

械的移動。關於這一點，爲篇幅所限制，無暇詳述，姑止於此。因爲有這一點，所以我以爲魏鏗的哲學思想頗能救濟第十八世紀法蘭西的機械論的唯物論哲學之缺陷；因爲他認定宇宙、世界及人生之本質是繼續發展，永無停止之一日的緣故。可惜魏鏗所認定的宇宙、世界及人生之本質是精神生活而不是物質，那是絕對謬誤的。因此，如果我們將魏鏗的這種根本假定之說明倒轉頭來放在唯物論的立場之上，那牠多少有可取的地方。同時，我個人覺得魏鏗的本體論及其發生論固然不足取，然而他力說精神生活的培養之必要，大資參考的。因爲照現代的唯物論哲學者的眼光看來，精神固然是爲物質所決定的，然而精神一經物質所決定之後，牠自有相當的勢力，並且有時牠能反客爲主倒來利用自然，支配自然，控制自然乃至改造自然等等。關於這一點，已經爲昂格斯（Engels）及古奴（Cunow）二人所道破，毋待我再說。不過我們如果採用魏鏗所主張的精神生活的培養之必要的這種主張，那麼，我們不可就將牠應用於幼少時代的兒童的身上，而祇可以應用於青年時代的學生的身上。因爲魏鏗的根本思想是在於認定人生來就具有精神生活，所以他主張在兒童時代就使兒童自動地去發展牠；然而照唯物論者的見解，以爲幼少的兒童還是自然之一部，因此，他固然具有內在的發展，但是他祇有發展的可能性，而沒有牠的實現性，所以欲使牠實現，那麼，最初祇有待於外界的環境之驅使與壓迫，使牠不得不實現的。後來隨歲月的推移，將外界的環境之驅使與壓迫逐漸減少，使兒童逐漸轉變爲一個自動、自主乃至自由的東西。在青年時代的學生，一般的說，他們都已入於自我意識之境域而有自動、自主乃至自由之行動；所以在這時代的教育，祇要有適當

的指導者在學生之傍，暗示以正當的途徑，使學生們自己去尋索，就可以使學生養成一獨立自治之人。由此可見善特將魏鏗的哲學思想特別地應用於中學校的教育之上，是很可贊同的。不過我對於善特的主張，以爲使人知得精神生活之要求是實在之根柢，應該絕對服從牠，且使之適合其要求，由是而供給以鬥爭的武器爲教育上之人道的目的，而視社會的目的與自然的目的爲教育上之第二次的目的，是不願贊同的。照我個人的見解，以爲這三種目的——人道的、社會的及自然的——在整個的教育過程上看來，是同樣的，沒有什麼軒輊之可言；更澈底的說，是整個的目的上之三種要素。同時，我們要知道的，如果我們照唯物論的觀點，所謂自然的目的，却是居於第一位，因爲如上面所說，兒童還是屬於自然之一部。所以教育的全部過程之第一階段應該先使兒童一面利用自己的自然的身體，例如耳、目、鼻、舌、皮膚乃至腦等，一面將這些感官與外界周圍的環境相接觸，以養成一束適當的「刺應結」，這就是自然的目的。牠的第二階段，應該使兒童知道在自我之外，還有一個他我之存在，以養成其社會觀念，這就是社會的目的。牠的第三階段，應該使兒童知自我與他我並非各自孤立分離的，乃是兩者間有一種內的關係與聯絡，以養成其人類意識，就是善特所謂的「人道的目的」，亦就是魏鏗所謂的「精神生活」。實在講起來，我們所謂的「精神生活」不外乎普通所謂「意識」、「精神」乃至「自覺」等而已，決非像魏鏗所說「精神生活是超越自然的世界的乃至時代的之規範」。 魏鏗祇知道責備唯物論者將自然界看作真實在，將精神生活看做自然界的影響是誤謬的，並且反復地指摘唯物論者將精神生活解釋爲物質，不外乎自然現象之

連續，其結果遂陷於二元論；殊不知他自己的這種見解，簡直是一種形而上學的或玄學的謬論。總之，據我個人的見解，以為自然却是實在之根柢，社會是由「存在」達到「當為」之媒介，至於精神生活呢，他無非是綜合或統一「存在」與「當為」這一個階段上之一種現象作用。不過這種現象作用在全體的人生上是一種極重要的東西，所以我們不得不竭力地培養牠，勿使人始終停留於自然界及個人行動而已。有些人以為建設於魏鐸的哲學之基礎上的善特之教育思想是溫和的個人主義，牠對於極端的自然的個人主義所反對之點是大可以採用的。但是我以為善特的教育思想對於極端的個人主義如盧梭，尼采，愛倫凱，女士，哥爾利德乃至蒙特梭利，女士等的個人主義的方面的教育之反對，固可以稱為溫和的個人主義的教育；然而牠對於他們的自然主義的方面及那篤爾普的社會的方面的教育還是極力輕視。因此在這一點上看來，善特的教育學說，却可以稱為極端的反自然的及反社會的教育，無怪乎他視自然的目的與社會的目的為教育上之第二次的目的。由此可見善特的教育學說剛剛與愛倫凱，女士及哥爾利德二人的教育學說相反，即凱，哥爾氏的教育學說如前章所說是以兒童為本位，所以我曾經稱牠為「兒童學」而不是全部的教育學；然善特的教育學說如上面所說是以青年為對象，並以培養他的精神生活為主要的目的，所以現在我不妨稱牠為「青年期教育論」(Adolescence)，亦不是全部的教育學。同時，善特的教育學說又與明希的教育學說不同，即善特與明希二人雖則同是置重於青年期的教育，然而明希的教育學說，如前章所說，還是擁護知識主義之教育，不過多少加以改造而已；但是善特的教育學說，如上

面所指示，是極端地排斥知識主義，以爲脫離偏知的謬見，去調和或統一個人之知識、感情、意志三者，築成自律的精神生活，由社會的權威裏面排脫出來，由自然的壓迫裏面解放，去建設真正的人格。由此，可見明希的教育學說還是一種「知識主義的教育學」，而苦提的教育學說，顧名思義，簡直是所謂「人格的教育學」。以上所舉的這兩種教育學因爲各有所長，亦各有所短，如果我們善爲利用，確有互相補偏之效。我對於魏鏗的哲學思想與苦提的教育學說之批評，姑止於此。此外，我還有些要說的，因爲有些已經在前章裏面說明過，可資對照，毋須複述，有些已經詳載在拙作教育哲學一書裏面，可資參考，亦毋須贅說。

第二節 人格的教育（二）

藝術派之
「人格的
教育學」

上節所述的苦提的教育學說，是直接地繼承魏鏗的哲學思想，具體的說，是親炙魏鏗所謂「精神生活」，並且借用魏鏗的哲學上所用的「*Noologisch*」一語而建設的「精神論的教育學」。我們雖則命名爲「人格的教育學」，這亦不過意譯而已；然而所謂「*Noologisch*」與所謂「*Persönlichkeit*」兩語是否相同，究屬疑問。因爲如有些人所說，苦提的教育學說，雖力言人格陶冶的必要，然他對於人格之內容及陶冶的方法，殊未詳說，並且他所謂「人格」亦不免流於空漠。由此，可見苦提的「精神論的教育學」（*Noologische Pädagogik*）與下面將要敘述的林德所建設的「人格的教育學」（*Persönlichkeitpädagogik*）究竟是否爲同一之物，實難決定。同時，就兩者的內容而論，前者是以魏鏗所舉的科學、道德、

林德的傳
略

宗教、藝術四種要素爲出發點，而後者是唯以藝術一項爲根據，由此可見兩者之性質似乎又是有所區別。因爲如此，所以我姑將林德的教育學說視爲藝術派之「人格的教育學」，另設一節去敘牠罷。

林德 (Ernst Linde) 德意志人，一八六四年五月二日生於多得林根 (Tutlingen) 之古的教育都市額達 (Götha)。從這地方實科中學校出身，轉入師範學校畢業之後，任國民學校教師，現任同地國民



Ernst Linde

學校校長。他一面從事實際教育，一面從事著述。其主要的著作，有

人格的教育學 (Persönlichkeit Pädagogik, 1897) 藝術與教

育 (Kunst und Erziehung, 1911) 宗教與藝術 (Religion

und Kunst) 現代教育上之論爭 (Pädagogische Streitfragen

der Gegenwart, 1902) 自然與精神 (Natur und Geist, 1907)

等書。上舉的諸書中，尤其人格的教育學與現代教育上之論爭兩書是討論人格的教育之重要著作。前者顧名思義，一見就是討論

人格的教育之著作。這書的要旨，在於反對過信教授法，而唱導由人格去養成人格之必要。但是氏因前書未曾說得詳盡，並且唯恐有人對於前書有所誤解，更因爲看見現今之人格的教育論上往往有過度的人格熱想，有以警告牠，所以氏在一九一三年再發刊後書，以補充前書之說，現在就由這兩書裏將林德的教育學說摘敘於次：

人格之要素

溫情感動
性熱心

林德對於人格，舉出四要素：

一、溫情、感動性、熱心 凡偏向理智，心情冷淡，並且時常計較利害而行動的，決不得說是有人格。感情造成音樂家，又造成一個人，至少牠是造成人之要素。即使有人格的人，對於不動情的事物，決不能引起他的熱心。這種事物，因為不能使他同化，所以好像「贅物」一樣，不過停滯在他的血液內，好像不如早點將牠排洩出來為佳。但是一旦使他融合的事物，則他必須收納牠，看做寶物似的，將牠貯藏在心內；遇必要時，他必須用盡全力去防護牠，而且能夠激勵他人的熱心。因為如此，所以人格不會與牠的反對者用冷靜的態度去議論長短，使有時陷於無感覺或無安頓的狀態。例如對於醜惡卑劣的事情，因為不能與牠融合，當然會停止在冷淡的狀態。然而與有人格的人相接觸的時候，就不會帶有粘液質的冷淡遲鈍性，而却富有爽快活潑的氣概，成爲一個有興奮淋漓的情態之人。

個性

二、個性 個性與人格，往往被人們混爲一物，然而這兩者決非相同，因為個性不過是人格的一種特徵而已。所謂有個性之人，就是認識自己與羣衆顯有區別的之義，尤其是指關於心的方面具有自己固有的意見的人而言。個性的等級是多種多樣的；即由與羣衆有些許的差異之狀態起，以至於氣骨峻稜，與世殊途之狀態止。單說與世殊途，不能稱爲人格；在人格上，除個性外，還有必要的性質，但無個性，那人格亦不能成立。對於某物，用溫情去捉着牠，熱心地與牠發生關係；對於某物，則嫌惡牠而拒絕牠；這都是以個性爲要件的。同一道理，人格亦有種類，有思想家的人格，美術家的人格，宗教家的人格，政治家的人格，研究家的

人格、教育家的人格等等，並且各種類中又有種種的區別。然而爲這等等人格所共通而必存在之點，就是各人將自己固有的特質認爲有價值的，並且以爲牠是適合於一般的道理；在這一點上，足以稱爲代表人類的意識之存在。

自由活動
製作力

三、自由活動、製作力 強大的人格好像是破壞人類之劃一化、平等化的暗示力之岩石似的東西。在人格內藏有前人未知的新真理、新發見與新作業的源泉。羣衆如果譬作受外部的刺激而運動的事物，那麼，人格便是由自力而運動的物體。人格存在的地方，纔有真正的自由與真正的活動；因爲真正的活動的狀態，唯有將自己成爲自己的行動及決斷的原動力，將自己從束縛平凡虛弱的人們的機紐裏內解放出來而得到自由時，才始產生，所以人格未必事事與他人一致行動，不願追隨世俗的流行，尊崇羣衆所崇拜的東西，而生隨聲附和的傾向。

力抵抗
力
確定不動
忠實

四、力、抵抗力、確定不動、忠實 這幾點都是與前面所舉的那幾種要素有關聯的。例如逆流游泳的人，無論如何，不可不有一種力；而這種力，以抵抗力爲主，即維持自己的特質，確保所已構成的內部形式——思想、確信、信仰等——不易被周圍羣衆所同化之傾向。由這種事實看來，人格對於他人似乎不忠實；然而在實際上，較之他人更爲忠實。因爲他不與他人合作只是爲着堅持他的信仰與他的理想，而且要忠實於牠的緣故。至於堅持所信，必須要有不屈不撓的精神佔定地位而不搖動之力。在這一點上，人格是與所謂「品性」這種概念相一致的。

人格教育
之意義

所謂人格教育，就是指以教師或教育者的人格爲教育的主要手段，而以養成學生的人格爲教育的目的之教育思潮而言。所以討論人格教育的人，一方面必須注意教育者的人格，他方面必須考察學生的

教師之人
格與訓練

人格。
教育上教育者的人格之重要，在訓練方面最能明白認識。古來教育上最注重模範；如果模範不完全，無論訓誡或賞罰，都沒有什麼價值；而模範又與教育者的人格有極大的關係。至於教授方面究竟怎樣呢？教授的成功與否，有賴於教師的人格亦甚多。

教師之人
格與教授

從來教授有重視材料與重視處理材料的方法。沒有材料，固然不能教授；但是在過於重視方法，往往太輕視材料，而發生教授上的形式主義。如裴司塔洛齊嘗欲使凡做母親的人知道教導她的子女之標準的方法，海爾巴脫嘗欲給與各位教師以一種所謂「形式的階段法」的理想的方法。凡過重方法的人，往往不會想到「真能教導學生的就是教師的人格」這一回事。前述人格的四要素是教育者成功上所不可缺的；而做教師的人對於他所處理的事項，尤不可不有一種溫情。凡是教授，都有教育的影響之力；所以在教授上，必須以教師的熱情做牠的告白，證明或豫言；而這樣的教授要有個性的活動，亦是自明的道理。教師在適合於自己的方法去進行，則成功必多；所以一般地規定劃一的形式，拿牠來掣肘教師的行動，殊非發展教授之道。教授如果不是單純的傳達，而還有活動及製作的意味，那麼，這種教授當然亦屬必要。教師不可不假想材料是否在自己的精神內重新地創造出來；換句話說，教師不應該單祇做傳達材料的搬

運者，而必須將自己所已吸收的材料放在自己的精神之內完全地改造牠而且充分地支配牠。教師並不是傳達死的材料，乃是使材料成爲活躍的東西，在活潑潑的形態之下，與學生相接近。又教師當處理繁雜的材料的時候，亦常有把捉着而永久保留的東西；如果能够把捉住這種東西，則其統一的影響亦可以被及於學生的教育學上的大方針或大目的就不外乎此，而且在教師的人格上得使牠表現出來。所以依從人格所施行的教授，不問所授的學科怎樣差異，或各種材料的性質怎樣不同，但是教師能夠成爲一個中心，統合種種學科及種種材料，以獲得教育的教授之實效。

就培養學生的人格之教授上的要件而論，第一材料並不是任學生漠不關心地去迎納牠，而必須觸動學生的心情，以惹起他的興趣。具體的說，學生不可不使他得到一種有情調的觀念。但是抽象的事項不容易希望他做到這一層，因爲兒童在直觀界上去生活才能如此。所以第二要件，我們不可不施行直觀教授。這種直觀教授，往昔已經施行過的，但尤爲人格教育所必要。抽象的事項，必先具體地表明牠；尤其關於修身方面，當借詩歌或寓言等啓示以實例的時候，兒童才能經驗到。因爲這非常重要，所以學校必須成爲經驗的學校；而經驗，與其來自外部，不如發自內部爲更有價值。外部的種種經驗，固然亦不無價值；但是聽取他人的談話或閱讀書籍而在內部經驗到某項事物，且在他的感情上發生一種影響，這雖不能明白地說出，然其價值是非常大的。那種在陰暗裏面所獲得的，很有價值；因爲感情上的所獲得，是停留在陰暗裏面的，比之知識上明瞭的所獲得，其動人之力更爲強大。此外，在人格教育上，保持着快活的調子，施行自由

的對話，在不妨礙教授的目的之範圍內，使學生自由地發問及發表等等，都是要件。尤其是除去煩惱、恐怖等感情，而使用談諧，實能傳播校內的和煦愉快的空氣，使教者與受教者間之心的接觸可以自由無礙，因此，在感情及思想的感染上亦最有效果。

人格教育
上之誤解

以上所述，是林德對於人格教育所舉的重要點，但世人對於人格教育誤解不少，所以氏為豫防誤解起見，舉出最顯著的誤解而加以解釋。

人格與方
法

第一、有些人以為人格教育祇要有人格而無需注意方法。這是一種極端的誤解。人格教育並非重人格而輕方法，換句話說，並非說人格或方法孰為可取孰為可捨；教育固以人格為可貴，但是並非忽略方法，不過要排斥方法萬能的思想而已。

人格與悟
性

第二、有些人非難教授上過重感情，有妨害教授的主要目的，如悟性的鍛鍊等。但人格教育的教授，亦不是單純地與感情發生關係；牠着重使學生得到正確的知識，與其他的教授法無異，不過牠欲使學生在他所看到的及所吸收的觀念之上伴以情調而已。漫然地施行使兒童興奮的教授，當然是不適當的。又悟性為什麼必要，亦是自明的道理；但是悟性的鍛鍊，向來被人們多加注意，所以這方面的缺點比情的方面少些，所以不必多所討論。總之，今日的教育，對於有許多缺陷之情的方面，應該多多加以注意。

極端的人
格教育之
弊害

氏以為由上述對於人格教育的誤解所發生的非難，固非正當；但是這種教育設使達於極端，那麼，在實際上確有發生如次弊害之虞：

第三、人格教育若過度地主張個性，那麼，無論從教師方面或學生方面看來，都容易發生不良的結果。論者或以為個人的特質不存在，就沒有人格；或不能自由運動之處，就不能看見人格的活動；所以他們認為方法論、課程、教授細目等都是束縛教師的人格之弊害，而主張廢除這些一切，而唯以情調與氣分為依歸。殊不知情調與氣分固然必要，為各種事業的成功上所不可缺少的；然而單靠重這些事物，會被一時的心的狀態所支配，反而失掉人格的要素，如自由及真正的活動狀態。所謂有人格的人，就是有支配力的人的意思，同時亦含有支配自己的意味；並且有時又可解作順從人的意義，因為他確信一定的客觀的秩序而且服從他的緣故。所謂人格，並非脫離一切制限之義，乃是在認為必要時有以自動的服從為要件。一面服從外部的法規，一面保持自己的特質；所謂不失自由的狀態，可為我們的目的；如果能夠做到這一境界的人；就是對於社會及團體有最高價值的人。這從學生方面看來，亦是同樣的。然而今日極端的人格教育論之尊重個性，已趨入非常危險的方面。適應個性，原是古來的要求，到現在還須充分的實現牠，這雖是今日學級教授的弱點，然而所謂顧慮個性與所謂視學生的個性為神聖雖犧牲一切而尊敬之，其間是有區別的。試問：個性無論在什麼情狀之下都有價值嗎？個性的權利可以不依從道德的理想及社會的秩序而受限制嗎？個人可以不依從道德的理想或服從社會的規定及法律嗎？使個性道德化或社會化，必須摘去存在個性上的粗野的贅芽，而圓滑其過度的圭角。但是這件事，如果沒有強迫與苦痛，決不能實行；教育如同一般的生活一樣，亦以苦痛為一種要件。真正的人格教育，並不排除強迫與苦痛，不過能使學生以

快活的興趣而行動，用不着什麼強迫與苦痛而已。人格教育之施行的時間，在教師與兒童俱有喜悅的時候；但是那種尊敬兒童好像神聖似的，那是人格教育的誤解，在品性陶冶上就會殘留有永續的損害。

偏美的傾向

第四、美的教育之過度的主張，亦是誤解人格教育之一種傾向。有些人因為材料可以構成爲適於教授的形態，所以要任意地變更牠、改造牠，而稱之爲「藝術」，而且將教育家比爲「藝術家」。然而材料自身具有固有的權利與價值，這不可不承認的；若不問材料的性質，以爲都可以任意地變更或改造，那是誤謬；視我們全部文化的財產爲我們自身之想像的構成的原料，殊非正當之道。這種見解，不外乎欲以自己之狹小的個性以代表全體人類而已。我們原爲人類之代表者而傳達一般的真理，所以對於主觀性固然應該與以活動的餘地，但是同時對於客觀的事物亦不可不承認牠有不可否定的權利。所以我們有時寧可承認「人格否定」之價值。

事物的原則

在公私的生活上，我們往往有「人格否定」之必要。譬如學術研究家，當研究的時候，完全離開人格，沒有什麼「先入爲主」的成見，而用清明無翳的眼光從事觀察。實際無論在自然科學上，或在歷史上，如難以研究家之固有的心的性質或憎愛之念，那麼，在事實之正確的判斷上，受害決匪淺鮮。又如討論的時候，各個辯論家必須除去他個人的利害與感情，而應該完全根據事實而立論。設使不能做到這一層的人，就會各自求其所好而不能着實地施行思想之交換。如果各人無論何時或何地都以自己的人格爲率先，那麼，彼此間相互的理會及妥協變爲不可能；換句話說，在純粹的事實上決不能使一切人取一致共同的

狀態。所謂完全之人，是指維持自我而且能够力行之人，但是同時又爲他我或全體的利益計而棄却自我之人。在人格之正當的定義中，本來包含及此；然而主張人格教育的人卻往往有走到極端之虞。所以人格的原則不可不從事物的原則去補充他。

教師亦有時在教授上必須完全撤退他自己的入格，單使事物與兒童互相交涉。在學科中，亦有不許心情的干與的，例如算術、幾何、文法、外國語、物理等是。又學生有時學習這樣乾燥無味的學科，最初必須使他純粹地忍耐從事，後來漸漸增加興趣，而與這等學科發生關係。在教育上，不但人格互相對立而發生關係，並且必須使學生知道非人格的法則及相信在一格之上還有非人格的一般的存在，且對於牠可以表示十分的敬意。社會的秩序、法律、習慣及國家的組織，就是一般的存在之現象或外表，我們對於牠應該有嚴格的順從，無論怎樣苦痛，亦不得不服從牠。兒童亦必須漸漸被導入於這種狀態，學校的任務就在於此。關於這一點，學校是與以個人的權利爲本位而顧慮牠之家庭自有區別的。人格教育宛如教育上之女性的要素，欲用溫柔的手段，依從慈愛及好意而指導兒童，所以再用稍稍男性的粗硬的事物的教育來補充。後者並不是告訴兒童以他所愛好的童話，或構成兒童有興趣的想像的想像，乃是發出某種要求，即使不爲兒童所歡迎，亦不必顧慮，儘可用嚴格的命令使他去服從。

本於以上所說的話去主張事物的教育，決非不當。然而在這種場合，亦不可不避去由一極端走入另一極端之虞。對於事物之方面的注意的缺乏，比之輕視人格，危險稍少；因爲實際上，事物的方面自有引人

注意之處的緣故。教師可以生而爲事物教育家，但修養的結果，才能爲人格教育家。所以特別地主張人格教育，在今日仍屬必要；且無論何時，可以說都屬必要的。

林德的人格教育論之價值

以上所述，是關於林德的人格教育論的大略。林德的這種教育學說，在一方面看來，雖則不是直承魏鐸哲學思想的衣鉢，然而牠與上述的善特的教育學說相比較，彼此確是大同小異。然在另一方面看來，牠雖則與善特的教育學說一樣，同是對於極端的自然的自由論者的教育學說之反動，然而有些地方連同善特的教育學說亦一併在被反對之列。就前一方面而論，魏鐸自己及他的親炙弟子善特的根本思想，如前章所說，是唯心論的；因此，林德的根本思想，亦是唯心論的，不過牠沒有像前兩位所有的唯心論的色彩那樣濃厚而已。例如林德所舉的人格的四種要素，如所謂（一）温情、感動性、熱心，（二）個性，（三）自由、活動、製作力，（四）力、抵抗力、確定不動、忠實等，他並未曾說明這些要素的由來，而祇說出這些要素的性質與必要；同時，照林德的說法，這些要素似乎是人生來就具有的，並且其中有些例如製作力、抵抗力及忠實等似乎又是屬於心的狀態，所以我以爲林德的根本思想仍是唯心論的，但是林德所舉的這些要素中雖則有些似乎是屬於心的狀態，然而這些確是在現象界裏面存在着的，即使用我們的肉眼去觀察，亦可以看到見牠；況且在教育上，牠又確是必要的條件；因此，這些決沒有像魏鐸與善特所謂「超自然界及人類界之精神生活」那樣不可捉摸的東西。因爲如此，所以我以爲林德的唯心論多少還有科學上的價值，決不像魏鐸與善特二人的唯心論是形而上學或玄學的，極端的說，是玄之又玄的東西。就後一方面而論，林德會

舉出世人對於人格教育，尤其對於個性尊重的誤解，這是明明對於極端的自然的自由論者——極端的個人主義者——的教育學說之反動，但是同時他又力說非人格的原則——事物的原則——教育之必要。關於這一點，在苦特的教育學說，完全未曾提及，有時却極力輕視這種原則的教育。因此，林德的這種主張，不但是爲着極端的自然的自由論者而發，並且可以說又是爲着苦特的「精神論的教育學」而發的。所以我上文以爲有些地方連同苦特的教育學說一併在被林德所反對之列。這樣說起來，如前節所說，有些人以爲苦特的教育學說是對於從來的極端的個人主義而反動之溫和的個人主義，那麼，林德的教育學說亦是對於同時代的極端的人格的教育學——苦特的「精神論的教育學」——而反動之溫和的人格的教育學。所以有些人以爲極端的人格教育論，雖則難予同意；然而像林德對於人格教育以這樣正當的解釋，在大體上看來，是一種穩健的思想。然而林德所以唱導這樣溫和或穩健的人格教育，其原因實在於他有鑒於從來的個人主義及精神論的教育學說各行其是，各有所偏，思有以矯正牠，折衷牠而求到一種綜合或統一的辦法。例如個性與社會、感情與知識、人格與方法、人格與悟性、人格的要素與非人格的要素等等，在林德自己看來，這些都有綜合或統一之必要與可能。不拘林德的這種主張是否徹底，換句話說，能否如我們所期待，可以達到如現代的科學的方法尤其是唯物的辯證法將以上所舉的那些對立物一段一段地求出一種發展無已的綜合性或統一性；又在事實上，不拘林德的根本思想究竟是以感情爲出發點而有藝術的色彩，不過要以知識及事物的原則補其偏；然而林德總算是已經看到人格教育是養成全

人格的教育而不可有所偏頗的。所以他以爲人格教育宛如教育上之女性的要素，此外還要男性的要素來補充牠，這是現代教育學上所謂「興趣與努力」、「感化與訓練」等之綜合或統一。美國杜威的教育哲學上所主張的「二元論之統一」，也許就是受着林德的這種主張之影響有以使然的。我以爲林德的這種主張，多少還是由他的經驗所得的結果，因爲他是多年從事實際教育之人，尤其久任國民學校教師與校長，熟察了兒童的本性及其活動確是這樣，所以發表這樣溫和或穩健的議論，並不像愛倫凱女士哥爾利德及善特等在實際教育上不是毫無經驗，就是經驗不足，僅以盧梭、魏鏗等的哲學思想爲根據而發表出一種極端的個人主義或精神論的教育學說。因此，林德的教育學說雖有不少缺點，然在大體上，大有可取的地方。此外，林德的教育學說還有兩點足資參考：第一，林德以爲學校必須成爲經驗的學校，而其經驗與其來自外部不如發自內部爲更有價值。關於這一點，他對於從來偏於養成知識的學校，使學生僅由外部的事物去捉住死的觀念，不啻當頭一棒！尤其對於我們中國的學校教育大有一針見血之概。因爲我們中國從來的修身科及今日的公民科，祇知道提出許多德目，例如忠、孝、仁、義、親愛、和平、智、仁、勇等陳列於兒童之前，使他們去朗誦或記憶，而不知道舉出兒童的經驗上所有的具體的事例使兒童去直觀，更不知道使兒童將這種具體的事例訴諸他自己的心情之上去融合。這種教育，簡直是觀念教育，並不是林德所謂的經驗教育。因此，我們聽了林德的這一番議論，應該及早覺悟，可以思返了。第二，林德的根本思想，雖則如前面所指示，是以感情爲出發點而有藝術的色彩；同時，以教師的人格爲前提而以教師與學生間的人格

交涉爲目的，所以我們曾經稱他的教育學說爲「藝術派之人格的教育學」；然而林德却反對美的教育之過度主張，以爲有些人因爲材料可以構成爲適於教授的形態，便要任意地變更牠、改造牠而稱之爲「藝術」，且將教育家比爲「藝術家」，這是對於人格教育的一種誤解。林德的這番議論，較諸有些人極端地視教育爲一種「藝術」，視教育家爲「藝術家」，實稍勝一籌。據這些人的見解，以爲我們所以成爲一個教育家的，並非觀念的認識或知識的體系，寧可說是基於神的恩惠所受賜的人格之非合理性（Irrationality）；換句話說，藝術家是從自己的內觀之深處去營其製作活動；同樣的，教育亦不可不從自己的內觀之深處去營其教育活動；再換句話說，製作活動，常是由藝術家之內觀性而出發的，同樣的，教育活動亦是由教育者的人格之深處而出發的。他們又以爲世上人有些是長於理論而拙於實際的，亦有些是長於實際而疏於理論的；在教育社會上，與其希望前一種人，不如希望後一種人，那是自然的道理。日本長田新對於這種見解曾經批評過，以爲牠無論如何，不足作爲拒絕教育理論的存在之理由。因爲製作活動由藝術家之內觀性而出發的，這並沒有何等的理由去拒絕美學或藝術家之存在，同樣的，教育活動由教育者的人格之奧底而出發的，這亦沒有何等的理由去拒絕教育學之成立。再進一步說，所謂長於理論而拙於實際與長於實際而疎於理論之存在，約言之，理論與實際往往不一致的這種世態，是使我們越加痛切地感覺到理論與實際相接觸之必要，決沒有何等口實作爲脅迫理論的存在之理由，善良的理論能與善良的實際互相結合，這是一般人所不可不企望的，就是站在要以教育爲一種藝術的立場，亦不得拒絕教育學

之所以成爲「學」換句話說，假定教育是一種藝術，那麼，我們不得不許可其有可以作爲藝術之理論的教育學——所謂「教育藝術之美學」(Ästhetik der Erziehungskunst)的教育學——之存在。(見長田新著現代教育哲學之根本問題一七八——一七九頁)長田新的這種批評，是很合理的。固然長田新與林德二人的議論自有各別的目的，即前者是要積極地擁護教育學可以成爲一種學問，而後者不過消極地警告人們勿太重視教育爲藝術，而對於教材保留其固有的權利與價值；然而他們都是要顧到教育之可以成爲學與術的兩面。以上所述，是關於林德的教育學說之價值的方面。至於牠究竟有無缺點？如果有缺點，那麼，牠的缺點究竟何在？據我個人的考察，以爲林德的教育學說上有一個大缺點，現在讓我加以批評。

我對於林德的教育學說之批評

林德的教育學說，如上文所說，是要預防人們對於「人格教育」這一個概念有所誤解；然而他自己對於「人格」這一個概念却未曾下一個明確的定義，而使人易於瞭解。不過從林德自己所舉的人格諸種要素上看來，那麼，我們亦不難發見他對於「人格」這一個概念有什麼樣的解釋。林德對於「人格」這一個概念所下的解釋究竟怎樣呢？現在可以先簡單地解答一句：林德對於「人格」一語所下的定義，不外乎是指有感情，尤其指有溫情的心調或心的狀態而言。林德的這種見解，是否適當，那就不可不先將「人格」一語的字義作一度簡略的說明，然後才能下一種確實的判斷。原來「人格」一語，英語叫做“Personality”，德語叫做“Persönlichkeit”，現在姑不問這兩語的語源究竟是什麼，單從這兩語的字義上看來，無論英語也好，德語也好，都是由“Person”一語，再在牠的語尾上一加以“nality”，一加

以“*Ichkeit*”一語而成。所謂“*Person*”一說，普通譯做「人」；但是牠的語尾上再加以如許的字義，以普通將牠譯做「人格」；而所謂「人格」，引伸的說，就是「人之所以爲人之資格」或「人之所以爲人之格式」的意思。然而這樣的對於「人格」的解釋，在邏輯上看來，似乎是犯着循環定義的謬誤。因爲我們未曾說明人格定義的內包與外延究竟是什麼，不容易使人知道「人之所以爲人之資格或格式」究竟是怎麼樣的一回事。從來的學者們關於「人格」之學術的定義，意見紛歧，莫衷一是。就學術的種類而論，有倫理學上、心理學上、法律學上及哲學上種種的人格之定義。同時在每一種學術上，因各個學者的立場不同，他們又下有種種的人格的解釋。這種種的人格之定義或解釋，說起來很多，此地爲篇幅所限制，不能詳述。現在我們姑先祇看林德所舉的人格的種種要素，就不難發見他具有獨特的立場而下這樣偏頗的人格的解釋；同時，我們又可以由林德的這種解釋而推知其他各個學者都不免犯着同樣的毛病。然則，人格的定義究竟怎樣解釋纔是適當呢？據我個人的意見，以爲如果照普通的解釋上所說的人格是「人所以爲人之資格或格式」的話，那麼，我們就知道人之所以爲人與其他生物自有區別的。但是要注意的，人之所以異於其他生物，並不是絕對的差異，而只是程度上的差異；具體的說，乃是說在兩者間各有一種特質的差異之存在，並非指兩者在一般的本質上有絕對的差異而言。先就一般的本質而言，照唯物論的觀點，人是物質的、自然的；其他一切生物亦是物質的、自然的；因此，人就是生物，這就是關於所謂「人格」的定義上之外延的方面。次就特別的性質而論，照教育學的觀點，人是有熊度的形成、品性的陶冶與

人生觀的創設之可能性，而其他一切生物卻沒有這種可能性；因此，人就是有一人之所以爲人之資格或格式」，這就是關於所謂人格的定義上之內包的方面。合上述的外延與內包兩方面而下「人格」之定義，那麼，我們就可以說：「人」就是生來就具有態度的形成、品性的陶冶與人生觀的創設之可能性的生物；所謂「人格」，就是要人的生物必須具有態度的形成、品性的陶冶與人生觀的創設之可能性的資格或格式。蘇俄教育學者平克微支說得好：『在全部教育歷程之內，大致可以區別爲兩部分：一部分包括個人天生能力的生長與發展，另一部分則關係態度的形成、品性的陶冶與人生觀的創設。前者無論在植物或動物，都可發見；後者則似乎爲人類所獨有。』（見 A. P. Pinkewitch, *The New Education in the Soviet Republic*, P. 3）平克微支的這幾句話，雖則是指教育過程而言，然而教育過程是與人類發展的過程分離不開的，所以牠亦可以當做人格的定義之解釋看待。同時，我們須要知道的，平克氏所指示的第一個部分以爲「個人天生能力的生長與發展」一語，實言之，就是如我曾在前章裏面屢次地所說過的「物質的運動、變化與發展」或「自然的發展」的意味；而這一部分，又確如平克氏所說，是爲一般生物——無論植物、動物、或人——所共有的。因爲如此，所以我們統稱一切生物爲物質或自然；如果在牠的歷程上講，就統稱一切生物爲「物質的運動、變化與發展」或「自然的發展」，都無不可。至於平克氏所指示的第二個部分，這毫無疑義，可以無須再說明了。以上所述，是指人格之橫的方面而言，具體的說，就是指人之所以爲人與其他一切生物在社會的方面有什麼異同的地方。至於人格之縱的方面，具體的說，

人之所以爲人與其他一切生物在歷史的方面互相比較，究竟有什麼異同的地方呢？若從縱的或歷史的方面看來，一切生物在初發芽或初出胎的時候，這些生物都是一種渾沌的狀態之物質或自然，而沒有所謂意識、精神或自覺之存在。到了後來，這些生物一面因各個內部之生理的、物理的及化學的組織之不同，一面因其所處的外界的周圍環境之差異，有些是始終停滯在無意識的狀態，有些是進步到好像有意識而無意識的模樣，有些則完全達到有意識的境域，於是有植物、動物及人類的區分。即就人類而論，他們內部之生理的、物理的及化學的組織亦是千差萬別，普通叫做「個性」；同時，他們所處的外界之周圍環境更是非常複雜，普通叫做「境遇」。極端的說，人類在未出胎以前，早已受着這兩種主因的支配與影響。所以所謂人性是「先天的」或「後天的」，這種區分很難劃得清楚。就是近來心理學者對於本能、遺傳與環境的論爭迄未停止，亦不外乎此。這是題外的話，此地無須多說。現在所要說的，人類的個性既是千差萬別，他們的境遇又是非常複雜，所以人類雖則具有天生的能力之生長與發展，及其關於態度的形成、品性的陶冶與人生觀的創設之可能性，然而後來他們就會形成各種各樣的型式之人類，即有些是偏於感情的，有些偏於知識的，有些偏於意志的，這普通叫做「人格」。但是所謂「偏」，仍是比較上的話，並非絕對地說某一個人的人格裏面祇有感情一項而沒有其餘兩項，或另一個人的人格裏面祇有知識一項而沒有其餘兩項等等。況且所謂知情意是整個的意識、精神或心的狀態之三相，並不可割裂分離，不過爲謀學術上說明便利計，姑將整個的心的狀態分做三部分去研究而已。不甯唯是，此外還因外界事物的刺激之

性質有種種的差異，姑將人類對於這種種刺激物所發生的反應之型式分爲知的、情的及意的而已。就學校的科目而論，例如音樂、圖畫等，似乎是引起情的反應；數學、自然科學等，似乎是引起知的反應；手工、作業等，似乎是引起意的反應。但是這亦是比較上的話，難道音樂、圖畫等完全用不着知、意的反應而單靠情的反應嗎？其餘亦可類推。總之，不拘人類的天性各有所偏向及其所處的環境常生變化，凡是稱爲一個人，無論如何，他總有知、情、意三種成分，並且這三者常有統一調和之可能，這就是叫做「人格」。人格之所以成爲完全或不完全，就是視知、情、意這三者能否統一與調和而定。如果這三者能够有圓滿的統一與調和，那麼，這可以稱爲完全的人格；反之，如果這三者不能有平衡的統一與調和，那麼，這可以稱爲不完全的人格。更進一步說，假定這三者偶然缺乏其一或二，甚至全無，那麼，簡直不是人格或非人格，還有什麼完全不全之可言。照這樣說起來，就可知所謂「人格」，是有個人天生能力之生長與發展及知、情、意之圓滿的統一與調和的型式之人類的生物的意思。本乎這種解釋的所謂「人格」及「人格教育」，正可以適合於上面所舉的平克微支的這種說法；具體的說，所謂「個人天生能力之生長與發展」一語，是平克氏自己所說的話，已經不成問題；至於我所謂的「有知、情、意之圓滿的統一與調和」這一句話，實際亦就是平克氏所說的「習慣的形成、品性的陶冶與人生觀的創設」的意思。怎樣說呢？我以爲習慣的形成是屬於意的，品性的陶冶是屬於情的，人生觀的創設是屬於知的，因此，這兩方面的話，豈不是完全相一致嗎？說到這裏，我們更應該知道在所謂「人格」這一個概念裏面，實含有「個性」與「受型性」、「可塑性」、「被

陶冶性」及「創造性」等；在所謂「人格教育」這一個概念裏面，實有「個性教育」與「道德教育」、「藝術教育」、「知識教育」及「技能教育」等。就「人格」而論，林德已經說到「個性」並非就是人格，不過是人格的要素中之一種；次就「人格教育」而論，林德亦經反對人格教育過度地主張個性，以爲所謂顧慮個性與所謂視學生的個性爲神聖雖犧牲一切而尊敬之，其間是大有區別的。這種議論，確是一個卓見。可惜的，在林德的根本思想上看來，他實是以感情爲出發點，似乎以爲感情是人格中之唯一的主要的原素；因此，他在人格教育上，雖則反對「偏美的陶冶」而主張間或有施行「事物的原則」的教育之必要；然而結果呢，仍是有偏重於「感情的陶冶」之傾向。所以我們稱林德的教育學說爲「藝術派之人格的教育學」，其命意就在於此。更進一步說，林德的教育學說的這一個缺點中之最顯著的部分，莫過於他以爲「在公私的生活上，我們往往有人格否定之必要」，他又以爲「在教育上不但人格與人格互相對立而發生關係，並且必須使學生知道非人格的法則及相信在一切的人格之上還有非人格的一般的存在，且對於牠可以表示十分的敬意。」林德所謂的「人格否定」及「非人格的法則」兩語，在積極的方面看來，固然可以說是提高「學術的研究」與「事物的原則」之價值；但是在消極的方面看來，卻是要破壞如我在上面所舉的整個的「人格」與「人格教育」這兩個概念。況且這樣的由整個的「人格」與「人格教育」這兩個概念裏面摘出知識這一種成分而稱之爲「人格否定」或「非人格的法則」；不但有破壞「人格」與「人格教育」本身之全部；並且因爲「人格否定」一語，簡直是取消「人

之所以爲人之資格或格式」，還有什麼「人格教育」之可言呢？林德的這種說法，大有違背於邏輯的法則，較諸如我在上面所舉的有些人要站在以教育爲藝術的這一個立場主張「人性中所包含之藝術的心情是人格之非合理性」的那種論調，其謬誤的程度，祇有過之而無不及的。關於這一點，在所謂「人格教育」之上，實在是最容易使整個的人格教育發生根本上的搖動而有釀成致命傷之虞。即使退一步說，林德的教育學說上的這個缺點，沒有像我所批評的過甚，但是因爲如上面屢次地所說，林德站在藝術的立場，以感情爲人格上之主要的原素，及以感情的陶冶爲人格教育上之主要的任務，雖他還竭力主張要有「事物的原則」之教育去補充牠，然而結果呢，他的「人格的教育學」就會變成爲一種「感情主義的教育學」。這好像海爾巴脫站在他自己的心理學的立場，將「人格」解釋爲「人自覺自己爲一個人之知的作用」，所以他的教育學就會變成爲一種「知識主義的教育學」；又像康德站在他自己的倫理學的立場，將「人格」解釋爲「負擔有行爲的責任之主體」，並且他以爲「具有人格者，是以自己爲自己之目的，絕非他人之工具」，所以他的教育學就會變成爲一種「意志主義的教育學」。一樣，這三者雖則沒有同樣的缺點，然而彼此各行其是，各有所偏，若易地以觀，那麼，這三者好像陷於同一的覆轍似的。總之，林德的教育學說上所具的缺點，不管牠是微小的瑕疵或是鉅大的漏洞，實是不可諱言。除此之外，林德的教育學說還有兩個小缺點與上述的那一個缺點有關係的，即第一、林德以爲培養學生的人格，除掉第一要件在於使教材必須觸動學生的心情而惹起他的興趣外，第二要件是不可不施行直觀教授。他以爲今

後的學校必須成爲經驗的學校，而其經驗與其來自外部不如發自內部爲更有價值。關於第一點，我曾經在前面敘述過他的價值了。但是林德爲什麼不要百尺竿頭，更進一步，使學校變成爲一種行動的學校呢？原來所謂「人格教育」，其真正的目的，在於使個人力謀他的天生能力之生長與發展及養成他有知情意之圓滿的統一與調和的型式之人類的生物。如果我們要達到這種真正的目的，那麼，第一步非先有一種教育可以使個人去力謀他的天生能力之生長與發展不可；等到第一步有了相當的結果之後，第二步再來設施一種學校去養成個人有知情意之圓滿的統一與調和的型式之人類的生物。那麼，在第一步的工作上，我們需要那一種學校呢？我姑先答一句，這是一種所謂「行動的學校」。因爲個人天生能力既能生長與發展的，所以非先有一種教育可以使個人去活動不可。所謂「行動的學校」就是「活動的學校」之別名；具體的說，這種「行動學校」就是事事在教師的指導或適當的訓練之下，使學生經過他自己的活動去做的，然後由「做」裏面去獲得確實的經驗，並養成對於從經驗上所得到的那些事物有一種鑒別與欣賞的溫情。杜威說：「學從做裏面得來」(Learning by doing)其命意就在於此。譬如我們中國的公民科所提示的忠、孝、仁、義、親愛、和平、智、仁、勇等，一定先經學生自己的活動，從日常生活上做起，然後他們才能知道這些德目究竟有什麼意義，並且能夠對於這些德目發生一種興趣。(參考拙作教育哲學後序二二二—二二六頁)假使照林德的說法，以爲人格教育的第二要件在於施行直觀教授，將學校成爲「經驗的學校」，雖則他以爲「其經驗必須發諸學生之內部」，然而既稱爲經驗，多少還是依從於外

部的材料，纔有所謂「直觀教授」之成立，那麼，其結果還是祇使學生獲得許多的死的觀念與知識，充其量，不過使他們將這些觀念與訴過諸他們自己的溫情，而變成爲一種可以鑒別或欣賞的東西而已，好像藝術家去玩賞藝術作品似的。這些觀念與知識，苟一旦因學生感官的移動及溫情的降低，那麼，雖既獲得亦一定容易消失的。這就是因爲學生未曾將這些觀念與知識先經過他們自己的筋肉上之運動去練習而確實地握住牠的緣故。德國凱欣斯泰所以唱導筋肉運動主義的勤勞教育的必要，就不外乎此。關於這一點，讓諸下章再說。因爲如此，所以我以爲林德所提倡的「經驗學校」雖則有相當的價值，然而決非人格教育之根本的方法。如果我們欲使人格教育收有澈底的效果，那麼，第一步非先有「行動學校」不可。第二步再來使學校成爲「經驗學校」尙未爲晚。由此，可見林德的教育學說不免有修正或補充的地方。第二、林德的教育學說，一方面既如上面所說，不贊成有些人格教育學者視教育爲「藝術」，將教育家比爲「藝術家」，這似乎他贊成教育可以成爲一種「學」；然他方面他卻極端地反對「科學的教育學」，以爲「科學的教育學」是犧牲人之精神生活，只是期待教育方法的完成；因爲所謂「科學的教育學」是犧牲者的殘骸，所以人格的教育學的建設，實非得已。這種論調，豈非自相矛盾嗎？固然，像海爾巴脫所組織那樣的所謂「科學的教育學」並非有真正的意味之教育科學，乃是一種哲學的教育學，然而教育能夠成爲一種科學，在教育上規定一種有普遍妥當性與必然性的法則可以爲一般人所遵守，世上已有定論，毋庸置辯。即使退一步說，像杜威的教育哲學，牠反對「一般的方法」而主張「個人的方法」，並且舉

出個人的方法有四種特性：率直、虛心、專心與責任。（見Dewey, Democracy and Education, Chap, XIII）殊不知杜威所反對的，祇以為海爾巴脫派所規定的「五段教授法」太拘泥於形式而束縛個人的興趣、態度與行動；因為個人的興趣、態度與行動千變萬狀，不能夠用一般的固定的方法去限制牠，祇有讓各個人依從他自己的興趣、態度與行動去處理教材，這就是所謂「個人的方法」。杜威的這種見解，驟觀之，似乎與林德所謂「教育是教師之人格與學生之人格相交涉」相同；但是我們要知道的，無論杜威或林德，他們所謂「個人的方法」或「個人的人格」是不是要有一定的標準呢？我以為杜威所舉出的個人的方法之四種特性及林德所舉的人格之四種要素，不外乎是一種一定的標準欲使一般人拿去做準則的，不過他們是從心理的見地而出發，不像海爾巴脫祇從論理的見地，尤其祇從形式論理的見地而出發，所以前者可以稱為「心理的方法」，後者可以稱為「論理的方法」，然而方法在教育上應該為人所重視，那理無二致的。況且杜威所謂「個人的方法」的四種特性，據我個人的考察，實在就是由海爾巴脫所謂「直接的目的」、「專心」與「致思」三種特性發展出來，不過再加以杜威自己所謂「責任」一種特性而創成而已。（參考本書前編國難後第一版第二七〇——二七一頁及拙作教育哲學一七六頁）由此可見杜威並不想反對方法，不過要將海爾巴脫的形式的五段教授法加以一度的改造，欲使各個教師去運用方法而不為方法所束縛而已。換句話說，杜威並不想反對海爾巴脫系統地、組織地去創設一種教育學而命名為「科學的教育學」，不過以為海氏的「科學的教育學」裏面所規定的形式的五

段教授法太不合理而已。就是我在上面稱海氏的這種「科學的教育學」並非有真正的意味之教育科學，乃是一種「哲學的教育學」，亦不外乎此。具體的說，我對於海氏將教育事象系統地組織地去建設一種「教育學」是贊成的；但是對於他祇用他自己的倫理學去規定教育的目的，及用他自己的心理學去規定教育的方法，並且他自己的倫理學與心理學是一種祇用演繹的思辨的方法而並未曾用過歸納的實驗的方法所創成之哲學的倫理學與心理學；因此，他的「科學的教育學」不啻是一種「哲學的教育學」；不過因為牠的體裁是有系統的有組織的，所以姑命名之為「科學的教育學」而已。然而牠與那種用歸納的實驗的方法所建設的有真正的意味之教育學相比較，彼此是不可同日而語的。因為如此，所以有些教育學者例如拉伊及摩曼等根據新心理學用實驗的方法去創成一種所謂「實驗教育學」，決非偶然的。（參考拙作教育哲學第二第三兩章）依上文所述，我覺得林德祇可以反對海爾巴脫的「科學的教育學」裏面所規定之形式的五段教授法有缺點，而不應該因噎廢食地連同「教育可以成爲一種科學」這種根本的主張一併取消牠。設使林德否認教育之可以成爲一種科學，那麼，試問他的教育思想爲什麼還稱爲「人格的教育學」呢？這豈不是「以子之矛，攻子之盾」嗎？現在他既稱他自己的教育思想爲「人格的教育學」，當然是以承認「教育之可以成爲一種科學」爲前提的；但是他的「人格的教育學」與海爾巴脫的「科學的教育學」相比較，同是一種「哲學的教育學」，並非如我們所期待之有真正的意味之教育科學，兩者好像「魯衛之政」似的，沒有孰優孰劣之可言。因為海氏是以他自

其他人格
的教育學

伊瑟奈的
傳略

己的哲學的倫理學與心理學爲出發點，而林德亦是以他自己的哲學思想爲根據，不過兩者的立場不同，前者是偏重於知識的方面，而後者是偏重於感情的方面而已。因此，所以海氏自稱爲「科學的教育學」，而林德自稱爲「人格的教育學」。彼此易地以觀，雖有互相排斥的傾向；然在我個人看來，他們實是五十步與百步之差而已。總之，林德對於教育學能否建設爲一種科學這個問題所發的議論亦有商榷的餘地。以上所述，是我個人對於林德的教育學說之批評。這種批評的話，有些地方亦是摘錄自拙作教育哲學一書，倘有未能詳盡的地方，祇得請讀者再參考那書，恕不贅述。

除了上述的林德的人格的教育學外，在德國的方面，還有一位教育學者名叫伊瑟奈的教育學說，與林德相近似；並且伊氏對於藝術教育亦以爲就是個人的人格之陶冶，所以他的教育學說亦可以稱爲「藝術派之人格的教育學」。現在述之於次：



Hermann Itschner

伊瑟奈 (Hermann Itschner) 一八七三年生於德意志。學成以後，任威馬爾 (Weimar) 師範學校教授，並參加藝術教育運動。他從人格的教育學的立場，著有從教育學校之見地出發的藝術教育 (一九〇一年) 及教授學 (一九一二年——一九一三年) 二書。後者計共三卷，約有一千餘頁的鉅著，論述教育與各科教授法。下文所述的伊瑟奈教育學說，就是根據於這兩部書。

的教育之目的

伊慈奈以爲音樂學校的目的在於養成理想的音樂家，工業學校的目的在於養成理想的工業家；同一道理，小學校及中學校的目的在於未養成這種專門家以前先養成理想的人物。總括地說一句，全般的教育的目的，不可不在於養成有理想的人格之人。但是所謂「理想的人格」究竟是什麼呢？氏以爲理想的人格就是有像基督那樣的人格的意思。基督常有教訓說：「你們不可不成爲像在天上的父親那樣完全之人。」天父是有永久不滅全智全能的創造力之完全的人格，決非我們所能企及的。然而這種思想，陷於皮相上的觀察；實在講起來，在我們的心之奧底是具有接近於獨立自由的神之力量。基督就是要喚醒這種力，且依從這種力去創造努力而成爲神之子。基督所有的這種內的經驗，決非可以貧弱的言語所能形容的。但是世人都不明此理，僅僅拘泥於基督的言辭之末，而徒然責難他，實屬誤謬。原來動物界常有一定階段的進步，人亦免不了受着這種法則的支配，因此，我們可以一步一步地漸漸接近於理想的人格。

形體力化

伊氏以爲生物攝取食物，同化於自己的體質，以保全生存，這種力叫做「形體化力」(Geataltungskraft)。譬如身體依從這種力去吸收營養，則人格亦依從這種力而發達。但是教師必須先要有可以爲兒童的理想那一種人格。但是理想的人格上的第一要件在於活動之自由、個性與自己尊重三者，所以教師自己不可不先有這種精神的修養。原來所謂「教」之一語是含有經驗的意味；有經驗的人，就是善於「教」之人。因此，教育家必須是經驗家。然而世人往往尊重專門的教師；這種教師，在專門的知識以外之事，殆無何等經驗，好像盲目者似的；就是他所有的專門知識，亦很缺少經驗上的知識，並不是自己所真有

的。萬一教師不先自養成自己的真正的力及修養自己的人格，那麼，他怎樣能夠發展兒童的人格之萌芽而且陶冶牠呢？單以機械的注入知識爲能事之現代的教授，是與兇惡的教師去殺害兒童無異。所以今日教育上的急務實在於養成有人格的教師。

藝術教育

伊氏關於藝術教育的意見，以爲藝術亦以人格的陶冶爲目的。一般的說，所謂教授就是藝術品的創作；所以教師好像畫師處理自然一樣去處理有人格的兒童而不可不努力地發揮其特性。

教授之階段

伊氏從人格的教育的地點，規定教授的階段爲三：第一、材料收受的階段（直觀），第二、材料與人格相競爭的階段（認識），第三、依從人格之自由活動的材料征服的階段（行動與發表）。氏以爲材料不能單作爲印象去處理，而必須依從自己構成，當作自己的東西去發表，而產生出一種材料，這就是所謂「人格之陶冶」的意思。

伊慈奈的教育學說之價值與缺點

以上所述，是關於伊慈奈的教育學說的大略。伊氏的教育思想是排斥「個人的教育學」與「社會的教育學」，以爲個人與社會是人格的生活之兩端；因此，教育學祇有一種「人格的教育學」，纔不致走到個人或社會的一端；換句話說，捨掉「人格的教育學」，再沒有更妥當的教育學了。伊氏的這種主張是否正當，我在前面對於善特、林德等的教育學說的批評，大部分是可以適用的，茲不復述。現在有一點須要說的，伊氏視教授爲藝術品，將教師比爲畫師，這也許就是林德所反對之一人，由此可見伊氏與林德的教育學說微有不同的地方。

道德的方面之人格的教育學

此外還有一位教育學者，主張人格的教育學，置重於道德的方面，同時又可以稱爲歐洲倫理運動之倡者。這一位教育學者就是著名的弗爾德利·威廉·弗爾斯托。因爲弗爾斯托的教育思想多少亦是與林德的教育思想相近似，所以將牠放在此地一併敘述。

弗爾斯托的傳略

弗爾德利·威廉·弗爾斯托 (Friedrich Wilhelm Förster)，一八六九年生於德意志的柏林。他的



Friedrich W. Förster

父親名叫威廉·弗爾斯托 (Wilhelm Förster)，是天文學者，曾任德意志倫理教化協會會長。弗爾斯托學成以後，自一八九九年以來，歷任瑞士沮利克 (Zürich) 大學講師；一九一二年，歸任維也納大學教授；一九一四年，再轉任沮利克大學教授，任事六年。一九二〇年，被政府當局誤認爲政治犯，不得已辭職。氏的著作有意志自由之倫理上的責任 (一八九八年)、青年論 (一九〇七年)、生活之

指導 (一九〇九年)、國家公民的教育 (一九一〇年)、學校與品性 (一九一〇年) 及性之倫理及教育等書。

品性陶冶

弗爾斯托在他的著作學校與品性一書裏面以品性的陶冶爲學校教育之中心，且以培養良心、鍛鍊

意志及發展克己犧牲與愛情爲知識的陶冶及職務的修養之條件。他以爲美的陶冶及身體的陶冶亦必須與這些相結合才有價值；並且攻擊現時的自由教育，以爲這種教育徒事抽象的一般的辯論，缺乏實際的人及實生活之具體的觀察，侈談人格的價值而不了解其深奧處之心理的根柢。於是他舉出個性與人格的區別，而有如次的議論：

『近時的自由教育論者，常將個性與人格混爲一談，不知道有官能的我與精神的我、外部的獨立與內部的獨立之區別，亦不知道什麼是對於人有可使他真正發展的性質及可使他自由之點，更不了解人格是什麼，當然不明白人格養成的方法，所以他們在人格陶冶上却自由增長其應當抑壓的東西。真正的人格實是存在於心的生活之深奧處，必須依從精神能支配感覺與偏性之進行，而才得發展。所謂「精神之支配」，換句話說，所謂「將人成爲精神化」，唯由強烈的爭鬥而始能達到的；具體的說，反對我們的個性之單純的自由的發動，而後才能完成我們的人格。人格的成立是以個性之死滅爲條件，換句話說，高尚的人格是立於支配的地位，而個性則不可不爲牠所強制，使立於完全服從的狀態。在某種意味上講，人格是集中的，個性是散漫、破裂的；自由的個性之尊重是增長一切偏向、神經過敏性及欲望，使立於外界的支配之下，所以自由不得不卒陷於奴隸狀態。那種達到真正的自由及獨立的途徑，唯有依從訓練及抑制，然後才可能的。現在提倡新自由論者，實與彫刻師說石塊比所刻成的像更美，彫刻是損害莊麗的自然，因而棄其鑿，殆無二致。現時主張人格教育者們多不要發揚有關涉於實質界之內部的製作力，祇不過欲除去

對自己感情、偏向、衝動與嗜好之一切制限而已；他們相信放任能夠將人人變成爲人格化。然而高尚的人格及真正的自由，決非這種方法所能夠成立的，牠祇不過產生些自尊自大、地位優越，並未經過特別的內部的修養之個人，使他立於社會之上而已。

硬訓練之價值

「現在的人將自由及特質過於在外部的事物上去追求；這就是因爲他們過分地歸咎於外部的規定；例如今日學校的一切方法、處置及狀態，以爲這些都有妨害人格之發展。然而一般地排斥權威，是很危險的；不能順從之人，就沒有真正的人格之勢力，而成爲弱的人格。品性是因抵抗而增進；制限與抵抗可以防勢力的消散，而促進活力的出現。明白各個人的心理狀態，而參酌他的性質，這雖是教育的根據；然而有許多地方往往捨個人的特質而不顧，以爲如此就是最良個別的指導法，亦是本乎心理之教育學。那種過度地養護個人的特質之軟弱的指導法，對於真正的品性陶冶，是非常危險的。在學校方法上，有始終一貫的嚴格的態度，是爲摘去主觀性的贅芽及其一切偏向、弱點與錯誤之極有益的訓練法。少年需要這種鍛鍊，比諸需要身體的鍛鍊更多。現時徒然空言「進化」、「進步」或「教育」之大多數教育家，偏不就一切教育的本原而發表何等的思想，可謂莫名其妙。他們竟不知道被教育者並非止於現在的狀態，而還有成爲更一般的且更堅強的人物之運命；並且遭遇這樣運命的人，必須受嚴格的訓練，以養成其順從的習慣。現今的學校教育的缺點很多，這是無可否認的；爲滿足學校要求上的一種行動的動機，必須更使之成爲精神化；又在養成兒童之獨立的方法上亦有完全改變的必要。但是所謂獨立，是以學校所規定的目

的爲對象而獨力奮鬥之義；學校如果以個人的利益及傾向爲前提，那是不當的。學校是移植作業及教化上之超自然的要素於個人的心情之上，這就是爲着使那個人自己得到自由的意思，而一切真正的自由教育的根據亦就在於此。

順從之價值

『人若能順從，然後才能立於支配其自然的意志之地位。凡缺乏順從心之人，在他的全生活上，爲自然的意志所支配，決不能鼓舞人之最高尚的精神上之趣味，而獲得化育之偉大及不動的意志。那些以爲廢止順從的訓練，我們的精神的，我便可以堅強而明瞭地發現出來，而且有充分抑壓劣等的我之力，這不啻是一種空想。所謂個人的意志，對於人格的育成及人之獨立性，有莫大的妨害。爲什麼呢？因爲這種意志是由來自外部刺激及影響或偶然的一時的心的狀態所決定的。對於這種末梢的意志之鬥爭，實是鞏固中心意志的原因；假令這種鬥爭最初由外部的權威所吸收，亦可爲真正的創作的人格之源。』

的教授之目的

弗氏以爲教授亦是以人格的發展爲目標而有所規定的。例如外國語，若從這種見地看來，並非必修科；至於科學呢，牠亦應除去橫暴，而以精神的人格爲目標。氏對於公民教育亦以人格教育爲前提；他以爲個人的生活以在不喪失社交性與愛國心的範圍去鞏固個人與國家間的關係爲必要，但是牠的基礎卻是公民的責任的自覺與人格的養成。真正的國家的公民之意識是存於人格的意識之深奧處，公民的精神究竟亦是由充滿於宗教心的人格而出發。由此，可見倫理的宗教的人格之養成就是公民教育。公民的組織之單純的知識是沒有價值的，固然牠以養務責任感的教育爲其中心並非不當，然而人格的養成比

之共同作業更接近於理想主義。

弗爾斯
托的教
育學
的價
值
與缺
點

以上所說，是關於弗爾斯氏教育學說的大略。原來弗氏的這種教育思想，我在上章第二節裏面已經說過了，如同明希的教育學說一樣，是爲着要反對極端的個人主義的教育而發揮的，所以牠對於極端的個人主義的教育不無補偏救弊之處。然而弗氏因爲要汲汲乎去救人之偏，所以他祇顧到全部的教育過程上之一端，而遺忘其另一端。結果呢，他的教育學說遂有矯枉過正之弊。具體的說，弗氏以爲個性不就是人格，這是很對的；但是個性無論如何總是人格中之一種要素。況且在全部的教育過程上，這種要素，如果不先使牠得遂行其相當程度的生長與發展，那麼，無論習慣的形成也好，品性的陶冶也好，或人生觀的創設也好，這些人格的要素都不能夠開始進行的。例如對於小學校，尤其對於小學校的初年級學生，必須先尊重他的個性，使這種個性漸漸地生長與發展，等到牠生長與發展到某種程度之後，具體的說，例如兒童到了進入中學校的時候，再使他從事於習慣的形成、品性的陶冶與人生觀的創設，這才是人格教育的過程之正當的途徑。但是弗氏的人格的教育學，開宗明義地首先以品性的陶冶爲學校教育的中心，且以培養良心、鍛鍊意志及發展克己犧牲與愛情爲知識的陶冶及職務的修養之條件，如同伊慈奈的人格的教育學開始地就提出「小學校及中學校的目的在於養成理想的人物，即以爲全般的教育的目的，不可不在於養成有理想的人格之人」這種議論一樣，未免不明瞭人格教育上之全部過程的途徑。具體的說，如果弗、伊兩氏的這幾句話是專對於中學校教育而言，那是很對的；否則，如果他們連同小學校，尤其連同小

學校的初年級教育一併包括在內，那未免太早計了。因爲如我在上面所述，小學校時代兒童的個性，正在開始地生長與發展着，好像「花正在發芽着」似的；如果不等到他的個性生長與發展到什麼程度，就望他養成一個有健全的品性之人，甚至有理想的人格之人，那麼，不啻「宋人揠苗助長」似的，徒然戕賊兒童的天性而已。換句話說，兒童的天性如果完全被消滅，還有什麼完全的品性與理想的人格之可言？固然，那種極端的個人教育祇知道尊重個性而不提及理想的人格怎樣養成，固屬不足；然而弗伊兩氏祇知道培養理想的人格而極端地排斥尊重個性，又未免太過。過猶不足，所以同陷於謬誤。所可原諒的，原來弗氏的人格的教育學是專爲中學校教育而建設的，請看他的主要的著作的名稱曰青年論，就可以思過半了。就是他的其餘幾部著作，亦差不多都是爲着青年期教育而發揮的。這樣一來，那麼，弗氏的人格的教育學，除掉牠的根本思想富有唯心論的色彩不足取外，牠所規定的大部分的方法，大足以作爲今日的中學校教育的參考。據有些人的見解，以爲弗氏力說訓練上之硬主義，是舊式的思想，所以不爲好新奇者所歡迎；但是據我個人的考察，以爲這未必盡然。怎麼說呢？因爲弗氏所指示的這種硬主義之訓練法，既不是從來的祇知道引誘兒童使他發生有趣味的心之軟弱的訓練法，又不是從來的祇知道壓迫兒童使他發生害怕心與恐懼心之枯死的訓練法，乃是一種如他自己所說的培養良心、鍛鍊意志及發展克己犧牲與愛情之堅硬的訓練法。這種硬主義的訓練法，就是現代教育哲學上所重視的所謂「努力」(effort)。並且牠並非是單純的訓練，實在講起來，其中還有多少「興趣」(interest)的成分。因爲牠是與所謂興趣互相對

抗而互相消解之結果，所以牠裏面實含有多少興趣的成分；一句話，所謂「硬訓練」就是含有興趣的成分之高段的訓練法，並非祇是訓練一種要素之低段的訓練法。關於這一點，此地無暇詳述，可參考拙作教育哲學第六章第三節，便知其詳了。因為如此，所以我以爲弗氏所主張之硬主義的訓練法，除掉小部分必須修正與補充外，其餘大部分亦足以作爲今日的中學校訓育上之參考的資料，不可漫稱牠爲舊式的思想而棄諸不用的。如果明白這一點，那麼，我就用不着再像有些人說出「教育以慎重行事爲要，不可捨棄而驚新，忘卻堅實的思慮」的那樣話來以作警告了。除掉弗爾斯托主張這種道德主義的人格教育學並且力說硬主義的訓練之必要外，還有包爾生一人與弗氏有同一的主張，擬留待在後面第四章裏面再行敘述。

第三節 藝術的教育

藝術的教育
之運動

人格的教育學者曾將教育解作高尙的藝術似的，上節已經敘過了。本節所敘述的藝術教育，是要更進一層將教育成爲藝術化之一種思潮。這種思潮運動的目的，在於反對知識主義的教育，以爲現代的教育不外乎是學究主義、形式主義、模型主義，乃至常識主義，都應該在被排斥之列。牠尤其要排斥所謂科學的教育學，以爲教育者動輒稱現代爲科學的時代，因而主張轉移一切學風成爲科學的，這實是一種誤認的見解。據藝術教育運動者的見解，以爲如果將一切人的心都轉向於科學的方面，那麼，好像「混亂水源」

似的，不過滅殺精神的創造力而已。教育究竟不是科學的，而必須成爲藝術的。他們又以爲藝術家本來就是偉大的教育家；即使是一個學者，亦不可不有生成的藝術家的特質。藝術家與國民精神相接觸比之學者與國民精神相接觸更爲深厚的原因，就是因爲有這種生來的藝術的特質的緣故。所以藝術家比學者更容易能夠施行優良的教育，並且藝術教育比知識教育更容易能夠獲得良好的結果。他們更以爲向來佔有優勢的地位之科學的文化將漸漸地遭遇沒落的悲運；反而藝術的文化卻漸漸地擡頭起來，並且有益增隆盛之勢。在這時代，教育必須成爲藝術化，是明若觀火了。總之，藝術的教育若與上節所敘述的人格的教育及下章將要敘述的作業的教育相比較，雖不是同一的事物，然而這些主張的運動都是反知識的傾向的大潮流；因此，彼此是相互關聯的。現在我將「藝術的教育」一面連接着「人格的教育」，一面先發着「作業的教育」而敘述，似乎是一個適當的順序。

這種藝術的教育，雖爲歐戰前德意志學術界所倡導的思想，然而就歷史上看來，藝術與教育，自古以來，就有一種密接的關係；一到近世紀，新人文主義勃興，這兩者的關係更加深切。到於現在，有許多教育學者，如上面所說，鑒於知識教育之過度的發達，科學的文化之盡量的膨脹，使一般國民對於藝術趣味日形退化，徒事憧憬於物質文明，甚至釀成一種拜金主義的傾向，所以他們要出來竭力提倡藝術教育的復興運動，決非偶然。關於這一點，德國約翰·利希德爾（Johnes Richter）說得很明白；他著有藝術教育思想之發展一書，專敘述自第十九世紀以來歐洲藝術教育思想發生的淵源與趨勢。敘及英、法等國藝術

教育運動的狀況外，氏對於德國藝術教育運動的狀況與其使命，說得更爲詳細。利希德爾是德人，他爲愛國心所驅使，目睹德國美術工藝品的退化，幾乎完全爲其他各國尤其爲法國的美術工藝品所凌駕，以爲德國的美術品所以如此退步，主要原因實在於藝術的教育太不講究，而專努力於科學的教育，所以他對於德國的工藝品與教育的前途抱着不少的憂慮而發表一種奇警動聽的議論。利希德爾的議論很長，此地爲篇幅所限制，不能備述；並且他的議論祇限於提示藝術教育運動的必要，並未詳敘藝術教育的本質內容及其方法，所以論性質，本書亦無需引述。現在不欲引述利氏議論的全部，但摘出如次的話以證明他的影響及於今日德國藝術教育運動的一斑。利氏說：『藝術教育運動，並非由一二教育家的發見，亦非基於方法家的實驗，更非賴一偉人的覺醒而勃興，乃是一個概括的意義之教化問題，從無數的細根而發生出來的。』觀利氏的這幾句話，可知藝術教育運動實與德國的全部教化問題有關係；更澈底的說，與德國國家的前途運命有關係的。藝術教育是否可以包括教育的全部，是另一問題，留在後面再行討論；但是藝術教育運動，確如利氏所說，是與今日德國的全部教化問題有關係的。因爲今日的德國教育，如前面所說，太偏重於科學的教育，所以不得不有一種藝術教育以補偏救弊。因此，利氏的這種議論，亦容易使德國的教育界起而響應牠。

教育者之
林布蘭

除上述的利希德爾的這一冊藝術教育思想之發展外，在一八八九年，早已經有一冊不署名的著作教育者之林布蘭 (Rembrandt als Erzieher Von einem Deutschen) 對於德國的藝術教育運動