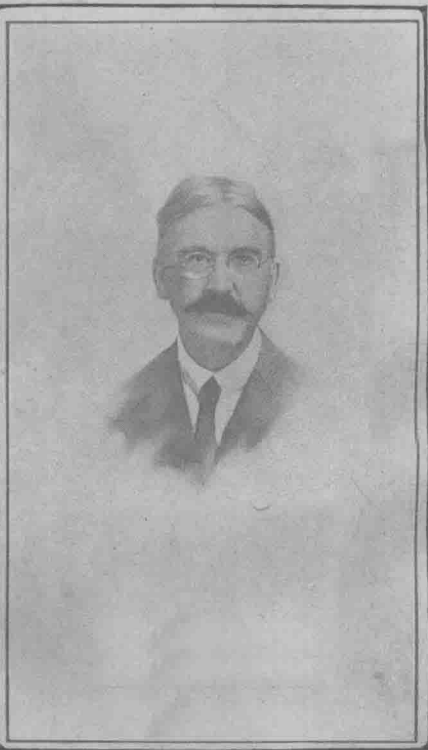


教育問答

百 科 問 答 小 叢 書
教 育 問 答

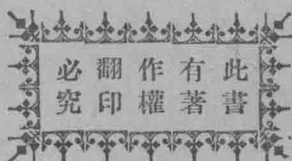
甘 浩 澤 譯



商 務 印 書 館 發 行

Popular Library
 Questions and Answers on Education
 The Commercial Press, Limited
 All rights reserved

中華民國十四年五月初版



◎(百科問答小叢書) 教育問答(一冊)

(每冊定價大洋貳角伍分)

(外埠酌加運費匯費)

原 著 者 日 本 淺 野 馴 三 郎
 譯 述 者 甘 浩 澤
 發 行 者 商 務 印 書 館
 印 刷 所 上 海 北 河 南 路 北 首 寶 山 路
 總 發 行 所 上 海 棋 盤 街 中 市
 分 售 處

甘 浩 澤 商 務 印 書 館
 日 本 淺 野 馴 三 郎 商 務 印 書 館
 上 海 北 河 南 路 北 首 寶 山 路 商 務 印 書 館
 上 海 棋 盤 街 中 市 商 務 印 書 館
 北 京 天 津 保 定 奉 天 吉 林 龍 江
 濟 南 太 原 開 封 西 安 南 京 杭 州
 蘭 州 安 慶 蕪 湖 南 昌 漢 口 長 沙
 商 務 印 書 館 分 館
 常 德 衡 州 成 都 重 慶 厦 門 福 州
 廣 州 潮 州 香 港 梧 州 雲 南 貴 陽
 張 家 口 新 嘉 坡

教育問答目次

| | |
|-----------------|----|
| 一 序論 | 一 |
| 二 教育的意義 | 九 |
| (一) 存續社會的手段 | 九 |
| (二) 社會經驗的再構成 | 一三 |
| (三) 學校教育的意義 | 一八 |
| 三 兒童中心主義的問題 | 二一 |
| (一) 教育上的自然主義(上) | 二二 |
| (二) 教育上的自然主義(下) | 二七 |
| (三) 自學教育主義 | 三二 |
| (四) 教育上的宗教主義 | 三九 |

- (五) 教育上的個人主義(上)……………四六
- (六) 教育上的個人主義(下)……………五二
- (七) 自由教育主義……………五九
- 四 教育即生活的問題……………六三
- (一) 教育上之理想主義(上)……………六三
- (二) 教育上之理想主義(下)……………六六
- (三) 生活本位的教育(上)……………七四
- (四) 生活本位的教育(下)……………七八
- (五) 教育上之機械主義(上)……………八四
- (六) 教育上之機械主義(下)……………八九
- (七) 準備主義之教育……………九三

教育問答

甲——某教育家

乙——老人

丙——青年

一 序論

乙 我國兒童，每早起來，便說東說西，總不願到學校去上課。但照越飛夫人所談，俄國小學校學生，對於學課，覺得非常有趣味，總不願意放假。這豈不是很奇怪的事嗎？

丙 你試看俄國，在大戰以後，元氣何等損傷，革命之後，又受聯合國經濟上的封鎖，並且波爾格河一帶地方，又遭大旱，真所謂哀鴻遍野，不但人沒飯吃，就是鳥獸，也餓死不少。這樣的俄國，應該不能有作

有爲！但是他的教育制度，倒那樣的完備；教育上的施設，大有可觀。這豈不是很有意味的事嗎？

乙 國力日衰，教育反日見其發展，寧有此理？大學上說過「古之欲明明德於天下者，先治其國，欲治其國者，先齊其家，欲齊其家者，先修其身——身修而後家齊，家齊而後國治，國治而後天下平。」可見修身齊家治國平天下，本是教育的主眼。

丙 我又來說兩句荒唐的話，你這樣陳腐的頭腦！那裏能懂得現代的教育；修身齊家治國平天下。話是說得冠冕堂皇，但由現代的教育看起來，就是所謂專制政治的教育；所謂治人者階級特製的政治道德；所謂古代的教學主義；所謂人文主義——我們固然不能說他完全不對，但是這樣的思想，未免過於板滯；過於靜止；非再經過幾多的分化時代和構成時代，決不配做新人的教育原則。

乙 那麼，你們總以為堯、舜、禹、湯、文、武、周公、孔子，由孔子以至於孟軻，許多聖賢所提倡的教義精神，現在完全消滅了嗎？

丙 那又不然，那些思想的要素，還是依然存在；然而教學主義中所含有的社會的要素，確是完全消滅

了。質言之，教學主義裏頭，關於社會制度，關於社會設施的思想，多與今天的社會生活不相容。所以在現代的社會裏頭，已經用不着他了。這個道理，很容易明白。因為那些思想，過於固定，無論在那一個時代，只能在歷史裏頭，翻來覆去。你試看中國的教育，何嘗有甚麼進化。他所以不能進化的原故，固然不一而足，然而儒教的教學主義，無論在那一個時代，都是一樣的板滯；所以教育的自由發展，大受妨礙。這確是第一個大原故。中國的教育史，算是復古的歷史，仁義禮智信五個字，固然很好聽，其實是治人者階級爲自己而提倡的道德。雖說其中也未嘗沒有人文主義的優點，畢竟還是與專制政治，封建制度同生同長。非從新改換面目，萬不能存在於現代的生活組織裏頭。歐洲的教學主義，——我們並不是說歐洲教學主義，一定很好，——在歷史上經過許多的變化。希臘的雅典，出了一個蘇格拉底，（西元前四六九——三九九），他常大聲疾呼，說是：「人貴自知。」後來羅馬國裏又出了一位西塞祿（西元前一〇六——四三）他算是一個實科人文主義的賢哲。到了中世，這個人文主義，大受宗教的影響，遂變成宗教本位的東西。到了文藝復興時代，又別開生面，一方和煩瑣

哲學惡戰苦鬪，他方又促成宗教改革。這時候，纔能逃脫中世狹小的範圍；纔能擺脫那些拘束的理論；纔有所謂學校主義。這樣復活的人文主義，在德國就發達起來，另成一種的新人文主義。這就是格斯訥。J. M. Gesner (1691—1761)，厄聶斯特 J. A. Farnest (1707—1781)，海涅 C. G. Heine (1779—1831) 等所鼓吹的新希臘教學主義。又有勒新，赫得，歌得，席勒爾，洪保德等人把他提倡，到十九世紀，就變成與科學相對的人性主義。再到二十世紀，又變成一種的藝術教育主義。可見歐洲的教學主義，變化得何等激烈了。東洋風，中國風的人文主義，翻來覆去，到了如今，還是一樣。歐洲的人文主義則不然，常時分化，常時變體；可見同是人文主義，同是教學主義，而東西洋之間，其性質趨向，顯然各有不同。

漸漸的說到不相干的地方來了。要而言之，在如今的時代，不問東洋與西洋，由大體上看起來，這樣的人文主義，教學主義，——其中與現代有關，自成特殊思想的東西，當然不在此限。——算是極陳腐的教育主義了。在那些想把社會組織趕快改造的人看起來，這樣古式的教學主義；這樣固定板

滯的教育主義——修身齊家治國平天下的思想，是斷斷不能贊成的。

乙

你又來了。也好也好。我聽你的議論，總覺得有些奇奇怪怪的地方。但你既然說得這樣熱心，我現在姑且不問，我此刻也並不是想聽你來駁倒教學主義。我要聽的，是俄國小學校學生的情形，聽人說俄國小學校學生，對於學課覺得很有趣。那麼，俄國的學校制度，到底是怎樣的？請你說給我們聽。我也並不是能充分說明俄國新教育制度的人。要說明俄國的教育制度，非先從俄國的勞農國家說起不可。勞農國家的真相，決不是到書店裏隨便買兩本書來看看，就可以瞭然的。而且我又向來與勞農國家的教育事業，沒有關係，自問還沒有說明他的力量。但恐怕除勞農國的分子之外，誰也沒有說明俄國國家組織的能力。所以在我以外，自有適當的人在。如越飛夫人，那是比我適當多了。但是第一要知到的，所謂教育，結局也不外實行問題，自己所主張的，務必實行。所以關於教育的問題，與其聽教育評論家的議論，毋甯就教於真正教育家。第二層要知到的，是俄國勞農國家的組織，純係理性的問題，同時又係信仰的問題。他所行的各種制度，大都是人類有史以來，所未曾試驗

過的。

乙 那麼，俄國教育制度的梗概，就是小學中學大概的情形，你所知道的，不妨說來聽聽。

丙 俄國勞農政府的詳情，我也無從得知。大略說說，他的勞農政府，是在西元一九一七年，由革命而成。勞農政府一經組織，就盡力改良教育制度。本來革命的原理，決非能實現於現在，只可期諸未來。如俄國那樣的勞農組織，是否可以繼續下去，這全視後繼者如何而決。所以他對於兒童的政策，自必要審慎選擇，決不能隨意亂行。因此之故，勞農政府的誠意，和他的真相，完全在教育制度上頭發現。所以只看他的學校制度，便可以知到今日所傳的勞農組織的本質。本來俄國是想把從來的資本主義完全打破，另立一個勞動者本位的教育原理。他的教育，是要造成一種的人類，使他們能表現國際勞動聯合的精神。兒童原是世界人類所共有，並非父母兩人的私產。所以一切的兒童，由八歲至十一歲，須受小學教育。由十二歲至十八歲，須受中學教育。這十年間的教育，都是義務教育。一切的衣食品，都由學校供給。教師與學生，很為接近，和平輩一樣。男生與女生之間，無何等差別，並沒

有專爲男生或女生而設的學課，男女雖不同寢室，還是同住一個寄宿舍。其他如烹飪裁縫勞動等等的學課，男女全是一樣。一切的學課，都以實際爲基礎，這也無非想使社會與自然益加密接。一星期之中，有兩天休假，可以到田野散步；可以到博物館戲場美術院去參觀。其中之一天，是要聽官吏或專門家講演。他的教育，所最主重的，是勞動教育和藝術。一切的學科，都是以實際爲本位。然後由實際而入於理論。這就是俄國教育的組織。學校的實際方針，是由兩個團體決定，其一是學校蘇維埃，這是由下列各人組織而成。勞農委員一人，學校教員和在學校裏頭的勞動者共舉出四分之三的代表，學校附近的勞動者共舉出四分之一的代表，其餘是校中各級所選出的十二歲以上的學生委員。別一個團體，是學生自己所組織的學生自治團體。這團體的委員，是由各級公選，任期兩星期。學校一切的事，都由這兩個團體掌管。所以小學校的學生，也很活潑；很肯用功。小學之下，還有幼稚園；中學之上，還有大學專門學校。此外又設有兒童寄養所，若母親是個勞動者，沒工夫看護小兒女的時候，儘可送到所裏寄養。聽說這樣的寄養所，全國共有三千處以上。

乙 那麼，他的結果，到底成怎樣？

丙 前頭我也說過，兒童對於學課，覺得非常有趣味。他們吃的東西，比最高勞農委員還好些。所以臉色

好，長得胖。照某人的統計，從前一九一一年，僅有三·〇六〇·四〇〇的學生，到一九二一年，有七

·二〇〇·〇〇〇。又照他所說，『俄國自從勞農政府成立後，識字的人，增加了四·八〇〇·〇

〇〇。二十年之後，當由全國民四成半，增加到七成半。從前勞農國的軍人中，不識字的，有八成以上；

現在頂多不過一成四五。這些統計，是教育委員長魯那察爾士奇所報告的。』這個報告，雖不免含

有宣傳的目的。但俄國的兒童，不但是學校的主人翁，並且是學校的中心。所以兒童纔能那樣的寬

舒。現在的俄國，真不失為「子孫崇拜」的模樣了。

多謝得很。俄國教育的大概情形，我聽了你此一番的話，已經明白了。我們年老的人，見識的確不及

你們青年，真是後生可畏；也難怪俄國的兒童做學校的主人翁。但我家裏頭，不但有了兒女，並且又

有孫兒孫女，所以極想知道教育的大旨。我雖是日暮途遠，不必求高深的理論；然而現代的教育，到

底是怎樣的，向怎樣方面進行？這一點也想知道纔好。有那一位能把一般的教育思想說給我們聽沒有呢？

丙 那自然有適當的人在。關於教育的事情，還是向那些實際上從事於教育的人領教纔好。我的朋友中，有一位甲君，他是一個年輕的教育家，我不妨介紹給你。現代的教育思潮，以及將來教育制度如何發展，這些事情，我也很想得個機會來問他。等你們兩位說話的時候，我再從旁邊插嘴罷。

乙 好極了。那麼，我就請甲君到我家裏吃餐便夜飯，你務必和他同來。再見罷。

二 教育的意義

(一) 存續社會的手段

乙 今晚兩位都肯賞光，我實在感謝得很。那麼，就請甲君先從教育的意義說起，把教育的大旨，說給我們聽。

甲

好。但教育的意義，可以由種種方面說明。由歷史方面說明也可以；由心理學方面說明也可以；又由哲學方面說明也可以。各位學者的定義和解釋，也有不同。但是我們今晚無須把他臚列，只用個很容易懂的方法，把我的見解略爲說說。說明教育意義之前，不可不先把教育的起源，簡單的說幾句。關於教育的起源，最應注意的，就是德國威爾曼「鄂圖」（一八三九——一九一五）的學說。他在他所著「教育史」裏頭，以發明文字，傳授文字的時期，爲教育的起源。雖由一方面看起來，並無嚴密的根據，然到如今，還不失爲一個有力的學說。聽說中國約四千年前，在帝舜的時代，已經有了學校。說文裏頭，也有「數覺悟也」一句話，可見教育的由來是極遠的了。在西洋則教育之歷史的起源，是在希臘。聽說三千年以前，已經有種種的學律傳授。教育的起源，大概是這樣，詳細姑且不談。總之，這樣發生的教育，就與人類之歷史的進化，同其發達；漸漸的構成他的組織；並且又分成種種的系統；一系統之中，又分成幾多流派。那些思潮，到了今天，還是依然存在。閒話休提。我們再回頭來把最初的「教育的意義」的問題說說。所謂「教育的意義」也無非是說明「教育是什麼」罷了。

乙 不錯。這一層，務必請你明明白白的說給我們聽。

甲 好。但我們要考究「教育」是什麼的問題，應先考究「我們怎樣生存」的問題。

乙 那是很難的一個問題，務必請你從容易懂得的方面，說給我們聽。

甲 這個問題，並不難解。無論何種問題，心裏以為他難，就成一個難題。有些問題，一見好像很費解，其實並不難懂。只看如何着想就是了。

乙 那麼，就請你把你的見解說說。

甲 「我們怎樣生存？」——這個問題，並不難答。就是自己持續自己而生存，換句話說：我們把自己一步一步的向一個新字走，所以生存。這就是人類的生活。人類為存續自己起見，不能不利用自己的周圍。質而言之，把自己連續不斷的生活，一步一步的向周圍的環境發展，而更新其自己。但人類不能永久存續自己的生活；經過一定期間的活動之後，必歸死滅。然而其次生出來的生活體，都望自己的生存，比以前的生活體長久；比以前的生活體新；因此之故，纔有對於環境的適應。所以存續自

己，就是把自己更新之謂。把自己更新，就是再適應之謂。就生活體而言，則存續更新，再適應，是一樣解說，以上的事，都很單純，容易想得着。但是這裏又有人類的經驗發生出來，這個經驗，就成生活的本體。經驗本來有存續的性質。人類有存續的欲望，所以纔有經驗發生。然而人類是由多數的個人組織起來，成個社會。個人的生活一完，個人的經驗，即隨之而完。經驗雖完，並不消滅，還是存續於社會裏。社會就因此而一步一步的更新。社會有存續有更新，於是乎纔有教育。美國的教育哲學者杜威「約翰」(一八五九——)說是：「以廣義而言，教育就是存續社會生活的各種手段。」照他的見解，教育本是因存續社會生活之必要，自然發生起來的一種社會作用。社會生活裏頭，成年人與未成年人間，有一條大溝，橫隔當中。文明益進步，則這條溝亦因而益大。所以成年人之智識感情，若無媒介之物，則不能直接傳授與未成年者。這個媒介物，也不是別的就是環境之謂。所謂環境，也並不是別的，個人周圍之一切情形。所以教育不能不行於環境之中。上面所說若概括起來，就是：

(一)生存即存續之謂。(二)存續即更新與再適應之謂。(三)由更新與再適應而生經驗。(四)經驗

不消滅爲存於社會。(五)爲存續社會，所以纔有教育。(六)教育藉環境而傳遞。(七)所以教育行於環境之中。

乙 不錯。這樣說起來，更容易懂。就請你說下去罷。

(二) 社會經驗的再構成

甲 那麼，我們現在再進一步，談到教育的本質；把「教育是什麼？」的問題，考察考察。上面已經說過，教育是行於環境之中。但人類不是一個人能够獨存，時時刻刻都受外界的刺激，而且時常起反應。所以纔有一種固定的癖性。這是由外界所激成，與我下面所談的習慣不同。我們暫且稱之爲外習。這與我這裏所談的教育無益，不特無益，且是教育的仇敵。因爲這些外習，並非兒童得之於真正環境之中，所以對於教育，極爲有害。兒童爲自己的生存，不能不參加社會裏的共同生活。但是兒童最初的要求，一參加共同生活。即改換面目，與社會的心理同化。可見由嚴格的意義說起來，兒童比成人尤爲社會的。

乙 你說的固然不錯。但我總覺得有點不近情理。

甲 沒有甚麼不近情理，你不妨且聽下去。若兒童以環境為媒介而參加共同生活的時候，那是比成人為社會的。所以教育作為社會的機能而行。於是乎有『教育是社會的機能』的定義。然而社會的環境，並非能以外習強迫兒童；能強迫他，使他有癖性的，却是成人的經驗，就是既成的經驗。現在再談到教授方法的問題。我前頭已經說過，教育兒童，須靠着環境，本係連續不斷的，所以社會的活動，就是教育。成人直接指導兒童，原與教育的作用相反。外部的命令，強制的禁止，這樣是直接指導；那假環境而傳達的指導，是間接指導。教育本來不是直接指導，應該是間接指導。「間接指導」一句話，含有「個人參加共同生活」的意義。個人對於多數人之共同生活，覺得有興味，而且理解多數人之共同生活，所以參加進去。可見教育的興味，自然發生於間接指導裏頭。但是多數的教育家，並不留意這一層；所以兒童雖受教育，並不覺得有興味。

丙 不錯不錯，兒童全是那樣。

甲

上頭已經說過，成人與兒童之間，是有一條大溝橫隔。文明進步，這條溝加寬。填塞這條溝的，就是社會的指導之機能。教授方法的意義，亦即在此。但是兒童的生存，是進化不息；時時刻刻都是成長。社會的指導之機能，就是成長的形態。換句話講，教育就是成長的意思。兒童的那社會的成長，就是教育。這有三要點，第一，是未然的，並不是已經成長，却是正在成長；第二，在環境之中，是個原動力，並不是被動的；第三，是自己一步一步的成長，是構成的東西。這個未然的，原動的，構成的，就是社會的成長之作用。這個作用，可以包含於「再構成」一句話裏頭。所以纔有真正意義之習慣發生。這個習慣，就是自己把自己構成的能力之實體，與上述的外習不同。所以這裏又有一樁有興味的事；在個人方面，強有力的，多半是以外習為基礎；然而在共同的方面，強有力的，是以真正意義之習慣為基礎。

乙

不錯，你的說明，很有趣。古人也說過，「性相近，習相遠。」——呀！又談到丙君所謂「人文主義」來了……不要緊，請你說下去罷。

來說教育的目的，就是教育自身。教育並無終局。所以時時刻刻構成的那社會機能的指導力，就是教育的本質。更新，再適應，這些事情的自身，就是教育的性能。若簡單的把他下一條定義，那就成『教育是社會經驗之再組織』。所以把教育當做生活的準備看，那就錯了。這種準備主義，正與直接指導一樣的危險。教育本是間接的指導，應該行於環境之中。把自己更新；把自己存續；這就是環境中之間接指導。社會之再組織；再構成；這也是環境中之間接指導。所以把以上所說的摘要起來，就是：（一）教育是社會的機能；（二）教育由間接指導而行；（三）個人參加社會生活，就是間接指導之意義；（四）教育就是成長，成長就是教育；（五）因此而有習慣；（六）習慣是自主的環境性；（七）教育即社會經驗的再組織，再經驗之謂。——以上算是把教育的意義說過了。「教育是什麼？」若把這個問題，詳細說明，那就非一晚所能，請改天詳說罷。

乙 已經明白了。由我們門外漢看起來，你的說明，總是很對的。

丙 那麼，就請你再進一步，把學校教育或教育制度的方面，說來聽聽。

乙 很好，這一層務必請你說明。

(二) 學校教育的意義

甲 教育制度，後頭再說，先把其中一部分之「學校教育」略為說說。

丙 請你務必把剛纔所說的，作為底子，說明下去。

甲 那麼，現在就一直談到「學校教育」的問題。舊話重提。文明愈進步，成人與兒童之距離愈遠。學校本是社會機能之一，原為填此兩者間之寬溝而設。但是學校不過是機能的一個形式，並非能代替複雜的社會機能。學校是一個單純的機關，並無充分的能力把社會既成的東西傳授。

丙 那麼，學校就和小孩子玩的飛機一樣了。

甲 這話未免過當，太把教育家看輕了。這也不能怪你，現代的學校，大都如你所說，是用灌輸主義，機械主義，準備主義。學生專為考試而用功。學生對於學課所以不能有興味，就是因為以直接指導為教育制度之故。你試看中學校女學校，以及專門學校，每年考試競爭入學的人，正如在停車處爭搭電

車一樣。考不取的，就終日埋頭書案，預備下次競爭。這個情形，就和電車坐客已滿，擠不上去一樣。不管學生有無興味，只拚命把學課灌輸，這的確是不對。你不看見嗎？一到暑假，中學校的學生，大半是打瞌睡，這就和議會裏頭，演說預算案的時候，議員諸公，儘管打瞌睡一樣。呀，又說到不相干的事情來了……總之，多數的學校，都成了直接指導的特種機關，所以學校的意義，完全消滅。學校之真正意義，上頭已經說過，本係間接指導的機關。

那麼，學校到底是應該做甚麼事情呢？

甲 乙

學校所當做的，說下去也就漸漸可以明瞭。學校是假藉特殊環境而行教育的機關，學校之所以為學校，即在於此。那麼，特殊的環境，究是什麼呢？社會的環境裏頭，有環境的未然性；有幾多未然的分子，就是未成熟的要素。這些要素，都是縱橫上下，互相交錯。把這個未然的要素，化成單純，就是把他整理統一起來，那就成特殊的環境而表現於學校。同時亦即所以把習慣化成單純；亦即所以選擇環境。所以學校方面，第一是：要把這些未然性傾向性的東西，化成單純，把他整理；然後把已經化成

單純已經整理之環境，供給兒童。所以學校對於兒童，務必給他個能反應的刺激；務必選擇一種基礎的要素；使兒童反應起來，自己能生長，自己能構成，務必選擇這樣的要素；並且須使他得個漸進的順序。換句話說，由現在之社會裏頭，把那些有裨益於未來的東西闡明；把他保存；以備將來的社會。這就是學校的職責。第二是：一面把環境化成單純，而他面又須保持之使與各方面多數的環境，互相均衡。這是很要緊的。本來社會的環境，是由無數的環境而成。其中所必要的，就是能在各方面都有智性的環境。這些環境的各種影響，務必把他整理起來，成相等的關係，然後提供與兒童，不許其在兒童的心理中；就是在漸進的成長之心理中，發生錯雜。同時學校也是一個特殊的環境，所以學校之中，務必構成爲一種關係均等的東西。總而言之，學校本是個形式機關，把那些留給社會的各個人經驗，假特殊之環境而傳達於後來社會，這就是學校的分內事。換句話說，造成一種特殊的能力，以保持教育之繼續，使教育得以成長，這就是學校所當做的。——既然談到這裏，那就不能不再進一步，考究「學校應用怎樣的方法？取怎樣的材料？」的問題。

乙 慢着。關於學校教育的意義。大概已經明白。若說明學校所應教的東西，那就不如先把現代教育的思潮說說。這是我們很想領教的。

丙 我很贊成。

甲 本來「教育是什麼？」的問題，可以成純理的論；可以成研究論；以上不過以經驗論為基礎，由容易懂的方面說明。教育的本質論，單是以上所談，那自然不能算是充分。此外還有哲學論。但非一晚所能說盡。關於教育的本質，這樣就算說過了。其次要論的，是教育思潮。這個問題，範圍太大，下面所說的，或者過於渺漠無涯；或者又太偏於一方面；都說不定。所以先要聲明。

丙 這些事情，都可以不必顧慮。請你隨便說下去罷。

甲 那麼，就說兒童中心主義。這算是教育論的一個特點。下面試取來談談。

三 兒童中心主義的問題

(一) 教育上的自然主義(上)

甲 兒童中心主義：就是以兒童爲主，以兒童爲本位之教育主義。上頭已經說過，教育是社會經驗之再組織。教育本是假環境而行的間接指導，非爲兒童準備做成人而設。教育是應該行於兒童現在的環境之中，兒童環境之外，更無所謂教育。教育就是兒童環境裏頭生長不停的一種構成。所以教育不能不以兒童爲中心，這是當然的道理。換句話說，教育就是兒童自身的教育。所以教育爲社會之理由，同時也成以生長與現在爲主之教育，不能不以兒童爲中心的理由。

乙 這樣的學說，中國也有，王陽明說過，「凡童蒙之情，樂嬉遊而憚拘束，猶草木之萌芽，舒之則生長，撓之則衰痿」。日本的貝原益軒，細井平洲，也持此說。

丙 到明治時代，福譯諭吉多少也抱有這樣的意見。

甲 不錯。在東洋，凡實際上從事於教育的人，大都注重實行，不徒侈談學理。正如乙君所說，貝原益軒是能體會這個道理。細井平洲亦拿草木果實之生長，來喻兒童之發達。他並且說是教育應該循其發

展之徑路而行。西洋裏頭，成系統的這種學說，就是所謂教育上的自然主義。

乙 就請你把那個系統，簡單說明。

甲 好。從今天看起，古代的學說，在種種方面，成種種系統的起源。希臘的亞里斯多德（西元前三八四

——三二二）說是兒童的生活，是合植物的動物的三類生活而成，所以不能不順其自然

之發達而教育。到後來德國人拉特克「華爾夫更」（一五七一——一六三五）和摩拉維亞人

夸美紐斯「佐罕亞摩士」（一五九二——一六七〇）也提創這一說。夸美紐斯所主張的，是客

觀的自然主義，有些人又叫做實科的自然主義。他一面雖是繼承拉氏的說，然而他方面仍受培根

「法蘭西斯」（一五六一——一六二六）的影響。培根是主張實科主義，與教權主義相反。以下把

夸氏的主張說明，同時兼述實科主義的發展。

丙 實科主義，無須詳細說明，請你由自然主義說起。

甲 那也好。那麼，就先說明自然主義的系統。當時的夸氏一方面是承拉氏的系統，一方面又受培根學

說的影響。他起初著了一本「語學入門」後來又著了一本「世界圖」。在那時的學問，大都以暗誦古文爲能事，對於實在事物，不求精確的智識。夸氏想掃除這樣的弊病。所以他說：「教人務須用實在事物，不可用形象與符號。」他的「世界圖」裏頭所畫的，都一個一個的用拉丁語與德語來對照，把世界，元素，地球，石，金屬，植物，氣候，人，疾病，精神，家族，國家，神，分開教授。他並且說是：「教人事物，務須照其各部分之順序位置，又當詳細研究其與他種事物之關係。」他主張使受學的人理解記憶之後，再使他用言語表示。所以夸氏的學說，可以稱爲感覺實科主義。在自然主義方面看起來，他所說的，就是所謂客觀的自然主義。他也和亞里斯多德一樣，主張教育務要隨自然的順序而行。欲使如此，不可不以大自然中之自然法則爲標準。譬如實草木之發育，都各有其時，漸漸的由內部發達。這是自然使然的；兒童亦然，務須因其時期而選擇材料。使他逐漸發育，逐漸成長。教育尤不可不用實物。自然是一本大書，應該拿這大書學習。夸氏本是熱心的新教徒，他的教育思想，常與宗教理想主義相關。他的實科的自然主義，有很多的後繼者，到了十八世紀，這一派裏頭，出了一個盧梭

「耶安，札克」(一七一二——一七七八)，他是自然主義學派之大家，這是人所共知的。他有一句話，說是「返乎自然。」這一句話，和蘇格拉底的「人貴自知」常在文學史宗教史文明史哲學史方面被人引用。關於盧氏的事情，也可以不必多說，下面只把他的思想，簡單的說幾句。他的自然主義，算是主觀的自然主義。若看他所著的「愛彌爾」小說和「民約論」就很可以知到他的思想。他主張對於兒童的主觀，不可加以檢束，應該順從他，使他自然生長。他說是：自然有順序，人類的發達，亦有順序，應該依兒童的順序，使他自然生長。所以第一須使兒童自由伸長他的個性。第二兒童的成長，不可太速。書籍和成人，是兒童教育之敵。教育應該以兒童為主，以教師為客。教師對於兒童，不過是一個補助人。人類純真的性質，原是生長於鄉野，那都會卻是社會罪惡的淵藪。所以兒童須要在鄉下受教育。「無論何物，離開神手的時候，都是真純。一到了人手，就變成墮落的東西。」(愛彌爾)不可拿成人的智慧來抑制兒童的感情欲望，亦不可把他的感情欲望，投之於教權或社會模型之中。以上都是他所主張。若人類的教育，皆照他這樣的教育方法，則人類社會，就成自然主義。

所主張的社會，就成民約論所說的自由自主自治之社會。自由，平等，博愛，這三樣是他的社會精神觀。

丙 但是盧梭的思想，由一方面看起來，是一種反動的思想。

甲 不錯。他的思想，也可作為反動的思潮看。當時的社會，專重形式，虛偽和罪惡，到處彌漫。所以人類的純真性，完全消滅。反抗這個情形而起的，就是盧梭。他的學說，固然是很有天才，但還有些不明白的地方。第一，他的自然主義的根柢，假設有個神在，以為人類一生出來，就有理性。但是這個理性，如何能把感情和欲望統一呢？這一層很不明白。他在一面主張自由主義，別一面又主張勤勞主義。這兩主義的交接點，也不分明。第二他是主張極端自由的自然主義。但是他的學說，有些地方，又認為自然也有一定的目的秩序。可見他不單是主張自然主義，同時又主張理想主義。他這樣的主張，似乎可以稱之為理想的自然主義。下面再把他對於社會教育的影響說說。

乙 越聽越覺得有味。請你一面用點紅茶，漫漫的再說罷。

(二) 教育上的自然主義(下)

甲

盧梭之說，在當時的教育社會裏頭，不失為黑夜的明星。聽說理想主義大家英人康德，讀這本「愛彌爾」的時候，居然不能睡覺。他的哲學思想，實受這本書的影響不淺。後來德人排賽陀一七二四——一七九〇）也根據「愛彌爾」的思想，在德騷起一個「汎愛學校」（一七七四）極力想實現盧氏所主張的教育主義。但是當時的人，都認他為褻瀆神威，有傷教會的尊嚴，所以大加恫嚇。他都全不理會，仍繼續做下去。近世小學中學的教育，都受這個學校的影響，遂成一種的新潮流。這個自然主義的思想，又與他種思潮合併起來。造成（一七八九年）法國革命的導火線，他方面又促成美國的民主主義。一七七六年美國的獨立宣言書，的確受盧梭「民約論」的影響不淺。法美兩國的民主主義思潮，由歐洲的文明上看起來，算是很重要。近代的思想，無一不與此思潮有關涉。盧梭之後，又有兩個有名的文豪相繼而起，一個是歌德「約翰華爾夫更」（一七四九——一八三二）還有一個是德國的福勒伯爾「腓特烈」（一七八二——一八五二）。這福勒伯爾與教

育的思想，很有關係。世人談到這問題時，無有不把他引用。他的思想，後頭談到理想主義的時候，再爲詳說。他雖是主張理想主義，但還是受盧梭的影響，傾向自然主義的教育。勃蘭根堡的幼稚園，就是他的教育事業之一。這個幼稚園裏頭，是採用盧梭的自然主義思想的。至於那歌德的思想，雖不能說他完全是自然主義，而裏頭有些也可以認爲教育上的自然主義。想助長人類內部湧出來的自然力，則不可不助長人類的個性。這是他所主張。他著一本教育小說「威爾黑林，埋斯特爾」。他的思想，完全在這本書高頭發現。這本書的主人翁威爾黑林，埋斯特爾深悔自己半生荒廢，想把兒子斐力克斯，順其自然的性能而教育。所以帶他到阿爾車斯山中的親戚家裏去，使他看這個親戚的叔父。這個親戚本來是個大地主。他的叔父，就是山中純正清潔的農夫。後來埋斯特爾又帶兒子到『教育鄉』使他受大自然的教育，一面養成他宗教上虔敬的心。歌德的這本書，是教人對於宗教，要生虔敬的心。如此自然發見心中之神。他並且極力描寫牧畜農林的事業，不可不靠自己的力量，不可不靠自己的技術而生活。他的教育論，完全在這本書上頭發表。以上是十八世紀裏的教育

上之自然主義。這個自然主義，到了十九世紀之後，一方面又與個人主義握手，造成最近的許多教育思潮。個人主義在教育方面，也發現起來，成教育上之個人主義。這一層後頭再說。總之，教育上之自然主義，成了一個大潮流。由十八世紀到十九世紀之間，漸漸的分出許多支派。所謂自學教育主義，自由教育主義，衝動教育主義，都是其中之一。這些新教育思想，都是由教育上之自然主義脫胎而來。

丙 近代的各種問題，與盧梭有何種關係，這一層姑且不論。但可否把盧梭拿做教育上自然主義的個代表看。

甲 把他作這個學派的代表看，也未嘗不可。現代的各種問題，後頭再論。這裏只簡單的把盧梭批評，作為這一段的結論。拿現在之學說來批評盧梭的學說似乎有點不妥當。但這裏不能不加以短評，表明學說之理路。從大體上看起來，盧梭是以教育為自然發達，並非由外部強迫灌輸他的學說，認自然為與社會相反。所以他以為在社會上現出來的那些歷史上的現象，是不自然的，都是有礙於人

類之發達。這便是他的學說的短處。他這樣的思想，就可見是反動思潮的明證。然而他又說是：「還未達成人的時期，兒童應該是兒童，這是自然的旨意。」「若把他顛倒，那和不夠日子的菓子一樣，還未十分成熟的時候，就由樹上落下。」這個思想，是不錯的。但他把自然認為反社會的，所以訓練與自由之間，似乎有一層牆壁橫隔。自由之中，不免有抑制的結果。於是乎，個人性與自由之間，就相矛盾。他又說：年幼的人，是個弱者，所以對於年幼的人，不可用命令。我們成人是強者，所以應該使年幼的人知道受我們的慈惠而學習。尤不可不使兒童自己體會；自己學習；自己感悟。『無論何人，都不能不服從自然的軌；自然的軌，是纏在人類的頸膊上；這一層不可不使兒童知道。抑制是一種的力；但並不是人類的力；不是權威者的力；卻是事情的力；這也不可不使兒童知道。』可見盧梭是主張由自然而抑制兒童。以上不過把盧梭的思想批評幾句。但舊時的自然主義，並不是注重自然，其實實是偏重自由。所以不能不作爲個性的問題而論。本來在社會生活裏，掃除外習（參閱社會經驗的再構成）擺脫不正當的抑制；這兩件事都是包含在自由之意義裏頭。但各人不問社會如何，只

管肆意橫行，那就不是自由的本義了。所謂幼年人的自由，就是使他們在他自己所住的社會裏頭，得有伸張其個性之機會之謂。本來兒童對於成人所給他的自由，並不覺得有興味。若他在自然的世界裏頭，自己有自由的位置，那他倒覺得很有興味。我們這裏既然考究到社會生活與個性的關係，那就不能不牽動舊自然主義的思想。然而現時我們所主張的兒童中心之教育思潮，本來是脫胎於自然主義；他的文化史的潮流，還是由自然主義裏流出的。

乙 你的說明，很有趣味。就請你把最近世的思潮說說。

丙 自然主義的思潮，大概算是說完了。近來所謂自學教育主義，也無非是自然主義的枝葉。就請你把這枝葉的思潮說來聽聽。

甲 你說是：自學教育主義是枝葉，那是以自然主義的思潮爲本位而言。若由現代而言，則自然主義所播的許多種子之中，有一個得個人主義和實科主義的培養，因此之故，成長起來，成了一棵大樹，這就是自學教育主義。既然把自然主義說過，自然不能不談到自學教育主義。下面把我對於自學教

育主義的意見略爲說說。

(二) 自學教育主義

甲

尊重兒童自身的精神，刺激兒童自己想求學問的本來傾向，使兒童的學習能發揮他本來的性能；創造他本來的性能。這種教育主義，就是所謂自學教育主義。從大體上看起來，這個主義，是排斥主知的傾向，而偏重主意的傾向；這是他的特色。有些人以爲在教授方面應用自由教育主義，就是自學主義，其實也不盡然。「反對教師本位而主張兒童本位；反對教授本位而主張學習本位」這就是自學主義的主眼。這主義是尊重實驗與應用。不用教師強制灌注的教授，而設法喚起兒童學習的動機；不用模倣復誦，而尊重獨創發見和創造；不用劃一的教授，而注重個別的教授；這都是此思潮的本色。總而言之，排斥從來之靜的教授；而主張動的學習；就是自學主義的魂魄。又由別個方面看起來，這主義本來是注意於兒童個性之差異；偏重心理的研究；也算是他的特點。從來的教育方法，雖在有教育上之自然主義以後，還是傾向於教師本位；傾向於教授本位。譬如試驗學力的時候，

亦只是試驗兒童的記憶力，並無真正的教育測定法，來測定兒童的理解力和應用力。所以自學主義的教育，得勢起來，把這些騙人的強制教授和機械的記憶主義，漸漸除掉；然而日本的教育界，只空談自學主義的理論，其所實行的，也不過一部分；日本教育的前途，真未可樂觀呢。

丙 教育測定法是甚麼？

甲 這是屬於專門學術的範圍。考試也是學校裏頭的教育測定法之一。向來的考試，有種種的缺點，所以有些人想出種種的考案，想把這些缺點除卻。這就是所謂教育測定法。

丙 好了，不要再說了。若所說過於專門，則與乙君招待的宗旨相反。請你把前頭的話接下去吧。

甲 那麼，就不談到專門學術的範圍，只用普通的話說下去。意大利的蒙特梭利「亞里亞」女士（一八七〇）素有自學主義代表者之稱。下面不妨把他的學說略為談談。她的學說，與其認作自學主義，毋寧稱為自動主義。她當初進羅馬大學，研究醫學，後來又研究精神病理學，心理學，實驗教育學。她由羅馬大學卒業後，當精神病理學的助教。起初從事於低能兒童的教育。讀了法國且甘埃德窪爾

(一八一二——一八八〇)的書後，她的低能兒童教育的見解，很受影響。她管理國立矯正低能兒童學校的時候，(一八九八——一九〇〇)，頗博得內外的稱讚。後來受羅馬住宅改良協會會長之委囑，在設立於羅馬貧民住宅區域的幼兒學校裏頭當監督。這個學校名爲「兒童的家」(一九〇七年開校)。她在這裏頭，教育三歲至七歲的幼童。她的研究，是先檢查兒童的遺傳性，父母的職業，營養的狀態，嬰兒期內的疾病，然後測驗身體。又隨時詳細調查兒童家庭的衛生和經濟狀態，把調查的結果詳細記錄。後來她建立一種科學的教育學。照她的見解，向來用劃一的方法團集的方法來教育兒童，是很不妥當。凡任教師的，務須把從來的態度改變；務須以實驗的研究法之觀察者自居；對於兒童，尤不可不使他有充分的自由；使生活得有自由，是科學的教育學的根本。以上是她主張的梗概。她想實行自己所主張的科學的教育，所以在學校裏頭，施三種練習。第一是與實際生活有關係的練習。他的學校裏頭，新入學的兒童，大概由三歲起。她先使這些兒童實行日常生活的各種練習。譬如分食物，洗碗盥，穿衣服，理被褥，以及別樣日常的動作。這種練習是使兒童的筋肉

舒暢血脈流通。第二是練習感覺。其中尤注重觸覺。先用種種的材料，使兒童用手指來捫，看是粗的還是滑的，後來使兒童辨別粗的東西和滑的東西。其他熱的重的硬的，各種感覺，也是一樣的練習。後來再用同樣的方法來練習視覺和聽覺。最後纔應用肌肉和感覺的練習，授以基礎學科如寫法讀法及算術等等。但她以為這方面，是合感覺練習而成的結果，本是自然的副產物。所以不甚認為重要。然她在世界上能博得大名的，未始不由於這方法的實驗。她教授寫法的妙處，就利用這樣的實驗。實施這練習的時候，先用紙剪成文字，貼着四方紙片之上，交給兒童，使兒童摸着字紙，恰如寫那個字一樣，用指頭跟着筆畫動。一面教他動，一面教他發音。其次用切成字型的紙，使兒童拼成一語。然後使兒童用鉛筆或白粉寫出這一語。兒童的感覺，已經得了這語的字形，所以容易寫得出。兒童能寫的語，就使他發音，發音務要正確；務要迅速。其次再教他文句和文章。最後則教算術，這也是用紙製成數字之形，為練習之用的。

丙 請你再把女士所主張的說說。

甲

很好。上面已經說過，她所主張的，是自動教育。她以為授兒童以一定秩序的學課，是萬萬不可。應使兒童自己選擇學課，使他自行磨練智能和德育。關於使兒童發揮個人能力一層，她依從福勒伯爾的學說，但是她能把這學說實行，且更進一步而為科學的研究，這一層是比福氏進步多了。她雖是獨創一個作為精神科學的教育學，然關於剛纔所述之點，頗與實驗教育學者杜威相似。（參閱社會經驗再構成。）總之，女士是認為個人有自由性，反對強制壓抑兒童，而主張極端解放。她的教育法，是使兒童各自發揮其活動。但她的學說和考案，也未嘗不有可非難的地方。她所主張所實行的感覺練習，對於低能的兒童，固然很有效力；若在普通的兒童，是否也有這樣的功效，是不能無疑的。這是她的主義的一個缺點。似乎把生物學醫學的研究和實驗心理學的研究，并在一起。因此之故，她的學說裏頭，含有社會的要素極少。他的教授用具，未免過於板滯。這也是一個缺點。雖是她的學說和考案，有多少的缺點，然而他根據科學的實驗，創設一個科學的教育學，其功那能說是不大。誠不愧為自學教育主義的泰斗了。

丙 此外，可以目之爲自學主義的代表者的，還有甚麼人呢？

甲 主張自學主義的，頗不乏人。不過他們的傾向，各有不同。托爾斯泰凱「愛倫」克爾立特「魯德威」杜威，都是屬於這一派的。尚有拿托爾伯，他的主張，與上述各人之立點略有不同。但這些人的思想，與其在自學主義中說明，那就不如等談到別種思潮的時候再爲說明，較爲適當。所以留在後頭再說。總之，自學主義的效果，不外以下數層。其一，在教授上發生一個活動主義；就是排斥主知主義，提倡主意主義，所以教育上有意志的心理學發生。其二，在教育上發生一個自由主義。就是排斥唯物主義，主張自主主義。社會的個人之能力，因此而可以養成。所以在社會生活裏頭，對於能率較高的個人，纔能有真正的教育啊。

丙 那麼，你以爲自學主義與教育上之自由主義，是一樣的嗎？

甲 由大體上說起來，作爲一樣看，也未嘗不可。問題原是一樣，不過答解的範圍，略有不同。但自由主義，也自有其特色。且等到後面再把教育上的自由主義說說。自學主義，很可以簡單說明。無論何人，讀

書到極有興味，所謂「眼光澈紙背」的時候，往往聯想到書籍內容以外的思想。這時就很想提起筆來，把這些思想或真理發表。自學主義，就是想使兒童起這樣的意念。以爲使學生發展其能力，則須使其自己活動；教師與學生，不可處於對立的地位。凡爲被教育者活動基礎的東西，纔可以授給他們，讓他們自己活動。所以教育者與被教育者之間，唯有刺戟（教育者的活動）與創造（被教育者的活動）的兩個作用。凡爲教育者的，不可不詳知被教育者所生的經驗內容。對於被教育者的發展，亦須時常留心，並且要有興味。須知兒童的發明發見創造，本是沒有教師指導。照這樣努力下去，然後兒童纔能把自己表現；纔能增加自己經驗的生產；纔能自有其存在性；纔能自行構成經驗。總之，自動教育的長處，在乎以經驗主義科學主義爲根柢，生理學心理學和科學教育主義，不過是自動教育主義的旗幟。

乙

好極了。你剛纔所說明的，第一是：教育上之自然主義；第二是：由自然主義發展起來，自成一派的自學教育主義；第三是：自學主義大家的蒙特梭利女士；最後纔要談與自學主義有同一方向的自由

教育主義。這幾層是你說明的順序。那麼，就請你把自由教育主義說說。

甲 剛纔關於自學教育主義的說明，不能算是充分。然而今天晚上只說他的梗概。雖是梗概，亦足以見其內容。改日有機會，再為詳述吧。

丙 照你剛纔所說，則自學教育的結論，似乎不外改變教育制度的方針，做成兒童本位的自學教育制度啊。

(四) 教育上的宗教主義

甲 說明自由主義之前，不可不說幾句的，就是教權主義的教育思潮。在歐洲所謂「自由」，如自由思想，自由都市，無一不與教權主義有關係。「自由」兩個字，由文明史的方面看起來，多半是昔年反對教權的思想。當時羅馬社會的風習，已經變成固定，世道人心，一天壞一天，社會生活，也變成機械的。羅馬的基督教，最初是因為要反對這樣的情形，所以提倡個人自由，但受羅馬帝國政策的影響，遂與國家主義同化，結局竟有國家以上的權力，變成中世紀的教會至上主義。所以教會對於社會

生活的種種方面，發揮其權力，結果就漸流於壓制，隨意拘束個人的自由，把社會的組織變成教權主義的組織。哲學也成了教權主義的奴隸。中世煩瑣哲學的鼻祖安色姆（一〇三二——一一〇九）所謂「爲理解而信仰」這樣的思想，也無非受教權主義的影響。但教育上之宗教主義，本來不一定是與個人之自性衝突。

乙 教育上之宗教主義，在昔時是否亦係自由思想之一？

甲 不錯，宗教裏，也有個人的自由性。宗教主義以爲人心有一種的靈性，這是神所賦與的。若喚醒這個靈性，使他與宇宙之實在結合，則人神可以同化。這就是宗教主義的大旨。這種思想，自有其超越的地方，他的長處短處，都在此處。但是現時社會裏，所謂人類愛的思想；所謂同胞主義；也算是發源於宗教主義。本來宗教主義的教育，不失爲人類最古的教育主義之一。古來宗教在東洋則印度有吠咤的宗教；有優婆塞的宗教哲學；有波羅門教；有佛教。波斯有拜火教。中國有道教。西洋有猶太教。基督教等。古代的宗教家，都是一種教育家，把人神聯結，救濟內部的生活，是他們的任務。宗教一發生，

則有宗教的團體成立，把宗教向各方面傳播，所以他的教化事業，自然含有教育的性質。佛教初起於印度，後來由印度而緬甸，而安南，而中國，而日本。各國帝王，信從佛教的頗為不少。日本奈良朝時代，以傳布佛教為一種國家的事業。日本的事，你們都很詳細。下面只把歐洲的大概情形說說。基督教自從成了羅馬國教之後，（西元三二四年）舊教是以羅馬法皇為中心，占很大的勢力。到了中世紀，現出教權主義的社會組織。他對於教育方面，貢獻也很不少。今天的舊教，還是以法皇為中心，在世界各處，都維持他自己的組織。新教亦自有其組織的系統。在教育方面，所辦的中小學校，世界各國都很不少。日本明治時代，以外國語為主的學校，多半是信仰基督教。由基督教的教義說起來，教育算是最重要的任務，所以到處都有宗教學校設立。其中最有名的，就是舊教徒中「耶穌派」所經營的宗教學校。這是以基督教的純愛主義為本位。分初等高等兩科，初等科六年，高等科六年至八年。學校與社會，完全隔離，學生通住寄宿舍內。授以嚴肅的基督教教義，及他種學術。這學校本是想保持那苛酷的信仰，和熱烈的純愛性。但由現代的教育說起來，則不免以基督教的教義，來作教

育上的專制帝王了。總之，教育上的宗教主義，是在個人性的內外，有束縛和解放的兩作用。譬如歐洲最初是爲反抗教學主義，所以提倡個人的自由。到了中世紀，卻反把個人自由壓抑。後來有宗教改革，又復高唱個人的自由性；在自由信仰之下，發生自由的宗教。教育方面，也採用自由的宗教主義。但在十八世紀至十九世紀之間，個人主義的思想，風靡一世；宗教主義，便不能再受文明的審判。其故無他：（一）宗教主義與科學主義有不相容的地方；（二）近代民主主義的根本思想——譬如功利主義，最近的唯物史觀之類，也與宗教主義有不一致之點；（三）宗教主義與現實本位的思想，也有矛盾的地方。然而由他方面看起來，文明愈進步，社會愈複雜，那宗教主義，也未嘗沒有喚起人類內部統一性的功效；所以宗教主義之中，縱有與現代各種潮流衝突的要素，他一面仍有逐漸發達的傾向。近代宗教之所以能這樣發達的，實因其有統一性，並非因其有合理地方。斯賓塞「赫伯特」本是一個進化論家兼科學主義家，他還是假定有「不可知」的境域，把信仰的根據，置在此境域裏頭。

丙 那麼，教育與宗教，還是不應該分離的嗎？

甲 這是個大問題。照我所見，現代的宗教，是不能不與教育分離。其理由很簡單；因為現代的宗教，是成人的宗教，並不是兒童的宗教。所以日本把宗教和教育分離，這是日本教育的原則。形式上固然是分離，但是現代的學校，以宗教的信仰為根本的，也頗不少。這些學校的教化方針，大都是使兒童感觸成人的宗教。這已經是危險的事；那以成為社會外習的宗教，來灌注兒童，是更加危險。因為成人的智慧，和社會的舊政策，都混入宗教裏頭；這樣的宗教，一入兒童的頭腦，那自然是很不穩妥的。試看俄國，對於小學的兒童，實施共產主義的道德教育的時候，極力把宗教和教育分離。便是因為中產階級，在羅曼諾夫朝時代，行強迫的宗教教育；以宗教教育為他們特權階級專橫政策的憑藉。所以現在不得不力加改革。勞農俄國，是把宗教家認為中產階級的幫手。中產階級利用宗教，來騙無產階級，行虛偽的教育呀！又談到題外來了。最初法國的公立教育，曾行過宗教與教育分離的制度（西元一八八六年）。後來英美兩國，也相率做行，但是實際上並沒有分離的效果。因為教育並非

單是學校的教育。學校方面，雖有分離的制度，然而家庭仍有宗教的信仰和習慣，所以名雖分離，其實和不分離一樣。歐洲一般所行的基督聖誕祭，是使兒童常時記憶宗教上的行事，常時起信仰的心。德國在戰前以宗教科為學校教育的根抵；戰後纔改成隨意科，這並不算是完全排斥宗教。把這兩個完全分離的，唯有俄羅斯一國。但俄國目下還算在試驗的時代，結果如何，尙難豫料。我則以為如現在的宗教，如現在的教育，是趕快分離纔好。不但這樣主張，並且抱有一種確信，現在非把教育中之宗教的部分，完全排除，必不能成有為的教育。若教育方面，需要宗教的力，則應該先把宗教的形體組織變更纔可。

丙 歐洲所謂思想上的基督教主義是怎樣呢？

甲 所謂思想上的基督教主義，大概是指猶太主義而言。這猶太主義四字，在文藝哲學思想各種方面，都有人引用；用得最多的，還是文藝思潮方面。本來是指廣義之基督的思想而言；在歐洲思潮上，是與希臘主義，互相對照。所謂希臘主義，也是指廣義之希臘的思想而言。希臘主義是現實的，是智識

的，是人的。猶太主義則反是，本是理想的；是感情的；是宗教的。希臘主義，起於希臘，成藝術哲學，思想的本源。猶太主義起於猶太，爲宗教思想的基礎。兩者一上一下，構成歐洲的思想史。在中世時，猶太主義風靡一世。後來漸漸的衰落，遂成希臘主義的世界。後來希臘主義又變成浪漫主義的思想，再到後來，作爲浪漫主義的反動——或作爲後繼者而起的，就是現實主義。前述之盧梭思想，算是浪漫主義最初的大波濤；十九世紀的個人主義，也無非是現實主義的思想。有人在十九世紀末葉時說過，猶太主義是靈的文明，希臘主義是肉的文明。將來兩者必歸一致。在歐洲裏這猶太主義並不是一世紀兩世紀之內，就可滅亡。這思想的要素，還是永久存於歐洲思想之中。卽如俄國的勞農主義，若說他是一種的宗教，則蘇維埃的人，必勃然大怒。但勞農主義之中，也未嘗不含有猶太主義的要素。因爲猶太主義的神髓，不但存於支配階級之中，就是無產階級裏頭，也有他的要素。

乙 由社會主義的教育方面看起來，宗教主義，到底成怎樣？

甲 這是屬於枝葉的問題，但下面不妨簡單說幾句。現在的俄國教育，就是社會主義教育的模範。上面

已經說過，俄國以爲宗教家是中產階級的前驅，以爲都是利用教育來騙無產階級。所以他排斥一切的宗教主義。然而社會主義之中，也有一派叫做基督教社會主義。可見社會主義的運動，也很得了基督教主義的聲援。法國的聖西門（一七六〇——一八五二）是近世社會主義三元祖之一，他主張把國民的私有財產移歸國有；把社會組織改成軍隊式的組織，然而他仍主張以僧侶學者產業者三種人而組成社會；用此三者的首領而組織政府。「宗教，科學，一般的協調。」這是他那一派的標語。聖西門的思想，至少亦含有四成以上的宗教主義。這是時代的背景使然，並無足怪。但現代已經進步的社會主義，不但不把宗教主義，認爲幫手。反把他認爲敵人了。

乙 多謝多謝，漸漸的談到枝葉的事情來了。請你再打轉回頭，把前頭的話續下去吧。

（五） 教育上的個人主義（上）

甲 我的話，竟不知不覺的談到宗教主義的全部了。現在轉回頭來，把前述教權主義的教育思潮，接續說說。教權主義在中世紀之中前後約一千年之間，甚爲得勢。當時個人的思想，同社會的制度，皆受

其束縛。到十五世紀，纔有兩種思想起來，和他奮鬪，結局就把他的束縛完全解除。兩種思想中，第一種是個人的自由，想把教權主義的傳統打破，這是路得（一四八九——一五四六）所鼓吹。魯氏是宗教改革的第一人，他所大聲疾呼的，就是個人解放和信仰自由的兩個信條。第二種思想是智識自由。主張這一種的人極力和中世煩瑣哲學派（參閱教育上的宗教主義）的末派奮鬪。這就是荷國學者伊拉斯莫斯（一四六六——一五三六）和德國學者梅蘭克吞（一四九七——一五六〇）等的復活思想。這些人的思想，本與中世極端教會主義的基督教思想相反。這第一種的思想，在黑暗的中世生活裏頭，算是重放原始基督教的自由主義之光。第二種思想，算是使中世混濁的思想界，重見希臘古典的天日。法國的刺柏雷「弗朗沙」（一四九〇——一五五三，他本是個修道士，然對於自然科學，極有興味），和主張實在生活主義的蒙旦「米雪爾愛葵」（一五三三——一五九二）之後，又有英國的培根「法蘭西斯」和先說的夸美紐斯接踵而起。斯賓挪莎（一六三二——一六七七），在他所著政治論文裏頭，也主張思想言論的絕對自由；英國的「霍

布斯「托馬斯」(一五八八——一六七九) 高唱個人的自然權利。英國的陸克「約翰」(一六三二——一七〇四) 鼓吹宗教的自由寬容。德國的勒新「哥德兒德以法蓮」(一七二九——一七八一) 極論信教的自由。諸人出來後，一向被教權主義遮蔽的歐洲，纔得復見天日；自由的思潮，大有風靡一世的概。又有英國的休謨「大衛」(一七一——一七七六) 法國的孟德斯鳩「查理，史永達」(一六八九——一七五五)，福耳特耳(一六九四——一七七八) 盧梭，德國的倭爾夫「基里斯當」(一六七九——一七五四)，陸續出來，鼓吹天賦人道的學說。結局把歐洲的思想界，導入革命的途徑。到了十九世紀，遂把教權主義的傳統勢力，完全打破了。那麼，近世教育上的自由主義，是從何時起呢？

丙

個人主義的思潮發展起來，把教權主義的束縛，完全擺脫之後，就有教育上的自由主義，相隨而起。所謂個人主義，本是有兩個時代；其一是十八世紀的個人主義；其二是十九世紀後半期的個人主義。這本不是正確的分別，但普通一般所謂教育上的個人主義，多半是指十八世紀盧梭所主張的

個人解放之自由主義；所謂近代的個人主義，大概是指十九世紀後半期的個人主義。十九世紀的個人主義，還可分爲兩種：第一，是思想上的個人主義；第二，是社會上的個人主義。這兩種務須分別觀察：第一種是就思想文藝的方面而言；第二種是與政治上的民主主義相對。這兩種雖是同爲個人主義，然其內容卻不同。下面先把頭一個說明。

乙 你起初是談教權主義，現在又談到個人主義來了。但是這不要緊，就請順便把個人主義說明下去吧。

甲 呀！一下談到這裏，一下又談到那裏，信口亂說，實在對不住。但自學教育主義的思潮，是發源於個人主義的教育思潮，所以不能說他是完全不相干。——思想上的個人主義是起於十八世紀的啓明時代之後，到十九世紀，有楚特勞士（一八〇八——一八七四）和費兒巴黑「路易安得累雅」（一八〇四——一八七二）出來鼓吹。在教育方面，則有瑞士的底斯特爾偉稀（一七九〇——一八六〇）出來，想把前世紀的啓明教育主義化成合理的。他是受斐斯塔洛齊「佐罕亨利」（一

七四六——一八二七)的影響，所以他這一派，世人恆稱之爲新斐斯塔洛齊派。止拉(一八一七——一八八二)則提唱個人主義倫理學。但他還是以基督爲理想的人物，以造成此種的理想人物爲教育的標準。此外又有德國的斯丁那「瑪克斯」(一八〇六——一八五六)，出來鼓吹絕對個人主義。他的真名，叫做斯密特「佐罕加斯巴爾」。他的思想，是把費兒巴黑的哲學，直接應用到倫理方面，在他所著「唯一者及其所有」裏頭，主張極端的自己至上說。說是：「甚麼叫做善？甚麼叫做惡？只要我自己有利益，世上無所謂善，亦無所謂惡。在我看起來，善惡是絕對沒有意義。」他以爲真理自由正神，都是腦裏的幽靈，唯有自我是絕對的。在世界一切之中，唯有自我是最優越之唯一的實在。我們的精神能體會一世皆是空幻，然後纔能把自己直視。人類社會國家，都是爲自己所使用；凡有干涉我的自由，則不問其爲人類爲社會爲國家，通通是我的仇敵。他這樣的主張，到了尼采「腓特烈威廉」(一八四四——一九〇〇)，遂成爲極端的個人主義。此外與尼采等，抱同類的個人主義的，還有俄國的託爾斯泰(一八二八——一九一〇)，諾威的易卜生「亨利」(一八

二八——一九〇六。所以十九世紀後半期之個人主義，在近代思想的各種方面，都有影響。文藝上的個人主義，這是主張解放個性的，大都見於上述各人的文藝作品，或所著的哲學書籍。至於那第二種的社會上的個人主義，是與十九世紀的國家主義民主主義相隨而起的。產業革命以後，社會民主主義得勢，但是當時又有一種思想，想建設無產階級。如德國的馬克斯「卡爾」（一八一八——一八八三），德國的洛柏圖斯「卡爾約翰」（一八〇五——一八七五）與拉薩爾「斐迪南」（一八二五——一八六四），俄國的巴苦寧「米該爾」（一八一四——一八七六）等社會主義者和無政府主義者，就是這派的中堅人物。他們之前又有士來厄馬赫「腓特烈愛斯特但以理」（一七六八——一八三四），主張社會主義的教育。而十九世紀裏勃興的國家主義之中，也是含有社會民主主義的要素。我所謂十九世紀的社會上的個人主義，就是指這些社會的，政治的思潮中之個人主義而言。本來個人主義之思潮，也有因產業生活之變化而起的；也有因經濟上之變遷而起的；但第一種思想上的個人主義，總比這第二種社會上的個人主義的思潮為廣義的。而

且這第二種的思潮，都是偏於唯物史觀；偏於科學史觀；那第一種思想上之個人主義則與此相反。又如政治上之個人主義，常包含於民主主義之中；經濟上的個人主義，則有喚醒階級覺悟之效。結局就成爲社會民主主義的自由意思；成爲社會革命的精神；成爲階級爭鬪的哲學。上述尼采的個人主義裏，固然沒有這樣的思想。卽如易卜生和托爾斯泰，也不能說是有明瞭的觀念。然而這第二種社會上的個人主義與上述的思想上之個人主義還是屬於同一思潮的兩方面。後者爲個人思想，比較廣大。前者爲社會思想，比較銳敏確實。但普通所稱爲個人主義思潮的，是指後者而言。——前者之思潮，後頭再說。唯有尼采和托爾斯泰的教育思潮，算是代表十九世紀末葉的個人主義，所以這裏不能不先說說。其次再談自由教育主義。——我所說的話，越扯越長，是很對不住啊。

好說好說，本是很有興味的問題，不妨詳細的說。

丙
(六)教育上的個人主義(下)

聽說托爾斯泰是個教育家，尼采則沒有人說他是教育家。我只聽說他曾在甚麼大學當過古代言

語學的教授。

甲 他當初在教育界上，雖不會占甚麼很優越的地位，但是他最後卻成一個倫理學者。他與個人主義的教育，是個很有關係的人。談到個人主義的教育的時候，斷不能不牽涉到他身上。

乙 就請你好好的把他說說。

甲 尼采起初在來比錫大學裏學言語學，同時研究哲學，畢業之後，到瑞士的巴塞爾大學去當古代言語學的教授。在職約十年，後因身體多病，於一八八九年轉到各處療養。但他在病中依然用心著書，所以其病加重，到一九〇〇年就死了。他的著作中，最有名的，就是「悲劇之發生」「善惡之彼岸」

「道德系統論」「偶像之微光」「紮刺圖士特刺如是觀」。他的哲學，不但是受叔本華「亞搭

爾」（一七八八——一八六〇）的影響，且又受瓦格涅「威廉理查」（一八一三——一八八

三）的感化。但是他的個人主義的傳統，還是受之於斯丁那「瑪克斯」。仔細把這個傳統觀察，則個人主義到尼采的時候止，約有四段的變化。第一，就是黑智爾「佐治威廉腓特烈」（一七七〇

——一八三一。照黑氏之說，教育應該把人類從自然的拘束解放出來，使他普遍一致，然後人類纔能有理性的生活。纔能實現理性本來的自由。第二，就是費兒巴黑。他把黑氏的理性解成感覺的。到晚年又主張是：自我是現實的，感興的東西，自我以外，不承認有何物存在。第三，就是繼福氏而起的斯丁那「瑪克斯」。他是如上面所述，主張絕對的個人主義。第四，就是承繼斯丁那系統的尼采。他的思想，因時期而略有變化。第一期是藝術的；第二期是智識的；第三期是倫理的。他的學說，算是空前絕後的學說。在十九世紀的個人主義中，算是登峯造極。他那樣激烈的主張，正如這火山頂噴出煙火一樣。他說是：人類的文化，有兩個模型，其一是帶奧奈薩斯，其二是阿坡羅。當初的帶奧奈薩斯，是個明神，是個英雄；後來纔有阿坡羅的文明出現，把人類弄成墮落。最初墮落的人，就是亞里斯多德和柏拉圖。即如基督，亦滿口說些奴隸的道德。盧梭也抱有這觀念，所以同為墮落。尼采把當代的道德，認為奴隸的道德。他以為社會可以由有力的少數人指導；以為根據自我而主張的道德，就是超人的道德；以為至善本來是力的意志。照他的倫理說起來，則超人就是指導社會的少數人；就

是理想的優秀者。凡是超人，第一是不可沒有天才；第二是不可沒有想像力，他把創造力認爲想像力；第三是不可沒有忍耐的心。照他所說，所謂超人，務須「能在悲中有光輝爛漫的喜。」他又以「作獅子吼的駱駝」來喻這些超人；以爲這些人，有強大的力量，有堅固的意志，所以能作獅子吼；同時他們的背上，有兩個大瘤，足以負擔文化的重載。這些超人，是個人的理想所化而成，是吐棄民主主義的貴族主義家，是排斥奴隸道德的強者，是優勝的種族，是優越的君主。這就是尼采的倫理說。聽來很有趣。那麼，他的教育觀呢？

甲

他抱有這樣的倫理說，所以他的教育觀，也顯有同樣的色彩。但他本來不是實際上的教育家。與其稱爲教育家，毋寧作爲天才的倫理學者看。他的倫理說，在歐洲思潮中，大有喚醒個人主義的功效。他雖不是真正的教育家，但亦未嘗不自有其教育觀。他在巴塞爾大學當教授的時候，曾有五次講演，題爲「我國教育制度的將來。」在他所著「偶像之微光」裏頭，也論及當時的教育。他說是「普法戰爭的結果，德人都以爲德國得勝利，是德國文化的功；這是大謬不然的。戰爭的結果，德國文化，

反一天退步一天。本來德國的文化，是與國家不能相容。今天的教育，已經化成通俗的；已經化成功利的；已經失其高遠的目的。德國的國民，已經變成放縱愚劣的民族，只知道喝酒和崇拜基督。他又以為當時勃興起來的民主主義，是使人類的教養偏於慾念方面。他對於因社會地位財產而受教育的特權，反對之不遺餘力。主張順應兒童的個性，使他得以伸長。與其造成圓滿的俗人，那就不如把他的長處發達到極度，使他得伸長其所未現之力。尼采的主張，算是提倡「教育個人化的哲理」。教育家之中，受他影響的，也很不少。凱「愛倫」女士（一八四九），就是其中一人。後頭談到自由教育主義的時候，再把她的思想說說。

丙 好了。尼采的學說，可以不用再談了。請你把托爾斯泰說說罷。

甲 托尼兩氏在十九世紀後半期中「思想的個人主義」裏頭，算是代表的學者。但兩人思想的根本，略有不同。托氏的根據是民衆和社會；尼氏的根據是少數超人。各居一方面。兩人都是反對當代文化，但是托氏反對貴族的文化；尼氏則反對其為民衆的。下面試把托氏思想裏頭，關於教育的方面，

略爲說說。

乙 聽說托爾斯泰也辦過學校……

甲 不錯。托氏十九歲的時候，由學校卒業。就想設一個學校來教育農民。二十一歲的時候在原籍約斯那耶，布利耶那地方，設立一個學校。他在這裏，算是很好的教師，幫助他的四個青年教師，也很熱心。後來他到歐洲各國去遊歷，參觀格丁根的幼稚園，這是福勒伯爾的姪兒福勒伯爾「苛留斯」所設。他又和底斯特爾偉稀的兒子交遊，研究他的父親的教育思想。後來辦一種教育雜誌，名爲「約斯那耶布利耶那的學校」，發表他關於教育上的種種意見。他的主張，是一種的自由教育主義。一、對於兒童，不可強制。二、使兒童自選其所好的學科。三、使兒童得自由批評教師，對於學課，得爲種種的要求。他又說是：當時的學校，有種壓抑的風習，這是由國家社會家庭宗教所行的規律法制信仰而來。關於這點，托氏的思想，頗與盧梭的自然主義相似。他的學校，有宗教，經典史，讀書，作文，文法，習字，歷史，數學，機械學，圖畫，唱歌的幾種學課。讀本則以舊約全書爲兒童的學科入門。作文則以兒童

所作的文爲模範；他以爲文章的要緊地方，只有一句，所以使兒童學習在文中的許多思想裏頭選擇一句，省得作無謂的反覆誦讀。托氏的教育說，是尊重兒童的自由，他是想把人神聯結，這一點極似盧梭的思想。他以爲社會和文化，對於兒童是有惡影響；有惡感化；這一層也和盧梭同一樣的錯誤。——他們都漠視社會與個人之關係；不知教育是須假環境而行；所以纔有這樣的錯誤。他雖極力主張解放個性，然而對於神之存在，則未嘗忘卻。極力教人對於神和同胞，須抱有隣人的愛情，並且痛論大多數農人的教育爲社會中少數人所犧牲。實行宗教教育，民衆教育和自由教育，就是他的個人主義的特色。他終身都不忘神之存在，所以有些人批評他，說是：他不但是個信仰神的教育家，他自身也就算是一個「神人」。托氏不單是個優秀的教育家，且又是個代表現代的藝術家，他的著作之中，如「戰爭與平和」、「復活」、「安那卡累泥那」的幾本小說裏頭，宗教民衆和自由的高潔思想，完全現於紙上。到一八七四年托氏因爲結婚，不能不把學校停辦。當年到莫斯科，講演教授兒童讀書法，並且發表一篇論文，題爲「關於民衆的教育」。總而言之，托氏在十九世紀末的

丙 個人教育學者中，算是數一數二的代表學者。尼采是罵神，托氏則反是。這的確是很有趣味的對照。明白了。請你再把自由教育主義說說吧。

甲 以上是說明自然主義和個人主義的系統。這系統一明，則自由教育主義，也很容易解釋。總之，以上所說的：一、概括宗教主義的各說；二、由教權主義而談到宗教主義的大要；三、說明個人主義的梗概。以下就要談到自由教育主義了。

(七) 自由教育主義

甲 上面已經說過，自學教育主義與自由教育主義，兩者的內容，還是一樣，唯有問題的中心，略有不同。自學教育主義，專以教育上之科學主義為主；自由教育主義則不盡然。若把自學教育主義，推到極處，則成爲教授上的問題。自由教育主義的旨意，則在乎使兒童自由伸長其個性，所以不僅成教授上的問題。至於尊重實驗；尊重個性；主張「兒童的絕對價值」則兩者未嘗稍異。這兩主義是有同一的內容，而自由教育主義的意義，範圍比較廣大。

乙 難怪一個叫做自學，還有一個叫做自由。

甲 不錯。這樣想法，就很容易把他區別。總而言之，這兩主義對於教師本位主義，模倣主義，灌注主義，以及劃一主義，機械主義，都是一樣的反對。自由教育主義，是兒童本位主義；是自由主義；是創造主義；是發揮個性主義；是現實主義；故為「兒童中心主義」的教育思潮。所以我現在要說的，也可以作為兒童中心主義的結論看。現在把自由教育主義說說。這個主義，普通稱之為自由主義。以個人之自由和個性之權威為主；反對物質主義和機械的文明；以自然科學為基礎；尊重實驗；主張情意的自發性；維持藝術宗教的自由精神；把主觀比客觀看得重；取動的傾向，而不喜靜的狀態。這都是他的特色。現在主張自由主義的大家中，最有名的，是瑞典的凱「愛倫」女士，她受盧梭和尼采的影響，又研究經驗論家陸克「約翰」（一六三二——一七〇四）的自然訓練主義；研究達爾文「查理羅伯」（一八〇九——一八八二）的進化論以及其他的實驗心理學和優生學。這些研究，是她思想的基礎。她主張對於兒童的智識慾，自己活動力，觀察力，思索力，不可加以壓抑。她以為從來

的教育不留意兒童的進化；不認兒童有人格；這的確是大錯。所以她的主張：一、兒童的自由意思是絕對的；二、使兒童自由伸長其固有之個性；三、不可用外部的教育方法。自然，自由，活動，個性，這四樣是她所主張的主眼。她不但在教育上主張兒童絕對主義，且又實行有秩序的自由放任。學校把兒童聚成一團來教育，這一層她極端的反對。照她所說，應該把天性氣質相同的學生約十二人聚爲一組。學校裏須設圖書館，存各種教科書，使兒童自由選讀。教材應該選用能惹人起實在感情的材料，譬如地理歷史理科文藝之類。並且當使兒童自由到屋外學習；使兒童自由築造花園。她有名的著述，是一本「兒童的時世」，提倡兒童中心主義的新原則。學校的教授方法，向來都是採用形式主義，她極端的反對，說是學校的教授都是因循敷衍，只圖苟且彌縫，這樣必有從根本上大改造的時機來到。——女士的主張，是出於至誠，所以在現代教育思潮中，惹起很大的波動。前說的德人克爾立特魯德威就是女史的同志。

乙 從大體上說起來，現在的教育，是向兒童本位的方面進行。這一層已經明白了。那麼，在教育方面，兒

童算是絕對的了。

甲 不錯。教育是使社會成個兒童的國土。所以學校應該是兒童的天國。能把社會的內容深造的；能把社會的實質增加的；實都不外乎兒童。唯有兒童能創造社會，亦唯有兒童能改造社會；能再構成社會。

丙 今晚這裏也算到了兒童的時世。教學主義的乙君，聽了這一番的話，還覺得贊同，可見他的影響，也就不小了。

乙 呀！你又來嘲笑我了。我們暫且休息一會再談吧。

甲 就是以下，也不妨繼續說下去。以上所談的，多半是主觀的方面的教育說，所引用的學說，都是情意本位個性本位的學說。下面把題目改爲「教育卽生活」，一面把以上所說的局面展開，一面兼談以上所未說的各種教育學說，兩位以爲何如？

乙 很好。擾你多時，實在感謝得很，就請你隨隨便便的說下去吧。

四 教育即生活的問題

(一) 教育上之理想主義(上)

甲 教育既以兒童爲中心，則其歸趣，當然成教育即生活的問題。教育本非爲兒童準備做成人而設。

(參閱學校教育的意義。) 教育之所以爲教育，在乎使兒童伸長其自由的個性，發展其自身的活動能力；並非在乎使人謀生活。教育就是生活的自身，這是當然的結論。不但如此，教育就是社會生活的機能；就是兒童之成長；就是社會經驗之再構成。(參閱社會經驗的再構成。)

乙 果然不錯。

甲 現時在學校裏算做優良的學生，在社會裏却不一定是優良的份子；這是因爲學校的學課與社會實際上的生活，大有懸隔之故。現時的教材都是法令所公定的，用成人抽象的方法來教授，只教人作形式上的反覆記誦。能把那些機械的問題解答得快，就算是優秀的兒童；能養成這樣的兒童，就

算是優秀的學校。這都是爲生活而設之教育使然，真不能不令人痛哭流涕。上面已經說過，教育之內容，就是經驗；就是經驗之再構成。然而現時的教育，却以抽象的固定的概念來代替經驗。這個概念，恰如成人頭腦所構成的彫刻品。現時日本的教育，是想用這個概念來把兒童的習慣化成癖性。所以對於兒童，實是一種虐政。難怪兒童總想逃脫這概念的束縛；想逃脫學校的特殊生活了。

丙 不錯不錯。

甲 教育本非爲兒童準備做成人生活而設；離開兒童，則教育失其中心。在學校裏，教師應該是備兒童諮詢的。學課教材，本非傳達固定概念與兒童之機械。把社會的環境，化成單純，然後取來供給與兒童，這就是學課教材的機能（參閱學校教育的意義）。照這樣看起來，準備主義的教育說，是斷斷不能承認的了。

丙 慢着。今天的「教育即生活的問題」就是如你所說的嗎？

甲 正如我剛纔所說。我此刻正想把「教育即生活的問題」說說。然而和我們反對的學說，也頗不少。

下面本是想接續前頭的議論；想把局面展開。但你此刻所提出的問題，也很有興味；在不妨礙議論的範圍內，不妨把教育即生活的各學說批評批評。

乙 只要和教育的問題有關係，無論何種議論，我都願聽。

甲 那麼，就把這教育即生活的問題說說。這問題有兩方面：其一是根據於心理主義，就是所謂實驗主義；其二是根據於倫理主義，就是所謂理想主義。在昔時實驗主義和理想主義，大有區別；但在現時，上述的兩方面，只有根據點不同，他們的題目，還是一樣。他們排斥準備主義教育的實際方法，也沒有甚麼差別。前者是用自發的心理方法，注重社會環境。後者偏重理性之倫理的行動，這是用理性支配自己。前者是偏於所謂實用主義，就是美國心理學家兼哲學家詹姆士所唱道的。後者本於先驗觀念論，本於理性的構成觀，這是他的特色。

丙 後者之說，你以為何如？

甲 我是贊同前者之說，根據於心理主義方面；今晚所談，傾向於這方面的多。但是既做教育家，也不能

不把後者考究一下。在外國如盧梭（參閱教育上的自然主義），凱愛倫（參閱自由教育主義）與「凱愛倫」同志的德人克爾立特「魯德威」的「教育學」（一九〇九），和福透「亨利」的「新教育」（一九〇二），波奴士「亞爾圖兒」和甘則伯格的學說，都是贊同前者之說。

丙 那麼，根據於倫理主義的後者，到底是怎樣呢？

甲 贊同後者的，多半是根據於教育上的新理想主義，或根據新康德派的哲學。要講他們的教育即生活論，那就不能不先從理想主義說起。

乙 理想主義是甚麼？

甲 時間不夠，不能細說。下面只把教育上之理想主義的大略說說。

(二) 教育上之理想主義(下)

甲 教育即生活主義，原有兩方面，其第二方面，就是所謂教育上之理想主義。這是發源於歐洲的理想主義，起於柏拉圖（西元前四二七——三四七）。他以這現象世界為理想世界的影子，以為人能在

這現象世界裏，想起理想的世界，利用由理想世界得來的理性，把至善的理想實現，那就是一個哲人。他是主張這樣的哲人主義。他以為唯有這樣的哲人，纔能統治理想的共和國。他的哲人主義，是道德的理想主義。後來亞理斯多德（西元前三八四——三二二）把這理想世界和現實世界的區別，完全除掉。另外在理論上，組織成理性觀念和理性道德的哲學。再到後來，羅馬有斯多噶學派——斯多噶學派是始自芝諾（西元前三四〇——二七〇）——起來，這個理性生活主義，遂成羅馬人道德觀念的有力要素。如辛尼加（西元前四——後六五），及挨披克提忒（五〇——一二〇）與羅馬帝安托奈那「馬卡斯，奧理略」（一二一——一八〇）等，都是屬於這派之實踐的哲學家，他們以為理性是支配宇宙之普遍的東西。把理性和意志結合，那麼道德生活，纔能與這普遍性一致。羅馬人的理性的意志裏頭，含有基督教的宗教主義（參閱教育上的宗教主義），但到近世，有教育上之理想主義發生，是比羅馬的理性主義，更加自由。這就是夸美紐斯之自然的理想主義（參閱教育上的自然主義）。他以為人的內部，有先天的力，不過未表現成形。人之理性，是自

然發育的，正如草木之自生自長一樣。倘使理性發達，結果就成個所謂神人。夸氏是能言行一致的。繼夸氏而起的，就是受盧梭影響的瑞士人裴斯塔洛齊（參閱教育上的自然主義）。他把夸氏的自然理想主義詳細釋明，並且躬行實踐。他又把自己所有的財產，通通拿來做辦理兒童教育的經費。自己終身只過清貧的生活。福勒伯爾（一七八二——一八五二）是他的助手，很受他的感化，和他一樣，是個理想主義的實行家（參閱教育上的宗教主義）。福氏在自己所著的「人的教育」裏頭，主張一種的理想主義。說是：兒童參加於宇宙的法則，同化於宇宙的法則，然後能自由發展其性能。當教育家的，不可不使兒童參加這宇宙的法則。可見他是主張宇宙合理說。所以世人往往把夸裴福三氏的理想主義，稱為合理的理想主義。此外與福氏同時的，還有近世理想主義的泰斗康德「伊曼紐爾」（一七二四——一八〇四）。康德可算是集哲學理性說之大成，凡看過哲學書的人，沒有一個不知道康德的名字的。

丙

那麼，只請你把他關於教育方面的思想說說。

甲

康德是以實踐的理性之至上命令爲倫理的根本。服從這至上命令，便有自律的道德律發生，人格纔能有絕對的價值。他最初所說的，是純正理性批判，其中並未含有理想的實體。後來他主張實踐理性批判，纔承認神之存在，承認精神不滅，承認未來之存在。所以有人批評他，說是：「由前門把神趕出，再由後門把神請進來。」這是很恰當的。他以爲人類的生存，不能不服從至上命令。而由社會的方面看起來，不能不建設一個以各人爲目的之「目的者之國土。」把這樣的國土建設起來，纔有永遠的道德。他所說的，是理性主義，是實現理性生活的理想主義。他是近世的哲學的始祖。無論那一個教育評論家，無有不把他批評，無有不贊同他的學說；不然，就被人認爲思想界的門外漢。可見康德在思想界上所占的地位，何等重要的了。但要談他的思想，那就非一天晚上所能說盡。

丙

那麼，康德的思想，改日有機會再來領教。請你就把上頭的議論接續下去如何？

甲

那也好。——其次和康德一樣，以理想主義做根據的，還有斐希特「佐罕，葛的李布」（一七六二——一八一四），和謝林「腓特烈，威廉，約瑟，奉」（一七七五——一八五四）兩人的根據點，也

略有不同。前者主張自我的自由實現說，是主觀的理想論家。後者是主張理性自由的絕對理想論家。

乙 所謂自我實現說，就是屬於這一派的嗎？

甲 這是我此刻正在想說的。——接續這思潮而起的，就是英國人格林「托馬斯，喜爾」（一八三六

——一八八二）自我實現的思潮。照他所主張，先要使人類的感情智識意志實現他本來的自由，把他統一；實現自我，就是最上的道德標準。這是把人類認為合理的理想的生活，也是一種的道德說。此說對於教育界的影響，也很不淺。排斥功利說；高唱人格的權威；在社會生活裏頭，努力促進協同犧牲的道德。這都是其長處。他不僅僅以現在的自我為滿足；更進一步，想實現精神活動方面有自覺與統一之理想的自我。所以自我實現說，是一種的人格主義，同時又是理想主義。

丙 最近的理想主義，是怎樣呢？

甲 最近的理想主義，非常複雜，因為最近的學說，無一不與他種學說有關涉。理想主義方面有受黑智

爾影響的羅精蘭此「卡爾」(一八〇五——一八七九) 羅伊士「躍奢」及美人洪「黑爾曼」埃齊」等的新理想主義家。洪氏說是在社會境遇中，把合理的理想實現，結局就是神的意思。此外還有德人倭鏗「路德福，克里斯托夫」這是最近的新理想主義家。他雖和自然主義者一樣，不是反對自由；然對於自然主義，却極力排斥。他也不附和合理說實用主義，但只主張創造的精神生活。說是精神生活，不受物質的支配；我們不可不因精神之內省，因內部發達的力，來創造永久進步的新精神生活世界。所以教育不但要啓發兒童的智識，且又須磨鍊兒童的情意。想把藝術的感情和智識的修養合併，以促起自由的精神生活，那非由宗教的道德的教授，使其成自律的不可。——他雖主張思索與修養，但亦尊重實驗與實行。照他所說，宇宙之本體，是屬於理性。世界觀人生觀的內容，若非尊重經驗，則宇宙不能成爲精神化。他又是一個絕對承認宗教的宗教理想主義家，所以有人說他「獨守基督教的孤城。」

丙 那麼，新康德派的理想主義者是怎樣呢？

甲 代表現代新康德派之教育主義的，要算拿托爾伯「保羅」（一八五四），在此派之中，是達最高的點了。

丙 就請你順便把他的學說略為談談。

甲 拿氏在新康德派中，最為傑出。他的學說，也有把柏拉圖的國家論和近世社會主義參雜的地方。他雖受斐斯塔洛齊和赫爾巴特的影響，然而他的學說的系統，還是出自康德；他可算是集新理想派教育說之大成。他把康德的純粹理性中之三範疇，即類似變異，連續的三原理，來適用於人類社會。以為連續是最重要，把類似變異兩者統一的，也是連續。統一各個人的社會，是人類進化的最高目的。進化是範疇的原理，不是構成的原理。這最高目的的社會，本是個理想，可以無限的追求。個人本是社會的一個要素；若非作這樣看，則不能有所謂個人。這是他主張的大要。他把社會分爲三期，第一是經濟社會，第二是法治社會，第三是教化社會。社會教育，就是屬於教化社會。關於此點，他的主張，頗與柏拉圖相似。他的學說中，有些地方，也算是建設「教育即生活主義」之理想主義，這是不

可不留意的。第一，他把生活認爲連續，認爲統一。但他的主張，與美人杜威和德人柏格曼（一八六二）的見解不同。他只把連續和統一，認爲範疇的原理，把社會作爲一個理想目的看。第二，他主張個人的教育。但把個人認爲社會的原子，以爲有社會在，故能成其所謂個人。社會須當教育個人之任。社會生活不但是教育的目的，同時又是教育的手段。但看這兩點，就可知他是主張教育即生活主義了。他承認進化；主張教育由社會實行；把社會生活，認爲教育的目的，同時又認爲教育的手段。這幾層是和心理主義者，實驗主義者的見解相同；所不同的，是在乎他的理想主義。

乙

理想主義的大概，已經明白了。還請你從全局上把教育上之理想主義的特色，說來聽聽。

甲

一言以蔽之曰，極力主張理性。這一層是與唯物主義機械主義經驗主義相反。不但如此，這派的學說，是承認理想，所以又與功利主義實用主義和心理主義互相反對。由社會的方面看起來，這一派是主張個人之理想的倫理生活。與社會主義，相去較遠；與個人主義，是很接近。這是偏於主觀主義方面，與客觀主義不同。雖不能說他與科學無關涉，然而他的特色，純在宗教的哲學的。本來最近新

康德派的教育思潮，雖不一定是反對實驗的研究，但所注重的，是把心理主義和實驗主義的立點，化成理性的。換句話說，新康德派的教育學說，是主張理性之再構成。至如柏格孫「亨利」則主張在人類進化的過程上，把理想展開。所以他的教育即生活主義，是與心理主義實驗主義的立點相同。這個學說就是前頭丙君所質問的學說。照他所說，理性之構成的活動，以及其自由創造，本可無窮無限的進行。文化生活，可以永久生成發展。兒童的創造生活，也是時時刻刻都有發達進步，並且可以無窮無限的連續下去。這也無非是主張生活自身就是教育。這個新理想主義和心理主義，兩者的觀察範圍，原是一樣，唯有立點各不相同。

(二) 生活本位的教育(上)

丙 教育即生活，可否認為生活本位的教育？

甲 那是大錯。生活本位的教育，是為社會生活而行之教育之謂。但是生活本位的教育，也有種種的問

題；最有趣味的，就是教育政策的問題。但要說明這個問題，非由實科主義的教育說起不可。

乙 實科主義的教育是甚麼？

甲 實科主義的教育思潮，也算是教育即生活思潮的旁枝。請先說他的起源。這是起於羅馬。羅馬人自從建國以來，是實行主義的國民。羅馬的文學，與希臘文學拉丁文學不相同。就是羅馬的哲學，亦與希臘的哲學，大有區別。希臘是尊重思想藝術的文化國家；羅馬是偏重政治法律軍備的現實國家。所以羅馬的教育，以躬行實踐為主，不重趣味好尚。他的哲學，也是傾向實踐主義，傾向現實本位。文學首重雄辯演說。代表羅馬哲學家的，就是辛尼加（參閱教育上的理想主義）。他說是：非為學問而研究學問；是為生活而研究學問。代表羅馬教育家的，有昆知良（四九——九五），說是：教育的目的，在乎造成政治家雄辯家。總而言之，實科主義——實用本位，生活本位——的教育思潮，起源是在羅馬。在此地發達起來的學問，有政治學，法律學，史學，醫學，土木工程學。這些學問，與其認為理想的，寧可認為現實的。到後來，在十一世紀至十三世紀之間，歐洲有所謂自由都市勃興起來，這個實科主義的教育，更加發達。因為當時的工商階級，占了社會的重要地位，實行自治的制度，與僧侶

貴族武人相抗。因處這樣的地位，自不能不把子弟教育，所以自由都市有實業學校。後來因為都市益發達，又有徒弟學校和簡易的實業學校。然而當時的學校，都是因實際上之必要而起，並無一定的教育原則。後來有宗教改革，文藝復興的運動，幾於波及全歐。實科主義的思潮，也漸漸的明瞭。法國有刺柏雷「弗朗沙」(一四九〇?)——一五五三)和蒙旦「米雪爾，愛葵」(一五三三——一五九二)出來鼓吹。前者是科學的實科主義之先驅者，後者是社會的實科主義之先驅者。看刺氏所著的小說「巨人加于求亞破天荒的大紀錄」亦足以見當時思想的傾向。書中描寫一個小兒所受的新教育，這小兒名叫加于求亞。他所受的體育，有體操角力水泳；所受的智育，有古典的學問，並須觀察自然，體會自然之理法，體會宇宙神妙的工夫；又須養成敬神之念，然後纔成一個大人。這是他的小說的大旨。在這時代裏頭，與實科主義關係最密切的，是自然主義。在教育上主張自然主義的人，多半是教育上的實科主義家。到十七世紀，出來提倡實科主義的，有英國的培根「法蘭西斯」(一五六一——一六二六)。他本是自然科學的研究家。又有德人夸美紐斯「佐罕，亞

摩士」(一五九二——一六七〇)和英人陸克「約翰」(一六三二——一七〇四)培夸兩氏前面已經說及(參閱教育上的自然主義)他們同是主張自然的實科主義。這裏把這一層說明,下面再把陸克畧講幾句。

丙 陸克「約翰」就是因形式陶冶說而得名的那一位嗎?

甲 不錯。雖說現代學者對於他的形式陶冶說,有種種的吹求;但在當年,此說的影響實在不小。陸氏在牛津大學做學生的時代,早有獨創一種特別學說的志向。他所著的「理解力論」確是比夸美紐斯更進一步。他說是智識之初,只由感覺而起,感覺之上,再加以反省,然後成爲智識。他以爲古典的教育,與生活無關,所以極力排斥。只注重地理,幾何,法制,商業,歷史的各種實科。他的教育說,是發揮於所著的「教育雜觀」(一六九三年出版)裏頭;所論多半是關於英國紳士階級的教育。但是他很注重訓練,這就是今天所謂形式陶冶說。他可算是十七世紀的實科主義大家。到了十八世紀,實科主義,更加得力,這也未始不由於陸克提倡的力啊!

(四) 生活本位的教育(下)

甲 到了十八世紀，繼陸克而起的，就是德人佛蘭克「奧古斯德，赫爾曼」(一六六三——一七二七)，

他在德國哈勒，創立一處實科主義的大義塾；這是德國裏第一處實科學校。聽說他死的時候，義塾裏有貴族子弟八十二人；拉丁學校的學生四百人；國民學校的學生千七百二十五人；孤兒院男生百〇八人，女生三十四人。義塾裏，還有動植物園，和理科實驗室，以備做理科的研究，規模真算宏大啊！承繼佛氏的實科主義的，就是他的學生赫客兒 (一七〇七——一七六八)。赫氏在柏林設立一個實科學校(一七四七)，以經濟學和數學為最重要的科目。這學校的目的，是想普及實業教育。後來受盧梭影響的排養陀，又在德騷立一個「汎愛學校」(參閱教育上的自然主義)在十八世紀的革命時期裏頭，實科主義與民主主義提攜；到了十九世紀，就密切而不可分離了。

丙 這是甚麼緣故呢？

甲 其故無他，第一是因爲自然科學發達起來，與科學相近的實科主義，當然得勢。第二是因爲經濟生

活有變化。自從法國革命以後，第三階級漸漸得勢，工商業方面，亦起了重大的變化。所以從來以貴族爲本位的人文主義，到如今則不能不變成民衆本位的實科主義。代表這時代的，還算孔德（與古斯德）（一七九八——一九五七）的實證哲學。他把人類的進步，分爲三時代：第一是神學時代，一切都以神爲本位；第二是哲學時代，在這時代裏頭，一切都以理性和絕對爲本位；第三是研究現象之持續與共存，以供實用之實證的時代。在這時代裏，不可不以實證的教育，來代替神學的哲學的研究。他以爲這樣的實證教育，務須與人類進化一致；務須合乎時代精神；就是不可不以科學爲教育的根底。他並且主張把各種科學發展統一，使其有裨益於社會。他對於當時社會漠視下層階級的教育，攻擊之不遺餘力，主張把教育改成爲「社會的教育」。他曾就學於社會主義大家聖西門（一七六〇——一八二五），受其感化不淺，對於社會學，極力研求。以爲社會是由利己而有戰爭；由戰爭而有實業。他並且主張把那些作爲神學時代的東西而排去之宗教，再從別個方面提倡，使人都知道崇拜那些爲社會發展而犧牲的人。孔德是想把教育的原理，弄成極端的社會化。但研

究孔德學說的人，不可不留意當時的社會。他那樣的主張，多少也受些時代背景的影響呢。

丙 當時教育上的實科主義與自然科學的關係，請你再說一點。

甲 那時是十九世紀的中葉，教育上之實科主義，以自然科學為主；學校裏，都以理科為智識的主體。可

見自然科學在當時，是有決定實科主義教育論的力量。但由他方面看起來，當時的實科主義，也未嘗不受功利主義和經濟生活的影響，遂變成以社會生活為本位的東西。當時實科主義，不能不與自然科學握手，這是當然的結果。祇因為他已經變成生活本位，所以不能成為教育上之科學的研究。換句話說，就是不向教育上之科學主義方面進行。能代表這時代，把實科主義與自然科學的關係說得透徹的，還算英人斯賓塞「赫伯特」（一八二〇——一九〇三）。孔斯兩人的確是實科主義的代表學者。孔氏所說，多偏重科學，單以科學為教育的根底。但是斯氏則不然，他也承認科學以外的東西，並且名之為「不可知」。他非如孔氏之以科學為絕對的（參閱教育上的宗教主義）。他以為人類的的生活，須有如下五種的活動，纔可謂之完全：一，保存自己的活動；二，自己生計的活動；

三、使家族子孫繁榮的活動；四、政治社會的活動；五、安慰心身的活動。使人類得這幾種有裨益於社會進步之智識的，不外理科。教育的目的，無非在使人類得具備上述的五事；有完全的生活，互得幸福，進步發展。斯氏本是受達爾文進化論的影響，他一面創設進化論的社會學，同時又根據進化論來主張綜合哲學。當時教育上之實際制度，也很受了孔斯兩人的影響。向來學校的課目，多以文科為主，至是纔改變方針，傾向於實科方面。在德國則有文科中學校，實科中學校，和高等實科學校的三種中級學校，互相對立（一八八二）。法、美、英三國，雖無實科的特別中學，却亦分成古典科和近世科兩種：前者以古典為主；後者則注重理化數學。由小學中學以至大學，統有這兩科對立。可見這三國都趨向實科方面的教育了。實科主義所以得勢之緣故，上頭已經說過：第一，是受自然科學的影響；第二是受民主主義的影響。當時的民主主義，是與經濟的變化相因而生。總而言之，這兩種影響，是實科主義的特權。產業革命的結果，實業階級——其中多半是屬於第三階級的——勃興起來，這實科主義，遂成爲不可缺少的東西。後來第三階級的富力和勢力，漸漸增加，資本主義，因而確

立，根底非常穩固。再到了近世，資本主義，利用科學上的發明，利用交通機關的發達，更加發揮他橫暴的威力。到這樣的時代，實科主義遂與實業立國主義互相勾結。一方面雖與民主主義聲息相通，然而他方面却成了第三階級——即資本階級——的奴隸了。

丙 那麼，此後的實利主義，究竟變成怎樣呢？

甲 若照今天的情形繼續下去，實科主義，除做實業國家——資本家階級——奴隸之外，更無他用；但實科主義的本性，是以合理主義和實用主義為其內容。不但是智力本位，且又取具體的研究之態度，首重觀察和推理。在十七八世紀裏頭，與自然主義握手；與自由主義提攜；到了十九世紀，則與自然主義的關係，更加密切。這樣看起來，今後的實科主義，是必能夠自行開拓一條進路。德人缺爾錢楚泰那「覺兒格」算是今天之勤勞的實科主義的首領，他的教育策，也和新康德派的驍將拿托爾伯一樣，尊重歷史，採用社會有機體說；以為想實現國民精神之統一，則不可不廢掉階級和性之差別。初等國民學校，須使兒童得平等入學。照他所說，則國民道德中，最重要的，不外克己，正義，和公

共服務。

丙 缺爾錢楚泰那的思想，請你再說一點。

甲 他是德國蒙亨市的學務課長。最初受杜威的影響。以爲智識是第二等的。獨有勞動和實行，能教育人類。社會的相互關係，是由勞動而生。主張把今天一切的學校——學習的學校，改成勞動學校。以爲就兒童而言，則作業和創作之自然衝動，是最顯而易見。他的實科主義教育論，是以十九世紀經濟的自由主義之社會爲標的。他可算是現在實科主義家之領袖。他以勞動爲教育的主體。在實科主義裏，確是別開生面。可見實科主義，也未嘗不因時代而變遷了。

丙 那麼，實科主義的將來呢？

甲 實科主義所懷抱的教育主體，是漸漸的變遷，當初是贊同自然主義，後來又偏重自然科學；可見實科主義，從今而後，不見得就到水盡山窮。學校既爲社會機能的一個形式，實科主義，必無滅亡之日。不但如此，實科主義，在十九世紀裏，曾與科學提攜。到了十九世紀的後半期，與第三階級握手，與個

人主義同道而趨。如今又將擯棄第三階級，與舊時的個人主義分離；要和新興的第四階級結合。這就是他仍有一條新路的明證。缺爾錢楚泰那的勞動主義，理論雖完全不同，實際上同屬於一樣的問題。缺氏的主張，也是和美人杜威的學說，波蘭人威爾曼的宗教的社會倫理主義，德人柏格曼的經驗的社會倫理主義，德人巴爾德的歷史的社會倫理主義，同是向一個方向進行。實科主義的新生命，是在第四階級之實科的教育。俄國的各學校裏，早有這樣的傾向。但實科主義須把舊社會的事實丟開，注目新社會的事實，然後纔能得大多數人的同情，實科主義命運的前途，亦即在此。我是把這個主義認為教育即生活論的旁支，把他叫做生活本位主義。

(五) 教育上之機械主義(上)

甲 此外，我認為是教育即生活論之旁支的，還有一種主義。

乙 那是甚麼主義呢？

甲 這一種主義是起於赫爾巴特，和心理主義實驗主義有區別。我把這主義叫做實驗教育主義，把後

者叫做教育上的實驗主義。但這不過是名稱的區別，本屬無關緊要。

丙 那麼，實驗教育主義，是怎樣的呢？

甲 要說明實驗教育主義，那就非先從教育上的機械主義說起不可。因為實驗教育主義，是機械主義的正統。

乙 什麼是機械主義？

甲 這就是把人類作為機械看的學說。世上往往有些人，以為學生是為考試而通宵做工的機械；教師是教兒童的機械；這些思想，都是根據於機械說。——這樣說起來，好像是開玩笑一樣。本來機械說，是把人類看成後天的，看成物質的。這個學說，是起於十八世紀的啓蒙時代。前頭已經說過，十八世紀，是歐洲的革命時代。革命的目的，在乎破壞專制政治，打破教權的思想，推翻貴族的階級。為其破壞之器具的，就是科學合理主義和理性主義。當初有福耳特耳，狄德羅，孟德斯鳩，盧梭等人，前起後繼，在歐洲思想界，惹起革命思潮。結局就成法蘭西的大革命。所謂機械主義，是在這時代萌芽，但到

最近，則已經變成極複雜的了。

乙 那麼，機械主義，算是發生於革命主義中的反抗思想了。

甲 那又不然。並非反抗思想，却是啓蒙的思想。他們以為主張唯物主義，提倡理性主義，就可以改造人心。他們是鼓吹這樣的理論，所以造成革命的潮流。但是德法兩國的社會情形，各有不同，所以他們的主張，也不能無異。以下把這系統的大略說說。在十八世紀裏頭，最初提倡機械主義的，就是陸克「約翰」（一六三二——一七〇四，參照生活本位的教育）。陸克是有名的經驗主義家，以為人的心，只有經驗，經驗之外，更無別物。這經驗是由內感（反省）和外感（感覺）而生。到康的亞克「亞田波內」（一七一五——一七八〇），機械主義，更加顯著。他把陸克所謂內感和外感，認為同是屬於感覺。他主張的是感覺一元論。他以為觀念的聯合，意思之作用，無非是感覺的變化。兒童是個感覺的機械。所以有教育上之人類機械說發生。

乙 人類機械說是怎樣？

甲

這就是唯物主義。法人拉美脫理（一七〇九——一七五一）是這一派的先驅。他不承認有神之存在，以爲滿足內感，是人類的最高目的。所謂精神，僅僅是腦髓的物質。人類一死，不但肉體消亡，所有一切，亦隨之而滅。他說是：人類之所以能比動物進步的，純靠腦之構造和教育之結果。他曾著一部書，叫作「人即機械」，可見他的機械主義，非常徹底。他的主張，比康的亞克的感覺論更加偏於唯物主義方面。後來又有德爾巴哈（一七二三——一七八九）出來鼓吹，此時法國的唯物主義，確是達了極點。德氏的主張，算是與拉美脫理的學說相近。他的氣質論，是想把人類機械主義應用到教育上面。說是：教育家就是機械師，很容易改造人類的氣質。造出來的機械，究竟是好與不好，那全視機械師的技倆如何。做教育家的，不可不把人類造成國家有用的機械，不可不使各人得享幸福。在道德上說起來，兒童本是中性的東西，不偏於善，亦不偏於惡。兒童的品性，是和粘土一樣，可以隨意塑成種種的東西的。

乙

這個學說，未免太極端了。

甲

現在看起來，唯物主義，真是極端的思想。但這主義得勢的時候，本來有時代的背景。所以就文明史上說，這種思潮，也不是完全沒有價值。陸克的感覺主義，到愛爾法修（一七一五——一七七二），又有一層的變化。他以為感覺力和自愛心是精神作用的根本。人人同有感覺力和自愛心，而有不同的性格，全然是由於他們境遇不同的緣故。各人所得的智識不同，所以影響到了性格。歸根還是社會組織的不完全。必須使多數平凡的人，能平均地促進社會的發展方可。以上是他所主張的大要。上述的機械主義，就是在十八世紀裏頭，與感覺主義唯物主義相隨而起。從前則自然主義與宗教主義——固陋的宗教主義——奮鬥，實科主義與人文的貴族主義對壘，如今則機械主義不能不與哲學上宗教上之先天觀念信仰主義對抗了。過了十八世紀的破壞時代，到十九世紀的建設時代，有赫爾巴特「佐罕，腓特烈」（一七七六——一八四一）出來，提倡心理機械說和表象機械說。

丙

呀！談到赫爾巴特來了。

甲 赫氏在近世教育史上，正如一個大湖，能積蓄很多的水，同時又分出許多條河，使無數的近代教育水車，得以迴轉。他的學說，非常有名，以下只述其梗概。

乙 請你休息一會，就把結論說說吧，已經不早了。

甲 那麼，說明這機械主義之後，就把我的結論說說。

(六) 教育上之機械主義(下)

甲 赫氏是反對唯物主義，主張精神主義的人。但是他的教育學說，還是附和機械主義。他生於學者之家，幼受母教，學習哲學數學和希臘古文。後來進耶拿大學，做斐希特的學生。畢業後到瑞士當家庭教師，此時很得了些實驗教育的經驗。到一七九九年，和裴斯塔洛齊結交。一八〇〇年，到格丁根大學去當講師。一八〇九年，轉到哥尼斯堡大學，擔任康德哲學和教育學的教授。他最初著的書，是一八〇六年的「普通教育學」，一八一六年著「心理學教科書」，一八二四年又著「作爲自然科學的心理學」。一八三三年，再應格丁根大學之聘，著了一本「教育講義綱要」。他的教育思想，完

全表現在這本書裏頭。

乙 那麼，他的學說呢？

甲 要說明他的教育學說，非先從他的心理學講起不可。他以為人類的精神，只含有抵抗外界刺戟之消極性質。與外界接觸的結果，纔有表象發生，這表象就是心的原子。表象之結合作用，就是心意。表象本是動的，時時刻刻都為保存自己而用力，又互相爭入意識的境域內。類似的東西，互相結合起來，就成同體。反對的東西，雖與反對的東西結合，然而互相反對或矛盾的表象，是互相排斥，決不結合。因為新表象團與既存之表象團調和或反對，所以纔有保留，變更，排斥等等的的作用。這些表象，是由存於意識之表象而決。可以名之為統覺。赫氏所謂統覺，就是他的教育學之系統的中心。世人皆稱之為表象機械觀。他以為教師可以把兒童的統覺系統和表象團隨意改變，所以兒童是完全由教師自由裁量。——這樣的見解，是與我們所主張的兒童中心主義完全反對。

丙 那麼，他的教育論呢？

甲

他根據以上的心理學說，以爲教師可以隨意左右兒童。教育之目的，在乎把各人之內的自由觀念化成現實的；換句話說，把那些與此有關係之知識和意志，化成現實的，這就是教育的目的。正邪善惡的表象，與兒童行爲融合的時候，兒童纔能由內的自由觀念而達於德性。意志是由所得之表象的結合而生。想造成有德的人，不可不擴大兒童的見識。想擴大兒童的見識，須用廣大的教授，造廣大的表象，並且要有多方面多興味。赫氏又把這多方面多興味主義分析出來，成經驗和社交。他用自己所得意的分析，分成幾多的系統。——赫氏是根據這樣的分析研究，來立教授的方法。他以為教授方法，不可不依人類心意的發展，所以他創設教授法之形式的分段。這就是世人所謂赫爾巴特的五段教授法。他又把人類心意發展過程中之慧心和致思兩過程分析出來，主張類別的方法。然而五段教授法，其實不過是解釋他自己所獨唱的機械說；其中固然也有重要的，但總不外是做成的東西。杜威說是：「他的教授法，固然可以喚醒那些有統覺力的舊觀念；但仍不過是舊式心理學。」然而赫氏教育學的體系，正如廣大的宮殿，是由精巧的機械組織而成。他的影響，雖在今日，還

是依然存續。並且有許多學者陸續出來，維持他的主張。

丙 他在教育史上，是佔怎樣的位置？

甲 他也算是佔最高位置的一人。第一，他採用心理學以爲科學的教育學之基礎。他的心理學，與從來的能力說，康德派之先天的心理說，大不相同。另外建設一種經驗的，數學的，機械的客觀心理學。所以後人也把他認爲實驗教育學的始祖。第二，他在教育學上，可算是集思辨的機械說之大成。以上兩點，就是他的特色。裴斯塔洛齊，福勒伯爾，和赫爾巴特三人，在教育界上，是令人永遠不能忘記的。那麼他的影響呢？

甲 說明他的影響，那就等於說明最近教育上的機械主義。他的影響，第一是有實驗教育發生。他與俄

國的西可兒斯基，奧國的勃格楚貪「列阿」，法國的賓納，美國的荷爾「史坦利」，同是創設實驗

教育學的學派。今天的教育界，無有不受這一派的影響。莫伊曼「埃倫斯特」（一八六二——一

九一五），和黎爾「威廉，奧古斯德」（一八六二）在實驗教育派裏頭，算是正統的後繼人。前者研

究兒童的學習和疲勞的問題；實驗教育學的名稱，是從他用起。後者主張把感受、整理、發表的三段，應用到實地教授上面；近世的統計研究和教育調查這樣盛行的，也是實驗教育主義的結果。最近五六年來，美國關於調查教育，尤有大規模的施設，這是不可不注意的。美國的教育調查與俄國的教育施設，在教育界裏頭，確是極有興味的新現象。總而言之，機械主義有科學的基礎，並且是合理的。主智的這兩層是他的特色。但機械主義，只論成人的教育，說教師的義務，並不談兒童自己成長自己教育的權利；這就是他的態度和我們不同的地方。

(七) 準備主義之教育

甲 現在的教育，是成人的教育，天天都想使兒童化為成人。這是學校的通病，日本尤甚，其結果就成為考試而用功。

丙 這是非改良不可。

乙 怎樣改法呢？

甲 天下無難事，只怕有心人。這個情形，將來一定有變化。

乙 世界的思潮，是如你以上所說的嗎？

甲 今晚的話，未免過於紛歧，但兒童中心主義與教育即生活主義，確是現代的趨向。

丙 照你所說，向來的教育，都是準備主義的教育了。

甲 由時代的背景看起來，卻不盡然。即如盧梭的學說多少雖有不明瞭和矛盾的地方，但還不失為時代的先驅者。

丙 請你順便把準備主義的缺點說說。

甲 對於準備主義，攻擊不遺餘力的，就是杜威。此外如福勒伯爾，黑格爾的開發主義，陸克的形式陶冶主義，赫爾巴特的心意形成主義，都是極力反對準備主義。

丙 他們對於準備主義，有怎樣的批評呢？

甲 時候已經不早了，只把他們批評的綱要說說就算了吧。杜威以為準備主義的缺點，第一，是眼前有

很好的原動力，卻不利用。這是極不合算。爲將來而受教育的兒童，心目中只有未來兩個字的感想，所以對於現在，沒有緊張性。惟其如此，所以不利用眼前的動力。第二，是使兒童習於因循敷衍。所準備的東西，是在將來，但由兒童看起來，則現在卻比未來更加有興味。所以兒童當然變成因循敷衍，不能有所活動。第三，是爲準備將來起見，設一個萬人所共通的標準來測定，所以由兒童看起來，只見有那個標準；他們專爲考試而用功，也不能怪。第四，因此之故而有賞罰，這是不合理性的。杜氏算是把準備主義的教育駁得體無完膚的了。

最近所提倡之衝動本位的教育，與你所說的教育即生活主義反對準備主義的思潮，究有如何的關係？

甲

關於衝動本位的教育，也有種種的學說。但所謂衝動，恐怕也就是指英國哲學者羅素「柏特龍」(一八七二)所說之衝動而言。那麼，衝動本位的教育，當然屬於教育即生活主義的範圍，當然是反對準備主義。羅氏是說人類衝動的成長原理，贊揚蒙特梭利女士(參照自學教育主義)的主育說。

丙 羅素所謂衝動，是怎樣的東西？他的衝動與他的教育論，有甚麼關係？

甲 羅素的教育說，也是一種新說。我當初本想另立一個題目，把他的學說談談。但今天晚上，時間不夠，不能不把他省略。——你既然有所質問，也不妨說幾句。他的學說，世人咸稱之為論理的原子論。他是受來布尼茲的影響。但理論的根底，還是在數學。近來學界都把他認為英國的新實在論家。他當歐洲大戰時鼓吹非戰論，曾遭監禁。但他所以能博得世界的名聲，也就是因為提倡非戰論之故。他在他所著的「社會改造原理」(一九一六)一書裏，盡量發揮新自由的思想。所以世人都看他作新自由思想家。照他所說，人類生活中，衝動的力，比意識的力大。他并且把衝動分為兩種：其一是所有的衝動，其二是創造的衝動。所有財產之欲望，是屬於前者；智識藝術等等，是屬於後者。戰爭和財產，是為前者所驅役；教育，結婚，宗教，是由後者而成。改造社會的原理，在乎解放創造的衝動，使他得以自由。以上是他所主張的大要。照他的理論，創造衝動之成長，就是教育。使個性得自由伸長活動，這是一必要的。他又說是：教育固不妨有多少的權威，但其權威與兒童之內的欲望務須一致。若用外的

權威而應付兒童，則損害兒童的個性。所以教育斷不可扶植這樣的信仰，教育不可由外部刺戟國民的恐怖心。他的教育論，是以創造衝動爲基礎之自動主義教育論。

丙 那麼，照他的學說，不須經過戰爭革命的恐怖時代，也可以由教育——由創造衝動之成長而改造社會了。

甲 那是不消說的。他以為能使創造衝動成長的，不但教育，教育之外，還有結婚和宗教。但他所謂結婚和宗教，是和教育一樣，並非指從來的結婚宗教而言。他的理論，也和杜威、拿托爾伯一樣，同是屬於教育即生活論的範圍。與準備主義之反對論，也沒有衝突的地方。他那樣的教育論，也算是發揮我們所懷抱的思想了。

丙 此外，如最近所謂創造主義的教育，也就是指如羅素那樣的學說嗎？

甲 所謂創造主義的教育，並非一定是指如羅素以創造衝動爲基礎之教育論而言。——如羅素那樣的主張，固然也是屬於創造主義教育的範圍，但所謂創造主義，至少含有兩種意義。其一，把人生認

爲價值之創造。其二，把兒童的本性認爲創造的東西。照前者的主張，生活之全過程，就是人生價值之創造。關於此點，他們所論，還是與我們相同。後者主張兒童個性之自動主義與自由主義，關於這一層，也不和我們相反。雖有多少的異論，但不妨把他作爲教育即生活主義的支派看。此外還有一種思想，與創造主義相差不遠。這就是文藝教育主義。這個主義，也是主張兒童個性之自由；主張把人類作爲全體而教化。這一層也與我們的主張，不是相反。總而言之，教育即生活主義，是使教育化成現實的，化成自由的，化成自動的。兒童中心主義與教育即生活主義，問題雖不同，其事實則一。以上不過是按照這兩個主義，把教育的各系統和內容說明。目的還是想依這些主張建設一個「兒童的國家」。我們大家何不趕快奮發起來替我們的子孫建設一個「兒童的國家」呢？

贊成。

乙 大贊成。

甲 兒童國家萬歲！