

青年文庫
4844
教育學概論
石聯星著

中國文化服務社印行

青年文庫
石聯星著

教
育
學
概
論

中國文化服務社印行

中華民國三十五年十二月滬初版

青年文庫

教育學概論

每冊定價國幣二元九角

(外埠酌加運費匯費)

版權所有
不准翻印

著者 石 聯 星

發行人 劉 百 閱

發行所 中國文化服務社

印刷所 中國文化服務社印刷廠

上海福州路六七九號
電話九一七〇五
電報掛號五一二三

青 年 文 庫

主 編

吳恩裕	朱伯康	杜佐周	盧于道	程希孟
-----	-----	-----	-----	-----

編 審 委 員

陳劍脩	林本	杜佐周	李蒸	吳俊升
蔡樂生	程其保	常道直	許恪士	曹日昌

自序

教育領域，自海爾巴脫創設「科學的教育學」以後，已將數千年來的教育史創劃了一個新時代。固然在海氏以前，未嘗沒有把教育從事有組織的研究者，如康美紐斯之大教授學，康德的教育論等，均有相當的價值。不過前者只是二種提示教育方法的書，後者雖略具組織，仍不能認為嚴密的教育學。然而海爾巴脫却以倫理學和心理學為基礎，建設了一個獨立的教育科學。

教育學自海氏創設以後，引起了歐洲教育學者的注意，一時把教育從事於科學研究的人們，風起雲湧。不過他們根據自家獨特的世界觀和人生觀，創設了種種不同的教育學。吾人不管他們的立場如何（或繼承海氏的學說，抑或另樹旗幟），要不外於欲將教育事實，作有組織有系統的研究，這仍不能不歸功於海氏。至於我國教育事實，發生於數千年前，如后稷教民稼穡，即其開端。惟這些教育事實，大都是偶然的發見，缺乏真正理論的根據。其後經過儒家的推闡，雖發展了不少的教育理論，而又缺乏嚴密的組織和體系。至把教育從事於科學的研究，更為近數十年的事，而檢討教育學的專著，尤屬

鳳毛麟角。最近汪懋祖氏雖著有教育學一書，後來又多偏於教育實際的介紹，亦不得稱為純粹的教育學。總而言之，在汪氏的教育學以前，只看到一些有關教育學的斷片知識，並未見採用「教育學」的專著，這不能不算我國教育領域中一大缺陷。

我國的教育思想，因為缺乏嚴密的組織和體系，所以自實施新教育以來，時而抄襲日本，時而模仿美國，好像處處都仰人鼻息，加之一般教育家，又多採摘其表面，而不肯作深刻的研究，遂使一種方法或一個制度，往往在我國教育界熱烈的鼓吹乃至試驗期中，便煙消火滅。譬如現今流行歐美的設計教學法及道爾頓制，在我國都有過一度熱烈的試驗，可是結果如何，誰也不能作肯定的答覆。又如目前檢討教育的專著或論文，大都偏於膚淺的實證主義，甚至流於空洞，至有關教育活動的本質問題，却少有人討論，這亦不能不說是我國教育領域中一大病症。

我國教育家，因為缺乏深刻研究的精神，故不管什麼新理論或新方法，都容易採納施行，至其結果如何，是不十分重視的。這不僅是教育上的不幸，且為種族智慧的一大損失。作者針對這些缺陷，草擬本書，其目的不敢認為是教育理論的建樹，只希望能引起教界先進，一轉偏於實證化的態度，則本書之目的就算實現了。

本書是從檢討教育與文化的內部關聯做起點，然後再進而檢討社會、國家、民族和歷史等與教育的相互關聯，其次再就教育者與被教育者的本質及其相互關係，乃至教育方法之原理略加闡述。在這些檢討的過程中，常常見到盧梭、裴斯泰洛齊及福納貝爾等的教育思想。這完全爲着防止以現代哲學爲背景的教育學，陷於形式主義，使形式主義的教育學，成爲實質的價值的教育學最有效的方法，則爲充分灌漑古典教育學的思潮。是故本書的內容，到處都可以看到現代哲學與古典，即新舊教育思想的融和與渾合。

本書曾於國立社會教育學院用作講義，以資試驗；復經一次修改，較前略有改正與補充。惟以參攷資料不夠，付梓倉卒，不妥之處，在所難免。幸教界先進，不吝指正。

作者於四川璧山國立社會教育學院

民國卅三年一月十日

教育學概論 目次

自序

第一章 緒論·····	一
第二章 教育與文化·····	一
第一節 教育活動和文化·····	一一
第二節 教育活動的獨特性·····	一九
第三章 人與教育·····	二五
第一節 古典教育學·····	二五
第二節 全體的教育·····	三一
第三節 教育學與哲學·····	四一
第四節 理想和現實·····	四四
第五節 人類學·····	四八
第四章 民族與教育·····	六一

第一節	客觀內容的教育	六一
第二節	社會和教育	六六
第三節	民族和國家	七三
第四節	歷史和教育	八四
第五節	全體的立場	九五
第五章	教育意識之本質	一〇三
第一節	愛慕文化	一〇三
第二節	教育精神之優越性	一〇六
第三節	價值結合和教育者	一一三
第四節	教育愛	一一八
第五節	教育敬	一二五
第六章	教育活動方法之原理	一三二
第一節	自發的原理	一三二
第二節	直觀的原理	一四四

教育學概論

第一章 緒論

教育學 (Pädagogik) 是新興的科學，它和「教育哲學」及「教育概論」不同，而是以研究教育活動為對象的。它的目的，在發現教育活動各種原理原則，但無暇追究其最後的意義，教育哲學，則窮根究底以討論之（註一）；教育概論，則僅及于命題的解釋，及具體方法之介紹，予學者有關教育的普通知識，所以教育學是介乎教育哲學與教育概論之間的一種科學。

本書討論範圍顧名思義，自不能將教育活動方面所有的問題，完全提出來討論，只是就其中較為重要的，作一概括的敘述，故稱之曰「教育學概論」(Einführung in die Pädagogik) 而不用教育學的名詞，用意在此。教育學概論，雖不能把教育事實，教育作用和教育方法的本質，作一詳細的檢討，要不外予以闡明此等本質為其中心任務，然而教育事實，教育作用和教育方法等，和其他的科學一樣，跟着教育史的變遷，有種種不

同。所以我們要想研究教育活動的本質，在起首的時候，就應該確定一個出發點，否則，舉棋不定，一定要失敗的。作者根據這個原則，並針對當前的思潮，擬從文化與教育的內部關聯出發，去謀解答本書所要討論的有關教育上的根本問題。簡言之，要想闡明教育活動的本質，就須以檢討文化與教育的內部關聯做出發點。

前面說過，教育事實，教育作用和教育方法等，跟着教育史的進展，而發生種種不同的見解，所以教育的目的，也就跟着時空之不同，而有種種的差異。這正和第四章第一節所述，教育因為要順應各個具體的特殊形態，故有種種不同的目的，教育的目的，儘管各不相同，可是吾人把它過細分析一下，可歸納而為主觀的和客觀的兩大派別，茲分述如次。

一、主觀的教育學 主觀的教育學，以研究精神我為中心，所以它的對象，不是吾人的外表及環繞吾人的一切，而是吾人內部所固有的各種潛能——良知良能，或內在的精神活動。此種教育趨勢，在現在教育學體系中，佔有極廣泛的地位。吾人要追溯其起原，不能不推崇于盧梭（J. J. Rousseau 1712-1778），嚴格說來，盧梭可說是近代主觀教育學的鼻祖，至少，他在所著「愛彌兒」（Emile）中，充分表現了此種色彩，「出自上

帝手中的人都是好的，一經人手，就變壞了。……教育的任務就是要創造未經人手，即如在上帝手中一樣純粹善良的人。」（註二）以培養純粹善良的人為教育理想的見解，顯然表現了精神我的概念。

十八世紀瑞士裴斯泰洛齊（J. H. Pestalozzi 1746—1827）在盧梭的「愛彌兒」感化之下，根據自家獨特的教育天才，著有「隱士之黃昏」[Die Abendstunde eines Einsiedlers] 一書，作他教育思想的綱領及畢生從事教育事業的基本原則。該書是這樣起首的：「人們無論高居玉宇或僻處茅廬，其本質均等」。（註三）所謂相同的本質係指存在於人類內部的普遍的潛能，而不是指某種特殊的天才，或低劣的白癡，這正和由一只橘子中兩粒種子，所成長的兩株橘樹，不能開出同數量的花，結出同數量的果，而同具生長橘子的性能一樣。裴氏對人之看法如此，那麼他的教育理想，自然是要培養本質相等的人之本性，達于完善的境域。裴氏為謀實現此種教育理想，乃極力主張建設「人之學校」(Menschenschule)。他說，「現今學校雖多，但均非人之學校，余願一生在上帝保佑之下，為人類建設人之學校。」這是他觀察當時歐洲學校以後，有感而發的呼喊。吾人就裴氏以本質相同的人之本性為陶冶理想的見解，不難看出他的教育學研究的對象，也是

以精神我爲中心。

以精神我爲教育對象的教育家，除開盧梭和裴斯泰洛齊二氏以外，吾人還可舉出「人之教育」(Menschenziehung)作者福納貝爾(Fr. Froebel 1782-1825)。福氏以爲宇宙萬物，乃一個有機整體，只是一個理，此理即是神，即是偉大的自覺精神，爲一切生命一切存在之根據。所以整體的任務，就是要啓發此種自覺的精神。他說：「人類的本質，含有上帝所賜予的神性(Göttlichkeit)，每個兒童的內心，亦莫不然。教育的任務，就是要啓發上帝賜予兒童的神性。」(註四)由這一段話，可以推知福納貝爾的教育思想，亦不外於啓迪人生固有的完善的性能，爲其中心任務。簡言之，福氏的教育思想，亦即以精神我爲中心。

總之，盧梭，裴斯泰洛齊及福納貝爾三人的教育思想，都是以人生固有的性能爲陶冶對象的。他們三人，爲近代的天才教育家，故將近代教育史，造成了一個黃金時代。然而把教育真能創設「科學的教育學」的，則爲十九世紀的海爾巴脫(J. F. Herbart 1776-1841)。海氏認爲科學的教育學，一面要有確定的目的，他面又要有實現手段的方案，而實目的的確定，又認爲須依據實踐哲學即倫理學。本此立場，故認教育的目的，

爲「道德的品性之確定」。就是說教學的主要任務，不是傳授知識與技能，而是陶冶人類內在的品性。此種以陶冶人之內在性爲目標的教育理想，不僅支配了十九世紀，且支配近代教育思想頗久。以如斯立場爲背景的教育學，爲說明便利起見，特稱之爲主觀的教育學，因爲這種教育學，都是以良知良能，或人生固有的性能爲對象的。

二、客觀的教育學。與主觀的教育學相對立的，則爲客觀的教育學。客觀的教育學，是以實質的價值爲內容，以具體的全體的人爲對象的。它不偏重於人之內在性，而是把人看做由精神和生兩個要素合成起來的，教育除了顧及此種具體的全體的人而外，還須顧及環繞吾人的一切外界的事象。此種教育學，以十九世紀立耳太（Wilhelm Dilthey 1833-1911）爲先驅，等到現在修勃蘭芽（Edward Spranger 1882-）及克里克（E. Kreck 1882-）手中，殆已到達成熟的階段。立耳太認爲個人的生活的原形，是狹隘的，不完全的，欲使其爲全能性，則個人的生活，實有成爲歷史化，社會化的必要，此種歷史化，社會化，質言之，亦即是「文化化」，此即各個人欲達于悠久無疆之生活所必由的途徑。然要使個人的生活「文化化」，又不能不借助于客觀的文化資財，來幫助吾人精神之記載和分析。他意想中的體驗，就是「由價值而把握價值的作用」，亦即謀

個人生活「文化化」的手段。（註五）朱子所謂「卽物窮理」（註六）的工夫，也不外乎這個道理。

立耳太弟子修勃蘭芽，繼承師說，認爲教育學，卽是文化科學。文化科學的教育學，既爲社會的，同時又爲價值的，他的主要任務，就是要發現文化與教育之相互依存的關係，將文化社會之複雜構造，析爲教育的要素，以指示教育的規範。所以他認教育卽是「文化之存續發展」。「教育云者，是將一切功能與被教育者之自己發展的精神要素及生活範域發生關係之客觀的價值，盡量採入，訴于被教育者的體驗，心情與創作能力，而使其生長之謂也。」（註七）吾人就修氏對教育的解說，不難看出他深具客觀的教育學的色彩了。

國家教育學者克里克，認爲客觀的內容，在教育上有極重大的意義。他把教育看做社會生活的根本機能，人性之本質的必然的表現；教育的任務，就是要將共同社會的形式，培植于青年少年的胸中（註八）；因爲人類的知識，感情，意志及行爲的發展，都虧着社會的影響。觀克氏這些見解，不難看出他客觀的教育學的姿態了。

要之，客觀的教育學，誕生于十九世紀，至本世紀初，已有顯著的進展，現在則已

開花結實矣。換句話說，十九世紀爲主觀的教育學轉向客觀的教育學的過渡時期，本世紀則爲客觀的教育學的大成時期。

吾人就以上教育的趨勢，可知欲研究教育活動之本質，就不能不把握文化的重點；因爲教育是起源于文化社會，純粹的自然社會，是不會發生有意識有計劃之教育的。但這不能概括整個的教育活動，只可說確定了吾人檢討教育學的立場。要能澈底了解教育活動的本質，對於促成教育活動之其他兩個因素——教育者與被教育者，也應該有澈底的認識。故下面擬再就教育者與被教育者的本質及其相互關係，作一簡短的敘述。

通常認爲教師是成熟者，學生是未成熟者；未成熟者要想到達成熟的階段，就不能不仰賴于成熟者，所以前者的活動，是自主的，後者是被動的。其實這是不對的，因爲無自動的被動，是不會發生作用的。譬如甲授物與乙，假若乙沒有接受的知識和可能性，甲決不會給他，即使給他，也等於對牛彈琴，是不會發生反應的。

不錯，教師是文化價值的所有者，可是他所有的文化價值，決不是靜的貯藏，在他未將所有的文化價值傳給被教育者，或傳之而不能使他發揚光大時，他的內部，常常感覺不安和動搖，而文化價值的發展，又永無止境，因而他的內部，又常常感到一種缺

乏，所以教師雖說是文化價值的所有者，但他所有的文化，決不是因為它是真理而把它貯藏起來，實際他常常會起一種不安和缺乏的內的體認。——包含了有和無兩個矛盾因素的體認。教育者為着要把自家所孕育的真理發揚光大，必須借被教育者做媒介，在這一點，教師是被動的。教師的內部，既孕育了真理，自然是有；可是既經懷妊，若不分娩，內部必感不安，這又是缺乏，亦即是無教師的生命，既是有且無的真理的持主，那麼他的本質，決不是靜的既成體，必然是一個矛盾的形態。

被教育者是未成熟者，他想到達成熟的階段，固須要學習，但吾人從學習二字可以推知被教育者的學習意識，是成立于無的自覺上，因為他感覺對所學習的東西尙未持着而去學習的緣故。就這一點，被教育者也不是完全被動的。被教育者的無，不是數學上的無，而與幾何學上空虛的「空間」狀態相類似，含有接受一切之可能性。因此無人可以預知被教育者的內部，雖然是無，却潛藏有可以學會一切的能力與條件；同時又還推知他的內部，已將所學東西的本質，暗示了出來，這正和用某種獵具和技術去捕捉動物，它的內部，已經暗示了可以捕捉動物的特性一樣。所以被教育者對於所學習的東西，不是絕對的沒有，或無，而是含有趨向有的動向的無。換句話說，即是持有有的烟