

西方自然主義教育思想之研究

教育學院 教育系

徐宗林

壹、自然主義思想概要

十八世紀後期，西方教育理論與實際，興起了一片傾向於自然的思潮運動。若欲了解此一運動形成與發展的背景，就必須對早先西方歷史上的一些變動，求得一些了解才可。據美國著名教育史學者孟祿（Paul Monroe）的看法，西方教育上的傾向自然思想，實是對十八世紀歐洲形式主義（Formalism）的一項挑戰與衝擊；而這裡的所謂形式主義，又表現在二種思潮的運動上：其一為正統的宗教形式主義；其二為啓蒙運動帶來的理性形式主義（The rationalistic formalism）。（註一）

就正統的宗教形式主義言，乃是指基督教新教中德境內的虔誠主義、法境內的詹辛主義（Jansenion）及英境內的清教徒思想。在宗教思想上，這三派都是反對早先存在的宗教形式主義。他們強調虔誠的信仰、堅定不移的宗教信念、反對透過繁瑣的宗教儀式，來表達宗教的情感。但是由於過份着重這些信仰的關係，終至於形成了少數人才能實現此等理想。他們的信徒甚至連極本平常的喜樂活動，都以嚴肅的態度對待之，認為這也是罪惡的起源，有失虔誠之意。在過份重視信仰的要求下，人的情感、情緒，又一次成為被抑制的對象了。

就理性的形式主義而言，從十八世紀初期開始，一些哲學家、神學家、自由思想家、文學家，逐漸興起了以崇高理性開拓人類自由思想的啓蒙運動。學者們對傳統的宗教信仰，興起了懷疑的論調，對早先熱衷於獻身宗教的虔誠人士，不表苟同；對流行的許多絕對權威，諸如：教會的、君主的、思想的，興起了反抗的思潮。一些學者們對當時社會少數的統治者、貴族，發出了不滿的心聲，而開始關注一般平民大眾，漸有民主思想的傾向。

啓蒙運動的結果，使學者們深信個人的理智功用至大。他們熱切期盼國家的公正性，渴望獲致宗教的自由，企求個人獲致政治上的自由以及個人所擁有的一些權利。理智發展的極致，人們以其悟性能力，作為一切評斷的最高規準；理性論遂為形式的尺度了。這就形成了思想家反而趨向於對情感的追逐；對啓蒙運動以來傳統上的理性規律，形成了新的挑戰。在自然主義思想體系中，盧騷（J.J. Rousseau 1712 ~ 1778）的思想就是一位情緒主義（Emotionalism）者，顯示了上述的一些特徵。

在了解自然主義（Naturalism）之前，吾人須先行對自然的涵義，作一字辭性的

探討，以增加相關性之認識。

一、自然的意義

英文自然（Nature），亦有本性、天性之意。自然一字，來自拉丁文 Nature。該拉丁文字與希臘文字 Physis 同義，均與出生意義有所關連。至自然一辭的涵義，約可提出下列的各項解釋：

(一)指生命體生來或成長時出現的特徵。

(二)指任何存有物，從其起源即已具有的本質特性，可譯之為天性、本性或自然。

(三)寓於每一存有物之內的構造計劃，因此也是限定它活動的標準；這也就是說：自然律植基於天性。

(四)自然（Nature）指具變化天性的事物之整體，可譯為自然界或大自然。

(五)一切以無意識方式，依其本能衝動而發展自己，尤其是生物領域內的事物，均屬於自然。

(六)自然和文化相區別。自然是一切可經驗事物的原始狀態。在原始狀態下，人與事物由自然律發生，永遠在生與滅的輪子中週而復始，沒有歷史可言。

(七)自然和超自然相區別。從有神論觀點而言，凡是屬於受造事物的組成部分（如人的靈魂、肉體、完整的肢體）或者是由此而來的特性、傾向、活動力量（如意志、理智）或者是某種事物得以存在，發展自己並達到目的之必要方法（如食物、教育）以這一層意義而言，全部受造物及其天性所應有的一切，均屬於自然秩序。與之相對立的超自然，則在於受造精神實體之分享神的本性，亦即由神的恩寵，分享神性生命。（註二）

(八)就基督教的觀點言，自然亦可指亞當與夏娃墮落之前的原本狀態。

(九)自然亦可指外在的世界，並未受到一不管是直接的或間接的一超越的實在或人的作用之影響下的歷程。

(十)自然也是神的一項精心作品。

由先前所引列的文句可知，自然一辭的意義，至為複雜，不易就單一層面，捕捉其意義。任何單一層面意義的確定，都是因為申論者已採取了某一特定的立場使然。基本上，自然可從自然及本性二點來了解。從由自然律所支配下的一切事物的總體來看，這一自然，顯然就與人是相對立的一個範疇了。因為人的事務，不完全受制於自然之謂也。這就可以認定自然是一個籠統而概括性的概念；此處着重於自然物質層面的意義。這一意義亦可顯示出自然與文化，自然與超自然的對待關係來。就文化而言，所有文化都不是自然；自然中也沒有文化，但是一切的文化，却都是來自於人的創有。另外，就自然與超自然言，超自然之存有，亦有賴於人們的信仰為之。就是自然與超自然的關係，亦有賴於人去探究之。是故，單就人的物質層面而言，人也是隸屬於自然中的一部分，不過，人的精神創有層面，則應溢出於自然之外，而不能視為自然原有的一部分。

因此，在討論自然主義思想時，則前列之自然意義，尤以第(一)、第(二)、第(三)、第(四)、第(五)、第(六)等項的文句及其所涵攝的意義，較有參酌的價值。

在西洋教育史上，具有唯實者（Realist）及自然思想傾向之康門紐斯（Johann Amos Comenius 1592 ~ 1670）及深信情緒主義論點的盧騷，對自然則採取不同的論點。康氏較傾向於第3論點。他心目中的自然，就是一個有秩序的展現歷程。一些規律支配下的變化。對盧騷言，自然則指個人的本性及與文化相對待的一個範疇。有時他也以社會與自然相對之。顯而易見，他的自然觀，較為傾向於原本的狀態及非人為改變下境況。

另外，爲了打破二元論的自然觀，如：自然與超自然；自然與人；自然與文化的分隔，吾人亦可採取一包容、統合的見解，即自然指一切事物的總稱，不論是具體的事物、或人。可以理解的，一般而言自然主義者，是比較喜歡這種涵蓋面廣的意義，即認自然中又包含了各種型式的整體（Entities）。因而自然也就被認爲是廣袤、遼濶而無垠的一個總體了。

二、自然與人

西方人對於自然與人之間關係的看法，約略可以歸納爲以下八項，現擬逐一陳述如次（註三）：

（一）視自然爲人的敵人：

人所圍繞的物質環境，並不是一個和祥無爭的環境。作爲自然世界中的一份子一人，無時無刻不在受到洪水、山崩、地震、風災、火山、海嘯等的威脅。在人與自然力量的對抗上，人是顯得多麼的渺小而微不足道。這些自然環境中物理方面的變化，對人的生存威脅是永遠擺脫不了的。再從人與其他看不見而時時在攫取人的生命的許多有害細菌、病毒、傳染病菌，則無時無刻、隨時隨地都在威脅着人的生命及其存在。從這層意義上言，人與自然就處在一種對立的狀態下。但是反過來說，在自然加諸於人的危害與壓迫下，人也奮力迎戰來自自然的挑戰，因而形成了各種不同程度的保護措施。這就是人的文化和自然是相對立的緣故。倘若自然對人形成不了威脅，那人類的文明，也就不會如此地發達了。

（二）視自然爲人的阻礙：

就自然視爲人的阻礙而言，這種看法亦如先前將自然視爲人的敵人一樣，也是一種人與自然間的消極對立的關係。自然對人而言，顯係弊多而利少。自然中的高山、大川、廣濶的沙漠、深廣的海洋，處處似乎對人類形成了一種隔絕。自然就像對人的一項負擔一樣，肩上背著一個天天需要果腹、照料的肉體，忙碌於生存必需品的獲取上。肉體對個人來言，就是自然；也就是一個自然的負擔，需要減輕，需要克服。非物質的精神，就是與自然相對應的靈魂。它可以跳出自然的限制，翱翔於自我思維的領域中。

再者，例如一位自然科學家，孜孜矻矻於自然科學的研究，亟欲對自然所呈現在他面前的問題，能夠有一個解決。但是他費盡心力、用盡力氣，自然就像擋住了他的去路一樣，他碰得頭破血流。自然對他絲毫不肯讓步；有時雖然科學家幾經折騰，得到了解決問題之道，但是有時候，也會沮喪不已，奈何自然不得。

對一個呱呱墜地的嬰兒來說，在沒有得到成人的協助下，他或她想在自然環境中維持一個短暫的生存，都會成爲一個重大的問題。

對於一個熱衷於自然知識追求的科學家，自然的奧秘也不是短時間內就可以完全解答的。自然好像是一個頑固的老人，一個笨重的擔子，人必需要有耐心、毅力、鍥而不捨的精神，才能迎向自然，轉阻力爲助力。

(三)視自然爲人的資源：

人類生存活動中所需要的一切物質材料，都是有賴於自然的提供。食物是人類所需要的物質。它是來自於自然的土壤，或是來自動物。但是動物却又是依賴於自然提供的食物。自然對生命維持所需要的空氣、水分、氮、氫、氧等以及動物所依賴的植物，都給予充分的支應，而植物又從陽光所提供的光與熱中，產生光合作用，維持植物的生命及生長。

除此以外，人類物質生活中所涉及到的衣、住、行所需的原料，亦莫不有賴於自然的提供。尤其工業化以後機器的使用，主要的動力有賴於能源的提供。這些能源原料都是來自於自然。從這一層次言，自然對人似乎並不構成任何的威脅，反而它是人的資源，人的必需工具，得以改善人的物質生活條件。

自然雖是人的資源，但是人已經愈來愈認識到這些資源的可貴性、有限性。自然不可能再被視爲取之不盡、用之不竭的無盡寶藏了。人類必須想盡各項方法，妥善地使用自然的資源。它也迫使人作更大、更久的努力，企求新的發現，以便減低自然資源消耗的速率。

(四)視自然爲審美對象：

自然圍繞在人的周圍，人的感覺與思維活動，隨時都可以接觸到自然。自然中的高山頂峯，對一個有感性的人來說，聳立的山頂，可以啓示給他一些堅毅不拔、雄偉氣慨萬千的感受。落日的餘暉、平靜的湖面、一望無際的草原，都可使人領受到安詳、平靜、恬適的美感。假如他再深入地了解一下自然界中的各種生物，亦莫不會觸發出一些審美的氣氛來。從一個生龍活虎、蹦跳不停、巡遊各地的老虎身上，人可以發覺到牠美麗花紋的皮毛；雄昂的氣勢，懾人心魂的虎威。這一切的一切，都可以說是自然本身，就是一個精心構造的藝術成品。它可以爲人欣賞，而人也可以經由與自然的交往，產生創造藝術的經驗。一片旭日東昇的景象，說不定引發了他繪出一幅不易多見的日出作品；一段森林的散步，或許培養了一位音樂家譜出一首動人心田的交響樂曲呢！

自然的美感，並不見得人人都能夠產生而去欣賞，但是對少數具有靈異敏感的人來說，自然不啻是一座培養藝術氣質的大寶藏。這裡可以提供他各種的顏色之美、形狀之美、線條之美、對稱之美、節奏之美等。人在自然的撫育下，受自然的提攜是無可置疑的。

值得今人警惕的是隨著人對自然資源的應用，以改善其物質生活的需要，自然已經受到了文明的傷害。自然的美感，已經被人造的房屋、城鎮、港口、堤防、道路等所取代。顯然，因爲人類要更舒暢的生活，而須付出極高的代價，因爲人與自然的交互作用

已減少了不少。

從認知的角度論，人對自然的認識與探究的結果，就形成了自然科學知識。人對自然的深奧特性，對自然追尋的了解，一方面是出自於人對自然的好奇，一方面也出自於想利用自然以爲己用。自然就像一本艱澀難懂的天書，讓科學家一頁一頁耐心地去閱讀著。也許一位獻身於求真的科學家，他不會計較於他的認識結果會有什麼功用。他祇是默默地，逐一求取一個明白。這種求知的活動，是沒有任何實用價值觀的，可以說是純粹研究範圍內的探索活動。

對於一個成長的個人，他可以從感覺的活動上認識到橫阻在他行進路上的各種物體。這些外在的東西，遂可以讓他形成所謂的非我這一概念。自我的認識與發展，不可避免的是需要借助於這些外界存有的非我。

自然除提供了科學的知識以外，也提供了美的認識及道德的認識。人們從自然中領受到了秩序、規則、合作等的教誨。人的生活準則，亦可傾慕於自然的法則。這似乎認定自然是一個教師，具有指正的價值。無疑的，人對自然的認識，就是一個永不休止的探索歷程。自然科學家的研究對象，不就是完全以自然爲其研究的對象嗎？而亟欲求取徹底的了解嗎？

(六)視自然爲人的嫗姆：

人來自於自然，人也要歸之於自然。自然是人的生存嫗姆，維繫生命所必需的依賴者。自然也提供了一切養育人成長的條件。人與自然的關係，就如子女依賴於父母一樣。這一層關係說明了人想要掙脫開自然，顯然是一個非常愚昧無知的想法。人的來源，至今雖然仍舊是一個謎，不過，倘若從進化的觀點來論，人可以說是此一進化歷程中最高、最複雜的一項產物，也許從生物進化論的觀點，可以支持此一說法。人的最原始來源，就得追溯到無機物的一些原素了。如此，則人和自然原本一體，從原始起源來看，人與自然也就沒有什麼軒輊了。

單就這一層意義來論，人對於自然，就應該產生出尊敬、喜愛和回饋的感情了。可是由於人的短視、無知，竟對自然給他的恩賜，幾乎已忘得一乾二淨了。因而，現代文明中，處處顯得人對自然的無情；人對自然的冒犯、凌辱；對自然所加諸的傷害，恐怕祇有人自己爾後去品嚐這種苦果了吧！

(七)視自然爲人崇拜的對象：

另一層自然與人的關係，可以從人對自然的敬仰上窺知。人對自然的敬畏，主要是由於早先人類對自然現象的無知。斯時人並不知道如何去解釋他所面對的那些複雜的自然現象，諸如：風如何的來？雨如何的下？雷聲又是怎麼一回事？甚至他每天所仰仗的食物的生長、變化、結實，他也是一無所知。對於這些神祕運作的自然力量，不自覺地他會認定爲一超自然的力量在支配著。凡是決定與支配人的生命的種種勢力，在無知的情況下，都成了他所敬畏及信仰的對象了。

(八)視自然爲神性的象徵：

人對自然的認識，當然是來自於他與自然的交互活動。先前提過，人有時認爲自然

是可資利用的資源，但有時人從自然深奧的現象上，又體認出自然是難以完全了解的。人有時對自然的偉大，又會形成發自內心的敬仰心理。從人對自然的了解，人對自然的敬畏，又會興起人對自然感到神奇，以為蘊藏著巨大的力量，故而甚至將自然神性化。這種態度，使得人與自然不是處在對立的立場，人也不是依附在自然之上。凡是自然界存有的萬物，都賦予了一種神聖性，都視之為神的精心製品的顯示。自然以及自然中的萬事萬物，雖然不是神，但却是顯示神性的代表物。萬物就是神性的表徵。由於人是據有精神作用的、有心智的能力，故超越於自然中的其他存在物。由於這些存在物是低於人的，人當然不能以他們作為崇拜、敬仰的對象。不過，自然中的存在物，祇是神的象徵，所以，對這些象徵物的敬仰、崇拜，並不損於人在自然界中的地位。

在人維持其生命的存在中，人所食用的乃係自然所供應的物質。這些都是神的恩賜，也都顯示著神對人的眷愛。這種人與自然的關係，乃是將自然作為神的化身。自然雖不就是神，但却是神的代表。

人與自然的關係，從西方人的觀點，雖然約略可以歸納出以上八種來，不過，仔細推敲一下，其中有的雖為自然主義所承認，有的則為宗教人士所樂於認可；有的則為其他思想家，如唯實論者所承認。就自然與人的相互關係而言，自然主義者深信人與自然並不是處在一個對立的關係上。因此，諸如認為自然是人的敵人、認為自然是人的阻礙、認為自然是人的資源，都不會成為自然主義者所認可而接受的人與自然的關係。自然主義者所承認的，無寧是認定人來自於自然，人與自然是息息相關著的，因為：

「人所認為的自然，實際上就是他所形成的自我；不過，尤甚於此者，自然是人成其為自己的母體；是設計自己的搖籃；自然也提供了人養育與成長的滋養品。人有力量去試探自然，並不算是一回難事；自然實則上塑造了而且引出了人。」（註四）

自然主義者相信人的本性就是自然，而本性的一自然的一反可以視為一真、善、美的準繩。凡是自然的，就沒有任何人為、矯揉的造作，虛幻而不實。故自然的不啻為真而且也是善。從自然主義者盧騷觀之，人的本性一自然一是善的；人的墮落不是他的自然本性使然，反而是人所作為的社會文化使然。是故，自然主義者是會承認自然係人崇拜的對象；認知的對象；審美的對象；模仿、效法的對象以及人生存的依靠者一嫫姆。人與自然是不能對立的；人須與自然求取一個和諧、一個順適；因為，人的本性就是自然之故。

三、自然主義釋義

倘若思想發展成為一種體系時，多半會圍繞在幾個基本的核心觀念上。從這裡開展下去、組織下去，嚴謹的體系就隨著邏輯思考的運用，因而能夠建立起特定的思想系統來。自然主義思想體系，顯然是以「自然」為一切思想的中心所在，順著這一基本的認定而形成的一個思想體系。

（一）自然主義（Naturalism）涵義：

「用自然作為解釋一切的最重要或甚至唯一的鎖鑰。這一類思想概稱自然主義，其主要特色在於反對精神或反對超自然。作為一種普遍的哲學看法，自然主義一面倒向人以下尤其是生物領域的自然界，把原屬於人的精神事件及歷史，視為物理及生物界的繼續，而且以物理及生物的標準去觀察。希魯諾（Ctiordano Bruns）與謝林（Schelling）更把此觀點擴充成泛神論，把自然界現象整體視若機體，而視之為絕對者所支持的生命統一體。

在道德領域中，自然主義(1)往往勸人滿足自然的衝動而不受異於衝動的規律所領導。自然主義又認為藝術應儘可能忠實地效法自然，而不必表現出更高觀念。神學的自然主義(2)反對超自然，認為神對人的啓示祇能夠是人性所應用的，不能超越這個界限。」（註五）

從這一段自然主義涵義的陳述上，不難認識到：

1.自然主義的思想準繩是以自然為一切評量的尺度；如果說：「人為萬物的尺度」，具有人文思想的傾向，那麼「自然為萬物的尺度」，則可以認定是具有自然主義的傾向。因為，自然為人所認識的主體；自然為評價的尺度；自然為效法的準則；自然又為一切行動的依據。

2.人的精神性，在自然主義思想中，已為支配自然現象的自然律所支配。人在自然中與其他自然存在物一般，無法超越自然的限制。

3.人的了解與研究，多循自然科學研究的途徑為之。人也是生物中的一個類別而已。

4.強調人的自然本性；對於人的自然衝動，並不認為是罪惡的。

5.對形式化的外在規律，具有約束人的自然傾向者，不示同意。

6.反對超自然的存在。

「自然為整體實在，以為研究自然的方法，可以擴及於任何知識或經驗領域。基本上反對超自然或超越之存在論。自然主義不同於唯物論或機械論；後者將一切歷程歸諸於物質運動。」（註六）

此一自然主義涵義的敘述，也是認定自然主義，作一普遍哲學思想看時，顯然強調研究自然的方法，可用於研究其他的領域。自然是唯一的實在，故反對任何超越自然之實在。不過，自然主義是不同於唯物論的，這點有待留意。

（二）自然主義派別：

依恩格里斯（Peter A. Angeles）所編的「哲學辭典」（Dictionary of Philosophy），自然主義就其思想上所強調的重點之不同，可區分為以下五個派別：

1.一元論（monistic）：

自然為唯一的實在。宇宙（自然）是永恆的、自動的、自存的、自含的、自行獨立的、自行運轉的、自行解釋的。宇宙不是出自超自然，亦不必依附於超越的實在或存在。自然現象是不能干預的、冒犯的、懸疑的。自然界中是沒有靈魂、精神、非物質的力量。

2.反超自然論 (Antisupernaturalistic) :

反超自然論認為一切現象均能從自然事件的內在關連性上加以解釋，而無需訴諸於超自然的解釋。除了時、空中的歷程（事件、物體、發生）外，是沒有其他實體的。一切存在都有自然之因。宇宙有其自己的構造，並產生出自己的結構。宇宙所顯示的實在是屬多層次的，但均非由超自然的因所引起。

3.偏科學論 (Proscientific) :

自然現象可以由進步的科學方法，加以適當地研究、解釋。故認科學方法可以解釋自然中的所發生的一切現象。人的知識僅能由科學的邏輯經驗方法獲得；領悟、神祕經驗、信仰、啓示，並不被認為是直接的、適宜的、探討實在、獲致真理的確切方法。

4.人文論 (Humanistic) :

人類僅是宇宙顯示存有的一種型式。從宇宙觀點言，人在宇宙中，並不高居於要津的地位。一切人類行為之了解與解釋，乃是基於下列幾個角度：

- 人的行為與其他動物的行為類似，祇不過較為複雜而已。
- 社會及自然的環境，產生了並制約了人類的需要及認知；人的倫理的及美的習性，乃植基於自然現象之上。
- 以經驗的方法，研究人在自然中的地位及人性，可以提供給吾人倫理及美的價值。人類依此可以相互合作地生存，並生活的愉快。

價值是人的產物，但實際上却植基於自然的基礎。價值並沒有一個超自然的來源，亦無需超自然之認可。

5.批判論 (Critical Naturalism) :

批判論的自然主義，以為單純的機械或物質地解釋實在是有欠不足的。為人所批評的心靈、生命、價值，乃是實體的另一層次。這些存有的效應是不能否定的。在解釋上，自然不能完全依賴物質的運動為之解釋。（註七）

自然主義的派別甚衆，其形成的原因主在對於以自然為主的中心思想相關之問題的認識有別。各派所重視的問題及所作之解釋迥異，但其中心見解一以自然為一切思想之本一則大致相同。

（ㄅ）教育哲學之一，由盧騷以後裴斯泰洛齊（ Pestalozzi 1746 ~ 1827 ）、赫爾巴特（ Herbart 1776 ~ 1841 ）、赫爾（ G. Stanley Hall 1844 ~ 1924 ）及杜威（ John Dewey 1859 ~ 1952 ）所倡議者；該派思想出自感覺唯實論（ Sense Realism ）。

自然主義對十八世紀法國生活之虛飾，矯揉造作有所反對；它強調返歸於自然——一個理想的、假設的、原始的社會情境。它承認兒童自然發展階段之存在性；承認預備階段；個別差異；著重教育須與自然的人類發展相結合；重視活動及經驗的學習；重視自我的陶冶；個別教育；重視感官、身體健康及由內而外的道德成長；不贊成外來的灌輸以發展品德；該派思想對十八世紀的神學及理性主義（ Rationalism ）均不苟同。（註八）

西方教育哲學中的自然主義，與其他傳統上的教育哲學派別並不完全類似。傳統上的觀念主義教育哲學、唯實主義教育哲學、實驗主義教育哲學，都有著哲學上嚴謹的體系，就是近代的存在主義教育哲學、概念分析教育哲學，亦都有其哲學的派別，可以找出教育與哲學間的關連來。自然主義在哲學思想的發展上，則不像其他哲學體系，架構來得嚴密。因此，自然主義教育哲學的體系，亦較欠完整。另外，雖然根據古德的意見，將裴斯泰洛齊、赫爾巴特也歸類在自然教育哲學之中，一般來說尚為學者所接受，不過赫爾的教育思想則主要是立基於心理學之上，而杜威則又歸諸於實驗主義的教育哲學，因而通常是不歸併在自然主義教育哲學中的。

以渥爾德斯(Elmer H. Wilds)及羅底乞(Kenneth V. Lottich)所著之「現代教育基礎」(The Foundations of Modern Education 1965)一書，對自然主義之教育理論的討論，僅以盧騷及巴斯多(Johann Bernard Basedow 1723 ~ 1790)兩人為代表。另外在魯斯克(Robert R. Rusk)的「教育的哲學基礎」中，自然主義教育哲學代表人物則以斯賓塞(Herbert Spencer 1820 ~ 1903)、羅素(Bertrand Russell 1872 ~ 1970)等人為代表。由此可見各人取捨之間是有所不同的。較為具有權威性的早期西洋教育史家孟祿(Paul Monroe)在討論自然主義教育趨勢時，是以盧騷、巴斯多、凱普(Joachim Heinrich Campe 1746 ~ 1818)、薩爾滋曼(Christian Gotthelf Salgmann 1744 ~ 1811)為討論之代表人物(註九)。

鑑於前述資料之顯示，故在討論自然主義教育哲學時，一般以盧騷、巴斯多、裴斯泰洛齊即可以為之代表了。當然為了將近代人的自然教育觀涵蓋進去，那麼依照魯斯克的見解，也是一項可取的途徑。

四、自然主義思想要旨

自然主義的思想，部分見解，已經在前面所引述的資料中一主要是在自然主義一辭的詮釋上一窺見其梗概。在此擬就自然主義思想大要，擇其要者而尤其與教育相關者，列舉數端，以便有助於了解自然主義教育思想的概要。

(一)自然為中心的思想：

自然主義在起源上，與所謂感覺唯實論(Sense Realism)頗有關連。因此，在說明上不得不作一些溯源探初的活動。首先值得人們注意的是自然主義思想家，對於自然均特別予以注意。這點就是先於自然主義思想的感覺唯實論者亦復如是，例如康米紐斯(Comenius)的思想，就極為顯著，而可作為一例。

康氏雖然是一位基督教的虔誠論者，但是他深切地認識到自然的勢力，支配了整個生物的成長現象。具體地說，他將自然歸諸於自然現象背後的規律。一切事物的發生、變化，都脫離不了規律(Order)的作用。因此在他著名的「大教育學」(The Great Didactic)中，隨處都可以見到他對自然法則和自然順序的敬畏與遵奉。

康氏在「大教育學」中提到教育機構—「學校」改革的基礎，必須取自一切事物所依循的正確順序(註十)，就是「教學的正確順序」，亦須「借重於自然；而且在教

學中，不得阻礙了此一自然順序」（註十一）。其他在康氏所擬定的教育原理中，諸如：「自然觀察到一適切的時間」；「自然準備好了材料，在自然給予事物一形式之前」；「在所有自然發展的運作上，均係由內而外」；「在形成的歷程中，自然係從普遍開始，終至特殊」；「自然不會跨越，而是逐步發展」；「如果自然開展任何事物，自然都不會半途而廢，必至其運作完成為止。」（註十二）顯然，一切教育的實施，都必須植基於自然的基礎上，而康氏所認為的自然，祇是自然界中生物成長的順序、規則以及非人為的一些過程。康氏的感覺唯實論，在認識上特別重視到個人感覺活動，在心靈作用上的功能。同時也使教育所遵循的法則，從人的領域，轉移到自然；一個遠較人為客觀的指導原則——自然，就為之承認了。

自然主義思想家盧騷，在其思想體系中，對於自然的推崇、嚮往、尊敬，不難從他的論著中，得到佐證。例如：

「仔細觀察自然，進而追隨自然的腳步；是自然，它激動了兒童去活動；是自然，它提供了種種的艱辛工作，作為磨鍊兒童的試金石。自然很早就開始教導兒童。兒童早已知曉了那些是痛苦的，那些是悲傷的。」

「新生的嬰兒，實際上就是自然的學生，而非教師的學生。」

「自然以它自己的法則，強化了個人的身體，容許其生長。人唯一所能關照的，就是不要妨害了此種自然的法則。」（註十三）

「不過，國家的治理，何以類似家庭的治理呢？因為二者的基礎是如此的不同。父親在體力上，強於他的孩子；他的父權建立在孩子需要保護上；合理地說，這是由自然而建立起來的。」（註十四）

從這些引文中，不難使人認識到，自然主義思想家盧騷，不僅認為自然是教育所應遵循的原則，就是兒童的成長、政治的運作、理想社會的形態、人類生活的目的等等，都是圍繞在自然為中心的思想。

（二）人性本善的主張：

從西方基督教的論點來說，自從人類的祖先亞當與夏娃在伊甸樂園中，聽信於魔鬼的謊言，食用了智慧之果，人類的祖先認識到了善惡，被逐出伊甸樂園後，人類的後裔，都冒犯了神的戒律。因此本質上，人就是有罪的。人的本性就是墮落的了。歷經中世紀千餘年的宗教信仰的散播，西方人都是秉持著人性本惡的論調。顯現在教育上乃是附會了禁慾主義的盛行，使來自人的自然傾向，抹上了邪惡的彩色。應用在教育實施上，就是嚴厲的懲罰、控制、防堵、壓抑人的許多自然傾向了。

文藝復興時期的學者伊拉士莫斯（Erasmus 1466 ~ 1536），對人性已有性善的論調（註十五）。伊氏以為祇要經由古典文學的陶冶，人就可以得到適當的培育和發展。

此後感覺唯實論者，如先前提過的康米紐斯，亦認為人是由神依其形象而造成的。人的本性上，天賦地具有智性一求知識、接受學識；德性一向善；求道德及虔誠一追求神聖的種籽。這些種籽藉由教育而可以發展至完善的地步。

盧騷則是一位最積極鼓吹人性本善論的思想家。在其「愛彌兒」(Emile, 1762)一書中，他開宗明義的第一句話，就提到「凡是來自自然之手的都是善的；一經人手則都變的墮落了」(註十六)。

「它(愛彌兒)實在是一本哲學的論著，主要是在討論作者(即盧騷自稱)所主張的人性本善的論見」。(註十七)

盧騷以為人的自然本性是善良的。人的行為在純自然的狀態下，是無由區分為善、為惡的。因為他並沒有善惡判斷的社會文化標準。是故，在順從人的自然本性下，就不會有惡的問題發生。

盧騷深信：

「人生而自由、平等、自足、沒有偏見、且是一整體；而如今人有了枷鎖—受人治理—或者人沒有參與法律的制定，而形成了不平等的關係—貧與富；貴與賤；主與僕。今日人是依賴的，有不正確的意見、迷信、因責任及個性而有所區分。」(註十八)

另外，盧騷亦深信，在自然狀況中：

「自然使人成爲一個動物，他愉快而善良；歷史一人是唯一有歷史的動物，由於心智發展，使得人有了文明，但却失去了快樂與道德。」(註十九)

廿世紀的卅年代，由於生物學及心理學發達的結果，近代自然主義者強調人的本能的重要性。將本能視爲一普遍性的範疇；而且將本能認爲是一生物的、心理的及社會活動解釋的依據。是故，如此情形下，人的本性就以與生而俱有的本能—無所謂善或惡的觀點，來解釋人性了。當時有的心理學家，竟將人的本能歸併成爲三百餘種之多(註二十)。爲當時人性論，開闢了一個新的領域。

(二)人爲動物的一類：

在古希臘時期的哲人亞里斯多德(Aristotle 384 ~ 322 B. C.)，就曾爲人下了一個古典式但流傳至今不衰的定義：「人爲理性的動物」。這一個本質定義是強調了人是動物外延中的一部分。人是動物中的一個副類。但是人與其他動物之間却是有著以理性爲相互之差異。迨至以後的基督教教義，從人是神的形象及人是神獨特的一項創作物，都逐漸地將人在動物王國中的地位，提高至僅次於神的地位。人爲動物的一類；人是自然中的一部分；這些論點也就漸次地消沉下去了。文藝復興時期的人文主義者，雖然恢復了對人所有的理性的強調，同時也注意到人爲自然中的一部分，但是人文主義者依然重視的是人與動物的差異性以及人較之動物爲高貴，爲重要的精神特性一面。人還是與動物有著一個相當大的差距。

可是自然主義的思想家，就採取了前所不同的論點。他們的看法—不論是十八世紀的或廿世紀的，幾乎都認定人與動物之間的差別，主在程度上而不是類別上，例如：盧騷就以爲：

「由於動物有感覺，所以每一動物都有其意念(Ideas)。動物甚至可以將此等意念，作某種程度的聯合。就這方面而論，人與動物的差別，僅是程度上的不同而

已。」(註二十二)

盧騷心目中的人，應該類似一位野蠻人；有著健壯而靈活的身手；行動敏捷，心地善良，思想單純。這就難怪他在教育上，希望先成爲一個好動物，然後才能成爲一個好人了。(註二十三)

英國教育哲學家魯斯克 (Robert R. Rusk)，在「教育的哲學基礎」(The Philosophical Bases of Education 1966)一書中，於自然主義的討論時，提到廿世紀的生物學家，對自然主義思想，迭有發展上的影響。以英國哲學家羅素 (B. Russell 1872 ~ 1970)，在廿世紀初期，就提到「人來自動物。在人與阿米巴 (Amoeba) 之間是沒有很大的差別」。他又認爲「在原生動物 (Protozoa) 與人之間，在構造上或行爲上，都沒有太廣的鴻溝。由此一事實可以作一高度可能的推論：即在心理的鴻溝上，也是沒有太大的差別。」(註二十三)

由這些資料的顯示，可知傾向於自然主義思想的學者，對於人與動物之間的差別，已經摒棄了以理性作爲二者間差異的認定標準。他們所採取的認定標準，祇承認人與動物之間，僅爲複雜程度的不同而已。

這種視人與動物間僅爲複雜程度上的差別，亦即所謂「還原的分析說」(Reductive Analysis)。「基本上人祇爲一高度複雜的動物而已。人與低等動物之間，沒有種類上的不同，而祇是複雜程度上的不同。」(註二十四)由是可知，自然主義學者對於人的認定，已非神學家、人文學家一向強調之人的高貴性、自由意志、心智能力和理性方面的優越了。

(四)否定超自然實在的存在：

自然主義的盧騷，由於生活在十八世紀，對於宗教信仰並未像今日因受到了科學、技術的衝擊，而加以排斥。在「愛彌兒」中，他還是提到了愛彌兒年歲增大至十八歲以後，可以接受宗教問題時，才予以討論之。他尚不像近代的自然主義者，對神學上的一些論點，加以排斥。

近代自然主義學者不承認有絕對的神。基督教教義中認爲整個世界都是神所創造的。一切的萬物都是由神所創始。可是依據十九世紀生物學家達爾文 (Charles Darwin 1809 ~ 1882) 的進化論一此亦爲自然主義者所採信的，則進化論才是解釋世界萬物起源的依據。他們所相信的是進化論而非創造論。其次，近代自然主義者亦否定人的靈魂不朽說。他們認爲肉體消滅時，靈魂亦隨之而消失。其次，對於經由神聖而得來的啓示，則保持懷疑的態度。至於基督教相信人有來世的使命，自然論者則以對現世的追求爲其生活的主要鵠的。這些都顯示了自然主義者對超自然實在的懷疑。

(五)重視非理性的因素：

若從自然主義思想之興起來了解時，自然主義思想可以說是對十八世紀過份強調理性，以致使理性成爲人們思想的一個主導勢力而終於淪爲形式的一項反擊。

自然主義思想家盧騷的思想，就具有這種思想的特徵。他觀察嬰兒發展到成人的這段成長歷程，認識到成長是有其一定的序階。在嬰兒、幼兒、兒童、青少年這幾個過程

中，感覺的發展、情慾（ Passions ）的發展，都先於理性而發生。這也就是說人所擁有的理性，不是初生下來時就具備的。盧騷在其名著「愛彌兒」中提到：

「在理性年齡以前，任何道德事實或社會關係觀念的形成，都是不可能的。」

又說：

「對孩子要講理性，是洛克（ John Locke 1632 ~ 1704 ）的座右銘，也是現在最流行的時髦話。但是我並不認為那是會成功而有效的。……在人的心智能力上，據說理性是最複雜的。它的發展最慢，同時也最困難。」（註二十五）

在盧騷的發展觀念下，人的感官能力是天賦的，係由自然作為其教師以使其成長。感官能力也是最早出現的能力。稍後才有情慾的成長。情慾可以說是屬於非理性的範圍。它涉及到個人的一些心理認知上的特質，諸如：妒嫉、自私、好奇、感情、意志、良知、或良心、想像等。這些都是理性論者所不欲強調的。在盧騷的心目中，却都是個人成長中的一部分。這些非理性的因素，在人的經驗中，跟理性是同樣重要的；有時反而有過之而無不及呢！

在人的發展初期，一旦感官活動得以進行時，個人的感覺，就能以是否對個人產生喜悅或厭惡，來作為迎向或避開引起感覺的活動。個體發展至十二或十三歲時，盧騷以為體力的發展，超過了他的需求的發展。此時，他尚不會被想像中的苦痛所折磨，故認識不到即將來臨的危險。

盧騷相信一個人的智力是有限的。他不可能知道每一樣事情。他也不可能獲得別人不完整的所有知識。他對所謂理性活動的結果——知識的資料，並不一味地讚不絕口。這其中的原因乃是由於他覺得當時的所謂知識性資料，有的是錯誤的；有的是無用的；有的祇是作為擁有者吹噓的材料而已！他警惕地告誡後人，一個人不僅必須知道這是些什麼，而且要知道這些是有什麼用處。（註二十六）

至於非理性中的其他因素，其重要性約略歸結如下：

1.經驗：個人必須從參與的活動中，才能形成經驗；作為對以後類似情境支配的參考。

2.想像：想像是由發展而形成的。在想像能力未顯現，依然沉睡中時，想像不會使個人認識到尚未來臨的危險，因而不會感受到焦慮、不安；不過，對於將要來臨事件的預見，則有賴於想像能力的運用。

3.情感：不論個人屬於任何性別，一旦他成長至成熟年齡時，他或她在本能的支使下，他或她就需要一位伴侶。內在情感的滋長，有了愛的追求與滿足的需要。此時內心（ Heart ）為之打開，成為建立社會人際關係的動力。

4.良心：善惡的斷定，不能單憑個人外在的行動。如果是善的，那它必須與個人內心深處的良心、良知的認定合而為一。道德的善，須與人們的本性相符應，祇有在人的身、心都是善的狀態下，個人才是健康的。虛飾而不真的外表行為，須與良心求取一致。

5.意志：意志是在理性發展後才出現的。意志是個人德性的條件；也是使個人的理

智節制情慾的依據。不過，限制個人的情感是有賴於理智和意志的作用。

就這些非理性的因素而論，人並不僅僅是一個理性動物而言。他也是一個情感動物；一個有欲求、需求、意志的動物。如果人祇是拘泥於理性所制定的規則去行動，久而久之，規則會轉化成爲形式的教條。虛偽的行動固然迎合了理性規則的要求，但是這種表裡不一的假象，並非求真的人所樂意接納的。何況過份崇尚形式化的規則，對人的真性流露，何嘗不是一種抑制和阻塞呢！

(六)自我的底蘊—理與慾：

此處先以自然主義思想家盧騷來論。盧氏在「愛彌兒」中對於人的本性之探索，提出了他對人性底蘊所包含的二個不同部分的看法。他以爲人性中的一個原則，對於自我的提昇是有幫助的。它會提醒個人向著高貴、恆久的真理去努力，求取認識。這一可貴的原則，能夠讓人理會到真正的道德；引發他去愛真理，進入到抽象思考的領域。此一原則也會令人鼓起他的意志，作出堅定而不移的行動，以便貫徹他個人的一些主張。在理的召喚下，自我體會到自己才是真正的主宰，不願屈服於欲求的追逐下；就是在情慾的誘導下，個人也會發出抗拒的意念。

可是人性的底處，尚有另一原則，另一支配個體的勢力。它促使個人追求感覺上的滿足，甚至淪爲感覺的奴僕，接受感覺的命令，做出沉淪不拔的罪行來。在此情況下，個人也就變成了情慾的工具。凡是來自前一原則一理一的指導，均予以排拒，予以反對！個人內心的衝突，於焉而起。個人失去了主動的行動力，反而淪爲一被動的行動者。

人的內裡，雖有理與慾的二個不同原則的出現，但是實質上皆係來自人的本性發展的結果，尤以因受社會、文化之洗禮，自我的本性，始因社會生活的需要，而有道德行爲的產生。理與慾都是來自人的本性；是在社會、文化環境中成長出來的。但其人的根源本性，依舊是純樸的，無所紛擾的。

十八、十九世紀的瑞士教育家裴斯泰洛齊（Johann Heinrich Pestalozzi 1746 ~ 1827），也是一位自然主義的思想家。依照裴氏的論點，人性是本善的，並且在人性的底部潛藏著向善、向智及身體發展的可能性。

「據裴氏之論見，人內在地具有德性、智性及身體發展的潛力。這些明確的特性，組成了人的基本構造。從功能方面言，這些能力，如果要生長以達到完善的境界，則必須予以鍛鍊之。人的生長與自然中的生長是平行的。這乃是因爲二者均受制於同樣的功能性法則之故。」（註二十七）

由是而知，自然主義學者皆肯定了自我具有向善發展的可能性，一反基督教人性本惡，非得嚴厲懲罰實施教育不爲功的論調。對於人的順應本性之發展，提出了新的肯定。

(七)提倡發展論：

自然主義的最大貢獻，就是重新調整了人與自然的關係。一般而言，自然主義的思想家，已經修正了以往思想家採取二元對立論的觀點，即人與自然是二個對立的存有。人並非自然的一部分；人的了解，人的行爲之解釋，不能完全以自然的規則去說明。迨

自人文主義思想家出現以後，這種二元論的觀點，遂由一元論的觀點取而代之。人是自然中的一部分；人必須順應於自然的規則，絕不能有所違背。由於當時物理學的研究，深受牛頓（Isaac Newton 1642 ~ 1727）學說的影響，而自然律的應用，幾乎已被後人廣泛地採用在各方面了。

人既然是自然中的一部分，同時人也和其他自然界的動物、植物一樣，也是順應著自然的律則逐漸生長。人的成長和發展，不止是身體的，就是心智的，也是逐漸成長的。這其間的各個階段，都會顯示在人的發展歷程中。

人是經過胎兒、嬰兒、幼兒、兒童、青少年、青年、成年、老年的幾個顯著階段；其先後的次序，都是確定的。

「自然要兒童成爲大人之前，先須是兒童。如果吾人刻意地脫離了此一順序，吾人將得到不成熟的、沒有香味的、很快消瘦的果實。吾人將有年輕的聖者，老年的兒童。」（註二十八）

這段盧騷所說的話，顯示了自十七世紀以後，自然已經跟自然的律則或秩序，牢牢地連在一起了。順應自然的發展，實際上就是順應自然發展的秩序。另外，這種重視人的發展理論，使得人的了解，就須從其發展的各個歷程階段著手。

其次，裴斯泰洛齊對於人的成長，也提出了下列的一段話：

「自然也是一個發展或生長作用的歷程。植物、動物以及人的成長，都依照構造上的設計而成長。自然發展是繼續的、逐漸的。」（註二十九）

這種將人的發展，重新找回了自然的基礎，委實是自然主義學者開啓了一個新的探究領域。人不再單從靜態上去明瞭，反而提出了從動態方面去了解的需要性。

其次，值得注意的是人不僅有身體方面的生長現象；人也有著心智方面的生長現象。這種人的發展觀，自然提高了生長所涉及到的幾個條件：生長者、物質環境及兩者的和諧問題。人與自然的調和，於此也就顯得格外重要了。

(八)強調經驗的認識論：

先於自然主義思想的感覺唯實論，在認識的歷程上，已注意到了一些利用感覺活動的價值。以該派教育家康米紐斯爲例，康氏就強調感覺的訓練和提示具體的事物和範例的重要性，而不要一味地祇教導抽象的原理或原則。在認識的歷程上，重視由特殊事物至普遍原則的認知心理過程。這些主張都可以從康氏的教育名著「大教育學」中找到。

自然主義教育思想家盧騷，更爲明顯地提出了經驗在認識歷程中的重要性。這裡所謂強調經驗的認識論，約可從下列幾方面加以討論：

1. 認識的活動，須重視感覺的運用：從個人的發展來看，在個人尙未能自主運動其軀體前，早已有了感覺的活動。感覺活動能提供認識事物的經驗。

2. 認識的活動，須強調觀察的價值：兒童對其周遭環境中事物的有意觀察活動，能夠培養出兒童對事物的好奇心。個人的好奇心，是求取知識的心理動機。具備了好奇心，有助於新知的發現與獲得。

3. 知識是要自我去發現的，不要太依賴他人的教導：具有好奇心的個體，對於知

識的探求，會較主動地去追尋。疑難的問題，需要個人全心的去投入，而不是置身事外。此即「不要將知識教導於他，而要讓他自己去發現知識。」（註三十）

4.疑難問題是要自己解決而非他人代勞：所謂認識需要經驗，即在強調知識的形成，必須個體完全地參與認識的活動。一些疑難性的問題，必須自行設法獲得解決；必須自行從觀察、思考、了解、分析、綜合各項有關資料中，尋求完滿的解答。

5.認識的活動，須個體運用其理智，不能借助於權威：此即強調經驗在知識中的重要性，也就是側重個體在認知活動過程中的重要性。這裡所指的經驗，當然是認知者個人的經驗活動。如果處處都是以他人的權威，作為自我認知的評斷尺度，那麼個人就成為他人思想的一個玩偶了。（註三十一）

6.自我認知活動中，必須強調認知的確實、正確、徹底。認知到事物的多寡並不是重要的；重要的是要認知的確實無誤；認知的明白而不含混；認知的徹底而無疑惑。於此，親身經驗的事物就成為自我的一部分，顯明而不易忘懷。

(九)主張個體復演社會文化發展之歷程：

不論是自然主義思想家盧騷或裴斯泰洛齊，對於個體的成長，都傾向於復演的觀點（The theory of recapitulation）。

以盧騷來論，他以為人類的歷史，就是一個由野蠻進入文明的發展過程。野蠻人的本性是善良的、無邪的，不需要去遵守社會的法律。單從沒有法律的觀點而言，野蠻人似乎享受了不少的自由—如果認為法律是限制個人行為的話。然而隨著社會文明的進展，野蠻人進入了文明的階段，為了換取社會對個人生存的保障，個人必須犧牲某些自由。在初有文明而尚不甚發達的時期，人是屬於半開化、半文明的階段。對於社會團體中的法律、社會規範，他就需去了解、去遵守。然後人為的法律、社會規範愈多，人也就愈成為文明人。

從人類社會文化歷史的見地，顯著地存在著三個明顯的階段：野蠻人期、半文明人期及文明人期。

由於人的成長，也是一個發展的過程，兒童期可以比擬成野蠻期。此時期的兒童，尚不熟習社會中的法律及社會規範。這些來自社會文化的人為規則，兒童也不甚了然。行為的動力，尚多由其自然的本性為之主導。兒童期的個體，直如一個野蠻人：內心純潔、無邪、思想單純。及至青少年期，個體漸次了解到社會中的法律及社會規範在決定個人行為上的重要性。此時期的個人行為，已非單純的自然本性就為之決定了。成人期個體各方面均漸臻成熟，類似一個文明階段的個人。本性的習性已由人為的社會與道德的習性所取代。這就說明了個人，從嬰孩至成人，實在就是重演整個人類社會文化歷史發展的過程。

裴斯泰洛齊同樣地認為人類的歷史發展，也是經歷著三個顯著的階段。其一為原始自然狀態期（The Primitive Natural State），其二為社會狀態期（The Social State），其三為道德狀態期（The Moral State）。（註三十二）在第一期中，兒童未能熟習社會各項規則之前，個人的需求，都是直接取決於個人的自然傾向。及至青

少年期時，滿足個人自然需求時，已能考慮到社會行為規範的影響。在第三個時期中，個人逐漸成熟，任何需要的滿足，已經能夠以善惡的條件，作為評斷事物的依據了。這是真正成熟個體的一項表徵。

(+)重視生物學上的基本概念，如：生長、適應、本能等：

先於自然主義思想者的感覺唯實論者，以康米紐斯為例，康氏認為自然顯現在動、植物的生長規則上。一切生物的生長，康氏都覺得有一定的生長次序，默默中逐一地展現出來。這不僅不會躐等，而且不到生長的極致是不會停止的。顯然康氏對於生物界的生長，是寄以莫大的關切。同時從他對生物生長的內在條件的驚訝，亦可看出他對自然律的敬畏了。

以人的生長來說，他以為每一個人的內裡，都孕含有隨個人生存而存有的向善、求智及獲致虔誠的種籽。這些潛在於人身上的種籽，是會隨人的成長，經由後天適當的教育漸次地顯現出來。就像一隻雞的卵一樣，卵的內裡，早已包含了得以展現出來且足以構成爲雞的各項構造物，雞的骨架、羽毛、雌雄特性、肌肉、腳、腳趾等。

於此生長是一朝向特定目的的開展歷程。構成此一生物個體的特徵，經由生長而逐漸地顯現出來。順乎此一自然的生長現象，人也是需要從生長上去了解的。何況教育就是一種協助個人生長的歷程呢！將生物上生長的概念，應用在教育上，當然以具有自然主義教育思想傾向的杜威（John Dewey 1859～1952），所提出的「教育即生長」最爲明顯。（註三十三）

其次，自然主義學者，在十九世紀後期，由於生物學研究的發達，使得他們深信，若欲了解實在，最有效的途徑，不是經由物理學和化學，而是經由生物學。特別是對人自身的探討，多已集中在應用生物學的知識上。他們並不像唯物論者，將人簡約成爲物質的，或機械的存有。他們從生命持續的現象上，認定人是一生物的有機體。因而，在一八五九年英國生物學家達爾文的「物種原始」（The Origin of Species）出版以後，進化或演化（Evolution）的觀點，也就被社會科學的各學科所採取；如後來的社會學便是。至於教育學上接受歷程（Process）的觀念，又何嘗不是受生物學的影響呢？

另外，以生物學上的本能（Instinct）一概念，來詮釋人類行為之發生及行為之動機。故重視人類行為上的先天決定性的勢力，甚至推廣而應用在心理及社會方面。雖然當時有些學者強調本能不祇可以解釋動物的行為，而且亦可以解釋人類的行為。由於本能一概念，亟欲作爲一廣泛的解釋基礎，甚至連人類的宗教活動，都欲以本能爲之說明。不過這點是難以應用在動物方面的。這也是學者們無以自圓其說的地方。

其次，廿世紀初期，教育上有重視社會適應的說法，當然也是受了生物學提倡適應說的影響所致。連帶的，對所要適應的環境、生長的環境等，這些來自生物學上的重要概念，不止構成了生物學的一些學理，同時亦影響到社會學、教育學上對相似情境的比擬。

自然主義在重新調整人與自然的關係上，在決定人在自然中的地位上，在重視自然

作為人的一項研究學習、仿效的範型上、在提示人的自然生活方式的價值上、在低估超自然為人所追求的活動上，都給予人們一些反覆思考，重新確定其見解的一個良好機會。無可諱言的，由於科學研究的進展，對自然主義思想的發展，自是提供了一些助益。但是在科學庇護之下，過份強調自然的重要性，則又會引起一些思想上的質疑活動。這似乎也是可以預見的了。

貳、自然主義教育

西元一六八七年，英國物理學家牛頓（Sir Isaac Newton 1642～1727）劃時代的鉅著「自然科學的數學原理」（Mathematical Principles of Natural Philosophy）出版問世，開啓了西方人對宇宙的新觀瞻。自然或宇宙就像一部大機器一樣，循著一定的定律運行著。支配自然的自然律，就像科學上的福音一樣，迅速地擴散到歐洲各地的學術界；為哲人、思想家、科學家所採信。對自然現象的解釋不再訴諸於神聖的超自然存在，而求諸於自然律。自然現象的發生，也就捨棄了偶發的、創新的變化，因為自然中一切的變化，都是順應著自然的規律，不會有突變的發生。

啓蒙運動對西方人的影響是歌頌人的理性、強調知識的力量、充滿了追求理想的熱忱、渴望於以理智的力量，消除人們的無知、貧窮、迷信、奴役、疾病、戰爭、暴虐。特別是在英國哲人洛克（John Locke 1633～1704）及休謨（David Hume 1711～1766）的經驗論（Empiricism）倡行以後，認為人心如白板，後天的經驗活動，對心靈的影響至大，創立了人對認識能力的莫大信心。然而過份重視理性的結果，使理性形式化了。人的一切，都須按規律行事，對人理性以外的因素，顯有疏忽與遺漏之嫌。不過，由於對自然律重視的結果，使人們對人與自然的關係，亟思重新予以調整。以自然為主要的思想，也就滲入到教育理論的重新架構的活動中了。

自然主義與教育的探討，將依下列的次序，分別予以探究：自然教育、教育對象、教育實施、家庭教育、道德教育。

一、自然教育

法國不可一世的拿破崙（Bonaparte Napoleon 1769～1821）曾經說過，倘若沒有盧騷，也許就沒有法國的大革命了。不過，從教育上來言，盧騷也引發了教育理論與實施上的大革命。（註三十四）因為，盧騷所倡導的教育理論，並不附和於啓蒙思想運動以來闡揚理性的哲學觀。相反的，他從自然的角度的角度，重新思考自然與社會、人性、道德、政治、法律與教育等重要問題的關連性。他急欲擺脫開傳統的教育實施，以新的個人及新的個人所組成的社會，來徹底整頓當時遠離自然，完全順從人為的各項社會文化活動。在他看來，這種針對人為的方式而適應的教育，愈少去接受愈好。因為人為方式的種種活動，都遠離了自然，對個體的自然傾向，形成了壓抑、枷鎖。個人天賦的本性，無由發揮。因此，他覺得教育的實施，必須返回到自然的本貌上才好。最好的教育，在個人發揮前期，就是實施消極教育（Negative education）；保護兒童的自然本性

，免於罪行和過失的發生。

盧騷從自然的觀點，認為人的教育來自三方面：自然、人及事物。

個人身體內的各種器官及能力的內在成長是來自自然的教育。

個人運用所學以使各種器官及能力得以增進成長是來自人的教育。

個人從周遭環境或經驗中獲得學習是來自事物的教育。

上述三類教育的和諧進行，才能使教育的功效發揮出來，才能算是一種好的教育。如果三者間有任何的衝突，個人所受的教育，就不是所謂良好的教育了。更為重要的是不管來自人的教育或來自事物的教育，根本上都須與來自自然的教育相一致，不能有任何的抵觸。在上述的三類教育中，自然的教育完全是由自然的條件決定的，非人為的因素所能控制。來自事物的教育，亦甚難完全由人來作最理想的安排與設計，是故也不在人的控制之下。人對教育中所能支配而節制的，祇是來自人的教育了。

此處盧騷所提及的教育，實指個人的自然成長。教育的實施，在他看來不是要去符合個人外在社會、文化所加諸於個人的要求，而是要避開這些外來的要求，順著個人本性的發展才是。這種發展可以視為自然的，不加入為干預的發展，因為人的本性是善的緣故。

盧騷以為自然乃習慣也；教育亦不外是一項習慣而已。自然的習慣本性，乃未經人為的改變，保留住原本的性質。在個人判斷上則訴諸於本能性的判斷。因此，他所強調的不是來自他人的經驗、知識、思想，而是個人所具有的本性與本能。

在教育實際上，盧騷曾提到：

「當吾人試圖教一個人，但是却為了別人而不是為了他自己時，這顯然是不可能的事。如果在社會與自然之間有了衝突，吾人必須在培養一個人與培養一個公民之間作一選擇。二者都培養是不可能的。這兩者間目標的衝突也是不可避免的。因而，勢必需要二種不同的教育：其一為公共的、公衆的；其二為個人的、家庭的。」（註三十五）

從這段文字的內容上，不難認識到盧騷所重視的教育乃是一個自然人的造就，而非一位公民的養成。一個自然人的養成，不是讓他完全以社會的習性來取代他原本有的自然性。他體格健碩、熟悉生存之道，內心真誠、純潔、無邪、無私、胸懷磊落、無爭而快樂。在自然的狀態下，享受著自由、平等、快樂的生活。基本上，做一個人（Manhood）才是教育的主要課題。

因是之故，盧騷心目中的教育，除了個人身體的自然成長外，尚含有盡其可能地將個人的本性，作一自由的發展，不加任何外來的干預和抑制。至於向何處發展？簡單的答案乃是向自然而非社會的指標去發展。

秉持以教育改進社會的瑞士教育家裴斯泰洛齊，對於教育的看法，可簡單歸納為：

「教育即兒童內在能力發展的歷程。」（註三十六）

裴氏以為一個人，如果他內在的能力：向善的、求智的及體格的，沒有加以發展，則他不能算是一個人，就人這個字嚴謹的意義而言。

裴氏又以爲，真正的教育目的乃是：

「人性的發展。人的能力和稟賦的和諧陶冶以及人的生活之改進。」（註三十七）

裴氏認爲教育絕非外在因素的加添；教育乃是致力於使兒童的內在本性，得到充分的成熟。

值得注意的是裴氏對於教育的功能至爲重視。他有見於當時社會風氣的墮落、腐敗、人民的無知、犯罪、不守道德規範等，處處引起他對人性中所含有的善良本性，有需要藉教育以協助個人發展的責任感。這也是他以教育作爲改革社會理論濫觴的由來。他以爲當時在教育實施上，已經設立了拼字學校、寫作學校、問答學校，可是，迫切需要的是要有「人的學校」（Man's Schools）。因爲，社會中各行業人員的培植，非正規的教育已可培養出一位好裁縫、好鞋匠、好士兵，然而教育却不見得能培養出一位好人一就該一字彙所含有的崇高意義而言。

另外，裴氏深信教育即在爲受教者提供機會、安排指導，使其個人內在的激動，在教育的過程中，不論是生理的能力、心智的能力或道德的能力，有最和諧的發展。良好個人的養成，才是形成良好社會的保證。

從先前的討論中，不難發現十八世紀的自然主義教育家盧騷，對於自然教育的涵義，係採取了「回歸自然」、「保持本性」、「做一個自然人」，以期減少當時歐洲貴族社會階級家庭中，過份形式化的教育傾向。另外，顯著的一個事實是他對教育上個體的發展，不是以當時的社會爲其指引的方向，而是以自然的狀態爲之。這與十九世紀的裴斯泰洛齊的觀點，就稍有出入。裴氏也爲教育的發展，提出了一項指引的方向，但是這一指標乃是一個道德的理想社會，其先決的條件則寄望於理想的道德個人的造就。至於強調自然本性的發展，則爲自然主義者所共同認定者，殆無疑義。

二、教育對象

教育對象亦即受教者，在文藝復興以前的教育實施上，可以說並未得到應有的、充分的重視；就是對受教者一兒童，亦欠缺充分的了解，更遑論重視兒童的研究了。西方人文主義崛起以後，由於人性本善的觀點，已經在萌芽之中，復加以人文主義學者提出了對人的尊嚴，應加以關注的論點以及十八世紀啓蒙運動以來的人道主義思想盛行，這些自然地對傾向於自然主義的盧騷不免發生了影響。兒童在成人心目中的地位，兒童在成長、發展上的特徵以及兒童的真正本性，這些問題，到了盧騷時代，都有了不少的新觀點，開啓了教育上對兒童的關注，形成了以後兒童爲中心的教育理論與實施，更奠定了兒童研究的新學術基礎。

西洋教育史家博茲（Freeman R. Butts）在談到自然主義教育的幾個基本核心觀念時，曾經提出了四個核心的觀念；而這四個核心觀念，實質上都是由於對兒童本性的逐漸了然的結果。這四個基本觀念他認爲即：生長、自由、興趣與活動。（註三十八）

「兒童不是成人的縮影」；兒童有著他自己的獨立人格；兒童是一個成長中的個體

；兒童不祇是成人成熟之前的一個發展階段。這些觀點，可以說隨著自然主義思想的擴散、流傳，逐漸地成爲兒童教育上不可忽視的論見了。

(一)成長：最顯著的說明，表達在盧騷的愛彌兒（Emile）一書中。愛彌兒在其成爲大人之前，他經過了嬰兒期（初生至五歲）、兒童期（五歲至十二歲）、青少年前期（十二歲至十五歲）、青少年後期（十五歲至二十歲）。兒童是成長的；他的成長是依自然的規律爲之。因此，兒童是存在於一個動物的生長歷程中，充滿了自然的活力。

(二)自由：兒童本性是自由的，不願意受到外界的壓抑。從身體的發展上，盧騷主張嬰兒時期，就不應該緊緊地包裹住嬰兒的軀體，限制嬰兒的活動。其次，就心智的成長言，兒童的外來限制愈少，愈有助於兒童本性的、潛在能力的發展。在肯定兒童自由的前提下，兒童才能依其個人的意願，作出自己的選擇，獲取自己的抉擇。

「沒有緊縮的帽子；沒有包紮；沒有包片；寬而大的嬰兒裝，能使嬰兒肢體自由。

嬰兒裝不僅要輕，不妨礙其活動，而且也不至於太暖，以免阻隔了他對空氣冷硬的認識。」（註三十八）

顯然，在自然狀態中的個人，單就限制少而言，「自然人」所享受到的消極性自由是較一位「公民」爲多。

(三)興趣：兒童是不同於成人的。這不僅是體型的不同而已，而且在心理發展上也是不同的。兒童的需要，在童年期，往往不會超過他的能力。他的需要大多在可滿足的範圍內。成人則不然。兒童期極易對周遭的事物感到好奇。兒童對新的事物亦極易產生興趣，具有熱切的求知慾。其次，兒童不像成人，對事物的好惡，多以喜歡與否爲之取捨。這就是他強調的自然要兒童成爲大人之前，先須爲兒童的理由了。

(四)活動：以青少年期的個體而論，這一階段的青少年，身體的力量超過他的需求。在情慾尚未來臨之前，在體力方面他有著過剩的精力，需要溢出。活動成爲他向外探尋的一條途徑。惟有經由活動的參與，他才能得到新的經驗、新的認識。活動也是兒童及青少年所樂意加入的。這就難怪自然主義的教育家，總是利用設計性的或教育性的活動，來增加受教者的經驗了。

三、教育實施

面對著這樣一個生長、自由、活動、好奇的兒童，在教育實施上，就是儘量順其本性的發展，而不作人爲的抑制，以防止扭曲了他的成長。至於可行的教育途徑是些什麼呢？現擬就其犖犖大者，陳述如下：

(一)消極教育：消極教育（Negative education）並不是不實施教育。消極教育的反面是積極教育。依照盧騷的評斷，當時社會所實施的語文教學、書本教育、與實際生活相脫節的教育，即文化陶冶，就可稱之爲積極教育。他個人所主張的順應個人自然發展的教育即消極教育。消極教育並不著重教以社會文化的內容，而是以個人身體的、官能的、實際生活的內容爲主。兒童早期的教育，即應爲消極教育。

「因此，第一種教育應該是純粹消極的教育。消極教育即不教以德性或真理的原則

，而是保護其內心，避免罪過，使心靈免於錯誤。」（註三十九）

由此可見，消極教育並不是反對教育。消極教育即在維護個體的純真本性，不使他有任何的傷害。

（二）循序教育：鑑於個體是在一個自然發展的歷程中，任何一個個體，都必須經歷嬰兒期、兒童期、青少年前期及青少年後期四個階段。這四個顯著的教育發展階段，不論是教育內容、教育方法、教育目標，都應該依各個階段的區分而實施教育。

1. 初生至五歲：

此為嬰兒及幼兒期。教育的實施，主在提供自然的環境，令其作適宜的身體、動作、感覺、情感方面的發展。此期絕不施以道德教條的教學，因為此時期的幼兒，直如動物一般，尚未成熟至了解道德規律的地步。此期以認識各項事物之必然性為主。同時以認識周遭環境中的事物為主。不施以外在的強制學習活動；不以一般的教育方式，要求某一個體的配合，總之教育上須顧及個性的發展及個別的需要。

2. 五歲至十二歲：

此期的教育，依然以消極教育為主，不實施任何語言、文字、書本的教育；完全以遊戲、運動、手工、替代傳統的讀書式教育。此一階段依舊著重感官的訓練。藉由各項活動增加個人的經驗。各種的學習，皆以個體的需求為激動的因素，絕不以社會及道德的要求為準。此期教育的目標主為健康、自信、自足及獨立的獲得。

3. 十二歲至十五歲：

此一時期是兒童成長中，最為重要的一個階段，因為理性是在這一階段中出現的。一切的學習，當以個人的好奇為主；好奇是理性的來源。在此一時期中，個體還是獨立於社會之中，沒有道德、社會關係的關連。個體此時所學的內容，當以實用為考慮的先決條件，而不以貯存作為將來應用的考慮。一些知識性的學習，此期將予以開始，諸如：天文、地理、農事、手藝、自然科學知識。這些知識的獲取，不是為了炫耀門楣、誇示個人的博學，而是為了現實生活上的生存需要。此期學習的重點，尚需對獲取知識方法，有所熟習，以便將來自行應用各項求知方法；獲取知識，勿需依賴他人。更重要的是個體必須從實際行動中，去形成知識，而非從語言、文字中獲取知識。

4. 十五歲至二十歲：

此期是個人第二性徵出現的時期。性的感受與經驗，觸發了個人求取異性伙伴的要求。也由於有了求得異性伴侶的需求，使個體在社會、道德關係的發展上，形成了社會生活的德性：同情、友情、奉獻、利他等是。道德教育上，就得注意到不可過於自我中心、貪婪、惡意、妒嫉心理的作祟。其次利用自然懲罰及經驗的方式，認識公正、人道、愛、犧牲等社會所需的美德。這一階段是人際關係合理地建立起來的時期。個人有必要去學習有關人性方面的知識及社會、道德、倫理方面的知識。歷史、文學、戲劇、修辭、語文是這一時期學習的內容，但是一切的學習，還是以實用為主旨。

（三）感官訓練：在自然教育實施上，受教者初期的教育活動，主要的即在實施感官訓練，期望從自然的教育中，對感覺能力有所增進。受教者從周遭自然環境及所發生的事

象中，鍛鍊感官能力的正確性。例如，受教者對於自然中氣溫的變化、冷、暖、溫、濕、乾燥等；個人身體的渴、飢、累，亦都需要有所體認。自然可以說就是一個很好的刺激者，觸發起個人不同的感覺認識來。在野外實施的訓練就是一種機會教育。當受教者走到一條小溪邊時，他就得利用觀察、判斷一下溪流的寬度；思量一下自己是否可以跨越過去。當快要中午時，他就得利用太陽的位置，來估量一下大致的時間，以便判斷一下，是否該回家吃中飯了？受教者從這些活動中，形成了經驗，實用於生活的情境上。

(四)自然教室：盧騷心目中的兒童期的教學活動，不是在學校裡的教室實施，而是走向大自然，在野外自然的環境中實施。自然環境中的花、草、樹木、動物、氣象、地形，都是實施自然教學的材料。在青少年前期，教學活動的內容，多與實際生活的活動相關，絕不以書本經驗為主。盧騷曾經提出「魯賓遜漂流記」(Robinson Crusae)極具教育價值。蓋因此書有助於個人的自我保存、體力勞動、生活需要的實現故也。至少在青少年前期，可以不實施書本教育。自然就是一本最好的教科書，足夠兒童仔細地去研習了。

(五)個別教學：自然主義者盧騷以為，打從嬰兒誕生以後，他或她就需要有適當的大人，隨時隨地給予協助，使個體的自然能力，得到最完善的發展。他對當時歐洲一般貴族家庭，多由護士及家庭教師擔任兒童的看護及教師，頗不以為然。在他看來，最好的護士不是別人，就是嬰兒的母親；最好的家庭教師，不是別人，就是兒童的父親。他覺得在青少年前期結束前，當不需要語文性的知識。故父親的指導是可以勝任的。盧騷在愛彌兒一書中，對受教者所安排的教學型態，就是個別化的教學，因為愛彌兒並不需要去學校接受傳統社會文化的教育內容之故。

(六)重質教學：在教育論著愛彌兒中，盧騷曾提及他教學上的一項基本論點，就是不給孩子教太多的事物，絕不讓孩子形成不正確的或含混不清的觀念。在他的觀點中，孩子們所學的不甚多，並不是一件令人過份擔心的事。真正令人擔憂的事，乃是孩子們對所學的內容，一知半解，不能把握住重點及了解的不夠徹底。在個人成長的過程中，理性和正確判斷能力來的較晚，因此個人必須注意偏見的侵入，免受其害。

其次，知識的教學，亦須從相關知識上加以探索，以便使所學的知識，不會孤立。從相關的知識上，個體的認識，就能有一延續的開展，去發現更多的知識。個人已知的知識，祇是進一步獲取其他知識的一項引子，一項發酵劑而已。

(七)發現知識：自然主義學者不可避免的，較為強調自然知識的發現。不過在教學實施上，他們重視的是要個體自行去發現出現象間的關連性，不願過份依賴教師的傳授、講解與示範。由於認定學生本身具有強烈的好奇心，因此在學生提出任何的問題時，就不需要立即將問題的答案，直接了當地告訴給學生。這樣教學活動雖快速，但是學生却缺少了自行思考的活動，所獲得的知識，亦不甚清楚明白。因此不如將答案逐次地，在學生思考後，如能自行思考獲致時，就自行思考求取；否則漸漸地引導學生，作為各項試探，然後才形成知識。

「教導你的學生去觀察自然現象，很快的你就引起他的好奇心；不過如果你要他的

好奇心成長，就不要使他的好奇過於太快地加以滿足。將問題呈現在他面前，讓他自己去解決。不要因為你教了，他才知道，而要讓他學了，他才知道。」（註四十）

運用自己思考所形成的知識是自己的；否則很可能是他人思想上的一個玩偶。

(v)實物教學：自然主義學者裴斯泰洛齊，在教學上的重要貢獻，就在於教學的心理學。實物教學（Object lesson）是重視抽象觀念的形成，有賴於具體的事物及經由感覺、知覺之作用。自然使眼睛去看、耳去聽、心去思考。」（註四十一）在實施教學時，提示具體事物給年幼兒童去經驗，是形成一般觀念的最佳途徑。單憑語文符號的提示，學習效果是不高的。實物教學的目標，即在於：

1. 分離實物與感覺，從而消除感覺印象中含混的部分。
2. 提示類似實物，以便使所欲認知者，有一清晰的了解。
3. 將所形成的觀念，提昇至確切、明白的地位。

其次，實物教學的重要因素，就是令兒童在具體事物呈現其面前時，能夠掌握住實物的數、形、語文三項基本認識。

- (1)從數字上：面前的實物究竟有多少？其種類有多少？以期形成數量的觀念。
- (2)從形狀上：呈現在面前的實物，其形式如何？類似何物？以便形成形式的觀念。
- (3)從語文上：此一實物的名稱為何？如何讀？如何寫？以便熟悉實物的符號。

實物教學的原則，對於當時歐洲過份偏重語文符號的教學，實為一重大的改進。

(vi)教學原則：裴氏在教學上，與盧騷不盡相似的是認識到學校教育的價值。因為，個別化教學所需人力甚鉅，並不經濟。在同時學習情形下，一位教師可以教多位學生；班級教學活動自然有其價值了。至於教學的原則則有：

1. 感覺原則：利用感官活動，作為提供個人心靈形成知識的資料。惟對所感覺的對象，須注意其對相關事物的感覺活動。

2. 觀念原則：感官活動的結果，乃在正確、清晰觀念的形成。至其過程則為：從含混至明顯；從明顯至清晰；從清晰至確定。

3. 練習原則：所獲致的觀念及知識，必須置諸於行動之中，就是道德、愛、信心，亦須在適宜的活動中，予以發展。運用和練習的活動，增強了學習的效果。

4. 經驗原則：教學時須注意到學生的舊經驗，因為一切的學習，都涉及到從已知到未知的發展歷程。另外，從設計的活動中，增加個人經驗的獲致，以形成新舊經驗結合的機會。

5. 邏輯原則：從教師所提示的教學內容上，學生須應用邏輯思考法則，從類比、比較中，形成觀念，產生知識。教師可藉此一原則，作提示內容的整理工作。

6. 具體原則：多種感官活動的運用，有助於學習的效果，可產生具體的經驗。幼兒讀出聲音，較默讀為佳，因為聲音、視覺合起來較為有具體之感受也。

(+)同情態度：受教育者是一個成長中的個體，就像一棵生長的植物幼苗，不時地需要人的關注：給予灌溉、施以肥料、修剪枝葉、清除雜草、疏通水道、除去遮蔭，如此

一棵幼苗才能在人的悉心照拂下，日漸茁壯，發展至完善狀態。自然主義者對各該成長中的動植物，所具有的成長性，深信不疑，並且對於成長至完全境界的信念，亦堅定不移。因為他們深信人是可發展至完全狀態（Perfectibility），是故總希望受教者在發展過程中，應堅持到底，不要隨意半途而廢。另外教師必須以同情、協助的態度，對待兒童，絕不能有傷害於兒童的舉動。這也難怪自然主義學者每期望將學習的活動趣味化、遊戲化，例如：將盧騷愛彌兒一書中重要的論點，付諸於實際教育活動的巴斯多（Johann Bornard Basedow 1724 ~ 1790），就從人道的、同情的立場，來推展他的教育活動，（註四十二）而成爲歷史上的汎愛主義教育運動者。

裴斯泰洛齊的教育生涯，更是充滿了改進社會人群、協助貧苦人家子弟的人道主義者的教育使命感。一七七五年開辦貧民學校，收容五十位兒童，開啓了他以教育實施人道主義理想的行動，使教育活動不得不注意到感化教育（即愛的教育）的價值。（註四十三）

「教育愛」可以說不像一般的愛。它往往是著重於施予，它也不必強求於回饋。這完全是教師對受教者所給予的關切、同情和犧牲。「教育愛」是純精神上的一種提攜和一種投入。它並不計較於一定條件或形式，而係著重於實質的施予性的愛。從智性的發展言，教育愛是成人對受教者的一種提昇；協助受教者開展其智慧的成長；從倫理的培育言，教育愛就是年長者對年幼者的關懷，使受教者獲得倫理方面的認識；從社會經驗成長言，教育愛可以說就是受教者在教育情境中，得到人與人相愛、關注的經驗所在。這位教育思想家，具體地將教育上的理想化付諸於實施，堪稱爲後人的範式。

四、家庭教育

家庭是社會的基礎，也是任何個體初次投入的一個社會組織。在家庭中，個人從實際生活當中，獲得一些從事社會生活的基本經驗。不過，家庭的組合，有著自然的因素，因為這是父母與子女的自然結合下的結果；但這也是倫理規範下的一種結合，因為男女的結合，尚存在著社會所約定的一些關係。

自然主義者盧騷，在其社會民約論中，對於家庭有著下列的一些論見。他說：

「在所有社會中，最古老而且是唯一自然的社會，那就是家庭。祇有在子女需要依附於父親以求保存時，才結合在一起。一旦此一需求終了，自然的連結關係亦爲之解散。子女不再需服從於父親；父親不再需照顧其子女，兩者皆恢復了獨立性。如果依舊結合在一起，則不再出於自然的需求，而是出於自願性。家庭本身的維持，就靠社會習性了。」（註四十四）

家庭組成分子的關係，依上述引文所見，自是含有血緣的關係。這不是後天習性的關係，也不是社會倫理規範的關係。家庭中年幼的成員，爲了維護其生存的需要，也爲了養護年幼的家庭成員，這種血緣的關係，是盧騷所認爲的自然關係。當然，在家庭組織中，年幼者是獲得了年長者的關懷與養育，得到了社會經驗成長的條件以及生理成長的條件。唯有在個體初生時，得到了成人的照應，脆弱的個體始克開始其生命的過程。

家庭的功能，除了年幼個體可得到生理及社會成長的條件外，家庭也提供了教與養的功能。不過，由於社會文化發展的結果，時至十八世紀歐洲一些貴族人家的家庭，在家庭的功能上，已經有了一些轉變。家庭中教與養的功能，雖然依舊存在，但是從事年幼者的教與養的工作，已從父母之手，轉交給家庭教師及嫗姆和護士。原來是自然組合的社會組織，已經由於社會文化的演進而有所改觀。自然結合的關係，已由社會關係加以取代。在盧騷看來，這就是人爲的關係，取代了自然的關係。

其次依照盧騷的理想，家庭就應該肩負起自然所交代的任務。父親是孩子的教師；在孩子長大成人的過程中，父親不祇是孩子的保護者，也是將生活上的各項知能，教給孩子的導師，尋找一個家庭教師，那是不得已的事情；要不然就得找一位親近的朋友，來擔任這件教導孩子的工作。

家庭中最好的護士或嫗姆，不是別人而是自己的母親。依照盧騷的觀點，沒有母親，就沒有孩童。因為母親與孩童之間的關係是自然的；兩者之間產生了自然的情操一愛。這是社會關係擴大的基礎，也是建立社會關係的管道。

英國著名教育史學者波德（William Boyd），在關於盧騷的一本教育論著選集中提出：一個好家庭，就應該對其周遭情境加以控制；對個體加以指導，就像對想像中的愛彌兒一樣教導。對盧騷時代他的讀者和對我們這時的讀者，都是一樣的真；即家庭擔負了一個基本的責任，對孩子正確的生活給予安排。當然依照盧騷的見解，這些安排，都得與自然相一致。（註四十五）

家庭教育的實施，絕不因爲學校的設立而完全放棄。這種觀點，在裴斯泰洛齊的教育學說中，深爲他所推崇。蓋因家庭的關係，可以引出相互關愛的社會關係來。個人對義務、責任的認識，初期的了解，也是來自於家庭。其次，依照裴氏的看法，家庭教育的延伸，就是學校教育。學校教育是補救家庭教育之不足。主因社會的分立、知識的增加，家庭成員的職業問題才有學校之興起。當孩童年幼時，家庭中的母親，就是一位適宜的教師。裴氏覺得母親可以給孩子實施讀、寫、算、家務、秩序、清潔習慣、道德認識的各項教學活動。更重要的，經由母親自然母愛的流露，即可將兒童深藏在內心的愛，加以喚醒。在一個充滿愛的家庭環境中，個人的人格成長，較能獲得穩定的發展。裴斯泰洛齊以爲：

「這不會是假的：即在家庭中可以找到愛及能愛的人時，吾人可以確切地預言，家庭中所實施的教育是不會失敗的。」（註四十六）

在兒童教育歷程中，原先在家庭中所建立起來的父母與孩子的關係，在兒童進入學校之後，就由師生的關係所取而代之。不過，依據裴斯泰洛齊的意見，家庭和學校所實施的教育，都應該是愛的教育。其次，學校教育的目的，即在繼續家庭生活。學校教育的生活，愈能接近家庭生活，則愈接近成功的教育；否則爲一失敗的教育。

總之，強調教育上人道理想的裴斯泰洛齊，深信家庭是建立在愛的基礎上。家庭教育倘若在父母悉心推動下，即可將孩童的道德教育、智識教育與身體之養護及教育等統合起來。在完善的家庭條件下，社會的安定才是可能的。

五、道德教育

教育活動中，教育家都會對人們道德的提昇，給予莫大的關注。不論人文主義學者或自然主義學者，基本上對於道德教育的討論，都是極為重視的。因為，他們都早已認識到人總是需要經營其社會的生活。現在過一個魯濱遜式的生活，其機會是微乎其微的。

自然主義學者盧騷秉持自然至善的觀點，一切教育的實施，都是以順應自然為主，就是道德教育亦不例外。在個人成長的過程中，十六歲以前是個體自我為主生活期。他是一個獨立的個體，並未與社會中其他成熟分子，有任何的關連—除了家庭中的成員以外。由於個體生活的環境單純，沒有其他的人際關係，因而，此時尚不需要任何的道德教育，除了個體從自然環境中，從自我經驗中所形成的一些道德教育外。

道德教育的要旨，就盧騷的觀點，約略可以提出以下數端：

(一)在未施行道德教育以前，兒童有需要認識到自然中的必然律：幼兒或兒童，對於個人的一些行動，必須從經驗中理解到行動的必需性。一些行動是出諸於需要而非出諸於請求。一些行動是必要而非義務。因此在兒童的成長期間，有需要認識到行為之發生乃是外在自然當中的情勢、力量和必要之使然。

(二)道德的認識是發展來的：在兒童成長過程中，一些善、惡的認識，並不是與生而俱來的。個體在理性尚未成熟之前，有些道德觀念的了解，尚不夠明瞭。這一時期的教導，就顯得有些過早。

(三)道德知識的形成是可以來自經驗：「道德知識或可以由他人經驗，或可以經由吾人自己的經驗得到。」（註四十七）換言之，道德經驗的形成，不必完全訴諸於成人的教導。不可諱言的，當時一般的道德教育，主要的是透過成人的教導為之。對於由個人的經驗，去形成道德的知識，尚有所懷疑。這也就是道德教育淪為教條提示的原因所在。

(四)道德教學不宜完全採取說教式：道德是社會情境中，人與人相處的行為規範。在個人尚未有社會生活需要之前，亦即在他尚未覺察出道德的需要之前，道德的教學，倘若以說教的方式為之，則許多重要的觀念，孩童尚不能有所理解。講授道德的戒律，並不見得有其妥切性。處此情境下，不如令學生從實際生活情境的經驗中，幫助孩童發展必需的道德知識。

(五)道德教學不可以權威、命令，限制孩童的行為：通常情形下，成人或教師對孩童的行為，多採取限制式的口氣，指定孩童如何如何；如：

「你絕不可以做它！

為什麼不可以？

因為它是錯的。

為什麼是錯的？

因為它是被禁止的。

爲什麼是被禁止的？

因爲它是錯的。」（註四十八）

如果跟孩童這樣循環不止地辯論下去，道德戒律的意義，並沒有弄明白，反而浪費了唇舌，無助於孩童道德的認知發展。

(六)道德的教學，可以利用自然懲罰：自然主義的教育家，不論盧騷也好，十九世紀的英國綜合哲學家斯賓塞也好，都提到了道德教育上，利用自然懲罰。此一理論乃是認定凡是一個行爲的發生，都會引起關連性的結果。人們對於行爲的結果，總會給予一苦樂的評定。凡是苦的行爲結果，勢必在類似行爲發生時，個人會有所警惕，而欲加以迴避。凡是樂的行爲結果，自然會增強其類似行爲的選擇，並使其發生。自然主義學者以爲在行爲發生與行爲結果的出現上，個人自然地就受到苦樂的啓示。這就具有了教育的意義。顯然，這是有賴於個人從行爲結果上，體認行爲的價值，提供道德認知的參考。這種提示與教導是無需要人爲的教學活動。簡言之，自然就是一位道德教育活動的執行者。

(七)道德的教學須令學生感受到而不是談論到：裴斯泰洛齊和盧騷的見解甚爲接近：即道德不純是一種觀念的認識，須與實際的經驗活動相結合，如此才可以使學生對道德規範，能有一實際的經驗感受，不致於有空泛，不實的誤解。裴氏認爲道德的體認，不能祇是說教或口頭訓戒，就能產生效果。道德一涉及到觀念性的認知，亦須經由從具體至抽象，從已知至未知，從含混至清晰的認知歷程。

(八)家庭是道德教育的第一站：裴氏個人深受家庭教育的啓迪和薰陶，對於父母可給予兒童道德教育，評價甚高。裴氏以爲孩童與父母的關係，當能引出愛的情操，由此而漸次地擴散至社會。同時，家庭生活也足以產生義務和責任的認識。不過，裴氏在家庭道德教育的實施上，著重於道德行爲的習慣化。他覺得孩提時代，道德教育就應該令兒童對善的行爲，加以習慣化。此時並不急需一一理解道德的觀念。鑑於裴氏假定個人內心存有愛及善的潛力，故家庭就是最早乘勢引導兒童內在求善潛力向外發展的教育機構。

自然主義教育家在道德教育上，單從理論的見地來看，盧騷是較爲傾向於快樂主義的觀點；以爲道德行爲的結果是會產生苦與樂的。個人從行爲結果的苦樂感受上，就會減少或增強其行爲動機。裴氏同時認爲行爲存心和行爲結果間，存有著必然的連接關係。苦的行爲結果，對於爾後類似行爲的選擇，當然會趨於謹慎，甚至迴避。因爲行爲結果本身，就帶有獎懲的作用。惟值得注意的是盧騷對於自然行爲結果之危險性，亦主張需加以考慮，免得造成重大的傷害。

其次，自然主義學者都認識到兒童早期由於認知能力之不逮，在理性能力未來臨前，告以規律，在兒童理解不夠成熟下，道德的情境，真可以說是一無律的境況。惟有個人理性能力逐漸成熟，規律的教導，始有意義。不過，任何抽象規律的教導，都需由簡至繁；由具體至抽象。當然道德教學，亦不例外。這種體認道德認知能力是由發展而來，不是由天賦而來，不能說不是自然主義學者的一大貢獻。

叁、自然主義教育思想的貢獻

自然主義教育思想，可以說遠自十八世紀盧騷發源以來，經由十八世紀德人巴斯多（Basedow）之實行及十九世紀裴斯泰洛齊的整理、精進，發揚而光大，再經德國教育思想家赫爾巴特（Herbart 1776 ~ 1841）的贊助，由二十世紀的心理學家的鼓吹，如美國心理學家赫爾（G. Stanley Hall 1844 ~ 1924），並得到美國教育學家杜威之闡述，在二十世紀遂形成了新自然主義（New Naturalism）思想運動。其具體的教育活動，可以概括在美國二十世紀初期至四十年代之新教育運動或進步主義教育思想的流傳上。在歐洲則顯現在各地初等教育的發展上。

在未進行討論自然主義教育思想所產生的貢獻之前，不妨參考一下渥爾茲（Elmer Harrison Wilds）對自然主義教育所作的一番歸納整理工作。渥氏從自然主義教育之目的、類型、內容、機構、組織及方法上，作了各項歸納，茲陳述如下：

教育目的：依自然而實施教育；

保存個人的自然本性；

締造尊重個人權利的新社會；

保留人的自然狀態。

教育類型：消極教育；

通才教育而非專門教育；

非正規的訓練及自然循序的體、德、智及宗教陶冶；

民主及公眾教育之推行。

教育內容：依自然順序，提示自然現象；

依兒童興趣及本性之活動；

非正規的訓練各項感官、肌肉及說話能力；

從教育及社會觀點，實施手工教學；

了解人性及社會制度的知識。

教育機構：自然即教育實施之主體；

父母親；

護士及家庭教師；

公立學校中，經訓練過的教師。

教育組織：依自然生長律，仔細而系統地加以組織；

嬰兒期—初生至五歲；

兒童期—五歲至十二歲；

青少年前期—十二歲至十五歲；

青少年後期—十五歲至二十歲。

教育方法：兒童中心的程序；

兒童本性及生長—自然秩序—決定教學方法；

一般教學原則之應用：—

生長原則、

學生活動原則、

個別化原則、

自然懲罰的訓導方式。（註六十四）

從前述渥氏所作的歸納意見中，不難窺知自然主義教育思想，的確有不少是早先傳統教育理論上，曾為人所忽視的觀點。這些獨到的論見，對後者的教育實際，產生了不少重大的影響。現擬就其重要的部分，簡要提示如下：

(一)提出客觀的教育原則：往昔教育實施上，並無一可資遵循的客觀而普遍的教育原則以作為指導教育理論與實施的準則。往常在教育理論與實際上，是以主事者個人的經驗來決定者為多。因此所構擬出來的教育準則，多不能運用以求普遍而具效果。自然主義教育家，提出了一個外在客觀且具有普效性的自然原則來，作為教育活動的最高準則；一則可以使人為的各項教育活動，有一客觀的準繩，不因人為的因素而有任何的改變；再則自然原則作為教育理論與實施的準則，就自然主義學者觀之，較為具有普效性。蓋因自然的規則，不受時間及空間之限制。他們相信自然法則是一永恆不變的法則，其真實性、可靠性及實用性是勿庸置疑的。

以自然原則來指導教育活動，當然所重視的就是受教者的身心生長和發展了。這種強調受教者身心方面的成長和發展，對十九世紀歐洲各地教育實施上，重視受教者感官能力的訓練以及二十世紀美國教育理論與實施上強調教育經驗之成長，都可以說是有著顯著的影響。教育所重視的是受教者的自然成長而非文化材料的吸吮。無形中使教育的中心，由社會傳統的文化，轉移至受教者。這一鉅變，增進了受教者在教育歷程中的地位。當然多少是受了自然主義學者之賜。

(二)兒童研究運動的興起：就以盧騷所處的十八世紀歐洲法境及其鄰近地區而論，在以成人為中心的社會中，兒童可以說根本沒有任何地位可言。兒童是成人的縮影；兒童是小大人；兒童是成人的附屬品；總之兒童尚未被學者發現到。種種對兒童的不當認識，肇因於對兒童的無知；在對兒童沒有清楚的了解情況下，更遑論研究結果的發現。

可是由於自然主義學者對兒童的體驗，瞭解到了兒童的一些本性是絕然不同於成人的。兒童有著他自己的需求、興趣、能力。在成為成人之前，不應讓兒童就先成為成人。

對兒童作深入體驗的除了盧騷外，像裴斯泰洛齊、赫爾巴特（Herbart 1776 ~ 1841）、福祿培爾（Froebel 1782 ~ 1852），都對兒童有著仔細的觀察，深切的了解以及實際的指導經驗。他們對兒童發展的知識以及對兒童的研究心得，都獲致了明顯的結果。此後，美國兒童心理家赫爾（G. Stanley Hall 1844 ~ 1924）、法國學者比奈（Binet 1857 ~ 1911）等，都有著實證方法研究兒童的資料。兒童的本性及其與成人之間的差異，已不再是一些臆測、意見而是具有實證科學方法研究得來的客觀知識。

由於兒童研究運動的結果，促成了兒童中心教育的興起，強化了兒童教育所應遵循的原理原則，即不能再以成人的主觀論斷為依據，必須求諸於對兒童科學研究上的一些發現。這就使得成人不得不重視兒童，重估兒童在成人社會中的地位。隨著兒童地位的日漸抬頭，終於使二十世紀成為兒童的世紀。著名的兒童教育家如愛倫凱（Ellen Key 1849～1926）、蒙台梭利（Maria Montessori 1870～1952），對兒童教育的推展，都有以兒童研究的結果，作為其支柱的論見。

(二)經驗活動的教育內容：在知識日益發展與累積下，系統知識的組織結果一形成了各種不同的學習科目。這些成型的知識，逐漸成為正規學校的教學內容。由於學習的活動，著重在抽象的定型知識—全為符號化後的經驗，因而學生的學習，也就日漸脫離了直接經驗的活動。在此情形下，學習變成了呆滯的、刻板的符號性知識的接受，而無法從直接的經驗活動中，去形成知識。來自直接參與經驗的生動性，也就為之喪失。學習活動中原有的新奇、生動、顯明感也就為之喪失。

自然主義教育家認識到了知識的形成，還是落在受教者個人主動的、積極的、參與的學習活動上。同時在正統的教學上，不能再以抽象的，符號化後的經驗為之，而須以受教者參與教學的、設計性的活動為之；積極性的活動，替代被動性、非參與性的學習活動。自然主義教育家使後人把握住了活動的經驗價值。使知識的形成，著重在個體的參與上。這就使後來的新教育，不論教學的內容、教學的方法，都強調學習者需從設計性及非設計性的活動中去獲得經驗的重要性。因此舉凡參觀、訪問、實驗、旅行、實習、觀察等活動，就都認定在教育上有利用的價值了。

(四)兒童中心的教育實施：以往由於兒童在成人社會中的地位不彰，兒童祇有依附於成人而沒有獨立的價值。因此傳統上教育的中心，要不是放在成人，就是放在社會的文化經驗上。在自然主義興起之前，尚未有過以兒童為教育的中心觀。

在成人為中心的教育實施上，教育的種種決定，都是以成人的認定為標準，忽略了兒童的成長、興趣、能力及需要。在社會為中心的教育實施上，教育難免處處以社會的經驗為準則，以社會的需要，社會的價值為衡量的尺度，置受教者個人的需求於不顧。

由於自然主義的教育思想，改變了成人對兒童的觀點，連帶的也改變了兒童教育的方式、內容與要求。在實際教育推展上，也就賦予了兒童較多的自由，肯定了兒童的自主價值，確認了兒童的獨立地位。這些改變，都可以說是兒童中心教育家積極提倡的成果。

(五)崇尚個性發展的教育：教育應以順從自然本性為前提，不應以社會的要求為主，戕害了兒童的本性發展。這種教育觀的提出，使教育實施上強調一致、統一、劃一的要求，無疑的就忽略了兒童個性上的差異，能力上的不同以及需要上的不一致。教學活動勢必從兒童的立場，來作為各項取舍的依據才行。

由於自然主義學者提出個性自由之發展，故在教育實施上，遂有漸次放棄嚴格的訓練，揚棄教育上過份著重統一行為型式，改正教育實施上要求標準化的不當。個性自由發展的強調，使教育實施上，對統一性的班級制、評分制、升留級制，要求教育效果一

致的獎懲制、統一的制服、整齊劃一的課表等等，都有了不同的衝擊，進而舊有的方式不得不有所更改。在美國的進步主義教育學校中，傳統上偏向成人中心的、科目中心的學校，就促成了轉變的發生。

尤其在個別教學化上，各種教育測驗的運用上，著重個別差異，以作適性之安排而予以發展的教育，終於成爲晚近教育實施上的一大改革趨向。

自然主義的教育思想，對於教育上著重生物層面的認識，諸如：不可忽略身體方面之發展、注重衛生保健知識之教導、看重遺傳、環境，在個體教育上的價值、對於個體潛在能力的適宜發展等，都能與教育相結合。更重要的，將自然的知識，介紹進教育內容中——雖然科學的發展，亦有關連——這些顯著的教育變動，多少都與自然主義教育思想有些關連。當然這也是自然主義教育思想家，對後來教育上的一些重大貢獻。

肆、結語

西方自然主義教育思想之研究，乃在探索自然主義思想與教育結合的歷史發展情形，從而明瞭自然主義教育思想與現代教育思想各流派之間的關係。

無可置疑的，自然主義的思想乃是不滿十七世紀的各種形式主義思想而發展出的一種思想體系。它反對宗教上的過份形式化的虔誠主義；它對抗過度的理性思想上的形式主義；它也是因應十五世紀以來科學對自然研究成果的一種挑釁。自然主義使人們重新肯定了人在自然中的地位；確定了人在認識自然時，必須藉諸於人的感官經驗活動始可。同時，自然主義思想家對人所具有的真實的物質層面，加以一番新的評定。在這種思想體系的衝擊下，教育活動走出了傳統上著重語言、文字和文化陶冶的窠臼，而將教育的內容，作了一番新的調整。

無疑的，在自然主義教育思想的倡導下，教育活動的內容充實了；教育的方法得到了改進；兒童的社會地位，得到了成人的尊重；更重要的，由於人在自然中地位的重新確定，教育的旨趣，有了重大的改變。顯然，自此以後的教育實施，已不再是「由外而內的形成」了，而是重視自然發展的「由內而外的發展」了。

其次，近代兒童中心教育運動，美國進步主義教育運動，都是自然主義教育思想孕育下的教育運動。欲了解近代西方教育思潮與實施的面貌，就必須探索自然主義教育思想的由來，否則難以一窺其全貌。

【附註】

- 註 一：Paul Monroe *A Text-Book in the History of Education* The Macmillan Company New York 1960, p.533.
- 註 二：布魯格編著 項退結編譯 西洋哲學辭典 先知出版社 一九七六年印 頁二七八至二八〇。
- 註 三：Philip H. Phenix *Philosophy of Education* Holt, Rinehart and Winston, New York 1958, p.177 ~ 193.

- 註 四：George F. McLean edited Man and Nature, Oxford University Press, 1978, p.32.
- 註 五：同註二， p.275 ~ 6.
- 註 六：Carter V. Good Dictionary of Education McGraw-Hill Book Company, New York, 1959, p.360.
- 註 七：Peter A. Angeles Dictionary of Education, Barnes & Noble Books 1981, p.185 ~ 6.
- 註 八：同註六。
- 註 九：同註一， p.583.
- 註 十：John Amos Comenius The Great Didactic translated by M. W. Keating Adam and Charles Black, London 1896, 見徐宗林編教育名著選讀 文景出版社 p.102.
- 註 十一：同註十， p.103.
- 註 十二：同註十， p.104 ~ 108.
- 註 十三：J. J. Rousseau : Emile Translated by Barbare Foxley, Everyman's Library 19, (I) 19 ~ 20 (I) 38 (V) 28 (I) 71 (V) 50.
- 註 十四：J. J. Rousseau The Social Contract and Discourses Translated with an Introduction by G.D.H. Cole 台北市雙葉書局印 六十二年 p.286.
- 註 十五：R. Freeman Butts A Cultural History of Western Education McGraw-Hill Book Company, Inc. 1955, p.186.
- 註 十六：J. J. Rousseau Emile Or On Education, Introduction, Translation and Notes By Allen Bloom Basic Books, Inc., Publishers, New York, 1979, p.37.
- 註 十七：Roger D. Masters The Political Philosophy of Rousseau, New Jersey Princeton University Press, 1968, p.3.
- 註 十八：同註十六， p.3.
- 註 十九：同註十八。
- 註 二十：Robert R. Rusk The Philosophical Bases of Education University of London Press, LT.D 1966, p.40.
- 註二十一：同註十四， p.208.
- 註二十二：J. J. Roussen Emile 選錄於教育名著選讀 台北文景書局。
- 註二十三：同註二十。
- 註二十四：Philip H. Phenix Philosophy of Education Holt, Rinehart and Winston, New York 1958, p.462.
- 註二十五：The Emile of J. J. Rousseau Selections Translated and Edited

by William Boyd, Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, New York 1971, p.38.

註二十六：同註二十二，p.149.

註二十七：Gerald Lee Gutek Pestalozzi and Education, Random House, New York 1968, p.55.

註二十八：同註二十五，p.38.

註二十九：同註二十七，p.54.

註三十：同註十，p.150.

註三十一：同註三十。

註三十二：同註二十七，p.60.

註三十三：John Dewey Democracy and Education, The Free Press, New York 1966, p.41.

註三十四：同註一，p.548.

註三十五：同註二十五，p.13.

註三十六：J. A. Greeu The Educational Ideas of Pestalozzi, Greenwood Press, Publishers New York, 1969, p.74.

註三十七：同註三十六，p.72.

註三十八：Rousseau Emile Selections from Volume 1, Translation by Rosali Filtenstein Barron's Educational Series, Inc. Great Neck, N. Y. 1950, p.15.

註三十九：同註一，p.557.

註四十：J. J. Rousseau Emile translated by Barbara Foxley, Everyman's Library 徐宗林編教育名著選讀 文景出版社印行 六十六年 頁一五。

註四十一：同註三十六，p.83.

註四十二：Edward J. Power Main Currents in the History of Education, McGraw-Hill Book Company New York, 1970, p.468.

註四十三：雷通群 西洋教育通史 商務六十九年臺一版 頁二八四。

註四十四：J. J. Rousseau The Social Contract and Discourses Translated with an Introduction by G.D.H. Cole 台北市雙葉書店翻印 頁四。

註四十五：Emile For Today, The Emile of J. J. Rousseau Selected, Translated and Interpreted By William Boyd, Heineman London, 1975 p.169 ~ 70.

註四十六：同註二十七，p.133.

註四十七：同註四十五，p.112.

註四十八：同註四十五，p.38.

- 註四十九：Elmer Harrison Wilds *The Foundations of Modern Education* Rinehart & Company, Inc. Publishers New York 1950, p.401.
- 註五十：William Boyd : *The History of Western Education* Adam & Charles Black 1965 p.235 ~ 6.
- 註五十一：Ellwood P. Cubberley *The History of Education* 1920, 台北翻印版 p.407 ~ 8.
- 註五十二：同註四十三， p.175.
- 註五十三：同註五十， p.249.
- 註五十四：S. E. Frost, JR. *Historical and Philosophical Foundations of Western Education*, Merrill's International Education Series 1968, p.291.
- 註五十五：R. Freeman Butts *A Cultural History of Western Education* McGraw-Hill Book Company, INC. New York, 1955, p.291.
- 註五十六：Frederick Eby *The Development of Modern Education*, Prentice-Hall, INC. Englewood Cliffs, N. J. 1960, p.379.
- 註五十七：同註五十六。
- 註五十八：Luella Cole *A History of Education*, Holt Rinehart and Winston, New York, 1950, p.418.
- 註五十九：同註五十六， p.380 ~ 381.
- 註六十：同註五十四， p.346.
- 註六十一：同註五十六， p.441.
- 註六十二：同註五十六， p.444 ~ 448.
- 註六十三：同註五十四， p.427.
- 註六十四：同註四十九， p.401.

A STUDY OF NATURALISTIC EDUCATION IN THE WEST

by

Chung-lin Hsu

Abstract

From historical points of view Naturalism has greatly influenced Western education both in the aspect of educational theory and educational practice. In the past the Naturalistic educators discovered that in the affairs of man's education man is a part of nature and he cannot separate himself from it. Like other life forms man is a growing being affected by biological rules and natural laws. Thus the education of man should follow the path of natural development, not the customs of human society. Education is a process of natural development from within. It is incorrect to consider that education is a process of formation from without. In regard to the practice of education, Naturalism has strongly emphasized the value of early education of children. The Naturalist also regards children as independent individuals. Freedom, activity, growth and experience are the watch-words of the Naturalistic educators. Therefore, that the child-centered education movement and the progressive education movement in the United States of America have been derived from Naturalism is accepted by most educational historians in the Western World.

This study tries to concentrate on the following aspects: the main suggestions of Naturalism in regard to man's position in the kingdom of nature and his relation to nature, the educational principles of Naturalism, the ideas of Naturalistic teachers, the contributions of the Naturalistic educators of the West, and a brief conclusion.