

# 文 化 教 育 學 概 論

楊 杏 庭 編

國 立 編 譯 館 出 版

楊杏庭編

文化教育

概

論



國立編譯館出版

# 序

事變以還，人民損失甚重，教育事業，更趨衰落，國事日非，幾將不可自拔。國府還都，倡導和平，志在挽回殆局，以謀國家民族之復興。正平忝長教部，秉承國策，向教育本位努力，以盡綿薄。舉凡人民思想之糾正，學校風紀之整飭，教育事業之擴展，科學教育之提倡，無不力求其實現。對於教育之改進計劃與適合國情之教育學說，更廣為徵求，精選慎擇，刊以問世，藉供從事教育者之研究，以促成教育之進步。文化教育學思想，為德國復興民族之原動，足為吾國教育改進之借鑑，楊君以研究之心得，撰成此書，舉凡教育之原理原則與夫教學方法，無不闡述明確，誠為不可多得之優良教育讀物也。國內從事教育者，果能悉心研究，以求實際之改進，則此書之貢獻，實有甚大之價值矣。

中華民國三十年 趙正平序

趙正平序於教育部

# 序

吾國施行新教育已三十餘年，歷史不謂不久，然未能充分發揮力量者，厥爲不察國情專事摹仿爲最大原因。蓋歐美各國，雖不乏優良之教育學說與教育制度，然未必盡能適合吾國國情，更未必盡可採爲吾國教育之實施方針。楊君杏庭，久居海外，專攻教育，對於日德兩國教育，研究更見深切。觀感所得，認爲德國文化教育學說，既能適合吾國國情，又足以復興吾國民族，可供吾國教育建設之借鑑，遂以研究心得，著成是書。闡述文化教育教育之原理原則，以心理學爲基礎而討論教學方法，喚起團結精神，以促進民族意識，而謀生產教育之推進。採集精勤，實足令人景佩；所有貢獻，均富價值，洵可寶貴。恆如奉命校訂之餘，謹贅數言，以誌介紹云爾。中華民國三十年二月十八日倪恆如。

文化教育學概論 序

# 自序

文化爲建國之基礎，國家之隆替，有繫乎文化之良窳。然文化之流傳與創造，又必賴教育之設施。近代國家欲謀復興建設，奠定國基，雖經緯萬端，任重道遠，而建國基礎之文化，有待於教育設施以謀推進者，實爲當前之急務。觀乎前次歐戰結束，德國備受協約國之壓迫，國家地位，陡趨衰落，人民生計，頓陷困厄。幸賴全國上下，一心一德，齊圖復興。尤以狄兒戴等倡導文化教育學，啓發國民人格，理想和感情，陶冶團結精神，藉科學知識以創造高價文化，實施生產教育以充實國富。浸尋而得以挽回國家之獨立自由，漸臻勵精圖強之境，文化教育學之影響，乃有其不可磨滅之價值，苟謂爲德國復興之原動力，亦不爲過。回顧我國現時環境，恍如德國戰後，圖謀復興，實施和平建國之方策，自亦應努力於文化教育之建設，筆者不揣鄙陋

，因將德國文化教育學之原理原則，詳爲闡述，俾作介紹，採長補短，或可取焉。是爲序。中華民國二十九年八月六日筆者序於雙石里。

# 凡例

一、本書內容，適合大學程度，可供研究教育之參攷。但對於普通心理學或教育學具有研究之教育從業人員，亦可採用為進修讀物。

一、本書以介紹德國文化教育學思想為主旨，並以英美思想為補充資料。

一、本書遇有意義深奧之詞句，輒以比喻說明，俾便自修者易於理解。

一、本書所介紹之德國文化教育學思想，在我國尚屬嚆矢，因此所舉學者姓名及學術名詞，除能依照慣例外，均參照德語譯述。

文化教育學概論 凡例

# 文化教育學概論目錄

## 序論

### 文化教育學的由來

## 本論

### 第一篇 精神構造論——精神科學的心理學

#### 第一章 意識的新解釋

##### 第一節 意識的全體性

##### 第二節 意識的渾一性

##### 第三節 心意的變樣性

##### 第四節 意識的發展性

##### 第五節 生命與意識的關係

## 文化教育學概論 目錄

文化教育學概論 目錄

二

第六節 主情意主義

第二章 精神的構造關聯性

第三章 意義關聯性

第四章 直觀、表象、概念的關係與新意義

第五章 兒童、青年期的心意形態

第六章 陶冶性論

第一節 可陶性的問題

第二節 生活形式論

第二篇 文化價值論——文化財

第一章 文化的意義

第二章 文化財的歷史條件

第三章 文化財的分類

第四章 陶冶價值與文化價值

第五章 文化傳達與文化蕃殖

### 第三篇 理解論——了解論

第一章 生活體驗論

第二章 了解的心意階段

第一節 了解與體驗的關係

第二節 了解的意義

第三節 感覺的理解

第四節 表象的了解

第五節 意義的理解

第六節 概念的理解

第七節 情意的了解

第三章 了解的媒介

第一節 實物直觀

文化教育學概論 目錄

四

第二節 言語的媒介

第三節 文字文章的媒介

第四節 象徵符號的媒介

第四章 了解的諸形態

第一節 價值感受性

第二節 價值受容性

第三節 人格的了解

第四節 文化形態的了解

第五節 歷史了解的階段

第五章 了解的客觀妥當性

第一節 評價的妥當性

第二節 了解的客觀妥當性

第三節 情意的了解與客觀性

第六章 體驗Ⅱ表現Ⅱ了解的關係

- 第一節 體驗與表現的關係
- 第二節 表現與了解的關係
- 第三節 教育愛
- 第四節 三味一體論
- 第五節 教師的生活形式
- 第七章 少、青年期的心意發展階段與文化財
- 第八章 教學階段論
- 第九章 協同社會教育與民族精神
- 第十章 生產教育論
- 第一節 勞作教育
- 第二節 生產教育與國家

文化教育學概論 目錄

# 文化教育學概論

楊杏庭

## 序論

### 文化教育學的由來

十九世紀末葉以後，德國的教育思想家赫拔德(Herbart)的教育思想，就風靡於世界。他的思想體系，雖然是偉大，並且包含着種種卓見，可是因為根據十九世紀以前的能力心理學的緣故，便發生一部分缺陷。因為有缺陷，所以會影響實際的教育，受着種種流弊。這能力心理學的缺點，就是赫氏的教育理論與實際的缺點。能力心理學，大部分根據亞里斯多德(Aristotle)的思想。此後心理學的研究，各方面都有相當的發展；並不停滯於能力心理學。譬如實驗心理學，就開始使用科學的方法；研究人類的心靈，而獲得莫大的成功，對於心理學界，開闢了一條新的途徑。然而這實驗心理學，還未臻美備而有改進的必要，因此就開拓新分野的研究方法，而成爲精神科學的心理學。一九一二年，又正式成立一種最重要而最難解的基斯塔心理學(Gestalt Psychologie)。這些心理學，都是具有新的意義和特徵；一面訂正從前的錯誤，一面展開新的意義，而創造更合理的解釋。

後來發展的心理學，比前者為優越，雖然含有以前心理學的內容，可是學理體系，和前者根本相異；不但是採長補短，而且具備着學說上根本革命的意義。總言之，後來發達的心理學，完全是立於綜合前者的立場。

十九世紀以前的康德（J. Kant），黑格兒（Hegel）赫拔德等大思想家，他們都不能脫出能力心理學的範圍。康德的哲學體系，完全是以機能心理學為根據。赫拔德的心理學，一名觀念心理學（Vorstellung psychologie），對於一般人的心理，以觀念（表象）當做最基本的要素。而這許多觀念，赫拔德一派的學者，都認為是會離合集散的要素；隨便分析這些觀念出來，而且又可以隨便結合這些觀念。這些觀念，都有許多種類，所以赫拔德等，把這種種的觀念詳細分析出來，再加以分類整理，以便實際教學。

他們所說的人類心靈，是像物質一樣的，能分析成許多要素（Elements），而又能結合成整體，猶如物理化學所假定的原子（Atom）。所以這一派心理學，叫做要素心理學（Elementary Psychologie）。其所用的方法，只有分析，因此又叫分析心理學。這些心理學，本來是一種機械的心理觀，把人類的心靈，當做物質或機械看待。赫拔德的心理學，雖不是全面的機械觀，然而亦以機械論為根據，所以對於他根本不能否認他是機械觀。

從以上所說的心理學，所發見的教育原理與教學方法，當然不免有種種弊害。人類的心靈，原來是「活」而且「動」的，如把這不斷活動的心靈，當做「死」而「靜」的東西看待，作為研究的材料，那麼自然就會發生種種錯誤。第一，教育上的缺點，就是在偏重知識，這就叫做主智主義（Intellectualism）。這主義足以發生知而不行的結果，產生一批言不信，行不果的知識青年。這輩青年，只知理論的探討，卻不會實行理論，苦悶於知識的過剩，轉落於心理上的虛無主義，這就是缺乏意志陶冶的後果。第二，在於實際教學上，把兒童的腦筋，當做一個受容許多觀念的機械；教學者，不過是將許多觀念積入於兒童腦筋受容器的工作。兒童的知識觀念愈多，認為這教學愈是成功，因此兒童心靈受容器，充滿着層層疊疊的知識觀念。

以上所述的流弊、不但普遍於全德國，並且受着赫拔德教育學說薰染的日、法、英、美等國，亦受莫大的影響。日本在明治和大正的五十年間，其教育學與教學方法，無不受他的影響。赫拔德一派的教育思想，其缺點和流弊，尚不止上述種種，茲為避免繁複，不再贅述。

**文化教育學**，為間接直接地反對赫拔德教育思想所發生的。文化教育學的先驅者，就是德國的兒戴（W. Dilthey）。他的哲學思想，對於德國的理性主義，根本有區別。這些理性主義的哲學家，就是康德，黑格兒或是新康德派的溫德波（Wunderband），拉斯克（Rask），立開爾篤（Pickert），拿托爾

伯(Natrop)，科痕(Cohen)等。這些人都是先驗主義者，而且列於主智主義的哲學家佔多。荻兒戴的思想，異於他們者，就在乎他能注重後天的體驗，而且是主情意的哲學，但並不輕視知識觀念。康德及其門徒所忽視的情意與體驗方面，他都能探究顯明出來。從荻兒戴的著作看起來，關於世界觀，哲學，教育，心理以外，也有文學評論，傳記，詩論，藝術論等。文字發表由此可知，他的思想體系中，含着特殊的詩的情緒。所以這位學者，可說是詩人哲學家，不是完全理論徹底的哲學家。因此他的學問體系中的缺點，也就是理論不透徹，體系不完整。他頗重視生命的體驗，但是一面也不指斥先驗的普遍性(Transzendente Universalität)，他是德國產生的生命哲學家。

荻兒戴的思想形態中，一面是反對康德一派的主智主義，一面又和康德的一般普遍性的要求，有些相同。康德所排斥的感情，衝動，本能等人類的本質條件，在荻兒戴的哲學中，是很重要的部分。他所注重的感情體驗與意志的衝動，是和法國的柏格森(Bergson)，布都兒(Boutroux)的生命哲學，有些相同。又和美國的杜威(Dewey)，詹姆士(James)的行為主義，或是經驗主義，也有一部份相同。

荻兒戴生於一八三九年，歿於一九一七年，是年七十八歲。其間最活動的時期，約有五十年——自一八五五年至一九一一年之間。他所有的論文，搜集成全集九冊，富於片斷的論述，有許多是只有序

論而沒有結論的論著。他的思想形態與體系中，具有不完整的部份很多，因此他的弟子們，繼承發展他的學說，亦很有其人。

這些學者，就是剋拉 (M. F. Kohler)，修波瀾加 (E. Syringer)，立都 (T. Ritt)，修貼輪 (E. Strin)，開爾先斯太 (Kerschesteiner)。修波瀾加曾經到過日本約有半年，在各大學講演文化哲學。他是繼承發展荻兒戴的精神科學心理學與文化教育學的學者，著作有「少青年期的心理學」，(Psychologie des Jugendalter)，與「生活形式論」(Lebensformen)，是最有創造價值的論著。立都是一面受着黑格兒的辯證法的影響，一面是和扶沙兒 (Tusserl)的現象學(Phänomenologie)疏通的教育理論家；並且也是宗於荻兒戴的哲學，心理學，而自稱為辯證的教育學者 (Dialektik Pädagogik)。開爾先斯太，是主唱生產教育學的學者，宗於荻兒戴的教育哲學，並且和美國杜威的經驗教育學，也有些相同的地方。他也有許多著作，就是「勞作學校的概念」(Der Begriff der Arbeitsschule. 1922)，「陶冶過程的根本原理與其對於學校組織的結收」(Der Grundaxiom der Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. 1924)，「國家公民教育的概念」(Begriff der Staatsbürgerlicher Erziehung. 1923) 等等。

這幾位教育學者，都是世界上最有名的大學者。德國就照這些學者的理論，去改進赫拔德的教育

方法，和改革第一次歐洲大戰敗國的國內疲弊，而漸謀復興國力，造成這次第二次歐戰的優勢。由此觀之，這文化教育學，可說是已得到了成功，而確實表現出教育的力量了。教育失敗，整個國家的命運，就趨於危險的地步，教育成功，國家也就興旺，所以國家對於教育，應該特別重視。

# 本論

## 第一篇 精神構造論——精神科學的心理學

### 第一章 意識的新解釋

#### 第一節 意識的全體性

我們人類的心靈，本來是不能分成種種要素的；意識的本質，是全體具有關聯性的。譬如普通的心理學書籍所記載的感覺，知覺，統覺，想像，記憶，概念等要素，是不能分析的東西。為研究便利計，可以適用一種要素來研究，然而往往將這個研究的假定法，誤會實在的心靈，是能自由離合集散的要素所構成的；因之常常把人的心性，作為一種機械活動器。其次就是感覺，感覺又分視覺，聽覺，味覺，嗅覺，觸覺五官，而視覺是另外將視覺的性質研究出來，好像是和別的感覺，或是精神現象，毫無關係的。但是這許多精神要素，原來是和表象，想像，感情，推理，情操，意志等等的精神現象，頗有密切的關係。對於這些全體關聯性的問題，從前的要素心理學，都沒有留心研究過。

其次就是心靈三分法的弊害。智、情、意三個根本要素，是古今唯一的分類法；可是智與情有什

麼關係，情與意或是意與智又有什麼關係，對於這些相互的關係，都未加研究，然這些相互關係，在心性上，倒是重要的研究主題，近代學者，對於心意的全體性，特別關心，把智情意未分以前的原始體驗，當做最實在的狀態；所分析起來的智情意，並不是自然實在的心意狀態，是人工抽象的結果。心意的活動狀態，本來是不可分化的東西，是具有全體的性質。

這些關係從教育上，舉一個例來說，就很容易明白。譬如教植物學時，拿一朵玫瑰花來試驗，單把這朵花的花瓣，雄蕊，雌蕊，種子等部分，解剖分析出來研究，就能夠說是真的教學罷？可是從實際上說起來，這不是全面的教學，或是真的體驗了解，乃是偏於知識一面的認識。我們最先看見一枝花，直接的感覺，是全體的美麗的印象，這美麗的印象，是人們共同的自然情感的顯露，是最有價值的感情陶冶的機會。可是大部分的博物教師，往往不把這美麗的印象，這新鮮的情感，指示出來，作為很重要的情操陶冶的機會，那很可惜。

又如教金魚鯽魚課時，往往最初金魚或是鯽魚活潑潑地在玻璃缸裏游泳的時候，不使學生觀察牠們的「活」「動」和自然的生活喜悅的狀態，而立即就把這些魚拿到解剖台上，一部部的解剖，才算研究科學的態度。有人恐怕要反對說：「感情陶冶的時間，有圖畫，音樂，國文等等；意志陶冶的時間，有修身，公民，體育等等，所以教科學的時間，注重知識的研究，這是理所當然的。」然而兒

童是富於情感的，何以自然感情發動時，不利用這微妙的機會，趁機陶冶他們的情操，反而付之不問而阻止於無形，這就是根本不自然的人工教育。所謂認識，就是全體意識的認識，所謂陶冶，就是全人的陶冶，或是全人格的體驗；任何教材，都是一樣的。再舉一個例來說，就是數學要怎樣教，才能達到數學教學真正的目的。普通一般人，都把數學教材，完全當作知識教材，可是實際上，解決數學問題的兒童心意活動，不但是知識概念的活動。又且是興味和情趣的感情動力，在智識層的底裏，活潑潑地在活動。數學的原理和法則的理解，是知識概念；計算的工作，是技術運動，或是機械的活動。可是這些枯燥的概念理解和淒涼的計算工作，倘若沒有興趣鼓動，就沒有意志慾望再去學習。所以心意內層的感情興趣，就是學習上的根本原動力。赫拔德的「興趣說」，是他的卓見，而且是很重要的學說，可是他偏於智識觀念的陶冶，卻不甚適宜。

實際教學，需要喚起這些感情興味，才能達到教學的目的。有興趣時，學生自然就自求學習。自求就是自己需求，需求，就是意志的發動，因此「感情」·「意志」兩方面的教育機會，均能增加。無論那一方面的教材，都需要把握情意陶冶的機會，不可忽略。

有人恐怕要反駁：數學教學，是在於理解，不能理解，怎能發生興趣呢！然而要達到真的理解，就需要根據實際的體驗，實際的體驗，是包含着智、情、意的全體，而沒有直接的體驗，就不會有充

分的理解。這些直接經驗，都是全體意識的經驗，不是可以分割為智的情的意的——各各離散的經驗。譬如曾經遊玩過植物園的人，他對於種種植物，先感着綺麗的印象，然後才發生種種的疑問。若是他沒有審美感或是好奇心，他說沒有疑問，沒有疑問就沒有知識的需求。所以數學或其他的教學，起先都一定要喚起學習的動機，就是喚起兒童的生活經驗，才能達到充分的理解。

譬如住過倫敦、東京的兒童，對於倫敦、東京，就有生活的經驗。這些兒童，若是讀着關於倫敦、東京的教材時，理解的程度，自然比沒有經驗的兒童來得徹底而且能充分。所以無論什麼教材，都需要切合兒童的生活經驗，用實際的生活經驗，做理解的基礎。人的感情、意志、智識也都要緊聯於生活的體驗，沒有體驗，就不易瞭解。數學的教材，要有數學的生活經驗，根據生活經驗，才能達到數理的瞭解。最高等的數學，尙且要與實際有些關聯，否則完全和實際的生活經驗不發生關係，那末學這些空洞抽象的學問，有什麼用呢！況且心意尙未發達的少青年期，對於抽象的理論概念最難理解的時候，更有需用切合於實際生活的教材的必要，將生活做出發點，最後以生活指導為教學的結束。

這意識的生活經驗（*Lebens Erfahrung*），最根本的性質，就是經驗的全體性，不分智、情、意的心意狀態。譬如春天遊玩一趟山野，那時的經驗，不能區分這方面是情感的經驗，那方面是知識的經驗，凡生活經驗者，就是全體的經驗，還未受過反省意識以前的直接經驗。將深奧的意義說出來，

還是智、情、意未分以前的純粹經驗(Reine Erfahrung)，或者是主客未分的原始體驗，也就是最具體的直接經驗。換言之，乃是自我的意識，還未和對象分別的狀態。

## 第二節 意識的渾一性

心意的本質，完全是在於全體性。這全體性和渾一性的意義，大概是差不多的。渾一性有一部分的意義，就是和詹姆士(W. James)所說的意識的緣暉有些關係。然而意識的渾一性，本來可說是一種可塑性，即是意識現象未分化以前的狀態。這狀態是渾然融合的全一的精神生活。換言之，就是一種直觀的狀態；意識在流動時，還未受過分析以前的精神狀態。

我們普通的生活體驗中，這種意識狀態，可說頗多，一般的生活活動，沒有經過反省思考的狀態，可名之曰渾一的狀態。普通心理學，謂之無意識的狀態。然而這無意識的狀態，卻還不能說明這個狀態的充足的義意。譬如在山上，眺望一幅遠景，這時候的意識狀態，可說是渾一狀態，主觀的意識和客觀的對象，還未分離以前，完全是全體渾融的狀態。

舉另外一方面的例來說，就是柏格森(Berenson)所說的，意識的全體緊張性。他說：「譬如一個鋼琴家彈動鋼琴時，他的意識使他的手指活動，而表現音律。此時他的意識和鋼琴，是造出一種不可

分離的全體性。倘若這個鋼琴家，停止彈動鋼琴之時，他的意識的全體渾然性，就破壞了。鋼琴家的意識主觀，和鋼琴的客觀對象，就沒有關聯，不發生全體渾一的關係。這時候的意識狀態，漸漸趨還冷靜，停止流動的狀態。」

這全體的渾一性，用別的術語說，就是最具體的狀態。有了最具體的狀態，才能發生意義，部分與部分無關係而並置的時候，就是抽象的狀態，這種抽象狀態，完全沒有意思的。譬如鋼琴放在那邊，鋼琴家離開鋼琴而站在這邊的時候，這兩者就不能發生關係，不能發生關係，就沒有意義與價值，那是一種抽象分離的存在。再舉一個通俗例子來說：就是男性與女性，原來也是全體性的存在，男女個別分開的時候，就是抽象無意義的存在；可是男女發生夫婦的關係，或是戀愛時，這才能算具體的全體性，而且發生價值與意義。倘若夫婦常常打架，結果離婚，此時就破壞全體的調和，變為抽象個別的離開狀態，所以就失了意義與價值。

看了以上所舉的二、三個例子，大約就能夠明瞭意識的渾一性，全體性，具體性的概略的意義；同時會了解分離性，個別性，抽象性的空洞性質的意義。康德或是赫拔德的缺陷，就是在於形式的空疏性，或是抽象的形式主義，不切於實際。反之輓近的哲學教育思想，因為補缺他們的學說起見，漸近於內容主義，實質的體驗精神。

## 第二節 心意的變樣性。

心意的變樣性，一種意義，就是可陶性的意思。沒有變樣性，就是沒有陶冶性，倘若精神固定，不能變換形態，那麼教育的效果，根本就不會發生。意識的根本特質，就是前述的全體渾一性，這乃是意識原型，將這心意原型，意識可以變化種種的形態。這變樣性，一部份的意義，和英美的學者所說的順應性，有些共同的意思。

前述的意識的全體性，本來是一種無形態的狀態，立於這無形態的原型，可以陶冶種種形態出來。這許多形態，可說是同一意識的許多側面（Aspects）。教育家會根據這心意的變樣性，變化被教育者的心意狀態，造成教育家所意圖的全人格出現。

從表面上看起來，身體容貌等等，也會有變樣性的。譬如長久住在英、德的中國留學生，回國時，他們的相貌、鼻子、皮膚、眼睛、態度、言語、不消說，都很容易像英國紳士，或是德國國士的風範。這是外表上的變樣，大約和自然的光線、溫度、濕度、樹木、山河的環境，與社會的習慣、風俗、生活形式的環境，有很密切的關係。自然社會的環境，影響着人們的身心，可說是很利害。這些留學生的父母，雖不是英德的外國種族，而是純粹的中國人，尙且有這樣極端的後天變樣性。

不但是個人，就是整個民族，也是一樣。現在歐洲的芬蘭、匈牙利、土耳其等國家民族的構成份子，大部分是蒙古民族，芬蘭是匈奴(Finish)，匈牙利是嗎舍兒(Magyar)，土耳其是突厥(Turkish)牠們完全是蒙古族的分枝(Branches)，然而外表不像蒙古族，幾近似歐洲人。成吉思汗的末裔，亞格巴(Akbal)。巴卑爾(Babel)，到印度去當皇帝時，他們也漸漸會變成歐人的風範。

從外表的身體形態說起來，倘且有這樣厲害的變化，那麼精神上發生重大的變樣，更屬可能了。人們的心意，本來具有融通性的，教育的後天底影響，就是利用這種融通性，漸漸造成一種態度(Attitude)出來。這種形式態度，照杜威所說，就是各種形式陶冶，形式陶冶達到目的時，這些變樣性，就比較趨於固定。

這種心意的變樣性，最豐富的時期，就是少年和青年期，意識柔弱的時期，變容率自然隨之豐富。達耳文少年的時候，很喜歡念詩文，後來因為研究自然科學，心意形態，結果傾向於理科方面了，這就是精神上心意的變樣性。對於上述的例子，生物學家或心理學家的說明，是認為神經通路閉塞的緣故，常念詩文的時候，神經通路暢通，但是久不念詩文的時候，這些神經通路，就會閉塞起來。神經通路，就是中樞神經和末梢神經的傳播通路。不過這種說明，是就生理的心理學立場的解釋。從精神科學的心理學講起來，這些現象，就是心意的變樣性。

這種變樣性，不但在長時間內足以存在，即使短時間，也能有顯著的現象。譬如上一點鐘是物理，下一點鐘是文學，兒童的意識，也能變樣自己的形態，而適應於各方面的樣態。(Mode)

#### 第四節 意識的發展性

這意識的發展性的問題，已為多數學者所注意；不但荻兒戴派的學者提出這問題，就是別的學者，譬如詹姆士，柏格森，布都兒(E. Boutroux)，或是德國最近的學者謝拉(Max Scheler)，和海德格(Heidegger)等哲學家，都鄭重地討論過。

據柏格森在他的「物質與記憶」(Matiere et Memoire)，和「意識的直接與件」(Essai sur les donnees immediates de la Conscience)的著作中講的思想說起來，意識和物質的根本相異，就在意識是「質」(Qualitat)，物質是「量」(Quantitat)的區別。「質」是不可分析，不能解剖，而且也不能在空間並置的東西；而「量」是能分割，可解剖，在空間可以並置的東西。意識的「質」，不斷在發展，伸長，演進；然而「量」是機械的，無目的的變化。柏格森的意識論，是近世哲學上，最大的發見。他所探究的意識的飛躍發展性(Elan vital)，就是最深奧的根本學說。柏格森的時間論，和純粹持續論(Duree pure)，或是理論與生命的問題，實在是現代哲學界和思想界有力的主張。

意識的發展性，其本質屬性和根本條件，就是時間，因為生成、伸長、發展，這些事情，一定要經過相當的時間；所以意識的本性，就是根據時間的發展性。物質的根本條件，就是在於空間（Space），物質所具有一定的容積，體積的「量」，須要占有一定的空間。譬如人們的身體，當作物質上的側面觀察的時候，必然地要占有一定的空間，然而潛在體內的意識，是沒有容積和體積的東西；不需要占一定的空間，可是須要一定的時間過程（Time Process）。才能發展、伸長、進化。那麼其次的問題，就是空間與時間（Time and Space）的關係，或是身體和意識的關係。這些問題也是很重要的根本條件，可是現在也暫不論及。

荻兒戴對於這生命意識的發展性，曾經發有議論。在他的全集第七卷中，對於這問題會發表下面一段議論：「在於生命第一範疇的規定，就是以含着變化的時間性（Zeitlichkeit）為根底。這時間性既已顯明於表現、生命過程（Lebensverlauf），而對於我們的意識可追求的統一（Einheit）的結果而存在的。生命與牠所處置的外面對象，是同時間・連續性（Aufeinanderfolge）。時間距離、持續性、變化性的互相的關係。」

“In den Leben ist als erste Kategoriale Bestimmung desselben, Grundlegend für alle andern die Zeitlichkeit enthalten. Dies tritt schon in dem Ausdruck, ‘Lebensverlauf’ hervor.

Zeit ist für uns da, vermöge der zusammenfassenden Einheit unseres Bewusstseins. Den Lehen und den in ihm auftretenden andern Gegenständen sind die Verhältnisse von Gleichzeitigkeit, Aufeinanderfolge, Zeitabstand, Dauer, Veränderung Gemeinsam”

意識的發展變化性，就是在於時間，時間可以區分「過去」「現在」「未來」三個階段。對於這個意識的「過去」「現在」「未來」的變化特質，荻兒戴又說過：「時間對於「現在」的經驗，是繼續的前進，而「現在」又不斷導入「過去」，那麼「未來」更不斷進入「現在」。「現在」是現實的時間，瞬息的感情，對於記憶或是表象，(Erinnerung oder Vorstellung)，是相反的體驗，(Erlebnis)對於「未來」所表現的慾望、期待、恐怖、需求，也是相反的。」

“Hier wird die Zeiterfahren als rastlose Vorrücken der Gegenwart, in welchem das Gegenwärtige immerfort Vergangenheit wird, und das Zukünftige immerfort Vergangenheit und das Zeitmomentes mit Realität, sie ist Erlebnis im Gegensatz zur Erinnerung oder zu den Vorstellungen, Fürchten, wollen auftreten.”

意識和時間的關係，如上文所述有「現在」「過去」「未來」的三種特性，對於現在的意識形態，是直觀、感覺、知覺，對於過去，的意識特性，是回想、記憶、表象，對於未來的是希望、想像、慾望等

心意形態。其中對於現在的生命意識，最重要的東西，就是生命的衝動及促迫力。這衝動力，生理學的心理學者詹姆士，和形而上學家柏格森，都認為是盲目的推進力；盲目者，就是目的意識不明瞭的意思。然而在荻兒戴一派的學者，是認為有目的的，傾向於理念(Ideen)的生命，即立都所謂「生命的潮流與向於彼岸價值的直進力，而兩者所牽制緊張的辯證發展力。」現實的生命意識，就是憧憬價值，追求理想目的，充當意義的作用。現在的時間性來得主要呢，還是未來的時間性來得主要，這是事實上是很難解決的問題。一切意識現象，都是以現實做基點而變化發展的。沒有現實，過去或未來，那末意義就完全失去。可是將嚴密的理論說起來，現實只有一瞬間就過去了，這一刹那，對於全體又具有什麼意義呢？

最近德國的海濶卡(Heidegger)，對於意識的時間論，又發表很獨創的思想。他在「存在與時間」(Sein und Zeit)的著作中，論述未來的重要性。他說未來比現實更重要，未來就是現實的根據；未來的本質屬性，是「缺如的性格」。「缺如」者，就是空洞的意義，空洞是非存在，然而非存在比存在還重要。譬如一個茶杯，中間是空洞的，所以能盛茶水，若是茶杯的空處充實的時候，這茶杯就沒有用處。和這道理相似的未來，就是現實的根據；未來是非存在(Neon)，現實是存在(On)，于是非存在是存在的根據。非存在卻然是非存在，可是不久就能變為存在的現實。

倘若人們的生命意識，沒有未來性，那麼這個人，完全等於自殺。人有希望、理想、憧憬，才能生活。譬如一個青年學生，拼命用功求學；就是爲了追求未來的希望，所以他的現實假使喫了許多苦，也願意忍耐下去。反過來說，假使這個學生，努力求學，修養品格，然而未來的前程，統統被社會人們閉塞掩遮而不能發展的時候，他在現實，假使是豫先曉得了前程無望，那麼他一定不願意求學，結果陷於自暴自棄的境地，或墮落下去。未來性（Zukunftigkeit），是現實的根本，是人的理想性。人們沒有理想，就變成墮落、頹唐、頹廢的生活，結果等於豚羊牛馬等動物一樣。

未來是空虛性，老子的虛無思想，和這空虛性，有些相同的地方。這空虛性，是一種理想性，是沒有現實的，可是不久就能變作現實。現在世界各國的戰爭，都是爲着國家民族的將來。國家倘若滅亡的時候，國家與個人，就沒有未來性的希望，所以各國人都拚命從事於戰爭。英·法·對於現實的狀況，當然沒有什麼權利領土的野心，但是他們，害怕未來的國亡種滅，所以捲入了戰爭的漩渦。德義也是爲了未來的發展，而惹起軍事行動。所以海濼卡所謂未來的根本意義，大約看了上述的譬喻，就可以了解。

簡略的說起來，人類的意識，是「生」而「活」的，具有生長、發展、運動、活動、衰老等性質。所以教育者，可以根據這意識的發展擴充性，而能夠幫助陶冶這些性質。

## 第五節 生命與意識的關係

生命(Das Lehen)和意識(Das Bewusstsein)的主要意義，原來是相異的；但是普通常識上，却常常認為相同而混用。荻兒戴和柏格森，對於這兩方面，都沒有什麼特別的論述。然而最近德國的哲學家謝拉(Scheler)，卻研究得很詳細。他的方法學(Methodologie)，一邊用達耳文的實證方法，或是生物學·心理學的實驗材料論證，而一邊用科學不能達到的思維形而上學的方法，論究人類的本質。

在他的名著「宇宙的人類立場」(“Die Stellung des Menschen im Kosmos”)中，解釋人類的立場，而成爲「人類的解釋學」。(Antropologie)宇宙間所存在的，可分爲生物界、非生物界(礦物界)，而生物界中，再分植物、動物、人類等階段。但是他根據內容，把生物界再分六個階段；愈下等的生物，這階段的屬性愈少；而最高等的人類，對於以下各階段的許多屬性，統統都包含着的。

第一階段，就是生命衝動(Lebensdrang)，或名之曰感情衝動(Gefüllsdrangs)。這種特性，是以植物界代表之。植物具有生命，所以有營養、繁殖，而具有極其低微的感覺機關而維持生命，但是大部分都在無意識的狀態中營生。牠們的營養資料，是水、肥料、土壤等無生命的礦物質。植物本來

是不能運動，沒有聯想、記憶、想像、思考、知識等意識作用，只有生活的衝動而已。

第二階段，就是本能作用 (Akt der Instinkt)，這個代表者，就是動物。本能是先天遺傳下來的合於目的的活動，營養、繁殖等，是各自保存或是種族保存的根本特性，總歸於本能作用。植物不能運動，沒有意識；動物是會運動，而能親自尋求食物，具有低微的意識作用，即是極微的感覺作用。所以植物有生命衝動，動物除有生命衝動以外，能增加一屬性，就是本能、感覺的意識作用。植物的食料，是純粹的礦物質，可是動物的食料，就有礦物和植物兩種。

第三階段，叫做聯想記憶力 (Assoziative - Geducktnis)，具有這種聯想記憶力的動物，是比較高等的動物。將動物實驗學講起來，對於特定的刺激，而反覆反應的時候，遂成爲一種習慣的結合；譬如條件反射、模倣、再現等動作，就是這種作用。因此比較高等的哺乳動物，就具有三種根本特性，就是生命、本能和聯想記憶力。

第四階段，名爲實際的智力 (Praktische Intelligenz)，具有這種能力的，只有最高等的少數動物，例如人猿之類；牠們具備着實際的判斷力和關於實際生活的實際技術，會利用簡單的機械、工具等；謝拉名之曰 (homo falbe, homo sapience)，就是技術智識的意思。因此最高等的動物，具備着四種根本特性，就是生命、本能、意識(聯想記憶力)，實際的智力。其食物的資料，就是礦物、植物和

比自己下等的動物。

第五階段，就是精神 (Geist) 具有精神的，就是人類。有精神才有性格，人格的內容，可說是道德意識，人類異於禽獸的根本條件，就在這道德精神；孟子所謂四端，可謂人類的根本特性。具有前述三、四階段特性的植物、動物，是被環境所支配的；然而有精神的人類，能支配或剋服環境，把混雜無系統的環境，整理統制於自己的意志之下。所以前者是被動的，後者是能動的。能動者，就是能夠支配環境的意思。第四階段人猿的實際智力，實在還是初步的技術知識，而不能說是完全能動的意志而足以統制環境；然而人類的技術知識，能夠發明火車、輪船、飛機、汽車、無線電、建築等科學利器；所以現在的都市文明，及其資本主義的社會機構，大半就是這些技術智識所造成的。這個精神階段，換句話說，就是明瞭的對象存在 (Gegenstandsein)，所謂對象，就是空間、時間的範疇 (Kategorie)；精神與對象結合的時候，可成爲認識自我。到了這個階段，才有真正的自我自覺作用 (Selbstbewusstsein)。前面四個階段，是睡覺、半睡覺的無意識或半意識的階段，沒有充分明瞭的自覺作用。所以能夠創出精神文化的階段，祇有具備精神的人類而已，精神，就是人類的特質。人類除了具備着精神特質以外，也有類於植物的生命，或是動物的本能，聯想記憶力，與實際的技術知識；而這技術知識，就是上文所說的自然科學的知識根據；所以這五個階段，合併起來就是人類的根本特性。

第六階段，就是觀念化的作用（Akt der Ideierung）。觀念化是統一一個個的偶然個物的作用，以謀達到一般普遍化的本質作用；禁止一時的慾望衝動，達到永遠的精神，哲學、藝術、道德、宗教、的許多文化形態，乃是真理的永遠性，藝術、道德的永久價值，對於最高神的存在的渴慕等，莫非是這作用的歸結。「禁止一時的慾望。衝動，而達到永遠的精神」，則是人類最高意志所發動的作用。最高意志，乃是人類所特有的自由意志，這意志和觀念化（理想化）的作用，在別的動植物界，都不能發現的。

以上敘述的區別，就是謝拉的思想概略，與柏格森等法國的哲學家的研究法有些類似，可是思想形態，頗有相異之處。柏格森的生命論，並未區分這些階段，然而對於生命的形而上學概念，也有明顯的解釋。由此可知，最近的形而上學的研究法，一面用科學的方法論證，而他面探究形而上學本來的目的；不像從前的獨斷思辨的形而上學。

以上六階段，可以說就是兒童青年的心意發達階段；譬如剛才生下來的孩子，只有生命、本能的需求，本能漸漸發達以後，便能發生聯想記憶力；其次乃是技術智識和精神，最後發現最高尚的觀念化作用，而到達成人們應有的特性。這些心理的發生階段，實在和達耳文的進化論，或是生物學的心理學差不多。謝拉所提倡的最重要的階段，乃是「精神」與「觀念化」。這兩個階段，就是他形而上學的

根本論據，和前舉的立場，頗有差別。

## 第六節 主情意主義

林語堂先生，在他的「生活的發見」(The Importance of Living)一文內說過，關於中國固有的「一切思想，就是「情理」的道理。「情」是同情、憐憫、仁愛、寬恕的意思，「理」就是條理、道理、窮理、致知的理論方面的意義。前者是感情，後者乃是智識理論。孔子的「仁愛」主義足以代表前者，孟子的「義」和朱子的「理」，可代表後者。從希臘的哲學思想說起來，「情」是情熱 (Pathos)，「理」是論理 (Logos)；這兩者具備，才能說是圓滿的人格；偏於知識理論的人，往往冷酷或是煩瑣，偏於感情的人，往往溫柔或是熱烈，雙方都有弊害，因此還是不偏不倚的中庸精神，才是優良的人格。

最近世界上的思想界，對於情意方面，特別惹起關心，對於康德、黑格兒、赫拔德的主智主義發生一種反響；並且發見主智教育的流弊，所以極力主張情意的陶冶，以補充從前的缺陷，而尋求達到真的全人教育的目的。老子曰「人多伎巧，奇物滋起」之意，乃是指示偏智教育的弊害。知識繁多，人就容易趨於權謀術數，操縱權利，製造不正經的陰謀策動。德勝才，是君子，才勝德，乃是小人，也是一種主情意的教育，

荻兒戴派的文化教育學者，對於感情陶冶，與意志陶冶，特別喚起教育學者的關心。從前的教育學，對於這兩方面，都疏忽輕視而沒有研究。因此荻兒戴爲補充他們的缺點起見，提倡這兩種陶冶。主情意這個主義，原來也不適當，因爲恐怕偏於情意，而疏於知識陶冶的時候，又不能達到全人的教育目的。倘若沒有科學的知識，這些國民也不能生存於現代的文明世界；所以現代的教育學，其根底倒是在於綜合的立場。荻兒戴或是修波瀾加所說的瞭解(Verstehen)，原來不但是知識的理解而已，而且還需要感情作用的活動；知識在表面，感情在內面；裏應外合，相互關聯，才能達到真的瞭解的目的。表面上淺薄的知識記憶的教育，不是真正的教育了解(Verstehen)，真的了解，是以生活體驗(Lebens Erlehnis)爲基礎的，一切文化財，須要流入溶化於這些生命的體驗，纔能達到精神的陶冶。生命的體驗，乃是智、情、意三方面的全面的關聯，不能拿出一方面的體驗，當做主要契機(Ornament)；所以文化財和兒童的心意體驗的交流，必須要全面的融合，纔能夠算是真正的了解。一切文化財，假若採用主智主義教育而停止於表面的記憶知識層，那麼不但不能澈底了解，而且很容易忘却；赫拔德的觀念教學最盛的時代，人們都儘管偏於記憶的教學，結果造成偏鄙輕薄的人材出來。

凡是教材，都要流入兒童情意的底層，和他們的生命情感，一塊兒溶化，和他們的血液一塊兒循環；再後，和他們的血肉消化，而發動創造的意志出來，這才能夠說是真正的了解。感情深切的感動

以後，才能發現學習的慾望；若是不能感受深刻的印象，他們就沒有興趣，沒有興味，就不願意再追求學問。

慾望，就是意志作用。意志堅強，或是努力主義的人，都是成功於意志的陶冶。教育就是把意志薄弱的人，陶冶成意志堅強，志操不動搖的沉毅人格，而為一種根本目的。對於這意志陶冶上要留心的一點，就是體魄的鍛鍊；因為體魄和意志，頗有密切關係，體格孱弱的兒童，常見意志薄弱的現象。我們中國衰弱的根本原因是國民有懶惰、放肆、苟且、儉安等缺點，而這些缺點乃起因於意志薄弱，所以要改造國民性格以後興中國，就非要實施意志陶冶的教育不可。

意志陶冶的前提，就是富於感情興趣的教學方法，如果教學方法索然無味，兒童的學習意志，就會破壞，漸漸厭嫌那一科的課程，甚致變成討厭整個的學校。

意志陶冶，另一方面，和德性、道德志操、人格、有緊密的關聯。從最近五十年間的中國歷史看起來，中國是在混亂的時期，國民思想，不能趨於一致，國民沒有一定的識見、人格、志操，今天參加三民主義，明天就信任共產主義；今天主張國家主義，明天就變為個人利己主義；今天是全體主義，明天就是自由主義；或者今年研究數學，明年又變為研究文學，造成一切的混亂。試問在這種狀態之下，國家的基礎怎能鞏固呢？教育須要把國民遊移不定的心情、志操，陶冶成鞏固，而創造真正的

人格，來奠定國家的基礎，使生存於國際間，也能得到優越的地位。

現在中國這樣衰弱，因此國家教育的目的，須要鞠育意志如鐵一般堅強的青年，使不致迷惑種種惡劣思想，而成能幹勇爲的國士，專心致力於復興國家的工作，爲最緊要的前提。總言之，意志陶冶，是以養成一貫不逾的努力精神，志操穩固的健全國民爲標準。

## 第二章 精神的構造關聯性

荻兒戴一派的心理學，叫做構造心理學，與從前的要素心理學略有區別。構造心理學，即是全體的心理學的意義，把人類的心理現象，作爲全體的關聯性不是當作獨立的觀念，或許多要素組織而成的。精神的構造關聯性，乃是把我們的精神生活，當做一種構造看待。這精神構造，依照修波瀾加所說的意義，便是一種體驗傾向(Erlbnis Tendenz)，或是業績傾向(Leistungsdisposition)的兩種關聯。這「傾向」的意思，就是說明人類的精神生活，不是傾向於動物禽獸的世界，而是傾向於價值理想的方向，精神構造的關聯，乃是和價值世界的關係，所以叫做價值關聯(Wertzusammenhang)。人類的精神心理，活躍於現實，然而現實是時時刻刻推進於未來，所以未來是可以代表理想價值性的；因此現實的精神和未來的價值理想，互相發生緊密的關聯，乃是精神構造的價值關聯。

精神構造，還有一種關聯，叫做目的關聯 (Zweckzusammenhang)。目的的性質，普通是當作尚未達到的存在，離開現實，即是在超越現實的彼方；可是目的也可以說是在現實的心意內面，叫做內在目的性，因此目的的性質，便是一邊離開現實，而一邊又和現實有密切的關聯，所以立開兒徒 (Kort) 名之曰超越的內在性 (Transzendentfajinnerlichkeit)。以為現實的心意，當作盲目的衝動的，就是生命哲學家一般的傾向。他們說，生命的未來雖是一瞬間，我們人類也都不知道，誰曉得明天自己的運命是活的，或是死的；一瞬間的前面，都是黑暗而且盲目，不能豫料，所以生命本來是無目的的衝動力。這也有些理由，但是將我們的反省意識考慮一下，那麼就容易懂得人們生存的目的，是在追求道德、藝術、真理、和平、文化的理想價值。反之，人們都不能拿動物、禽獸、墮落、鬥爭、野蠻、戰爭為追求的目標，是很明白的道理。所以生命的促進力，未受過反省意識以前，可以說是盲目的衝動，但是已經了解於反省意識以後，也能說是具有目的的關聯。

精神構造的關聯性，不但是和價值目的的方向有關聯，並且對於現前的精神現象，也全體都有關聯。譬如情與意，智與意，情與智許多現象，仍然在互相關聯之下活動着，不是獨立分離而能發現機能作用的性質。不但智、情、意的根本機能如此，就是知覺和感覺的關係，也是一樣的；把精神現象中的知覺，再分做種種感覺的要素，本來是不妥當的，知覺可以作一個統一的起點，然而這知覺和表

象，有怎樣的關係，仍是很重要的精神關聯性的問題。其次就是表象和想像有什麼關聯，想像和推理的提倡和關心，是值得特別注意的。

### 第三章 意義關聯性

精神構造的關聯性，有許多種類，暫時可分三種，乃是價值關聯、目的關聯、和意義關聯（*Sinnzusammenhang*）。意義關聯，也是精神構造的最重要的一種關聯。意義關聯性最初步的意思，就是各名詞、文章、文法的關聯。譬如一棵樹木，一張桌子，一枝鋼筆等等名詞，各具有個別的意義，這些個別的意義，都有互相的關聯。桌子和椅子有互相的關聯，鋼筆和稿紙也有全體的關聯。「一隻小鳥停在桑樹上，微風習習而吹，頗有夏意」；這小鳥、桑樹、微風的三個名詞聯綴起來，才能發生「夏」天的意義。沒有關聯性就不能發生意義。關聯這些名詞、接續詞副詞、形容詞、動詞的關係，就是文法的關聯性，其中動詞和接續詞，對於文章的聯結上，是最重要；倘若各名詞四散並置，沒有順序的時候，文章就不能發生意義。文法中具有文法的論理（*Grammatical Logic*），若是破壞這文法的論理關聯的程序，而發生名詞上之先後凌亂的現象出來的時候，這文章就失却意義。

第二我們要研究這意義的關聯性，是根據什麼發生的。賦與意義(Sinn)的根據，乃是主觀的精神構造 (Subjective Geiststruktur)；換言之，意義的關聯性，就是根據主觀的精神構造內面的關聯性，倘若精神內面，沒有構造關聯的特性時，那麼客觀的對象 (objective Gegenstand)，就不能發生意義，自然界所有的山河、樹木、石頭、壤土等物質，原來都沒有意義的，只是存在於這邊和那邊；這些東西倘若發生了意義，便是人們的主觀精神賦與的結果。小鳥、牛馬，對於一塊石頭，一棵樹木，沒有什麼特殊的意義；有時只有利用他的意義。可是人們的精神，對於一棵樹木，不但有利用的意義。而且具有別的種種意義。第一，畫家拿這棵樹木當做模型的時候，這棵樹木馬上就發生美術的意義，牛馬、小鳥就不會發生美術的意義。賦與這棵樹木美術的意義，就是人類主觀的精神。第二，假若有一個科學家，把這棵樹木當做研究材料的時候，這棵樹木就發生科學的意義。第三，倘若有一個宗教家通過樹邊；看見這棵樹被風颳倒了，他立刻就會發生可憐同情的情緒，所以這棵樹木，也就立刻發生愛憫的對象意義。第四，有一個文學家喪失愛兒，而看見這颳倒的樹，恐怕立刻就會發生悲哀之情。第五，失戀的青年，看見這樹木，也許亦會發生悲痛的感情意義。螞蟻、小鳥假使看見這些樹木在任何形態，牠們必然都不會發生什麼意義，或是作為感情對象。

由此可知，意義的賦與根據，就是具有精神的人類所特有的。所以意義的關聯性，就是人類的精

神構造的重要特性，換言之，乃是主觀精神與客觀對象，互相的關聯，主觀精神投射於外界，外界的客觀對象映入精神的時候，才能發生意義關聯。倘若沒有客觀的對象，那麼精神的構造內，也不會發生意義。

意義 (Meaning, Sinn) 的性質，最重要的是普遍性，普遍性可以說就是共通性，自天空以至於一草一木的名詞，各國人都會指示一樣的意義。人的精神構造，一面有個性的各種形態，一面還具有普遍的意義，所以能理解別國國民的文化形態。意義的世界，乃是一般普遍的世界，意義具有理論性 (Logos)，所以有普遍性，因此意義的世界，可說是抽象的世界。

意義關聯，就別的內容說，乃是文化形態的關聯，文化形態中，具有意義的關聯；人們的精神現實，普遍與文化形態，成爲緊密的關聯。文化形態，原來就是人類的精神構造所創的東西；精神構造本來就具有意義的，因此精神所表現的文化形態，當然也有意義的關聯。麻雀、虎狼等意識作用，都不能創造文化形態，所以牠們的意識作用，根本沒有意義的關聯性。人類的主觀精神，具有意義的關聯，精神所表現的客觀文化，也有意義的互相關聯；那麼精神構造和客觀的文化形態，也有互相的密切關聯存在。

文化形態的構造，是和精神構造一樣的。因爲文化的構造形態，就是精神所表現的東西，所以研

究文化形態，便是研究那一個人產生文化形態的精神構造。譬如託爾斯泰的文學作品，就是他的精神構造的結晶，研究他的文藝作品，就能懂得他的精神構造。他的精神構造，和沙士比亞的精神構造不同，將作品的內容比較起來，就容易發見雙方的區別。因為人類個性不同，所以精神構造有種種區別，然而個別的精神構造，另外一方面具有普遍性(Universalität)的側面，因此主觀的精神構造和客觀的文化形態，都有個性和普遍性；並且雙方都有意義的關聯性(Zusammenhang)。

因此文化教育學所研究的問題，第一是兒童的精神構造與個性關聯(心理學)；第二是文化哲學，就是文化的構造形態，也就是文化財(教材)的意義和價值；第三是了解論，了解就是少年青年的主觀精神，和客觀的文化形態(教材)的關聯，可說是精神如何理解教材的三個問題。

#### 第四章 直觀·表象·概念的關係與新意義

(一)表象的新意義。對於表象提出新意義的，是現象學派的學者，剝爾滋亞諾(B. Bolzano)和布忍大諾(L. Brentano)。剝爾滋亞諾在他的「知識學」(Wissenschaftslehre)中，論及表象自體(Vorstellung an sich)的性質；他說表象自體，乃是最直接的體驗，既脫離主觀的心理作用，又脫捨形而上學的存在，是最自由的一種心理現象。表象本來是表現對象，然而對象不能常在眼前，因此表象會自

由游離對象。表象自體，若保存於文化財中，那麼這表象就會離開心理作用，而成爲一個獨立的精神現象。

剝爾滋亞諾又說過：「表象是組織文章的要素。而主觀的表象，乃是一定時間，由於一定個人所表象的實在物。反之，客觀的表象，不需要這樣的主觀，不拘有沒有人表象，而常自存在的。因此主觀的表象是很多的，客觀的表象，只有一個。對象是指示表象的，不拘是實在或是非實在。」

直觀 (Anschauung) 是不可分割的單一表象，只能有一個對象；可是概念可以包含許多對象，因爲概念，本來是一般的表象。概念的真理，就是剝爾滋亞諾所謂的真理自體 (Wahrheit in sich)，已經沒有表象存在；譬如數學的真理，既已捨離一切的表象，高翔於抽象的世界，成爲純粹的意義

布忍大諾在他的著作「經驗立場的心理學」(Psychologie Vom empirischen Standpunkte) 中，對於表象的性質，發表很重要的意見。從前的心理學所舉的心意作用，即是感情、判斷、意志三個，根本要素，可是布忍大諾再加表象一項，成爲四個根本要素。表象不但是和感情、判斷、意志能並列，而且是橫在精神現象的根底的一種特殊的精神現象。表象原來是指示對象，所以具有志向性 (Intentionalität)。表象志向於對象，而對象志向於精神；因此對象是表象與精神中間的媒介者 (Medium) 對象的志向內在，可說是精神的本質，表象即橫在精神作用的根底。

表象乃是把物質的存在，當做心意作用的對象，是令彼此相關的原始志向。一切物質對象，須要由表象做媒介，纔能成爲一個對象。

表象祇能存在於判斷和情意作用以前，判斷和情意作用不活動的時候，是一個獨立的精神作用，在別的心意作用活動的時候，就和別的心意作用結合，而一塊兒活動。所以表象却不是二個心理作用，只是一個表象；有時牠是獨立的心意作用，有時牠是做了別的精神現象的根底。表象作用，可說是判斷作用與情意作用的材料；近似佛沙兒所謂的作用的材料（*Aktmaterie*），不是當做作用的性質（*Akt Qualitat*）的。依作用的性質看起來，表象是和判斷作用和情意作用並置同列的心理作用，可是依作用的材料看起來，表象是當做別的心理作用的資料。

(二)直觀、表象、概念的關係。上文說過，直觀是表象的直接對象，就是在眼前可直視的實物對象。譬如眼前看見了一枝桃花或一幅美麗的風景，這就是眼前的直觀，是純粹的視覺；所以直觀的性質，是最具體的，或是最明瞭的精神階段。假使兩三天以後，再回想桃花或風景的狀況；雖然實物對象，已經不在眼前，然而只要靠精神就可以把這些印象想出來，好像是看見實物對象一般；但此時所得印象總比較模糊些，或是更趨於抽象。

其次就是概念，概念已經沒有表象，捨離一切具體的表象，或各個偶然對象；只有一個一般的表

象，會代表普遍一般的個物；高翔於意義的世界，而成爲純粹的意義。前文說過表象是遊離於實物對象的，然而概念更遊離於實物對象，有時直觀對氣甚致消滅，變爲純粹意義的世界。譬如「今天晚上在家麼」的「家」的概念，是一般的表象 (Allgemeine Vorstellung) 因此，各個偶然對象就消滅，只留下一個意義的世界。在家的「家」，我們普通都不必要想一個具體的住宅出來，只理解意思就夠了；因此概念的特性，就是抽象的世界，無表象，而是普遍意義的世界。概念中，比較具體的，名之曰具體概念，例如桌子、鳥、建築、汽車等。反之，表示比較抽象的概念，叫做抽象概念，例如德性、勤勉、一般者、現實缺乏等等，都沒有指示什麼直觀的實物對象。

表象普通大概都有實物的對象，因此可以泛出具體的對象在眼前。表象具有感情的作用，或可作爲概念、判斷、的基礎。布忍大諾學說的大略，前文已略敘述，爲求更易明瞭起見，再舉二、三個例子如下：

「池塘上的柳條已經報青了，新綠的嫩葉倒影在水裏，水底裏的浮雲輕輕地飛去，池面上的小波浪時常在微動，而明滅於柔軟的陽光；這花園裏的花，統統都盛放了，桃花、李花、薔薇等，露顯於青翠的葉子間。蝴蝶在花間撲搗着飛，閃閃地在微風中飄動。」

以上的池塘、柳條、嫩葉、浮雲、池面、小波浪、明滅、花園、桃花、蝴蝶等表象，不但是知識

的判斷，乃是「那是浮雲」「這是薔薇」的判斷材料，而且還有感情或情趣附着這些表象。「陽光、花園、倒影」是文字，我們念着這些文字，就可以髣髴有種種表象，聯續顯映在眼前；然而這些表象，不是單純的表象，是指示實物的對象；乃是布忍大諾所謂的志向性 (Intentionalität)，志向於實物對象。我們既不是念文字，又不是念表象，乃是念實物對象；因此文字||表象||對象的三階段，原來是同一全體的關聯，就是根據於精神的關聯構造。前面的描寫文章，不是表示理論的意義，乃是表現一場情景；因此這些表象，不是知識判斷的對象，而是感情、情緒的對象，讀者可以得到一幅具體的春景的印象，纏住種種的感情於對象。

表象可分「動」和「靜」兩種；有的文學作品多用動的表象，有的文學作品多用靜的表象；這是隨各個作家的個性而不同。因此將文學作品研究起來，可以分析各個作家的作品傾向，和他的個性形態。動的表象，就是鳥、飛機、火車、汽車、雲、河等等，靜的表象是山、建築物、大地、桌子、月光、睡覺等等；乃是觀察各個對象的性質而確定的。

蕊珠已經在她的寢牀上睡覺了，月光從窗戶間射入屋子，滿照着她的蒼白的臉；她閉了眼瞼，幾條散亂的頭髮在她的嘴唇傍邊；她的呼吸細微地在黑暗中顫動，她的右手放在頭額上，她的左手伸在白色的褥單上；四圍漸漸地靜下去，宛如深山幽谷一般的靜，或是似乎在堯舜的天下一般的

泰平。

上文的寢牀、睡覺、月光、滿照、屋子、臉、頭髮、呼吸、細微、黑暗中、深山幽谷、泰平的表象，都是靜的表象；喜歡用靜的表象的作家，乃是風雅、高尚、優美秀麗、古樸的風韻的代表。日本的「源氏物語」，是紫式部寫的，是女性的作品，因此比較傾向於靜的表象。中國的「紅樓夢」也是傾向於靜的代表，作下面一段代表動的表象的文章。

「颯風颯的很厲害，風聲怒吼，滿天下的樹葉都在激動而亂舞，飛雲似乎矢一般而飛，大雨如翻盆；突然那邊的住宅發了火了，一剎那中人衆都喊叫起來，消防隊的汽車，自行車都在狼號鬼叫地直呼而驅來，唧筒的水飛在閃動的火焰上了。」

「於是只得撲上去，伸手去拔小D的辮子。小D一手護住了自己的辮根，一手也來拔阿Q的辮子，阿Q便也將空着的一隻手護住自己的辮根。（中略）阿Q進三步，小D便退三步，都站着；小D進三步，阿Q便退三步，又都站着。」（魯迅、阿Q正傳）

上文所述的颯風、怒吼、亂舞、飛雲、大雨、汽車、火焰、驅走，或是伸手、去拔、進三步、退三步，統統都是在活動的表象。但是普通的文章，雙方的要素都混合的。多用活動的表象，文章趨於雄壯，含着氣概、活潑、力量；普通戲劇作家、偵探作家的作品，都傾向於動的表象。中國作品中，

「水滸傳」、「三國誌」、「西遊記」等，大約就能代表這種傾向。英國沙士比亞的作品傾向，也可說是代表活動的表象。傾向於心理描寫的陀思妥夫的作品，可說是靜的表象。總言之，抒情詩的傾向，乃是靜的表象，敘事詩，動的表象却比較多。至於心理描寫的作品，漸漸近於無表象的哲學傾向。

(三)教學方面的應用。上述三種心理現象，在教學方面說起來，要怎樣應用才能達到教學的目的呢？第一階段是實物觀察，是任何一科都需要的教學基礎。實物觀察，是最具體的最明瞭的而且最直接的教學階段，能使學生印象深刻，容易瞭解。小學生的心意發達階段，還未達到概念、意義的抽象世界，所以實物觀察，更屬必要。俗諺云，「百聞不如一見」，便是說明實物觀察的重要。康德說「無直觀的概念，如盲目」乃是教育學上的名言，而且是公則。對於實物觀察，最需要的科目，是圖畫、算術、鄉土地理、鄉土歷史、博物、理化、作文等。直觀的材料，除學校的教具以外，就是學生的生活環境中所常見的東西，也都可以利用。

第二種直觀材料，乃是模型、插圖、掛圖等等。模型乃是立體的直觀材料，掛圖、插圖，便是平面的直觀材料，都是具體的理解資料。類似插圖和掛圖者，就是照相、明信畫片等等。

第三種直觀材料，就是幻燈、電影之類。幻燈用片斷的燈片擴大映出，是靜的直觀；電影是連續性的動的直觀材料，具有意義與情緒，接近於文學作品的表象階段。

綜言之，直觀可分三種，（1）就是生活經驗所常見的實物觀察；（2）乃是縮小實物對象的插圖、掛圖、模型；或是明信畫片、像片等觀察，比前者抽象一些。（3）即是看幻燈、電影之類，這些東西，本來是比（2）項更具體，可是電影作品中，具有高尚的藝術精神的東西，恐怕兒童少年不能理解；因此可說是比較抽象。

第二種直觀材料，最多用的科目，就是文學作品，小說、敘事詩、寫景詩、抒情詩、戲劇等，其次就是修身，例如寓言、假作話、實話、傳記、比喻話等等。其他如歷史、地理、外國語，也需要用表象。國文等文藝作品，需要用表象作用的意義，前文已有述及，所以不再詳論。對於修身教學的例話，務必多用表象，纔可以激發少年青年的感情而喚起道德的思想。倘若陷於抽象概念的教學時，那就不易感動兒童少年，教學就不會發生效果。實話、寓言、假作話、傳記等例話，本來是具體的描寫性質的東西，所以可謂類於文學作品。因此要預備這些教材的時候，須先練習生動的話術，才能達到修身教學的目的，

歷史、地理，也需要利用這具體的表象，使學生容易了解；沒有這些表象的幫助，學生那裏能夠理解新的知識呢。歷史乃是擴充學生的時間生活經驗的學科，學生生於現代，可是不能不了解過去的狀況。因此，直觀的材料，或是感情的表象等等，都成爲學生了解過去狀況的助手。教師要利用直觀

的材料，感情的表象和生動的說話，描摹當時的情境，使學生髮鬚身歷其境，發生感動，對於國家民族過去的偉大，更宜特別提出，使學生發生尊敬心和愛國心。地理乃是擴充學生的空間生活經驗的學科，教學地理須先將鄉土地理的直觀，作為了解的助手，作為地理教學的基礎，然後再擴展到其他各地。其他各地的情况。有時得不到直觀的機會，那末教師須靠優良的教學技術，利用表象作用，描摹種種的具體表象，使學生宛如親到那個地方一般，對於那個地方的一切，得到深切的印象，發生教學的效力。表象原來是很自由的精神現象，可以拿法國的平原狀況，描摹新鮮的印象出來，供給學生，使人類的精神表象，發生一種靈妙的特性。

拿了一本小說看的時候，雖然這小說是一本小冊子，然而這小冊子可以展開無量數的未見過的世界於眼前；包藏着很多的實際世界與各種生活形態；可謂這些世界的的生活，都縮形在這一本小冊子裏，象徵着這一本小冊子的內容。

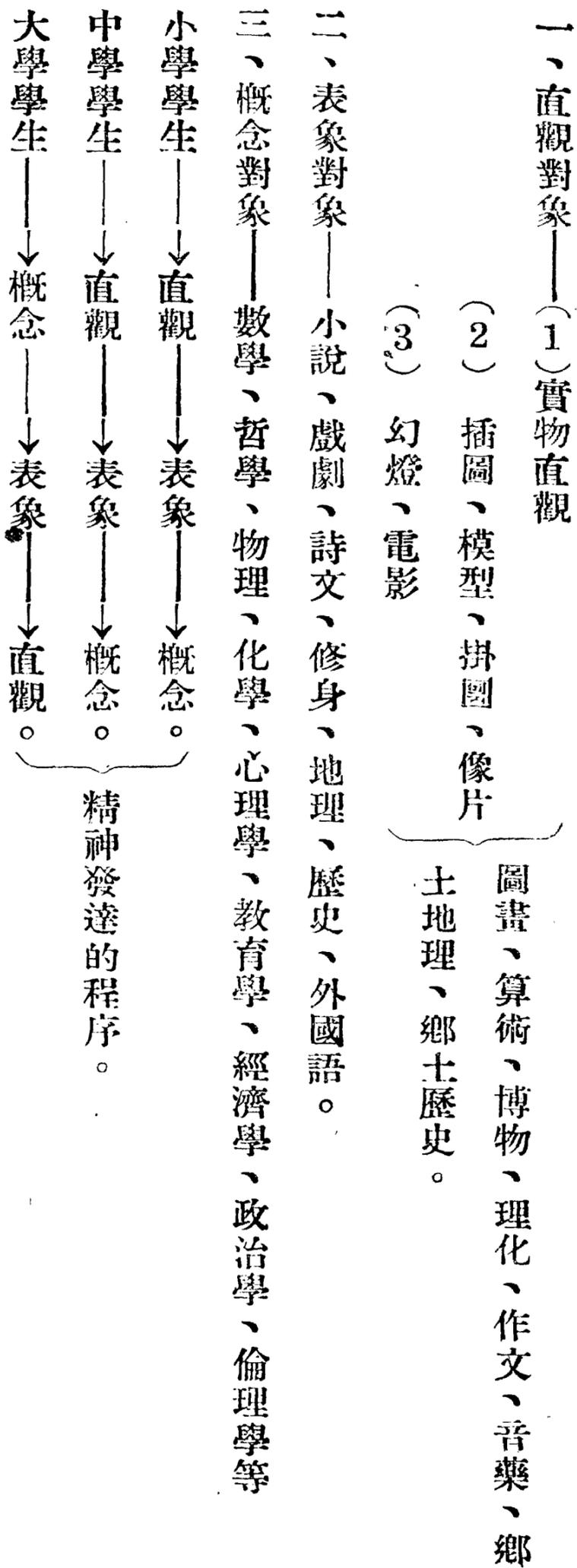
由此可知，表象的特性，對於精神生活所占的地位，是極其重要，對於教學方法，所能利用的機會，也頗多；任何教材，都需要表象作用來介紹給學生。如果明白了表象的重要性，那末以後的教學方法，自然會儘量利用這種精神作用，以求教學的真正的目的。本來天性的教學家，不用現在的理論，也都曾將他的天性、直覺、本能創造這樣的方法；但是普通的教學界，還需要努力苦心去研究，纔

能了解而達到真正的教學目的。

第三階段，所用的是概念。概念的性質，是最抽象而最難於了解的心理現象。二個概念結合起來，就是判斷，三個概念聯合起來，乃是推理判斷(Urteil, Judgement)和推理(Schluss, Speculation)，都是高等的知識作用。這些知識作用，必定要經過一定的精神年齡，才能夠發生。精神年齡幼稚的兒童和少年，還沒有這種高等的知識作用，所以不易理解抽象的概念。教師是精神年齡成熟的人，假使以兒童和少年當作成年人看待，而用抽象的難解的概念，實施教學，那末兒童和少年是一定不會懂的，這便是最笨拙最愚劣的教學法。

代表概念的科目，乃是數學、哲學、物理、化學、心理學、教育學、法學、經濟學、倫理學等等的自然科學，或是精神科學。這些學科都是深刻的理論，沒有具體的對象，只有抽象的一般對象。文學作品，可以看見許多新鮮的表象，例如牡丹、蘭花、美麗的女主人的容貌等。可是文學評論中，這些具體的對象，全都消滅，只留下意義的理論。這些理論概念的科學，雖然是富於抽象的意義，但是當實際教學時，也應當依照心意的發達階段，多用表象，直觀的資料，去幫助了解；使精神發達的年紀大的人，不致難於理解這些抽象的學問。實施教學時，應當多多舉例說明，多多利用實驗實測的器具，去補充教材的不足；或是喚起各學生的生活經驗，直訴於他們的活躍的生活體驗，而達到真正的

瞭解。茲將前述的關係列表如左：



## 第五章 兒童、青年期的心意形態

修波瀾加(Spranger)在他的名著「青少年期的心理學」(Psychologie des Jugendalter:1924)內，根據文化教育學的立場和觀點，論述青少年的特殊心意形態。照修波瀾加所說的少年、青年期的心意特性，就是主觀客觀的未分化和價值意識的未分化。在兒童時期，他們主觀的精神生活，與客觀的對

象，不能截然區別。客觀的對象，可有二種，就是社會對象和自然對象；兒童生活其中，對於生活還未達到明瞭自我自覺的意識；譬如兒童的意識，對於別人的人格認識，往往都不能明白的區別，認為別人的人格和自己的人格是一樣的；這可謂意識與對象的渾一化，乃是第一章中已敘過的意識的渾一性。兒童的遊戲生活，就是未分化的階段；可謂有意中無意的融和生活。

價值意識未分化，可從遊戲生活觀察出來，兒童的遊戲生活，乃是融合渾一的全體生活，他們不能自覺這遊戲有什麼教育價值，或有什麼美術價值的區別，他們只管遊玩就是。在遊玩的時候，兒童往往喜歡演飾醫生、建築師、大將、廚司、汽車司機等，然而醫師對於國家社會有什麼價值，廚司對於未來的生活準備有什麼價值，兒童卻未必能明瞭，這就是價值意識未分化的關係。

兒童、少年、青年的心意發達的階段，普通心理學中，大概都有論及，不再詳述，祇就一般的特徵，略加說明如下：經過兒童期以後的少年期，對於價值方向的意識，略有發顯；但是價值的方向動搖不定，尚未固定在他們的精神構造中；所以可謂個性與價值意識的萌芽時代。少年期大概是幻想豐富，逞想像，而思維飛躍的時期，因此判斷不會達到客觀的妥當性。

到了青年期，個性的發達可說是明顯些，可是價值的方向還未一定，有時志向於理論的探究，有時志向於宗教的熱情，或是文學的審美。這一個時期，盧梭（J. J. Rousseau）認為是人生的第二危機

，意志還是在搖動不定的時期，對於許多價值的對象，都富於熱情的追求，真摯凝視自己的理想。這種理想，又往往缺乏現實的根據，而常常覺得現實和理想的背馳衝突，陷於絕望的境地。

青年期，是個性未分化轉換至個性分化的時期，此後個性價值方向大略都可決定。譬如魯迅先生，原來是研究醫學的，可是後來一變就變了文學家；達耳文原來是喜歡詩詞文學的文人，但是以後又變了自然科學家；都是明證。這個時期，乃是變樣性最豐富，而可能性最充盛的時期，又是動搖的實驗時期。除了少數個性浪漫的人以外，大概從這個時期以後，就可決定他的價值方向，固定在他的精神構造之中，選定一個最中心的價值，然後附屬於許多副價值，而構成統一自己的精神構造的定位。

## 第六章 陶冶性論

### 第一節 可陶性的問題

(一)可陶性的意義，本書第一章已經論過，人的意識心意，具有全體渾一性、變樣性、發展性的三個根本特性。這些發展變樣性，乃是陶冶性的根本意義。人類意識，在幼年柔弱的時期，發展的可能性最豐富，因此精神的變化率也就極其活躍；這個意識的狀態，名之曰陶冶性(Bildung)。陶冶性

最豐富的時期，乃是兒童、少年、青年時期，好像鐵燒紅了成爲柔軟的時期。此時加以鍛鍊，纔能製成各種器具。反之，鐵在硬的時候，就失去鍛鍊性，不會成功器具的。

但是人類的陶冶，假使完全用上述比喻作爲根據，那就不十分妥當；因爲鍛工所鍛鍊的鐵，和陶器工所用的粘土，都沒有生命、意識、精神的，所以能依照他們的意圖，造成種種器具。教師的對象，是兒童少年和青年，具有生命體驗、意識、精神的，自己可以發展而活動。把這樣的對象，當做客體而加以陶冶教誨，實在是比彫刻家彫琢大理石更困難，比擬於大理石、軟鐵、粘土是不大適合。這些無機物、礦物質，加以人工製造，是不會有抵抗、順應現象的，可隨着藝術家的精神意圖；而製成種種美術品。但人類的精神，自己具有形成力和活動的內面發展力，能依照自己固有的內面精神構造，而應受外界的影響，藉以發展伸長自己的精神組織。有時，人類雖然也要被遺傳素質與環境束縛控制，然而他自己仍能得到追求價值文化的自由，堅定自己的志向目的而實現之。

人類和動植物的性質根本不同，第一章第五節已引用謝拉的六階段的特性，加以區別。因此人類的陶冶性，亦不能比擬植物、動物的可陶性。植物的機能，便是營養、同化、呼吸、生殖的單純作用，動物的機能，乃是感覺、知覺、衝動、簡單感情、運動和簡單思考。人類的意識精神，是特殊的言語發表、高尚的思維作用，能追求內面的價值，洞察本質的理念(Ideen des Wesens)。人類具有心理

的特性，反射、衝動、本能、單純的情緒，雖類似動植物，可是發展可能性（即陶冶可能性），比動植物的伸長可能性更大而且更豐富，時間也比較長得多。植物的萌芽、伸長、枯死，和動物的出生、經驗、發達、死亡等階段，都沒有價值或目的的意識；幼兒、兒童，雖然幼少，也都會分別有價值、無價值的標準；對於自己的生命、精神的發展向上方面，有價值的，都會表示歡迎，無價值的，便會拒絕。因為人類有價值意識的體驗，所以陶冶性，可傾向於理想、文化方向。

（二）價值的類別，修波瀾加曾指示，價值可分動物的價值和精神的價值兩種；前者的性質，就是感覺的、瞬間的、本能的、變化流轉的、主觀的，後者是超感覺的、永遠性的、精神的、發展無限的、客觀的。人類雖然要追求這些動物的價值，但是本身具有意義的關聯，縱使受着環境、遺傳的限制，然而仍能超越這些限制而高翔飛躍。譬如動物的生活環境是有限的，超出限度以外，就不能理解。人類因為具有自由的精神，縱然沒有到過倫敦、柏林，或是埃及，沒有經歷堯舜時代的生活，然而也會理解；這就是具備意義的關聯，能超越自己的窄狹的生活環境，而擴張自己的精神生活的關係。追求這些精神生活，可名之曰精神的價值。動物的所以不能超越環境，脫離自然條件的束縛，乃是不會念書，不能追求價值文化的緣故。

修波瀾加還有一種指示，就是人類的特性，在於道德的理念（*Ideen des moralischen*）。人類有義

務意識、規範意識、責任觀念、良心的譴責等根本特質，所以能向上邁進，到達理想。因此道德的觀念，可算是一切價值的中心。這些特性，不但是修波瀾加指示過，就是孟子也深切議論過。

## 第二節 生活形式論

生活形式論，就是本篇精神構造論的最後結論，而且又是文化教育學最有特色而最重要的部分。修波瀾加發表的名著「生活形式論」(Lebensformen)問世以後，對於教育、哲學界的影響甚大。精神的構造，乃是前文一再提及的價值關聯性。修波瀾加把這價值的方向分做六種，就是論理價值、藝術價值、經濟價值、政治價值、宗教價值、社會價值，簡稱之曰真、美、富、權、聖、善六種方向。這些價值方向的種類，在康德時代，就分成三種，第一就是真理探究的「純粹理性批判」(Die Kritik der reinen Vernunft)，第二是「實踐理性的批判」(Die Kritik der Praktische Vernunft)，是研究道德問題的，第三乃是「判斷力的批判」(Die Kritik der Urteils)，是研究美學的根本問題，是研究藝術的法則價值等問題的；康德所著的三本著作，就是準對着他的根本價值的方向，研究出來的真善、美的基本問題。

後來新康德派的學者，溫德波(Wunderband)再增加一種價值，乃是宗教的價值，或名之曰「聖」

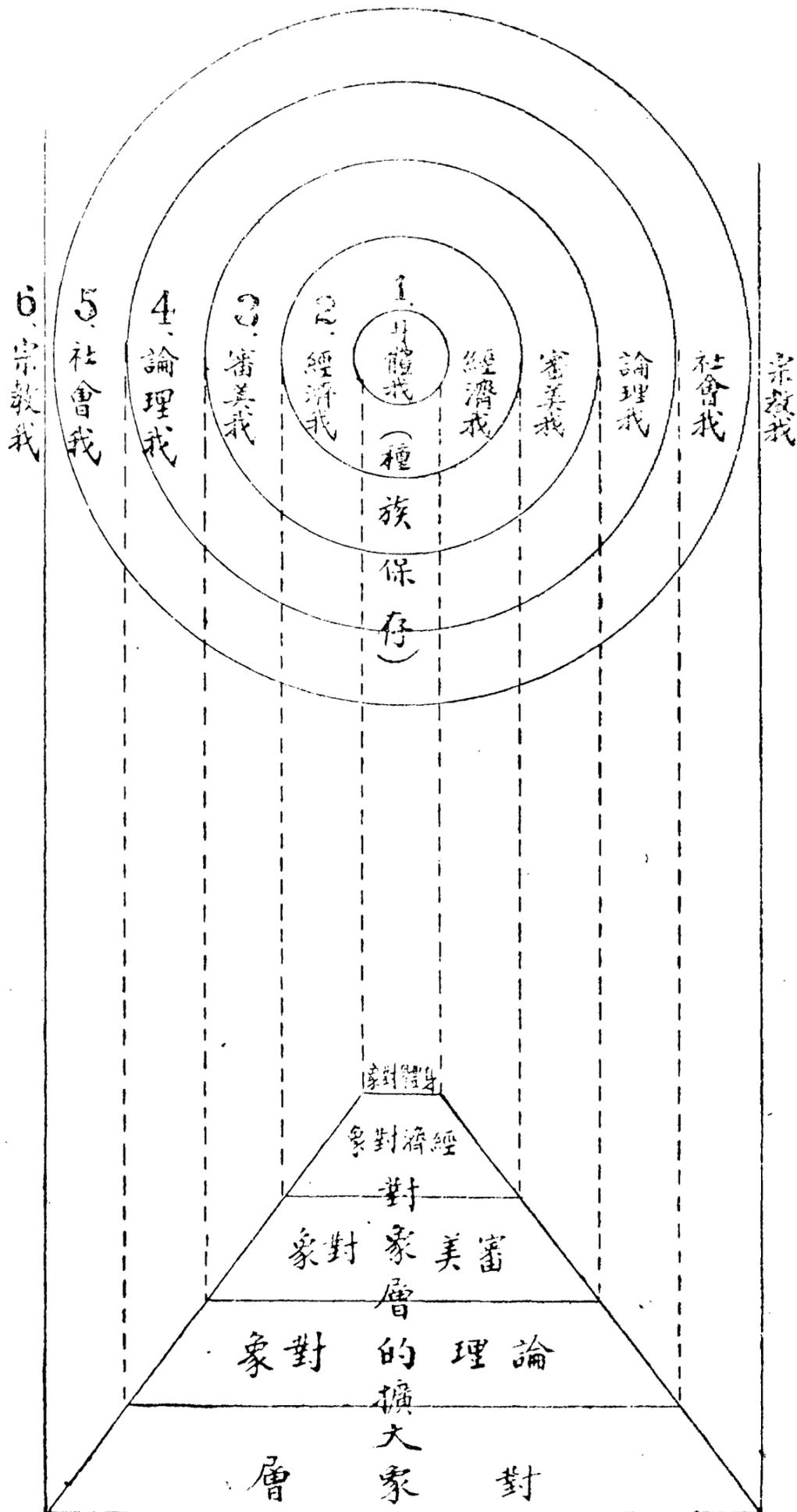
的價值。因此教育學者兼哲學家拿托爾伯 (Nathop)，就定出四種價值，即是真、善、美、聖。後來修波瀾再加上經濟價值和政治價值兩類。經濟價值，足以充當身體的營養，以維持身體的健康；人類肉體方面的需要，就是物質的資料，這些物質資料，有效用，所以叫做「用」或是健康的「健」，或者富裕的「富」的價值。政治價值，就是人類生存，一定要受着國家的一切政治權力的支配，在這政治環境統治之下，過着國民、公民、市民的生活。政治權力就是軍隊、警察等國防、治安的維持力，所以名之曰「權」的價值。在這六種價值中，真、善、美、聖四種，可謂理想的價值；健、權二種，可說是現實的價值。經濟、政治的生活，是人類每天必需的現實，是絕對不能超脫的現實價值。那麼再用別的基點分類，真、善、美、聖權可謂精神價值，而「富」或是「健」，可名之曰物質的價值；因為身體健康，財產物質富裕者，乃是物質上的價值所賜與的。

這六種價值，除修波瀾加以以外，還有修貼輪 (Erich Stern) 和瓦古那 (Julius Wagner) 等學者都承認的。修貼輪根據修波瀾加的教育學，在他的「教育概論」 (Einleitung der Pädagogik) 中，論述人類根本的陶冶價值，也分做六種：就是知的陶冶價值，技術的、經濟的陶冶價值，審美的陶冶價值，社會的陶冶價值和宗教的陶冶價值。

我們要研究這些價值，在我們的精神構造內，發生什麼影響，然後判定各人的個性姿態。修波瀾

加論述這六種價值的追求機能，在我們的主觀生活狀態上，如何結合聯絡，如何統一，叫做生活形式。修渡瀾加先發表自我圓環 (Ich Kreise) 與對象層 (Gegenstandschichten) 的關係。自我和對象中間，有種種的意義關聯，這些關聯，乃是精神構造的根本特徵。自我圈擴展，對象層也隨之擴展，自我的態度愈趨複雜，外界的對象也隨之愈複雜，自我的內面生活愈豐富，外界的對象也愈變複雜，這是一定的道理。井底蛙的對象祇限於一口井，兒童、農夫的生活範圍，大部分是很狹窄而很單純的；可是精神教育發達的人，連幾萬萬里的天體世界，無不是他的精神對象。因此對於自己的精神內層，可發見多數外界對象，反言之，在外界的對象中，可發見多數的自我的內層生活。學生對於教師的人格和學問精神，也可說是外界的對象。學生受着對象的影響，精神亦隨之發達，對於教師深奧的學問和高尚的人格，更能認識清楚。由此觀之，精神構造與客觀對象，原來是同一精神的兩面活動。自我本來是統一自己的精神和外面的許多對象；所以自我圓環擴大的時候，對象也隨之擴展。什麼叫做對象呢？就是自我精神的投射層影。下圖是表示自我圓環與對象層的關係。

自我圓環



自我精神構造中，位置於自我圓環最內層的是身體我，就是自己的生命保存，種族維持，自然的本能、衝動等生物學的自我。小孩子出生以後，就可以自動地尋求乳質，而追求營養以圖生存；對於一切外界的刺激，具有逃避或反撥力以應付之。因此他們所體驗的東西，就是肉體的苦樂，對於身體

最快樂的刺激，認爲最有價值，苦痛的刺激，就認爲無價值，價值的標準，全憑苦樂的環境。精神構造未發達的人，無論是孩子或是年紀大的人，對於點心、水果、食品，都覺得有無限的價值，可是對於最高尙的美術品、藝術品、學問體系，因爲不明瞭，所以覺得最沒有價值。

次於生物的身體我而發展的自我環，就是經濟我，與生物我有密切的關聯。經濟我乃是根據物質的慾望而發生的，就是謀取，功利的自我，以求達到物質的滿足，必須合於經濟的原則「消費最少的勞力，獲得最大的利益」而活動，認爲最有價值。節省費用，儉約勤勞，儲蓄財物，或圖謀生產的自我活動，就是這個階段。以上兩個階段的自我環，可謂利己主義的活動，完全根據身體物質的要求，而尙未擴大於社會愛的自我精神。

次於經濟我以後擴大的自我環是審美我，又名幻想我。這一圈自我環，含有主觀的精神，採取審美的態度；其發達擴大的時期，起於十五歲至二十歲前後。這一個時期，精神自我中最顯著的現象，乃是憧憬的發達或縈思懷慕的情操；對於現實的認識，實在是依稀糢糊，對於一切理想，有絕大的精神昇華力。自我精神，往往超越現實，而以想像力投射於對象，一切的對象當然爲最美麗的世界。所有現實世界的爭名奪利，醜惡、污穢卑鄙的社會現象，他們都不懂，即使能懂，也會被自己的精神昇華力所淨化，以主觀美化善化現實的世界。關於這幻想我的發展擴張上，最值得注意的特徵，就是性

的本能的發達，對於性的對象，特別關心，與審美自我發生密切的關聯。這審美的活動，與經濟的自我，根本相反，審美的態度，根本超越經濟的自我；對於經濟的分野，採取極不關心的態度。

次於審美自我以後的發展，可假定為論理自我環，這論理態度，從時間上講起來，就是因果法則的認識；以空間的性質講起來，乃是超越經驗界，而擴張自己的生活環境，達到普遍的妥當性；就是康德所謂的意識一般，或先驗統覺，或是立開兒都 (Rickert) 所謂的認識自我 (Erkenntnisches - Ich)，或者佛沙兒 (Fusserl) 所提的純粹自我 (Reine Ich)。這論理自我擴大的精神年齡，大約是二十歲前後，是對於概念的抽象，比較感覺有趣的時期。但是這個時期的論理。一般的通病，就是抽象粗陋，不去慎重研究現實的客觀對象，而立即求取結論，所以常常發生誤謬的結論。

第五階段所擴張的自我環，是社會自我。這種自我精神又名道德自我，以仁愛的精神為中心，親隣愛衆的社會愛的精神，就萌芽在這個時期中。大約二十五歲至三十歲前後的青年，這種自我精神最顯著。這個時期的對象，乃是我，和我以外的他我結合親睦，譬如家族、學校、組合、結社、社會、團體、國家、國際關係、人類愛等對象的擴大；而從自我的內容上提起來，可謂正義感、責任觀念、社會連帶性 (Solidarity)、社會愛、國家愛、團體愛的精神。關於這第五階段的自我環，可算是政治的自我環的發達，這政治自我的對象，也就是他我。可是社會愛的自我對象，是平等的他我，而

政治自我的對象，便含有階級支配的關係，統治者與被統治者的權力支配的關係；前者是橫的關聯，後者乃是縱的關聯。喜歡支配別的他我，必定是具有領袖慾、權力慾的政治型、軍人型的人，其自我環發展的時期，大約和社會我相近。兒童少年時，常見他們模倣大將、皇帝的遊戲，可見這時的政治型，勢力型已透着萌芽，但是不能斷定他們個性自我的方向會否固定。

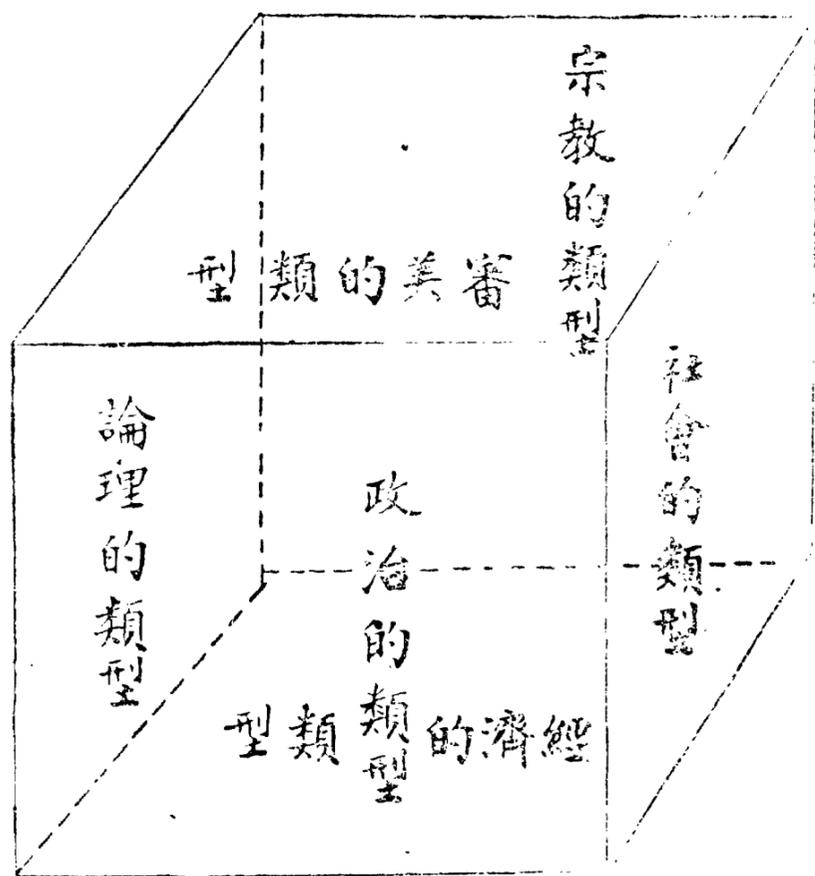
自我環最外層是宗教自我的擴張，由於信仰的活動，而追求聖的世界；探究人生和世界最高旨趣的聖善與幸福，創造涅槃、天國、樂園等，以求無限制的時間，空間的精神安慰，這也是一種超越現實的熱烈情緒。這種宗教自我的態度發顯的時期，大概和前二者的精神年齡差不多。

.....

修波瀾加所論的生活形式，可謂是個性形式；而所謂形式者，就是一種理想的標準，或者是基本的類型的意思。因為人類的個性姿態，是各個不同的，要一一羅列出來，實在是繁瑣之至，所以不如尋求一種理想類型 (Ideal Typen)，或是平均類型 (Durchschnitt Typen)，來整理這許多個性形態，而作辨別各種個性的基本標準，從先驗的法則演繹下來，將經驗生活的各種內容形態加以分類，修波瀾加名之曰理想的基本類型 (Ideale Grundtypen)。

修波瀾加對於這些個性的生活形式，用下面一種比喻說明之。就是個性的多面多角，好像是六面

立方體的骰子，精神構造中，最主要的價值，卻占有骰子的正面而成主位，別的價值，有附帶或附屬關係的，可分置於側面或底面；所放的地位，可根據個人對於價值方向的關心程度的深淺，色彩的濃度，態度的強弱等關係而決定。



審美型的個性形態。

右面的圖示，是假定審美類型的個性形態。對於藝術真有興趣而真有鑑賞力的人，一定超越一切經濟原則而對於經濟活動不會關心的；因此上面正位是審美類型，其反對方向的底面，乃是經濟類型

，雙方毫不關聯的。審美型的人，對於政治上的活動，也非常笨拙而不會關心，次之，對於論理方面，也不會注意的。但是對於宗教的、社會的類型，頗有密切關係。因為審美型的個性，富於感情，所以與社會愛的感情，或是宗教的信仰，有疏通聯繫的可能。譬如音樂家(Bach, Hendel, Chopin, Bethoven, Schumann, Mozart)等，都具有虔誠的宗教感情；而且所製的音樂名曲，一半以上都是關於宗教的，審美型中的畫家，信仰宗教的也不少，取材於宗教的圖繪，如東洋的佛教圖，西洋的基督教圖和彫刻都是。審美型對於社會愛方面，也有深切的關聯，譬如波蘭的大音樂家 Chopin 也就是非常熱烈的一個愛國者，他對於祖國的國難或滅亡，表示極端的悲憤與激昂。

上面的圖示，可變成三十六種個性形態，但是在此地，為便於洞察兒童個性構造。只略述六種關聯。

第一就是論理型的個性形態，屬於這種個性的人，乃是哲學家、數學家、論理學者、自然科學者、精神科學家等。這些人的精神活動的中心，就是論理的法則(Logical Law)，以求真理的普遍性和準確的必然規範。精神活動的對象，乃是因果法則、真偽的探究、理由與根據、事象的本質等；而其心意活動的機能作用，便是明晰的概念，冷靜的判斷，透澈事象真相的推理。這些人所喜歡的中心思想，就是普遍性、必然性、準確的法則、因果的繼起，所以破壞或反對這些要求的例外個別性、偶然

性、虛偽性、不準確、有因無果、有果無因的現象，就是他們所最厭惡的。對於這些論理型的人，美醜不是他們的關心點，或者也許是最不關心而最拙劣的對象。論理個性形態的人，對於經濟的法則，比較有密切的關聯，因為探究真理的人，一定需要根據精神活動的經濟原則，採取最直捷的途徑，而求達到真理的目標；反之，試行錯誤，或者彎曲的途徑，乃是精神上的浪費，為他們所不取。這可見數學家在解題時，雖然懂得種種方法，可是大部分都是使用最簡便最剋切的計算方法，以達結論。化學、物理學家的實驗方法，大凡也都是活用經濟原則的。論理型的人，對於美術、藝術方面，最不感覺興趣，**根據科貼（Geotie）所謂的一哲學是破壞詩的東西」的名言**，即可證實。論理型的人，對於宗教、社會、政治方面，全不關心，所以這幾方面，在他們的個性姿態中，只占着兩側面或遠居於底面的副位。

第二是政治型的個性形態。隸屬於這種形態的人，就是政治家和軍人之類。這些人的精神活動的樞心，乃是權力的支配，那破崙、希特拉等，就是這種類型的代表人物。政治型又名勢力型，就是喜歡擴大自己的勢力，得到權力而支配別人，領袖慾強盛的個性形態；他們的心意中，便是希望時常可以意氣揚揚的指揮民衆支配天下為中心。假使這種人只知爭奪權利，而沒有注意道德學問的修養，那末勢力與地位，也不會久常的。因此這些人的政治價值，一定要和社會價值，作最密切的關聯，才能

達到他們的個性生活的目的。這些勢力型的人，大概具有熱烈的愛國心，處心積慮爲大衆國民謀幸福，乃是濃厚的社會愛的表顯。其次與政治型有密切關聯的，乃是經濟價值；因爲政治家的行政，一定需要經濟作基礎，對於國家的生產、消費、交易、儲蓄、金融等事情，都需要抱着極大的關心。和政治型最疏遠的關係型，乃是審美型、宗教型、論理型等等。因爲審美型的人，或是宗教型的人，總是抱着極大的同情心和慈悲心，以仁愛爲主，絕對不許殺人的；然而政治家和軍人，適得其反，常常要殺人或從事於打仗。因爲政治家的對象，就是國民，爲謀大多數國民的幸福，而犧牲少數罪惡的國民，卻不是殘暴，仍以仁愛爲歸宿。魯迅是文學家，是屬於審美型的人物，他抱着深切的憐憫心，對於政府的亂殺行爲，常表示遺憾或攻擊的態度，這不但魯迅，而且是一般審美型人物普遍的傾向。

第三是社會型的個性形態，就是仁愛主義；他的中心活動，完全是爲社會民衆謀幸福。隸屬於這種類型的人物，就是道德家、慈善家、教育家、法律家等，這種民衆的精神，很近似政治型，可是這些人的精神根底，乃是仁愛的思想，將道德做一切的中心根源；孔子、孟子，就是這種社會型的代表。他們雖然也討論政治，但是心緒的根底，不是權力的攫取，而是以道德的仁愛爲基礎的。對於社會型的個性，關係最密切者，乃是政治型及經濟型的精神，社會民衆的幸福，全靠互愛互助，團結融合；社會型的人所熱望的，就是這種精神。社會愛的個性姿態，和宗教型的精神，也有密切的構造關聯

。因為宗教家的愛民衆的精神，同這社會愛的心意，可謂相近的。社會型的個性形態，除了求社會正義的法律家以外，都是以實行德性爲根基，所以與論理型的精神，不大接近。他們的論理，便是德行活動的體驗所表現出來的結果，不是專門研究論理形態的學者。社會型，對於藝術方面的關心，可謂不即不離，但是例如孔子，卻是很喜歡音樂、詩詞等審美觀念的人物。

第四是宗教型的個性形態。宗教家最關心的，乃是求未來的幸福，超越現實世界的信仰；然而一面他們對於現實的生活，也很關心，修鍊現實人生的生活行動，這種救人濟世的精神，與社會形態的社會愛，卻有很密切的關聯，從歷史上可以看到許多高僧，都能盡力於社會救濟，施惠等慈善事業，所以他們的精神構造，亦可以說是以「仁愛心緒」爲中心的。宗教型對於論理，可說是沒有什麼關係；對於經濟的觀念，也不甚相關，因為基督教徒和佛教徒，都是很輕蔑物質財產的，認爲財富是罪惡的根源；然而對於政治的關係，歷史中間，卻屢見不鮮，就是中世紀的羅馬教皇，格雷哥里七世，因諾僧等高僧和皇帝的鬥爭，或是十字軍時代的戰鬪，馬丁、路德的宗教革命等。但這些關係，原來並不是宗教的真諦或宗教家應有的心意，不過是超越宗教範圍的墮落現象。宗教家的心理構造上，與政治的形態，應當是沒有甚麼密切關係的。

第五是經濟型的個性形態，前文已略述及。把經濟認爲精神構造中心的人，就是財政家、實業家

、商人等，而這些人對於政治上的關聯，可算是最密切。其次有關係的個性形態，就是社會型，財政家是把社會、國家，當做自己的活動對象，所以也可以說是一種社會形態的個性；實業家中間，具有社會愛、慈悲精神的人，固然很多；但是只為自己的利益打算，而對於社會國家，漠不相關的，亦未嘗沒有，這種人是和社會型處於極端相反的地位。

第六是審美型的個性形態，在前面幻想我的一節中間亦已論及。隸屬於這種類型的人，就是文學家、詩人、音樂家、畫家、彫刻家、建築家等。這些個性型中，細密分類，又可分為時間藝術的音樂家，空間藝術的畫家、彫刻家，而文藝家、戲劇作家和詩人，可謂是綜合前兩者的時間空間的混合體；因此這些人的個性構造形態，是非常複雜的。音樂家與畫家的個性構造，原來是相反的，文學家的個性形態，也非常特別。可是他們含有共通的性格，就是豐富、微妙、纖細、流麗的感情，所以和社會型、宗教信仰的個性型態，頗有密切的關聯。對於經濟、論理、政治的形態，比較恬淡。

當時對於修波瀾加的「生活形式論」，曾有下述二種批判：第一就是道德的類型，為什麼不特別提出？可是這個批判，照修波瀾加的意思，在社會類型之內，已包含道德形態的個性型；並且這道德類型，無論那一個形態的個性，都需要有關聯的，將廣義的道德講起來，就是人類區別於動物的根本條件，所以道德形態，無論什麼個性形態，都要具備的。經濟型的人，倘若沒有人格的時候，這個人

就根本沒有價值；政治家軍人型的人，假若沒有道德和人格，肆意殘忍鬪爭，只圖擴張自己的勢力，便等於野蠻動物。美術家、文學家，倘若沒有道德與情操，那就立即變成色魔禽獸；畫家、彫刻家，常用裸體的女人當做模特兒(Model)，假若丟了美術的精神和高尚的人格，那末便立刻變成獸慾衝動的動物一樣。因此這道德形態，可以說是一切個性形態的基礎；而教育的價值，就是以陶冶人類的高尚人格為中心，所以道德形態，是橫在教育全分野的根本原形上的。

第二個批判，就是這生活形式論，束縛於類型、形式，而不適用於實際，即使能適用，也不過限於有學術地位的人，從學校教育看起來，一定是要專門、高等、大學以上的學生，才能夠分得出這些個性姿態；一般普通的民衆，便和這些形式好像是風馬牛了。奇斯(Giese 1890-)就是非難修波爾加過重形式的學者。對於這個批評，修貼輪曾答辯過，乃是這些形態說不過是理想型，不是描寫記述實際生活的每個個性姿態；因為各人的個性，是各個不同而非常複雜的很不容易分類，所以只能綜合幾種根本規範，而定出幾個理解實際生活狀態的標準。我們在從事教學以前，一定先要研究受教育者的個性形態和精神構造，然後可以得到優良的教學方法，以應付他們的精神形態。對於這個個性構造，認為只能適用於有學術地位的人的非難，也許有對的地方，然而青年達到高級中學時，大抵就略有分別種種個性方向的可能，縱然尙未有固定的個性形態，然而至少可以窺探他們的個性姿態的萌芽，與兒

童初中期的未分化時代，頗有明顯的區別。

這個性形態論，就是文化教育學最有特色的一種學說，所以精神科學的心理學的精神構造論，乃是指示這意義的。將這種生活形式，去觀察兒童青年或一般人，便可以分別他們的精神構造，而做理解個性形態的標準。

在兒童、青年的陶冶性中，起先是意識柔弱而個性未分化的時期，後來就是個性形態分化的萌芽時期，最後乃是個性構造形成堅定的時期；具有這陶冶性的兒童和青年，卻富有自發自動自展的能力，自己會向文化價值方面追求理想，不是像動植物一般的被動的生物。

## 第二篇 文化價值論——文化財

### 第一章 文化的意義

文化 (Kultur, Culture) 兩字，本來是和野蠻、粗野的「野」字相對的術語，因此文化的意義，乃是粗野的理想化、精神化和文化化。「野」是自然性的意思，而人類原來也是自然界的一部分，譬如本能、衝動、反射運動、單純感情等性質，便是屬於自然的境界。野蠻、野牲口、野種、野人、野味，都是相對於文雅、文章、文言、文明、文治的意義。這自然界自然性的東西，若是仍舊表示自然界的姿態；那就不能名之謂文化；比方禽獸、動物、植物、原野、礦物質等，都是沒有文化意義的東西。文化便是人類特具的創造物，自然界許多事象，必定要經過人類精神創造以後，才能變成文化形態。文化就是自然界的精神化；一切自然的資料，必經精神濾過而淨化以後，才能變成文化的形態。

反過來說，倘若沒有自然界供給材料，那末文化形態也就不會產生；所以自然界就是創造文化取材的淵藪，人們就把這些自然界的物質，作為精神創造的材料。比方衣、食、住的物質生活，就是文化形態最重要的階段；一座很華麗的建築，裏面佈置的種種彫刻和裝飾，我們可名之曰文化形態。衣服是初步的文化形態，沒有衣服穿的野蠻民族，赤身裸體，無所謂禮義廉恥，這就是沒有文化形態的

表示。

對於文化最根本的性質，就是表現 (*Ausdruck; Ausserung.*)，文化形態乃是人們精神所表現出來的結果，換言之，就是主觀精神的客觀化，主觀的階段，可說還囿於狹窄的範圍，然而一旦表現於客觀界的時候，就具有普遍的性質。因為文化的表現須要依照各種法則和規範 (*Norm*)，而這些法則規範，都具備着普遍的性質。比方要表現真理形態的文化時，表現的主觀一定要依照真理的法則，學問的公理，或是數學的定理，纔能有效；否則所表現的學問真理形態，恐怕要陷於主觀，而成爲無價值的。荻兒戴所謂第一階段的表現，就是論理的表示；乃是「思維形象 (*Denkgebilde*) 具有學問的立場，發生於思維的體驗，由於體驗思維形象而表現自己，思維形象即是應於根本性格 (*Grundcharakter*) 的論理規範」。

“*Denkgebilde* haben als Bestandteile der Wissenschaft, ausgelöst aus dem Erlebnis, in dem sie auftreten, in ihrer Angemessenheit an die logische Norm einen gemeinsamen Grundcharakter.”

據荻兒戴所說的表現的第二階段，就是行動的表現， (*Handlungen Ausserungen*)，人類的行爲表現，一定要有目的 (*Zweck, aim.*)；次之要有人與人的相互關係，參與社會、團體而生活，才能發生相互的關係；有相互的關係，行爲便有責任、義務等連帶精神，否則恐怕要破壞社會、國家的團體

組織，而消失了客觀性和普遍性。行動要有行動的規範(Norm)，規範就是紀律、規矩、責任等法則，或國家的法律，社會的契約等，是約束浪漫行動和主觀性的工具。主觀性的行爲，就是利己主義的行動，只爲自己，不爲別人着想，喜歡利用別人，佔別人的便宜；反過來說，別人要利用他，佔他的便宜，他就立即生氣怨恨，這就是魯迅所著的「狂人日記」中所諷刺的主觀利己主義，或「阿Q」的自尊自誇的利己主觀主義。像「阿Q」這樣的主觀利己主義的行爲表現，既沒有普遍性和客觀性，又沒有絲毫價值。

文化形態，就是主觀的客觀化，主觀精神，倘若沒有素材(Material)的時候，就無從表現，要表現就要一定的對象材料，這些材料乃是存在於客觀的世界，所以文化的基礎條件，還是隨着對象的範圍而決定的。可是只有對象的素材，而沒有主觀的創造精神的時候，文化也無從變形成態。對於這「表現」的關係，德國最著名的論理哲學家黑格兒，在他的「精神現象學」(Phänomenologie des Geistes)中，表示如下：(1)主觀精神名之曰「即自的」(an sich)，(2)客觀對象名之曰「向自的」(für sich)，(3)主觀、客觀的止揚(Aufheben)爲最高階段的全體，名之曰「即自向自的」(an und für sich)。第一就是要把自己的主觀精神投射到外面的對象，而這過程叫做自己疏外(Selbstäusserung)；使主觀精神與對象溶化於全體，然後把這全體的對象，再導入自己的精神裏面，名之曰「

自己內還歸」這階段就是精神發展的階段，可謂主觀—客觀，客觀—主觀的融和成長的階段，是精神的自己發展，使主觀投射出去和對象關聯，再把這客觀吸收進來；就是出去以後，重復進來成一循環，叫做圓環運動。投射出去的是第一階段的「即自有」(an sich sein)，回進來的是第二階段的「向自有」(für sich sein)而結果成爲精神發展的第三階段，乃是「即自向自有」(An und für sich sein)。這第二階段，乃是表現的階段，就是主觀變成客觀化，而客觀展開隘狹的主觀精神，變爲普遍廣闊的客觀，而成爲文化表現的種種形態。

上文介紹黑格兒的精神現象學，頗爲簡單，並且黑格兒的論理，是哲學界最難解的；恐怕讀者還不能了解真意，所以再舉一例。說明如下：文學家、美術家，自己都具有主觀的精神；要把自己主觀的精神投到外界種種的男的、女的主人翁的生活狀態或性格等客觀對象上，或是把許多景象當做模特兒，然後纔能從事於創造作品。這第三階段所產生的作品的階段，就是文化形態的表現，乃是「即自向自有」的階段；同時藝術家的主觀精神，也就得到無限的發展。

上文荻兒戴所說的行動表現，這行動是具有目的(Zweck)的，目的是人類特有的意識，乃是精神的目的，不是物質的目的。例如動物只有食慾本能的自己保存的目的，性慾本能的種族維持的目的；然而人類除這兩種目的以外，還有高尙的精神文化、價值形態的目的。文化形態不但是個人的產物，

而且是民族、團體、或協同社會所產生的風俗、習慣、制度、組織、法律等共同的產物，也可以說是客觀精神所表現的結果。

## 第二章 文化財的歷史條件

文化財是以歷史關聯(Historische Zusammenhang)為基礎的精神財產，產生文化形態者，乃是民族國民：由民族做單位(uni)，才能了解文化的全體性。歷史條件中，所含的主要概念，就是時間性，時間中的連續性和非連續性；連續性，乃是表示歷史的傳統(Tradition)，非連續性，是代表各時代的個性形態。例如中國五千年連續的悠久歷史，是連續的傳統性，但是常常發生革命、換朝的現象，就是非連續的時代概念，而一時代和別的時代，具有時代的特色、或是時代的個性形態。譬如唐朝的文化形態，和宋朝的文化形態，有微妙的差別，這就是非連續性的現象，但是唐、宋兩朝，都是中國歷史，所以也有類似的同一性(Identität)，這同一性便是歷史文化的連續傳統性。雖然歷史文化的許多形態，具有一貫的同一精神，但是和別國的國民文化和文化形態比較起來，立即就顯出國民的個性區別的現象。所以文化的性格，還是根據國民民族的精神。

文化形態，乃是保存於歷史傳統中的精神財產，根據民族的「基體」，這基體的內容，乃是黑格兒

所謂地域性與血緣規定(Geographischer und Klimatischer Bestimmtheit)。地域性就是民族所生存的空間地盤，血緣關係便是民族的時間的遺傳關聯，民族中的每一個人，大約有二千萬個人的血胤相混，因此文化的國民個性，可謂是被地域性與血緣性所規定而約制的。文化形態起初發生時，一定需要自然的地域，譬如蒙古民族住在沙漠中，沙漠地域環境不良，所以很難產生文化形態，又如非洲、或是西伯利亞等過熱過寒的地帶，也不是產生文化的地帶，因此文化產生的條件，就是土壤肥沃氣候溫和的溫帶，這是在黑格兒的歷史哲學上所論過的問題。比方民族中有一個天才，要創造文化形態的時候，他的素材自然要從他所生活的地域環境中去尋覓，把獲得的素材再加以主觀精神，然後才能變成形態。

北歐型的文化形態，是長於哲學、論理、科學、音樂等，這是由於北歐的地域與氣候的自然條件的關係。挪威、德國、蘇聯的地域，位置於北方，太陽的光線淡薄，一年中光亮明朗的時期，只有一、二個月，因為人們常處於灰暗中生活，所以容易傾向於冥想(meditation)，沈思，使聽覺發達，成為國民普遍的性格，而產生許多音樂、思辨哲學等傑出人才。反之，南歐的法國、義大利等，卻光線充足，壤土肥沃，氣候暖和，風景美麗，所以國民的視覺特別發達，產生了許多畫家、彫刻家、美術家、文學家。因此南歐型與北歐型的文化形態與國民性格，都可以根據地域性而加以判別。中國的文

化形態，可代表東洋性格，富於文學、詩詞、繪畫、哲學等研究；因為有充分的太陽光線，所以大體與法國、英國等中歐型相像。

民族的血緣關係，乃是歷史的生命持續的根源，可謂民族的先驗（先天）條件，全體民族的生命遺傳下來的根基；因此各民族產生的精神文化，都具有民族的個性。民族生命的斷絕，就是民族、國家的滅亡。譬如希臘民族，原來是非常優秀的，在古代產生着無量數的燦爛的文化形態。可是自從亞歷山大把牠滅亡以後，每被別的種族蹂躪而混合血胤，所以到現在已失去了民族優越的文化創造性，消聲匿跡，不再聽到他們產生什麼文化形態了。

文化的歷史條件，就是文化形態附帶歷史保存的必要過程，而不是一個時代所能成就的。歷史社會上所保存的一切文化成績，譬如風俗(Sitte)、習慣、制度、法律等歷史社會的形態，也可以說是民族的全體文化。

海濶卡(Heidegger)的時間論，曾說未來是現實(Wirklichkeit)的根據，而言及未來的重要性；但是現實是過去經驗的精聚，所以過去也非常重要，倘若我們人類完全切斷一切過去的文化財產，那麼在這現實的剎那間，就將發生生活的困難。海濶卡說：『過去是具有「可投性」的』，「投」是投入於現在的意思，現實的一瞬間，當然要受過去的影響控制；倘若現實沒有孕着一切過去的文化財產，那

麼就變成很貧窮而無內容的狀態，所以過去性的意義，也可謂現實所依據的一切根源。

文化形態，是優秀的個人主觀所表現的客觀形態，所以乃是主觀的客觀化，文化形態中，具有精神的構造關聯，這構造關聯(Struktur Zusammenhang)，一面是根據歷史的現實，另一面是根據社會狀態的關聯，就是歷史社會的關聯，文化形態具有三種特性；第一就是主觀精神(Subjektive Geist)，乃是表現那一個創造主體的個人精神，可謂個性形態(Individuum)。第二是客觀精神(Objective Geist)，這是表現民族國民的歷史社會的特殊個性狀態，名之曰特殊性(Besonderheit)。第三便是世界精神(Welt Geist)。就是表示文化的世界性格或普遍性(Universalität)，因為文化可超越國民的境界，而普遍影響別的民族國民，使他們能夠瞭解。這三種特性，黑格兒派的學者都已明白指示。

關於這文化問題，文化教育學者約翰仁(H. Johansen: 1889-)曾發表意見如下：「教育的內容，可把握住文化現象，是與全文化形態有關係的領域。文化者，乃是相對於自然的名詞，比自然的立場地位高；文化創造的活動，對立於自然的存在，而自己具有特殊的法則。文化創造的活動，完全根據人類的自由精神(Freiheit)，不受客觀對象的約束，用自由的能力，來驅使材料，而造成自己所意圖的形態。」

他對於文化也是用歷史的眼光來觀察的，他說：「只有歷史的人類，才能實現文化的人類」，可

是歷史的產生、消滅、繼承的現象，是不能叫做文化的。文化必定要有價值，有價值的體系，或是價值的關聯，才可名之曰文化形態。他舉下列三個條件，作為文化的基礎觀念：

- 一、文化是根基於自由而所成的自然形式。
- 二、文化的課題，須要實現於歷史。
- 三、文化須要拿客觀妥當的價值體系做前提。

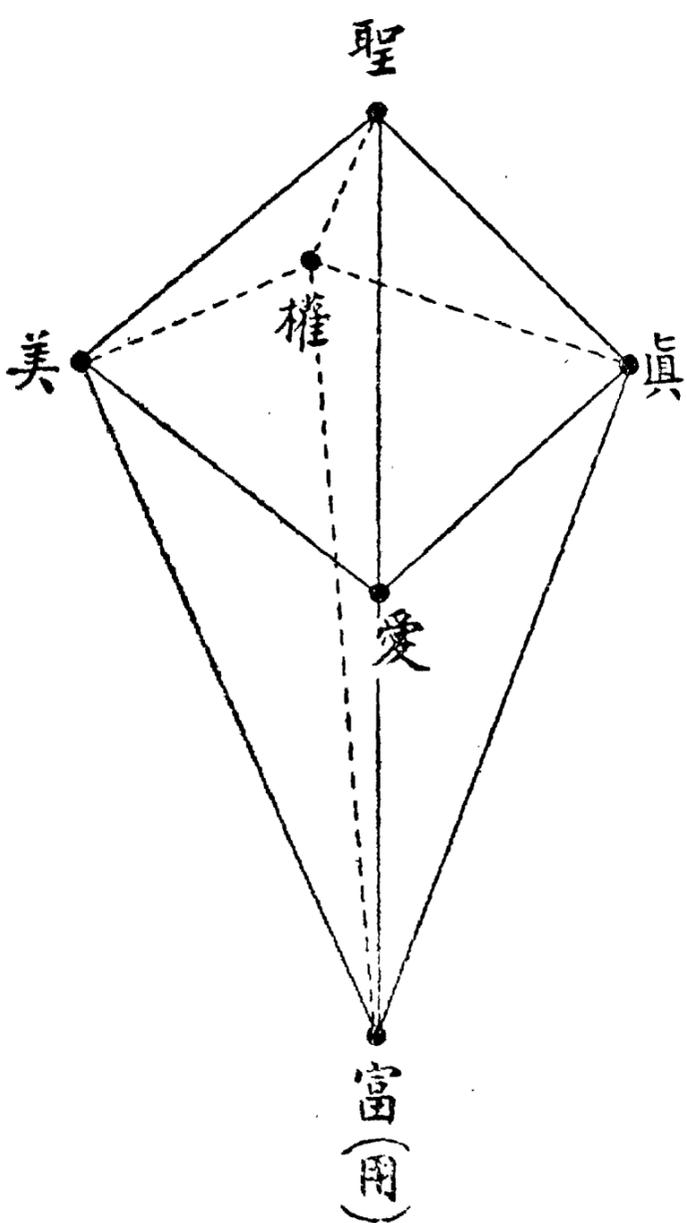
## 第二章 文化財的分類

前面第一篇第六章第二節曾論及人類的精神構造，可區分為六個形態，而文化財產，乃是人類所表現的精神財產，因此可照人類的精神構造而分類。文化財中具有精神構造的關聯，人的主觀精神，前文已述及是帶着社會的關聯，和歷史性的關聯，因此所表現的精神文化，自然按着人類的主觀精神而展開，結果造成種種形態構造的關聯。但是所表現的文化形態，不是完全依照社會歷史的縱橫關聯的形態，而是經過人類的主觀精神濾過而淨化變樣的形態；（參閱前面文化的意義一章）因此文化形態，既不能說是完全依照主觀的內面精神構造而表現的，又不能說是完全依照歷史社會的客觀精神構造而表現的；只能說是主客雙方融合流通而變成的第三階段的形態。

古代各國龐大的文化財產，可根據精神構造而分類，以便各方面的實用。

構成文化的條件，不單是內在的精神構造，就是物質的材料。也屬必要。譬如畫家要創作一幅繪畫，當然需要種種顏色、塗料、畫布等物質材料和客觀的對象。又如著作家發表著作的時候，也一定要有稿紙、印刷機等物質材料，所以這些材料可說是物理化學的物質條件。內在的精神構造，不過是這些物質材料的媒介（*Vermittlung*），藉以構成文化形態。

下面的圖，是依照精神構造的個性形態，表示真、愛、美、聖、權、富文化財產的形態與相互的關係。經濟的文化價值，本來是物質的基礎，可是純粹的物質，實在是不能存在於世界的，一定要和



精神具有關聯。比方「米」是物質，然而同時也可以說是人類的精神與工力所產生的結果；工藝品是含有經濟價值的，但是這些含着經濟價值的工藝品，都需要用精神構造作為基礎，纔能製成。

修波瀾加在日本講演時，許多日本左翼評論家，把他講演的內容，誤解為帶着左派的色彩，而發生傳佈學說的困難。右圖所示的文化形態，即使是以經濟的文化形態做基底，然而和馬克思的唯物史觀，還根本是兩樣；關於這區別，修波瀾加在著作中，曾有辯解如下：「馬克思的唯物史觀，是用經濟的物質條件，去決定一切精神文化的價值的，可是文化教育學的立場，便是用生命活動、精神體驗，以創造物質生產；因此兩者的立場，是根本相反。」假使我們不去細細研究，那麼管子曰：「倉廩實，而後知禮節」的思想，倘若要解釋和唯物思想類似也都可以；前句乃是表示經濟，後句便是表明文化的態度。但是試問中國的物質資源，比美國豐富，何以美國富強，而中國貧窮，這是什麼緣故？根據文化教育學說，認為這便是中國缺乏科學的精神為重要原因之一。沒有科學精神和科學知識的人，雖眼前放着多量的金、銀、銅、鐵、錫等物資，也不知道有以利用，以製造軍艦、鐵路、機械等文明利器，作為自強的基礎。美、英、德、日、等國，因為科學發達，所以能成為世界上的強國。由此可知，「精神」比物質還要根本。

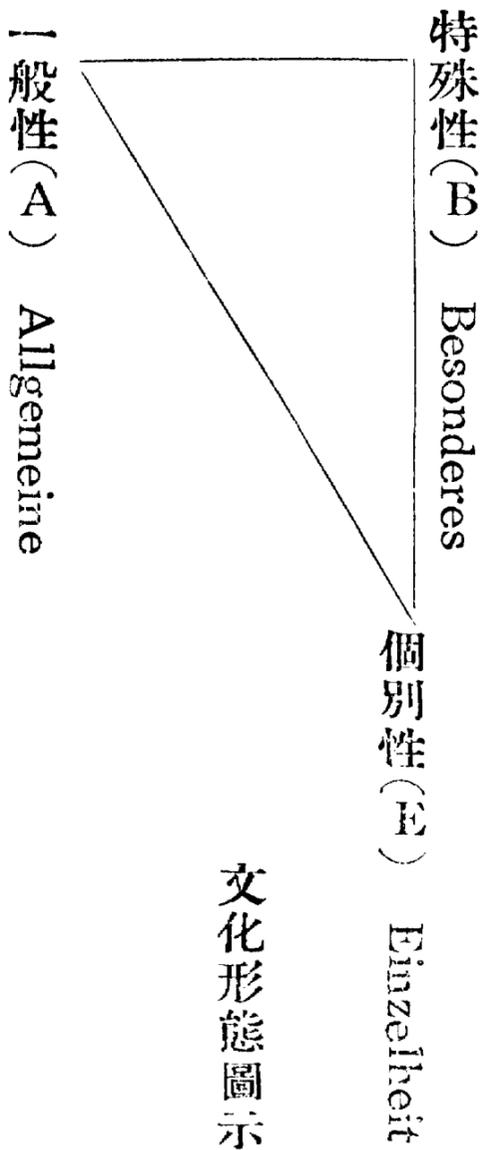
這些文化形態的構造關聯，和精神構造關聯，大致相近，因為文化形態，本來是精神所產生的結

果。但是有些地方，就不能不例外，如論心意精神形態時，經濟型和政治型的心理傾向，很容易投合親近；然而在客觀表現的文化形態中，這經濟價值，實在是和科學知識與價值，最有密切不離的關係。十九世紀以後的世界文明，則是科學文明，科學文明乃是物質文明，換言之，就是經濟的文明，兩者具有因果連續的關係。經濟學所講究的生產、消費、分配、貿易等四大問題，全靠科學的利器；例如英國的資本主義經濟發達的根據，是以科學的發明為基礎，瓦特蒸汽機關的發明，就是經濟「生產」革命的母胎，富爾敦發明的輪船，乃是促成經濟「貿易」的科學利器，斯帝芬孫發明的火車，乃是資本主義經濟「分配」的科學基礎，而軍艦、海軍等，便是保護經濟交易的科學利器；所以將客觀的文化形態的價值關聯講起來，經濟價值和科學價值，具有最密切的關聯。

文化形態的價值體系，可說是超越主觀的精神構造，超越不是沒有關係的意思，乃是一種精神的內在構造，而一方面超出這精神構造，而自立於客觀的價值自體(Wert an sich)。價值自體得到人類利用時，便立刻變成有價值，假使得不到人類利用，那末在客觀上，仍可維持自己的價值，而不致損失消滅。這兩種性質，前篇已經說過，就是「超越的內在」(Transzendental Innerward)。譬如文學家寫一篇小說，這小說便獲得了客觀的文化價值，使人們都可以了解這藝術價值，發表以後，這藝術價值就能超出作者的精神內層；而一面尚留存於精神構造的內面。倘若這個小說家，祇在精神內面構想

，而不寫作不發表，那末就不能產生文化形態，同時就沒有超越性，祇有精神的內在性；可是永遠不發表，連這內在性也要一同消滅。

文化形態具有三個性格( Charakter )，第一就是個性性格( Individuelle Charakter )，第二乃是國民性格，( Nationale Charakter )，第三便是世界性格( Welt Charakter )。一個人的精神內面，具有三個性格的人，例如孔子。孔子有自己的個性性格，和蘇格拉底不同，同時是代表中國國民文化道德性格，並且他的思想價值，又具有世界性格，把世界性格分析起來，也具有個人性格、國民性格等三種，並且都有相互的根本關係。個別性( Einzelheit )就是個性性格，特殊性( Besonderheit )乃是國民性格，一般性( Das allgemeine )則是世界性格；無論那一方面的文化形態，都要具有這三種性格。



政治價值，和真理價值，從精神構造的關聯說起來，並沒有本質的關聯，因為政治家、軍人和論理家、數學家、發明家等學者的精神構造完全不同。可是從客觀價值的關聯說起來，政治價值和科學價值，就具有本質的關聯性，比方近代國家的政治軍事國防，都要靠科學的價值作為基礎；這是將結果論觀察的事實關聯性，現代的民族國家，缺乏了科學的文明利器，便一天都不能維持；所以科學價值，對於近代的政治價值，其關聯非常密切。

#### 第四章 陶冶價值與文化價值

凡是文化財，大概都具有陶冶的價值，然而這是就廣義的觀點而說的，將狹義的觀點說起來，文化財不一定有陶冶價值。一般說法，文化財對於學校以外的社會，都具有陶冶的價值，因此從學校教育看起來，一切文化財須要由於一定的教育標準的選擇，才能發生陶冶的價值。

陶冶價值的標準，因為要根據精神年齡發達的階段而所以各個不同。譬如陀思妥夫的「惡靈」，是描寫心理最深刻最奧妙的小說，具有最高的文學藝術價值；但是這本小說，對於精神幼弱的小孩子或八、九歲的小學生，是完全沒有陶冶的價值，對於一般成人，或大學生，也許具有很大的價值。陶冶的價值，根本須要根據精神內層的慾望，沒有慾望，就不能發生陶冶價值。前篇論及自我圈的擴大

與對象層的展開狀況，和心意階段的發達狀況，而這陶冶價值，就根據這些精神發達階段與程度而不同。精神幼稚而富於模仿心意的小學生，對於寓言、比喻話、假作話，是最喜歡最有價值，然而這些材料，對於思想精神發達的大學生，便根本沒有價值。二十歲至於二十五歲前後的青春期，一時對於戀愛的小說發生很大的價值，但是這些愛情小說，對於七十歲的衰老期的老人，或是五、六歲的小孩，就變成完全沒有價值的東西。所以教育上所謂的陶冶價值，都是依據主觀精神所需要的階段，而不拘於客觀的一般價值；所以教材的選擇基準，是在於種種主觀；倘若疏略這根本原理，恐怕就會陷於先後凌亂，難易倒置的結果。於是杜威所說的「論理教材的心理化」，乃是教學上的真理名言，換言之，陶冶財就是把文化財還原於生成的過程，再現於生動的狀態，然後才能奔流於兒童的生命體驗，或溶化於精神的內層。

精神構造，須要攝取客觀的文化財，才能發達伸長，然而往往因為各人的素質與環境不同，發生多少差異，而分爲各種類型；因此，文化財就依照精神構造而亦分成六種類型。修貼輪在他的陶冶價值論中，列舉下述六種價值：知的陶冶價值；技術的經濟的陶冶價值；審美的陶冶價值；社會的陶冶價值；宗教的陶冶價值。

(1) 知的陶冶價值，乃是論理或是科學的陶冶價值；知識的發達，一面是根據心理內層的伸長程

度，另一面又必須依照論理自體的相互間的法則關係，才能刺激知識活動，法則、公理、原理的理解，是屬於知識活動的形式。就內容上說，知識實質的增加，也是不可缺的要件，因為現在世界上的科學文明，進步的範圍與程度，分歧而複雜，所以科學知識或各種學問的內容，也要儘量吸收，纔能趕上知識進步的各先進國。但是要發揮知識的陶冶價值，須要先從淺近的知識入手，依次循進以求達到高尚複雜困難的程度為原則；一方面還須斟酌各個兒童的素質、年齡、與將來的實際生活，使他們發生學習的興趣。

(2) 技術的、經濟的陶冶價值，是教育上的根本問題；前篇有引用謝拉的人類論，說明技術知識，就是促進科學發達的基礎，而一切的教育工作，必定要經過這施用技術的階段，換言之，就是一定要靠運動的感覺，才能徹底理解而滲透於精神內層；所以不但農、工、醫、手工、圖畫、音樂、勞作等技術的科目，就是地理、歷史、數學等，也要利用這技術的陶冶，這種技術陶冶的價值，可說是各方面的教育基礎。技術經濟的陶冶步驟，起初要從練習基本動作開始，譬如經過遊戲、體操的鍛鍊，纔能發生自由支配自己身體的能力，由於簡單的手工、手藝而練習手指或器具的運用方法，最後要依照兒童的個性形態，展開他們的實際生活能力，陶冶他們職業的技能，而從事國家社會的生產。經濟的陶冶價值，須要活用經濟的原則，以最少的勞力而獲得最大的效果，貫徹於各科目的學習經濟，以

免除浪費的學習。

(3) 審美的陶冶價值，乃是藝術教育上最根本的問題；有許多學者，論述真正了解美術的人，一定有很好的道德行爲；所以美乃是道德的根基，了解藝術的人，一定是精神高尚，品性端潔，志操優美，而絕不會發生悖德違義，寡廉鮮恥的行動。可見藝術的審美陶冶，在教育上佔着很重要的分野。但是藝術陶冶，須要從教育觀點選擇教材，有許多表現污穢、腐敗、背德、虛偽、廢頹事實的藝術作品，雖然藝術自體，具有很大的價值，然而將教育陶冶價值而論，必在捨棄之列。審美陶冶，起先要從鑑賞薰陶入手，然後才能啓發創造的能力；但這創造能力的根本，便是在於精神的內層，而不在於手指的技巧，或耳目的靈敏，固然這些技巧感覺的練習，也是很重要的過程，但不是情操陶冶的主要條件。

(4) 社會陶冶價值，乃是縱橫的社會生活關聯的陶冶。縱的方面是指示支配、服從的權力關係；在家庭是父母兄弟弟妹的服從支配的秩序，在學校是教師與學生的關係，在國家社會乃是統治者與被統治者的關係；次之橫的關係，是在家庭、學校、社會、國家團體中，所需要的協力、同情、信義、愛護、信賴的關聯；對於陶冶價值方面，最重要的是精神，尤其是一盤散沙的中國國民性，更需要陶冶團結的精神，訓練犧牲自己的勇氣，爲主要目標。關於社會國家的生存，同心戮力，守規律，重秩

序的習慣精神，是一刻也不可缺的要件。社會與社會聯絡的精神，是近代國家最重要的根本條件，從前的封建國家，因為缺少近代的交通利器，所以時常割據一方，各不相關。近代國家因為有海、河、陸、空四種立體形態的科學利器，所以破壞封建而得到社會彼此的聯絡。對於學校教育上，要把這陶冶價值，溶化於兒童的精神裏面，先以家庭和學校的訓練着手，然后再擴充到社會國家種種的團體生活；培植同胞團結的精神。社會陶冶價值，可包含公民教育，就是政治陶冶價值。

(5) 宗教的陶冶價值，並不是指示特定的宗派、教義，乃是利用各典禮儀式的機會，而以陶冶虔敬、莊嚴的精神和溫、良、謙、恭、的謙虛態度為最高準則。現代青年，往往蒙受誤解自由、平等、民權思想的影響，染着傲慢、粗魯、強暴的惡習，連一些謙遜禮讓態度都沒有，這就是缺乏宗教陶冶的緣故。傲慢的態度，一旦遭遇了阻礙，便容易灰心而後退，不能百折不撓而貫徹自己的意志，努力造成自己的事業，這是近代青年的病徵。凡是具有宗教信念的人，普通在日常生活時，非但能夠和顏悅色而非常謙遜；就是偶遇困難，也能用不屈不撓的精神，去排難解紛而剋服一切。

上述種種陶冶價值，是不可分離的，互相具有錯綜結合的關聯，以一為主，以他為從。實施陶冶時，必先親近兒童的生活體驗，把體驗構造洞察明瞭以後，纔足以應付。

## 第五章 文化傳達與文化蕃殖

文化傳達的意義，就是把古今的總文化形態，傳達於次一代 (Second Generation)。文化傳達的概念中，不含任何新增的文化形態，只傳授繼承前代的文化於後代而已。社會國家，假使只有文化傳達的機能作用，而沒有旁的能力作用，那末這國家就不會進步與發達，而常停滯於原狀。文化蕃殖，就是把已創造的文化財，培植於兒童的心靈與生命，使文化財產，能夠生動活躍地存續於他們的精神內面，使他們的精神內容逐漸豐富以後，可以創造新的文化形態出來，因此文化繁殖的過程，乃是客觀文化財的主觀化。這種繁殖過程，含有傾向於文化創造的動力，就是主觀精神豐富的時候，自然就有發展於創造的動向，而發揮活動的精神；那麼這文化創造，就是以自己的主觀，形成新的價值體驗於客觀的文化形態，所以這種過程，乃是主觀的客觀化。

文化傳達的事業，譬如抄寫文獻，保存圖書、美術品、建築品等工作，或者演歷史劇等，都可包括在內。但這些事業，並沒有特別積極的教育意義與作用，因此文化傳達不過是反覆既成的文化程度和範圍而已，對於文化形態的擴充和發展，都沒有什麼貢獻。教育上所注重的文化繁殖 (Kulturfortpflanzung) 的精神，乃是深入兒童的精神內層，培養價值感受力和價值受容力，而使形成與表現新價

值形態的精神。換言之，就是喚醒他們的文化理想，振奮他們的文化意志，而最後達到文化創造(Kulturschaffung)的目的爲主旨。修波瀾加會擬訂教育的定義如下：「教育家對於兒童，具有施與愛的精神而實施教育，使他們從精神內層，發展全體價值的受容和價值形成力」。

此處所說的「施與愛」，乃是教育愛的精神與意義，教育家一定對於兒童青年的精神個性，具有慈愛的精神；而另外一面對於文化財又有愛惜的觀念，而使自己所獲得的或體驗的文化價值，陶冶溶化於被教育者的心靈內層。施與愛和受容愛是處於相反的地位，受容愛，乃是對於文化價值的形態，自己很喜歡集中自己的精神去領受與獲得，藉以溶化於精神內層，所以其過程是採取吸收的；反之，施與愛是輸出的，自己很願意把文化形態施與被教育者爲要旨。

國家社會所有的文化形態，從時間上觀察，便具有三種特性：第一是進步：第二是停滯：第三就是退步。文化創造與文化蕃殖的教育工作，就是求文化的進步；文化傳達的工作，乃是不出停滯的範圍，至於文化退步，乃是國家民族受挫折而將滅亡的現象。譬如埃及、印度的文化，不但不能進步，而且呈現着停滯或退步的現象；這最大的原因，就是牠們的國家，都被外族所滅亡。至於羅馬的文化形態如何呢？義大利雖然蹉跎不振已一千多年，但在九十年以前統一之後，又能復興而繼續發展他們的國民文化，到最近已列於強大國家的地位。現代的強大國家，例如英、德、美、法、俄、日、義等

文明國家，都具有高度獨創的文化形態；所以可見文化程度愈高，國家民族愈興旺，反之沒有高尚文化的國家民族，就不易生存於國際間。

教育的作用，是在發揮國家的文化形態和擴展伸長國民的精神文化；所以與國家民族的存亡得失其關係非常重大。試觀我們中國的一般國民，對於教育，大多抱着很冷淡的態度，所以受過普通小學教育的人數，至今還未達到20%，不及文明國家遠甚，這種現象，對於國家的前程，實在是莫大的隱憂。我國文化，已呈停滯現象，而停滯又很易轉落於退步，實在是很危險而很可怕。我們要挽救這垂危的局勢，只有靠知識份子，努力於教育事業，促成文化的長進。

次之論教師與文化財的關係，教師是代表文化財的人，他的精神界限，比被教育者廣大深奧，足以代表客觀的精神；被教育者的眼界和精神生活，都很狹窄而且偏於主觀，所以感覺、意慾、判斷等作用，常缺乏客觀性和普遍性。教師的文化價值體驗和瞭解，不是完全無缺的，也需要繼續進修，但比被教育者總能高深些，判斷、情操都比較能代表普遍性和客觀性。

兒童因為精神眼界狹窄而判斷疏忽的狀況，可舉一個例來說明：有一位教師，他擅長的是國學，他是國學界有權威的人。可是有一次，這位教師被一個學童質問一個新字，而不能答覆，就失去了學生的信仰。學生們認為這位教師字都不識，怎能稱為國學家呢？而發生了這樣一個謬誤的判斷。又這

位國學教師，在學生時代，因為偶然的機會，認識了好幾十種的野草學名。有一天和學童到郊外去遠足，這些學童就採集了許多野草花葉，來請問教師。這位教師便立即答覆他們。因此這些學童，非常敬佩這位國學教師，而誤認為是博物學專家。

右舉的例子，可見判斷的主觀性，已列於誤謬的歸納推理，而以特殊的事例，推測於普遍的真理，由於偶然的事象，論斷必然的真理，而引起結論的錯誤。從一般論說起來，兒童的感情，是偏於主觀的好惡，而意志行動，也隨之偏倚，從判斷作用說起來，便缺乏真正的妥當性。反之，教師的精神文化活動，比較正確、精密、適當、端正、普遍，所以能訂正和指導兒童，蕃殖文化財於他們的生命體驗。

教師的任務，是在於中間媒介 (Vermittlung)。教育現象有下列三個根本條件：第一、文化價值體系，第二、教師的媒介，第三、學童的攝取受容。只有文化價值形態，和兒童的精神生命，而沒有教師媒介的時候，教育現象就不能發生，假使發生，也不會達到澈底的瞭解。因此教師的任務，由於向上方面看起來，就是仰慕熱愛文化財的精神，向下方面，乃是熱愛觀察兒童的心意生命個性，然後把這些文化價值形態，溶化感動他們的心意精神。所以教師一方面是站在文化形態的側面，而代表文化財；他方面又站在兒童的心意現實，把文化財，流入他們的生命精神，使學生向上精進於高尚的文化價值。

## 第三篇 理解論——了解論

### 第一章 生活體驗論

理解的基礎，乃是在於生活體驗，因此對於生活體驗的意義和性質，先得研究一下，使易於明瞭理解的根本意義。經驗和體驗，普通很易於混用，但是將嚴密的意義講起來，便有些區別。以範圍論，生活經驗包含得廣，生活體驗比較狹一些；從程度上說，經驗是比較淺薄，體驗是比較深刻而屬於本質的；因此經驗中純粹經驗的部分，纔可以說是體驗。譬如有一枝花在眼前，覺得非常美麗，其印象很深刻，而已滲透入感情的底層，這就叫做體驗。然而只看看這枝花是紅色，那枝花是白色，印象沒有投入情感意志的中間，只是感覺上的認識，那就叫經驗。美術家用一枝花做寫生的目標，凡是顏色形狀等等，無不苦心研究，纔能畫成，這就是體驗的結果；反之只浮面一看，而沒有特別的感情發生，這不過是經驗。感覺、概念、知覺一面的認識，可說是經驗；須要身體活動，而深切的實行，才能夠說是體驗。

「言不行」不過是淺薄的知識，尙未得到身體力行，這就可說是經驗；如陸象山所注重的「言顧行，行顧言」的精神，王陽明的「知行合一說」及德國菲希貼(Fichte)所謂的事行(Tathandlung)，

卻都足以代表體驗的根本意義。經驗，就是知、情、意分化以後的結果；體驗，乃是知、情、意未分化的根源活動；前者只有一部分經驗，後者是全體的體驗，假使有部分體驗的時候，還是須要和全體關聯。所以狄兒戴說，「生命與追體驗，乃是部分對於全體的特殊關係」，(Leben und nacherlebnis haben nun ein besonderes Verhältnis der Teile zum Ganzen.) 前篇意識本質論中已說過的意識的全體關聯性，可適合於體驗的本質。每一個要素的部分認識，本來是沒有的，假使有，也不過是人工的分析，或是特殊的一方面的經驗。

狄兒戴所理想的體驗的意義，是一種生命的流動，包藏在心意內層，而確能把握住全體的存在，不像感覺是表面的或斷片的經驗，而且又不像概念有抽象的性質。概念是意識反省的思考作用，可說是知識一面的性質，然而體驗，便是具體的，而是和感情、意志的內層具有密切的滲透關聯；所以體驗「智」，必定要根據感情的同感和意志的同意，而使三者溶化於一體。狄兒戴所主張的特點，便是反對論理主義。論理主義偏於空洞的形式，或陷於概念的不切實際，內容終歸空疏，因此不能指導「活」而且「動」的實際世界。

狄兒戴派的教育學者諾貝爾徒(Neubert)，研究狄兒戴所論體驗(Erlebnis)的性質，分析成如下七項：

第一項根本性，就是直接性 (Unmittelbarkeit)，和概念、思維具有顯明的區別；直接性乃是情意內層的內感性，是自己本身能覺得懂得的情意內層的活動，不是從外界的知覺，觀念所給與的間接活動。這直接性，和黑格兒哲學所說的媒介性(間接性) (Mittelbarkeit) 對立，而具有根本的區別。在黑格兒的哲學中，這媒介性卻占着很重要的意義，媒介乃是主觀的意識，一定須要把外界的對象，做自己的媒介，才能達到概念的作用；概念的性質，在普通的心意現象中，是極其空洞而無內容的一種抽象，但是在黑格兒的哲學中，概念是具有具體的內容，經過內容的運動，才能達到概念作用；爲黑格兒所摺棄的概念，便是普通的抽象概念，形式的空洞，無內容而無直觀的概念。黑格兒所理想的直接性，就是相當於意識運動的出發點「即自性」(an sich)的階段，對象的媒介，則是「向自性」(für sich)，兩者關聯運動之後，綜合止揚出來的階段，就是「即自向自性」(an und für sich)的階段，這第三階段，可說是概念世界。黑格兒的「精神現象學」，就是根據十九世紀最盛行的能力心理學，而適用他特有的辯證法 (Dialektik)，很周密的考察意識的運動；將哲學思想看起來，這本書的歷史意義，是非常深刻而且重要；但是從現代的意識論觀察出來，黑格兒的精神現象論，也不免有缺陷。

諾貝爾徒所說的體驗的第二項根本特性，就是「分節的統一」(Eine gliederte Einheit)；乃是體驗必要的統一中心；各方面的部分體驗，可綜合成爲全體的體驗，就是黑格兒所說的全體與部分的

關係。

第三項特性，是至少要具有三種緊張組織(Spannungsgefüge)：(a)心意生活的全一性(Totalität)，體驗便是意向、感情、觀念三方面所融合的全體，是全人的活動，不可分離或分析的，所以能「活」而且「動」。(b)主觀、客觀的關聯，(Subjekt || Objekt || Bezug)這是適當於荻兒戴的互相作用。(Wechselwirkungen)，乃是生命主觀和客觀的人格對象與自然對象，具有相互本質的關聯：「生命在外界的條件下，只有人格間相互的關聯，對於時間、位置(Orten)就沒有互相的關聯」。(Leben ist der Zusammenhang der unter Bedingungen der auseren welt bestehenden wechselwirkungen zwischen personen, aufgefasst in der unabhängigkeit dieses Zusammenhangs von den wechselden Zeiten und Orten)。又一面對於自然的對象，也有互相的關聯作用，這關聯的條件，便是因果的關係，與身體結合的心理過程的世界。(Leben ist nun der Zusammenhang, in welchem diese wechselwirkungen unter den Bedingungen der Zusammenhags von naturobjekten, die unter dem Gesetz der Kausalität stehen und auch eine Sphäre der psychischen verlaufs an Korpfern mitumfassen stehen)。

體驗的主觀側面，就是心意的全體性，因為心意要和客觀的自然環境人格社會接觸，使一切環境的刺激，都感受在精神內層，所以雙方就發生融合於全體的關係。(c)普遍妥當性直接和個性的緊張關

係。(Spannung zwischen Allgemeingültigkeit und Individualität)個性含有特殊性的意義，民族、性別、身分、地位、職業、場所等，都具有個別性的關聯；反之體驗是具有普遍的性質，譬如喜怒哀樂的體驗，是人類共通的性質。

第四項特性是歷史性格(Historische Charakter)；譬如十年前的體驗，仍可將印象遺留在意識生命中，繼續影響現在的生活全體；而且意識生活，必然和歷史結合成密切的關聯，那一個民族的歷史，一定會影響那一個民族的國民情操和精神，國民對於本國歷史的認識，一定比別國歷史來得深刻而且切實；這些強大的歷史影響，都能流合於現在的體驗生活。

第五項特性，可算是體驗的發展性(Entwicklungsfähigkeit)，體驗就是從生命的底層發動出來的全體活動，生命既有發展性，那末體驗的流動，當然也隨之有發展的性質，繼承着不斷的流動，保持動態的統一。(Dynamische Einheit)

第六項特性，便是客觀化的動向(Objektivationsstrang)客觀化的意義，就是表現或行動化的意思。譬如一個人體驗着像地獄一般苦痛或恐懼以後，自然而然用言語告訴別人，或用文章表現那時悽慘的心境狀態，或者用手勢表演當時的狀況；因此生命意識，受着深刻的體驗時，必然會傾向於客觀化表現的方向。例如陀思妥夫常發作羊癲瘋，所以在他的「白癡」作品中，就表現這奧妙逼真的精神狀

態。兒童的體驗中，得到深刻的印象而激動情意內層時，自然而然就會表現於作文、演劇、舞蹈、遊戲、唱歌、圖畫等，以表示精神客觀化的動向。

第七項特徵，就是生命、表現、了解的關聯基礎（Leben = Ausdruck = Verstehen）。生命體驗，是表現的基礎，就是前面已論過的關係。體驗又是了解（Verstehen）的基礎，譬如沒有在監獄生活過的人，讀獄中記的時候，就不易了解真的慘痛狀態，反之會有體驗的人，總比較容易而且深刻的理解這意義。體驗深刻的人，一見別人的容貌、言語、態度，立即就會了解那一個人的精神內容，別人的精神內容，乃是他的精神構造，而這構造的狀態，前第一篇已略述過，就是每一個人都大同小異的，所以能做互相了解的依據。

荻兒戴的體驗論，很注重心意的構造（Struktur）但諾貝爾徒的研究，卻遺漏這構造關聯而未論及。其實這種精神的構造關聯（Geist struktur Zusammenhang），就是了解的基礎。荻兒戴的構造思想，是以全體與部分的關係為中心，而對於構造的研究法，曾發見如下兩種：第一就是記述全體的狀態，第二乃是分析部分與全體的關聯。其他如全體和全體，其實也有關聯，而這關聯的全體，是不能推理的，只能從根源的發動，這根源就是生命的流動；生命的流動，只能以身體驗，而不能用理論反省解明的。

狄兒戴所表明的構造機能，第一就是心意生活關聯的表現；這種關聯在人格同一性的統一中，成爲體驗，而直接在意內層活動。從心意生活的初步形式，至於精神活動最高的形式，都成爲一個統一體；心意生活不是以能分離結合的要素所構成，而是包括全體的根源形態。意識構造的第二機能，乃是意識縱斷面上，所設定的意識連續性，連續性的中心概念，是時間性，而時間性的未來，就是目的性，所以意識生活的構造作用中，最緊要的是目的性，有目的，精神狀態才能緊張(Spannung)，而且能發動努力奮鬥的力量出來。目的性，是現在與未來的緊張感覺，有了這緊張性，意識構造，才具有發展性。意識構造的橫斷面，就是意識和環境的關係，意識構造中，滲透反映自然社會的狀態，就是前述的相互作用，作用與反作用的關係，而意識能投射這些組織構造到外面，成爲文化形態。第三個構造機能，和第二個頗有密切關係，就是構造的發展性。這種發展性，據狄兒戴的意思，認爲就是感情衝動力，衝動力乃是生命全體的活動，不是普通要素心理學所解釋的盲目反射運動；這衝動感情力，能形成「促迫力」，或形成發展性，就是合目的的性格，合目的性，須要有一定的法則。這合目的性，修波瀾加再進一步展開牠的價值形態，名之曰價值關聯。以上三個機能，可簡單說明如下，就是心意體驗的關聯，在一定條件之下，被惹起感情衝動，而這些感情衝動，合於合目的的法則，一邊以反作用，反應環境，而一邊獲得前進的發展。

附帶說明意識的合理性與非合理性 (Irrationalität) 如下：合理性就是意識的理論，包含概念、判斷，推理，或是知覺、統覺的作用；換言之，就是前述意識構造的合目的性。非合理性，就是狄兒戴生命哲學中所發見的特性，乃是感情、本能、衝動、意欲的作用，前述的感情衝動的體驗，可屬於非合理性的一方面。希臘哲學，合理性叫做論理 (Logos)，非合理性叫做熱情 (Pathos)；而從歷史哲學上說起來，論理 Logos 乃是國家的和平組織，制度、文化形態等；熱情 Pathos 就是戰爭、革命、事變的事件；前者是建設，冷靜的精神，後者是破壞，強暴的精神；這雙方形成了人類的根本特性，而在矛盾、鬥爭、糾纏的狀態，各自發展。在個人精神中，這合理性和非合理性，發生衝突矛盾之時，便覺得精神苦悶和煩惱，如佛教哲學所說人類的生老病死，好像都是由於 Logos 與 Pathos 的衝突而發生的。佛教哲學，就是用理性剋服這本能，慾望、使成平靜、無慾的恬淡狀態，為修鍊的目的。在西歐的理性派哲學家康德、黑格兒等輩，也都是主張人生的本質，在於理性或合理性的一方面，卻都不承認以非合理性的感情，快、不快的性能，當做意識精神的根本要件。但狄兒戴以後的生命哲學家，認為非合理性，是生命體驗的根本動力，喪失這些動力，人類的生活意識，便失却其機能作用。

試舉具體的例子來說，非合理性，是藝術、信仰，戀愛的特性，這都是屬於感情、本能的作用，決非理論所能解釋。二除八是四，乃是合理的，然而假使說二除六，變為五或二的時候，這就是感

藝術的作用，在理論上是講不通的。譬如未來派或是高蹈派的畫家，畫馬常畫三十二隻腳，這是非常不合理的，可是馬跑得很快的時候，好像是有三十二隻腳在活動，感情上好像這匹馬確有這末許多腳；因此可說是非合理中的合理。戀愛也是一樣的，愛人雖然並不豔麗可愛，可是仍能發生引誘的不合理的魔力，這也是不合理的感情，本能的作用。戰爭、革命也是一種極不合理的舉動，誰不曉得戰爭以後，國民要受到生命的犧牲，物質的損失，是人類最大的破壞，最淒慘的悲劇；然而各國國民，又往往都很喜歡戰爭。

這些事象，就是人類的非合理性，對於合理性和合目的性，成爲反對的作用；但這反對作用，也是一種無可避免的必然特性，而且非常重要；倘若沒有這感情、本能、生命衝動力，人生就根本喪失了推動力，而沒有發展和進步的希望了。

宗教愛、教育愛、戀愛、慈愛等，凡具有「愛」的精神形態，其特性多半是根據這非合理性的。孟子所說的惻隱之情，也是大部份根據人類的同情、或感情衝動；看見孺子將陷入井中的時候，每一個人都能發生救援他的同情衝動，這衝動情感，並不是一定合理的。從教育學上說起來，這非合理的認識或解釋，對於兒童的精神形態的觀察或解剖上，也是一種很重要的原理。所以人類的體驗，根據非合理性的部份，爲數很多，因此體驗中，合目的性，合理性爲一面，而非合理性，盲目性卽爲他方

面，兩方面合起來，纔能成爲全體的體驗。

## 第二章 了解的心意階段

### 第一節 了解與體驗的關係

前章研究的生活體驗，乃是理解或表現的一般基礎；倘若沒有體驗作基礎，不但不能表現，而且也不能了解別人所表現的文化內容。了解 (Verstehen) 是文化教育學特有的教學法原理，與普通理解的意思，根本具有區別。普通的理解，是指示理智一方面的理解，或者論理、概念、知覺、判斷等作用的理解 (Understand)。然而荻兒戴一派的學者所說的了解，須要心意全體的總活動，才能算真切的了解；了解不但屬於理智方面，並且要根據感情與意志內層的體味；因此情意比理智更重要。

體驗的全體性，包含着情意的心意作用，並且具有精神的構造姿態與生命的個性形態等等，而這些特性，乃是了解的根據。譬如植物和動物類的意識狀態，都不像人類精神的複雜，因此牠們就不會了解文化財或精神所產生的一切文化內容。

荻兒戴表示體驗與了解的關係如下：「了解須要以體驗爲前提，體驗因爲得到了了解以後而可脫離主觀的狹隘性，使擴充於全體和一般的領域」。體驗本來是根據個人的個性形態，各地的環境或鄉土

特色，或者個人的主觀嗜好偏倚，所以不能擴大成普遍性。譬如上海的兒童畫水的時候，是用黃色，但美國日本的兒童，是用碧綠的顏色；這是環境經驗不同的關係。如果他們了解以後，就能把這主觀的狹隘性，展開於客觀的妥當性，使達到準確的文化形態的認識。主觀的嗜好興趣，也免不了狹隘性，因為個人所喜歡的事情，自然就常常追求而屢次經驗之，結果非常熟識，不喜歡的，容易疏忽；了解就能把這主觀的好惡傾向，擴展成廣闊的一般性，矯正主觀精神的體驗，使成不偏不倚的狀態。

## 第二節 了解的意義

了解以定義體簡明表示之，乃有追求文化形態的意義，這文化形態，是個人或團體的個性所傳達的歷史和社會的遺產。這些文化形態的了解，便是個人的精神，投入於歷史文化的世界，而擴展自己的精神狀態。個性形態或文化，是生命所追求的價值或意義，而價值意義又是以特殊的形式結合構成，當做意義關聯，我是價值定位。換言之，體驗是把握全體的關聯，或追求構造形態的過程，把各種要素，當做構成全體的肢體。修波瀾加說，「了解乃是精神關聯，投入於價值定位之意」，或是「把精神關聯，置於客觀的妥當認識形式中，作為意義充實體而追求之」。

荻兒戴的了解原理，和美學者立布斯(Lips)的感情移入學說有些相同，何以感情移入，也要以自

己的體驗做基礎？譬如生活史上經歷過很多苦楚的人，看見了陷於貧窮的人，就很容易了解他們的貧窮而同情之；假使沒有苦楚體驗的人，對於別的人格或作品，就不能深悉或充分的了解。

荻兒戴的了解論，又叫做追體驗(Nacherlebnis)，便是指示追想追念別人的體驗，足以了解別人的精神構造。了解論還叫做追構成(Nachbilden)，是以自己的精神構造做基礎，追想他人的精神構造的意思。從進一層意思說起來，就是拿別人所表現的作品或文化形態，來構成自己的精神，建設自己的心意形態。但表面上的追構成或追體驗，就是一種「自己移入」(Sichhineinversetzen)，以自己的精神感情，轉置於別人的精神構造。換言之，乃是從別的人格構造，發見自己的人格形態，從別人的作品內容(Werk Inhalt)，發見自己的感情內容。因此人格與人格的接觸，或生命與生命的感觸，或者是作品內容與讀者的精神狀態的交流，都能發生雙方的全體溶化，這全體的融和，可名之曰了解的心意狀態。

荻兒戴對於了解的心理學，名之曰解釋學(Hermeneutik)，(全集第五冊，第九冊)是現代哲學思想界的代表作品。荻兒戴研究希臘的文獻，曾把這些文獻放在普遍妥當性的條件下，而解釋之；解釋的方法，起先是研究作者的經歷傳記，然後從作品內容研究作家的個性形態，以推論歷史社會的一般環境，與作家的個性精神的關聯。人類含有一部份社會性，例如一個人發表文章或演說，別的人就要

解釋而了解之，這是人類的互相作用。研究古代歷史社會的文化形態，依據荻兒戴的意見，就是把自己的生動性，轉置 (Transpositionen) 於歷史環境中，而在此剎那間，強化一種心意過程使別種的心意過程，退却於後面，祇留下一個中心意識，這中心意識，就是解釋者和作家的生命交流。

至於修波瀾加，對於體驗與了解的關係，又添加獨創的意見；他說體驗可分二種，第一便是主觀容納客觀，謂之體驗，第二是主觀將意義賦與客觀，謂之作用 (Akt)，二者成爲表裏的關係；次之客觀將充實意義賦與主觀，也可分了解和創造二種；所以作用中含有了解與創造。(Verstehen und Schaffen)。

修波瀾加或立都，又表明了解是價值定位的意思，價值定位，乃是精神關聯投入於特殊的價值定位；換言之，就是精神關聯，在妥當的認識形態之下，而充實意義的意思。

### 第三節 感覺的理解

感覺這心理現象，原來是沒有的，不過是學問上抽象的名詞；譬如「白一般」「紅一般」「綠一般」的觀念，本來是假定的抽象觀念，實在是沒有存在物的。白雲、白衣服、白光線的言表 (Aussage)，必須和具體的對象結合，才能發生意義；例如白色離開具體物件的時候，立刻就變成抽象概念，沒

有實際存在的性格。紅色要和花瓶、綵子等具體存在物聯結，綠色要和茶、葉、礬等具體存在物聯結，才具有實際的存在性格，宇宙間，都沒有綠一般紅一般的原色彩。

然而實際的教學，常常發生這種抽象的感覺認識，例如小學初年級的教學，教師唱，「這朵花很美麗」，兒童也隨之唱，「這朵花很美麗」，其實精神感情的內層，一點多不覺得有什麼美麗的印象，結果只是盲從地隨唱，這就是抽象機械的教學方法。這又好像是鸚哥學人語一樣，心靈方面並未有美麗的感動，而只是照樣模倣發音。像這種教鸚哥學語般的教學法，實在是一般教師最容易犯的毛病。譬如拿一枝蓮花出來，教師馬上就說，「這枝花不是很美麗嗎？這樣的發問，是教學上最拙劣的方法，這便是感情的強賣；若是兒童自己覺得異常豔麗，精神內層，就能發出感動的情感，而情緒搖動，生命燃燒，不知不覺從內面自發的（Spontaneous）就發出感動的聲音，「噯呀！很美麗」；不像前者，教師首先就以表示美麗的語氣或感情壓下去。因此，可見兒童從內面自發地發動的情感，和從外面強賣壓下去的情感，教育價值上，具有霄壤般的差別。不能投入情意內層的認識，就是淺薄的外表認識，不是全體的心意陶冶，而且更不是生命活動的自發自展的教學。德語「教育」（Erziehung）的意義，本來是抽出（erziern）的意思，抽出乃是兒童的精神內層，具有各種學習的萌芽，把這些萌芽，從傍邊幫助抽拔出來的意思；不是從外面壓迫下去，或灌溉下去的意思。

#### 第四節 表象的了解

表象的心意現象的基礎，就是知覺，普通心理學所研究分析出來的感覺要素，既是不實在的人工抽象，所以對於自然的認識，至少要靠知覺。這知覺階段是統一體，例如一個蘋果，具有色、香、味、硬、滑等感覺要素，但是這些感覺要素，不是離散分開的，而是結合成統一體的，所以能做認識的初步條件。知覺不但是判斷的基礎，而且是情意或全精神現象的基礎，譬如蘋果，不但是「這一個是蘋果」的判斷材料，並且可以供人吃食，而覺得味甘適口，發生簡單的感情。

知覺是現前的直觀，表象是已經離開了現前的直觀而存在於精神內層，俟有外界刺激的機緣，立即可將精神現象再現。表象的印象，不及知覺的鮮明強烈，然而知覺必然要受到對象的束縛，表象却可游離實物對象。

表象的性質，第一篇已經論過，為謀力避重複，而從別一方面深究。別的方面，就是現今所倡導的基斯塔心理學 (Gestalt Psychologie)，或全體心理學，是以究明精神的全體關聯性為主旨。基斯塔心理學所重視的意義，是全體的「場」(field)，這「場」和精神的關聯，乃是具有全體的性格，雙方不可分開。全體的場面，要包含精神的現象，才能發生意義。

試舉例以說明，即易於了解。譬如有一個人聯想一箇蘋果表象的時候，不但是單獨的想到一箇蘋果，就是他曾經和他的愛兒在搖籃傍邊一同吃過等關聯表象，也都可以聯想出來。過了幾天愛兒死去，因此蘋果又增加很多的關聯表象，這些表象統統是聯結在一箇「場面」，這場面是全體的關聯，每一箇要素離開了這全體場面時，就喪失了意義。譬如小孩的微笑、聲音、搖手、眼睛、臉色，或者死臉、葬式、墓草、哭聲、掉淚等許多要素，都是構成全體「場面」的肢體，切斷這全體的情景，蘋果、微笑、掉淚等，就變了抽象的一般意義，因為掉淚不但是死兒子，歡喜也會掉淚，喪父母也要掉淚。例子中所說的掉淚乃是特殊的情景，所有其他有關聯的表象，都聯結於特殊的「場面」，所以名之曰具體的全體性；倘若切斷離開這全體場面，那就變成一般意義。

在一個月色朦朧的秋夜，涼風拂拂地吹着，而樹影在地面上搖盪着的時候，他和愛人在院子裏吃着一片片甘美的蘋果。同時桌子上的茶具和秋天的花草蟲聲等等表象，聯結成一「場面」的全體情景（Scene）而發生特殊的意義。這時候的蘋果，和前者的蘋果，客觀的對象，雖然是一樣，可是和精神所體驗的「場面」而具體的聯結起來，其意義就根本不同。前者的蘋果，是極其酸苦的，後者便十分甘美；所以雖然一樣一箇蘋果，因為處境不同，有的時候酸苦，有的時候甜蜜，因此，教學上教一箇新名詞，須要有三種解釋，第一是字典上所指示的一般意義，第二乃是那一節文章所表現的特殊「場面」

面的解釋，第三就是還原於兒童的生活經驗個性形態。這第三種解釋，是我國孔子在三千年前已經應用過的教學方法，弟子們問孝時，孔子的答法，都應照他們的個性形態而實施教導，使「孝」的一般意義瞭解以後，再明瞭各人自己的特殊孝道，可見孔子確是我國天成的教育家。這第三種解釋，還原於兒童的個性形態，這是一種生活指導，這生活指導，可算是一件最重要的工作。近代教育，往往疏忽這第三階段的解釋，所以學生在學校畢業後，都不能尋覓自己適當的任務和工作，結果做一個高等遊民。這樣看起來，真的了解（*Verstehen*），就是要明瞭這三種解釋。

從先天性的遺傳素質論說起來，各種個性構造形態的各個人，即使後天改變了環境，轉換了場面，也不會改造先天的個性形態的。譬如社會型的人，即使轉換了「場」面，擔任了軍事工作，也不會根本改造先天的素質，而個性形態仍會以仁愛為中心。然而從基斯塔心理學講起來，這先天的精神個性形態，可用「場」面的後天影響，根本改造。所以基斯塔心理學，對於後天的教育可能性，又增加極大的確信。神經衰弱的兒童，另外換一種環境，就會恢復健全的精神狀態，反之精神狀態健全的兒童，換了一種特殊環境，就會陷於極重的神經衰弱。可見「場」的全體性，影響精神狀態，異常重大。

這「場」的全體關聯性，對於實際的教學上，可以活動的地方很多。譬如教外國語、國文、歷史等科時，對於新授的成語，務必要關聯於全體「場」面，才能達到真正的了解，能了解就容易記憶

，否則就容易忘却。譬如沒有關係的成語，不顧全體的連絡，而只勉強使學生機械式的記憶，那就不容易記牢。反之，倘若能關係於全體的「場」面，大概比機械的記憶至少可減短五分之四工夫，並且容易記牢，因為精神本來是全體性，對象的「場」面，也是全體的關聯性，二者接觸交流，當然就容易記憶。實際教學上，如能利用全體「場」面的性質，那就很容易得到效果。

國家社會，是一個全體的「場」面，個人不過是肢體的分節因素，所以個人須要與全體的國家社會緊密關聯，才能發生生存的意義，利己或個人主義，是不自然而破壞國家全體的思想，因此，一個國家利己主義個人主義的國民佔着多數的時候，就很容易滅亡摧折，這是古今中外屢證屢驗的真理。

## 第五節 意義的了解

意義比表象更抽象，因此意義的了解，乃是指示科學真理的理解。表象是可活用於詩、文、史、地、修身等藝術方面的教學，而意義是存在於哲學、社會學、法律學、經濟學、倫理學，或者物理、化學、數學等學科中的綜合起來說，是屬於精神科學與自然科學兩方面的。但是表象也有意義的關聯混着，因為表象自身，既具有意義判斷的基礎性質，所以當然有意義。例如我們讀一本小說，非但要明瞭表面上的表象印象，而且實際上還要從這些表象印象追求含蓄的意義，不然讀這一本小說就沒有

意思。讀作品，就是要發見作品中人生社會的意義，因此表象也須要具有意義的關聯。

科學真理，本來是沒有表象的必要，例如讀物理，只要能探討許多物理法則關係的意義，就可達到了解的目的；而這許多關係中，最重要的是發見意義的關聯，但是科學真理中，有的科目也要借表象去幫助了解意義的。譬如博物學，常常要畫了鳥樹的圖，以助了解意義，但牠的目的，是在於充實意義，並不是意想的美術價值；因此畫出來的圖，就是表示真實的狀態。

意義就是一般普遍性的真理，少有特殊意義或個性意義；譬如牛敦（Newton）萬有引力的法則，就是只具有一般的意義，並沒有特殊的意義，蘋果就是蘋果，鐵就是鐵；所以和前節論述的「場面」的三種意義解釋，有些不同。

實際教學上，對於這些意義了解的教學方法，也要努力去研究，才能達到真的了解的目的。因為意義是很抽象而難解的，二十歲以前的青年，對於這抽象的意義，大約多不易發生研究的興趣；所以當教學這些科目的時候，務必根據兒童的生活經驗，以助真正的了解，這生活經驗，便是前節所述的第三種的個性意義。縱然意義中並沒有個性的意義，但是實際教學上，不以生活經驗作為基礎的時候；就很難了解。抽象而難於理解的意義，實際教學時，須多舉例說明，或蒐集直觀的材料，或實施實驗實測，而加以勞作體驗等方法，以輔助真確的意義了解。

物理有物理的生活經驗，數學也有數學的生活經驗，當教學的開始，先要發問，以提起和教材有關聯的生活經驗，而作爲了解的基礎。現代生活教育學的思想，被各國採用以後，各國的教育部，對於中小學的教科書，都順應這種教育原理，用生活體驗的形態，作爲編排教材的準則而從事改編。

## 第六節 概念的理解

概念和意義，大致相同，都是一種抽象的名詞；不過要理解意義，須先經概念的心理過程。概念是已經捨離一切具體的表象；但具體的概念，比純粹的抽象概念，還具有實物的對象，所以比較容易理解。

普通的教育方法，往往趨於抽象概念，不切實際，不能迎合兒童的心意程度，超越親切淺近的實際生活於不用，而反用成人意念的概念，使學生不易澈底了解，這乃是教師不懂成人與兒童心理階段絕然不同的緣故。成人的精神，是抽象、意義、概念、兒童、青年的心意，便是具體、表象、直觀，成人的概念異常發達，而兒童的概念非常幼稚，因此易於隔膜。成人的教師，本來也曾經驗過兒童青年的心意，可是成人以後就忘却了兒童的天真具體能富於幻想的情況，因此很容易用成人的概念強迫兒童接受，以理論意義壓迫幼弱的精神，結果發生不完全的了解，而教材不能溶化於兒童的心意，更

不能變成血肉而循行。

現在普通一輩教師，在實施教學時，常傾向於抽象的理論，以致兒童不能澈底了解，發生厭嫌學習的神情；這都因為抽象的教學容易教，不用努力去研究教材，隨隨便便就可以應付，所以自然而然傾向於成人本位的抽象概念。像這樣的實施教學，兒童不但沒有益處，並且幼弱的精神，受着重大的摧殘，根本不會發生興趣，不再繼續自發去努力學問。不努力的習慣發生以後，教學的目的就不能達到，整個教育就趨於失敗。教育的主要任務，是在於意志的陶冶，意志不堅固而不努力，就容易被外界誘惑，而陷於懶惰頹唐的習氣。

教學上概念並不是絕對不可用，只要先從兒童生活體驗着手，使生活體驗和概念教材發生關聯，那末兒童就會湧出親密的感情，發生興趣，有興趣時，精神就緊張起來，同時教師和兒童的心意內層，便能以真摯的態度融會流通；教學能達到這種境地，才能使兒童得到真正的了解。

教學上緊要的工作，乃是準備直觀的材料，沒有直觀基礎的概念，覺得太空洞，而且枯燥無味；所以無論是數、理、化或精神科學，都要有直觀的材料，或是實物對象以作根據；倘若沒有這些東西，教師須儘自己的力量自製直觀的教具。我國以前的教學方法，便是教兒童讀死書，可是讀死書對於兒童的心靈，便會發生殘酷的作用；因此當教學時，應當時常帶着學生到校外去實行戶外教學，指示

他們觀察自然，研究自然界的一切，或鑑賞自然的美景，實施科學或藝術的陶冶，使兒童獲得實際的經驗。

## 第七節 情意的了解

生活體驗乃是智、情、意三方面融和於一體，而成全體性的精神現象。了解的根本，不在理知方面單獨的理解，而是智、情、意三方面全體性的了解，教材的意義價值，要滲透入情意，所以有的學者，了解譯爲「情意的體認」。「體」乃是體驗，以身體靈活運動，才能夠得到深刻的了解；一切教材，和情意體驗溶化的時候，就會實行活動，而教育若是達到這實行活動的地步，就可以說得到了成功。真正能悟會的時候，就會發生興趣，有興趣時，就喜歡反覆練習從前的功課工作，反覆練習的機會增多以後，意志的續繼努力或實行活動的良好習慣，就趨於鞏固。

赫拔德，曾經倡導過興趣學說，他舉出六種興趣，爲學習的動力，這是他的卓見，所以他還不愧爲偉大的教育學者。赫拔德把所有的興趣分成六種，經驗的興趣、推究的興趣、審美的興趣三種，是屬於認識方面的，其他如同情的興趣（道德）、社會的興趣、宗教的興趣三種，是屬於同情方面的。要喚起這些興趣，必先接受感受性的陶冶，因爲一個人成長以後，總要擅長一技一藝，那末在實際生活

上足以自立，所以感受性的陶冶，乃是教學方面的基礎工作。這種興趣說，是在引起學習動機時所必需的，還是教學的初步工作。鼓勵獲得知識努力的工作，叫做興趣的喚起。赫拔德的教育學說，雖然是偏於主智主義，然能他也反對教師只教示事實，而不顧兒童的心意發展。

情意的了解，從別方面說起來，是非合理性的了解，情投意合，可表示互相了解的意思；原來了解必須得到合理性與非合理性兩方面的承認，才能說是真正的了解。俗語說「難以爲情，情有可原，情面」，就是情感的了解，是非合理性的了解。情理之中的情，乃是指非合理性的了解，理便是合理性（即理性方面）的了解，於情於理都能滿足承認，才可以說是全體的了解。

譬如教師訓導學生，倘若只用理論方面，有條不紊的攻擊兒童的不規則行爲，而滿臉怒容，發出嚴厲叱罵的語氣，那麼一定失敗的。因爲學生聽到教師充分的理論，固然能承認能了解過去的錯誤，但是情意方面，受到嚴厲的叱罵，却不肯甘服，往往容易發生反抗的心理，同時連理論方面的了解，也都一起破壞，得不到相當的效果。這樣看起來，教師須要一邊用理論實施訓導，一邊利用「情愛」，諄諄勸戒，以「情」「愛」的態度和精神，感化他們；那麼兒童非但得到理論方面合理性的了解，就是情意的非合理性方面，也能馴服而了解，綜合合理與非合理性兩者而成爲全體的了解。教師倘若能依照上述的方法教導學生，那末學生對於教師自然會發生敬愛的心意，而獲得情意薰陶的效

果。

### 第三章 了解的媒介

#### 第一節 實物直觀

了解的現象，便是生命體驗精神構造和文化形態文化財發生關係或互相交涉的現象；但心意要了解文化，中間須要種種媒介者（*Vermittlung*）。譬如要了解音樂的時候，必須要有發聲體以作媒介，發聲體如人的嗓子，或是種種樂器，都是這些東西，原來都是物質文化形態本來是精神的結晶，一定需要物質作為媒介，換言之，要和種種形而下的物體結合，才能存在。譬如有一個詩人、或畫家，假使或心意內抱着任何美麗的情感思想，但不發表的時候，就會消滅；要發表就要種種媒介體，寫詩要紙筆，繪圖要顏色畫布。

這媒介體不但是文化形態的表現者或創造者所必需的，就是要了解這些文化形態也須要有媒介體。譬如要了解牛敦力學的意義，就須要利用槓桿、蒸汽機關、機關車、太陽系等媒介物，由於這些媒介物，促成了解的心意過程，而在心意內層建設。了解乃是把客觀的文化，建設在精神內層的意思，但是須要經過種種媒介的作用。

了解的媒介作用，最初步而且最基本的，乃是實物直觀。例如要研究西蕃花(Dahlia)，究竟還是拿西蕃花的實物來給他們看，最容易了解，假使沒有實物直觀而祇用巧妙的言語說明，那末了解的程度一定差得很多。有時不容易找到實物直觀，例如研究倫敦的狀況，倫敦又不在目前，此時無奈何只好用生動的言語以說明，或者用照相、畫片等，作為觀察的材料或媒介物的補充，以助了解，但效率總比較薄弱。

## 第二節 言語的媒介

次於實物直觀，而作為了解的媒介者，就是言語。言語可含着意義，由於言語的發表，可以了解種種描寫的景況。教師所發表的言語，足以介紹各種文化形態與兒童；但言語媒介有下列三種缺點：第一就是教師對於文化形態的理解，是否確實而真切，例如一樣的文化財，有的教師教得很澈底，然而也有些教師缺乏文化形態的研究，或教學方法拙笨，或者聲音言語上不明瞭的緣故，學生們都不能澈底了解。第二種缺點，就是言語的發表，不一定能夠代表教師的人格，有的教師雖然所說的是仁義道德，但是行動方面，卻是雞鳴狗盜之流；教育的一部份工作，便是在於道德的陶冶，教師須要以身作則，以能做學生的模範為原則，否則無論語言怎樣伶俐，還不能發生教學的效果。第三點就是言語

發表，是在瞬息間就要發表出來的，屬於偶然的反射運動；倘若事前沒有充分的準備，就不易得到充分的效果。假定文章的表現，可表明七八分思想和感情，然而以言語表現，恐怕一定不會能達七八分，因為言語的言表，沒有熟慮的時候，往往陷於淺薄的程度。

言語雖然有上述三種缺點，然而也有牠的優點，乃是聽者能接觸言表者的人格，發表者的熱情能直接傳播於聽衆的心坎，使他們發生感動。文化教育學，本來是很注重生動的感情，因此言表者的感情，和聽者的感情，可立刻感觸，以人格與人格相砥礪，以生命與生命相交流。雖然不善詞令的人，只要具有高尚的人格，其教育陶冶的價值，一定比善於詞令而沒有人格的人爲優，孔子曰：「剛毅木訥，近於仁」，其意義卽在此。

### 第三節 文字文章的媒介

文字乃是代表言語的符號，一切歷史的文化形態，都包含在文字中間。文字的特質，便是在於永遠性，不像言語立刻就消滅，前者是接觸視覺的符號，後者是接觸聽覺的符號。古代的文化形態，無論文學或科學，都包藏在文字中間，精神科學不消說，就是自然科學，也是要用文字表現的。這言語或文字，大概都由於民族的傳統而形成的，因此各民族國家都具有特殊的語言文字。現在世界上，

研究最詳細的語族，乃是印度日耳曼(Indo-German Family)語族，印度、希臘、法、義、西班牙、瑞士、德、英、和、丹、俄語等等，都包含在內。次之，有勢力的語言，乃是東亞民族中的西藏語族(Tibet Family)，漢民族代表之，還有一語族，就是鄂拉兒、亞爾戴語族(Ural Althey Family)，包含着蒙古語、土耳其語、芬韋斯語(Tunguse)，芬韋斯語，再細分之，有滿洲語、朝鮮語、日本語等。現代文化形態中，東方語言文字，都是縱書，西洋語言文字，大部分是橫書，所以文化形態，好像是可以區分為兩大地域。

文章的優點，就是發表的人，一定在事前經過慎重的考慮，所以能比較充分表示自己的思想感情；但是讀者不能直接聽他細密的說明，以致難解釋的地方，不易澈底的了解，而且不能接觸表現者活躍的感情人格，這就是文章的缺憾。文章在教學上得到教師解釋的時候，學生就可以併用視覺，聽覺或運動感覺而學習，經過多方面的刺激，學習的印象，也就更容易深刻。

文章(Satz)中間具有文法的論理，所以文章就是表現意義的工具。文法的論理，乃是論理的初步和本質，並且是兩項關係——關係項與關係項——連結起來變成全體的關聯，這全體的關聯，就是意義的關聯。文章中間具有主語、述語、客語，或是修飾語、接續語之類；主語是表現主體個體或個性的，述語是表現普遍性、一般性的。亞里斯多德的哲學，就是表白主語的論理，黑格兒的哲學，便是表示

述語的論理，主語述語的論理，乃是一種異常重要的課題。言語的發表，叫做言表 (Aussage)，具有文法的論理。這文法的論理，乃是文章特殊的論理，文章構成上，特別的關聯全體性，便是根據精神構造的全體性，然而和論理價值的論理，性質就不相同，論理價值的範圍廣闊，而文法的論理，乃是特殊的偏面的，可包含在論理價值之內。

現在世界上，述語最發達的就是法語，而且文法論理最有規則；法語中動詞 (述語) *etre, (be) avo-ir, (have)* 的變化極其複雜，可謂最進步的國語，現代各文明國的國語，達到進步階段的動詞的變化，都異常複雜。

#### 第四節 象徵符號的媒介

象徵符號，在數學上應用得最多，是比概念更抽象的媒介者，而其性質更屬普遍；例如代數的  $a, d, c,$  或  $N, a, b$  的象徵符號，都比自然數  $1, 2, 3,$  的符號，更含有一般的普遍；化學的象徵符號  $H, O,$  或是物理數學的象徵符號，都是很抽象的。這些符號的性質，和概念一樣，都是表示意義或論理的；但意義或論理，都需要根據事實 (Sachheit)，不然這理論就變為空洞，而喪失了意義。象徵原來就是象徵事象的意思，沒有事實做基礎，任何高深的理論，也都是空虛的；只主張學問的學問，或理論的理論

，而鍛鍊思考作用，則對於實際生活即無所補益。無論如何抽象的高等數學，一定都要有對象，碼伊弄 (Meinong) 的對象論，乃是討論這些意義的對象；至於應用數學，更必須具有事實的對象。

因此數理方面的象徵符號，要算最抽象而最難解；概念中的純粹概念，乃是完全使用在哲學方面的，所以哲學和數學所需要的符號或概念媒介者，可謂最難解而最高深。音樂也需要象徵符號的媒介，這象徵符號，就是本譜記號，可記載在五線譜上，由於這些曲譜記號，才能了解音樂聲調的高低。

#### 第四章 了解的諸形態

##### 第一節 價值感受性

價值感受性 (Wertempfindung)，乃是指示人類精神對於價值所具感受力的問題。從認識論講起來，感受性 (Susceptibility) 也是認識上重要的契機 (moment)；康德對於這方面，曾詳細的批判過，但是文化教育學所論的價值感受性，和康德所分析批判的意義，不大相同。

感受性，乃是了解認識的第一階段，沒有價值感受性，一切了解現象，連入門的初步，都不會發生。例如音樂的旋律 (Melody) 響了，但是沒有音律感受性的人聽了，就不能了解音樂玄妙的意義。沒有價值感受性的人，根本對於音樂旋律，就不會發生興趣，祇感覺惹人討厭的聲音；然而具有敏感

的人，對於音樂的音律，乃採取一種傾聽的態度，好像廣播無綫電的天線，感受電波的狀態一般，而感覺音樂的音波。雖然感受性是十分重要，但是只靠銳敏的感受性也不一定會完全得到了解。例如年幼的兒童，雖具有音樂的感受性或天性，然而對於極其高深複雜的音樂，也不會發生真確了解的現象，所以真正的了解，非但需要銳敏的感受性，並且，還要其他種種的條件。

價值感受性，不但是音樂、文學、繪畫等藝術方面所需要的，就是在數理化等科學方面的了解認識上，也極其需要。譬如牛敦發見引力的原理，也是靠着銳敏的感受性；他坐在蘋果樹下，忽然聽得蘋果落下，在他敏銳的感覺中就覺得物體的落下，一定與地球具有引力的關係；這一瞬間的感覺，乃是非常銳敏的天才感受性。平凡的人，雖然也會經驗過這落下的現象有很多很多次數，但是他們感覺遲鈍，並不覺得有什麼重力關係的微妙現象。所謂天才感受性者，就是在同樣經歷的事象中，感覺特別敏銳而有所新發現的意思。這天才感受力，可謂之天才的靈感性 (inspiration)，是任何人都有的，不過有程度深淺高低的差別。

牛敦對於物體的落下，在蘋果樹下經驗以前，一定也經驗不少回數，然而都不覺得有什麼特別的靈感，恰巧這回覺得感受性特別敏銳，是什麼緣故呢？有的學者說，這是偶然性 (La Contingence)，乃是偶然的觸機；但是從教育上說起來，卻有相當的原因，就是環境的關係；牛敦在蘋果樹下的時

候，周圍的一切，都十分靜寂，在這死一般靜的氛圍中，假使有什麼輕微的動作，就會特別增加刺激的力量，使人類的感受性，變成特別銳利而容易感動。反之牛敦在蘋果樹下，倘若周圍有喧鬧的聲音，有紛亂擾動的現象，那末假使蘋果落下了一百回，恐怕也不會觸動他的靈機。

由此可知，教育的環境，無論是學校全體，或是單獨一個教室，在實施教學時喧鬧與靜肅，對於價值的感受性，有很重大的關係。寂靜地學習，兒童的生命內層，一定非常活潑，精神也易於集中而張；喧鬧的學習，表面上好像是很活潑，但是這活動，畢竟是一種表面上的反射運動，對於精神內層的了解，不會有深刻的效果。

對於這價值感受性，再舉一個例子來說罷，譬如釋迦出家的動機，也是在於特別敏銳的感受性。釋迦常住在迦毗羅城，不常見人家的埋葬式，但是有一天出城，忽然看見了人家的埋葬式，他就得到非常深刻的印象，覺得人生都免不了這樣一個結束，就陷於厭嫌人世的思想；普通人看見埋葬式的機會是不勝枚舉，所以並不覺得特別疑奇，釋迦看了，就會抱着厭世觀念，這也是天才的靈感性使然的。牛敦發見地心引力乃是靠純粹聽覺的感受性，釋迦發見人生的哲理乃是靠純粹視覺的感受性，感受以後，須要經過思索研究，才能達到澈底了解真理的結果，否則中途而廢決計也不會有成就。牛敦研究了三十多年，寫成了如山一般堆積的理論文字，纔能成立他所研究的萬有引力的學說；釋迦在菩

提樹下，思索了好久，才能悟會宇宙人生的真諦。因此感受性，不過是價值受容的初步，還需要相當的努力，纔能成功；感受性敏銳的人，假使缺乏意志的努力，還是容易失敗的。

教育上對於這價值感受性，須要留意的地方，就是常換新鮮的教學環境，而在環境中製造安靜的氛圍，使學生的感受力，能發揮其天性。感受性乃是對於文化價值入門的能力，倘若教育陶冶，使學生的感受力愈練愈鈍，那末這種教學方法，即歸失敗。

## 第二節 價值受容性

價值受容性和陶冶性的意義，有些相同之點；受容性乃是使價值投入自己的精神內層的意思；幼弱的精神，內容空虛，因此容易容納新的文化形態，社會上未經驗的事象頗多，所以所得各種印象，也容易覺得新鮮，這個時期價值的受容性最豐富。反之，往往有些人因為精神既已飽滿，思想體系已經成態，人生社會的感情，也大部分體驗過，而對於價值的受容性就漸漸的缺乏。其實世界上的文化價值或事象，決不是一個人短促的一生所能完全研究或體驗到的，所以一個人假使對於價值的受容性，能夠愈長大愈豐富，那就是偉大的人物。年紀輕的人，假使固執自己的思想形態，自負自誇，對於人家的文化不願吸收，那就是缺乏價值受容性的人，再不會有所長進。

價值感受性遲鈍的人，對於一切學問，一定不會感到興趣，因此價值受容性亦隨之降低，始終沒有發展的可能。教學的功能，在於陶冶兒童的感受性或價值受容性，使他們能夠各自發展，尋求文化的價值。

### 第三節 人格的了解

前述價值感受性和價值受容性，不但是了解文化形態的前提；並且又是了解人格的基本條件。人格了解的根本原理，便是了解那一個人的精神構造的全體形態，一個人的一舉一動，或每個體驗的意義，都是精神構造的全體性所表現出來的，先要認明他精神構造的個性定位，然後把一個個的精神活動，當做全體構造的肢體而了解之。

人格的了解，可區別為直接與間接兩種：前者是可直接接觸的人格了解，後者是屬於歷史性的或相隔異地的人格了解。前者可直接接觸那一個人的性格感化力，凡是容貌的莊嚴醜惡，言語的抑揚頓挫，態度與感情等行為形態，都可以得到深切的認識而接受感化，所以教育的感化力，頗為重大。譬如孔子的偉大人格，可直接接觸七十多個弟子，弟子們因為得到他人格的感化與薰陶，所以大部份都能成名；耶穌基督、釋迦或其他有名學者，都能感化成許多高弟子出來，可見直接的人格了解，其教

育陶冶力，是異常重大的。反之，人格低劣的教師，總不會產生出息的弟子，因此，國家教育的關鍵，完全在於師範教育的成敗，教師善良有爲，纔能產生勇幹有爲的學生；對於國家的盛衰，關聯極其重大。

要了解歷史上的人格存在，須先研究這個人的人格個性和歷史的時代關聯與社會關聯；因爲人格的精神構造，和歷史社會的環境，都具有本質的關聯性。例如釋迦的平等慈悲思想，和印度的嚴厲殘酷的四姓階級，有重大的關係；耶穌基督的慈愛精神，也是直接反抗猶太教的不平等思想；孔子仁愛主義的產生，乃是由於拯救春秋紛亂的國家；守貞（Clotilde）的鋼琴譜，和波蘭的滅亡有密切的關聯；因此，一面固然需要研究人格構造，而同時還要研究歷史社會環境，那末才可以達到人格的了解。

人格的了解，和人格所產生的作品（即文化形態），也有本質的關聯，兩者是互相輔助了解的契機；沒有作者人格存在的文化形態，就無法了解人格的構造，例如古代印度的哲學神話，希臘的神話（mythos）與傳說，或中國的詩經和許多小說，都因爲作者姓名不詳，所以無從了解他們人格的構造，可是從詩、小說的形態構造上估量，略可探究作者精神構造的輪廓。除了作者姓名不詳的文化形態以外，大部份作品，都和人格的形態，具有相互的關聯。

人格的了解，可分成幾個階段：譬如要了解貝多芬（Beethoven）的人格，第一階段就是要聽他的

曲目所演奏出來的音律，藉以明瞭他的感情思想（即精神構造形態）；倘若連聽也聽不懂，那末這個人的精神個性構造，就根本和貝多芬的精神內容，不能發生關係，換句話說，就是始終不能了解貝多芬的人格。次之就是要親自彈奏貝多芬的代表作品，以增加技巧的修練，而實行體驗，以真摯的全生命追溯音樂的價值，這種苦幹苦行的追體驗，足由第一階段踏進第二階段而更進一層，可說是人格了解的本論。

了解的第三階段，乃是非但要能夠演奏，並且要能夠指揮（Conduct）貝多芬的交響樂（Symphony）。因為能演奏的人，對於貝多芬的認識，還比較粗淺，而能指揮的人，非要把交響曲的全體構造滲透入自己的精神內層，才能應付裕如，否則指揮者的生命律動和感情的流動，便不能和貝多芬的感情律動（Rhythmus）微妙地溶化為一體。交響樂的奧妙，是在於全體的組織或構造，所有各部分微妙的肢節音律，須要調和於全體，當做密切不離的肢部，才能表顯聲調全體的美滿。這第三階段的了解，就是所謂追體驗，比前者更進於深刻的境界。

第四階段的了解，乃是能夠親自作曲而創造交響樂，並且要和貝多芬作品同樣偉大。要達到這一階段，卻十分困難，自古至今，只有馬拉（Mallier）一人，能與比敵，所以決非普通人所能深造的。但是能作曲，而不能像貝多芬這樣有偉大的歷史價值時，已經比第三階段更進一步，而達到充分了解的

境界。

第五階段，就是研究貝多芬的傳記作品與歷史社會環境的關聯。傳記乃是記載從出生至逝世的事蹟，一切人格行動，當然都包括在內；作品與歷使社會環境的關聯，就是他蒙受時代的刺激，而產生創作的動機等事情；卡爾荷（Carlyle）在他的「英雄論」中，討論過「到底是英雄造時勢呢？還是時勢造英雄」，就可活用於此處的作品與時代的因果關係。嚴密的人格了解，需要有這五個階段的過程，但是有的時候，只需要三、四個階段，就能夠充分的了解。

人格的了解，從別的意義講起來，就是全人格的了解，譬如貝多芬精神構造的價值定位，是以審美形態爲主位，別的價值，不在了解者關心的範圍以內；這樣的了解方法，卻不是全面的了解。普通的了解，對於貝多芬只把他當做感情豐富的天才，包藏着無限制的音樂旋律，優美、莊嚴、偉大、奧妙、認爲任何音樂情操，都從他的生命源泉奔流出來的；但是這種了解也不過是偏面的認識。將別方面觀察起來，他的意志，卻非常堅固；他是抱着獨身主義，遭着貧窮的境遇，因爲不斷的奮鬥而得能克服環境，創造出大量最高價值的作品，這堅強的意志，黽勉的精神和一貫的態度，打破一切阻礙和困難，就是他人格的中心樞軸。倘若他是意志薄弱的人，那麼他的一切音樂作品，就不會產生；縱然有任何豐富的感情，也不能表現出來。

還有一方面，是貝多芬理論形的態精神構造，他富藏着理論的能力，學了許多高等數學，而且精通和聲學的理论，高等數學與和聲學，都是他對於交響樂作曲的基礎，沒有這些理論以作基礎，他的許多交響樂，就不會產生於世界。理論是「智」，努力工作是「意」，而音樂感情的激盪顯露，即是「情」，因此知、情、意、三方面的全體精神，都要完備，才能產生許多有價值的樂曲。所以人格的了解，乃是全體的了解；而教育的陶冶，就是全人的陶冶。

不但是貝多芬，就是牛敦也是如此。普通了解牛敦，認為他發見了万有引力法則，就是理論形態的學者，可是其他如銳敏的感覺，熱烈的情感，和超羣的毅力，都是他人格的特長。他寫了三十多年稿紙，堆滿了書桌的桌面。有一天他出去散步的時候，被貓弄倒了傍邊的蠟燭，延燒全部稿件，化為烏有。回來時，雖然對於稿件的損失，非常痛惜，但是曉得貓是無知的動物，所以非但不加傷害，並且仍舊十分愛護；以後就重起爐灶，廢續努力寫稿。有時他到海岸邊蒐集貝殼，常感覺宇宙的廣闊，而自己智識的淺薄，抱持謙遜的精神。牛敦靈感蘋果的落下，對於貓的博愛精神，謙虛的態度，是他「情」感的表現；廢續努力的一貫精神，是他堅強「意」志的表現；而組織構成万有引力與太陽系的天文學的理論體系，乃是他理「智」的表現；這三方面聯合起來，才可算是真的天才人格。普通在教學時，往往只教牛敦的理論體系或物理的原理，至於他人格的根本基礎，情感和意志方面，未能顧及，這就

不能說是全人的了解。所以實際教學時，一定要以全人格的了解爲前提，才能算是真切的全人陶冶。

不但是貝多芬和牛敦，就是歷史上所記載的無論那一個偉人，例如孔子、釋迦、文天祥等，都具有全人的人格。即如近代的孫總理，也有他全體人格的存在，孫總理的三民主義，乃是表現他「理」論形態的人格；構成三民主義的思想基礎，在於濟世救民的熱情，這就是愛國愛民「情」感的表現；他從事革命，不畏艱險，在九死一生中，努力掙扎，這就是孫總理堅強的「意志」；道德的志操，情感，理論三方面的全體，乃是孫總理的全人格。

普通在學校裏，常見有一種富於理知的兒童，聰明伶俐，智力超羣，確是可超之才，可是長成以後，往往未必能出人頭地，甚致墮落，這恐怕都是缺乏意志陶冶的緣故；所以對於這種兒童，學校當軸，應力求意志陶冶，以補充他的全人精神。缺乏感情的學生，教師應當陶冶他豐富的感情；富於感情的學生，本來也是一種天才，假使缺乏教育方面理智的陶冶，往往就易於感情奔放，而發狂或自殺，所以需要以理論去薰陶，以抑制感情的爆發。凡是教育家，都要觀察兒童青年的心意構造，而加以適當的教育陶冶，使智、情、意三方面得到普遍的發展，爲最重要的責任。

#### 第四節 文化形態的了解

文化形態的了解，又可以叫做內容的了解，(Das sachliche Verstehen)，乃是把客觀的文化離開產生文化的人格而單獨了解的方法；普通的文化形態，大抵和產生文化的人格都有關聯，可是假使沒有關聯，也可以得到了解；譬如古代的傳說、文獻、神話，或是現代的經濟組織、政治形態等，假使不穿鑿創造的個人人格，也可以得到了解。這了解的方法，就是客觀文化的現實化主觀化的過程；換言之，乃是把客觀的文化構造，轉置於主觀的精神構造。

原來文化形態，必須要有三個根本條件：第一就是產生文化主觀人格的存在；第二就是文化形態中所具的規範法則，沒有規範的法則，這文化形態就沒有價值；第三乃是文化形態的物質條件，例如彫刻品一定需要用木頭、大理石做材料一般。這三種條件結合起來，才能成爲文化形態；但是有時作者未詳，譬如民族全體所流傳的民謠、詩歌、小說等，因爲是民族全體精神貫流的作品，所以也仍不失文化形態之資格。以別的觀點說起來，文化形態是具有二個側面的性質，第一是物件的感覺，第二乃是觀念的精神；而後者即是前者的規範法則與表現的主觀精神。

文化形態的了解，緊要的條件，就是要了解全體與肢體的關係。譬如第二次歐戰的大事件中，最先浮現的人物對象，乃是希特勒與張伯倫等；第二，便是歐洲的政治組織形態——全體主義與自由主義的關係；第三，就是經濟的形態與機構——資本主義的機構和全體主義或共產主義的機構的對照；

第四，就是軍事科學的形態；第五，乃是國家的地理歷史傳統的形態；從這些小的事象條件綜合起來，纔構成歐戰大事件的全體。倘若祇就小事件討論而獲得的了解，這就不能說是真的了解；要從大事件全體研究而得到一種世界觀，從這世界觀研究局部小事件的關聯，那纔能獲得真正的了解。

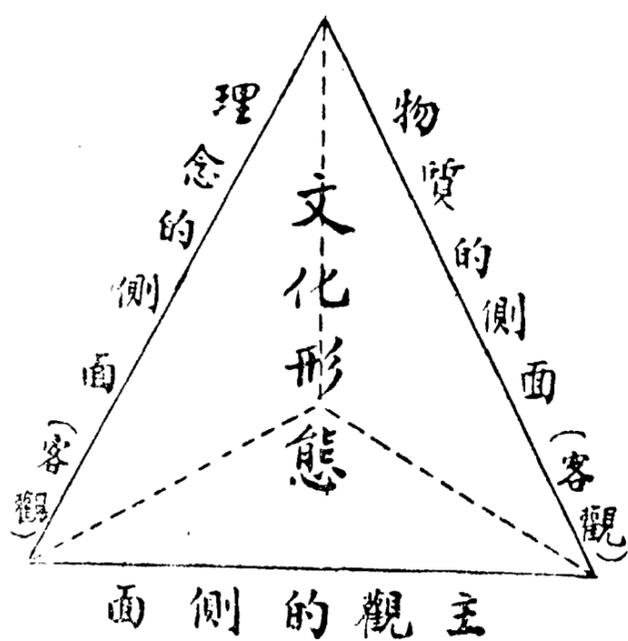
文化了解中，最中心的重要工作，就是規範法則的了解。凡文化形態，都具有法則(Gesetz)的關聯，譬如前舉的例子，乃是一種歷史科學，歷史科學中具有因果法則。因果的關係為歷史科學的中樞觀念，所以要了解歷史的形態，便要順着這因果法則關聯去探究。物理數學有物理數學的法則公理，音樂、文學、繪畫也有特殊的法則，不依照這法則去研究，就不能達到了解的目的，結果陷於主觀或自我流的窄狹的肆意了解。譬如要練習鋼琴，那末先要研究彈鋼琴運用手法的規則，和聲學的法則和音樂特殊法則的關聯，例如十三個調子構造的互相關聯；纔可以了解。其他如文學有文章的規範、文法的法則，圖畫有人物畫、山水畫的法則；這些法則，是文化形態中的骨格，文化形態中具有法則的關聯，才有客觀的價值性，不然就喪失了價值的意義。

從了解者的側面說起來，規範法則，便是了解文化形態所必經的途徑，不從這規範途徑研究，就根本不能了解文化真正的形態和文化真正的意義價值。了解的主觀精神，要從這些法則的途徑中去探求客觀的價值；換言之，就是要移轉自己的精神，至於這些規範法則，而把主觀的心意擴大於客觀的

價值。因為規範法則，是具有妥當性和一般性，例如直角三角形的斜邊，等於別的兩邊之法則，是具有客觀的一般性。了解者應依照這些法則，去研究各種文化形態，才能達到真正的了解。

修波瀾加對於文化形態的了解，名之曰事項的了解，(Das sachliche Verstehen)。事項的了解，可依照精神構造的個性形態，分做六種文化領域：便是論理的、審美的、經濟的、社會的、政治的、宗教的領域；各領域具有特殊的法則關聯，而了解者的主觀體驗，和這客觀的文化領域發生交涉作用時，就可溶和於客觀文化，名之曰了解的現象。拿托爾伯 (Nattop) 說：陶冶的方法原理，乃是把科學、道德、藝術、宗教的客觀世界，建設於主觀的精神內面；這也符合於康德的原理，「認識主觀的法則，同時是認識對象的法則」；對象的法則，乃是超於個人的普遍法則，又是永遠性的規範性質。

凡是文化形態，都須要受歷史的時間與空間所限制的，換言之，文化形態就是結合於時間與空間而形成的。文化形態一方面關聯於理念(Ideal)的世界，他方面又根據於物質的基礎，並且生存在主觀體驗的內面(前面已經論過)；然而不能單獨存在於純粹的理念，或純粹的物質形態，而是跨於三方面的形態而形成的。



在客觀的側面，文化是包括歷史的具體性，而被時間的約束性所控制的，並且為物質條件限定於空間。是與自我的體驗內容具有密切的關聯。

文化形態，本來是主觀的表現運動所形成的，乃是把主觀的體驗複合體，結合於客觀的物質。表現運動，是由於同一的體驗基礎表示出來的樣式，可分三種：第一乃是由於行動的表演姿態，第二便是言語的表現運動，第三可說是文章的表現活動；這些表現運動的心理現象，是包含着感覺、心意表象和意義等關聯性。表現運動的根據，就是意志行為，意志的行為，一面是主觀的側面，他面是客觀的側面；主觀方面就是慾望或表現的意圖，客觀方面便是意義性和妥當性。

總言之，文化的表現創造，必須由於體驗活動，而經過表現運動，然後成為文化形態；反之，了

解的解釋，便是由於體驗的活動，進入文化形態而探究創造者的體驗構造，然後趨於表現運動的過程。

### 第五節 歷史了解的階段

人格的了解與文化形態的了解，本來是具有本質的關聯，兩者聯合起來，就是歷史的了解。歷史的領域，包括着人物人格的活動，與歷史事件或文化；這二者乃是歷史領域中不可分離的條件。譬如要了解唐朝的情形，將歷史解釋學的方法原理講起來，究竟要怎麼研究呢？唐朝文化形態高深的程度，實為世界各國所未有；因此要研究這一個朝代的歷史，第一要把太宗李世民的人格構造探究出來，或從房玄齡、杜如晦的精神構造着手研究，然後再研究這些人格活動的歷史事件；同時可窺探政治與制度的形態，和各種文化形態具有的關聯。但這些工作，還是只能了解歷史的事實而已，殊不知歷史事實的背景，尚潛藏着歷史的法則或因果關聯；要把這因果法則透澈地明瞭，才能夠得到歷史真的了解。

修波瀾加對於歷史了解的過程，分做三四個階段，名之曰意義的過程 (Vorgang der Deutung)，或「漸明的過程」。第一階段，便是着手蒐集有關係的材料而觀察之，例如文獻、傳說、作品、藝術

品、行爲、談話、事件、記錄、土器、鐵器、銅器的發掘品等各個材料。第二階段，是根據這些材料，用一種藝術想像力的活動，在心意內層想像成一個統一性的直觀「全體像」。這「全體像」的形態並不固定而具有融通性發展性的，並且要和各部分具有密切的關聯；次之，各部分的人物性格、命運、事件的姿態，或環境背景的狀況，都要與全體像發生關聯；這全體像雖然是假想的，但並不是一種空想。第三階段，乃是從全體像所指示的許多材料，探究意義的關聯；換言之，就是審判全體與肢體的意義關聯，而活動追構成(Nachkonstruktion)或追體驗的心意作用，以構成歷史現實的真確形態。倘若發見了妥當的意義解釋，或是意義的結合充分之時，就可說是達到了解的目的，反之倘若這意義原理，不適合於妥當充實的歷史現實之時，就不能夠說是真的了解；所以還須要繼續第四階段的工作。第四階段的工作，就是把第一第二階段所假想的全體像改造過來，而再假想新的全體像。那麼將這新的全體像當做標準，然後再檢討各部分的材料事件和附屬於全體的意義解釋。意義解釋妥當之時，乃已到達真切的了解，不妥當的時候，就要再反覆第二階段的工作，以充實擴大了解者的精神發展。在反覆過程中，了解者就可漸漸達到深刻的了解程度，而成澈底的了解。

對於歷史的解釋，新康德學派的立開兒徒(Rickert)曾經提倡過很重要的意義，就是事實科學與價值科學的區別；歷史科學，便是屬於價值科學，可與事實科學或自然科學分別。分別的原理根據，

乃是在於事實與價值的不同，注重事實的自然科學，是可以反覆表現的，在同一條件之下，可以反覆表現同樣的事實；但是歷史科學是一回性的，時間的過去是不能停留的，所以只能一回而不能反覆表現完全同樣的現象。歷史科學重在價值，認識選擇，便以有無價值為標準。譬如一八〇三年某天晚上，拿破崙用鑰匙開寢室門，假使是事實，也沒有記載於歷史學的價值。因此，歷史的認識和自然科學的事實記載，有些兩樣，這也是歷史解釋學上的一個問題。

對於陶冶或了解作用，可以用滲透作用或溶化及同化作用比喻而說明之；滲透作用（*Osmose*）乃是溶液滲透於毛細管的現象，而溶化則是乳液溶解於血液中的現象。但這些比喻一部份固然確切，一部份卻並不相同；因為乳液溶化在身體組織時，乳液自體立刻就消滅，而文化財產陶冶影響人類的心意，文化財產自體就不會消滅，依然存在於客觀世界；物質一旦被吸收，就會消失，精神文化雖然被許多人吸收，仍能留存而不朽不滅。

第二個比喻，乃是以陶冶或了解當做共鳴作用（*Swingungen*），但是精神的共鳴，和物理學上的共鳴現象，也有區別，物理學上的共鳴是電波的振動，共鳴體不受質（*Qualität*）的變化；而精神上的共鳴陶冶現象，被陶冶者的心意內層常時變化發展向上，所以有變「質」的現象。

## 第五章 了解的客觀妥當性

### 第一節 評價的妥當性

評價就是以主觀的精神作用，評判客觀對象的價值；其中含有價值評價、價值設定、價值創造三種形式。價值評價，乃是主觀的精神，估計客觀對象的價值，所以雖是同一對象，而主觀可有種種姿態。譬如一架鋼琴，對於鋼琴家是發生彈動的價值，對於調律師只有機械構造與物理音波的價值，而對於工藝家便變成工藝美術的價值，對於商人祇有經濟的價值，對於無知識的農人，是完全沒有價值的存在。從這種觀點看起來，價值評價。毫無客觀的普遍性，只憑主觀的個性構造而判定。因此了解的方法原理中，根據主觀的精神構造或體驗關聯之時，了解的客觀評價，都不能尋求客觀的妥當性。然而凡具有價值者，都含有客觀的普遍性，譬如一幅圖畫。倘若真確具有美術價值時，當然個人應當認為有價值，假使有人認為無價值，那就是這個人的主觀精神，還未達到發見價值的程度。前舉的例子，乃是根據個性構造或生活體驗的特殊性的評價；這是寬容個性的特殊形態，並不是根本否認全體的一般普遍性；然而價值評價，確是含有濃厚的主觀色彩。

第二種是價值設定，比價值評價進一個階段而有活動的可能，價值設定的主體 (Subject)，也是

主觀精神，但是這主觀精神既已達到高超的程度，所以設定的價值評價，可擴大於客觀的妥當性，或可代表普遍的性質。年幼的兒童青年，常依靠主觀的心意而判斷價值，所以常陷於主觀的誤謬。但達到學養豐富的時候，價值判斷或價值設定，就可以代表一般的價值。譬如以了解的方法，研究沙士比亞作品的評論家，研究的時間一長久，所批判的作品價值，就可信賴是有價值的作品，因為這位評論家，以擴大自我圈所觀察的作品內容，而能估計真正的價值，表示於客觀。真確的價值鑑賞，或價值批判，好像是歪兒梁（O. Wild）所說的，「最高的批判，比創造更有意義」。（The highest criticism is more creative than creation.）

第三種是價值創造，可謂比價值設定更活動，乃是了解的最高形式。了解必須要達到創造表現的程度，才能說是整個的了解；但是達到表現創造的程度，是已經脫離了了解的領域。了解的心意狀態，有的時候，還要在於被動的地位；可是表現的創造活動，必然要達到自動的狀態，乃是自發自展的精神活動。

從實際教學上說起來，了解與創造活動，須要保持密切的關聯。真正的了解，是在於精神構造內層的活動，而積極地對於客觀發生精神作用；所以了解的精神狀態，也是在於流動發展的過程中。真能得到了解以後，自然而然就趨向表現的態度，發動創造活動的熱情。例如唱歌唱得出神的時候，一

定會手舞足蹈的表演動作，或者讀文藝作品真能得到了解的時候，也會像演劇般表現活動起來。凡是對於客觀文化真正能夠得到了解以後，必然會有言語、文章、行動上的創造活動。教育的作用，是非但要使兒童得到文化的了解，並且要使產生表現活動的創造態度。兒童的創造表現，不一定具有客觀的價值，可是在學習的過程中，已經足以表明得到了進步，而達到教學上真正的了解。

## 第二節 了解的客觀妥當性

A. 主觀的客觀化 了解的主體，本來是主觀精神，可是主觀的生活體驗，又限制於一定的環境或一定的時間，是偏狹不完全的精神構造。所以生活體驗縱然是了解的基礎，但是還不能說有客觀性。倘若以自己的體驗構造，肆意解釋文化形態，那末這樣的了解，也就不能說是真正的了解。客觀文化，具有文化的法則或文化內容的精神構造，這些法則與構造，是具備着客觀的一般性，因此了解者須以主觀的體驗，順應客觀的法則與構造，才能達到自我體驗構造圈擴大的目的，這擴大的過程，就是主觀的客觀化。換言之，乃是脫離偏狹的主觀構造體驗，而進展於客觀構造或普遍的一般性。這主觀的客觀化過程中，了解者的精神，可漸漸變質展開，精神生命亦可藉之伸長而充實精神內容。

右述的過程，也不能夠說是完全的了解途徑，好像是因爲主觀的空虛，而免強符合客觀構造法則

的狀態；然而事實上，自己不顧自己的精神體驗，而只模仿別人的精神構造，本來是不會有的。所以客觀的生命體驗，和客觀的文化接觸之時，主觀精神，一定要受到一種變化，這變化的結果，並非仍舊是主觀體驗，亦非純粹的客觀形態，而是主觀客觀兩者溶合的第三種形態。這第三種了解形態，是超越現實的，一邊保留在了解者的精神內層，一邊更超越現實精神而成爲超個人的規範精神構造。所以了解的方法，從自己的精神構造，轉換到別人的精神個性或文化形態時的精神活動觀察起來，乃是主觀的客觀化；可是從客觀文化形態或別人的精神構造，轉置於自己的個性構造中的情狀看起來，就是客觀的主觀化。

B, 個性的普遍化過程 個性形態，是全體性的特殊部分；年幼時期的精神構造往往偏於主觀，所以需要經過一定的普遍陶冶化過程，才能變成一個完人。個性的普遍化過程，可依照第一篇第六章第二節生活形式論的自我圈擴大狀況而進行；可是自我圈的擴大，須要和文化財接觸，而得到許多文化財的追體驗，才能達到廣闊的外圈。所以往往學養愈深，自我圈亦愈能擴大。精神作用，不是單獨的表象、感情、意志的要素結合，而是存在於一定客觀內容的精神構造。這些客觀內容的精神構造，足以擴展人們的思想，所以自我圈也能隨之擴展。次之，可設定連結客觀與主觀的關鍵，而這關鍵是傾向於精神構造的法則活動，這許多法則，是順於規範的意識活動；因此精神作用中，一個作用編入別個

作用而能使意義結合於全體構造時，就可以得到主客溶化超心意的階段。人類的心情體驗是主觀的，所以不能立即就算是藝術或宗教等固定形態；須要適從美的原則而活動於藝術的形態，或適從宗教的構造，才能算是真正的藝術或宗教。渺茫的判斷，並不是科學，這判斷、推理、須要適從真理的法則，才能得到科學的形態。凡具有法則，才能發現客觀的價值。有的人恐怕要反駁，法則是一定的，用這些法則約束人類的自由精神時，那裏有創造的餘地呢！但是這些法則是了解文化的根本原理，假使否認這些法則，則一切事象即成混亂模糊的狀態；順從法則，才能創造，不然就陷於主觀的肆意，而不會變成形態的。譬如音樂家，以八十七鍵的鋼琴，根據和聲學的法則而能作曲；八十七鍵的鍵盤和許多法則，是有限的材料或條件，但創造出來的曲目，乃是無限制的；任何作曲家創作任何曲目，都脫離不了少數的法則。

道德的創造，也要順從道德的法則，才能產生合理的道德，不然就陷於個人的放肆而已；道德行為的法則，乃是規矩規則的意思，孟子的「規矩之辯」的規矩，或孔子所說的「七十，順心所欲，順耳所聽，不踰矩」的矩，就是道德的法則。次之如法制方面的法則，就是國家的法律或制度，要了解國家的法制機構，而不順從這些法則時，那就不能有客觀的了解。主觀的精神，須要從這些法則上去獲得客觀妥當性的了解，而擴大自我圈，才能夠說是真正的了解。

了解乃是把內在的主觀精神構造，或超個人的作用導出之意，以個人生活體驗的形態，了解別人的精神構造；但這樣的表現，還不過是抽象的方式。自然認識的時候，只有自然現象的一般法則，是不夠的，還必須要用這些法則所活用的具體條件的複合體放在觀察地點。

了解有三個立場，第一是客觀的了解，了解的各過程和思考作用，都須參加；這作用，就是把被了解的對象周圍，明白規定於想像體；例如歷史了解時，必須把所組織的客觀時間、空間現實化，如此把思考上的時間性空間性，移轉於實際的對象，是了解的初步工作。但這外面的局部位置，只是輪廓；所以次項工作，就是使時間空間各部分充實，而全體的環境，與具體的構成，須要完全現出，被了解的人物或事項，必須無間隙地排置在周圍。這樣的過程，無論是物質環境，或精神環境，都是一樣。因此，周圍具體的狀況，不能當作靜止的條件，乃是在於生生活動的現象；這現象是支配被了解的人物的意欲和體驗；因此從一般理論上說起來，乃是一種命運性格，由於這些關聯，我們可進行一切的了解過程。

第二是人格統一的了解，乃是人格廣闊的範圍，一定要有一個統一的目標，凡是各種作用，都要歸納在這一個統一的目標裏面；例如有一個人，他的種種作用，互相規定，而現出一種統一根源的態度；凡環境、命運、性格、精神發展的狀況，都具體地連結起來，那末在這統一目標裏面，就可以得

到相當的了解。了解的特質，乃是從這些側面而開始，然後採取互相解決的方法而解決之。再進一步，人物與生活環境的了解，則是追體驗的關聯；而這追體驗，並沒有嚴厲的限界，或有單獨存在的可能性，而進入於內在必然性的感情；這一種感情的源泉，乃是了解的基本。

第三是體驗關聯的變化，具有三種重大的性格；第一就是客觀的精神作用，把自身投入這種精神而實行，然後得到相當的了解。第二種，就是從具體的相對狀態，而實行這些要求或所與的作用。從這種觀點看起來，一切了解，好像是同情的作用；然而實在和同情作用，有根本區別。同情就是以全部感情盲目地沒入於對象；而了解，卻是一種認識的方法態度，因此具有理性的批判。了解縱然要有一種想像力或直覺力，但總要根據精神共通的法則；所以特殊的客觀場面，或特別的許多性格，須要依照法則的標準，而遂成創造的變化。這創造的變化是漸進的，人格深奧的內面，一時不能吸盡；因此十五歲讀論語而了解孔子人格之時，和三十歲以後再讀論語而了解孔子人格之時，了解的程度，截然不同，一定是後者所得體驗與了解深刻或意義充實。

### 第三節 情意的了解與客觀性

解的原理，就是心意全體的體認，所以並沒有情意特殊的了解方法；然而從別的觀點看起來

情意的了解，乃是非合理性的了解，判斷、批判、評價的作用，是理知方面的合理性的理解，但情意的非合理性方面不承認時，也不能夠算是完全的了解；要使情與理兩方面都能得到滿足，而為統一體的了解現象，才能算是真正的了解。但有的時候，感情、本能、意志方面，和條理理論方面，往往發生種種矛盾衝突的現象，這不但是心意精神上的現象，而且也是客觀的歷史社會事件常有的現象。或者說得厲害些，人類生活的常態，根本就是對立與矛盾；例如瞬息間與永遠性，現實與理想，肉體與精神，社會與個人，愛情與理性等等，都無不是矛盾對立的事實或概念。然而這些根本對立或矛盾，雖然時常發生暗鬥，但始終仍能融合於統一的形態；了解是一段一段過程的展開，所以依照這矛盾鬥爭而始終會發展於統一的過程，在這些過程追體驗時，就可以變成了解「情理」合併的現象。

法律的嚴正執行，須要順次辦理；但有的時候，可酌量情形變通辦法；前者是「理」，而後者是「情」。譬如有一個丫頭，因為接着了喪父的惡耗，在慌張悲痛的情況之下，趕緊還鄉奔喪，可是忘帶了護照，從東路至西路，難過一道必須搜查的關口，後來因為訴述情急忘帶護照的原因，苦苦哀求守關者而打動了守關的情感，幸虧這守關者具有靈敏的機智，故意命令說：「你是從西路來的，可惜你沒有護照，怎能放你向東，趕快向西回去」；於是這丫頭安然通過關口，趕得上父親的喪禮。從法律規定的道理講起來，這個丫頭，是違背了法律的條件，但是就情感方面說，覺得非常可憐，是情與

理兼顧的舉動，是合理性與非合理性，都可以滿足的了解。凡法律家政治家或教育家，都須要照守闕者的精神態度去努力自己的事業，才能感化他人。

從主觀與客觀的矛盾上，再舉一個例子來說罷，就是刑法學上的動機論與結果論的矛盾關係。譬如有人在黑暗中，把樹木誤認爲讎人，用銳利的斧頭砍倒了，以主觀的動機看起來，這犯人頗有殺人的意志，可是以客觀的結果觀察，他只是砍倒一棵樹木而已。從主觀論動機論判斷出來，這犯人有殺人的意志，偏巧旁邊被害者是樹木，倘若是讎人的時候，當然已被殺死，所以這犯罪者，有殺人罪，可判決死罪或無期徒刑。然而從客觀論結果論判斷的時候，他並沒有殺人之罪，只砍倒一棵樹木，所以假使有罪，也極其輕微，至重也不過是賠償謝罪就夠了。從情意的了解講起來，也不會有死罪或無期徒刑，可酌量情形而輕減犯人的罪名，使情理雙方都能滿足，或適於合理性、非合理性充分的了解。前舉的例子，本來是說明道德與法律區別的例子；前者是主觀動機論，是處於道德的立場，後者是客觀結果論，便是法律的立場。

其他的問題，就是情意的了解，到底有沒有客觀妥當性？對於這個問題，普通的觀念，都以爲情意是各人不同的，各人有各人的情意，最偏倚於個性的色彩，所以都毫無客觀的共通性；但這觀察乃是情意的一種側面，從別的方面觀察起來，情意也具有普遍的妥當性；據許多學者，以情操的教材測

驗兒童的感情動向時，都能斷定客觀一般性的結論。譬如情操教材中，達到感情最高潮或極點（Climax）的時候，各人都相同地表示悲痛、歡喜、掉淚、驚嘆，雖然程度的高低深淺有差異，或聲音的大小有區別，可是在一剎那間，一齊都表現一樣的感情，比理論方面還整齊劃一。不過在感情作用消失以後，用理智冷靜的判斷，使他們發表自由感想之時，使一個人發表一樣的批評感想，決不會同樣了。所以有的時候，感情比理論，更有整齊劃一的普遍妥當性；孟子的惻隱之心，就是把許多人一樣的感情作用表現出來的名言。

情意的非合理性，乃是荻兒戴所新發表的分野；他反對康德的理性主義或合理的世界觀，康德排斥感情的主張，他認為世界上，不能導出普遍妥當性的法則，於「實踐理性批判」的道德行為論，更高提道德法則，是由於理性作用而發現的；康德在「純粹理性批判」中，也是極力主張悟性（Verstand）的優越性。據他所說的理由，就是凡是自我就是對於客觀的對象，保持自己的統一自我，自我的直觀多樣性，須要結合於悟性的範疇（Die Kategorie），才能得到認識的可能性。換言之，意識的直觀材料，須要遵照悟性的範疇命令，才能達到人類共同的認識。康德費了九年時間，專門探究思索這範疇的形式，以為認識的根本形式原理；這範疇形式具有十二個，是先驗的（a priori），或普遍妥當性的形式，永遠不能改變的恆常形式之原理；這範疇形式原理，乃是根據悟性的判斷，所以完全是理論的

世界。然而康德始終趨向嚴肅的理論主義，或空洞抽象的形式主義，所以爲改變補充他的弊病起見，現代的生命哲學家，新開拓別的分野，就是生命、體驗、情意、本能的非合理性。

荻兒戴所考察的生命、情意，是含有思考或理性的作用；所以他的主情意哲學，又和柏格森的生命哲學，根本不相同。在柏格森的生命哲學中，是完全否定理知概念的認識，生命與論理，本來是最根本的矛盾對立的兩項事實，然而雖然是矛盾，但在柏格森的生命主義，認識上的理性概念，必定要陷於第二次的問題。康德是認識至上主義，反之柏格森是生命第一主義；因此兩者遂成爲極端的對立立場。荻兒戴的認識論，乃是了解的原理，好像是綜合康德與柏格森的立場，但事實柏格森比荻兒戴年輕，所以也不能說是綜合的立場。荻兒戴的了解論是跨於兩者之間，因而論理不澈底。

荻兒戴對於了解妥當性，提出人類的精神構造爲基本原理，而以精神的類型(Types)，解釋了解的妥當性。就是同一類型，可以充分的了解，而相異的類型，了解就不大充分。然而類型，是人類中間比較接近的類似形態，所以類型縱然是相異，而個性也不會是絕對的不相同。人類的個性，在初生時已有相同或相異之點；逐漸生長，然後應順自我與環境的關聯而發展，發生種種相同或相異的程度。相同的精神類型間，個人與個人可有妥當的了解，但相同的範圍以外，這了解的現象，就不能保持妥當性。照荻兒戴的見解講起來，倘若把主觀客觀合一的基礎，置於構造的移動時，了解妥當性的根

據，就依存於了解者現實的精神構造，因此不過是陷於主觀與客觀的無終止的循環論而已。

爲補充荻兒戴的缺點起見，修波瀾加就繼承康德的批判精神，但不像康德範疇論的抽象的形式概念，仍以荻兒戴的意義、價值、構造、當做了解的原理。並且了解妥當性的根據，不像荻兒戴置於被了解者和了解者現實的精神構造，而是位置於超越前二者的第三種精神構造。這第三種精神構造，一邊內在於了解者的精神內面，而一邊超越個人的精神生活，乃是超個人的批判的精神構造。這種規範的精神構造，作爲了解的標準時，了解就不但是價值認識，而且是價值的批判；了解者可以把他人的人格或客觀文化的意義或價值，依照這規範的精神構造，而批判優點或缺點。所以了解的最高意義，就是活動意志或自動精神的發動，人格的了解，就變成人格的創造，文化的了解，就是文化創造的活動。修波瀾加又解釋康德所說的，「經驗一般可能性的條件，同時就是經驗對象的可能性」，當做「認識主觀的法則，同時是被認識的客觀法則」這些法則的普遍性，乃根據人類的本質同一性。由此可知修波瀾加是在有意識或無意識裏，綜合康德普遍妥當性的要求與批判精神，和生命主義的體驗情意的精神；一邊繼承康德畢生努力探究的先驗規範，一邊是容納現代的體驗精神。

## 第六章 體驗——表現——了解的關係

## 第一節 體驗與表現的關係

文化教育學所需要研究的題目，第一就是生活體驗的形態，凡兒童心理學、青年心理學、成年心理學，都包括在內，在第一篇精神構造論中已詳論及。擔任教育工作的人，倘若能夠透澈明瞭被教育的心意狀態，那末對於教育事業的推進，一定可以得到最大的效果，所以第一步工作，就在深切研究心理學。第二種工作，乃是研究文化形態或文化價值的性格，因為教育作用，根本是文化傳達或文化創造的現象，所以不曉得文化形態的性質，那就不能了解教育的真義。第三種工作，乃是研究文化形態與心意構造的關係，就是教學論，在前面了解論中已詳細考究過，文化影響心意的現象，名之為教育的影響，或文化和心意的接觸，即是教學的方法論。體驗、表現、了解的互相關係，綜合起來，乃是教育學全般的工作或現象。其中表現可代表文化形態，文化形態乃是人類的體驗精神所表現出來的，沒有表現就沒有文化。所以表現論的研究，不但是在教育學上需要，就是在其他各種學業中，也很重要，例如文學概論、美學、音樂表現論、繪圖表現論、戲劇表演論等等，都與表現有關係。

體驗是在於現實，表現是在於理想。體驗是從客觀投入主觀由外面內的作用，表現是從主觀發出至客觀由內而外的作用。體驗是有限制，而表現是無限制的，如新荷兒(Simmel)所謂，「人類不知

有限制的存在，但自己是被限制的。〔Der mensch ist das begrenzte wesen, das keine Grenze kennt.〕體驗在於主觀化的過程，表現在於客觀化的過程。體驗是比較立於受動的立場，表現是立於能動活動的立場。體驗的活動，因立於被動的地位，所以一切社會自然現象的刺激，都收容保藏溶化在內。表現的活動，是一切社會自然現象投入精神內層，然後活動地再發表出去，因此可謂是一種循環運動。體驗活動在不斷不絕地生長發展進步，而一旦表現出來的文化形態，就固定在客觀世界。體驗在於情、意、知的意識未分化以前的渾一狀態，可名之曰無意識無自覺的精神狀況，此乃是最具體的純粹經驗。表現活動，乃是知、情、意識已分化的現象，而有意識自覺的精神活動，乃是意志活動最激烈的狀態。

體驗與表現，有上述許多區別。因為有區別，所以有真實密切的關係。例如男與女，雖然根本具有區別，可是因為有區別，所以具有密切的關聯。有了區別，不但可以發生關係，並且還有存在的價值，因為有區別就是具有個性的形態，有個性的形態，就是有存在的價值。例如有一個男子，個性形態與女子相同，那末這個男子乃是最沒有價值的男子，女人像男人，就沒有女人的價值。代表這區別律、矛盾律的哲學家，就是黑格兒；代表自同律、或同一律的哲學家，便是顯合 (Schelling) 非希貼 (Fichte)。

前面屢次說過，體驗就是表現的基礎，沒有體驗，大概都不會有表現；愈有深刻的體驗印象時，愈有強烈的表現慾望與活動。普通說表現，都是指藝術方面的，但這都是狹隘的意義，廣義的表現，乃是各種文化形態或領域，都可以包括在內。下列各種表現種類，乃是暫時的分類，並沒有嚴密的根據。

(一) 身體的表現……(1) 舞蹈、遊戲……全身表現。

(2) 戲劇、電影……態度、表演、表情、眼睛、演手勢。

(3) 繪畫、彫刻、書字、音樂、裁縫手藝……技能表現。

(二) 聲音的表現……(1) 音樂、唱歌、吟詩。

(言語的表現) (2) 戲劇、舞蹈、電影。

(三) 文章的表現……(1) 文藝(小說、文章、詩作、劇作、評論)。

(2) 精神科學(論理、哲學、心理學、法律學等)。

(3) 自然科學(動物學、植物學、物理學、化學、鑛物學等)。

(四) 象徵符號的表現……(1) 數學(算術、代數、三角、幾何、微分、積分等)。

(2) 自然科學(物理、化學)。

(五)綜合的表現……(1)戲劇(身體、言語、聲音、音樂、文章的許多要素的綜合)

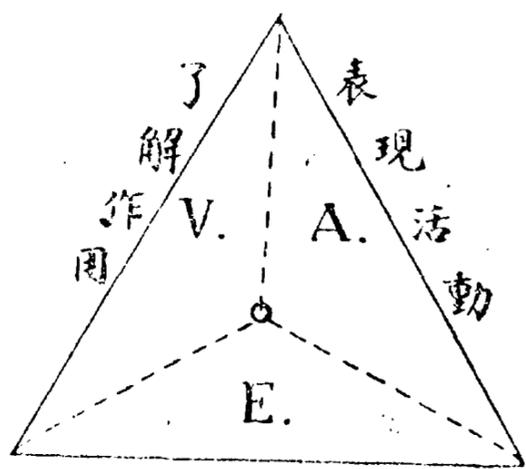
表現分類的根據，不能純粹的以一個形態為根據，有的形態，要包含兩箇根據；譬如化學，一方面要以文章的表現，他方面要有象徵符號的表現。最後的綜合表現，就是戲劇，這表現包含着四五方面，可說是最複雜的表現運動。第一要以文章寫作劇本，第二以身體的動作表演出來，第三有時要加以舞蹈，第四要以言語表明意義，第五要以聲音表現音樂。所以戲劇一面是空間的藝術，他面是時間的律動藝術，而時間空間的綜合形式，就是戲劇藝術。音樂的表現，譬如彈鋼琴彈梵亞鈴時，並不是聲音的表現，乃是演奏者的身體技能的表現。

表現可分許多種類，但其基礎只有一個精神體驗的根源。一個人有一個人的個性形態，雖然多才多藝，亦不能兼有全部的表現。可是一個人，都能有幾種表現，例如言語表現、身體表現、文章表現。尤其是在陶冶時代，對於各方面的表現指導，都極重要。

## 第二節 表現與了解的關係

表現以體驗為基礎，了解也是以體驗為基礎。不過表現的精神過程和了解的心意過程，有些兩樣：表現是絕對活動的意志活動，經過表現運動的現象，而了解的初段，比較在於被動的立場，至於高

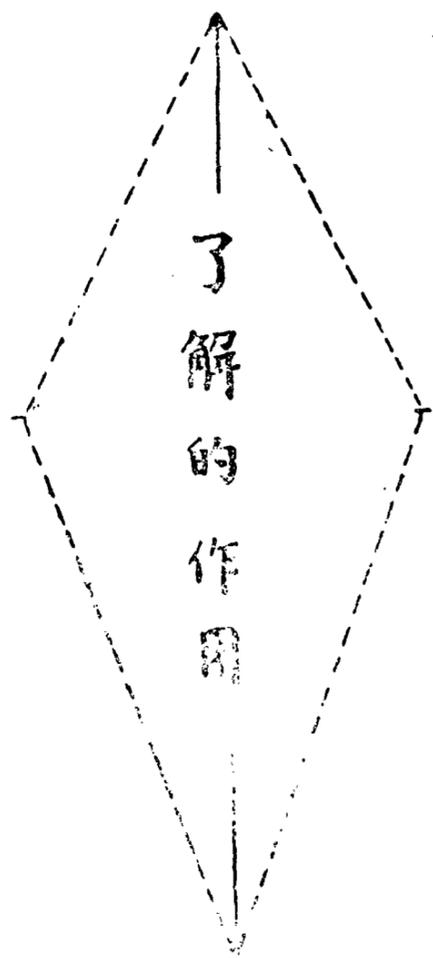
深的了解，才能發生活動的意志作用。表現是表出運動，了解便是吸收運動。表現一定要具有客觀的形態，但了解只有主觀精神的伸展而已，所以是無形態的活動。表現活動要順着各方面的基本法則，纔可自由創造，所以其方向乃不可豫測，反之了解須要追從表現的途徑，所以方向一定，不是自由而是決定的活動。表現的體驗關聯，只有創造者的主觀一個而已，了解的體驗關聯須要二個，一個就是了解者自己的主觀體驗，第二個便是表現者的精神體驗組織。總言之，了解是從外面投入創造者的精神構造，而創造是從內面精神組織表現出來的，所以兩者走着相反的途徑。下圖是表示體驗、表現、了解的互相關係。



體驗的基礎

文化形態

(表現創造)



體驗構造

(主觀精神)

表現與了解的關係，從文學概論的立場上講起來，就是創作與鑑賞的關係；鑑賞者的心意過程，乃是一種追創作的狀態，了解鑑賞者的看小說或讀文藝作品，就是體味創作者的精神過程或心意狀態

。對於這方面的理論，日本厨川白村的「苦悶的象徵」，或夏目漱石的「文學講話」，或是土居光知的「文學序說」中的「藝術形象論」，都具有獨創的價值；夏目是根據心理學的立場；頗能澈底分析文學的構成，土居是根據哲學的立場，表白藝術的本質，都受英文學的影響，頗有創造的價值。

前文已說過，了解的程度高深起來；而內容豐富時，就容易趨於創造的表現。創造活動，是非常自由的精神運動，但了解的心意活動，雖然被對象所限制，可是還有自由解釋、自由鑑賞的餘地。所以鑑賞或了解，一邊是模倣的追體驗或追創作，但他面是具有純粹創造的意味；而了解的澈底，必然就趨於創造的表現。

### 第三節 教育愛

教育愛的本質，可分為兩方面，第一是兒童愛，乃是對於生長發展的兒童青年，抱着熱烈的愛；第二是對於文化價值或文化世界的愛念精神。教師的立場，本來是站在文化形態的側面，担任了解的媒介者的責任，聯結兒童青年在生長的現實精神↓和文化價值發生關係。教育家的教育愛，乃是子弟愛與文化愛的關係，修貼輪 (Stern) 曾說：「教育家是社會型的人物；他的心情是傾向於生長的年青人，負着發見將來超個人價值的責任，把存在於個人精神內面的價值可能性，當做文化價值傳達的手

段，而使之發達。蓋個人只有從文化價值，纔能發展其特殊的精神構造。所以教育者，須要把心情傾向於子弟的個性與文化價值的雙方」。

真正的教育家，都抱有兒童愛的精神，而這種兒童愛的精神，乃是對於兒童的天真，純粹精神的愛護，觀察他們生長發展過程的喜悅，或為養成優秀國民而愉悅的精神。凡愛者，乃是共同為價值的追及，而與他人合體協同的精神。教育愛和父母愛，有些區別；教育家熱愛被教育者的精神，固然好像是父母愛其子女的心情一樣，然而父母愛往往缺乏文化價值愛，所以教育家，對於這文化愛也是必要的條件。教育愛和戀愛，也有區別；第一，戀愛是審美一方面的價值，不過是要想和意中人結合的愛情，而教育愛，因為是各面綜合的全體價值，而要想與別人協體合同的精神。第二，戀愛是對於價值的現實性所抱的愛情，而教育愛，便是對於價值的可能性，將形成或活現的價值所抱的愛念。所以戀愛，對於對方的審美價值，愈優秀或愈完整時，熱愛的程度，也愈加強烈；然而教育愛的對象兒童青年，卻愈不完全愈未成熟或愈有缺點時，熱愛的程度，也愈加高深熱烈。瑞士的教育家，裴斯塔洛(Pestalossi)的精神，可代表真正的教育愛，他的教育愛的精神，聞名於全球，是教育史上最有意義的一頁。

#### 第四節 三味一體論

教師最重要的任務，乃是研究文化財，對於文化財本質研究得精深的時候，自然就能產生優良的教學方法。教師第二種重大任務，便是研究兒童青年的精神個性形態，對於學生的精神個性形態能夠得到深切的明瞭以後，教學方法，亦會自然地產生出來。第三種重大任務，便是研究了解的方法原理，因為教學方法，就是產生在了解的方法原理中間。教師假使對於這三方面都有相當的心得，而能融合聯結於一體，那末這位教師就是優良的教師。

從實際教學上說起來，教師、教材和兒童，須要溶化於一體，才能發生教學的效力；教師的精神和兒童的心意，須要有密切的感觸，兒童的心意和文化財，也須要有緊密的應合，教師與文化財的接觸，也須要密切。因此教師的基本任務，首先是要注意兒童青年的精神內容，觀察他們的個性形態，調查他們的實際生活；次之，就是努力研究教材，選擇具有陶冶價值的材料；兒童的心意和教材的性質認明及決定以後，教學的方法，自然而然就會應之而產生。

調查兒童青年知能方面的心意形態，美國的實驗心理學，頗有成功，但對於感情或意志方面的測驗，尙未達到成功的境界；因為感情意志作用，屬於非合理性的，好像是精神現象中，最神祕的部分

，沈潛於意識底層，而不容易表現於意識外面。然而情意占着意識中最樞要的部分，任何困難複雜，也得詳細研究調查。對於情意測驗的方法，暫不論及，俟有機緣，當再另行發表。

教材（即文化財）的研究，也是教師每天重要的工作；凡是教師，當然都有一定的資格，對於教材的了解亦有相當的把握，然而教育上一般原理法則，在實際應用時，未必能適合妥當；因此上課以前，必須詳細研究教材，使教材能切合於學生現實的要求，或者實際的程度。教材的研究，假使是由於兒童愛的精神所發生的，那末愈期望兒童精神的發展，自然愈熱心研究，以真正生動的教材，陶冶兒童心情，或涵養他們的精神。偏於專科的教師，在兒童愛以外，還可以加一種文化愛，自己要對於專門學識的研究，抱有濃厚的興趣。這文化愛的精神，表面上雖然好像與兒童並不發生什麼關係，然而實際上可以作為兒童的標榜，使兒童模仿研究專門學識的態度，影響十分重大。因此文化愛也是一種優良教師的重要條件。

教育家的本質，在於熱情，有熱情，則工作任務，都能活動創造出來，所以可以說是一切活動的原動力。有熱愛精神的教師，對於自己的教育事業，就有努力的行動，對於兒童，有同化的影響；所以不懈勵精的態度，倘若能貫徹於一切教育工作，那就能算優良的良師。教學的技術在教育上也很緊要，技術不良，就不能達到教育的目的。可是教學技術，並不是說以巧妙的技巧瞞騙混矇學生或人家

之意，乃是出於誠心實意的教育愛的精神。教學技術的重要性，十分明顯，即如音樂家所以有音樂家的資格，乃是具有專門技術的緣故，所以同樣，教育家所以有教育家的資格，也是在於具有教學技術的緣故。

教師的任務是站在文化財和學生的心意中間，做一個了解的媒介者，須以人格感化兒童。倘若既不能以人格感化兒童，又不能負起前述三大任務，那麼這個教師，就應當在淘汰之列。假使教學祇須機械式的，那末現代文明世界，儘可隨便利用無線電或留聲機，裝置在學校裏或家庭裏，就可以傳達智識或文化於後生，又何必需要教師；可是教學是活動的，不但是智識的傳授，並且還須要人格的感化，因此教師存在的價值與其任務，就非常重大。

### 第五節 教師的生活形式

教師應有的生活形式非常複雜，茲就下列六點，略加討論。

第一點是社會型，子弟愛、文化愛、社會愛的精神，應當占着教育家精神構造的中心。教育家陶冶出來的學生，乃是次一代的國民，所以對於社會國家的未來，的確負着很重大的責任。並且教育家比兒童們先知先覺，必定對於社會國家的認識更深刻，所以會發生愛民衆的精神。偉大的教育家，往

往是社會活動的中心人物；我國的孔子、孟子或歷史上的儒家，無不是偉大的教育家。

第二點，教育家的論理活動，在精神構造中，究竟占着什麼地位？這卻也有研究的必要。論理型的人，普通是注重事實，要求普遍性、妥當性的真理，結果傾向於冷靜的真理探求的態度，對於人類愛的熱情，似乎非常隔膜；所以論理型的著名學者，往往冷酷無情，對於教育家的精神愛，處於相對的地位。教育家雖然以愛的精神為中心，但論理活動，也有協助事業推進的作用，尤其是關於科學教學，這論理活動，足以發揮充分的價值。教育愛，並不像有的母親盲目的溺愛子女；是須要投射理性的冷靜的批判或判斷，所以論理活動，在教育家的精神構造中也占着相當的地位。

第三點是教師的權力活動，究竟占有什麼地位？教育家的主要任務，是由於愛的精神而聯合社會的活動，因此依靠教師的地位，而以權力壓迫兒童的態度，斷不是真正教育的本意。然而在訓練時，命令、禁止、訓話、懲戒，又非使兒童服從不可，不過這是要以人格感化為根底的，不能靠着權力的壓迫；教師的人格或學問，當然優越於兒童，因此兒童自然會真心誠意的悅服。教師抱着熱忱，誘掖指導，以感動兒童，是孟子所說的心服，而不是力服，這是教育活動的必要條件。浪漫、肆意、放任等自由主義，並不是真正的教育態度，尤其是太沒有約束的我國國民，對於嚴厲的教育統制，更屬必要。

第四點乃是教育家與經濟活動的關係。經濟活動，原來和教育家的本質，好像是隔離得很遠；教育家的精神，是以公而忘私自甘犧牲的態度，貢獻於社會國家的本質，謀利並不是他們精神活動的中心點。但從學習經濟方面看起來，也要有效能的經濟精神，經濟的原則，是以最小的勞力，獲得最大的效果；所以在教學時，常要顧到這個原則，以減輕兒童的負擔。並且在學校總務方面，需要利用經濟法則的機會，也是不少。

第五是教師與審美的精神活動。審美活動的能力，便是審美的想像力，或銳敏的直覺力，以這些能力洞察兒童的精神內容，或觀察他們的個性形態，也是一件重要的任務。但審美型的教育家，往往沉醉於審美世界，或者性格偏倚一面，然而這種性格對於全人教育，並沒有什麼益處。教育家所有愛的精神，便是教育愛，並不是審美愛，所以在審美愛侵犯教育愛的時候，就是變成非教育的領域。

第六點是教育家與宗教的活動，具有什麼關係？教育家一貫的精神，就是在於用教育力量去改造現實的不滿足不完全的醜惡社會，而期望將來社會的美滿完善，以努力的精神，實現未來的價值可能性，所以和宗教家的奮鬥精神，有些相同。宗教家是以祈求未來天國的光明生活，而淨化現實的世界，超越現實的名利，達到永生的願望，也是教育家應當採納的態度。

教師的生活形式中，最緊要的，就是不能強迫學生。擔任基礎教育（即國民普通教育）的教師，須

要以各方面的平均發展爲教育目標，不可以順應自己的個性，領導學生。中學以上的專門學校分科以後，也要留心全體綜合的立場，而以全體的陶冶全人教育爲原則，不能分割成專門的一科而成機械的形式。所以現代各國的中等教育傾向，漸漸感覺着以前的弊病，而趨於各科綜合聯結的組織。

## 第七章 少、青年期的心意發展階段

### 與文化財

心意發達的階段與教材的關係，乃新近教育學上特別注重的問題，因爲教育界人士，都有了解這兩種關係的必要。倘若教育者對於教材難易倒置，或先後凌亂時，恐怕非但不能建設教育，並且還有破壞教育或蹂躪少年青年精神的可能。心意發達的各個階段，例如各期的道德意識的發達狀態，或美意識知能意識的發展狀態等，在心理學中，可得詳細的研究，本節不再贅述。

我國以前的私塾教育，往往教十多歲的兒童讀論語孟子，只顧高聲朗誦，不解內容意義，這就是違反了心意發達的教育原則，內容與形式不一致的教育，不是現代教育的楷模，恐怕有時要斲傷兒童的精神；現代教育的目的，乃是一天一天或每瞬間生命的充實，或是生活的擴充，並不是犧牲兒童青年的現前生活，而爲準備將來成年的生活。兒童的生活，最寶貴的，乃是現前的充實，現前每天的功

課尙不能徹底了解，怎能獲得未來學業的成功，尤其是現在的數學或自然科學的組織體系，便需一段一段的順次打定基礎，上一段能夠了解以後，才能了解次一段，否則全體的學問組織，不能融會貫通，而結果一無所得。

「讀書百遍意自見」的諺語，實在不是現代教育的原則；而「讀書不求甚解」更不是現代的教學方法，犧牲現實的過程（Process），那末未來的陶冶，就無從建設。現代教育的目的，乃是在於每天兒童青年身心的健全和發展。現在的教育，是重在過程階段的現實，而不重未來結果；因為倘若各階段的過程，都能努力用功，自然而然就會有好的結果。

現代的教育，重在過程主義，所以可以說是自由主義或人格主義的教育學。

盧梭（Rousseau）的「愛彌兒」（Emile）出現以後，愛倫凱（Ellen Key）的「兒童的世紀」（Das Jahrhundert des Kindes），或德國的葛魯立特（R. Grunitz）的「德國人與其祖國」，（Das Deutsche und sein Vaterland.），「德國人與其學校」（Das Deutsche und seine Schule.），「男性教育」（Erziehung zur Mannhaftigkeit.）等書中，不但鼓吹過程主義的教育，而且特別闡揚尊重兒童青年的個性形態或人格權利。這些學者，極力摺斥文字訓詁的教學法，和乾燥無味的注入式的主智教育；在葛魯立特的「男性教育」中，極力宣揚林間教學、田園教學、游泳、冷水浴、聯合體操等積極活動的教育。

前文屢次論過，教材應切合兒童青年的心意發達階段，或自我圈擴張的狀況；所以負擔教育責任者，應當重視現前的過程，不能放棄現實的生活。

教材有教材的構造形式，這些構造形式，假使能夠適合兒童青年的精神構造，那末就有陶冶的價值，需要用具體教材的時候，倘若供之以抽象困難的教材，就會消滅一切效果；二十歲前後的青年，喜歡用抽象困難的教材時，倘若供他們具體粗淺的教材，那就很容易惹起他們蔑視教材的感情。

## 第八章 教學階段論

教學階段論，是屬於教學形式方面的，教材方面一個單元的教學過程，往往可以分成五段四段或三段。赫拔德及其弟子戚勒（Niller）所創的五段教學法，當時曾風靡於世界，不過後來因為發見太受機械形式的拘束，所以大部份學者都發生反對的主張。可是現在除了老練的教育人員以外，一般青年教育人員，還有暫時保守順應這些階段的必要。

隸屬於心理學派的赫拔德，起先是提倡四階段的教學形式。他說我們遇到一個對象，發生一種愛好的心念而追求歸附的時候，這種狀態，就叫專心（Vertiefung），便是心意活動或意識擴大的形式；次之人格須以意識統一為基礎，所以致思（Besinnung）亦屬必要。專心和致思都有靜止和進行二種形

態，就成爲四種階段。明瞭專心靜止的狀態叫做(Klarheit)，專心進行的狀態叫聯合(Assoziation)，靜止的致思叫系統(System)，進行的致思叫方法(Methode)，新舊觀念，都要經過上述四種階段纔能結合。他的弟子戚勒，把「明瞭」再分爲分析與綜合兩種階段，成爲五階段。萊因(Rein)爲教學上便利起見，更名爲豫備、提示、比較、總括、應用五階段，名之曰五段教學法。

至於現在的教學階段，大略分爲三種，第一是豫備階段，第二是了解階段，第三便是應用階段。不像從前這樣分得細密而拘束在必然的一定形式，是留下隨機應變或融通性的餘地，使教師能夠自由運用。以下比較詳細地論述這些階段的任務工作；

第一，豫備階段的任務工作，在心意活動的過程方面觀察起來，乃是直觀的階程，有的學者名之曰直觀階段，就是有直觀材料的時候，可以把這些模型教具等，提示在兒童青年的面前，以供觀察大略的輪廓，而使獲得大體的印象，這些印象是由於意識的渾一性的全體印象，是知、情、意作用未分化以前的全體意識的印象。這一種印象(First Impression)，爲認識的最初前提，例如牛牧看見蘋果的落下，就是屬於第一種階段。

倘若沒有直觀的材料，那麼一定要喚起學習的動機，以表象使兒童回憶過去的生活經驗，作爲了解的基础，這生活經驗不消說是要和現在的教材具有關係的。假使忽視這種任務，不但兒童沒有興趣

，而且以後的了解作用，亦不能充分的實現。喚起動機，可以促成兒童愛好學習的熱烈感情；凡追想、懷憶、等感情，都足以使學生和教師的心意溶和於一體。陳述生活經驗之方式有兩種：一種是教師發問使學生自由發表，另一種是教師自身，敘述自己廣闊的經驗。在生活經驗中可以採取有關教材和最有教育價值的經驗，以作教學了解的基礎。生活經驗可分感情與理智兩種，前者務必多用「表象」的心意作用，以造成一種和藹的感情氛圍；後者足以刺激兒童的好奇心和真理探求心，尤其是教學方面，務必多舉例子，以準確的方法，作為了解的基礎。生活經驗，往往是依稀模糊而不準確的印象，不如現前的直觀，因此陳述生活經驗，必須力求確實，即使不能確實，亦應當以教授了解的工作逐漸訂正之。

第二階段的工作，乃是求澈底的了解，教學上大部份的工作，都在第二階段。就教師的立場講起來，了解的階段，就是教授；反之從學生的立場說起來，了解的工作，便是學習；所以教授論、學習論，乃是同一實體的兩個側面，換言之，就是了解原理的兩側面。在第二階段，須要活動一切了解的心意過程，而依照前文論過的了解方法原理去工作，根據各種文化財的規範法則，以擴充和深化生活經驗。生活經驗，非但在第一階段需要，就是在第二階段亦不可缺，因為了解作用，可以用生活經驗作為根據。了解作用，就是生活經驗的擴充和深化。有的教材，雖然會離開實際生活，可是和生活形

態一定具有間接的關聯；否則絕對和生活沒有關係而相隔絕，那就根本沒有意思。

第二階段和第一階段比較起來，究竟有什麼關係，乃一個重要的問題。第一階段的直觀，是全體的印象，第二階段便把這全體印象，再細密地分析各個肢體；然而這些肢體，須要與全體的構造保持不斷的關聯。了解階段，就是內容的深究，可是例如國文和自然科學，對於內容了解的方法，有些相異；精神科學或文化科學有精神科學或文化科學的構造，自然科學有自然科學的構造，依照這些構造去分析研究，就是第二階段的工作。因為各科有各科的本質，所以教育方法亦各不相同，可是本節所論，不過是一般共同的問題。

第三階段的應用，就是各教材澈底了解以後，以了解的原理應用於實際生活，因此名之曰生活指導。譬如公民訓練，講演文天祥的事蹟，是了解的階段；可是文天祥的精神構造，和一般學生的個性形態截然不同，於是切合各個學生的個性形態，而分別指導他們實際的個性生活，這就是生活指導。譬如論語上孔子指導各個弟子盡孝的方法，也就是一種生活指導。這種生活指導，乃是極其重要的階段，新教育學異於從前而特別優越，就是在於發見這種生活指導的階段。從前的教育，只知智識的灌注，造成幾個讀死書的高等遊民，不知將智識指導應用於實際。例如各學生雖然都明瞭文天祥的精神構造，但不免要發生一種感想，就是文天祥在國家滅亡的時候，才能發揮忠誠的精神，我們在國家興

旺泰平的時候，似乎不需要有這種精神；並且他是君主時代的人物，現在是民主時代，所處的地位又截然不同，可是愛國的精神不論戰時平時，不論君主時代民主時代，是每一個國民都應當有的，生活指導，就應當依照各人的年齡、境遇、性別、時間、處境、個性形態等，而以適宜的方法指導實際的生活，這是教學上最緊要的階段。

綜合上述各階段簡單的說起來，乃是從生活經驗爲出發點，導入了解的中心點，最後以生活指導爲終結。至於各階段的任務或工作過程，亦可分成下列各個綱目：

### 一、豫備階段

1. 學習動機的喚起
2. 直觀材料的提示
3. 生活經驗的喚起
4. 目的指示

### 二、了解階段

1. 了解作用
2. 教授、學習的工作

3. 一般原理

4. 生活經驗的擴充

5. 全體與部分的關係

三、應用階段

1. 應用與時間、處境、個性、年齡的關係

2. 生活指導

最簡略的說，可表明如下。

生活經驗——了解作用——生活指導

## 第九章 協同社會教育與民族精神

協同社會，乃是社會學上的術語，和利益社會(Gesellschaft)處於相對的地位。協同社會所指示的內容，就是以自然的感情為關鍵而結合的團體，例如夫婦、家族、親族、民族等都是。利益社會，乃是以利益的關係，而結合的團體，例如公司、組合、等組織，以團體各個人共同利益為目標的各種團體。單一民族構成的國家，可以說是屬於協同社會，因為民族是以血緣關係成立的自然團體，所以

構成國家的主體，乃是在於民族基礎，因此國家的基礎，乃是協同社會（*Gemeinschaft*）。但國家又需要發揮種種機能，在本國有本國的法律，對國外有國際法，在以法律為國家組織的基礎方面觀察起來，國家是一種利益社會；尤其是對外國的交涉，根本是以利害關係的調度為立場，因此一切國際法，都是在於規定種種的利害關係。所以國家的性質是兩方面的，一面是協同社會，另一面是利益社會。約翰洛克（*John Locke*）的國家論，盧梭（*Rousseau*）的民約論，或達耳文的演化論，都是根據利益社會的偏面論；而克落巴都金（*Kropotkin*）的互相互助論和倫理學，或者孟子在大學上的社會國家觀，亦是一種代表協同社會的偏面。

學校的性質，也是一面屬於協同社會，而他面帶些利益社會性質的。學校的章程校規等，是一種利益社會所具的條件，但是學校的本質，乃是屬於協同社會。在縱的方面師生關係或橫的方面學友關係看起來，都是以感情和自然的情愛團結的，師生的感情是一種純粹自然的感情，學友的感情，也時常超越利害的關係；因此學校的團體訓練，須要喚起自然的感情，而作為團體精神的基礎。

第二次歐戰以前，有許多國家民族往往遭遇到重大的威脅，而感到相當的危機（*Krisis*）所以都自動增加愛國心，結果喚起民族全體的團結心，而努力於國家民族的教育；例如德國納粹黨（*Nazis-mus*）的抬頭，乃是由於上述的理論。民族主義或全體主義第一流的理論家，就是修滂（*Othoman*）。

(опанн.)，他在「真的國家」和「民族性的本質」著作中，舉出民族本質的三種要素，第一種是言語，第二種是國家，第三種乃是人種。但是這三種要素，雖然是民族生活形式的本質或根本條件，可是實在還不能立刻就叫做民族，民族的本質，乃是在於精神的協同社會，這種精神協同社會，不是任意的社會，乃是基礎的必然的社會；這基本社會的內容，便是文化，文化就是民族所能表現的最基本的特徵，世界觀、道德、法律、宗教，科學、藝術，無不帶着民族的色彩或意識；這民族色彩，乃是規定民族社會的個有性，或是規定民族的形式、價值、本質。

修滂將各方面論證全體主義，其結論乃在於精神的全體性，民族的全體，不是在於形式，而在於超越經濟，或超越氣候、風土、言語、人種、地域的環境。社會中間，無論商人、工人、軍人、文化人、政治家等各個人，都要適從於全體性的民族精神，根本不能脫離民族的一切影響。假使能自動地發表民族精神，那就是民族中偉大的創造者；非創造者，便被動地參加民族的團體。

開爾先斯太，在他的「陶冶理論」著作中，討論國家的公民陶冶，和自律人格的個人陶冶，須要結合於相接不離的關係。又說，對於國家方面的文化社會、利益社會、自然社會，都要以陶冶個人為基礎，假若個人間發生利害衝突，國家要能依照公允的原理調停之；國家乃站在絕對高尙的地位，而統制指導國民一切的生活。

克里克(Frinst Kriek)是現象學派的教育學者，曾著作「民族的全體國家與國民教育」一書，澈底研究民族的全體精神。他說，德國在過去四百年中，乃是人羣分裂，個人獨立，或個別經濟，地方分權的歷史，而這些現象的思想背景，就是自律主義、自由主義、人格主義、理性主義；一言以蔽之，乃是個人主義、主觀主義的後果。當時的宗教、文學、哲學、科學、政治、經濟運動，都是指向從教權、國家、傳統而解放個人的自由權利，因此一個國家中含有無數小國，例如小公國、選舉侯、諸侯國，而這些小國家中，又含着主張自由權的個人；結果割據多數私團體，而互相爭奪優先權，不管民族國家全體的衰落，而把民族國家導入於滅亡的深淵。這種傾向在一九三〇年纔得完全清算，從此以後，就團結民族而造成統一的國家。民族也和個人一樣，需要期求生存，而民族所以能得到生存，乃是在於統一與團體。凡特殊的、個別的，都要融合於一般的全體，才得發生意義與內容。結合於自然的關係，關心於共同的歷史，而且能擔當自給自足的單位，纔能算是民族。

我國民族主義的理論體系與實踐運動，也就是全體主義的精神構造，以前我們的國家民族，好似一般散沙，現在因為得到民族主義的陶冶，進步得多了，但還是一部份的現象，大部份還未脫離利己主義和個人主義的階段。阻礙中國的統一與團結的原因，可以說很多，最主要的就是幅員廣闊，言語不統一，地域觀念的幾種。因此學校教育，無論在精神陶冶或形式訓練方面，都需要以民族全體精神

為教導的主旨，利用固有文化、風俗、習慣、傳統等，陶冶民衆自然的團結精神。

## 第十章 生產教育論

### 第一節 勞作教育

美國的行爲主義心理學，和德國近年的勞作教育學的思潮，其主張大致相近。勞作教育學說，是尊重學生自己活動與自己決定，以替代知識本位的教育，而再進一步說，是以涵養學生創造力為基調

開爾先斯太，在他的「作為學校的概念」(Der Begriff der Arbeitsschule)一書中，竭力提倡勞作生產教育。他認為職業陶冶是實施勞作教育的基礎，一切準確的理想，國民勞作的認識，實現國民勞作的意志與能力，都須要經過職業陶冶，才能成熟。職業陶冶，須要根據各人的個性形態，使各人能儘量發展其個性，而從事於所愛好的職業，是達到高深學業的必經階段，但國家須要具備優良的設備與方針。勞作教育真的價值，不是單靠口說，耳聽，或視覺所能獲得的，是要用自己的身體去勞働工作，深刻的體驗，才能獲得真切的知識了解，而涵養高深的品性智能。譬如地理教育時，最初是以教材為根據，後來可指導學生畫地圖，使了解的程度格外深刻；再進一步，用種種材料，去製造高低

凹凸的立體模型，使學生對於地勢地形更進一步的得到澈底的了解。這所畫的地圖和所製的模型，就是勞作教育的產物。勞作教育的實施，須要教師特別努力，或特別指導，以身作則，犧牲一切，和學生共同從事於勞作，才能達到目的。不然，教師懶惰，學生也隨之變為懶惰。我國國民已懶惰成習，所以從教育陶冶，以改造國民性格，而鍛鍊勤勞的習慣，實為當前的急務。

開爾先斯太，又把知識分為二種，乃傳承知識和經驗知識，前者是由於別人傳授的，後者便是靠自己的經驗而自動獲得的知識，所以印象比較深刻而能緊貼心意的底層。傳承知識，只是見聞的知識，經驗知識，除傳聞以外，更須體驗的勞作；所以真的教育，務必養成學生勞作的習慣，在勞作化的過程中，獲得重大的教育價值。

客氏又分技能為兩種，乃機械技能和生產技能；前者是以練習能獲得的技能，只有普通的價值，後者是產生於個人天賦，或根據個性形態的技能，所以具有特殊的價值。以上所舉的傳承知識和機械技能，不是豐富真切的知能，祇是一種無生氣的虛偽知識；反之，經驗知識和生產技能，就是親自勞働所得到的有價值的智能，所以能滲透於心底。從前教學的缺點，就是只能關心於前者，而不能專心於後者，所以沒有顯著的成效。這樣看起來，以後的教育，自非變更各校的組織而採用勞作教育不可，使各校都有勞作教育的研究與設備。

客氏說，觀察兒童心意發達的順序，在知識方面，乃是經驗知識先發達，傳承知識，要在言語發達以後才能增加；技能方面，在幼年時，是機械的技能，等到能夠自動遊戲時，才能發生生產的技能。可是觀察以前的教育實況，往往不以先發達的經驗知識作基礎而使學生得到確實的發展，只以言語，傳授別人所蒐集的知識，強迫學生記憶；不以兒童遊戲的生產技能作爲訓練生產勞作的基礎，而只使他們練習機械的技能；因此，得不到教育上宏大的效力而常失敗。其實，當實際教育時，應以傳承知識補充經驗知識，以機械技能補充生產技能，均以後者爲主體，這是今後教育家急宜注意和改進之點。

## 第二節 生產教育與國家

以前的教育思想，有兩種樹立的主張，一是人文主義(Humanismus)，二是實學主義(Pragmatismus)；前者是主張一般陶冶或基礎的人格教養成立以後，然後再加專門的職業陶冶，然而後者是主張先從職業陶冶入手，然後再擴大於一般陶冶。原來職業不是偶然附屬於人類生活的，實在是根據人類的個性和本質所發生的，所以出於天賦本質的職業，乃是極可尊貴的人類本務，絕對不容忽視，因此職業陶冶和人格陶冶，就有密接不離的關係。客氏以實際的陶冶，(Praktische Bildung)，當做一

切教育的基礎，主張凡是空洞抽象的理論，而不切於實際的教學，都是最無價值的教學。

德國在第一次歐戰以後，國內經濟恐慌，財政疲弊達於極點，當時為挽救這種危機，所以學校教育，都偏重在勞作方面，改造生產的學校，或增加勞作的時間，以增加全國的生產數量，而充實國家的財政。施行這種策略以後，結果非常圓滿，德國的所以能迅速地復興，這也有很大的幫助。實施生產教育，不但學生們眼前的生產品，具有價值，而且將來他們跨入社會以後，即可應用在學校時所鍛鍊的技能，以造成種種生活必需品，造福人羣，為國家民族爭生存，確是最富有價值的教育。

我們中國，因政治不良，連年遭遇兵禍，民生凋敝，國勢垂危，已非一日，假使再不謀復興之計，恐怕將更不堪設想。復興中國，富裕民生之計，雖然要靠多方面的努力，但是教育方面的勞作生產教育，却為不可稍緩的必要設施。

文化教育學概論

# 勘誤表

頁數	行數	字數	正	誤
六	一	十二	歐洲大戰 戰敗國	歐洲大戰 敗國
一九	一一	六	末	末
二二	四	五	階段	階一段
三五	二	二〇	象	氣
五二	一一	二九	族	旅
七二	一一	二	雖然	雖
八九	一一	四〇	態	想
九一	十四	三八	感情	感
九二	五	二二	牲	性
一〇六	三	一〇	而	能
一二四	六	一	緊張	張
一二九	三	一九	史	使

中華民國三十年五月一日出版

文化教育學概論（全一冊）

定價國幣壹元陸角正

外埠酌加運費郵費

# 版權所有

編著者 楊杏庭

校訂者 汪緝熙

發行者 國立編譯館

南京山西路八十一號

經售處 中央書報發行所

南京中山東路

序论

第一篇	精神构造论 - - - - - 精神科学的心理学
	第一章 意义的新解释
	第二章 精神的创造关聊性
	第三章 意义关聊性
	第四章 直观、表象、概念的关系与新意义
	第五章 儿童、青年期的心意形态
	第六章 陶冶性论
第二篇	文化价值论 - - - - - 文化财
	第一章 文化的意义
	第二章 文化财的历史条件
	第三章 文化财的分类
	第四章 陶冶价值与文化价值
	第五章 文化传达与文化繁殖
第三篇	理解论 - - - - - 了解论
	第一章 生活体言论
	第二章 了解的心意阶段
	第三章 了解的媒介
	第四章 了解的诸形态
	第五章 了解的客观妥当性
	第六章 体验 = 表现 = 了解的关系
	第七章 少、青年期的心意发展阶段与文化财
	第八章 教学阶段论
	第九章 协同社会教育与民族精神
	第十章 生产教育论