

蒙特梭利
的根本思想

到處爲人所採用。女士的著作，有科學的教育學、人類學的教育學、蒙特梭利法等。現在，我由這些書裏面將女士的教育學說摘要於次：

蒙特梭利女士的教育學說，如上面所述，一面以盧梭、裴司塔洛齊、福祿培爾等的教育思想爲出發點，而多少加以一度的改造；一面還應用伊太、塞根兩醫士及人類學者塞爾奇等所發明的醫學、生理學等上的知識，以爲教育法的根據。所以女士的根本思想，不外如次兩點：一、對於發展的兒童，以自由自發爲必要；二、在教育初期，以筋肉及感覺的練習爲要務。原來塞根的學說，根據生理上的原則，以感覺練習爲知識陶冶之最確實的方法；他排斥記憶，以經驗爲觀念之母。蒙女士大抵本於這種思想，在處理低能兒之際，從他們自身的內部使發現活動力，並練習他們的感覺，使直接經驗事物，以指導、要求、獎勵、使用爲主，而限制單純的教授。

自由之原則

女士在貧兒教育所，專用自由發展的原則，對於兒童的自由，唯有時從社會的見地多少加以限制。除了對於侵害或加暴於他兒童的舉動加以限制外，其他一切都不與以抑制，不用禁止的命令或規則去支配兒童，亦不用賞罰的手段廢止抑制，就是所以獎勵獨立的活動。不是用自力去做事的，不得稱爲自由之人；所以幼兒之自由活潑的發表，實爲達到獨立狀態的要件。女士教育思想的重要點，命意就在於此。女士說：「自由之人是憑藉自己的力而足以活動之人，換句話說，爲滿足他的必要計，決不求助於他人之人。無論幼兒或成人，依賴他人，就是自由之限制與缺乏之表徵。因疾病的原因而自已不能脫靴之癱瘓病的，就

學習上之自由

是不自由之人，因社會上的原因，以親自脫靴爲可恥而不自做的，亦可謂陷於同樣的不自由狀態。」因此，女士認爲使兒童居於不動的狀態及強迫兒童學習爲不當，而加以排斥。她改良椅子，使兒童的運動得以自由。限制共同的作業，廢止使多數學生依同樣的方法學習同一事項之學級教授。她以爲指導者並非在施行普通的意味的所謂教授；他雖則與學生同居，然而他並非教師，卻是觀察者。他唯有觀察各個幼兒的能力性質，與以適應他的程度而可以認爲最適當之作業；至於成就與否，完全任諸幼兒。無論直接或間接，不可勉強他們作業，而只有指導幼兒自學，使他們合乎正道而已。他們不能成就作業，既不必矯正他，又不必使之再試。因爲幼兒不能成就某種作業，在於未達到程度之故，可以應該與以更簡單的作業做他的準備；等他達到一定成熟的程度之後，再使他去。

誤謬之自己發覺

爲使幼兒去發見自己的作業上之誤謬而行矯正起見，女士給與他們以種種大小不同的立方體木塊，指導者先將牠疊成塔形以示他們，隨即拆毀牠，再令他們自己去疊成同樣的塔。在這種作業上，若兒童以小立方體爲基礎，則塔必至於未成而塌倒；兒童經過這種經驗，可自覺悟誤謬，於是自會以大的木塊爲基礎，而按次將小木塊安置於其上。

自由與訓練

這種自由的方法，在旁人看來，似乎以爲是自由的誤用，並且在訓練上甚屬有害，但是女士以爲這不但無害，並且最有幫助於訓練。女士非難從來的訓練是以禁止活動，決不得謂之善，所以求不活動的訓練，應該爲兒童自己去求適當的方法而進之活動的訓練。但是如果不動，那亦並非來自外部的命令，而由於

內部的決定。實際上，女士所監理的教育所，的椅子都以學生得能自由行動爲度；學生雖有如許自由行動，但並不喧嘩，而非靜肅，各自從事作業。

本乎自意
之不動的
練習

女士又爲使學生本乎自意而練習保持不動的姿勢起見，設定種種方法，例如沉默遊戲，就是一種。這是指導者先在各種的位置保持沈默不動的姿勢，使學生熟視，然後再使學生自己去保持同樣的狀態。當這時候，使學生互相監視，究竟有誰真能不運動或發聲；等到各個學生各能保持這姿勢之後，再使全體一同去練習。這樣教法，一到了室內寂然無聲好像完全沒有生活的氣息一樣的時候，就將窗幃垂下，閉暗教室；使學生瞑目而以手支撐頭部；少頃，又使每個學生靜寂地各走到在隣室的指導者的傍邊。幼兒非常歡喜這種遊戲（這甯可叫做練習），確能努力保持沈默不動的姿勢。

自治心之
養成

女士以爲尊重自由獨立的思想，當然是要注重使幼兒不待他人之力而自己去處理自己的日常生活上的事項。例如使幼兒自穿衣服，清潔身體，洒掃房屋；或者與同學互相合作去處理學校用具及關照飲食等等，都須要努力。所以女士在她的教育所裏，對於初年學生，就施行穿着衣服，繫紐及解紐等這一類的必要的練習；又使學得輕移桌子及椅子；使養成坐立能靜的習慣；又使步行地板上所畫的白線以整齊適當的步武。這種練習不能夠全然沒有靠着他人的助力，所以有時須使年長學生去襄助年輕的；但是平常甯可努力於舉示實例及教訓，使學生知道依靠他人之力不如自力之可寶貴。對於年長的學生，則使他們多注意於身體上諸事項，例如提示洗滌耳及眼、清潔牙齒及口腔等的最良方法，或使做室內的裝飾及照

肌肉及感
覺之練習

願年輕者飲食之作業。其他如植物的栽培，動物的飼養，及土器的製作等，亦為女士的教育所之作業。

以上所述，是關於女士所主張的自由發展的法則，現在再來敘述女士所主張的關於肌肉及感覺的練習。女士尊重肌肉及感覺的練習，既如前面所說，是主張在從生理上的根據而出發。詳細的說，女士以為體操及一般肌肉上的教育是從助步行、呼吸、發語等生理的運動之適當的發展諸種練習而成立的；並且以為這種練習是使肌肉上的運動得能確實，使生活上的普通動作，例如穿衣、脫衣及搬運種種物品之運動得能熟練。女士為要達到這種目的起見，她發明種種器械，以堅實普通生活上所必要的諸種運動之基礎，並且促進牠的實現。女士又用不需器械之自由體操，分為須指導之體操與自由運動兩類。自由運動使兒童以球、輪及紙鳶等為戲，指導的體操則使之練習步伐。同時使學生學習簡單的唱歌，以鍛鍊呼吸，強壯肺部。女士又使學生自由練習呼吸運動，其目的在於整調呼吸、運動，使作發出良好的聲音之預備。此外為同一目的計，更施行唇、舌及牙之特別的練習。

感覺練習

女士非常尊重感覺練習。她以為在從三歲到七歲之間所練習的感覺上的識別力，與後來精神發展有極大的關係。後來無論怎樣勤勉學習，或天性怎樣聰穎，倘幼時怠於感覺練習，亦不能補償損害；因此，她製定特別的器具，以供練習之用。

感覺練習
之目的與
方法

女士以使兒童接受種種刺激之知覺得到靈敏而善於識別，為感覺練習的目的。她以為與其給與兒童以外界周圍的事物的知識，或使他僅知其名，不如先養成感覺上的區別力，次以言語確實地表示牠的

第一階段
乙練習

區別，然後使記憶所知覺的事物，正確發表牠的名稱。這樣順序，才是適當。所以女士在色及形的知覺上，最初先施行區別種種的強度及種類之練習。女士以為這樣的感覺上的教育必須認為一種依着自力的教育；精微的感覺上的區別力，捨掉由個人自己去習得外，沒有別的方法。關於高深的知識，教師代學生去思考，再將他所思考的知識傳授給學生，固非不可；但身體的敏活及感覺的識別，則必須由各人自己去習得。所以女士所發明的練習感覺的器具，在於引起學生自身的活動，並且供給以足為感覺練習的材料。又練習上的法則，女士規定兩種：第一，將各感覺離開他感覺而練習之，以期完全發達；第二，練習先由顯著反對的事物出發，然後漸漸及於區別不顯著的事物。在普通的生活上，某種感覺特多使用，而他種感覺每因不甚使用而陷於發展不完全的狀態。例如我們的視覺，使用最多；而觸覺雖能發達到成為十分精密的知覺，究因使用太少，所以發達甚不完全。這是一種缺點，欲補救牠，可使兒童為「捉迷藏」一類的遊戲及作業，以練習他的感覺。現在我略敘述女士所發的感覺練習用的器具於次：

這種感覺練習用的器具，共有二十六類，以供除嗅覺外之一切感覺練習之用。第一階段的練習，對於初入學的三歲幼兒，給以木製的圓筒，使他練習，將這圓筒箝入木盤上所有的空洞。最初用同樣高度而直徑逐漸減少的十個木製的圓筒，使他練習，其次給他以高度與直徑都逐漸減少的同數木製的圓筒，再次又給他以同樣直徑而高度逐漸減少的同數木製的圓筒，使他一一箝入適當的空洞內。在這樣的繼續練習之中，兒童得到種種的經驗，從物的厚薄高低及其大小，以區別物的性質。最後使兒童去處理更大的物，

使他練習更困難而且更強大的筋肉運動。例如第一，使兒童用十個立方體築成塔形，其最大的一邊有十公分，次為九公分，逐漸減少一公分為止。第二，使兒童用十個正方形體築成大階段。第三，使兒童用十個角棒築成長階段。

第二階段 之練習

第二階段的練習，是為練習溫度感覺及觸覺而設施的。例如使兒童用手放進貯有異溫度的水之器中以區別牠的溫度；或閉了眼睛，用指尖去接觸許多物品等的練習。其練習觸覺之物是個個用滑紙與粗紙所貼成的板及等分為滑的部分及粗的部分的四角板。這種練習亦可以作為色覺練習之用；例如先將用赤、青、黃等色所築成的毛絲的球或板放置在兒童的面前，互相混雜，然後使兒童去分類同色的球或板；其次逐漸增加色數；再次逐漸增加差別不顯著的顏色使他練習。

第三階段 之練習

第三階段的練習，是為辨明既知的刺激的程度而設施的。例如提出粗滑不等的程度的許多紙片，使兒童依從程度而加以排列，又將這種種色板從其相類似的色度而加以分類。同時施行聽覺的練習，先使兒童區別噪音與樂音，次使細聽噪音與樂音，或裝置砂、小石子等於小箱內而搖動之，使兒童辨別所發的音響的程度，並且從音響使兒童去辨別箱內所有物品的大小。其他與沉默練習相結合，在極靜的室內，使施行細聽蠅飛之音及木葉之音等的練習。此外還為練習重量的感覺起見，用數個重量相異的小板，使兒童將牠放置在掌上，並將手上下升降以比較牠的重量。又使兒童接觸種種不同的形體，以養成識別幾何形體的能力。為達到這種目的計，一面用木片將牠分為種種形體，一面使兒童依從觸覺與視覺，以施行毫

第四階段 之練習

無錯誤的將這種種木片符入之練習。等到這種練習毫無錯誤的時候，再提示全部形體於厚紙版之上，然後觀察版上的形體與木片的形體有無相一致。紙版有三張，第一張是全部形體用青紙貼成的；第二張是唯形體的周圍的邊上用一公分寬的青紙貼成的；第三張是僅用線表示的。這種練習，是使兒童施行由最具體的立體之練習，逐漸移於平面的練習，最後抽象地了解其用線所表示的形體。

第四階段的練習，是為練習區別樂音而設施的。例如先使兒童聽音度不等的鐘聲，以養成其一聞鐘聲即知道是那一類鐘撞響的習慣。其他在這一階段上用不同的方法反覆施行以前所做的諸種練習。具體的說，就是使兒童將用特別的器具所觀察的事物放在廣大的範圍方面去觀察，或將與那種特別的器具所關聯而得知的言語推廣應用於他種事物之上。例如使兒童說出自己或父母所穿着的衣服是光滑的或是粗糙的，使說出天是青色的，使說出周圍的房屋的部分是三角的或是四角的等等；總之，使兒童常適用自己所既知的事物去求新的事物。

讀寫算之 學習

女士又將上面所述的這種器具的練習與讀法、寫法及算術相結合。她初以為七歲前的兒童，使他學習這種事項，未免過早；但是她後來看到筋肉及感覺的練習成績很佳，並且看見就是白癡的兒童亦可由這種方法得到能夠讀寫，此外筋肉及感覺經過十分練習以後之兒童自己能寫能讀，因此，女士以為學齡前的兒童，亦可由這種方法使他學習。

蒙女士之 三種根本

女士在教授上所主張的三種根本原則：曰簡明 (Brevity) 曰單純 (Simplicity) 曰客觀性 (Objec-

原則

activity)。她避去共同教授，採用個別教導，每日以二小時為限度。幼兒經過就幾何形體的周邊而練習知覺之後，可更加以擴張，使熟知已經寫過的字母的字形。其方法，用厚紙剪成字母的形，使加熟視（視覺的要素之利用）；同時使用手觸接（觸覺的要素之利用）；又使他用如同書寫字母時所用的方法，將指移動於其上（運動的要素之利用）。同時使兒童懂得用筆的方法，先使他畫大字母的字形於紙上，次用赤色或青色鉛筆加以着色。那時執筆使他注意如同書寫時所用的方法，然後使傾聽指導者所發的各字母的聲音。這樣進行，視覺、觸覺及運動覺的要素能與聽覺的要素互相結合；兒童目視字母就能發音時，書寫的準備已經大略告成，於是再施行用文字去表示所聽得的言語之練習。這種方法，就是給與兒童一小箱，內備用厚紙製成的文字，指導者每發一語音，使兒童明瞭聽到組成這一語音的各字母，即從箱裏選出各該字母排列於板上，組成這一語音的字形；其次，再使兒童傾聽指導者重新所發的這一語音，使兒童模仿，以正確他的發音。女士雖則施行書寫上必要的種種練習，但是並不教他直接書寫，因為她以為普通兒童不久自能突然地書寫，所以沒有直接教他書寫的必要的。在實際上，女士對於四歲的幼兒，從最初準備的練習起，到自能書寫止，為時不過一個月或六週間；對於五歲的兒童，為時更短。又所寫的文字與幼兒所用的厚紙標本甚近似。直接書寫的指導，等到兒童自己能够書寫之後纔始施行。

讀法練習

其次是讀法的練習。先將幼兒所熟知並且時常出口的物名，清楚並且明瞭地書於紙上出示幼兒，使就所組成的文字各字母而發音。幼兒最初對於各個字母遲緩發音，不能捉到文字之全體的意味；但是後

來逐漸能够迅速發音，將各字母的字音結合爲一語，而了解其意義。又爲使這種練習有趣味起見，記載玩具的名稱於紙上，當兒童能讀的時候，許他取玩具玩耍。這種練習，等到能夠讀到單語的時候，再練習讀成句。這種成句的練習，與練習單語一樣，先使兒童書寫，而後使他閱讀。據女士的實驗，以爲這種練習，成績良好。但是女士對於寫法及讀法本身不甚注重，以爲這種工作的繼續給與學齡前的兒童以過重的擔負，而應該以肌肉及感覺的練習爲預備，至於讀法及寫法的成功不過是副產物而已。

女士又看見三歲前後的幼兒能數一到三的數目，所以她想適應年齡，使兒童獲得數的觀念與計算的技能。但是女士以爲這不必用特別的器具，只可利用周圍的環境；等到略有基礎以後，可再利用兒童對於金錢的興趣，使他學習找換金錢。但從衛生上的見地，所用的金錢，以未曾用過而新的金錢爲限；其他如赤色或青色的骰子或小板，亦可用爲學習計算的初步。

蒙女士的
教育學說
及教育法
之價值



Helen Hüß Parkhurst

以上所述，是關於蒙特梭利女士的教育學說及其所發明的新教育法之大略。尤其是這種新教育法，是女士在教育所所實行的，不過她以爲其中有些是未曾完全決定的。但是一九一一年終，女士與幼兒教育所斷絕關係，因此直接在女士的指導之下所設立的教育所不幸完全歸於消滅。然而女士迄今還繼續研究，不稍懈怠。她的方法竭力擴張到年長的學生，並且如前面所說，她的方法從意大利廣及到英、美、法、瑞士等國，設立種種幼兒

學校以實現她的方法的亦不少。就中尤其是美國柏克赫司特 (Helen Parkhurst) 女士所提倡的道爾頓制 (The Dalton Plan) 乃根據新心理學的教育思想並參酌蒙特梭利女士的方法而成的。

我對於蒙
女士的教
育學說之
批評

蒙特梭利女士教育法的成功，有些人以為這是與女士的技術與手腕大有關係，恐怕他人不易辦到。例如活動是自由的，卻有時能教人不動，又如強迫作業，卻能養成勉勵的傾向；在普通的場合，這種結果是容易得到的，唯有像女士這樣手腕的人纔能够做個到。我個人以為這種論調未必盡然。怎樣說呢？因為在一方面看來，教育固然是一種藝術，或是一種技術，因此，唯有藝術的天才或有技術的才能的，纔有充任教育家的資格；但在另一方面看來，教育無非是一種科學，而有普遍妥當性與必然性，因此，如果有人明白地了解牠的性質與法則，無論何人，都能够做得到，而不限於蒙女士一人。不過祇怕有些人心懷成見，或為傳統的思想與方法所羈絆，而不肯採用女士的方法；或者發見女士的方法有缺點，而不肯再加以一度的改良，甚至即棄而不用。由此可見蒙女士的新思想與新方法的實現，與其說是女士的伎倆與手腕，寧可說是女士的知識與熱誠。反轉來說亦是如此：即蒙女士的新思想與新方法所以不能為人所實現，又並非由於那些人的技術與手腕，乃歸因於那些人沒有知識與熱誠。但是蒙女士的思想與方法的價值究竟何在？牠是否全無缺點？據有些人的見解，以為對於學齡前的兒童之教育及低能兒的教育，女士的方法確有相當的價值，所以在幼稚園教育上，很可參考；但是對於學齡以後的兒童教育，未見得有多大的效果。假令應用這種方法，對於兒童心理的教育的研究，亦還有加工的必要。其實這是當然的結果，不足責的。因為蒙女

士的新教育法，本來是爲學齡前的兒童及低能兒而發明的；她對於低能兒的教育，格外注意。一八四六年，她發刊白癡兒之道、德衛生及教育論（*Traitement Moral, Hygiene et Education des Idiots*）一書，一八八六年又用英文發刊白癡兒與其生理的處理法（*Idiocy and its Treatment by the Physiological Method*）一書，由此可見蒙女士的命意之所在了。至於學齡以前的兒童及普通兒童的教育，女士以爲她自己的方法有些地方亦可以應用，但是她並非絕對地主張到處都可以應用而無礙。所以近人一聽見蒙特梭利的方法，就會聯想牠是一種「幼稚園教育法」，決不會將牠當作「一般教育法」看待的。據我個人的見解，以爲蒙女士的思想與方法的缺點是另有所在。現在我先舉出蒙女士的學說的三要點：第一，蒙女士是一位唯心論者。在一方面看來，女士極力排斥哲學，她說：「舊式的教師，太尊重哲學的素養，而努力於了解自己所尊崇的哲學者之觀念，開口就說要祖述某哲學者的哲學，動輒引用哲學學說以炫人世」。但是在另一方面看來，女士自己爲確定以自由主義爲她的教育法之根本原理起見，別處檢之「社會自由」（social liberty）自稱爲「一般自由」（university liberty）。所謂「一般自由」究竟是什麼，殊令人費解。這亦不無富有哲學的色彩，尤其富有唯心論哲學的嗅味。原來女士以爲黑格爾（Hegel）、赫胥黎（Huxley）從唯物論的根據去說明生命是由原形質而發生的，原形質又是由分子而成立的，所以在適當的境遇之下，生命能够自發地由物質所作成的那種主張是誤謬的。黑格爾自以爲發見了單蟲類「穆尼拉」（*Monera*）生物祇是由原形質而成，並沒有核心，然而蒙女士以爲黑格爾的這

種見解亦是錯誤的。據女士的自己見解，以爲赤血球，從來概被認爲無核心的，但是現在有人證明這並不是這樣的：其他從來被認爲僅有核心的顯微鏡生物，而現在亦有人證明兼有原形質的。她以爲無論那一種原始的生物，祇有原形質而無核心，或祇有核心而無原形質，是絕對沒有的事，因此，她絕對否認「穆尼拉說」。同時，她還以爲所謂原形質，所謂核心，都是物質；這兩種物質相結合，決沒有發生生命之理。因此，她斷定「生命是宿於生活的個體之中」。總之，女士以爲生命並非物質的結合，乃是生物的特徵；於是她舉出生物的兩特徵：（一）有終極的目的，（二）其形狀與大小有限制，一經發展到某種程度的時候，牠不會將自體無限地增大，隨即去繁殖同類。這兩點是與物質有區別的（見 Montessori: Pedagogical Anthropology, Chap. I）。第二，蒙女士是一位性善論者。女士的人性論有兩點：（一）人類生來就具有後日發展的要素，（二）人性本善。前者就是女士所謂內部的生命。她說：「兒童生來就是具有可以成育的身體與可以發展的心靈……所以我們不可損害或抑壓這兩種要素所潛伏的神祕的力，而必須任牠自然的表現。」關於性善論，他說：「生命是宏大的女神，常向上發展，不斷地征服周圍的障礙而進於勝利之道……生命，實是爲我們所愛慕不置的。」第三，蒙女士是一位自由論者。女士的教育法上一貫的原理所謂「自由主義」，是上述二大假定——「內部生命本具說」與「性善說」——之當然的結論。換句話說，有善的傾向的這種生命，在女士看來，應該任牠自由發展，不論鉅細的顯現，都可以利用的；因此，女士有極端的自由主義之主張。以上三點，是蒙女士教育學說之原理的方面。復次，我再來對於這種原理下一

種批評。據我個人的見解，以爲第一，原始的生物，祇有原形質而無核心，或祇有核心而無原形質，抑或原形質與核心二者兼有，姑置勿論。但是所謂生命，是否如蒙女士所說是生物的特徵，卻尙有待討論的餘地。照近來有些生物學家的見解，以爲所謂生命，不外乎是蛋白質所起的一種化學作用；牠與其他化學物是沒有多大的差異的。所差異的，祇不過限於彼此所含有的某種原素之性質及其配合之形態的問題而已。因此，所謂生命是物質的。更進一步說，照近代有些唯物論的哲學家的見解，以爲世界上一切物質都是運動與發展的東西，不過牠的發展階段不同等而已。因此，所謂生命，也就是物質的運動與發展的意思。除非像蒙女士站在唯心論的立場，決不會承認在物質的生命之外，另有一種非物質的生命之存在。因爲生命是物質的，是物質的運動與發展，所以牠是必然的；具體的說，是完全爲因果律所支配的，就沒有所謂「終極的目的」之可言。同時，牠的形狀與大小是與外界周圍的環境相維繫的，除非外界周圍的環境之影響去限制牠，牠本身的發展程度亦沒有何等限制之可言。第二，人類的本性，既如上面所說，是物質的，是物質的運動與發展；再就牠的運動與發展而論，又如上面所說，是必然的，是完全爲因果律所支配的，所以牠本身就沒有所謂「善」，亦沒有所謂「惡」，更沒有所謂「善惡混」。世上所謂「善」，所謂「惡」，實在講起來，都是外界周圍的環境之好壞所使然的；因此，充其量祇可以說人性生來就具有趨善避惡之趨向或可能性而已。中國古語有說：「近朱則赤，近墨則黑」，就不外乎此。然而蒙女士所以主張「性善說」，一則由於她自己的第一個根本假定——「內部生命本具說」——使然，二則由於她太迷信盧梭、福祿培爾的哲

學觀念。所以她一方面指摘他人祖述某哲學者哲學觀念之非，而她自己卻要墨守傳統的哲學思想，豈不自相矛盾嗎？第三，人性的運動與發展，既如上面所說，是必然的，是完全爲因果律所支配的，所以牠決非自由的，也決非是有目的的行動。原來女士所謂「自由」之概念，照女士自己的解釋，以爲「自由就是活動」(Liberty is activity)。但是我以爲自由是一件事，活動另是一件事，兩者不可混爲一談。因爲自由是有目的的，譬如魚與熊掌，二者不可得兼；但是我們欲捨魚而取熊掌，或者取熊掌而捨魚，可以從我所欲，任擇其一，這叫做「有目的」，也叫做「自由」。然而所謂「活動」不是這樣的，譬如魚與熊掌，不拘我們取魚或取熊掌，祇有因衝動而伸手向着這兩種物品表示出「取」的一種動作，都叫做「活動」，而沒有什麼目的之可言。再請舉一例以證明，譬如蛾之撲火，鳥之構巢，都是自然的刺激所驅使，然後發生如許的反應——活動，並沒有所謂什麼目的之存在；換句話說，就是無所謂「自由」。設使活動是與自由有關係的，這是說活動是自由之條件，要自由必須先有活動；那麼，試問所謂「必然」，難道不要活動嗎？譬如我在上面所說，人性是完全爲因果律所支配的；假使無論內外界，有某種原因發生，而人類隨着這種原因惹起一種結果，在自原因惹起結果，換句話說，自結果反應原因的過程上，難道不需要什麼活動嗎？由此可見所謂活動是自由與必然之共同條件，決不是自由所獨有的條件。因爲如此，所以蒙女士以爲「自由就是活動」，這是不合邏輯的。再就必然與自由之關係而論，我以爲這兩者有相互作用的。不過要注意的，如我在上面所說，必然是先自由而存在的，而自由卻是爲必然所派生的。請即以兒童爲例，兒童初出胎時是活動的，但

是他的一切行動都是必然的。具體的說，兒童初出胎時就要吸母乳，但是他最初並不知有維持或保護個體的目的之存在，卻祇爲飢寒所迫，自然而然地伸唇動舌去接觸乳頭而吸乳的。經過相當的時間之後，他才漸漸地意識着某件事情是有裨益於個體保存的，或某件事情是不然的；後來再隨歲月的推移，他的意識越發清楚，最後達到所謂「理性」的境域。總之，人類的天性活動，最初是盲目的、無意識的，後來經過相當的訓練，再由盲目的或無意識的動作而漸漸變爲半意識的，最後達到有意識的動作。總之，人生就是由必然推移到自由的意思。昂格斯（E. Engels）說：『由必然的王國躍到自由的王國』。這一句話，極值得玩味！這種主張，纔是真正的自然主義及真正的自發主義。但是蒙女士將自然主義及自發主義與自由主義混爲一談，是極不合理的。這就是因爲女士太迷信盧梭的自然主義的緣故，殊不知盧梭的自然主義是一種主觀的自然主義，所以盧梭主張人性生來是善的，他說：『萬物離開神的手時，都是善的；一入社會，就變成爲惡了。』其次盧梭主張人性生來是自由的，而不可束縛其自由，他又說：『世人往往以爲若不用腰布卷纏嬰兒，則其姿勢將變成爲畸形，並反有妨於身體的發達。這是一種謬論，殊不知其他國家之中對於嬰兒不用腰布卷纏者不少，然而他們的嬰兒因爲能得自由之故，所以比之我們的嬰兒更多優秀，從未聞因不用腰布去卷纏嬰兒而有害及他的身體之虞。』盧梭的性善說，無論如何，是沒有科學的價值；因此，自命爲科學家並且主張以經驗爲出發點的蒙女士不應該跟着盧梭的錯誤而錯誤的。至於盧梭的自由論，主張自由是先天的，並且誤認自由就是活動，這亦是不對的，因此，尊崇盧梭的自然主義之蒙女士亦生同

樣的誤謬。不過盧梭主張我們不應該束縛兒童的活動，這是可以贊同的；因此，蒙女士的教育法之置兒童的自動與自發，亦確是有相當的價值。但是兒童的教育，尤其學齡前的兒童教育，因為他們的天性，在幼少的時候，還是居於必然的狀態，所以在這時候的教育，與其任兒童去自由活動，不如由指導者多加以訓練；不過指導者不應該站在成人的立場，將成人所有的知識與觀念灌輸於兒童的腦筋之中；而必須為兒童設身處地，將兒童所喜做的作業示例或示範於兒童，使兒童去模倣；並且這種示例或示範的教育，為時不可過長，能够越短越好，總以使兒童早達到自己意識及自己活動為宜。倘使能够做到這一層，那麼，這纔是真正的自然主義自動主義及自發主義的教育，亦纔是正當的自由主義的教育。固然蒙女士亦未嘗不懂得這種道理，請看她的教育法，就是在她的「自由之原則」之下，亦時時注意指導者的示例或示範之必要。例如女士以為沉默遊戲，指導者先在各種的位置保持他沉默不動的姿勢，使學生熟視，然後再使學生自己去保持同樣的狀態，由此可見女士並不反對示例或示範使兒童去模倣了。但是我覺得蒙女士的教育法雖確有可取之處，然其根本假定在於誤認人性生來是自由的，並誤認自由就是活動，所以她雖則有時置重於示例或示範，但她所示的實例或模範，亦不過以為是發動兒童的自由而已，殊不知這並非發動兒童的自由，乃是促進兒童的活動或發展，使他由「必然」躍進「自由」之境域的意思。因為如此，所以有些人以為假令應用這種方法，對於兒童心理的教育的研究，亦還有加工的必要；這種論調，確有至理。但是這亦看我們站在什麼立場去研究兒童的心理，然後才可以決定我們對於蒙女士的教育學說是否贊

同。具體的說，如果我們站在唯心論的立場，那麼，我們的主張，必定如同蒙女士的主張一樣，以爲人性是內部的生命，生來是善的，是自由的，乃至以爲自由就是活動。否則，如果我們站在唯物論的立場，那麼，我們的主張，當然與蒙女士的主張不同，以爲人性是自然的，而所謂「自然」，最初是與所謂「必然」有同一意味，並且主張教育必須使兒童迅速地由「必然」躍進「自由」的境域。不寧唯是，並且照現代唯物論者的見解，人類不但由「必然」躍進「自由」的境域，如蒙女士所說，僅養成一個自主獨立之人而已；並且要尊重他人的自由，消極的說，彼此不相侵犯，積極的說，彼此互相協助，養成一個社會上有用之人。總之，照唯物論的教育學者的觀點，以爲最原始的教育，不外乎個體對自然的環境之「刺應結」(R→S)，稍後爲自己模倣，再後爲自己學習，最後爲共同合作，無論在人類史上看來，或在人生上看來，抑或在社會上看來，都是這樣的。因此，我個人對於蒙女士所主張的個人教育，置重個人的活動，是很贊同的；然而對於她忽視社會教育的方面，毫不提及怎樣養成社會上有用之人，是頗不滿的。所以論者有以爲蒙女士的教育學說，是屬於極端的個人主義的教育，決非無故的。但是這亦不足怪的，因爲如我在前面所說，蒙女士所以發明這種教育法，其最初的動機，在於要救濟變態的兒童——低能兒或白癡兒——同時還要教養學齡前的兒童，所以她僅注意使這些兒童養成爲一個自主獨立之人，而無暇提及社會教育的方面，但其終極的目的，未嘗想不到教育最後是養成兒童爲社會上一個有用之人的緣故。惟蒙女士所發明的幼稚兒童教育法，尤其是低能兒的教育法，既又如前面所說，有相當的價值，所以風靡一時，一般教育學者認爲牠可以

作爲幼稚園教育上之良好的參考，比之福祿培爾的幼稚園的教育法上所謂「恩物」(Gabe)太模倣成人所有的既知的觀念，即縮小宇宙間萬物之性質、形狀及其法則作爲玩具，祇有抽象的概念而沒有適應兒童的性能之具體的功效者，勝過許多。如果我們除掉對於蒙女士的理論之不澈底的地方加以一度的改造外，再將她的有效的教育法大加發展，使這種教育法成爲盡善盡美之幼稚園教育法，那麼，我們不得不飲水思源，稱頌蒙女士爲幼稚園新教育法之發明家，對於幼稚園舊教育法之革命家。因此，我們在教育史上不可不將蒙女士的教育學說大書特書的。

本章的結論

以上所述，是我們對於蒙特梭利女士的教育學說之大略的批評。我的批評上所要說的話，本來不止於此，因爲現在爲篇幅所限制，所以我不能詳盡地說明，祇得姑告一個結束。同時我要聲明的：我的這種批評，不僅祇對於蒙女士的教育學說而發，儘可以普遍地應用於前面所舉的那幾位教育學者——尼采，愛倫凱女士，哥爾利德等——的教育學說之上。因爲他們如同蒙女士一樣，有些誤認人性生來就有內部的生命，有些誤認人性生來本是善的，有些誤認自由就是活動，及有些太偏重個人的方面而忽略社會的方面的緣故。因此，我對於蒙女士的教育學說所批評的話，可以說就是本章所舉的一切教育學者的教育學說之總批評。此外，我還有幾點附帶地聲明的：第一，我在前面屢次說明過的，這些教育學者的教育學說，有些地方是受斯賓塞的思想的影響；再就學術的源流而論，這些教育學說確是爲斯賓塞，盧梭等的思想所胚胎的。盧梭的思想，我在前面已經說過多少的話，可不成問題；至於斯賓塞的思想，是完全未曾提及的。論

理在未敘述尼采的教育學說以前，本來必須先將斯賓塞的教育學說敘述一番，纔是對的；換句話說，如果從自然主義而出發，那麼，應該就着斯賓塞的教育學說之自然主義的方面的思想，一併歸入本章——自然的教育——之列，尤其將斯賓塞的教育學說放在第一位。但是現在我一則因為本書的篇幅有限，若再將斯賓塞的自然主義的教育思想列入敘述，勢必至非將篇幅擴大不可，所以祇得將牠省略；二則因為我在本書前編裏已經將斯賓塞的教育學說敘述過一遍，當時雖未曾將他的自然主義的方面的思想詳細地提及，祇敘述過關於他的實利主義的方面的思想一部分；但是要知道的，所謂「實利主義」，實在講起來，是胚胎於自然主義的；換句話說，自然主義實是實利主義之骨子；因此，我們一領會得實利主義的性質，那就會發生自然主義的思想與觀念，舉一反三，可以無須贅說了。我所以在本書裏面不再敘述斯賓塞的自然主義的方面的思想，亦就不外乎此；同時可以免去複沓重疊之弊。第二，我在前面已經說過的，蒙特梭利女士的教育法，有些部分是根據於摩曼及拉伊等所提倡的新心理學及其實驗教育學。現在我既將蒙女士的教育學說放在本章裏面敘述，論理亦應該同時將摩曼及拉伊等的教育學說放在本章一併敘述，但是摩曼及拉伊的教育學說是與自然主義沒有何等的關係，所以我不能將他們的教育學說用「自然的教育」這一個標題去敘述的。同時在另一方面看來，摩曼及拉伊同是一位個人主義的教育學者；但是他們的個人主義的教育學——實驗教育學——如緒論所說，却是要反對或抵抗海爾巴脫所建設的「個人的教育學」而唱導的。據摩曼及拉伊的見解，以為海爾巴脫的個人的教育學是以哲學的心理學

爲根據，祇憑演繹法去推論兒童的心理而沒有實證的，雖則命名牠爲「科學的教育學」(Wissenschaftliche Pädagogik)，然而牠實在沒有科學上的價值。如果要建設一種真正的科學的教育學，在他們的見地，那麼，以爲牠必須先以生理學、生物學等爲根據，用歸納法及實驗法去觀察或分析兒童的心理，然後再根據這種觀察或分析所得的結果規定出一種適應兒童的個性之教育法則，而命名爲「實驗教育學」。這種實驗教育學，纔算是真正的科學的教育學。由此，可見摩曼及拉伊等的個人主義的教育是與海爾巴脫的個人主義的教育相鬥爭的結果，所以我對於海氏所提倡的教育，無以名之，名之爲「舊個人主義的教育」；而對於摩、伊兩氏所提倡的教育，無以名之，名之爲「新個人主義的教育」，簡稱爲「新個人的教育」。因爲如此，所以如同田中能義一樣，擬將摩曼及拉伊等的教育學說留在下章所謂「新個人的教育」這一個標題之下，連同另幾位所謂「新個人主義的教育學者」如魏鏗 (Eucken) 善特 (Buddle) 林德 (Linde) 等的教育學說一併敘述，不過那時候我在這章裏面另設一節所謂「實驗的教育」，專敘述摩曼及伊拉等的教育學說，以示他與另幾位新個人主義的教育學者的學說又有區別的。第三，我在本章裏面對於各位教育學者的教育學說所下之種種批評的話，驟聽見，似乎有越過本編所應該敘述的範圍之外；具體的說，似乎其中有些話是「教育哲學」的範圍以內的問題，應該放在「教育哲學」的領域內去說明，而不應該放在「教育史」的範圍內去敘述的。但是在學理上看來，這並不是這樣的。黑格爾豈不是告訴過我們嗎？黑格爾在研究學術上，以爲哲學之研究，不可不在哲學史裏面去追尋哲學的緣起，變遷

並預測其新趨勢；換句話說，哲學史實在是哲學的全部科目中之主要的一科，無論那一種哲學，都是脫離不了哲學史上所示之整個哲學的過程而單獨地去研究的。由此，可見哲學與哲學史是有密切的關係；同一道理，教育哲學亦是與教育史有密切的關係。所以在一方面講，我們研究教育哲學的時候，不得不從教育史上去考察各個時代的教育哲學之緣起、變遷並預測其新趨勢；但在他方面講，我們研究教育史的時候，亦不得不從教育哲學，尤其不得不從現代的教育哲學的觀點去批評各個時代教育學者的教育學說，以估量牠的價值。況且本篇所敘述的現代教育學者的教育學說，就是所謂「現代教育思想」；因為牠是一種思潮，所以牠好像「怒濤狂浪」一樣，一起一伏，鬥爭不已，尤其不得不完全地將牠放在「教育哲學」的領域內都作一度嚴密的評價。所以我在本章裏面所發表的我自己的意見，多少是屬於「教育哲學」一科目的範圍之問題，尤其有些話是我曾經在拙作教育哲學一書裏面所發表過的材料。同時，除掉前面的那些話外，本來我還有些話要說，但是唯恐太侵蝕本書的篇幅，祇得留待讀者諸君自己去閱讀拙作教育哲學一書，那時候就會知道我個人的命意之所在了。但是這是祇就本章而論，至於以下各章，如果有些教育學者的教育學說，可以給與我個人作一度教育哲學上之研究，那麼，我個人仍要由拙作教育哲學裏摘些話出來，以作討論的材料。現在姑不多說，再繼續地敘述別些教育學派的教育學說吧。

第二章 新個人的教育

第一節 人格的教育（一）

人格的教育
由來

所謂「人格的教育」，可以分做兩方面解釋：一方面，牠是「社會的教育學」的反動。因為社會的教育學太偏重社會方面而沒却個人價值的緣故。固然，在社會的教育學者中，亦有些人，例如美國的杜威等，很顧到個人的價值；但就一般而論，所謂社會的教育學者，遠自古代、中世紀起，例如柏拉圖、亞利士多德的教育論與中世紀經院哲學（舊譯煩瑣哲學）者的實在論等，都極端否認個人的價值，好像非使人成爲社會的奴隸不可；近至近世紀止，例如修拉瑪希（Schleimacher）、威爾曼（Otto Willmann）、德林（Daring）、那篤爾普（Natorp）、契加拉（Ziegler）、白爾格曼（Bergemann）、凱欣斯泰奈（Kerschensteiner）等，雖非極端地否認個人的價值，然而大致總以爲人不能離社會團體而生活，結果呢，遂使個人不得不從屬於社會團體，而失却個人自身存在的價值。（參考本書前編第十三章）因爲如此，所以人格的教育學者要起而反抗，以爲人有個人之人格與價值，並不是社會團體的附屬品。另一方面，人格的教育是從來的「個人的教育學」的反動。從來的「個人的教育學」可分爲兩種：第一種就是中世紀末

葉所謂「人文主義的教育」及近世紀初期所謂「實利主義的教育」。這兩種主義的教育雖非極端地輕視社會方面，然而因為古代及中世紀的教育太偏重社會方面而沒却個人價值，所以這些主義要起而反抗，那確是一種事實。同時，前者太偏重個人之形式的陶冶，後者太偏重個人之實質的陶冶，亦是無可諱言。（參考本書前編第六、第七、及第九、第十各章）第二種就是前兩種主義一入第十八世紀之所謂「啓蒙時代」，走到另一極端之「自然主義的教育」。這種主義的教育，如前章所說，是首唱於法國盧梭。盧梭嘗反復主張天賦人權、自由、平等的學說，以為人之所以為人，有絕對的價值，至於社會的組織與國家的建設，都不過是增進個人的價值之手段。因此，教育之目的亦無非在於使人成爲完全而增進他的價值。這種自然主義的教育思潮，有人稱爲「教育學的狂瀾怒濤」(pädagogische Sturm und Drang)。盧梭的教育學說，最初被巴西多 (Basel) 撒耳士曼 (Salzmann) 應用於實際教育上，而成爲一種所謂「汎愛主義的教育」。後來牠又與英國斯賓塞的教育學說相混合，而成爲一種所謂「實利主義的教育」。(參考本書前編第十章)最後，牠更被革斯尼 (Gesner)、黑爾特 (Herter)、瓦夫 (Wolf)、康德 (Kant) 乃至裴司塔洛齊、福祿培爾、海爾巴脫等教育學者所祖述，修正、改良，乃至擴充而成爲所謂「新人文主義的教育」。(參考本書前編第十一、第十二兩章)就中尤其是裴司塔洛齊，他將盧梭的教育學說之消極的破壞的方面完全拋棄，使牠轉變爲積極的建設的計劃。杜威說：「裴司塔洛齊是第一個教育家幫助盧梭發展他的消極的與有點不一致的「自然主義」使成爲一種比較積極的計劃，以適當的教

育與新的教育法去改良腐敗的社會。』美國教育史家格萊夫斯 (T. F. Green) 亦說：『盧梭已將第十八世紀的專制、特權及虛偽等各種合成的高堂大廈搗得粉碎，而另在破壞之上建築更加耐久的新屋；因為完成這工程，遂不得不有裴氏出來恢弘大業。』杜·格兩氏的見解，可謂將裴氏的工作描寫得非常逼真。裴氏將盧梭的教育思想修正、擴充，而且加以許多新的見解，遂成爲他自己的教育學說。這種學說又分做兩方面：一方面主張教育應該爲一種自內的天然發展，他方面又主張教育建築於由外界經驗所生的觀念之上。裴氏弟子福祿培爾注力於他的第一方面，而另一個弟子海爾巴脫却注力於他的第二方面的見解之發揮。具體的說，福氏主張教育是謀兒童的天性之內的天然發展，所以他的教育法是要在兒童的生活上去發見本性；而海氏主張教育是使兒童獲得外界的經驗上所生之觀念，所以他將全副精神放在教育方法與教師的作業方面。現在我再總括地說句話，盧梭的教育學說，自巴西多將牠應用起，再經過許多位教育學者所祖述，修正，改良乃至擴充，最後到了海爾巴脫的手裏，更加以變化，並且用他自己的哲學的倫理學與心理學爲基礎，系統地組織地建設所謂「科學的教育學」。這種科學的教育學，當然不是今日所謂有真正的意味之教育科學，乃不過是一種有系統的組織的之「哲學的教育學」 (Philosophische Pädagogik) 而已。關於這一點，此地無暇細述，可參拙作教育哲學第一章第二章。現在所要說的，自盧梭以迄海爾巴脫止，所有一切教育學說，其內容雖有多少的差異，但要旨大都不外乎注重個人的方面。因爲如此，所以「社會的教育學」的勃興，乃是一種自然的反動。這種「社會的教育學」首唱於修拉瑪希；而

「人格的教育學」又是這種「社會的教育學」的反動。這在上文已經說過，茲不復贅。然而站在個人主義的立場上的人格的教育學者爲什麼要反抗從來的「個人的教育學」呢？先就第一種「個人的教育學」而論，牠既如上面所說，不是有些太偏重個人之形式的陶冶，就是有些太偏重個人之實質的陶冶；至於人格的教育學者呢，牠却是要綜合或統一上面的這兩種陶冶，並且所謂生命、體驗、個性、創造、全一性等概念，以打破存在與當爲、現實與理想、普通與特殊、個人與社會之界限，使牠由二元論而成爲一元論，並且將所建設的教育學命名爲「生命教育學」(Lebenspädagogik)。這種主張，就嚴格的眼光看，固然不是人格的教育學者所具有，乃是後起的文化教育學者所唱導，就是那篤爾普依從他所謂「社會的理想主義」(Social-Idealismus)亦曾說過的；但是就廣汎的眼光看，在人格的教育學者的教育思想中，亦未曾沒有這種主張。至於牠能否貫徹這種主張，具體的說，牠能否得到存在與當爲、實現與理想、普通與特殊、個人與社會之綜合與統一，却是另一個問題。況且在某種意味上看來，例如個人與社會兩方面，並未能爲人格的教育學者所綜合，所統一，牠的要旨還是置重個人的方面。不過因爲人格的教育學者的個人主義與人文主義的及實利主義的教育學者的個人主義稍有不同，並且可說前者是後兩者之反動，所以稱爲「新個人的主義」。關於這一點，等到讀完這些學者學說的内容，自會明白。次就第二種「個人的教育學」而論，例如盧梭的自然主義，爲抱有理想主義之人格的教育學者所反對，那是當然的事。自然主義與理想主義，自古以來，本來早已互相對抗着的；就是一派主張人屬於自然界，另一派却主張人有固定的精神，所

謂「唯物」與「唯心」的論爭，早已喧囂着的。現在我並非談全部哲學史，亦無暇重新地從古代迄至現在將牠的教育思想作再一度的敘述，好在我在上面已經將牠作過一度極簡略的說明了。況且本節的目的在於要敘述現在的理想主義，至於自然主義，不過要舉出牠以詔示我們，知道牠是理想主義之反對物而已。但是在未敘述人格的教育學者理想主義以前，我姑且借用社會的教育學者修拉瑪希的幾句話，以明理想主義的意義。修拉瑪希說：「人是在自己的內部包有世界，又欲表示自己於世界。」修氏的這幾句話，引伸的說，就是以為在一方面看來，人是從自然界去獲取他的生存上所必要的材料，且求關於全世界的知識，以多得為上。他不僅獲取各個的事物而已，並且探究其因果的關係，明瞭種種現象之根據的理由，亦以懂得多而有利於生活為上。但是人並非單是環境的產物，他不僅受納而已，並且消化所受納的事物，使牠變為一種自動力；復次，依從這種自動力去構成世界，使牠發展特殊的思想與理想，然後再依從這特別思想與理想去改造環境。一句話，人是能動的，有行動，有製作力的。然在他方面看來，自然的勢力是強大的人，不能不服從自然的法則，有時人到底不能夠脫離牠的羈絆。但是人能夠逐漸自由地構成特別的目的，使自然界服從這種目的，由創造的精神去改造自己的生存關係。在個人，使由動植物的生活表現出人類的生活；在種族，使由自然的狀態發展到開化的狀態。由此，可見精神較諸自然更為強大，而理想能使人成為支配者、創作者。人可以由其創作而達到偉大、自由及獨立的狀態，獲得有價值的生活內容，而了解生活的意義。修拉瑪希的這種見解，是否適當，留待後面討論。總之，一般理想主義者所有的見解確是這樣。

的；在教育方面，到了所謂理想的人格主義的教育學者的手裏，這種見解，可謂登峯造極，何怪其對於盧梭的自然主義有極端的反動。復次，人格的教育學者對於盧梭以後的各位教育學者的自然主義或個人主義究竟有什麼態度呢？這些教育學說不消說都是爲人格的教育學者所反對的。因爲盧梭的後繼者們雖非與盧梭站在完全同一的立場，然而彼此是大同小異的，人格的教育學者對於盧梭的教育學說既然表示反抗，那麼，他們對於盧梭的後繼者們的教育學說當然亦要同樣的反抗。但是盧梭與他的後繼者們間的教育學說既稍有差異，所以人格的教育學者對於盧梭的教育學說，要站在理想主義的立場去反抗；而對於盧梭的後繼者的教育學說，不得不另行改換方面去反抗。具體的說，有些從哲學的方面，有些從倫理的方面，有些從宗教的方面，有些更從藝術的方面出發而反抗。就中尤其是對於海爾巴脫的「個人的教育學」站在知識的立場這一點，他們特別從置重情意的主觀性的觀點出發而反抗；這就是從藝術的或道德的方面出發而提出反抗。因爲如此，所以如前所說，有些人稱海爾巴脫的教育學說爲「個人的教育學」，而稱人格的教育學爲「新個人的教育學」。最後，人格的教育學者對於現世紀崇奉盧梭的自然主義而起的各種自然的教育（如本編前章所舉的）究竟又有什麼態度呢？這些教育學說亦都是爲人格的教育學者所反對的。因爲這些教育學說將盧梭的自然主義更變爲極端而成爲一種極端的個人主義的教育學。具體的說，因爲這些教育學說是以感覺的個性爲主，其結果有陷於無秩序、無限制之流弊的緣故。固然，尼采所謂超人，愛倫凱女士所謂「新人」及哥爾利德的教育學裏面所謂「人格」等，亦重視人格的養成。

但是他們對於「人格」的意義所下的解釋，與人格的教育學者的解釋是各異其趣的。前幾位教育學者大抵解釋個人主義爲尊重人格的主義，以爲無指導羣衆之優異的個性，那不算是有人格，所以他們一律地反對學校之目的在於養成無個性的庸庸的人。但是人格的教育學者反對自然主義所謂「個性即人格」的學說，而另創「人格的教育論」。例如前章所舉的包爾生、威廉·弗爾斯托、明希等，就是屬於這一派。除掉我曾經將明希的「人格論」敘述一過外，其餘兩人的「人格論」留在下面再說。但是在未敘述包爾生與威廉·弗爾斯托的人格的教育論以前，還有一位極重要的哲學者魏鐸的理想主義及以魏鐸的理想主義爲根柢所建設的人格教育論不可不先行敘述。總上所說，除掉人格的教育學者對於中世紀末葉之個人主義的教育學另有一種態度可以不再多說外，他們對於第十八世紀啓蒙時代所起之教育思想的反動，可謂是另一種形態的浪漫主義運動。因爲牠與啓蒙時代所發生的那種所謂「浪漫主義」有區別，所以又可稱爲「新浪漫主義」。那麼，牠的特徵在那裏呢？如上面所說，牠的特徵在於認定價值生產者之個性或主觀之優勢，而且重視這種個性或主觀上情意之力量，所以牠以上面所述的生命哲學爲基礎，而構成一種所謂「生命教育學」。因爲這種新浪漫主義對於第十八世紀啓蒙時代的浪漫主義互相對抗，所以有些人對於啓蒙時代所謂「教育學的狂瀾怒濤」的標語，而稱這種新浪漫主義的教育思潮爲「第二之教育學的狂瀾怒濤」。固然，所謂「第二之教育學的狂瀾怒濤」這種標語，不但可以適用於人格的教育學派，而且亦可以通用於社會的教育學派，尤其是那篤爾普所謂「社會的理想主義」及文化哲學派，尤其是斯勃郎

人格的教育學之種類

格 (Spranger) 所建設的文化的教育學之上，但是因為人格的教育學派特別注重個人的人格之情意的方面，而更富有浪漫主義的色彩，所以用「第二之教育學的狂瀾怒濤」去形容這一派更覺得適切。

以上所述，就是人格的教育學的思想之由來及其性質之一斑。同時，我們照上面所述的話來看，所謂人格的教育學思潮又可分為三派：（一）以魏鏗之理想主義為出發點的一派，（二）以藝術為主的一派，（三）以道德的人格為主的一派。現在我順序地將這三派敘述於次。但是第一派既然是以魏鏗的理想主義為出發點，所以又不得不從魏鏗的理想主義說起。原來魏鏗的理想主義，有些人稱為「新理想主義」，因為在魏鏗以前，早已經有人唱導一種理想主義。這是什麼樣的一種理想主義呢？簡單地一句話，就是「新康德派」的理想主義。在哲學上牠究竟怎樣，姑作別論；至於教育學上，那種社會的教育學者，例如那篤爾普的教育學說，就是屬於「新康德派」的一種主張。關於這方面，可參考本書前編第十三章，現在我不過姑舉其名，使與魏鏗的理想主義互相對照，以示魏鏗的理想主義是另一種理想主義，可以稱為「新理想主義」。現在先將魏鏗的傳略及其學說略述於次：

魏鏗的傳略

魏鏗 (Rudolf Eucken) 德意志人，一八四六年生於普魯士的愛利希 (Aurich) 市。少孤，子母二人，相依為活。年十八，進高定根 (Göttingen) 大學，師事泰希苗拉 (Teichmüller) 研究亞利士多德哲學，大有所感。後二年，進柏林 (Berlin) 大學，受突冷得倫布魯希 (Trendelenburg) 的影響，研究語學、史學及哲學，更有心得。翌年，他復進高定根大學，得哲學博士學位。他經過五年文科中學校教師之後，再轉任為瑞

魏鏗的學說之根本思想

精神生活之必要

士巴塞爾 (Basel) 大學教授。一八七四年，繼斐奢爾 (Kuno Fischer) 任耶拿 (Jena) 大學教授。從這以後，遂潛心鑽研幽玄的學說。未幾隱退。到一九二六年卒。魏鏗的主要著作，有大思想家之人生觀（一八九〇年），精神的生活內容上之戰（一八九六年），人生之意義與價值（一九〇八年），現代之思想（一九〇九年）等書。現在就上面所舉的諸書，將魏鏗的學說摘敘於次：

魏鏗倡導超越自然的精神生活說，以爲人應該通過自然生活而進入於精神，而且生活於新世界。他說：「現代科學的現實的思想，將各個人限制於自然法則之因果的關係之內；大計劃實業的發達，使作業成爲強大的生活要素，使人從事於羣集的作業，奪去其獨立固有之生活，而不顧慮個人的特質；於是喪失生活之內的性質，而代以物質上之成功、快樂及表面的名譽。但是人並非永久地以這種狀態爲滿足，企望有與自然及社會相對立之固有精神生活，乃是他的本性。人得到這種生活之後，他纔能了解生活的意義，而且感到幸福。」

魏鏗的意思，就在於使人脫離自然界及現實世界，進入精神界，以求得真正的自己。但是他却排斥祇知有自己，完全與周圍斷絕關係而唯在主觀的情調上，求獨立的個人主義；他又非難愛好否定或破壞傳統的社會關係之傾向。現在世界上，那只剩有微少殘骸的腐朽物固然很多，然而想將牠破壞或否定，那背後就不可不有新的建設力，而這種力則由於超越個人的精神能力之精神生活的存在。這種生活是由其固有的運動發展到獨立的實在，併合或包容種種差別及反對。我們達到這種生活的時候，然後纔能夠達

到超越社會及自然之狀態。反之，如果與這種精神生活斷絕關係，那麼，所有優點就全歸消滅了。這種新生活並非使人終於無爲安樂，乃是要益增其要求，使之愈加奮鬥，如果努力得到穩固的支持點，那麼，我們可以安心從事奮鬥。氏以爲現代的個人主義，力說個人的優秀，劃定優秀的個人與羣衆間的差別，因此，牠反對普通一般的事業，要離開他人而求愉快，似乎以爲如此就可以發見偉大的事業。由此，可見這種個人主義對於世人所認爲適當的風俗、習慣、法律等都漠不關心，使個人依從他的所好或所欲去發現固有的特質，並且使他毫無顧慮地去求放縱恣情的生活上之權利。然而這種個人論理爲滿足他的欲望起見，必須需要環境，所以他決非獨立的；實在講起來，他是存在於極不自由的狀態之上的。氏以爲這種個人主義，並非對於精神的人格去求自由，乃是要求感覺的慾情的人格之自由，一切訓練的廢止，亦是牠的一種主張。

自然界與精神界

魏鐸反對視精神的存在爲自然過程之繼續——自然作用之一部分——之自然主義，他以爲自然界必須以精神爲牠的根本假定，自然是由精神之總括、統合及整理之力而成立的，例如科學、美術、道德、宗教等，決非自然的產物。他說：『在科學之研究上，我們並非單祇受容感覺界，並且依靠固有思考力去構成的。我們對於宇宙的廣大無邊不禁生有驚異的感動，這亦非由外物之無限的分量所起之感覺的印象而使這種驚異的心情發動，乃是依靠由內部所發出的莫可測定之所謂觀念與周圍的環境相關映相比較時才能發生的。這種觀念，雖則由外部的印象而惹起，然而決非由牠而發生的。我們之本體上的無限與有限之合一，始有「宏大」之感，而且使之經驗。道德與宗教亦非自然之產物，在各個時代各個地方，道德與

宗教的思想固然互異，並沒有固定不動的規範，然而牠的裏面却有一種固定不動的事物之存在，亦是不可否認的。就道德的內容而論，有種種相差異的思想，然而無論如何，道德的存在這種事實，決不能否認。宗教亦然，雖則有種種宗派的鬥爭，但是人對於絕對及超自然問題，常有所感動，且大半由此去解決現實問題。所謂形而上的要求，不均有沒有確定的方法去捉住牠，然而這種要求常存於人性之內，並且是他的重要的部分。超越一切經驗的事項之宗教的及道德的運動實為大部分的創作之源；這種行動不外乎是由人之精神的性質所發出的一定的目的觀念之活動。」

宗教、道德、科學及藝術，就是魏鏗以為構成精神生活之四大要素。至於這四大要素之價值，除掉上面一段所引述的話以外，氏還有詳細的說明。但此地為篇幅所限制，無暇將牠備述；況且氏的學說固然影響及於教育方面，然而牠究竟偏於哲學的方面，所以氏的學說大部分應該讓諸西洋哲學史去敘述，至於現在所要說的，限於牠與教育學有多少關係的一部分。氏所謂「精神生活」一語，是他的哲學上的根本原理，亦就是後來所謂「人格的教育學」上的一種主張。但是所謂「精神生活」，究竟是什麼東西，並且含有怎麼樣的性質呢？這個問題，看上文所引述的，亦可以知道崖略；現在為明瞭計，再反復地將牠作一度總括的說明。

魏鏗所謂「精神生活」，在他自己看來，是全體的内面的本質的之根本生命。因為牠是全體的，所以牠是普遍的、一體的、超個人的、無限的；因為牠是内面的，所以牠是自發的創造的；而其全部的性質，則為獨

立、自存、自由及自主。因此，牠是不斷地發展，能無限進步的東西。就是宇宙自身，亦就是所謂精神生活。現實並未成爲精神生活，但是與物質的自然相奮鬥，並且征服牠，才能實現本質的生命。這樣的本質的生命，就是宇宙之本質，亦就是個人之真自我，這叫做「人格」。總之，魏鏗以爲能征服自然而不爲自然所役使之生活，纔算是精神生活，而使人達到這種精神生活，這又叫做「理想主義」。

普通生活

魏鏗對於上述的這種精神生活，在反對的方面，以爲世上普通的生活是本能的制限的精神生活，其活動不外乎是單純的生活之連續。真正的精神生活，常爲自主自由，並且有不斷的建設及永久的創造。因爲如此，所謂真正的精神生活是捨却本能的精神生活或平常人的立脚地而進入於超越的世界的生活。這種真正的精神生活的進步之過程是真善美，而牠客觀地所表現的要素，則爲科學、道德、藝術及宗教。教育就是依從這四種要素使向着精神生活澈底地進行的。如果偏於上述的這四種要素中的一種之教育，氏以爲這並不是一種真正的教育。後來魏鏗的這種思想爲好幾位教育學者所繼承，以包含宗教、道德、藝術、科學的人格之養成爲教育理想而建設一種所謂「人格的教育學」。就中最著名者爲善特。所以魏鏗的思想究竟有無缺點，等到敘述善特的教育學說之後，一併將牠提出來批評。但是現在有一點先要說明的，就是魏鏗的這種新理想主義，在表面上看來，似乎是與「新康德派」學者，例如那篤爾普的教育學說相同。因爲魏鏗的新理想主義，如上面所說，以爲真正的精神生活的進步之過程是真善美，而牠客觀地所表現的要素，則爲科學、道德、藝術及宗教；那篤爾普的教育學說，在他的著作哲學與教育學（*Philosophie*

und Pädagogik) 一書裏面，亦以為教育是養成真、善、美之人，而以論理、倫理及美學為教育學的基礎。但是仔細地研究起來，魏鏗的哲學思想，是形而上學的，與「新康德派」的那篤爾普以論理為中心所建設之教育學說，頗異其趣。因為魏鏗並不以哲學為科學的綜合，而以哲學為闡明生命之根柢；並且以為這種生命就是思想與精神的實現，而成形其高深悠遠。因為如此，所以那篤爾普的思想，是一種理想主義；而魏鏗的思想，是另一種理想主義，而可稱為「新理想主義」。同時，那篤爾普根據他自己的理想主義所建設的教育學，他自己稱為「社會的教育學」；而善特繼承魏鏗的新理想主義所建設的教育學，我們稱為「人格的教育學」。現在再將善特的傳略及其教育學說摘敘於次：



Gerhard Budde

善特 (Gerhard Budde) 德意志人，一八六五年二月十九

日生於勒爾 (Rhyll) 在這地方的國民學校及實科中學校畢業以後，進馬爾堡 (Marburg) 及柏林大學肄業。研究現代語學。從一八九〇年到一九二三年，他擔任喜爾得斯亥謨 (Hildesheim) 女學校 (Lyzeum) 教師。在這時間內，從一九一〇年起，任漢諾威 (Hannover) 女子專門學校教授，兼同地方工科大學講師。一九二二年，升任額外教授。此外，氏與該地方的教育會亦有關係。氏的著作頗多，主要的有教育理想之變遷 (一九〇九年)，一般陶冶與個人陶冶 (一九一〇年)，現代之陶

精神論的
教育學

治問題（一九一二年）舊教育與新教育（同上）精神論的教育學（一九一四年）學校改革與言語教授（一九一七年）十九世紀及現代之思潮與教育問題（一九二一年）及其他關於中學校之教育及教授的著作等書。就中尤其精神論的教育學（*Noologische Pädagogik*）一書，建設於魏鏗的哲學基礎之上，所謂“*Noologisch*”亦借自魏鏗的哲學上所用的術語而建設一種所謂「人格的教育學」。現在由善特的精神論的教育學教育理想之變遷及舊教育與新教育諸書裏面將他的教育學說略敘於下：

善特在他的著作精神論的教育學一書自序裏說：「這部教育學是建設於魏鏗的哲學基礎之上，所謂“*Noologisch*”亦借自魏鏗的哲學上所用的術語。我的意思，以為教育學之最高的立腳地，並非像社會的教育學祇求於社會團體，亦非像極端的個人的教育學置重個人之自由的傾向，乃是欲求於超越人類界及時代之規範——魏鏗所謂精神界或精神生活。精神生活雖則超越人類界，但是能與人類以影響；人類若繼續與其自然的部分相鬥爭，那就以得而有之。苟認識這種精神生活與牠發為宗教、道德、藝術及科學之永久不滅的形相，並且從而有所得，那這是人之真目的。因為如此，所以教育之最高的目的，就在於使成長中之人類去認識精神的生活之永久的軌範，而且待而有之。因為人之真目的存在於與精神生活的關係，所以教育之最高的目的又可稱為人道的。這種目的在其他一切目的之上，而社會的目的及自然的目的亦都從屬於牠。第一，人應該為自己而陶冶自己，決不可為外的目的，亦不應該為人類社會而受陶冶。如果能做到這一層，那麼，可以養成獨立的人格及精神的個人。就是在現象的世界裏，亦能盡力活動，而

“Noologisches”
之考察與
心理的考
察

且所成就的亦很多。」

「善特就他所主張的“*Noologisches*”之考察與心理的考察之不同的地方，有如次的議論。他說：「“*Noologisches*”之考察，就是欲研究、追求人之獨立的精神生活之出現，將各個的活動本於全體，再根據全體而了解牠。至於心理的考察是研究心的生活之自然的狀態，且究明精神生活怎樣由現象中出現，及怎樣在現象界中活動。精神發展上之真理，唯由這種“*Noologisches*”之方法可以闡明牠，但是研究其及於經驗牠之人之影響的時候，乃有待於心理的見地。這兩種見地之最顯著的對照，可於宗教中看到。譬如甲乙兩人，若依從心理的見地去考察，他們所信奉的宗教是本乎他們自己的願望與需要而發生的；換句話說，這時候的宗教就是因他們自己的性質及他們所居的地位之如何而變化其形式的；即甲在這時候將構成一種宗教形式，乙在那時候又將構成另一種不同的宗教形式。若依從“*Noologisches*”的見地去考察，那就不是這樣的，任何個人，他自己必須由一個超越世界的勢力現出於獨立的精神生活的時候，宗教乃得成立。必如此而後宗教之地位始能確實，人的生存亦因宗教而得光明。但是怎樣而後宗教始能有影響及於人，人有求於宗教究竟是什麼，及將有什麼所得等等問題，尙有待於心理學（宗教心理學）的研究。」善特主張教育亦應該依從這種見地去研究，他以爲人生之主要的運動，非僅就已有的存在之這一點與那一點而改良牠，乃在於新的生活之獲得，而這種新的生活必由轉回而後可能。

「善特將人屬於超越自然的精神界，以爲這種目的可以由人與其單純的人之點（自然的部分）行

人道的目
的與社會

的及自然的目的

不斷的鬥爭而達到的。教育就是要使人知得精神生活之要求是實在之根柢，應該絕對地服從牠且使之適合其要求，由是而供給以鬥爭的武器，這就是教育上之人道的目的。氏又以爲彼貴重各人的自身，在其離開社會及自然之關係的地方，而視其個人的精神的本體。但是在實際上，我們不能將人完全地離開社會及自然而考究的，所以苦特亦視社會的目的與自然的目的爲教育上之第二次的目的。具體的說，氏亦以教育是使人了解其所屬的社會之生存條件與之一致爲必要；他又以爲以支配自然界的法則去利其身體的生活，亦屬得當；但是社會的要求及自然的要求必須注意其勿與精神生活之要求相衝突；如衝突時，那必須給與後者以優越的地位，這實爲教育上的要項。

關於實際教育之人的教育

觀上所述，可知苦特教育學說的根本思想完全根據魏鏗的哲學思想而構成。現在再敘述苦特關於實際教育的方面的意見。氏的關於實際教育的方面的意見，可於教育理想之變遷，舊教育與新教育及其他關於中學校之教育及教授的著作中窺得。氏主張將中學教育本於人格的教育而加改良。氏以爲魏鏗所說的人格及品性的缺乏，是現代教育上的大缺點。其原因就在於人與外界的關係過多，祇知道追求其所得的結果而釀成極激烈的生存競爭。他的作業偏於專門而趨於機械化，因此，他的全部性能多被切斷而破碎了。人向來因勤勞而得的內的世界逐漸成爲黑暗，失却牽引人心之力，而使精神變爲空虛的東西。氏亦主張個性有某種程度的自由之必要，他說：「人格及品性，在個性之發展上可以得到有必要的自由之保障的時候，才能看到的。我們不可因恐人誤用自由，而束縛生活；那種當養成一定模型之人，標準的人

物及標本的種族而輕視個人獨得的性質之發展，實屬誤謬。社會對於個人沒有妨害他自由構成心的生活之權利；將人看作全然從屬於社會的東西以爲人是他的周圍的產物，而完全爲社會所支配，那是極不當的。以社會爲主之教化是以社會的劃一與中庸的人物這種概念爲主，其主要點在於以爲人並非自己思考，自己行動而爲全體服務；一句話，社會狀態之改良，就是這種教化之主要的目的。這種社會的教化認定個人之存在爲惡劣的東西，將心的生活視爲一種手段。殊不知生活之真正的保持者是卓越的個人。開化生活上之進步，並非單由在社會上有悟性的分量之增加，乃是由於在什麼樣的方向上去增加悟性的分量；並且決定這種方向，有待於有指導者資格之個人。偉大的人物，發動活躍其固有的心的性質，依從他的邁往前進的力量去決定時勢；他並非時代的僕從，而是時代的主人翁。」

中學校之 教授

「善特將上述的這種思想適用於中學校教育，在教授上主張限制知識主義，廢止的注入的教授及機械的記憶，而以擴張觀念界正確判斷及鞏固意志爲要務，因此，中學校有教授哲學之必要。氏又以爲上級的學生所修的科目不宜劃一，應該以選擇的自由；對於某種學生，或減輕學科，或免除全部。具體的說，氏主張在文科中學校分爲（一）古代語，歷史；（二）哲學的文學的學科；（三）數學的自然科學的學科三組，使學生任擇一組。在實科中學校，使學生任擇數學的學科或近世語一種。在師範學校亦願慮學生所有的數學及自然科學的天才與文學的歷史的天才而施教。」

中學校之 訓練

至於訓練，氏亦主張自由主義。他以爲限制自由，甚屬不當；因爲在全體之下，各個人若設有順從的狀態

態，那就不能發見各個人之發展。但是順從是依從確信，而不可不從自己的方面而出發。因為無自由，不足以喚起責任之感，所以應該使學生實行自治，以養成其自治的習慣。從來的教育，對於學生多不信用，以此為訓練的基礎，這是不對的；今後的教育，應該信用學生，不妨多多委諸學生的自治。

苦特的教
育學說之
價值與缺
點

以上所述，是關於苦特的實際教育上的意見的大略。這種意思，當然是由他建設於魏鏗的哲學之基礎上所唱導之教育的根本思想而出發的。因為苦特既是魏鏗的哲學思想之繼承者，所以對於他的教育學說之批評，則不得不先從魏鏗的哲學批評起。魏鏗的哲學思想究竟有無價值與缺點呢？關於這個問題，亦視我們站在什麼根本的立場去解答。如果我們站在唯心論的立場，不拘唯心論者們對於宇宙觀、世界觀及人生觀亦有多種多樣的見解，然而他們都認定魏鏗所謂的「以精神生活為宇宙之根柢及人生之本質」是對的。然而如果我們站在唯物論的立場，那麼，我們認定魏鏗的這種假定是極不合理的。不過魏鏗的哲學思想對於第十八世紀法蘭西的機械論的唯物論哲學不無救濟之處。因為機械論的唯物論的哲學認定宇宙、世界及人生之本質都是物質的，但是牠以為一切萬物之本質所謂物質是固定的、死寂的，僅為因果律所支配的。這種見解，若從現代的唯物論哲學者們的眼光看來，並不是這樣的。因為他們以為一切萬物之本質固然都是物質的，但是牠並不是單純的物質之機械的結合與移動，乃是物質本身固有的運動與發展之有機的變化與推進。一句話，他們以為一切萬物之本質所謂物質是運動的、變化的、發展的；而且牠有牠的內在矛盾，促進牠自然地而運動、變化與發展，不單是靠著外界的因果律而發起一種機