

教育折口學

張 栗 原 著

生活・讀書・新知三聯書店發行

520.11
306

學 哲 育 教

著 原 栗 張

知新·書讀·活生

行 發 店 書 聯 三



3 0537 8515 4

序

原這份遺稿——教育哲學——終於出版了，這是值得快慰的。

遺稿共有兩份：一份是初稿，寫成的時間大概是民國廿八年至廿九年，現在列為前編。又一份是廿九年以後重寫的，現在列為後編。前編原稿共七章，其第七章是結論，分兩段——我們的回顧，我們的反省——約四千多字，頗簡單的，而這幾頁原稿蟲蛀霉爛，極不完整，只好把它割愛了。

後編在著者當年是有計畫要寫成一個系統的，他原定目次如下：

第一章 導言

一 教育哲學的重要性

二 哲學與教育

三 教育哲學之史的考察（未成）

四 教育哲學的本質及其研究途徑

第二章 教育本質論

- 一 本質的意義
 - 二 教育的本質
 - 三 教育的變質
- 第三章 教育目的論
- 一 教育的可能性
 - 二 教育的過程
 - 三 教育的目的
- 第四章 教育價值論
- 一 教育的價值
 - 二 教育的效能
- 第五章 教育方法論（未成）
- 第六章 當代教育哲學的主潮
- 一 實用主義的哲學與其教育
 - 二 新康德主義的哲學與其教育（未成）

三 新黑格爾主義的哲學與其教育（未成）

四 新唯物論的哲學與其教育（未成）

第七章 當前中國的教育哲學問題（未成）

看這目次，便可曉得當年著者是要把初稿重寫一遍的，可惜完成的只得第一、第二、第四、共三章，第一章第三節全未動筆，第六章只寫成第一節，而第五章及第七章則連節目也未擬定。現在後編只列這三章完成的——教育本質論，目的論及價值論。

栗原應廣東省立勸勤大學教育學院之聘，在民國二十六年秋季，那時淞滬抗日戰爭已全面展開，廣州也在晝夜受轟炸，教育學院遷梧州開課，他就從上海經香港直抵梧州，主講哲學概論，教育社會學及教育生物學。二十七年冬他隨學院由梧州北遷融縣，二十八年秋季又由融縣遷回粵北乳源，學院改名爲廣東文理學院，他主講教育哲學。是從這年起，二十九年春學院又遷入連縣東陂，始稍得安定。這一年，文理學院曾發行月刊數期，栗原正在重寫其教育哲學，其導言之第一、第二、第四節，本質論及目的論均先後在月刊發表過。三十年春季，他病發了，雖還力疾授課，而寫作中止了。八月逝世之後，遺稿付助教蔡英華君整理，除教育生物學（桂林文化供應社出版）外，教育價值論一章曾付教育新時代第三卷第八九期合刊發表。

去年暑假，我由桂林回到廣州，中山大學朱智賢先生來說：中大教育系伍覺鏗君獲存栗原教育哲學油印稿一

份，同學們紛紛抄錄傳誦，想設法出版，以廣流傳。稿子送來看，我曉得是初稿，乃囑他函請蔡華英君把曾經著者重寫的那幾章稿子寄來，兩份稿子合編起來共得九章，雖還不很完整，然大致總可窺見著者的見解了。兩稿原都是講義，對於各派學說都竭力簡明地介紹，公允審慎地批判，以期初學者易得正確的理解，由此也可窺見著者教學方法底一斑。處此新舊世界遞嬗之交，教育哲學正在形成底中途，『曼拿華鼻鳥必要等日落時纔飛出來。』畢竟是要飛出來的。著者這份遺稿，承生活書店惠允出版，於今後教育學術界決不會是徒然的事！

栗原和我共事足四年，直到他長眠，他治學底謹嚴，處世底溫厚公正，給我以不會磨滅的印象。今天給他序這道稿，固然得一番快慰，而念及在連縣城他墳前的青草，飄零的遺族，又不禁惻然。這遺稿不是封禪書，而得一大羣青年愛讀，他雖長眠於連縣冷清清的荒郊，也不算太寂寞罷！

林礪儒三十六，五，二十，於廣州。

目次

前編

第一章 引論

一 教育與哲學

二 教育學與教育哲學

三 爲甚麼研究教育哲學

第二章 教育學的諸問題

一 目的的問題

二 內容的問題

三 方法的問題

第三章 哲學的諸體系

一 哲學的問題

二 唯物論

三 觀念論.....	四
四 唯用論.....	五
第四章 唯物論的教育哲學.....	七
一 辯證唯物論創始者的教育理論.....	七
二 蘇聯的教育理論.....	六
三 教育理論的影響.....	八
第五章 觀念論的教育哲學.....	七
一 黑格爾以後.....	七
二 香梯爾的生平.....	八
三 哲學與教育.....	九
四 教育的目的內容與方法.....	九
第六章 唯用論的教育哲學.....	一〇
一 杜威的生平.....	一〇
二 科學工業與民主主義.....	一〇

三 教育的目的內容與方法	二二五
四 杜威以後	二二九
後編	二三五
第七章 教育本質論	二三七
一 本質的意義	二三七
二 教育的本質	二四九
三 教育的變質	二六九
第八章 教育目的論	二八四
一 教育目的的可能性	二八四
二 教育的過程	二九三
三 教育的目的	三〇六
第九章 教育價值論	三〇七
一 教育的價值	三〇七
二 教育的效能	三一七

前

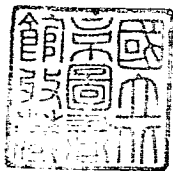
編

第一章 引論

一 教育與哲學

在人類中間，每一代的成人把自己所承受所獲得的技術知識、道德、信仰、殷勤地傳遞於後一代的來者，使成爲自己所特有的社會組織的成員；這就是所謂教育。凡技術知識、道德、信仰以至社會組織等等，可以統稱爲文化。教育是文化的傳遞，靠了教育，人類不只和動物一樣有生命的遺傳，還有那文化的遺傳，使它在進化的途程上能夠不斷地增長增高，而成爲萬物的主宰。

文化的遺產，還在微薄的時候，傳遞也並不感到困難，只要循着傳統的教訓，謹守而勿失好了。到了文化的總績愈來愈繁，而文化的演變，愈趨愈劇，這時候傳遞什麼，和怎樣傳遞，便成爲教育者論爭的問題了。可是無論怎樣每一代的成人，總願意依照自己能夠見到的最善的人生的理想，來將一部份最善的文化的遺產，傳給下一代的後人。這人生的理想，人生自身當然也就是文化的一部分，而且是其中最高的一部分，人生有如何的意義，從什麼源頭來，到什麼歸宿去？怎樣才算是最善的生活？對於這種問題，不論自覺不自覺，每個人都有他的所信而人生觀又決定於他



的宇宙觀。要問人生的起源和歸宿，須得先明白它在宇宙中所佔的地位，所發生的關係。舉一簡單的例來說，相信世界是神或最高的理性的實現的人，看得人生是「自具目的性」的。雖人事靡常，而全體是一個秩然的條理，能夠體現這條理，便發揮了人生最善的意義。反之，相信人類只是自然的一部分，而自然界雖有條理，這條理無非是「機械性」的因果的相聯，只要找出這因果的相聯，而有以滿足自己或人羣的慾望，便是人生最善的理想了。兩種不同的宇宙觀，必然地引起兩種不同的人生觀來。這渾然的宇宙觀和人生觀，就是所謂哲學了。

不論自覺不自覺，每個人都有他的哲學。不過這種渾然的宇宙觀和人生觀，還不是專以探尋真理為事的哲人或哲學者的所謂哲學。在學術上所謂哲學，它的主要問題，雖則依然和常人一樣是宇宙與人生，可是它是哲學者對於真理的自覺的探尋，有它的確定的內容和確定的方法的。

原來在學術上各門科學，都與宇宙與人生的理解有關。從數學以至天文學，地質學，物理學，化學，生物學等都是研究宇宙或自然的一部或一面的現象和作用的。從人類生理學，心理學以至各種社會科學，都是研究人生的一部或一面的現象和作用。當得起稱為科學，必是認定了一個對象，用系統的精確的觀察或實驗的方法，推究出現象中的因果的關係而對於它們的作用能夠預測或控制的。就因為這預測和控制的功，近代科學造成了無數驚人的奇蹟。然則研究宇宙和人生，還用得着什麼哲學呢？各科學術，譬如合組一個家庭。在學術史的發展上看，哲學本來已是衰頹的祖父，而科學是一個少壯的強健的子孫，現在這祖父不但不老死，反因子孫的供養而精神依然的完整充

強，他的受人尊敬，顯然因為這人家，有不能不仰他處，那子孫各執一份產業，而自給自足了，無奈這家產業增殖雖繁，彼此間抵觸或矛盾也很大。只有那祖父能給他們一一厘清，調和得像個樣子；也只有他能給他們一一匯合留下一筆總賬。哲學的內容，以後再說，它的方法，則就在於厘清和匯合，用術語來說，在於批判和綜合。

各科學各守自己的範圍，各有自己的收獲，可是和別科有何抵觸矛盾，它是無暇問的。物理學的法則，如不能適於生物學，自然科學的概念，如不能轉移於社會科學，這在科學者中間，是誰也不去理會的。只有哲學者憑着探尋最後的（他所能得的最後的）真理的堅信，儘管那些法則概念，在各科各自可以成立的，在他還是要尋根究底，予以深刻細密的批判，在各科各自孤立而互相矛盾的，在他還是要統一歸宗，給以調和完整的綜合。這樣，哲學對於宇宙與人生的理解是批判的（Critical）綜合的（Comprehensive or Synoptic）的理解，我們如給它一個定義便可說，哲學是對於宇宙與人生的批判的綜合理論。

注意這裏所謂『綜合』（Synopsis）不是尋常的『分析』（Analysis）相對的『綜合』（Synthesis）而是兼包二者的『統一』。如安諾德（Matthew Arnold）所說：『哲學是凝視人生，凝視人生的全體』的嘗試。綜合是作全體看的意思。常人決不會沒有宇宙觀和人生觀，決不會沒有所信，可是他的看法，往往凌亂紛歧，先後矛盾。一時看這世界，秩然有理，信為是一個『目的』的完成；異時看來，卻又覺變化無常，只不過是一串『機械』的盲目的力的聯繫。從人生的一面看，顯出有『目的』的漸現，而充滿着樂觀，從另一面看，却又是『機械』的力的支配，只是

定命而毫無自由，隨着偶然的遭遇，而容易陷入於厭世。常人可以這樣，哲學者決不肯這樣。他必作全體觀，思察出一個或幾個統一的原則，以解釋一切，貫通一切，這事原不容易做，無奈既是哲學者，決非做到不休，所以杜威（John Dewey）說：

「哲學是一種綜合的嘗試，那是說它要將人生和宇宙的叢雜的事象，匯合成一個包括一切的全體，這全體或是一個統一體或在二元的體系裏，也要將多數的事象，還原成少數的最後的原則。」（註一）

二 教育學與教育哲學

以上我們說到教育和哲學，因教育的施行，依於教育者所能見到的最善的人生的理想，我們可以說每一社會在每一時代的教育，被決定於它在那時代所有的哲學，不自覺的或自覺的，現在我們要進而說明所謂『教育哲學』（Philosophy of education）

近代教育的專業隨着經濟的發展與文化的發展，而有特異的發展。對於教育的自覺的研究（教育學）也成了學術上一種獨立的學科，而且不久要求稱為獨立的『科學』了。

教育學的列於大學的課程，最早是一七七六年康德（Kant）在哥廷斯堡大學（Konigsberg）以哲學教授兼主的教育學演講，康德逝世後，海爾巴脫（Herbart）繼承他的講座於一八一〇年設教育研究所，自己主持，歷二

十二年，成爲現代教育科學的先驅者。他的弟子有兩派：一派如思託伊（Stoy）和萊因（Rein）繼續着教學方法的試探，一派是馮德（Wundt）却開了實驗心理的紀元。除德國以外，在英法美等國，到十九世紀中葉，大學裏也多了教育學的講座。那時的教育學，還是哲學的一大支流而已。

近五十年來教育與心理學者，以自然科學的方法，研究它們的問題，始另開拓了一新的園地，而有豐盛的收穫。任舉幾個例如比納（Binet）堆孟（Terman）的智慧測驗，桑代克（Thorndike）歐萊斯（Ayres）的教育統計和學力測驗，桑代克（Binet）堆孟（Terman）的學習心理都有很大的影響。此外小學中學各科的教育方法，和心理過程固然多有實驗的研究，就是學校行政組織和經費，也多用統計的方法，從事客觀的調查。到近來教育的書籍裏面，也常見數學的符號公式和統計的圖表，大家說教育學已經是一個獨立的科學了。

然而教育的科學方法的研究，到底只是教育學的一部分而不能概括它的全體。爲什麼呢？如我們以前所說，教育基於人生的理想，教育的目的，不能拿來作數學的分析，更不能拿來放在實驗室做試驗。教育的內容（課程）是文化、文化的傳遞，又必基於人生的理想。雖則美國有些人想用統計的方法來處理課程的問題，而問題亦並無真解答。連教育的方法，看似被決定於心理的過程，實則背後依然有極大的哲學問題。我們以後還須細說，在我們一點不輕視教育的科學的研究，不過一則如波特（B. H. Bode）所說：

「循重統計方法測驗的應用的結果，使理想和欣賞的意義，墮壞了許多。只企圖節目上的成功，便有忽略了大綱的危險。試問我們

若不知向那理走，而單走得快，究有什麼安慰呢？（註二）

二則教育科學和別的科學一樣，其所得結果，在自身特定的範圍裏，是滿足的，但一安放在人生的全體上看，便紛歧與矛盾層見而疊出了。所以在教育學裏，除所謂『教育科學』（Science of education）而外，還有『教育哲學』的屹然不動的地位。英國有一位教育學權威史密斯（H. B. Smith）說：

「教育哲學要嘗試從人類經驗的全體上，來解釋教育過程的意義，它的任務和歷史哲學或宗教哲學相仿，它利用教育科學所得的結果，而從一個更綜合的觀點來考察這種結果。教育科學的目的，在於事實的發見，原則的制成……要得到這些事實原則的評價，就必需有教育哲學，它根據基本的原則而供給一個解釋。」（註三）

現我們試給教育哲學一個頂簡單的定義。哲學既是對於宇宙與人生的批判的綜合的理論，以哲學的方法或態度，應用於教育哲學的探究，那麼

教育哲學便是對於教育的批判的綜合的理論。

所以教育哲學是教育學的一個部門，或說是教育的研究上，一個綜合的階段。我們學習了若干門的教育學程，而對於教育知識還不免凌亂，理解還不免模糊，我們不能不求自己知識理解的厘清和匯合。美國一位對於高級師範教育極有經驗的哲學家說：

「美國中小學教師的訓練，已進到一個階段，使得每個將來的教材，除學科內容和方法的學程以外，還有另一點需要，就是教育的

哲學的基礎。這樣一個學程，先要從探求人類發展的過去上，對於現在教育的理論與實踐有什麼主要的勢力，而後將學生所已習的生物學、心理學、社會學、教育學以及較少相關的諸學程，給予一綜合組織。這樣，教育哲學是一個統合的學程，或說得更好些，是一個集中的學程。」（註四）

這學程常配列於專業課程之最後一時期，即因是故。

當然教育、哲學同時是一個部門。哲學（純粹哲學）是宇宙與人生的全體觀，哲學者既有對於人生的一般善理想，便不能不拿它來教人，以求得理想的最高的實現。在這意義上，我們可以跟着杜威說：「哲學是教育的一般理論，而教育是哲學的實踐。」（註五）更深一層說，教育學也就是哲學。因如意大利觀念論大師香佛爾之看法，教育學根本問題在於：（一）人自然地如何發展；（二）人應然地如何發展。前者是心理學所探求，後者是道德學所探求，而這自然與應然的對立的統一，便是哲學。所以教育學與哲學是合一的。（註六）從來偉大的哲學者，同時各有其教育理論甚至實踐。這事實，充分證明了上述的論點。

我說教育哲學是教育學的一部門，同時也是哲學的一部門，讀者却不可誤會，以為這樣就不過是「教育與哲學」的雜糅，而忘却了「教育的哲學」的整體。如我們從哲學裏零碎地掇取一些材料，又從教育學裏零碎地搜羅幾個問題，配搭湊合起來，便算教育哲學，那就不但有玷哲學的美名，也大失研究教育哲學的用意。在學術上自成一部門的東西，必有它的整全的體系。以往歐美也很有幾本書，就只是那樣「哲學與教育」的配合。我的意思，却以

爲教育哲學，至少從教育學的立場上說，應從教育的問題出發，批判地綜合地建立它的理論，亦歸宿到教育的問題的解答。純粹哲學是最基本的，却也就是勉強地拿它來說明教育，拿它來應用於教育，而是因它把宇宙與人生作全體看。教育這項人生的活動，是不能自外於它的影響的。也許哲學者討論教育問題時，可先從哲學問題說起，而在我們教育專業者討論教育哲學時，必然地先從自身的教育問題說起的，否則這種討論，至少在表面上看不出有何用處。無論怎樣，我們不可忘了教育哲學必然地自己是一個整全的體系，比利時學者德賀夫（De Houve）說：

「教育哲學從教育的眼光考察哲學的基本問題，也從哲學的眼光考察教育的基本問題。」（註七）

「我是着重在從哲學的眼光來考察教育的基本問題的。直到這裏，我沒有觸及你們的『民衆教育』這門功課的名詞。民衆教育與教育哲學又是如何的分家呢？以往所謂民衆教育每陷於狹窄的成人教育的領域，而我的意思，始終認爲民衆教育是大多數人

民的教育。」（註八）

民衆教育的運動，只是爲大多數人民爭取教育機會的運動，在現代教育學裏所謂教育，總是指大多數人民的教育而言，決不是如十八世紀洛克（Locke）蒙泰尼（Montaigne）的著作裏所指的少數個人特享教育。現代教育上一個主要運動，便是爭取教育機會的平等普遍的運動。雖則爲研討的專精的便利，我們分立『初等教育』『中等教育』『民衆教育』等學程，實則整個的教育，是不好分家的。教育學自身還是一幼稚的學科，其所已得的事實和原則，比起別的科學來是十分微薄而簡陋的，經不起再一分家，以致同一事實，同一原則，作幾次不同的說法，弄

得初學者反而愈談愈模糊，越來越凌亂。哲學是作全體看的方法或態度。在教育哲學裏面，我們是不分什麼教育的，雖則你們從事民衆教育的時候，所感到的特殊問題，我願意特殊地表現出。

三 爲什麼研究教育哲學？

讀者不要懷疑，以爲我在講着或寫着教育哲學，因此故意把它說得有如何如何用途。這樣想，是倒果爲因。事實上，因爲教育哲學有它的用途，我們才費心思來研究它的，然則教育哲學有什麼用途呢？

(一) 它以綜合的理論來衡量教育的知識。任何學問，都是知識，教是包括若干正確的事實和原則的。可是如斯密士說的：『要得這些事實原則的評價，就必須有哲學。』沒有經過評價而隨意搜集來的事實和原則，並不能算真知灼見，不能算真知識。舉例來說，在教育目的上，主張民族的集體紀律和主張個人的自由發展，兩個很好原則彼此是有些矛盾的，如不能統一這矛盾，而一時高呼集體紀律，一時又讚揚自由發展，便見得對於兩者都沒有真知，沒有確信。又如教育方法上，桑戴克的機械觀的學習定律和杜威的目的觀的智慧發展，兩者都言之成理，而彼此也是有些矛盾的。如不能統一這矛盾，而今日做桑戴克的信徒，明日做杜威的走卒，便見得對於兩說都無真知，無確信。總之片斷的零碎的知識凡未放入自己思想的體系裏，來衡量過了而後接受的，並未真正的接受，也不是真正的知識。在自然科學裏，每一科學的事實和原則，各自構成一體系，還無這樣嚴重的困難，在教育學——其中只有一部

的事實和原則，可用自然科學的方法來發見，另一部却非有綜合的理解不可——這種從全體上來衡量的態度，是求得真知確信所必需的。

無真知和確信，那麼教育學的知識，也無何用處，只是這麼許多文字符號而已。試想一個任何集會，討論到教育問題，大家都發表『意見』(Opinion)，最後集會中有所謂『專家』在大家總格外考慮他的主張，遇到幾個專家有爭論時，大家再憑常識和理解的程度來決定自己的取舍。無專家在，大家也先要採取對這問題比較有真知確信的人的意見，所以所謂意見，有一般人常識的判斷和專家的判斷之分，常識的判斷，可解決許多教育問題，但有時受了情緒的影響，而易流於『偏見』(Prejudice) 專家的判斷，是通過理智作用所得的結果，是一種『確信』(Conviction)。因為是確信，即使有時不為多數人所尊重，亦不因而動搖。教育哲學的一個用處，就在於使我們估量自己對於教育的知識，獲得真知和確信。而這又引到它的第二個更重要的用處。

(二) 它以綜合的理論來指導教育的實踐 真知確信的重要，就因它能作為成功的實踐的指導，如一人對於教育問題的意見，浮泛游移，紛歧矛盾，他在實踐上必定會覺到昨是今非，東扶西倒，而這種實踐即使未曾沒有相當的成功，而檢核起來，必有許多氣力浪費。我們姑不說負有教育上組織的計劃的責任的人，就以任何一小部門的工作的人來說，例如一個數學教師，起初只着重機械的反復純熟，後鑒於學生對於全體不能以理解來解答，才感覺思維的能力的發展的尤為重要，然而一部分氣力已誤用了。又如一位訓育導師，起初只着重外表的行為的機械

的整齊劃一，後來鑒於學生離校後，很易把這習慣全部拋開，才感覺內在的態度的培養尤為重要，然機會已失，若論教育上的組織和計劃，那就越容易顯出理論的指導的作用，試想一個義務教育方案或一個民衆教育實驗，若因理論的動搖不定，致計劃的一再紛更，能有多少結果呢？

教育哲學表現於國家教育事業上，便是『教育政策』(Educational Policy)。本編講述教育哲學，專供一般學校教師或教育工作者探尋批判的綜合的教育理論的參考，很少涉及我們國家的教育政策，可是道理是一樣的。在我們個人缺乏了統一的理論的指導，尚且陷於實踐上的歧趨與浪費，何況國家之大，教育事業之廣，政策稍有錯誤，其犧牲與危害，又豈可估量。

〔註一〕 Dewey : Democracy and Education P. 378 鄭恩濤譯民本主義與教育 (商務) 頁五八九。這裏文句不照鄭譯本。

〔註二〕 Bode : Fundamentals of Education 孟憲承譯教育哲學大意 (商務) 頁一五九。

〔註三〕 Watson : Encyclopedia and Dictionary of Education.

〔註四〕 Doughton : Modern Public Education : Its Philosophy and Background, Preface.

〔註五〕 Dewey 前書 P. 367 鄭譯本 頁六〇二。

〔註六〕 Thomson : The Educational Philosophy of Gromni Gantle.

〔註七〕 De Hovre : Philosophy and Education.

〔註八〕 見前編民衆教育 (世界)

第二章 教育學的諸問題

就其過程的性質上說，教育是社會文化的傳遞。這種過程，在人類生活裏面進行，其始是非意識的，或不自覺的。原始社會裏，成人對於幼小者的技術、知識、道德、信仰的傳授，是不覺地進行着的。到了文化的總積太多了，太複雜了，才有學校的組織，而非意識的，不自覺的教育過程，變成了意識的自覺的教學過程。但就在現代社會裏，除學校所施行的教育以外，許許多多的社會組織，如家庭、農場、作坊、工廠、商店、教會以至各種娛樂、新聞事業、出版事業，都有鉅大的教育作用，而能加以意識的控制的，只是最近才如此，也還只一部分才如此（所謂『社會教育』就是對於各種社會的組織和活動所加意識的控制，而使顯明表現其教育的作用）。

什麼叫作意識的呢？杜威說：

『意識一名詞，包括活動的有目的性（Purposeful Quality of an Activity）因為這種活動是受一個目的（Aim）的指導的。換言之，有目的的活動，是有意義的活動，（To have an aim is to act with meaning）而不是像自動機械的，它是有意於做一件事，而從這意思上察覺事物的意義的。』（註一）

最高的目的性的活動是科學。它對於自然或人生各部門的觀察和作用嘗試解釋。（Explanation）預測。

(Prediction) 以後，加以意識的有目的的控制。(Control) 近世科學的偉大成績，就在它對於各種現象和作用，從人類自己的幸福上，能加以意識的控制。

教育學的所以可稱為科學，也就在於它的把不自覺的教育過程，當作自覺的過程來研究。認定了它的目的，從預定的目的，決定它的內容，選擇它適當的方法，檢核它所達之結果（與預定目的相較）。前章提到哲學上有機械觀和目的觀對立，而教育之為一種目的性的活動，似乎無人懷疑。教育學的第一個問題，應即是目的的問題了。

一 目的的問題

讀者從教育史上，讀到各時代的教育者所定的教育目的，自從洛克 (Locke 1634—1704) 將教育目的分成體育、德育、智育三部後，斯賓塞爾 (Spencer 1820—1903) 在教育論著裏，也襲這三分說，所謂「三育」至今流行於一般人的用語上。三育的內容是什麼？則因名詞籠統，當然隨着時代而不同，目的因而沒有指導的功用，就易變成空話。

我們提起洛克、斯賓塞爾的教育目的，並不是認他們的理論現在有怎樣的重要性，從他們以後，在他們以前，有系統的教育理論的人，每個人各有所定的目的。我們用不着列舉，也不能列舉。我們的意思，是要借此引起近來美國教育科學上所謂「目標」決定的方法，以及我們的批判。

事情是這樣，目的的說法，既人人不同，只有離開主觀的歧異，求得客觀的共同，此其一。目的既那樣籠統抽象而

不能據以決定教育的內容，只有避去抽象的空談，求得具體的標準，此其二。美國教育科學者因此不論『目的』而只論當前的分析的具體的一項一項的『目標』(Objective)。目標表成功，課程綱要也就編好了。做這種研究的人，可以巴必德 (Bobbit) 史乃頓 (Snodden) 爲代表。單說巴必德吧，他所著課程論 (How to make a curriculum) 列舉中學教育目標八二一條，而職業活動的一類尙不在內——因他說職業的分析，累百累千條而不能盡，他這目標是『依着二千七百個有訓練有經驗的成年人的一致判斷』是『芝加哥大學課程論一學程中一千五百個研究生，積十二年合作的努力，而得之結果，最近又將這表送給一千二百位中學教師，批評審查再加修正。』(註二)他的結果這樣，是(一)客觀的，是多數人的共同意見，(二)具體的，是社會環境的實際需要。至於他將所有目標歸成語文、健康、公民、社交、休閒、精神、宗教、父母性、非職業的、職業的十項活動；或如史乃頓把它的目標，歸成體格、職業、公民、文化四類教育，那倒不過是目標的類別，而不是其本身。這種什麼什麼教育，空泛和洛克斯賓塞爾的舊名詞一樣，這是要誤解的人負責的，不能歸咎於他們。

根本上，所謂客觀，在此是大有問題的。巴必德的『科學方法』只是一種『問卷調查法』(Questionnaire method) 波特 (Bode) 的批判是尖銳的，他說：

「在這訪問表格盛行的今日，這樣的程序，是易得人贊同的。我們的習慣，是一遇複雜問題，自己憤惑不解，便去訪問別人。別人也一樣地憤惑不解，甚或對於這問題並未略加思索，却想集合衆愚，而得一智慧的解答。尤可異者他訪問之結果，那些有思想的人共同

判斷，對於教育目標，意見竟是一致……試再檢查他的能力表，便發見那意見功合的原因，表中能力，大概有兩種：一是實務的能力，如算洗衣賬，露營，點火，出售汽車能獲利等，這是大家會同意；沒有疑問的。一是意識含糊或應用渾泛的，如服從法律，承認義務，擁護高尚理想等。對於這些項目的同意有什麼呢？……這名詞後藏着極重要的事點，極紛歧的主張，如忽略了，我們不是決定目標只是給各教師一種許可，讓各人自立目標。」（註三）

至於根據具體的社會需要，而決定教育的項目，根本上社會有無變動發展呢？教育是不是僅僅保持固有的社會傳統的呢？這更大有問題，所以波特又說：

「我的論點是要從社會環境決定教育的目的，背後必須有一社會的方案或哲學。無一綜合的理論根據，則所謂科學的教育，只成了精密的危機。我們單把依憑人性，鄭重思考的社會方案，喚作支學或空想，而排斥之，並不能永遠避過我的責任。」（註四）

然則教育的目的或理想，不能如此機械的所謂科學方法來決定，而一般人所論的教育目標的支離零碎，並不能就算是教育的理想，已是顯然的了。

我們已說過，凡有系統的教育理論的人，各有其所定的教育目的。我們看來是十分紛歧而抵觸的，為什麼？就因它們背後的哲學是十分不一致的。這時我們尚未深究哲學上的不同的諸體系，只能將紛歧的教育目的，先檢閱一下，看一看它們背後所依據的哲學怎樣地有決定的影響。

就其過程的性質上說，教育是文化的傳遞，在這過程中施教者代表的是社會，而受教者是個人。這過程所要達

到的目的，可從社會一面看，也可從個人一面看，雖則社會與個人是不可分地聯繫着的，而觀點既不同，說話是可歧異的。

(一) 從社會的觀點說，教育要將社會所有的技術知識、道德、信仰傳遞於個人，使成爲這社會各種組織（如家庭、田莊、作坊、工廠、商店，尤其是代表全體社會的國家）的健全的成員。事實上除教育者系統的理论以外，從來教育的施行，無不是從社會觀點（也是施教者的觀點）出發的。中國舊時代教育，特別像是重在家族倫理學的標準。歐洲中古時代的教育，則特別受宗教信仰的支配。但大體上說，教育目的總不能離開國家政治的要求的。國家所定的教育目的，事實上高於一切社會組織或教育者個人所有的目的。近代學校教育普及是國家的一種政策，學校教育的目的，更加是意識地由國家來決定——無論是由君主的敕令，議會的法律或是由行政機關的命令規程來決定。

教育目的由國家最高的權力來決定，應可統一了。然而並不。國家自身的理論，既十分紛歧，連文化的認識也十分矛盾。如一類國家自認是全體民族的意志機關，另一類國家則公開地自承是一社會階級對其他階級的壓迫工具，前者以爲文化是民族性的，後者以爲文化是階級的。教育的理論又怎樣能綜合呢？

十九世紀歐洲民族國家運動達到高潮的時候，給前一說大聲疾呼的是德意志哲學者菲希脫。他身歷拿破崙破爛戰爭中普魯士所受的耶拿的辱屈，他以一八〇八年赴柏林，在法國鐵騎縱橫之下作他的不朽的演講——這對德

意志民族的講話從此成了德意志民族國家主義的聖經，他的意思「文化」與「民族」是合一的，一羣人民的能構成一民族，是靠著它的特有的文化——靠著它所特有的語言、文學、藝術、思想、信仰，所以德意志「文化」如淪喪，這民族也永不能自救，而代表民族意志的德意志祖國，是永不能復興的，進一步他要求德意志人民信仰只有他們的語言，是世界最純粹的語言，只有他們的文學，是哲人詩人的文學，他們的科學藝術，是真正的科學藝術，他們的宗教，是真正的宗教。所以德意志文化照耀於全世界，是必然的，只須將全部教育，貫徹著這民族文化的精神，綿延而擴大這民族文化的總積，在這種教育裏面，只有民族的意志，沒有受教者個人的意志。

非希脫的理論，後來經過黑格爾（Hegel 1770—1831）的更深化廣化成爲德國教育理論的正宗，至今德教育學的權威斯勃郎格（Spranger）克里克（Kriek）以及意大利的香佛爾（Gentile）都守着這光榮的正統。同時，就在德國隨着產業發展中工人運動的進展，而有馬克思（Marx 1818—1883）恩格斯（1820—1895）的文化階級性的理論。他們以爲「全部人類的歷史，只爲爲經濟利益而進行的階級鬥爭的歷史。」所謂國家，不過是勝利的支配的階級用以壓迫其它階級的工具，所以無產者並無祖國。「文化呢，也是勝利的支配的階級用以箝制其它階級的「意識形態」。」所以無產者要推翻了它的而另建自己階級的文化除生產的技術知識以外，一切思想、道德、信仰必須從這階級的立場，重行予以評值，雖則最後理想總是一個「無階級的社會，」而爲那理想的實現，所採的手段，是絕無寬容的鬥爭。這種理論從十九世紀中葉起，散播在歐洲工人中，影響了他們很多很多的行動，但

在國家教育上，並未發生什麼影響。到一九一七年俄羅斯革命成功，無產者得到世界六分之一土地的祖國，才開始大規模的階級教育的試驗。蘇聯教育的目的，依品凱微支（Pinkevitch）說是：訓練無產階級的戰士，在教育裏，只有階級（以及這階級的國家）的意識，不許有任何受教者個人的意識。

我會說，從來教育的施行，無不是從社會的觀點，施教者的觀點的，可是受教者總是一個個的個人，在文化的傳遞的過程中，施教者也不得不注意到個人發展的階段和能力的差異，就從社會文化的自身考察，它的進步，也莫不由於個人的思想的解放。至於歐洲傳統的宗教（基督教）寶愛個人自身的制度，更不必說，而十八世紀，法蘭西大革命所予個人主義的刺激，至今在人類思想上是一個極大的力量，因此討論到教育的目的，應從個人的觀點來看一看。

（二）從個人的觀點說，個人在社會文化的傳遞中間，獲得了自己人格的發展，那就是說在教育的過程裏面，每個人從幼稚達到了它的成長，達到了技術知識、道德、信仰等等的漸漸增加成長，這雖是同一命題的另一面的說法，而從這一面推演下去，結果却與社會觀點發生極大的分歧，只要寶愛個人的自由，便不會無條件地承認社會固定的正宗的標準。

法蘭西革命思想的先驅盧梭同時是新教育理論的先驅，他的所謂「復歸於自然」意義雖然含混，而社會的自然，是反專制的平等自由，個人的自然，是反獨斷的人格發展，這兩點都沒有疑義。盧梭以後，歐洲偉大的兒童教育

導師裴斯泰洛齊 (Pestalozzi 1746—1827) 佛羅培爾 (Frobel 1792—1852) 等，遂大倡自由發展的教育目的。說這些人不認識民族和社會的重要，是誣枉的，偉大的教育者，誰不充滿着對於自己民族忠心，對於人類社會的深愛？只是因為和兒童生活在一起的教育者，它們的用心，不能不深透到每個兒童自己的發榮生長，而且他們對於這種發榮生長的社會的意義，也各有其堅決不移的確性，這豈是不了解而可批判的呢？杜威自認他的教育思想，和佛羅培爾有相同點，該說教育是生長——是個人成熟增長的過程，生長的目的，是什麼？更多生長，如有另外其它的目的的限制，那是生長的過程，斬於民主主義社會的確立，而民主主義，也即為自己發展的保障，真正唱導個性發展的人，如美國納思是更極端的意見，例如他說：『英人常引以自豪的事，便是他們過去歷史中，堅持個性自由觀念，拒絕與任何外表很高明可是靠不住的利益相交換……這歷史的要求，還建在什麼基礎上，如其不在以下的這個真理之上？』這個有些人模糊見到，有些却清楚見到的真理，便是每個人照着他自己方法進行生活的冒險，並盡致其利自由，乃是為自然所批准，並為理性所贊成的一個普遍理想，而其它理想的奪目的光輝，只不過是這個理想的散漫的光線，這自由如其不算一切較高的善的泉源，至少是它們的條件離開這自由義務，沒有意義，自我犧牲，沒有價值，權力，沒有根據。它是民族協調一個可能基礎，不類攜手建立理想的社會的唯一基礎……為教育的發勳和指導，我們豈敢採取一比它低的理想，又豈能尋求一較它高的理想？(註五)

總結以上所說，現在教育科學上所有分析的，稱為客觀的具體的教育目標，沒有能指出教育的整個的遠大的

理想，從以往教育者所倡的遠大的教育目的看，或側重於適合社會（民族的國家或階級的國家）的需求，或側重於引導個人的發展。我們已說，明後者從來沒有也不能忽視社會的需求，而前者也必然地給個人在社會秩序中一個合理的地位。不明瞭它們背後的全部思想，無從執一地給以表面的批判，其背後的全部思想，當然仍指整個人生（個人與社會）的理想，這不向哲學，又向那裏去探尋的呢？

二 內容的問題

我們繼續討論教育學的基本問題，於目的問題之後便是內容問題。

教育是文化的傳遞，教育的內容便是文化的內容。但是人類的歷史悠久了，不獨文化的總量愈積愈多，文化的變化也愈演愈劇。究傳遞什麼？這就引起一選擇問題，而要使文化的素材，適於傳遞的過程，又引起一組織問題。所以教育的內容，嚴密一點說，是文化的內容的經過選擇和組織的。以學校教育來說，這種內容便稱為課程（包括科目和教材），即以社會教育來說，雖無此確定的課程，而所謂社會教育，既無非是我們對社會裏各種組織和活動所加的意識的控制，而生顯明的教育的作用那麼，這控制也不外將文化的內容加以選擇和組織。這教育內容上的有效的原則無論學校教育或社會教育，是一般適用的。依什麼原則來選擇和組織呢？這即是要回到教育的目的——社會的需求與個人的發展。這兩說各自分歧，會發生不同的結果。但在實際教育工作裏，兩說却始終並行的。文化（技

術知識、道德、信仰等)的材料，根據社會自覺的或不自覺的淘汰選存以後，必接受教者的發展的階段(興趣能力)組成有系統的教材，由淺而深，由簡而繁，才能便於教學，這樣問題不是很容易解決了嗎？不因前述兩說，在我們討論目的問題時，已知是會互相對立的，尤其是在兒童教育裏，社會的所需求，不必是在兒童發展的階段上所能適應。兒童的所愛好，更不必是為社會的標準所能相符，實際上折衷的辦法是有的，即我們從兒童的發展出發(這一點是新教育的大前提)再一步，求達社會的標準；我們把文化傳遞的過程，不從施教者看，而先從受教者看，杜威說過的。

「不能窺教育過程的全體，而徒見其各名詞之衝突，於是有兒童本位與教材本位之爭執，個性本位與社會經驗本位之對峙，一切教育上主張之歧異，豈莫不含有此衝突。」(註六)

現在我們把教育過程的全體，看成從兒童個性的發展，走向社會經驗的獲得，這衝突便沒有了。這樣問題不是又很易的解決了嗎？也並不還有更深的問題在。

原來在教育過程中，將教者的發展，定為一個出發點，固然是新教育的一大前提，而舊教育也並不曾完全漠視這一出發點。我們古人不也說過「教不躐等」，「因材施教」等語嗎？不過現在兒童心理學對於兒童的興趣能力上的發見，不是古人所能懸想的罷了。深刻一點也更近常識一點來考察我們要傳遞的文化內容是什麼，無論如何這解答的責任，不能諉却於兒童或任何教者，所謂兒童本位，進於社會本位，只是一程序或方法問題，並未說明社會

本位的文化是什麼？（讀者勿誤會以為這是對杜威的批評，雖有人對杜威確曾這樣批評，而著者認杜威思想的全體系中，對這問題自有他的解答。）如教育不是意識的自覺的過程，教育者儘可採取一時代一地域所流行的標準，而不提起這問題，如其要是意識的自覺的，那麼教育學對這問題的解決，至少無法可以佯為躲避。

這必然地把我們引到哲學（文化的哲學）上來。這裏我們且不講哲學，簡單地提出關於文化的若干概念，以見教育內容的問題。尋常所謂教育科學的解答，只及於學校教育的方法或技術，實未觸及文化的本身。

（一）個別和普遍 前節提及關於文化，有民族性階級性等說，所謂民族性的文化，係指各個民族各有其特殊的語言技術，知識，道德，信仰等。文化是有民族的地域的差異——這是所謂個別性階級性的文化，是更個別化的。但馬克思等的理論，無產階級是世界的非國別的，全世界都受了無產階級的統治，那麼全世界的『意識形態』也就統一了——這又可說是普遍性任舉具體的例來說：凡自然科學，機械生產技術，誰也不認有何國別，這可說人類文化有它的普遍性。可是語言，文學，哲學，藝術，宗教，信仰等，却顯然各個民族不同，儘有人創製世界語，可是沒有那一國人民會放棄自己的國語，連以世界為單位的基督教，也經過國家化而取得個別的外形，這可說文化又有它的個別性，有人以 Civilization 為文明，Culture 為個別的文化，只不過文字上的區別，究竟二者怎樣聯繫？是哲學上一問題。茲不說在實際生活裏，應付急需的時候，二者也自然互相滲透，所以一般人也都不願來認識這一區別，但要意識地指導或控制文化傳遞的過程的教育者，便不能不意識地來理解這問題。像美國教育科學者的辦法，奉了適應社

會需要的名，用統計調查之法則，在中國這時舉行社會調查，生活分析的結果，並不證明大多數人所用是機械生產技術，所習的是自然科學，而我們意識的教育却於這些最要急起直追。反之，社會習用的文字，唱慣的歌謠，做慣的戲劇，信久了的宗教，我們都加以選擇和改造。我們對於文化的個別性和普遍性的問題，不只是有理論的趣味，而尤其有實踐的關係（一般人所謂『中國本位文化』、『梁漱溟先生所謂『東方文化』、『鄉村文化』都有實踐上的影響的）。

（二）永恆和變動 這就聯帶到永恆對於變動的二個概念。關於道德、信仰人們特認是永恆的價值，不隨時代而變易的。前知識中的真藝術中的美，也作為永恆的價值看的。然人類思想，早就有變動這一概念近代哲學裏『發展』的概念，是很佔重要的地位的達爾文（Darwin 1809—1882）的進化論出現以後，許多學者應用生物學的進化概念，以解釋人類社會與歷史文化的演變，永恆的概念遂根本動搖馬克思以辯證的發展——生產力生產的關係的辯證的發展，解釋歷史文化，把所有『意識形態』被看作為經濟情形所決定；因此隨着經濟組織的變動而變動。善和真和美，從此不復被許多人視為永恆的標準了。却是在實際生活裏，人們儘多以古代人的所謂善、真、美。依然是善的，真的，美的。馬克思自己論到希臘藝術，在現代久已沒有了它的社會基礎，也曾說：

「然而難點不於在瞭解希臘藝術及詠古詩是與某些社會的發展形態相結合這個觀念，而在於理解為甚麼它們對於我們依然構成藝術的享樂的源泉，並在某方面通用為準則及不能達到的模範。成人不能再變為兒童，即不能變成兒童氣的。然他不是喜好

兒童的純粹，他不是必須在較低階段中努力去再生產兒童的真純嗎？各時代的性質不是殘留著，與兒童本性特質的完全相合嗎？在人類已經達到最圓滿的發展之幼年期，爲甚麼不能保持永久的魔力，成爲一永不再來的階段呢？有劣生的兒童及智慧早開的兒童，多數古代民族都屬於後一種。希臘人都是常態的兒童，他們的藝術所給予我們的魔力，不與發生藝術之社會秩序的原始的性質衝突。這種魔力寧是後者之結果，它寧起因於未成熟的社會條件（藝術發生於這些條件之下，而且祇能出現在這些條件底下）永不能還元這事實。（註七）

這樣，馬克思對藝術中一部分的永恆的價值，也沒有予以忽視，不過他以歷史的回憶，人類在想像中兒童期的真純的再生產來解釋這價值，而這也是心理的原因，不是經濟的原因。

因爲永恆和變動兩概念的對立，生出我們對於文化的理解的分歧，這看是過於抽象的理論，而其實是影響到實踐的。在我們現在課程教材的爭論中，不就有國粹說、讀經說、文化遺產說等等嗎？這諸說，不以文化的民族性，便以文化的永恆性爲辯護討論這種問題，如僅限於教學方法，或意見本位的理論，顯然是得不到全部的解答的。

（三）文雅的實用 在教育學裏尋常又以所謂『文化』與『實用』或『文化』與『職業』相對稱，而這裏所謂『文化』已不是我們這書裏所用的文化的意義，我們所指的是社會積蓄的全部經驗，凡技術、知識、理想、信仰等等都是文化，而這與『實用』對立的『文化』，乃指示不和生活十分有關的文雅的技能、知識、好尚等等，無論我們採取文化階級性之說與否，在教育史上學校教育是從少數比較閒暇的人，而漸次普及於多數勤勞的人，因

這一歷史的事實，學校課程，傳統地是注重是文雅的內容的。到了教育成爲民衆的公器的時候，舊時文雅的內容，便見得並不是大多數人所感的興趣和需求，斯賓塞爾在八十年前著教育論中，論「知育」便問什麼知識是最有價值的知識，他列舉五項標準，同時依先後的次序，表示它們的價值的高低，那五項是大家所知道的：（一）與自己生存有直接關係的；（二）與自己生存有間接關係的；（三）關於種族生長的；（四）關於維持社會和政治秩序的；（五）爲休閒時間的享用和興味的滿足的。斯賓塞爾是十分重視實用的科目而貶視文雅的科目的。他在人生哲學上，是一個功利主義者（Utilitarianist），所以對於文化內容的評價是這樣。如其另一個唯心主義者評價起來，結果會相反的，杜威也重視實用的科目，但觀點並不完全與斯賓塞爾相同，他認文雅與實用的兩概念，是應統一的。他以為它們的對立，只是社會階級分割的反映在他的理想的民主主義的社會裏人人應該勞力，人人應該勞心，人人應該於社會有實用，也人人應得社會中文雅的享樂。這是一層，他又以爲整個文化的本質，是實用的，所以即使僅僅爲文雅的內容的理解計，也非由實用上去理解不成。他以簡單的生產過程作爲小學課程的中心，就是爲此，這又是一層如杜威所說，這實用對文雅之爭，也可算圓滿地解決了。可是文化的本質是實用的一說，在哲學上又還有問題。原始文化的只限於取得生存資料的技術知識以及維持原始社會的道德信仰，這並沒有引起爭執，只是人類越達到高度的進化，它的文化中意識作用越加強，看不出和生存有直接關係的成分，越重要。教學和純粹自然科學裏很多很多的發見，其始並無直接拿到工藝、農藝裏來應用，然無這些發見，現代機械生產不會成功。就是文學、藝術一般被當

作休閒的活動，而它們的支配意識的偉大的力量，誰也不能否認。所以『實用』一個名詞界限殊難確定，許多哲學家說到人類生活並不注重它的物質的生存（因這是與任何動物在同一平面上的），却格外強調它的『精神的』生命。而另外許多哲學家，在他們的語彙裏，基本上就沒有『精神』一名詞。因此，我們可知在文化問題中，還有一個精神性對物質性的爭論。

教育的內容，即文化的內容。而文化的概念，有這種種的矛盾，那麼教育的內容，以什麼理論來決定呢？這是教育科學所不究，而是教育哲學所必須尋求的。

三 方法的問題

達到目的的程序，是方法。廣汎地說，教育的內容，也是達到目的的程序的一部分，所以內容和方法，是互相聯繫的，內容指社會的文化，方法則特別是關於個人在文化傳遞中所獲得的發展。

在本章的開始已說過文化傳遞的過程在人類生活裏面進行，其始是非意識的，到文化較高的階段這過程才變為意識的。就在非意識的教育裏，也不是沒有程序，例如技能必須由模仿，而反復練習，知識必須由了解而記憶保持，道德信仰必須由示範而有情緒的愛護。但因為不自覺地進行的，人們不會有方法的自覺的批判。

(一) 意識和非意識 現代學校教育上一個主要的思潮，是鑒於學校裏意識的教學方法過於呆板機械，反

無非意識的教學的有效，而且這種方法所得的結果（技術知識等）也往往和實際生活隔離，形成教育與生活的分裂。因此在兒童發展這一階段上主張採取非意識的自然的过程，使兒童於豐富的生活情境中，雖不自覺其在學習而轉到最多的學習，嚴格地說這與原始教育裏的非意識的過程是絕對不同的，因為這只是兒童方面的比較的，非意識，而在施教者方面，反是加強了意識了。這一思潮在方法上的貢獻，雖也不能懷疑，但是它的極端却表現而為『生活即教育』『社會即學校』兩句話，甚至於連學校組織，也想澈底推翻（事實上當然只是以另一種學校組織替代原有的學校組織），這就和社會文化演進的事實大相反背。在人類文化演進到了這時候，學校早已是施行教育的一種不可少的組織了。文化愈前進，意識的作用愈加強，社會的各種組織的分功也愈加密。學校教育的改造，本身上是意識的，控制的，加強的，只有受着認定的目的，的指導，在課程和方法上，謀適當的變更，並不能夠連學校教育的自身也予以否定。社會教育呢，它的最大理想的效能，當然在使『生活即教育』『社會即學校』，而真正要使生活即教育，社會即學校，也無非使一切社會的組織和活動，都有意識的控制。這並不在學校的取消，相反地在於：（一）使廣大的人羣先有普遍的學校教育的機會；（二）使已脫離學校教育的人們，繼續有意識控制的文化傳遞中能得到人格發展的機會。

以下所討論的方法問題，指明是意識的過程，是以往學校教育裏所用的方法，我們無意於將普通教學法裏所列舉的方法，一一重加檢討，只能從近代教育方法的史的發展上，認取若干概念，以顯示它們的背後，還有教育科學

所未能解答的哲學問題在。

(二) 論理和心理 以往學校的課程，偏於文雅的科目，如前節所述，所以方法也並不注重技能的怎樣訓練，而只重在知識的怎樣理解和記憶，思維能力的怎樣培養和增高。歐洲中古時代學校教材的編製都採取亞里士多德 (Aristotle, 384—322 B.C.) 的邏輯的形式，方法當然也依然這邏輯的程序近代培根 (Bacon 1561—1626) 始從實驗科學上說明思維的形式是歸納的，並不是如亞里士多德所想全是演繹的。十九世紀教育方法上一大變動，便是歸納的邏輯的應用——裴斯泰洛齊在教材組織上，海爾巴脫在教學程序上都是採取這原則的。論理本來是思維的法則，施教者能依這法則進行，也就可說是依心理的法則進行了。所以裴斯泰洛齊又稱他的方法為心理化的方法。可是心理學進步以後，大家知道實際思維的過程並不依着無論演繹或歸納論理的形式，論理學的法則只可用以說明思維的結果，而不能指示思維的過程，尤其在兒童的發展階段上，教師或科學者所有思維的結果，決不能代表兒童實際思維的過程，因此決定教學方法的準據，不復是形式論理學，而是心理學了。須知心智的本體和作用，原是哲學上一個根本問題。最早心理學也便是哲學的一個部分。自心理學者應用自然科學裏的觀察和實驗的方法去研究心智問題，心理學才和哲學分家，而自成一獨立的科學。科學的心理學，對於心智的作用已有很多正確的敘述，而對於它的本體却以不屬於科學方法處理範圍之內，並無一點說明。即因這本體問題不解決，作用問題的研究，也以無法避免的哲學上的分歧，而有十分分歧的結果。大家不說教育方法要根據心理學的原則嗎？而

所謂科學的心理學，至今還是爭論激辯的中心，又怎樣能給予教育方法以指導的原則呢？

(三) 感覺和行動 在心理學未成科學以前，人們關於心智有種種的臆說，古代人大概認人的心智中含有天賦的『理性』(Reason)前說邏輯的法則，許多哲學家也就認爲是理性的法則。惟其有這理性，人類才有思維與知識的可能。實驗的科學起來以後，才有人以爲心智並不是內在的理性，而是外來的經驗所組成，而所謂經驗是指感覺器官所攝的印象。裴斯泰洛齊要使教育方法心理化，他所含糊地說的心理化，在他那時代，實在不過是歸納的教材和所謂『直觀』的教法。他因相信感覺是知識的來源，十分重視感覺的經驗。海爾巴脫的各部方法論也建在感覺經驗之上，並他賦予心智以聯合和組織的功能，其實還是感覺經驗自己的這種功能。所謂『統覺』(Apperception)有名的『五段教學法』還有歸納的思維法則，與感覺經驗的聯合過程在教育上的應用而已。

佛羅培爾因所教的是學齡以下的幼兒，不能全用直觀與歸納的方法，從幼兒的發展階段上，看到自發的活動。的重要。到了杜威，更利用實際的活動，爲思維的起點和終點，他以爲經驗不是靜止的，被動的對於外界印象的攝取，而是積極的能動的對於外界事物的反應，以備滿足自己的需求。經驗這概念到了杜威手中，不指感覺，而指行動了。他說教育是經驗的改造，在課程上他注重實用的科目，在方法上他主張由行動中獲得知識，由行而知，由做而學，設計教學法的名詞，並非創自杜威，而它的理論却很受杜威教育哲學的影響。

(四) 反射與領悟 在近年學習心理學上還有『制約反射』與『領悟』的爭論。桑戴克(Thorndike 1878—)

先將學習作為刺激反應的聯結的變化，變化的方法就是他的學習的定律，不須贅述。蘇聯生理學者巴夫洛夫（Pavlov 1844—1936）依動物學習的實驗，創制約反射說，以極謹嚴的科學的態度，申言對於人類學習，未必能夠完全說明。但美國的行為派的心理學者，就以此為武器，而排斥哲學上關於心智的各種見解，把學習還元於反射的制約（或如舊說，還元於機械的習慣的養成）。德國心理學者苛勒（Kohler 1887—）也依動物學習的實驗，而創『領悟』（Insight）說，以為學習雖是反應的變化，不是各各刺激而起，各各反應的聯結的改變，而是整個情境中，與目的有關係部分的領悟的反應的改變。依此說，不僅制約反射不能解釋高級動物的學習，就是桑戴克的聯結變化也不能解釋這種爭論。在心理學上是熱烈的在教育學上除理論的興趣外，平情而論，尚未發生多大的影響。在教學裏，我們所關切的，是兒童思維與知識的過程，不是簡單的機械的，筋肉動作的，反應的方法。我們提出這爭論，無非指明現在學習心理學上分歧的概念，背後依然是心智的哲學問題，而不是實驗科學所能解答，行為派的急進者如華遜（Watson 1878—）輩儘管譏諷哲學的無能，而不知自己雖然熟練了最緻密的科學的技術，却不自覺地擁護着最粗礪的哲學上的機械主義。制約反射說和領悟說的對立，正是機械觀和目的觀的對立啊！然則就是學習方法的爭辯，背後還是有哲學的問題在（註八）。

【註一】 鄭譯民本主義與教育（商務）頁一八三。

【註二】 Bobbit: How to make a Curriculum P. 10,

- 【註三】 Bode: *Modern Educational Theories* 孟憲承譯現代教育學說（商務）頁五三。
- 【註四】 前書頁五九。
- 【註五】 Nunn: *Education, its Data and First Principle* 舊本頁九。
- 【註六】 Dewey. *The Child and Curriculum* 鄭宗海譯兒童與教材（中華）
- 【註七】 Marx: *Critique of Political Economy* 劉宗曼譯經濟學批判（樂羣）頁三八八。
- 【註八】 Bode: *Conflicting Psychologies of Learning* 孟憲承張階譯教育心理辨歧（正中）序。

第三章 哲學的諸體系

一 哲學的問題

前章論教育學的問題，指出教育目的論的背後是人生——個人與社會——的理想，教育的內容，即文化的內容，教育的方法雖根據心理學，而心理學上的重大爭執，還在於心智的觀念，這人生理想、文化、心智諸問題，乃真是哲學的問題。

我們在第一章裏已說過：

「人生有如何的意義，從什麼源頭來，到什麼歸宿去，怎樣才算最善的生活？對於這種問題，不論自覺不自覺，每個人都有他的所信，而人生觀又決定於他的宇宙觀。要問人生的起源和歸宿，須得先明白它在宇宙中所佔的地位，所發生的關係。今舉一簡單的例來說，相信世界是神或最高的理性的實現的人，看得人生是有「目的性」的，雖人事異常，而全體是一個秩然的條理，能夠體現這條理，便發揮了人生的最善的意義；反之，相信人類只是自然界的一部分，而自然界雖有條理，這條理無非是「機械性」的因果的相聯，只要找出這因果的相聯，而有以滿足自己或人羣的欲望，便是人生最善的理想了。」

哲人們的人生觀，和他們的宇宙觀，是不可分的整體。在歷史上，哲學所探求的，第一倒是這世界的最後的「實在」或「實體」(Reality)是什麼的問題。

(一)本體和宇宙的問題 什麼是宇宙(當然包括人生)的最後的實體？答這問題的，哲學上謂之「本體論」(Ontology) 這最後的實體又怎樣發展變化以構成這具有萬物萬事的宇宙？答這問題的，哲學謂之「宇宙論」(Cosmology) 哲人們解答這類問題必依於——也限於——他們每時代所有的關於這些問題的知識。近代自然科學已積聚了關於這類的可靠的知識，以往哲學者僅憑真思玄想來答復這些問題者，現代哲學者，又獲得科學知識的依據。所以這兩部分前稱為「形而上學」(Metaphysics)者，現在也稱為「自然哲學」(Philosophy of Nature)

說最後的實體是物質的，謂之「唯物論」(Materialism)它的較少獨斷一派也稱「自然論」(Naturalism) 反之，說它是觀念的，謂之「觀念論」(Idealism) 這名詞有誤譯為「理想主義」的，實則唯物論豈無它的理想？原來 Idea (觀念理念)一語，原於柏拉圖，加上「L」一個字母不過取語言較諧，改為 Idealism 便妥當得多了。(觀念論的較獨斷的一派，也稱「惟心論」(Spiritualism) 這宇宙怎樣由最後的實體依什麼法則而發展變化以形成物質生命、心智、社會文化的呢？說是由於物質內的機械的法則的，謂之「機械觀」(Mechanism) 說是由於宇宙最後的心智的目的的實現的，謂之「目的觀」(Teleology)。

唯物論和觀念論，均稱『一元論』(Monism)也是哲學上所謂『絕對主義』或『獨斷主義』(Absolutism or Dogmatism)見於物與心的不能互相還元機械與目的的必須各有解釋，哲學者又另外採取一種『存疑主義』(Skepticism)的態度，認心與物並為實體的，謂之『二元論』(Dualism)一元論對於心物並不給以正與反的比例的實在性，所以常是偏於觀念論的。至於根本上放棄最後的實體的探求，願意聽取自然科學對於問題的解答，而將哲學的領域限於人生——個人與社會——的實際問題的論究的，則為『多元論』(Pluralism)對於宇宙的發展演變問題，二元論和多元論者，多數是採取目的觀念。

(二)知識的問題 哲人們在前述問題的論爭中引起了人類智慧能不能或怎樣獲得正確的知識的疑問。前舉獨斷主義和存疑主義也已是對於本體問題的知識的兩種態度，哲學上稱知識問題的理論為『知識論』(Gnosiology)或譯『認識論』或『知識哲學』(Philosophy of Knowledge)

知識論上除對知識可能問題，有前說兩種態度以外，主要的有兩個問題：(一)知識如何起源？答這問題有『經驗論』(Empiricism)與『理性論』(Rationalism)兩派，而折衷地以為經驗的素材，必配入理性的格式或範疇，才能成為智識者，則為『批判論』(Criticism)(二)知識是否可靠，這問題大概成為以下的形式：我們的觀念對於客觀的實體有怎樣的關係？以實體完全客觀地存在獨立自足，不依於認知識的主體者為『實在論』(Realism)以實體的存在僅依於認知的主體，而不能獨立者為『觀念論』(Idealism)另外以知識的可靠性，完全須以效用

或結果來證明者，則謂『唯用論』(Pragmatism)。

(三)道德的問題 人生的較高的價值(Values)或理想，除求『真』(Truth)以外，有求『善』(Goodness)求『美』(Beauty)求『用』(Utility)等等，這真、善、美等的標準在那裏？怎樣判斷？答復這類問題的哲學稱爲『價值論』(Philosophy of Values)在一般哲學裏，尤其注重的善的問題的思考，則稱爲『道德哲學』(Ethics)。

道德哲學上討論什麼是『至善』或道德行爲的標準的問題時，就有兩種不同的答案：一是快樂論(Hedonism)，近代哲學者很少單純地採取此說，卻以『最多數人的快樂』爲標準，這稱爲『功利論』(Utilitarianism)。

『完成論』(Perfectionism)以爲至善在於個人人格的完成或『自我表現』(Self-Realization)至於討論到什麼是道德行爲的動機的問題，也有兩種不同的答案：一是『決定論』(Determinism)以爲人的行爲『決定於機械的自然定律，那是說，物質內含的定律。』一是『自由論』(Indeterminism)以爲人的行爲『決定於自由的意志，那是說，精神含有自由的選擇』。

以上一系列的名詞僅指出哲學的體系所由構成不同的觀點，將本體、宇宙、知識、道德、各問題的答案根本批判過，綜合過，使得整個思想，先後一貫，各部融和，沒有什麼抵觸或駁難的地方，這就成了一個哲學的體系(A System of Philosophy)如其不是這樣，而只是對於一類問題，如本體或知識或道德，作一部分的綜合使能一貫融和，那就稱爲本體論或知識論或道德哲學的體系(A System of Metaphisic or Epistemology or of Ethics)。

與教育有特殊關係的社會文化與個人心智問題，在一整個哲學的體系裏面，必定有一貫的解答，如果要把文化或心智問題另外提出來，而給以詳細的解答，那就成爲『文化哲學』（Philosophy of Culture）與『心智哲學』（Philosophy of Mind）

每一體系的內容，當然先後一貫，全體融和沒有抵觸沒有滿義了，而各體系並列起來，卻仍見得各各對立，彼此矛盾。在初學的人，所以要了解諸體系，而不自囿於一學說，固然爲的是培養自己思維的獨立和自由，容許自己決定其所確信而還有一更深的理由，我們可以引張東蓀所說：

「科學的研究，在於細微點精確，所以科學的真理，比較上單純些。換言之，即異說少些。哲學反之，在於求會通，求整全，求澈底，則自可容許各種不同的觀點，所以哲學上總是異說紛紜，不能定於一尊。我個人對於這一點是採取「型式」（Typo）之說以解說之，以每一個學說而論，代表一個型式的都可以永久不磨，因此亦可以說就是真理，特此處所謂真理，卻與普通所謂真理不甚相同。因爲每個相反的真理可以並存，例如多元論與一元論各代表一個形式，所以都不失爲真理。唯心論與唯物論亦然。不明此理者往往執一偏見，以爲唯物論是真理了以後，唯心論決不能同爲真理，其實乃墮於偏見了，所以哲學上必須有「容忍」而特別名之曰「哲學的容忍」。哲學的容忍與普通的容忍頗有不同，普通容忍不過態度謙遜表示虛心而已，乃止關於態度，哲學容忍不僅是關於態度，必須在學理的內容，承認異說的可能性，說到這裏，我們可以把真理一詞不用在單獨的一個形式上，則我們可以說，若把所有形式總合起來，便可愈逼近於真理了。」（註一）

以下我們依次說明唯物論、觀念論和唯用論三個體系的大旨。

二 唯物論

在哲學史上唯物論和觀念論各有悠遠的紀錄，而且更迭代興，有如黑格爾（Hegel）所謂辯證的發展，希臘原子論的特謨克黑德斯（Democritus 460-370 B. C.）、羅馬的詩人魯克里塞斯（Lucretius 95-54 B. C.）古代著名的唯物論者，撇開歐洲中古時代的神學不說，近世哲學算以十七世紀的培根（Bacon 1561-1626）、笛卡爾（Descartes 1596-1650）、霍布士（Hobbes 1588-1679）開始，其中笛卡爾是二元論者，培根在知識論上是經驗論者，但對於本體問題，他在神學的權威下，只守着懷疑的態度，霍布士則顯然是唯物論者了。

十八世紀法國唯物論者，有著人類機械論（L'homme Machine）的拉美特利（Lametric 1709-1751）以及力倡發展說的狄德洛（Diderot 1713-1784）『十八世紀的唯物論，顯然是機械論的東西，因為在當時，一切自然科學中，只有力學，尤其是固體（地上及天體界的）力學，也就是重學，才達到了某種程度的完成的領域，化學還沒有脫離少年期，還應用着燃素說；生物學還在襁褓裏；動植物有機體還只有很少的研究，它的作用，都由純機械的原因來說明，就像笛卡爾把動物看做機械一樣，十八世紀的唯物論者，把人類當做了機械。』（卷二）

但是狄德洛却已經天才地見到有機體的變化和發展，以為有機體是在外界及有機體的內的緊張（慾望和衝動）的直接影響之下，不絕地變化的，他已經把人類看做長時間的發展的產物了。

十九世紀的唯物論，在英國當然以自然進化論者達爾文（Darwin 1809-1882）斯賓塞爾（Spencer 1820-1903）為重鎮。在德國除却許多機械唯物論者如伏赫脫（Vogt 1817-1895）摩勒沙脫（Moleschott 1822-1893）布希訥（F. K. L. Buchner 1824-1895）赫克爾（Haeckel 1834-1919）等以外，另有從觀念論——黑格爾的偉大的觀念論的體系轉變到唯物論的，便是費爾巴哈（Feuerbach 1804-1872）馬克思（Marx 1818-1883）和恩格斯（Engels 1870-1895）（註三）而恩格斯明說：「幾乎只有馬克思和我，是把辯證法從德國觀念論的哲學裏拯救出來，而應用之於自然與歷史的唯物的解釋的。」為異於其他的唯物論者，他又說：

「德國以前觀念論的全部不正確性的感覺，必然引到唯物論來，但却不是十八世紀的簡單的，形而上的完全機械的唯物論了。不獨不武斷地否認一切以前的歷史，現代唯物論把歷史看作人類進化的過程，把自己哲學的問題看作這過程的運動的法則的發見……現代唯物論根本上是辯證的。」（註四）

這辯證唯物論，應用於人類社會的一部份，又稱為歷史唯物論。

（一）物質的概念 唯物論者以為最後的實體是物質，物質有自己運動的屬性，在無限的空間中不絕地運動着。原子——物質的最小的單位——以無限的種種方式的組織變化構成了這宇宙，心智不過是物質的一個形

熊，或者一種作用而已。現代物理學上，物質一概念已有劇烈的變動。路基福（Rutherford）研究一種放射性的原素（鐳）知道每一原子，能以一秒鐘十萬萬的速率放射出電子來。海森堡（Hersenburg）等，又認電子非實體，而只是力的放射。這力的放射的單位，他們稱為量子。這樣原子成了一種力的組織或蓄電器，裏面有陽性的電的放射，正如太陽系一樣，每個原子裏，有中心，有其四圍的電子。電子與電子間的距離，按照原子的大小來比喻，也如天空中行星的距離一樣。與羅素（Russell）說：『我們本來把原子想像成一顆彈子，現在得把它想像成一個幽靈了。』至與物質與運動，必須佔有空間，經過時間，空與時的觀念，以前唯物論也沒有給他們解釋，而閔柯斯基（Minkowsky）愛因斯坦（Einstein）更以為宇宙的最後的實體，只有一個「空——時連續體」（Space-Time Continuance）。所謂物質僅是這連續體裏的紐結罷了。現代的『無物的物理學』正與『無心的心理學』一樣，是人類思想上的奇蹟。所以機械的唯物論，對於本體問題，不比觀念論解答得更圓滿。

原子的各種組織變化，最後產生了生命和心智出來，生命和心智，沒有什麼神祕，當然同樣以機械的法則可以解釋，但有一點，有了心，就有了『目的』（Purpose）的出現，無生物雖沒有目的，却也有一定的『秩序』（Order）自然界的秩序，我們不能諉之於神的立法，却也不能說就是原子運動的偶然的結果。

（二）宇宙的進化 機械唯物論，到了自然進化論者的手裏，有了較精練的說明。達爾文嚴守自然科學的範圍，只研究『生物的進化』（Organic Evolution）他說明物種的進化，所用的不外乎偶然變異，遺傳，生存競爭，自

然選擇幾個概念所謂自然界的秩序也不過是一種適應，而適應也不過是偶然變異與自然選擇的結果而已（無生物的適應，在他用不着解釋）。到斯賓塞爾更以機械的法則來說明『宇宙的進化』（Cosmic Evolution），他以為進化就是物質的凝聚，與動力的消散，例如星霧進化而為星辰，原形質進化而為各種有機體，在物質動力聚散之中，由渾而到分，由細而到著，由粗而到精，由隱而到顯。

這種自然進化論，很有許多困難，單說物質的聚散，無以解於『創新』；單說微細的偶然的變異，無以解於『飛躍』而沒有創新與飛躍，則宇宙的進化便無從想像至於進化的『動因』也並沒有解釋，說是為了生存競爭，那麼無生物怎樣呢？就以生物說，為什麼有生存競爭呢？

因此有柏格森（Bergson）和穆耿（Morgan）一流的突創的進化論，柏格森自名其理論為『創造進化論』（Creative Evolution）他以為萬物都有一種『生之衝動』（Elan Vital）這是創造進化的本原，在這衝動之中，向上者為意識，向下者為物質，物質是趨於消散的，意識靠着記憶作用凝聚着進去，而不絕地有創新，意識是創造的，穆耿自名其理論為『突創進化論』（Emergent Evolution）張東蓀譯『層造進化論』他以為進化可分為若干階層，例如物質、生命、心智等等，上面的階層雖以下的階層為底子，但因『結構』（Structure）或『組織』（Organization）的變化，就是一個飛躍而有新創出來，氫氧的組織成水，是物質階層之淺例，由原子組織成分子，分子組織成細胞，細胞組織成有機體，每一組的變化，是一個飛躍，一層進化，這組織變化的動因呢，說下去，穆耿陷於神

秘的唯心論了，柏格森穆歌都不是唯物論者。

同時，一派唯物論者，則採取黑格爾的觀念論的辯證法，來解釋宇宙的發展。辯證法的前提，是永久的動。所謂辯證法，照恩格斯說便是：『自然人類社會及思維的運動和發展的一般法則的科學。』（註五）這種法則，主要的是：（一）對立的統一；（二）量與質的互變；（三）否定的否定。辯證原表，示對立，矛盾的意思，物質的自己運動，是一個矛盾，是自己轉化為對立的形態。至於空間與時間，不過是運動中的物質的存在形態，決不能被認為離物質而獨立存在的。物與空，空與時，都是統一的在運動之中。量的變，必然地引起質的變化；這充分說明了創新與飛躍（量的變化怎樣發生質的變化，恩格斯舉化學公式為例，固然很明瞭，但我以為尚不如穆歌『組織』的變化說的透澈。）否定的否定似乎就是對立的統一的注解，而它的要點，要着重先行發展階段的否定，是一方面廢棄了那一階段，同時又把那階段裏所實現的積極的東西保存起來，這夠說明了發展的連續性。就這樣很粗淺地看，辯證法當然比機械的自然進化論進步得多了。在黑格爾這些本是他的邏輯的理論，是思維的法則，因為它是觀念論者，所以他以為思維的法則，即自然界的法則。而馬克思恩格斯則以為他將全部過程，以頭頂地顛倒了我們應該說，這些是自然界的法則所，以即是思維的法則，在形而上學的論爭上，怎樣說都可以的，只要整個體系是配合的貫徹的，但須知辯證唯物論或歷史唯物論的興趣，本不在於形而上學的問題，而在於人類社會和思維的辯證的發展，因以取得社會階級鬥爭的實踐的理論的根據。馬克思自己說過的：『哲學者們只用各種方法來解釋這世界，而問題却在於改變這世界啊。』

(三) 心智 機械唯物論者對於心智的說明，現在看來是樸素得可笑的，如伏赫脫 (Vogt) 說大腦的分泌思想，猶如的分泌液，腎的分泌便溺一樣，費爾巴哈 (Feuerbach) 說人的爲人是看他吃的什麼 (Materialist) 他以為食物變成血，血變成心臟和腦，而變成思想，物質對於思維無論有怎樣決定的影響，這種說明總是過於簡單化的，辯證唯物論者，對於心智是注重他的歷史的發展，但既是唯物論則以心智爲神經系統的運動的形態，這基本主張是一樣。

根本上現代心理學，既以客觀的自然科學的方法處理心智問題，當然不復冥索心的本體，而只說明心理的現象。作用。至生理、心理學起來，則心智是身體的作用的一個命題更確立了。最近心理學者和生理學者最有關係於唯物論哲學的（說是機械唯物論哲學的吧）有兩個人，一是桑戴克 (Thorndike 1878 -) 一是巴夫洛夫 (Pavlov 1849-1936) 桑戴克把一切心智作用，化成刺激與反應的聯結 (S-R bond 也譯成應結) 接受感覺的神經原，與發生動作的神經原的接觸關鍵，可經無限的變化，而這聯結的堅牢或薄弱，不外依有機體求樂避苦（滿足或煩惱的原則）的需要，靠反復練習次數（用與失用的原則）的多少來決定。他絕不假定有什麼理解或目的的先見，即使是最複雜的思維，也同樣和動物的嘗試和錯誤的動作，是偶然的碰巧的適當反應，經過反復練習而成爲習慣的。巴夫洛夫的『制約反射』(Conditional Reflexes)（也譯作交替反射）說也解釋狗許多複雜的，類於心智的行爲無非是原始反射的制約，不可假定狗有什麼理解的，巴夫洛夫謹守着科學者的慎密的態度，並不願意以

狗的試驗的結果，來應用於人類的智慧，他說：

「將較高級動物的心臟，消化器官等的作用的試驗結果，應用於人類，雖則這些器官在結構上是和人類的相似的，我們必須予以極大的保留，而這種比較的可靠性是必須步步檢證的。尤其是將狗的神經活動的新獲的知識來應用於人類，我們更加需要極大的謹慎，因為人類的大腦皮層的無比的發展，是使它在動物界內，佔有超羣的地位的。如果認為這些說明皮膚的生理的初步，已經可以解答人類更高的心智活動，那是最高的武斷了。事實上，我們研究的現階段的結果，是不容許其瑣細的應用於人類的。」（註六）

像瓦特孫（J. B. Watson）的那樣的行為論的心理學雖然完全採取制約反射說，而其全般的無限的應用，巴夫洛夫倒並不負其責任。

（四）知識 在知識問題上，唯物論認知識的起源是感覺經驗，而反對理性論，認外物的客觀的存在，並不依於它的被知，而反對觀念論。這都是邏輯地必然的。現代哲學上，有許多經驗論者和實在論者，都折衷地以為感覺經驗雖是知識的起源，却不就是知識，要成為知識，還須經一種過程——整理或批判的過程。但唯物論者是樸素的經驗論者和實在論者，對於「經驗批判論」或「批判實在論」（Empiric Criticism or Critical Realism）是一律予以痛擊的。（例如列寧的唯物論與經驗批判論（Lenin: Materialism and Empiric Criticism））

機械唯物論不必說，辯證唯物論對於知識堅決認為是「實現的實體在人的意識上的反映」其與樸素的實

在論者如洛克的分別，則在於承認

「認識雖是反映，雖不是實在世界的帶動的反映，認識是對於實在世界採取能動的態度所必需的手段，就是最單純的動物，對外界刺激的反應所得到的結果，也正是在於使有機體避有害的作用而接近有利的方面。至於比較更有組織的動物能更把無條件的反射組織作為基礎而創造出條件反射的組織（注意巴夫洛夫的名詞），而這組織就成為有機體對於環境的能動的關係上的非常複雜的機構了。人類認識的最初狀態，是客觀實在感覺器官裏的反映，是對於這反射的直接意識，一切真正的知識，都把人類感覺中的物質的反映作為不斷的源泉。」（註七）

這一段話裏所看不大清楚的，是感覺以外，另有對於感覺所反映的意識，這使我們很易聯想到「批判實在論」，而其注重有機體的能動的態度，更使我們聯想到「唯用論」呢。

（五）道德 對於什麼是至善的問題，唯物論者是顯然採取功利論的——至善是最大多數人最大幸福，幸福當然包括物質的與文化的，對於道德行為怎樣起源的問題。唯物論者反對觀念論的意志自由說，他否認有自由如其有那也不過是必然性的認識罷了，所謂被決定於物質的定律。如自然進化論者斯賓塞則以為這定律便是生存競爭與日選擇；心理學上行爲論者，如瓦特孫則或者以為這決定的因素便是個人全各般的制約反射（通俗些說便是環境與教育）辯證唯物論的說法，則見於以下「文化」的討論中。

（六）文化 辯證的或歷史的唯物論，有它的特殊的文化哲學，凡人類思維的成果，如道德、宗教、藝術、哲學、科

學等都稱爲社會意識的形態文化是什麼？即是社會意識了。波格達諾夫（Bogdanov）明說：

「問指稱社會意識除了 Idonlogiya 一語之外，還有什麼普通使用的名詞沒有？答還有「文化」一個名詞，更正確地說，還有「精神文化」一個名詞，極有常用。」（註八）

唯物論的基本命題是存在決定意識，而非意識決定存在，社會意識，是被社會生活所決定的。社會生活的基礎，是經濟的生產力（勞動力，勞動工具，勞動對象三者所成）和生產力自身發展的狀態所決定的。生產關係是社會的經濟的基礎，這決定了政治與法律的結構，又從而決定了意識的形態。馬克思最常被引用的幾句話是：

「這生產關係的總和，就形成社會的經濟結構，這是真實的基礎，在這基礎上產生了法律的政治的上層建築，而一定的社會意識的形態則和它們相適應。物質生活的生產方式，決定社會生活政治生活以及一般精神的過程。不是人的意識決定他的存在，相反的，是社會存在，決定他的意識。」（註九）

因爲人在生產關係中，必然地屬於一定的社會階級，凡法律、政治和文化，是絕對地有階級性的。階級與階級的鬥爭和替代之中，文化是隨着支配的階級的變化而變化的。歷史唯物論對於人類文化史的全部觀點就是這一個。因此對於支配階級的一切道德、宗教、藝術、哲學等，有毫不容情的打擊。例如馬克思說：「宗教是被壓迫者的呻吟聲，是沒有靈魂的世界的『靈魂』，是無智慧的時代的智慧，它是人民的鴉片。」未來的文化，却又不是完全新的東西，而是從舊的文化胎裸孕育出來的。以前說過了否定的否定，不只是對於舊的廢棄，而同時也有所保存的。

歷史唯物論的這種說法，就是它的創始者也不是沒有一點保留的。恩格斯於一八九〇年這樣寫道：

「較年青的人，有時過分看重了經濟的方面，這馬克思和我是一部分負責的。在應付我們的論敵時，我們不得不注重他們所否認的決定的原則，而我們常沒有時間或機會給予許多相互影響的其他的因素以應有的地位。」

他又說：

「照唯物史觀，歷史上最後決定的因素是現實生活的生產和再生產，超過這一點，馬克思和我從來沒有斷言過，如其有人歪曲這一點，而說經濟的因素是唯一的因素，那就變成一句無意的抽象的荒謬的話了。經濟是基礎的，上層建築的諸要素——階級爭鬥的政治形態及法律形態，又是這種爭鬥在人們腦裏的反映，即政治、法律、哲學的理論、宗教的觀念——這一切，對於歷史的爭鬥的發展，都有影響的；而在許多特例，並決定這爭鬥的方式。」（註一〇）

唯物論者的哲學，並不以僅僅解釋這世界為任務，而問題在於改變這世界。這改變，當然不是縮手旁觀那生產力與生產關係的矛盾的徐徐展開，而要以實際的爭鬥來促其成功的。要對其實在世界採取能動的態度，「意識便不只是受動的反映。唯物論者無論在理論上或生活實踐上，似乎從沒有否認社會意識雖被決定於社會生活，却又

有它的能動的力量。

三 觀念論

觀念論 (Idealism) 這名詞起原於希臘柏拉圖 (Plato 407-347B. C.) 哲學中 idea (或譯理念, 理型) 一語。他以為最後的實在是在所謂理念, 我們感覺所及的物質, 倒是這理念的反映而已。歐洲中古時代的經院哲學, 當然是偏於觀念論的。近世哲學的開始笛卡爾雖是二元論者, 也是側向於觀念論的。斯賓諾莎 (Spinoza 1632-1677) 的汎神論, 自然是顯明的觀念論了。

十八世紀傑出的觀念論者, 是德國的萊布尼茲 (Leibniz 1641-1716) 和英國的卜克萊 (Berkeley 1685-1752) 尤其是後者, 在近代知識論上, 是有極重大的影響的, 而德國哲學上一偉大人物康德 (Kant 1724-1804) 在知識論上雖創折衷的批判論派而是二元的, 在道德哲學到是純正的觀念論者。

十九世紀典型的觀念論者又是在德國, 他們是非希德 (Fichte 1762-1814) 謝林 (Schelling 1775-1854) 黑格爾 (Hegel 1770-1831) 他們的特別是黑格爾所完成的觀念論的辯證法, 是現代唯物論者所採取的。黑格爾是哲學上這一座巨星, 而對於現在意大利教育哲學者香佛爾 (Gentile) 又有這樣密切的關係, 使得我們不能不略爲了解他的思想的體系。終這世紀乃至直到現在, 不但在德國乃至於全世界, 觀念論的哲學要超越康德和黑格爾的限制證明是不容易的, 除非如恩格斯所用以否定它的辯證唯物論。

(一) 本體 記得在以前討論『物質的概念』的時候, 我們曾說: 原子的各種組織變化最後產生了生命和心智出來, 生命和心智沒有什麼神祕, 當然同樣以機械的法則可以解釋, 但有一點, 有了心就有了『目的』(Purpose)

的出現，無生物雖沒有目的，却也有一定的「秩序」(Order)。自然界的秩序我們不能謬之於人的立法，却也不能就說是原子運動的偶然的結果。

自然科學逐漸把自然界的秩序，以定律或公式表述出來，可是到底只說明了現象，而沒有指出本體。而且這些定律公式也到底是人類心智的構造——即使如唯物論者說，物質在意識裏的反映，也到底是意識的能動的反映。說是在運動中的物質，依着一定的法則變化，發展這「物質」一概念，其實已和「觀念」或「心智」的概念差不多神祕，非復常人所設想的固定的死的物質了。

宇宙的最後的實在是一個X，一個爲Y解釋目的與秩序的問題。觀念論者寧願假定它是「心」，是「精神」，是「理性」，是「觀念」，至少是和人類的觀念相同的東西，而不是和無生命的物質相同的東西。這最後的實在，是運動的、發展的，而要包孕萬象，涵蓋人羣，又必要假定它是超越我們各個人的心，超越我們各個人的精神或理性的精神或理性。這就幾乎達到了「神」的一個概念。現代觀念論者並不採取基督教裏那樣人格化的創造世界的概念——然有些人還是採取的，或是受基督教的暗示的，或是有意給基督教辯解的——而總以爲這宇宙包括自然、生命、心智——是一個最後的實在——精神或理性的發展或表現。

怎樣說自然生命和人的心智都是一個最後的精神的發展或表現呢？觀念論者中間，也各有各的理論爲簡單計，便舉黑格爾的理論爲代表。

(二) 發展 黑格爾既然認宇宙最後的實在是精神，則宇宙的發展的法則，就可從反省我們自己思維的發展的法則，這邏輯而探尋出來。思維的邏輯是怎樣的呢？他以爲一個概念或命題，必然地孕育着而轉化爲它的相反的概念或命題，這矛盾，又爲第三個綜合的概念或命題所統一，而每一較高的綜合，自身又包含着矛盾，而又仍然爲另一綜合所替代。這樣的運動稱爲辯證的過程。這種正、反、合的過程，是永恆地進行着的。矛盾是推進一切的，沒有矛盾，就沒有發展。思維的邏輯，便是這矛盾的統一的法則。

因爲宇宙的最後實在即精神，此思維的邏輯，即宇宙的邏輯。這宇宙的根源是一個精神 (Spirit) 或理性 (Reason) 也稱爲『絕對』 (Absolute)。(指自身完備具足，不受自身以外的限制的意思。) 說理性創造了這宇宙，是勉強可以說的；但理性並不在宇宙以外，而就在宇宙之中，它是一個不絕的運動和發展。正確地說，宇宙是這理性的具體的實現。理性之自身由辯證的過程，必然地轉化爲與之相反的自然，在自然的發展中，達到了人類，又於人類精神中意識着了理性。到這階級，理性可以說達到了自我意識或自我實現了。所以宇宙的辯證的發展是這樣，理性轉化爲相反的自然，而於人類精神中復歸於理性的自我意識以達到最高的綜合。在這一『大』正反合之中，『正』中又有一『正反合』，『反』中亦然，在一小『正反合』之中，又有各段更小的『正反合』，如是小下去，包含下去，是無窮的。這不只是在連接上的無窮，而是包含上的無窮，不只是各個『正反合』段銜接，而是大『正反合』中套有小『正反合』，例如自然發展的三階段是：(一) 機械的；(二) 物理的；(三) 有機的；每一階段又包含三個階段。精神

發展的三階段是：(一)主觀的；(二)客觀的；(三)絕對的。每一階段，又是包含三個階段的。在這發展的過程中，一個階段到另一個階段，都是合理的，必然的，把每一階段隔離了，孤立了來看，當然只看到矛盾，可是從其發展的全過程來看，便看到它的合理性了。宇宙就是理性的具體化，那裏會不合理？所以黑格爾說：『一切實在的是合理的，一切合理的是實在的。』

恩格斯批評黑格爾道：

「黑格爾是一個觀念論者，那是說，他不以自己心理的思維爲實在事物和過程的印象，而反以實在的事物和過程爲先於世界而存在的理性的實現。這樣的想法，把什麼都顛倒了，把世界上事物的實在關係完全反轉了。」(註一一)

黑格爾的『精神哲學』——說明精神的發展的理論——大部分是我們尋常認爲社會歷史與文化哲學爲了解他的全體系起見，就從這裏接着說下去吧。(註一二)

精神發展的三階段是：一、主觀的；二、客觀的；三、絕對的。

(一)主觀的精神 理性之表現於人的最先爲各個人的主觀的精神；這依辯證的過程，又有三階段：(一)最初只有身體裏的『心靈』；(二)它從身體辨認出來而爲『意識』；(三)意識從外物的認識，而發見客觀的實在，和自己表現的理性，這才是『心智』

(二)客觀的精神 理性的表現於社會制度與歷史的爲客觀的精神。它的三個階段是：(一)正義(指法律)；

(二)道德(指個人德性)。(三)羣制(指家庭、公民、社會、國家，其中每一階段，也是依着辯證的過程而變化發展的，客觀的理性，只有在自由的人類社會裏才能夠表現，在自然界只有必然，沒有自由的。在人類社會裏，個人能夠認識着必然，而屈服自己主觀的意識於社會客觀的意識之下，願意遵守法律，踐行道德，服從國家，願意以國家的意志爲自己的意志，這是認識了必然所得到的自由。完全的國家，是實現完全的自由。客觀的精神的發展，到了完全的國家——德意志——而達於頂點。歷史記載的各個制度的成毀，各個民族國家的興亡，都是依着理性的辯證的發展的法則的，偉大的民族和偉大的人物，是理性所藉以實現自己的工具，各有它的歷史的使命。這使命是只有在歷史發展的全過程上才能夠被理解。完成了它的使命的民族，自會離開歷史的舞台，而讓給地位於別的負有更進步的使命的民族。一個民族的被征服於別個民族，這樣說，正證明前者所表現的理性，已經轉化於後者所表現的理性了。權力，在這裏就是正義戰爭。被認爲弱者給強者所替代時，也就是理性，「一切實在的是合理的！」

(三)絕對的精神 在以上精神發展的各階段裏，理性還沒有能夠自己認識自己，還沒有能夠達到自我意識與自由的最高度。沒有一個階段裏，思維與存在，主觀與客觀，是統一的。理性要發展到絕對的精神，才能夠理解它自己。因爲它認識自己的一切必然的法則了。所以是絕對地自由了，絕對的精神的發展，也經三階段，藝術、宗教、與哲學，在藝術裏，絕對的精神以直覺的形式自己表現，在哲學裏，它以概念（或純粹邏輯的思維）的形式自己表現。無論藝術、宗教、哲學，又各依辯證的過程，經過各自發展的階段。到了絕對的精神完全實現一階段，一切矛盾都統一了；

只有美，只有善，只有真。

黑格爾所著書幾乎網羅一切知識融貫一切思維，他的嚴整的三段法則，以必然的秩序在宇宙裏進行，想來真有些可怕。而他以為哲學是絕對的精神在自己意識自己，然則哲學者的說話，如其有『神』，幾乎是『神』在自己說話了。

在這樣包羅萬有的哲學體系裏，所有『心智』『知識』『道德』『文化』各問題，也已一一解決。爲了它們在教育哲學上的重要，也爲了要旁涉其他觀念論哲學者的學說，我們還是再分別地提一提。

(一) 心智 個人的心智照黑格爾說，是理性的在主觀的精神一個階段的表現，當然是精神的，而非物質的作用。一般觀念論者，也無不以心智爲人的本然的，在發展中的最高的本質。心智的發展的法則，則從內省而可知，並不如現代心理學者的以外觀或實驗來決定的。實驗心理學，如前述桑戴克的結論，是與觀念論的哲學不相容的，只有苛勒 (Kohler) 考夫卡 (Koffka) 一派的完成心理學，注重所謂『領悟』 (Insight) 的能夠爲觀念論的心智哲學所利用。而觀念論者們自己的心智哲學爲要別於心理科學也常不用心理學一個名詞，而自創術語，如迪爾 (Dilthey 1833—1912) 所謂『精神哲學』 (Geistes Wissenschaft) 傅塞爾 (Husserl 859—) 所謂『現象學』 (Phenomenology) 之類。前者注重主觀的省悟 (Verstehen) 或自心的體驗 (Erichnis) 後者注重本質的直覺 (Wessensschau) 從實驗心理學者看來也都是神祕了。

(二) 知識 在知識論上，觀念論主張外物的存在，依於內心的認知，而不能獨立，因此與實在論相對立。又主張知識的來源，靠理性的發展，而不僅是感覺的經驗，因此與經驗論相對立。

十八世紀知識哲學是以英國洛克 (Locke 1632-1704) 的經驗開始的，但到了卜克萊 (Berkeley) 便從經驗論一轉而為所論主觀的觀念論 (Subjective Idealism)。他的名言是『存在即被知』 (Esse is Percipi, to be is to be Perceived)。凡不被我們知覺的，我們不能認為存在，外物是存在的，但並不是離開心知而獨立存在。更進一步說，我們所知的外物，也只是我們主觀的知覺或觀念而已。至於心，乃是最後的實在。為什麼？如果認知一切事物的主體的心尚不存在，我們怎樣能說到外物的被知呢？

外物的存在，只成了我們主觀的一簇的知覺，這把科學知識的可靠性，根本動搖了。康德乃以他的批判論來救濟他以為外物只是引起我們的感覺，而感覺材料必嵌入一定的格式，才能被知。第一感性有兩種先驗的格式，空間與時間。第二悟性有四類十二項的先驗的格式，依亞里士多德也稱範疇 (即概念)。量 (一多、全) 質 (正、反、限制) 關係 (本質、因果、相互) 樣態 (可能、現實、必然)。外物投入感官以後，就如一塊生鉄投入爐中，而經過兩次的煅冶：第一次受感性的先驗的格式所支配而成爲感覺的對象；第二次受悟性的先驗的格式所綜合配列而成爲思想的對象。經這煅冶我們知識的對象實在只是現象，而非物之自體。物之自體，却仍不可知。然而自然科學關於現象的知識在這限度內，也就有其可靠性了。至於形而上學尚不至此。比範疇更進的先驗的格式是理性，理性對於現象，作最後

的消化融合。在感性中，格式與對象，相合無間。在悟性中，範疇也還離不了對象。在理性中，便不須有對象了。理性所得的概念，如『神』如『自由』如『不死』所以並非知識，而只是一種要求了。

康德的知識論的體系這樣廣博精微，而又對於自然科學哲學調停得這樣妥貼，原要稱權絕的造詣了。無奈他的先驗說既為實在論者所深惡，而他的物之自體獨立存在說，又為觀念論者所不容。到了黑格爾，遂又轉而為客觀的觀念論。

黑格爾克服了康德在知識論上的二元的困難，在他看來，物之自體，也就是那自存自足的理性——宇宙理性——的客觀化，理性早存於人的思維以先，人之所以有思維，思維之所以能合理，正為思維即此理性在逐漸表現之故。所謂知識，也就是主觀的精神（個人心智）對於客觀與絕對之漸漸體合而已。主觀的精神，轉化於客觀的精神，而又復歸於絕對的精神，以達到理性的最高發展，這是前面已說過了。人類所能得的最高知識，無非是理性之最高表現在思維中，人在思維着理性的自身，如其說，人這時已是絕對的精神的一部分，也竟可以說在思維着自己。思維者與思維的對象，主觀及客觀到此是完全統一了。

（三）道德 觀念論者對於道德的問題，是不採取功利論而採取自我實現論，不採取決定論而採取自由論的。

康德稱知識的能力為『純粹理性』，道德的能力為『實踐理性』。在純粹理性中，我們以主觀的立法（先驗

的格式) 罩在客觀上。在實踐理性中，我們以自由的意志給自己立法。道德與知識不同，它是一個『當然』而非『實然』。自然界只有必然沒有自由。道德界限於自由，沒有什麼必然，自由的意志的立法，並不涉於公利，而只訴之於義務。義務的執行，是我們理性的『無條件的命令』，『這與我們古人所謂『正其誼不謀其利，明其道不計其功』有些相似，而道德行為之有賴於自己的『強勉』也與常識相近的。

義務的執行，受着良心的命令，而不容許任何苦樂利害的計較滲雜其間。但是良心失却它的權威的時候怎樣呢？於此黑格爾有不同的說法，他以為自由只是必然的認識，道德只是理性的發展，義務之所以為義務，正以其為理性之所不得不然。黑格爾既然把道德作為客觀的（非主觀的個人的）精神（見前），對於社會制度是十分重視的。在主觀的客觀化（通俗說個人的社會化）之中，個人要完全服從客觀，以客觀的意志為自己的意志，則義務的執行是無條件的，而同時也是合理的。張東蓀這樣給他解釋：

「道德之根元既在個人以外，則個人之沐於道德，正猶如花草之被浴於春風，春風一至，百花不得不開，宇宙理性發展至某程度，則個人遂有道德，社會遂有制度。蓋個人至此乃代表宇宙理性以自我之實現而表現宇宙也……康德之說重在自立法度，似獨於主觀意志，黑格爾既重視社會道德，則以為有良好社會，自有良好人生，其與功利論顯有共同之點可斷言矣。」（註一三）

為免於誤解計，與其說他與功利論有共同之點，不如說它能指出道德的客觀合理性。

（四）文化 黑格爾的文化哲學已見上述。讀者參閱上章我們所說文化的性質，於此更應特別注意幾點：

文化是普遍性的，是宇宙的。雖則像唯物論者認文化是階級性的一樣，觀念論者們中間，也很有認文化是民族的——從菲希德直到現時德意志意大利的哲學者。但如黑格爾所說民族文化也不過是普遍文化發展的階段，是永恆中的變異，是一中的多，民族文化在發展之中，必然地有轉化和揚棄的。

文化是精神的，自由的。黑格爾說：

「文化在它的真實意義上，是自由，是達到較高的自由之活動。它是向普遍的道德性的轉化，向普遍的精神的提高，它不是直接的，自然的，而是精神的，個人的自由。從嚴厲的對自己主觀性的鬥爭中，才能夠獲得這鬥爭的嚴重使得許多人會後退的，可是文化只有從這鬥爭中才能夠獲得，從這鬥爭中主觀爭取了它的客觀性，靠這客觀性它才能成爲理性的實現。」（註一四）

這種自由的意義是爲討論以後觀念論的教育哲學時所必須了解的。

觀念論哲學給我們的是一個完成合理的宇宙，除了偉大的負有歷史的使命的人物以外，絕大多數人，只有坐視宇宙理性的一正一反的發展，帖然地俯受它所給各人安排好決定好的地位，說這地位也並不怎樣合理吧？我們應該體認出它的合理性。『一切實在的是合理的。』杜威批評得很尖銳：

「德國觀念論應用於社會哲學的效果——縱使用意不是如此——是爲政治現狀供給一種自保的鑿鑿以抵制從革命的法國傳來的激烈思潮。雖則黑格爾彰明地揚言國家與制度的目的，是在於促進一切人的自由的實現，但是它的結局是把普魯士國家神聖化，而供奉官僚式的專制主義。」（註一五）

四 唯用論

在哲學史上，唯用論是一個晚出的學派，它是十九世紀後半葉才發生的。它又被常人當作一個特殊的美國的學派，關於這一點，以後再說。在本章開頭敘述哲學的問題，我們說到知識的問題時，曾說起「以知識的可靠性完全須以效用或結果來證明者則為唯用論。」所以唯用論主要的是一種知識哲學與思維的方法論。初看似不能與古典的唯物論觀念列於同等的重要的地位。但我們在本章沒有列舉現代所有哲學的學派的企圖，所提到的只是為理解後來講述教育哲學的準備，而杜威的教育哲學的重要性，是不待煩言的，即以哲學而論，唯用論確於唯物論觀念論或二元論以外，開闢了一條新的道路，誰也不否認它是現代哲學上的一種進步的趨勢，有人說他是反映十九世紀的科學發展中人們的樂觀和自信的趨勢，而不能不隨着這二十世紀以俱去的。但即使這樣在哲學的發展上，也就已代表了一個重要的階級了。

美國數學者皮耳士（C. S. Peirce 1839—1914）於一八七八年發表如何使我們的觀念明瞭（How To Make Our Ideas Clear）一篇論文，主張一個觀念的意義完全在於它在實際行動上所發生的效果。我們如求承認某種觀念時有那些效果，不承認它時又有那些效果，那麼這觀念的意義便明瞭了。皮耳士自稱他的哲學為（Pragmatism）（舊譯實用論，實用主義，現依張東蓀譯唯用論），而不稱 Practicalism 乃是從康德著作中看到康

德把 Practical (實踐的) 用於先驗的道德，而把 Pragmatic 用於經驗所得的技術。皮耳士自己是生長在科學實驗室裏的，他所感興趣的，是思維的技術，所以他採用了康德的 Pragmatic 的名詞。

先是一個經驗論者的詹姆士 (W. James 1842—1910) 受了皮耳士的影響始申說唯用論的關於方法的理論，關於真理 (知識) 的理論，和關於實在 (本體) 的理論。因此本是邏輯上的唯用論，成功了一個哲學的體系英國席勒 (I. C. S. Schiller 1864—) 更加注重知識與真理的依於人生的要求，名其哲學為人本論 (Humanism) 在美國詹姆士以後唯用論的最用力的代表便是杜威 (Dewey 1859—) 杜威少時，也是一個新康德派的哲學者，他對唯用論的貢獻，是把邏輯理論的體系，更加完成，把這思維方法更加推廣，用於社會與教育的問題上去。因為他認為觀念是一種工具，人所用以應付行動上的困難的，所以又名其哲學為工具論 (Instrumentalism) 而一般人也稱他為實驗論 (Experimentalism) 其實實驗是方法，而非所謂『主義』工具論的名詞也不及唯用論的概括。以上我們雖以杜威哲學為說明的範圍，而名詞還是沿用創造者皮耳士所用的唯用論。

唯用論主要的是知識與思維的哲學，像杜威還反對牽涉到形而上學的問題，我們是應該先從思維方法說起的，但為求與前述唯物論、觀念論中各題目相一致，而便於我們的比較，也就先說一說唯用論關於本體與宇宙的原理。

(一) 實在 杜威以為哲學應該放棄古典的形而上學的問題的討論，而專以它的方法來解決人生實際的

問題，他在確定性的尋求（The Quest for Certainty）說：

「放棄關於絕對的、不變化的實在（本體）和價值的探求，看似一個犧牲，但這放棄正是進是一個更有生命的工作的條件。探求人人應用，人人應學——因為它是社會生活的基礎所保障的諸價值，這一種探求，凡有善意的人們，不能與哲學為敵，而只能為友的。」（註一六）

可是唯用論者到底不能沒有他的宇宙觀，若問他這宇宙的最後的實在是什麼，他儘管採取一個不可知識的態度，却也答復道：人所知的最後的實在便是人的經驗（Experience）。在古典哲學裏，經驗指的是人對外物的感覺，知覺以及由此而起的觀念思維。所以經驗論的哲學，以前會轉變到克萊的主觀觀念論，而說：『存在即被知』（To be is to be perceived）現在唯用論者幾於說：『存在即被經驗』（To be is to be Experienced）不也隨入觀念論的陷窠嗎？不，我們先要鄭重地說明唯用論者所謂經驗是什麼？

舊哲學裏的經驗，是人對客觀世界的靜止的被動的攝取印象的一種事情。唯用論者，反對此說，以為經驗是生物對於環境的積極的能動的交互作用。一個有機體存在於環境中，依着自己生活的需要，對環境有不斷的因應。最初這有機體所得於環境的印象只是一個渾沌，在其不斷的因應之中，始由認知而分析出主觀與客觀，能知與所知，這認知不是被動的，而是能動的，認知的主體與所知的客體，不是對立的而是相續的（Continuity Versus Anti-thesis）經驗就是有機體與其環境的交互作用，在經驗裏主觀與客觀不能分開，能知者與所知者不能離散用極

粗淺的比論來說，在呼吸裏，呼吸器官與空氣不能分開，在飲食裏，消化器官與食物不能缺一的。若問經驗是心的，還是物的？只能答：經驗是心物之交，是有機體與環境之交互作用。若問唯用論關於實在的問題，是唯心的還是唯物的？只能答：它是唯經驗的。

能這樣說唯用論在這裏還不免於觀念論的色彩，因為實在只是經驗，而經驗至少是有心智的生物才能自覺，無生物不能說到有經驗，而只有機械的行動。這全部哲學所以是人本的（*Humanistic*）而非宇宙的自然。但哲學根本上是人的思維，人的思維，怎樣能超越自己的經驗呢？

（二）進化 自然界的進化顯示三個階段，第一是無生物的階段，這裏事物的交互作用，只可用『原因與結果』（*Cause and Effect*）來說明，只有機械的因果的聯繫。第二是生物的階段，生物與環境的交互作用，可用『刺激與反應』（*Stimulus and Response*）來說明，這已不是機械的必然的因果聯繫，而生物的能動的適應已佔了重要的部分。第三是心智的階段，在高級動物和人類，其與環境的關係，是有了目的，而採取適當的手段以求其效驗，所以應該用『手段與效驗』（*Means and Consequences*）來說明了。

人類以心智改造經驗（即改造他和自然環境的交互作用）是科學發展的偉績所充分證明了。雖則物質環境的控制似乎遠勝於人類所對自己社會環境的控制，自然科學的效用，遠勝於社會科學的效用，但人類並不因此而減損這世界可以無限的改善的希望。既說是進化，進化是不能有限制的。這世界是可無限的改造的。在相當限

度內，它是柔軟可塑的，人類可以無限的加工來塑造。在相當限度內，我們可說，世界是人造的，人要怎樣就怎樣。宇宙是未完成的，正在不斷的成長之中。人類在它的生活上，所以有無限的可能與責任。從這宇宙觀以發生的人生觀如詹姆士說，不是悲觀的，却也不是怠惰的樂觀的，而是積極的勇敢的『淑世』的（Melioristic）。他這樣幽默地說：

「假如上帝在創造世界前這樣的對你說：『我要造一個世界保不定它可以救度的。這世界的全善不過是有條件的，各靠各個分子各盡它的能力。我給你這機會請你加入這個世界。你知道我不担保這世界是平常無事的。這是一個實在冒險的事業，中間有許多危險，但是你也許能得到最後的勝利。這真正是一件社會互助的操作，你願意參加嗎？你對自己與其他工作的人，有那麼多的信任來冒這個險嗎？』若上帝這樣問你，這樣邀請你去參加這個世界，你當真怕這世界不平安，竟不敢去嗎？你當真不情願做這根本上多元的「不合理的」宇宙的分分子，寧可躲在睡夢裏不受醒感？」（註一七）

（三）心智 在自然界裏與物的交互作用機械地進行着，而生物的對於環境，則有所動作，有所施為，而感受其效驗（Undergoing its Consequences）這施與受的交互作用，便構成它的經驗（Experience）。但低級動物不瞭解這施受之間的關係也無從加以控御，到了人以神經系統的發達能依自己的目的對付環境採取適當的手段而得到適當的效驗。人的經驗的這個品質謂之心或智慧，心智不是一個「體」(Entity)，而只是一種「用」(Function)。不是一個名詞而是一個形容詞或說是形容動作的副詞更好。

這是「心智的自然化」(Naturalization of Intelligence)其說與觀念和二元論都大異其趣的。杜威說：

「在自然界裏交互作用是進行着而發生變化的，但沒有智慧，這種變化是無指導的，無約束的，這種變化便只有結果，而不是效驗。因為效驗包含有意使用的手段，但等到一種交互作用起而指導變化的過程時，自然的交互作用，便具有一種新的品質和方向了。這種新加的交互作用，就是智慧。人的智慧的行爲，不是從自然界以外加進來的一件東西，他就是自然界自身在爲着更完滿更豐富的結果而實現自己的潛能而已。自然以內的智慧便有解放的發展的意思，自然而外的理性（如觀念論所說）只有固定和限制的意思。」（註一八）

這樣唯用論者看得人是和生物相續的，經驗是和自然相續的，心智是和經驗相續的。他始終採取相續而非對立的（Continuity Versus Antithesis）看法。智慧雖然不是超自然的本體，而在人類生活裏佔着無上的地位，靠着它，人類能夠指導自己的經驗，而改變自然與社會的環境。這世界在不斷的成長（Growing）之中，一部分是人造的。智慧有創造的作用，這裏唯用論和唯物論又分述了。

現在我們要說到思維的性質和過程。

智慧與經驗相續，思維與行動是分不開的。杜威說：

「思維是對於行動與效驗之確定的關係的有意識發現的嘗試。發現了它們的關係它們便相續了。這消滅了它們的隔離性，而歸到一個統一的發展中的情境。這情境是被了解了被說明了……說思維起於發展中的情境或未完成的環境就是說思維

起於不確定或有疑難的情境。」(註一九)

思維起於行動的疑難，而歸結於效驗的確定。杜威分析它的過程如下。

「任何思維的兩端是疑難的情境和確定的情境，前者可以稱為反省前的情境，它設定所要解答的問題；後者可以稱為反省後的情境，它含一種滿足愉快的經驗上的結果。思維就在這兩端之間進行着的。在這兩端之間，思維有以的五個形態：(一)暗示(Suggestion)在這裏思維躍進於一種可能的解決；(二)問題(Problem)將直接經驗的感覺的困難理解化了，而成一個待決的問題；(三)應驗(Hypothesis)用一個一個的暗示，作為觀念或應說，以發起和引導觀察及其他尋求材料的心智作用；(四)推理(Reasoning)推演應說中應有的涵義；(五)試驗(Tests)在外表的或想像的行動中，試驗應說求得證明。」(註二〇)

這樣杜威的思維方法是心理主義的而非論理主義的。他以為形式倫理學，只分析思維的結果，而他分析是實在的思維的過程。科學上實驗的思維是依這過程進行的。他稱自己的論理學為「實驗論理學」(Experimental Logic)。

(四)知識 在知識哲學上，經驗與理性，實在與觀念之爭，到了唯用論的體系裏，有了新的解決。我們不是說唯用論是唯經驗論嗎？可是經過以上的反復說明，我們知道唯用論者所謂經驗，並不指對於外物的感覺，如古典的實驗物者所說，而指生物對於外物的交互作用。指心物之交純經驗是一個渾沌無所謂感覺或觀念，感覺與觀念是對於外物適應中分化出來的。知識非是唯物論者所想，是外物在意識裏的反應，或觀念論者所想，是理性的自我發

知識是生物在行動上的工具，用以指導經驗的。杜威這樣說明感覺與觀念的關係：

「(一)在實驗的認識中作用，它的前端總是起因於自然界的一種經驗的素材，但未經控制，是不確定的有疑難的經驗的素材，是生物與環境的自然交互作用所產生，本身上非感覺，非概念，亦非二者的混合，這種素材就是一切日常未證明的經驗的資料。(二)感覺(實)與概念的辨別，是爲了進行探究達到證明的結論中，有意造成的。(三)所以感覺(事實)或觀念都非絕對的，固定的，而是偶然的，臨時的，只要觀察供給更好的證據，科學的進步供給更好的指導的應證，事實與觀念，都得修正的。(四)因此作爲事實或作爲觀念(理論)的材料，不斷地互相檢核，其中一項的進步，同時就引起另一項的進步，三者不斷地互相影響，以改組經驗的素材，構造可以認識的新對象。」(註二一)

感覺不是外物的臨摹或反映，觀念也不是先嚴的格式或範疇，都是整個經驗以內一種辨別而已。

知識的起源不是感覺，不是理性，而是人的在環境中的行動，知識的可靠性，決定於效驗，決定於行動的成功，唯用論的『如行合一』是如此。

(五)道德 道德是人在社會環境中的經驗的品質。道德的標準，是社會的標準。杜威把『社會的』(Social)與『道德的』(Moral)二個名詞常常看作相等的。社會的至善，是人人欲望的滿足。這不是狹義的快樂論，是顯然的。而反可說是自我的實現論。個人要求發展，但他的發展，要不妨害而有益於他人的發展。民本主義是社會的理想，在他同時是道德的理想，他不像康德那樣認道德有先驗的法則。在個人的經驗的發展與改組之中，只有以智慧認

識動作與效驗的關係，以求確定情境中的善的實現。道德的原則也如別的原則一樣，是可以隨時修正的，在道德的行爲中，智慧佔着無上的地位。

關於決定論與自由論的爭執，唯用論者根據他們的宇宙觀，都是偏於自由論的。但智慧既是自然化了，自然的決定，當然並不否認，不過在人類進化的階級上，智慧愈解放，選擇的自由範圍愈放大，而所負道德的責任也愈增高。自由與責任是對等的。沒有自由的人，不能選擇行動的各種可能的方向，所以也不能負行動的責任。能夠自由考量行動和效驗的關係而選擇所爲的人，是了解應得的效驗而負責的（註二二）

（六）文化 知識的起源於行動，我們已說過了。杜威坦白地說：

「如果我們看一看知識的歷史，便瞭然於人類最初只是爲生活的行動而求知識的……理智的欲望除當作取得更大的行動的安全的手段，沒有意義。」（註二三）

文化是人類行動的積累，是完全實用的。例如宗教的起源是：

「不能應付所生活着的世界，人就設法和宇宙全體發生一點關係。宗教的起源，是這種嘗試的表現……像渴人的抓着浮草一樣，是初人缺乏現在所有的工具技術，就這這想像，在苦難中抓着了宗教當作安慰。」（註二四）

着重進化和發展的觀點如杜威用不着說，他是以文化爲正在發展之中沒有什麼永恆不變的，文化隨着時代和社會的不同而不同。關於經濟的因素它是十分重視的，雖不像唯物論者那樣以爲經濟的基礎決定了一切，他說：

「工具與目的」的必然關係說明我們爲什麼給予社會的經濟形態以特殊注意。我們的意思並不是經濟價值高於一切價值。但在現代經濟勢力，比別的勢力，更有決定的影響。它比別的勢力更能影響於人所能做的是什麼，他的發展是怎樣，而且把經濟利益與理想利益分開，就表示把工具和目的分開，結果是目的變成空虛，而工具不用於達到理想的目的，而只產生懶惰的不公平的結果。所以注重經濟的因素，並非由於什麼先驗的理論，說它有必然的重要性，而是由於它在現代文化上所實有的重要性。因爲工具和目的的有機的相聯，因爲經濟因素在價值（理想）的實現上有促進的也有阻礙的力量，因爲他是最可以用集體的 effort 來改進的，他是其他價值的一個鑰匙。」（註二五）

因爲唯用論的哲學，注重行動，注重效果常被指爲美國新商業主義的反映。杜威於此有很剝切的剖白：

「在考慮一個哲學體系與民族的因素的關係的時候，必須記得這體系所包含的民族的生活的某些方面，也必須記得它所反抗的另外某些方面。正如從來沒有一個哲學者，不抓住自己的時代的生活的若干方面，而把他們理想化起來。也從來沒有一個哲學者，單因爲理想化了他的社會環境的傾向和特徵，而就值得稱爲哲學者。……歐洲大陸的思想者，以爲美國哲學，在某種意義上反映美國生活，那是很自然的。……好多年來我們的哲學，只是歐洲哲學的回響。唯用論新實在論，行爲論，羅衣斯（Royce）的絕對觀念論，桑他耶那（Sanlayana）的自然觀念論，那一種不是美國的改造，但他們不是新造的，它們都種根於英國的大陸哲學裏。不過既然是改造，他們就表現美國生活的特徵，但他們決不限於復現這生活裏的缺陷，他並不爲競爭美的生活所誇張的力和勤。它們並不反映美國生活裏的極端的商業主義。無疑的這些特點，不能沒有影響於美國的哲學，如其我

們的哲學不受這影響，也就不算民族的自發的了。但這些運動所表示的一個基本概念是行動與機會，只有在使生活更合理更有價值的程度上，才有意義。以唯用論來說它反抗着美國生活的許多傾向，而主張行動，應該是智慧的思維，應該估着生活的中心地位。……我們尤堅持智慧應該是未來的理想的泉源，和唯一的保障。我們認世界在不斷的創造中，我們要給自由新異和未來的地位，這種思想在美國的發展的，不固定的生活與文化裏，當然格外容易誕生。但也不能說這種思想，只限制於美國才有，雖則美國生活的情境，是幫助這種思想變成自覺的。」（註二六）

〔註一〕 張東森哲學 竟是其成 東方雜誌 三十四卷一號。

〔註二〕 Engels: Ludwig Feuerbach.

〔註三〕 米定等（艾思奇等譯）新哲學大綱 頁一一九「馬克思恩格斯的最初的階段無疑地是觀念論，者對於他們以後的發展給與極大影響的是費爾巴哈。」

〔註四〕 Engels: Anti-Dühring.

〔註六〕 Pavlov: Conditional Reflexes. (Oxford University Press p.395.)

〔註七〕 米定等新哲學大綱 頁三四四。

〔註八〕 波格達諾夫（陳學道等譯）社會意識大綱 頁三。

〔註九〕 Marx: Critique of Political Economy 政治經濟學批判序言。

- 【註一〇】 Engels: Ludwig Feuerbach, Austin Lewis 譯本序言引。
- 【註一一】 Engels: Anti-Dühring.
- 【註一二】 以下參閱 Stirner, Philosophy of Hegel Part 4.
- 【註一三】 張東蓀道德哲學頁四八四。
- 【註一四】 Luenger: Hegel as Education, p. 109.
- 【註一五】 杜威 (胡適唐壁黃譯) 哲學的改造頁一八〇。
- 【註一六】 Dewey: The Quest for Certainty p. 311.
- 【註一七】 詹姆士 (孟憲承譯) 實用主義頁一九五。
- 【註一八】 Dewey: The Quest for Certainty p. 214.
- 【註一九】 杜威 (鄒譯) 民本主義與教育頁二六〇。譯文不照鄒譯。
- 【註二〇】 杜威 (孟憲承偷慶棠譯) 思維與教育頁九五。這裏思維的五步，與杜威一九〇九年本不同，係根據一九三三年本。
- 【註二一】 Dewey: The Quest for Certainty p. 173.
- 【註二二】 Dewey and Tufts: Ethics, p. 436.
- 【註二三】 Dewey: The Quest for Certainty p. 318.

- [註10] Dewey: The Quest for Certainty p.10,
[註11] Kilpatrick (editor) The Educational Frontier p.296,
[註12] Dewey: Philosophy and Civilization p.13-35 'The Development of American Pragmatism.'

第四章 唯物論的教育哲學

在上章，我們已經分析了哲學的問題，已說明（很不充分地）幾個哲學的體系。自此而下，應該敘述這幾個體系裏的教育涵意了。而在這開始的時候，還有幾個要點須得先加陳述。

（一）教育是在實際的社會、實際的民族裏進行的，他的綜合的理論，也不是各個民族相同的。雖則哲學是一個哲學者的思維，而他思維的不容不受他自己社會的環境的影響，是前章末了所引杜威的話已證明了的。我們的教育哲學，應該是中國的教育哲學，從我們民族自發的教育哲學，這哲學裏的問題，當然還是那實在宇宙、心智、知識、道德、文化等問題。但必於每一問題，依我們所有的真知確信而解答了，而所綜合成功的理論，又是準對着或指引着這民族裏實際教育的進行的。可是沒有哲學的素養，這種自發的教育哲學不會產生。本編只是一個現代歐美教育哲學的淺說，供給教師哲學素養的一點基礎，並不能夠担当那樣高的任務。

（二）哲學是個人的思維。我們要講歐美教育哲學，實是講幾個人的教育理論。我們提出那幾個人呢？單以唯物論來說，要從十八世紀法國唯物論者，說到十九世紀自然進化論者，再說到現在辯證唯物論者，範圍也很廣汎。還有觀念論唯用論呢？我們為避免與教育史或哲學史重複，為敘說討論的明瞭充分，不得不將範圍約之又約，只能於每

學派舉出一個人爲代表——或說示例，因爲實在無所謂代表，關於唯物論，只能述到辯證唯物論創始者以及他所引發的蘇聯的教育理論。關於觀念論將研究一下意大利新觀念論者香梯爾（Gentile）的學說。於唯用論，我們當然還是研究杜威。

（三）哲學雖是個人的思維，而個人不是社會環境裏孤立的一個存在，相反地哲學者的理論，必參照或代表着自己的時代或社會環境。這三派的教育哲學，恰恰代表三個絕不相同的社會制度和理論。辯證唯物論者要求產生一個社會主義（至少是社會主義的一個形態）的社會，香梯爾即使不是一個確定的社會制度的代言人，至少自承是意大利民族文化的自覺者。杜威對於民本主義的社會的忠誠，那是大家所知的了。這種種社會制度和理論不但在前章沒有一點說明，就是以後除必要的聯帶說列的以外，也並不能夠特爲解釋。爲什麼因爲這一部份社會科學的智識，應該爲研究教育學的人所已經具有，嚴格地說，是不屬於教育學的範圍內。

（四）這幾派教育哲學，有的是極端的，有的是比較調和的，但既各表現反映一種社會制度，並不是對着我們的社會而立論的。中國的教育哲學，必然是我們民族所自發的；這是我們的確信。但因知識上的忠實計，對於每派，我們都竭力說明它的理論的真相。我們只樸實地給他說明，不但說沒有能力給他辯護，也絕無意於爲它辯護。

以上數點，須請讀者先加注意。

一 辯証唯物論創始者的教育理論

在教育的領域裏辯證唯物者應用他在社會科學裏所用的辯證的方法，以分析教育的基本因素，證明他的依存於社會階級的經濟利益，發見它的發展中的矛盾法則。

(一) 對十八世紀唯物論者的批判 正如在經濟學、歷史學、哲學的諸部門，辯證唯物論是先行的理論一個發展，它在教育學上，也繼承十八世紀唯物論者與社會主義者的遺產，而使它有更高的發展。馬克思說過的：

「以前唯物論者所肯定的人類本性的普如智力的平等；經驗、習慣、與教育的萬能；外界情況對於人的影響，勞動的重要，人人享樂的權利；這些主張與社會主義的關係，是不需特殊的智慧即可看見的。」(註一)

但他以為初期的空想的社會主義者這種正確的觀念(『人是環境與教育的產兒』的觀念)，却爲了他們沒有以行動去改變這環境而因之改變這教育，沒有爲無產者的利益而參加爭鬥，以致只達到了一個觀念論的結論，那就是，他們想以教育來改變環境的一個空想。

「唯物論者雖以人類爲環境與教育的產兒，却忘了環境是要人去改變的，教育者自己是需要教育的。這樣，不可避免地，他們把社會分裂爲兩部，而以一部安放在別一部的上頭了。」(註二)

(二) 對十九世紀中葉教育事實的分析 工廠勞動對於兒童心智道德的發展的損害，是資本論裏所再三

訴說的馬克思以為：『將未成熟的人化或生產剩餘價值的機器，』其於兒童心智之傷殘，比原始的愚昧，還要酷厲，因為『原始的愚昧雖使心智不能發智，還沒有傷害它的發展的可能。』（註三）

英國議會在一八三四年通過的工廠法規定，兒童被雇於工廠而在十四歲以下者，應每日有二小時的強迫就學，可是工廠所有者，怠於這法律的履行支配階級的使用以保障自己的利益，反映於整個教育制度，教材，教法，以及師資的訓練法國一八四九年的教育法律，則簡直『以人們的愚昧無知為國家在普遍選舉制度下存在的必要條件。』在各國國民教育的經費，在國家預算中佔有極微薄的地位。支配階級沒有給人以真教育的餘裕，即使有，也不肯用的。』『其所給予勞動者知識的多寡，則以自己的利益為衡』（註四）

可是勞動者的組織意識着教育與知識在自己解放的爭鬥中的重要，終於創造出自己的教育機關，如學校，圖書館來。『勞動者雖從早年就像牛馬一般的被雇用，雖不能與優越的青年一樣享受教育的機會，而他們的不可含忍的生活，迫使他思想等到一拋棄他們的麻痺和忍耐，就已獲得了自己解放所必須的一切了。』

（三）對未來教育的要求 在Manifests: Resudion of the Genevo Congress Critique of Cothoprogramme等文獻中提出了教育的要求這要求是兒童的義務就學的普及，工廠中兒童勞動的廢除，教育與生產的合一。

關於後一點馬克思以為教育有三個部分：（一）智慧的教導；（二）身體的發育；（三）多種工藝的訓練（Poly-technical Training）所謂多種工藝的訓練，指對於生產各部分的科學原則的瞭解，以及簡單的工具的使用這種訓

練，兒童應從九歲開始。從九歲至十二歲，兒童應參加生產勞動每日二小時，從十三歲至十五歲，每日四小時，十六歲至十七歲，每日六小時。初等教育，則必須於九歲以前開始。他以為勞動者的子女受了這樣的教育，能使他們超過其他階級的能力。他以為教育與生產勞動的合一，是社會改造的一個有力的因素，不止是增加社會生產的方法而已，實在是發展這健全的人格的方法。

(四) 生產制度與生產教育的矛盾 在資本的生產制度下，要施行如上所述的多種工藝訓練，却不可能。這是由於資本社會的分工與機械生產的分工的矛盾。前者維持着僵化的精細的工作類別，而後者要求工人對於各部門過裕的流動的工作變換。雖然如此，就在資本生產制度裏也產生了工業、農業的學校出來；在這種學校裏，勞動者的子女也獲得若干生產的知識技術，以及工具的運用了。不過這種學校是與它們的社會生產關係完全矛盾的。所以只有在集體的社會生產制度成立以後，才能充分發展生產教育。生產教育是要等到生產者佔有了政權以後，才能有它的應有的地位的。(註五)

二 蘇聯的教育理論

一九一七年俄羅斯革命後成立蘇維埃社會主義聯邦，辯證唯物論，被認為蘇聯的正宗的哲學。它的教育制度這裏不能敘述，其中最重要的一個特點，如康特爾（Kandel）說：

「在別的国家，特別是成人教育運動未開始以前，教育與學校幾於異名而同實。在俄國却運用國家的全部機構來施行它的教育，來創造新的意識形態，新的世界觀。『教育即生活，生活即教育』的理論，沒有旁的國家真的具體化過。」（註六）

整個教育的過程，包括『養護』（Nurture）與『教學』（Instruction）前者指一人或數人對於另一人的系統的長期的行動，以發展他的生理的和社會有用的品質，後者指一人或數人對於另一人的系統的長期的行動，以造成他的確定的世界觀，並傳遞給他以生產上必須的知識這樣說，教育一方面是交替反射的組成，另一方面是確定的人生觀與世界觀的啓發（註七）教育的過程，是與生活相終始的。

教育是社會的，盧梭以後的自由的教育理論，只是空想，惟有以確定的，強迫的行為型式，才能發展堅決的『意志』與克服困難的堅定的品性。品凱微支（Pinkevitch）說：

「要訓練一個有堅定意志的人，而不用強迫，是不可能的……沒有比那驕縱的小暴君（指兒童）指揮着他的母親，姊妹和保姆，將自己頑強的『我』放在一切之上，更可憐的事。從兒童時期驕縱慣了，到以後稍遇着艱難的情境便退縮了，幸而這種教育是資產者所受的，無產者都從一種屢屢得多的學校出來，這說明了在革命的時候資產者的衰弱，和無產者中間，為什麼產生堅決勇敢的戰士。」（註八）

社會的教育，是『社會裏的，通過社會的，爲着社會的』（Education in Society, Thorough Society, and for Society）不過社會不是一個統一體，所謂爲着社會，先要指出爲着那一個社會階級（Society Class）的。

以下我們從教育的目的、內容、方法三方面，看一看蘇聯的理論。

(一) 目的 照品凱微支說：「俄國養護和教學的目的，在幫助健康的、堅強的、積極勇敢的、獨立地思維和行動的人的全般發展，使其具有現代文化的各個方面，而成爲無產者的利益——最後也就是爲全人類的利益——而爭鬥的戰士。」除了一個階級利益的觀點而外，凡個人的發展或文化的傳遞，都是任何社會裏的教育可以有的目的。而從階級利益的觀點，則對於所謂文化的選擇、評價，便須有若干認爲準確的標準。這種標準，我們尋常就稱爲目標了。

人對於任何現象的評價 (Evaluation) 有三個參照點：(一) 主觀的真，即科學的結果；(二) 主觀的善，即社會(或道德)教育的結果；(三) 主觀的美，即藝術教育的結果。爲什麼說是主觀的呢？真、善、美，並沒有絕對的普遍的標準，而是從一個社會階級的利益的觀點而決定的。

(1) 科學教育的目標，第一，養成純粹的辯證唯物論者。兒童應該以科學的方法，理解客觀的實在；從生命、自然和社會的聯繫、矛盾發展中發現辯證的法則。關於實在的許多無證明的假設，應該予以嚴正的批判。第二，發展科學的分析的能力。這指研究與實驗的主要方法，即數學的方法，自然科學的方法，歷史唯物論或社會科學的方法，區域地理學的方法之四種。第三，注重教材的具體性、相關性，避免抽象與孤立。總之，科學教育的原則是完全依據辯證唯物論的。

(2) 社會教育的目標，在於培養一個階級的集體主義 (A Proletarian Collectivism) 與其階級的行為標準。
 (Its class Norm of Behavior) 品凱微支說

「我們不知所謂統一的，絕對的，人類的『道德』，如果有更適當的名詞，最好廢止『道德』這樣字樣。每個社會階級，有它的特殊的『道德』，可是無數人們有意或無意地受這特殊的行為標準的指導，而以人類道德之名義行之。在我們的行為裏，我們坦白地承認只為階級的利益，而非為全人類的幸福，雖則我們知道事實上這階級佔着人類中間的絕大多數，我們不說我們的標準是人類的，絕對的。」(註九)

(3) 藝術教育的目標，在於從階級的觀點養成正確的審美的判斷。這裏，我們也只好讓品凱微支來解說：「在自然的環境裏，在技術的成就裏，在天才的藝術的創作裏，都有美。像在『善』的價值裏一樣，許多美的表現，有普遍的愛好的反應。可是我們依然說美的形式的了解和創造是有階級觀點的。倘使海岸或山嶺的自然的觀賞，人體的優美和健全的寶愛，資產者和無產者是一樣的。但把形式與內容綜合起來，藝術還是大部分依階級觀點來評價的。我們一個文藝批判者說得對：「將經濟地位所決定的本質，投入藝術的形式中，每個階級使用藝術來訓練它的成見，使其具有它的態度和理想，以保證它的生存勝利與權力，間接地把其他階級克服在自己的精神勢力之下。」(註一〇)

以上三類目標，是對於文化的三種評價的標準。這種標準，在教育的過程裏確立了，就造成了兒童的確定的人生觀與世界觀。

(二) 內容 從表面上看除掉一個階級觀點，使各課目教材的評價與選擇不同而外，蘇聯學校的課程，應該與別的國家沒有很大的歧異，然而確有一個很大的歧異。

最初蘇聯取消小學中學的名詞，把兒童與青年的普通教育，從八歲起，放在一個十年制的『統一勞動學校』(Unified Labor School)裏。後來，依馬克思書中所用的舊名詞，又改稱十年制的『多種工藝學校』(Polytechnical School)。其中八歲至十二歲一段，相當於我們所謂小學；十二歲至十九歲，十五歲至十八歲的兩段，相當於我們的所謂初中高中。在蘇聯這三階段是銜接而相續的，成爲所謂四年制學校，七年制學校，十年制學校。這種制度或名稱上的更換並不重要，重要的是『勞動』或『多種工藝』的決定的因素。

將兒童的科學知識與技術、道德的理想、藝術的興趣，統一在生產勞動的活動課程中，這理論，並非蘇聯教育者所創始或特有，品凱微支把以前倡導勞動課程的人，如萊伊(Ley)、薩來爾曼(Sharelmoun)、凱欣斯泰納(Kerschenstener)、杜威(Dewey)至蘇聯的教育者加拉希柯夫(Kalashnikov)、勃龍斯基(Blonsky)按照他們的階級分布，而列成一表。因此而說凱微爲反動，凱微爲進步，他當然有權利可以這樣說，但就馬克思的歷史唯物論來看，經濟基礎決定了意識形態，也就不必憤怒於前人的『反動』了。蘇聯的教育的重要性，不在於教育理論之自身，而在於它的經濟制度所引起的空前的文化的解放，澈底的勞動學校，是靠着它的生產發展中具體化的在計劃的生產制度裏面，學校與工廠、農場的緊密的相聯，使得『教育與生產的合一』獲得了具體的表現，這事實，比在

何理論上的爭辯都重要。

原來在蘇聯，多種工藝學校的課程，並不是一朝的收獲，而是從革命以後到第一五年計劃成功（一九三三）經過了十五年的長期的發展，一九二七年以前的『自然勞動社會』三組的混合課程法，如美國所謂設計課程之類的東西，也只好算自然的試驗，真的每個學校都有勞動的工場的設備，又都與工廠相聯絡，而使學生參與生產的活動，是在五年計劃中漸漸成功的。

現在所謂多種工藝教育，包括：

- 一、普通教育：語文、數學、物理學、社會科學的主要內容；
- 二、工藝教育：指『生產的主要部門』（Essential Branches of Production）的科學知識，與使用工具的技能；
- 三、學習與勞動的緊密相聯；
- 四、身體的正常發育；

所謂生產的主要部門，經過許多技術專家的分析，而包含（一）機械的生產（Mechanical Production）（二）化學的生產（Chemical Production）（三）力學（Energetics）（四）農藝（Ayrnonities）（註11）

（三）方法 關於教學的方法，品凱微支只提出二個基本原則：（一）教學要與實際生活問題有密切的聯繫，所以要以實際生產勞動為中心；（二）教育要與兒童發展的階級相適應，對於後一點，他這樣說明：

「在教學的過程裏，社會政治的因素和兒童的因素，那一個應佔決定的地位呢？換句話說，如果政治的要求和兒童學的結論的要求有矛盾，應該怎樣辦呢？把兒童屈服於政治要求之下，還是相反的呢？根本上，這問題是無謂的。正常的教育過程的組織，沒有這種矛盾的存在。這兩個因素沒有得到綜合教育的過程便是錯誤了。所謂把兒童屈服於社會政治之下，是什麼意義呢？那就指對於兒童有某種的要求，而妨礙他的心與身的發展。這樣，無論從兒童的觀點，或教師的觀點，算是有益的程序嗎？我們的答案是堅決的否。凡不顧兒童發展的特點，而強制地施行社會政治的原則，只會發生有害的結果。一方面，社會政治的目的不能達到；他方面，兒童的正常發展被損害了。但是把社會政治的要求降低於兒童之下，也是同樣不可辯護而有害的，因為這樣將予舊社會秩序的支持者以攻擊蘇聯教育的機會，而使蘇聯教育失却它的基本的原素，不能適合勞動者的利益了……社會政治的要求，必須兒童的能力興趣相調和。在常態之下，既然每一要求預先經過從兒童學的觀點的評價，當然也並沒有矛盾……任何部門的知識，是依綜合的辯證的方法，而提示出來的。」（註一一）

這一段話，雖沒有什麼新意，却也證明無論教育目的與內容怎樣地社會政治化，而一涉方法的問題，現代教育學的一般結論還是同樣地有效。蘇聯教育者對於所謂「兒童本位」的一概念，並沒有一般流俗理論家所有的誤解啊。

品凱徵支根據以上第二個基本原則，又提出教學方法約四個要點如下：

一 學習的經濟 (Economy)

二 發展的順序 (Gradual Development) 這裏他採取龐美紐斯 (Comenius) 裴斯泰洛齊 (Pestalozzi) 等一再說明過的法則，而略加修改，即從 (心理上) 簡單的到 (心理上) 複雜的，從已知的到未知的，從具體的到抽象的；

三 自發的有目的的活動 (Spontaneous, Purposeful Act)

四 兒童對方法的了解 (Method Revealed to the Pupil)

敘述品鐮徵支的教育方法論，止於如此。再說一說我們所知道的蘇聯學校方法的演變的情形。

一九二七年以前統一勞動學校所用的設計課程 (包括教材) 和方法，前面已經提到過，在那初期蘇聯試驗了無數的新的方法，設計教學法與道爾頓等美國的自由試驗，都在其列。照蘇聯那樣強迫意味的教育理論，原與自由試驗不相容，何況新教育方法所必需的師資和教材的準備，如果一有缺乏，方法必歸失敗的呢？近年似乎一切都標準化了，例如一九三三年二月二十一日真理報載：

「教育委員部的錯誤的政策，使蘇維埃學校至今沒有國定的教科書，而反認為是革命的成功界石，中央執行委員會認這種情形絕對不可容忍，而訓令：

一、教育委員會關於教科書的政策，應該予以指斥；

二、違反中央執行委員會的命令的若干法規，應該撤廢……

三、稱爲「設計課本」或「活葉教材」之類的出版，應該禁止……
四、教科書經審定發行後，未經批准不得更改。」

又如同年九月二日紐約報 New York Herald Tribune載：

「蘇聯二千五百萬兒童和青年，這星期開始在二十萬小學校就學的時候，感覺到最近一年來所進行的一個教育革命了。一年前教育上澈底的革新，是分團制（道爾頓的修改）與設計法的取消，以及教師的墮落，訓導地位的恢復。

七年制學校組織成功爲十年制學校課程上，注重人類基本的知識，包括傳統的三R，而將次要的東西降到次要的地位。

多少年來沒有見到的筆試，在上學年的終了時舉行了，以往活動的教材小班，現在也廢止了，而代以六個月來蘇維埃學者熱狂的勞作而得的固定的教科書。」（註一三）

從理論與實踐的一貫性說，這種方法上的變動，實在毫不足異。

三 教育理論的影響

馬克思的教育思想，只要他的社會哲學的關於教育所必有的涵義，並不能算一個教育哲學的體系的，蘇聯的教育理論，同樣也只是它的社會理論的一個部分。孤立的來看，是不能了解它的重要性的。這理論也在不斷發展之中，十幾年來，似乎還沒有獲得它的確定的形式，就它所已發生的影響而言，都已經是歷史上沒有先例的鉅大了。

在蘇聯以內，它是一個堅決的突進的教育運動的指導理論，教育的範圍擴充到包括生活的全部活動，使教育與生活，真的合成一體，教養與文化的機會，普及到前所想像不到的勞苦人羣，繼而經濟的發展，可以決定文化的發展，教育的內容，集中於實際生產的勞動，使教育與生產有了不可分的聯繫。這在別的社會裏理論上不是沒有先驅，而實際上却是第一次的表現。

在蘇聯以外，它是一個對於教育理論的有力的刺激，歷史唯物論的觀點，到處爆發教育理論上的鬥爭，雖則把教育當作孤立的社會現象看，蘇聯教育理論的本身離開了它的社會理論並沒有很多新的發見。而這理論的重要性，正在於它的必然地引起社會理論的變動。因此許多教育論爭，實在都在教育的領域以外，最保守的學者如德雷夫（De Hoyve）也知道：

「一個很可注意的事實是：教育上的大論戰從來不在教育心理學，甚至不在所謂教育學的領域裏，現在教育者們所討論的大問題，底子裏是哲學的問題，除非當作哲學的問題不能解決。」（註一四）

怎樣說蘇聯的教育理論必然地引起社會理論的變動？可以舉一個例來說明：一九三三年克伯屈（Kilpatrick）杜威等稱爲教育的邊疆（The Educational Frontier）的合作論文集，而一九三六年有人著書稱教育與社會爭鬥（Education and Social Conflict）對前書作駁論，則坦白地要求美國教育的蘇維埃化。（註一五）

〔註一〕 Marx: The Holy Family.

- 【註一】 Marx:Theses on Feuerbach,
- 【註三】 Marx:Capital, Vol. 1.
- 【註四】 Engels:The Situation of Working Class in England.
- 【註五】 Marx:Capital, Vol. 1.
- 【註六】 Kandel:Comparative Education p. 75,
- 【註七】 Pinkovitch:New Education in Soviet Republic p. 3,
- 【註八】 全篇書 p. 59,
- 【註九】 全篇書 p. 106,
- 【註十】 全篇書 p. 164,
- 【註十一】 Srodkovsky:The System of Public Education in U. S. S. R. 即 Socialist Construction, 1933. Vol. 1.
(Voks)
- 【註十二】 Pinkovitch 全篇書 p. 140,
- 【註十三】 Demarkhevich:An Introduction to the Philosophy of Education p. 189, 頁 55
- 【註十四】 De Hovre:Philosophy and Education Introduction,
- 【註十五】 Langford:Education and Social Conflict. (Macmillan)

第五章 觀念論的教育哲學

一 黑格爾以後

康德以一七七六年始在哥涅斯堡大學主講教育哲學（見第一章）。黑格爾的哲學在一八二〇至一八三〇年間，達到它的最高潮。他自己沒有系統的教育學的著作，而盧聖克蘭茲（J. K. F. Rosenkranz 1805-1879）所著 *Podagogikals System* 就完全屬於黑格爾的體系。他以一八三三年起主講於哥涅斯堡大學，繼康德海爾門脫（Herbart）先後所主的講座。他這書於一八八六年在美國刊行英譯本即稱 *Philosophy of Education*，大約是英文中第一部教育哲學的書籍了。（註一）

現代觀念論的哲學，在德在意大利大部分還是所謂『新康德派』（Neo-Kantianism）或『新黑格爾派』（Neo-Hegelianism）的支流。

德國新康德派哲學，有二大中心：一馬堡學派（Marburgschool），包括柯亨（Cohen 1842-1918）、拿托伯（Natorp, 1854-1924）等人。二西南學派（Southwest-Germanschool），則以文德爾班（Windelband, 1848-1915）

黎卡德 (Rickart 1863—) 等人爲代表。

迪爾戴 (Dilthey, 1833—1912) 繼續西南學派的餘緒，他以為哲學即是宇宙的精神的逐步的表現和發展。從哲學史上，我們即可察知各個宇宙觀（唯物論、主觀觀念論、客觀觀念論）的遞演，也即可體會精神生活的豐富的可能，和具體的展開。哲學既是宇宙的精神的自身的表現，則所以求得真理者，只在我們自己返求諸心。他稱之爲觀證或體驗 (Erläutern) 一般自然科學與他所倡導的『精神哲學』 (Geisteswissenschaft) 在方法上的分別，也就在於前者是客觀的認識 (Erkenntnis)，後者是主觀的省悟 (Verstehen)。

柏克 (Bucken, 1843—1906) 獨張一幟，不屬於前述的學派，他格外強調精神的宇宙觀，而在他的精神是積極的行動性，精神是一個活動，一個奮鬥是困難的克服，是勝利的爭取。人對於宇宙的解釋，決定於他的精神生活的最充分最積極的要求，而並不僅決定於他的理智。因此所謂真，乃是人的精神生活要求其『當然』，而不僅是『實然』。宇宙的實然幾乎是人的精神所創造。這種宇宙觀的方法，他稱之爲『精神學』 (Noialogik) 的方法，他是離開客觀觀念論，而復歸於主觀觀念論了。

這時德國觀念論的教育哲學可以簡約爲兩派。

(一) 文化、教育學派 (Kulturpædagogik) 這是迪爾戴哲學的演變偏於客觀觀念論的。主要的學者和其代表的著作如下：

斯勃郎格(Spranger, 1882—)文化與教育(Kultur and Erziehung, 1923)生活的形式(Lebenformen, 1924)人民國家與教育(Volk Staat Erziehung, 1933)

李德(Litt, 1880—)認識與生活(Erkentnis and Leben, 1924)歷史與生活(Geschicht and Leben, 1924)現代哲學及其在陶冶理想上的影響(Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf des bildungsideal, 1930)

克里克(Kriech, 1882—)教育哲學(Erziehung Philosophie, 1930)民族政治的教育(National Political Erziehung, 1932)

(二)人格教育學派(Personallichkeitspedagogik)這有倭根哲學的餘風，偏於主觀觀念論的學者和代表的著作如下：

普特(Budde, 1865—)精神學的教育學(Neologische Pädagogik 1914)

林特(Linde, 1804—)人格教育學(Personallichkeitspädagogics 1897—)福斯特(Foster, 1879—)青年論(Juvenlithery 1911—)前述諸人的教育理論，在我國至今還沒有系統的介紹，從日本書籍轉譯過來的，則見於姜琦現代西洋教育史(商務大學叢書)文化教育學派，見此書第四章，人格教育學派，見第二章，讀者應細心地參考。現在，我們可以開始做說新黑格爾派的巨星香梯爾的教育哲學了。

二 香梯爾的生平

香梯爾 (Giovanni Gentile) 生於一八七五年五月二十九日，他的故鄉是西西里 (Sicily) 的 Casteltavano。在披沙 (Pisa) 的高等師範學校肄業的時候，爲耶耶 (Donato Jaja) 的弟子。而耶耶這意大利黑格爾學派鉅子斯派文泰 (Bertrands Spaventa) 的學徒。

香梯爾的教育經驗是在岡波巴校中學開始的。他在那裏任了一年級的教師，後來他又在尼伯爾中學 (Liceo di Naples) 教育五年。在那裏他和觀念論哲學者柯羅采 (Croce 1866—) 同事了。柯羅采說他：『深摯地體驗過學校的生活而寶愛着這生活。』(註二)

一九一四年他在披沙繼了耶耶的講席。一九一七年以後他被任爲羅馬大學哲學史教授。

他和柯羅采的友誼是意大利新觀點論的泉源。一九〇三年，他們創一雜誌題名批判 (Critica) 是一個文史哲學的刊物，他們在羅馬大學同事，久負革新教育之願。柯羅采於一九二〇年曾一任意大利教育部長，以政治的混亂，未有所成。一九二二年十月法西斯進攻羅馬，墨索里尼掌握了政權，就邀請香梯爾加入內閣，他以那年十月三十一日就任教育部長，以一九三四年七月一日離任，在職不到兩年。雖這樣他已經手創了今日意大利的教育制度，而以最高教育評議會主席的地位，至今他對意大利教育的設施，有極大的勢力，他的教育哲學的滲透了，渲染了整個

意大利教育則不待說了。在一個意義上，他對世界教育的影響，還遠不及杜威，因為他的理論，只因政治關係，而為意大利人所接近。但以哲學者而改造了教育的，在現世，杜威以外，香梯爾要算第一個人。

他的主要的哲學著作有：

心是純動的理論 (Teoria Generale Spirits come Atto Pure 1922) 英國哲學者卡爾 (H. Wildon Car) 的譯本稱 (Theory of Mindas Pure Act (Macmillan))

現代意大利哲學的起源 (Le Origine delle Philosophical Contemporane in Italia 3, Vols, 1925)

免識論的論理學體系 (Sisteme di logrie Come Teorie del Conosete, 2, Vols)

他的主要的教育學著作如下：

教育哲學總綱 (Somorie di Pedagogic Come Scienze Filosofica 2, Vols, 1913) 譯書有英譯的總綱。

Thomson: The Educational Philosophy of Georunn Gentile p. 127—214.

教育的改造 (Le Reform dell Education 1922) 有 Bigongiari 的英譯本稱 The Reform of Education (Haeurnn Brace)

康特爾 (Kandel) 說：

「因為香梯爾的觀念論的哲學注重『絕對』注重精神的全能，和歷史的真理的重要，它就被採取為法西斯主義的哲學，而他

是被推舉出來相當法西斯的教育改革了。他的精神至上的觀念和法西斯的國家至上的觀念，他的個人發展的要求，和法西斯的教育行政的統制，其間並沒有什麼矛盾。因為他以為個人的精神只有在民族的精神裏能夠實現。可是他和他的同僚，雖以民族的文化為個人人格發展的條件，他們的目的，却與政治上的民族主義離開得很遠，只因為他們倡導民族英雄的研究，給予利用教育於政治目的者以現成的機會。英雄崇拜，很有利於意大利的獨裁者……。香梯爾辭職以後，意大利教育，也愈加法西斯化了。（註三）

三 哲學與教育

香梯爾以精神為最後的實在，而精神的發展，依着辯證的法則，主觀的（個人的）精神，必經客觀化而才能達到統一絕對，這在大體上都是黑格爾的舊說。所謂「新觀念論」又有什麼新的意思呢？我們不能不把香梯爾的哲學，先從幾個要點上，再說一說。

（一）精神的能動性 黑格爾說絕對的（宇宙的）精神，是自動的有創造力的，但主觀的精神，却沉沒在那裏面，雖也有它的發展，而其發展的形式，幾乎是前定的。如果我們能說，主觀的精神，是絕對的精神表現，那麼為什麼不能說主觀的精神，也就是自動的，有創造力的呢？香梯爾的精神是純粹自動的理論，即是由此而出發的。

他以為精神（或心）不是一個「已有」（Being），而只有一個「方成」（Coming），精神的存在，不是

一個『事實』(Fact)而只一個『活動』(Act)精神存在於它的活動中。『我』與萬物是一體的。所謂『主觀』只是我在現在瞬間(Moment)的白熱化的一點，而『客觀』是我在過去瞬間所已凝固了的。在主觀於客觀的統一中，我把過去瞬間再放在現在瞬間裏，以便於推究和分析我這時已領悟自己(也就是宇宙)的法則。或者說達到了自我意識，也就是『自我實現』(Self-Realization)(自我的實在化了)。

在所用的術語上香梯爾也不與黑格爾完全相同。『主觀的精神』香梯爾又稱爲『個別的』(Particular)與『抽象的』(Abstract)宇宙的『絕對的精神』他稱爲『全體的』(Universal)與『具體的』(Concrete)而這不僅是名詞上的變換而已，無論在本體論或在知識論上香梯爾特別注重一個整全性。

爲什麼『個別的』(人與物)反是『抽象的』，而『全體的』(宇宙精神)是『具體的』呢？這似乎反於常識，而是香梯爾哲學的緊要關鍵。淺近地說，宇宙的本體，是一個自動、自創的有機體，是整全的，而個別的人與物，只是這全體的部分，這有機體的各器官部分不放在全體上，不能顯示任何的意義，各器官不與整個有機體相合一，不能表現任何的功用爲認知說明的便利，我們儘管將個別的抽象化了，隔離開了，而當作孤立的個體者，但不把它放到全體的關係上，依然不會了解它的具體性，實在性的這點待下面說到知識論時，或者更可明白。

我們的思維或哲學，目的在於體認宇宙的具體的(即全體的)實在怎樣能夠得到這體認呢？在宇宙的全體中，我與萬物是一體的，當我在思維以辯證的法則，我已否定了我，而傾注於客觀的對象這對象又只是全體的一個

抽象而成的部分，我在這瞬間便悟到了全體，所謂悟到了全體，便是自覺我與萬物的本源的實在。在這一瞬間，宇宙全體的精神，以我的思維而自己意識着自己。我者說我是宇宙的最明覺的一點。我也代表宇宙全體的精神了。唯物論者以哲學理解實在，而觀念論者如香梯爾則以哲學表現實在，或竟說創造與實在。

這幾於墮入神祕論了，讓我們再看看他的知識論會不會跟詭一點。

(二) 知識的整全性 在未說何謂整全性以前，先引香梯爾對於知識哲學上實在論與觀念論的辨別。

「所謂實在論 (Realism) 是一種思想，將一切實在當作外界的存在，與思維是分開的，而將知識當作觀念與外界事物的符應，所謂觀念論 (Idealism) 是更高的一種思想，它認思維以外的實在為不可論，它以為實在不只是一個心的對象，而必須存於心之外，使心能夠思維着它。實在即此思維之自身。這思維必定是有的，否則我們怎樣能依它而肯定此外任何的實在？這思維，又必定是實在的活動，否則我們為什麼不陷於虛幻的夢境中，而能夠依它而認識實在宇宙的生命？我們既然不能想像，這活動會從自身離開，而投入外界事物裏，那麼，就是說，它用不着離開自身才能與實在相接觸。所謂物質的存在，被假定為在於思維以外的，多少只有錯覺，真正的實在乃是思維的活動所實在化 (Realized) 的。除非把思維當作基礎，我們是無法想到任何的實在的。」(註四)

實在既即思維的自身，則我們認識實在而有的知識，就不是對於外物的符應，而是對於全體的體會。例如說，椅是存在的，在這一知識中，椅感知椅的眼，認知椅的腦和思維，是一個整全體。我們任舉其中個別的一項來說，僅為說

明的便利，其實是抽象的，而非具體的實在，椅之實在，只有在認知的精神活動中才有的，例如我們讀了但丁 Dante 的神曲而能欣賞，在這欣賞中，神曲的每一節，每一行，每一字，抽象地個別地看，並沒有意義，神曲是但丁精神的一個整全體，甚至與他的時代的歷史文化是一個整全體，而我們所謂欣賞則是把他的精神放在我們的精神活動裏，而成一整全體，神曲之實在，只有在讀者的精神活動中才有的，總之，知識的主體與所知的對象，是一個整全體 (Whole or Concrete) 是一個統一體 (Unity)，我們沒有這整全的自覺，便得不到實在的知識，換言之，離開了我們自覺的精神活動，則所謂知識不是實在的具體的，而只是虛擬的抽象的了。這一點應用於教育上，在香梯爾是看得十分重要的，因為，在他是這『兒童自動』的真諦，一般學校裏着重的機械的事實原則公式的知識，沒有經過兒童自動的創造的過程的，香梯爾就斥為『抽象的一知識』。

以上關於本體與知識的理論，同時也就是道德的理論，我與萬物是一體的，我與萬物，同其是非，同其好惡，同其憂樂，同其安危，道德之存在於自我之實現（實在化），而不在于外界之結果，也是自明的了。

這種哲學，很容易被認為主觀觀念論甚至唯我論 (Solipsism)，如其不了解它的文化與民族的哲學。

(三) 文化的民族性 我們先要反復前說而確定文化的精神性。

一切實在不是『已有』而是『方成』，不是『事實』 (Fact) 而是『活動』 (Act)，文化是精神的表現，只有於精神活動的瞬間，於發展或方成的過程中，才有所謂文化，歷史貽留的決定的文化，也只有於主觀的（個別的）

精神，把它放在現在活動裏，而重新創造出來的時候，才有發展香梯爾說。

「現在我們可以了解文化的精神性 (Spirituality of Culture) 的意義 (把文化還元於人的精神活動的意義) 及其在教育學上的重要。作為教育的全部內容的文化，因為只有在個人的人格裏才有，因為只有在精神的活動裏才「成」不是一樣東西，不在書齋裏，不靜止地貯藏在心裏，在精神活動的前或後，都沒有文化，不存在於國或學校裏，當我未入學校之時，或已入學校而與精神活動脫離之後，文化也不存在於我們的心裏，文化不存在於任何地域，任何時間，任何人，它不是「有」而是「成」 (Culture is not, it Becomes) 除了它的成長創造之中，它不存在。」(註五)

怎樣又說到文化的民族性 (Nationality of Culture) 呢？

宇宙的精神，是一個全體，文化當然也是全體的普遍的 (Universal) 但以其內在的辯證的法則，只有在各個民族的文化的多樣性 (Multiplicity) 與局限性中，才有克服限制的成長和發展，個人不先完全體合於自己民族的文化中，也不能得到那克服限制的成長和發展，而認識普遍的文化，個人的人格是抽象 (個別) 的「具體」(全體) 的人格是民族的。」(Concrete Personality is Nationality) 香梯爾說。

(四) 民族的精神性 構成民族的是什麼？共同的土地嗎？語言嗎？共同的政治生活嗎？歷史與風習嗎？不是的，如果它們被當作物質的東西，是的，如果它被當作精神的活動，土地可以分割或擴張，語言風習，可以殊異或改變；只有人民共同的自覺，共同的意志中，才有民族性的出現，民族不是「已有」而是「方成」；不是「事實」而是「

活動」

表現共同意志的國家，同理，也是一個精神體或道德體。香梯爾稱爲「道德國家」(State Ethics)它的本質是道德的。一切法律政治的制度，不是束縛人民的自由而是實現他們的自由的。這種爲國家爭取人民的自由是存於不息的動，不斷的鬥爭創造之中的香梯爾說：

「我們肯定我們的信念，而說國家不是人所逃避的一個障礙和約束的系統，而是一個道德的存在。像個人的人格一樣，它在人類社會裏表現它的人格，而獲取它的歷史的發展。它是作爲一個集體的，同時是個別的意志，而意識着它的能動的發展，意識着他的不受任何限制的。那意志是民族性。它有自我意識和它的歷史的過去的意思，我們心裏認識着這意志，便劃定了我們的民族性，產生了所要達到的目標，所要完成的使命。爲這意志，我們於必要時犧牲了我們的生命，因爲我們的生命，只有用於這使命的完成上，才有真實的價值。」(註六)

以竭力誇張個人神能的能動性，創造性開始，而以個人的意志沉沒於國家的意志結束，香梯爾和黑格爾到底殊途而同歸了。而杜威所謂「好像用一只手把東西貢獻我們，同時又用別一只手把這件東西拿了回去。」(註七)用以批評黑格爾者，於香梯爾也就一樣適用。而這意大利哲學者對於民主主義所賦予個人的自由，也并不稍爲寬恕他怎樣說：

「所謂自由主義，其實有二種：一種以自由爲權利，另一種以自由爲義務，一種的自由是發展，另一種是爭取和勝利……前把

個人與國家對立起來，只爲個人的幸福，而才建立公衆的秩序，國家是工具而不是目的。這種自由主義沒有內在的價值……而且是虛偽的、不徹底的。這是英國的思想馬志尼（Mazzini）所批判的。後者是意大利和德意志的思想，它非笑個人和國家的假想的對立，它以爲個人只有在國家的目的上實現自由，只有在共同的目的上爭取這樣國家與個人是一體的。政治的藝術即是使個人目的成爲共同目的，使最大量的自由與最大量的秩序并存的藝術。」（註八）

說到這裏，讀者可以恍然於爲什麼一個精神是純動的哲學會和一個極端的政治行動結合起來，哲學是個人的思維，個人的思維不能不受他的社會的環境的影響。在第三章之末，我們引了杜威的一點自我批判，被認爲現代意大利的國家哲學的新觀念論，有沒有自我批判呢？

（五）哲學即教育學 杜威說過的：「哲學是教育的一般理論，而教育是它的實踐。」（註九）而香梯爾則更有深澈的看法：

香梯爾的所謂哲學，已不止是任何系統的理论，而是把精神活動當作具體實在的一個宇宙觀，一個人生信仰了。教育所從事的是文化的傳遞，而從受教者說是個人人格的發展，將人格發展的原理闡發無遺的哲學，這不就是教育學嗎？

他以爲從來哲學無不把教育的問題藏在它的胸懷裏。教育的問題，不外乎兩個方面：（一）人格的自然的发展，它的實然；（二）人格发展的目的，它的當然。關於前者的探究是心理學。關於後者的探究是道德學。終十九世紀教育

學者嘗試着心理學的觀察實驗與道德社會的基礎，不解答教育的問題，但二者是不可分的聯繫，而且二者的根底都屬於忍辨哲學沒有哲學把它們聯繫起來，教育學是不能建立的。海爾巴脫（Herbart）的教育學體系，曾提把二者綜合的，可是他沒有見到二者的內在的聯繫，所以也沒有成功。只有理解宇宙的具體（全體）的實在的觀念論哲學，能夠成功這種綜合的。

我們如深解上述香梯爾的哲學，則它的教育的涵義，也很明瞭。爲使讀者更加了解計，不憚反復，再從教育的目的、內容、方法各點申說香梯爾的理論。

四 教育的目的內容與方法

（一）目的 無論從受教者主觀地說，教育是人格的發展，或從社會客觀地說，教育是文化的傳遞。它的目的是什麼呢？單從個別的人格而言，教育沒有什麼目的。不信，看杜威，他不是就說發展不能有終點，所以教育不能有自己的嗎？但就從文化而言，照香梯爾說，文化不是「已有」，而是「方成」，文化是永遠存在於其發展與創造之中的，怎樣能有目的的限制呢？教育也不是「已有」，而是「方成」，不是「事實」，而是「活動」（an Act, not a Fact）啊。（註一〇）聽他雄辯似地說：

「顯然的，教育不是一樁事情，可以容許學究與教匠，以他們的議論來干涉這給合父母與子女，老者與少者，給合人類在不斷的向上中的神聖的愛的的工作的。未有「教育」這名詞以前，先有教育在進行了，未有「教育學」以前，先有這學問的生命在成長了。人類的反省的思維，如蘇格拉底聖知地說在求「自知」(Know Thyself)在意識着自己的工作，而不以衝動決定自己的行爲，在疑問着一切，低級動物自然地跟着本能而有它的生活，人類却不斷地在對自己生活作理智的探求，永遠思維，永遠向上，它尋求，它探索，常常顯顯於錯誤之中，却常常從錯誤中走上更高的智慧。教育是人類的，它是一個活動，而不是一個事實，它是一個問題，爲什麼我們所永遠尋求其解答的，在我們自己的教育者的實際生活裏，就可以實驗地證明這點真理，我們感覺自己職業的新鮮之味怎樣久，能夠不受機械的常規或習慣的束縛怎樣久，我們能夠以常新的興趣來觀察每個生徒，而發現他的個性怎樣久，我們能夠繼續想到每次有要顯現的新真理，要成功的新試驗，要解決的新困難，而常着一個顫動和跳躍的心走向教室裏來怎樣久，這樣久，我們就真的生活着教育的生活，這樣久，我們就對自己對別人證實了我前面所指的一點真理了。」(註一一)

教育既是這樣一種永在更新，永在成長的精神活動，怎樣還能容許學究和教匠們來指定它的呢？然而聖智的香梯爾對於意大利的教育確不是沒有他的目的的。

說教育的目的，在於人格的自我實現便不錯了，但要記得，個別的人格是抽象的，只有民族是具體的人格，自我實現者即個別體的向全體的轉化，用黑格爾的名詞說，是主觀體的向客觀體的轉化 (Self-objectification which aims at Self-realization) 再淺顯一點說，自我實現者即個人與民族文化的體合 (Identification of Individual

With National Culture)所謂自我實現，如不於其辯證的過程上去把握，則變成個人主義的自我發展，而為新觀念論者所以全力攻擊的了。

(二)內容 教育的內容已不消說，就是民族的文化，但是香梯爾這種循守了黑格爾的絕對的精神的三階段（藝術、宗教、哲學）而有他的特殊的課程的理論，說起來殊為煩瑣，而且對於意大利學校課程有多少實際的影響，我們也不得而知，但為完足這一教育哲學的說明，且為和別的課程理論相比較，我們無法免去這煩瑣。

藝術是純粹的主觀性的表現，宗教是純粹客觀性的表現（將自我完全毀滅了，而對於一個客觀的神的體合），哲學是主觀性與客觀性的統一，只有在哲學中，人自覺自我是和宇宙一體的，而宇宙的精神也由於自我的明覺而表現。

學校的課程，就具有這藝術、宗教、哲學三個方面或三個性質：（一）藝術性：如唱歌、圖畫、寫字、作文等課目，這類科目應該注意精神的自由表現，倘使只會模仿臨摹，便陷於機械的學習，及而阻礙主觀性的發展。（二）宗教性：這不但指宗教科目，凡向客觀的未知者的尋求，如數學、自然科學，以及歷史都屬於這一類。在這些課目裏面，主觀者不以實在為精神所創造，而常它為已經存在，向它認知。（三）哲學性：這也不指哲學的形式課目，而指課程的應有整全性，統一性，以前的兩類課目，是部分的，抽象的，如果兒童只獲得這種抽象的智識，而不能以自己精神的活動，將它們統一起來，而深切體會它們的同為精神的表現，則文化與生活完全分離，而教育與人格的實現也沒有關係了。所

謂課程的哲學性，是要教師能夠領悟前述觀念論的哲學，而在各課目的教學裏，充分發揮精神的活動，使整個課程，變成精神的實在，教師的需要哲學如此，那麼，哲學即教育學一說，更明白了。

避免香梯爾的術語而說，課程有二個方面，一是主觀的表現，一是客觀的認識，而這兩方面，必以兒童人格的發展為目的，使它們統一起來，這樣，讀者諒不致於不明白的。

所不明的倒是現代民衆的教育裏面，有若干重要的課目是香梯爾所不提的。例如生產的勞動（或就職業的訓練）是屬於藝術抑宗教呢？相信他的意思，定以為這種課目，分析起來，也不外主觀表現與客觀認識二個方面；那麼就說構造製作是藝術性，而其所需的工具技術的知識是宗教性，也沒有什麼不可以，雖然初聽起來，有些奇特。爲要把一切課目，歸納在黑格爾的絕對精神的三個範疇裏，奇怪的也就是平凡的了。不過香梯爾始終沒有給生產的勞動以他的哲學上一個地位，似乎無從否認。

（三）方法 關於知識，實在論和觀念論的看法不同，關於教學，實在論和觀念論的方法也互相歧異。把知識當作外界已經創造了的東西，實在論者，只求怎樣傳達這完成了的知識。反之，把知識當作活動，當作方成，當作新創，觀念論者在教學上要求兒童以自己的精神活動，重新創造知識。前者以教師為中心，後者以兒童為中心。離開兒童的精神活動，把知識當作磚瓦，一塊一片傳達給他是不可能的。學習是兒童的精神自動。

在兒童自動的教學裏，教師的第一任務，是自己代表全體的實在。香梯爾說：

「教育領域裏一切任務中最重要任務，無論古代或現代，是教師要對生徒代表全體的實在 (To Represent the Universal to the Pupils) 當然是歷史地決定的實在，科學的思想風習，法律，宗教，信仰等提示於生徒時，並不是教師的科學風習，法律，宗教而是人類的民族的他的時代的。」(註二)

實在不是事實，乃是活動，不是已有，乃是方成代表這全體實在者，也只有不斷地以精神的創造的活動來代表。所謂學究 (Pedant) 就是衝頭叫賣者的風琴，常常發出同樣的調子一樣，常常唱着誦着同樣的功課，有時竟常常用着同樣的語調，它完全失却了教育的精神性，失却了自己的創造性。他反復地運用着同樣的文句分類，格言，概念——這些已是死的東西的照像。他拘執着規律，範本，窒息了自己精神的火焰，怕懼自己內心的震動。這樣專業化的教師就成了從古以來青年所被壓制而又好嘲弄的有名的學究。」(註三)

所謂教師 (Master) 是不背誦老功課的，他在生徒的精神中，常常更新他自己。他與生徒在一起學習的，教學技術的進步不外自己知識的更加透澈，更加融貫。不良的教學，是斷續的，不完整的，良好的教學，像一個創造力的衝動，像一個源泉，在汨汨地不斷地流。我們看一個演說者就知道了；他能夠引起聽衆注意的多少，看他所說的有多少創造的精神，有多少清瑩明朗，和全體性至於什麼技巧。方法，那是所以全不理會到。因為真正的教師，是哲學者，是罕有的，一般師資的訓練，不得取以往偉大的教師和裴斯泰洛齊佛羅培爾的方法爲方法，可是取其軀殼，而棄其精神，到底不能化俗流爲教哲。方法論者於此暴露了自己的無能，而只有再探求那精神的來源即哲學了。

哲學即教育學，思維的活動過程，即教學的活動過程，在師資訓練上沒有比哲學更重要的功課。

【註一】見汪懋承：黑格爾的教育哲學，教育雜誌二十五卷二號。

【註二】Croce: *The Reform of Education*序。

【註三】Kandel: *Comparative Education* p. 461.

【註四】Gentile: *The Reform of Education* p. 73—74.

【註五】Ibid p. 127.

【註六】Gentile: *Li Fascismo al Governa della Scuola* 見 *Schneider and Clough Making Fascists* p. 85, 5.

【註七】Dewey: *Democracy and Education* 總譯本頁九九。

【註八】Prezolini: *Fascism* 所註。

【註九】Monroe: *Cyclopaedia of Education* Vol. 1, p. 700.

【註一〇】Gentile: *The Reform of Education* p. 35.

【註十一】Ibid p. 34.

【註十二】Ibid p. 36.

【註十三】Thomson: *The Educational Philosophy of Giovanni Gentile* p. 71.

第六章 唯用論的教育哲學

一、杜威的生平

杜威 (John Dewey) 生於一八五九年十月二十日，是美國阜孟州 (Vermont) 伯林頓 (Burlington) 人。一八七七年畢業於阜寧大學，在那教學兩年。一八八二年入約翰霍堅斯 (Johns Hopkins) 大學，繼續研究在那時候，這大學是美國第一個採取德國大學研究的理想的新學府了。他以一八八四年受博士的學位，以後就相繼在密歇根 (Michigan) 和明尼索太 (Minnesota) 大學任哲學講師和教授。

從一八九四至一九〇四的十年，杜威致力於兒童與青年教育的實踐，以證明自己的教育的理論，發生最大影響的許多教育論文就成於這一時期的。他這時任芝加哥 (Chicago) 大學哲學系和教育學系主任，創立一個實驗學校，從小學而發展到中學，是美國乃至世界教育上一個劃時代的教育實驗。(註一)

一九〇四年以後，他主哥倫比亞 (Columbia) 大學哲學講座，幾三十年。一九二九年，他七十歲了，才退休為名譽教授。他的哲學上最成熟的著作，也就成於這時期的最後十年中間。(見後表)

杜威於一九一九年在日本講學後即來我國，留華兩年，在南北各地方演講，行蹤歷十一省，他的言論豐采貽留於我們的印象很深，他對於我國文化的變動激發的力量也很大，後來他又赴土耳其，也贊助土耳其新教育的建設。一九二八年遊蘇聯所寫蘇俄印象記（*Impressions of Soviet Russia*）對於社會主義下的教育的試驗有極深切的同情。他對於世界教育的影響，照批判他的比利時教育哲學者德賀夫（*De Horve*）說：

「大家知道，一個人和他的事業的成功並不是他的理論上的真確的保證，討論到杜威，我們不能不記得他的影響的十分廣闊。在美國他對教育方法改變的力量，和他同時的人沒有一個能和他比較。在英國孟瀚斯特（*Manchester*）大學的芬特萊（*Fintlay*）教授就是他的信徒，並且照他的方法設立了一個實驗學校。在德國負有威名的教育者凱欣斯泰納（*Kerschenshteyn*）也是他的崇拜者，所創勞動學校，是很接近於杜威學校的理想的。」（註二）

偉大的哲學者，是世界不屬於那一國。

在他七十壽辰，他的弟子和友人聚集了給它一個盛大的慶祝，鑄象於哥倫比亞，所有紀念文字則由於他沒有關係的哈佛（*Harvard*）大學刊行。（註三）

他的主要的哲學著作如下：

思維與教育（*How we think* 1910, 1933）

達爾文在哲學上的影響（*The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays* 1910.）

- 德國的哲學與政治 (Germanic Philosophy and Politics 1915)
試驗論理與論文 (Essays in Experimental Logic 1916)
創造的智識 (Creative Intelligence 1917)
哲學的改造 (Reconstruction in Philosophy 1920)
人性與行爲 (Human Nature and Conduct 1922)
經驗與自然 (Experience and Nature 1925)
確定性的尋求 (The Quest for Certainty 1929)
哲學與文化 (Philosophy and Civilization 1931)
藝術與經驗 (Art as Experience 1938)
- 他的主要的教育著作如下：
- 我們的教育信條 (My Pedagogic Creed 1897)
學校與社會論文集 (School and Society 1899)
兒童與課程 (The Child and Curriculum 1902)
教育中的道德的原理 (Moral Principles in Education 1909)

教育中的興趣與努力 (Interest and Effort in Education 1913)

民主主義與教育 (Democracy and Education 1916)

教育科學的資源 (The Sources of a Science of Education 1929)

另外英國芬特來輯杜威教育論文集 (Educational Essays by John-Dewey 1910) 美國拉特納 (Retner)

輯杜威哲學文選 (The Philosophy of John-Dewey 1928) 杜威所著書翻譯成別國文字的，據康特爾說有法

德意俄西班牙匈牙利布加利亞希臘瑞典阿拉伯土耳其中國日本等文字

二 科學工業與民主主義

杜威的哲學在第三章已說明它的大旨，我們本來可以繼續指出他的教育的目的、內容和方法的。因為他的教育理論尤其根據於他的社會思想，我們不得不先講述他關於社會與教育的一般意見。

在他所著教育哲學諸論 (民主主義與教育) 的序言裏，他自己說道：這書所述的哲學，是將民主主義的發展與科學中實驗方法及進化觀念，與工業的改造三者相映，而說明這些發展所指示的教育上課程與方法的改變。

現代三大革命是傳統的教育所沒有能夠適應的：一，是自然科學所引起的知識革命；二，是機器發明所引起的工業革命；三，是民主運動所引起的社會革命。(註四) 在第三章裏，我們已注意到他的關於實在、進化智慧知識的理

論怎樣充分地配合於自然科學了。他以為自然科學是工業革命的條件，而科學與工業的發展又預備了民主主義的道路。工業革命的影響，在美國，於十九世紀末葉尤其顯明。一八九四年舉行的芝加哥博覽會，是美國工業進步的界石。杜威在芝加哥所得的印象是給予他以改造教育的極大刺激的。至於民主主義他所指的原不是美國的政治制度，不過他說：『我們的社會組織使我們必得相信這一種的人生哲學。』（註五）

他的教育理論，所以是準對着民主主義的社會理想的。

（一）民主主義是經驗的共享。凡社會生活，必有若干共享的利益，也必有它與別的社會組織的若干交互的作用。杜威提示各種社會組織的評價的標準就是這兩點：一團體的利益為各分子意識地共享的，有多少？有幾種？二，這團體和別的團體的交互作用，有多少限度？有幾多自由？最滿足這樣標準的是民主主義的社會組織了。他說：

「民主主義不啻是一種政治方式，主要的是經驗共享的一種社會方式。共享一種利益的人數的加多，區域的加廣，使得每個人的行動不能不照顧着別人，而且考慮着別人以指導自己的行動，這就等於撤除那阻礙人們認識共同行動的階級，人種和國家的畛域了。人與人的接觸點的繁多和殊異來示所須反應的刺激的更加變化，這使個人的行動需要變化，也就是使他的能力因之而解放了。爲民主主義的特徵的這種共享利益的範圍的擴充和不同的個別才力的解放最初當然不是從意識的努力得來，而是科學的應用以後，生產交通的方法的進步所發生的結果，可是個人就得到解放。共享的利益既已經增多，那麼怎樣來維持，怎樣來推廣，便成了人的意識的努力。這種不容階級分化的社會，必使它的文化的機會均等，普及於人人是顯然的。」

了」(註六)

他又說：

「如果民主主義有一個道德上的意義，那便是社會要求人人對他所貢獻而以不同的才力發展的機會給予人人 (A social return be demanded from all and opportunity for development of distinctive capacities be afforded all)」(註七)

民主社會的必須發展個人的才力，必須把發展的機會普及於人人是這樣，它的教育應該是怎樣的教育呢？

(一)個人的發展是經驗的增長 在心理學上杜威很早於四十年前，即與詹姆士同主張意識的起點不是被動的感覺，而是能動的反應，奮說以為感官的刺激先達於大腦皮層由此引起感覺，然後繼續傳達到外傳神經，而發生反應出來，杜威反對此說以為視聽等感覺經驗的發生，乃由於已有一種反應先在進行着，有這先行的反應，而後才有視聽，反應不是感覺的結果，而是它的先決條件，這有機體自發活動 (Living Organism as Spontaneously Active) 的觀念影響到他的教育理論是很大的。我們現在知道，小孩子不是靜止地被動地位吸收知識的，而是因為感到生活的需要，活躍地，能動地，求得與環境更滿意的適應的。我們現在都注意兒童在學習中的自發活動了。

可是活動不是活動的目的活動，是為求得與環境更滿意的關係，換言之，求得經驗的增長 (Growth of Experience)。何謂經驗？它是物我的交互作用，它是知行的相互完成，這在第二章裏已再三解釋。無目的的活動，有什麼

意義？有目的的活動，是以手段獲取經驗，是在發見施與受的相關，是在以思維完成行動。行動是重要的，但行動中的思維更要經驗，包括行與知，後經驗中宇宙與人生，對於兒童逐漸取得意義的增長。所謂「教育即生長」(Education as Growth)就指這經驗(行與知)的生長啊。

(三) 社會的基礎是勞作的共營，社會生活的基礎是勞作的共營，精神的互助，他說：

「一個社會是為着共同目的，以共同精神，從事共同勞作的一羣人。」(註八)

又說：

「勞作是社會的，因為人類靠它而滿足共同需要與目的，沒有各種生產的勞作(即沒有社會的生活)人類的文化，便不能維持下去。」(註九)

「勞作固然為滿足物質的需要，而道德的文化的價值，也從共同勞作中產出來的。既離了共同勞作的活動，是無法培養道德的(即社會的)理想和態度的。」離開社會的需要與動機，離開現實的社會的情境，而要培養利他與服務的習慣，那是教兒童離開了水做游泳的姿勢，游泳決乎學不成功。」(註一〇)

(四) 傳統教育危害個人與社會的發展，舊教育是舊社會生活的遺迹，在這時，已是一種「時代錯誤」的東西了。兒童生性是愛動的，愛做事的，愛勞作的；學校却把他們一排一排地排列起來靜着聽，靜着看，靜着攝取知識，結果所得的只是死的抽象的知識，在以往作為閒暇者孳的裝飾是可以的，現在要想以它而獲得不同的才力的發

展就不可以，這種教育是反心理的，反個人發展的，而尤大的弊害，還在於它是反社會的，反道德的。杜威說：

「在學校裏，社會組織的動機和關係兩俱沒有……知識的吸收，是這樣一件個人的事情，自然養成了自私的習慣。在知識的吸收上，看不出有何社會的動機，它的成功，看不出有何社會的利益。實際上，成功的唯一尺度，是考試中個人競爭的結果……競爭是風氣。如其在作業上，兒童們互助起來，反成了一個罪狀。這樣完成缺乏社會精神的環境裏，要培養社會的未來的成員，在道德方面，是一個悲慘的失敗。」（註一一）

傳統教育把『文雅』與『職業』分裂起來，更加深化了階級的分裂，尤其犯了危害民主的重罪。他說：

「文雅教育培養未來的國民而使他們厭惡用手的勞動，並且毫不了解社會與政治的嚴重問題。職業教育訓練未來的工人，雖使他們有更高的直接有用的技能，而使他們無視於勞動的科學性、社會性，而且使他們後來在職業上沒有靈活的適應。學校分成這兩派，意義便是個人的被支配於社會的命定，其與民主主義的精神，是絕對不相容的。」（註一二）

（五）民主主義的教育改造。杜威在我國已有那麼樣深的影響，他的教育改造的理論，應該為讀者所習聞，現在以編者的一得，再提示若干的要點：

（一）學校與社會。學校應該化為民主社會的雛型，裏面要有各種共同的勞作，就兒童一階段來說，理想的學校像一個家庭，生徒在裏面以自然的活動社交而有經驗（物我的交互作用）的增長就更高的階段而說，那麼理想的學校，還應像一個工廠，一個農場，一個道德的文化的社會。紡織、縫紉、種植、飼養、烹飪、木工、金工，各種構造活動是

學校的中心課程，爲的不是職業訓練，反而是文化陶冶。不僅訓練技能，而尤其重要的是從這種勞作中培養兒童的知識與道德。

「一八九四年芝加哥的實驗學校裏，用的就是那樣的課程。到一九一六年，杜威又這樣寫道：

「我們一看已被學校採用的勞作項目，便可見我們的資源如何豐富了。學校裏的勞作有用紙的，用硬紙片的，用木的，用皮的，用布的，用紗的，用黏土和沙的，用金屬的，有的使用工具，也有些沒有工具的。勞作的方法，有摺疊，剪裁，穿刺，度量，陶鑄，塑造，使熱使冷，以及使用鎚，鋸，刀等工具的活動。凡參觀園藝，烹飪，縫紉，印刷，訂書，畫圖，紡織……都是有社會的目的的勞作，不是僅爲學習技能的。教育者的問題在於怎樣使兒童在勞作中不但有技能的熟練，自發活動的滿足，同時更獲得了教育！——獲得了知識的結果和社會化的品性。」（註一三）

這種教育，是合於兒童心理的原則，尤其合於社會的原則。

「我們把每個學校化成胚胎的社會，反映着大社會的生活而活躍着各種勞作，澈底滲透了藝術歷史與科學的精神，學校把每個兒童放在這小社會裏，要使他浸漬於服務的精神中，而給予自我指導的有效的訓練，那就是一個可寶可愛而圓滿的未來的大的社會的最確好的保證了。」（註一四）

教育哲學者，在兒童的小社會裏，貢獻了十年的努力和光陰，就懷着這樣深遠的眼光，這樣熱烈的期望。

（2）行動與思維。對杜威理論的誤解，普遍是以爲他只注重行動這一點，在第三章之末已引他自己的話

說明了。關於經驗的意義，在經驗裏行動與思維的相聯，我們已一再說過；上述勞作活動的課程也歸結到知識的結果和社會化的品性，從此可知『由做而學』

一個口號在一般人只看『做』的一端，而沒有看到『學』的一端，智慧在生活裏佔着無上的地位，教育而不培養智慧，還稱什麼教育『由做而學』必須解釋爲『由行動中培養思維』才沒有毛病，杜威說：

「學教所能與所應給兒童做到的一切，從他的心智方面說是發展他的思維的能力。」（註一五）

思維的能力最好在行動中去發展，所以這樣着重於行動的，在教育上『做』只是『學』的手段罷了，它自身並不是一個目的。

(3) 自由與自律。對杜威理論的更大的誤解是以爲他鼓勵自由放任，而漠視道德的紀律。盧梭以後，教育者多講兒童本性的自由發展。須知本性無所謂善不善，要看它在社會生活裏怎樣使用而後有善不善的。在物我的交互作用中，兒童認識了施與受的關係，獲得了善不善的正確知識，才能「於自律中享有自由」。否則自由真的變成放縱了。杜威很早在一九〇三年就說過：

「現代生活是民主的；民主主義是解放個人智慧，使用獨立的行動的，我們自然將民主與自由聯繫起來。可是只有行動的自由，而無自由的思維的能力，便只造成混亂，所以放棄外部的權力的制裁，是因爲有內部的真知的制裁可以替代教育上給予兒童個性以更大的自由，是靠着發展智慧的條件的。」（註一六）

在一九三〇年他又這樣說：

「我當然不說教育不以兒童爲中心。教育是以兒童爲起點與終點的，但兒童不是一個孤立的個體，他生活在自然與人的世界裏。他的經驗並不完全成於他的衝動和情緒，衝動和情緒是要伸展到事物與人的世界裏去的，而經驗沒有達到相當的成熟，則衝動和情緒不知道向那裏和爲什麼而伸展它們是盲目的，未成長的。這時兒童如得不到指導（Direction）不但情緒只有盲目的作用，而且養成了幼稚自私的習慣。」（註一七）

說「教育卽生長」的人，莫忘却杜威說「教育卽指導」（Education as Direction）教育不是人的自然的生長，而是他的指導的生長啊！杜威所謂指導，也不是外力的強制，而是內發的思維的自律。論到自由，論到道德，杜威的尊崇智慧，尊崇思維，是一般高呼『由做而學』的所沒有想像的啊！

二 教育的目的、內容與方法

爲使我們的敘述較有系統，再從目的、內容、方法各點上，申說杜威的教育理論。

（一）目的 什麼是教育？從社會或施教者的觀點說是文化的傳遞，從個人或受教者的觀點說是人格的發展，而杜威却兩說俱不取，他以爲：

「教育之心理的定義，只說心智能力的發展，而沒有顧到這能力的如何應用，所以是貧乏的。反之，教育之社會的定義說

是對於文化的體合，又將教育化為自外強制的過程，而將個人的自由屈服於前定的社會政治形態之下。（註一八）

他喜歡說教育即生長，其實生長等於發展，大概為要別於黑格爾一派的發展論，所以另立新名，而說得充分一點，當然還須說，教育是指導的生長（Directed Growth）杜威說：

「教育是供給情境以保障生長（不管年齡）的一種事業。」（註一九）

這所謂生長，不僅指兒童身體的長育（那不專屬於教育的範圍）不須多說，他所謂生長，是指兒童經驗（行與知）的成熟和長進。所以他給教育的定義是這樣。

「教育是經驗的改組，這種改組，是增加經驗的意義（指知的方面）的，也是增加自己指導後來經驗的能力（指行的方面）的。」（註二〇）

經驗繼續改組，繼續更新，可以與生命相終始，學習無止境，教育是無終止的，人雖至愚也不願自求不長進的，這樣一個與生命同終始的過程，可以說有什麼目的呢？杜威大胆地說：

「教育的過程，於自身以外沒有目的，它自己是自己的目的。」（註二一）

在生長的過程中，步步有目的的，整個經驗是依着目的而採取手段的。這所謂沒有目的，乃指全部過程（教育）不能有前定的終點吧了。可是我們要明瞭杜威的意思，他這裏是從受教者的個人而言的，若從施教者的社會而言，是決不會無目的的，所以斤斤於只說過程，不說目的，或說過程與目的的合一者，是深恐如第四章第五章裏所提的

目的『將個人的自由屈服於前定社會政治的形態』而已。

讀者或許要說杜威的民主主義，不就是他的教育目的嗎？對的，不過不要忘了民主主義正是保障個人的自由發展的一個社會理想。

(二) 內容 教育既是經驗的改組，它的內容（課程或教材）無論技能知識、理想、態度，不外乎經驗中的能力與理解（意義）書本代表的教材，全屬於經驗的意義方面的，而經驗的改組，起於兒童的自身，所以必須勞作開始，漸漸進於理智的材料，方合於心理的順序。所謂『兒童本位』就是這點意思。杜威關於課程是主張從心理的順序漸進於論理順序的他說：

「教材主要的是給予現實社會生活以內的許多意義，社會生活是有連續性的，許多意義都是過去人類集體經驗所貢獻於現實生活的，社會生活愈益複雜，這種成分愈益加多，愈益重要，要傳遞於兒童，非經特殊的選擇、表達和組織不可。這樣做却又容易把教材當作自身的價值，而不把它當作兒童理解現實經驗的幫助，教師更容易陷於一種錯誤，只使兒童記憶背誦，而不利用教材來影響他們的社會生活的活動。我們主張的原則是兒童應該從有社會功用的勞作活動開始，而進於這些活動所含的材料。法則的科學的理解，在兒童自己比較直接的經驗中，漸漸融合那有更成熟的經驗者所傳遞的許多觀念和事實。」（註二）

民主主義對於課程的要求是：打破文雅與實用，思維與勞動的二元的對立。這種對立社會階級對立的反映是舊教育的一個遺迹，所以杜威說：

「民主社會裏教育的問題，是破除一元的對立而構造一種課程，使得思想成爲入人的自由行動的指導，使得開眼是人人服務的報酬而不是服務的避免。」（註二三）

（三）方法 方法是教材的使用的步驟，這二者是合一的，以前所說關於行動與思維的許多話，適用於教材，已適用於方法，杜威說：

「方法的主要步驟與思維的，主要步驟相同。」（註二四）

他對於方法的理論，就詳見於思維與教學（How We Think）一書中值得我們的深究。至於美國所行的許多新的教學法，雖得於杜威的啓發者很多，但沒有一種是杜威所自創。他對教師們這樣懇切地的勸說道：

「教師怎樣能夠做理智的指導者？這是一個重要的實際問題。第一個條件他要有充分而盈溢的知識，他的知識要比教科書或任何固定教材所有的廣博得多，然後才能旁通曲暢，而應付偶發的問題，他要有求知的熱誠，然後才能使這誠傳導於兒童的心理。教師需要充盈的知識，有許多理由，過於顯明無須再說，而其中心的理由，或許還沒有得到一般的承認。這理由是：教師在教課的時候，必須有餘裕從事兒童心智反應的觀察。兒童的問題在教材上，教師的問題在兒童心智上。如果教師對於教材不先有深透的熟習，使臨時可以不假思索而使用出來，他就不能以全部的時間和注意從事兒童心智作用的觀察和解釋，他對於兒童口語發表的意義固須用心，就是對於他們的身體表現（發音，肢體，領會，動作，注意，急於自炫爭先說話等）也要體會，從這中間，體會兒童理解和觀察的程度。第二個條件，教師要有專業的訓練，因爲教師是兒童心智的研究者，他於教材知識以外，尤需要教育技

術的知識……不幸這種知識有時被認為固定的、行動的規則，而不當作自己判斷和觀察的工具，所以遇着這種知識阻礙自己常識判斷的時候，寧可採取自己的判斷——當然要是智慧的判斷，因為專業的知識而不能幫助觀察和判斷，便成爲機械的公式，不消化的廢料。反爲教師之累了，一般人誤以爲教學的方法，就是機械的公式，皆由於不知思維在。」（註二五）

教育上的重要，不知教學的方法，不外乎求知與思維的方法上，引教師的兩個條件，是教師修養的指針。了解杜威教育哲學者，不可不深加體味。

四 杜威以後

四十年後，杜威以他的教育理論引起了世界教育上很大的變動，最近友人從美國回來的說，那裏有幾位先生討論着『杜威以後——什麼？』（After Dewey What?）的問題，編者沒有這樣的遠識能夠對這問題有什麼探索，惟於講述杜威哲學之後，想從唯物論者觀念論者對於他的批判，以及唯用論者們自己的彷徨，說一個大概，以爲本編的結束。

（一）唯物論者的同情與批判 綜合品凱微支的意見，他對於杜威的以勞作活動爲課程中心的理論與實驗是十分同意的——當然他應該同情的他這樣說。

照杜威的理論，學校應該以並非嚴格地職業的性質的生產勞動作爲課程的基礎，而這勞動須有社會的組織，

它的社會的意義須使兒童充分了解……這種勞動的價值又在於它不是自外強制而是兒童內發活動的使用，它的目的，因此是兒童所能夠了解的，只要把兒童的實際生活聯接起來，而有直接的勞作經驗兒童就有了真正的動機，這一點，杜威再三地注意，他以為教學內所以變成機械的，無生命的，就由於缺乏動機，只使兒童記憶現成的材料，他就不會感着研究任何實際現象的需要了。現在以勞作為動機，兒童就自然傾注全力而歡喜學習了。

威對於學校的生產勞動，提出許多有價值的思想大體的說，他深悟勞動的教育意義，研究教育學的人，不可不讀他的著作，不過威終於是一個資產者的代表，雖然是一個有才能的代表，所以他的思想體系和我們並不相融。

原來品凱微支對杜威最不滿意的並不在於教育理論的本身，却在於社會理論上，他說：

「杜威反映美國的主要精神在明日之學校裏，他說：『民主主義而容許固定階級的構成，那是民主主義的致命的傷害。凡則富分配的不均，對勞動的輕視，大眾無技術的工人的存在，文化機會的不普遍，都造成階級的對立，而使這對立的深化。政治與立法，能夠把這情形，改善一點，合理的慈善事業能夠幫助一點，但惟一基本的改造力量是教育……』」民主主義者如杜威所企想的，是勞動者對於剝削制度的協調，這種民主主義正是馬克思於宣言中所指的，「只要求勞動者繼續生活於資本社會裏，而不應仇視它。」（註二六）

（二）觀念論者的攻擊 觀念論和唯用論在哲學上的爭辯，集中於實在問題（當然聯帶到神的問題）知

識與真理問題道德問題，這裏不詳述，讀者細看第三章也可以得到一點大意，現在單從教育上來說觀念論者對杜威的攻擊，尤其是在他的教育目的論（或無目的論）之上。

杜威是注重經驗的目的性，即智慧性，然而因為他的『教育即生長』說，以為生長不能前定最終的目的，所以教育的目的，只是更多的教育而不願以別的目的來限制它了。觀念論者也是認教育是發展的，但他所謂發展，有人格的精神的底子，這精神是宇宙的全體的絕對的，以全體決定部分，則發展的目的自然顯現了。觀念論者於此絕不放縱而給予杜威以嚴重的打擊了。例如何恩（Howce）說：

「『教育即生活』、『教育即生長』、『生活即生長』——這三聯的願想，說來何等好聽，聽了何等快感，可是沒有說出接下去怎麼辦。生長有相當的，有錯誤的，有變態的……許多稱為『新教育』的實在是（杜威所預先警告的）生長的阻礙……，正當的生長的標準必須確立。教師必須知道怎樣以正當的方法指導兒童的生長……生長必須向着一個人格的理想，這理想並非『兒童的理想化』而是人生內容的目的與生活，型式的理想化。我們用不着怕懼目的，我們是不得不向着目的走的。目的的實質就在於它的不易達到，如達到，另外一個更高的目的馬上又代之而起了。那裏有一提目的，便陷於固定生活的危險呢。」（註二十七）

關於課程的實用性，方法的行動性，直接性，觀念論者也不能贊成，而必崇尚純粹的理知着兒童所不能直接感覺的各種價值，但這些處所只要深解杜威的全意，似乎沒有什麼嚴重打擊的可能，特別記得杜威是在討論幼小的

兒童的一個發展階段的教育。

(三) 唯用論者的彷徨

最後在杜威的信徒中間（或者說連他自己在內）對於實驗方法，民主主義，儘沒

有一些動搖而對世界別部分的變動以及美國民主主義的危機，却也深感苦悶。例如克伯屈（Kilpatrick）在所著

教育與社會危機（Education and Social Crisis）又與杜威等合著教育的邊疆（The Educational Frontier）等

書中，已開始檢討美國的經濟制度，開始感覺個人發展說的弊害，而提出社會計劃，集體意識等口號了。這固然是知

識者的自覺，而康特爾（Kandel）於一九三三年發表一篇比較重要的論文，就指出其中有一點思想的矛盾，他有

一段這樣說：

「在這運動中最可驚異的現象是，舉起這新旗號者，便是二十年於個人主義，自由兒童中心等宣傳最熱烈的人，主要的兩個教

育團體，新教育社（Progressive Education Association）與新教同志社（New Education Fellowship）二十年來，反對

權威，反對強制，反對了預定目的一切，只靠生長，自發，忽然際於社會的危機，改換了新的方向，而喝著以集體計劃，集體意志的教

育，為社會改造的途徑的論調了……如有諷刺者揭開這新熱誠的幻影，而提出下列問題來，他是可以原諒的，利己主義與以效

驗為真理，個人滿足為行為動機的哲學有什麼分別？剝削制度與以個人成功為道德，所許機械主義心理學所證明的哲學有什麼

分別……克伯屈是向來反對預定目的，反對灌輸強制的，現在說「惟有犧牲個人利益，盡忠全體幸福，才是最好的經驗。」試

問，如果教育不受確定的文化的理想的指導，如果社會不超越個人，如果教學不施行良好的灌輸，如果對社會的忠誠，不決定為

教學的目的，克伯屈這句話，還有什麼意義？（註二八）

這世界的自由思想者跟着杜威克伯屈等在彷徨，在尋索。

〔註一〕 赫貝 Myrhow and Edwards: *The Dewey School* 1937.

〔註二〕 De Hovre's *Philosophy and Education* P. 106.

〔註三〕 Holmes (Editor): *John Dewey: The Men and His Philosophy*,

〔註四〕 De Hovre: *Ibid* P. 106.

〔註五〕 Dewey's *German Philosophy and Politics* P. 125.

〔註六〕 Dewey's *Democracy and Education* P. 101.

〔註七〕 *Ibid* P. 142.

〔註八〕 Dewey's *School and Society* P. 27.

〔註九〕 Dewey's *School of Tomorrow* P. 163.

〔註一〇〕 Dewey's *Moral Principles in Education* P. 14.

〔註一一〕 Dewey's *School and Society* P. 29.

〔註一二〕 Dewey's *School of Tomorrow* P. 315.

〔註一三〕 Dewey's *Democracy and Education* P. 231.

- 【註一四】 Dewey: *School and Society* P. 44,
- 【註一五】 Dewey: *Democracy and Education* P. 179,
- 【註一六】 *Journal of N. E. A.* 1929, 轉載。
- 【註一七】 Symposium: "New-Education Ten Years after" *New Republic* 1930.
- 【註一八】 Dewey: *My Pedagogic Creed*,
- 【註一九】 Dewey: *Democracy and Education* P. 31,
- 【註二〇】 *Ibid* P. 39,
- 【註二一】 *Ibid* P. 39,
- 【註二二】 *Ibid* P. 227,
- 【註二三】 *Ibid* P. 305,
- 【註二四】 *Ibid* P. 102,
- 【註二五】 杜威思維與教育頁二四七
- 【註二六】 Plankvitch: *New Education in Soviet Republic*.
- 【註二七】 Horne: *Democratic Philosophy of Education* P. 53,
- 【註二八】 Kandol: *Education and Social Disorder* 載於 *Teachers College Record Feb.*, 1933.

後

編

第七章 教育本質論

一 本質的意義

『教育的本質是什麼』這一個問題，在教育哲學上，實是一個最基本，最主要的問題。並且我們還可以說，如果離開了這個問題，教育哲學就沒有成立的可能。因為教育哲學的內容，是以這個問題的論究為其出發點，同時，又以這個問題解決為其歸宿點。這是一個很明顯的事實，我們在這裏是用不着多說的。

但是，就這個問題的解答而論，却不是一件容易的事體。

一般市民的教育學者，對於『教育的本質是什麼』一問題，完全是盲目地，武斷地，主觀地去理解，所以，迄於現時，依然不能提示出一個明晰而正確的概念。

我們要了解教育的本質，須先了解什麼是本質，在哲學上，本質和現象，原是兩個主要的範疇。

依據哲學所給與我們的指示；一切存在的事物都是在運動過程中以各式各樣的現象表現其存在。換言之，一切事物都以運動過程而存在，即是都以現象而存在，現象就是一切事物之在運動過程中的表現。淺顯地說，事物之

表面上的變化，是即所謂現象。

客觀世界的事物固然是變動不居的，但在它的內部却有一個貫穿全體的比較不變的性質。這種隱藏在事物內部的一貫的性質，是即所謂事物的本質。如果拿一般的通俗的話來說，所謂本質，就是事物的根本的性質。

現象和本質這兩方面，在一切事物之中都可以發現出來。科學的認識之任務，正確地說來，就是要透過事物之表面的現象而認識其本質，比如，社會現象是錯綜複雜的，而社會學的任務則是要從社會現象的全部複雜性之中去探求本質的關聯。關於社會的本質之說明，在社會學史上，則有契約學派，有機學派，以及心理學派之諸說。契約學派以爲社會的形成，乃是根據於各個人之共同的意志所締結的契約。在主張此說者看來，社會完全是由於它的組成分子之自覺的產物。有機學派把人類社會看成生物學的有機體，把社會的階級分化看做生物體內部的各種機體與機能之分化，且進而把生物學的法則來解釋社會的過程，因之，把社會學的法則還原爲生物學的法則。而心理學派則以爲社會係由人類心意相感之作用而起，把心理的發展程序看作是社會的發展程序，從而認爲個人內部的心理的諸要素爲一切社會現象變化之原因。

不待說，在這些理論之中都不能從社會現象之外的關聯，洞察社會的本質。

站在與上述非科學的社會學相對的立場的，便是歷史唯物論。歷史唯物論在說明社會的本質時，以爲社會非由契約而成，非由心意相感之作用而起，更不是如有機體之完全受自然法則所支配，而是人與人爲着物質的生

活資料之生產所加入的生產關係之總和。在歷史唯物論看來，整個的社會組織乃是一個生產的組織。基於這一個認識便能分析社會歷史的過程，揭示出社會發展之真實的內容。我們可以說，因歷史唯物論的理論之確立，才開始在複雜的社會現象之中認識了社會的本質。

在社會階層的關係上，科學的認識也是由外的關聯進到了內的關聯。一般俗流的學者通常只是以數量上的區別，例如收入的大小，或消費的多寡等等作為社會階層區別的基礎。他們只是注意於社會階層之表面的現象，而不能探求出社會階層差別的真實的根據。卡爾的觀點，則與這般俗流的學者完全不同，他指示出：社會所以分裂為階層的根源不是由於收入的大小與消費的多寡，而是由於生產諸關係。具體言之，即是由於有產諸階層間生產手段之獨佔與直接生產者間生產手段之被剝奪。在這種生產方式存在的限度內，社會就不可避免地分裂為諸階層。

照上面所述，科學的認識，在其發展上都是透過事物之外表的現象去探求本質的現象。

因此，我們對於一切事物的認識，決不可只停留於表面的觀察而應當深入到事物的內部，進而要把握事物的本質。

二 教育的本質

在市民的教育學尚不會達到正確的說明階段的現在，一般市民的教育學者，對於教育的本質之理解，各異其

說，所以，解說愈多，而迷惑紛亂之現象愈甚。

市民的教育學者，或是混同了教育的現象與本質，或是根本漠視了教育的本質，或是把教育當作孤立的現象，而不明白教育與其他社會現象的關聯，其結果不是本末顛倒，便是舍本逐末，各隨其所見，加以主觀的臆測，有人說，教育的本質是理念，有人說，教育的本質是社會生產力，更有人說，教育的本質即是生活，其他類似這樣的見解，不一而足。這些理論之產生，究其根源，固由於這般學者在哲學上之立場之不同，而亦由於他們之無真知灼見，不能從複雜的現象之中發見教育之本質的關聯。

誰都明白，教育是起於人類之實際生活的需要的。我們要正確地理解教育的本質，首先應說明教育為生活所必需的理由。在杜威的見解上，廣義的教育乃是使得社會生活繼續不斷的方法。他在民主主義與教育中這樣說着：「社會的分子有生有死，這是原無可避免的事實，這件事就可決定教育的必需。在一方面，羣內新生的分子（這羣的唯一代表）是尙未成熟的，他與具有羣內風俗知識的成人，彼此間是相差很遠的。在別方面，未長成的分子，不但在形體方面應有適當數目的保存，並且應受教導，把已經長成分子所有的興趣、目的、知識、技能、與習慣，都吸收進去；若果不然，這羣的特色生活，就要中止了。就是在一種野蠻的種族裏面，倘使縱任未成熟的分子自己去幹，他們所能做的事也遠不及成人的成績文明愈發達，未成熟分子的原有能力，與成人的標準與風俗，彼此相差愈遠，如僅有形體的成長，僅能維持生計，還不能把這羣的生活綿延下去。要想綿延一羣的生活，還要有方針的努力與深思遠

慮的經營。那些新分子對於社會的日的習慣，不但毫無所覺，並且漠不關心。我們必須使得他們認識這種日的與習慣，並且必須使他們對於這種日的與習慣都有主動的興趣。惟有教育能夠補這缺憾。」（鄒恩潤譯民本主義與教育）

杜威遠說

「教育所以不可少的緣故，就是因爲生與死兩件事，人類當生下來的時候，不能獨立，必須倚靠他人，所以有賴於教育；死去的時候，把生前的一切經驗和知識都丟了，後世子孫，倘要再去重頭研究，豈非太不經濟；甚至文化或可因此斷絕，所以因爲人類有死的一件事，也非有教育把他們的經驗和知識傳之子孫不可」（見杜威五大講演教育哲學）

關於教育爲生活所必需的緣因，杜威雖有所說明，但是，他的說明還不充分因爲如此，有再加以說明的必要。

人類的生活是和自然及社會分離不開的，而人類的勞動生產，一方面爲人類與外部自然之間所進行的物質交換過程，同時又爲社會之存在的基礎，所以，我們想要對於教育得着全般的、綜合的說明與進一步的正確的理解，必須了解人類與自然、社會及勞動三方面的關聯。在我個人的見解上，認爲只有從這三方面說明了教育在人類生活上的作用與必要，那末，關於教育的本質才可明晰地把握着。

人類是自然史的產物，是有機世界最高發展的結果，所以，他是自然的一部分，是被統一在自然裏面的。但是在

另一方面，自然又不斷地作用於人類，而人類也反作用於自然，所以，人類又是和自然對立的。這就是說，人類與自然構成了對立物的統一。由達爾文確立了的進化學說，證明在有機世界中能適應自然環境的動物才能生存。人類同樣是個動物，自然也不能不受這個法則所支配。但是，人類適應自然的過程，却和其他的動物完全不同。動物的適應環境的適應過程，它的唯一的方法，就是在改變它自身的機體和器官。不論何種動物，若是因為環境的改變有適應新的生活之必要時，則必用它的身體來反應自然界不願適應的環境。比如說，熱帶的動物，如果遷移到了寒冷的地帶，在這動物的身上每每會發生厚毛的皮毛；反之，寒帶動物遷移到了熱帶，它的皮毛每每也會逐漸減少。又如高等動物的肺，據生物學家的推論是從魚類的浮囊轉化而來的。原來魚類的浮囊是魚在水中專司浮沈的器官。因為在遼遠的地質時代，因地殼的變化，海岸的某些部分漸次枯竭起來，終於在無雨的季节變成了沼澤。於是任在這種地方的魚類，其中有一部分個體具有最能適應環境的性質，它的浮囊的機能便開始變化向呼吸空氣的方向發展着。因此，那專司浮沈的器官終於轉化而為呼吸空氣的器官了。至於那些不善適應的魚類，便為自然所淘汰而歸於死滅，凡此諸例，都是說明動物是以自然的器官來適應自然的。

動物在生存競爭的過程中，既是以有機體的改變來適應新的環境，於是一切變化和演進，只能讓自己來支配，只能屈伏於自然，因此，動物之適應自然乃是被動的，生理的，盲目的。

但是，人類的適應過程却與一切動物有根本的差異。人類沒有動物那樣的特性，他不是用他的身體適應各種

生活條件，這就是說，人類雖然是構成動物界的一部分，但人類和其他動物一樣，單純地受自然環境所支配，因而受單方面的淘汰，他已經發展到有支配和改變自然以適合自己的目的的力量了。人類的發展自從達到能夠製造勞動手段的階段時，他那種求生存的能力便顯著地增加了，他便由屈伏於自然走到使自然屈伏於自己的境地了。當適應過程的時候，他不是像一般動物那樣，改變他自己的天賦的器官，而是創造了或改進了各種的體外的器官，即勞動手段來征服自然或改變自然，藉以滿足他自己各種不同的要求。因此，關於人類，如果把他和自然的關係，仍然看做是生物學的適應，那就完全錯誤了。人類能夠製造勞動手段這一件事，就是決定人類的發展形式與動物的發展形式根本不同之所在，動物的發展乃是自然淘汰的結果，它的發展形式，僅限於自然器官的變化，所以，動物的發展史，不出於自然史的範圍，反之，人類是以自己創造歷史的，他創造歷史的基礎，就是他製造勞動手段一事。勞動手段無限地發展，人類的歷史也就不斷地向前演進着。所以，人類的歷史，就是人工器官的進化史。這正如普列哈諾夫（Plekhanov）之所說：「自從人類使用工具以後，人類發展歷史的形式就完全和動物不同了。最初，人類的歷史和其他動物一樣，是自然器官變化的歷史。現在，人類的歷史，已是改善人工器官與發展生產力的歷史了。」（普列哈諾夫史的一元論）

總之，動物是以自身適應自然的，而人類是以自然適應自身的。如果我們認為動物是被自然所屈伏而後適應自然，那末，我們也可以說：人類是在使自然屈伏於自己以後，達到同樣的目的和結果，所以，人類之適應自然，不是被

動的，生理的，盲目的，而是自動的，技術的，理智的。

在人類社會進化的過程中，勞動手段愈是發達，致使人類的勞動更行複雜，並加強其效用，同時，人類的知識與經驗也因之更加豐富地蓄積起來。由於人類的知識與經驗的增加，而使人類對於自然的權力更加強化。因為人類要改變自然以適合自己的需要，從自然的奴隸得解放與自由，它的唯一的條件，必須認識自然，瞭解客觀的必然。『自由是必然的認識』『自由即是被認識了的必然性』（見恩格斯反杜林論）人類在認識自然的必然性以前，他是自然的奴隸，然而人類一旦認識自然的必然性以後，他就可以應用自然界的規律去支配自然。『自由並不是如一般所幻想的一樣，存在於離開自然法則而獨立這種事實之中，而是存在於這種法則的認識之中，且是存在於因這種認識而能在一定的計劃之下運用這種法則為一定的目的而活動的可能性之中』（見前書）所以，自由就是根據於自然的必然性的認識，它是歷史發展的結果。這樣說來，人類在生存競爭和征服自然的過程中，其所要求的，即在於自然之認識，要有認識而後有自由，正因為這樣，所以人類必須從幼時即有所學習，藉以承受前人的經驗與認識自然的必然性，因而適應或控制自然。所以在人類生活上，教育便成為人生不可或缺的重要因素了。但是，人類不僅生活於自然之中，而以自然為其環境，並且生活於人類所組成的社會之中，而以社會為其環境。

然則，自然環境與社會環境究有什麼不同的呢？在這二者間，其主要的區別，即在於自然環境方面，它是不需要人力而自行發展變化的。固然，在自然現象的轉變中亦有時參加着人類的意志；並且隨着技術的發展，人類對

於自然現象的參預亦更是擴大，但是，從自然現象自身看來，它的運動和變化，是不直接需要人力之參加，而是由自然自身所發生出來的動力在那裏起作用的。至於社會環境則不然，社會環境是人為環境，社會現象雖具有一定的規律性；但是，在社會現象的形成中必須通過人的意志作用。社會現象如沒有人力的參加是不能成立的。在歷史上，人們是行動着的，他們自覺地抱着某種目的。這就是自然現象與社會現象的主要差別點。『在自然中，如果把人類對自然的影響，置諸不論，那麼，我們僅僅看到盲目的不自覺的力量，這些力量之交互作用，造成一切過程的總規律。可是，在社會的歷史上，一切行動的力量，都具有意識，而且自覺地行動着。』（見恩格斯費爾巴哈論）

概括地說，自然的發展是自然的，並不需要人類的協力；反之，人類社會的發展，則必須有賴於人力之參加。固然，人類歷史的發展有它的一定的規律性之存在。因為各種社會關係總是離開人的意識獨立地存在着，人的意志終不能不受客觀的社會關係以及存在於社會現象自身的規律性所決定，然而，在歷史的過程中，人是唯一能動的積極的因子。『人是他們自己的戲劇的製作者兼表演者。』（見卡爾哲學之貧困），這就是說明了人類歷史的發展，參加了人類的力量，人是歷史的實踐的創造者。

市民的教育學者常常說，人生不外是繼續努力以適應社會環境，也常常說，教育要研究個人適應社會環境的歷程，依照他們這種見解，那末，個人對於社會環境，只是被動的適應，而沒有絲毫主動的作用。他們不知道社會發展是進行於人類的最能動的參與之下的，所以，他們這種見解的錯誤，是完全用不着說明的。

因爲社會的發展須假借人類的力量，所以，每一世代的人類都需要明白社會發展的規律性，理解個人與社會的關係，並獲得推動社會與改進社會的知識，所以，教育更成爲必要了。不僅如此，并且社會也是自然史的產物，是自然發展的結果，這就是說，社會是在有機界的一定發展階段上發生的。社會的存在乃是以自然條件爲根據。它是依存於自然的，它是只有從自然採取對於人類有用的對象以求生存的。人類社會存在一天，它就必須從外部的自然界中吸取一部分物質資料，沒有這樣的吸取，人類社會便不能存在。社會與自然之間的物質交換過程，即是勞動過程。『勞動首先是人類與自然間的一個過程，是人類以自己的行爲來媒介，調節，並統制他與自然間的物質代謝的一個過程。人類是當作一個自然力而與自然物相對立的。他因爲要以能夠適用於自己生活的形態占有自然物，就運用屬於他肉體的種種自然力，即腕和腳，頭和手，他從這種運動而作於他的外部的自然，並且變化它，同時又變化他自己的性質。』（資本論第一卷）在人類的物質生活過程中，勞動是一種最基本的形態，『它是一種全人類生活的第一根本條件。（見恩格斯：勞動在猿向人類進化中的意義）人類因勞動過程的發展，不斷與自然物發生關係，產生生產行爲，促進人類社會與自然之間的物質代謝的過程，同時，人類又因勞動過程的發展，不斷增進社會的物質生產力並改變社會的物質生產關係，因之，勞動生產構成爲人類的物質的經濟生活之全過程，成爲社會生活的基礎，我們可以說，社會生活的過程不外就是物質的生產過程，經過勞動生產的過程，自然的產物就轉成社會的物質。經過勞動的物質的過程始能建立起人類社會或人類文化與自然的聯繫，勞動的物質的過程，成爲社會發展

與文化發展的基礎，動物的生活資料完全受自然產物的供給，而人類的生活資料則大部分依賴人類自己去生產，人類要從事勞動生產，決非孤立的個人所能完成，因此，他就必須形成社會組織。整個的社會就是生產的組織，就是生產的有機體。社會發展之歷史過程完全以人類的生產能力為推動的機紐。一般地說來，生產愈發展，社會便愈向前演進，這是人類歷史的因果法則。

這樣，我們很顯然地可以看到社會的總體和全部文化的基礎是在於人與自然鬥爭的物質的過程，是在於勞動的物質的過程。因為這樣，所以，關於生產技術與勞動知識的傳授便成為人類教育的方式了。

在以上的論究中，關於人類為什麼需要教育的原因，我們既已指明出來了。綜合起來說，就是（一）人類生活於自然環境之中，自然界的力量常能影響於人類，所以，在人類生活上的要求，便是認識自然。（二）人不僅生活於自然中，並且生活於人為的社會環境中。社會中的一切，都有賴於人力之參加，所以，人類有需要推動社會與改進社會的知識。（三）人類要求生存，必須向自然界取得物質的生活資料。勞動生產愈進步，社會的物質文明便愈能向前發展，所以，在人類生活上又有獲得勞動知識的必要。人類因為有了這三個急切的要求，所以，人類的教育便因之而出現了。

在這個綜合的說明之下，我們便可從繁複錯綜的教育現象之中，洞見它的本質。然則教育的本質究竟是什麼呢？我們可以肯定地回答：它是一種促進人類與自然、社會以及勞動諸方面之關係的工具。為使讀者更加明瞭起見，

我們還可以這樣解釋着：即教育乃是以自然現象、勞動現象、及社會現象爲其基本的範疇，由教育者指導被教育者研究自然的、勞動的、及社會的諸現象之實際的知識及其相互間的關係，使被教育者獲得在自然環境與社會環境中工作的能力，藉以征服自然，擴大生產，改進社會，而謀人羣之進化的工具。

上面這一個解說，在我們看來，不能不承認它是客觀的、合乎科學的。

三、教育的變質

教育的本質，我們既已論究過了。但是，教育的形式與內容並不是永恆不變的，各個時代的教育莫不依存於社會的組織、社會的發展，就其整個的結構系統而論，它是全般地關聯着的各種教育制度或各種教育形態是產生於一定的經濟的或生產的關係的基礎上的。上層建築物它的形式與內容是和物質的生產力之一定發展階段相適應的，經濟的或生產的關係經常在變化着，所以，教育的上層建築物不得不隨之而變化。這是在教育的研究上一個最基本的原則，用不着詳細說明的。

這個原則，可以拿教育的歷史來證明。

教育的實踐，可以追溯到人類的原始時代當時的教育，完全是適應種族保存之需，要而產生的，它的目的，純是生物學的。在原始時代的社會裏，所有原始的生產勞動都是共同經營的，而其獲得的物品也是共同消費的，這種共

同勞動與共同消費的習尚，簡直成了當時社會制度的中心原理。當時的人類以爲勞動是當然的事，絕對不含有任何強制的性質。那時的人類是平等的，無階級之分的，而教育也是平等的，無階級之分的。

原始時代的教育既是適應種族保存之需要而產生的社會事業，從而於生產上成爲絕對必要的勞動與教育，也自然保存着不可分離的關係。在原始時代的社會裏，社會的成員對於種族中的兒童授以語言和勞動技術，講述種族中的神話與傳說，以及他們關於自然的認識。兒童一面參加各種生產勞動，一面受成人之指導，隨時隨地學習關於勞動的知識與技能，所以勞動與教育是完全結合的。當時的人類，一方面繼承前代所授與的精神的及物質的遺產從事於生產勞動，同時又將他們在勞動過程中所獲得的新的經驗與知識再傳授給後代。所以在這個時代，人類所有的知識與技能，正如他們的生產物一樣，是人人共享的，而且是和勞動相聯繫的，我們可以說原始時代的教育是以自然社會勞動三者爲中心。這種教育最能表現出它的固有的特質。

然而，自人類社會發展而達到所謂文明的階段，私有財產制度發生，社會階層形成以後，於是，人類的生活，發生了根本的變異。『人類在原始社會所有的平等、友愛與協作，只成爲神話上的名詞』（見教育史ABC）從而，人類的教育，也就改變了它的姿態。

原始社會裏面的教育，雖是和生活分離不開的，然而，當時的教育，大抵都是散漫的，偶然的，無意識的，無系統的。在不發達的社會裏面，很少正式的教導與訓練。野蠻的社會大半靠着團體生活去灌輸幼年人以必須的傾向，成

人需要何團體去維繫他們事奉的忠心，即幼年人需要何團體生活以資觀感。除了收納青年做團體中完全分子時所用的儀式而外，他們並沒有特別的方法，材料，或制度，用來施行教育。兒童大半靠着參與成人所做的事去學習。成人風俗，獲得他們全部的感情的模樣。這種參與有一部分是直接的，就是參與成人的職業，做一個學徒；有一部分是間接的，是好像戲劇的扮演作用，兒童效法成人的動作，由此學得成人的榜樣，依野蠻人看來，找出一個地方，專備人學習之用，除學習之外無所事事，似乎是一件荒謬的事情。（見杜威民本主義與教育）實在說來，原始時代的教育之基礎，差不多全部建築在兒童的模倣性的上面。兒童在生活上所需要的智識，如漁獵、畜牧、耕種、跳舞、歌曲等等，只要他們參與實際的生活，都能於不知不覺之間，崇着模倣社會成員的行為，就得到了。所以在原始社會中的教育，與其說社會的成員，依據一定的目的來教育集團中或氏族中的兒童，毋寧說當時的兒童全靠兒童模倣成人的動作，參加成人的活動，因而獲得成人的經驗與社會中的初步的文化，原始社會的教育，雖然在形式上表現出一種原始單純性，但是在內容上，却是合乎實際的，富有生氣的。

不過，這種原始的教育形態，在事實上，當然不能適應複雜的社會環境之需要，因為這樣，所以，當文明逐漸增高時，社會生活更為複雜，個人在社會中所需要的知識與技能，因而增多，兒童要靠着直接參與成人的事業去學習，漸漸感覺困難起來。在這個情勢之下，於是一般所說的形式教育（Formal Education）便繼之而起。

社會愈進化，知識愈豐富，教育的內容亦隨之而愈趨於複雜，故教育上的實際設施，愈由散漫的，進於具體的，愈

由無意識的，進於有意識的。同時教育現象或教育形態便愈受社會制度與社會組織所制約。

一般地來說，一切社會的隸屬關係，都基於社會階層間之經濟的隸屬而發生。自從人類的歷史進入於所謂文明期，社會便分裂為支配者羣與被支配者羣兩個對立的階層。在經濟生活上，後者被前者所剝削，而前者則運用政治上與經濟上優越的力量來剝削後者用以構成它們享樂的生活。從這個時候起，支配者羣就脫離了生產勞動的組織，他們鄙視肉體勞動，把從事於精神活動當作自己的特權。這樣，教育就成為它們的專用品。反之，被支配者羣的生活條件既然陷於悲慘的境遇之中，自然得不着受教育的機會，它們只是一味從事勞動，這樣，肉體勞動也就成為被支配階層的專業了。從此，肉體勞動與精神勞動就被分離開來了。也就是說，勞動與教育被分離開來了。

在肉體勞動與精神勞動分離的社會中，勞動的被支配者羣，縱令具有優越的遺傳質素，也很少有發展的可能，因之，它們不能夠獨立地以自己的力量來完成自己所屬的集團的意識形態。反之，那些從肉體勞動游離出來的分子，他們不是支配者羣的成員，便是其僱傭人，因此，支配者羣在它那時代的意識形態上總是刻印着自己的標誌，表

示出自己的需要和願望。

從古代的奴隸社會進而至於中古時代的封建社會，再進而至於近代的市民社會，在全部的歷史過程中，都能給與我們在上面所敘述的事實以充分的證明。

不待說，在此時期的教育，自然不能實現傳授自然社會與勞動之實現的知識給與全人類的機能。

說到這裏，我們可以肯定地說：自人類進入於一般所說的文明期歷史以來的教育現象，乃是變質而不是本質，乃是變態，而不是常態。

然而，社會的發展決不停留在任何一個階段，人類過去的歷史，只可說是人類社會的前史，但是，到了現在，這種前史已經接近了他的最後的一頁。人類真正的歷史正在開始描寫，以前建立於階級矛盾之上的社會將為一個合乎正義，平等的社會所代替。因生產手段轉入社會的掌握中，商品生產以及生產物對於生產者的統治，也便同時歸於消滅，社會生產中的無政府狀態，為有計劃的自覺的組織所代替。個人的生存競爭因而停止了。只在那時，人方在某種意義上，最後脫離了動物界。只在那時，人方從動物之生存條件，轉移到真正的人的生存條件。以前一切循繞着人，統治着人的生存條件，現在就處在人的支配之下了；人類至此才開始成為自然界的自覺的及真正的主人翁，因為他們已經成了自己社會結合的主人翁。他們自己行動的法則，直到現在都是與他們相對立，而成一種外來的統治於他們之上的自然法則；這種社會行動的法則，現在已為人們所完全理解而加以應用，因之也就處在他們的統治之下了。人類自身的社會結合直到現在都是與他們相對立，好像是自然及歷史所強制形成的東西。這種社會結合，現在變成了他們的自由行動從來統治於歷史中的客觀的及外來的力量，現屈服於人的統治之下了。只從這時起，人們方才完全地自己創造自己的歷史，他們所運行的歷史因素，也將以日益增加的程度，給以他們所希望的结果。這將是人類由必然的王國進於自由的王國之飛躍。（見反杜林論）

在這種更高級形態的社會裏，人類的教育必定以一個新形態而出現。然則這種教育的特質又是怎樣呢？我們可以毫不遲疑地說：它是能在高級的發展的形態上澈底地表現出教育的固有的本質的。在這樣的社會裏，人類與自然之間所行的物質交換過程，不再爲一種盲目的所支配，而是被以合理的統治的。在這樣的社會裏，舊的生產方式，應該澈底地被改變，特別是舊的分工應該消滅。代之而起的，應該是這樣的生產組織：使在一方面，誰都不能把自己在生產勞動中，即在人類生存自然條件中，所應參加的部分，推到別人身上；他方面，生產勞動供給每個人以多方面地發展並應用自己的一切體力及智力之可能，它不再是奴役人的手段，而是解放人類的手段，因此生產勞動從一種重負，變成一種快樂。（見同書）那時人類生活的中心，是勞動，是教育，所以教育的組織和生產的組織是緊密地結合着的。人類在教育中勞動，在勞動中教育，從前勞動與教育分辯的現象，到了這時，乃在更高級的形式上復被綜合。

第八章 教育目的論

一 教育的可能性

在本章裏，我們所要論究的問題，就是（一）教育的可能性，（二）教育的過程，以及（三）教育的目的，因為這三個問題，在實際上是互相關聯的，現在且先說明教育的可能性問題。

教育的現象，我們在前面曾經說過，它是發生於原始時代，所以教育的可能性，可以說是數千年來既經證明的事實，無論是誰都是不會懷疑的，但是，教育怎樣可能呢？關於這個問題的解答，在教育學者之間卻有兩個相反的主張：一為本能派的教育觀，本能派的教育學說，即在認識人類具有各種先天的內容的本能，教育的任務不過只是適應本能使之發展而已，在本能派的教育學者看來，教育的可能性無非是因為人類具有各種先天的本能，否則，便成爲不可能了；其他之一則爲理性派的教育觀，理性派的學者與教育家以爲人類具有自然性與理性二種因素，自然性是盲目的，只有理性始有價值與意義，因爲人類具有理性，所以可教育。動物無理性，所以無文化生活。理性就是人與動物區別的鴻溝，這兩派學說，直到現在，教育思想上，依然有頗撲不破的勢力。因此，我們對於這兩派學說有嚴正

檢討之必要。

先論及本能派。

我們要討論本能派的教育學說之理論的根據，必須先檢討本能有無的問題，更必須先檢討後天的獲得性是否遺傳的問題。

在生物學上對於後天的獲得性之遺傳的問題，歷來有兩個不同的主張：有一派的生物學者認定生物的一切獲得性概不能遺傳，而所遺傳的只是先天的特性。另有一派的生物學家則恰好相反，他們以為後天的獲得性，在某種條件之下，也和先天的特性一樣，可以遺傳。

在我們看來，前一派的主張是錯誤的，因為他們忽略了環境的作用。照有機生命的進化學說來，生物的演進和其新種之出現，乃是由於自然環境不斷地變化所促成的結果。一切生物都是處在複雜的自然環境之中。自然環境是不斷地變化的，自然環境每起一次變化都會引起一部分的生物改變其組織的機能。凡善於適應環境的生物種屬便能繼續生存下去，那些不適應於環境變化的生物種屬只有歸於消滅。這就生物進化的法則來說，就是所謂自然選擇。自然對於生物加以選擇作用，而生物對於自然環境則起一種適應的變化。生物和牠的環境之間，不斷地發生着矛盾，而生物自身也就不斷地發生着適應的變化，同時，生物的組織和機能也就不斷地發展。在適應環境的過程中，生物所獲得的優良的特質，因為重複的遺傳關係而被固定起來，這樣生物對於環境的適應

時所引起的新特質的形成，以及那些特質的遺傳，便產生了新的有機體的形成各種變更的長期累積的過程，引起了新生命形式之突然出現。

這樣說來，生物的變化乃是自然環境的變化所引起的自然選擇的結果；同時又是生物繼續將牠在適應過程中所起的變異遺傳下來的結果。這就是說，在進化的原理上，是承認後天的獲得性的遺傳的，因為這樣，所以如果否認了後天的獲得性的遺傳，就無異否認了生物的進化。並且所謂先天性和後天性，亦不會有絕對的區別，而是對立的統一物。在實際上，一般所說的先天性乃是後天性累積而來的；同時後天的獲得性又是構成先天的特性的因素。前一世代的後天性便是後一世代的天性，而後一世代的天性又是再後一代的先天性。因為生物的某種特殊的形質，就其獲得的當代而言，是後天的。但這種獲得的形質，在一定的條件之下而發遺傳於後一代，即成爲先天的。先天性既能遺傳，則後天性也必能遺傳。如果生物已經變異的形態不能保守，傳之於子孫，則生物之進化的歷程便無從說明。

因爲這樣，所以，我們認定人類及其他動物不僅有先天的遺傳性，而且後天的獲得性也是可以遺傳的。有遺傳就有本能。所謂本能，不外就是後天獲得性轉變而成。所以獲得性與本能，也不是有絕對的區別的。每世代的生物，除了直接繼承其以前諸世代所遺傳下來的本能而外，還要把它自己在適應環境的過程中所獲得的新成分加入進去。再遺傳於其子代。既是如此，所以，本能不是生物所固有的，乃是生物體對於環境的適應運動的結果。在實際上，本

能祇是由生理的系統及器官所賦與機械的力，而不含有預定的內容，是一種可能，而不是結果，並且，本能是具有可塑性的，它是能隨環境的改變而改變的，有許多生物學家、遺傳學家、優生學家、心理學家、與生理學家，把本能看做屬於絕對的先天性，堅持着本能的不可變性，這確是一個很大的錯誤。

動物之有本能以及人類之有本能的動作，已為生物學家、遺傳學家、優生學家、心理學家、與生理學家之觀察與實驗所肯定，我們不會如少數行為學派的心理學者那樣武斷的態度，否認本能的存在。

但是，在另一方面，我們對於現在流行的本能說，也不能予以同意。我們認為現在流行的本能說和唯心論的哲學家所主張的先天觀念說是同樣的玄學的觀點。現在一般主張本能說的學者以為本能是一切行為的支配者，決定者，本能成爲一切行為的源泉，在他們看來，人類的一切活動都是一種先天的固定的遺傳根據。『本能命定一切』幾乎成了這般學者所共通的根本觀念。他們本着主觀的成見，對於任何一種行為都要加上一個本能的名稱。例如詹姆士（James）對於本能的分類，列出了許多種，他以為人類先天就具有模倣、妒忌、競爭、畏懼、同情、害羞、社交、遊戲、好奇、蒐集、狩獵、謙卑、性愛、攀援、鬥爭、憤怒、怨恨、盜竊、建設、清潔、羞恥、諸本能。又如桑戴克（Thorndike）所列舉的本能的種類，有獵取、求得、佔有、蒐集、蓄藏、居住、遷徙、爭鬥、愛護、羣居、社會、模倣、把弄、貪食、仁慈、遊戲、凌虐、威嚇、清潔、裝飾、好奇、戲弄、諸本能。依據這般學者的意見，幾乎人類的一種動作都受一種先天的本能支配着。這種本能不只是由生理的系統及器官所賦予的一種能力，而且有預定的具體的內容。

這般學者把他們所不了解的人類行爲，毫不懷疑地都用本能之說來解釋，這正如十八世紀的一部分學者將不能了解的人類行爲用人性之說來解釋一樣是沒有科學的根據的。

這般主張本能說的學者，因其利用本能的觀念來做人類行爲的最終的解釋，因其承認本能有具體的內容，所以，他們在教育學上便主張適應本能與發展本能的教育學說，而形成一種玄妙莫測的理論基礎了。

其次，再論及理性派。

理性派的教育學說，是康德哲學或新康德哲學的演繹。這派的代表人物，有馬堡學派（Marburgschool）的那篤爾普（Natorp）及柯亨（Colson）及西南學派（Südwestdeutsche）的柯恩（Colin）及赫伯林（Heberlin）等等。馬堡學派與西南學派是屬於新康德主義的二大學派。新康德派站在康德的觀念論的立場，把康德哲學更加向着觀念論發展。『康德哲學之基本的特徵，在於調和唯物論與觀念論，在於把兩種不同的對立的哲學傾向結合於一個體系之中。』（見鄂里雅諾夫著唯物論與經驗批判論）依照康德的見解『所謂「物本體」的某一世界是存在着。』「物本體」用某種方法，作用於我們意識，但對於「物本體」的世界，我們怎麼也不知道，並且不能知道。「物本體」是不能認識的。只有現象，只是在我們感覺器官上給予我們的經驗，是能夠認識的。但我們的認識形式，不依存於經驗，反而經驗依存於認識形式。我們的認識形式，在經驗以前存在。或如康德所說，它是先驗的。我們的知識，就依存於它的活動，它的動作。照這樣，我們的知識可以說是感覺與感覺的認識形式的結合。時間與空間，都是一切

感性的知覺之先驗的形式。何以言之，因為康德說，時間空間不依存於經驗，而是一切感性的知覺之必須條件。論理的範疇、質、量、因果性、目的等等，在康德看來，都是構成科學的認識之必須條件。那種論理的認識之先驗的形式。（見西洛可夫等著辯證法唯物論教程）

康德一面承認客觀現實的存在，一面又揭出客觀現實之不可認識的主張。康德哲學的不徹底性以及他所包含的不可調和的矛盾性即由於此。當康德承認我們之外的某種事物，即某種物體照應於我們的表象時，他是唯物論者。當他宣稱這個物本體是不能認識的，是超越的，彼岸的，那時康德便是觀念論者。（見唯物論與經驗批判論）

在認識過程中，康德把主體和客體相分離，把認識和現實世界相分離，把物本體和現象分離，把認識的形式和它的內容相分離，所以他終於不可避免達到不可知論的結論。

這樣說來，康德的認識論是形而上學的，是二元的。

新康德派，一方面把康德的不徹底的主觀觀念論，轉變而為徹底的主觀觀念論，並且在這種哲學的觀點上建立起教育學，他們基於二元論的見解，將人性分為理性與自然性兩方面，根據新康德派的見地，人類的真理知識的基本原素，是人的理性。我們認識外界事物，即由於理物作用，這種理性認識能力，在我們是與生俱來的東西，是一種先天的所有物，它具有普遍的，必然的，永久的性質，所以凡屬正確的，完全的，有普遍性的知識，都為理性之所產，而自

然性則是後天的，是以感覺經驗為根據的，它為一切虛妄錯誤的根源，因此由感覺得來的知識，只是偶然的，個別的，暫時的，沒有普遍的正確性。

新康德派從這個見地出發，所以他們認為自然性，應由理性的統治與陶冶教育的作用，即在使人類自然性之理性化，因此這派學者對於教育的中心理論，即在於運用教育的力量發展兒童天賦的理性，徵服其自然性，並且他們認為教育之所以可能，實由人類具有理性。

然則理性派之所謂理性，究竟是什麼呢？一句話可以答覆明白，這是一種不可思議的神祕之物。

我們在前面曾經說過人是自然的產物，同時又是社會關係的產物，他和其他一切動物相比較，原有質量的根本差異，可是人和其他動物差異之所在，不是因為人是有理性的動物，而是因為人類是能製造勞動手段的動物，人類因為能製造勞動手段，從而人類的經驗便逐漸增大，人類的理智便能向前發展，所以理智不是人類發展的原始要素，而是勞動的產物，依據恩格斯人類的性質特別表現於勞動之中，表現於人類勞動活動之中。

因為這樣，所以我們只看到人類由技術的進步所促成的知識的進步，始終也看不出那種具有神祕性的理性，縱令我們承認有所謂理性，它應該是思維之概念，活動的能力，人類的思維的能力，看起來好像超感覺的東西，其實不過是物質的一個特性，一個機能。

『我們的意識與思維，儘管怎樣好像是超感覺的東西，要不外是一種物質的，肉體的器官即頭腦的產物，物質

不是精神的產物，反而精神那種東西只是物質的最高產物。（見費爾巴哈論）

至於概念乃是從感性的經驗發生的，概念是把認識主體在感覺或知覺的實現過程中所得的材料，加以改造，加以普遍化的東西。所以概念乃是對象的真像，即離開我們意識獨立顯現的過程的模寫。

如果我們從這一見地去理解理性派的教育學者所說的理性，則理性並不是超感覺，超物質的東西，它應該與感覺相關聯，而不能與感覺相分離，它仍然是從後天的經驗累積而成的。

從此，可以見出理性派所主張的人類的教育，在於「固有理性的發揮」和「先經驗的理性的發展」完全是唯心主義在那裏作祟，而是為科學所不容許的。

根據以上之所論述，我們便可結論式地說：教育的可能性既不是由於人有各種先天的具體的內容的本能，如本能之所主張；也不是由於人具有先驗的理性，如理性派之所主張。然則教育的可能性究竟在什麼地方呢？

人類的本質並不是超自然的靈物，構成人類之物質的基礎與其他有機界的物種都係出於同一的根源，不過，它是自然界物質之比較高級發展的種屬而已。

「吾以為雖以人類所有高貴之美德，對於最墮落者皆有同情心，其仁愛不但及於他人，且推及最微賤的生物，其似神聖之智慧，且將太陽系之組織與其運行之秘密皆窺破之，雖以如此偉大之能力，吾人尚須承認人體中猶稟賦有其低下來源，不可消伐之蹤象焉。」（見達爾文著之人類原始）

人類的物質機體，固然是由物質在進化過程中以複雜的形式組合而成的；就是人類的精神能力亦復如此。物質和能力是不能分離的，一有了物質便必然有能力的存在，而能力亦必然附麗於物質，物質的能力，在複雜的組織形式之下，遂亦隨物質基礎的複雜程度而變質為最高的表現。

人類的物質體，依於長期演進的作用，組合而成極端複雜和構造微妙的機體，遂表現出為其他動物所不能比擬的精神能力。

在有機生命的演進過程中，「使個體之全部以致各部分工之機體，或器官之能與力，一級比一級增加起來，而生物之生命能力之總和的價值，亦一級比一級的提高起來，由低等至高等之生物的精神生活便適應這一物質之進步同時進步，高等生物以致人類之各種智慧的精神能力，即由此啓發起來。」（見劉敏著人類學體系）不過，人類的自然的器官比任何其他動物完備，因而對外界之感受也最強，尤其是他的神經系統的組織特別複雜，所以它的心理狀態，也就高出於一切動物。

人類因為有特別複雜和發達的精神能力的物質基礎，所以他能將感覺的材料構成表象，再把表象加以人工的抽象構成觀念和概念而判斷而推理而形成思維過程，自然世界的物質活動所構成的實體和其現象，成為人類的感覺和思維的對象，人類則由主觀的物質器官的活動而構成具體的智識，人類因而有比較完成的生理構造以及高等發達的精神能力，他在這裏就獲得教育的可能性了。

這樣看來，人類有被教育之可能，完全是建築在他生理的和心理的物質基礎上的，絕不是基於某種先驗的，玄學的不知其來源的神祕之物，只有這樣去理解，才能對於人類的被教育的可能性的問題給與唯一科學的解答。本能派的教育觀與理性派教育觀之不合理為科學之所不容自是顯而易見了。

二 教育的過程

關於教育的過程，在教育學者之間有許多不同的見解，就其主要者言之，則有如下所示諸說：

(一)把教育看作生活準備的過程 依照主張此說者看來，教育乃是未來生活準備的過程。他們以為『兒童所要預備的東西，自然是成人生活裏的種種責任與權利，兒童在社會裏面不算是圓滿而有適當位置的分子，兒童只算為候補人，他們只列在存記的名單裏面。』（見杜威民本主義與教育第五章）這就是說他們把兒童時代看作成人時代的準備。把兒童生活看作成人生活的準備，因此把兒童的教育看作未來生活的準備，他們不知道：『一個人在一時代的生活與他在別一時代的生活，都是同樣真確的，同樣積極的，這兩個時代生活的內容都是一樣的充實，都是一樣的重要。』（見同書第四章）如果把教育建築在這個理論基礎上面，便會產生與之相應的惡果：(A)把成人所預期的結果當作兒童的標準，因而忽略了兒童所固有的種種特別的能力；(B)因為重視將來而抹殺現在，勢必喪失兒童現實生活中各種學習的動機，而徒依賴於外鑠的動機，從而減少了學習的效能；(C)

因為預期的將來與兒童現實生活相隔離，所以不能養成主動的能力使兒童能夠隨時隨地控制新的環境應用於新的目的。

固然，在生活繼續發展的過程中，預備的需要當然也是很重要的，但是，爲着要使將來的生活更有意義與價值，我們就要充分利用兒童當前的需要與可能的動機，使得他的經驗儘量豐富，他的生活儘量有意義，這樣，『現在既於不知不覺中參加入將來，將來也同時顧到了。』（見杜威民主主義與教育第五章）

（二）把教育看作已往文化復演的過程 主張此說的人是想像採用生物發生的原理來理解教育的過程，這一派學者的論點認爲個人所以能有適當的發展是在依照一定的次序復演動物生活與人類歷史進化的歷程，前一種復演是在生理上發生，後一種復演則表現於心理狀態上。教育的過程即是復演已往的文化過程，這一個主張是以生物學上的『復演說』（Theory of Recapitulation）作爲他的理論根據的，這個復演的原理，最初爲梅列（Muller）所提出，後來爲天才的生物學家赫克爾（Haeckel）所發展，這個爲赫克爾所形成的假說，就是個體發展（Ontogeny）是種族發展（Phylogeny）之復演，赫克爾把他的復演說名爲『生物發展根本法則』，他認爲每一個有機體從單細胞的原生動物到腔腸動物，再上去到脊椎動物，在其個體發展的期間都由一種遺傳作用，再現其祖先歷史之一部。

赫克爾在其所著之一般形態學的二十章裏極力闡明個體發展與種族發展，二者間之密切因果的關係，在

他看來，個體發展乃是種族發展之一個局部發展的，簡略的反覆，是由遺傳和適應的法則而決定的，「遺傳使某種進化上的要點再現適應以環境的狀態使這些要點生變化。」（見Haeckel生命之不可思議）

證明這個學說的許多事實，曾被發見，例如人類嬰兒由胚胎生長起來，在其發展期間，經過了低級生命形式的生所具有的幾種特性。就是胎兒之第一期，類似於魚類的形態，具有鰓孔；第二期，類似於爬蟲類的形態，具有尾巴；第三期，類似於哺乳類胎形，最後則類似於猿類胎形。這種發育階段，就是證明人類的胚胎，從原生動物起，依次經過魚類，爬蟲類，哺乳類這樣的程序，最後則成爲一個具備人類形態的胎兒。不過，人類的進化，經過了悠久的歲月，而胎兒之發育，時間極爲短促，所以，人類在胎兒時代重演人類進化的歷史，自不能不夫掉全部歷史中的若干章節，且因環境的狀態發生了變化，所以，在那些被保存了的章節中，也不能不有多少的變更，這正如赫克爾之所說：「個體發生是種族發展的一個短而且速的概約反覆。」（見上揭同書）

這種事實，在信守這種理論的人看來，不僅在生理方面是如此，就是同心理方面也是如此。人類在胎兒時代的精神作用，是極原始的，這時只不過有極原始的感覺。到了誕生以後，因感覺器官和神經系統的發達，而心理能力也隨着發達起來。因此，有一部分學者這樣主張着：人類從產生後到成熟期，在心理狀態上，是重演他的祖先從原人漸次達於文明期的精神史或文化史的。

自從赫克爾倡導『復演說』以後，不單是影響於生物科學，而且影響於兒童學，心理學，以及教育諸科學。

美國優秀的心理學家兼教育學家霍爾 (Hall) 是擁護「復演說」最堅決與最卓著的一人。他就是拿復演的原理，廣泛地用以解釋人類身心兩方面之發展過程的。他曾經這樣說着：「我們復演着我們祖先的行動，雖然我們不知道退回去怎樣遠；並且以簡約的，概略的形式，反覆他們的生活工作。這是我們祖先血統遺傳的記憶，雖然無意識的。每一種工作形式就是對於別一種工作形式的解說。促起這種生活工作的精神動機，的衝動，就是我們祖先所傳給我們的習慣行動的形式。這樣，我們一段一段地重新製定他們的生活。」（見霍爾著青年研究）

在歐美的心理學者和教育學者中，追隨霍爾之後的，則有賈德 (Judd) 波爾德文 (Baldwin) 達威遜 (Davison) 和布朗斯基 (Blonsky) 等，他們都採用復演說的原理，作為他們理論之根據。在這種理論的支持者中間，都有一種共同的見地，就是他們認為兒童在某時期裏面，他們的生活是復演人類文化史中某一階段的人類祖先的生活的，所以在這個時期兒童所用的教材，也應該和這一期相應。經過了這個時期之後，兒童的生活，又達到與人類文化史中依次前進的另一時代，這一時期的教育，也應該採用和這一時期相應的教材。如像赫爾森 (Wood-Hutinson) 把人類文化史，劃分為五個時期：第一期以土地的挖掘和整理為特徵；第二期以狩獵捕捉和戰爭為特徵；第三期以牧場的活動，家畜的飼養，以及住所的建築為特徵；第四期以農耕和園藝為特徵；而第五期以商業和貿易為特徵。他並且指出：在個人發展中，第一期包括幼兒至五歲；第二期為五歲至十二歲；第三期為九歲至十四歲；第四期為十二歲至十六歲；第五期為十四歲至四十歲。

霍爾及霍爾一派的學者所持的這種見解是沒有充分的真實性的。固然，在個體發生與種族發生之間，依據胎生學家所提供的事實，我們不能不承認有多少之關聯，但是，如果我們在不能充分明瞭地解釋赫克爾的論點以前，就毫無批判地承認『復演說』之爲真理，這未免是一種輕率的態度。人類社會之發展進化的過程，雖然可以劃分爲若干階段，但是各個階段的特色是否影響於人類的身心之發展，換言之，就是人類的心理狀態和生理狀態是否適應各個進化階段的特色，這確是一個疑問。如果把兒童的活動以及學校的課業，完全建立在這個階段之上，這樣的態度，是不合乎科學的。

關於這個事實，俄國著名的心理學家科尼諾夫（Konilov）曾這樣說着：『無疑地，在個體發展與種族發展之間有着關聯存在，但由此便引出結論：認爲兒童在成長過程中是繼續地經過種族進化的各階段，這不過是類推所得的結論，是一切結論當中最缺少精確性的而且這還證明，縱令生物復演的法則，具有理論上的意義，但若由此引出兒童教育的實踐的結論，則不免是輕率的極點了。』（引用平克維文在蘇俄新教育中所引科尼諾夫的文句。）此外杜威也很正確地說着：『就教育方面講，兒童未長成的狀態所以有很大的利益，就是使得我們能夠解放他們，使他們不再蹈已往的覆轍。教育的職能是要使得兒童不必再蹈已往的覆轍，不是要使得兒童反去復演已往的事情。兒童的環境是文明人的思想的習慣與感情的習慣所發生的行爲所構成的。如果忽略這個現今的環境對於兒童的指導勢力，便是捨棄教育的功用』（見民本主義與教育第六章。）

這樣看來，把生物復演的法則來理解教育之過程，這個理論的支持者所憑藉的生物學的基礎，顯然是錯誤的。

(二)把教育看作生長的過程 提出這個主張的，就是杜威，這是用不着說明的。生長的觀念，即在主張教育的過程是經驗繼續不斷地重新組織，重新構造，重新形成的過程。杜威在民主主義與教育中對於舊日的各種教育學說如：(一)生活準備作用之教育說，(二)開展作用之教育說，(三)形式的陶冶作用之教育說，(四)心意

形成作用之教育說，(五)已往的文化的復演作用之教育說，都分別給以批判。杜威認為這些教育學說之共通缺陷，即在對於生長概念之不徹底，或表面雖用生長為原理，而其意義或不明瞭，或有錯誤。所以他提出一種「教育即生長」的新教育學說來與各種舊的教育學說相對立。杜威看來生活的本質即生長，(Growth)無論個人的生活，抑不論社會的生活，其本質都為生長，因而教育的本質亦為生長。生活的過程，即自己發展的過程，「生活即是發展，發展，生長，即是生活。」(見民主主義與教育第四章)教育的作用，就是要使兒童所具有的種種能力繼續不斷地發展，所以，教育即生長，換言之，教育即生活，再換言之，生活的過程即教育，我們要徹底地理解杜威的教育學說，首先要了解杜威所說的「生活」的意義。拿杜威自己的話來說，「生活的本質，就是要努力使他自己繼續不斷地存在。因為要常常自新，才能這樣繼續不斷，所以，所謂生活，即是一種自新的過程。」(見同書第一章)其次，杜威所說的「生長」我們也應該一為究明。根據杜威的見地，生長為積極的能力逐漸向前發展的運動。生長以可塑性為其主要的因素。所謂「可塑性是一種能力，想保持並且提用過去經驗裏面能夠改變後來活動的種種因素。這就是說，可

學性是獲得習慣和一定傾向的能力。」（見同書第四章）教育的作用是在於養成能使生長繼續進行的能力。綜合起來說，生活是一種自新的過程，生長是指着天賦能力向前發展的過程。不論在兒童時代，青年時代或成人時代，凡是有了生活，就已經有了積極的活動，由此構成他的新的經驗，而這種新的經驗又指導他所有的種種能力，使這種能力繼續不斷地發展。教育的作用就是要使經驗的意義增加，要使指揮後來經驗的能力增加。因為這個緣故，所以，教育的過程即是經驗的改造或重新組織的過程。

杜威從這個論點出發，他認為教育無時沒有一種當前的目的，只要我們的活動能有教育功用，這種活動就能達到改造經驗的目的。

杜威根據他的理論，便主張教育的過程，應以被教育者的生活與被教育者的經驗為起點，主張通過生活而施行教育。杜威曾經這樣說着：「我們要使人能從生活中學習，並把生活的條件造成一種境界，使人人一面生活，一面學習。」（見民本主義與教育第四章）在杜威所提示這個原則之下，便可把教育與生活分離的種種弊害一一為之克服了，固然，就教育與生活的聯繫性來說，杜威的主張是完全正確的，但是，杜威認為教育的過程，僅僅限於經驗的改造或重新組織，這種主張我們却不能完全同意，這是因為他的說明不能概括教育的全過程中所包含的內容，同時又缺少教育的積極的意義，在這裏杜威的實用主義的立場完全被反映出來。依據平克徹支的意見，在教育的全過程中，包含着養育（Nurture）與陶冶（Instruction）兩個要素；前者包括被教育者在生理上所天賦的能力

之成長和發展；後者係關乎被教育者各種態度的形成，品性的陶鑄，以及人生哲學的創立。平克微文關於教育過程這一新的解釋，一面給與教育過程以豐富的內容，同時又發揮了教育之積極的意義。

三 教育的目的

一般說來，人類活動與其動物的生活活動比較起來，表現出質的差異性。動物的生活活動，大抵都是屬於本能的，無意識的，沒有預定的目的。反之，人類的活動，是有意識，有計劃的，合目的的活動。舉例來說：『譬如，蜘蛛實行與織工的作業相類似的作業，蜜蜂建築出來蜂窩，能夠使得建築師感到羞辱。但是最拙劣的建築師，也具有為最巧妙的蜜蜂所不能及本來的特色，就是建築師在建築以前，在他的頭腦中已有一定的計劃。在勞動過程之最後所表現的結果，在工作之始，已經存在於勞動者的意念中，他不僅僅變化自然物之形態，同時他還在自然物中實現他的目的。這種目的，勞動者當作法則，決定他行為的種類及形式，並且他的意志也必得隸屬於其下。』（資本論第一卷第三編第五章）這就是說，人類的活動是有目的的，其他的動物則是沒有目的的。

教育是一種社會的事業，是一種社會的歷程，所以教育上的一切設施，自然具有一定的目的性與有計劃性目的。『教育是一種有意識的活動之結果，而為決定我們所從事的活動的方向之契機。關於目的意義，杜威曾經這樣說着：『目的所表現的意義，是說我們把任何自然的歷程所發生的結果，納入意義的境界，並用此作為根據，藉以決定現在的觀

察與實行途徑的選擇。」（見民本主義與教育第八章）

他還說：「目標（End in View）這個名詞很有暗示我們的作用，因為他能使我們把某種歷程的終點或結果放在心目中，作為指導，我們如要範圍我們的活動，其唯一的方法，須把這種活動所終結的對象，放在我們的眼前。」（見前揭書同章）

教育是在具體的社會中產生和發展起來的，它是被決定於具體的社會關係的，所以，不論在任何教育形態或教育現象中，我們都能發現出一個明顯而確定的目的，並且這個目的，反映着一定的社會集團的社會生活，表現着一定的社會集團的意識和企圖。古代斯巴達的教育，其目的在於保證未來的斯巴達人成為國家之忠實和有能力的奴僕，並且能夠以武裝來防衛國家。所以，當時的教育內容，完全注重於意志與體格之鍛鍊。在耶穌會派的教育中，其目的在養成皈依宗教，恪守教條，熱心而虔誠的教徒，所以，一切教育上的設施，不主智慧，不主實用，以發揚教義為中心。因此，信仰科學的地位，超物質界奪現實世界之地位。從這些歷史的成例，我們一面可以看出教育的目的，決定了教育綱領的全部性質，同時我們還可以看出教育的目的，反映了一定的社會集團的需要和願望，類似這樣的情形，在現階段的社會中表現得更為明白。

現在社會的一方面，是資本主義的社會。關於資本主義社會的教育目的，在現代的教育著作中，有許多不同的意見，在那些提出來的目的中，有完全的生活，人格的完全發展，完成一個人的各種能力，更善的文字學習法，個人的

陶冶，知識的增加或傳播，自發的發展，社會的效率，欲望的滿足，快樂的增進，審美的情操的提高，以及文化的修養等等。這種混亂的現象，正如平克徹支所說的那樣：『大多數的教育藝術家，都各自就教育目的下一個定義，結局，定義的數目差不多和下定義的著者的數目相等。』（見平克徹支蘇俄新教育第一章）

這般市民的教育學者所提出的教育目的，雖然只是一些空泛模糊的概念，然而却有一個共同之點，就是他們的立論都反映出資本主義社會教育之個人主義的特徵。『資本主義社會中支配的意識形態是個人主義。這種個人主義是布爾喬亞種種集團的各種矛盾的利害之獨特的反映形式。它在資本主義社會的領域內達到了頂點。因為這個時代，資本主義的商品社會驅逐了封建經濟，自由的市場競爭，發展到最高限度，因此在意識形態上，便反映出個人主義』（見李達著社會學大綱）

在資本主義社會中的意識形態，既然染着個人主義的濃厚的色彩，所以在教育的領域內，個人主義的原理也就向前發展了。

現社會的另一方面，是社會主義的社會。社會主義社會的教育，其目的是和資本主義社會完全相反的。關於蘇聯的教育，雖然有一些外國考察者和研究家的報告，但是在實際上說，這些報告，因言語的困難與直接的接觸之不充分，所以都不能被認為蘇維埃的教育的正確的理解。這正如康慈（Counts）教授之所說：『大體在語調上是印象主義式的，在範圍上是斷片的，在主張上是偏頗的，以及在內容上是不足置信的。』（見蘇聯新教育康慈序言）

因此我們要正確地理解俄國的教育，必須以俄國教育家之著作爲根據。關於蘇聯的教育綱領，平克微文曾經有詳細的論列，其言如下所示：

「我們的教育目的的確定，將採卡爾主義的方法，而提出問題如下：在現時社會條件之下，什麼教育目的的最完全適合無產階級的利益呢？這一問題，我們將就養育與陶冶分別地解答。

「然則無產階級之國家中，養育的目的是什麼呢？很明顯地，個人應該發展爲一個強壯而健康之有機體，使身心之機能調和，依照這種目的一般的說法，我們似乎與資本主義國家的教育家是沒有差別，但這樣一般之代數公式，沒有說及達到目的的方法；它也沒有就養育的問題給與一個具體的說明，在詳細的方法與原理的具體的應用上，卡爾主義的教育是與資產階級的教育學不同的。

「一般陶冶之主要目的是世界觀的發展，即在引導各個人以理解且評價現代全部文化之遺產，我們社會主義的理解與卡爾主義的評價，當然在根本上是與有產階級的不同，我們必須養成社會主義的戰士，使他們明白地了解階級問題，而能夠獨立地評價一切現代文化之最重要的形式，這並不是說，我們不容許個性的發展，我們所理想的人，是充分具備着現代所有的知識，而一切真正所謂美的東西，都接近於他；我們理想積極的強壯的人，與現在社會的革命階段共同奮鬥，以實現全世界與全人類幸福的理想，這樣，關於一般陶冶的目的與關於職業陶冶的目的，并無衝突，一個必須受普通的教育，同時又要具備某種特別之技能。

『總括起來，我們可以說：在蘇聯國內，養育與一般陶冶的目的，在幫助一個健康、強壯、活潑、勇敢、和獨立思考與行動的人之圓滿的發展，使他了解全部現代文化，使他在無產階級的利益中，並且最後在人種全體之利益中，做一個創造者與奮鬥者』（見蘇聯新教育）

根據上面各方面之論究，我們可以明白教育的目的，是多種多樣的，歸根結底來說，它總是被具體的社會關係所決定的，絕不是歷史的社會過程以外的東西。

現代教育理論家大多數主張教育的目的，能夠由倫理學提供一個堅實的基礎。在這般學者的心目中，以為倫理學乃是研究行為規範或道德律的科學，而倫理法則與道德法則一般地是不變的，它有恆久的原理及單純的原素，這個倫理之原理是超越歷史，超越民族性之差別而存在着。這樣他們的倫理觀或道德觀便成了超時間或超空間的東西。他們從這個觀點上面，就得到這樣的結論：即教育的目的，在究極上，應由道德科學的倫理學所決定。

其實不然，倫理之觀念，並沒有絕對之性質，它仍然是受具體之社會關係所制約，超時間或超空間的倫理法則或道德法則是不存在的。

『任何道德理論，直到現在，歸根到底總是當時社會經濟狀態的產物，因為直到現在社會仍發展於階級對立之中，所以道德仍是階級的道德，它或是為支配階級的統治及利益辯護，或是當被壓迫階級充分有力之時，他就表現對於這個統治的反抗，而擁護被壓迫者的將來利益而整個講來，在道德上，也和在人類其他一切智識部門上一

樣，發生着進步，對於這點，誰也不起懷疑。可是，就在現在，我們還沒有越出階級道德之外，只在不僅消滅階級對立，且在實際生活中，消滅一切關於階級對立的回憶之社會發展的階段上，超越一切階級矛盾及矛盾回憶之上，真正人類的道德，方才成爲可能」（見反杜林論）。

總而言之，人們的道德觀念總是自覺地或不自覺地基於自己的物質條件，並適應社會關係，而形成起來的東西。所以，我們否認永久的，終極的，不變的道德律的主張。

假若這個論點是正確的，那末，當作道德科學看的倫理學，也不能提供我們以一個永久的，終極的，不變的教育目的的標準。並且在實際上，沒有抽象的真理，一切真理都是具體的，因此，我們認爲把任何種教育的目的，使之公式化，是完全沒有必要的。

雖然如此，但是我們如果根據當前的教育思潮發展之趨勢，根據全部人類社會全部發展的方向，我認爲在教育哲學的領域內，提出一個教育上的理想，把他作爲教育工作者共同努力以赴的目標，這不單是可能的，而且是必要的。這在一方面，因爲人們對於他所視爲尊榮可貴的事業毫無理想時，是無從努力起的。在另一方面，如果把相對提高到絕對之階段，抹煞一切的界限，抹煞一切客觀的規定性，這是一種詭辯論。

杜威說：「教育的過程，除了這個過程自身之外，沒有別的目的，他就是他自己的目的。」（見民主主義與教育第四章）我們如果把杜威的話用比較明白的形式說出來，就是：教育的過程除了經驗之生長和改造之外，更沒有

其他的目的，杜威的教育哲學重實用而抹煞理想，這是一個自明的事實。

我們固然不否認教育理想與教育意識須受一定的社會條件所決定，但是，教育理想或教育意識亦能影響教育的實際內容與設施，所以，每個教育工作者，只要他是忠實於他自己的事業，都應該從教育哲學的研究中獲得具有現實性的教育理想與正確的教育意識，藉以一步一步的推動教育前進，與一步一步地推動整個人類前進。

關於當前的具有現實性與正確性的教育理想，我們可以提示如下：

(一) 教育者應該使被教育者能夠創造出一個正確的世界觀，關於這一點意見，平克維支曾經竭力地主張着：『生而具有的性質之發展，只不過是教育事業之一半，把身心提到完成的程度是不夠的發展了的個人，應該了解他所住的宇宙；他應該知道自然界和人間界；他應該在那個世界中間開拓他的路徑，換句話說，它應該了解並且能夠評價他周圍之現象；它應該能夠創造他自己的獨立而完整的人生觀；並且他應該準備改造他的環境，欲完成這個目的，顯然必需助於一種直接的影響，一個有系統的和繼續的行動綱領是不可少的。』(蘇聯新教育)

還有布朗斯基(Blonksy)也同樣主張着：『事情的真相如此：我們的學校只知道分析，因而發生很嚴重的錯誤了。我們只管分析及分析，却忽略了這樣的事實：只是正和分析一樣，我們也必須綜合。學校不可僅僅傳授一些個別的知識，他首先必須傳授統一的、完全的世界觀為目標，它必需以一種明確的意識形態來轉移各個人，否則，一些各不相關的、支離破碎的知識將在兒童的頭腦中發生混亂，世界不是從各個彼此分離的現象所構成的一切事

物都是最密切地互相關聯互相錯綜着，在實際上所謂綜合，不過就是辯證法在教育學上應用的一種形式而已。

（蘇聯新教育）

誠然，在教育任務上，使被教育者能夠創造出他自己的世界觀，實為最重要的理想目標。有了正確的世界觀，然後有正確的人生觀與社會觀。人對於世界、社會和人生，能夠獲得正確的思想系統，以指導他的生活，然後他在生活過程中，能夠表現出偉大的生命的力。因為一切內容豐富的生活是要在我們的世界觀、社會觀和人生觀的指導下去創造的。如果在教育過程中，只是傳授一些龐雜的、斷片的知識，而無明顯的思想系統，那末，培植出來的個人，一定不能把握着人生的真實意義，一定不能把自己個人的生活匯合於人羣生活之洪流，來推動歷史的機輪。

因為這樣，所以在教育的過程中，教育應該充分利用時機，使被教育者對於客觀的現實世界有一個系統的認識與了解，藉以發展他自己的正確而完整的世界觀。

（二）發展被教育者的社會性。社會是由個人組織而成，沒有個人就沒有社會，同時沒有社會，也就沒有單獨的個人之存在。實際上，自有人類以來，就有了人類社會。人類從來沒有在社會以外生活過。用亞里士多德（Aristotle）的話來說，人類確實是一種社會的動物。我們知道個人所受環境的影響是非常之大的，個人所使用的言語是社會的產物，個人所接觸的文化乃至風俗習慣都是和社會有不可分離的關係存在着的。我們可以說：整個的社會生活時時刻刻陶冶着個人，人的本質，在其實際上，就是各種社會關係的總和，而且是某種現實的、特定的社會關

係的總和現實的人是不能離開具體的社會環境及具體的歷史過程的，因為他必是屬於一定的社會形式與生活在一定的歷史階段中的超越特殊的社會與具體歷史的關係的人，只不過是一種空虛的抽象體，既然人生來就是社會的人，那末，他就必須在社會內部發展他真實的性質。『如果學生雖獲得知識與技能，不能影響於社會性的傾向之養成，則尋常有活力的經驗的意義便不能因此有所增益，於是學校教育所創造的人材，是學蠶自私自利的專家』（民本主義與教育第一章）

根據這個事實，所以，教育上的各種設施，應該發展被教育者的社會性，應該扶助兒童組織他自己的社會生活於學校中，發展那為創造新社會生活所不可缺少的集團的特性，因而消滅個人主義的傾向。

（二）在教育過程中，培養被教育的實踐性。『哲學家們祇是各式各樣地解釋了世界，而要緊的是變革世界』（見費爾巴哈論綱）所以，我們從哲學的見地來考察教育，那末，個人對於環境的積極作用，是應該重視的人固然是自然環境的產物，人却可以改變自然，人固然是社會關係的產物，人却可以變革社會。

社會歷史的發展，自有其客觀的因果規律性，所以，支配社會歷史的過程的，並不是個人之意志，而是一種必然性，即歷史的必然性，但是一般形而上學的學者，他們不理解這一論點，每每發出庸俗而機械的見解，就是他們以為人類的歷史是不待人類去活動，它自己就像自動機械一般能夠在自發的運動的狀態下運動着，發展着他們不知道在社會的歷史過程中，人類有意識的實踐是十分重要的，人類的實踐是社會之發展的必要因素。

這樣，就根本否認了主觀對客觀的能動性，他們不理解客觀的改變是有待於主觀的活動的。不過，主觀的活動最後仍爲一定的客觀條件所規定，所以，主觀的能動性不是絕對自由的，而是有一定的限制的。但是，在客觀所容許的環境內，主觀對客觀仍不失其能動性。因此主觀對於客觀是能施以改造的人類在認識客觀世界的規律性之後，就可參與其發展，促進其變革，使之適應於自己的需要。

因爲這樣，所以，培養被教育者的積極性與實踐性，就成爲教育之主要任務之一。

總之，教育的內容是應該和現實聯繫着的。是應該適應社會之現實的需要。是應該供給被教育者以一個正確的世界觀，社會觀和人生觀的，是應該發展被教育者的社會性及培養被教育者的實踐性的。

固然，我們不承認有終極的具有絕對性的教育的目的，但是，根據當前的教育思潮發展的趨勢與整個人類發展的方向，那末，上面所指出的數點，也許可以看作當前的教育上的一個明晰而概括的目標，如果能夠用無遮飾的眼光去看的話。

第九章 教育價值論

一 教育的價值

『尋常對於教育價值的討論，乃是集中於考慮課程里面各科所成之結果，這種討論是要指出學習了這些科目對於人生有緊要的貢獻，因此證明這些科目應須學習。』（民主主義與教育第十七章）

照上面所徵引的這段話看來，可以明白，一般所說的教育價值，是專指課程里面各科所要求的價值，換言之，所謂教育價值，就是指著某一種知識部門對於被教育者之現實生活所提供之功用。

近來大多數的教育著述家，關於教育的價值常有很詳盡的討論，但是，最初提出這個問題的實為斯賓塞爾（H. Spencer）。

斯賓塞爾教育論（Education）一書，在教育學史上所佔位置之重要，言教育者類能知之。斯賓塞爾在他這部著作中，首先提出何者為最有價值之知識（What Knowledge is of most Worth?）一問題，推闡盡致，其論如下：

『吾人教育性質粗淺未進之體，其最著者莫如各種知識比較的價值高下，絕未經人討論，若乃以有方法的討論，求一定之結果更無論矣。又不僅各種知識相對的價值無一定之標準已也，乃至是等標準之存在，亦未嘗有明瞭之觀念，又不僅是種標準之存在，無明瞭之觀念已也，乃至是等標準之需要，亦未爲人所感覺，常人東談西聽，輒定某科其子宜學，某科其子宜舍，所據以爲取舍之標準者，唯是習慣與憎愛，未嘗於學問之真價值與選擇之重要，略加之意。吾人嘗聞人言，某種知識視某爲重要矣，第其所謂重要者，果足值如斯時間之代價乎？此種問題，不幸則竟不爲人所留意，幸而發生亦但隨人之成見，囿圖解決，能加以仔細研究者鮮矣。』（教育論中譯本第一篇）

照斯賓塞爾的意見，凡爲人所學之各種科目，無不具有若干價值，所以，他所注重的，并非某種知識有無價值的問題。乃是價值之比較問題。他這意見，正如培根（*Bacon*）所說的那樣，知識相對的價值，不可不先爲決定。

但是，想要確定知識之價值，不可不先確定知識價值之標準，斯賓塞爾以爲知識之有價值與否，當以與人生之關係爲最後之權衡。他曾經這樣說：『使吾人能得完美之生活，乃教育之天職，而教育良否之合理的判斷，須視其盡此天職至於若何程度而定。』（見前書）

斯賓塞爾把人生各種主要活動，類分爲五：（一）於自存上有直接關係之活動；（二）以生活之必要，於自存上有間接關係之活動；（三）關於長育後嗣之活動；（四）關於維持社會及政治關係之活動；（五）常閒暇時間爲滿足趣味與感情之一切活動。

從斯賓塞爾之見地言之，上列五類爲其自然之次序，教育之目的即在完全預備此五類，所以他主張教育上合理之次序，就是：（一）直接的自存之預備；（二）間接的自存之預備；（三）長養子孫之預備；（四）市民之預備；（五）各種高尚生活之預備。

斯賓塞爾應用這個標準，斷言科學的知識，於生活上最爲有用，最爲有價值，他主張在教育上應以科學代替希臘拉丁二種文字的地位，當時的英國教育，專以希臘拉丁文字爲教育之正宗，而對於各種科學知識，都視爲無足輕重。斯賓塞爾所持之態度，正與當時一般傳統的見解完全相反，在斯賓塞爾看來，希臘拉丁文字之爲人所重視，實不過炫耀過於實用之表現。

他宣言道：『彼阿林羅柯（Orinaco）之印度人，不塗飾則不敢出戶，非以塗飾別有利益，特恐無之則見笑於人，吾人之教幼子也亦然，拉丁希臘文字之學，非以其有本已之價值，不過以不習拉丁希臘文字則所謂上等人之教育不完，而不免爲同類所訕笑而已。』（見同書）

至於科學價值之重要，斯賓塞爾作出如下所示之結論：

『若然，對於吾人最初之問題，何者爲最有價值之知識，僅有一答案，即科學是也。此答案乃稽考全體而得之，爲自保與養生存身計，其最要之知識無他，科學是矣。爲間接之自存，即所謂謀生之專計，其最可貴之知識無他，科學是矣。爲行家庭之任務計，其相當之導師於何求之，曰科學是矣。爲解釋過去及現在之國民生活以節制市民之行爲計，

其不可離之鑠鎔何在乎。曰科學是矣。為各種美術最完全之作品及最高尚之愉快計，其不缺之豫備為何乎。曰科學是矣。（見同書）

斯賓塞爾的論旨，足以代表當時科學中心的思想，極力反對那般守舊的頑固的教育家，因為當時那般守舊的頑固的教育家，主張學校教育專門注重於古典文學的研究，極力排斥科學，務使出乎教育範圍之外。斯賓塞爾所持主義正與之相反，他對於這般反對科學的守舊派，毫不留情地加以抨擊。『雖與斯賓塞爾同時諸科學家，各於其學術範圍以內，鼓吹其同樣主義，然斯氏證驗之博，辯論之精，主張之力，皆當時諸人所未及。教育先覺之譽，斯氏誠當之而無愧色矣。』（斯賓塞爾教育論愛理亞氏原序）

自從斯賓塞爾發表何者為最有價值之知識一文而後，最近教育著作中，討論價值論，風靡一時，尤以美國德國為最盛。

關於教育價值的理論，在美國一部分教育學者間常區分為兩種不同的範疇：即『內在的價值』（Intrinsic values）與『工具的價值』（Instrumental values）。如杜威波特（B.H. Bode）在討論價值時，便是如此。照杜威的意見，『價值』這個名詞，含有兩種不同的意義，第一個意義，是表明珍視其事物的態度，是表明覺得這件事物的本身有價值，依這個意義講對於某事物覺得有價值，就是說對於這件事物能欣賞，但是除了這個意義，『價值』還有一種意義，就是估量價值我們要比較要判斷，要估量這件事物的價值，我們若缺乏直接完滿的經驗，若所應付

的情景有種種可能的實行方法，須選擇最適當的方法，藉以達到最完全的實現，或藉以達到親切的經驗；這樣一來，我們便要用一番估量價值的功夫了，這兩種意義的區別與「內在的價值」及「工具的價值」適相符合，「內在的價值」不是判斷的對象，這種價值因為是內在的，所以並無比較的標準，他不能與別的價值相比較，不能有大小的區別，也不能有好壞的區別，反之，工具的值是有待於比較的，在某種情境之中，我們不能不有所選擇或有所取捨，這樣，我們便有了愛好的秩序，便有較多與較少的價值，便有較好與較壞的價值，我們判斷事物的價值必須參照其他的物，必須參證其他的目的，這種比較的價值是用來達到其他目的的手段，或「工具的價值」。

杜威把上面所說的原理作為根據，以為課程裏的各科目，一面具有「內在的價值」同時也具有「工具的價值」，因為各種科目對於經驗有直接的貢獻，能令我們有直接的欣賞，所以有「內在的價值」，但是，各種科目，又可用為手段來達到其他目的，所以有「工具的價值」。我們如要決定各科目有多少「工具的價值」，其唯一的估量標準，要看各科目對於經驗裏面種種直接的「內在的價值」有何貢獻，所以，教育價值的理論要點，是如何使得經驗統一，而同時又不至因統一而使得經驗的範圍狹隘，怎樣使得經驗完備，又有種種變異，而同時又能不失統一的精神。

杜威由教育價值的考察，進而闡明他對於教育之基本的觀點。

「任何科目，只要在經驗上有唯一的不能由他物替代的功用，只要具有增富生活的特性，牠的價值便是內在的，便是不能比較的教育既不是生活的手段，乃是與有效果的本來意義的生活融合為一，所以教育唯一終極的價

值，就是生活歷程的自身，這個生活歷程，也不是科目與活動所附屬的目的，科目與活動也不是這個目的的手段；這個生活歷程是全體，科目與活動是這個全體裏面的份子。」（民主主義與教育第十八章）

波特的教育價值論，其主張多得之於杜威的啓示，所以在大體上是和杜威相同的，他和杜威一樣以為教育的價值所能比較的當然限於工具的價值，即限於現在目的和將來目的之關係，至於內在的價值是我們直接所估量的，沒有比較之標準。

在波特的見解上，「教育是個人加入社會團體的一種歷程，個人要充分地參加社會生活，非對於那社會的目的有相當的了解不可。了解愈多，生活愈豐富，生活的豐富，既恃社會環境的了解，則各科教材的價值，即可以牠所給我對於社會生活了解的多寡以為比較的標準。」（見孟譯教育哲學大意第三章）波特以這個原則為根據，因提出教育價值之「社會性的標準」(Social Criterion of Educational Values)，他以為「一切科目、課程、教材等之決定，須視乎其能裨益於被教育者對於社會環境之了解為標準」。

其在德國，關於教育價值之研究，尤其流行如斯普蘭格(Edward Spranger)、杜爾(Erns Dür)、利脫(Theoder Litt)、利思(Cohn)和瓦格涅(Julius Wagner)諸學者，都是努力於教育價值論之研究與建立的。在這裏對於這般學者的教育思想，不能一一加以敘述，只擇其最要者斯普蘭格與杜爾的思想，略述一二。

斯普蘭格在教育上立場完全是觀念論的，他以為教育的意義，一方面在由外部攝取客觀的文化價值以發展

內部的人格價值，同時，又由主觀的內部創造新的文化價值。換言之，教育的任務，係由客觀以達於主觀——文化價值的攝取，而其結果則更由主觀以達於客觀——文化價值的創造。因之，「離開了價值關聯，既無所謂教育，而人格陶冶，亦不能存在。因為不論是教育的內容或人格的內容都須攝取客觀價值而始能充實，而始能附與意義。」（見蔣德之著文化教育學）而這用以陶冶人格，充實人格內容，並促進其由內在的潛力所生的人格之成長，發達的客觀價值，是即所謂陶冶價值。隨着被教育者的個性之不同，而陶冶價值亦異其種類。所以關於陶冶價值之選擇問題，頗相當於一般教育學上所說的教材選擇的問題。

從來的教育學把教授上鍛鍊心力的方面，名爲形式的陶冶，把傳教授知識技能的內容的方面，名爲實質的陶冶。斯普蘭格亦仿照這種分類，而將陶冶價值區別爲形式的與實質的二方面，形式的陶冶價值，是指訓練關於價值創造與價值體驗的精神活動的根本方向的動作而言；而實質的陶冶價值，則指由此而獲得的價值的內容而言。斯普蘭格雖把陶冶分爲形式的與實質的二方面，但是他却以爲離開了實質的陶冶，即不能成立形式的陶冶價值，同樣，離開了形式的陶冶，亦無從成立實質的陶冶價值。這就是說，形式的陶冶與實質的陶冶，在教育作業上，應視爲同一物的兩面，相需相成，以達其目的。（參照前書）

杜爾的教育價值論，其主要點是在區別價值爲理想價值與現實價值。在實際生活上，現實價值較爲重要，在杜爾看來，教育對於被教育者有價值的東西及爲被教育者而從事設施的社會的價值的一切，務使其儘量地增加，教

育決不當爲低級價值而犧牲更高級的價值，教育決不可輕視現實價值，寧使理想價值從屬於現實價值，這就是杜爾的教育價值論的最高原理。在杜爾這種見解中，不待說是承認現實價值高於理想價值，同時，又承認現實價值中存有關於價值大小的差別，而這種差別究以何者爲判斷的標準呢？杜爾的回答是：人類的幸福的維持與增進爲測定教育的標準。

我們在上面已經從斯賓塞的教育價值論直至杜威、波特以及斯普蘭格、杜爾的教育價值論，分別敘述過了。在哲學的觀點上，他們是各不相同的。斯賓塞是立足於實證主義的，斯普蘭格是屬於文化教育學派的，杜爾是採取價值哲學的立場的，而杜威和波特，誰也明白，是以實用主義爲其哲學的背景的。這些學者的教育價值論所以不同的理由，雖有種種事實可供說明，而其最重要原因，則爲哲學上的立場的不同，關於他們的主張，在這裏，沒有詳加檢討之必要，我們要討論的，只限於確定知識價值之標準問題。這個問題，自從斯賓塞以後，在教育價值論上，即已成爲中心問題。

一般說來，關於知識價值的標準，是因時因地而不同的。我們不承認它在任何時代任何民族間具有普遍的妥當性。換言之，即不承認它有超時間超空間的絕對性，因爲知識價值的標準和教育的目的，是存有密切的關係的。關於教育的目的，我們既不能把它公式化，那末，關於知識價值的標準，我們當然也無從公式化。就個人來說，「甲喜音樂，乙好工程，丙研數理，丁嗜詩歌，問他何者最有價值，則文學天才，以詩歌爲人生的至寶，數理各名家，看得計算是學

間的極則，這兩個入辯論起來，直如以一象一虎來討論草食肉食的那個有益，豈會有結果？（見孟譯教育哲學大意第二章）就民族或國家來說，古代斯巴達教育所注重的知識，當然不同雅典，現時社會主義國家所注重的知識，當然也不同於資本主義國家。這樣看來，知識價值的標準，豈不是無從確立了麼？

雖然如此，但是，知識價值的客觀性仍然是全在的，比如說，科學的知識，和宗族的知識，在知識價值上，誰也不會把它等同起來，我們不能否認知識價值之客觀的標準，正如我們不能否認客觀的真理一樣。

在斯賓塞爾時代，因為那般守舊的學校和教育家，極端主張專門研究於實際生活毫無裨益的古典文學，並反對科學加入課程，所以斯賓塞爾認定當時在教育上佔有支配力量之教育思想要經一番完全的改造，因之，他反對從來那種專以希臘拉丁兩種文字為教育與訓練的工具，極力主張科學加入於課程之中。並於一八五九年所發表之何者為最有價值之知識一文中，以確定而堅決的態度，斷言科學知識較之他種知識為最有價值。斯賓塞爾這種主張，無疑地，在斯賓塞爾時代，是有重大的意義的。

但是，在學術思想進步的今日，雖以最狂妄與最愚昧之人，亦不至誠毀科學或排斥科學，所以，關於知識價值的標準，我們應該重新估定。

估量各種知識價值的標準，據杜威的研究，有『健康』、『財富』、『效率』、『社交』、『實利』、『文化修養』、『快樂』等等，他認為這些價值標準，都不過是抽象的名詞，概括許多特殊的具體事實。如把這些名詞作為標準，用

來估量具體的題目與教育歷程的價值，這便是把抽象名詞所根據而引伸的具體事實，附屬於抽象名詞，反把抽象的價值看得很重，把具體的事實看得輕。因此，他認為這些名詞，並非真正估量價值的標準。在他看來，估量價值的標準是在「特別的欣賞」這種欣賞，能夠構成「審美能力」、「想像能力」與「真切覺得有價值」的情感（參看民本主義與教育第十八章）其實，杜威所說的「特別的欣賞」也是很抽象的，我們不能承認它是知識價值之客觀的標準。

然則估量知識價值之客觀的標準是什麼呢？我們以為要衡量知識的價值，第一個原則，要看所選擇的一切科目、課程，或教材能否促進教育上最大目的之實現。申言之，就是要測定教材的價值，我們必須問被教育者在實際上所獲得的知識，能否幫助被教育者確立正確的世界觀，以及能否發展被教育者的社會性與實踐性。第二個原則，要看所選擇的一切科目、課目，或教材能否表現教育之固有的本質的特色。申言之，就是要測定教材的價值，我們必須問被教育者在實際上所獲及的知識，能否幫助被教育者理解自然發展的規律性和社會發展的規律性，以及能否使被教育者合理地改變他的自然環境與社會環境，一面擴大人類社會與外部自然之間的物質交換過程，同時並發展他所依以生活的社會之精神文明與物質文明。這就是說，教育價值的測定是以教育的本質和教育的目的二者為其衡量之標準的。

除上面所說的這兩個原則而外，還有第三個原則，就是要看所選擇的一切科目、課程，或教材的內容，是否合乎

客觀的真理。我們要了解真理與知識價值的關係，須先對於真理作一番詳盡的考察。所謂客觀的真理，就是她的內容『不依存於主體，不依存於個人，也不依存於一般人的』那樣的我們的表象。我們知道：人類的認識能力和其他一切事物一樣，同是往前發展的。在一定的歷史條件所能允許的限度之內，人不能完全認識外部的世界，可是，世界永遠是可認識的。在認識的領域中，單獨的思維的個人對於外界事物之認識，是非至上的，是有制限的，但是在歷史發展着的人類的認識的可能性，却是至上的，是無制限的。

『自然界一切事變的全體，成爲一個系統的關聯。但這關聯之適當的無遺漏的科學的敘述以及我們居住其中的世界體系之精確的思維映象的製作，無論在我們或其他任何時代，都是一件不可能的事，所以，人類完全是被位置在一個矛盾之前。即是說，我們一方面雖然想在世界體系的全體關聯上，全無遺漏地去認識它；而另一方面，在人類自身的性質以及世界體系的性質上，却又使人不能完全解決這個問題。思維的至上性，實現在最不至上的思維者的系列之中。具有無條件的真理性的認識，實現於相對的誤謬的系列之中。但是，不拘前者或後者，除了人類無限的存續以外，是不會完全被實現的。』（見反杜林論）

從上面所說的可以看到真理的知識，常是相對的。相對的真理，不是絕對的真理，正如部分不是全體一樣。但是，部分却以全體爲前提，全體不是部分，而部分却構成全體，絕對的真理不是相對的真理，而前者却由後者的總和所構成。

科學的各個發展階段，每達到相當的程度，即在這個總和之中加入一粒一粒的絕對真理。真理是在於認識自身的過程中，存在於科學之長期的歷史的發展中，而科學總是從認識之低的階段進展到更高的階段。我們的知識接近於客觀的絕對的真理的界限，雖然是被歷史的條件所制限，但這真理的存在以及我們的知識一步一步地和這種真理相接近，這却是絕對的。

關於真理的問題，還有一點，我們必須把它指明出來，就是：

我們固然不像一般形而上學者那樣，承認一切存在物都具有絕對的不變性，一切的範疇都具有永恆妥當性；因而主張人類的知識是絕對的，是不變的，真理也是絕對的，不變的。在另一方面，我們也不像極端的相對主義者那樣，只承認相對的真理，完全否認真理之存在。極端的相對主義者把相對提高到絕對的階段，從他們的見地說來，一切科學的知識，一切科學的理論，都只是相對的真理；同時，也只是相對的謬誤。因此，真理與迷妄，客觀的事實與錯覺，科學的認識與迷信，在極端的相對主義者是無從設立區別的。『相對論論在相對的東西中，只認定相對而排斥絕對。因為相對論反對絕對的東西，所以乍看起來，它好像是與形而上學相對立，而實際上，它是形而上學的一個變種。』（見西洛可夫等著辯證法唯物論教程）

不待說，形而上學的真理論是錯誤的，同時，極端的相對主義者的真理論者，也是錯誤的。依着正確的觀點，只有在相對的東西中認識絕對的東西，才是正確的。只有把相對與絕對的差異，當作相對的差異去理解，才是合理的。

世界上一切的東西都是相對的，這自然是不錯的。但這個命題，還沒有說盡一切。所謂相對性這個東西，也只是相對的，極端的相對主義者，因為違背了他們自己的原則，所以，他們全然沒有立足於理論上的地盤。他們由於所謂一切東西都是相對的主張，就把相對性當作一個絕對的東西。因其如此，所以，在他們看來，相對性都是絕對的。從而他們的見解，就充滿了矛盾，並且在最後的意義上，一定是這樣的，因為這種見解，是不能被揚棄，也不能被克服的。近代唯物論的見解，便和這個不同。一切的東西是相對的，因而相對性本身也是相對性的，決不是絕對的，從而我們在某種意義上，對於絕對，也是可以說的。所以我們如果澈底地貫徹相對性的見解，其結果，必然引導這種見解的否定。」（引自唯物論與經驗批判論）

真理並不是存在於人類意識之中，而是客觀地存在的，真理並不是主觀的，它是產生於現實的物質的過程。物質的過程，是客觀地存在着，所以，真理也是客觀的。

什麼叫做真理，我們既已明白了。接着我們便可進而考察真理與知識價值的關係。

從上面的討論中，我們可以看出一個要點：就是客觀的真理是存在的，不過，關於真理的認識，在歷史上被附着條件，所以我們不能夠完全地、整體地、無條件地、認識絕對的真理，人類關於真理的知識，總是相對的。但是在相對之中，可以看出絕對，即是承認相對之中的絕對。根據這一論點，則真理與謬誤的客觀規定性，真理與謬誤的境界線，是無容否認的。

既是如此，那末，在測定知識價值時，我們必須問被教育者在實際上所獲得的知識是否合於客觀的真理。這就是說，客觀的真理，可以當作測定知識價值的標準。比如說，空間及時間和運動一樣，也是物質的存在形式，也是物質存在的根本不可缺的條件。即無運動，物質是不可思議的，同樣，無空間與時間，物質也是不可思議的。空間乃是物質的實體形式的表現，時間乃是物質的運動形式的表現。換言之，物質的廣袤是空間，物質的運動是時間，所以，離開了物質便無所謂空間，空間是物質的，物質是空間的，同樣離開了物質也無所謂時間，時間是物質的，物質是時間的。物質在空間或時間上是無限的，所以空間也是無限的。

照這樣說來，空間與時間都是依存於物質而存在的，同樣，物質也是於空間與時間而存在的，沒有空間與時間，物質就成爲烏有，就成爲僅僅在我們頭腦中存在着，單純而空虛的表象或抽象。而空間與時間則經過運動而被統一於物質之中。『運動是時間與空間的統一』（恩格斯語）因此，空間與時間是與物質內在地結合着的。

上面這一種對於空間時間與物質關係的說明，乃是客觀的真理。

但是，在牛頓物理學說統治科學界的時候，在一般人的意識界中却以爲空間與時間是完全離開物質而獨立的东西，因爲牛頓雖然承認空間與時間的客觀性，而不像笛卡爾和斯賓諾莎那樣，以爲空間和時間只是一種思維的形式，只是一種抽象的概念；同時也不像康德那樣，以爲空間和時間完全是主觀的抽象，是先驗的範疇，但是，牛頓仍然沒有認識空間與時間之現實的意義，却把空間與時間和物質分離開來。他一面把空間看做一個單純的容器，

同時又把時間看做一條無限的空虛的一條直線，而物體則存在運動於其內。這樣的見解，直到相對原理發表之後才開始動搖。愛因斯坦在全部相對原理中，極力闡明空間、時間、與物質之關係，他說：「過去以為沒有任何物體，空間與時間依然可獨立存在，現在知道不然了。空間與時間並不是宇宙之容器，假如沒有內容，他們是根本不能存在的。」相對原理打破絕對的空間與絕對的時間觀點，這是相對原理之最大的貢獻。從來一般形而上學的見解，以為空間是三次元，以為空間和時間是絕對的對立，但是，相對原理告訴我們：空間和時間是在四次元世界（即基於三個空間坐標與一個時間坐標而成立的）上面不可分地統一着的。愛因斯坦本身雖然脫不了馬赫主義（*Machism*）的影響，然而他的發現，却具有不可磨滅的功績。

愛因斯坦的相對原理，是合乎客觀的真理的，而牛頓的空間觀與時間觀則是形而上學的，所以在知識的價值上，前者大於後者。

又譬如說，有機生命是由無機物質發展而來的，所以在生命現象與無機現象之間有同一性之存在，但是，所謂「生命」這種東西是一種新的綜合，是一種新的發展階段，所以在質量上，他是和他所由發展的無機界現象不同的。我們可以說：在整個自然體係中，各個現象或各個發展過程，一面具有統一性，同時，又各具有質量的特殊性，這是一個最根本的最一般的科學的原則。但是，在現代學術界中，關於有機生命的理解，我們可以發現出兩個根本相反的錯誤：其一為活力論或生機主義（*Vitalism*）的生命觀，其他之一，則為機械論（*Mechanicism*）的生命觀所

謂活力論，乃是屬於生物學中之觀念論的一派，依照這派的學說說來，生命之本質不能認識的，因為在活力論者看來，生命現象乃是以一般物質相異而為一種特殊的力即所謂活力（Vital force）的表現，這生命的本質與活力是離開物理學與化學的法則而獨立的非物質的東西，是不能用物質的一般法則去說明的。他們認為在有機的生命與無機的世界之間存有一個不可逾越的鴻溝，有機物具有無機物內斷乎沒有的特殊的力，所以，他能夠表現出他獨有的形式和法則。因此，他們認為沒有由無機的物质發展到有機的生命之轉變的關聯，其次，說到機械論的生命觀，機械論者的特徵，在乎把自然體系中複雜的東西還原而為簡單的東西。換言之，就是他們要以低級存在形態的法則，去理解高級存在的形態。依照機械論者的見解，有機物不過是一部複雜的機器，他所表現出的生命現象，都可以用一般物理的化學的法則去說明的，這就是說，生物學之現象的一切內容是可以還原成物理化學上的法則的。機械論者們這種見解，在實際上，是否認了有機生命之發展的特質，同時也就否認了世界現象的發展。我們決不能否認，每一個高級形態運動，常常必然地與真實的力學的（或是外表的，或是分子的）運動結合着，高級形態的運動裏往往可以產生其它運動形態，例如，若沒有熱和電氣的變化，則化學的作用是不可能的；若一有機體的分子的，化學的，電氣的，熱量的，以及其它種種的變化，則有機的生命也是不可能的。然而，單只這種運動形態的存在，也還不能竭盡各種狀況中主要形態的本質。（引自恩格斯自然辯證法）在有機與無機界之間，固然沒有絕對的邊界，但是有機生命的現象，與無機物比較起來，是有其質的差異的。有機體的生命活動，固然包含了物理化學的運

動形態，甚至也包含了最低級的力學的運動形態，然而，有機生命的現象，不但是力學的運動形態所可完全說明的，而且也不是比較高級的物理化學的運動形態所可完全說明的。因一般機械力學物理化學的運動形態，與生命的運動形態比較起來，終是副次的，低級的生命現象是有它自己特殊的性質，和因此表現出來的特殊的運動法則，因此，我們認為有機界與無機界之間，關聯和區別，都是存在的，這就是有機的自然與無機的自然之間所存在的同一與區別的統一。

機械論者與活力論者，其所持的論據，都不能正確地把握生命的本質，前者只知道有機物與無機物之統一性與關聯性，而漠視了有機生命之獨有的特殊性；後者則被幽囚于與機械論正相反對的另一極端，在神祕的見解之下，高調生命現象的特殊性，因而把生命現象歸結於超感覺的，超物質的那種所說的「活力」。

機械論的生命觀與活力論的生命觀，都違反了客觀真理，所以在知識價值上，都是低下的，渺小的。此為一般人之所同意，無須更為喋喋。

上面所說的空間與時間的問題，以及有機生命的問題，已足以說明知識之有價值與否，當以合乎客觀的真理與否為最後之權衡。像類似這樣的例子，真是不勝枚舉。關於真理之認識，除了被歷史的條件所限制而外，還不免受社會的生活關係所限制。如像最近德國一般市民學者關於人種學所建立的妄誕荒謬的理論，就是一個證明的例證。由此種種，所以，我們特別提出客觀的真理作為估量知識價值的三個標準。

如前所述，尋常對於教育價值的討論，乃是集中於檢討課程裏面各科所要求的價值，課程的編選，即須以此為根據，但是，估量教育價值的標準，絕不是一成不變的，所以，我們對於這個問題，只是作原則的提示，而不作個別的科目目的討論。

最後，我們可以把杜威的話，徵引出來，作為本節的結論：『我們現在的課程，常常裝滿純屬因襲傳統的材料與少數有勢力的人所愛好的科目，所以，我們對於課程須常常觀察，常常批判，常常改訂，使它能夠達到他的目的，此外，或有一種的危險：課程所代表的是成人的價值，不是兒童與青年的價值，或它所代表的價值是一代以前的學生的價值，不是今日學生的價值因為這個原故，我們須有批判的眼光與觀察』（引自民主主義與教育第十八章）

二 教育的效能

在教育理論上，關於教育之效能的問題，是一個最重要，最有意義的問題；然而，又是一個最困難，最複雜的問題。爲了這個問題，已經使從古到今的教育理論家費了無限的心血了。可是，在教育史上，再沒有其它的問題，像教育之效能的問題這樣異說紛紜，至今不決的了。同時也再沒有其它的問題，像這個問題這樣，連最卓絕的教育思想家和教育理論家意見相左如此之遠，陷入於謬誤如此之深了。我們推究其原因，一方面是由於這個問題難下嚴正的科學的解答；另一方面也是由於一般的教育者多半爲形而上學的意識所迷誤，沉溺在唯心主義的泥沼之中，缺乏

明瞭合理的識見。所以，當他們解答這個問題時，不是主觀的武斷，便是抽象的思辯。

歷來的教育思想家與教育理論家，關於教育的效能，這一問題的答案，可劃分為兩個不同的陣營，有一派的教育家，他們所持的理論，極力推重教育的效能，他們認定教育有無限的效能，這一派教育家的理論，我們可歸之於一般所謂「教育萬能說」的陣營裏。在教育學史上最能代表這種教育理論的，當首推英之洛克（John Locke）。我們知道洛克是十七世紀英國重要的哲學家，並沒有關於教育的系統的著作。他於晚年所著關於教育之思想（Some Thoughts Concerning Education）並不是一種體系完整像康美紐斯（John Arnos Comenius）的大教育學（Great Didactic）一般的系統的著作。但是，他這部著作之於教育思想，正和他的人類悟性論（Essay Concerning Human Understanding）之於政治思想一樣，具有偉大的意義。他是依據哲學的見地說明教育之重要。

洛克哲學的中心思想，在消極方面，他否認天賦觀念之存在，在積極方面，他以爲一切知識都以經驗爲來源，關於這些問題，洛克在他的人類悟性論中有詳細的分析。在這部著作中，以唯物論的見解，論討關於認識論上諸問題，確定知識之起源並且以堅決的態度，批判天賦觀念論之謬誤。根據洛克的意見，「人的精神最初彷彿是一塊乾淨的黑板，一張未經寫字的白紙，由於我們感覺活動的結果，這一張紙內容就逐漸充滿了生活。精神經過經驗而取得了種種的表像。我們祇能從經驗中得到認識，經驗是由兩種觀察而取得的：第一種觀察之對象是外界事物（感覺）。第二種觀察之對象則是內部生活（反省），我們得到各種觀念，或是由於感覺，或是由於反省，從事反省之精神狀態

之發生，既然祇是外界給與我們以某種刺激之結果，可見我們要承認我們的一切精神生活之最初源泉，乃是感覺。沒有感覺便沒有意識。」（見伏爾佛遜著辯證法的唯物論）

在洛克的哲學體系中，既是否認天賦的觀念，既是認定一切知識全由於經驗。在這樣的哲學見地之下，教育的作用便是增加經驗，因此，教育對於被教育者便有無限的可能。洛克從這個見地出發，所以終於達到以下的結論：

「我們日常所見的人們，他們是好是壞，有用無用，什九都是由於他們所受的教育決定的人類之所以有千差萬別，便是教育的力量。我們兒時所受的印象，那怕極微極小，小到全不覺得，都是有極重大極長久的影響的。正如江河之源泉一樣，水性至柔，一點人力便可以導入他途，使河流的方向根本改變；根源上這移動一點點，但是趨向既異，終結地的差別便相差得極遠了。」（引自傅譯教育漫話）

洛克的教育思想，在這裏所引用的文句中，我們可以看出他是高唱教育萬能的了。

然而還有另一派的教育家，他們的見解，却和上面所說的正相反對。他們否認教育的效能，而對於教育的評價未免失之過低。這一種教育的理論，我們可歸之於一般所說的「教育無效說」的陣營裏。在這一派的教育理論中，就其出發點之不同，又可分為哲學的悲觀論派及科學的悲觀論派二種。如叔本華（Schopenhauer）即以其悲觀主義哲學的見地否定教育的效能。叔本華的教育思想，究竟是怎樣的呢？我們且試聽這位悲觀主義的哲學家自己所說的話：「人性與宇宙的本質，互相共通，它是固定不移，始終如一的。如欲矯正人之弱點，或改造其性質，譬如鑄鉛

成金，雖愚者亦知難能。『照叔本華看來，所謂個人之本質，受之於天賦，決無變更之能力，因之教育當屬無效，這就是哲學悲觀論一派的見解。至於科學的悲觀論之見解，大抵依據於遺傳的因素所決定，不因外力而改變。此種思想之終極，自以教育無效為歸宿。』

以上所述兩派，在理論上究竟如何呢？教育的效能究竟怎樣呢？這是我們急待研究的問題。

所謂教育的效能有兩方面的解釋：一為教育在社會過程中之作用，一為教育對於被教育者之作用。所以關於教育之效能的問題，應該從這兩方面去找答案。我們試先討論前者，即教育在社會過程中的作用。

我們在前面曾經說過，社會的歷史過程是有一定的規律性的，在社會發展的過程中，生產力是唯一的能動的因素，由其影響可以解釋社會生活中的一切變動。生產力的發展，在究極上，規定人類社會支配自然的程度及人類社會之特定的經濟構造。因此，社會生產力的發展便成為社會分析的出發點。社會結構的系統及政治形式、法律制度，以及人類關於科學、哲學、藝術、倫理、宗教等各方面的意識形態都是和物質的生產力之一定發展階段相適應的。在每一生產力發展不同之階段，便產生與之相適應的社會的生產關係，而形成某一特定的經濟的物質的下層構造，更形成與此下層構造的經濟關係相適應的政治形式和法律制度的上層建築物，以及一部分直接受經濟所決定，一部分由社會政治制度所決定的各種意識形態。生產力一發生變動，則從經濟關係的基礎直至上層的政治形式、法律制度，乃至與之相適應的各種意識形態都隨之而發生變化。社會的經濟基礎上的改變，必然引起建築物上

的改變。這樣說來，生產力與生產關係是決定整個社會與文化發展過程的因素，而政治、法律、科學、哲學、藝術、倫理、宗教等等，則是被決定的現象。所以社會的發展法則就是以生產力為其根本動力。

在社會結構中，教育亦如政治、法律，以及科學、哲學、藝術、倫理、宗教等社會現象有其一定的地位，它是社會的上層建築物的一種形態，它的形式和內容是被社會的生產力所決定的，且隨着經濟的變動而變動的。但是，「建築物雖然在基礎影響之下發生和發展，但轉過來也影響基礎本身。」教育這上層建築物，不拘在理論上，抑或在事實上，對於經濟關係之發展，以及社會的生產技術之發展，確有一種反作用存在着。我們可以說，教育在整個社會發展上，在文化演進上，有其推動的作用，這是誰也不能否認的。不過，在另一方面，基礎和建築物的相互影響，決不是均等的。這兩種作用，不論從其來源上看，或是從結果上看，都不是一樣的。基礎對於建築物的影響，直接的、基本的影響，它有主導的決定作用，反之，建築物對於基礎的反影響，歸根結底，還是導源於經濟，它只能在一定限度內發生其作用，教育雖為社會進步的動力，可是，它的力量最終還是受社會的物質的生產力所決定，所制約。所以教育的作用是有一定的限度的。總結起來，我們可以這樣說：在社會的演進過程中，教育有相當的作用，但是，不會是有決定的作用。

其次我們再繼續考察教育對於被教育者的作用。

我們要了解教育對於被教育者究竟有何種作用，應該進而研究遺傳、環境與教育三者相互間之關聯。

人的一切性質，在優生學家以及一般遺傳學家看來，完全為遺傳所決定，這就是所謂「遺傳決定說」。他們以

爲「一切生物的主要性格，先已爲遺傳所規定，這是無疑的。至於我們家庭的特性是我們兩種的本質所規定的。當胚胎細胞形成的時候，遺傳因子的混合和分配，又當兩性受胎時，胚細胞的偶然結合，我們一生的性格就在這個很短的時間被決定了。我們體制的、生理的、心理的可能性，都早已預定於我們所出自出的胚細胞中。所有我們的人格上的特徵和我們的身體同時降生，除了最小的限度外，不容稍有改變，千錘百鍊施盡教育的功能，終難變下愚爲上智。」（引自康克林著遺傳與環境）「人格完全預定於遺傳之中，一切教諭，勸導等都是無用的。所謂自由、責任、義務，都是幻想的名詞。一個人對於社會的有用與否，完全看遺傳如何。」（見同書）這種「遺傳決定說」重視遺傳的作用，抹殺環境的影響，並且進而否認教育的可能。

這種見解實是一種錯誤，一般遺傳學家所說的遺傳因子或遺傳單位固然被包含在遺傳的個體之中；然而遺傳因子或遺傳單位之發展或被埋沒却都爲環境所決定。遺傳與環境，在生物個體的發展過程中，不是兩個對立的因素，而是兩個互相依賴的條件。如果沒有環境的刺激，則遺傳的可能性無從實現；反之，如果沒有遺傳的可能性，則環境的刺激也不能發生影響。遺傳是有可能性的，環境是將可能性變成現實性的。兩者互相依存不能缺一的。一切生物發展的可能，都大於發展的實在，其轉移發展的狀態，與其認爲遺傳所決定，無寧認爲環境條件所決定。由遺傳而得來的機體及其機能，不是一成不變的。其質與量的轉變，都是環境的結果。這也是人類和一般生物的共通點，比如說，人的腦在物質的機體上有司記憶的物質組織，隨着這組織而存在的有司記憶的技能。但是要發

揮這一機體所具有的機能，必須要在生活環境中有可供其記憶的事物的誘致；並且這種記憶能力的發揮以及其強弱，都看我們運用它的多寡。假使我們所常用的是想像力而不是記憶力，則我們的記憶力是不能強於任何人的。倒是想像力強於記憶力。假使我們所作的事是常常使用記憶力的，則我們的記憶力才可以發達得比別人強。又如計算能力，我們如果常用暗算來計算，那末，別人問我們的數目，我們必定比別人答覆得快而且正確，反之必答覆遲緩而且不正確。這就是機能的發揮有待於學習。環境對於這些機能的繼續不斷地去改變它的質量的證明。」（引自劉敏著人類學體系）像類似這樣的例子，在動物界中更容易發現出來。比如說，動物的目的，在物質的機體上有可視覺的物質基礎，隨着這種組織而存在的，有辨別色彩與感知光線的機能，但是這一機能所具有的機能，能否發展以及發展的程度如何，則純由所處的生活環境來決定。如穴居之鳥以及海底之魚，常多盲目，這不外是久處黑暗，不用其目之結果。反之如蝙蝠之翼，鼯鼠之掌以及長頸鹿之頸，則不外適應於生活環境，累世相承，所以能成特殊發展之現象。這樣看來，生物的機體，是具有可塑性的，是能隨環境之變化而變化的。

人類固然沒有自己的體質構成適應各種生活環境的特性，但是，人類的智力或能力之發展與消滅，則依然由各個人的環境來決定。「智力只是一種學習的可能性，所以，必待環境而後才能完成。有適宜的環境，自可作非常之發展，然因環境惡劣而埋沒之天才，實在很多。」「人之智愚，賢否，成敗，皆是環境造成的，所以我們不必看重天才的本質，而應看重環境的本質。」（以上均見二十世紀第一期評優生學與環境論的論爭）在討論遺傳與環境的關係

時，我們不要忘記了『人是環境的產物，這樣一個基本的原則，而陷入於玄學的泥沼之中。』環境的變化愈複雜，則遺傳的能力的重要愈見降低，正如一株果樹的成長，要由土壤、水分、光線等來決定它一樣。環境相同，而遺傳的能力有高下，則能力高者固易成就，但亦只是容易而已。遺傳能力相同，而環境有優劣者，則環境優者不僅容易，且必有成就。有天才的遺傳而環境絕惡，則天才必被犧牲；有天才而環境平庸，則天才亦為庸人；天才只有在天才的環境中才能形成。反之，遺傳雖為低能而環境絕優，則低能可為中材；中材而環境絕優，則中材可為天材了。以個人來說，遺傳的力量是有定數A，環境則是變數X，他的發展 $\gt \times$ 這個數目當然要由X來決定，所以，我們可以說，環境支配遺傳。』

（見二十世紀教育學的理論問題）

總而言之，人和其他一般生物一樣，也是具有可塑性的，環境的勢力，對於個人的發展，其作用之大，尤超過於遺傳力。不論是誰，都絕不會超越環境而自由發展。

在以上的論究中，我們已經指示出如下所示各點：（一）遺傳所賦予我們的，只是各種特定的能力，而無特定的內容；（二）遺傳的能力乃是一種傾向，一種可能性，換言之，即是一種可塑性的出發點；（三）人是具有可塑性的，遺傳的能力之能發展要由社會的環境來決定。

根據這三條原則，則教育之對於被教育者的作用，我們便很容易找出一個正確的結論，即是：人既是具有可塑性的有機體，有容納各種訓練的可能性，除了環境而外，對於個人的發展上，可視為最有力的要素的，則莫過於教育。

教育對於個人的影響之重要，證諸事實，是爲一般人所肯定的。我們都知道達爾文、牛頓、愛迪生都是在自然科學上有偉大的功績的人物，但是，他們如果沒有鍛鍊的機會，則他們所賦有的卓越的天才亦將無從發展。達爾文依照他一生攷察的結果，曾發出一種意見，他以爲各人的能力的關係還小，而運用與否之關係則更大。他一生著作宏富，自己曾留下了一種有興趣而很謙順的評語道：「我以笨拙耐久的工作來做出一種笨拙耐久的著述。」（參看拙譯遺傳與環境）在他這個自述的文句中，也可看出使用與訓練的重要了。但是，根據遺傳學上的原則，在一切環境中或社會生活中所獲得的東西，其遺傳與否，要看他是否使機體與機能有所改變，其能影響機體的組織或生理的機能的這種後天的獲得性才可以遺傳，否則不能遺傳，所以教育的功用，只能多奏效於受教育的個人，而不能多有所影響於後代在智力方面，如因繼續使用某種機能的結果，致引起生理組織上的變化，這種機體組織上的改變當然可以影響於其子代，但是，要發揮這一機體所具有的機能，必須要在生活環境中有可供其發展的機會。

在上面這個簡單的說明中，就可以看出教育對於被教育者的作用了。

歷來的教育思想家與教育理論家對於教育的效能的問題，他們的評價，不是失之於過高，便是失之於過低。他們的態度，不是流於主觀的武斷，便流於抽象的思辯，所以他們所得到的結論都是沒有正確性的。

我們對於這個問題，分作兩方面來考察，即是，一方面從社會學的見地確定教育在社會過程中有作用而無決定的作用，這樣可以打破「教育萬能說」的迷夢；另一方面，我們又從生物學的見地確定教育對於被教育者的作

用，認為人是具有可塑性的機體，有容納各種訓練的可能性，這樣，又可糾正『教育無效說』的謬誤。
這就是科學所指示我們的教育效能觀。



JAN 18 1950

RECEIVED

學 哲 育 教

著 者
發 行 者

基 本 定 價
出 版 期
印 刷 者

張 渠 原

生 活 · 讀 書 · 新 知
三 聯 書 店

北 京 天 津 濟 南 大 連
哈 爾 濱 營 口 開 封 西 安

上 海 廣 州 香 港 長 沙

九 元 四 角

外 埠 酌 加 郵 運 費

一 九 四 九 年 六 月 初 版 (滬)
一 九 四 九 年 十 一 月 再 版 (滬)

新 華 印 刷 廠

上 海 西 康 路 四 八 九 號

印 翻 准 不 ★ 有 所 權 版

11

三聯書店

553 Q257

基價 \$ 9.40