

師範小叢書

文 化 教 育 學

蔣 徑 三 編 著



商務印書館發行

師範小叢書

文化教育學

蔣徑三編著

541.203

526

2

目錄

第一章	文化教育學的意義及要素	一
第二章	文化教育學的先驅——迪爾泰	二六
第三章	斯普蘭格的構造心理學	五五
第四章	斯普蘭格的文化教育學	八七
第五章	利脫的文化教育學	一二二
第六章	文化教育學批評	一五五
	文化教育學的重要著作及參考書	一六〇

目 錄

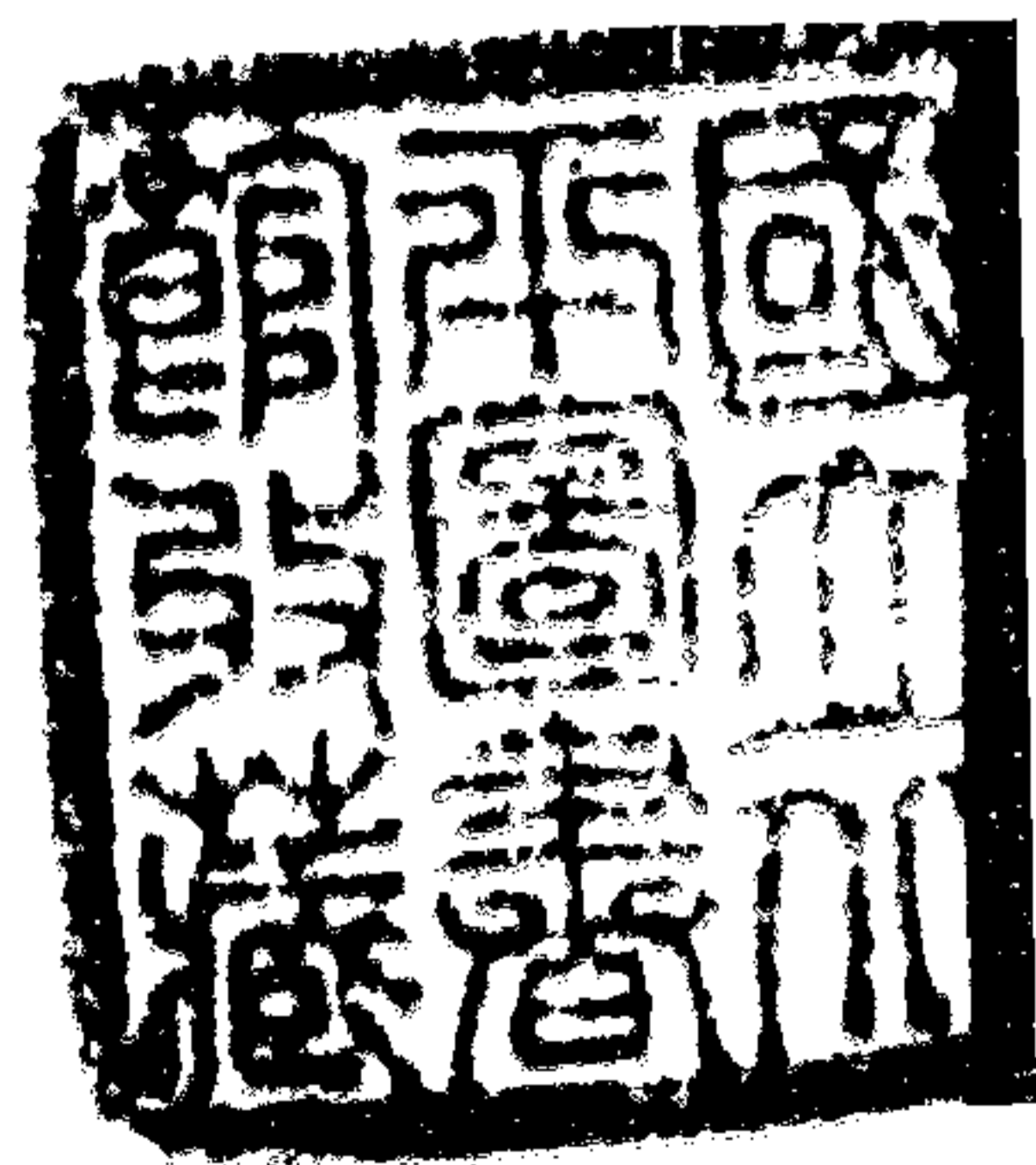
—

文化教育學

第一章 文化教育學的意義及要素

文化教育學 (Kultur Pädagogik) 又稱精神科學 (Geisteswissenschaften) 派的教育學，為德意志現代一種代表的教育思潮。其主要的目的，在想以文化哲學與精神科學的心理學為基礎，而建立一種新的教育學，同時希望一方面基於生命的立場，補救康德派的理性主義、形式主義的缺陷，一方面立腳於價值體驗 (Erfahrung) 的基調，調和理想主義與現實主義的衝突。所以這種教育思想也得稱為體驗教育，或「理想的現實」主義的教育等種種。

這種思潮的代表者為斯普蘭格 (Eduard Spranger, 1882—) 及利脫 (Theodor Litt, 1880—) 二人。此外尚有斯騰 (Erich Stern, 1889—) 及凱善斯泰奈 (Kerschesteiner, G. M.



1854—1932) 弗理善塞開拉 (Frischeisen-Köhler, M. 1878—1928) 等學者，對於文化教育學上亦都有很大的貢獻，又有不少的著作。

但所謂文化教育學的名稱，卻不是斯普蘭格等自己創造出來，實由模克 (Moog, W.) 於其所著的現代教育學的根本問題 (Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. 1893.) 中定下來的。據模克原來命名的意思，所謂文化教育，是以文化價值 (Kulturwerte) 為中心的一種教育傾向的意思。照這樣解釋起來，那末，如包爾生 (Paulsen, F. 1846—1908) 及明希 (Münch, F. 1819—1920) 等所主張的以傳達文化為目的的一派教育學說也得歸入於這一派的思潮中。其實模克自身也是以斯普蘭格及凱善斯泰奈的主張為指歸的一人，所以以上這些人如果從他們的思想系統上說來，都可稱為迪爾泰 (Wilhelm Dilthey, 1833—1911) 的精神科學派的教育學者，因為他們都是直接地間接地紹述迪爾泰的思想而於教育上作同一傾向的主張者。其間雖有多少相異之點，但其大體的傾向要皆相同。

但文化教育學構成的要素，除上述精神科學的心理學及文化價值的思想以外，尚有社會的

教育思潮及現象學的思想等。所以文化教育學實由社會的教育學、精神科學、價值哲學以及現象學四者構造而成。茲分別說明之。

一 社會的教育思潮

這是指由裴斯塔洛齊 (Pestalozzi, J. H. 1746—1827) 出發的社會的教育學說而言。要研究社會的教育學說對於文化教育學的關係，應先明白文化教育學的代表者斯普蘭格的學說，斯普蘭格讀書於柏林大學，師事迪爾泰與包爾生二人。他所著的生活的形式 (Lebensformen, 1914) 一方面是祖述迪爾泰的精神科學的心理學，完成其所未完之點，這為學者所公認的。又從斯普蘭格擔任包爾生著作的編輯刊行等事看來，則可知他是私淑包爾生的學說的。斯普蘭格又與謝勒爾 (Max Scheler, 1875—1928) 共學於傅塞爾 (Edmund Husserl, 1859—) 之門，所以他的研究法很受傅塞爾的現象學的本質直觀法的影響。斯普蘭格於文化與教育 (Kultur und Erziehung, 1919) 的卷首中載有「古今教育學的主要潮流」一篇。這固然是以歷史的

敘述爲主旨，但在現代的部分中所述的，影響到他的學說的想來很不少。斯普蘭格在這論文中，論述裴斯塔洛齊確立人類教育的根本觀念，喚起德意志人間性的自覺，並闡明洪保爾德（Herboldt, K. W. 1767—1835）與詩萊爾瑪哈（Schleiermarch, F. E. D. 1768—1834）二人爲裴斯塔洛齊的祖述者。其由裴斯塔洛齊出發，經過斐希脫（Fichte, J. G. 1762—1814）福祿培爾（Fröbel, F. 1782—1852）而傳來的教育思想，他認爲是今日新產生的。其次，他認奈脫爾普的社會的教育學於社會的精神方面是以裴斯塔洛齊爲基礎，於道德的自律方面是以康德爲基礎，於社會的理想方面則以柏拉圖爲基礎。他最後舉出凱善斯泰奈（Kerschensteiner）認爲最能發揮裴斯塔洛齊的精神，而爲現代教育家中最優秀的天才。這可說是斯普蘭格的教育思想接近於凱善斯泰奈的自白。最後他尙說爲人類的理想的根源而永遠給與我們以光明的，在古代爲蘇格拉底（Sokrates, 469—399 B. C.）與柏拉圖，在德國則爲洪保爾德、斐希脫、裴斯塔洛齊等。這些教育思想家其直接間接都足以啓發斯普蘭格的思想是不難於想像的。就中尤以裴斯塔洛齊對他的影響爲最大。

斯普蘭格的學說的由來，從其經歷與論文中能見出其大概。文化教育學的第二代表利脫的學說亦得於其論文中見之。利脫在教育學梗概 (Pädagogik in dem Sammel Werke: Kultur der Gegenwart. 2 Aufl. 1924.) 中明言自己的學說的由來，並列舉與自己相類似的學說。從這書看來，利脫的思想是從詩萊爾瑪哈的哲學出發，而又以最近文化哲學及社會哲學的進步為基礎的。為這書的基礎的利脫的個人與社會 (Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie 2 Aufl. 1924.) 一書是受迪爾泰、黎卡爾特 (Rickert, H. 1863—) 西墨爾 (Simmel, G. 1858—1918) 特來爾西 (Troeltsch, E. 1865—1923) 斯普蘭格等人的影響而作成的。在教育學上對他有影響的，則有特來爾西、斯普蘭格、弗理善塞開拉、凱善斯泰奈等的著作。奈脫爾普 (Natorp, P. 1854—1924) 的社會教育學是以馬爾堡學派 (Marburger Schule) 的新康德主義為基礎，調和個人與社會的對立而確立其學說的。這於利脫自然有不少的影響。他如威爾曼 (Willmann, O. 1839—1920) 的學說，利脫也認為與自己的學說相類似。

利脫與斯普蘭格屬於同一的思想的系統，由以上看來，當可以明白。惟利脫在文化教育學上

的勢力尚不及斯普蘭格的大。且他們的思想枝葉之點亦有多少不同。但在他們的學說中包含着文化教育學的要素，那是可以斷言的。

由斯普蘭格與利脫二人所代表的思潮所以名為文化教育學者，是因其重視文化價值的思想成爲學說的中心之故。所以文化教育學即稱爲以文化哲學爲基礎的學說亦無不可。如果從這立場看來，那末，教育的目的，應歸着於社會文化價值之保存與增進這一點。詳細地說，一方面在將歷史上發達過來的社會文化傳之於次代，另一方面則不絕地創造新文化，而貢獻於文化全體的進步發達。簡單地說，文化教育學就是以文化爲中心的一種學說。

斯普蘭格因爲是迪爾泰的門人，所以有不少人稱文化教育學派爲迪爾泰學派。這當然也不能說差，不過斯普蘭格受到迪爾泰的影響最顯著之點，是在其精神科學的心理學的研究這方面，而文化方面的考察，我以為還是私淑於包爾生之點來得來。

利脫以爲詩萊爾瑪哈的學說與自己的學說大體相同，而認他爲自己的先驅者。詩萊爾瑪哈的學說，可以說是文化教育學的輪廓的素描。如果承認斯普蘭格是從學於迪爾泰與包爾生而私

淑其學說並受洪保爾德的影響的，那末，在這些人當中不得不有共通的根本思想。又利脫列舉現代教育學者中凱善斯泰奈、奈脫爾普、威爾曼等為類似的思想系統的人，那末在這些人當中亦不得不不存有其共通的根本思想。那末，這些多數的學者中共通的根本思想究竟是什麼呢？那可說是被稱為普通教育的始祖裴斯塔落齊的社會的教育思想。這根本思想逐漸發達的成果，是斯普蘭格的文化教育學。斯普蘭格把捉着這根本思想，研究現代各方面的教育哲學，包容而大成之。斯普蘭格自身在概觀歷來教育學說的變遷的論文中，說從裴斯塔落齊出發，經過斐希脫、福祿培爾而傳來的思想，於今日產生出來，這當然即指此根本思想而說。

斯普蘭格於可稱為人性愛的化身的裴斯塔落齊的人格中見出模範的教育者，這在他的教師論中隨時可以感覺到。他以裴斯塔落齊的人格為教師的理想，這是很顯明的事。但文化教育學的根本思想，不是裴斯塔落齊的人格，而是他的社會的教育思想。裴斯塔落齊之從事教育事業的動機，是從救濟貧兒而起。最能激動裴斯塔落齊的心坎的，是貧困者的可憐的生活狀態；而欲救濟的熱忱，則為他的絕大的人性愛的發動。貧窮非生而賦與的，而是無教育的結果。裴斯塔落齊堅持

的信條，是如先能修養內在的心，則外部的生活亦能隨之向上。如能開發人類天賦的能力，發揮他的本性，則任何個人都能獲得獨立的生活。由裴斯塔洛齊看來，教育問題與其說是一私人的問題，毋寧說是社會問題，蓋以教育為社會改善的原動力。裴斯塔洛齊的天賦心性啓發的思想，原來採取自盧騷，裴斯塔洛齊將此思想作更進一步的研究，完成普通教育的思想。普通教育，無貧富貴賤之別，萬人一樣而教育之。這普通教育即社會教育的思想，為普魯士政府採用，而形成國民教育的思想，以為復興德國的唯一途徑。洪保爾德本來是新人文主義的代表。新人文主義以讀聖經的心理而去研究希臘的古典文化，欲由此以遂其充實的人的生活。新人文主義者之研究希臘古典，非在研究希臘的特殊民族，而欲從希臘人中領略真正的人的生活。詳細地說，希臘人是最富於人的生活意義的，所以研究其古典文學，足以培養真正的人間性。這新人文主義的思想自然與裴斯塔洛齊的人性教育的思想相一致。洪保爾德在一千八百零九至十年間曾擔任普魯士國務卿，從事教育行政。洪保爾德根據新人文主義的思想而進行國家教育的大改革；其所確立的大方針，支配着以後一百多年的德國教育。他在職雖只一年半，但教育上的效績卻甚偉大。一千八百十年創

立柏林大學，這也是其效績之一。斯普蘭格每當討論教育制度的問題時，無不以洪保爾德爲典型。新普蘭格二十八歲時曾著洪保爾德與教育制度之改革一書，於此當足以明白他是如何地傾倒於洪保爾德了。其實斯普蘭格自身亦得視爲新人文主義者之一。

利脫據其自言，詩萊爾瑪哈是揭示他的思想的輪廓的先驅者，而近代文化哲學及社會哲學的研究的進步正完成了他的學說。詩萊爾瑪哈以爲教育的目的是在給與個人以社會共同生活的能力。社會是不絕地在着進步發達，故教育不可不適應之。教育本來是應適合於目前的文化進步的程度，故要想於任何時代任何民族都能通用的教育是不能存在的。詩萊爾瑪哈這社會的教育思想，成爲現代社會的教育學的重要根據。威爾曼、勃爾格曼（Bergemann, P. 1862—）以及馬爾堡學派的奈脫爾普等皆屬於此系統。這些人的立場及研究法雖各不同，然視傳達社會的文化爲教育最大的目的這一點要皆相同。勃爾格曼是採用自然科學的經驗的歸納研究法的一位學者，然稱他自己的社會的教育學爲普遍的即文化的教育學。斯普蘭格所代表的文化教育學與勃爾格曼的文化教育學其內容雖大相懸殊，然以社會的文化爲中心之點要皆相同。

包爾生把教育當作社會的機能，認文化的傳遞為教育的任務。斯普蘭格與包爾生是師弟的關係，斯普蘭格因私淑於其老師之處很多，所以他的文化教育學，亦可以說是基於最近的哲學思想而把包爾生的思想加以深化而完成的。拔特（Barth, P. 1858—1922）的以社會為精神的有機體，教育為社會的蕃殖作用之說，仍與包爾生的思想相通。尙有威爾曼以為社會的文化為精神生活之歷史的產物，個人離開社會文化，決不能成爲人，唯有生存於社會之中，體得其文化價值纔能完成人的意義。文化是一代一代地傳遞下去，而且不斷地在着進步的，所以威爾曼視社會文化的蕃殖作用為教育的任務，這一點，威爾曼要比拔特更接近於文化教育學了。但威爾曼與拔特的思想要皆與包爾生的文化傳達的思想一致。

詩萊爾瑪哈的思想，我們都知道他是社會本位的教育學，但他於另一方面，卻信奉康德的人格自主自律之說，以為個人決不能視為社會或文化的手段，所以他雖然站在社會的立場，然同時尊重個人的特性。這是他想調和個人與社會的對立的一種企圖。這樣的調和，在奈脫爾普的社會的教育學上說得最爲完全。奈脫爾普以為真正的個性教育應屬於社會教育，而真正的社會教育

卻又應屬於個性教育。這點意義，在文化教育學上也有充分的發揮。個人的教育學與社會的教育學之統一調和，可說是詩萊爾瑪哈以來的思想。利脫所以認詩萊爾瑪哈的學說為文化教育學的輪廓者，也正為這緣故。奈脫爾普不待說是立腳於康德的思想，而為新康德派的最重要的教育學者，但他認教育的任務在企圖人的各種精神本質之調和的發展這一點，卻很顯明與裴斯塔洛齊的心性啓發的根本思想一致。奈脫爾普之崇拜裴斯塔洛齊並不差於斯普蘭格，看他有許多關於裴斯塔洛齊的著作便可以證明。奈脫爾普的社會教育的思想與詩萊爾瑪哈及斐希脫同樣有得於裴斯塔洛齊之事是無可否認的。赫爾巴特以倫理學為提示教育目的的基礎學，而奈脫爾普則更以宗教、藝術補足之。以為非這樣，不足以完成人間性。想使人的知情意三者完全地發達，不可不以哲學全體為教育學的基礎（參看奈脫爾普著的 *Philosophie und Pädagogik*, 1909.）奈脫爾普的研究法與康德同為先驗的，故於形式方面的說明雖完全，但對於說明經驗的事實之點卻不十分完全。關於這一點，那承認歷史的價值，尊重經驗的事實的文化教育學不能不說要比他進一步。如果把奈脫爾普的新康德派的哲學換以文化哲學即價值哲學再加上精神科學的心理

學，那末奈脫爾普的社會的教育學與文化教育學便很相類似了。要之，文化教育學的思潮，是從裴斯塔洛齊出發，而就洪保爾德、斐希脫、詩萊爾瑪哈、包爾生、拔特、威爾曼、奈脫爾普等人的共通的根本思想即社會教育的思想中加上文化哲學的基礎施以深化而完成的。此外尚有凱善斯泰奈亦應屬於同一思潮；這不論從斯普蘭格、利脫二人的著論或其學說的內容上看來都是容易明瞭。斯普蘭格與凱善斯泰奈二人同以現代的裴斯塔洛齊自任，專心努力於其教育精神之實現。凱善斯泰奈當其盛唱勞作主義之際，出席於瑞士的裴斯塔洛齊紀念會，說明自己的主義是基於裴斯塔洛齊的思想。就中與凱善斯泰奈的勞作主義相表裏的公民教育的思想，其與上述社會的教育的思想同其歸趣，那是不要說明，也可以明白的。

奈脫爾普私淑裴斯塔洛齊，同時又私淑柏拉圖。奈脫爾普的理想社會有得於柏拉圖的理想國之處很不少。斯普蘭格也如崇拜裴斯塔洛齊一樣的崇拜柏拉圖，不期然而然的與奈脫爾普相一致。

此外尚有屬於新康德派的西南學派即價值哲學的科恩（Cohn, T. 1869—）的教育的見

解，也屬於這社會教育學的系統。他以為教育的任務在使個人成爲文化社會的自主的一員。這點很顯明是屬於社會教育的立場。但同時他又信奉康德的人格自主自律之教，尊重個人的獨立與特性而欲完成人格的自由與發達。這社會的教育的根本思想如果被認爲文化教育學的第一要素，那末，科恩歸入於文化教育學之列，那是當然的。更進一步說，如果今日尚沒有所謂文化教育學的新名稱，那末，科恩、斯普蘭格、利脫、奈脫爾等恐怕將一同被稱爲社會的教育學者了。

斯普蘭格因是迪爾泰的門人，所以文化教育學的思潮，得視爲迪爾泰的思想的祖述。這一點，比起利脫說的詩萊爾瑪揭示其學說的輪廓那一事更有深切的關係。正如前述，今日如果沒有文化教育學的名稱，那末斯普蘭格的教育學應被稱爲迪爾泰的精神科學派或精神科學的教育學了。墨塞爾（Meuser, A. 1867—）於其所著的現代教育學（Pädagogik der Gegenwart, 1926.）一書中設有一精神科學的心理學及教育學一章，專論迪爾泰與斯普蘭格，而全書中不見有所謂文化教育學的名稱。可知稱斯普蘭格的文化教育學爲精神科學的教育學本無不可。要之，斯普蘭格的學說是以社會的教育學說爲根本，結合迪爾泰的精神科學與新康德學派的黎卡爾特的

價值哲學，更加添傅塞爾的現象學的方法而形成的。

二 精神科學的思潮

構成文化教育學的第二要素是說明文化的創造之精神科學的思潮。精神科學的思潮，不待言是指迪爾泰的哲學說的。迪爾泰反對那種不問時地一般通用的「普遍的教育學」這是一件著名的事實。不過這意見，並不是迪爾泰的創見，原來是繼承詩萊爾瑪哈的。詩萊爾瑪哈以為教育應該適應其本國文化發達的程度，隨國家的風俗、習慣、歷史，而異其方法。如果於教育上重視國民文化的意義，那是自然要達到這結論的。初用文化教育學的名稱之社會的教育學者勃爾格曼也以為教育的目的及實質是與時代同變遷，因而否定教育學之普遍的價值。否定普遍性的教育學的迪爾泰，與詩萊爾瑪哈同產生出重視經驗的事實與歷史的價值的思想。這一思想，構成了與新康德派的價值哲學攜手的素地。

斯普蘭格繼承迪爾泰的生命哲學與構造心理學 (Strukturpsychologie)，這字與 Kons-

fruktive Psychologie 完全不同，參看附註。）非科學的研究所能把捉的生命體，迪爾泰欲由體驗的自省而了解之。他的生命哲學的要點在視生命的活動為創造生活的意義與價值的根源。這與柏格森（Bergson, H. 1859—）的創化論，倭伊鏗（Fucken, R. 1846—1926）的精神生活論是共通的思想，同欲說明價值創造的根源。這生命哲學的見解，如再追溯它的根源，則將歸源於百年前流行着的浪漫派的哲學。迪爾泰的精神科學派對於崇尚歷史，尊重宗教及創作的價值之點，正與浪漫派的思想一致。

文化教育學從生命哲學出發及尊重歷史的價值之點，很明白是受浪漫派的影響。

文化教育學是以生命哲學為基礎而倡說文化價值的創造。在生命哲學上，精神的活動是生命本體的發展之意，其中蘊藏着意義及價值。而這具有意義與價值的主觀精神的活動表現之於外界，則成為客觀文化。在客觀文化的表現中包含着這意義與價值。這樣的客觀文化本來是由個人主觀精神的活動而被創造而被表現出來的。個人的精神生活本來是營着無限的發展，所以由此而所創造的客觀文化當也是營着無限的進步。人的生命即精神生活，非一時的，而是具有連續

性的，所以一方面造作歷史，他方面則形造客觀文化的世界。歷史原爲人間精神生活的表現或記錄，所以我們在那裏能夠見出人間生活的意義與價值。由這意味看來，歷史就是文化史，歷史的了解同時即爲文化史的了解。因而，歷史認識論成爲歷史哲學，歷史哲學更得成爲文化哲學。

文化教育學基於上述的思想，從人的生命即精神生活之中見出文化價值創造的可能性，而把社會的客觀文化當作潛在於個人人格的內部的價值可能性之實現。價值創造的意義如果從浪漫派所主張的藝術創作的事實去考察，那極容易了解。詩人的詠詩，音樂家的作曲，就是其例。詩歌音樂是表現精神生活的意義及價值之客觀文化。不但藝術如此，如再就經濟、政治、道德、宗教等的文化價值作同樣的考察，那其結果客觀文化要成爲精神生活的意義及價值之表現。在文化教育學中有一重要的概念，我們不可不注意的，即迪爾泰所說的體驗（*Erlebnis*）是。所謂體驗，是含有生命的活動即意義及價值之精神生活體，直接地爲自我的意識的內部所經驗著之意。簡單地說，即內省、直觀生命的活動。體驗與認識不同。認識止於精神作用的一部，屬於知的作用，體驗則爲統一了知、情、意全體精神作用之全我的活動。故文化的創造是生命的表現，同時又可說是體驗的

表現。具體的說，詩人的作品，一面是其生命的表現即人格的表現，他面又可說是詩人的體驗的表現。迪爾泰基於體驗之說而創立歷史了解之說。表現於歷史上的過去的精神生活，唯有訴諸自己的體驗而與原體驗作同樣的追體驗（*Nacherleben*）纔能了解它。不限於歷史，就是文化價值的了解也不可基於體驗。例如了解詩歌，追體驗詩人作詩時的體驗，是必要的條件。詳細的說，只有能充分地體驗詩人作詩時的心境的人，纔能完全地了解那詩的意義與價值。詩人及音樂家的創作生活，因個人而不同，實業家、政治家、宗教家、學者等的生活的意義及其所創造的文化價值也隨個人而不同。各個人於價值創造上的差異，是引起客觀文化上的各種領域及內容的變化的原因。說明這文化的多樣性與價值創造的個人差異之理，是文化教育學中共通的精神構造說。

精神構造說與基於體驗的了解說，是斯普蘭格就迪爾泰的學說加以深化而完成，而為精神科學的心理學的主要部門。了解心理學（*Verstehende Psychologie*）為斯普蘭格致力最大之所，開拓了教育上的若干新局面。

由文化教育學說看來，社會的文化，不外乎人格的表現。教育的任務，在於創造文化，提高文化，

並使生活價值及人間的價值向上。由教育所養成的人格的作用，當作客觀文化表現之於社會。所謂人間的生命不絕地活動，不斷地創造文化的見地，是與倭伊鏗、柏格森共通的思想。故由這方面看來，文化教育學也得說包含着人格教育學的要素。不過人格教育學置重於人格之個人的立場，文化教育學置重於其社會的方面。這是二者不同之點。斯普蘭格承迪爾泰的生命體驗之說而倡說價值體驗，又由這體驗而說明了解。迪爾泰的意義（*Bedeutung*）的世界與黎卡爾特的價值（*Wert*）的世界極相類似。斯普蘭格的文化價值的概念是就黎卡爾特的價值哲學施以深化補充的結果。

三 價值哲學的影響

文化教育學的第三要素，是黎卡爾特的價值哲學。文化教育學者代表利脫在其教育學梗概一書中已明言自己的學說是以黎卡爾特等的文化哲學的著述為基礎。斯普蘭格對於文化價值的研究也多以價值哲學為依據，這在前面都已說得很明白了，現在不想再多說。

黎卡爾特的價值哲學原來是繼承文德爾班(Windelband, W. 1848—1915)的規範哲學(Normatives Philosophie)而文德爾班的思想則植基於陸宰(Lotze, H. 1817—1881)的價值思想。如再追溯陸宰的思想的淵源，則將遠及於柏拉圖的理念(Idea)的思想。斯普蘭格所以於古代推獎柏拉圖的思想，就是因為這緣故。

四 現象學的影響

文化教育學的第四要素，是傅塞爾的現象學。現象學原是一種認識論，所以文化教育學所受的影響，非學說的內容，而是研究的方法。由於這研究法，產生出特殊的內容，那是當然的；不過現象學的直接的影響，卻止於研究法上。詳細地說，文化教育學並不是祖述或繼承傅塞爾對於教育上什麼一定的意見，只是採用他所執的方法以為教育學上的研究法罷了。文化教育學有排斥自然科學的傾向，這是科學萬能的反動，其目的只在指摘自然科學的缺點，明白精神科學的立場，而非忽視自然科學，絕對否定它的價值。文化教育學決不捨棄具體的經驗的立場，但也非完全同意於

自然科學的立場，處處拘泥於各個經驗的事實，乃欲於特殊之中尋求普遍，於個人之中認識超個人的價值，於現實之中把捉當爲（*wollen*），這是從具體的事實中抽象一般的原理，似歸納而又非歸納，似演繹而又非演繹，似經驗的立場而又非完全經驗的立場，正屬於兩極端之間的東西。這點很顯明是受現象學的本質直觀法的影響。傅塞爾的本質直觀法是融合歸納法與演繹法，經驗法與先驗法而成，也得視爲黑格爾的辨證法之應用。文化教育學的類型（*Typus*）說，爲現象學的研究法的應用最顯著之點。迪爾泰的意味的世界本來是與黎卡爾特的價值的世界接近。如果把價值當作普遍的妥當（*Allgemeingultigkeit*）之超時間的實在，那末，價值世界將與柏拉圖的理念世界同成爲超越現象界的另一種世界了；但在精神科學派並不離開現實，務期於歷史之具體的事實中把捉價值，把歷史的社會的實在的客觀文化當作價值的表現。文化教育學認社會的文化爲由個人的精神行爲所創造的東西，但其所創造的價值決不限於其人，即對於他人也同樣有價值，例如視一人之善爲千萬人之善，一人之美爲千萬人之美，這就是表示價值並非個人的而是超個人的之意。但所謂超個人的，與黎卡爾特的所謂超時間的不同。在千萬年以前的文化價值在今

日不能視爲有同樣的價值，價值到了某程度是被時間制約的。但價值不能認爲時時刻刻在着變化，在某程度以內卻不能不承認價值有超時間性。即非絕對的超時間的，而是相對的超時間的。換言之，即價值有超時間的時間性。文化教育學的客觀文化的世界，也得稱爲客觀精神或精神世界，與黎卡爾特的價值世界，柏拉圖的理念世界極相接近。客觀世界離開主觀世界不能存在，唯有通過主觀精神纔能具備實在性。觀此則二者的接近更爲顯著。

在斯普蘭格的文化教育學中，人格的類型說成爲重要部分。這原來是基於迪爾泰的構造心理學而來。迪爾泰的構造心理學與當時由馮德 (*Wundt*, W. 1832—1920) 所代表的用自然科學的方法分析地研究精神現象之實驗心理學 (*Experimentelle Psychologie*) 或稱構成心理學 (*Konstruktive Psychologie*) 正相反對，乃將精神作用當作完全統一體，從其意義關係上而研究之。而各人的個性則基於精神構造的差異而區別之。斯普蘭格的生活的形式自署其副題爲人格之精神科學的心理學及倫理學。把迪爾泰的個性類型說應用於教育上的有許多人，大體皆與斯普蘭格異其方法。而斯普蘭格之受傅塞爾現象學的影響最顯明之點，要在於這類型說上。此

說本來是基於迪爾泰的思想，但完成其研究卻在於應用現象學的方法。因為迪爾泰的意義體驗與傅塞爾的本質直觀本來是很相類似，斯普蘭格之應用現象學的方法作他的類型的認識正如採用黎卡爾特的價值哲學以闡明他的價值說一般。既如上述，現象學對於文化教育學的影響不在於思想的內容，而在研究方法，即在於採用傅塞爾的本質直觀法。所以在文化教育學的內容上很難看出它的痕跡來。如果把現象學的方法當作研究法去考察，那可說這是融合調和了先驗法與經驗法（即純粹思索的研究法與自然科學的研究法）二者的折衷方法。十分重視經驗，稍不歪曲事實，這是經驗的立場；從經驗的事實出發而欲直觀普遍的本質的，是基於純粹思索之先驗法的立場。照詩萊爾瑪哈及迪爾泰所論，要想從經驗的事實或歷史之中見出普遍的價值頗為困難，惟如採用傅塞爾的方法，則當能從現在的事實及歷史中直觀普遍的本質。由事實怎樣產生當爲（*gollien*），爲年來哲學上的困難問題；但在現象學上，對於這問題卻能給以相當的解答。

傅塞爾的現象學一時聳動了世人的耳目，應用這方法的學者輩出。謝勒爾（*Scheler*, M. 1875—1928）把它應用於宗教哲學及倫理學上，蓋革（*Geiger*, M. 1880—）把它應用於美學

上，把這方法應用於教育學上的，斯普蘭格之外，尚有利脫、克里克（Keck, E. 1882—）、培恩（Peirce, S.）等人。克里克在其所著人的陶冶論一書中，舉出社會的基礎形式及其根本機能，隨又說明其價值的類型，最後列舉表現在教育上的訓練法的根本類型。這些都是於過去的事實中試用其本質的直觀的事例。培恩欲於過去的理想中認識根本的類型的方法，同樣是本質直觀的方法。

總括以上，文化教育學的要素可約述如下：

第一為自裴斯塔洛齊出發而為洪保爾德、斐希脫、詩萊爾瑪哈、包爾生、拔特、威爾曼、奈脫爾普、凱善斯泰奈、科恩等人共通的社會的教育學的思想。

第二為說明文化創造文化進步的根基之迪爾泰的生命哲學與說明文化的了解之意義體驗說即精神科學的心理學。

第三為說明文化價值之黎卡爾特的價值哲學。

第四為使類型認識本質直觀成爲可能之傅塞爾的現象學。

文化教育學的要素既如此廣泛，故屬於這方面的學者亦殊不少。茲加分類表述如下：

第一、精神科學派：

斯普蘭格、利脫、斯騰、福溫開爾 (Vowinkel, E.)、弗理善塞開拉。

第二、價值哲學派：

科恩 (利脫)、墨塞爾、瓦格涅 (Wagner, J.)、海培林 (Häberlin, P. 1878—)。

第三、現象學派：

克里克、培恩 (斯普蘭格、利脫)。

第四、實際教育學派：

凱善斯泰奈、來曼 (Lehmann, R. 1855—1927)。

附註

構造心理學的德文原名爲“Strukturpsychologie”，與以馮德爲代表國人把它譯作構成心理學的“Konstruktive Psychologie”那一辭完全異其性質。前者是精神科學的，把精神當作具象的全體，而以其發展之歷史的。

社會的現實性爲認識的基礎之一派心理學；後者是自然科學的，把意識過程分析爲單純的心的要素，由因果的關聯以說明複雜的心的複合體之一派心理學。亦有爲避免誤會起見，主張把 *Stimulative Psychologie* 一辭譯作「全整心理學」的。

第二章 文化教育學的先驅——迪爾泰

一 海爾巴脫的教育學與迪爾泰

十九世紀的前期，在教育學上予以一種科學的體系的組織，其影響及於教育的理想及實際上非常浩大的，這是誰也知道是海爾巴脫教授（Herbart, S. F. 1776—1841）。海爾巴脫的主義是個人主義兼形式主義。其教育的目的以倫理學為依據；其方法以心理學為基礎。他視倫理學與心理學為教育學之重要的基礎科學，以為有此二者，而教育始能成立為獨立的科學。自一八〇六年他的一般教育學（Allgemeine Pädagogik 1806）出版以來，西洋的教育思想史上開闢了一個新的局面。以前常識的技術的向無根據及組織的教育思想，將逐漸地取得學理上的根據，而成立為有組織的科學了。此種科學的教育學的思想，不但支配了德意志，而且普及到全世界，改變

了千百年來東西洋教育界的趨勢。近八九十年來，凡談教育的，幾乎沒有不以海爾巴脫的教育思想爲中心的。我國近數十年來的教育主義及教授的方法，也可說大半是受海爾巴脫的影響。海爾巴脫之後，紹述他的思想的甚多，就中以戚爾拉 (Ziller, F. 1817—1882) 及斯托伊 (Stoy, K. V. 1815—1885) 二人爲最著名。然此二人的教育主張，頗相歧異，同源別流，各樹旗幟。由是海爾巴脫的教育學遂分爲二派：斯托伊一派大抵墨守海爾巴脫的組織，而無所損益，將其完全應用之於初等及中等學校。但斯托伊自身所致力於的，僅爲初等教育，其後他的學生弗勒克 (Flecker) 復應用之於文科中學。至戚爾拉的一派，卻不如斯托伊那派的謹嚴。戚氏對於海爾巴脫的教育學加以廣汎的自由解釋，使其多方的發達，而於教授方法上，尤大有發展，一時頗震動歐洲的教育界。此種勢力在教育界上，差不多維持了近百年之久，而很少聽到有什麼反對的呼聲。一直到了一八八八年柏林大學教授迪爾泰 (Dilthey, W. 1833—1911) 的關於普遍的妥當的教育學的可能一文發表後，始對於海爾巴脫一派的教育學，加以絕大的攻擊。但這論文並非向海爾巴脫的教育學作正面的攻擊，只是對於人們所認爲海爾巴脫的絕大功績而於教育學史上可以特筆大書的科

學的教育學的一般性而加以否定罷了。這是給與海爾巴脫派的一個致命傷。其向視海爾巴脫的科學的教育學之具有普遍的妥當性，與數學物理學者之對於自然現象作同樣觀感的海爾巴脫的教育學者，受到迪爾泰的這一攻擊，正如青天的霹靂一般，幾乎使其手足無所措。當時的一般人，因沈醉於海氏的學說，對於迪爾泰的意思雖未十分了解，但海爾巴脫主義經此重重的一個打擊，無異根本被他推翻了。迪爾泰這篇小小的論文，實為可怕的巨彈，而德國教育學界經了這番的震動，又不得不改換方向，另闢一個新的途徑了。新的途徑為何文化教育學是？

二 迪爾泰的教育思想

迪爾泰是個重要的哲學者，其在教育學方面似非海爾巴脫的匹敵。因為迪爾泰的思想為多方面的，故其思索研究的範圍，互及哲學的全般，而不限於教育的一方面。他關於教育方面所發表的見解，大都是斷片的論文，系統地發表其教育學說的著作，當然是沒有。所以若是嚴格的說，迪爾泰不能視為教育學者。但他的思想影響到教育學的方面，極為廣大。迪爾泰雖非教育學的組織者，

卻是教育學上的提案者。今日德國的各種教育學，其直接間接都有受到他的影響。他的學生斯普蘭格，因將他的學說應用之於教育方面，遂成爲新德意志重要教育學者。

迪爾泰之否定科學的教育學之普遍的妥當性，而以一般教育學的成立爲不可能的意見，實在還不是他的創見。在他之前，詩萊爾瑪哈 (Schleiermacher, F. E. D. 1768—1834) 卽已有這意思了。他們同以爲教育的目的和理想，應從歷史上求之，而斷無任何時代任何國度皆可共通的教育的目的和理想的。不過這思想，在另一方面看來，也可說是從迪爾泰的精神科學的考察法上所生的自然的結果。但迪爾泰亦非絕對的否定科學的教育學之成立，他只是對於普遍的妥當 (Allgemeingültigkeit) 的教育學竭力加以否定而已。普遍的妥當的教育學，卽海爾巴脫的所謂「一般教育學」，其視教育學正如數學物理學一般的，通古今東西而皆具有普遍的妥當性。此種教育學，卽爲迪爾泰所欲否定的。迪爾泰不但對於教育學，而且對於全體的精神科學，也都主張排斥自然科學的考察法，但同時對於那些與經驗不生關係的形而上學之先驗的思索的考察法卻也竭力加以排斥，而於精神科學上主張特殊的考察法。這特殊的考察法，卽爲迪爾泰著名的精神

科學的考察法。有了這樣的考察法，精神科學始能成立。換言之，形而上學般的純然思索的教育學，或自然科學般的純然經驗的教育學，皆屬不可能，只有基於精神科學的考察法的教育學為可能。這是位於哲學與科學之間的教育學，雖不主張教育學為絕對地具有普遍的妥當性的科學，但亦非離了科學的立場，而純屬主觀的臆斷；乃視教育學為一種精神的科學。精神科學本來是對於自然科學而立的名稱，但其命名的意義，卻非因其研究的對象係與自然對立的「精神」之故。換言之，研究「自然」的科學稱為自然科學，但精神科學卻非因其研究的對象為「精神」，而是因其研究的方法為「精神的」之故。精神科學原來命名的意義，不在其研究的對象，而在其研究的方法。故為避免其混同起見，比較還是以後黎卡特所用的「文化科學」(Kulturwissenschaft)的名稱來得適切。自迪爾泰提出了這樣的問題後，遂引起許多學者對於教育學的一般性(即普遍的妥當性)作根本的研究，並使其學徒脫離了從來的教育學風，另從精神科學的考察法上組織新的教育學——精神科學的教育學或文化教育學。

當迪爾泰發表那篇論文時，適在海爾巴脫主義全盛的時代，當時德國普通教育學的著作中，

多特設一章專論教育學究竟爲學抑爲術的問題，如認爲學，則進而論究其爲哲學抑爲科學的問題。其對於科學的教育學持反對的意見的，不期又多與詩萊爾瑪哈及迪爾泰的主張相一致。而其結論固隨著者自身所站的立場而異其歸趨，但在當時所以能使海爾巴脫派以及其他各派的教育學者對於教育學上發生了這樣的根本問題，並感到負有解決這問題的責任的，那不得不說是全由迪爾泰的那篇論文引動起來的。晚近教育學界的思想頗爲紛歧，有的如海爾巴脫自身一般的把它的基礎放在哲學的上而（海爾巴脫的教育學爲哲學的科學。）如新康德派的奈脫爾普卽是一個適例。奈脫爾普比海爾巴脫更進一步，以爲教育的目的不當限於倫理學，應就哲學的全體而求之，因以一般哲學當作教育學的基礎學問。有的與奈脫爾普雖同唱社會的教育學，而其研究法卻完全相反，而採取自然科學的方法，如勃爾格曼（Bergmann, P. 1862—）等是。更有進一步，而以實驗心理學爲基礎，採用純粹自然科學的方法，而主張所謂實驗教育學的如拉（Lay, W. A. 1862—1926）墨伊曼（Meumann 1862—1915）等學者。但當時一般教育界早已厭惡海爾巴脫的主智主義及其教授法的形式，而對於那疏於經驗的事實及歷史之純粹思索之哲學

的教育學亦多表示不滿之意，同時又因實驗教育學以新進的銳氣發明了新的方法，因而一般醉心於自然科學萬能的思想的學徒，甚至有以除去實驗教育學殆無其他足以信賴者。但不上幾年，時代的思潮起了急變，一般的學者也多已看破當初的希望甚多不能實現或有互相矛盾的地方。而所謂實驗教育學（指德國的趨勢言）旋於墨伊曼死去歐戰告終之後，驟然消沈了它的氣燄；而文化教育學則轉於此時以猛火燎原之勢侵佔了歐洲的教育思想界。這固然是由時代思潮自然演進的結果，但推究其遠因，自不得不追溯到迪爾泰的那篇論文的力量。迪爾泰畢竟是文化教育學的先驅者，反海爾巴脫派的急先鋒；爲了解文化教育學的精神乃至教育思想的趨勢，皆不得不先了解迪爾泰的思想。

三 精神科學考察法

以上從外部觀察迪爾泰與文化教育學的關係，其於精神科學的考察法的內容還未有說到，今日且略說其內容的要點於下：

迪爾泰爲一多方面的思想家，而非學說的組織者。他具有豐富而新奇的想像力，宛若詩人一般，至如冷靜地作理論的推究，嚴密地作體系的組織，卻非其所長。他曾痛斥世間缺乏生意的抽象純理的學說爲乾燥無味的死物。而他自身則處處表現着一種詩人的態度，有時爲把捉人生的意義而加入了非合理的要素，也所不顧。這是他的所長，同時也是他的所短。迪爾泰的名著詩萊爾瑪哈傳 (Leben Schleiermachers, 1870.) 與其說是一個學者的傳記，毋寧說是一部當代的思想史或文化史。但是這書僅發表了前編，不及完成後編而他便死去了。但他對於詩萊爾瑪哈的研究，可說是他終身的大事業，他也並沒有不想完結後編的意思，只以新的思想不絕地浮現到他的腦際，致使他的研究遷延復遷延，一直到了他的死去止還未見實現。即再貸他以幾年的壽命，能否完成他的遠大的希望也是難說。此外尚有可視爲他的傑作的精神科學概論 (Einführung in die Geisteswissenschaften, 1883) 一書，也只出版了一卷，其第二卷經過二十八年之久，直至於他的死時止，還未見有著成。他的思想如何的縱橫奔放，而又如何的流動變化，於此當不難想像了。許多人評迪爾泰哲學者的氣味過重，想便指這點而說罷。

迪爾泰把與自然科學對立的精神科學的研究法用作特殊的考察法，而稱爲「精神科學的考察法」。迪爾泰的精神科學的考察法，對於從來哲學上所見的先驗的研究法及自然科學所慣用的經驗的研究法係站在反對的地位，而具有歷史與心理的二方面的特性。而此二者看來好像毫無關係似的，其實互相表裏而有不可分離的關係。同爲表現迪爾泰的精神科學的特色的根柢。因而歷史的考察法與心理的考察法亦都得視爲構成精神科學的基礎學或認識論的要素。

A 精神科學的歷史的考察法

迪爾泰除對於詩萊爾瑪哈的傳記引爲終身研究的事業以外，又對於康德、黑格爾等的研究也濺了不少的心血。他任柏林大學教授時，頗富有該大學重視歷史的傳統的學風。他從他的同事間所得到的影響最爲明顯的，是哲學史專家戚勒（Zeller, E. 1814—1908）教授之重視哲學史的思想。又迪爾泰對於文藝的興趣亦頗濃厚，而於文藝史的研究，費了不少的精力。他在這方面，如以文學的系統來說，則應隸屬於浪漫派的詩人。他的人生觀頗與倭伊鏗及柏格森的生命哲學相近。他以爲人生的意義與價值是存在於統一的生命之中；而其生命則不絕地流動，無限地發展，繼

續不斷地創造價值。又對於當作生命的表現之社會的文化，迪爾泰也抱着同樣的見解，以爲歷史爲生命表現之具體的事實，亦卽爲理想的實現，價值創造的業績；而我們能從這表現當中把捉着人生的意義與價值。這意義的世界（卽價值乃至理想的世界），不是自然科學的研究法所能達到的領域，只有歷史能打通這條路子。迪爾泰的精神科學之想從歷史的方面把捉人生的真理，正與神學之從神的方面，哲學之從精神的方面，自然科學之從自然的方面以求各種的真理之鍵同一道理。這是一種歷史的認識論，又是一種歷史的直現主義。在普通的論理學及認識論上到底是不能說明其可能性的，因爲其中含有非合理的要素的緣故。斯泰因（Stein, I. 1929）的現代哲學思潮（Philosophische Strömungen der Gegenwart, 1918.）中有「精神科學的運動」一節，其大意說古來到真理去的有四條通路：一爲神，二爲精神，三爲自然，四爲歷史。中世紀時，人的理性被教會的信條所禁錮，不能越出它的門限一步，恰像腳踏着無盡頭的水車，永遠地同廻環着神的概念。到了近世，打開教會的牆壁，於信條的圈外見出了真理的新天地。因此，開闢了二條通到真理去的新路徑，卽精神與自然二者。開闢精神這條新路的是合理的理性哲學，開闢自然的新路

的爲經驗哲學。在精神這方面，產生了數學；在自然的方面，則產生了物理學。物理學，不待言是以現實（即基於事實的事件）爲研究的對象。但這些只是表示真理的一面，尙不足以示其全體。我們固然能够由精神的純粹思考以知數理的必然性，由自然考察法以知事物及物理的原來現象。但「精神」與「自然」所給與我們的，只是這一點，卻不能進一步充分地告訴我們以所謂「應然」的當爲的規範或價值。欲求當爲的規範（即人生的目的的理想價值等）則不得不另從其他的門徑以達之。這條新的通路就是歷史。自然是屬於必然的法則的世界，而歷史則屬於與此完全不同性質的意義的世界（即價值及目的的世界）。在歷史的事實上，人生的目的、理想及價值，是具體地而且多方面地表現着。在歷史之中，那些能使人向上能使人進步發達的精神活動，則將成爲活的具體的事實而表現出來。故我們從那裏能够把捉着意義的世界即人生的目的及生命的本質等種種。而這種的目的及本質，只能在歷史上求得之，決非數學及物理學所能達到。但這裏說的歷史，當然不是單記載精神活動的一二方面之舊式的政治史及戰爭史。能使把捉人生的目的及生命的本質的歷史，是不得不包含了精神活動（即生命的躍動）的全方面的世界文化史。這意義的世

界文化史，若與自然科學的研究對照起來看，恰與物理學者的實驗室相當。歷史研究者從世界文化史探求人生的意義與價值，正如物理學者從實驗室中發見自然界的真理一樣。這樣的說來，那末迪爾泰的歷史的考察法的發明，簡直是開闢了學術界的新天地，他的功績當不在自然科學者奈端、達爾文之下呢。

迪爾泰的歷史的造詣之深到，與其歷史的研究之縝密，亦可說是他的研究法的特色處。這於其名著詩萊爾瑪哈傳中處處都可以感覺到。這確不是普通個人的傳記，簡直是一部偉大的當代的思想史或文化史。書雖未完成，然而迪爾泰畢竟是詩萊爾瑪哈的終身研究者；觀其學說頗多私淑詩萊爾瑪哈之處，故亦得視為詩萊爾瑪哈的私淑者。當迪爾泰初任柏林大學的講師時，提出的研究論文題目為詩萊爾瑪哈的倫理原論，於此亦足以推知他們二人的關係的密切了。

加之，詩萊爾瑪哈自身是深饒歷史的興趣者，則迪爾泰於這一點，多少亦不得不要受到他的影響。此種重視歷史的傾向，不但是詩萊爾瑪哈一人，而為斐希脫、黑格爾諸人所共同具有的，亦可說是柏林大學傳統的學風。又為迪爾泰素所敬仰的同校教授特稜得楞堡 (Trendelenburg, F. A.

1802—1792），他亦與倭伊鏗同為尊重歷史的人。他於這方面給迪爾泰的影響當亦不少。就中其影響迪爾泰最為著名的是威勒。威勒以哲學史的研究為組織哲學的唯一途徑。這一點更足以助長迪爾泰重視歷史的學風。又迪爾泰於詩萊爾瑪哈的研究之外，尚致力於黑格爾之史的研究。故由這幾點看來，迪爾泰又得視為歷史學者。

迪爾泰之把捉人生的目的與意義，並不是全憑着他的想像力，乃由過去人類的行動云為中見出來的。故以他為歷史學者是有相當的理由的。因而他們的精神科學亦為一種歷史的認識論。康德名他的名著為「純粹理性批判」，則迪爾泰的精神科學當亦可名為「歷史的理性批判」。即由自己批判由自己的精神活動所創作出來的社會與歷史的認識能力。要之，他的歷史的考察法，是為精神科學的基礎學的一種認識論。精神科學的歷史的考察法的意義已略如上述，以下且繼續究明與其相表裏的心理學的考察法的意義。

B 精神科學的心理學的考察法

歷史的事實是經驗的事實，是限於一次的各個特殊的具體的事實。怎樣由此特殊的具體的

經驗的事實中去把握那普遍的永久的意義與價值呢？這是關於精神科學的心理學的考察的方面的。事。迪爾泰的心理學與海爾巴脫及馮德一派的心理學是完全異其立場。從來的心理學係以精神現象爲其基本的要點而加以分解，從而說明其作用及相互的關係的；而迪爾泰的心理學則視精神爲統一的全體（即視爲生命者）而直接地內在地自省其所體驗的對象。這自省，亦得名爲直觀。這直觀，非由於分析之部分的考察，而爲全體的考察；乃當生命本體的活動表現而爲自己的體驗時而去把握（直觀）意義與價值的。這意義的直觀極與傅塞爾的現象學的本質直觀相類似。這樣的意義的心理學，即爲精神科學的心理學。此種心理學由斯普蘭格繼續研究而成爲構造心理學。其中特有的要素，可分爲（一）基於體驗的了解，（二）精神構造說，（三）類型說三項。

（一）基於體驗的了解 表現意義與價值的全生命的活動，是當在自己的意識的內部成爲體驗而表現出來而加以自省時，始能具體地把握住。體驗，是生命本體的活動，即全我的活動之內的經驗。由了這內的經驗，而始能自己意識或了解生命之內的生活——即意義與價值。那些只靠知力的作用而獲得生命的概念的，只不過捉到生命的形骸，決不能得到生命的了解。生命，唯有由

兼具知、情、意全體的活動的體驗而始能了解它。換言之，迪爾泰的所謂了解，是以自己的意識中所表現着的具體的內的經驗的事實（即意義、體驗）為基礎，當在充分了解自己的生命的意義時，始能直接地去體驗生命的活動體。在這場合，體驗即為了解。切當地說，了解即為體驗的自省——即意識。

體驗與了解，是相互依存的概念；了解必以預想體驗為必要的條件，而無無體驗的基礎的了解。這裏所說的體驗，與以此為基礎的了解，同為開拓精神科學派的教育學之一要素。

自己的體驗的自省（即直觀）即為其意義及價值的了解，因為當然之理，但對於過去的歷史的事實如何能使其所表現的意義與價值之了解為可能呢？為解決這個難題，迪爾泰有所謂「追體驗」(Nach erleben)之說。所謂「追體驗」者，即視他人的體驗如自己的體驗一般，追溯其原狀而體驗之之意。追體驗愈具有近似於原體驗的內容，則它的了解亦愈近於完全。例如我們想了解他人的心理，須先設身處地使彼此的精神狀態一致，然後始能察知他人的心中的如何。試就文豪的傑作的了解這件事來說，更足以說明追體驗能使歷史的事實的了解為可能。文學作品的了

解，與普通的了解不同，乃是以生命的表現為因緣，而直觀地了解生命的本質的。天才的文學家具
有洞察人生的祕奧的眼力，故從他的作品中而能了解他所洞察的東西，從他的作品中而能追體
驗作者的內心的生活即體驗。這基於追體驗的了解，與自然科學的理解完全異其性質。不只有知
的作用，而且伴有某同情的感情的要素即非合理的要素。為理解這點，若把迪爾泰的詩人的性格
與其思想上的宗教的詩的色彩合併來考察，當更可以明瞭。迪爾泰頗會致力於美學的研究，於一
八八七年有詩人的想像力（*Die Einbildungskraft des Dichters*, 1887.）一九〇五年有體驗
與詩（*Das Erlebnis und die Dichtung*, 1905.）等書出版。隨而他對於詩下了精神科學的
考察。他之欲從精神生活的奧底而把捉生命的本質，深饒浪漫派詩人的風度。他又曾費盡心血於
「哥德的傳記與創作」的研究。他以大詩人為洞察生命的本質、價值與人生的祕奧之預言者。詩
人的創作，一面雖不能脫離時代的制限，但於其中卻能認識具有永遠不朽的價值。約言之，詩的創
作是表現生命的核心，而同時不外為詩人之內體驗之表現。我們從詩的創作中，而能追體驗詩人
的體驗，了解其中所蘊藏的意味即生命體。詩人的體驗，因透徹於人生的祕奧，故頗多予世人以人

生的了解的機會。詩的創作，如當作表現社會中的事實看，那可視為歷史的一部分。對於詩的了解，只能憑藉追體驗的方法，追體驗那詩人的體驗。真正了解詩的人，是能達到與詩人的體驗同心境的人。作品的巧拙，全以能否誘致讀者於此心境為標準。一切藝術的創作，皆為藝術家的生命的活動。動升到最高潮的表示，故藝術的作品，可以說是藝術家的全生命的表現。因而我們通過藝術的作品，而能了解作者的全生命。但其了解，應皆以體驗為基礎。如宗教之由體驗而了解神，亦同為了解人的生命的本質之道。迪爾泰詩萊爾瑪哈同以為神的存在應從自己的內部求之，宗教是由自己的內部而發生的東西。因而神的信仰非從科學的知識所能獲得，除由於自己的內部的體驗無他道可由。神的體驗（即信仰的體驗，）結局不外乎自己的本能即生命的體驗。把以上從文藝及宗教上的了解考察所得的，若使其廣應用之於文化生活的全體，則迪爾泰的基於體驗的歷史的了解的意義當更可以明瞭了。迪爾泰的所謂歷史，非戰爭及政治的歷史，而是一般文化史。因而他的過去的歷史的了解，即成為文化全體的了解。像這樣於過去的歷史中見出自己的生命，更同於現在及將來所表現的歷史中見出自己的生命，及同樣地於自己的內部見出歷史的一件事，在一九

一八年出版的利脫 (Litt. T. 1880—) 的歷史與生命 (Geschichte und Leben) 一書中有詳細的敘述。這書中的主要目的，雖在於究明歷史教授之文化的價值，但其思想的淵源原本於迪爾泰之說，那是無可置疑的。

迪爾泰一方面反對自然科學的經驗主義，而於他方面卻從具體的經驗的歷史事實而去把握人生的意義與價值，這一點頗與法國實證哲學者孔德相似。孔德從歷史的研究建設社會學，而迪爾泰則欲由同樣的研究而建設精神科學。迪爾泰的精神科學，因與黎卡爾特的文化科學及孔德的社會學相當，故亦可改稱為廣義的歷史哲學或文化哲學。利脫的文化哲學蓋頗多發端於此。

迪爾泰的體驗的了解，是以具體的全生命的活動為背景，其比知的抽象的認識之富於人生的意味之處，卻異乎文藝的了解之與自然科學的知識之不同。但這人生的意味，卻於教育學上開闢了新的局面。迪爾泰的體驗的了解說，對於那些專以灌注枯燥無味的抽象的知識為任務行將死滅的舊教育吹入了活刺刺的新生氣，逐漸地使它蘇醒轉來。今日德國最流行的所謂「體驗教育」便指這新興的教育而說。抽象的知識，如槁木似的奄奄無生氣，而體驗則活水一般地流動

着，一爲枯骸，一爲生物。

若從前述藝術、宗教的了解上及迪爾泰所視爲了解的基礎的體驗上考察，那末，可以認識到他的所謂歷史的了解，與普通學術上所說的論理的認識不同，乃是於知的要素以外包含着感情的要素的。他的了解，是包含了感情的了解。由了解而對於生命的洞察，其中含有一種非合理的非論理的要素，而得視爲一種綜合的直觀。二十世紀的哲學思潮著者朱勒夫賴因福爾斯（Müller，Freienfels Richard，1882—）在生命哲學那章有叫「非合理的認識的可能性」這個標題之下，論迪爾泰的歷史的了解；又二十世紀的德意志哲學著者模克（Moog W.）在精神科學的傾向那章中特列一節叫「歷史的直觀主義」專論迪爾泰的思想。此二人皆把迪爾泰的了解當做一種直觀。迪爾泰的歷史的直觀，恐怕是從藝術鑑賞的意義移轉過來的。藝術中所含的意義即美的價值，非科學地論理地所能分析說明，這是極明白的道理；若把它推而適用到歷史的意義的了解，則迪爾泰的立場更可以明瞭。迪爾泰的直觀的非合理的要素，如果完全離開了理智，則將成爲不可思議的神祕的見解，遂不得不越出理智的科學哲學的範圍。但迪爾泰的了解及體驗，決不是

馳於空想及情感而完全離開科學的立場的如其重事實，尊經驗，嚴從具體內的經驗出發一點，卻還多接近於孔德一派的實證主義呢！迪爾泰深深地立腳於內的經驗，直接地分析所與的意識之具體的事實，以期達到他的歷史的考察的目的。只是他因見到藝術、宗教、道德三者，如果單施以自然科學的分析與抽象的論理的研究，則無異於對着屍體的解剖，無法可以獲得流動在人的內部的生命，所以特別致意於具體的體驗的了解。只有這一點，他的非合理的色彩稍覺濃厚罷了。這是迪爾泰的學說中所以含有宗教的詩的色彩的地方，又是發揮他的充滿了生氣的特色的地方。迪爾泰的哲學所以缺少論理的要素而不能完成其哲學的體系者，恐亦因此緣故。

(二)精神構造說 迪爾泰的精神科學的心理學的特色，不止如上述的基於體驗的了解，更存在於體驗的記載與分析。精神科學的心理學與從來海爾巴脫及馮德所代表的心理學顯著不同之點，第一是在其着眼點的不同。從來的科學的心理學，儘取自然科學所用的方法而應用之於精神現象的研究，即欲由其要素的分析及結合而去說明精神的現象。迪爾泰以爲此種心理學慣用分析的方法，正如對於蛙的解剖一般，蛙既經解剖了，則蛙的生命當然亦跟着而喪失，變成一個

死的東西了。人的精神如亦用此同樣的方法，施以自然科學的分解，那簡直等於屍體的解剖，而所把捉的只是死者的形骸。而精神科學則對於人的生命的具體的活動稍不施以抽象，純從生命本體之內的經驗即體驗出發。把體驗當作完全的東西而施以內省，如實地記載下來，並就其特異性上而行分析。換言之，精神科學非在分析精神現象的要素以見人的個性，而欲於其全體之上發見個性的。故其所探求的，為全體的特異性，而非部分的個性。迪爾泰以為個人的體驗的不同，是由於各人的生命的方面的表現（即個性的表現）的不同而生，而此不同的根源，則稱為「精神構造」。這精神構造，為生命自身所具備的東西，足以決定個人的行動云為的目的，並左右精神活動的內容與方向。迪爾泰這構造的思想，係從生物學上應用到心理學上的。迪爾泰的構造的意味，非死物之人為的器械的構造之義，乃是自身生長發達着的生物的構造之義，即是把統一於所謂生命的保存之共同目的之下的素質及能力總合起來之生體的構造之義。正如生物之從內部所具的法則而以自身生長發達着的思想去解釋精神生活一般。人類之因各個人的精神構造的不同而異其精神生活的方向，正如生物之因各個生理的構造的不同而呈其異樣的生活狀態一般。故欲了

解個人的精神生活，不得不先了解其精神的構造。如藝術家的創作，即不外為其人的內部的精神構造的表現。精神構造是一有目的性的統一態。由了它而能達到個人間所特有的目的，並發揮其價值，即個人基於精神構造，一方創造特有的價值，他方則遂其單獨的發達進展。迪爾泰的精神構造，與今日普通所使用的「個性」一辭相當。個性的價值問題，是浪漫派所認為十分重要而未得解決的問題，而迪爾泰的精神構造說，恰為解決此問題的答案。個人的精神構造，如認為產生各種的生活價值的根據，則此便足以說明社會的文化的構造了。因為社會文化的各方面，畢竟是由個人的內部的精神構造的表現而產生出來的。如能推廣生物生長發達之理，而去考察社會文化的進步發達，那末文化教育學的思想便極容易了解了。此說對於文化價值的說明有重大的關係。迪爾泰的精神構造說，從生物學的方面借用生體構造的意義，這雖屬於普通的解釋，但不期又與生命哲學相一致了。他把生命自體看作精神的統一的活動，而其活動則永遠地發展，不斷地創造價值。凡在具有統一性的精神活動中，必有生命的活動，而其特有的價值，則在能不斷地創造。此種解釋，不由地使人想到柏格森的生命躍動與創造進化之說。迪爾泰的精神構造，頗近於柏格森的

本能。柏格森的本能的創造作用與迪爾泰的精神構造，同視作個人的價值創造的根源的見解，二者不期然而然地互相一致起來，這也是怪事。這見解與倭鏗的精神生活的見解，亦甚類似。據迪爾泰說，文化價值，結果不外為個人的生命的價值的表現。個人的價值創造相互地關聯，當作歷史的社會的實在而客觀地表現出來的東西，即為社會文化。文化創造的意義，在藝術家的創作上表現得最為顯著。藝術的創作，是表現生命的活動的高潮，而文化則為表示全體的人類生命活動的高潮。由此，則社會文化的構造根源於個人的精神構造之說，當可以明瞭了。

精神構造說，為精神科學的心理學的重要部分。故斯普蘭格稱這種心理學叫「構造心理學」。但在迪爾泰自己的著作中，只見有所謂「記載的分析的心理學」的名稱，以示與從來的心理學區別。記載是記載具體的體驗；分析是分析具體的體驗，明白其構造，而非分析精神作用的要素。

(三)類型說 在精神科學的心理學中，與精神構造說相關聯的，尚有類型說。兩者同於教育學上開拓了新的局面。精神構造，雖是個別的特異的東西，但於多數的個人之間，有某程度的類似點，把這類似的共通性具體地把握起來的，便叫做「類型」。這類型，為精神科學特有的思想。類型，

不是自然科學者所用的單純的一致點之歸納、抽象及概括。類型的把握，是從各種的精神現象中具體地觀取其主要的性質間的共通性，而非預設抽象的法則而概括之的意思。具體地從那活動着的體驗的實相上施以一種比較，而把握其共通的而又本質的重要的通性。這樣的把握，是精神科學特有的直觀法，欲由特殊之中把握普遍，欲由差別之中把握平等，而為特殊的普遍化，同時又為普遍的具體化。其與由純粹思索演繹出來之普遍的先驗的研究法卻又不同，乃深深地立腳於具體的體驗之上，而有希望把握其普遍性的一面之獨得的立場。其比較特殊的多樣而希望把握普遍之一點，甚與今日現象學的本質直觀相類似。我們即把傅塞爾的現象學的本質直觀法適用到迪爾泰的類型法上，恐怕亦無若何的矛盾。因其間本來是具有共通性的緣故。斯普蘭格繼承迪爾泰的精神科學，而同時應用傅塞爾的現象學的本質直觀法，以促進其研究，同派的利脫（Lietz）比斯普蘭格更明白地說明自己應用這方法。實在的說一句，傅塞爾的本質直觀法自身有使迪爾泰的類型考察法及歷史的考察法更從論理的認識論的方面完成它之觀。

迪爾泰根據這種類型說，把哲學史上的世界觀分立為三種類型。據他的意見，哲學上的世界

觀，本來是個性的表現，而是於個性之中，加上時代與國民乃至歷史的文化及自然界的制限而形成的。各人因各自生命的本質不同，故對於人生的態度亦不同，隨而世界觀亦不得不異。第一種的類型為自然主義，德謨頡利圖（Demokritos 紀元前四六〇頃至三六〇頃）、霍布斯（Hobbes, F. 1588—1679）、休謨（Hume, D. 1711—76）等代表之。其認識論則帶有感覺的唯物的傾向。第二為自由的唯理主義，亞拿薩哥拉（Anaxagoras 紀元前五〇〇頃至四二八頃）、蘇格拉底、亞里斯多德等屬之。第三為客觀的唯理主義，赫拉頡利圖斯（Heraclitos 紀元前五三五頃至四七五頃）、巴門尼底斯（Parmenides 紀元前五〇〇頃）、白魯諾（Bruno, G. 1548—1600）、斯賓挪莎、哥德、叔本華、詩萊爾瑪哈等屬之。這些人都是靜觀宇宙，窺取天地萬物之普遍的調和，而為同情於全世界的精神主義者。迪爾泰考察變化無盡的哲學思想史，自以把捉以上的類型為滿足，並不更進而希望組織自己的哲學體系。他以為凡哲學思想，是永遠地在着進步發達的，斷沒有萬世不易絕對確實的一定的世界觀。所以他頗以從歷史的考察所得的比較的相對的真理為滿足，不更進而探求絕對的真理。在這意義上，他是陷入了一種懷疑主義。米賴夫賴因福爾斯所著的人格與

世界觀 (Persönlichkeit und Weltanschauung, 1919) 一書，其討論的範圍雖不限於哲學，連宗教及藝術的方面亦有論及，但於其中可以十分地看出他之立腳於精神科學的心理學的類型說，是受着迪爾泰的影響的。斯普蘭格完成迪爾泰的精神科學的心理學，根據類型說，更參用傅塞爾的現象學的方法，創立個性的六種類型，著作生活的形式一書以論述之。福溫開爾 (Vowinkel, Ernst) 把迪爾泰的類型說應用於教育上，創立了五種類型，更用現象學的方法而著教育類型說之書。弗理善塞開拉 (Frischeisen-Köhler, M. 1878—1923) 則根據迪爾泰的世界觀的類型說，創立三種教育類型。

迪爾泰的精神科學的心理學其於現代教育學上所貢獻的重要的概念，已如上述，分爲：(一) 基於體驗的了解說，(二) 構造說，(三) 類型說等三方面。尙有精神科學自身的傾向，如重視歷史的考察，從變化無盡的經驗的事實中把握普遍性一般性之一點，其對於新時代的教育家的研究亦提供了不少重要的問題。迪爾泰雖然只是一個問題的建議者，對於自身所提出的問題不一定能一一加以解決，然使許多學者爲求解決這問題，而貫注其精神努力地研究，卻不能不說是迪爾泰。

的功績。已如前述，迪爾泰是多方面的思想家，而非教育學者。但因他的特殊的考察法，而產生出許多教育學上的新研究，實在是值得特筆大書的。

福溫開爾的五種教育學說：一為權威的歷史的類型；二為經驗的心理的類型；三為社會心理的類型；四為美的類型；五為社會的批判的類型。第一種的教育類型，其主要的意義，可說是在養成青年屈服於傳統的權威的習慣。第二種的教育類型，則在脫離歷史的遺傳，而欲自由地開拓合理的世界，故這一種的類型還是稱它為合理的哲學的類型為適當。第三種的教育類型，大約是指斐希脫及美國杜威等的立場而說。第四種教育類型，是指愛倫凱（Ellen Key, 1849—1926）、古爾里特（Gullitt L. 1855—）等一派的學說而說，欲把兒童從大人的理想及規範的遺傳解放出來，即普通所說的自由教育派是。其提倡此種教育最努力的為盧騷，而福祿培爾則集其大成。第五種的教育類型，奈脫爾普代表之，其學說的基礎則在於批判哲學。至弗理善塞開拉的教育類型說，則述在他一九二一年出版的陶冶與世界觀（Bildung und Weltanschauung）那書中。他的三種類型，一為經驗的教育學（實理的自然類型）；二為批判的教育學（唯理的類型）；三為思索

的教育學。第一種類型，是排斥形而上學的理念，而置教育的基礎於經驗上，主張教育學應離哲學而獨立的。代表此種傾向的，爲廓美紐斯及盧騷等。如心理學的教育學、生物學的教育學、社會學的教育學以及歷史的教育學等，都隸屬於這一種的教育學類型。第二種是從純粹的理念出發，超越人間的自然性，而以實現妥適於自己之先驗的本性之價值理想爲目的，代表此種教育學的，爲柏拉圖、斐希脫、海爾巴脫、奈脫爾普、科恩（John, J. 1869—）等學者。第三種是因對於人的理想的渴望而發生，乃欲於統一自然與精神及自然與神聖之上探求教育及文化的本質的，萊布尼茲、沙甫慈白利（Shaftesbury）、赫德（Herder）、哥德、詩萊爾瑪哈等學者屬之。

教育的事實先理論或學說而發生，教育的理論雖似居在促進教育的指導者的地位，但過重教育的理論，則不免發生誤解，以爲教育的事實，是從教育的學理而發生；而遠離教育事實的教育學者，則將被尊爲指導實際教育的權威者。此種不合理的弊端，皆由過重教育的理論及學說所致。迪爾泰一方排斥形而上學，同時尊重經驗的事實，但於其研究法上對於不能見出意義與價值的世界（即當爲）的自然科學到底是極力反對，而其自身則直接地向着歷史的直觀的一路而猛

進，欲以其自己的生命的體驗爲基礎的歷史的了解，而去把捉人生的意義與價值。迪爾泰的特殊的精神科學的考察法，遂由其共鳴者之手產出現今的文化教育學。文化教育學的組織，雖然沒有像奈脫爾普的社會教育學那樣的嚴密而完備，但其基礎建設在現實的全體文化生活之上，既有人生的意味，又有特殊的立場。奈脫爾普的學說，其組織系統固然嚴密而完備，合於論理的法則，而無絲毫曖昧或矛盾之處，但只使人滿足知的要求，而置情意的方面於不顧，則不免有枯寂無生意之感。學理的形式無論如何的嚴密而有條理，如其內容空虛無物，則究不足以說明複雜的人生之具體的事實及歷史的。而文化教育學之所以勝於奈脫爾普的社會教育學的地方，便在其有迪爾泰遺傳下來的精神科學的豐富的內容。

第二章 斯普蘭格的構造心理學

一 斯普蘭格的傳略及著作

斯普蘭格 (Spranger, Eduard) 以一八八二年六月二十七日生於德國柏林西郊的一個商人家庭。他出身於平民階級，而家庭又無傳統的偏見，故對於一般民衆有深刻的理解與濃厚的同情。他以敬虔真摯之念，獻身於教育問題的研究。他是最熱烈的理論的探討者，同時又是實踐的教育事業家。他在柏林大學曾師事迪爾泰與包爾生二人，一般學者對他早就有青出於藍之譽。他一方面具有迪爾泰的犀利機警的詩人的風度，他方面又有包爾生的溫厚樸實的教育家的氣質。他曾說：教育之嚴密的學理的研究，固為大學的任務；但為大學的教育學教授，卻不得不為學者而具有教育家的陶冶的精神。這就是他的一種自白。他在二十三歲時（一九〇五年）即已擔任柏

林大學的哲學講師；二十九歲（一九一一年）轉受來比錫大學之聘，繼實驗教育學泰斗墨伊曼（Meumann, F. 1862—1915）的後任，而為教育學教授。三十八歲（一九二〇年）又回到柏林大學，繼里爾（Richl, A. 1844—1924）的後任，而為哲學及教育學教授，以至於今日。

斯普蘭格著作甚多，茲舉其要者於下：（一）洪保爾德與人文理想（W. V. Humboldt u. d. Humanitätsidee, 1909.）（二）生活的形式（Lebensformen, 1914.）（三）青年期心理學（Psychologie des Jugendalters, 5 A. 1925.）（四）文化與教育（Kultur u. Erziehung, 1919.）（五）關於教師養成的意見（Gedanken über Lehrerbildung, 1920.）（六）學校與教職（Schule u. Lehrerschaft, 1913.）（七）迪爾泰（W. Dilthey, 1912.）（八）精神科學的現狀與學校（Der gegenwärtige Stand d. Geisteswissenschaften u. d. Schule, 2 A. 1925.）（九）人文主義與青年心理（Humanismus u. Jugendpsychologie, 1922.）（十）學校制度及學校政策之科學的基礎（Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik, 1928.）（十一）從歷史哲學上所觀察的現代德意志的陶冶理想（Das

Deutsche Bildungsideal der Gegenwart in Geschichtsphilosophischer Beleuchtung, 1928.) 這許多書當中，以生活的形式與青年期心理學二書為最重要。

二 構造心理學概說

斯普蘭格為繼迪爾泰而起的精神科學派的代表，同時又為德國現代教育學者中之第一人。他除完全接受迪爾泰的精神科學的心理學三個根本概念——（一）基於體驗的了解，（二）精神構造，（三）類型——而外，又攝取價值哲學的精神及採用現象學的方法，而於說明上更為徹底而有系統。他的心理學，與其說包含文化哲學，毋寧說是預想文化哲學。要是無文化哲學的知識（尤其是價值哲學的知識），則構造心理學的解釋，簡直是不可能。迪爾泰所抱的心理的考察，原是說明歷史的了解的基礎之一種歷史的認識論，同時又為精神科學的基礎學；但到了斯普蘭格則將其應用於教育的方面，而成為教育學的基礎學。其適用的範圍，不僅限於過去的歷史，而普及於文化的全體，故亦得視其為一般文化的認識論。文化的認識（即了解）是使教育可能的根本條件，

因而他的構造心理學亦即爲說明教育的可能與界限的基礎學。科學的教育學始祖海爾巴脫，以倫理學爲定立教育目的的基礎學，以心理學爲規定教育方法的基礎學；而斯普蘭格的構造心理學，則使倫理學的任務亦歸入於心理學的範圍，頗有綜合此二者而統一之，更擴充其範圍，而包括文化哲學的全體的傾向。海爾巴脫的心理學只不過是表示教育方法的基礎學，而斯普蘭格的心理學則兼爲確立教育的目的及方法的基礎學。質言之，構造心理學即爲文化教育學的基礎學。斯普蘭格的構造心理學所以成爲教育學的基礎者，因其是關於了解教育的中心的人格及文化的緣故。此種了解，不論對於確立目的或講求方法上都屬十分必要。了解人格的，爲人格心理學；了解文化的，爲文化心理學。構造心理學，所以一名了解心理學者，便是這個緣故。離開了精神構造，則人格的了解和文化的了解，都將成爲不可能。以下試就構造心理學的重要概念逐一論述之。

三 精神構造與超個人價值的創造

斯普蘭格的構造心理學，係以迪爾泰的精神科學的心理學爲出發點，而更使其開展之、深化

之的一種學問。故凡迪爾泰對於從來的心理學反對的諸點，而斯普蘭格亦都抱同樣的意見。如迪爾泰所竭力反對的自然科學的心理學，而斯普蘭格也繼續反對之。他以為藉實驗的方法以研究精神的機能雖然成功了，但究竟只偏於機能研究的一方面，而於意識內容則茫然不知，故用自然科學的研究法，非但對於精神作用的內容（人生的意義及價值）毫無關涉，反將因其分解意識的內容而破壞了人生的意義。這好像對於一幅名畫，科學地分析其色彩、形狀及物質等，而絲毫不能把捉到藝術的意義與價值同樣的道理。反之，拋棄機械的見地，而視精神的作用為生命的活動，從之而把捉人生的意義與價值，這是精神科學的心理學者所取的態度。精神科學的心理學，是以意義關聯及價值關聯為中心問題。反對實驗心理學者，當然亦不得不反對實驗教育學。斯普蘭格是反對實驗教育學的第一人。但其所持反對的理由，只說實驗教育學不能把捉精神作用的意義與價值，至其實驗心理的研究應用於教學法方面的功績，卻決不否認。精神作用的意義與價值，決不止於個人精神內面的主觀上，乃有超越個人之客觀的價值，故像從來的心理學所作的單由精神內面的主觀的分解，到底是不能把捉得到的。唯有求之於客觀界的關聯上纔能把捉它。換言之，意

義與價值，本來是主觀的精神構造中內在的可能性之表現於外界之客觀的事物上的，故由主觀與客觀的關聯而始能成立。例如發明家發明了極有利益的製造機械，而其精神作用的產物，則為創造經濟價值。但其經濟價值，不僅是發明者及向發明者收買的工業家直接地有效，而且不問何時何地何人只要製造了他的機械而使用之，都有同樣的經濟價值。其所謂發明的精神行為的意義，即是創造超個人的經濟價值。像這樣的精神行為的意義是預想着超個人的即客觀的價值的。而超個人的價值，雖然是創造於主觀的精神行為上，但其價值，不僅止於發明者的主觀以內，且將客觀地表現之於有形的事物上。這就是說主觀的精神行為因創造價值之故，而將意義附與於客觀的事物上。這是主觀精神的業績，而此活動關聯則名為「意義充實」或「意義附與」。這樣的構造心理學，像從來的實驗心理學之只站在個人的意識的範圍以內，畢竟是不能達其研究的目的。但其價值的根源，卻深藏在主觀的精神構造中。又好像畫家創作名畫，不但作者自身依此而能於自己的主觀中體驗藝術的價值，即作者以外的一切鑑賞者，也都能同樣地見出其藝術的價值來。這藝術的價值，即具有客觀性的超個人的價值，是由作者的精神行為創造出來的。這叫做藝術

創作的意義。若名畫因被商業上利用而達其廣告的目的，則於藝術的價值之上更生了經濟的價值。此種廣告上所用的繪畫，雖然多經濟的價值，而少藝術的價值，甚至有全無藝術的價值者。但即此價值而言，也決非實驗心理學之單由主觀的分解所能把捉得到。對於上述的精神作用，若不由形式上（即機能上）而由其內容即與人生的關係上（即意義及價值的關係上）去考察，則它們決不能脫離與主觀以外的客觀界的關係，是可以明瞭的。人類的本性，決不是局立於主觀界，而與客觀界不絕地發生關係。因而構造心理學的對象，不止於個人的主觀，乃以跨越於主觀與客觀間的意義關聯及價值關聯為中心的。精神科學，以價值為人類的本性即構造中內在的東西，而精神的行為即生命的活動則視為價值的實現。價值的實現，即為價值的創造。前述超個人的客觀價值，若進而就其客觀性而考察，即能令人聯想到文德爾班（Windelband）及黎卡特（Rickert）一派的價值哲學之普遍的妥當性。斯普蘭格的構造心理學關於價值之點，其中有許多是由文德爾班、黎卡特的價值哲學中得來的，那是無可掩蔽的事實。但其價值概念，比較迪爾泰的更為明瞭，更為深刻而徹底。斯普蘭格的那部敘述構造心理學的名著生活的形式，一名「人格之精神科學

的心理學及倫理學，「從標題上看來，好像只限於人格的心理學及倫理學的方面似的，其實卻不然，如其倫理學中之關於價值之點，則包含價值哲學及文化哲學，又其為教育學的基礎學的部分，則又具有文化哲學的精髓。故斯普蘭格的精神科學如視為文化哲學的，那麼他的精神科學的心理學當亦可稱作文化哲學的心理學或文化心理學。斯普蘭格的心理學，是為了解價值創造的文化業績的心理學，故以文化關聯為中心，比較迪爾泰的歷史為中心的心理學更進一步。要無文化哲學的預想，則他的心理學將成為不可解。尚有於個性的類型說上，斯普蘭格採用傅塞爾的現象學的本質直觀法，而應用於類型的認識上，亦是不可爭的事實。這一點，斯普蘭格亦得視作現象學者。到了與斯普蘭格並稱的利脫，則此種傾向，更見鮮明。

斯普蘭格著作生活的形式，不期而與黎卡特的立場一致，此於一九二三年出版的同書第三版的序文中已明言之，惟辯明歸着點雖同，而出發點仍各不同。黎卡特從論理學的問題出發，而斯普蘭格則從心理學問題出發，而且二人所走的路，黎卡特為歷史的，斯普蘭格為系統的。至於兩者的立場的一致，即黎卡特於一九二一年出版的自然科學的概念形成的界限一書中非現實的形

體與歷史的了解那一節中亦曾明白地說過。但黎卡特所考究的心理學，因即為斯普蘭格所排斥的心理學，故黎卡特雖把心理學隸屬於自然科學之中，但仍辨明斯普蘭格的心理學與自己所主張的根本不同。

斯普蘭格稱他的精神科學的心理學為構造心理學，而關於精神構造的研究，極其緻密精細，比較迪爾泰更為進步，這在前面已經說過了。迪爾泰把人的精神當作全一地活動不絕地向上發展的東西，而將個人創造價值的根底名之為精神構造。迪爾泰的構造思想乃由生物的機關的構造的意義借用而來，即以生物機關的構造，為由自己的法則而發展，向着共同的目的作統一的活動的意思。精神構造之中，包含着自已的價值（即生活的意義），並具有欲將其表現之於外部的傾向。而個人的價值創造，由了這構造而始為可能。斯普蘭格將迪爾泰的生物學的目的觀的基礎求之於價值哲學，以創立超個人的價值規範，因而，此精神構造的概念更為明白而確定。即以精神構造為內藏於個性中，而視作創造客觀價值的精神的行為的關聯。換言之，個人的業績，原來是因其精神構造而定，不論人生的意義或價值都以精神構造為根源。例如詩人之創作能實現超個人

的客觀價值的作品，發明家之發明有超個人的經濟價值的機械，都是備具客觀價值創造的可能性的精神構造使然的。斯普蘭格的精神構造，有似迪爾泰所考察的生命的本質，不絕地創造價值，永遠地保有使精神生活向上發展的傾向。此蓋由人類的本質而出，與柏格森的創造的進化，倭伊鏗的精神生活的思想頗相類似。在這一點，斯普蘭格的教育學，是充分的採取倭伊鏗哲學派的人格教育學的主張的。對於個人的人格的發展以及社會文化的進步，由此根柢始能明瞭地說明它。像這樣的精神構造視作價值創造的根源時，那其中即包含了超個人的價值即規範的觀念。如以精神構造只異於價值創造的根源的個性，則此只不過是心理學上的問題。但如進而窮究客觀價值實現與價值的意義，則又將與黎卡特的價值哲學的思想相會合。因其中具文化哲學的性質的緣故。文化哲學的心理學的命名，是由此而起的。

斯普蘭格稱詩人之創作有超個人的意義的詩為價值的客觀化。詩如視為表現作者的心情的東西，則離開了他的人，自然不能十分地了解它，但由另一方面研究時，即完全離開個人的關係，還是十分地了解它的意義，並體驗它的價值的。推之其他如畫、塑像、書籍以及機械等，都能作同

樣的研究。此等有形的事物，都是主觀內部的精神行爲之表現於外部的客觀界上來的東西，所以我們通過客觀界存在的此等有形的事物，是能够在自己的主觀界中把捉此等有形事物的作者的。精神行爲的意義及其價值的。例如火車的交通信號，只不過一條紅綠木片的活動而已。但此有形的物與精神行爲的禁止命令能表示同一的意義。又如馬路上的交通信號，亦有同樣的無形的意義，而且它的意義，不止對付一二個人，而且通用於一般人。此即表現超個人的客觀價值。風俗、習慣、禮儀等，在當初也是爲表現一定的意義，而只行於少數人之間的，但以後逐漸擴充開來，而成爲社會的一般的，終於獲得超個人的意義。這些，都是個人本有的價值創造的傾向，於人類的生活中間從人格的內部表現之於外部客觀界上來的東西。精神構造，結果因個人的關係而表示其不同的價值創造的方向，而由個人的精神行爲所創造的客觀價值，則以各種不同的形式而表現之於事物上。我們今日總稱經濟、政治、宗教、學術、藝術等爲文化，但此等皆爲精神行爲的產物，不外乎將潛在於精神構造的內部中的價值可能性實現之於外界而已。所謂客觀的文化，即不外乎個人的主觀中所潛在的價值可能性之表現。簡言之，即爲主觀的客觀化。圍繞着我們的環境，除了自然界

與自然物而外，其他都是從個人的主觀上產生出來的客觀文化。價值的創造，固然是基於精神構造，即體驗那表現在客觀的事物上的價值，也不得不基於精神構造。客觀價值的體驗，即不外追體驗那價值創造的原體驗。所以凡具備價值創造的精神構造的人，必能善用其價值體驗的。

由上述來，則可以明白斯普蘭格之說明文化的各方面，即文化的構造，是以個人的精神構造為出發的，所以他的文化哲學，是以人格觀念即精神構造為中心，他的文化了解心理學，是以人格的了解為基礎。斯普蘭格的文化了解及人格的心理學之所以比較迪爾泰的體驗的歷史了解的心理學為進一步的地方，便在這裏。

四 客觀精神

價值如經客觀化，則便表現而為有形的事物如書籍、繪畫、塑像、機械等。但此等有形的事物，卻不能說就是「文化」或「價值」。對於不能了解的書籍，不會發生若何的意義，對於不解使用方法的機械，不會發生若何的價值；必待能了解此種書籍及能使用此種機械的人而始能表現出它

們的意義與價值。因為此等原屬死物，須善於使用的人灌以活的要素，然後能使其所含着的意義與價值具體化起來。所以斯普蘭格說意義與價值，非由抽象的概念所能把握，必須通過活的人的精神始為可能。故所謂人類的文化，非死了的事物的存在，而是活的人類的精神之客觀的具體的表現。質言之，價值的實在，非死物的存在，而是一種精神的實在。凡為活的人間所不能了解的意義與價值，是必無實在性的。

從主觀的精神表現在外部的價值稱為客觀價值，而將客觀價值表現之於事物上的客觀文化，則可視為全體的人類的一大精神的客觀化。斯普蘭格稱此大精神為客觀精神。但斯普蘭格并不是離開個人的主觀精神，別從他方面去研究實在的客觀精神，而他的所謂客觀精神，毋寧說是指主觀精神的客觀化的全體而說的。換言之，即為由無數具體的主觀精神而被客觀化了的複合精神。我們通過客觀文化而能知客觀精神的實在。

個人之創造各個特有的價值，是由於自己的精神構造；而社會的客觀文化之經濟、政治、宗教、藝術等特有的領域，則對個人的精神構造而稱為客觀精神的構造。表現客觀精神的客觀文化，因

其原屬於主觀精神的創造，故了解客觀精神的構造（即根本方向，）即不外乎分解個人的精神行爲。斯普蘭格把精神行爲大別之爲社會的與個人的，而個人的精神行爲則更細別爲理論的、經濟的、審美的、宗教的四種，社會的精神行爲，則更細別爲社會的與政治的二種。此六種的行爲，爲價值創造的根本方向，同產生於個人的精神構造，而指示客觀精神的構造的。那所謂客觀精神，是一形而上學的精神，而非常識的科學的精神。那所謂實在，亦非產生於個人的主觀精神上的經驗的存在，而是由於理念而構成的形而上學的實在。所以在常識上言，若將客觀精神當作客觀文化考察，似較易於明瞭。客觀精神，不是社會中主觀精神的總和，而是總合了客觀文化價值的規範的全體意識。因而客觀精神的意識，須通過客觀文化的全體而始能明白。而此種精神若從傳統的唯理哲學所解釋的精神的意義（尤其是黑格爾的用法，）則更爲明瞭。但據斯普蘭格的研究，客觀精神的構造，是理想的規範，察其傾向，多少亦有偏於個人精神的一方面，而營其精神構造。古今哲學思想上的所謂大宇宙、小宇宙、大我、小我的關係，想即指此主觀精神與客觀精神的關係而言的。要之，客觀精神爲精神科學即文化哲學的對象，而將客觀精神當作規範，對於多少偏於一方的個人

精神及表現於歷史上的精神生活的研究，則屬於精神科學的心理學的範圍。故精神科學的心理學，是不得不預想文化哲學的。

斯普蘭格的客觀精神，雖是形而上學的實在，但他決不離開具體的現實的立場，執迷於先驗的純粹的思索，以追求先驗的普遍的妥當性。他的所謂價值，雖屬於超個人的，但非全然超時間的。若是唱超時間超空間的價值，則於其求普遍的妥當性的一點，將不免與黎卡特的價值的世界全然相一致了。斯普蘭格雖頗接近於那方面，但決不有一步半步進到裏邊去。例如數學的定理，即無一一為之證明的人，但通古今東西而仍不失為真理，此即為普遍地妥當的超時間的超空間的真理。黎卡特所研究的，即為此種價值的世界的實在。斯普蘭格的客觀的文化價值，雖然也頗接近於此種研究的領域，但決不離開現實的立場。他的客觀的文化，非有形的死物，而是具有生動的人性而於精神上存在的東西；但文化亦決不離開客觀的有形的事物。換言之，文化是跨着物質與精神的兩界而存在着的，同時則受時間空間的制限。斯普蘭格因鑑於柏拉圖之於現實界以外探究理念界而陷入於二元論，故他主張欲於現實的客觀文化之中，把捉比較的普遍的妥當的價值。例如

對於美的理想的實在，不從隔離現實的理念界中去求，而於近於現實界的藝術之具體的作品中把捉之。這一點，斯普蘭格深饒迪爾泰的學風，忠實地承襲了他的衣鉢。故他所考察的文化，非完全超時間的，而於時間的制限中而存在着的。直接地創造無關於個人的客觀的文化價值之一點，雖然是超個人的，同時又為某程度以內的超時間的，但他決不捨棄精神科學派之歷史的立場。此種超時間的而又受時間制限的「超時間的時間性」的見解，是斯普蘭格特有的思想，是精神科學唯一的特色，而於此中很能看出那重視歷史的迪爾泰的精神來。斯普蘭格的文化的思想，其頂上接近於柏拉圖的理念界，而彌漫着超時間之雲，但其腳下，平坦地據有時的經驗的地盤。

斯普蘭格的客觀精神的名稱，係從黑格爾借用而來，這是無可置疑的。如把客觀精神當作表現於文化史上的東西，又把文化的發達與生物的發達及客觀精神的發達與主觀精神的發達對照來考察，則於文化史上能劃分其表示發達的階段的時代，而各時代則又表現着特有的精神構造。文化之有盛衰之跡，猶如生物之有盛衰的歷史一般。採取這種見解而將文化作全體的考察的，

是斯賓開拉 (Spengler, O. 1880—) 的西洋之沒落 (Der Untergang des Abendlandes, 2

Bde., 1917—22)。他名這書爲文化形態學，而其應用的研究法，則爲精神科學的方法，亦得視爲歷史之心理學的解釋。蘭姆普來希脫 (Lamprecht, K. 1856—1915) 及部克哈特 (Burckhardt) 等的歷史之心理的考察，亦類此。此外如馮德的民族心理學，其採用的方法大體亦相類似。文化發達史，卽爲客觀精神的發達史。客觀精神的構造，雖然是超個人的之構造，但依時代的特色。而能劃分爲若干種類。這不外乎將文化的構造依着歷史發達的順序，而加以個性化。文化之歷史的發達，非如自然界的現象的劃一，而各個時代都有各種不同的特色，猶如個人之有各種的特色一般。社會的文化當其無遺憾地發揮了客觀精神的構造的本質時而發達其最高的價值，正如個人的人格當其無遺憾地發揮了自己的精神構造的本質時而表現其最高的價值一般。文化的絕頂，不外乎人性之圓滿的實現。這固非一朝一夕之間所能達到，但到達之途徑，卻亦不外乎將其基於本質的文化使其發達到最高度。已如前述，文化是由主觀精神與客觀精神之交互作用而發達。而此文化進步的唯一的基礎，則爲人格的陶冶——卽教育。

五 個性的類型說（人格的心理學）

斯普蘭格將迪爾泰的類型說應用於個性上，從精神構造的不同，而區別個性為六種理想的根本類型，意欲根據精神構造而把捉人格了解的中心點。這是他的名著生活的形式即「人格之精神科學的心理學及倫理學」的中心問題。他為闡明這根本思想，而繼續其多年的研究。斯普蘭格的個性的類型說，自發表後即廣被學界承認，紛紛採用。個性的類型，也可視作精神構造的類型。這種分類，為人格價值的分類，而一面又與文化價值的分類相當。個人的精神構造（即主觀精神的構造），因其是反映客觀精神即客觀文化的構造之原型，所以相互地獨立了的社會文化價值的各領域，在主觀精神的內部不得不有與其相應的精神構造。例如社會的客觀文化中有經濟、政治、藝術、宗教等各個獨立的價值領域，而同時於個人的精神構造上亦不得不有與其相當的價值創造的方向。斯普蘭格他就以這樣的價值創造的文化為根據，而區分個性的類型的。即是由精神行為上價值創造的方向而分類其代表各種方向的類型。這種分類，在個人的方面，是個性及人格

的分類；在社會的方面，則相當於文化價值的分類。個人在其精神構造中備具可以實現各種文化價值的素質即價值的可能性，這是萬人共通的。但自身想要實現的價值的方向（即價值創造的方向）及文化價值體驗的領域，卻隨個人而不同。客觀精神的構造，是個人的精神構造的規範；而個性的相異，則比規範更偏向於某一方面。客觀文化包含多方面，而個人所創造的價值，則稍偏於某一方面。在各種的價值創造的方向中，有由一定的個人，或專取某一方面為中心，有或泛取多方面而無所專注。例如商人以經濟價值的實現為中心，政治家以政治價值的實現為中心之類是。但有一點須注意，即個人的價值創造，非單屬於某一方面，而絲毫不帶其他的方面的。這不過是就其大體上而說罷了。斯普蘭格的個性類型，即為下列六種：（一）理論型，（二）經濟型，（三）審美型，（四）社會型，（五）權力型，（六）宗教型。理論型，是指以理性或認識為立場的人而言，如努力於把握事物的本質的學者及研究者等是。經濟型，是指從事於實際事業以發展經濟為目的的實業家事業家等人而言。審美型，是指以創造美的價值為生命，而表現印象的藝術家等人而言。社會型，是代表人的生命的根本方向者，如富於社會共同的精神等人是。權力型，是指那些自己主張堅強而活動力

旺盛的人而言，這些人是長於統御他人或支配他人的。宗教型，是指那些爲求滿足人類的最高慾望的價值體驗而確立人生的全意義的人而言。

以上六種類型中，其關於教育一方面的，是社會型。社會的精神的方向，其最純粹地表現出來的爲愛——即同情。教育家的愛是由將人類看作價值欲求者而發露出來的，因幫助其價值可能性的實現而見出自己生活的最高價值。教育家看着他人的人格發達，因而感到自己的最高的滿足。今且就社會型與其他幾個類型的關係稍申說之。屬於社會型的教育家的愛，其與那以冷靜的了解爲中心而探求真理的（一）理論型之間是有相當的間隔。因爲泥於理的，不免有疎於情，凡富於理智的人他的情緒多淡薄。照這意義說來，則極端理論的人是不適合於做教育家的。其次，教育的愛與經濟主義的（二）經濟型的中間亦有些矛盾。如贈與及利他都是教育家本具的性質，而與經濟主義則不能相容。至社會的立場與審美的立場，則極相類似，頗不容易明白區分。但把它們明白地確定，卻是教育上十分緊要的事情。從審美的立場說來，愛情（戀愛）的發生，是基於身體美及精神美。故愛情的對象，普通多屬於美的方面，而教育上的愛的對象，卻完全屬於社會的立場。

教育上的愛，在對於那些備具精神美或身體美的青年固然會發生出來，但同時對於醜陋的身體及精神卻也不能辟易。教育家是應不問美醜、貧富、賢愚等之別，忘卻自己，而專為未成熟者促進其人格的發達的。這種表現出來的精神，即為教育上的愛。教育上的愛與權力（第五種類型）不一定相矛盾。因為有權力的人，若是富於愛情，則於嚴正之中流露着慈母的溫情，仍不失為一良好的教師。但如偏於權力而缺乏愛情，則容易成為嚴厲殘酷的教育家。至社會的類型與最後的一種宗教的類型，則其間互相一致之點甚多。對於人的價值可能性之愛，即為對於生活之敬虔的宗教的態度。教育當中，本來是包含宗教的要素，對於生活之敬虔的宗教的態度，即為教育上愛的根源。在宗教的信念上有基礎之教育的愛，就教育史上言之，當以裴斯塔洛齊為模範。斯普蘭格因其自身是私淑裴斯塔洛齊，故亦燃着教育的愛火，而懷抱着無限的敬虔之念。

斯普蘭格的人格的類型，其由個性的本質以創立類型之點，頗類於格理諾斯（Galenos, 129—139頁）的傳統的氣質的分類。但格理諾斯由生理的根據以創立氣質的類型，而斯普蘭格則由精神中內在的構造即價值創造的方面（亦即意義傾向）以立論，是二者不同之點。斯普蘭

格蓋以與表現特殊意義的精神行爲相當的有精神構造，而其根本形式則分爲六種。因而這六種的類型，亦卽爲表示人格的類型，用以說明那爲精神的產物的社會文化的由來。斯普蘭格的一生活的形式，一是個性及人格的形式，同時又是表示精神行爲卽價值創造價值體驗的形式，對於所有的精神現象，如他自身所明言的將由其構造上而解釋之。斯普蘭格所舉的六種類型，原屬於人格價值的一面，爲一種理想的基本類型，恰巧適合於此人格的具體的人，實際上卻是沒有存在的。具體的個人，大概是屬於以上六種的基本類型，依着種種的比例配合起來的混合型。但就相當於前舉的類型而最忠實而最能代表的實業家、藝術家、教育家、政治家、宗教家等六者，而試取斯普蘭格所說的考察起來，則他所說的能予具體的人物以極適切的說明，這是誰也不能否認的。要之，斯普蘭格的個性類型說，既非紙上的空談，又非襲取他人的研究，乃是貫注滿腔的熱血，全然獨創的新研究。若將主觀精神的類型說擴充開而及於客觀精神，則將於其間發生文化的類型說。換言之，在歷史上一一定的時代，必有一定的文化領域支配着，如中世紀之宗教，便是最顯著的例子。因而欲在文化史上探究文化的類型，當然也是可能的事。斯普蘭格卽已注意到這一點了。

六 人格的倫理學

斯普蘭格的生活的形式，一名「人格之精神科學的心理學及倫理學。」類型說是人格的心理學，這在前節已經說過了。那麼，所謂人格的倫理學究竟是什麼意義呢？一個人的精神構造中，是具備創造所有種類的價值的諸傾向，但其中有一定特有的價值方向為中心而支配着其他的傾向。換言之，許多的價值方向，各欲互相制勝，於其間發生種種的糾葛，但因不能同時一樣地實現，故不得不決定其中何者為最高價值。由這樣的價值方向的決定，而人格的本質始得以成立。斯普蘭格將這價值方向決定的法則名為人格的倫理。這種作用，正似人的良心之支配其行為一樣。所謂倫理學的名稱，原來即本於此。價值方向的鬭爭，係與客觀價值之比較為基礎而決定的，故人格的倫理，常帶有規範的性質。因為這是規定個人的價值創造之規範的法則，故名它為生活的價值法則。這法則，因在主觀的內界指示最高價值的內容，所以客觀精神的法則不得不具有規範的作用。倫理（即道德，）非價值領域中特殊的一個領域，凡一定的價值把它當作當為的規範而被體驗

時，隨時都能發生。詳細地說，道德，非與政治、宗教、藝術等的價值並立的東西，這些價值中的任何一個如以當爲的規範形式而施以體驗時，卽爲道德。但斯普蘭格的這種見地，亦頗多對它發生異議的。因爲把道德與經濟、政治、宗教、藝術、學術等對立而看作社會文化之一領域，是思想界上普通的見解。卡適拉（Cassirer, E. 1874—）因提議欲將斯普蘭格的六種個性型中的社會型改爲道德型。以爲這樣較爲適當。我們對他的主張，大體是同意。不過這樣對於斯普蘭格的人格倫理的意義頗難說明。不以道德爲文化領域中之一部分，而當作由其全領域而生的價值的意見，這不外乎使那支配人的行爲的全體的倫理學的要求更加徹底。這恰與宗教支配人的全體生活而占着文化價值的最高位的思想一樣。道德與宗教，如認其最後是一致的東西，那麼道德卽當它與經濟、政治、宗教、藝術等爲並立的一領域，而對人格的倫理的說明，當亦無若何的困難。只須明白道德對於其他領域是具有特殊的地位便可。其實仔細研究起來，斯普蘭格的「社會的」名稱，確有多少不能理解處。所謂社會型，是指那些代表人間的生命的根本方向而富於社會共同的精神的人而說，而這社會的精神的方向最純粹地表現出來的東西，如把它當作愛卽同情看待，那末，卽以「道德」

代替了斯普蘭格的「社會的」一語，當亦沒有什麼不合的地方。然則人格的倫理於教育上有如何的意義呢？所謂人格，本來是以價值為中心，教育的目的，是在人格的陶冶，而其陶冶的理想，則在最高的人格價值。倫理的意義，便是於此發生起來的。換言之，人格陶冶的理想是與倫理的理想一致。教育的任務，在使傳遞文化，體驗文化價值，并育成能創造文化價值的人格。個人的價值決定，係以地創造所有的價值，為事實上所不能，故這裏說的人格倫理學成為必要。個人的價值決定，係以個性的類型為基礎。凡是什麼都想做的人，而其結果，什麼也都不能做。欲真正使人格成為有價值，便不得不尊重個性。斯普蘭格站在這意義上，倡說人格的心理學及倫理學，而反對那容易陷於劃一主義之淺薄的一般陶冶。人格價值，基於自己的精神構造而當實現最高的價值時，而達其絕頂。這最高價值，即是其人的最高善，而使個人實現這最高善的法則，即為人格的倫理。而客觀精神，如亦視為向同樣的方向進行，猶如個人的主觀精神之努力於實現自己的最高價值，那末，這客觀精神即成為使文化的進步以達於最高度的文化倫理了。但文化倫理，是支配人格的倫理的規範。康德說：「你的行為須依據一般法則而行動，」而斯普蘭格則說：「你的行動須限於你的人格價值。」

值可能性及社會倫理的要求的範圍以內，且須於可能的程度上實現最高者。」這就是說明人格的倫理，應以文化倫理為規範的意思。

七 價值體驗與了解

迪爾泰的基於體驗的了解，是他為說明歷史的了解之一種歷史的認識論。而斯普蘭格卻不以此為止境，不論對於體驗對於了解，都作進一步的研究，而應用之於教育上，尤其是體驗一辭，今日早成為一般的通用語了。體驗，非由外部賦與的東西，乃是個人直接地把握自己的生命的活動體（即精神行為的意義與本質）之內的經驗。這種解釋，仍不改變迪爾泰原來的意義。個人原具有把握人生的意義與價值的傾向，其將自己的生命的活動所表現出來的意義或價值直接地把握之，這就是自己價值的體驗。體驗，非指精神之一方面或一部分的作用而言，乃是精神全體的生活。例如當創造藝術的價值時，自我的全體活動必達於高潮，欲使精神的其他方面不稍受影響是不可能的。體驗在精神的全體上所遺留的深刻的印象，是一種歷史性的表示；體驗，由反覆而能使

印象之度更加深刻，這又是發達的可能性的表示。凱善斯泰奈及利脫（Ches. H.）曾將此點應用於教育上。這意思就是說：人若是一度體驗價值，則更將欲求實現新的價值。價值體驗，喚起價值欲求，而價值欲求，則更喚起新的價值創造。體驗是使人推進於價值的客觀化。因體驗不止於記憶及印象，且有使其表現於外界的欲求。這種欲求，即為價值的創造、精神內容的充實、及人格的向上發展的傾向。將這思想應用於教育上，產生了極重要的意義。體驗本來是自己直接的內在的體驗，又是自己價值的把捉；所以就是他人將其價值體驗表現於外部而成為客觀的社會文化，而我還能同樣地使其移入於自己內的經驗中。這是對於他人所創造的價值（即文化價值）的體驗。例如玩味詩人的詩的意義，及鑑賞藝術家的繪畫的意義與價值等類是。表現於這些有形的事物上的意義，即在原作者以外的人的精神上也能喚起與原作者同樣的精神活動。此即迪爾泰的所謂追體驗是。追體驗之於原體驗接近的程度如何，據斯普蘭格言，一以兩者之間的精神構造的如何為標準。兩者的構造愈相類似，則其接近愈是可能。迪爾泰由追體驗的理論以說明歷史的了解。此即所謂基於體驗的了解。而斯普蘭格亦是以體驗的理論為了解之心理的基礎；其了解的心理，在現

代教育學上正在繼續地開拓新的局面。斯普蘭格以了解爲通過已經客觀化的表現而認識其意義的方法。換言之，卽以此爲主觀精神具體地通過客觀化了的表現以達於客觀精神的要道。此爲精神科學的心理學中特有的認識方法。但我們須明白，所謂了解，並非單純地認識意義或表現客觀價值的意思，乃是透徹於已經表現化了的精神行爲的意義與價值中而直接地把握其內的關聯之一種深化的作用。換言之，客觀精神進到主觀精神的內部來，是具有自己的生命。了解爲能動的，而非受動的。表現在有形的事物上的客觀價值，唯有經過個人的精神行爲而始能了解。這就是迪爾泰的追體驗。原體驗待追體驗而生出所謂了解的結果。人之所以不同，是由精神的構造不同，所以追體驗與原體驗，要想完全地符合，固屬不可能，但大體上如相類似，則了解總屬可能，而且得使其近於完全。追體驗者的精神構造如不及於原體驗者，則了解自屬不可能；但如比原體驗者更爲優越，則了解的程度可超出原體驗的本人以上。因此則知了解當不止於原體驗。了解如果不能進而把握精神行爲之內的意義卽意義充實的關聯，則只不過是皮相的認識而已。究竟了解的主要領域，是在把握自我全體活動的主觀精神的行爲的意義。對於意義的把握，如操縱得

自如適當，還能喚起自己的價值創造性，甚至於原體驗以上的價值創造亦屬可能。了解詩歌、文章、書籍、藝術作品、風俗、習慣等的意義，亦是同樣。了解之中有發達的可能性。例如對於不易讀的書，每隨讀的次數而增進其了解的程度，而於自己專門的書籍，則因易讀而更易於了解。了解作用中，又有促進創造的傾向。這與價值體驗能促進價值創造的欲求是同一道理。了解若能徹底則更能促進新價值的創造，而其結果，則使文化進步。這樣主觀精神與客觀精神交互地影響，而促進了精神生活的向上。不論個人人格的發達，或是社會文化的進步，都是依着這個原則而進行着的。而所謂教育的目的，亦不外於在求個人的人格與社會的文化之相互的發達進步。以價值創造的可能性為固有而又不絕地向上發展的個人的精神，一方面體驗他人所創造的客觀價值，同時又能創造自己的價值。當追體驗（即了解）他人的價值時，而促進了更欲創造新的價值的欲求；而當體驗自身所創造的價值時，亦能發生同樣的結果。要之，體驗、了解，都是促進人的向上發達的一種動力或作用，若將這種理論應用到教育者與被教育者的關係上，則構成教育學上重要的理論。教育者之陶冶被教育者，體驗與了解是其活動的重要方針或根本原則。凱善斯泰奈早將這思想攝取到

他的教育學中，敷衍其理論，而應用於實際上了。在從來的學校教育，學校中所提供的材料，兒童所以常不十分了解者，一方因其沒有顧到兒童的精神生活，以致所用的教材都不適於兒童的體驗。例如鄉村中的兒童，強教以都會中心的材料，這就是一種適例。他方面，則對於兒童的精神構造缺乏了解，也成爲重大的原因。教師爲充分的了解兒童起見，第一、須知道兒童所處的環境，以明白其體驗的範圍，第二、須充分地了解兒童的精神構造。兒童的精神，因其構造尙未完成，故與成人不同。兒童是向着價值體驗與價值創造的二方面進行，以發展其人生的意義與價值的。斯普蘭格的文化教育學，卽是以精神構造卽人格的了解與文化價值的了解爲中心的。在以人格的陶冶爲目的的教育事業，其重視人格的中心的精神構造的了解，自屬當然之理。他以可視爲文化教育學的基礎的生活的形式，爲人格了解的心理學，同時又爲文化了解的心理學。他稱精神科學的心理學爲構造心理學，而同時又名爲了解心理學，則他的文化教育學，當然亦可以稱作了解教育學了。缺乏被教育者的精神構造的了解的教育，到底是不能達到教育的目的的。

八 青年期的心理學

斯普蘭格繼續其生活的形式多年的研究，應用構造心理學的理論，加以深化，而著青年期的心理學。這書的主要內容，是在論述被教育者青年的精神生活的構造。開卷第一章，即詳說精神科學的心理學的研究法，以明白自己思想的立場。這是研究青年心理的一部重要的書籍。斯普蘭格以爲青年期之有特殊的精神構造，猶如個人之有各種特殊的精神構造，青年對於成人自成一種特殊的類型。政治、學術、藝術、宗教等的文化領域，其對於青年比較對於成人含有特殊的意義。青年，是進到成人的社會生活的過程，故各種的價值關聯都尙未十分決定。青年尙未了解人生的最高價值，而正在想了解的努力奮鬥的狀態中。青年期之特徵：第一、在發見自己，注意於個性，造產騷擾與熱望的時代。第二、對於生活作全體的了解，不限於個人，即民族也加以考察，且不限於現在，並注意到歷史上的事實與變遷。第三、逐漸地進到文化領域的意義。第四、體驗愛情，理想地追求着。青年期因具有這樣的特殊的意義，故對於青年的教育，應先了解青年的精神構造。

由以上述來，構造心理學之所以為文化教育學的基礎學，當不難完全明白了。

第四章 斯普蘭格的文化教育學

一 教育的意義

提起「文化教育學」或「精神科學派的教育學」幾個字，人家都知道是指斯普蘭格的教育學而說的。其實，文化教育學不限於迪爾泰創始的精神科學派，此外如以文化為教育中心或以文化哲學為基礎的所有的教育學說都包含在內。今日德國的新教育學說，幾乎沒有一派不是以文化哲學為基礎的，所不同的，只是其中所含的「文化」成分有多少而已。所以說文化教育學是代表今日德意志的教育學說，亦無不可。因而斯普蘭格既為精神科學派的教育學的代表，同時又為全德意志的新教育的代表。

斯普蘭格為迪爾泰的弟子，同時又為包爾生的弟子。他所以隸屬於精神科學派的理由，不待

曾是因爲他繼承了迪爾泰的精神科學的心理學的緣故。但他的構造心理學並不墨守師說，更作進一步的研究，把社會的文化當作與人格中內在的價值可能性的實現，即迪爾泰所謂意義的表現相當的東西；更唱道超個人的文化價值，而將創造這文化價值的精神行爲的根源，從個人的固有精神構造上求之；由個人中內在的價值可能性即精神構造，以說明客觀文化的構造，并尋求歷史上具體的社會文化的由來。其結果：在個人的方面，則成了人格了解的心理學；在社會的方面，則成了文化了解的心理學。這一點，就是斯普蘭格比迪爾泰的歷史的了解所以進步的地方。斯普蘭格的文化價值的思想，因它是由迪爾泰的意義的世界轉變過來的，故以文化教育學發源於迪爾泰，原爲現代多數學者的意見。不過從另一方面觀察，其從社會的立場觀察教育，以文化思想爲中心而組織教育學之點，則斯普蘭格有得於包爾生的地方當亦不少。若以文化教育學的中心思想在於文化的傳達創造，則文化傳達的思想正屬包爾泰的思想，而文化創造的思想則爲斯普蘭格的補說。但視教育爲傳達文化的事業的，決不始於包爾生，詩萊爾馬哈 (Schleiermacher, F. F.) 早就說過了。雖然迪爾泰是詩萊爾馬哈的私淑弟子，而斯普蘭格從迪爾泰間接私淑詩萊爾

馬哈，亦屬情理中的事。但包爾生與斯普蘭格的師弟的關係，亦既爲人所共認，則對於以教育爲文化化的傳達與創造之點，與其說是得諸精神科學上的，毋寧說是影響於包爾生的爲是。因此，我們對於斯普蘭格的思想淵源，以哲學的思想本於迪爾泰，教育的思想本於包爾生，想來是無大錯的。迪爾泰的本來面目，原非教育學者，而是哲學者；至包爾生，則與其說是哲學者，毋寧說是以教育學者著稱。由這一點亦足以推知斯普蘭格對於他們中間的關係了。

文化教育學，其以社會文化的傳達創造爲中心思想之點，與從來的「社會的教育學」的根本思想甚相類似。斯普蘭格之立腳於國民文化，由國民生活以建立教育學之語，即屬社會的立場。詩萊爾馬哈及包爾生，都因其同具這意義而隸屬於社會的教育學派。威爾曼（*Wilmann, O.* 1839—1920）、拔特（*Barth, P.* 1858—1922）等也屬於此派。若沒有所謂「文化教育學」的名稱，則斯普蘭格與利脫等當然也只好歸入社會教育學者之中了。拔特把社會視做精神的有機體，以爲其蕃殖即存續進步，由於教育而始可能；教育非由社會創造出來的東西，而是創造社會的根本作用。因而他的「教育是社會的蕃殖作用」的名言，遂普遍地流傳於世間。但是他的所謂蕃殖

作用，不是生物之生理的蕃殖作用，而是精神的蕃殖作用。人體爲一生物體，生理上原有生殖及遺傳等的作用，但爲人類的精神產物的社會文化的進步，卻非生理上的遺傳之理，乃由所謂教育的精神作用把上一代的精神傳達於次一代的精神之意。故社會中所謂教育的精神事業若是突然中絕，則精神的文化將不免漸趨消滅。例如機器，原是精神的產物，但如不知道使用方法，而又無人傳達它的製造的方法，則其有形的品物雖流傳於世間，而所謂機器的文化卻將消滅於人類社會。這文化傳達的作用，包爾生視爲教育的主要任務，而拔特則名爲社會的蕃殖作用。這意義，就是說明歷史上成立的社會的文化，必待教育事業而始得保存與發達，歷萬古而不動搖。教育事業的中絕，即爲文化的中絕，亦即爲社會生活的中絕。現在且一考察社會生活與文化之內的關係。沒有社會生活，則無文化；無文化，則無從研究社會生活。文化與社會生活不論從那一方面去研究，它們都是同歸於一點內。因而於拔特的所謂「社會的蕃殖作用」的「社會」的概念，若換入「文化」的概念，則將成爲「教育是文化的蕃殖作用」了。這句話，先爲威爾曼所使用，斯普蘭格也曾沿用它，而其意義大體亦相一致。斯普蘭格以教育爲社會的事業，在他的生活的形式中，曾說教育是文

化的蕃殖作用。這可說是文化教育學最簡單的教育定義。在這一點，威爾曼很可認為文化教育學的先驅者。若能從威爾曼的著述中仔細尋求與斯普蘭格相一致之點，便不難明白他們中間的關係了。威爾曼以教育事業的任務在「為確實文化的蕃殖作用起見，將文化價值正式地結合起來，並以其為精神生活的要素，而使其自在地活用。」這就與斯普蘭格的思想大體一致的地方。又其為教育事業的任務之一，在將歷史上所成立的社會的文化傳達於未成熟者的精神生活中之點，斯普蘭格的思想可說與詩萊爾馬哈、包爾生、拔特、威爾曼等人都完全一致。不過斯普蘭格將迪爾泰的基於體驗的了解說予以展開，在文化傳達的思想中填上精神科學的心理學的基礎，而更加以深化的不同而已。從來社會的教育學者以為教育就個人的方面說，則在使未成熟者同化於社會的文化；就社會的方面說，則在保存社會上由歷史發達而來的既成的文化。而斯普蘭格等的文化教育學之社會的意義，亦不外乎這個意思。但文化之永遠的進步，是歷史的事實，亦即是人類欲已而不能已的欲求；教育的事業如其任務只在於文化的傳達與保存，則文化的進步，到了某一時代，卻不得不停滯起來。因為教育的目的只在傳達文化與保存文化，如能把文化好好地保存起

來，把原有的文化照樣地傳遞下去，那末，教育的任務不是已經完了麼？同時文化亦只是原有的文化在着搬動，永遠不會增多與進步了。斯普蘭格因根據他的構造心理學，於傳達文化的任務之上，又加上文化創造之說，并由體驗的了解說以謀傳達與創造之融合與統一。質言之，即是於文化傳達之中加入創造的要素。因為文化價值的傳達，必其追體驗得與被教育者的創造同價值的原體驗相一致時而始能完全。此即所謂基於體驗的了解。當我們施以與創造價值同樣的精神行動時，然後始能體驗其價值，始能了解其價值，而又能盡其傳達的目的。這恰與要了解文學的作品，必先有與原作者同一的心境而始為可能同樣道理。這意思就是說，我們必須依據同樣的精神行為而始能體驗或會得價值創造的作用；而這所謂同樣的精神行為，即是追體驗（動詞）價值創造之已經蘇醒了的精神行動之意。若全體教育上缺少這價值創造的作用，則所謂文化的傳達，只不過是有形的機械的傳達，既不了解其意義，又不認識其價值。這種教育，決不算為真正的教育。而斯普蘭格的所謂教育，是訴諸蘊藏於精神構造中的所謂價值創造的人的本性之一種活動。正如迪爾泰所說，不可不接觸到生命自身，以促其全一的全我的活動。究竟教育是不得不取主觀精神以創

遺客觀文化的形式。斯普蘭格以教育任務的一方面，得說在將繼續成長發達的精神順序地織入於文化的關聯中；亦得說將客觀的文化價值在個人的精神中蘇醒起來，培植起來；又得說是在發展人的價值受容性。這三者，都可以認作是表示文化傳達的方面的。但當從構造心理學的立場以言創造的方面時，則教育又可說是文化創造的作用，而傳達的作用不得被包含在裏面。這是因為以文化的創造作人的本性的緣故。究竟人是不待文化的傳達，早已具有文化創造的能力的，故教育不得不歸結到專使發達這種能力為任務。若從文化教育學的立場說，也得如「教育是文化的蕃殖作用」的定義一樣，而下一「教育是文化的創造作用」的定義。對於文化創造作用的解釋，普通都以為是主觀的精神行為之客觀化，把主觀精神變成客觀文化或客觀精神。但教育的事業恰反其順序，把客觀化了的文化攝取到主觀的精神生活中，而使其作同樣於創造文化的原體驗的追體驗，以養成文化創造的力量。這種創造力因與最初的文化創造者非完全相同，所以嚴密的說來，不能指被教育者為文化創造者。不過如能使其與原有的文化創造作同樣的追體驗，則於精神上與創造作用仍無大異。這是廣義的文化創造而包含傳達於創造之中的。普通的價值創造，大

概是主觀向着客觀，將個人的精神行爲表現於社會的事物上；而教育事業上的價值創造，卻恰恰異其方向，從客觀的方面返向主觀而來，通過表現於社會事物上的文化，以喚起精神行爲。但其歸結，將由這樣體驗來的文化，習得文化創造的方法，更養成創造新的文化價值的能力。要之，教育一方在養成未成熟者接受或消化社會文化價值的能力；同時，是在培養價值創造的能力。誠以社會生活的進步發展的過程中分明是具有文化創造與文化蕃殖二個根本要素。社會的進步發展，猶如樹木的生長發達。文化創造，等於樹木的年輪的增加，由成人的精神行爲去開拓文化的新方面，以充實其內容。而文化蕃殖，則與樹木的養液的循環作用相當，將客觀文化還原於其創造的過程中，而使原體驗蘇生轉來。就這樣生動的狀態中由精神以移入於精神的作用，即所謂文化的蕃殖作用。換言之，即是將客觀文化當作活着的精神活動，而使流動循環於精神之間，以期文化創造爲可能。這就是教育的作用；而所謂「教育爲文化蕃殖的作用」便是這個意義。文化蕃殖，爲文化創造的根本要件，猶如樹木的養液的循環爲其生長發達（即增加年輪）的根本要件。故凡在文化創造之中，必含有文化的蕃殖作用。換言之，即於文化創造之中包含文化的蕃殖。照這樣說來，那麼，文化

教育學除接受從來社會的教育學的文化傳達的思想而外，再將進到為文化進步的必要條件的文化創造的思想之境，是可以明白地了解的。不過教育的事業是在陶冶那些還未有創造文化的能力的未成熟者的人格，故與其用「文化創造」一語來表示教育的意義，似不如用「文化蕃殖」一語更切於實際。但這句話亦有不甚明瞭處。因為只說文化蕃殖，勢將忽視了文化創造的意義；而在實際上，教育的作用或過程中又分明含有文化創造的作用。不過這裏的所謂文化創造的意義，與成人的文化創造自異其趣，故為避免誤會及易於明瞭起見，應說：教育為文化創造力的陶冶。這樣，名實始能相符，而又無什麼不明瞭之處。

由以上說來，則斯普蘭格的教育學為什麼稱為文化教育學，並以什麼為中心，是都可以明白了。

斯普蘭格在教育上現在還沒有什麼系統的著作，有的意見還是零碎地散見在他的著作中。在一九二〇年出版的關於教員養成的意見（*Gedanken über Lehrerbildung*）那書中，頗能見出他的教育學的梗概。一般教育學者論述斯普蘭格的教育學說時，常以此書為根據，且多書明

引用該書的某某地方。他的名著生活的形式，可說是他的教育學說的基礎，於必要時他常將他的教育學上的意見亦附說在裏邊。以教育爲文化蕃殖的作用即文化創造的作用的意見，在這書中每不上幾頁就可看見的。關於教育養成的意見的小冊子，是他爲德國革命以後起來的師範教育問題而作的。他的意思是說：師範教育不應受政治上黨派的利害和權利關係的支配，完全應由教育上的意見而決定。他對這個問題，以柏林大學的教育學教授的資格，說明教育者的任務，并提供了一些教育學上的意見，而其結果，則無異於敘述他自身的教育學的梗概，想從這裏邊窺察他的文化教育學的要領，是極便利的。現在所論述的，大概也不外爲該書中所含的意見。以下即分別說明之。

二 教育的特徵

(A) 第一特徵——客觀價值的攝取

由文化教育學的立場，若要簡短明瞭地下教育的定義，那可說教育是文化的蕃殖作用或文

化的創造作用，這在前面已經說過了。但斯普蘭格在生活的形式中所揭的教育的定義，卻是以教育者的愛為要點，在許多的著作中曾多引用之。茲把他的原文錄下。

「所謂教育，是將一人的愛移渡於他人的心中的意志，而這意志則在使人之價值受納性與價值創造性的全體從其內部而發展之。」

這個定義，第一在標榜為教育者的人格類型的特徵的「教育的愛。」前半表示教育意志由這個愛而發生動作，後半表示意志的對象即教育的目的。人之有價值受納性與價值創造性，這在前章斯普蘭格的構造心理學中已有充分的說明。教育不偏於某一部分的陶冶，是以發展全體為目的。斯普蘭格之所以屬於新人文主義的理由便在這裏。這與裴斯塔洛齊的心性開發主義及基於此的一般陶冶的思想相通。

教育的第一個特徵，在攝取各種的客觀價值，而使於人格的內部發生生命。這就是在發展上述定義中所言的價值受納性，亦即為文化蕃殖的作用。斯普蘭格為明白這定義起見，把與生活沒有關係的知識當作人格內部無生命的東西，因使教育與科學對立。科學，因它直接不顧到人生的

關係，只是嚴密地做它板滯的研究的工作，所以知識的組織系統雖整然有條，但很少與人格及生活發生關係。因而這些專門的研究，對於人格的陶冶是無有什麼直接的價值。那些與現代生活沒有關係的古代語的文法學、古代法制以及自然科學的精微的研究，雖然有科學的價值，但因與人格無直接的關係，所以也沒有陶冶的價值。這樣與人生沒有關係的專門科學簡直等於死物；而從事於此的科學者，只是被支配於知的價值；而對於他方面的價值，卻完全失掉體驗的機會，因而喪失了了解人生的意義的能力。反之，教育，則為被教育者攝取各種文化的價值，而使其消化於自己的人格的生命中，以充實其生命的內容。真正地受了教育的人，不單體會得學識，并能了解經濟利益的意義，玩味美的價值，又肯為社會服務，且進而對於生存的究竟的意義也能徹底體會。要之，教育，非如專門學者之專由知的作用以習得其學識之偏於一方的東西，乃廣將社會文化的客觀價值移植於人格的內部，而使形成融合統一的生命。換言之，即把客觀價值使其於主觀的內部蘇生起來。人格本來是具有自己成長發達的生命。而教育即不外乎在攝取客觀價值以助人格的成長發達。教育者不應以傳達既成的客觀文化即算已盡教育的能事，應將由文化的傳達，以示文化創

造之道，并使發達價值受納性與創造性，以養成推進社會文化的能力。真正的教育不以傳授既成的人生的意義為滿足，并應向未成熟者的精神中尋求高尙的價值，而使其興起欲把捉最高的意義的努力。

(B) 第二特徵——個性化與境遇化

教育的第二個特徵，是屬於個人方面的。這為裴斯塔洛齊向所注意之點。關於個人方面的，可分為天賦的個性與後天的境遇二方面。但後天的個人生活形式，本來是由各人的天賦的個性而決定，故教育不應萬人一樣，當隨個人的性質與境遇而異其設施。例如農夫與職工，政治家與藝術家的教育，不能完全劃一。各個人的教育不可不使適合於自己的本性與境遇。若把與這些完全無關的一般科學當作平面，那末，教育恰似立體的東西。科學把一般原理平面地羅列起來，而教育則取其一般原理，而使適合於個人的天性與境遇，以陶冶活的立體的人格。陶冶作用，好像藝術家以科學的知識為背景創造作品這件事。因此，用「陶冶」二字比較用「教育」二字更為適切。

(C) 第三特徵——生長發達的助成

教育的第三個特徵，在養成非固定非硬化而自身生長發達着的人格形態。前面的第二個特徵，以教育的事業比作藝術家的立體像的創作，但其立體的塑像，非把黏土或大理石一般的固定硬化了的死物做材料而製造成的，乃是對着那不絕地成長發達着的人格施以陶冶。又非如藝術的作品，一經製造完成後，它的形式就固定了，不論到了什麼時候都是不變動的。教育所陶冶出來的人格形態，決不是固定硬化的東西，乃以人格的生命為中心而年年發達着的。斯普蘭格把它比之樹木的年輪靠着養液而年年生長發達着。人的內心中本具有對於任何事物要求理解的價值欲求，而人格的內部又潛藏着無盡的價值創造的源泉，教育之使未成熟者攝取各方面的文化價值并促其消化，這無非是由客觀價值以滿足人格內部的價值欲求，而豐富其內容；并由育成其價值創造的能力，而促進人格的生命的成長發達之意。像這樣把客觀文化還元於創造的原體驗，經過主觀化，而完全移植於被教育者的人格的內部而與其生命同化，以助其本有的成長發達這件事，不是即等於樹木的生長發達的道理嗎？與人格不生關涉的知識，是等於死的資本，而上述意義的人格陶冶，則好像逐漸在增殖膨脹的資本。純粹的知識不過為糾正事理的系統；而真正的教育

即人格陶冶，則徹底於人格的中心，那由外部攝取進來的客觀價值，成爲主觀精神的生命的一部，把它當作人格的要素織入於其內容中。

(D) 第一特徵與人文主義的理想

若能達到第一個特徵所舉的教育的目的，則能產生體認各種社會文化之圓滿的人格。就是實現了人本來具有的所有價值的可能性。具備人所固有的各種價值的人格的思想，與所謂人文主義的理想是相一致。但席勒 (Schiller, J. O. Von)、洪保爾德 (Humboldt, K. W. Von) 一派的人文主義的理想，因爲事實上偏於文學的藝術的方面，所以我們不能把它當作本來的人類教育的理想，不能把它視作備具各方面的文化價值的人格理想。像這樣的思想，只好稱作文學教育或藝術教育，而非所謂純正的教育。備具文化價值的各方面的教育的理想，與以心性之調和的發達爲目的的一般的陶冶即普通教育的理想相近。從來的普通教育的理想，雖說是基於人的本性，置重於多方面的心性陶冶，而在實際上，卻是離開以心性之均齊的發達爲理想之形式的陶冶，而偏倚於傳授多方面的知識技能之實質的陶冶，頗有陷入於平凡的普通主義、博識主義等之弊。

第二個特徵所舉的「個性化與境遇化」適足以救此弊害而有餘。若從構造心理學上去研究，則不論第一特徵或第二特徵，其意義自然都會明瞭。若從第一個特徵來說，則所謂教育，畢竟是表現於社會文化上的客觀價值之體認，但此須從以構造心理學為基礎的價值體驗與價值創造之說而始為可能。換言之，斯普蘭格的構造心理學是說明文化教育的可能的基本學，即所謂文化心理學。究竟教育的本質，是在將客觀價值同化於主觀精神，而於其中實現價值創造即文化創造的可能性。因教育的最後的結果，在促進全體的社會文化的進步。簡單地說，教育是以人格為中心而營其文化蕃殖的作用。這就是人文主義的理想中的所謂高尚的人格之陶冶。

(E) 第二特徵與價值的體驗及創造

第二特徵中所舉的關於適合天賦的個性一事，若依據精神構造說來說，極為明瞭。真正的教育，極端重視人格之內的關係，而非不顧興味的有無，及對於個人之適合與否，而只是機械地拿住一般的價值使其熟練知識技能的。客觀價值之體認，與機械的注入不同，而是以精神科學的心理學所主張的體驗為基礎的了解。所以客觀價值的了解，當在價值體驗或追體驗與了解此的人的

精神構造最適合時而最爲完全。個人的精神構造如有創造特有的價值的可能性，則當接近於此同種類的客觀價值時，最能了解，最能體認。例如音樂天才的精神構造，是最能體驗音樂的價值，了解音樂的意義，及最富於音樂的創造力。因而基於個性的教育，結果是在實現個人天賦的本性，發揮個人的特長。故當自己本有的能力之自覺與自己的人格價值之體驗時，必伴有一種無上的快感。這不論於攝取價值或創造價值之時，都有同樣之感。當實現自己的人格價值可能性之際，即其人發生無量的快感之時。最明白的例，是文學的天才與音樂的天才。天才的文學家或藝術家當其欣賞作品或創作之際所感受到的快感，幾乎連寢食都忘記了。孔子所謂「三月不知肉味」大概就是這一種的情境罷。藝術的鑑賞與創作中所伴隨的快感，是伴隨於藝術的價值體驗及價值創造之中的快感。但此畢竟是跟着自己的精神構造的自覺而發生出來的。「自己所長的是什麼？」「自己能够做點什麼事？」像這樣的自覺，實即爲自己一種快樂的表示，凡不伴有這種快樂的教育或價值創造，是非個性的所長，即於自己的本性中沒有根據的東西，而無若何的意義與價值的。斯普蘭格的這思想，頗類似迪爾泰或浪漫派的思想，有爲冷靜的純理學者們所不易於窺知的心

境。精神科學派的教育學在這一點上，其給與從來的教育的影響，無異於對死了的東西吹入新的生命，一旦使其蘇醒回來。創作即價值創造，在具有精神構造的人是無上的愉快，任你如何地努力，也不覺到苦痛與重負。當這時際，忘卻了自己并一切，貫注其全力於創作上，而同時他的精神活動也昇至於最高潮。而且其創作或價值創造，都是人格本有的力量自然地流露出來，而為滿足欲抑制而也不能抑制的內部的欲求。尊重個性的教育，為滿足被教育者的內部的欲求，一方增進其愛好教育之心，一方發展其價值創造性。因而那忽視個性抑制內心向外發展的教育，當非真的教育。久已風靡世界的普通教育即一般的陶冶的理想，動即陷入於形式的劃一主義，而常犯着這種弊端。

但是如果單以從天賦的精神構造而生的價值創造的要求為本位，專注於自己興趣中心的創作，而對於自己的環境全置不顧，那將陷入於獨善主義，而其結果不免有耽於自己享樂，隔離社會文化之虞。要知教育決不能儘如個性之自然的傾向之發展，一方制限於個人的天賦的特性，他方又被其環境即歷史的地理的條件所制限。換言之，即為歷史上所成立的社會的文化所支配。社

會的文化是指導個性之自然的傾向之規範。此種尊重社會的歷史的思想，亦得視為繼承迪爾泰的一派的歷史主義。教育，一方面固在發揮個人的特色，但同時不能忘卻是從屬於客觀文化的規範的一事。若是無制限地容許個性的要求，則將不免有與社會的共同生活不能相容之虞。個性的欲求為自由發展的原理；而社會的客觀文化則為制限個性的原理。因為個人的理想與社會的理想不一定全相一致，個性的要求與共同社會的要求往往有不能相容的地方，而這二種要求不絕地相爭而發生種種的糾葛，甚有因之而演出人生的悲劇的。斯普蘭格承認這種悲劇在某程度內是無可避免的，卻因此反足以磨鍊人類，促進更有力的教育的生產。這可視為個人主義的教育與社會主義的教育之調和。斯普蘭格其所以於個人的方面舉出境遇即環境者，一方面是表示重視歷史的文化的精神科學的特色，他方面則為顧慮社會的教育主義的主張。

(F) 第三特徵與人格的成長發達

斯普蘭格所舉的教育的第三特徵：在育成非固定的非硬化的而自身生長發達着的人格形態，這也是基於精神科學的所謂精神構造的本質而定下來的。迪爾泰以為生命是不絕地活動，不

絕地流動、不絕地創造而又不絕地發展的東西，而柏格森則認生命的本質是不斷地在着躍動，無限地創造進化。把這二種思想如能連起來看，那麼斯普蘭格所舉的第三個特徵自然會明瞭了。斯普蘭格的文化教育學，因以教育爲接觸於個人的人格的生命的东西，所以在這一點頗有採取人格的教育學的主張的地方。所謂把客觀價值移植於主觀的精神中，并使發展人的價值受納性與價值創造性，這不外於同化客觀價值，而使於其中培養人格的生命。文化教育學者所謂「教育爲客觀價值蘇生的作用」，這就是以主觀同化客觀價值的意思。這意思明白地說，就是個人的精神構造中本來具有的生命的一部融合了客觀文化，而使失卻自他、內外、主客觀的區別，形成混一的生命。斯普蘭格以樹木的年輪的增加比喻人格的陶冶，頗能表示出教育是因使其攝取客觀價值而促進其由內部的潛力所生的人格的成長發達的意義。客觀文化的攝取，在還元於價值創造的原體驗，而使未成熟者之基於體驗的了解爲可能，并使其人格融合統一，以助其本有之成長發達，這恰與樹木的生長發達同一道理。斯普蘭格同時又以教育比作樹木的養液的循環，由內部發生出新芽來。換言之，一方希望由外部攝取來的文化價值變成內部的人格價值而與由本有的精神

構造自身所創造的價值成爲同一的性質，同時又希望由主觀的內部創造新的文化價值，一如樹木之由內部向外發放新芽。從來的注入主義或形式主義的教育，只知器械地把知識裝進兒童的腦袋裏，不顧兒童之能否了解，能否咀嚼，能否同化，更不管其與本人的人格內容是否發生關係。斯普蘭格的理論，對這種宿弊無異於痛下針砭。斯普蘭格所言的教育的第三特徵如能完全地實現，則將於實際教育上開闢新的生面，自是意料中事，而且他的這樹木培養之喻與我國古來「樹人」之意也相符合。

以上教育的三個特徵，同時是表示教育的目的，又可說是陶冶的理想。

三 陶冶價值

(A) 陶冶價值的意義

教育卽人格的陶冶，若簡單地說，卽是由於客觀價值之體得以發展價值受納性與價值創造性的意思。亦卽是由於「基於體驗的了解」將表現於客觀方面的文化價值還元於其創造體驗，

而由追體驗去實現未成熟者的精神的本性中所具有的價值創造的可能性。換言之，教育的一面，在將客觀價值移入於被教育者的主觀精神的內部而實現之。因之，離開了價值關聯，既無所謂教育，而人格陶冶亦不能存在。因為不論是教育的內容或人格的內容，都須攝取客觀價值而始能充實，而始能附與意義。而這陶冶人格的客觀價值稱爲「陶冶價值」。但陶冶價值，非指價值自體，而指可以當作人格的內容的價值，即充實人格陶冶的內容的價值而言。因而陶冶價值是不能完全離開被教育者的人格關係而獨立存在於人格以外的。

在社會文化中所實現的客觀價值，本來是人的精神行爲所表現出來的人的本性即生命的本質，所以那裏邊必定含有深長的人性的意義。即是所有的客觀價值，在各個自體中都具有價值。具體的文化，因受時代與地域的制限，而於一定的國土內，由其歷史上演進的結果，必發生種種不同的文化，在某一定的時代中，實際地當作價值而被社會一般所承認的，非其全部，而不過爲比較的小部分而已。詳細地說，有不少的東西在過去被承認爲很有價值的，但到現代卻早已無人承認其爲有價值的了。尙有在現在一般社會中即承認爲有價值。而在人格陶冶上卻無些少的價值，而

陶冶價值的範圍比較現在一般所承認的客觀價值的範圍更爲狹小。若是比起過去歷史的文化價值的範圍，那更要狹小得多了。陶冶價值，本來是從正在成長發達的人格即對於未成熟的被教育者的關係上而發生的。詳言之，即從發展被教育者的價值受納性與價值創造性上而發生的。因而文化的陶冶價值也隨被教育者的個性的不同而異其種類。例如數學的陶冶價值，其對於數學的天才與嫌惡數學的人，其間甚有分別。又如音樂的陶冶價值對於音樂的天才與素乏音樂訓練的人，其間殊有不同。文化的陶冶價值既因個人而異其種類，那末對於有無限變化的個性而欲一一列舉其適切的陶冶價值，自亦爲實事上所不可能。關於陶冶價值選擇的問題（即對於人格的陶冶最有效而適切的文化價值選擇的問題），頗與從來的教育學的教材選擇的問題相當。若從斯普蘭格的文化教育學的立場說，那末所謂陶冶，畢竟是由價值體驗以實現價值創造的可能性的一事，所以陶冶價值亦不能離開這價值創造的可能性而言。凡在人的價值創造與價值體驗中都有若干的種類，即一定的方向或領域，如科學、經濟、政治、藝術、宗教等是。這些在價值的創造及體驗的方向或領域中相互地獨立，相互地自律。這些領域，若就一般言，則爲人類全體共通的現象；若

單就個人言，則其精神活動的中心的方面因人而不同。這些領域，固然不能把它一個一個地列舉起來，但取其主要點相一致的地方，按着類型而加以分類，那是可能的。斯普蘭格於「人格之精神科學的心理學」上亦如人格的理想類型，把相當於人的價值創造與價值體驗的特殊的方向的精神行爲分爲六個種類。這種分類同時又是代表人的價值體驗及價值創造的方面即領域。故依據這分類而分類陶冶價值亦是可能。即是依照價值創造的方向的種類而分類文化的陶冶價值。

(B) 陶冶價值的分類

從來的教育學，把教授上鍛鍊心力的方面名爲形式的陶冶，傳授知識技能的內容的方面名爲實質的陶冶，斯普蘭格亦仿此而將陶冶價值區別爲形式的與實質的二方面。形式的陶冶價值，是指用以訓練關於價值創造與價值體驗的精神活動的根本方向的東西而言；實質的陶冶價值，則指因此而獲得的價值的內容而言。這樣的解釋，究竟對於從來的形式的陶冶與實質的陶冶的思想還頗相接近。而兩者間最顯著的差異，則在從來的教育學是基於所謂分析心理學即能力心理學，而把精神的作用分爲若干的能力，由知識技能的教授而分別訓練這些能力；而在斯普蘭格

的精神科學的心理學，則不把精神的活動當作要素去分析，而從全體的意義即價值關聯上去考察，不論是價值創造或價值體驗，在精神全體的活動上都有顯著的差異。斯普蘭格的形式陶冶，非從精神能力的分析出發，而從價值創造的方向即精神行爲的意義上出發。即是不限於特殊的精神能力，而將關於價值創造的精神活動當作全體而訓練之、育成之。從來的教育學雖把陶冶分爲形式的與實質的二方面，但在實施上，決不能把兩方面分開單獨地進行，應視兩者爲一體的兩面，相需相成，以達其目的。而斯普蘭格亦以爲離開了價值的內容，而價值的體驗與創造爲不可能。他的意思，即是不承認在全無實質的陶冶價值的教育作業上而能單獨地成立形式的陶冶價值，同時又不承認沒有形式的陶冶價值的教育作業中而有實質的陶冶價值的存在。但爲分類陶冶價值，便於概觀起見，從形式的陶冶價值去看比從實質的陶冶價值去看爲便利。斯普蘭格因之而從形式的陶冶上而把陶冶價值分爲：（一）知的即科學陶冶價值，（二）技能的經濟的陶冶價值，（三）美的陶冶價值，（四）社會的陶冶價值，（五）宗教的陶冶價值等五類。此種分類大體相當於社會文化的領域即客觀價值自體的分類，及價值創造的方向的分類，同時又與個性及人格的理想

的類型亦相當。由斯普蘭格的構造心理學言之，社會文化的構造，大體應與個人的精神構造相一致，文化價值的體驗或其了解，當與個人的精神構造相一致時而始完全，客觀價值之體認，是真正實現主觀精神中所內在的價值創造的可能性的方法。果然是這樣，那末，一定的陶冶價值，究不外於在實現個人的精神中所內在的一定的價值可能性及發展價值創造性之事。

四 陶冶的可能性

(A) 人格陶冶之心理的條件

要明瞭人格發達的要件，應先探究支配人格陶冶之心理的原則，希望從那裏可以獲得陶冶的可能性。換言之，即在究明使人格陶冶可能之心理的條件。前節所論的陶冶價值，與從來的教育學的教育價值論，教科任務論及教材選擇論等雖然有多少相似之處，但普斯蘭格獨以文化教育學的立場而立論，其中頗多新的意義。現在要述的陶冶可能性，若為易於明瞭起見，不妨改稱陶冶之心理學的基礎。又因涉及人格陶冶的教育的全體，頗與從來教育學說上所論的教授法原則及

訓育論等相當。因之又得稱爲教育方法的原理論。由斯普蘭格的文化教育學的要求言之，從來對於這方面的研究，尙屬幼稚。陶冶可能性的條件與陶冶的方法應使其發達密切的關係，這在海爾巴脫雖然早已說過，但在海爾巴脫自身及其學徒對於這點尙未十分究明。陶冶的可能性，一方面被支配於自身發達着的個人的內部的法則，又一方面有意地無意地被從外部所及的影響支配着。而外部的影響，對於陶冶性亦不得不從心理學的法則。今將使陶冶可能之心理的條件即影響陶冶可能性的條件加以分析，可爲下列四者：（一）內部的精神構造，即天賦的精神素質。（二）各自特有的精神構造的發達。（三）從外部無意地所及的影響左右精神構造的發達時之心理的法則。（四）對於從外部有意地欲行陶冶時應加考慮之心理的法則。

爲充分理解陶冶的可能性，下列的四種知識甚爲必要。一、一般心理學。二、考察人類的各種年齡（兒童、青年、成人、老人）的心理之發達心理學。三、一方爲明白天賦的素質與性格，一方爲明白境遇與命運的關係之心理的理解。四、教育心理學。

就今日的心理研究的狀況看來，在所列的四種知識能完全學習過的實在不多見。兒童心理

學及其他的心理學雖得視爲發達心理學，但只不過是其初步。至其足以視爲教育方法的基礎的心理學的研究，更屬少見。固然在實際上適合前述四項的心理學是否存在，頗滋疑問，但是我們卻不得不假定：一切的人的陶冶，不論其由於自力的或由於他力的，都須遵守一定的法則，循着一定的階段而進行。教育的目的，究竟不外於醇化人格的發達，使其致於高尚而已。但人的發達，決非偶然的，必循一定的心理的法則而進行。從來對這方面的研究因爲不十分發達，所以我們還不能盡知其法則。自幼兒以至於老年，其心意的發達，皆適應各時代的年齡，循着各種不同的階段而進行。而其發達的經過，卽爲陶冶可能性的條件。例如兒童的心理與青年的心理卽大不相同。往往青年認爲非常有意義而竭其全力以赴之的事情，在兒童看來則漠不關心，絲毫不動於衷。他如宗教的體驗，其影響到人的精神也隨人的年齡而不同。像這樣隨年齡的不同而異其價值體驗的內容的情形，爲今後更須精密研究的重大的問題，像今日的兒童心理學，只把沒有相關的研究的結果夾雜地羅列起來，自不足以言精密的研究。心意發達的研究，須擴充被考查者的範圍，以及於所有階級的人，卽各時代的歷史上的人物也須劃入考察的範圍以內，就各種年齡的精神構造的經過

而加以充分的理解。這發達的經過，不限於一般的類型的，而且其中含有天賦的個性的特色。但這天賦的特色，爲一生陶冶可能性之一定不變的要素，而於其自身，既有有價值的要素，而又有反於價值的要素。藝術及宗教等，其天賦豐厚者與缺乏者的差異，更爲顯著。在價值可能性中，使循着天賦的界限以創造價值，卽爲進步的教育。斯普蘭格在他的青年期的心理學（*Psychologie des Jugendalters*）中對於此方面有新穎而有益的貢獻，於此不能細細地介紹。

（B）個人的人格之陶冶理想

個人人格的完成，在使充分地發達其天賦的精神構造的特色；而在其發達進程中，各具有特殊的經過。卽在各個的人格陶冶中，都被各個人的心理法則所支配。忽視了這法則，則個人的人格陶冶決不能達到真正的目的。若要考慮到這些地方，那末教育者的任務更極繁多了。擔任陶冶的任務的教育者，不但要精通人類間所共通的發達心理的法則，并理解個人間特有的精神構造，而且不可不了然於個人人格的陶冶理想。換言之，以個性的特色爲出發點而去陶冶人格，我們對於所欲達到的目標或理想，不可不先在胸中有一整個的計劃。描擬這個人的人格的理想等於一

種藝術的創作，把各種的陶冶價值綜合統一起來，以此為背景，以天賦的個性為原料而創造之。故這理想的內容，是為表示一種陶冶價值的排列的順序。但這非抽象地排列起來的價值系統，而是以個人的具體條件即天賦的個性的特色與境遇為基礎而建築起來的。那一般的人格の陶冶理想，是不會顧到這個人的具體的條件的。那是一種完全的多方面的發達的人格の理想，即是以綜合各種的陶冶價值而育成完全無缺的人為理想之永久的人文的理念。而個人的人格の陶冶理想，是以這一般的理想為背景，并以個人天賦的個性與境遇為基礎，適當地綜合陶冶價值而描擬出來的。即於原有的陶冶理想中，加上個性要素（即天賦的素質）與歷史的要素（即境遇）而構成的。想使這樣的人の陶冶理想的內容具體化而易於理解起見，那於以上個人の陶冶思想而外，又發生了所謂國民的陶冶理想及職業的陶冶理想等。教育者當陶冶具體的人格，而想把最適切的陶冶理想描擬出來，不得不具有藝術家的創造力的天賦，亦為教育者所必要的條件。

（C）教育與教育學

教育，既非科學，又非純粹的技術。但關於教育的科學即教育學卻是存在的。斯普蘭格雖以教

育學的理論大有助於教育的事業的進行，但適合於教育者的天賦即精神構造及教育者應具之精神的態度，卻以為非教育學所能教養得出來。故適合於理想的教育者的精神構造，是先天地具有的。教育學是以關於教育的目的方法之理論的研究為任務。斯普蘭格以陶冶可能性與陶冶方法為教育學研究的根本問題，由此根本問題，而生（一）陶冶理想，（二）教育者，（三）教育社會及教育制度等問題。故斯普蘭格的教育學，是可以區分為：（一）陶冶理想論，（二）陶冶可能性論，（三）教師論，（四）教育社會及教育制度論等四部。陶冶理想，是示教育的目的，陶冶可能性，是教育的方法；而教育者與教育社會及教育制度，則為教育事業的主體。

五 陶冶理想

斯普蘭格的關於陶冶理想的思想，在前述教育的三種特徵的說明，及前一節個人的人格的陶冶理想中，大體都包含在內了。所謂陶冶理想，即教育的目的的意思。海爾巴脫以倫理學為指示教育的目的的基礎學，文化教育學其將以文化哲學為指示教育的目的的基礎學，乃屬當然之理。

但斯普蘭格與詩萊爾馬哈及迪爾泰具同樣的意見，不承認人格陶冶的理想在任何時代任何民族間共同地具有普遍的妥當性。換言之，即不承認它具有超時間的絕對性。陶冶的理想，非形式的，乃具有一定的內容的東西，不得不從具體的生活即歷史去把捉之。換言之，即不得不以歷史哲學的考察即歷史的了解為基礎。斯普蘭格的歷史的了解，結果不外乎文化哲學，故陶冶的理想確立，一面固以文化哲學為基礎，不過只靠一般的文化哲學是不能構成陶冶的理想。對於被教育者的生活時代的歷史上的地位的了解亦屬必要。換言之，對於現代的陶冶理想，不得不以歷史哲學的目光去考察。這樣的陶冶理想，決不是從文化的一二方面所能產生，乃包含文化的全體即文化價值的全體的。前面所述的教育的第一種特徵，及從來的所謂一般的陶冶，即為此種的陶冶理想。由於歷史哲學的考察而把捉的陶冶理想，則是個人生息的社會所與的規範。這種考察為一種教育社會學的立場，認個人被支配於社會的文化。但斯普蘭格決不以此為滿足，他更於教育的第二特徵認識個性，於第三特徵視人格為成長發達着的流動體。若從個性方面以求人格的中心，則教育的一方面可說是在個性的完成。但斯普蘭格的個性的完成，非自由地伸長自然的傾

向。個人要使真正地發揮自己的本質，不得不適從社會文化的規範。換言之，即人所欲自然地實現的價值傾向，不得不由完成自己的本質的規範以規定之。斯普蘭格的所謂人格的倫理學，即論述這方面的。把人格當作成長發達的東西，而欲完成自己的本質的要求，這是人格的教育學的立場。像一方支配於文化的規範，而他方面又欲完成自己的個性的這種陶冶理想，可說是把社會的教育學的立場與人格的教育學的立場兩相融合調和了的結果。個性固然要使其充分地發展，但亦不當視為獨立自由的個人而使其無限制地伸長。人既不能脫離與其共同生活的社會，則自須受其文化規範的制限。個人在與其社會文化的關係上言，是應以文化的全體為陶冶的基礎。如將文化價值的領域輕輕地放過，則將失卻陶冶的真精神。因為個人不但要明白自己一人的理想，并須了解自己所處的社會的理想與要求。個人的理想與社會的理想雖不能一致，但此二者的中間所起的鬭爭，卻足以使人格深化強化。斯普蘭格在一九二八年刊行的從歷史哲學上所觀察的現代德意志的陶冶理想那書研究的結果，以為德國陶冶理想的歸宿點，不外乎德國本有的理想主義，而將舊有以人間性為理想的人文主義加以深化完成而已。德國關於陶冶理想的學說，正如在他

國一般，其中亦有種種的派別。既有根據唯物史觀以期世界無產階級的革命的成功，又有欲由國際聯盟以達到民族平和的理想，更有欲由議會的德謨克拉西以實現法治國的理想。此外更有所謂宗教運動及青年運動等的種種理想。但是這些都不能完全地代表現代德國的陶冶理想。現代德國的陶冶理想，究竟是以德國國民的本質為根據。即是由德國的國民生活出發。要之，斯普蘭格的文化教育學，不僅僅是一般的文化教育學，乃是德意志的文化教育學。

六 教師論

斯普蘭格在一九二〇年刊布的關於教員養成的意見中，從學理上披瀝他對於教育者的希望。他以為教育者第一須對於被教育者的人格有真摯的愛。換言之，即對於未成熟的人格陶冶這件事當引為自己無上的喜悅。而教育者的任務，則在將社會文化的客觀價值移殖於被教育者的主觀精神的內部，而使兒童當作價值體驗以蘇生其生命。換言之，即陶冶價值不得不使其於未成熟者的精神內部成為有生命的東西。總而言之，所謂陶冶者，即是通過陶冶材（即用以陶冶的具

體的事物之意）而於被教育者的精神內部喚起新生命，以發展其價值受納性與價值創造性之一事。將文化價值移入於他人的精神中使其蘇生起來，而同時在教育者自身的精神中所有的文化價值亦不得不使其發生生命。教育者對於被教育者，當有熱烈的愛情，同時對於文化價值亦應有熱烈的愛情。又不得不有通過文化價值以喚起被教育者的精神內部的新生命的方術。那偏狹的專門家及普及而淺薄的博學者，同樣不適宜於為教育者。又教育者不可有黨派的觀念。而精神科學的了解，則為絕對的必要。教育者把位於人格與文化的中間的文化移入於人格的內部以養成其創造力，恰與助產婦所擔當的任務一般。教育者自身雖然不一定要創造新的文化，但使發達兒童的文化創造性，卻為他的重要任務。文化創造係由主觀以達於客觀，教育則由客觀以達於主觀。而其結果，則更由主觀以達於客觀文化創造。

第五章 利脫的文化教育學

一 利脫的思想系統及傳略

利脫和斯普蘭格並稱為文化教育學的代表。他的思想，也如其他的文化教育學者一樣，同以社會的教育學的思想為基礎，施以深化而形成的。他因為與斯普蘭格是同承襲了迪爾泰的衣鉢，所以同時又屬於精神科學派。他對於繼承迪爾泰的生命哲學之點，而與倭鏗、柏格森等的思想具有共通點，因而又與斯普蘭格同具有人格教育學的色彩。但是他對於迪爾泰的意義即價值的世界的解釋，因與斯普蘭格同受黎卡爾特的價值哲學的影響，故在另一方面看，亦得把他當作價值哲學者。所以墨塞爾（A. Messer）的現代教育學的分類，把他編入於價值哲學派。他又在另一方面，因與斯普蘭格同受傅塞爾的本質直觀說的影響，故又具有現象學的色彩。在他的可視為文化哲

學的著述中，攝取傅塞爾的現象學的本質直觀的方法，這是他自身所明白自承的。如果不顧慮到迪爾泰的學統，那末，利脫一方面可以把他編入於價值哲學派，同時，又得把他認作現象學派。如果承認利脫為現象學派，那末，在他的學說中，某一部分顯著地受了黑格爾（Hegel）的辨證法的影響，因而把他歸入於黑格爾的學派，也是同樣可以承認的。要之，今日的文化教育學是已有把各方面的代表的思想打成一片之概。利脫雖然與斯普蘭格同樣的是多方面的思想家，但是我們若要釐正他的學統，而決定其所屬的學派，那末，精神科學派應為利脫思想的正統。利脫自己曾這樣說：我從西墨爾（Simmel, George, 1858—1918）那方面所得到的強大的刺激，與由迪爾泰、斯普蘭格等方面所得到的影響沒有多大分別。我們不但可以看出利脫的哲學的思想是影響於西墨爾，即其敘述的體裁大體也與西墨爾彷彿。西墨爾為柏林大學的教授，與迪爾泰同屬於精神科學派的哲學者。就是從這一點看來，以為利脫也應該隸屬於精神科學派的。

以上的一節，已把利脫的思想系統說明白了，而同時也可以推知利脫的教育思想的背景——哲學是怎樣的。

利脫(Theodor Litt)以一八八〇年十二月七日生於離開萊茵河畔開爾恩市不遠的迪由塞爾獨爾夫地方的一位中學教員的家中。他讀書於波昂大學(Bonn, D.)及柏林大學,二十四歲畢業後即在開爾恩(Orlitz)市的文科高級中學擔任教職,直至四十歲爲止。當歐戰告終時,他曾一度供職於教育部,不久便辭去。一九一八年被聘爲波昂大學的員外教授,一九二〇年繼承斯普蘭格的後任(斯氏轉至柏林大學)而爲來比錫大學正教授,他現在還正當盛壯時期,努力地向着學問途上征發。他非終生理頭於書本中的學究,而是有多方面的閱歷者。他的十六年實際教育家的生涯,是他一生中寶貴的經驗,亦即爲他教育學說的重要的根基。

利脫的著作有：(一)歷史與生活 (Geschichte und Leben, 1918.) (二)個人與社會 (Individuum und Gemeinschaft, 1919.) (三)認識與生活 (Erkenntnis und Leben, 1923.) (四)教育學梗概 (Pädagogik in dem Sammelwerke: Kultur der Gegenwart, 2A. 1924.) (五)現代哲學及其對於陶冶理想的影響 (Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal, 1925.) (六)教育學的可能與界限 (Möglichkeiten und

Grenzen der Pädagogik, 1926.) (七) 近代的倫理學 (Ethik der Newzeit, 1927) (八) 指導呢放任呢 (Führen oder Wachsenlassen, 1927) (九) 學問、陶冶、世界觀 (Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung, 1928.) 等。第一、第二、第三、第七等四種爲論述文化哲學的思想的著作，其餘幾種爲論述教育思想的著作，就中教育梗概一書，它的分量固然不多，但從這裏邊比較地能夠窺察出利脫的教育思想的全體及其精神的所在。故本書即欲以此爲根據，依次的述其中重要的概念。他這書的內容是分爲：(一) 教育學的方法，(二) 教育學與文化關聯，(三) 教育學與文化哲學，(四) 文化與文化哲學，(五) 文化與陶冶過程，(六) 被教育者教育者及文化社會，(七) 陶冶事業的制度及(八) 結論等八章。

二 教育學的方法

利脫先從教育學的研究法出發，而去闡明教育學的性質。所謂教育的事實，本來是由社會生活的必要而自然地起來的，故在理論的研究或學說的意見未發生以前即已存在。欲使已經存在

的教育事實更增進其效果起見，於是根據實際教育的經驗，而對於教育的目的和方法發生了種種的意見和學說，由此遂逐漸地開始教育之理論的研究。各種專門的學者，由各人自己的立場，發表其教育上的意見或理論。但是這些，有的是系統地敘述那支配實際教育的傳統的思想，有的是立腳於自己的教育上的經驗而立論，又有些人或將自己獨得的哲學、倫理學及宗教思想等應用之於教育上，或如盧梭及裴斯泰洛齊等一樣，把自己的教育思想用極通俗的具體的小說體表述出來，這些只可說是個人的意見或紹述歷史上的思想而已，尙不能說是已具有科學的條件的教育學。把倫理學與心理學當作基礎學而使教育學進到一個獨立的科學的地位的，不待說是海爾巴脫，他這功績在教育史上是可以特筆大書的。他的一般教育學的出版，是一千八百零六年即距今一百二十九年以前的事。自後，海爾巴脫派成爲唯一的教育學派，其勢力支配了德意志乃至於全世界的教育界幾及八、九十年之久。當時一般學者對它十分信仰，絕少有懷異議而加以批評或從其他的立場而組織教育學的。海爾巴脫教育學的特色，在以教育學爲具有一般性即普遍妥當性，如數學物理學似的不問時代與國土的差別，一般地通用的獨立科學。正當海爾巴脫派教育學

全盛的時代，對於這種迷夢加以絕大的打擊的是迪爾泰，這在前面已經說過了。自海爾巴脫派受到迪爾泰這打擊之後，不論是海爾巴脫派或其他學派的學者，每當討論教育學的性質時，對於這個問題都不得不加以相當的研究，希望有所決定。各人因所處的立場不同，對於這問題的解決的意見也各不相同。利脫以爲這個問題，即至今日亦尚未完全解決。利脫因爲是私淑迪爾泰的思想，對於這個問題，不必說是拿精神科學的見地來說話的。海爾巴脫把倫理學與心理學當作教育學的基礎學，以倫理學規定教育的目的，心理學規定教育方法的原則，因此，一般人認教育學爲一個應用科學即應用倫理學或應用心理學的亦頗不少。

但是利脫反對這種見解，不認教育學爲哲學、倫理學乃至心理學的應用科學，猶如工學之爲自然科學的應用科學一般。以精密正確爲特色的自然科學，其自身原具有客觀性即普遍的妥當性，應用它的原理的工學，亦不得不具有同樣的性質。自然科學就原因與結果的關係而指示其必然的法則，而工學則就目的與手段的關係而指示其必然的法則。這些都是脫離了人間性，單純地只就經驗的事物上而加以研究，故其所用的技術，只是支配於事物的法則之下，而與人格無直接

的內的關係。例如電氣的技術，專是應用電氣的學理，而與技師的人格的內容是無何等直接的關係。但是教育的事業卻全本乎人格的活動，故無論如何，其中必含有從超事物的法則的人格中發生出來的非合理的要素。換言之，在倫理的法則中，精神作用是具有重大的價值。對這個問題，如與迪爾泰的精神構造的學說合併起來研究，那自然容易明瞭。而且，教育上的考察，到底是脫不了歷史上所成立的社會文化的影響。人格的非合理的要素是個人的要素，社會文化的要素是歷史的要素，人格的非合理的要素與社會文化的影響，是不許教育學具有自然科學或其應用科學般的客觀性即普遍的妥當性的。個人的非合理要素與歷史的要素，與超個人的超時間的普遍的妥當性是決不兩立的。這與詩萊爾馬哈及迪爾泰前此所研究的可說是十分一致，而為精神科學派特有的立場。所謂教育學不能有自然科學般的客觀性這句話，因各人看法的不同，固然有使人懷疑科學的存在的弱點，但從另一方面去考察，卻不能不說是教育學的特色。在自然科學的內容中可以不要主觀的人格，可是在教育學的理論的內容中，人格的活動，卻成爲重大的要素。而在人格的活動中，更以目的觀念爲重大的要素。這目的觀念非自然界的現象中所能見，而爲教育學的特色，

同時又爲構成教育的本質的要素。

有了這目的觀念，而教育事業始爲可能，而且對於人類的生活又能發生偉大的效果。教育固以教育者與被教育者爲構成的主要條件，但此二者同爲個人的人格，其中包含了目的觀念。教育者設立目的觀念，而欲於被教育者的身心發達上實現之。但這個發達決非完全由外部所附與，而不可不使與被教育者自身內部所具的天賦的本性相一致。切實的說，教育者所定立的目的，應與被教育者自身內部所具的目的相一致。教育，必由二種力量交互地影響而始能成立。一爲教育者欲依其所定立的目的而予以陶冶的力量；二爲被教育者自身所欲發達的力量即其內部所潛在的目的。所以教育既不是單屬於教育者從外部所給與的影響，又不只是從被教育者自身的內部所起的自然的發達。教育者與被教育者，是依共同的目的觀念而被結合着的。若是教育者無陶冶能力，被教育者無陶冶的可能性，那末，教育終於不可能。當由共同的目的觀念所結合的陶冶能力與陶冶可能性之交互的關係最爲圓滿時，則教育的效果應亦最爲顯著。這陶冶能力和陶冶的可能性，因其是各個人人格的特色即個性的表現，故教育亦可說是由個性的交互影響而成立的。被

教育者的陶冶可能性，即不外為被教育者的個性的特色即精神構造，這就是斯普蘭格的所謂價值創造的可能性，而教育的目的亦被包含於其中。故定立與此完全沒有關係的目的而施行教育，那只見其徒勞而無功。最善的教育，應使發達被教育者的人格的内部所潛在天賦的素質，以實現其價值可能性。因為這緣故，所以教育的目的的是非任意可以定立，乃不得不從被教育者的個性即陶冶可能性中求之。被教育者的陶冶可能性，頗與植物的萌芽相像，只是兩者不是完全相同。凡是植物生長的姿態，殆皆為既定的，從其最先的萌芽中而能預知其一切；但是人的個性的發達很多出於教育者的預期以上，這是大不相同的地方。

故教育者不可拘泥於被教育者所表現出來的個性的現狀，而應根據其人格中無限地存在的可能性，描擬出被教育者將來應該發達的理想的精力的姿態。這稱為被教育者的「理想像」即「指導像」，同時即為教育的目的（或稱陶冶理想）。這種理想像，為被教育者將來應使其形成如何的一種樣子的規範，換言之，即為教育所欲達到的理想中的目的，故完全是基於目的觀念而構成的。教育者應為被教育者描擬這樣的理想像的意見，斯普蘭格在他的關於教師養成的意

見那書中已很明白地道破了。利脫所說的只不過紹述斯普蘭格的思想罷了。但當作教育的目的，即陶冶理想的被教育者的理想像，若與其天賦的素質的現狀不發生關係，則教育亦將成爲不可能，故這理想像不得不以被教育者的現狀爲出發點，但同時又須超越之，以形成當爲的規範，決不可以現狀爲止境。這是被教育者的現在存在的「現實」與將來理想的「當爲」之微妙的關係。這意思就是說：教育是從被教育者的現實的存在與理想的當爲的關係上而成立，如單顧現實的事實，而忽視當爲的理想，則教育的目的將無從而建立。

教育的目的固然不可不以被教育者的精神構造爲根據；即是對於由主客交互的關係而欲達到教育目的的陶冶方法，也同樣地不可不以人的精神的本質爲基礎。海爾巴脫說教育的目的由倫理學而定，教育的方法由心理學而定，話雖然說得很有條理，其實教育的目的與方法是一貫的東西，決不能像這樣分離開，一個一個去考察。認爲需要心理學爲基礎的只是教育的方法，這是海爾巴脫的謬見。與精神的本質不發生關係，固然不能確立教育的目的，即欲講求教育的方法，也是同樣的不可能。教育的方法及制度，當把被教育者的人格當作全體依據教育者所描擬的理想

像，而去發達他的時候，始能發生價值。教育者所描擬的理想像，從這方面去看，是構成教育的界限，從那方面看，則爲表示教育的力。所謂界限者是指教育的理想像應以被教育者的現實的基礎爲界限，而教育的力則存在於所描擬的理想中。要之，所謂教育，不外是促進生命的活動，將人的內部所潛在的精神生活表現之於外部的作用。換言之，即教育者徹底了解被教育者的精神，而將其內部蘊藏着的價值可能性使其無遺地實現。教育者的陶冶精神當與被教育者的陶冶可能性密切地接合時，那真正的教育的目的始能達到。利脫關於教育者這些思想，有許多是私淑斯普蘭格的，這是不可爭的事實。又在他的思想的根底中，像柏格森、倭鏗、迪爾泰、西墨爾等的生命哲學的思想，不時都可以流露出來。利脫在這一章中闡明教育學的性質，同時述說教育者與被教育者的關係，以闡明那以現在的事實爲主之「經驗的認識」與要求目的、理想之「規範的認識」之關係，而發達教育的本質。

三 教育與文化關聯

這一章是在究明客觀文化與教育的關係，對於斯普蘭格的陶冶價值的問題也有接觸到。換言之，即在詳述教育事業的兩個要素，即（一）人格的非合理的要素與（二）社會文化的歷史的要素的關係。結果在這一章中，說明了他在個人與社會的名著中所論述的文化哲學的原理與教育的關係。詳細地說，個人的教育，決不是單使其素質自然的發達，而應當與社會的文化關聯交錯而保其同體不離的密切的關係，只有於社會文化中由個人的主觀精神與社會的客觀精神營其交互的作用而始可能，所以教育的內容大半還是由歷史上發達來的社會的文化全體而決定。這一點意思，就是本章中所討論的。在這裏邊先提示了文化教育學的根本思想。

在前面已經說過教育者應當為被教育者描擬教育的理想像，現在要研究教育者如何為被教育者描擬理想像。凡屬人類，決不以現實的存在為滿足，不絕地超越現在，努力地向着當為的理想邁進。教育者自身亦能體驗到與被教育者同樣地向着理想的目的邁進。教育者與被教育者在其精神的內部因具有這樣本質上的共通點，所以相互的了解及理想像的直觀都能成立。教育者自身能體驗到好像為自己定立理想的目的而向着作邁進向上的努力，而被教育者的精神亦以

同樣的本質超越現實的存在，而追求理想的目的。二者因為具有這樣的共通性，所以教育者根據被教育者的精神而描擬其理想像為可能。而且不單是這樣，即教育者與被教育者所以交互地影響而能行使教育者，也是基於這精神的本質的共同性。教育者與被教育者的中間所行的教育活動，藉助於語言的媒介。若是沒有語言，那末，不論是互相了解或影響，都成為不可能。因而，語言在教育活動上不得不占有重要的地位。

但真地使教育活動為可能的，是語言以上的某種東西。換言之，結合教育者與被教育者使其交互的影響為可能的，與其說是語言自身，毋寧說是表現於語言上的文化關聯即文化全體。言語是表現；而文化關聯則為表現的實體。適切的說，藉語言來表現的文化關聯的自身，是具有統一的構造之一大的精神世界，即斯普蘭格所謂客觀精神。個人的人格為一個的生活統一體，而環繞個人的精神世界亦為一個的生活統一體。個人的主觀精神有構造，而客觀精神中亦有同樣的構造，個人的精神是與客觀的精神密切地交錯着的。教育者之描擬被教育者的理想像，一方以被教育者的個性為基礎，同時又不能脫離環繞其左右的文化關聯即客觀精神的影響。而這社會的文化

全體，是由歷史上發達過來的，若是脫掉這文化關聯之歷史的要素，那麼，被教育者的理想像即無由可以考究。因而，被教育者接受其理想像的指導而行，即其自身的生活進入於廣大的文化關聯之中。這樣，被教育者的自我得以發展，而其人格的逐漸地構成。不論是教育者之爲被教育者描擬理想像，或被教育者把它當作教育者的目的而構成人格，都只有在環繞其四周的精神世界即客觀文化中而始爲可能。迪爾泰說教育的目的應於客觀文化即歷史中把捉之，這也無非同樣的意思。教育的目的，結果除於文化關聯中見出之外，另無他途。利脫以目的觀念爲教育活動的特色，而這特色則由文化關聯即文化全體的世界中而產生，這由以上述來，當可明白了。而且這一點，是最能發揮文化教育學之所以爲文化教育學的地方。若從目的觀念上去考察，那教育者與被教育者，是由文化關聯即客觀精神界而被密切地結合着，保持同體不離的關係。但從來的教育學把這二者分作教育的主體和客體，而視爲兩相對立的東西。這是由輕視結合這二者的精神的方面，即文化關聯，把人當作孤立的生物而爲自然界的一個生活體而起的謬見。而這教育的主體與客體的分離愈是顯著，則教育愈將陷入於虛偽，而其內容愈成爲空虛。教育者與被教育者如果都能自覺

共通的目的，同進於客觀精神世界即文化全體的世界，同以陶冶理想為目標，向着實現的途中努力邁進，那末兩者自能堅實地結合一致，見出同體不離的狀態。這樣，真心的教育始能成立。

文化的世界全體皆為有組織、有秩序，而又備具有統制的構造。被教育者由教育者的指導，藉言語的媒介，而引入於文化的世界。在這樣的活動過程中，不可不預想被教育的精神構造是適合於文化的構造的。換言之，即預先假定主觀精神的構造與客觀精神的構造的中間是有共通的法則支配着。若不是這樣，那麼，人將與其他動物同樣地不能建立教育的目的，而欲參與文化世界的計劃亦將不能成立了。文化全體的精神世界亦可以說是產生個人的教育生命，要是沒有文化關聯，那教育簡直無由產生。社會的文化必然地要預想創造它的個人，而個人的教育，亦同樣必然地要預想社會的文化關聯。這互相依存的关系，是利脫在他的個人與社會中所詳細說明的。如上所述，在教育的行為中，個人的要素與集團的要素，即人格的要素與文化的要素，是以同體不離的關係而結合着的。如果輕視這個關係，只是置重於個人的要素，則將集團的要素付諸等閑，而有陷入於個人主義的教育之弊。反之，如果只是埋頭於集團的要素，忽視了個人的要素，則將陷入於社

會本位主義之弊。個人的教育，有待於集團的要素；而集團的要素即文化全體的世界自身，亦必與個人的教育相合而始得保存，以遂其發展進步。故教育上的見解，如偏於個人的方面，則須由社會的方面去補救，如偏於社會的方面，不須由個人的方面去補救。個人的要素與集團的要素是相互地交錯着，而出於同一的根源。客觀精神的世界沒有存在，則個人的主觀精神當亦無存在之理；又社會上的理想不存在，則個人的理想亦不能存在。個人與社會，畢竟是同一生活體的兩面，不論個人或社會，其對於不絕地由現實的存在而向着當爲的理想努力向上之點，是互相一致的。所謂教育的根源，便在這裏邊。個人的教育的目的，由通觀社會文化的全體，把捉其規範而始明瞭。教育者當爲被教育者定立目的之際，不得不廣就客觀文化的領域施以考察，以補足個人的要素。如果把個人的要素與集團的要素當作相互交錯同體不離的東西，那末，然後可以決定個人的生活統一體與社會的生活統一體是具有同樣的精神構造的。在前面已經說過教育學之所以不能像自然科學或其應用科學一般之具有普遍的妥當性者，是因具有個人的人格之非合理的要素與文化社會之歷史的要素二者之故；而道二者，與這裏所說的個人的與集團的二個要素相當。這二個要

素，本來是由同一的根源湧現出來，以互相交錯同體不離的關係而使教育為可能，并從而促進文化的進步發展的。由人格之個人的要素言之，則其精神生活的內容中富有無窮的變化；由社會文化之歷史的要素言之，則在特殊的文化之具體的內容中，亦是同樣地具有不能計量的變化。雖然文化的內容，是那樣的複雜而多端，但其必由個人的人格而創造而構成，那是無一例外的。要之，個人與社會二者為教育之科學的考察之重大的要素，同被統一於教育的本質中。教育之所以不能普遍的妥當性的理由，也存於其本質中。

四 教育學與文化哲學

利脫在這一章中，為建設以文化哲學為基礎的教育學，而究明自己所處的立場。由上所述，教育固以文化關聯之客觀的存在為其可能的條件，但文化關聯其自身的存續，亦不得不有待於教育之力以維繫之。如欲以文化關聯為背景而營教育活動，那不得不就文化全體施以周詳的考察。這種動作，如認為正是文化哲學的任務，那末教育學之應以文化哲學為基礎，是十分明瞭的。教育

的目的，非如自然科學般的普遍的妥當的東西，而不得不從文化全體的通觀以把握之。尤其是當爲個人描擬其教育的目的——理想像之際，一方因須通觀文化全體，然同時又不可不精密地把握個人自體的精神構造。當在這樣的構造的把握中，對於被教育者的個性以及文化社會的特性，卻不得不充分地認識它。在個人的精神構造中，包含着超越現實而欲向理想的方面努力，即文化創造之力。像這樣人格的發達與文化的進步，是完全基於同一的精神活動的。故了解文化構造，在了解個人的精神構造上是有重要的意義。個人與社會同屬於生活的統一體，其精神構造有相互交錯之點，這在前面已約略說過了。我們對於這個前提如果是承認的，那麼在以個人人格的發達爲目的的教育與社會文化的發達之間將發生密切不離的關係。凡文化社會的成立發達，都是從歷史中進行的，從過去及現在的文化社會之現實的存在，把握將來當爲的理想這一件事情，如果把它作爲文化哲學，那末，其結局不外是文化歷史的哲學即一種的歷史哲學。

從這樣看來，可以明白教育學與歷史的關係是極其密切。但當將文化哲學之一般的考察活用於教育上面的時候，不可不予以具體化。被教育者有各自的個性，而環繞他的四周的文化社會

亦具有特殊的性質。我們從文化社會中把捉超個人的意義，基於自己的個性描擬人格的理想，而將自己的生活縝密地織入於社會生活之中，因而自我的活動得為文化關聯之有機的活動之一部分者，那完全是基於為生活統一體的人格全體的創造力之故。真正的教育活動，便是這樣地在着進行的。但是這非撲滅自我即主觀，而是基於自我而使自我深化、醇化。所以教育不外是以客觀社會的文化關聯為背景之個人人格之深化、醇化。

五 文化與文化領域

利脫在這一章中，論述可以充實教育的內容的文化領域即文化材的性質。文化材，是表現文化價值，而文化價值中則包含陶冶價值，故利脫對於這個問題，不期與斯普蘭格的陶冶價值的問題相接觸。斯普蘭格與利脫對於這問題，同時又接近於黎卡爾特的價值哲學的思想。墨塞爾所以把利脫看做價值哲學派之一，也是因這樣緣故。可以充實教育的具體的內容的客觀文化，是表現於歷史上的文化的全體，由各個人的不同的人格所創造出來的方向的差別而劃分為許多的領

域。這些文化領域，雖然是同由社會生活的統一體而發生，但其自身各具有不同性質的內容，而構成具有特殊的法則與秩序的別種世界。例如宗教、藝術、科學、技術、道德、經濟等之從社會共同生活的方向而分化而客觀化之類是。文化領域是由文化作業的對象即其方向而逐漸地分化了的結果，但其根底是存在於為個人生活的統一體的人格與社會生活的統一體中。而所謂文化價值則被包含於各種文化領域的文化材之中。一般價值哲學尤其是倫理學、美學、論理學，要求無條件的普遍的妥當性，而教育學則並不要求這種性質。因為普遍的妥當性原來是成立認識的主要條件，其以認識為中心的一般價值哲學，自不得不作此要求，但在教育這樣的人格行為上，卻不一定須具備這種性質。教育的活動是以現實的存在為基點，超越這限界而向着當為的理想邁進的努力。換言之，教育是在認識那被包含於文化材中的普遍的妥當的文化價值，把它作為被教育者的人格內容而實現之的活動。教育學雖不承認普遍的妥當性，但就其努力實現具有普遍的價值的理想上看來，則教育與普遍性的關係卻又是明白地存在的。這是精神科學派特有的立場，若與斯普蘭格的價值觀念的思想同時考察，則利脫的立場更可以明瞭。斯普蘭格的價值觀念，一方以現實

爲地盤，但同時它的上面而又是瀰漫着「超時間」之雲，其與利脫之以現實的存在爲出發點，而又超越這限界而轉向當爲的理想邁進的意思不是一樣的嗎？

文化領域內的文化材，被支配於各個特殊的構造法則。其構造的法則，全然是事物的法則，而非全人格的生命的法則。與全人格沒有直接的關係純粹被事物的法則所形式化了的普遍的安當性的規範，對於全人格即生命全體的活動，不一定具有同一的價值，因而被包含在文化材中的文化的評價，亦隨個人對它的態度的不同而不同。若由教育的目的去考察文化材，則其中所含的價值，即對於被教育者亦不一樣，故教育者對於文化材不得不施以選擇。這樣的說法，又將成爲斯普蘭格的所謂陶冶價值及人格的倫理學的問題了。若依斯普蘭格的陶冶價值說來，文化材的當中必有一定的價值順序。這價值順序是教育者與教育社會對於文化材所表現的態度，而這態度則常由生命的全體發出來。教育非將文化材儘如其原物收容下來，而是求其中所包含的價值即陶冶價值，故因人格及教育社會的不同，而文化的價值順序亦自不同。

六 文化材與陶冶價值

這一章可以說是教育方法的理論，與斯普蘭格的陶冶可能性的問題相當。一般的所謂文化價值與教育上所見的陶冶價值不盡相同。一般被認為有價值的東西，但從陶冶上看來，不一定是價值。陶冶上有價值的文化材若稱為陶冶材，那末，陶冶材的範圍原來是比一般文化材為狹小。那末，怎樣的文化材纔算有陶冶的價值呢？其標準要以文化材自身的內容的如何及能否適合於陶冶過程的要求為定。一切的文化材，大體可分為二種看法：一自其內容上去看，一自其與生命的關係上去看；而陶冶價值卻不能自其內容上去看，只能從其與生命的關係上去看。

詳言之，所謂文化材，不論其屬於如何的方面，本來皆由生命全體的活動而產生出來的，所以若是能追究其產生的途徑，把既經客觀化、形式化、固定化了的的文化材，從其原來的創造活動的過程中復活起來，而在被教育者的精神的內部惹起與此同樣的活動，那麼，在這裏邊纔能生出陶冶的價值來。當文化材當作陶冶材而生出陶冶價值之時，即為被教育者自己體驗了文化創造的過

程之時，亦即爲發達被教育者的人格中存在的價值創造性而正達到人格陶冶的目的之時。故將文化材儘如其原物吸收下來，決不是正當的陶冶。當在與被教育者的文化創造作同一的生命全體的活動時，始能認出陶冶價值。文化材欲其真正地成爲陶冶材，那末，不得不與其生產的過程同樣地作生命全體的活動，而深入於精神的內部。文化材當初被創造之時，必由生命全體的活動而產生出來，故對於其人的生活而有一定的意義。想在已經脫離人格而客觀化形式化了的文化材的當中產生陶冶價值，那不得不把它納入於被教育者的生命中，使其體驗對於生活的原意義。當其這樣對於生活的原意義被體驗時，那陶冶價值亦可以明白，而且足以促進人格的發達。利脫對於這點，很明白是受斯普蘭格的影響。同受斯普蘭格的影響的凱善斯泰奈對於這點，殆亦與利脫達到同一的結論。

在陶冶過程上，不但要把被事物的法則所客觀化硬化了的文化材復活於生命的過程中，更要須注意被教育者的精神是尙未成熟者。這意思就是說，當將文化材作爲陶冶材時，應問這種文化材是否適應於兒童的精神發達的程度。換言之，即不可不注意於研究兒童的陶冶可能性的發

達心理學的法則。

文化材的陶冶價值，係就陶冶過程的全體而認識之的。但我們尙能離開陶冶材的特殊的內容，而認識那陶冶「形式的作用」的價值。什麼叫形式的作用呢？就是一般地通用於文化的生產上的形式的作用；陶冶這種形式的作用的價值，即所謂形式的陶冶價值。例如爲所有的文化問題中所共通的智力之陶冶或意志之一般的訓練之類是。這又與斯普蘭格的形式陶冶價值的思想相一致。當在說明文化的意義及價值那樣的陶冶過程之內的方面的場合，自然科學的心理學是沒有什麼用處的，只對於處理表現於陶冶作業上的一般精神作用的場合，自然科學的心理學具有相當的效用。利脫對於實驗心理學的見解，大體也如斯普蘭格。

以上只是教育方法論的大概，於茲不能就其各部作詳細的論述。在文化全體中的各文化領域的各種的事物關聯及其與人生的關係，特別是與在發達的各階段中的少年青年的關係及文化價值與陶冶價值的關係等更有精細研究的必要。

七 被教育者教育者及文化社會

利脫在這一章中，究明教育者的任務，是在根據個人與社會的相互依存——尤其是主觀精神與客觀精神的交互之理，而使被教育者的人格向上發達，以圖文化社會全體的向上發達。這同屬於前面所述教育方法論的一部，而與從來的教育學之論教材的選擇統合的原理的部分相當。前面已一般地論述文化材與陶冶過程的關係，現在更進一步，從實際教育的立場具體地考究之。

陶冶過程，一般地說來，是將形式化了的文化材還元於其當初生產時的精神全體的活動，而於被教育者的精神內部惹起同樣的活動；但當把其具體的被教育者放在前面而施行實際教育的場合，卻不得不顧慮到其個人的天賦的素質的差異。文化材中特有的客觀性與被教育者的個性的差異之對立，在利脫的思想中是一重要的問題。即是多樣的文化材如何得與多樣的個人的素質的差異相調和的問題。利脫對於這個問題從精神科學上固有的立場，依據精神構造與類型的二個概念而解決之。文化材，當在被教育者的精神的內部而與原來的文化創造的行爲作同樣

的活動時，而始能產生陶冶價值，所以教育從最初就不得不假定被教育者的文化創造力即斯普蘭格的所謂價值創造性的存在。換言之，當被教育者之體驗陶冶價值時，其精神中內在的文化創造力不得不起而活動。這創造力的活動，即客觀的文化材從被教育者的精神生活中所喚起來的反響而為發生陶冶價值的動力。但這個反響，決不是偶然地起來，原來在被教育者的天賦的素質中潛伏着容納的可能性。文化材如隨其方面的不同而有種種的特性，那麼，在被教育者的素質中亦不可不有適應它的東西。這就是斯普蘭格的所謂價值受納性，亦即是陶冶材之內的統一與被教育者之內的統一不得不互相調和的理由。

這個問題，凱善斯泰奈受了斯普蘭格的影響從實際教育的立場，予以詳細的研究，而於其陶冶過程的公理的著作中，曾說個人的陶冶，當在文化材之精神的構造與個人的精神構造的全部或一部妥當時，而始為可能。利脫對於凱善斯泰奈所用的精神構造之語，則使用被教育者的「特性」和「素質的統一」等語。但如能採用精神科學所通用的精神構造之語，那末特性的意義和統一的意義更可以明瞭。陶冶材固不能有反於被教育者的特性，即文化材亦同樣地於被教育者

的內部中不能有矛盾和反對。而且，文化材不能囚於特殊的領域的一局部，不可不從文化全體上着眼。當從文化材之中選擇陶冶材之際，在一般地適合於兒童（包括青年少年在內）的一定的發達的程度上，而又不可不考慮其對於具體的個人的素質是否適合。在這裏若借用斯普蘭格的用語，即為陶冶材的選擇不可不個性化。陶冶材，一方從其內容的法則而統一，一方面從被教育者的個性而統一。根據社會共同生活而於歷史上成立的文化材，當其由陶冶過程而流入於被教育者的精神之中時，被教育者的人格的內容也逐漸地充實起來。這是文化價值為中心而統一一個人的生活，而其結果即形成我們所稱的人格。這人格，是個人生活的統一體，同時又以統一了的文化價值為其內容。陶冶的目的，是對於文化價值有自覺的人格的完成。使被教育者發生這自覺的，則為客觀的陶冶材。照這樣說來，那末所謂人格的陶冶，不外是藉客觀文化（即客觀精神）而使被教育者的主觀精神向上發達而已。被教育者的人格，待教師的指導，而由陶冶材的選擇與綜合而充實其內容。但陶冶材須將其視為全體的，保持有機的統一，而又不失與文化材全體的關聯。

所以為教育者當提了陶冶材的全體而臨向被教育者之際，不可不努力於喚起其精神的內

部的反響。換言之，即通過陶冶材而被蘇醒了的生命之流，不可不由教育者的精神而侵入於被教育者的精神的內部。明白的說，即是陶冶材的內容，應如生命之流一般地流入於被教育者的精神之中。陶冶材要使其變成生命之流流入於被教育者的精神的內部，那不得不於教育者自身的精神中先使其成爲有生命的東西。意思就是說：教育者不可不以具有生命的陶冶材爲被教育者的人格內容。教育者爲盡上述的人格陶冶的任務起見，第一應先通觀文化全體，其次對於從其中選擇出來的陶冶材不可不加以徹底的了解，人是無間於教育者與被教育者都有超越現實而傾向於理想的欲求、熱望及不斷的努力。這人類的本性表現出來，則成爲價值創造的活動。現在所說的陶冶價值，畢竟是從這根柢上發生出來的。從這意義說來，那末，要使人格充實，不一定要得教育者的指導，即被教育者自身亦能從其本性上而使其人格充實。不過教育者爲既成熟者，有豐富的價值創造的體驗，不論對於自己的本性，對於文化材，都比未熟者有更深的了解。其對於被教育者的了解，猶如對於自己的了解一般。陶冶材即文化材的了解與被教育者的個性的了解，爲教育上不可缺的必要條件，若是缺了這個條件，人格陶冶全然爲不可能。教育因以被教育者的人格陶冶爲目

的，故教育者自身不得不先爲健全的人格者。

被教育者的個性，是極富於變化的，故從表面上看來，教育者對被教育者的個性的了解，似屬不可能，但是個性有一種的特色，即從其文化行爲的方向（即價值創造的傾向）而能定立一定的類型。這就是精神科學派的所謂類型說。斯普蘭格承迪爾泰之說而大成之。這個個性類型說是最能明白地解決這個困難問題的。類型說對於了解被教育者的精神生活的中心提供以祕密之鍵。基於自然科學的研究法的個人差異的心理學，幫助這類型的理解亦不小。類型說，不待言是以個人的精神構造的特性爲基礎的東西，但對於客觀精神的構造的說明及文化領域的多樣性的了解亦有不少的幫助。個人的精神構造中有統一，而其生活成爲渾一的統一體，而在客觀精神的構造中，也同樣的有統一，不論社會或文化生活都成爲渾一的統一體。而主觀精神與客觀精神，猶如個人與社會一般的互相交錯而具有同體不離的關係，故我們不應把它分離開而作部分的斷片的考察。故在陶冶過程上，這個人的方面與社會的方面不能失其權衡。偏重於個人的特性，而輕視客觀文化全體，或只是看到客觀文化，而忽視了個人的特性，都非正當的教育。個人的陶冶作業，依

其特性與壽命，雖有明瞭的界限，但在社會即集團的生活統一體中，卻無若何的界限，而其文化創造則無限地進行着。隨而其結果，文化材越積越多，殆非個人的能力所能領受。這從一方面看來，好像很足以使陶冶材的選擇與統合爲不可能的樣子，但從另一方面去看，文化的進步與精神活動力的增進是相伴而行，故文化之無限的進步，對於陶冶作業上依然是不發生困難問題。這與其說是陶冶上的困難，毋寧說是充實文化社會生活的內容。其由社會全體看來，是文化的向上，其由個人上看來，是人格的向上。教育的理想及目的，畢竟是歸着於此點。

八 陶冶事業的制度

前章主要點，是從具體的教育者與被教育者的方面去考察陶冶過程，這一章，利脫從具體的文化社會去考察陶冶事業的問題。這是教育制度的問題，陶冶事業，從一方面看來，是教育者的個人的事業；從他方面看來，則爲文化社會的同事業。因而在陶冶事業上，亦猶如在陶冶過程中之見到個人的要求一樣，而能見到文化社會的要求。個人在社會生活中有理想的要求，而同時又不

能脫離現實的要求。此於陶冶事業上亦屬同樣。對於理想的傾向，雖是人類的本性，但是這種向上的努力，若是自己的生活不得安定，到底是不可能的。人的生活安定的要求，是普遍必然的現象，誰也不能例外。因而我們於陶冶價值之外，不得不承認生活價值。人的本性中固有的理想的要求，表現出來，則成爲文化的要求。生活價值即生活安定的要求，是外部的要求，而陶冶價值即文化的要求，則爲內部的要求。教育的事業，一方要顧慮到陶冶價值，而同時又不得不顧慮到生活價值，以期適應於內外二種的要求。

但在教育制度的問題上，這內外二種的要求，往往互相矛盾或反對，必不能調和一致。這是使教育制度的組織發生困難的最大原因，而文化與生活即精神與肉體，恐怕是永遠地不能脫卻鬭爭的狀態罷。要使以上內外二種的要求調和一致，除卻使文化的意義徹底，另無他法。

陶冶事業，本來是社會全體的共同事業，後來劃分開，其一部分則成爲學校的事業。有計劃的陶冶事業，今日殆只限於學校。學校教育因被法規、教學要項及教學法等之規定，反多流於劃一主義、形式主義，而違反陶冶的精神。但是學校教育，有於人類的共同生活中涵養必要的根本能力的

優點，這是不能忽視的。從尊重個性的立場看來，似不得不採取個別教育，但是學校的類型即分類，卻足以解決此種的困難問題，其與類型說之足以幫助個性的了解同一作用。什麼叫做學校的類型呢？即學校適應個性的類型而區分為若干種類。這樣，那末既能保持學校的共同教育的優點，而又能調和變化無極的個人的要求與社會的要求，而趨於單純化。

九 結論

以上所述利脫的教育學梗概，與從前的教育學頗異其考察的方向與體裁。今約舉其最重要的二三要點於下。第一、是用以區別教育學與技術學的目的觀念。第二、教育學的考察，是皆以人格為中心。教育者即為教育的主體的自我，與認識的主體的場合不同，不絕地與具體的環境交涉，而於主觀的內部創造客觀文化的內容，將其人格的活體驗傳達於被教育者的精神的內部。其具體地考察人格的思想，是先後一貫的。第三、一切的考察，都是從全體統一地下來。不論是對於個人的人格及精神或社會文化及精神，都是當作統一的全體而下考察的。第四、教育學決非固定的。教

育學上的理論，因其爲一種生命的衝動的表現，不絕地創造新的東西，故成爲不斷的向上努力的連續，而其結果不絕地追求目的，卻又不能達到一定的結論。換言之，教育學是永無完成的時期，不斷地向着理想前進。教育學雖非普遍的妥當的科學，但具有目的論的真理。與自然科學雖然不屬於同等科學，但亦不失此特有的立場。這些都是從迪爾泰的精神科學的考察自然地生出來的歸結。

利脫說這個結論的輪廓——可視爲此教育學梗概的跋，與詩萊爾馬哈所作的最爲相近。而這梗概的基礎，則爲其所著的個人與社會。又明白地說：其思想的傾向，與特來爾西、斯普蘭格、弗理善塞開拉、凱善斯泰奈等相一致，而與科恩、奈脫爾普、威爾曼等則有相接觸的地方。

第六章 文化教育學批評

文化教育學的重要代表，已如上述，以下想就他們共通之點略加以批評，以作結論。

文化教育學所包涵的要素，既如第一章中所述，爲社會的教育思想、精神科學的思想、價值哲學的思想及現象學的思想等四者。然細加分析，此外尙涵有赫德(Herder, J. G. 1744—1803)歌德(Göthe, J. W. 1749—1832)等人生派的思想及黑格爾(Hegel, G. W. F. 1770—1831)的辨證法二種要素。所謂人生派的思想，是指生命主義或人生主義的思潮言的。它一面反對主知主義或合理主義，一面高唱全體統一的生命，針對啓蒙思潮而鼓吹浪漫主義的思想。這思想形成了文化教育學的一方面。我們只要看文化教育學的先驅者迪爾泰的思想中充滿着人生的浪漫諦克的成分，便可察知人生派的思想在文化教育學中是佔着怎樣重要的地位了。利脫從一元論的立場，把個人與社會視作相互依存相互錯綜着的一個全體的兩面。個人與社會原來是矛盾反

對的概念，利脫揚棄其矛盾，而使融合調和，獲取綜合統一的概念。這不能不說是黑格爾的辨證法的應用。這思想在文化教育學中也成爲重大的要素。要之，文化教育學包含歷史上重大的要素，幾乎有綜括各種思想，打成一團，而樹立一種偉大的思想體系之觀。這就歷史上言，不得不認它具有相當的價值。以下且就其理論與實際的方面說明其優劣的所在。

文化教育學者原來的企圖，是想由體驗的立場，調和理想主義與現實主義、個人主義與社會主義、歷史主義與純理主義的衝突，建立一種綜合的統一的教育思想體系。這種企圖，能否實現，固屬疑問，但其循着這方向進行，卻是事實。故就這點說，文化教育學的研究態度不能不說是穩健中正，不趨於矯激偏畸之途。其中的優點可得而說的有下面六點。

第一、文化教育學具有心理的與社會的二重堅強的基礎。因爲文化教育學是以迪爾泰的精神科學的心理學與裴斯塔洛齊一派的社會的教育思想爲構成的要素，故其心理社會的基礎十分穩固。第二、文化教育學注重文化價值的創造。文化價值的吸收與創造，在文化教育學似乎同等看待，其實則偏重於創造的方面。因爲吸收價值無非爲價值創造的準備，換言之，即在培養價值的

創造力。第三、文化教育學所根據的心理構造不背生理的法則，因為文化教育學所謂心理構造或精神關聯的用語，原來是從生理學上借用來的，故不背生理現實的基礎。第四、文化教育學注重教育的愛。斯普蘭格認愛情為教育的傳導體，由了愛的作用，纔能發達被教育者的價值受納性與價值創造性。這點固然是斯普蘭格因襲裴斯塔洛齊的思想，然亦不能不視為文化教育學的貴重的要素。第五、文化教育學提倡文化的生命觀。文化教育學闡明自我之內的構造，視其本質為社會的歷史的，從而倡說一種文化的生命觀。文化教育學又研究具體全一的生命之型，從其中把捉各人具體的自我，這點也是值得我們注意的。個性類型說為斯普蘭格思想中重要的部分，既可以幫助個性的了解，又足以解決個別教育與共同教育的困難問題。第六、文化教育學在方法論上打破從前主知主義的注入的教學法，而採用情意本位的體驗的學習法。最近德國流行着的所謂體驗教育，即係受文化教育學的影響而發生的。其所用的教學法，大致即為體驗的學習法。

以上六點為文化教育學的優點，至其缺點可得而述的也有六點。第一、文化教育學的哲學基礎不能擺脫德國傳統的觀念論的思想。精神科學派的哲學雖不滿意於康德派的合理主義形式

主義以及一般形而上學的思想，然其思想的根源還是離不了觀念論。精神構造心理學所言的精神構造，雖說是根據於生物構造之理，似不違背生理現實的基礎，然同時又承認價值創造性為先驗的，并以人的精神構造為產生一切社會文化的根源，即承認社會文化是由人的精神構造中反映出來的。又說社會文化的構造，一如人的精神構造，故社會文化的領域相當於人格的類型。這種說法很顯明的是觀念論的思想。故文化教育學的理論，若就觀念論的立場來說，其體系的組織似頗嚴密，然究其根底卻存有極大的錯誤，當不足以說明文化創造之理。第二、文化教育學對於諸家的思想未能十分融化。文化教育學的規模確是很大，想把所有的思想綜合起來，構成一極大的思想體系。但因內容過於複雜，無法使其完全融化。第三、文化教育學之想綜合各種不同的思想加以統一的企圖，原來是運用黑格爾的辨證法。但因其根本思想是屬於觀念論的，故其所運用的也止於觀念論的辨證法，未能進而採用唯物的辨證法。如能採用唯物的辨證法，那其根本錯誤或能避免。第四、文化教育學所主張的依據個性類型的教學法，在青年期以前的兒童不能適用。因為在此時期以前的兒童個性尚未十分顯現。第五、文化教育學的理論，陳義過高，很難應用於實際。許多的

文化教育學的著書中，對於實際方法的應用都很少論述到。第六、在文化教育學的思想中極富於國民社會的思想，這是它的優點；可是這種思想很容易流於偏狹的民族國家主義的思想。像今日德國法西斯諦教育的成立，不能說文化教育學對它沒有影響。與文化教育學很有關係而屬於現象學派的克里克，今日已成為法西斯諦御用的學者了。不過這不能完全歸咎於思想本身，乃另有其政治的原因存在。於此亦足以證明教育是無法脫離政治的關係，處處受著政治的支配。而政治則又受制於經濟，其中具有一貫的關聯。文化教育學對於這點未能理解，是也一缺點。

文化教育學的重要著作及參考書

- Dilthey, W., *Leben Schleiermachers*, 1870.
- Dilthey, W., *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, 1883.
- Dilthey, W., *Die Embildungskraft des Dichters*, 1887.
- Dilthey, W., *Das Erlebnis und die Dichtung*, 1905.
- Spranger, E., W. V. Humbolt u. d. Humanitätsidee, 1909.
- Spranger, E., *Lebensformen*, 1914.
- Spranger, E., *Psychologie des Jugendalters*, 5 A. 1925.
- Spranger, E., *Kultur u. Erziehung*, 1917.
- Spranger, E., *Gedanken über Lehrerbildung*, 1920.

- Spranger, E., Schule u. Lehrerschaft, 1913.
- Spranger, E., W. Dilthey, 1912.
- Spranger, E., Der Gegenwärtige Stand d. Geisteswissenschaften u. d. Schule, 2A 1925.
- Spranger, E., Humanismus u. Jugendpsychologie, 1922.
- Spranger, E., Die Wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik, 1928.
- Spranger, E., Das Deutsche Bildungsideal der Gegenwart in Geschichtsphilosophischer Beleuchtung, 1928.
- Litt, T., Geschichte und Leben, 1918.
- Litt T., Individuum und Gemeinschaft, 1919.
- Litt, T., Erkenntnis und Leben, 1928.
- Litt, T., Pädagogik in dem Sammelwerke: Kultur der Gegenwart, 2A. 1924.

- Litt, T., Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal, 1925.
- Litt, T., Möglichkeiten und Grenzen Pädagogik, 1926.
- Litt, T., Ethik der Neuzeit, 1927.
- Litt, T., Führen Oder Wachsenlassen, 1927.
- Litt, T., Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung, 1928.
- Stern, E., Einleitung in die Pädagogik, 1922.
- Stern, E., Jugendpsychologie, 2A. 1928.
- Stern, E., Autorität u. Erziehung, 1925.
- Kerschensteiner, G., Die Grundaxiom des Bildungsprozesses, 2A. 1924.
- Kerschensteiner, G., Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, 2A. 1927.
- Kerschensteiner, G., Theorie der Bildung, 1926.

- Lehmann, R., Das doppelte Ziel der Erziehung, 1925.
- Lehmann, G., Zur Grundlegung der Kulturpädagogik, 1929.
- Paulsen, Pädagogik, 1911.
- Münch, Zukunftspädagogik, 1908.
- Moog, Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, 1923.
- Moog, Die Deutsche Philosophie des 20 Jahrhunderts, 1922.
- Frischeisenköhler, Bildung und Weltanschauung, 1921.
- Kessler, Pädagogik auf Philosophischer Grundlage, 1921.
- Messer, Pädagogik der Gegenwart, 1924.
- Müller-Freienfels, Die Philosophie des 20 Jahrhunderts in ihren Hauptströmungen, 1923.

野田義夫 文化教育學原論

文化教育學的重要著作及參考書

辻幸三郎

文化哲學概論（生活的形式）SPRENGER 原著

乙竹岩造

文化教育學の新研究

入澤宗壽

文化教育學と體驗教育

海後宗臣

デイルタインの哲學と文化教育學

勝部謙造

最新教育哲學の研究

村上俊亮

リットンの文化哲學と教育學

海後宗臣

伏見猛彌

ヨナスコーンの哲學と教育學

入澤宗壽

現代の教育哲學

渡部政盛

教育哲學思潮概論

齊藤响澤

クモー現代の獨逸哲學（Moore 原著）

永田廣志

唯物辨證法講話

小倉好雄 「カント」より「ローゲル」(Royce 原著)

蔣徑三 西洋教育思想史(商務)

蔣徑三 文化教育學の理論與方法(教育雜誌二一卷一二號)

蔣徑三 現象學者謝勒爾的教育觀(東方雜誌二九卷四號)

蔣徑三 教育的價值論(教育雜誌二三卷十二號)

蔣徑三 社會的教育思潮(教育雜誌二一卷一一號)

蔣徑三 勞動教育學者凱善斯泰奈的思想(教育雜誌二二卷一號)

蔣徑三 行動學校論(教育雜誌二二卷二號)

揚人楨 文化哲學的教育思潮(教育雜誌二一卷十二號)

蔣徑三 文化哲學與文化教育學(教育雜誌二一卷一二號)



中華民國二十五年一月初版

版

師範小叢書
文化教育學一冊

(30241)

每冊定價國幣叁角

外埠酌加運費匯費

編著者 蔣 徑 三

發行人 王 雲 五
上海河南路

印刷所 商 務 印 書 館
上海河南路

發行所 商 務 印 書 館
上海及各埠

版 翻
權 印
所 必
有 究

