

師範叢書

現代德國教育思想概觀

普天編譯



2006

普天編譯

師範叢書

現代德國教育思想概觀

商務印書館發行

緒言

自一九三三年一月，希特勒率領着國家社會主義黨，掌握政權以來，德國民族生活的全部，都起了根本的變化——企圖建設『第三帝國』的『革命』。他們爲達到此目的，不惜採取任何的手段，在此種情形之下，教育也就被選爲有力的手段之一。國社黨自組閣以來，教育部長魯斯特，連接發布新法令，努力於教育與其制度的改革。其改革的方針，不消說就是明確的國家主義。即德國的教育，以一九三三年國社黨內閣的出現爲轉機，而進於一個新的歷史階段了。

回顧前世紀末葉——一八九〇年前後的德國教育界，當時其理論與實際的領域，都起了一種改革的機運，許多新教育理想與實踐，促成了偉大的運動，以迄於國社黨的改革。這種運動，即所謂『新教育』與『學校改革』的運動。

當時在教育理想上，有藝術教育、人格主義教育、兒童中心主義、社會教育、鄉村教育、國家公民教育的提倡。在教育方法上，有勞作主義、行動主義、生產教學、機會教學、自發活動、生活教學、體驗教學、綜合教學的要求。打破了舊教育的甲殼，在教育界劃了一百八十度角的轉向。如渥特（Otto）在柏林、利達弗德創設的學校，李滋（Lietz）在伊爾森堡、哈賓達、條爾各地所倡的田園學塾、漢堡、白雷門、柏林、德雷斯登、賴布赤各地共同社會學校的實際試

驗，便是這些主張的表現。路德（Adolf Rude）在他的新學校與其教學論（第一卷一三頁）裏，曾經說過這一句話：『舊學校在新時代的怒濤前，已經保不住自己的生存，許多以新精神來改革學校的努力，已經出現了。在這些努力當中，有滿足於多少的改革者，亦有企圖徹底的改革，而策動學校制度之革命者。』同時在上述幾種以外，還舉出下列『重要新學校的典型』：『手工、手藝學校，手工勞作學校，製造教學，庭園勞作學校，行動學校，自由精神勞作學校，奧地利新勞作學校，德國生產學校，家塾，無學校的學校，門底蘇里達爾頓的學校。若就這些現象，來考察它的盛況，則有一八八六年『全德兒童勞作聯盟』的結成，一八九六年漢堡『藝術教育促進教員聯盟』，同年漢堡，一九〇一年德雷斯登，一九〇二年開尼滋，一九〇三年韋馬，一九〇五年漢堡『藝術教育會議』的召開，一八九七年『德國兒童心理學協會』的設立，一九一五年『德國教育教授研究會』及『中央教育研究所』的設立，一九〇〇年開隆教員大會，一九一四年基爾教員大會，一九一一年德雷斯登教育改革會議，一九一五年『門底蘇里協會』的設立，一九一九年萊希憲法的制定，『澈底的教育改革論者同盟』的結成，一九二〇年柏林的『萊希學校會議』，一九二〇年的基礎學校令，一九二四年的中等、中間學校令的公佈等等。此外，有許多教育文獻與雜誌，隨此機運而出版。其中在教育史上特別有意義的，有李斯曼（Rissmann）、威爾曼（Willmann）特提斯（Dittes）、林德（Ernst Linde）、納脫爾普（Natorp）、斯勃蘭加（Edward Spranger）等批判赫爾巴特（Herbart）教育說的書籍，又他們曾在一八九七年，對於支配『舊教育』的赫爾巴特教育學，創辦批判的雜誌，德意志學校（Deutsche Schule）（德國學校）一八九九年薩弗特（Seyfert）一九〇三年伊爾斯來爾等刊行的裴斯

塔羅齊 (Johann Heinrich Pestalozzi) 全集，其他裴斯塔羅齊再興的許多文獻，一八八七年創辦“Kunstschule”雜誌的倫納留斯·蘭格 (Konrad Lange)，理特活克 (Alfred Richtwark)，窩瓦斯特 (Heinrich Wolgast)，章巴 (Ernst Weber)，林德 (Ernst Linde) 等關於藝術教育的文獻，勃來耶 (Wilhelm Preyer) 等關於兒童心理的一批書籍。這些書籍，都是熱心於教育改革的教育家的著作，在教育史上有很大的意義。

就這具體的事實看來，前世紀末葉德國教育界的一般盛況，也就可想而知了。黑爾加 (Hilker) 在他的德國的實驗學校裏，開頭就這麼說：『關於這二十年來德國學校試驗的敘述，是教育主張與意見的一切精華。雖有淵博學問與實際經驗的專門家，也不能一語道破。』斯勃蘭加在德國學界五十年裏，也認為這是近來的新現象。所以用『學校改革』及『新教育』運動的名稱包括，其原因即在於此。

可是這些思想，雖遭逢着國社黨的改革，然而也沒有完全消失。不過它已服從於新原理之下，有的卻已被打破排斥。德國的教育界，根本已改頭換面了。即『新教育』運動，已成爲過去的歷史現象了。關於這種運動，有介紹給國人知道之必要，這就是編者編譯這本書的理由。

民國二十六年八月

編者識

緒言

第一篇 序論

第一章 教育改革的根本原理

第二章 近世社會思想的發展

一 康德 (Kant) 思想之社會的特質

二 費希特 (Fichte) 的社會的教育學說

三 文藝的社會思想傾向

四 社會意識的覺醒——社會學與民族心理學的誕生

五 溫特 (Wundt) 的社會的教育學

第三章 近世個人思想的發展

一 文藝的個人思想傾向……………二二

二 什來厄馬赫(Schleiermacher)之獨自性的發見……………二四

三 教育改革的先驅(拉加德 Lagarde, 尼采 Nietzsche, 蘭格朋 Langbehn)……………二六

第四章 由赫爾巴特(Herbart)到裴斯塔羅齊(Pestalozzi)……………二五

一 教育改革運動的起點……………三五

二 赫爾巴特與舊教育……………三八

三 赫爾巴特教育學的批判……………四七

四 裴斯塔羅齊的再興……………五九

第二篇 兒童教育(Vom Kinde Aus)……………六五

第五章 藝術教育……………六五

一 一般陶冶問題與藝術教育……………六五

二 理特活克(Richtwark)的藝術教育思想……………六九

三 藝術鑑賞教育——窩瓦斯特(Wolgast)……………七一

四 藝術創造教育——韋巴(Weber)……………七四

第六章 人格主義教育

- 一 愛恩斯特·林德 (Ernst Linde) 八〇
- 二 教育工具與人格主義——謝爾列曼 (Scharrelmann) 甘斯堡 (Gansberg) 八三
- 三 教育目的與人格主義——加德希 (Gaudig) 勃德 (Budde) 八七

第七章 兒童中心主義的教育

- 一 兒童中心主義思想的沿革 九一
- 二 兒童中心主義教育的意義 九三
- 三 兒童中心主義的學校 一〇〇

第八章 勞作主義

- 一 勞作主義的發生 一〇五
- 二 勞作主義的發展 一〇九
 - 1 凱省斯泰納 (Georg Kerschensteiner) 一一〇
 - 2 加德希 (Gaudig) 一一四
 - 3 李斯曼 (Rissmann) 一二七
- 三 生產學校 一二一

第三篇 共同社會教育 (Gemeinschaft) 一二五

第九章 社會的教育思想 一二五

1 威爾曼 (Willmann) 一二六

2 李斯曼 (Rissmann) 一二七

✓ 3 百格曼 (Bergemann) 一二九

✓ 4 納脫爾普 (Natorp) 一三〇

5 伯特 (Barth) 一三一

✓ 6 克力克 (Ernst Kriek) 一三三

第十章 社會的教育 (一) 一三七

一 國家公民教育 一三七

二 統一學校 一四一

第十一章 社會的教育 (二) 一四八

一 共同社會學校 一四八

二 田園學塾 一五四

1	李滋 (Lietz)	一五四
2	威熱根 (Wynken)	一五七
三	澈底的學校改革論者	一六〇
第十二章	從『新教育』到國社黨的國家主義教育	一六五
一	國社黨的教育方針	一六五
二	從「新教育」到國家主義教育的途徑	一七九

現代德國教育思想概觀

第一篇 序論

第一章 教育改革的根本原理

十九世紀由於自然科學的物質文明，與現代國家意識的抬頭，使德國國民生活和前世紀根本不同。考其最大原因，爲普魯士在一八七〇年普法戰爭中的大勝利。客拉曼（Fritz Kellermann）在他的世界大戰給與歐洲教育的影響裏，曾經說過這一句話：『普法戰爭的勝利，變成了德國國民理想與教育墮落的轉向點。現代產業受這戰勝景氣的煽動，愈呈活況，技術的發明與黃金橫溢國內。自然科學把宗教的神祕主義，破壞無遺。哲學上有孔德斯賓塞（J. S. Mill）的實證主義，代替了德國固有的理想主義，文學上有「自然主義」「左拉主義」「日見抬頭，舞台上有托爾斯泰、易卜生、杜斯退益夫斯基，風靡一時。德國的理想主義，便在這些強敵之前投誠了。產業上的空前發展，使人追求黃金與一般的機械化，發生不斷的焦灼與鄉土性的喪失，都會的塵埃與雜鬧，把靈魂與精神化爲空虛了。』康德（Kant）、黑格爾（Hegel）、費希特（Fichte）、什來厄馬赫（Schleiermacher）、哥德、黑爾達、列新

格西拉、巴哈、摩薩爾特、伯托文的祖國德意志，今已化爲大海軍、大陸軍和殖民的國家，格爾普斯登尼斯、曼尼斯曼的國家了。赫爾巴特主義風靡教育界的理知、機械、個人、劃一的傾向，也是這種風氣的反映。新教育運動，即由反對那種『舊教育』而起，不能僅視作教育學說或思想的論理的發展，而是由上述一般國民生活潮流中所產生出來的。新教育運動首先從藝術教育的呼聲裏誕生，原來並不是偶然的。這乃是『羣集於遠隔自然的都市，而在石造建築物的灰色中，對於人類心情方面的陶冶，感覺必要的一切人們的憧憬。』（密拉·佛來恩或爾斯〔Miller Freienfelts〕）『藝術的教育。』所以阿費那留斯、李希特偉爾克（Richtwark）、窩瓦斯特（Wolgast）、格遮等藝術教育論者的主張，是不僅學校的兒童，而且關係於一般社會教養的。

藝術教育的主張，以所謂『由藝術而藝術的教育』爲核心。是企圖改革舊教育之理知的目的和機械的方法的。漢堡的歷史家愛勒·馬克斯關於李希特偉爾克曾經說過這麼一句話：『他是超越單純的知識和正確性的教學，而追及價值的感情那種高遠目的的人。』向來的教育即在把藝術當做對象的時候，它的方法也不外是給與一個概念，加以分析和說明而已。換言之，不過是藝術知識的授與而已。新教育對於藝術並不是智者，卻是根據體驗和直觀，把被動的或能動的藝術家本身當做目的。真正的藝術的陶冶，是惟有兒童自身之精神的高揚和興奮中方纔能夠發生出來的。

藝術教育運動到了從藝術的享受鑑賞，而把它的創作爲目的的時候，在比較廣泛的意義上促進這個機運的進展，便是勞作業主義的主張。這兩者在根本上是屬於同一流派的。勞作主義最初在手工作業的外包，即意義

上對於手工的作業，異常重視。是主張勞作科的課目應該編入學科課程中的一個運動。然而到了後來便逐漸地精神化，在凱省斯泰拿（Kerschensteiner）的時候，手工的感性的作業變成了次要的，到了嘉德希（Gaudig）的時候，則更全然退到背後去了。『依小孩子的自己活動來規定教育本質的學校，』便是嘉德希的勞作學校。所謂勞作不外是『自由的精神活動，』即對自己選擇的目的，依據自己的作業和力量，來走自己選擇的道路——亦即所謂自由活動與自發活動，便是那種勞作學校的本質。到了李斯曼（Rissmann）的時候，這一點更被明確地規定了。以愛斯托賴（Oestreich）做代表的『徹底的學校改革論者，』則更把勞作和生產的及經濟的活動關聯起來，然而勞作的教育意義，依然在於自發的活動性。

新教育主張的勞作主義，和把兒童置於被動的、他律的地位，來機械地傳達記憶的知識的舊教育方法，恰好相反。它是給與兒童以發展的自由，企圖拿他們的積極的、能動的、創造的活動，來自發地獲得真正的體驗知識。機械式的教學目的，祇是記憶知識的堆積，反之，勞作的方法是把全人格的完成來做教育的目的，尊重人格的要素的知識——真正的知識的。

就以上藝術教育和勞作教育的兩個運動看來，也就已經明白，新教育的主張，在尊重兒童自身的活動與體驗。從這一點看來，可說是『兒童中心主義』的教育。既不是爲了教師，也不是爲了教材的教育，而祇是兒童自身發展的一個手段。教師、教材、社會環境、和教育方法等，一切教育的要素，必須拿來貢獻給『長成中的兒童的人格。』這個思想的發展，曾經產生了愛倫·凱（Ellen Key）、格爾力特（Gurlitt）等把兒童神聖化的極端、傷感的主

張。然而這個主義的健全傾向，依舊不離乎承認兒童的精神的及物理的特性，把它作學問上的研究，以決定教育上的法則。德意志學界比較他國發達來得遲緩的兒童心理學的勃興，便即是它的成果。然而那個見解的根本教育觀，把教育看作兒童自身之自發的發展，在這一點，和旁的新教育的主張是一脈相通的。最初把那教育觀施之於實際的，便是伯林·力達勿德的伯爾脫·渥特的學校。

和這些主張並駕齊驅而又高唱人格主義教育學的一派人，有所謂『憑人格的人格教育』的主張。所謂『憑人格』者，與藝術教育在教育的手段方面反對向來的機械的主知主義，提倡體驗的主情方法不同，它是重視教育活動上之人的要素，認為教育的效果，應該期待於教師與兒童，以及兒童相互間的人格接觸的。林德（Linde）、謝禮爾曼（Scharrelmann）、甘斯白克（Gansberg）、嘉德希（Gandig）、勃德（Budde）等便是這派的代表。他們以為人格的方法所欲達到的，也是人格的理想。那麼人格究竟是什麼？一般代表人格主義的人們，都無不根據各自的立場，想給與這個問題以滿意的解答。

德國新教育運動反對這個支配教育的目的，手段和方法之片面的主知主義，機械主義，及物質主義。它是在企圖挽救被這個片面的傾向所塗毒的德國社會文化生活的要求之下，應運而起的。它正在想在上而所述的形勢上，來滿足這個要求，同時可以說已在某種程度內，完成了它的使命。然而促成新教育運動發生之德國社會的一般情勢，還有一個不能忽視的契機（Moment）。這個契機便是十九世紀中葉以後社會及國家統一的要求。這個傾向不必限於德意志，即在歐洲各國也是可以看到的一般現象。我們可以說：這是法國革命及後來各國所起

的政治及社會上革命之結果，各國國民的生活充滿自由主義的，個人主義的成分，對於社會的統制力弛緩的一種反動現象。其中這個傾向在所謂『自由誕生於德意志的森林』的德國特別顯著。德意志人原來是個人的，獨立的傾向異常強大的民族。信仰上的鬭爭在德國最爲深刻，政黨的分立鬭爭像德國那麼激烈的國家是絕無僅有的。德國在哲學、藝術和文學上產生過許多偉大的天才。許多人認爲這是歸功於他們內攻的主觀的，及個人的特性。這個特性加之以德國地理形勢的割據性及其歷史上的關係，更加助長了分立的傾向。十九世紀德國完成了國家的統一，同時變成了名實具備的現代大國，這是一件德意志民族最大關心的事情。特別是俾斯麥自一八七一年根據凡爾塞條約建設德意志帝國以來，專心努力於國家政治的經營，可以說是完全着眼在德意志民族，國家的統一。而這個要求在教育上也不能毫無反映。因此便有置重於藝術教育——人格主義教育——勞作教育——兒童中心主義教育之個人的側面，或個人主義的教育思想。同時他方面有渥特·偉爾曼、羅伯·李斯曼、伯爾格曼、納脫爾普、巴爾特、克力克等所代表的社會教育學說，和始於漢堡的共同社會學校，以李滋爲創始者的德國田園學塾的教育實踐，以凱省斯泰拿爲代表的國家公民教育，和條斯及其他的德國統一學校的主張。公民教育和統一教育，是社會的一種形式的『國家教育』。共同社會學校和田園學塾是以『憑社會』來陶冶社會性爲目的。自一九三三年一月以後德國社黨治下的現在德國教育，是希特勒以『血和土地』爲基礎，所謂德意志的國家統一那種徹底的國家主義世界觀的表現之一，是走上極端的『憑國家來對國家』之社會的教育。

因此德國十九世紀末葉開始的新教育運動，在其各種主張和實際上，可以看出兩種不同原理的傾向——

個人主義和社會主義。這兩個互相對立的原理，不消說並非在單純的露骨的形式上所主張的。藝術教育的主張一方面反對個人之偏知的發達，他方面企求社會之一般的陶冶，人格主義教育之目的『人格』的概念，也包括人類生活的社會性，甚至兒童中心主義的思想，除了一兩個感傷論以外，也在『兒童的特性』之中承認它的社會性。又別一方面即使是國家的教育，也不能忽視個人的自由與自發性，而強制地加以非立法的社會統制。統一學校的意義也是在於所謂『站在兒童的素質和向學心所分化的共通基礎之上的學校』，成員特性之有機的融合，即是一般人所叫做『共同社會』。其所以叫做個人的，所以概括做社會的，不過是根據它的主張重點的所在，而加以概念分析的結果而已。我們可以說，這是組織的敘述本身之當然要求。

關於教育改革運動的歷史研究，採取這個立場——把它歸到社會對個人的對立原理這個立場的，有希爾加及模克（Moos）。希爾加在德國的學校實驗的序文裏，曾經說過這麼一句話：『把新教育和舊教育對照起來看的時候，可以說這兩者之最顯著的差異，在於前者是動的，而後者是靜的。舊教育學把教育認作是規則、方法、組織之固定構造，企圖用哲學的、宗教的絕對主義之尺度來測量，並根據它的規矩來規定人類與社會那種長成變化中的生力量。』同時我們在動和靜的對立上，來觀察兩者的差異後，認為動的新教育是把個人當作在幼兒——少年——青年——成人那種特殊生活形態上聯貫起來的階段上，可以生成之形成的力量，社會也可以當作是已經生成的，或正在形成的，或應該形成的力量，教育是把这个不斷地長成變化的力量當做兩者間的互相作用之一個動的過程。

反之，模克在他的現代教育學之根本問題（第一卷一四〇頁以下）裏，卻認為個人對社會的對立關係，不僅是現代教育學的中心問題，而且是一切時代的哲學、宗教、和道德的當前問題。特別是把『像現代文化和生活的領域正在動搖與改變的時代，兩者的抗爭對立之激烈』，看作是當然的。依模克的意見，『自十九世紀的九十年前後起，關於這個教育問題，從個人主義和社會主義兩方面所下的批判與反省』，就是後來的新教育運動。

如果人類精神生活的歷史，並不是恣意的偶然的事象，沒有某種有機的脈絡，而相繼起來的系列，同時一方面是根源於同時代之社會、經濟、及政治的實際生活，他方面是自己首要思想的發展，也是自己延續的胚種，裏面互相結合之有機的發展系列。那麼就好像模克已經說過，新教育運動的潮流——個人主義和社會主義的兩個思想，並不是教育思想史上突然出現的。我們在本編裏且先從探索這兩個思想之歷史的潮流來開始吧！嚴格地說：西歐思想潮流的檢討，是必須上溯到希臘時代的，然而我們且從康德來開始。因為好像某學者也曾經說過：康德在近世思想史上所占的地位，是宛如迎接流來的一切潮流，送出流去的一切潮流的貯水池，不論那一種現代思想，如果不找出它和康德的關係，在歷史上是不能正確理解的。

參考書

Fritz Kellermann: The effects of the World War on the European education.

Müller-Freienfels: Erziehung zur Kunst.