

教育雜誌社編輯

教育哲學

上海商務印書館發行

學 哲 育 教

著 合 等 岑 石 李

六	教
週	育
年	雜
彙	誌
刊	十

The Chinese Educational Review Series
 The Philosophy of Education
 The Commercial Press, Limited
 All rights reserved

中華民國十四年七月初版

此書有著作權
 翻印必究
 必究

（教育叢書）
 教育哲學一冊
 （每冊定價大洋壹角）
 （外埠酌加運費匯費）

編纂者	教育雜誌社
發行者	商務印書館
印刷所	上海北河南路北首寶山路 商務印書館
總發行所	上海棋盤街中 商務印書館
分售處	北京天津保定奉天吉林龍江 濟南太原開封西安南京杭州 蘭谿安慶蕪湖南昌漢口長沙 常州蘇州無錫重慶廈門福州 廣州香港梧州雲南貴陽 張家口

目次

教育哲學·····	(一)
教育與人生·····	(三)
(一)教育之目的何在	
(二)人生之目的何在	
(三)教育與人生的關係	
教育上新價值之估定·····	(二五)
東西人的教育之不同·····	(三一)
中國教育與西洋教育之異點·····	(三九)
機械主義與生機主義的教育·····	(四九)
(一)何謂機械主義	
(二)機械主義的教育	
(三)何謂生機主義	
(四)生機主義的教育	
(五)結論	
近世教育與哲學之關係·····	(五七)

教育叢書目錄

- [1] 新學制的討論(三册) [2] 新學制中學的課程 [3] 小學的新課程(二册)
- [4] 小學教育的實際問題 [5] 初級中學教育 [6] 大學校之教育
- [7] 師範教育改造問題 [8] 測驗之學理的研究 [9] 麥柯測驗法
- [10] 皮奈西門智力測驗法_{册二} [11] 陸軍用的智力測驗法 [12] 團體智力學力測驗法
- [13] 五項測驗 [14] 測驗與入學考試的改進 [15] 教育統計法
- [16] 現代教育思潮批判 [17] 日本最近教育思潮 [18] 社會教育與個性教育
- [19] 教育與德謨克拉西 [20] 晚近美學說和美的原理 [21] 美育之原理
- [22] 美育實施的方法 [23] 教學之美學的基礎 [24] 教育上之理想國
- [25] 設計教學法實施報告_{册二} [26] 三教育家之設計教學法 [27] 設計教學法概要
- [28] 設計教學法的實際 [29] 道爾頓制概要(二册) [30] 道爾頓制的實際
- [31] 文科試行道爾頓制說明 [32] 教育哲學 [33] 教育之生物學的基礎
- [34] 教育雜文 [35] 教育獨立問題之討論 [36] 教育行政效率問題研究
- [37] 性教育概論 [38] 性教育的理論 [39] 性教育與學校課程
- [40] 男女性之分析 [41] 青年之性的衛生及道德 [42] 巴哥羅底兩性教育觀

- 〔43〕特殊教育之實施
〔44〕鄉村教育研究及研究法〔45〕社會學與教育
- 〔46〕教學之社會原理述要
〔47〕小學教學法概要
〔48〕小學國語教學法概要
- 〔49〕作文及文學教學法
〔50〕中學校之博物學教學法〔51〕小學算術教學法
- 〔52〕小學公民教育及教學法〔53〕小學史地教學法
〔54〕自然科教學法
- 〔55〕工藝科教學法
〔56〕美術及音樂教學法
〔57〕外國語教學法
- 〔58〕協動教學法的嘗試
〔59〕試行協動法成績報告
〔60〕個性與教學
- 〔61〕教育心理學大要
〔62〕兒童性向的測驗報告
〔63〕義務教育之研究及討論
- 〔64〕歐美之義務補習教育
〔65〕職業教育之理論及調查〔66〕成人教育
- 〔67〕科學教育原理及教授法〔68〕體育之進行與改造
〔69〕小學體育教學法
- 〔70〕田徑游泳競技運動法
〔71〕女子教育之問題及現狀〔72〕幼稚教育及日美幼稚園
- 〔73〕訓育之理論與實際
〔74〕學校風潮的研究
〔75〕兒童自治施行實況_{冊三}
- 〔76〕教材之研究
〔77〕歐戰後各國教育之改革〔78〕教育觀察與觀察後感想
- 〔79〕哲學與論理
〔80〕心理學之哲學的研究
〔81〕心理學各方面之研究
- 〔82〕變態心理學概論
〔83〕庚子賠款與教育〔三冊〕
〔84〕教育短評
- 〔85〕小學教育參考書〔三冊〕
〔86〕現行教育法令〔三冊〕

以上共壹百冊

教育哲學

李石岑

入二十世紀以來，教育哲學一名詞，遂隨生物哲學、心理哲學、社會哲學、乃至藝術哲學以俱起；而教育所論究之範圍遂益形擴大。然教育哲學所以異於教育學者何在？教育哲學決未可與理論的教育學相提并論，則教育哲學當自有其領域，而此領域所示不可逾越之界判若何？或有以洛蓀克蘭茲 (Rosenkranz) 之教育學，稱爲模範的教育哲學者；^①若是則教育哲學論究之範圍未免過於廣漠；

● 洛蓀克蘭茲原著名 *Pedagogik als System*，英譯則名 *Philosophy of Education*；以英語之教育哲學，當德語之教育學，豈可謂當嚴格譯之，當爲 *System of Pedagogics* 或爲 *Theory of Education*，是爲可隨意立名，以混淆論究之對象耶？

而與教育學之界判尤嫌混同。是奚貴別立一教育哲學之名者。方今以教育哲學之著作著聞於時者，爲巴特拉 (Butler) ② 鶴冷 (Horne) ③ 馬克凡諾爾 (Mae-vanel) ④ 杜威 (Dewey) ⑤ 訥脫爾普 (Natorp) ⑥ 諸人。總覽各家專著，皆似於教育哲學未能嚴定其界說，故所論常溢出論題之外。如鶴冷之教育哲學，僅第八章觸到教育哲學上之根本問題；馬克凡諾爾之教育哲學綱要，僅第一章之表題，與普通教育學稍異其趣，自餘第二章至第十一章，實爲一般教育學或教授論所共討究之問題；杜威之教育哲學序論，則直至第二十四章始標一教育哲學之命題；

- ② 著有 *The Meaning of Education: Contributions to a Philosophy of Education.*
- ③ 著有 *The Philosophy of Education. 及 Idealism in Education.*
- ④ 著有 *Outline of a Course in the Philosophy of Education.*
- ⑤ 著有 *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.*
- ⑥ 著有 *Philosophy und Pädagogik.*

杜威此著，推論頗廣，固不得謂於教育哲學上無所貢獻；然屬之教育一般理論者，仍居泰半，而遽以教育哲學名，頗嫌不類；若訥脫爾普之教育哲學，則不過教育學之基礎科學，所謂論理學、倫理學、美學上一種之議論而已。教育哲學之內容，紛而無當若此，又焉望斯學之確立耶？

或曰：教育學屬之科學之範圍，教育哲學屬之哲學之範圍，故教育之科學的研究為教育學之事；教育之哲學的研究為教育哲學之事。曰：其言近是，然有辨。教育哲學，實為一種應用哲學，亦可名應用哲學之一種。夫既以應用哲學名，則與純正哲學有別；雖立於科學範圍之外，而絕對不排斥科學，且引而致之深化。如教育學在形式上為規範的科學，而教育哲學則進而闡明規範之本質，並論證其根據教育學在實質上為文化科學，而教育哲學則進而闡明文化之本質，並樹立文化之理想。二者固非不相為謀者。教育學為部分的表面的，教育哲學則為全體的根柢的，教育學在謀教育之廣化，教育哲學則在謀教育之深化，教育學以方法論為廣

化之工具，教育哲學以目的論爲深化之工具。惟最近各國之傾向，深化尤重於廣化；若德人之思想，則謂無哲學卽無教育；蓋惟哲學方足以解決一切根本問題。故解決教育上之根本問題者爲教育哲學，推而言之，解決倫理上之根本問題者爲倫理哲學；解決社會上之根本問題者，爲社會哲學。解決美學上之根本問題者，爲審美哲學。哲學基礎立，斯各種科學得所依歸。由此可以悉教育哲學之涵義已。

今請闡明近代教育哲學之思想。愚於諸思想中認爲最有價值且最有進步者，爲教育卽過程論與教育卽生活論二者，今請以次明之。教育卽過程論，主之者爲鶴冷。鶴冷舉三種主要概念，爲闡明教育意味必具之條件。一，人類之起源；二，人類之性質；三，人類之文明。鶴冷最看重精神 (mind) 一義，故視人類之本質無殊於精神。彼以「精神者實在也」爲人類起源之第一問題；「各個人之精神者絕對精神 (absolute mind) 之實現也」爲人類起源之第二問題；「絕對精神者有自己活動性者也」爲人類起源之第三問題。鶴冷以爲人類雖負有體軀，然實非

人類之所以爲人類者，人類之實質，即在無限無量之精神，吾人既乘有此精神矣，然須經練習，方能實現；欲謀實現，非乞靈於教育不可。故教育者導精神由本體界 (noumenal world) 入於現象界 (phenomenal world) 之過程也。惟本體界之精神所謂絕對精神者，究爲何物？以意度之，當爲無限自由之存在物 (infinite free being)。鶴冷因證之爲理想的有神論 (idealistic theism)。此鶴冷關於人類起源持論之大旨也。其次論人類性質。鶴冷謂教育乃精神之努力之結果；換言之，即由人類力求絕對精神實現之性質所生之結果。人類何以富此努力，則以人類之性質乃自由者也。自由發展，自由活動，實乃人性之本然。故人類自由進展之痕迹，即教育之所以爲教育也。此鶴冷關於人類性質持論之大旨也。其次論人類之文明。鶴冷以爲人類之教育，不過爲一不完備之過程 (process) 而已。其不完備之原因何在？則以人類之性質——自由——以無窮發展而未有已者也。又人類發達之可能性爲無限，其故乃由人類之運命爲不死。胡爲運命不死？則以人類之性

質本來無限，故教育靡有窮期。此鶴冷關於人類文明持論之大旨也。總覽鶴氏所論三段，皆為教育即過程論中之要義。人類本為精神，則屬可動性，人性本屬自由，則屬可進性，合精神與自由，斯教育永在動的進態或進的動態中，故教育即過程也。愚對於鶴氏之說，雖未敢許為完備，然於其組織之緻密，則認為在馬克凡諾爾、訥脫爾、普諸人以上者矣。

教育即生活論，主之者不一其人。舉其顯焉者，在美為杜威，在德為倭伊鏗。「生活」一語，在現代哲學上，有重大之意義。此無論實用主義與理想主義，皆視生活為認識之對象，藉此以解決哲學上之紛糾。惟實用主義上生活之意義為自然生活。理想主義上生活之意義為精神生活；然亦未可嚴別為二，不過其趨向稍異耳。生活在教育上之意義，較在哲學上尤為重要。杜威同調之莫爾（Moore）教授，謂教育為生活作業或為生活過程；因力排生活準備說，而以教育自身即為生活自身，杜威則尤極力闡發教育即生活之要義；先為排斥教育準備說之論調曰：教

育準備說者，有顯而易見之四弊：一，不利用兒童之活動力；二，易養成優柔不斷之態度；三，爲社會之期待與必要所束縛，個人之優點劣點無由判斷；四，爲外的事情所支配。有此諸弊，則教育之利未見而害已先呈。欲力祛此弊，非重視生活不可。故教育首在指導兒童集中於當前之經驗，視當前之經驗爲固有之生活，如是不知不覺由現在而入於本來。所謂經驗，以杜威哲學上之意義釋之，有極重大之意味。蓋經驗爲吾人對於自然環境與社會環境所起之一切交涉，其主要性質在聯絡未來。由是吾人經驗一瞬間，即伏第二瞬間；同時對於自然環境與社會環境所起之交涉，亦由第一瞬間侵及第二瞬間；此種經驗之內容，即爲吾人生活之內容，而教育之精神乃無時而不見。此實用主義所持教育即生活論之說也。理想主義則不爾。理想主義以精神生活爲其思想之基礎，而持之最力者爲倭伊鏗(Eucken)，其說似與鶴冷之精神說無甚出入。倭伊鏗解釋人格，謂精神的個性即人格的表徵；所謂精神的個性者，乃全體之生活（普遍的精神生活）集中於特殊之一焦點。

(個人)令發展之於特殊之方向者也。質言之，即分有宇宙的精神生活，分有精神生活所蘊之自由之個性也。倭伊鏗所謂精神的個性，即鶴冷所謂精神；倭伊鏗所謂宇宙的精神生活，即鶴冷所謂絕對精神；倭伊鏗所謂精神的個性，乃全體之生活集中於特殊之一焦點令發展之於特殊方面，即鶴冷所謂人類本自由之性質力求絕對精神之實現而未有已時。由是以譚，兩家所持之論調，固皆視教育為精神發展之過程；所異者鶴冷重視過程，而倭伊鏗則重視生活耳。培斯達羅基(Pestalozzi)之生活即教育之思想，訥脫爾普之意識發達階段說，殆皆以生活為教育之依歸；此理想主義所持教育即生活論之說也。就兩派所論觀之，前者以現實之生活為標準，後者以理想之生活為標準；標準雖異，而其以生活為教育之基礎則同，教育而至出發於生活論，不可謂非現代教育思想之一特徵，同時不可謂非現代教育思想之一進步，此教育即生活論所以能蔚為一種時代精神也。

愚於教育即過程論教育即生活論，認為各有貢獻，無所軒輊於其間；惟愚尤愛

後說之鞭辟近裏。然二說皆非愚所倡導。愚所守之最篤者，為教育即表現論。請更端論之。

自近代教育改造之聲日高一，而表現說遂為教育之中心思想；亦可謂前此教育思想之一反動，乃對於前此教育思想之注入說而生之反動也。表現 (expression) 之意義，愚夙昔論之。愚以為教育二字，不當僅用之於人類，即在他

① 愚在上海小學教育研究會講演「教育上新價值之估定」中有一段錄之如下：

「教育」這兩個字，照兄弟看來，便是「表現」兩個字的意思。教育不純是在人類裏面的，就是在別的動物界，也可收得許多教育的功用。這是怎麼講法呢？從前的教育，都是把「注入」式的教育，看得非常重要，以為我們只要把許多知識灌輸到兒童裏面，教育便算完事。現在不然，現在却特重「抽出」式的教育了。我們對於兒童不必把他看作是學生，須要把他看作先生，所以有句西諺說：「兒童者大人之父也。」兒童各就各的遺傳和環境，形成他一種特殊的性能，我們對於他，要設法引出或發揮他那種特殊性能，看他那種性能如何，我們便如何，雖未必不帶幾分注入的精神，但注入也是由於抽出後才用的。這樣看來，豈不是兒童完全是我們一個指南針嗎？所以兒童反先成為我們的先生了。這些話總括起來，可以知道教育的作用，就是表現，就是表現各個人的性能，換句話說，就是表現各個人的生命。但生命是別的動物都有的，難道別的動物，就不可以設法來表現嗎？不過現在的教育，尙沒有顧到那點罷了。這樣看來，教育的作用，著重在「表現」兩字，益發可以證明其價值之高。（見教育雜誌第十三卷第七號）

動物界或植物界，亦可收幾許教育之功用。蓋人類之性能，固可由教育之力使之表現，即他動物或植物之性能，亦何不可由教育之力使之表現；換言之，人類之生命，可由教育之力表現之，即他動物或植物之生命，亦何不可由教育之力表現之。人類與動植，同為有生命之生物，教育之力豈能囿於一方，於是表現說尙矣。無論人類與動植，皆有活潑潑的赤裸裸的向生命發展之性能，而此性能一被摧抑，則或為植物，或為動物，或為人類，或為超人，以教育上之語表之，或為穎才，或為中材，或為低能，或為白癡，或為廢物，均視被摧抑之程度而定；換言之，均視表現之程度而定。故教育上唯一之價值，厥惟表現。吾人觀察兒童之聰明才力，以為某也才。某也不才，而不知只是某也表現之機會適，某也表現之機會不適；實則兒童之聰明才力，天何嘗限之。人自限之耳。此教育即表現論，所以生吾牢固不拔之信仰也。

總覽以上所述，知近代教育之思想為猛烈之進步；教育哲學所以為獨成一科，亦未始非此種教育思想之賜。惟教育學亦隨他種科學之進步而發達；邇來從心

理學、社會學、生物學、乃至醫學之立腳點以研究教育學者不乏其人；如最近心理學者從實驗的見地以研究教育事實，社會學者欲建設教育的社會學；而教育學者自身，亦復擴大研究之範圍，而有犯罪教育學者、動物教育學者之出現。此皆與教育哲學揚鑣並進；教育之所造於生物當未有艾也。

教育與人生

李石岑

——在上海滬江大學教育研究會講演——

年來國內學術界漸漸的注意到教育問題，近幾個月來更漸漸的注意到人生問題，這確實是學術界一種可喜的現象。但什麼叫教育？換句話說，教育之目的何在？什麼叫人生？換句話說，人生之目的何在？恐怕能夠明白答覆的，大約尚佔少數。最近更有談到教育與人生之關係問題的，但其間究竟是什麼一種關係，恐怕更少有人能夠說出其所以然。兄弟不揣冒昧，欲提出這幾個難題和諸位討論。現把這回講演，分作三項說：

一 教育之目的何在

自來教育學家、心理學家、哲學家、文學家，乃至社會學家、文化學家，討論教育目

的，雖不乏其人，但能觸到教育之中心問題的却是很少，現在先敘述論教育目的的幾種主要學說，然後用淺見加一番批評。

(1) 教育單在造就「人」別無目的。(盧梭)

(2) 教育以「完全」為目的；但有兩種：有以合理的完全為目的的，如康德 (Kant)，有以道德的完全為目的的，如黑爾巴特 (Herbart)；若柏拉圖 (Plato) 為圖一切之圓滿完全，他的主眼全在美。

(3) 教育以「發展」為目的——在人類一切能力之諧和的發展。(培斯達洛齊 Pesta[lozzi])

(4) 教育以「幸福利益」為目的。(巴塞都 Basedow 一流之汎愛派)

(5) 教育以「完全之生活」為目的。(斯賓塞 Spencer)

(6) 教育以「自己發展」為目的。〔黑智爾 (Legal)、洛蓀克蘭慈 (Rosenkranz) 等〕

(7) 教育以「社會的命運」爲目的，如今日許多社會的教育學者，都是屬於這一派。但其中有以人類社會全體爲主眼之世界主義者，例如威爾曼 (Willmann) 一派之出於「羅馬加特力教」者及以國家國粹爲主眼之國家教育學者皆是。

(8) 教育以「適應」爲目的，如近頃之巴特拉 (Butler) 霍冷 (Horne) 等皆是。由上所列各種目的觀之，或着眼社會命運，或着眼道德，或着眼幸福利益，平心而論，都未能道出教育的神髓，我都無取。我所最服膺的就是盧梭的單在造就「人」別無目的一個意思。因爲照社會派所說，教育專爲社會發展，結果就不免把人當一社會發展的工具。照合理派所說，就不免以一概全而爲型式化，照道德派所說，就不免重外輕內而爲機械化。這兩派的主張，統犯了輕蔑個性的毛病。照幸福利益派所說，就不免有所爲而爲；有所爲而爲，便傾斜於外，自己失了重心。照適應派和完全生活派所說，就完全重在適應而失掉創造的精神。這幾派都中了功利主義的毒害，很不容易把我們的生活弄得安穩的。所以只有盧梭說的最好，老

老實實的說，教育之目的，只在造就「人」。其次則培斯達洛齊也能闡明人的價值，他的心性開發主義，實在增進人的地位不少。人之所以爲人，畢竟非簡單數語所能闡發的；有了達爾文的種源論，而人與自然界的關係纔稍稍明白，有了斯賓塞的社會哲學，而人與人的關係纔稍稍明白，有了詹姆士的實用主義，而人的本身的意義和價值纔稍稍明白，人究竟要到何時纔能顯出他的本來面目，這不能不憑教育力以爲斷。所以教育之最終的目的，只在表現真「人」。但真「人」爲何，請在次節講明。

二 人生之目的何在

人生問題到近代很惹起一般人的注意，其中有顯著的三個原因：一，物質觀的原因。十九世紀物質文明發達的結果，使我們的生活日日感着不安，好像事事都脫不了機械的圈套；於是，不知不覺之中，使我們日陷於苦悶煩惱，冷淡凝滯，慘刻

寡恩。又因資本主義得勢，私有財產制度日見發達，社會上的組織日見其不自然，最顯著的便是貧富的懸隔，人民的生計因此困難達於極度，於是對於人生遂起一種疑念，由自身的貧苦望他人的安樂，以為人生或係由於宿命。二、精神觀的原因。由上面所述的情形生了一種反動，以為宿命說太無意思，而由知的發達的結果，遂排去種種妄信妄念；又因一般人醉心於物質生活之故，遂極力提倡精神生活，這時候對於人生之考慮，不似從前那樣單純的而且低度的，就是生活上感着貧困或壓迫，以為這不是無因而至，必有所以招致貧困或壓迫的理由在裏面，便不斷的去探索這個理由。還有一層，這派人把精神看做萬能的，以為凡事都可以把精神去支配，使一切問題都不難迎刃而解。三、物質上精神上過度發達的原因。人所以為萬物之首出，就因為人有和萬物不同的腦和手；但是由物質文明發達的結果，我們的手足都成為機械化；不僅是手足，便是五官，都漸漸減了作用。眼所接的都是些精細或閃爍一類的東西，於是目力就不及從前了；耳所接的都是些

雜沓或霹靂一類的聲音，於是耳力又不及從前了；推而至於全身之構造，都莫不日見退化。至論到腦，那更退化加甚。神經過敏，不平懷疑的心念，日深一日；情緒渙漫，意志薄弱，納爾導 (Nordan) 所陳述的變質者和「希斯德里亞」(Hysteria) 患者幾種特徵，都一天一天的增多。這樣看來，人類所以成功人類的原靠腦和手，如今却將要淘汰在腦和手裏面。今後的情形雖未可測，然總不會向好的一方面走，却未嘗不可以預斷。況且據統計學家所報告，快要到地面不敷，食物不足的日子了，人類終久逃不了滅亡，因此有一般人常起一種意外的恐慌。這三種原因確是惹起一般人注意人生問題的重要點。因此對於人生便有幾種不同的看法，而厭世觀、樂天觀等就因之而產生。本來討論人生問題的大概分三派：一派是厭世說 (pessimism)，一派是樂天說，(optimism)，一派是改善說 (meliorism)。厭世說完全否定人生，以為現世不過是些未掩埋的枯骨，絲毫不必留戀；像蘇格拉底、柏拉圖、基督、福祿特爾、盧梭、卡萊爾 (Carlyle)、叔本華、哈特曼 (Hartmann) 一

流人都是屬於這一派。樂天說完全肯定人生，以爲人世是充滿善和美的一個樂土，像希臘古代哲學者黑拉克里特士（Heraclitus）、亞里斯多德等以及斯多噶派新柏拉圖派笛卡兒、斯賓諾莎、康德、菲希特、謝林、黑智兒、詩來馬哈爾、鮑爾曾（Paulsen）、斯賓塞爾一流人，都是屬於這一派。改善說以爲前兩說都犯了走極端的毛病，如照樂天說，便不免流於放任，如照厭世說，又不免流於消沉，因起而折衷二說，爲人生立一正鵠。這在大多數學者都無異辭，用不着舉出代表者的名字。不過此派的創始，不能不推喬治愛里阿特（George Eliot）。統上三大派觀之，無論那一派裏面，都包括不少相異的根據；雖在同派，而所根據的也不一致。譬如安塞姆（Anselm）由主意的見解講樂天，梭麥士安葵奈斯（Thomas Aquinas）由主知的見解講樂天；叔本華、哈特曼由哲學的思索講厭世，霍布士由倫理的見地講厭世。由這些根據所形成的厭世觀、樂天觀等，都可算是些解決「人生之謎」的鎖鑰；與上面所述由三個原因而產生的厭世觀、樂天觀等，實在同爲對於人生

問題增加不少的考證。人生觀經了這許多考證去推求，或許容易發見人生之真諦；但我的意思，對於這幾種說法，都有不滿之點。因為他們所講的，都是價值的問題，不是存在的問題，都是「不可不這樣」的問題，不是「本來是這樣」的問題。樂天觀，厭世觀云云，乃是計算我們活在世間值得不值得的問題；這和柏林大學教授黎爾（Riehl）一類的見解不相出入。黎爾在所著現今之哲學內論人生觀之間題一文，完全不出這些「價值批判」的見解。但近來學者多不主是說，像倭伊鏗（Eucken）便另具一副眼光，不是這般狹隘。他以爲人生觀乃是理想上人類生活的性質；這種說法，較黎爾確勝一籌。不過我對於人生的看法，却另是一個出發點。我以爲我們赤裸裸的面目，只是盲目的生，換句話說，就是一種「生的衝動」。正和飛蛾撲燈一樣，飛蛾只顧向燈光撲去，不管自己所受的影響如何。我們只是朝着「生」一條路子走去，不管作聖作狂，爲賢爲不肖，結果非達到表現「生的衝動」不止。英雄的征服慾，學者的智識慾，詩人的感情激昂，小孩子的遊戲衝動，老人的

一息不懈，都莫不是這種「生的衝動」的結果。因為我們赤裸裸的人生，原來如此。所以那些「價值批判」的說法，都是不中用的。論人生目的的，每喜作架空之論調，如快樂說，幸福說，名譽說，勳業說，道義說，功利說，自我說，愛他說，社會說，未來說等，其實何嘗是人生之本然。如果說人生有目的，那種目的必係一時的假設，如在滬江大學當學生時，便以在大學畢業為目的，但畢業後則這種目的即消失，而他種目的又隨之而起，如此演進不已，直到蓋棺之日；但回想當初，却是為何。所以目的係一時的假設，而生的衝動，乃人生之本然。這樣推論下去，可以知道我們人生本來無目的可說，而這樣無目的的人生，便是真人的「人」生。真人乃不受任何染污之謂，所謂「本來無一物，何處惹塵埃。」在真「人」上做教育工夫，那教育纔不失其真價值。

三 教育與人生的關係

人生既是一任「生的衝動」，便不受任何羈勒，但事實上羈勒是免不掉的。就全能夠免掉，而我們的人生，豈可就此終止，於是不能不圖生之增進與生之綿延；換句話說，就是圖生之無限。生之增進，是想在空間方面圖生之無限；生之綿延，是想在時間方面圖生之無限。但無論時間空間，在現實的世界總是有有限的。生之增進，達到某程度，便不免與外圍相衝突，或與內部生理的心理的精力之極限相矛盾；生之綿延，達到某程度，便不免為生理的年限——死——所阻止。所以生之無限，常常與現實世界之有限相抵觸。我們的人生到這個時候，便不能不變形。所謂變形，便如大石之下所生的草芽，無法伸出，只好婉轉委屈以求曲達旁通。生之無限就好比這根草芽，現實世界之有限就好比這塊大石，變形就如婉轉委屈以求曲達旁通；而此變形即道德宗教等等之所從出。道德為調攝無限和有限的矛盾，乃使無限稍為讓步，所謂消極的解決；如與外圍衝突，便立恭敬、謙讓等德目，如內部發生矛盾，便立自重、節制等德目；結果為欲得到永遠之增進，故寧犧牲暫時之增進。

宗教亦然，宗教爲道德無可如何之又一面，爲解決無限和有限之矛盾，形成一種精神狀態，導無限之綿延於超現實之世界，所以有種種變態及許多宗教的現象。又對於生之苦痛，亦歸之於超現實的關係，藉宗教的解決而予以慰藉，髣髴把我們內面所抱的無限圓滿之人生，都令其客觀化。於是生之無限，終究可以得到。推而至於道德宗教以外的現象，都可用這種功利的說法；把道德和宗教以及其他現象當作功利現象——變形——去說明，那生之無限，便無往而不可。我們在這裏可以總括的說一說。生之無限，是我們本來的面目，也是我們不斷的欲求。這是第一境界。欲達到生之無限所須的功利現象，是爲第二境界。從這種功利現象更進化，把第一第二境界都忘却，使道德宗教等的威嚴可以獨立，好像是先天作用一般，是爲第三境界。這些道德宗教和第一境界的生結合，是爲第四境界。而這第四境界，即又同時爲第一境界。由此循環演進，教育功用即便存於第二境界至第四境界當中。所謂功利現象，換句話說，所謂變形，就完全是這種教育的功用。我們

的生活至此乃日益豐富，教育和人生的關係，至此纔明瞭真切。由這種分析的說法，就知道我們人生直是本來如此一盲目的生，生之無限；一用不着厭世，也用不着樂天，完全離開了一切「價值批判」的見解；而教育之所以貢獻於人生，也不煩言而喻了。

以上三項，均已講明，因為諸位於教育學術，研究有素，故不敢以膚淺泛常之語相餉。今日所講，在拙著教育哲學中也稍稍說過。盼望諸位加以指正或批評！

教育上新價值之估定

李石岑講演
楊雲階筆記

「教育」這兩個字，照兄弟看來，便是「表現」兩個字的意思。教育不純是用在人類裏面的，就是在別的動物界，也可收得許多教育的功用。這是怎麼講法呢？從前的教育，都是把「注入」式的教育，看得非常重要，以爲我們只要把許多知識灌輸到兒童裏面，教育便算完事；現在不然，現在却特重「抽出」式教育了。我們對於兒童，不必把他看作是學生，須要把他看作先生。所以有句西諺說：「兒童者大人之父也。」兒童各就各的遺傳和環境，形成他一種特殊的性能。我們對於他，要設法引出或發揮他那種特殊的性能；看他那種性能如何，我們便如何，雖未必不帶幾分注入的精神，但注入也是由於抽出後才用的。這樣看來，豈不是兒童完全是我們一個指南針嗎？所以兒童反先成爲我們的先生了。這些話總括起來，可以知道教育的作用就是表現，就是表現各個人的性能，換句話說，就是表現各個人的生

命。但生命是別的動物都有的，難道別的動物，就不可以設法來表現嗎？不過現在的教育，尙沒有顧及到那點罷了。這樣看來，教育的作用，著重在「表現」二字，益發可以證明其價值之高。但具表現作用的，莫過於藝術。藝術是以表現宇宙和人生的生命，做他終身的事業的，教育若是把藝術作骨子，那教育的價值，便更不同了。我於今且把藝術兩個字，略略解釋一下。

藝術是把隔離 (isolation) 做原理的，所謂隔離，便是和過去及未來不生關係，僅僅看重現在映照我們心上一剎那的狀態。現在映照我們心上一剎那的狀態，便是物的真相，再寶貴沒有了。倘若雜了過去或是未來的成分在裏面，那就不免要受許多暗示，或是誘惑，或是迫脅，那就一點兒真實沒有了。所以不雜過去及未來的成分，單看重現在一剎那間狀態，才是藝術的精神，才能說表現生命；倘若把這個意思，用在教育裏面，那教育怕不成功表現生命一種利器麼？如今藝術教育倡導的聲浪，日高一日，但真能看到這點的，却還不多；他們提倡的意思，大概可

括在兩點之內。

(一)道德方面。近世物質文明的進步，一日千里，人人的思想，多走於物質方面，只圖肉體上的快樂，於是一般人的生活，一日一日的低下，救濟之法，非把全國民的趣味，設法提高起來不可。講到這裏，就不得不靠藝術教育來幫助。先教一般國民知道怎麼叫美術，怎麼賞鑑美術，於是養成他們愛好美術的習慣，他們有了這種習慣，自然他們精神上和身體上，都會不知不覺，朝著高尚純潔那條路上走，雖然藝術教育，不僅是為道德方面打算，但於道德上之救濟，確有莫大的關係。

(二)社會經濟方面。社會經濟的豐嗇如何，要看工藝品發達不發達，工藝品發達與否，是以工藝品的品位高下作標準的。國民的趣味，既日益劣下，那麼，由趣味劣下的人，所製作出來的工藝品，一定難得達到優美的境地，一定敵不過趣味高尚的人所製造的工藝品。於是國內的趣味劣下的工藝品，一天一天退步，國外的趣味高尚的工藝品，一天一天發達，一般人遂無形中養成一種歡迎外國貨的

心理，所以每年輸出總勝不過輸入。這如果要圖救濟，又非提倡藝術教育不可。最初把國民的趣味提高起來，其次養成他們一種愛美的習慣，那工藝品就不患不改良的了。

由這兩種理由，提倡藝術教育，固然是在我國今日情勢之下，萬不可忽略的，但兄弟所詮釋的藝術教育，却還要進一層。我們人類以及其他的動物界，都有一種熱烈的衝動，這種衝動，柏格森叫做生的衝動，尼采叫做權力意志，羅素叫做創造衝動和佔據衝動。我們須要把這種衝動表現出來，纔是，換句話講，便是如何表現生命。表現生命就是教育家最高的天職，藝術教育的真正精神，就在此處，教育須具有這種精神，才算有價值的教育。以後的教育，須用這種精神作天秤，來估定一切教育上的價值。受了這種估定的教育，方不至白費國民的精力和金錢。這無論在教授、訓育、養護那個範圍裏面，都要以這種精神作標準的。如今且把這種教育的實際內容，分段說一說，作這篇的終結。

藝術教育，是注重鑑賞和創作二方面的。因為無論鑑賞和創作，都含有表現生命的精神。今先講鑑賞方面的教育實施內容。(一)學校之讀本教材，須多插入文學的要素，引起一般對於國民文學的愛好心。(二)注意國語教授的朗讀法——尤其對於審美的朗讀法，文章不必單視爲一種文字，須把他看作一種活潑的言語，足以感動人於不覺者。(三)在教授歷史、地理、圖畫、手工、理科、裁縫等各教科時，要多多蒐輯各種有價值的參考品，以提高他們的趣味，鍊鍛他們的意匠。(四)建築、彫刻、繪畫之展覽會，以及其他之陳列所、博物館等，要常常引率生徒見習。(五)對於學校的庭園和近傍的山水，以及一切自然美，要使生徒有賞鑑的趣味。(六)舉行各種有益的教育演劇，叫生徒觀覽；或爲少年所開之音樂演奏會，叫生徒傍聽。此外足以養成生徒賞鑑藝術的習慣的，都可以隨時舉行。其次論到創作方面。(一)圖畫教授，不像從前那樣只注重臨模，須把寫生畫、記憶畫、想像畫等，看作圖畫教授之主腦，纔好十分磨鍊其發表力。(二)手工教授，要把他看作實際生活的

意味少，看作磨鍊製作的技能，養成審美的感情的意味多。(二)唱歌教授，不像從前只貪歌數之多，課甚麼四部合唱，須以單音唱歌為主，以便愉快發露自己之感懷。(四)國語教授，要使學生多使用異地語言。(五)綴方是借文字發表自己的思想情感的東西，在這科內，最要尊重生徒的個性，所以選擇題材，要選與生徒的日常生活相接近的。(六)對於遊戲、舞蹈、水泳等類似的運動，要把他看作一種藝術的發表作用。不可趨重嚴肅劃一的精神。(七)多多舉行兒童演劇，在歷史、地理教授中，尤宜注重，並且要叫生徒自己去演。

這種藝術教育的實施，不僅在學校教育，就是家庭教育、社會教育，也有特別注重的傾向。這全在提倡的人，莫把提倡的本旨弄錯就得了。

關於這個演題，尚有未盡之意，下次有機會，再和諸位商榷商榷。

東西人的教育之不同

梁漱溟

記得辜鴻銘先生在他所作批評東西文化的一本書所謂「春秋大義」裏邊說到兩方人教育的不同。他說：西洋人入學讀書所學的一則曰知識，再則曰知識，三則曰知識；中國人入學讀書所學的是君子之道。這話說的很有趣，並且多少有些對處。雖然我們從前那種教人作八股文章算得是教人以君子之道否，還是問題。然而那些材料——論語、孟子、大學、中庸——則是講的君子之道；無論如何，中國人的教育，總可以說是偏乎這麼一種意向的。而西洋人所以教人的，除近來教育上的見解不計外，以前的辦法盡是教給人許多知識。什麼天上幾多星，地球怎樣轉……現在我們辦學校是仿自西洋，所有講的這許多功課都是幾十年前中國所沒有，全不會以此教人的；而中國書上那些道理也彷彿爲西洋教育所不提。此兩方教育各有其偏重之點是很明的；大約可以說中國人的教育偏着在情志的一

邊，例如孝弟……之教；西洋人的教育偏着知的一邊，例如諸自然科學……之教。這種教育的不同，蓋由於兩方文化的路徑根本異趨；他祇是兩方整個文化不同所表現出之一端。此要看我的東西文化及其哲學便知。昨天在督署即談到此，有人很排斥偏知的教育；有人主張二者不應偏廢。這不可偏廢自然是完全的合理的教育所必要。

我們人一生下來就要往前生活。生活中第一需要的便是知識。即如擺在眼前的這許多東西，那個是可喫，那個是不可喫，那是滋養，那是有毒……都須要知道。否則，你將怎麼去喫或不喫呢？若都能知道，即爲具有這一方面的知識，然後這一小方面的生活才對付的下去。吾人生活各方面都要各有其知識或學術才行。學問即知識之精細確實貫串成套者。知識或學問，也可出於自家的創造——由個人經驗推理而得；也可以從旁人指教而來——前人所創造的教給後人。但知識或學問，除一部分純理科學如數理、論理而外，大多是必假經驗才得成就的；如果

不走承受前人所經驗而創造的一條路，而單走個人自家的創造一路，那一個人不過幾十年，其經驗能有幾何？待有經驗，一個人已要老死了，再來一個人又要從頭去經驗；這樣安得有許多學問產生出來？安得有人類文明的進步？所謂學問，所謂人類文明的進步，實在是由前人的創造教給後人，如是繼續開拓深入才得有的。無論是不假經驗的學問，或必假經驗的學問都是如此；而必假經驗的學問尤其必要。並且一樣一樣都要親自去嘗試閱歷而後知道如何對付，也未免太苦，太不經濟，絕無如是辦法。譬如小孩生下來，當然不能要他自己嘗試那個可喫，那個不可喫，而由大人指教給他。所以無論教育的意義如何，知識的授受總不能不居教育上最重要之一端。西洋人照他那文化的路徑，知識方面成就的最大，並且容易看得人的生活應當受知識的指導；從梭格拉底一直到杜威的人生思想都是如此。其結果也真能作到各方面的生活都各有其知識，而生活莫不取決於知識，受知識的指導——對自然界的問題就有諸自然科學為指導，對社會人事的問題

就有諸社會科學爲指導。這雖然也應當留心他的錯誤，然自其對的一面去說，則這種辦法確乎是對的。中國人則不然。從他的脾氣，在無論那一項生活都不喜準據於知識；而且照他那文化的略徑，於知識方面成就的最鮮，也無可爲準據者。其結果幾千年到現在，遇着問題——不論大小難易——總是以個人經驗、意見、心思、手腕爲對付。卽如醫學，算是有其專門學問了，而其實在這上邊尤其見出他們只靠着個人的經驗、意見、心思、手腕去應付一切。中國醫生沒有他準據的藥物學，他只靠着他用藥開單的經驗所得；他沒有他準據的病理學、內科學，他只靠着他臨牀的閱歷所得。由上種種情形互相因果，中國的教育很少是授人以知識，西洋人的教育則多是授人以知識。但人類的生活應當受知識的指導，也沒有法子不受知識的指導；沒有真正的知識，所用的就只是些不精細不確實未得成熟貫串的東西。所以就這一端而論，不能說不是我們中國人生活之缺點。若問兩方教育的得失，則西洋於此爲得，中國於此爲失。以後我們自然應當鑑於前此之失，而於智慧

的啟牖，知識的授給加意。好在自從西洋派教育輸入，已經往這一邊去做了。

情志一面之教育根本與知的一面之教育不同。即如我們上面所說知的教育之所以必要，在情志一面則烏有。故其辦法亦即不同。知的教育固不僅為知識的授給，而尤且着意智慧的啟牖，然實則無論如何；知識的授給，終為知的教育最重要之一端；此則與情志的教育截然不同之所在也。智慧的啟牖，其辦法與情志教育或不相遠；至若知識的授給，其辦法與情志教育乃全不相應。蓋情志是本能，所謂不學而能，不慮而知的，為一個人生來所具有無缺欠者，不同乎知識為生來所不具有；為後天所不能加進去者，不同乎知識悉從後天得來。（不論出於自家的創造或承受前人，均為從外面得來的後加進去的。）既然這樣，似乎情志既不待教育，亦非可教育者。此殊不然。生活的本身全在情志方面，而知的一邊——包固有的智慧與後天的知識——只是生活之工具，工具弄不好，固然生活弄不好，生活本身（即情志方面）如果沒有弄得妥帖恰好，則工具雖利，將無所用之，或轉自

貽戚；所以情志的教育更是根本的。這就是說怎樣要生活本身弄得恰好是第一個問題；生活工具的講求固是必要，無論如何，不能不居於第二個問題。所謂教育不但在智慧的啟牖和知識的創造授受，尤在調順本能使生活本身得其恰好。本能雖不待教給，非可教給者，但仍舊可以教育的，並且很需要教育。因為本能極容易攪亂失宜，即生活很難妥帖恰好，所以要調理他得以發育活動到好處，這便是情志的教育所要用的功夫。——其功夫與智慧的啟牖為近，與知識的教育便大不同。從來中國人的教育很着意於要人得有合理的生活，而極顧慮情志的失宜，從這一點論，自然要算中國的教育為得，而西洋人忽視此點為失。蓋西洋教育着意生活的工具，中國教育着意生活本身，各有所得，各有所失也。然中國教育雖以常能着意生活本身故謂為得，卻是其方法未盡得宜。蓋未能審知情的教育與知的教育之根本不同，常常把教給知識的方法用於情志教育，譬如大家總好以乾燥無味的辦法，給人以孝弟忠信等教訓。如同教給他知識一般。其實這不是知識，不

能當作知識去授給他；應當從怎樣使他那爲這孝弟忠信所從來之根本本能得以發育活動，則他自然會孝弟忠信。這種乾燥的教訓只注入知的一面，而無甚影響於其根本的情志，則生活行事仍舊不能改善合理。人的生活行動在以前大家都以爲出於知的方面，純受知識的支配，所以梭格拉底說知識卽道德；謂人只要明白，他作事就對。這種意思，直到如今才由心理學的進步給他一個翻案。原來人的行動不能聽命於知識的。孝弟忠信的教訓，差不多卽把道德看成知識的事。我們對於本能只能從旁去調理他，順導他，培養他，不要妨害他，攪亂他；如是而已。譬如孝親一事，不必告訴他長篇大套的話，只須順着小孩子愛親的情趣，使他自由發揮出來便好，愛親是他自己固有的本能，完全沒有聽過孝親的教訓的人卽能由此本能而知孝弟；聽過許多教訓的人，也許因此本能受妨礙而不孝親。在孔子便不是以乾燥之教訓給人的。他根本導人以一種生活，而借禮樂去調理情志。但是到後來孔子的教育不復存在，只剩下這種乾燥教訓的教育法了。這也是我們

以後教育應當知所鑑戒而改正的。還有教育上常喜歡借賞罰爲手段，去改善人的生活行爲，這是極不對的。賞罰是利用人計較算賬的心理而支配他的動作，便使情志不得活動，妨害本能的發揮；強知的方面去作主，根本攪亂了生活之順序。所以這不但是情志的教育所不宜，而且有很壞的影響。因爲賞罰而去爲善或不作惡的小孩，或以爲根本不可教的；能毅反抗賞罰的，是其本能力量很強，不受外面的攪亂，到是很有希望的。

中國教育與西洋教育之異點

李石岑

——在滬海道屬縣教育會聯合會講演——

論到中西教育之不同，無異於論到中西文化之不同，更無異於論到中西哲學、宗教、道德、法律以及其他種種之不同；因為教育的範圍很廣泛，無論何種文化，沒有不產生於教育的。所以討論本題，講明本題，都非片語可了。又討論本題，也緣着觀察點不同，而得相異的結論，這種結論之是非，也非片語可定。今天兄弟提出此題，不過表明兄弟對於此題觀察的大略；至詳細討論，尙待異日。

我友梁漱冥先生是最注意討論這一類問題的人。他認中西教育之不同，是西方教育注重知識，中國教育注重情意。（見申報第十三期教育與人生所登從教育上和哲學上所見中西人之不同）他常引辜鴻銘先生的話作證，說西人入學讀書，其所學者一則曰知識，再則曰知識，三則曰知識；中國人則不然，中國人入學

作書，所學的是君子之道。因此他引申發揮這個意思，以爲中國教育上的教材——論語、孟子、大學、中庸——確乎是講的君子之道，例如孝、弟、忠、信……之教；西洋教育上的教材——是天上有多星，地球是怎樣轉……等等東西——確乎偏重在知的方面，例如諸自然科學之教。梁君這種觀察，當然不能說沒有幾分是處。祇是我以爲他這種說法，只見其偏而不見其全。中國教育上的教材，對於知識何嘗不注重，不過不如西洋講求知識之精；孔子勸人「多識於鳥獸草木之名」便是注重知識一個顯證。西洋教育上的教材，對於君子之道，何嘗不講求，不過不如中國講求之精；英國以養成 *gentleman* 爲教，便是注重君子之道一個顯證。所以單把知識派到西洋教育上面，單把情意派到中國教育上面，按之實際，未必盡合。梁君從中西哲學上推論到中西教育上，以爲從中國路子自然會有陽明出來，從西洋路子自然會有康德出來。梁君之意，謂陽明爲情意派之結晶，康德爲知識派之結晶；此自表面觀察，似頗有然而進一步推求，實殊不爾。陽明自標爲「知行

合一」何嘗把知識一切撇去；康德的根本精神，全在實踐理性，何嘗不重情意；且梁君推論中西哲學，究以何時代爲標準；梁君似不宜任取一時代之哲學硬派到情意或知識裏面。梁君說：「在西洋路子不會有陽明哲學產生」方今美國之 Pragmatism 其精神全貫注於情意，譯者爭以「知行合一主義」譯 Pragmatism，（日人北聆吉即譯 Pragmatism 爲知行合一主義）這樣看來，梁君所觀察的，未免太遠於事實啊！且以知情意爲出發點，觀察中西哲學或教育，其結果未有不陷於獨斷者。知情意本不過是心的狀態之三方面，任取其一必牽及其他，何可任意劃分，以立中西哲學或教育之界。若孔子固爲極端的主張知情意之圓滿發達者；他最看重知仁勇，知仁勇骨子裏便是知情意；知是知識方面之圓滿發達的東西，仁字解釋雖有種種不同，但總不外是情的方面之圓滿發達的東西，勇便是意的方面之圓滿發達的東西。孔子處處勉勵人以君子之道，骨子裏便是處處勉勵人對於知情意三方面求圓滿的發達，所以他說：「君子道者三，我無能焉：仁者不憂，

知者不惑，勇者不懼。」孔子把知仁勇不過看作心的狀態之三方面並無軒輊之分，所以有時也把知放在仁上面，而曰：「好學近乎知，力行近乎仁，知恥近乎勇。」可想見孔子所謂君子之道，乃是知情意圓滿發達的東西，那裏是梁君所獨標的情意呢？再看看西洋方面。梁君以康德爲知識派之結晶，在我看來，這又是梁君觀察之誤。康德有三大著作，表明其哲學的全體系：一爲純粹理性批判，二爲實踐理性批判，三爲判斷力批判。純粹理性批判是表明他認識論上的主張，屬於知；實踐理性批判是表明他倫理學上的主張，屬於意；判斷力批判是表明他美學上的主張，屬於情。康德的着重點，却在實踐理性批判一書，（其言甚長，此處未便詳論）但無論其着重何方面，然因明明揭出他注重知情意三方面圓滿發達之主旨。那裏是梁君所硬派的知識呢？所以梁君那種觀察，驟觀之似合，而按之實際，却未必然。現在請一述鄙人之所見。

兄弟認中國教育與西洋教育之根本異點一爲倫理教育，一爲藝術教育。倫理

教育以孔子爲宗，藝術教育以盧梭爲宗。現在一一說明於後。

孔子立教，卽以孝爲起點，故「教」字從孝。所謂「孝，德之本也，教之所由生也。」孔子說：「吾志在春秋，行在孝經。」可以知孔子倫理觀念之強。孔子所謂孝，不止於骨肉間至性之流露，並推廣到各方面；正如大戴記所言：「居處不莊，非孝也；事君不忠，非孝也；蒞官不敬，非孝也；朋友不信，非孝也；戰陣無勇，非孝也。」他所謂孝的意義，極其廣泛，凡君臣、父子、兄弟、夫婦、朋友五倫之中，都可用孝的精神去貫注；換句話說，凡不出倫理觀念之範圍者，都近於孝。於是孝之義立，而忠信節義之說，緣之而生。這是倫理教育最著明的第一點。其次孔子重禮。孔子以爲「民之所由生，禮爲大；非禮無以節事天地之神也，非禮無以辨君臣上下長幼之位也，非禮無以別男女父子兄弟之親，婚姻疏數之交也，君子以此之爲尊敬然。」（哀公問）孔子看到人情不易管束，故立禮以防制之；所以他說：「夫禮者所以章疑別微以爲民坊者也。」（坊記）又他最重等差，以爲「親親之殺，尊賢之等，禮所生也。」他這

種重等差，嚴尊卑之禮，在倫理社會中當然不能不視爲重要。這是倫理教育最著明的第二點。其次孔子重功利。吳稚暉先生曾有一信與我，他說：「我國代表學者的孔子，便是一個政論家，帶了功利的色彩不少。」誦詩三百，授之以政，不達；使於四方，不能專對；雖多亦奚以爲？」在他雖然別有用意，然「學也祿在其中矣，」後之時王卽用爵祿爲激揚學問之具。自射策獻賦至固定而爲八股制義，二千年久視學問爲敲門磚。此種空氣，依然瀰漫於今日海內外支那入校學侶之間。」由他這段話可以知道孔子重功利與由功利所與後世之影響。既看重倫理社會，當然不能外視功利，故學與仕爲緣，所謂「仕優則學，學優則仕。」這是倫理教育最著明的第三點。就此三點觀之，自第一點言，孝爲骨肉間至性之流露，爲人生最可寶貴最可尊敬之一種情感；由此種情感擴而充之，則事君忠，交友信，而無往不宜；這是他把「孝」做倫理生活基礎的用意。自第二點言，禮爲紀綱之所寄，如一切皆準諸禮，則社會上的秩序安寧，可以不至於擾亂；這是他把「禮」做倫理生活基礎的

用意。自第三點言，學求致用，使於四方，不辱君命，方可謂士；這是他把「功利」做倫理生活基礎的用意。第一點着重在家族，第二點着重在社會，第三點着重在國家，而皆為倫理生活中主要元素。這便是孔子倫理教育的大概。中國教育大抵是走向這條路子，自二千年以來至於今日，並沒有多大改變。現在再論西洋教育。

西洋教育雖看似不統一，而其實自盧梭出後，教育上的主張已漸歸於一致，正猶孔子之在中國受一般人的尊崇。近世大教育家培斯達洛齊便是受盧梭的影響最深的。此外如黑爾巴特，也間接受盧梭的重大啓示；黑爾巴特的教育學，大半受康德實踐哲學的影響，而康德實踐哲學，則大半受盧梭的影響，所以黑爾巴特間接受盧梭的啓示也很大。這樣看來，可知盧梭在西洋教育史上據有極尊崇的地位。至於現代教育家則所受盧梭的影響尤大，如愛倫凱、蒙特梭利諸人，無異為盧梭思想的後繼者。故現代教育無論為自學主義、自動主義、平民主義、人格主義、藝術主義、自然主義、自由主義等等，沒有不是走的盧梭一條路子。（俄國大文學

家脫爾斯泰教育子女，完全以盧梭所著之愛密兒爲準則。盧梭思想可以說是現代教育思想之主潮。現在進一步論盧梭的思想。

盧梭的思想，用一句話包括，便是「返於自然」這是人人都知道的。但「自然」這個字，有兩個意思：一爲感情之自然，是浪漫主義之自然；一爲知識之自然——事實之自然、客觀之自然——是自然主義之自然。故盧梭爲十八世紀浪漫主義之第一人，同時復爲十九世紀自然主義之第一人。盧梭思想上最顯著之目標爲「自由」「平等」二字。由盧梭思想出，而北美合衆國獨立，而法蘭西大革命，而其他諸國之自由運動，相繼而起。直至今日，無論何國，無論何人，沒有不奉自由平等爲訓，若中國教育上孝弟忠信……之教。至他教育上之主張，便完全發表在愛密兒（Emile）一書上。他這部書的開端，即說：「由自然的手出來的都是善的，由人類的手出來的都是惡的，」可想見他推重「自然」了。但自然乃藝術的神髓。現代所提倡的藝術教育，骨子裏便是自然教育。如羅丹（Rodin）雖是現代藝術界之聖，

但他的唯一妙諦，便是「奉自然爲師。」現在且畧述盧梭教育思想的幾個重要處所。他在愛密兒第一編——幼年期之教育——有最重要的幾句話：他說：「教人只須儘量把他當做人去教他，不必說甚麼爲國家爲社會，或是以國民、公民等等爲目標去教他，如犯此弊，便傷了人的本性。……又教人自始即以適合社會上一地位或一職業爲事，那都於人性有害；因爲人類本來都是平等的。先要如何做成一個人，這便是共通的職業。」由他這段話，可見他十二分的看重人類之本性，與中國教育的精神完全不同了。他又在愛密兒第二編——少年期之教育——有重要的一段議論；他說：「在此時代，爲感覺之時代，與其教他理解事物，毋寧教他感覺事物；所以在這時代的教育，宜爲印象的，不宜爲觀念的。因此對於自己保存之實驗物理學至爲重要，既已身體健全發達，便不知所謂恐怖與悲哀；而舉動、容貌、風采、氣度等等，也便隨之而發達，進於高尚偉大之域。於是自尊心、獨立心、反抗的精神、大無畏的精神，都莫不同時發達。至此時只有「從吾所好」的觀

念，並無「則古昔稱先王」的觀念。由他這段話，可想見他推闡人格的意味，與中國教育以「述而不作信而好古」為教的又不同了。總之，盧梭的思想完全以自然為歸，毫不加以矯強，這便是他藝術教育的主旨了。所謂西洋教育，雖是派別紛歧，但都不過是把盧梭的思想從種種不同的方面發揮而已。所以我說西洋教育，都是走的盧梭一條路子。

上面已經把中國教育與西洋教育特異之點，分別闡述了。總結一句話，中國教育看重倫理生活，故主服從，重等差；西洋教育看重藝術生活，故尚自由、尊平等。孔子重倫理而輕藝術，故謂「入孝出弟……行有餘力，則以學文」；盧梭重藝術而輕倫理，故謂先完成了個人，然後講到為國家為社會。中西兩方面教育的不同，大略盡此。至於倫理生活與藝術生活，何者宜提倡，何者宜排斥；換句話說，倫理教學與藝術教育何者宜提倡，何者宜排斥，這須另作一次講述，祇好俟之異日了。

機械主義與生機主義的教育

高 卓

「人是什麼？」的問題，在教育的理論和實施上，都極佔重要。教育的方針差不多全靠這問題的答案如何而定。現代學者對於這問題，大約可分為兩大派：一派以爲人是複雜的機器——就是機械主義；一派以爲人是生機體，——就是生機主義。假使前一派對教育的方法和目的便怎樣？後一派對教育的目的和方法又怎樣？假使兩派的是非參半，那麼，教育又將採那種方針？這就是這篇文章所要討論的。不過要研究機械主義和生機主義對於教育的影響，可不得弄明白這兩種主義的理論和根據；否則，便不免太浮泛了。所以現在請先述機械主義的理論，次述機械主義的教育；又次述生機主義和生機主義的教育；末乃採兩種教育理論的長處，提出調和派教育的目的方法：那就是這篇文章的結論了。

一 何謂機械主義？

一六二八年，哈維（W. Harvey）發明血液循環，純用物理機械的法則解釋循環的道理。在意大利，鮑勒里（Borelli）也用機械的法則說明呼吸。法哲迪更兒用機械的原則解釋生物界的現象，而且完全地以動物為一種機器。到了十八世紀，機械主義的潛勢力可就很大。所以賴墨脫里（*La Mettrie*）和陶爾巴（*D' Holbach*）出來宣傳他們的唯物論的時候，生理學者統都隨聲附和了。照他們的意思，不僅其他動物是機器，人也不過是一座機器。賴墨脫里在他的機械的人（*l'Homme Machine*）裏說：「人身是一座自上發條的機器。」從十八世紀的下半葉以至十九世紀，主張機械主義的人更多。我們若問為什麼要主張機械主義？這可有下列幾種理由：

物理學有能力不滅的原則。照這原則說起來，物質的能力是不變的，不至於加

多，也不至於減少。譬如我們花了很大的力氣，把一塊大石擡到山上。擡到後，石雖已靜止，可是我們的力量依然存在。假使那塊大石從山上滾下來，那滾落時所生的力量，就等於我們擡石時所消耗的力量。這就是能力不滅的一條例證。人的身體既就是一種物質，當然受物質界原則的支配。身體的一舉一動，都是神經、肌肉作用的結果。肌肉的收縮或弛緩，就是舉手動足的原因。而肌肉收放所耗的力量，就等於舉手動足所生的力量。假使人不是機器，是有意志作用的生機體，那麼，心識作用就是舉手動足的原因了。心是非物質的，手足是物質的。現在舉手動足所生的力量，是發源於非物質的心，那豈不是物質界的能力因有心的作用而忽然增加嗎？這大違背能力不滅的原則。而且無形的、無延長性的而非物質的心和有形的、有延長性的而物質的手、足、眼、耳、鼻、舌、皮膚、肌肉之間有因果的關係，可就很為費解了。這就是主張機械論的動機。但是假使有極合理的動機，而沒有事實的根據，也決難使人信服。機械主義就好在不僅有求合物理原則的動機，而且有頗

覺滿足的根據。

常人有時候也常以為人像機器。飢餓了，就沒有能力去讀書作事，也好像火車輪船的機器，煤燒盡了，就不能工作。我們的喫飯和機器的加煤，似乎有相同的功用。這不過是常人皮相的觀察，科學家的研究可就不止於此。

科學家知道人們的運動是全靠筋肉的——尤其是附著於骨的筋肉——收縮和弛緩；而筋和骨的運動又全完本乎槓杆的作用。

「槓杆之種類有三：（一）支點在重點力點之間。例如頸之俯仰於第一頸錐上，其支點在第一頸錐支持後頭骨之部分；頸後之筋肉收縮，則面仰；頸前之反對筋肉收縮，則後頭抬起。故面與後頭互為力點與重點。（二）重點在支點力點之間。例如步行時之舉足，其支點在趾，重點在脛前筋直下，力點在踵。（三）力點在支點重點之間。例如舉前膊，其支點在肘關節，重點在手，力點在二頭膊筋之附著點。」^①

① 見宋榮義編生理衛生學，pp. 20-21.

所以從筋肉系方面研究起來，人身可算是一座機器。

再就血液的循環而言。「血液之所以能循環於體內者，由兩心耳與兩心室營交互收縮之作用也。當右心耳充滿血液時，遂起收縮，向下壓開三尖瓣，逼血入右心室；右心室既受血液，亦起收縮，壓開半月瓣，逼血入肺動脈，分布於肺臟之微血管，經肺靜脈以注入左心耳；左心耳收縮，血液排開僧帽瓣，注入左心室；左心室收縮，則血液排開半月瓣，而入大動脈；自此次第分布全身各組織之微血管，經靜脈而入上下之兩大靜脈，以歸於右心耳。」^①可見心臟內的兩心耳和兩心室只須交換地收縮，其餘的機械如三尖瓣、僧帽瓣、半月瓣等，都跟著照例工作了。好像螺旋一轉，其餘的機輪都跟著旋轉了。所以血液的循環僅用機械的解釋便够。推而至於其他器官，如呼吸、消化等，也都可用機械的說明。那麼，人身真可算一座機器了。

① 見宋崇義編：生理衛生學第四十二頁。

尤其緊要的是近時生理學對於食物和工作相關關係的研究。人本靠養素和食物爲生。因呼吸作用而吸入養素，因腸胃作用而消化食物。養素吸入和食物消化之後，於是化生許多能力，使人們生熱，生各種化學的產品，而且作日常的工作，據生理學研究的結果，人所吸養素和所喫食物的能力值 (energy value) 和他們所生熱量，和各種化學的產品以及日常工作的能力值恰巧相等；這就很可能注意了。物質界能力不滅的原則，就人而言，依然有效；這可見心的作用決不能使身體的或物質界的能力有所增減了。心簡直是身體或腦作用的附帶品或副產品，對於膚和身體決不能生絲毫的影響。人身之所以異於機器就在於一般人所謂心；現在心既可算是一種「有若無」的，那麼，人還不是機器嗎？人既就是機器，那麼，其他動物更不必說了。於是到威士曼 (Weismann) 手裏，更純用機械的道理解釋生物發育時細胞的分裂。他以爲細胞如機器一般，分裂時每一部分都分開一而二，二而四，四而八……；在分裂之八細胞時，一細胞即爲原細胞八分之

一譬如機器，則此八分之一正是原來機器之八分之一。以後有一位羅和氏（W. Roux），他想用實驗的方法證明威士曼的學說。他用蛙卵試驗。蛙卵分裂至兩細胞時，他用一火燒得很燙的針刺死一細胞，再看其餘一細胞的發展。結果，竟發生一半胎。這種實驗似乎已足以確實證明威士曼的學說了。後來杜里舒和摩根（T. H. Morgan）的實驗，原足以推翻羅和氏的結論，但這是幾年後的事，當時羅和氏的實驗原可算機械主義的實證。

二 機械主義的教育

機械主義假使可以成立，那麼，上學的學生都可以看作機器了。那些機器的機輪都已排好，只須上一上發條，他們就可以工作了。教育由機械主義看起來，不過是一種「上發條」的手續，教師不過是「上發條」的工匠。機器之是否適用，就看你「上發條」的工夫是否精到。所以懶墨脫里和陶爾巴對於教育的功效極

抱樂觀，以為教育是萬能的；無論什麼兒童，只須及時進校，給教育家「上一上發條」，將來就可以作社會上有用的青年了。

但是他們之所謂「上發條」到底從心的方面入手呢？或從體的方面入手呢？因為他們是主張唯物論的，所以他們以為教育是從外而內的，「上發條」是從體的方面入手的。一般學者以為人們的體質彼此不同，所以教育的功效是有限制的。但是那些唯物論者，如陶爾巴等，却以為不同的體質不足以為教育進行的障礙。假使有相當的刺激和環境，無論那一種氣質統都可以設法改變的。多血質的人倘使少喫些有漿汁的食物，少飲些有刺激性的飲料，他們的氣質就可以逐漸變化。歐洲人若移住印度，他的習慣、觀念、氣質、稟性等也就逐漸不同了。所以由他們看起來，學生好像一塊泥土，教育家要這塊泥土成什麼，便成什麼。學生是完全被動的，當然沒有什麼自動教育之可言。

但是機械主義的教育却不僅限於陶爾巴數人。傑姆斯 (W. James) 也曾從

神經系統方面略說教育的方針。他以為我們須設法使神經系統變成好友，服從我們的意旨；可不得使神經系統變成仇敵，違抗我們的命令。然而怎樣纔可使神經變成好友呢？他可沒有說明。近人漢雷克（R. L. Halleck）著書，竟以「中樞神經系統的教育」標題。就書名而言，漢氏似以為教育須從體或神經方面入手，以達到教育神經系統的目的。由這一層看來，唯物論者也已經承認心是教育進行上的唯一門路了。

還有一派機械主義的教育，就是漢伯特派。十八世紀，英哲洛克以為心原來是一片白紙，決不能含有什麼先天的概念（innate ideas）。智識從那裏來呢？他是由於經驗。繼洛氏之後的哲人，多以為感覺是心作用的唯一的原素。感覺本來是腦作用的結果，於是心作用也不過是腦作用的結果。到了漢伯特（Herbart）手裏，概念變成心內最要緊的成分了。漢氏本來是反對唯物論的，以為唯物論是一種謬論，但是他自己對於心靈的解釋，簡直是機械主義的嫡派。他以為初生兒

童的心本一無所有；後來因受經驗和教育的影響，纔發生種種概念。這些概念若有些相互的關係，就互相聯絡而成知覺團 (apperception mass)。知覺團一方面是學習的產品，一方面又是學習的基本。學一件物事，先決的條件就是學生心內須先有和那物事有關係的知覺團。若有那麼一個知覺團，那物事的概念纔可進去佔一個相當的位置。至於行爲的善惡也靠着心內所有的概念是否善惡；若有一組好概念，決不至於有惡概念擅行侵入。所以照漢氏的意思，學生的智識和意志統靠着經驗和教育所供給的概念。就智識言，教育的目的在於養成多數有用的知覺團，好使那受教育者對於多種科目都覺有無窮的興趣。就意志言，教育的目的在於養成多數良善的知覺團，好使那惡概念沒有發現於心識的機會。第一層是容易明白的，第二層再略加一點說明罷。

概念有已發現於心識的，有未發現或將發現於心識的。要入心識的概念，假使和佔住心識域的概念氣味相投，那就不難引入心識了。反之，要入心識的概念，假

使和佔住心識域的概念，如冰炭之不相容，那就難有侵入的希望了。又假使要入心識的概念和佔住心識域的概念，有一半是合得來的，有一半是不相容的。那就不免發生一種衝突了。所以假使心內有一組良善的概念，那麼，只有好概念纔可引入心識，惡概念決難希望引進；好像一個政府，閣員若都是正人君子，那麼只有正人君子可以入閣，小人僉佞統不免被斥在野了。這就是漢氏意志的訓練論。從前希臘蘇格臘底以爲德就是智識，漢氏引申這種意思而加以詳盡的說明。

漢氏的意志論原不大合現代心理學的原理，但是他以爲教育的目的在於養成學生「多方面的興趣」實在還很有價值。關於這一層，請在結論內再加討論。

三 何謂生機主義

十八九世紀是機械主義最盛的時期。那時雖有少數主張生機論的人，但是因爲他們沒有科學的根據，而且立論也太神祕了，所以在學術界裏沒有多大的勢

力到了現代大哲如柏格森、心理學者如墨獨孤 (W. McDougall)、生物學者如杜里舒出來以後，生機主義纔有重整旗鼓的能力。機械主義雖頗合物理學能力不滅的原則，但種種誤謬的地方實在也是屢見不一見。主張生機論的人現在也根據於科學的觀察與實驗來和機械論者辨難了。他們所列舉的理由，雖不足以成立其所謂生機論或靈魂論，但用以推翻機械論很覺得綽綽有餘。

就生物學而言，哲尼斯 (Jennings) 對於喇叭蟲的研究可以為機械論的第一否認。喇叭蟲是原生動物之一種。假使機械論可以成立，那麼，這種下等動物的動作可就最易用機械律解釋了。哲尼斯最初也信機械主義的，後來研究的結果纔明物理化學決不够解釋動物的生命。

喇叭蟲生於水池內形似喇叭，常附著於水草之上。身體的下部圍有透明的細管，遇有不快的刺激，便收縮全身於細管之內。喇叭口有無數細毛，平時本來是常搖動的；現在假使用洋紅顏料溶解在水裏，那喇叭口受了刺激，蟲便逐漸轉個方

向。假使轉方向還不足以避免，他就鼓動細毛，使所有水內的小動物或小植物不至於侵入喇叭口之內。如果再不行呢，他便收縮全身於透明管內。如果還不能夠避免那種不快的刺激，他便拼死命地一搖，離了那透明管，向別處跑避了。現在若描寫這種動物的行爲，可就不免說他有具體而微的意志作用。最下等動物既然非機械律所可解釋，那麼，最高等的人類怎麼可算做一座機器呢？

杜里舒對於海膽卵的實驗，尤其重要。羅和氏實驗蛙卵，等那卵細胞分裂到兩細胞的時候，他刺死了一個，其餘一個細胞，竟發展成一半胎，以爲威士曼的細胞機械說可以證明了。杜里舒在一八九一年取海膽卵來試驗。等到卵分裂成兩細胞的時候，他設法搖死一個，其餘一個細胞照常分裂，不過僅爲普通細胞分裂的半數；就是應當有十六個細胞的時候，他可只有八個。但是這半數的細胞，後來發育起來，居然成一個完胎，不過比較地小些罷了。杜氏又於海膽卵發達到四細胞的時候，他任取一個或兩個或三個細胞任他們自然分裂，結果都可成完全的幼

蟲。後來杜氏又取兩個細胞，設法使他們結合爲一，結果也成一完胎，不過比較地大些。這還不算奇，他又把卵細胞發達到八細胞和十六細胞時，故意加以壓力，使他們成扁平形，但是無論如何，結果都成完全的生機體。這就大可研究了。假使威士曼的機械說可以成立，那麼，二分一、四分一或四分三的機器又怎能照常進行工作呢？而且加以壓力之後還成完胎，這還可算是機器嗎？所以機械論決不足以解釋生命的玄妙。

就心理學而言，機械論更覺得謬不通。照機械論的意思，一切聯想都是由於神經路的聯絡。我看見友人的狀貌，便記起友人的姓名。機械論以爲姓名和狀貌是同時刺激腦經的，姓名和狀貌之間有互通的神經路。所以看見狀貌，便喚起姓名的記憶；或聽到姓名，便喚起狀貌的記憶。但是聯想可不盡是機械的。詩人作詩，文人作文，往往拿遠不相同的事物互相譬喻。譬如白居易在琵琶行內有「大弦嘈嘈如急雨，小弦切切如私語，嘈嘈切切錯雜彈，大珠小珠落玉盤」等句。試問白

樂天爲什麼聽到大弦的聲音，想起「急雨」；聽到小弦，想起「私語」？更爲什麼聽到大弦小弦的合奏，想起「大珠小珠落玉盤」的聲調呢？難道大弦和「急雨」，小弦和「私語」，大弦小弦的合奏和「大珠小珠落玉盤」的聲調，在腦經內也有互通的神經路嗎？樂天之所以有幾句好詩，決不由於和留聲機相似的作用，是由於運用心識的結果。這種聯想又怎能引機械律說明呢？

再就學習說罷。學一件複雜的動作，第一次滿意的舉動，第二次便盡量採用；第一次不滿意的舉動，在腦經內雖也有相當的神經路，可決不至於重演。這可見心識有選擇的作用了。假使人是機器，那麼，他能夠有這種選擇作用呢？假使沒有選擇作用，那麼，無論滿意或不滿意的動作，統都照前複演了。這樣，小孩的學走，可永遠沒有學成希望了。但是事實上不是如此。我們學習一件新動作，其初總得運用心識，採用那些滿意的舉動而淘汰那些不滿意的舉動。到了學習收有成效的時候，注意也便散漫些，而心識作用也不大明瞭了。這可見新習慣的養成決不僅

是一種機械作用

就吾人的行爲說，機械論也覺難以解釋。假使有兩部機器，若只有一部分不同，全體的機器決不至於大相差異，若有大部分相差異，全體的機器也決不至於完全相同。但是吾人的行爲就不然了。有時候不同的刺激可以引起相同的反應，而相似的刺激倒可以喚起不同的反應。譬如一個懂英法日德話的中國人，若有友人向他說，「你的兒子死了，」無論那友人說的是中國話或英德法日的話，都可以使那人「手足失措」。就刺激言，中國話和英德法日的話，可算是相差很遠了，但是反應則同爲「手足失措」。反之，那中國人若聽朋友說，「我的兒子死了，」他自己可決不至於「手足失措」，不過說幾句安慰的話罷了。就刺激言，「你的兒子死了，」和「我的兒子死了，」相差不過一個字，而反應則一爲「手足失措」一爲「說安慰話」。這種現象就不是機械主義所可解釋了。要解釋牠，便不得不假定一種心靈在那裏領會全部刺激的意義。

再舉一種心理實驗來說，也很足以難倒機械論。譬如我們若以左眼戴紅眼鏡，右眼戴藍眼鏡，那麼，所見的物事，既不是紅色，也不是藍色，却是兩色之間的茄花色。假使由兩色而引起的神經作用，傳達刺激於腦經內的同部分，所以兩色化爲一色，那機械的解釋還可以說得去；但是腦經內並沒有這種生理的化合。因爲紅眼鏡和藍眼鏡合戴的人，並不是常見茄花色的。若運用意志，也可以僅見紅而不見藍，或僅見藍而不見紅。可見兩眼所受的刺激，在生理上，不會會合於一處。那麼，紅藍眼鏡合戴的人，平時爲什麼看見茄花色呢？這就難以機械論來解釋了。我們只好說那兩色的化合由於心靈作用的結果。

以上種種生物學和心理學的例證，一方面是機械主義的否認，一方面也可算是生機主義的根據。照生機論說起來，生活是自主的，可不是機械的。人是有意志作用的生機體，可不是全因外力而轉移的械器。現在且研究生機主義對於教育的影響罷。

四 生機主義的教育

生機主義在生物哲學上，無論其可以成立與否，但是生機主義的教育在近代教育的理論和實施上，却確有無窮的影響。遠一點論，裴司泰羅齊、福祿培爾；近一點說，蒙特梭利、柏格赫司特女士，都可算是生機主義的教育家。現代所謂幼稚園、道爾頓制、遊戲教學法、設計教學法、學生自治會的組織，都可算是生機主義的教育的實施。

生機主義本來即生活自主的意思。一切生物，下自原生動物，上至高等動植物，他們生活的情形，不盡是靠環境而轉移的。海膽的卵細胞，在他發育的時候，無論如何地加以壓力，假使不至於死，他們發育起來，總可以成一完全的海膽。推而至於其他動物或植物，也莫不然，豌豆的種子發育起來，決不至於變成非豌豆的植物；牛的胚胎也決不至於變成羊或雞犬。他們上受無窮代的遺傳，所以各有各的

生活的標的，而各有各的特殊的活動。因為生活是自主的，所以纔有自動教育的可能。因為甲有甲的個性，乙有乙的個性，所以教育須以發展個性為目的。

什麼是自動的教育呢？被教育者本來有一種自求發展的活動，教育者只須從旁引導，使他們自然地順序前進：這便叫做自動教育。孟子之所謂「欲其自得之也」，或者也可以作自動教育的註腳。就歐洲而言，到裴司泰羅齊和福祿培爾，纔真正地施行自動教育。福祿培爾以植物比兒童，以為兒童植物同為生機體。生機體的生活是自主的，他們是自能發展的。我們要培養植物，不得不任他們自然發育；要教育兒童，也不得不任他們自由發展。福氏又創設幼稚園以自比於園丁。教育家只可使兒童有相當的工作，可不得替他們活動，也好像園丁只可使植物有適宜的營養，可不得替他們生長；否則，若像宋人的「揠苗使長」，那就糟了。所以照福氏的意思，教育的中心不是教師，卻是兒童。教師的任務不過造一個舞臺，使兒童們自由表現，自由活動罷了。到了現代，自動的教育更覺得盛行一時了。所謂

道爾頓制、設計教學法、遊戲教學法、以及童子軍和自治團等，都可算是自動教育的產品。

但是觀察現代的教育，一方面原可算是自動教育，一方面也可算是發展個性教育。因為要發展兒童的個性，所以纔使他們自動。自動不過是一種手段，發展個性纔算是教育的目的。近十年來，兒童的個性更爲教育家所特別注重。因為學校的班級制度很足以阻礙兒童個性的發展，所以柏格赫司特女士廢止班級制而創行道爾頓制。因為嚴制主義很足以磨滅兒童的個性，所以教育家逐漸地採用放任主義，使學生設自治團以表現他們的個性。明白學生的個性之後，纔配談個性的發展。

五 結 論

機械主義和生機主義的誰是誰非，一時似難下最後的判決。說機械主義的人

固然是「持之有故」，但是主張生機主義的人也未始不「言之成理」。人是否
 是機器或生機體既然是很難斷定，所以現在若調和機械主義和生機主義的教
 育，似乎是教育家所當取的方針。況且這兩種教育非但有調和的可能，而且有調
 和的必要呢。不過機械主義的教育也只有漢伯特派的教育目的觀較為合理。至
 於陶爾巴的「上發條」說，雖也覺娓娓動聽，但可惜太膚淺而不通了！假使人是
 機器，那麼，教師和兒童當同為機器。既然同是機器，又怎能以一機器上他一機器
 的發條呢？所以我們在結論內所說機械主義的教育，是專指漢伯特派所主張的。
 漢伯特派所主張的「多方面的興趣」固然是極合理的教育目的論；但是養
 成「多方面的興趣」須參照學生們的個性。譬如喜學心理學的人和喜學化學
 的人原都可以有「多方面的興趣」，但是這兩個人的「多方面的興趣」可以
 彼此不同。一個是用心理學作中心的，一個是用化學作中心的；一個是用生理學、
 解剖學、生物學、數學、化學等為輔的，一個是用數學、物理學、生物學等科為輔的。假

使不研究學生的個性，不問他們興趣的中心是那一科，那麼，所養成的「多方面的興趣」也不過是一間亂七八糟的雜貨鋪罷了。博固然是很博，可惜沒有一個系統了。

還有一層多方面的興趣，若忽畧生活自主的原則，定至於剝奪學生們的自動所謂「欲其自得之也」的快樂，學生們恐沒有一嘗的機會；而注入式的教授，「揠苗使長」的手術或者一再見於教室之內了。這是忽略個性而專重「多方面的興趣」所必發生的流弊。所以機械主義的教育不得和生機主義的教育相調和。

反之，生機主義的教育本來以發展個性為目的，但是個性若設有外界的刺激，也能發展嗎？「揠苗使長」固然是「非徒無益，而又害之」；但是假使沒有相當的營養，苗又怎能生長呢？所發展個性又有賴於充富的環境和「多方面的興趣」。園丁固然不能替植物發育，教師固然不能替學生發展；可是照着植物的性情而

供給養料，是園丁應盡的義務；照着學生的個性而排定他們所當作的工作和所當學的科目，那也是教育家免不了的责任。況且個性比較地抽象些，而「多方面的興趣」則比較地實在些。假使明白學生的個性，又知道他們所當作的工作和所當學的科目是什麼，那就於教育進行上纔不至於茫無頭緒了。所以個性發展若加以「多方面的興趣」纔不至於太空泛。這可見生機主義的教育也不得不和機械主義的教育相調和。

總而言之，教育的目的是發展個性，但是個性發展的方法卻在於養成「多方面的興趣」。板特洛(Butler)說的好：①「假使我聽見人說，「教育須從兒童出發」；我便加一句說，「是，不過要引他到人類的文明境內；」假使又聽見說，「教育須從古代的遺產出發」；我也加一句說，「是，不過要適宜於兒童。」假使兒童意即兒童的個性，「人類的文明」和「古代的遺產」意即培養「多方面的

① Butler, *The Meaning of Education*, pp. 23-24

興趣，」那麼板特洛這句話就很可以作這篇文章的結論了。

本文參考書舉要：

- (1) 杜里舒講演錄
- (2) W. McDougall: Body and Mind.
- (3) G. F. Stout: Manual of Psychology, Chap. III.
- (4) John Adams: The Evolution of Educational Theory, Chaps. X-XI.
- (5) T. Percy Nunn: Education, Its Data and Principles, Chaps. I-V.

近世教育與哲學之關係

志 厚

從事實際教育者，多疑哲學之於教育，毫無關係；即不然，亦以為關係甚淺。噫，豈其然哉！夫欲造就完人，自必先有堅固之世界觀、人生觀，以為基礎，不有哲學之根本思想，烏足以建設教育！郁根曰：「改革教育之聲，喧聒於世，而求所謂教育之哲學，能立乎人生之堅實基礎之上，以建設根本觀念者，迺至今寂然焉。夫於教育之目的若何，條件若何，又其可能性若何，猶未能闡發無憾，而亟言改善教育，詎有當乎！人於教育之目的條件及其可能性，苟觀念不同，則其所以為教育者，自必從之而異。且今之世，時人以新教材相要求者，迭起無窮，從事教授之人，至為之皇惑莫措。夫所以要求其採用新教材者，必各有相當理由在；而此中理由，孰長孰短，何去

何從，斷不能憑教材之本身決之；其決之者，賴有教育之根本觀念耳。苟無根本觀念存，則得之於一隅者，終失之於全體，徒羅列無數教材，以相灌注，然泛存乎其外，而不能深入乎其內，何益之有！是故今人智識，愈益豐富，而精神愈益貧弱，此大可悼歎者也。」

郁根之言如此，可謂探本之論矣。至於科學研究云云，實驗研究云云，原不得謂非切要之圖。然是特教育之一部分，而非其全體。莫曼自序其書曰，實驗教育學，非教育學之全體也。勇斯台白克亦曰：「人不能由科學上之事實，以誕生理想。」誠有見於教育之根本觀念之重要也。其根本觀念爲何，則茲篇之所欲論究者也。

教育上之哲學觀念，向來最擅勢力者，厥惟機械觀。自十六七世紀以來，因自然科學勃興，而此思想乃益盛。迄於今日，雖謂教育基礎，猶未能脫其羈絆，亦宜。機械觀者何？其說以爲宇宙萬象，皆自因果律而生；有果必有因，有因斯有果，其間但有必然之關係，而毫無目的。故謂一切現象，特運動使之然。此不惟唯物論也，即被縛

唯心論純理論者，亦往往陷於機械觀，如斯披洛若與海爾巴德即是。往時教育思想，其蒙影響於機械觀也甚大。今欲有以明之，第就機械觀所由發達之往蹟，一尋釋焉可矣。

十七世紀初葉，刻白爾出，始研究惑星運行說。其視天體也，初亦以為有生命有努力者，及後知其不然，乃信一天體之運動，其傍必他體有以動之，然後運動以起。天體非能以己力回轉者，為有自外動之者耳。格遼里繼之，更發明墜體律，乃謂天體本來動而不靜，其外無所妨之，當循直線，終始運動。之二人者，其說不同，然其謂自然現象之變化，不由於自身而由於外力也則一，皆所謂機械觀也。此種機械觀，初猶限於研究自然之方面，後乃推而廣之，更執以釋人類之精神生活。遂謂精神其物，亦非自內部而發展者，但能由外界影響而左右之。以為心亦物耳，安能越乎因果律者？啓蒙時代之思想，此實其一特色也。以此見地，而論教育，則其但著眼於外界影響，而蔑視精神之內部生活，又奚足異！雖然，豈惟啓蒙時代為然哉，迄於今，

教育思想，猶多持此爲根柢者。巴篤所著教育史，中有一節，論現代教育要素有三：一啓蒙時代之哲學，二進化說，三社會結合之觀念。又從而申之曰：啓蒙時代之世界觀，今猶未變，且有不易於變者。巴篤之說當否，姑置弗論，至謂啓蒙時代之世界觀，猶於現代教育，逞厥勢力，此誠不可爭之說矣。

上文之說，可舉數人之言論思想以實之，如特嘉爾圖、霍布士、洛克輩皆是也。特嘉爾圖固承當時思想之影響，以機械視世界萬物者，而其說意識也，不得不假定一思惟之本體，謂由此本體，以營種種意識作用。惟思惟之本體，有大異於有形之物者，則以其爲渾一體，而有所不能分析者也。是故特氏之說，卒陷於二元論。何則？以物爲局乎機械關係之內，而以心爲超乎機械關係以外者，是二之也。

霍布士與特氏反，不獨以機械關係，說明自然現象，又以之說明意識。彼謂人心生活，不外起自感官之感覺，有以構成之；而感覺之因，存乎外物。從其說，則外物刺激感官，斯有運動，運動傳於內部，遂由大腦以達心臟，心臟本自有向外之運動故。

一旦遭遇壓迫，起而抗之，於是反動力以生。如是現象，人命之曰感覺。感覺者，雖非運動其物，而直隸於運動者也。與運動俱生，亦與運動俱滅。故其恃以爲基礎之運動，誠度既異，則其感覺從之而差。而感官之刺激雖止，其運動乃有繼續不已者，是以有觀念；故人之觀念，亦有暫時而泯滅者，此因外部繼起之運動，更占優勢，前此觀念，乃被驅除故；與夫朝曦東升，星光淡滅，無以異也。霍布士之說意識如此。然自今日視之，其謬誤已不俟多辨。人心萬態，其不能僅僅以運動說明之，盡人所共悉矣。

洛克之思想，承霍布士而來，其說之於教育，影響尤巨。洛克以爲人心如物，可分析其要素，其既分析之者，是爲單純觀念，人實以此單純觀念爲材質，而後有蕃變無方之精神作用。吾之感官，以受外物刺激故，於是有對物之覺，是曰感覺。心之活動，此感覺而起，是曰反省。有感覺與反省，乃成種種觀念。故從洛克之說，則所謂心也者，不外因外界之刺激，受納單純觀念，又從而整理之分合之而已。如是者，謂之

活動，固無不可；然其非內部自發之活動，審矣。洛克以此見解，應用於教育之上，故謂人之本質，得由外界之力，以陶冶之。人固有稟賦異常者，然以大體言，皆自幼少之時，感受影響，逐漸造成性格；而外界影響，有善有惡，有有用者，有無用者；最初所受印象，譬如泉源，比其繼也，匯爲大川。人固有同源而異流者，外力爲之耳。故洛克之教育說，雖亦重視稟賦，然大要謂精神生活，不自內部發展，而恆爲教育之力所左右者，宜其置重教育之外部境遇也。

衍洛克之說而更甚之者，孔爹克之感覺論也。洛克雖謂精神生活，概由單純觀念而來，然猶承認其內部作用，若所云反省者是。至孔氏，竟以爲感覺而外，他無所有；如理性，如感情，如意志，皆感覺之變形者耳。夫既謂精神生活之泉源與內容，惟在感覺，則其視教育之事，自然易易。彼以感官譬雕像，而謂低至嗅官，高至觸官，皆不難以人力發達之。善教育者，但注意於感覺，而善其外界境遇，則凡精神生活之要素，無不可由教育之力，以斬於完善者。然教育之道，果若是其易乎？一偏之說，孔

氏所不能辭矣。

海爾拜休嗣感覺論之餘響，亦謂教育之力，足以造成人物。文野之別，胥外界影響爲之。鈞是人也，染於善則善，染於惡則惡。善教育者，無他道焉，置諸良善之境遇而已。然所以能應境遇而變化者何？非以其有精神之本質存於內乎？海氏既未能闡明之，則亦膚淺之論，不足深辨也。

主持感覺論者，自不得不歸宿於唯物論。如拉美脫里所著機械人生論，是正立乎唯物論之見地者。拉氏之說曰：「何以謂之心非求諸身體，莫得而認識之也。任何觀念，皆自感官而來；苟無感官之印象，安有所謂觀念者？設有人焉，生而離羣索居，其胸中之觀念，必僅焉矣。曰人，曰自然物，其實無非機械。人體中主思之官，非也，大腦是也。大腦非物質而何？若特嘉爾圖，置人於機械以外，此誤解耳。」拉美脫里之說如此，直以土木視人生矣。

荷爾巴赫，亦主張唯物論者。故亦謂人之爲人，受動而非自動，惟終始受制於必

然之法則，莫能外焉。彼謂動與反動，如環鎖然，相銜不絕；二者結合，以成宇宙。人類亦一物也。所謂心之過程云者，實即大腦之活動，不過自然力活動之特別者耳。思惟云云，意志云云，皆由感覺而來；而感覺之爲物，一運動也。故荷氏之釋教育之定義也，曰：「教育者，乘其人感官未固定時，授以由環境中擇取習慣意見及生活方法之術也。」其見地如此。故於兒童歸賦之差，決不介意，其說氣質也，亦第稟諸外因，謂不難自由變化。又謂中人之質，尤易爲教育之力所左右；或進而上焉，或抑而下焉，一視教育之良否爲衡。蓋感覺論唯物論之結果，不能不陷於教育萬能說之謬誤者，勢也。

更有與感覺論唯物論，明明立於相反之地，而亦陷於機械觀者，如海爾巴德之說，尤足異矣。海氏哲學，由形而上學見地，假定實在之要素；而以爲心之爲物，亦實在之一。顧又謂此實在者，并無自內發展之力，但能因外界影響，而引起動作。彼謂人心一受外來之刺激，則輒對之而起反應，是即心之自衛的動作，所稱爲觀念者

是心之爲心，正如舞臺：演藝於此舞臺之上者，厥惟觀念。由觀念之聯結或分析，而種種精神作用以起。故其解觀念也，與所謂力者無異。若夫感情意志之類，自海爾 巴德視之，亦不外由觀念之關係而來。曰：嘗有一觀念於此，以爲他觀念所抑止，不及現於識闕以上，則命之曰感情。又一觀念既被抑止，而仍欲現之九識闕以上，則命之曰努力。若更有所以達其努力之觀念，加入其間，斯謂之意志矣。是故心之作，用，雖至不一，實皆本觀念之關係而出者。」此海氏觀念論之見解也。彼持此見解，以說教育，故以觀念羣爲重。蓋謂精神生活，不外夫觀念之集合者，則夫施教之際，亦第措意於觀念足矣。海氏之教育說，雖以陶冶品性，爲至終之目的，然由彼之心理說以推闡之，則觀念以外，別無意志，是所以實現其至終目的者，仍惟觀念羣是賴。質言之，卽謂陶冶品性，必先以啓發知識是其所爲教育，亦至簡矣。說教育者，每以場師喻教師，謂但能由培溉之方，以助草木榮長。然從海氏之說，則不啻一製造人性之工師，試問教育之力，果能製造人性否乎？要之海氏所以陷此謬見者，

他，立乎機械觀之上，竟視精神生活，全由觀念成立，而忘夫人心之更有自動之作，用與有絕對之統一也。

與機械觀相反者，是為理想觀。理想觀之義蘊不一，因時而有變遷。必詳譯之，未免辭費。然綜舉其大意，則謂人之精神生活，自有由內發展之力，不僅隨外界之影響始能活動者是也。所謂理想觀者，固非始自近世，當機械觀未盛行以前，亦既有之矣。有人謂希臘哲學家如雷克福狄、穆克利特輩，思以原子間之機械關係說明萬有，因謂希臘哲學亦有可稱為機械觀者在。然當時之原子論者，仍分心與物為二，賤物質而尊心靈。原子論者且然，則古代理想觀之趨勢若何盛大，亦不難窺見矣。逮乎中世，而理性活動一語，猶為學者所承認。且即在自然科學勃興以後，雖機械觀風靡於一時，而理想觀亦非盡歸澌滅。就教育上觀之，其奉理想觀為準，蓋往往有之也。主理想觀者，以為精神生活，自有由內發展之力。故其視人性也，有如植物，既下種矣，一旦時地得宜，勾出萌達，既之肥之，則發榮滋長，蔚然成實。此非

徒外力所能致也，以其內本有潛伏者，而後能藉外力，誘而出之。是故外界影響，雖於植物之生長，不無關係，然其從因而非主因矣。此即理想觀之所以大異乎機械觀者也。

廓美尼斯近代教育家之鼻祖也。廓氏之議論，雖多由直覺中來，非必由哲學之考察而出者；然其見地正與理想觀照合。其說曰：「哲學者恒以人生爲一小宇宙，與大宇宙相對。何則？謂人之內部，自然具備一切要質，能擴而充之，以成一宇宙也。人心其如種子乎，他日之枝葉花實，皆潛伏於其中，不能以人之力，有所昇與，第導其固有者而發展之，以遂其生，人力盡於斯矣。」

繼廓美尼斯而起，以革新教育稱於史者，端推盧騷。盧騷之說，所謂自然主義也。曰自然主義者何，謂人心能力，潛存乎內，無所妨阻，自然發展，故教育之事，宜一任諸自然，而不可強加以人力是也。蓋盧騷主性善之說，以爲適於目的者，斯謂之善，而人性乃適於本來之目的者，以世有所謂「文明」，遂使之墮落焉。第去其妨阻

之外因，而返諸本然，則完人不難得矣。是故教育之訣，不在命令，而在練習。練習之道爲何？盧騷以爲人之理性，如熟眼未覺者，苟欲有以覺之，不得不恃諸感官之活動。何則？以凡人理解事物，不能不假道於感官者，故惟練習其感官，乃足以完善其理性。盧騷之見地如此，宜其說之偏於消極也。

海爾台嗣盧騷之餘響，而唱人道主義。其所謂人道者，何指人類之本質，又人類之目的也。海氏以爲人之爲人，自有獨立之意志與理性，非果以個人爲一環，而聯串之以構成一自然界者。吾輩於一切文化科學藝術，以之爲正爲善者，以其能導人入於人道故。是故教育之事，要在發展其固有能力與素質而已。

康德哲學之山斗也。其教育意見，則頗與廓美尼斯、盧騷相似。亦以爲人之精神生活，乃具有自動性之發展者。由康德之說，則凡人分屬於二世界：一曰感性世界，一曰理性世界。前者乃爲必然之法則所宰制，人與萬物之所共也；後者有完全之自由，惟人得而有之。所謂意志自由是也。

康德分感性理性爲二；然二者對立，未能有以調和之也。有以調和之者，則歌拉之審美說是。歌拉以爲人於審美態度，卽其感性理性二者調和之時也。夫何以感其美？無他，以吾於物質界，認見理性之動作故。其謂之美者，以理性之獨立，克顯於感性界也；康德以爲人既屬於感性界，又屬於理性界。其說誠然。然純屬理性而不屬感性之人，世不可得而有之。人欲達於純粹理性之自由世界，必經一中間之階級，卽使理性之獨立，拓展於感性之界域是。是以教育者苟欲養成完人，必先之以培養其審美力。質言之，卽謂美育先於德育是也。至格代之說，亦與歌拉畧同。窮其旨歸，則與謂教育之道，在發展固有之本質者，意無異也。

有取康德理性之說以解釋一切者，斐希脫也。當時德敗於法，斐氏痛國步之艱危，而謂救國之策，不獨在變更政治，整理軍備，尤在能使國民之生活煥然一新。其一千八百七八年檄告國民之文，極力唱道新教育，謂國民道在自救，而不能恃救於人。彼所謂新教育者，則在發揚吾輩固有之理性。其說略曰：「一人之生活，實向一

定之標準而進，非漫無目的者。吾儕不可不認明此標準，而努力以赴之。畢竟人之所以無愧爲人者，在能由思惟之中，認識理性之法則，而卽本認識爲基礎，使自我服從於理性法則之下。申言之，卽理性之表現，自我之完成，此人生之最終目的也。然如是者，非能一蹶而幾，其中有不可避免之階級焉。人自始生，卽能憑自由之決斷以服從理性者，世必無其人。其始也，理性之萌芽，第發見乎外而爲本能耳。嗣經若干階級，而後理性及其法則，始能明著乎意識之中。以時代擬個人，亦復如此。」

斐氏以爲爾時國民，蓋尙在理性發展之中途者也。彼深慨夫當時之人，但顧一己私利，而於理性生活，忽焉若忘；國家衰頹，全坐是故。所謂理性生活云者，非他，卽無我之謂；德與不德，由斯以判；無我者謂之德，自私者謂之不德。是故救國之道，惟在建設新教育，使國民捐棄私欲，以建設理性生活。又謂此理性生活者，不能由他人之力賦與之，亦不能由自然之力增益之，但能自其人之內部，而潛滋暗長者。向來之教育，未能深溯夫人生活動之真正根柢，而但注意其外表者，此其所以卒無裨

補也。要之斐氏之教育說，注重意育德育，而以培育理性之萌芽發展固有之本質爲言，是明明立乎理想觀之上者也。

與斐希脫同時者，則有裴斯泰洛齊。裴斯泰洛齊非哲學家，而由其直覺之力，卒與哲學家康德、斐希脫輩，見地相同。彼謂人高出乎動物，非獨爲必然之法則所制御也。人人皆能發展而爲完人，則以其可以發展之能力與素質，實既具備於心中。故而欲此能力與素質之發展，不可不恃諸自己之活動。裴氏曰：「人苟不能自助，他人必無助之者；且他人即欲助之，亦力所弗逮也。」故其說教育，也重直觀，謂當以直觀爲基礎，而導之於獨立之動作。教育之事，無他巧妙，但能發展其人生自具之能力與素質，俾勿萎損而已，故裴氏嘗以園丁喻教師，而以種子譬人性，與廓美尼斯之說，蓋前後一揆也。

至弗烈培更承裴斯泰洛齊之思想，而展拓之。弗氏以爲植物之成長也，或直上，或蔓生，各隨其物之本性；握之抑之，則枯槁隨之矣。教育亦然，必循兒童之本性，使

之自由發展，故命令與干涉皆不爲功。教師之所有事，但在保護與監督而已。又謂教育者宜深考己身與兒童之關係。教師不可不使受教者，實現其自我；同時更須自己之實現。若教者與受教者，各能使其固有之性質，自由發展，則其行動必適合，且益以證明宇宙所固有之合理性矣。弗烈培持論如此，其重視理性之內部發展，蓋可知也。

綜廓美尼斯以來諸家之說而通觀之，雖曰派別不同，然謂教育之事，不外發展人心固有之萌芽，斯則理想觀之所同然也。此種理想觀，其由來也已久，特一時爲自然科學所掩蔽，而未幾又有復活之勢爾。現代郁根之哲學，亦屬理想觀之一。請更爲闡述之。是其說之於教育，影響所及，蓋甚大也。

近世以科學勃興故，而懷疑之精神日盛。曩昔相傳古代之人生觀，既不足壓人之望，而人生究竟爲何，苦不得最終之解決，則夫教育上之缺陷，在在隨之而起，此又理勢所必至也。雖然，人之爲人，又豈能常彷徨於懷疑之境者乎？不安之念既起，終

必進而求所以安之之地。是以新人生觀之要求，其聲聒耳。彼郁根之哲學，實即應此要求而起者。

郁根之言曰：「瞥眼而觀現代，其渾沌亦甚矣。然詳細尋繹之，其所以範圍今人之生活者，蓋有數種思想存焉。其一方則有基督教之人生觀，及理想主義之人生觀，又於他方，則有自然主義之人生觀，社會主義之人生觀，個人主義之人生觀。此五者，實所以支配現代之世界者也。基督教之人生觀，肇自歐洲中古，當時勢力甚盛，然自然科學，一旦勃興，世人爭以自然之法則，說明萬有，而神之超自然之力，既不爲世人所信仰，兼以近代生活，惟著目於俗界，故如基督教之純就內界立說者，自然對之隔膜。然則基督教之人生觀，後此果可恃爲安心之地與否，誠屬一疑問也。又有立乎基督教人生觀之旁，與之相反而相成者，是爲內存的理想主義之人生觀。二者固有所同：其以人生之立足地，置諸不可見之世界，則所同也。亦有所異：基督教之人生觀，以現實世界與不可見世界，離而爲二，而理想主義之人生觀，則

視人類與萬有之間，有密邇不離之關係，而更賦人類以特別之地位與任務，此其所異也。

理想主義之人生觀，以爲人之靈魂雖屬於不可見世界，然實伏於深而隱之所，借現實界之助而外著者。申言之，即謂吾人必由現實生活，而始得完全之認識與自由；惟由自己動作之發展，而後能增進其全體之地位者也。人能由精神界之創造，以表現真善美之境界。其生活而既充以真善美也，則藐然之身，即與廣大無垠之宇宙，爲內部的之交通。申言之，與令乾坤與小己，合爲一體之謂。如彼科學上藝術上宏偉之創造，其庶幾此境界也。如是之人生觀，發端於希臘之文化，然恃此以爲人生之指導，殊嫌其基礎之不確實。謂現實界之裏面，別有深藏而不可見者在；又謂人類能由精神界之創造，以與廣大之宇宙交通；此其說頗可疑也。之二者，皆古代之人生觀。至於近代，而人生觀之中心，漸移於可見世界，於是自然主義之人生觀以起。其發端者，爲機械觀；因自然科學之發達，而益張其勢力焉。古代之思想，

以爲精神界與自然界，顯別爲二。然在自然主義之人生觀，則視精神生活，不過爲自然界之附屬者，究其自身，空無所有，但因與環境相交涉，而由之以有所獲，故恆爲環境所束縛，而莫能超越之也。由其說，則精神生活之自身，毫無價值，謂有價值，則第以其有裨於爭存故。其謂之曰真者，非果萬有之本質，爲吾輩所理解也。凡適於個體生存而善維持之之觀念，皆所謂真也。其謂之曰善者，亦非以其超越於經驗界之外，以其有益於生存，斯謂之善也。自然主義之人生觀如此。尙深審之，其果然耶？夫第就客觀方面言之，則人類生活，若恆爲自然之勢力所支配，而屬於受動也者；然轉就主觀方面言之，則夫精神上之事業，固有取自然界現象，以爲自己考察之資者矣。方是時，且悉舉自然界之產物與秩序，化爲己有，詎果踟躕於自然界之中，而受其束縛者耶？不獨此也，彼自然主義，奉爭存爲根本原理，而以「功利」二字，爲主宰生活之唯一勢力。然一觀夫實際生活，則亦有殺身成仁而不稍悔者，人豈僅以一己之幸福爲鑿足耶？更以作業言。作業之與維持生活，可謂關係至邇，

然亦非能僅以一己利益爲志者。苟其興味、其目的，不在事業之自身而在私利，必不足以成偉業。觀於爲學問之道，有明徵焉。此非又超越自然之一證乎？然則自然主義之人生觀，亦顯自矛盾。而不能自圓其說矣。有與自然主義之人生觀性質近似，其意義若相成，而其面目則相反者，是爲社會主義之人生觀。持自然主義者，以爲對自然之關係，宰制吾人生活；持社會主義者，則以爲對同胞之關係，宰制吾人生活。前者但置個人於無限自然界之中，後者則置人類社會於特別之地位，而新賦之以形質。抑近人所以置重社會者，其動機固不一。蓋宗教之說，既不能予人以慰安之地，又因科學研究之進步，而深知自然與人類，其內質蓋相遠者，則其欲由共同生活，以免孤獨之感，亦固其所。況乎工藝發達，人之與人，益相接近，益相影響，其注重共同生活，良有以也。又更自學問上言之，近代社會學，證明個人之所以成爲個人者，實自遺傳教育環境之影響而來。故其視社會也尤重。於物質界，於精神界，皆以共謀社會發展說，要求個人努力。不但此也，近代所謂國民的精神者，愈益

物興，而爭存益劇，故社會之地位，益高出乎個人以上，個人之服從社會，有所不容已者在也。於是說科學者曰：是不外賦個人以能力，而導之於社這的活動耳。說藝術者曰：是特賦人可以純潔之悅樂，以紓其有生之苦痛耳。說道德者亦曰：是所以發揚社會的感情，而鞏固其團結者耳。凡斯之類，舉莫不以社會爲本體，而說明之者，是蓋確有一信仰焉。其信仰爲何？曰個人結爲全體，則理性之總和，可由之以表現也。雖然，其說果可信乎？曠觀往史，則夫宗教上之信仰，藝術上之創造，科學上之思想，皆賴個人之能保持其獨立，而後有所發展。苟個人失其獨立，文化何自而前進乎？社會主義之人生觀，實蔑視此旨者也。茲更縷舉其缺點，慢有數端：社會主義，以人生行爲之動機，置諸社會的功利之下，然於精神界之生產，其又何說以解之，天才之士，實有蘊蓄於中如泉源欲湧者在，強之以創造，斯不得不創造，豈爲欲裨益他人故，而始創造者乎！持社會主義者，又以爲社會之判斷，卽真理之準的，謂個人當服從之；然創造真理，果可望之於民衆乎？社會主義，又以增加快樂爲至高目

的。然深審之，人生苟盡混憂戚患難者，必轉有空虛無聊之感，其在汲汲於爭存者，固將以之爲難獲之寶，然希望精神界發展者，必不爾也。是則社會主義之人生觀，徒欲令人捐棄所固有者，而降格以求其下，猶以是爲人生幸福，不其戇乎！要之，此種人生觀，實局於所謂社會文化之見地，而不自知其陷於矛盾者。大抵所謂社會文化，恆能驅人於外表的生活，而忘却其內部之精神獨立，此不可不深省也。然而人之精神，固常自其內部以獨立之生活，要求吾人者；且常由此要求，而引起種種運動。觀於此，則個人非獨爲社會有機體之一分子也，亦其審焉者矣。此外尙有個人主義之人生觀，易言之，卽藝術家之主觀主義是也。自然主義與社會主義，雖有科學的工藝的與實際的政治的之差，然要皆以個人生活，置諸對環境之關係之下。然由其說以推，則吾人將起一疑念焉：謂人之所以有生者，全爲將來文化而存，是人之爲人，不過文化過程中之器械之奴隸，其自身非有價值，但爲文化而有價值耳；然則文化自身之目的，其又安在？一切文化，一切作業，其於人徒爲絞心嘔血

之具，則生人更安貴有此文化哉？如斯疑念既起，自不得不舍而求個人之自由獨立。於是乃從藝術方面，更拓展其運動，幾有以個人爲中心，而各自構成人生之勢，而社會問題、政治問題，殆主觀主義者所不及措意矣。此種人生觀，能脫乎自然主義、社會主義之束縛而別求個人之獨立，其見地誠可取；然猶惜其未能深徹入中也。然則人生究爲何物？從郁根之說，則吾之生活，新生活也，非動物之繼續的生活可比。人固爲自然界之一，而決不能跼蹐於自然界之中，此證諸認識而有餘矣。曰識者，非環境所賦與，以環境所與材料，整理之，統一之，始有所謂認識也。證諸道德，則人之行動，其目的所在，豈獨在衛一己之生活，謀一己之利益哉？亦以社會國家或人類全體爲其目的也。又證諸職業，則夫忘一己之利益，爲職業自身故而從與職業者，往往有之；不以職業自身爲目的者，不足言功也。更證諸歷史，則凡震古鑠今之舉，大抵皆爲真理爲正義而犧牲其一身者。以上諸端，豈非吾人超越自然界之明證乎？以是之故，故必於吾之心中，認見獨立之精神生活；此所謂精神生活者，

非自個人的生活中現出之之謂，謂於精神生活中，更有超越人類之世界存焉爾。而此精神生活，必吾輩自造成之，非既造成以後始賦與吾輩者。是故精神生活一語，質而言之，即謂必有所自造成者，舉以爲吾之所有是也。有解決此問題者，則人生之目的，人生之意義，存乎其中矣。然苟如海格爾之徒，竟解精神生活爲知識的活動，則又誤甚。若然，則精神生活，不過一論理形式之空虛者，未免卑視之矣。須知精神生活，乃自有統一之全體，舉凡宗教的信仰、倫理的行爲、藝術的創造、科學的認識，莫不屬之。是故吾於宗教，則欲移我身於完全且無限之世界，以求純潔之本質焉；吾於道德，則欲置我身於正義與仁愛之世界，以覓人生之正軌焉；吾於認識，則欲洞觀事物之本質，而更期無窮之上進；吾於藝術，則欲深入環境之內容，而又置自我於高大之境焉。凡若斯者，所謂精神生活也。要之，郁根以爲人生之目的全在認見獨立之精神生活，而取之以爲自我之所有。故從其說，則教育目的，惟在廣拓精神生活之途。彼謂以前之教育說，其根本觀念，皆謬誤耳。個人主義之教育說，

以爲教育目的在造成完全人物；然泛言個人，而不知以精神生活爲其堅固之基礎，則其說失之膚淺。社會主義之教育說，以爲教育目的在增進共同生活；然竟以個人爲手段，而忘却人生之自身價值，則其說失之偏隘。又自然主義之教育說，以爲教育目的在謀個性之自然發展，不知自然發展者之不必皆善。近者愛倫凱有言，「兒童固有惡性，然惡者善之側面，其惡也正卽其善。」正坐此謬想也。

近有普第者，思取郁根之新人生觀爲基礎，以建設中等教育。夫開拓精神生活之必要，原不限於中等教育，茲但舉普氏之說，以爲一例耳。普氏以爲建設精神生活，首重自由；苟無自由，則人格終不可得而發展也。精神生活之發展，必求諸其內，不能自其外而畀與之，故強迫不爲功。其在年尙幼稚者，誠不能不有待於強迫；然方其強迫之時，亦萬不可置獨立之精神生活於度外。強迫者，所以導諸自由之階梯耳。又謂受教者各有個性，當察其個性之所長而發揮之。今世教育，最易有劃一之弊，能使人之精神生活，失於貧弱與平凡。此決非社會國家之福也。惟劃一故，雖

有天才，亦遭挫沮。人以今世之天才稀少，歸罪學校教育，非無因也。欲謀性之自由發展，則向來之訓練法，必當變更。恃命令或訓示爲束縛之具者，有害無益。然普第之主張，尚不如愛倫凱輩之太甚。彼謂人性有善亦有惡，其惡者自不可不加抑阻。服從爲學生之要德，然貴在自由之服從，而不當爲奴隸之服從，僞善也。今之學校，徒以強迫爲訓練之方，使學生全失責任之感，以此而望其真正服從，洵緣木求魚矣。教師不可不有深信學生之心，以偵探之目光，觀察學生過失，奚足與言教育哉！

普第之說，謂即根據郁根之新人生觀而出者可也。

以上所述，乃近代哲學思想與教育主義之變遷大勢，而二者之關係，亦從可知矣。抑尚有言者！今之教育，大抵重知識而輕情意。陶冶品性修養道德云云，非不熟在人口，修身倫理，非不列入科目，然但撫拾德目，以示學者，而學者胸中，於世界觀人生觀，了無明瞭之觀念，則何自而生堅深之信仰；欲以此養成統一之人格，吾未之能信矣。惟真知世界人生爲何物者，乃能出其獨立自動之精神，以求實現人生

之目的；故不假強迫，而卒收教育之效。然則任教育者，可不於世界人生之真義中，覓堅固之立足地，以爲學者導乎？

