

人文主義教育思想之研究

教育學院 教育系

徐宗林

壹、人文主義的由來、意義及論點

一、人文主義的由來

從西洋教育史的觀點來論，西方所謂的古代教育—希臘與羅馬時期的學校教育，基本上可以說是利用社會精緻的文化，來陶冶自由民的一種過程。古希臘境內的斯巴達城邦，其所實施的教育，雖然是軍國民式的教育，但其目的依然是針對政府所需的武士及統治者的需求而實施的教育。教育活動乃是配合政府的理想而實施，其與實際的需求，並沒有產生脫節的現象。在爲了政府所交付的公民職責：征服與戰爭的要求下，斯巴達城邦的教育，仍是着重於強健的體魄，熟練的軍事技能，堅毅、忍耐、勇敢及機智品德的軍人之養成。本質上這仍舊是人的教育，祇不過是賦予了一種社會功能的見地而已。

反觀雅典城邦在西曆紀元前五世紀所實施的教育，實質上來論，那也是一種公民養成的教育。整個城邦就像是一座教育的場所。城邦中的家庭、戲院、露天劇場、市政廳前廣場、廟宇、街口，宗教節目及活動等，均負有教育其公民子弟的功能。公民養成的教育是強調身體與心靈和諧的發展。在雅典教育的實施上，文雅學科（liberal arts）就是教育的主要內容。在雅典人的理想中，公民養成教育的實施，須從智育、德育、體育、美育及群育上來達成。一個健全的公民，必須接受基本的心智陶冶；從讀、寫、算、文法、修辭等的教育活動中，來培育個人的智慧；從先民的文學作品中，如荷馬（Homer）的史詩、神話、體操、音樂教育，以養成堅忍、勇敢、公正的美德；從體操訓練，軍事教育活動中的跑、跳、擲、摔交、騎術等訓練中，鍛鍊強健的體魄；從音樂教育中的樂器演奏、詩歌吟唱、舞蹈、韻律的教導中，啓發個人的優雅氣質和審美認識；另外從軍事訓練的團體生活中，培養社會團體生活所需的群體習性。雅典教育的理想與實際，並沒有將教育置諸於社會需求之外。教育上強調一個身心平衡發展而健全的個人，乃是雅典自由民公民教育實施上的一個崇高理想。

羅馬雖是一支注重實用的民族，不過綜觀其教育的理論與實施，羅馬的教育還是具有人文教育的色彩，至少教育着重於利用文化來陶冶一個健全的人，並沒有實質上的重大改變。羅馬在紀元前一世紀的教育理想是着重具有文化素養的政論家（Orator）的造

就。羅馬教育家、文學家西塞祿（Cicero）就注意到教育所擔負的使命，是養成演講士必須熟習修辭、文法、歷史、文學等文雅學科，如能講詞鋒利，內容堅實，出語驚人。本質上，羅馬教育也是以人的培植為其鵠的，不過這種人是長於社會公務，擅於思想表達技巧的政論家而已。來自希臘文化中的文雅學科，就是陶冶個人的主要素材，而其教育的鵠的，實是植基於社會生活的需求上，此乃是世俗的而非出世的。

自西羅馬帝國於公元四七六年覆亡之後，史學家認為中古世紀為之開始。在封建社會制度下，個人為了生活必須依附在封建郡王的統治下，並結合在各個行業團體之中而以基督教教會為社會生活中心。

以往西方歷史學家，在論述中古歷史時，曾經用「黑暗時代」（The Dark Ages）來描述中古（西元四七六年約至一四五三年）這一段歷史。而今由於人們理智的成熟，已經深切地認識到用黑暗時代一詞，多少帶有歷史偏見的含義在內。較為通俗的用語，已經用中性而沒有情緒意義的「中世紀」（The Middle Ages）一詞了。

中世紀的歐洲，雖然文化籠罩在基督教的教義之下，但是無可諱言的，基督教教會對北歐蠻族的教化，對歐洲學術文化的繼承，對後世新文化的孕育等，的確提供了不少的貢獻。美國教育史家博茲（Freeman Butts）在其一九七三年出版的西方教育（Education of the West 1973）一書中，就主張中世紀的基督教文化，實為近代西方文化奠定了一個基礎（註一）。這也就是歐洲蠻族的拉丁化階段。從北方入侵歐洲的蠻族，在基督教文化的洗禮下，成為近代現代化國家的先驅者，如：英、法、德、荷、比等皆為其例。

中古時期的歐洲人民，可以說是在基督教大一統的王國中，從初生以至老死，莫不時時處處受到基督教教會的影響。從取名字、成婚到臨終告別，莫不在基督教教會活動的影響下。

一般而言，中古教育的實施，遠遠地背離了古希臘、羅馬傳統教育的精神；出世的要求，取代了入世的要求；來世生活的預備，替代了世俗生活的準備；天國中的個人，取代了現實社會中的個人；精神生活的充實，代替了物質生活的追逐。在文化發展遲緩的進程中，顯示了教育活動僅僅是忙碌於文化的傳遞而未能有文化上的一番創新。中古時期教育的本質，可以說是企求於人的神化，故未能從人的現實需求上，考慮教育的實施。鑑於文化型態會影響到教育的活動，故中古教育的色彩自然是走向了來世，而忽略了世俗生活的要求。古希臘、羅馬時代重視人的理性的特質，亦就為之消失。

此後，十四世紀歐洲人文主義興起，可以說是該期義大利文藝復興運動的一項產品。因為，

「人文主義為十四世紀後期產生於義大利的文學及哲學上的運動，繼而傳播至歐洲各國，構成了近代文化的一項因素。」（註二）

於此，就人文主義一思想運動而言，其產生的原因，可解釋為以下數端：

（一）文藝復興運動之興起：單就字面的意義而言，文藝復興（Renaissance）有再生（Rebirth）之意。此乃由於文藝復興運動之主旨，乃是古學研究的興起，導致了義

大利學者對古希臘及羅馬文化的傾慕使然。他們從新近發現古籍當中，如義大利學者佩脫拉克（Petrarch 1304-74）發現羅馬哲人西塞祿之作品而領略到古羅馬人異於基督宗教之思想，因而促成了模仿古典羅馬文學體裁的運動，終於導致了反省自身思想的運動。

(二)古籍研究方法的創新：

佩脫拉克被稱為「文藝復興之晨星」（The morning star of the Renaissance）。氏在廿九歲時發現了西塞祿二篇不為當時所熟知的演講文。四十歲時在來吉（Liege）又發現了西塞祿的一些函件。佩氏又致力於古典書籍之新舊版本之比較研究，藉以對過去的認識，能有所重建。佩氏可以說是中古後期第一位現代學者及文字學者。在思想上他反對除現實世界外另一世界觀；另外對當時寺院哲學亦有頗多不能苟同之處。氏對自然深愛不已，酷愛藝術，喜歡旅遊，對世俗的名望至為熱衷。

另外，由於當時人們熱衷於古籍之發現，在義大利境內之蒙弟卡西奴（Monte Cassino）、羅地（Lodi）、渥西利（Vercelli）、瑞典的聖高爾（Saint Gall）、巴黎等地，均有古代典籍之發現。（註三）

新發現的古籍在研究的方法上，自是不能再沿襲過去的方法。這些從古典經文中發現新知的研究者，就必須作出一些搜集資料比較資料、甚至需要運用懷疑的態度去質疑、推斷、批評、整理、重建古羅馬的歷史及，其社會的一些認識。人文學者必須運用更多的理智活動，來研究他的古籍。

(三)古希臘作品研究的興起：

文藝復興運動初期的學者們，較為熱衷於拉丁文學作品之發現及其宣揚。主觀上乃是由於義大利人對古代祖先所締造的羅馬帝國及其所孕育的文化，懷著民族的情感使然。這也是為什麼西塞祿拉丁散文文體流行的原因所在。但是在十四世紀末期，義大利學者對古希臘文學作品之研究，並不盛行。所以在中古時，真正懂得希臘文的學者為數並不多見。西元一三三九年及一三四二年，曾有從康士坦丁堡（Constantinople）至義大利之教士。佩脫拉克氏曾跟從他們專習希臘文。

十四世紀末期希臘文學者克雷蘇洛萊斯（Manuel Chrysoloras 1350-1415）從東羅馬之拜占庭受邀至威尼斯（Venice）、佛羅倫斯（Florence）二地講授希臘文。一四〇二年克氏在巴維亞（Pavia）大學講授希臘文。由於希臘文的講授，才使得研究古典文學的學者得以直窺希臘文學作品的真貌，接近希臘人崇尚理性，喜愛自然的精神。這也就孕育了人文學者崇尚自然、追求美感，接近世俗事務的興趣。

(四)地方文學的興起：

中古時期歐洲通行的語文是拉丁語文。一般學術的研究工具也是以拉丁語文為主。由於教會官方語文是拉丁語文，復加以在教會權威之下，禁慾主義盛行，是故一般文學作品對人類情感之流露頗多窒礙。義大利本國文學之先驅，但丁（Dante 1265-1322）開始運用本國語文創造文學作品。其所創造的文學作品，對人類情感之流露，曾多所描述。

其後文學家如簿伽邱（Boccaccio 1313-1375）者，雖熱衷於古學之研究，亦著

有浪漫文學作品，撰寫極富諷刺性之論著，批評教士生活之腐敗以印證教士生活之不夠聖潔。此等思想之散佈，不難使社會大眾對教會人士之所言、所行發生了懷疑。直接的影响是教會及教士在人們心目中的地位為之動搖，間接的影响是提醒人們應該肯定世俗生活的價值。

(五)神本位思想的式微：

人文主義的思想，本質上就是人為本位的思想。中古時期由於封建制度的盛行，個人都隸屬於各個社會固定的階級中因而喪失了個人的獨特性。一般人民的思想，在基督宗教另一世界觀的影响下，世俗的事務也就不被重視。不論是一般人的世界觀，人生觀及學術思想等都浸潤在基督教文化的薰陶中。就是一般知識分子，在思想上也是折服在基督教教義之下。

但是在有力的皇室商業活動逐漸的興起之後，城市生活的出現，財富的集中對教皇權力的衰退都有一些影响。以一三〇五年羅馬教皇若望二十二世爲了躲避羅馬城的騷亂，祇好在法王的保護下，逃難於法國之亞維農（Avignon）。隨後又有多位教皇出現之現象。由此可見教皇之權力已有衰退之跡象。其次，商業發達的結果，出現了城市中的富豪，如：文藝復興前期的麥迪西家族（The Medicis）。在城市富豪的獎掖、鼓舞下，知識分子熱衷於現世幸福生活之追求，文學、藝術受到重視，對中古以來以神爲本的傳統思想，逐漸捨棄而有改弦易張的趨勢。

二、人文主義的意義

在希臘文中，有 Paideia 一詞，意指人的教育，有拉丁文 humanitas 之意；重視人文學科，如文法、修辭、邏輯、幾何、音樂等學識，在人的教育上，予以人本文化的陶冶。故有謂 humanism 一詞與 humanitas 係有關連的二個辭。（註二）

單就人文主義（humanism）一詞，其意義可以列舉如下：

(一)一般而言，人文主義重視人和宇宙關係上的人的尊嚴、人的利益。

(二)十四、十五及十六世紀中，常見的教育哲學，強調古希臘、拉丁語文、文學之學習，反對中世之經院派哲學思想，但不必一定專指反對基督教及其形而上學。人文思想可說是文藝復興運動的主力。

(三)人文主義與人道主義係同義語。

(四)人文主義以人爲萬物的尺度；主張一切存有及真理皆應與人的福祉攸關；反對一切獨斷的絕對論（absolutism）；亦可說是後來實用主義的前衛。（註四）

從前述引用的人文主義的詮釋上來看，吾人不難發現人文主義一辭，顯然包含着多方面的意義。以歷史的眼光來看，人文主義顯然是西方文藝復興運動中的一項產品。基本上是和中古歷史期間以神爲本位的思想的一項反省性的對立。人文主義學者從非基督宗教著作當中，認識到了人自身現世的生活，才是他所關切的對象。歷經長期壓抑的個人情感，自不應再像中古時期加以抑制；而個人的理性認識能力，也獲得了應有的尊重。這也就是說，經過人文主義思想的散播，個人有了覺醒。他開始認識到了自己的能力而不必再事事聽命於超越者的啓示。個人有了自信心。人們開始有了尊重人的地位及人的

價值的思想。尤其值得注意的是個人感受到此一自然現實世界的美好，對於寄望於另一個世界的說法，產生了懷疑。人文主義的精神就在於認識到人的可貴性及其一己的能力。這便是一種以人為中心的思想。

其次，人文主義的意義亦指「任何哲學承認人的價值或尊嚴，並使人的福利成為衡量一切事物的準則，而以人性的限制及人的利益作為研究的主題」。(註四)

人文主義的意義，雖經先前所作的詮釋，可以有一大致的了解，不過，人文主義一辭尚與下列的一些用語，有其意義上的關連性。

(一)實用主義：此乃由於強調人為中心的觀點使然。正如希臘古代詭辯學者普特格拉斯(Protagoras)所主張的「人為萬物的尺度」，實用主義有強調人為一切萬物尺度之主張。

(二)位格主義(Personalism)亦稱精神主義：此即重視人對永恒真理之追求及探索的能力。肯定人有能力與超實在建立起關係來。

(三)存在主義：就承認人的世界僅有一個而言，人的世界就是他所存在的世界或人的主觀世界之謂(註五)。

一般來說，人文主義的思想是先於人文主義之形成。換言之，在古希臘，羅馬時期就存在着注重人的尊嚴及價值的思想。由於人文主義和文藝復興運動是有着密切的關連性，同時，由於文藝復興時期的人文主義的發展，較為顯著地表現在文學的創作及藝術的表達上，以致經過十五世紀的演變，人文思想有逐漸淪為形式主義的事實，如西塞祿主義(Ciceronianism)便是。故後來漸有人文唯實思想之興起。傳統上，文藝復興所產生的人文主義就稱之為古典人文主義(Classical Humanism)而十九世紀德國人文學者所形成的思想則稱之為新人文主義(New Humanism)。

十八及十九世紀德國哲學家歌德(Goethe 1749-1832)及席勒(Schiller 1759-1805)基本上主張以古希臘文化為根本，致力於個人的完美實現。彼等深信人類極富創造之潛力，古文化具有開發人類各項才能，使之均衡發展的價值。同時人類才能亦可經由美的經驗加以調和。

十八世紀中，強調古希臘文化乃是最完美的文化型式，甚至將古希臘文化予以理想化而成為日爾曼民族文化發展的鵠的，此乃是新人文主義學者的一項主張。不過，他們也重視個體的潛力，強調個人具有創造性的潛在能力；另外，個體的完美則必須藉由文化藝術的因素以期各項的發展為之調和。個體的成長是要從調和的生長中獲致，因而教育就是自我的發展與自我的表現了。無庸置言的，古典文化的各項內容，不論是文學的、藝術的、哲學的、詩歌的等等，都是涵泳個人最好的材料了。

三、人文主義的論點

隨著歷史的演進，不同歷史階段中，人文主義的思想，其主要的論點，雖然大致一脈相承，沒有什麼重大的變動，但是在一些時代環境影響下的差異，還是存在着的。基本上，中古時期為中心的思想，到了文藝復興以後有了一個顯著的變動。逐漸地在人的世俗思想支配之下，人為中心，就成為古典人文主義的圭臬。十八世紀的新人文主義依

然秉持了此一理想，不過重視古文化對人的美化功用。及至近世以還，在唯物論，自然主義、科學主義的思想衝擊下，人在世界中的地位漸次低落，因而近人所強調的人文思想，多少有些對現今類似自然主義及行為主義的思想是一種反省。人的尊嚴是在物質價值之下嗎？人的一切作為都是基於物理化學的反應嗎？人的意志及其自由是存在的嗎？這些問題的反省，就在重新認定人自己的存在意義及其價值。從人的價值上，了解到人自己的主宰能力，從而反對物質的優先性。

人文主義的重要論點，可以分述如下：

(一)強調人的自由性：

文藝復興時期的古典人文主義者比可 (Pico della Minandola 1463-1494) 在其演講中「論人的尊嚴」(Oration on the Dignity of Man) 時說道：

「亞當，我(即神)已經給予你一個未予確定的地位，也未曾讓你有一特定的稟性，更未給予你某一特權，其目的即在讓你自已經由你自已的決定與選擇，去形成你的地位，你的稟性、你的特權。其他自然界中的生物，都經由我的規律而有一定的限制。你將決定你自已的本性，而不會有任何的妨碍，因為我給予你自由的能力。我將你置諸於世界的中央，以便由此你可以對世界各事物看得更好些。我既沒有使你成為天上的飛禽，也沒有使你成為地上的走獸。你既不是有死的，也不是不朽的。為此，其用意就是讓你像一位自由的，自主的設計家，你可以隨你所選擇的，去塑造你自己。」(註七)

從這位具有智慧而不幸短命的思想家的論點中，不難發現文藝復興時期的這位學者對人的自由性已經作了極其肯定的認定。人似乎是僅次於神之下的一位存在者。人可以從他的自由選擇中，塑造他自己、決定他自己，而不需像動物一樣，受着自然上的，經神的諸多法則所加的限制。

(二)重視人的尊嚴：

人是不同於動物的，這不僅是早在古希臘時的哲學家亞里斯多德(Aristotle)對人的定義——人是理性的動物，中可以窺知，而且就是在羅馬哲人，文學家西塞祿的見解中，也可以得到了明證，因為西塞祿曾經提過，人是唯一能將過去，現在與未來相結合者。雖然，這些異教的思想家，不見得為中古學者所強調，但是人是唯一依照神的形象而被創造則是基督教教義所承認的。人與其他被創造者之間是有其差異的。人在整個神所創的世界中，是僅次於神的地位。這不僅是由於人有自由性、自主性，更由於文藝復興以來人文學者所深信古希臘、羅馬人所具有的理性，現在人們已重新為之復蘇了。理性不是動物所具有的特質，那麼人在世界上的地位是其他被創有者所不能相提而並論的了。人的高貴與尊嚴是可以確認的了。

(三)人性是有發展的潛力：

人文主義者相信，人的本性在了解上是不需要再像中古時期的學者所認為的，必須依存在超自然的實體上，因為人的發展是有其各種的可能性。這些可能性，並不是預先就擬定好的。先前所引過的義大利人文學者比可(Pico)就曾如此地說過：

「不過，在人的誕生時，神已經將各種的可能性賦予給人了。各種生命型的因素，都給予了人。人將來發展成何種型式，都是會成熟的，也都會成功的。倘若他賦予了植物性，那他就成爲一植物。倘若他賦予了感覺性，那他就會成爲一野獸。倘若他具有了理性，那他將會顯示出他是一位上天的。倘若他賦予了智性，那他將是一位天使而且直如神的兒子。」（註八）

顯然比可認爲人的發展潛力是具備的，但是究竟會發展成爲何種型式，則不是必然遵循一定的型式，即都是植物性；都是感覺性；都是理性或都是智性的。由此可見，人的發展是多樣性的。就如世俗的人生舞台中，有的人好吃懶做，不務正業，入不敷出，祇好挺而走險，淪爲雞鳴狗盜之徒。有的勤奮好學，深思明辨，因而孜孜於學問的追求，終於成爲學術思想上的貢獻者。更有的懷抱悲天憫人，犧牲奉獻的信念，信守真理，終能成爲聖者。人性是可發展的，向下幾乎類似於禽獸，不僅沒有道德行爲，甚至於爲害於社會；向上則能以最完美的神性爲其鵠的，勇往追求，從不懈怠，雖不能說完全追求到，但却可以達到「雖不中亦不遠矣」的程度。

（四）世俗生活的珍惜：

基督教思想籠罩下的中古時期，人們的人生嚮往是出世的而不是入世的。他們生活的支柱是奠立在預備未來美好的天國而作各項準備的。因此他們生活的重點是放在未來，過去與現在則都是一種手段或一種過程。未來的天國，必須是從虔誠的信仰，熱忱的期盼與相助，相愛的活動中獲致。現實生活的種種，由於不視爲一種目的而僅僅是一種手段，因而現世生活的價值是短暫的，是不能與來世生活的價值相比較的。在這種生活價值的指引下，人的生活是偏重在精神領域的提昇，而非着重於物質生活的追逐。同時由於中古以來的禁慾主義盛行，以至於對肉體的價值，都加以輕藐的態度對待之。

但是，文藝復興運動使人們從人文學者的主張中，認識到了現世生活的重要性。人的真實存在，必須從他的感覺、思維及各項活動上爲之判定。他真實存在的世界，就是此時他生活所在的世界，所以人文主義學者反對除現實世界外，另一世界觀。

「啊，四月的微風是多麼的甜蜜！

在輕微的呼吸中，五月已經來臨，

當寧靜的夜晚沉睡時，喜悅的歌聲就進入了耳中；

各種鳥類都以熟悉的啼聲，讚美着清早的來臨，

躺在伴侶的身旁，顯現了喜悅與樂趣。

四月充滿了笑聲，幼鳥帶來了生命的樂章，

內心充滿了愛的思念，

啊！我的心在激盪，在鼓舞。

自然，習慣都激動着我，

我充滿了樂趣，

四周如此喜悅的歌聲，教我如何能心情不爽快呢？

（註九）

史家們認為：

「中古的人，在忽視個人的情感下，缺少自信，對他的過去沒有感受，對他前面的未來沒有認識」（註十）。可是人文主義思想家則不然。他們有了自信，有了認識的能力，體會到享樂生活，明白到現世生活的各種潛力，因此，他們不再寄望於來世，而欲享受現在，並世俗的生活中，追逐人生的樂趣。

(五)人文自然觀的形成：

中古所盛行的基督教思想，將人的肉體視之為罪惡的淵藪，靈魂的枷鎖。人的罪惡來源，肉體不能說不是一個主要的因素。這也是因為人的慾求，部分是因為來自肉體的緣故。在人文主義的思想中，人文學者領會到人是自然的一部份。人的需求，人的感覺乃是人的一部分。這是無法與人完全分離的。人的肉體也有其可以引發出喜悅之處，諸如人的感覺便是。喜悅不再是單純的心靈感受。喜悅也是身體所能產生的，而且可以成為人的樂趣所在。

人文學者了解到人所過的生動性的生活，遠勝過思辨性的生活，就是人的社會及政治生活，也都有其價值。

在人文思想的薰陶下，人文學者的文學內容，有了情感的表達，有了感覺經驗的描述，就連對少女的愛慕之情，亦坦然地加以敘述，而不再視之為一種罪惡。其次，人的身體的活動，一些運動如：騎術、游泳、體操，以前曾為古希臘、羅馬人所熟練者，此時又重新受到重視。人的體力，經過十世紀的武士制度及十二世紀後的十字軍東征，已有了新的評價。這也就是人的自然觀，在人文思想中，已漸次形成，孕育了近代人熱衷於感官活動與身體運動的追逐。

(六)迴向古代 (Return to antiquity) 的嚮往：

文藝復興時代一句响亮的口號就是迴向古代。這可以說是文藝復興時期人文思想家一句消極性的口號。不過，就其積極的意義來說，迴向古代並不是要重複古希臘、羅馬人的過去歷史，而是要尋回古希臘、羅馬人所曾具備的理性能力與自信能力，以抗拒中古時期的歷史文化傳統。人文主義的學者，從古籍的搜集與整理中，發現到古代思想家所涉獵的思想是多方面的，舉凡政治、歷史、倫理、文學等，莫不是將之用於生活上。古人的生活是經由人們的智性活動為之定奪的。人掌握了他自己的活動。這是在人具有信心下的活動。另外古人也是將他的知識，充分地應用在生活的經驗上。這中間就可以看出人所享有的自由是多麼的明顯了。

人文主義的思想家在歷史觀上，毫無疑義的是傾向於回顧的歷史觀。在將中古歷史文化傳統與古希臘、羅馬歷史文化傳統對照下，古希臘、羅馬歷史文化傳統顯然是美好的一種類型，亦是他們所熱心而嚮往的一種類型。他們不祇美化了古代的文化型式而且他們也致力於模仿古代的文化型式。顯著的一個例子就是在文學的散文體裁上，他們刻意倣效古羅馬散文作家西塞祿的文體。這種文學的模仿，終於淪為人文學者中，過份偏向文字的形式，而忽略了文字的內容，成為後人詬病的所在。

「迴向古代」意味着脫離中古歷史階段的羈絆，找回前人的理性、自信與自由的能力

他們所強調的，顯然是古人的精神作用而絕非開歷史的倒車。

(七) 人類的文化思想：

人文主義可以說就是一種人本的、人道的、人類文化為中心的思想體系。對於以神為本位，神為基礎的宗教文化觀，顯然是相互對立的。在中古期間，一切的價值、文化活動，歐洲人是圍繞着神的思想在運作。至於人類自己的而與人類息息相關的自然與物質方面的價值，則往往被列在價值體系的底層，不受到中古思想家的重視。

在基督宗教教義支配了中古人們的生活活動下，宗教的生活顯然是生活的中心。人們的飲食起居，婚喪喜慶，學術思想，教育內容，精神生活等，莫不是帶有宗教的色彩。庶幾可以說在中古時期，個人的生活是依附在宗教的生活下。因為，個人的價值祇是神性的開展而已，他沒有獨立的價值。

(八) 思想內容的豐實：

文藝復興前期的思想家從古籍的搜集、整理、研讀、比較、分析、批判等諸種研究活動的運作上來看，他們的治學方法已經脫離了中古學者抱守殘缺，篤信權威，疏於獨立思考的治學規範。在這種思想態度與研究方法下，文學者的研究活動，已推廣至宗教以外的文學、藝術和知識的領域了。就是個人的修鍊，亦不再限於宗教的情操一隅而已。人文思想的價值就在開廣了人們心智活動的領域，擴充了人生活動的經驗範圍。

(九) 反對他律的教權：

人文學者對教權上的規律，往往以權威的方式來抑制個人的行為，故採取不接受的態度。人文學者所追求的是個人自信力下的自律行為。對於教權下的制裁、干涉、強迫的各項戒忌深不以為然。由於人文學者相信神賦予了人自由，祂並沒有給人加以一定的限制，因此人所遵循的規範，並不是完全來自於教會而應來自於人自己理性的運用。

(十) 個人主義的思想：

漫長的中古時期，在政治體制上是封建的制度。大部分個人是隸屬於某一封君的領轄之下，就是在經濟上，個人亦多屬於不同的行會，以求得工作及社會生活之安定。中古時期的社會制度下，一般認為是沒有個人的，社會組合較為嚴密的情況下，個性也就為之喪失了。

文藝復興運動得力於城市商業的發達及大富商賈的出現甚多。由於財富集中於富豪之手，在他們推動各項文化活動上，城市居於率先之勢。城市生活孕育了個人的思想，使個人認識到自己才是一個實在體。人文主義學者使個人了然到個人的需求才是重要的。現世的生活遠較來世的生活有價值。生動的生活遠較沉思的生活有意義。就是物質的、感覺的活動，亦不能說毫無意義可言，而這一切都得以個體的感受與評價為基準。是故，人文思想中實含有個人主義思想的色彩。

西方人文主義的思想，昭示了人為本位的思想由來已久。反映了人的尊嚴，人的自主性，自由性及人的智性是任何其他自然界中的存在者所無，亦不能相匹故的。人文主義的思想家在不同的時代裡，所面對的競爭者雖然不同，但是人文主義者無不秉持人的理性，求其人性的盡善與盡美，亦即莫不期求人性的更發揮與更充實。因為他們深信，人性的

完美是可以經由不斷的努力及文化的陶冶而完成的。在肯定人的價值，重視人在自然中的地位，強調人的稟賦及能力，相信人能作最好的選擇，這些都可以說是人文思想對人類自身反省上所作的一些貢獻。

貳、西方人文主義的教育思想

一、人文主義教育的需要

人是不時地從自我反省當中，去調適他的所作所為。當然自我反省並不是在真空中進行的。人的自我反省也是從其周遭所有的環境：物質的、社會的、文化的等相互激盪中產生的。這也就是說在人處理各項生活問題時，這些問題是會刺激個體作一番深思熟慮的。人的可貴性就在於他能善加思想，運用思想以處理各項切身的問題。

人文思想與教育的結合，一般學者以為是在文藝復興運動發生之前就已存在了一個事實。人文主義可以說是西方文藝復興運動的一項產品，因為這時的思想家們開始將人與自然作一統合，並從自然的角來理解人。不過，以人所創有的文化來孕育、涵養人性，意識到人與其他存在物間的差異性，則遠在古希臘與羅馬時期，已經受到教育家的注意了。

古希臘人是一支崇尚理性而熱愛自然的民族。由於他們將人所創有的文化大致上區分為文雅的 (liberal arts) 及實用的 (Practical arts) 二種藝能，更由於希臘當時社會是一個奴隸制度盛行的社會。自由民所嫻習的是文雅學科的知識而一般從事勞力生產所需的實用藝能，則完全由奴隸熟練之。因而在價值的取向上，勞心的文雅藝能是優於勞力的實用技能的。這種情形也由於學校是休閒階級子弟所去的一個學習場所，實用技藝的學習則由非正規的教育方式傳授之愈益有了評價上的不同。

由於古希臘人在紀元前五、六世紀文雅學科的發展已頗具規模，在學校教育自由民子弟上已用來當作一種工具，以完成人的完整教育、智識的、道德的、身體的、審美的及軍事的。

就是在古希臘三哲的教育思想中，不論是蘇格拉底 (Socrates 469-399 B . C) 柏拉圖 (Plato 427-347B.C) 及亞里斯多德 (Aristotle 384-322B.C) 他們在教育見解上，基本上還是以道德來規範教育。這也就是說，他們的教育理想，並不完全是為教育而教育，為知識而教育，而是為了培養一個道德的人或理想的人而實施教育。

柏氏在其理想國中，依各人的稟賦發展，雖有哲王、衛士及一般工、商事務人員之分別，基本上他是重視人的理性，並注重身與心均衡發展的教育。

亞氏的教育理想，承受古希臘人培養好公民的教育傳統，着重優雅特性的培育，故其教育的鵠的，不限於心智的，尚包括有道德的，身體的優越性。再依亞氏思想上強調

教育實為一自我實現的歷程來論，教育即在藉由外在的作用，協助個體潛力的展現，故亦可視之為自我實現的教育。

亞氏以為：

「最高的善則為善而善，無其他善能超越之，因而，所有人類努力的終極目的即在此。總之，人之所求的即自我實現或自我實現活動。」（註十）

其次，從歷史上吾人知曉羅馬人是一支着重實用知識的民族，但是到了紀元前二世紀羅馬文化散播各地，而其教育理想却是以理想的政論家為目的，寄望以廣博的文化，優美的姿態，配上能言善辯的說話才能，造就服務社會的雄辯人才，在知識以外，道德的修養，依然是一教育重心所在。

從西元四七六年以後，由於西羅馬帝國的覆亡，歐洲也就陷於日爾曼人入侵的混亂局面。歐洲文明遭遇了急驟的變遷。在政治上雖然陷於混亂之中，但是深藏在羅馬帝國裡的基督教的勢力，則緩慢地在發展當中。西羅馬帝國滅亡以後，文化的支配力、完全由教會為之負責推動了。

在基本基督教教義籠罩下，歐洲各地的教育逐漸走上了基督教教育的理論與實施上，教育的理論來自於教會。教育的材料，教育的方法以及教育的目的等，莫不是針對基督教的需要加以定奪。教育的目的乃在培養一位虔誠的教徒，追求于心靈的安適，以備來世的天國。自此以後有的實施也就淪為教會信徒及神職人員機構的活動了。教育的各項活動因此也就依附在以神為中心的思想體系下了。

至少在文藝復興運動發生以前，西歐各地的教育已經不再有人文思想的氣息了。因此一當文藝復興運動逐漸在歐洲開展的時候，人文思想也隨著古學研究風氣的興盛而加強。至於人文教育的發展機緣則往往因時代背景與社會現況而有其不同，故無法依同一原因予以概括之。

為此，人文主義教育的需要，約可從下列的幾項原因當中，作一窺探，以期明瞭各時代人文思想教育之興起條件，並不全然一致。

(一) 古典語文研究之需要：

文藝復興的狹義意義，可以說就是古典希臘，羅馬語文研究之興起後的一項現實上的需要。

以近代學校教師聞名的義大利人文學者維多利諾（Vittorino of Felter 1378-1446）為例，由於他首先發現了坤體良（Quintilian 35-97）的全集以及稍後發現西塞祿三冊討論演講術的著作，在他所創設的人文學校「歡樂之屋」（The House of Joy）中，他對貴族子弟的教學就是以拉丁文及希臘文作為教育的開始。（註十一）由於古典著作的研究真正始能深入希臘人及羅馬人的思想底蘊，從而進入古希臘、羅馬人的歷史、哲學及七藝：算術、幾何、天文、音樂、修辭、文法、邏輯的研究。這些文雅學科構成了古代人文教育的核心課程。古典語言及文字的熟練乃是登堂入室的門徑。

另外一位人文學者，義大利維羅那的瓜銳諾（Guarino of Verona 1374-1460）就認為一位受過教育的人，其主要的特徵，就是能夠寫拉丁文的詩。他又認為教育的基

礎必須放在文法上。(註十二)這就說明古文學的教育乃是人文教育的起步。

此外，文藝復興初期的人文學者佩脫拉克(Petrarch 1304-1374)早在西元一三三九年及一三四二年就與從康士坦丁堡至義大利的希臘教士們學習希臘文(註十三)，開始了人文學者研究古學的風氣。

另外從東羅馬帝國拜占庭至義大利的學者克雷蘇洛萊斯(Chysoloras 1350-1415)就曾在佛羅倫斯(Florence)教授希臘文。「工欲善其事，必先利其器」，在熱切地追求古典語文知識的要求下，人文教育的發展，於焉也就為之展開了。

(二)自然主義思想的刺激：

人文教育思想的崛起，伴隨着文藝復興運動的發展，而日益散播至各地，顯見的結果後來教育上有所謂西塞祿主義(Ciceronianism)，祇重視文字形式的熟練而忽略了文字思想內容的理解與運用。其次，歐洲各地人文學校紛紛設立，如維多利諾(Vittorino 1378-1446)在義大利創立「宮廷學校」；流行於義大利境內之講學，研究希臘人語文、哲學之「學苑」。在法境內於一五三〇年設立了人文學校以古典語文：拉丁、希臘、希伯來古語研究為主之法蘭西學校(College de France)。一五三四年設立之隗恩學校(College de Guyenne)亦以古學研究為主。在日爾曼境內，新成立的及一些著名大學如：新成立的馬堡(Marburg 1527)等大學則有人文學科之講授，舊有大學如海得堡亦推出人文學科的講座而較為顯著的乃是中學類型之古文學校(Gymnasium)之出現。在英國則以拉丁文法學校模式的先後設立「公學」(Public School)如聖保羅(St. Pauls)、溫徹斯特(Winchester 1387)等九所著名公學皆為私人興辦而其內容則為人文教育。(註十四)

人文教育可以說盛行於十六世紀與十七世紀，然而，十七世紀末期，人文主義的教育已流於形式，因之遂有唯實教育思想之出現。

不僅在教育上唯實思想有其影响，就是自然主義的發生亦受十七世紀感覺唯實論的影响。(註十五)

自十八世紀以後，西方教育思想逐漸受到自然主義思想的影响。以十八世紀的法國社會生活日漸矯揉造作，過度重視文化的人文教育而論，這就形成了一種華而不實，虛而無用的教育實施。此不僅在盧騷(J. J. Rousseau 1712-1778)的自然主義教育思想中見及，就是到十九世紀後期的英國綜合哲學及具有自然主義思想見解的斯賓塞(Herbert Spencer 1820-1903)對於英國維多利亞(Victoria)時代虛飾的人文教育，也提出了裝飾性知識和科學的與實用的知識上的對照與評論。另外，產生在廿世紀的美國，具有自然主義傾向的進步主義教育理論的泰斗，杜威(John Dewey 1859-1952)不是就受到了所謂精粹主義者(Essentialist)的教育家及永恒論者(Perennialist)教育家的批評嗎？而美國所謂精粹主義與永恒論的教育家，多強調語文及古典傳統文學名著的教育價值，即帶有人文教育的傾向。

由此可見從人文主義的教育思想流傳各地以後，唯實的，自然的教育思想，都可以認為是企圖指正人文主義流於形式的一項教育論見。無奈在科學日漸成為主導教育的一

股勢力以後，過份重視受教者自然的稟賦以及經驗教育的結果，甚至廿世紀中的自然主義者如羅素（Russell 1872-1970）亦將人與其他動物的差異，僅視為程度上的一些差異，難免對傳統中，推崇人的尊嚴的人文主義，具有不便苟同的認定。

人在其成長的過程中，已不純粹是生理的一項發展而已。他的發展亦不單純就是在自然的環境當中。人在自然中的地位，也就不是一個單純的自然層面的問題了。

（三）唯物主義下的反省：

在一九六六年出版的一本專著中，英國教育學者第波爾（J.W. Tibble）就曾討論到美國廿世紀初期，教育因受到科學、工藝、實用主義、自然主義以及高度工業化的社會變遷，遂有在教育上回歸於西方正統文雅教育的發展運動，而此運動的推動者則為具有人文彩色的教育思想家赫欽斯（Robert Hutchins 1899-1977）（註十六）。在赫欽斯的教育見解上，他對於當時美國高等教育上過份重視學校的物質設施以及過份重視學生的職業預備，都提出了嚴厲的批評。從赫欽斯的一些著作中，吾人可以發現到當時美國的

「大學教育及學校教育，完全建立在崇尚物質主義，經驗主義的思想型態上，所培養出來的學生，亦幾乎是以物質主義，來評斷其價值。人性泯於物質之追逐，教育未嘗不是推波助瀾的因素之一。」（註十七）

就赫欽斯所接觸到的廿世紀初期的美國教育的變動而言，在中學的課程上，日益重視學生應付生活能力的需要及職業能力的培養，因而不得不重視培養學生職業能力的課程。課程的內容，在過份重視職業選科的結果下，難免會影響到學生的文化陶冶課程。更由於強調生活上的實用知識，因而職業選科的種類也就為之增多，顯示在課程上的是零散與龐雜。

赫欽斯對高等教育上的批評，主要的見地是當時美國大學的教育已經失去了唯智主義（Intellectualism）的理想。大學已不再着重為知識而知識的追求真理的教育了。因為，美國大學所強調的是社會高級人才的專業訓練。另外，當時負責大學的人士比較重視的是學校物質環境的建設。他們所強調的是學生的人數、學校的規模，設備上的豪華、美觀與舒適。他們所看重的是學生的社會性活動，而大學課程的內容，也就隨著社會的變遷，增列了許多專業性的科目，以求配合社會的實際需要，諸如：旅館經營等等。

物質主義亦即唯物思想的氾濫，對於長久以來作為傳統的西方文雅教育，未嘗不是一項無情的打擊。教育上重視人文學科的價值，諸如：文學的、哲學的、藝術的等對於實用學科的知識，究應在課程中，佔有何種的地位？教育上究應重視人文的知識？抑或科學的，技術的實用知識？因為，近代人所強調的是豐盛的物質生活環境；講究的是視聽感覺上的享受；追求的是肉體上的喜樂；評價的標準是物質的富有程度。雖然嚴格的說，一般人未必盡信唯物論的濫調，但是在物質建設成為各國經濟生活的主要活動下，物質利用的知識及技術以及經營物質產品的方法，實已成為近代人們心目當中評價

經濟生活的一項尺度。這也就是爲什麼人文思想，在各時代都有其擁護者和提倡者足以指正教育偏失的原因所在。

(四)唯智教育的偏失：

學校教育在實施上，傳統的西方文雅教育一向都能着重到教育的均衡發展。及至中世紀時期的西方基督教教育，由於禁慾主義的流行，教育上難免較爲輕視情感教育及體育的實施。俟文藝復興以後，智育、體育、情感方面的教育，始又重新受到人們的注意。

近代教育上由於科學居於指導性的地位，知識的教學向爲正規學校教育所強調。教育的實施，對於情感的教育或多或少有其欠缺之處。因爲，在教育實施上，

「我們不僅需要能思考的人，而且需要能作感受的人！我們需要的人，不僅能以智力的基礎去有所作爲的人，而且也要有能以情感的基礎去引發行動的人。我們更需要能夠了解他人的人；能夠接納，尊重他人的人！同時需要負責的人，不祇對他人能了解，能接納，能尊重，甚且能對自己了解，接納並尊重」。(註十八)

唯智教育反映了知識在教育上佔盡了優勢的地位，但是無可否認的，受教者的情感教育，也就受到了不利的影響。這種教育的結果，使受教者的知識爲之豐富了，但是人際的關係則有所不逮了。也許他知道的多，但却是一位難於與人相處的個體，缺少對他人的同情、關注、尊重與接納。因爲這些人格上的特質，未必都是從知識的獲取上得來。從近代偏向實用思想的教育與忽視人文思想的教育實際來看，現在教育實施上有很多地方是降低了人性發展的教育實施，諸如：班級教育實施下，缺少個別的教學活動；在大班級制度下，師生的情感不易和諧地培植起來；教師對學生的了解不夠，師生的距離不易縮短；復加以教師未能善對學生，偶而會有苛責學生，體罰學生，未能尊重學生的舉動之出現。這些地方都違反了人文教育的原則。

由於學校就像是一座工廠，製造出一定型式的產品，所以，教育上過度重視一致性的要求，使教育失去了發展個性的理想。這些難免不是過份重視知識教育的一項後遺症。

(五)科學、工藝主導文化影响下的反擊：

二十世紀科學與工藝先進的社會，在教育實施上，難免不會受到工藝製品的左右。在目前教育上最爲教育家所重視的莫過於將電腦應用在教學上了。教學上有了所謂的電腦輔助教學，機器的活動替代了不少人爲的教師活動。舉凡教材的提示，教學方法的改進，教學效果的增進，都可借助於教學工具而用之。然而，由於教學上過份應用機器的結果，過份強調系統性，難免會使教學活動走上了機械化、僵硬化、冷漠而無情。教學上祇看到集體性的團體活動，而忽略了個別性的個人活動。

廿世紀的學校教育，在組織上因爲採取班級教學實施的結果，學校就類似一座工廠，生產着同一類型與模式的個體。在班級教學型態下，顯著的一項缺失，就是一致性的要求，往往成爲教師教學上的注意焦點。個性的發展以及個別的差異，在教學上也就未能給予適切的關注了。

現代社會是一個變遷快速的社會。人們熱衷於追求新奇而特異的事物；盡情於個人的享樂；家庭組織的方式偏向於核心的家庭；個人與個人間的關係，漸趨向於淡漠。疏

離的個人關係，並不因為科學與工藝的進步而有助於人際關係的和諧。

學校處此外在社會環境下，學生在學校生活上，教室活動中，也就會不時感受到冷漠及非人道的對待措施。這也就是近代教育上，有待從人文的見地，來探討教育上人文心理化的重要性。

實質而言，方法是脫離不開人的關係。在實際教學方法的應用上，它祇是個人處理教學事務時的程序性活動中的一部分。倘若將方法與人完全分離開，那麼方法本身就失去了生命。它是無法單獨存在的。故從人文教育家的見地，教學機具的應用將永遠無法取代教室中的教師地位。

由以上討論可見，人文教育的思想，在西方社會由來已久。在教育史的發展中，吾人清晰可見，基督教文化主導了西方社會的教育時，人文教育思想也就逐漸為之斷絕。俟十四世紀文藝復興運動開展之後，人文教育思想始又逐漸蓬勃興盛起來。隨後則因人文教育思想在付諸實際時，日益趨於支支節節之教學與研究，終至於流於形式，遂成為其他教育思想家批評的對象，諸如：自然主義、實用主義等是。由是而知，在教育思想上，人文主義的教育思想，不時地以各種的形式，擠身於教育思想的舞台上；不時地在召喚着各個時代的人們：教育實是人的養成。這一主張是經得起長久以來歷史所作的驗證。這是可以信守而不渝的。

二、人文主義教育的理想

西方十四世紀的文藝復興運動，喚起了沉睡已久的人們理性。當時的學者從古籍的發現、搜集、閱讀、了解等研究活動中，深切地認識到古代希臘人及羅馬人的語文、歷史以及各種的生活方式深具價值。他們開始浸潤在古希臘及羅馬人的文化當中。從此，他們也領略到了古希臘人的文雅教育，乃是較切合於人的一種教育方式。

由於人為本位的世界觀和人生觀的思想，日益取代了神本位的世界觀及人生觀，因而教育的實施，漸次地使人與自然，人與超自然之間的關係，有了一個新的調整。人是自然中的一部份。人的物質成分是不可抹殺的一種存在。以往一向重視沉思的生浩，精神靈魂的修鍊和道德情操的精進，現在則不得不注意到人的精神層面以外的一些問題了。

人本的教育是認定人為自然的一部分，雖然人側身於自然界中，但是人却不同於其他的動物。「人是萬物的尺度」；「人為萬物之靈」等，都充分地說明人在自然中的地位是極其優越而無與倫比的——除了神以外。人也可以說是價值的源泉；是他評定了價值的等第，賦予了事物的意義。由於人的理性稟賦，使人具有了其他動物所無法具備的特質：自由、自主、自尊、自信以及自我的超越。人以外的動植物，都受到神所制約的定律而無法超越，但是人却是一個自主而獨立的設計者。他自己去依照自己的選擇，作自我的塑造。（註十九）人是自我形成者；是自我選擇下的結果，而不是預先定型的存在者。因為，人可以努力，修行，內斂而成為一聖哲；同時，人也可以放蕩不羈，為惡多端而成為一盜賊。取捨之間，完全存乎個人的抉擇。

人所生存的環境，除了自然的因素以外，尚有社會文化的因素。一個人的成長，就

像動植物一般，需要得到良好的滋養，才能茁壯豐碩。同理，人的成長也要獲得文化的滋養以便孕育人性，使人更具有人的品性—因為人性是需要文化與教育加以薰陶的。從人文主義的觀點，教育的材料，實質上就是人性開拓的材料。

人文主義的教育理想，約略可以從下列各項主張上，得以窺知其梗概：

(一)注重完美人格的教育：

人文學者的教育理想，基本上認為教育就是在培養一個理想的文化人。在其人格特徵上，顯示了身心的均衡、有感性、能自動、肯思考、富於人性、而且能接納他人，負責一己的行為、肯作為、具有創造能力、主動而積極地參與社會生活的活動，並於這些人與人相互交往活動當中，期使自我繼續擴大。完整的人格，一位完全有作為的人（fully functionally person）（註廿）的養成，就是人文主義學者所強調的教育理想。人文學者期望的個體是一位德、智、體、群、美，各項教育均衡發展的個人。自我的實現與充實，則被認為是一持續地向完美個人開展的歷程。

一個具有文化素養的個人，也是一個充滿自信，能了解到自己的優點與限制且能重視他人，能認識他人是自己可發展的憑藉而不是阻力的人。同時，經過文化薰陶過的個體，尚需明瞭到，在自我開展的過程中，個人亦可從諸項錯誤當中，認識到該項經驗對個體成熟上所提供的價值。

另外，一個人文主義者心目中的理想個體，在心理特徵上，尚應具備對其周遭人物感到興趣，富好奇心，充滿活力。是故，在教育實際上，就不能再偏向於唯智的教育活動了。

(二)強調人文知識的薰陶：

人文學者深信，作為一個社會中的個人，不是來自天賦而是需要經過長時期的學習與教育，從文化的吸吮中，逐漸形成的。人要是沒有文化的洗禮，其行為舉止，直如動物一般。古典的人文學者，強調古希臘、羅馬的博雅文化，認為此等文化的精髓，對個人的完美塑造深具影響。尤其在文藝復興初期，古典語文的學習就被認為是通往古典文化的不二門徑。證諸十八世紀德國人文學者將古羅馬文化加以理想化，即可見出人文學者對文化倚重的程度了。

從人文學者所重視的人文知識來看，似乎文化的嫻熟，對人的開展，最關重要。例如：

「人文學科知識具有特殊功能，如若正確地認識到的話，有助於個人理智、道德諸能力的成熟及感性的昂揚。」（註廿一）

「人文學科知識使人了解到前人的思想，創作及行動。經由人類的各個時代及思想，人文學科必能使人更成其為人。」（註廿二）

「人文學科研究的目的地及內容是完整的人—使心靈與情感結合，使創造及批判結合。人文學科之研究—歷史及哲學，藝術及文學—直接地使人溶入於他人的喜、怒、哀、樂，成就與期盼中，使人領受到久存的藝術，道德價值及個人信念的各項問題中。」（註廿三）

從以上所列的引言中，不難看出人文學者對人文知識的重視。於此也可切實地了解到人文學者所認為的文化是採取偏狹的認定立場，重視人所創造的精緻文化。這點傳統希臘人的思想，依舊顯現在近代西方人的心目中。

(三)增進人群社會的發展：

人文的教育可以說是入世的教育。人群社會乃是人文教育的目的所在。就社會而言，任何對社會的改進，並不單單着眼於社會制度的更迭，更重要的是人的素質之改良。因為人文學者深信，改良社會即需從個人的改良上着手。他所需要的個人是對社會生活作出效率的個人。同時，也需要個人富有創造能力，以改進他所處的人群社會環境。個人也藉由創造性的活動，帶動人群社會的進步。因此，現代人文學者也強調個人能夠良好地適應社會。如此，個人也需具備適應生活的多項能力，包括謀生的能力，有效地構思解決問題的能力，並對個人的生計問題作出各項的試探。一個受過現代人文陶冶的人，對現今社會、經濟、政治以及現代人在環境、道德各方面的事務都會表示深切的關注。人文教育的實踐，是置諸於個人的奉獻，並反饋於人群社會的進步上。

(四)社會文化生命的延續：

一個文化生命的延續，有賴於教育活動至為顯著。文化的延續必須藉由上一代成熟的社會分子，利用各種教學的方式，伴隨著個人對社會中文化的學習，始能一代傳遞至另一代，綿延而不絕；而社會本身的存在，也就得以繼續下去了。人文主義者的理想，即在將社會中的文化各項主要因素，予以保存下來。傳統的文化中，所孕含的價值體系，信仰結構，就讓受教者去欣賞、珍惜以便維護之。由於他們對古典語文學科的懷念，所以，在教育上難免是會偏重於文化遺產的傳授。同時對文化中的信仰規範，亦較為着重，冀能保持一致，不致中斷。

不過，現代的人文主義者，已感染到了民主政治思想的觀念。他們已經把文化的保存，繼續以維繫社會的生命，加上了文化的發揚與開展。其次，以開放的胸襟，在教育實施上，重視到多元文化因素的存在，強調文化間的相互了解與彼此分享的重要性。

社會文化的成長與發展，亦如個體生命的成長與發展。社會文化的成長，不祇有賴於舊文化的保存與傳遞，而且也需要創新文化，培植具有創新文化的個人。這種因果上的關連是互為發生的，但也說明了文化人教育的重點所在。

(五)自我潛在能力的開展：

常為人文學者所提到的一個教育涵義，就是自我的實現（Self-actualization）。自我的成長和實現，就被視為是一項個人內在的發展。個體內的成長乃是認定自我賦予了一些潛在的能力。每一位受教者，都可視之為一個單一性的存在體。其他的單一存在體，亦有着它自己的潛能，有待外在條件的配合而予以開展。

個人來自稟賦的理智能力，諸如：思考能力、推理能力、想像能力、記憶能力等，莫不是教育上可資利用的重要稟賦。甚至有人文學者如近代美國永恒論教育哲學家赫欽斯，認為人本性中就有求善的能力（註卅一）。基於此項假定，所以人文學者似乎對於個體自我實現過程當中，會有自我發展至理想自我之可能性，自是深信而不疑。從人文

學者對自我實現，懷抱着一種樂觀、期待的態度來言，顯然他們是相信這些潛在的能力或傾向是可以藉由社會環境的交互活動而加以開展的。這也就是說單憑潛力和開展的條件是不夠的。但是這也說明了人文學者相信人的自我實現是有賴人文的學科知識以及人與人相互的社會互動。

由於人文主義者重視語言、文字能力的培養，其目的即在使自我隨着先前既有的古人思想，來擴大自我的領域，超越自我認知的界限，以期實現理想的自我。當代具有人文傾向的教育家則比較重視人際溝通的技術。個體從人與人相互交往中，經由思想、意念的交通，對自我的擴張、自然是相當有幫助的。人文學者所強調的，就是要求自我能夠與過去最具有價值的人類智慧結晶相互交往，使自我的思想，可以與過去的偉人思想相結合。如此，自我的提昇，自我的超越，也就愈發爲之可能。

人文學者對自我實現的基本內涵，就近人的論點而言，相當着重從人與人的交往當中，去致力於自我的開展。這顯然已不再侷限於古典人文學者所強調的人文學科知識了，如康貝斯 (Arthur W. Combs) 在討論教育的人文目標時，提出了自我實現的個體必須是：

- a、博學的 (well-informed) ；
- b、具有積極的自我認識 (possessed of positive self-concepts) ；
- c、其經驗領域是開放的 (open to their experience) .；
- d、具有深切的情感以便認同別人 (possessed of deep feelings of identification with others) (註廿二) 。

這就可以看出來，當代具有人文思想傾向的學者，深切地認識到，人的充分實現或發展，並不是完全浸潤在古人的思想當中，也不限於走向自然界中，而是在人的交互作用當中。是故，理智固然重要，但是人的情感、心理動機、歸屬感、喜悅、價值的澄清、生活的充實而有意義、個人完全投入生活當中、積極地探求各項經驗對個人的意義等也是重要的。如此個人的實現，才有其內容，才有其方向。

人是要美化的，且應以樂觀而積極進取的態度，投注到自我的開展上。因此，人文主義者似乎是更能對人的自尊予以肯定。這方面不論是古典的人文主義者及近代的人文主義者，所見都是相同的。

三、人文主義教育的內容

教育的內容，依人文學者的論點，自然是來自於社會文化當中。在文藝復興時期，古典人文學者的思想都夠得上稱之爲進步的，因爲他們堅信中古時期的一些學識，早已經過時了，應該以古典的、傳統的人文學科知識取而代之。當然，人文學科的知識，在作爲教育的內容時，也不是絕對的新穎，絕對的進步。由於時間的更迭，教育上進步的與保守的立場，也會因時而變異。(註廿三) 因爲，到了十九世紀英國教育學者對人文學科知識，就冠上了裝飾知識的名稱，而認爲科學知識才是真正實用的，真正進步的知識呢！

其次，每每會成爲人們誤會的一個事實乃是人們會認爲文藝復興時期的人文教育家在教育的課程上，並沒有太多的改進，還不是把古典文學的知識、取代了中古以來的七藝課程而已。例如，教育史學家埃比（Fredenick Eby）就認爲有人會：

「對於文藝復興時期教育內容上的一大誤解，就是誤認古典的拉丁和希臘文，取代了中古的拉丁文和七藝而已。一個死的知識取代了另一個死的知識而已！」（註廿四）

類似這種見解，恐怕是難以避免的。因爲人們對人文主義教育家的課程理想，總認爲是偏向於人文學科，對自然科學知識總是不能夠兼容而並包的。事實上，這種通則性的論斷，並不見得完全能概括所有具有人文思想的教育家。因爲有些文藝復興時期的教育家，對於自然知識，並沒有完全揚棄。

文藝復興時期的教育家，真正對近世西方教育實施上的貢獻，可以說是引進了各國方言的教學以及自然科學的知識。另外值得後人注意的是隨著自然有關知識之被介紹進學校教育的同時，一些研究的精神及方法，也被引進到西方的教育實施上。雖然在人文主義者所設立的學校中，未必會如此，但是這種見解對以後科學教育的推動，實具有啓迪的作用。

文藝復興以後的歐洲教育，在課程上的變動，可以從下列的敘述中得出一個梗概：

(一)希臘文：在一三九六年，希臘文學者克雷蘇洛萊斯（Chrysoloras）來到義大利的佛羅倫斯（Florence）以前，西歐學術界對希臘語文，甚少爲學者所注意。由於克氏在一三九六年至一四〇〇年分別在佛羅倫斯及威尼斯（Venice）傳授希臘語文，而文藝復興時期人文學者維多利諾（Vittorino）亦熱衷於希臘語文的學習，故希臘語文之教學，僅次於古典拉丁語文之學習。

貝蒂士塔（Battista）的父親曾受教於克氏，他對於希臘文的評價，有如下的說法：

「我曾說過以拉丁文寫詩的能力乃是一位受過教育的人的基本特徵。我現在願再加上一種語文，至少對我而言是同等重要的，即對希臘文學及希臘語文的熟悉。我們必須毫不懷疑地說希臘語文對學者的要求是無所疑慮的。」（註廿五）

(二)拉丁文：拉丁文本來就是中世紀中教會、學術界、學校中所通行的語言及文字。拉丁文也是進入知識寶藏的主要管道。同時拉丁語也是基督教王國中共通使用的一種語言。然而由於文藝復興時期，古典書籍的陸續被發現，語文的使用上，逐有恢復古人文文章語法的運動，甚至文章的體裁、風格、用字、遣辭，都刻意模仿古羅馬散文大家西塞祿的作品，因而拉丁語文的教學，就逐漸流於純模仿的窠臼，形成了所謂西塞祿主義、語文主義（Verbalism）的教學現象。不過，拉丁文對後世的人文主義學校，却成爲一門重要的課程內容了。

(三)本國語文：在文藝復興運動之前，一些方言文學的作品，已經流傳一段時日了，如義大利詩人但丁（Dante 1265-1321）的作品便是。不過，人文教育家維多利諾還是重視拉丁文的教育價值，以爲方言並不足以表達一些重要的新觀念，因爲字彙不足之

故。了解文化的主要媒介，還是拉丁語文，所以他是反對教授本國語文的。

不過，有人文思想傾向的阿爾貝蒂（Alberti）及費來羅福（Filelfo）則認為方言是有教育的價值。另一位學者史羅烏斯（Aeneas Syloius）則說得很明白：

「鼓勵母親與孩子講本國語；學校中要使用本國語，鼓勵教師用方言，以便使教學更加有趣，更加容易。一切法律條文，應以本國語文書寫；以本國語文解釋，更須以清晰的語文為之。」（註廿六）

另一位偏向於實際事務的人文學者，著有「庭士」（The Courtier）一書的卡士蒂利歐（Castiglione 1478-1529）則鼓勵庭士在古典語文之外，尚須學習西班牙文及法文。他的「庭士」一書，便是以義大利文書寫的。

（四）文法：文法為希臘文雅學科之一，亦為羅馬七藝之一。在文藝復興時期，人文學者維多利諾就認為文法為一切學問的基礎。文法也是文字使用，口語表達正確無誤的一種藝術，但文法不是文學的全部。人文學者瓜銳諾（Guarino 1374-1460）則主張文法可以說是個人教育的基礎。祇有將文法學習透徹後，個人學識的進步，才有把握。否則的話他認為就像一座危險的房子，植基於鬆軟的基礎上一樣。（註廿七）

人文學者為什麼這樣重視文法的學習呢？主要的理由乃是他們見到文法在教學時，可令學者學習到正確治學的方法及注意細節習慣的養成。這對於治學態度是有其陶冶作用的。其次，文字的精練，須注意到文字應用的正確性，如此對於將來從事秘書、教師或高級行政人員，始能運用自如，得心應手。

（五）歷史：中古時期一般學者醉心於哲學、神學、法律之研究，往往不認為歷史也是一門學識。文藝復興時期，人文學者體認出歷史是一門知識學科而有豐富的道德教育材料。同時人文學者一以義大利人為甚一為尋求其文化的根，因而認同了羅馬人的文化及歷史。人文學者也注意到歷史有實用的價值，因為政治家可以擁有鑑往知來的啓示。為了明白過去的人做了些什麼？說了些什麼？歷史是需要去學習的。同時人文學者也理解到古人言行可以作為典範者，就具有道德教育的意義。歷史被介紹進入了學校課程的內容，對近代教育內容實是一進步。

（六）藝術、幾何：中世紀是神學盛行的時代。教育家重視到算術及幾何的教育價值則是中世紀以後的事。在文藝復興前期，阿拉伯人的數字符號已經傳入了歐洲。人文學者如維多利諾就看到算術一科不僅有訓練正確思想的工具價值，而且在商業活動上，亦具有實用性的價值。對於幾何學的研究，維氏不僅提倡教導幾何學而已，而且他自己僱請教師傳授給他歐幾里得幾何學知識。他覺得幾何學的知識，也有着實用性的一面，諸如：繪圖、測量等是。另一位人文教育家史羅烏斯則強調幾何學要較邏輯更富有推理思考陶冶的價值。

（七）自然史：文藝復興時期的人文學者，固然他們教育的內容重點是放在古典的語文上，不過亦有一些教育家，認識到語文的學習，必須植基於一個廣闊的基礎上，因為語彙是涉及到古人生活的各方面，而不僅僅侷限於文學一隅而已。雖則人文學者提到了自然史的學習，不過他們的注意力，還是放在名人的著作上。所強調的是風格而非內容及

知識。他們對自然知識之有興趣，也是爲了有助於詩、散文、演講辭的了解與解釋之用。嚴格的說，還是爲了語文表達及了解的需要。

人文學者阿爾貝蒂談到自然事物的教學價值時說道：

「關於自然事實的知識—我要你們慎重地加以注意，因而在海、河、池、小溪、深淵中的魚，你們都能認識到。所有的鳥、樹、灌木、花、果實、地上的草，深穴中的金屬礦物，天地間的神密、海洋，你們也都能夠予以了解。」（註廿八）

一般的了解，總以爲人文學者所提出的教育內容，侷限於文學的範疇，對於自然的知識及數學的知識是不會重視的。從前述資料的論調來看，這種過份強調人文學者教育內容的偏頗性，無異抹殺了人文學者對後世教育內容擴充上的貢獻。爲此，這顯然是值得吾人加以注意的一項史實。

(八)體育：中世紀時期，基督教在教育上的二大理論依據，其一爲人性本惡，絕不能縱容人性的自然發展。教育實施必須以管束，限制人所具有的一些自然傾向。故體罰在教育上並無不當。其二爲禁慾主義之流行。人所具有之慾求，被視爲人性墮落的根源。惟有克制人的慾求，人的行爲舉止，始有善行的獲致。中古時期的寺院教育，就是強調節慾、貧窮、勤勞與刻苦精神的修鍊。

由於基督教深信靈魂的聖潔與肉體的污穢，所以身體的發展，在教育的理想上，始終並無其應有的地位。經過第十世紀以後騎士教育的實施演變，一位基督教紳士的體育發展，逐開始有了轉變，但是正規的教會學校，並無古希臘及羅馬人所重視體育的活動。及至文藝復興運動開展以後，世俗生活的價值重獲肯定，體育活動才又重新受到了人文學者的注意。教育史家克伯萊（Elwood P. Cubberley）在其「教育史」中，提到了人文主義學者所偏好的體育活動，有劈劍、摔跤、打球、跑、跳、擲、舞蹈等。（註廿九）

其次，義大利人文學者卡士蒂利歐（Castiglione）在「庭士」的教育內容中，體育活動方面列有、狩獵、游泳、網球、舞蹈及武器之使用，因爲他理想的「庭士」，不僅是一位文雅的「文人」（a man of letters），而且也是一位有所爲的「行動者」（a man of action）。

這些世俗教育的實際發展，自然對後世教育的內容，不能說沒有任何的影呵。教育上西方人所強調的德、智、體三育的活動，再一次充分地顯示在以後各個時代的教育理論與實施上。

晚近人文學者對於教育的內容，除了依舊重視人文學科的教育價值外，對於教育的內容，已逐漸趨向於採取一廣博的見地，而不再以人文學科的範圍爲滿足。

「或許皮銳（Ralph Barton Perry）表示的最爲切實：任何一個人，或關係、或情境、或活動，凡能具有文雅的教育效果，開展學識、刺激想像、激發同情心、鼓舞人性尊嚴，正確地與人溝通，產生此等影響者，均可稱之爲具有人文學識的特性。」（註三十）

又如：

「實在的，吾人先前已了解到，任何科目都能以人文的方式教導之：數學、地質學、體育、家政、音樂、藝術及文學。杜威(John Dewey)曾睿智地說道：知識具有人文的性質，並不因為這類知識是涉及到過去人類的智慧產物，而是因為這類知識，的確啓迪了人類的智性及人類的同情心。良好的人文教學，就是保有此等結果。」(註三十一)

由是觀之，晚近人文教育家對教育的內容，已不再限於固定的科目了；已經把人文的和科學的知識，作了一種結合，注意到引出人文教育的效果。

人文主義學者在教學內容方面，無疑的是比較集中注意於人所創有的那些文化資產，尤其是要學習者知曉爲一創造者的特性。藉由教學的內容，令學習者認識到個體對人所創有的文學、藝術、知識能產生出欣賞，規範及創造的意義及價值來。人文學者在近年來所設計的課程上，也有採取整令科際方式的學習內容之提出，諸如：

(一)何謂人？(What is man ?)

(二)找出我是誰？(Discovering Who I Am ?)

其次，在教學內容上，亦有採取主題方式，探討下列的一些相同問題：

誠實、大公無私、自我接受、友誼、責任、反對。這些研討的題材，學習者可以從不同的層次入手，諸如：文學、哲學、宗教、詩、戲劇、故事、倫理學、法律等相關學科之資料中覓找，從而作一整合性的論述。

又如美國賓西凡尼亞州人文協會所提出之人文課程，則從一人爲中心的主題上，輻射地引出一些關連性的問題：

(一)人之追求真理；

(二)人之追求自由；

(三)人之追求美；

(四)人之追求與自然的關係；

(五)人與社會的關係；

(六)人與神的關係。(註三十二)

如若討論第 2 項問題，則可令學生討論自由之理論與實際；討論希臘、羅馬、文藝復興、十八世紀歐洲哲學家、宗教預言家、改革家、政府反對者、革命家等對自由的論點。這種方式可以說傾向於文化史的角度，集中焦點地深論某一特殊問題。使學生產生一歷史性的感受，了解到社會制度、現象之繼續性，影响性及變遷性。

再如一位現代人文學校中的體育教師，亦可採取學習活動，介紹給學生一些生理學、營養學的知識、急救常識、團隊精神、德性涵泳、如公平競爭之風度等。

單就這種整合知識的角度，就可理會到具有人文思想傾向的教師，在善用人、物、事件、活動、情境等時，盡其可能地留意於人文教育的理想，則教材的人文性，就不會太過於偏狹了。是故，圍繞在人周圍的各項問題，皆可以列爲人文教育的內容，以提示給學習者。

四、人文主義教育的方法

教育的實施，脫離不了教育的內容及教育的方法。由於人文教育學者在教育內容上，多少偏愛於與人有關的人所創造的人文學科知識，但是人文學科的知識，在教育實際活動上，所要求達到的目的，並不限於所欲認知的知識而已，且要擴及於個人情感的充實，情意的加深與興趣的培養。是故，就教育的方法來說，人文教育學者當然有其較為偏好的一些教育方法了。

基本上，人文學科中所包含的事實性知識，跟自然科學中所包含的事實性知識，是沒有什麼差異的。就以歷史中的事實，作為教學的資料而言，凡涉及到事實性的陳述，如：古希臘時斯巴達人打敗過雅典人；英王亨利八世解散了羅馬天主教教會；林肯於一八六一年解放黑奴；一九一七年俄國沙皇帝制被革命者推翻；一九五七年第一顆人造衛星升入太空等等，在學習事實性的認識上，幾乎與科學知識之教學，沒有什麼太大的差異。

「當然，事實是可以教導的。不過，就人文學科來說，它不像科學知識，而事實（理性化了的教材）並不是很重要的。真正重要的乃是學生自己在學此一科目時的個人體驗性的認識。他無法從另一人處得到這些認識，甚至無法從一位專家處得到。」（註三十三）

之所以如此重視學習者個人體驗的活動，乃是因為人文主義教育家希望個人的自我實現，能經由個人的興趣、個人的喜好、個人的贊同、個人的作為去充實自我的經驗。這些教育上的期求，也仰賴於教育的內容及教育的方法。這些目標的達成，絕不像事實性的認識，是可以加以驗證的。

回顧文藝復興時期的人文教育家，在受到中古傳統大學中，主以演講式及討論式教學實際的影響，因而當語言文字成為文藝復興時期教育的主要活動時，也就難免會回到以記憶及模仿為主的教學方法上了。現在為了方便起見，擬將人文主義教育的方法，分為古典的及近代的二個層次，分別加以陳述如次：

（一）古典的人文主義教育方法：

古典時期的人文教育家，由於教育的重點為語文類的知識，在方法上難免是以記憶、反覆練習、模仿為主。至其方法約有下列數則：

1. 教導（*Praecepta*）、範例（*exempla*）、模仿（*imitati*）可以說是人文學科教師的不二法門。教學活動主在文字語言表達上，儘量刻意地仿效古拉丁語文的章法、體裁、風格、用語、遣辭，如此，難免會過份重視文字的形式而忽略了文字所欲代表的思想。

2. 重視記憶：以人文學者伊拉士莫斯（*Erasmus 1466-1536*）為例，他雖強調記憶，但已注意到記憶的相關條件，故不能僅作機械式的記憶。他以為良好的記憶，須將所記的內容予以明瞭（*Understand*），且作適當的安排（*arrange*），並不時地加以重複（*repeat*）。如此記憶始能持久而鮮明。

3. 親身經驗：具有社會唯實思想的法國人文學者蒙臺因 (Michel de Montaigne 1533-1592) 就重視受教者的親身體驗。

「祇要是兒童所能到的地方，一些不常去的所在，就讓他去一下好了；一棟華麗的房屋；一座高雅的噴泉；會晤一下有名的人士；瀏覽一下古戰場所遺留下的痕跡。」 (註三四)

人文學者在教育上，是珍惜個人的體驗及感受的。這不僅是認知上的目標而已，尚包括了情意的薰陶在內。

4. 雙向翻譯：英國人文教育家阿契姆 (Roger Ascham 1515-1568) 在教導拉丁文時，提倡雙向翻譯的學習方法。先將古拉丁文譯為英文，稍為過了一段時間之後，再將所譯成的英文字句，譯回成為拉丁文。如此可從比較、對應的文句中，了解到自己學習語文上的疏忽之處。

5. 日常談話：文藝復興期的人文學者，在口語的練習上，喜歡用非正規的會談方式；利用日常生活經驗，作為學習拉丁語文的途徑。時間上是在兒童幼小時即開始，以期學習效果良好。

6. 社會競爭：在採取團體教學方式下，人文教育家注意到學生間相互學習、相互競爭以及在眾人面前受稱讚，獲鼓勵的教育價值。

7. 嚴禁體罰：長久以來，西方教育在基督教人性本惡的觀點下，體罰成了學習的一項激動因素，也誤認體罰是教學上的指導作用。人文學者的教師，傾向於人性本善的觀點，主張對受教者要仁慈、反對懲罰、強制、威脅，因為任何方式的體罰，都會使受教者懷恨於心，厭惡他所學的科目。

掀起宗教革命的馬丁路德 (Martin Luther 1483-1546) 曾批評當時日爾曼學校中流行的體罰現象。他譏諷地認為當時教師祇知鞭打學生、折磨學生，使學校淪如地獄、監牢，而教師則如同暴君及獄卒。(註卅五)

8. 專書研讀：不可否認的，在人文主義的教師心目中，知識還是主要地保留在書本當中。因此書本的精讀，實是人文教育活動中，極其重要的一項活動。以文藝復興時期中的「學者中的學者」伊拉士莫斯來說，他就提出一本專書的研讀方法是：

首先要仔細地欣賞作者；了解其生平背景及重要事實；估量其智慧程度，個人風格特徵；然後明瞭作者的觀點。隨後教師須批判作者的用語、比喻、諷喻性人物及其風格上的特性以及優雅的表現，並說出前人未曾批評或評價之處。

9. 興趣原則：伊拉士莫斯以為教學須配合學習者成熟的機會，並注重受教育者的興趣。他認為：

「第一、學習是不能急燥的，祇要到達適當的時機，學習自然容易；

第二、容易忽略的及延緩的困難必須避免；

第三、學習上遇有難題時，必須使學生逐漸接近它，儘量使學生感到興趣。」 (註卅六)

10. 模仿原則：人文教師在教學活動上，無可置疑的，他們常用的一種教學方法，就

是模仿的教學方法。這種語文學習上儘量仿效古人文章的體裁方式，實際上也包括了一些分類、分析、記錄的活動。就是這種教學方法使得西方古典的文化遺產得以承繼，終於成爲歐洲思想上不可分割的一部分。（註卅七）

11. 重視指導：人文教師在教學上，重視兒童的活動，不過教學情境中的兒童活動是在教師的指導下完成的。人文教師在指導學習活動時，一方面重視介紹性的學習，一方面也重視材料中某一部分的專精研究與深入學習。至少學習的形式，已不止於演講式的教學活動了。

12. 形式訓練：從人文主義者在教學上強調語文的學習價值上來論，他們並不完全認爲語文的學習，就止於語文的知識而已。語文學習實則上包含了學習者對語文形式辨認能力的練習，思辨能力的訓練以及記憶能力的訓練。

13. 適應個性：人文教育思想家衛威斯（Vives, 1492-1540）主張不論是教或學，均需兼顧到學生的能力。教學活動應該依據學生個人能力適當地予以配合，才能收到教學宏效。

古典人文主義的教育方法，尙未重視到感官活動的教育價值，至少這些教學方法上的轉變，都是發生在唯實的，自然的教育思想產生以後。到了十八、十九世紀的西方教育思想，在這方面就有了相當多的教育家加以鼓吹。在他們的教育論著中，充分地予以發揮了，例如：盧騷（J.J. Rousseau 1712-1778）、裴斯泰洛齊（Pestalozzi 1746-1827）等是。他們的教育思想與近代的關係，已經是非常的密切了。

彌近人文教育因受科技之過份發達及存在主義思想之影響，在教育上又有活動頻繁之勢。具體的教學實施，在英、美亦皆可見，如英國的夏山學校（Summerhill school），美國的通材教育便是。

晚近人文教育思想上的一項貢獻，就是經過了西方人的啓蒙運動，科學發達，工業革命等社會重大變遷以後，教育上又重新恢復了重視情意教育的價值，正如派特生（C. H. Patterson）所說的：

「人是一個有感覺、情感、思想及行動的存在者。我們目前的社會及教育制度，不僅使得個體零散了，而且也忽視了感覺及情感且未予以發展。情意的教育目的，即在使教育均衡地發展，以便培養完整的，統合的自我、獲得自我的實現。」（註卅八）

基於這種認識，近來人文教育家在教育方法上，也就着重個人認知以外的情意教育了。

1. 演講教學：文藝復興及中古時期之大學，在教學上也用演講教學方法。不過現在的人文教師，已將演講式教學作了一番觀念上的更正。教師利用演講式教學活動，被視爲激動學生作更多活動的一個引子。學習當不限於教師所講的範圍。同時學生所接受的材料，亦須經過思考，批判從而作爲進一步學習的跳板。

2. 經驗價值：經驗是學習的來源。自我親身經驗，實地去體會則是學習的一種方法，所以人文教師不止安排適宜學習內容（experience）而且也選擇適當的情境，令學生去親身經驗（experiencing）如：實地參觀、參與活動等是。

3. 激發動機：人文教師深知學習的效果，有賴個體充分地投入學習的情境，然而充分地投入學習的情境，又需強烈的心理動機。教學固然涉及到認知的因素，但更重要的是激發個體殷切的求知慾望，興趣和決意。教學的成敗，就在於能否培養學生有着熾烈的求知心理，期盼學得更多，讀得更多和領受的更多。

4. 強調領受：認知資料或事實，往往是一般教學的焦點所在，不過偏向人文教育精神的教師，則能注意到對所學各類經驗，令學生作一領受。從學生的學習活動當中，產生意義的認知，享用的觀點及激賞的情懷。

5. 重視體驗：傳統的教學活動中，對於學生的認知活動看得很重，所重視的是認知活動過程中對事實的搜集，證據的保留以及證明的求取。至於在認知過程中，對於認知對象所產生的個人印象，意見及喜好則往往予以忽視，或者不予重視。因為一般強調事實性認識的教師，在科學知識至上的觀念下，認知事實、覓找證據、謹慎求證、似乎是真正的求知或學習。人文教師覺得個人認知的印象，意見或喜悅，同樣是個人寶貴的認知經驗。

6. 欣賞教學：人文學科所涉及的範圍中，諸如：文學、藝術、詩歌，在教學活動上，可不限於知識獲取一途而已。人文學科的教學可應用欣賞教學的方法，直接有助於個人的體驗。如此人文學科的教學活動，就不能僅限於知識的獲得。如何藉由人文學科欣賞的教學活動，涵泳個人開廣的胸襟，卓越的遠見，關懷他人的心胸，以求取一和諧的人際關係，則是人文教師希求從欣賞教學中，增進學生品格的期盼所在。

7. 注重表達：人文教師在教學的要求上，特別着重受教者個人內在、體驗與情感的表達。教師所注意到的教學效果，不一定就是可以數量化的事實性知識。受到他注重的，無寧是受教者經由教學經驗後的感想，觀感和印象。這些屬於感性的經驗，對個人意義的追求，價值的肯定，無寧是極為有助的學習成果。

8. 鼓勵想像：人文學科中，甚多科目的內容，都涉及到受教者想像能力的運用。舉凡歷史的、文學的、詩歌的、戲劇的，凡涉及到語文的，符號的內容時，受教者的想像能力，往往成爲了解語文與否的關鍵所在。人文學者爲了欣賞、表達及創造更完美的文學，藝術作品，自然重視受教者想像力的陶冶。其次，實際的教學活動中，也是無法忽略利用想像能力，以增進教學的功效。

9. 着重創造：人文教師在教學上，由於認識到受教者是一個獨立而自主的單一個體，因此，他個人的學習活動，並不一定過份強調受教者間須有一共同一致的學習成效。由於個人豐盛的情感，歷史的背景，獨特的偏好，實在無法要求學習效果的一致性，如：藝術製品，文學作品等是。創造是個性的發揮。創造也是自我的表現。因此，自我的認知、情感、意願，均可在創造某一成品的過程中，盡情地表達出來。

10. 利用討論：教學上常爲人文教師所用的一種方法，就是討論式教學方法。在團體討論方式中，教師是具有導引討論活動的重心所在。討論並不是機械式地一問一答。討論是個人經驗完全的投入，毫不保留參與經驗的交流。討論教學的方式，不同於複誦的活動。複誦着意於特定的答案而討論則不必。

11.個人知識：知識有證驗性與組織良好而系統化的科學知識，但是也有較為主觀性的個人認知，例如來自於個人的體驗、領悟、質疑、想像、沉思者。人文學者對於後者的重視是不亞於對前者的重視。

12.真誠對談：人文教師了解到班級教學型態上的缺失，主要是在於未能兼顧到個別的差異。因為一位教師甚難兼顧到四、五十人的學習情形。在人文教師的教學過程中，他會利用個別化的教學方式，並採取對話式的教學方式。此處所謂的「真誠對話」，並不是輪流交替式的談話而已。在真誠、坦然的交談當中，顯現的是雙方自我的相交，心靈的溝通，意見的協同，情感的關連以及人與人的互相約定。交談的極致是引起心靈上的共鳴與激盪。

13.講求人師：教師在工作上的主要活動，並不限於知識、技能的傳授而已。教師所扮演的另一個角色，就是作為學習者的一個範例（Model），提供學生在行為上、情操上、道德上的模仿樣本。更重要的是一位教師也是一位心理專家，肩負了矯治學生生長上各項缺失的責任。

「每一位教師在他而言，就是一位心理學家。不管他作什麼、說什麼、教什麼，他都會產生一些心理的影響。他所提示的，有助於兒童去發現自己的特長及自己的限制。在無數的情境中，協助學生作自我的實現或接受自己，或觸發學生形成自卑、羞恥、反對及自我的褒貶。教師可為這些活動的中心所在。」（註卅九）

教育的本質是人的發展，而一個健全的人格，是一個完整的人格，不偏向於任何一方面：心智的，身體的，審美的等。因此人文主義的教學方法，就得兼顧此一理想目標之達成始可。教學也就不能再偏執於認知活動的一隅而已。尤有甚者，人文教育家並不強調經由教學所獲致的知識之多寡，反而重視的是個人求知識的態度及心理上的各項條件，如：接納、盡責、真誠、盡心、探知、關切、質疑等。

五、人文主義教育與教師

教師是推動教育工作的重心。一般教育理論對於教育的材料及教育的方法，多給予莫大的關注，因為教育的實施，有時被認為就是教育內容的傳授，而有效的傳授教育內容，非得優良的教學方法不可。尤其晚近教育方法，在配合視聽教具的日新月異的狀況下，教育工作者莫不躍躍欲試，誤認為教育的素質，必將有重大的改進。

從人文主義的教育觀點來看，教育的工作，其主要的成敗條件，並不完全繫乎教材的內容以及教學方法的良窳。教育的活動，必須取決於教師的一些基本態度。縱然有着良好的教育內容和教學工具，倘若沒有一位真誠的、熱心的、純正的教師，面對其受教者，給予個人迫切的指導與協助，則受教者個人的成長，個人的自我實現，往往就有落空的可能。

現實上，不免有一些對教師的誤解，亟待加以澄清，以期在教學活動中，更加有助於個人的成長，而不致於迷失於傳統中對教師的誤解。

傳統上要求一位教師在教室情境中，不論發生什麼，教師都必須冷靜，以冷漠的態

度，處理所發生的事故，因而要求教師不發怒、不激動、能控制個人的情緒。

然而，人文主義者的教師是一個活生生的個人。他或她不可能沒有一絲絲個人的情感或情緒的表現。因此，前述的要求是不合情理的。

一般上要求教師能夠節制，對任何爭議都不要介入，保持中立的態度，最好不要表示個人的意見。

然而這不是一位人文教師所應有的態度。任何教師都不能沒有他的主見、立場及對問題的觀點。要符合真實的情境，一位教師須表白出他個人的見解及對爭議的立場。教師是不能作一位鄉愿的。教師也不應該是一位隨風轉舵的符合者。

有時流行的一種論見是孩童們的情感遠較教師的情感為重要。

可是就事實的真相而言，社會情境中的行為是互相影響的。孩童對教師的影響，不能說是沒有的。教師的情感也會因學生情感的表現而有所顯露。這是自然的且無法加以掩飾的。何況這種交互的情感，在教學活動中也是極有價值的。

偶而吾人會聽到要求教師對待學生一律平等，毫無軒輊，喜歡所有的孩童，不能有所偏好。

實則上一位人文教師就是一位真實的個人。他的行為、思想是不會有任何的虛假性，也不會有任何的做作。因而，個人的好、惡是難以一視同仁的。祇苛求於不實的虛象而不將真實的自我表露出來，那是自欺欺人的愚行。一位人文教師是不能苟同這點的。

有時對教師的要求上，總希望教師不要傷及孩童的情感，隱藏教師的情感不露以及認為教師是無所不知的。這些都可能是傳統上對一位教師所作的要求。

可是，教師也是一位普通的人。他情感的表達，也有可能疏於辨別下，影響到了孩童。面對教學的情境時，教師的內在情感，也會表露出來而無法完全加以掩飾。教師也會有所不知，也會偶而犯了錯誤。一個普通的人，有情感，有理智，這才是人文教師的特徵。

其次，一般觀瞻上往往認為一位教師是一位佼佼者。他能應付環境，解決問題，應用自如，沒有壓力、沒有焦慮、沒有衝突。

對人文主義的教師而言，這不是真切的。人文教師也像其他普通人一樣，有着煩惱、困惑，難以處理的衝突。說得清楚一些，人文主義的教師，不能完全擺脫開人性的一面，他是一位真誠的個人。

因而人文教師是一位心胸開拓、熱誠、真實的自我。他不會拘泥於社會的小節，也不會說出言不由衷的話語，更不會是一位偽君子。

在教學活動上，他是一位知多少講多少，絕對不會自我吹噓的人，他不是一位宣傳家或推銷員。

在教學上，任何方法的應用，都須建立在人的基礎的。因此，對一位人文教師而言，他的態度是坦誠的，合作的，迎向真理，絕不以非當是，以是當非。

在管教上，他也許不能算是一位嚴師，因為他的管教基礎不是奠立在權威上，而是以愛心，以柔克剛的方式，在互相體認對方的處境下，解決班級教學型態下的管教問題

在真理的宣揚上，他並不斤斤計較於學生所獲得的認識有多少。他所期盼的，無寧是要學生尊重真理、敬畏真理，對真理具有強烈的追求態度，永不休止地探求真理的精神。

在與學生相處上，他不會劃清師生關係上明顯的鴻溝。他樂意以年長者的態度，協助孩童、青少年們去面對現實的世界。人文教師與學生之間、經由真誠的對談，毫不保留的態度，彼此之間已經是無話不談了。他已經可以夠得上稱之為一位心理治療師了。

在對待學生上，一位人文主義的教師，就是一位真正能夠尊重學生的成人。他將兒童、青少年，青年發自內心地視之為一個獨立、自立的個人。他不可能去侮辱他的學生，斥責他的學生，更不用說體罰他的學生了。每一位學生，他都覺得有其自我的尊嚴，所以，作教師的是不能隨意加以欺凌的。

總之，人文教師並不貴乎他傳授了多少知識給受教育者，也不認為把全部技術給了學生是值得驕傲的。真正的學習，必然是在教師與學生之間有着和諧的人際關係時，產生了共鳴，發生了心靈上的交流。因是之故，人文教師的特徵，就是他能夠尊重學生、關懷學生，具有開放的心態，能真誠地協助學生作自我的實現者。

六、代表人物

人文主義教育家甚眾，在此謹擇重要者數人。作為代表，以窺其教育思想之一斑。

1. 布德 (Guillaume Bude 1468-1540) 為法國人文教育家，著有「論皇子的教育」(On the Education of a Prince)。該書為第一本以法文書寫的教育論著。布德可以說是基督教人文學者，因其觀點多在闡揚教會中具有人文教育思想家之意見。跟其他人文學者一樣，布德雖以法文著書，但他鼓吹完整的教育，必須從廣泛的瀏覽古代典籍中加以完成。他曾批評巴黎大學當時雖已設有哲學及神學教授人員，但並未重視文字的教育價值。布德的貢獻乃是使法國的教育理論與實施，受到了人文思想的影响。他的教育論點，使人們將教育理論與良好的學者風範結而為一。一五三〇年他設校講授希臘文、希伯來文、拉丁文及數學等科，創立法境人文學校。

2. 柯乃特 (John Colet 1467-1519) 為英國人文主義教育家，也是將人文教育思想實際地展現在聖保羅 (St. Paul's) 公學的一位教育家，因為他的影响，逐奠定了英國公學人文教育的楷模。

柯乃特也是屬於基督教人文主義思想家的類型。他認為古典文學的教學是可以與品德修養結合起來的。他相信古典文學不僅可以培養學者，亦可增進人的虔誠。不過，他以為古典文學的研究，首先須以客觀而純正的態度，仔細地辨識其意義，不要有先入為主的意念，加在書籍的內容上。

柯氏在聖保羅學校所實施的教育，着重學生對語文的認真學習，強調西塞祿作品的說與寫。另外學生用筆記作記錄，不時的背誦及重複。除古典著名作家外，柯乃特也令學生選讀著名的基督教作家的書。

3. 海吉斯 (Alexander Hegius 1433-1498) 為德人，曾為德境內文藝復興中心之丹文特 (Deventer) 學校校長。在一五〇〇年前該校曾經印刷了四百五十本古典名

著，廣為流傳形成德境內人文思想的重鎮。（註四十）

4.維佛林（Jacob Winpheling 1450-1528）亦為德境內人文教育家，由於主持海德堡研究中心（Studium）訓練出不少人文教師，故有「日爾曼教師」之尊稱。氏著有「日耳曼青年之指導」（Guide to German Youth）一書，為日爾曼人以德文發表之第一本教育論著。氏強調古典文學名著與宗教情操與道德品性之關係。氏以為培養一個祇有知識而不愛鄰人，祇有知識而沒有虔誠，祇有智慧而沒有謙虛的人，那麼研究學問又有什麼作用呢？

5.伊拉士莫斯（Erasmus 1469-1536）係出生在現今荷蘭之鹿特丹（Rotterdam）。氏為基督教人文主義者。基本上是以培養基督教紳士為其教育理想。氏曾到過英國，在劍橋大學任教，教授神學及希臘文三年，並協助英國人文學者柯力特改組聖保羅公學。氏學識圓博、著論甚多，如：「愚行之讚」（Praise of Folly）對寺院學派及文法教學多所批評；「一位基督徒的教育」（The Education of a Christian man）；「正確的教學方法」（On the Right Method of Instruction）及「論早期男孩的文雅教育」（On the Liberal Education of Boys from the Beginning）。這些均為人文教育討論性之著作。另外氏所著之拉丁文教科書，流傳甚廣，影響不小。

伊氏可以說是將人文思想從南歐介紹至英國的人文學者。他的教育見解，強調文雅學科的知識，主在培養宗教上的虔誠心理。教育的理想即在使學生喜好文雅學科，以便將來履行現實生活上的責任，同時及早熟悉良好的禮儀規範。伊氏不強調從文法規則中去學習語文。他認為語言的學習，應從日常生活的談話中去學習才好。文法固然重要，但其規範必須有內容；同時必須事先有所經驗，才能學習起來順適。古典文學的學習，不應孤立起來學習，而需與歷史、農業、地理、天文、自然史等科目相連貫。

伊氏在教育主張上，呼籲兒童須及早接受教育，不要錯過機會。另外，學習的活動可以經由玩遊戲，說故事來激動學生的學習動機。故不可一味地用體罰的方式。氏以為教育的目的，不全是為個人。教育亦負有為國家而實施的需要。良好個人的培養，自然有助於國家的發展。氏在人性觀點上，主張人性為善的說法。他以為個人之增進，乃是得力於三項因素：自然（Nature）個人有天賦的能力，故須加以訓練；個人亦有內在的力量，趨向於優越。訓練（Training）一利用教學及指導促使個人進步。實習（Practice）乃係個人自行的活動，培植自然的向善能力並以訓練再向前推進。由於個人內在能力不同，故氏在教學上留意到個別的差異。個人傾向於數學、修辭、詩，軍事之特長不一，故教育實施，自然不應一致。

伊氏也認識到了體育的價值。在教學上注重實際的活動，學習寫作就得從寫作中學習，頗似今人主張之從做中學。

伊氏一度被認為是「學者中的學者」，故其影響不小，不過伊氏的人文教育理想是放在個人德性的涵泳上。所以，他也是一位虔誠派基督教人文主義者。不過，值得吾人注意的是氏以為理性對人的幸福至為重要，因為唯一獲致幸福的道理就是認識自己，不

要讓自己被情慾迷惑了。同時要讓理性判斷去支配一切。另外，過多的彌撒、晚禱、連續九天的祈禱，如沒有心靈上的認可那也是無濟於事的！（註四十一）

6. 卡士蒂利歐（Castiglione 1478-1529）為義大利人。他的人文主義教育理想是培養一個理想的「庭士」（Courtier）。「庭士」的理想可以說是揉合了基督教與騎士的教育理想。一則由於卡氏心目中的「庭士」乃是一位懂得文學學識的人（A man of letters），但也是一位實際行動的人（a man of action）。這樣一位完人，不僅有着健美的身裁、身體結實、四肢均勻、行動輕軟、熟練戰技、精通各種武器、擅長於騎術、而且對於摔角、游泳、跳躍，投擲、狩獵，都能精通。另外在人格特性上，庭士是一位寬宏大量的人，公正而慷慨，勇敢而有遠見。同時在藝術方面，如繪圖、作畫、吟詩、跳舞，都有所專長。在卡氏的心目中，一位庭士就是一位具有文化素養的君子。不過，庭士的理想已經含有了實用的見地，故不能祇認識到文字而已，他必須對世俗的事務，能夠有所承擔，有所作為，才符合卡氏的理想。

先前曾經提到，人文主義思想到了十八世紀的德國，在哲學家康德（Kant 1724-1804）、席勒（Schiller 1759-1805）等人的影響下，人文主義思想注入了新的氣息，強調以文化來教育，培養人之外，更以美的經驗來提昇人。這就是新人文主義了。其中對德國教育較具影響力的要算洪寶德（Friedrich Wilhelm Von Humboldt 1767-1835）。

7. 洪寶德為德國人，思想上受康德哲學影響甚大。教育見解上，主張新人文主義教育思想，而且具體地將新人文主義教育思想，付諸於教育的各項改革上。

最值得注意的是洪氏出任德國教育部長時，於一八〇八年設立了柏林大學，成為德境內自由講學、自由研究的重要學府。一切均以創意的研究為主，不著重於教學及考試的要求。在中學方面，將一些舊式的文法學校，改為古文中學（Gymnasien）成為大學之預備學校；其課程則以拉丁文、希臘文、德文、數學及科學為主。尤其是將古希臘文、拉丁文作為中學的核心課程，放棄了傳統上強調拉丁作文為主的教學方式，改以認識古代偉大名家之作品，重視前人在思想上的成就。由於氏的教育改革，人文教育奠立了良好的基礎，但也為科學的研究，樹立了範式。

8. 赫胥黎（Thomas Huxley 1825-1895）為英國人，係科學的人文主義者（註四十二）。氏為英國維多利亞時代的學者，精通歷史、哲學、文學、科學，尤其對生物學頗有研究心得。赫氏雖是一位典型的科學家，但却有濃郁的人文學者的氣息。氏以為單憑科學知識是無法培養出一位理想的人文性格而必須藉由文學、藝術、宗教等學科始可。一位文雅教育的理想人格，他認為應該是：

「我想凡是接受過文雅教育（Liberal education）的人，就是在青年時期，訓練其身體，為意志的僕人；任何工作均以樂趣、安逸為之，就像一座機器所能做的；其心智是清晰而冷靜，並且富有邏輯；心理的能力是均衡的，運用和諧而有秩序，就像一座蒸汽引擎，可以擔任任何性質的工作，可以紡心中的薄紗，也可以鑄造心中的大錨；受過文雅教育的人，其心靈儲藏着自然的基本與偉大真理，知識以及

自然運行之各項法則；受過文雅教育的人，不是一位受制於禁慾主義者，而是一位充滿了生命與熱力的人。不過，他的熱情是經過陶冶，而受制於堅強的意志，是細膩良知的奴僕。他學得喜愛一切的美，不論是自然美或藝術美；他學得恨一切的罪惡，而尊敬他人，就像是尊敬他自己一樣。

我認爲就是這種人，而不是別的人，才是受過文雅教育的人；因爲他就像一個完全能與自然相一致的人。」（註四十三）

顯然，赫氏所主張的人文教育，多少帶有自然知識的成分，一位文雅的人士，不祇熟稔人文學科的知識，就是自然科學的知識，他也要有所了解。基於此一信念，赫氏在教育人的實際上，對於人的智慧固然強調，對於藝術之欣賞，詩歌之吟唱，亦認爲是充實生活之所需。氏對於人文學科中之音樂、繪畫二科至爲重視。對於一位大學的知識分子，他強調教育上不僅須注重到「精」，同時也要注意「博」。這樣的教育，赫氏不強調過份依賴於書本的知識。鑑於他對教育的知識較爲着重科學的，故稱之爲科學的人文主義者自不爲過。

9. 赫欽斯 (R.M. Hutchins 1899-1977) 爲美國人，哲學思想傾向於新多瑪斯派 (Neo-Thomism)；教育思想則較近於人文主義學派。赫氏是美國廿世紀卅年代提倡古典名著大學課程者，也是積極提倡通才教育 (General education) 一實質上具有文雅教育 (liberal education) 之主旨，不過，添加了美國民主的政治理想—反對美國當時教育上過份傾向唯物主義、職業教育、專業教育的一位思想家。

「一般批評家因此而蜂湧興起，諸如赫欽斯及梅克札贊 (Alexander Wei Klejoh) 之呼籲保持住文雅學院，避免專業主義 (Professionalism) 及職業主義 (vocationalism) 教育實施之侵入。他們試圖力挽狂瀾，不過在大學部，的確產生了一些廣泛的課程類型，就某種方法上言，乃在冀使所有的學生，均能對人文學科、社會科學、自然科學、數學、純粹藝術各方面，有所涉獵，而文雅教育或通才教育，乃在研討此等領域的知識」(註四十四)

赫氏在教育理想上，強調一個文化陶冶的人，但是較爲着重人的智性發展。他以爲教育就是人性的培植，透過教育使個體更能夠認識到古人的思想結晶，從而對現在及未來人類的思想之發展有一認識。

教育的目的，不應祇顧及到實利及實用的要求；真正人類的教育，應該置諸於幸福生活的實現。人類的活動雖衆、型式雖多，不過總括而言，人類的各項活動，諸如：職業的、教育的、道德的，都可視之爲欲實現幸福生活的一種工具，獲致幸福生活才是各項活動的最終目的。赫氏在其一九六八年出版的「前瞻之社會」(The Learning Society) 一書中，就提道：

「本論著曾經定教育爲有組織的、有計畫的嘗試，以協助人民成爲智者。本論著曾經堅持認爲教育的目的，並不是人力 (Manpower) 而是全人 (Manhood) 的發展。」

又說：

「經常所着重的教育目的，並不是促進人的瞭解，或者是提高其智慧的水準，或者是協助人民經由心靈之使用而成其為人。教育所着重的是經濟的成長。此種教育目的，若以本論著對教育的定義而言，則為非人的（Nonhuman），不近人情的（inhuman），或反人性的（antihuman）。」（註四十五）

赫氏從人性觀上，認定人生是向善的，智的及自由的。教育即在引出這些人性的特質來。不過，鑑於他重視的是古典名著的教育功能，因此，在他建議的通才教育中，大學前期二年的課程，就集中於百本西方名著之研究：從柏拉圖之「理想國」到愛因斯坦（Einstein 1879-1955）的「相對論」。他以為這些名著中的思想精華，都有助於使人更成其為人。教育若以職業能力，專業技能為鵠的時，無疑是沒有把握住教育的本質。是故，任何不以全人的發展當主旨的教育，都犯了違反人性的嫌疑。

10.馬瑞坦（Jacques Maritain 1882-1964）為美國天主教教會人士而傾向於人文教育之思想家。氏雖生在法國，但是大半生涯都是在美國渡過。他在思想上是與赫欽斯之哲學思想淵流較為接近，都是對聖多瑪斯（St. Thomas 1225-1274）之哲學思想有所景仰，相信人不僅是一位自然的存在者，而是也賦予了超自然的目的。氏以為人雖是動物的一類，但應強調其所賦有的理性。因為人有理性，故使人具有了優越性而不被限制於物質或自然的範圍之內。對人的解釋，他並不苟同於唯物論者的見地，完全從人的物質面去了解人。

馬氏相信人是單一體的；具有智慧、意志力；其存在不能視之為一物質的存在；人可藉由知識、愛、意志而走向超越；人與自然有其同，亦有其異，人的活動在精神層面；人是一個完全的整體（Whole），所以，任何對人的了解，不可單從一個層次為之。（註四十六）

馬氏以為教育的實施，必須乘勢而利導；重視學習者內在的潛力及主動的認知精神和發乎內在的實踐能力。他覺得以往由於對於學習及兒童的不甚了解，故教育上多以強制方式，達到教育的目的。而今教育心理知識方面之增加，使得教育的途徑有了重大的更改。氏以為教育的理想應該是：

「教育指向智慧，以人為中心，其目的是在發展人之正確的思考能力，沉潛於真理及美的鑑賞中。教育係為自由，亦即文雅教育之所為。」（註四十七）

馬氏對於教育的涵義是掌握了教育的本質：即人的養成。是故在氏所著的「人的教育」（The Education of Man 1962）一書中，他極力強調一個完整的人，就是智性、德性完善地涵泳的一個人。

馬氏也提示人的教育，必須有賴於人文學科的知識，不過，人文學科的內涵必須擴大，應該將物理、科學史、人類學、文明史、手工史等科目包括進去。跟先前赫胥黎一樣，馬氏也是一位重視科學的人文學者。不過，科學的重要性是他們二人所重視的，但是絕不會讓科學完全主宰或支配了人的教育。這點二位不同時代的人文學者，則是所見略同的。值得注意的是他也重視宗教在人的培育上的價值。這也是教會人士中，信奉人文思想者共同具有的特色。

從先前主要的人文學者的介紹中，不難窺見人文教育思想家，在教育的論點上，都能把握住人的教育這一主題。人爲中心或人爲本位的教育信念，從文藝復興運動以來，就被堅守而不渝。這對於西方古代一古希臘與羅馬人的教育觀，似乎都有所倚重，這也是研習教育歷史的價值所在了。

七、晚近人文教育的實際

人文教育思想的傳統，就西方的教育歷史來說，是有着相當長的一個歷史階段。雖然，文藝復興運動引出了人文主義的教育實施，但是，古希臘與羅馬的教育，在思想的本質上，依然是具有人文的色彩。因爲那時教育的要求，實際上是着重於一個現實世界人的養成，期求於一個各方面均衡發展的個體。中世紀出世的人生觀，替代了入世的人生觀。教育的重點從人的世界，轉移至神的世界，失去了人本思想的特質。人文的教育，也就爲之淪喪。直到文藝復興運動興起，人文思想的教育，始又恢復起來，重新成爲西方教育的一個主流。

往後，由於唯實主義、自然主義、唯物主義、功利主義分別在各個時期，各個地方流傳着，對人文教育形成了不同程度的衝擊。各地區的人文教育，也就以不同的型式，分別出現在教育歷史的舞台上。

一八四四年在丹麥成立的「國民中學」(folk highschool)就是人文教育思想下的一個實例。丹麥國民中學是由格蘭帝維格(N.E.S.Grundtvig 1783-1873)主教所創立。在發展上，由一所廿人的學校，逐漸地成長至一九一〇年的八十三所，學生人數到達五六〇〇人之衆。目前丹麥國民中學，已經構成了丹麥境內強調文化陶冶、給予學生充分自由、沒有考試、沒有畢業證書的人文氣息瀰漫甚重的學校了。

丹麥國民中學之創立是處在拉丁語文及德國語文之主宰了當時教育界的環境下，格氏認爲丹麥人應着重自己國家的歷史文化及語言文字的教育。同時，應將人文教育的內容擴及到一般平民子弟和農工人家的子弟。因此，在課程內容上是以丹麥語言文字、歷史、文化教材爲其課程主要的內容。

丹麥國民中學的設置，採取住校方式；就讀的方式是採取自由而非強迫的方式。由於師生共同住校，是故師生得以建立起極爲密切的相互了解的關係來。在課程上，至少有一半係非職業性的文化陶冶課程，通常情形下，政府並未作任何的規定。

國民中學中沒有年級制；沒有一般的考誠制度，所以教師有充份的選擇教材和教學的自由；學生則因沒有標準化的考試，所以學習上享有充分的學習自由。國民中學的教育實際，由於擺脫開了傳統上的升學預備及職業預備的習慣，因此教育上就較爲充份地顧及到學生的成長，而沒有給予成人的及社會的任何干預行動。

「許多人相信，丹麥國民中學，已經影響到了丹麥的社會，諸如：提高了識字的人數、發展了合作的社會運動、促進了社會的立法。國民中學的成功，可以從它已經存在了一百廿年得到明證。」(註四十四)

值得注意的是，由於學生沒有外在的學習壓力，推動學生的學習，因此勢必自己在

內心中形成自我學習的強烈動機，作為學習的激動因素。這種自發、自動的學習精神，雖然沒有考試、學分、證書，但依然維持了良好的學習氣氛、培植了個人自律的行為規範，養成了自我尊重，同時尊重他人的習慣。這種學習，在人文教育家看來，才是真正的學習；所接受的教育，才是真正的教育。

廿世紀的英、美教育，在思想上深受科學思想，自然主義、自由主義，唯實主義，功利主義，個人主義等意識形態的影響，因而促成了廿世紀西方教育之重視兒童經驗及自然發展的趨向；影響所及，在美國造成了進步主義教育思想之流行，而在英國則有所謂尼爾（A.S. Neill）的「夏山學校」之創立與發展。美國進步主義教育雖不完全注意於利用文化來陶冶個人的成長，但是主導該派理論的美國大哲杜威，却依然刻意於一個有智性人的培植。他所欲培養的個人，的確是偏向於智性之發展而較為輕視感性之發展。

雖然在廿世紀美國高等教育方面，一度有赫欽斯（Hutchins）之提出通才教育的理論與實施；另外，一九四五年美國哈佛大學教授委員會提出了「自由社會中的通才教育」（General Education in a Free Society）以及一九四七年「美國總統高等教育委員會之報告書」（the Report of the President's Commission on Higher Education）等，都有文雅教育之主張。不過所顯示的重心較為着重於教育之過度專門化之討論，認為一般學生却未能有一良好的英文、文學、科學、數學、社會科學方面的知識。（註四十九）這些發展，就人文教育的見地言是不及尼爾的夏山學校給予教育界人士一項重大的啟示。

「夏山學校」（Summer Hill School）是尼爾於一九二一年在倫敦附近夏山所創立的一所學校。尼爾所設立的該所學校，純粹是一座擺脫開傳統教育實施的小型學校，其所招收的學生年齡在五歲左右；離校年齡在十八歲左右。夏山學校沒有嚴厲的教師，祇有以愛心、耐心、同情與了解關懷學生的教師；夏山學校不是完全以傳授知識，準備升入大學的一所學校，它是讓學生從教育歷程中，真實地了解生活意義，培養快樂生活的一所學校；夏山學校沒有豪華的教學設施，沒有嚴密的學校規章；沒有考試；沒有處罰；沒有嚴格的管理；祇有在賦予自由下的自我約束；祇有自行安排下的學習活動；祇有依照學生自我發展的能力，來接受的教育。夏山學校在尼爾的教育理想下，不着重教師或學校對學生的干預和指導，因為過多的干預和指導，尼爾認為會埋滅了兒童的自主性和自由性。兒童給予充分的機會，令其選擇，也是夏山學校的一項特點。

對於夏山學校教育的理想，尼爾揭櫫的是幸福生活。尼爾不認為幸福單純的就是喜樂。真正的幸福是內心的知足感受到平衡和福祉。幸福即是善。所有的惡，都會限制或摧毀幸福。因此，尼爾所渴望的個人乃是一個自我充實，自我信任的個體。

尼爾的夏山學校重視的是人的培養，而不完全是知識與技能的傳授。這是一所教導人與人如何和諧相處與生活的學校。在自由的氣氛中，自我養成了行為的規範。在夏山學校中，學生所學的內容，不僅僅是學識的，尚包括了社會的，情緒的經驗。在師生互相尊重、互相敬愛、彼此了解，共同忍讓的氣氛中，尼爾提到卅八年的夏山學校生活中，

從未發生過學生打鬥事件，就可證明自由的賦予，並不意謂著放縱。這就可見他教學的成功了。

一九六九年一位從事美國紐約「第一街學校」(The First Street School)的教師丹尼遜(George Dennison)寫了一本「孩子們的生活」(The Lives of Children)，描述他個人在紐約從事第一街學校的教育工作經驗。第一街學校在紐約的東區，包括了廿三條街中低收入為主的白人及波多黎哥(Puerto Rico)人的社區。丹氏顯然受到英國夏山學校創始人尼爾的影響，因為在第一街學校中，僅有三位教師，一位半日制教師，學校中沒有班級組織，沒有成績單、沒有標準測驗，沒有上課表、也沒有課外作業、沒有學校行政人員，祇有教學的教師。

學校的學習主在學生的自行選擇、參與，沒有強迫性的學習活動。甚多學習活動是以自由遊戲的方式來提供。教師主在學習機會的提供，學習不是被動的等學生的要求時才提供，反而是主動地提供，不過學生是可以加以拒絕的。學習的活動，除了教師提供機會以外，也利用社區中成人提供人際關係的相處之道。教學並不強調知識的提供，而是着重於行為、態度的轉變。主要的教學目標是在於使學生能自我尊重、有信心、可信賴、消除恥辱感、敵視態度及輕視自己的不當習性。

丹氏的教育理想是放在人群關係的建立上。所以他覺得教育應該重視學生的經驗、不要施予強制、對孩童的社會本性要深信不疑。在他的諄諄指導下，所謂「問題兒童」亦能改過向善，改變了他的對人態度，成為正常的兒童。

其次，從一九六八年起，美國北方的北達可特州(North Dakota)，在經過小學制度的縝密研究之後，採取了顯然是受到英國人影響的非正規性小學教學活動型態。至一九七一年時，在全州六百五十所小學中，已有七十所小學採取了較為開放性的非正規性的教學活動。(註四十九)

在開放性的小學裡，一般反應情形尚為良好。學生都能積極地適應這種改變；就學率為之增加；家長雖然依舊關心孩子的學業，但也能接受此項改革。大致上言，這些開放性小學依然較英國學校多了些學術性的活動。不過，由於傳統性的年級制，成績要求及指定的課程，是故實行開放性教學依然有其困難。可是顯見的一些轉變乃是教學已經注意到了個別化的教學、教師已經能視學生為一個人，而且學生的興趣，發展，已經成為編製課程時的重要考慮因素了。這些都顯示了人文教育的特性，已經為美國部份教育單位所實現了。

叁、人文主義教育的價值

由於人類教育的發展乃係隨着所屬社會文化的發展而日益有所進展，因此教育的興衰與發達與其所處的社會環境，就形成了交互影響和相互滋生的一種社會現象。在自然界中，教育是不會滋生與成長的。唯有在人類的社會文化環境中，教育才能成為社會的一項制度，一項重要的文化活動一來提昇人。

人們爲了使此一重大的社會制度與文化活動，更能切合於人們的需要，因而有賴於教育的思想，以期能對教育的實際提示指正，有所增進。

回顧人文主義教育思想，雖然有其發生的歷史背景，社會需要與文化條件，不過在認識到教育的基本特質，乃是涉及到人的發展這一主題時，人文主義的教育就有其不尋常的價值了。再者，從教育歷史的演變上來看，雖然歷史發展的階段不同，變異特多，但是教育思想上，不時會湧現出對人文教育的呼籲與追求，這也就在說明教育雖然與社會文化的發展相呼應，不過，教育實施的指引，却不時地受到人文教育思想的誘導。這一點也是一項令人值得加以注意的史實；故而人文主義教育有的價值，也就被這些不時出現的教育活動漣漪所肯定了。

綜觀人文主義教育思想的價值，約可歸納爲下列六點，特加以說明如次：

一、人為中心的教育觀

在社會文化的發展過程中，教育往往也會成爲人們實現其社會文化價值的一項工具。在日益增加生活的經驗情形下，教育就成爲傳授生活經驗的有效工具；在工業技術快速發展下，教育與工業技術爲之結合，成爲一個社會或國家謀求工業化的條件；在少數治者統轄衆人的社會裡，教育又被視爲治者的一項特權，而具備治者的條件則非由教育途徑不爲功；在科學知識進步的社會中，教育的重心又會被科學知識所佔據，以求科學知識的迅速擴散與科學知識的累積；在自然知識受到重視的時候，教育又會受制於自然中的一些原則。教育與其他社會現象間諸如此類的關係，不一而足。

人文主義的教育思想，明確地指出教育是以人爲中心的事業，不能淪爲神爲本位的教育，亦不能處處以自然中的原則，來規劃教育。在人類物質文化日益進步之下的今日教育的實際，亦不可偏重於物質價值的評估；在知識爆發的現在，教育亦不應唯知識是問。教育的實際、教育的歷程，總需要有些階段，有些內容，看重於「人」的形成、人的發展與人的提昇才是！

二、注重完人的教育

教育的本質是人的發展，因此任何教育的實施，就不應偏向於人的某一層面的發展，否則人的教育，就有被割裂而分解之嫌。在討論教育實施上，人們爲了方便起見，雖然有德、智、體、群、美等型式上的分類，然而從人文主義者的觀點來看，一個完整的人，一個健全的人格，並不是侷限於人的某一特性的發展上。自西方十八世紀以來，鑑於啓蒙運動的發展，西方人對理性、智慧的重視，雖然造成了科學知識的大量進步，但是對於教育上的影響，則不能說不是偏向於知識；過份重視智育的結果，導致了人文教育家對情意教育之重視。一個完整的人格，不僅須保持身心均衡的發展，就連他的感覺、知覺、情緒、情感、意志，也需要適宜地平衡發展。往昔教育上似乎過份強調理性在人格上的份量，因此導致了對上述非理性人格因素的忽視。在人文主義家的宣揚下，今日的教育已逐漸地在矯正已往教育實施上的偏失，爾後對於人格的健全發展，當會有所裨益。

三、強調情意的教育價值

廿世紀人類社會大部份已經處處受到了科技發展與工業化的影響；大都市的形成，人口從農村湧向都市、社會愈形趨於制度化、組織化；家庭組織之走向核心家庭形態、人人忙碌於生活問題的解決等，在激烈的生活競爭下，人們的價值觀多半趨向於才智能力的評估上。人的智慧被視為幸福與成功的基礎，難免忽略了人對自己情感的關注及對他人的關切。現今都市生活所表現的冷漠、孤寂、不易溝通等，都顯示了人們欠缺的是對別人的了解、關注、熱心、同情、合作等的態度。

人文教育確定了人性的深邃內涵，摒棄了主智的教育觀，提出了人的情意層面之培育，注意到了受教育對他人的關懷、同情、尊重、了解、和諧相處等現實社會生活所必需的態度之培養。更重要的令愛教者能產生人與人相愛的情感以淨化人性的品質，使人的品德更為精進。這種超越的理想在教育上頗能有振興人類沉迷於個人私利追逐之弊，對現代社會生活亦多有所指鍼之作用。

四、追求真誠自我的實現

人須在社會文化的環境中，尋求自我的實現，因此人文教育並不希望自我的實現是孤立於人群之外，脫離開社會文化的環境。在自我實現的過程中，人文主義的教育家亦不希望自我的真誠、坦然、天真無邪的特性為之喪失了。人文教育實施上要的是培養自我不時地反省；在發自內心深處的良知，不時的召喚下、引導下、保持住純然的自我。自我追求實現的過程，也需要不時地使自我批評的精神得以樹立。自我中的超我，要始終把握住真、善、美的原則，激勵自我，鞭策自我。同時要在道德的時時薰陶下，自我保持著高貴的良知、良能，絕不為外在險惡的環境所湮滅。在個人責任感的指引下，真誠的自我才是個人提昇與致力的對象。

五、提出第四個R的教育

傳統的教育實施上，一向都重視基本能力的陶冶，即所謂的三R：算術（ arithmetic ）、讀（ Reading ）、寫（ Writing ）。這三種基本能力的形成，往往被認為就是個人適應社會文化的先決條件。在一個現代工業化的社會裡，這三種能力已經是一個社會分子所必需的素養了。然而現在社會也是一個人際關係疏離的社會。人與人的關係並不顯得和諧與圓滿。人際關係的衝突，不協調，就是人文學者對現今社會人群關係所詬病的方面。因此在教育上，他們特別提出第四個R來，即人際關係（ Relationship ）的教育問題。

人文教育思想家深切地體會到，倘若人人都能夠發自內心地去自我尊重，真誠地待人，將別人實實在在地當為一個人看待，而不加以輕視，自然有助於人際關係的改善。是故人文主義教育家以為要改善社會上的冷漠，孤寂的人際關係，必須以真誠的態度互相信任，互相取得了解，互相認識對方不同的社會角色，坦然地溝通雙方的思想，這樣對於人與人的關係才有可能加以改善。人文主義者所要的一個個體乃是個人社會化及人性化的個體，祇是社會化而無視於人性化，這並非是人文教育家所企盼的。

六、強調開放的教育

人文教育家相信自我的實現，必須是在自由的原則下進行。這裡所重視的是教育的

價值，貴乎自我的抉擇。能夠促進自我抉擇的教育，並不在乎有着外在的週詳規則以令遵循。開放式的教育實施，不能剝奪受教者價值上的選擇機會。他們覺得自我實現，就是要藉著教育提供衆多的自由選擇機會，那怕一時的選擇是錯誤的，在自我成長上，也有其教育的意義。開放式的教育，因此也就重視個人的興趣、需要、能力在決定教育歷程上的各項考慮因素了。開放式教育的重點是置諸於受教者的身上。傳統性的班級式教學，就有必要由個別化的教學方式來爲之取代了。非正規的學習活動，也就受到人文教育家的注意了。因爲這種個別化的，非正規的教學，都能使個體自願、自動、自發地去學習，因而不致於使學習成爲個人的一項心理負擔，反而成爲個人的一項樂趣。學習的成效，自然顯得明確而實在了。

人文教育思想的價值，除了前述的六點以外，尙可以發現現今人文教育思想對於受教者個性的發揮、自我教育的重視及教學上之採行個別教學等之重視，以求因應目前教育之日漸制度化、僵硬下的缺失而思有以補正之。

教育思想的價值，就在於指正教育實施上的弊端。吾人或可從教育思想發展的明瞭上，酌請對教育上的實際，提出可能的導正途徑，以便使教者理論與實際產生相互的有利影響。

肆、結 論

西方人文主義教育思想之研究，旨在探微求知於教育之本質：人之發展的真實內涵。從西洋教育歷史之演進中，就人文教育的活動，期求對晚近西方教育實施上，強調人文主義教育之價值，有一探本溯源之了解。

從所探究的問題中，不難知悉，西方教育之人本化，實早在人文主義形成之前即已經存在了。人文主義思想，實先於人文主義而存在。在過去五、六百多年的歷史演進中，人文主義的出現，每每因社會文化環境之不同，而有不同型式的人文思想之出現。不過，人爲本位的中心思想則未有何改變。

如今，在西方先進國家中，由於自然研究和科技發展的愈發爲人們所看重，復加以各類知識日益專門化，教育實施亦有流於偏狹的見地，使完人的教育，面臨了新的爭議。又由於科技的進步，經濟的發展，物質爲先的價值觀之主導下，教育走向偏蔽的一方滿足於經濟，社會發展之需求，使教育上全人的發展，自我的實現，顯現了實際的困難。尤其在一個開發中的國家，他人的經驗，彌足珍貴，足以提供吾人教育發展上的一些參考。讀史之可貴，即在能有鑑往知來之效益也。

註釋

- 註一：徐宗林譯西洋教育史黎明文化事業公司出版七十一年上册頁三六九
- 註二：The Encyclopedia of philosophy The Macmillan company & The Free Press 1967 Vol.4 pp 69-70
- 註三：Ellwood P. Cubberley: The History of Education 台灣翻印版 p 244
- 註四：同註一
- 註五：同註一
- 註六：同註一
- 註七：同註二 p 70
- 註八：James L. Jarrett The Humanities and Humanistic Education Addison-Wesley publishing Company 1973 p15
- 註九：同註三 p234
- 註十：C.H. Patterson Humanistic Education Prentice Hall Inc Englewood Cliffs, New Jersey 1973 p33
- 註十一：William Boyd The History of Western Education Adam & Charles Black p167
- 註十二：同註十一 p165
- 註十三：同註三 p247
- 註十四：林玉體 西洋教育史 文景書局 六十九年頁一六四一一七一
- 註十五：Carter V. Good, Dictionary of Education MC Graw-Hill Book Company New York 1959 p360
- 註十六：J.W. Tibble The Study of Education 1966 p75
- 註十七：徐宗林 赫欽斯教育思想之研究 文景出版社 六十二年 頁一〇九
- 註十八：同註十 p21
- 註十九：同註二
- 註廿：同註十 p22
- 註廿一：Arthur W. Combs Humanistic Goals of Education edited by Donald A. Read & Sidney B. Simon Humanistic Education Sourcebook Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey 1975 pp91-92
- 註廿二：同註廿一
- 註廿三：R. Freeman Butts: A Cultural History of West Education Mc Graw-Hill Book Company, Inc. New York 1955, pp192-3

- 註廿四：Frederick Eby & Charles Flimm Arrowood The History and Philosophy of Education, Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, Inc, 1958 p905
- 註廿五：同註廿四 p908
- 註廿六：同註廿四 p906
- 註廿七：同註廿四 p910
- 註廿八：同註廿四 p916
- 註廿九：同註三 p267
- 註三十：John Martin Rich Humanistic Foundations of Education, Charles A. Jones Publishing Company Worthington, Ohio 1971, p213
- 註卅一：同註八 p165
- 註卅二：同註八 p173
- 註卅三：同註八 p142
- 註卅四：John S. Brubacher A History of the problems of Education Mc Graw-Hill Book Company New York 1966 p185
- 註卅五：同註卅四 p186
- 註卅六：同註卅四 p184
- 註卅七：Edward J. Power Main Currents in the History of Education Mc Graw-Hill Book Company New York 1970 p373
- 註卅八：同註十 p161
- 註卅九：D.A Read S.B. Simon Humanistic Education Soucebook Prentic-Hall, Inc. Englewood Cliffs New Jersey 1975 p 1 3 5
- 註四十：同註卅七 p365
- 註四十一：James Bowen A History of Western Education Methuen & Co Ltd, 11. New Petter Lane, London Ec4 p329
- 註四十二：Paul Nash The Educated Man John Wiley & Sons, Inc. New York 1965 p249
- 註四十三：Thomas Henry Huxley Collected Essays Vol.W. pp317-318
- 註四十四：同註十七 頁十一至十二
- 註四十五：同註十七 頁十一至十二
- 註四十六：徐宗林 西洋教育思想史 文景書局 六十九年出版 頁三一四
- 註四十七：同註四十六 頁三一七
- 註四十八：同註十 p51

註四十九：同註卅七 p609

註五十：同註十 p57

A STUDY OF HUMANISTIC EDUCATION

by

Chung-lin Hsu

Abstract

This is a study concerning humanistic education in the West from a historical point of view. It contains mainly three parts. In the first part of this study the historical background, meanings and fundamental themes of humanism are observed in details. The second part of this study contains humanists' educational ideals, contents and methods. Later the relationship between teachers and humanism is discussed. Then some humanist educators are introduced from the period of the Renaissance to the present time. In the last part an evaluation of humanistic education is presented.