

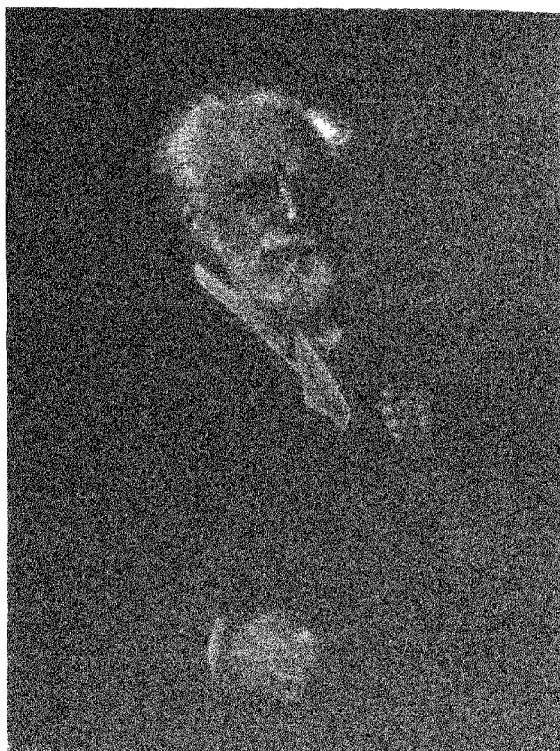
中德文化叢書

工作學校要義

克申什太奈著
劉鈞譯

中德文化叢書之三

工作學校要義



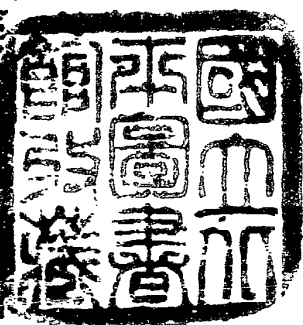
Mr. J. P. Fierchenstein

32975

譯敘

自從我在北京大學演講了「德國的新教育」之後，中國的教育學上，遂又添了一個新的問題（講演詞見新晨報及北大學生月刊，第一卷，第一期）；中國一部分學者的思想上，也感受了一種新的震動和新的刺激。這新的震動和這新的刺激是甚麼呢？就是「工作學校」的理論和牠的實施辦法。

我自己對於「工作學校」，雖是持着積極的態度，不過總覺得，凡是一種原理或制度，都是應當仔細去研究，實地去施行，纔能夠得到相當的成效，所以對於「工作學校」，也就未曾發表過太多的言論。——但是，近一二年來，人們漸漸由注意而趨於熱烈了：「工作學校」和「工作學校」這兩樣的語句，差不多已成了一般朋友們向我談話的必有程式，因此，我覺得實在有公開討論和從長計議的必要。更覺得「工作學校」已經成了中國教育前途上的必由之路了。如果我這樣的感覺是正確的，那麼這本工作學校要義定能作為我們討論，計議的根據和施行的準繩！



「工作學校」雖是近數十年來的大發明，二十世紀的教育，但是牠的意義早已被銳敏的前輩學者感覺到了。費希特（Fichte）在他的「工商理想國」（Die Geschlossene Produktions- und Handelstatten）內已約略描畫出來一種工作教育制度；裴士太洛齊（Pestalozzi）更明白的主張「書本學校」裏必須包含「工作學校」的成分。裴氏同時主張人的三種力量，奠定永遠不移的教育宗旨：頭的力量，心的力量，手的力量。用較新的名詞來說，那就是理解，理智的訓練；技能，職業的訓練；情感，道德的訓練了。這三種合在一起，不缺，不偏，才能算是整個的教育（參看拙作裴士太洛齊的教育思想，北大學生月刊，第一卷，第二期；及裴士太洛齊忌日，北平華北科學社出版）。

我們現在先不必問理智的一方面在中國教育中已否得到圓滿的解決；我們只覺得社會感情的訓練和職業技能的訓練兩方面，在中國現在的教育裏，不但是去目的還遠，簡直可以說根本就沒有列入教育宗旨的預算——雖然有時也噪鬧一陣。中國已往教育所製造出來的產品，無非是些缺乏社會感情，鬼頭鬼腦，縱橫捭闔，傾軋搗亂，害羣之馬的敗類和自私自利，貪鄙無恥的小人，

以及絕無職業技能的衣架飯囊，游民流氓；比較好一點的產品，也不過是些敷衍做事，因循苟且的人。這樣的成績，在教育上是不是絕大的缺陷，恥辱？我想凡是負有教育責任的人，如果良知未泯，當他反躬自問的時候，一定會自覺慚愧吧！不也有許多人，在那裏哭訴中國的民性墮落，道德淪亡麼？不還有許多人，憂愁中國的游民日多，生計恐慌麼？就是一般的民衆，也都感覺到中國社會之日趨於搗鬼，日趨於紊亂，日趨於杌隉不安；正在學校受教育的青年們，凡是對於社會稍有認識，生活觀念稍微發達的，也都覺得前途茫茫，絕無出路。但是，這種無味的教育，誤個人，誤社會的教育，還是「承先啓後」，「繼續增高」的往下辦着。

杜威博士在中國演講時，給了我們不少的刺激和教訓。我們一時就感覺到舊式學校之無用和教學法的極需改良，於是「打倒書本學校」的口號高呼盈耳，但是會幾何時，這種熱烈的情感，就漸漸的冷淡下去。這也是因爲我們在那個時候，只知道打倒「書本學校」，卻未曾設想到，把「書本學校」打倒之後，究竟拿甚麼一種學校來替代。——凡是只有憤慨而無一定目的的潮流或運動，多半是不能堅持到底的；即使能夠稍稍延長些時日，也是終於沒有具體的主張和方法可

以實現的。

杜威在中國講演的效力，實際也會喚起國人研究教育的興趣。從那時起，中國的學校已經起了不少的變化，得到不少的改革。由外表上看，不能說不是中國教育的一大進步：學校設備啊，訓育啊，確實都比以前「繼長增高」得多了。但是，若在實質上來估價，其功用也不過只是把「舊的書本學校」改變成「新的書本學校」而已！裴士太洛齊的三大主張，還是不能實行，杜威博士和我們大家所感覺到的學校不能供給社會人生的需要的大不幸事實，依然存在！這差強人意的「新書本學校」對於社會情感的訓練；職業技能的訓練，實在無能為力。如果我們認定社會情感和職業技能是人生的切要，是中國社會的急需，那就得另外找合適的辦法——也許就是「工作學校」了。

「新的書本學校」和「舊的書本學校」之不能解決社會情感和職業問題，那是很明顯的了，可也是近數十年來辦學的事實。但是，我們現在還要再回過頭來，看一看這「新的書本學校」果真能解決理智的問題麼？

對於這個問題的討論，我們應當先知道，理智是指人的或種精神動作，然後才不至於入到迷途。要說理智只是人的心理上的任何機能，人的行為上的任何聰明：搗鬼，耍賴，險惡，奸猾，自私，妄為，一切無價值，失理性的舉動，也都是屬於理性，那麼，「新的書本學校」，恐怕也不過就是得到這個目的的良好工具。而且就是「舊的書本學校」，也何嘗沒有做成這些本領的效用和機會？——但是，如果我們把理智當做人的適當的精神動作；如果我們把理智當做帶着社會性的，毫不自私的精神動作，那新式的和舊式的「書本學校」，就的確不見得是真能解決理智陶冶的工具。理智陶冶問題在這些學校中，就未見得算是已經得到正當的解決。

因為「舊的書本學校」，固然是在那裏戕殺人的個性，機械人的記憶；但是「新的書本學校」，也不過是在那裏擺弄靈巧的，時髦的心理「把戲」，把在學校的兒童們，看做試驗室內的「老鼠」，「獵狗」而已。至於何為文化價值？何為社會情感？何為職業預備？全都置之度外，不聞不問。一言以蔽之，現代的學校，是只講外表，不求內容；只是擺弄好看的花樣，而不能奉行教育的真正使命，不能解決人類社會的實際問題。我敢說，舊式的「書本學校」，是青年人的囚牢，宰制青年的屠場；新式

的「書本學校」，也不過是兒童和青年們玩樂蠢動，消磨時光，絕無代價的改良監獄。

誠然，心理學會指示給我們，兒童是應當玩樂的，青年的人們是不應該受拘束的，因為兒童藉着玩樂，纔能自然的發展他的一些機能，青年的人們不受拘束，纔能養成他們的天真和興趣。是呀！這樣「愛彌兒」式的教育原理，盧梭主義的自動原則，都是現代教育學上的「經言」，誰還敢違背嗎？現代教育的確是以自動、放任為原則的，而且也是很應當的。不過我要問，自動是不是要有目的？放任是不是要有限度？倘若是無目的的自動和無限度的放任，不但是在一般人的見解上說不過去，就是自古及今，世界上無論如何偉大的教育學家，也未必全稱肯定的以為然吧？士榜歌（Edward Spranger）說：教育的目的，不只是在人類的續長，也不只是在社會的續長，其目的應當是在文化的續長（參看拙作《士榜歌的教育思想》，師大教育叢刊，第一卷，第二期）。即此數語，就可以知道教育應當是有目的的，有主腦的，整個的，有組織的事業，決不是「一知半解」，擺弄花樣，現代的社會；不僅是七創八孔，無法補救；實在是根本的不澈底，不適用。所以有不少的教育家，耗費

心血，從事補救，但是顧此失彼，終於徒勞無功。

杜威博士也曾見到這一點，就毅然發奮在芝加哥（Chicago）創立試驗學校，以期澈底的實現一種新的教育，可惜不久就歸於停辦，沒有得到相當的結果。還有李慈（Hermann Lietz）的「鄉村學校」（Landerziehungsheim）和愛吾古士特萊（August Lay）的「生活學校」（Lebenschule），都有同樣的目的，要求一個新的解決。但是都為偏見所操縱，且組織亦欠周詳，雖各有各的特點，各有各的優長，可是仍不能作為普遍的教育制度。

當然我們也得知道，推翻一種舊的制度和建設一種新的制度都不是容易的事情。何況這「書本學校」假借希臘文化聖旨，自命為「學者學校」，由來傳統的占了教育的重要位置，「學者學校」以外更無學校，小學也止是「學者學校」的「預備科」。此項辦法既係傳統，又有成法，一旦去毀滅，重建新的，其不易，自可想見。

但是現在的社會問題更加緊張，生活問題更感困難，書本學校應付不了這社會的實在需要，裝璜教育補救不了這生活的切膚痛創，教育的真理不能永遠被埋着，人類的自然也無法長久的

哄過發現這教育真理，創建適合這教育真理的制度的人就是克申什太奈教授（Prof. Dr. Georg Kerschensteiner）。適應人生的自然，供給社會的需要，解決生活困難的學校，就是他的「工作學校」（Die Arbeitsschule）。

容我簡單的說吧：「工作學校」就是打倒「書本學校」以後的學校，適合於人類整個生活的學校——牠對於人類的自然有深刻的認識，對於社會的需要有充分的觀察，對於現在社會國際和將來社會國際，有明瞭的理解，總之原理方法無不嚴密，更合於現今中國社會的迫切需要，能補救中國社會人生的一切缺陷！這些，在這部工作學校要義裏，準能給大家以明白的分解，我不在此贅述！

克申什太奈——美國人推稱爲杜威先鋒的克申什太奈，實在是現代教育的總先鋒，（且以往教育的總帳也讓他算了一個清，而拿出一套真玩藝來讓我們去遵行）。他不僅是知道舊式的「書本學校」無用，他更知道海爾巴脫（Herbart）的「改良書本學校」也依然是換湯不換藥的無濟於事。就是近代的「新式書本學校」以及種種片面理論的教育也不能使他滿足。所以毫

不遲疑，特立獨行的做革命運動——做創造的革命運動，這個創造運動業已成功，還在他活着的時候。他不僅是批評家，破壞者，他實在是一個真正的建設家，創造家，而且是成功的創造家。一九〇八年克氏在瑞士 爾里希 (Zuerich) 裴士太洛齊 紀念大會上，曾說：「將來的學校，一工作學校也 (Die Schule der Zukunft ohne Arbeitsschule)」，那就是「工作學校運動」的開始，自那時工作學校的理想和方法就與世界發生了關係。直至一九二六年外瑪 (Weimar) 德國教育大會，通過全國施行工作學校，以後德國的中小學以及職業學校都「工作學校化」了。不過在一九二六年以前德國以外的其他國家和城市採取克氏的制度和辦法者卻是已經很多了：瑞典，瑞士，倫敦，巴黎，加拿大，奧國，均先後採取。俄國的唯一學校組織專家伯龍士基 (Blonski) 的主張和辦法亦基於此。蓋德國普遍採納工作學校的決議，雖在一九二六年，而工作學校在門興 (München) 的開始實驗實在一九〇八年以前。那時克氏或插身學校，或為教育局長，都親自領導策劃實施。即今門興還是工作學校第一城，中學，小學，職業學校林立，處處可以見到克氏的燦爛卓著的成績。

克申什太奈 (Kerschensteiner) 名喬治 (Georg) 德國 巴威 (Bayern od. Bararia)

人，一八五四年生於巴威首都門興 (München)，受了小學教育之後，因家貧入師範學校，卒業充小學教員。因求學心切又自習補足了三年中學課程（因德國中學 (Gymnasium) 爲九年，師範 (Lehrerseminar) 爲六年，非再補三年課程沒有升學資格），投入工業大學 (Technische Hochschule) 習電機工程。轉大學習數學，得哲學博士學位。充實科中學教員。又在大學兼習教育、哲學。充實科中學校長。後歷任督學，督學長，教育局長，政府高級顧問。六十五退休。被聘爲來比息 (Leipzig) 大學正教授，辭去。充門興 大學名譽講座，主講教育原理 (Theorie der Bildung) 及學校組織 (Schulorganisation) 凡十三年。於一九三二年在其所生之門興 逝世。克氏 乃德國領袖教育家，凡全國教育大會不爲主席卽爲主講，赴美凡三次，赴英兩次，歐洲大陸各國爭聘其講演者更多。一九二九年，英日 同時聘其講演，因年老辭日之招赴英，那時我正追隨他的左右，想伴他一同東來，竟未實現！不然，若來東方一次，其效力或能早及於中國。

克氏 著述甚多，其尤著者，爲教育原理 (Theorie der Bildung) 教育組織原理 (Theorie der Bildungsorganisation) 學校組織基本問題 (Grundfragen der Schulorganisation)

性格定義及性格教育 (Begriff des Charakters und der Charakter-Bildung) 公民教育要義 (Begriff der Bürgerlichen Erziehung) 自然科學教學在教育上的性質與價值 (Wesen und Wert des Naturwissenschaftlichen Unterrichts) 師資教育問題 (Problem der Lehrerbildung) 等數十種，俱包蘊很豐富的內容和精義。但是，爲明瞭克氏的整個主張及其綱領，則以工作學校要義 (Begriff der Arbeitsschule) 爲最緊要。

工作學校要義在德國已出過八版，凡兩萬九千冊。本譯是依照第七版（不過第八版並未加改訂）。克氏在第六版敘內說這書已譯成十一種歐洲文字，三種亞洲文字了。我的譯文是第十五種。克氏曾允我爲中文譯本作一總敘，可惜我譯得太晚，失去了這個機會！原書共有他自己的八個敘，均省去未譯；只有他的一句話我要寫在下邊：「工作學校要義雖簡略，若是人們肯仔細讀去，我的一切原理和方法都能在裏邊找出來」。

譯者 一九三四·八月·於北平

528.8
224
2

目錄

譯敘

第一章	國家的目的和公立學校的任務	一
第二章	職業陶冶爲公立學校的第一任務	一八
第三章	工作在教育學上的定義	二八
第四章	公立學校的第二和第三任務	六二
第五章	工作學校的方法	七三
第六章	獨立科目的工作教學和技術教員	八六
第七章	總合和結論	九四

目錄

—

工作學校要義

第一章 國家的目的和公立學校的任務

公立學校在德國，直到十八世紀末，以及十九世紀的全期，纔變成了國家行政中，供一定目的使用的工具。在中古時代的德意志，還沒有國家公立教育制度。關於精神演化的事宜，國家完全交付於其他的各項社會團體，去隨意辦理。自從強迫教育已實行了——至少限於國民學校——國家目的在學校教育上，遂有了確定的明文。

但是，一日我們還把學校的目的，只看做該是「現有國家」(gegebenen Staat)的目的和任務，一日科學的教育學就無滿足解決的希望。理論的和實踐的理性，總有進擊的機會。如若我們能把這「現有的國家」，當作一種演化的產物來看，——當作一個日求利便於有組織的人羣的

東西，藉着牠的工作，給牠的所有的分子，漸次造些自由機會，開出一到自由倫理人格的路，讓各個人都能夠自己照着倫理所指示的方向，到文化的和法治的途徑去；那末，國家目的的科學基礎方算確立，而國民學校，高級學校和一切學校的科學基礎也可以同時奠定了。

一個國家，藉着牠的多種目的，和各樣的設備，把倫理理想實現了，這便是那最高的「表面倫理價值」(äusseres, sittliches Gut)。正如霍布士 (Hobbes)，洛克 (Locke)，斯賓諾莎 (Spinoza) 所言，牠是個總條件，藉着這個總條件，人們纔能得到最高的「內心倫理價值」(inneres, Sittliches Gut)，以期達到「自由倫理人格」(Freiere, Sittliche Persönlichkeit) 的正當觀念。各個人都要覺得這「國家理想」於短期實現的功績，不祇是美的和光榮的事實，更是他們自己去「倫理完成」之極有價值的，不可多得的好機會。這樣的理解決不應當受非難，雖然現在所有的國家，都還去此理想尚遠，或簡直是內心自由發展的障礙物。——本來在一定國家威權下被統治的分子，都感覺不到國家是一個頂大的福利，反而覺得是個頂大的禍害；賢明的雅可卜薄克哈俄特 (Jakob Burckhardt) 也竟在他的遺著世界史觀 (Weltgeschichtliche Betracht-

ungen) 中謂「國家是絕對的惡」(Das absolut Böse ist der Staat)。國家究竟是不是絕對的惡，我們可以作以下的解答：我們常看見人們重新照着他們自己所規定的意見，去建設較好的國家於舊國家頹跡之傍，希望牠能夠漸漸的接近國家的理想；這也是因為純粹理性指示給我們說，這種理想的國家，乃個人身心美滿的自由場所。雖然曾經入了多少次迷途，做了多少次退化的運動；然在全體上看，國家的組織在歷史演化裏，總是漸漸向文化的和法治的路上進行着。至於威權的國家，必能永遠存在，亦必須永遠存在，凡略認識此人類者，決不肯去懷疑。

那末，還有一個很接近的問題，就是除國家而外，是否還有別的最高的表面倫理價值？這個問題，我實在不願意在此處表白。祇就我所能見到的科學倫理學的考驗，似乎在許多靠不住的結果裏，有一個是確定不疑的了：就是一個良好社會的組織，乃最高的最完善的表面倫理價值。社會對於個人，是十分靠得住的一個倫理價值。我時聞號稱「科學教育」(Die Wissenschaftliche Pädagogik) 一派的人們，對於我的意見有所攻擊，為爭辯計，我想最簡單的，將我再三舉過的老證據，在此重行申述一下。——與西格瓦特 (C. Sigwart) 的思路，頗有出入 (Sigwart, Vortr.

agen der Ethik 1907 (Tübingen)。

人的一生活，完全隨着一些目的展轉。固然就是在成年時期的人，也會在短時間裏，不受自己一切目的的牽制（空動作，如玩耍）；但實在也祇是占人類天定本性中的最短時間。一切目的都按着牠們對於我們的價值高低，排列在我們的意識裏。那一個目的在我們的意識裏牠的價值最高，我們促牠實現的恆力亦愈大。如果我們的內心承認了牠有最高的價值，那牠就能夠在我們的身上引起精神絕大的興奮。但是，由理性中發出來的內心要求，終不能時時制伏我們性好所趨的行爲的方向。

在這些性好中頂強的一個——一個最高尙的性好——要算是「自己人格完成的要求」(Streben nach Vollendung der eigenen Persönlichkeit) 了。也竟有些人們，能夠把這個目的當做最高的價值，脫離其他一切條件的束縛；爲達到這個最高的價值起見，祇顧慮到那些與此目的有直接關係的工作，把這個最高的價值永遠的保留在他的精神意念中，對於其他有條件的變動毫不關心。希臘斯多亞 (Stoiker) 派的倫理學，就是這樣的趨向。但是，雖有人能夠實行了，也

不足證明此種觀念爲正當。因爲其他的人們藉着社會的或國家的組織去保護。若是個人所需要的或於他的自己完成有益的，都具有了，纔能夠實行去，那末，一些人們都照樣的行去。恐怕這個世界馬上就到了「不可收拾的亂境」(ad absurdum)。

人決不能獨自個——爲自己或由自己——去生活。既須與其同類接觸，則自己的精神的和經濟的生活，亦必永遠受其適宜的和不適宜的，好的和壞的影響。所以說，假使一切人們都不顧餘事，專去完成他自己的頂高慾望，棄卻一切社會工作，棄卻了任何一種接觸，則他以前所曾有的目的的可能性，到此也就會即刻停止了。

純粹從心理學上著眼，只限於一個人去求普遍的最高價值，也是不可能的。因爲凡是一種經過用力考慮的價值，必是由人們的共同性中發出，然後纔能有普遍的或絕對的價值性，無論我們是有意爲之，或無意爲之，其結果皆相同。一個永遠爲自己，由自己獨生的意志，是不可思議的，因爲意志目的性的經驗，馬上要來反對。普遍的意志祇是順着共同生活的秩序，祇能在爲多數人的團體的目的共同狀態中實現。

一個團體的共同狀態的秩序是怎樣被人們建設起來的，則全看這個團體的文化階段。我們也可以想見一個假設的完人們的社會秩序，純粹建築在社會良心上。可是這個良心，一定得是人們的「完備性」(Vollkommenheit des Menschen)絕對的良心。在此良心中，能發生一切可想見的價值和價值的制度，能讓各種階級的人們都心滿意足。這個制度同時就建築了社會的秩序。如果真能像這樣，那是地球上的天國。可是在實際上，還是離不了國家社會組織中的強制法律秩序！

但是，如果這個「國家社會」應當是人類最高的價值呢，則必須包括其他的一些最底限度的價值在內。這些最底限度的價值，是由我們的官能的和精神的自然所指定的，我們的官能的和精神的自然既然把這些價值確定了，又勢必求其實現和滿足。

這些最底限度的價值是：(1)身體安全的照顧，自然界力量的利用和操縱；(2)男女性別的調和；(3)後輩們的身體和精神的撫護；(4)社交性好的滿足；(5)求知慾的活動；(6)美感和藝術天性的發展；(7)信仰自由的需要；(8)倫理志願的自由形成，等等。凡此種種性

好和內心的需要，都是由人類的自然天性中發出，而求其滿足的。我們覺得這些都是「絕對的有力量的價值」(unbedingt geltende Werte)。在這些價值中自然要產出來許多的目的和目的的制度，如：農業，商業，幼年教育，家庭生活，科學團體，藝術團體，宗教團體，等等。最高價值的文化法治國家，必須含着這些價值，法治秩序更必須給這些價值以實現的可能機會。

同時這個最高價值的國家，必須為大家所公認，在公衆的工作中，能找到自己的滿足，情願奉行一切的公衆規則，經人人的努力，實現此公衆的目的或普遍的價值。這個最高價值的社會狀態的組織，也必須含有許多滿足個人內心需要的方法，必須給個人以適當的機會，去發展他自己的天賦。不過個人化的價值，祇能限於牠若是公衆志願的一部分，纔算正當。因為公共目的——人類的目的，世界的目的——的滿足，實在要比個人的目的還重大些。

那末，法治的和文化的國家，就是有組織的社會的化身了。如果一個法治制度，佔有了以上所說過的條件，也就是最高的表面倫理文化價值，其他一切社會，如：家庭團體，職業團體，宗教團體，等等，應當都隸屬於國家，——如若這些團體也都是倫理化的。不然，則個人就不能夠直接的為最高

價值的國家的分子，而爲下級團體所阻隔了。

我們現在固然說到了一個理想的國家，但決不是「烏托邦」(Utopien)，乃是由我們的心
理中，引出來的科學理想。如果我們能照這樣的原旨，去組織國家公民教育，就準能漸漸的接近這
個理想的國家。

那些反對我們的最後教育目的的人們，總是誤會，任憑我已經三翻五次的把國家的定義和
公民教育的定義詳細陳述。他們總不肯懂得教育乃是理想進化的，是去供最高表面文化價值的
國家的有理解的使用的，而反以爲教育是要去供死板的國家組織的盲目驅使。如果一日這些人
們都能平心靜氣的看出了這兩樣的大區別，則此誤會即刻雲散風消。

還有另一個誤會也是要銷滅的，就是那些主張教育目的爲「自主人格」(Die auto-
nomsche Personlichkeit) 的人們，或如高迪西(H. Gandhi)自己說：在「自我理想的自定」
中。我想，誰要主張教育的目的乃「自定」的，則必須將「自定」的惟一意義說得確鑿。每個時代
都有些教育學者，主張倫理的自定乃教育的最後目的。他們說，如果學生的精神漸漸有了倫理的

進步，教育的權力必須漸漸收回。但是這樣的自定的形式仍是沒有說出確定的目的來。

高迪西想在「自我理想」(Idealität des eigenen Ichs)中，找確定的目的。如此也還是沒有說出內容來。這也是高迪西自己知道的。在一九一九年的教育心理雜誌 (Zeitschrift für Pädag. Psychologie 1912)中，他想說明這個內容，但他所說的卻不是這實在的，永無完成的個性的倫理人格，乃是那理想的完備的人。凡是主張教育的目的是向「理想的我」的人格去的人們，必須知道把「理想的我」當做處處完備的人，是決不能做普遍教育目的。世界上有多少人，就會有多少「理想的我」。這種理想化，與該個人的絕對價值的活動，同時開始，一直到該個人價值的秩序的完成為止。那一種價值能在他身上活躍起來，他就弄出怎樣的一個主觀的秩序來，全看他自己的天賦本性是如何。如果他自己的認識力准許了他，能在普遍絕對有力量的價值中找到了主觀的價值組織，他就必定得到了「個性價值組織完成」(Vollendung der individuellen Wertorganisation)的正當解決，個性的倫理的人格，就成了他的內心文化價值。

把這些在「倫理人格」寄托的價值依其高下排列成一行：最高的一個，是那正當人格的努

力，在社會的普通目的中，在倫理社會的最高文化價值中，去求完成，去尋找他的生活工作。他的一切目的，也就是包含在我們所說過的最高的普遍的價值中的。如此，所謂「自我的理想」纔能有自定的可能。如果個人的理想是普遍理想的一部，那是最高表面價值的一個緊要記號。由此看來，把教育分爲個性的，和社會性的，實在是無謂了。有理解的個人的目的，應當是包在社會團體的普遍目的之內的，可是這個社會團體，必得當得起最高文化價值的稱呼。決沒有一個倫理的團體，牠的多數公民不是倫理的；又如一個團體的憲法，不建設在普遍倫理目的之上。也決不能演變出來大多數倫理完成的人格。

我的第一種意見——倫理的團體與個人的人格是同樣重要，同是人類的最高表面價值，都是絕對有力量的價值。有特性組織的負載者，或支撐者，那就是最高的絕對的內心倫理價值。我的第二種意見——如果現在所有的國家，愈能向理想的倫理團體的方向走，也愈能藉着公立的教育，傳佈這種認識；內心的倫理價值，和外表的倫理價值，愈能交相爲助，這種認識也愈能照着倫理定義的國家的教育意見去進展。在這兩個條件之下，現有的國家滿可以按着牠自己的目的和任

務，去規定公立學校的目的和任務。

但是，現有國家的任務應有兩層：第一，乃自私的：對內對外保護本國人民精神上 and 身體上的安全；第二，乃大公的：漸漸施行人道國家理想，在這人類社會中，藉着牠的本身演化和牠的工作力量，到一個倫理的社會裏，文化的和法治的國家的社會裏去。如果說到凡是文化國家都應當是有這第二個任務的，則世界大戰中的戰勝者，任憑如何竭力誇揚和保險，總仍不免欠缺。他們的「和平規定」(Friedensbestimmungen)，已成了人類社會中，人道國家的大阻礙了，在將來的世界史中，都得受極端的貶責，因為牠們反對這個國家應有的第二個任務！

那末，還有一個問題，就是是否各個國家——極弱小的國家和無權力的國家也在內，——都得爲人道起見，在任何時期中，去幫助那被壓迫的國家？對此問題，我已經在我的國家公民教育 (Staats-bürgerliche Erziehung) 中詳細的說過了。拿已往的歷史證據看來，總得小心。但是如果故意去傷害人道條例，或者因保持自己的權利而坐視其他國家被傷害，則又當別論。關於此點，很可以用個人的道德去權衡國家的道德！

我說：公立學校（職業學校在內）的目的，必須要讓幼年人明白國家這兩種任務，或是單憑習練，或是憑着習練和理論，全以所具的天賦如何為標準。這不祇是兼愛的，或愛他的目的，如士因根海爾把特夫曼因德（Thuringer Herbart Freund）所說，也實在是極有利益的，極倫理的人類生活原則。

這樣的人，我名之曰「有用的國家公民」（brauchbarer Staatsbürger），只要他能夠注意到現有國家的這兩層應有的任務。簡直說：我以為國家公立學校的目的——也就是一切教育的目的——是教育有用的國家公民。由此目的中，引出學校的一些任務；由這一些任務中，引出對於學校組織的一切確定的原則和準繩，依此去組織學校，我們叫牠做「工作學校的要義。」至於其他的規律和方法，或是一部分應當歸學校自己去解決呢，或是全體都應當歸學校自己去解決呢，全看內外的情形如何，怎樣纔能讓學生的身體和精神發展。由這些目的、任務、和方法的總合中，引出新式國家的學校來，我們叫牠做「工作學校」（Arbeitsschule）。由我所要求出來的公立義務學校（基本學校和職業學校）的最高目的中，所引出來的一些任務，一些組織，和其他的正當

意見，乃教育的正當目的，也就是公家教育的完全目的了。

那自然是很明白的事實，如果一個人不去作任何的工作，直接的或間接的去幫助這種國家團體的目的的成功，他決不能夠算是我們所說的有用的國家公民。如果一個人在國家的秩序中，享受身體的和精神的安全，而不去在這個組織極複雜的團體中，任一點極小的事（任事的輕重大小，當然以其個性的能力為權衡），不惟不是有用的國家公民，而且簡直是不道德。誰要是承繼了一份大產業，專為自己的享受而消費，他就不配掛這個有用的國家公民的頭銜。任憑說他也繳納必須得納繳的稅，也還是不成。因為他的財產必須賴公共工作去保護，納稅是他的相當報酬。除此以外，他更無相當的新的供獻給社會。反之，就是一個清道夫的工作，如果他知道這個工作是對於全體社會必須需要的工作，即有道德的價值。對於國家分子的第一項要求，就是他願意擔任，並且能勝任國家裏邊的任何一件事體；或者我們也可以這樣說：他應當在一個任何職務中操作，藉以直接的或間接的去幫助國家目的的成功。由此引出了公立學校的第一個基本的任務。公立學校首先得幫助學童將來能在國家的組織團體中，擔任一種工作，或一種職務，並且把這種職務或

工作做得能夠多麼好就多麼好！這雖不能算是有道德的任務，然牠實在是公立學校去做倫理化的任務之不可缺少的基礎。

公立學校的第二任務（就是緊接着上一個任務的任務），是要讓個人自己去練習，將所任的職務看作鄭重的公事，不祇是專為個人的生活，專為個人的道德主張而去做，也實在是對於有秩序的國家組織的興趣中去做，因為這個有秩序組織的國家，能給個人一種「可能性」(Möglichkeit)，——在牠的文化團體和法治秩序幸福裏，做個人的工作，藉以維持個人的生命和生計。但是，職務或職業的種類甚多，性質也不同，有許多職務，對於我們從事的意義，具有頂高的幸遇；又有許多其他的職務，簡直不能夠成為社會全體安樂的直接工作。不過如能及早去喚起青年的意識，他準可以去擔任那社會團體需要的任務，任憑這種任務多麼簡單，或報酬低廉。因為他知道了這是個人對於社會團體必須盡的義務。

公立學校的第三個任務，也就是最高的一個任務，就是發展兒童的性好和力量。——自然得以兒童的相當倫理的和智力的天賦為條件——讓他在職務完成以外，還要藉着工作去完成他

的特殊人格的價值，以協助他所屬的國家到倫理化團體的理想的正當方向。有這種互相關係，主觀的人格價值，纔能變成客觀的人格價值，纔能作為教育的價值；因為必得如此，倫理化的理想纔能和倫理化的自由人格琴瑟調和，在他們的許多不同點中，互相表裏，互相容納。這就是公立學校所應有的，明白確定的三個任務，也就是整個教育的任務了。我簡明的把牠書為：

a. 職業的陶冶，或者還是職業陶冶的預備；

b. 職業陶冶的倫理化；

c. 自己在內工作的團體的團體倫理化，簡稱：團體的倫理化。

因為不先把組織團體的各分子倫理化了，而去求團體的倫理化，是不可思議的事情。所以在這三個任務中，實包含有個人的倫理化在內。

因此，我把「倫理化」(Versittlichung)用作普遍的意義——與「倫理性」(Sittlichkeit)的定義頗有出入——就是把牠當做個人由團體的普遍文化價值所喚起的精神生活的絕無矛盾的統一性。這三個任務是緊緊相連着，不能分離的。若缺少一樣，那兩樣就不能解決。學校決不能

去行團體倫理化，若不先讓學生得到倫理的職業觀念；又若不先讓學生澈底的對於一種職業預備一下，也無法去讓他得到職業倫理化的觀念。

但是，如若學校不是引國家到法治的和文化的國家去的工具，也不能讓學生在正當情況裏去預備職業。唉，倘若學校不做公民教育的工具而去別種目的的工具，只專注意去充一種其他目的的工具，如純粹為科學的工具，純粹為商業的工具，純粹為工業的，純粹為宗教的或藝術的工具，則不足為學生的最高目的。我們現在的職務教育（即職業教育）正患此危險證候。如此下去，學校最好的簡直變成工業學校，專為工業起見而去講求工業；變成科學「高手」的學校，藝術「高手」的學校；宗教的和對於經濟的「高手」的學校，也就是專對於那專門化的「特技高手」(Spezialisieren des Virtuosen tums)的學校。我們的各大學，眼看就是往這種對於全體文化不堪設想的方向上去演化着，去把牠們的大多數的學生，都教成狹小的專門家，這些學生祇能學到他們的職業的一方面，甚至於祇能學到他們的職業中一段的一方面而已，把他們的其他兩層公民任務早忘記了。這種過程，正和我們現在工廠裏的分部工作一樣，同為我們「整個文化」

(Gesamtkultur) 的大傷害。如果這種過程和那元子似的分部工作一樣，那我們可就羅了文化的慘劇了。至於那兩方面，西麥爾 (G. Fimmel) 在他的「短文」 (Essay) 中，已經描寫的十分透澈了。那末，在有理性的人類中的職業專門化，一定是和那無理性組織中的細胞作用專門化是一樣了；但是各個細胞，都還是傾向着牠們所屬於的細胞國家的，任憑牠們如何發達，照我的認識力看來，牠們對於全體的顧念，比那精神的和體力的工人對於人類國家的觀念，實多至不可勝言。難道說，有理性的人們，對於人類理性國家的顧慮心，是應當遜於無理性的細胞，對於牠們的細胞國家的麼？

第二章 職業陶冶爲公立學校的第一任務

公立學校——國民學校，職業學校，中學校——的第一個任務是「職業陶冶」(Berufsbildung) 小心一點說，是職業陶冶的預備。但是，我覺得現在的各級學校，卻和此理想正相背馳。祇有偉大的裴士太洛齊 (H. Pestalozzi) 確切關心到此點，雖說他的教育最後目的，還是普通人格的養成。裴氏曾不惜勞苦的，高呼這個緊要的任務。他希望「職業生活」應當和學校的「書本生活」並重。——「若一個農家子弟，照着他的向來習慣，每日和他的父親到田間，去作他所能作的工作，同時在家中，在村莊裏，和他的夥伴們，一塊兒玩耍，一塊兒工作，很可以得到他所切實需要的教育，而爲將來一個極有知識，極有見地，極勤儉的好農民。」(Seyfarthausgabe IX 236) ——「如果人先把「正當的知」學來了，不怕沒有機會去學那「多知」。但是「正當的知」若不從他的眷屬和實行上着手，是永遠學不到的。」(Seyfarthausgabe IV 90)——『實在的眞

理認識力，祇能在小環境內培養，生活智能，亦須以他的鄰近事務的認識和他自己的職業上已有的適應力為基本。」（Seyffarthausgabe III, 314）——不過，因為裴氏是那個時代的產兒，在思想上還是受着那時代的支配；他祇覺得學童的職業，必須照着兒童所生的階級去定。裴氏在他的寄托一生經驗和教育觀念的天鵝吟（Schwanengesang）一書中，大部分的意見，是主張這第一個任務的。在那事物比較很簡單的時代，卻也不容易設別樣想頭，祇求學校的組織，適合於兒童所生所長的階級的目的也就夠了。

但是，近百年來的世界狀態，和以前大不相同了，不祇是那種種牢固的階級組織，業已消滅了，並且自工業發達後，工人的生活狀態也隨之改變了。目的在於培養普通人格的基本國民學校，要是專被職業支配，自然是不可能的；但是對於學童的將來職業的預備，則仍當留為國民學校的基本任務。一國內大多數人的職務，純係身手工作，這也是要每時代如此的。因為各個人羣的需要，都是體力工作，超過於精神工作的；而且一般人們的性好和天賦，也是多偏於身手工作的一方面的，細看原初人類，就是以體力工作為主，後來有了文化，纔從體力工作中，漸漸發展出精神的工作來。

體力的工作，不但是各樣真藝術的基本；亦且是各樣真科學的基本呀！一個公立學校，既應為兒童精神和體力工作的預備，缺少對於兒童實踐性好的設備，便不能算是好學校。如果說到兒童的發育，是身體先於精神的——尤其是三歲至十四歲的兒童，其本能和性好，乃完全是傾向身體動作的——那這樣學校就更壞了。對於那些祇注重精神培植的學校，學生們已經把本能的體力操作的興趣消滅殆盡，專注意在智慧的發展。祇要他們能夠有普通的四肢五官使用的能力，我也不一定主張這項設備，對於他們是絕對必要的，因為實在也有一類人，和一類職業，是用不着很大的勞動的。我也能承認有一種完善組織的「工作學校」，沒有任何工場和體力操作與教學事業聯在一齊。

但是，對於一般學童的學校，而拒絕此項設備，牠就是不完美的學校了。照着方才說過的原理，每個國民學校，都須有實在的工作計劃，如工場，校園，烹調室，縫紉室，實驗室，等等，以求系統的去發展學童對於體力操作的性好，讓學童漸漸養成對於工作的謹慎，篤實，沈思，有良心種種習慣。如此，他就得到了他將來入職業學校所應直接練習的職業的好基礎。藉此幼年時期學得的好習慣，就

能做出模範的，純潔的，篤實的工作來。一言以蔽之，就是這工作，應當怎樣做，他就怎樣去做。用我們的口號來說：在一個組織完善的公立學校中，必須把「工作教學」(Arbeitsunterricht)當做一個獨立的科目。工作教學當做獨立科目，並不能損傷國民學校的榮譽，而是牠的莫大幸福。在巴燕(Bayern 南德國)大多數國民學校的女生班內，工作教學作為獨立科目，已經一百多年了。在門奧(München 巴燕首都)的國民學校女生班內，於近五十年來，工作教學作為獨立科目，每週至少不下三小時，卻也竟無一人在夢中想起，說獨立科目的工作教學，有損於女校的榮譽，而把牠取消。那末，或者有人會說：裁剪，縫紉，和內衣洗補，是女子們的共同事業，一切男生不見得將來就去做同樣的體力工作吧？這話是不錯的，可是就因為各個男童將來不能都做同樣的職業，便不准在學校組織中，設立系統的工作科目，這樣的見識，與那「因為人們不是都喜歡吃同樣食物，就完全不供給他們食物」的見識，是一般的高下。

在百年前，裴士太老齊的理想正活躍的時候，自然不祇是對於女生，就是對於男生也要工作學校和工作教學。雖經拿破崙後，成了「反新」時代，未能見諸實行，但是，那時對於這個意見，總還

比現在熱烈的多呀！一八〇三年大樸伐爾次巴燕總教育部（Kurpfalzbaeyerisches Generalschulendirektorium）給巴燕教育司的指令，我們可以拿來作最好的證據，其文曰：「一定的工藝能耐，是人人都應當學習的，故各處都必須為男女學童，設立工作學校，與讀書學校相聯接！就是預知學童，將來不惜工作謀生的學校，亦不可忽視此點，因幸福不能永保，一日或能失其富有。如果人人都能注重生產方法，具工作技能，無論何時輒能自持，實為萬全！」那時的家庭，還是和父親的工作場所緊緊連接，實尙未如今日的青年，多生長城市，既無家庭工作教育的扶助，又無受父兄工作指導的機會，對於體力工作，殆無從學起。

更深明斐氏教育原理者，有穆禮濤（Jakob Molitor）。穆氏是那時法郎克府（Philanthropin）社的領袖。如果我們讀他的公民教育論（Über die bürgerliche Erziehung）一書時，覺得好像讀杜威一九〇一年所發表的學校與社會（John Dewey's School and Society）似的。穆氏在他的書內說：「今日學校的大缺陷，是使學生認識立在他們遠方的事物，而在他們面前的事物，反不令他們知道。因此，學校與家庭中間，生出莫大的隔閡，學校成了學生們的異鄉世界，所

見所聞，俱是新的事物。他們素日常見的東西，到此卻又都不見了……前代教育的精神，貴在由周圍接近的事物做起……在工作用具雜陳之間，漸漸長成農工的子弟。自幼小所見所聞，都足爲官能的訓練。田園和工作場所，就是他們的生活世界的中樞，他們的萬端思想環繞着這個中樞，一切概念，都要和牠聯合起來，從此地走出去，而終究還是回到此地來……學校也是應當照着生活的路徑，處處由實踐上着手，然後自牠發展出理論……所以不可一時忘卻幼年兒童們的將來生活狀態和境遇，並須把牠當做一切觀念的中樞。」木太瑞吾士 (Karl Muthesius) 在職業學校與國民學校 (Fortbildungsschule und Volksschule) 一篇文章中，說歌德 (J. W. Goethe) 的威廉師傅壯遊年 (Wilhelm Meisters Wanderjahre) 中的教育思想，是受了木氏著作的影響，我很相信這話，因爲我也見到歌德在許多地方流露出來的教育思想，與穆氏的思想若合符節。

況且體力工作預備教育的目的，又不祇是完全爲一定職業的工具、機械和原料的操縱。卽如精神工作預備教育，也不祇是專爲將來一定精神工作的職業知識切當的預備。蓋預備教育的真正目的，在養成工作必需的「智能」，「篤實的工作方法及審慎、澈底，等等習慣。更要緊的，就是工作與

趣的養成。倘若學童果真能在學校中，學到了任何一種系統工作——如木工——的智能，他將來一定能夠使用在其他種種職業的任何一種體力工作上去。正如人們，在校內學拉丁文或數學上所得來的邏輯思想，正確的認識力和愛真理的性格，就是他將來不學文學和自然科學，也必能應用在法學，史學，或哲學上一樣。把在一種體力工作上，所學到的智能，應用到其他各樣的體力工作上，實較將在一種精神工作上，所學到的智能，應用到其他的精神工作上更靠得住些。因為把精神工作的方法，往一個其他新的地方應用時，常常能夠為先入之見，黨派爭執和宗教束縛，將羅輯思想和愛真理心，毫無顧慮的破壞了。

公立學校的第一任務，既是職務教育的預備，而且在事實上，一班人們的精神智力發達，又較體力發達為遲，必須以體力工作做先鋒，藉以喚起精神智力。如此說來，那學校內，系統的，有目的的工作教學的組織，就更緊要了。但是，體力的職業——尤其是「學而能的職業」(Der gelehrte Beruf)——因為人們和國家社會的關係，亦必須有使用簡單文化工具的本領，如寫，讀，算，畫，等。我們用一個不切當的名詞叫他做「精神本領」(Geistige Fertigkeit)罷。但是，精神本領，又

必須借助於強健的體格，和自然界的認識力，所以體操，「自然」(Naturkunde)，也與這些合起來，作為國民學校的中堅科目。我們可以簡捷的說：精神能耐的發展與體力能耐的發展，在科目教學中，愈能密切聯絡，那學校的組織也愈幸福，愈完善，而精神能耐的發展，也更自然，更容易。

如果真能預先知道，各學童們，對於哪樣職業最有興趣，最適合；如果學童們的選擇職業，不受境遇的牽制；如果學童們的職業，不是由父母代定——他們對於這項職業，到後來纔生出興趣的，或永遠不生興趣的；那最好國民學校的組織，就是照着學生們將來職業的種類，分組去教練。並不必把國民學校改為職業學校，但是也可以把學校工作的一部分，實行為將來職業的預備去組織。如若在學校中所學的職業，能同父兄們在家裏所做的職業一樣，那學校更能完善的去組織，與家庭合為一體，為學童家庭日常工作之扶助，成為國家的一個光榮的教育機關，也就像斐斯太老齊在他的天鵝吟中所言：「他的扶助工作，對於父兄的工作，好像織花於錦上一般」。但是這些條件，現在都沒有了，頂多在農民生活中，和小買賣人家，還可見到。所以今日的大多數國民學校，就不得不把這種聯貫的關係丟開。可是，職業的學校一定能這樣去作，也正要向這個方向努力，門興城

(Stadt München)就是先例。

即令現在不能與家庭工作聯合的學校，因為學童們的實踐興趣，也不可把工作教學抹煞了。工作教學的貴重任務，不祇是培養，深造，將來職業上所用的興趣。藉着牠去喚醒與體力工作聯合的精神自動力，也是要緊的呀！牠實能開發兒童們由實踐興趣到理論興趣之路。杜威在他的興趣與努力 (Interest and Effort, Boston 1913, P. 83) 中說：「各種自然科學的原則和因果的相關，是緊緊連合的，但是實踐的興趣，實站在最前。在任何一個果上，人都想注意探討那主因的條件，——自然是要先促所注意的目的的實現。如若興趣和苦思聯在一齊，任憑有多大的阻礙，多少的艱難，也要去求得此目的的實現，那人們就定要先去找此目的的，或此果的條件——就是因——構成此果的條件。如只是把「匠作」，「田園工作」，「烹調」等等，先瞭解了——常考其因果——再去實地求點應用上的改良，那自然是很容易的事情。可是倘若有人，生了興趣，要把問題當作問題去研究，去解決，那這個興趣，就成了純粹理論的了」。

現在公立學校的課程，對於此項毫不注意。簡直不知道漸漸由一些零碎的實踐興趣，到高深

的理論興趣，乃是個基本的定則呀！任憑有多數學童，都是祇有實踐興趣的，據有理論興趣的學童正屬寥寥，然而他們竟把這個基本原則置之不理。倘若偶然在學生素日疏遠的理論教學中，少加點想像，與實在生活相接觸，他們就以爲辦到的不少了。這實在是今日一切學校的大缺陷。

第三章 工作在教育學上的定義

人們已經相信。若把一種體力工作和普通教學互相連接起來，是真能夠發展兒童實踐的興趣的。但是他們的解說：把工作教學當做原則，不可當做獨立科目；工作教學只可在教室內施行，不可在特別工場內施行或竟用有本領的工人作教員。這個道理已經李特（Th. Litz）在現代的哲學及其對於教育理想的影響（Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal）中，很明白的解釋過了：「活潑的生活，在創造的行爲中」（Das Sich ausdrückende Leben im Schaffenden Tun）而且祇能在創造的行爲中表現。因此就產生一種「生長的教育學」（Pädagogik des Wachsenlassens）。他卻忘記了，精神是祇能在「自己的行爲的自己批評」中增長的。因為這是工作者和他的工作對象間必需的連合性。就是說，如果學童自願傾心於「對象事務的熟練」，然後精神纔能增長。

什麼叫做「對象事物的熟練」(Zucht des Gegenständlichen)呢？我因為恐怕工作學校原理的實行走入歧路，對於這個問題，曾作過兩次的回答：工作在教育學上的定義，發表在教員雜誌上(『Der Pädagogische Begriff der Arbeit, Zeitschrift für Lehrerfortbildung No. 11. 1923』)。教育方法的精神工作是在教育雜誌上發表的(『Die Geistige Arbeit als Bildungsverfahren, Die Erziehung 1926』)現在我把這兩篇文章中的緊要地方，再重新申述一下，並且又加入了些新的思想在內，是受了費設(A. Fischer)的論工作的心理定義(Über die Psychologische Begriff der Arbeit) 一篇文章的刺激。

第一點我們要注意的是：祇是一種體力的工作，任憑牠與多大的興趣，勤勞，練習連在一齊，也不能算是教育學上的工作。教育工作必須是在工作之先，有一點精神的思量，且其結局，又必須與此精神的思量相符合。純粹機械的，與一些精神生活不相連接的工作，決無「教育工作」(Pädagogische Arbeit) 的意義。還有玩耍動作，因為牠是無一定目的，不管玩出些什麼來，都能滿意，也不可與教育工作相混。祇論孩童的玩耍，對於精神的發展也是有益的。但是學校則必須

將兒童自己「玩耍的態度」，漸漸引入「工作的態度」去。所以要緊的是，兒童的動作必須要照着他自己想出來的計劃去做，這個計劃必須是有目的的，能造出一點東西的，且所造出的東西。又必須是所定計劃的肖像。如此，則各個體力工作，都能有教育的價值，或者說有陶冶的價值。此外又必須有一種明顯的精神動作，在前邊引導，這就是發愛益 (H. Freyer) 在他的客觀精神論 (Theorie des Objektiven Geistes) 中所說的「客觀化的步驟」 (Objektivationschritt)。在由玩耍態度引入工作態度的初步過程中，或祇有幾微的思考，但是，學校愈向工作學校發達去，而這種客觀化的步驟亦愈增加。至於思想作用的層次和排列，我在我的「陶冶原理」 (Theorie der Bildung, Leipzig 1928) 和「自然科學教學的意義與價值」 (Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes) 二書中，已詳細述說過了。最近費設在他的文章中，將這同樣的總則，又申明了一番，他說：「工作的實做」和「自己批評」兩層，應在「問題意念」和「工作計劃」形成之後。我們將來對於這篇文章還要詳細討論，但是，在純粹的精神工作上，這先後兩段，實不易分。因為工作的手續，往往能夠擾混工作的計劃，變更牠，增減牠，甚至於完全丟棄

了牠，再重定一個新的計劃出來，等等。

現在我們把教育工作的本身，分爲論理的，工藝的，和科學的三種，舉例來詳細的解釋。我先擇一個關於社會行爲的工作來說：

時在深夜，村中的火警將我聒醒。鄰家失火了，助他人的性好已發動，我要起來；但外邊是很冷的，我又怕中了風，這思想便又把我攔住，這是人類生來的自保天性又發動了。現在助人的性好，和自保的性好，兩個就爭戰起來。每個性好都能引起我的他種想像和他種性好。這許多想像互相追逐，快如閃光：一方面是與鄰人同情的情感；一方面是顧忌我的健康，我的生命，和我的眷屬的情感。這些情感和想像，都在我的身體的生理組織中，直射橫衝。又引起了無限的想像。引起的這些想像，又能夠與許多想像，性好，連在一齊，馬上助長這一個原有的性好，去減弱那一個性好；馬上又去助長那一個原有的性好，來減弱這一個性好。當火警連延的時候，有無數思想和情感，不住的在我的意識中流動，奔馳——我則運動也不動的依然還是在牀上躺着。那末，自然不是一些想像的動作，乃是血和血管的動作，經此刺激，血自腦中流動，時弱時強，使神經節細胞和聯合神經線（Ganglia）。

anzellen und Assoziationsbahnen) 加其機動而已。結果，必有一個性好戰勝，自保或救鄰人；跳出牀來，或仍照舊躺着不動。我們清清楚楚的，看見了一個工作的程序。兩個「我」互相爭鬪起來——就是自私的我和愛人的我發生了意見。這一個即是那一個的障礙，必須消滅一個纔行。體力工作也是如此。誰要是曾經決斷過一樁事情，他就會知道這兩個「我」的爭鬪是怎樣的苦惱，激烈！

不專是倫理的爭鬪纔能引起精神的工作，就是純粹的實踐籌算，純粹的交際判斷，也能引起同樣熱烈的精神工作來。如果一種念頭戰勝了，必定見諸行爲，正如影之隨形一般。倘若中間又發生了許多對於進行的方法和手續的新考慮新精神工作等等，則又當別論。我們方才說過的精神工作，有教育價值麼？我們把這個希罕的發問的回答，且推在將來罷。

現在我們，再來研究這精神工作的第二樁事情，是一個關於工藝的工作。一個學生，要用一塊 160 厘米長，20 厘米寬，1 厘米厚的木板，做一個鳥屋；屋頂板作斜坡，其斜度與底板之關係爲 $1:1$ ；頂板在屋之前方，約須閃出牆板五厘米（看鳥屋圖）。這工作必須得耗去最少的木屑，且用最少的時間和

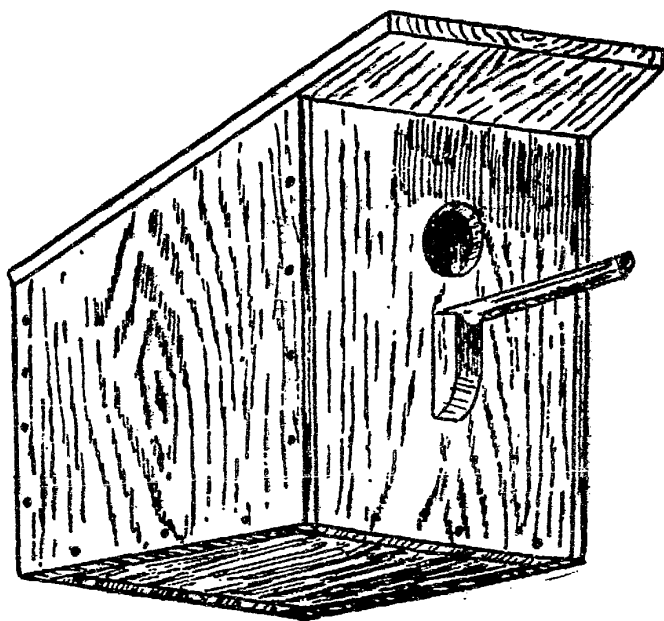
手工——就是處處要求經濟。此類工作，在匠作行內很多，如能細心，正當做去，實在有很超越的教育意義，牠的原因，我們即刻就要知道了。

學生應如何做起，思考經驗告給了我們邏輯思考上的四層：（一）尋找一切應解決的困難點，（二）所發生的一些計劃和牠的解決方法，（三）計劃的繼續和牠對於解決的價值，（四）工作的實現。

我現在簡單的把一些需要的計劃的程序，記述下來，中間的無數瑣碎思考，且不詳及。

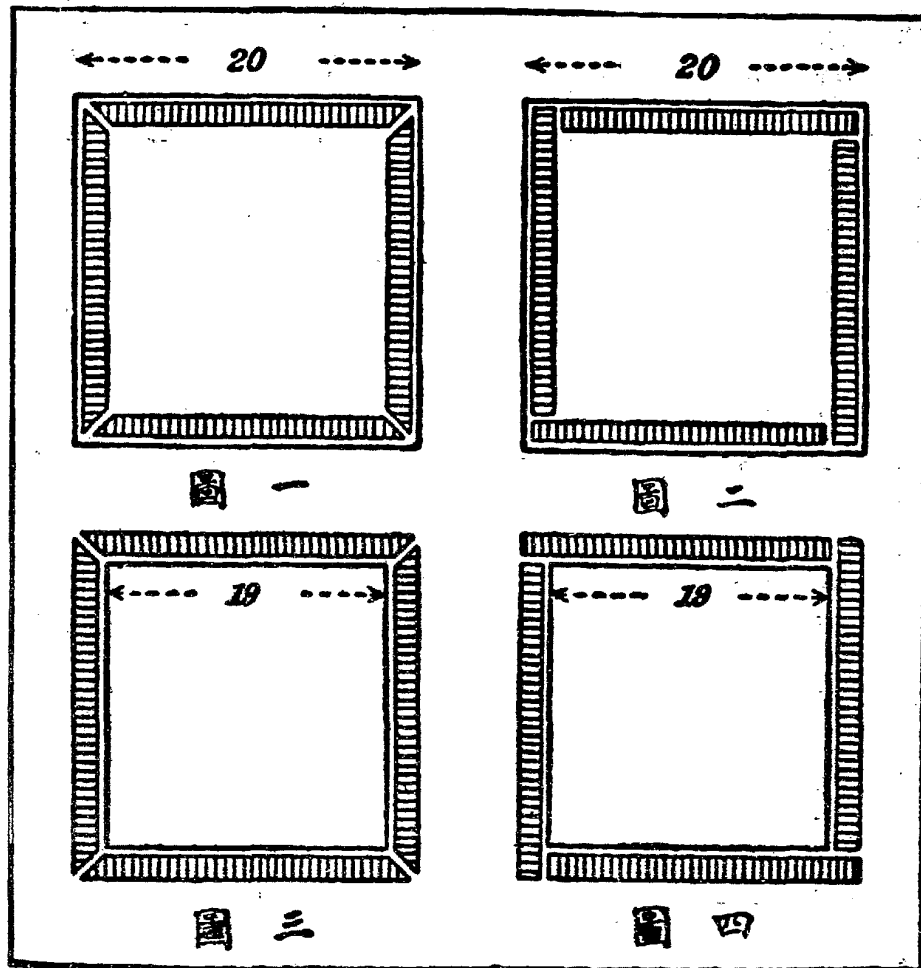
第一層的許多計劃：定底板的大小。第一個計劃，定底板為 20×20 吋，把四壁板放在底板上；不然就定底板為 19×19 吋，把四壁板周圍着底板放。此時，學生必先畫一圖，然後再作第二個

鳥 屋



計劃：或者也可以將四壁板互相以四十五度角扣起來，保持原有板的寬；再不然，就讓四壁板依次周圍垂直對起來，如此則必須將原板層去一纏，成一九纏。他有選擇以下四圖（圖一至圖四）之可能。

若是一個學生，祇求眼前的解決，他一定選擇圖二。如果他肯再往遠處着想，就又有第五個和第六個解決之可能。如圖五圖六所示，他可以以把四壁中之二壁放在底板上面，把其他二壁豎在二十纏長的底板

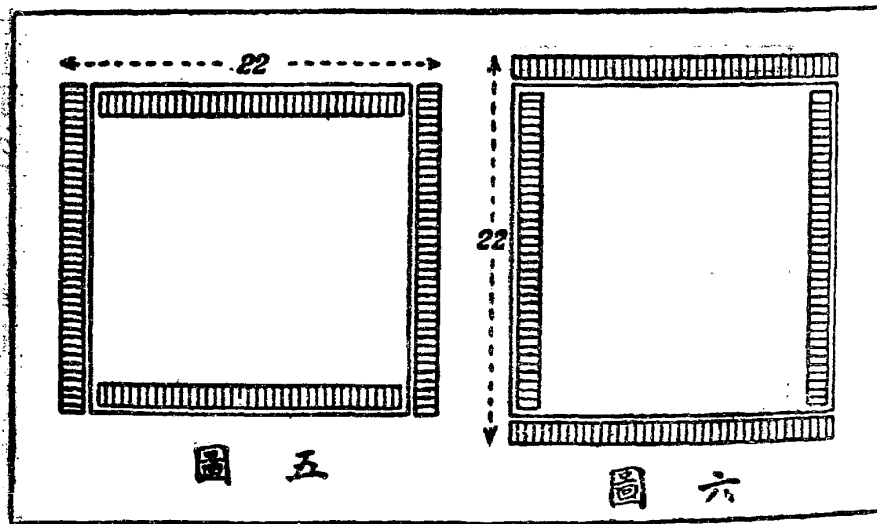


的兩端。如果能見到此，則必選擇後二圖中之一，而不用前四圖了。因前四個必需鉅工，且耗去材料不少。

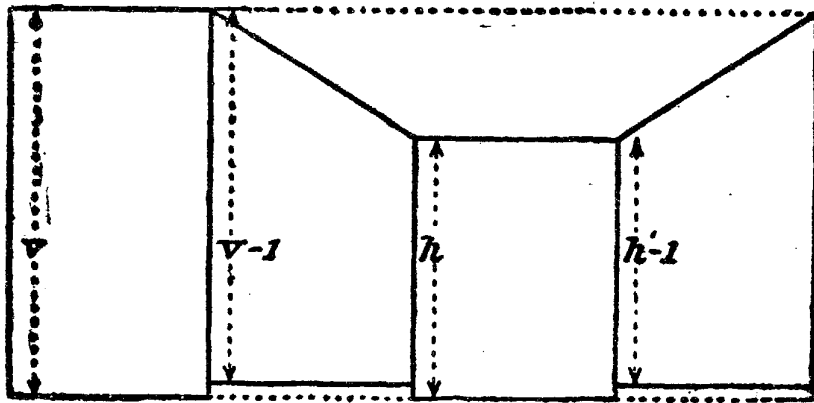
那末，他必須問他自己：究竟應當用後兩個中的那一個呢？但是他很容易知道，他祇能擇用圖六的方式，把前壁和後壁豎在底板兩端，把其他二壁，放在底板上。如圖五，則頂板須有二十二種寬橫行。

第二層的許多計劃：定頂板的大小。用畫圖法或計算法均可求得。如學生用畫圖方法，必須由直角 $3:4$ 和 $5:12$ 的勾股求之（圖九 $3:4:5$ ）。頂板直接放在四壁上之長約為 24.4 種。但邊須超出前壁五種，故定頂板之長為 30 種。如此，頂板和底板共用去原有木板 30 種，尚餘 10 種，可為做四壁之用。

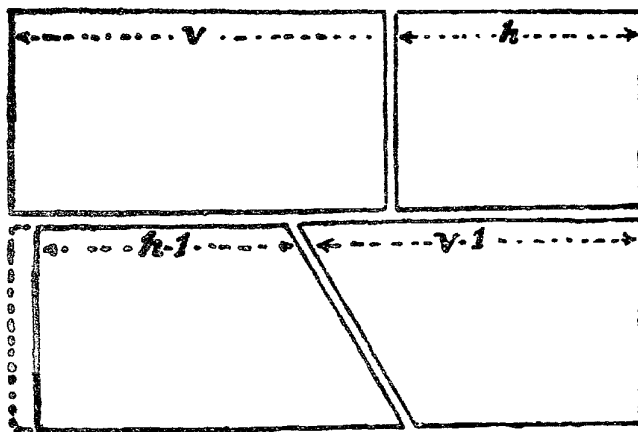
第三層的許多計劃：分配木板作四壁。解決這個問題，學生



須先畫一草圖，畫一個四壁展圖於一平面上（圖七）。在此草圖上，他可以看出來，若前壁和後壁之邊長為 v 和 h ，則兩側壁之邊長，須為 $v-1$ 和 $h-1$ ，因為這二壁乃豎在一纏厚的底板上。此時再把四壁的面積依圖八的方式排起來。他就又能看出來，前壁與後壁之長之和，較二側壁之長之和，還長二纏。至此，他就必須把所剩餘的板共 110 纏，分為 55 纏和 55 纏兩段。這個鳥屋的斷面圖（如圖九），前壁和後壁的內方，因頂板為斜坡（1:2），故二者的



圖七



圖八

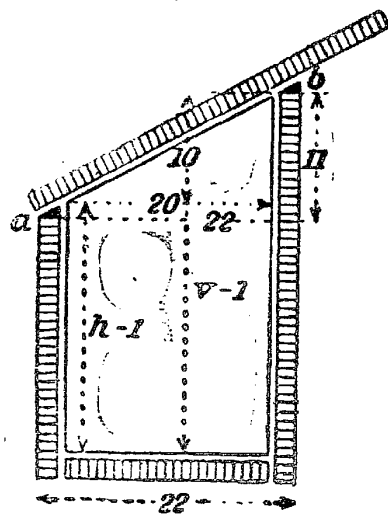
須先畫一草圖，畫一個四壁展圖於一平面上（圖七）。在此草圖上，他可以看出來，若前壁和後壁

邊長必相差10。學生可用代數方法去算，由二者之比例 $V + h = 56, V - h = 10$ 。將 V 和 h 算出，或者他還能設想到，預先把前壁長出的10。由長56的板中除去，下餘的板，讓二壁平分。那就是從內邊量，後壁為23，前壁為23，而二側壁的兩邊，一邊為22，他一邊為22。

第四層的許多計劃：如果他把斷面草圖看清了，就

知道可以把二側壁在板上分為22與22用垂直鋸口鋸開。但是這種鋸法，卻不可用於前後二壁，因為若如此，則頂板必不能穩放在上面，必須在後壁上邊鋸去，再將此，補在前壁上邊，的地方纔行。如此他不將此長23的板，垂直鋸開，而用一定的器具（或用自由墨線畫於板上），鋸出斜口，且此斜口適合於頂板之斜度，那他就省事多了。

如此，一些困難，都解決了。耗去木料很少，並且省了不少的鋸工。學童經此番煅煉，不止是學到了繪圖技能，更能知道代數解決方法，及其對於算術工作的價值。工作計劃既有了模型，而客觀化



圖九

的步驟，亦隨之而完成。最後纔是實地的去工作。至此，我們可以知道，這樣極簡單的事物辦理，也竟能用着極多的思想工作。

在計劃以後的實做工作，在教育上祇占次等的價值。如果能計劃的和我們剛才計劃的一樣周詳，自然不會發生困難，或竟致將已定的全部的計劃推翻，但是在他種情形中，或能發生意外繞手。此外還要小心的去作（如前壁的圓形鳥門）對於鳥落足根的安置。將各塊板釘在一齊時，亦須謹慎。鋸時必須合度，釘時更須留神，謹防木板破裂。以期得到有式樣的鳥屋。鳥落足根，用小人頭樁連在前壁上，也還得有許多的小小計劃。關於木料的節省，和工具的使用，自然也很要緊。

那末，這個身體的和精神的工作，在教育上有價值麼？牠是精神工作已無疑問；但是，牠是否是一個含有教育意義的工作？牠也能有裨益於人格教育呢，或是祇能夠增長本領上的心理運化呢？你們且把這個問題，暫且放下去，再舉一個第三個證例，乃一個翻譯的純粹精神工作。我擇一

段拉丁文，就是 Ode des Horaz 的首段：

“Iustum et tenacem propositi Virum

non civium ardor prava iubentium

non Vultus instantis tyranni

mente quatit solida.”

照例，學生要先找主詞和副詞。他看出兩個第一位的 *ardor*（焚燒，昂激，熱烈）和 *Vultus*（臉色），還有一個動詞 *quatit*（搖動）。他把這些有關係的字連起來，並將原文內的 *non*（不），也寫進去：不焚，不熱烈，不搖動臉色。他又照例的往下想：誰或什麼東西，既不為臉色所搖動，又不為焚燒所搖動呢？他又在第一行內找到第四位的 *VIRUM*（*VIR* 男子），及和牠有關係的那兩個屬於形容詞第四位的 *Iustum*（正義），和第四位的 *tenacem*（握緊，延長，有恆），把牠們都排列進來。他就譯成：焚燒，（激昂，熱烈）與臉色，都不能搖動這個正義的，有恆的男子。他覺得焚燒和激昂都不合宜於此。就再往下想，什麼東西的熱烈和什麼東西的臉色呢？他又看見了第二行內第二位的 *civium*（公民）和第三行內的第二位的 *tyranni*（暴君）。他就得到以下的結果：公民的熱烈和暴君的臉色，都不搖動這個正義的，有恆的男子。那末，這已經可算是有了意思。

了。公民的熱烈不能搖動他，乃是問題，但也是可能的。一直到此，尙無大困難，精神的工作，祇是在運用文法規則，和聯貫意義。那末，現在就有困難了，就是 *propositi prava iubentium, instantis, mente Solida*。幾個字的意義是如何第二位的 *Propositi*（企圖的，主旨的，題目）可以說是 *vir* 或是 *tenax* 的形容詞。那末，就是：有企圖的男子，或是一個男子握緊了主旨。反正，必是只有男子，纔能夠握緊一個主旨——一個主旨的忠誠者。第二位的 *iubentium* 當作形容詞第二位，則應屬於名物第二位的 *Civium* 與動詞 *iubeo*（命令）。即刻有一個問題出來，就是：命令些什麼呢？這個「什麼」，就落在 *prova*（謬誤）一字上。就是：公民們由熱烈中，命令些謬誤的事體。
ardor Civium prova iubentium 〓 公民們的熱烈，公民們命令些謬誤的事體。

但是，第二位的 *instantis* 又應作何解釋呢？當作形容詞在第二位，應當屬的名物詞 *tyranni*，但是字典內祇註明 *instans* 的義意，為現時的，忙迫的。 *virtus instantis tyranni* 一個現時的暴君的臉色；或一個忙迫的暴君的臉色？二者都不合意義。一個硬闖的暴君？一個威赫的暴君？——暴君不能是威赫的，但是暴君的臉色，則可能是威赫的。怎麼叫做威赫的臉色呢？他就想到一

個暴君的兇氣逼人的臉色，那實在是威赫的。如此一段翻譯和其他連在一齊，就有了正當的意思了。現在祇剩下 *mente*, *solida* 二字了。此二字，雖被 *quatit* 一字在中間隔開，但二字必是相關的。因為雖然一個是名物詞，一個是形容詞，但都是第六位，而且同類。*mens* 之意，為思想，性格，靈魂，理解；*solidus* 之意，為安分，純正，堅硬。那末，可以是：堅的性。但為甚麼是第六位？如果學生能憶想到，拉丁文中有一個管位置的第六位，是回答「在何處？」的問話的，那這個謎兒就自然冰釋了。不管他是「*ardor non quatit Virum, mente solida,*」或是「*ardor non quatit virum in mente solida,*」我們可以同譯為：熱烈不能搖動這個男子的堅性。如此，則多種意義都算弄清楚了。不過，還得把牠們聯在一齊，並須寫成易解的，合普通義意的句子出來。學生就譯其全文如下：公民在熱烈情況中，所發的謬誤命令和暴君凶氣逼人的臉色，都不能搖動這個正義的，忠於主旨的男子，於其堅定的性格中。

這毫不足疑的是一個精神工作了。我們用數分鐘的工夫，解說完了。可是在學生，則非用十倍的時間想去不可。許多文法上的規則，得從記憶中提上來；許多不正當的意義，得丟去，而專去找出

正當的，合理的意義來。「懶學生」便容易的做去，隨便譯出就算完事。就是譯文不合理，無意思，他也不以為病；他決不願自苦，將全文譯成正確的，有不可翻駁的意義的。勤的學生則反是，他必定要很努力的把一切都找出來。在譯完之後，自以為成功，但是還要參看一種好的譯本。他就找到阿道耳夫伯克買士特 (Adolf Bacmeister) 的譯本，參看其譯文如下：「一個正義的男子，忠于其操守，瘋狂的羣衆，不足以驚懼他，惡霸君主的凶殘逼人的容顏，亦不足以驚折其堅固的大勇。」

還有一個未曾解決了的問題，就是這個精神工作，有教育意義的工作麼？有陶冶的價值麼？若是有，牠必能把人漸漸引到「受過陶冶的人」的境域。

究竟怎麼樣纔算是「受過陶冶的人」(der gebildete Mensch)？如果我們不先把這個問題解釋明白，那上邊的問題，就無從回答——我們上邊已經述說過的三個工作，都是比較有用處的工作。不祇是對於所求的目的上有意義，就是對於人們將來的精神影響也亦顧及。但是——這種影響，是否是一個「具有陶冶性的影響」的，則仍沒有證明。誠然，經過這些性好戰爭和計劃之後，必能在心靈中留下一種印象，一種痕跡；這種痕跡，必能在將來的許多類似情形中再發生效力。

尤其是在機械的，有法則的工作中，如翻譯工作，很可以照樣的再去計劃。每一個用力做過的意志奮鬥，在另一個應當慎重用思考的工作中，必能更適當的，同樣的去做，對於邏輯的練習，在翻譯中能夠拿來重用，比以前譯的更好。但是，這些較大的能幹和伶俐，較大的本領，適用的力量，和更妥當的邏輯思想，就能算是「受過陶冶的人」的適當的記號麼？不也有許多「未受過陶冶的人」也能夠將伶俐，本領和邏輯思想，為他自私的目的而運用麼？我們必須知道，任何一種精神和身體的本領，並不足為「受過陶冶的人」的記號。譬如說，一個人，他能操八國方言，能讀，並能將所讀過的東西，無文法錯誤的譯出；他能夠解決很不容易的機械問題，並且能夠在危急時，極快的籌算，計劃；但是他對於一些較高的文化價值，如祖國，同胞，藝術，科學，真理，良心，忠誠等等，毫不注意，粗野自持，我們還不能承認他是「受過陶冶的人」。所以，我們決不可以無條件的，就說上舉的三個「精神身體工作」，都算是「含有教育意義的工作」(Arbeit im Pädagogischen Sinne)。

一般普通的意見，以為一切工作，凡是能夠養成人的精神形式機能者，都有教育的價值。這種無條件的判斷，乃是根本的錯誤了。形式陶冶，祇是由此項陶冶造成的本領和性質，要牠能夠在任

務上有相當的價值，然後這種陶冶，纔能有牠的相當的陶冶價值。而且，如果這種本領和性質，是由該任務中得來的。那纔能夠在該任務中有相當的價值。我們能夠得到許多本領，許多性質，但是祇能供我們的卑賤的（自私的）我的使用。人也能夠在偷盜上，表現一種妙不可言的本領。人也能夠為自己的好處起見，沐風雨，冒寒暑，不顧疾病痛苦去幹。就是在深夜裏，也可以由床上跳出來，祇要是為自己的私事。人能夠習到以物料騙人的去儉省。人能夠刻苦的去學外國文，以供他民族為自己的利益使用。至於科學與藝術，真理與祖國，正直與忠誠，以及一切同胞們的和社會的精神安全，自己人格內心的價值，則一概不管。簡言之，就是將一切所謂文化價值或高尚的價值，都完全置之度外，不理不問。那末，人們對於各種文化價值的積極「取勢」（Stellungnahme），不應當是各種陶冶的真正價值和基本記號麼？凡是對於陶冶的定義——包括訓育和教學——用過心的人，都一定不疑的要回答道：人們對於各種文化價值的積極取勢，乃陶冶的真正價值和基本記號。「陶冶」（Bildung）一字，雖然人人都可隨個人的意思去下定義，但是，只有以下的五個記號，纔是真正陶冶的不可混亂的特徵：

1. 具有對於認識各種價值，各種價值意義，和萬物價值互相關係；夠用的遠大精神視線；反對教堂式的獨斷政治家，污穢的商人，和妄想者。

2. 具有對於新價值，新理想，夠用的容納力及顧慮心；反對守舊者和頑固的人。

3. 具有精神價值發展的需要，和對於此種需要履行的決心。「受過陶冶的人」知道自己是永未完成的。所以說陶冶的「日求進步」；就是陶冶的好記號。反對自驕，自是，自滿的人。

4. 具有活動的綜合力，能知事物的目的與方法，原因與效果，部分與全體的關係；反對「生硬性」，公司派與官僚派式的小樣性，學究性，死板性，和瘋狂的信徒性。

5. 具有進步的精神集中力，和估量價值的組織力，必是由一個絕對的價值中發出，並且能把這種精神組織力，用思考，意志，行為去表現；反對「百事通」，「書籠」，無定見者（內心破裂者），「百事忙和處處假充行家的人」。

本着這種意義，我要給陶冶下個定義：「陶冶是由文化價值喚起來的，個性的有組織的價值觀念。」（參看我的陶冶原理第十七頁（Theorie der Bildung 1926, S. 17））

這裏的重點，就是價值觀念，必須是由文化價值形成。因為祇有在文化價值上，就是說，在種種科學上，種種藝術上，種種好風俗上，種種好人格上，種種有文化民族上，纔會有絕對的有力量的價值。我們深造到這些文化價值裏去，去享受牠們，並且要變成牠們的負載者或支撐者，就是自己也要變成一個絕對的有力量的文化價值。此乃各樣教學最後的意旨，各樣訓育的最後意旨，簡言之，就是陶冶的最後目的。

現在我們對於「含有教育意義的工作」的定義，已經比較能夠明白些了。祇有那些工作，能夠在我們的心靈中，喚起絕對的有力量的價值的，我們纔可稱牠為「含有教育意義的工作」。我們的價值的觀念，能夠支配那些目的，而我們的終生，即隨之而展轉。如果一個人，他基本主旨是主觀的，就是他的心靈為有條件的價值所占據，從有條件的價值中，生出目的，他的行為，亦必然是此種目的的產兒，我稱他為「自私者」，或自利者。這樣的人，也很能夠達到許多精神的和體力的大本領，大能力，那是無可疑的。但是他永不會到「陶冶」的路上來，永不會變成受過陶冶的人。

一個人，他基本主旨不是為自己設想的，他心靈又是為絕對的有力量的價值所占據，那末，他

是博愛的人，社會的人。他能夠受一種絕對價值的驅使，而為他人或他社會而關心效力，或者在他的自己的社會裏關心效力，但是，其用心祇是專為一件事物所牽制，專為此事物而效力，這種人，我們稱他做「為他者」。

對於絕對有力量的價值的取勢，我們叫牠做「事物性」(Sachlichkeit) 或「客觀性」(Objektivität)。那末，每一個工作都能有教育的價值，祇要工作者是持着客觀態度的。一個客觀人的行為的全副用意，是在於發展事物的價值。一個客觀的學生去譯書，他全不想到這工作與他自己的利益，他祇是想十分正確的把那些難的地方也譯過來。就是祇為翻譯而翻譯，祇為意義而翻譯。一個客觀的作木工學生，並不願意去騙人，去設法利己；但是，也定要用力的儉省材料，照着正當的條件去做鳥屋。一個客觀的人，取決一件事物，在詳細考慮之後，祇要牠是絕對有價值的，就必定讓牠絕對的有價值，就必定去幹。至於牠對於自己的享受如何，則不甚注意。總而言之，客觀性或事物性，就是「好風俗性」(Sittlichkeit)，或倫理性。因為好風俗性，倫理性，也不外是把絕對的有力量價值，放在有條件的價值之上罷了，而事物性也正是「不顧主觀的性好和貪慾，而希望將

此絕對有力量的價值發展出來的。事物性就是純粹的「非爲我主義」(Impersonalismus)。含有教育義意的工作，一定得使行爲爲目的設想，是一個客觀的反應，反應在絕對的，或永遠的價值上，如：真理價值，好風俗性價值，美的價值，「解決的價值」(Erlösungswert)等等。簡言之，就是一種有精神秩序的，統一性的價值，爲精神秩序和統一性而設想。所以祇有這些工作，纔算是含有教育價值的工作，如果牠真是引向此種境界去的。

一個個性的人，怎樣纔能夠得到這種客觀性呢？——我們應當知道，一切行爲原起，都是性好的，自發的，玩耍態度的。到了二歲以後，纔漸漸知道自己的行爲是要發生效果的。兒童到這個時期，纔能或多或少的，懂得原因與效果，分別目的與方法。這樣目的和方法的辨識力，乃人們精神進化中的第一次大轉變。因爲兒童性之所好，就是先有無確定目的的玩耍，最顯著的，就是兒童二歲到四歲中間的「幻想玩耍」(Illusionsspiel)（但是情感的玩耍和機械的玩耍，在一二歲時也很多）。此後的意念，就要漸漸趨於有「規律的玩耍」(Regelspiel) 或趨於一個帶着目的的「經營動作」(Beschäftigung)。也有一部分意念，竟趨於「游藝」或「練技」(Sport)的

一個方向。又有一部分的意思，則趨於「工作」(Arbeit)一個方向來。

經此五項動作——幻想玩耍，有規律的玩耍，經營，練技，工作——不祇是能認識價值和非價值，更能夠知到，人和物的價值，以至於一切事物互相的關係。那一種絕對有力量的價值，能夠在這有條件的價值旁邊，在「日漸長大的兒童」的意志中發生力量，那全看兒童的環境如何，和他的精神的心理的建造是如何了！

這五種動作，毫無可疑的都有學習的價值，都能增長一些身體的，心理的，和精神的機能。但是，真正有陶冶價值的，則祇有工作一種動作（也是有條件的，非絕對的）。因為工作，不是「祇奔事體來」，而且還要「求事體的完成」。總而言之，在教育施行中，祇有正當工作這一樣動作是有價值的，也實在沒有正當的學校，把不完成的，多錯謬的工作，當做工作。

李開特 (Rickert) 曾在他的哲學要領 (Allgemeine Grundlegung der Philosophie) 中說過：「完成乃一個最高的形式價值，能夠漸漸把人引到完成價值的「內經驗」(Erlebnis) 中」。祇是有些一定的工作，方有此種效力，還有許多其他的工作，就不能夠將人引到完成的價值

領會中去。陶冶的工作有一定的度量，能使學生審察牠的正確與不正確，完成與未完成，甚至於有強迫學生非去審察不可的力量。在我們前邊所舉的三個例中，祇有造鳥屋一類的工作和在一定程序中的翻譯工作，纔有這樣力量。還有那數學的，物理的，化學的和有規矩的繪畫工作，也屬此類。簡言之，凡是一種工作，能夠使人用內心和官覺去審察牠的完成的，纔是含有教育意義的工作。

那末，對於教育施行，更要緊的，就是使學生在他的工作上，感覺到完成的價值，日漸深入，興趣也日漸愈濃厚。並且把這種價值感覺，習成性好，不把所作的工作原原本本的合規律做了，就不肯撒手。果能如此，則對於教育施行，實在有無限的裨益。這種完成的熱誠，也有時是從自私心中發出來的，這樣旁枝的效果，不希望的東西，時來打混，必須費多長時間，纔能把牠引到純粹的工作中去，那全看工作者的天性是如何。

如果這種心機變動有了成效，完成價值變成了做事的原動力，那學生就能因價值觀念，而有內心的要求。這種完成方法，漸漸深入到他的精神組織中，實能夠供更新的，更難的工作的使用。如果這種方法，是有文化價值的，合於教育工作規定的，就一定能強迫人到文化價值的精神組織中。

去。

當人進到文化價值的精神組織中的時候，還要看他的天賦強弱如何，以定他的內經驗價值的程度。文化價值必須在這種精神價值中發生力量，如果這種精神價值的內經驗成了事實，而與此相關的客觀精神動作亦隨之而來。純理的，美術的，社會的，工藝的，宗教的，政治的以及一切其他的精神動作的完成旨趣，都與此精神價值發生關係，就是有了客觀的態度了。馮德（W. Windt）所發見的「目的歧出律」（Heterogenie），既在陶冶施行中生力量，精神和永遠的價值必鈎在一齊，再不會離開了。

但是，這條路卻不是學生自己自然而能走得通的，必須有許多條件方可。在「完成旨趣」（Vollendungstendenz）中，也還會有一種自私的旨趣；想把這種自私的旨趣壓下去，就是大多數的聰明學生，也不能自己辦到，必須教育的機關來照料。最要緊的是及早把這種工作的完成需要增強，藉以喚起內心的要求，然後纔能專注意到客觀的精神價值。

現在教育界所辦的教育工作很多，但多是名不符實。我們必須把有陶冶效力的工作認準就

是說：「祇有那些帶着完成旨趣的，有客觀形體的，且是能受考驗的，由此考驗漸漸引入到客觀的精神中的工作，纔能算是有陶冶價值的工作」。必須如此，然後方可說牠是「含有教育意義的工作」。

總合起來說：凡是祇為本意而行的，祇為動作而動作的動作，我們叫牠做「玩耍」(Spiel)。有人謂玩耍也有時是有目的的，那是俗用語言的錯誤，因為兒童的玩耍，實發現在「目的意識」(Zweckbewusstsein) 未發生之前。此外還有一種動作，祇是去做，頂多也不過是祇求該動作本體的更熟練些，更精妙些，總還是同玩耍一樣，不能形成一種客觀性出來，我們叫牠做「練技」(Sport)。那末，有客觀目的動作的，祇有「工作」(Arbeit) 和「經營」(Beschäftigung) 了。

在玩耍動作中演化出來三種動作：練技，經營，工作。練技一項，我們方才說過了。這純粹練技和那兒童的純粹玩耍，都是不認識該本動作以外的目的。工作和經營，卻立在以上兩樣動作的對方。這兩樣動作，都是不限於本身目的的；不是祇求該動作本身的增進，還負有本身以外的目的。而工作與經營的區別，則祇在程度高低的不同。在工作，則勞苦和乏因為常事，而在經營則無勞苦和

乏困之可言，縱或有時有之，亦不甚明顯。因為純粹的經營，常和做事的興趣同時停止，不管目的達到與否，或竟在「假完成」之時，便可停止。「乘興串行」（Dilettantismus）（如唱票，集郵票）就是純粹經營的真正演化形像。

照一般人的見解，身體工作和精神工作是有分別的。凡是以與物質相周旋為目的的工作，自砍柴以至於建築，及使用機械等等，人叫牠做體力工作（俗弊的工作定義）；與此相反的，凡是以找尋對象的相關，事物的取勢，以求明瞭其結果為目的的工作，自極簡單的算數，如 $2+2=4$ ，和初步的分析，總合，推理起，以至於哲學統系的建設，詩詞的創造，重大意志的取決等，人叫牠做精神工作。但是在事實上，卻沒有一毫不帶精神工作的身體工作；也沒有不帶一毫身體工作的精神工作。無論何種工作，都是身體和精神兼有的（身心并用的）。若把一切工作排列成一行：就是在此一端，是用極大的精神動作的；在那一端，是用極大的身體動作的。然而這些工作不能完全都有教育價值。含有教育意義的工作，是那能喚起個人客觀興趣的工作。有教育價值的工作，在工作施行時，要設想，應當用那樣方法纔能促其完成；忙於目的的完成，是牠的惟一動機。如果我們真能在一種

工作上養成習慣，客觀的做事，謹慎的思考，此種習慣，他日很容易在其他工作上發生效力。並且第一次的客觀施行，是必須用很大自制力的，到後來，則較易深入，到了這種客觀思想變成習慣之時，牠還能驅逐為客觀性阻礙的東西。

各種思想的意志，都是源於「實做」。可是在「實做」上，還應當先置一個「自己糾察的可能性」(Möglichkeit der Selbstkontrolle)，藉以糾察我們的客觀態度是如何，糾察我們的「內經驗」，對於我們是不是忠誠可靠。經我們用「內經驗」所實現了的真理，是和我們自己的忠誠，內心的安慰，內心的滿足相連的，因為無條件的價值的發表，是我們人類的使命，客觀的價值在我們的良心裏覺醒了，牠能夠支配一切為自己的正當的方法，如工作的謹慎打量或縝密思考，如工具的正當使用，物料的正當消費等等。我們在教育上所說的「工作歡喜」(Arbeitsfreud)，就不外是自己發現客觀價值的歡喜罷了。

我們以上所作的一些問題，尙待回答。怎樣纔能算是含有教育義意的工作？這就是工作學校原理的基本問題。同時又可看到以前「工作學校」的謬誤處很多。那末，我們已經知道：客觀性就

是我們交給學生的工作，做了的結果，是能受考驗的，且能合於客觀性的要求的。凡是由內心要求的自己考驗中，和「考驗可能性」中，作出的事項，不管牠是事情，是社會行爲，或是實用的物件，就已經有了正當工作學校的基本記號了。並不是一件自己新發明的大哲理，也並不是一個工業的大發明，而能直接有益於社會生活者，更不必是借此能讓學生多記些東西，纔算工作學校的好記號。祇要是能使學生去自己考驗的，知道他自己所作過工作中，會有多大的「自己的忠實」(Selbstern)，會有多大的客觀性，這就是工作學校真精神之所在了。所以人決不可把工作學校叫做「自動學校」(Schule der Selbstätigkeit)。就是那遠超過此項意義的人，說工作學校是要讓學生「由自己做出」，不用外來的支配，我們現在也要說牠是不對的。滿能夠有一種學校，學生在自己的興趣裏造成知識，本領，和性情，然總不能算是含有教育意義的工作學校。(參看孟

德蘇學校 (Die Montessorischeule für Kinder im Schulpflichtigen Alter)]

凡是一個學校，欲加蓋上我所謂的工作學校的圖章的，必須是建在自己的考驗可能性上，日漸促成學生的「成熟的客觀態度」。每個學生必須有內心的要求，對於他的工作，步步考驗牠是

否合於客觀的條件，不管這個工作的對象，是理論，是實物，都是一樣。除工作以外的動作，在學校內也可做去，如遊戲，如經營，都能有益於精神和身體。幼稚園和兒童教保院就是這樣。但是，倘若沒有我們所承認的工作，仍不是工作學校。

在工作學校內，要竭力的讓學生能自己去考驗，還須使他覺得這是一種內心需要的事情。有兩種方法可以使用：（一）經驗的自己考驗〔外察法（die Aussenschau）〕（二）正理的自己考驗〔內察法（die Innenschau）〕。外察法，是人人都明白的，不必再來詳細解釋，尤其是以能用秤稱，以尺量，以數記的方法為最易，所以要用外察法去作自己考驗習慣的基礎。因為「精神身體工作」（geistig-manuelle Arbeit）是最能促進外察方法的，所以在工作學校的國民小學內，牠是最緊要的教學方法。外察方法，就是對於那些難解正理邏輯的學生，也能藉此入於邏輯思想之路。

但是，外察法只問「我作了甚麼？」我把牠作的怎樣？」而內察法還要問：「我為甚麼作了牠？」好的工作學校，必定得讓學生，可能的考驗他所做了的工作，是否合於他所預定的「甚麼」，

「怎麼」和「爲甚麼」。而同時也就是工作學校的界限了。正理知識祇能讓人「思索」，而工作，用體量，數量，重量，等外察法，或是用邏輯的內察法，都是讓人能考驗的。並且牠的價值還能讓人去內經驗。人不可把「內經驗」和「思索」混爲一談。不然，那就要把工作學校原理謬用，而引入無理價值，和不可相信的境域去了。

費設在他的我們曾經提過的書中，謂「自己考驗」和「由自己決定而入於客觀」，決不是任何工作自然而然的必生的效果，必須工作者，先有一種一定的意志爲條件纔行。他說的誠然。但是，這些一定的意志，又是怎樣纔能夠生出呢？當然又必須是由可以「自己考驗而達於客觀態度的工作」中生出的。我同費設兩個，同是提倡「自發」(Spontaneität)的——但是，如果他以爲這兩件事，是一切贊成自發的人們已經懂得的，不用再加解釋的，竟是「老生常談」的，那就算是他入了迷途。不然，則聰明的高迪西(H. Gaudier)和他的幼輩們，不應當正把不適於自己考驗的，不適於客觀訓育的科目，國文，文學史和歷史，作爲工作學校的緊要課程；在小學和職業學校內，竟把一些最適宜於自己考驗的，最適宜於客觀訓育的，能引起「自發性」的身體工作放在一邊。高

適西的更不中肯處，就是他以為：「多數學童的將來職業，並不限於身體工作，即令需要亦用不着學校中的身體工作課程去為之預備」。（參看 *Die Schule im Dienst der Werdenden Persönlichkeit*, H. Gaudig 1917）。他完全不知道，身體工作，對於兒童自己考驗和客觀訓育的價值。所以任憑對於精神工作的意見，我二人雖完全一致，而他竟成我們的敵人，也正在此點。但是費設決不是不認識那些不可救藥，假充家的自發主義的附和者的——他們在他們的試驗學校內，竟毫不注意於自己考驗和客觀態度。所以說這種解釋，就是對於自發主義的祈禱者，也是不可少的！我們惟恐怕，我們呼之不高！李特所以寫以上會舉過的書的原故，也正是為此。

就是費設在他的工作心理中所講的那些，也是對的。他把「行為的自己動作」 (*Selbstbetätigung des Tuns*) 分為：（一）由自由的我中發出，（二）是我自己的表現，（三）且有具體的回響到我自己來。費設又簡單明瞭的說：自己動作，是自己的實做，由自己發出，又向自己來（為自己）。我由來也是如此主張，我並且主張不祇是「行為」，甚至於一切思想也都是由自己發出而又向自己來的。（參看我的二十年督學記 (*Zwanzig Jahr im Schulaufsichtsamte* 1915)）

但如果我是來講工作在教育上的定義，不是專自心理學着眼的，那這種解釋仍不能滿足我自己。

甚麼叫做「行爲是我自己的表現」？如果要明白我二人對於此項的意見，那就非在理論心理上重新研究一下不可。發愛益在他的客觀精神原理中說過：「我自己的表現」有兩種意義〔雙關意 (Doppeldeutigkeit)〕。若少不留神即易發生誤會。費設的著作，就是正欲述明此理的。譬如說一種作品（成績）是我自己人格的表現，就會是純粹心理的〔識人術的 (Physiognomie)〕。那粗笨的工人，也能同樣的和那受過客觀訓練的人一樣，在他的作品上表現出他的性格。李特同我一樣的憂慮這個雙關意的定義，並解釋如下：「作品，把人的性格表現出來」——「人，把他的性格在作品中表現出來」。第二句的意義，完全是心理的，只是人與作品的相連關係。如果相信這句是唯一的經義，則一切精神動作都死絕了，那個最高的客觀作用，也更不必說了。因為有此項誤會，所以我們常聽人說：「工作學校的動作意義，祇注目在表現原則上」。我雖然不相信費設的表現原則，是建在這第二句的意義上的，但是他也不該把我的以「自己考驗」而達到客觀態度為極端的，含有教育意義的工作的定義，當作很容易瞭解，不過只是工作意義中的一個小小細支末

節。我至少也得把牠在含有教育意義的工作定義中和「動作的自發性格」(Spontaner Charakter der Betätigung) 並列，并重。客觀性，就是要順從着事物的規則。但是誰敢主張祇是自發的自動，不受任何外來影響，就能自然而然的順從事物的規則呢？費設文章中的其他用意，則正同我一樣的，反對那種「教育寫意派」(Pädagogischer Exprovisionismus 李特的妙語)。在我拿定主意，實行工作學校的第一天，我就是竭力的讓國民學校的學生，借着相當的精神身體工作，向客觀性上訓育；卻不料正因此引起一些工作學校教育後輩們的誤會。但是我如今仍是如此主張。對於小學校學生，再也沒有更好的法子。要以此法為最好。「藉着相當的實踐工作，用自己考驗而達於客觀」(一) 因為對於一般六歲至十四歲的學童的自發性，要以此法為最適宜。(二) 因為對於自己考驗，再沒有別的功課，能夠如此的逼迫學生，雖是微細的地方也得自己考驗。

餘如，費設的自動定義的第三個注目點，回響的效力是否有教育的價值，還待細加考慮。我們須先知道甚麼纔是教育的效力？若以凡是能夠擴眼界，長知識，增記憶，助長手足技能，練習邏輯思想，簡言之凡能助長心理上的機能的，都可算教育效力的條件滿足了，那費設的回響效力的定義

可算夠用了。並且實在真能夠增長人們的頂大本領。但祇是這種本領的增長，在我的教育主張中，還未可即稱爲教育的效力，不過只是些「學得性」(Gebildetheiten)罷了。如果還能助長自己的客觀態度，那就毫無疑意的是教育價值了。對於人類的頂高希望，還有能再過於他的思想和行爲都是客觀的麼？不只是荷蘭的心理學家和倫理學家海曼(G. Hoyman)就是我們德國的大哲學家史同福(C. Stumpf)也主張「客觀性即是倫理觀念」。海曼把康德的「Kategorischer Imperativ」直接譯成「要客觀」(Sei Objektiv)！費設又謂，欲求教育「工作」定義的一致，必須用「Askese」一字以代之方可，但是，此字在希臘文中的義意，不過是「自己勤勞」和「練習」而已。「Askese」一字在我的工作定義中，則含有必須屏除一切，專爲客觀的興趣，專爲倫理的興趣，專爲個人人格完成的興趣，而練習的意義。

因爲我已經看見了這許多的誤會，所以要再特別的寫一個警戒銘：自己動作是我自己的實做，由自己發出，爲自己。這個「爲自己」，恐怕將來要轉到「自私自利」的意義中去！但這句的真正意義，則不過是只指着一切行爲對於自己動作的不可或免的回響效力而已。

第四章 公立學校的第二和第三任務

公立學校的第二任務，我們認定是——倫理化。有意識的倫理化，是由於為增高個人的內心人格價值，對於其他事物毫不自私的性好而習成的。因為我自己是教員，得薪金，把一個學校或校內的一班，本着良心和責任去整理，還不能算是倫理的。若不是因為薪金纔肯那樣做，是因為恐怕失了我自己人格的尊貴，那就是倫理的了。倘若能是因為內心的欣歡而為之，為自己的內心價值增高而為之，連良心的制裁都不顧及，那就是更倫理的了。更進一步，若是因為自己覺得，這是我的絕好任務，如此我纔能助社會的進步，那就是最高的，有理解的倫理化了。對於自己所屬於社會的任務，即令只是一個極小的，極賤的，只要牠能有益於社會，則必賴我們的動作的倫理化為之引導。想把這種意識，在學校內培植，除過我所謂的學校事業的組織，必須寓於工作團體精神中而外，恐無其他的良法。自然也有許多人，自由的到一種工作團體裏來，決非動作倫理化的確證。但是，如

果該工作團體自己真正是倫理化的撐支者（如培養高尚的友誼，熱心於科學，藝術，研究真理，扶助困苦者，或保障正義等等），也很能夠把自由加入的分子（如現在的青年男女，因為其他原故而加入團體的），借着該工作團體的純粹宗旨和實做精神，轉移到倫理化的路上來。

這種自動工作團體，在我們德國的學校內是很缺乏的。無論是在正式上課時間，或在學生們的課外活動時間，凡可以助長學校事業的團體工作者，只是在極少數的小學和中學校內算實行了。可是費希特（Fichte）在百年前，已經在他的告德意志民族書（*Reden an die deutsche Nation*）中，說出他的絕妙提議，主張以生產的工作團體，作為青年教育中堅要素了！在數十年前，我就屢次提起這個問題，還有李慈博士（Dr. H. Lietz）的鄉野學院（*Landerziehungsheim*），也是注意此項問題的。杜威博士（John Dewey）也曾在芝加哥（Chicago）做過此種試驗，可惜不久就停止了。

工作團體，在英美教育中，已經佔了地位。英美的一般學校，雖然也是如同我們德國一樣，仍是把單個學生的發展放在眼裏；可是在他方面，我們又能在這兩個國家裏，找到很多的學校，注重學

校內或班級內的自治、文學工作團體、遊藝工作團體、學生生活團體等等。學校事業，直接是人民的，不是直接是國家的，我們德國人對於此點，還是老不能醒悟，學校種種細節，都得受管轄，已成了我們德國人的生命需要了！我們德國人，還是站在這種理想實現之前，毫無稱贊之處，我們全想不到，當學生在學校節（紀念會，歡迎會，畢業會等等），自己能組織一切，是世界上很自然的事情呀！這也是因為我們歷來學校內的書本教學：讀，寫，算，聖經，宗教釋義，歷史，地理，文學和語言，都是不適用於施行工作團體的學校事業所致。以上各種科目，有一部分是細加改良，纔能適用的，也是僅能行於最高的年級中，還得需要充足的學校圖書館或班級圖書館為之扶助。像那女生的烹飪教學以及培園，養花，工作場內的獨立工作教學，都是工作團體發展的主要成分，可惜只是在很少數的德國小學內當做必修課去實行罷了。餘如物理，化學和動植物的共同實習，也很能助長共同工作的組織，而在小學內則付缺如。裴士太洛齊已將倫理教育與理智教育同樣並重，拿濤僕（P. Natorp）更把工作和團體工作當作倫理教育的中核。他說：社會生活的道德，正義，全賴親自在團體內工作，纔能學到（Natorp, Religion innerhalb der Grenzen der Humanität, Tübingen 1908）。

既有以上種種的證據，我們還沒有十足的理由把我們的學校，盡其可能的，向工作團體方面改良麼？

在數十年前，我把我的學校事業內的共同工作思想方一說出，關於方法一方面，卻未惹起人反對；而此種方法是否有倫理的實在效用，則惹起了無限的問題。人們以為那些能幹的和好管轄他人的學生們，必要在團體中作領袖，其他的學生們，必如受催眠一樣的受他們的強制，或順從的如羣羊似的，隨着領頭羊去跑。不錯，這些能幹的學生們是要佔領袖的位置的，而且他們也是應當佔領袖的位置的。我親自曾在小學內和職業學校內見到了這些領袖們。但是，這也是學校應有的用意，正能藉此讓這些領袖們，學到在他所領袖的工作團體中，扶助弱小的分子的任務。好比國家，也是由有領導者和被領導者的，就應該把國家的工作團體打倒麼？凡是能夠邏輯思想的人，都能知道這種現象正是學校輸入工作團體的原因。自然在這種施行中，教員必有銳利的眼光，注意此種情形所產生的效果。不可在學生們毫無精神的，身體的倫理本領的事項上入手。更不可把過於不齊的分子，編在一個工作團體內。大自私家隨處都有，必須特別留神，更須乘時將各團體的領袖們調

到一塊，組成一團，互相工作，讓他們知道自己不是處處都能夠站在領袖的地位的。

最要緊的是，教員自己必須有深切的犧牲精神，同他的學生們去共同組織此種工作團體。這個條件也正是施行此項教育的大困難，因在教員中能有多少具高尚的人格，具犧牲的精神，肯在他的合同所訂定的應做工作時間外工作？恐怕是和其他階級一樣，寥寥無幾罷？如一個學校的教員們都只有僱工精神，則此校內的學生，很難組成教育事業的工作團體，即勉強行之，也易缺乏倫理化的力量。反之：如果一個學校內的生衆，個個都據有工作團體的真精神，這種精神，就是這校教員們內心價值的絕好證明。如果學生們不能常接近一個大公無我的環境，則倫理犧牲的泉源易涸。

工作團體的組織，不祇是有職業教育的倫理化的大效力，更能發展學生們許多好性格，為其他平常學校事業所不能找到的藥劑。在這樣工作團體裏面，學生們能得到很多的互相接觸，而練習出一種伶活的性情（臉皮厚的反面），我將來還要詳細的解釋牠。這種「伶活性情」（Fein-fühligkeit），還仍算不了倫理性，但是在性情演化上，牠是有價值的東西。要能藉着此項工作團體，

習練出一種倫理的性格，正是我們的緊要條件，而在一般學校內決不能助長的，就是「責任意識」(Bewusstsein der Verantwortlichkeit)。不祇是團體的領袖們，就是各個團體分子，也該日漸明白自己任務對於個人自己和團體的重要。我們現在的學校，不要說他們不能夠發展學生的責任心，連責任心的名詞，他們就無法讓學生知道呀！如若不是家庭的工作團體來做柱石，這個有用國民的基本性格，就早已失去無遺了。

爲求此種團體容易發生教育力量起見，還須有「詳細的精神培養和具體的倫理判斷的宣示」這是發鄂士特(W. Foerster)在他的公民教育(Staatsbuengerliche Erziehung 1910)中告給了我們的。誠然，祇是這共同作工的練習，不足防止將來的團體自私；且此種團體的自私，對於國家的危險不減於個人的自私。

但是，這種口頭宣講的精神培養，在如今的各學校內早已經都有了，不過在發氏的青年論(Jugendlehre, Berlin)發表後，變成了更熱鬧的問題罷了。其實我們的一般學校的大缺點，乃在實踐的精神的培養，而不在口頭的宣示。如果實踐的精神的培養，沒有家庭團體生活的扶助力

量，這倫理判斷的宣示，就無從宣示起。所以在今日的學校中最緊要的，莫過於實踐的精神培養，這正是我們肥沃的工作場所。

如果一個學校，不能用工作團體的方法，去發展愛同學的精神，養成習慣，漸及於大範圍內的公共生活者，那對於公立學校的第三個任務，就更辦不到了。這個青年國民教育的最高的行為，必是公共教育的基礎，必須及早得到一種好習慣，在一個合理的工作中工作，這是頂要緊的。

但是初級學校，祇能用團體工作的方法去培養好習慣。再多實辦不到。在青年未成熟的期間，大多數的學生是缺乏精神的力量，若開始就在歷史的、倫理的或其他類似的教學中，讓學生們學得國家的和倫理的意義和實行，是全不可能的，無意識的。法國人在他們的小學內，有公民訓育的組織 (Instruktion Civique)；但是我親眼看到，他們的這樣舉動，對於政治並不發生任何補助。

小學能辦到的是：學生藉着他們的一班，或一校的小團體，去行倫理化，讓學生們自己組織小團體生活，去實踐，去工作。這不但是能夠辦到的，乃是已辦到的事情，不過不是在德國，而是在北美

合衆國的許多小校中罷了。「學校國家」(Schulstaat)在新大陸已成事實了。我親自在紐約，克納具姆街處(Cannon and Broome Street)的第一百一十小學，找到了極好的榜樣。這校中的一班，在我遊歷美洲的前十二年，出了一種成文憲法，在此憲法中注明了許多學生應行的義務，例如：「對人應仁惠有禮貌」，「凡是違背於國家和城市法律及有損於他人權利或幸福者都得避止」，「每次常會都須到會」，「求本會章程的有效，對他人須以身作則」，「凡與學校有益的事項，都得努力做去」，等等。爲保持此項章程的有效，他們組織了兩個法院，一個是由女生組織的，一個是由男生組織的，其成績非常的好。直到現在，各高級班都屬於這個「學校國家」了。這個學校的週圍，乃紐約居民最稠的地方，各種民族，羣寓於此：有俄羅斯人，德意志人，愛爾蘭人，奧地利人，羅馬尼亞人，匈亞利人，希臘人。這裏最要緊的，是讓迥然不相同的各民族的兒童，學習不自私的興趣，要互相恭敬，不可互相侵辱，使他們覺着，有秩序是勝於胡搗亂的。「學校國家」內的各個公民，都是新到兒童的模範良師。因此這個「學校國家」纔日漸興盛。這些小公民，都是仁惠的對於那些「小強盜」，只是不同他一塊去玩耍。此校的總教員西蒙女士(Miss Simon)說：「求此項學生

自治的良好發展的唯一方法，就是教員不要在裏面混雜，至少表面上也須全當着沒有看見。她又接着說：「我自己向來沒有給他們出過一個主意，祇是在他們作他們的憲法的時候，少微幫助一點罷了，從此以後，他們全照着他們的憲法去生活，這種學生自治，竟能把這個前十年稱為紐約頂壞的學校，變成現在頂好的學校了」。

職業學校，須授職業課程，其學生精神的發展，亦已較小學為高。至少在末兩年級（十七八歲），很可能教以國家團體的大義。所以在為培養公民而設立的職業學校中，必須有良好的教材，足用的時間，為小學教育的繼續造就。如這樣繼續的造就能夠實行，那我們的第三個任務，就會成功。對此我也曾作了許多言論和著作，詳細的說過了。（參看我的國家公民教育要義和學校組織的基礎問題（*Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung, Grundfragen der Schulorganisation*））

最有希望能夠實行這第三個任務的，當然是中學校了。在中校內，各個學生都能和他的同學們用任何一種目的結合起來，實較小學和職業學校容易得多。小學內的學生，身體和精神的倫理都欠成熟，——尤其是在大城市中——很足以為自動工作團體組織的障礙。我們的小學高級生，實較

合衆國的小學高級生，年幼一二歲，對於這種工作團體，必須更細心的籌算，還須有教員在無形中合作。職業學校中之大困難，則在鐘點日益減少，學生互相接觸的機會既稀，很難發生團體的情感，去自動的組織這種工作結合。

這一些困難在中學校內是沒有的。尤其是在高級班中，有國文選讀和外國文名著選讀，還有較深的歷史去研究人類社會的一切文化問題及國家任務。借此很容易科學的——就是說客觀的——去訓練，使學生明白國家和國民的任務。自然，學校必先是一個倫理的工作團體，乃可作為生活團體精神的肥壤，這樣種子纔能生根長芽。但是，工作團體和生活團體，要在我們的小學中實行，須先把這種為千百學生上油，刷皮的教育鋪子停止了，方能成功。

為甚麼我們德國的學校，正和其他日爾曼國家的學校相反，而對此第三任務未能十分實行呢？其原故在我們的中學校據有與此相左的成見。其錯誤是不把中學校當做倫理社會的工具，而把中學當做造成學者的工具——以為學者就是有用的公民。為甚麼能有此種謬見呢？不過因為實在各時代內也都有許多大學者同時是大公民罷了。這種謬見很易破除，就是要睜眼看看我們

的現在普通學者和官員。我們德國還是受過去時代的遺害，這種學者學校還是死握着牠們向來的目的。我們的盎格利薩克森兄弟們已將這種積弊剷除了。我在多年前經一個英國朋友的幫助，曾在一個英國「學者學校」（中學校）中，讓學生們回答一個毫無預備的問題：「英國學校的目的是甚麼，如何纔能得到這個目的？」大多數的回答是：「學校的目的在養成將來的公民」。可見他們的學生，都已明白了國家公民的義務和緊要性質了。在那一個德國中等學校內，能給我們同樣的回答？（參看我的國家公民教育要義第六版（*Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung, 6. Aufl. 1928 Leipzig*）]

第五章 工作學校的方法

以上所說過的，是國民學校三個自然不移的任務。並且把這三個任務的解決方法也已經詳細陳述過了。那末，我們已經明白了國民學校中核組織的總則了。當我一九〇八年在厄里希 (N. E. Rich) 演講時，我叫牠做「工作學校」 (Die Arbeitsschule)。即令工作學校這個名詞是多麼的老，我敢說這個內容和以前大不相同了。

但是，以上所述種種，究竟還沒有說到工作學校內容的本身。那三個任務和牠的適當組織，僅僅指示給我們對於性格陶冶應取的方向，和國民學校應走的路。我們只是得了工作學校的第一層的許多記號。

第二層的許多記號，則在「性格陶冶」 (Charakterbildung) 的本身。而性格陶冶的注意，又實為教育的主要問題。所以工作的目的，要看學生們有何種「心理的力量」 (die Psycholo-

erische Kräfte) 我們應當怎樣去對待這些力量中的那幾種是不可變動的，那幾種是可變動的，能夠受教育影響的？怎樣去施行，纔能讓學生的個人本性去倫理發展，而且不至於壓迫性格內的許多有價值的成分，不損屈牠，不忽視牠？當我研究關於性格的定義時，曾有所獲得。「參看我的，性格定義和性格陶冶，第三版 (Charakterbegriff und Charakterbildung 3. Aufl.)」。這裏有四種力量，是對於教育有價值的：意志力，判斷力，精細性，自奮性。這四種力量，自然也是同其他精神力量一樣，不是彼此毫不相關的。尤其是「自奮性」(Aufwühlbarkeit)，最能影響其餘的三種。因為「情緒動作」(Gemütsbewegung) 的深和久，雖是與我們的行為總則，良心，宇宙觀或人生觀相聯絡，然仍是看我們的意志和見諸實行的恆力如何而定。自然牠們四個不是能夠完全負性格發展之責任的，牠們是緊要的；不是夠用的，但是，性格中必須有牠們才行。除此以外，還得有一個「獲得統一組織的力量」，就是說還得有一個最高的統一組織的理想，然後我們的「我」的行為，纔有所依從。

前三種性格的發展，需要操作的自由和環境關係的複雜；欲圖意志力的發展，使其常與行為

接觸以期日漸強盛，必需動作的自由；欲圖理解清明，善於判斷，必得有清楚的想像和定義在經驗中自己營做；欲使精細性（即伶活性）增長，必須理解和情感及早和無限的實在關係接觸，養成能向各方的，敏捷的反應習慣。現在一般學校的被動性與死板性，常常不能夠啓發這三種性格，且竟有時讓此三種性格，走入歧途，爲倫理化的阻礙。裴士太洛齊的良言：「兒童的自已動作」，已經甘甜如蜜的流在諸教育家們的嘴唇上邊，而這種自動在一般學校中竟還是表面文章，爲書本事業，和死板規律所壓制。間或有一點，也是機械的自動，卻不是那精神的正當形成。

這種學校的短處，現在已經是瞞藏不住的了。文化生活，政治生活，社會生活，日漸趨於個人化，而顯著的缺乏「不自私」，「頭腦清晰」和「能自立」的人。在國民的做事上，我們看得清楚，正如里希瓦克（Lichtwark）所言，近代的學校，缺少形成的力量，決不敢挪移條文規定的和已經實踐的舊軌道。因此我漸漸愈知道自奮性的緊要。但是這自奮，在行動過於受規則的繩束下是不能發展的。所以自由選擇操作的呼聲，在教育界中日高一日。尤阿西母森博士（Dr. Toachimssen）曾在中學教育刊中，發表一篇極中肯的文章：論中學高級班自由選課（Systematischer Aufbau

der Wahlunterrichts in den drei hohen Klassen des Gymnasiums) 主張在中學的高級班內行系統的選課制度。但他並不是主張此事的第一人，也不會是末一人呀！

實做教育學的言論初行發出（指工作學校的理論），不久就又有新的口號來奪牠的位置，就是「工作教學祇當原則」（Arbeitsunterricht als Prinzip），工作教學應寓於向來的體力工作課程中。祇是這個粗魯的主張，把工作教學當做純粹體力工作的教學，就可知他們不明白工作學校的真義。這些教育家們，既把專門的工作課程拒絕，就是把性格的教育，放在一邊去了。在一八五七，一八八二和一九〇〇年的神聖教育大會上，諸位教員們竟把這個惡事通過；更有一部分的人們，力主張「手工技巧的教學」（Handfertigkeitunterricht），這也是完全把重點放在體力的工作上面。可見這個新運動決走不到正當的路上來。因為他們根本不明白工作教學的真義，所以出發點已經謬誤。幼稚園的操作，手藝練習的運動，以及舊時的自動經義等等，也都是原則的工作教育的皮毛。因為「工作」，普通是指一種體力動作的，所以人們就以為祇要能把普通的課程少與體力動作相聯合，工作學校的問題就算解決了。於是在高級班的歷史教學中，做出古時响

馬所居的寨壘模型，用紙一般厚的薄板做古時的建築式樣，以及畫戰場等等，以為這就是工作教學了。更還要由古詩中及聖經中作出寫意圖來，以誇揚其原理的宏壯美麗。但是，好比人把康德的像再三摹畫，恐仍不能明白（*Kategorischer Imperativ*）（要客觀）的定義吧？以上所舉的體力工作及其教學原理，實正類此。如果想讓工作原理實現，必須有邏輯組織的課程，啓發想像和思考的教材纔行。

某人用今人著作及其他材料，或竟用歷史選讀，讓學生自動研究以求歷史知識；某人以有韻的或散文的材料，讓學生深入研究；某人用工作團體機會，讓學生們同夥交接，以求精細性的發展；某人引導學生自己作物理、化學及生物等實驗，這也仍然還是照着「生產工作的原則」（*Prinzip der Produktiven Arbeit*）形成的教學事業。

工作學校的真義，是寓在活的，進步的工作原理中的，與這些教育後輩們，工作教學稱揚者，在福音教育會上所主張的完全兩樣。我再把工作學校的真義，在短的篇幅中說明一下。詳細的考驗，請參看我的文章：陶冶施行的總則和牠對於學校組織的關係（*Das Grundaxiom der Bildu-*

ngs Verfahrens und seine Folgerungen für die Schulorganisation, Verl. Deutsche Uion, Berlin 1923)

人類陶冶的開始，不止是認識周圍的自然事物，和精神價值，而且還能夠認識牠們的效力價值。得到此種經驗之後，更能學習正理的思考。也有時竟是本事體的無理的經驗就夠了，並不用有牠的價值的正理的認識爲條件，或後邊跟着任何的連絡。最緊要的，自然是民族社會價值：言語，文字，風俗，用具，法治，宗教，科學，工藝及人物等等。牠們的效力價值，和特殊價值，是後起的人們必須知道的。但是這些價值不能在同一狀態中適合於各個兒童及各男女青年的精神，竟或有時有人決不能夠容納牠。

祇是把知識在記憶中收藏起來，決不是陶冶。因爲陶冶或精神的「鑄造」(Formung)是由應付環境的「價值經驗」所得的精神的態度或品格。比那祇是把事物和牠的彼此關係，弄到記憶中多得多啊！如欲得到這樣精神的態度：在事物文化價值，必須着實的「做進去」(erarbeiten)，在人物的文化價值上，則必須和人物直接往來，「領會」(erleben || 去經驗內)他的品格和學行。

但是，怎麼叫做「做進去」一個文化價值呢？還有怎樣叫做「領會」事物文化價值和人物文化價值，以求自己去當精神價值的支撐者？

爲回答這個問題，我們必須先想一想文化價值是怎麼成立的！

凡是人們贈給人類的新文化價值，都是從他們的精神中發生出來的，並且都帶有一種創造精神的色彩。牠不祇是一個「識人術」(Physiognomie)上的靈魂生活表現，如字體表現等，而是一個精神的表現。牠在一定的靈魂生活上存在，或有存在的可能。或也可說牠是在靈魂生活中成立的對事物的意識組織。這種意識組織，我們叫他做在一定靈魂生活中，生長出來的精神構造。最明顯的，我們可看一看在藝術價值上的精神表現，牠是永遠不異的，極有個性的文化價值。在他的文化價值上，也是一樣。不過在文學、藝術文化價值上，更看得明白罷了。唯獨在數學及和牠相關的一切自然科學上，則無很大的個性表現。如德國語言的價值，無論在何時，在何人身上，都帶有德國精神的構造。有一定統系的德國哲學和其他精神科學也是如此。甚至於機械和日常用具，除開牠的普通爲目的而結構的成分外，也能帶着牠的產生地的個性色彩。我們的一切文化館和工

藝陳列所，都能作我們確實的證據。

上邊我們已經說過，並不是各個人，各個精神的構造，都能夠在同一狀況下接受事物的價值和人物的價值的。這也是與人們的個性的生理心理天賦有關。所以有許多學童，不能接受數學的精神價值；也有許多學童，不能接受自然科學的精神價值；又有一些學童不能接受精神科學的精神價值。若說祇能記憶就算了事，自然能記憶無限的多，但這是另一回事，同接受一個文化價值的精神是兩回事。

現在我們可以回答：怎麼叫做「做進去」一個文化價值？

我們已經知道了，每個文化價值，是由個性的及普遍的精神裏發出來的，是由以精神價值為根本的精神狀態中發出來的，如對於真理的價值，美的價值，倫理的價值等。一個人在他的內心中若沒有真理價值的活躍，他決不願在萬事萬象中去尋找真理，決不去解決純理的問題，決不去研究精神的聯合關係。因此在他的精神中，也不會產生新的東西和新的理論。每一個真正的文化價值，即有一定的精神價值。如果我們所有的日漸進步的精神構造在目的實行的路上，有了內心的

要求，要浸入一個已完成的文化價值的精神構造中去，因為牠是特別有用的東西我們就要開始深味牠的價值。因為牠是文化價值的產生處，所以不祇是深味牠對於我們的發動力，並且還要深味牠的本身價值。自然是有一個條件在先，就是牠必須能夠在我們的個人精神構造中引起反應。若然，牠就能夠把我們的現有的精神，刺激到熱烈的程度。

這種與文化價值精神相連的，漸次升高的價值的深味，我叫牠做「文化價值的做進去」。藉着這種工作，讓文化價值的蘊藏的精神力量，能入到接受的人的活潑力量中。這個已經發生了新力量的，且是個「做澈底」的人格，在各個工作中，都能時時感受到文化價值的完成價值和牠的「內在」(Immanent)的價值。

這種蘊藏的精神力量——在文化價值的精神構造中，蘊藏的精神力量——我叫牠做文化價值的「內在陶冶價值」(Immanenter Bildungswert)。

工作學校是要借着牠的方法，和牠的工作情況，去實現牠的陶冶文化價值的內在陶冶價值的。

至於在歷史教學中作畫古戰場，作古建築的模形；在語言教學中作各樣的插畫；在寫字及繪畫教學中，以豆子，小木棍或軟泥做字母，作為學字母的先前預備，都是與工作學校毫無關係的事情。有人更去自作聰明的分別「工作場教學」(Werkstaettenunterricht) 和「工作物教學」(Werkunlerricht)，而將「工作教學」(Arbeitsunterricht) 和工作物教學混在一齊，真無味極了。

祇有工作場教學，能夠將我們「有定義的工作學校」的完成精神實現了。工作物教學——則不能。今日所謂的「工作原則」及「工作物教學」也很可在學校中作為直觀教學的，和玩耍教學的原則（因為牠對於小學生，也不是絕對無謂的），並且在一定的情況中，還有介紹的必要。但是，與工作學校的定義，則無絲毫的關係。伯賽當 (Basdon) 已經從他的實驗中，知道麩糊造字母的法子，是與讀，寫的本領絕無補益的。印版字體和清寫字體，固然也都有牠們的族性的和個人性的精神構造，也有一定的客觀價值，但是從頭的就這樣去努力，卻不是一般學校應有的事情。還有一種方法，牠的工作分配，也很能夠供直觀和形像察驗，還也不違背工作教學的心理和

論理的原則者就是體力的動作。但是，若在動作過程中，不顧心理的和客觀精神的關係，不願與此相連的系統的意志修養，和判斷力的清晰，任憑牠怎樣帶着工作的皮毛，也總還不是我們所謂「工作學校的組織中核」。

若只是把工作當做直觀教學的方法，五官練習的方法，滿足學生們的好動性的方法，那這些以上說過的方法是有用的，而且有時也是必要的。但只是如此，則我們的學校內，並未增了新的陶冶原素，頂多也不過算是把舊有的粗鹵條件實行罷了。如果一旦身體動作能夠爲一定文化價值投入的工具，爲意志陶冶和判斷銳利的有系統的工具，自然還得顧到「事物的必需」與「精神的可能」，那就是我們現在學校中所最缺乏的了。且學校必須善於利用兒童在各種期內由內心發出的自動的實做本領，由自己的興趣中發出，照思想的計畫做去。學校還須給學童以得到靈巧，精密，客觀的條件表現的層次。現在學校內，身體的工作教學，也有牠的特別的位置，自然祇是在小學校內，因爲實踐態度的內心情狀，是兒童精神的原有構造。因此竟有許多教育家，祇把工作教學當作操作原則，寓於其他的教學課程中，而不專設獨立的工作科目。

這些人正是不知道獨立科目的工作教學和原則的工作教學，乃如「刃之與柄」決不能分離。尤其是若想發展技術的表現能力，則更非有技術的訓練不可。簡直不要身體的工作也還可算是澈底。最不合理的，就是把身體工作當作方法原則，反而又唾罵牠不足為獨立的科目，這簡直是頭腦不清楚。自裴斯太洛齊以來，語言的表現能力，是教學原則和教學獨立科目並重的。難道說因為有了各科教學鐘點，都已是語言鐘點的規定，語言的獨立科目教學就是贅疣了麼？我們不祇是在其他各科教學時間中要學生學明白口說，筆寫，還要設置特別的時間以求完備。我在多年前所提倡的「凡實體教學都得用繪圖」(Kein Sachunterricht ohne Zeichen)，現在已成了普遍的方法，但是我們如若沒有獨立的繪圖科目，讓學生統系的學習，養成技能，恐怕在別的各科目所繪的圖，決不會美好罷。又如我們若把數學教學祇當做原則，馬上就能看到其內容混沌，事物定義要糟亂不堪了。又如我們小學高級班內的女生跳舞，若無一定的系統的練習，強其意志，操練筋肉，恐怕到底還是如小孩的遊戲一樣罷。

這個空間的能力，(指工作教學的效用)和語言的能力，繪畫的能力，是同樣的要緊。如果有

人說，這一項對於教育是不若其他兩項重要的，在無可奈何時，尙值注意，那就算了；但是，誰要看重牠，且以牠是教育必要的方法，則必須照着其他兩項的教學，同樣去設備，用同樣條件去培養。如此，則我們又得到了一個工作學校的新基本記號，就是「性格陶冶的學校」(Schule der Charakterbildung)。

第六章 獨立科目的工作教學和技術教員

無論學校是怎樣的目的，甚麼是牠的教育和訓育方針，發展意志，理解和精和性，總得是牠的中堅要素。在學校中——尤其是小學——固然不應當把遊戲的門閉上，但是學生都得時時知道，「遊戲是準許的；而工作乃是必須的事情」。意志堅強的訓練，必須使學生對他的工作，在無精神的或體力的艱勞以前，不可放鬆。這就是小學內的身體動作和幼稚園內的純粹遊戲動作，根本不同之處。對於意志訓練最危險的事情，就是學校讓學生在此七八年中，習於把一種事物或多種事物，只略做其大概，不肯做個澈底——這就是所謂的「原則的工作教學」。百分之九十，就要因為這種不澈底的工作，習成串行濫等主義（Deletianismus）。整個的意志訓練，是一個無限多的無限少之「積分」，時時都得注意，努力。將來在成年社會戰爭中的角勝者，就是那些能時時注意，觀察社會動機，且能見諸實行的人們。「處處都要注意」，在兒童比成年人難的多，這是我們都知

道的。如果準許他把他的工作祇是大概的做去，沒有一定對於材料和工具的作難，沒有一定生理的勞力和精神的深思，他是永遠學不到的。甚至於還能養成對於自己工作疏忽自滿的惡習，縱然把這工作作的如何欠缺，如何不完備，他都不介意。如此，祇能養成些串行家，決訓練不出「正當的工作者」。

反之，若能使學生自第一年級到第八年級，在有統系的獨立科目工作教學中，習成細心，詳察，和做事能力及條件的努力，那末，在這種正當的工作中，不知不覺的就得到了一種「自制精神」(Zucht)。既得到這種倫理的和身體動作的好習慣，自然而然的能夠應用到其餘的教學範圍裏，把有害的「濫竽主義」驅逐出去。受過這樣訓練的兒童，決不去做那不澈底的工作。且還要拿他在「獨立科目工作教學」中所得到的能力，應用在其他的科目的工作上，祇要是他的年歲，程度，興趣，與這些工作適合。關於此點，有個很明顯的證據：如學生對於繪圖，在十歲至十二歲時，若仍不能得到宜當表現的能力，或是對於這種練習沒有滿足的結果，他就永遠不會再有興趣往下幹了。在這種情形中，差不多各個學童，都能把他的最喜歡的繪圖遊戲，完全捨去不做。語言和動作，繪圖

和塑像，在普通的意義中，不管用任何材料都可，不過是些表現的方法。但是，若要用牠作為意志和判斷訓練的工具，則必有統系的訓練纔行。因為要讓學生「表現能力」(Ausdrucksfähigkeit)增高，則必須學習「有熱汗的努力」，對於各個思想，都須獨立的去找那唯一適當的表現方法；並須熟思一種計畫，以期原料可能製成。如此纔是工作教學的真義。

我們的性格是如何養成的，與我們日常怎樣工作很有關係。對於各個工作不做澈底，就把牠丟開，學成「疏略含糊的做事」，都會影響我們的意志演化。若是在兒童的玩耍時候，這樣「疏略的做事」不祇是可以的，而且也是只能如此的。因為純粹的兒童遊戲，不過是身體和精神工作的根底罷了。這種動作的過程，祇是有表記的意義，並不是動作的目的。但是，學校——自小學而上——則必須讓學生由玩耍而入於工作，在這裏的工作過程，必須有實在的價值。這裏分明是動作的目的，要借行為去陶冶性格——所以教員必須多用心思，使學生的行為有澈底的籌算，細心和篤實。我們不論讓學生做何種工作，習練何種工藝，都可以，祇要有一種或兩種工作對象足夠了。但是，有一個條件是不可少的，就是所選的工藝，必須讓學生能用機械的方法，來考察牠的過程的準確。

如黏土造像，硬紙造型，都不是正當的工作。一切工作學校的「後起信徒」(Apostel)們，必須知道自己是我們德國學校的罪人，竟將原則的工作教學，引入歧路，而不知道工作教學應當建立在我們德國民族所極需要的「澈底」和「細心」兩個性質上。在我們門興(Muechen)的小學校內，已得到經驗，就是六歲的兒童，也能順從這種精細性的要求，不但不妨害其工作樂趣，反能日日增高他的工作樂趣。所以我得到了確實的證據，在學校工作的開始，就可由正當的工作入手。因為我們的工作教學原則是如此的立根，所以就不能不反對那些學校開始就用極端放任的體力動作和精神動作的主張。誰要是不習練於表現方法，他就連頂簡單的事物，也都不能夠客觀的明白表現出來。表現方法的有統系訓練，乃自由動作和「生產工作」(Produktive Arbeit)不可少的條件(參考我的生產工作及其教育價值(Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert))。表現方法的開始練習，全在模仿。就是我們的大藝術家，如杜鄂(Duerer)阿發耳(Raffaell)都有極高深的表現方法，然在他們的開始工作時，也是先在模仿上去用工夫的。經過此番細心和努力的研究，得到了自由的方法和創作的本領，然後纔能有那樣驚人的新供獻。一旦學童果真得到

了表現方法的足用本領，教育始可漸漸給學童以自己創造的自由地步。這是對於施行工作原則的第二個基本箴言。自然是，學校在起首的時間內，也可以多給學生一點自由操作的機會，一方面為的是讓工作和兒童未斷了的遊戲興趣連接，一方面為的是讓學生時時感覺到自己還未充分的得到了成熟的表現方法。這與基本箴言並不衝突。

那末，一來因為性格陶冶的關係，我們對於精神的，身體的工作，需要這種工作原則；二來因為國民學校欲求學生們的身體工作的精細發展，則非有一種「獨立科目的工作教學」(Arbeitsunterrichtsfach) 不可。但是另一方面，普通教員又絕不能再去學習這種澈底的技術本領，這樣的難題，應當如何的去解決呢？其實很容易解決：就是在工作學校內，除受過理論科學教育的教員外，還須要一種受過技術教育的教員。

除此以外，更無他路可走。對於小學高級班的技術教員，也可以小心一點的直接在「職業行」中去選擇，然後再加以教育訓練。我們在門興、巴黎和什陶克哈耳木 (Stockholm) 已得到了頂好的經驗。一九二一的什圖德葛鄂德 (Stuttgart) 德國教員會議，竟把這種技術教員否決，其教

育見識，正與一八五七，一八八二和一九〇〇的教員會議，完全否認此項獨立工作教學是一樣沒有道理。但是我們欲求根本的解決，也並不必一定走這條路。用相當的師範教育，去培養真正的技術教員，這也並不是辦不到的事情。至少對於國民小學的教員（對於職業學校仍不夠用），可就在現在的師範學校中，改變一些教科，去養成合衆國的「高等技術學校」（Manual Training High School）養成了許多對於小學校和該校自身需用的技術教員，給我們一個很好的證據。這項工藝教員的師範教育，應以四年小學及六年至九年的實科中學為基礎，其課程除教育、心理、倫理外，特別注重實踐的工藝訓練，與物理化學相連。如同歷來的普通師範和現在的教育學院（Pädagogische Akademie），在教育科目之外，兼習各科學教法（文學、歷史、地理等）一樣。但是普通教員也可以自由的（並且是極力介紹的）選習一種身體的工作科目，以求習得這種本領。因為這種技術教員，將來在小學中不祇是擔任工作科目，就是繪畫、物理、化學，也要歸他去教，以求對於學生的工作問題，得到一個徹底的解決。就是全部的小學教學，也必須與身體工作相連貫。工作當作原則，自然必須是普通教員擔任。所以普通教員，雖不必受到完成的工藝訓練，至於能擔任

獨立工作教學，但絕不可毫無身體工作的本領。如果真能如此的去培養技術教員，那外行的人也自然再不能跑進學校來，而普通教員，也可得到時間，以圖個人志向的深造。我真不懂得，現在的小學教員們，又想會的多，還想精通，這兩項實是衝突的事情（參看我的教員的精神和教員養成問題（Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung））。

小學裏要技術教員，實在也不是新鮮的事情。這條路，在女子小學校中，早已走過了。近百年以來，技術女教員和普通女教員，已是一塊的住着。直到如今，也並無人夢想到去反對這些受過工藝訓練的女教員們。普魯士最先開始用官款去培養女工藝教員。道特蒙德城（Dortmund）近十年來，也自由的援例試辦。法蘭西，英吉利，瑞典和北美合衆國，也都是如此。法蘭西更毫無懷疑的選取匠工中有教育才能的人，去作高級班的教員。

但是，古特曼（Gutmann）竟在巴燕小學教員第十八次大會（Die 18. Hauptversammlung der bayerischen Volkslehrer zu Regensburg）上說：「在其他教學之外，加入獨立的，由匠人指導的工藝教學，乃頂大謬誤。」這個工作學校的大反對家也很知道現在的教員教育，決不能再

增加教材，但是他不知道說，讓另外一種教員來担任此類課程，卻主張把這類課程趕出校外，要是照他的意思說，那末，我們的女校中用手工，烹飪，諸女技術教員，也成了教育大謬誤了！因為普通教員不能在歷史，地理，自然科學，國文以外，再學習工藝，體操，唱歌，繪畫等科，就須將那些如德國許多小學校中的專門繪畫教員，瑞典小學校中的體操教員，美國小學校中的唱歌教員，和許多女子學校中的家政女教員，都推在校牆以外麼？

如果一日，德國的一般小學校教員們，能夠知道飽受技術教育的教員們是必然需要的，他們自己且能夠得到時間，去深造學問，自然就不再反對這個問題了。一言以蔽之：今日的學校，是否能變成工作學校？獨立工作教學，是否能永遠在學校內存在？這種工作是福是禍？全看能更產生些有良心，有能力的技術教員不能！要想把大多數天賦較弱，不能直接由精神工作，浸入文化價值的學生，也往倫理的性格的路上教育，則非有這種技術教員不可。我們的一切「補助學校」(Hilfs-schule)的工作教學，一直到如今，仍不能超出玩耍的範圍。倘能得到真正受過教育和技術教育的好教員，去替代那些濫竽先生們，不久必能看見完善的良好組織的實現。

第七章 總合和結論

今日一切真正教育革新家的處思和積慮，是要使我們的國民學校堪為性格陶冶的工具，就是對於大多數天賦較弱的學童，也能夠適用。已往百年的經驗告訴我們，那樣死記憶知識的教育——征服了一切國民學校和高級學校的死記憶知識的教育——已不是我們今日所需要的國民教育和人類的教育了。牠又告訴我們，那大堆的死知識，遠不如精神的發展，倫理的適應力和工作的本領要緊。因為這些生產的文化工作，是時時忠實的，有良心的，能夠供創造精神的使用，而聽其指揮的。並且這種訓練方針，也是我們大多數的國民，無論男女所需要的——實在已經有了這種需要的誠意。

因為工作學校是自己自動的「做進」文化價值中的——這種意義我在第三篇和第四篇內已經說明了——需要整個的精神作用；因此工作學校的組織，必須以性格陶冶為最高條件。為

求得到這種目的，就不得不把一切的雜亂知識和與牠有連帶關係的膚淺性驅逐出去。因為要求真正的經驗知識，所以必須建個圍牆，以防死知識的輸入。工作學校的用意，是要以極少的「知識材料」(Wissensstoff)，得到極多的適應力，本領和工作興趣，以完成國家公民教育的使命的。

由有文化的，良好社會的和有倫理的文化法治國家着眼，我們找到了公立學校的三個急應解決的任務：(一)國民個人將來職務的預備；(二)此種職業訓練的倫理化；(三)養成兒童對於自己所屬團體社會共同工作的本領。所以訓育和教學，都必須注重性格陶冶。其緊要條件有三：

(a) 在每種教學範圍內，教學方法必須縝密，但屬可能，一定得讓學生的完成目的得以發展，祇要是陶冶價值允許的——自然不是處處可能——必須竭力的使工作過程合於兒童的精神組織〔參看第五篇〕。在各種學校中，為實現工作學校精神起見，其最適當的科目，無過於技術的，繪畫的，物理的，化學的，幾何的，和初級算數的 (Arithmetisch) 工作。在高級學校 (高中) 內，還有外國文的翻譯——尤其是構造完備明晰的外國文——也是極好的工作對象。

(b) 技術陶冶，也是一些要緊陶冶價值之一，所以在學校內必須增加身體工作為獨立科目。這種工作科目，對於初級學校和我所謂的高級「技術學校」(Technische Gymnasien)更不可少。

(c) 因為倫理性格，是祇能在有社會價值的實做工作裏學到的，所以對於各種學科的組織，都必須以團體工作為基本原則。

就是性格陶冶的本身，不包括倫理的方向，只為意志的堅強和沈毅計，為判斷的清晰計，在各種教學範圍內，也需要自由的和複雜的動作。欲求「自己經驗所得的知識」，必須把已往的老路丟開，去走親身觀察，親身經驗的新路；身體工作教學，決不可仍然採用知識宣講的老法子。更要緊的，若想讓原則工作教學不流為膚淺的直觀教學，還要為性格陶冶的使用，且不至於走入歧途，自然而然的必須把身體工作教學當做獨立科目；就是對於初級學校的男童，也必須有一種受過新教育的，受過技術訓練的教員。

最後還有一件，也是很要緊的，就是性格陶冶的根本，乃判斷力清晰的訓練，也就是邏輯思考

本領的訓練了。這種本領，祇能在自動的精神工作上得來，所以說自動的精神工作。比自動的身體工作更緊要，為工作學校更緊要的記號。在第三篇內曾舉過的用一定數量的木料去做鳥屋的例子，對於這個道理，已說的很明白了。在初級學校中，尚不容易把這種能力十足的去發展，然而，祇是藉着身體工作，去喚起自動的精神動作一項，對於學童已有極大的裨益。欲施行自動的精神工作，必須竭力去擯除舊式的輸灌知識，以為自動知識發展的地步。那末，一方面必須得減少教材；一方面還得有適當的精神工作場所——對於歷史，地理，博物，「空間論」(Raumlehre)等必須有充裕的圖書館；教員亦必須受相當的精神訓練。把雜亂無章的思考習慣，易以邏輯的思考習慣（科學的思考方法），乃工作學校的要點，也就是性格陶冶的基本要求。

如果我們的中級學校，能把這個難的訓育問題實行了，那牠就是真正的，正當的工作學校。從這種本領中，漸次增長邏輯的思考力，藉以解決一切的精神問題，那就是所謂的「理智形式陶冶」(Die formale Intellektuell-Bildung)了。只是我們不可忘記，這種本領並不是祇在我們靜坐整理科學問題時纔需要表現，即在平常與人交接中，尤其是對於「先入的成見」，驕傲心，虛榮心，

來阻攔我們的思考時；或是性好和友誼問題，卒然而來，必須立刻解決的時候；或是愛情來麻木我們的清醒恆力的時候；也須能夠明白表現纔行。這種邏輯思想自由性的養成，不一定是學習代數，幾何，希臘，拉丁文纔能得到，除此以外，還有這個處世接物的方向，只是我們的中學不知採用罷了。不祇是在倍受指罵的文科中學，就是在很受贊美的實科中學裏，也是一樣的不知採用牠。按我自己的觀察來說，在實科中學中實爲更甚；因爲教材太繁，致使學生決無時間去得到足用的邏輯思考的堅牢習慣。

深刻的研究——尤其是古文的研究，也是工作學校的一部分工作，很能增長人的客觀興趣，探索原著者究竟是如何着想，對於文化價值的侵入，此乃不可少的教學方法。借着翻譯外國詩文，哲學，史事，等工作，很能深入到異國的文化價值中。這種工作，所以不能達到目的的原故，實由於教學法的不正當。向來的教學法，不但不能增長兒童興趣，而且簡直能把興趣完全毀滅了。我這種經驗，不祇是由學生時代得來的，當我任中學教員時得來的也不少。我們可以說，對於胡歌兒的故事

(Die Erzählung Homers), 沙魯士特的醒活歷史描寫 (Die lebendige historische Schild-

erungen Falusta) 蘇發克來氏的戲曲 (Die Dramen Sophokles) 哈阿采的短劇和諷刺作品 (Die oden und Satiren des Horaz) 生來就沒興趣的兒童，是簡直沒有的。但是，如果教材與學生的年齡不合，或一篇文選教到幾個月，一年，或竟延長到二年，則任何教材，都不能保持學生的興趣，就有極好的教員，也難藉自己的火焰把兒童的興趣重行吹燃起來。倘若麻木了這種興趣，不祇是失了古文的好力量和美術性，且失了邏輯思考訓練的希望。如果教員不善於教學，用不正當的教材，讓學生振刷不起精神，不願往下學習，可是他們還要勉強的往下幹的原故，不過爲的是敷衍和恐懼不幸的結果而已。在這種情形中，學生們的銳利邏輯意念，就不專注在古文的難點，而專注在如何能脫去這種強迫和無味了。這自然也是一種邏輯訓練，可惜祇是一種極不合希望的和極不道德的邏輯訓練罷了。

有個很好的法子，能夠剷除這種危險，就是教一篇選讀的時候，應當把其他的東西都擱起來，用全數鐘點，或竟借用第二種，第三種語言的鐘點，務必在一禮拜內，將此篇的內容弄明白，使學生懂得全篇的意思，能夠澈底的去工作。如果選文較長，則教員必須完全的或擇要的譯出，以期在短

時間內可以讀完。學生年齡愈幼，愈當用短的時間。如 *Odysee* 一類的長文，一篇須用二三年的時間方能讀完，自是無可救藥，最好的方法，就是不要選讀牠。甚麼時候希臘文的胡默兒文選開始，我們就可把拉丁文的文選停止些時。如同我們四個月不談羅馬，專談希臘，恐怕也不會妨礙甚麼事吧？讀罷希臘之後，我們更能用充分的時間，再來詳細的談羅馬！我確信多年前的拉丁學校 (*Die lateinische Schule*)，也會用過這樣的方法去教古文。

還有第二個方法，就是把文學鐘點放在午前。以前的法郎克福 (*Frankfurt*) 的中學校，曾這樣辦過。樞密官鄂養爾 (*Geheimrat Risser*) 曾肄業此校，謂一直到一八七三年還是如此。每禮拜用一個完全的上午，最高級班的學生，都在讀書室會齊，自由選擇應工作的古文選讀。主任教員和校長交換任監視之責。閱書室如其他課程一樣，學生是必須到的。我覺得這種教學，根本就和在學校內的教學不同。但是，學生必須預先就有這一種工作的興趣，不然就白白的把可貴的午前時間耗費了。如果這種教學能實行，有好結果，就比那畢業考試強得多了。在這樣學校裏，學生也真能得到工作的機會，還很可以在末了兩個年級內，同樣的讓學生選習歷史，文學，近代經濟學，普通

國家學等，凡是學生有特別自由興趣的都可。在中學校內，最要緊的事情，就是給學生以充分的時間，能夠隨他的性好去幹。如果真能採用這種辦法，不祇是能啓發思考，還能助長精神。保存十足的工作興趣，也是工作學校的要素。我們的中學校，是否能夠得到工作學校的美名，全看能不能給學生以興趣，能不能給學生以時間，讓他們自由去研究一切科學。

一切小學和中學校，注重獨立精神工作，也是工作學校的要務，以上所述種種，並不是要和已往的學校絕對分離，更不是不可施行的條件，只是要把現在的學校，引到富饒的地方去罷了。還有應當解決的，自然是教學方法，教學方法問題的相關點：第一仍是邏輯問題，第二乃兒童心理問題，還有第三就是時間，空間，經濟狀況等問題。我以為教學方法的意義乃較廣的，不是專指教學的規則而言，不過我在此處不能再來詳細述說教學方法，祇有一件我必須在此聲明的，就是學校事業的統一問題。我們已經明白了，學校應當是學生將來職業的預備場所。這種原則，對於大城的小學學生尚不甚明顯，因其將來職業種類繁多，不能預先知道；對於農村社會的小學學生則極顯，因此類學生不論男女，都是將來從事於農業和家庭經濟的。統一乃大致的統一，這是人人皆知道的，但

卻不是「巧寫功課專家」(Tehrplanschneider)的皮毛統一，乃真正的，在一定的時間內，必須把動作專注在可能的少的事物上。近來「一般統一家」的思想大謬誤，就是想把普通教學的溝壑塞住，把一切的知識材料都與一個科目連絡，設一個故意的，很勉強的系統來。不知各種知識在文化進程裏都有牠自己的，確定的價值，其妥當的支配聯絡，則全仗我們心理作用的組織。有妥當的聯絡纔有陶冶價值，正如其他一切文化價值一樣，內在的陶冶價值，只是在各種知識的精神構造中。學生的精神，必須順着這種精神構造往上去做，如若他的天賦是有相當適應力的，那這個文化價值就能變成他的陶冶工具，能夠扶助邏輯思考和性格陶冶所需要的判斷清晰的發展。

肯把這種對於教學目的最明顯易解的原理和牠的有法則的知識光線棄去，而代以散漫不聚的殘光者，祇有那些對於自由工作方法的陶冶力量毫無觀念的人們，纔會去幹。獨立科目的工作教學方法，也得順着該科目的性質。若把興趣中的意志增長練習和工作的天然秩序演化路道損壞，故意去行不合理的統一，決沒有教育的意識。這種統一，決不許妨害將來有用本領的自然演化。但並不是說，別的科目中不準涉及身體工作，正如圖畫乃獨立的科目，是不顧慮其他各科而專

向本身的心理的路去的，然其餘各科仍可用圖畫爲教學上的扶助。

如此，將來學校的演化，已是很明白的了。我們用全力去助牠往正路上走。然我並不覺得我們是新的革命家。反覺得我們不過是要把舊的和很古的「教育要求」妥當實行罷了。這種教育方法，是對於小學生和一般不能藉精神工作爲陶冶工具的羣衆的絕好良劑。至於我們現在的學校，除文字、數字外所教給羣衆的東西，卻不是陶冶，乃陶冶的毛皮，馬上就會脫落的。大多數的學生，都是在不數年後即遺忘淨盡，因爲這種不能助長實踐的和精神工作的知識，不能激動學生們的內心需要，任憑牠多麼簡單，決不能和學生的心靈結合起來，如同光滑的漆塗在玻璃板上，決不能發生化合，不久即行脫落是一樣的道理。凡我們今日熱烈的、明白的努力，都是百年前諸大教育家們所想到的東西。我在費希特遺著第三卷第二百六十頁中，找到了以下一段很激烈的陳述：「在兒童身心開始發展，剛會說「啦啦」的時候，就給了我們教育藝術，去教他的機會。因此他就得到了以字代物，以言語代感覺的怪設備。不久教育者又嫌字太直觀了，更代以死的字母，強迫不讓學生在他的本來環境中生活，而在這種字母元素的海中游泳。教育藝術，決不讓學生一刻在萬物的近

影中停留，而把他赶到影的影中——影的影的影中去。因此後輩少年們，祇能認識迷霧的世界，而對於事物的「本體」，「實在」和「真理」等，都無認識的機會。

我覺得工作學校，是照著那曾被再三指點而少有人明白的話去做的。「祇有在兒童周圍的工作，能給小學校以陶冶的力量」，這句話在林哈德與葛吐圖德 (Lienhard und Getrud) 與格士納書 (Brief an gessner) 和天俄今 (Schwanengesang) 中，處處都可找到的。我敢斷言：雖說裴士太洛齊 (Pestalozzi) 沒有明白的用字寫出來，他也一定是以職業教育為人的教育的途徑的。

他死後到如今，已歷百年了。但是他的工作，還是在那裏期待着完成。他在他的一八一八年正月十二日的家語 (Rede an Sein Haug) 內說：「我敢說，凡是我在這世紀初所做的教育研究，到這世紀的末年，必有許多教育家去繼續努力，而感謝我所供給的方法和主張」。

近百年來的盲目學者們，擺弄飛沙走石，竟想把這個大教育家用苦心發現了的人類教育真理埋沒。但是有價值的真理，決不是可以埋沒得了的，非至世界太平，人類幸福，牠決不肯停止牠的

活動。凡是我們已經下了科學的決心，爲教育正路而犧牲的人們，都應當來發揚光大這種不可磨滅的真理！或者到二十世紀的末年，人民享受這種真理的完成的時候，就會知道了裴氏在十九世紀之初，受盡艱苦所作的「熱烈奮鬥」和「確定認識」的價值。



中華民國二十四年五月初版

(31278.2)

中德文
化叢書
工作學校要義一冊

Begriff der Arbeitsschule

每冊定價大洋肆角伍分

外埠酌加運費匯費

原著者

Georg Kerschensteiner

譯述者

劉

鈞

發行人

王

上海河南路

雲

五

印刷所

商

上海河南路

務

印書館

發行所

商

上海及各埠

務

印書館

* 版 翻 *
* 所 印 *
* 有 必 *
* 究 究 *

AUG - 2 1985

