

教 育 哲 學 A B C

瞿 世 英 著



3 0537 8526 1

世 界 書 局 出 版

一 九 二 九

月 一十年 一十二 國民

送移 部 育 教

館 書 圖 平 北 立 國

ABC 叢書發刊旨趣

徐蔚南

西文ABC一語的解釋，就是各種學術的階梯和綱領。西洋一種學術都有一種ABC：例如相對論便有英國當代大哲學家羅素出來編輯一本相對論ABC；進化論便有進化論ABC；心理學便有心理學ABC。我們現在發刊這部ABC叢書有兩種目的：

第一 正如西洋ABC書籍一樣，就是我們要把各種學術通俗起來，普遍起來，使人人都有獲得各種學術的機會，使人人都能找到各種學術的門徑。我們要把各種學術從知識階級的掌握中解放出來，散遍給全體民衆。ABC叢書是通俗的大學教育，是新知識的泉源。

第二 我們要使中學生大學生得到一部有系統的優良的教科書

或參考書。我們知道近年來青年們對於一切學術都想去下一番工夫，可是沒有適宜的書籍來啓發他們的興趣，以致他們求智的勇氣都消失了。這部ABC叢書，每冊都寫得非常淺顯而且有味，青年們看時，絕不會感到一點疲倦，所以不特可以啓發他們的智識慾，并且可以使他們於極經濟的時間內收到很大的效果。ABC叢書是講堂裏實用的教本，是學生必辦的參考書。

我們爲要達到上述的兩重目的，特約海內當代聞名的科學家、文學家、藝術家以及力學的專門研究者來編這部叢書。

現在這部ABC叢書一本一本的出版了，我們就把發刊這部叢書的旨趣寫出來，海內明達之士幸進而教之！

一九二八，六，二九。

序

教育哲學是一種新成立的學科，這句話的意思，並不是說從前沒有研究教育哲學的問題的學者，從一方面說，各派哲學都有他的教育的含義。柏拉圖孔子可以說都有很詳明的教育哲學。但到現在還沒有有一本大家公認的教育哲學的系統。因此要做一本一般的教育哲學的綱領，差不多是不可能的。

這本小冊子的目的，祇想提出教育哲學的問題，現代各派教育哲學的趨勢，同時略述著者的意見。這決不能算是詳細的研究，祇是提出些問題，引起讀者的思索而已。哲學的精神，就是批評的思想。

書末附教育哲學綱目，是著者三年來在北平清華大學師範大學等校的講稿題目，希望借此表明教育哲學的性質和範圍。

菊農瞿世英

一九二九·五·二〇·

520.11
476

目次

第一章 哲學與教育·····	一
一 哲學是什麼·····	一
二 哲學的標準·····	七
三 理論與實行·····	八
四 哲學與科學·····	一三
五 哲學與教育·····	一九
六 教育哲學之問題·····	二五
第二章 教育之分析·····	三〇
一 教育之性質·····	三〇
二 教育的各方面·····	三五

三 教育思想之趨勢	四〇
四 教育哲學之派別	四四
五 實驗主義——杜威	五一
六 惟心主義——琴諦爾，雷登	五七
第三章 人格惟心論與教育	六三
一 人格的惟心論	六三
二 人生理理想與教育理想	六六
三 巖派人生哲學	六八
四 人格實現與教育	七七
五 自由之分析	八二
附 錄	九一
教育哲學綱目	九一

教育哲學ABC

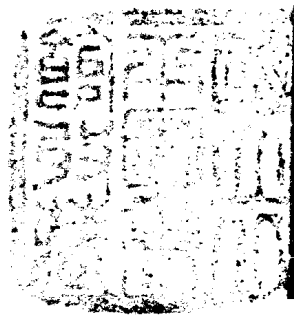
瞿世英

教育哲學ABC

第一章 哲學與教育

一 哲學是什麼

以哲學爲一種學問而加以研究，無論任何民族祇要他們的文化發達到能有理知的探索的時候，都有人致力於此。哲學常是受人敬重的一種學問，但在現在，哲學似已失去其從前的地位。大家對於哲學的態度非常之不一致，有人說哲學完全是虛無玄妙，對於生活毫無價值。一方面又有人說——這些人大半是哲學家——現代生活正缺少一種綜合的理性的人生哲學。西洋哲學家如斯賓格勒 (Spingler) 斯維查爾 (Schw...



(NOTE) 輩却又說西洋文化已入危險時期，推其原因，實由於世界觀之墮落（斯維查爾語）。在這種紛亂的不同的態度下，使我們不得不對於哲學的內容加以研究。研究教育的學生對於這點更應當有深切研究，因為在教育思想的發展上看，教育思想常是以哲學為根據的。在中國哲學的發展上，也很清楚，祇要取先秦諸子和董仲舒王通以及宋明學者的著作一看，便可以知道他們的教育思想是以他們的哲學為根據的。進一步說，教育家所注重的是生活，教育家的責任是為兒童謀得有價值的生活。假如哲學與生活的關係，不能分開，教育便不能不顧到哲學。質言之，我們現在的問題是教育能否不要哲學幫忙。哲學是否是教育的基礎。

我們第一要研究的問題是哲學與生活的關係。要答覆這

個問題，先要知道什麼是哲學。然而哲學家對於哲學並沒有大家公認的定義。恐怕哲學定義的數目與哲學家數目差不了許多。因各人對於哲學問題的答案不同，對於哲學所下之定義亦因之而異。我們現在用不着將各家的定義排列出來，這種辦法是有弊無利的。我們最好的辦法是研究哲學的問題，知道問題所在便可以知道什麼是哲學了。這是比較直截了當的辦法。

第一件我們不能不承認的事是我們必定在生活之中。我一個入覺得我的存在。換言之，我是一個自覺的個體，或個人。奧古斯丁的「我知我在」，笛卡兒的，「我思故我存」，杜里舒的「我自覺有某物」都是說明這一點「我」的真實。我以外有世界，或謂之自然，自然的性質，世界的實在，

雖還不能知道，然而我以外有物，却是常識。我自己生活下去（即我之存在之繼續）經驗時時刻刻的增加。給經驗的世界亦變換無已；受經驗的我，因為時時刻刻受經驗的緣故，亦頗覺此時之我與彼時之我不同。在這種情況下，一定會發生這些問題。例如我在世界行歷中究竟占何地位？人生的究竟如何？外界（自然）的性質如何？變動不已的世界是否是在實在的世界？或與世界的關係如何？我們對於外界能否真有認識？我們在懷疑這些問題的時候，我們已經是哲學學生了。

我們所住的世界太奇怪了。我們要知道實在之性質，要知道經驗的各方面。我們要知道自己，然後可以知道我和世界的關係。同樣一件事，甲說好，乙說非；同樣一件物品，

甲說真，乙說假；甲說美，乙說醜；然則非有一共同之標準不可。這些都是根本問題。我們要知道這些根本問題，得到一種答案，使我們的生活，有興趣，有意義，合理性。這可以說是哲學的動機。

簡單些說，哲學是宇宙觀是世界觀。是對於「實在」的理論。是爲人生解釋人生之意義與價值的。我們難道情願糊塗的存在下去，不情願知道生活的意義，價值，與目的麼。（沒有意義的活下去，是存在不是生活。）所以倭伊鏗說我們問人生有何意義有何價值的問題並不是虛幻的。況且生活不是容易事。我們活着要勞動要犧牲。這種勞動犧牲是否值得？我們能否說生活是有價值的。或者用羅哀絲的話說，「生活之中有情感之衝動，有疑難，要勇敢，以批評的態度討

究其中的意義與含義的便是哲學。』（見所著近代哲學之精神第一講）。我們贊同倭伊鏗與羅哀絲的主張，認定生活問題，是哲學的中心問題。哲學家所探索的是人生之意義與價值的問題。這便是哲學。各人對於哲學的答案——他的哲學——便是他的生活觀。我們以為我們最好對於生活問題有相當的答案。

然而對於生活問題的臨時的隨便的解答，在彼時彼地亦是他的生活觀。但這種觀念，不能說是哲學。於是我們必須說明哲學與隨便的意見不同之點不可。柏拉圖的意見與智慧的分別，很可以幫我們的忙。我們平常用的概念，說的名辭，常是糊塗的。因此，哲學的一個作用便是分析概念。分析所得的是知識而不是意見。哲學決不是隨便的意見。

二 哲學的標準

哲學的標準或者說是試驗，是他的「合理」性。所謂「合理」性者，有下列幾種特徵，或者說是標準。第一個標準是於理上合得去，此理論之本身，必須合乎論理，成一論理的系統，無不貫串不整飭之弊。第二個標準是必須是對於全體的見解，是綜合的，可以解釋經驗的全部。第三個標準是要與日常的經驗相合。要合乎事實。哲學所對付的是事實。哲學的責任是要將經驗中各種事實連貫起來得到一種真的了解。然此非有標準不可。哲學便要預備這種標準。然而不是從實在全體着眼，便不能有標準。因為全體即是部分的標準。凡哲學理論能滿足此條件者，不能謂為合理。要合理的生活觀，才能告訴我們以生活的意義與價值。

三 理論與實行

抽象的說，哲學不過是理論。理論常被人看做無足重輕，以為與實行毫無關係。然而我們不能贊同這種主張。我們不承認理論與實行中間有不可逾越的鴻溝。英國學者繆爾海特 (Murhead) 在他的哲學與人生的講演上說，「理論的職分是使事實有生氣，使你自己知道自己的行為；；是解除疑難，是使你的知行合一。」理論使人能了解，能領會，能欣賞行為之意義與價值。理論與實行是一件事，理論是實行的理性方面。實行是理論的動作，是理論的現實。理論是對於實行上所得的經驗的批評與估價。美國教育哲學家慕亞 (E. C. Moore) 說假如沒有理論，則所謂實行，一定是盲目的動作，受他人的指揮——如習慣，權威，或偶然之事——而做的。無理性

之目的，無所謂理想亦無所謂計劃。對於已成之事亦無從判斷其價值。由此可見理論對於實行之重要。更可見理論與事實確爲一事，不可分離。哲學是人生的理論，但理論與實行，是不能分開的。我們要我們能過合理的生活，最好要有我們的哲學。

就我們討論的程序看，我們似乎已經見出生活與哲學的關係。現在我們不妨看歷史上的變遷是否受哲學的影響。歷史是人類過去的生活，質言之即過去的生活是否受哲學的影響。我們研究歷史的結果知道歷史的全部行歷除去物質條件的關係（這句話的意義是說歷史相當的受自然的，地理的，乃至生物的，經濟的環境之影響）是受理想支配的。歷史不僅是事實與年代的記載，亦不僅是少數大人物活動的敘述，

更不僅是記載政治家外交家的成功與失敗，即近代科學的歷史家所主張的自然史與社會史亦不能完全告訴我們以歷史行歷之意義。假如我們能換一種態度看歷史，將歷史看做過去人類的希望之成功或失敗，對於歷史便可得一種新見解。這種態度可名之曰哲學的態度。哲學的態度是將過去看作過去的前一段的未來。我們用這種態度看歷史便可以看出全部歷史是當時的特殊哲學的結果。希臘人的承認生活的觀念，調和的自由的理想是希臘生活的意義。羅馬人的秩序觀念是羅馬生活的特徵。中代所以能有統一的生活是基督教平等相愛的觀念的影響。出世哲學是黑暗時期的生活的秘密。文藝復興乃至於宗教革命都是人生态度變更的結果，而這種新態度是人文主義、個人主義、自由主義的哲學的影響。現代政治

生活社會生活又很受十八世紀哲學的影響。科學的發展將生活根本換了一種新面目。懷悌黑教授說得更清楚，他說科學發達根本上要對於自然有一種本能的信仰，相信事物有秩序，相信自然有秩序，否則科學竟不可能。（參閱懷悌黑著科學與近代世界第五頁。）這是西方的情形。在東方呢，印度人的歷史非在他們的宗教哲學的觀點下，不能明瞭其意義。中國人的生活更是處處受先秦諸子及以後思想家的影響。佛教的影響亦很清楚。（一種宗教背後根本上是一種生活哲學。）

我們其實祇要提出若干哲學家名字來，便可以知道哲學家對於生活的影響了。在西洋歷史上，柏拉圖、亞利士多德、普羅太奴、奧古斯丁、阿奎那斯、洛克、康德、盧梭，

或黑格耳，纔是創造歷史的，至少他們的重要也與亞歷山大大帝、該撒、拿破崙、華盛頓相等。由此可見哲學思想在歷史上確是人類活動的一種動力。

進一步說，一時代的哲學精神，正足以表現一時代人類對於人生問題求解決的努力。是一時代經驗的全部表現。每一時代有其特殊哲學，或者有許多不同的派別。答案雖因時而異，因地而異，而問題則一。有時因種種關係，此根本問題之表現不同，因此答案亦不同。生活既變遷不已，答案乃決不能一致。生活是動的，在動的行歷之中，表現特殊問題，於是具有特殊答案。哲學的演化正足以表明生活之演化。哲學使生活有意義，哲學指點生活的理想。此理想即為生活價值之標準。就此種觀點之下而言，我們可以說哲學是很實際

的，是與生活有密切關係的。

四 哲學與科學

在近代科學十分發達的時候，或者有人說我們現在可以用不着哲學了。科學不比哲學更着實麼？這種主張相信的人很多。因此我們要對於科學的目的，科學的方法，科學的內容加以研究。看我們能否完全脫離哲學。

科學和哲學一樣都是以經驗為研究的材料。這是我們承認的。但科學以觀察『事實』，分析『事實』為起點。科學的目的，是要解說這些『事實』。然後將這些解說歸納成原則。再將這些應用在事實上。祇要能解釋事實，實際上有效果，就算成功。

然而科學是中立的。科學非中立不可。既然是中立的便

不能解釋 (interpret) 人生之意義與價值，不能解釋人生經驗的全部。他的方法是分析的是實驗的。他的方法既是如此，所以科學祇能研究事實，而事實為經驗全部之部分。卡爾 (W. I. don Carr) 教授在他的新著 *Scientific approach to Philosophy* 上說科學與哲學之不同在態度。「哲學研究宇宙的實在時恆從全體的面面上着眼。所以哲學家眼光根本是綜合的，他的觀察根本是系統的。」哲學家從全體到部分，而在解釋部分時決不忘記全體。科學家研究部分却不當做部分，而認定部分有其實在，進而研究部分間的關係，所得者非系統的全體，而為不變的則律。哲學的所對是經驗的全體，而科學的所對是經驗的部分。從這一句話裏，似乎已經可以看出科學的限制來了。

前哈佛大學教授羅哀絲在他的「世界與個體」上分別事

實界與價值界之不同。他自己的名詞是「敘述的世界」與「評價的世界」。前者便是科學的領域，是研究部分的。後者是研究全體的，是領略并估量價值的，是哲學的領域。質言之，科學的興趣是世界是怎樣，而不能說應當是怎樣，那不是他的事。因此他不能對於人生的意義與價值，有答案。我們要答人生的價值與意義的問題，還要找哲學。

然而科學與哲學並不是衝突的。是相輔而行的。科學的成功哲學非顧到不可。第一層，科學是以假設為根據的。有的時候科學家竟忘記了他們的假設。有的時候，竟是不自覺的承認假設。科學有假設這句話不是隨便說的，全部科學發展史可以做這句話的論證。（請參閱懷悌黑科學與近代世界）。白爾脫科學之形上根據。亞利士多德形上學，及任何科

學史。哲學對於這種假設使下一番考察功夫，看這些假設是否靠得住。第二層，科學依照他的材料分成許多種不同的科學。在科學上老實說無所謂一般科學，都是各有各的材料各有各的問題的。各種科學間實在有一種連貫的要求。將各種科學的原則互相連貫起來，對於事物有一種統一的聯絡的了解了是哲學的責任。從前斯賓塞說哲學是科學之科學，這句話要在這種意義下纔有道理。哲學不是許多科學中之一種科學。不管科學發達到什麼田地，這種連貫工夫總是必須的。美國倭海阿大學雷登 (Leighton) 教授說科學家一旦研究本門科學的假設，研究自然律，研究自然律與本門科學的關係時，已經^是是哲學家了。第三層常有人說科學家問『爲什麼』，不知科學家問的是如何 (How)，而不能答覆『爲什麼』。關於此

點最好的解說是步丁 (J. H. Rodin) 教授新著的宇宙的演化的第一章。第四層，科學是中立的，人的幸福或憂患他不必問。道德責任問題亦不是他的事。然而科學的假設或科學的結果却要與人生適合。譬如科學的根據的因果說或定命說，便與個人負道德責任的話不相容。要將這種互相抵牾的情形除去，亦是哲學的責任。

哲學家要看到生活全體，他所對付的是價值界。哲學能夠，或者至少想要找出人生的意義與價值。哲學將我們從事實界帶進價值界。近來哲學上價值論的研究很發達，是一種好現象。

然而我們千萬不要誤會，以為事實界與價值界的分別是很呆板的，或者說是很清楚的。價值界與事實界原是一個世

界，不過是兩方面，從部分的方面看是事實界；從全體方面看是價值界。從分析的觀點看是事實界；從領會的評衡的觀點看是價值界。在論理上說部分有全體之含義，全體亦有部分之含義。

哲學家的責任既是解釋生活之意義與價值，我們便可以向哲學要求一種生活理想。哲學應當給我們一種價值論。告訴我們生活應當怎樣。使我們知道努力的方向。

從上面的討論我們或者可以下斷語說要生活活得值得，我們應當有一種好的哲學。我們活着是一件事實，哲學告訴我們如何能有理性的生活。有人說哲學家做的事是在黑屋中尋一黑貓而貓並不在的事，是勞而無功的，我們反對這種論調，認為哲學與生活確有密切的關係。

在現代生活下，哲學更有必要。現在的社會生活，分工極細，常有以部分為全體的危險。各種誤解、紛擾、衝突，都是從這種狹窄的人生觀上發生的。生活的各方面都缺少綜合精神。因此哲學更為必要。繆爾海特說，現代生活之分裂，差不多使哲學成爲一種必要。

五 哲學與教育

我們知道教育是生活最重要的一方面，教育之目的，從最廣義說是要求理想的個人生活與團體生活之實現。因此我們不能不進而研究哲學與教育的關係。

杜威博士說哲學是一般的教育理論。雷登教授說：「教育是應用哲學，是在活動中的哲學。」慕亞教授亦有與此相同的話，他說沒有教育哲學的教員猶如航海沒有指南針。在

思想史上世界最大的教育家如柏拉圖，如亞利士多德，如孔子，如孟子，如荀子，如洛克，如盧梭，如康德，他們的教育思想都是與他們的哲學分不開的。柏拉圖在共和國或法律兩書中的教育計劃，是以他的觀念說為根據的。亞利士多德在倫理學政治學兩書中的教育計劃是與他的政治論道德論分不開的，而他的政治論道德論又不過是他形上學的應用。孔子以其人格的惟心論為根據而有有教無類的教育觀。孟子主性善，為教育可能性立基礎，荀子主性惡而有教育必要的主張。洛克的教育觀以他的經驗論為根據，盧梭的教育思想純從自然主張的觀點上立論。康德的自由理想又純以「實際理性批導」為根據。歷史上這種例太多。但我們可以說教育真是「活動中的哲學」。

從一方面看，教育與哲學之關係，不如從前之密切。科學（尤其是心理學）發達或者是原因之一。因科學發達之故，教育家思為教育謀一科學的實驗的基礎。於是哲學與教育漸失去其直接之關係，幾乎以為可以不要哲學了。然而這種地位是否合宜呢？換言之，教育能否完全脫離哲學的關係呢？

我們對於前段所說的問題，似乎很容易答覆。假如我們承認教育是實現人生理想的方法或行歷，而我們對於哲學的要求又是要得到一種合理的理想，當然我們希望教育能有哲學的基礎。我們不妨再引雷登教授的話，改良社會生活的方法是改換人類之價值標準。而要達到這種目的，教育是惟一的方法。但規定價值是哲學的事。

賀恩 (Horne) 教授說教育是世界的行歷 (A World Process) 是生活在時間中之進化。(見所著教育哲學第八章) 從這種廣義的說法看，教育即是生活。說我們生活着即是我們不斷的有經驗。不斷的經驗實在即是不斷的學習。所以教育的範圍是與生活同其大小的。即就教育之狹義而言。(即對於兒童之系統的形式之訓導而言) 亦為生活全部經驗中最重要之一部分。這一部分人生經驗之意義與價值及其與全部生活之關係是極應當考察的問題。尤其是教育家的最大的問題。進一步說「教育的價值是以教育所陶鎔的理想做評衡的標準的。」然而這理想是哲學的。

現代社會學心理學發達的結果已經將教育造成一種科學。這兩種科學是教育科學的兩塊礎石。然而根據前面我們關

於科學與哲學的討論，教育科學祇能敘述或解剖教育的現象。是以事實界爲限的。教育科學可以給我們以一種支配教育行歷的方法。可以說明個人才能與社會需要的事實。然而却不能解釋此種科學與他種科學之關係而貢獻一種統一的綜合的了解。況且種種科學都有「假設」而這些「假設」有審查的必要，這都是哲學的責任。哲學對於教育的責任是要將教育經驗與人生經驗全部聯貫起來得到一種綜合的觀察，知道雙方的關係和前者在後者中的地位。

教育的範圍是生活。而生活有其各種不同的方面。生活的各方面有時有各種的要求。此各種要求或者互相衝突。此各種要求之綜合，實爲必要（請參閱克伯屈教授之教育哲學大綱）。這亦是教育哲學的責任之一。有的學者以此爲教育

哲學惟一之責任。

我們研究教育，我們有一非答覆不可的問題。即何謂教育的問題。從另一方面說教育何以必要。這確是開宗明義的緊要問題。我們討論完這些問題的結果，便將我們進入價值界中。況且教育是『目的的』行歷。既是有目的，試問目的安在？我們非有一目的不可，否則我們不能知道我們是向何方向前進以何者為目的地。赫胥黎曾說起有一馬車夫趕車，主人叫他趕快些，他不問到那裏去便拚命趕去。後來主人問他要趕到那裏去，他答道『先生！我不知道，然而我已趕得很快了』，我們決不願意教育也像這位馬車夫趕車雖快却不知道目的地。教育科學的確可以指點我們以達到『目的地』的方法，然而尋找『目的地』却是哲學的事。教育是求得現

在的和將來的最好的最可能的生活的行歷。

由此可見教育非求哲學幫忙不可。我們要問哲學要求解釋教育之意義與價值。教育非在一綜合的生活觀下無意義可言。教育以價值爲目的。而此種價值非以生活全體爲根據亦無意義。在教育的觀點下，必須有一『新社會』之理想，此新社會之生活在未實現前卽爲一種生活的理想。卽爲一種哲學。

六 教育哲學之問題

然而教育哲學的問題是什麼？羅孫克侖茲依照黑格耳的三分法，說教育哲學的問題是教育之性質之形式，與其限制。實驗主義的哲學家杜威博士以爲教育卽是生長，其作用在完成生活，而其性質爲社會的。杜威的研究法便與羅孫克侖

茲的不同。不過方法雖然不同，問題却是差不多的。據賀恩博士的意見，他以爲教育哲學是想要探討全部教育行歷在歷史上、理想上、實行上的意義。這差不多可以說是教育哲學的定義。麥克凡來爾(Mac Vannel)博士提出的三大類問題，亦於我們很有益處。

我們研究的結果，以爲教育哲學家應當對於下列六部分問題求答案。不過此六部分是一貫的，是有相互連貫性的。

第一 教育哲學要能解釋教育經驗的性質。要分析經驗，尤其要分析教育經驗。要知道教育經驗在人生中的地位及其與人生他方面的關係。教育何以爲生活所必需，對於生活有何作用？實言之是教育之意義安在？

第二 教育有幾千年的歷史，教育哲學要能告訴我們這

幾千年來的發展的意義。歷史的進行表現成功，表現過去經驗的演化，教育哲學要能說明此「演化」的意義，要說明此「演化」對於文化的貢獻（或者問究竟有無貢獻）。換言之，是想要探討出一種「教育史的哲學來」。

第三 教育有兩方面或者說兩種元素，即個人與其環境是。這一件根本事實，表現出教育哲學的一部分重要問題來。我們要問個人的天性如何，個人的理想是怎樣。第一個問題當然是教育是否可能的問題。換言之，個人是否有可教育性。天性與教育當然是很重要的問題。在研究這個問題的時候，應當看重生物學家與心理學家的研究，但他們的根本假設亦必須加以審查。譬如我們說人性本善或人性本惡，其實已經加上了道德的評價，這已經是哲學的事。個人想成何種

人——個人理想——正是教育哲學應當答覆的。個人如何取得知識也是要討論的。

第四 我們必須有一種社會理論。我們對於社會的性質必須有明確的了解，對於我們所要求的理想社會，亦必須有明瞭的觀念。對於此點教育社會學和其他社會科學都能幫我們的忙。教育社會學（和其他社會科學的學者）可以貢獻我們以一種應用於教育學之社會學的原則。不過他們未必能告訴我們理想社會應當怎樣。然而社會理想正是我們向前進行的目標。

第五 根據對於上列問題之答案，教育哲學應當告訴我們以教育之根本目的。應當建設一種教育價值論。教育之特殊目標與方針皆當以此教育價值論 (Theory of Educational Values)

爲根據。然後我們纔可以答覆「教育爲什麼」的問題。然後我們纔有評衡教育活動的標準。

第六 生活對於教育有種種要求，而此種種要求有時或互相衝突。如何而後可以調和適應此種衝突，亦是教育哲學家的問題。杜威以爲哲學根本是對付生活中的衝突的。克伯屈根據這句話，便以爲這是教育哲學的中心問題。我們以爲這未必是惟一的問題，不過確是很重要的。

由此可見教育哲學的責任是討論並研究（一）教育經驗之意義，（二）教育史的哲學，（三）個人之天性與理想，（四）社會之性質與理想，（五）教育理想與教育價值，（六）調和生活中各種對於教育的要求之衝突。這些問題的答案有根本的哲學的出發點。而這些答案必須有統一性。將此

種答案應用到各種特殊的教育問題上，便是教育的原則或原理。

這些問題是從前教育哲學家曾經設法答覆的，一部教育史一部教育思想史便是他們的成績的記載。

第二章 教育之分析

一 教育之性質

教育是一種行歷，教育是一種活動，這兩句話是大家都可以承認的。如其進一步問教育行歷與其他的行歷，教育活動與其他的活動有什麼分別？其特徵安在？就不大容易答覆了。也許比較有結果的方法，便是將『教育』一概念加以分析。

試分析教育的概念，則知此概念之中有六點應當注意：
（一）教育之兩端性，（二）變易，（三）受教育者有變易之可能性，（四）自覺的目標或理想，（五）適宜的工具，（六）組織與方法。

教育的行歷，必有兩端，一端是教師，一端是學生。一方面是教授，一方面是學習。一方面影響旁人，一方面是人影響。這種情狀，可謂之教育之兩端性。有教師沒有學生或有學生沒有教師，必不能構成教育的行歷。我們在遊戲場裏看見的搖板，很可以表明這種情形。搖板要兩頭都有人坐着，才能一上一下的搖着，否則無從搖起。這搖板的譬喻，不僅能說明教育之兩端性，更可以指明教育的意義。搖板的上下搖動是兩端的相互動作，教育應當是師生之間的相互動

作。一端過於用力，另一端便落空了。在教育上也是如此，如其太偏重教師，學生一端便落空了，太偏重學生教師又落空了。教育即如搖板，是兩端的相互動作。從前的教育太重教師的一端，現在似乎又有偏重學生一端的傾向，正當的教育也許應當是兩端之間的動的平衡。

但教育有一特點，教師的目的是希望將來學生可以用不著教師。最好的教育是自己教育。或者有人以為這句話與前段所說的兩端性有衝突，其實不然，自己教育自己學習，仍然是兩端的行歷。教育總是有教學兩方面的。

教育既是一兩端相互動作的行歷，——必包含變易的意思。教育是一種變易。個人受教育或是希望學得技能，或是取得知識，或是養成習慣，或是陶冶道德，都是要求變易。

教師教導學生亦是要影響學生，改變學生。教育根本是變易，是改變。說變易須先假定時間，可知教育是在真的時間內之行歷。

教育既是要求變易，必須假定（或承認）受教育者有變易之可能，或者說是有學習的能力。否則說不上教育。因此，也可以說教育總是一種發展。從一方面說，這是教育的根本假定，教育哲學的基本問題，否則教育失其意義。

個人在生活歷程之中，固然是不斷的取得經驗，即不斷的學習，亦可謂無時不受教育，然這是教育的最廣義。平常說某人沒有機會受教育，決不是說他從來沒有學習，一生沒有改變。這裏所謂教育是比較狹義的。教育的一個特徵就是有自覺的目標，要受教育者取得何種生活，而不是隨便胡亂

的學習。教育是有目的行歷，是有選擇的行歷。這是非承認不可的。教育假定或承認受教育者有受教育的可能性，在一目的或理想之下，改變受教育者的生活。從這一點看，教育的行歷就是完成某種目的的行歷。

教育家知道學生有受教育之可能性，又知道教育的目的，為完成其目的計，即不能不用相當的工具。工具之中最重要的即是知識。知識的作用是要使個人能滿意的對付他的環境需要。但各個人的環境不一定相同，教育又不能不一方面注意到共同的要求，一方面注意到個別的需要。這就引到課程問題上來了。

教育家為完成其教育的目的計，亦不能不有適當的組織。學校即是最重要的組織。亦不能不有適當的方法，學校的

教授即是最重要的方法。

由此可見，教育是一種兩端的行歷，在某種自覺的目的之下，有適當的工具，組織與方法，教師引導學生使他得到合適的發展。這並不是一個界說，祇是分析教育的含義的結論。

二 教育的各方面

許多教育家對於教育的解說，常常不能一致，其所以不能一致，大半是因為出發點不同，所根據的科學不同，而有不同的見解。有時亦因為所着重的問題不同，亦會得到不同的結論。

研究教育，當然要注重受教育的個人。個人是一生機體；個人有他的身體；個人自己覺得有心理生活，外面看他是

一行爲的單位；個人是社會的一分子。這就是幾種研究教育的出發點。申言之，研究教育可以從生物學出發，可以從心理學出發，可以從社會學出發。

在生物學的立場之下，個人是在他的環境之中求發展的一生機體。凡生機體都是一活動的中心。要求發展，但要發展必須能適應。適應是生物進化的一個原則。照現在生物學的研究，適應有兩方面，一是生機體適應環境，一是環境適應生機體。適應是生機體能發展的根本。將此概念應用到教育上，教育的目的即是適應生活環境，教育的內容即是教導學生以適應環境的種種技能與知識。設立學校所以訓練學生，使他能適應環境。

『遺傳與環境』，是生物學上的大問題，在教育上亦是

很重要的問題，有人注重遺傳，有人注重環境，顯然可以分爲兩派的教育思想。其實雙方都是重要的。現在生物學家，已大半承認遺傳與環境是不能分開的，所以教育家已大可不必各執一端了。

心理學與社會學是對於教育最有貢獻的兩門科學。教育的兩個重要問題是（一）問個人如何學習，在何種教學方法之下，學習最得力？（二）社會對於教育有什麼要求，要那種教育才能滿足社會的要求。這就是心理學與社會學的研究對象。心理學的貢獻在教學方法，社會學的貢獻在課程內容。

根據近來心理學的研究，在六點上大家的意見都相差不遠，差不多可以說是大家承認的。（一）不承認舊的功能心

理學，於是對於心能訓練與「學習移轉」的問題，不能不有一種新的答案。近來的心理學者常常是以「相同的分子」說，解釋學習的移轉，以為教育並不是訓練各種心能。（二）以刺激反應之說，解釋心理生活。心理的發展是了解並對付個人的環境。（三）了解興趣對於學習之關係，知道在教學上引起動機之必要。（四）根據思想的行歷，引用到教學行歷上，造成設計教學法一類的方法。（五）在種種證據之下，說明個人間的差異，知道各個人的稟賦與能力與需要不同，教育應當注意及此施以不同的教育。譬如道爾頓制「分化的課程」之類都是與這一點有關係的。（六）心理測驗與教育測驗是近來教育心理學最重要的貢獻之一，替教育找得一部分的客觀標準。

上面所說的六點，大部分是關於方法的。因此，心理學家常常從方法的立場上來研究教育，而忽略了其他方面。兒童中心的教育是近代教育的根本義。在這種傾向之下，要以兒童爲本位的教育，不能不研究兒童。可見教育心理學的發展是很自然的。同時純從這一方面看教育，也就與從其他方面看教育不同。

社會學是近來很發展的一門學科。從社會學的眼光看，教育就是替社會造就得力的分子，能參加社會生活的分子。在這種立場之下，教育的目的即是適應社會或社會效率或傳遞社會文化。教育的意義即是「社會化」。教育的內容即是根據社會的需要規定課程。在這種立場之下，其教育思想，又與心理學立場下的主張不同。近來的社會學對於教育思想

的貢獻有四點：（一）教育社會學的發展，確認教育的社會性。（二）知道個人與社會是分不開的，是一個行歷的兩方面。（三）了解社會活動之教育價值。（四）知道忽略社會方面的教育，是不完全的教育。

從生物學的、心理學的、社會學的立場研究教育都是有貢獻的。個人是一生機體，是一有心理生活的個體，是一社會分子。教育是要適應環境，是要能滿足心理需要，發展心理傾向；是要有社會效率，能參加社會生活。但教育的對象是整個的個人，各方面都要注重，從一種立場出發的，不是不對，而是不夠。

三 教育思想之趨勢

用幾個名辭來範圍現代的教育思想，實在是很容易引起

誤解的。教育思想常常是帶折衷的意味的。因此，在未介紹教育哲學的幾個重要的派別之前，先陳述教育思想的幾個重要的趨勢。既說是趨勢，就不是呆板的。

教育思想的比較重要的三種趨勢是（一）科學的趨勢，（二）社會的趨勢，（三）倫理的趨勢。

在科學的趨勢之下，一部份是自然科學的趨勢，一部分是心理學的趨勢。從另一方面說，在此種趨勢之下，有的學者是主張將各門科學加入課程。英國的斯賓塞，美國的愛略脫（Eliot）都是這一種趨勢的代表。有的學者是主張將科學研究的結果來解決一切教育問題，要用科學的方法和態度來對付教育問題。這些學者也有不承認教育有從哲學方面研究之必要的。現在科學的趨勢最注重實驗與測驗，祇要看近二十

年來實驗教育之發達，心理測驗與教育測驗之發達，教育統計之發達就可以見到科學的趨勢之盛。

科學的趨勢的來源是十七世紀的實在論。近百年來因為自然科學十分發達，於是科學的趨勢，很占勢力。一方面注重教育的內容——科學，一方面注重教育的方法。教育上的科學的趨勢可以說是自然科學家的教育觀。

社會的趨勢在現代教育思潮中，是很有力量的一派。最重要的代表是杜威博士。在此種趨勢之下，認定教育是社會的行歷，教育活動與社會需要之間有一種平行的現象，與相互的影響。教育須得滿足社會的要求。總得從社會的觀點去觀察教育。學校是一種社會組織，學校即是社會。教育一方面必須使個人具備實際參加社會生活各方面的能力與知識。

一方面要認清學校的社會作用。社會效率成爲這種趨勢的目的。

與社會的趨勢很有關係的是進化論的趨勢。認定教育是自覺的進化，學校是促進進化的機關。人類的進化卽在於社會生活之適應。故教育必須以社會之目的爲目的。

上面陳述的兩種主要的教育思想之趨勢，各有長處，亦各有限制。各門科學加入課程已經是事實，將科學方法應用到可以應用科學方法的問題上，必定得到圓滿的結果。科學的教育學對於教育方法的貢獻，已經不小，這是不能否認的。

倫理的趨勢也可以說是哲學的趨勢。這種趨勢比較的重教育理想與價值的研究。在一派人生哲學之下，提出一種

教育理想，以爲教育是實現圓滿的生活的行歷。教育的作用
是實現價值，——各方面的價值。學校卽是達到這種目的
的組織。德國新康德派的教育思想，很可以代表這種趨勢的一
方面。

四 教育哲學之派別

前面說的三種主要的教育思想之趨勢，可以相當的指示
教育哲學之派別。我們一方面分析現代哲學上的趨勢，（參
閱拙著現代哲學）一方面分析近來出版的教育哲學的著作，
與教育的活動可以知道近來的教育哲學可以分爲三個派別：
（一）自然主義，（二）實驗主義（三）惟心主義。這三派
都有很重要的著作，很重要的貢獻。對於教育哲學的問題，
都有相當的答案。農恩（T. Percy Nunn）的教育的材料與原理（Ed. 1914）

education: its Data and Principles) 最能代表自然主義，此與前面所說的科學的趨勢是一致的。杜威的平民主義與教育，波特的教育哲學大意，克伯屈的教育方法論最能代表實驗主義的教育哲學。此與前面所說的社會的趨勢，頗多相同之點，但社會的趨勢不能表現實驗主義的全部。魯斯克的教育與哲學，琴諦爾的教育改良論，雷登的個性與教育，霍恩的教育哲學很可以代表惟心論的教育哲學。前面所說的倫理的趨勢，亦可表示惟心論的一方面。自然主義著重科學理法之普遍應用，以爲教育不在例外。實驗主義著重實際生活與效率。惟心論著重人格之實現與文化之創造。

自然主義是極寬泛的一個名辭，其中很可以包括相反的主張。我們現在所謂自然主義，是從自然科學的立場解決教

育的問題的主張。要用自然科學的結論解釋教育的意義；以爲用實證的方法，卽可以建設完全的教育理論。這可以說是一派哲學的立場，而不一定是與教育上的實在論或自然主義有關係的。譬如盧梭是教育史上最重的自然主義者，但他的自然是對社會而言。倍斯泰羅齊主張自然發展，佛洛貝爾主張自然的活動，但他們的哲學根本是惟心論的。可見我們現在所說的自然主義是另有其確定的意義的。

自然主義與惟心論是相反的。自然主義者以爲科學可以解釋一切。惟心論却認爲科學有其限制，不以科學所解釋者爲止境，著重生活的精神方面。

實驗主義是近來極盛行的一派教育哲學。魯斯克有句話說得很好，他說實驗主義是聯合自然主義的方法與惟心論的

結論而成的，傑姆士、杜威、失勒的治學的態度，「祇是仿照地質學家生物學家的辦法」（傑姆士語）。可見實驗主義的自然主義的背景是很明顯的。所以從一方面說，現代的教育哲學祇有兩派，一派是實驗主義，一派是惟心論。教育本來是實際生活的行歷，可見實驗主義是對的。教育也是實現理想生活的行歷，可見惟心論也是對的。

要明瞭一派教育哲學的真相，最好是分析他背後的倫理學說。就前面所提到的三派學說而論，自然主義的倫理學說是快樂主義。以苦樂為行為之標準，以結果判斷善惡，以自然結果為道德教育的方法。實驗主義的倫理學說是一種社會的功利主義，以能否得滿意的適應為行為之標準，以社會效能判斷善惡，以實行道德行為為道德教育的方法。惟心論的

倫理學說是理性主義，以實現理性生活爲行爲之標準，以動機判斷善惡。贊成實驗主義的道德教育方法，但亦主張道德上的修養與訓練。

尋常對於個人有三種不同的看法，即所謂「自然的自我」，「社會的自我」，與「理性的自我」。自然主義者以爲人不過是「自然的自我」，以爲人僅僅是一生物學上所說的生機體，以爲個人是單個的，顆粒性的，教育就是在自然規律下的生長。實驗主義者知道個人不僅是「自然的自我」，更是社會之一員。教育須得使個人能適應社會生活，發展其「社會的自我」，惟心論者認個人是一生機體，是社會生活之一員，須得有自然的生長與社會的適應。認爲自然的規律不能支配個人全部，更要求「理性的自我」的實現。以爲人

類的文化，是人類精神的創造。在這一點上也可以看出三派的不同。

自然主義者還有與惟心論不同之點，自然主義的背後是定命論，而惟心者却以自由為教育的出發點，以自由為教育的目的，以自由活動為教育的方法。在這一點實驗主義者似乎與惟心論有一半的同意。但實驗主義者所見到的祇是社會的自由，並不是理性的自由。實驗主義是中途的一個歇腳的所在。

自然主義者如僅主張將自然科學加入課程，這已經是事實，我們也極端贊成。因為了解自然環境，利用自然對付自然環境，正是人類的大工作。教育的一個目標，正是如此。在中國一般生活，狀況之下，普及科學知識更是教育的責任。

。如其自然主義主張的是自然發展，（所謂自然是對「不自然」而言），我們亦很贊成。但如其自然主義以為機械的規律可以支配人生全部，我們就不敢贊同了。在嚴格的機械論之下，教育是不可能的。並且人類文化的創造——科學哲學、美術、宗教以至於社會組織——都不是純粹的自然則律所能解釋的。但人類的文化，從一方面說，正是教育的完成；從另一方面說，又正是教育的材料。至於研究教育的問題，要應用科學的方法，要採取科學的結論，這是對的。科學對於教育，尤其在教學歷程與測驗統計上，確有很大的貢獻，但同時也要顧到科學的限制。這是在第一章上已經討論過的

前一段的話雖然簡單但希望可以相當的表明對自然主義

的態度。至於對實驗主義與惟心論兩派的主張持什麼態度，等略為介紹杜威、琴諦爾，與雷登的意見之後再說。但我們現在可以說教育哲學必須要能聯合兩派的主張，構成一套新哲學不可。因為教育不能不注重實際的效果，亦不能不注重理想。

五 實驗主義——杜威

杜威是現代最重要最有影響的教育哲學家，他是實驗主義（或者說是惟用主義或工具主義）的代表。近年來出版的教育哲學的著作亦不少，但平民主義與教育還是其中最具有價值的一本書。

杜威的思想可以分爲三個階段。第一階段他是一位新康德派的惟心論者。第二階段他是一位工具主義者 (*Instrumenta-*

(Lash)，工具主義可以認為是實驗主義的一支派。在自然與經驗出版之後，他的自然主義的，行爲主義的態度很明顯，這可以說是第三階段。從一方面看，此三階段的遞嬗是很一貫的。

杜威的實驗主義的教育哲學是從他對於哲學的見解上引申出來的。他說哲學有改造之必要。哲學本來是解決實際生活裏發生的問題的。他的方法是發生的研究法（Genetic Method of Approach）。他在他一九二〇年出版的哲學之改造上說：

「哲學不是從理知的材料上發生的，是從社會的與情感的材料上發生的。……將來的哲學工作是使人能對於他們當時的社會上的與道德上的衝突得到明瞭的觀念。他的目的是在人力所能及的範圍內解決這種種衝突。」

將這種觀念應用到教育上，教育是哲學的實驗，哲學是教育的一般理論。教育哲學的作用即是解決教育上的衝突。

要研究杜威的教育哲學，最好先研究他的智慧論。杜威以爲智慧是人類進步的工具，他這種看法毫無神秘的意味，而是一種生物學的見地。智慧是人用來適應經驗的工具。思想並不是爲思想而思想的，是爲解決實際生活上所發生的問題而思想的。假如生活上毫無問題，各方面都得到滿足，就沒有思想的必要。思想不是對已成之實在，加以冥索，而是要解決困難。在這種看法之下，思想是工具，從前笛卡兒所謂「思想本質」乃至於「自我」「精神」這些概念都沒有意義了。價值也不是絕對的，價值祇是工具的價值。解決問題的價值。

爲求簡單起見，杜威的教育哲學的要點可以說是有以下幾條：

一、平民主義的生活是杜威教育哲學的一個根本觀念。平民主義的生活，是一種共同生活的方式，是解決生活衝突的一個動的標準。教育根本是而且應當是向平民主義的生活的道路。

二、教育根本是社會的行歷，教育要能滿足社會的要求，要能促進社會的進步。教育是一種社會的作用，是改良社會的方法，學校即是社會。

三、教育沒有不變的究竟的理想，教育的目的即是爲將來更能受教育。用克伯屈的話說，教育的目的是目的活動，而活動的目的是將來更能活動。

四、教育即是生活而不是生活的預備。學校內的活動應該與實在的生活打通。學生的學校生活應當即是實在的生活，要實際的參加社會生活而不是不自然的隔離的生活。兒童的教育即是兒童的正當生活 不是成人生活的預備。

五、教育不是傳授呆板的知識，知識是為生活的。學習是以行為而學習的 (Learning by doing) 教育的目的是『行』，學習的方法也是『行』。如其要學習平民主義的生活就得實行平民主義的生活。為知識而求知識的話是沒有意義的。

六、教育行歷須得充分的利用並促進有目的的活動。在這種看法之下，教學就不是機械的訓練與外面的壓迫，而是人生的指導。無目的的活動是盲目的，機械的。目的可以引導活動，可以規定目標，可以促進活動。在這種主張之下，

杜威對於「努力與興趣」的問題，得到一種解決。努力與興趣是相關的。有興趣才努力，努力才引起興趣。

七、教學須得根據思想的行歷。思想的歷程有五步，第一步是當前有經驗的情境。第二步是發見問題，引起思想。第三步是為解決這個問題起見，各方面搜集材料。第四步是在搜集相當材料之後，表現出種種解決的方案，整理出一系統的解決方案來。第五步是測驗這種解決方案是否可行。這就是所謂實驗的論理。設計教育法即是以此為根據的一個學習方案。

八、杜威承認個人間的差異，各人的能力不同，需要亦不同，應當有不同的教育。要人人有均等的教育機會能充分運用他的能力，取得有意義的經驗。同樣的課程對於不同的

學生有不同的意義。在學校工作上須要尊重兒童的個性。

以上八條，可以說杜威教育哲學的要點。現在這一派哲學的代表杜威以外，克伯屈與波特都是很重要的。

六 惟心主義——琴諦爾，雷登

琴諦爾是現代哲學界新惟心論的代表。他的教育改良論是近來的一部大著作。他以爲教育必須注意哲學的基礎，而最確當的基礎是新惟心論。你這一本書可以說全本是批評實在論與定命論而主張發展精神的教育哲學。他說惟心論者以爲「真的生活是人的自由創造。所以人的理想在生活裏應當常得到更圓滿的實現；要達到這種目的非推展人所特有的能力——思想——把捉自然，穿透自然，化爲他本身的材料不可」。教育要能「不斷的促進人的能力」，要努力求自我之

實現。教育根本要假定人的自由，教育才可能。在自由的前提之下，個人才能以「不止息的精神活動完成他的理想」。他說「沒有自由的學校，是沒有生命的學校」。教育是精神活動，而精神活動是以自由為條件的。教育的目的即是自由，教育本身即是精神的創化。

琴諦爾以為教育是統一的是整個的，不能像物件一般任意分析。而後者正是惟物的偏執。現在盛行的教育是零碎的教育。將整個的教育分成體育、智育、德育之類，再分析拆散下去，好像各有各的方法、內容、與結果似的。殊不知教育最不可少的就是他的精神的統一性。琴諦爾說：

「教育根本是道德的，決不可將教育限制在抽象的知識訓練的範圍之內。實在論的教育根本是惟物的，消滅

人的自由，壓迫人的人格，麻木他對於世界的精神性的自覺，結果使他的責任心亦麻木了。教授與教育之區別是惟物的人生觀與惟心的人生觀的區別。假如學校的目的是取得自由，就應當以統一為我們的目的。教育是自由的精神的轉變。」

雷登(J. A. Leighton)的個性與教育是最近出版的一本教育哲學。他也是一位惟心論者。但最好說是社會惟心論者。他的主張從一方面看，沒有琴諦爾澈底，但却比較與實驗主義接近。實驗主義的教育哲學的長處他都容納，然後在社會文化的立場下，重新建設一惟心的教育哲學。

『個性與教育』是『一平民主義的教育哲學』。平民主義的教育理想是要每一個兒童都得到完全的機會，實現他的

人格；要能發展，運用並享受他的根本的人類所同有的能力與特殊的傾向；爲社會之得力的分子。而人格之發展，根本是在社會生活裏完成的。人與物的分別是極重要的。教育之出發點在此。

雷登以爲人不僅是一動物的生機體。人是有思想、有記憶、能想像的。最重要的是人有分析與創造的心能。教育就是以此爲根據，要受教育者能取得一生活的計劃，這是學校的作用，至少學校應當預備基礎。一套生活的計劃卽是一套人生哲學，所以也可以說教育是要使受教育者能建設他的人生哲學。

真的教育的中心原則是自己教育。書本、實驗室、教學、學校都是工具，要使個人能以活潑的思想與行爲造成他的

界造成他的人生理想。這是一不斷的行歷，所以教育也是繼續的。

說真正的教育是自己教育，不是說現在有的教育可以不必必要。兒童確實需要指導。要引導使他的能力得到充分的發展，要使他能了解他的自然的與社會的環境。課程的編制與教學的方法亦必須注意到這一點。教育不是將許多對於他沒有意義的事實填到兒童的頭腦裏去，不是要兒童成爲『訓練得極好的鸚鵡』。是要他積極的、活動的參，加教育的行歷，使他能自動的滿足他各方面的需要，成爲一自己能作主的，能參加社會生活的完全人。

在這樣簡短的篇幅裏，實在不能詳細介紹杜威、琴諦爾與雷登的主張，不能詳細說明實驗主義與惟心論異同。爲明

瞭起見不如將兩派做一個簡單的比較。

就教育的目的論，實驗主義者不承認有最後的教育理想，以爲教育的目的的是爲使將來更能受教育。惟心論者以爲教育是手段或方法而不是目的本身。實現人格是教育的理想。就人生哲學論，實驗主義以實際生活、社會生活爲中心；惟心論以精神生活、文化生活爲中心。但要注意，兩者之間不一定是衝突的。就知識論說，實驗主義以爲凡有結果有效用的觀念是真的；惟心論以爲這不是一究竟的標準。前者以爲因爲此一觀念發生結果，有效用，所以是真的；後者以爲因爲此一觀念是真的，所以能發生結果，有效用。再就教育本身論，實驗主義以爲受教育者是一行爲的有機體，不斷的應付環境的刺激；惟心論以爲個人是一自由的人格。前者以爲

教育的行歷是使學生能適應生活，後者以爲教育是實現理想的生活的行歷。

教育是實際的活動，教育亦是實現理想的生活的途徑，凡真的教育必須要能顧到這兩方面。

第三章 人格惟心論與教育

一 人格的惟心論

用一兩句話代表思想原是不對的。不過爲免除人們誤解起見，爲便利起見，用一兩個字說明個人的思想，或者是可以原諒的一件事。

在哲學上我們比較的贊同一種人格的惟心論。就中國哲學說，儒家哲學便可以算做一種人格的惟心論。所謂惟心論

，在形上學上：存在是宇宙目的的不斷的完成。（請參閱羅哀絲世界與個人卷一第六七兩講）。在人生哲學上：最高的生活是理性生活，個人有創造的意志向理想努力這是智慧生活。所謂「人格的」是根據人格主義的哲學來的。一方面注重人格的精神性。認定人格是參加價值界的，人格是價值中心。一方面認宇宙全體為一不斷的有機的行歷，人在此行歷中有其特殊之位分。這種哲學趨勢與唯物主義是立於相反的地位的。不過他不但不不是不重實際生活；並且是極注重實際生活的，但同時是承認理想的存在的，即名之謂惟用的理想主義或具體的理想主義亦無不可。

在人格的惟心論之下最高的人生理想是人格實現，是理性生活之取得。人格實現即是自己意志之勝利，自己理想之

完成。但理想是超個人的，個人努力求這種理想之實現是行為的動力。人人有追求這種理想的義務，因為這正是他自己的目的。人格是人的最後的實在。人生是追求價值的行歷，祇有認定人格，人們的追求價值纔有意義——人生纔有意義。

或者有人批評人格主義，說人格主義是近於個人主義的。其實不然。何以呢，人格一觀念本來是「宇宙的」、社會的。祇有在生活之中，人格纔能實現。社會生活在個人之前的。人格的觀念實已超出社會個人的兩分說。沒有社會，沒有個人；個人非在社會生活裏，不能享受到完全的生活。

人格的惟心論以爲宇宙的行歷是在真的時間裏的不斷的活動；宇宙的行歷是宇宙理想之實現，是不斷的，是統一的

，是有機的。人格是價值的中心，種種價值，如真美善都因人格而始能實現。一切價值都是人格的。人格的惟心論的「無上命法」，是康德式的。人本身是目的，不能當做手段，人與「東西」不同。價值與事實應有區別。

我們的教育哲學便是人格惟心論對於教育之應用。換言之我們的教育哲學是這一種哲學裏引申出來的含義。

二 人生理想與教育理想

教育根本是實現理想的行歷。因為人爲要達到某種目的起見，纔向那一方面下教育的工夫。固然人自生至死，一輩子的生活，有無量數的種種各別的经验，這些經驗對於人都有教育的影響。不過我們現在所談的是指自覺的教育，是指想往好處走或想預備往好處走的教育而言（例如學校教育）

。所以我說教育根本是向理想的行歷。理想之好歹，理想之能否與生活全部相諧和，那另是一個問題。如其教育行歷有合理的理想，向此理想進行，教育就是理想主義的。

我們應當十二分注重教育理想，因為理想是極有價值的。教育理想是實際教育的南針。將來可以影響現在這一句話，或者有人說是不通，殊不知有理想時，將來的確影響現在；可能的確影響現實。我們不願意做盲人騎瞎馬夜半臨深池的事。我們要我們做的事有意義，而理想正是給我們的工作以意義的。我們的理想必是我們所有，所以理想亦在我們的可能的經驗之中。理想正是我們所要到的地方，正是我們的引導者。哈佛大學的勃列格斯說假如教育沒有理想不能算是實際的。又說『失去理想的人正如失去了生活之花』。理想

是預備實行計劃的第一步。有理想始有準程，始知所趨向。有些人在生活理想之外找教育理想，這是錯誤的。生活理想即是教育理想。教育原不過是社會爲實現人們的理想之故而設立的一種機關。教育根本是社會的行歷。從一方面看，教育生活不過是社會生活之一方面，但教育做的事却是全社會的事。從反面說，凡不能促進並適應社會生活的教育決不是適當的教育；所以 *Stroves* 說：『教育不過是由學校執行的一種行歷，分開成爲一種社會組織以實現人生的較高的價值與目的。……教育不能當做與生活全部隔離的行歷。』由此可見我們應當將生活理想做教育理想的基礎。

三 幾派人生哲學

哲學的目的是要去尋求人生之意義與價值；從全體上看

人的經驗有什麼意義。教育生活是人生的一部，教育經驗是人生全部經驗中之一部。所以教育哲學的目的便是要去尋求教育之意義與價值；看教育有什麼意義。教育哲學之重要在此。

前面說過教育理想即是人生理想；教育哲學須以人生哲學做基礎。我們現在不能夠詳細地研究各派的人生哲學，祇能將比較重要的幾派說一說，看那一派的話能夠顧到人生的全部，能夠給我們以一種合理的理解，能夠做我們教育哲學的出發點，能夠供給我們一種合理的切實的教育理想。——好做我們教育行歷的準程。

在思想史上比較重要的幾派人生哲學是快樂派、功利派、『至善派』（即柏拉圖派）、克己派（斯多亞派）、自然

派、惟用派（即實驗主義）、和理想派。

快樂派以個人快樂爲人生之目的爲人生行爲之動機。亞利士狄柏斯派，伊壁鳩魯派是西洋古代的快樂主義。前派以身體的快樂爲善，以爲須避免身體的苦痛。後派以爲心理方面的快樂能持久所以注重心理方面。到近代，霍布士與洛克都以個人的快樂爲行爲之原動力。邊沁、彌爾一派的功利主義亦有快樂主義的傾向，不過彌爾以爲快樂不僅以強烈性、持久性，量爲重要，質亦很重要。不提到質，快樂主義便立不住；提到質，快樂主義還是立不住。因爲一說到質，必定另外還有個質的標準。

功利派以爲人生行爲以「利」爲目的。其背後之根據爲一種快樂主義，以利害爲人類生活背後之兩大威權。人無時

不在計算利害，趨求功利。倫理上的目的是『最大多數的最大快樂』。不過什麼是功利，這標準確很難定。但功利派的學者，似乎以為這種大家承認的標準已經有了。

柏拉圖派的人生哲學是以他的觀念說為根據的。最高的觀念是『善的觀念』，即此便是一切善的行為的動力與目的。非能深思的人不能得到至善的觀念。得到善的觀念纔算達到人生的理想。道德生活是完全的生活。而這種完全的生活又不是人人可以得到的。他這種主張真是一種絕對說，不過這種理想，似乎已超出經驗之外。這是這一派的大缺點。但一種最後的人生理想，在經驗中可能實現的，是人生必須有的。

斯多亞派以為克己是人生行為的理想。最高的倫理觀念

是義務。受理性律支配的生活是好的生活。斯多亞派的主要之點就是責任心的觀念。將是什麼與應當怎樣分別得極清楚。所謂克己便是克制物欲服從理性。我們應當爲善而行善。這一派是與伊壁鳩魯派正相反的。他的危險是走入形式一途。

我們所謂自然派是那些否認人類有創造性而主張「歸於自然」的一派。這一派以爲「人之在天下，猶小石小木之在大山也」。最高的生活是自然生活。這一派根本上「人與物同視」。所以我們以爲這簡直是否認人生有理想，否認人生有價值。「歸於自然」既不可能，人亦未必真願意。不過在社會太重組織，人生太趨形式的時候，自然主義是很好的。現代的自然主義的主張，是「合於自然」。所謂「合於自然

「，即是用自然科學的則律來解釋人生。以爲人生亦全部受自然則律的支配。

前面所說的幾派都有相當的道理，不道似乎都有偏頗，不會顧到人生的全部。快樂是重要的，功利是重要的，不過這不能包括人生的全部。克己自制，服從理法是對的，不過人生的行歷是積極的，不僅是消極的，是充滿內容的，不是形式的。我們的確應當向至高之善努力，但此至高之善須是在經驗之中的：須是有實現的可能而不僅是抽象的。須是活動的，而不是靜止的，不自然的生活的確不適當，但人在宇宙亦有其特殊的本領。「人能弘道，非道弘人」。自然科學的規律不能支配人生全部。

現在比較有勢力的哲學之一，是惟用派（即實驗主義）

。惟用派根本上是一種認識論。惟用派的人生哲學便是將這些根本原則應用到人生行爲上的一種學說。惟用派很受功利派，哲學上實證派，與進化論的影響。

惟用派不承認有最後的目的、絕對的價值。行爲的目的
是此時此地的看得見的具體的目的，決不是抽象的玄妙不可測的理想或價值。凡令人能對付此時此地的問題的行爲便是
的當的行爲。手段與目的是不能分開的，好手段便是好目的
的一部分。人靠着智慧一步一步的對付生活上所發生的一個
一個的問題。對付得好，有結果就是好的，否則就是壞的。由
此可見惟用派的人生哲學是經驗的，具體的，相對的，注重
現時的，有結果的。在認識論上實驗主義者的真偽標準祇是
一個「用」字，在人生哲學上還是一個「用」字。善惡要看

結果是否滿意。

惟用主義有許多優點，亦有許多缺點。惟用派最重要的貢獻，在我們現在的問題上，是他們注重實際生活這一點。他們對歷來形式主義的人生哲學，下了一次猛烈的攻擊。他們的攻擊是對的。一件一件行爲應當顧到具體的結果，社會的影響，行爲的影響。

不過我以爲惟用主義與其說是一派建設的人生哲學，不如說是替人們日常生活裏種種活動找了一個考驗的標準。人們的生活應當顧到『社會效用』與自己利益。不過這種標準是相對的。至少『利益』，或『社會效用』亦另外要個標準纔行。現在此地的確重要，我們不應當爲將來太犧牲現在，但問題是現在此地如何能得到好的結果？何以知道這是好的

？說到這句話時，我們眼光已經看到將來了。

爲使我們得到惟用主義的好處計，最好將實驗主義分成兩方面。一是消極的惟用主義，一是積極的惟用主義。消極的惟用主義的主旨是凡不能應付生活的問題的，做去有壞結果的，不能有社會效用的，最好不做。這種說法亦可以說是批判的惟用主義，拿『效用』做考驗行爲的方法。我們應當注重實際生活，所以我們應當採取批評的惟用主義成消極的惟用主義。同時承認這是相對的；而且不過是標準之一。

惟用派非常之不贊成有絕對的理想，說起完全，說起統一，他們就搖頭。他們說一切都是生活上的一件一件的實際事情；不錯的，我們探索理想，的確是一件實際的活動。否則我們決不來白賣氣力。在這一點上我承認我是個惟用主義者

。我更完全承認，假如我們能找到我們所要的理想；這個理想之採取，與向這個理想的活動，一定要使我們生活上能發生實際的效果，有實際上的成功，經驗上可以徵驗，否則是一個沒有內容的空話，決不要他。

我們找理想的確要找實際上使我們能成功的，然而怎樣纔算成功？人生各種活動的確是實際的，然而爲什麼活動呢？惟用派注重社會這一點是確當的。生活理想根本是社會的，因爲『純粹的個人』是個抽象。理想可以使社會團結；理想是社會化的一個要素。理想是大家的。

四 人格實現與教育

惟用主義未必能給我們以一種人生理想，因而亦未必能給我們以一種教育理想。理想主義的哲學似乎可以給我們以

一種人生理想。從前的理想主義，偏重形式，常常說話離經驗太遠。這是錯誤的。生活理想應當是顧到生活全體的，應當是注重經驗的，應當是增加生活的快樂的，應當是能應付生活問題的，應當是顧到結果的。這正是現在的理想主義所注重的幾點。他很希望能採取各派的長處，給人們以一完全的生活理想。

理想主義背後是惟心論，差不多可以說惟心論即是理想主義。惟心論的教育哲學有兩個前提：一是承認生活行歷之有機性與統一性，承認生活是一有目的的「統一」。一是道德上自由的個人。生活行歷是與個個人有關係的。個人生活與生活全行歷是息息相通的，全體是部分的「統一」。生活是不斷的動的行歷，正在逐漸創造之中。個人有對於全體有

貢獻的可能，所以教育是可能的。教育是變（變好變壞另一問題），因為變是實在，所以教育可能。動的生活是教育必須有的一個前題。

同時要承認個人有自己決擇自己發展的能力，否則教育不可能。教員就不能幫助學生。因為「不可入性」是個人所以為個人之一特徵；假如個人沒有自己決擇自己發展（自動）的能方，如何能對於教育動境有反應。（用桑戴克動境反應說）。必先承認有「反應者」，纔可以有反應。

在這一種觀點之下，人是有自由的。假使不承認人有自由，便無所謂道德責任。既有自由，個人便可以有理想；再看這種理想是否對於生活行歷之全部有貢獻，即此便是善惡的標準，個人的理想要與生活行歷之進行和諧。個人的理想

即是全體生活的理想的部分化。全體生活的理想即是個個人生活理想之統一。此中有一有機的和諧。

生活的動的統一與個人的自由，是教育的兩個前提。

從人格惟心論的觀點上看，人格實現是生活的理想。所謂人格實現是個人對於全部生活價值的自由的完成。換言之，是完全的生活，是在生活各方面都能完全參與的生活。再換言之，凡能達到人格實現的人，即實現了完全的自由。人生的理想是完全的自由人。

有人批評說這種主張太偏重個人。這却要先問你對於個人是什麼見解？與社會隔絕的獨立的個人，是抽象的。假如世界上只有一個人，便根本無『你』『我』，『我』就根本是社會的自覺。原子式的個人主義是不對的。假如我們以為

個人是社會性的，當然要求人格實現非個人自己向善努力不可。個人努力是個人在生活裏的活動。在此活動之中即為全部生活的目的之完成。全部生活之目的便即個人活動之趨向；所有個人活動之動的統一體即是生活的全部行歷。全體之善即個人之善。在個人的活動與全生活行歷和諧時，即是人格實現的境界。理想是『善』，凡僅對於我個人為善的，不是真善。人格實現非參預生活各方面不能達到，不論是經濟生活，政治生活乃至於其他。人格實現亦可以說在生活各方面都得到自由。

或者有人批評說『人格實現』這種理想太呆板了，有倫理學上『完全』說(Perfection Theory)的意味。不是的，人格實現的理想是活動的不是靜止的；是不斷的努力。因為社會生

活變動無已，個人需要與希望亦變動無已，如何能是靜止的。『人格實現』的理想是不斷的向理想的努力，是不斷的『生活奮鬥』，是不斷的取得自由，是不斷的使生活更加豐富。

簡單言之，人格實現的意義是『人』的完全的，自由的，諧和的發展。是認『人』做『人』，要人人都做個完全人的理想。

假如我們承認人格實現是人生理想，當然就是我們的教育理想。教育是幫助人實現人的理想的行歷。柏拉圖在法律 (Laws) 上亦說教員的職分是幫助兒童達到生活的理想。

五 自由之分析

人格實現的生活是自由生活。教育的目的是自由——在

生活各方面的自由。自由不是個人的，社會與個人間有一種有機的諧和。盧梭的愛米耳並不會真得到自由；亞利士多慮心目中的自由是帶有社會性的自由。笛卡兒的『我思故我存』是抽象的；古雷 (Cooley) 的『我們思故我存』是實在的。人是社會的，自由是社會的。

自由是教育的理想。我們現在應當進一步對自由這觀念加以分析。我們對於自由的分析可以從兩方面研究：一是研究自由之『本性』，一是研究自由的作用，換言之，從靜動兩方面去分析。

從前盧梭說：『人生來是自由的，但無處不受束縛』。其實與其這樣說，還不如說『人生出來便有許多束縛，但無處不是努力取得自由』。從個人看，固然是如此；從全部歷

史看，更可以說是如此。

實現自由之努力有兩方面：消極方面為解放，積極方面為實現與創造。

我們想來大家都聽見過倍根的四種偶像的說。這些偶像實在是自由的束縛。倍根的四種偶像是部族的偶像，洞穴的偶像，市場的偶像，和劇場的偶像。倍根是要我們從偏執，習慣，以及其他束縛裏求解放。

束縛下的生活，當然不是自由自主的生活。不能自由自主的生活是物的生活。亦可以說祇有生長，沒有生活。我以為要取得自由應當解除四種束縛。這四種束縛與倍根所說的不同，但亦可以互相參證。第一要解除物質自然的束縛。人是一個生物體，當然受生物自然律的支配；不過人不僅是個

生物體；更是道德的自主體，在價值界裏人不受自然律的支配。自然律不能支配人格，人應當打破物的束縛。第二我們要解除外面的權威的束縛，不管是宗教的、政法的、經濟的，乃至於其他的外面的束縛。在歷史上看宗教革命是合理的，因為這是從宗教權威的解放。法國革命、美國革命、俄國革命是合理的，因為這是政治權威的解放；勞動運動是合理的，因為這是求經濟上的解放。人格是目的，不是手段，不應當做權威的奴隸。教育至少要使受教育者不盲從權威，更要有能力有意志要解除權威的束縛。第三要解除思想上的束縛。我們不能做過去的奴隸。凡未經理知審查過的，不能隨便遵從。思想是為生活的，我們不能拿現在的生活去湊合過去的思想。第四要解除欲念的束縛。

解除束縛是取得自由的消極方面。束縛的解除是以「自覺」為基本條件的。否則既不知束縛之為束縛，還說什麼解放。從教育方面說，自覺是解放的預備。但求得解放是要力量的，所以教育應當先使受教育者知道不合理的束縛之所在，再引導他使他有取得自由的能力。凡足為這種取得自由的阻礙的都是不對的。其以權威教育代自由教育的亦是不對的。教育至少是要使人人有理性的覺悟，解除束縛；假如在教育另外加以一種權威的束縛的，那不是教育，而是工廠裏的製造。理性與權威的爭持，理性是應當得勝的。

然而解放不過是消極的。自由更有他的積極方面。積極的自由可以從兩面說，一是價值的實現——生活的價值，如真美善是。自由是創造價值的努力。這是從個人方面看的。

從社會生活看便是文化的完成。我能努力實現我的理想，我是自由的；我的活動能對於文化有貢獻，我是自由的。「我在創造的時候，我是自由的。」(M. P. Follet)

由此可見價值的實現即是文化的創造。兩件事是一件事。不過這不是人家的事而是自己的事，自由是努力得來的。並且自由決不是一種靜止的境界，是不斷的努力。可見教育實在是不斷的行歷。

要做人必要取得自由。要取得自由必須要解除種種束縛，創造文化。從前黑格耳說歷史是自由的發展(Unfolding)，在我們所說的意義之下，他這句話是對的。

英國現代著名的政治學者拉斯基(Laske)為政治上的自由下了一個定義，他說「在國家事務上能活動的能力是政治的

自由。』(A Grammar of Politics. P. 146)。我們做照他的意思便可以說凡在生活各方面都能有自覺的活動的是自由。但此自覺的活動的能力必須有三個條件。一是沒有束縛；二是自知；三是適當的工具或使用工具的能力。

各方面有束縛的生活決不是自由的生活。這種束縛亦許是身體上的，亦許是社會的，亦許是經濟的。如何能解除這些束縛呢？答案是各種教育——體育，職業教育，文化教育……。有特殊的束縛的，便有特殊的教育。教育是解除束縛的。

有許多教育學者說教育是養成新的好習慣，其實他們是要打破舊的壞習慣。我們差不多可以說習慣占領了我們的活動以後，我們的生活是不自由的。盧梭康德和我們有一樣的

主張。盧梭說小孩祇應一種習慣，就是不要習慣的習慣。康德亦說人習慣愈多愈不自由。

第二自由的生活必須要能自知。自己知道自己要怎樣。換言之，必須有個目的，有個理想，自己對於自己有個一生活動的計畫。僅僅沒有束縛，而你不知道你要什麼，那是空的。教育恰是自知的必要法門。（了解受教育者之能量與能力亦是教育上極重要的事。）

第三要取得自由必須要有工具。各種方法，技能，科學，組織，制度都是工具。比方說有人要用國文發表他的意見，他非學習國文不可；國文便是工具。「工欲善其事，必先利其器」。工具是必須的。因為要取得政治上的自由，所以有國家；因為要取得經濟上的自由，所以有經濟組織；推而

至於要有說話的自由，所以要有文字……。工具是手段；沒有合宜的手段是不達到目的的。教育的作用是爲人們預備工具和使用工具的能力。從識字起到大學的複雜的科學從一方面說都是預備工具。

根據我們上面的研究，似乎我們已經可以知道教育的作用。第一層我們要解放，必須先要知道那些束縛的內容和性質，所以受教育者先要有一種了解。同時我們應當使受教育者能夠參加社會生活，促進社會生活。使他在社會生活各方面都能有滿意的適應與創造的貢獻。現代教育心理學和兒童研究告訴我們說個人間的差異很大。我們爲使兒童得到自由生活計，應當研究兒童的能量與能力，和他的需要。凡不能引導兒童本性使之自然發展；不能滿足兒童需要的教育不是

自由教育，不能使兒童得到自由，而自由根本是要在社會生活裏取得的。

解除種種束縛使受教育者能取得自由，祇要是教育家所能做的事，便應當做。為受教育者預備適當的，沒有束縛的環境，亦是教育分內事。教育要為受教育者預備取得自由的工具，和使用現有的工具，乃至於創造將來的工具的能力。這正是 Brewer 教授所謂指導。教育家的責任便是指導。指導受教育者使他們得到自由。

附錄

教育哲學綱目

壹 人格與教育

一 緒論

- 二 教育之形上學的基礎——個人與宇宙
- 三 教育之知識論的基礎——知識與經驗
- 四 教育之倫理學的基礎——人格與理性生活
- 五 自由為教育理想
- 貳 自由與教育
- 六 個人發展與教育
- 七 個人發展與社會環境
- 八 社會進步與教育
- 九 教育與民主生活
- 十 教育與國家
- 叁 學校與教育
- 十一 學校，學生，與教師

- 十二 教授與學習
- 十三 課程與科目價值
- 十四 教育之階段與方面
- 十五 教育制度，教育行政與教育經費
- 十六 結論與提議

ABC叢書目錄

文藝部

國學組

文字學ABC一册 平裝五角
精裝六角

暨南大學文科教授胡橫安著

修辭學ABC一册 平裝五角
精裝六角

復旦大學中國文學系主任陳望道著

詩歌學ABC一册 平裝五角
精裝六角

暨南大學文科主任胡懷琛著

詩經學ABC一册 平裝五角
精裝六角

南開大學教授金公亮著

元劇研究ABC 上册 平裝五角
下册 精裝六角

元曲專家吳瞿安著

文法解剖ABC一册 平裝五角
精裝六角

郭步陶著

文體論ABC一册 平裝五角
精裝六角

顧燮丞著

中國文學ABC一册 平裝五角
精裝六角

劉麟生著

文學組

文藝論ABC一册 平裝五角
精裝六角

前暨南大學文科主任夏丏尊著

文藝批評ABC一册 平裝五角
精裝六角

復旦大學教授傅東華著

文化評價ABC一册 平裝五角
裝裝六角

巴黎大學碩士葉法無著

詩歌原理ABC一册 平裝五角
精裝六角

復旦大學教授傅東華著

小說研究ABC一册 平裝五角
精裝六角

文學批評家玄珠著

農民文學ABC一册 平裝五角
精裝六角

復旦大學教授謝六逸著

兒童文學ABC一册 平裝五角
精裝六角

小說月報編輯徐調孚著

西洋文學組

希羅文學ABC一册 平裝五角
精裝六角

南歐文學專家曾孟樸著

英國文學ABC 上册 平裝五角
精裝六角

真美善雜誌編輯曾虛白著

美國文學ABC一册 平裝五角
精裝六角

真美善雜誌編輯曾虛白著

德國文學ABC一册 平裝五角
精裝六角

大學院秘書李金髮著

法國文學ABC一册 平裝五角
精裝六角

南歐文學專家曾孟樸著

俄國文學ABC一册 平裝五角
精裝六角

文學士泉漳中學教授汪倜然著

近代文學ABC一册 平裝五角
精裝六角

文學家吳雲著

騎士文學ABC一册 平裝五角
精裝六角

文學批評家玄珠著

神話組

神話學ABC一册 平裝五角
精裝六角

復旦大學教授謝六逸著

童話學ABC一册 平裝五角
精裝六角

趙景深著

中國神話研究ABC 上冊 平裝五角
下冊 精裝六角

文學批評家玄珠著

希臘神話ABC一册 平裝五角
精裝六角

文學士泉漳中學教授汪倜然著

藝術組

藝術論ABC一册 平裝五角
精裝六角

復旦大學中國文學主任陳望道著

戲劇學 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

留美戲劇家洪深著

獨幕劇 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

文學十蔡慕暉著

歌劇 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

音樂家張若谷著

音樂樂 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

音樂家張若谷著

國畫 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

名畫家朱應鵬著

洋畫 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

名洋畫家陳抱一著

圖案畫 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

中華藝術大學教授陳之佛著

構圖法 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

上海美術專門學校教授豐子愷著

新聞學組

報學 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

時事新報總編輯潘公弼著

政治經濟部

政法組

法律學ABC一册

平裝五角
精裝六角

朱采真著

政治學ABC一册

平裝五角
精裝六角

朱采真著

中山政治ABC一册

平裝五角
精裝六角

朱采真著

國際政治ABC一册

平裝五角
精裝六角

巴黎大學吳頌皋著

國際法ABC一册

平裝五角
精裝六角

朱采真著

外交ABC一册

平裝五角
精裝六角

浙江反省院教授常書林著

黨

義ABC一册

平裝五角
精裝六角

世界書局編輯朱翊新著

市政組

都市論ABC一册

平裝五角
精裝六角

工學士楊哲明著

市政計劃ABC一册

平裝五角
精裝六角

工學士楊哲明著

市政管理ABC一册

平裝五角
精裝六角

工學士楊哲明著

市政工程ABC一册

平裝五角
精裝六角

工學士楊哲明著

經濟組

經濟學ABC一冊

平裝五角
精裝六角

經濟學博士李權時著

財政學ABC一冊

平裝五角
精裝六角

經濟學博士李權時著

貨幣學ABC一冊

平裝五角
精裝六角

德國柏林大學沈藻堉著

統計學ABC一冊

平裝五角
精裝六角

社會學學士蔡毓聰著

審計學ABC一冊

平裝五角
精裝六角

鄭行巽著

分配論ABC一冊

平裝五角
精裝六角

法政大學教授殷壽光著

農業合作ABC一冊

平裝五角
精裝六角

法政大學教授王世穎著

信用合作ABC一冊

平裝五角
精裝六角

侯厚培著

生活進化史ABC一冊

平裝五角
精裝六角

勞動大學教授劉叔琴著

商業組

商業經營ABC一冊

平裝五角
精裝六角

明治大學商學士沈長明著

工商管理ABC一册 平裝五角
精裝六角

復旦大學商學士張家泰著

廣告學ABC一册 平裝五角
精裝六角

復旦大學商學士蒯世勳著

售貨術ABC一册 平裝五角
精裝六角

復旦大學商學士張家泰著

銀行學ABC一册 平裝五角
精裝六角

復旦大學商學士蒯世勳著

保險學ABC一册 平裝五角
精裝六角

張伯箴著

社會組

社會學ABC一册 平裝五角
精裝六角

社會學博士孫本文著

社會思想史ABC一册 平裝五角
精裝六角

法政大學教授徐逸樵著

人口論ABC一册 平裝五角
精裝六角

社會學博士孫本文著

人類學ABC一册 平裝五角
精裝六角

巴黎大學學士馬宗融著

優生學ABC一册 平裝五角
精裝六角

日本帝國大學學士華汝成著

犯罪學ABC一册 平裝五角
精裝六角

留美社會學碩士應成一著

婦女運動ABC 一册 平裝五角
精裝六角

湯彬華女士著

家族制度ABC 一册 平裝五角
精裝六角

高希聖著

哲 學 部

哲 學 組

哲 學ABC 一册 平裝五角
精裝六角

前時事新報主筆張東蓀著

西洋哲學ABC 一册 平裝五角
精裝六角

廣學會編輯謝頌羔著

宗 教 學ABC 一册 平裝五角
精裝六角

廣學會編輯謝頌羔著

精神分析學ABC 一册 平裝五角
精裝六角

前時事新報主筆張東蓀著

人 生 觀ABC 一册 平裝五角
精裝六角

前時事新報主筆張東蓀著

相 對 論ABC 一册 平裝五角
精裝六角

王剛森著

論 理 學ABC 一册 平裝五角
精裝六角

前紹興女師校長朱兆萃著

倫理問題ABC 一册 平裝五角
精裝六角

巴黎大學碩士葉法無著

中國倫理思想 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

嶺南大學哲學教授謝扶雅著

戀愛論 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

郭真著

教育史地部

教育組

教育學 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

米西根大學碩士黃梁就明著

教育史 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

李浩青著

藝術教育 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

美術專門學校教授豐子愷著

職業教育 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

中華職業教育社潘文安著

小學行政 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

世界書局編輯魏冰心著

各科教學 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

世界書局編輯所長范雲六著

教育測驗 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

世界書局編輯朱翊新著

教育心理學 A B C 一册 平裝五角
精裝六角

前紹興女師校長朱兆萃著

圖書館學ABC一册

平裝五角
精裝六角

復旦大學圖書館主任沈學植著

體育組

田徑賽ABC一册

平裝五角
精裝六角

時事新報編輯蔣湘青著

演說學組

演說學ABC一册

平裝五角
精裝六角

復旦大學文科主任余楠秋著

辯論術ABC一册

平裝五角
精裝六角

世界書局編輯陸東平著

史地組

進化論ABC一册

平裝五角
精裝六角

張慰宗著

東洋史ABC一册

平裝五角
精裝六角

文學家傅彥長著

西洋史ABC一册

平裝五角
精裝六角

文學家傅彥長著

日本史ABC一册

平裝五角
精裝六角

北平女高師教授李宗武著

人文地理ABC一册

平裝五角
精裝六角

北平女高師教授李宗武著

科學部

自然地理ABC一册

平裝五角
精裝六角

淮安中學校長王益厓著

海洋學ABC一册

平裝五角
精裝六角

淮安中學校長王益厓著

自然科學組

心理學ABC一册

平裝五角
精裝六角

復旦心理學院實驗中學主任郭任遠著

變態心理學ABC一册

平裝五角
精裝六角

心理學學士黃維榮著

衛生學組

衛生學ABC一册

平裝五角
精裝六角

沈霽春著劉清風博士校訂

性學ABC一册

平裝五角
精裝六角

南洋大學學監柴福沅著

應用科學組

科學論ABC一册

平裝五角
精裝六角

北大理學士王剛森著

電學ABC一册

平裝五角
精裝六角

北大理學士王剛森著

攝影學 A B C 一册
平裝五角
精裝六角

化學教師吳靜山著

測量術 A B C 一册
平裝五角
精裝六角

東南大學理學士姚國珣著

工程學組

道路學 A B C 一册
平裝五角
精裝六角

工學士楊哲明著

鐵路學 A B C 一册
平裝五角
精裝六角

工學士楊傳時著

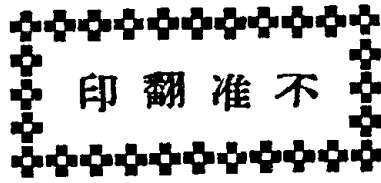
附告

本叢書的書目是沒有限制的
隨時加編隨時發表

中華民國十八年八月出版

教育哲學 A B C (全一冊)

〔平裝五角 精裝六角〕
(外埠酌加郵費匯費)



著者 瞿世英

出版者 ABC叢書社

印刷者 世界書局

發行者 世界書局

發行所 上海四馬路 世界書局

