例證。而前者常被一般人用過於矯飾的名稱——過失的糾正——所蒙蔽。單純的斥責，對於欲望之本身，或並不足以有任何的影響，甚而會繼續將其對象加以文飾，而這卻與過失之繼續觸犯似無二致，而且這種過失在未來的自由年月，中恐決不能避免。但是設若兒童能在懲罰他的教師的心目中，觀察出一種對於其失德的憎惡，對於其鑒賞之反感，對於其一切的紊

亂狀態之反對，那麼，他即能於無形之中，轉而採取他的觀點，不知不覺的即會用同一的眼光觀察一切，而且這種思想便變成一種強有力的內在力量，支配其欲望，而只須約略的加強，然後即能有克服的能力。這是很易於見到的，同樣的思想可以由許多其他的方法形成——學生初犯過失的時候，不必一定是這種教學的良好機遇。

關於以教學而教育，我曾要求科學與精神的力量——能在貼近的實際的環境的了解與提示之中，將其視作整體之一片斷的那種科學，那種精神的力量。或者人們要問，『爲何必須將其視爲整體之一部？爲何顧及那些遼遠的狀態？貼近的環境不是已經十分重要與清晰嗎？貼近的環境不是已有豐富的關係嗎？設若不充分認識這種關係而在微末的事件之中，最簡單的場合之下，給以正確的把握，豈非亦不能得到正確的解釋，或者可以說其了解的程度，甚而還不如對於大範圍的事件之了解的清楚？並且我們可以斷言，對於兒童的這種要求，勢將阻撓教育之進行，僅給每一團無組織的學習和語言文字的練習，勢將使體格的訓練，藝術中的技巧的訓練，以及社會幸福均遭受損失』。對於這些危機的恐懼，當然是正確的，但是我們卻不可爲這種恐懼所誘致，而遺棄這

些學科。這些學科所需要的只是另一種的佈置，以求其避免層次上的紊亂，並力求其避免侵掠他種學科之地位。這些學科始終不至於變為單純的工具，始終不至於與主要的目標相隔絕，而在開始時即能獲得一種確實而豐富的效果。設若無這種的佈置的可能，設若傳統上拉丁學科之沈重的賊害的負擔，在其本質上沒有減少的可能，彼時吾人或者會被迫而不得不一貫的力求將學校學科的學習置之偏僻之隅，正如藥劑師之封禁毒劑，以備偶或的需要一樣。但是設若事前不費若何嚴重而充分的準備，即可在實際上進行一種教學的程序，而此種程序並可極其迅速的直接穿過學習的範圍，在此時上面所提及的反駁的論點，即可被認為有效嗎？——那就是說在這種情形之下，此即足以將兒童與其貼近的環境相隔絕，此即等於將其在他尚未成熟的時候，導入於生疏遼遠的境地，而在此境地並不能使之獲得任何利益？經過深刻而毫無偏袒的思索之後，吾人尚能抱定一種意見，以為一切貼近的境況對於兒童均是清晰的並充溢着豐富的關係，而在這種基礎之上所建立的判斷即足以變成未來的正確的思之方法的根據嗎？現在我們且將具有形體的物事置之於一邊暫不討論。在實質上這些物事雖然在感官上是貼近兒童的，但其本身並不足以使

之對於觀察者有若何清晰而明確的觀察與了解，但是我不欲在此地重複述說我以前關於三角與數學所曾提及的論斷。而現在我們所要討論的卻是關於人類以及關於人們的境況這一問題。所謂的貼近究含有何種意義？吾人在兒童與成人之間所看到的距離，豈非是相當遼遠的嗎？但是這種時間上的距離，與今日之文化與腐化現象在其演變上所經歷之時間，實同樣巨大。但是這種巨大的距離卻為吾人所能領會；因之吾人即為兒童編製特殊的書籍，並且在其中避免其所不能了解的以及任何卑劣的例證。為達到這種目的計，人們曾勸勉教師使之俯就兒童之水平，並且使之不惜任何代價屈身於其窄狹的範圍之內。但在這裏我們忽視了此種方法所引起的許多新的矛盾。當吾人要求一個年長的教師離開其本身的格位而遷就兒童，為其創造一兒童世界，吾人不會顧及在遷就之中需要一種根本不應存在的條件，並且在這種條件的執行中，必然會招致一種自然的懲罰。吾人未曾顧及長期從事於此的人們的性格，是變為若何的乖僻，並且據有智慧的人們是如何不應從事如此。而且還不止此。這種作法是決無成功之可能的。男子尚不能摹倣婦女，更何由而能摹倣兒童。含有道德化的教導，會損壞兒童的讀物；人們忘卻了每一個人，兒童包括在內，

均從其所讀的書籍中選擇適合於他的，並且按照他自己的方式批評作品與作家。將邪惡樸素的顯示給他，如非寫作一種欲望的的目標，他將認識這就是邪惡。如在敘述中穿插以道德的格言，則他們將認你爲一個煩厭的敘述者。如講述只及於何者爲善的，則他們將感覺它單調，而僅有變幻的樂趣，將使之歡迎邪惡。請回憶，在觀看一種道德性的戲劇時，你自己的感覺。只要給予他們以一種有興趣的故事情節豐富，關係複雜，人物多，嚴格的按照心理的真象，而不超過兒童的感覺與觀念；不要努力去描寫極惡的或至善的，只要有一種渾然而半意識的道德技巧，保證那動作的興趣避惡而就善，公正，與正確；此時則可以看見兒童的注意力是如何的注集於其上，他如何要發現真理與思索事物的所有方面，多方面的材料如何招致一種多方面的判斷，變遷的樂趣如何歸結而爲至善之傾向，致使兒童在道德的判斷中，感覺其自身較之故事中的主人公或作者高出一籌，而能以一種內在自讚性的心理，依據於其觀點——並戒備其自身勿再蹈他已經感覺着低於其身格的粗劣的行爲之故轍。如果要使故事影響永久而深刻，必須使之含有較多的特點；它必須在其內容上有着極爲強烈的與極爲明晰的人類偉大性的印象。因爲兒童亦如我們成人，能辨別出何

者爲平庸，何者值得讚賞，他甚至較之吾人有着更爲清澈的鑒別力，因爲他雅不欲感覺其自身渺小，他期望他是一個大人。一個受過優良訓練的兒童的全部觀感，都是趨向超越於其自身的，當其八歲的時候，其整個的看法，即擴展到超過兒童的全部歷史。所以貢獻與兒童，以其自己所欲作的一種人物。這樣的人物吾人確然不能得之於目前，因爲兒童的理想人物與在我們今日文化的影響之下所長成的人物毫無相符之處。復次，在吾人自己的想像中我們也找不出這理想的人物，因爲那種人物是充滿着教育觀念，充滿着吾人的經驗，知識與人格的人物。縱使吾人在詩歌方面的天才能超出一切時代所有的詩人——因爲每一詩人均爲其時代的反映——，假若吾人希望達到努力之最高的報酬，吾人亦必須增加百倍的努力。因爲從上面的論述中吾人當然可以看出一種孤立的材料結果既不足道，亦無若何價值之可言；一種材料均必須隸屬於許多其他的教學材料的體系之中，由於其間的一般關聯方可穩定並保持某種單一的材料所獲得的功効。然而在未來的全部文學之中如何有產生適合於兒童之材料的可能，設若兒童與吾人尙不能處於同一的水平？我認爲吾人只可在歷史的一個時期中尋出這種的故事，即希臘人的古典兒童時代，並且我

認爲奧第塞 (Odyssey) 是佔着其中的第一位。

我蒙奧第塞之賜，獲得我生活中的一種極爲愉快的經驗，同時我之愛好教育大部分亦由於此。這種經驗並不曾供給我以動機；這種動機我早前業已相當清晰的領會，使我在開始教育工作的時候，敢於使兩個兒童，一個九歲，一個尙不滿八歲，拋棄猶撮皮阿斯 (Eurypius)，而使他學習希臘文，甚而立即開始閱讀荷馬的詩歌，而事前並無任何夾雜的教課書的準備。我失之於太重視學校的刻板課程，要求他們作精確的文法分析，其實在這種開始的時候只應教以語形變化的各種主要的符號，並應不厭重複的給以解釋，而不應以許多嚴格的問題屢屢的逼迫他們。在歷史與神話方面我實缺乏一切的準備，而這準備欲使解釋更易於明瞭時極爲重要，並且這種準備，實是一個具有真實教育技術的青年所不難於供給的。雖然許多自遠處傳來的非難的風聲，不免對於我有相當的影響。而我四周環境中的許多現象，卻使我甚爲愉快，這些現象是現在我只能引以爲深心感激的。但是任何事件均不足以挫折我的希望，我相信健壯兒童的優良品格，不應視爲一種如此脆弱的體態，其實是可接受多數教育者的，正如接受我的教導一樣。雖然我最初嘗試時所用

的技術並非盡善盡美，我感覺我從我的經驗（關於這種經驗，背誦奧第塞需一年半的時間）中亦領會到這種私人教授中開始的步驟並無任何不健全的現象，亦無任何不切於實際的地方，並且這種步驟應用在這方面，其成就是可操左券的，如若教師們不僅以語言學的態度，而且還以教育的態度以考慮這個問題，而能製定若干輔助與指導的規律，而較之現在時間與空間所容許我作的，當更爲精進（註一）。我不能決定在學校中可以作到若何程度，但是如果我所處的地位是可以決定其中之內容的，那麼，我將鼓起勇氣，抱着一種堅定的信仰以嘗試之，即使結果失敗，而其所引起的惡果當不至大於從拉丁文法與羅馬各作家的作品的通常學習，關於這些作家的作品，實無一種勉強適合於領導一個兒童，在他的兒童的時期的任何期間到古代的認識中去。假若先讀荷馬及幾個其他的希臘作家的，這些作品或者能很便利的繼之於後。但是一向採用這些作品即顯示出一種相當嚴重的紛亂狀態，及一種若是其全然無任何教育價值的教學，忍受着若是之多

（註一）赫爾拔特在這裏是指着他擔任斯台格爾先生（Herr von Steiger）家庭教師時的早期經驗，他得到斯台格爾的許可之後，即使兒童，卡爾與羅多大，拋棄猶撒皮亞斯而念奧第塞，所用的當然是原文本並且沒有先期的預備，其結果是上面他所敘述的。

——費爾登。

的年月的慘澹經營，忍受着若是之多的幽美與思想之一切自由運動的犧牲。我希望引起一般人的對於許多教育論著的注意，雖然這些論著易於被一般人所忘卻，而不能引起論辯，無論如何這些論著卻仍然能指出其中之巨大的錯誤，即使其不能立即提出適合之修正。

爲着要得到一種初步的建議，以上所論即已足用。但是欲將其在此建議中的無窮數的關係一一列舉出來，則不足。如果人們欲以一種思想把握此書的全部，並將此思想攜之而作以後許多年月之運用，那末，這只不過一種開始。我至少不會對於我的經驗匆忙的給以表現。我的嘗試遠在八年以前即以開始，並且自此以還我曾有充分的時間將其加以充分考慮。

且任吾人對於問題作一種概括的討論。並任吾人將奧塞認作學生與教師之間的友誼的接觸點。此書當其對於前者在其自身的範圍中使其興趣得以提高，然對於後者並施以任何壓抑，當它導前者步步深入一種古典的世界的時候，在兒童模倣進步中亦給予後者以一種極有興趣的人類偉大的進展的圖畫，並且最後給以一種回憶的寶藏，這種寶藏與這種永遠的天才的著作聯合起來，必然於每個機遇呈現時重新回憶於其中。同樣當幾個友人曾慣於在一起觀察一個星

辰的時候，則這一熟悉的星辰，對他們當能引起時間的感覺。

但是教師的熱忱會由教材的選擇以增加，是否是一種瑣事？人們要求教師所感受的外部壓迫應當免除；但是如果不去掃去那種排斥積極思想而甘附於遲鈍的迂腐性，則這些壓迫大部分是難以避免的。

這種迂腐的精神對於教育實為有害，而卻是如此之容易的與之相混合。這種迂腐的精神有兩種，較為普通的則依附於無足輕重的事物之上；當它只不過發現若干新的遊戲的時候，則誇張發明了教育方法。另一種則較為詭譎而有更大的敗壞的力量；它注視於具有重要性的，但在暫時性的與永久的之間則辨別不出。對於這一種迂腐精神，一個簡單的頑皮行為則為一種品格上的罪惡；並且一兩次對於學生行為有益的修正即成為道德教育的方法。當我們念及那種甚至極度深潛的心靈中的強烈情感（這些當然也在教師的支配範圍之內，並且對於具有康強性格的人們，並必須時常加以應用）轉瞬即會消滅的時候，我們不得不認為這種看法是無益而有害的。那些人們所考慮只是印象的質，而不考慮其量，將徒然消耗他的周詳的思想與他的極精密的佈置。

誠然，人類頭腦中是不會遺失任何物事，但同時呈現於意識中的卻極爲有限，只有那些實質上是強有力的，那些具有許多關係的，方能時常易於呈現於心靈之中，同時也只有那些極爲顯著的方能激起行動。個別的衝動，而且在青年的長期歲月中當其個別呈現時能極強烈的影響於思想的衝動是如此之多，並且其種類是如此的複雜，如果時間不再振興他們，並以各種新穎的方法刺激他們，即使其中之強烈的亦將被鎮壓下去。正因爲人格是以句句言語，種種色象擴大其自身的，所以僅只那種使學生的心情對於教師本身發生冷落之感的現象是危險的。但是，即使是這種情形，在相當的時候，亦能徹底拔除，雖然要費大量而鄭重的周折。另一種的印象，無論如何精巧的佈置，僅將品格從其慣習的地位上全然無所事事的移開；它重新躍回時即感覺着一種如一個人在事後之嗤笑當事時的空虛的恐懼的感觸。

所有這一切將我們導師於這一論斷——只有那種人，他知道如何在青年的心靈中去培植一廣闊的思想範圍，於其中一切部分都具有密切的聯繫，並有克服他環境中不適合的，而將一切適合的消化並吸收爲己有之力量的人們，方纔能運用教育的全部力量。誠然，只有在順利環境中

的私人教導纔能保證爲教師訓練技巧的機遇；我們希望那些機遇或者會確實發現而一一諸見實用。從這裏所舉的例證中，我們希望或能多有所得。最重要的是無論人們怎樣積極的反對它，而世界所依賴的只是少數人——少數受過正確教養的人纔能將世界導之於正軌！

在教學技術缺乏的處所中，主要的問題是要發現，並就可能範圍之中是要指導，主要印象的固有的來源。舉凡能够在個別現象中，觀察出一般的現象的人們當能從這部關於一般的原則的著作中，察覺出某些部分是適合於實際應用的。他們只須將個人的現象推而反之於人類的整部，將部分的推而及之於整體，然後再按照其比率，將龐大的現象一再縮小。

人類繼續不斷的以其所產生的思想範圍來教育其自身。設若這種思想範圍中的各部彼此之間的聯繫鬆懈而不緊湊，則其間個別含有矛盾的特殊性，必致激起不安的狀態和衝突的現象。設若其中的各部彼此間含有矛盾，則將必然引起無益的爭執，而且這種爭執並將其所獲得的勢力委之於一種毫無紀律的欲望之中。唯有思想者一致之日，理論方能勝利；亦唯善士們一致之日，善始能取得勝利。

第一編 教育之一般目的

第一章 兒童管理

此章在大體上，是應屬於教育學，或者是應附屬於實際哲學，關於一般管理制度的部門，當是一個疑問。在事實上，關於智育的監護和關於秩序的維持，是本質上不相同的。倘若智育的監護所指的是教育，假若這種工作需要特殊的藝術家——教育者，更假設一切的藝術工作，要使得具有天才的人，以集中的精力，使它達到至善的境地，則必須將它從一般龐雜的工作中分化出來；如此，我們爲着概念的清晰和教育業務本身起見，必須求從那些以識辨和精力，去訓練兒童內心爲責任的人們身上解脫關於兒童管理的工作。但一般父母所願放棄之維持兒童秩序的任務，對於許多不得不同兒童生活的人們，卻是他們職務上最快適的一部分，因爲這種任務可以使他得到一些

機會，去對他人發洩些許專橫，以相當補償他們從外面所遭遇的壓迫。所以一個作者，在其教育學說中，若不談及這一部分，他立即會受到不了解怎樣實施教育的批評的確，作者必須歸咎於自己，因這些彼此不同的任務混合一起，雖在執行上不能得到滿意的結果，而在實際設施上，卻是不能全然公開的。管理而不顧慮到教育，對於兒童則為精神上的壓迫；教育而不顧及到兒童的紛亂行為，即兒童自身亦決不承認其所受者為教育。此外，若不將管理的纏繩嚴厲而溫和的掌握起來，則教授任何課程，均成為不可能。

其次，倘若正式的教育者和父母在兒童的教養中，分別負起他們所應負的責任，則必須注意於決定他們在管理和教育兩方面，所必須供給對方的相互間的贊助。

一 兒童管理之目的

兒童初生到世界上來，並未帶着他們自己的意志，所以不能有任何道德上的關係。因而父母們——一半是自發的，一半為着適應社會環境的需要——可制御兒童，如同物具一樣。誠然，他們

十分知道，在現時，他們可不徵詢意見，而任意處理的兒童中，將來一定會有一種意志自己產生出來。倘若欲避免對這種意志所挑起的兩方面不幸的衝突，則必須將這種意志征服下來。但這是很久以後纔會發生的。在最初，並無一種使兒童能決斷的真實意志，僅有一種不馴服的衝動，盲目的驅使着它們，一方面擾亂着成年人的計劃，他方面將它們本身將來的人格陷於多方面的危險中。這種衝動是必需要征服下來的，否則，這紛亂的狀況 (disorderly Character) 將要被認為兒童的看護人的過失。在兒童的真實意志的痕跡現露之前，欲克服這種衝動，勢須有一種強有力的，而且經常反覆運用的手段。這種作法是實際哲學原則上的要求。

但這種盲目衝動的萌芽，這些粗率的衝動，仍然在兒童的內部組織上存在着；不唯存在，甚而隨着時間的推展而擴大其勢力！因此，若欲在這些衝動中，所生長起來的意志，不受其影響，而形成一種反社會的傾向，則必需將這些衝動繼續地加以明顯而確定的箝制。

會受理智訓練的成年人，經過相當時間，即能控制自己。但是有些人，卻始終不能達到這種境地，而社會對他們永久保持着一种監視的態度。這些人們，有些被社會稱為白癡，有些被社會稱為

浪人。更有些人們竟而養成一種反社會的意志；對於這些人們，社會只有訴諸鬪爭，而鬪爭的結果，他們一般的都受到了他們應得的挫折。但這種衝突，對於社會本身卻是一種道德上的罪惡；爲着避免這種罪惡，而兒童管理的是許多必要的預防手段之一。

兒童管理的目標，顯然是多方面的——部分的要避免對於他人的及兒童本身的現在與將來的危害，部分的要避免那本身既罪惡的鬪爭，而最後還要避免那種衝突，在那種衝突裏面，社會陷於一種自身缺乏充分權力參與的爭持狀態中。

總上所述：這種管理，並非要在兒童內心中，得到任何結果，而只是要造成一種守秩序的精神。雖然如此，讀者將會明白，在兒童的管理中，對他們心靈的培植，是絕對不能全然漠視的。

二 兒童管理的方法

一切的管理制度，首先都採取恐嚇的方法，而這種方法，在運用上卻使一切管理制度都有着兩種暗礁的危險：一方面有着具頑強性格的人們，蔑視一切的恐嚇，爲着要實現他們的意志，雖

冒萬險而不辭；他方面另有更大多數的人們，性格過於軟弱，不能承受恐嚇的印象，恐懼心理對他們反而成爲他們慾望的一種助力。這種結果的兩重的無定的現象是不能避免的。

在罕有的狀況中，兒童管理觸着第一種暗礁，倘若不是時間太晚的話，正可利用此種極好的機會，以施正式教育，則誠無憂慮之必要。只有在兒童的輕浮性中的那軟弱與健忘狀態，使單純的恐嚇，成爲一種極端不可信賴的手段，所以在很久以前，監督業已被認爲兒童管理中之絕不可少的部分。

關於監督，我幾乎不敢很顯明的表示我的意見。至少我不願肯定加以周詳的表示，不然，父母和教師們或將認定此書有引起危害的能力。或者，我不幸在公共機關中觀察到嚴苛監督效果的過多例證；又或者，我縱對於生命的安全和肢體的健壯，給予充分的顧慮，卻過於信任這種觀念，即使使兒童和青年成人，則必須任他們試嘗艱險。讀者但只記着，那種局板而無間斷的監督，對於監督者和被監督者都是同樣的負累，因而在雙方都易與欺騙結合，致使任何機會發現的時候，即被放棄，而同時這監督的需要，卻是隨其運用而愈益增加的，最後，在其任何間斷的期間，都充滿着危

險。而且監督還阻礙兒童，使他們不能體認自己，不能鑒別自己，不能學到那只可由兒童用自我試探才能獲得的，而為任何教育體系所不包括的許多物事。最後，由於這些緣因，那未經本人的意志而構成的品格，按照被監督者宣洩機會的多寡，或被轉扭無遺，或終究保持一種閹弱的狀態。這就是長期監督的結果。這種狀況，在兒童最初的幾年中，或在特殊危險的短時期間——在此時監督自然成爲一種嚴格的任務——很少有產生的機會。在這些應該認爲例外情形的場合中，務須選擇誠摯而勤謹的監督者；並無須真正的教師，因爲他們在這些場合，並不適宜，尤其是我們不能假定這些場合能供給他們任何施展能力的機會。從那些在無間斷監督的壓迫下長成的人們，我們沒有機辯的才能，沒有創造的能力，沒有果敢的精神，沒有確信的行爲可以期盼。我們只能期望那具着簡單而局板性格的人們，樂於從受固定事務的平凡而單調的俗套，而對於高尚和奇特的一切，卻畏縮不前，而把他們自身葬送在一切的庸碌與安樂中。在這個問題上，那些和我同意的人們，那怕就是一瞬間，也切不要以爲不監督，不教養，放任兒童既可造成偉大的品格。教育是一個巨大的，無間斷的工作的整體，始終要求着正確的判斷與分配，僅只避去些許錯誤，是無用的。

當我進而討論到管理——權威與慈愛——在兒童心中所必須準備的輔助工具的問題的時候，或者我的意見將與其他的教育者較爲接近。

精神屈服於權威；權威能抑制它的出乎常軌的活動，因而對於一個生長着的，傾向於變態的意志的壓迫，權威卻具有相當的效能。對於那些最活潑有力的性格，權威則爲必不可少，因爲這些人們對於善與惡均將嘗試，如不陷於惡的迷網中，即將近於善境。但權威只能於超越的智慧中獲得，而這超越的智慧，了然是不能劃作規律的。權威必須將教育置諸度外，而單獨施展其功能。一種合理而遠大的活動程系，一經規定，必須明確的、自由的照它自己的直線的路程向前推進，顧慮着一般的情狀而不爲一軟弱意志的好惡所混亂、所阻撓。倘若一個粗魯的兒童狂縱地侵入某種規定的範圍內，即必須使他感覺到他的舉動所能引起的損失。假若那狂妄的破壞慾望在他心中轟起時，這種傾向，在它成爲或將成爲動作的範圍內，必須給以充分的懲戒；但對於那不良的意志與其內在的侮辱，當避免給予任何的注意。對於作惡的慾望所應得的深刻憎惡之中傷，兒童的管理和國家的管理對他的懲罰，是同樣的顯示着軟弱無能的。這，卻是教育的職務，此工作是只在管理

手段完成了牠的任務之後，纔開始的。至於那一經獲得之威權的實際應用方法，我們必須越過管理制度，而到正式的教育中去尋覓。因為對權威消極的服從，雖不能產生心靈的教養，卻足以影響思想範圍的區劃和擴大，而此思想範圍——在其中兒童的思想可以自由的活動，並能獨立的創造起自我來——則具有極大的重要性。

愛是繫在情感的和諧與習慣上的。由此顯然立見，一個陌生的人，在愛的征服上所感受的是若何困難。愛對於那孤僻，言語乖戾而遇事愴惶的人是絕對無緣的。而同時愛對於那與兒童過於親昵的人——當他對兒童應當保持和藹而莊嚴的態度時，他卻追尋他自己的愉快而參與兒童的嬉戲——也是絕緣的。愛所需要的情感和諧，可在兩種情況中產生。或者教師溶合於兒童的情感中，不經其注意，即機警的參加在他們中間，或者教師設法使兒童情感在某種特殊方面，來接近他自己的；後者較為困難，但卻必須與前者連接起來，因為兒童只能把他的活動在某些方面與教師的聯合一致，他纔能把自己的力量加在他們中間的關係上去。

但是一個兒童的愛，若無習慣之力量充分輔助，則是無常而易變的。長的時間，溫柔的愛護，個

別的接觸都能將關係鞏固起來。愛，一經獲得，是如何的減輕管理工作的困難，我們或無須述及；但這對於正式的教育，卻是極其重要的（因為這能將教師的心向分授於兒童）因而那些如此欣然的，如此殘酷的利用愛來炫耀他們凌駕於兒童的力量以滿足他們自己的人們，是應該受嚴苛的譴責！

權威極自然的歸於父親。環繞着他，一切都附和着的他，一切人都希求着指導的他，決定改變家庭一切佈置的他，或者母親使一切都順隨其意志的他——環繞着他，極顯然的呈現出一種優越而尊嚴的精神，在這種精神下，有着用些許非難或贊許的言語，即可挑起苦悶，或歡躍心情的能力。

愛是極自然屬於母親。她經過無限的犧牲，而發現，而了解他人所不能發現，不能了解的兒童的需要；這在他人能够發現與兒童交通的方法之前，在她與兒童之間，業已產生了及發展了一種言語；由其性別所惠予之溫柔心情，她非常清楚的了解怎樣在兒童的感覺中，去挑起一種和諧的音韻，因而她的柔和力量，如不會誤用，則決不至失少效能。

倘若權威與愛是繼續維持早年抑制兒童的結果的最好方法，那麼，在進一步的管理的需要的範圍中，一方面當然應將管理的任務交在自然所信託的人們手中，而在另一方面正式的教育，尤其是思想範圍的培植，卻必須託於那些人們，他們在人類思想領域的各方面曾有特殊經歷，而能在此領域中準確的判斷何者為比較高尚的，何者為比較深湛的，何者為比較輕易的，何者為比較困難的。但是因為權威與愛對於教育具有若是之大的間接影響，所以兒童思想的形成者，在他們的手中至多不過受有極小限度的信託，他們決不能以他們的傲慢態度，企圖離了父母的贊助而單獨的執行他們的任務；這將致失卻他們的影響的力量，而這種損失卻是他所難於尋得補償的。

倘若兒童管理必須授予父母以外的人們，無論如何，在執行上要盡可能的避免衝突。這，卻視兒童的活動對他們所得到的自由遊戲的量的均配為轉移。在城市中，兒童和許多人的接觸，或許對於他們是有害的；因而必須將他們納入適當的範圍之內，尤其是因為當許多兒童在一塊兒的時候，彼此所給與的榜樣，能夠增加和刺激兒童的活動，所以更應如此。故兒童管理在城市的學

校中，比其他任何地方，都愈加困難，這些場所，誠然負有教育機關的名稱，但在實際上名實卻是顯然不十分相符的，因為在那種即管理尚且是如此之困難的場所，那裏還能談到教育？反之，在鄉間，教育機關卻能利用兒童活動更自由的範圍所給予的便利，設若管理兒童的人們，不因其對於如此之多的兒童們所負的責任，而致使他去制定極繁複而常常含有對於兒童過於顧慮的性質的規條——這些規條原意雖然是以屏蔽一切可能的過惡為目的，而其結果卻是必然的與極普遍的危害。但教師們的視線早已很合理的轉到供給兒童以許多快適而無害的作業，藉以舒暢兒童們的不可遏止的無休止的活動。關於這個問題，已有很多的敘述，我似乎可以緘默。當環境的佈置，足使兒童在其活動中自己能夠尋獲那有用的事物的線索，而將其活動的一切，盡量發揮於其中的時候，兒童管理則獲得極大的成功。

三 以教育代替管理

威嚇；在需要的場合，以強制手段加強其力量的威嚇，監督，那通常能了解兒童們所易於遭受

各種危害的人們所施與的監督，——權威與愛連接的——這些種力量很易於獲得某程度的凌駕於兒童之上的一種尊嚴；但是那既成的情勢，愈加緊張在比例上則愈益需要更大的力量來把它準確的建立於適當的部位上，對於一個命令立即的服從，迅速的整個的服從，這，教師們不是完全沒有理由視為他們的勝利——但誰卻願意對於兒童用突然壓制的規條和軍旅化的嚴苛手段來造成這種結果？這種的服從性在理性上只能屬於兒童自己的意志；這卻只是在真正教育的較高階段中，纔能期望到達的結果。

假定兒童已經有一種活躍的認識，明確的體認那智慧的指導所給予他的利益，和這種指導的缺乏，甚至這種指導在量上的減少對於他的損失，在這種場合纔可以使他明白，這種指導的技術，必須建在一種純然穩定的，並在任何情勢下均可仰仗的關係上；在這種場合，更使他了解，當教師感着有需要的時候，教師必須能夠有充分的保障，兒童對於他可以立即的服從。在這裏當然沒有徒只是盲目服從的問題，那是和任何友誼的關係，不相協調的。但是在任何地方都會有些情形，在這些情形中只能有一人去執行判斷，而其他的人則必須無條件的順從。但在這種情形發生後，

當第一個機會呈現時即必須附以解釋——爲什麼有着那種而非其他種的判斷。這種辦法就可使兒童在將來能自動迎合教師的命令。所以兒童對於順從的需要之覺悟，必能使他們以教師本人所不敢要求的讓給教師。教育亦是如此。一個生疎的教師，既不經父母之授予，復不經兒童們自動的讓與，而自己擅取權威，於其自身實屬是自貽伊戚。

四 與管理制度相對比的正式教育之初步觀察

與管理制度相同，正式教育也深悉一種可以成爲強制的辦法；雖從來不是苛酷的，而卻常常是很嚴厲的。它的極端形式是表現於這種赤裸的語氣我。要；這種語氣不必有所增加，就能很迅速的變成我。想要的解釋；所以這兩種語氣在應用的時候，需要很慎重的考慮。因爲這種語氣的應用，就是要向兒童作一種僅有的例外的要求，這要求就是在那種緣由的意見交換和互相討論之後的絕然服從。所以這兩種語氣是表示着教師所罕有的不滿和其不滿的原因，這些必須要加以探究，以謀協調之恢復。

不斷的向兒童們苛求着他們所不樂意作的，並且頑固的忽略着兒童的要求，亦能使教育具有一種箝制性——雖然這種箝制性不是突如其來的。在這裏，正如在以前的場合一樣，教師可以用一種暗示來提醒兒童，或當需要時，給以明白指出那先已存在的契約：『我們的關係只能在某條件下存在與持續』。倘若教師不知如何爲自身取得某種自由的地位，無疑的這種方法是缺少意義的。

此時即停止平素一般的親切和贊許的表示。這種平素的一般的表示，是假定事前兒童在一般情形下，是受着普通人類應有的慈愛的待遇，或者，被視爲一個可愛的兒童，享有他應得的親切的同情。這又含着的一種更寬泛的假定，教師是具有鑒賞風格的，是具有能接受人類及青年所能的一切優美和動人的品質的情感的。那種陰鬱性格而缺少這種感覺的人，最好避免和幼年人們接觸——甚至於即在觀察他們時所應具備的寬裕態度亦沒有。只有那能大量承受因而能大量給與的人，並能大量的拒絕與剝奪，纔能用這種壓力來按照他自己的判斷來轉移——來駕御兒童的心靈和傾向。

但是除非將他自身性格的自由充分貢獻出來，他卻不能指導兒童。倘若他始終保持着一種漠然淡泊的態度，兒童，當他正徘徊於童年的輕率性和體力的生長的頂點上的時候，如何能渲染以智慧活動中的優美品質？缺少這種品質，即無活躍的同情，無優美的鑒賞，無真實深刻敏銳的觀念，更無觀察的精神？很少的性格能夠自動的從我們謂為庸俗的膚淺狀態中超脫出來；除非積極的授與他們，更少的性格能夠獲得判斷的精神，而其任務則為培養內外兩方面的。因之，教師必須在分析兒童的時候去激勵他；他必須把兒童本身充滿着擴展的與箝制的力量的形象反映給他，這種力量，在任何人的教育過程中都施展着一種督促與鼓舞的作用。這種能力除非從他自己激動了的心靈中，更能從何得來？當兒童事後回憶他所發表的某些意見，是如何的影響了教師的時候，他已從心裏的粗率狀態中前進了一步，這就是教育最直接的效能。但對於教師事前的體驗卻要求一種個人情感上苦惱的變動。這種變動對於已成年的人已無協調的可能，而只對於那些仍然在致力於自身教養期間中人們，是適合的；是自然的。所以教育，是青年人的事業。這些青年人們是在自我省察敏感的高點的年齡中，當這種敏感對於教師在面向着一代新起的生命的時候，而

有着人類能力的無窮富源供其支配，更有着將可能的化爲實在的，並在教育兒童的歷程中來教育自己的整個的問題上，具有極大的助力。到相當的時候，或者因爲教師的欲望業已壓足，或者因爲希望業已沈沒，或者因爲工作過於忙迫，這種敏感是一定會消失的。當這敏感消失的時候，教導的力量與教導的傾向亦隨之而隱沒。

個人情緒的表現所需要的語言或多或少統由客觀的境況的來決定。那向無繁多語言的緘默性格，一種缺乏深度與高度的無能的語言器官，一種缺乏多種變幻機鋒的語調，並且不能以莊嚴的態度來表示非難及不能用懇摯的熱忱來表示贊揚——這種性格必然會把最好的意志棄之於絕地，會把極優美的情感置之於窘迫狀況中。在教育的過程中需要多量的言談並需要無事前準備的說辭。故意假作的飾辭並非必需，但卻不能完全廢棄形式。

一種莊嚴的印象——一種必須不含有暴戾的莊嚴印象，時常是如何的需要！除非從某種出乎意料之外的來源，除非從一種同時發展，同時深入而引起對於最終目的的希冀的鄭重熱忱，除非從那些能創造或破壞某些必需以失望了的，或業已滿足的希望的形式存留在記憶中的手段

裏邊產生出來，這種莊嚴的印象還能從何處產生？教師自我萎退而將他自己力從那種宛在嘲笑自身的虛偽關係中解脫出來；或者他振作起來而從那種爲他本身過於窄狹的瑣屑的情況中超脫起來。兒童觀察到各種紛亂頭緒橫於目前，「瞻前顧後」，則那正確的原則和真實的方法的混沌形式即將呈現於其視線中。當他準備着去征服和整理這些紛繁頭緒時，教師立即協助他撥開黑暗，而幫同他去組合那業已分離的，去鬆順那困難的，去穩定那動搖的頭緒。這些解釋當然過於概括，過於抽象，試舉例證，將上列的解釋加以說明。

只不須那種令人厭倦的抑鬱，那種故意做作的莊嚴，那種神祕的隱諱，尤其不需要那種虛偽的親密。無論一切的活動有若多方向轉變的可能，而誠摯卻必須成爲其中心。

在兒童能獻與教師以一種因約略感受教師的心向及其感情的機敏的服從之前，他必然在各方面給教師以試探。但當這種態度已有明晰的表現時，教師的態度必須更加穩重，更加一致；他必不可使兒童對他惑疑，在他與他們之間無維持長久關係的可能，或者使兒童惑疑他的心靈不是一種安全寄託所在。

第二章 正式的教育

教育這個技藝，這個將兒童的心靈從他的安逸狀態中激動起來的技藝——這個技藝要取得兒童信任和愛，從而能夠隨時任意加以控制和給以刺激，而在其時間尚未到來之前，即把牠投到未來年月的漩渦中；倘若沒有一種一定要達到的目的，這目的甚而至於在那些極易給與譴責的人們的心目中，能夠為這些手段作辯護，則這種技藝必將成為一切惡劣技藝中的最可厭惡的。

「總有那一天，你會感激的！」教師時常向啼哭的兒童這麼說；而在事實上只有這種希望纔可以作為教師從兒童絞榨出眼淚來的手段。但是他務須注意，在他的過度自信中，要過度運用這些嚴酷的手段！並非一切善境的措施，都能得兒童的歡迎，所以當教師在他變態的熱誠中，把兒童所僅只體驗為過惡的而認為優良的，卻在他的班級中必然存在着一種弱點。所以要牢記着那種警告——不要有過度的教育；除非在不可逃避的情形之下，教師應當極力避免對於那種

用以自由支配兒童，用以主宰他們的心向，用以毀滅他們的活躍的樂趣的能力，作任何應用。因為這，即足以將兒童在未來的年月，中對於孩提時代的歡愉回憶掃滅無遺，同時並可將教師的唯一而真實的報酬的坦白感激心理，亦毀滅一空。

那麼，是否最好完全放棄教育？而把我們的工作僅只限於管理，即此亦限於那絕對需要的部分？假若每個人都是坦白的，則許多人即會同意於這種辦法。這種辦法或會博得英國一向所受到的讚美；但是此種辦法，如若一旦變為一個讚美的問題，那麼管理鬆弛的時候，在那個歡樂的島嶼上的意態昂然的青年先生們所享有的那些放浪於形骸之外的特權，將得到一種掩飾的口實。但是讓我們撇開一切的論爭，對於我們，唯一的問題是，我們能否事先預料未來人的目標——一種為兒童所不必自己單獨去追尋的知識，而為着此種知識，兒童將來有一天會感激我們的？假若能夠，我們當不需其他的根據——我們喜愛兒童，並通過他們，我們也喜愛人類；愛不願期待範疇的必然性，愛亦不願盤旋在惑疑中。

一 教育的目的是單純的還是多方面的

爲着要達到科學的單純性，思想者時常誤將許多在地位上僅只是並排的而在它們本身上是分離而各別的物件，勉強彼此接連起來，並勉強推演出它們彼此相互間的關係。人們甚至被引入這種錯誤，企圖從知識的單純性中演繹出來事件的單純性，而由後者推定前者，這種錯誤的概念，卻不影響到教育學；甚而尤其需要在一種概念中來把握如教育這一種工作，工作的全部意義——其方面是如此其無窮盡的繁多，而且同時在它的各個部分，卻又是彼此互相密切的關聯着。因爲從這種概念中方能得到策劃的統一性與精力的集中。當我們來檢視教育研究，這研究爲着要成爲完全有用的探討，所必然達到的結果的時候，我們不得不假定，不需要，在結果上不能避免的統一性和那結果所引爲根據的原則的統一性。所以問題是（三方面）的——一、如若這種統一性的原則是存在着的，我們對於在一個概念的基礎上，來「建造一種科學」的方法，是否業已了然。二、如若這種原則在這種場合是相當顯明的話，這種原則，在它的含義上是否能包

括這科學的全部。三、這種科學的建造和它所供給的那種主張，是否是唯一的，或者是否是另有其他雖然比較不甚適合而卻仍然是自然的，這些其它的，因而就不能被劃在範圍以外。我在另一個著作（世界之美的表現）中（附屬於我著的直觀教授ABC第二版）我曾按照這種方法，論及教育的最高目的——道德，這種方法在那裏似乎是必須應用的。鄭重考慮之下，我必須向我的讀者們請求，請他們去把那部著作——把它整個的部分來同這部書仔細比較一過；至少，爲着避免重複起見，我必須假定讀者們業已比較過。要正確的去了解那個著作，首先必須觀察道德教養和教養的其他部分之關聯情狀，那就是說，道德教養怎樣將那些其他部分假定爲一些條件，僅只從這些條件中，它纔能確然的發展起來。我希望無成見的人們，將易於觀察到道德教養的問題，是不能同一般教育分離的，而對教育的其它諸問題，卻保有一種必然的深遠的聯結關係，但是這部著作本身即指示出來，這種關係對於教育的各部分的影響，並沒有使我們能有任何理由，僅只去培養那些存在於這種關係之中的各部分的深刻的程度。普通教育其他方面的我們所不能忽略的直接價值，現在，即迫於目前。因之，我深信將道德按排在首要的地位的觀察方法，卻是教育最主

要的，而非其唯一的與概括的觀點。這裏必須附帶說明，假若我們沿着那部著作所提發的探討追尋下去，必然能够演繹出來一種完整的哲學體系，但是教育現時，卻絕無一種休息時間，不能等待到那一切的哲學問題總清算完結的時候。反而我們還希望盡可能的使教育學離開哲學的各種疑難問題。因這種種原因，我在此書中採取一種爲讀者們較易尋索而不易於導入歧途的進程。這種進程，一方面可以比較直接的顧到這種科學的各部分，但另一方面在整個問題的最後能够思想的檢討上和各部間總合的組織上，卻有着一種弱點，而遺漏掉某種孤立的關係並能使各種現象的完整統一性，有缺乏某些部分的可能。這些討論是專爲那些人們——他們感覺自身負有一種責任去整理，或者更正確一點說，去從他們自己的經驗和方法上來建造一種教育科學。

要在教育上求一種目的的統一性，在本質上是不可能的；簡單的說，就是因爲一切的事情都必須從這種單純的思想出發：兒童的未來的成年狀況，必須在教師方面表現出來，因之，兒童在將來成年時代所面向的目標，在現時卻必須是教師當前的問題，他必須事前在兒童心中準備起來。一種便於達到那些目的的心向，他不應摧挫這未來的成人的活動；所以他不應將兒童僅只限於某

幾點的活動，亦不應用過多方面的複雜現象以削弱他。他不應遺漏任何部分，不拘在內心深度發展方面，或在外部活動的擴展方面——這些缺陷，在未來的年月中兒童或會引為遺憾的。無論這些困難是易於解決，抑是難於解決，但有一點是很明顯的：因為人類的目的是多方面的，所以教師所必須顧慮的問題也是多方面的。

但我們在這裏並不以為教育所有的各種繁複的方面是不易於歸納在一個或幾個主要形式的概念之中，反之，兒童的未來目的的原野，在我們的意向中立即劃分為他們在將來某些時候按照他們的心向或多或少的會遇到，會追求的，只其可能性的目的的領域，和另一種迥然不同的，且有必然性的目的的領域——這些目的若當初忽略過去，他將永不會原宥自己。質言之教育的目的，是按照着未來成人——既非教師的，亦非兒童的——的，取捨標準中的目標和道德的目標來區分的。那些在心目中深印着倫理學極普通基本原則的人們，對於這兩種主要的綱目，一定能立即有一種很明晰的認識。

二 多方面的興趣——道德性格的力量

一、教師怎樣在事前方能爲他自己假定兒童的那僅只可能的未來目標？

僅只作爲抉擇事件的那些目標的對象，對於教師卻是絕對無興趣的。只有那未來人本身的意志，及因而他隨附於這種意志而向他自身所提供的要求之總和，纔是教師的善意之對象；而未來人用以應付那些對於他本身的各種要求的能力，創始的心向與活動——這就是教師爲着要形成一種完全的人格，所要考慮，所要決斷的事項。這並不是在現時有某些一定數目的孤立目標懸蕩於我們之前（因爲這些我們不能在事前完全逆料），而主要的是那進達於成年人的活動——他們內在的無限制的生命力與敏感的總和。這個總和的範圍愈大——愈豐富，愈擴展，愈諧和——則完成的程度也就愈大，而我們的善意的實現的希望，亦隨之而愈多。

但花朵切不要把它的花萼迸開——豐滿的狀態，切不要因爲向各方面過於散放而變成一種脆弱的現象。人類社會久已感到分工的需要，各個人都可使其所從事事務達到最完全的地步。

但所要完成事務的範圍愈瑣細，愈區分別每人從其他的人們所獲得的方面亦愈繁多。但智慧上的感受性是決定於心靈共鳴的程度的強弱，而這復決定於心靈上的工作的內同程度的多寡，所以在嚴密的人文學術的較高領域中，不應將工作劃分到各個人完全盲然於他人的工作的程度。每個人對於一切活動都應有一種愛好，同時每個人必須精通一種。而特殊的特殊項目，卻是一種自由選擇的；因而那僅能從個人自我在多方面的初步嘗試中產生的多方面的感受性，卻是教育的任務。所以我們稱教育目的的第一部分為多方面的興趣，但這卻須與其極端的狀況——對各方面不求甚解的流覽——分別開。而因我們對於意志的任何一方面，或其某種特殊方向的興趣，並不較其他的為多，所以我們必須另加一種附帶條件，——各方面均稱的興趣——以免誤將那軟弱的與堅強的並列起來。如此我們即能把握那種常見的辭句，『一切能力和諧發展』的意義，同這意義接連着就產生出這種問題：心靈能力的多方面性究有何種意義？各種能力的諧和又有何種意義？

二、教師怎樣方能為他自己假定兒童的必然的目的？

因爲道德僅只單獨的存在於個人的意志中，造基於正確的明辨上，那末，其第一要義，道德教育的工作決不是發展某種外表的活動形式，而是在與兒童心中連同其相符合的意志造成一種明辨。

我不曾提及這種和發展過程相關聯的形而上學的困難。了解怎樣施教的人就忘卻這些困難；不能擺脫這些困難的羈絆的，他卻在教育學之前需要形而上學。而其各種推論的結果，卻給他證明教育對於他是否是一種可能的觀念。

我觀察人生，發現很多人，道德對他們是具有一種阻礙性的，很少有人能把道德作爲一種生活本身的原則。大多數人都具有一種從善惡觀念孤立起來的品格，其生活計劃的形成，只按照着他自己的傾向。當他們有機會行善的時候，只要能較順利的達到同一的目標，他們歡欣的避開過惡。道德的諸原則，對於他們都是些厭倦的東西，因爲在他們並不從這些原則上推演出什麼，除非有時他們的思想過程，受着一種限制的時候，——其實，在此時凡是與此限制相反的事情都是他們所歡迎的。一個青年暴徒，即使他相當大膽的犯過惡，而他們卻有他們的同情心，並且他們能深

心寬宥着一切並非十分滑稽或非極度惡意的事件。假若道德教育目標是領導兒童達到這種程度，我們的工作就很容易；我們只須照顧着他們，不受譏笑或者侮辱，而在他對於他的能力自信中成長起來，並且使他們接受某些名譽上所需要的某些條件，這些條件是他們所易於感受的，因為他們不把這些條件看做一種繁難的獲得品，而是看做一種由於自然贈與的所有物，並且必須按照慣例在某些時候加以保護，某些情形之下使之發生效力。但是什麼人能予我們以保障，那未來的成人不能自己探求出那種良善，並使之成爲他意志的目標，生活的標準和自我省察的準繩？

那時候我們受到嚴格批評的場合什麼人將與我們以辯護呢？如果未來成人要我們說出，因爲什麼我們擅擬一種預期的機會，這種機會，或者，可以供給一種精神真實提高的較優良機遇，而決不引起一種教育對他業已完成的幻想。這種例子是存在着的。如果我們無心將職務作好，而強爲他人的事務作管理者似的，是決不會有所穩固的建樹的。決無人願意從一個具有嚴格道德觀念的人受到一種極嚴厲的譴責，如彼誇張其自己所施於他人的而使自身陷於較劣地位的精明的人所受到的。

所以，使絕對純粹和絕對清晰的正確的和良善的觀念，變成其意志的主要目標，使品格的內在的中心——人格的核心——按照這些觀念而決定其品格的自身，放棄一切武斷的衝動——這，方纔是道德教育的目標。雖然，當我爲着簡賅起見而闡明正確和良善的觀念人們對於我或者未充分了解，但仍然，那道德終於放棄了那些從前有時曾降格於幸福教條之形態的膚淺解釋，這對於我們很好。我的基礎思想，在上面的敘述中當十分清楚了。

三 爲交叉點的學童個性

教師的目的在普遍化，而學童卻無論如何是一種有個性的人類。

我們一方面不從各種影響中把心靈混合起來，另一方面不從本身具有積極效用的，且能代替心靈負擔部分工作的各種官能中來構成腦神經的組織——我們必須毫不非難的全部接受那些經驗，而神經，依隨着它本身存在的物質形式，與那些經驗融和着，以在其各種機能中發現出各種各色的困難，同時在這些困難的反面，也發現出相應的各種輕易性。

但是無論怎樣向我們要求用實驗來證明這種性格的彈性，決非由於尊重他們的優越性來企圖掩飾我們自己的惰性，我們業已明白人類的極純粹的和極完善的表示，同時指示給我們個別的個人。設若一個種族的構成分子，在種族本身之前不失其重要性，不消沈於無關輕重的狀態中，那末，我們確未感覺到個性必須呈現出來。最後我們知道各種不同的人，而決定於，並且準備於作各種不同的工作，對於一般人類是如何有益。此外，青年的個性，在教師的辛勤努力之下，是愈益顯露出來；如若受教導的個性，對於他（教師）的各種辛勤努力不起任何反抗作用，或者不給他的努力以一種邪曲的傾向，致使產生一種無論對於教師或對於學童都是不合理的另一種現象，這對於教師是很幸運的。那對於一般人缺乏應付的經驗，因之而不知應付兒童——業已在生長

的成人——的方法的人，多半要步入後種的窘境。從以上這些，演繹出關於教育日的一種消極的規則，這種規則之重要——如其難於遵守，那就是說這規則就是盡可能的不侵犯個性。為要實現這個原則，教師特別需要辨別出他自己的僻性，在他的欲望和學童的行爲不相協調，而在兩者之間並無任何內在抉擇的標準的場合中，他應當慎重考慮。在這些場合裏，他自己的欲望必須立即

放棄，這些欲望的表現，在可能的範圍之內，並需要抑制下來。無識辨的父母會按照他自己的興趣趨向陶冶他的兒女——這些興趣趨向可在未經彩飾的樹木上塗以各種油漆。這種油漆在獨立的年月中，將被粗暴的磨去；但，這種磨去是不無痛苦與損傷的。所以真正的教師，如不能阻止這些塗抹，至少亦不參與這些。他自己的那種永可在兒童的心靈中獲得一種寬闊而明晰的發展餘地的結構，要求着他的完整的注意力。當他從事於其獲不到感謝的事務，應須給予謹慎的考慮。對於個性的可能的唯一的信譽，那就是，個性的明確的輪廓和特殊易於識辨——他非常歡躍的使之不受任何削弱；他在信譽上認為一種責任，使委託於他意志之下的人的人格、家庭的、身世的、種族的仍顯出未被塗抹的清晰印象。

四 關於以上所辨別出的許多目標之總合的需要

我們要顧到這種事實的本質上的多方面的要求，我們當不能從一個論點上演繹出我們的教育目標的觀念；因而我們至少必須歸納到一個論點上，以作我們的單純計劃的目標。不然，我們

的工作從何處着手，以何處爲歸宿呢？不然，我們怎樣能從那各種迥乎不同的觀念刻刻向我們的工作所作的多種迫切的要求中把它解放出來？誰會用心教授而不日日深切感覺統一目標的深刻需要？誰曾想到教學而不爲那些呈現於目前的各式各樣的顧慮和問題所驚嚇？

個性和多方面發展。是否是相容的？當我們培養起後者的時候，前者是否還能存留呢？個性是隆起的，而多方面的發展是平坦的、光滑的、圓轉的，因而按照我們的需要它必須均稱的培養起來。個性是確定的，是有所界分的；而多方面的興趣，卻是趨向各種方向伸展的。多方面興趣必須犧牲其自身，而個性卻停留在靜止狀態或被彈回；多方面的興趣必須向着各種方向流動，而個性卻停留在安靜的狀態中，以準備時機到來猛烈的衝出。

個性對於品格有着何種關係？兩者似乎或者互相調和——或者便直接的互相排斥。因爲我們是從一個人的品格上認識一個人，但我們必須從其道德的品格上來認識他，那些較少道德的個人，我們卻不能從道德品格來識辨他，但反面從其許多個性的品質上來辨別他，只有這些品質似乎纔是形成他的品格的要素。

誠然，一切最不幸的困難存在在教育目標自身的兩主要部門中。多方面的發展怎樣能接受道德的狹窄限制？同時道德虛衷的莊嚴樸質，怎堪忍受多方面興趣的華彩奪目的文飾？

倘若教育的策劃及實施的整體，受到一種僅只為平庸性的怨言，我們只須轉詢那些人們——他們在人的命運的觀念的發展上，那些似乎是彼此必須調和的許多觀念中，徘徊於不幸的中庸之道的狀態，不會給我們以較多的贊助，把我們從裏邊解救出來。因為，當仰望我們命運的高點時，個性與多方面的人之間的興趣通常的被置之腦後，直到完全忘卻；當着道德被認為具有超凡的權力，而在信仰的催眠中，支配世界的實際的權力和工具，卻落在那些無信仰的人們手中。

將預備工作中所缺乏的一切立即彌補起來，這一問題，現時我們實不敢想望！如果我們僅只能勝利的把問題中的各論點更清晰的置於視野之中，當可滿足自然，我們主要的任務是要極審慎的分辨各種主要概念——多方面性、興趣、品格、道德——因為我們必須把我們準備費用的勞力，全部用在這些方面上。當分析時，這些概念中的每一概念與其他概念的關係，或者自身就會協調起來。關於個性，顯然是一種心理的現象；這現象的研究，因而係屬於前所論及的教育學的第

二部中，這部分須建立在理論的概念上，而目前的卻必須造基於實際的概念上。

我們卻不能把個性完全放在一方面，不然，我們將要時常為這些關於個性的意念所擾亂，而阻礙我們不能自信的把我們的思索集中在教育目標的各主要部門的考慮工作上。所以這裏我們必須採取一些步驟來使個性與品格及多方面性相適應：如是方可將許多獲得的條例和關係，在意念上轉移到以下各章中去，如是方能在考慮一方面時，而不忘其他的從各方面提出教育的目的中，得到更進一層的進步。但是，僅只教條決不能代替一己的實際經驗。

五 個性與品格

每件物事由於它的個性而與其同類的他種物事相區別着的。殊異的品質通常被稱為個性的品格，所以在日常用語上，我們希望區分為兩種對立的辭語，而卻彼此混同起來。但是一提到戲劇中的品格與兒童品格的缺乏，我們立刻感到品格這一字是用於不同的意義的。僅只品格是不能造成優良的戲劇，而兒童有着很顯著的個性，但並非具有若何品格（註在德文中戲劇的角色

與品格二字爲一字，而中文無此種相當的辭語，故均譯爲品格——譯者。兒童所缺乏的戲劇中的人物，所必須表現的，用以作爲區別人類爲理性動物的主要表徵——那就是意志，我們是指着嚴格意義的意志，這與性情和欲望的各種辨異是有着很大的差別的，因爲這些不是決定的，而意志卻是決定的。而品格的構成條件乃是那決定的形態。

確定意志——決定的過程——在意識中發生；而個性卻是一種下意識狀態。這就是那種朦朧的根源，由此我們的心理的臆說 (psychologische Ahnung) 認爲這就是人類根據許多環境條件而產生的各種各色不同狀況的萌芽。心理學者最後也將品格委之於個性，而超凡自由的教師，卻只注視着那業已形成的品格的表現，用不可超越的鴻溝，把明確的現象從自然隔離起來。於是品格在幾乎不可避免的衝突中，與個性對抗着表現其自身。因品格是單純而固定的；個性則反而從其深處繼續不斷的引伸出其他的新的思想和慾望。縱使它的活動被征服下來，而它仍然由其多方面的被動性和易感性削弱種種決斷的執行。

這種爭鬪，並不限於具有道德的品格；而爲各個品格所悉知。因各個人都在他自己的方式中

要求着一種一致性。野心家和自我主義者都是戰勝了個性上的優良的品質而完成其自我。罪惡的豪傑和美德的英雄，均同樣的克服自我以完成自身。在滑稽的對照下，另有些柔弱的個人，亦爲着要有一種理論與一致性，遂置其學說於不奮鬥，而任其自行弛移下去的原則的基礎上。的確，這是一疲憊而稀奇的出光明的入幽黯的，出意識而入下意識的爭鬥。至少說，對於這一爭鬥加以周詳考慮或較優於頑梗的參加。

六 個性與多方面性

倘若以前我們須將那許多似乎彼此混同着的物事加以分解，現在我們卻必須把這許多可以積累的物事加以調整。多方面性是無性別、無等級、無年齡的差別的。它具有着那靈敏的直覺，那周全的感應，是適於男女、兒童和成人的；隨意所適，不拘是貴族或是平民，是在雅典或在倫敦，是在巴黎或斯巴達，無處不適。亞里斯多芬里斯 (Aristophanes) 和柏拉圖雖未具有它，而卻是他的摯友。偏狹性對於它是唯一的罪惡。它注目於華彩的，思索着高上的，愛悅着極美麗的，嘲笑着悖扭的，

而其自身卻在其個中活動着。對於它一切物事均非新的；而一切卻存留着新穎的現象。慣習、偏見、憎惡與痲痹均不足以攪擾他。喚醒阿耳綏拜蒂斯 (Alcibiades) 領他遊遍歐洲，你當可見到一个多方面的人！在這一個人——就我們所知只有這一個人——個性是多方面的！

按照這種意義，具有品格的人不是多方面的，因其意志不傾向於此方面。他的意志不傾向於作那臨時發生的各種感覺的中介物，亦不願作一切趨附於他的人們的友人，也不願作那生長一切各種性情果實的樹木。他蔑視作爲許多矛盾的中心。淡泊與掙扎對他有同樣可憎的，他保持着他的懇摯熱誠。

因爲教師不能放棄品格的教養，所以對於他，不拘阿耳綏拜蒂斯之多方面性可否與個性相調和，實爲一不相干之事件。更進一層那作爲個人特性的多方面性之概念，卻或者會與那種畫圖不相和協的各種觀念相調和。

但是個性有時會鋪張出一些風度，並作許多要求，其所以然者，只僅因其本身爲個性——對此，我們提出多方面性那種畫圖來和它相對照，個性能以後者之要求，與它本身所提的相比較。

因而我們承認個性可與多方面性發生衝突；我們當可記憶，設若個性不容許適度的多方面性的興趣時，我們曾假後者名義以與個性宣戰。雖然，當我們驕然放棄了對於各種紛繁事件的涉獵，而為個性仍保留着很大的範圍，以行使其活動——自身職業的選擇，並要求得到許多小的習慣和安適的狀態，這些在不超越其本身應得之價值之估計上，對於心思的感受性和活動並無大的損害。前已立下一種原則，教師不應作與教育目的無關的各種要求。

世上有着多種的個性；多方面性的觀念卻只有一個；後者總合的包括前者，宛如整體之包括部分。部分可以由整體來測量——部分並可以向着整體擴展。這些，現在是可由教師產生的。

但我們切不可認為這種擴展，一如向着那業已存在的部分逐漸的將其他的部分附加上去。多方面性整體不時浮蕩於教師的目前，但卻是縮小了的和擴大過的。他的任務在於增加其量數，而不變更其輪廓。其比率，其形式，只是這種對於個人的工作，卻定能變更其輪廓，宛若在從一個無定形的多角體的一定的中心點上，一個球形逐漸的形成，而這種球形卻永不能把體的極點投影角全部包括起來。這些投影角——個性的強點——如若無傷害於品格，當可以任其保留，從這些

投射角，則整個的輪廓可以取得此種或彼種的形式；在興致形成之後，給予投射角的每一點以一定的特別適合性，並非難事。但是向着多方面平均擴展的興趣的堅實內容決定着臨機的理智生活的寶藏；因爲這寶藏不是靠着一根線索來維繫的，則命運的一擊當不能將其消滅，但只有環境的條件，方能轉移它。因爲生活的道德規律，是隨着環境而轉移的，所以那種多方面的教養，當過渡到臨時可成爲最適合的新式的活動和生活的形式上，可以貢獻出一種極尊貴的便易性和愉快。個性愈益同多方面性相融合，則品格即愈益易於駕御個人。

如此，我們把教育目的成分中的，到現在可以合併的，業已合併起來了。

七 正式教育方法 (Measure) 的初步觀察

興趣是由各種有趣味的實物和作業產生的。多方面的興趣源於這些實物和作業的富源中。這種興趣的創造和發展是教學的任務。這教學是把交接與經驗所開始的準備，繼續與完成起來。爲着使品格可採取一種道德的方向，所以必須使個性好像浸漬於那種元素的液體中，這元

素按照環境的條件或者抵觸個性的進行，或資助其發展，而在大多的場合中，是幾乎不使其感覺存在的。這種元素就是訓育，這訓育主要的施展於自由的意志（Willkür）上，但同時亦部分的施展於識辨上。在敘論中當談到管理與教學的時候，關於訓育一事，業已有很多的發揮。如若不能從以上的發揮得到一種充分的觀念，明瞭系統的考慮教育方法時把教學放在第一位，把訓育放在第二位，我們在這個論述的進程中，只可重新喚起對於那多方面性與道德品格之間的關係的注意。如若道德在多方面性中沒有根基，如是，當然可以很適合的離開教學來考慮訓育；那末，教師必須直接的把個人如此的把握住，如此的鼓舞起，如此的控制下來，以使善自動有力的生長起來，同時要自動消沈而遁去。但是教師們須要自問，如此抽象和如此帶有強迫性的一種單純訓育直到現在是否是被認為可能的？假若不可能，人們有一切的理由來假定他們必須首先把個性用廣闊的興趣加以更變，使之趨於一種普通的形式，然後他們纔能設想個性有向着一般義務的道德規律而改變的可能。在處理先前被忽略掉的人們的時候，除了注意到當前的個性之外，我們應將主要的那在採納一種新的和較優良的思想範圍上之感受性和適合性加以測量；假若這種感受性

和適合性的估計顯出一種不幸的結果，顯然，正式教育必須由一種監視的可靠的管理來代替，而這種管理，卻當由國家或其他有力的團體來負擔。

第二編 興趣之多方面性

第一章 多方面性之概念

多方面性這一名詞，在普通語言中，或無充分清晰的印象，所以人們很易發生疑意，以為在其背後隱藏着一種空泛的、不可捉摸的觀念，而這一觀念，如欲給以正確的估定，則需要着另一名詞。有人意欲用各方面性來修正這一名詞。在事實上，所謂多方面性究有若干方面？如若這一名詞是指着一個整體說——當我們把它提出用個性對比的時候，一向是如此用的——那末，一切的部分都屬於整體所以並無需要僅只說出所有部分的單純數目，宛若人們為其巨大數目所眩赫，而發生一種驚悸之感。

此後，我們當可把多方面性的一切主要方面悉數列述出來。但是，倘若那各別的部分似乎不

立即構成一個主要的概念，而卻原來是在於構成的；假若我們欲不以總合的形式，而以分散着的各個在思想中以無限結合的形式來發現它的時候；——最後，因為當我們最初把多方面的種種意向，包括在我們的教育目的中時，我們只把它當作內在生活的富源，並未確定其數目（第一編，第二章，第三節）；所以在這些條件之下，正因為各方面性這一名詞，促起我們注意到整體，其各個部分每一部分必然包括其他，故多方面性成爲一種極剝切的名詞。

但興趣所分佈的各種不同的方向，雖然多得如興趣的對象的各種形式和顏色一般，而這一切仍然應由一點出發。或者這多方面應如一個體積的各面一樣，代表着同一個人的多種方面。這一切的興趣是必須屬於那個個人的單純意識；我們決不要失去這一致性。

顯然，我們在這裏已把多方面性的主觀方面從客觀方面分辨出來。因為我們首先要不顧慮到多方面教養的體裁，僅把形式的概念發展起來，在客觀方面我們須有更進一步的分辨；反而主觀方面卻供給着我們思想的資料。爲着要避免偏面性，我們應沈溺於虛浮性嗎？輕浮的人刻刻都在變幻成另一種新的人身，至少濡染着另種顏色，因為他沒有任何特殊屬於其自身的。那獻其自

身於各種印象和幻想的人，從不會具有他自己，或他的環境；多方面性並不存在，因為多方面性所必須附屬的人格並不存在。

現在我們已經準備妥作下面的發揮。

1 專心作用 (Vertiefung) 與致思作用 (Besinnung)

誰曾以熱忱獻其自身於人類活動的對象，誰便了解什麼是專心作用的意義。因為什麼作業，或什麼樣的知識，是如此的貧弱，在教養的進程上的什麼收穫是如此迅速的克服下來，而不需要暫時放棄其他的思想，把我們自身浸沈於其中。正如每個畫圖之需要適度的光線，正如賞鑒家之為每件藝術作品要求一種適當的觀察態度——同樣，對於每種值得觀察，值得考慮，或者值得感受的事物，卻要求適度的注意，以去周詳的和正確的把握他，而靜化自身於其中。

個人能正確地把握傾向於他的物事，他愈益向這方面培養其自身，他便一貫地愈益由其慣常的態度來曲解一切其他的印象。這是多方面性的人所不應有的。他應有各種專心一致的活動。

他必須用坦白的手把握一切；他必須完整的獻其自身於每件事物。因為一切種種紛亂的印痕不應刻劃在他的身上；其精神必須清明而判然的伸入到各種方向去。

現在有一問題是：這種作法，怎能保障人格的個性？

人格是依附於意識的一致性上的、總合上的、致思作用上的。專心作用的活動是彼此隔絕的，甚而也同時把它所必須結合的致思作用亦隔絕起來。這些卻不能像我們所要求的那樣同時發生；它們是必須逐個的產生，先有着一種專心作用的活動，然後纔及其他，然後它們纔在致思作用的經驗中會集起來。一個人的思想，必須經過幾何次數的這種過渡的過程，而後纔具有着豐富的致思作用與過渡到每一專心作用活動的極自由的能力，方能稱其為多方面性的人。

但多方面性亦依於專心作用活動，在集合起時所供給之結果為轉移。倘若這些活動產生出許多矛盾時，則決無純粹的致思作用可言，因而亦無真實的多方面性。如是這許多活動，若非彼此不相接合，而僅只相互接連，則勢將紛擾人的意識；即將彼此互相磨擦而以許多惑疑和不可能的妄想來煩擾精神，直視仁慈的自然自身是否能夠澄清這種混亂的病狀為止。

即使這些活動不含着各種矛盾（這些在現時的文化上並非很少）並且它們如何能徹底互相深入，這其間卻仍然有着很大的差異。它們愈益完全的合而爲一，則人們所得亦愈多。當這種化合作用結合不健全時，多方面的個人，有時被人並非善意的稱作「學者」；正如從一種缺乏審慎致思作用的單純的專心活動中，產生出的一種妄誕的技藝家一樣。

這裏我們不當在多方面的名義下多所發揮，只須一般闡明致思的需要。要預知這多方面性在一時間是如何由於某些專心作用所組成的，此係心理學的事務，要預覺它是教育技巧的要素，也是教育技術的最珍貴的寶藏。

在此地我們只須注意到這些：在完全的專心作用與無所不含的致思作用的兩極端之間，存在着意識的慣常狀態；這種意識的慣常狀態，人們可以隨意之所適，在這方面視之爲部分的專心作用可，在另方面視之爲部分的致思作用亦可。如是，因爲完全的多方面性無達到的可能，更因爲人們不能得到最高限度無所不含的而必須要滿足於某種，或者相當豐富，但仍然僅只是部分的致思作用，如是我們可以問：人們應給予它以什麼樣的輪廓，從它的整體中人們應特別選出某個

部分——如若答案不能立即呈現於吾人之前；那末，那就是個性，和那由其機遇所決定的個人的邊際；這種邊際引起那首先的專心活動，並由此倘不能決定正進行着的教養的中心點，至少亦可決定其起點，人們對於這些當然無須付與關切的顧慮，但亦不應過於忽視它們，以致許多教育所惠予的及環境條件所惠予的，不能從容的匯而為一。從最接近的出發，為教學所樂為。但是，如若教學的出發點和我們之間屏隔着，空間和時間的巨大距離，亦無須恐懼。思想的流動是迅速的，只有那些被許多中介的概念和被思想的各種變易所隔絕的，纔是遠遠的離開着致思作用的。

二 明瞭 (Clearness) 聯合 (Association) 系統 (System) 方法 (Method)

思想是永遠活動着。其活動有時是很迅速的，有時則不易察覺。集合於一體而存在的各種提示 (Vorstellung) 在一個時期內，或者有着很些微的變遷，其餘則持久不變；指着這些而言，思想是寂然靜止着的。進行的方式本身就是隱於神祕之窟中的。雖然如此，這些初步的考慮卻貢獻給我們以一種分類的基礎，對於這，在我們將來約束那過於開展到實際範圍中去的概念時，是時常

感着需要的。

專心作用應時有變動，應彼此互相溶化，並溶化於致思作用中；致思作用復溶化於新的專心作用，但每種在其自身是靜止的。

靜止的專心作用，若能是純粹而明確的，卻能清晰的體認個別的事物。因為當那致使提示作用變為一種渾濁的混合狀態的一切物事，都避開了的時候，或當那些各個不同的專心作用由教師的關顧所分解，而個別呈現出的時候，它纔能成為清晰的。

各種提示是由從一個專心作用到另一個專心作用的進步所聯合成的。幻想浮蕩在許多聯合之間，味嘗着各種混合狀態，除那無味者外，它實無所卑視。但當一切物事一經能互相融合，如若各個個體明確的對立體，不給予阻礙即能融合，則整個集體（*masse*）即成乏味之物。

靜止的致思作用，着眼於各種物事之間的關係；它把每個單獨物事視為一種關係中的構成部分，並給予以正確的地位。一種豐富的致思作用的成熟秩序名為系統。但如無個別物事的清晰性，則無系統，無秩序，無關係之可言。因為關係並不存在於混合狀態中，而只能存在於已經分離而

重新集合的構成部分中。

致思作用之進展爲方法。它浸入於系統的全部，而其創造新的構成分子，並在其應用中觀察其結果。許多人應用這一名詞而對其事實卻一無所知。循方法以教養，這一困難工作，其大部分人們最好委之於教師；如若此書不能指明把一己的教育思想系統的加以馭理是如何的需要，則此書對於讀者實無所裨益。

經驗繼續不斷的在兒童的腦筋中堆積起渾沌的體集。當各種實物來往的變幻中，其中的許多體集復逐漸分解起來，對於那些被分解的，卻存留下一種有裨益於聯合的便宜性。但許多事務仍期待於教師的努力，他對於無精神輔助而消耗多年歲月的人們，尤其是有着長期間工作的必要。這些人的精神狀態，對於應當鞭策他變遷的一切事物，都是非常遲鈍的。當每一相類似性由回憶中重新引起那整體與那同樣的體積時，人永是在新的物事中看見舊的。

謬誤的聯合通常是發現於在學校中所學得的知識。因爲若非在其學習的內容中無充分的力量驅之於想像的領域中，或者學習甚至把日常想像的進程一並阻礙起來，而使精神在各部分

中陷於凝滯的狀態。

無人從經驗中期望一種系統，公平的說，也無人從那新近纔放棄其自身之系統，而擇取一種某程度組織的各種科學，期望得到一種系統。但是縱使一種科學的闡明在系統上是正確的，而學習者最初所得到的依然是一列聯接的觀念，這些必然長時在其聯想中糾繞着，而後總合的致思纔能使他感覺到選擇的那一系列聯接的觀念的優越性。

如此可知那提供的系統能得到正確應用的機會是如何其妙！方法這一名詞對於大多數人是一種學術的令名；他們的思想無定的浮蕩於抽象與確定之間，追隨着炫耀的而棄絕一切的關係；他們把許多類似性結合起來，並把「物事」如同在爛調中來押「觀念」的韻腳。

第二章 興趣之概念

我們把多方面個人的生活的範圍從各種紛擾物事的涉獵中收縮爲多方面的興趣，以使專心作用永不至如從一致的致思作用上迷失過遠。因爲，正因人類專心作用的力量過弱，不能在各方面倉卒的逗留而有多多的成就（在此地我們是用人類活動的整體作爲測量的標準，與此相較既極度活動的亦覺渺冥），所以我們必須避免那些無定的活動，這些活動時而在這裏，時而在那裏有着些許創造，但其對社會之利益，由其謬誤之結果，只是破壞個人之幸福，同時由其分心作用而將個人的人格亦隱蔽起來。

對於我們，興趣概念的發生是由於我們彷彿在人類活動的各種生長進程中挫折了某些部分，是由於我們決不對於內在生命的多方面的發展，而卻在其極端的表現上，加以阻障。我們所挫折的，我們所阻障的究是什麼？那是活動，和直接促成其發生的——欲望。所以欲望和興趣聯結一

起的時候，必然代表着一種湧起的人類衝動的全部。此外，我們當然無意把一切衝動向着外發活動的路閉塞起來；反之，當我們首先把這各種衝動，按其對象分辨之後，就可明瞭就中那一種特別應有確定的發展，直到他的充分表現。

一 興趣與欲望

興趣與欲望，意志和審美一起共同和淡泊對立着，而在不處理其對象，但依隨其對象的一點，興趣卻劃然與三者有別。誠然，當我們感覺興趣時，我們的內心實是積極的，但在興趣未形成欲望與意向之前，我們在外部上卻是消極的。興趣處於單純的觀察與造詣之間。這一句話，襄助闡明一種不應忽視的區別，即是興趣的對象從不是那實際所欲望的。因為許多欲望，在其企圖把握時，是奮力向着一些它們所尚未獲得的未來對象奮力掙扎；反之，興趣施展其自身於觀察之中，而依附於那觀察中的現時上。興趣僅只在它所知覺的特能佔有思想的全部，並由於一種一定的成因而在其它的各種提示之間，顯明其自身的這一點上，是超越那單純知覺的。由此直接推演出下文。

二 觀察 (Merken) 與期望 (Erwarten) 要求 (Fordern) 與行動 (Handeln)

一種較一般更爲顯著的提示，所施於其餘的提示的第一成因，係指其不自覺的壓抑和隱蔽其他的提示而言。因其施展其能力以實現上面我們所謂爲專心作用，如是我們可以注意這一名詞，來標示此情形下的心理的狀態。

這種成因，它絕少使之達到一種靜止的專心作用，而其最順易的和最普通的進程則包括以觀察到的物事去激發起一種同類的提示。如若精神僅只是內在的行動着，而任此種活動完全實現起來，如是，至多亦不過產生出一種新的注意。但是那時常激發起的新的提示不能立即發生，而當興趣產生於一種外界實物觀察時，和當一種新穎的提示依附於此實物，宛若其如此或如彼的運動着及變遷着的時候，情形永是如此的（並無須論及探討和預逆之玄祕的企圖）。當實物延緩把這種進程提到感覺之前的時候，興趣則蕩漾於期望之中。

所期望的，當然不是和那激發起期望的物事相一致的。前者，或者到現在方能作首次的呈現，

是屬於未來的；而作爲新的產生的基礎，和肇始的起點的。後者則屬於現在，以此，關於興趣注意力，正確的說，是依存在實現之上的。設若心理的狀態有着如此的變遷，致使其精神浸沈於未來之中，較浸沈於現在者爲多，同時儲蓄在期望中的忍耐被消耗盡竭的時候，如是欲望則自興趣中產生，這種欲望則從其對象的要求中將自身顯示出來。

但這種要求當各種技能任其驅使的話，則進而爲行動。

沈湎於欲望之中已是一種不名譽的現象，更何況沈湎於多種的欲望之中；如果人們欲將各種專心作用，溶化於致思作用中，從而將欲望的多方面性加以修正，縱使如此，人們至多亦不過獲得一種欲望的系統，和一種自我主義的策劃程系，實不能獲得能和節約及道德相協調的任何物事。反之，具有耐性的興趣，從不會成爲過於豐富；而最豐富的興趣，同時也是最富於耐性的。在其中，品格具有完成其各種決定的，隨時隨地都伴隨着它的一種便易性，且不以過奢的要求來毀滅其計劃。

無論活動如何特殊的屬於品格，而仍然有另一種的活動，這活動是特別適合於那些仍無品

格可言的兒童——試驗。這如其說是產生於欲望，毋寧說產生於期望之爲愈；其結果無論出於那一方面，對於品格卻同樣的值得注意；它永是輔助着想像前進並充實着興趣。

第三章 多方面興趣之對象

前面所討論過的各概念，如若它們所預先假定的是不存在，其本身將成爲空洞的。專心作用所追隨的，致思作用所應收集的是那能誘發興趣的。明瞭與關聯，系統與方法都是屬於那被觀察和被期望的。

現在我們應當來涉歷於那能誘發興趣的一般範圍之中。但我們就應從事於歷數那能誘發興趣的各種物事的全體？爲着要在那些有用的課題的目錄中，不遺失具有值得知曉價值的任何題目，我們就應陷身於各種物事的迷亂中嗎？在這裏我們陷入困擾紛繁狀態之熱悶空氣的窘迫環境中，而此環境屢屢將那些認多方面性的教養除非累積許多器具，並從事於如日之有時者然的許多工作，使學童與教師的無達到之可能的熱忱窒息下去。此之謂無節約者！皇天賚予每種興趣以無窮的機遇；它們追隨着的機遇，但除厭倦之外，卻一無所得。

意見上的一種輕微的錯誤應在此地更正。人們不要在能誘發興趣的各種事物之中忘卻了興趣；人們不要類分對象，而應類分心理的狀態。

一 知識與同情

知識摹倣那在觀念中呈現於其前的；同情則傳導其自身於他人的情感中。

在知識中，物事與觀念之間存在着一種對立；同情，則將同一的情感增殖起來。

知識的對象習於靜止狀態，而心靈則一一涉獵情感習於流動狀態，而附於其後的心靈則伴隨其後。

知識的對象之範圍包含自然與人類。僅只人類某些表現是屬於同情的。

知識有無止境？知識永遠在其進程的起始中。知識的接收性既適於兒童亦復同樣適於成人。過於積極的同情是可能的嗎？自我主義的白窠，是隨時易於陷落的，其勢力從未遇到一種過火的均衡力。但是懦弱的同情，缺乏了理智，缺乏了理論的教養，則墜於一一的愚蒙之中。

二 知識與同情的諸構成部分

在此地，將屬於多方面性的多的觀念，個別分解開來。因為對象僅只是多方面性的多。這一觀念，所以我們無須費心於分類原則之究討，僅只及其各構成部分之明確的對比。試思在下列各項之外還有些什麼：

知識

關於多方面性的，

對於人類的，

關於其規律，

對於社會的，

關於其美學的關係。

及二者對於上帝之關係。

(一) 知識各部分之間的特定區劃

無論自然是如何的豐富與龐大，當心靈以其本身形式去接受它時，卻僅只愈益為現實所充溢；心靈中的多方面性不過是現象的，多方面性，正如同心靈的一致性僅只是各現象之間的相似

性及積合性之中的一致性。心靈的興趣是以這些現象的勢力，變異性新穎性及其變幻的程系爲轉移的。

但是在合乎規律者之中，可以觀察到，至少可以假定出一種需要；所以其反面的不可能性，業已被觀察到，或已被預先假定出；提供之資料（des Gegebenen）分解爲物質與形式，而形式則由試驗重新形成；如此則關聯方可首先以被提供之方式，既而進爲以需要的方式呈現出來。興趣是依持於各種概念，依持於其對象及其相互之關聯，依持於其把握各方面之觀察，而不因之有所混淆的方式的。

對於觀察（Anschauung）趣味並不供給一種對立的條件，而對之卻有所增補。緊接着每一個提示之後，如果這提示不立刻在變遷中消失，則趣味一定會給予一種或者潛伏的，或者表現出來的判斷。這判斷不僅存在於知覺之中——贊許與非難都是對於對象的一種判斷，而非存在於對象之中的一種印象。興趣依附於形象，而非依附於實物本身——依附於各種關係，而非依附於體集的數量。

(二) 同情各部分之間的特定區劃

如果同情僅只把人類性情中所發現的情感接受起來，依順其進程，參與其變化，衝突和矛盾，則同情僅是一種互感。這就是詩人的同情心，若為藝術家的，他不是他的材料的創造者和支持者。但同情亦能從許多個人中的分解出許多人共同的各種變異的情感，並力謀調和其間的諸矛盾，並關注於全體的幸福，而後復將這關注的心理在思想中分配於許多個人，這即是社會的同情。它排開個別的，以便依附於一般的；它要求着交換，要求着犧牲，反對着真實的情感，並想像着可能較好的以代之。政治家是如此的。

最後同情，爲着那些情感，參照着人們的環境以考慮其境地，而經由單純的互感以達到恐懼與希望。這樣的關切，對此一切的技巧與活動，最後都顯示着脆弱，引進到宗教的需要——一種道德的，同時也是一種幸福主義的需要。信仰是發源於需要的。

如果我們要避免誇大與進程中的困難，在此地似乎應有一種兩者相提並論的說明。知識與同情二者最初都是不加修改的把它們所發現的接受起來；前者似乎是浸沈於經驗主義之中，後

者則似乎浸沈於互感。但二者都迫於事實的性質向前發展。世界之謎從經驗論中激發出推測作用，人類的各種矛盾的要求則自互感中激發出社會的秩序精神。秩序的精神供給規律，而推測作用則承認規律。在這種時候，心靈從集體的壓迫中解救出來，且不復沈淪於個別物事中，而為許多關係所吸引；靜止的沈思之被吸引於美學上的各種關係，共通的感覺之被吸引於人類的欲望及勢力，在從屬於事實的程系中的關係。如是，前者昇華而為趣味，後者為宗教。

第四章 教學

將人委之於自然。(Natur)，甚或期望引導他於自然。並依自然教導之，實爲至愚的事。因什麼是人的自然性質(Natur)對於禁慾主義者(Stoics)與享樂主義者(Epicureans)這同樣的是便於懸系他們學說系統的支撐點。顯能適應那各種極其變幻的條件的人類本性，是在如此之普遍性中運行着，致使其進一層的決定發展，全然委之於種族。以最高的技藝而建造的船舶，因之能適應於一切風浪的變遷，現時則只期待舵工導之於其鵠的，並按照各種環境條件來引導其航行。我們知道我們的目標。自然有許多資助我們的地方，人類在其所經歷的道路中，曾收集了許多物事，我們的工作是把它們結集起來。

一 用以補充經驗和交接的教學

從自然中，人由於經驗而達到知識，由交接而獲得同情。經驗雖在整個的生活中為我們的教師，但卻僅從一種巨大的整體中供給吾人以一種極其微細的片斷；無限的時間和空間，屏蔽我們於一種無限可能較大的經驗之前。或者交接比較無若然之貧窮，因為我們相識者的感覺，是和全人類的感覺一般的是一致的；但同情卻建在一種極微細的差別上，是以偏面的同情較之偏面的知識更為惡劣。因之，交接在感覺的窄小範圍中所遺漏的縫隙，和經驗在知識的較大領域中所遺漏的縫隙，對於我們幾是同樣大小；所以在前者亦如在後者，同等歡迎教學之補充。

但是於彌補起這重大的縫隙，卻非易事，當我們給予教學以這種責任之前，我們誠當考慮何者為其所能勝任，何者為其不堪勝任。

教學紡織出一種纖長弱細之線索，為時鐘打點之鳴聲所切斷，復為之所聯繫；這刻刻連結着學童自己心理活動的線索，當按照其自身的時間節拍而回復時，擾亂心理活動的節拍速度 (Tempo) 不依隨其躍動，亦不予之以休止的時間。覺察 (Anschauung) 是迥然不同，覺察能立即展開一種寬而且廣的面積；目光經過猝然間之驚愕而回復時，則分析、合併、來往移動、徘徊、休息並重

新揚起。而後觸覺及其他感覺官能亦參與於其間，思想集合起來，試驗亦開始着，從這種試驗中產生出新的形式，恍悟出新的思想；處處是自由而豐滿的生命，處處觸目的是豐饒內容之享樂。這種豐饒的內容，這種離開要求和強迫之自動的提供，——教學怎能達到如斯之境地？究至若何程度教學能與交接相競爭？——交接時時向它自身的力量表現加以要求，——交接，由於其為一種極其活動與柔和的因素，而委其自身於那種如其伸展到心靈深處，用以在其中把各種感覺加以改造和融合的活動及力量的程度相等的易感性？——交接不僅用他人的感覺來充實同情，而且在他人心中把自己的感覺繁殖起來，以使之能够更強有力的和更純粹的回復到自身中來？倘若後一種的優點專屬於個人的直接接觸，而以信件形式交接時，其力量既已顯然減弱，最後在關於遼遠的地點和時間，不相識的人的生疎感觸的單純表現中，這優點將完全失其存在，而教學則僅能用後者以擴大交接的範圍。

誠然，在教育中誰能置經驗和交接於腦後？這就正如同撇開白晝而滿足於燭光！在我們一切的提示內容上的豐饒、有力、個別的清晰與確定，普遍應用中的實習與實際及國土和時代的接觸，

對於人的客觀現狀的耐性，——這一切必須從精神生活的那些原始根源之中創造出來。

但是可惜，教育並不能全然支配經驗與交接。試將一個勤苦的農家，田舍的地方環境和在城市住居的一個時髦婦人的宮殿式的家庭環境兩者相較。在前者可把學童引導於各處，在後者卻必須避免各處。姑無論是誰——農人、牧人、獵夫、各種工人及其兒童們，對於學童在其早年中形成一種優良的社會，他們把他領到任何地方，他從他們都可學習受益。而在城市的上流家庭的兒童中間，在城市的奴僕中間，是如何充滿着危害！

在这一切中，容許有許多狹隘的限制，也容許有例外。但是最後如若我們回憶起的目標，回憶起興趣的多方面性，則當地所供給的機會是如何的窄狹，一個受過真實教養的心靈超越的限度是如何之遠，是極易於了然的。此外，那種極便利的環境的範圍是如此的狹窄，除非迫於需要的話，任何人都不能把一個青年的教養置諸其中，而能有所辯白。設若彼有閒暇的時間和教師，這教師無論如何不能脫卻藉描述以擴展其意識範圍，從時間中取得過去的光輝，並啓發幻想境界中的各種觀念的責任。

我們是否應該隱祕這種事實：對於遼遠的現象比現在的是如何常能用描寫和繪畫來給以更活潑而生動的敘述，神遊於古人之列比起同一般的鄰居來往是如何更能滿足我們，和能激發我們的高超興趣；觀念中的識辨性，比起觀察中的識辨性是如何的更豐富，並且現實與應有而未有的兩者之間的比照，對於行動是如何的必需？

經驗與交接的，確時常使我們感覺着厭倦，有時我們必須忍耐它。但是決不允許使學童從教師方面遭受這種感覺，使之感受厭倦，的是教學的最大罪惡；教學的特權，是飛躍於草原與池沼之上，如其不能泳游於安樂的山谷之間，當即練習攀登山岳，以從更廣闊的境界中獲得酬償。

經驗彷彿是籌算着教學追隨於其後，以便分析其所積累的，以便接聯與整理其無定形的各種片斷的紛亂狀態。因為吾人試觀一個未受教的人的頭腦，是一種什麼狀態？在那裏既無確定的頂點，又無確定的底點，乃至系統亦付闕如，一切都混擾於一處。其思想尚未習於期待，在一個機遇發生時，一切都湧現於前，其聯想的線索所刺激起的是如此之多，同時呈現於意識之中的亦若是其繁。那些經過屢屢重覆的印象，而獲得最大勢力的思想，遂見卓立，凡適於它們的均為其所吸引；

不能與之協調的，均爲其棄卻。凡一切新穎的即爲一般所驚奇，但如不被忽視，即爲那基於回憶的判斷所否定。凡不屬於他的即不爲其所區分！對於要點並無特殊重視；即使和藹的自然，偶爾給以一種幸運的暗示，而仍缺乏工具以追尋業已發覺的蹤跡。當人們開始教導一個十歲到十五歲未經教育的兒童時，即可觀察到這種狀況。最初，其注意力全然不能納入於均衡的流動中，因爲缺乏支配一切之主要思想以維繫秩序，因爲缺乏思想的約束，思想即永無寧止地蕩漾着，在好奇心之後，僅只能產生散亂的活動與嬉戲，人們試將這種兒童和那受過教養的青年相比，但在同一年齡中卻不難毫無紛亂的把許多系屬的科學性的講述，一一的把握着，一一組織起來。

人們同樣不能滿足於單純交接的效果。欲將同情永遠作爲交接的精神，其間所缺過多。人們互相揣度，互相觀察，互相試探；兒童於其遊戲中已能互相利用，互相阻障。在一方面即使有善意和仁愛，卻決不能因之而斷定在對方即能引起類似的感覺。人們不能夠由於服務而激起仁愛；對人僅施以仁慈而無其他的關切，則可引起一種快感，而快感卻能引起更多仁慈的要求，但不能引起感激之心。這種狀況於兒童彼此之間的交接中，及兒童與成人的交接中，都是存在的。欲從兒童中

獲得愛的教師將能自己體認出這種情形。在仁慈之外必須增加某些可以確定其意向的條件；感覺必須如此地表現其自身，以使此種感覺在兒童心中能一致的激發起來。這種表現當屬於教學的範圍中，甚至於正式教學的節目，雖然無疑的無人欲把這種感覺的表現，系統地限制於其中，但對於同情之準備，及其預先傾向之確定，都具有難能估計的重要性，因而對於同情之顧慮，不能較對知識為弱。

全部的生活對於人類的全部觀察，證明給我們每個人從他的經驗和交接中，提出符合於其自身的一切，於其間將他自身所原有的觀念與感覺施諸實現。世上有那浮躁的老人，和遲鈍的俗物，而同時亦有謹慎的青年和兒童。兩者我都曾見到。一切與我同時的人，必定業已觀察出世上巨大的事件，對於成見的影響是如何的微小。這些極其顯著的經驗，普通的呈現於吾人之前，交接將一切的國家聯合起來，而意見之紛歧，感情之不睦，幾無更勝於今日者。

因之我們精神生活的核心，不能用經驗與交接以培養之，而能有準確之效果。教學定能深入於致思作用的實驗室中。試思每一宗教教義的威力！試思一種哲學的講演，對於一個集精會神的

聽者之若是其輕易的，甚而在不知不覺中，所施的支配影響。此外試思傳奇的閱讀之可懼的力量——因這一切，無論其為善為惡，均屬於教學。

的確，今日之教學是限於科學、藝術與文學的已存（不僅指現在的，更指過去的）的狀況。在這裏一切都視那現存的，而同時可加以無限改善的狀態之充分可能的應用為定。雖然，在教育進程中，我們不時遇到無數的欲望，超越教育學範圍，或者使我們感覺教育的興趣不是一種分離而孤立的事物，而這興趣最難在那些僅只因為他種事業對於他們過於高超或過於嚴重，仍須有任何某一種事務，而從事於教育的和兒童的工作的人們心目中發揚起來。

教育的興趣，只是我們對於人類，對於世界整體興趣的一種表現。教學把這種興趣——在這裏我們的羞澀的希望得到最後的解救——的一切對象集中於青年的心胸中，即未來的心胸中。缺少這種興趣，教學確乎是空泛而無意義的。人們切勿說，他們是用他們的全部心靈以施教，因為這是一種空談。他若非在教育中毫無所成就，即是其致思作用的大部分是屬於他所分與兒童和使之接近於兒童的，——是屬於他所期望的那在教養比較審慎的人們，於我們種族現有現象的

範圍外，所能成就的。而後卻從豐滿的心靈中流露出一種教學的豐滿狀態，這種豐滿狀態，可與經驗的豐滿狀態相比擬；而後，那積極的精神亦將自由的運動分付於聽衆，而在此種教學的覆蓋的廣闊摺紋之下，容有無數附帶思想的充分餘地，而無損於主要觀念的清晰輪廓。對於學童，教師本身即成爲一種經驗的對象，這對象的豐富性亦如其直接性；誠然，在教學的時間中，於它們之間形成一種交接作用，這最低限度是與古代偉人或和詩人所清晰描寫的人物的交接作用的預先嘗試。歷史上和詩歌上的抽象人物，必須在教師的生活中獲得生命。只須由他開始，而後青年，甚而幼童，即能從他的想像中繼之有所供獻，因而在教師與學童二者之間，時常無須第三者的參與，即可產生一種偉大而精選的社會關係。

最後，只有教學纔堪勝任那以包羅一切的均稱的多方面性的教養。我們試思出一種教學的計劃，最初僅按照知識與同情的諸構成部分以分割，而全然擯棄我們的知識的材料的一切分類，因爲這一切對於均稱的多方面性的問題毫無關聯，蓋以其在人格的各方面之間，並不加以區分。與這種計劃相比照，當易於觀察出在一種確定的學科中，某些部分，在某些確定的條件之下，應特

殊享有經驗和交接的供獻，反而某些部分——無疑，其係較大部分——則不當據有任何供獻。例如我們可以看出學童從其環境中對於社會的，容或是愛國的興趣，較之對於個人的同情的興趣易於領略——或者對於興趣的事件較之對於探測的事件，易於引出其重視，或者趨於相反的傾向；在每種情形中，其錯誤是同樣的巨大。這裏有一種雙重的暗示。其一，必須將偏重於一面的材料加以分析、完成與整理。其二，必須把平衡恢復起來，部分的由於其聯繫，部分的直接由於教學。但是無論如何，在教養的年限中所發現之偶然卓出的趨勢，不應被視作一種用教育以愈加鞏固的表徵。這種方法是畸形狀態的掩飾，是放任主義的產物，並為低劣趣味所推重。無疑的，光怪陸離與荒誕談諧的嗜好者，必然樂於觀看一羣駝子及各種各色的殘廢者互相疎狂的糾擾着，而不願觀看許多適於整齊行列行動的充分而均稱發展的人。但是在一個由於彼此思想形式互相懸殊的人們所組成的社會中，情形正是如此的，每人均誇張其自我的特性，而無人了解其同伴。

二 教學的步驟

「什麼是我首先所選取的，什麼是其次，什麼是最後」——荷馬。

某些物事必須互相聯繫的發生，某些物事必須一一貫串發生，在另一方面，某些物事必須同時發生，而每種物事的發生，悉由於其本身而自發的力量——這些問題均與一切的作業和一切的計劃有所聯貫，這一切作業和計劃中許多複雜的手續必須一一見於執行。因為一個起端必然是由數方面同時開始的，而許多物事又必然須由過去所發生的事件中取得其準備。這些似乎是應依為指南的兩種方面。

以上的各種概念指與我們，教學應當同時。把知識與同情作為彼此不同的與基本上獨立的心理狀態加以發展。於吾人觀察其附屬的各部分，其中顯然有着相依性和連接性，但卻無嚴格的貫續性。無疑的，揆度與趣味必先假定經驗的認識；雖然這種認識永遠是前進的，但揆度與趣味不一定俟其終結。誠然揆度與趣味能及時成為相當積極的，而後與多方面的知識的擴展平行發展，如無障礙之阻撓則隨時並能尾之於後。當兒童繼續不斷的問着——「為什麼？」的時候，這種揆度的活動是尤其顯著。趣味或者較為隱蔽其自身於注意及同情的其他活動中，然而其對於兒

童用以表示他們之於物事的區分的愛好與憎惡，卻終能有所供給。設若我們對於趣味先供獻一些極其單純的關係，而不將其立即委之於不堪了解的複雜情況中，其發展將是何等的愈加迅速？因為趣味正和沈思默想一樣是一種不能學習的自然物事，假若心思不為其他方面所分散或壓抑，我們即應不仰仗於經驗，而在充分認識的對象的範圍中，期冀此二者之能立時成為積極的。自然，教師如要發覺在兒童們心靈的活動，其自身必須具有他們在兒童中所須觀察其教養的極微妙的蹤跡的同一的素養。這正是教育的厄運，在柔嫩的童年中閃灼着如此的微光，到成年時大多久已消散，因之成年人無緣把那些微光燃成火焰。

以上所說的對於同情的各部分亦同樣正確。在一小組兒童中，如有些微醒覺的同情心，即能自動的發生對於公共利益的社會秩序之某種需要。正如最野蠻的國家亦有其鬼神，所以兒童的心靈對於一種冥冥的力量亦有其預感，這在他們欲望的範圍中，能施展其影響。此外，那各種的迷信觀念和真實的宗教觀念，更何由而能易於達到兒童的心靈，並有所影響？但是對於一個對其父母與保管人有密切依賴性的兒童，依賴性的感覺所付於冥力之地位，確為這些具體人們所佔據，

而正是因爲這種原因，最初的宗教教學，只是一種父母對於兒童的關係的極其簡單的擴展，正如最初的社會觀念是由家庭出發的一樣。

因此，教學所應培植的各種興趣，對於我們僅只供給同時發生的現象間的差異，而不能供給一種明顯的步驟之連續。

在另一方面，最初發展的正式的基本概念，是根據於彼此相接連的事物之間的矛盾點。

主要的，專心作用應當在致思作用之前，但二者之間究應有若何的距離？這一問題普通是未曾得到確定的。這兩者之距離當然應縮至最小限度，因爲我們不欲有損傷人格統一性的專心作用，而此種統一性是由致思作用而保存的。專心作用持久不斷的繼續下去，易於造成一種緊張狀態，與健全身體中的健全心靈的存在，不相融洽。所以爲着要保持心靈的一貫性的各種條件之前——我們須爲教學規定這一規律：在教學的對象之每一種最小的組合中，對於專心作用與致思作用給以同等的機會；這就是說，對於個別物事觀念之清晰，對於許多物事間的聯合，對於業已聯合的物事之一貫的系統，以及對於循此秩序以進行之某種練習，必須一一的均衡給以注意。一切

所學習的物事之中所必須表現的清晰性，則賴此以實現。在此地，教師之最大困難或者就是怎樣尋出完整的個體——如何將其自身之思想的構成因素分析出來。在這種情形中教科書當能部分的作爲事先的準備。

但是，倘若教學將對象的每一小組這樣的處理，則許多組的對象將要在心中發生，每一組將由於一種相對的專心作用，而趨於理解，直至一切小組在較高級的致思作用中聯合起來。但是在各組聯合之前，每組中必須有完全的一致性。所以每組的內容中之最後的個體，如有離開其它部分的可能時，則較高級的致思作用當根本不能成立。但是在這種較高級的致思作用之上另有更高級的，如此無窮的推演上去，而至那概括一切的最高的形態，這就是我們由各系統間之系統中所要達到而永不能達到的，在早年卻不能這樣作。青年永是在專心致知與注意力分散之間的一種狀態中。早年的教學之不能供給我們較高意義上所謂的系統的這一點，並非憾事，但另一方面必須在每一組中卻因之而必須對於清晰創造愈加注意；我們必須把各組加以更爲勤奮及愈益更易的形式聯合起來，並須注意於對那概括一切的致思作用之接近，使之從各方面等量的進行。

教學之層次間的聯繫則賴此以實現。較大的構成部分是由較小的部分以組成，正如較小的是由最小的以組成一樣。在每一最小的構成部分中可辨別出四級的教學階段；因每種必須依次注意於明確、聯合、整理及此種秩序中之進程的諸條件。這些階段，在極小的構成部分中，彼此間的聯繫較爲迅速而密切，但在那些由極小的構成部分而組成的較爲概括的構成部分中，彼此之間的聯繫則較爲鬆弛而緩慢，而所要達到的致思作用的階段愈高，則時間的距離則愈益廣闊。

假若我們回顧興趣的概念的分析，於其中我們亦將能發現某些步驟之區分——注意、期望、要求與行動。

注意是依於一種表現，對於必須對之屈服的其他提示的相對的力量——因之，部分的依於其本身的勢力，部分的則依於其他的是否易於屈服，後者引申到思想的訓練觀念。這觀念我們不如在直觀教授ABC中特別討論。一種提示的力量，半由感官印象（例如由數兒童同時之言談，和同樣的物品以各種不同的方式用圖畫、器具、模型等以顯示出來），半由描寫的靈活生動以達到，尤其是如若先前經過聯結的各種提示，業已存在於心的深處，而這些提示即將與那未來的聯

接起來。普遍的完成這種聯接，當需要精密的技巧與思想，而此需要的目的是在於預先爲給那末來的努力作一種準備，如同直觀教授 A B C 之對於算學，關於組合的遊戲之對於文法以及古代的敘述之對於古典之作家。

在注意中個別的事物則變爲明確的；但聯合、秩序及依照秩序之進程，亦須給以注視。

關於期望——系統化的及法式化的期望——的明確性及其聯合性亦是以同一的方式得來。

但是我們現在的主要興趣，卻不在這些錯綜的關係上。我們知道當所期望的實現的時候，所產生的只不過是一種新的觀察。在知識範圍內情形通常是如此的。當某種知識業已彙集起來的時候，不易觀察出任何一種與期望毫無聯繫的事物——但期望自身卻由減滅而消失，或由於新的知識而得到滿足。設若由此而產生猛烈的欲望，此則將屬於節約的規律，因而即屬於訓育的範圍。但是尚有一類的觀察，不若是之易於滿足或忘卻；另有一種準備變爲活動的要求，這就是對。於同情的要求。在此地無論節約作用有着何種的權限，而教育若不能供給爲人類及社會的福利而

工作的決心，以及宗教要求的一種確定能力，則爲失敗的教育。因之，在培植同情心時，興趣所可達到的較高階段，應受相當的考慮。而這些等級顯然是吻合人生的各階段。同情的注意之於幼兒，期望之於兒童，個性的要求之於青年，均頗爲適合，而成人或可將之實現於活動中。但教學的（*cul-tivation*）的關節，此地，甚至在早年之極細微的課目中，亦可任上述之要求受到若是之刺激，使之有變成活動之可能。從這些刺激裏，在未來的年月中，同時又因品格之形成而得到資助，產生出那種能引起活動及有力的要求。

試將結果以幾個易於明瞭的簡單辭字，加以確定。

教學必須普遍的

指明，

聯結，

教導，

給以哲學觀。

在與同情有關的事項中，教學則應爲：

觀察的，

繼續的，

昇華的，

在實現範圍中屬於積極的。

三 教學的材料

教學的材料是在各種科學中。在這種普通教育學中，當無須將這些科學一一列舉。

每人試自問在其理智範圍中，何者是僅只屬於知識，何者是屬於同情並且二者中的每種區分，在上述的各條項中更是如何分配的？這種的自省通常會在自身的教養中發現出一種顯著的畸形狀態，甚至於在教養的最重要的部分中，亦將發現許多瑣碎片斷的地方。有的人所缺的是興趣上的陶冶；他們或者是忙於藝術的一種極低微的部門，——忙於描繪花卉，些許的音樂、小品

詩歌或小說，有的對於算學，有的對於哲學，毫無所知。極有學問的人，或者需要相當長久的時間去思索我們所謂爲同情的，那整個的一部分，在他們的知識的廣闊的領域中，究在何處方能尋得。

教育不可避免的，感受這一切的缺陷。其所感受之程度則頗爲懸殊，而由教師，而由學童及由或有或無的機遇爲轉移。

教師對其自身愈爲忠實，及對於現有材料之運用愈爲精密，則其結果愈佳。對於各種不同的部分，一概無知的人，卻實爲少見。甚而至於在受課的時間中，若有誠意，則受益實多；自我興趣的新奇性，有時可以補充講述能力之不足，而在成人方面，欲略勝過兒童一籌，並非難事。這種進行的方式，比起完全忽略掉教養的重要部門，而僅欲把一己業已完成的，但極其有限的學問和學科知識分與學童，至少終較優良。有時教師只須將學童在某項事務中給以推動，並繼續供給以動機與材料，則學童當能自動前進，或者在最短期間，其進步即能遠出於教師的觀望之外。而在其他的場合中，則極難於在愚蠢的頭腦中，發現任何一種含有渴望興趣的些微痕跡的活動部分。而正是在這些場合中，方需要大量的知識，以便有多方面嘗試的可能；並需要較精的技巧，以便發現正確的

方式。倘若教師和學童彼此的弱點不能相互彌補，則一切均將無從着手。

我們眼前，時常有人知道怎樣恰好傳授我們所自己不了解而又必須教導的事物。在此時，只不讓教師的虛榮心，阻障這樣人物的應用。對於教育所要求的某項物事，如有所隔閡，並非一種恥辱，因為知識的領域，實在是過於廣闊。

對於教學的個別學科之與前面業已闡述的基本概念有關聯的尙待敘說的地方，在下章中將簡約的總括說明。首先對於一種由於其結果而使這些學科或多或少直接影響我們的興趣的區劃，須加以些微的考慮。

教學是與下列各方面有關的，

各種物事，

各種形態，

各種符號。

符號，例如語文，顯然僅只當作表現其所要表達的物事之工具，而成爲興趣的對象。但各種形態，

——那普遍的現象，那由抽象而從各種物事中分解出的現象，例如數學的圖式，玄學的概念，美術中的簡單的正常的關係，——凡此等等，不唯能直接引起興趣，而其應用亦可置諸意料之中。但是倘若有人謂物事的本身、自然界的物品、藝術作品、人物、家庭以及國家，僅只在達到我們的目的時的應用中，纔是有興趣的，我們則要求他不要使這樣的謬誤見解侵入我們多方面的努力的範圍中，不然，一種不幸的自我主義，最後當會變為唯一的目前興趣的對象。

符號之對於教學顯然是一種負累，這些符號假若不為其表現的物事中的興趣的力量所減輕，則將把教師與學童遺棄於進步教養的軌範之外。雖然如此，語言的研究仍然佔有教學的若是之顯著部分；如若教師屈服於一般的偏見和習尚的通常要求之下，我將必然由教師的身分降格而為教書先生，並且如若在受課的時節失去教育意義，則環境中的一切平庸性，將立即誘使兒童退於其水平，並失卻那內在的機警性，於此時，監督當成為必要，而他所從事的作業，亦不能使人感覺興趣。所以，人們應當於可能範圍之內，毫無例外的堅持不作任何語文的教學，設若這種教學不直接依存於興趣教養的道路上。無論古典的和近代的語言，統以此為標準。唯有那一種對於現實。

具有興趣的，並能爲未來的新穎興趣作準備的書籍，方纔有閱讀的價值。對於其他任何書籍，尤其是對於那始終是一種無目的拉雜散漫文體的文句選集，均不應虛費一禮拜之光陰；因一禮拜的光陰，對於兒童卻爲很長的時間；假若教育的影響爲虛耗一日的光陰有所削弱，則人們在兒童方面即能發現其痕跡。而在教學進程上，時時應用的書籍，無論其文字若何艱澀，則一切困難皆可由技術、忍耐與努力以克服之。

但符號知識之傳授的技術，及在物事範圍中的教學是相同的。從某種觀點看，各種符號也就是各種物事；這些符號之可以體認、觀察與摹倣，亦如物事。對於知覺之印象，愈益深刻，愈益變幻，則愈加明確、聯合、整理與規律化的諸條件，必須一一就其嚴格的秩序以實現。對於符號的意義之了解，不應操之過切；在短時期內，應全然置之於度外；如此卻能節省時間。此外，在最初即徹底學習符號的學說，實無目的之可言。僅只將其在後來的有趣味應用上，絕對必須的部分給以教導；而後即能因之而喚起一種進一步的知識的需要的感覺。有着這方面的合作，一切將可更順利的進行。

在考慮形式或抽象體時，首先應當注意到一個條件，這在特殊情形中時常受到重視，而現時

則必須給以普遍的注視，條件是：雖然決不應使抽象體本身化爲一種實體，但是總必須使其意義在對於事物實際的應用中得到證實。應當使抽象的過程，從例證中，從所觀察的現象中，從已有的條件中產生出來；對於純粹形式之專心的體悟，雖甚需要，但致思作用則必須與實際保持密切的聯繫。

兒童是處在純精神的觀念(Platonischen Ideen)與純客觀的事實之間的。在具體的現象之後去尋索那種不可及的物事，在他的意識中去尋索純粹的自我，或者在複性狀態中去尋索單一性——此單一性既非複性而卻能概括一切：兒童之不應致力於以上種種，正猶之乎抽象體對於他之不應成爲一種實體。在任何時假若他能順利的步入以上各種表現的形式中，則期望其能先將他自身的彰明的官能加以控制，以便其能向前進展，而達到那富有彈性的部位之能促進形而上學者發揮的領域。

所以對於兒童，物事並無其他意義，而僅只是我在抽象過程中所提出的單獨考慮的各種品質的某些既定的組合而已。所以從各種個別的品質(形式)到達物事——在物事本身中，各種

品質則相互平行存在——之間，存在着一條通路；同時另有一相反的路徑，由物事到達各種品質，而這些品質就是事物在分析之下的構成部分。下章所討論到的綜合教學與分析教學之差別，就是基於此點。

但是不幸，對於一般人將物事視作各種品質的集合體，並非一件易事。對於我們每一個人，每件事物僅只他的各種品質的一種錯雜的混合體，一面我們盲目的假定其統一性，但另一面對於它的每一品質之下各種可能的附屬性質，我們則幾乎完全忘卻。甚而至於我們的哲學家之中，似乎亦無一人將問題的任何一端透徹的思索過。結果是思想之被箝制而缺乏彈性，所以不知如何在諸多可能的條件中把握到其中的準確的條件。但是在此地我當然不能解釋一切對於這多種的困難，其他的學術探討，必須給以贊助。

四 教學的格調

格調這一現象，在任何地方均不受歡迎，但在任何地方均是存在的，事實上，試想如何能離開

格調？任何人均依他的個性而將其發展，并在每一種共同工作中，例如在教師和學童之間的生活，在雙方它都存在着的。

雖然如此，人們均逐漸習於對方的格調，至少在某限度以內是如此的，在此限度以外，另有那難以忍受的格調，經時間愈長，次數愈多，則愈覺厭惡，凡那種故意矯揉造作的和那直接引起憎惡的，均屬這一種。後者是不能寬容的，因這是有意的過惡，而前者所引起的厭惡性，亦因其屢屢重複所加強的印象而超過容忍的最高限度。

一切的矯揉造作的格調必須絕對排斥於教學之外！無論作問答或者下定論，無論恢諧或者感慨，無論文飾的語言或者尖銳的口調，——假若這一切不是從本題中和適時的情況中流露出來的，而近似於一種故意做作，則將立即招致厭惡。但是，從各種物事中和從各種環境中，確已發展出許多教課的方式及技巧。所以教師們在那極爲動聽的「教學法」一名稱下，所發現的，所極端贊許的一切，將要愈益增加，以施諸多方面的應用，而不使其中之任何一種佔着絕對的優勢。教師須能運用許多種靈活變換的技巧，需能輕而易舉的更調方法，并需能調度一切以切合臨時的機

遇，並且在其從事於偶然條件之調度中，必須更爲重視其中心的條件。

將聽者迫於被動的地位，強制向他要求一種對於他自身的正確活動的苦痛的否認之一切格調，在其本身上均是充滿着憎惡性與壓迫性，所以一種有系統的教課，必須用一種永遠活躍的期望的心理，激動學生的思想——或者當教師不能作到這個地步的時候（對於兒童都難達到這個地步），教課則必須放棄其系統性的目的，而允准學生穿插意見，或去直接由其本身引起。最優良的是那種格調，它能在目前工作所必須保存的範圍之內，供給最大限度的自由。此外，只要教者和被教者均能保持這種自然的態度，更無其他的限制。每人均有其自身特有的風格，這種風格若給以過分的限制，勢將影響其靈活的本性。所以假若不至於發生真實的損害的時候，*Veniam*

damus petimusque vicissim (註)

註：原文係拉丁文其意爲：我們原諒他人，亦希望他人原諒我們。

第五章 教學的進程

將以上所發揮的，所交織在一起的，所聯繫我們世界中的各方面目的的一切，均引用在一般的實際上，實是那些要從教學中教育他人的人們的巨大的和無限量的任務。從幾個普通的概念中這種工作，可以得到一種一般的指導；而此中工作的詳盡的發揮則需要極多數的，極長久的時間的無窮盡的努力。

我在此地只擬提出一個概要。其主旨只在使以前所發揮的各種概念彼此之間更易於聯合，並為我們目前工作領域事先準備一種概觀。普通教育學不應專注於某些特殊的細目，致使其全部討論縮為部分的討論。為着預防這種弊病起見，我意欲從知覺方面出發，進而達到心靈的慧覺，更欲將同時必須思慮到的，同時也必須施諸實用的，容納在我們的探討中。

一 單純的提示教學——分析教學——綜合教學

在任何時間欲爲某個個人制定一種教學計劃，這個個人必然是處於一種交接與經驗的範圍之中。或者這個範圍可以按照均衡的多方面性的觀念而斟酌給以適合的擴展，或者此範圍中的內容可以受到一番透徹的檢討；這乃是所應加以注意的第一件事。

但是，尤有進者，經驗與交接的豐饒的活力，潛深的清晰性，亦可以伸展於其範圍以外，或者換言之，教學的許多部分可以在經驗與交接所幅射的光明之中，而有適合表現的機會，我們可從眼界所及的際限向外觀測，從而由鄰近境域的描述，以擴大原有的邊際。並可緣兒童四週的長者之生活的線索，而將其導回於原處；舉凡一件事物若頗和兒童先前的觀察和類似，並與其觀察有相當的關聯者，我們普通均能用純粹的提示的形式將其呈現於其感官之中。所以可以應用各種關於外國城市、地方、風俗、觀念的圖畫並塗以各種熟悉的色彩；同時並可應用各種歷史的敘述，這種材料並因其借用許多實現性的表現方法，摹擬出一種實現的意味。在這個階段上的教學可以引

用各種的圖畫。這些圖畫在事前無目的瀏覽，或者作無意義的遊戲的種種錯誤應用愈少，則愈有裨益於教學。

單純的描述離開兒童理智的範圍愈遠，其清晰性與深度亦相應的削弱；但是在另一方面，當範圍愈為擴展時，其力量亦必相應的增加。因為這種原因，所以難於確定，究在某種限度以內，我們可以依這種辦法，同時也是同樣的難於為其規定某些一定的法則。因為依其性質，這一類的教學僅有一種規律——描。述。應。立。使。學。童。相。信。所。描。述。的。即。其。所。見。者。

由於其自身的力量，分析的教學所達到的亦屬於普通性質。為着要使人們明瞭——至少近於明瞭我所指的是什麼，試舉出裴私塔洛歧（Pestalozzi）母親之書（Buch der Mütter）與尼邁亞（Niemeier）的了解之練習（Verstandesübungen）。每一審慎的教師均按照其健全的常識分析湧塞於兒童頭腦中的各種結合體，並且這些結合體係由單純描述的教學而增加，所以他必須繼續注視於那至細小至微末的，以期達到一種提示上的明確性與清晰性。這一點必要顧及。

每種同時出現的環境均可分析成爲各種獨立的事物，這事物可以分解爲各種構成部分，而

這些構成部分復可分爲各種品質。品質、因素、事物和全部的環境均可用於抽象過程之中，以便從而形成各種形式上的概念。但是環境上的變化不僅是同時出現的，各種事物同時還有繼續不斷的品質上的變遷，而事物的易變性，適足供吾人以機會將每種事件分析爲各種層次，這些層次在每種事件中有時互相平行出現，有時則次第的呈露。在這一一切的努力中，我們有時發現那種不能分解的，如同可以作爲沈思對象的法則，而有時則遇到某些應當分解，或不應當分解的，亦如供給欣賞的美感然。

交接亦是分析的，並且我們可以特別集中精神於其所供給的同情心之某些特種的情感。如欲使這些特種的情感達到精練和真誠的地位，以上的分析是必須的。因爲對於一個人，甚至對於許多人的總合，通常是由許多各種不同的情感所組成，而且我們必須將審慎的同情。於他人的情感，從反對他人的情感之中辨別出來，以使同情不至爲自我主義所壓抑，至少這種壓抑不至被忽略。具有細膩感覺的婦女們，最能了解如何分析交接，如何在兒童之中喚起更豐富的同情心，並從而如何增加他們接觸的機會，以及加強交接的深度。一個兒童是否受過這樣的女性的影響，

是極易於觀察的。

於是正因分析的教學之能解析其所遇之特殊現象，所以適足以使其能伸展到普遍現象的境界。因為特殊的現象之組成係源於普遍現象。無論如何我們可以切記此定義，『用近種與類別』（原文係拉丁文，"*Per genus proximum, et differentiam specificationem.*"）而同時須銘記於心，類別，單獨的講亦是一個種類（*genus*），在其中一如前一種類，也含有更高一級的種類，以及附屬於它的各類別，並且這些類別之每一種亦均有以上同一的情形。所以勢應切記邏輯與組合學說之間的關係，並且切記因何一個個人的眼界範圍中組合的事物之分析，可以指向普通現象中的邏輯，因而增加心靈對於他種新的觀念之把握的可能性，在這種新的觀念中，以前業已了解的各因素，可以用各種新的形式，並以各種新的組合而呈現。但這對於我們一般的人當然都是原本發生的，所以對於那一切自發的，教師本身決不有所逗留，並不應使其兒童有所留戀。但是其發生既不周全亦不迅速，以至在教師方面（教師在任何情形下，都必須觀察其學童）仍然存在許多的工作。

分析的教學因爲能伸展到普遍的境界，所以能够贊助一切的判斷之進行。因爲欲判斷一件事情，無非是將其從許多混雜的，不切要的條件中提煉出來；簡單的事情較之複雜的，當然愈易於洞察。基本的提示已經獲得較大的力量，則從數量上和變化上所招致的注意力之分散，當能消滅。並且各種一般性質的判斷在未來的應用上和在新的機遇中的未來的考查上，均具有一律的準備。

同樣的既有的材料之一再加以分析，對於其各前題之間聯繫，當能有所裨益，而邏輯的結論之便易性，則全賴於此種聯繫，——這就是科學的想像。因之正因爲經驗本身並無系統，所以設若我們能够一貫地運用思想以伴隨我們的經驗，經驗即能促進我們的思想上各種變幻的錯綜與結合的形式。

但是分析教學的一切優點均受到經驗與交接以及與之有關的接連着的描述，在其所能供給材料之範圍上的限制和拘束。在分析時必須接受事實上所呈現的材料。此外，官能上的印象之屢屢重複，在一方面造成了一種深刻程度，時常較之教師在另一方面用以保持雙方平衡的各種人

工引起的專心致知的和思慮的活動愈爲有力。並且那普遍性——這僅只在某些情形下可由抽象的作用使之表現於注意的範圍之中——必須經過相當周折纔能達那種心靈上的自由的地步，由此無論其對普遍的，或者對於其任何組合的情形，均能應付餘裕。而且，嚴格地說，分析作用之對於沈思和審美的判斷，除將所說及的各點加以表白之外，並不能夠有任何的功能。一般都知道經驗並不能給予吾人以理論與審美的需要，所以這種需要本身決不能由於現有材料之分析而發現。甚至關於已經接受的沈思的和審美的提示方式之分析的考查，雖然能使吾人感覺錯誤之所在，然卻罕能達到足以消滅以前的印象的一種印象上的深刻的程度。這種考查絕對不能達到醒覺的心靈所需要的那種充裕性。單獨的辯駁與批評所能有的成就至爲鮮少；必須建立起正確的標準。

綜合的教學是建立在它自己基石之上，唯獨它纔能建造起教育所需要的那種思想之完整的結構。這當然不能比我們的各種科學，或我們的文學更爲豐富，但是其豐富性卻仍然無限量的超過兒童個別的環境。誠然其豐富性尚不及教師所具有各種方法，但是觀念之本身將能逐漸的

創造出更爲幹練的教師。數學的全部連同數學之前及其後的一切，以及人類從古代迄今的文化各階段之全部進程，統屬於綜合的教學。但是屬於綜合教學的，同時還有那些乘法的九九表，單字與文法，因而我們當易於憶及，在這範圍裏所用的方法若不正確，將能引起若多的苦痛。倘若各種因素必須用單純的記憶的方法印入學童的心中，學童們則將有極充分的理由反對綜合教學的任何推廣應用。事前的概述、復述、復習、例證與各種的符號，都是減輕這種情形的人所熟知的方法。我以前曾提出將各種有代表性的三角形，用明顯彩色的釘子表現在板壁上，並不斷地置之於搖籃裏的兒童的視線之內。人們曾恥笑過我。現在請他們更進一步的恥笑吧。因爲我在想像中，在上項的板壁之旁，另擬設用各種不同的顏色塗染的許多桿棒和圓球。並且將這些桿棒常常變換和常常重新配置，重新組合，而過後另用許多植物和兒童的各種玩具。我並擬在嬰兒室安置一架小風琴時常用之奏一兩分鐘的簡單的音調並表現出簡單的音程。爲兒童的視覺的便利，爲着缺乏練習的演奏者彈奏的便利，還加上一個懸錘調整器(pendel)使風琴的節拍上的比例可以得到觀察。此外，我還想訓練兒童使他們用寒暑表辨別冷熱的官能，並訓練他們使之能辨別物之輕重。

最後我還把他送到布疋製造者那裏去，使之能和製造者一樣用觸覺能辨別毛織物的粗細。此外誰能斷定我不將嬰兒室的牆壁用很大的華麗色彩的字母裝飾起來？在這一切之中有一簡單的基礎觀念：假若綜合的各因素，在早年能變成兒童日常經驗的構成部分，則在兒童心目中印入知識的那種突然的、厭倦的方式——即所謂的背誦的方式——來，或者將要變為不需要的，或者變為極其簡易的。及至彼時這因素將於可能範圍內極其順利的透入於兒童在其意思中所積累之廣大範圍的物事之中；兒童當其在練習語言的時候，這些物事及其名稱之學習的輕易程度，實足驚人。但我並非愚昧，決不至於認為這些多少可以減輕教學的負擔，並促進教學的進程的瑣碎的方法，即足以臻進入類的幸福。

茲就本題而論——綜合教學的目的，是屬於兩方面的；對於基本的因素，它必須供給，並須準備。其間的接合；所謂準備。純指準備而言，並非將其全部完成。因為所謂完成是永無止境的。什麼人能揆測一切各種事物之間的所有的關係？有教養的人是無間斷的致力於其思想的建造，但是他之所以能致力於思想的各方面，卻是有賴於其青年時期的教養所給予的工具。在因素之外，這種

教養並須供給這些因素之應用的各種可能的方法與便利。

綜合的最普遍的一種是連接的形式。這種形式在任何地方均可發現，並助成一切心理的活動，因之，必須在最早期間給予最早的訓練，以期在其應用上達到最高的熟練程度。尤其在經驗論的領域中，這種形式最爲普遍。在這裏並無任何條件，可以阻障其在可能性。（邏輯上的）認識上的贊助價值，而在這種可能性之中偶然性的實在形成一種構成部分，並可以以多種的形式而類分之。這種形式由此點出發而及於各種實用的科學，在這種科學之中當含有聯繫性的觀念，必須應用於某種多方面性之中的含有聯繫性的現象的時候，卻有相當的幫助。在這方面我們即將觀察出教育學即其一例。而在沈思的範圍內，倘若一旦失去這種連接形式的綜合，勢將感覺相當的不便；數理學家業已感覺到這種困難。在這裏並且在鑒賞的範圍內，此種形式爲其中之主要的特殊的綜合形式所隱晦，而這特種的形式一面拒絕容納不容其存在的連接，一面徙去心理上的一切不相干的思想之遊戲。

與連接性的概念有密切關係的即爲數量的概念。每一種屬於連接作用的活動均是由某數。

量之形態的因素所組成；數量本身即是這些因素的抽象現象。

一般人都知道經驗上的綜合的原本形式是屬於空間與時間的，——幾何的形式與音律的形式。直觀教授ABC即屬於此。這是綜合性質的，因其係由因素出發；雖然其排列是為自然界中發生的各種形式的分析所決定，而卻必須容其復返於自然。

純粹的沈思性的綜合，迥異於邏輯性的聯接綜合，而建諸於關係之上。但是關係的方法則無人了解，並且教育對之亦無表現這種方法的任務。而同時對於自然抱着一種批評的態度亦非童年時代之所應有。在另一方面若使兒童的心靈全然不習於沈思作用，以至在將來當切迫要求一種堅決信仰發生的時候，而冥頑抱定一種先入的學說以自滿，同樣亦非吾人之所需。這種疎忽在今日尤為不智，因其在現時意見的分歧，影響到一切的人們，僅只有那輕躁性格的人，或抱着那種近乎悲戚的退卻心理的人們，方纔放棄對於真理的追求。反之，教師卻必須全然置其自身之系統於不顧，而探求各種危險性最少的方法，在可能範圍內培植探討能力，以在各方面促醒由單純的問題——沈思作用的各因素——而激發的強烈的感觸，以免童年的思想者抱有一種信念，以為

他於最短期間步入真理追索之盡頭。無疑的最準確是數理之研究，然而不幸這種學科業已過度的降到以線條和公式所組成的一種遊戲的地步。現在應當盡量將其導入於其本質，使之導入於概念本身之究討。在這裏邏輯亦有相當的功效，但是對之必不可有任何的奢望。在哲學的沈思中的各種問題裏，對於那些有關於數理、物理與化學的各種問題，應透徹給以發揮；在靈活的指導下，青年的心靈對於有關於自由、道德、幸福、權利和國家的各種問題，卻能有多方面的發揮而獲得進益。但是舉凡與宗教有直接或間接關係的一切問題，均須特別加以周詳斟酌。

在兒童最初的數年中宗教的情緒僅應依附於神意——*Vorsehung*——這一單純的思想，此期間應盡量加以延常，並保持其純潔。但一切的宗教均有一種在無形中轉入沈思範圍的趨勢，發揮而為端莊的教條。這種趨勢對於剛開始於多方面性的教養之訓練的精神，實極易於表現。在此時，似應提及幾點剴切的意見：關於古今來許多業已成熟的智慧在宗教中追求絕對的定論之失敗；關於這些問題之研究，需要待至一切準備性質的沈思的活動之終了的事實；關於以沈思的信仰倏然喚起一種業已消失的宗教情緒之不可能性；關於吾人四周之自然界的秩序之吻合於

人類的依賴性質的景象，在我們中間所激起的強固的需要，並由於此種需要宗教得以在同情心理範圍中結下鞏固的深根。就教師的本質而論，積極的宗教教學，並不屬於其範圍，而應屬於教堂和父母；在任何情形下，教師均不應給以任何的障礙，而且至少在新教的範圍內絕無從事於阻礙的任何理由。

鑒賞的學說，確乎至為晦澀，所以無人可以指出美的各種形式及其綜合之中各因素。但是卻不難於在這一點上有一致的意見——美的價值不存在於物質，而存在於關係之中；鑒賞並非建於所觀察的對象之上，而是建在觀察的方式之中。吾人之心地對於任何事情，均沒有對於美之易於受到損害。雖然於我們美的現象之欣賞僅須觀察而已，但是甚或在兒童的清晰的視覺中，美亦不甚清晰。因為無疑的，未曾受過訓練的觀察只能看到混合的集體；無疑的，僅能注視到目前的現象而不能將各種關係的諸線索彙集起來。這在有教養的人們卻絕然不同，他在最適合的時候，極易於把握全般的線索，而且其興趣亦非常濃厚。雖然鑒賞與想像彼此之間全然不同，但通常均於同時發現。吾人當易於想見想像之對於鑒賞是有若何的助力。例如在想像之中逐次變幻的形影

裏，各種的關係亦隨之而變異，在這各種的關係之中有某些關係由其影響而能吸引其注意，並將其他的圖形，在其四周組織起來。由此而創造詩歌。所以鑒賞的綜合教養的問題，就是如何使美的觀念。在兒童的想像中產生出來。就可能範圍內首先必須供給以材料，此後必須用談話的方式使其成爲想像的中心，再後即應將藝術作品提示於兒童之前。關於古典的戲劇應先敘述其內容——所謂內容乃指其情節，而非指場幕之廢緒。人們應力求把握其間的關係，情節的各種境況；必須先將其用一種方式而後用另一種方式聯接起來，並在想像中描繪出來；最後詩人再聯合起一般人所不能聯合起的，並可試將活動中的各要端，付以理想化的形體，或者則可發現能將這種組合表示與我們的一幅圖畫，或一件彫刻品。關於音樂一切則比較更爲明確，各種基礎的關係以及其間最簡單的綜合，均可供諳於和聲學的教師之應用，但這教師在音樂教學方面，切不可本着迂的教師態度。

現在則須討論依綜合的方式來培植同情心之教學。從這種教學中，即使缺少親密的家庭關係，及愉快的童年友誼，或者甚至於在師生之間缺少一種高度的自然友愛之輔佐，心地卻必須變

成寬大而豐滿的。這種教學我們在什麼場合方可得到？慣常教學方法之目的，我們是否能否認，似乎是在以其沈重的負擔壓迫其精神，以冷酷的科學，甚至於用爲我們所常誇耀的藝術，以僵化其心靈？我們要問通常的這種學習方法是否彷彿使我們和一般的人類，和真實的個別個人，以及個人所組成的各個真實的團體相疎遠？這些人們及其團體，以我們鑒賞的眼光爲標準，或者過於低劣，不值一視，或者離我們的觀察過於遼遠，但是由於同情心之激發而爲他們工作，卻是我們最華麗的文飾，而且我們必須承認，雖然在承認時不免有一種羞愧的感覺，但是在任何條件下，卻必須承認是屬於這種種族的。

我們已經表列出歷史上的聯合性的問架——用一種年代的線索來維繫各個國家的各種名稱的系統，——以使其在記憶中留遺深刻的印象。我們亦曾設法從各種言語與古代知識的學習之中取得推理的智慧的練習。這一切都是無可訾議的！最後我們還企圖以各種注入的觀念，來將人類的歷史在一瞥中看作一種巨大的發展過程——隨後我們卻置之於不顧，因爲若把它看作一幕戲劇，在實際上其全部並不完整，因而亦不能提高或滿足我們的興趣。但是在這一切的考

慮之中我們是否應當忘卻，在各方面我們所提到的都是人類，而對於這些人類我們都應有同情，並且我們應當爲之培養起來抱有同情心理的觀察者；而且對於那些尙不能同我們向未來展望的人們，這種同情是極易於自然發生的，這些人們之所以不能和我們向未來展望，因爲他們尙未曾了解現在，正由於這種原因，對於他們過去方纔是真正的現在？一切古典的希臘作家所共同表現的那種童年的天真性，還不足以克服我們去閱讀某著作時的那種高傲的所謂學者的態度嗎？換言之，我們自身是如此的缺乏感覺，以至於不能從中觀察到一種青年的時代嗎？——這種時代我們當業已經歷過，但是在任何情形下，卻不是我們現在所能重新退回的。

我們不能再繼續逃避我們時常感覺到的那種被曲解的教養。我們感覺到其中脫落了一種應有的部分，我們希望能夠用我們的力量以彌補其缺陷，但恐這種嘗試，僅可使我們遭受失敗的恥辱。但是這卻不足以使我們不指導我們的年青的兄弟們，使之由開端的地方着手，從而不藉助於外力，向前推展直到未來。

但是倘若他們繼續其祖先之工作，他們必然經歷其祖先所歷經的路程；尤其是他們必須從

早年起就學習把這些人們認作爲他們自己的先輩。

所以在同情的對象這方面，我們並無若何的困難。我們應以綜合的和元素的形式着手於這種工作嗎？

首先我們無須列舉同情之各種因素，亦無須將這些因素按照一種綜合的方法給以形式的聯合。在此處所需要的是一種精神上的溫存；並非從一種輝煌的火焰而發的暫時性的閃爍光芒，而是能發放一種永久溫和熱力的燃料所放射出的永久性的光輝。

此外，同情心是和人類的情緒有關；當同情心由其各原素中逐漸發展時，它與人類的情感的发展，亦保持着密切的關係。但是這種感情是依人們的境遇而確定的，並隨之前進。我們在社會上的感覺的本身，就是歐洲的各種複雜的社會和政治的關係所形成的。假若對於社會之同情，是從各種簡單的、誠摯的、透明的感情中產生的，而這種種感情中的每種之呈現於意識之中，都顯然是由於其本身的關係，以至全部的總合能了解其自身的需要，於是它必須追溯人類的境遇的過程，由人類的境遇最初能清晰的表達其自身，並從所附屬的精神的各方面，動作的廣闊限度中，充分

發展其自身時起，而直至現代爲止。因爲過去的時期委實僅只表露了極少數的境遇的狀態；其能按照教育之所需要的清晰的程度與多方面性的程度，而表現其自身，則更屬罕見。所以在某些檔案中，它能够用着豐滿的聲調、親愛的口吻向我敘述，實極爲珍貴，至於其餘的，我們必須在想像中完成之。

最後，同情在兒童彼此間的交接中能够極其自然的、極其簡單的、極其聯貫的發展起來。甚至於這種交接亦是爲每個人所供給的貢獻所決定，而這些貢獻又爲每人的作業和觀點所決定，並且——設若人們不使兒童放蕩不羈而生長起來——這種作業與觀點，同時無疑的更爲他們的心靈所獲得之工作材料所決定。當然我們不能否認兒童青年間的交接，可以由於其所受之指導之不同而迥異。設若指導係一種突起的跳躍的性質，則極難於爲兒童所接受；他們決不甘願接受這種的指導，並退縮於其童年的遊戲與活動之中，而在這種活動中互相接觸，互相加強其自身。但是將來他們卻必須投入於世界，獻身於社會之中。設若在那時彼此間互相保持孤立的態度，又何足異，——設若他們宛如身處在陌路人之中，毫無同情之感覺，而彼此間共同極其頑固地抱定其

自身的瑣屑的平凡性，亦復何足異，最後，假若社會的本身，是由於許多小組織所組成的一種鬆懈的集體，而每一小組織均力圖自娛，而利用其自身與集體間的各種關係爲達到這種目的之工具，這更又何足怪。

但是在有愛國心理的國家情形是何等的不同，六歲的兒童都會告訴你本國歷史上的故事；兒童都會告訴你關於前時期的兒童及古代英雄的事略；他們彼此間述說這些故事，他們在他們國家的歷史中共同聯合前進；他們努力成爲國家的分子，並且他們的確可以變成國家的分子。古人都能很嫻熟地背誦他們的荷馬；他們並不是在成年時代，而是在童年時代背誦熟悉的。形成青年的一般品格的就是荷馬，而這些青年並不辜負其所受之影響。誠然荷馬不能完成一切，並且我們也必不至於將一切均委之於他。

讀者試思一種忠於全歐羅巴的熱誠，以古希臘與古羅馬爲吾人之祖先。一切的紛紜和黨派心理的各種不幸的表現，在這種場合，必然趨於消滅。如何方能產生出這種思想？教學可以負擔這一任務。

切不可說我們德意志人現在業已過於趨向於世界主義。太缺乏愛國心——這，可惜！很不幸，是真實的；但是在這裏我必須調和愛國主義與世界主義嗎？

現在且回到關於古人的討論。在此地對於我們，詩人、哲學家、和史學家。當他們共同努力在人類的心中挑起人類本性的印象時，是屬於一個系統的。荷馬的詠史詩，柏拉圖的對話，原本並非藝術作品，亦非屬於智慧的著作；最重要的它們所要表現的卻是人物與意見；對於這些人物與意見應有一種友愛的歡迎的心理。許多外國人提倡學習希臘語言，這對我們是很不幸的。因為這種辦法將減少我們對這種著作的友愛的歡迎心理。我們必須借助於譯者來逐漸的學習其文字。必須逐漸的——決不能一氣呵成，至少一時欲使之熟練，是不可能的。現在，這對於我們是一種重要的事件，尤其是因為譯者們本身甚至連最易了解的德語都不能運用。在將來遇暇時我們應當致力於言語使其達到精純的地步，由此而達到詩歌的藝術。但在現在這兩者對於我們都是同樣的遼遠；所有的寓言，只應給我們以消遣，但我們對於其中的人物則應感有興趣。欲達到這一點，教師無疑的應有一種某程度的語言學的技能，以使其能將文法的教學，納入最窄狹的範圍中，但是在這

範圍中則能够以一種極其嚴格的體系完成其所着手的工作。然而這種技能在助之取得忠於職務的盛譽之外，切不可多所期望。人們說：荷馬所代表的是吾人所知之希臘語言的最古的形式；在結構上至爲簡易；從其研究中在文學上爲一切將來進步能得到絕對的博古的裨益，——這些論調是正確的，但是在此處卻無關重要。假若其研究倍加困難，而其學習的裨益僅及其半。以上的諸原則仍能保持其最大的效能。但現在的問題卻是用何種精神來把握它們？

欲完成教育的技術中的這一特殊的部分必須採取三種步驟。第一、必須決定文字的選擇，其材料主要的是來自荷馬、黑羅杜特 (Herodotus)、徒綏底蒂斯 (Thucydides)、燃諾芬 (Xenophon)、普魯塔哈 (Plutarch)、來自梭佛克里斯 (Sophocles)、奧依里底斯 (Euripides) 以及柏拉圖；並且，及至對於羅馬有相當準備的時候，即應從其著作中選出材料。第二、教學的方法必須加以嚴格的確定。第三、則需要某些輔助的作品，以伴隨各種的敘述與探討，這種平行的材料實有利而無弊。我僅須附帶提及在荷馬的著作中，較爲粗率的依里雅特 (Iliad) 不甚適合，但全部的奧第塞除 (Odyssey) 第八篇中的一長篇之外，均甚適於應用（個別零星的辭句當然極易於避免）。在早年中可採用

梭佛克里斯的斐羅柯特梯 (Philoctetus) 頗爲適用，而後燃諾芬的歷史的著作——（但是不應採取在本質上缺乏道德性的墨莫拉畢立亞 (Memorbilia)——其所以享有盛遇是由於最高幸福論），此後在童年的末期，隨着幾篇簡單的對話之後，即應閱柏拉圖的共和國。柏拉圖的共和國在對於廣大的社會促醒興趣中，正爲適合。當青年人鄭重投進政治範圍的時候，這部著作之不能滿足他，正如荷馬之對於一個少年，因爲少年恰巧在這個時候，極力撇開一切童年的興趣。爲理想主義指導者的柏拉圖與詩人的荷馬始終是屬於業已成熟年齡的；但是這種的著作家，還不值得我們再讀一次嗎？指導青年人的教師能說是沒有選擇的機會，以決定某種著作所費的時間多寡嗎？

關於綜合教學，以上業已充分討論。這種教學必須很早就開始，而其終點則永無止境。但是這既足以說明父母與青年必須將教養的年限加以擴展，使之超過現在一般的年限，因爲他們決不會甘願，將其長期艱苦工作的可貴成果，在尚未成熟時，委之於一般的機遇。爲大多數人這即是不開始教養原因。但是，假若最完善的教養，只要有獲得的可能，則另有許多人，必欲得之而後已。

但是，假若教師之延請過於遲緩，而超過年限的兒童尚未爲習俗所染（通常卻不是如此的），則應放棄希臘的著作，而着重於分析的教學。但切不可期望將積累的一切物事，一時全部分析到最細微的部分，反之，最初着手的專心活動，必須在聯續性的講話（無論如何，這在現有的知識範圍內，所選擇的各種書籍的共同閱讀中，是會極自然引起的）中共同前進，——於是我可復述在吾人繼續不斷的探求心靈中的各個細微部分的進程中，其各個部分勢將一一顯露出其中的組成分子，其所以如此，並非爲謀求修正之便利，而是爲每個人設想，使之覺悟其本身的富藏。於是當他一經成爲自我觀察的目標時，即可觀察出他是如何以自娛，他本身具有若何的力量，於何時何處並如何將綜合的助力供獻於其前。

關於純粹的敘述教學，如上所述，教師必須要具有靈活的態度和觀察的精神，而不可僅依賴於教學的規則。在前邊一章中所發揮的諸概念聯合起來皆適用於分析的以及綜合的教學。但讀者應注意，此地所提出只是一個綱要而已，在一種節要的敘述中不應要求教學上的一種比較細微的說明。

二 教學的分析進程

(一) 體驗

在一切之前，首先使兒童指出稱謂，並准其把玩與移動各種物件。這種過程應先施之於全部而後漸推之於各部，最後再及於各部中之構成部分。並在各部間之相關的地位的確定中，將各部互相聯絡起來。先將實物分析為其中的各種品質，而各品質復在比較中得以互相聯合。當經驗的範圍中的多方面性用這種方式均已顧到之後，即可將各種不同的作用之間的衝突所產生的許多事件分析為每一個別作用所發生的變化。如此人類對於每種事物的應用，都可得為人們所認識。因果的概念與手段和目的的概念，因在此處不佔有地位，所以可以省卻。體驗只是關於事件之聯續性以及聯續之過程。這種分析的實物的對象在少年時代一方面是人體（既使在外界的各種實物中人體亦是重要的，因為人們不獨感覺其自身的身體，而且還看到他人的身體），在另一方面則是周圍的事物、房舍、傢具、動植物的總合。人類的活動與苦痛，均與人類的身體有關，同時人類

彼此間最密切最簡單的各種關係，亦與之有關。在這裏所開始採取的就是單純的提示的教學；這種教學着手於各國的和各民族的初步知識之灌輸，從而擴充關於自然界，關於人類的知識。地理、歷史亦可逐漸由此而發展起來，但這裏，在教學之前必須提出示範聯合。同時關於兒童鄰近環境中的人們之經歷上的觀察亦悄然自動的前進。並在全部時期中必須進行關於本國語言的分解的練習、綴語法、文調以及普通的文法之準備；甚至亦可作隨時概念之準備。舉凡經過指明的與聯合的物事，經過確定的聯合組織的復述之後，即可得到一種教學的形式，並且當某種學科是否適合於某處的問題發生時，這就是哲學之起點。

（甲）沈思活動

在經驗範圍之分析考查之中，吾人在各方面均可遇到一種物事性質中之一種秩序化的一致性的表徵，——處處皆可遇到因果關係的種種暗示。不問這種種表徵是否有客觀的效力——這種種表徵是否被稱爲內在性質的或者超越性質的，——但是對於青年的教養於其發現時，即一一加以了解，各種事物的全部過程中所表現出的大自然的一貫性，應以物理學者或科學的史

學家的眼光以領略，而不應臨之以宿命論的說教者的態度，這是極其重要的。其初步即應包括關於手段與目的之間，及因果之間的諸關係之指出與提示。在這裏，條件與附屬性之間的各關係，亦必須在各種不同結果的各種試驗之中，得以表現，例如將一部機器比較迅速的或者比較緩緩地開動，至時而將其中的某部停止，以便察覺某一輪軸是在運轉，某一輪軸是在靜止不動中。如欲達到此種目的，我們必須能左右結果；而結果則須能吸引人們的注意，卻不可過於平庸或過於奇突。以前所提示的各種零星的試驗，並應聯絡一起而共同集中表現之——例如懸擺與鐘錶的內部結構，人工造出的熱力與槍礮中火藥的爆炸，蒸氣之膨脹與蒸氣之因冷而收縮等等。在進行這種試驗時，吾人必須注意每一部分所保持的狀態，以及每一部分中所起的變化；並且切不可忘卻其中之剩餘的部分；應注意於結果的完整性，質言之，應注意於過程中吾人所不能直接觀察到的部分。但此外人類在其工作上，在其家庭、田舍、業務，在其政府中，彼此間之如何互相利賴、互相推測、或者互相阻撓，亦與大自然中的利害動力的冷酷機構有密切的關聯；這一切，無論表現於經驗中，或者表現於敘述的教學中，均必須用冷靜的無間斷的徹查地觀察態度，為兒童們周詳的指示與徹

底的說明，但切不可將這一切，僅供轉瞬間的匆忙的考查，使之只感覺到驚訝、岔異，或者甚而使之感覺到一種須臾間的篤誠的信仰。至於各概念之間的分野，定義之探究，自我思想的發展，到未來時日中，或可與之相聯合。教導與哲學在此地是附於物理學的，以後則屬諸沈思的各系統。

（乙）鑒賞活動

屬於美育的物事（在這一範疇中包括着美的、高尚的、滑稽的以及其細微的表現及其反面的現象）最初對於吾人，是在持久的慎思中創始的。通常極幼稚的兒童的積體，正如同其它的一切積體一樣。最初一切華麗的、一切相映的、一切移動的對於他們均是美的。當他們業已滿足於這類的物事的欣賞，而能有一種極其坦然而機敏的心地時，即可試驗其心靈視其是否能夠接受美的現象。首先吾人必須指出美的現象，將其從在美育上無關重要的積體中提煉出來。然而吾人必須將其分析為各個部分，因其中的每一部分皆有其獨立的鑒賞價值。例如我們可以取一株茂盛的庭木為例，而後取其一枝，而後再從此枝中取其一葉，並從其複葉中取一單葉，或者取一可以將花瓣分別提示的花朵。不自然的區分——例如，在葉片中剪出一部——在學童方面必須給以觀

察而給以批評。如是，美的最簡單的形式，聯合性的美感的清晰的表現，以及新穎的輪廓重新合併後所產生的美之新形式——這一切之中的每一點均必須一一加以領悟，然後將其組合起來。同樣必須從美的現象中解脫興趣的品質與感動性的品質，必須從要素中解脫裝飾，從思想中解脫修辭，從內容中解脫形式。但是這一切的分解手段，始終應用以作為綜合作用之贊助，因為體認性的心靈，是力圖向着這作用進行的。我們一方面固應必須洞察其個別的部分，但另一方面卻必須使其全部不陷於朦朧狀態中。同時乍開始亦不要應用過於巨大的物件；因較簡單的物件所引起的鑒賞判斷較為清晰。不僅在藝術中，而且在生活中，在交接中，在行為中，在表現中，舉凡適合的境況的，均應指點出來，並應就其了解之所及，在其能從自身的鑒賞中表現此種境況的範圍內，要求兒童充分執行。一切障礙性的點綴，摒棄的愈遠，一般將心地能保持的愈為清澈，以上的條件之執行則愈為順利。按照藝術的規條，而進行美之分析的教學，並就其範圍中作種種哲學上的推論，其價值殊屬可疑。

（二）對人類的同情

促醒對於他人同情心的交接之分析的主要觀念，是要將低級的和高級的傾向均導回於自然的感觸。每人都可以在他本身的意識中發現此種的感觸的可能，並由於此他纔能夠有同情心。但在充分了解他人的情感之前，必先了解自己的情感。因之人們必使青年的心靈分析其自身；它應當在其自身之中發現人類心靈的活動形式。他同時亦必須學會了解人類情感的表現方法，首先着手了解不自覺的情感的表現，而後兼顧逐漸慣常表現方法的調度與重量。此外，必須隨時注意在自己的行爲中將自我明確無疑的表現於他人之前，以免除誤會及無意間中傷於他人。這種內省性的心理之初步工作，必須在對人們之交接中，在關於人們的知識之中加以繼續不斷的擴大，並且在心靈中必須佔着愈益重要的地位。在這種情形下，人類的每種現象在吾人心目中均應日益變爲可以理解的現象，一切的反感，例如對於外來特異物事的反感，對吾人愈益成爲不可能，並且能使吾人愈益誠摯的和任何含有人類性質的物事相接近。但是欲其達到這種境地，必須先使人類的一切輪廓，宛若在一面能使印象更爲清澈的鏡子之前，成爲更加明確，更加完全的現象，較之日常生活中所表現的，愈覺缺少瑕疵。這種輪廓應接近於崇高的詩意，應呈獻其自身於一種

心靈之前，這種心靈不僅爲之所感動，而且摹擬之，然卻不超過真實性的範圍，因之亦不超過同情心本身的範圍，而墜入範圍之外幻境。古典的詩人在這方面是可以使吾人領悟的。

(甲) 對社會的同情

關於交接中的一切之是否得體的考慮，以及各種的社會制度，均指出人們對他人應必須持容忍的態度，並必須彼此相助。教學基於此種需要之助力，解釋社會上的統屬的與協調的各種形式。爲着使學生明瞭此點，在教學上最切合的材料就是引用最切近的例證——卽是學童之自身；他的所有的社會關係均以其正確地位而呈現，並且應使之感覺其生存上的各條件與依賴性之全部。同情心既能將這種感覺化爲一切人們相互依賴的了解，社會運動繼續不斷的革命，及其一切的變遷，均能日益明確的爲吾人所體認，並爲吾人以日益遠大的希望所追憶，但一般的程序之不可侵犯的性質，在某個時候，可向兒童要求其犧牲價值，卻必須使兒童充分的了解。若在青年時有顯著的體力的表現，則應使之觀察武備，從而激發其心思，以注意於其祖國之保衛。武備成爲國家的一種極其輝煌的表現，在青年的心目中尤爲燦爛。但其眩耀的及其蠻橫的暴力的煽惑。若無

教學供給一種適度的反面均衡力，則極易於妨害教育之進行。對於籠罩於軍備及國家的其他各種制度之一切的燦爛光輝，教學應成爲一種有力的對映——教學應時而提醒學生，果敢人們於其職位中自身所帶來的真實力量，以及每個公僕所必須加於其自身的真實的限制。

(乙) 宗教

對於人類普遍依賴之同情是一切宗教基本的自然原則。我們必須指導學童，使之注意於人類感覺其本身的諸限制的表现，並指示於他們一切的誇大均係自身能力上的一種虛偽的危險的想像。一切的崇拜應視爲謙卑性上的一種純粹懺悔；至於崇拜之忽略則應視爲——事實上的確可能——易於導入於自誇的活動，對於暫時性的勝利，過於重視。人類生活及其命運全部的無間斷的觀察，應易於引起吾人之反省，使吾人感覺到生命之短促，愉快之易於消逝，物品之兩面性的價值，以及報酬與工作之間的關係。在另一方面，應注視於節儉的可能性，需要簡單的人們之安閒狀態，關於大自然的體會，而吾人需要之滿足，工業之可能，皆有賴於此。並且同時大自然對於吾人之力，它是若何的禁止吾人依賴其單一而孤立的結果，但終於有報償。由此而引導學童使其致

力於普遍性的因果律的探討，但始終必須不離大自然的範圍，而步入歧路，而墜入人類追逐的渾沌的世局中。

第一要義，應使心靈在宗教中遵守休息日。心靈應脫卻一切的思想、一切的欲念、一切的顧慮，而於此日寄託於靜恬的休息中。但是為達到其休息日最高的意義，心靈應歡迎與衆人及教會之共同交感。但所必須注意的是學童在交感中必須保持相當的節制，而卑視一切的荒誕與神祕幻術，以及神祕主義的任何矯揉造作，認其為遠落於宗教的尊嚴之下。

註：——培植童年時代的同情心，所應用的材料為歷史的故事，人及人的集團之靈活記載等等。——但必力避現代政治。

三 綜合教學的進程

導言

綜合教學供給若干新的提示，並將其加以發揮。在綜合教學進行時，應時常考查綜合教學是

使心靈過於充塞，或者使之過於空虛。在這裏人們應當注意在不同的時期內不唯能量殊異而且傾向亦有差別，所以處理的辦法，亦必須因之而循序而協調的變更。此外，管理與訓育，尤其是教師對於目前的問題之全部的注意，均應運用於喚起一種努力，以求周詳的，正確的與迅速的了解一切，並明確而清澈的把握一切。最後在新近準備的基礎上所進行的建樹工作，切記操之過急。今日或者以為甚為清晰的，及至明日或者復歸晦黯；並且若在特殊方面有過量的思慮，及至在應用上，或在聯合上，卻不能將其施諸實用。至於各個因素，我們必須注意就可能範圍內，使之遠在吾人需要之前有所準備；而且我們始終應力求工作基礎之寬廣，於是方可在工作時，時有變化對象之可能。關於複雜的物事，在可能範圍內，應使心思致力於其形式，由是方可事先料定其關聯的方法，而能進行獨立的探索的工作——此點實至為重要。

(一) 體驗

我們即早就應指出，聯合性的作業的大量例證，尤其是那最常通用的各種形式。除此之外，我們並應指點出物質之品質上的系統，例如礦物學教課書中所舉出的如顏色的順序，重量及硬度

之等差，等等。面積的形式同時亦屬於這一階段，先用正式與圓形，因為這種在周圍實物中發現的次數最多，而且無待分析；而後即可引用角度。例如吾人可以應用鐘錶上指針的角度，門窗開啓時的角度，等等。最先須提出九十度、四十五度、三十度、六十度的角度。拙作直觀教授ABC，是事先假定這種知識的，並且在此處佔有相當地位。現在我且不談根據於物事品質上的系統而造成的物事之聯合的例證，——在此聯合之前必須先有關於這種種系統的一種自由的組合——且不談歸宿於聯合所準備成的基礎的一定物事之分析的例證（因為在許多場合中具體的例證，並不能供給各種意像所及的複雜變化，而此即其一例）。而僅在文法的問題上，尤其在動詞的變化法上，略已提及。關於這個問題首先吾人應從各種文字中及其所表現的字形變化中，辨別出其中所含有的各種一般的概念，稱謂（*person*）、數（*numerus*）、時（*tempus*）、法（*modus*）以及態（*vox*）。此外我們並須從動詞變化的形式中，清晰的辨別出每一概念及其字形變化，因變化形式之產生純係由這些字形變化中之各種變異形式所產生的。但是假若能於一般的概念之外，了解超乎一切文法的變異的形式，這種類型即會極自然的發展起來。假若僅須教一種文字，例如希臘文，在這

種一般的準備之後，應首先指出其最固定的品質，例如關於未來式、完成式、附屬法、願望法等等的品質，一一視作例外的變化而加以專門的研究。在此時心力是專注於動詞的變化；先用各種可能的方式，將其一切的變異合併起來，而後方着手記憶，因記憶亦是絕對不可忽略的。在各種變異之聯合上有了充分的練習之後，即易於將其類型用之於其他的形式中；當系統的秩序爲變異所更變時，這是當然會發生的一種比較更簡單的例證，就是樂譜，在樂譜中音度高低的音符之系統，同時亦因音度久暫的音符之系統而變異。在植物學、化學、數學與哲學中亦可運用這種的練習；科學結構之正確的提示，一切分類之正確的教學，以及由此而作哲學的推論——凡此等等，捨此練習的幫助，殊無達到之可能。

當吾人同時考慮許多事物的時候，聯合性的觀查，實爲一種極其珍貴的材能。在文字句法的練習教學和歷史輪廓的了解中，尤爲切於實用。關於這方面的努力是屬於童年後期的一種特殊工作，但卻必須和關於歷史故事之同情的了解，劃然有別。歷史上的許多故事之講述，是屬於此期之前的。在歷史的輪廓中，各個國家的史錄上，或者也可以說教會的史錄中的各種名稱的關聯的

系統與各種科學，各種藝術中的各種名稱的關聯的系統，均是平行並列，所以吾人不獨必須能夠將每個個別的系統中的連貫一一劃分清楚，而且必須能夠將兩個或三個系統任意聯合起來。至於法律上的諸關係以及法律關係的積極的規條，吾人亦可作相類似的觀察。這方面的知識對於青年亦頗為有益，因為對實在生活的注意，由此而愈形銳利；並且在將來關於個人的私事之顧慮，亦可因之而減輕。

（甲）沈思活動

在任何重要的場合中，在關係的發覺，或者在先天性的綜合之前，均預先假定先前所感覺到的某種困難和關於沈思活動的問題的某種專注作用。但是這些問題的真實基礎卻是經驗——內部的和外部的，——所以在青年的教養中，尤應在這方面有充分的準備。由於經驗範圍的剖解，可以達到因果關係的一種連環體系，而此種體系之由來，卻不能在世界的縱面或橫面，亦不能在意識的深度或闊度中有所發現。在自然科學的各部分中引起許多的臆說，而如欲將此種臆說以綜合的方式，歸納於自然則殊非易事。當每一機緣呈現時，必須將這臆說和問題，一一加以指示，而

使想像專注於此。同時並給以充分的時間，使之於可能範圍內透澈了解提示的各種方式，或者最低限度使之以各種形式將其聯合起來。吾人必須逐漸從那些似乎直接接觸於實際的諸問題中，提出其概念，並須使之明瞭，思想者的本身在此處已陷其本身於各種思想的紛繁狀態中，所以他必須具有正確的方法，以駕馭其思想而應用之。在這裏需要論理。到此時對於算學之研究（對於此種研究直觀教授ABC業已有準備，曾指出某些量度之相對的依賴性），應已有相當的進度。由於算學之研究，在練習中必然久已訓練嫻熟，能以中介詞，在分析以及幾何之中，而推定論理的結論。現在則必須添設沈思系統之研究（尤最適於由最故舊的最簡單的着手），而後即可使之注意於對於人類意見之心理的興趣。用演繹的方式以教導綜合本身的觀念，無疑的是委之於教育的本身。假若教導幼年人的教師，能為之預先作一種不偏不倚的準備，實際上已無指責之餘地。一個心理健康的青年（甚至年齡較長的兒童），無疑地有時會過度的致力於初步的沈思活動，或者有時會過度的專注於此，——但是假若這種活動不影響於其他的興趣，而變為一種累贅的成分，或紛擾條件時，則他對於沈思活動的興趣，永不致過於積極有害。但是一旦這種情形發生，則

必須立即用他種的工作將沈思活動的進行，決然停止。在這時沈思活動的心情彷彿是暫時萎頹下來。

(乙) 鑒賞活動

涉獵哲學讀物之不能造成哲學家，正如藝術作品，即使是古典的作品的粗略的瀏覽之不能形成鑒賞。在靜默的沈思中，心靈在內部所達到的對於自我的多次認識，最後能發展而為美育的感覺，——雖然所發展的多半都是屬於鑒賞之中的一種。在此時期之前，當青年的心靈尚未受強烈印象的刺激而留下回憶的遺痕時，即應使之約略領受較大的作品之美的構成部分的各種簡單關係。這是指藝術中的各種鄰近而交錯的領域而言的。關係之領會在在依賴於了解力之清晰性和成熟的程度；心靈必須受其影響，但不可為其所奪；心靈應為之柔和的感動，但不可為之所震撼。所以心靈必須為各種關係的材料——當時所已有的了解範圍中的豐富的材料——所拱衛。這些材料必須用一切的方式聯合起來。即使是簡單的關係，例如音樂中的關係，倘若存在即必須指點出來。但同時亦必須顧慮審美的心情。切不可將一切的能力均分配於學習活動與體力操作

之間；對於外部的疎野品質，必須使之就範。自由而活潑的談話，最能引起這種的心情，而幽靜的沈思，復足以使之達到完善的境地。假若吾人可以發現鑒賞的萌芽，即必須慎重注意於其想像。在此地若能建樹起一種懇摯的關係，實屬極有裨益。但是在此情形下必須使學童感覺，對於他的誠摯的關係，在教師方面有一種友愛的態度，不致使之遭受苛刻的批評，而同時亦不給予過分的獎勵。倘若他自己有任何的創造，切不可任之為其作品所眩惑，使之耗費其全部精力，復不可使其安於自滿。吾人僅可以溫和的暗示，使之較為冷靜，唯不可給以阻礙。於是學童即可在其步步創造中所指歸，吾人並應將各種偉大的代表作提示於其前，以免其在過早的期間，安於其自身的賞鑒。若能按期研究這些作品，即可為其本身的教養樹起一種標準。但是一切的賞鑒的固定形式之形成，為期均甚遲緩。欲達到此目的，每人必使其特殊意識之所有能量，以全部勢力施之於其自身。

（二）對人類的同情

在任何問題之前，吾人對於人類，對於複雜的人類，對於吾人可以遇到而必然要遇到的人類，應有一種同情心，而這種同情心並不能僅從與相識的人們，或者間接在記載上所認識的人們的

交接，用分析的方法所能發展起來的，尤其不能從種類的任何一般的概念中，例如「人類」的概念中啓發出來。僅只有那種人們，在其自身中創造起來極大量的關於人類的各種景象——但是僅屬於那種最有價值的，例如詩人所供給的，以及較次一等的歷史家所供給的——他們方纔部分的具有這種同情心，而能將其相當的分與他人。我們可以在這裏尋求一般心理上的真理之最清晰的認識。但是這種真理因人們在時間和空間上各種不同的條件，而不斷的有所改變。同時年齡的增加亦不停的影響於人們對此種真理之感受性而使之變動。教師的工作乃是要注意使這兩種的變化，在彼此間有正確的影響，而同時前進。因此吾人必須有一種從舊到新的逐年的進程。這種進程將能自動的擴展其邊緣，並由於擴大的、移植的、摹倣的教化，而將能使個性的各種逐漸的歧異情形接近於心靈。此外，在這些表現於這種進程裏的歧異情形中吾人所遇見的那種被歪曲的，在藝術上虛偽的現象，勢將失去其薰染的影響；而無準備的，缺少準確指導，而追求教化的人們，則極易於受到此種影響，即易受其誘導，而蒙受特殊的損害。沿着人類的文化上層向前移動，而達到我們現在的文學，當易於度過其中低劣的、不純潔的部分，並藉此而獲得一種保障，使其不致

受今日世界上有誘致性的物事之影響。全部的進程之終極的目的在於引起時代與人類所應達到的理智上的理想之對映，連同一種使其如何達到此種理想的和協的思維，兼及個人在此點上所能供給的助力。於轉瞬間，急迫的要求或渴切的希望任何物事之完成，又從曾經以縱橫目光飽覽過歷史上各時代全部變遷，而在每一時期中均能覺察出同一的人類的人們的觀點看來，實屬不自然之至。在個人方面不受變遷之影響而力求使他人獲得人類性質範圍內應有的自由。此卽是同情心之最後的歸宿。

(甲) 對社會的同情

在詩和歷史的敘述中，人類的順服性和倔強性，特別顯示出來，同時並表明出需要之驅迫，由此相反的努力得以相安而互相接聯。關於真實團結起來的人們之所表現的，及其如何得以表現，並且在另方面每個孤立的個人之所以不能變成任何偉大人物，之所以不能完整的建樹任何偉大事業——每個個人在其對其本身方面，以及在其對外方面，之所以僅能在時間與環境所供給與他的範圍中，方能有工作的表現——的各種引證，勢必能引起一種指導的興趣，使其易於施教，

因爲這種性質可以指導人類，約束人類，使其能步步前進，達到其自身的較高一段的目的。但是附帶還必須使教學充分運用純潔青年所應有的自然質樸的態度；同時並必須轉而注意於學童本身，使愈易於接受指導，並爲之指示，豪放爭執的熱情，實係至爲妄誕，毫無裨益，僅能供給懶散的人們以空談度日的機會，而在緊急的關頭中反而可以削弱公共活動的正確影響。在社會興趣中切記任何的唐突與暴躁的表示；但社會興趣卻與一種較高一級儉約的致思作用相聯合一致，因此種作用均衡其目的，而在機會之中計算其困難。吾人所須顧慮的不僅只是限於交接的各方面——例如要促進交接之先天與後天的需要之刺激，保障或壓迫其發展之社會勢力，以及國家行政的各部分——而且還須兼及將人類組成團體的各種條件：言語、信仰、知識、家事與公共娛樂。吾人可以用社會之描述，宛如社會的一切的位置及路向的一種地圖似的，先使青年認識每一種的職業，而後他方纔能夠選擇其中之一。職業上的抉擇意志之表現，其決定的期間，決不厭其爲時過遲。所選擇的職業應擁抱其全部的心靈，而以最燦爛的希望點綴其有益於人類的工作。

（乙）宗教

宗教的綜合工作是創造與形成上帝的觀念。在兒童初期中當心靈作用開始向其知識與思想，向其恐懼與希望之外而探視的時候，當其剛着手向其自身的視野之外探視的時候，這種觀念即應閃射於其前，使其認之爲宇宙的終極，爲一切尊嚴的頂巔。假若宗教的基本觀念，不是在最早期中所樹立而屬於回憶的，——假若宗教不和變遷的生活所遺留於人格的中心的一切，相連合而溶化，那麼宗教就永不會在心靈的深處佔領其所應佔的靜恬的部位。這種觀念始終必須重新置之於大自然的歸宿點；認其爲在未來某一時期中發展到某一宗旨的任何機構之最後的假定。在兒童的心目中，家庭應爲世界秩序的象徵；從父母的理想化的認識中，人們即可領略神的品質；並可與神相交感，正如其與父母之相交談。吾人必須愈益親切的示意於兒童，他決不是屬於古代人的神祇及其命運的。他須於最早的數年中從藝術本身的研究中領略到後退的文化，用其缺乏實效的藝術，所能重新引起任何影響。當命運（無因果關係或意志的關係之真實的定數）開始神意的新穎觀念所替代的時候，必須將蘇格拉底的時代指示給他。吾人必須爲兒童將我們的積極性的宗教和柏拉圖所希望用以教導希臘青年的宗教相比擬。青年應在各種意義中試驗其自

身。但是他的品格則必須給其自身以保障，使其永不至於希望放棄宗教，而同時他的鑒賞亦必須相當的純潔，使其永不能容忍一種缺少道德秩序的世界所必然產生的——因而這就是說（假若他仍然是一個實體論者）缺少一種真實性的神祇的一種真實的大自然所產生的不諧和的狀態。

四 關於教學的方案

從以上的摘要中，我們不難於看到這種摘要不是爲着作教學的方案而寫的，因爲其中有許多部分，均不能包括在一種固定的課程之中，而卻依賴於將其與某種相聯合的機會。教學的方案就是這種機會的準備。在擬定方案之前，教師必須先將此處所指出的思想的範圍熟加考慮，並將其所收集的知識置於其中，而同時將學童的需要詳加考查。教學的方案如欲其有效，必須依賴於許多偶然的事件，而這些偶然的現象卻與多方面教養的一般的觀念顯無共同之點。因這種效力是從教師與學童的個別的能力中產生的；而這種能力，無論其多寡，均必須給以充分的應用。

學童對於教師的努力之反應的程度和狀態，實屬極爲重要。假若一種教學開始的相當早，而同時主要是綜合性質的，則相當的能仰仗於其所施的影響的勢力。但是正確的說，學童自身必須供給分析教學的材料，尤其是在後期的數年中。因在此數年中日常經驗的富藏已經用盡，而僅只那業已投入於心靈的深處的材料，尙有分析的價值。當年長的青年開誠表白其自身的時候，教育的影響之進行極爲有效而且迅速，尤其是在乍開始的時候（就分析而言）——這些現象以上述的情形看，實至易於了解；但假若他們不肯開誠的表白其自身，則一切努力均歸無效！

分析教學的正確媒介是會話，穿插以一種有系統的活動的講義之閱讀，而就可能範圍內，以學童和教師所共用的作品補充之。所閱讀的講義，應當以學童所通曉的文字爲之，並應與學童之間有許多接觸點，而且其文字間亦不應有若是之濃厚興趣，致使偶爾的間斷——因爲時常有較長的題材的討論，而這種討論亦爲其所歡迎——有引起其反感之可能。所有的練習不應過於冗長，或過於不自然，但應明確清楚而審慎的將談話之要點記載起來，並須將其要點給以正確而照著的說明。這種練習必須證明其心靈須專注於其問題。設若學童不能做到這一步，教師即應使之

改進。設若有其需要，教師可以運用爭論與辯駁以糾正其疏懈的現象，然其自身在任何情形下切不可發怒。倘若所教的係年齡較長，學業荒廢的兒童，即必須盡量運用此種練習，並於其分配中力求其能逐漸顧及興趣的一切方面。爲着要使心靈豐滿，吾人並可引用某些種活潑生動的敘述的教學，甚或可以添置若干有關聯的研究，其本身雖不重要，但卻有相當重要的比較價值。在教育已失其最高的權利的場合中，這種類似缺少計劃的順序，就是其教學方案的全部形式；但是即使在另一種教學中，其進步是綜合性質的，這種添設的練習，幾乎也是不可或少的，因爲在學童心靈中所進行的一切，均應在教師的注視與考查之中。

假若綜合教學的開始適得其時，而且其前途頗爲有望，則上列的發揮，極易於察覺到兩種主要的線索。這種線索是貫穿於教育的全部的，並且永不應任其脫一於控制之外。在鑒賞與同情方面需要一種由上古至近代的編年系統。教學方案必須顧到這一點。在童年的初期開始致力於希臘文，在中期開始拉丁文，而在青年時期則致力於近代文字。至於沈思作用與經驗方面，在其能爲之所解明的範圍中，首先需要一種有系統而施用於各方面的算學之研究。我試舉出奧第塞與直

觀教授A B C作爲這兩種課程開始時的最適合的材料。同時亦可採用各種龐雜的研究作爲第三個系統，於其中博物、地理、歷史敘述，以及積極性的法律與政治的研究，最爲重要。關於這些研究，並不須先完成前一課目而後再着手另一課目；僅只需要其教學的節目彼此互相銜接，每一課目在其順序中均能在心靈中引起一種先入的影響。所以每個課目均需要這種的節目，俾使其能形成一種深刻而持久的印象。假若在以上的各課之外，添設上述的練習——這些練習應時時用之於分析進程——我們即可有教學的全部方案中的主要部分；此外僅只須在主要的研究之中，添設些附屬的研究。在各種主要研究的四周，可以團集起許多附屬的研究，這種附屬的研究，雖然大部分不屬於課務系統裏，但卻是應當包含在一種一貫性的訓練的影響範圍之內。至於其他的，吾人必須委之於兒童之自身，因其興趣一經激起，即可負起其應負之責任。但人們則必須注意，使此種興趣不至渙散。凡有礙於工作的繼續性的，均必然能引起這種影響。吾人必須注意於其分配，使之在範圍內，充分備有吾人之所需要的變異性，但切不可使之由愛好變遷的心理，轉而退化爲一種疏放拉雜的機構。最有經驗的教師在這方面，似乎還需要經驗。他們彷彿不能了解按照一種一

致興趣之一貫的系統，毫無間斷的教學方法之效力。否則吾人將何由而解釋一般的功課表上所表現的課務之支離破碎的狀態？吾人應了解一種嚴格的教學的一切外部條件中，首要的是，每日爲同一研究規定一課。但是，誠然，所有的課目卻也必須佔有它們的部位。

在有些情形下，吾人不能將綜合的教學施展於全部，但同時亦不願將其全然放棄。此時的問題，卽是如何將其全部縮短而不使其有所殘缺。吾人在此情形下，卽應將其全部平衡減裁，而使之保其原有的形式，宛若在縮光鏡之下，顯示出更爲醒目的彩色，更爲顯著的比例，但在其內容的豐富性上、輪廓上以及效力上的損失則無可避免。各種文字的研究的大部分——在通常引用原文及整部作品的地方，現在則應採用翻譯本及作品的節錄。但是正因其失卻一種極廣闊範圍的例證之資助，所以對於主要的觀念應愈加注意。在數學中吾人必須捐棄其一部以表現這種科學之中的各部分彼此間的無窮盡的變化；僅應提示出其主要的原則，以其主要的計算方式，並在提示之中，將各項從最低的到最高的，排列爲詞典式的順序，因最高的並不一定是最複雜的。所提示於學童的一切，務求其得以徹底的明瞭，使之成爲永久性的知識。關於博物、地理與歷史，無須使其記

憶許多名稱，但應力求世界與人類在其心目中形成一種清徹的觀念。

在教授科學時，我們必須用精選而確定的穿插的部分，以組成與上面相類似的縮短的材料。如此方可培養出來多方面性的樂趣，雖然必須放棄其中之一的內發的力量和敏捷的發表能力。

任何教學方案，設若其所供給的機會未曾加以應用，亦將失去效力。我希望這部著作不至於落在那些見解膚淺的友人手中，他們以為如在較早的期間，即使學童開始致力於荷馬史詩與直觀教授ABC，即已充分實現其教範。設若他們同時不力求表現詩歌中的人物，並將物事的形式表白清楚，則我對他們似乎無致謝的理由。一切教學方案之最無效力，或者莫過於為全省或全國擬定的學校方案（*die Schulpläne*），尤其是學務委員會所議定的那些方案，在其製定之前未曾由學校監督聽取各個學生的欲望，未曾考查其優點與弱點，未曾探詢其彼此相互間的私人關係，從而取得其考慮中應有之參考資料。一個優良的學校監督，僅只約略通曉一些關於人及政治的知識，是決不足的。因為他必須將許多人團結一致，使其精誠合作，以將其全部影響施諸於其學

生，而這許多人中，人人卻均似乎是處於對敵的地位，縱使其敵對的動機亦不過爲知識的野心而已。吾人應當動員一切以削弱此種關係中的矛盾點，激發這些人員的較優良的精神，並爲每個人提出一種適合於他的有益的活動（設若一個學者不能從事於其所愛好的工作，其損失殊至難估計），以其最後對於教學中每一課目的正確的教育影響之一般欲望能激發起全部人員的熱忱。一種全國的教學方案如何能顧到這一切？那種不顧及在各區域中執行其內容的人員的方案，若能避免與各科課程，或與住民的固有精神發生猛烈的衝突，已屬幸甚，更有何種其他的奢望？我承認我對於國家在教育方面的這種努力，不感興趣；教育之事業僅可由諸多個人的才能、忠誠、勤謹、天才與技藝的各方面堅忍不拔的努力，而有所成就，僅可由個別的人們的自由活動而有所創造，僅可由規範而得以普及；這種事業何能委之於國家的組織，何能委之於行政及其監督的系統。關於教育的事業，國家行政系統所可予以援助的地方，僅在於障礙之掃除，道路之廓清，機會之供給，以及從旁加以鼓勵，而這些方面的助力對於人類已是一種極爲偉大，至爲尊榮的功績。

第六章 教學 結果

教師之能時常接近高尚的性格，並從這性格中得以充分領略青年之易於施教的資源，此實爲其最大的樂趣。由此即能使其心胸開展，而使其努力不致因之而有所障礙；並且他可由此證明，在人類教養的觀念中他已獲得其本身工作之真實的模範。當教師與學生間，因一方強另一方以其所不欲，而發生齟齬的時候，教師亦不至因而責其缺乏敬意。他一面不致將教學誤爲遊戲，而另一方面亦不致於故意將其化爲工作；他感覺他有一種鄭重的事業，須以溫和而穩定的步驟求其前進。同時在課程中他並不欲充分實現其全部的淵博學識（欲求其全部之實現，則必須顧慮一切，而忽略兒童之興趣；）欲使教學之多方面性不弱於兒童學習之能量，已煞費周章。因爲欲滿足並充實毫無紛擾的青年心靈而使其獲有久遠的影響，殊非易事。

心。靈。的。充。實。——這應爲教學的一般成效，其重要性遠超於其他任何細微末節的目標。受過

教養的人們在其極不自然的境況中，對於藝術有一種繼續不斷的要求；當這些人們已取得生活之享樂，已獲得財富，已解決一切生活的需要，即必須使其精力有發揮之機會；切不可任之趨於安逸懈怠。富翁的怠惰生活，在任何時代，均引起人衆的憤怒；『絞殺肉體；不然，即應回歸於森林！』設若人類不能學會防止文化之趨於病態，那麼，人類永遠會以這種語句指責其自身。必須使衝動在精神的努力中，竭盡其全部勢力；如此方可避免禍患。

我們希望，以上關於教學的敘述，無論就其闊度而論，或就其深刻的程度而論，在量的方面無所缺陷；現在從質的方面觀察教學所準備出的心靈的狀態。

一 生活與學校

Non scholae sed vitae discendum (吾人之學習非爲學校而爲生活) 假若我們能了解學校與生活的意義，我們當更能領悟這一明哲格言之真義。

或者從下面的這種簡短的譯辭中較爲清晰的體會其意義：非爲觀瞻，而爲實用！從這譯辭中

看來，這種格言實是一個聰明的經濟性的規則，其適於知識之備置，一如其適於對傢具之購備。

但是生活不僅是各種目的中的許多手段之應用。在吾人窺測中，這種生活實有在少數的慾望之下窒息多方面興趣之可能。這當然不是我們心目中的教學所應有的結果。吾人之不將生活與實用混爲一談，正猶如吾人之不將學校與觀瞻相提並論。這樣看來，上面格言的譯辭殊不適於應用。我們可以無須在註釋的修改中多所置詞，吾人似應力求了解學校與生活之間的關係，——設若我們在探求中重新遇見“*non scholae, sed vitae*”（非爲學校而爲生活）之矛盾時，亦無須爲所紛擾。

假若我們能反問自己，在未來的歲月中，興趣的已知部分在吾人生活之內將有若何變遷，我們必然能夠較易於了解生活。

假若體驗的本身——單純的觀察——不追求一種目標，則永不能達到任何目標；所喜悅的是事物的新穎性，而每日每時在新穎性上均有所發現。無論每日有若何的事件發生，其中一部永遠是屬於同情心的，因爲人與國家的福祉，均永遠在變遷之中。正確的說，將每一時刻化爲吾人

自身之所有時，方纔是生活，而觀察與同情均是這種過程中的手段。當觀察與同情的脈搏之躍動萎弱迂緩時，一切的閑暇即變為一種負擔，果敢的人們即將啓開時間的鎖鑰而追求永久。

沈思活動與鑒賞活動並不是為日常生活及為變遷而產生的。變遷不僅只對於系統是難於為力的，而且每個個人，如其觀念和鑒賞標準一體形成，即不願將其放棄，並且委實不能將其全部放棄。吾人的基本原則，係經過若干的周折與長期歲月而形成的，所以一經形成之後，即不易於有所更動。

這實係致思作用與人格的關鍵；而觀察與同情則不然，在每一種新的專心作用中，皆可為其所吸收。

無疑的，凡是廣有見聞、飽經越歷的人們，到相當的時候，必能達到一種超於熱情勢力之所及的境地。與以前曾經越歷過的相較，反覺新穎的事物繁瑣而乏味。但是這種境地並非一種靜止狀態，亦非一種無所屈服的心情，而僅是一種活潑流動的狀態，惟其較不易於為後來者所屈服而已。

對於世界上優良的而比較不慣於運用思想的份子，生活的指導幾乎全部依賴於宗教；在這

些情形中，宗教遂取沈思與鑒賞之地位而代之。一切的人們之需要宗教以爲其心靈之休息，但在曾受宗教之陶冶的人們則由於心靈之活動而獲得一雙重的訓練，——關於理論的和實施的判斷之訓練。

觀察之無限制的索求，在每一新興趣的追求之中失卻舊有的興趣，最後勢將在一切興趣追求中失卻其自身；同情在狂熱的奔向其目標時之處處深入的活動，勢將有使其徹底灰心的可能；——關於這兩種，沈思活動均可使之保持冷靜的心情而趨於中庸之道，因其棄絕變化以昇華入生存的領域。尤有進者，正因其由非物質的境界出發，所以沈思作用始能將物質境界的一般可能程度，給以確定並與之以限制，更與經驗相聯合，而對於那些在空間、時間，與一切的勢力的全部龐大程序，未曾加以思考的人們給以告誡，使之免卻一切的輕率性，一切的過分估計，一切的誇大的希望與過度的恐懼，免卻一切的錯誤與一切細微末節之機智。鑒賞在其使業已發展的能力有正當發揮的機會時，則有其自身的範圍及其觀念，而這種能力則由於知識之累積，在致思作用的範圍之內，期待其指導者之出現。一切端正的，一切美的，一切道德的，一切正確的，總之，那一切在其最

完。善。的。形。態。中，經。過。最。完。善。的。思。考。而。能。給。吾。人。以。快。感。者：舉。凡。這。一。切。的。表。現，要。皆。純。粹。的。致。思。作。用。生。活。之。極。愉。快。的。工。作，設。若。事。前。無。須。由。其。四。周。掃。除。不。從。事。於。致。思。作。用。的。人。們。在。其。由。衝。動。而。活。動。時。所。積。累。的。一。切。可。憎。的、累。贅。的。物。事。鑒。賞。的。性。質。至。為。嚴。格，而。是。絕。對。不。退。縮。的。生。活。之。全。部。必。須。按。照。鑒。賞。的。規。律。而。進。行，不。然，即。將。沈。淪。於。其。非。難。答。責。之。下。

如。欲。徹。底。施。教，使。之。了。解。生。活。是。如。何。受。制。於。其。雙。重。的。主。宰——致。思。活。動。與。鑒。賞。活。動，——吾。人。必。須。尋。求。一。種。哲。學。的。系。統，教。學。的。銷。鑰。

至。足。惋。惜。的。是。目。擊。我。們。的。哲。學。迄。今。時。常。將。這。二。者。的。相。對。的，彼。此。全。然。漠。不。相。關。的。性。質。互。相。淆。混。起。來——誤。用。鑒。賞。以。代。致。思，或。者，在。應。當。用。鑒。賞。時。而。用。致。思；至。足。挽。惜。的。是。目。擊。我。們。的。哲。學。在。觀。察。與。同。情。的。精。神。中，是。若。何。的。充。滿。着。壓。迫。性，因。而。傷。害。生。活。之。自。身；尤。足。惋。惜。的。是。目。擊。許。多。青。年，時。常。是。具。有。相。當。幹。才。的。青。年。之。癡。癡。的。掙。扎。因。其。沒。有。充。分。的。準。備。所。以。在。宇。宙。與。自。我。之。間。飄。飄。擺。動，而。其。中。一。方。過。於。曠。闊，而。雙。方。又。皆。過。於。深。奧，終。而。趨。於。懊。喪。之。途，失。卻。方。向，然。猶。以。其。所。獲。得。之。見。解，——萬。事。皆。空。而。自。負。使。教。師。日。擊。其。審。慎。教。學。的。結。果。之。毫。無。顧。慮。的。被。棄。置。於。

時代之中，委之於種種沈思活動的嘗試，置之於其毫無把握的影響之下，其精神上所受之挫傷，殆無有過於此者。關於這一點，吾人在此處，似無須多所贅述，但教育學卻必須指出其間之危險的部分。（註）

（註）關於這一點，或者我應向讀者多爲發揮。若讀者欲多看一些關於這部分的材料，我可預先向其介紹這部著作的補遺，*De Platonici systematis fundamenta*（關於柏拉圖系統之根據。）

就人類整個的前程而論，凡屬適合於追求致思關鍵之嘗試的人們，實有致力於此之需要，而尤須徹底追求，以期目的之達到。

在極簡單的大自然的渺茫時代，人類之不仰仗他人而生活，當然是可能的。當生活的波浪不高漲時，自屬易於使其自身浮出水面。

但是現在我們卻處於有教化國家的環境之中，而對於人類，對於社會均感有興趣。因之我們就爲這種興趣所驅使而追求思想上的一致性，並以此一致性爲各種專心作用——許多人均將其精力消耗於此——中所精選的一般致思作用之集中點。在莎龍（*Solon*）先前對於雅典人之

非難，『個人能了解，合併卻毫無了解』之一語中，可以觀察出人類自古以來的一種需要——需要一種共同的了解。

在致思作用中應將一切的專心作用匯合起來，而求其間的相互協調，並且每一新的生活均應重新創造其學校。但在擁有若干能支配生活之結果的聰明機警的人們的時代中，這種事情卻反而不會發現。直至現在為止，業已創造出許多派別——但吾人對此實無所怨。而我們只須追憶曾致力於此的某短促時期以及那些並非若何偉大的人們的努力。

現在吾人應當將希臘文『學校』(σχολή)這一名詞，比先前較為正確的逐譯，而表達出這一名詞的真實含義：『學校即是閑暇』——而閑暇卻是沈思、鑒賞與宗教之共同的品質。生活是外部動作與耐久性之更替中的一種同情的觀察者之參與，前面那一苛刻的格言雖然似乎是將變遷認為閑暇之目的，並將致思認為專心作用中的工具，但並非屹然無動乎中的律條，而卻任吾人於二者之中隨時移動，並任吾人自由運用，由動作與忍耐而及於閑暇中的過渡，更從閑暇而及於動作與忍耐中的過渡，一如人類心靈中之呼吸，一如健康之需要及其特徵。

以上所述，係就現代知識範圍之所及，關於多方面性的興趣所企圖造成之心靈境況的性質之討論。於其中生活的愉快是與精神的昇揚相接合的，而後者對於生活則知如何方得解脫。

二 青年的教育期間結束時之一瞥

正在這個時期，自然的活動達到其最高的緊張程度，最足以使興趣擴張；即在此時，某些特殊的部分之表現尤為清晰；並在此時，心靈的展望依附於其中，而逐漸縮小其自身的範圍。這些，我們對於部分之本身並不感有若何興趣，但僅只對於其一般的結果似應注意。

每人都必須有所活動，而且青年人刻刻夢想着他的未來的活動，而且他還時時夢想着一切的方法與手段，一切的障礙與危險，——並必然的夢想到依附於活動的一切，無拘其巨細。所以他的對於一切有用的，或有害的，均感覺興趣，而對於與其範圍無關的則意趣索然。一切的人類、物件與知識都經過細膩的考查與選擇。實際的生活日益高漲，而學習則隨之而低降。古老的言語遭遇死滅，已死的文字讓渡其位置與通用的活語言，鑒賞與探討均力求達到時代的高峯，以便力求接近

於同時代的生活。愛情起而代替同情，同時對於社會的善意，轉而爲某種職業的追求。在此時，所接觸的人們中有的懷善意的，有的則屬於猜忌一類，而有則係虞詐之流；青年人必須觀察當時的情形，或出之以戒備，或出之以諒解，或出之以克服，或亦報之以詐虞，或眩惑之，威嚇之，諛媚之；所以在這許多興趣之中，多方面性當無顧慮不周之虞。

教師之目擊精神上的這種衰頹的趨勢而感受痛苦，當是很自然的。但是如其確欲事前形成一種生活上的貧乏以防止後來的貧乏，在教師的職業上實屬至爲可恥。

但其亦不至於如此之巨大，因爲堅決而有力的教學所培植出來的一種基礎鞏固的、真實的、多方面性的興趣之本身，即將給生活計劃以助力，其本身即將選擇或裁汰手段與方法，開闢新的展望，交接友朋，並使妒賢忌能之流無地以自容；這種興趣並可以純正人格之表現而在行動中顯露其自身，且尤有進者，並藉諸般能量之表現，而顯示其本身的豐富的資源——而這種能量於必要時，在短期中均可有相當的成就。如此對方的粗率衝動，即可使之就範，而且使之永遠不能越出其範圍。

將來所培養出的是什麼樣的人，全視此項的發展方向而定。一個意向及其所不欲求的之間的界線，均在這一階段上劃分清楚，其對於其自然之估計亦隨之而形成。每個人內心的人格上的律條亦有所確定。朋友的交接亦已規定，而在其與其所意願交接的人們的密切關係中，亦產生出一種使其達到滿足其意願的責任，在這裏一切的影響均得以施展。在這裏青年迄今所學的、所思的、所練習的一切，均可以幫助他使其了解他在人羣之中，並在其自身所處的地位上，因之一切均互相融合而歸於一致。舉凡他所欲望的、愛好的、容讓的、卑視的，均一一得以分段處理，而聯合起來則確定其觀念及其生活的計劃。但其影響則繼續貫串於其全部生活。至於那投入公衆活動的生活中的人們，勢難將其自身意旨之大部分置之於其事業之中；興趣一旦從義務中分解出來，於雙方均有損害。前途爲自我主義所佔領的人們，此後對於人與事物均是以其對於其本身的距離之相反的關係而注意的。在未來職業的選擇中，對於同情心理之讓步，以及對於自我教育之任何顧慮，在二者之間均得以保證，雖然不一定是在實際方面，卻在意旨方面——設若青年業已學會如何抗拒意志之變易性。

我們在這裏可以看到教學之結果，是如何接近於品格的形成之結果。或者不難於看出，在真實的多方面性教學的發展之中並已充分顧及品格之適應。但是品格的穩固程度、決斷性，以及不可傷害性，則全然屬於另外的一件事。

事前對於心理及實用哲學無確定的了解，而欲在可能範圍內盡明瞭這兩種問題，必須首先考慮於本書開始所提及的相類似的概念，而給以透澈的闡述。

第三編 品格之道德的力量

第一章 品格之意義

在前面我們曾把意志認作是品格的基座；所謂意志，自然不是指那可以變動的願望和意志的情態，而是指意志的一致性與不變性；藉意志的這些性質，而確定的決定是此而非它。這種的決定我們把它稱作品格——如以一個人的『決意要』與『決意不要』兩相比較，品格便和那『決意要』有同樣的含義。

在這比較中，每種物事的形式乃得以確定；這種形式乃自一不確定而較廣大的範圍中脫離出來，並從辨異之中而被認識。是以品格乃意志之形體。我們只有在一個人的『決意要』與『決意不要』的對比中，去理解品格的意義。

在品格的消極部分，我們應當辨明不完全的意志與否定的意志。一種不完全的意志，即使可以發達，仍應歸於人的不確定的心能一類之中。只有那因與偶爾發生的積極意志不相一致，而已被排除的，倒與『非意的』一表示，同樣的徵顯。但是後者還有加強的功用。

我們觀察人類的本性爲要知道人類的本性究竟是什麼，而把它固定作一標的。一個人本身也感覺到這同樣的需要。爲要被理解，他本身必要是可理解的。這種情形使我們認識一種顯然的區別。

一 品格的主觀與客觀部分

有一個由來很久的怨言，說人常常好像有兩個靈魂。

那觀察他自己的人，亦能了解自己，必亦能自娛而嚮導其自身。但在這觀察之前，當其耽於事物及外在物事時，他已有了一個意志，且常有品格之諸顯著特徵。這便是品格的客觀部分。那靜觀的主觀部分，藉一個在一完全不同的心理和靈魂狀態中創造出的新意志，而與這客觀的部分

一致或不一致。

在這兩部分不一致的情形中，到底是那一個意志，決定其品格呢？很明顯的，品格的這兩部分本可以因結合而使品格加強的，到現在卻損害了品格，並使之分裂；如若這兩部分僅能免於淪為顯著的不良狀態，那末我們所能為力的，也僅有保持一有益的無品格的狀態。

假若品格的這兩部分中之任何一部分是細弱的，細弱的這部分還可以因較早的確定，而對於其他一部發生不少的影響。在有許多放蕩而尚不至於腐化的青年，因老友或書報的影響因而很快的獲得了不少的道德力量之一事實中，使我們找出這句話是確實的。目前尙未能證實藉較早的道德訓誨與鼓勵——即使是那最純粹的一種——可以預先抑制那自內而發的品格之乖張癖性。因為雖然這影響可有很有力的作用，仍不能確保在教育接近期之長期間內，潛伏的衝動，不會在良好的道德訓誨中實現，並且有時因此而產生不可思議的異變。雖然如此，如若道德的訓誨是直接對於人類本性發生作用，那末除了將其歸入人格之主觀部分，而藉客觀的基礎以考驗之，視其所能成就的是些什麼以外，便沒有別的了。

在另一方面，這種的方法對於教育卻不適合。那普通的與自然的現象——即人們在事後為他們的癖性而創撰箴言藉此以享受一「為所欲為」的權利之諸種方便——必使教育致其主要的注意於品格的客觀部分，使其在其觀察與影響之下而慢慢的形成它自己，提高它自己。如這第一步就緒了，那末纔可以希望從良好道德訓誨的調整力中獲得結果。然後，還要有品格的主觀部分給與認可，作那道德形成的品格之最終決定和精鍊——雖然，這部分是很容易完成的。

二 意志的記憶

選擇

原則

衝突

品格有一傾向於穩定的秉質，這秉質在很早便顯露出來；我不知何以名之，姑稱之為意志的記憶。

這裏我避去關於這現象一切沾有「記憶」「回想力」等名詞之心理學方面的引申；因為這些名詞好像預先假定了心靈有一特定的活動，或竟說是力。我很詫異，目前在我們概念之恆常

性與那築成品格客觀部分的意志之恆常性間，尙未仔細的描出一平行線來。

目前已能確言，如若一個人的意志和記憶中的觀念一樣不能每次自發的再現，且每次所出現的都是同樣的意志；那末，在建成他的品格上，必將有很大的困難。正是因爲這理由，意志的自然恆常性，常不能在兒童中找得，因爲兒童尙需要不少的訓練。

我們在這裏僅指出這恆常性的條件：即一個劃一的意志，與那產生意志的表象範圍之適當的綜覽。不論何人在最初如沒有調和那基於意志的基礎之諸考驗，且不繼續去調和它們，他們的品格必一定會是不穩定的；在這類不穩定的品格上，環境便可給予不小的影響。

那有恆常性的意志，——不管其目的爲圖謀要作的或爲欲予摒棄的——且成品格客觀部分之基礎。但這個基礎並不全是同樣的；並且作每項事物的決心並不同具相等的不變性和力量。這不變性的程度係以『選擇』而決定。『選擇』便是『取』與『捨』。那能適當的利用選擇的人，每項事物對於他都有一『有限的』價值，祇有那價值最高的事物，纔能以無限的努力滿足其心靈。癖性有一很堅固的組織，且正藉這組織的各種不同之量的關係，而有各種不同的品格；不然，

所有的人都有大體上相同的癖性。還有很明白的，作這種的估量僅可以依據個別的立場。但是必定要依據品格可合併它自己一立場來作一估量。我們必定要知道，我們的願望的貨價是如何巨大。那瑣屑的必須分化它自身——在那更大的更重要的之前完全解體。

如果有一意志的記憶的存在，選擇便可藉自己去決定之。願望必會依其輕重而自動的列成一序列。不必須要任何理論的考驗（因為已聯絡的動機，僅需藉初步的選擇便可接受更進一步之實施上的重要）一個人便可以意識到他所「取」的是些什麼，且知道什麼是他寧願犧牲的；他自己便有了這經驗。一個常變動的心靈，無論如何是不能從這裏面得着完全的經驗。

和智慧一樣，當心靈接近並考驗它自己與它意志的對象時，人格的主觀部分能使自己不和客觀部分發生關係，到底至何程度，尚為一個問題。一個確定的鑒賞必會在「自我」上部分的給予評斷，正如這種鑒賞會在另一不相識的人身上給予評斷一樣；品格的主觀部分不論其有何種與客觀部分相調和的要求——至少在道德方面是純粹的。那靜觀他自己的人，普通僅求表現他自己；在這裏我們只專論品格故可以把這種自我表現究竟可和常模的道德標準相差多遠的考

驗省去。

那求理解自己的努力，便直接有加強自己的作用，因為那更堅定的原素，乃因此更有意識的超越那不十分堅定的原素而被引出來。因此一個人乃很容易與他自己有某種的統一。這樣便可引起愉快的感覺，這感覺已足有為他內心主宰的權力。如此，客觀部分之最顯著的特徵乃提高它們自己，使之在品格的主觀部分中成為某些種原則；且那支配的癖性亦因此而被確定。

但是這些原則所由自的『自我靜觀』在內心的穩定上還有一個功用。一個個人只能藉了解環境而了解他自己；只有藉理解癖性的對象而理解癖性。即使有某種理論思想的權力之存在，那末也有境況的變異之考驗依附於原則上；依據境況而決定原則的應用。

人學習依據動機而決定他自己；他學習傾聽容納原由——那就是說，他學習把那時所出現的從屬原則包括於他那已採定的主要原則內，然後將這樣形成的決定現於行動中。我稱品格的這種性質為『動機的力量』，而這種力量直接與原則的不變性相聯繫。

但是人格的客觀部分不能全部的與充分的概括於原則中。每個人格都本來是——而且仍

然是一條變色的蜥蜴，結果每個品格常會在一種內部衝突的狀態中。在這種的衝突中，人的力量或他的道德乃能顯彰，但是這對於心靈是有危險的，並到後來對於他身體的健康亦且有危險性。因為這個原因，所以我們希望這種鬭爭有個了結。但是那教人不當鬭爭的偽道德並沒有連根拔去這鬭爭的權力；這種鬭爭的改善必當藉教育之預防的方法以完成之。

第二章 道德的概念

以上關於品格的申述乃心理現象的一種分條記載。但是凡細心考驗過「道德」二字的人，必會承認：如僅有任何種的品格並不能教我們滿意。

如此，我們姑且認可在道德的基礎上有某數種主張，它們是與任何已存在的品格相反對。這些主張雖然無何固有的權力成就任何事情，但它們卻不因那事實上存在於它們前面的反對而被迫停使其權利。這些主張是沒有一點同於那真實的、自然的；甚至亦與各種意義的「是」，沒有一點是相同的；而好像是一些完全無關的事物來與它們相交，這種交接的目的僅為可藉此以判斷它們。並且一個判斷的權力，並不與那受判斷的對象陷於何種抗爭。

但是一個品格如不屈服於一最初的判斷，可以自其本身上再找出一新的判斷來。這一判斷之不被贊同亦許終於使人不可忍受，且因此至終亦許會形成把這些主張看作命令去服從的決

定。每個人都知道一切的人都覺得他們是被迫着向這方向走，但他們都或多或少的有依這路線而前追的傾向。

但是，是否任何人都立即知道如何將這最初判斷的真確主張用一句話來表達呢？法律的說法與道德的說法雖然每個都用全稱的名義來建立它們的論證，但它們卻是不同的。

在我的世界美育的啓示 (*Aesthetisch Darstellung der Welt*) 一文中，我曾從此得有某數種結論，這些結論無論如何對於那些能擺脫（至少暫時是如此）欲自己意見中勉求定義的矛盾，而進入道德之客觀的與普通必須的道德概念之人們，是會有一意義。

沒有誰希望教育學將預見那單靠應用哲學便可預見的解釋與確證。爲了這個原因，所以在這裏我只請求讀者採納關於表象樣式之歷史的知識，因爲這些知識與我的教育原理之敘述是無法避免的編織在一起。

一 道德的積極與消極方面

不論在道德中可以有何種的謙遜，但這種德行表現於實施上總被每個人認為是『力量』，而沒有人認它是『懦弱』。

雖然，但道德的實施如僅一味附和自外而來的主張，那末，僅有這種的實施可稱為『懦弱』。關於這些主張不好像是我們向我們自己說的麼？——從我們自己判斷自己的品格，並要求服從的一點上看來，不是我們自己宣佈反對自己？這便是那存在於我們內心之熟審的主觀，這主觀暫時把它自己提高，使之超過內心狀態之單純的自我表現。

道德的積極的與消極的兩方面，在這裏是彼此互相貼近的。判斷它自己的一舉動是積極的，但那判斷的性質對於品格是消極的，這判斷的性質前已言明，係基於人格的客觀性，故與它的主張不相協調。且那否定品格的判斷轉變它自己成一真實的提高與自我的犧牲，如若人格決定要服從的話，然後將一在其本身僅為一簡單判斷的判斷，作為絕對的命令而接受之。

我們如即以此絕對命令，而科學的創論倫理學，當然是錯誤的。那純粹積極的方面在這裏必要居先，且許多事物必從它們的關係與連繫（在這方面康德尚未給以透澈的思索）中而顯露

出來。但那些忘卻自己致使有使人類脫離這絕對命令的希求之人們，犯了一種更嚴重的錯誤。

二 判斷

熱情

決定

自制

現在已爲人們所承認（其實已爲人們所找出）在兒童的早期中便已有了一道德的感覺。實際的理由也爲人們所道及，這些理由指明道德的原始表現，並不被遺留予一可變的，模糊的感覺，亦不被遺留予一心靈的活動與情緒，反之那極自然的要求是此種權威的表現，應是端莊的、權威的宣示，自這宣示那對象與那關於它而給予的判斷，會很明白而着重的表現出來。我們在任我們自己據此根據去推論道德的最初最基本決定之表現的時候，我們不會留意我們已被投入一理論藝術家的兩手中，這藝術家自己爲邏輯與玄學所迷惑，因而藉道德律的普遍性而給與道德律一定義，且將自由認爲善的資源。這個理論藝術家（理智）與其藉我們道德感覺的一單一點，而把我們導至那清晰的反省，——這反省便是我們知道並覺得如何去把我們真正要選擇的

與拒受的外物區別出來（我們或用『道德的贊同』與『道德的不贊同』等名詞來表示）——寧願應用全部的超越哲學來解釋道德的意識之可能性。或者一個愛好趣味（Geschmack）一名詞之成見不會很難的賺得一些我同時代的人們，這些人們——雖然有這種錯誤——目前已意識到道德的決定其本身不為一感覺，亦不為理論的真理；尤其是我告訴他們我所稱為『趣味』的並沒有一點是與現在流行談話中的『趣味』相同，且這兩種『趣味』之互相混淆不清，正如『善』與『美』，在斯多噶派格言——只有美的是善的——中之混淆不清一樣。

雖然如此，不管道德的判斷我們可用何名稱去稱呼它，一個端重的、明晰的、堅固的與決定的判斷，在任何情況之下必形成人的道德基礎，除非一突現的衝動或一病態的欲望代替了道德的熱情之地位，（這兩種都把『善』看作是欲望的目標適當的與合時的遇到活動上兩者都是同樣的無用。）個人時常在其自身中需道德判斷的情況，而這些情況是需要忠實的與勇敢的解決的。只有從這些情況的數目與類別中，如此的一個取用無竭的供給，纔在家庭中，在日常談話中，及一切屬於綜合的與分析的教育範圍之事物中貢獻出來——只有自這種資源纔能有（假若尤

許我用這種似若誇大的口氣——有秩序的與印象極深的屬於詩的本質之表象。——簡言之只有自那道德觀之美育的權力，那純粹『非感覺的』的情緒（這情緒可與勇敢與智慧和混合）纔可以開始，藉這情緒，品格乃能加強而成爲真正的道德。

要有關於『善』與『正直』的觀念，必使品格的客觀部分與那更進一步的智慧與趣味之觀念相一致，且藉它們明晰性之單獨的力量而在普遍的選擇中占先，這選擇便是那在一切其他的情緒與欲望以先出現的。但是它們必還要轉入品格的主觀部分；它們必要表現它們自己是原則。由於人性很少找出它自己再度的全部爲道德決定所支配，故那引入道德消極方面之道德決定，常不被服從，且因此而衰頹。雖然如此，如若有忍受的熱情，且若教育曾細心的謹防在遊移的情緒上培植道德的訓誨，那末這種道德決定的衰頹並不會推翻這決定的本身。

雖然在道德的決定上我們必還要加上『自我觀察』，如一分律加入於一主要原則上一樣。在這一點上頗有賴於一人自己的正確理解；那錯誤的判斷自己人乃陷入一分化的危險。每項普通屬於品格動力的事物，必使其依賴道德原則之動的權力，且在道德原則之應用上，實施一反

射的影響。一個個人必要自一道德的觀點熟審其在世界中的地位；他必須使其自己明瞭他的最高興趣如何方能爲環境所擁戴或破壞。他必要用理論的見解充實那實際的見解；他並必須依此而行動。在其他一著作中我用了『生活的道德秩序之實用組成』來說明這點。

『自制』二字形成這一結論。人們由此即可對其本身有清晰之認識，並了解其本身的任何錯誤，這些錯誤必從個性的深處之中，纔可以尋找其根源。

第三章 道德的品格之表現方式

以上所引申的概念都是完全屬於形式的；我們現在則爲之尋求其中之真實性——決定道德的品格，究爲何項目標所決定，如何和爲何它們要顯示它們的堅定性。

一 控制欲望服役觀念之品格

道德的決定很明白的位於那爲它所決定的，與它自願受其決定的二者之間。欲望——即一切屬於那所謂「低級慾」一心能的——將要被抑制，被整理，且將在一已被擇定之尺度中堅定的被掌握着；從那不可自制的判斷不由己的用一不適當的形式以「贊同」或「不贊同」以標誌之的事物中，意志探取定律，秩序的原則，及它努力的對象。那爲不可自制的稱許所標誌的，我稱之爲一實踐的觀念。

假若如此的認識了品格的形式概念與真實的道德品格的概念我們必要探求在「低級慾」的心能中可決定的主要部分，與那屬於決定的觀念之範圍以內的主要部分，藉此以認識此事並明瞭道德品格的形成本質。

二 決定的觀念

可被決定的部分

公正

我們所可忍受的

善良

我們所可有的

內心自由

我所可作的

低級慾的心能是基於欲望與憎惡的感覺。一有品格的人忍受一部分的憎惡而摒拒其餘的；他了解他當容忍的是些甚麼，與不當容忍的是些什麼；他曾斥摒急促性之不安狀態。他的欲望——那些他對於所希望占有的事物之欲望，與那些屬於個人活動及使用上效果甚多的欲望——已被削弱。這些觀念——公正、善良及內心自由等——是從我的實踐哲學中取出的。自那可供我

使用的諸觀念中，我略去了一完全屬於形式的觀念，即「完全」一觀念；此外在我的實踐哲學中成爲兩個獨立觀念的二觀念，在這裏卻把它們併合爲一「公正」的觀念。在這裏我們不能把爲何要這樣做的理由說明，或說明這兩個觀念本身有何差異，爲着普通教育學的目的，這些已知的名稱對於理解已是足够了。但如若這科學——教育學——要講得更詳細點，那就不能這樣的隨便了。

第四章 品格形成的自然程序

當着某種我們要領導的運動如爲一智慧之基本律似的（我們姑且如此認之）已在我們眼前開始出現時，我們應在尙未用我們自己的方法去干涉前，先去探究並理解那已開始的變遷。

這些變遷使我們注意我們不能毫不參證人們恆久的導師——經驗與交談——而論討教學。在這我們必須要敘述形成品格之訓育方法的所在，我們還感覺得對於品格自然形成的程序有作一探究的必要。因爲我們知道人們是爲任何黏土——除了那最柔耐的一種——所形成，故不及待教師來給予他們一合於教師意思的品格。關於這一點，勞力與渴望常爲浪費，當一品格已自己完成，則雖費極大的努力，終於不見大效。

一 行動爲品格的原則

品格的諸原素及其存在時的基座都已說明了。意志是品格的基座，意志決定的種類，並決定品格的類屬。

故此，品格將成何形式的一問題可藉意志如何獲得一決定的說明而得以解答。

我們且先設問：意志如無決定則將如何？

當然便算不得是意志了——只爲一無決定的情緒，一對於某對象之純粹冀求而毫無決可獲得的假設——我們可以任意稱它爲欲望或慾念，而不能把它稱爲意志。

如此，那說『我決定要』的人，已爲他自己克服了在思想方面的未來。他已預見他自己的成功、占有和享受。

指示他不能那樣做，他便會中止，因爲他了解你。但是，那欲望也許仍遺留在，且狂烈的暴怒，或作些隱祕的企圖。在這些企圖中又有一新的決意力，這決意力現在的方向不是對付那對象，而是對付那些以意識制馭它們並期冀藉其技巧的結合而到達其目的之諸運動。軍隊的總司令有克服的欲望。因此他有使他的軍隊操演的意志。假若他對於他的命令之權力沒有相當認識，他即不

會發生這種意志。但是欲望可以在任何個人中存在（此例來自傑可白 Jacobi），一種決意去舞蹈的欲望，正如類似維斯推斯（Vestris）的人可以產生舞蹈的意志一樣。這種決意的欲望可以在許多人中存在，並且無疑意的，具有欲望的人的教育是以此欲望為起始，但是他的決意力的行動不能以一步而促速那逐漸的完成，至多也只能踵隨其後。

如此，行動將意志自欲望中產生出來。

但是能量與機會對於行動均為必需的。

自這一點，我們能夠綜覽那在品格的形成中不可缺少的諸原素。

很明顯的，人的活動第一有賴於他的欲望範圍。這些欲望一部分是屬於感覺的，一部分是起於智慧的興趣。

其次，便是個人的力量，和外在的機會與障礙。當為了某目的而必須的手段為更大時，則個人的力量和外在的機會與障礙等之影響亦為更複雜的，且那能自內自外以促進或阻抑的諸活動亦更成為不可勝數的。

我們應當在一切事情之先，先明悉一受過教育的人，其大部分的活動是在內部的，並明悉我們主要的自我們內部經驗中學習我們的能力。那品格自其獲得志向的基本要件是依乎我們有無動機與溫順以領導我們的思想。偉大的人物在思想中早已有了行動——他覺得他自己在行動，並感覺他自己是在前進——這些都是在外部行動，與內部張本成爲可明見的以前發生。在實施中有些轉瞬即逝的企圖，本無若何大的作用，但卻足夠將一言過其實的信念變爲一個信賴，他因之能在行動中認識他以內部的明晰所見得的諸事物。爲要產生一堅定不變的決意力，這種勇氣支持行動的地位。

那些當決意要作些大事情而缺乏力量的人是很不愉快的。毀滅的途徑就是教育歷程的一個反面。那成爲習慣了的沮喪是品格的消耗。

二 思想範圍對於品格的影響

「無知卽無欲」思想範圍包有那可以漸漸藉興趣之增加而成爲欲望，然後又藉行動而成

爲決意力的儲藏。更進一步，它還包有那一切謹慎的工作均建立於其上的儲藏——在這裏面有知識與照料，如無這些，人是不能藉工具以追求其目的的。誠然全部的內部活動均棲息於思想的範圍中。在這裏有創始的生命，最基本的力量；在這裏一切都要平易而無所拘束的流通，每項事物均應位於其固定之地位，而隨時被提用；其途徑中必不可有任何障礙，並不可有任何事物，會如一沈重的負擔一樣的阻障那有用處的活動。在這裏必當用明晰、聯繫、系統與方法以統理之。勇敢然後會以內部行爲之確定性而被支持，因爲那突現的外部阻礙，對於一細心有先見的兒童是不能使他大大的驚恐，他知道當情形一有變更，他便立刻可找出新計劃來。

假若是這種有充分保衛的智慧之內心的保證，與一純自我的利益同時並存，那末品格立即可以被決定，且無疑的這品格已被蹂躪。故此，每項與同情心有關的事物，必當培養使之到達要求與行動的水平。

如若與此相反，一切的智慧興趣都爲這些主張所喚醒，那末便很容易有工具不敷許多數目的事情發生；那過剩的活動不能獲得什麼，亦許因此遭受貶謫，且品格仍將爲發育不全的。這種

情形很稀少，且不難予以幫助。

假若內心的保證與智慧的興趣都缺乏，假若思想的儲藏又不足，那末便給予了獸慾以地位；一似爲品格之諷刺畫的畸形事物，也將終於成爲這事的結果而出現。

思想範圍的制限雖不卽爲品格的制限，但卻是爲了品格的制限。因爲全部思想範圍在行動中是不能藉任何手段而被認識的。雖然如此，那遺留於心思上的剩餘物，對於品格的柔軟部分是非常重要的。情況可激奮它，所以教學不堪以任何手段以忽略那它不能全部使之實現的事物。它至少能幫助決定那感覺性；它可增加並改善那爲將來的印象之易感性。

我們已將品格的客觀部分討論了。假若謬誤的見解（如所根據的假設爲不完全的）對於品格的客觀部分是有害的，那末一切的偏見對於品格的主觀部分，必更爲有損——對於自我批評與自我認許也是有損的——這主觀部分堅持那爲正直的、可原諒的、適當的與明斷的諸事物。我們很少知道，有何偉大的品格能不陷於他自己的偏見中。對於這些偏見予以擊殺，其意義直等於攻擊諸原則的本源；其意義又等於使主觀部分與客觀部分起衝突；其意義又等於將一個人與

他自己間的統一奪去，使他與他自己不相諧和。那些拘泥於舊偏見的人有很正當的理由不使他們自己再進入任何新的幻想中；在另一方面，在爲真理的犧牲中沒有再比承認一支持人格本身的錯誤之一犧牲爲更大的。這種的一個犧牲當受尊敬，但同時還當受憐憫。

無論何人如爲他自己繼續那在這裏開始的反省，那末他必不容易避免陷入一堅定的確信，即認教育的主要部分，在於培養思想的範圍，但是，然後讓他去比較那尋常學校中的屑瑣事情，與希望自這些屑瑣事情中獲得的思想範圍。讓他自己去考量假若一而再，再而三的處理教學而將形成人形的工作，完全留給訓練，是否爲一聰明的辦法。有許多過早爲這些物事而耽心的人縱使不會將他們自己陷入於命運的思念中，亦必會使他們自己任意處置。對於這種的人我絕無任何可說。假若他們所陷入的荆棘不能強迫他們興起，那末他們的內心的平靜將不易爲僅僅的爭論所能攪擾。

三 天資對於品格的影響

天資與機會爲兩種力量，當它們發生爲活動時，它們與欲望相結合。但是在仔細的考量它們以前，我們且先探究它們在教育上的重要。天資的發達是很慢的，它們直到成人以後纔成熟；那爲外部行動的適當機會也是非到此時不會出現。但是，因爲形成品格的是行動，故在早年主要存在的僅爲那內部的爭求行動的品格——這種品格是尙爲液體的，但他卻很快的固凝起來。在成人的開始，當品格已形成某種定型時，將有一重要的問題出生：卽何種的天資與何種的機會是在前所累積的欲望相一致？但是教育在這時已完成，它的時機已成過去，它亦不再爲他所接受，其工作一部分是留給了機遇，與此相反的，只有人格中主觀部分與客觀部分的一完全平衡的培養，可以給予某種程度的安全。正爲了那原因那有意的品格形成幾全部都存乎那在思想範圍上之影響中，這影響是那入當他使用他的身體能力，且這世界之一切均擺在他面前的時候，帶入這時期中來的，雖然這影響只不過影響品格的一個因素而已。

論及天資其最重要的差別——特殊情形除外——並不在於人們如何的表示其傾向與敏捷性而在於形式的特性，這特性因人而有程度上的差異，這特性卽心靈狀況是否很容易的改變

其態度。腦筋遲緩的人，如若他們的心靈是清晰的，則他們具有最優美的天資，不過他們需要很細心的教學。敏捷的人們是較易於教授的，誠然他們自己亦會幫自己尋求他們所要尋求的；但是在教育期間以後仍然需要訓練，因此他便很難能和前者一樣有一堅固的人格。

如此，很明顯的，品格之基本要件——意志之記憶——是與腦筋活動的遲速程度有極密切的關係。有些人對於事物之觀察按其情態而改變，對於同一物事，忽而視之爲白，忽而視之爲黑；以及與世浮塵而模稜其見解的人們——品格之缺乏實無有過於此者。在兒童中也有具與此相類似的輕浮性的，他們接二連三的發問，而不等待一回答，並且每日變幻其遊戲與同伴；在青年時期他們每月要學習一新的樂器，不斷的開始學習新的語文。最後在青年中也有具有這種性情的，他們今天聽半打講演，明日自己研究，第三天他們便出去旅行了。這最後一種的人是在訓練能力以外的；前一種人卻尙可予以幫助；但是最值得教育的是那些把握已知的事物而不僅因爲某事物是『新』的而傾向之的人們，與那些冷靜的對於事物，不爲事物之光彩所移，獨立的生存於他們自己的世界中，在這裏把握、追求、培養他們自己的目的，而不能使之移出其軌道，且常猝然視之頗

似固執而愚蠢，但事實上並非如此；這些人們最初很不樂意忍受一個教師，很冷淡的與教師相會，一點也不想以自己討好於教師。這些人們最需要教育，假若任他們自己生活下去，他們將緊附於一點，只有某一方面的眼光，且竟可使之傾於家庭榮譽，種族或階級的精神等道德的固執性，——在這種的人們中，是值得喚起其各種的興趣。這些人們以他們康健的意志，在他被克服以後，便能供給教育一健全的基础。對於這些人們，教師確實可以希望他們會忠實的保衛他們優良訓練了的腦筋之純粹性與公正性；最後品格形成的最後而最重要的一步，是為一多波瀾的世界之起伏所引起，而不是為一訓練所引起。我希望沒有誰會懼怕這些強性的人們，將會對於教育的柔順力量樹立一過強的阻抗。假若我們最初遇着他們時，他們已是青年了，而且不能找得很多與他們相接觸的地方，那末上述的情形，必然的出現；但是，如若一個兒童在孩提時期，便比一健全的教學，一貫施行的管理和一聰明的訓練更強，那末那兒童一定是個畸形的兒童。

那在品格中決定誰個個人能很敏捷的領悟，誰個個人卻少能那末敏捷的領悟的差別，也必然應當予以考驗，那成功的事情必為個人所樂意從事，且常常重複之；並且如若它不能成爲一個

目的，它至少也可用作爲一種手段。它結果如一力量般的促進其他目的，並加強在那種方向中的腦筋志向。雖然如此，個人活動的高度成功（這成功標明他爲特殊的天才，）對於品格的形成卻是無利的。因爲天才過分的依賴變異心情以容受意志的記憶，這種心情是不能自馭的。藝術家的心情並不組成品格。藝術家的職業，常在人類生活與創造之最遠的角落裏，以致不容許全人自以此統馭自己。誠然，即在諸科學的全領域中，也沒有一單獨的科學，能僅依其本身具有指導其皈依者之生活的資格。

只有一普遍的天才，假若是可能的話，是我們所需求的。自然在各人的資質中置下了些變態，故教育不應作任何普通的原因，不然，人便不爲整個的而被分化了。在適度趣味一名義下，精美的才能可在閒暇時間中培養之，並可以見到他們究竟有何種程度的成就。他是否便依此以選擇其職業，那是個人的事；教師卻可同時爲一顧問，但教育並不是爲生活的職業而工作的。

各種資質的基礎是身體之健康。有疾病的人們，覺得他們自己是不能獨立的；強健的人卻敢於抉擇。所以對於健康的注意是品格形成的一重要部分，雖然這並不屬於教育學的範圍，在這學

科中，健康的保衛之基本原則亦無所重視。

四 生活的形態對於品格的影響

不安定的生活形態對於品格的不良影響，已經有教師們和其他的人常常指出，在這裏我只希望人們能相信這些不良的影響都是果真的。我希望那最必需的警戒——不使兒童為大人的娛樂品——不會被申斥為『迂腐』；而正相反，那明顯的裨益可被認出，這裨益是那在家中為日常生活安排嚴格的規律的父母們，賜予其子女的。

但是這種的規律有時過於單調的排列，且過於嚴格，以致使青年被阻抑的能力企圖獲得自由，並且因此品格的形成終於離去那預設的引導之途徑，而立即尋找他自己的途徑。當學生向自己說是他『決意要』而不是教師『決意要』的時候，那末，『引導』已是無濟於事了。

反之，我們應當試給予年青的能力自由的活動。無疑的，這事能做得好，只有那青年的欲望，自始便是被細心的引導；這事能做得最好，假若其欲望是來自一平衡了的興趣。但是，很明顯的，品格

形成到達結果之正確，是正與其在教育期中，被促進的與被訓練的成正比例。而依照上文所述，只有藉使青年與兒童很早成爲一主動的行爲者，纔是可能的。那些在被動情形之下長成的人們，（如馴服的兒童們），當他們脫離監督時；他們是沒有品格的。他們不能不對於他們的潛伏的欲念與環境讓步，因爲不再有何種權力以制馭他，或者制馭他的權力不正當的影響他，所以他如不是被驅使着走出軌外，便是完全的將他自己搗毀。不幸我們每人都能够敘述很多這樣的經驗。

我們常聽見說起一鍛鍊的生活形態，對於青年是有如何大的價值。這話如指身體方面而言，我認爲是有它的價值的。不過我深信，除非待我們習得如何的爲青年排列一生活的形態，藉這生活形態他們可以依照他們自己的心思，以追求那在他們心目中爲一種鄭重的，那末，那爲人（這人不僅爲肉體的）的鍛鍊原則，必不能求得。某一種生活的公開性，對於此點有不少的貢獻。但是那公開的活動，通常一直到這時還不能忍受批評，因爲在很多的情形下，它們缺乏一形成品格的活動之最基本要件。它們不是出自青年自己的腦筋；他們不是那內在的欲望藉以決定其本身爲意志的行動。各級學校的考試，自初級學校的考試至博士學位的考試，都是屬於這種的鍛鍊。此外

學校中青年們有時藉以成爲伶俐而敏捷的演說與演劇等活動，也是屬於此類。自這些鍛鍊中亦許可以獲得露頭角的技術；但是以這些鍛鍊所引導的青年其將來亦許有一天自他自身中不能尋得那品格所基據的自我表現與自我制馭的力量。

假若有人要問：有些什麼更好的鍛鍊，可舉出以代替這些鍛鍊呢？我要承認我不能答覆這問題。我不相信在我們現在的世界中，可作任何重要的普通的佈置，以使青年能適當地鍛鍊其活動；但我卻十分相信利用一切他們地位所可使用的利益，以供那屬於他們的青年們之需要，乃爲各個個人的義務。在這一考量中，我相信那些任他們的兒子不時參預家庭事務的父母們，對於他們兒子的品格，是有不小的幫助的。至於其他的一切，都指歸前述的一原則，即品格培養的主要基座爲思想範圍的培植。因爲，第一，那些沒有正當的欲望置於行爲中的人們，是不能任其依他們自己的心思而行動；否則他們僅在壞的方面增加程度，在這種情形中，智慧是被抑制的。第二，假若思想的範圍是如此完全的培養出來，致以純粹趣味完全的控管想據中的行動之程度，那末在生活中的對於品格形成的渴望，便幾乎已到達一終結，因爲那個個人會如此的選擇爲外部行動的機會或

如此的利用那些供他利用的事物以至於那正直將僅在他的心中被加強起來。

五 施諸品格道德形態的諸影響

行動自始至終從欲望中產生意志。它在品格的客觀部分中（在這裏而它是最顯著的）只要當個人的行動，給予他間接的保證，或關於他自己力量的直接概念，那末一個確斷的『我決意』便會出生。它在品格的主觀部分中依照他自己的意見分配其決心於他自己，而這意見又是依照他的內部的經驗的結果，那爲人們似爲過高，而人們自己亦相信他們不能保持的事物，乃被有堅定品格的人們過分普通的降爲熱誠的願望。我說『過分普通的』因爲他們不應當他們自己判斷一切。最後，在那真正意志棲息的道德部分中，行動也自欲望中產生意志，在這道德的部分，僅有那道德的決定與自我的抑制行使一控管而使之純粹的影響於那粗鄙的欲望之上，俾那基於道德決定與熱情的品格力量，可以獲得，且可保持。『自治』在先亦僅爲一企圖，這企圖必須實現，必當使其能力，在內部的經驗中發生效果，因爲僅單藉這行動，那給予個人內心自由的有力的

道德決志，便可產生出來。如此，凡能幫助自治的事物，都傾於促進，並加強決心在這裏訓練有一碩大而高尚的工作。

但是假若『決意』不受辱恥的影響，又假若那『德行即爲自由』的高尙感覺不僅爲狂熱而已，則那道德的純積極部分必豐盛的存在於一人的內心深處。——這道德的基本部分，當其爲道德的，則其與專斷正相反對；當其爲德行的基礎，則爲一純無決意的力量，這力量專屬於那單純的判斷，欲望竟會在『決意』使它感覺到即判斷之力量以前，對於那判斷驚訝的屈服。——這完全屬於思想的範圍，並全部的依賴那形成此範圍的諸事物。每人自生至長成，都或多或少以其心靈的眼睛認知了些關於意志各種不同關係的特殊審美的價值；但是這些認知的內容與意義卻有極大的差異，明晰的程度，及其對於全品格的效果都是大不相同的。較好的一類教學，在過去曾用爲一種手段以獲得某種明晰與分析，並關於全部道德原素之百科書般的知悉。它所用的方法是或多或少成功的，即在一故事中，以其興趣的誘引，以引起兒童關於道德考量的注意。教師在這方面的供獻，在我以爲是遠超過那可發生於原始表象中的任何缺陷。此外，我們還從許多故事中

有一選集：康伯的兒童文庫（Campe's Little Children Library 係在一七七九——一八〇五年間出版，包括寓言、道德故事等——譯者）便能單獨的供給那將來集選這類故事的人們不少有價值的貢獻。但是僅知悉道德的原素，對於道德本身的增益還是很少。即使加上一關於道德精明的練習之全部歷程，或竟加上一實踐理性之問答教學，對於道德本身的增益，仍為很少的。判斷的明清，並不影響道德的本身。在有意的反省時間中，清晰的洞見是會如何的自感覺中離去這感覺，是在感情的狂瀾中給予人格將有危險的警告的。道德的力量為我們所知，其與道德的敏機相分離的機會遠多於其與道德的機敏相結合的機會。

巨大的道德力量，是廣大的眼界之結果，又為全部無斷裂的羣思想之結果。那會在他自己的眼前長久的在道德的真理之屢次的反省中，在道德真理之工作的落潮與蕩流中，在生活之主要關係中，在家庭與祖國中，保有那同樣的道德真理及其顯著的對比的人——那曾專心致力於前輩的關係與宗教，而後來亦不覺失望，並且變更其心思的人——或那在當時以一無成見的心，以與一新奇著目的社會糾紛之現象相接觸的人——這種人我們見他以英雄的頭腦向前邁進；我

們見他徹底的給予幫助；我們見他毫無顧忌的破壞；我們見他取捨是依憑究竟被那推動的原則所洞貫的，是全人格或僅爲其表面，並且依憑那引起他有行動的究竟是反省，或僅爲集中注意之一些零星瑣碎部分。我們如想以一組許多各自獨立的道德接觸點，以替代那在這裏活動的思想羣，必是件愚笨的事。小說與戲劇必當寫得能使有正當感覺的讀者得着愉快，但是自那必爲一反動所尾隨的獨立的諸提舉中，是不能希望得着何種實效的。它們在教育中唯一的用處，是用着某種不幸情況中施行道德教育的手段。這種不幸情況爲那本應以早年的閱讀以助其認知道德原素的，但現在爲了某種原因，不能不將這種認知延至較後的時期。這種的提舉方法，亦應用於道德的訓誨；與誨勸，誠然這方法究應用於個人宗教服務本身，當宗教的基本觀念未曾在早年沈入心靈的深處時。那想訓誨學生的教師，必當漸漸的在他與學生之間，建立一永久連續的關係，這關係與其一切結果將會在疑懼之上創造一不可毀滅的善或惡的感覺。

所以假定在生活中真正有些事物偉大而且深湛的影響環境與一青年的命運，且這種影響並不拂忤他的道德感覺而是奮勵之，感動之；等到一固定的對象在他靈魂所依附的事物前出現

時，他會把那對象看作一種單方面的傾向，並且普通會將正直與良善和對象的表示之一些特殊樣式相混淆。我們以偏私作個例子，一個偏私依據很重要的理由將會發展，使他在先便被吸引到許多差異很大的人與原則，並與其他的人們相疏遠。或者一種宗教會掩蔽他，使他不為一純粹的人，而為一種宗教的信徒。他的每個偏好都會同樣的予他的思想以色彩。有某些正直與道德的要求，全在他的全部存在中燃燒，但這種要求會藉它們的尖銳性在他身中毀滅純粹天性的種種萌芽。清晰的『集中注意』將在在前所形成之信念上，消失於那固定了的致思作用中。

在這裏我們似乎懸在一矛盾中。我們需要一安靜大量的思想，當作在人的一種道德力量，但是我們從那些爲了這目的而顯示它們自己的諸思想中，選擇的時候，我們必當以它已爲實體化並有斑紋的一理由以拒絕每個思想；我們所要的是純粹的與無瑕的。我們希望有一力量比觀念更強，但是卻和觀念一樣的純粹。但是觀念如何能爲一力量所替代呢？

我和會一切受過教育的人均感覺此種困難。我在這裏提起，並不是在這裏解答。假使這是在我能力以內的事，那末，我早就會做好了。我們前已論及各種集中注意與單簡致思間的聯結；或

謂修養和那與真正多方面興趣有關的內心生活之間的聯結。思想範圍的全部排列，曾用大綱以提述之——一個思想範圍，它吸收那一切可用單面力量以影響心靈任何事物——它採取一切那用為布散一廣闊而連續的思想層所必需的事物，這思想層是為了一自動出生，而歸宿於普通性，並會將觀念的純粹與經驗的力量相結合之廣闊的檢視而布散的。

除非我們理解中之一孤立部分藉道德的名義而出現，並如為道德的全權代表統理各處，則那用為認識那理想的諸力量，必當在我們對於人事的事務之每一部分中獲得其地位。假若那熱情的心將把握一廣大的明朗的對象，這對象不為部分的，亦不為有限制的，但卻是十分真實的，那末，過去、現在，以及最近將來的人類，對於一繼續的研究必當組為一有聯繫的整體——這研究將會運用道德的判斷，並刺激宗教的興趣，而不必使其他審美的心能，或觀察與思辨的力量，受任何困乏或壓迫。這種意義我在其他的地方稱之為「世界的美育啓示為教育之主要工作」，我這樣做的理由，是自道德的概念中推演出來的。

在我同時代的人們中，那些能避免將觀念認作那在絕對自由中的力量一錯誤的人們，與那

些不能避免這錯誤，並且他們最好談論任何別的事而不要談論教育的人們，亦許在先他們便會說，在我認爲是新的，在他們在很早以前使自己理解了。他們會向我說：「除了個人熟審他自己，他的種族及其與全世界的全部關係之惦念，可以立刻直接的意識到那倫理學的公律，僅爲其熱情與感動的一短簡的表示之「感覺」以外，我們全部爲發展人性的努力究竟爲何呢？」他們還會說：「詩，歷史與歷史哲學很早便把這事看作是它們的業務，去以它們的聯合力量影響這審美的，而同時又爲道德的世界啓示，單靠超絕哲學亦許會攪擾這些有益的努力之進步；亦許會與政治的欺詐手段有一不適當的聯結以給予輕浮與粗暴，一些新的飾詞和講說的能力，其雜而不調的聲音，會高過一切的聲音，直到耳聾的人都感覺到不安靜，而在各方面都要求靜肅。雖然如此，在這時所需要做的僅爲繼續那已開始的線索，且因爲一切的革新都有害於新開始的工作之進步，故我們只欲求單簡的聯結工作，而不是新的教育計劃。」

這種的人們所謂聯合作，僅在承認「藉歷史的、哲學的與詩歌的表象之單純的表現。除能獲得旁觀者之一偶爾瞥視外，便不能獲得什麼」一條件下可以實行。在另一方面，還當承認教育

必與一長久持續而深深動人的使用方法有關，這方法在思想的中央形成一種沈重而彼此有聯繫的一組知識、反省與見解；這些有聯繫的知識、反省與見解，對於每項在時間的推移中增加於其中的事物，有如此的影響與接觸點，以至於沒有任何事物可以逃脫其注意，沒有任何新的思想可不先與在前的思想適合，而建立它自己。至於超絕哲學，雖然它卻有超絕的力量卻未顯示其好的影響，我們可以明言其偏頗的影響之停止，只可藉兩個方法以尋求之——或藉我們的研究之普通的弛懈，或藉那些他們自己完全工作出，並彌補其本身錯誤的諸研究。關於教學原則中論及世界概念之更準確的決定，我還要講的話只可藉一種哲學以完成，這哲學自然要稱為超絕的哲學，而不能被稱為平庸的哲學，雖然它目前尚未能找得何物以為其依憑。

還有一教育的要點必當在這裏注意的。我們知道道德的熱情一旦獲得，卻可極容易地為世界的進行與關於世界的知識之增多而使之冷落。可敬的教師們，因此曾經驗到以為進入這世界的特殊準備是需要的，在這種準備中他們假定一曾受良好教養的青年，必將逢遇到許多完全出乎意料之外的現象。且常被迫將他自己離去他那慣常的、自然的、與殷懇的坦然態度與信賴。這臆

斷的基礎並不爲認那青年將成爲輕率從事的人，而爲認優的訓練本身將會把那些能搖撼他道德感覺的每項事物，排在相當的距離之外。人們的早年知識在這裏一點也沒有。在我看一教育的弱點，也在這裏顯露其自身。不論如何的需要不使一個青年與那壞的青年相接近，而對於道德感覺的護衛，是不應行之過分（至少不應持續過久）以至於使這青年對於人感覺着驚異。壞的朋僚誠然是有傳染性的，但在關於壞的事物之有吸引力的表象之想像中的一愉快逗留，其傳染性亦不下於壞的朋僚。但是在早年已認知人們的各種差異，會保證一道德判斷的早期運用，並一爲避免危險的驚異之有價值的安全。那些過去存在的活現表象，給予現在存在的表象之觀察以準備，只有過去應當充分的光大之，如此使人們和我們自己一樣而不爲屬於另外的一種屬。這裏我當停筆，我希望我在『品格形成的自然程序』一標題下，引進來這些教育的評述之一過錯，可用我所論的是教育系統一理由，而爲讀者們所原宥。

第五章 訓練

『教育』(Erziehung)一名詞是由『訓練』(Zucht)與『抽引』(Ziehen)二辭而來，因此教育的主要部分，常被認為是現在我要開始論述的訓練。

教育本身時常用以和教學相對比；我曾把教育本身與兒童管理對比過。為什麼有此差異呢？教學的概念有一顯著的標記可供我們這研究，為一最簡單的起點。在教學中常有某第三事物同時占據教師與兒童。在任何其他的教育功能中，正相反，學生直接的在教師的腦筋中如一個教師必須要在學生上面用功夫的人；並且學生對教師必須保持一被動的態度。故此那使教師費力的事物——一方面是那要傳授的知識，另一方面是那不安靜的學生——供給了教學與教育本身二者間差異的基礎。兒童的管理，如此必將其自己藏入這教育本身中，使之不被注意，因為它必不能被認為是屬於教學的。如此，那本意為維持秩序的，乃不可避免的在教育的範圍中，成了

大混亂的主腦。

我們對於教育目的，如作一稍深的考驗，我們便能發現我們對於兒童的全部態度，並不完全是只爲他們着想——爲他們心理狀態之改善着想。我們抑制他們，爲要使他们不起騷擾；我們保護他們，是爲我們愛護他們。而這種的愛護，初僅含有生物親體以子體自娛的意義；在这一切之後，纔對於一未來的理性動物之正當發展，起了一自發的懸念。因爲這懸念必有它特殊的活動範圍（這活動範圍與那屬於動物的保護與照料是完全不同的），故我們希望我們能以不將『訓練』與『管理』混淆。我們必得記着，當一切都很順利的進行時，那在先出現的『管理』必先於『訓練』而消滅；我們應當學習覺知下述的一種情形，對於訓練是無利而有害的：即一教師因習於『管理』，而致使不能理解爲何那能很好的用以對付年幼兒童的方法，對於年齡較長的兒童便失了效用。如此，他便幻想成熟的學生，需要以較精巧的方法以管理之；最後，他發覺他錯認了他的工作之全部性質，他乃咒詛那青年爲忘恩負義的，且剛愎地堅持着，直到他與那青年間產生了一緊張的關係，這關係在整個的將來，均繼續爲難堪的與無可救藥的。還有一雖然較小而實與此相

類似的惡弊，即當訓練（本應在教學前停止的）在當停止的時候，而未停止；這錯誤僅有在那用爲指明正當停止時間的記號被隱匿，致不能被認明的一種情形是可原宥的。

現在我們便能很容易的界說『訓練』的概念。他與兒童管理共具一直接以教學在兒童腦筋上工作的特性；它的目的在修養，當着訓練與管理採用同一手段的時候，我們便當注意不使二者相混。在應用的式樣上，二者還有更精細的差別；這個，我將依次論述。

一 訓練與品格形成的關係

有形式爲其目的，在青年腦筋上的直接作用是訓練。如此，不參證思想的範圍，而僅作用於感覺上以形成，似乎是有可能性的。假若我們慣於給予那不顧及性質而論理的組成一塊的概念一真實的信賴，而不作進一步的探究，那末也許真會如此。

但是如我們諮詢經驗，情形卻與此完全不同。至少那曾對於這事實——卽一個人可陷入一苦痛與不幸的深淵，且在那深淵中因處很長的時期，然而當大難離去以後，他自那深淵中出來，差

不多不見有半點變更；他還是從前的他，他還持着他從前所持的目的與意見，甚至他的舉動也不見與前有何不同——留意過的人，必不希望自兒童情緒的操縱中（做母親的常相信她們操縱兒童的情緒，便是教育兒童）獲得若何碩大的收穫，除此以外，我們看到一個粗暴的青年對於家長某種程度的嚴厲可以忍受，而卻不爲其所動；對於弱者所施的任何激發的手段，並不能使一天性脆弱的變強；對於作用之反作用是如何的短暫；所以我們可以忠告教育者，不要爲他們自己預備一錯誤的關係，這關係常是「純淨」訓練的剩餘物。

我以爲這一切經驗，都不過是一最簡單心理學原則的確證。這原則卽是一切感覺，都不過是那現存的表象之暫時性的變更；並且，那變更的原因停止，則思想的範圍必自行返於其舊有的均衡。自僅僅情緒的激發中所得的唯一結果，我以爲只是予那更精細的感情以致命的挫滅；在這已挫滅的更精細的感情之位置上，代之以故意矯設的感性，這感情在時日的推移中，只有以它一切有害的支脈，來助長矯飾之功用而已。

當思想的範圍，有時獲得機會接收新增物，或當奮勵轉入行動中，因而成爲意志時，情形就確

乎完全不同了。要正確的解釋經驗，這些情形是必當計及的！

在這一點上，我們可以鑑定訓練對於教育可有的關係。兒童必當遭受之感覺的一切變更，都只爲到達思想範圍，或品格的決定之必經的過渡階段。故訓練與品格形成的關係，是雙重的——間接的與直接的。它部分的幫助教學，使之成爲可能，這對於那將來獨立的人，其後起的品格形成，會有很大的影響；它部分的是那借『作爲』與『不作爲』（依情形如何而定）而產生或不產生品格之起始的手段。要想以知識傳授於一不可制馭的兒童是不可能的；且他所要弄之孩子氣的惡作劇，會被認爲在某種程度，是他將來人格的標記；雖然，如我們所知，這種的認爲也是有相當限制的。一個難以制馭的兒童，其行動大部分出自他那飛逝的幻想；無疑的，他藉此以學習他所能作的，但他卻缺乏那固定意志所必需的第一原素——即一堅定的，根深蒂固的欲望。只有這欲望形成基礎，孩子氣的惡作劇，纔對於品格的決定有幫助。如此，訓練與品格形成的第一層關係乃更爲重要——訓練爲那將洞貫思想、興趣與欲望的教學開闢道路。訓練與品格形成的第二層關係，也不應被忽視，尤其在受訓練者爲少有變動性，且有一較堅定的目的以行動之情形中，這第二層

關係更不可被忽視。那在起始所形成之訓練的概念，僅自本身而論，是完全空洞無物的。僅只有形成之旨趣，其對於腦筋之影響，並不足以產生一種由實際形成之勢力的力量。那些藉這些空洞無物的訓練以表示他們良善旨趣的人，以他們自己所舉薦的景象，在脆柔的人性上工作；他們那種愛惜、渴望與急迫的態度，給予學生一觀念，即以他人所特別關心的事物，認為最重要的事物，這樣的教師，如此，必須留意不損壞這景象，不要以感情或瑣屑的事，阻抑兒童對他的尊敬，尤其不要把自己任兒童去批評。如此，雖然對於那些不十分願意的兒童，教師還不能因此而免去陷入較大的錯誤，但他們對於那些易感的兒童，卻可有不少的成就。

二 訓練的方法

訓練可以激發感情或阻抑感情。那它所激發的感情，非為嗜好的感情，即為厭棄的感情。那它所阻抑的感情，其避免如非藉一可激奮感情的對象之移去，即那對象為無足輕重的所處置——或為其所忍受，或為其所廢除。

在一對象被避去的場合，不論是那對象被擯於兒童範圍以外，或兒童被擯於對象範圍以外，兒童絕對不能經驗到什麼；他至少不能直接的感覺到這種手段。

漠不關心的忍受，我們稱它作慣習性。那已爲我們慣習了的事務，其漠不關心的廢澈是藉『失用』而發生。

嗜好是生於激勵。並非每個激勵均被感覺着爲有引力的，但訓練爲了一個結果的原故，而鼓舞每個嗜好；它的目的是引起兒童的活動，故在這種程度下，它卻爲其所激勵。

厭棄是產於生禁抑，這禁抑因任何種背叛（即使是僅爲內心的）均與它相對立，故它是強迫。

那因兒童所予的一固定原因所激發，且將以之當着一答案看待的激勵或禁抑之一固定動作，我們稱之爲獎勵或懲罰。

在論及禁抑、強迫、懲罰時，還有些精細的差別應當注意，主要的是爲管理的手段，在這裏似乎溶合於訓練的手段中。

當管理曾一度求助於禁抑，它僅有意的把禁抑感覺着爲力量。如此，從以上所述，我們如假定依管理的目的之決定，那必要施行管理的場合，也可以被認明，那末下面的一條規律必也是正確的。即在必須施行管理的場合，禁抑的使用，除用爲完成其目的所必需的以外，再不用別的；教師必當爲冷靜的、簡明的與嚴苛的，當事情已經過去，他還要在表面上似乎已將事情的全部忘去。從家庭與國家的比較中，吾人可以得到關於懲罰的程度某些重要的結論。這裏是缺乏原則的，不過我所假定的我要試將它盡可能，予以簡短的解釋。咎過本身與反對家庭之警察的咎過之間有一差異點。咎過的本身，卽一壞的「旨趣」見諸實行，所有的損失都由於明知要留意而未留意，而有這種的咎過，可不論其是否明曉在前所給予的規條，而懲罰之。這種可懲性的程度，必要經過一番考慮；管理僅着重行爲的結果，而訓練則當兼顧及尙未見諸行動的「旨趣」。當一「旨趣」本應存在而實未存在時（如在實當留意而未留意的一場合），懲罰通常是爲較平和的。懲罰愈平和，愈不能證明那存心是可曾被期望的。家庭的警察，必當爲他人所明悉，在記憶中被規律所保持。其懲罰可依事情嚴重的程度而定其輕重；但尤其在這裏，教師必當防衛不將這種的懲罰，與任何作

用於腦筋上的個人影響相混，後者是專為訓練的手段所留存。懲罰等級的劃分，甚而對於國家亦極其困難的；在各項事物均緊縮成如此的一小範圍之家庭中，尤其困難。但一切都依賴管理的音調；藉此兒童必當覺得他必須如社會中之成員的行動，被他人視作一成員；而不是如一學童的行動，如使人視之為學童，藉此他必須為將來的社會生活預備自己。在這種限度裏，一有定的兒童管理，同時亦為教學的一部分。

訓練的口氣，卻完全兩樣——不是短而尖的，而是繼續的、容忍的、慢慢透貫的，且其停止，是逐漸的。因為訓練是要被覺知為一形成的原則。所覺知的事物，誠然並不組成其形成力的原素，但卻不能掩蔽其形成的目的。即使它能掩蔽，它必得表明出那目的僅為可容忍的。假若沒有何種加強的，與提高的原則被認為是其基礎，那末，誰還不會對於一常使他的快樂受禁抑的待遇起反抗，至少致使內心起反感呢？訓練不應以詭詐的方法以影響兒童的心思，不應被覺知為與其目的相背而行的；兒童對於它無論如何不應內心與它相反對，致使如為兩力所角逐的採取一對角的路線。但是，如若不恃一對於教師的慈愛目的與力量之孩子般的信仰，那末一真正的坦率的易感性，將

從何而產生呢？一冷淡無情的人，令人生厭的生疏行爲，怎能創造這信念？訓練，如此相反，僅將自己爲一內存的經驗，勸諫受訓的人對它樂意的服從。不論其爲趣味的情緒，公正批評之承認，或對於一成功或失敗之歡愉，或痛苦的感覺，而訓練的力量只能到達兒童的認可與它相交點爲止。教師僅當與其所獲之認可成比例的——卽與他所成就的成比例的擴延其活動。在兒童幼年的時候，訓練爲管理——兒童必須屈服的管理——一平和替代者之一事實，尙可爲教師之一助。在一較後的時期卻不同了。一個自己管理的青年，感覺着在訓練中有其煩瑣的要求以塑型其自身。假若教師不知在此處停止訓練，則其漸漸拋脫訓練的影響之努力，必成爲明顯的。這些努力是很容易成功的，因爲勇敢很快的生長，『禁抑』消滅，一無『信仰』『尊敬』以與之對重的關係中之苦痛僅有增加；最重要的，在兒童方面，對於他自己的需要之一內存的感覺，將自行消滅。

我們現在且來把握問題之核心。訓練並非各種手段，與單另行爲之一匯合，而爲一連續的處置，只爲了着重的原故而不時求助於獎勵懲罰，與其他同類的行爲。被管理的與管理的，教師與受教者，乃爲和諧的或不和諧的彼此相處，彼此影響的人。當我們接近一相識的人，我們不是常步入

某固定感覺的空氣嗎？是種什麼空氣？在論及教育中這不應僅依賴機遇；而需要一種不斷的留意，假若這空氣是危險的、多害的，我們最先便當減弱這空氣的效力；其次便當加強其有益的影響，至品格之形成——不論是直接的或者是由於思想範圍的中介而成爲間接的——需要它爲其保障的程度。

很明顯的，訓練的技術原不過爲與人交際的技術之一變改，故社交技術爲教師之一可貴才能。在此地變改的核心是爲保持對兒童的優越地位，以使當其對兒童加以抑制時，兒童亦能感覺到一種指導的力量，但當其直接的鼓舞與誘引時，則可按其自然的方向而進行。

訓練在它尋着一利用最有力的稱許——並不一定爲稱讚——以示兒童其更善的自己之機會以前，並未獲得其充分的動力。因爲『責備』能爲兒童所接受，只當這責備已不復爲一消極的量而單獨存在時；它僅當使兒童知道責備有消除已獲得的稱許的一部之危險，因爲這可使那些已知自尊，而懼怯失去已得的稱許的兒童，感覺到內心責備的壓迫。任何其他，把他本來面目認爲自己的兒童，與專被譴責的兒童，假若教師不自他的本性以看待他，必將使他憤激。當純淨的譴

責有些許效用時，『自尊心』便已在工作。教師可求尋它，但卻不能盲目的依賴它。且這種『自尊心』的程度不應太低；它必當到達譴責可掌握它的那程度。但是，也可以說，我們只能在兒童當受稱許的時候，給予稱許。不管這如何的真，次於形成思想範圍之可能性的問題的問題當爲：那已存在的特殊品格，是否值得教師的留意？這問題在決定教育的可能性中是極重要的。至少，那個性必要自發的顯示若干友誼的感覺，在這種感覺上，教師方可據以提高之。並且在開始時，當教師僅能依附於一部時，他必須沈着的、迅速的進行其工作，因爲訓練在同一時間內，僅有由某一樞紐貫於另一唯一樞紐之能力。故教師應暫且對他的工作滿意；些許復些許，直到其聚儲漸漸增大，且可足以逢遇到教育上的問題，如若其工作之進程，不受阻撓的話。

藉應得的稱許而給予快樂，是訓練的完美技術。這技術但卻很少能爲人們所學得；那些真心愛這技術的人，是較容易發現這技術的。

同樣還有一個不愉快的技術——卽無誤的創傷兒童的精神；雖然如此，這技術亦不應被小視。當兒童不聽簡單教訓的時候，這技術常爲不可少的。但溫和的感情，教諭的忍耐，同時還有責罰

的斟酌，它們當自始至終管理這技術；這便是這技術爲要避免專橫的嚴厲所需要的全部。

正如同一個歌者練習發現他的聲音之高低廣度與其聲音之最微細的音級一樣，教師亦應在思想中練習發現其處置兒童之尺度的各級。他這樣做，不當存有任何爲自己求快樂的觀念，但他卻可用深刻的自我評判，以祛除每個矛盾，獲得在每個音節的產生中之確定性，爲應付一切變動之必需的可變性，及其對於自己器官的制限之不可少的知識。在最初的數月中，每當他迫於運用通常交接所用的平和口氣以外的任何譜調時，他有充足的理由畏縮不前；他也有充足的理由，以極嚴格的态度觀察其自身與其學生。這種觀察卻必須永爲兒童迅速生長着的習慣之恆久糾正之標準；因爲兒童是隨着時日之推移，而有變化，所以這愈形重要。假若那提醒兒童的方法，常常需要時，那末卻不當以同樣的形式而採用兩次，正因爲在第一次的應用中爲有效的，在第二次卻會失去其效力。一切單調無味的事物，當自訓練中苛厲的被摒去，正如同我們把單調的無味的事物自書本或講演中摒除一樣。只有當這樣審慎的態度，與某一種發明的力相結合，那末教師纔有希望，獲得他所需要的力量。因爲訓練的範圍，對於兒童似爲無限制的，且其影響在價值上是無何

可與比擬的。訓練當如此的如一永久黏附的原子般的環繞兒童的全部活動，以致『可以脫逃訓練』的思想，都不會浮入他的腦筋。訓練當常常準備着自己，為自己所感覺；但也要不住的注意它自己，因此不會因『過急』而致使兒童遭受可不遭受的痛楚。一天性溫馴的兒童，或者會感覺深刻的苦痛，或者會暗地的感受此種苦痛，並將所遭遇的痛楚，埋藏於其心中，而在他成人以後，這痛楚仍可為其所感受。

要一完全的訓練產生充足的效果，兒童必須有完全的康健。在不康健的情形下，不能予以很多的訓練；故此，康健的生活誠為教育之基礎，以及其最初的準備。

假若在兩方面一切都是與其當有的形式一樣的——假若純粹感受性是在那裏恰當的，與適當訓練相交會——那末一切將如音樂般的逝去，而不遺留持久的效果，除了石頭，將提高他們自己，使之成為那在一很清楚思想範圍中的音樂之音響，用此以供給品格一安全與快樂的居所。

三 訓練之普通應用

(1) 在思想範圍的形成中訓練的協作

這全部的音調，較讀者的時間更多，是受這協作的影響的。上課時保持安靜與秩序，祛除任何對教師的不敬，那是屬於管理方面的事務。但是注意，活的理解，是比安靜與秩序重要的多。兒童可機械的被訓練得靜靜的安坐，而不獲得書中的一字！許多事物聯合起纔可以產生注意。所授之知識必當為可理解的，但又不當為過易的，否則會引起兒童的厭倦。我們當不斷的維持同樣的興趣——這興趣是我們在前面曾論述的。兒童也必當產生一正當的心境，這心境必要對他是慣習的。這便是訓練的職務。生活的全部式樣當自攪擾的影響中解放出來；任何在當時占優勢的興趣不當吸收兒童的心。這些誠然並不常常或完全是在教師權力以內的；確實的，一教師工作的結果，可因一能把兒童思想帶走的偶然事件而全部的被破毀。但他卻有權力使兒童知道「注意」的重要，使兒童對於他自己不全意的注意其功課，也知道是不可原宥的。那已成就了這工作的教師，當一些有力的影響分散了經過相當困難纔得的興趣時（雖然他有了不少的努力，但這情形還是不可免），他也許會覺得憂苦；但他必會同情的維持他與兒童的關係，因為沒有任何錯誤會比不

在正當時間，而與學生斷絕關係一錯誤更爲重大。雖然兒童有這種迷惘，但兒童卻可藉他先有的有秩序的思想特質，自迷惘中解脫出來。他再蒐集那舊有的——教師可重繫其間的線索——編織那新的；且可選擇時間以分析之。只有那原來的可塑性、意欲、坦率，是應當常常不斷的更新的，因爲訓練的一切直接作用都是無常的。

假若兒童已經到達了可以獨立的尋求正當途徑的時候，那末他便需要多量的休息！那時便是漸漸減縮訓練的時候，教師對於那兒童也僅限於供給同情的、友誼的、可信賴的陳述和短評。勸告的唯一目的當爲誘致兒童，使之自己考慮問題。沒有何種事物會比把不合時的阻涉掃去，而使內心很快的成爲明清與安靜的友誼幫助更爲有益，更爲兒童所甘願的接受。

(2) 藉訓練以形成品格

自我的行爲當如何的被限制與鼓勵呢？

這裏我們假定管理已限制一切的不良行爲，這些不良的行爲，除了它們直接的顯明的結果以外，尙在兒童的腦筋中發展不誠實，以及其他的粗鄙的癖性。

我們最不應忘卻的是：不僅那能映入我們眼簾的，是屬於人的行爲，而且內部的成就，也是屬於人的行爲的，只有這二者相結合，纔能安置品格的基礎。那康健兒童用以表示需要活動的主要活動，那天性不定的兒童之不變的謀略，那些已有將成一魯莽男子標記的兒童之粗鄙尋樂——這一切將來品格的明顯標記所給予教師的啓示，都不及那腦筋已安定的兒童之一緘默的有考量，有準則的行爲所給予的啓示爲多；亦不如在他方面均極順從的兒童之一堅持的反抗所給予的啓示爲多，故此在這裏必當以不少的反省與觀察相聯合。正確的說，堅定性並不存在於兒童中：他們不能抗拒那自多方面而得到的思想範圍之變異——自他人方面所得中，以自教師方面所得者爲最主要。但是當一兒童之行爲表示一確定的傾向，並以精熟爲其護衛，如此則訓練不能有些許效果，除非我們：第一、把這事看作是當機會已被斬斷，不再能藉練習而產生能力，在這種場合，我們僅需留意將機會全部斷去；第二、我們把這事看作是教師必須承認，他僅能以另一種有生氣，有引力的作業，以範圍兒童想像，這作業也是那對於思想範圍的影響之一。這要牢記着，要消失如何染習了的乖癖，那末，訓練便主要的爲求此目的的到達。但在這種情形中，應完全不用嚴厲的責

罰。嚴厲的責罰只有當兒童有一孤立的新傾向無意的產生，初數次已爲一錯過，且有大大膽重複的趨勢，並將在品格上刻劃一錯乖的癖性的時候，纔能適用。在以上的情形中，訓練應即刻堅決的予以干涉。如此那最初的自利謊言不能不嚴厲的予以責罰，不能不給予其最內部的靈魂以痛楚。在另一方面，如此的處置方法，亦許會使那精熟的說謊者變爲更狡詐，更不誠實其人。他所處的錯謬關係，應當以那在增長的壓力，使之逐漸在其周圍縮小其範圍，僅只這樣做還是無益——全思想還要被提高，爲自己獲得與說謊勢力不兩立的「尊敬」之可能性，還必要爲他所覺知；且把它認爲是有價值的。但是，是否任何不具有自各方面影響思想範圍的技術的人，都可以完成這步呢？或者你想一些孤立的訓練與教誡，便可以使這步出現呢？

外部的活動，如無強固的傾向與熟練，且在這些活動中身體的癖性，較心理的癖性更爲明顯，那末，這些活動並不能爲品格安放一基礎；反之，它還阻礙品格固定性的生長。外部的活動可被認爲是快樂的表示，與康健和活潑的幫助；誠然，它給予教師充分時間，預備那以後要進行的品格決定，在這種程度下，外部的活動是有利的。在另一方面，外部的活動卻是欠當的，因爲一品格之形成，

可延遲至教育期以後。如此假若思想範圍的形成，已被遲延不去，或者思想範圍本質上必須被糾正，那末，青年欲望繼續爲不定的，倒是樁再好沒有的事；在另一方面如現存的思想範圍有了形成正當品格的希望時，那末，不論其年齡如何，那時便是將一切真實的活動與思想範圍相聯結的時候，這種聯結，可使個性很快的固定，其自身對於那些其活動已經過早被激發的人，教育已成爲過去的事，或者，無論如何，教育只能帶有不少的困難，與部分的結果而從新開始。但是最重要的，外部活動不應過分的被激發，以致使心理的呼吸——集中注意與致思二作用之更迭——因而被攪擾。有一種人自其最早年，教師的原則便須爲將一切對於他們活動的一切外部的激勵，禁錮於相當的制限內。否則，他們必不能得獲遼深良善行爲與價值；他們也永不會在世界上有地位；他們會僅因有些事做的原故而把事情弄糟。他們爲人們所懼怕，在可能時，他們還會爲人們所拒避。至於那些在早年便完全專心的從事於一無智性的職業的人們，我們自然可以姑認他們的頭腦，一直至現在仍爲空虛的，且將繼續爲空虛的，並將成爲更難爲忍受的，因爲目前給予他們生活的諸興趣，無一是可持久，而使他們不感覺着厭倦的。

在這論述以後，我們必要論及那在前論述品格的主觀部分與品格的客觀部分時所提出的差異。

第一、關於意志的記憶，必須藉訓練以完成氣質。我們可以記得，一簡單劃一的生活樣式，換言之即生活樣式無何攪擾的變動，對於性情的完成，是有幫助的。但是教師的處置與這目的——性情的完成——的到達，到底有多少特殊的幫助呢？當我們與一有堅定意識的人，或一無堅定意識的人共處，假若我們能覺察到我們從他們處所得的印象是如何的不同，那末，我們便容易理解上面的那問題。我們與那些無堅定意識的人相處，我們與他們的關係常為變動的；我們需要倍起我們的力量，以維持我們自己的堅定，我們需要與那些在不知不覺中以他們的堅定性灌注於我們，並以同樣關係的維持，而為我們鋪平道路的人相處。雖然如此，在教育中我們要在同樣的境況下，對兒童示以同樣的面目，是一件極不容易的事情，因為無數的事物可擾動我們，但兒童卻少能理解，更少能經驗到。當着有好幾個兒童聚集在一處時，教育的工作，對他們影響之大和不同，以致要使我們對於各個兒童之被我們引起的心意音調特別的留意，且不能錯施任何處置的音調，或將

這些處置的音調混合在一塊。在這裏，教師的自然性情便可有作爲，與這自然性情相借的，還有他自與人交談中所獲得的經驗。如若後一種又不能完全順利的給予影響，那末，訓練的失敗，便常自下面的一事實中興起——即教師不知如何充分的制馭自己，使自己現爲均衡的。所以那些依託他的人，也感着困窘，因而也放棄他們可以討好他的希望。後一種情形與那形成品格的訓練之最基本要素，是極端相反的。因爲藉此不少自存的『意志記憶』，將會不多不少的減至訓練可以成功的程度，且品格將被迫於在一些隱匿的深處，建立它自己。那爲支柱的訓練（我用這語句，是指訓練與意志記憶的恰當的合作）在那些天生便有均衡頭腦的人們手中，必最爲成功的。

雖然如此，那些天生便有均衡頭腦的人，必還要防衛第二資格的喪失。訓練應當決定的施行，但亦可有選擇。爲到達此目的，教師必需有一靈活的頭腦，知道如何去應付青年心靈的活動。這是有賴於教師思想之集中，甚於教師的性情的；教師全部的心應如此的完全獻於教育，以致他會藉自然的反射的影響來影響他自己。他必須進入所有兒童的天真的願望中，進入某種程度是基於

他的意見與見解的事情中；他不當希望在先便苛厲的糾正何種可供他作一接觸點的事情，因為無疑的，我們必須完全接觸我們所要影響的人們。但是，這一點如以行動表白出來，必較筆墨所表白者為優。關於決定訓練的第二點之論述是比較容易的；我們必須能夠動人的在兒童的周圍增加自然的決定感情，必須以各種行為與思想的式樣之結果以環繞他。當兒童作選擇的時候不當以任何欺詭的光彩以迷眩他；給予快樂與騷擾的時候，不當作成陷穽以誘引他或恫嚇他；事物的真價值，當在很早被感覺到。在求取這一點的教育諸程序中，懲罰本身之於教育是很明顯的，這懲罰並不與管理中的懲罰相同，它是不限於要為一相當的果報的，而當如好意義的警告一樣常常出現，且不引起兒童對於教師之持久的抗對。兒童感觸的方法，在這裏會決定每項事物。

關於懲罰的性質，教育的懲罰與管理的懲罰間的差別，是立刻可以自然明瞭的。後者不論其使用何種方法，總只供給好或壞之應得的量，而前者，卻盡可能的避免那積極的與專斷的處置，且必須當它能夠的時候，專把握住人類行為的自然結果。因為教育的懲罰，應及早決定兒童的心意，好像那有較熟的經驗，及有自遭受中磨礪了的心智之兒童，會在後決定他自己的心意一樣。此外，

它所引起的選擇，亦許可爲正在消逝的，或者往後會成爲不確的。教育的獎勵，便將在這些原則上建立；但是除非一完全的處置的制度爲其基礎，在這基礎上，它們能夠給予力量，那末它們還是無何大效的。這題目對教師講的已算够多了。

我們在前面曾說明過品格的主觀部分，息止於在原則中之各個自我的表現。訓練是以一種調整的手段的形式與它合作。除此以外，兒童的選擇，是假定爲早有了決定，而不應再爲不定的；一切可覺察到的干涉與侵犯，均當停止。兒童依自己的意志而行動，教師只須以兒童交付他的尺度以度量他。在這時，教師如有何處置，必使兒童感覺到這處置是不了解無關聯的行爲，且不知如何平復一無關聯的行爲；結果不能不使教師與兒童間的交往停頓；教師所可作的，僅爲等候兒童樂於回歸於其慣常的途徑。對於那許多希望及時成人的人，需要使他們注意他們所採取的原則之未熟性。這是難於直接的達到的，因爲那堅定性尙成問題的人，是極容易被激怒的。當機會來到時，那忽視論理的青年，當被捉入他自己所作成的陷穽中，或任他在他與外界交往中，逢遇到挫折。在正當的時候，很容易把那昏亂的青年，引回到謙恭的態度中，使他看到他次一步的修養。把這些假

定的原則，降至僅爲自我決定中的初步施行之工作做得愈成功，則個人之真正意見，必會明晰的如箴言般的出現，且品格的真正客觀部分，會藉相應的主觀部分而加強。但是在這裏，前途卻也有暗礁，這暗礁可以很容易的撞毀一正當的教育。那些真正來自心意深處的原則，不會忍受和純論辯式的箴言同樣的處置。假若教師有一次過輕的處置。一種在學生認爲是很嚴重的事，結果必使他花費長時間的勞力。他可以說明那事，他可以非難那事，但他卻不可輕視它，把它視爲空文。但這錯誤卻可出現，如爲一自然錯誤之結果。多言的青年，當他們在奮力求表現的時期內，常用如此的表示，當作他們真正感情的語言，因此無意的引起一種對他們的批評，這批評常給予最痛楚的錯誤。

原則意圖在它裏面保持它們自己的那衝突，應爲訓練所幫助，如若它們應得的話。在這裏面有兩點是最重要的——關於兒童心理狀況之正確知識與權威，因爲兒童自己原則內存的權威，是要藉一正相類似的，外來的權威以加強和補充。教師的行爲，便將爲這些考慮所引導。對於一正在奮鬥的兒童之細心的觀察，應最先出現；這種觀察，還應當以安靜的、堅定的、細心的、持久的忠誠，

以使之完全。

道德修養的考量，引入很多的改變到這一切中來。訓練的技術，包含不少將壞的努力，置於羞恥及混亂中的活動，並藉各種能使心意轉向其他各方面的事物，以誘引他將這些壞的努力完全忘去。選擇不應全在行爲的深印結果之見解中被決定，以致那被認爲與結果分離的善意之價值，亦因而成爲模糊不清的。品格的客觀部分，必當在我們能將它提高爲原則，或幫助它藉衝突而保持自己以前，先去與道德的批評相會合。

在早年的時候，當教學與環境使兒童有最初的道德領悟，且其心意似將爲此種領悟所占據，這時只當細心的觀察，而不要攪擾它。兒童的心境，必使之平靜與清澈；這是訓練在這裏應當給予的第一個幫助。曾有人常說（但自某種觀點來看，這話卻不能常被重述）兒童的孩子般的心意，應當被保存。但是摧殘這孩子般的心意，這不因探求何物，而對於這世界無意的透視的，到底是什麼呢？每樣傾於毀滅那自我的自然忘卻之事物，均能摧殘它。那康健的人是不覺知他的身體的；正與此同義，一無何煩擾的兒童，也不當使他感覺到他自己的存在，庶使他不曾以他自己的存在，度

量那在他以外的事物之重要性。然後便希望在他所作的觀察中，有那道德的正誤之清晰認知存着；他以這種的認知以觀察別人，同樣還要以此種認知以觀察自己；因為特殊的會併入普遍的，故他能感覺他是終被擲入他自己的批評中。這是道德修養的自然起始，本身為不定的與脆弱的；但是還有教學以加強它。不過，這常被每個使『自我覺知』突現之強韌而持久的刺激所妨礙，因而把個人當作外在世界的參證點。這種的刺激可為一歡樂或為一苦痛。後者在疾病與沈疴中出現，甚至亦在一很易激奮的性情中出現；教師早已知道這些都是有損於道德發展的。因苛厲的處置，過分的揶揄，或對於兒童本身需要忽略，也將有此同樣的結果。與此相反，我們主張予兒童之自然的歡樂以滿足。以同等的理由教育對於藉快愉的感覺而刺激『自我覺知』突現之各種事物，均予以挫阻。所謂各種事物，乃是那些滿足欲望而無用處的，激發那些應在較後出現的未熟願望的，和那些培植自滿與利己心的一些事物。與此相反，兒童、少年與青年必當習於忍受那適合每年齡，且為每年齡所招致的責備，如若這責備是公正的與可理解的。環境的普遍音調，如公共意見，允許責備的表示，正當的被聽見，而不必藉遏抑的新增物，以使之成為可厭忌的，這是訓練的最主要

的一點應當留意的。這聲音爲兒童自己的承認所認知，所堅定之一事實，對於教師的努力，是一個比較不重要的助力，但卻決不是一個贅物。假若教師必須一個人代表那普遍的聲音，或竟與此聲音相反對，他必感覺到要加重他的責備是很困難的。此時極重要的事，是他應具有一絕對的權威，在這權威的方面，兒童對於任何其他人的判斷，均不尊崇。在早年道德基本的教導，大部分與此判斷相混雜，這種早年的道德基本的教導，在這裏我們委諸母親們，和爲兒童而寫的較好讀物，但有一個要求，即不要把這種的教導變爲許多箴言之印入——如若每項事物均能盡可能以順利的進行，這種手續除了有害於兒童的坦率，還會有適當的催促，或竟攪擾兒童品格主觀部分之形成。

在這時期中藉移去一切熟習於那爲道德所厭忌的想像之各種事物，以保護和培植兒童柔嫩的感情，是很聰明的方法，且爲絕對必須的。因爲身體需要繼續的留意與監視，故這步所含的留意，並不必需種種特殊拘束的手段。但是母親們當兒童已能跳跑的時候，便不當阻止他們在田間自由跳跑；而教師假若在留意於兒童身體的健康之外，還加上道德的懸念，也是不聰明的。因爲在年齡較大的時候，這很易於支配一切的環境，而不顧及事實，以致於使道德事情的珍護，在保護個

人反抗氣候的害處中。爲一最劣的工具，避去外面的寒冷，並沒有增加內面溫度的意義，但是，正相反，道德的溫度卻大部分起於真正的工作與衝突，在其中已經存在的力量，是藉外部惡事的刺激漸漸堅固的樹立起。只有那忘意的教師，纔覺得他的兒童對於每項他所見的事物，都注意且模倣。教師方面，對於學生的適可的照料，可使兒童爲他自己追循他自己的修養程序，且觀察與判斷那粗鄙的行爲，認爲是一種可奇的現象，是不能與他自己的努力相比擬的。假若他與那些天性粗鄙的兒童們接觸，他們會常觸怒他，在另一方面，使他因覺得自己腦筋之優越而愉快，以至於教師不容易在他所訓練的兒童，與無機會受訓練的兒童間建立那必需的交往。但是正是這樣的朋伴，可使他的自滿遭遇挫折，那不道德的愈激烈的攻擊他，他的意識在道德這方面站得愈穩固。

在這程序中，那顧及環境的訓練應當採用，要如此做，相當的道德力量是必然要假定其爲已存在的。我並不需要複述在這裏是如何的依據思想的範圍，我只想引起關於教師的置理之重要點之注意。

正當獲得的稱許乃爲一源泉，在這源泉上那一豐富的、使之確信的、細心分配的譴責（藉各

種應用以使之被着重）之力量，必當工作，直到兒童在他自己內部占有稱譽與譴責二者的時候，且可藉它們的工具以引導與推進他自己。因為或早或遲，終有一個時候教師的話會成爲冗贅的——當教師繼續表示兒童所說的正與他的意思一樣時，這結果會出現。在這裏某一種信賴乃在師生間開始，這種信賴是不適合於早年的，且藉一種對於普通事件的反省之形式，不時反復到每個人爲自己道德的成就，所必須解決的事物。

我們現在已到達道德決定與自制的範圍中。假若這裏不適宜於利用嚴厲的言詞，那末，「提醒」與「警告」便在確定注意於自我觀察的工作中，擔任了主要的工作。因爲道德並不僅包含良善與決意的力量；而是主要的依憑其與思想範圍各部相接觸的接觸點之多寡。道德批評的一種無所不在性，是道德的真理之必需條件。這批評如係從局外人的口中發出，是不會很溫和的。反之，當我們要用強烈的語句與我們想較徹底的譴責他，訓誡他時，我們必當稍費時間於綜覽和校核其答過；我們超出那僅爲事例的孤立場合，但這場合，如自一較高觀點以觀之，卻使普通的考量清楚。否則我們好像將屑小不重要的事，用大言以裝飾之。

最後，關於那支持道德衝突的事物，則師生間之全部存在的關係，必當決定他們當如何彼此接近，彼此接觸。那假定一信賴之存在，已真正被破壞的行爲，是與那認信賴爲必需的有同樣的錯誤。要把這些在普通律則下，詳細的表示出來是可能的嗎？我主張將這些委諸於教師的人道觀念與熱心，任其去細心的探究出那他在危急的時候，安全的、順利的達到並提高在其照料之下的兒童之地點與方法。

第六章 訓練細目之檢討

在這裏，一細密的教育科學，本可有機會詳釋其觀察與實驗的全部寶藏（雖不產生一有機的整體），但是我爲了兩個原因，卻把我的論述縮短，甚至較短於這書的計劃所可允許有的論述。第一、在論及道德的各個表現及道德的訓練時，我不能不對於我那尙未問世的實踐哲學，作若干明確的引證；這些引證即使在最簡短的處理中，也是不能完全置之不理的。第二、我必當假定這書的讀者在先前都讀過尼邁亞（Niemeyer）的著作，他的著作已在我們中成爲標準的作品——其所以爲標準的，是因爲其文字與其論點之一貫。這著作對於我尤有價值，因爲這著作關於一切教育活動的細目之精微的觀察極爲豐富，且散見於這著作之各處。這些觀察的累積（也許較其他部分更有價值），可在第一卷，第一一五段至一三〇段中尋見，這累積關於個人的德行與惡行，定下了些道德教育的特殊原則。我要在這裏請讀者將尼邁亞的原則與我的原則相比較時，僅要

注意我們的同意點，而不要注意我們的不同點。我認爲作這樣的一個比較，對於我是比那向我再追那種慣常的問話：到底有多少是新的，更爲有益而榮幸。假若尼邁亞在他著作的序文中所寫「教育的各事中每項都是依賴擴展了的經驗」的一句話，是出自他的誠意，那末在他與我之間，自然有一基本的不同點存在。假若這話是洛克與盧騷所說，那末我立刻可以正確的知道如何以他們的著作的精神以分析他們的話語，且立即宣佈我自己是他們的反對者。但對於尼邁亞先生，我相信他的工作遠甚於相信他的話語，這也是要請尼邁亞先生見諒的。最使他顯明的高過國外學者，使我們想到我們民族光榮的，我看，還是他的原則之確定的道德傾向，而洛克與盧騷的原則是全受自然衝動的支配，且僅以一極不穩定的道德感覺和緩之，必導之至一表面的感覺生活。我自然無庸去證明我與尼邁亞先生相反的一點，即真正的道德原則，不能自經驗中習得，且正相反，經驗的領悟是被與經驗相會合的各個人的心意所改變的。假若我承認本書的出產，得力於我不同時間中所獲得的觀察與實驗之彙集，正和它得力於我的哲學一樣多，那末一切的爭論均可避免。

一 偶然的訓練與永久的訓練

那將分析的教學與綜合的教學分開的原則，在論及訓練時也可拿來參考。因為這原則也是多賴於兒童的本來狀況。因為教學分析思想範圍，藉以糾正之，故兒童的行爲常需要一真的與答其所問的指導，且偶然的境況，其結果需要一調整。在各種事務的經營中，有與此相類似的事，使我們明瞭那孤立的、間斷的和偶然的方法，與那依據一同一計劃、同一假設而向前工作的已穩定了的程序是有差別的。這已穩定了的程序，愈是依照其目的而布置，愈是嚴格的依隨其目的，則其結果愈會成爲一種幸福，供給一力量，這力量可利用有利的機會，並避免各種有害的事物；這話也大體是真的。在論訓練時這是不應被忘卻的。在這裏有一種錯誤的經濟辦法，即當機會來到時，就想在一條忽間獲得很多，這樣做卻又不對於所獲得的加以細心的照料，也不繼續的增加那已獲得的；與此相反，有一正當的無誤的求獲方法，這方法把握住並支配着一切的關係，使那同一的意見，同一的決定，都常常重新被創造，且藉此而被加強並被建立。

如此，首先我們必當細心留意，這已穩定了的訓練是進入一正當的軌道，且繼續在那軌道上，當偶爾用的手段，可以或多或少的攪擾那在先已有很好秩序的關係時，這種的留意還當時時增加。例外的處置與例外的事件，特殊的懲罰與特殊的獎勵所遺留的印象，都是暫時性的，故不應使其次數發現過多。用一處置，把一切的事物恢復到它以前的關係，好像並無何事發生過般的技術，是一特殊的技術。

二 施用於特殊目的之訓練

在先，我們必當扼要的重述第三章所論的道德品格中可被決定的部分，與決定的部分。天然的慾望與決意力——這些爲個人所願於忍受，占有並追求——都是可被決定的；公正、善良、內心的自由等觀念都是決定的。這兩方面都起源於思想範圍的全部，故它們的發展有賴於腦筋各種不同的活動，動物的本能與智慧的興趣。由於我曾重複的用各種方法表示我對於思想範圍的形之見解，所以關於這起源是毋庸贅述了。我們現在不如考量那存在的思想範圍的結果，考量它

們如何用雙重的形式，以宣示它們自己，即一部分用那道德方面可被決定的事物，一部分用決定的決意力，且因此與訓練的制限和有益的影響相衝突。有一結合的手續擺在我們面前，這手續與第二編概述教學之程序時，作一表外的綱要的手續相類似。偶然的訓練和永久的訓練在青年中培養忍耐的精神、求獲的精神、勤勞的精神，及正直、良善、內心的自由等觀念以需要作些什麼呢——它們的效果，如何在「抑制」、「決定」、「調整」、「支持」等上合作。兩方如何將它們各個的貢獻給整個的修養，尤其是在每個道德觀念上如何應用「保持兒童般的心意」、「利用稱許與譴責」、「利用訓誡與警告」、「利用道德的自制之可信賴的加強」等方法——一步步把這些計劃出來，是我們留給我們的讀者的工作，或者，更好是將這工作留給那初次進入教師界的教師們。前面所說的理由，可用為說明我為何不從事於編織這些概念，使之成為一模糊不清的綱要，但我卻加上一些與它們有關係的觀察（用一系統較差的方法）引為自滿。

一真正品格的表現，並不單靠意志的道德本質，並同時也靠那自下面洞燭它的事情——即為如若道德的決定，不變更其行動的方向，那個個人便會冀求與實行的那事情。兩個人在他們意

志的良善一點上，可以完全相像，但這種的良善，如其行爲與效果闡明之，假若一個具有弱而多變的性情，一個則具有一堅實的並有秩序的努力全部，且他可藉道德決定之增加而管理他自己，那末兩人間的差異可就大了。道德的決定將在後者上支持它自己；且因與那個人所能做的，與他所敢爲的，及他所能想及的並立着，故那較好的選擇，便躍出成爲選擇，自這選擇又產生一有力的與敏捷的，及陷入外部困難中能自助的方法，是個人不能爲他們自己創造的。最後，那品格已有決定的人，依照義務心所激發的自我決定之每項行動，堅確的前進；與此相反，如一個人，其品格並非如此建立的，那末他常常在途中駐足，常常從頭開始，並且當自道德的考量中，繼續的接受普通義務心的衝動，因此經驗必成爲那最高的與那最低的一種不相投合的混合，這混合對於雙方都爲無趣味的。

但是欲望與在欲望間的選擇如何能被原則所決定，所保障——除非這選擇，這些原則，與這計劃同時自那個人努力求獲與追求的事物中發現，一個爲外部生活的堅定計劃怎能成立呢？在一選擇中這一切都是並存的，而且假若勤勞之程度不能滿足占有的欲望，忍耐不能忍受到一適

當的時候，那末外部生活的不一致，與乎內部生活的分裂，乃將成爲不可避免的。在那些在本質上與道德毫無共同點的事情之錯雜中，自決將成爲囚徒，然後那明清的與快樂的心境（單在這心境中，善良可被看見，且熱烈的被冀求），乃不能不有了個結束。也以這個方法，道德的善，與國家的興盛，和外部的秩序一同失之於國家；而善是與興盛和外部秩序一同被創造，卻不是同樣真確的。雖然如此，那歸依忍耐精神，貪得精神，與勤勞精神的心意諸態度，在其特質上是彼此決不相同的。第一種精神的態度是順從的；第二種是堅固而穩定的；第三種是永遠處於新的開始之中。『忍耐』的原則是消極的，『貪得』的原則是積極的；而二者均堅強不拔的，將其注意指引於同一事物；反之，勤勞的原則卻要求心智上的觀察，不斷的由一事物移於另一事物。

如此，要想在一個人中，用一超越的力，將這三種具有巨大差別的態度結合起來，似乎是很困難的；尤其困難的是爲生活的計劃，而將那人所忍受的，所占有的，與所追求的諸事物調和起來。其所以尤爲困難者，是在於生活的計劃，並不能爲完全具體的。正與此相反，僅有普通的箴言可包含於其中，依着這些箴言那人便立意要利用可能的機會，以使用特殊的能力與利益。雖然，我們且先

論那個別的，然後再論其組合。

自青年以降，都有『忍耐』的運用。那最小的兒童，已被自然指定當將自己屈服於這些『忍耐』的運用下；只有一完全錯誤的教育，一方面過於任其放肆，一方面又過於嚴厲，纔能使忍耐對於兒童成爲困難的。我們要爲了一正當折中辦法之細心的決定，而不能不感激現代的教師，而我即可將這種確定視爲完全成立的現象。

自青年以降，亦有極充分的機會以運用貪得精神。自教育方面看，這一問題較上述的問題，殊爲繁難。我們且想像在一方面有一個年幼的兒童把占有物看重，在另一方面，有一兒童不知道如何保存其零用的金錢——這一點已足以提醒我們雖然節儉的基礎，是當在早年奠定，但那與排斥他人的心思不相一致之孩子般的仁慈，也應當加以珍愛和撫育。不用從事於道德的考量，只須對兒童的天性作一警視，便可以指示我們當一真的貪得精神（這精神並不存乎片刻占有的一種浮動欲望中，而是存於其處的繼續依附中，且結果使先假設心思，對於某一點有決定了的方

向）在早年出現，是表示有一種心理上的疾病，至少表示需要生氣；因爲兒童不應以對於兒童尚

屬新見的知覺與實驗過甚占據他的腦筋，俾使之有時間依附思想中的事物之占有。然後我們應當於它自動顯示它自己的時候，應用那自然矯正的鼓勵於各種不同的作業。而不應任這種弊病出產。雖然如此，漸漸將有那可允為兒童所占有的動物存在；利用這些事物，兒童將會思想；這些事物的消滅，兒童會感覺到為一永久的損失。這些事物可稱為兒童自己的。且貪得精神，可被允許在這些事物上運用。但兒童卻不應把他腦筋所不能把握住的事物也占為己有。再進一步講，將他自己所占有的事物，與他人所占有的事物交換，可使兒童知道事物的價值。這是可給金錢予兒童的時期之準備。為要把兒童對於在求獲中需要勞力的感覺與此相聯絡，故應允許兒童得其勞力的報酬，但是假若這些小規模的出產品，以高於市場的價格而被購買（祖母們常喜歡如此做），那末其目的將因之失去。那與尊榮的占有相聯絡的各項事物，均與此相類似。雄心在很早的早年是一種疾病，是可用同類的感情與思想之變換以療治的。但是因為自然的尊榮心，逐漸而緩慢的與身心的生長力一同發展，故必當細心保護它、防衛它，使之不陷於那可以置它於死地的屈辱。因為人在生活中需要尊榮，正如他在生活中需要占有事物一樣；那拋棄這兩項中任何一項的人，在社會

中必公平的被認爲是一放蕩者。教育的手段，在照料此二者的自然發展中，所限制、所阻礙的每項事物，都致使在後來有一不可救藥的羸弱，或致使那突然覺悟的感覺出現，且更易於將其自己犧牲於最普通的成見。然後細心觀察一個兒童，是被他的友伴尊敬至某種程度，或者是因了一小小的錯誤，使他成爲了他們嘲弄的對象。在後一種情形中，當使他離開這些真正有害的友伴，但是卻不要去責罰那些嘲弄他的兒童們，因爲他們值不得使你憤慨；你的教育洞見，應當指示你在那已交付於你手中的兒童之後面，還可以有何種的結果。試對於他的羸弱加以診治，更顯然的培養他的才能，爲他選擇友伴，在這些友伴中，他的才能將如此強烈的被感覺到，以致凡他認爲錯誤的事，他必反對。

最後，自兒童期以後，常有機會爲勤勞精神的運用。我們能夠，並且應當不斷的培養、引導、注意那最早的事務，對於這事務兒童被環境中的對象所誘引而自動的宣示他自己；並且應當和善的漸漸的試行引導他於不變，使他不常變更其對象而追求同一目的。我們可常與兒童一同遊戲，以有益的事在遊戲中領導兒童；假若我們在先已知道在兒童遊戲中的誠實，與自動的努力，這種努

力在快樂的時候會自動的尋出其線索，假若我們還知道如何阻抑那足以阻礙兒童向上努力的自卑，那末兒童在與我們遊戲中便可獲得教訓。因為那教學無論其為分析的或綜合的，其目的均在於基本表象之清晰，且藉此開始教育的主要工作。故我們當以最直接的方法，以求賺得兒童的活動。心理的活動也是康健的，正如四肢與內部器官之為康健的一樣；其全部必須同時運行，以使兒童完成其所能完成的，同時不致使其任何一種能力耗費盡淨。只有那被追求很久，而無興趣的事物，纔消費心與身，但這種情形之產生，並非十分迅速，我們是有時間克服那不能引起興趣，最初的困難。我們當使學習於各種的工作。那有最顯著成功的工作，常使兒童宣示他自己勤勞的方面。在各職業間的特殊選擇，常在品格及生活的計劃中，引起特殊的形式。

但是這勤勞的方向，還要與那想占有的願望相調和，且二者都必當以同樣的忍耐，作為它們的武器。這忍耐是那時候這些願望與勤勞，並為這二者有所遭受的忍耐。在如此作的時候，兒童早年的教師，卻不當為了一生活中的明確地位，而應用特殊的訓練。普通的修養，並不給予兒童工具以認知他將要選擇成爲何種的人物，也不給予兒童工具，依此以範圍他的興趣。多方面修養的人，

有一種多方面的具備；他的選擇也許決定得很遲，因為他在任何情形中，均能很容易獲得那必須的技巧，並且藉一較遲的選擇，他可以自其自己品格的錯誤概念中，或自常變的情況中，增加不再

有錯誤的確定性。

我們當希望一個青年，其已被遲延了的選擇，關於忍耐，貪得及活動，會適合的結合他的傾向。因為這是一種積極致思作用之工作，而非其為任何先期練習之影響。此時我們僅當任這種致思作用潛移默化其全部，並藉各種煩難的，較次要的考量，或藉一無限度的訓練之要求（這是可以不知不覺的退化的，以致對於那感性較強的兒童實屬一種慘酷的桎梏），細心防衛那時正在開始的自我決定，使之不受攪擾。我們當習於用青年的看法，以觀看這世界與將來。

如此，以心理的修養為一切教育的中心點之主張，在這裏要獲得一有力的論證。只有那些以遲鈍的，完全變態的腦筋與他自己一同長成的人們，或那些不知道如何與世界和他們自己相處的人們，纔會因他們自己努力中的矛盾點，而譴責他們自己，而終於降服那對於生存所必需的照料，與其在社交上的適意。如此的情形，會引誘教師藉各種般盼的手段，將許多爲了普通生活的，

「獲得」填塞入那年青的腦筋中；且會使教師引起人們的注意，且使他遍訪各書肆。當康健與相當知識的興趣已被留意，那末，一個人完成其生活所必需的判斷與可變性，必能自動地發生。但是要一生都有一堅定不移的腦筋與勇氣，要一生都能很容易的實道德的自制，那末，在前面已論述過的訓練，對於這些目的之到達，實為有益。

我們最不當忘記，一直到現在我們所討論的，只不過是道德價值之基礎的奠定而已。

要如此的——在那一切當洞燭道德決定的事物中，除了一種與道德無涉的可尊敬的品格以外，沒有一事物可被決定與加強——培養忍耐、貪得、活動等精神，對於訓練並非一繁重的工作。反之，訓練的真正工作，是在教育的全部進程中，觀察並調適這種培養與道德的關係。因為事實上這裏的每項事物，都是相對的、比較的。那較重的一方，應在道德這方面，但是兩方重量的相差也要計及，有在輕微的重量中為較重的，有在巨大的重量中為較重的。在那些較浮的青年，兩方的重量有很長的時間為輕微的，只要任何方有些微的增加，便可終於決定他們的生活。在那些有堅定性情，且其注意在早年便被引至這世界上好事物的光彩中的人們，這種很強的觀念，不時與一有相

當深度之道德的與宗教的能力相適合。但是我們如何能給予如此重要的一關係之觀察一些規律呢？關於這一點，我要承認我的能力不足，我還相信這是遠在實踐的教師，能享受他以任何理論而得着的收穫之後的事。故此我現在要論述這關係的第二部分；這部分使我要作一些評論，然而因為在實踐哲學尙付闕。如之時，如這種論評不得不簡短從事。

我曾稱『公正』『善良』與內心的自由爲原始的複本；藉着它們的主張，普通道德的概念，乃與『服從』發生關係。在前面已經提及過公正一辭，含有兩種特別不相同的實際觀念，彼此完全不相依賴。這兩個觀念便是『正直』與『公平』爲要說明它們各自的特質，我們可用『各取其屬己者』作爲正直的格言，又可用『各子以其所當得者』作爲公平的格言。並且，使我們自己相信我們未熟的自然權利，在一奇特的樣式下，曾與此二主張相混合，我們便能順便的記着，那所謂正義的尺度，並自問：當着一個人請求交還其所有物的時候，裁判者將如何應用這些尺度？或者，我們可以在其反對的方面——『愈公正愈不公平』——作一較認真的反省；要了解這裏所用的『jus（公正）』一字，我們必當知道這字所含之兩種完全不同的概念，正和我們所用的公

正一辭，含有兩種概念一樣。這兩概念中的任何一概念，均不爲其他一概念所決定或抑制。那至今在實踐哲學中尚爲大混亂原因的理由，也可用爲教育的科學併合這兩個不同的觀念之一理由。這兩觀念普通是同時產生，且爲在同一情況所產生的；它們都進入那同一的決定，故此很不容易假定一個可以將他道德的洞見，爲一個人銳敏地覺察到的人，將不會同時對另一人也如此做。那在兒童間保持秩序的母親們，依照兩種觀念而作許多次的決定（自然不能免去錯誤），而錯誤大半由於母親們自己想，在兒童中過分處於支配的地位所招致的。

這一點使我不能不在這裏作些關於教育學的主要觀察。教育的重要工作——即爲使正直的感覺，在青年的早期活動中——若與良好的訓練與管理結合，便可順利的進行；假若兒童們已被允許以他們自己的方法，以彼此交往，則那屬於此處的道德的知覺，必會在他們中最先、最自然的生長起來，且可適當的留給兒童們自己。因爲人們，成人或兒童，在彼此相接的時候，那與道德的知覺相聯結的諸關係，會豐富的自動的發展。每人很快的都有了些爲他人所承認的個人事物；兒童們彼此交往，並且以多少有些確定的價格，彼此交換些事物或服役。成人們的干涉，與這種可

能干涉的預期，使正義在兒童中成爲不確定的，且使正義不爲兒童們所尊重；善意的管理，也有這個與其他專制的管理相同的影響。很明顯的，把兒童當着市民去管理，是不可能的；但是我們卻可定下一個原則，總不要無適當理由而攪擾在兒童間存在的事物，也不要將他們的交際變作勉強的禮貌。當兒童間有爭論發生時，我們必當先調查在兒童們間已解決了的，已爲他們所同意的是些什麼；並且在解決爭論中，要使自己成爲一個毫無成見的人。然後我們應當試行給予每個人他應得的幫助，且不要因此使正義遭受強烈的傷害。最後我們應當在此以外指明與公共福利最有益的事，是那正當的自動犧牲所有物與功績的事，它將成爲求獲未來的相合之主要的手段。假若訓練已越過最初的起始，那末，它便不當使兒童慣於將自己認爲正直的，以決定他的行爲根據；單獨他人的正直應當對他是一嚴格的定律。沒有任何人應當爲自己發明一最初的正直，也不應當武斷的認定，能以一更合理的正直以竄改那現存的。

『善良』一辭，會教我們想起『仁慈』。將這有同等重要的兩點加以辨別，卻是樁最要的事，因爲它們原來便是各不相同，各不依賴的，故此它們很少以同等的力量以存在；但是假若仁慈將

成爲品格之一安定了的形態，則二者都是不可缺的。那就是說，在品格的客觀部分，需要有一如爲自然感覺之「善意」的豐富手段，在主觀部分，也同等需要將「善意」的觀念培養之，使之成熟，且使之如爲道德的鑒賞之對象。哲學家從來沒有給予後者以其正確的地位；只有在宗教中的教誨中，有明言「除了清靜與沈着的反省以外，並不需要別的」之原則。善意只在感情中忍受，且因品格變爲冷淡的而消滅之一事實，似爲人性之常現的不幸。事實上也不容易堅守那純粹「善意」的觀念，這點我要在其他的方面更詳細的解釋，在善意中不能缺少品格作爲感情或心靈的善良的之一事實，將藉一自動引起的同情而被支持，這種同情與仁慈之差別，是不能在這裏說明的。因爲訓練在這裏可與教學一致，故我們希望兒童們，會與他人共有感覺，換言之，即他們是苦樂與共的。同伴們。假若我們任分離了的鑒賞，在他們中有許多機會出現，那末，將要產生一相反的效果。但是把同情與善意以伴隨一些快樂與苦痛是一樁事，而理解善意的本身又是另一樁事。當我們開始論及善意的時候，使趣味覺知「稱許」的時機，也已來到，這是靜恬的熟思之自然的結果。

含有仁慈情緒的圖畫，宣示仁慈情緒的事蹟故事，可藉那最能表示其特性的性質，以到達高

度的彰明；它們不應當想單以感情，而把兒童的心奪去，否則它們會損傷心室的音調，在這種音調中，它們可以真正的得兒童的愛悅。假若兒童們的易感性，自發的以這些事物的考量，與感情相混合，我們便可以以快樂的心情欣賞兒童們可愛的感情之湧出，並且還要留意不刺激他們的感情，但這種欣賞應逐漸中止，而回復於莊嚴的狀態。除非趣味以它的成熟性與堅定性來阻止這些感情的減弱，並引起另一智慧，則那些感情必將下降，且一年較一年為少，它們將被晚年的持重態度所嘲笑，那人會認它們為年青時的愚行，並以一周密的自我主義原則，猛烈的抑制之。假若仁慈的品格，有一個時候未被注意，則它們以它們自己的邏輯而開始腐敗的一事實，對於教師的經驗是最不爽快的。自這一點而論，早期成人的傾向，是最堪畏懼的，不然，這傾向是非常的好。

以傾向而論，那傾向於「善良」的人，與那傾向於「內心自由」的人，他們幾乎是兩種正相反的人。那和藹的人，當事情都很順利的進行時，他們能與他人共喜樂，但他們卻慣於愛好舒適且大大的讓步於感情之種種變化；那不為幸運所屈服，且不願聽「屈服」二字的健者。又慣於稱呼那些可被屈服的人為弱者，且冷酷的譴責他。這一對照，並非在於那創造仁慈的觀念與內心自由

的觀念之趣味的判斷中；這些是完全彼此不相依賴的，且正因為這原因，它們既不互相袒護，亦不互相反對。但這對照卻在於品格之客觀部分中，這品格的客觀部分，使觀念的實行或為容易的或困難的。這裏我們可以想起柏拉圖的屬靈部分（*Bulkos*）與欲望（*επιθυμια*）11詞。那易感的欲望心，在存於其本身中之許多『愛』與『惡』中，具有一活潑的同情之原則，且結果還會具有一自然仁慈之豐富源泉；在這一點上，常被加上品格之主觀部分，對於客觀部分的屈服。這使主觀部分立即找出些原則，來與這種傾向相符合。反之，易感性愈弱，一切活動與能力的意識愈大，則有更多的能量，為真正的決意力（與前面論及行動為品格的原則時，我所說的相適合），且此為那基於洞見的決意力預備根據，如為自然感情的仁慈與洞見是常為絕然不相容的；反之，內心自由的特色，確是其向不毫無條件的追隨任何自然感情。假若那時沒有仁慈的觀念，那末，內心自由必以其冷酷而自矜，且藉此必自然地使那有溫和心腸與仁慈的人震撼。故此，正當的培養內心自由的觀念，乃為更需要的。但是關於內心自由的觀念之正當發展，不幸最先為一哲學問題，其次纔為一教育問題。如此，假若我在這裏想更進一步加以探究，必會使我因把它當作教育問題，而論述得

模糊不清。只有我們不應對青年過多談及『他與他自己的統一』，這統一_是青年應當依照他自己的傾向而將它確定的。

從實際觀念的諸原素（關於這原素我曾持緘默的態度，而來加以說明）中，讀者亦許能預料到有許多關於教育的教誨之精細的定義，尤其是關於那綜合的，將要出現——單藉這些定義那在荷馬以後的蘇佛克里斯（Sophokles）與柏拉圖及在他們以後的綏色魯（Cicero）與埃鄙克特（Epikete）諸人作品的之閱讀的教育本質，可以現其真相。關於這一點，他的暗示我們可以蘇佛克里斯所述的奧迭蘇斯（Odysseus）與荷馬所述的奧迭蘇斯作一對比，如若有一在剛讀完荷馬的奧第塞以後接着，便讀蘇佛克里斯的菲洛可得圖（Phioktebe）之欲望的話。假若我們先對於柏拉圖的蘇格拉底——可於克里圖（Krito）與阿普路基（Apologi）兩對話中見得——有相當的認識，又假若在後斯多噶派的道德哲學，引起了我們對於康德與費希忒的表象形態之研究，我們還可以問：那對於教育極為重要的積極宗教基礎，到底可有些什麼影響？我自然用不着提醒讀者：假若我們不繼續集中注意於這些體系中的每一體系，而想把這一切體系作一混

合，是完全不合於教育學的。把這類的事物敘述得很詳盡，並不是教育學的職務；教育學僅可以提示那必需與有益的考量，作為其主要的要求之解答。

爲了同樣的理由，我在這裏還當省去關於那在諸實際觀念中的每一觀念，可藉那主要適合於多方面興趣的教學，而得以完成之中述。但是，在這一一切之上，沒有人不注意，當憐憫的同情，一切有力的社會興趣，和有利於趣味的腦筋的音調，被引起且被持續時，必有許多的概念已經自發的發展了。關於這些概念，實踐的哲學從此只需要作一簡明的闡明，藉以更明晰的標明並規範道德的諸原則。

在必要的教學這方面，教師的發明力必當常用於整理和利用任何機會，在這些機會中道德的感覺指明其自己是機警而活躍的，且在這些機會中，道德的感覺得以完全和運用。這些機會中之最好的，要算家庭的節目，教師不應任一個這樣的好機會逃脫他的注意與合作。假若我們以爲這時之有益的印象，可在後期的生活中發生何種可觀的力量——假若我們希望自類似的感情中能組織一個人的全部思想形式——那末，無疑的，我們必犯極大的錯誤。但自那思想的音調

（那青年是被置於這音調中，且在這音調中被保持）中，教學的賜予之內部的解決，可被決定，在這解決上經驗與知識的見解及永久真理與善良的早期概念之力量 and 混雜，均為或可出現的。

不但要以散佈於各時間的機會保持正直，仁慈與自治等感覺的生存，並且，如若可能的話，還當以繼續的活動以保存這些感覺。以仁慈而論，這些機會與活動必會發現；以正直與公平的感覺而論，如若在這小範圍中，不完全缺少所有物，獲得物及那自感覺中生長出來的佈置，且更未被訓練過於輕率的利用，那末，運用的機會在兄弟姊妹及朋伴間便會自發出現。那使人類內心自由的自治，不單在道德的本部，且在任何被認為屬於趣味的事物中找得豐富的機會。在這裏一點也不需要依賴教育的手段，也不需要任何專斷的無目的的犧牲與擔負；這些都與內心自由無一共同點，因為內心自由包含洞見的遵循。但是我們應當在很早以一不斷增加的注意，使那覺知什麼是與趣味有利，什麼是與趣味相反對二者間的差異之感覺，成為更銳敏的；如此，有不少小的義務將因而出現，其廣度自那追求清白無垢與秩序的努力，至那社會關係所需要的注意。這些義務心所作的觀評，給予思想一堅定的仁慈的緊張狀態。但正在這些事物中，訓練應當注意不作為洞見所

不能認可的着重。在這裏不要過分的處置任何事件，因為小的事件對於坦率腦筋的人，會因此變成無足輕重的，但卻可藉溫和的抑制以成就各種事情。假若情形需要的話，管理必當採用有效的手段。但是假若在這裏以訓練來替代管理，假若我們讓那種力量——這力量如偶爾使用，可使那被兒童所損壞了的，變為完好如初——繼續不斷的在一切無關緊要的事件上運用，假若那力量又把自己變爲了那僅屬於「突然的打擊」的一類之壓力，那末，如若兒童的力量消滅，如若這虛弱的、過分的被訓練了的兒童，終於不及那未受訓練的野孩子，我們便不當驚訝了。

年幼的兒童是還不能看重教育的利益的。一個十二歲的兒童，如若自早即已得到正確的領導，會從他需要領導的深刻的感覺中，把教育的利益看作是高過一切事物的。十六歲的青年他自己便開始承辦教師的工作；他曾部分的建立自己的見解，他接受他自己的見解，且依照這些見解，爲他自己規劃他的路徑，他管理他自己，並以這種「自己的處置」來和那教師不斷的施於他身上的處置相比較。這必當是如斯——因爲那最知道自己，並最直接的洞悉自己的人，有時會比那永爲他人的人，看得更清楚。這必當是如斯——因爲他感覺到他是被抑制着，而這種抑制是不必

需要的，並且他早年對教師的服從，漸漸變為對於他的教師之一種忍受。這種的忍受，他希望遭受得愈少愈好。然後那漸漸拋棄訓練的勢力之努力，將追蹤而至。假若在一方面教師沒有一點注意到，在另一方面那青年並不常有錯誤，且判斷不在他自己的眼前落到他自己的手中來，那末，這種的努力將極快的增加。這種的努力不論在何種的情形下，總是增加的。教師在這時很容易會有一種錯誤的感覺，這感覺促使他突然作一結束。但他的義務心卻會禁止他這樣作法。他將要鮮少更慎重的干涉那青年，且常假設他在運用影響於一可奮激的易感性上；他將要設法多接觸那青年的品格的主觀部分，甚於其客觀部分；他將要試行領導那握着韁繩的手，而不是要領導那韁繩。此外，最重要的便是原則應在這時完全形成，並使之成為純粹的，藉這些原則便可自此而後指導其生活。如此教學，在訓練已幾乎消滅之後，還要繼續。但是此外，在此時教學的對象，已不是一種僅係消極吸收性的腦筋；兒童自身已能有判斷的能力。因為他可以自始至終加以考究，他乃開始懷疑。因為他可以從他慣習了的思想範圍之禁錮中解放出來，所以也進入其他與此相對的見解之範圍。那漸漸出現，而直到此時尚未被注意的見解的細微差異，會在那為新奇事物的魔力以引起

的奇特印象之有利的影響下，獲得發言的機會與生長。正在那青年的體格方面，與社會關係以一個不可抗禦的要求，以占先的時候，原則便成爲了歪曲不正的。在這時有那些事物將保護那辛苦的教育工作呢？又有那些事應當予以保護呢？假若不是其內心的正直、確信的真理、智慧的注視之明晰與廣闊，假若又不是那想支配人與意見的感覺，和那對於使這種上升之勢成爲可能的，那照料有所報答之內心感謝，那末，還能有那些事物應當保護這教育工作呢？當教師業已失敗時，他應有勇氣以觀看他的失敗之結果，且有勇氣從這些結果中學習。希望那在這時已經長成的青年，傾聽這世界的用語。希望時間會將他負至它的幻覺，與它的啓示，它的煩惱與它的歡樂！或者讓他試行影響其變更，試驗並表現他的勇氣與力量——表現其勇氣和那天賦的、培植的與自獲的力量。