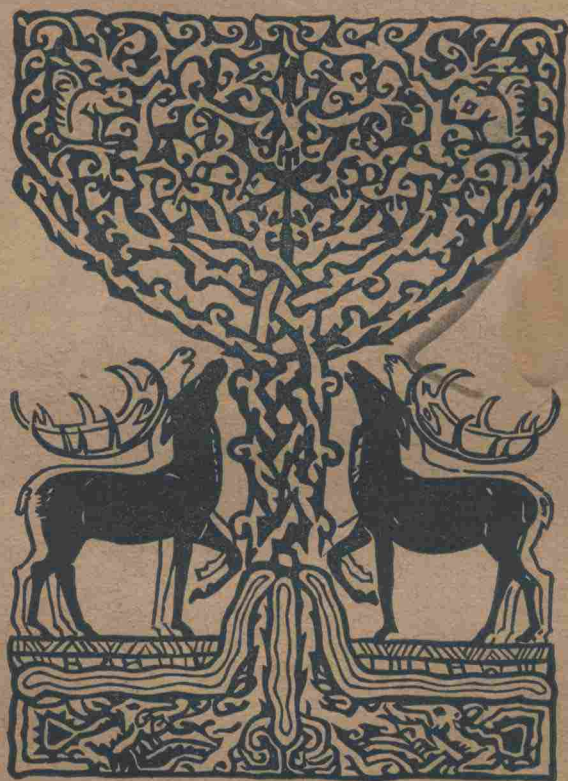


中華百科叢書

現代教育原理

錢亦石編



上海中華書局印行

中華百科叢書

錢亦石編

現代教育原理



中華書局印行

國民政府內政部註冊 二十四年四月十八日執照警字第四六三四號

圖書雜誌審查會審查證審字第三三四號

中華百科叢書 現代教育原理 (全一册)

民國二十三年十二月發行
民國三十六年九月五版

◎ 定價國幣二元

(郵運匯費另加)



編者 錢亦石

發行人 李虞杰
中華書局股份有限公司代表

印刷者 中華書局香港分廠

發行處 各埠中華書局

(八二〇〇)(天)

總序

這部叢書發端於十年前，計劃於三年前，中歷徵稿、整理、排校種種程序，至今日方能與讀者相見。在我們，總算是「慎重將事」，趁此發行之始，謹將我們「慎重將事」的微意略告讀者。

這部叢書之發行，雖然是由中華書局負全責，但發端卻由於我個人，所以敘此書，不得不先述我個人計劃此書的動機。

我自民國六年畢業高等師範而後，服務於中等學校者七八年。在此七八年間無日不與男女青年相處，亦無日不為男女青年的求學問題所擾。我對於此問題感到較重要者有兩方面：第一是在校的青年無適當的課外讀物，第二是無力進校的青年無法自修。

現代的中等學校在形式上有種種設備供給學生應用，有種種教師指導

學生作業，學生身處其中似乎可以「不遑他求」了。可是在現在的中國，所謂中等學校的設備，除去最少數的特殊情形外，大多數都是不完不備的。而個性不同各如其面的中等學生，正是身體精神急劇發展的時候，其求知慾特別增長，課內的種種絕難使之滿足，於是課外閱讀物便成爲他們一種重要的需要品。不幸這種需要品又不能求之於一般出版物中。這事實，至少在我個人的經驗是足以證明的。

當我在中等學校任職時，有學生來問我課外應讀什麼書，每感到不能爲他開一張適當的書目，而民國十年主持吳淞中國公學中學部的經驗，更使我深切地感到此問題之急待解決。

在那裏我們曾實驗一種新的教學方法——道爾頓制，此制的主要目的在促進學生自動解決學習上的種種問題，以期個性有充分之發展。可是在設備上我們最感困難者是得不着適合於他們程度的書籍，尤其是得不着適合

於他們程度的有系統的書籍。

我們以經費的限制，不能遍購國內的出版品，爲節省學生的時間計，亦不願遍購國內的出版品，可是我們將全國出版家的目錄搜集齊全，並且親去各書店選擇，結果費去我們十餘人數日的精力，竟得不到幾種真正適合他們閱讀的書籍。我們於失望之餘，曾發憤一時擬爲中等學生編輯一部青年叢書。只惜未及一年，學校發生變動，同志四散，此項叢書至今猶祇無系統地出版數種。此是十年前的往事，然而十餘年來，在我的回憶中卻與當前的新鮮事情無異。

其次，現在中等學生的用費，已不是內地的所謂中產階級的家長所能負擔，而青年的智能與求知慾，卻並不因家境的貧富而有差異，且在職青年之求知慾，更多遠在一般學生之上。卽就我個人的經驗而論，十餘年來，各地青年之來函請求指示自修方法，索開自修書目者，多至不可勝計，我對於他們媿不能

盡指導之責，但對此問題之重要，卻不曾一日忽視。

根據上述的種種原因，所以十餘年來，我常常想到編輯一部可以供青年閱讀的叢書，以爲在校中等學生與失學青年之助。

大概是在民國十四五年之間，我曾擬定兩種計劃：一是少年叢書，一是百科叢書，與中華書局陸費伯鴻先生商量，當時他很贊成，立即進行，後以我們忙於他事，無暇及此，遂致擱置。十九年一月我進中華書局，首即再提此事，於是出計劃而徵稿，而排校。至二十年冬，已有數種排出，當付印時，因估量青年需要與平衡科目比率，忽然發現有不甚適合的地方，便又重新支配，已排就者一概拆版改排，遂致遷延至今，始得與讀者相見。

我們發刊此叢書之目的，原爲供中等學生課外閱讀，或失學青年自修研究之用。所以計劃之始，我們即約定專家，分別開示書目，以爲全部叢書各科分量之標準。在編輯通則中，規定了三項要點：即（一）日常習見現象之學理的說

明，(一)取材不與教科書雷同而又能與之相發明，(二)行文生動，易於了解，務期能啓發讀者自動研究之興趣。爲要達到上述目的，第一我們不翻譯外籍，以免直接採用不適國情的材料，致虛耗青年精力，第二約請中等學校教師及從事社會事業的人擔任編輯，期得各本其經驗，針對中等學生及一般青年的需要，以爲取材的標準，指導他們進修的方法。在整理排校方面，我們更知非一人之力所能勝任，乃由本所同人就各人之所長，分別擔任。爲謀讀者便利計，全部百冊，組成一大單元，同時可分爲八類，每類有書八冊至廿四冊，而自成爲一小單元，以便讀者依個人之需要及經濟能力，合購或分購。

此叢書費數年之力，始得出版，是否果能有助於中等學生及一般青年之修業進德，殊不敢必，所謂「身不能至，心嚮往之」而已。望讀者不吝指示，俾得更謀改進，幸甚幸甚。

舒新城。二十二年三月。

例言

一、本書的輪廓，是著者前在國立暨南大學講授教育原理時畫定的，體系係個人所新創，意見亦大半由「暗中摸索」而來，只能說是一篇「嘗試」之作。

二、本書雖是倉卒寫成，但著者在執筆時，常常注意兩件事：一是當前動盪的時代，一是我國特殊的環境。所以，解釋各種問題，總是盡可能的抓住其「變動性」與「具體性」。

三、教育不是孤立的範疇，而是人類活動的一部分，絕不能與其他部分分離；注意這種「聯繫性」亦是本書特徵之一。

四、不過，也有些問題以篇幅與現實關係，只給一個「暗示」，未能透徹發揮。讀者可根據每章後面所舉的參考材料，詳加研究。

五、然而，培根有言：『始生之物，其形必醜。』本書既是「嘗試」之作，自然罅隙

尙多。讀者諸君如有所指示，著者極表歡迎。

六、本書寫成，曾經胡守棻、池振超兩同學覆看一過；以後又蒙倪文宙先生校正，並收入中華書局百科叢書出版；均附此誌謝。

一九三四年二月十八日午夜，著者。

現代教育原理目次

總序

例言

第一章 緒論

第一節 教育原理的變動性

第二節 教育原理與社會背景

第三節 適應新時代的教育原理

第二章 教育的本質與目的

第一節 教育的本質

第二節 教育的目的

(一)

(二)

(三)

(四)

(五)

(六)

(七)

中文名詞索引
西文名詞索引

第六章	政治教育	(七九)
第一節	政治與教育的關係	(七九)
第二節	中國現時需要的政治教育	(八三)
第七章	生產教育	(九一)
第一節	生產教育的論據	(九一)
第二節	中國現時需要的生產教育	(九六)
第八章	文化教育	(一〇三)
第一節	文化教育的意義	(一〇三)
第二節	中國現時需要的文化教育	(一〇八)
第九章	教育與人類前途	(一一五)
第一節	人類前途的預測	(一一五)
第二節	教育在人類發展中的效能	(一二七)

第三章 教育原理的生物學基礎……………(三五)

第一節 兒童的本性……………(三六)

第二節 環境的勢力……………(四〇)

第三節 教育與發展……………(四四)

第四章 教育原理的社會學基礎……………(五〇)

第一節 個人與社會的關係……………(五一)

第二節 教育與勞動結合……………(五四)

第三節 社會分化與教育……………(五七)

第五章 教育原理的哲學基礎……………(六三)

第一節 辨證的宇宙觀……………(六三)

第二節 認識的過程……………(六六)

第三節 實踐的作用……………(七三)

現代教育原理

第一章 緒論

第一節 教育原理的變動性

許多中國人在日常生活上用慣了「萬應如意油」一類的物品，在理論上聽慣了「天不變道亦不變」一類的傳說，滿以為「真理」(Truth)也者總是「放之四海而皆準行之百世而不惑」的。這種觀點差不多成了我們傳統的「常識」(Common sense)，憑這種「常識」去測度一切科學的原理，當然要把科學的原理看為「一成不變」的東西；那麼，所謂教育原理 (Principle of education) 也就不是例外了。

教育原理是否「一成不變」呢？這不是一句話可以解釋清楚的。在這裏，

應該從一般人們用做測度的根據——「常識」說起。「母雞生蛋，而蛋又可孵化出小雞」此常識也。現在如是，往古亦如是；中國如是，外洋亦如是。如果沒有「雄雞生蛋」與「蛋變成金」的事實擺在面前，則這種常識大抵是正確的。可是，另一方面，「日出於東而沒於西」亦常識也，到現在，固然有一些冬烘先生以及白髮老嫗之流深信不疑；但在了解「地圓說」，了解「地球繞日而轉」的小學生看來，便成爲笑話了。像這種「似是而非」的常識，真不知有多少？「井竈不可以語於海者拘於虛也，夏蟲不可以語於冰者篤於時也。」（註一）老實講，就是常識作怪。所以，「人的常識——在四面壁立的家庭中是可尊敬的伴侶——一踏上研究的廣大世界時，就遇到奇異的事變。」（註二）

一般人們用做測度的根據之常識，何以大半靠不住呢？這恐怕是方法上的錯誤吧！申言之，就是一般人們的觀點，祇注意到個別的事物，而忘記其相互間的聯繫；祇注意到事物的存在，而忘記其發生與死滅；祇注意到事物的靜止

狀態，而忘記其本身不息的運動。乾脆些說：常識是以形而上學的思維方法（The Metaphysical mode of thought）為基礎的。應用這種方法的人，總想造出永久的圖式，建立永久的法則，「萬應如意油」就是他們理想的產物，「天不變道亦不變」就是他們理想的信條，說起來固然好聽，可惜與客觀世界的真實不符。

客觀世界的情形怎樣呢？『如果我們考察自然界、人類史、或我們自己的智力活動，則有一個具備種種聯繫與變化而又無始無終的輪環（Coil）呈現於我們之前，在這個輪環中間，沒有一件東西是永恆的，保持原來的性質、時間、或位置；所有萬物是運動的、變化的、消逝的。』（註三）赫拉頤利圖（Heraclitus）曾講過：『濯足河流，抽足再入，已非前水。』孔子川上之嘆，也講到：『逝者如斯夫，不舍晝夜。』這種說法即是客觀世界的寫真。在這樣動盪不寧、變遷無定的客觀世界中，那裏有「一成不變」的真理呢？假使有的話，那就是形而上學者腦

中的幻想。

我們從一般原則上說明沒有「一成不變」的真理之後，可以回過頭來解答前面提出的問題——教育原理是否「一成不變」呢？不待言，正確的解答是否定的。

閒話休提，言歸正傳。教育原理是意識形態 (Ideology) 之一，依照近代科學證明的結論：『某一時代的社會經濟結構 (Economic structure of society) 形成真正的基礎 (Real foundation)；而某一時代的政治、法律制度，以及宗教、哲學與其他抽象觀念等全部上層建築 (Superstructure) 都應該由其基礎來說明。』(註四) 換言之，『不是人類的意識 (Consciousness) 決定其存在 (Existence)，而是社會的存在決定其意識。』(註五) 可見教育原理與其他各種意識形態一樣，是與社會經濟結構分不開的。

社會經濟結構果「一成不變」麼？決不是如此，「歷史先生」證明它是

隨時變動的。那麼，與社會經濟結構分不開的教育原理怎樣呢？近代科學又證明：『跟着經濟基礎的變動，全部上層建築或者徐徐的或者急速的變革。』（註）則教育原理之隨時變革，也是不言而喻的事。

依照上述論據，我們應該說：教育原理是因社會經濟結構的變動而變動的。教育原理的變動性即是指此而言。誰不了解這一點，誰就變成「常識」的俘虜，誰就跌入形而上學的泥坑。

第二節 教育原理與社會背景

前節指出教育原理的變動性，是從一般原則上去觀察的。現在且就教育史上的實例作具體的闡明。

歐洲在文藝復興（Renaissance）以前，教育事業由僧侶一手包辦。處在中世紀黑暗時代，神學支配了一切，當時流行的教育原理，自然以宗教與信仰為

依歸，這是不着解釋的。自文藝復興以來，教育思潮迭起變化，有所謂人文主義（Humanism）的教育，有所謂實利主義（Utilitarianism）的教育，有所謂新人文主義（New-humanism）的教育，花樣翻新，使人目迷五色。要了解各種典型的教育原理所以變動之故，必先透視各時期的社會背景。

一般說來，所謂文藝復興，即指自十四世紀至十六世紀間以做東方貿易商人根據地的意大利各自由都市為中心所開始的文藝、學問、智識之再生而言；顯然易見的，文藝復興，確與資本主義的擡頭，同時並起。換言之，文藝復興的曙光，即是資本主義的核心與封建制度的外殼，在衝突時所放出的火花吧！在文藝復興後，有資本主義勃興時期，有資本主義發展時期，有資本主義沒落時期，其社會經濟結構既各有差別，其所要求的教育原理也因此不同，茲分別述之如左：

先從人文主義說起。人文主義者的見解，『皆以為人者，須脫離宗教的勢

力，而自有其合理的自覺的要素，以保其偉大之價值者也。人欲發揮其價值，莫若復興古代文明之精神，故彼等無論於文學、技術及其他種種科學上，皆排斥宗教的勢力，代以古代所有健全之現世的、自由的思想，世稱之爲人文主義。……在教育上信奉此主義之教育家，亦有一種傾向，即欲本人文主義，以人文的教科而教育人類是也。』（註七）這種傾向大概可於佛葛里烏斯（*Vergerius* 1349—1428 意大利人）、耶拉斯麥（*Erasmus* 1467—1536 荷蘭人）、亞斯樞姆（*Ascham* 1515—1568 英國人）及拉卑列（*Rabelais* 1483—1553 法國人）等人文主義者的教育學說中窺見之。

無疑的，人文主義是文藝復興過程中所開的第一朵「奇葩」，其攻擊的目標，大抵集中在宗教的偶像上。這自然不是那些人文主義者各個人對於宗教有什麼反感，而實由於社會經濟結構的推移，直截了當的說，十字軍以後，歐洲社會經濟發生急激的變化，從封建制度的廢墟上崛起的中等階級，與中世

紀宗教勢力的餘威，成了「狹路相逢」的活冤家。人文主義的教育，即是資本主義勃興時期所引起的社會矛盾在意識上的反映吧。

人文主義的教育在主觀上原想排斥中世紀所流行之寺院的、非實際的教育，然而結果却注重希臘文與拉丁文，祇叫學生誦古語，玩弄古典，記憶神學與哲學，仍無補於實際生活。這是與資本主義發展時期的需要不合的。於是實利主義便成爲「應時妙品」了。近世科學之父的培根（F. Bacon 1561—1626 英國人）提倡歸納的研究法，注重觀察與實驗，實開研究自然科學新方法之先聲，可說是高舉實利主義之旗的第一人。夸美紐斯（Comenius 1592—1670 奧國人）繼之，主張教育原則在順從自然，以爲『自然者人生活動之一部大教科書也。苟非依據實物之教授，皆不能使人有真正之理解。吾盍不棄彼紙墨所造之死教科書，而用此萬物森羅之活教科書乎？』（註八）他確是接受培根方法的實際教育者。高喊「健全之精神寓於健全之身體」的洛克（Lo-

cke 1632—1704 英國人)亦是實利主義的健將,主張「智識教授,其目的不在養成文學者或理學者,而在使人立於社會上自營其生活,自置其財產,自遂其職業,以盡其人類及市民之本務而已。」^{〔註九〕}此外,如大名鼎鼎的盧騷(Rousseau 1712—1778 法國人),在教育上發表小說愛彌兒(*Emile*),以兒童自己活動及施行知覺、感覺等教育爲主,排斥古文學與宗教教育,注重實科,偏於極端的個人主義,都未跳出實利主義的範圍。

實利主義的教育,其本質是非常明白的。當機器生產時代,整個世界正按照資本主義的模型去改造,人與人的關係祇結合在赤裸裸的利益上;從來享受尊敬與名譽的一切職業都失去了光輝;無論是學者、是醫生、是律師、是僧侶、是詩人,都變爲工錢勞動者。在這種社會環境下,教育以注重「日常生活所必需的知識技能」爲目的,誰曰不宜。明白些說,實利主義的教育即是順應資本主義發展時期的要求之具體表現。

可是，資本主義達到繁榮的極巔以後，不可避免的要走向沒落；在沒落的過程中，勞資衝突成了異常嚴重的問題，社會便從此陷於杌隉不安之境。瀕於絕望的資本家不能不尋求安慰精神的方法，新人文主義的教育就趁此應運而興。『此新人文主義與前所述之人文主義大異其趣。蓋人文主義者雖尊重個人人格，猶不免為宗教所支配，有時仍陷於教權主義；而新人文主義則反是，即以神靈的性質之萌芽為一般人類所同具，發達此個人之神靈性，使之支配其他性質，斯為教育之任務。至二者相同之點，則同發端於古語之研究是也。』

〔註十〕新人文主義教育的代表，如主張「改善吾人之動物性使行為臻於高尚」之康德（Kant 1724—1804 德國人），如以「教育之目的在使人類平均調和發達其天賦之諸能力」的裴斯泰洛齊（Pestalozzi 1746—1827 瑞士人），如認定「在教育上應發達兒童之智識，使能判斷善惡，陶冶意志，以養成為善去惡之習慣」的海爾巴特（Herbart 1776—1841 德國人），以及力

說「養護兒童使之自由發達，以自識其本性，服從其本性」的福祿培爾（Froebel 1782—1852 德國人），都是教育史上光芒奪目之人。他們對於人類的「行爲」、「能力」、「習慣」、「本性」非常重視，顯然是故弄玄虛，表面上雖說要藉助什麼「神靈性」以「支配其他性質」，實則欲使一切工錢勞動者在飢餓線下馴伏、守分、不擾害資本家統治的黃金世界。這是資本主義沒落時期最急需的續命湯。

總之：從人文主義的教育，轉變到實利主義的教育，又轉變到新人文主義的教育，在發展過程中呈現「正」「反」「合」的三分式（Triad），都與當時的社會背景息息相關。教育原理的變動性，在此便得到具體的證明了。

如果有人說，上面的分析是一種「西洋鏡」，不一定適合我們「貴國」的國情；那麼，不妨再就我國的「道地貨」檢討一下吧。

科舉時代的「陳賬」，是值得再算的，姑從清季維新說起。當時在「變

法自強」的口號下面，廢八股，興學堂，樹立新教育的根基。所宣布的教育宗旨是：一忠君、二尊孔、三尚公、四尚武、五尚實。辛亥革命以後，改大清帝國爲中華民國，教育宗旨也在民國元年易爲『注重道德教育，以實利教育軍國民教育輔之，更以美感教育完成其道德。』再看不到那些「忠君」「尊孔」等刺目的字句了。至民國十一年（一九二二），頒布新學制，宣布七種新標準：(1)適應社會進化的需要；(2)發展平民教育的精神；(3)謀個性的發展；(4)注意國民的經濟力；(5)注意生活教育；(6)使教育易於普及；(7)多留各地方伸縮餘地。與民國元年的教育宗旨又有大的不同。

這三次變動，可以從社會背景上得到解釋，清季保存了十足的封建意識，所以主張忠君尊孔；辛亥以後，掛上一塊假共和招牌，教育宗旨也不三不四；歐戰期中，中國工商業有飛快的進步，於是「國民經濟」「生活教育」……亦浸入中國教育家的頭腦之中。

民國十六年，國民革命軍奠定長江，國民政府所宣布的教育方針爲：『黨化教育是革命化，民衆化的教育……民衆化教育是民衆所有的教育，而且是民衆人人皆能享受的教育……在民衆教育內面，科學自然以事實爲根據，不容有什麼曲解，而且科學的應用，完全是爲民衆謀幸福的』在革命勝利的初期，教育方面似乎勃勃有生氣，但到二十二年二月二十日，教育部公布的小學公民訓練標準，開口第一句即說：『發揚中國民族固有的道德，以忠孝仁愛信義和平爲中心』而公民的政治訓練一項，明白標出『養成奉公守法的觀念』其內容顯然與革命化、民衆化的教育不同，這種相去很遠的變動，不從社會背景上去研究，是不易了解的。冬裘夏葛，各順時宜，這是誰也明白的事。

參考上述的材料，可見「道地貨」雖貼上「國產商標」，畢竟與「西洋鏡」沒有兩樣。教育原理的變動性，在此又得到一次具體的證明。

第三節 適應新時代的教育原理

社會背景恐怕就是教育原理的「搖籃」吧！有某種社會背景便產生某種教育原理，這差不多像寒帶的冰雪與熱帶的常綠樹一樣的真實。但是，社會背景是用「時代」的經緯線織成的，因此，也可說教育原理即「時代」的產兒，無論什麼時代都有與其適應的教育原理。時代是「新陳代謝」的，這個時代的產兒——教育原理處在新陳代謝的過程中，亦不得不順着時代的潮流，排演「推陳出新」的喜劇。

現在是一個動盪與轉變的新時代——就中國說或就全世界說都是如此——無論何人，如果不願自甘沒落被新時代的「鐵帚」掃去，那麼，就應該睜開眼睛，認識這個新時代的前景，以決定自己的方向。甚至像我們這樣靠教育事業吃飯的人，也沒有徘徊瞻顧的餘暇，不能不站在新時代的前面，把教育

原理作一次徹首徹尾的清算。

老實說吧！時下的教育家，有些拘守陳說，在「古物陳列所」中翻筋斗；有些醉心歐化或美化，把外人的「唾餘」囫圇吞下；這兩條路，到現在，似乎已走不通。因為殘酷無情的新時代，已將一切陳舊的、舶來的教育原理「否定」了！

在這裏，要鄭重指出的是：在歷史發展過程中的「否定」，『不是簡單的說「沒有」，或者宣布事物不復存在，或是任意的把它毀滅。』（註十二）比方前面講到新時代否定了陳舊的、舶來的教育原理，這並不是說應該用秦始皇或希特勒（Hitler）的方法把現有的教育書籍通付之一炬；剛剛相反，而是應該從舊教育原理中，用「批判」的火力，鍛鍊出新教育原理來。申言之，一面否定舊教育原理，同時，又在舊教育原理中，吸收其肯定的貢獻。用時髦的話說，即『把否定的要素當作最重要的要素包含着辨證法中，其特徵的東西，重要的東西，不是完全的否定及胡亂的否定，也不是懷疑的否定及混惑的否定；而

是當作聯結的動因看的否定，當作保有肯定的，即不伴有任何混惑，任何懷疑的發展的一個動因看的否定。(註十二)「否定」的意義如是而已。

再證以事實吧！例如蘇聯的新教育，在一般人看來，必認為與資本主義國家所實施者絕對不同；然而平格微起（Pinkévitch）說：『儘管在理想上，蘇聯與西方各教育領袖之間，有明顯的差別；但相互了解與承認其科學的成績，是必要的……我們在美國教育家的著作裏，尋得豐富的資源。我們只提及道爾頓制、設計教學法、標準測驗、教育測驗便明白了。固然，在基本假定上，這些著作或許不適我們之用，可是一切新方法却都被介紹到我國來。』(註十三)足見在教育上吸收他國的精華是不可少的；不過不宜像我國那樣的不分皂白囫圇吞下罷了。這就叫做「否定」與「肯定」之統一。

現在，擺在面前的問題是：陳舊的、舶來的教育原理已否定了，試問適應新時代的教育原理是什麼呢？

在未解答本問題之前，應該先把新時代畫出一個輪廓。就全世界範圍說，資本主義的繁榮時代已過去了，目前正臨到崩潰的過程中，而且在崩潰了的廢墟上，已建立未來世界的模型——社會主義的國土。總而言之，全世界已處在從資本主義向社會主義轉變的新時代。就中國範圍說，因為過去在封建的樊籠內多繞了幾個圈子，以致落到人後，我們應該很慚愧的說，目前仍停滯在從封建制度向資本主義轉變的過程中。封建制度雖已成強弩之末，可是在帝國主義者劫持之下，也不易從封建樊籠內脫穎而出，更不易走上資本主義的坦途；何況資本主義世界已如夕陽西下，逼近黃昏，就是勉強趕上了，也不能讓我們從容駐足；所以，我們的前途，與其說是資本主義，毋寧說是非資本主義吧！因此，應該說，中國已處在從封建制度向非資本主義轉變的新時代。

新時代的前景既是如此，那麼，適應新時代的教育原理便不難推知了。然而，前面講過：『不是人類的意識決定其存在，而是社會的存在決定其意識。』

目前正是青黃不接的過渡期，舊藩籬已撤毀，新壁壘未造成，在客觀條件尚未成熟之際，自然不能憑主觀的幻想，映出一朵新教育原理的鮮花，而只可根據新時代的「暗示」(Hint)，指出新教育原理的總方向。在這裏，可以毫不懷疑的說：中國目前需要的教育原理，第一與封建時期的教育原理不同，第二與資本主義時期的教育原理不同，第三與社會主義時期的教育原理不同。因為封建時期的教育原理早已成爲「殭屍」，不值一顧；資本主義時期的教育原理亦是「半老徐娘」，也用不着眷戀；至於社會主義時期的教育原理，雖說無異理想的「安琪兒」(Angel)，然對於枷鎖滿身的中國人一時無結婚的希望。打開窗戶說亮話，我們在未擺脫半殖民地的命運以前，應該集中力量與帝國主義爭鬪，與封建勢力爭鬪。反帝國主義，反封建勢力，就是新教育原理的兩大「基石」。

或者有人以爲這種論據過於「單調」麼？著者不敏，特引蘇聯最有權威

的教育家——盧那卡爾斯基 (Lunacharsky) 說過的話以解嘲。他說：『在蘇聯從事教育者的周圍，一切都還沒有絕對確定。我們還在變動期中徘徊着；話雖如此；我們所謂變動期，決不是指對於計畫及事物暗中摸索的時期，却是對於已經完成的計畫怎樣加以具體化的時期。』在他們還感覺到「沒有絕對確定」還須「加以具體化」那麼，我們或許仍在「暗中摸索」吧！著者不過在本書內，陳述個人「暗中摸索」的意見而已。

註一 莊子秋水篇。

註二 Anti-Duehring P. 42

註三 ib. PP. 40—41

註四 ib. P. 48

註五 Critique of Political Economy P. 11

註六 ib. P. 12

註七

姜琦西洋教育史大綱一四五—一四六頁。

註八

同上，二三九頁。

註九

同上，二二六頁。

註十

同上，二八九頁。

註十一

Anti-Duehring P. 147

註十二

辨證法唯物論教程（筆耕堂版）三三二—三三三頁。

註十三

Pinkerich: The New Education in the Soviet Republic, Preface.

問題

- 一 何謂意識形態？試舉一個例子，說明意識形態因社會經濟結構的變動而變動？
- 二 在資本主義勃興時期，何以要求人文主義的教育？在資本主義發展時期，何以要求實利主義的教育？在資本主義沒落時期，何以要求新人文主義的教育？
- 三 假使我們仍相信陳舊的、舶來的教育原理，對於中國前途有何害處？

四 以反帝國主義、反封建勢力爲新教育原理的兩大基石，你贊成或反對？並說出所以贊成或反對的理由。

第二章 教育的本質與目的

第一節 教育的本質

教育的本質是什麼？本是一個饒有興趣的問題。在過去，我們曾聽到許許多多「悅耳」的詞句，有所謂「教育神聖說」，有所謂「教育清高說」，有所謂「教育中正說」，有所謂「教育獨立說」，把教育事業擡舉到天上，使全體「教書匠」樂得「鞠躬盡瘁死而後已」。可是仔細研究起來，這些漂亮話，都是「鏡花水月」；用目前流行的術語說，彷彿像「煙幕彈」一樣，祇是些騙人的把戲。這種把戲，到現在，大半已戳穿了。那些願意「鞠躬盡瘁死而後已」的「教書匠」，對於從前信仰的事業，不免因此有些「茫然」。(註一)

老老實實的講，教育的本質不是神聖的，不是清高的，不是中正的，不是獨

立的，它不過是一種工具而已。在原始的時代，教育只有生物學的目的，就是「保存種族」爲目的；換言之，教育是幫助人類經營社會生活的一種工具；這種工具不屬於某一部分人，而屬於全社會。凡利用前代留下之物質的與精神的遺產，更加上新的經驗與發明而傳給次代，都是教育範圍內的事。私有財產發生後，尤其是在國家成立後，社會起了根本的變化，「不論在那一個臺面上，主角都是「多有者，」丑角都是「少有者，」或「沒有者，」但是教育這「革鞭，」總是握在主角的手中，在丑角的臀上不住的鞭撻。古代——希臘或羅馬時代的舞臺上，主角是貴族，丑角是奴隸。當時流行的教育，是證明和贊美主角（貴族）的優越，使丑角（奴隸）知道自卑和斷念。貴族相信自己是特別高貴，而不以爲奴隸也是同樣的人類。他們搾取奴隸的勞動，過着豪華的生活。教育的任務就是使這事實成爲合法化的事業。舞臺一轉到中世紀時，主角是封建諸侯和寺院，丑角是農奴。諸侯與寺院在農奴之上強行專制。教育是使農奴套

上無智的紮眼布，塞了斷念的口塞布，恰好教他們的父母子孫都過着土鼠一般的生活。基督教借上帝的聖口說：「善良的土鼠死後會走進天國中去。」舞臺更轉至近世，資本家做主角，勞動者做丑角。在這舞臺上，背景、衣裝，以至獨白，一切當然都爲主角而有的。教育不過努力使舞臺上主角的扮演成爲最有效果罷了。」（註二）一言以蔽之，從古代到近世，教育這種工具雖不屬於全社會而屬於社會中的統治者，然其爲工具則一也。就是到了未來的新社會出現以後，教育的花樣固與現在不同，但就本質言仍是幫助人類經營社會生活的一種工具；不待言，這不是單純的回到原始時代的舊軌道，而是發展到更高的新形式。

英國赫胥黎（T. H. Huxley）在其所著自由教育論中曾說過：『政治家說，諸君不可不教育大眾，因爲他們自己將做支配者的緣故。僧侶們也以爲大眾離開教會及禮拜堂，將墮入無宗教的狀態，故不可不以教育聲援之。更有實

業家和資本家帶着威勢，用着快活的聲調也說教育之必要，無知造成惡劣的職工，它將很快的使英國不能製造比他國廉價的棉製品及蒸汽機關。』(註三) 這段話，無異「教育工具說」的淺顯注釋。

事實是勝於雄辯的，在鐵一樣的事實之前，我國時下的教育家，也把教育的本質看透了，茲引下面幾個人的話以資參證：

舒新城說：『教育只是一種工具，可以用它建國，也可用它亡國……教育
是建設的一種工具，並不是建設工具的一切。』(註四)

周予同說：『我是主張教育工具說的，在一個大革命的理想之下，教育也與其他政治、經濟、科學、文藝等等都盡了一部分的責任。』(註五)

李浩吾說：『教育只是一個工具，只是一種宣傳，只是一項副產物，只是一批衛士隊……教育是魔術，也是毒藥；簡單言之——用社會科學的術語——教育是階級的，是階級鬭爭中的武器。』(註六)

(註七)

郭一岑說：『就教育的本質看……教育是用來助長社會生產的工具。』

靈影說：『我們必須要將教育看做推動民族解放與社會改革運動的一種工具。』(註八)

依照這些論據，對於前面提出的問題，可以大膽的回答了。教育的本質是什麼？教育是一種工具，在某種社會條件之下，是幫助人類經營社會生活的一種工具。這不是看輕教育的本質，而是正確的估計教育的本質。真的，『明白了教育工具的原則，教育家庶可不至中誇大狂，以爲宇宙間的一切問題只有教育可解決；同時，也可知道一把斧頭決不能建成高樓大廈，必得先審量建築的材料，重視大匠的指揮，接受鋸子、鑿子等等工具的互助。』(註九)

第二節 教育的目的

一般說來，人類與自然界其他部分顯著的差異之一，就是一有目的，一無目的。木頭與石塊是沒有目的的東西，這是無待爭辨的事實。蜘蛛織網，蜜蜂做巢，可使人類中的建築家看了慚愧；然而進一步觀察，即使是極壞的建築家其情形也與蜘蛛及蜜蜂不同，因為建築家在未動工以前，已經有預定的建築物在頭腦裏面，他們不僅變更自然的形態，同時還實現了自己的目的，這種目的是他們所知道的。至於蜘蛛及蜜蜂，我們實在沒有理由相信它們在織網、築巢之前，也有一個預定的目的存在。這就是說，人類的活動是有目的的，其他的無生物與生物都是沒有目的的——蜘蛛及蜜蜂也是如此。

教育事業是人類活動之一種，自然有目的可言。古代斯巴達（Sparta）的教育，其目的在保證未來的斯巴達人做國家的忠僕，且能用武器來保護國家；當時全部教育制度都建立於這種基點之上。在天主教派中，其主要的目的是創造天主教堂所需要的忠實信徒；就大體言，這種目的因用了各種方法而得

到大的成功。從這些歷史成例去看，我們見到：明確的目的可以決定教育綱領的全部性質。

不過，教育的目的，是因時、因地而不同的。申言之，在某種具體環境之下，就產生某種教育的目的。資本主義國家的社會經濟制度根本與社會主義國家不同；所以，資本主義與社會主義兩種不同範疇的國家，在教育的目的上，亦各有其特殊性，這是不可混同的。茲從資本主義國家的教育目的論說起：

洛克說：『健全的精神，寓於健全的身體，即教育的目的。』

海爾巴特說：『教育的目的在養成調和的與饒有多方面興趣的人。』

斯賓塞 (Spencer) 說：『教育的功用，在預備完全的生活。』

所有這些不同的詞句，大抵表現出個人主義的色彩，無疑的，這是從資本主義制度下反映出來的東西。

此外，如桑戴克 (Thorndike) 則說：『教育的終極目的，在實現一種最能

滿足人類慾望的條件。』(註十)這似乎已超出個人主義的範圍，但仍不免失之空洞、模糊。杜威提示教育的目的分爲：(1)自然的發展；(2)社會的效率；(3)文化的修養三項，確已攙入一些社會的觀點。(註十一)然而也不過如平格微起之所說：『按之事實，他祇是反映美國——當二十世紀之初，其資產階級無疑的比德國更進步——的卓越精神而已。』(註十二)

其次，社會主義國家的教育目的論，一望而知與上述者不同。平格微起曾說過：『我們教育目的的確定，將採用馬克思的方法，把問題臚列於後：在目前，在現時社會條件下，什麼教育目的才完全與無產階級的利益一致呢？這一問題，我們分教養 (Nurture) 與教授 (Instruction) 兩方面來解答。在無產階級國家內，教養的目的是什麼？很明顯的，個人應該發展而成強健的有機體，即身心機能的調和。依照這種目的一般的說法，我們似乎與資本主義國中的教育家沒有差別。但這種普通的代數公式，未說及達到目的的方法；並未具體解釋

教養問題。在詳細的方法與原理的具體應用上，馬克思的教育學是與資產階級不同的。普通教授的主要目的是世界觀的發展……我們必須養成社會主義的戰士——他們明白了階級問題，且能獨立估定現代文化之最重要的形式。這並不是說，我們不允許個性發展。我們夢想充分具備現在各種知識的人……我們夢想積極的、強壯的人，經過現社會革命階級的鬭爭，以實現全世界和平與全人類幸福的理想。一般教授的目的與職業陶冶的目的並無衝突。……一個人必須受普遍的教育，同時要有一些特別技能。總之：蘇聯教養與一般教授的目的，在養成健康、強壯、活潑勇敢、獨立思考與行動各方面發展的人。他了解全部現代文化，他是無產階級利益——結局為全人類利益——的創造者與戰士。』(註十三)

比較了上面兩種教育目的論，便知道兩種制度下的教育，彼此相去萬里。可見教育的目的與具體環境是分不開的。

中國一向在封建的樊籠內繞圈子，過去的教育目的大抵注重修養個人道德，因為『君君、臣臣、父父、子子』是封建時代的信條。論語這部書，大半是發揮這些道理。荀子也說過：『學惡乎始，惡乎終？曰：其數則始乎誦經，終乎讀禮；其義則始乎爲士，終乎爲聖人。』還是這一套把戲。近十年來我國教育界受金元博士杜威的影響甚深，以致在傳統的個人本位教育之基礎上，又塗上了一些新色彩——社會的觀點。例如舒新城說：『教育是改進人生的活動，其目的在爲社會創造自立的個人，爲個人創造互助的社會。』（註十四）何謂「自立的個人」？何謂「互助的社會」？則未詳加解釋，頗使人不易摩着邊際。又如陶孟和說：『現在教育之要務，不只是傳遞知識，更須使被教育者要能夠明白合作、互助、服務、利他、民治這些道理，並且實行。受教育者應該覺悟他與社會的關係，以及改良社會的責任，他的理想應該是社會的，不是個人的。他的知識的、倫理的觀念，多少總要與社會相調和。』（註十五）似乎稍爲具體一點；不過主張「知識

的、倫理的觀念要與社會相調和，」試問處在矛盾緊張的社會，怎樣調和下去？即使戕賊了個人也恐無濟於事吧？

如果相信「真理常是具體的，」那麼，請看看中國的具體環境！

第一、帝國主義的鐵網籠罩了全中國。

第二、封建勢力的餘威支配了全社會。

在這樣落後的半殖民地，目前需要的教育目的，當然不能像資本主義國家一樣，只談什麼「興趣，」「生活，」「人類慾望，」又不能像社會主義國家一樣，只談什麼「養成社會主義的戰士，」前章第三節裏已講過：『反帝國主義，反封建勢力，就是新教育原理的兩大「基石。』』倘使這種假定不錯，那麼，根據這種假定，我們應該決定中國現階段的教育目的是：養成爲民族獨立與民主政治而奮鬥的公民。只有民族獨立與民主政治兩大要求實現之後，才可談到「自立的個人，」才可談到「互助的社會，」才可談到「個人與社會相

調和。」否則無論怎樣說得漂亮，都是「畫餅充飢」在客觀上不外助長帝國主義與封建勢力在中國活躍而已。

註一 參看李浩吾新教育大綱六九—一〇二頁。

註二 仲宗根源和蘇聯新教育之研究九—一〇頁（神州國光社譯本）

註三 引自新興俄國教育四〇頁（中華書局）。

註四 舒新城中國教育建設方針一—二頁。

註五 周予同致青年教育家的附言。

註六 同註一；第五頁。

註七 郭一岑教育的將來（東方雜誌三一卷二號）。

註八 靈影教育意識問題（同上）。

註九 同註四；二—三頁。

註十 Thorndike and Gates: *Elementary Principles of Education*, P. 30

註十一 Dewey: Democracy and Education, Chap. IX.

註十二 Pinketich: The New Education in the Soviet Republic P. 173

註十三 同上 P. 27—28

註十四 舒新城教育通論六頁。

註十五 陶孟和社會與教育二二—三頁。

問題

一 教育神聖說、教育清高說、教育中正說、教育獨立說，其錯誤何在？

二 有人以為「教育工具的意義不是在政治而是在為政治基礎之經濟組織」（參考註七材料，）你認為對麼？

三 在過去，把美國學者的教育目的論移植到中國來，有些什麼害處？

四 在我國目前環境之下，你覺得適當的教育目的應該是什麼？

第三章 教育原理的生物學基礎

教育學雖已成爲獨立的科學，可是其中所蘊含的原理並非與別種科學絕緣；反之，『隨着自然科學的發展，這些學科的方法與原理，漸漸滲透於心理學與教育學的領域之中，首先，實驗心理學得到進步，其次，相繼而起者則爲實驗教育與兒童研究，在教育範圍內哲學的權威終於不振了，教師們在研究中所探尋的南針，始轉移其注意於自然科學——特別是生物學。這種傾向，在美國心理學家與教育思想家，如荷爾（G. Stanley Hall）、鮑爾文（Baldwin）、張伯倫（Chamberlain）及其他許多學者，表現得很明白。在蘇聯，理論家伯郎斯基（Blonsky）應視爲採取生物學觀點之人。』（註一）茲就生物學與教育原理有關係者，摘要敘述於下：

第一節 兒童的本性

教育事業是以兒童爲對象的，兒童的本性如何？應該首先認識清楚。從古代到十九世紀中葉，一切教育理論家都相信教師用適宜的教法能得到他所願意得到的結果。例如洛克說：『兒童之精神中，無先天的固有之形，初如蠟，吾人可得任意而形成之。所謂教育者，不外任意形成兒童之精神與以一定之模型而已，人之務善去惡，一基於教育之良否也。』(註三)不待言，這種估計是不正確的。到十九世紀中葉，達爾文 (Darwin) 的物種原始 (The Origin of Species) 與赫胥黎的人類在自然界中的位置 (Man's Place in Nature) 先後出版，這兩位偉大的生物學家指出遺傳 (heredity) 在本性中扮演重要的角色。同時，叔本華 (Schopenhauer) 則謂人類的特性是天賦的，不變的。龍波洛梭 又證明犯罪與遺傳有關係。而哥爾通 (Galton) 與李播 (Ribot) 復發見心理

特徵的遺傳。總而言之：先天論 (Nativism) 便取洛克的感覺論 (Sensationalism) 或經驗論 (empiricism) 而代之了。這種觀點，在十九世紀後半期，傳播甚速，甚至反映到文學家的作品內，如佐拉 (Zola) 與易卜生 (Ibsen) 對於人類遺傳方面都饒有興趣。

到現在，誰也知道：兒童的本性並不像一張白紙，可聽教師任意渲染的。不管他姓張或姓李，其身體與精神兩方面，都從胚細胞 (Germ-cell) 發展而來。據遺傳學者的研究，胚細胞是極其微妙而又複雜之物，其核 (Nucleus) 內有染色體 (chromosome)，所謂「遺傳單位」——門德爾 (Mendel) 稱爲因子 (factors) ——即存於胚細胞內的染色體中。遺傳單位由父母賦與的，父母又各有其父母，兒童的本性大抵由父母及其祖先所賦與的遺傳單位決定的。

(註三) 「種瓜得瓜，種豆得豆」是鐵一般的事實。根據這種事實，就建立了「類必生類」的原則。植物如此，動物如此，人類也是如此。所以，兒童的皮膚、毛髮、眼

睛，以及身材的長短，體質的強弱，性質的剛柔等等，總與他的父母類似。這叫做「遺傳的類似性」。可是，染色體之配列，複雜到無以復加。就人類言，每個細胞含有四十八個染色體，在受精的卵內，其配列的可能數近於三百萬億。(註四)因此，「沒有兩個生活的東西恰恰相同。」又是鐵一般的事實。兒童無論如何酷肖其父母，但與其父母總有若干之差別。古語說：『人心不同，各如其面。』所以，走遍中外，看不到面孔完全相同的人。這叫做「遺傳的差別性」。遺傳的類似性使兒童模擬其父母；遺傳的差別性使兒童不肖其父母。

上面一段話，無疑的是兒童「個性差異」(Individual difference)的鐵板注腳。個性差異本是教育上不可忽視的問題。兒童能力差異的程度，據試驗所得結果，在一班學生內為一倍至二十五倍之多。於是「個別處理」、「個別訓練」乃原則上必然的要求。而現代大批生產(mass Production)的社會制度所反映出來的「班級制」把全班兒童看成一模一樣，也許有個性差異與

強制劃一的矛盾吧！(註五)

總之：兒童的本性，大抵是遺傳決定的。這即是說，兒童的智慧、能力……都被決定於渺小的「遺傳單位」之中，「千錘百鍊施盡教育的功能，終難得將下愚變成上智。」(註六)然而這並不是像宿命論者(Fatalist)的見解一樣，認為人生一切在母親的肚皮內即已安排好了的。正確的講：遺傳所決定者不過是兒童本性上發展的「可能」(Potentiality)罷了。『教育之能事是在善用人類遺傳的傾向，除去其有礙的成分，逐漸加入良好的成分。有些天賦的或幼年習得的傾向，是當助長的，但有些則應加以抑制，或使其無發表的機會，或使其雖發表而生出苦痛的結果，更或養成良好的習慣以代替之。許多傾向，雖不能任其盡量發展，但亦不能令其根本消滅，祇有改變之，誘導之，使趨向良善方面而已。』(註七)

第二節 環境的勢力

如上面所述：遺傳不過決定兒童本性上發展的「可能」，想把這種「可能」變成「現實」(Actuality)，那就不可缺少環境 (environment) 的刺激。例如小麥的種子，本有發芽、吐葉、開花、結實的「可能」；假使把它藏在密室的瓶裏，始終與土壤、水分、溫暖、日光絕緣，則那些「可能」無從發展。因此，應該說，胚細胞內一切可能性的實現，全係環境刺激的反應。小麥如此，兒童亦然。兒童呱呱墮地以來，日與廣大的世界相接觸，自然環境與社會環境，就是他整個生命發展的搖籃。他富有模仿性 (Imitability)、可塑性 (Plasticity)、與易曲性 (Flexibility)，所以，他的發展，完全在環境影響之下。在這種意義上，可說「人是環境的產物」。所謂「存在決定意識」也是指此而言。

試舉一事爲例吧！杜威說過：「假設住在此寒帶的哀司開莫人 (Eskimo)

的家庭中，同時有三個嬰兒產生。在他們產生之第一日，即將其中之一個帶到中國，別一個帶往美國，其餘一個即留在原來的家庭中，然後各給以該地方所能供給的最好的教育。待至他們都長成時，我們有許多證明與理由，可相信那一個長育在哀司開莫家庭的小孩，其思想、習慣、言語、舉動等，一定是一個真正「道地」的哀司開莫；在美國受教育者，其智力及道德的習慣上，一切必定像美國人的樣子；養育在中國者，一切必然像中國人。」（註八）在這段引證中，窺見環境的勢力非常之大。

然而這種說法，與行爲派心理學者否認一切遺傳的定律，毫無相同之處。他們在根本上不相信有什麼遺傳，我們只是說：在兒童發展的過程中，遺傳爲內部的因素，環境爲外部的因素，二者如車之兩輪，鳥之兩翼，都是不可缺的東西維廉斯騰（Witlian Stern）說得好：「精神的發展，不僅是先天性質之漸次的出現，也不僅是外部影響之簡單的接受與適應，而是內部性質與外部條件

在發展中雙流匯合的結果……與其問「某種機能或性質來自內部抑來自外部？」倒不如問「這種機能或性質有若干來自內部？有若干來自外部？」因為這兩方面的影響在其形成中是共同參加的，只在不同的時期發生程度上的變化。」（註九）這段話的意見，無異說凡人與生俱來的傾向是遺傳所賦與的，這種傾向經過發展的過程才變化而成個人的性質。

講到這裏，我們能否把遺傳與環境兩個因素看成並重呢？欲解答這一問題，不妨從遺傳與環境一書中摘引一段話於下：

「人的環境比其他一切動物範圍要格外擴大好些，所以環境之影響於人的發展，當然也要格外加大。化學的、物理的、刺激的，此一切有機體發展之最大因子，人類則除此以外，尚生活於心理的、社會的、道德的、刺激之世界，這些刺激實予人以極深之影響。人類不僅受現在環境之刺激，凡過去經驗之回想，將來情境之預測，皆足以刺激之。人類能够藉助於智力與社會之合作，以控制環境，

而達其各種特別之目的，其情形有絕非其他有機體所能者。反之，遺傳之爲發展的因子，就人類而言，實不及其他有機體之有力。所以，凡智慧的與社會的動物之發展——如今日之人類——其遺傳與環境的重要之比率，當然和下等有機體不同。無論就人類言，或其他一切動物言，遺傳實預先規定其發展之可能性，「囿吾以垣，無敢踰越」；但是發展之可能性愈趨於複雜者，則其環境之喚起可能性者，必益趨於複雜，從而在變換生活條件下發展之結果，亦更種種萬端，彌趨複雜。」（註七）

很明白的，指出「遺傳與環境的重要之比率，」人類與動物不同。這就是說，環境在人類發展中的影響，超出一切動物之上。

環境的勢力既是這樣重要，那麼，怎樣利用環境？怎樣適應環境？怎樣改造環境？都成了教育上的中心問題。

第三節 教育與發展

兒童是在不斷中發展的，胚細胞即其發展的起點。關於胚細胞及其轉變而為成熟的個體之研究，今日雖在發端的初步，然其內容則異常豐富。用達爾文的話說：『每個細胞無異於小宇宙，天空之中，羣星燦爛，恰可與之相擬。』其中有構造 (Structure)，有機能 (Function)，在發展的過程中，構造一天天成熟，機能也一天天完全，構造與機能乃同一事物——組織 (Organization)——之出現於兩方面者。一切身體的構造之發展，與一切精神的機能之發展，是平行的，一方面有了變化，即影響到他方面，如影隨形，息息相關。遺傳與環境，不過是其發展上所不可缺的因素耳。依照這種論據，便知教育不是從外面加什麼東西到兒童身上——像餵鷄餵鴨一樣，而是順其發展的趨勢，將其內部潛伏的能力引伸出來。杜威說：『教育即是發展』(註十一) 這句話是對的。同時，身體與

精神既是平行發展，而又彼此息息相關，則有益於身體活動者，自然有益於精神活動；從前「身心二元論」的陳說，是與生物學原理背馳的。

一切動物在發展的全部過程中，有一個特別階段，叫做「兒童期」。兒童期長短不一，貓一年至二年，豕五年，馬六年三個月，愈下等的動物，其兒童期愈短，有些鳥類差不多沒有兒童期。反之，愈高等的動物，其兒童期愈長，人類的兒童期約為二十五年左右。人類可以學習各種事物，便是因為兒童期特別長久。兒童期是發展旺盛之年，也是最適宜於教育之年。主張「一切兒童的公共免費教育」，是有根據與理由的。在這裏，要特別注意到：兒童期本有其特殊的興趣與需要，並非「具體而微」的成人，如果忽略這一點，把成人看待兒童，認為兒童的興趣與需要同成人一樣，在教育上必招致戕賊兒童的惡果。（註十二）

兒童在不斷發展中所學習的一切，稱為後得性（Acquired Character）後得性遺傳與否？本是一個爭論最多的問題。拉馬克（Lamarck）的用進廢退說，

達爾文的汎生說 (Theory of Pangenesis) 都認爲後得性可以遺傳，但中國婦女纏足數千年，而初生的女孩仍爲天足，亦是有目共覩的事實。假使後得性可以遺傳，這種事實就無從解釋了。所以魏司曼 (Weismann) 起而倡立胚體連續說 (Theory of germinal Continuity)，以爲胚細胞每代連續，身體細胞只限於一代而止，斷定後得性不能遺傳。像這樣把胚細胞與身體細胞之間，劃定一道不可踰越的鴻溝，又無異否認了「相互影響」的真理。(註十三)這兩種相反的說法，誰是誰非？殊難臆斷。不過，平情而論，後得性爲有機體上一種新的特點，不待言，是在某種環境影響之下產生的；起初雖得之偶然，倘使在繼續的世代中，取得有利於其發展的環境，又未嘗不可把這種特點鞏固起來而遺傳至後代。(用魏司曼的話說，即是使胚細胞受到影響。)教育對於個體所產生的成果，本屬後得性的範圍，要把它遺傳下去，只有繼續發揮教育的作用。這樣說來，教育也成爲人類進化的因素了。退一步講，假使後得性不能遺傳，亦不是否認

教育的重要；恰恰相反：這是說明一切技能的獲得，必由學習而來，從這一點去了解，教育就愈成爲人類生存的工具了。

總之：生物學原理可以應用到教育上者頗多，上面祇述其較重要的幾項而已。在這裏，要附帶指出的，有些人把生物學原理誇張過實，無批判的應用到教育上來，如赫克爾（Haeckel）與繆勒（Mueller）之生物發生原則（Biogenetic principle）就是一例（註十四），這種辦法也是有害的。

註一 Pinkevich: The New Education in the Soviet Republic P. 14

註二 姜琦 西洋教育史大綱 二三四頁。

註三 Conklin 遺傳與環境 中譯本 一九八一—二〇二頁。

註四 同上，二六二—二六四頁。

註五 Thorndike and Gates: Elementary Principle of Education, Chapt. X, PP.

註六 同註三，四七六—四七七頁。

註七 同註五，原書八〇頁（採用雷通羣譯文。）

註八 常道直編譯平民主義與教育七頁。

註九 Stern: *Psychology of Early Childhood*.

註十 同註三，三七一—三七二頁。

註十一 Dewey: *Democracy and Education* P 59

註十二 同註五，Chapt. IX

註十三 同註三，三五—三七一頁。

註十四 同註一，一四—一八頁。

問題

- 一 從事教育者缺乏遺傳學常識，有何害處？
- 二 你覺得有那些辦法，可以解決個性差異與班級制的矛盾？

- 三 環境對於兒童與成人的影響，果相同麼？
- 四 就自己的經驗，舉一二件事實，說明教育與發展的關係。
- 五 你認為後得性是否可以遺傳？並說明其所以然之故。

第四章 教育原理的社會學基礎

生物學與教育原理的關係，在前章已約略講過，但其觀點是偏重個人的，針對兒童的本性與其先天的能力而施教育——從生物學基礎上所建立的教育原理——始終未跳出個人主義教育的範圍。

我們知道：兒童不是荒島上的魯濱孫（Robinson Crusoe），而是羣居生活的分子，他從呱呱墮地的第一天起，即發生人與人的關係，所以，應該更進一步，從社會學的見地來分析教育問題。

第一節 個人與社會的關係

記得亞里斯多德（Aristotle）曾說過一句名言：『人是社會的動物。』這即是說，人是生活在社會中而無時可以離開社會而生活的一種動物。社會對

於個人的密切，彷彿如「水」與「魚」一樣，不獨發展到高段的現代社會如此，就是未開化的原始社會也是如此。『獨立的不相交通的漁者或獵者，……完全是十八世紀無聊的幻想，……社會之外孤立的個人生產，彷彿如文明人偶然獵於荒郊一樣，……這與說沒有共同居住互相談話的個人而能有語言的發展，是同等的無稽。』(註一)

照布哈林(Bucharin)的意見，『由個人發展一方面來考察，我們知道個人畢竟由環境的協力所鑄成，像香腸皮裝滿了香腸肉一樣。人在家庭裏，在街市裏，在學校裏，受種種的訓練。個人所說的話是社會發展的產物；個人的思想是前幾代漸次遺傳下來的；所見到四周的人們都有他的生活方式；他耳濡目染的全部生活，時時刻刻影響個人。像海綿吸水一樣，經常的吸收新印象。他這樣「養成」個人。每個人畢竟充滿了社會的內容。個人的本身就是各種社會影響互相凝結而成的晶體。』(註二)

這段話，雖說帶有濃厚的機械論的色彩（如香腸、海綿之喻），但其說明社會支配個人，社會的勢力超越於個人之上，是非常透徹的。

現在要問個人在社會的渦流中是不是亦有相當作用呢？當然，那些相信「歷史點金術」的人，以為歷史也者不過是偉人的傳記，把個人的作用看成「無限大」，這種見解固屬不對；同時，又有些宿命論者，以為個人坐在社會運動的車輪上聽其擺佈，車輪轉到何處，自己就跟着跑到何處，把個人的作用看成「等於零」，這種說法亦是矯枉過直。我們知道：真理常在兩者之間，『有權威的個人，因為自己的聰明與個性的特長，可以變更事件及其結果之某些部分別的外觀，但是他不能夠變更那由另外一種力量所決定的一般的方向。』
（註三）換言之，社會運動有其必然律，個人不能與必然律相對抗；但了解必然律之後，順其發展的方向而努力，亦有事半功倍的可能。在某種限度內，個人是有相當作用的。

從另一方面講：社會固然支配個人，但在某種條件之下，社會亦賦與個人以大的力量。名將有了部隊才能立戰功；政治家有了羣衆才能成偉業；否則英雄也無用武之地了。此其一。在動盪變化的社會環境裏，個人向時代需要的方面，直追奮起，又可以發展其潛伏的天才。伏爾佛遜（Wolfsod）說：『十月革命如果不發生在一九一七年，而發生在一九六七年，則誰也意想不到有幾個文學家會成爲專門的軍事組織者，有幾個醫生會成爲第一等的外交家，有幾個法學家會成爲軍隊的司令軍長等。』（註四）此其二。

說到這裏，還未涉及教育問題。假使前面的論據不錯，我們便可大膽的斷定：教育上一切設施應該注重培養社會化（Socialized）的個人。什麼是社會化的個人呢？自然不如陶孟和所說：『受過教育的人應該是一個明白的投票人，一個熱心公益的市民，一個生產的勞動者，一個享受文化的平民。』（註五）在虛偽的德謨克拉西制度之下，做一個順民而已。最重要的一點，是要呼吸於共

同生活的霧圍氣中，『成爲自己社會關係的主人，成爲自然界的主人，成爲自己的主人——自由了。』(註六)教育以養成社會化的個人爲目標，就不可不排斥反映資本主義生產組織的個人主義，不可不排斥反映帝國主義侵略政策的軍國主義，而把教育的基本原則，建立於集體主義(Collectivism)之上。

第二節 教育與勞動結合

無論是原始社會或現代社會，人總不是孤立的，在人與人之間結成經常的社會生活。試問這種社會生活在什麼條件上建立起來呢？換言之，社會的基本聯繫是什麼呢？

關於這個問題的解答，有各種不同的意見。像什麼「心理的總體」「精神的結合」這一類的玄虛之談，用不着再去批判了。比較上可引人注意的，則有孔德 (Comte)、斯賓塞等所創之生物的有機體說，以爲社會雖然沒有知覺，

但有機關，有組織，將人類社會看成與生物的有機體一樣。從單純的社會進到複雜的（有階級的）社會，正與生物之從單細胞進到多細胞相同。所以，孔德說：『在社會學上發現出來的事實，都可在生物學上發現出來。』

然而將組織社會的個人比擬構成生物的細胞，是不適合的。無論怎樣描寫，把社會說成一種巨大的動物，彷彿類似童話中的「鰲魚」，終究沒有方法來證實。不過這種說法，有其特殊的社會意義，即是以神經中樞比擬統治者，以手足比擬勞動者，手足不能代替神經中樞，猶之勞動者不能代替統治者一樣。其次，手足應捍衛頭腦，猶之勞動者應捍衛國家元首一樣。很明顯的，這是官家御用的學說。

正確的講：社會是製造工具的人類之生產的結合，即是說：社會是各個人為獲得生活資料起見所加入的生產關係之結合。這就是說，社會是「生產的有機體」(Organism of Production)。人與人之間的「勞動聯繫」即是社

會的基本聯繫。申言之，『這種勞動聯繫即表現在社會的勞動中；所謂社會的勞動，就是說，人類無意的或有意的，不自覺的或自覺的相互工作。爲什麼如此？我們從反面一想，便可以了然。我們暫時假定：人與人之間的勞動聯繫消滅了，生產品（或商品）不再交易，流通或分配，人們再不互相作工，勞動失了它的社會性。那時會怎樣呢？那時社會也要變成粉碎而歸於消滅了。』（註七）

如果承認社會是「生產的有機體」，承認「勞動聯繫」是社會的基本聯繫，憑這種觀點來談教育，當然要得到「教育與勞動結合」的結論。平格微起說：『學校必須與現實（Reality）有最密切的聯繫，生產勞動必須放在重要的位置上，』（註八）即是指此而言。然而這與杜威所鼓吹的職業教育是「區別」的，他說：『今日亟需之改革，即在教育上當注意給個人以充分自由，使選得所愛好適任之職業，如是方能造就最有效率的職工。』（註九）所謂「最有效率的職工」不待言，就是產生剩餘價值（Surplus value）的勞動者。而「教育與勞

動結合」的旨趣，却是企圖從生產勞動中養成新經濟生活的建設者。申言之，即是「從工廠制度上，產生將來教育的萌芽，在將來的社會中，某種年齡以上的兒童，將把教育、體育與生產勞動聯合起來，這不但是增加社會生產的方法，而且是造成多方面發展的人之唯一方法。」（註十）

明白了這一點，便知道有閒階級的「文雅教育」其目的在使閒暇時間成爲更有意義，結果，從學校裏養出「四體不勤五穀不分」的寄生蟲來。這種畸形現象是非常不合理的。

第三節 社會分化與教育

前面講到：人是社會的動物，又講到人與人之間的勞動聯繫，是就一般情形說的。可是，進一步觀察，生活在社會中的各個人，其利害並不一致；因爲社會發展到了一定的階段，內部不可避免的起了分化，人與人之間分成許多集團，

用流行的術語說，就是社會內部的階級對立已發生了。自由民與奴隸，貴族與平民，領主與農奴，行東與傭工，資本家與勞動者，都是利害對立的集團。

教育是社會的上層建築，在社會內部分化以後，教育也被一部分人所壟斷。公樸曾說過下面一段話：

『在原始社會，教育是全人類都享受，也是都當享受的。到了社會分成階級，於是教育也帶上階級的色彩。在支配階級方面，有儼然的教育制度，有釐然的教育規則，有專供本階級適用的教育材料。至於被支配階級，不是全被擯在這種教育制度之外，便被施以欺騙的教育。』（註十二）

如果懷疑這些話內面含有「偏見」，不妨再從金元博士杜威的名著中摘引一段以資參考。

『全體社會生活顯出閒暇階級與工作階級之分隔：一方面係享有特權無須工作者，一方面為終生從事工作而無須受學校教育者。在普及教

育未實現以前，只有在社會上與經濟上佔優越地位者能得着教育之機會，而中等階級以下者則否。此種階級之區別，係社會上顯著的事實，雖在現今，一般能受充足的教育者，仍多屬富裕家庭之子女，而勞動階級之兒童，早年即迫於經濟限制，不得不離開學校，偶有學得「寫」「讀」「算」之基本知識，已爲難能可貴。由此學校遂成爲閒暇階級之獨占品。

(註十二)

上面兩段話，大致相同，可見現代教育不是全人類的工具，也許是公開的「祕密」吧！不過，杜威在說到『勞動階級之兒童……偶有學得「寫」「讀」「算」之基本知識』時，忘記了一點，就是這種基本知識的獲得，並不是爲勞動階級本身的利益，而是替閒暇階級培養可受剝削的工人。同樣，一般鼓吹「國民教育」「普及教育」的人，表面似乎爲全人類着想，其實無非利用教育爲工具以迷惑被壓迫者的意識，使其俯首貼耳，不擾害現代制度而已。在這

種狀況之下，『統治階級的意識，便是全社會的意識。』老實說，便是階級意識代替了真理。關於闡明真理的科學——尤其是社會科學——不列於正式的知識系統，彷彿像福祿特爾（Voltaire）的心理一樣，無神論不可讓僕人聽見。「現實」的無知，「未來」的盲目，正是階級教育的特徵。目前資本主義國家的教育，大抵如此。

『在蘇聯的狀況，是與此相反的，在文化工作與經濟建設中，徵募廣大羣衆參加的問題，成了刻不容緩的問題。所以，當兒童離開學校之前，在理論與實踐兩方面，如何建設勞動者的國家，必有透徹的了解。』（註十三）爲什麼這樣？因爲『在社會主義的社會以及在走向社會主義的社會，倘使公共教育沒有普遍的發展，則經濟生活的組織與物質文化的提高就不可能。』（註十四）

比較上述兩種情形，便知道：在階級教育的陷阱中，銅蔽了大多數人的聰明；在蘇聯準備實施人類教育的過渡期中，增進了大多數人的知識。孰優孰劣，

一望而知，我們相信教育史未來的白紙，不是階級教育的續篇，而是人類教育的第一頁。所以，排斥階級教育，要求人類教育，是教育發展的新趨勢，也是教育原理的最高原則。或者用杜威的話說，就是『不使教育被人用爲工具，不被一階級利用，使更易於剝削別的階級』吧！（註十五）

註一 Critique of Political Economy Pp. 265—268

註二 Bucharin: Historical Materialism P. 98

註三 Plechanov: The Role of Individual in History

註四 伏爾佛遜辨證法的唯物論三一七頁。

註五 陶孟和社會與教育四八頁。

註六 宗教、哲學、社會主義（林超真譯）一四〇頁。

註七 同註二，八九頁。

註八 Pinkевич: The New Education of the Soviet Republic P. 153

註九 常道直編譯平民主義與教育三三五頁。

註十 反杜林論（吳理屏譯）四四四頁。

註十一 李浩吾新教育大綱二四頁。

註十二 同註九，二八九頁。

註十三 同註八，pp. 152—153

註十四 同上，P. 152

註十五 Dewey: Democracy and Education P. 114

問題

- 一 你理想中社會化的個人應具備那些條件？
- 二 試列舉個人主義教育的缺點。
- 三 試根據教育與勞動結合的原理，擬具改革現行學校制度的辦法。
- 四 有些人以爲「教育是國家的事業，」沒有階級的色彩，你同意麼？

第五章 教育原理的哲學基礎

教育與哲學的關係極爲密切，本是大家承認的。杜威是以哲學家兼教育家著名的人，曾說過：『哲學最透闢的界說，就是把它看成最普通方面的教育理論。』（註一）又說過：『哲學是熟思深慮見之實行的教育學說。』（註二）這幾句話，大抵是正確的。——固然杜威所標榜的實用主義（Pragmatism）的哲學常被德波林（Deborin）斥爲庸俗者的哲學。

因此，我們在討論教育原理的生物學與社會學基礎以後，應再闡明其哲學基礎。

第一節 辨證的宇宙觀

蘇聯名教育家伯郎斯基說：『學校不可傳授一堆零碎的知識，它首先必

須以傳授統一的、完全的世界觀爲目標。它必須以確定的意識來轉移個人；否則一堆龐雜的、殘缺的知識將使學生精神爲之混亂。世界不是由彼此孤立的零碎現象構成的。一切事物都有最密切的關係與聯絡。按之實際，所謂綜合的方法不過是辨證法（Dialectic method）在教育學上應用的一種形式而已。」（註三）假使這段話不錯，則在教育上不可不使學生對於「現實」有一種系統的認識與了解；申言之，不可不使學生依照「現實」的真相去透視「現實」。在複雜、錯綜、變化、發展的客觀環境裏，養成辨證的宇宙觀，即是教育的主要任務。什麼是辨證的宇宙觀呢？依照現代哲學的解釋，應有下面四個特點：

第一、辨證的宇宙觀與玄學的宇宙觀不同——在玄學家看來，事物及其在頭腦中的反映——概念，是孤立的、固定的。前者是「見樹而不見林」；後者是知常而不知變。辨證的觀點則與此迥異：（1）從各種聯繫上去研究宇宙；（2）從變化及發展中去研究宇宙。認爲宇宙萬物不僅互相聯繫，而且處在形成、發展、

消滅的過程中，天空的行星固然運行不息，就是渺小的物質也是變動不居。所謂『運動是物質存在的形式』、『沒有運動的物質，與沒有物質的運動，同是不可思議的事』。(註四)在這裏必須指出兩點：(1)不能把一切聯繫看成平列，要尋出各種聯繫的基礎；(2)不能把一切變化看成循環起伏，要尋出一切變化的動力。如果說前者是生產關係，那麼，後者就是生產力了。這是辨證論者重視的核心。

第二、辨證的宇宙觀與形式邏輯的宇宙觀不同——形式邏輯堅持「同一」，否認「矛盾」，由它看來，任何事物或是存在，或是不存在，同樣，某一事物不能等於自己，又等於其他事物。這是它觀察宇宙的基本原則。可是，用這種原則去研究宇宙現象，就遇到物質世界客觀存在的矛盾，而迷亂於矛盾之中。因為宇宙是不斷運動的，運動的本身就是矛盾。赫拉頤利圖(Heraclitus)說：『鬪爭是萬物之父』。黑格爾(Hegel)說：『矛盾推動宇宙』。這樣說來，矛盾就是

運動的推進機了。不管在自然領域或社會領域，矛盾不但不阻礙發展，而且成爲發展的動力。祇有辨證的宇宙觀，才是暴露矛盾的攝影器。

第三、辨證的宇宙觀與機械論的宇宙觀不同——機械論者是承認矛盾的，以爲宇宙間有對抗的力量存在，提出所謂「平衡論」把運動的過程分成：(1)安定的平衡；(2)平衡破壞；(3)恢復新的平衡。把運動的基礎放在個體與環境之間的矛盾上。換言之，把運動的來源求之於外部，即社會的平衡由外部的自然來決定，彷彿只有外部的矛盾——社會與自然界的矛盾，簡直把內部的矛盾放到運動過程之外了。固然，本身運動亦有外部的聯繫，可是外部的聯繫祇是內部活動的結果。這即是說，事物發展的規律是由內部矛盾決定的。辨證的宇宙觀，不但不忽視外部的運動，但主要方面是分析內部的過程及其變化，即在一切過程的自身運動之中，在其自發的發展之中，在其活的生命之中，研究這些過程。『發展是對立的爭鬪，注意的焦點，應該集中於自身運動來源的認

識之上。』

第四、辨證的宇宙觀與庸俗進化論的宇宙觀不同——庸俗的進化論者以爲進化是按步就班的發展與變化，循序漸進，拾級而升，這是有名的「漸變說」，彷彿「自然界沒有突然跳躍的事。」（拉丁諺語）不過，新形式的產生，總是經過從量到質的轉變，經過矛盾的增長，經過「突變」來解決的。新形式本孕育於舊形式之中，但新形式的出現是突然的，它破壞了舊形式，否定了舊形式。例如嬰兒在子宮內與其母親有共同的血液循環、呼吸及食料，經過長時期的漸變，具備獨立生存的可能，最後則以分娩的形式（突變），呱呱墮地。所以，宇宙間一切現象，不祇有漸變，而且有突變。庸俗的進化論者認爲發展過程祇有漸變；而辨證論者則認爲發展必經過兩個階段：(1) 漸變；(2) 突變。

辨證的宇宙觀，簡單言之，就是如此。如果說，『哲學是最普通方面的教育理論』或是『熟思深慮見之實行的教育學說』那麼，辨證的宇宙觀也許可

以看做全部教育原理的原理吧！

第二節 認識的過程

杜威在德謨克拉西與教育一書第二十四章——教育哲學中，提出兩個問題：一是知識的哲學(The philosophy of knowledge)，一是道德的哲學(The philosophy of morals)。如果譯成現代哲學的術語，則前者就是「認識」，後者就是「實踐」。茲從認識方面說起。

只要是懂得哲學A B C的人，都知道認識論的內容是：我們怎樣認識身外的客觀世界？這是哲學上的中心問題，同時是教育上的中心問題。

關於本問題的解答，有兩種相反的意見。一種是玄學家的意見，以為一切事物只存在於觀念之中，只是「觀念」表現的形式。換言之，不是桌子、書籍成爲物體映在我們的頭腦中，而是這些東西成爲「觀念」映在我們的頭腦中。

這就是說，不依賴人類的意識而獨立存在的客觀世界是沒有的。

像這樣十足的觀念論者——否認客觀世界的存在——必然要跌落到唯我論(Solipsism)的泥坑中去，以為除我的意識外，一無所有，所穿的衣，所吃的飯，所結婚的愛人，以及我所繫念的一切，都不過是我的感覺，我的概念，我的思想而已。換言之，都不過是精神的「幻相」而已。

這種玄學家的認識論，到了康德的純理性批判出版，轉入另一個方向，以為重心不在認識的內容而在認識能力的自身，於是提出所謂先驗論(*Opiorism*)，斷定認識的能力是先天的，即所謂純理性是完全的，永久的，可靠的，而後天的感覺則為一切虛妄的根源。這可說是玄學家的認識論之最高點。

依照這種見解——「沒有主觀便沒有客觀」(*Fichte*)——在邏輯上自然得到下面的結論：即當人類未出世以前世界是不存在的。用蒲列漢諾夫的話說，就是「先有兒子後有母親」。無疑的，這是叔本華所指斥的瘋人哲學

(Insane philosophy)

另一種則是物質論者 (Materialist) 的意見，遠在希臘時代，德謨頤利圖 (Democritus) 已說過：『萬物照着自己的形狀，因原子的飛射而發生影像，這種影像一到感官裏，便成感覺。』這是有名的原子論 (Atomism) 到了十七世紀，培根指出認識的來源為經驗，由經驗的基礎造成科學，無疑的，他是經驗論者 (Empiricist) 及至洛克，否認先天的認識能力，以感覺為認識的唯一來源，叫做感覺論；不過他又承認理性為認識的要素，含有理性論 (Rationalism) 的成分。迄十九世紀，異軍突起的費爾巴哈 (Feyerbach)，在認識論上否定「先天的理性支配一切」，提出「生活決定思想」的原則，以為人類先從外界得到感覺，再由感覺一步步鍛鍊成思想；所謂思想不是純粹主觀的、抽象的理性之產物，而是客觀物質的反映，由生活條件決定的。這些意見——由原子論而經驗論，而感覺論，而生活決定思想——顯然與玄學家的意見，形成對抗的陣

容。

的確！『辨證法教給我們，不但客觀的現實是發展的，並且認識也是發展的。』（註五）所以，近代哲學的認識論與以前的認識論比起來，實已百尺竿頭更進一步。

第一、否定先驗論，不承認有所謂先天的能力。

第二、承認以感覺爲認識的唯一來源，這一點與感覺論相同；但以爲感覺是客觀的物質給予主觀的印象，是主觀與客觀互相接觸的結果。

第三、否定以「理性支配一切」的理性論，但在否定之中吸收其肯定的貢獻——承認思維爲認識的要素之一；不過思維不是純粹主觀的、先天的、超物質的，而是客觀給予主觀的反映，經過鍛鍊的結晶，並是後天的。

第四、同意經驗論，以經驗爲認識的要素，但指出經驗的物質基礎。

第五、同意生活決定思想的原則，但指出這只是純粹感覺式、客觀式的性

質。以爲人類的認識不能以消極的適應外界爲滿足，主要的還是積極的改變外界。

總括一句話，現代哲學的認識論把主觀與客觀，感覺與思維，理論與實踐，看成辨證的統一。

怎樣把這種認識論應用到教育方面呢？

如上所述，客觀世界是獨立存在的，所以學校教育不當專讀死書，應該授予以具體的、活潑的知識。其次，知識的獲得，不因什麼先天的能力，實由感覺接觸而來；因此，在教育上應該尊重人類的現實性，即是說注意五官的訓練，多給學生以觀察、實驗的機會。同時，思維也是認識的要素，則排除注入式，啓發思考力，亦屬不可忽略之事。最重要者，無過於教育理論與教育實踐的一致。自社會分化以後，教育與勞動成了風馬牛不相及的東西。理論上所爭辨者大抵皆屬於「一個針尖上容得下幾許天使跳舞」之類，這即是說，『離開實踐的思想是否

真理之辯論？乃是純粹的煩瑣哲學（Scholastic theology）問題。」（註六）要知道：人類如何認識客觀世界？在實踐以外是不能解決的，教育的基本問題無疑的應該歸宿到實踐上。所以說：『從生動的直觀到抽象的思維，從抽象的思維到實踐，這是認識真理的辨證法的路程，是到達於客觀的實在之認識的路程。』（註七）

第三節 實踐的作用

我們知道：現代哲學與過去一切哲學不同的特徵之一，就是不僅在解釋世界，而且要改變世界。（註八）現在且進一步來分析世界是否可以改變的問題？即是說，人類的實踐是否有作用？

本來，客觀世界的發展有其必然律，詳言之，即是它的形成、發展、消滅都受必然律的支配，似乎與人類的意志無關，有了「必然性」就沒有「自由」這

在頭腦充滿二元論的人們看來，自然是一貫的邏輯。

不過，社會現象與自然現象不同，自然現象如行星運動，如草木榮枯，與人類的意志無若何關係，即使人類都死光了，行星還是照舊運動，草木還是照舊榮枯，說到社會現象就不如此，社會現象是人類構成的，說社會現象而沒有人，就等於說「方的圓，」「熱的冰，」成了胡說。社會現象既不能離人而獨立，所以社會發展的必然性，必須經過人類的意志與行動而表現。這即是說，人類的實踐是社會發展的因素之一。申言之，社會發展的必然性並不排斥人類的實踐，正相反，人類的實踐是社會發展必然性的鏈鎖上重要之一環。

要詳細闡明這一問題，不可不解釋「自由與必然的關係」(The relation of freedom and necessity)。在辨證論者眼中，自由與必然不是互相否定的範疇，而是「對立的統一」。這即是說，必然性在歷史過程中所實現及展開的各種趨勢，是可以認識的，這種認識便是自由。茲引一段話為證。

「自由是必然的認識，必然祇在未被人理解之前是盲目的……意志自由不過是人們握有事實的知識而下判斷的能力而已。因此，人們關於某一問題的判斷愈自由，則其所得的決定愈多必然性。另一方面，猶豫動搖即是缺乏知識的表現……所以，自由含於以必然性的知識為基礎而支配自己與外部自然之中，所以，自由一定是歷史發展的產物。最初從下等動物分離出來的人類，在一切實質上與動物一樣的不自由，可是在人類發展中前進一步，其趨向自由也前進一步。」（註九）

自由既非與必然對立，則對於社會必然性認識越多，就可順應這種必然性，或者利用這種必然性，發揮意志自由的作用，即是說，發揮人類實踐的作用。在這種意義上，人類是可以改變世界的。

在這裏，要附帶指明一點，人類改變世界不是無條件的，因為「人類放在他們前面的常常祇是他們能夠解決的問題。」詳言之，即是物質條件已經存

在或正在發生的過程中，人類纔能發揮實踐的作用——在物質條件已經存在的地方，即突變快要開始；在物質條件正在發生的地方，則突變尚不可能，人類的實踐，祇能促成漸變以預備突變。這一點是幻想家所不了解的。

尤有進者，實踐不止是改變世界已也，人類本身亦在實踐中發展的，這即是說，人類一面改變了世界，同時又改變了自己。原來，『人類的感官，在人類勞動過程中，在人類實踐之歷史的發展中，都不是不變的東西，而是發展的、分化的東西。』（註十）所以說，『人是環境與教育的產物，因此，人的改變是環境與教育的改變之結果。』（註十一）

說到這裏，實踐與教育的關係已非常明白了。一方面，實踐為認識真理的基礎，『布丁的證明就是吃』（The proof of Pudding is in the eating），教育上「行以求知」（Learning by doing）的原則，是以此為根據的。另一方面，實踐不僅改變世界，同時改變自己。可見為時代需要的人，須在實踐過程中去訓

練，離開了實踐，教育就沒有生氣了。所以，不管就客觀上說，或就主觀上說，實踐總是教育問題的重心。

總之：從生物學的見地可看透人的本性及人與自然的關係；從社會學的見地可看透人與人相互間的關係；從哲學的見地可看透人在整個宇宙中的關係。從這三方面去研究，不啻為教育原理擴大了豐富的源泉。從此知道教育不是孤立的範疇，而是全部問題中的一條枝幹。這樣一來，在教育原理上所得的結論，決不會與全部問題發生扞格了。

註 1 Dewey: *Democracy and Education* P. 386

註 11 *ib.* P. 387

註 13 Pinkerich: *The New Education in Soviet Republic* P. 304

註 14 *Anti-Duehring* P. 86

註 15 *辯證法唯物論教程*（筆耕堂版）一九五頁。

註六 費爾巴哈論綱第二條。

註七 同註五；二〇八頁。

註八 同註六；第十一條。

註九 同註四； P.P. 148—149

註十 同註五；二〇〇頁。

註十一 同註六；第三條。

問題

- 一 實用主義是否是庸俗者的哲學？
- 二 試舉一個實例，說明辨證的宇宙觀在教育上的重要。
- 三 試就自己經驗，解釋思維為認識的要素。
- 四 用辨證的觀點，說明「自由」與「必然」的關係。
- 五 實踐何以能改變世界？實踐何以能改變自己？

第六章 政治教育

第一節 政治與教育的關係

一般人大抵把政治看成骯髒的東西，把教育看成神聖的事業，對政客則生鄙夷之心，對教師則表尊敬之意。這種成見的根源，無非認定政治與教育有絕對不同的性質。還有一些人，以政治上不軌道，每每影響到教育本身，為挽救時弊起見，揭舉「教育獨立」的旗幟，想用人為的方法，使教育與政治分家。

現在以「政治與教育的關係」標題，大家不覺得奇怪麼？

奇怪與否是一回事，政治與教育絕緣與否又是一回事，且讓我從下面三點來解答這一問題。

第一、就社會結構說——政治是上層建築，其本身以社會經濟為基礎。政

治形式必與經濟形式相適應：有封建經濟就有貴族政治；有資本主義經濟就有民主政治；政治與經濟是分不開的。至於教育也是上層建築——政治是上層建築之一，教育是上層建築之二——它除受社會經濟的決定外，並受政治制度的決定，教育與政治亦是息息相關。所以，山下德治說：『在現代社會居支配地位的是政治，在中世紀居支配地位的則為神學。現代教育之政治化，與中世紀教育之神學化，有相同的理由。』(註一)又鮑爾生 (Parlson) 說：『無論何處，教育制度的真實情形，在主要方面，是由社會的狀況與其組織來決定的。……公共教育制度的形式常常反映出社會——產生教育制度——的狀況。』

(註二)

第二、就國家性質說——近來教育事業為國家機關所壟斷，即是說，為某一部分人掌握中的政治機關所壟斷，所以，教育便成了政治的附屬物，不管是什麼國家的形式都是如此。不過，有些人在這一點上把專制國家與共和國

看成兩樣，把專制時代的教育看成與共和時代不同，以爲：『教育有二大別：曰隸屬於政治者，曰超軼於政治者。專制時代，教育家循政府之方針以標準教育，常爲純粹之隸屬政治者。共和時代，教育家得立於人民之地位以定標準，乃得有超軼政治之教育。』（註三）共和時代的教育果超軼於政治麼？如法國在一七九一年共和國憲法中，曾規定：『國家應創設並組織一個爲教育全國國民的制度……學校中應有節日紀念法國革命，國民互相友愛之精神，及服從國家憲法及一切法律。』（註四）又如美國鼎鼎大名的哥倫比亞大學（紐約）與哈佛大學（波士頓），完全受摩爾根（J. P. Morgan）財閥的支配，是兩所奉財閥政治爲理想的大學。所養成的教育專家主持全國教育，教育理想的生產正和汽車及臘腸的生產一樣，成爲組織化、標準化的產業。財閥兩隻魔手，一隻抓住美國的政權，一隻抓住美國的教育權。（註五）可見共和時代的教育仍與專制時代一樣隸屬於政治。

第三、從歷史實例說——遠如古代希臘，無論是斯巴達式的軍事教育，或雅典式的藝術教育，其目的在注意統治者的身體與精神訓練，關於生產勞動則指揮奴隸經營。柏拉圖（Plato）所描寫之「共和國」的教育，完全是奴隸所有主的教育。降至羅馬時代，其教育——如十二銅鑄法的教育——亦以涵養統治者的精神為主。可見政治與教育結不解緣。中國古代雖與西洋不相通，然教育隸屬於政治，却同途合轍。國學如天子的「辟雍」，諸侯的「泮宮」，都是培養貴族的學校。就是如「夏校」、「殷序」、「周庠」等為平民而設的鄉學，也不能跳出政治的羅網。其內容正如孟子所說：「皆所以明人倫也。人倫明於上，小民親於下。」這顯然與孔子所主張的教育原則——「君子學道則愛人，小人學道則易使也」——相同，有極濃厚的政治色彩。三代以後，如嬴秦之「以吏為師」，固然明明白白的由政府壟斷教育；即漢武之表章六經，罷黜百家，在儒教一尊之下，研究那些「修身、齊家、治國、平天下」的大道理，仍不過是把

教育看做從政的準備。下至近代，厲行「八股政策」，以利祿爲羈迷士人消滅反側的手段，教育簡直變爲「愚民之術」了。清季廢科舉，興學校，實施其所謂「洋八股」的教育，內容雖新，也不見得有原則上的差異吧！老實講，一部教育史，就是政治支配教育的實錄。

總之：從社會結構說，從國家性質說，從歷史實例說，只得到一個相同的結論，就是「教育的政治化。」

所以，「我們公然宣言——所謂超越生活與政治的學校，不過是欺蒙與虛偽而已。」

第二節 中國現時需要的政治教育

現在世界各國都有自己的政治教育，其形式與內容是彼此不同的。最易引起人們注意者，一是意大利的政治教育，一是蘇聯的政治教育。

意大利是法西斯蒂制度 (Fascist regime) 的國家，它運用所有的政治力量，使全部教育法西斯蒂化，以鼓吹愛國，獎勵戰爭，及崇拜莫梭里尼 (Mussolini) 爲其特色。這種特色滲入一切教科書中，凡歷史、地理、經濟、法律……等教科書以及小學各種讀本，必須與法西斯蒂政府的要求相合，藉此以創造所謂「新意大利的精神。」(註六)

蘇聯的政治教育却與意大利完全兩樣。過去的教育人民委員盧那卡爾斯基說：『與公民教育的思想不可分離之一觀念，是政治的宣傳與共產黨之發展。當作蘇維埃政權之機關，負有國民教育責任之教育人民委員部，若無馬克思主義之宣傳，將不能盡其任務。』(註七) 這樣公開主張教育之徹底的政治化，其目的在養成積極的、自覺的社會主義建設者。

中國需要那一種政治教育呢？也許有人要問：中國應該學意大利呢？還是學蘇聯呢？

在解答本問題之前，首先應該明白：各種形式與內容不同的教育，不是個人主觀的幻想，而是現實環境的產物。不了解這一點，任意盲從，必引起「削足適履」的痛苦。中國近代教育史料已將模仿日本，模仿美國的教訓，在事實上指給我們看了。

一般說來，意大利的政治教育是壟斷資本主義時期資產階級獨裁政治下的產物，蘇聯的政治教育是建設社會主義時期無產階級獨裁政治下的產物。中國既不是壟斷資本主義的國家，在目前，也談不上建設社會主義。所以，這兩國的政治教育，都不合我們的需要。

難道中國在過去自己沒有政治教育嗎？有的，不過屬於消極方面，如「不在其位，不謀其政」，「勞心者治人，勞力者治於人」之類，其目的在養成「不識不知，順帝之則」的阿斗，好讓國家大事由幾個諸葛亮來支配。前日之因，今日之果，所以弄成不痛不癢，不死不活的病態。要診治這種病態，無過於加緊政

治教育——從消極的政治教育改變爲積極的政治教育。

中國目前正處在所謂「國難」時期，全世界的矛盾大部分落到中國身上，中國已經不是中國人的中國而是「世界的中國」了。這即是說，中國問題是世界問題的一部分，中國危機也是世界危機的一部分。我們既不能把教育與政治、經濟分離，所以，說到政治教育也必須從全世界客觀環境中去探討，才可規定正確的目標。另一方面，中國的「國難」並非一朝一夕之故，而是歷史發展的必然；所以，說到政治教育也必須從全部歷史發展中去探討，才可把握現階段的特質。這幾點，是估計中國政治教育之基本的前提。

老老實實的講：中國是一個半殖民地的國家，近幾百年來不良的政治造成今日的厄運。一方面有帝國主義的侵略，一方面有封建勢力的飛揚，這兩個怪東西，在中國社會轉變的狂流中，成爲生死相依的知己，拚命的阻止中國社會前進。所以，擺在中國青年面前的任務，是反帝國主義與反封建勢力，換言之，

就是要求民族獨立與民主政治，毫無疑義的，現時政治教育的內容，除了授與一般政治、經濟原理與定律，使其對於現世界、現社會有正確的認識外，尤應該與目前政治上的要求融成一片。

關於實施政治教育的具體辦法，我以為可分校內、校外兩種：

(一)校內的——從小學到大學，所有社會科（初小）、公民科、歷史地理科、政治經濟科，都與政治教育有密切的關係；課外的時事報告、時事研究，亦可處理生動的題材；而課外活動——尤其是學生自治訓練，更是實施政治教育的組織。從各方面分途並進，使學生在理論上，在實踐上，成爲富於政治積極性的人，成爲反帝、反封建的中堅分子。把一切個人主義、清談主義，以及各種不良的傾向與性癖，都溶化於政治教育的洪爐中。

(二)校外的——可以說是民衆教育的中心問題。在民衆學校、民衆博物館、民衆俱樂部，以及圖書館、電影院、新聞紙之中，都應該把政治教育擺在第一

位。利用一切偶發事件喚起民衆注意，使其在麻木不仁的狀態中甦生過來。同時，加緊的提倡平民識字運動，固然，『消滅文盲不是政治問題，但沒有消滅文盲，就談不到政治。一個不識字的人是站在政治之外的，在他能參加政治之前，必先教其識字。否則不能參加政治——祇是造謠者、空談者、說書者、迷信者。』

（註八）至多也不過是「真命天子」的順民，德馬哥格（Demagogue）的嘍囉而已。在這裏，要指出我們所需要的民衆教育與一切資本主義國家不同，他們是藉民衆教育訓練適當的投票者，我們則在養成民族解放運動的參加者，指導者。我國人口幾達全世界總額三分之一，如果大多數民衆從睡夢中活躍起來，誰也不能亡中國，誰也不能賣中國。到了民衆視國事如家事，管理國事如家事的時候，中國的命運就改變了。

中國現時需要的政治教育，我以爲是這樣，也只有這樣。

註一

新興俄國教育（中華書局）一〇九頁。

- 註二 Bucharin: Historical Materialism P. 222
- 註三 舒新城中國教育史料第四冊二六頁。
- 註四 莊澤宣西洋教育制度的演進及其背景二〇二頁。
- 註五 李浩吾新教育大綱三九一—四二五頁。
- 註六 Fascist Education in Italy (Current History, July, 1932)
- 註七 同註二一一頁。
- 註八 Pinkerich: The New Education in Soviet Republic Pp. 375—376

問題

- 一 試探究我國過去「教育獨立運動」失敗的主因。
- 二 所謂超越生活與政治的學校，何以是欺蒙與虛偽？
- 三 試就意大利與蘇聯的政治教育作比較的研究與批評。
- 四 依照自己的意見，擬具我國實施政治教育的詳細辦法。

五 從報紙與雜誌上，搜集時人關於政治教育的言論，並批評之。

第七章 生產教育

第一節 生產教育的論據

生產教育本對消費教育而言，這個新鮮而又時髦的名詞，近年在吾國教育界中傳佈頗廣，自官廳的文告以至學者的著述，都主張推行生產教育；甚至以爲生產教育是目前中國教育界中一顆起死回生的靈丹。『生產教育的發生，不用說，是因爲：(1)受了資本帝國主義的剝削，以至每年有六七萬萬元的入超於出，全國經濟快瀕於破產。(2)封建殘遺的軍閥連年內戰，大部分的農村遭受戰爭的破壞，以致農民不能安居農村，因此，農業生產愈趨衰落。(3)復以政治之混亂，政府軍閥只知刮民膏血以養兵，而對農民生死所關之水利毫不過問，以致水旱頻仍，釀成農業的破產。(4)自學校教育誕生以來，每年有大批畢業生

得不到職業；而學校所製造的畢業生又逐年加多；因此，由學校畢業後變成無業游民的數量便大量的增加。上述四個原因，是構成生產教育的要求之客觀條件；換言之，生產教育的目的，是在：一方面用教育的方法去救濟瀕於破產的農業，因而增加生產的能率，藉以抵抗資本帝國主義的侵略；另一方面，訓練學生的生產技能，以免除學生離開學校後的失業。」（註一）如果這段分析不錯，則生產教育確是值得提倡的問題。

生產教育是否是「頭痛醫頭，腳痛醫腳」的救急術呢？當然不是如此。在這裏，且就生產教育的論據研究一下。

第一、就人類教育的起源說——教育不是什麼神祕的東西，它的起源，既非出於「天命」的啓示，（如天生蒸民，作之君，作之師。）又非由於「人性」的要求，而是爲現實生活所必需，即是說，爲社會生產的過程所必需。美國密勒（Nathan Miller）在其所著原始社會的兒童（*The Child in Primitive Society*）

一書中，曾說到：原始社會中的兒童，一方面要對物質的環境求能適應，以便獲取生活的資料；他方面要對先輩經過無數次的努力所積成的經驗，當作遺產傳來的，也求能適應，以便保持全羣的「文化」。而這種種生活活動 (Lifework-ivities) 的學習，竟沒有不可從模仿以致的……非洲的少年研究畜羣中的每隻動物，它的形貌、習慣及足跡，大部分十四歲或十五歲的兒童能知道河中及溪澗所生魚類的名稱、習慣乃至捕捉的方法……兒童也由這樣自然觀察的方法，學知一切田野、森林及河流的事項。這種知識對於他們實是非常必要，因為不如此便不足以適應。凡維持生活的方法——漁獵、畜牧、耕種等等——並未大規模的發展，也就僅靠模仿老輩的行為以獲得……在生活資料感到困難的時候，這也成為強制做父親的指導兒童，而不到兒童自行模仿之一機會。澳洲的兒童，往往受大人的指導以追尋野獸的行踪且能憑最微細的形跡以認識鳥類及爬蟲類的出現。對女孩則教以結繩及製籃的方法。(註二) 這些事

實，證明人類教育的起源是與社會生產分不開的，換言之，人類教育史的第一章即是生產教育。

第二、就社會組織的基礎說——前面第四章第二節裏曾經講過，社會是「生產的有機體」，這即是說，整個社會可以看做生產的組織，生產是一切政治事變與文化表現所環繞的中軸。人類在製造工具以補充其生理的結構以後（這一點是動物辦不到的），人類的發展便開闢了新的境界。因此，人類能在生產過程中不斷的征服自然，使自然屈服於自己。所以，生產工具——生產過程中的產物——愈進步，即社會組織愈進到高的形式。『手工磨機給我們以封建王公統治的社會，蒸汽磨機給我們以工業資本家統治的社會。』（註三）這樣說來，生產過程是可以決定一切的。我們如果不願長停滯在陳舊的社會組織裏，而想順應社會發展的必然性，向更高的形式推移；則在教育方面應該開拓新的領域，以生產教育為中心。所謂『生產教育是一種教養人類利用科學

發明的成果與生產工具的使用而進於一般社會生產化之生活教育。」（註四）除直接增進社會生產外，並可使兒童了解生產過程的本質、生產活動的內容，以及生產發展的基本趨勢。蘇爾錦（Shoolgin）說得好：「我們的緊急問題是教育次代的人使其生活的各種形式順應生產力發展的實際要求。」（註五）要使生活順應生產力的發展，那就無過於生產教育了。換言之，生產教育即與社會組織的基礎相適合的教育。

第三、就現代生活的標準說——現代是機器生產支配一切的時代，在機器生產的基礎上，整個社會以至整個世界都面目一新了。過去生活以個人主義為標準，現代生活則以集體主義為標準。如果說，個人主義是小農業與手工業生產的映影；那麼，集體主義就是大機器工業生產的映影了。我們要使兒童適應現代生活，在教育方面必不可與機器生產絕緣。從機器生產中，不僅可以學習現代技術與科學，並且能養成集體主義的意識、習慣，以及紀律。所謂「工

廠是現代社會最靈敏的感應板』(Sensitive Plate)所謂『勞動、自治、與現代生活融成一片』(註六)確是觀察有得之言。『真正的生產教育，則為學校教育之廣義化，使教育組織社會化，學校內容生產化，學校的形式雖存，而學校的實質已變……生產與教育的統一，即學校與工廠、農場的統一』(註七)換言之，真正的生產教育，即從事機器生產的教育，現代生活的標準是從這種生產教育的洪爐中鍛鍊出來的。

以上三方面——人類教育的起源，社會組織的基礎，現代生活的標準——都是生產教育的論據；固然其論據不盡於此，但舉出這幾項，也可證明生產教育之必要了。

第二節 中國現時需要的生產教育

中國正處在百業破產的泥坑中，不獨個人失業成爲經常的現象，就是整

個國民經濟亦有總崩潰的危機。遇到這樣的年頭，提倡生產教育來補救，確是「千該萬該。」即偶有持異議者，不過以為中國現時缺乏生產教育的條件，並非從根本上否認生產教育。可見生產教育在中國，不是應否推行的問題，而是怎樣推行的問題。

說到怎樣推行？爭論就發生了。有些人開口閉口，總說「中國以農立國，」斷定生產教育應該把農業列在第一位。如：

舒新城說：「中國民族重大的缺憾，有人以為是貧、弱、愚、私……然而根本的大病更是在於貧……要醫貧的毛病，自然只有增加生產之一法……生產增加應以農業為主，工業為輔。」（註八）

曹芻說：「我們是小農的國家，還停滯在手工業時代……我們唯一的方，祇有利用農產品去換必要的工業品，漸求入超減少，以至於出入相抵，這是農業國家必經的途程。所幸中國農業還是利用人力與畜力的農業，還未用着

機器力量，同時荒地尚多，地力未盡，生產增加不是不可能的。」（註九）

羅廷光說：『開宗明義當然以注重生產教育爲最重要，拿了生產教育去代替舊式的消費教育，切切實實的去講究生產，講究生產的增加，因爲中國係以農立國，當然應以農業生產爲主，工業爲輔，努力於發展固有的農業，輔以近世工業。』（註十）

生產教育以農業爲主，工業爲輔，可以說是一種極流行的意見，這種意見果正確麼？

我是反對這種意見的，駁論見我所寫的從經濟原則論我國生產教育的總方向一文（註十一）所持的理由是：『中國在歷史上本有「以農立國」的特徵，但這祇是閉關以前的事，自從中國的城壁被歐洲大炮似的商品打破以後，時代已經變了，西方資本主義按照自己的模型改造了全世界，從前「以農立國」現在却「以農弱國」，「以農亡國」了……美國以其大機器農業與我們

亞洲式的小農競爭，往往把我國農產物價格壓到成本費以下，於是傾家蕩產，鬻兒女以償債務，便成爲農民命運的必然。」根據這些理由，我認爲：『生產教育以農業爲主，即是主張我國生產事業永遠爲帝國主義的原料供給者，永遠爲帝國主義的商品消費者，換言之，即是永遠入超，永遠現金外溢，使我國經濟一天天沉入破產的深淵，大家走上餓死、凍死的道路。』

生產教育以農業爲主，既行不通，那怎麼辦呢？我在同一文中，已說到：『我們在生產教育上，就應該掉換方向，把工業生產放在第一位。我們要提倡「學校工廠化」、「工廠學校化」。祇有這樣，中國的教育才有助於生產，才可從亞洲式的國家漸漸變爲現代的國家，才可從落後的農業經濟漸漸向工業經濟發展。』同時又指出：『生產教育以工業爲主，並不是輕視農業，恰恰相反，正是準備在大工業的基礎上改造農業。』

或者有人要抓住「工業危機」的事實來反駁，以爲注重工業不是自投

陷阱麼？但這不是生產教育總方向的錯誤，而是資本主義生產制度的罪過。

中國能够走上資本主義的坦途麼？我在本書第一章第三節裏已否定了，認為『我們的前途，與其說是資本主義，毋寧說是非資本主義。』因此，討論我國的生產教育，應該與非資本主義的發展聯繫起來看。什麼是非資本主義呢？『它的任務，不僅在憑藉廣泛的政治力量來掃除封建勢力掩護下的殘酷剝削與消滅帝國主義的經濟政治支配，而且還要確立進步的經濟政策來改造渙散的小農發展，經過相當的發展以後，再開始從各經濟部門轉變為社會主義經濟。』（註十二）所以，我國以「工業為主農業為輔」的生產教育，不可不以非資本主義的發展為條件。

近來沈因明提出生產教育在中國之社會根據的問題，斷定『資本主義式的生產教育在中國，還是此路不通。』這種斷定我是同意的。但他的結論，却主張：『只有分配公有的地方，纔有生產及生產教育的園地。』（註十三）似乎把

分配看成與生產沒有聯繫，可以由意志的行動來決定的，則又走進杜林(Dühring)的迷宮中去了。(註十四)

- 註一 郭一岑生產教育的意義之估定（東方雜誌三十卷十六號）
- 註二 引自李浩吾新教育大綱一三二—一四一頁。
- 註三 Poverty of Philosophy P.119
- 註四 章光濤什麼是生產教育（中華教育界二十一卷四期）
- 註五 Pinkevich: The New Education in Soviet Republic P.201
- 註六 ib. P. 199
- 註七 同註四。
- 註八 舒新城寫在中國教育出路問題之前（中華教育界十九卷三號）
- 註九 曹獨從羣衆潛隱的意識形態中尋找中國教育之出路（同上）
- 註十 羅廷光經濟與教育（新中華一卷三期）

註十一 錢亦石從經濟原則論我國生產教育的總方向（東方雜誌三十卷十六號）

註十二 董之學中國現代化的基本問題（申報月刊二卷七號）

註十三 沈因明生產教育論評（東方雜誌三十一卷四號）

註十四 Anti-Duehring P. 245—256

問題

- 一 單靠生產教育能挽回我國經濟的劫運麼？
- 二 你以爲生產教育最重要的論據是什麼？
- 三 在生產教育上，你贊成工業爲主，抑農業爲主？
- 四 試擬「學校工廠化」與「工廠學校化」的具體辦法。
- 五 在中國推行生產教育，你覺得須要某種先決條件？
- 六 從報紙與雜誌上，搜集時人關於生產教育的言論，並批評之。

第八章 文化教育

第一節 文化教育的意義

文化教育這一名詞的內容，有許多不同的解釋。

首先應該說到的，如盧騷之流，把文化與自然看成對立的範疇，以文化爲「貴族之奢侈的裝飾品」，非常討厭文化，甚至說：『文化非但不能澄清道德，而且正足以藉藝術與科學之用，使道德愈加墮落，藝術是不潔之偽飾，溫文的禮儀是無禮節之透明外罩，而社會公共生活上之光榮，不過是奴視同類之標記而已。』照他的意見，文化在教育上簡直無立足之地，在根本上否認文化教育。自然，盧騷的觀念（自然主義），是人文主義者所反對的。我們講文化教育，本與盧騷意見不同，他否定文化教育，我們則肯定文化教育。（註一）

其次要說到，就是同樣肯定文化教育的人，關於文化兩字的解釋亦不一致。如英國安樂德（*Mathew Arnold*）說：『文化乃是古代思想與知識之最好的部分之熟諳，』以專門倚賴文學與歷史的學科爲達到文化目的之唯一方法。彷彿文化與「古文學」大體符合，這是文藝復興以後比較流行的見解。又如漢勒士（*Hanus*）則以文化的內容爲：『對於現代文明資產之理會、賞鑑及應付之才量，』把文化的內容向現代生活方面擴大，即美術與理科，其效力也遠勝於「古文學。」（註二）

以上兩種解釋，都認爲文化教育是別於專門的或職業的教育而言。他們常說：教育乃是造就「人，」不是要訓練商人、工人、農夫，亦非專爲訓練公民。教育的功用，在啓發個人的「人格。」

金元博士杜威是指斥上項見解之人，他以爲這種文化教育只偏重與誇張那些於社會無所裨益之事物，是專爲貴族而設的。其結果僅粉飾表面而不

顧實際，與朽腐木頭塗了油漆以掩飾其缺點一樣。據杜威的意見，文化教育在啓發人格、想像力、感情、賞鑑力等，以提高個人的精神生活。申言之，即是凡人在足衣足食，有恆久的職業以外，須有一個高尚的理想，時時鼓勵他，向着一定的目的走去，更明白些說，即是要使人人明白個人與羣體的關係，自己職業的社會意義，對於職業有自動的興趣，能以善用他的閒暇，作高尚優美的娛樂等。

(註三)

試問杜威的意見是否正確呢？如果說，安樂德與漢勒士的解釋是將文化教育與職業教育對立起來，則杜威的解釋就是將文化教育與職業教育融成一片。前者固然是貴族的裝飾品；後者也不過把機械的職業添上一點興趣，在社會服務的理想下面，忘掉被剝削的痛苦而已。這恐怕是資本家的新魔術吧！真正的文化教育，却不是這樣。在這裏，應該先說什麼是文化？再說什麼是文化教育？

『文化是人類活動之結果，是人類勞動所創造的一切事物之總和，與無須人類勞動，由自然給與我們的一切是對立的。』（註四）通常分物質文化與精神文化兩種。前者包含人類在整個的生產領域中所用的直接手段與形式，如生產技術、經濟關係、適應外界的協同勞動等是。後者即指人類意識的全部，如語言、思維、道德、藝術等是。物質文化與精神文化不是絕緣的，不是對立的，前者是後者之基礎。一言以蔽之，文化是社會勞動之產物，文化的形式與內容，跟着社會的發展而變化。所以，有封建文化、資本主義文化、社會主義文化。

文化既有鮮明的時代性，文化教育當然與文化一樣，也是有時代性的。一般說來，與職業教育對立的文化教育，屬於封建的範疇，其目的在養成溫文爾雅的士君子。與職業教育調和的文化教育，屬於資本主義的範疇，其目的在養成樂天知命的職業家。這兩種範疇的文化教育，到現在，已被「時代先生」所遺棄了。

目前是舊文化教育已經動搖，新文化教育方在萌芽的時代。所謂「新」
「舊」也者，並不是彼此絕緣的東西，用辨證的觀點去看，則新文化教育不過
是從舊有的源泉之中，吸收其肯定的要素，再繼之以發展，使進於高級的形式
而已。過渡時期文化教育的任務，在了解「現實」(Reality)，即從各方面去
了解自然與社會——在其發展中，聯繫中，矛盾中去了解自然與社會有關係
的諸法則。不僅要明白舊文化教育的淵源與其價值，並且應該在理論上與實
踐上揚棄舊文化教育，建設新文化教育。由過渡時期文化教育的搖籃裏所培
養出來的人，不是溫文爾雅的士君子，不是樂天知命的職業家，而是新生活的
追求者，新生活的創造者。

同時，我們要懂得：文化教育固然有其客觀的基礎，不是什麼專門家頭腦
中的產物；但也不是一面純粹反映客觀的鏡子，這即是說，在客觀現實的發展
中，它亦有積極的作用。了解了這一點，便知道文化教育不是玩品而是武器！

——生存的與爭鬪的武器——了。

第二節 中國現時需要的文化教育

有些人愛談「東方文化」，認爲中國是「東方文化」的策源地，甚至說「東方文化」就是我們的「國粹」。我們現時果需要「東方文化」嗎？

在未正式解答之前，先要說明「東方文化」是什麼？「東方文化」絕對不是什麼「神祕」的東西，就其經濟基礎言，它是農業社會的文化；就其歷史階段言，它是封建時代的文化。假使中國現時還是十足的農業社會，還是典型的封建時代，那麼，「東方文化」便是最時髦的「貨色」。固然，在西方也有某些人醉心「東方文化」，但這祇是西方某些人之開倒車，不能以此證明「東方文化」之適於現代。老實講：「東方文化」不是我們現時需要的。

現在，農業經濟已經沒落了，封建制度已經瓦解了，中國雖在崎嶇險惡的

路上慢慢徘徊，然無疑的仍向着「現代」的軌道上前進。在這種情形下面，我們正需要「現代文化」。

現代文化是什麼？一言以蔽之，就是科學的文化，或者更乾脆些說，就是機器生產的文化（The Culture of Machine Production）。這種文化的「鐵帚」把一切落後的、迷信的、空想的成分都一掃而空了，所謂資本主義時代的物質文明——如天空的飛行機，海底的潛水艇，解熱的電扇，取煖的電爐，以及其他征服自然的利器，大抵建立於機器生產之上。

不過，機器生產到現在似乎走到了盡頭。宏大可驚的生產力已與資本主義的生產關係發生矛盾，生產過剩，失業增加，造成了人爲的災難。在嚴重的經濟危機之下，同時發生嚴重的文化危機。沉溺於危機深淵中的人們，於失望灰心之餘，不惜在技術上主張以鋤鏟代替機械；在生產上主張以手工業代替大工業。『資本主義不再需要智慧的創造者，發明家——除非他能發明新的槍

砲。』同樣，在文化方面，也有『智慧上生產過剩的害怕，』（註五）不惜回到唯理主義，神祕主義，公開的向宗教乞援。前面所說西方某些醉心「東方文化」的人，就是其中之一部分。在許多技師、工程師、科學專家，被經濟危機的「棍子」趕出工廠與實驗室之後，文化上的大反動也達到曠古未聞的境界。

當機器生產正在沒落的時候，難道我們還要追求「現代文化」蹈西方的覆轍麼？自然也不是如此。

話應該這樣說：現代文化遇到嚴重的危機，並非現代文化本身的罪過，而是資本主義制度的罪過。所以，目前不在咒罵現代文化，而在從資本主義制度的桎梏中把現代文化挽救出來，使現代文化更向前發展，向非資本主義前途發展。——這就是我國文化教育的總路線。

進一步講，資本主義的文化建築在剝削大眾之上，它雖與「東方文化」有別，也不合我們需要。我們企圖使現代文化向非資本主義前途發展，即是說，

要掃除這種文化的剝削基礎，把這種文化變成大眾享受的東西——或稱爲大眾文化（不是貴族文化，也不是資本家文化）——科學與藝術都是大眾的家常便飯。換言之，人不再是機器生產的奴隸，而是機器生產的主人。

中國現時需要的文化教育，是大眾的文化教育，更具體些說，要加緊的到大眾中間去做文化啟蒙運動。目前不需要一、二個傑出的科學家，只需要普及科學常識；不需要一、二個優越的文學家，只需要消滅文盲運動。文化啟蒙的內容，應該以下列兩點爲骨幹：

第一、反帝國主義文化——文化侵略是帝國主義制伏我國的武器之一，如教會學校、青年會、外國報紙、洋偶像講演、退回庚款派遣留學，以及什麼「公理」、「正義」的虛偽宣傳，都是文化侵略的天羅地網。帝國主義不斷的掠奪「額外利潤」，使我們走進火坑；又派遣大批出賣「靈魂」的牧師，深入內地，勸我們迷戀「天國」，以期和緩反抗運動。而那些「歌頌聖明」的洋博士，也

是直接、間接爲帝國主義服務的。這一種文化——帝國主義文化——確是大衆的鴉片。

第二、反封建文化——封建時代慣用「民可使由不可使知」的愚民政策，畫一個圈子，讓納稅的老百姓跳來跳去，不踰範圍。如「忠孝節義」、「禮義廉恥」一類的花樣，真多極了。孔家店的教義更是封建貴族御用的武器。所有這些把戲，都是造成順民的條件，都是實行專制的條件。這一種文化——封建文化——也是大衆的麻藥。

以上兩者不啻中國文化教育的陷阱，我們必須發展「大衆的現代文化」來與之對抗。反帝國主義文化與反封建文化，不言而喻的，是目前文化教育的兩面大旗。

上面三章——從第六章至第八章——已經分別講過了。這三章的主要內容是：

- (A) 民族獨立的政治教育；
- (B) 機器工業的生產教育；
- (C) 大眾享受的文化教育。

在這裏，要將三種教育的相互關係略加說明。第一、民族獨立本是政治教育的目標，可是這一目標的實現，即是生產教育與文化教育發展的保證；因為祇有在民族獨立之後，才可無阻礙的進行機器工業的生產，才可無阻礙的建設大眾享受的文化。第二、機器工業本是生產教育的目標，同時，這一目標的實現，也是政治教育與文化教育成功的條件；因為在機器工業基礎之上，可以抵抗帝國主義的經濟侵略，可以提高大眾的文化水準。第三、大眾享受的文化教育，不待言，對於政治教育與生產教育亦是大有裨益的；在文化教育普及的情形下面，更易充實民族獨立的內容，更易促成機器工業的進步。可見這三種教育，不是彼此孤立的，而是三位一體的。也許這就是政治教育、生產教育、文化教育

育的連鎖性吧！

註一 常道直編譯平民主義與教育一二五—一二六頁。

註二 同上；一二六—一二七頁。

註三 同上；一二七—一三〇頁。

註四 Pokrovsky 俄國文化史概論緒言（引自文化雜誌第一期，為反帝國主義文化而鬭爭）

註五 高爾基論教育（文化月報創刊號）

問題

- 一 你對杜威的文化教育之意見，有何批評？
- 二 舉例說明文化教育何以不是玩品而是武器？
- 三 試探究資本主義國家文化危機的原因。
- 四 擬具實施大衆文化教育的方案。
- 五 從報紙與雜誌上，搜集時人關於文化教育的言論，並批評之。

第九章 教育與人類前途

第一節 人類前途的預測

人生雖不過百年，可是關於人類遼遠的前途，都非常有興趣。

我們固然不是什麼預言家，但把握住科學上因果關係的定律，也可預知人類的前途——甚至可預知人類遼遠的前途。

人類的前途怎樣呢？悲觀論者的見解，以為人類必歸毀滅，以為人類的末日終於要到來，杞人憂天，殊不足取。(註一)我以為人類的前途，是光明的、幸福的、人類不斷的努力，不斷的前進，必然的要達到所謂「黃金時代。」

不錯，現在還是黑暗支配一切的時代，個人與個人的仇視，階級與階級的對立，國家與國家的競爭，把大好的人類社會，蹂躪得血跡模糊。我們常遇到危

機的災難，常感受戰爭的威脅，常聽見革命的呼聲，彷彿天崩地陷，大禍快要臨頭。然而雪萊（Shelley）有言：『冬天到了，春天還會遠嗎？』看透了四時遞嬗的現象，便知歷史演進的過程，一面是舊的死滅，一面是新的誕生；處在「人類前史」行將結束的今日，所有一切不可避免的犧牲，都是新時代光臨的代價，腐朽的、矛盾百出的資本主義不得不在新時代光臨之前宣告死亡，而且已在六分之一的國土上宣告死亡了。人類的前途，在下面一段話中，業經畫出一個輪廓。

『社會佔有生產機關以後，就再不生產商品了……自覺的和有系統的組織代替了社會生產的無政府狀態，個人的生存鬭爭停止了。祇有到那時候，才能夠說，在某種意義之下，人類才確定的脫離獸性的統治；祇有到那時候，真正人的生活才代替獸的生活。生活條件以前是支配人類的，那時候將受人類的支配。人類成爲支配自己社會組織的主人，同時也就第一次成爲支配自然

界的真正的和自覺的主人。人類社會行爲的規律，以前像外來的、無情的自然界規律一樣，支配人類；以後，人類將完全認識這些規律的因果而使用這些規律，因此就支配這些規律。人類組織成社會的形式，以前是受自然界和歷史決定的，那時將是人類自由創意的行爲。以前支配歷史的客觀力量，那時就受人類的支配。祇有從那時起，人類才完全自覺的自己創造自己的歷史，而人類所種的社會因，才能逐漸正確的產生人類所期望的社會果。人類終於脫離必然的世界而進入自由的世界。』(註二)

第二節 教育在人類發展中的效能

人類的前途是什麼？從前節所得的答案是：『人類終於脫離必然的世界而進入自由的世界。』這個結論是根據科學上因果關係的定律而預測出來的，其正確性大抵與日蝕、月蝕的預測相同。

不過，人類的前途屬於社會現象而不屬於自然現象，社會現象是人類構成的，所以，社會發展的必然性必須經過人類的意志與行動而表現（詳見前面第五章第三節）。在這一前提之上，教育事業對於人類的前途就有關係了。因此，我在本書最後一節裏，不可不把教育在人類發展中的效能，作一個正確的估計。

首先要指出：「教育萬能說」是靠不住的。固然，我也做過一場教育萬能的熱夢，記得在結束學生生活之前，曾寫了一篇以教育能力論標題的畢業論文，東扯西拉，甚至牽強附會的找一些科學根據，爲「教育萬能說」張目。不幸，這一場熱夢，爲殘酷的事實所打破，我早已不相信這種「胡說」了。假使現在還有與我同夢的人，我敢以自己身受的教訓，勸他趕快覺醒。

然而這是否說「教育無效」呢？也不是如此。

無論從生物學的見地去考察個體的發展，抑或從哲學的見地去考察宇

宙的發展，都證明教育有相當的效能，這在前面第三章與第五章裏已經講到，無庸多說。讓我再從社會學的見地把教育的效能略加考察吧！

『我們知道教育不是什麼憑空生長，獨立存在的；它乃是受制於經濟的關係（同時就是政治制度），而為某種經濟的、社會的、副產物，某種經濟的、社會的形態之反映。不錯，我們可以補說一句，教育也有率先領導或者促進的功用；例如在辛亥革命之前，有許多地方的學校已在宣傳革命思想，黃花崗七十二烈士的英勇行為，儘可說是這種宣傳的產物；由此可知教育着實有作用，決不像是專做「尾巴」的……要之：人絕不能在客觀上所不可能的範圍內創造什麼；人只能在客觀上所可能的範圍內有所推進利導。教育的可能性自然也有這個限度。』（註三）

社會學上的結論，與生物學、哲學的結論是一致的。因此，可以大膽的斷定：教育在人類發展的過程中，不是萬能的，也不是無效的，固然說不上有決定的

效能，但是確有相當的效能。認清了這一點，便懂得文化革命（Cultural revolution）的意義與價值了。

我們正確估計教育的效能之後，應該問：怎樣才可把教育的效能貢獻到人類發展中去呢？說到這一層，問題就不簡單了。在這裏，不可不指出：「爲教育而教育」是徒勞無功的。因爲教育以外的勢力，超過教育若干倍，假使那些勢力妨害人類發展的話，那麼，教育事業就無成績可言。所以，要使教育上一點一滴的效能有助於人類的發展，則從事教育者必須與一切妨害人類發展的勢力爭鬪，至少必須與那些爲謀人類發展的運動取得聯絡，以同一步驟，從必然的世界向自由的世界走。換言之，教育戰線必須與整個基本運動戰線統一起來。茲在本書終結之際，謹以下面一句話贈給從事教育的朋友：

『教育界孤軍奮鬪是沒有出路的！』

註一

張栗原現代人類學二五六—二五八頁。

註二 宗教、哲學、社會主義（林超真譯）一三六一—一三七頁。

註三 李浩吾新教育大綱一〇四—一〇五頁。

問題

- 一 你所希望的黃金時代須具備那幾個條件？
- 二 人類怎樣努力才可從必然的世界走進自由的世界？
- 三 教育何以不是萬能？
- 四 試舉一二個實例，說明教育只有相當的效能。
- 五 文化革命的意義與價值是什麼？

附參考書目

Dewey: *Democracy and Education*

Thorndike and Gates: *Elementary Principle of Education*

Pinkvitch: *The New Education in Soviet Republic.*

Engels: Anti-Duehring

Bucharin: Historical Materialism

舒新城 中國教育建設方針

李浩吾 新教育大綱

祝康譯 新興俄國教育

常道直編譯 平民主義與教育

金溟若譯 蘇俄新教育之研究

淺野研眞 新興教育學

何定傑張光耀譯 遺傳與環境

李達譯 辨證法唯物論教程

中文名詞索引

(以筆畫多少爲次序)

人文主義	六八二〇二	平格微起	二六二	吳	佛葛里烏斯	七
人類在自然界中的位置		布哈林		五	希特勒	五
十字軍		可塑性		四〇	李浩吾	二五
二元論		用進廢退說		五	李播	二五
山下德治		玄學的宇宙觀		六	杜林	一〇一
孔子		夸美紐斯		八	杜威	二九三 四〇四 五〇五
孔德		自由教育論		二	瓦	一〇六 一〇七 一〇八 一〇九
公機		自然主義		一〇三	伯郎斯基	一〇五
文化教育	一〇三 一〇四 一〇五 一〇七	先天論		七	佐拉	七
安琪兒		先驗論		九	身心二元論	七
安樂德		汎生說		四	社會學	二九
生產教育	九 九 九 九 二二	伏爾伏遜		五	沈因明	一〇〇
生物學	三 三 五 七 二九	形而上學		五	亞斯植姆	七
		形式邏輯的宇宙觀		三	亞里斯多德	五〇

拉卑列	七	胚體連續說	嬰	哲學	壹	七	二九
拉馬克	嬰	哈佛大學	八	純理性批判	壹	七	九
周子同	壹	柏拉圖	八	原子論	壹	七	九
叔本華	嬰	政治教育	一三	原始社會的兒童	壹	七	九
物種原始	吳	海爾巴特	〇	消費教育	壹	七	九
物質論	古	秦始皇	一五	培根	八	七	九
易卜生	毛	馬克斯	五	康德	〇	九	九
易曲性	四	荀子	三	設計教育法	〇	九	九
門爾德	毛	哥爾通	吳	教育測驗	六	六	六
兒童期	嬰	哥倫比亞大學	八	教育學	壹	六	六
知識的哲學	六	桑戴克	元	教育能力論	元	六	六
法西斯蒂制度	六	個人主義	五	教養	元	六	六
阿斗	六	個性差異	元	教授	元	六	六
洛克	八	個別處理	元	郭一岑	元	六	六
哀斯開莫	四	個別訓練	元	陶孟和	元	六	六
後得性	嬰	班級制	元	荷爾	元	六	六

張伯倫	壹	剩餘價值	五	赫克爾	四	吧
宿命論	五	黑格爾	壹	赫胥黎	四	四
庸俗進化論的宇宙觀	六	煩瑣哲學	壹	赫拉頡利圖	五	五
唯我論	六	集體主義	五	實利主義	六	六
理性論	七	黃花崗	二	實用主義	六	六
費爾巴哈	七	意識形態	四	漢勒士	一〇	一〇
莫梭里尼	八	新人文主義	六	斐斯泰洛齊	一〇	一〇
密勒	九	愛彌兒	九	維廉斯滕	四	四
曹錕	九	福祿培爾	二	認識論	六	六
從經濟原則論我國生產教育的總方向	九	福祿特爾	六	蒲列漢諾夫	六	六
向	九	道爾頓制	六	瘋人哲學	六	六
雪萊	一六	道德的哲學	六	標準測驗	一六	一六
資本主義	一七	達爾文	五	論語	三	三
舒新城	三	感覺論	七	模仿性	四	四
斯巴達	三	感應板	七	遺傳與環境	四	四
斯賓塞	五	經驗論	七	魯濱孫	五	五

德波林
 德謨克拉西與教育
 德謨頤利圖
 德馬哥格
 摩爾根
 諸葛亮
 盧騷
 盧那卡爾斯基

三
 六
 七
 六
 二
 九
 五

鮑爾生
 鮑爾溫
 機械論
 機械論的宇宙觀
 辨證法
 辨證的宇宙觀

空
 空
 空
 空
 空
 空

六
 三
 三
 七
 七
 七
 宅
 靈影

辨證論
 龍波洛梭
 繆勒
 魏斯曼
 羅廷光
 蘇爾錦
 靈影

三 九 六 四 三 七

英 文 名 詞 索 引

A

Acquired Character	45	Arnold, Mathew	104
Angel	18	Ascham	7
Aristotle	50	Atomism	70

B

Bacon, F.	8	Blonsky	35
Baldwin	35	Bucharin.....	51

C

Chamberlain	35	Comenius	8
Collectivism	54	Comte	54

D

Darwin	36	Democritus.....	70
Deborin	63	Dialectic Method	64
Demagogue	88	Duehring.....	101

E

Emile	9	Empiricist	70
Empiricism	37	Eskinmo	40

F

Fascist regime	84	Flexibility	40
Fatalisty	39	Froebel.....	11
Feuerbach.....	70		

G

Galton	36		
--------------	----	--	--

H

Haecke	47	Herbart	10
Hall, G. Stanley	35	Hitler	15
Hanus	104	Humanism	6
Hegel	65	Huxley, T. H.	24
Heraclitus	3, 65		

I

Ibsen	37	Individual difference	38
Ideology.....	4	Insane Philosophy	70
Imitability	40	Instruction.....	29

K

Kant.....	10		
-----------	----	--	--

L

Lamarck	45	Lunacharsky	19
Locke.....	8		

M

Man's Place in Nature	36	Morgan, J. P.	81
Materialist	70	Mueller.....	47
Mendel	37	Mussolini	84
Miller, Nathan.....	92		

N

Nativism	37	Nurture	29
New-humanism	6		

O

Opriorism	69		
-----------------	----	--	--

P

Paulsen	80	Plasticity.....	40
Pestalozzi	10	Plato.....	82
Pinkevitch	16	Pragmatism	63

R

Rabelaia	7	Robinson Crusoe	50
Rationalism	70	Rousseau.....	9
Ribot	36		

S

Scholastic Theology	73	Shoolgin	95
Schopenhauer	36	Solipsism	69
Sensationalism	37	Sparta	27
Sensitive Plate	96	Spencer	28
Shelley	116	Surplus Value	56

T

The Child in Primitive Society	92	The Origin of Species	36
The Philosophy of knowledge	68	Thorndike	28
The Philosophy of Morals	68	Theory of Germinal Continuity	46
		Theory of Pangenesis	46

U

Utilitarianism	6	
----------------------	---	--

V

Vergerius	7		Voltaire	60
-----------------	---	--	----------------	----

W

Weismann	46		Wolfson	53
William Stern	41			

Z

Zola	37	
------------	----	--

