

大 學 叢 書

訓 育 原 理 與 實 施

汪 少 倫 著

商 務 印 書 館 印 行



大 學 叢 書

訓 育 原 理 與 實 施

汪 少 倫 著

汪少倫
一九四五年
北師大
汪少倫著

商 務 印 書 館 印 行

大學叢書

蘇實與甄氣育備

卷之五

蘇實與甄氣育備
卷之五

蘇實與甄氣育備

自序

教育最高目的，毫無疑義在養成某個社會的理想份子，以繼續其生存，以實現其自由。要使每個份子能繼續其社會的生存，能實現其社會的自由，固須具有豐富的知識與充分的能力；尤須具有高尚的品格。蓋必須具有高尚的品格，然後才能與其他份子分工合作，以使其豐富知識與充分能力完全發揮效用。否則或孤僻成性，或特立獨行；則有知識等於無知識，有能力等於無能力。同時尤必須具有高尚的品格，然後才能保證其豐富知識與充分能力確能為社會增加幸福。否則或智足文過，或能足濟奸；則如虎傅翼，對於社會不但無益，而且有害。因此品格教育或訓育為整個教育之中心。訓育成敗決定整個教育的成敗。

欲使訓育工作成功，必須訓育者對於訓育工作有一種精密的研究：蓋必須有精深的研究，才能徹底瞭解學生的遺傳背景，身心特性與各種環境，以因勢利導；才能把握最高訓育理想，以正確領導。必須有縝密的研

究，才能選擇各種適當方法，如管理、指導、賞罰、講授等，以實現最高訓育理想。否則或揠苗助長，或引入歧途，或胡幹、蠻幹；則不但不能使訓育工作成功，而且極易招致學生反感，甚且釀成重大糾紛，使整個教育成爲不可能。

關於訓育研究，歐美各國久已注重，并已有不少有價值的著作（註一），其中一部份并已譯成中文（註二）。但如前面所論，教育——尤其是訓育，在養成某個社會的理想份子。各個社會的理想不同，因之教育——尤其是訓育，具有極大的民族性。因爲訓育具有極大的民族性，所以外人著作雖多，僅能供吾人參考，不能爲吾人採用。至國人關於訓育的著作已屬異常稀少——尤其是關於中等學校的訓育著作（註三）。而且這些稀少的著作，或以過於簡略不能包括各方面訓育問題；或以出版已久，未能採錄最近訓育法令。因此這些著作均不合目前大學講授及中等學校訓育人員參考之用。

前大本書爲著者數年來在國立中央大學師範學院公民訓育系、教育系、童軍專修科及四川省立教育學院社會教育學系講稿。每講一次，必加修改，迄今已達四五次之多。但以目前收集材料困難，生活又不十分安定，自知缺點尙多。惟全書四十目對於各種重要訓育問題，無不扼要論及；對於現行訓育法令，無不儘量摘錄。對於研究或從事訓育工作人員或不無足供參考之處，因此提前付印。尙望各地研究或從事訓育工作人員不吝指教，俾得隨時改進，使能成爲一本比較完備的訓育書籍。

本書係對師範學院或教育學院學生講稿。師範或教育學院學生畢業後，多從事學校教育工作。因此本書所討論之訓育問題，多以學校訓育爲限，——尤其是中小學訓育。至於社會訓育與自我訓育，則較少論及。本書蒙劉瀝泉、嚴中立兩同學溥暑抄稿，至爲心感！又內子琴心對於本書完成，臂助尤多，亦併於此誌謝。

教育爲抗戰建國之大業。訓育又爲教育之中心。希望本書問世，對於「抗戰必勝，建國必成」，亦有些許貢獻！

中華民國三十一年七月，汪少倫於重慶沙坪壩國立中央大學。

(註一) 參考附錄二：關於訓育問題重要西文參考書目。

(註二) 參考附錄一：關於訓育問題重要中文參考書目。

(註三) 參考附錄一：關於訓育問題重要中文參考書目。

目錄

目次

自序

上編 訓育原理

第一章 緒論

第一節 訓育意義及其研究

第一目 訓育意義及其重要

第二目 訓育研究及其方法

第二節 訓育之時代性與民族性

第一目 訓育之時代性

第二目 訓育之民族性

第二章 訓育基礎

第一節 遺傳與訓育

第一目 遺傳之意義

第二目 遺傳與訓育

第二節 發育與訓育

第一目 兒童時期與訓育

第二目 少年時期與訓育

第二章 師資人員與訓育

第二目 中學師資人員

第一目 小學師資人員

一一三

一一三

一一一

一一一

一一一

一一一

一一一

一一一

一一〇

一一〇

一一二

一一七

一一七

一一二

一一六

一一七

一一〇

第三節 性別與訓育……………三四

第二目 男女心理的差別……………三六

第二目 男女心理差別與訓育……………四〇

第四節 環境與訓育……………四〇

第二目 自然環境與訓育……………四二

第二目 社會環境與訓育……………五七

第三章 訓育理想……………五七

第一節 訓育理想的需要及過去訓育理想的檢討……………五七

第二目 訓育理想的需要及其應具的條件……………六七

第二目 過去訓育理想的檢討……………七五

第二節 現代中國應有的訓育理想……………七五

第二目 現代中國理想的人——具有人類精神的民族志士……………七八

第二目 現代中國理想人的特質——健、賢、智、能……………九一

下編 訓育實施……………九一

第四章 訓育組織與訓育人員應有的修養……………九一

第一節 訓育組織……………九一

第一目 小學訓育組織……………九四

第二目 中學訓育組織……………一二二

第二節 訓育人員應有的修養……………一二二

第一目	訓育人員身體方面應有的修養	一二二
第二目	訓育人員精神方面應有的修養	一二七
第五章	直接訓育方法或道德訓練	一三四
第一節	管理（各種生活管理）	一三四
第一目	管理之意義及其重要原則	一三四
第二目	物質生活管理	一四三
第三目	精神生活管理	一五三
第二節	指導（各種活動指導）	一五七
第一目	指導之意義及其重要原則	一五七
第二目	關於體的活動指導	一六四
第三目	關於賢的活動指導	一六六
第四目	關於智的活動指導	一七二
第五目	關於能的活動指導	一七五
第三節	特殊學生的管理與指導	一八六
第一目	優秀學生的管理與指導	一八六
第二目	頑劣學生的管理與指導	一八九
第四節	懲獎	一九二
第一目	懲罰	一九二
第二目	獎賞	一九六
第六章	間接訓育方法或訓育講授	二〇二

第一節 直接訓育講授	二〇二
第一目 有系統的直接訓育講授	二〇五
第二目 隨時的直接訓育講授	二〇八
第二節 間接訓育講授	二〇八
第一目 小學方面的間接訓育講授	二一一
第二目 中學方面的間接訓育講授	二一五
第七章 訓育綜合與訓育考核	二一五
第一節 訓育綜合	二一五
第一目 中心訓練週	二二二
第二目 培植優良校風	二三〇
第二節 訓育考核	二三〇
第一目 訓育考核的意義及其重要	二三二
第二目 訓育考核的方法及其表格	二四二
附錄一 關於訓育問題重要中文參考書目	二四四
附錄二 關於訓育問題重要西文參考書目	二四四

訓育原理與實施

上篇 訓育原理

第一章 緒論

第一節 訓育意義及其研究

第一目 訓育意義及其重要

訓育爲整個教育的一方面，所以要瞭解訓育的意義，必先瞭解教育的意義。

關於教育的意義，各國學者的說法極不一致：包爾生 (Paulson) 說：『教育乃前輩傳授精神文化遺產於

後輩之謂』(註一)，巴德 (Barth) 說：『教育乃社會的精神繁殖』(註二)。杜威 (Dewey) 說：『教育就是繼

續不斷地重新組織經驗，要使經驗的意義格外增加，要使後人指揮後來經驗的能力格外增加』(註三)。鄧賴

(Finney) 說：『教育是社會的再生歷程，將社會遺業，再生於個人之身，給個人以型成人格之資料』(註四)。

波得 (Bode) 說：『教育是個人加入社會團體的一種歷程』(註五)。

各國學者對於教育意義的說法，雖不一致，但均承認教育爲一種人類社會的工作，禽獸固沒有教育，孤立的個人亦沒有教育。人類社會所以需要教育，是因爲牠本身是一種有機體和一個人體相似。一個身體要繼續其生存，不能不有細胞的新陳代謝 (Metabolism)。一個社會要繼續其生存，不能不有新生的份子來代替衰老

的份子。細胞的新陳代謝，全由生理，故能新舊銜接。社會份子新陳代謝則有生理與社會兩方面。所以這些新舊份子之間，雖有生理遺傳，可將某個社會血統所具有的身心特徵自然傳與其後輩，使某個社會得到一種繼續生存的基礎；但某個社會所具有的社會遺產或文化經驗：如某個社會所形成的各種特殊習慣與觀念，所集聚的各種特殊知識與技能，則不能隨生理的遺傳而遺傳。如道德家雖可以其好善的天性遺傳其子女，但不能將其所習得的行爲遺傳其子女；思想家雖或能以其理解的能力遺傳其子女，但不能以其所研究的學理遺傳其子女。同時此種文化經驗亦不能隨文化成品的授與而授與。如資本家雖能以其工廠授與其子女，但不能以其管理技能隨同授與；科學家雖能以其實驗室或圖書館授與其子女，但不能以其試驗結果或知識隨同授與。如欲其子女能成爲道德家，思想家，工廠管理者或某種學者，必須其父母循序而教，子女循序而學。此種循序而教，循序而學的活動，即普通所謂的教育。因此教育乃社會前輩用教學方法傳授各種文化經驗於社會後輩之謂。

教育既爲某個社會文化經驗之傳授，而每個社會的文化經驗可以分爲三大類：即特殊習慣與觀念，其著者如某個社會的各種特殊風俗，特殊生活方式，特殊宇宙觀、人生觀、社會觀之類；各種特殊知識，其著者如各種人文科學，各種自然科學之類；各種特殊技能，其著者如各種器械製造與運用方法，各種經濟組織與經營方式之類。因爲文化經驗可以分爲上述三大類，所以教育內容亦可分爲三方面：即習慣教育，知識教育與技能教育。但教育對象爲社會後進或被教育者。社會後進或被教育者必須有健全的體格，然後方能圓滿接受各方面的教育。因此整個教育內容除上述三方面以外，尚有體格教育。體格教育的目的在「健」，習慣教育的目的在「賢」，知識教育的目的在「智」，技能教育的目的在「能」。所以「健」、「賢」、「智」、「能」四者爲整個教育的四方面，亦爲整個教育的四大理想。

整個教育內容有上述四方面，所以整個教育工作亦有四種：如關於「健」的教育，有各種操練與運動；關於「智」的教育，有各種學科的講授；關於「能」的教育，有各種練習或實習；關於「賢」的教育則有訓育。因爲訓育是關於「賢」的教育。賢人普通稱爲有道德的人，如是「賢」即等於道德。因此訓育普通多稱

爲道德教育 (Moral Education) 或道德訓練 (Moral Training)。此種名稱英、美學者最常用，如魏爾頓 (J. Welton) 與白蘭德 (F. G. Bradford) 名其關於訓育的著作爲道德訓練的原則與方法 (Principles and Methods of Moral Training)，馬丁 (F. G. Martin) 名其關於訓育的著作爲學校兒童的道德訓練 (Moral Training of the School Child)，涂爾幹 (E. Durkheim) 名其關於訓育的著作爲道德教育 (L. Education Moral)，孟祿 (P. Monroe) 所編之教育全書亦載道德教育 (Moral Education) 一詞。

訓育既爲道德教育，而各種道德行爲養成習慣以後構成一個人的品格 (Character)，如是訓育又有人稱爲品格教育 (Character Education) 或品格養成 (Character-Making)。此種名稱在歐美各國均常用，如克蘭斯坦 (Kerscheustainer) 名其關於訓育的著作爲品格概念與品格教育 (Charakterbegriffe und Charaktererziehung)，艾爾生漢士 (Eisenhans) 與包爾綠 (Böner) 均名其關於訓育的著作爲品格教育 (Characterbildung)，夏爾卜 (Fr. Ch. Sharp) 亦名其關於訓育的著作爲品格教育 (Education for Character)，馬康 (MacCunn) 名其關於訓育的著作爲品格養成 (The Making of Character)。

訓育既爲道德或品格教育，而道德與品格均重在行或行動 (Action, Handlung)。而行或行動發源於意志。意志、感情及理智同爲整個心靈的三方面。道德或品格教育既重在行，行又屬於意志，所以道德或品格教育又有人稱爲意志教育 (Willensbildung, Education de la Volonte)。此種名稱在德法兩國最通用，如包爾生 (Fr. Paulsen) 與巴特 (P. Barth) 均名其訓育部份的著作爲意志教育 (Willensbildung)；巴羅 (J. Payot) 亦名其關於訓育方面的著作爲意志教育 (L'Education de la Volonte)。

合於道德的行爲由個人方面看來，爲道德修養，爲優良品格，爲健全意志，由社會或全體方面看來則爲紀律 (Discipline)。因此訓育又有人稱爲學校紀律 (School Discipline)。此種名稱在美國最通用，如斯密斯 (W. R. Smith) 名其關於訓育的著作爲建設的學校紀律 (Constructive School Discipline)，普林格爾 (R. W. Pringle) 名其關於訓育的著作爲高中訓育心理學 (The Psychology of High School Discipline)，柏格賴

(W. Ch. Bagley) 名其關於訓育的著作爲學校紀律 (School Discipline)，柏利 (A. O. Perry) 名其關於訓育的著作爲學校紀律問題 (Discipline as a School Problem)。

訓育目的既在養成道德行爲或優良品格，而研究道德行爲或優良品格的學問普通稱爲倫理學 (Ethics) 或道德哲學 (Moral Philosophy)。因此訓育即倫理學或道德哲學在學生行爲方面的應用，而訓育亦可稱爲應用的倫理學 (Applied Ethics) 或教育倫理學 (Educational Ethics)。好像應用於教育方面的心理學，名爲教育心理學 (Educational Psychology)，應用於教育方面的社會學，名爲教育社會學 (Educational Sociology)，應用於教育方面的哲學，名爲教育哲學 (Educational Philosophy) 一樣。

以上各種名稱表面上雖極不一致，但所指之事象則一。即均認訓育爲整個教育工作中關於培養被教育者善良行爲的一部份。由各種不同的名稱比較中，可以明瞭訓育的意義；亦可於各種名稱的不同中，窺知訓育研究尙爲一種極年青的學問。

以上認訓育爲整個教育的一方面，係一種狹義的解釋。廣義地講起來，訓育不僅是整個教育的一方面，而且是整個教育的一種方法。質言之，即用管理、指導等方法，使學生求得各種知識，如各種精神生活管理，和關於知的活動指導；使學生求得各種技能，如關於能的活動指導；使學生養成健全的體格，如關於物質生活管理與關於健的活動指導之類，於以使整個教育目的完全實現。目前各國學校訓導工作均包括健、賢、知、能各方面，訓育人員並不是警察，專門注意學生之過失。

實際上訓育不僅是整個教育的一方面，而且係其最重要的一方面；訓育不僅是整個教育的一種方法，而且係其最重要的一種方法。訓育工作所以如此重要，係因爲道德對於社會與個人的生存和自由，均爲極不可缺少的東西。

前面已經講過社會是一種有機體——尤其是由某一民族構成的民族社會 (National Society) 如由中華民族所構成的中國社會，印度民族所構成的印度社會，德意志民族所構成的德國社會之類。這個有機體的社會是

由無數份子構成的，好像一個人體是由無數的細胞構成一樣。這些無數份子在先天方面：性別、年齡、能力、嗜好既不相同；在後天方面：教育程度、職業性質、社會地位更多差異；好像人體內面分配於機關不同，作用不同的細胞一樣。但這些份子在先天、後天方面雖有許多差異，其最高目的則完全一致，即直接實現其本身的生存與自由，間接以實現其社會的生存與自由；好像機關不同，作用不同的細胞，其目的均為實現人體的生存和自由一樣。欲使許多先天、後天均不相同的份子，能夠實現一個共同目的，必須各個份子均能克盡其一己的責任，並能與其他各份子和諧地分工合作。欲使各個份子均能克盡其一己的責任，必須其自身具有種種條件，如健全體格、高深知識、特殊技能之類。否則或體弱多病，或愚昧無能，則自身尚且不能，何能繼續社會的生存與自由？欲使每個份子能與其他各份子和諧地分工合作，必須使其本身具有種種修養，如仁愛的心腸、公正的態度、對人誠實之類。否則或互相欺詐，或互相殘害，且不能一日相處，何能互相分工合作？這些必具的條件和必有的修養，即普通所謂的道德。因此道德為繼續社會生存與自由所不可缺少的東西。這是就社會方面說。

就個人方面說，道德對於個人的生存和自由亦異常重要：如個人欲充分實現其生存與自由，第一，不能不具有健全體格。欲有健全體格，不能不有合理或規律的生活。欲有合理或規律的生活，不能不有堅強的意志，能以控制本身的各種慾望與感情，使其不致非分發洩，此即普通所謂的節制或克己。第二，不能不具有高深的知識。欲有高深的知識，不能不有研究的熱忱和愛護真理的決心。此種熱忱和決心均屬於道德領域。德國心理學家毛易曼 (Meumann) 會說明，調和兒童的感情和意志，對於整個精神發達大有關係。第三，不能不有專門技能。欲有專門技能，不能不探討力行。而欲使技能成功為偉大事業，尤必須具有道德。歷來事業上失敗的人，由於知識和能力者雖或亦有，但無論如何不及失敗於缺乏道德修養者之多。如無信、無義、或自私自利的人，無論知識如何高，本領如何大，無人與之開誠合作，決無成功可能。

教育的最高目的在謀實現社會和個人的生存與自由。社會和個人生存與自由的實現，必須需要道德，因此教育必須以培養道德為其主要的目的。至於知識與技能則不過為達到此種目的的工具。工具是可善可惡的，例

如知識與技能用於發展社會的生存與自由，則成爲好的知識、好的技能；如用以妨害社會的生存與自由，則成爲壞的知識、壞的技能。因此在培養知識與技能之前，必先培養道德；否則知識技能適足爲作惡的工具，如虎傅翼，對於社會不但無益而且有害。此種有害於社會，或不能培養學生道德的教育，不但違背其本身的使命，亦將否定其本身。因爲社會決不容許以繼續自己生存與自由的工具，去進行妨礙自己生存與自由的工作。換句話講，凡不能培養學生道德的教育，必爲社會所淘汰。所以近代教育學始祖赫爾巴德 (Herbart) 說：『教育唯一和所有的工作，可以歸納於一語——道德』(註六)。魏爾頓 (Welfton) 和白蘭德 (Blandford) 亦說：『無最後道德目的的教育，不配稱之爲教育。』(註七)這些話都是表示道德教育或訓育的重要。

培養道德既爲教育的主要目的，所以各種教育機關均應以道德教育或訓育爲其主要的工作，——尤其是家庭和學校。因爲在家庭和學校中受教育的多是兒童。兒童雖由遺傳得來各種知與能的基礎，但什麼都不知，什麼都不能，好像一塊石頭，一棵木材一樣。一塊石頭要成爲什麼器皿或神像，要看彫刻家如何彫刻；一棵木材要成爲什麼器具，要看木工如何利用；一個兒童要成爲什麼樣一個人，要看父母和教師如何教育。他們可以教他做一個文天祥或史可法，也可以教他做一個秦檜或吳三桂。此種兒童的可塑性 (Plasticity) 或可教育性 (Bildbarkeit) 係一種客觀事實，無論如何不能否認。

因爲兒童具有極大的可塑性，所以各種學校應當採用各種方法，如管理、指導、賞罰、講授等，以養成學生各種良好的習慣，使其成爲有益於社會的份子，以完成其所負有的使命。否則年齡愈長可塑性愈小，一錯過機會，永遠不可救藥。所以學校訓育工作的如何，可以決定整個社會和一個人的運命。換言之，即訓育好壞可以影響某個社會的盛衰存亡，可無決定某個人的成功失敗。

所可惜者中國自興辦學校以來，教育設施多效法歐美。歐美現代教育偏重健、智、能，致將中國原有教育的優點，——如注重德育，完全喪失。所以各地學校多成爲知識與技能販賣的地方。目前漢奸、貪污、以及其他各種反社會的份子到處皆是，有一部份實爲不良教育的結果。所以要使我們的民族能夠復興，我們的國家能

夠強盛，必須從加緊各種學校的訓育工作着手。而訓育人員對於復興民族或強盛國家所負的使命，亦極重大。訓育工作既異常重要，訓育人員的使命又異常重大，所以對於訓育工作，不能不加以研究。茲討論之於後。

第二目 訓育研究及其方法

根據前目分析，足知道德教育或訓育為整個教育的主要目的。倘使道德教育或訓育失敗，則整個教育不但失其作用，而且造成許多惡劣的結果。因此各種教育機關，既應特別注重訓育工作，而從事教育事業的人員尤應使其本身先成爲一個訓育者或教育者 (Educator)，然後才成爲一個教師 (Teacher)。關於教育者和教師的區別，克興斯坦 (Kerschenshtainer)：教師的心靈 (Die Seele des Erziehers) (註八) 一書，言之甚詳。

包爾生 (Paulsen) 謂：「教育屬於自由藝術」(註九)，訓育亦然。因爲訓育是一種藝術，不是一種科學，所以訓育工作貴在能神機妙用。沒有一定的法則——如物理法則，和一定的公式——如化學公式，可以呆板地應用。因爲這種關係，過去偉大的訓育者或教育家得之於先天者多，得之於知識或研究者少。亦因爲這種關係，訓育研究一向被人忽視，即在歐、美大學裏，亦直到最近才有這種學程。但事實昭示，天生的訓育者或教育家異常稀少，不足以滿足各級各種學校的需要。因此不能不由中材之人來擔任訓育工作。而知識或研究對於中材之人不但異常有用，而且實爲必需。因爲知識根據康德 (Kant) 的研究，是由理智整理出來的經驗(註一〇)。而歷史演變雖無完全相同的事情出現，卻時有相似的事變發生。過去的經驗對於相似的事變不但可以用作處理的參考，而且可以增加處理的信心。

此種知識或研究的重要，拿中西醫的例子可以說明：中醫有幾千年的歷史，其治病的本領在內科方面有時竟不亞於西醫。但其不及西醫者，即在中醫僅有經驗，而無研究。他們只知其然，而不知其所以然。如普通中醫僅知道某種現象是某種病，某種方子可以治某種病。不像西醫經過生理學、解剖學、病理學等的理論訓練，知道爲什麼某種病有某種現象，某種藥或手術爲什麼能醫治某種病。因此西醫可隨時適應不同的病情，作適當

的醫治，誤事的可能較少。中醫呆板地應用過去經驗，誤事的可能較多。西醫優於中醫，即可為知對於行的重要。

知對於行既然重要，所以訓育者在從事訓育工作之前，必須對於訓育工作有相當的研究，以免臨時胡幹、蠻幹，不但不能收教育之效，而且引起種種麻煩。好像沒有知識的醫生亂醫亂治，不但不能治病，而且使病日益加重一樣。

訓育人員對於訓育工作既然需要研究，則不能不有適當的方法。關於訓育的研究可分為理論與實際兩方面：前者研究各種對於工作所必須具備的知識，後者研究各種訓育工作實施的方法。

關於理論方面的研究復可分為客觀與主觀兩種：所謂客觀的研究即研究支配兒童或青年行為的各種因素。根據現代研究，足知人類雖不是一種機械的東西，完全受外界的影響決定；但亦不是萬知萬能的上帝，可以自已任意作為；乃僅能於某一定的範圍以內選擇決定其自己的行為。構成這個範圍的東西，最主要的有四種：

第一即為遺傳：根據現代遺傳學的研究，遺傳不但是一種事實，而且有一定的法則，使過去關於遺傳的臆測得到一種學理的根據。因為遺傳不但是事實，且有一定的法則，所以有些行為是由遺傳得來的，兒童或青年本身不能負責。

第二即為發育：根據現代生理學與心理學的研究，兒童與青年在身心方面與一般成人多有不同。因此訓育人員要依據兒童或青年的身心發育狀況去批評或指導他們的行為。不能依成人的見解，去武斷一切。

第三即為性別：男女生理方面既大不相同，心理方面自有差異。男女身心方面既均有差異，則管理或指導男女學生，自不能不注意到其身心特性。

第四即為環境：法國有些社會學家謂社會環境(Milieu Social)決定個人一切，雖有些過分，但社會環境對於個人行為有極大的影響，無論如何不能否認。自然環境亦復如此。因此訓育人員指導學生行為的時候，不能不注意其所處的自然環境和社會環境。因此訓育人員對於遺傳學、生理學、心理學、地理學、及社會學等，

均須有深切的研究。

所謂主觀的研究，即確定訓育者的理想。前面曾經講過，訓育的主要目的在培養學生的德行，使能成爲理想的社會份子。訓育目的既在培養學生的德行，則訓育者自己必須知道什麼是理想的行爲，或合乎道德的行爲；否則判斷行爲的善惡便無根據。研究道德行爲的學問普通稱爲倫理學或道德哲學，因此訓育人員對於倫理學或道德哲學，必須有深切的探討。

關於實際方面的研究，主要的亦可分爲兩種：即訓育的組織與訓育的方法。我們知道一個學校的訓育工作異常繁重。不是一兩個人所能包辦，必須多數人分工合作。既須多數人分工合作，必須有一種適當的組織。此種組織應隨學校性質的不同而不同。所以需要相當的研究，然後才能知所去取。至於訓育方法，前面已經講過，貴在能神機妙用，沒有一定的公式。但過去和各地的訓育方法，多足以互相參考，互相印證，因此訓育人員對於這一方面亦應潛心研究。

如上所論，關於理論方面的研究，或爲科學，或爲哲學；關於實際方面的研究，或爲組織，或爲方法。研究科學和哲學的方法在於博讀深思；研究組織或方法的方法在於多看多問。所以博讀深思與多看多問爲研究訓育的主要方法。但訓育並不是一成不變或各國一律的東西，其理想與設施常隨時間、空間的不同而變遷，因此研究訓育不能不顧到訓育時代性和民族性。茲分別論之於後。

本節參考書：

- (1) 郭素波：實際的小學訓育法，第一章。
- (2) 李相勗：訓育論，第一章。
- (3) 李相勗等譯：中學訓育心理學，第一章。
- (4) 野田義夫著，蘇薈雨譯：訓育論，第一節。

- (5) 余家菊譯述。訓育論，第一章。
- (6) 范高梅譯。設的學校訓育，第二章。
- (7) Fr. Ch. Sharp: Education for Character, Ch. I.
- (8) J. Welton and Blandford: Principles and Methods of Moral Training, P.1—7.
- (9) W. Bagley: School Discipline, Ch. I.
- (10) W. W. Charter: The Teaching of Ideals, Introduction.
- (11) W. R. Smith: Constructive School Discipline, Ch. II.

第二節 訓育的時代性與民族性

第一目 訓育的時代性或各時代訓育原則的變遷

前面曾經講過，訓育為整個教育的一方面，或整個教育的一種方法。訓育既為整個教育的一方面（即賢），或整個教育的一種方法（指導或管理）；其原則與設施，自不能不隨整個教育的變遷而變遷。同時教育又不過為某個民族文化的一方面，或某個民族社會各種活動中的一種。某民族文化或某個民族社會活動，大別之可分為社會文化與物的文化。社會文化復可分為三類：社會工具，其著者如語言、文字、與教育；社會組織，其著者如家庭、職分、級分、與國家；社會紀律，其著者如道德與法律。物的文化復可分為物質文化，其著者如器械、交通、與經濟；精神文化，其著者如學術、藝術、與宗教等。而各個民族的文化或各個民族社會的活動又多隨其本身歷史的發展，與對外環境的變遷而改變其風格；其著者如歐洲古代文化既與中世紀的不同，中世紀的文化又與近代的不同之類。因此教育不能不隨民族文化風格的變遷而變遷其理想；其著者如歐洲古代的教育理想在養成某個國家的公民；中世紀的教育理想在養成上帝的信仰者；近代的教育理想在養成順民或公民之類。因為教育理想隨文化風格的變遷而變遷，訓育原則與設施自亦隨之而改變。

過去兩三千年來的訓育工作，扼要論之，可分爲兩大階段：即舊式訓育時期與新式訓育時期。舊式訓育時期在中國自唐虞以至五四運動，在歐洲自希臘以至十九世紀。中國在五四運動、歐洲在十九世紀以前，統可名之爲權威社會 (Authority Society)，因爲在這些社會中有少數人或一部份人爲政治的或精神的統治者，如中國古代的諸侯、貴族、以及秦漢以來的皇帝，歐洲古代的自由民、中世紀的僧侶和貴族，近代的君主或資本家之類。其他大多數人民對這些少數人或一部份人必須絕對服從，本身毫無獨立自由的可能。因此在這階段中的訓育，多採專制方式或干涉主義。訓育者具有社會統治者的權威，學生對之惟有絕對服從。所以英文 Discipline 一字來自拉丁文 Discipulo；拉丁文 Discipulo 即係個人思想和行動均須符合於主人、首領、或教師的意旨之意。十八世紀歐洲開明時代哲學家，其著者如阿爾泰 (Voltaire)、康德 (Kant) 等，認理性爲人類活動的根源亦爲人生的理想，各人均應由其理性以判斷並作爲一切，不應受外來權威之干涉。此種理性是人類生來所同有的，因此各人應該獨立自主。法哲盧梭 (Rousseau) 將此種學說應用到政治方面，發表民約論 (Contrat Social)，主張民權；又將此種學說應用到教育方面，發表愛彌兒 (Emile)，提倡一種自然主義的教育。民約論發表不久，法國大革命 (一七八九) 即行爆發。自此以後，各國政治名義上即或仍爲君主，實際上已日趨於民主。換句話講，即以前的權威社會，現在逐漸變爲自由社會 (Free Society)。所謂自由社會，即一個民族社會的全體份子均爲主權者，在共同約定或法律允許的範圍以內，可以自由作爲一切。同時盧梭自然主義教育的理想又得到瑞士大教育家柏斯太洛慈 (Pestalozzi) 和德國大教育家福樂柏爾 (Froebel) 等實驗宣傳，引起教育方面的大革命。換句話說，以前專制式的訓育原則，現在變爲民主式的訓育原則，或自由主義。中國興學雖開始於一九〇五年，即光緒三十一年。但初期學校仍不過爲一種改良私塾，訓育方法仍爲專制方式。五四運動以後，學生覺醒，反抗盲目的權威；同時歐洲自由主義的教育思想，亦相繼輸入，學校訓育遂亦由干涉主義變爲自由主義。

以上所謂的舊式訓育和新式訓育，不但多所不同，而且可以說完全相反：在舊式訓育中，兒童特性是毫不

顧及的，訓育最高理想在訓練兒童服從，而訓練兒童服從的方法僅為消極的管理。至於積極的指導是完全沒有的。其實施訓育的手段則為嚴格的懲罰——尤其是體罰。如中國書經上已有「朴作教刑」(註一二)之說，而歷來塾師案上不可缺少的東西，即為「戒方」。此種無情的戒方的運用，幾為塾師訓練兒童服從的唯一方法。歐洲方面亦復如此；如希臘體操教師的刻像，手中均持有木棒。此種木棒類似中國塾師的戒方，為使學生服從的工具。希臘詩人麥蘭德(Menander)甚至說：『沒有被打過的人就是沒有受過教育的人』(註一三)中世紀教堂學校的體罰，尤為盛行。近代雖有許多大教育家，如可孟里奧斯(Comenius)、易拉斯莫斯(Erasmus)、洛克(Locke)等極力反對；而在十九世紀以前，歐洲各級學校的體罰，仍未能完全絕跡。至新式訓育則不然：牠不但注意到兒童身心特性和成人不同，而且注意到兒童家庭和社會環境。根據兒童特性和家庭、社會環境，用各種積極的指導，逐漸養成兒童自治，以期成為良好的公民。在訓育工作進行中，罰雖不能盡免，但取其輕——如不用體罰；賞亦同時并重，以鼓勵優秀兒童之前進。此種自由主義的訓育，仍在向前邁進：如瑞典的愛蘭凱(Ellen Key)和法國的高力特(Gullitt)等，均主張聽兒童自由發展，反對干涉，大有由自由主義走到放任主義之趨勢。意大利孟德梭里(Montesori)女士，提倡「兒童之家」，主張極端的自由，讓兒童自己作自己的主人，統御自己的行動，以達到個性的自由發展，養成獨立自主的精神；教師完全變為被動的，不干涉，不命令，不威嚇，不行體罰，僅於必要時予以種種指示。其他歐洲各教育家(註一三)所從事的教育試驗，均有此種趨勢。

訓育工作既隨時代不同而變遷，所以研究訓育或從事訓育工作的人，不能不顧及時代潮流或時勢需要。否則違背時代，不但於事無濟，而且於己有害。但訓育除具有時代性以外，尚具有民族性，茲另目討論之於後。

第二目 訓育的民族性或各民族訓育原則的比較

如上所論，訓育為整個教育的一方面，或整個教育的一種方法。而整個教育又不過為某個民族文化的一方面或某個社會活動中的一種。因此訓育原則隨整個教育理想的變遷而變遷，整個教育又隨民族文化風格的轉變

而轉變。但每個民族文化於具有時代性以外，尙具有民族性。換句話說，即於同一時代中，各個民族文化於具有時代特徵外，尙具有民族特徵。如就現代而論，英、美、德、法、俄、日諸民族因其特性不同，其民族文化於具有資本主義(Capitalism)和民主主義(Democracy)的共同特徵以外，尙具有其特殊的風格。舉其著者，如英吉利民族注重實用，深沉穩健，偏於保守；因此英國文化以工商業爲中心，獎勵個人發展，徐徐改進。美利堅民族多襲英國舊習，亦注重實用，但勇往邁進，事事求新；因此美國文化雖亦以實業爲尖峯，但日新月異，則與英國不同。德意志民族深沉剛毅，好居人上；因此德國文化以武力爲中心，所有學術與實業之進展均不過爲發揮民族武力之基礎。法蘭西民族聰敏活潑，雅好藝術；因此法國文化以藝術爲中心，學術實業僅居附庸之列。俄羅斯民族感情豐富，深沉勇敢；因此俄國文化宗教色彩甚濃——現在列寧代替了耶穌，列寧主義代替了聖經，仍屬於宗教性質，政治好趨偏激。日本民族褊狹狡黠，善於模仿；因此日本文化富於外來色彩，勵行軍國主義。其他民族文化亦莫不如此。洵如溫德(Windt)所謂：「文化無不蓋有所屬民族的戳記」。

(註一四)

因爲各國文化隨各民族的特性不同而不同，各國的教育理想亦因之而異：例如英美文化以工商業爲中心，所以英美學校教育偏重知識與技能，以期養成獨立經營的企業者。德國文化以武力爲中心，所以德國學校教育注重民族意識，訓練服從紀律，以期養成發揚民族威力的戰士。法國文化以藝術爲中心，所以法國學校教育注重精神陶冶，以期養成藝術家的性格。俄國文化宗教色彩甚濃，所以俄國學校教育特重思想訓練，以期養成某種宗教或主義的信徒。日本文化富於外來色彩，并勵行軍國主義，所以日本學校教育極重外國語文知識之傳習，并養成兒童向外侵略的意識。其他各國教育亦莫不帶有其民族文化的色彩，關於此點，康德爾(Kandell)

(註一五)於其所著比較教育第一、二章中，言之甚詳。

如上所論，各國文化與教育既多不同，各國學校訓育自亦因之而異。各國訓育的異點非常明顯：例如英、美學校以志在養成獨立經營的企業者，所以英、美學校訓育，多偏重自由主義；注重學生自治，鼓勵課外活

動，賞多罰少，教師爲學生的朋友，非爲學生的監督。德國學校以志在養成發揚民族威力的戰士，所以德國學校的訓育，多偏重干涉主義——尤其是中等以下的學校。在德國中、初等學校中，教師不但爲學生的監督者，甚且爲統治者：教師命令學生必須服從，團體行動重於一切，課外活動不甚注重，學生自治尤少實行；罰多而賞少，富於軍事訓練性質。法國學校以志在養成藝術家的性格，所以一般官立學校訓育多採理性主義：注重道德講解，鼓勵學生競爭。雖中等學校普設宿舍，但不如英國之富於家庭性質。英國有名學校之寄宿舍，多與校長家屬同住，有時即寄住校長之家。即校外宿舍亦由教員家屬同住、共餐，使學生感有家庭之樂趣，并予以家庭生活之陶冶。法國寄宿舍則似兵營生活：一切採嚴肅禁慾主義，即校長住於校內亦不與學生發生關係。俄國學校志在養成某種宗教或主義的信徒，所以俄國學校訓育，在行動上雖較重自由主義，但思想上則採極端干涉主義；同時注重團體紀律，努力社會活動；教師爲學生的領袖，賞罰俱繁。日本學校，以志在養成侵略者，所以日本學校訓育多採干涉主義，鼓勵學生誇張，注重團體紀律，雖大學生亦必穿制服戴制帽，始能外出。其訓育設施類多倣效德國，亦罰多而賞少。其他各國學校的訓育，亦多隨其教育理想的不同而不同。

因爲訓育是有極大的民族性，所以研究訓育或從事訓育工作，不能不時時刻刻注意到本國的國情。各國訓育設施雖有時足爲吾人參考，但絕不能奉爲金科玉律，刻意效顰。因此本書所研究者，以現代和本國適用者爲主，至於已成過去或外國所特殊採用者，均不注重。在此原則之下，本課程分爲上下兩編：上編研究訓育原理，下編研究訓育實施。關於訓育原理方面分爲兩章：即訓育基礎與訓育理想。關於訓育實施方面分爲四章：即訓育組織與訓育人員應有的修養、直接訓育方法、間接訓育方法、與訓育綜合與考核。茲先研究訓育基礎。

本節參考書：

(1) 李相島：訓育論，第一章，四。

- (2) 野田義夫：訓育論，第四節。
- (3) 陳壽凡：歐美列強國民性之訓練（商務）。
- (4) 野田義夫：國民性與教育。
- (5) 莊澤宣，陳學翰：民族性與教育（商務）。
- (6) P. E. Harris: The Changing Conception of School Discipline, 1929.
- (7) Q. A. Kuehner: The Evolution of the Modern Concept of School Discipline, 1913.
- (8) M. E. Sadler: Moral Instruction and Training in Schools, 2 vols, 1929.
- (9) G. Spiller: Moral Education in 18 Countries, 1909.
- (10) Kandell: Comparative Education, Ch. 1, II, 1933.
- (11) Reisner: Nationalism and Education.
- (12) W. C. Trow: Character Education in Soviet Russia, 1934.

(註一) Fr. Paulsen: Paedagogik, p.6-7.

(註二) P. Barth: Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 5.

(註三) J. Dewey: Democracy and Education, 錢智淵譯：民主主義與教育，一三六頁。

(註四) B. L. Finney: A Sociological Philosophy of Education, 余家菊譯：社會教育哲學，八八頁。

(註五) B. H. Bode: Fundamentals of Education, 李德嘉譯：教育哲學大意，二二頁。

(註六) Herbart: Aesthetische Darstellung der Welt, S. 1.

(註七) J. Walton and Blandford: Principles and Methods of Moral Training, p. 1.

(註八) 余志遠譯：教育家的精神（商務）

(註九) Fr. Paulsen: Pädagogik, S. 34.

(註一〇) Kaut: Kritik der rein Vernunft.