

520 148
300
2



教育與哲學

魯 斯 克 著

瞿 世 英 譯

北 平

華 嚴 書 店 出 版

1 9 2 9

學哲與育教

著士博克斯魯
譯 英世瞿

北平
文化
書店
發行

平 北
行 發 店 書 嚴 華
1 9 2 9

520.148

300

2

目 錄

序	一
第一章 教育哲學之必要	一
第二章 哲學的派別	一一
第三章 教育上之自然主義	一九
第四章 教育上之實驗主義	四七
第五章 教育上之惟心論——說明	七一
第六章 教育上之惟心論——歷史	九九

序

魯斯克 (R. R. Rusk) 博士新近著 *The Philosophical Bases of Education* 一書，是從惟心哲學的立場上研究教育之哲學基礎的。這是近年來關於教育哲學的一本好書。我們覺得有介紹的必要，所以繙譯出來。

魯斯克博士是惟心論者，他的主張似乎很受非息脫，倭伊鏗，琴諦爾的影響。他對於別派教育哲學的批評，尤其是對於自然主義的批評，很可以看得出他的思想的傾向來。

魯氏以爲現代的教育哲學可以分爲自然主義，實驗主義與惟心論三派。自然主義是要將自然律解釋精神生活，惟心論者不承認這種主張，著重人生的精神的與文化的元素。實驗主義都是注重實際生活的需要。是以自然主義爲前提而得到惟心論的結論的。他在批評自然主義與實驗主義之後，就提出惟心論——最好說是一派的惟心論——的教育哲學來。

一派學說在批評方面大約都比較有力量，所以魯氏對自然主義與實驗主義的批評，惟心論者大概都可以贊同，但在積極方面，也許有不能完全同意的地方。

現在英國教育思想，大體傾自然主義，美國則傾向實驗主義，魯氏在這兩派傾向之下，指點出惟心論的教育哲學傾向來這是他的功勞。但系統的惟心論的教育哲學似乎還不能算成功。

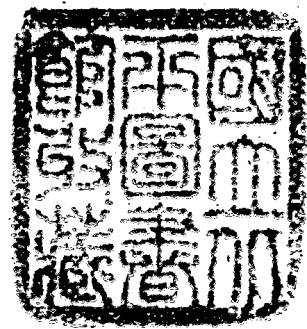
魯氏這本書是貢獻給亞檀姆斯 (Sir John Adams) 教授的。譯者在繙譯的時候，常想起在岡橋昆西街 Colonial Club 與亞氏，討論教育哲學，和在講堂上聽亞氏講教育哲學基礎的快樂來。所以在譯完之後，也願意將譯本貢獻於亞氏。

再本書原名應譯為教育之哲學基礎，現在譯為教育與哲學，祇是覺得後者順口些，沒有別的緣故。

教育與哲學

第一章 教育哲學之必要

大教育家又兼是大哲學家的學說的一個特徵是他們的教育計劃或他們那時代的教育系統中常表現並反映他們的哲學。我們祇要提出柏拉圖的惟心論與他的文化的教育計劃；理性論與形式訓律；哲學上的經驗論與教育上的汎知說；盧梭的社會哲學與他的消極的或自然的教育；斯賓塞的快樂主義與他的自然結果的訓律；和美國的實驗主義教育上的設計法。就可以表明這種關係也可以表示是於雙方有益的，這些學者在哲學思想的發展上，他們的教育觀念亦未始不重要。教育觀念也許可以裁制或修正他們的哲學思想，他們哲學之得力於他們的教育觀念的幫助，也和他們的教育思想之得力於他們的哲學一樣。菲息脫在他的告德國民族講演第六講上即確定



此種相互關係。他說『教育若沒有哲學，本身決不能完全明瞭。所以雙方有一種相互關係，缺少一樣就是不完全的，沒有用處的。』杜威更以為哲學的最深切的定義，就是以哲學為最普遍的教育理論。（見平民主義與教育三八六頁）

近來哲學與教育分離實在是於雙方都不利的。有些近代的哲學家輕視教育，適見其對於哲學的看法太狹；我們只要提醒他們，即就古代近代每期提出兩位來，舉例如古代的拍拉圖與亞利士多德，近代的洛克與康德，他們也不以教育為不值得研究。所以為哲學與教育計，最好雙方再養成互相容忍的風氣。然而我們現在的目的還是要說明教育之不可以無哲學。斯賓塞就說只有真正的哲學家才能推行真正的教育。琴諦爾在他的「教育之改良」（英譯本二二三頁）也警告我們說相信人可以繼續教育而不研究精微的哲學問題的，實在是不曾了解教育的真性質。

支配教育思想已久的獨斷論，斯賓塞所謂「愚人之一致」已經過去了。現在教育的各方面都有很熱烈的活動。研究與實驗引起的問題，比解決了的問題多。要歷

舉這些問題實在不可能，因為他們的名字就太多了。然而最重要的是對於教育的根本概念下一番研討功夫。假如我們要不在近代的許多發展中迷失路途，必須要一個即使不是決定一切，至少要是統率一切的原則，而這樣的一個原則只有教育哲學可以供給。盧梭斷然說我們實在的研究目的是人生的究竟；菲息脫更以為教育是討究神的意志的。

許多教育學者叫我們不要顧慮這種困難。所以海巴脫說教育來不及等哲學問題都一齊解決再辦。見(Allgemeine Pädagogik Helkin 譯本一〇八頁)然而我們還是贊成彌爾的話，他說『基礎不够寬，很少有機會能合宜的修正理論的上層結構。從少數支配現象的法則上要建設一種科學，將其餘都歸入實際手續上或巧妙的推測上是不哲學的，不合理的。我們或者不應當冒稱是科學的方式，或者就應當同等的研究一切決定的法則，努力在可能範圍之內，將一切都包括在科學範圍之內。』(見論理學普通版五八三頁)有人就採取懷疑的態度，如農恩(T. Percy Nunn)教授

就說，生活的各種理想永久不會一致，其衝突亦必表現於教育思想，於是就下結論說教育不能有共同一致的目的。然而這是很不合論理的；我們承認思想家對人生下一番哲學的研究工夫時，很容易偏重其相矛盾的兩方的一方面，然而要除去這種矛盾，不是停止哲學的研究，而是要進一層探討一更健全的更滿足的哲學。

凡對於教育間的題答案，最終必受我們的人生哲學的影響。凡教育系統必有其目的，雖則很少明白說明，但教育的目的與人生目的是相關的。哲學規定他所認為合理的人生理想；教育即提出如何完成此理想的意見。

教育之倚賴哲學沒有比在課程問題上再表現得清楚的。斯賓塞論教育的第一章上就說明規定課程的『第一步必然是按照輕重的次序分析人生的各類主要的活動。』對於這個原則，沒有什麼可以反對的。但我們一要規定科目的價值，要按照輕重的次序分類的時候，理想與哲學之不同就顯現了，問題就紛雜無章了。這在斯賓塞自己應用此原則時，已經表露出來，因為他對於人性與其環境的看法比較狹窄，真

是不幸的很。他以為人性是純粹個人主義的；他以為求自己生存是人生的根本則律，因此凡與自己生存有利的科目都算是最重要的。斯賓塞因為他的自然主義的哲學與快樂主義的人生哲學，却看輕了人類社會的或文化的傳遺的重要，結果對於文學的科目與關於正常的享受間暇的科目的價值都看得太輕了。

近來對於課程問題的興趣與活動就因為缺乏一哲學的標準，進步受了阻礙。波特說我們要規定目的，如其沒有一種哲學做指導，是沒有結果的。（見波特近代教育思想七八頁）勃列格斯（Bridges）討論『課程問題』也說『這正是教育真正缺少好領袖的地方——要有領袖要他有一種完全的哲學，並且能使人相信，能應用他的哲學來規定合宜的課程。』

個別的課程問題也要哲學才能有滿意的解決。近來英國對於想像在教育上的地位的論戰與課程裡應否有神仙故事的爭論，根本上是教育哲學的問題。所以表面上似乎不能解決。主張教神僊故事的，假定實在的是物質的，所以祇有離開現實，兒

童本性裡的精神才有發展的機會，假如現實是理性的精神的，承認現實的浪漫性，想像的發展就不要單靠幻想了。教育學者常喜歡主張說教育應當是準備工作亦應當是預備如何利用閒暇，但哲學家告訴我們說休閒教育的計劃是失敗的。（見W. Hetherington 在一九二六年十一月號，The Forum of Education 雜誌上，The Incidence of Philosophy on Education）這種矛盾是由於哲學出發點之不同。哲學家在一方面，從惟心論的立足點上觀察生活，相信工作能夠並且應當『人化』，在他的勞作上應當能得到滿足，『應當在此中發見一能完成即使不是最高的，亦應該是純正的精神價值的所在。』教育學者，在另一方面，又假定一『調劑』的原則，以為我們職務上的許多報酬，是在職務之外——如提高工資，縮短工作時間，遊藝，娛樂，嗜好，興趣，研究之類——而不在工作本身的。（這也是杜威在平民主義與教育中所解決的許多二元困難之一）為學校中實際工作辯護最力的是最有惟心主義傾向的一位教育家——佛洛貝爾——這也是一件極有意義的事。

與課程問題最有密切關係的就是採用合宜的課本的問題，這也包含一套哲學，勃列格斯最近見到此點說道：『凡知道怎樣選擇課本的一定會見到理想與標準的重要。（見課程問題類十二頁）實際上不會這樣預備也與修正課程所以進步遲緩的原因相同。他們背後必須要有一完全的一貫的教育哲學』

課程如此，方法亦如此。現在教育方法的特出的問題是教員在教育的歷程裏的干涉，範圍如何，乃至於應否干涉，這就引起了哲學問題。主張不干涉的理論有兩方面不相同的根據，或從兒童先天稟賦上立論，或從他的環境上立論。廬梭，菲息脫，佛洛貝爾都假定兒童天性是善的，任何干涉結果上都是壞的，於是有廬梭的『消極的』或『防止的』教育，有佛洛貝爾的『順應的』教育。孟台梭利就採環境論的看法，假定用她為兒童所預備的教育工具等等構成的環境是完全的，足可以用來激發兒童的正當的反應與好的衝動，教員的干涉既不必要亦無根據。一方面相信原來的稟賦是完善的或是適當的，一方面相信環境是好的。可見總要兩方面都是完成的，

不干涉才有根據。學校本身就是一種干涉，問題不是教員之干涉有無根據，而是問干涉的是否得當是否合時。新教育的干涉沒有舊教育的那樣粗率；教員很慎重的準備合宜的環境而他對於學生的影響也比較是間接的——用提示而不用教訓與禁戒，或者因為這些理由，並不見得不得力。

克伯屈用『方法的哲學』——這個名辭幾年以前是認為無意義，或者認為矛盾名辭的——這個名辭足以證明教育方法與哲學的關係。常常自覺的想到教育的目的的教員，一定可以見到『方法之廣義。』（教育方法論八九兩章）方法不過是建立並維持學生與科目間的關係的歷程，然而如其不能見到方法廣義，沒有確定的教育目的或人生哲學，則有些教員用的方法，據克伯屈說不但不能使學生得到正當的態度，反而使學生討厭這種課程。教員以為他可以不要哲學，至於自己吃苦，因為他們的努力，因缺乏聯貫的原理之故，失去了力量。

學校的訓育與管理最能表現個人或一時代的哲學的前提。我們已經提起自然結

果的訓律說與快樂主義的倫理學及自然主義的形上學的關係；而教育上的自由背後亦含有惟心論的哲學。此中的一般關係斯賓塞在以下一段話裡說得很好。『與社會狀況一同存在的教育系統，雙方不能沒有關係。在自然心理上既有共同的起原，每一時代的機關，不問其特殊的作用如何，必有相類之處。……在專制的政治之下，威令嚴厲，以強力攝伏』統制，小過失即遭誅殺，不服從者報復不報，在學校管理上必定發生同樣粗暴的情形。多方的限制懲罰「是一種無限專斷的訓律，以鞭朴等具來維持執行。反之，如政治上的自由增加，束縛個人行動的法律都廢止，刑法輕減，教育上亦必有一種非強制的教育的傾向，限制學生的束縛比較少，管理亦不用刑罰。……所以同樣是嚴厲的武斷，粗暴的訓律，繁苛的禁令，乃至於相信人爲的制度辦法，舊的教育制度，與其同時的社會制度，正復相類；反之，現代的文化狀態也與我們現在比較自由的宗教組織與政治組織相類。』

最近有一種可以供教育行政人員應用的工具是心理測驗，有一件事應當注意的

，即有一位學者。就竭力主張說要養成一種實驗心理學者所要求的人格，不能不有
一確定的哲學。見（F. M. M. M., *The Unstable Child*）此後本書還要解釋貝格萊所
指出的心理測驗上的定命論是自然主義的對於經驗的解釋的結果。

所以教育問題甚各方面，都要求一哲學的根據。不能沒有一種人生哲學與教育
哲學。以不願哲學自豪的實在有他們自己的哲學——常常是不完全的；叔本華說人生
出來就是一位形上學者。乞斯脫頓說『有些人——我也是其中之一——以為關於一個人
的最切實重要的一件事就是他的宇宙觀。房主婦考量一位房客，知道他的收入固
然重要，更重要的是要知道他的哲學。一位將軍將要出戰，要知道他對方的人數固
然重要，然而更重要的是要知道他的敵人的哲學。我們以為問題倒不是宇宙觀是
否影響事情，而是引長了看有什麼別的事情影響他們。』恐怕沒有再比教員，在他
們的實際工作上，再受他的哲學的影響的；他既然不能避去，不如先謀一他最能受
用的滿足的哲學。

第二章 哲學的派別

哲學思想有三大派別——自然主義、惟心論與懷疑論。懷疑論對於一般哲學的發展雖很有影響，對於教育哲學却沒有價值，因為懷疑論有使行為麻木的傾向，而教育歷程根本上是一種實際的動作，對於懷疑論所提出的疑難祇須以不了了之。餘下來有的有教育含義與意義的主要的哲學學說就是自然主義與惟心論。或者應當加入實驗主義（或惟用主義）這是比較晚近的發展，是聯合自然主義的方法與惟心論的結論而成的。

自然主義是一般有心或無心的從純粹科學的見地研究哲學的人所採取的哲學地位。他們要將自然的則律引入精神界，要將祇能在他們窄狹的範圍內有妥確性的概念與範疇應用於全部經驗；要將人類經驗中理性的或精神的元素歸納成純粹物理的

或生物的作用。從前物理學的概念認爲是絕對的，不變的；那時物理學家所謂『物質』認爲是心理與存在的一切問題的總解釋。唯物論所發生的對於生活的絕望的態度，巴爾福在他的『信仰的基礎』上（頁二〇）說得最好。他說『我們系統的能力將要消失，太陽的光榮將要黑暗，靜止不動的地球將要不肯承受此破壞他的靜寂的人類。人要到地獄裏去，他的一切思想都要毀滅。在這昏黑的隱處裏會略一破壞世界的靜默的不自在的自覺。就將要休止。物質自己也不會再知道自己。』『不滅的紀念』與『不朽的事蹟』，『死亡的本身，與比死亡更有力的愛，都像不會有過一樣。人的』一切勞作，天才，努力與苦痛在無數的時期裡所造成的，不管好壞都不再存在。』

這樣一派哲學的與他的悲觀的結論，如其普及，則人類的努力必消滅無餘；幸而一般都不贊成，大部分還是因爲物理科學本身發展，自己就不能成立。在現代物理學者的分析之下，物質極其精細微妙，在一般人心理上就與精神差不多不能分別，可以認爲最精神的活動的合宜的工具，現代有的物理學家，即以此爲其重要的作用。

生物學後來替代了物理學，又要支配哲學上對於一切影響到生活與行爲的問題。以人爲一動物——此外別無所有；凡用生物學的概念所不能理解的，就置之不問。純粹從自然的或動物的立場觀察人性，至於人類以其創造的能力在精神界的一切偉大的成就，都認爲無解釋的必要。教育採用了生物學的说法不自然而然的承認了自然主義的形上學。植物學借來一『植物』的比喻，從柏拉圖就用這個比喻，愛里育脫（Elyot）與孔米里斯（Comenius）亦用過，但與佛洛貝爾的名字關係較密，然而佛氏在哲學上絕不是自然主義者動物學現在又給了許多比喻和說法『適應』『復現』（Recapitulation）成爲教育上的主要概念。羅素建議採用心理學的概念殊不知心理學本身也用科學的比喻——機械的數學的，物理的化學的——自己還不會能擺脫生物學的範疇。（見羅素 *On Education* 一五至一一六頁）他說，『以社會比一棵樹的概念是比模子或機器好，但還是不完全。應當找心理學來補足這種缺憾。心理學的建設性是新的，另外的一種，現在明白的人還少。然對於一準確的教育理論，政治理論

，與一切人事的理論是必要的。』然而心理學也還不够；如其心理學自認寫實證科學，將研究確實的思想，善，與美的標準歸之於倫理學，論理學，美學，就不能為教育謀得完滿的哲學基礎。

科學家研究哲學常有自然主義的傾向，而近來哲學家却是大半傾向惟心論。鏗普斯密士 (Z. N. Carnap Smith) 以為這種現象的理由是如此。他說『向自然主義的最初幾步極容易使人相信。自然主義祇須選取實證科學的現在的結果，從此即搜集材料以為可以建設一完全的哲學。等到要用這種哲學解釋人類經驗的比較親切的方面，就愈解釋愈不能令人滿足。至于惟心論，則最初幾步十分困難。其最後的結論，如實證科學所不及知，然而並不與科學矛盾；也可以說那些結論的根據是對於我們經驗的若干方面的深澈的研究，這些方面還不曾經過科學的研究。』

惟心論自然主義有兩點不同；一則比較完全，不以科學所未能解釋的為止境，如人在理知範圍內的創造能力，與在道德範圍內的他的自由；這是鏗普斯密士在前

面引的一段話裏已經提示到的。（哲學與科學比較，哲學完全而方法不能細密準確。哲學的內容還是靠科學。雙方應持態度，該是互相容忍。）一則著重之點在經驗的精神方面。而不在自然的或科學的方面。不像自然主義一般問『身體何以有一心靈？』而問『心靈何以有一身體？』惟心論以爲人與其他生物不同的元素是宇宙之謎的鑰匙，在人的經驗裏特別表顯實在的性質，文化，道德，藝術與宗教是最後的實在。

倭伊鏗曾明顯的舉出這兩種看法的結果：（見近代思想之大流英譯本二七八頁）

『實在全體之進化要如何了解全看我們是否承認精神生活是生活之一新階段，抑或認爲不過是自然的延續。依前說則進化的現象就不同；與我們直接有關的行歷，我們從經驗就知道的，本身不能就有一切的進步，高尚的不是低下的產物，較大的全體所有的新力量已加入活動。於是他們的實在就取得根據，更加深切，必須參加適應比較大的全體。變易就不是沒有目的與意義的競走，而是在不朽的真理範圍之內活動。反之，假如精神生活祇是自然的副產物，就不能如變易準備一種平衡，不能

從生活取得內容；人類與全世界都祇有向虛無的境界遁去而已。』

問題是人的生活或活動是否僅是一自然的歷程之延續，可以完全用自然科學的話來說明解釋，抑或在進化的歷程上，人類出現，就創出另一方式的實在，另有其範疇——如自由與創造能之類的範疇，此一方式的實在，自然科學的範疇，如因果之類，不但不夠，並且不相干。惟心論對於人生貢獻一種意義與尊嚴，這是自然主義所不認的。

現代的教育是自然主義的或說是生物學的，這是從科學的立場對付教育的結果。等科學的立場的缺點表現出來之後我們可以希望有一種在哲學的立場上的教育，注意到人性的精神方面，注意到藝術道德與宗教，這種活動的產物，在自然主義的教育論主義下祇有事後才能想到安放他們的位置。

實驗主義是近來的美國的發展，前面已經提到這是聯合自然主義的方法與惟心論的結論而成的。其方法之為科學的或自然主義的是傑姆士所明確承認的。『杜威

，失勸與贊同他們的主張的學者，所以得到這種真理論，祇是仿照地質學家，生物學家與語言學家的辦法。」（實驗主義五〇八——五九頁）杜威說「人的家是在自然之內的。他的宗旨與目的的施行與實現是要倚賴自然的條件的。離開這些條件就成爲夢想與空想了。……這種哲學是以生物發展論爲保證的，這種主張以爲人與自然是接連的，並不是從外面加入自然的歷程的。」（平民主義與教育三三三頁。）在這段話很表現實驗主義的教育的自然主義的背景。傑姆士所代表的實驗主義是同時承認宗教的確當性與上帝的，而杜威則在平民主義與教育上僅略一提及，所提到的祇是他與科學的衝突。其實杜威的態度與實驗主義的地位或者更一貫些。（看平民主義與教育三八一頁）

很明顯的，實驗主義是要聯結兩種不相容的主張，這正表現美國生活的內部矛盾，一方面是工業上的能率與物質上的成功，一方面是惟心論的（理想主義的）傾向。這一層美國的學者自己也承認。（波特近代教育思想第一章）這派哲學真想要

將舊世界與新世界的好處都發展起來。這一定是向一派新惟心論的一個階段，不過不是結果如形式訓律的理性論，而是注意實在的惟心論，調和實際的與精神的價值，結果成一種新的文化，這是能率之發展而不是否認能率。

第三章 教育上之自然主義

自然主義是近代思想的特徵而不是古代思想的。倍根給自然一種新意義也可以說是他將自然主義引進近代哲學；也有人說他是最初發起實驗主義的，這一點以後再說。孔米里斯，與倍根同時又是相信倍根的，就主張合於自然的教育，不過他的哲學立場却是惟心論的。教育史上常以為教育上的自然主義發端於盧梭，他的『歸於自然』的原則，學者常常不曾明瞭，他所謂自然是與社會習慣對待的，而不是與精神對待的，所謂自然的或消極的教育不過是愛米耳的道德的，美威的，宗教的訓練的預備階段。

教育上的自然主義實在是與科學的教育論同時的。斯賓塞的教育論最能代表自然主義派。他以為自身的生存是生活的第一原則，凡與自身生存有利的科目在課程

裏最有優先的地位。科學對於此一目的最有貢獻，所以要特別注重；斯賓塞又以爲科學不但是最好的知識訓練，亦是最好的道德訓練。他說科學的訓練比我們尋常的教育好，因爲科學能有一種宗教的陶冶。這句話說得太過火了。有一位批評家對斯氏的主張提出反對 H. Clarke, *Essays in the Politics of Education*, P. 11.) 說斯賓塞觀察生活像生物學者一般，以物質生活爲最重要，將精神的豐富生活與純粹屬于人的事物歸到可要而又可以不必的奢侈品一類去了。

斯賓塞的方法的中心原則是從動物發展上引申得來的，他說『兒童教育在方法上與布置上必須與從進化的觀點下的人類的教育一致。換言之個人知識的來路必須順從人類知識的來路。』他屢次說教育應該是文明的小規模的重複，最好該是自身進化的歷程，并且應該是發生快感的。複現說，也有許多惟心論者承認，一如黑格耳佛洛貝爾等——是從生物學的比喻上得來的；他的缺點是不曾顧到人類歷來所創造所保存的社會文化。社會文化是從兒童最早的幼稚期就影響——即使不能決定——兒童

心理的發展。

一派系統的倫理學說是最方便的試驗一位學者是否是『自然主義者』的標準。

參閱 (N. R. Sorely On Ethics of Naturalism) 自然主義者與惟心論者不同，以爲行爲是以衝動或本能，或是以環境對個人身體的稟賦的反應，不承認有意志或良心之類的干涉而有的經驗爲基礎的。這一派的倫理學是快樂主義，他的教育的推論就是自然結果的訓練。

斯賓塞在他的道德教育一章上的立場，很明顯是快樂主義的。他說『所有的道德理論，不問其從何種假定出發，都承認行爲的總結果——直接的或遙遠的——是有利的，即是善的行爲；有害的是惡的行爲。判斷行爲的最後標準是結果，結果的快樂或苦痛。』在這種主張之下，無所謂道德律，爲義務而盡義務的說法絲毫沒有位置；犧牲是最愚蠢的事情；自私的滿足是最大之善。行爲的道德價值，在快樂主義之下，完全是以結果來下判斷的，而惟心論之判斷行爲是以動機爲主的。自然主義從

動物的立足點上討論一切行爲，以本能的活動爲準則。本能活動的特徵，不是普遍性，不是不變性，而是不自覺所要達到的目的；所以自然主義不得不以結果判斷行爲。目的之自覺是人類活動的特徵；祇有人才說得到動機，所以判斷人類的行爲必須在自然主義之外另謀標準。

斯賓塞說，要達到他的目的的方法是自然結果的訓律。『這是用非道德的方法訓練道德的最不徹底的論證。』斯賓塞解釋以自然結果爲訓律的主張說『兒童摔跌，或頭碰桌子，覺到苦痛，記住這些苦痛就會特別慎重；重複這種經驗，結果自然會訓練成有合宜指導的動作。』像這樣的例子，自然用最簡單的方法向我們解說一種道德教育的真的理論與實際。』他以爲這一類的懲罰的特點就是這不過是他們的行爲的不能避免的結果；不過是兒童的動作所引起的不能避去的反應；與他的過失是相稱的；並且是不變的，直接的，無從避免的。

要批評斯賓塞我們可以說他的原則不是沒有例外。他自己也承認幼稚時期相當

的絕對論是必要的，三歲的幼兒，戲弄快刀，不能讓他自的然結果來訓練他，因為結果亦許太危險了。斯賓塞以為自然的反應不能避免，但康德的學說的含義，以為責罰，雖是一種身體的罪惡應該與道德的罪惡相連，為自然的結果，但實在不是這樣相連的（康德實際理性批導英譯一一七頁）所以我們也不能承認自然結果與過失是相稱的；自然之分配懲罰比人要強制些。這種主張也可以說是能使兒童免於受成人之壓迫，然而「自治」的方法好可以達到目的。斯賓塞學說從全體看，他的缺點是偏於消極並且祇是防止的主張；決不能引起無所為而為的行為，激發高尚的活動。最高的道德就是自私的謙退。由此可見自然主義不能解釋道德的價值。

現今的自然主義比原來的主張範圍較寬，結果與惟心論比較接近。農恩的教育論（*Education: Its Data and First Principles*）的特徵即是如此。農恩從科學的或生物學的見地來研究教育問題，他也承認這一點，說第一章所定的教育活動的標準是以對於生物學的事實的健全的理解為根據的。在這種自然主義的態度之下，生活

的全體可以認為是一本能的伸展；而在自覺生活的現象裏，他以為不過是一切生機體全有的若干性質的表現。所以他以為狗的知覺與聖人的思想，其不同之點不在性質，而在範圍與複雜與所運用的材料。

農恩在他的生物學的見地上自然是以『個人的自由發展』為教育的中心目的，並且堅持以發展個性為宗旨的教育為『合于自然』的教育。從生物學上說，個人的發展，大部為過去所支配，而從生物學的立場上立論的教育家大部分是忽略環境的影響，看輕課程的價值，而著重本能的活動，復現現象之類，用來做解釋的原則。這就引起吉特所謂『生物學的前定。』（*Science of Power* 二六七頁。）這種『前定』亦是用『適應』一辭中應有之義。『適應』原是動物行為的最高範疇，然而所謂『適應』祇有在圓滿的環境之下，或如教學時，教員已經布置得適合的環境，才能說是一滿意的概念；在生活本身，人的工作大部是改變物質環境以達到他的目的，創造一文化環境以維持他向上的進步，這種概念很容易引人誤會，『適應』的看法以

恆定不變爲教育的目的，（如希臘與東方，）而近代西方教育的主要概念却是進步。一般的惟心論者，例如康德與非息脫都以爲教育不是爲現在而是爲將來的。）

創造的活動與其產物，文化的環境，與『適應』是不相容的。然而在近代教育思想上太重要了，所以即使理論上不能一貫，亦非包括在內不可。農恩也說適應有創造的元素，他說『就人類說，至少心理活動的創造性，用不著解說，他所造成的全部文明的組織就是證據。社會組織，法律與政府，藝術與科學都是從不安于靜止的創造能力發生的，即人類中最愚蒙的，亦對於世界有相當貢獻，這種貢獻，如其不會運用創造能力是不會成就的。』然而農恩不曾見到，這種創造能是人與神的特長，不能像個性一般，歸之于一切生機體的。

以發展個性爲教育目的之自然主義者，解釋經驗的社會方面就很可能使人信服。生物學者就祇好以先天稟賦與環境爲兩不相關，又以經驗的個人方面與社會方面爲各不相涉。他亦有假定以人的心靈生活，與動物身體一樣是隔絕的傾向。但惟心

論以爲個人與社會的衝突是個人內部的衝突，是人的低下的獸性與高尚的精神性的衝突。人的高尚的或精神的本性根本是社會的；開亞特說（Op. cit.）『個人要降伏於社會生活之下才能高出於他的動物的個性，然在較高的意義下，他才能取得個人自我的自覺，申言之，才能是一精神的自我，是他自身的則律與目的。』（Critical Philosophy of Kant 第二卷六一〇頁）因爲社會的是人的理性的與精神的——所以是普遍的——本性（康德以爲道德的是普遍的。）因此自然主義者就難於解釋。以個人的自主的發展爲教育中心目的的概念也容易引起誤解，也許竟使人以爲是祇注重自己，近於尼采的倫理，以爲有力量的個人可以祇認自己的意志不承認任何權威，除自己的利益外無所謂道德，或如 Herold Biedie 所說，『無論如何『我』，『我自己』的精神是最高的。生活是爲『我』存在的；無量的工作都是有要有『我』而有的；無限時間裡的此一瞬間祇是我快樂的機會；我對於將來絲毫不顧，對於將來世間的人，彼時我已是他們足下的塵土。我此時也絲毫不顧。我要我的權利。躲開我的路

。我要並且我一定得到。』這種主張假如竟會成爲宗教，決不會是捨棄的，犧牲自己的宗教。

所以我們不能以個人的自主的發展爲教育的目的。

（註）以充實國家的生活或人類的生活爲教育目的的說法也是錯誤的。杜威以道德行爲爲與社會行爲一致的說法，背後正是如此。非息脫所謂祇有一種道德，即是忘記自己的人格；祇有一種罪惡，即以自己爲思想的對象的話，如其不細推他的意義，格外表現這種錯誤。（見現代之特徵 *Characteristics of The Present Stage* 英譯本三三頁）不過非息脫所謂人的生活該貢獻給他的國家即等於說人的生活該貢獻給觀念或說是理性生活。

格林在倫理學引論一八四一八五兩節提出糾正這種錯誤的理論，以爲一個國家，無論有多偉大的使命，一個社會，無論組織如何圓滿，在合成此國家此社會的人們之外，一無所有。我們的最後的價值標準，是人格價值的理想。亞利士多德以正義爲一社會的道德（政治學卷三第十三章，參閱卷一第二章），柏拉圖的（共和國四四三節）正義確是這一類的，祇是與內心的活動

有關，確與個人自己，與他的利益有關係。康德在他的道德律的第三層說法上亦以為這種平衡是對的：要以目的待自己和別人，決不該認爲手段。

『個性』這個名辭在教育上表示的意義或範圍太寬；而含義又太狹；有許多話可以包括在『人格』之下元素都忽略過去了。洛克以爲一個人格必須是自覺的，康德以爲必須是自由的；然而要將自覺與自由歸之於一切具有個性的却很有困難。芬特萊(J.J. Findley)(見 Foundations of Education 卷一二二頁)以個性爲教育之一材料，亞檀姆斯(J.A. Adams)亦以之爲一材料，人格幾全爲一材料，但教育家仍有相當活動之餘地。(見 The Evolution of Educational Theory 四六頁)亞氏在他的近代教育活動之發展一書上又解說道：

『在教育問題的研究上有三個名辭，常常相混，一個性，人格，與品格。品格一名辭可以提開，因爲這個字常帶有道德評衡的觀念。我們提到一個人的品

格，我們差不多一定有相當的對於他的道德地位的評衡。個性在生物學方面也有同樣的限制。的確，從前經院學派的學者，用了幾百年工夫不曾發見個性化的準確的本性，但是生物學家要說明何謂個體，大致沒有困難他以為這是獨立存在的一個生機體，是一自足的統一體。自然，其中亦有不分明的，最顯著的是多生物，但在高等動物範圍之內，這正是我們所注意的，却毫無疑問之餘地。但個性這個字，用在人身上，又不僅是生物學的意義。要請教師尊重他們學生的個性是很普通的一件事；但在這種意義之下，人格一名亦很合用，實際上，大家常用的亦是這個名辭。我們尊重我們的學生不是尊重這青年的動物的獨立的存在，而是尊重他之人之所以為人的性質。我們常常容易以人格為個性的比較有價值的方面。教員該承認他班理的最普通的分子有個性，因為他的確是自身獨立存在的自足的統一體。……他有他的自足性與他同班裏出衆的學生之有他的特出的人格是一樣的，但兩者確在兩個範疇之內。

教員實際上最要注意的是……人格一名辭常有涉及此一個人對於他人的反應的含義。二位有堅強人格的人是對於他的同伴有顯著的影響的人。」

可見個性所注重的是分化的元素，而人格所注重的是人類的共性，這是不贊成用個性一辭的理由。我們訓練學生不但要使他注意自己，亦要使他也與他人一樣思想。堅持發展個性也許有這種情形，如海巴脫所說，每人都自誇他的個性，而沒有人了解他的隣舍（*Altebenne. Paddafo* 卷二，第四章第一節）人總要教訓他使他超出他的個性，而在社會活動與社會服務裡謀他的精神需要的滿足。所以我們教育的目的以使人格豐富代個性發展不僅是換一個名辭。出發點根本不同，所表現的人生哲學亦不同。包含一種不同的人性論，重新估量自然主義的價值——以知識藝術，道德與宗教為最後的實在；包含另外一種對於人類究竟的概念——人生的使命不僅是適應他的環境，乃至於了解環境，而是以他的創造活動使生活豐富。

對於人的生物學的解释，背後是優生術。優生學者以為人類的進步，最好用人

工的選擇制裁準許生育的人。人工云者，別于『自然的』而言。與此相反的，另外有一派學者以爲人類的進步與改良，要靠思想的影響，要造成一種正常的『民情』，這種辦法格外快格外有成效，這些人就要用教育來達到這種目的。優生學者所代表的是自然主義的傾向，後者是惟心論的。優生學者與教育學者的相反的議論，不過是『性』與『習』的爭辯的一種方式，或者說是本能派或遺傳派。對環境派的人生觀的爭辯的一種方式。

優生學者常看輕教育的重要，但優生與教育是相輔而行的，拍拉圖早就見到，在共和國裡亦明白的說過，他說『一個國家祇要發端好，他的發展，就有一種循環的進步。有好的訓練制度與教育制度，就產生好的稟賦，有好的稟賦，得到好的教育，發展必愈好，生來的性質也和其他的性質一同改良，在下等動物裡也有這樣情形。』

此相輔而成的方面，環境與教育影響之重要，現在又顯現出來。斯威夫脫（四

J. S. Miller) 在他的青年心理上已將生物學的與其他方面的證據說得很清楚。他的結論是『有知識的人沒有人說人的心靈能力生來是平等的，或者道德發展的看法可以很明瞭的知道每一個兒童的將來。我現在老實承認使天才可能的灰色質的性質不是一個人的一生所產生的信仰。遺傳是很大的一種社會力。然而承認此一切，還不會說到根本重要的問題。實際的問題不是問遺傳的是什麼，而是問能實現的是什麼？腦經是否能充分利用？『天才』是否常能顯現他的能力。或者再問一個實更際的問題，普通的男女兒童能否實現他的或牠的可能』這種看法的實際結果在下面這段話裡表自得很明顯，（見學校與社會週刊一九二七年十一月五日，五八四頁）即佛撒大學新課程的中心是『優境』這個名辭的意義是以改良環境之法，改良個人。

比較寬的一種包括環境與教育影響的視法，在一世紀以前屋溫 (Robert Owen) 的著作與教育計劃裡最爲顯著。他的根本原則是，祇要用正當合宜的方法，可以使任何社會，乃至於全世界有任何一樣的性格，從最好的到最壞的，從最愚笨的到最

聰明的；這種方法是在能影響人生的人手裏。（見 Robert Owen, A New View of Society: Essays on the Formation of Human Character 4th edition 18.8.頁 11）他說可以訓練兒童，使他取得任何語言；情緒，信仰，或任何身體上的習慣與禮節，以不反於本性爲度。他的原則很早就被人誤會。假定這句話是適用於個人的，個人性格，可以不顧遺傳的稟賦任意陶冶。殊不知屋溫的原則是指『社會』而言，常用『團體的』這個名辭形容他的說話，確定老輩可以『團體的』訓練他們的後輩，或愚笨與苦痛，或聰明與快樂，反復陳說兒童可以『團體的』教以任何情緒與習慣。也竭力主張他的看法，於是他的學說大有定命論意味，因此不免引起許多在神學的根據上主張意志自由的人的反對。

優生的理論確實是受了達爾文進化論激刺，並以之爲根據的。然而並不是以自然選擇爲基礎的，否則應用到人類社會上祇能採放任政策。優生之說實在是從以人工改良動物選種得有好結果而發生的。這種改良，不一定是從動物的立足點上看的

改良，不過是與人的環境合宜，滿足人們需要的改良。純爲自覺的目的所支配，苟非對於人類要實現的目的有相當的同意，動物選種的譬喻是不能適用於人類的。適與不適是相對名辭，是對目的或價值標準而言的，價值界是哲學的範圍，不是科學的範圍。沒有健全的哲學，優生術與教育一般，就會發生種種的矛盾。假如片軍隊的標準，許多重要的主張優生的，一定會交在C₃一類，許多優生論者的話，會使我們推論所謂不適即是種族，社會階級，教育機會，乃至於宗教之不同。

遺傳的問題以曼特爾『單位性質』的理論而格外複雜；優生論者還要決定其支配的元素究竟是個人的完成還是社會的完成。吉特在他的『能力之科學』上就和優生論者討論這一點。他問道：

『從前解釋達爾文主義的人難道不曾注意到世界上人類的大秘密麼？達爾文的大概念可以用一個字結束——合成。我們已經費了許多工夫談說適者生存，討論那一類是適者。但是生活裡最『適』的不過是最進步的合成。達爾文所

研究的是個體，並且大半是心靈未出現前的個體。個體合成的則律漸成爲武力最高與武力全能的則律。然而世界上現下又有新的完成，是以心靈與精神爲基礎的。是這些合成的則律與意義將世界引入新的境界。在這比較寬廣的知識之上建設文明，從前建築家所不要的磚石正是現在要做礎石的。」

就社會改良的速率而論，優生不能與教育相比。思想不是遺傳來的，是得來的，教育家的機會正在此。屋溫說兒童可以教育他，使他對於父母所認爲過惡的行爲，相信並且宣言是正常的道德的行爲，甚且可以犧牲生命出力維護，而對於父母所認爲值得犧牲生命的，也可以竭力反對。吉特以爲在理想的情感影響之下，一民族的人生觀，可以在二三十年間完全改變，並以日本人的發展爲例證，以爲日本人在不滿兩代的工夫，就從封建時代到近代。他很得意的下結論說：

『要達到一種目的，對於一種用理想的情感灌輸給一個民族，加以組織，以社會遺傳而散佈，是心靈的最高的能量。這祇能以全力灌輸與青年。這是將

來教育的主要目的。

『你們這些想以費力的爭辯變化全世界的瞎眼領袖呵！快些躲開，否則世界就要扔開你們將青年人交給我們。交給我們，我們要在下一代裡創造一種新的心靈，一個新的地球。』

優生學要能直截了當的答覆他的問題時，就要靠教育的幫助，大家才能承認，才能傳播；現在却是反對教育，要妨碍社會改良家的努力，這是自然主義的偏執的結果。

自然主義的人生觀亦很支配現今的教育心理學，因而亦有此偏執。表現美國教育的特點的活動是一派哲學與一派心理學的結果，他的缺點，現在才顯現出來。心理學是從桑戴克來的；然而並不能說是桑戴克自己的，因為他亦承認並且顧到，心理生活的各種作用，包括人的理想。桑戴克的大貢獻是將教育心理學從講堂裡與學生割記本上拔救出來，給他一種方法，而這種方法結果真好。舊的先驗心理學不能

用。但美國的心理學真有結果，在某種限度之內，對於教育，的確很有貢獻。但現在恐怕力量已經用完了，因為他背後的哲學——假如能如此說法——是自然主義的。他的假定是純粹的機械論，對付一動境是他的最高理想，機會的成功是最後的解釋。從下等動物在人為的動境下的反應找比例，他的原則是桑氏的學習律歸納成最低的說法。（從動物的試錯學習法的研究得來的推論，在完形派的研究下有修正之必要參閱Moffet, *The Growth of the Mind* 英譯本第四章。）

結果不過自然結果的訓律，用心理學的話說明而已。這是克伯屈用來做設計教學法之根據的心理學，（見克氏教育方法論第二章）用來亦很合宜。但這一派心理學沒有人心創造活動的地位；沒有哥勒的猴子在困難情境下所表現的『內識』；在教育方面，沒有文化的地位，沒有為知識而求知識的位置，這些正是創造活動的產物。

行為心理學可以解釋一個動物如何對付一動境，但人能創造一動境，這却是行

爲心理學所不能解釋的。行爲心理學亦許可以解釋動物的行爲，未必能解釋人的行爲，人的行爲是爲動機，理想，與將來所決定的。即使人所有的反應，種類與數目均與動物的相同然因有一新的指引力之故，必完全改變，於是從動物反應得來的比例也就靠不住了。動物所能對付的問題以知覺的經驗爲限；不能領會理論的問題；亦不能在理性上爲他的行爲的方式，或一個問題的解決謀得根據，因此中所包含的是推理而不僅是思想，凡不能解釋推理的心理學對於教育家，沒有多少價值。動物的訓練與兒童的教育實在是不同的歷程。

貝格萊從政治的不是從哲學的立足點上看，以爲心理測驗的結果與結論，結果是一種定命論的傾向，一種教育的定命論。這種傾向是與教育上的平民主義衝突的，從我們的眼光看，不過是自然主義哲學之又一表現。貝格萊說『現在定命派的學說很有危險，因爲他們好像很武斷的前進，不顧到以環境的機關促進進步的種種可

能。』(W.C.Bagley, *Determinism in Education* 二九頁)

貝格萊以爲心理測驗的結果又重新提起了遺傳與環境的問題，他對於造成遺傳的假設的種種引人相信的，似是而非的證據提出抗議；他以爲『教育定命論的傾向所給我們的是一種消極的教育哲學——搜集許多學校簡直不能做的原則。』（前書二八頁）他探索定命論者錯誤的來原，與前面所說的一樣，是自然主義的弱點，即忽略了人生的高尚的元素。他說：（見前書三一頁）

定命論者的一個大錯誤是他的思想祇顧到有機的進化；他祇想到支配從生命出現到心靈出現之間的進步的勢力與元素。他忘記了，心靈出現之後，發生了新的勢力完全改變了進步的性質與途徑。他忘記了，有語言之後更有了其他的勢力——自此以後普通人亦能享有他的同人中最有天才的人的思想與情感。他忘記了此共同的經驗的大勢力因文字的藝術與印刷的藝術而無限的擴大無限的增加力量，使普通人不但能參加他同時人的種種經驗，更差不多可以立在從前所有的大人物的肩膀上。他忘記了，普遍的學校之發展是社會進化這齣大戲劇

的最近的一幕』

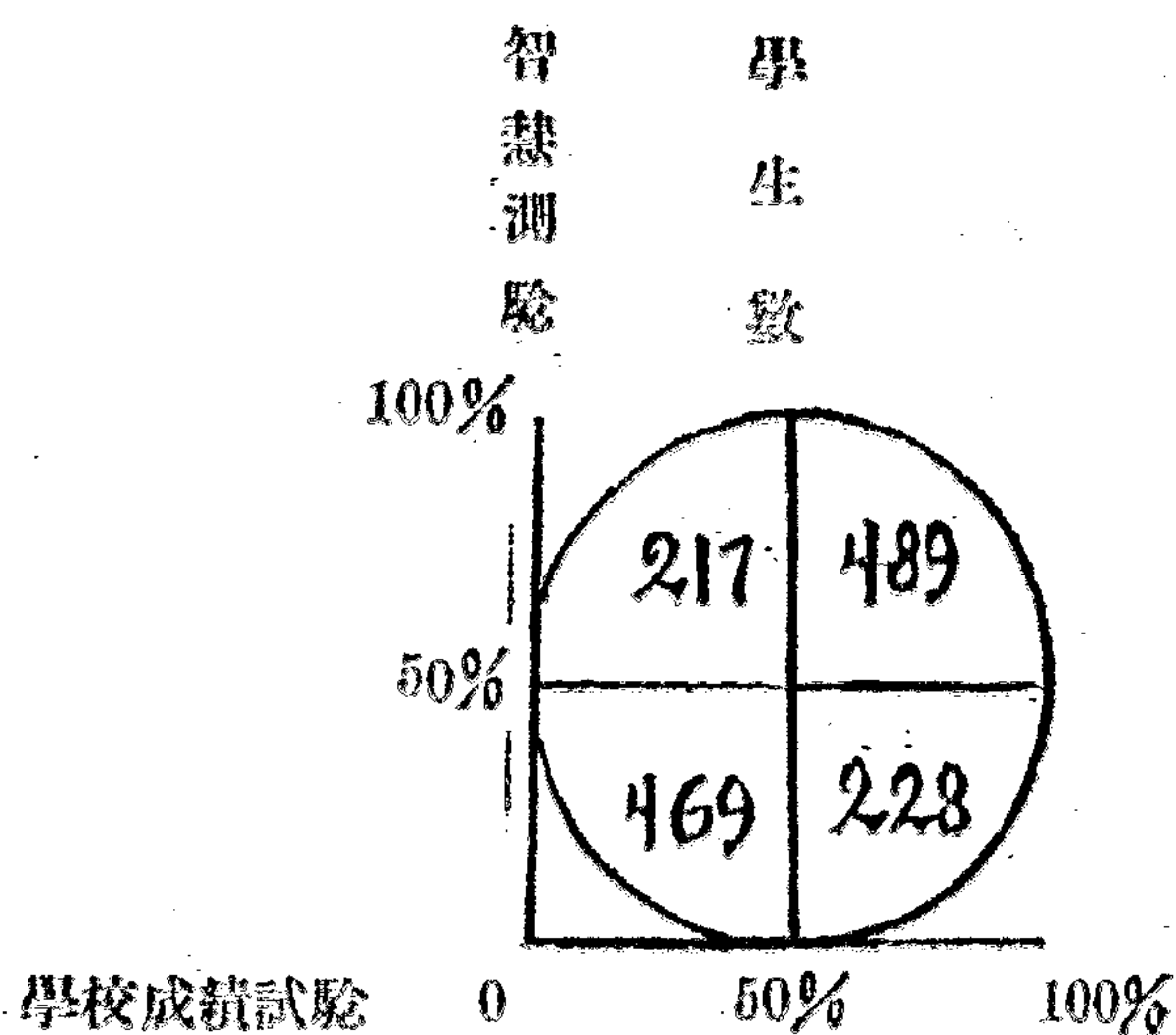
貝格萊承認此種定命論的態度並不是心理測驗的惟一的結論。『其中的建設的積極的學說，必永久受人歡迎。至於消極方面與破壞方面却非拿證據來不可。』（前書三二頁）他說，『我不是反對測驗，而是反對他背後『遺傳』的一部分的定命論的假設。』（前書四六頁）

英國的教育雖確有自然主義的背景，然測驗運動大體上是積極的建設的。起初或者有觀察錯誤的缺欠；起初或者祇是找缺點，近來傾向已變，測驗已大部分作為發見能力之用。從心理上的缺點出發，智慧測驗的目的不是要替許多兒童印上心智缺欠的符記，而是要證明必須另有一種教育，使這些兒童得受此種教育得到相當的利益。至于智慧低的，退後的兒童對於他們並不是採一種定命的態度，這真是學校的舊態度，而是批評他們無所獲得的抽象的一種教育；於是要求一種『普通的』教育而不是『專門』的教育。這種提議，概括起來，即是貝格萊的民主生活的希望的基礎。

然而測驗的最有貢獻的方面是發於尋常不會注意到的能力。諾斯亨勃蘭(Northumbreland tests) 測驗(見British Journal of Psychology 卷十一)與著者在飛夫市的(Fifeshire) 測驗(註)即表現出尋常學校考試所決不能表現出來的能力，使尋常不能入中學的兒童亦能入中學——真是平民主義的辦法。心理測驗中加入『動作』測驗，可發見一種能力為學校所忽略亦為原來的『智慧』測驗所不及的於是學校不得不擴充學校活動的範圍加入比較實際的工作。『性稟』的測驗與缺乏某種能力的測驗使許多被誤解的學生有希望，因為可以使我們發見並分析許多阻碍與缺點，知道有許多是可以醫治的，不但使兒童在知識上可以進步，更可為他們解除『低劣的心組』與社會的缺欠，使他們恢復他們的自學心。

(註)著者的測驗見 The Scottish Educational Journal, Vol. V, No. 50; 又一九二三年

六月二十三日倫敦泰晤士報的教育增刊。結果可以下圖表明：



貝格萊一定以二百二十八人說明教育對智慧低的兒童所能有的貢獻。著者一定以此二百十七人之數說明教育對於能力高的人的失敗。這實在是互相補充的。貝格萊常以為雙方的相關很高。

初看心理測驗的結果似乎是維持一種呆板的，依波特的話，結果是一種貴族式的社會組織。自脫研究 C. Burt, British Journal of Psychology, Vol. iii (Dec. 1909), PP, 94-177: "Experimental Tests of General Intelligence." 結果，發見牛津地

方紳士家庭的兒童成績平均比牛津的商人家庭的兒童高。但是我們要注意到馬夏爾在他的經濟原論上（二二二至二三頁）所說的話，他說工人階級的能力相對的雖未必高，而絕對的他們的有能力的兒童必定比尋常所謂高尚職業階級的最聰明的兒童，數目多的多。馬夏耳說『天才出生的則律是很難查測的。勞動階級裏原來即賦有最高的能力的兒童，其百分數或者沒有那些已取得或世襲有社會上較高地位的人家的兒童高。然勞動階級的人數比其他階級合併起來說的人數還多四五倍，也許一國裡的天才大半是屬於他們的；但此中有一大部分因為缺乏機會，沒有結果。使這種恰巧生在下層社會的天才祇能在低下的工作上發展，無人過問，是國家財富上最沒有道理的浪費。』教育領袖能普遍採用心理測驗的方法就可以擴張選擇的範圍，快能發見這樣的天才。

心理測驗運動初起時的確祇注意到所試驗的智慧的先天元素，後天習得的元素幾乎完全不曾顧到，現在有許多研究正想助糾正此種錯誤。H. Gordon, *Menta land*

Scholastic Tests among Retarded Children, Board of Education, Educational Pamphlets, no. 4. 這種錯誤亦不能怪心理測驗的發起人，因為他們原說這種測驗祇是對於在常態環境中活動的兒童有效。所能試驗的祇是能力，不是天賦的能量，而能力是天賦能量與天賦能量與環境間之相互影響與交通所合成的。教育就是這種相互影響或交通的另外一個名字，教育的作用就是要將能量變成能力。所以教育應當將最豐富最複雜的教育市場貢獻給人們全體的全體兒童。

我們很感謝貝格萊指點出心理測驗的結論上的定命的傾向，為測驗的哲學另開一新路。不過這種定命論不是心理測驗本身固有的，而是由於他背後的不滿足的不完全的哲學根據，這就是我們在這一章裏所反對的最近的自然主義的形上學。

我們可以下結論說，自然主義以過去為人類活動的原因與解釋，以現狀為滿足而完全利用現狀，注重自滿的個人而不注重社會的合作，養成一種呆板的而不是進步的社會觀。在教育上不會發揮對於良心的尊敬，提倡對於社會福利的責任心；以

人們的最高希望爲虛幻；減輕人們感情上覺得以爲他的最高貴的努力是與神明合作的信仰。

第三章 教育上之自然主義

第四章 教育上之實驗主義

希臘人從前討論思想生活與實際生活的價值之高下，亞利士多德直截了當的說思想生活的價值高，因為祇有思想活動是為思想而思想的。近代的實驗主義與希臘人的結論恰巧相反，也和亞利士多德一樣直截了當的主張說，所謂真，即是凡證明自身有好處的一個名辭，換言之，（傑姆士，實驗主義七六頁）一種原則或信仰之真理或妥確性全靠他在實際上的效果。實驗主義者將思想活動隸屬於實際活動之下。

實驗的（或惟用的）態度是近代的，尤其是英國的或盎格羅撒克遜的。功利主義的實驗主義的精神可以上溯到倍根，倍根以為取得知識所以歸尊榮於創世主并供給人類之用；他的目的是要建設一可靠的系統，用以理解自然，以供人類之用。

（但培根亦已認清這種立場之限制）洛克在悟性論所採的亦就是實驗主義的立場。在第一卷上他說，『祇要我們將心靈用在於我們有用的事情上，我們沒有理由來抱怨我們心靈的窄狹。』在導言上，他又說，『我們並不是要知道一切，我們要知道的是與我們行為有關係的』。佛雷塞（A.C. Fraser）批評到後一句在小註上說，這句話可以說是全書的標題，是英國哲學的特點，總要與生活與行為有直接的關係。（佛雷塞 Locke's An Essay etc. Vol. I. P. 31.）

關於這個名詞的歷史傑姆士在他的『實驗主義』上說道：

『這個名辭的來源與我們用的『實際』與『實際的』兩個字相同，都是從希

臘字 *ἔργον* 來的，這個字的意義是『行為』。皮亞士（Charles Pierce）在 1

八七八年最初用到哲學上。皮亞士在那年一月號的 *Populas Science Monthly*

上登一篇論文，題目是『怎樣使我們觀念清楚』（*How to Make Our Ideas*

Clear）說明我們的信仰實在是在行為的規律之後，就說，要發揮一思想之意義

只要決定他能產生什麼行爲；對於我們，行爲是他特有的意義，而我們一切思想判別的基礎上的把捉得住的事實，不問其如何微妙，最後不過是實際的可能性的不同。所以要完全清楚我們對於一件事物的思想，我們只要看那件事物實際上會有什麼結果——希望得到什麼感覺，要預備何種反應。我們對於這些結果的概念，不問是直接的還是遙遠的，只要此概念有積極的意義，這就是我們對於那件事物的全部概念』（原書四六頁）

傑姆士又接着說道：（註）

『實驗的方法絕對不是新的。蘇格拉底對此是很熟練的。亞利士多德用得很有系統，很有方法。洛克，勃克萊，休謨用這種方法對於真理有很重要的貢獻。霍其生（Shadworth Hodeson）堅持實在事所以爲實在祇是『知爲如此。』但實驗主義的前驅祇是零碎的應用；他們不過是開路的。直到現在才概括起來，自覺其有一普遍的使命，要得最後的勝利。』（前書五〇頁）

(註) 失勒 (H. C. S. Schiller) 在人本主義的序言上說「我不否認與普羅太格拉斯的名言，人是萬事萬物的標準一句話的關係。龔潑茲 (Gomperz) 以爲這句話有類的意義，而不是個人的。失勒探個人主義的解釋，在人本主義二二至七〇頁上有說明。

實驗主義是對自然主義與絕對惟心論或黑格耳派惟心論的反抗。自然主義——確有些不一貫——假定科學的判斷有普遍的與實觀的確實性，而以道德的與美的價值是與人的目的相對的。實驗主義用自然主義對於「善」的批評批評「真」。兩方面對於此兩種價值，各以其所要批評的爲進化的產物，是相對的，個人的。在這一方面，自然主義與實驗主義是互相破壞的。此種批評之結果，實驗主義或者否認一切絕對價值的存在，或者以一價值——「善」爲絕對的。杜威採取後者的立場。他說「有的善，不是爲什麼而善的；他們就是善。其他任何看法都是不合理的。因爲除非在某一

點上有本質的善，爲本身的善，我們不能問關於工具的善的問題。』失勒在人本主義上說實驗主義以爲善的倫理概念高出於『真』的論理概念與『實在』的形上概念。『人本主義九頁』在他的入本主義研究上略爲修正他的意思，以真理爲論理價值與其他價值如善，美，快樂位置相等，以爲這些價值『是互相融合，合而爲一不能分辨的。』

實驗主義所最反對的是自然主義下的對於實在的非人格的機械的解釋；科學不顧人的希望與努力，這是實驗主義者所不能忍的。於是提出一種真理論，可以說是對付自然主義的，以真理爲『對於宇宙的有目的的反應之必要部分，予人生的努力以尊嚴與偉大。』（人本主義研究一五八頁）支配科學的因果範疇，代以『人的目的』，以此爲理解經驗之主要概念。所以英國的實驗主義者採用人本主義的標題。

惟心論與實驗主義相同都要解除『自然主義人生觀的危險與一種與生活無關的宇宙的夢魘，』但所採的是另一條路。惟心論毫無問題的承認科學的方法與結論，

但指明科學範圍內不完全之點；實驗主義則不但對於科學判斷之普遍性有問題，更不信任取得此種結論的工具，於是自身也採取了自然主義的方法。凡惟心論者都贊成傑姆士所說的我們可以有權利可以相信物理界祇是局部的秩序，有權利可以相信有一不會看見的精神秩序的話，（信仰之意志五三頁）但大部分的唯心論者對於他們的信仰必在傑姆士提出的理由之外另找理由，照傑姆士的話，我們對於精神界祇歸之於信仰，因為『我們沒有器官可以理會』精神界，因此我們亦『不能有實證的觀念。』

實驗主義者懷疑科學的結論，因而亦看輕心靈的能力，尤其是取得這些結論的理知。傑姆士告訴我們說『差不多沒有一條科學上設立的則律，一件查明的事實起先不是用汗血探索出來滿足一內心的需要的。這種需要從那裏來的，我們不知道；我們就有，而生物的心理學到現在亦祇能將他們與達爾文的『偶變』同列。』（信仰之意志五五頁）失勒又說：『我祇能認理性為我們的其他的工具之一，是生存

競爭的一種工具，是完成適應的一種工具。理知是實際需要所發展的，所以理知即使不是實際需要從先於理性的本能所造成的，理知的深處必有實際需要的符記。總之，對於生活目的沒有實際價值的理性是一種怪物，一種病的錯誤或適應之失敗，自然選擇早晚要剷除他的。『沒有理性與理知作解釋的原則，我們祇好用以下的這些名辭，例如『實際需要，』『信仰之努力，』『選擇的動作，』『主觀的情感，』『感情的假定，』『我不能不有的猜想。』（實驗主義五七頁）

因科學倚賴理知而對科學所施的攻擊推展到黑格耳派的或絕對的惟心論，因為他的實在論主知主義的傾向太重。對照起來說，實驗主義者『要破除抽象與不足，不要文字上的解決，不要壞的先驗的理由，不要木板的原則，不要封固的系統，與假說的絕對與起原；』同時他所要求的宇宙要有『實在的可能，有實在的自由，有實在的發端，有實在的目的，有實在的罪惡，有實在的危險，災難，與解脫，有一實在的上帝，與實在的道德，生活，與常識對於這些事情的看法一致』（信仰之意

志序言）許多近代的惟心論者也會贊成實驗主義，以實在為活動的而非靜止的，為可以發展的而不是固定的。傑姆士說『自然主義以為實在是已經完成的，從來就是完全的，但實驗主義以為宇宙正在創造之中，其未完成的部分還在將來。』（實驗主義三五七頁）失勒也說『實在正在創造之中。沒有絕對決定的事物。人們的運用是實在的試驗，真是有反應的實在。所以大家合作來形成世界是我們的責任是我們權利。』（人本主義研究二二八頁又一八五頁）

假如絕對惟心論將人的心理活動收縮成祇是對於一完全圓滿的實在領悟，或祇是知道宇宙之謎，而對他無絲毫反應，這決不會長有力量；即如鮑桑凱則說一種新的實在之創造，是自相矛盾的話，但他也承認，當我們有所發見時，對於宇宙雖無所增加，而在宇宙本身的維持上，我們也有我們的地位，他亦說最好是使個人心靈確認在實在的維持上，有他的分。倭伊鏗（Booker）更進一步；他亦相信不但人的努力有位置，更足以使實在格外豐富，理論不僅是對於實在的理解，而

是人類創造活動的產物，對於實在的積極的貢獻。天才的人發見偉大的真理，正是擴大精神界的範圍，正如探險家以他的發見在地理上增加了新的土地。他說：「創造的思想家是精神世界的父母」人努力求得真理，求美的實現，為公道奮鬥決不是如實驗主義者所提示的，僅是求個人的滿足；他是與神合作，宇宙因他的努力而格外豐富。

實驗主義又有一點與自然主義和惟心論都意見不同，自然主義與惟心論都是一元論的，要用一個原則解釋自然，人，與上帝——自然主義用生命，惟心論用心靈或精神。實驗主義者以為這種宇宙觀太缺乏想像太沒有差別。（人本主義研究二一八頁）實驗主義看不出要用一個根本原則解釋一切的必要，儘可以承認多數原則，所以是多元的，但這樣的辦法，是放棄哲學的研究而回到常識對付根本問題的態度。

近代惟心論者對於他所預備承認的實驗主義的貢獻，要另外有其他的比較好的

理由。惟心論者與實驗主義者都會承認惟心論對人生的態度比自然主義為滿意，但惟心論者要進一層探索這種滿意的來原，不以實際上便利之解釋為已足；他分析此種滿意，知道這是由於一種比自然主義所承認的，範圍為寬大的實在論，由於此擴展的實在中的原則或標準，如道德上的『應當』與知識上的『真理』。此兩者在他們本身的範圍之內，與因果在自然科學範圍之內一般，有相同的必然性與普遍性，但實驗主義因看輕理知與理性之故，對此不能認可；理性在『真理』與『正義』上，超越本身，而接觸到較高的實在。

在著重人格這一點上，惟心論可以始終與實驗主義同路，但到實驗主義探取自然主義的人格觀的時候，就不能分路。普林格派帖孫 (Pringle-Pattison) 說『理性的人，以自覺的理性——自由完成他自己的歸宿的主體——供給我們以惟一的不能放棄的價值標準，我們了解上帝的光明。他所作的是科學——所注意的祇是關於事情的規律——與形上學——如僅在理知指導之下——所不能理解而要宣稱為不可能的——人格是活

動的。哥德用一向表面似乎相反的話說，祇有人能完成不可能的事情。人的人格在某種意義下雖不能解釋，但依然是我們最可靠的材料，研究萬有秘密的唯一的樞紐。我們必須用人格做理解世界的出發點，因為『我們直接接觸到的唯一的事物方式，我們所有的具體的經驗，是我們自己的生活。我們思想的惟一完全的範疇是人格的範疇，其他的範疇祇是他的抽象的元素之一』（信仰之意志三二七頁）失勒也說我們最後對於生活的態度必定是與我們全人格有關係的，因當是採納一種宇宙觀的決定的元素。（人格惟心論五〇，五三頁）傑姆士預先見到精神分析的結論，而說得格外動聽，他說『猶如水從地穴的裂縫與罅隙裡從地心裡湧湧而出，成爲泉水的源頭，人格的深處正是我們一切活動與決定的泉源。這是我們與事物本性發生交通的最深的機具；一切抽象的說話與科學的論辯，若與我們心靈的具體活動相比……聽起來不過像是牙齒相擊之聲而已。』（信仰之意志六二二頁）

因採用全人格爲哲學思想之標準不能分別人格惟心論 (Personal Idealism) 或

實驗主義與鮑桑凱所謂應當說是『客觀惟心論』(Objective Idealism)於是必須在人格概念本身上去探索他們的區別。如其要用一個名辭表現人格惟心論的人格概念的特徵，最好是『獨立性。』每一自我是一特殊的存在，對於其他自我是完全『不能通透的』——這種情形與物質之不可入性相類似。所以自我是拒絕侵入的：：：自我之所以為自我即在其獨立性。自我不是聯合的原則實在是分離與分化的最高點。

(A.S. Pringle-Pattison, Hegelianism And Personality, O 111 六頁) 普林格派帖孫又說每一個人的存在，其本身與其對於他人的表現不同，傑姆士亦說實在的存在有為他人所不能把捉之一點。即上帝亦被拒絕於神聖的範圍之外。『我有我自己的中心——我自己的意志——沒有他人的分，他人亦不能有分——即在我與上帝自己發生交涉時我也要維持的一個中心。(Hegelianism and Personality. 111 七頁)』

在這種人格觀之下，必定著重情感，情感的特徵是他的特殊性與主觀性，理知必須隸屬於情感與意志之下。但情感不能解釋科學，科學正預備整套的方法，消除這

些主觀的成分，以求科學研究的結果有普遍性與客觀性。情感亦不能建設，或批評一種形上學。有人告訴我們說情感是宗教的來原深處，但宗教的要求是人性全部的，社會的方面亦包括在內；（傑姆士宗教經驗種種四七一頁）祇有孤獨的宗教家才有發展成變態的傾向，而傑姆士所說的種種宗教經驗都是變態的；有一位批評家說，他祇能在一條小註上，找出耶穌基督。現在教育行歷上的惟美的，感情的，直覺的，傾向——壓倒乾燥無味的智慧的傾向，如某講員（M. F. G. S. S. E. H.）在最近的一次教育會議所提出的，實在是與實驗主義的這一方面相關的；實驗主義以感情為指導的，活動的，（像這位講員所說）使人誤以心的跳動為腦的運用。

惟心論者所以反對實驗主義者之堅持人格概念，是因為實驗主義者忽略了人心的共同的方面；雖則他有許多抗辯，但他所賦予人生的尊嚴與偉大還是不夠。他以解釋實在的（目的）是人的目的，但許多個人的目的是會起衝突的，惟心論假定一切人類活動之中有一漸次增長的目的。實驗主義者所說的思想是現實的人的思想。

總是個人的，真理也是人的真理。但向真理的思想是普遍的共同的。因為是普遍的，所以是客觀的；與實在是一致的。思想與實在之間有其預定的諧和，兩者之間有比較寬廣的相互適應，為實驗主義者所不能領會。與『認識與實在』的符合說是一致的，亦能滿足實驗主義的標準——能用。但他所以能用，因為他是普遍的，而實驗主義祇能解釋心理的可靠性與論理的證明的分別，說這是由於『論理』的保證，在心理上交通的可能比較大，影響的範圍亦比較寬。（失勒人本主義研究三六八頁）鮑桑凱早已指點明白說社會的保證雖則大體上可以應用於行為習慣，而對於認識觀念與理論是不能應用的；可以證實而不能創造，否則像愛斯坦這種的理論就希望很少。（鮑氏論理學卷二，二四五頁）實驗主義者的理性觀，並不是恭維人格；並不是人的道德理想與文化產物泉源，祇是一種知覺的能力，能改變反應的習慣，取得比較好的適應而已。所以與我們頗相類似的心理結構。歸之於高等動物，並無不合之處。（參閱失勒人本主義研究四〇九至四一三頁）這是一種很令人回想到自然主義的看法。

實驗主義對教育最有影響的一方面，是隸思想於實際行爲之下。在實驗主義概念之下，知是行之始，行爲是主，思想是從。（失勒人本主義研究四〇〇，四〇八頁）

（認識在未見諸行爲之前是不完全的。認識的功能從最初表現到最高的現實的成就，祇要其中有認識，就祇是一有機的心理全體之一元素，是供較高的心力——意志力——役使的。（信仰之志意一四〇頁）實驗主義提出一種發生的真理論，表明思想與行爲之密切關係，確是從實際的立場上研究思想的一種激烈，祇要以杜威的（思維術）*How We Think*與一般論理學教本上對於思想的研究法，就見得出此中改變之重要。現在教育學家所需要是一近代的（思想之行徑。）註然而這一方面，不完全是實驗主義的；所研究的是真理之創造，而不是他的作用，失勒在他的人本主義研究上，似乎對一點很有興趣。（見第七章）惟心論者可以承納實驗主義者的貢獻，因為他從來不曾主張實驗主義者說是他所主張的思想論實在說，實驗主義者以爲他是批評惟心論，其實他是攻擊理性論，關於這一點，失勒有時也自己承認。因此像鮑桑凱

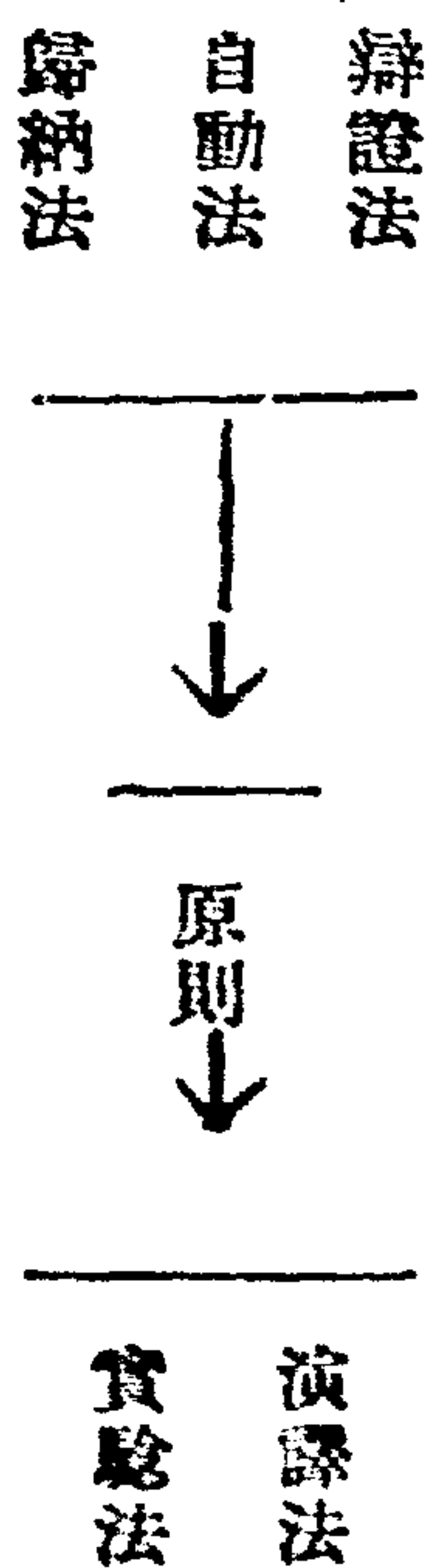
這樣的惟心論者，也說爲論理在生活範圍內與實際上找根據而不從想像的觀念界找根據是很好的！不過也沒有思想家將理論交付與後與者。

(註) 此係 Locke 著書名 *Conduct of the Understanding* 華勒士 (Graham Wallas) 最近的思想術 (*The Art of Thought*) 即是對於教師有價值的一類的關於思想的著作。亞檀姆斯在他的『學校中的錯誤』 (*Errors in School*) 一書中即將此應用到課堂裏。

惟心論者就其著重在僅有理論說明之不圓滿與學生必須自己在實際上謀原則之應用兩點而言很贊功教育上所謂實驗主義的方法，而不必落入最後隸理論於實際理性之下的圈套。歸納的與學生自動教授法早就主張學生應當知道並領會發見一真理。建設一原則的方法；實驗主義方法更著重完成的方面，以爲學生若要充分了解一原則，應見到此原則在事實上的應用，要實際試驗出來。克伯屈所謂（目的活動）

將兩方面構成規定目的，籌議計劃，實際施行，與判斷四步，此兩方面似可納入從前海巴脫所主張的『準備』與『應用』兩步。註

(註)各種教學法可以互相聯結，如下表：



設計教學法中之目的活動

目的 — 設計 — 實行 — 判斷

海巴脫之四步

準備 — 提示 — 概括 — 應用

海巴脫方法與設計法之不同點在前者為教授法，非學習法，應用於知識而非應用於技能

克伯屈對於實驗法有一很有用的說明。(教育方法論二二九頁)他說『我標點並不是為！或我不應當是為——應用，複習，表明某種標點符號的原則。也有人如此；

他們祇是書獃。我對我自己說，我要我的讀者這樣想。假如我在此處用一點他們是
否這樣想呢？我是用實驗方法標點，要影響我的讀者，要使他們有某種我所希望於
他們的思想，要他們想我所要他們想的事物。而這是判斷你標點是否成功的一個實
際的標準。實驗主義者似乎以為除用實驗的方法之外祇有盲從規則的一條路，但很
聰明的應用一條規則，也未始是不可能的。理知的工作的一條規則與取得技能而養
成的一種習慣相同；可以節省時力。在實驗主義的方法之下，一切學習都是偶然的
，沒有練習的預備，使之純熟。亦不能引到知識之論理的組織，而論理的系統實在
是知識的最經濟的方式。實驗主義者以實際生活為實在全部，因而失敗，亦猶之自
然主義者以科學的世界為實在全部而失敗。傑姆士說實驗主義的方法是考究每一意
念之實際的結果，然而也有純粹理論的結果為實驗主義者所忽略的。思想在未見諸
實行之前不為完全，但行為確可以受某種理論的目的所支配。隸理知於意志之下所
構成不完全的結果在哲學與教育上都有影響。

杜威以爲理知在意志之下，主張工具的思想論，亦很有不根據，例如華脫（H. Vatt）與布勒（N. Bühler）所提倡的思想心理的實驗，主張「完成工作」（Aufgabe）之重要，即可以用爲工具的思想論的根據。在教育上確可以引起學生的學習動機。杜威說『科學與數學的功課，可以使推理能力受相當的訓練；但試與背後確有動機、前面確有結果的行爲對於注意力與判斷力的訓練相比較，則前者似太遙遠而不甚可靠』。但我們要問，思想的作用祇是此工具的作用麼；難道理惟一定要如休謨所說做情欲的奴隸麼？理性就不能自己找問題自己求解決麼？有的哲學家說這是理性的惟一的真作用。倭伊鏗就說『真理祇有以自身爲目的。工具的真理不是真理』。鮑桑凱分別實際的活動與理論的活動。前者假定有一目標，以知識求其實現；後者之目標爲思想所立，因此不能說動作在理性之上。他更進一步說『思想推到行爲動作上，決不能竭盡他的內含；一個文明人的思想，則在最實際的動作上，亦決不能用完。失勒否認這種對於實驗主義的解釋，以爲思想造成的實在的組織不能僅以物質的改變

爲範圍，所謂『實際』，應採用廣義，即經驗之裁制。但如實驗主義者果真採此廣義，則失其獨立存在之根據。即失勒自己在同一句話裡即將前數句話收回了。他說所謂『實際的』是指直接或間接可以支配事實而言。然則，照鮑桑凱所說：思想可以自立目標，爲知識而知識是可能的一種動機。『自由教育』還可以認爲一有價值的目的。

實驗主義的價值論對於教育也很重要。但惟心論者要問實驗主義將真美善都歸之於有用的或得力的，是有根據麼？他們難道沒有特點，使他們不能歸於一個範疇麼？難道他們不算是絕對的與不變的麼？人類歷來即認某種真理爲自有其特色的。

惟心論者所主張的此種真理與『有用』是在另外一經驗範圍的。實驗主義者將善歸納在『有用』或『得力』的範疇之內，所謂『本分』或『義務』就祇是將來的利益。波特就說，所謂義務心就祇是看到將來的利益而在想像中却並不明瞭。然而眼光遠，決不是合乎道德，成功亦不是道德的惟一標準。道德的行爲即使結果受苦痛，還是道德。實驗主義和自然主義一樣以行爲之結果，不以其動機爲判斷之標準，在此種

主張之下，道德是不可能的。以有用之說解釋美，更爲可笑。瓊斯（Sir Henry Jones）在一封信上說，我喜歡高維窄路……與美的風景，他們沒有別的用處，他們的用處就是美。倭伊鏗又說：『精神價值與精神生活本身，如果隸屬於效用之下，不但是改變了，竟是消滅了。』

實驗主義的這些缺點應該特別提出討論，因爲設計教學法之根本缺點，正在於此。實驗主義者注重生活與真理之密切關係，對於雙方都有益處，所以，學習上的『目的活動』對於學校引起一種新精神；但實驗主義者對於生活之了解。有限制極窄的傾向，所以實驗主義之下之教育計劃常容易到一種窄狹的偏重功利的計劃。於是文化的學科不爲物質進步之工具的，即不能發展。假如說柏拉圖將感覺界與理性界分別太嚴，造成教育上的主知主義，結果在教育上忽略了實驗科學與實際工作，則實驗主義之太著重實際，亦有忽略純粹科學，以藝術爲手藝之餘事，以詩歌爲裝飾設計的錯誤。

設計教學法未必能有普遍的應用。幼兒的活動似乎在本身之外無其他目的，設計教學法對此即無從應用。學校中年事較長的學生應當有為學問而學問的興趣。但在此種限制之下，設計教學法可以一般的應用。盧梭對於愛彌耳的教法可以說是設計教學之始，以十二至十五歲為限制，此時期為兒童發展上的「效用」階段，此上還有美術的，道德的與宗教的，質言之，文化的階段。

羅素在他的教育論上，有下面一段話補足實驗主義對教育上的效用與知識的關係的主張。他說：

「知識與生活脫離很是可悲的，然在學齡時期，似又不能完全避免。在最不能避免的地方，應當講到這一種知識的效用！採「效用」的最廣義。然而我以為純粹的好奇心亦應有很大的地位，否則許多最有價值的知識（例如純粹數學）就決不能發見。有多少知識的價值，我以為是在他本身的，並不在他有多大的實際用處。我不願意提倡兒童太看重知識之目的；無所為的好奇心在兒童是自然

的，是很有價值的一種性質。祇有在他失敗的地方，我才要實際上有用的技能兩種動機都有他的地位，過於偏重任何方面都是不對的。

後來，他又說的準確些。他說：

「功利的知識必須有所無爲而爲的研究的補助才能格外豐富。無所爲的研究除希望對於世界有更深的了解之外，並無其他動機。所有的進步起初都純粹是理論的，後來才發見有實際的應用，即使有的理論，從來沒有實際用處，本身也有價值；因爲了解世界是根本上就好的一件事。假如科學與組織能够滿足人身體的種種需要，又能消滅戰事與暴行，追求知識探索真美依舊能引起我們的創造的努力。」

假如要救住文化，必須使學生有爲知識而愛知識的心；實驗主義者主張必須以實際活動，引起學習的動機是對的；但目的必須是養成一種無所爲而爲的活動。一般人都承認英國中等教育失敗，也許是因爲他在實驗主義之下，不曾見

第四章 教育上之實驗主義

到這件事實的緣故。

第五章 教育上之惟心論：說明

我們在討論自然主義的時候，以自然主義與惟心論對比，含義中即局部的爲惟心論下了界說。惟心論以爲科學所知道的物質的與物理的宇宙是實在的不完全的表現，在一較高的實在——精神的宇宙——之下，非此不爲完全。惟心論亦注重人性之卓越性。以爲人賦有造成理知的文化，藝術，宗教與道德之能力。此種種能力與其產物爲人所特有，人與其他動物之區別即在於此；不在實證科學範圍之內（生物科學乃至於心理學；）所提出的問題惟哲學有能解決之希望，於是教育的惟一的圓滿的基礎爲一哲學的基礎。琴諦爾提出近代惟心論者的信仰如下：

「他相信生活——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；要達到這些目的與理想非推展人所特有的能力——思想——

把捉自然，穿透自然，化爲他本身的質料不可。他相信自然轉爲思想工具之後，必受思想之意志之支配，並不是精神生活與活動的阻礙，而是與精神生活一致的和協的。他更相信要思想有這樣影響祇有擴張，激勵，不斷的促進人的能力，換言之，即是思想，認識與自我實現；然非自我自由，非解脫倚賴外表的原則的偏執，非確認自身爲絕對無限的活動則自我實現不可能。這是近代思想發端時所預言的『人國』Gentile, The Reform of Education. Eng. Trans. Pp.

(1394)

可見惟心論見到人性與其環境都要求解釋；環境亦許是前者的『擴大』，我們現在先討論惟心論者對於人類環境的理解。自然主義者對環境不發生什麼問題；環境即是物質的或物理的環境，動物——包括人類——只要能適應就行；而對於文化的環境竟置之不問。

近來學者的興趣，從研究人類稟賦轉而研究環境實在是哲學的看法的改變，可

以希望有比馬克都介爾（一九〇八年發表社會心理學導言）所發起的以本能說解釋人類經驗更爲完滿的一種解釋。分析人類環境當然分爲兩分，可以說是物質的與文化化的或物理的與心理的。有一自然環境與一社會心理的環境，東西的範圍與人的範圍。社會心理的環境是人所特有的。鮑桑凱說『生命的環境是地面，心靈的環境是宇宙。』（*Logic, vol.ii, 238.*）大家不覺得人的物質環境與其他動物的物質環境有多大的區別。不知動物祇好受環境的支配，屈服於環境之下，但人類歷來是改變他的環境以適合他的需要與理想的。許多年前，斯烏脫（*Stout*）就說，『要真能了解這種看法之重要，須要見到文明社會如何澈底的制服他的物質環境，改造他的物質環境以滿足他本身的需要。無論向那方面看，都可以遇到人們的意志與智慧的具體表現。我們必須到荒山野地才找得到純粹的自然，但即在這種地方，也不能十分成功的。』*Stout. The Groundwork of Psychology. P.165*——有的學者說到這種人類環境之變易，以此爲教育上的制限，但他們不會見到此中是人們創造能的結果，不

會追溯到他的天賦的真來源，爲其他動物所無而爲人類所獨有的。例如(司之Alexa
nder, Constructive Conscious Control of The Individual)物質環境有此特徵——變——
正表現對於教育的要求，知教育與動物的行爲或訓練不同。

人的物質環境之改變確實是與人所特有的創造能有關係的。祇要我們研究到人的文化遺傳，達到『價值界』，與人爲實現這些價值而創造的一切，我們才能充分領會到他所想要解決的『宇宙之謎』的困難，與教育工作之重大。此精神的或文化的環境是人自己創造的環境；是人的創造活動的產物；使人的自由可能，鮑桑凱曾經說過『個人在異已的環境下不能有純粹自我表現的活動』(註)人自己提出他自己，要解決的問題，而他對於環境的態度與其他動物適應自然的而是外來的環境的態度頗不相同。他不能在應用於動物的意義下說他是環境的產物。『人生的價值在此，教育的使命亦在此，』人在進化的歷程中出現，不是像其他的動物一般，以現在情狀爲滿足，進而發生疑問，追究事物的起原，文飾他所發見的所創造的事物

，努力求現狀之改善——總之，是要求進步，因為『進步是人的特徵；』於是在此心靈的不滿足之下，即發生知識，藝術，與道德。

(註) 此語見鮑氏 *Logic*, Vol. I, P. 235. 杜威在平民主義與教育第三五二頁說，所謂自由根本上是

學習上的思想——這是個人的——的活動，他的意義是知識上的獨創，獨立的觀察，精確的發明，預測結果的先見之明，與適應上列各項聰明。

人的文化環境與他的物質環境之不同，不僅在前者是人的創造這一點，因為是人的創造所以沒有物質環境的種種限制。物質的東西是為量所拘束的，其占有是為競爭所支配的，但『最高的貨物是不因散布而減少的，這是一可貴的而又是確實的真理。』所以我們不能不問這個問題：即教育是否應訓練兒童使他能享受經驗中的非競爭的元素？個人若能看重向上的生活，各人可以享受而不侵犯他人，社會上就

沒有不滿意的事情了。國家如能見到國家的強大，不在擴張土地，而在擴大精神界的範圍，戰爭即可以避免。即使教育現在還不能預備及此，哲學家至少應當表明這種可能。

精神上的取得與物質上的占有還有一點不同，即關於前者，非每人重新取得不可；不能與物質的財產一般，祇要遺傳下去。斯蒂文孫(R. L. Stevenson)所謂『一代過去祇是等後一代重新耕作』又如瓊斯所謂『人不是精神禮物的被動的接受者。我們不能承受或接收道德。一個人的道德的與理知的所得是他自己劍下的勝利品。一切的精神的學習，其事業，其發展的理想都從他身邊過去，使他在心靈上十分貧乏，除非他把捉得住，重新在他自己的成就上加以人格化。』這些精神上的取得，非每人自己重新取得不可，所以比起物質上的占有來，人們差不多是相等的；這是知識上的平民主義的真基礎。凡此種種經驗上的精神元素，一旦取得之後，即永久為個人所得，不因機會之變換而消失，且或者即永久為此民族所享有。

每屆一段落卽有重新取得此民族的精神產業之需要，教育之必要卽在此。從這方面看，教育的工作，就是將人的文化遺傳或精神遺傳，（在最低限度的損失之下）從這一代傳給下一代。琴諦爾說『我們的教育是人的，因為我們的教育是一種活動，不是一件事實；是我們常常解決而又不斷的解決下去的一個問題。』此精神的遺傳，既爲人的創造活動的產物，所以是不斷的增加的，教育不但要在每一段落認清並準備此經驗之增漲，更要促進此種發展。祇要世界前進，進步不中斷，要傳遞的材料亦繼續增加，對於教育必不斷的有新的要求，對於陳舊的教育價值，來必須隨時重新估量；同時必須準備更得力更經濟的方法以傳授此繼長增高的材料，所以結果是永久有教育問題。

文化環境的分析有種種的困難。三分的方法雖很普通，但對於要於承認的三元素，意見却不盡一致。霍恩的說法，最能代表三分的主張他說：

『精神環境的元素有三。此數目之來源是以心靈的性質爲基礎的。精神的

環境是民族心靈所完成，所以這些元素亦表現民族心靈的性質。但民族心靈不過是個人心靈之擴大。心理學者公認最後的自覺情態，心理生活的方面，是三分的，心靈的知識，心靈的情感，與心靈的意志，換言之，心靈對於外界有一種理會，在外界裏，有苦樂之感，對於外界有相當的有力量的反應。結果，精神環境的三元素是理知的（所知的，）情感的，（所感的，）與意志的（所決定的。）論到這三種心靈活動的對象，則心靈知道真理，避去錯誤；覺得美感，避去醜惡；在重要的問題上，為善避惡……真，美，善，是人類的精神理想，而使兒童適應此人類歷史所顯露的實在，是教育的最重大的工作。」（

H. H. Horne, *The Phil. of Educ.* P. 101—2.

這種分析不圓滿亦不完全。在這樣的分類下很難為宗教尋得一地位。還是像尋常的分法，隸宗教於倫理之下呢？還是依霍恩的意見，隸屬於美術之下呢？如依阿諾特（*Mathew Arnold*）以宗教為賦有情感的道德之觀念，則可兼屬於兩者之下。

然而三分的分類，總是不完全的。宗教與真理，道德，或美術有相同的絕對性，如僅爲粗淺的一貫性起見，採取三分的分類，似乎不必。真美善之外必加一神聖的理想，在個人的態度，即倭脫（R. St. O.）所謂『從禮拜得來的宗教的幸福。』*R. O. St. O. the Holy, Eng. trans. P. 17.*

霍恩的分析是以類比法爲根據的論證，而類比法根本是不可靠的。他從心理行爲的基本方面推論到心理活動的結果。而前者——知情意——之分別祇是理論上的，實際上，心理的活動都含有此三方面，但程度有不同耳。知有情意的成分；意亦三者皆全。在知識的探求上，在美的鑑賞上，在倫理的努力上，都含有此三方面。何以見得在禮拜的宗教經驗就不能有呢？心理行爲的基本的方面，並非如霍恩氏之所假定，是三類不同的活動，發生三類不同的產物；他的論證所根據的假設，現代的心理學決不承認。即使我們承認霍恩所採取的方法，也不必要採三分的分類。自康德以來，盛行的知情意的分法，近來就有心理學家不贊成，而另採一四分法（參閱G. W.

S. I. Stout, A Manual of Psychology, Fifth Edition, (或 The Groundwork of Psychology) 假如霍恩的原則是妥當的，則以心理行歷的各方面類比，也可以主張一種文化環境的四分法。

然而反對人的精神環境的三分法，不能說就是主張宗教可以離道德藝術而獨立的滿足的根據。要證明宗教至少與道德相等——藝術亦如此——我們不能不積極的表明他的理想與後者有種類之不同，而在個人方面的態度亦與倫理的努力不同。但在未研究此問題之前，應先對於此兩概念加以區別。宗教不是道德，差不多各國的語言文字都用兩個不同的字，足見人類是想分別兩類不同的經驗。有的宗教，例如希臘的，根本是非道德的。國家與個人絕對可以有與宗教無關之道德，這是無可懷疑的。初期的日本道德可以表明前者，（國家，）許多十九世紀的哲學家可以代表後者（個人。）

試直接以道德之理想與宗教之理想相比，我們就可以發見他們的根本不同之

點。道德律中所包含的倫理的理想是要達到的理想，要靠人的努力才能實現的理想。但宗教的理想，是根本定為實在的，從宗教的個人看是圓滿自在的。上帝或宗教的理想是『不知有涯岸的洋海，充足圓滿不起波浪的。』可見道德與宗教的理想是有區別的；假如我們像康德一樣以道德律為絕對，則同時須以上帝或宗教的理想為絕對。

倭脫在他的 *The Holy* 一本書上說『神聖』是宗教範圍內特有的一種理解與衡量價值的範疇，是人的精神特有的一種衡量，有一種特別的元素或『情調』與道德的不相等，與美的範疇亦不相等。此元素是基本的，特別的，絕對的，不是引伸而得的。倭脫對於宗教經驗的精細的分析，使人不能再輕易的以宗教與道德為一致。

如欲在一般的根據上分別宗教的態度與道德的態度，則見宗教的信仰者習慣上對於他所信為神明的上帝有一種實際的與默會的交接，以為上帝是至善的，是圓滿

的象徵。倫理的生活却是一奮鬥的生活。此與宗教的態度不同；道德的理想，在我們達到我們所努力之點以後，又退一步，又須向前努力，道德的奮鬥是沒有止境的。不圓滿，不滿足是道德生活的特徵；成功不過是引起以後的衝突，但個人在宗教生活上却覺得即使還不曾戰勝，他至少是立於不敗之地的。假令我們與全體合一，或者用宗教的話，將我們的意志付與上帝的意志，用斯賓羅莎的話說，我們就可從全體 (*Sub Specie aeternitatis*) 觀察一切事物，就可以得到一種道德，藝術與知識所不能有而又拿不走的滿足。

所以宗教必須與知識，道德與藝術一樣認為是人的精神環境的各方面。這四方面都是人的創造活動在不同的方式下的表現。各有特性，不相排斥。很有人想從事歸納，例如蘇格拉底以為道德是屬於知識的，非息脫以為宗教是在知識之下的。失勒，海巴脫與尼采以美的範疇為最高，而柏拉圖與非息脫又以藝術為屬於道德，以為凡美的在道德上必是真實的，世界史上有的時代宗教足以支配知識，藝術與道

德。從哲學上看，此四範疇，可以說是從四方面對於絕對的看法；實際上可以說在
生活裡是互相牽聯的；教育上看每一項可以認為是人格的一方面，而教育學的諧和
原則以為要一方面充分實現，必不可忽略其他的方面。

假如我們分人類環境為自然的或物質的，與社會心理的或文化的，前者再分物
理的與機械的，後者再分為理知的，美術的，道德的與宗教的，我們可以下結論說
任何完全的教育系統必須使兒童能領會所有的方面，凡忽略任何一方面的教育系統
必定是不完全的。教育上的惟心論者，相信精神的價值是最後的不朽的實在，一定
着重經驗的精神方面，以為知識，美術，道德，與宗教的是生活的最高方面。

我們現在必須有一種關於兒童原來稟賦的見解，至少要與我們的惟心論的環境
論和人生觀相容，但開端的困難是要先決定什麼元素是天賦的，什麼是習得的。桑
克遂再提出了幾條能對付這個困難的原則。(E. L. Thorndike, Educ. Psychology, vol. II
pp. 304-14.) 如對於一特徵環境相同，其不同之點完全由於本性；如對於一特徵，

本性相同，其不同點之完全由于不同的訓練；如環境與本性雙方都有影響，其相關的分數的問題即包括關於每一種環境與每一種本性共同動作的一切問題，我們的經驗差不多全在第三類，即環境與天性雙方都有影響的，于是非更有一決定的原則不可，桑戴克遂再提一原則——如因機會不均引起人們所表現的差異，即個人同受同量同類的教育應當減少此種差異。

桑氏應用此原則之結果自承謂結果很可驚異。『同等的訓練似乎更增加差異。優勝者現在的優勝似乎是由于他的稟賦而不是由於過去的優越的機會，因為在人人有同等機會之一時期內，他進步更快。』盧梭論不平等之原因，雖則說人類之不平等是文明的結果，在自然秩序裏是人人平等的，但又說——說的話與桑戴克相仿——『教育不但使受過文化薰陶與未受文化薰陶的人之間有差別，更使受過文化薰陶的人以他們的文化程度為比例增加他們的差別，猶如長人與矮子在同一條路上走路的距離，一步一步的增加。』貝格萊在他的『定命論與教育』上，懷疑此結論之普遍

性，又指明如用百分數表明進步之所得而不用絕對的數量，桑戴克的次序即可以倒反轉來。（註）音樂的能力之差異，有同量的練習一定增加，但種種遊戲，到差不多完全成功的時候，練習的影響即漸減少，初學的反而進步得快。桑戴克的結論以為『環境的影響是差別的，』貝格萊却說『心理有自身的糾正。』但最後的結論並不甚遠。貝格萊說『心理能力之平等與不平等對於平民主義的理論與實際其重要不如心理內容上的異同，易言之，即是觀念，理想，與標準；』桑戴克雖則堅持以為人們所求取的程度，最後大半是為本性所許可或拒絕，但又說『但教育應當達到的程度還是在他能力之內的。理性的人類所努力達到的結果，大部分是人類自己決定的。』

（註）自桑戴克教育心理學修改而後：

絕對所得

所得之百分數

85	147	61	73
31	57	26	81

凱雷 (Truman Kelley) 在『教育對於先天差異之影響』一書中，用特別預備的統計程式對於，『先天稟賦』『教育』與『成熟』之類的名辭，下一種可以應用於他的材料界說，雖則承認有許多地方有疑問，而他的結論是『就所得的材料立論，教育的影響常足以平原來稟賦之不平，而不是增加其不平。』就他的研究而言，例如計數的能力，其原來的稟賦之不同因教育與練習而減少，但應用語言之不同却是增加的。美國的教育似乎常足以減少這種差異，這種發展頗於社會有益，如增加力量，可以使社會安定。凱雷要定的政策大致是『除保持社會安定的要求之外，應維持並運用個人的特別才能。』這句話的推論是，要達到這種目的須改變教育的態度與教學的方法。根據凱雷的極精細的統計研究，我們更想信一位大心理學家 (G. Ward)

的話。他說，『教育學者第一件要明白了解的是他想要怎樣，他的目的與理想是什麼，或者說應當是什麼。要確定理想，他決不可以在心理學上來研究，要在生活上研究，這是社會的與倫理的問題，而不是心理學的問題。』

關於先天稟賦與教育雙方貢獻的程度，統計研究的結論，既沒有斷案，我們就不能不回到心理學的分析，來決定經驗所與的元素。前者討論文化環境，知道文化價值是要個人在他一生裡來取得的。本能活動却不是個人在他一生裏取得的，是本能的特徵，可見稟賦上的文化的基礎不是本能的。人類環境之一特徵即是他的可變性與進步性，這件事實也可以指明受本能支配的稟賦決不能應付此種環境之要求。心理學雖則著重稟賦之本能基礎但教育非注重智慧的與理性的方面不可。所以密勒在人生教育(Education for the Needs of Life)上說道：(十二頁又十四頁)

『教育必須要注意在適應行歷中，使人能改變環境以應付新的變易的需要之種種元素。必須要着重智慧，創造，與人的努力。不是呆板的適應而是適

應能。……

初生的兒童無知識無能力，不能不有所倚賴，要在幾年之間，能適應一豐富的，複雜的，變遷不已的環境。必須要取得經濟上，政治上，藝術上，宗教上與特殊的職業上的種種基本方法與技能。現在的青年要擔負起幾千年來的進步上所取得的文明的根本價值。要有眼光，有智慧，有創造的能力為將來的進步計改良個人，改良物質的與社會的環境。」

貝格萊又說，*Determinism in Education*, P113

『教育的理論與平民主義的理論都不能不用『觀念』，『理想』與『標準』這一類的名辭——此種名辭至少說明心靈對於自覺的經驗有關係。』

本能不能應付人類環境中急速的變遷。動物的生之動力開展為本能的活動；人則打破本能的束縛現出本能所不可能的普遍的新方式；依琴諦爾之說『這是人類用他的自由的能力所取得的歸宿。』本能祇限於方式比較固定的反應與行爲，這是絕

對可以指引我們的原則；本能不能有普遍的運用，而人生不能不有此能普遍運用的能力；事實上，人無所不可爲。例如遊戲，馬克都介爾不認爲是本能之一，這是對的，因爲在人類生活裡遊戲所取的方式太複雜了……桑特（SHERB）不承認好奇心是本能之一，在同樣的根據上，他亦是對的。A.T. Shand, *Foundations of Character* P. 411. 人類的性本能，與其禁條，其錯亂，與其昇華，其複雜與其理想化，決非與動物相同。從這方面看，人生之表現亦太複雜，不能承認爲一本能之發展。如其說引本能入於其他的道路，這句話對於任何有道理的本能界說都是自相矛盾的。即令我們承認本能有試錯學習的意義，我們應當承認鮑桑凱的話，「鮑氏說這句話在哥勒試驗結果之前——他說『適應的反應在智慧支配之下，已脫離了試錯的辦法了。』』*Logic*, vol. II, P. 242.

以數目有限的本能解說十分複雜的人生活動，其爲勞而無功，已極顯明，於是心理學家又歸之於衝動，以衝動爲比較有伸縮。桑戴克提出人類固有傾向就很探這

種傾向；般納特 (Bennett) 以爲遺傳的是『單位性質』而不是複雜的作用；杜威在『人性與行爲』 (Human Nature and Conduct) 上有相類的主張，而範圍更寬。他說，『本能一字，單用起來，還是不能擺脫陳舊的意義，以爲一種本能永久是固定的適應的——對於人類大部分却正與此相反的。衝動一字足以表示其一種原始的而又自由的，無定向的意義。』(一〇五頁，英國心理學雜誌上，佛命亭 (C. W. Valentine) 有一篇文章，他所研究的是幼兒的反射，其發展，變動，抑制，及其與本能之關係。這是很可以歡迎的。我們亦不能忽略在人的稟賦裏找出『價值』基礎的元素。失勒在人本主義研究上，討論『論理與心理的關係』，即探索『人心何以能發生價值？』我們亦可以問『動物身體何以能發生本能？』價值必定是心理學的『材料』，也許是我心靈本性的基本元素，而惟一可以討論的問題是價值如何受其他心靈元素的影響，如何影響其他的心靈元素。假設價值不過是由心靈元素『進化』而來的話，太不科學。『進化』一字常用以遮飾從經驗的原始方面之一到

另一方面方面的過渡，不但是量的，亦是質的。所以倭脫說道德上的『應當』具有原始的特殊的意義，不能互相轉變，猶苦味之不能轉為藍色，『祇是』從人精神本身『進化』而得，所謂『進化』是『可以發生』之意，因人本已有此可能；『論到宗教他又說』『宗教無所為傳授；宗教不能教，是要從精神上『提醒』的。』教育心理忘記此類元素，則此種教育心理上毫無利益。

兒童從出世之日起，兒童的種種天賦能量或傾向——衝動，反射，價值之基本元素等——為環境刺激所激發，又為環境所影響；其特徵即為其可變性或可塑性，人類幼稚期較長，正是為此。他的物質的需要是為習慣所支配的；人常說習慣是第二天性，但習慣是從個人一出世就有影響的，所以兒童的本性沒有自身表現的機會。模倣亦很早即開始，社會的壓力即得以運用，文化的遺傳即以語言而對他發生影響。

○生活成一習慣，（般拉特與杜威所謂習慣均為此廣義的習慣）成一社會的結構，『教育即成爲如何利用兒童幼弱時期之藝術。』（杜威）盧梭要想救住人類本性，分習

慣爲自然習慣與社會習慣，承認前者而斥責後者，但人生的習慣都是社會養成的。芬特萊承認有許多家庭與學校的訓育是違反自然的。(Foundation of Education, Noting)然在某種意義下，一切都是違反自然的。現在的問題不是問是否是自然的，而是問措施是否適當。近代兒童所以能享受較大的自由，不是兒童自強本能的結果，而是見解改變，結果成人社會改換了方法，父母與教師已取得一比較適當的對於人生意義的見解，與達到他們的理想的方法。

環境論者對於本能論者的見解雖有所修正，但決不可以因此而忽略本能論中所含的真理。否則結果必認教育爲一簡易的歷程，現在就有許多流行的教育學說有這種傾向。主張並宣傳本能說的心理學者的貢獻在著重人的身體的本性與他的心靈生活之密切的關係，因而糾正以心靈爲獨立的主張，這種主張是身心並行論的自然結果；他們的缺點是他們的解說不能出人類的身體的行爲之外。精神分析的假設，亦承認身心關係之密切，但精神分析則以心靈爲主。教育必須承認並設法調解人生來

的天性與因社會進化而產生的文化產物，這一層以後再說。一方面既否認人生爲本能所支配，則教育不能不設法利用人回來稟賦的衝動，滿足他的與社會文化要求不衝突的身體的欲望與需要；教育的工作，用海巴脫的話說是將有價值的枝芽移接到野樹幹上去。

如其說本能論的心理學將教育引入歧途，心理學亦預備了一比較滿足的樞紐足與教育行歷以一種比較完全比較圓滿的解釋。心理分析學家，提到教育的時候差不多全體一致用『衝突』的名辭。般納特引海立克 (Heilich) 神經學概論上的話，說『衝突』是宇宙行歷中所固有的，至少在物的方面，自始至終即是如此，智慧即在此衝突之中發生。如生活中果有衝突，教育即應顧及；瓊斯 (Ernest Jones) 說道『一般人還不曾了解到這種力量（教育的改良的力量）之大，更不曾了解到在未達到目的前內心衝突之劇烈。如其沒有教育，個人仍然是自私的，妒忌

的，衝動的，欺凌弱小的，卑劣的，驕傲的，暴虐的，利己的動物，不顧他人的需要，亦不問構成文明社會的社會的道德的標準。Papers on Psycho-Analysis, P.124.

里佛斯 (Rivers) 在他的『本能與不自覺』(Instinct and the Unconscious.)上也說：

『兒童的教育行歷是，或者說應當是指導天賦的或本能的傾向，達到與社會的最高之善相諧和的目的。兒童本來是社會的一員。兒童時期是本能的傾向與社會制度社會理想之間的一個長期的衝突。此衝突結果之爲天才爲罪犯，爲慈善家；爲好公民相當以教育爲基礎，(所論相當何種程度，現在還不能確實說明)(一五一頁)

另有一位研究『失於適應的學校兒童心理』的作者，亦覺得他不能不提到『衝突，』他說，

『凡教育家祇想找容易的路道（使兒童）達到成人的品性，他對付問題的法是錯誤的；凡除去個人努力自爭的辦法，都是不健全的重要之點是要注意到因衝突結果而取得的適應是於個人有益的。』G.G.B.Morgan, *The Psychology of the unadjusted School Child*. P.31

最近有一位作者即以『衝突中之青年』(Youth in Conflict) 為他的書名，他說：

『兒童從小即努力要全家的人愛護他，恭維他，即在一衝突的世界中生活。這是合宜的。這是很好的。常態的兒童應學習種種使賢父母歡喜的行為與態度，取得父母的認可，成功與愛心。衝突是使生活有趣味的 (Miriam van Waters)』

貝格萊在『定命論與教育』上(一六〇頁)反對教育上的錯誤的訓律觀念與教育的自由，雖則不會用『衝突』一辭，也說每一時的教育必須表現此競爭與克勝的元素。

以上所引的話，還有很多，應當使我們了解到教育不是一種對於具有天賦特徵的簡單環境，（或如自然主義者，認為是本能的；或如盧梭，非息脫，與佛洛貝爾，認為是理想的。）的隨便適應。『衝突』一辭所包含的意義不僅是『生存的競爭，並有競爭以取得自由之意。既言衝突，即含有兩元素一為兒童固有的傾向，一為文化的或理想的價值。』但心理分析學者必須確立後者之存在，否則無『衝突』可言。但心理分析學者既承認道德秩序之存在，即置之不問，因道德秩序之建設是自覺心靈的產物，不在他範圍之內。心理分析學者大半假定以為衝突是因本能傾向受壓迫而發生，但道德要求不能滿足，亦足以引起神經病狀。摩頓 (Morton) 在『兒童的恐懼』一書中，即十分着重此點。（參閱原書第三章第五章）『衝突』更含有人性有相異的兩方面之意，此與自然主義與實驗主義所主張者不同；結果祇有人會發生心理壓迫。心理分析學者是惟心論的信仰的證人，這也是包含在近代以衝突為教育的見解之內的。

兒童所有的衝突是多方面的，但大部分是從他的文化遺傳的各方面之間發生的。教育家的工作就是要在種種複雜種種困難之中爲兒童開一條大路，要注意他的衝突是他能克勝的，而要求亦不致過於利害，免得他有『失敗之墮落，』這是華特曾經警戒我們的。教師如不能相助，決不可阻礙或禁抑他。從前的教育常常是一種衝突，教師與學生間之衝突，這是無可容恕的。兒童的困難沒有教師的阻礙。已經够多够苦的了。要與兒童以奮鬥的自由，但不要退後，不要他放棄競爭。這是他非自己奮鬥不可的衝突，這種勝利，要有價值，亦非他自己戰勝不可。所以在新教育之下，教師的特權是指導，鼓勵與同情。教師要能充分了解兒童現有的衝突，他的干涉才能精細適當。

教育的行歷雖是一種衝突，而目的却是一種調和。教育的目的是要使兒童自己能與實在及其一切的表象調和，不僅是適應自然環境。這種調和不是不可能的，因爲文化環境是人類創造活動的產物，而物質環境亦很受人類的發明力的支配。所謂

衝突並不是與與人無關的事物衝突；是在自己家裏衝突；是在本身開始的一種戰鬥。如其我們承認人的特殊的文化環境之重要，如其我們了解文化遺傳，因不斷的創新遺傳而增加是教育的主要工作，而人又具有精神能力足以擔負這種工作，則我們的教育哲學是惟心論的，亦非如此不能是圓滿的。

第六章 教育上之惟心論；歷史

亞檀姆斯說，『各種方式的惟心論浸透了哲學歷史的全部。』在教育上有人以孔米尼斯爲最初主張惟心論之一人，但教育上的惟心論確是從蘇格拉底開始，在柏拉圖著作中更爲明顯。亞利士多德說，有兩件事，我們確可以歸功於蘇格拉底，他的歸納法與他的普遍的定義。歸納法是蘇格拉底求得共名的方法；在柏拉圖的『共和國』裏以後者爲『互認的方法』，此種方法的特點即探索真理非有一同學不可。（共和國三四八節）在『普羅泰哥拉斯』（Protagoras）上作爲是蘇格拉底說的，說個人有所領會，必定出去找一個人告訴他的思想以共證其說。此在蘇格拉底的方法下不是偶然的；這是這種方法的本質。是『真理是共同的』一件事實的外表的方式。蘇格拉底在『高吉士』上又說『世界上其他的人且不問，除非你情願證明我的

話，我不以為我有所證明；除非你能使我證明你的話，你也不會證明什麼。』*Gorgias*, 472. 真理之普遍性是惟心論的原則，與懷疑派及實驗主義之以個人為自身理法的見解是相反的。非息脫在『國家論』上也提出同樣的原則，(*G. H. Funduli The Educational Theory of J. G. Fichte*, P. 266-7.) 鮑桑凱以為探索真理普遍足以使民族團結。*Logic*, vol. I, P. 43. 蘇格拉底的方法更有一特點，即他所說的永久是關於同樣事情的同樣的話。黑比亞 (*Hippias*) 取笑他說，『蘇格拉底，怎麼還是這些老話，我早就聽過了。』蘇氏回答說，『不錯，黑比亞，你要知道，更奇怪的，不但說的仍是這些老話，並且依舊是從前的題目，我想，像你這樣博學多能，是決不會對於一個題目說兩遍相同的話的。』*enophon, Memorabilia*, IV, v, 884-6. 這是很樸質的確定某種真理是不受時間支配的，關於此點，以前評論實驗主義時已經提過了。

除亞利士多德歸功於蘇格拉底的兩點之外，還有更重大的一點要歸功於蘇格拉

底，這是柏拉圖與亞利士多德在那時看不出來的，無從記載的，質言之，即是發起哲學上的惟心論，蘇格拉底，不像近代的哲學家，將一切知識全歸入他的範圍；當時要他決定是從人出發，還是從自然出發。他採取了前者，這是第一次劃出科學與哲學的區別，建設了惟心哲學。齊諾封說，『他與別人不同，決不討論像宇宙本質一類的高深的問題。』在 *Apology* 上，據說蘇格拉底曾經說『最簡單的真理即我決不作關於物質的研究。』他以為人類的正當事業是人。他說，『難道這些自然哲學家自以為他們已經充分了解人生的知識，才來研究這些高遠的問題麼？還是以為忽略人事專研究神的問題是他們的正當工作呢？』

如其我們能完全解釋蘇格拉底所以不問『自然』的緣故，就得到他哲學的樞紐。自然研究結果之不圓滿並不能解釋蘇氏所以注意研究人事之故。他採取的步驟與近代的心理正相反；我們是在自然的均一上求研究的結果，不在人類的行為上帝希望收成。即華茨華斯歌詠本分，亦向上天求最高的表現。

『你使衆星不走錯路；

最古的天穹，也因你而新鮮強盛。』

祇有一處，至多兩處（如 *Prolego.* 上的一段話也歸蘇氏）蘇氏發表關於自然系統的見解。開亞特早已指點清楚，從這些話裡，假如他要建設一自然哲學的系統，一定採一種目的論的看法，以神爲一計劃者自覺的要達到一種目的，而此目的的一定是他所創造的生物的快樂，尤其是人。*Memorabilia, I, IV, §§2-8* 以目的論解釋事物的人必不滿意於機械的解釋，而科學所能貢獻的，却祇是後者。這種心理的傾向也許可以說明蘇氏所注重倫理研究的理由，因爲他很自然的可以以爲一切都是對於人類的快樂有貢獻的。所以蘇格拉底不斷的要決定一件事物的目的，理想或作用。

（註）在 *Lysis* 上，作爲他的話說，『雖然我們常常說金銀價值很高，但此非真理；因爲此外還有一件我們認爲最有價值的因爲他的緣故我們才要金子與其他的東西。……朋友難道不可以這樣說法麼？因爲其他的東西有價值，這一件才有價值的

東西，不能說是有價值的，因有他而一切現在所謂友誼都停止的才是真正有價值的。』在 *Menyvaehis* 上又說，『假如我們知道如何點石成金，如其不知道金子的用法，這種知識對於我們是沒有價值的。』在 *Symposium* 上有人問蘇格拉底說『有善的人有何利益？』他的答案是『快樂』，理由亦至此為止。『也不必問人何以要快樂；這已經是最後的答案了。』蘇拉底的目的論的傾向，可以解釋他所以專研究人事的理由。愈研究道德問題離科學愈遠，即使不像現代的赫胥黎以科學為與道德的發展相反，亦以科學為與道德的發展無關。目的論的見解是牠的惟心論的樞紐。

註 失勒以為柏拉圖所謂善的觀念的真意義是目的的概念，是澈底的目的論的宇宙觀的假定。

柏拉圖的惟心論表現蘇格拉底的影響。著重共同的，不變的；不重現實的與暫

時的。柏拉圖以爲看得見的事物是暫時的，看不見的是不朽的。他的『觀念』是『原本』，『關於這些觀念的經驗構成科學或知識，凡不能離開具體的東西而領悟原則的，祇生活在柏拉圖所謂『夢境』裡；牠們對於事物的了解，祇是『意見』；』他們見得到現實的，却了解不到實在的。柏拉圖以爲意見與科學不同。他將意見與知識的範圍，劃分得過於清楚，並且說，在他的前提之下科學與意見的材料都不能一致。』此種二元論貫串柏氏哲學的各方面。這是從蘇格拉底傳下來的，他爲要研究生存的根本目的，卽不問自然，此與近代惟心論不同，正要在更精深的對於自然的理解之中，探索實在之意義。這種二元論是一般人提到惟心論就以爲是離實在生活太遠的信仰的來源。

在這種見解之下，柏拉圖的共和國裏的哲學家的教育，不僅是多得知識，增加經驗，根據『山窟』的比喻，（共和國第七卷）是要改轉態度或轉換心靈。『我們現在的討論所表明的是每人心靈中有一功能；有一使我們能學習的工具；正如我們

要使眼睛從黑暗轉向光明，不能不轉動全身，所以此功能或者工具亦必須與全心靈從消滅的世界轉動過去，使之能領會到實在世界與其最高部分，而這正是我們所謂『善之法式。』（五一八節）拍拉圖為哲學家定課程時以音樂與體育為不滿足而拒絕之，這是衛士的課程，因為這些科目所研究的是能變的，而哲學家所研究的學科是不變的；他們所研究的學科必須是可以『普遍應用』的同時是『引導思想』的——前者是蘇格拉底的定義，後者是在知覺所對之上承認高一層的所對。拍拉圖所定的課程有數學，幾何學，天文學，和聲學，都是形上學的預備科目。雖則拍拉圖以手工為卑賤之說，表現他的貴族的心理態度，但他的惟心論的缺點，不在他所選的科目而在其選定科目的理由。學習數學不是為買賣東西的方便，而是為戰爭的，並且以為學習數學可以使心靈從能改變的轉到實在的與真實的，在這一點上他引進了形式訓練的論證。加入幾何學的目的是因為幾何學可以使我們格外容易領會『善之法式。』論到天文學，他說『我們用問題的方法研究天文學，也和我們研究幾何學一樣；

但如其我們的目的真要了解天文，我們必不干涉天體，然後可以將心靈的自然智慧從無用轉成有用。」（五二九節）說到研究音樂的數學基礎，他說「對於探索美與善是有用的工作，如另有其他目的即毫無用處。」這些科目不過是研究「辨證學」的準備，是各門科學的基礎；完全的哲學家必須有辨證的推理訓練，才能以「純粹智慧」了解「善的真性質。」（五三二節）

不但治理柏拉圖的理想國的哲學家的教育是片面的，他的高等教育計劃亦以此階級為限，「衛士」所受的教育祇是「音樂」與體操，工人無參預政治之權利，所受的教育或者可以說是一種不完全的職業訓練（四六七節）或竟無教育可言。教育之利益僅以治者階級為限是古代教育之特徵，與近代平民主義的教育不同，近代要準備一種為「全體民衆的全體兒童」的教育。柏拉圖不許工人參預政治，他的國家不能說是「理想的」國家；紐門說「最好的國家全是金的，不是金頭的。……」十個賢人」不能構成「好國家，正如一隻燕子不能造成一個夏季一樣。國家上進的秘

密在於組織正當的全體良好公民。柏拉圖犧牲了許多使生活有價值的事情而在他的國家的三部分中沒有一部分是能實現最好的生活的。』W.I. Newman, *The Politics of Aristotle* Vol. I, P. 428. 所以偉大的惟心論者，還不是十分的惟心。

亞利士多德雖則是最好的柏拉圖的批評者與註釋者，但他究竟是柏氏的學生。竟見上重要之點相同的究竟多，相異的究竟少。紐門所謂『傳受柏拉圖哲學的人意見很與他一致足以維持思想之連續而又很能獨立思想，在研究上加一種新的動力與新的趨向，是一件很有幸運的事情。』前書 Vol. I, P. 461. 可見亞利士多德，與蘇格拉底柏拉圖一樣是一位惟心哲學家，不過所用的是生物學的範疇而不是形上學的範疇，所以他的著作中沒有柏拉圖著作中常見的明銳的對比與堅決的反對。他的政治哲學，雖則比較偏重實際，而在有些方面，比柏拉圖的還要理想，因為他不以治者與被治者為社會上的兩個階級，以為被治者如其年齡與教育合格即可以擔負治者的責任。好公民應當知道如何像自由人一般治人，亦知道如何像自由人一般治於人。這

是公民的品德。Politics III, iv, 15 雖則確認自由教育之重要，但不像柏拉圖一般，厭惡實際科目。他主張應教授兒童以真正必須的有用的事情，而不使其流於粗俗。Politics, VIII, i, 3. 紐門說『他以為青年教育的目的是要造就人使他能運用他的道德的與知識的能力上取得快樂——這種人不但厭惡罪惡即過於看重外物的與肉體的好處亦不以為然——他過的生活是人類所能有的最高貴的，因為否則他就覺得苦痛。』這樣的自由教育的理想到如今還是惟心教育的特徵。

斯多亞派所採取的是柏拉圖亞利士多德哲學的惟心的方面，(參閱) H. H. Reiser, Historical Foundations of Modern Education, P. 95. 『斯多亞派哲學是人類心靈在『希臘的羅馬』世界裏。在基督教尙未以其聖經與啓示輸入羅馬之前的最大的有組織的思想系統。』 Gilbert Murray, The stoic Philology, P. 14. 伊壁鳩魯派以知識以為快樂為目標即是道德，斯多亞派反對此說，以為祇有善是值得做生活理想的。』後來的斯多亞派學者對於善之界說贊成蘇格拉底柏拉圖亞利士多德的主張，以

爲善是能圓滿的完成人的作用，或是生活服從自然。生活服從自然之意是在自然不斷的求圓滿之中與自然共同工作。不是『簡單生活』或『像自然人一樣的生活』之意。是要依照使世界發展進步的精神而生活之意。後來的惟心論者的教育思想家亦有這樣的主張。斯多亞派的主張可以使人知道遇到希望人『順應自然』的學者，決不可草率從事，以爲他們是自然主義者而一筆抹殺。

斯多亞派思想有宗教的作用，亦有哲學的作用；世界惡則予人以一抵禦罪惡的盾牌，世界好則鼓勵人使人上進。於是乃得維持惟心論的風氣至基督教之傳入經基督教而取得穩當的地位。基督教的人生觀絕對是惟心的，人格——上帝爲聖父，耶穌爲聖子——是最高的範疇，雖以其看輕人世內體，有時頗帶二元意味。然各派基督教思想，惟心論之傾向均極顯著，正用不著在基督教的教育上探索或發揮惟心論的思潮。

近代惟心論至十九世紀初葉之德國而登峯造極。此知識上之革命足與法國革命

的政治變動與社會變動相頡頏。此兩種革命的來源是共同的。近來德國有一位學者說『德國惟心論是多少年來忍耐着受苦的呼聲。』*Gertrude Bäumer, Fichte und sein Werk, p. 10* 這種失意的救濟是一種對於個人與社會道德的新概念，對於個人價值有一種新概念，對於國家組織有一種新概念。康德為新道德準備一哲學的基礎。他的問題是從知識方面發生的。來原是英國經驗論之破產，休謨的話最能表現當時的情形，他說『我要解釋在思想中或自覺中聯合我們的相續的知覺的原則時，我的希望都消失了。在這一點上，我找不出一種可以使我滿意的理論。質言之，有兩個原則我不能講通；兩者又都不能放棄。我們一個一個的知覺是各別的存在，人心在此各別的存在之中，決不能見到任何真的聯合。如其我們的知覺附着於一單純的個體，或人心真能見到他們的聯合，此中即不發生困難。』洛克在他的悟性論上也提出這個問題，他說要『審查我們的能力，確定什麼是我們知識宜於對付的什麼是不宜對付的。』康德的答案，從形上學出發，與近代心理學從心理學出發的答案相類

即：人心與其所知的世界的相關，或個人稟賦與其環境之相互關係，斯脫思（Stelln）（謂之『集合』（Convergence））然而以形上學的思想為根據的一種知識論乃至於實在論，苟不能對於人類的道德生活，宗教生活，與政治生活發生影響決不足以動搖世界。

假如是英國的經驗為德國惟心論提出問題，則法國的浪漫主義在盧梭身上指示了答案。盧梭以為個人要找道德制裁不在社會而在他自身的本性。他的自由是忠於他的自我；個人須要能說他的靈魂是他自己的。康德亦以人的內心本性為自由的基礎。盧梭的宗旨是要在為習慣制度所支配的社會裏保存個人的自由，康德是要在為必然所決定的自然世界裡救出人的自由。我們第一件事就是要在盧梭的著作中找近代惟心論的根芽。

以德國惟心論的起原歸於盧梭也許覺得奇怪，他是常被人稱為自然主義者的，但盧梭的主張不是哲學上所謂『自然主義』他並不以為自然是與理性或精神相反的

，自然是對社會的習慣因襲而言。的他與近代的惟心論者一樣要對得起自然，要自然得到他應當得的正常地位；並不以自然為實在的全部或最後的方式，承認道德世界之存在，道德世界中以理性與良心為主；亦承認精神世界之存在，精神界包括並解釋自然界。『造物無所不包，使地球動轉，造成各種生物，但我們看不見他，摩不着他，感官不能與他接觸。我們看見工作，但是看不見工人。』如其要問造物何所在，盧梭的答案是『不僅在運轉的天空，不僅在給我們光明的太陽，亦不僅在我自身，而在眠羊，飛鳥墜石，落葉之中。』在沙佛耶教士之信條上，(The Good of the Saviour Priest) 他特別反對唯物論，他的反對論證是說唯物論不能解釋原子運動之起原。

前面已經提過，要決定一位學者是否是『自然主義者』哲學上的（最方便的方法是研究他的倫理學說）。自然主義的倫理學說是快樂主義。盧梭却決不是一位快樂主義者；他將快感與快樂分別得很清楚。在新露伊絲上，他用秀麗的口氣說『我

們找到了快感，失去了快樂。』在愛米上耳，他又說，『我們離快感越近，離快樂愈遠。』然而愛米耳的道德訓育還是主張令愛米耳受自然的結果，好在他用這種方法以道德教育的消極節段與防止階段為限，後來積極階段是用寓言與傳記為間接的道德教育，對於經濟關係與兩性關係，用直接的訓導。盧梭才真是以道德為教育的目的，恐怕比海巴脫還要真實些。

盧梭的性情就決定他是個惟心論者。新心理學分人為兩類一是『向內』的，一是『向外』的。在此兩類之中盧梭必歸於前一類。精神分析一定可以查出他的原因，而根據麥克唐納的研究，(Fredrika Macdonald, G. G. Rousseau: A New study in Criticism) 身體上的缺欠亦以可發見。後者可以解釋盧梭所以視社會如仇敵之原因，從現在的觀點上看，可以說是一種自衛的工具。『向內的』個人，不能使自身滿意的適應外界的實在，就想要使外界適合他自己的看法。他是極端的主觀惟心論者，他的態度不是理論的而是病理的。『向內』的個人從心理的與個人的立足點上

看，與客觀惟心論者從形上的與普遍的立足點上看有同樣的來源。雙方都要使世界合於他的期望，但『向內』的個人祇能做到一部分以適合他自己的目的，惟心論者却非依照他的普遍的本性的理法，重新對宇宙全體下一番理解工夫，不以爲滿足。盧梭亦祇以社會方面爲限而不及於物質方面。他與他的學生愛米耳都可以遵守自然法，而想將社會法歸於他的想像之中。

他在懺悔錄上亦承認這一點，他說『我在社會上不但不合式並且完全與我的真相不同，否則我也和別人一樣的愛社會。』（卷三）後來他又說，『我不由自主的走到世界上，不會社會上的儀節習慣，或者可以使我能並服從這些儀節習慣，我就祇好採用我自己的，使我可以不用不著社會的愚蠢的胆怯（不能是我這戰勝的）根本上是怕不能有合乎大眾的方式，我就只好不要他們，排斥他們，以鼓勵我自己。漸漸的我的性情與人不同，成爲一怪僻的人，故意要看不起我所做不到的種種禮貌。我要承認這種嚴肅性，合於我的新原則，似乎在我心裏覺得很高貴，在我眼光裏似乎有

一種道德的勇氣，我敢說是在一種尊貴的基礎上才能使與我本性相反的事情，有比較長比較好的存在。」盧梭當然以爲錯處是社會；他說『如其我不喜歡人類社會，是人類社會的錯而不是我的錯。』（卷五）他亦知道知種行徑的錯誤，他就反對自然的許多人說——他說『不斷的高呼反對自然的人是瘋子！要知道你們所有的罪惡都是從你們自己出發的。』（卷八）

如其我們推究盧梭的反社會的偏執與其以歸於自然爲解決世界種種困難的主張，（其實這不過是同一原則的正反兩面，）我們以盧梭的立足點爲惟心哲學的話是有根據的。盧梭在他最初的關於科學藝術的論文上已表現反社會的態度，關於這種意見的來源曾有許多的爭論。康德在他的『人性中之惡』一文上說沈里加（Linné）與盧梭都是這樣的立場，這是研究盧梭態度的來源的一個線索也許這是盧梭論文材料的來源。

盧梭在愛米耳上曾提到沈里加的『自由的與職業的研究科目』的信札。沈里加

以爲自由的科目是解放人類的教育。此教育上的自由的觀念，可以說是愛米耳全書的樞紐。在『哲學在人類進步中之地位』一封書札上才真是『論科學與藝術』一文的淵源。沈里加在這篇文字上說自然能滿足自然的要求，但奢侈却違背自然。他說『一所茅屋裏住的是自由人，在金彫石琢的房子裏住的是奴隸。』『服從自然，可以不要高手的工匠。』論到文明的種種建設，他說那是理性的創作，但不是正當的理性。是人發見的，而不是有智慧的人發見的。沈里加的信札與盧梭的論文相似之點太多，很可以說後者是引申前者而成。洛克論教育一文常常引到沈里加，盧梭也許是從研究洛克而研究沈里加的。

斯多亞派對自然對人類的態度與盧梭頗相類，斯多亞派雖則主張順應自然的生括以世界全體的理法爲道德的根據，但還不是自然主義者，照 *Sotion* 的說法，『他們以爲世界是一理性的或神靈的秩序。自然，理性，與神的意義是一致的；道德律可以解釋爲自然理法，理性律，與神靈律，都是準確的。』盧梭以爲良心之聲也就

是理性與自然之聲。他說『我們最好是服從自然，她的束縛是很輕易的，如其我們注意她的呼喚，我們良心有一種快樂。在愛米耳上他說『理性使我們知道分別善惡。』又解釋說，『使我們趨善避惡的心雖則是獨立的，却不能離理性而發展。』所以盧梭一方面與沈里加一致，一方面又與康德一致。

盧梭的一般態度可以在他的關於自然，人類，與社會的分別的討論推論而得。社會人所沒有的一切德性而他的自然人所不必要的，盧梭均歸之於自然；所以『凡從自然來的都是真的。』不但是真的更是好的。在愛米耳上他說：『上帝所創造的都是好的，』又說『一切都是好的。人的稟賦，既是自然的，一定是好的。洛克以爲人心並不是生來惡劣的，人心是一張白紙；盧梭更進一步，以爲自然的最初的衝動永遠是正常的；人性非惡，一切罪惡的來源與理由都另可以考究到的。論到蘇非的教育，他又說我們一切的自然傾向都是善的。菲息脫在告德國人的講演裏下斷案說，說人生來有罪是對人性的極端誤解。佛洛貝爾在人的教育上說近代以兒童稟賦

爲非道德的主張是對於人性的叛逆，以爲『人性本身一定是好的。』康德提到這種見解，以爲這或許是從沈里加到盧梭以來的道德學者的好意的假設，勸人不斷的努力發展他固有的善的種子，而人原來即有此自然的基礎。康德自己以爲人性本無善無惡，人是自由的，善惡是他運用自由的結果，開亞特所謂『康德不能承認道德上的善惡可以涉及個人意志之外。』黑格耳所取的地位亦如此。『兒童的自然，不是善亦不是惡，因爲他生來即沒有善惡的知識。』。然而盧梭，菲息脫，佛洛貝爾所採取的兒童天性本善的概念是現代教育上許多主張兒童自由的保證。

盧梭對於政治社會與政治組織的見解，的確是從他的不幸的經驗裏概括得來。他在『懺悔錄』上說，我心裏的不平，其正當與無結果，使我心裏埋伏着反對我們的愚昧的政治組織的種子，這種政治組織表面上常以維持秩序爲名（實在是破壞秩序）而侵犯公衆的真幸福與純粹的正義，結果祇是使政府格外有權來壓迫弱者，來維護強者的罪惡。』他在『人類不平等之原因』一篇論文上曾大略表示此種見解。他說『這

是或者說可以說是社會與法律的起原，使貧苦的人民加一層束縛，使豪富的人加一
種新勢力；絕對的破壞了自然的自由；永久規定了資產的與不平等法律，將巧妙
的掠奪變成了不可變的權利；為少數野心的個人，使人類墮入永久的苦役，奴隸，
與苦痛。』理想的生活，中自然與社會原不反對，這一層盧梭在愛米耳上也承認。他說
：『如其要改正這種社會的罪惡，必須以法律代個人；要使公意確有能力，為任何個
人意志所不能侵犯。如國家間的法律，能像自然律一樣，為任何人力所不能破壞；
自然生活的一切利益才可以與社會生活的種種利益相聯合。使人不犯罪的自由才可
以與使人上進的道德相聯合。』此與康德的見解相近。開亞特的解說是反對『社會
的必然』的自由，根本上一定要知道個人祇有在社會有機體裏才能有真自由。』
盧梭與康德的見解，很可以分別比較研究。康德的二元論——以必然為特徵的
現象界或科學界與自由的本體界或道德界——在『不平等之原因』上亦有相類的話
，他說『人獸的分別不全是知識而是人的自由。自然指揮各種動物，獸類祇有絕對

的服從。人受同樣的衝動但同時自己知道有決定迎拒的自由，他的心靈的精神即在此自由的自覺中表現。物理學雖可以相當的解釋官的機具與觀念之構成；但在意志力或者說是自由選擇力之中，在此能力之感覺之中，一切都是精神的，決非機械律所能解釋。『康德的道德標準是凡能普遍化的是道德行爲，盧梭的意見亦正相類，他說凡個人意志一切均與公意相合，即是道德，我們要的正是我們所愛的人所要的。』康德以爲敬重法律之純粹法式是道德行爲的惟一的動機，愛米耳書中的話，亦有此含義，他以爲道德上的善之所以爲善是爲善的本身，不是爲他人的。盧梭論到政治的行爲（不是論到道德的行爲）也發表同樣的原則，他說『一切法律的要點是尊重法律；嚴刑責罰，實在不過是不得已的辦法，是智力短少的人用畏嚇代替尊重法律的一種措施，他們沒有使人尊重法律的本領。』康德最怕衝動或欲念加入道德的行爲，點污了純粹道德的行爲，這種意見也可以在盧梭的話裏表現，盧梭說『純依欲念的衝動是奴隸，而服從自己規定的理法却是自由。』康德聯合道德與快樂而不認

可快感，一定贊成前面所引的盧梭的話，即我們離快感愈近離快樂愈遠。

盧梭的哲學地位，其最有系統的說明是愛米耳書中所陳述的『沙佛耶教士之信條』。盧梭雖則不用康德的嚴格的形上學的分析方法，但結論大體是一致的。笛卡兒在未達到『我思故我存』的斷案以前，有懷疑一切的種種思想，既得到此斷案之後，即以此爲一切他所承認的真理的標準；沙佛耶教士將以前一段，置之不問，以至凡他不能不信的即認爲自然明顯的，凡從此推論而得的都認爲是真的。他承認他自己的存在是事實，承認人接受印象的感官的存在，亦承認引起種種感覺的外物的存在。然而他認爲必須有一種綜合的活動將各種不同的感覺建成一知覺的外物，此可見盧梭在康德以前已承認知覺中有心靈參加。盧梭亦承認『完形性』高一層的對象，爲感覺所無，非假定有理知的綜合不可。可見他很能見到後人對於經驗派的批評。盧梭研究外界的實在，不問感覺與性質之關係，自我與所知的實在的關係等問題，以爲這是不能解釋的。『我不能知道我的意志如何轉動我的身體，也不知道我的

感覺如何影響我的心靈。』盧梭的問題不是心靈與物質關係，而是物質與運動的關係，『物質接受並傳遞運動，而不發生運動。』此種以運動為外於物質的見解與近代的關於物質與能力的理論，完全不同，所以祇有歷史的趣味，但盧梭之注重運動，足見其注意到笛卡兒之以心物為最後的兩概念而忽略其他一元素，他的注重此點與近代物理學是一致的。他證明上帝的存在亦以此為根據。運動有兩種方式——自動的或自由的，傳遞的或取得的。前者是根本的，盧梭以他自己的自由動作為比，以為必有一相同的原因；於是他就擬定他的第一條的信條：『有一意志使宇宙運動，予自然以生命。』盧梭以自然理法及宇宙中運動所生的有秩序的布置為根據，推論必有一智慧的指導因，他說：『假如運動的物質使我知有一意志，則物質運動之依據規律使我知必有一智慧。』盧梭以為信仰神靈之存在與自然律之固定性並非不相容，正因此而不得不有此信仰。神靈的智慧布置自然的歷程，這種見解不用說是與自然主義的哲學不相容的。

與自然的存秩序的布置不一貫的即是人生的各種路道。這是盧梭常提到的。盧梭爲解除此種阻礙計，退到一種二元的人性觀，與康德因嚴肅主義而造成的二元論一樣。盧梭說，『我研究人性，似乎發見不同的成分；一則抬高他使他向上研究不朽的真理，愛護正義愛護真道德，使他到思想的境界，這是明智無惑的人所願意體會；一則引他墮落，尊重自己，成爲他感官的奴隸，情感的奴隸，於是反對一切向上的工夫。我覺着我離開正道，爲此種衝突的動機所迷亂的時候，我就說，這不是我；做人不是我這樣的；我立志要這樣不要那樣；我立刻覺得我又是奴隸又是自由人；我知道什麼是正當的道理的，我愛正當的道理，而我的行爲却是不正當的；我聽到理性之聲時，我是自動的；我爲情欲所驅使時，我是被動的；我操守失持的時候，最苦是我知道我可以抵制情欲不致於如此的。盧梭以爲自由不必解釋；『並不是自由一字沒有意義，實在是必然一字沒有意義。』人判斷善惡與判斷真偽相同；他的智慧是決定判斷的能力，過此則盧梭以爲不必再深入。靈魂是非物質的本

質，肉體的毀壞，不必是靈魂的毀壞，這件事實是不朽的根據。這正是柏拉圖在共和國第十卷上的論證。『萬有都是因他自身的反自然的罪惡而毀滅的，』但康德以爲『非物質的本質』的概念是自相矛盾的。

盧梭答覆了神靈，自由，與不朽三個根本問題之後，即進而審查行爲的原則。他的根據是他的內心深處。他說，『我覺得是正常的即是正常的。我覺得是錯誤的即是錯誤的。良心是最好的是非判斷者。』良心同時是理性的標準與自然的標準；良心之於靈魂猶本能之於身體；服從良心即是順從自然。盧梭亦覺到良心不一貫之點，這是懷疑派常喜歡說的，他心裏想到的是孟登所舉的例；他也可以提到洛克的『論文』。實在這些學者乃至於近代的社會學者所用的方法是自然主義的很有價值的助力。盧梭反對這種相對說，而著重行爲狀態之同一性，著重道德的普遍原則以確立惟心論的主張，以爲無客觀性即無道德。盧梭以爲良心所下的判斷是普遍的，不是特殊的，善人的意志是一普遍支配的意志。此與康德的意見相類。『有情感與

智慧，即有某種道德秩序。其不同之點在此，善人立身處世顧到人類全體，惡人祇爲自己。後者以小己爲中心，前者計算他的半徑而立於圓周。他的地位是以共同的中心——上帝——爲中心，他的地位是以一切以此中心爲中心的圓圈爲準則的，這些都是上帝所創造的。盧梭後亦以爲人天賦有向善的能量。斯帝文孫（R. Stearns）對於此點亦頗有發揮。……

我們已經有很多證據證明康德很受盧梭的影響。如其還嫌不夠，我們還可以引證他的『教育論』，這是他的著作中最無系統創見最少的文章。盧梭與康德的教育主張其實都只是發揮洛克的關於體育的一簡單原則即，『上等階級的人教育他們的兒童應當像農夫與鄉人教育他們兒童一樣。』康德之得力於盧梭已爲研究康德的人所發見，但康德自己已更承認此點。他說『我性情本來喜歡研究學問。我絕對的渴求智識，不以現在所得爲滿足而竭力追求。從前有一個時期，我以爲這是人類的價值，看輕沒有智識的庸衆。盧梭指出我的錯誤。如其我不深信這種思想（蘇格拉底式的

批評哲學）能使一切都有價值爭回人類的權利，我一定說我自己遠不如一普通工人之有用。」因此我們才下結論說我們不但承認盧梭是一位惟心論者，更以為研究教育思想，最好是從盧梭的見地研究康德，不走哲學上常走的路，即從休謨與萊勃尼茲來研究康德。

康德——『近代德國哲學之祖』——要確立科學知識的概念，要確立道德與宗教，以駁倒懷疑派，這一派的哲學是採取洛克的經驗論的見地與休謨不顧一切應用洛克的『簡單的歷史方法』而成的哲學的結果。用極單簡的極普通的話說明康德的問題可以說是有兩方面，要解釋道德範圍內的自由，要解釋科學上範圍內的必然。他先答覆的是第二個問題，在純粹理性批導上他的問題是如何解釋科學則律之必然性或者說如何解釋我們尋常思想中下從此點到彼點的結論的這件事實。康德的問法是大家都知道的，即——先天的綜合判斷何以可能的問題。要答覆這個問題他不得不承認不僅在科學判斷上含有心的綜合活動，一切的知識與經驗中都有。於是他的問題的範

爾即較爲廣大——即如何解釋一段的經驗。這正是洛克的問題，因爲他假定人心不過是消極的接受外界的印象，他的方法，不無偏執，因此非息脫才說洛克的系統是『一切哲學系統中最壞的。』心理學很得洛克的方法的好處，（此種方法對於形上學是很不幸的）但也不得不放棄洛克的地位，着重心靈之綜合活動或創造活動。這是經康德指點而有的發展。這是康德的貢獻。他要完全改變經驗派的方向，考查能知的心靈的種種活動，解釋人類的經驗。

康德自己在純粹理性批導上所規定的問題是要解釋先驗綜合判斷。實際理性批導也可以認爲是解釋一種的綜合判斷，即道德與快樂的關係之中所含的綜合。在純粹理性批導中他說明必然的因果關係的妥確性，這是自然科學所必要的。在實際理性批導中他確立自由概念之妥確性，這是道德上不可少的假定。限思考的理性於經驗的知識範圍，推實際理性以建立上帝的存在與不朽的必要，然後成就後者。康德將上帝，不朽與自由的概念移出理知的研究之外，以免除懷疑派的攻擊。他們的用

處僅在道德律的實行上，（實際理性批導英譯本二三五頁）換言之，這是倫理上所必需的。康德的信條並不是『我信仰上帝的存在，靈魂的不朽與人的自由』而是『我要（意志之義）有一上帝，我要我在世間學的存在亦是離開物質因果連係存在在純粹的理知界裏，最後我要。我的持續是無限的。（前書二四一頁。）』

因康德之着重實際理性，於是近代的實驗主義者以康德亦為主張實驗主義之人。然康德雖以意志界高於理知界，並非以此為兩者衝突之結果，因要能運用理性，其原則與確說必不應互相矛盾。此種衝突至多為理性兩方面之競爭——實際的與思考的，決非理性與心靈之其他方面之競爭。所謂實際的理性高於思考的理性並不必是後者在他自己的範圍之內亦隸屬於前者，即使謂理知隸屬於意志，此所謂意志是共律的意志，而不是近代實驗主義者所謂意志，近代實驗主義者之所謂意志其特徵為確認其個人的本性，其意義與一種主觀的願望或意念常常相混，決不能影響自然律，康德也儼戒我們說『我們不應當以主觀的期望為根據假定方法是可能的或對象

是實在的。」即使承認康德將思考理性安放在實際理性之下，亦與近代實驗主義者義不同，並非將理性安放在本能與衝動或一感情的假定之下，因此，康德之擁護實際理性，雖則是他的惟心論的基礎，不能認為是扶助實驗主義，人本主義或人本的惟心論的主張，康德的哲學與實驗主義差不多沒有相同的地方。

康德以實際理性為高於純粹理性，於是以為倫理界可以補科學界之不足。他亦引進宗教以補充道德界之不完全，但他很明白的聲明並不因此而解除道德律之絕對性，亦不因宗教而解除道德上的制裁。他說，不必要「假定上帝的存在為一般義務的基礎，（因為義務的基礎，已經證明 祇以理性本身的自主性為基礎），」（前書三二二頁）又說，「至善」的概念為純粹實際理性之理想與歸宿，道德律自此而直達於宗教，申言之，直達於承認一切義務為神的命令然而不是制裁，不是偶然的外意志的強制，而是每一自由意志本身的根本理法」（前書三二六頁）可見道德的與宗教是同一作用的不同方面，道德的態度雖必須宗教的態度始為完全，但道德並不必

依賴宗教。要解釋道德與宗教之關係，最好用最高的善與完全的善的區別來解釋，康德即用此種區別以解釋道德與快樂。他說至善的『至』字的意義，可以是最高的，亦可以是完全的。前者是本身無限制的限制不隸屬於其他；後者是一種不是其他同類的較大的全體之部分之一全體。』（前書二〇六頁）道德一方面是最高之善，必須有快樂才完全，所以道德是最高的，換言之，是不受限制的，必須有宗教才使全體能完全或圓滿。生活無宗教可認為不完全，而道德亦是必須的，道德律亦不因道德之必須宗教始為完全，而喪失其權威。

康德以為道德律必須以個人之意志自由與其行為之普遍性為根本。個人意志之決定的元素，如其亦要是任何個人的決定的元素，一定是道德律的純粹形式而不是道德律的材料，而與此相容的動機的惟一可能祇是尊敬此則律的純粹形式；意志既祇制在此則律的純粹形式中求決定的原則，結果就是一自由的意志。『所以自由與無限制的實際的則律（或理法）在意義上是互相包含的。』（前書一一七頁）康德因為

由自意志有危險，所以用全力保持決定人的行爲的動機之純粹，除去一切從人的身體上感官上發生的衝動，意欲與欲望以保持其純粹。道德律對於我們人類是義務律，是道德的限制律；『義務觀念，在行爲上客觀方面要與道德律相合，主觀方面，服從其原則，此原則以爲對於此理法之尊敬是惟一的決定意志的路道。』像他以後的華茲華斯一樣，不過比較嚴肅。沒有詩人臉上的笑容，他說：

『……他（義務）就是使人高出於自己（感覺界的一分子）的一種能力，一種將他與只有理性能見到事物的秩序聯結起來，將他與同時能指揮全部感覺界的世界聯結起來的能力，同時指揮人在時間裡經驗能決定的存在，與所有的目的的全體（只有此全體能適合如道德律的無條件的實際理法。）此種能力即是人格，對於自然的機械是自由的獨立的，但須認爲是受特別理法——即自身所賦予的純粹實際理法——限制的一種功能；所以屬於感覺界的個人是屬於他自己的、人格的，人格是屬於理性界的（超感覺的）。人既屬於兩界，對於他自己的本性就第

二層的與最高的特性而言，必須尊重，對於他的理法必有最高的敬意。」

康德在純粹實際理性的方法論上提出在個人生活上實行義務理想的辦法。尋常所謂方法論是指解說一種科學背後的一般原則而言，康德現在所謂「方法論」，不是這種意思。他用此字的意思是特殊的，是指應用道德原則於個人行為而言。「此所謂方法論是指我們能將純粹實際理性的理法加入人的心靈並影響其生活之方式而言，換言之，要用此種方式將客觀上的實際理性在主觀上也是實際的。」

人類行為能為如此抽象如此純粹的理想所影響，如康德之所主張實在很有理由可以懷疑，但道德之所以可能正在個人能接受此種影響，「如人類本性不是如此，則無論用何種間接的方式，決不能產生道德品格。」康德亦承認此道德價值之最高層是不能假定或取得的，他並且承認「如其要將未受陶冶或已經墮落的人心引入道德的途徑，必須有相當的指導，或誘之以利益或戒之以失敗。」但他又說，「此種機械的工作，此種引線，一有效果，即須使心靈能見到純粹道德的動機，不但因此

爲品格之惟一基礎（實際上一貫的習慣有其不變之原則，）亦因惟此可以使人在理性之獨立與心靈之偉大上（這是他見到的歸宿）覺得他自己的尊嚴，與以他自己亦不料之能有的能力，解除一切離開原則的感覺上的引誘，使他的犧牲得到最豐富的報酬。

康德所提議的要達到此種目的的方法並不是用故事或提示的方法而是辯論或講求此種或彼種道德行爲之道德價值。盧梭從前以爲與兒童辯論行爲之是否合於道德的辦法是不對的，並且批評洛克，但批評並不公道，因爲洛克祇說應該當兒童是理性的動物。盧梭爲要說明與兒童討論道德根據之勞而無功，在愛米耳上有這一段話。

教師 你必不可做那件事。

兒童 爲什麼不行？

教師 因爲是錯的。

兒童 錯的！什麼是錯？

教師 凡禁止你做的。

兒童 爲什麼做了禁止做的事情是錯的？

教師 不聽話是要受罰的。

兒童 我在沒有才看見的時候做。

教師 我們一定看着你。

兒童 我藏起來。

教師 我們問你做些什麼事。

兒童 我可以說謊。

教師 你不可以說謊。

兒童 爲什麼我不可以說謊？

教師 因爲這是錯的……

盧梭下批評說：『這就是那不可避免的循環，再走進一步兒童就不明白你了。』

教師應當知道最後祇有申訴於善之本身。步脫魯 (Boutwell) 說「教師對於問爲什麼人應當這樣，要避免那樣的問題祇有一個答案，這是對於人類惟一可能的答案。即這是善，那是惡。」（見教育與倫理）康德亦會贊同盧梭步脫魯的主張，以爲對於最後的道德標準，沒有可以使兒童能領會的說法，惟一的滿意的證明是超越的證明——道德是以事物本性爲基礎的。他所提出的論證不是關於價值的最後標準之性質與妥確性的問題，而是在承認此問題之下，以此標準衡量種種已經選擇的行爲的比較價值。近來有一位學者，亦採此種態度。（H. M. Mackenzie）論到青年時期發生的許多新興趣之中，她提到道德問題的研究，（祇要表示得當，）她說「自由的公開的討論個人與團體的義務與權利是應當獎掖的，對於這些問題的明確的了解是真自由必要條件。」現在新式訓育的學校或課室共和國公民不依康德的提議討論已經選擇好的行爲而討論在他們的小團體內的問題，在這樣的方法之下，漸加訓練，可以使他們自己能應付後來生活上的比較嚴重的道德問題。

康德知道他有解釋純粹的抽象的義務觀念如何實現於實際行爲的責任，所以直接繼承他的哲學的學者的工作，就是要解釋超越的自由觀念如何與服從威權及未成熟的心靈的訓律相調和。康德自己知道這是教育上的一個大問題。『如何將必須有的限制與兒童運用自由意志的可能聯合起來——因為限制是必須有的，如何才可以縱使有限制，仍能發展自由？我要我的學生能受持他的自由的一種限制，同時我要指導他正用他的自由。否則全部教育都是機械的。』（註）這種困難因近人誤解 *Transcendental* 一字而更加複雜，以爲此字與 *Transcendent* 同義，以爲意志是全無動機的。（譯者案 *Transcendental* 指屬於經驗之條件或可能者而言，*Transcendent* 指超於經驗而言）因此海巴脫纔說教育家的範圍裡不當吹進絲毫的 *Transcendental* 的自由；他又說我們不要覺得奇怪以爲康德所說的自由同時是定命論，尤其是關於一切行爲與意見在時間上的發展然而他可以主張教育如不能領導到自由，就會是專制。

註 呂奇爾 (Lupuer) 在『教育家之黑格耳』第一七六頁說：「教育的目的是要將個人造成獨立的人；換言之，是意志自由的人。爲要達到此種目的起見，對於兒童的慾望有種種的限制。必須學習服從，然後他們的私意志與感官欲望的束縛才可以排除，意志才得到自由。」

菲息脫感覺到此種困難之重要。他在告德國民族的講演要德國人回想他們自己國家的自尊心，教訓他們使他們自己依然能支配他們自己的命運，雖然失敗並不一定被人看輕。他說他們必須要取得一種新秩序發展一種新精神，才能自救。因爲「凡失其獨立的，同時亦失其影響事業進行的能力。」菲息脫以爲若要復興必須從教育上着手。他說「我的建議是祇有從根本上完全改變現在的教育制度才能保存德國民族的的存在。」舊制度的弊病是既沒有造成完全人類的真教育念觀，亦沒有實現此觀念的能力；他又說「要說明我提議的新教育的意義，我的答案是承認並倚賴學生的自

田意志是舊制度的第一錯誤，表現舊教育之疲弱與空虛。……此後的教育必須排除此神祕而不能計算的勢力的影響，安放在經過思考的藝術的指揮之下，纔一定可以完成他的目的，使人人都負此責任；即使不能完成其目的，亦至少可以知道是不會完成，訓練還不充分。所以我所提議的教育，是一種可靠的經過思考的藝術，我要人造成一穩固的善良意志。」

非息脫並不能真解決人身上的自由與必然的二律背反；說他對於這個問題的答案不一貫是有相當理由的。後來的學者感覺到此種困難，覺得困難之發生是由於自由不全是教育的一「出發點」而是一理想，無論如何努力，亦不能完全達到。……

兒童並不是生來自由的；他的表面上的自由不過是一種間斷的束縛。一種任性的自由，一種隨便的自由，使他成爲一切偶然來的欲望，暫時的高興的奴隸。非息脫所指摘的是這種自由；他說「自由，如其是指在同一樣可能的幾條路上懷疑不決而言，不是生活，祇是實在生活的前庭與大門，終久要有行爲，然後生活開始。」所以

從非息脫的眼光看，他的問題並不是人是否是自由的，而是問人有的是何種自由。他說，『對於人是否自由的一般的問題，沒有一般的答案；正因為在比較低的意義之下人是自由的，因為他心裏動搖兩可，無所決定，在比較高的意義之下可以說他是自由，也可以說他是不自由的……反之，凡人的生活為真理所裁制，成為直接從上帝來的生活，他是自由的，也相信他自己的與旁人的自由。』事實上，兒童是逐漸取得他的自由的；他在自由中生長，祇要他能克制現在的衝動以達到更高當的目的，他就是成功。祇要個人能達到柏拉圖的執政者的哲學的見解，或者能『從全體看』——用斯賓羅莎的話——觀察一切才能認為是完全的自由。

此自由之逐漸前進，常為哲學家所忽略，但教育家並不如此。柏拉圖在共和國上說『這很明顯的是法律與管理兒童的意思要暫時限制他們的自由，等我們已經為他們造就一種組織，與國家之應有組織相同，陶冶他們的最高的本性，等他心中有主宰，從此以後，我們讓他自由。』洛克宣稱人生來全是自由的，平等的，獨立

的，但他也承認兒童雖則生來自由但尙未長成到完全的境界。『我們生來是自由的，猶之我們生來是理性的；並不是實際上兩者都能運用；年記造成一方面，亦造成另一方面。由此可見自然的自由與服從父母何以能並存，並且以同一原則爲根據。』在教育上主張自由最力的佛洛貝爾據說也有這樣的話。有人問他說『然則你也不贊成『人生來是自由的，生來就帶着個人自由的權利』的話？佛洛貝爾回答說『不，不是此種說法。人生來各方面都完全是束縛，正因爲如此，他才能並且必須以他自己的努力取得自由。自由不能是自然賦予我們的。上帝他自己不能賦予我們，因爲自由必須是我們的道德方面的解放，要達到此種目的惟有靠自我活動。每一個人都要以教育的力量解除兒童未發展的情狀的種種束縛取得自由。』近來有一位學者，也採取同樣的主張（步脫魯），他說『教育家的地位是很奇特的。要對心靈與良心下工夫使他們能自己思想判斷，決定自動心，引起自發有力，陶冶人類使得自由。此種工作之可貴與其困難等；此種工作之性質幾與神靈之創作相類。』（教育與倫理

如其自由是個人的理想，就是教育家的問題。我們所引的幾位學者都將自由與創造，自動，獨創連結起來。這方面很重要。兒童惟有運用他的自由才能自由。但他要運用他的自由非在一環境之中不可。自由不是一種空的能力……有的人以為自由祇有離開環境才可能，殊不知欲發展自由非有環境不可。常有人批評孟台梭利的教育方法以為所用的教育用具限制兒童的自由，但這種方法比較自由，正因為比原來課室裏用的方法材料預備得多，多有引起兒童活動的機會。盧梭要兒童離開社會環境，等他的品格穩固之後再入社會。他怕成人支配兒童有壓迫兒童的危險，這一層大家都承認。新的自由教育用一種新管理法避去這種危險，同學互相裁制監察，承認社會的元素而無碍其獨立。可見自由的訓練是引導兒童使他自能適應一特別預備的環境，不僅服從其必須的條件，能力技能增長時更可以制裁環境，同時學習參加與他年事相同的學生的管理同時自願服從他人的管理；自由逐漸增加，直

到在政治上，成爲成人自治團體之一完全分子，在道德上，服從一自己制定的完全理法。

即使菲息脫不曾完全得到這種見解，他却很知道注重兒童自發活動之重要，正因爲這一點他才注意倍斯泰羅齊的工作。菲息脫對德國人所提倡的新教育是要學生發展創造的心靈活動，是要『特別的直接的引起有規律的進步的活動；』知識雖則占訓練的重要部分，但不是理想之所在；知識是附帶的。此種心靈活動可以引導學生在學習上有快樂有愛心，『此種愛心提高他的人格，系統的自覺的將他引進一完全新的境界；這是道德訓育的直接的準備。亦可以引導學生使他知道他不僅是人類社會之一員，更是『精神生活與一更高的社會秩序的不朽的連繫上的一個節頭。』他就可以引導到宗教，可以知道；實在存在的精神生活是統一的，即是神靈生活的本身，祇有在活的思想中存在而表現其自身。他就可以知道並且尊敬他自己與他人的精神生活，知道這是神靈生活之表現之連繫上的一個不朽的節頭。』由此可見菲

息脫所主張的新教育的根本目的，不僅是以純粹道德訓練學生的藝術，而是訓練整個的人的藝術，完全發展其人格。他以爲從前的教育祇多能訓練人的一部分，新教育必須要訓練整個的人；祇有在實際上能先解決教育整個的人的問題，才能解決整個的國家的問題。

菲息脫的教育見解，足以滿足惟心的教育的大部分，現在有許多已經實現。在當時與他最相近的是倍斯泰羅齊的系統，菲息脫一方面完全知道培氏的辦法有許多方面與他的原則不同，但他亦知道培氏的思想比培氏自己偉大的多豐富的多。

培氏所受於前人的影響很難斷定，尤其是關於康德。他一八零一年所說三十年來未讀一書的話不過是一句話而已，（這一點費格脫（*H. Wiegand*）已經說過）因爲從這期間他的通信裡可以知道他很了解英德的種種哲學系統。他與喜歡研究哲學對於

政治有興趣的人往來很多，亦足以代替個人的研究。菲息脫一七九三年訪問倍氏，此時已在菲息脫研究康德之後，一七九一年菲息脫已到孔尼斯堡見過康德，倍氏一定相當的感受到菲息脫對於康德的熱心。假如承認我們對於盧梭的解釋，則倍氏著作中的惟心論亦許是直接從盧梭來的。正如菲息脫的教育理想，即在他未受盧梭的影響之前所受於盧梭的影響，比他自已所知道的要多些。

菲息脫將倍斯泰羅齊的教育系統介紹給德國人，說雖則倍氏祇想為被壓迫受痛苦的民衆預備相當的教育，但實在是創造一種普遍的系統。『倍氏生活的精神是愛護貧苦無告的民衆：他的愛心異常的誠摯聖潔，因而所得的惟一救拔人類的的方法比他所求的還要多。……因此要真能完全了解他充分明瞭他的價值，最要緊的是在此種意義下把捉住他的思想，並不單是為貧窮受壓迫的民衆預備一種知識的教育，而是未來的絕對不可少的初等教育。』此種普及的普通教育是從盧梭康德來的——勃格曼說是平民主義的義務的倫理——自此以後惟心主義的教育與平民主義的教育差不多

是同實異名的兩個名辭。菲息脫承認倍氏的教育目的——人性的發展，不但是知識方面的發展，亦包括身體的，實際的，美感的，道德的與宗教方面的發展——而倍氏的目的即含有惟心論的見地，在他致格萊扶斯的信札中更充分表現他的惟心論。他很清楚的說明自然主義的限制，他說『動物本能是一種不會知道比自己再高的原則。保存自身是他最高取得的一點；而在他的不斷的要求享樂之中，仍以自身為中心。心靈即與此不同。最足以證明人類為他人的快樂而犧牲自己的安樂與享受的事實，最足以證明人類的精神本性：將個人的欲望安放在高尚的理想之下。』

佛洛貝爾的著作中毫無疑義的表現他所處的時代的惟心論的傾向。因此許多反對他的教育方法的人依然贊成他的話。他自己亦承認他很受色林一七九八年出版的『世界心靈』一本書的影響，他說『我讀這本書很受感動，我以為我已經懂得了。』但佛氏在人的教育開端的幾段話裏所取的哲學地位並不十分表現色林在這本書裏所採的態度。色林在這本書上要探索一種原則可以將自然全部歸納為一，他的結論是

以物質爲力，此力恆於相反的傾向向下表現其自身。色林的前提是此一原則不能在任何超自然境界中去探索，不論是稱之爲神靈或爲命運，佛洛貝爾的根本原則其實就是從這裏引申而得的，他在『人的教育』上，開端便說：『萬有其不變的理法很明白清楚的在各方面表現，在人的外部——自然；在人的內心——心靈；在此兩者之聯合——生活……在此理法之後必有一自覺的，萬能的與不朽的存在……即此便是上帝。萬有都從上帝來，亦祇爲上帝所治理；可見上帝是萬有的基礎。上帝治理一切，生活於一切之中。萬有均以上帝爲基礎而存在。萬有之所以存在，正因爲上帝在萬有之中活動。』佛氏現在說的話很像菲息脫早年的哲學，彼時菲息脫以爲理性是一自覺的活動，在我與非我的相對之中表現其自身，此種見解對於色林亦很有影響。其實我們不必嚴格的問佛洛貝爾所受於當時的重要的惟心哲學家的影響，因爲他在自傳上說他在耶拿的時候，他所研究的學科除數學外沒有純粹理論的功課，關於哲學思想的^{研究}，是從大學生活往來交際上得來的；就他的主張而言，他確是最受克勞斯

的影響，佛洛貝爾的見解與克勞斯的見解相同之點實在很多。

佛洛貝爾常用三分辯證的方法，他雖則不曾說他不知道黑格耳的方法，但他說他不知道黑格耳如何規劃並應用此種方法。相反合一之原則，在色林的著作中即已有此，當時的學者大半採用，佛洛貝爾應用此法並不表現黑格耳的方法——由正而反而必定調和於一較高之綜合——之必然性。但他們的思想的發展是在一條路上並行，各自影響他的讀者；兩人與康德相同之點亦很多。

黑格耳以為教育是使人類道德化的藝術。人是自然的，但指點出一條取得新生命的道路來。他的第一天性必須變化為第二精神的天性，使他的精神天性成為習慣。佛洛貝爾以為教育是要養成一純潔的，忠誠的，完全的，所以是神聖的生活。H. Herford, *The students Froebel*, P. 38. 但此精神理想之實現不能任之於自然。康德說，『自然並不曾為此種目的為人類安放一本能，』黑格耳又說，『一個人達到他應該達到的境界不是靠本能。他必須奮鬥以取得他的其地位。這是兒童應該受教育』

的根據。』由此可見教育之重要。康德說人必須有教育才能成人。(A. CHITTON, *ART OF EDUCATION* P. 6.) 黑格耳說人要達到他應當達到的境地祇有靠文化(或譯教化)，所謂文化，其根本意義是一種解放，是高一層的解放，須努力戰勝小己，戰勝直接的欲望，個人的虛榮，與任意的喜憎，因此這種工作是很困難的。H. L. LEE, *In Hegel as Educator*, P. 108 佛洛貝爾以為必須用教育發展人的靈性使有此自覺；人必須有取得此種生活的自覺，在自由裡求實現。

現在付托與教育的責任不是一個人或一代能成就的；教育這種藝術祇有經過許多代的實際活動，才能逐漸完成。(MATH. ON EDUCATION, P. 10.) 復現說的原則亦用來增加此種主張的力量。康德問道，我們對於個人的教育應否摹倣人類一代一代傳下去的教育歷程呢？(P. 12, 13.) 佛洛貝爾以為每一代，每一個人必須經過人類以前進化的階段，然而必須是有生命的自動的生長，不是死板的摹倣。這種主張恐怕沒有再比黑格耳的話再偉大再穩當的，他說，『個人須經歷過去的生活，猶如個人

要開始研究一種比較高深的科學，須溫習從前他早已知道的功課。他重新記起從前的種種知識。但他的興趣與研究是對其他事情的。個人亦必須同樣的經過普遍的心靈的進展中所包容一切；但他總覺得這些都是心靈已經剝蝕的方式——是從前已經完成的道路上的階段，就學問論，從前已經成熟的理知都覺得十分困難的，現在已經成爲練習，教課，乃至於童時的遊戲了。所以我們在教室裏，可以約莫見到世界教育的途徑。」

這三位學者——康德，黑格耳，佛洛貝爾——認定個人的發展有相當的階段，每階段各有其合宜之教育。康德假定盧梭的分段先有養育的階段後有教化的階段，先是消極方面，後是積極方面。佛洛貝爾亦承認盧梭的分段並採用他的名辭——幼稚期，幼年期，童年期與青年期，幼年為遊戲的時期，童年是工作的時期。「人的教育」既不會完稿，佛洛貝爾對於青年期的教育亦不會發表主張。但黑格耳對於青年期的說明是對於盧梭的很有價值的批評。

佛洛貝爾與黑格耳既承認復現說，又承認個人發展有相當階段，與達爾文以前所能主張的進化說已十分相近，如其批評他們用申展而不用發展的概念，適見其沒有歷史的眼光。這些學者以爲教育歷程是人的低下的動物本性與他的高尙的精神性之間的衝突。他們都着重學生的自動，黑格耳以爲教育決不可壓迫，澈底的獎進自我的生長與獨立；雖則有幾句話是與此相反的，但大體上是主張現在所謂「教育上的遊戲法」的。在這幾方面他們已預先見到近來的發展，但他們的主張有哲學的基礎，這是近來許多主張新的發展的人所沒有的。

康德，菲息脫，黑格耳，佛洛貝爾等所採的地位，至今又在一位義大利的教育著作裏表現出來。琴諦爾在他的「教育的改良」上要「將義大利從自然主義與實證主義的昏睡中覺醒，回復到惟心哲學」，或者依克羅西在導言上所說的，「最好還是說回復到純粹的哲學。」琴諦爾差不多是用原來康德黑格耳的話，以爲人沒有動物有的一般的本能，可以自然的毫無錯誤的指導他，非以不止息的心靈活動完成他

的目的不可。他說，「人在這方面，與他的精神活動的其他方面的表現一樣，他的行為不純是依照本能的；並不是將自己放棄於自然定命的勢力之下而有所學習。他完全理會他自己的行為。他注意他自己的目的，使他能最短的途徑上達到他的目的，使他能不自費氣力而得到最好的結果。因為人是會思想的。」(The Return of Education, P.P. 334.)

人須有教育始能實現其精神性，而他的精神性是普遍的；他的人格不是實驗主義者的個別的，經驗的與隔離的人格；這是琴諦爾所謂抽象的概念。因為精神是普遍的活動，所以個人人格決不是分隔人類而是聯合人類的，人格有真的意志活動時，全世界都在他人格之內有意志的活動。琴諦爾以語言說明個人精神與普遍精神之合一，以為我們並不因有同一語言而限制我們的個性，亦不是用俗語與記號即能表現個性；我們的自由因意志要有意志活動而表現，亦許不是我們自己的特殊的國家的，而是一超國家的團體，在此團體之中我的國家與其他國家共同存在互相影響

，互相支配。(E.S.I.P.31.)

假如精神是普遍的，亦是活動的。人以重新創造文化世界而維持文化世界。『將他的人格與他的知識分開的人真是不知道知識的性質。』(E.S.I.P.32.) 引導人的精神進步的不是外來的，不是『離開世間的天上的真理』，而是他自己的本性；『他的目的是他的高尚的理法，是在他內心的。』(E.S.I.P.33.) 此種發展含有自由，琴諦爾與康德不同自由不以道德範圍為限；行為要自由，思想亦要自由，其實按琴諦爾的意見，以為一切價值判斷都是以自由為前提的，是全部精神生活的條件。可見自由一定是教育的結果！『沒有自由的學校是沒有生命的學校』(E.S.I.P.62.) 琴諦爾（與德國惟心派的哲學家一樣）也要承認教育上的最困難的問題是調解學生的自由與教師的威權的問題。但他以為限制學生自由祇是表面上的，祇要認定教者與受教者目的之一致，則此相反之點已經調和了，『因此，教師決不是限制學生的自主，教師是兒童自發活動中的推進的元素，深入他的人格，不是壓制他的人格，是幫助他的活動。』

幫助他的無限的發展（Ibid. p. 63）在教育的活動上即已解除此種困難。他以為統一應當是我們的不變的理想。（Ibid. 101）許久虛假的衝突，如訓律與教授之間的問題，此種教育與另一種教育之間的問題如體育與心靈教育，實際教育與人文教育都是非哲學的思想的結果，不曾真了解教育的性質。（Ibid. p. 240）近代之要求全體教育是需要此種統一的證據。

琴諦爾工作之受人注意，並不是因為他有什麼新見地或新方法而是因為目前的時代，與從前的時代一樣，不滿意於零碎的對於生活與教育的解說，必須回到惟心哲學，惟心哲學是即使不完全，至少是以完全為目的的。



一
九
二
九
年
八
月
初
版

1———1000

究必印翻有所權版

角五洋大價實冊每

中華書局

148

上海