

在未來時期中，將有高出於目下人類之「超人」產生；而且這種「超人」之產生，將發現於日耳曼人種之間。由此，可見英國葛雷氏指摘尼采的學說是養成德國國民的專橫而不能使德國以外的任何國家之國民片刻容忍的，決非無故。

尼采之學說既然如此，所以他的教育學說亦反復主張，說教育之目的，不在於民衆之養成，而在於少數能任偉大而且永續的大事業的人物之培養。氏以爲凡俗的民衆直無受教育之必要；換句話說，在下級的民衆間厲行教育普及，直是無益的事業。那種社會主義者高唱平等，在一般民衆間厲行教育普及，不過要阻害超人之產生而已。同時爲一般民衆計，使個人如何於一生中有成就，如何於生存競爭中佔到勝利之教育，固屬必要；但是這種教育，除非同時注意真正的文化，是易使文明人種變而爲野蠻人種。不啻唯是，並且有奇能異才的人，應該與一般民衆互相分離，在不受商業生活的影響之學校中，循着希臘教育之道，再參酌近代的需要，與以相當的訓練，養成他高尚的目的與優美的嗜好。氏以爲現代的教育，爲傳統的因襲的思想所束縛，使個人之天賦的才能萎靡不振，使好像兇猛的野獸的人類變爲溫順的家畜一樣。這樣的使傲慢自尊之自然人變爲現代的浮躁輕薄之人，無非沒卻個性，使變爲平凡化而已。善良的教育，必須排除壓迫抑制，發揮學生之個性，養成一個偉大的人物，使他有貢獻於社會之進步。

如上所述，就可知尼采如同盧梭（Rousseau）一樣，以爲現代文化無非破壞自然，因此，牠是沒有何等價值的；於是他極力讚美自然之狀態，而主張「返乎自然」。他尤其排斥那種從平等的立脚地做出發

點而認定人類無差別的思想；他以爲人類有差別是自然的狀態。氏說：『本來世上有兩種完全互相差異之人類同時棲息着的，即一方面有極少數超羣優越的大人物之存在，他方是大多數奴隸及微賤之流。這兩種人類，不但是程度上的差別，並且在種族上亦是全然不同的。這種生來優秀的與定命的奴隸間之鬭爭，就是人類之根源的狀態。但現代的文化導人入於頹廢之域，強使人離開動物的原形而移於新時代去服從新生活條件，這是人類之大膽的嘗試，亦是全然歸於失敗。在自然的狀態之下的所謂自然人之性質是頑強粗暴的，並且具有支配慾；人類向上的生活之追求，就不外乎這種危險的敵視鬭爭性及其好勝之本能。因爲自然人或野獸的人類所具有之強有力的性能既然存在，所以新文化不可以自然狀態——未曾被馴服而變弱的自然的努力及本能——爲其出發點。這種目的，與其在於排除人與人間所存之差別，卻是益增現存的區別，將優者與奴隸劃然分離。現時之一樣的傾向，即排除人類差別之努力，是古來文化的末運，而有危及人類的地位的。』

## 人之二典

尼采有了上述的思想，他假定一種所謂「新文化國」，以爲這種國家裏面必定有兩種全然相異的典型之人。一種典型是極少數高等的人，真的人，優越者乃至偉大的人物之個人；這種人是具有傲慢、敢爲、勇氣、自信諸德性；並且富於利己心，強使他人服從自己，屈服自然，就是使他人犧牲一身亦所不顧。氏以爲這種利己的事實，就是根源於事物之根本法則；換句話說，這就是當然的結果，亦就是所謂正義。他一種典型是大多數平庸愚劣之人，較諸前一種人是不完全之人，祇可以當做奴隸及器械看待，任人抑壓任人鄙



夷的。氏還以為優秀的人並非為社會而存在的，祇不過為優秀的種族使之達到更高程度而築成地盤或立腳點而已。

尼采的道德說

尼采既以為人類本來是有差別的，所以他以為道德亦隨着人類之兩種典型而產生兩種道德之差異：卽一是優者道德，一是奴隸道德。所謂善惡並非人類行為上所固有的；原來人類生來本無所謂道德的或不道德的性質，祇不過基於本性的基礎所謂本能而活動而已；具體地說，所謂道德，就不外乎我們各自去追求勢力之意志的存在而已。人類既有各自追求勢力之意志，但其所用之力又各有等差，所以對於同一的行動而各異其價值判定，而發生兩種道德。一種是強者的道德，他一種是弱者的道德。強者的道德就是優者道德，亦就是發揚而光大的生活上之道德；反之，弱者的道德就是奴隸道德；亦就是降下而卑劣的生活上之道德。氏又以為平等是不當的；同一道理，自由主義亦是可以被排斥的。自由制度是弱小懦怯及懶惰之源，祇不過使羣衆繁榮而已。所謂真的自由之人，是戰鬥者之義；而所謂自由，是由勝利的抵抗與為維持優勢所用之勞力而估量的；因此，所謂最高的自由之人，就祇是最有力的抵抗者而最獲勝利者之人而已。

教化是為優者而設的

尼采以為教化亦是優者之特權，教化是為優者而存在，同時亦是為他們所造成的。氏說：「我們到處認得到羣衆是立於個人的影響之下。精神界之王所遺留的痕跡是在國民之習慣權利及信仰上可以認見的。但是我們並非期待這樣的大人物偶然發現，乃是故意地去養成的。現代的教化全然不適於這種大

人物之養成，徒然導人於誤謬的方向，使本來兇猛的野獸的人類變為溫柔的家畜，使尊大的君主的之自然人變為現代的廢頹的人類。人並非由教化而改良，卻為教化而轉為惡化，這就是因為世人誤解所謂「改良」的意味的緣故。總之，尼采以為進化的全教化促進世界的廢頹，是無可懷疑的事實；基督教之萎縮的，退嬰的傾向，是與這種事實大有關係的；所以氏對於基督教表示劇烈的反對的態度。

尼采對於  
教育普及  
之非難

我在前面略已說過，尼采對於現今所厲行的教育普及，亦極力表示反對。氏以為教育普及，不過使人類養成輕薄浮躁的品性而已。世人往往想由教育普及使人類多獲幸福而養成能做一切事業的人，這種企望，在氏看來，是極不當的。氏以為現今所流行的皮相的教化，不外乎是從上述的這種利益之原則，欲將科學傳遞於多數民衆；尤其是雜誌，不外乎使科學之地位降低而變為通俗的東西而已。氏對於現今中等學校教育大施攻擊，認定中等學校教育之目的是完全錯誤的。他對於中學校之缺點，有一段非難的議論，現在摘錄在下面：

中學之缺

「現今的中學校，大概要在最短時間內養成無數少年能為國家服務；但是他們實不知道高等教育與多數民衆是不相一致的。原來高等教育是為極少數特出的人材而設施的。大凡偉大而精美的事物，決非共同的財產。平等主義及普及的教化，徒使真的教化趨於衰微。那種以利益為目的之教育，並非真的教化之教育，不外乎是欲使人在生存競爭之場合裏勿成爲劣敗者而給與以救護的指導而已。所以我們對於施行真的教化之機關，與免去生活上的不利之機關，不可不區別的。後一種機關，僅僅傳達實用的知識，



決非施行真的教化之機關；但是真的教化，是認定那種貪慾嗜利之徒使己的人格成爲不純潔是可恥之事，所以牠要力避爲功利所利用的。所謂教化，實是發現於超過缺乏世界生存競爭界及功利界之上而遙遙地高懸於氣層之內的東西。」

此外，尼采還相信遺傳之可能，並且以爲人類現有或獲得之性質可以遺傳於後人的。氏以爲高等的人類並非完全由教育養成，有時是在教育以外產生的；父母的狀態不可不慎重，因此，結婚不可任意行事，而必須各自慎擇。氏所要求之教育的方法，是在於嚴格，毫無通融之餘地。中學校並非以中等的才能爲目標而設施的，所以對於低能者及虛弱者加以憐憫及同情而設施以一種軟弱的教育法，是極其誤謬的。所謂同情是增進不幸及保持不幸之原因，亦就是廢頹之主要機關。氏以爲我們與其以充滿同情之眼睛去憐憫他人，反不如先在你自身上立定目標，認定自己爲一完人，使全行動向着以自身之至善爲目的方面而活動；這樣一來，那較諸對於他人之同情的興奮及行動勝過許多。總之，同情是違反發展進化之法則，爲什麼呢？因爲這種法則，不外乎淘汰之法則，而同情卻是要保持應該消滅的東西的緣故。

以上所述，是關於尼采的教育思想之大略。簡單地先說一句，尼采的教育思想，是一種貴族的個人主義，可以說大半是爲反對當時所流行的極端平等的社會主義而發揮的。氏之所以發表如此驚奇的言論及過激的意見，舉其原因，還有如次幾點：第一，氏的身體很虛弱，性質很溫順，遇着困難的事情又很缺乏抵抗的力量；因此，他想挽救自己的缺點，不得不站在與他自己的體格及性格相反對的立場而唱導這種抵

尼采的教育思想之價值及其

抗主義的哲學及嚴格主義的教育法。請看上面所述的尼采所主張的教育法，竭力排斥同情，對於他人的過失毫不寬貸，就可以思過半了。具體的說，這就是因為尼采不欲使他人對於他自己的不幸而有憐憫表示同情之一種表示的緣故。第二，遠的說，尼采的教育學說，可以說是柏拉圖（Plato）的哲學之復活。請看他所謂「新文化國」，豈不就是柏拉圖所謂「理想國」嗎？他所謂「超人」，豈不就是柏拉圖所謂「哲人」嗎？此外氏反對教育普及主張配偶之慎擇等等，無一不就是柏拉圖的主張。近的說，尼采的教育學說，又可以說是受達爾文（Darwin）及俾斯麥（Bismark）兩人的主張的影響。達爾文的進化論所謂「生存競爭，優勝劣敗」，豈不是尼采所謂「強便是最高的道德，弱便是唯一的謬誤」嗎？俾斯麥的鐵血主義，所謂「武力決勝」，豈不就是尼采所謂「一切參差命運的主宰不是什麼『正義』而是『權力』」嗎？第三，尼采目睹現代教育，尤其中等教育，祇講數量的擴充，不注意於質量的充實，而反稱之曰「教育普及」。據尼采的見解，以為這種教育是沒卻少數的個人之天才，不過使一般人民都變為凡庸化而已。這就是因為尼采好像盧梭目睹當時社會情形之腐敗及教育實施之失當，於是大唱自然主義，同時主張教育是使社會的人「返乎自然」一樣，大唱「超人的教育」，要使極少數的天才者離開大多數民衆而單獨地受教育。尼采所謂「超人」，豈不就是盧梭的心目中所設想的愛彌爾（Emile）其人嗎。

我對於尼采的教育學說之批評

關於上述的第一點，我以為這是不足怪的。因為任何一個學者，他的思想，大都與他的天性及其境遇有密切的關係，實不限於尼采一人。例如「希臘的羅馬」時代之伊壁鳩魯（Epicurus 341-270 B. C.）



他同尼采一樣，身體亦非常孱弱，他一生有兩種大病：一病胃，消化不良；二病便血。然而他終其身與病魔相抗拒，不爲所屈，不以疾病而增其痛苦，卒享大壽。由此可見伊氏之所以唱「快樂爲善，痛苦爲惡」之說，是與尼采因自己身體的孱弱而唱「強便是最高的道德，弱便是唯一的誤謬」之說有什麼區別呢？總之，伊氏無論在何時何地，都屬快樂；身體雖弱，亦求勝過牠，不以身體之故而影響其快樂。因爲如此，所以伊氏對於外事，毫不過問，所謂「不在其位，不謀其政」而已。伊氏的心目中亦有一個理想的目標；這個目標伊氏稱之爲「賢人」(Wise men)。伊氏以爲「賢人」悉天下奉一身，固所不取；損一毫利天下，恐亦不爲。他處社會，從現在看起來，實不啻一般「寄生蟲」(Parasite)而已。關於這一點，尼采曾經對他批評過，尼采說伊氏係第一個的腐朽(Decadence)而沒有神經的。此外，還有些人以爲伊氏的哲學以快樂爲至善，以個人爲無上有類病夫的哲學。殊不知我們若易地以觀，那麼，尼采的哲學，以權力爲至善，以超人爲無上，豈不是有類癲狂者的哲學嗎？總之，凡一個學者的思想，無論從他自己的性格之同一的方面或反對的方面做出發點，除非他的論點偶然適合於客觀的標準，總不免各有所偏的。因爲如此，所以以爲尼采的哲學的第一個原因，就事論事，是不足怪的。關於上述的第二點，我以爲這亦是當然的事實。因爲從全部西洋歷史看來，無論那一個時代的學者的思想，除非有些人有意地從事於社會之根本的改造而將舊社會的制度習慣破壞而無遺，總不免不是爲歷史上傳統的因襲的思想所束縛，就是要遷就於現存的社會之制度。就前一方面而論，從希臘時代一直到了現代所有教育思想，說來說去，無一不受希臘的哲學的影響；具體

的說，有些是曲解希臘的哲學，尤其利用亞里士多德（Aristotlee）的哲學，例如中世紀之基督教教育是；有些是模仿希臘的哲學，例如文藝復興時代之人文主義教育是；有些是改造希臘的哲學，例如第十八世紀之新人文主義教育是；有些是回憶希臘的哲學，尤其回憶柏拉圖，例如現今之那篤爾普等的教育學說。固然，有史以來之西洋的種種教育學說，如我在緒論裏面所說，有個人主義與社會主義之論爭，然而這些教育學說，不是採用希臘柏拉圖的學說之一方面，就是採用其另一方面；一句話，都不外乎沿襲希臘的哲學，尤其沿襲柏拉圖的學說而已。即就尼采的教育學說而論，他所謂「新文化國」，所謂「超人」，如上面所說，不外乎柏拉圖所謂「理想國」及所謂「哲人」之一種主張，不過他多少加以變更而已。由此可見尼采祇指摘現代教育是為歷史上傳統的因襲的思想所束縛，殊不知他自己亦犯着同樣的毛病，不啻祇知其一而不知其二了。不過我們可以說，從來的學校教育多受着中世紀基督教的教育思想及現代所流行之空想的極端平等的社會主義（並非指科學的社會主義而言）的影響而偏重於民衆教育，而尼采卻受着古代希臘教育思想的影響而偏重於人材教育，各行其是，各有所偏。復次，就後一方面而論，尼采出世的時候，一面正是自然科學勃興的時期，尤其是達爾文的進化論發刊的時期，因此，達爾文的「生存競爭，優勝劣敗」之說給予尼采以刺戟的影響，近人有稱尼采是達爾文的兒子，決非過言。但是尼采祇知道達爾文的學說之一面而遺忘掉其他一面。具體的說，尼采祇知道鬪爭是人類進化之根源，而不知道所謂優秀的份子並非僅生於極少數貴族之家，乃大部分是由羣衆之間突然出現的。因為如此，所以尼采的



教育學說對於那種使人類的個性不能有盡量發展的機會，而徒使一般人民都變爲凡庸化，並且祇知從事於高等的教化之門面的設施，而不知有真的教化之實際的進行，如所謂劃一教育，不無救濟之處，然而他極端的反對教育普及，未免矯枉過正。實在講起來，尼采的這種主張，與其說是根據於教育原理，實可說是發生於社會階級的觀念。復次，尼采出胎的那一天，當代普王腓特烈威廉四世 (Friedrich Wilhelm IV) 的生辰。他的父親曾教過幾個皇家的子弟，喜有這個國瑞的巧合，爲他取了王的名字。這就是教他腦筋裏面早萌芽着一種貴族主義的思想之一個主要的原因。加之，同時又有一位氣焰萬丈不可一世之英雄俾斯麥宰相正在那邊大唱建立一個雄武的德意志帝國作爲全歐之盟主，於是尼采似乎要投俾斯麥之所好，同樣的唱導「超人的教育」，以爲這種「超人」之產生，將發現於日耳曼人種之間。因爲如此，所以近人有稱尼采是俾斯麥的兄弟，亦非過言。總之，尼采的教育思想，是一種貴族階級的思想，同時又是德意志民族的國家主義的思想。那麼，我所以認尼采的教育學說無非是遷就現存的德國社會制度，不外乎此。由這一點看來，尼采既對於現存的社會制度極力遷就，迎合當代統治者之意旨，而不思起而抵抗牠，打破牠，那麼，他的行爲，又是與他的抵抗主義自相矛盾了。關於上述的第三點，我在上面討論第二點的時候已經說過了。尼采的這種教育思想，對於劃一教育太沒卻個性之發展而偏重於使人民變爲平庸化之流弊，不無救濟之處；然而他硬說偉大的人物之階級是固定的，有生以來，就與其他階級有別，並且不知道就是偉大的人物之養成，亦必須在某種程度之內，先經過一般的陶冶，然後再因材施教，課以特殊專門之學

問。不啻唯是，並且優秀的人物，並非任何社會都能夠產生的，在他未產生以前，社會一般之程度必須發達到某種程度以上，方纔有產生優秀的人物之可能。因為如此，所以即從超人教育的見地看來，亦沒有輕視一般民衆教育的理由之存在。不過如上面所述，那種使天才不能夠有十分發展的機會，及不顧資性實力之何如，徒然憧憬於高等的教化，當然是應該被反對的。況且所謂社會主義的教育，亦並非祇講羣衆教育，而對於個性教育毫不注意。例如現今蘇俄社會主義的教育，除掉養成一般民衆都能夠為社會服務外，還很注重到兒童個性的差異而因材施教。至於尼采所反對的社會主義的教育，是當時所流行的極端平等的社會主義教育，並且確如尼采所指摘，視人性生來就是絕對無差別的。這種空想的社會主義教育，較諸蘇俄所施行的那種科學的社會主義，當然是不合理的。所以我們如果一聽到尼采的言論，使將科學的社會主義教育一併排斥，那是很錯誤的。最後，我們再將尼采與盧梭二人的教育學說比較一下罷。我在上面已經說過，尼采提倡「超人教育」，盧梭雖則沒有提出什麼樣的人的教育，然而他的心目中所設想的愛彌爾其人，豈不是另具一種特別的眼光去看待的兒童嗎？此外，盧梭還有些地方如同尼采一樣，例如尼采主張祇有偉大的人物可以享受完全的教育，至於羣衆教育是無足輕重的；盧梭亦主張祇有像愛彌爾這樣的人纔可以享受教育，他雖則未曾說愛彌爾是何等的人，然而設使照盧梭的主張，愛彌爾在出生後一年間要受那樣美滿的周到的肉體之養護，決非貧苦的父母所能做到；一切教育要在家庭中請家庭教師去負責，更祇有資產階級纔能辦到。這樣看起來，盧梭所謂愛彌爾，豈不是一個富貴人家的兒子嗎？實在講



起來，盧梭與尼采二人，同是近世紀資產階級之代表，因此，前者的心目中祇有富貴人家的兒童的教育，而沒有貧賤兒童的教育；後者的心目中祇有所謂「超人」的教育，而沒有一般民衆的教育。若從有些地方看來，尼采較諸盧梭，也許更變本加厲。例如盧梭與尼采二人雖則同是主張「返乎自然」而不滿意於各個當時的社會制度習慣與教育，要起而破壞牠，然而前者還尊重平等、自由、博愛，並且要求到和平之道；而尼采簡直厭惡平等、自由、博愛，並且要以武力決最後勝利。所以盧梭的學說可說是促進法蘭西的大革命之導火線，尼采的學說實是釀成歐洲的大戰之醞釀。至於教育的方面，盧梭與尼采的教育學說，雖則同屬於自然，然而盧梭生在第十八世紀，那時候正是所謂「人文主義教育」極盛的時期；此外宗教教育還在社會上佔有一部分的勢力；但是盧梭認定古文學及宗教教育都是空疏的教育，所以他要唱導一種實利性與現代性之自然主義教育去代替牠。至於尼采呢，他生在第十九世紀，那時候有所謂「社會主義的」，尤其如尼采自己所稱的「極端平等的社會主義的」教育思潮存在；但是尼采認定社會主義的教育是沒卻個性而使一般人民都變爲凡庸化，所以他要採用極端的個人的自然主義而完全忽視社會方面的教育。因此，我曾經將盧梭的教育學說列入「實利的教育」條項——前編第十章——之下，現在將尼采的教育學說另入於本章所謂「自然的教育」之下，更單獨地命名之曰「超人的教育」。總之，尼采的教育思想，雖則有大可訾議的地方，然而牠亦不無可取之點。這就是如我在上面所說，尼采的教育學說，在一方面看來，是太帶有階級性，尤其富有貴族階級的色彩而忽視教育普及之價值；然在他方面看來，牠能夠

挽救劃一教育之缺陷，並且使人惹起個性尊重之注意。所以，我不管尼采的教育學說有無缺點或有無價值，然而我認定他的教育學說之影響被及於今日教育界很大，那是不得不在此地大書特書的。

## 第二節 自由主義的教育（一）

自然主義  
之影響

自從第十八世紀夸美紐斯（Comenius）及盧梭唱導自然的教育以來，這種思潮通過第十九世紀還保存着勢力；後來再由達爾文進化論的思想，益增氣焰；到了尼采的手裏，更從他的哲學給與後人以一種新的刺激；此外，在教育方面，還受着斯賓塞的教育學說之影響，於是這種自然的思潮遂達到頂點。這種思潮，有長處亦有短處，我在上節裏面已經略略說過了；現在我爲明瞭觀念計，再在此地稍稍詳細將牠說明一下。但在未說明以前，有一點須先聲明的，就是無論那一種自然的思潮之發生及其變遷，都有牠的社會背景存在，尤其與各個時代經濟條件有密切的關係；但是這是哲學上的問題，我們無暇細討，現在祇就這種思潮本身而考察其得失而已。這種自然的思潮，在一方面看來，牠的長處，就是在於增長對於身體養護之注意，使人們認定身體實爲心的發展之基礎，對於學校衛生大加進步，體育運動大加獎勵，及教學法大加改良等等。在精神方面，少年之特質使人尊重，適應個性之教學法因而產生；從來那種祇使人一律地都變爲平庸化之劃一教學法因而被推翻。這些對於教育之改良，實匪淺鮮。然在另一方面看來，牠是太偏於極端的個人的傾向及自然主義，因此，不免釀成許多劇烈的風潮。無論在家庭方面，社會方面，乃至工場，



學校等等方面，所謂「自由解放」、「打倒權威」以及「罷工」、「罷課」等等，都成爲最流行的口號。因此，習慣傳說都被排斥，法律道德都被蹂躪，每一個人都可以任自己的所好而行動，祇管發揮自己固有的特性，對於共同所應守之生活的規律可以完全不顧。以上所述，是指一般的情形而論。現在再縮小範圍，單論教育的方面。在教育的方面，這種自然的思潮使個人固有的性質可以盡量發展，並且由個性發展而養成優越的人才；與其使人順從他人的意旨，不如任他自去發見做人之道；更澈底的說，與其使自己依賴他人，不如使他人依賴自己。這樣一來，在表面上牠雖則是以改良從來的教育爲目的；然在實際上，不外乎欲將從來的教育破壞無遺，而另有一種新建設的企圖。從事於這種新建設的運動者，當首推瑞典愛倫凱女士（Ellen Key）。凱女士雖則與尼采一樣，亦是一位自然主義者；然而尼采是蔑視個人的自由，憑藉外界權威的力量去培養特出的人才；至於凱女士呢，她是尊重個人的自由而使兒童由他自己內部的力量去發揮個性。換句話說，尼采的教育學說，是從不平等不自由主義的超人的立場所主張之自然的教育，而凱女士的教育學說是從自由主義的個人的立場所主張之自然的教育。所以前者可稱爲「超人的教育」，而後者則不得不另稱爲「自由主義的教育」。現在先將凱女士的傳略及其教育學說論述於次：

愛倫凱的傳略

愛倫凱（Ellen Key）女士，瑞典人，一八四九年十二月十一日生於瑞典南部斯馬蘭州（Småland）。這地方山清水秀，風光明媚，凱女士受了大自然的環境之陶融，享受田舍的家庭之幸福，所以她愛護自由的精神畢身而不衰歇。凱女士的父親名愛彌爾凱（Emile Key）是一位政治家，做過國議員。他所

以命名爲愛彌爾，就是因爲凱女士的祖父熱心崇拜盧梭的緣故。由此可見凱女士是一位自然主義者，決



Ellen Key

非偶然。凱女士幼年好學；及長，造詣頗深。二十三歲時，去國數年，從父漫遊歐洲各國重要都會，或訪遊名勝，見聞大廣。三十歲時，她的父親事業失敗，陷於破產，因此，她不得不自謀求生之道，嘗投稿家庭雜誌，或任小學教師。後來她的聲譽日高，專心講演文學，歷史，美學等科，曾在斯德歌爾摩（Stockholm）平民大學擔任瑞典文明史講座垂二十年。女士著作很多，就中與教育有關係而且在教育史上成爲不朽的傑作的，就是在一八九九年所發刊的兒童之

世紀（Jahrhundert des Kindes）一書。女士於一九二六年四月二十五日病歿。

凱女士對  
於教育史  
之否認

有一件事不可不特加記載的，就是凱女士對於一切教育史都認爲無益的東西可以付諸焚燬，獨對蒙特梭利（Montessori）洛克（Locke）、盧梭諸人視爲例外。由此可見女士一生的思想，是受這些學者的影響，就中尤私淑盧梭的學說，對於盧梭的自然的教育學說有共鳴之感。關於這一點，我們在未敘述女士的教育學說以前，不得不先行提及。

凱女士所  
下的教育  
之定義

如上所述，凱女士的教育學說，既是一種自然主義，所以她對於教育所下之定義，亦不外乎根據於自然主義。她說：「教育是好像徐緩地使自然助長其發達；使外界周圍之關係輔佐自然之動作似的一種監



身體的陶治

視之事業。」她又說：「教育是開發兒童固有的個性之事業。」

女士在教育上很注重身體的陶治，以爲身體的陶治之價值決不讓於精神的陶治。她又以爲現代的教育，祇偏重精神的陶治，使許多人變爲神經衰弱者，所以他大唱體育之必要。她說：「人必須服從進化論，他要知道對於次代所負的責任之重大，才能够改良人類而使他進步。我們視身體與精神有同等的價值，所以體育與心育應該並重。但是趨向極端的知育，則怠於身體上應行注意的事項，使人變爲神經衰弱者，實危及人類之將來。因此，所以對於將來有負責任之現代人不可不極力注意體育，美與力實爲新人之特徵。」

體育與種族改良

女士除掉尊重體育自身外，還以爲體育就社會倫理上能與以有益的影響這一點看來，亦是重要的。她以爲健全的兒童，唯在兩親間有圓滿的關係的場合纔能生長。所以體育之獎勵，能自然地促進結婚法之改良；並且結婚法之改良，又是種族改進之必要條件。將來的結婚，須尊重自由；婚約者對於生產健全の子孫，應較諸他一身的幸福更要注意；以能够完全自由決定之或自由解除之爲必要。兩親間如果感到不幸，各事虛偽，而仍然繼續夫婦的關係，則決難望其有優良的子孫之產生與養護。

女子生活之目的

女士以爲女子的職業問題亦是與子孫的長育有密切的關係。關於這一層，女士的意見是溫和的。她以爲母親之義務是女子之全生活的目的，而反對極端的女子解放論。她以爲凡爲母者，應該以母之事業爲止，捨此別無所事。

德育及知

復次，女士關於道德教育及知識教育之意見，以爲這兩種教育之目的，在於養成入爲社會的人。但是女士同時又竭力要顧到兒童的個性，以爲這兩種教育不可不使兒童獲得個人應有的勇氣。女士以究明兒童的本質爲教育之要件。她感慨從來的教育，以爲僅以抽象的兒童爲其對象，而不知真實的生活的兒童。所以同虛棧一樣，以爲兒童有爲兒童而生活之自然的權利，攻擊從來的教育者祇知道侈言「進化」而實不真解進化之法則，且侵害兒童的權利。她更說兒童有自己發展之力，可以任他們在自然的狀態之中，而不必施以種種方法。教育的祕訣，就是存在於不教育之點。女士以爲使兒童由他自己的意志而活動，由他自己的思考力而考察，以磨練其獨特的智力培養其特有的判斷爲要。這些都是構成人格之原料，所以尊重人格養成者，不可不注意於此。女士視壓迫兒童之本質而以他項替換，實爲教育上之一大犯罪。

個性尊重  
之必要

就是兒童之缺點，在女士看來，亦不可濫行壓迫。女士以爲所謂缺點，是善性的裏面，好像包裹德性之堅殼似的；牠自身雖沒有何等價值，然爲保護貴重物品之萬不可缺少的。在這種意味上看來，缺點亦是自然，是達到善性上之必不可缺少的階段。因此，女士大唱個性尊重之必要。她還說：「種種的重要個性不可不充分顧慮；個人之自由，除非牠有妨害他人，或侵害他人之權利，不可抑制。學校學生不可學級教導之，而宜個別的觀察之，同樣的要求及嚴格的訓練，都須廢止。兒童各具有種種相異的傾向，是可喜之事；他們各宜良心所認之法則，屈服於自己所決定之法則，雖遭全世界之反對，亦不屈服，這可稱爲有個人的良心之人。三歲以前，僅知有身體上的苦痛及快樂，所以不妨加以機械的訓練。但是懲罰之時，不可不使知過失必



現今學校  
之通病

與懲罰有關聯，例如妨害他人，這是違反共同生活之原則，所以不妨使他與他人隔離，不許他共同遊玩。名譽心及競爭心之喚起，更宜全然排斥，現今學校之試驗及證書，殊妨害學生之創作力。

女士又痛論現在學校是精神的殺害兒童；兒童本來所有智的衝動，自己活動力及觀察力，在學校期終了時，已經消滅殆盡，決不會發展到智力與興趣。過分注入材料，及傳授以好像裝入箱子裏面之珍品似的知識，是現今教育上的通病，這種知識不久便會忘卻。所以女士主張廢止宿題或家課，以為一切學習都於學校中行之。教師的任務在於指導學生之活潑的自己學習，所以教師自身之談話及講演須大加限制。女士說：「唯自然及人類之生活，是能為生活而教育之教育。家庭及學校，宜供給以豐富的事實及事物，不可立成系統，編制課程，及施行試驗，去阻礙牠或破壞牠。」女士又視男女之共同作業及共同生活為自然的秩序上之常態，故她認定男女同學是適當的。

凱女士又非難幼稚園及幼兒學校之羣集的處置，與以一定的方案，使學無用的小技；以為使人一樣地變為凡庸化之學校的共同教育應該越遲越好；原來無差別的訓練不過使人趨於低劣；學生生活之壓迫，不過養成羣育而已。女士又以為現今學校在價值判定上有許大的誤謬。她說：「最靜肅如大人的且能記憶所教授的事項而無誤謬之兒童，被視為模範的學生；對於保持固有的性質，能獨力做事而有創作力及新計劃的，反不知貴重他，這是不當的。即就教師而論，如那些能為學生調理精神上之養料而代其叮嚀者，被視為優秀的教師。這種傾向亦是很誤謬的。」據女士的意見，以為教育之最高的結果，必定在各

凱女士對  
於幼稚園  
之批評

人能從其良心之所信而行事，同時又感到爲全體之一部分而生存。能眞愛少數人，雖爲他們犧牲生命亦所不辭之人，方纔能够爲多數人而生活，因此，女士對於今後的學校而發表如次的希望：

今後之學校

「今後的學校，宜廢除學級，而另行適於自由的學習之設備；從九、十歲起到十五或十六歲止之學生凡十二名，依他們的氣質及天性，使他們成爲一團，使他們自由地選擇所學習的教科，並且一時期宜集中於一種科目。例如夏期則使他們專習自然科學，冬期則專習數學等等。學力可試之於對話，筆上的作業，在雨天時課之戶外的作業，必須增多。歷史地理、自然科學及數學是有作爲主要的教科之價值，尤其地理能養成多方面的考察力，牠可以爲全教科之中心。歷史傳授人種及關於社會遺教之大要與各方面優秀的人物之傳記，其價值就在於這一點。最良最美的教室是圖書室，所以在圖書室裏面，宜多備書籍，可以使兒童自由閱讀；那種按兒童的年齡而限定其應讀之書，可謂愚笨之至。又將來的學校應有廣大的庭園；工作、造園、製本及競技等等是勝過方法的體操。對於教師，應該多與以各從其自己所信的自由，縮少其每日的作業，使得有充分的休養，增高他的薪俸，並開其昇進之道。

凱女士的教育學說之價值及其缺點

總之，凱女士的教育學說，是以兒童的自己活動及自由的發展爲主要的着眼點；將來的教育之目的在於使兒童就是在侵入於他人的不可侵入之範圍內，亦不可不自由活動。那種妨害兒童的自己活動，抑壓兒童的自由發展，而施行不自然的教育，太偏於實質主義，祇知道用不自然的方法機械地去從事於材料的注入；或者祇知道在所謂「一般的陶冶」、「教育的教授」及其他種種名稱之下，集許多教師於一



堂，講解得天花亂墜，結果呢，銷磨兒童所有的知識慾與自立心的那種弊害，可謂當頭一棒。不過女士同許多破壞論者一樣，亦往往爲缺點而破壞全體；本來她要反對那些偏狹的極端的傾向，殊不知她自己卻走向另一極端了。具體的說，女士攻擊從來的教育者不了解真的兒童去施教，固然是一種卓見，然而女士自己缺乏教育上之經驗，並且未明瞭學校之實況，所以她的教育學說往往流於空疏，有些到底不能實行的。尤其她同盧梭一樣主張「性本善」之說，祇要從兒童的內性裏面將他的善性發展出來，就今日科學的眼光看來，是極不合理的。除此之外，女士竭力獎勵體育，固屬正當；但據有些人的見解，以爲女士的這種思想卻又走到極端，唱導依從自然淘汰之法則，排斥對於無法救治之精神的或肉體的病痛之憐憫心，就人道上看來，到底不敢贊同。這種批評，是很中肯的。我覺得女士的這種意見，如同尼采指摘對於低能者及虛弱者加以憐憫及同情而施行軟弱的教育法爲誤謬，以爲同情是增進並且保存不幸之原因，亦即廢頹之主要機鍵那種論調一樣，以爲憐憫及同情是違反發展進化之法則，因爲這種法則，不外乎自然淘汰之法則，而憐憫及同情卻保存應該消滅的東西。殊不知在自然淘汰之法則以外，還有人爲淘汰之法則存在着，牠能夠對於低能者及虛弱者加以種種救濟，使他在可能的範圍之內促進其智力之發展及增長其身體之發育。如果照女士的意思，將精神缺陷者及身體虛弱者都棄諸不顧，不但有背人道，並且直視教育爲無能，那決不是健全的思想。復次，關於女士所說的結婚自由一節，據有些人的見解，亦以爲這種思想容易使人發生誤解，因爲人類有時往往忘卻強健的子孫之目標，而以輕率的判斷及一時的慾情爲自由，輕視結

婚，對於女士所說健全的子孫之產生反有妨害。這種批評，雖另有一種社會的背景做牠的立場，但在一般的事實上看來，亦是無可諱言的。由此，可見女士的教育學說，若從各個論點看來，確有多少的真理，可供今日教育上的參考；然在大體上，實偏於極端的理想，難於實現，並且頗有不合理的地方。

凱女士  
的教育學  
說與尼采  
的教育學  
說之異同

以上所述，是關於凱女士的教育學說之大略及其批評。原來女士是瑞典的一位女子社會論者，以教育為社會問題之一，並且以為必有異於從來的人類始能解決的；這種人，女士稱為「新人」。同時女士以為這種「新人」之養成，乃是第二世紀主要的任務，因此，女士名這世紀為「兒童之世紀」，她的傑作「兒童之世紀」的命意就在於此。女士所謂「新人」，實在講起來，是模仿尼采所謂「超人」之義，以為可以本達爾文之進化論完全改造現在的人類。但是尼采所謂「超人」與凱女士所謂「新人」又非完全同一之物，因為如我在前面所說，尼采是以不平等不自由為原則，而凱女士同盧梭一樣卻以平等自由為原則的緣故。具體的說，因為尼采是主張在羣衆以外另有一種超越羣衆之優秀的份子，並且必須離開羣衆教育而單獨教育之，這是專制獨裁的主義；而凱女士是主張一般人類各有他的固有的特性，應該依從各個人的特性而分別教育之，這是民本主義的 (democratic) 教育。更進一步說，尼采所謂「超人」，在表面上看來，固然是羣衆以外之優秀傑出的人物，然而他是國家之中堅的份子，處處為自己國家的利益打算，因此，這種「超人」，實在就是國家社會之人，並不許其自由行動。而凱女士所謂「新人」不是這樣的，主張教育養成社會之人，這雖則似乎是從社會的教育學的見地而出發，但是她同時以為教育須使兒



童獲得個人應有的勇氣，並且有時偏重於這一點，可見女士還是採取個人主義的。綜合以上所述的諸點而觀，凱女士的教育學說，可以說是盧梭與尼采的教育學說之混合物，其中還有些地方，如課程論，是受斯賓塞的教育學說之影響，而成爲極端的自然的個人的教育主義。後來凱女士的這種教育思想輸入德意志，並且對於英國人格教育有共鳴之感而主張新教育者，實爲哥爾利德其人。現在將哥爾利德之傳記及其教育學說論列於次：

哥爾利德  
的傳略

哥爾利德 (Ludwig Gürlitt) 德意志人，一八五五年生於維也納 (Wien)。自一八八六年至一九



Ludwig Gürlitt

〇七年爲文科中學校 (Gymnasium) 教師，從事實際教育，後來專事著作。自一九二〇年起，被推爲學校改良同盟會會長，從事於中等學校改革運動。氏的著作甚多，就中與教育有關係的。則爲德意志人與他的祖國 (Der Deutsche und sein Vaterland, 1902)，德意志人與他的學校 (Der Deutsche und seine Schule, 1905) 教成到男子爲止之教育 (Erziehung Zur

Mannhaftigkeit, 1906) 教育學 (Die Erziehungslehre, 1909) 等書。這等著作都是痛罵現今教育

而提出革新的要求。就教育學一書，可算是集前數書中的意見之大成，我們可以由這部書窺見氏的學說之崖略。現在摘敘於次：

教育與兒童性的結合之必要

哥爾利德首先否認一般的教育學之存在，他以為「各時代應該將少年的教育從其特別的必要而制定之組織之，所以教育如同其他生活現象一樣，應該依從發展的法則。」復次，氏痛論教育應該適應兒童的自然性。他說：「我們必須確知兒童之天賦的能力，並且明瞭影響於這能力的手段與由這影響所達到的目的，然後教育的理論纔能成立。」氏還極力攻擊教育者向來不理解兒童的精神，祇相信可依從自己的理想移植兒童以有益的能力除去其不良的部分與漠視遺傳的法則之不當。他說：「教育的理論在於將兒童當作兒童看待，以他為自然之一部，好像自然本身一樣沒有道德上的善惡可言。從自然所領受的力量及衝動是利己的，而利己的傾向又是生活上所不可缺少的準備。各種生物所有最強烈的衝動就是求生與依從他的自然性而生活之傾向，而其常態為健全之高尚的事物，常有生活之價值，在一切善德中佔有最高的位置。有些論者以為現世的生活不過是高一層的天國的生活之準備；這種論調，若從科學上眼光看來，那是毫無理由的；凡關於自己保存及蕃殖，從自然科學上看來，並無所謂惡。超越彼我的界限，及侵害他人的權利等等舉動，究屬於利己性之保存的範圍以內之事，普通人們對於這種舉動大加非難。但從自然科學上看來，這些亦是一般兒童所共通的，並且是他們所必要的。將來之強健的狀態，可以說就根源於此。如果將這種傾向破壞，那麼，人種種族之生存將絕無希望。因為沒有利己的傾向，就沒有生



教師應有  
的資格及  
其任務

活之可言。我們對於爲保存他人而犧牲自己這一回事，認爲是不正當的；與其說爲他人而犧牲自己，不如爲他人而保存自己之爲愈。先增高自己的力量，再將牠遺傳，以加強自己的種族的勢力，實屬必要。教育應該根據兒童的自然性而得到一種正確的知識；就以這種知識爲出發點，使在休眠狀態的能力得應順本性而自由地發展，不過注意他不至損害他人的同樣利益。倘能够做到這一層，那麼，國家受利，決匪淺鮮。適當的教育就是保障各個人在與他有同樣的生活目的之人類團體內得有充分發展的自由；至於消滅自然的教育的決非正當之道。」

氏更非難從來的教育太爲信仰，抽象的理論，技巧，獨斷說及傳說之羈絆所束縛；並且勸告教師第一須確實觀察兒童，第二須正當指導兒童，第三須導入兒童於正當的共同生活。他說：『現代的大發見是兒童之發見；現代的最緊要而且最高貴的任務是以教師之手去拯救兒童。人們若不是經過長久的歲月，就着兒童精神的全體親自去觀察認識牠的狀態與發展的情狀，那就沒有充任教師的資格。兒童的過失，不過是他的虛弱及無經驗之表露於外面；若因此而加以鞭撻，那是苛酷之極的。又所謂教育兒童，不外乎引導他們進入未知的世界；若罰他們向所不知之過失，亦是不正當的。非兒童之能力所能做到的，不宜要求他們去做；靜坐過度，到了身體上已經發生損害，然後纔去改良坐椅，爲時已晚，不如使兒童少坐爲愈。損害身體而求得之教化，實不足以補償其勞力，較之無教化還更爲惡劣。如欲對於兒童本性不藉壓迫之力，而循循善誘，那麼，其表現於發問及願望上之兒童的要求，務必滿足牠。舊教育是以教育者之意志代替兒童

之意志爲教育重視權威之原則；新教育反是，牠是主張兒童之權利的。此外對於兒童應該給與以蒐集生活上必需的經驗之機會，因此，我們不可不使兒童與其他兒童共同生活。由此，兒童可以學得對付有同等權利的他人之意志，這就是由於生活之教育。但是要注意的，我們不可使人沒入於羣衆之中而與他人成爲一樣的形式，寧可使各個人各自保持其特色而分別爲等級，充分發揮其特別的能力。這種事實是國民集合力量之原因，所以教育不可操於一部份當局者之手，而是一般國民所應該注意的問題。

自然的教  
育

哥爾利德又在所謂「自然的教」的標題之下，從自然科學的見地，視兒童是遠自過去而無限地繼續發展之保持者，以爲自然所賦與的東西應該尊重。他說：「兒童身心能力上所有的東西，都是自然所賦與的。不能夠使兒童自負責任。因此，自然的教育，無論對於何人，不強求去做非天賦的能力所能做的事業。對於兒童亦然，不要求他本質所不要的。身心的發展由於活動；常態的兒童自然地傾向活動而以遊戲爲手段；所以限制遊戲，非常誤謬。教育應該利用兒童之遊戲衝動於各方面，必須依從自然之法則而貴重牠，決不可使牠變爲人工的而失掉遊戲的本質。遊戲衝動之自由的活動，能發現最高的活力，所以那些人工地去增加勞力是有害的。人生須自然地經驗種種勞苦，但若使兒童受人工的苦痛，那未免太殘酷。原來人類的幸福是從內部發生出來的；詳細的說，是從內部的調和諸能力之共同活動及內部之力與環境相一致之處發生出來的；所以所謂獨立，實是幸福之要件。各個人的幸福由各人自己所獲得；人必須自己發見自己，同時亦必須發見幸福；而自己發見實以獨立自試其力爲要件。成功之基於自意自力的，可使他認



識幸福的曙光，這時候的心的狀態，不外乎勝利的感情。所以教育兒童，想顧到兒童的行動及幸福，必須先使他們從他固有的創造衝動而活動。那種步步監督他們，時時刻刻規定目的任務及方法之教育，不過破壞他向着自己之自由的發展之初步的衝動而已。要之，自然的教育，是從兒童的需要而出發的，在兒童的一生上認識全部教化史之複現；詳細的說，兒童是從人類之動物的狀態，經過狩獵者、牧畜者、耕作者等階段而達於都市生活之複現。所謂自然的教育，就是本這事實而導他自然地發展的意思；教育改良家所企圖的，亦不外乎是這種教育。」

### 模範及習慣之價值

模範及習慣勝過於故意的人工的方法，這亦是哥爾利德所重視的。他說：「我們認兒童的許多性質含有罪惡意味，例如粗暴、殘酷、復仇、抵抗、虛偽、謊詐、殺傷等等行動，都是由於自己保存之本能而發動的，並且都可以發達到成爲他日有用的性能，而自然就是他所有正當的指導者。社會與其模範及習慣，可使言辭的教育成爲不必要；最沉默的教育，就是良好的教育。因爲適合於理之事項，並不需要什麼理由去說明，而以沈默爲至當的緣故。兒童既正立在生活中，必須使他多多停留在這裏爲宜；至於學校，應該不成爲像從來的學習學校而不可不改爲生活學校或生活團體。最近教師們漸漸覺得結合看兒童之自己生活與他們的自己經驗，於學校自身是最有利益的，能够充分發表力量，爲着高的任務而行動，必能惹起他人的模仿的行動，所以想在一定的範圍內去指導少年，他必須能在這範圍內率先奮鬥；例如公共的作業室，自然科學者及醫者的實驗室，是最適於教育人類的場所。教育者非單祇在數年間示人以模範就算了事，

必須永久有生活上的模範，纔能收效。因此，教育尤其是小學校教師，以能够從事種種實地的作業者爲宜。哥爾利德更對於順從及義務心的養成而攻擊從來的教育之誤謬，摘要於次：

那種重視強迫人去順從而引起義務心之教育，實屬誤謬。這種教育出發於官僚的精神，祇不過養成不能使用他的自由之人而已。所謂義務的種類，必須以適合於擔負者的性質及能力爲度；但這並不是軟化、讓步及放棄他自己的權利的意味；實言之，這是理智與正義所命的意思。命令之祕訣就在於置適當的人於適當的地位，使他以自然性上所既經準備的爲義務而已。

兒童表示反抗，或師弟間發生衝突，就歸罪於兒童，這亦是不當的。教育者與被教育者間之內部的交際，如果得宜，那麼，這種事情決不會發生的。但是牠所以發生，其原因就在於有先存的誤解及誤謬的關係爲梗的緣故。那種強人來做不自然的順從，就是發生這種事情的原因。明定自己抑制的限界，是一個極困難的問題；我們若以爲這是有絕對的必要，決非正當。情感不激烈，每不能成大事；而情感發洩的道途有二：一是向着偉大的事業，一是向着罪惡。後者若不是伴隨着身體的退化而來，大都不外乎進入歧途的偉業。我們所需要的是意志堅強的人，決不可以養成隱遁者、禁慾者爲能事。

哥爾利德根據上面所說的話，以爲兒童不應該負有同樣或類似於成長者之義務，而只有順應性質、環境及時而發展之義務。舊時代保護自己的權威，傾向保守，固屬當然的事；但少年所代表的進步的精神，亦有同樣的權利。兒童繼續兩親之生活上的作業，固屬至當；然而作業中採用那些於他自己有價值之特

教育上衝突之原因

強迫順從之誤謬

不合理之壓迫



別的發展，亦屬必需的。現在的教育者想用自己固有的理想去範圍少年，僅以種族或階級爲主體去壓迫個人，所以新舊時代的思想不免發生衝突。成長者的方面強迫兒童去担負義務，使他服從命令，固屬便利；但若不是將所命令的事項加以忠實的考究，就有違反正義之虞。那種漠視兒童自己的意志，捨去兒童自己所用的尺度，而另換以完全相異的尺度去度量他，豈非違反正義嗎？如果使兒童立在合理的要求之下，那麼，教育上的衝突自然會消滅的。

自然的意  
志發動之  
價值

自然是最良的指導者，然在另一方面看來，意志是由與自然相鬥爭而鍛鍊出來的；因此，這樣的鬥爭是爲將來生活上的奮鬥之準備所必要的。但是人類除掉自然地從經驗裏面所得的勞苦外，若從早年起就橫加妨害，使他遭遇種種困難，我們覺得無甚價值。作業上所得的喜悅可以發揚生活感情的時候，豈不是很可以鍛鍊他的力量、義務心、忠實心及忍耐力嗎？因勤勞而獲得成功的時候，能够惹起足以抑壓鬥爭及困難的喜悅之情。反之，不成功或無成功希望之勞苦，是抑制生活感情，喪失自信力，減弱意志的了。使人不斷地違反性之所近，雖然覺到嫌惡，亦強迫作爲，這徒然消耗力量，使無餘力再去做有益於生活的作業。在他人命令之下不得已而行動的，是奴隸的作業；而那些從事於這種作業的兒童，不免產生有奴隸心。兒童依從自己的興趣，喜歡緊張他的力量的時候，正是在最安全的發展的途徑以達到善良之發展；否則，將遭遇挫折，用力在不正當的方面。所以對於意志，應該給與以自己滿足的方向，使有最大的活動之可能。

每遇精神興奮而不得抵抗牠的，這就是意志薄弱的表徵，亦就是誤謬的教育之結果。薄弱的意志，不

意志鍛鍊  
之方法

可不設法加強牠；而意志可以由練習而鞏固，所以有使他養成屏除縱慾任性的習慣之必要。使兒童以至違反本性爲限度而入於制御意志於一定的方向之環境，那是非常有益的。又身體鍛鍊最有益於意志鍛鍊，亦是無疑的事實；我們在團體的遊戲的方面，必須注意這種鍛鍊。手工對於意志的陶冶，亦是有效的。兒童爲着構成一件實物而有多方活動其身體之必要；所以手工的製作之報酬，非受自外部，而發自內部的。尤其是低能不能收形式的論理的教導之效的兒童，施以手工的指導，成效很大，因爲人可因自己的製作而增益智慧，培養判斷力，對於他人的勞作與以適切的評定，又可以由自己的作業受種種活動上的刺激。意志陶冶的目的，就在於使兒童調合他自己的諸能力以貢獻於世界。這些能力實是世界機能之一部，決不可任牠傾向破壞，而要牠常能參與創造。凡是意志具有這樣傾向的人，就是有用的人，亦就是美化他自己生活好像美的作品似的能與人以美的印象之人。

哥爾利德  
的教育學  
的價值  
及其缺點

以上所述的話，是哥爾利德的教育學說的崖略。哥爾利德的這種教育思想，如同愛倫凱女士的教育思想一樣，亦是淵源於盧梭的自然主義的教育思想，不過他加以多少的變更而已。具體的說，愛倫凱女士完全如同盧梭一樣主張人性本善，而教育之目的在於由人性之內部導出其善性而已。但是哥爾利德却不是這樣，他主張人性生來本無所謂善惡，好像自然本身，沒有道德上的善惡可言；並且他祇說出從自然所領受的勢力及衝動是利己的，而利己的傾向又是生活上所不可缺少的準備。由這一點看來，我個人覺得哥爾利德的教育學說較諸愛倫凱女士的教育學說稍爲合理，即前者富有科學的見地，而後者帶有玄



學的色彩。但是仔細地考察起來，哥爾利德的教育學說亦不無自相矛盾之處。具體的說，哥爾利德一方面既主張人性本無善惡可言，但他方面又承認兒童的許多性質含有罪惡的意味，例如粗暴、殘酷、復仇、抵抗、虛偽、謊詐、殺傷等等行動，都是由自己保存之本能而發動的。這豈不是自相矛盾嗎？殊不知兒童的自己保存之本能，簡單的說，利己心，確是一種事實，例如人類出胎的時候就會吸乳，這就是自己保存的本能或利己心的存在之一個明證。可是這種自己保存的本能或利己心是生理上的特徵，本無善惡可言，當然不能與後天所謂「損害他人」或「利他心」相提並論的。因為如粗暴、殘酷、復仇、抵抗、謊詐、殺傷等等的損害他人的行動；又如溫和、仁愛、報恩、謙遜、誠實、愛護等等的利他心，都是後天的、具體的說，都是因社會關係而發生的。關於這一層，美國鮑必德 (Bobbit) 說得最有價值。鮑必德以為原始時代就有上述的兩種矛盾之道德與態度，他並且以為一種是對內的，他一種是對外的，這兩種矛盾之道德與態度都是原始時代社會組織上所必需的。詳可參考鮑必德的課程論 (The Curriculum) 第三章第一節良好的公民之本質 (The Nature of the Good Citizen)。由此可見有道德上善惡的意味之所謂「利己心」與「利他心」，實是由於社會關係而發生；至於僅有生理上的特徵或心理上的傾向之所謂「自己保存的本能」或「利己心」，是自然的，是先天的，初無善惡可言。這兩者不可不分別；否則，那就如同哥爾利德一樣，「以子之矛，攻子之盾」了。不過從哲學的觀點而論，兒童的天性上所有的這種「自己保存的本能」或「利己心」的傾向，就是後起的有道德上善惡的意味之所謂「利己心」與「利他心」的原因；因為人類的

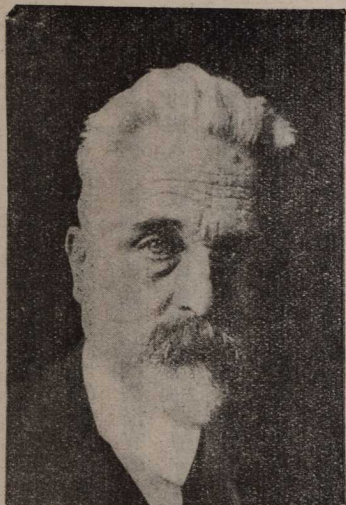
天性是發展的，後來牠變爲善或變爲惡，一視兒童所處的社會組織之如何而定。因爲如此，所以上述的這兩種狀態，雖非同一之物，但彼此是相互作用的。更進一步說，兒童初出胎的時候，確如哥爾利德所說，他是自然之一部，並且他的行動是個人的行動；但是要注意的，這時期的個人，雖則各自行動，然而在同類之間，決沒有自相殘殺，也沒有與他種動物集合來殘殺同類的。由這一點看來，兒童時期的所謂個人，彼此之間是自由的、平等的，又是互相親愛的；一句話，就是有社會性的。這種個人，我無以名之，名之曰「個別的個人」。因爲所謂「個別」，雖則各自行動，然而沒有侵犯他人的行動的意思。詳細的說，這時候的人類，究竟還是個人孤立生活，不是人類共同生活，所以在形態上他只算是個人，不是社會，然究其本質，他未嘗不已經具有社會性了。到了兒童將進入成長的時代，猶歷史由野蠻時代將進入於文明時代，那麼，他漸漸與他人發生關係，並且隨歲月的推移，人我的關係愈趨愈密，因此，各個人就不能孤立生活，而進入於共同生活了。在這時候的兒童，既然是與他人共同生活，所以他雖則知道「自我」之外還有一個「他我」存在，然而彼此之間還不分畛域而有利害的觀念。因此，彼此既不分畛域，而在不互相侵犯的範圍之內，一面共同生活，一面各自保存，故我還稱之爲「個別的個人」。然而兒童一到了完全進入成人的時代，他往往因受從來的社會組織或生產關係的影響，於是不但祇圖自己的利益或謀自己的生存，並且還要與他人計較得失而容易發生彼此的利害之衝突。這時候的個人，我無以名之，名之曰「特殊的個人」。所謂「特殊」，是與「普遍」相對待的名詞，而含有階級觀念。這並非是人類的天性之本質，乃是由社會關係而發生的。例如



上面所述的哥爾利德所說的兒童的許多含有罪惡意味的性質，例如粗暴、殘酷、復仇、抵抗、虛偽、譎詐、殺傷等等行動，就是特殊的個人所有整個的道德或狀態中之片面的行動。除掉這種「特殊的個人」，還有一種最高段的個人之存在。這種最高段的個人，一方面如同「特殊的個人」一樣，始終與他人共同生活；但他方面又如同「個別的個人」一樣，決沒有彼此的利害之衝突。這種最高段的個人，我無以名之，名之曰「普遍的個人」或「社會化的個人」。這種「普遍的個人」或「社會化的個人」，在一方面看來，當然是由社會組織的進展而構成；然在另一方面看來，牠却是早已依存於「個別的個人」之本質中了。但是這種最高段的個人，在歷史上看來，除掉有些個人已經達到這種最高段的境界外，若就一般社會而論，牠是未曾發生過的。如果我們要有這種最高段的個人之發生，那麼，必須將來有一種真正的教育之發現。換句話說，真正的教育之終極目的，就是在於「將個別的個人推移到特殊的個人，復次再將特殊的個人推移到普遍的個人，然後永久地形成爲一個普遍的個人或社會化的個人」。今後的社會，就是要有這種真正的教育。關於這一點，我個人曾經在拙作教育哲學，尤其在牠的第七章第三節及後序二裏面討論得很詳細，茲不復贅。哥爾利德確是已經見到這一層，但是他祇見到真正的教育之一面，而未會發見另一面。具體的說，哥氏祇發見兒童的本質，所以他說：「現代的大發見是兒童之發見，現代最緊要的而且最高貴的任務是從教師之手去拯救兒童」。但是他未曾說出兒童是將來社會的成人，應該使他隨着社會的進展而變成爲普遍的個人或社會化的個人，所以他祇重視兒童之個性而排斥社會之權威。因爲哥爾利德的

教育學說祇知注重自然的個人方面，而輕視人爲的社會方面，所以論者指他的教育學說爲「極端的自然的個人主義的教育」，決非過言。同時還有些人因哥氏的教育學說祇趨於一端，因起而要建設趨於另一端之教育學說；雖則易地而觀，過猶不及，彼此各有所偏，而沒有何等軒輊之可言；然而這亦可以使我們知道哥爾利德的教育學說在兒童的本質上固然有充分的真理，但是在教育的全體上未免還有商榷的餘地。據我個人的考察，以爲哥爾利德與愛倫凱女士的這種教育思想，祇可以當做一種「兒童學」(Pedagogy)看待，而不足稱爲「教育學」(Pädagogik)之全部，因爲所謂「教育學」不可不包括自兒童之本質起一直達到怎樣養成社會上的有用的人爲止，所以不可祇偏重於個人的性質之陶冶而忘掉社會的理想之表現。

德國之個  
人主義教  
育學者



Heinrich Scharrelmann

以上所述的話，是我對於哥爾利德的教育學說的批評。現在爲讀者參考計，再將德意志方面與哥爾利德持同樣的思想的中舉出幾個主要的代表如下：保羅·弗爾斯托 (Paul Förster) 波奴士 (A. Bonus) 蒲多爾 (H. Pudor) 奧托 (Otto) 沙列爾曼 (Scharrelmann) 等，亦都是德國的個人主義教育學者。他們的教育學



說，大同小異，現在無暇一一備述。一般的說，他們無非攻擊從來的學校太偏於知識的注入，以文字及書籍的教授為主，墨守規則與形式；又不顧兒童的個性，強使他們立於無差別的劃一的教育及教授之下，徒然空費活力於無興趣的作業。他們以為與其限制學生於教室及書籍之上，反不如使他們多從事於遊戲場上的運動、戶外課業、競技、游泳、共同唱歌等，除去學校內的慣例及權威，使變為更快活的自由的場所，以滿足兒童製作的衝動，引起他們喜悅的感情，養成能照自己的意念而奮鬥的人。兒童的希望，務必使他滿足，各自保持他固有的天性；這樣，才可以成為有力的人，並且能夠產生真正的人格。這些意見，最初多就中等教育而言，但後來在初等教育界亦逐漸發生有力的影響。這些學者的思想，本來是出發於想矯正現在的學校缺點，並且不滿足於徐緩的改良而主張急劇的變化，所以他們往往不免發表奇警過激的言論，而有徒知破壞不事建設之嫌。另有許多教育學者以為這些言論並非穩健的思想，而發表許多反對的意見。其中最著名的是包爾生 (Paulsen) 明希 (Münch) 與威廉·弗爾斯托 (Wilhelm Förster) 諸人。因為包爾生與威廉·弗爾斯托二人所發表的意見，我想在後面幾章裏面一併敘述，此地姑且不談；明希的意見，因為後面沒有說到的機會，就在下面略述一下罷。

略 明希的傳  
明希 (Wilhelm Münch)，德意志人，一八四三年生於士發次堡 (Schwarzburg)。初學習神學，後來研究古代語及現代語學，又研究科學。從一八六六年到一八七七年任好幾個地方的中學校教師及校長。一八八八年，被任為督學官；一八九七年，因身體不康健辭職。嗣後擔任柏林大學教育學名譽教授。到一

九一二年三月二十五日卒。氏的重要著作有教育之目的及教授之技術（一八八八年），將來之教育學（第二版一九〇八年），教師之精神（一九〇三年）。現在將他的將來之教育學摘敘於次：

明希以爲：現在那些動輒說的人格的權利與價值，似乎以爲與其接近高遠的軌範或理想，寧可尊重個性的保持；凡自然所賦與的，不問牠是什麼東西，牠自身就具有倫理的價值，爲人格養成上所應注意；以爲人類任所欲爲是神聖的要求，而忘掉人類的全存在乃是從周圍的影響而成立。人格越說得多，尊重人格的傾向越發加強，那麼，有確實的道德的中心之真人格更不可見了。

教育上的第一任務而且是自然的一般的任務，那就在於成長的種族將他的理會力及活動力傳達給後代。關於這種事實，務必使後代者順應而且同化於團體生活，所以對於年幼者之自然的衝動及生活上的表現不免加以適當的限制。但在他方面看來，這種傳達，必須憑藉人所具有之自己發展力，而後才有遂行的可能。對於這種發展力，唯有保護牠使牠興奮而已。維持這種傳達同化及自己發展之適當的平衡，不是容易的事；因爲這並非自然地生成的，乃必須求之而後獲得的，且比之那些偶然發現的事物更容易消失。

學校與傳  
達

自己發表的價值與權利的確定，乃是很遲的事，而且是徐緩的。關於個性及個別指導法的價值亦是同樣的。學校從古以來，早以傳達與同化爲主，教授與訓練的意義亦不外乎此；尤其是課業的提示，勉學的習慣與順從性的養成，都是表示這種傾向。那種均齊劃一的傾向之發生，及特別注重最適於傳達教化中

明希對於  
個人主義  
的教育之  
批評

教育之主  
要任務



傳達與能力之發展

之傳達的部分——知識——亦與學校所有的這種性質有關係的。

知識的傳達與人格上的能力修練相結合，是可能的，並且在事實上已經實行結合過的。學校已漸使學生的理會伴着他所收納的知識而進行；對於一定的技能——學生之獨立的活動——亦已經與以幾分價值了，但是對於知識、理會及獨立的能力三者之相互的關係，應該常加注意，並且以保持適當的調和為要。

明希對於中等學校之非難

德國的中等學校教育上，從一世紀以前所行的主要理想——一般的陶冶及有價值的能力之調和的發展——在現時人的感情上已經大失威嚴了。這種理想太籠統，但是又未免褊狹；天性上之正當的而且可寶貴的差別，太被輕視；而且太抽象的，所以缺乏活潑有效的力量。因此，基於這種理想所築成的中等學校課程終不得當，而新思想的勢力就興起了。尤其是學校的課業，自始至終，不因學生的個性而有所差異；學生之自發的勤勞，比之教師的授課，非常稀少；太置重知識的記憶，太以注入及被動為主要的地位；又課業的分量過多，產生相互中和的影響，致總結果不足以養成興趣及使他獲得生活力；凡此諸點，都為新思想所極力非難。

學校改良之必要

現時的要求上確有正當之處。一定的教材的取捨選擇，不應該太為傳說所束縛；科學的進步，以及開化生活上的變化，實影響於教授材料的選擇聯絡及應注重之點。又知識上的壓迫太過，不但使學生厭惡學校生活，而且使他們發生某種道德上的缺點，例如隱蔽、不真實及疏遠等感情。學校生活之內外的改良，

今後之中  
學校之必要

應該參酌臨時的情形與變化的根據而行的。

大體上，今後的中學校，必須有更充分的而且純粹的教育場所之意味。學校一面爲教授的場所，同時一面施行教育，並非不可能之事；然而能夠將牠完全實現，卻是很少的。但是學校以外之教育往往不確實而且發現危險，所以我們希望牠的實現，更加迫切。

但是理論上及實際上的改良，必須有豐富的知識，並且必須慎重考慮，所以漫然提倡新奇的學說決非所宜。從偏頗的見地出發，急激地提出無限的新要求，祇不過妨礙有希望的變化之實現而已。假令能夠將現存的東西一時傾覆，那反對的見地又將隨之而興起的。

傳達之必  
要

將少年從學習的壓迫中解放出來與以自由之種種提案，其中多屬粗率，而且缺乏着實的考慮。制限學校的學科，僅僅保存二三項，那是不可能的事。現時所用的知識的材料，其分量過多之處，實際上決沒有像非難者所言之甚，而知識的收穫亦不是完全單靠機械的記憶。意識內容的傳達，與能力的保護及啓示，同是教育上的大任務，所以不可以前者爲後者的犧牲品。內容豐富是生活能力的條件，倘使過度減少牠，那麼，就會放棄現在國民所保有的優良的地位。

以上所述的話，是明希對於極端的個人主義的教育之批評。明希的這種批評，在表面上看來，固然亦承認德國的中等學校教育有缺點，以爲非將牠經過一次改良不可；同時亦承認愛倫凱女士、哥爾利德等的改良論頗有相當的理由；在骨子裏，他卻是指摘愛倫凱女士、哥爾利德的思想的偏頗與言論的過激，而

明希的批  
評之價值



想有以矯正牠。他的目的還在於擁護從來中等學校所施行的知識教育，不過多少加以改良而已。實在講起來，明希的主張，剛剛與愛倫凱女士、哥爾利德相反，而立於另一端的見地。具體的說，哥爾氏是以兒童的本質爲出發點，而明希是以學校的性質爲根據；換句話說，即前者祇着重於教育的本質，後者祇着重於教育的制度；再換句話說，即前者是研究教育行動，後者是討論教育的觀念形態。我曾經在前面指出愛、哥爾氏的教育學說是「兒童學」而不足稱爲「教育學」之全部；現在我又指明希的教育學說是「學校論」或「學制論」，亦不是「教育學」之全部。如果我們要組織一種全部的教育學，那麼，如我在前面所說，非從兒童的本質起一直說到怎樣養成社會上的有用的人爲止不可。現在我再說句話：真正的學校教育，是必須以自尊重兒童個人的性能起一直推移到傳達成人社會的知識止爲旨，而不可祇取一端而遺忘另一端的。固然明希亦已見到這一層，他說：「知識的傳達與人格上的能力的修練，是可能的，並且在事實上已經實行結合過的……對於知識、埋會及獨立的能力三者之相互的關係，應該常加注意，並且以保持適當的調和爲要」。但是這些怎樣結合及怎樣調和，明希未曾說過，我本來無從批判牠。然而，我覺得明希以爲這些可以結合與調和，單就「結合」與「調和」兩語而論，亦就有商榷之餘地了。怎麼樣說呢？因爲教育事象是一個過程，牠是從低段逐漸地或突然地向着高段之有機的推進，並不是同程度地相連接之機械的結合，或異數量地相加而二等分之數學的調和。因爲如此，所以學校教育在教育之本質方面看來，固然必須以將來的成人社會之理想爲究竟；在教育的制度的方面看來，亦固然必須以原始的兒童個

人的性能爲出發點。然而無論順推或逆溯，總必須將教育看做一個過程，一方面使原始的兒童個人的性能繼續不斷地向着將來的成人社會之理想的方面發展而進行；他方面姑不管一個人的固有性能發展而推移到什麼階段的社會之理想的境域，然必須時時刻刻認定這一個階段的社會之理想仍是依於那一個人的固有性能而存在；因此，牠又必須去組成那一個人的個人本質。這樣一來，那麼，在教育上，知識的傳達與人格上的能力的修練並非結合，乃是相互抵抗，同時又是互相作用。又知識、理會及獨立的能力三者之相互的關係，並非可以保持適當的調和，乃是促進其繼續的發展。倘我們能夠做到這一層，那麼，這纔算是真正的教育學之全部。然而愛倫凱女士、哥爾利德與明希各行其是，各有所偏；即使明希說到個人的性能與社會的理想之結合及知識、理會、與獨立的能力之調和，然而祇有走入表面上之妥協與折衷，而未曾達到根本上之發展與進步，那麼，他們不是「過猶不及」，就是「停止不進」，都終不能解決教育上之真正的問題。關於這一層，我曾經在拙作教育哲學一書裏面討論得很詳細，此地恕不再說。

### 第三節 自由主義的教育（二）

除了上節所舉的愛倫凱女士與哥爾利德二人以外，還有一位教育學者，亦是屬於自然的教育學派，而可以稱爲自由主義的教育家。這就是蒙特梭利女士（Montessori）。蒙特梭利女士雖則與愛倫凱女士及哥爾利德一樣，亦以自然主義爲出發點，尊重兒童的個性與自由，以「由兒童而出發」，以「兒童爲

自由主義  
的教育之  
另一派



中心」及「兒童本位」等爲口號；然而她的教育學說大半從新心理學，尤其是從所謂「實驗心理學」出發，並且她在教學法方面比較地說得多些，因此，有些人將她的教育學說與德國實驗教育學的代表者例如摩曼（Meumann）與拉伊（Lay）二人的實驗教育學相提並論，而稱她爲「實驗派」或「新心理派」。並且她的教育學說不但以心理學、生理學、生物學及醫學爲根據，而且以自然科學者之精神去確立教育法，以自由自發的原理爲她的哲學的基礎。具體的說，她以爲自然科學者之精神是在於擴張對於自然現象之興趣，並且不可不進入於愛自然的純粹思考之哲學的綜合；換句話說，她是欲將經驗的自然主義提高到哲學的原理爲止。因爲如此，所以又有些人稱她的教育學說爲「經驗派」。我曾經在本書前編第十四章——結論——裏將她歸入於「經驗派」，就因於此。但是現在我仔細地一想，覺得蒙特梭利女士的教育學說與尼采、愛倫凱女士及哥爾利德諸人的教育學說一樣，是以盧梭的自然主義爲出發點，所以不如將她歸入「自然的教育」一派之列；但是在另一方面看來，蒙女士所唱導的新教育法，她的根本思想，大半又是以裴司塔洛齊（Pestalozzi）、福祿培爾（Föbel）等的教育思想爲根據，不過多少加以改良而已。同時，因爲她的教育學說富有「唯心論」的色彩，並不像愛倫凱女士與哥爾利德二人的教育學說多少含有「唯物論」的意味，所以蒙特梭利女士的教育學說與凱女士及哥爾利德的教育學說雖則同屬於自由主義，然而彼此又有區別，所以不得不在此地另設一節去敘述她。

蒙特梭利  
的傳略

蒙特梭利（Dottressa Maria Montessori）女士，一八七〇年生於意大利。父爲宗教家，女士是他

的女兒之一。除此之外，她的家世無從詳知。女士天資聰穎，曾學習醫學於羅馬大學。一八九五年，她在該大學畢業，得有醫學博士學位。意大利女子得醫學博士學位的，以女士爲第一人。旋任羅馬大學附屬精神病



Maria Montessori

院的助手，與低能兒、白癡兒時常接近，於是對於變態兒童的教育感到興趣。她熱心瀏覽這類書籍，對於法醫士伊太 (Iard) 塞根 (Edouard Seguin) 及意大利人類學者塞爾奇 (Giuseppe Sergi) 三人的著作研究尤力。結果，女士以爲變態的兒童之處理，與其說是醫學上的問題，甯可說是教育上的問題。後來她再入羅馬大學研究精神病理學、心理學、實驗教育學等，造詣益深。一八九八年，女士出席意大利吐林 (Turin) 地方所召集的教育會，即以低能兒的教育爲題，公開講演，鼓吹她自己的主張，大受人歡迎。後來她旅行倫敦、巴黎，對於變態的兒童教育施行種種的研究，並且對於常態的兒童，亦甚加注意；於是潛心從事於一般兒童的教育方法之研究。一九〇七年，羅馬改良建築協會爲貧民建築良好的房屋，有人提議設立兒童教育所，遂將貧民的幼兒教育委托女士去辦理。女士名此教育所爲「兒童之家」(Casa die Bambini)。她在這教育所裏所發明的教育法，就是所謂「蒙特梭利法」(The Montessori Method)。後來，她一面實行，一面從事教育著作。於是她的教育法風靡一時，最初輸入美國，後來經過英、德、法、瑞、比等國，再普及於澳洲、印度、日本乃至中國。