

論道德問題與教育

高廣孚

一、論道德教育之實施

(一)道德標準之演變

當前之道德教育，在實施過程中，發現其困難與問題層出不窮，而且此等道德問題之本質，亦有鉅大之變化，若問其何以致此，若干道德教育學者將其歸因於道德標準之變化與不穩定。考諸行為規範與道德之變化，原因甚多；但其最主要之因素大致有二：一為社會結構之改變；二為各國文化之交互影響與融合。以我國為例，目前之社會形態，已脫離傳統之農業社會，而進入工商業社會。過去之農業社會，安土重遷，為一靜態而封閉之社會。農業經濟重自給自足，注重勤勞節儉。而家人父子終年常相廝守，故孝悌忠信等家庭倫理特受重視。又農業經濟勤勞儉樸之風，與儒家所倡導之「存理去欲」極易配合，有助於養成自制與純樸等美德。一旦進入工商業社會，而社會之結構改變甚大。一方面人口之流動性甚多，鄉村人口有集中都市之趨勢；家庭制度亦逐漸由大家庭制而變為小家庭制，數千年來，我國傳統社會以家庭為國家社會之基層組織，以及以家庭倫理為社會倫理之起點的制度，目前面臨嚴重之考驗。另一方面因農業經濟道德與工商業社會之經濟道德標準差異極大。後者完全自「效能」及「實利」之觀點出發，求發展，求開拓，講實利，重功效，個人所汲汲追求者為財富，盡力講求享受，甚至主張鼓勵消費以刺激生產；過去農村之刻苦自制，儉樸勤勞之道德標準，亦面臨嚴重之挑戰。社會風氣由董仲舒之「正其誼不謀其利；明其道不計其功」，一變而為「正其誼而謀其利；明其道而計其功」，等而下之，而至「謀其利而不必正其誼；計其功而不必明其道。」

論及第二個主要之因素，由於科學進步，物質文明發達，交通日繁，接觸之機會日增，世界各國之文化相互交流影響，日趨頻繁。晚近國人深受歐、美文化、思想及觀念之衝激甚大，道德標準亦逐漸蛻變。對傳統之道德規範發生懷疑，對一種行為之評價，在老少之間，所持之標準漸有距離。此為開放社會所構成的特徵之一。

英國教育哲學家皮德思亦謂，在過去較穩定之時代中，父母確能傳授規則，規則之細目足可供兒童之用。但在第一次世界大戰之後，此種情形不可再得，下一代反抗若干事物，而大膽聲稱，道德僅為私人情感或個人決定之事。但在此時，上一代在傳統上之主觀地位與信賴，亦似欠充實。一方面，僅由於私人情感或個人決定之原因，而稱說謊及殘酷即是惡，理論基礎亦確極薄弱

；另一方面，過去之傳統，確實不能完滿處理當前有關之道德爭論，如性問題即是一例。（註一）皮氏並主張當前之重要工作，在於設計一種符合上下兩代觀點之道德標準。

但此一道德標準之建立不易。其中涉及對道德行為之認同問題。所謂「認同」，即若干人對一道德行為所持之一致的看法。對一種行為之評價，在道德上、宗教上、及法律上之觀點有時會一致，有時則不一致。舉例言之，如作賊、殺人，及亂倫等行為，在道德上視之，則為惡行；在宗教上視之，亦為違犯宗教道德之罪惡；若自法律之觀點視之，則亦為傷風敗俗之事，應接受法律之制裁。即社會民衆亦公認其為不道德。另一方面，若干反對說謊及毀約等規則，為普遍之道德事實；此等事實只有在特殊情形之下，始可成為法律之行為。此外尚有若干行為，其本身之合乎道德與否，則不易確定，如吐唾即是。當街吐唾不但被視為不道德之行為，且為犯法；但在家庭中之吐唾，視其為不道德之事，抑為不清潔之事，頗難遽下論斷。故在日常生活之中，若干之行為規則屬於道德之範圍，若干則否，在此道德信念之後，必有其理論上之根據。

道德規則或標準之建立，必植基於普遍同意之上。一種標準為甲團體所公認，而為乙團體所拒絕，則有欠普遍；為甲社會所同意，而為乙社會所否定者，亦缺乏合理之基礎。若干道德哲學家，表示「減少痛苦即是道德」之原理，應加以維持；而「增加痛苦即是道德」之原理，則不應加以保障。對此原理或規則之觀點，苟能人同此心，心同此理，大家一致同意，則此一道德規則即可成立。此外如公平、自由、敬人等基本之原理，必假定其有一種普遍之同意，而且能為人所證明。在此等抽象而等級較高的原理之後，必有一種信念。但信念若無合理之基礎，亦會影響對行為作合理之判斷。如吾人相信偷竊及失約為不道德之行為，須視其在何種情況之下；又如以右手執筆勝於使用左手，則僅為一習俗或慣例，而不涉及道德。又如關於評價虐待及婚外之性行為時，有時或基於社會傳統道德之觀點，對此等行為之道德問題頗感驚訝，視為不齒；但若對此等行為發生之原理缺乏普遍之考慮，對其評價，亦可能失之偏頗或欠當。

（二）對道德原理應有之認識

關於道德原理方面，有層次上之不同。少數基本而較高級之原理，有時可用以證明其他較低級之道德規則。舉例言之，服從政府之義務，顯然導源於保障公共福利之較抽象的原理。但此等低層次之規則，對其解釋，並非千篇一律。若干規則常視時、地而異，如「虐待」即是；若干則為相對之規則，如關心「信約」及「不傷人」即是。一個兒童，在其尚未學得此等規則之前，確實不易使其理解。

一般人雖生活於一種道德制度之中，常習焉而不察，對各種道德規則不能分辨，論及賭博及性問題時，彼等知以相對之規則加以解釋之。蓋相對規則之使用，端視其時、地及情形而定；由此而妄加推論，即以爲一切道德規則均有相對之性質。據稱，非

洲若干地區之男人，爭喜多妻制；歐洲則盛行一夫一妻制，在美國男女在同一時間內不准重婚。由此可知，一切之婚姻道德，可適用相對之規則。有人甚至對陰謀者、殺人犯、強姦者、及盜賊等人之惡行，亦須視其「民族文化之背景」，而作不同之解釋。唯自日常生活之體認中，道德之絕對原理並不多有。一種道德規則若表現於一道德判斷中，其限制之範圍愈小，則其普遍性愈高。如「不傷人」之規則，呈現於下列之道德判斷中，則其所表示之普遍性有異。

1. 汝不應傷人。

2. 汝不應蓄意傷人。

3. 汝不應無故蓄意傷人。

由以上三個判斷視之，第一判斷所涉及之範圍較廣，第三判斷則恰與第一判斷相反。此三判斷之呈現方式為「應然」判斷，若將其改為「實然形式」之應然判斷，則如下：

1. 傷人是不對的。

2. 蓄意傷人是不對的。

3. 無故蓄意傷人是不對的。

就第一判斷而言，其普遍性頗有問題。蓋「傷人」之方式不一，有蓄意或故意之傷人，有過失或無意之傷人，有捍禦國土與敵相搏之傷人等。此三種「傷人」之方式，除第一種為惡行之外，其他二種均不得謂之「錯誤」或「惡行」。就第二判斷而言，在一般情形之下，蓄意傷人固屬「不對」；但嚴加分析，此一判斷亦有例外。蓋故意設計陷害，或預謀殺人以泄私憤，固可稱之為「蓄意傷人」；若保國禦敵，敵未至之前，運籌帷幄，決勝千里；俟敵之來也，誘其深入，設伏以聚殲之，亦可謂之「蓄意傷人」也。故嚴格言之，唯有第三判斷始符合普遍之原則，因其設限愈嚴，故其普遍性愈大。唯在道德規則方面，若僅訴諸同意，以求建立有關道德效能之「終極」或「絕對」意義，似不恰當。

凡抨擊「絕對」之道德原理者，常提出他種論辯，以自圓其說。彼等可稱此等原則無絕對之弊，因將其使用於實際環境之時，必可稍加變更。如「說謊」或「欺騙」固屬惡行，若善意之謊言則非惡；爽約固屬惡行，有時爽約則可保全一人之生命，不爽約則可害某人之生命，此時之爽約，則又非惡行矣。因多數人認為有若干基本之道德原理，主張將此等原理置於「一切持平」的基礎之上。如基本原理不只一種，有時如此而行必與原理相牴觸，無論彼作何事，必將觸犯一種原理。有時則由於性格、癖好、或榮譽而不說善意之謊言。有時不說謊亦可能引起麻煩。凡事若有例外，則失去普遍原則之根據矣。

(三) 對道德教育之認識

由上文可知，吾人若論道德原理之普遍性時，由以上所述之困惑，將影響父母及教師實施道德教育之態度。換言之，擔任道德教育者，若對道德原理先有清晰之認識，在道德權威方面，則有較為妥當之處理。

在道德教育實施方面，如遇有若干爭論之時，有人主張讓兒童自己決定或解決此等爭論。關於此一問題，涉及道德教育實施之分期，論之不易。確實言之，在兒童時代之初期，其判斷力及智力尚未發展成熟，若使其自己解決道德上之爭論，困難重重。在兒童能評估構成其生活上各種價值，能設計其本身的規則之前，必須善導其向成熟發展。因道德規則別於宗教、風俗、及法律，幼兒缺乏識別之機敏，無力分辨道德事實與宗教及習俗事實之不同，在道德原理方面，不能令其單獨為其自身而作決定。

道德教育之實施涉及之問題有二：一為應在何時實施？二為應如何實施？關於第一個問題，在實施道德教育之前，似應先教兒童學習使用如「正當」、「錯誤」、及「應當」等概念。如不先教以社會上之各種規範及傳統，如何使其能如此而行？關於第二個問題與上一問題有連帶之關係。一般學者認為道德教育中之若干概念，多由模仿及認同 (identification) 中培養而成，在向他人學習態度時特別需要如此。但道德並非技能，不似游泳，純粹由模仿學習之；道德教育包括整體系列概念之學習，不經由多時之教學及解釋，即不能獲得。當兒童取走他人之物品時，父母常認為以責罵懲罰即可教導兒童以後不敢偷竊。事實上父母在此種教育方式上，已犯嚴重之錯誤矣，彼等未曾反躬自問，兒童是否已有財物之概念，他人財物所有權之概念，以及「借」之別於「贈予」之概念。兒童在未曾了解此一系列之概念，則不能了解偷竊之正確意義。道德教育必常考慮兒童之處境。因受概念發展之限制，外人觀之，兒童之行爲則大異於對其加以評斷之成人。

但道德之學習，與「事實的學習」，並不完全相同；根據一定之方式，履行符合他人意願之行爲，亦可稱之爲學習。原理或規則必節制某事，其所節制之事，則爲人之癖好。兒童必須早日培養節制其性癖之習慣。如自其父母處施以一種繼續及確實之壓力，彼等通常會逐漸學習如此而行；因關於人類行爲最有效的類化作用之一，即人常根據其所期望及受獎勵之事的了解而產生行爲，屆時將如水之就下，常勢不可遏。故要求父母之職責必須一致，乃極爲重要之事。如兒童在固定之規則薰陶中長大成人，當其踐履此等規則時，接受一致之褒揚，此等規則即逐漸深印於其心靈之中。在此方式之下，便可建立鞏固之習慣基礎。如不自此開始培養，以後自動規則之樹立則極爲不易。如兒童未曾由構成道德規則之情境中學習，則不能將此等規則適當的應用於各種情境。

幼小之兒童，對於道德概念之了解並不正當。彼等雖知某等行爲之對與錯，自意識中能學習節制其性癖，但彼等了解此等判斷之基礎却極爲模糊。有如皮亞傑 (Piaget) (註11) 所論，彼等之關心規則，含有多少先驗之成份。至於規則效能 (the validity of rules) 之概念，及植基於其上之各種原理，欲將其釐清，仍需時甚久。故期望幼兒能爲其所當爲，並了解行爲之

理由，實覺無此必要。待其年齡日長，了解力日增，便知推廣其同情及忠實於同伴之身。在較早之階段，不能適當的了解原因之前，必須學習實踐正當之行爲。

皮德思建議，道德觀念之學習，可使用數學上之「發現法」(discovery methods)。兒童以此方法，經由適當之發問，能歸納以把握各種原理，而產生洞察等。此爲一極重要之學習方法，但對於機械技能或歷史事實之學習，其用途顯然不大。在吾人一生之中，有許多必須學習之事物，各類事物之學習方式有異，故對各種學習方式之明瞭，亦確有其必要。其中最顯明的事實之一，即在生活之多數事物，必須在彼等正確了解之前，方可學習。如汝將物體拋落，幼兒始了解其落地情形；但彼等可能不了解其原因。確實言之，究有多少受教育之成人能解釋地心引力？在技能之學習方面，如打高爾夫球或烹飪，必也「練習」混合「模仿」，始能臻於純熟，而後始可了解基本之原理。道德既非只是信念之體系；亦非只是一種技能之體系。兒童在早期，多數之經驗及智慧必由信賴中接受而來。兒童對成人之信賴心極爲重要，因無父母或教師與兒童間之關係，兒童決不能毫不猶豫的接受此等基本規則。

傳統道德原理或規則之重要體系，包括對他人利益之考慮，尊敬他人，承認他人財產所有權，及守約等規則。在日常生活中，對道德規則須堅守原則，但不可以過分瑣屑之事繼續糾正兒童，使其發生厭煩。多數父母對兒童之行爲缺乏認識，缺少辨別力。對兒童不良行爲之原因，亦缺乏耐心加以探究，僅就兒童行爲表面之現象，而作消極之制裁，往往忽視問題之根本因素。如兒童有時因說謊及偷竊之故，常內心徬徨、恐懼、及煩躁，破壞桌面之整潔；若父母只以不注意整潔而訓斥之，徒增兒童之困惑。兒童有時面臨許多規則而感困擾，不知何者重要，何者不重要，若不適時加以指導，即有無所適從之感。

兒童在其發展過程中變化甚大，當開始刺激兒童之行爲，而提出說明之理由時，並不能迅速建立鞏固之規則。但除非兒童之心理發展已達至在其本身能喚起某種反應時，否則說明理由並不會發生效果。守信之良好理由，即爽約則使他人深感不便。兒童之不關心他人，係彼之同情心尚未發達，不能表示此種態度，故不能使之立刻改變以尊敬他人。道德行爲及道德觀念之發展，有其心理學之基礎，一俟兒童身心發展至相當階段，其同情心有如傳染病之蔓延，學習關心他人之心將大增。

在相當時期，兒童便開始發展家庭以外之興趣及友誼，彼等之道德推理能力亦大見增進，開始參加各種道德觀點之討論。在差異性極大之社會中，彼會發現其需要此種能力之處甚多，因在許多道德事件之中，可發現有標準上之衝突。彼亦會覺察出因社會之改變，其父母之若干觀點似有部份陳舊。彼有時自覺在處理若干事務上，不能完全仰賴基本之道德規則，由此而導引出自己決定其地位之觀念的發展。但此時父母唯有儘早培養及傳授其此種本領，始能如此而行。如兒童發現其父母曾違反基本規則，而傷害他人，損害他人財產，或不遵守契約義務，則大不高興。在其他行爲方面，如儉樸、商業道德、及性關係等，彼可能因年齡日長，逐漸會發現其中之錯誤。在當前之時代中，一個青年如在精神上完全接受父母之標準，則是頗令人驚異之事。在傳統中，

已教其明白如何適應基本規則，而兒童至少應學習接受或反對此等要素。規則之鞏固基礎必在此種方式中傳授之，一種妥當穩健及合理之道德概念，便因而迅速發展。故知理性具有擴充傳統遺產之作用。

(四)對道德權威應用之認識

在此由道德教育之觀點上，進而指出父母及教師權威之重要任務，在道德規則及激勵兒童方面，父母及教師之權威有其相當之基礎，兒童或青年在接受教育之發展過程中，亦知發展其本身之權威。當前之社會因受自然科學精神之影響，反抗傳統之權威觀念，日漸伸張，男人之於婦女，父母之於兒童，雇主之於傭工，已不可再享有無限特權。即使在科學方面高唱打倒權威，在社會上長者型之權威亦逐漸衰退；事實上在學校與家庭中，以及在國家中，對於權威仍有迫切之需要。

權威為代溝間之橋樑，權威亦具有認同及可接受之特性，在過去傳授智能時，常用強迫或討好學生之方式以傳授智能，為權威之誤用。古代兒童常受迫而學習困難之教材；現代之教師亦常用行賄之方式以刺激學習。進步之教師則反對此種訴諸超級市場之方法，以摸彩而刺激顧客之購買慾。現代工業社會中，有對待兒童如迎合消費者之需要的趨勢。心理治療學家對於兒童在慾望上有高度之可塑性，亦加以忽視。權威在此種使用方式之下，已成爲行賄及強迫間之媒介矣。確實言之，在學校或家庭教育中，不能利用權威以培養兒童之諂媚或阿諛，但必須傳授或陶冶對社會要素之認同觀念。兒童因羨慕金工教師，對於學習金工可能發生興趣；因敬愛其父母，可能接受雙親之行爲規範。但在慈愛之尋求中，如不培養其價值概念，或在主觀上缺少行爲歷程中之正當感覺，教師及父母之教育工作將遭遇失敗。彼等之任務，乃用其正當之權威於下一代，使其在根本上了解在一種生活方式中有其美德及罪惡。換言之，彼等必須爲此工作而辛勤耕耘。

道德意識之發展，自心理學上觀之，有其發展之邏輯順序。大致自無律而他律，再由他律而自律。唯須注意者，此僅爲依照學理上之分析而已。但照人類日常生活中之實際行爲視之，一般成人之作人處事，率皆由自私自利出發；行爲之純正與否，與個人知識水準之高低，似亦無絕對之相關。但吾人似亦不應失望，自此而傾向於行爲主義心理學家之悲觀論。史肯奈爾 (B. F. Skinner) 在其「超越自由與尊嚴」(註三)一書中，否認人有自律能力，以「自由」、「自律」乃神秘及虛幻之概念，無實效可言。人類道德行爲及觀念之演進，最多只由無律而至他律，根本無「自律」之可言。梅遜 (R. E. Mason) 亦曾謂：「在史肯奈爾行爲科學觀點之下，認人既無自由，亦無採取自主行爲之能力：確無如意識或心靈等物；在原理上，人之行爲恰如機械反應之進行，而能加以預測及控制。」(註四)又史氏在其「科學與人類行爲」(Science and Human Behavior)一書中謂，人之個體即「在功能上連結各種反應之體系。」(註五)而以教育之目的，即由學生實現其可欲之反應，當此可欲之反應被引出之後，立刻予以獎勵之，並增強此一反應，直至使其成爲彼之完全行爲之一部份爲止。對學習此可欲之反應而言，乃對此可欲

之反應立刻給予增強作用，方是必要之條件。此即史肯奈爾之增強原理 (reinforcement) 使用於道德行為之養成方面。史氏以刺激與反應之原理，以解釋人類行為之形成，以人根本無「自由」之概念，何能產生自律之行為？並以增強作用訓練人之道德行爲，將道德行為之動機，均植基於個人自私自利心之滿足，何以培養人之道德義務感？稍明事理者即知其非，自不屑加以駁斥之。若學校教師及家庭父母以其道德之權威，建立於史氏「行賄」理論之上，則只有他律決無自律之道德行爲矣。

吾人須知，兒童年齡漸長，應以自律替代他律，使其在內心中養成自動自發之克制功夫。道德教育之環境陶冶之效不可忽視，兒童在發展之過程中，若指導其結交益友誼友，互相規勸，相互勉勵，行爲則漸趨正常之發展。又在家庭中，父母之教育方式，無論言教身教，均能以身作則，爲兒童之表率，耳濡目染，自能日臻於善。因此，支配兒童意志之權威，欲使兒童作合理之事，須由訴諸其常識及經驗，漸導至訴諸理性，不可事事出之以命令。如兒童吸煙，父母須告以吸煙之害，不可嚴詞厲色加以呵斥之，若使其惱羞成怒，更不易接受成人之勸誡。父母與教師之行爲，亦須常作自我檢點，若發現本身之基本原理，與兒童之教育相違反者，必須加以評詰之。

舉例說明應甚重要。父母及教師必須提供一種典型，由此典型中，兒童能培養其自制之心。道德權威之感召貴乎內在化，因人及年齡之不同，而作合理之調整，以及在工作之進行中而作合理之修正。教育方式依無律、他律、自律而作適當之實施。年輕人若反抗不合理之傳統，其動機正當，必須審慎處理之，慎用成人之道德權威。簡言之，教師與父母必考慮如何運用權威，而不可爲兒童或青年視爲誤用或濫用權威之人。

二、論道德教育與學校訓導

(一) 訓導工作之重要性

學校教育之對象爲人，人之所以爲人，不僅在於有豐富之智能，而且須有良好之道德修養。學校教育一向偏重智育工作，以「教務」爲優先；而忽視「訓導」工作。實則在學校教育中，訓導遠較教務爲重要。當前一般教育學者主智、德、體、羣四育並重，在此四育之中，後三項工作幾全爲訓導處之工作範圍，由此觀之，訓導實重於教務。教育之最高理想，在於培養智德兼備之人，故道德教育爲學校教育之重要一環。青年學生若徒有智識、技能，而缺乏良善之品德，智識程度愈高，則其爲害社會之可能性愈大。鮑行 (M. L. Bosing) 曾謂：「訓導如無成效，教育之理想則無法實現。」(註六)

海爾巴特 (Herbart) 亦謂：「教育不僅求知，亦不僅求個人智力之發展，最重要者當爲人格及公德。」

(一) 訓導之意義

溯探「訓導」之語源，我國說文：「訓、說教也」；字彙「訓、導也」，示「訓」、「導」二字義通，有「訓教合一」之內涵。實則在學校教育工作中，訓、教絕不可分立，教師乃最適當之訓導人選，除教學之外，應兼負訓導之責。將訓導責任及工作置於少數素無學養之訓導職員身上的傳統觀念，須徹底革除。

唯當前學校中所稱之訓導，乃自英文 Discipline 一字譯而來。該字又源自拉丁文之 Disciple，本指個人之思想行為，須符合領導者或教師之意旨而言。因此，傳統教育中對於「訓導」便有種種誤解。學校管理學生，初期令其盲目服從，不容發生疑義；後經新教育思想之啓迪，始漸承認個人有自主之權利，而訓導之涵義亦為之不變。馬克曼 (Macmunn) 謂：「訓導」二字意義之應用，可分為三期：一認訓導為嚴格之束縛，即使人絕對服從；二為以人格為最高之規範；三始承認兒童之自由，即今之所謂自由訓育是也。」此說與發展心理學之觀點，認道德觀念之發展分階段，頗相脗合。在上文中，皮亞傑謂道德發展可分無律、他律、自律三期，道德之無律時期乃被動的遵從；他律時期為勉強的信行；自律時期為反省的悅行。

(二) 訓導觀念之澄清

(1) 「訓導」與「制裁」——自字源上觀之，「訓導」指個人之思想、行為，須符合領導者或教師之意旨，如個人之思想、行為，一旦不符合此種要求，便需要訓導工作以糾正之。因此，有人常誤解「訓導」與「制裁」必有密切之關係。功利主義者認為人莫不畏苦喜樂，避害趨利，充分表露自私自利之心，欲使人破除私刑，而為公益，必賴制裁 (Sanction)；於是學校實施懲罰之觀點，乃獲得哲學理論之支持。邊沁 (J. Bentham 1748-1842) 分制裁為四種：一為自然制裁；二為政治制裁；三為道德制裁；四為宗教制裁。哈里斯 (W. T. Harris) 亦分懲罰為二：一為生理之懲罰 (Physical Punishment)；二為道德之懲罰 (Moral Punishment) (註七)，皆主以制裁為達成訓導工作之手段者也。

實則「制裁」非訓導之唯一手段，亦非良好之手段，常為現代教育學者所不取。故負責訓導工作者最好不用制裁；若不得已而用之，亦須慎審。過去所謂之「嚴師出高徒」，「不打不成器」(Spare the rod and spoil the child) 之陳腐觀念，應予根除。因兒童青年有其自己之人格、個性及價值，若蔑視此一切本質之存在，動輒以夏楚臨之，不但不易收到訓導之效果，反而會引起反抗之心理及行為，此之謂「揠苗助長」，不徒無益，而又害之。

若干學者以為學校中之制裁不能少，有時可用之於少數之兒童，及特殊之教育情境。海德 (William D. Hyde) 曾謂：「此種訓導在學校中有如社會上之警察及獄吏，必有警察及獄吏以維持社會，以對抗百分之二在生活中破壞家庭的、經濟的、社會

的利益之公民。同理，每一教師必有警察及獄吏之本質。」（註八）將學校比如監獄及警局，教師比如獄吏及警察，此種觀念即使只用之於少數有問題之學生，亦極為不當。蓋警察及獄吏之於犯人，其出發點本於嚇阻，着重於事後之懲罰；而訓導工作者之於學生，應以「愛」為出發點，重在犯過前之預防及教育。即不得已而用懲罰，亦無法律上「殺一儆百」之存心。

(2)「訓導」與「管理」——當前學校行政人員常以「訓導」與「管理」(administration)之概念相混淆。管理有「控制」及「強制」(Coercion)之義。不顧規定之合理與否，強迫遵從，不允學生探詢理由，祇有依照規章行事，如有違犯，照章處罰，不能使學生心服。且不顧學生道德意識發展之程序，忽視學生個性差異，對學生缺乏激勵作用。

訓導之實施，若基於「指導」(Guidance)之原理，而不尚管理及強制，有計劃、有步驟，依照學生身心發展之順序，採用不同之輔導方式，其最後之目標，在使學生能自願自發，欣然向善。

管理重「紀律」及「秩序」之維持，在行為表現上，注重養成被動之服從態度，妨害學生道德理性之發展；訓導並非不重紀律，但其終極之目的不止於秩序與紀律之維持。且其所要求之紀律，乃合理之秩序，為學生自願接受及遵守之紀律。杜威曾謂：「舊式學校乃如此之地方，一排排兒童靜坐在桌上，等待教師告訴其要做之事。但現在之教育目的不在此種秩序，其所要求之秩序，乃全室之人，均努力於共同之工作。工作者無論為成人或兒童，均可相互交談、商量，活躍於團體之中。團體或紀律之標準，並非要求其在教室中如何肅靜，或其所使用之教材或工具如何少及一致，而重在個人或團體所完成工作之質與量。」（註九）由此觀之，訓導所要求之紀律，乃學生有充分自由之秩序。

「自由」與「紀律」在訓導上並不相互牴觸。但自由必以紀律為基礎；猶如「民主」必以「法治」為前提。唯以遵守學校規則之自由，始謂之真正自由。故訓導應崇尚發展學生之自由精神，培養其理智思考之能力，及獨立判斷之習性，一旦事務當前，而能明辨是非與善惡。

(3)「訓導」與「權威」——在傳統學校中，訓導人員之權威甚大，使學生不敢接近，視訓導工作亦多存成見，工作不易開展，難收預期之成效。

「權威」(authority)一詞，就字面視之，似不離「權力」與「威嚴」，能掌有權力者，自能建立其個人之威嚴。政治上之獨裁者，掌人民生死之權，自會產生懾人之威勢；訓導人員掌學生記過開除之權，自會使學生望而生畏。我國法家論權威有四型：

甲、重「勢」型 法家中慎到重「勢」，嘗謂：「飛龍乘雲，騰蛇遊霧，雲罷霧霽，而龍蛇與蟻螳同矣，則失其所乘也。賢人而詘於不肖者，則權輕位卑也，不肖而能服於賢者，則權重位尊也。堯為匹夫，不能治三人，而桀為天子，能亂天下。吾以此知勢位之足恃，而賢智之不足慕也。」（韓非子卷十七，難勢篇）重「勢」者，以權位為建立個人權威之要件，有位斯有權，有

權斯可駕馭他人。

乙、重「術」型 申不害重「術」，「術者，因任而授官，循名而責實，操生殺之柄，課羣臣之能者也，此人主之所執也。」（韓非子卷十七，定法篇）「術」即「方法」，重「術」者，工於心計，講求領導人之權謀，使僚屬傾心，士卒效死。

丙、重「法」型 商鞅重「法」，「法者，憲令著於官府，刑罰必於人心，賞存乎慎法，而刑加乎姦令者也。」（同上）重法者，凡事有前例，法有定規，重刑責，而嚴獎懲，藉以取信於人，以建立其個人之權威。

丁、集大成型 韓非子集法家之大成，以為勢、術、法三者，不可偏廢。而謂：「勢者，勝衆之資也……故明主之行制也天，其用人也鬼，天則不非，鬼則不困，勢行教嚴，逆而不違……然後一行其法。」（韓非子卷十八，八經）所謂「其行制也天」，指其仰賴法制；「用人也鬼」，指以術馭人，故能不困；「勢行教嚴，逆而不違」，指藉勢位以建立其威嚴，是之謂集勢、術、法三者之大成，而樹立至高無上之權威。

韓非子以為樹立權威，必賴賞罰，名曰「二柄」，曾謂：「明主之所以導制其臣者，二柄而已矣。二柄者，刑德也。何謂刑德？殺戮之謂刑，慶賞之謂德，為人臣者，畏誅而利慶賞，故人主自用其刑德，則羣臣畏其威而歸其利矣。」（韓非子卷二，二柄篇）

法家理論中之權威，以勢位、權力、詐術、權謀、及法律為其內涵，以制裁或刑罰為其運用，故常為專制君主及獨裁者奉為主臬；與西方馬基維里之「君王論」同一格調。此一類型之教師，古代所在多有，如我國私塾之冬烘先生，動輒以夏楚二物加臨學生之身；克伯萊 (Elwood P. Cubberley) 在其所著之西洋教育史 (The History of Education) 中，曾描述一日耳曼小學教師，在其一生之教學生涯中，以打罵懲罰學生為常事，不但花招百出，且別出心裁，使兒童飽受各種懲罰之痛苦。時至今日，在新教育思想之洗禮下，學校教育嚴禁體罰，此類教師漸隨時日以俱逝。

按西方「權威」(authority) 一詞，源自拉丁文之 *autoritas*，概念上表示在意見、建議及命令等方面有「提出」(Producing)、「創造」(Originating) 及「發明」(inventing) 等意義。(註一〇)「權威」概念應用於教育或訓導之上，其內涵雖仍有「權力」之意蘊，但其表達之方式則異。一般所謂權力之表達，方式不一，據皮德思稱：「權力本指一個人以生理強制之方式，而任意支配他人（如給予痛苦，限制其活動等），或使用心理之強迫（如不給食物、飲水、住所，或為求獲得此項要求，以增加之其他各種手段），或應用不大可怕的獎懲方式（如管制增加物質之資源及獎賞、性慾之滿足等），或使用催眠術或性的誘惑等個別之影響力。」（註一一）此等權威運用之方式，均不符合現代教育及訓導上之要求。

皮德思分權威為二種：(一)為在社會控制方面，權威訴諸非個人之規範秩序或價值體系，以凡在允許之下而接受此規範秩序或價值體系之人，主要在於節制行為，並以此種權威經常由各種權力形式以支持之，謂之「權威」在社會控制方面之意義。(二)為在

學術方面，指某人在希臘史或鳥類移棲學之知識方面，學有專長。此等人具有特異之能力、訓練、或洞察力，而有能力講述此等材料。此兩種權威之外延與內涵並不相同。

皮氏以爲社會控制之權威，例如決定一種法律之效度，審查其是否合乎規定，在於有一權威之個人或團體以執行之。此種規則可能並不合理，但自其效力中並不能指出此種評價乃訴諸理性者；因霍布士 (Hobbes) 即如此稱：「制訂一種法令，是權威，而非智慧。」

但在知識方面，此種情形則極有差別。知識之終的乃訴諸理性者，而非訴諸權威。(註一二)

筆者認爲教師及訓導人員之運用權威，應注意下列之要點：第一、教師及訓導人員有法規上賦予之權力，在規定之權限中，負有施教及輔導之責，以發揮教學之最大效果，及完成訓導上之重要任務。但此行政權威之應用，必求其合法。第二、教師及訓導人員必具有輔導工作之新知，努力研究，以建立其在輔導知識方面之權威，使學生敬仰。第三、教師及訓導人員必建立道德行為方面之權威，嚴於律己，敦品勵行，有良好之道德修養，爲學生之表率，使其潛移默化，而收濡染之功。古語曾云：「身教從言教。」教師及訓導人員平日固應以身作則，但在道德教學方面，亦應培養學生作道德價值判斷之能力。必也使其能明辨善惡，然後始能爲善去惡。第四、教師及訓導人員在指導或輔導學生之技術方面，應具有權威性。平時必須熟諳各種輔導、諮商之技術，心理學上之原理原則，認識學生之性向、特殊才能、興趣，及其個性差異。必也以「愛」爲出發點，尊重學生之人格、價值，雙方建立鞏固之情感，使訓導工作能順利推行。

「權威」與「專家」(experts) 二概念亦不同其外延。二者之不同，在對知識之看法。如某人將知識視爲工具，完成某一目標之成分，超過其「爲求知而求知 (Pursued for its own sake) 之成分，即謂之專家。而權威之求知乃備諮詢之用。故專家不但指佔有知識，且有對知識加以應用之涵義。

教師在教學及訓導方面爲權威，亦爲專家。教師爲社會工作，在學校執行任務時，維持社會之控制，在此方面爲權威。在社會文化方面有傳遞文化之責，亦爲權威。但彼亦爲專家，在指導兒童行爲及發展，以及教學方法方面，學有所長。故教師乃一錯綜複雜之身分 (A complicated status)。

自另一方面觀之，權威又可分形式與實質兩種。所謂教師之形式權威 (The formal authority of the teacher)，爲權威在學理或理論上所要求具備之條件，此與教師之價值生活有關。依皮德思稱，教師之價值生活包括：(1) 有關所謂內在價值之活動、思想方式及識見；(2) 道德的正當行爲模式，如符合「良好公民」之行爲；(3) 態度、服裝及語言之端莊有禮、清潔等，屬於認可之生活方式的一部分；(4) 生活方式上必要條件之讀、寫等技巧。彼更認爲教師負有雙重任務之角色 (dual role)，一方面成爲社會文化某方面之權威，其工作即使他人創造有關之價值。在另一方面，負有職業訓練之責，使人能選擇其工作及接受高等教

育。(註一三)

至於教師之實質權威，即教師在行政職務、學術研究、道德涵養、學生訓導或指導等方面所完成之實際效果。形式權威與實質權威之外延難期其相同。因教師常受主客觀因素之影響，不可能完全達成形式權威方面之一切要求。

(4)「訓導」與「懲罰」——在學校訓導工作中，對學生善惡行為之處理，常用獎懲(Reward and punishment)。獎懲為制裁方法之一種，凡善行則獎，惡行則罰，唯常有濫施之弊。實則二者之使用，必須審慎；如有濫用，便生不良之後果。關於獎賞之濫用，其流弊尚少，如懲罰濫用，則悖離教育常軌矣。在此擬專論懲罰。

1. 懲罰之特性 有人稱「懲罰」乃極為特殊之概念，通常僅適用於規則被破壞之時，包括「有意科予之痛苦」(The intentional infliction of pain)，或對違紀犯規者所作之不愉快之事。痛苦之科予者為權威人士，彼有權執行之。故所謂「懲罰事件」須符合下列三項規準：

(1) 有意科予之痛苦；

(2) 由某權威人士執行之；

(3) 為加於一個犯規者之結果(註一四)

依紀律之觀點，懲罰之科予，乃由於學生之觸犯校規，或破壞紀律。學校為求保障學校之尊嚴，科予應得之痛苦，並強制服從之。故懲罰與「服從」(obedience)有關。哈瑞斯(W. T. Harris)謂，在兒童之品性中，服從為一重要之特性。服從可分為兩方面：第一、服從指導者之絕對意志；第二、服從有關合理的及善良的意志。服從導源於強制，為絕對之服從；來自於信賴，則為另一種服從。而自動自願之服從極為重要。(註一五)唯絕對之服從，不帶有教育意義，即使有，含量不多。而自動自願之服從，可培養學生遵守或實踐普遍律則之義務心，對於日後公民義務之實踐，有極大之裨益。

懲罰既為求維護校規，則與「紀律」有關。自語源學方面言，紀律以學習之情境為基礎；表示服從規則及秩序之意。規則可能為學習之材料，如文法之規則或道德之規律即是；亦可能為學習之方法，如練習及訓練之規則即是；或為學習若干事物而必需之一般規則。故紀律不但與規則相關至切，在概念上且有共同之一致性。(註一六)

但紀律與懲罰之概念並不相同。依據皮德思稱，在學校中，常稱之為「懲罰」事件者，嚴格言之大都非是。如有一男孩之家庭作業未予完成，教師使其補作，此為一種外在之紀律(external discipline)，而非懲罰。其中雖包括利用命令，使其忍受練習及預備課業，此可能為有意科予之痛苦。雖在命令中可能帶有指責與羞辱；但此屬於道德訓練之範圍的成分多於懲罰。唯此男孩若遭受杖責，或剝奪其權利，則應稱之為懲罰。

2. 懲罰之學理根據 探求懲罰之哲學理論基礎，計分下列二派：

(1)直觀論者之觀點 直觀論者(Intuitionists)在定義上視「懲罰」為報復之舉(retributive action)。在此名詞中之一部分含義，必包括痛苦或不愉快。痛苦與不愉快乃犯錯之結果。在道德之適應上，彼等認為凡犯過者應科之以痛苦。

魏斯特馬克(E. Westermarck)(註一八)主張懲罰乃一種報復情感之表現。以為使懲罰自身證明其正當性，有其自然之基礎。但反對此觀點之理由亦相當明顯與充足。其反對之理由均來自道德概念，及主情主義之理論。如以懲罰乃自然反應之表現，人受許多自然反應之支配，則應學習如何加以制止。一種道德判斷僅訴之於人的普遍性，不能證明其正當。其次，以情感說明道德判斷，亦將陷於錯誤。過去常引起爭論者，即不能僅將情感作為判斷之參考，而構成「認知之中心」(cognitive core)。

(2)功利主義之觀點 功利主義者如邊沁、穆勒、斯賓塞等人，莫不心理學之觀點，認人無不好逸惡勞，避苦就樂。若善行獎之，則心喜相勉向善；惡行罰之，則畏苦而不得不避惡。以期用外鑠之力量而達成其行為改變之目的。故功利主義者最贊成懲罰之正當性。痛苦之科予，驟視之為一種傷害，因痛苦之本質為惡。對於違紀犯規者科予痛苦，在量上有大小之別，但「制裁」與社會或學校規則之保障有密切之關係。故懲罰之基本理由，乃是對惡行之制止與阻止(deterrence and prevention)。總之，功利主義者視懲罰為使學生行為改善之手段。

反對功利主義之「制止」原理者，其所持之最激烈的理由，謂「制止」祇證明痛苦之處罰，而不能說出加痛苦於一犯規者之理由。「懲罰」既有「嚇阻」之作用，而最有效之阻止方法可能為集體之懲處。但教師或訓導人員之使用集體懲罰，常因尋不到懲罰之對象，被迫採用此種方式，但學生之對此一般反應不良。彌補此種缺點之方法，在於使犯規者自願承認錯誤，或至少能發現一同謀者。否則，懲罰即缺乏合理之基礎。

功利主義者之主張在訓導工作中使用懲罰，與法官之對罪犯科刑，係基於同一理由。一罪犯於搶奪他人財物，或傷害某人生命，或破壞社會秩序之後，即已觸犯刑法，法官必持為保障他人之合法權益，維護他人生命，或保障社會秩序之大前提下，視情節之輕重，予以科刑。輕則徒刑，重則判死，或視其如害羣之馬，予以監禁，使其與社會人羣隔離，此即功利主義之所謂阻止原理。皮德思稱：「阻止包括用某種方法使罪犯孤立，使其不能以彼之方式再為社會(團體)製造困擾。」同理，彼等認為學校之使用懲罰，對學生開除學籍，或予以警告，旨在保障學校之利益，維護其他學生之權益，或維護學校之紀律。故功利主義者認為使用懲罰之另一基本的原理，即對其他學生或學校利益之考慮。

3.學校懲罰之運用 學校訓導工作之主張使用懲罰，旨在改善學生之行為；但持反對理由之人謂，僅賴懲罰並不能達成上述之目的，故主張廢除懲罰，改用其他方式。贊成維持懲罰者亦有較充分之理由，以為學校之廢除懲罰，猶如建議政府之廢止刑法，在若干特殊情況中，或學生之個案處理，有時又不能不用懲罰。但自教育之觀點視之，懲罰之是否有價值，頗使人懷疑。故懲罰最好不用，若不得已而用之，必求審慎。

懲罰之目的在於改善學生之行為，此種由外鑠手段科予學生之痛苦，能否真正使學生之行為改變？對此常有許多責難與批評。行為之改善出於學生之自願心境者，其效果必大。究有多少學生在接受懲罰之後，而自願改過遷善？可能大多數均懾於懲罰之權威性與強制性，暫作退避，不得不作自我之約制，以勉強適應學校之措施。所科予之懲罰，即使十分合理，學生之出於自願承受其行為結果者極少。若干問題學生與訓導人員往往立於敵對之立場者，其原因在此。

由此觀之，有時獎勵及贊揚之效果，較之懲罰及責罵為大。故在訓導工作上，視懲罰可裨益於教育，基礎似非常脆弱。此皆由於懲罰之「制止」原理較弱於「道德促進之基礎」(grounds of moral improvement)也。

贊成之學者，認為懲罰對學生行為之變化，常有效果，乃經驗之事實，有目共覩。對於兒童品德之發展，適當之懲罰可能有良好之效果；但支持此一觀點之學者似並不多。(註一九)柯爾保 (Kohlberg, L.) 亦謂，父母之懲罰攻擊，導致兒童之攻擊，此已獲證明；但導致道德之學習，則無證明。柯氏以青年之道德行為似與智慧有密切之相關，亦與兒童一般之概念發展有關。(註二〇)懲罰之所以不能產生預期之效果，常因濫用，無必要之懲罰，往往多於為需要而用之懲罰。若干懲罰缺乏合理之基礎，缺少教育意義，衡之於價值標準，且有「反教育」之作用，不但無益，而又害之。

4. 懲罰之型態與原則 至論懲罰之情境，皮德思謂有三種不同之型態，需要加以辨別者：

- (1) 與破壞秩序情境有關者，需要隨之以教育活動，通常稱之為教室紀律。
- (2) 與破壞團體及學校規則有關者，有道德之重要性或法律之禁止性者，如偷竊、說謊、傷人、毀損學校財產等。
- (3) 與學校特別重要之規則有關者，如不能在狹窄之走廊上跑步、及進餐缺席等。(註二一)

唯學生之犯規行為，原因、背景、情況、動機等各有不同，在懲罰之先，先查明其行為之各種因素，針對不同之情境，再加以處理，庶可使懲罰含有教育之價值。

懲罰之方式，大致分肉體之懲罰及道德之懲罰兩種。前者又稱生理之懲罰，後者又稱精神之懲罰。哈瑞斯謂，當道德懲罰不足時，始可使用生理之懲罰；當後者不適用時，必求助於前者。(註二二)唯懲罰運用之得當與否，尚在於權威人士(執行懲罰者)之存心。如教師或訓導人員以懲罰為「報復」之手段，以眼還眼，以牙還牙，則是存心不良。或基於「制止」及「阻止」之原理，以懲罰為嚇阻之手段，以「殺一儆百」、「以警效尤」為存心，均悖離教育原理及原則。反之，權威人士若存心公正，自「教育愛」出發，即使有時量用懲罰失之於苛，仍有其教育上之價值。故懲罰不用則已，如不得已而用之，則必依據下列之原則：

甲、公平原則 懲罰之執行，必求公平。「公平」有「公道」及「平等」之涵義。吾人常謂：「上帝之前，人人平等」，「法律之前，人人平等」。學生在教師及訓導人員之前，亦應一律平等。無貧賤之分，無貴賤之別，無性別之異，是之謂「平等」。

。如兩人犯錯，行為之型式及本質若完全相同，懲罰則不應有別，是之謂「公道」。故哈瑞斯謂：「教師所表現者不宜偏袒（predilection），而無偏愛；否則使用不普遍之律則，一旦兒童了解彼與其他兒童所用之法則不同，將立刻淪於放肆。」（註二四）

乙、寬恕原則 教師執行懲罰之先，對犯錯學生不應預存成見，不應失之於蔽；懲罰之後，心無芥蒂，仍一視同仁，且特加關懷。懲罰之量用，必求其輕，面對開除學籍之學生，必盡力尋求彌補之道。如此存心忠恕，學生必受感化而知改過遷善。

丙、仁愛原則 懲罰之運用必基於「愛」，尊重學生之人格，尊重學生之價值，視學生如人（a personal being），有人格，有自由意志，故犯錯之後，鮮有無痛悔之心者。施懲罰於低等動物，祇有痛楚之反應，而無悔改之意識；施懲罰於木、石之類，則毫無反應。學生既非動物之「牠」，亦非木、石之「它」，乃你、我之「他」。故施懲罰於學生，應視其為有人格之存在。康德視人為為一目的，而非手段；存在主義以我——汝原則解釋師生關係，均自「仁愛」之觀點出發，明乎此，則知慎用懲罰。

丁、權宜原則 學生違規，必詳求其動機及原因，若犯錯之動機不同，即應採用不同之方式處理。學生之犯錯案件，表面觀之，大致相雷同，但考其本質，容或有異，不可不察。若祇照校規之條文處理，往往失之於偏。

三、論美育與德育之關係

（一）論藝美之價值

有人稱藝術美為基本價值之一，或稱其為規範價值者。藝術與科學不同，人對環境要求認知及了解，因而產生濃厚之興趣，而有所表現，則為科學；人對客體發生興趣，而訴諸美感，以求表現者，則謂之藝術。

科學家之研究對象為自然現象，探求其因果關係及影響。如以雷雨為例，科學家首先研求其發生之原因，而悉雷雨與長期之炎熱氣候有關。第二則尋求雷雨所產生之結果，而知雷雨可使天氣清涼，氣候產生變化，或可導致生命之死亡及財產之損害。由此觀之，科學家將自然現象置於因果關係之上，當其達成此一目的時，此一事件便已獲解決。

藝術家之態度則根本不同，彼等之興趣在於為藝術而藝術，當一種自然事實出現時，藝術家通常在興趣方面之表現，所關心者並非解釋，而為沈思，彼等所考慮之客體，有激發感覺及情感之作用，將此具有興趣之感覺及情感視為經驗。客體雖可激發觀念，但此一切均係為喜悅而喜悅者。若干哲學家用『愉快』（enjoyment）以代替『沈思』（contemplation），以敘述此種態度（註二四）。將愉快一詞隸屬於藝術，因其對情感多於對思想之激發，情感為藝術經驗中心之形式。

人爲達成其愉快及沈思之目的，有時則創造客體。彼有重造一有趣味之對象的感覺，此即創造藝術之開始。物體之重造傾向於消遣，或僅爲情感之發洩；故純機械之創造並非藝術，其理由即在此。謂攝影爲一種藝術，乃係純就攝影者之本身而言。作爲一個藝術家，端視其在創作時之動機而定。

人在創造作品時，採用不同之方法及媒介。對聲音之效果發生興趣，因而研究音樂，對形態及色彩發生興趣，因而研究繪畫之藝術，因發覺語言可用於沈思，提供心靈中有趣味之對象，故有文學。此即藝術之開始及動機，有時稱之爲「美術」之開端及起點。

(二) 美術與實用藝術

在此需要注意者，即美術與所謂之「實用藝術」有別。但在此兩者之區別中，並無必然性之秘密。兩者之基礎有異，至爲明顯。人爲現實中之動物，爲求滿足需要而繼續適應環境，發明工具，建築房舍。但在此等活動中，却知將鮮艷之色彩用於此等工具及房舍之上，由外觀視之，令人賞心悅目。自此等裝潢而獲得喜悅之人，亦可謂之藝術家；工具用以工作，房舍用以蔽風雨，其本身爲一種經濟而有效之方法，人滿足於此一實用之目的，而非爲興趣而興趣，則非藝術家。

有人常認爲實用之藝術含有一切實用之活動。自此一觀點視之，挖掘溝渠，埋設裝置，以供科學之研究或實驗，亦應視之爲實用藝術之表現。果如此，則藝術家等於製作工人矣。唯藝術之創造必有兩種重要之因素：一爲藝術創作之衝動，屬於情感及本能；另一爲精心之製作，屬於高尚之智慧及聰明。一切創造活動，除具有美感之外，兼有實用之效果者，均可判斷其爲實用藝術。

但對上述之觀點，亦有人提出反對之意見。當認爲實用藝術含有一切實用活動時，藝術便等於技能矣；如此，則有人相信喜悅想像之因素，對藝術而言，則不重要矣。任何喜悅或滿足僅與成功之活動相伴而來，名之爲克服困難之喜悅。由此種藝術概念所引起之困難，不能爲藝術提供喜悅默思之重要經驗。

由此廣義之藝術名詞上視之，人類並非與他人分離而產生不同興趣及態度之集合體。大致言之，人性之整體可於各種行爲中表現出來，但有程度上之不同。杜威 (John Dewey) 將藝術敘述爲「生活之本質」，其意即在此。實用藝術之意義係指許多活動，在此等活動中之主要目的均不離實用，而認爲藝術家之興趣則爲次要及偶然之事。美術與實用藝術則異，美術之活動亦有其主要之目的，唯其最主要之目的則爲藝術之創作，並不一定涉及實用。二者間之分別，已判然分明。

(三) 論審美判斷

有人謂藝術教育之意義與知識價值有關，故常用「真」與「偽」等名詞，而且在討論知識時常用「合邏輯」或「不合邏輯」，「有效」或「無效」等名詞，而意指藝術之評估有其客觀之標準。但問題爲，此種有效之客觀標準是否與藝術有關？或在藝術之領域中有無純個人或主觀之成分？如答案爲肯定時，則表示尚未了解藝術教育之意義。

但無論如何，科學知識所具有之「公開的」本質，則不能作審美之判斷。吾人不認爲審美判斷即默示之事實 (revealing facts) 或關係，獨立於吾人身外之一種實體的秩序；乃存在於吾人本身之正當事實。若干思想家在討論美時，認爲在事物之本性中，美之基礎並不少於真，顯然已離題太遠，在世界上如無「美」，「醜」，「高雅」，「粗俗」，「動人」，「平凡」等審美判斷之字彙，萬物仍不失其本身之意義。如問在藝術之經驗領域中，是否有任何客觀性時，答案即：在有關審美判斷時，並無真正之客觀標準，但有個人及主觀之意見及偏好，顯然有偏於主觀論之弊。

昧於藝術者稱，「我不知何者爲善，或何者爲惡，但知我之所喜及所惡者爲何。」如勸此人應喜其所不喜之人或物，此種舉動有何意義？若以此付諸公開之檢證，似將註定失敗。昧於藝術之人，即使在評鑑藝術作品之優劣，亦極少與人雷同。藝術家不只與一般大衆常有爭執之意見，而且在藝術家與藝術家之間，亦常有不切實際之幻想，往往強他人以同意自己之觀點。

我國古語云，「文人相輕，自古皆然。」藝術家間之相互詆毀，亦司空見慣，即偉大之藝術家，亦不例外。亞諾德 (Matthew Arnold) 曾謂，托爾斯泰 (Tolstai) 不重視沙士比亞之作品，謂其具有布爾喬亞 (bourgeois) 之資產階級意識，在人性中缺少真正之洞察力。事實上，審美判斷並無「非此即彼」 (either-or) 之事實，如謂其非具有純粹之主觀性，即具有完全之客觀性，則顯然錯誤。

在此兩種主張中，第一種即不懂藝術家，堅持好惡決定正確之程度甚大。第二種觀察主張，藝術之重要功能乃給人以喜悅。如個人在圖畫、音樂、塑造、或詩等藝術作品中，不爲其本身之原因而尋求興趣及有價值之沈思，則此作品中並無藝術之功能。凡個人不能尋求特殊之藝術喜悅時，則變質而爲尋求報酬之功利目的。於是在審美判斷中，所提供之喜悅本質一變而爲一種確實性之尋求或檢證矣。

但審美判斷中，主觀論者之意見，並非獨一無二之規準。第二種主張，認爲藝術作品之意義或深度乃爲最重要之本質。除給人喜悅之外，對個人有何影響？能否具有使情感加深，擴展，及增進優美之能力？如當其面對一幅花卉圖畫，曾否審視其美麗之色彩，精緻，或線條及力的表現？此意蓋指除畫中之內容外，尙有其他，最重要者，應兼顧對其周圍世界作更有趣味與價值之沈思及觀察。

論及對藝術之鑑賞時，亦有兩個極端之論點。一視鑑賞爲直接之作用；物體之呈現時，立刻與反應發生關聯。有感情之畫，故事，及簡單而引人入勝之喜劇，均在此方式下而爲人所欣賞。另一極端之論點，則以想像，反省，及其他特殊化之知識的獲得

，亦能在欣賞中完全產生。

在第一種情形之下，個人之心靈僅為消極性之接受；在第二種情形之下，則有強烈之積極性作用。一切藝術之欣賞總離不開此兩種極端。如欣賞傾向於前一論點，吾人稱其為感覺階程 (the sensational level)，如傾向於後者，稱其為心靈階程 (the spiritual level)。所謂感覺階程，其意蓋指不注意其中所含之理智能力，換言之，即指理智之能力不包括在色，味，香及其他等等之感覺經驗內。

在此復引出有關之兩個問題，即「藝術寓道德論」，及「為藝術而藝術論」。前者主在藝術創作之前，應有一高尚之道德目的或立意，使欣賞者在鑑賞之時，感染其中之道德教育之力量，無形中達成人格陶冶，品格培育，及理想建樹之效果。後者則反對藝術家不應有教師之觀念，及受教師適當期望之限制，在藝術之主題及表現上，應力求擺脫道德之說教，忠於為藝術而藝術之主旨。藝術家從事創作時，應無特殊之目的，對於將道德或倫理觀念注入創作之中，應予淡漠視之。但有人則主張藝術應描寫生活，使吾人生活於世界之中，饒有意義及趣味。在此基本概念之下，倫理之規準則不可避免。伍德渥斯 (Wordsworth) 謂即使微不足道之事物，亦能震撼人之心靈，或使人深思，或使人泫然落淚。此語蓋指吾人對極平常之事，亦應加以注意與考慮。如藝術家能進一步洞察，思索其尋求表現之事物，使他人亦有分享之可能，則此細微之事物，在藝術上亦為有價值之主題。

藝術家在創作時，無論選擇何種主題，應均有深刻之意義。社會現象，鄉村民衆，自然景色，宗教故事，偉人及歷史事件等，均為藝術創作之材料。但不論藝術家之作品有無意義，其工作之標準必具有「意義」之本質，對作品價值之評估，並非根據純個人之標準。雖則若干藝術家堅持其創作不需要對共同生活作有意義之貢獻，但須明白，當認為藝術與教育發生特殊之關係時，彼與人格之陶冶便發生關係，而整個人格教育即需訴諸藝術。

(四) 論教育上之藝術價值

藝術教育之目的在於培養良好之趣味。在一般情形之下，「趣味」一字表示膚淺，及喜愛藝術而不精之意義，但在此處之基本概念，乃指培養個人之審美的感性，養成其對佳作之認識能力而言。

在上文中曾提及審美判斷有兩種基本標準。有者以藝術之欣賞傾向於擴展及充實經驗，欣賞之程度包括對高尚心能，想像力，反省，批評判斷，及其他能力之鍛鍊。有者則假設構成藝術遺產之作品，具有此種優美之本質，因如無此本質，便經不起時間之考驗。故主藝術教育應指導其走上對此古代遺產之鑑賞。

在前文中，論及藝術之主觀論與客觀論時，而歸結於藝術有其濃厚之主觀色彩，但在一固定之範圍內，仍應有其客觀之標準。而且指出任何藝術作品，均具有給人以喜悅之本質，此亦為藝術判斷之規準。唯此後一本質，與前兩種不同，並無規範之特性。

；並不表示「優」或「劣」，「善」或「惡」，「高」或「低」之判斷。任何客體之意義表達，訴諸吾人之審美感性，必發生興趣，以及對此客體發生喜悅，或純爲欣賞而欣賞；否則即非藝術之功能。若干學者主張純主觀之檢證，乃爲唯一有效之一種。若承認此純主觀之檢證，已將人導入錯誤之途徑矣。

藝術教育之教材，包括圖畫，音樂，詩，小說，故事，及其他，學生自此等材料中，選擇對其有直接興趣者。但因兒童或青年適值發育生長階段，其本身之興趣及經驗常隨年齡及心理之生長而變。故若干教師主張，藝術教育之實施，應注意學生興趣之所在，以訴諸當前經驗爲藝術教育之必要條件。音樂應注重時尚之流行歌曲，小說應包括當前有趣味之事實，當代藝術家之姓名，常得自新聞，收音機，電視，及其他傳播媒介。

教師如此指導兒童發展其高水準之興趣，當然不錯。彼等假定興趣隨生長之程序而變，此種判斷亦屬正確。但其所得之結論，謂興趣必循其所希冀之方向而變，趣味亦因其變化而自動改進，此種觀點則頗值得斟酌。彼等之根本錯誤，乃太相信興趣之重要性及直接性。教師必須相信，對學生激發之興趣，可能並非直接之興趣。亦須指導學生承認生長之事實，以及承認在生長之不同階段中，而各種需要亦將隨之變化。

教育不只爲生長之事實，而且亦爲指導生長之事實。個人在下流及醜惡之環境中長大，如無外力干擾，久而久之，對此環境亦習以爲常。若及時加以適當之指導，必產生行爲上及氣質上之變化。

重視高度能力之鍛鍊，乃不切實際之舉，當將其用於藝術之鑑賞時，可能有人反對。一般人對高尚能力鍛鍊之重視，視爲一種欣賞之正當形式。期望任何個人，兒童，或成人，獲得及維持此種藝術鑑賞之嚴肅的水準，當有欠合理。在此須注意者有二：第一，若對高尚藝術之欣賞，使其興趣增加，則興趣漸佔優勢，而有意識之努力則逐漸減少，而且，喜悅變質，將成爲有報酬之喜悅矣。第二，藝術之形式化，使較高之功能不佔地位，或致喪失，只供消遣而已。在此對休閒生活與消遣之識別，至爲重要。

在心理及生理方面，消遣之意義係指恢復身心能力之疲勞而停止活動。在另一方面，休閒乃鍛鍊新穎而有活躍能力之一種機會。神怪小說可能常爲水準甚低之藝術，其結局缺少意義，但亦有其正當消遣或娛樂之功能。娛樂之方式在於個人之抉擇。學校教育在完成其複雜之任務時，不僅使學生能知何者爲有價值之觀念，以及其在藝術領域中之真正意義，而且要使個人清楚了解藝術之標準，以及了解前後兩代之審美概念。

美術應否重視教育之基本價值？在傳統上，實用主義教育家杜威則注意其實用之一面。（註二五）在當前，文學普遍受人重視，此種情形不只自利益上作考慮，好書比好畫或好音樂較易獲得。無論如何，文學之普遍受重視，乃人人皆知之事。

藝術教育之整體目的，在於完成個人之教化，擴大及加深學生在思想，情感，理想，上進心等方面之洞察力。文學根據其本

身之方式以完成此種目的，此非心理學，社會學，及其他社會科學之方式。在上述之學科中，興趣不在於對人類個別之陶冶，而旨在使科學方法之普遍化。

文學直接呈現於人類之前，其本身即為有趣味之客體。其媒介即語言，具有獨特之範圍及融通性。再者，文藝家將其豐富之創作想像力，經由語言之媒介，將其貫注於生活之中。自另一角度觀之，歷史著作亦為文藝之一種，例如傳記文學常內含歷史人物之塑造。每種藝術由自然方面提供一面鏡子，文學力求把握其本身之特殊鏡子，以反映人性。

文學與其他美術相較，並非重要之角色，但為普通教育課程中不可或缺之部分。自我表現以及以語言為媒介，成為文學之普遍趨勢或需要；但人類有個別差異，亦為人性本質之一。在課程中亦必考慮個人固有之性向，及其自動自發之興趣，藝術方面之性向及興趣尤為重要。

在藝術教育方面，因個人創造能力之不斷發展，在需要上之變化亦大。個人不只為一消費者，且為一有潛力之生產者。今日之教師在創造方式上，如繪畫，音樂，文學，及其他藝術方面，強調鼓勵青年人表現自我之重要性。此種研究在青年人之本性上樹立鞏固之基礎。一個青年人，在發展之各階段中，有時有欲當畫家，詩人，或小說家之想法，甚至在創作之過程中有時有羞澀之感覺，但至少在其身上，可證明藝術具有推動開創之力量。藝術有如科學，其教育之目的應重視發現及培養固有之高尚能力。一個有特殊之藝術天賦者，在早期時，普通人無法察知；唯藝術家始具有慧眼，可以辨認之。但在各種藝術之教學指導中，有其需要及範圍。例如關於繪畫方面，多數教師注重學生自動自發之自我表現，放棄一般繪畫技能之教學，此非傳統繪畫課程所培養之目的。如此放任兒童運用線條及色彩以創造，根據自己之方法及結果而加以解釋之，將抹煞其活生生之想像力。

處理兒童興趣之方法，仍須根據程序。如不提供繪畫技巧之系統教學，確屬錯誤。例如透視，比例，明暗，及調色等均需要有步驟之教學。如不習此等技術，不久之後，兒童便遭受挫折，因除其純主觀之標準外，尚需要其他修養以評判其作品。徒以放任之方式實施藝術教學，猶如期望一個人在未學習寫作之前，要其寫出與諸文豪相媲美之作品。因此，學校須提供青年機會，並予以鼓勵，予以適當之培養，使其本身之創作衝動有表現之時機。

以上所論為學校藝術課程之教學，固可達成美育之目的，但在普通教育中，廣義之藝術陶冶價值尤為重要。後者蓋指，在學校中，除藝術課程教學之外，其他如校舍之建築，校園之設計，教室之佈置，環境之美化等，若善加計劃利用，學生浸潤其中，自可達成陶冶性情之效。藝術家論構成美之要素有下列數點：(1)統整，(2)和諧，(3)強烈，(4)對比，(5)變化，(6)韻律，(7)平衡，(8)比例，(9)均勻。無論學校建築或校園設計，如兼具以上各種特性者，即可符合美之條件。凡美即能使人產生喜悅之感，達成養性怡神之效，進而有益於個人之敦品勵行。康德 (Immanuel Kant) 論美，自質 (quality) 而言，謂美之本質在於悅人；自量 (quantity) 而言，謂美悅一切人；自關係 (relation) 而言，謂美之悅人超利害，超得失，而不涉及實用；自狀態 (modality)

而言，謂美必悅人。（註二六）若自美之觀點出發，指導學校之一切活動，無論環境之設計，工藝之教學，體育，舞蹈之表演，甚至在普通課程之教學，如遇適當之教材，教師亦可指導學生，在教學過程中，作鑑賞之活動，以達成情意教學之目標，而收美育之效。

總之，美育在學校教育中之地位甚高，可陶冶感情，培養興趣，培育情操，鍛鍊意志，美化人生，使人潛移默化，養成崇高之人格，及善良之品德。現象世界容或有醜陋、罪惡、及黑暗，但此等事實，一旦撰為小說，或繪為圖畫，即可供人品賞，供人玩賞，僅見其美，而忘其醜，即有移情易俗之效，清心怡神之功，於不知不覺之間，發揮教育之極效。蔡元培先生曾謂：「采蓮煮豆，飲者之事也，而一入詩歌則別成興趣；火山赤石，大風破舟，可駭可怖之景也，一入圖畫，則轉堪展玩。」又曰：「美感乃現象世界達到實體世界的津梁」（註二七）藝術教育或美育功效之大，於此可見。

晚近提倡行為目標教學之學者，主於達成各種認知及技能之目標外，對情意目標之達成亦極重視。情意目標之範圍頗廣，涉及理想之培育，品德之陶冶，人格之範成，意志之鍛鍊，興趣之啟發，情操之提升，以及人生觀及宇宙觀之建立等，無一而不與藝術教育或美育有關。故唯有於智能教學之外，重視美育，始能發揮情意教學之最大功效。

四、結 論

在道德教育之實施過程中，對道德標準及道德原理之認識至為重要，因其與道德判斷之發展，及道德行為之實踐有密切之關係也。又道德判斷與道德之間亦有關聯，其間之關係如何，雖不能確言，但個人之行為表現或道德實踐，與其道德判斷觀念之發展實不能分。

蓋道德知識及了解為道德行為之先決條件，如不能明白道德原理及法則，多不能根據實踐。舉例言之，個人必先學習重視他人財產之所有權，一旦面臨非分之財，始可不受誘惑。個人必先學習與他人相處之道，尊重他人，始不致因私利而欺騙他人。除非先了解相互信賴之金科玉律，否則人與人相處，常陷於爾虞我詐，彼此猜忌之境。總之，個人必先了解道德原則及原理，然後始可將其應用至實際之情境。

道德判斷導源於道德概念。二者與時間、經驗有交互之關係，且其根基深植於時間及經驗之中。時間與經驗常為一未發之道德行為提供參考之見解或先見之明。

在道德教育中強調「知識」與「了解」，為道德認知之問題。關於此點，學者之持論常不一致，有以為道德判斷為純認知者；有人則持與其相反之立場。在此論點上，筆者則持折衷之說。美國道德學者布爾（N. J. Bull）亦稱，道德判斷兼有慾望的及認知的兩種性質。（註二八）亦即指，此等判斷之內涵，不祇含有精神部份；且亦兼攝慾望、情緒、驅迫力、情感及意志等要素

。道德判斷不但涉及個人之精神，亦涉及個人之生理方面。道德關心若發自於心靈深處，却因其真實而愈能滋長，對個人之態度及行為之動機均有深厚及強烈之影響。

無論道德判斷或道德行為之實踐，均須參照行為者之當時情境。有如司機之駕駛車輛時，必須判斷情境之變化，作為改變其動作之根據。唯有在具體之情境中，始可誘導兒童作有效之道德判斷。

每一道德判斷之形成，均不離實際情境之關係。唯道德判斷雖在情境中形成，而情境不能決定道德判斷。道德情境千變萬化，雖有相似之處，但究其本質，實有差異。

傳統道德教育之最大缺點，即常教以意義模糊之道德原理（如汝不應當……），而極少參照具體之情境。在道德生活中兼有普遍性與特殊性。一方面必有普遍之原理——如誠實、友愛、守信等等。此等普遍之原理在日常生活中常被採用，如稱某人誠實，某人值得信賴即是。在待人接物之間，不可缺少此等普遍之原理原則。但環境常改變事實；普遍原理必求適合特殊之情境。嚴格之道德學者常堅持原則，使個人隸屬於法則及愛好規律。將原理應用於情境，而不自情境中抽繹原理，而以道德之原理原則為道德教育之基礎。

由此觀之，道德判斷之形成決非如空中樓閣，情境為道德判斷中之重要因素。但不可以為判斷為情境所決定。判斷乃將原理應用於情境之上，必求符合情境。故在道德實踐之前，必先了解原理，衡量情境。判斷必因情境之不同而變，自情境之變化中尋求判斷。吾人應具有在各種情境中認識相似之變化的經驗。又道德判斷之發展，分各種階段，亦常因地而異。

在兒童至成人時期，道德判斷有其發展之階段或層次，在形成道德概念上，常反映出其間之各種差異，複雜多變，且產生不同之影響。人人均經閱此等變化之歷程；在追蹤道德判斷之發展情形時，必須考慮此等可變之因素。其中最重要者為：家庭關係；家庭之管教方式；學校環境；社會經濟情況；宗教影響；智力；以及性別等問題。此一切因素對於一種道德型式之形成有極大之影響。

關於道德判斷之發展情形，布爾將其分為下列各期：第一為前道德期（The Pre-moral Stage），亦稱為無律期及他律期（Anomy and heteronomy）。在無律期與他律期之間有一種連結。對前者之控制為痛苦及快樂；對後者之控制為懲罰及獎勵。前者為「自然結果之教訓」（the discipline of natural consequences），後者為「人為結果之教訓」（the discipline of artificial consequences）。懲罰與痛苦相關聯，獎勵則與快樂相連結。此期之教育對象為未成熟年齡組（the immature age-groups）。

其次稱為外在道德期（External morality），又稱他律期（Heteronomy）。所謂他律，即由他人將束縛科予當事人之謂。此種控制以力量為背景，當事人對於所科予之結果必須服從，因執行他律之人，均以權威為其後盾。

再次爲外內向道德期 (External-internal morality)，又稱爲社會他律期 (Sociomony)，在此期中，道德判斷之發展漸由外而內。個人除仍繼續受外力制裁之限制外，則受其個人之社會團體規律的影響較大。道德判斷之形成，與他人交往之關係至大。彼之遵從其同輩之權威，猶如其學習遵從成人之權威。

最後爲內在道德期 (Internal morality)，又稱自律期 (Autonomy)，爲道德判斷之最高階段。他律及社會無律期之控制來自外界，內在之自律雖亦發展滋長，但尚未完成，至此期則冀其發展至完全之自治，服從內心之規律。(註二九)

道德教育之實施，必根據個人道德意識及道德判斷發展之時間順序，酌採不同之方式，因勢利導，方可發揮其最大的效果。道德判斷觀念之發展，亦如個人身心方面之發展，有個別之差異。有人可能終生停留於他律期或社會無律期；有人則進入自律期之時間較一般人爲早，此與個人之智慧、環境及其他影響道德判斷發展之因素有密切之關係使然。

關於獎懲之使用，應是他律時期最常用之教育方法。但據布爾之研究，兒童大約在七歲左右，此等概念即已開始發展，在兒童之反應中，表現他律之性質已清晰可見。他律之性質有下列數點：第一、所包括之規章皆由各權威人士所制訂，此等規章適用於一切情境。第二、在使用制裁時，對於懲罰作消極之控制，對於獎勵則作積極之管理。第三、惡行之標準即是懲罰。

在最原始之形式中，他律之特性即偏重懲罰。當事者因畏懼懲罰而不得不服從。在本質上，此種制裁與前道德之痛苦制裁不易區分。皮亞傑 (J. Piaget) 極重視他律，堅稱此期爲粗野之他律期，而不可將其視作「非道德期」。但此期與前道德期之本質實難辨別。

他律期在兒童之道德判斷過程中，是一正常之階段；但亦發現若干在生理上已成熟之人，仍停留在此道德判斷之層次中。如認他律完全爲兒童期以後之管理階段，實屬不智。因有若干人雖仍完全依賴道德之制裁；但亦有若干人顯已脫離此一階段。

在布爾之研究中，發現受調查者之答案植基於他律之上者，女生計：十三歲組佔百分之三〇，十五歲組佔百分之二一，十七歲組佔百分之十二。男生方面，十三歲組爲百分之三五，十五歲組佔百分之二六，十七歲組佔百分之二一。且發現若以十七歲爲道德判斷之成熟期，較有良好之理由。(註三〇)

至於說明在成熟期內仍繼續需要他律之理由，仍待更精密之分析。有人認爲人類之本性即係充足之說明。有人稱，在他律階段個人除獎懲外，不希望有其他之管理方式，乃值得爭論之點。蓋嚴格以他律之本身即是一種目的，則不願採用其他之制裁方法。

由此觀之，個人道德判斷概念之發展，有其先後之階段及層次，亦有性別及個別之差異。當前國中及高中階段之學生，其道德判斷概念之發展，大都逐漸脫離他律期，若不審其實際情形，仍濫用懲罰，將產生極爲不良之後果。在此階段，學校之教師及訓導人員，對學生之輔導以及獎懲之實施，切宜審慎。

至於美育與德育間之關係至為密切，毋庸諱言。約翰杜威 (John Dewey) 以藝術為一種經驗之形式，對於生活及哲學具有至高之重要性。因根據杜氏之觀點，以藝術並非「文明之美容院」(a beauty parlor of civilization)，乃促進文明之方法，藉其能力以摧毀人際間之障礙。藝術本身並非道德，但具有道德之成份，因其能突破情感及想像之限制。藝術因能表達意義，而不祇限於說明意義，故能恢復人生與本性上之統整性及重要之聯續性。(註三一) 英國學者符雷 (Roger Fry) 曾強調藝術之傳達功能的重要性。謂其用途在於傳達「人類經驗之本質及實質」(the quality and quiddity of human experiences)，但不會減低藝術作品之形式價值的重要性。藝術作品即藝術家與觀賞者間之「傳遞媒介」及連絡，並非一孤立及靜止之現象，乃是一種「潛力」，情感藉藝術始能交流。(註三二) 而德國哲人凱西勒 (Ernst Cassirer) 亦謂，藝術既非自然之模擬，亦非人類情感之表達；乃是現實之理想的重建，及人生之內心「動力過程」(dynamic process) 的表現。(註三三) 由以上諸學者之論點觀之，美育實為達成德育之重要手段及法門，實不應等閒視之。筆者教人使用行為目標教學時，堅主情意目標之重要性，原因即在此。

1. R. S. Peters, *The Bases of Moral Education*, see *Readings in the Philosophy of Education*, ed., by John Martin Rich, Wadsworth Publishing Co., Inc., Belmont, California, 1972, p. 139.
2. Piaget, J., *The Moral Judgment of the Child*, M. Gabain (trans.), London, RKP, 1932.
3. B. F. Skinner, *Beyond Freedom and Dignity*, N. Y. Alfred A. Knopf, Inc., 1971.
4. Robert E. Mason, *Contemporary Educational Theory*, pp. 185-186, David McKay Co., Inc., New York, 1972.
5. B. F. Skinner, *Science and Human Behavior*, p. 285, New York: The Macmillan Co., 1953.
6. M. L. Bossing, *Progressive Methods of Teaching in Secondary School*, p. 182.
7. W. T. Harris, *School Discipline*, *The Third Yearbook of the National Herbart Society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1908, pp. 65-66.
8. William D. Hyde, *The Teacher's Philosophy*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1910, pp. 10-11.
9. John Dewey, *Education Today*, Courtesy of G. P. Putnam's Sons, 1940, pp. 276-279.
10. R. S. Peters, *Ethics and Education*, George Allen and Unwin Ltd., 1966, p. 239.
11. Ibid.
12. Ibid., pp. 239-240.
13. Ibid., pp. 252-253.
14. R. S. Peters, *Ethics and Education*, p. 268.

15. W. T. Harris, *School Discipline, The Third Year Book of the National Herbart Society*, Chicago: The University of Chicago Press, 1908, p. 65.
16. R. S. Peters, *Ethics and Education*, p. 267.
17. *Ibid.*, pp. 268-278.
18. See E. Westermarck, *Ethical Relativity*, London, Kegan Paul, 1932.
19. See Sears, R. R., Maccoby, E. and Levin, H., *Patterns of Child Rearing*, Evanston, Row, Peterson and Company, 1957.
20. Kohlberg, L., *Moral Development and Identification in Child Psychology*, *Nsse Year-book*, LXII, Part 1, 1963, p. 303.
21. R. S. Peters, *Ethics and Education*, p. 273.
22. 同註 15, p. 66.
23. *Ibid.*, p. 65.
24. John Macdonald, *A Philosophy of Education*, Scott, Foresman and Company, 1965, p. 40.
25. John Dewey, *Democracy and Education*, N. Y. Macmillan Co., 1916, pp. 288-289.
26. 參閱拙著：哲學概論，第七章，第28頁，中國文化學院出版部印行，民國56年。
27. 蔡元培：對於教育方針之意見，蔡元培先生遺文類鈔，第81頁，復興書局印行，民國50年元月初版。
28. Norman J. Bull, *Moral Education*, Sage Publications Inc., Beverly Hills, California, 1969, p. 6.
29. *Ibid.*, pp. 17-51.
30. *Ibid.*, p. 33.
31. *Perspectives in Aesthetics*, Edited by Peyton E. Richter, The Odyssey Press, Inc., New York, 1967, p. 421.
32. Roger Fry, *Last Lectures*, Boston, Beacon Press, 1962, pp. 15-16.
33. Ernst Cassirer, *An Essay on Man (An Introduction to a Philosophy of Human Culture)*, New Haven and London, Yale University Press, 1944, Chapt. 1, p. 149.