

中華郵政掛號認爲新聞紙類

本期目次

評論

國際教育調查團建議改革教育方案之我見

和民衆教育家討論討論民衆教育的意義

著述

重新估定新教育的理論與實施的價值

農村運動與農村教育運動的關係

來稿

精神科學派的哲學及教育學說

獻給不出名的教書先生們

吳家鎮

傅蔭琛

吳俊升

傅蔭琛

傅蔭琛

趙青譽

趙青譽

趙燕亭

編輯通信處

北平

國立北京大學教育學系轉

明日社

定報及接洽廣告通信處

北平東城王府井大街

立達書局

電話東局三二五八

中華民國廿二年二月十六日出版

第一卷

第三  
四期

# 明日之教育

——初一與十六出版——

本刊編者多於年前赴滬出席中國教育學會  
無暇作稿又值寒假與舊歷年關手民休息諸  
事停頓以致二卷三期未能按期出版致使

讀者諸君懸望不勝抱歉之至二卷四期亦急  
待付印因時間關係特將兩期合刊爲此聲明

尙希

諒察

編者

蕭恩承博士著

## 中國近代教育史

既可作史料看

復可作英文讀

洋裝一鉅冊定價二元五角

國立北京大學出版部發行

### 評 論

## 國際教育調查團建議改革教育方案之我

見

吳家鎮

國際教育調查團建議改革我國教育初步方案，據作者所知，已有兩處，廣為介紹：

(1) 申報 二十二年十二月二十日題為：『國聯教育考察團建議改革中國教育之初步方案』

(2) 明日之教育 第二卷第一期題為：『國聯教育調查團調查中國教育結論與改革初步的建設——劉吳卓生』

此外尙聞教育部，已將該報告書完全譯出，交由商務，中華等書局出版。惟吾人未得拜讀，其詳不可得而聞。

茲姑將申報與明日之教育所譯述者，以為藍本，而為研究批評之資料焉。該報告書結論所分項目，共為五大種如次：

第一 一種有效率的教育行政介紹現代教育，管理現代教育。

(甲) 鞏固教育部長之權威與力量。

(1) 擴大教育部工作的範圍，及其用人任職。

(2) 各部分與教育有關係之人士，須襄助教育部長。

(乙) 統一教育行政。

中央教育部，各省教育廳，各市縣教育局，須呵成一

氣，臂之使指。高等教育，須為教育部管轄；中等教育，須為教育廳管轄；初等教育，須為市縣教育局管轄。

第二 一種有效率的教員職業。

1 師資訓練，必須改造。

2 各級教員薪俸，應明白規定。

第三 一種有效率的學校制度。

(甲) 初等教育，必須為強迫的。

(1) 應以六年，為義務教育之目的。

(2) 教育部內，應設初等教育一司。

(乙) 中等教育，除預備升學後，應含有職業教育與師範教育之兩種性質。

(丙) 高等教育，應重質不重量。

(1) 現在公私立大學太多。

(2) 以後私立大學與學院請求立案時，不合規程，應予駁

斥。

第四 一種有效率的教學方法。

(甲) 對於課程本身，應予以注意。

(乙) 少依賴課本，多注重試驗與實行的工作。

(丙) 科學的術語，須予以規定。

(丁) 各種儀器，亟應設廠自造。

第五 首要的急務。

(甲) 須派遣教育專家，考察歐洲教育。

(乙) 須派遣教育專家，赴歐研究教科書課程等。

(丙) 須舉辦教育調查及文盲剷除工作，以為實施強迫教育之準備。

(丁) 設立高等教育委員會，為改造高等教育計畫。

(戊) 科學術語，亟須確定。

吾人欲探究此等報告書結論之如何，須先研究此次國際教育調查團團員之資格與其動機。據報紙所載：

(1) 兩人為教育行政官吏，如(a)柏克氏，(b)法樂斯基氏，

(2) 兩人為大學教授。如(1)郎吉梵氏，(2)明尼氏

則其學識淵博，經驗豐富，固無論矣。至於來華考察之動機，係出於我國政府之請求；既非「不速之客」，更非「往來之白丁」，則其態度誠懇，措詞允當，意見確切，可想而知矣。而作者尚欲撰文以論之，寧不為多事？不過「他山之石，可以攻錯」，使其言而善也，則吾人可採而用之，執而行之。然而「子歸而求之，有餘師」，若其言而未合也，則吾人可舍而棄之，糾而正之。所謂「舜之教人射，必至於殺，學者亦必至於殺」。殺者也，即合於本國情形，民衆心理，社會需要，教育原理是也。既不欲攘夷秋而算諸夏，復不必唱高調而遠事實。則探究討論之舉。固為研究教育者所當為，亦為講授教育者所應為。

災梨禍棗之譏。或可免乎！

第一條 所謂有效率的教育行政，則在介紹現代教育，管理現代教育。究竟現代教育，將何所指？當不外乎「新教育」，「新興教育」，「二十世紀的教育」，「進步的教育」，「科學的教育化」等之意義。據教育家之研究，「新」，「新興」，「二十世紀」，「進步的」，「科學化的」教育，又不外乎左列之原則。

#### [甲種]

(1) 自由(2) 創作(3) 自動(4) 興趣(5) 自我表現(6) 人格陶冶與社會協調。

#### [乙種]

(1) 發展整個兒童。  
(2) 具備適宜環境。  
(3) 發展個性。  
(4) 注重自動。

#### [丙種]

(1) 健康(2) 學本於作(3) 自由(4) 適應個性(5) 培植羣性(6) 創造的發表(7) 學習工具的嫻練(8) 課業興趣化(9) 廢除記分法及考試制(10) 教師處於指導地位。

而德可樂利氏 De Croy 竟列舉三十五項，可謂現代教育之「洋洋大觀」矣。誠然，我國之教育，若再不合於「現代」，便是「開倒車」，「走歪路」，「入於幽谷」，「墜於

九酒」。不過所謂「合於現代」，應含有兩種解釋：

(1) 在採取歐美各國之長，以醫我國之短。

(2) 在適合本國國情，社會需要。

前者重在對外，後者重對內。閉門造車固不可，西子捧心尤不宜，則教育改革云者，在根據本國國情及需要之後，採用歐美之良法美意，而加以損益取捨之可耳。惟吾人有所不滿者，揣該報告書之用意，祇言及歐洲，而撇開美國。固然，彼等皆為歐洲各國之教育行政家與夫教育學家，心目中似知有歐洲之教育，而無美國之教育；知有歐洲之教育，而無中國之教育。易言之，即知歐洲教育之有價值，而忘却了美國教育，知歐洲教育之有好處，而忽略了中國教育之改革，所謂「目足以察私毫之末，而不見與薪」是也。居嘗謂過去之教育，以德國為第一。現在之教育，以美國為第一；將來之教育，以俄國為第一；今姑放棄俄國，單言歐美之教育。則歐洲之教育，位居前輩，而近於保守；美國教育，位居後輩，而近於進取。讀者疑吾言乎？試舉左列二事，以為比較。

(甲) 新教育方法或教學方面

(1) 歐洲有……(1) 蒙鐵梭利法 (2) 德可樂利法 (3) 哈沃

制 (4) 綜合教學法 (5) 露天學校。

(2) 美國有……(1) 設計教學法 (2) 道爾頓制 (3) 葛雷制

(4) 溫納特卡制 (5) 志願教學法 (6)

社會化教學法。

(乙) 班級改良方法

(1) 歐洲有……(1) 孟漢姆制 (2) 雙軌制 (3) 丹麥

制

(2) 美國有……(1) 巴達維亞制 (2) 包白洛制 (個人升級

(3) 巴巴拉制 (圓周制) (4) 彈性

制 (哈里斯制) (5) 伯脫蘭制 (6) 伊利

沙伯制 (7) 渥載保制 (8) 北屯卓制

(9) 集中編制法 (10) 學習輔導制 (11)

課程深淺制 (12) 第屆勞特制 (13) 巴鐵

木制。

此次調查團員之中，竟無美國人參與其間，故其結論所主張，必須派專員赴歐洲考察教育。考其用意，當不出乎三種：

(1) 歐洲為教育之先輩，實有詳細考察，徹底了解之必要。

(2) 美國為教育之後輩，方法雖新穎，而學理則膚淺；實驗雖多端，而結果則渺然。

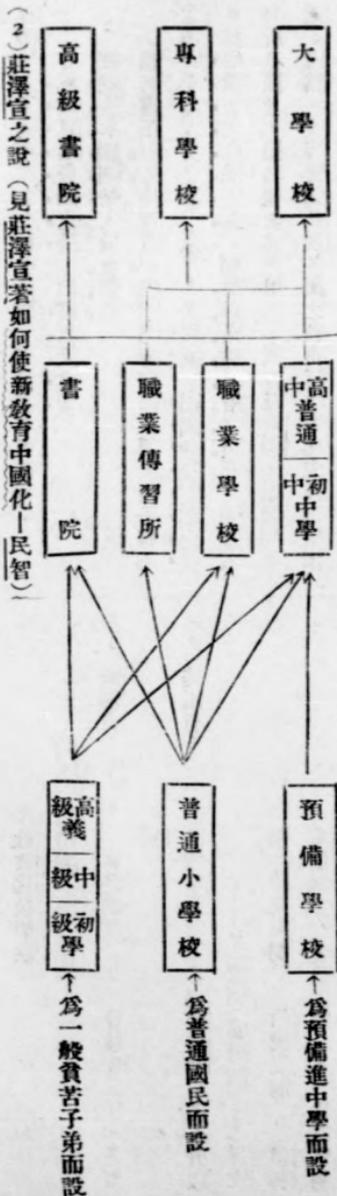
(3) 美國教育之在中國，已有巨大之影響，如(1) 中小學之六三三制 (2) 學分制 (3) 選科制，(4) 智力測驗及教育測驗 (5) 教育統計法 (6) 道爾頓制 (7) 設計教學法 (8) 葛雷制 (9) 行為主義心理學等。

昔日之步美後塵者，今日宜乃眷西顧，以前之普活美兩者，現在宜呼吸歐風。惟作者之意以為以此調和折衷則可。用為包辦專利則不可此一事也。教育之宜適本國國情，社會需要者，前已言之矣。故吾國今日之教育家，除一面主張採取歐美之良法美意，以資改良外，尙大聲疾呼道：『中國之教育制度，須由中國人自己釐定；中國之教育方法，須由中國人自己發明；中國之教育哲學，須由中國人自己創造』。此等主張，經不免『夜郎自大』，『自掃自吹』。然而學問若不能獨立，文化若不能創造，祇知『乞諸其鄰』，『吃現成飯』，國於天地，何以與立乎？即如日本人以前偷竊我們中國的文化以立國，現在又割取西洋的文化以與國；雖然弄到五大強國之一，然隨時隨地，皆

高等教育

中等教育

初等教育



(2) 莊澤宣之說 (見莊澤宣著如何使新教育中國化—民智)

為人所譏笑侮辱。不說牠是『小鬼』『倭奴』，便罵牠是：『L. Tol.』看看有甚麼意思！有甚麼體面！話又說回來了。講到中國教育的一切，有本國人來參加意思，且有所主張，倒是近數年以來最可喜的事情。或者有些是改體換面，或者有些是換湯不換藥。然而居然不欲整個模仿，全體抄襲；在山窮水盡中，要找一個新天地；在死去活來中，要造一個新生命，這是值得我們欣悅的！值得我們掄揚的！

第一。關於教育制度方面，我國教育學者之主張，約有數種如次：

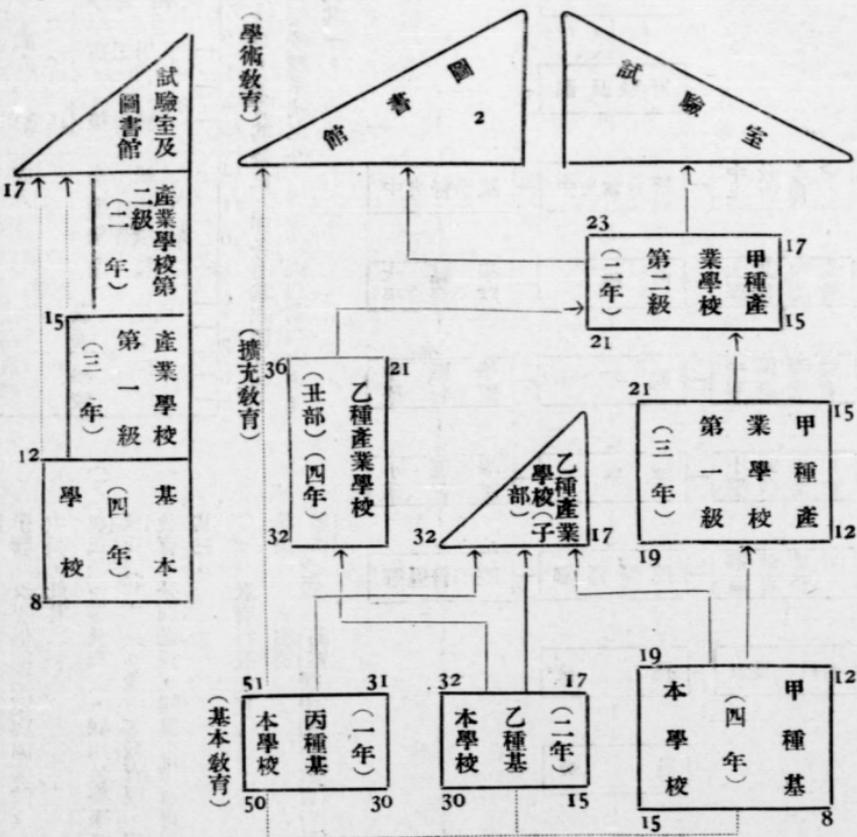
(甲) 學校系統

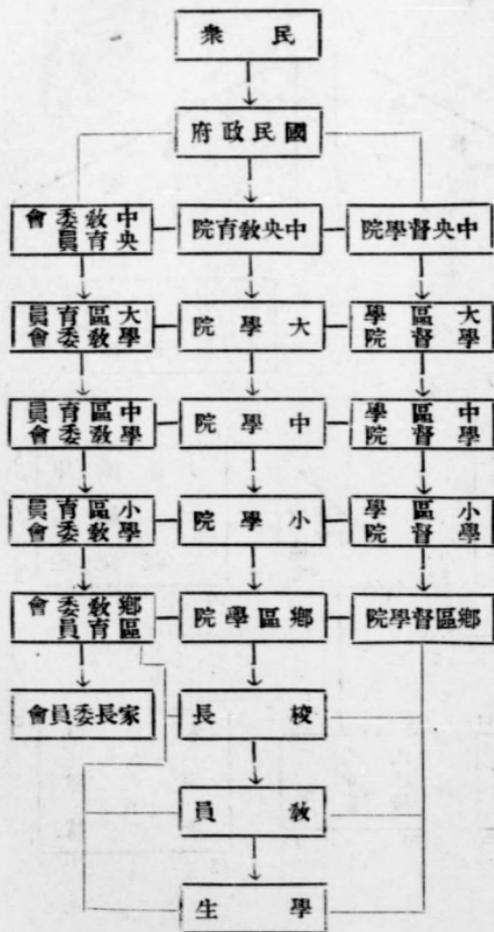
(1) 舒新城之說 (見舒新城著中國教育建設方針—中華)

第一 期

第二 期

(3) 曹芻之說 (曹芻撰從羣衆潛隱的形態中尋找中國教育之出路中華教育界第十九卷第三期)





舒氏於普通，職業學校系統之外，尙欲恢復以前自由研究之書院制度，此其一。

年限	學制	研究項目
20	講學大學(四年)	成人 45歲以下
19	校(師範附)	
18	學工高	成人 45歲以下
17	校作級	
16	(四年)	成人 25歲以下
15	級高	
14	校作工初	成人 25歲以下
13	校作級初	
12	(六年)	後期前期
11	級高	
10	校作工初	後期前期
9	校作級初	
8	(六年)	後期前期
7	級高	
6	校作工初	後期前期
5	校作級初	

綜之三氏之意見，各有其特色，亦各有其來源。如：

- (1) 姜琦 姜琦 邱椿之說 (邱椿著中國新教育行政制度研究—商務)
- (2) 莊氏採用產業學校之名稱，似受德意志薩俄新教育之影響。又提倡試驗室與圖書館之方法，似贊成舒氏之主張，此其二。
- (3) 曹氏於初等教育段，採用教養學校之名稱，是與邵爽秋氏同其意見。於中等教育段，將工作教育，與成人教育，分別進行，無異薩俄教育制度之改頭換面，此其三。

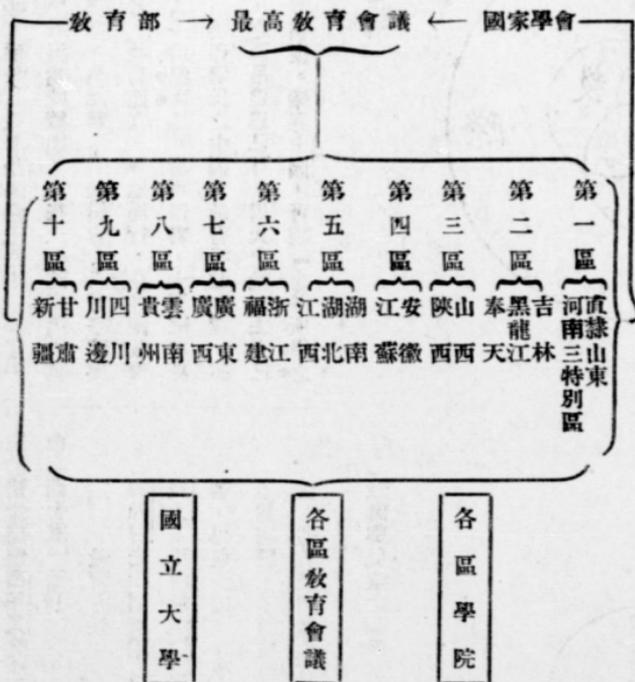
(乙) 教育行政制度

(2) 周太玄之說 (周太玄撰我國教育之集中統一與獨立—教育叢書第三十五種—商務)

(A) 教育行政系統

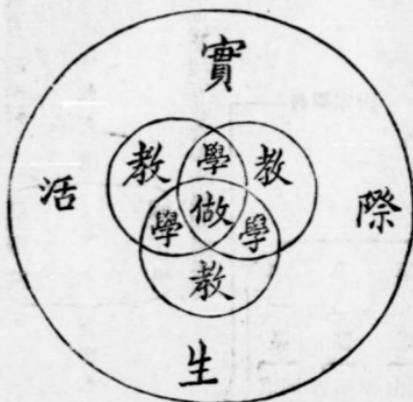


(B) 中央及地方教育學術機關關係表



姜邱兩氏之主張，係於「戴着法國帽子之上，穿了一套三民主義的衣服」。因為時較晚，且在大學院高唱入雲之際，故能為入時制度。然能將(1)委員會(2)督學院與(3)大中小學院三者，並肩而立，分道而行，在各國教育行政制度中，可謂「一時無兩」。所可惜者，大學院本身，已如烟雲過眼，則姜邱兩氏之中國新教育行政制度，亦成鏡花水月，徒供人之憑吊追思已耳。周氏之說，去今已遠。然能將法國整個制度，搬到中國，可謂「忠於所學之

(1) 教學做與實際生活

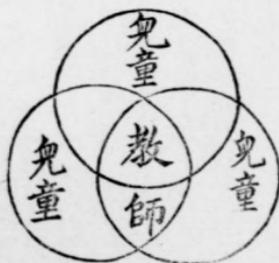


國」惜當時無蔡子民先生其人，為之採用實驗，殆所謂「曲高而和寡」歟！

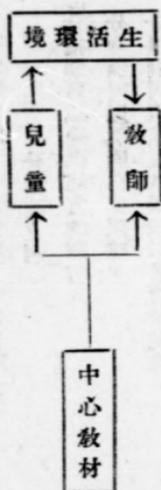
(丙) 教育方法

(1)陶知行先生創所謂「教學做合一教學法」雖濫觴於杜威之「學由於行」[Learning by doing]然能含辛茹苦，忍飢受凍，作學理上之探討，作事實上之證驗，不為利誘，不為威迫，既能知又能行，真可謂名符其實。據其及門者之宣傳，教學做之內容，可述如後。

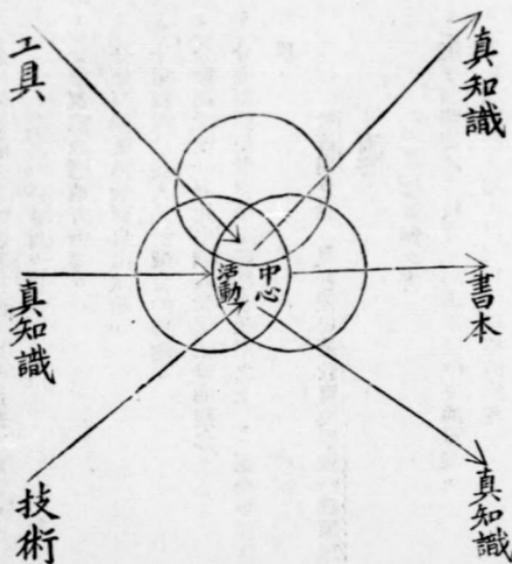
(2) 教師與兒童之關係



(3) 教師兒童教材三者之關係



(4) 真知識與活動之關係



(2) 張九如先生曾將(1)道爾頓制，(2)設計教學法，

(3) 葛雷制三種，合而成『協動教學法』，雖其幸運，不及『教學做』之名滿大江南北，然而能棄人所短，採人所長；以爲我國教學方法之改進，張氏亦健者歟！由上觀之，則知我國教育，一方面雖然模仿日本，步武泰西，一方面尚有少數教育專家，蚤作夜思，苦心焦慮，企圖教育須適合本國國情，社會需要，而高唱所焦：『中國之教育制度，須由中國人自己釐定；中國之教育方法，須由中國人自己發明；中國之教育哲學，須由中國人自己創造』斷非『無病而呻』『無矢放的』也。

說了一大套的閑話，現在言歸正傳吧！

(子)第一條內之甲項『鞏固教育部長之權威與力量』，乙項『統一教育行政』皆不外乎『中央集權』。『中央集權』實與『地方分權』相對立。兩者各有其利，亦各有其弊。茲將各家之說列左，再加個人之意見焉。

(甲) 姜琦邱椿兩氏之說(見姜邱兩氏著中國新教育行政制度研究—商務)

(A) 集權制之利：

- (1) 集權制能促進國民革命與中國統一。
- (2) 集權制能增進行政效率，使教育改革，加倍迅速。
- (3) 集權制能樹立整齊劃一的教育標準。
- (4) 集權制能實現教育機會均等的理想。

(5) 集權制能聯合各種教育機關，以改進教育事業。

(B) 分權制之利：

(1) 分權制能適應地方需要。

(2) 分權制能獎勵教育自由試驗。

(3) 分權制能培養人民對教育的興趣。

(4) 分權制能充分利用中國人愛護桑梓的觀念。

(5) 分權制能使教育事業超然於政潮之上，而得平穩進展。

(乙) 杜佐周之說 (見杜佐周著教育與學校行政原理)

—商務—

(A) 集權制之害：

(1) 集權制將使地方教育，必事事受中央的箝制。

(2) 集權制將使各地，沒有自由伸縮的餘地。

(3) 集權制將使民衆對於教育政策，少有發表意見的機會。

(4) 集權制將使教育，時受政潮的影響而停頓。

(B) 分權制之利：

(1) 分權制可以適應地方的需求。

(2) 分權制可以獎勵自由試驗。

(3) 分權制可以培養人民對於教育的興味。

(4) 分權制可以鼓勵各地方的競爭心，而力謀教育的進步。

(5) 分權制可以免受政潮影響的流弊。

二者既皆有其利弊，則不能不採用「調和」與「折衷」之法。

其第一種辦法則規定中央與地方權限制分之大概原則；其第二種辦法，則應詳為規定(1)中央教育部之權限，

(2)各省教育廳之權限，(3)各市縣教育局之權限。

第一種之辦法如次：

(1) 凡地方不能舉辦的教育事業，應由中央辦理之。

(2) 凡地方應辦理而未曾辦理的教育事業，應由中央督促之。

(3) 凡地方能辦理而能適合全國最低限度的標準者，應由地方自主，中央不必干涉之。

(4) 凡有益於教育改進的工作，若與全國教育政策不相抵觸者，則地方可以自由興辦，中央不應阻止之。

第二種之辦法如次：

(1) 規定中央教育權限若干項。

(2) 規定各省教育廳權限若干項。

(3) 規定各市縣教育局權限若干項。

(4) 規定各省教育廳權限若干項。

(5) 規定各市縣教育局權限若干項。

此等辦法，實較國聯教育考察團實言「鞏固教育部長之權威與力量」與「統一教育行政」為佳。姑退一步言之，吾人即贊成我國教育行政之中央集權。然其先決問題，

尚有數種，亟待解決。否則「如虎附翼」，「為虎作倀」

。「逢君之惡」，祇見其害，不見其利也。所謂先決問題

。

維何，則爲：

(1) 教育部長，是否爲教育專家，抑爲普通之官僚政客，土豪劣紳？

(2) 教育政策，是否由教育部長一人所決定，抑集全國教育專家而商定？

(3) 教育經費，是否均由各省縣擔負，抑由中央與地方，分任其責？

(4) 教育方法，是否專行模仿抄襲，抑注重於自己創造，自己發明？

(5) 教育目的，是否專注重於少數有關階級之裝飾品，抑須普及於大多數之無產民衆。

要之今日我國之教育行政，實早已集權化，專制化，獨斷化，包辦化。例如：

(1) 對於厲行黨化教育；有敢反對者乎？

(2) 對於廢除學分制，選科制，有敢非議者乎？

(3) 對於廢止文法藝術等科，注重農工商等教育，有敢指摘者乎？

(4) 對於限制中學大學之量，而改其質，有敢詆毀者乎？

(5) 對於取締三民主義，歸入歷史，公民，國語等科，有敢誹謗者乎？

(6) 對於任用非專門家爲教育部長，有敢抗議者乎？

故今日之教育行政，不必亟亟求其(1)集權化，(2)

專制化(3)獨斷化(4)包辦化；而須亟亟求其(1)專門化(2)科學化(3)學術化(4)效率化(5)實際化(6)民衆化此其一。

(丑)第一條甲項第一款內有：『及其用人任職』一語。似乎暗指現在各省教育廳長，以及各市縣之教育局長，多半爲無聊官僚所染指，而不必皆由教育部長所任命。對於此點，吾人一方面固贊成教育部委派各省教育廳長由各省教育廳長委派各市縣教育局長；一方面又主張無論教育部與教育廳其所委派教育行政之人必須爲：

(1) 對於教育學術，有深切研究者。

(2) 對於教育行政，有豐富經驗者。

(3) 對於教育事業，有熱烈興味者。

(4) 對於教育人員，有濃厚同情者。

(5) 對於教育方策，有精密計畫者。

(6) 對於教育推行，有大膽宏識者。

若『有而不知，知而不用，用而不堅，堅而不久』，則人不能盡其才，才不能盡其用，既何貴乎教育部之委派，及教育廳之任用乎？願今日我國之教育行政人員，除下級之教育局長多半合於規定資格外；所有各省之教育廳長，三分二爲非教育專家。或則曾習文學，如某省之張三是；或則曾治政經，如某省之李四是。既非教育專家，似除

「等因奉此」「仰即相應」以外，其能有新教育計劃者有幾何人？其能有新教育方策者有幾何人？吾人固不能獨照而教，按籌而計。姑假定教育廳長，三分二為非教育專家。然而受軍閥之指使，黨派之操縱，鄉紳之舞弄，經濟之壓迫，其能廣施經綸，大顯才能者，復有幾人？故吾人於倡道教育改革之餘，尙希望「政治上軌道」，「經濟有辦法」。

」也此其二。

（寅）第一條乙項「統一教育行政」內之「高等教育，須歸教育部管轄；中等教育，須歸教育廳管轄；初等教育，須歸市縣教育局管轄」等語，在大體上，吾人雖表贊同；然在實際言之，則不能無所商榷。試閱：

（一）法國教育機關之組織

參閱常導之著教育行政大綱——中等  
姜琦  
邱椿共著中國新教育行政制度研究——商務

第一級

〔公共教育及美術部〕

1. 初等教育
2. 中等教育
3. 高等教育
4. 職等教育

第二級

〔大學區〕

- 主要任務  
為主持中等  
教育

第三級

〔府〕

- 專司  
小學教育

（二）德國教育行政機關之組織：（同上）

第一級

〔科學美術教育部〕

1. 高等教育及科學
2. 中等男女學校
3. 國民小學，中間學校及小學師資
4. 體育

第二級

〔省教育董事部〕

- 主管高等學校及中小學校  
等事務

第三級

〔縣教育局〕

- 管理中小學及  
私立學校事務

(3) 英國教育行政機關之組織：(同上)

第一級

【教育部】

1. 初等教育
2. 師範教育
3. 中等教育
4. 專門及高等教育

第二級

【府區府市區等教育委員會】

- 主管高等中等  
小學等事務

第三級

【教育局】

不詳

(4) 蘇俄教育行政機關之組織(同上)

第一級

【邦人員教育委員會】

1. 社會教育
2. 專門教育
3. 政治教育
4. 科學藝術
5. 書報檢查

第二級

【省蘇維埃人民教育司】

- 管理高級學校職業學校並監督  
初等教育

第三級

【市或縣 蘇維埃】

- 管理施行社會教育  
政治教育之教育機關

由上取述，則知：(1)各國第三級教育行政機關，亦能管理中等教育(2)各國第二級教育行政機關，亦能管理高等教育，事勢顯然，實待多論。即就我國教育行政法而論，如：

(1) 〔高等教育則有〕

(甲) 〔大學〕

1. 國立大學
2. 省立大學
3. 市立大學

(2) 〔中等教育則有〕

(甲) 〔中學校〕

1. 省立中學校
2. 市立中學校
3. 縣立中學校

(3) 〔初等教育則有〕

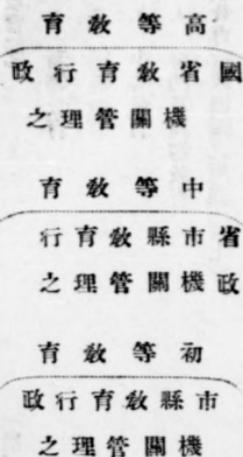
(甲) 〔小學校〕

1. 市立小學
  2. 縣立小學
- 之若干種。

4. 私立大學
- (乙) [學 院]
1. 國立學院
  2. 省立學院
  3. 市立學院
  4. 私立學校
- (丙) [專科學校]
1. 國立專科學校
  2. 省立專科學校
  3. 市立專科學校
  4. 私立專科學校

之若干種

是各級教育行政機關與各級學校之關係當為下圖：



且我國各省，多設有大學，若均歸教育部管理，固為

4. 私立中學 之若干種。

勢所不能，亦為事取不許。各市縣多設有中學，若均歸省所管轄，在上者固必欣然為之，在下者自必堅持不願。故教育部管轄學校之權限，不必儘量擴充，教育廳教育局管轄學校之權限，不必極端減少。且就吾人所知，教育局實較教育廳為重要，而教育廳又較教育部為重要；以前者直接與民衆發生關係，直接與教育發生關係，所謂『屋漏在上，與知之在下』是也。後者則頭指氣使，呼前擁後，有目不能視，有耳不能聽，所謂『當事者迷，旁觀者清』是也。至於其他各點，可謂言中肯綮實無討究之必要。而國聯教育考察團能於百忙之中，負重大任命，涉萬里重洋，來觀光此數千年文明之古國，其意可感。尤能對於我國教育，有所指示，有所糾正，俾得循軌以進，按程以求，其心可敬。詩曰：『嘷其鳴矣，求其友聲』，傳曰：『以文會友，以友輔仁』，風雨鷄鳴，不禁感慨繫之。

### 和民衆教育家討論討論民衆教育的意義

傅葆琛

前些日我們在華北銷路最廣的大公報上，看見了好幾篇關於民衆教育的文字。素來被一般人（尤其是辦高等教育的先生們）視為不足輕重的民衆教育，忽然也藉此大露頭角。北平師範大學校長前者在河北省教育廳召集的民衆

教育會議席上，講演他對於民衆教育的意見，頗引起聽衆的注意。有一位河北省立民衆教育實驗學校的教員，對這個講演著了一篇「檢討」的文章，登在大公報的讀者論壇欄裏。過了幾天，該校長又在本欄裏發表了一篇「讀了……君民衆教育意義之檢討以後」。又過了幾天，本欄又登出師大校長解釋民衆教育的意義並答某君一篇文章。他們這樣不懼其煩地討論，都爲的是一個民衆教育的定義。乾脆地說，民衆教育的意義，到底應當怎樣解釋，恐怕連富有民衆教育經驗的人，都未必能下斷語。張三說：「民衆教育就是教育」；李四說：「民衆教育不過是識字」；某甲把民衆教育看得像天那樣大；某乙把民衆教育看得像豆子那樣小。其實民衆教育在我們中國，還在草創試驗的時期，他的範圍，他的力量，是沒有人能測料的。一般人多半拿各人的主觀意見，來規定民衆教育的意義：提倡除文育的人，以爲民衆教育就是識字，主張增加生產的人，以爲民衆教育就是生計改良；努力地方自治的人，以爲民衆教育就是公民訓練；促進民衆健康的人，以爲民衆教育就是體育。各有各的說法，各有各的見解。譬如戴紅色眼鏡的人，看世界是紅的；戴綠色眼鏡的人，看世界是綠的；戴藍色眼鏡的人，看世界是藍的；戴黃色眼鏡的人，看世界是黃的。他們都有特殊的發現，可惜都是帶有色彩的，只看見世界的片面，看不見世界的全面，只看見世界的變象，

看不見世界的真象。

民衆教育是我國的新教育，是我國的革命教育。牠的目標，牠的範圍，牠的地位，雖然還沒有經過法律明文的规定，但在今日牠的重要性已經爲大多數人所承認。一般人所以不能徹底地明瞭牠所包括的意義的原故，因爲他們只從這種教育的對象去探索，所以只看見他的片面。就民衆教育的對象說，有的人以爲是「文盲」，有的人以爲是「平民」，有的人以爲是「勞動者」，有的人以爲是「全民」，其實民衆教育可廣可狹，可深可淺，隨時隨地，依據各種民衆的生活需要，而供給以相當的教育，比任何教育都活動。只要我們明瞭民衆教育的特質，我們便容易了解牠的意義。民衆教育的特質是什麼？從現時我國教育的情狀和民衆的需要看來，民衆教育有左列幾個特殊功能：

一，民衆教育是反階級式的教育，換言之，就是給民衆平等利益，均等機會的教育。民衆教育的目的，凡是國民無論男女老幼，貧富貴賤，都站在同等的地位，應享受國民需要的教育。

二，民衆教育是反機械式的教育，即是自由教育。各類人的環境職業經驗雖各不相同，但是無論什麼人都有他生活所需要的教育。這教育必須各人自由的自動的去尋求。

三，民衆教育是沒有時間性的教育。正式學校教育是

有時間限制的，民衆教育是沒有時間限制的。無論兒童時代，青年時代，成人時代，民衆教育都有相當的設施。不在正式學校的人，固然屬於民衆教育範圍之內；即正式學校的人，也可同時兼受民衆教育，（當然不必一定是學校式的民衆教育）所以民衆教育可以說不但是正式學校教育以外的教育，也是正式學校教育以後的教育。

四，民衆教育是沒有空間性的教育。民衆教育在學校內可以辦，在學校外也可以辦；家庭裏需要牠，社會裏更需要牠；城市中必須實施，鄉村中也必須實施。民衆教育可以說是一個無孔不入的教育。凡有人的地方，就應當有民衆教育。在民衆教育自身，似乎可以不必去找教育；但是在民衆教育的責任，必須去找民衆。民衆教育的目標，是在爲各地各種人準備各種需要的教育。

從上面民衆教育的四個特點看來，民衆教育是一種最普及，最活動，繼續不斷，隨處皆有的教育。橫到極處，牠是一切人的教育；縱到極處，牠是與生活相終始的教育。杜威說：「教育即生活」。其他的教育，能否達到這個希望，還是疑問。民衆教育似乎有達到這個希望的可能，因爲除了正式學校以外，一切的教育，都在民衆教育範圍之內。杜威的話，是鑒於以往各種教育的失敗，有所感而

發此言。他的理想，要靠民衆教育來實現了。

民衆教育的定義，的確不容易下的。著者從前也曾試擬過幾個定義，都覺得不好而廢棄了。現在再來擬一個，明知不妥，但這也不過是拋磚引玉的作用，希望民衆教育界的同志們，給以批評和指正。著者的定義如下：

「民衆教育是爲一切的民衆，無論男女老幼，有產階級或無產階級，受過教育或未受過教育，有職業或無職業的人，設施的一種最活動，最適合，最實用，最簡當，最經濟的學校式或社會的教育」。

## 著 述

### 重新估定新教育的理論與實施的價值

吳俊升

#### 一、引論

自從十九世紀末葉以來，歐美各國教育界，便起了一種新的運動，這種新運動，乃是對於當時正統的教育理論和制度的反動。起初這種運動，是分散在各國，由少數人各自努力，其理論，其方法，也不完全相同。但是近數年以來，這些散在各地的運動，漸漸集中起來，在「新教育」這個共同旗幟之下努力。這種運動的共同性質，也就漸漸確定了，可作我們研究的對象。我在此地本沒有敘述新教育運動史的企圖，但是爲了要把「新教育」這個抽象的名詞

，填充些具體的事實，使得大家知道這究竟是什麼一回事，先要將此種運動的起源和現狀敘述個大概。

我們如其要追溯新教育的起源，應該要上溯到盧梭的愛彌兒。可是愛彌兒到底是一部小說，是盧梭的一個美妙的夢。雖然緊接在他以後，有不少的嘗試，但是這個好夢並沒有實現。裴斯塔洛齊，海爾巴脫，和福祿培爾，雖然得盧梭的啟發不少，但是他們還是和正統派的教育學家相近，未能繼承盧梭的餘緒。十九世紀末葉的新教育家所攻擊的對象，甚至即是海爾巴脫主義和福祿培爾主義，這便是盧梭的理想未能實現的一個證明。

我們求真正的新教育運動，却不能不求之於最近的時代。歐洲教育界所共認的第一所「新學校」(New School)是惹的 (Dr. Cecil Reddie) 在一八八九年在英國所創的 New School of Abbotsholme (註一)。惹的想在這個學校裏融合德國人的邏輯，英國人的觀察力和實用性，和法國人的發明和想象力及愛美的意味而造成一種理想的人格。因此他的辦學的方法，完全與傳統的教育異趣。為了避免塵濁的社會，他的學校是設在鄉間；這是實現着盧梭的理想。他的學校的組織，是一個君主國家的組織，校長是行政首領，教師和級長是官吏，學生和雇員是人民。這種組織乃是學校共和市的起源。在這個學校裏，學生不但有讀書，還要工作，要種田，要蓋房子，要做買賣，這又

是 Arbeitsschule 的濫觴。

惹的的門徒，藍茨 (Dr. Lietz) 從一九〇〇年起，到德國繼續創立了以 Abbotsholme 為模範的許多「新學校」，這種運動，便由英國傳播到德國。到後來藍茨的合作者范柔愛 Ferrière 又回到瑞士，極力鼓吹新教育的理論，於是瑞士又起了這種新運動。(註二)德孟都 (Edmond Demolins) 在法國創辦的第一所新學校 L'Ecole des Roches 也是受着 Reddie 的影響而成立的。這幾個國家自創設最初的新學校之後，均逐漸推廣這種運動。其他如意，比，奧，波蘭等也相繼設了不少的新學校。

新學校一面逐漸創設，新教育的理論也一面逐漸成熟了。最著名的，如德國凱欣斯塔尼 Kerschensteiner 的工作學校的理論，如瑞士的克拉巴拉德 Ed Claparède 的功用主義教育學的理論，如范柔愛 Ferrière 的自動學校的理論，如比利時的德可樂利 Decroly 的『以遊戲施教育』(Education par les jeux) 的理論，都是為新學校一面作辯護，一面供獻它以實行的原則的。(註三)

在歐洲，新教育的理論和實施，其線索如上所述，是很清楚的。

美國的新教育運動，差不多是單獨進行的。美國的第一所新學校，便是一八九六年，杜威及其夫人在芝加哥大學所附設的『實驗學校』(Laboratory school) 因『實

驗學校」的成功，杜威便建設了為世界權威的新教育的理論。他的教育信條，學校與社會，兒童與教材，民主主義與教育，成為新教育的經典。

在美國，因為杜威在實行和理論方面的提倡，新學校逐漸增多，新教育的理論，也逐漸趨向於極端。自一九一九年進步的教育聯合會（Progressive Education Association）成立以來，這種趨向更為顯明。『兒童中心的學校』（The Child-Centered School）成為新教育家的理想。同時 Kiplarick 的設計法，和 Washburne 的溫納達卡制（method of Winnetka），也供給了新教育實施的有效的方法。

在中國，新教育運動的發生，在一九二〇年杜威來中國的前後。上海發行的新教育雜誌，便是新教育運動的第一個機關。其後各處含有實驗性質的學校，如雨後春筍般的發生，都是本着杜威的理想而實驗的。新教育的精神不但見於少數學校，還浸漬了教育的全體。一九二二年的新學制，至今附帶着杜威學說的痕迹；國民黨將兒童本位的教育採入政綱；而在一般學校內，『教育即生活』，『學校是社會』，也成為口頭禪；大學教育科系的教育哲學的理論，是杜威的理論。這些事實，表明新教育運動，如其不在實施上至少是在理論上，支配了中國教育的全體。這種普通化的現象，是任何國家所沒有的，而問題之嚴重，也就在於此了。

以上是敘述新教育運動在各國獨自發展的情形。可是近若干年來這種各國獨立發展的運動，有集中統一的趨勢。因此新教育的理論和實施，也就逐漸確定。集中統一運動的最早的企圖，當推瑞士的新教育家范柔愛在一八九九年所創設的新學校的國際部（B. I. E. N.），其目的在使各國新學校，發生互助的關係，並集中研究的材料。一九二二年瑞士，盧梭學院（Institut J. J. Rousseau）的創設，對於統一運動，復立下一個學術的基礎。一九二二年在 Calais 開第一次國際新教育會議。會議的結果，組織了國際新教育促進會（Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle）。這個會議定每二年開大會一次（一九二三年開會於瑞士之 Montreux，一九二五年開會於德國之 Heidelberg，一九二七年開會於瑞士之 Locarno，一九二九年開會於丹麥之 Esbjerg，去年開會於法國的 Nice）。會中復依語文分組刊行法，英，德，三種文字之雜誌，為討論，研究，及鼓吹新教育之機關。（註四）此外附屬於國際聯盟之國際教育局（Bureau International of Education），亦是新教育運動的常設機關。

新教育運動如此逐漸集中統一，所以從前各自發展的種種理論和實施，皆逐漸趨向幾種普通的原則。范柔愛從一九一二年起便曾試行規定新學校的最低限度的標準。據范柔愛的標準，新學校一定要有家庭式的寄宿舍，校址要

在鄉村，智育德育應以兒童自己的經驗為基礎，並藉助於手工的訓練，學生要有自治的組織。（註五）

從這個最低限度的標準，我們已經約略可見新教育的普通性質，因為這並不是范氏一人的私見，至少可以代表多數新教育家的見解。

一九二五年，范柔愛又重行分析新學校的標準為三十點：（一）新學校為實用教育學的實驗室；（二）學生寄宿校內；（三）須在鄉間；（四）學生依年齡而分舍教育；（五）男女同學；（六）每日有手工課一二小時；（七）手工課以木工為重；（八）正課而外有自由作業；（九）體育取自然練身法；（十）實行徒步或自由車旅行；（十一）智育以普通陶冶為主，不重積累知識；（十二）普通陶冶而外，依個性而施特殊訓練；（十三）教學根據事實與生活經驗；（十四）教學根據個人活動；（十五）教學根據兒童之自然興趣；（十六）個人作業；（十七）團體作業；（十八）正式教學僅限上午舉行；（十九）每日學科甚少，僅有兩門；（廿）每月學科亦少，兒童可自訂學程；（廿一）德育採取兒童自治制度；（廿二）如整個自治制不行，則以選舉領袖為始；（廿三）注重校外之社會服務；（廿四）以給多能者發展其才能之機會為獎勵；（廿五）懲罰與過失直接相關；（廿六）競爭法應獎勵兒童自己和自己競爭；（廿七）應有一美的環境；（廿八）設置團體音樂；（廿九）道德良心訓練，以誦讀記載名人嘉言

鑒行之著作行之；（三十）理智的訓練，着重於精神的，個人的，及社會的自然律之了解。（註六）。

范柔愛的標準，有一優點，即是有具體性，他可以使人明白新學校究竟是什麼一會事。但是他的分析標準，却不免有一種缺點，即是太特殊化了，反不能把新教育運動的幾個普通原則表明出來。美國的新教育家羅格 Rug 和 蘇梅格 Shumaker 在他們所合著的「兒童中心的學校」(The Child-Centered School) 中，對於新教育的普通原則，却曾試加規定。他們叫這些原則為新的信條。這新的信條有六項。一，以自由反制裁；二，以兒童作始反教師作始；三，以自動反被動；四，以兒童興趣為課程的基礎；五，注重創造性的自我表現；六，人格發展與社會適應並重。（註七）

羅格等的新信條，大概是代表整個新教育運動的普通原則，但是他們的分析，也有不十分完妥的地方。如第二第三兩條，即是可以合併為一條的，因為兒童作始，即是自動的一種表現。第五條注重自我表現，其實也只是自動性之另一表現。而第六條也是可以歸納在第一條之內的。

此外羅格等却忘記了一條重要原則，即是，新教育注重兒童之現實生活，與舊教育之預備將來生活相對比。這是新舊教育區分的一個重要關鍵，應該特別標出的。我們若是綜觀一切新教育的理論和實施，似乎可以把羅格等的

新信仰修改為以下各項：

- 一，以個人自由反社會威權；
- 二，以興趣主義反訓練主義；
- 三，以實際活動反抽象理論；
- 四，以生活反準備生活。

以上的新教育原則，是與其相反的原則對比而舉的。

以下我們的說明，也賴與舊教育相對比而說明。

舊教育是重權威的，社會的標準，和教師的命令，處處限制兒童的行動。兒童時時在戒懼惕厲之下生活，只知道動的服從，不能自動的作始。這是世界各國正統教育的一般現象。新教育以兒童自由與社會權威相反對，在理論上注重兒童之自然活動，自由發展，而人格自主，個性表現，成為口號。在實行上便提倡兒童自治的制度。

舊教育是注重訓練兒童努力的，凡認為兒童所應習的事物，不問兒童樂意學習與否，皆令兒童學習。有時兒童越不樂意學習之事，越宜令之學習，認為這樣可以鍛煉兒童的意志，有德育的價值。新教育以興趣反訓練。在理論上主張教育應順兒童興趣自然發展之順序而教以相應之材料；並且深信兒童興趣所在，不待強迫而自然學習，非兒童興趣所在者，強勉學習，非徒無益而反有害。在實行上，則教材之選擇，投兒童之所好，不強迫兒童學他們所不願意學習的材料。其至兒童愛學什麼亦隨他們自己選擇。

因此有選科制的發生。

舊教育是著重知識的傳授的，把知識組織成完備的系統，分段分節傳給兒童。對於兒童的活動和知識的應用，是不甚注意的。就是感到應用的問題，也認為學會了一套知識，將來自然會應用的。因此把知與行完全分為兩事。新教育與此相反。它注重知識之實用性，要使教育與實際生活發生關係。並且還進一步認為知不但為行並且唯行中求知，才知得真切，行得有把握。於是發生 *Learning by doing* 等等的理論。在實施方面，有設計學法，和教學做合一法（杜八）的發明。

舊教育認定教育的主要職務在準備兒童將來之生活，對於兒童之現實生活，不加注意。新教育則認為教育即是生活，不是預備生活。因為這種理論，所以在實施上，注意兒童實際生活的需要，如自由繪畫，舞蹈，演戲等活動，認為有本身的價值而加以提倡。凡非兒童生活所需的教材，無論社會需要如何，不勉強兒童學習。在課程編制上，更進一步主張完全依兒童實際需要而自然推移，無需預先編制確定的課程。

從以上新舊教育的對比，我相信可以把舊教育的普通原則，表明出來。這些原則在各國新教育的理論和實施之中，實現的程度，當然有深淺之別，但是這四條根本原則，我深信乃是新教育真精神之所在；下文便將以此四項原

則為估量價值的對象。

## 二、自由與威權

在估量新教育的價值以前，讓我先述對於一切新教育原則的根本見解。我的根本見解是：新教育的各個原則，就其救濟舊教育的偏失而論，均有可取，在教育理論及實施上，的確開了一個新紀元，使教育者看到教育的一個新方面。但是新教育的原則，如果儘量推演，一反舊教育之所為，儘力向相反的方面發展，其結果必然又陷於另一極端，好似『扶得東來西又倒』，在理論上和實施上，必然發生流弊，其缺點正和舊教育相等，不過是在另一方面而已。所以我們要維持新教育的價值，必得立定相當的限制，過此限制，則不要再推演下去，以免走入另一極端。我這樣見解，並不是承襲中庸主義的折衷調和論，也不是趨着時髦模仿什麼正反合的辯證法。我却自有證據。原來自由與威權，興趣與訓練，理論與實行，生活與預備生活，本不是各組絕對相反的原則，僅是著重點的差異。如其為絕對相反的原則，則兩兩相對，其一絕對為是，其他必絕對為非。是者，愈提倡，愈發展愈好，而非者則愈排斥，愈壓抑愈好；換言之，即不必避讓極端主義。可是自由與威權……等等，却非是非之絕對。即就自由與威權而論，其應互相維繫，猶如一條直線之有兩端。不過新教育偏向於自由主義的一端，舊教育偏向於威權主義的一端而已。

在此兩端之間，儘有許多時輕時重的階段。教育家應斟酌情形，執兩用中，不可偏廢；在威權過甚時，應取自由之觀點以調劑之；反之，在自由過甚時亦應從威權之立場加以限制。所以在社會哲學史上，在過重威權之後，必繼之以自由主義之學說，而在極端自由學說之後，必繼之以重社會威權的學說，這其間并無絕對的是非，只問是否適於實際情況，和分量的配置，是否適當而已。我們批評新教育的自由主義，應取這種觀點。批評其他原則也應取這種觀點。現在先從自由主義開始。

舊教育過於束縛兒童的身心，不讓兒童有自行活動的餘地。兒童的一言一動必依固定的標準，不能矜奇立異。兒童的服從規律，徒為畏懼外界的權威，不能心悅誠服。一旦外界之權威不立，將如不羈之馬，無所不為。這樣訓練出的人格，只是專制政治下的順民，不是共和政治下的主權者；這一切是新教育對於重威權的教育的批評，都是很對的。新教育的自由主義也就在救濟這些缺點方面見出它的價值。但是自由主義也得有相當的限制；也得有相當的步驟。第一，自由主義不應主張一切社會權威皆應該打倒，不應主張個人可以任意活動。這本是社會哲學和政治學裏一個常識的見解，可是在新教育運動中，往往忽略。頗有不少的理論，認為教師對於兒童行動的干涉，即是限制他的自由。這種無政府的自由主義的最極端的代表，便

是托爾斯泰。他認絕對自由為教育學的唯一標準。他的學校 (School of Yasnaya Polyana) 裏的兒童，愛做什麼便做什麼，一切任其自然。(註九) 這種無限制的自由主義，是根本與教育的本旨相衝突的。因為從社會學的觀點看來，從野蠻民族到文明社會，沒有那一個團體，沒有些團體中各個分子共守的規律的，而教育的設施，從「族教」(Anthropology) 到現在的學校教育，便在於使新加入的分子，遵守這些規律，以綿延這社會的生存；因為社會是一種組織，一言組織，即有紀律，無紀律以維持組織，則社會便將解體。猶如人體是一個組織，五官四肢和肺腑的活動，都有一定的規則，規則喪失，則人體立刻便要失去他的生命。所以無論我們的社會理想是什麼，沒有一個社會沒有紀律的，也沒有一個社會不以紀律限制個人的自由的。資本主義的社會如此，社會主義的社會也如此 (莫斯科蘇俄第二國立大學校長品凱維尼 (Pinkewich) 在他所著的蘇俄新教育裏也反對自由放任，不顧紀律)。承平時代的社會如此，革命時代的社會亦復如此。(涂爾幹曾說惟有在革命時代推翻紀律時，尤應感覺服從紀律的必要(註十)。社會既不以紀律限制人，我們在學校裏，即應訓練兒童服從紀律，尊重維護紀律的威權。如其學校任學生不守一切紀律，不算一切威權，則是與教育的社會職能相違反。

再就個人方面說，假使一切紀律廢除，一切權威打倒

，個人果真能絕對自由麼？不然：反不能自由。因為一切制限都沒有了，個人將完全為他的欲望的奴隸；其不自由將更甚。所以涂爾幹說一個有無上威權的暴君，必受他的無窮欲望的驅迫，他的不自由，正如他所臣服的奴隸和人民一樣。(註十二) 從這樣看來，古今有許多道德哲學家將自由作能超脫欲望克制感情解，確是有深切的見解的。新教育家如范柔愛，如蒙台梭利，對於自由，也作如此見解。

從以上所論，可見即為個人著想，真自由亦必以紀律為範圍，以權威為保障。無論新教育，皆不能廢除一切紀律打倒一切威權。不過新教育優於舊教育者有一點，即是新教育能把威權從教師移到兒童自己方面，使兒童自制自主，自負道德的責任；因此有學生自治制度的發生。

但是學生自治，不是一蹴而幾的，是訓練的結果，不是訓練的開端。所以我說自由不但是應有制限，即在相當範圍以內行使，還應該是漸進的。最初的訓練，教師應該為擁護紀律的權威的代表。及至兒童遵守紀律，養成相當的習慣時，可逐漸由學生舉出自己領袖，教師即將一部分權威移於這少數領袖。這種訓練方法，行之有效以後，再組織規模較大的自治制度如學校市的組織，使學生遵從他們自己所定的紀律，尊重他們自己所選擇的領袖的威權。這樣，威權已逐漸由教師移到學生團體。最後還希望將威權移到各個學生本身方面，發生各人內心制裁的力量，

使每個人之服從規律，非為畏服外方之權威，無論是教師的，或自治團體的，而是為着尊重自己的良心的威權。這樣可稱是真正的自治自由了。（註十二）

舊教育的訓練，始終使兒童止於第一階段，固不住，而新教育不循上述漸進之步驟，一開始即假定兒童已有自治自由之能力而撤除一切樊籠，使兒童在一極複雜之學校市制下盲動，其結果非自治而是自亂，自然要逾越自由的限制了。

據上所述，我們可以下一結論，即教育上之自由主義，必有制限，必採漸進歷程，然後此新教育之一重要原則，始得積極的結果而表現其實在的價值。

### 三，興趣與訓練

在評判興趣主義以前，讓我把兒童學習教材的主觀情況，分析一下。當兒童學習一種教材時，他的主觀的情況，可有以下的幾種。

一，對於教材本身感覺趣味而學習之；

二，對於教材本身沒有興趣，但因希望獎賞或避免懲罰而學習之；

三，對於教材本身沒有趣味，但因其為實現另一本身有趣之事之手段而學習之；

四，對於教材本身沒有興趣，但認學習為其義務，因愛好「義務」之抽象理想而學習之。

兒童學習教材時的主觀情況，大概不出以上四項。可是我們覆按一下，沒有那一项沒有興趣的因素在內。第一種情境，有興趣因素，不消說得。在第二種情境中，興趣在於以教材為工具而達到的目的。第三種情境中也有興趣，興趣在於求賞而避罰。第四種情境中的興趣，在於「義務」這個理想上。從前舊教育只重努力，不重興趣，認為無與新趣也可學習，真是神話。沒有興趣，什麼事也做不成。新教育提醒興趣在學習方面的重要，它的價值是不可沒的。可是如以上的分析，興趣的對象，各不相同，究竟興趣主義，應該提倡以上四種中那一種的學習，却有改換的必要。

在新教育運動中，極端的主觀主義者，顯然有專門採取第一種的學習而忽略他種學習的趨勢。選擇教材的標準，惟投兒童之所好，凡兒童所不好者皆不合其學習。此種極端辦法，新教育家如杜威，在討論興趣與努力時，已批評其不當。因其只能以新奇之刺激疲勞兒童之感官，不能促進心智之發展。（註十三）但細從多方攷察，其弊尚不止於此。從生物的觀點而論，兒童所本來注意者，換言之即本來有興趣者，或者大部分即是生物的生存所需要者。（註十四）但從社會的觀點而論，兒童所自然注意，自然感覺興趣之事，未必即是社會有價值之事。在相當範圍以內，我們固可承認兒童滿足其現實生活之需要，但凡現實生活中所感覺興趣者，皆一一任其學習，必有妨碍學習別

種更重要教材之弊。最近流行之選科制，根據興趣主義而起，即不免此弊。選課制必須有兩種假定；第一，各人有其特殊之才能，宜於學習特殊之功課。此一假定，吾人非行為學者，自可承認。第二假定則為：各人特殊才能之所在，即其興趣之所在，故循各人之興趣而選科，即可適應其才能。此種假定，則無心理上任何根據者。因此功課所投合者，往往為偶然之好尚，非其根本之才能。其浪費時間豈不可惜？至於因選課制而有意避難就易，則其弊尤不僅在智育方面，復在德育方面。

以上言兒童所感興趣之事，非即有社會重要性之事，一學習必費時間。其次須說明者，即社會上有許多重要之事，無興趣亦須學習，若依極端興趣主義者之辦法，凡無趣之事皆任兒童不習，則兒童將來生活，必生重大缺陷。(註十五)

反對此種極端興趣主義者有所謂訓練主義。此主義根據以上注重興趣之弊病而主張排斥一切興趣。凡兒童不喜之教材亦強迫其學習。強迫不從，則以獎賞誘之，或以懲罰威嚇之。其實此種懲獎辦法，仍是訴之於興趣，此點已經杜威明白指出。明日訓練主義，其實還是一種興趣主義。此種訓練方法，乃採取上述第二種之學習。其弊端甚多：(一)使兒童用十分之努力而學習，容易疲乏。(二)兒童因對於教材無趣味，不免貌為勤學，其實馳心他事，一心

以為有鴻鵠將至。(三)學習徒為取賞避罰不得已之手段，對於學問本身，不易感覺趣味，妨碍後來之學習。

調和此極端之兩派者，為杜威之立場。杜威的名著「興趣與努力」就是為調和兩派的爭執而作。杜威在第一種和第二種學習情境而外，還發現着第三種情境，即是兒童本無興趣的事也可學習，但是學習却也無須用外力強迫，只要須兒童學習的教材，成為實現兒童所感興趣的活動之必要手段，那麼兒童因為對於目的有興趣，因而也就自願學習求達目的手段了。並且久而久之，對於手段本身的學習，也就感覺興趣了。杜威深知此種學習情況的重要，因而他就主張照此情境，安排教材和教法。凡兒童所不喜的教材，不直接提示而強迫兒童學習，却安排兒童的活動，使其在活動中為求達到他所感覺興趣的目的，不能不學習某種教材以為手段，因而自願學習。此種教材學習以後，本身也能發生興趣，後來也可離開原來的目的而獨立學習了。杜威自己曾經舉了許多例，證明這種辦法。例如數學，假定是兒童所本來不願學習的，我們不必把數學教材提示兒童，強迫他學，我們只須安排一種情境，使兒童在此情境中從事他願做的活動，例如做木工，想做他心愛的一個盒子。因為要做盒子，不得不知道計算尺寸，不能不知道計算面積體積的方法，兒童因求達到他自己的目的，便不得不自願學數學的教材。後來因數學的學習，本身

感覺了趣味，不用爲了達做木盒的目的，也願獨自學數學了。（註十六）

我們知道這是調和興趣主義及訓練主義最聰明的辦法。這種辦法，興趣是顧到的，因爲學習教材乃出於兒童的自願。沒有外力的強制。努力的訓練也顧到了，因爲起初教材的學習，究竟不是本身有興趣的事，和第一種學習的自在流行不同，不能不爲達將來目的而下一番奮勉的功夫。

杜威的調和興趣主義與訓練主義的方法，確是新教育的理論與方法上一個絕大的貢獻。可是我們還要進一步問杜威的緩和的興趣主義，是最理想的主義麼？照杜威的方法，兒童以學習教材爲達到目的之手段，這手段最初不是他心願的，這目的却是他所心願的。我們現在要問：在現實的社會上，是否每個人都無須做他所不願做的事？再則，每人做事是否均須只爲著他自己的目的，是否更可爲着高一層的動機而做事？如其這兩問都不能作肯定的答覆，那麼杜威的方法，還不能算是最終極最理想的辦法。

第一，在現實社會之下，多數的人不但爲了達到一種目的，不能不做他所本不願做的事，並且這些事的目的，也不是他所情願的，可是爲了別種的原因，他却不能不做。即如在現在的經濟制度之下，大多數工人進工廠做工，對於工作的本身，固然他無興趣。至於工作的目的是生產，也只是資本家的興趣所在，與工人毫無關係。難道他就可因此

而拒絕做工麼？爲了維持他個人和其家庭的生存，他也只得做。誠然，這種制度，是杜威再三聲明要打破的。（註十七）可是要全盤教育的力量來打破，就很難了。在現實社會生產制度沒有打破以前，先造出一班不能適應這種制度的工人，從社會及個人方面着想，這是很有益的办法麼？

第二，一個人做事，要處處爲自己的目的打算，與自己目的無關的事，便有難色，便認爲拂意而不做，這究竟不是最高的動機。若專照杜威的興趣主義來訓練學生，這樣的人格，還不能超越功利計較的範圍，雖然這功利不限於個人的私利，社會的福利也當然可以訓練成爲個人之所好。但是這樣的人，照康德的道德哲學看來，還沒有做到「正其誼不謀其利」（在英文和法文裏，利益與「興趣」本同爲一字）的地步，不能算有道德的價值。就以上所分析的各種行爲的主觀情境而論，興趣的對象，既可由活動本身移到活動的目的，應可百尺竿頭更進一步，把興趣移到一個抽象的觀念，即是義務觀念。即是吾人作事，非因此事本身爲本人所好，亦非因此事之目的，爲本人所好，乃因做此事乃吾人之義務，而抽象的義務觀念爲吾人所好。如此依抽象的義務觀念而作事，乃道德之最高境界。欲達此境界，則對於兒童之訓練，不得不於杜威之方法更進一步，使兒童能對於某種教材之學習，或某種行爲之實行，非因其本身之興趣，亦非因其爲達到某種有興趣之目的之

手段，乃因其為當行之義務。此種義務心一經養成，則一切違心拂意之事為社會公衆幸福所要求者，兒童將來必能踴躍赴事，絕無徘徊却顧之勢矣。

但此為道德訓練最後之理想，非可望之於初受訓練之兒童。吾人之於興趣亦猶於威權然，須取逐漸推移之步驟。對於幼年之兒童，當側重於第一種之學習，注意教材本身之興趣，故用遊戲為課程，乃適當之辦法，因遊戲本身即兒童所好。其後兒童身心逐漸發展，應移其興趣於較遠之目的，此時凡各種工作，各種設計，皆所當用，此時所獎勵者乃第二種之學習。再進一步俟兒童之理智更外開發，道德情感逐漸發達，應移其興趣於抽象的義務觀念，使兒童學習一切作業，但本義務之觀念，不作功利之計較，此為最後之理想，亦為第四種學習之方法。至於第二種方法，則為臨時救急之法，僅可於他法窮時偶一用之，因為它在智育德育方面，都沒有永久的良好影響。

#### 四 實行與理論

我們依次估量新教育的第三原則，即是實用主義。

舊教育以論理組織的教材，使兒童學習；傳輸知識，為智育的目的，不計知識的實用。因此兒童所得，僅是許多死知識，與實際生活根本不生關係；即有關係，也因是書本上的知識，實際不能應用。新教育關於課程的組織，一經此種流弊，反對即以論理組織的教材直接與兒童；却

順兒童心理發展之程序而組織兒童之活動，使兒童從活動之中感覺知識的需要而學習之，即以知識為工具而解決其活動中之問題。此即所謂「行以求知」之方法。設計課程之組織，與教學做之方法，即本此而生。此種方法，如與舊教法相較，自有許多優點：（一）舊法注重書本，新法注重生活（二）舊法是被動的教育，新法是自動的教育（四）舊法不適用於兒童興趣，因非根據需要，新法乃是合於需要的，乃“Factionnelle”。

凡此皆新法之顯然優點，但是我們也同樣發生問題：教學方法，果可始終止於「行以求知」的階段而不進於「為求知而求知」的階段麼？教材的組織，果可以始終以心理的程序為標準而不以論理的組織為目標麼？

我對於這些問題的答案，是否定的。其理由如次：

（一）從社會學方面觀察，行以求知，乃是初民社會的唯一學習法。在文化簡單的社會裡，知識不發達，技能簡單，故個人從「做」中可以「學得」做所必需的知識和技能。但在文化較高的社會裏，知識複雜而有組織，技能因知識增進，亦趨於複雜，非「做」以前先有一番預先準備的「學習」不可。學校教育，正由此種情形而生。這種準備的學習，其目的，固然是為「做」，但不先「學」便不能「做」，並且在「做」中亦「學」不來。

（二）文化進步以後，科學組織完密，成一論理的系統

。得着系統知識的人，可以執簡馭繁，可以舉一反三，實行時適應的力量更大。而在一面做一面學而得的知識，支離破碎，無有系統，對於實際問題，只能為支節的適應，不能能有智慧的制馭，其結果徒使行動機械化，不能適應新的環境，解決新的問題。此種差異，可以工匠與工程師之適應能力相比而見。野蠻民族的文化所以停滯不進，亦正因其知識無組織，不能作有效的適應。因此設計法課程，僅在行裏求知，其知識無有論理的組織，適與知識進化的歷程相違反。

(三)在民治社會中，任何人之工作，皆當有社會的價值，故求知的最後目的，總當為求實用，增進人羣幸福。學乃為做，知乃為行，此為民治社會中不可易之原則。可是智識越高，「做」乃愈有效；為「做」之有效起見，有時乃不能不暫時丟開實用觀念，為求知而求知；因惟有如此，思想始不為實用所囿而造詣更深，造詣更深則將來之效用愈廣也。教學做如始終合一，則碍於求知，妨乎實行。

本以上之三種考慮，我所以認為教學不當止於行以求知之階段，應進於為求知而求知之階段；課程組織不當始終依心理的程序，應歸結於論理系統。主張實用主義之杜威，其實亦未嘗如一般新教育家之極端。彼在民治主義與教育中且言經驗之發展，以實際活動為起點而以科學知識為終結，而顯學校教育，依此程序而進行。(註十八)又在

哲學之改造中亦明白申言知識系統組織之重要。(註十九)所以設計教學法之始終依心理程序組織課程，本非杜威所主張，實用主義者波德在其現代教育學說中對此亦有批評。(註廿)法國哲學家及教育家 Bourneux 在教育年鑑中亦有深刻的評論。(註廿一)又杜威在其思維術中亦明言為求知而求知之需要。彼謂對於工作的興趣，應能移而至於學習幾何學與工程學；對於烹飪的興趣，應能移而至於生理學，及衛生學；對於圖畫的興趣，應能移而至於美術的欣賞與創作等等。(註廿二)可知杜威亦不主張做與學自始至終合一，而望其有分途發展之勢。

根據以上的討論，可知專重實用的課程與教法，僅能為初步的實施而非最後的理想。設計教學法與設計課程，只能在小學初級應用，在小學終了時，應該已超過這個階段，而理想的教學做的歷程，應該循下列的順序而循環。



按以上圖解，第一步驟乃以兒童本來活動為起點。兒

童在其本來活動中，隨時做，也隨時學習種種知識技能和理想。兒童一面做一面學，教師一面教，故稱為「教且做且學」之步驟。一切非正式的教育，均不出於這種步驟。及至活動複雜，非預先學習一些知識，技能或理想，便做得不順利，因不得不教學生暫時將做之事放下，先去學習一番。但此時之學，乃是做之手段，故此步驟稱為「教為做而學」。如前舉之例，兒童因欲做木盒而學習數學，又如設計課程中，因欲實行請客設計而學習尺牘中書請柬之法等等，均屬於這第二步驟。但此第二步驟，固於目前實用，不能獲得系統知識，故教者應教學生超越為做而學之步驟而入於對學問本身發生興趣之步驟。在第二步驟中，學問只是一種手段，到第三步驟，學生對於學問本身發生了興趣，學問本身便成了目的，故可稱此步驟為「教為學而學」。杜威在其思維術中所學對於工作的興趣，應移而至於學習幾何與工程學；對於烹飪的興趣，應移至於化學及生理學等等，便是希望教學做的歷程，達到這第三步。到了這第三步，便要問我們教育的目標如何，再定歷程如何前進。我們如其是要造就純粹學者，就可到第三步為止，他可以專門在為學而學上用功夫，使得他這門學問的程度，越發精深，系統越發完密，對於做之問題，可無庸介意。但如我們所造的乃是實行家，那麼，在為學而學的階級中，得着相當的有系統的基礎知識以後，便應教之更以此

等知識應用到「做」上去，所以還要轉到「教學成再做」的一步。例如工程師把他所學的物理學，化學的知識應用到工程的實用方面，便是這第四步。這第四步，是由學的中心復移到做的中心。但也不是只做不學，在做中更可着許多實際的經驗，一面在做，也一面在學，這便又回到第一步驟，便是「且做且學」。不過所做所學，程度已經加深一層罷了。這深一層的且做且學，當然又要遇到許多問題，是做中所不能學的，於是又不能不做暫時放下，而為了解決這困難問題，專門研究一番，這又回到「為做而學」的第二步。例如工程師在建築方面發生困難，因求解決此困難，重行去研究物理學中有關係的部分便是「為做而學」的一步。這一步的時間如其儘量展長，又側重於純粹知識的研求，使得純粹知識因實際需要更加進展，這便又到了「為學而學」之階段了。學之結果，再用之於做，做到有困難，再求之於學。如此學與做，知與行，不絕循環；每循環一次，學便更進展一層，做也更順利一層。科學與藝術便是因這樣不絕的循環而進步的。

從以上的教學做的循環看來，可知舊教育驟然從第三步起始，一下手便要兒童為學而學，固然不合於經驗發展的自然程序，並且只顧學而不顧做，只想把學生造成學者而不顧及實際生活，其結果只造成許多書獃，這固然與普通教育的目的不相合。但是新教育的設計法和教學做合一

法，只教到爲做而學而止，始終囿於以做爲中心之步驟，不能百尺竿頭更進一步達於教爲學而學之階段，所做之事，固是東鱗西爪，而所求之學，亦是雞零狗碎。換言之，做與學，始終只是在一個小範圍內循環，不能受爲學而學之益，使得做與學的天地，格外放寬。這樣得來的知識和技能，對於環境，只能爲機械的順應而不能爲智慧的制馭，實在也是和普通教育中智育的目的相違背的。

所以這樣說來，舊教育偏於以學爲重心，新教育却偏於以做爲重心，都是極端的辦法。理想的辦法是循着以上所述的經驗發展的順序而循環，重心應隨時而移轉。大概在小學初年應偏重於行的方面，中級高級逐漸移轉重心於爲求知而求知一方面，最後更應教以爲求知而求得的系統知識，應用到實際問題，使其在學與做，知與行的大循環中完全受過一番訓練，那麼在出校以後，他們便可自行逐漸開展這循環的範圍，而在知與行方面均可受用不盡了。

### 五 生活與準備生活

『教育乃是準備成人生活的一種歷程』，這是教育界一個最普遍的見解。依此見解，兒童僅爲成人社會的預備員，本身沒有價值，所以兒童期的生活，無須滿足，所應全神注意者乃是成人生活的準備。對於這種見解和辦法，盧梭已發生過疑問。他問：『這種野蠻的教育，爲了不可定的將來而犧牲了現在，對於兒童加以一切束縛；爲了寫

遠的什麼幸福，兒童將來也許不能消受此幸福，却把兒童先弄成不幸，我們對於它，該作何感想？』（註廿二）這是反對視教育爲生活準備的第一聲。後來杜威，繼承盧梭的精神，也批評這觀念，曾舉出四種缺點：（一）缺乏動機（二）學生不免因循苟且（三）只知注意普通標準而不能鼓勵獨創精神（四）須借助於賞罰。（註廿四）

因杜威的主張與宣傳，『教育即是生活，不是生活的準備』（註廿五）乃變成新教育的一個根本原則。（註廿六）根據這個原則，在課程編制上起了一種重大的改革。（註廿七）兒童現實生活的需要，在課程中佔有重要的地位，成人社會生活的需要，如其不完全忽視，却放在次要的地位。最極端的新教育家，甚至於否認一切先訂的課程。他們認爲一切先訂的課程，乃出於『成人的科責』（Adult imposition）非出於兒童的自願，所以都不得。

在理想的新學校，應該也沒有課程，也沒有教本，一切均依着兒童本身活動的自在流行。（註廿八）

我們在批評這種極端的主張以前，先要把『教育即是生活，不是生活的準備』這個根本觀念檢核一下。這個觀念和他所反對的舊觀念相對較，當然含有幾層真理。第一，兒童雖然將來發展爲成人，但是兒童期，本身却也有獨立的價值，凡是兒童期的需要，我們不應因其與將來成人生活無關而一切加以忽視。舊教育太重視了兒童的將來而

埋沒了他的現在，弄得兒童生活黯淡無光，當然不是理想的辦法。新教育注重兒童的現實生活，使兒童的欲望，常得立時的滿足，使學校變成充滿愉快空氣的環境，這是勝過舊教育的所在。第二，滿足兒童現實生活，正是準備將來成人生活的一種妙法，這一層也是新教育的創見。因為將現實生活逐漸提高程度，自然伸展而及於將來。無形之間，「將來」已經準備過了。

「教育即是生活，不是生活的準備」這個原則，從其矯正舊教育的偏弊而論，確有以上所述的兩層優點。可是如其這個原則的解釋與實施，走入與舊教育相反的一個極端，只重兒童的現實生活的滿足，不管將來生活的準備，即是爲了現在而犧牲了將來，其流弊也將不可勝言。先從社會的觀點來看，從原始社會的「族教」到文明社會的學校制度，其根本目標，都是爲了社會自身的延續而準備將來的分子。如其教育變成各個未成熟分子的主觀生活的滿足，那便是迷失它的社會的目標，其結果必致社會組織崩壞，社會文化消滅而反於野蠻時代的生活。（註廿九）我不知道社會何以要費一切心思財力來辦理這種自殺的教育！所以從社會觀點而論，教育本爲社會生活的準備，也應爲社會生活的準備。

再從個人方面說，只顧兒童現實生活的滿足，只顧他現時的愉快和幸福，對於將來立身處世的知識技能全不加

以準備，他將來長成以後，對於社會生活，將不能適應而受自然的淘汰，其後患亦不堪想。我想任何思想激進的家長，都沒有願意他的子弟的教育，全不爲將來生活作準備的。

無論從社會或從個人方面着想，全不爲將來生活作準備的教育，是一種不可實現不應實現的幻想。在事實上，新教育家之中，除了極少數的極端派，絕沒有主張不爲將來生活作準備，也沒有主張廢止一切課程編制的。即就杜威而論，也未嘗不主張準備將來生活（註卅）他不過是認爲要準備將來生活仍要從充實和提高現時生活下手而已。杜氏在一八九三年即在哲學評論，發表以下之意見：「若有人問我教育精神之亟須改革者爲何，我將答稱：『勿再視教育爲對於將來生活之唯一準備功夫，應從現在生活中表現教育之意義。』我更可謂，『唯有如此，教育始能真正準備將來之生活。』此言並不自相矛盾，因爲一種活動，如其自身無實行之價值，則其爲他事之準備亦不能有效。」（註卅一）此乃言注重現實生活，即是準備將來生活之妙法。彼固夫嘗反對將來生活之準備。其在平民主義與教育中更明言：「教育是否應準備將來，此當然不成問題。如教育是生長，則必使現時之可能性逐漸實現，因而使個人更能適應將來之需要」（註卅二）由此益可見杜威並不反對教育應以準備生活爲目標，彼乃反對不以充實及提高

現實生活為手段。此外新教育主張與杜威大致相同之日尼瓦大學教授克拉克巴德 (Ed. Claparède) 對於教育是生活抑是準備生活之見解，亦復相同。克氏主張討論此問題，應將目標及手段分開。準備生活，應作為目標，不應即用為手段。他說：『若所論者為教育目標，我們不能否認教育所進求者乃與被教育者現所處境界不相同之境界……吾人一言及教育，至少即言及對於一種進步之希望；不僅與兒童以助力，使滿足現在之生存，並應助之超升現實之境界。』(註卅三)可見以準備將來生活為教育目標，正克氏所贊同。如其拋開此準備將來生活之目標，教育僅以增進兒童現在生活之幸福為惟一目的，則非杜氏等提倡「教育即生活非是準備生活」之本意。不特如此，杜氏且明白反對此種只顧兒童現時衝動及情感之滿足而不能使其向上發展之教育。我們如其細玩杜威「教育即生長」之觀念，不難了解杜氏一面固反對懸一固定之目標以教育兒童，彼一面亦復否認在生長歷程中任何階段有本身充足之價值。在生長歷程中，每一階段之價值，在於蘊藏發展為次一階段之可能性。澈底言之：杜威之生長概念，實係著重永久不盡之將來而未嘗注重步步可以向前發展之現在。杜氏曾說：『我們因體認生活即是生長，便不致把兒童期當做理想生活，把兒童期當做理想生活，實是一種懶散的寬縱。生活不可與浮泛的動作與興趣混為一事。……我們要記著，兒

童的種種表現，本身不應看做終點，他們乃是生長可能之表示。我們應該把這些表現，轉為發展的憑藉，轉為提挈向前的動力，不可就其本身加以陶冶，或任兒童隨意流連。……父母與教師所當注重的事，乃是兒童衝動所進行的方向，非是已過的衝動。』(註卅四)

從這段話，可知杜威非但不反對準備將來，並且對於只顧兒童活動的現在不顧將來發展可能的教育，也是明白反對的。杜威對於不以有組織的課程，作指導兒童生活的目標，尤為反對。他說：『他的(兒童的)經驗，在他的衝動和情緒中，並不完全。……並且在經驗有相當的成熟以前，衝動本身亦不知其所向，亦不知其所為何事。他們是盲目而混亂的。如其對於他們不加以指導，是不僅允許他們在盲目散亂的情況之下發動，並且還促進不成熟的習慣的養成，促進蒙昧自私的活動。指導即在於使衝動與欲望因客觀無私之教材而發生效果。並且此等教材之供應，如望其能使經驗得有秩序的發展，非賴有最廣博之經驗者加以有思慮之選擇與組織不為功。此等有廣博之經驗者必視衝動與混亂之欲望，為可因互相感應而生長之潛能，而不視為最後之結局。』(註卅五)從此可知兒童之現在生活，非但不能支配教材，反賴有選擇有組織之教材加以充實，始有生長發展之可能。一切畏懼「成人科責」，主張隨兒童之意欲而定教材，廢止一切前定的教材之主張，在杜威

視之，不過是一種畏懼病的表現而已。

就以上之分析，可見杜威主張之實際，與普通「教育即生活，非生活之準備」之標語，實不盡相符，而一切極端的新教育家之主張，實不免以詞害意。杜威之主張如以正確之語表之，應為：「教育應充實現實之生活；亦正賴充實現實之生活以爲將來生活之準備。」

本此原則以批評一切只知迎合兒童之衝動與欲望，與以立時之滿足，不顧其將來之發展，亦不組織適當之教材之主張與實施，正與舊教育之不以兒童現實生活爲起點而即準備寫遠之將來，有同樣之流弊；舊教育是爲了將來而犧牲了現在，其結果亦犧牲了將來；新教育爲了現在而犧牲了將來，其結果亦犧牲了現在！

#### 六 結論

以上已將新教育的重自由，重實行，重興趣，重現實生活的四大原則，就其理論和實施方面，一一加以檢討，檢討的結果，可以確證我對於新教育的根本見解。這見解便是：新教育的原則，就其救濟舊教育的重權威，重理論，重訓練，重將來生活的偏失而論，確有不可忽視的價值，因爲它爲教育的理論和實施，指示了一個新的方面。但是新舊教育的原則，僅是程度的差異，並非是非的絕對，應該隨着教育的實況而互相折衷，互相均衡。如其新教育的原則，在理論與實施方面，儘量向與舊教育相反的方面

發展，必定又陷入另一極端，與舊教育同樣的偏失。現行的新教育已有這種趨勢，我們應加糾正。所以我主張新教育的自由主義，應以紀律爲界，以權威作紀律的擁護，但應使此種規範作用逐漸遷移，自外而內。興趣主義，應隨時加多努力的因素，最後使義務心成爲行爲的動機。實用主義，應輔以爲學問而學問的精神，使知識可以獨立發展，再施諸實用，對於環境更爲有效之制馭。充實現實生活，應以將來生活爲參照，使現實生活繼續進展，益有意義，亦使將來生活因而得相當的準備。

這樣實行的教育，也許是新舊折衷至當的理想教育。

(註1) Francois Guex, Histoire de l'Instruction et de l'

Education P.627—31.

又見 Ad. Ferrière, Trois Pionniers de l'Education Nouvelle.

(註1) Ad. Ferrière, la Pratique de l'Ecole Active P. 6.

(註2) 表現新教育精神的著作，凱欣塔太尼有 *Bertrif des*

*Arbeitschule* 范柔愛有 *L'Ecole Active* 及 *La*

*Pratique de l'Ecole Active* 德可樂利有 *L'*

*Initiation a l'Activité intellectuelle et morale*

*par les yeux éducatifs* 諸種。

(註四)此等刊物用德文刊行者名(Daswerdende ze falter)用法文刊行者名(Pour l'Ere Nouvelle)以英文刊行者名(The New Era)性質均相同。其他如比利時，保加利亞，先里，丹麥，西班牙，荷蘭，匈牙利，意大利，阿爾先丁，羅馬尼亞，瑞典，捷克斯拉夫，土耳其，幼哥斯拉夫，諸國，均各有同一性質之刊物。

(註五)參閱Ferriere, La Pratique de l'Ecole Active P. 11.  
(註六)見 Pour l'Ere Nouvelle No. 15

(註七) Rugg and Shinnaker, The Child-Centered School Chapter V.

(註八)教學做合一法，是指的陶知行先生所提倡的一種教育法。

(註九)對於託爾斯泰的極端自由的教育，居友(Guyau)在他的教育與遺傳 (Education et Heredité) P. 138—144中有極有趣的描寫。託爾斯泰的根本教育原則 是：兒童的自由，神聖不可侵犯；教師應遵兒童之指示而定教材教法。

(註十) Durkheim, L'Education Morale P. 61—52.

(註十一)見同上書五十頁

(註十二)日尼瓦大學及盧梭學院教授 Pinget 在一九三〇年巴黎所開國際道德教育會議，所報告的對於自由

與權威調劑的步驟，大致與此相同。

(註十三)參閱鄭宗海譯，杜威著兒童與教材及張裕卿譯，杜威著興趣與努力。

(註十四)機能主義的心理學，根據進化論而取此觀點。

(註十五)參閱 Bagley, School Disciplines 及 James H. O'Hara, The Limitations of the Educational Theory of John Dewey chapy

(註十六)參閱 Dewey, L'Ecole et l'Enfant, P. 58

(註十七)參閱 Dewey, Democracy and Education Pp. 158-61.

(註十八)參閱同上書 Chapter XIV. 3. "Science or Rationalized Knowledge"

(註十九)參閱 Dewey, Reconstruction in Philosophy P. 148 及 Experimental Logic Pp. 53—57.

(註二十)參閱 Bode, The Modern Educational Theories, Chap. VII.

(註廿一)見 Boutroux, "L'Ecole et la vie" 載 L'Année Pédagogique, 1911.

(註廿二) Dewey, Comment nous pensons, (How We Think) P. 181.

(註廿三) Rousseau, Emile, (Edition Flammarion) Livrell,

P. 70

(註廿四) Dewey, Democracy & Education Pp. 63—65

(註廿五) Smith, Education and the integration of behavior, Teachers College Contr. to Educ. N. Y. 1927. p. 75; "Education is life, and not preparation for life"

(註廿六) 一九〇七年 Decroly 所創辦之新學校，即名 "L'École Pour la Vie et Par la Vie" 表現同樣之精神。

(註廿七) 最堪注意者，即是美國著名的課程編制專家，F. Bobbit 在一九二四年尚謂：“Education is primarily for adult life, not for child life. Its fundamental responsibility is to prepare for the fifty years of adulthood, not for the twenty years of child and youth” (How to make a curriculum, P. 8) 到了一九二六年忽大變主張而謂：“Education is not primarily to prepare for life at some future time, quite the reverse, it purposes to hold high the current living……”

(26 th Yearbook of the National Society for the Study of Education P. 43)

(註廿八) Kilpatrick 代表這種極端的傾向，參攷 26 th Yearbook—1926

(註廿九) Finney 說的好：“在野蠻社會中，教育即是生

活，不是生活的準備，這是真的；可是也只有野蠻社會是如此”(A Sociological Philosophy of Education P. 364)

Snedden 亦謂文明人與野蠻人的大區別，在於不荷安現狀而能網繆將來，因而主張教育作生活的準備。(What's Wrong with American Education P. 371)

(註卅) 杜威認為教育應看作『為了生活，不僅是為了成人生活的預備』(見 6th yearbook) 有此『僅』字，可見杜威未嘗不認教育應為將來生活作準備。

(註卅一) John Dewey, Self-Realization as moral Ideal, Philosophical Review Vol. II, P. 660.

(註卅二) Democracy & Education P. 65

(註卅三) Ed. Claparède, L'Education Fonctionnelle "L'Education, une vie ou une préparation à la vie?" p. 239

再按「教育」之拉丁原文為 (ex-ducere) 即指從低級情況提升至高級情況之動作。

(註卅四) Democracy & Education p. 61.

(註卅五) Dewey, "How much Freedom in New Schools?" The New Republic Vol LXIII No. 814 (1930) p. 205.

## 農村運動與農村教育運動的關係

傅葆琛

農村教育這個名詞，在世界的教育歷史裏，恐怕還是一個比較新穎的名詞，因為農村教育的產生，是由於農村運動。這個運動的發起，也不過是幾十年前的事。歐洲各國的農村運動，可拿丹麥來代表。自從丹麥之格蘭德氏（Grundtvig）創設農民高等學校，至今不過百年。（註一）美國之農村生活運動（Country Life Movement）是在羅斯福氏（Roosevelt）做大總統的時候才起首提倡。（註二）至於我國的農村運動歷史更短，十年或二十年前，還沒有人聽見說什麼農村改革的問題。

農村教育的產生，是由於農村運動，已略如上述。有的人或者不明白其中的關係，今先將農村運動發生的原因說一說。

農村運動發生的最大原因是由於產業革命的影響；產業革命又發端於科學之進步，與機器之發明。在產業革命以前，農村人民都是自耕自食，自給自足，有「與世無忤」，「陶然自得」之概。自機器發明，輪船火車，交通日便；工廠漸多，貿易日盛。工業發達之處，百貨蓄萃，人烟繁華。聚居的人漸多，荒涼之地變為都市；小都市又變為大都市。都市愈發達，農村愈衰落。農村社會原有之家庭

工業，手工業，小工業，既為機器工業所奪，農村生活更覺艱窘。加以農田機器輸入日多，遂致人力過剩，生之者寡，食之者衆；一般農村青年，又羨慕都市生活，相率逃離；於是農村社會的衰敗，更因此而顯著。

此種不平衡發展的現象，漸引起一般政治家教育家及社會學家的注意，尤使經濟學家發生恐慌，因農村衰落，農業退步，不但農村人民衣食堪虞，全社會經濟基礎也因之動搖。食料缺乏問題，已使全世界陷於不安之境。農村人民為自救起見，也不得不大聲疾呼。於是發展農業，改良農村生活，保留農村青年人才的聲浪日高一日，而農村運動遂為應運而生的一種運動。

在農村運動中最重要問題，就是農村教育，因為一般人公認農村教育是解決農村社會一切問題的根本工作。所謂發展農業，改良農村生活，保留農村青年人才等等，都非從農村教育入手不可。農村學校在世界無論何國，都是最普遍的一個社會機關，且具有相當的潛勢力。所以提倡農村運動的人，不能不注意到農村教育，一般努力農村社會改造事業者，更不能漠視農村學校之地位與能力也。

農村運動既引起了農村教育運動，於是農村教育遂成為農村運動的中心問題，其範圍與意義也甚廣大，有時包括一切農村生活的改善問題，不祇農村學校的改進。換言

之，即從前狹義的農村學校教育，一變而為廣義的農村社會教育。凡民智之啟迪，道德的增高，生計方法的改進，合作團體的組織，以及家庭生活的革新，娛樂機關的添設等等，均為農村教育必須解決的問題。

我國科學落伍，與歐美各國相較，幾有望塵莫及之勢。所以產業革命潮流，在我國雖已振盪，但尚未達到洶湧奔騰的地位。我國自古以農立國，農民的人數佔全國人民百分之八十以上。國家的稅收差不多有五分之二是田賦。但是近年來農業日就窳頹，農民生活日益困苦，加以天災人禍，田園荒廢，流離載道，死亡枕藉。國內糧食產量既減，國外糧食輸入愈多，金貴銀賤，經濟破產，國本岌岌。雖工業的勢力尚未完全侵入農村，而農村社會的危機已露，農村運動遂也勃然爆發，成為不可再緩之要圖。

農村運動既已發軔，農村教育之地位也因之顯著。前此一般教育家之注意都市教育者，也漸漸移其眼光於農村教育。至素來主張推翻畸形教育的人士，和深信農村問題為我國社會根本問題的人們，更是奔走呼號，積極提倡，並努力於實驗事業。於是農村教育，在今日也成為我國最重要的社會問題了。(註三)

(註一)參看趙仰夫編丹麥的農村教育與丹麥的農村

建設二書及 Grundtvig N. F. S., "Denmark

Folk High School" and Campbell, O. D.

"The Danish Folk School"

(註一)參看 Bailey L. H., "The Country Life Movement"

(註三)參看拙著鄉村生活與鄉村教育

## 來 稿

### 精神科學派的哲學及教育學說

趙青舉

#### 目次

##### 第一章 序說

##### 第一節 何謂精神科學派

##### 第二節 精神科學派哲學之由來

##### 第二章 精神科學派的哲學

##### 第一節 第爾台略傳及著作

##### 第二節 第爾台哲學

##### 一 概說

##### 二 體驗

##### 三 實在論(形而上學之否定)

##### 四 認識論

##### 五 科學論

##### 六 精神科學論

何謂精神科學——精神科學之基礎——精神科

學之特徵——個性論——精神科學之分化（人間學及心理學——文化體系學及社會組織學——文化體系學上倫理學之地位）

### 七 世界觀

何謂世界觀——世界觀之構造——世界觀之種類（自然主義的世界觀——自由觀念論的世界觀——客觀的觀念論的世界觀）

### 八 藝術論

### 九 結論

## 第三節 精神科學派之諸學者

奎勒——雪普蘭格——雪台倫——厲特

## 第三章 精神科學派的教育學說

### 第一節 精神科學派教育學說之特徵

#### 一 體驗主義的哲學與教育

全人主義（人格主義）——文化主義——社會本位主義——理想主義——心理主義——個性尊重主義——活動主義

#### 二 文化教育學之概念

### 第二節 第爾台之教育學說

### 第三節 雪普蘭格之教育學說

#### 一 心理學說

#### 二 生活形式論

### 三 教育之意義及本質

### 四 教育與文化的關係

### 五 教育學之性質

### 六 教育學之組織

## 第四節 雪台倫之教育學說

### 一 心理學說

### 二 教育之意義

### 三 教育學之性質

## 第五節 厲特之教育學說

### 一 教育之意義

### 二 教育學之性質

### 三 教育與文化的關係

## 第六節 凱爾尋雪台那之教育學說

### 一 文化與教育

### 二 教育者論

## 第七節 結論

### 附錄

### 第爾台年譜

### 參考書

## 第一章 序說

### 第一節 何謂精神科學派

精神科學派的教育學說，是現在德國最有勢力的教育

學者所倡導的，雪普蘭格 (Spranger) 及雪台倫 (Stern) 等，即其代表。但此外與此思想有同樣的傾向者，亦復不少，如主張公民教育著名於世界的凱爾森 (Kerschstein) 即其中之一，又如弗蘭克福爾特 大學講師涅葛那 (Wagner) 現在亦很熱心的贊成此種學說。

精神科學派的教育學說，是發源於第爾台 (Dilthey) 的哲學。近代思想界中，祖述最有勢力的康德 系統的哲學者，常流於抽象的理想主義，第爾台 竭力排斥之，而倡導現實主義的理想主義，不作康德 系統的哲學者之高蹈的思辯，而深觀察人間內面的生活，闡明生命的本質及發展。康德 在認識論中，承認思惟先驗的形式，確立自然科學的根據。而第爾台 則專主張精神科學的獨立性，精神科學派的名稱，遂由是而生。

欲解說精神科學派的教育學說，不可不先述其根源的第爾台 哲學，欲解說第爾台 哲學，又不可不先明發生精神科學派思想的哲學界的趨勢。

## 第二節 精神科學派哲學之由來

不問古今及東西，在哲學思想上，常有迥乎不同的二種潮流，其一重現實生活，以經驗的事實為出發點，而探究世界的根本原理，其一由理性所構成的理想，而解明一切事物。前者由形而下的而入於形而上的，後者則由形而上的而推及形而下的。此二大潮流，久發現為種種形式，

在思想上，常惹起很大的波瀾。如近世哲學的思想，亦以此二大潮流為中心，而發生今日複雜的狀態。十六世紀時英國培根 (Bacon) 出，首倡學術的新研究法，即所謂歸納法。由是注重現實生活，本經驗的事實，用歸納的方法，而研究真理，所謂經驗主義的哲學，先發達於英國，後轉入法國，更流於美國。較培根 稍後，法國笛卡爾 (Descartes) 出，以我之實在，視為根本的原理，由是而證明神及自然界的存在，所謂純理主義的哲學，由法國入於荷蘭，再移於德國，即成理想主義的基礎。康德 的理想主義，雖立於經驗主義與純理主義之調和的地位，但顯然帶着純理主義的色彩。

康德 首唱批判哲學後，理想主義的思想，異常勃興。康德 歿後，德國哲學界的巨星，如斐希台 (Fichte) 謝林格 (Schelling) 海格爾 (Hegel) 叔本華 (Schopenhauer) 海爾巴爾特 (Herbart) 等，其主張雖各有不同，而其學說的根柢，皆以理想主義為歸。迨十八世紀之末，自然科學，異常進步，所謂唯物論，一時極盛，故理想主義的哲學，頗形衰微，但為時不久，康德 的精神復活，現代的理想主義，概皆本復活的康德 精神的新理想主義。

現代的新理想主義，雖可分種種系統，但其中特別著名者，為新康德 學派。此學派發生在十九世紀的後半期，可謂風靡全世界思想的新理想主義哲學之一大系統。康德

殺後，海格爾哲學極爲流行，直可視爲德意志帝國的官學，故康德哲學，學界漸不顧及，加之自然科學之普及，唯物論之出現，因而思辨哲學，大大的衰微，當此時，庫諾斐雪（Kuno Fischer）爲昌明康德哲學的精神，刊發其著康德一書，學界的注意復集中於康德，『歸於康德』的呼聲，亦漸增高，此即新康德哲學的起源。新康德學派的名稱，含有很廣的意義，德法英三國，皆有此學派發生，但現在最有勢力，可視爲代表，爲巴典學派，即德國西南學派，及麻波爾厄學派。

在現在新理想主義的新康德學派中，有如上述的分派，且各派的主張，亦顯然不同。但在新理想主義的哲學中，新康德學派，完全受康德哲學的影響，即屬於其他系統的學派，亦不免受其影響，此可謂現代新理想主義哲學的一特徵。

康德的理想主義，在近世思想界上，貢獻極多，近世人類的思想，由康德增加一段深味，從前未解決的問題，因之可得解決的曙光，但康德的理想主義中，亦含有種種短處，在祖述康德學說最近的新理想主義中，亦不免發現其缺點。

理想主義的哲學，概皆高揚理想，視之爲人當達到的目標，換言之，即視之爲人生之目的，道德之標準，此可謂凡理想主義者之共同主張。理想主義的特徵在此，而其

缺點亦在此。人欲使其生活向上，理想實爲最要，無理想的人，僅被目前的利害所動，作一種無意義的生活，理想可與人以生命，給人生以希望及光明，以理想爲人生之指導原理的理想主義哲學，其優於現實主義的哲學，即在此點，但此所謂理想，不過依人之理性構成的一個概念，因吾人具有理性，始對現實的社會，懷抱不滿，其結果描寫較現實的社會更完全的狀態，此即所謂理想，故理想即爲與吾人最滿足的完全境地，此境地乃吾人思想中所描寫者，實際很難達到，因之本理想主義的哲學家，抽象的玩弄理想概念，與現實生活，完全脫離，似欲入於天上界的夢中，因專心理想，所以輕視現實，此現實理想主義哲學的一大缺憾。如柏拉圖（Plato）的哲學，即顯然有此缺憾，將理想世界與現實世界截然區別，理想世界的理念世界，視爲現實世界，而現實世界，不過爲理想世界的假現，柏拉圖的理想主義，固包含深遠的哲理，但完全輕視現實生活的一點，則不能使後世哲學者首肯。亞里士多得（Aristotle）出排斥師說，在現實之中，承認理想，即因柏拉圖的理想主義，總不免有不自然之感。康德的理想主義，其根據鞏固，由深遠的哲理而言，可謂較優於柏拉圖者，康德用二重的眼光，而觀察人類，在生物的人性深處，發見有人格性的存在，由此人格性，而確立道德的根據，此爲康德永遠不朽的卓見。康德由人性深處，發見人格性，

而付之以尊嚴無比絕對的價值，由康德而言，人格是絕對當尊敬的，不論如何情形，須視人格為目的。不許以人格當作方便。尊重人格思想，是近世理想主義的根本精神。

康德為近世理想主義的建設者之理由，即因其確立哲學的根據，發見人格性的存在，發見人格性，即置理想主義於最鞏固的根柢上，但康德理想主義的全體學說，傾於主知的，偏於形式的，由康德的思想而言，此為當然的結論。康德認識論及道德論的根本問題，即付與知識及道德以普遍妥當性，何謂普遍妥當的認識，及何謂普遍妥當的道德，即其學說之出發點。承認思惟先驗的形式，為普遍妥當的認識的成立要件，此思惟先驗的形式即所謂範疇，在吾人的主觀，有超越經驗的範疇存焉，此範疇可統一由感覺機關而入的外界印象，吾人之認識，因如此成立，故具有普遍妥當性，——此即康德認識論之要旨。在道德方面，康德亦承認有先驗的要素，實踐理性的命令，或云無上命法，即道德方面的先驗的要素，無上命法者，係超經驗的超個人的道德律，潛於人格性的奧底，因是之故，道德即視為有普遍妥當性，康德所舉的無上命法（普遍妥當的道德律）的三則，皆流於形式，故其道德說，通常稱為形式說，然康德的目的，乃欲付與普遍妥當性於道德，然則形式說，即豫期的結果，故因此而非康德的道德說，實為未解康德精神的妄評。康德的形式說，其中實含真理，但流於抽象

的議論，與人實際生活疏隔，亦係不可掩的事實，普遍妥當的性質，原為具體的個物性質的抽象，道德之普遍妥當性（普遍妥當的道德律），與人日常生活疏隔者，亦屬當然。康德哲學提出的先驗的思想，其後康德派的哲學家，愈趨於理論，陷於抽象，如海格爾的辨証論，即最極端的例子，及十九世紀後復活的新康德學派，亦具此缺點，彼等概皆傾向思辨，專意論理的開展真理，故其哲學，僅求論理上相合，使知性滿足，與現實生活，全無交涉，而人間生活上最有興味者，即由哲學範圍除外的狀態，故對於脫離人間的哲學，自難免發現有漸抱不滿之人，原來對於德國理想主義持反對態度者，甚為不少，如唯用主義及新實在主義，即最著者，二者均立足於經驗主義，與德國理想主義，基調迥異，其排斥理想主義，視之為幻影哲學，乃闡明自己立場所生之結果，但唯用主義，偏於主情主義，新實在主義，偏於主知主義，其主張固有異處，然其非輕理想主義的哲學，則二者相同，對於脫離實際生活空漠的理想主義，非僅英美之經驗主義家心懷不滿，即德國哲學家，亦有不以為然者，故欲連結理想主義與現實生活的哲學家，實繁有徒，如第爾台即其一人，氏謂理想主義，專事思辨，以抽象理論的探索，視為哲學的目的，將人之內面生活，完全不顧，故與現實世界，全無交涉，此實可謂哲學的邪道，理想與吾人生活，誠為必要，學首向上，景

仰理想之光，則善，但不可忘吾人之足，實立於地上，故理想主義中，不可不存有現實主義，若與之隔絕，則難認為純正的理想主義。第爾台即由此見解，深入人之內面生活，而靜察人之生命，果為何物，果如何而後可發展。此即稱氏之學說為體驗主義的哲學的原因，謂之為精神科學派的哲學，實因其主張精神科學獨立性之故。

由上觀之，精神科學派的哲學，在哲學界所發生的大勢，想可知其大略。

## 第二章 精神科學派的哲學

### 第一節 第爾台略傳及著作

精神科學派的哲學是德國哲學家第爾台 (Wilhelm Dilthey 1833—1911) 所創的。一八三三年，第爾台生於萊因河畔的畢布威希 (Biebrich)，父為牧師，長為繼父業，入蓋琴安大學，習神學，後對於哲學及歷史覺很有興味，遂一變初志，專心於此方面的研究，不久，即轉入柏林大學，後得到學位，提出論文，遂為私講師。在蓋琴安大學時，受教於落采 (Loze) 及施陀 (Ritter)，在柏林大學時，受教於杜林戴林布爾希 (Trendelenburg)，及蘭凱 (Ranke)，在柏林大學為私講師，甚不得意，不久為巴在爾大學哲學教授，後又轉入克耳大學，乃著雪來爾馬海爾傳 (Leben Schleiermachers)，因是在學界的名聲，忽然增高，更轉入布萊斯落大學，及一八八二年，受

母校柏林大學之聘，為落采的後繼者，講授哲學及文化史等。且與采羅 (Zeller) 幫助斯台因 (Ludwig Stein)。出哲學史叢誌 (Archiv für Geschichte der Philosophie)，常發表優美的研究論文，又盡力於種種文化事業，一九一一年，避塞途中，在羅維河畔的波采因 (Bosen)，羸病而死，時年七十有九歲，第爾台的體格甚健，即當晚年，其元氣旺盛，可凌壯者，得病僅數日而死，人皆惜之。

第爾台的主要著作，為雪來爾馬海爾傳及精神科學概論 (Einleitung in die Geisteswissenschaften)，雪來爾馬海爾，相傳為第爾台終身研究之人，一八六七年，出第一卷上冊，一八七〇年，出第一卷下冊，此雪來爾馬海爾傳，實增高第爾台名聲的名著，此書為雪來爾馬海爾由幼稚至圓熟時代的思想變遷史，第爾台擬在第二卷敘述其圓熟時代的思想及生活，其事業未竟而終，精神科學概論第一卷出版時，在一八八三年，第爾台哲學說，此書中系統的敘述甚詳，共分二篇：前篇述精神科學的概要，後篇歷史的論精神科學的根據，不可置於形而上學的原因，第爾台更擬出第二卷，歷史的批評認識論諸說，主張精神科學特有的認識論，此計劃亦未實現而終，第爾台自謂此書原擬名之為歷史的理性批判，則其對此書有如何的巨大抱負，其哲學果立於如何的立場，吾人可推知之。

以上二書，為第爾台著作中最主要者，此外著作，則

有海格爾修養時代的傳記 (Jugendgeschichte Hegels) 體驗與詩歌 (Das Erlebnis und die Dichtung) 等。論文却有現代文化叢書 (Kultur der Gegenwart) 中之哲學的本質 (Der Wesen des Philosophie)、門人凱勒編纂的世界觀哲學及宗教 (Weltanschauung Philosophie und Religion) 中之世界觀的類型及其在形而上學的諸體系中的形式 (Die Typen der Weltans Chabng und ihre Ausbildung in metaphysischen Systemen)、及在自己編輯的哲學史叢誌與自己為會員的王立普魯士學院的學士院紀要所發表的種種論文，關於教育者，有論普遍妥當的教育科學之可能性 (Über die Möglichkeit einer all-gemeingültigen Pädagogischen Wissenschaft) 學校改革與教室 (Schulräumen und Schulstuden) 等論文，最近由門人編纂的全集，亦已刊行。

第爾台才學非常，富於趣味，以精神為對象的學問，全體價通，且具有哲學史家卓見，學者中，雖有對第爾台的學說持異論者，但對於其哲學史家的天稟，則皆表敬意。氏一生中在文藝方面，亦甚感興趣，有時曾將自做的小說，發表於種種雜誌，即前舉的論文中，如『體驗與詩歌』，很於文藝有關，此書即整理其隨時所作的文學的論文集，且氏之著作及論文中，即為哲學的述作，其文章亦甚巧妙，敘述亦極流暢，使讀者直可視為文學的作品，與其

他哲學家無味乾燥的著作，迥異其趣，其研究的興味中心，時常變動，故視為文學家流的學者，亦不覺得不自然，如其一門人評曰，第爾台非若康德或司皮諾莎僅專心建設一種思想體系的學者，乃如來布尼齊為求而學，因學而擴大自己，深入研究而前進的學者，日人勝部謙造在其著『第爾台哲學中』，謂第爾台具有非凡學識，而學界未與以相當地位，考其理由，約有二端，其一即哲學研究上與味的變動，其一謂氏之思考法，與從來的哲學家所取者不同，將哲學史上傳統之型，全然打破，毫不執着知力的緣故。

## 第二節 第爾台哲學

概說 解釋一人的學說時，所最當注意的，即真確的把握其根本思想。此不僅解釋哲學學說為然，倫理教育學說，亦當如是。不論何人的學說，必有其中心問題，對此問題，果持如何見解，即學術發展的原因。若不揣其根柢，雖盡讀其著作，終不過留曖昧的觀念。即一見覺着複雜難解的學說，若了解其根本思想，則自可渙然冰釋，此可謂讀書法的唯一秘訣。

今欲解說第爾台哲學，即當先闡明其根本思想。第爾台哲學的根本思想，可一言以盡之，體驗主義是也。其未完成的巨著，『精神科學概論』，即闡明此體驗主義的主張，氏之所謂體驗主義，果有何意，體驗主義與從來的哲學，有何關係，若明乎此，則使其在學界的名聲永垂不朽

的精神科學之確立，亦可渙然冰釋。

何謂體驗 (Zriebnis)，第爾台謂即生命 (Leben) 內面的直接經驗，何謂生命，即意志感覺表象的存在體 (Wollend fuhlend Vorstellende Wesen) 的活動，並不是僅智識的活動，以體驗為根本思想，而論形而上學，及認識問題；即所謂體驗主義的哲學。以意志感覺表象的存在體的活動(生命內面的直接經驗的體驗)為其根本思想，自然是反對主知主義的哲學，因後者偏重智識，僅依人之理性，即欲解決一切問題，體驗主義的哲學，不得不排斥此種態度，僅依理性而捕捉真理，認為是不可能，換言之，以一點知識，而解釋世界萬物，實不可能，固知識並非開真理門的唯一寶鍵，得以捕捉真理者，乃全人的體驗，第爾台視智識的根源為生命自體，立足於生命的自省，即發見真理之全人的態度。且氏解釋智識，亦與衆不同，所謂知，不可不有可知者，所謂意識，不可不有有意識者，然足可知可意識者，果為何物，無他，生命是也，故所謂知及意識，即生命的自己發展，生命的一種現象，忘却生命，偏重知識，則僅發生抽象的理論，此抽象的理論，是人用腦想出來的，無生命乾燥的概念與概念的結合，所謂概念，對於表示吾人生命的發展，固屬必要，但概念之為必要，是因背後有生命存在的緣故，無生命的概念與概念的結合，全然是無意義的。總之，從前的主知主義，偏重

知識，常欲論理的解釋世界事物，第爾台反對這種態度，以為智識不過是生命現象的一種，故生命的發展，實為哲學上的根本思想。由氏之說，忘却生命的偏知的傾向所生出的，只有抽象的理論，主知主義，即依此抽象的理論，欲了解具體的宇宙，此是甚不合理的，宇宙非依抽象的理論作成的空物，實在是事實，所以欲解釋宇宙，不可不避抽象的理論，而就現實的事實，亦即不可不避偏知的傾向，依直接經驗，而接觸概念的根據。要之，第爾台的體驗主義，即避從來的偏知的傾向，由全人的立場，而觀世界的萬物。

第爾台竭提力倡體驗主義的特徵，因體驗主義，不論在思想上，實行上，實有種種優點。由思想上而言，哲學上認為的難問題，依體驗主義，即可解決，譬如認識上的客觀實在問題，即其一例，通常吾人認為自然界者，果客觀的實在者乎，解釋此問題，從古即有二種相反的學說：其一，以自然界為客觀的實在，吾人的認識，實由實在的模寫而成立；其一，否定自然界的客觀的實在，即吾人視為客觀的實在者，畢竟為由主觀的作用所構成的。僅用知識之力，欲解決此種問題，終不可能，因如此解決，則世界不過現象的世界，非為有生命的世界，將永久陷入二律背反之中。然依體驗主義，即依全人的態度而觀世界，非如主知主義，僅觀世界的一面，乃觀全體有生命的世界。

界，所以前舉的矛盾，即易免除。再由實行上而言，古今的大事業，可謂皆由體驗的工夫而成，如在實際社會活動的大政治家及大實業家，固不待言，科學家哲學家的成就非凡的事績，亦皆拋却萬事，而集注全精力於一事業的集果，換言之，依全人的活動，始可成就偉大的事業，如科學上的實驗，哲學上的思索，人皆認為純粹知的活動，但此種活動之中，亦含有強固的情意力，科學及哲學，吾輩視為理論的研究，則屬誤解，由靜的固定的方面而觀完成的學說，則科學及哲學，全屬於理論；若動的發生的而察其成立的途徑，則絕非單單的理論，主知主義，常以科學及哲學為單單的理論，此為抽象的觀察法，各種學問，實係一種生力，實基於全體生命的全體的活動，理論不過為其一面，且非重要本質的方面，其本質的方面，實係積極的研究真理的創作的活動。

第爾台的體驗主義，前已簡單的述過，則第爾台抱有如何的思想，如何的主張，讀者自可大約明瞭，再介紹其關於形而上學及認識的意見及其精神科學論，且再簡單的述及其藝術論，因是之故，覺着仍不得不共解體驗的意義。

體驗 何謂體驗？體驗即生命內面的直接的經驗，何謂生命？第爾台所謂的生命，絕不是指各個人肉體的生命，因為肉體的生命，具有極端外面的性質，此種生命，不過是生物學的對象，亦即生物學的生命，第爾台所謂的生

命，不是此種生物學的生命，是根本的窮極的原理的生命，至於此種生命，果是如何的生命，第爾台以為即吾人意識中現出來的根源的事實。吾人意識中，實有毫不容懷疑的根源的事實，此種事實，是最確實的，此最確實的，即生命，所以要問何謂生命，第爾台即答曰，生命即係內面的直接的確實性。何謂體驗？即此生命的自省，第爾台哲學中的生命及體驗，似含有相同的意義。

由第爾台的學說觀之，體驗即生命的自省，生命即使自體發動的事實，果如此，則所謂體驗，不可不視為有主觀的性質，若視為有主觀的性質，即生出下邊的非難，因為若體驗有主觀的性質，則有客觀妥當性的科學知識，即難認為是由體驗中生出來的，然則體驗主義，結局即難脫離主觀主義及相對主義。對於此種非難，第爾台即陳述所謂體驗構造說以答之，體驗是生命自體的發動，絕非狹義的吾人主觀的產物，所說的生命，不僅與個人肉體的生命不同，且與物質界對立的精神界的事實亦異，實係更進一層根本的窮極的原理，是毫不容疑的意識內的確實性。所以在吾人生命中，不可不存有超越主觀的東西，因之吾人的體驗，雖各自不同，但又不可不有互相一致共同的要素。此體驗中具備的共同要素，第爾台名曰構造(Stuktur)，吾人的體驗中，因為具備此種構造，所以在差別的奧處，實通有一貫的條理；此即第爾台構造說的要點。第爾台

有時亦以共同的人性一語而表明此構造，所說的共同的人性，是對個性的用語，吾人皆具有個性，因為有個性，所以各個人能保持其各自的存在，甲與乙不同，乙與丙不同，因為甲乙丙，皆各有其個性，個性的差別，從古就承認之，嘗有將潛在於各人中的特異性，視為不可解之謎，且附以種種迷信的名稱，而一般人又認為個性是絕對的差別，但由第爾台的構造說而言，個性上並不能附以根本的絕對的差別，吾人的體驗中，具有超個人的構造，換言之，吾人中具有共同的人性，所以人的性質，根本上全是同一的，僅表現在表面上的，有差別的存在，所謂個性，不過是在此表面的差別上附加的名稱，個性的絕對差別，第爾台是極端的否認之。

由第爾台的學說而言，所有的精神生活，皆係由體驗而成立的，哲學及藝術，固不待言，其他不論如何的方面，在人間文化的創造上，全有體驗的活動，人的精神生活，畢竟是體驗的生活，不論創造新的文化，或了解他人創造下的新的文化，其背後活動的，即是體驗，第爾台謂了解他人創造的文化，即是體驗的構成，所謂理解他人的創作，絕非圖圖吞下其創作，是要捕捉創作的真精神，亦即係再創作的意思，沒有再創作，絕不能理解他人的創作。

實在論（形而上學之否定）第爾台由體驗主義，否定形而上學，所謂形而上學，由希臘的古代，即流傳在歐洲

思想界中，甲論乙駁，乙論甲駁，議論甚多，不能斷定何家為正，第爾台出，以為形而上學，不能成立為一整頓的體系，且不能成立為一種學，否定形而上學的近世的大哲學家，即是康德，康德在純粹理性批判中，將認識的範圍，限定於現象界，且認為以實體為研究對象的形而上學，實屬不可能，以後繼承康德思想的哲學家，皆祖述此種意見，現在新康德學派中，雖有種種派別，且其主張亦各不同，但否定形而上學的一點，則完全一致，第爾台與康德及康德系的哲學家，同樣的否定形而上學，但其否定形而上學的論據，却與彼等的迥異。

第爾台反對形而上學的論據，即其體驗主義的主張，從來的形而上學，是欲用知識而認識真的實在，此已屬大謬，即否定形而上學的康德批判哲學，以同樣的理由，亦是難免終於不成功的，僅用知識而捕捉真理，第爾台是極端反對，所以他否定形而上學的論據，結局即歸於體驗主義的主張，今試再詳述第爾台的學說。

康德將從來的形而上學，認為是一種獨斷論，但從來的形而上學，除康德指出來的缺陷外，尚有一重大的難點，即僅用知識，論理的欲圖明真的實在，簡言之，即係偏知的論理主義，將論理主義，認為係形而上學的根本的難點，聽之似有點矛盾，但由第爾台的學說而言，是毫無矛盾的，在希臘的古代，亞里斯多德曾用知力試研究真的實

在，自是以後，許多的形而上學家，皆欲論理的說明世界的本體，以為世界是由理論的關係而成，且此論理的關係，是用吾人的理性，容易的捕捉，且得以理解。古代及中世的形而上學中，認作有三種自明的根本要件，第一，世界的實在，是由論理的關係而成，第二，人間是具有得以理解此實在的組織的論理的性質；第三，世界的論理組織，與人間具備的論理的性質是一致的，換言之，實在的形式與思维的形式的，是一致的。但此種根本的要件，不能認為是自明的真理，不待言而可明瞭，假如世界的實在，不是論理的所構成的，是全然不合理的，則在此一點，論理而上學已失其根抵，且吾人的思维與實在，其形式能否相同，亦屬疑問，原來關於思维與實在的一致問題，從古即有種種意見，亞里斯多德曾用神而說明兩者一致的，理由其所說的神，即指毫不混質料的純粹形相，亞里斯多德說明世界的萬物，用形相與質料關係，其學說而言，不論如何的個物，皆形相與質料而成，且在世界上所有的物品，皆為形相與質料的序列，在其序列最下級的，名曰純粹質料，在最上級的，名曰純粹形相，此毫不含質料的純粹形相，即其所說的神，亞里斯多德曾用此謀實在與思维的統一，但因關於自然界知識的進步，遂不用神的媒介者，直接說明兩者的結合一致。司皮諾莎將笛卡爾的機械觀，使發展到汎神論的世界觀，並且斷定觀念的秩序及聯合與

物的秩序及聯合，是同一的。司皮諾莎哲學，將論理主義的精神，完全發揮出來，司皮諾莎以後的哲學家，皆於其思想的根抵，置此種假定。賴布尼齊將存在於自然界的機械關係，認為是表明思维原理的；海格爾將絕對，當作理性，亦即論理的進行，由理性的發展，所以將自然及精神，看為是生出來的，由此觀之，從來的形而上學，概皆成立於論理主義的假定上，而第爾台則極端否定此種意見。

從來的形而上學的此種根本的假定，果基於如何的根據，而生出來的，第爾台用理由律之語，說明此種根據，何謂理由律，第爾台謂即原因結果的法則，例如此處存有一物，則其中定有存在的理由，故此理由律，不是思维的，是實在的法則，是實在在界在此種狀態上作成的形而上學的法則，因之，理由律與矛盾律，其性質迥異，矛盾律是思维的法則，是『有一物若是甲即不能同時又是非甲』的法則，此法則何以為思维的法則，即因為不論主張如何事情，不能打破此法則的緣故，理由律雖與矛盾律不同，但不能說在吾人如何的知識上，亦是妥當的，所以不能與矛盾律占有同一的地位，總而言之，理由律是實在的法則，是形而上學的原理，並不是思维的法則，然則理由律又何以為其根據，第爾台以為其根據是發於思维，理由律的確實性，不可不求之於思维的必然性，因為吾人認識外界時，必有一次使其通過意識之門，然後由思维的必然性

，加以制約。假如理由律是以思惟作其根據，則此思惟能否支持形而上學的問題，即發生了，第爾台的學說，則不然，謂吾人的思惟活動，亦是經驗的一種，經驗中必附隨相對性，絕無帶絕對性的經驗，然而形而上學，是欲捕捉絕對的真理，欲捕捉絕對的真理，乃用以附隨相對性的思惟為根據的理由律，實甚不合理的，為脫此不合理，形而上學家往往用因果及本體等的概念，擬與思惟的活動以基礎，但第爾台對於採用此種概念，亦是反對的，所說因果及本體的概念，其意義甚是曖昧，何謂因果，將謂之為具備在物中之力歟，抑謂之為物與物的關係歟，更將謂之為觀物時的態度歟，從古所有的許多學者的學說，即不一定，但只將因果不認為是超自然之力，則因果亦確是屬於吾人的經驗，以屬於經驗的因果，不能做形而上學的根據，本體亦是一樣，因本體的概念，在其意義不明之點，與因果的概念極相似，總之，所謂本體，不過是人希望確實不動的人間的要求，歷史的產出的補助概念，本體的概念，對於形而上學的根據上，亦是毫無何等效力的。

由是述來，第爾台學說，自然就得下邊的結論，從來形而上學，是成立在論理主義上，但是僅用知識，欲把握宇宙絕對的真理，終久是不可能的，則第爾台體驗主義，即於此處發現出來。

第爾台與康德同是形而上學的破壞者，但二人的立脚

點，則不相同，第爾台對於康德形而上學的學說，亦曾批評過，彼謂康德學說，是否定僅用知識為根據的形而上學，若偏於知識的形而上學，是當否定，則康德學說，以同樣的理由而論，亦決難得成功。

要之，第爾台是否定形而上學的存在，以為形而上學，不論對於精神科學，或對於自然科學，終久不能給確實的根據。

**認識論** 由體驗主義的立脚點，第爾台對於認識，又持如何意見，立脚在體驗主義的認識論，與從來的認識論頗不相同，關於認識，原有種種解釋，康德在「純粹理性批判」中，曾詳述過，康德所謂的認識，是由主觀先驗的形式，對於由外界來的感覺的刺激，給與統一，而成立的，第爾台則不承認康德所說的先驗的存在的形式，且謂此種形式，是無生命的固定不毛的概念，以此種概念為根據，欲構成普遍妥當的認識，是絕對不可能的，所以他排斥康德的學說，由他的學說而言，認識是生命活動的所產，亦是生命的一部，於茲第爾台體驗主義的精神，就發現出來，他說生命的活動，是統一的，然則由統一的生命活動，如何的現出認識作用。他說生命雖是統一的活動，但有不同統一而前進，退而反省自身的時候，於茲就展開認識的世界，但是向統一前進的生命活動，如何又發生停滯，他將此種停滯，認為在活動進行上是必要的，生命雖是

不斷的向前邁進，但爲使其進行圓滑，就得有時停滯，而反省自身的必要，譬如運轉不斷的車，爲使運轉光滑，必須上油，與此是同樣的道理，他解釋認識，爲生命的自己反省，即所謂自覺作用，生命常起此自覺作用，就因爲欲使其活動圓滑，知識竟不過是生命的方便，生命的活動，生命自身的，的確是最深奧的實在，此外不能想到先驗的形式或條件，他反對康德認識論的立腳點，於茲自然就現出，康德以爲普遍妥當的認識的成立要件，即悟性的先驗的形式，此先驗的形式，對於外界的印象，即種種雜多的經驗的事實，給與統一，認識即因此成立，所以認識，是具有普遍的妥善性，悟性的先驗的形式，康德舉出十二範疇，如因果性，即其中之一，但由第爾台的學說而言，即康德所認爲是悟性的先驗的形式，亦非先驗的存在，例如前所說的因果性，不過是生命的直接表現，並不是康德所說的單單關係於悟性的作用，亦不是因知力——思惟——的所產，就有此種概念，確是由較思惟更屬根源的生命中所發出的事實，因第爾台將因果性認爲是由生命發出的事實，所以僱用思惟，不能解釋盡的，第爾台的認識論中，生命的自己反省，即是認識，所以確實的認識，即將其根源的生命，忠實表現出來的東西，生命的忠實表現，是認識論上重要的問題，康德批判哲學的中心的先天性 (A priori) 的概念，不僅無其必要，並且僅關係於思惟的這種

形式，亦是毫無生命的固定的不毛的概念，以此種概念爲根基，欲構成普遍妥當的知識，他斷定是完全不可能的，他不僅非難康德，並且亦非難從來的經驗家，不論先驗論家或經驗論家，彼等的認識論，全是由具體的根源的生命活動中抽象出來的知的作用，而說明認識，此實從來認識論的一大缺陷，第爾台曾謂「洛克休謨康德等作下的認識主觀的脈管中，並無現實的鮮赤的血潮通過，所通過的，不過是思惟活動的理性的稀薄的汁液」，吾人當丟掉此種認識論，由具體的根源的生命自身中汲取鮮赤的血潮，須知認識，即生命自身的反省的作用，生命即意志感覺表象的存在體，將認識以爲僅規定在表象上，即是根本的差誤，認識是根基於全人的活動，所以不可不由全人的立腳點，說明認識。關於認識論，還有不可不說明的一層，第爾台關於實在性的意識的學說，吾人將外界的事物，認爲實在的東西，果是根據如何的理由，對於這個問題，第爾台亦排斥徒來的諸說，他先由現象性的命題 (Sinnliche Phänomenalität) 而論起，他說不論爲何物，要是存在的東西，就全是我等的意識的事實，此即現象性的命題，現在將此命題的意義，平易的說明一下，譬如天文學家，對吾人說，廣大無邊的天界中，有無數的星辰運行，吾人亦就信以爲實在，所說天界中有無數的星辰運行，實係吾人意識中的事實，如其不然，則廣大的宇宙，無數的天體，

對於吾人，亦是不存在的，吾人意識的事實，是由感覺或心像所構成的，故感覺或心像，即將吾人的意識與吾人以外的對象，連結起來，意識是分為主客而對立的，但此並非意識內的事實，超過意識，出了外邊。然至十七世紀頭，因數學的自然科學發達的結果，解釋這現象性的問題，遂變成主知的，且又加上從前沒有的假定，於是即發生現象論(Phenomenalism)的學說，現象論是如何的學說，即以爲認識的對象，僅限於現界的學說，康德的認識論，及實證主義家的認識論，皆是此種立腳點，要說如何的就發生此種學說，因現象性的命題，最初是將吾人意識內的事實，完全當作是存在的，後漸變爲主知的去解釋，遂加上新的假定，其意義亦就有了限制，由主知的解釋，所加上的新的假定，是將吾人意識內的事實，看爲是由感覺表象思维的知的要素，所合成的物，或云對象，如此吾人的認識能力，顯然的即被限制，此種主知的態度，招來的當然的結果，即將吾人的感覺，看爲是主觀的，假若吾人的感覺，具有主觀的性質，則不得不想到對於主觀的客觀的原因，而所謂客觀的原因，即超越吾人的意識，此超越意識的客觀的原因，——外界底實在——，與吾人的意識，如何的連續接觸，此實係重大的問題，只要不是極端的獨我論，吾人通常是信外界的實在，但是此種信念發生的根據。如何，有的人解釋，謂外界的實在性，不待何等論證，直

覺的可以知道，此即所謂直覺說的主張，但在今日，由種種的方面現出足以顛覆直覺說的根據的結果，如關於視覺聽覺的實驗的研究的成績，即其一例，還有一種解釋，謂外界的實在，不是可直覺的，是由吾人的直接經驗，可推理而知道的，吾人通常想爲是直覺的知識，實際是由推論生出的，因運用其推論，是無意識的，故遂不留意，海爾母赫爾齊(Helmholz)即主張此推論說，但此推論說，亦不足信，因爲推論說的基礎，即因果的法則，將吾人意識界中所起的事件，想爲是超越意識的外界中的某事件的結果，此是古代希臘的哲學家及十七世紀的物理哲學家的根本思想，在此學說中，比較根源的東西，不是外界的實在，是因果的法則，因爲本此根源的因果的法則，由意識界的事情，推斷外界的實在，所以在推論的根抵，含有思维的法則與實在的法則係一致的假定，此種假定，不是立在正當的理由上，因而推論說，亦就變爲誤謬。(未完)

### 獻給不出名的教書先生們

趙燕亭

小序 鄙人在這故都的北平，除在二三個大學教

心理和教育還有幾鐘日語外，因和朋友的關係，復在東城慕真女子中學擔任幾鐘功課。這學校的校長鄭君，近診學期的結束，用很美麗的紙，印了Henry Van Dyke

的 *A Tribute to the Unknown Teacher*，很誠意的分給這學校的教員們。鄙人覺着這種事情，很有意義，很值得一提，並且 *Henry Van Dyke* 的這篇東西，對於我們這一般不出名的教書先生們，給了很大的刺戟，增加很高的熱力，牠的價值，更是偉大；所以鄙人將牠譯出，在此與教書先生們很容易見面的刊物上發表，當這外患日危內亂不已危亂的國邦中而充當這不出名的教書先生們看起來，或可當作一道安心立命的寶符吧！

一九三三，一，一。

教書！教書！這教書是什麼的一種職業？啊！是在凡百的職業中，你若從事教書，你將獲得最壞地物質的報酬，而享受最好地精神的收穫。除非你真愛教書，恐怕不敢登入斯界。教書這種職業，對於許許多多的教書先生們，並沒有富貴或名譽的預約；可是以教書本身為目的而真感着教書是貴重的教書先生們，實是人類中高貴的人啊！

我為不出名的教書先生們，而高唱讚美歌。許多的大將得了勝戰，但是真真打勝戰的，是些不出名的兵士們！並不是大將啊！

有名的教育家想出教育上的許多新制度新方法，但傳播這新制度新方法而親身指導青年們的，實是這些不出名的教書先生們。他們過着隱遁的生活，克服堅苦的境遇。對於他們，沒有人大吹大擂歡迎着，也沒有花車等候着，更沒有金質的勳章頒賜他們。他們是黑暗境界上的看守人，是向着無知識的愚鈍的墮落作不斷的進攻啊！他們在他們每天的天職上是很有忍耐的，為的是竭力戰勝惡魔的勢力，這種勢力，實是青年們的敵人。他們去喚醒睡着的靈感！去督促怠惰的人士！去鼓舞熱烈的心胸，並且使許多輕浮暴躁的青年們，變得沉着有為！他們在學問上傳播他們自己的快樂，同青年男女們共享他們心中的寶藏！他們現在去點着許多的蠟燭，這些蠟燭在不久的將來必定是光輝返照來安慰他們！凡此種種，就是不出名的教書先生們的精神的收穫啊！

知識或可由書籍而獲得，但是酷愛知識的心情，僅可由人格的接觸而傳達。在共和政治的國家中，沒有一個人應當比這不出名的教書先生們多值得享受褒獎！在德謨克拉克西的貴族社會中，沒有一個人是值得被加上「自己的國王和人類公僕」(King of himself and servant of mankind) 的尊銜呀！



