

Boyd H. Bode 著
秦希廉 譯

十字路上之進步教育

正中書局印行

520.14-8

735-1

2

譯者序

這本小書的原文是抗戰的第二年（一九三八年）在美國出版的。雖然現在譯出距離原書出版的年代已相當長久，但是在抗戰期間西書極難購入之荒年，這本由廈門大學預先訂購繞道運入的原版書，也可算是難得，而值得把它譯出，介紹給國內教育界沒有機會讀原文的朋友。

譯者是抱着謹嚴的態度翻譯這本書，在此願作下列之聲明：

（一）譯文力求正確通達，但決不一味貪圖詞句之純雅而犧牲正確性，所以總有些地方不免略帶硬性直譯之痕迹。這也是不得已。

（二）這本書是現代教育哲學的名著。作者彼得氏對輓近新教育作綜合性之評判，語語中肯，毫無廢詞。對教育學無基礎的人，讀起來恐覺吃力。本來翻譯學術論著，責任就重大，何況它又是抽象談理的哲學書，譯起來更需要耐性與謹慎。譯者雖然勉力從事，但是客觀的欠妥之處在所不免。這是要虛心就教於教育學者們的。

秦希廉於福建長汀國立廈門大學

一九四四年夏——抗戰第七週年

原 序

進步教育，以其為國家之一機構而論，已經有二十年的歷史，但這運動開始的年代比這久遠得多。這運動向無嚴格的界說，它最顯著的含義便是「兒童中心」，意思就是說，它大體為「興趣」、「自由」以及「自動」等概念所支配。在它心理的方面，進步教育是傾向採取「從實行而學習」的那句頗覺模糊的成語所表示的觀點。在它社會哲學方面，它強調個人的價值，或尊重個性，並著重以合作的習慣代替競爭的習慣。

我們殊難否認，這進步運動對於美國教育是有許多偉大與持久之供獻。也許大家會預料到，它也促成了各種過失與錯誤。這運動的心理與哲學兩方面的含義從來未被普遍地了解，因此若干誤解是不可避免的。這些誤解必然限制這運動的影響，而阻礙其發展。在這全球傾向於逐漸借助教育為促進更善之社會秩序時，這種現象尤為真確。

這本小書的宗旨乃是要幫助人們更能了解進步運動所應據以辯明與應行藉以試驗之哲學。這種哲學的內容是由於進步運動所注重「尊重個性」與「最大限度之發展」的含義內引

伸得來的。通常大家都認定，如欲達到尊重個性與最大限度之發展的地步，可以一面很簡單地脫離傳統教育之形式主義，一面改良學習的情況。這個淺見當然會引起過失與失敗。

近年來的世事嚴肅地示意着，若要把教育當作成人的一種有價值的職業，它必須以一種社會組織的哲學為基礎。按含義來說，堅持尊重個性與最大限度之發展，是一個戰鬥的學說。按古語來說，它給予進步運動一個以人為事物之度量的觀點。進步教育只有兩條路：它或者向那些在人類旨趣的每個重要領域內已支配得很久的一切基本信仰與態度挑戰，或者它要退隱到育嬰堂去。若是進步教育要實踐諾言的話，它必須自覺地代表一種特異的生活方式。

對下列之期刊須致謝意：進步教育 (Progressive Education) 皮巴地反省者 (The Peabody Reflector) 新共和國 (The New Republic) 以及教育 (Education)。這些雜誌慨然允許利用其曾經刊印的材料。

波得 (Boyd H. Bode)

一九三八年三月九日於沃海沃洲哥倫布城

作者略歷

波得者，美國之教育家也，以一八七三年十月四日生於伊里諾斯省之里多特 (Ridgely, Illinois)。初受學於燕克敦大學 (Yankton College)，一八九六年畢業於衣阿華省奧斯卡洛薩之烹大學 (Penn College, Oskaloose, Iowa) 得學士學位；一八九七年畢業於康乃耳大學 (University of Cornell)，得哲學博士學位。一九〇〇年至一九〇二年，爲威斯康星大學 (University of Wisconsin) 哲學助理；一九〇二年至一九〇六年，爲該大學教員；一九〇六年至一九〇九年，則爲該大學哲學教授。一九〇九年至一九二一年，任伊里諾斯大學哲學教授。一九二一年以後，任俄亥俄省立大學 (Ohio State University) 教育學教授。波氏爲美國哲學研究會及西部哲學研究會會員。著作如下：

An Outline of Logic (邏輯綱要) 1910

Fundamentals of Education (教育哲學大意) 1922

Creative Intelligence (創造的智慧 與人合著) 1917

Modern Educational Theories (現代教育學說) 1927

Conflicting Psychology of Learning (教育心理辨歧) 1929

Democracy as a Way of Life (作為生活方式的民本主義) 1937

Progressive Education at the Crossroads (十字路上之進步教育) 1938

此外投登於各雜誌之關於教育及哲學之文章甚多

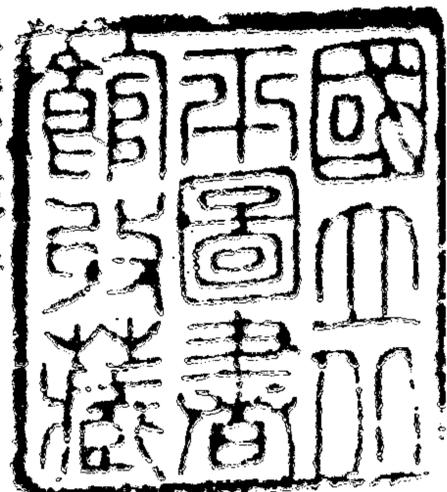
第一章 進步教育與民本主義

目前美國教育界最有力而最算爲福音的運動，便是大家所知道的所謂進步教育運動來參觀我們學校的人，平常都不難認出一個所謂進步的學校。通常他一開門便可看出那分別。進步的學校培養一種完全是它本色的活動風尚與自由氣氛。以學校用語來說，兒童進入進步學校，其主要目的不是去學習，而是要維持一種生活的方式。

進步派自相矛盾之言論

雖然有這特殊性，假若我們的參觀者是一個好思想的人，他要來給進步學校定界說，便會感到特別困難。任何特點或情形，他可選來作爲一個鑑別之特徵的，立即表現有重大之限制。換言之，在我們想要說出這種學校的性質時，我們似乎遇到各種各樣的矛盾。

它著重自由，然而它也極重視指導與引領。它贊助方法，但是它也批評那較爲傳統的課程內容。它把個人放在舞台的中心，然而它不斷地批評現代社會秩序的競爭性，這就表明它是拒絕個



人主義的哲學。它堅持要容許自由地運用智力，然而它罕見其驚動那些賦有智力的份子，這些份子在私立學校中通常是社會上較為幸福者。它尋常認為大學是它敵人的衛城，然而它主要的任務每每是為大學作準備。它主張由做而學，然而體格活動，在我們登至教育梯級的上層時，逐漸停止。對於那誠摯的觀察者，這一切都是很令人惶惑的。

這些實際的或明顯的矛盾自然會引起這種結論：認為進步運動是由於對兒童所發的某種情感而取得其主要之激勵的。這種情感看起來，引致許多被掩飾為「尊重個性」的無益紛擾，但是並不欲發生真正的顛覆作用。除了散播更多的甜蜜與光輝之外，並不企圖改變社會的既定價值。關於這些價值，在我們進步學校中的教師每每是和一個男人衣袖上的鈕釦一樣為慣例所支配。

一個新的組織原則

這樣一個結論，總嫌太簡陋一點。這進步運動的綿延生機，便證明它賴為基礎者有更大之意義。進步教育著重個人，強調「強施」(Imposition)之罪惡，並強調不論其施行之正當與否，均需

自由運用智力，這是反映校外要對於常人予以認識之遞增的要求。同樣地，進步教育中之混亂乃是反映由於這種要求所產生的外界混亂。

我們逐漸發覺，若容許常人享受其完全被承認之地位，其意義不止在伸展權利而已。舉個例子吧，爲羣衆而不僅爲少數人開放美術館，這是不能與它相提並論的。應用在工業方面，這種認識的意義，顯明地是對我們財產權的概念以及對於政府功能的概念，予以廣泛的修正。應用在有組織的宗教方面，其意義乃在轉移著重點：由永久之超度而轉爲藉社會統制去求得進步。關於學力與美術欣賞兩方面的價值，其意義乃在變化這些價值，使其不致留爲有階級和專家們一種與衆分開的事業，而要併入在日常經驗之事務中。簡而言之，對常人之承認——這就是我們所謂民本主義——乃是介紹一個含義深遠的觀點，致使民本主義成爲一種特殊而具競爭性的生活方式。除非進步教育自命僅爲一種方法，可供任何教師與任何宗旨之應用爲滿足，它最好効力到底，而代表那完善的名詞「民本主義」所標榜之特殊生活方式。若拒絕採取這步驟，便會使進步教育沒有了領導的主義，而只有一些零亂的旨趣與假設的需要，並且因此而會給予它的評論者對它所作大部分之苛刻議論以口實。在另一方面，採取這步驟的意義，就是對於我們文化的既成

價值與律例重新予以組織或解釋的問題，應該給以較多的注意。些這價值大部分是在常人尙未獲得顯著地位時，便已獲取它們的特性與形式。按照剛纔所暗示的，除非我們相當了解，什麼是常人所需，以使其在我們社會與文化的遺產中享受其正當之一份，否則即有充分的理由可以懷疑我們對常人的關懷勢將化為空言虛情。若對這遺產的觀念置之不變，其意義就等於說，在我們企圖將學校人口「社會化」時，我們實際在祕密地執行着「強施」政策。

一言以蔽之，常人地位之抬高，在社會與教育兩方面，乃一滋擾之因素。只要他依然隱沒不露，則情勢比較簡單。普通都認為那些更高的文化價值並不是為他的，甚至假定他是太世俗化，而不能領略那些。當他獲得更廣之機會時，這種假定乃遭受駁斥，但是他的價值等級，比之於他以往受治頗久之貴族階級的價值，看起來也好像有些不同。這種分別在某些方面已自顯出，例如在工業關係方面以及在有組織的宗教方面，不過在這些方面引用民本主義時，在理想上與實行上，究竟需要何種改組，尙未弄得太明白。在教育的地裏，民本主義呼求着何種改組，恐怕更是渺茫。然而若是我們對於教育上進步運動的意旨獲得一個深長而穩健的概念，我們必須面迎着這問題。

常人與高等教育

吾人試一顧國內〔指美國，以下仿此——譯者註〕高等教育之發展，也許是研究這問題最簡略的方法。在過去並無確證常人會認真地關切與他經久隔絕的學術上與文化上之成果。在不到一世紀以前，有法國作家兼遊歷家第塔奎飛爾（de Tocqueville）說：「事實上必須承認，在我們這時代的各開化民族中，各種最高級之科學，很少有如在美國進步那樣少……等到將來即可證明，那種爲求深奧學問的珍貴而有效的熱情，是否可在民主社會一如在貴族社會中，能同樣容易地產生與發展。」

第塔奎飛爾的評語是適當而公平的，並有事實爲證。在那時關於高等教育方面，爲高深研究的各種便利，在這國內幾乎是完全缺乏的。爲培養求得高深學問之情緒，學子們必須出國留學。從外國大學得來的學位，曾被認爲是學問上幾乎不可少的佐證。在一切「最高級科學」與文藝方面，我們極倚重歐洲，因此授給一種懷疑的口實，以爲一個民主國本身是不能產生有價值的結果的。

那些歐洲作家與遊歷家對於在大洋此岸實驗民本主義之同情不如第塔奎飛爾的，都欣然接受對這件事的意見。他們裝作文化的高僧，苦心細提示我們的弱點。這似乎給了他們很大的滿足，而也似乎是對我們無害。然而以高等學術而論，一些引起惡感之比較，其機會並未持久。在一千八百七十多年的時期，約翰霍布金斯大學（Johns Hopkins University）在注重高深研究工作上居領導地位，其他院校就迅速地追步後塵，結果美國大學現在是自力與舊世界的院校相抗衡，並且在各種學科方面是居領導的地位。

也許在這方面最顯著的發展是在我們州立大學所發生的現象。雖然它們依賴公共的輿論與公共的經費，其中較重要的院校已能在培養學問與文化興趣上進至超前地位。我們已目睹空前奇觀之立法團體大部為農人與小商人所組成，他們指撥大宗款項來獎勵科學課程所包括者，自原始人民之習俗、言語、習慣，以至肉眼所不可見之衆天體的組織。在此讓我順便一提，就是我雖一再目擊這事實，我也有時覺得它似乎非常不足信。也許任何地方也找不出更足令人信服的證據來證明，我們的民本主義雖然有它一切的淺薄之見，它却有一種卓越而不可破壞的理想主義為其中心。如同白賈士爵士（Lord Bryce）有一次說：「美國人之可資誇張較少而自傲較多者，

無過於彼等之大學。」

那末這樣看來，那求高深學問的熱情，在民主國家內是否可以同樣在貴族當政的國家內昌盛的問題，似乎可以認為是解決了。用最淺陋的語詞來說，我們的高等治學機關滿有一部分人們把他們各別的學科當作文化的至高成就，而他們寬大胸襟的最高表現是把大學與宇宙二者視為一體。由於這種進展的緣故，我們不免要說，常人欣賞文化價值的能力曾嚴重地被估量得過低，而聽其那樣。

像前面所已提示的，那種對各樣文化價值之欣賞，就是我們顯然極成功地移植於我們文明中者，對於我們和對於舊世界並不全然相同，這是有理由可以這樣懷疑的。以矢演之語文來說，環境之區別似乎從模範促進差異。

這區別也許可以從國內外民間對於教授的態度最易看出，因為教授大抵是這些文化價值之具體或象徵。在舊世界內，教授通常是受着極大的尊敬。戰前（指第一九一四年世界大戰——譯者按）的德國曾一度被龐麥士登爵士（Lord Palmerston）指為「可惡教授之土地。」在此處我們會深刻地鑑別對教育的信仰與對教授的信仰。我們對教育有永久的信仰，我們可以補說一句，這種

信仰不僅是對其功利價值之信仰。試看那些散見各處，欲使中等教育成爲大多數學生之職業準備的企圖從未有多大進步之事實，便可證明。但是做教授的畢竟在教育上負起繁重的工作，並且他大抵應該被認爲是範示着我們所意想的教育，他佔據着一個模稜的地位。我們不信任他。這種不信任，便是反對「新政」(The New Deal)的人們，以他們對於「頭腦之信任」(Brain Trust)的反覆申論，以及他們對於那些穿戴學衣方帽的學究們的諷刺畫，所企圖利用的。以常人爲一階段而論，他確不缺乏對於文化價值的認識，但是由於他墮落的接觸，這些價值似乎變爲另外的東西了。

在這界線上的某處是有着途徑的分歧點，若要決定民本主義應用在教育上的意義，首要的事，便是去發現那分歧點究竟在何處，並如何分歧。

務智與務實之間的分裂

在研究這問題時，我們可以回憶第塔奎飛爾的提醒語：追求高深學識的熱情是在往日貴族之中所產生而發展的。這意思就是說，它已帶上特殊的性質。在文化者與職業者之間，在務知者與

務實者之間，在爲真理及藝術之本身而探求真理及藝術與承認二者之社會意義及社會責任之間，歷史性的貴族化保持了一道鴻溝。這道鴻溝當然是社會組織的一個反映。熱心信奉智識的與審美的價值，乃是閒時的事務，也是社會卓異性的一個標號。反過來說，實務，特別是手工，乃是奴隸們、農夫們和一般常人們的正當事業，他們或是沒有能力，或是沒有被命運注定，去享受更高尙的生活。

這種悠閒生活與務實生活的對峙狀態，給社會事務與教育隨帶着重大的後果。認爲「RR」指讀、寫、算三者而言——譯者註——只是「工具科目」的觀念，多少是象徵着這些後果。也許可以說，在務實生活的範圍內，能如是和文化上更高尙的生活相隔絕，則全部教育只是成事的工具而已。曾有一個很長時期，人們認爲常人是絕不需要任何形式教育的。後來，因爲社會秩序漸形複雜，人們纔承認具備讀、寫、算的知識是有用的。此外，他的一切知識，除掉憑着權威授與他的不算，都是屬於實用的一種。關於種植及收穫，關於治療感冒，關於如何與人相處等等，他都知道得很多。這種知識有時稱爲是經驗的，有時稱爲是實用的。它有一個簡單的測驗標準。假若一切的事是按着期望而成就的，那末知識便算是健全的。譬如說，常人能在日出時與人晤面，因此他便認爲他對於日

出的知識是正確而真實的，設若那知識能如是地爲他所利用。他大概不會考慮到這知識是根據太陽是「真正」環繞地球或反是的問題。

對於有閒階級的人，這知識與真理的問題不是這樣簡單。對於他，這真理的問題不僅是附帶在舉辦世間工作的事業上。因爲他與實務的世界相隔絕，他勢必在統制經驗時，爲他一切的意念籌謀效用以外的其他意義或功能。再者，我們既然使真理依靠經驗，我們永不能探悉任何絕對與究極的事理。舉個例證吧，最先太陽被認爲是環繞地球的，後來發覺是地球環繞太陽，而在一羣相對論者如愛因斯坦（Einstein）之流的研究工作發生效力後，沒有人能說它們將如何運行。依賴經驗與實際需要，看起來像是真理這個聖名的衰落。因此便需要尋求一些「絕對」的標準。

絕對體 (The Absolutes) 的領域

如何去尋求，已有柏拉圖（Plato）的「觀念」學說簡單而絕妙地例解着。按照柏拉圖的意見，我們每日所寄居的世界本身並非實體，而是實體之過急的扭曲的表象或反映。那真實的世界是超乎感覺的，它並非物質，而又不能變更的，它是由某些永恆而不易的要素，有如真、善、美所組成

的。這些實體，因為缺少個更好的名稱，是叫做「觀念」。這名稱的用意也許是要指出它們超感覺與非物質的性質。這些觀念供給我們一些標準。我們對於真、善、美的觀念，乃是正確的觀念，不是以經驗為測驗的標準，而是以能符合這些名稱所標榜的一些至高要素為測驗的標準（註二）。

對於目前這個「觀念」的學說我們感到興趣，不是因為它給我們對於所居的世界以更好的了解，而是因為它顯示給我們，如果人們背棄每日的現實而欲自提靴帶以自求超脫，其結果將如何。創造這個超越的世界，一方面是人類文明一件最輝煌的成就，同時又是人類文明一個大悲劇。至於人類智能被這學說的影響貶於思考貧瘠的地步到了若何程度，這是無人能說的。貴族式的社會組織在大部分的過去時代中既然實際上到處流行，像這樣的發展趨勢也許是不可避免的。柏拉圖學說的特殊形式好久已經僅是具有歷史上的興趣，但是它有衆多的繼承學說，而且到處可以找到。西方世界的全部「絕對體」或許可以求與這些柏拉圖派的現實列為同屬關係——從絕對財產權的意見到國家或民族專制的絕對體，又到那神學上的箴言：認為這盛怒與眼淚之塵谷乃一絕望的雜亂處所，只有上天是我們永久之城。不論形式為何，常人總被屬告着，他的細微事務和這些莊嚴的絕對體比較起來，是不足重的。

曾有一長時期，這些絕對體在學術界中頗能自行其是。在它們中間誠然常有紛爭。雖然還沒有人能夠明確地把一個絕對體當做一件「實」物，來說出它到底像什麼，但是向絕對體挑戰的傾向極少。柏拉圖在氣質上是一個詩人，又是一個哲學家，而他進入觀念的世界，似乎是由於一種半神秘性的崇拜。他的一些繼承者每每更為穩健着實，但是他們並未能更成功地使這些絕對體有意義，這也許不足奇異，因為那超越經驗的企圖似乎必然領我們——拿黑格爾（Hegel）的話來說——進入一個羣牛皆黑的夜晚。

常人曾太嫌不能發言，同時又太畏懼其優勝者，以致不能詰難智者的論斷。他既然已漸取得其本身之地位，他便逐漸更能感覺到貴族的生活方式與一個務實者之生活，行動並保持其生存的生活方式這二者之間的衝突。縱使他不能將理論與理論配合，這種銳感也使他更懷疑，而他已充分地失去恐懼心，足以有時從事挪揄。這也許就解釋那前面所提的似是而非的態度。他重視學問與文化，然其成果乃被「裝作聰明」與「象牙之塔」一類的表性形容詞所沾污，按我們所知道的，一個裝作聰明者乃是一個受了超過其智力限度之教育的人。這就是侮慢地說，學問與文化是趨向與普通經驗所不能核驗的極深遠極高尚之超經驗現實的神話境界相混雜。若有如此現

象發生時，高等教育就變爲一種祭禮，而人類各種價值便在那裏邊蒸化成一堆抽象物。注重學問，或學理，其本身不致使人愚昧，因爲健全的理論總是與適切之事實相聯繫。但是一旦學理走入異途，因而失此聯繫時，那是應該不受信任的。

常人今日之反動，也許可被解釋爲一種有希望的象徵，象徵着人類即將對本身直接奮鬥，以免爲其自身幻想上的各種無稽之談所征服利用。大自然已被證實是一個不像那把人類從柏拉圖時代一直禁錮到我們今日專權制度的那些絕對體那樣可畏的敵人。用土語來說，他從不敢稱他的靈魂爲己有。他有時受權威的指使，拒絕科學與經驗之明證，十分地自信，像一個常被拿來做引證的鄉下老，他視察了麒麟之後說道：「沒有像這樣的動物。」同樣盲目的服從，使他相信火與屠殺，以及人類之退化，都是順乎大慈上蒼的旨意，在美術的事件上，他——她的時候或者更多——仍舊動情地奮發着去喜歡那些附有恰當標籤的東西，甚至犧牲那些健全的反應——正如曾經一度激動了何謨茲（O. M. Holmes）法官，在他參觀一個遊藝會之後說：「感謝上帝，我是一個興味低下的人。」

所需要的選擇

擺在進步教育面前任其選擇的，一方面是直白地成爲民本主義的代表者，一方面是成爲一套巧妙的方策，用以爲剪了毛的小羊調節風候的。設若民本主義要有深奧而內含的人生意義，它也必要有一個特殊的教育制度。

全部的傳統勢力既然是偏於那些維持貴族式社會的抽象觀念，那末這樣的一個制度必須直接而時常關聯着貴族式與民主式生活之間的衝突。它必須有的心理學是要根據以知識與真理爲功能去統制經驗的這種概念——這種心理學就是那有時稱爲「有機」心理學的。它必須有一個價值的學說，其中心思想乃以自動之互惠，或不斷擴張共同興趣與共同利害關係，而謀取人類生活不斷之改進。最後，它必須指出，若要接受這樣一個爲生長與進步之標準，是如何需要對於傳統的信仰和態度去依照漸增的睿智與變動的環境，予以不斷的而又常爲廣泛的改造或修正。一言以蔽之，進步教育必須明白地感覺到它基本態度內的含義，而把這些含義用來作爲一個優勢據點，去改組它的思想和它的方法。

(附一)——柏拉圖之問答記：共和國（七）麥諾，費多。

Plato's Dialogues: The Republic (VII), Meno, Phaedo.

第二章 途徑之分歧

不專的忠義 (Divided Loyalties)

在前一章已經指明，常人地位之升高，在教育方面一如在其他方面，一直是一個擾亂的因素。在有些方面，這個擾亂的影響在高等教育的階段上也許是最顯著。今日之大學比之於以往者迥然不同。課程方面不僅是充實了，而且是對於功利的科目予以驚人的承認。學程內容範圍之廣，自廐房肥料以至多面空間，現在都可抵數去取得學士學位。但是在這些列舉的供獻之中，難得看出一個統制的理想。實際的與專門的學程和那些較舊的「古文學」(Humanities)〔特指希臘拉丁文學——譯者按〕並列着。教育的利益已屢經表證，所以不會有嚴重的懷疑；但是學程的佈置表示着我們的大學是在企圖一方面事奉過去的理想，一方面事奉今日衝突的理想。

這種懷疑已證明無誤。我們的大學是一些効忠不專的造物，並不明白地自覺是支持着兩種衝突而不可調和的生活方式。一方面是我們的傳統忠義對於永恆實物之要求。但是在另一方面

是我們所寄居的這個變動的世界所作的要求。這些要求在數和量方面都在增加，而且拿來與某處永恆甯靜的美妙小島作藐視的對比時，就越發難於止息這些要求。這情勢是令人困惑的，因為那基本的問題沒有公開出來。結果是一般大學不再知道它們開辦的目的。它們緊依着老的舊的，同時培養一種傳福音的或扶輪社（Rotary）的「服務」精神。這危險自然就是因為不能兼籌並顧，遂致一無所成。大學既沒有專門學校的效能，也不見得太善於造成那種認為是用以區別大學與一個體育聯盟或一個鄉村俱樂部的學術空氣。

返回到柏拉圖嗎

這情勢引起了一個謀求補救的建議（註一），惹動了相當的注意。按照赫欽士博士（Dr. H. H. Chins）的意見，本國內高等教育的主要困難便是它過度地實行調和精神。在企圖事奉目前的要
求與想像的需要時，它遺忘了本身真正的功能。因為大學本身沒有任何功能，它使企圖對一切的人萬能。它是在逐漸忘記它追求真理的真正使命。轉用我們前面討論中所用的語詞來說，赫欽士博士所辯解的乃是要返回到柏拉圖第四向度的本體（fourth-dimensional realities）。教育必須

停止迫免，而培養對於永恆不變之真理的虔誠。教育所適當關涉者不在一般功利或需要。而在自然界、社會關係、以及美術等範圍內那些充作基礎的一些不變之原理。這個超經驗的世界是認為可由心智上的努力而達到的。學者專心努力便能夠親覩真、善、美永恆不變的本質，因而脫離時間與環境的困窘與牽強。所以赫欽士博士作結論說：教育的中心工作乃是在於基本原理。這些基本原理是始終地、普遍地、而且於人羣的各種情況下都是正確有效的。

這觀點可能有其動人之處，是無需否認的。許多教育家無疑地已厭倦於今日教育界的普遍混亂情形。對於那些追求確實者，則呈依賴永恆勝臂（Everlasting arms）之勢。也許我們大家都感覺到那些將我們與這古老的慣習相聯繫的心智習慣上與態度上的強引力。但是還有所謂道德責任上應有的理解力。以其為具有嚴峻清醒之感的事件而論，將真、善、美認作是一些客觀永恆的事實是何意義呢？這些常被提到而從未解釋的基本原理是些什麼呢？不去注意這些為爭取那更豐富之生活所牽涉之問題及障礙，我們有什麼可資保證這個請回對於永恆實物之神秘的專心研究不是背叛民本主義呢？

我們可以承認，赫欽士博士對高等教育挑戰，要求它說出它的計畫，是對它有供獻的。他以為

今日高等教育是躊躇於追求真理與實際二者之間。我們可以看出，這種二元目的是密切符合希臘人所保持的閒暇事業與實際生活的對照。然則補救之道，不在排除實用主義因而回到柏拉圖、亞里士多德（Aristotle），以及聖者阿奎那（St. Thomas Aquinas）等之智識上的一切理想。假若我們願耐煩去考慮近代科學的含義，便另有可行之道；近代科學不僅大大地使實際生活豐富起來，而且在一個較往日不同的根據上，開闢了組織整個生活之途徑。

工作性的概念對抗絕對性的原理

今日科學發展中的一個顯著的趨勢乃是趨向於閃避絕對真理的觀念，而去把一些設論或學理僅僅當做工作的（Operational）概念。譬如我們說地球是圓的，這句話並不是要涉及一個柏拉圖學說範疇的一些不變本質，而只是斷言那圓形的概念乃一切設計工作之可靠的指南。以這概念為根據，我們能夠周航全球；能夠在任何定時，為任何指定地點，計算晝夜的長短；也可做各種其他「工作性質的」事。因此，科學便首先算是務實者行動之精華。但是在它的大旨或含義方面，它是絕不止於此的。它既然對絕對體取關閉政策。它使一切的真理都受制於同一測驗。它把真、善、

美從五里霧中取下來，而用一種更佳的社交生活，或民主精神之生活，以爲重新解釋真、善、美的立場（註二）。

從這個觀點看來，「實用主義」的缺點不是因爲它涉及實務，而是因爲它把它的目的看得太窄。因此那志趣僅在賺錢的農夫是「實際」得令人起惡感的。然而他並無理由不去委身於農業，把它當爲一種整個的生活方式。在他研究農業上基本的科學時，他可能把他的注意引到科學概念之「工作的」性質上；在研究合作買賣、農品管理等等問題時，他可能認清道德之良善是和推廣人類間自動合作及共同興趣有關；關於農田生活之審美方面，人家或許會請他考慮美術是否勝過一些增進欣賞的策畫。自由教育（liberal education）與專技教育（technical education）之區別，不是說前者專事追求真理，而後者尋求實際結果。專技教育若達到使學子覺得它是包括一種整個生活方式的地步時，它便成爲自由化了。

關於赫欽士博士的提議，令人驚訝的便是它完全不容許對於他的真理的概念有任何更替之可能。大家認爲若對這概念予以拒絕，便是置吾人於紛亂渾沌與反智主義的地步。幾乎沒有暗示是指出各種科學乃在指向着一個與那些往日的絕對體脫離關係的真理學說。這就可以明瞭，

像柏拉圖觀念學說的理論是會在世界尚幼的時期中發展的。比較少能令人了解的就是一個現代人不顧科學與種族經驗對這論題可能發表的一切言論，而欣然臆斷這個古代的理论是有意義的，或者認為這些絕對體決非炫惑不實之人類偏見。現代科學的整個趨勢是向着這個結論——認為每個調查研究的參考點都在我們三向度的世界內；而且我們的一切測驗與標準是我們進行時隨時編製的，而不是另由別處得來的。

這個一般的趨勢，縱使它大部分還是無聲無臭，未成公式的，然而它是在作強有力的奮鬥。它斷言人類的命運是在自己的掌握中；並且認為社會的、倫理的、以及美術的原理，既不是現成地交給人類，也不是含於物體結構內僅需一視而可發見者。他必須在民族歷史之過程中，以經驗為原料，自為創造復創造，正如他經過若干世紀，以其累積之經驗創造了一個工業秩序以及一些錢幣與信用制度一樣。大學生對於智識旨趣之許多淡漠的表示，若臆斷為由於這些旨趣從過去帶來的高傲性質，是可算為公允的。它們有一般陳腐的氣味，令人依稀地想起陳屍所與博物院。

迄至此點為止，所討論的雖重在高等教育階段，但須注意，所牽涉的問題決不是限於高等教育，而是在教育的梯級上一直向下伸展。這理由很簡單。生命究竟不隨意助應那些類如高級與低

級生活之間的對峙狀態。往日的務實者並不全然被關閉於其實用主義的範圍。除掉他是一個工作者之外，他和政府及教堂具有相當關係。他被教導要尊重財產，要服從他的藩主，要接受教堂的意見。在這些事件上，他所要遵從的原則不是從他的實際生活得來，而是某權威者所給予的。這些原則雖然經過歷年的改變，但是在它們與前而所討論過的民主思想的觀念之間，仍然有一道鴻溝。既然假定教育是要在社會秩序中預備社員，那末民本主義所提出的問題便完全和這趨向有關。民本主義所需求的改組尙未完成，這是十分顯而易見的事實。

不用說，常人並不總是願意接受那上帝所已指定給他的地位。有時人們這樣斷定。但是他既然不是一個哲學家，而現代科學既然在那時又尙未誕臨去供給他以有用之啓示，常人便未能向他本身因而蒙受犧牲之絕對學說去挑戰。因此，他自籌若干絕對體以爲掩護。爲反抗帝王的神聖權利的學說，他宣佈「受治者同意」的學說，以及對生命自由與追求幸福之這些方面所享受的不可轉讓之權利。他從社會法律訴諸「自然法律。」當他受宗教壓迫時，他便主張「良心自由。」換言之，他看出有兩個人可玩這遊戲。他的一些絕對體用爲口號或作戰呼號，每每是非常有用。這些新絕對體的實際困難就是假設它們能盛行成功的話，它們便會像一切絕對體一樣，成爲新專

制與新障礙的泉源。譬如說，在本國內契約權是被斷定爲常人的一種不可轉讓之權利與寶貴的屬產，常被解釋爲是要使他蒙受的各種不公平可以成爲合法的（註三）。

進步主義是一個新絕對主義嗎

可以料到的，這局勢是反映在教育方面。盧梭（Rousseau）便是最顯著的例子。在他反抗他那時代社會秩序的虐政與暴行時，他不是訴諸民主的原理，而是訴諸個人神聖不可侵犯之天性。在社會秩序的絕對體的對面，他放置了力辯其是之人性的絕對體。照他的意見，教育的推行不應該按照既得權利的指使——便是曾經以絕對主義的信條自爲圍護者——而是應該順乎兒童時期的天性。這後者實際上的意義就是說，應該允許兒童自行生長，而不受制於別人的「強施」。人類既然按上帝的形像所造成，教育他的方法最好是讓這形像按照它自己固有的本質去表現它自己。這一切的話顯然地幾乎等於說，我們毫不需要去教育。

這個觀點到後來從本能學說得到增力，這本能學說爲「人性」另備了一套不同的藍色照相。本能心理學不把兒童當作上帝的形像，而把他當作賦有某種最後性的一束本能。譬如說，曾有

持論以戰爭動機與利益動機爲社會秩序中不可根除的部分，因爲它是各別地根據着爭鬥本能與貪得的本能。盧梭與本能心理學家的教育意見是很多相同的，因爲雙方都聲稱在兒童身上找出一個教育計畫之一些僅有的端倪。

這又徹頭徹尾地是絕對主義。假若我們可以信任現代心理學與社會科學的發見，那末藉着檢查個別兒童去找出教育目標，正和在超經驗的領域內尋找教育目標。同樣地不可能。兒童期的研究，最多可以顯示的，便是我們賴以工作之原料的性質。若是我們期望如是的研究可以產生一個教育計畫，那末不管我們的立意是怎樣美妙，民本主義的利益一定要蒙受損害。一個民主的教育計畫，在概念上所必須有的立場，便是把民本主義認做是一種對各式絕對體的挑戰，認定它有它本身的標準、理想與價值，而且這些都必須普遍地滲透整個的計畫。

進步教育恰好就在這點上呈露消沈氣象。此處的不確定性便是使得這運動難於闡明的那些混亂與矛盾之主要原因。進步教育信仰個人，並信仰智慧的能力可憑人類的價值並依變動的情勢去創造各種新標準與新理想，使它能表示民主精神的思慮資格。然而與這相反的事實，便是它從未使本身從盧梭的個人主義與絕對主義完全解脫出來。它不向民本主義的理想去求得

引導，却是常向着個人。它培養了一種可憐的希望，希望它能發現怎樣依賴着像興趣、需要、生長與自由的這些觀念去實行教育。這事的徒然性是反映在這運動所產生的一些贅疣上。但是也有一些明白的指示，這運動將比過去更直接地，更自覺地，被社會理想所引導。

澄清充作基礎的哲學

進步教育爲着它未來發展的利益起見，着手澄清它作基礎的哲學，此其時矣。這哲學是以兩個基本的命題爲中心。其中的一個是關涉着學習程序的性質；另外一個是關連着那認爲個人最大限度之發展乃是教育的最高目的或宗旨這種學說的一切社會含義。這兩個命題都須提防那與虛梭的名字聯在一起，向於把個人主義與絕對主義作誤解的堅強趨勢。

論到學習的性質，我們已熟知的學說就是：學習是有某點與實做相聯繫的。爲反抗「被動」學習與非靈感的吟誦，這學說是具有意義和效力的。然而，除非弄清楚實做是怎樣地與學習相連，否則實做就必致誤會爲學習，而教育之目的又將因此遭遇失敗。

爲簡略起見，我們不必討論而可以臆斷學習不是一件訓練那些假定「官能」(faculties)

的事，也不是一件產生「制約反射」(conditioned reflexes) 好用最少的注意與反省便可進行日常生活的事。用正面的話來說，學習是一種程序，藉以改變經驗，以便在未來之領導工作上更爲有用。譬如嬰兒被貓抓了，他便獲得一種對貓的變形經驗。對貓的初次經驗，便是一個可觸到可撫弄的東西；接着的經驗，就是另外一套反應，因而使貓宛似一個奸詐的、或傷害的或卑鄙的東西。那貓「看」起來不同，而那經驗的「情調」也不同。那經驗獲取了一個新意義和一個新價值。一切的學習乃是憑着我們對事物與對情勢之所可作爲者，或是憑着它們將要對我們所作爲者，去改造經驗；所以這個學習的概念直接與那否認一切絕對體的「工作的概念」的學說相連結。

應用在正式教育方面，這個關於學習的意見乃解釋並辯護對於各種活動計畫的著重，以及對於堅持若要使學校活動改組首須參照那保持並實行某種生活方式之宗旨的著重。學童逐日的經驗必須由生活與實做中用某種方法予以改造。假若進步教育是要忠守其基本觀點的話，這種生活的方式便是像前面所已討論過的民主的方式。因此那學習的理論，以及含於進步教育中之社會組織的理論，便不可分離地交纏起來。

然而，實踐是落在理論後面的。假設學童從事於快樂而有趣的活動，個人主義便有滿足的趨

勢。它寬容非常多量的妄念與無禮，因為「最大限度的發展」是被默認由「內面」統制的。用它自己的學習原理來說，進步教育在責任上是必要棄絕那整個「內面」與「外面」的對比，認它為一個不良的隱喻。適當的區別是在這兩方面：一方面是學習者實有的經驗；另一方面是以目前經驗充作踏脚石去謀求的一些更廣大之潛勢經驗，這些潛勢經驗贊助「最大限度的發展」或「真我」。但是不可忽視的，便是所謂「最大限度的發展」本身是一句空話。它可以很容易地用來辯護一個各種活動不相關聯的計畫，或辯護一個各種傳統態度與觀點的教導計畫。

進步教育是立在分歧的道途上。民本主義的問題在生活的切關係上漸漸更為顯著。它包含着——個需要予以明述與應用之社會的和教育的哲學。假若進步教育能够把它的精神用民主的哲學與方法的語辭來解釋，本國教育的前途將操在它的手中。在另一方面，假若它堅持要偏頗地專門顧念到個別學童，它將被環航一周，而被遺置於後。以下各章的宗旨，第一要指出若缺乏一個有效的社會理想，是如何地帶了他走入旁路與窮巷；第二，若是它目前的應許可以實踐的話，它至少概略地指出這運動所以必走的方向。

註一——赫欽士：美國高等教育

R. M. Hutchins, *Higher Learning in America*

註二——杜威對真確之探求(五)

John Dewey, 'The quest for Certainty'(V).

自基門現代物理之邏輯(一、二)

J. B. Bridgeman, *The Logic of Modern Physics*(I, II)

註三——杜威與塔福賜倫理學第五〇三—五〇七面(原本)

Dewey and Tufts, *Ethics*, pp. 503-507.

註三——杜威與塔福賜倫理學第五〇三—五〇七面(原本)

Dewey and Tufts, *Ethics*, pp. 503-507.

第三章 興趣學說

現代心理學使我們熟知的概念，就是活人乃精力之中心，這精力以其所在之環境為媒介而謀求表現。任何人願耐煩觀察一個小孩的行爲達十分鐘的，就可得到其中意義之充分的例證。觀察者也可得到專心與凝神——就是我們稱爲興趣的——的一些具體的實例，這是用例證比用義釋更來得容易。

如此活動的正常結果，便是某種形狀的學習。教育家們通常都同意，假若學習就是這些說明興趣現象的催促或德懣的表現或結果，它便更有效。現時我們所關心的事實，便是那含有興趣的活動是受「環境」與學習者的體格所限制。

環境制定興趣

這個命題的一切含義是深遠的。我們所稱爲常人的環境是物質與社會兩方面的。這社會的環境也和物質的環境一樣，呈現着廣大範圍之差異，並且對於形成個人之發展是極爲重要的。關

於這些不同形式的社會組織，我們臨時可作之惟一的概論，便是每種形式多少是具體表現一種特殊的生活方式。這種生活方法一方面關涉着謀生之道，另一方面關涉着各種理想、價值與標準。

對於生入一個社會環境而在它裏面生長的人，在他周圍進行着的特殊生活方式是正常地成爲一種有趣之事。這個並無玄秘可言，因爲對於正在生長的兒童，這環境便是爲那些渴求表現之精力取得出路之機會。這幼童是滿有精力，但是這些精力大部分是未經組織，未經指導的。於是這個有望的青年是像聖保羅（St. Paul）「耶穌的熱心而有學問的門徒——譯者按」一樣，準備着對一切的人做個能萬者。他能對於那些最不同種類的活動與理想發出強烈的熱情，因爲那些活動與理想都供引出活動之解放，因而取得興趣與價值。假設我們在這上面再加上他那些合乎社會認可之標準的成就所可能接受的褒揚，就容易看出：他所採的生活方式是注定要在他身上發生不可抗拒的勢力。所以活動與一種生活方式的關係，爲着興趣概念，以及爲着我們了解社會秩序中正式教育的地位，都有其基本重要性。

往日學校責任的限度

這些事實似乎證明一個推論，就是學校原來只是輔助學校以外所進行之生活方式，而且，就某意義言，在那方面所作之輔助比較爲不重要。在人類生存的整個史前時期，教育大抵是一件直接參與團體生活的事。一直等到文明之進步介紹了某些特殊需求——顯著地是三R所代表的一些，那不是在校外所便於遇到的——纔產生了學校。學校之主要宗旨，實際上乃在加強公衆所實行的生活方式所必需的某些技術與知識。這既然多少是個必需的功能，在這些事的整個計畫中，學校的地位是在它周圍的某處，而不在其中心。

也許可以容許在此介紹一些個人的回憶。在我青年的早期，我有一次教過農村學校。據我所知道的，它很能代表我們聽得爛熟的小紅學舍。我那學校不是紅的，但它是一個單室，它是農村的，並且它有的課程幾乎都是限於三R的。按我現在對它的回顧來說，教那學校極爲簡單。我指派功課，聽取背誦——那就是我的工作。學童們學習指派的功課，並實行背誦——那是他們的工作。那個完畢之後，我們便放學，而算它爲一天了事。

若說我的方法是簡單的，我的工作也是簡單的。在那村莊社會中有大量的教育在進行着，但是大部分和我的學校無關。譬如說，學童們學了許多關於各種職業的知識，但是我的學校所供獻

的並無職業課程。那些青年在家中在外面田野中以及在廚房中學習它們。他們獲得一整套關於經濟與行政的觀念，但是他們並不得之於我。他們是在家中獲得的。做父親的特權是要解釋關稅制度，並警告他的男孩們要提防那些民主黨員。對於宗教信仰的事，做父親的尋常有些不大干涉勉強，但是他盡了他的所能，其餘的概由教堂與主日學校去管。禮貌與習俗是由團體教導，並嚴格地強予實行。簡而言之，一切教育上繁重的工作都在學校以外執行。我的工作僅僅是照管那些在家庭內不大便於處置的一些技能與知識。那些日子便是教育上一美好的往日。」在那時教書者是可以不用感覺宇宙之重任是落在他的肩上。

農場上教育之激發作用

現在讓我們以教育專業者的立場來觀察那局勢一下。在我學校以外所進行的教育，縱然是不可覺的，它在某些基本方面是進步學說之美妙的示範。關於方法方面，它依賴了那為人熟知的由做而學的原理，並且它實行了那以教育為現在生活之一種形式的學說。我可以補說一句，這方法辯護了一切向它所作之要求權。舉個例吧，我從來未想到去教學生尊重勞工。那是沒有我的輔

助而被充分顧到的。否則，我還不如教了鴨子如何游泳。在那團體中，懶惰是一極大的罪過。所以勤勉的習慣，除非遇到了讀、寫和算的時候，是不成問題的。那些青年學習事物是將其納入本性的。

關於教育的宗旨與目的，那情形是同樣地簡單。那方法的宗旨是使小孩子們完全參加團體的生活。那目的，像我們今日有時所說的，便是參加。在宗旨上，這種教育是確定的而又是有有效的。

這種討論的宗旨當然不是要爲着那些美好的往日，而沉湎於思家病樣的悲哀。這種非正式教育的老式計畫，雖然有效而確定，是有某些嚴重缺點的。在有些方面，它只是個人順服某事務之預定計畫的又一例證而已。譬如說，對於個別差異這問題，除掉說某聰慧的男孩會被認爲是做牧師的可能材料之外，是不大被注意的。在現有之農業生活的組織內或可表現的特殊才能，並沒有認真給予表現的機會；這種機會是類如科學農藝或家政或美學的方面所供給者。在神學方面，對於根據新知識或新狀態所要求之改變，都盡量地嚴密閉門拒絕。學校的工作與校外的生活也未密切關連得至於可以遷移興趣與宗旨。然而這個對於農村情形的參證是適切的，因爲它對於這興趣問題供給一個不同的看法。

激發的作用是如何獲得的？我們已使天下充滿了關於興趣問題的辯論。在那剛纔提到的農

村環境中是沒有如此的問題。誰曾聽到說一個農場是根據直接的旨趣而開辦的？擠牛乳與餵豬不是一些設計；它們僅是平凡的日工而已。它們不是順應「覺到的需要」而做的，乃是遵照一個表目而做的。這些日工是與農場上整個的生活方式互相關連的。這種生活方式是發洩能力與雄心之自然而正常的出路。在農場上的尋常男孩，因為想要被人看作成人，是願意忍受大量緊張的工作與單調的勞役，為要獲取人家的認可。至於說把農場上每方面的工作與興趣相聯結，這是未曾有意企圖過的，因為那較大或較遠的興趣是被期望着去支持個人執行那些令人厭惡的工作。

換句話說，這興趣的學說是可以由兩個方法之任何一個來說明的。它的意義有兩種可能的解釋：或認每個活動應為直接的興趣所激動，或認每個活動對於個人所納為已有的生活方式應有公認的關係。大半是在這後者的意識上，農業是與興趣相關的。直接的興趣當然是未被排除的，而且可有重大之意義。但是若有繼續努力之可靠的基礎，它們必是出自或併入更大的興趣。沒有繼續之努力便沒有適當之責任感與品性之訓練。

現代學校與生活中之混亂

現在拿這個來和一個現代進步學校中的局勢比照一下。後者是一個「人爲」的局勢，它並無任何引起惡感之意，它乃是替代校外生活的意思。供應這樣一個替代乃是不可避免的。不過它做替代的事實引起一些重要之異論。所替代者不是某種含蓄的生活方式，而是一組分開的活動。因此沒有像在學校以外爲着做事而有的同樣的實際理由；沒有那種由於直接參加成人活動所得來的激勵。簡而言之，在學校與那憑着對比可稱爲「真實生活」之間，是沒有適當的連續性的。然而激勵必須存在，爲要避免使學校工作退化爲無意義的慣例。於是便訴諸直接興趣，這些直接興趣便能逃避困難，但是殊難望其克竟全功。若把這興趣學說的意義解釋爲一切活動必須由直接而自發之興趣所激動，便是誤解它。在每日生活的事實中，要作如此的解釋，是不成理由的。我們所以有這興趣學說，乃是因爲我們有「進步學校」。

學校與世界之間的鴻溝，是因現代生活中所起之變化而擴大。我們的人口已經都市化，工業化。在公共的事業上，我們的青年失去了與成人經常而親密的往來。父母與兒童的生活必然分開了。除掉星期日與休假日，許多家庭的兒童幾乎不知道在晝間家主貌似什麼。此外，我們的青年在街道上，在遊戲場上，以及在市場上，是置身於各種衝突的見解與習慣中。那種往日的生活一貫性

已大部失去。

這就是擺在我們一切學校之前的局勢。它們的職務既然是用某一方法去「發展個人」我們可以據理期望學校輔助兒童自己去獲得那改進的一貫性；若得不到的話，生命便沒有尊嚴，也沒有認真的宗旨。興趣的通俗概念，不幸成爲可怕的阻礙。

求學的材料確是大量地從每日事務中抽出。但是對於一種支配性的生活方式所具之觀念，便漸次消滅，而依賴直接興趣以代之。結果便是使「興趣」變爲一種不可思議的推動力，這種推動力僅需引出以便自動地產生值得教育的成果。學童們必須自己計畫一切，不應使他們負起實行工作的責任；必須容許他們減少教員的任務到不斷執行臨時工作的地步。

這一切的最後結果，除非是出於偶然，顯然不會是任何一種甚至於微似生活方式的東西。它必然缺乏嚴肅而恆久的宗旨和責任感。這一切都被斷定是進步教育所必需的，而且是以「尊重個性」的名義自衛着。學童顯然地沒有充足的嚴肅宗旨和負責能力，使他的人品配受尊重。學童尋常不知道他什麼時候在受侮辱，也許是幸事。

引導興趣之真與假

這個批評不是反對興趣學說，而是反對其誤解。指導興趣之惟一可靠的基礎，是要發見在興趣與需求發展或重獲一貫生活方式之間的關係上。各種興趣正常需要將它們的意義或含意在概念上予以不斷的擴張，來增強其勢。這樣擴張見識不是一種僅僅屬於量的事；它要求重新組織或重新解釋那些擺在面前的其他信仰與態度。

譬如說，美術興趣的培養是被經濟上成功之標準所妨礙。我們的愛國心是被國際主義的情緒所削弱。我們的宗教信仰是被那與科學的名目相聯的自然論的態度所軟化。我們對於社會統制工業的熱誠，以及對於社會安全的熱誠，是被商業中個人主義的習慣所沮喪。生活上的每種事件，正常地需要適應到一切其他的事件；這個需要一番辛勞，有時也需對於各種價值予以不合適的重新解釋，但是終究是引向我們所稱爲的一種整個的生活方式。否則這些各別的事件互相侵犯，我們遂有下面似是而非的論斷，認爲以我們對興趣的着重，其結果不是精力的發揮，而是一種心理的麻痺。困難的當然就是我們得不着一個統一的範型，而得着一堆趨向於互相抵消的混亂的範型。這教訓便是：無論何時若進步教育不能保持醒悟它是代表一種特殊而挑戰性的生活方式，它便會出軌。

一直到最近若干年內，進步教育對於我們文化上各種範型中之混亂，一向是顯然漠視；它對於社會改革的需要，一向是個人主義化而又感覺遲鈍化。它對現今社會制度的組織輕信過度。它從我們社會環境的混亂中抽象地應付兒童已經很久，以致它為兒童習慣所矇陷。它容許大量的情感圍繞着兒童觀念而生長着，以致「兒童」這名詞對於那些銳感的人們是幾乎收壞了的。這一切所諷刺的，就是在這對於兒童片面的專誠中，它辜負了兒童，並且剝奪了他的生得權。他在社會中成長，但是他真正屬於它。他發見他自己是在一個根基動搖的文明中，而不知道他要助成什麼或反對什麼。他進入生活中而沒有圍護的信仰，沒有可資形成其行為的歸依目標。

用比照的方法，簡略地提到由其他各國傳來的報告，也許是有趣的。幾年前在中國，在有一次危急的時候，學生們臥在火車軌道上阻止火車行動。俄國的青年，按人家告訴我們的，對於維持並促進共產黨主義以對抗資本主義之邪惡的計畫，是激昂的。在德國，納粹主義似乎成爲一個青年運動。按照新近的一個報告，有一個年青的德國男孩曾做了一個禱告，祈求他可以在異日死亡的時候能有一顆法國子彈在他的心內。

這些事對於我們這些教育家有何意義？我們對於興趣的重要一向是說感的，但是我們對於

興趣的真正性質是在一向非常盲目的。我們未嘗認真地努力爲青年人們預備一部恃以爲生的福音。進步教育之所以在青春期中青年階段沒有什麼顯著的成就，是並非偶然的事。在過去，我們一直是誇耀自己，認爲我們是「以兒童爲中心」的，並且是應付「整個兒童」的，然而在事實上，我們一向是固執地輕視那種在我們現在複雜的社會秩序內爲着要理解地有效地過活所必需的完整性。

若說健全的教育正是要解放學童，不令其依賴一切直接的興趣，也未必是言過其詞。一個人不能終身不變地做一個嬰兒。他必須學着考慮他所做事務的意義與後果，因而擔負責任。這就是我們說到品性與自制以及自由的時候所指的意義。若遇到故意拒絕考慮那些在他見識範圍內之事果的時候，就必須要他說明。這不算是強迫施行，因爲我們是處置一些事果，假設學童自己給予這些效果以合理的考慮，是對他關係重要的。換句話說，這個興趣學說不能被解釋爲盡量延長嬰兒期的口實。這個學說的基本職務乃是使教育成爲一種向着總括範型以不斷地改造經驗爲中心的程序。這全部範型之理由根據，並不是由外面強施的權威而得，乃是由學童運用其本身智力而得。

一個美國的文化範型

在一個極權國家內，它的教育範型都是由一中央權威所規定，像這樣的一個興趣學說顯然是無存在的餘地。在本國內我們沒有官定的信條去要大家順從。相反地，我們所有的是一個民本主義的傳統，不論一切所已發生的事故，它是深深地透入美國人民的生活中。這傳統雖然是重載着過去的遺緒，它爲着個別智力之運用，供給一個更大量的自由。言論自由與信仰自由一向總是我們民本主義的中心教義。然而在實際上，每種自由是受某種限制，而且顯然地是需要一個領導的原理。那末，民本主義是什麼呢？

也許爲這問題找答案的最好方法，是去對那個以培養智力而非順服權威爲中心之教育制度的性質予以考慮。像這樣的一個制度是不承認某些絕對的或最後的真理，因爲這些總是代表某一種形式的權威，又因爲它們對於社會進步以及對於經驗之不斷地充實這兩方面強施獨斷的限制。遇到各種興趣或價值所常發生的衝突而需調整的時候，各種社會關係通常就會參加進來。妥善調整之適當的測驗標準，不是看某種神聖的價值是否保存不變，而是看進步是否爲着公

同目標依照互惠或合作的關係而促致的。因此我們的教育理論必致變爲一種社會關係的理論，或是一種民本主義的理論。民本主義，以其爲一傳統而論，在教育的事端上鼓勵依賴智力，而教育也隨着變爲一種工具來促使民本主義明白地知覺其意義與宗旨。

若是進步教育要對它的基本原理與理想保持忠實的話，這便是它應當採取的一般動向。此外的辦法便是永遠在「學童興趣」的軸心上繼續打轉。進步教育有清算民本主義之意義的罕有機緣，因而對於促成我們美國文明之偉大希望的實現得有重要之貢獻。

第四章 對於各種需要之概念

慾望還是需要

進步教育家中任何的討論，都多半會首先提到學童的「需要。」在早些年「覺到的需要」這名詞相當地流行。這表示性質的形容詞的大功用是在指明所謂需要的意義。一個覺到的需要是與慾望相同；它是由學童的天性所產生，而且它是指着一個適宜的動作程序。那些需要既然是感覺到的，我們便有一個測驗標準去尋出它們；再者它們既然被稱為需要，在含意上我們是應付一個合法的要求，而應該對它想出處理辦法的。

以此為出發點，我們只需提出一兩個絕對體，以便立刻解決教育的全部問題。盧梭根據着人類是仿上帝形像所造成的學說找出這樣的絕對體。既是如此，那就可以合理地斷定，一切需要是表現這個固有範型或神聖形像的，因而不受制於任何種規則。教育於是便成為替這些慾望供給生長與發展之機會的一種程序。後來那本能學說出現的時候，這個教育上簡單的學說根本上依

然如故，因為那本能學說僅僅變更了盧梭的術語，而未變更任何其它的。人性至終不讓。慾望無可質疑。因此我們便能把教育與培養這些需要或慾望併為一談，愉快地自信如此的同一化是為萬能之上帝和科學雙方所認可的。

然而在事實上，這件事不全是如此簡單。姑認一個覺到的需要是一慾望；我們是否真正有把握地說，一切慾望都是需要？譬如說，豪飲者渴望另得一飲，或者一個幼童切望打擊他玩伴的鼻子，在一個虔誠教育家的思念中，不見得够得上算為一個真正的需要。縱使我們承認那些我們不以為然的慾望是由於環境中的邪惡勢力所致，而並不是出於個人實在的或真實的本性，我們依然不能免於轆轤。去辨別好壞慾望的意思，就是我們有某種標準不是由於對各種慾望作心理的觀察所獲得，而是另有別處謹慎輸入的。這事看起來令人懷疑。

假若我們更進一步地研究它，那局勢便更形惡劣。縱使我們所遇到的慾望本身都是無害的，它們的數目和種類使我們不能對它們全部予於承認。人類的慾望是沒有可發見的限度。像威廉詹姆士（William James）所說的：「若是我能的話，並不是我不願又漂亮，又肥胖，又穿得好，又是一個大運動家，又能一年賺一百萬，做一個滑稽家，一個華衣豐食者，又是一個迷醉女人者，又兼是

一個哲學家，一個慈善家，政治家，武士，又是一個非洲探險家，又兼是一個交響詩人與聖賢。但是這事就是不可能。那百萬富翁的工作會與那聖賢的工作發生衝突；那華衣豐食者和慈善家會互相抵觸；那哲學家 and 那迷醉女人者不適於同室相處」（註一）。

在理論上，成人與青年之間在這方面是沒有分別的。遇到慾望發生常有之衝突的時候，要有明智的決斷，它必須根據一個長遠的計畫，而不是根據那些慾望的品質或急迫性。那些慾望是適切的，那些是侵犯的，是取決於那計畫，那較遠的目的或宗旨。譬如說甚至像飢餓這樣基本的懇求，都應該用這個方法處置的。也許這個所關涉的人有一種他認為是傾向體量過重不愛美的趨勢；也許他認為緊縮他的褲帶而協助保存國有食糧是他的義務；也許他相信永恆之得救惟有完全克服肉體始能獲得；此外他也許有一種草昧的信服，深信他的生活是這世界欠他的，於是便依此而行。那全要看情形而定。他飢餓的事實本身並不暗示他的各種需要。在每一事件中，那需要是被那將要達到的目標以及那充作基礎的哲學所決定。據說有一個人有一次對那著名的約翰孫博士（Dr. Samuel Johnson）說：「但是，博士，一個人總得生活呀！」那粗暴的老博士回答說：「先生，我看不出這需要。」

到這時那個論到需要的學說變得驚人地複雜，但是我們尚未到達我們困難的盡頭哩。在我們們仍然談到各種需要是暗示各種教育目標時，看起來好像我們不僅是比以前較少傾向於依憑某一慾望的「感覺」作為某一需要的證據，而又承認一種需要雖全不被覺到，也可算為一種真正的需要。因此一個男人也許被認為是極需要一個愛他的而又信仰他的高貴女人，縱使他自己完全不能對他的情由作任何如是的診斷。指導工作每每是涉及發見各種需要，而那些需要就是那些有關的人所不承認的。為辨別真假的需要起見，是必要一個標準的，正如以前為辨別好壞的慾望，或辨別那些應受與不應受特惠的慾望，曾需一個標準，是一樣的。在覺到的慾望上們我沒有替那村學究的禱告找到答案，我們僅使兩個——或甚至三個——問題發生在從前一個問題所發生的地方。

這教訓便是：發現一種需要的唯一辦法，是用一個價值的範型或方略，或是某種包括性的哲學。為例證起見，讓我們假定一個少年是被發見在父母關係上適應不當。這個對於他的各種「需要」有什麼闡明之處呢？這完全要依據於我們論到這些關係是如何的學說。有一種見解認為他或許極缺乏順從父母權威的美德。另外一種見解認為他或許迫切需要更明晰地洞察這權威

的限制，以便他可以堅持他的行爲，而不致被一種罪惡之感所壓迫。這兩種見解的任何一種將要供給決定需要的根據，但是兩者都不能被認爲是個人的天性內或宇宙的廣大結構內所固有的。

在錯誤的水池中垂釣

關於青春期的各種研究，用來描摹那些困擾現代青年的困難，可能是極有價值的。但是若要稱它們爲關於需要的研究，便是誤人的，因爲在研究完成之後，那些需要依然留待決定。那種認爲各種需要是可以由這個方法發見的主張，是必須視爲學術上私販之舉，而不能看作一種科學的真理。若期望各種需要會從如此的研究中出現，就好像期望一個建築設計會從研究一座建築物所要用的構造材料中產生出來一樣。

然而認爲各種教育需要是可以取決於對個人之研究的那種觀念，依然繼續存在。然而今日的教育家通常是不如盧梭或是那些本能心理學家那樣天真坦白。他不相信，好比說，在個人的胸前是鏤刻了各種範型的，而是爲有訓練與有同情的眼光所可辨認的。他也並不臆斷各種適當的範型是在環境中等待着拾起的。他的方法是更複雜。他似乎以爲環境與個人各別孤立皆不能供

給一種範型時，若我們把這兩者合併研究，那範型終會出現；這不是憑藉一種解釋的步驟，而是憑藉一種發現的步驟。換句話說，可以靠那些集合之事實去規定一個教育的計畫。這又是令人反對的徹頭徹尾的「兒童中心」主義。這不是舊觀點的屈服，而是使它精巧化。

查驗一個青年，爲要確定他的各種需要，這是不同於假定說，爲腺腫的緣故而查驗他，這是不容遲疑而要覺悟的。爲譬喻起見，對於一個有顯著經商才能的兒童，我們是否可以說他需要一個商業課程，也許另外加上一種對於我們粗俗的個人主義之傳統的同情，或是一種對於自由競爭制度中固有之邪惡的了解，或是一種對於喜愛金錢認爲是萬惡之根源的覺悟？這答案是，不會被任何教育的顯微鏡所揭示的。然而遇到編製課程是大部分以澈底研究學童需要爲中心的時候，似乎是作如此的假定。現時進步運動的最大危險是在它本身範圍以內，這是有理由可畏懼的事。社會的極端是教育家的機會；但是假若那爲謀得一種更適切的教育哲學之要求會偏向於重新着重學童需要時，這機會就將消滅。

教育所真正關注之事

當然我們可以承認，在一些特殊情勢之下，在那眼見的目標可以姑被承認的地方，去談論各種需要，是完全適宜的，因為那目的或宗旨是作為判斷各種需要的參證點。但是以各種需要來開端，去從事編造一個教育計畫，是完全另外一件事。除非我們臆斷人類生活是有預定的目標，而我們確知道目標為何，否則要欣然談到各種需要是毫無理由的。教育上權力主義的計畫能夠對一個關於需要的學說作精良之利用，因為它會在每點上可以知道它所談論的是什麼。在一個教育上的民主制度中，這局勢是完全不同。我們不能用各種需要來開始，因為各種需要是必須參照學童終究所要採為已有的生活方式去決定的，而且他將要作的選擇是不能在開始時預料得到的。不以各種需要為出發點，我們教育人民是為要使他們可以發現他們的各種需要。

這爭論之點是比那口頭問題要如何使用「需要」這名詞所包括的更多。它所關涉的問題是教育所應首要注意成就的是什麼。我們未能完全逃避盧梭主義和本能心理，縱或這不是教育上進步運動的全部也是它大部分弱點之原因。對於兒童期那種迷信的重視態度，依然是為我們所有。那種堅持主張我們必須始終不妥協地依從兒童期的各種需要，已養成了一種反唯智主義的精神，這是反映在依賴臨時作為而不依賴長遠的組織，反映在過重此處與此時，反映在反對「

學科」的一些雜亂長篇的激烈演說，反映在學童執行計畫之荒謬無稽，又反映在教育程序內之缺乏連貫。它的結果每每是對於兒童有一種不健全的態度，這一種態度暗示着沒有所謂常態的兒童這回事，並且暗示我們應該永遠探索他的內面，好像一個喀爾文教徒（Calvinist）逐日分析他自己，要發現罪惡的各種證據一樣。

嬰兒長大成人的唯一機會是靠着各種社會關係，這是一件平常的事。這不過是認為生長不是由內面所指導，而是由賦形於社會秩序內的「範型」所指導的另外一種說法。若是我們相信合乎民主意識的進步，我們就應該相信這些範型需要不斷的修正。它們既然實際存在於我們複雜的現世，它們不僅是呈現衝突之類型，而且那些基本的範型都是各自不相連貫，而又是內在矛盾的。譬如在商業上，我們一面接受那利益的動機，又接受那社會服務的動機；在政治方面，我們一面主張粗俗的個人主義，又主張社會安全的理想；在美學方面，我們發覺一切標準是絕對的，又是相對的。在這一切混亂的背後，有民本主義與傳統對抗的問題，這應該是一個民主化的學校所要關注的中心。

在一個組織適當的計畫中，這問題要成爲長期的參證點，而不是像風箏尾巴那樣僅僅是附

掛在上面，成爲連同一切其他需要的外加「需要。」假若我們認真地來看民本主義，對這問題的了解必須成爲我們基本的需要，拿它來作爲決定一切其他需要之用。否則關於需要的概念就變爲引入錯路的話。我們所需要的是對各種需要停止兌現，好讓我們能夠銳意做正經事，並且發揚進步教育哲學中所包括的含意。

〔註一〕——威廉詹姆士：心理學第一卷第三二二面（原文）

James, W., Psychology, Vol. I, p. 322

第五章 教育即生長

教育上進步運動中也許沒有任何特點，或任何方面，比教育即生長的學說更熟悉或更特色的。這個學說一方面充當作戰的宣告，一方面充當信仰的宣言。在它作戰的方面，它的意思乃是否認下列概念：以爲教育宗旨是要在一個既定的社團中永續其適逢通行的各種文化範型。以其爲一崇奉對象而論，它的意義就是認爲教育必須「以兒童爲中心」，意思就是說，我們對於各種教育方法的端倪必須有各種學童興趣與學童需要而獲得。這種論究方法的利益，便是使教育從一種形式訓練變爲一種實際生活的程序。除掉他繼續生長外，它不被任何支配性的或包括性的宗旨所管制。因此更多的生長便成爲生長的測驗。教育是爲着更進一步的教育。

這一切是太熟悉了，不需細論。而且，它具體表現一個重要的真理。對於著重生長所包含的一些機械概念予以拒絕，這是在各種自然科學與心理學的最近發展趨勢上尋取有力的贊助。這個趨勢是明顯地傾向着「適應性」和「創造性」的觀念。在社會關係方面，這個傾向獨裁的現行趨勢是爲防禦在信仰與行爲上由於強施各種嚴酷規令而阻碍自由生長的危險，予以進一步的

警告。所以人們堅持認爲那教育上的教訓便是以保護那神聖的生長原則爲首要的責任。學習上的衝動必須從「內面」而來，並非由「外面」而來；那就是說，它必須有一個需要重新適應的感覺而發。那些連續的適應不應該被一個教師事先強施的關於某件遙遠的神聖事蹟之幻想所領導，而應該被連續隨時發生的那些情境上經驗到的急務所領導。

然而接受這一切，對於生長的概念要如何作用纔可以做教育上一個領導原理的問題，並不給予解決。以事實而論，是有理由去懷疑它是常被誤用，而因此也許有時成爲一種障礙，而不爲一種協助。所以把這局勢回顧一下，便需要對於進步運動的領袖與發言人採取批評的態度。但是假若我們要有所成就，這是不得已的。好像一位拳術教員對一個有志的學童說：「繼續打下去；不要停止下來選出你的友人們。」

什麼是生長

在每個新福音的一方面看來，它是對某一現行邪惡的抗議。就目前的事件論，這被攻擊的邪惡便是「強施」，而且成立了一個由外型造與由內自決生長的對比。一個教員若負責去使學童

依照某一預先想定的範型，就犯了違反「生長」法律之罪過。遇到這種情形，「生長」就被認為是「有」目的，而不「是」目的。……生長既然是生活的特性，教育便和生長是一體的；它在本身外並無目的。學校教育之價值的標準，便是在乎它能造成一種繼續生長的願望至何限度，並設法使這願望在事實上有效至何限度」（註二）。「那舊派教師不怕強施其觀念；那就是他在那裏要做的事。那新穎些的教員總是企圖建立一種更適當地富於創造性並且是由內自導的程序」（註三）。「按照舊派的哲學，各種忠義與真理是掌權的領袖們所傳給人民的。按照新派的哲學，人們憑其本身所發現者任盡其忠，並接受任何之真理」（註三）。

然而這種反對「指令」或「編組」的辦法不是全部事實。假若我們弄錯而認為是的話，我們就會得到奇異的結論，認為既然一切施教乃是企圖供給外面的引導，教師便決不應教書。那末盡我們所能做到的，便是與盧梭採取同一立場，把一切事交付自然。但是按杜威所說的：「僅僅把每件事交付自然畢竟就是否認那對於教育的觀念；那就是去信任情境上的偶發事件」（註四）。同樣地，克柏屈（Kilpatrick）斷然說：「適當的成人監督附以恆常的積極引導，乃是造成家庭或學校中完善人格之基本，這是不需辯論的」（註五）。饒格（Ruggs）更綜括地力辯說：「那建立起

來的教育必須是要永續民主文化的」(註六)。

簡而言之，當我們考慮到「引導」這一論題的時候，着重點便轉移到另一不同點上。生長必須受保護，不是防禦外面的干涉，而是防禦那種錯誤的干涉，例如那種以強記的學習代替睿智的省察，或是以冗語代替思維。但是需要更進一步去保護生長，以防止錯誤的思維作用。沒有人會認真力辯那些不進步的學校是不越過產生鸚鵡或留聲機片的地步。這進步運動並不壟斷思維作用。生長必須受保護，以防邪惡的教導，以防轉入錯誤方向之思維作用，或者是防禦運用思維時那些不正當的阻礙。爲要獲得那種正當的生長，開明的教師顯然不用怕「強施」但是他必須要當心，用克柏屈的話來說，不要「傷害地強施」(註七)。現在這個對照不是「外面」與「內面」的對照，而是一種我們所贊許之引導與一種我們所不贊許之引導的對照。

因此，「生長」這名詞的意思或是指那主動力完全由學童而來，或是指學童對於由教師所發出之提示滿意地反應。由於這種模稜現象的結果，那些進步派的教師們遂身冒兩個過惡。一個就是迷信地尊重「內面生長」使他們遇到情境需求引導時，鼓勵學童們無知的猜測和厭倦的盲索。另外一個就是傾向把學童能夠了解並接受教師的各人意見與偏見當作「聰明之指導」

下的「內在生長」的證據，而不把它按實看待。

自導對指導 (Self-Direction vs. Guidance)

因為有這個混淆，現形式下的生長原理便明確地阻礙着教師清晰的思想。那就使他看不出他是需要一個領導的社會哲學。若是有人問他，聰明的指導所要成就的是什麼，他便指出「內在的生長」或「內由的自導」。但若有人辯說，內在生長是可能有各種形式的，他便乞援於「聰明的指導」。這乃是由空井汲水的方法。但這事實乃被對「強施」的源源批評所蒙蔽。這「強施」有時作「告訴」解，以抵對由學童解決問題與發見，有時它又作錯誤的指導解。這種方法的策略可以拿我們邏輯教科書內所載的一位律師某次推薦給他同僚的策略相比擬。他潛給他的同僚一個便條，上面寫着：「不成案，罵那原告的法律師。」

令我們很受鼓勵的，就是這指導的問題似乎正是在進步界之中受到注意。然而克柏屈的近著課程之重編 (Remaking the Curriculum)雖然有許多優點，也免不了那熟見的動搖，從內在生長到聰明的指導，而又回頭。同樣地，久以強調指導為需要的饒格，在他的最近著作（註八）裏面

再提到這論題，但是顯然沒有得到顯著的進步。

跨騎二馬

有如饒格所見到的，教育必須根據一種社會哲學。因此他堅持主張一切學校應該產出一信仰民主想像的人。然而在討論這想像的內容時，他不從那對抗絕對體之恆久的爭鬥取得暗示，而從那空洞的生長概念取得暗示。按我們所得知的，一個民本的社會秩序是由「衆多的個人」組合的；那意思就是說，若是每個人依照內在的推動而生長或發展，我們必可獲得一種民本主義。簡而言之，我們所主張的乃是我們必得要有一種民本主義，但是它不應超出盧梭學說的範圍。

這自然會立刻使我們遇到困難。做教師是負有兩重責任，一方面要啓發「信仰民主想像的人」，另一方面要謹慎尊重「內由自導」譬如說，假若一個學童開始仿照希特勒（Hitler）的範型而生長，那教師爲要忠於他的工作，使產生信仰民主想像的人，就需要把這學童穩定地拉回頭，使他向正當的方向出發。但是他爲要盡忠於以衆多個人組成之社會秩序的理想，就需要把學童放在一邊，不去管他。明顯地，去教導民本主義是不停止民主化的。所以我們從這裏往那兒去呢？

若從旁建議，或可提出評語說，給予民本主義一個更適當的定義是可以避免這個瞎路的。遇到民本主義被認為是向絕對標準挑戰時，若將它所引起的問題予以顯示，這事本身並不比討論任何其他問題更算為強施與教導（indoctrination）。我們若宣稱我們的目標是要博取「信仰民主想像的人」，就不免自恃太過了。做教師的若盡力把問題弄清楚，他的工作就完了。我們若故意勸人改變信仰，那末教育就變為一種宣傳品；再者，若是我們為着一種學說去勸人改變信仰，而這種學說又是以勸人改變信仰為錯誤的，那末我們就會迷亂到絕望的地步。

這教訓就是油與水不會混合。我們不能具有完全由內引導的生長，也不能具有由外引導的生長。如饒格所說，那信仰生長是完全由內的人就會是「一個信仰每種熟思過的個人哲學是正當而有價值的人。他會欣慕那些從另外一個人格所發揮的誠實與美麗，以及確實的內在真理。」這不過是婉轉地說，為這樣一個人某一真理是與另一真理同樣地好，因為除掉那超脫的個人以外，是沒有測驗真理的方法的。若是我們拿盧梭所傳授給我們的那個超脫的，形而上的自身來做出發點，那末這個關於真理的結論是大抵合乎邏輯的。然而它的意思是說，那個為着民主想像的抗辯遂辯證了以不重信仰之信仰為重要的這個命題。民主的想像是拿來為生長供給正當之引

導的；尤其是保護美國人民防禦各種獨裁的。指導是需要的；因此我們從生長移動到引導。但是——到我們詢究指導的性質時，我們便會回到生長上問題上。換句話說，提倡民本主義是因為要獲得完全發展的個人，便需要社會引導；但是所希求的那種發展是阻止着供給社會引導的可能。

這是曾經屬望其為民本主義的偉大義舉一個令人失望而又平凡無奇的收場。其始提倡民本主義是假定它具體表現一個偉大而普遍的真理；但是過不久看起來好像每一個人有他自己的「真理」，這不過是迂曲地說，絕對不談真理或正確性是更為明達。像這類的事件變得和選擇領帶或內衣同為個人的事件，而且一點沒有要去對真理「鼓起氣力」的理由。對於生長意念的模稜性是明顯的。一旦廢除各種獨裁，那末為生長而選擇正當或「真實」的範型，就成為極要之圖了。但是若把各種教育目的拿來考慮，生長便是它本身的目標，並帶有搗亂不安的含意，認為某種範型是不次於另一範型的。

向何方生長

要躲避那由於把生長的意念施用到教育上所招致的邪惡勢力圈，此其時矣。若是我們懷念

海涅 (Heine) (註九) 祈求由惡魔與隱喻獲得解脫的禱告，我們甚至覺得完全避免——至少是暫時避免——用這名詞為得策。無論如何，在約模卅年的過程之後，是可以合理地期望進步教育具有超乎生長之隱喻的東西可以依循。我們不能求久在「自導」的軸心上打轉。

做教師的應該企圖把自導的程序駛向什麼方向呢？沒有人能否認，做教師的是應該以「聰明的感化作用」、「更好的自導作用」以及為自導而取「較好的方法」為目標的。但是設若學童不為一種內在光明所指導，我們就幾乎不能假定做教師是那樣的被指導着的。依事實而論，做教師的是和學童處於很相同的困境，除非我們假定說，參加這進步運動便自動地供給他一盞腳前之燈。進步動運從未發見一種適當的教育哲學，這就證明它沒有教育哲學的假定為不謬。再者在這方面缺乏一種「覺到的需要」便便有餘地去懷疑那真正的引導問題至此一直是把教師的意見強施於學童，而不被查覺的問題。

無疑地，對於生長的概念是有它的用途。把教育當作是不斷地改組經驗的程序，這觀點比起各種機械式的學習來，是顯得令人振奮的。然而設若我們假定生長是憑某種玄祕的方法可自行引導，那便是濫用了這概念的這種用途。在我們今日的時代，有利的生長是去計畫在一個混亂的

世界中明智地生活所有的長進，而且這樣的長進必得與民本主義的問題發生關係。這民本主義，不論在何種形式之下，是在各處突長者，並且是現時擺在我們面前的極端重要的論題。

註一——杜威：民本主義與教育第六〇、六二面（原本）

John Dewey, *Democracy and Education* (The Macmillan Co.), pp. 60, 62.

註二——克柏風：課程之改造第五五面（原本）

W. H. Kilpatrick, *Remaking The Curriculum* (Newson & Co.), p. 55.

註三——饒格：美國生活與學校課程第二七一面（原本）

Harold Ruggs, *American Life and the School Curriculum* (Ginn & Co.), p. 271.

註四——杜威：前引著作第一〇八面

註五——克柏風：前引著作第七四面

註六——饒格：前引著作第二六五面

註七——克柏風：前引著作第五五面

註八——饒格：前引著作

註九——十九世紀德國詩人兼各體文作家（譯者按）

第六章 要教兒童不要教學科

偶然觀察起來，美國教育是一種混亂而不盡然是具有教化作用的景象。它產生無盡的時尚和萬能的藥劑。它虛飾為科學化，同時又習俗化得可憐；它侮蔑過去，但是講到未來的時候，它又苦無可言。現在教育方面正在進行的巨大活動乃證明一切深遠的社會變動，但是我們似乎不知道這些變動的意義。

兩個現代思想學派

在這分歧衝突的各種實施方面的混亂中，可以看出兩個主要趨勢或態度。一個是著重需要使教育直接準備生活；其他一個是著重充分自由發展的重要。前者自炫其應用科學方法於課程問題；後者裝作擁護兒童有權度其本身之生活。兩方面都求助於心理學，而心理學由於心理紛亂所產生之溫良精神，對兩方面都給認可與祝福。那造成習慣之心理，以指令與嚴厲之方法為正當；遊玩心理與青春心理保證自由，並保證創造性之養成。心理學一如舊日之神使預言者，需其籲請

者本身自負解釋其神祕原理的責任。這兩個趨勢自命爲開明的、進步的，因爲它們共同深信傳統教育爲不適於今日之需要。

從這些趨勢或運動中之任何一種發出了這種怨訴，認爲像「教化」、「品格之形成」或者甚至「效用」這些理想，若不詳細辛勤地予以分析，使嫌太含糊而不能利用了。爲了在一天之內所遭遇的具體情況，而予以行爲上的指導時，這些教育上久爲人所推崇的目標必得分解爲一套特效劑。要解決教育問題，是被堅決地認定要運用科學分析的。這個意見就是特殊目標的學說。

另一個運動便是進步教育，它參加攻擊傳統主義，但是原因不同。它認定傳統教育是不顧兒童的天性，強迫它穿上一種束縛的衣服。指定的功課是當作定量學習的材料，並不顧及心理生長的法則或原理。整個程序變成機械化，犧牲了精神或態度，這兩者都是真正教育上珍貴的副產品和主要的永久價值。那班典型學究們對於特殊而明確之成果的關懷，乃象徵其缺乏想像及了解。真正的教育有它本身的精神，而上帝在許多方法上滿足他自己。

教材之作崇

按照這教育上兩種較新的態度或運動來看，傳統主義的錯誤乃是它一向過於重視所教授的學科。過去在許多學科上是慣於把要讀的材料介紹得好像施教的宗旨是要訓練一些專家。譬如說，原子重量的法則對於化學專家是具有特殊重要性的事實，因為它可用來作為化學上更深研究的一個工具。既然研究是專家的事業，他把他對於那學科的知識組織得成為他各種宗旨的一個有效的工具，而他組織知識的方法就是我們所稱為科學的組織。簡而言之，做專家的是企圖把教材組織得好讓他能從那上面從事演繹，以便做解釋與預言的工作，因為這是研究士莫大之助。教書時著重這種組織，似乎便是所謂教學科而非教兒童這句話含意的一個實例。

然而，看起來好像普通學童並不以專家的心理態度來研討學科，因此這種組織就多半對他不適合。於是，那特殊目標的學說乃主張這種組織應取決於「功能上的」需要——農民、藥商、及管家婦等人的需要。這意見被認為可擁護的有兩個原因：（甲）它是實用的，（乙）這種知識之適用性更會引起學童的尊敬與興趣。

然而競爭的進步學說認為中心的考慮點仍舊是教材，不管它是參照「邏輯的組織」或者是參照「成人的需要」選取的。所以有人堅持說，惟一逃避教材專制的方法，便是按照直接相關之學

實的需要與興趣來選擇，而不要按照那些成人生活的需要。我們只有這樣做，纔算是真教書，因為這樣我們是教兒童，而不是教學科。

科學化的組織如何呢

認為這種對「科學化的組織」攻擊得太過分，是有理由的。然而，對教育上傳統主義的反抗是太普遍，又太堅持，以致不能因着現代教學法的奇想妄念，而可予以消除的事實上，這種不滿足似乎是愈來愈強烈。近年來甚至大學的神聖境界都受到一種威脅，要求大學施教要「生機化」，並要與「生活」發生密切關係。大學的批評家很可能對於他們所要的沒有明朗的觀念，但是他們是需要它，並且堅持地需要它，這只是又指明我們的教育制度是有點差誤的。教育似乎沒有限得上正在進行的社會變動。假若我們要明達地判斷各種教育改革的話，我們應該考慮到這些變動。正如林肯在他著名的「分割之家」(House Divided)的一篇演說裏開頭一句所說的：「設若我們首先知道我們所在何地，並且欲往何處的話，我們對於要做什麼並且如何去做，可以判斷得更好。」

要知道我們所在何地，並且欲往何處，無疑地是需要非常的聰敏。然而在目前的情況中，有些顯著點是引起反省的。

首先要說的，民衆對教育的要求，顯然不是一種自動暴發求取抽象學問的熱誠。假若我們認爲其動因是由於覺悟目前經濟情形鼓勵廣泛的教育訓練，我們就似乎被迫而斷定：以特殊目標爲根據的訓練是會給與學童一種嚴重的不利。

近年來職業效率的理想經過了重大的變更。測驗的標準是非常簡單，就是在於跨進職業的能力。工業的代表們開始警告我們，狹窄的訓練是自招失敗。工業上的情況是在迅速地改變，以致使個人依環境需要而適應的問題，便成爲極重要的一件事。所需求的是「自由智慧」而不是有關已成範型的技能。

這不過是另一種方法來說，那所需求的乃是專家們在他們研究工作上表現的那種智慧。研究工作的特殊點正是在於它不受慣例所束縛。它是不斷地在應付須與慣例立異的新局勢。訓練有素的研究者能夠改變他的方法，因爲他能在新的情況上運用舊原理，因爲他能爲了作解釋與預言起見從事演繹。因此，職業效率便需要著重邏輯的組織。

以特殊目標之理論爲根據的教育，並不供給那樣的效率；根據學童需要與興趣的教學亦然。所以我們似乎回到學科的教學。這種教育改革的雄圖顯然是流產了。

在現代，重行適應職業的能力對於教育設備的範圍和品質兩方面，都作煩重的要求。今日的農夫就給我們一個方便的例證。他覺得對於自然科學具有廣博的知識是有用的，他也察覺他被牽引到政治、財政、運輸、交易，以及其它各種問題上。這些事件嚴格地是與他每日的事務相連結，但是他所遇到的各項問題每每是新穎的，而不是包括在他上學時可能所已學習過的範圍內。設若教育是要使他自由，他必須具有仿照專家獨立思想的才能。當他遇到關於收穫之管理與農業之救濟的一些問題時，一種根據於特殊目標或根據於他對植物與田間的物之興趣的教育，幾乎是不足爲用的。

但是甚至這也不能說盡事實。我們大家都看得極熟習，那班專家在他們自己的本行內是驚人的能幹，然而在他本行之外，他與我們一樣地無力而易受欺騙。使智慧自由，在一個比較狹隘的範圍內，它所需要的顯然不僅是一點精練熟巧而已。譬如說，我們的農夫也許在他的施肥與繁殖家畜的方法上是澈底科學化，然而他對於政府的功能，或者是他對於在品類與數量上有權任意

種植的意念，會完全是習俗化的。去堅持這些習俗的觀念，他也許是完全不錯，但是如果是的話，那不過是一個僥倖的偶合事件而已。在他那方面，這些觀念不是一「自由智慧」之產物；它們是當作絕對原理遺傳下來，而照那樣接受的。因此，看起來好像智慧不能自由，除非它而對着絕對標準對比較標準的整個問題。純精神的傳統所固有的挑戰，乃是對教育徹頭徹尾的一個挑戰。去迎接這挑戰乃是自由的一個基本而不可逃避的條件。

我們回到各種學科上來

上面的討論似乎證明這下列的結論——教兒童與教學科的比照是太簡單，而不足以應付這事件的各種要求。設若我們假定施教的宗旨是在解放學童智慧，我們似乎就應該從事「邏輯的組織」並且還要超過它。做學童的應該取得一些像專家作思考的思想能力；除此之外，他應該看出學科對於絕對標準之間題的關係。譬如在各種自然科學中，他應該直接而對着下面這個問題——各種假設與理論是否僅是工作的概念，或者它們是要被認為是一些永久事實的可靠說明。進步教育強調這論點時，一定會背棄它基本而特異的觀點。因此兒童與學科的比照呈現着一

種虛偽的相反性。

這不是說要給予傳統教育一張無效執照。它的方法每每是把已經組織的科學成果傳遞來，作爲是要學習的材料，而不明瞭各種科學的概念實際是爲組織學童的經驗而工作，如同在專門研究家之經驗中工作一樣。因此，有人也許說科學之教學與科學無關。並且既然這種教學不計及絕對標準的問題，不計及證據與真理的確實意義，有人便要說它與教育也無關。它把技術上的精練誤以爲是培養社會的見識，或者以爲是改善學童的生活方式。對於這種事的不滿，是可了解，而又正當的。

在進步界內，這種不滿是表現於「反叛」與「分組」上面。反叛終是反面的。大聲疾呼去反對學科，是猶如把嬰兒連同浴水傾出一樣。那些傳統的學科代表了一種教育價值，就是我們自冒其險而不顧的。這價值是直接關係於解放智慧，對這方面進步教育負有主要責任。設若智慧是要變爲真正的自由，它必須參照各種概念之「工作的」性質，並參照證據與真理性質，去了解它本身的方法。自然科學方面的學科給予下列無價之機緣，一方面來表示「真理」是如何關係着一個新事實適應到一堆先前知識的方法，另一方面是來表示先前知識的組織是如何可以無指定

限度地予以重訂或改造，這並不假手於參證任何絕對體，而僅是爲着增善經驗管制的利益。從進步教育哲學的觀點來看，各種絕對體與科學之間的對立是全面的，而且是不可調解的。科學的傳統教學並沒有揭示這種對立，這事實是與本論無涉的。

設若我們不顧這線索，我們就像又到了愛麗斯的仙境（註一），在那裏發生各種奇異的事蹟。我們的參證點就變成所謂「整個兒童」或「自我活動」或類似的東西。學童便成爲他自己的參證標準，這就是全無標準的意思。在實驗室裏作粗工可成爲科學態度的訓練，正如任何亂塗的顏色和任何瞎寫的文章都能通過算爲富有創造性的自我表現一樣。教師中較爲守舊的份子蔑視這種改革，是罕足令人奇怪的。進步教育在它本身範圍內又遭遇了背棄。

由智慧而得自由

遇到各個學童是這樣和他的社會關係隔絕着，那自由的概念也經過一番怪異的曲解。在進步教育的哲學中，自由變得和智慧的運用成爲同意義。那各方面爲頑固迷信與武斷教義所包圍的成人並不自由。一個兒童也不能憑着排除外部約束的簡單手段而得自由。如同威廉詹姆斯在

好多年前所告訴我們的，幼年的兒童是被他的環境所管制；而這種管制乃是「使兒童歸屬自己的成分似乎少於歸屬巧逢引他注意的每個事物，這是教師所應克服的第一件事。對於有些人們，他們的工作至終是在他們心不在焉的間隙中做成的，那是永不能克服的」（註二）。然而一俟個人和他的環境分離，自由就被看為好像是一種內在的屬品，只需要由各種約束或管制中解放出來。提倡這種自由的人們常常誤以為這是杜威對於自由的概念。按杜威的意見，自由是從運用智慧而獲致的，但是他生徒中分辨欠明的份子以為他的意思是認智慧乃由運用自由而獲致的。

由智慧而得自由，其中心點在於勝任一種事業的能力，其勝任之道乃在借助新事實去發現適宜方法，克服障礙，並更改原始計畫或概念。這一面需要在紛亂困惑的時候堅持努力，一面需要運用辨別力與建設性的想像力——簡而言之是需要真正的思想。再者，設若我們可以信任科學思想的範例，那末據有一堆科學化組織的材料是有極珍貴的價值的，不單是可用為日後生活的資源，而且可用為目前思想的根據。遇到沒有這種教材時，我們依賴思想就會少於依賴猜測和不少的胡亂試驗。對於教育上一些較為新穎的運動所表現的教材組織科學化缺乏關心，乃是一種不詳的事實。它趨向於袒護懷疑那些運動是企圖憑藉一種魔術來達到教育上的目的。

依杜威的自由概念來說，強迫與指令決不是顯然沒有存在餘地的。任何方策只要它實際獎勵思想，便是正當的。再者，設若成人心理可作為線索的話，就可想像到，假若兒童具有責任感，他們就會因而覺得自身受着支持。「我們今天是否必須要做我們所要做的事？」這樣發問的學童，似乎感覺他有所缺乏。

倦吾者此未特許之自由，
勢強兮吾覺偶發之欲求。

有許多早期浪漫主義者（Romanticist）經過一個運用「自由」的放縱時期，以參加天主教會來逃避偶發的欲望，在此提出這件事，也許不算是不相干的。無論如何，不論是考慮其基本理論，或者是觀察這種教育的結果，事實並不明白地表現進步教育是終於走上了正當的途徑。

今日美國教育的主要缺點，便是缺乏一個計畫，或者是引導的意識。它沒有適當的使命或社會福音。然而作為一種近在手頭的重要而特殊教育哲學的材料。現代科學的勢力是瀰漫了我們整個的文明。它是在給予我們對於智慧的性質與方法一個新的概念，它並且使得在人事中智慧的地位問題成為我們文明的基本論點。去了解這論點，乃是替行為哲學立一基礎，也是替教育與

現代生活之關係的解釋立一基礎。

註一——愛爾斯爲一童話故事中漫游仙境之女孩（譯者註）

註二——威廉詹姆士心理學卷一第四一七面（原本）

第七章 教育的社會性

各方面都同意，認為教育是一種形成或引導學習者之發展的程序。若沒有如此的教育概念而要去教育，就全沒有意義了。所困難的就是在於決定以何種基礎，或者藉何種原理，來領導這個形成或引導的事業。進步教育在呈現弱點的時候，嘗向個別的兒童尋取作為領導的原理，它仍舊在這樣做。各種興趣、各種需要、生長、「整個兒童」以及相似的概念，都已被供作領導的原理。但是在每次事件上，這些原理所發的光輝都已變為黑暗。

對社會教育的進步認識

這種對於學習者的著重，意思不是說進步運動本身對於教育的社會性表示麻木不仁。相反地，社會性已獲得非常大量的注意。稍有明辨的人都可看出，社會環境對於個人之發展是運用着種壓倒的勢力。他周圍的社會生活所給予的引導乃是每人所必需受的。

如同克柏屈所說：「他不能自足地參與那種生活，除非，譬如說，他學習說話好一面了解別人，

一面使別人了解他。同樣地，爲要受他友伴的重視，他要學習支配生活上普通的工具和形式。那種求取贊許的驅使，可使許多人勤勉工作以求超越。這便創立一些致敬的標準，這些標準就是那些雄心不大的人們以他們的社會地位來冒險纔敢忽視的……其結果不是一種純淨的好處，但是那強有力的影響是不可否認的」(註一)。

杜威講到同一論點時，他說：「基本的管制在於那些幼者所參加之各種情況的性質。在社會的情況中，那些幼者的行爲方法必須參照別人的行爲，並使之適合。這便是引導他們的行動達到共同的結果，並給予參加者一種共同的了解。因爲即或所作的行動不同，而一切都有同樣的意義。這種對於行動之方法與目標的共同了解，便是社會管制的要素」(註二)。

這種參與共同生活，便是充裕經驗的基本條件。在農田裏的馬，似乎連牠的勞力與牠每日口糧之間的關係都看不出；按照人類的標準，牠的生活是無味與空虛得難堪。比照起來，那用馬農夫的生活，即或在原始的情況下，也是無可比擬地更爲豐富的。他有要種的莊稼，有可收費的田地，有爲老年時要作之貯備，在社團內有要維持的地位，而且超乎這一切的，也許有一種支持着的意識，認爲上帝對於勤勞與節儉是會給予嘉許與酬報的。這一些都是社會的意義，因爲都是來自農夫

與別人的關係，又因為這些意義對於別人也同樣有效。它們具體表現一種實在體的境界，不是純精神的而是實用的，在這境界裏，別人和他一樣地生活與工作。沒有這樣一個諸般意義的錯綜關係，那做農夫的就會與他的馬是近乎在同一水平線上了。

根據行動與反動是相等而相對的原則，進步教育有時遼遠而不負責地趨向到社會的方面，如同它在其他時期轉向到個人的方面一樣，這也許是不足奇異的。社會關係既然是極爲重要，在學校內便建立了需求合作努力與分享經驗的局面。學童作計畫、團體之設計、社會化之吟誦以及其他相似的方法，都是在這方面或在那方面承認社會關係對於個人生活之瀰漫的勢力。企圖利用這勢力以達到教育上之目標，是可贊揚的；這企圖的缺點就是沒有適當的標準來鑑別合意與不合意的社會關係。

爲社會性之生計所立的標準

「社會性」是什麼意思呢？按這名詞的一種意義來說，設若一個人表示願意與別人合作，他便算是社會性的；另一種意義只假定他爲着好的目標而工作，纔算他是社會性的。

按第一種意義來說，每個正常的人，甚或沒有上學的利益，都逃不脫為社會性的。有如杜威所說的：「賊類也講榮譽，一羣盜匪關於他們的夥伴有共同的旨趣。奸黨是以兄弟之感為其特徵，偏狹的黨系是以矢忠於其法規為其特徵的。家庭生活對於外人也許是顯出排外性、猜忌性與妒嫉性，然而對內是親睦與互助的模範。任何團體所施之教育，都趨向於將其所屬份子社會化，但是這社會化的性質與價值，是要以這團體的習慣與目標為轉移的」（註三）。

我們需要有一種測驗的方法。在這點上便有一種引誘使這測驗方法成爲一個分量的方法。舉例吧，我們可以說，像剛纔所引的那些團體，是以其排外性表現它們反社會性之特徵的。縱然這些團體在它們各別的組織內有某一種社會性質，它們不能達到真正社會性能之各種要求，因爲它們不願或不能與團體以外的人合作。答案就是這「社會性」是不能以任何分量的測驗法來測量的。暴徒或迷信者誠然不能與所有外來人合作，但是好人也不能。設若罪犯與好人步調之不一致是真的，那末好人與罪犯步調之不一致也一樣是真的。好人們有他們本身的排外性。拿杜威的話來說，那是一件「社會化之性質與價值」的事，而不僅是一個它有多少的問題。迄至今日這點意見在進步教育中還沒有受到很多注意。

設若要考慮到「社會化的性質與價值」這是需要定出一種標準的。講得更詳細點：設若進步教育依附民本主義，它必須有一個標準用以估價社會生計之民主性質。杜威在兩種測驗方法中找出這一個標準。這兩種測驗法是以疑問式述出的：「自覺為共有的旨趣有多少，並有多少類別？與他種社交形式之相互作用是如何地充足與自由？」（註四）

留心的讀者就會看出，這標準仍舊很注重這問題的分量方面。這樣一來，就會疑問到這標準在極需援助的情況中是否有多的助力。譬如說，這標準如何使我們評判關於納粹德國和我們自己合衆國的比較價值？去計算共有旨趣的數目和類別，是對我們無濟於事的。納粹黨人不與猶太人共分共有，這是真的，但這是有下列抵償事實的，德國能夠和意大利合作的程度，是遠超過我們所能夠的，對日本的關係就不用說了。再者，納粹德國正在為本身開拓新的共同旨趣，類如發展一個特殊德國化的法律、音樂與宗教制度，以及挽救世界脫離布爾札維克主義的高度雄心。一切分量的估價是在問題之外的。每個概括的態度杜絕某一些共分共有的可能，同時它又為本身創立共分共有的特殊機會。這些新機會是不能預為充分決定的。它們是隨事件之演進而發現並增長的。所以企圖根據杜威的各項測驗法，來在各種競爭的生活方式之各別功績中去決定，不是算術

上簡單的演習，而是徒然運用想像罷了。

然而這不是說，共有旨趣，以及由這種共有的正常結果所得的合作，不是決定社會性之意義的基本考慮點。有如早已說過的，常人地位之提高乃是由於爲參加其從未享受之一切價值或特權而作之奮鬥。在這奮鬥中，常人恆乞助於本身的各種絕對體，類如那些不可轉讓之權利，或是自然法等等。他所有的合法要求都是充分地包括在下列原則上——就是每個人在團體中的生活是可享受他完全一份子的地位。從反面來說，這意思便是拒絕特權，或是某些人們可以不勞而獲的那種權利。從正面來說，這意思便是參加一個共同旨趣及目的之世界，這就是我們在前面說明中標出農夫與其馬匹在精神上之區別。民本主義必須從共分共享的觀念中取得其端倪的。

在以往，常人大概是多少處於馬類的地位，不是因爲他缺乏才能，而是因爲他的惡運要做常人。常人有權分有一切共同的旨趣，而且他的分有權是不受外來權力替他規定這些共同的旨趣是什麼。沒有一個獨裁者，譬如說，能決定這些共同旨趣是必須以民族至上之觀念爲中心，有如在納粹德國者然。我們的常人是具有權參與決定共同旨趣之範圍要如何擴張的。

若是有人要矢忠於民本主義的理想，他在此惟一要遵守的原則，便是他所取的行動必須不

斷擴張共同旨趣與共同利害關係之範圍。這乃是引導個人極度發展的惟一途徑。這原則給予我們一個標準去辨別好壞的合作活動之形式，這就是判斷「社會化的性質與價值。」我們不是根據共同旨趣的數目與類別，而是根據我們行動的方向來判斷。換句話說，我們是根據那控制的理想來判斷的。

有了這樣一個原則或標準去鑑別納粹主義與民本主義，便一點沒有困難了。按照納粹的信條，最終而至要者乃是種族的優越，這意義便是把注意力從不斷擴張分享共有偏轉到高揚或顯榮某一既定之旨趣。一旦做到這步，那中心旨趣就不再是極度的個人發展或是更豐富的生活，而變為一種壓制個人的事。盲目的服從變為一種美德，而且個人是要甘願而無限制地為那幾乎完全不代表他的某種價值去犧牲。

民本主義乃一種特殊的生活方式

我們在這裏顯然又有一個絕對體。在另一方面說，民本主義不是一個絕對體。第一點，它不是外來的權威命令，而是邀請個人本體充分地去生長。第二點，既然民本主義除了個人自己的本性

外不依托任何其它的權威，它永不能稱爲是固定而終久的。我們可以假定說，民本主義是代表我們今日對於個人極度發展之所需的最優見識。等到這種見識進步時，我們的標準也會因而變更。

因此，正當的社會生計是具有某種「性質」或方針的。它不僅必須要符合民本主義的需求，而且，假若它要達到極大限度之效能的話，還要明白地自覺其領導的原則。拿教育上的話來說，民本主義必須實行於每日學校的事務中，而且除此之外，必須打開對民本主義自覺盡忠的途徑。學校方面有使這主義「智識化」的特殊責任。它必須以此爲直接的目標或宗旨。

因此，對於杜威的下列意見是有異議之餘地的。他認爲「教育之爲教育是沒有目標的。只有人們、父母們以及教師們等等是有目標的，而像教育這樣的一個抽象觀念是沒有的」（註五）。像他這樣的一段話，是傾向於混亂那論點的。至於說類似教育的一些抽象觀念沒有目標，當然是應該承認的。但是，以同樣的推理或可辯論說，那汽車工業也是沒有目標的。只有那些像福特（Ford）寇司勒（Chrysler）和到處追隨我們的推銷員是有目標的。經營汽車工業的目標與製棉廠的目標是迥然不同，這依然是事實。設若民本主義需要智識化，學校便是我們所期望負起這方面責任。

的惟一機構。

爲要使民本主義智識化，首先需要使我們自己擺脫像下面所引一段話裏所表示的關於民本主義的膚淺概念：「設若人民或他們的代表來投票要建立書籍檢查權，或者要禁止抽煙，或者要強迫在星期日去教堂禮拜，那可算是民本主義，但是它不致有益於自由」（註六）。但是我們憑着宗旨或引導的觀念來給予民本主義一個正確的言詞上的闡述，還不能算是完了事。大家必須了解它的意義或含意，這意思是說，大家必須把它當作對任何種絕對體的一個挑戰。大家必須覺悟到，信仰民本主義，也許需要在每個人類旨趣的重要領域內重訂或改造各種信仰與態度。民本主義必須表顯其爲生活上的一種特殊方式，並且是對歷史上一切絕對體的一個挑戰。

於是我們還是在我們的起始點來收尾。我們對民本主義的端倪是在於它和各種絕對體的爭論。民本主義是擁護常人的，並且在建立理想或宗旨上，以及在決定達到預定目標之手段上，是擁護應用「工作的」方法的。迄至今日，民本主義至大的障礙便是純精神的哲學推理，它把各種宗旨或價值從每日生活的範圍中提出，而置於「工作的」方法所不能到達的地方。任何教育計畫之中心，自命爲民主的，必是民本主義與絕對主義之間的必不可相容的衝突。

一個社會理想的諸般含意

乃因爲缺乏一個適當的社會理想，纔使進步運動受着各種瑣事與錯誤之重累。

認爲在學童中提倡合作活動便是自動地準備一個民主社會秩序中的公民資格，這個率真的意見乃掩飾了一件事實——就是重作前途之展望是需要若干孤獨時期，在這些時期中個人必對本身奮鬥。在一些極端的事件中，它的意義就是每件事必須由委員會去處理，因此便必然傾向產生一種「羣的頭腦」——這「羣的頭腦」依然是可憐地依賴着團體的主動力和團體的意見。既然像這樣想像到的社會性是不供給適切的領導原則，結果我們自然會去倚賴各種旨趣與需要，以及類似的東西，去求得端倪。

除非我們對於完整性有一適當的觀念，否則我們去呼籲「完整之兒童」也不會對我們更有好處。設若完整性的意思是麥秀安諾德 (Matthew Arnold) 所說的「固定不移地注視生活，並且注視其全部」，那末應付「整個兒童」的勸告，便成爲一種呼求——呼求把重建經驗的程序導向權威主義或絕對主義與進步教育之一切含義發生衝突之各點上。

進步教育之哲學包含社會組織的一種挑戰哲學，這是在我們討論的開始（原著第五面即作者序尾）所說到，而且也見之於隨後幾章的。這個含蓄的社會理想是被許多進步運動的代表人物與信徒所忽視，或僅給以膚淺的思考。我們還要用摘要的方式，來進一步討論那進步教育所適當地作為根據之民本主義在教育上的應用。

註一——克柏風課程之重編第五四面（原本）

註二——杜威民本主義與教育第四七面（原本）

註三——同上第九五面

註四——同上第九六面

註五——同上第一二五面

註六——馬丁自由教育之意義第一四三面（原本）

E. D. Martin, *The Meaning of a Liberal Education*, p. 143.

第八章 應用進步哲學

前幾章論到著重「完整性」或「生活方式」既然對於一個自稱順從民本主義之社會秩序中的學校功能有直接關係，讓我們把這關係詳論一番。沒有一個實際的社會在它的一切行事上是完全民主化的。絕對主義者的各種信仰及思想方式，在我們的文化中是太深刻而不易排斥的。因此現在需要一個像學校之類的特殊機構，在領導行為時去培養那種倚賴預知結果的習慣，而不倚賴權威。換句話說，為實行民本主義起見，必須予以機會。

設若那些為預知所及而成為支配思考的各種結果，與不斷擴展共有旨趣與共同宗旨發生聯繫，那末學校便成為在行為上應用民本主義的一個場所。因而特訂了或特選了各種必備之境，來提倡民主社會內的行為習慣，並使洞悉那以民本主義為生活上特殊方式的意義。

這民本主義的意義自然要和絕對主義對照着來講論。要以概括的形式來了解這意義，無疑地是需要年齒上與智力上某種程度之成熟的。民本主義與絕對主義之衝突的一些特例，是可以在教育程序上每個階層遇到。認清自身責任的教師，是會予以利用的。

譬如說，關於自然現象與健康事件的各種迷信，乃是給予機會去對科學的概念作初步的認識——認科學爲悠久辛苦過程之記錄，智慧藉之獲取各種工具與設備，以求自恃而不恃權威。對於各種信仰與風俗的迷信與偏執，若遇到所發生的差異是關係於情況與境遇之不同，又若遇到民主生活的一切要求是被考慮到的話，那末上述的迷信與偏執就會幡然改觀。若給以這樣一種課室工作，學校養成的生活習慣便會被下列逐漸增長的智力識見所增強：就是洞見民本主義之意義爲一組織個人生活與社會生活之包括性的原理。

專精於某一特殊範圍之教材的教師，在他權力之內，有一些獨特的機會去把這教材聯繫到基本展望或觀點的問題上。譬如說，自然科學的歷史乃是記錄與久被尊重之傳統所作的不斷奮鬥。不僅如此，而且這奮鬥所牽涉到的論點，也曾常被誤解。過去常以爲科學是從事建立另一個特殊經驗之世界，這世界是機械的原子所構成，而不給予人類之一切宗旨與欲望以餘地。這虛構的世界被人想像爲一個巨大的死機器，把我們放在它殘忍的緊握中。以其爲實在體之概念而論，它比柏拉圖的壞得多，而且它引起了一些失望反應，好像那些在詹姆士湯姆生（James Thomson）的恐怖夜城（City of Dreadful Night）與亨理（W. E. Henley）的顛撲不破（Invictus）兩種寫作的

裏面所表示的一樣。然而在多數情形中，欲求脫離消極主義，是要與現代科學的自然計畫並列地保持一個超自然主義的世界。這種結合現出一個極不穩定的平衡狀態，而且它不幸的結果是阻止學習者覺悟到科學乃是可能公正地以人爲中心。設若我們把科學的觀念當作「工作的概念」，我們便不再被迫要去在下列二者之間作選擇：一個是消極主義，另一個是信仰超經驗之領域乃認許人類一切價值的。

在各種社會科學中所表現的情形是與各自然科學的情形頗爲相似。這裏我們又找出不斷衝突與奮鬥的記載。由於種族經驗與知識之變更與增長，新的旨趣與價值趨於出現，並求具體表現於一切習俗、法制與實行中。這樣做法，它們自然侵犯到較舊的生活方式，因而致於產生衝突。這些較舊的方式寓形於各種習俗、傳統思想法以及超自然的認許，都正常地被圍護在一串絕對體的背後；因此它們極易逞強抵抗。然而照例那衝突不是用絕對主義對抗民本主義的名義來解釋的，而是認它爲一切絕對體之間的衝突。到最後我們接受那些新價值，很像我們接受了那科學的自然主義一樣，而不能滿意地把一切新舊價值合成一個整體。

譬如說，自從中古時期以來，那宗教的觀點是已適應到一個世俗理想之「古典的」文藝教

育；它已承認科學爲一重要之文化價值，並已給予工業與財政一個卓越可敬的地位（註一）。這一切純淨結果，便是普遍的現代人，不論是否受過教育，都是生活在一個不可思議的心理混亂狀態之中。他沒有專一的意見，而僅有許多不同的意見，這些意見互相侵犯，而且阻止一個有效之生活方式的發展。

我們本國歷史便是一個適切的實例。民本主義的理想是發展在那些與現時所盛行的大不相同的情形之下。民本主義大部分是一個內容單純的政治概念。因爲情形的變更，乃有各種新意義與新價值出現，然而並不完全代替那些舊意義。結果，民本主義變爲我們依然信仰的理想，但是不再爲我們所了解（註二）。

若某一個或一組價值被武斷地選定爲終極而絕對的話，我們就會有獨裁主義。另外的辦法便是不斷擴展共同旨趣的政策，這政策對於任何特殊之價值不予優先之地位，也不規定要信從何等人物。簡而言之，教授社會科學之主要責任乃在指明現世智識上的混亂，並且要按照這種混亂對於需要重獲統一而一致的生活方式之關係，來予以應付。

在文學和藝術上，我們又遇到無所不在的絕對體的問題。在傳統上，我們的意見是傾向以爲

「美」是有一些絕對標準的。這些標準是憑「普遍性」的測驗來決定的，這「普遍性」的意義便是在各段長久的時期與各別階層的人民中盛行之謂。在教育方面，這便引起實行選擇某一些經典作為教學材料，然後又想盡方法去培養對這些材料的喜愛與鑑賞。

拒絕各種絕對標準便需要一個不同的論究法。因此一切藝術便取得一種「工作的」性質。那就是說，藝術是憑藉形式、線條或腔調為媒介，來增益鑑賞的一種方法。講得更確切點，藝術憑「技巧」來增益鑑賞。所以教授藝術是可以適當地拿學習者已有的各種欣賞力來開端，而且想法引導他去發覺，這些欣賞力是可以被那些特為藝術所有的設計或「技巧」所增強的（註三）。自然這就可以立刻接着斷定，藝術乃是一件相對的事。

又可接着斷定，藝術可以作為在其他方面教學的有力援助。一切教學至終是必須獲得鑑賞能力，否則其宗旨就遭失敗。譬如說，設若教育不致退化成為巧弄智識符號的地步，在前面的幾個節段中所提到的一些衝突與奮鬥，就必須成為學習者經驗中之一些活的價值。人們所已犧牲奮鬥去求取，而具有延續價值的各種事物，以及浮現於我們文化上的各種理想，都應該使其具體實現。使學習者獲得「覺悟的意識」，每每是不容易的事。教育沒有藝術作支持，幾乎是不能希望去

達到它的各種目的。所以在某一種意義上，藝術是代表各種教育價值之終究的具體表現。

至於我們應走的方向，當然只有簡略的指示。要緊的就是要察覺進步教育在本身範圍內是含有為整個生活方式的組織原理。應該弄明白的，它毫不保證任何安閒的滿足，好像教育上一切基本問題都已經解決了，而事實上我們剛開始來意會這些問題是什麼。進步教育是有優異的機會去直白地代表民主化的人生哲學，這便是常人終究要謀得其應有地位之最後尚存的希望。

註一——克柏風：教育的前綫第一章

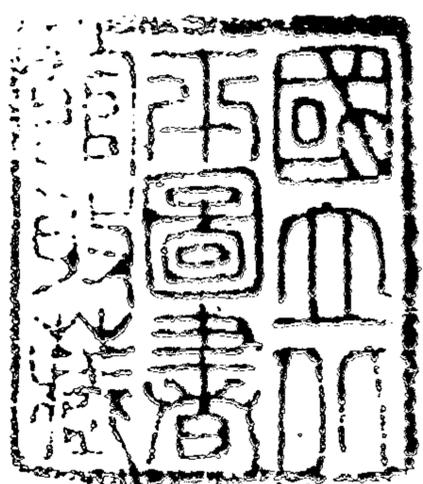
Kilpatrick, *The Educational Frontier*, Chapter I.

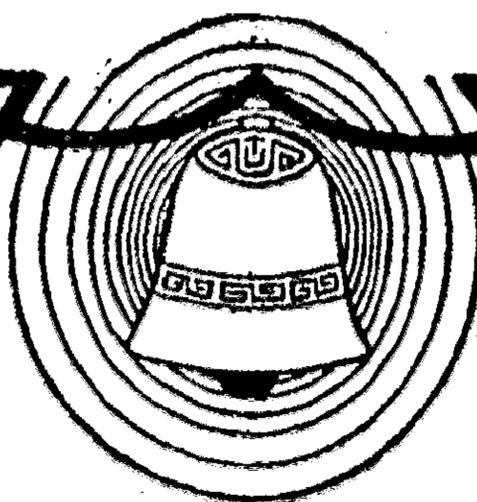
註二——波得：作為生活方式的民本主義

Bode, *Democracy as a Way of Life*.

註三——參閱杜威：藝術為經驗論第一章

cf. John Dewey, *Art as Experience*, Chapter I.





版權所有
翻印必究

中華民國三十六年十月初版

十字路上之進步教育

(Progressive Education at the Crossroads)

(2170)

全一冊 定價國幣二元四角

(外埠酌加運費匯費)

原著者 Boyd H. Bode

譯述者 秦希廉

發行人 吳秉常

印刷所 正中書局

發行所 正中書局

校整：武孝



148
1



2.40