

師範小叢書

個 性 教 育

范壽康 著

商務

師範小學
個

江苏工业学院图书馆
藏书章

教

育

范壽康著

商務印書館發行

角一冊

壽康

海河南路
務印書館

發行所

商務印書館
上海及各埠

個性教育

目錄

第一章	個性的意義·····	一
第二章	教育的目的·····	一〇
第三章	個性與教育的關係·····	一四
第四章	個性及於教育效果的影響·····	二二
第五章	個性差別的原因·····	二六
第六章	正常兒的個性·····	四二
第七章	異常兒的個性·····	五六
第八章	個性的七大方面實驗法·····	七五

附錄

一	個性記載實例·····	九一
二	教師在個性觀察上應注意之點·····	一〇一
三	個性記入用表簿·····	一〇五

個性教育

第一章 個性的意義

個性的尊重實可說是現代教育的一大特色。在心理學上，對一般的心理學，近今有個別的心理學的勃起；在教育學上，現在對一般的教育學，也逐漸有個別的教育學的發現；考兩者的趨勢正是相同。我們看各個人，從一面講，雖可說是平等，然而從他面講，同時也可說是有差別。所以無論在教育理論上面，無論在教育實際上面，教育者倘只留意於被教育者的平等的方面，而不注意於差別的方面的時候，那末，教育者的處置實未免是偏面的處置。同樣，教育者倘只着眼於被教育者的差別的方面，而忽視平等的方面的時候，其處置的不當也是一樣。本書的主旨，雖在於探究個人的特異性——個性——並討論個性在教育上的意義；然而決不敢否認以陶冶各個人的通性為目的的一般教育學之存在和必要。更進一步，本書不過想於一般陶冶的大前提之下，附加一個個性的

陶冶的小前提，以求達到正確的教育上的結論罷了。又個性二字，從廣義講來，雖包含身體和精神兩方面，本書所論卻注重於精神的方面。

元來，個性教育的問題，他的範圍極為廣汎，所以想把各方面的問題一一精詳討論，到底不是區區本書所能辦到的事。可是物有輕重，事有本末，我們倘把其中重要的根本問題詳細論述，而於不十分重要者稍微提及一些，那末，我們在本書中，未始不能達到研究目的的一端。現在於論究之前，我們且先把論點分類清楚，然後逐一討論，這是研究上最良的方法。就是：第一，我們應先定個性的意義；第二，論教育的理想；第三，論個性與教育的關係；第四，論個性及於教育效果的影響；第五，論個性差別的原因；第六，論正常兒的個性；第七，論異常兒的個性；第八，述個性的七大實驗法。教育者對於各項問題研究以後，務應講求適當的教育方法，一面消極地防止因個性而生的各種教育效果上的制限，一面積極地活用個性，以增進教育上的能率。

本章先論個性的意義。

個性的解釋，隨論者各自的目的及立腳點之不同，大有區別；所以籠籠統統地在個性名目之

下，便行開始議論，擅試批評的時候，在學術上總未免有缺乏精確的弊病。本書對於個性意義的闡明，專設一章，用意正是爲此。因爲個性的解釋一有出入，那末，一切關於個性的問題上的各項議論，就難免大受影響；例如甲乙二人對於個性二字的意義各抱異見，那時候，他們對於個性與教育的關係的論斷，自然也就不同了。關於個性的意義大體可攝爲下列三種。

(一) 個性二字最古的解釋即指心理學上的氣質 (temperament)。這一種見解淵源於希臘的黑破克拉底斯 (Hippocrates) 及羅馬的 希雷奴斯 (Galenus)。他們從自己專修的醫學上分人類的氣質爲四種。所以他們的心理上的議論可說是醫學上的心理說。元來，這一種學說的基礎在於體液生理學——這種生理學從現今看來，當然是靠不住。照體液生理學的所說，人類的主要體液有(1)血液，(2)黏液或淋巴液，(3)膽汁或黃膽汁，(4)黑膽汁四種。隨各人對於上述四種主要體液所具有的分量的多少，而氣質因之大異。倘身體中含血液獨多者，他的氣質就爲多血質。同樣，含黏液或淋巴液獨多者就爲黏液質，含膽汁或黃膽汁獨多者就爲膽汁質，含黑膽汁獨多者就爲憂鬱質。所以人類的氣質可分(1)多血質，(2)黏液質，(3)膽汁質，(4)憂鬱質四種。做這種分類的根據的生

理學和心理學，在於今日既為學界所否認，那末，這一種分類和氣質的名目，當然是不配存在於學術上面。但是為此說傳襲已經久遠的關係，所以我們在各種書籍上還得時常看見這種氣質上的分類和名稱，並且有許多學問家現在還想從種種方面找出些根據來維持這種舊說。

康德 (Kant) 把這種見解略加發展，首把氣質大別為感情的氣質及活動的氣質兩種，更以生活力的興奮及弛緩分頭表示，略如次表。

		感 情	活 動
興 奮	輕血質 (多血質)	溫血質 (膽汁質)	
弛 緩	重血質 (憂鬱質)	冷血質 (黏液質)	

前年去世的德國的胡恩特教授 (Prof. Wundt) 雖也採用多血質，憂鬱質，膽汁質，黏液質的區別；然他看這種區別不過是感情發動上的特質，與各人的性格全無關聯。這是因為胡恩特以性格歸做意志活動的特質，氣質歸做感情活動的特質的緣故。總之，以個性解作氣質，這是個性的第

一種解釋。

(二)個性的第二種解釋即指性格。有許多學問家把性格與個性二者視爲一物，他們指各個個人所有的精神全體的特性稱之曰個性。在這種時所，個性乃指 “individuality” 而這種 individuality 乃基於個人特有的精神能力，所以照這一說，個人在精神活動全體上面所有的特質叫做個性。雪爾淮特 (Sigwart) 的解釋個性就取此說。他又把這種個性分爲兩種，一種是個性的實質的方面，一種是個性的形式的方面。所謂個性的實質的方面是指因職業和其他事情而生的各種不同的個人性格。所謂個性的形式的方面，則隨個人之傾向理論或傾向實際，更分爲理論的個性和實際的個性兩種。而他所稱實質的方面及形式的方面又可分爲男性的及女性的二類。以上所述爲雪爾淮特關於個性的見解。這一種解釋下的個性多用於品性批評之際，所以我們雖稱他做倫理學上的個性也無不可。

(三)從實驗的經驗的基礎上面來確定個性的意味，這是解釋個性的第三個見地。實驗心理學及精神病學之進步對於這種見地曾有莫大的貢獻。克雷配林 (Krepelein) 和斯堆倫

(Stern) 氏等爲這方面的率先研究的學問家。前者從精神病學方面提倡個性心理學。後者從實驗心理學方面進而研究個性心理學。他們二人都用實驗的方法，精密地檢查各個人所有的精神活動，再就精神活動的各方面論究各個人的特有性，而以此特有性定名叫做個性。現今在教育上主張尊重個性的教育家和學問家，對於個性二字都採用這種解釋。但是在這一部分的學問家和教育家裏面，他們的意見當然也有分歧的地方。譬如同是由實驗心理學的根據討論個性的時候，有一班人們往往不以個個的心的活動的特有性稱做個性，卻也以這一種特有性的綜合叫做個性；換言之，他們往往以各人在感覺，記憶，想象，思惟，氣質等上面各種差別的綜合叫做個性。這樣說來，他們的個性的意義也許一見與上述之 individuality 相同，可是仔細考察起來，二者大異其趣。爲什麼呢？倫理學上的個性（就是第二種解釋中的 individuality）是演繹的；而此地的綜合各種特有性而化成的個性卻是歸納的，就是用實驗的方法把人類的精神作用分析清楚，然後再把各項結果，依思惟的法則概括而成的。所以取後面的解釋的時候，個性的概念雖是這樣取義，但在實際，個性仍然不外是各種時所表現的各種精神作用的特異性罷了。所以既取實驗的經驗

的立腳地的時候，在個性二字的概念的規定上也許有各種異論，然而在實質上，個性要不外乎指各個精神作用上面所發現的個人的特異性。

由以上三種概念，我們約略已可了解個性意義的大體。現在我們更依教育史上的事實，觀察個性的解釋的變遷。在教育史上關於個性的解釋，實在是五花八門，種類極為繁多。近來的教育界裏面，一般提倡尊重個性的學問家，都齊聲攻擊從來的教育蔑視個性，然照我看來，在另一種解釋下面講來，從來的教育不但未曾蔑視個性，而且對於個性也曾竭力尊重，不過今日和昔日對於個性二字的解釋各有不同罷了。從教育史上看來，羅馬的庫因鐵良（Quintilian）為提倡個性尊重的教育家。他確信兒童有天賦的性能，照他的意見，多數的人們都具有理解事物，學習技能的天性。他說：「鳥生而能飛，馬生而能跑，人生而能够理解。」所以人心的起源實為上天所賦與，人的天性具有一定的可能性和能力。教育的任務就在於發展這種可能性和能力。他並主張人的天性大體相同。他在「雄辯教授論」裏面說：「人們往往以為各人本來各異其性，而不論何事都把來歸到天性上面去，這實是大錯特錯。人之生而無學習能力者實是罕見。」由此看來，庫因鐵良所尊重的

個性實在可說是各人所通有的先天的能力，與個人的差別性完全兩樣。他所謂個性教育不過是想把個人個人的能力——各人的通性——使之盡量發展的教育罷了。像他所抱的這一種思想，等到文藝復興時代，爲支配當時歐洲思想界的人文主義的學問家所襲用；等到十九世紀，又爲新人文主義者所復活。人文主義者和新人文主義者都以這一種個性的發展做教育的根本原理。拉鐵蓋 (Ratke) 康美尼烏斯 (Comenius) 盧梭 (Rousseau) 裴斯泰洛齊 (Pestalozzi) 等所主張的個性約略與此同義，他們所謂個性，與其說是指個人的差異，毋寧說是指人類天賦的通性；所以他們所謂個性教育，與其說是隨人而施的個別教育，毋寧說是發揮各人天賦的通性的共通教育。例如裴斯泰洛齊以爲教育的手段在於理性的啓發，各個人在個人的稟賦的差異之中有此全般的理想，所以使這一種活力盡量發揮出來，這就是教育的任務。這一班近代的教育家的見解，於此也可窺見一斑了。其他，在歐洲中古時代，一班反對宗教教育，提倡個人能力的自由發展的教育家的學說，也都可說尊重這種解釋的個性。此外，如有一派的政論家反對劃一制度，贊成自由主義，以爲以千篇一律的規則制限人民，有礙人類本性的發達，務應對於人民與以自由活動的餘地，這一

種政論家對於個性也可說是取同一的見解。從此，我們可以知道古來個性二字意義的籠統，所以昔之所謂個性，在今未見得是個性；因為名稱雖同，而實質已是大異的緣故。再進一層，我們同樣對於主張發展萬人共通的本性的舊式個性教育，在今日看來，對於所有精神作用上的個人的特異性（就是今日所謂個性）是完全忽視的，所以昔之所謂個性教育，與今日之個性教育，也是全然不同。

第二章 教育的目的

在第一章裏面，對於個性的意義已經闡述大概。現在在本章，我們更進而確定我們對於個性陶冶應取的態度。我們應當和人文主義者一樣，以發展萬人共通的性能做教育的根本原理呢？還是應當採取個人的教育學說，以個性的發揮為主，而以國家社會的進步為副呢？還是再行另取別項見解呢？我們首先應定我們的立腳點。

教育為把人教養成人的活動，就是把未成熟者教養成健全的成人的活動，所以教育的一般目的可說是在於兒童身體及精神的調和發達。然我們單說心身的調和發達，那末，我們所規定的不過是形式的目的，因此，我們對於教育，更非與以相當實質的內容不可，關於這個問題，古來多數教育家都有各自的意見，所以甲論乙駁，議論最是紛紜，我們一披教育史就可明白。我們現在為討論便利起見，先把教育史上的各種教育理想論比較研究，加以批評，然後再定我們的教育目的。關於從來的教育理想上的主義大約可分八種：就是，(1)宗教主義，(2)實利主義，(3)自然主義，(4)道德主

義，(5)審美主義，(6)人格主義，(7)個人主義，(8)社會主義。

(一)宗教主義 宗教主義以宗教所指示的人生理想做教育的目的。歐洲中古的宗教主義的教育就是其例。這一種主義把人生的理想放於來世，看現世不過是來世的準備，所以這一種主義下面的教育有制限世俗上的物慾，養成崇高的情操等諸美點，可是在他方面，對於現世的生計未免過於看輕，且藐視物心二者不可分離的關係，把身體的發育也未免過於忽略了。

(二)實利主義 實利主義以獲得現世生活上的實利實益做人生的理想。這種主義和宗教主義完全反對，以鍛鍊健全的身體，啓發實用的知能，造成生存競爭上之優勝分子，為教育的目的。所以這種教育一面有造成實用的人才等美點，可是在另一面，我們人類的生活既是未必單在於實利實益，因此，這種教育總未免有使兒童的品性陷於卑賤的危險。

(三)自然主義 教育上的自然主義以為人的本性本來是善，其所以腐敗墮落，全由於社會的惡風，所以教育應以自然本性的發達做目的。這一種教育雖有注重身心自然發達的長處，但是往往難免有偏重自然，輕視社會的弊端。盧梭學說的缺點就是在此。

(四)道德主義 道德主義把人生的理想置於道德的生活，以道德的品性陶冶做教育的目的。這一種主義雖有依據道德陶冶，養成高尚品性的優點，可是在他一面，像海爾巴脫 (Herbart) 一樣，往往有輕看美的情操，忽視身體鍛鍊，以及偏向個人主義等種種短處。

(五)審美主義 審美主義以美的情操的陶冶，為教育上的理想。美的陶冶，在教育上，固然是屬於必要，可是藐視精神上的重要要素知識和意志，總難逃偏頗之譏。

(六)人格主義 人格主義注重品性的陶冶，正和道德主義一樣，而把情意看做人格的中心，以陶冶情意為增高個人人格價值的手段。情意陶冶固屬重要，但與審美主義一樣，未免是輕視知的教養的缺點。

(七)個人主義 個人主義以發揚個人的本性為教育的最高目的，主張教育應謀個人心身的調和發達。這種主義雖與教育的形式目的全相符合，然於實質目的方面，卻有未曾籌及之嫌。人類生於社會，長於社會，所以人類本有在生涯中顧慮社會的義務。所謂個人的調和發達，徹底言之，也不過是營社會生活的一種條件罷了。