

王文俊著

中學訓育之理論與實施

臺灣中華書局印行

S

016074

G 630
882

王文俊 著

中學訓育之理論與實施



臺灣中華書局印行

石 宜 贈 書
年 月 日



S9000396

中華民國五十四年十月初版

中學訓育之理論與實施

基本定價貳元壹角正

(郵運匯費另加)

著者 王文俊

臺灣中華書局股份有限公司代表

姚 戟 楫

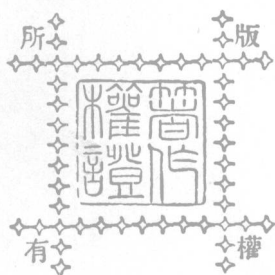
臺北市重慶南路一段九十四號

臺灣中華書局

臺北市重慶南路一段九十四號

臺灣中華書局印刷廠

臺北市成都路一〇六號



自序

這本著作是獲得國家長期發展科學委員會的補助完成的，雖然我祇獲得這唯一的一次補助，而我仍然十分感謝它。因為這本稿子在多年之前就開始寫了，而且完成了前面的三章，後來因事擱下了。如果不是獲得這一次補助而必須限期交稿，恐怕到現在還未必能够完成。

這本書的名稱雖然是標的中學，但並非完全以普通中學為限，而是包括了所有的中等學校，為了方便起見，僅只拿中學來代表，而且在中等學校中，中學也不失為主體。我之所以選擇中等學校的訓育問題為研究對象，而不及小學與大學，原因很簡單。因為小學的兒童，祇知接受與模仿，凡師長說的，都是絕對的，所以祇要訓育工作施行得當，必會收相當的效果。大專學校的學生，大都接近成熟階段，祇要善加誘導，就可以走上自我教育之路。唯有中等學校這一階段，是人生旅程中最重要的一段，也可以說是最難走的一段。稍一不慎，即有迷途或顛仆之虞。青年的人格能否順利陶成，這一階段是一個主要關鍵。所以中等學校的訓育工作，關係青年學子的前途乃至畢生的命運。我們祇要看看太保太妹必然是中等學校學生而決非小學或大學生，就是明證。

根據心理學的測量，男子的青春開始於十四歲而終於廿歲，女子則始於十三歲而終於十九歲。依照我國現行學制，小學畢業正是兒童期結束或即將結束之時，進入初中初職則是男女青年先後進入青春期之時，而中等教育六年時間，幾乎佔了整個青春期的五分之四乃至全部。因此，中等教育這一階段，對於青年的人格陶冶，實在有無比的重要性。一個青年前途的光明與暗淡，上進與墮落，奮發與

頹廢，都以這一時期爲轉捩點，所以盧梭稱之爲第二次出生。由於這個關係，所以中等學校的訓育工作，最爲重要也最爲困難。青春開始之後，他們的心靈活動有幾種重要傾向：第一是自我的發現；第二是試圖建立生活計劃；第三是進入各種生活領域。關於第一點，他們對一切以自我爲中心，一切主觀化，凡事都要自我體驗自我批判，不再似兒童之盲目接受與模仿。有時這種傾向相當地頑固，這當然就容易與週圍的人與事發生牴觸。至於他們試圖建立生活計劃，並不是先有目的而後有具體計劃，這祇不過是內心的一種波動而已。他們面對光輝的遠景，中間隔着一道很寬廣的鴻溝，他們就用幻想填充它，這些不切實際的生活計劃，當然要遭遇到挫折，其後果不是激起他們的攻擊衝動，就是導致他們對一切持否定態度，較弱者則自甘失敗而消極頹唐。最後，他們不再像兒童的心靈是多方面的統一，他們的內在已開始分化，所以試圖進入各種生活領域。由於他們的主觀化不隨便依附客觀，而客觀環境又十分複雜而矛盾，二者之間有不小的距離，其不能很快就能適應，乃必然之事。他們到處遭遇着困難，希望社會重視，而社會不會重視這些小夥子，於是他們企圖逃避。青年如果逃避社會的嚴肅處，則他們的行爲不但必然可議，而且其前途必要大受影響。除了上述這些之外，還有都市五顏六色的刺激，黃色黑色勢力的誘惑與壓力，再加上沉重的課業負擔與一個接一個的考試，試問一些血氣方剛的青年如何抵得住這種集中的攻擊？我們面對這些問題，應不應當設法疏導處理，使我們的下一代走上健全的大道？這一問題的答案我想無疑是肯定的。

青年品性的陶冶，本應由家庭學校社會三方面合作來實施。但三者之中，家庭與學校所負的責任，當然比較重些。可是就教育而言教育，學校決不能不負起陶冶學生品性的責任。然而不幸得很，這

個責任學校並沒有完全負起，尤其在今天的臺灣，幾乎忽略了這個重要的課題，這當然不是有意的。在升學狂熱的情形之下，今天學校的責任，主要的是知識的傳授，至於品性陶冶，不是不想作不願作，而是沒有時間作沒有機會作。在初中時每一學生都準備考取省立高中，在高中時又都準備考取大專聯考。家庭如此責望，社會如此鼓勵，學校也就不不得不如此作了。所以不注重訓導工作的責任，不能單獨由學校負擔，家庭與社會都要分擔這個責任。像這樣祇注重知識而不管品性陶冶，因之今天的中等學校都成了知識學校。這種唯知主義的教育如果儘量發展下去，將來不知要到如何可悲的境地。在目前，一般青年的國家觀念淡薄，民族精神萎縮，道德意識脆弱，功利傾向熱烈等等，就是唯知主義教育的結果。作者寫這本書的動機，也就是心所謂危，不甘緘默，希望藉一粒微小的石子，激起整個水面的漣漪。同時藉這個機會把作者過去多年從事中等學校訓導工作以及整個中等教育工作的一得之愚，貢獻給從事中等教育的同仁，作為參考資料。這個希望能否實現，並不計及，但總算盡了作為一個教育者的心意。在編寫過程中，內人高師玉女士及小女嵐嵐協助蒐集資料校勘錯誤或抄寫稿件備極辛勞應致謝忱。由於有許多資料不易搜集，只好憑着過去實際經驗的記憶，加以敘述，錯誤之處，在所難免，希望各方加以指正。

王文俊於臺北民國五十四年五月

中學訓育之理論與實施目錄

自序

上卷
訓育的理論

第一章 緒論

第一章 緒論	一
第一節 訓育的意義	一
第二節 訓育的任務	六
第三節 訓育的方法	一〇
第二章 訓育與遺傳	一四
第一節 遺傳的作用	一四
第二節 遺傳與訓育的關係	二二
第三章 訓育與環境	二九
第一節 環境的意義與範圍	二九
第二節 訓育與自然環境的關係	三五
第三節 訓育與文化環境的關係	四一
第四章 訓育之人性基礎	五三
第一節 人性之由來	五三

第二節	人性中之善惡問題	五七
-----	----------	----

第三節	人性中之訓育可能性	六七
-----	-----------	----

第五章	訓育之民族性基礎	七三
-----	----------	----

第一節	民族性的形成	七三
-----	--------	----

第二節	外國人對我民族性的觀察	七四
-----	-------------	----

第三節	我國人對我民族性的看法	八〇
-----	-------------	----

第四節	對我民族性的合理觀察與訓育途徑	八五
-----	-----------------	----

第六章	訓育之心理學基礎	九八
-----	----------	----

第一節	青年心靈醒覺之內在特徵	九八
-----	-------------	----

第二節	青年之敏感性，作為慾與獨立慾	一〇二
-----	----------------	-----

第三節	青年之貫徹慾與榮譽感	一〇五
-----	------------	-----

第四節	青年之戀愛與性慾	一〇八
-----	----------	-----

第五節	青年越軌行為之心理因素	一一六
-----	-------------	-----

第六節	青年道德教育的關鍵與身教價值	一二四
-----	----------------	-----

下卷 訓育的實施

第七章	以往大陸中等學校訓育概況之回顧	一三三
-----	-----------------	-----

第一節	大陸中等學校之訓育組織	一三三
-----	-------------	-----

第二節	大陸中等學校之訓育方法	一三八
-----	-------------	-----

第三節	大陸中等學校之訓育工作得失的檢討	一四四
-----	------------------	-----

第八章	臺灣省中等學校的訓育概況	一五一
-----	--------------	-----

第一節	臺灣省中等學校之訓育組織及各種訓育法規	一五一
-----	---------------------	-----

第二節	臺灣省中等學校實施的訓育方法	一六四
-----	----------------	-----

第三節	臺灣省中等學校訓育工作得失的檢討	一七一
-----	------------------	-----

第九章	歷來訓育基本原則的檢討	一七六
-----	-------------	-----

第一節	干涉主義	一七六
-----	------	-----

第二節	放任主義	一八一
-----	------	-----

第三節	折中主義	一八七
-----	------	-----

第十章	實施合理訓育的條件	一九五
-----	-----------	-----

第一節	學校的規模問題	一九五
-----	---------	-----

第二節	學生住校或通學問題	二〇〇
-----	-----------	-----

第三節	訓育組織，設備與經費問題	二〇五
-----	--------------	-----

第十一章	造成風氣與生活實踐	二一二
------	-----------	-----

第一節	風氣的造成	二一二
-----	-------	-----

第二節	試行身教	二一八
-----	------	-----

第三節 從生活實踐中養成良好習慣	二二三
------------------	-----

第十二章 各種課外活動與競賽的陶冶價值	二二三
---------------------	-----

第一節 各種課外活動	二二三
------------	-----

第二節 各種競賽	二三八
----------	-----

第三節 勞動習慣的養成	二四六
-------------	-----

第四節 參加有益的社區活動	二五一
---------------	-----

第十三章 團體陶冶與個別輔導	二五五
----------------	-----

第一節 團體陶冶與團體約束	二五五
---------------	-----

第二節 個別輔導與個案處理	二六六
---------------	-----

第三節 獎進與鼓勵	二七六
-----------	-----

第四節 家庭聯繫	二八一
----------	-----

第十四章 結 論	二八七
----------	-----

第一節 改造當前中等學校訓育芻議	二八七
------------------	-----

第二節 學生精神傾向之正確誘導	二九五
-----------------	-----

中學訓育之理論與實施

王文俊著

上卷 訓育之理論

第一章 緒論

第一節 訓育的意義

訓育是整個教育最重要的一面，我們要明瞭訓育的意義，就必須先明瞭教育的意義。

教育一詞，在我國古代很少連用，差不多都是分開來用的。教字的意義，據說文解字說：「上所施，下所效也。」，就是領導的意思，也就是所謂上行下效，具有模範教育的意義。育字據說文解字：「養子使作善也。」，這更具體說明道德教育的意義。易經蠱卦上說：「君子以振民育德」，蒙卦上說：「君子以果行育德」，是又說明所謂「育」，乃專指道德教育而言。這種解釋，和晚近把教視作知識的灌輸，育視作道德的陶冶，有些近似。不過在我國古籍上，也有很多地方把教也視作道德訓練。例如：尚書舜典記載中，把學官分爲三部，第一是司徒，他的任務是敬敷五教。五教就是：父義，母慈，兄友，弟恭，子孝，所以教的任務完全是倫理教育。第二是秩宗，主持三禮，也就是祭祀天神，地祇，人鬼的儀禮。第三是典樂，教導音樂和詩歌，這又是陶冶人格的方法。我們看這三部份學官的任務，幾乎完全以教爲德行教育。周禮也有類似的記載，地官中曾說：大司徒……以鄉三物教萬

民而賓與之。鄉三物就是：一德、二行、三藝。德裏面包括了：知、仁、聖、義、忠、和、併稱爲六德。行裏面包括了：孝、友、睦、婣、恤、併稱爲六行。藝就是衆所週知的六藝、就是、禮、樂、射、禦、書、數。這鄉三物當中，有三分之二是德行教育，只有三分之一是藝的也就是知的教育。而況六藝當中，前四者也可以括入德行教育之內，只有書數才算是純知的教育。可見當時把德行教育，認爲是教的主要任務。此外孟子上說：「后稷教民稼穡，樹藝五谷、五谷熟而民人育，人之有道也，飽食煖衣，逸居而無教，是禽獸也。聖人有憂之，使契爲司徒，教以人倫：父子有親……」。這又有點把「育」看作養育，而把教認爲是道德教育了。荀子也說：「以善先人謂之教」，這和孟子一樣，都認爲道德教育是教的任務。總而言之，在古籍上無論把「教」或「育」，怎樣解釋，幾乎都是以道德陶冶爲中心任務，這一點却無可懷疑。

在我國古籍上，把教育二字連結起來當作一個名詞來用，最早的是孟子。孟子盡心章：「君子有三樂……得天下英才而教育之，三樂也，……」。孟子把教育二字連用，雖然沒有說明它的含意，我們就前面所引孟子解釋教字的意義，就可以窺見一般了。而況有周一代，整個教育政策的最大目標，乃是人格的培育和道德陶冶。尙書大傳中的周傳說：「古之帝王，必立大學小學。……十有三年，始入小學，見小節焉，踐小義焉，年二十，入大學，見大節焉，踐大義焉。」所謂「節」「義」，當然是道德教育了。左傳上說：「太上有立德，其次爲立功，其次爲立言，此之謂三不朽。」可見他把德行放在第一，而把事功學說放在次要了。至於儒家，更認爲圓滿人格的培育，乃教育的中心任務，除前面所引孟子荀子的說法以外，大學一書開宗明義就說：「大學之道，在明明德，在新民，在止於至

善」，這對於大學的道德教育要求，較之前面所引尚書大傳中周傳所說的，更具體而深刻了。論語：「志於道、據於德、依於仁、遊於藝」，這已經說明了孔子的教育觀，由這四句話裏面，證明了他如何重視道德教育，知識教育僅其一端而已。論語子路章，子貢問曰：「何如斯可謂之士矣？」，子曰：「行已有恥，使之四方，不辱君命，可謂士矣。」曰：「敢問其次」，曰：「宗族稱孝焉，鄉黨稱弟焉。」曰：「敢問其次」，曰：「言必行，行必果，硯硯然，小人哉，亦可以爲士矣！」。可見爲士的條件，是以德行爲主，知識並不佔甚麼地位。論語學而章，把孔子對道德教育和知識教育的輕重關係，說的更爲具體，子曰：「弟子，入則孝、出則弟、謹而信、泛愛衆、而親仁、行有餘力，則以學文。」。孔子認爲德行是人生之大本，知識只是充實德行的資料而已。如果先把品性修養好了，然後藉知來發揚其行，這才能够濟世利人，否則，知識反而可以濟惡之用。孔子在別的地方，說了這類的話很多，由此可見儒家的教育主張，完全以道德陶冶爲主要任務，知識灌輸只是次要的工作。綜如上述，我國自三代以下，歷代對教育的要求，無不以「止於至善」爲其最後目標。由於這個關係，逐漸使我國文化，形成以倫理爲中心的特殊文化，和西洋文化印度文化回教文化都以宗教爲核心者純然不同。我們的文化能屹立東亞數千年不動搖者以此，我們的民族能形成一個大一統的龐大民族者以此。

歐美人士、對教育的看法、與我們稍有不同。不過這個不同、只是程度上的差別而已，並不是完全兩樣。英法文教育一詞爲 *education*，乃源於拉丁文 *educare* 而來，就是誘導引出的意思。德文教育爲 *Erziehung*，是由動詞 *erziehen* 變化而來，也是引導的意思。都認爲教育的功能，不全仗環

境的影響與教導的作用，仍然需要把人類內在的優良稟賦導引出來。歐美學者，也有像孟子講性善的，例如自然主義者盧梭，就顯明地主張性善，所以他以為教育應使兒童自然發展，使他們返璞歸真。可見得他認為人類如果讓他的善性自然發展，必有良好的結果。其次是裴斯塔洛齊也主張性善，他說：「人類原來是善的，並且也想善，他所作所為，只是想好，如果他惡，那必然是別人阻塞他所向善的道路」，①這根本就與孟子一致。哥德說：「教育的功用，只在把人類由內在導引出來！」，②當然是指把好的導引出來而不是指惡的。這些意見，表現了人格的陶成，是教育的重要任務。

德國拉脫卜 *Natorp* 認為教育的任務，是使身心與文化結合，教育者應當選擇足以充實被教者人格內容的文化，以助長其人格發達，受教者也要吸收融化教育者選給之文化，以助長其人格之陶成。③人格教育當然包含了道德教育，可見他認為道德教育是教育的重要任務了。斯勃朗格 *E. Spranger* 認為：「教育乃是一種由愛所生的意志而轉移到別人的心靈上，使其全面價值接受性和價值構成能力由內在充分發展出來。」又引伸地說：「教育是那種文化活動，它針對發展中的主觀之人格本質形成。它追隨已有的客觀精神之真正而價值豐富的內容，但其最後目的，乃在解放主觀中的自動和規範的精神（一種倫理和觀念的文化意志）」④。他認為教育的功用，不僅在介紹已有的具有豐富價值內容的客觀精神予主觀的價值接受性，而且要發展其價值構成能力，使主觀的倫理和觀念的文化意志能够解放，創造性地趨向價值最高的意義。倫理價值，說明人生的最高意義，宗教價值，說明世界最高意義，所以促進倫理價值的實現，當然成了教育的重要任務了。克里克 *Ernst Kriek* 認為教育的任務有三：第一是培養優良健全的公民，第二是培植俱有專門職業技能的國民，第三是培育富有高尚品德

爲人類謀幸福的世民公民。^⑤這三種任務當中，道德培育倒佔了三分之二，可見他也認爲道德教育，是整個教育的重要因素了。杜威認爲：「經驗改造，就是教育」，當然在經驗內所包括的是多方面的，道德僅只是一部份。可是他在德育原理的論文中又說：「學校的社會方面之道德責任，也要最廣濶自由的精神去解釋的；就是要使兒童有能力去自己護理自己；要使他非但能够順應環境，而且有能力去改造和指揮環境），^⑥這和上面斯勃朗格所說的，大同小異。沒有利他濟世高尚德性，是不會去改造和指揮環境，爲人羣謀福利的。

我們看了歐美學者對於教育的看法，可見他們無不認爲道德培育，是教育的重要任務。因爲這個關係，所以關於道德培育這一類的著作和學說，非常之多。不過他們的看法雖然相同，而名稱上的應用，往往並不一致。有的直接稱之爲道德教育 Moral Education 有的稱之爲道德訓練 Moral training，這在英美使用得最多。有的認爲道德教育也就是品格的陶冶，所以稱爲品格教育 Character Education，這在德國應用得很多。有的認爲道德的陶成，需要相當堅毅的意志，所以稱之爲意志教育 Willensbildung, Education de la Volunte，這在德法兩國使用的相當多。這許多命名雖然不同，而其內容則沒有什麼分別，一句話，不外道德陶冶和人格的培成而已，這個教育上重大任務的完成，就學校而論，無疑地要由訓育方面負擔其責任。

【註】

- ① Pestalossi: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte, Brief 4.
- ② E. Spranger: Kultur und Erziehung (附德篇)

③ 鄭胥功著：教育通論（教育的定義）

④ E. Spranger: Lebensformen 第四章第一節第三目

⑤ Ernst Krieck: Einleitung in die Pädagogik 第一章第二目

⑥ 元尙仁譯：德育原理第十頁（杜威原著）

第二節 訓育的任務

我們根據第一節的許多見解和主張，道德教育構成整個教育的主要內容，所以訓育的任務，就是實施道德訓練，使兒童和青年，就已接受的不但加以力行，而且能進一步，發揮創造性以追求最高的價值。因此，就學校而論，訓育的工作，乃是對兒童或青年在「行」方面的陶冶與誘導，以別於教務工作對兒童或青年在「知」方面的灌輸與啓發。當然，知與行不能截然劃分，不知固然能行，究不如知而後行較有價值。不過所謂「知」，也有兩種解說：第一，是科學上的「知」；第二，是倫理上的「知」，就「行」本身來狹義地說，它所需要的「知」，當然是指倫理上的知。我們中國數千年來，一向注重倫理方面的「知」，把科學方面的「知」忽略了。雖然由此形成以倫理為中心的優美文化，但由於忽略科學方面的「知」，所以到了近代，在物質文明方面，遠落於歐美文化之後。如果我們除了充實「行」以倫理的「知」以外，再益以科學方面的「知」，則這種「行」的結果，必然更有價值。所以訓育工作，固然是以「行」為對象，但却不能忽略知與行的關係，祇不過在職責上，以「行」為主要任務罷了。

其次，行既是道德倫理的實施，當然就是有規律有法則的行爲，和無規律無法則的「動」，純然不同。這兩方面的區別，蔣總統在力行哲學裏面，提示得十分清楚。他指出易經裏面，「天行健，君子以自強不息」這句話，是說天體運行，由於至健至剛，所以運行不息，君子應當效法天行，以堅忍的毅力來力行，力行如果沒有堅強的意志，則倫理道德的價值，便無法貫徹。所以有些西方學者把道德教育稱之爲意志教育，不是沒有道理的。訓育工作，就在於能够陶冶兒童和青年，使他們能具有行的意志和能力，同時使他們的動，能够用意志來控制。因爲動是衝動，盲動和亂動，沒有一定的軌道和規律可循。⊙這樣動的結果，不但個人的人格完成遭受損害，而家庭社會國家，也要遭受損失。尤其青年期是最容易動的時期，他們的心靈上時刻有成千上萬的幻想在那裏鼓勵他們衝動，⊙如果我們不好好誘導疏散，其結果必然會使個人與社會同受其害。至於如何誘導其行而疏散其動，這正是訓育的任務，我們在後面將予以較詳細的論列。

第三，道德價值，就其抽象的標準而言，應該是時不論古今，地不論中外，人不分顏色，都有個相當一致的看法。孟子主張性善，認爲人皆有良知，康德則認爲人皆有理性。人類既然稟有良知或理性，則無論是什麼時代的人，無論是什麼地方的人，無論是什麼階層的人，他們對於善惡真偽誠欺這些道德價值標準，應該不會有兩樣的想法。決不會中國人認爲是善，而歐美人認爲是惡的，反之也是一樣。但是，如果一觸及道德價值的具體內容，情形就有些不同了。例如利人濟世這一觀念，當然具有道德價值。把這個主觀的道德觀念付諸實施，而在客觀環境中通行有效，一致公認這是善舉，這當然沒有問題是合乎道德標準了。但是，在實施之中的許多辦法，恐怕各時代各地區各民族就不一定相