

萬有文庫

第一集一千種

王雲五主編

民本主義與教育

(五)

杜威著
鄒恩譯

商務印書館發行

育教與義主本民

(五)

著 威 杜

譯 潤 恩 鄒

校 行 知 陶

著 名 界 世 譯 漢

編主五雲王
庫文有萬
種千一集一第

育教與義主本民

册 五

著 威 杜

譯 潤 恩 鄒

路山寶海上
館書印務商 者刷印兼行發

埠各及海上
館書印務商 所 行 發

版初月十年八十國民華中

究必印翻機作著有書此

The Complete Library
Edited by
Y. W. WONG

DEMOCRACY AND EDUCATION

By
J. DEWEY
Translated by
CHOW EN JEN .
THE COMMERCIAL PRESS, LTD.
Shanghai, China

1929
All Rights Reserved

第二十三章 教育與職業

(一) 職業的意義

現在，各種哲學理論的衝突，都集中於討論職業的要素在教育上所應有的適當位置與功用。我們如果不過簡單的說，基本的哲學概念所有的重要的差異，都向這一點爭執，這句話也許使人不信：因為用來表述哲學觀念的名詞，是空泛的普通的性質，似乎與職業教育方面實用的具體的詳細情形，彼此相離大遠。但是我們如默溯教育上許多相反的後面所伏的理智的臆斷，如關於勞動與閒暇的相反，理論與實踐的相反，身與心的相反，屬心狀態與物界的相反，我們便明白這些臆斷的最後趨向，是主張職業教育與文雅教育的相反。依沿傳的習慣，人們都把自由的「修養」與閒暇的觀念聯在一起，與純屬默想的知識聯在一起，與不含「身體器官的主動使用」的精神上的活動聯在一起。晚近所謂「文化修養」也與純屬私人的修養聯在一起，以為「修養」是培養某種意識的狀態與態度，既

與社會的指導隔離，也與社會服務無涉。這樣一來，「修養」已逃避了社會的指導，也免了社會服務的必要。

哲學的二元論與職業教育的全部分既有很深的纏繞，所以我們要把職業的意義，界說的完備些，使人不至誤會關於職業的教育不過是具有狹隘的實用性質。常人就是不以爲關於職業的教育是僅屬金錢的性質，也往往以爲是具有狹隘的實用性質。我們如能認清職業的意義，便可避免這種誤會。職業的意義無他，不過是人生的活動所循的方向，在一人自己方面能成功種種結果，對於他人方面也有用處，因此使這個人覺得這種活動有意義。一種事業的反面並不是閒暇，也不是文雅他的反面，在個人方面看起來，是散漫沒有目的，是反覆無常，是無經驗可得；在社會方面看起來，是怠惰的炫示，是倚賴他人的寄生生活。「作業」是表示繼續性質的一個具體名詞。他不但包括專門職務與尋常職務，（不但包括賺錢的機械勞動，更不消說。）並且包括任何一種美術能力的發展，包括特別科學的能力的發展，包括有效的公民知識的發展。

我們不但不要誤會，以爲職業是僅限於立可獲得具體產品的作業；並且不可把那排斥一切的方法來支配職業，以爲每人只有一個唯一職業。這種嚴限的專門化的說法，是不可能的。譬方要教育一個人的眼專做一件事，天下可笑的事，孰過於此。第一層我們要知道，每一個人必有種種變異的職務，他在每一職務裏面都須有聰明的效能。第二層我們要知道，任何職務，一與其他業務隔離，便失卻他的意義，便成爲機械的忙碌。現在請把這兩層分別詳論一下。（1）譬如拿藝術家來講。沒有人僅是一個藝術家，其餘一無所是。如果他真到了這個地步，他便成爲一種怪物，不是有相當發達的人類了。在他生平某段時期裏面，他必須是一個家庭的分子；他必須有朋友與伴侶；他必須自己供養自己，或受別人的供養，這樣一來，他便有了要經營的事業了。他也是某種「有組織的政治單位」裏面的分子，以及其他等等。他們自然不把他所有的許多職務裏面與他人共有的，稱爲他的職業，乃是把這裏面使他特異於人的一個職務，稱爲他的職業。但是我們研究「教育的職業方面」的時候，卻不可受名稱字面的牽掣，忽略並實際否認他所有的其他許多職務。

(2) 一個藝術家的職業，不過是他職業上許多活動裏面最爲特別化的方面；他在這個職業裏面所有的效率（合於人道意義的效率）也是這樣不能獨立自存的，也要與其他職務聯合起來，纔能決定的。一個藝術家的藝術，如要不止僅屬專藝的成功，他必須有經驗，他必須生活。他不能在他的藝術裏面尋得藝術的材料；這種材料必須是他因與別人生關係而有所苦痛及有所享樂的表現——這件事情，也要靠他具有敏捷與同情的興趣。講到一個藝術家，有這種情形；講到其他任何特別的職務，也有這一樣的情形。依習慣的原理，我們所有的特異的職業，在他的特別化的方面，都有過佔優勢，過於排斥一切，與過於偏倚一隅的趨勢，這是無疑的。這句話的意思是說：我們但注重技能或專藝的方法，不顧他所包含的意義何在。因爲這個緣故，教育的職務，不是要助長這個趨勢；乃是防備這個趨勢，使研究科學的人，不僅是科學家，使教師不但是學校裏的教師，使牧師不但是穿牧師衣服的人，以及其他等等。

(二) 職業的目的，在教育上所佔的位置。職業是有種種變異與其他職務有

關聯的內容。特殊的職務有他的「範圍廣闊的」背景。我們記着這種內容與背景，現在便可進而研究關於個人「格外特異的活動」的教育。(1)只有職業最能使得個人的特異材能與他在社會的職務均衡，最能使這兩方面適宜。尋出個人所宜爲的事業，並獲得實行的機會，這是人生快樂的事情。天下最可悲的事，莫過於一個人尋不出他自己一生的事業，或是因茫無目的，或是爲境况所迫，陷入不相宜的職業。所謂適當的職業，不過是說一個人的稟賦在這職業裏面，能得適當的發展，工作的時候能有最少的衝突，能得最多的滿意。在社會裏面的別人方面，這種適當的行為所含的意義，自然是他們能獲得這個人所盡的最佳的職務。例如從前所用的奴隸工作，我們普通都相信即就經濟方面着想，奴隸的工人究竟也是虛耗的——奴隸的工作並沒有充足的刺戟，指導他所有的精力，因此便有許多精力虛耗。不但如此，奴隸既限於某種呆照命令的職務，有許多天才仍不能利用於社會，因此在社會方面，便受了無能挽回的損失。奴隸的制度，不過是一個特爲顯著的例證，尋常個人在他工作裏面不能盡展他的天賦，也有這種情形。如職業被人賤視，如因襲的「修

「養」理想仍然存在（這種「修養」其實是人人一樣的，）這種尋常個人總不能在他工作裏面完全發展他的天賦。柏拉圖曾經說過教育的職務須發現每人的特長，訓練他盡量發展他的特長，因為這種發展最能順利的滿足社會的需要。柏拉圖這句話，實是教育哲學的基本原理。他的錯誤不在他的原理。他的錯誤是在乎把社會所需要的職業範圍看得太小；因此他不覺得各個人有他們的無限變異的能力。

（2）作業是具有目的的，繼續不斷的活動。利用作業的教育，所得的學習結果，比任何別的方法都大。作業能喚起人的本能與習慣，使盡量發展；作業是「被動的容受」的仇敵。作業有目標；他有要成就的結果。因為這個緣故，他能喚起人的思想；他使人心裏要常有一種目的意象，因此使他的活動不至成爲機械的動作，也不至無恆。活動的向前運動，既是進步的，由一階段引到別一階段，從事這活動的人在每一階段，都須觀察，都須靈敏，藉以排除困難，發現實行的方法，想法使他合用。總而言之，如果作業的進行，把使學生真能覺得這種活動的價值做目的，不僅以外的產品爲目的，這種作業就能滿足前幾章討論「目的」、「興趣」與「思想」時候所

提出的條件。(參看第八章,第十章,第十二章。)

一種職業也是組織知識資料與意象的根源;也是增加知識與增進聰明的根源。職業好像能供給我們一個樞軸,這個樞軸能穿過許多變異的詳細事項,有提綱挈領的效用;他能使種種經驗,種種事實,種種知識資料的許多細目,都彼此井然有秩,互呈彼此的功用。例如律師,醫生,某部分化學的實驗室裏的研究者,父母,熱心本地公益的公民,——他們都各有一種時能提醒他們的刺戟物,使他們注意觀察,注意可供他們事業參考的一切事物。這種人爲他們各個職務起見,不知不覺要搜集一切可資利用的報告,保存勿失。他們的職業好像吸鐵石一樣,能吸收一切可資應用的知識;又好像膠水一樣,能堅持所得的知識,保存勿失。這樣組織的知識都是親切的因爲這種知識都是有關需要的;他表現於動作,在動作上重新適應,常使能合實用,因此使他永遠不至停滯沒有進步。如所分類的,所選擇的,所整理的種種事實,不過是有意用於純粹抽象的目的,他的鞏固或效力,斷斷比不上與由職務需要所組織的知識;比較一下,前一種的知識乃是呆照法式的,乃是浮泛的,乃是不親切的。

(3) 惟一適當的職業訓練，就是要由作業得來。我們在本書前面曾經說過一個原理（參看第六章）說教育的歷程就是他自己的目的；要為將來的責任作充分的預備，其惟一途徑只有盡量發展目前的現今的生活。這個原理也可以完全有效的用於教育的職業方面。無論在何時，一切人類的特佔優勢的職業，都是向前生活——都是理智的與道德的成長。在兒童與青年時代，他們比較的不受經濟的壓迫，這個事實乃全部顯露，無所隱蔽。如預定將來須就某種職業，主張教育是嚴格的預備這個職業作用，這樣辦法便要損壞現在可以發展的機會，因此也減少將來適當職業的適當預備。現在我再把前面已經說過好多次的話，再說一遍：這種訓練雖也許能夠養成機械式的技能，（其實就是養成機械式的技能，也是很無把握的，因為這種訓練也許使人枯燥無味，使人厭惡，使人粗忽。）但是這種訓練，就是能養成機械式的技能，也要犧牲使得作業可以增人知識的敏捷觀察，與聯合的靈敏的規則所具的特性。在一個貴族的社會裏面，阻止自由與責任的發展，常是有意要達到的目的。在這種社會裏面，只有少數人規定計劃，發出命令，其餘大多數的人都不過

遵循少數人的指揮，僅許限於狹隘的呆照他人命令的努力方向。這種計劃，無論可以怎樣保護一階級的威勢與利益，這種計劃一方面限制「受人統御的階級」的發展，一方面也限制「統御他人的階級」可由經驗學習的機會；這兩方面同時受損，於是這種計劃乃摧殘社會全體的生活。（參看前四七頁）

唯一的改換方法，須使較早的一切關於職業的預備是間接的，不是直接的。什麼叫做間接而非直接的呢？就是由於使學生從事他在目前所需要的，有興味的，主動的作業。必由這種途徑，教師方面與學生方面纔能真正發現個人的天然稟賦。由此得以指示後來應擇何種特別的職業。不但如此，能力與天然稟賦的發現不是一次就够的；當學生繼續生長的時候，這種發現也是一個繼續不斷的歷程。如果有人以為爲成人生活而選擇的工作，在某一特殊日期發現之後，就永遠不必更改，這乃是一個因襲的無準確根據的見解。譬如有一個人發現他自己就理智方面與社會方面，對於有關工程的事物，都有興趣，於是就決定選擇工程師做他的職業。他這樣一來，最多不過規定這一門的大綱，在這一門事業裏面，還要指導他自己的向前發

展。這種決定不過好像一種草率畫一大勢的地圖，用來指導向前的活動。我們說這個人發現了一種專業，這個意思好像哥崙布足踏美洲海岸的時候，就說是發現美洲。其實還有無限的，更詳細的，更廣闊的探險，留在後面要做咧。如果教育家以為職業指導是使人對於職業作有限的，無可更易的，與完全的決擇，那末教育與所擇的職業都容易呆板，阻止將來的進步。在這種範圍裏面，所擇的職業不過使從事的人永遠處於一個屈伏於人的位置，不過實行別人的智力；這種別人所有的職業，是內容許他更能伸縮自如，與隨機應變的。我們尋常習用的名詞，雖不把隨機應變的一種有伸縮餘地的態度，稱為「新的將來的職業」的決擇，但在實際上確是如此。這樣看來，就是成年的人，還要注意他們的職業不使他去拒絕容納其他機會，並不使他立於呆板的地位；辦教育的人當然還要格外審慎，務使青年的職業預備，能使他繼續不斷的重新組織他的目的與方法。

(二)現今的機會與危險。從前的教育，實際上是更富有職業的性質，雖在名稱上不稱為職業教育。關於這一點，現在請分幾層來講。(1)從前羣衆的教育，是顯

然實利的性質。那個時候這種教育，與其稱爲教育，無寧稱爲學徒制度，再不然也可稱爲「由經驗而學習」。當時的學校，專門教人讀，寫，算，三事；只要教人能讀能寫能算，就是各種工作的普通要素，學校裏面也只要教人具有這種程度。此外學生則受人指導，參加某種特別的工作，這就是這種教育的校外的方面。這兩方面的教育互相補助；在學校裏面所從事的狹隘的法式的工作，也是學徒制度的一部分，與那明白稱爲學徒教育的占有一樣的地位。

(2) 在廣大的範圍內，從前在社會裏佔得優越地位的階級所受的教育，性質上也都是職業的。——不過他們不把治人與享樂的事務稱爲專業。他們所以不把治人與享樂的事務稱爲專業，因爲他們只把包含手工的事情，稱爲職業。這種工作不過是要獲得餽養的酬報，或相抵的工資，或不過對於特別的個人盡個人的職務。例如有許多時候，內外科的醫生專業，都幾乎被人列入僕役或髮匠的一等，——所以被人這樣輕視，一部分是因爲這種事情是與肉體有關係，一部分是因爲這種事務是對於某一個人盡直接的職業，志在由此獲得酬資。但是如果我們推究根源就

知道那指揮社會事業的職務，無論是關於政治方面，或是關於經濟方面無論是在太平時候，或在戰爭時候，也是一種職業，與其他職業一樣；在從前的教育，凡未曾全守因襲習慣所拘束，就大概說起來，他的高等學校都是預備這種職務的。不但如此，甚至炫示誇耀，表面裝飾，可以給人聲勢的社會交遊與酬酢徵逐，金錢的耗費，也已經成爲有定的職業了。高等教育機關，不知不覺中已被人用來預備這類職業了。就是在現在，所謂高等教育，也是專爲某一階級的，（人數比往昔還要少得多。）大半也是預備使人更有效的從事這類事務。

試再就別方面講，現在所謂高等教育，尤其是最高深的工作，都是訓練教書或專門研究的職業。由一種奇異的迷信作用，大半預備炫示的怠惰，教書職業，文學職業，與領袖人物的教育，都已經被人視爲「非職業的」，甚至於視爲具有奇異的文雅性質。那直接使人適於著作事業的文學訓練，（無論是著書的人，或是報館主筆，或是雜誌的撰述員，）尤其易有這種迷信。有許多教師與著作家，都作文替一種文雅的人本的教育辯護，抵抗專門化的實用教育的侵入，並不覺得他自己的教育

(他自稱爲自由的教育)也大半是訓練他適於他自己的特殊職業。他不過慣把他自己的職務，視爲在性質上是屬於文雅的方面，忽略其他職業也有文雅的可能性。我們試推究這些牽強區分的根源便知他是由於一種沿傳的習慣無疑；這習慣所認爲是職業的，不過是某種職務，在這種職務裏面，從事的人僅向他的特別的僱主，負他工作上的責任，並不是向他的終極的僱主——即社會——負他工作上的責任。

但是現今對於職業教育，所以有意特加注重，所以要把從前隱晦的職業的義蘊顯示出來，審慎的實行起來，也有幾個顯著的原因。現在請分別臚列如下。(一)第一層，在民本主義的社會裏面，凡關於手工的事務，關於商業的職務，與對於社會有實物貢獻的事務，逐漸增加了尊崇的態度。在理論方面，我們現在都希冀個個男子，個個婦女，都能有所作爲，報答社會增進他們理智與經濟的恩惠。勞工都被推崇爲社會服務是很受人贊賞的。道德的理想。雖然仍有人羨慕能過怠惰炫耀生活的人，但是較良的道德的一般情感，都賤視這種生活。一個人須用他的時間與才能負

社會的責任，這一點在現在比從前更受一般人的承認了。

(2) 第二層，在已往的一個半世紀，特屬工業的職業已獲得極大的重要位置。從此以後，製造事業與商業不再是家庭的性質了，不再限於本地的事業了；這種結果雖有多少是偶然的事業，但是他的範圍卻延及全世界了。這種事業逐漸吸收多數的人的最好的精力。製造家，銀行家，工業界鉅子，已實際的代替遺傳土地的紳士階級，直接指揮社會的事業。社會改造的問題，顯然是工業的問題，這個問題是關於資本與勞動的關係。關於工業的種種顯著的進程序，在社會方面的緊要，既大增加；於是關於學校教育與工業生活的關係問題，也使人不得不加以特別注意了。要成就這種大規模的社會改造，必先與由種種社會狀況遺傳下來的教育挑戰，必在教育裏面提出新的問題。

(3) 第三層，現在的工業不再是倚賴亂碰所得的經驗了，不是呆照由習俗傳下來的因襲的方法了。現在工業的技術，卻是根據由數學，物理學，化學，細菌學等等發現所構成的方法了。經濟的革命，使人有許多問題須解決，使機械的實用也含

有更大的理智的內容，由此已喚起科學的發現了。在科學方面，也因科學的發現而收回複利的酬報。由此的結果，工業的職業已有了無限大的理智的內容，已有了格外大的修養的可能性，爲從來工業的職業所未有。於是須有一種教育，能使工作的人能明了他們職務所含的科學的與社會的根據，能使工作的人明了他們職務的關係。現在這種教育的需要是很迫切的；因爲工作的人如果沒有這種知識，不過成爲他們所用的機器的附屬物。在從前舊方法之下，一切手藝工人的知識與眼光，差不多是相等的。他們個人的知識與心靈，最少也有小範圍的發展，因爲他們工作所用的工具是直接受他們的運用。現在工業的情形就不同了，使用機器的人，須把自己遷就機器，不是把工具遷就他自己的目的。所以現在工業在增加知識方面的可能性，雖大了好幾倍；但是工業的狀況，就大多數羣衆方面看，往往使工業的教育作用，不及用手工製造以銷售於本地市場時代。於是要使人明澈工作裏面所固有的增加知識的可能性，是學校要擔負的責任了。

(4) 第四層，在科學方面，對於知識的研究，已經是更屬實驗的了，已少倚靠文

學的傳說了，已少與推理的辯證方法相聯了，已少與符號相聯了。就發生的結果看，工業的職業所含的材料，不但能使我們更能明了科學的內容，並能給我們更大的機會，得以熟悉構成知識的方法。尋常在工廠裏面的工人，自然是過於受當前經濟的壓迫，不能有機會產生與實驗室裏面的工人相類的知識。但是在學校裏面，我們可使學生在特別情況裏面，學習利用機器與工業上的進程序序；在這種特別情況裏面，學生的主要而有意的目的，是要明澈其中的意義，不是僅在表面的產品。尋常把飯店與實驗室（此處可有上面所說的特別情況）牽強劃分，不是本來如此，大半是因襲沿傳的習慣所致。其實這兩方面是互相補助的：實驗室的利益，是許人對於問題所暗示的理智的興趣，自由研究；飯店的利益，是能使人注意科學原理與社會的關係，有許多學生亦可因此喚起更親切的興趣。

(5) 最後一層，學習心理學與兒童心理學的進步，與工業在生活上的愈益增加的重要，同時並進。因為近世心理學注重種種原始的，未經學習的本能，如探求，實驗，與嘗試等等。近世心裏學表顯：我們學習並不是由於現成的心的工作，心的自身反

是原有的能力與具有意義的活動互成的一種新組織。我們在前面已經講過，（參看前三頁）在年長的學生方面，工作是因教育作用，發展他本有的原來的活動，而在年輕的學生方面，遊戲也是因教育作用，發展他本有的原來的活動。而且由遊戲演進而為工作，應須慢慢的演進，並不是突然改變態度，乃是把遊戲的要素移入工作裏面去，不過因為要有更大的制御能力，再加以繼續不斷的重新組織。

讀者或要說上面所舉的五點，在實際上，乃重述本書前部分的主要爭點。在實際方面與哲學方面，解決現今教育狀況的鎖鑰，是在逐漸改造學校的教材與方法，由此利用種種可以代表社會職業的作業，顯示這種職業所含的理智的內容與道德的內容。這種改造的事業，必須降低純粹憑藉文字的方法——包括教本——與辯證方法的位置，使他們不過用來作為必要的附屬的工具，使前後啣接的與逐漸積聚的活動，得藉此獲得良好的發展。

但是我們的討論，卻特別注重一件事實，就是如要成就這種教育的改造，不能僅照現在一樣，只為工業與專業作技術上的預備；更不能僅照現有的工業狀況，在

學校裏面照樣摹倣起來。這個問題不是要使學校成爲工商業的附屬機關，乃是要利用工業的要素，使學校生活更有生氣，更有圓滿的切要的意義，更與校外的經驗聯絡。這個問題不是容易解決的。我們常有一種危險，使教育永續沿傳的習慣，僅爲少數人而設；至於遷就新的經濟狀況方面，不過根據我們現在所有的諸多缺憾的工業界裏面未改造的，不合理的，與未社會化的種種方面。我們如用具體的名詞來說，就是職業教育在理論方面與實施方面都被人解爲「營業教育」，僅視爲一種手段，藉以獲得將來的專門化的事務上的專門技能。

這樣一來，教育乃永續現在社會的工業狀況的工具，不是改造他的方法。我們所要得的改造，不難把他正式的界說一下。我們由改造得來的一種社會，是要使在這社會裏的人人都有職務，這種職務都能使別人的生活更有價值，因此這種職務使人們益能覺得他們彼此的維繫，——這樣一來，便能打破隔閡人們的畛域。我們由改造得來的一種狀況，是要使每人對於他的工作的興趣，都不是勉強的，都是聰明的；每人的工作乃根據他自己稟賦所適宜的。我們現在離開這種社會狀況

還遠得很，這是不消說的事實；就文義所示與分量方面講，我們也許永遠達不到這種狀況。但是在原理方面，我們在社會上已成功的改革，確是向着這個方向走。現在我們如要造成這種社會，可得的憑藉很多，爲向來所不及。如果我們確有實現這個社會的聰明的志願，前途並沒有不可逾越的障礙。

這種實現的成敗，全看我們肯否採用可以成就這種改革的教育，其他事情還在其次。因爲這個改革在性質上乃是心性的改革，——乃是一種教育的改革。這個意思並不是說，我們可離開工業狀況與政治狀況的改革，但用直接的教訓與勸說，就能改革品性與心意。這個概念，與我們的基本觀念不相容。我們的基本觀念是：品性與心意乃是參加對付社會事務的態度。我們的意思是說，我們可在學校裏，而造成我們所要實現的一種社會縮影，由此養成青年的心意，漸漸的改換成人社會裏面更大的更反抗的特點。

現在社會狀況裏面最大的弊端，不在貧窮，不在因貧窮而遺留的種種苦痛，乃在有許多人所有的職業都不是他們所喜歡的，他們不過要因此獲得金錢的酬報，

始肯勉強去幹。這句話，在情感方面，似乎言之過甚，其實不然。這種職業常常使人厭惡，使人存惡意，使人想敷衍。從事這種職業的人，既不願意做，也不用心做。這還是就做事的人一方面講。試再就別一方面講，有一般人不但養尊處優，還有過分（倘非專權）制御多數人的活動能力。這種人乃擯於平等的與宏量的社會交際之外。他們但有興致於驕奢淫佚，炫耀示人；他們但欲使人驚於他們的權力，與他們利用別人得來的富有與享用，由此別人與他們的隔閡愈甚。

狹隘的職業教育計劃，很能永續這種劃分。這種計劃以社會中人各有命定的一種武斷為根據，以為有些人應在與現在相同的社會狀況之下，做賺得工資的人，於是這種計劃的目的，不過授與他們所謂「營業教育」——就是不過訓練他們，使得更大的專藝的技能。專藝的效能誠然是很欠缺的要素，為種種方面所必然需要的，——不但因欲獲價廉物美的結果，並且因此可使從事的人在工作裏尋得愉快。因為一個人不能做的事，總不願意做。但是有的所謂「效能」，不可限於目前的工作，有的「效能」乃包括對於工作的社會關係，有明澈的了解；有的是實行他人

計劃的效率，有的是實行自己計劃的效率；這兩方面的差異就很大了。在現今時候，僱人階級與被僱階級，兩方的智力與情緒都受了限制。被僱階級對於他們職務關心的所在，不過是由此獲得的金錢，此外一無所顧；而同時僱人階級的眼光，也許僅限於私利與權勢。僱人階級的業務，包含更大得多的理智的創始能力，與對於種種情形的調查。因為這階級的業務是關於指揮與合併許多歧異的要素，不像那關心工資的業務僅限於某種直接的肌肉的運動。但是他們的工作既不顧及社會的關係，他們的智力也僅限於專藝的，「非人本的」，「非宏量的」一途。他們的動機既不過要得私利，要得權勢，這種限制乃是不能免的。其實對於社會有直接的同情，具有人類的善性，往往反出自經濟上不幸的人；這種人並未受過專在一方面制御他人所生的惡影響。

任何職業教育的計劃，如把現有的工業狀況作出發點，總難免永續他的階級劃分與缺憾，因此乃成爲一種工具，實踐社會中人各有命定的一種武斷；於是能償自己欲望的一般人，將要求一種自由的文雅的職業，將要求能使他們直接關心的

青年獲得指揮能力的職業。把教育制度分裂，把特別營業的預備教育授與其他在經濟上較爲不幸的青年，這樣一來，便把學校視爲一種機關，藉此把往昔所主張的種種牽強劃分，如勞動與閒暇的劃分，文雅與服務的劃分，心與身的劃分，被指揮的與指揮人的劃分，都移入號稱民本主義的社會裏面去。這種職業教育，必然要不顧所用的材料與進程序，與科學及人類應有的關聯。他們以爲如把科學與人類的關聯，括入狹隘的「營業教育」，不過徒耗時間；要在這種教育裏面注意這種關聯，乃是不合「實用的」。這種關聯的注意，應留與有閒暇可資利用的人——這種閒暇，是由於佔有優越的經濟富源。他們以爲就是在管人的階級一方面，對於這種關聯的注意，也於他們的利益有危險；因爲這樣一來，就要喚起在他人指揮之下的工人的野心，想要超越他現有的地位。但是我們要知道，如果教育承認職業所有的圓滿的理智的意義與社會的意義，這種教育便能包括關於現今狀況的歷史背景的教育；能包括科學的訓練，使人能用智力與創作力以應付產品的材料與機關；能包括經濟學，公民學，與政治學的學習，使將來的工人接近現今所要解決的種種問題。

與種種用來改良的方法。總之，這種教育能使人養成適應「時在變遷的」情況的能力，因此將來的工人不再盲目的聽天由命。這個理想，不但要與現有的教育上因襲的舊訓練法奮鬥，並要對付一般佔有工業上勢力的人的反抗；這種人很覺得這種教育制度倘能普及，要危及他們利用他人以達自己目的的能力。

但是這件事實，正是可得一個更爲平等，更能開明的社會的預兆，因爲這件事實足以證明社會的改造是要倚靠教育的改造。因此這件事實也能鼓勵深信可用較善方法促進職業教育的人；這種職業教育，並不使青年屈服於現今制度的要求與標準，乃要利用科學的與社會的要素，養成勇敢的智力，使智力能合實用，能增人執行的能力。

撮要 職業所含的意義，是指任何形式的繼續不斷的活動；這種活動對於別人能盡職務，對於個人能利用能力以求得種種結果。講到職業與教育的關係問題，把前面所討論的種種問題，集於一個焦點。這種問題就是關於思想與身體活動的關聯；關於個人的有意識的發展，與聯合生活的關聯；關於理論的修養與具有具

體結果的實用行爲的關聯；關於謀生與「閒暇的有價值的享用」的關聯。就普通講起來，人們在教育上所以不肯承認人生職業的方面，（除初等學校教育裏面利用讀，寫，算的三個科目外。）是由於保存往昔貴族的理想。但是現在有一種號稱職業訓練的運動，這種訓練如果實行起來，要把這些貴族的觀念改頭換面，遷就現有的工業狀況。這個運動要繼續把沿傳下來的自由的或文雅的教育，授與少數在經濟上能够享用的人；一面授與羣衆以預備特別職業的專藝的「營業教育」，這種職業的進行是受他人所制御的。這個計劃，自然不過永續從前社會的階級區分，同時也附帶關於理智的與道德的二元論。但是這種計劃不應繼續存在於現今的情況裏面。因爲現在的工業生活很倚賴科學，很有密切影響於各種形式的社會交際，我們因此有機會利用他，藉以發展心與品性。不但如此，如在教育上把這個機會用的得當，他能增人智力與興趣；因此在立法與管理方面，能改良現在工商界裏面有害於社會的弊端。他能使凡對社會表同情的人所增加的經費，用於建設的方面，不再縱任盲目的慈善的情感所支配。他能使從事工業職業的人，有參與社會制裁的

欲望與能力，有變成操縱工業命運主人翁的能力。他能使從事工業職業的人，對於「應用機器生產與分配的制度」所有的專藝的，與機械的特點，都明澈他們的意義，不是僅能盲目的工作。上面所說的，是就經濟機會較遜的人一方面講。至於社會裏面享有特別利益的一部分人，這種教育，也能增加他們對於勞工的同情，創造一種心的態度，可使他能够在有用的活動，尋出修養的要素，並增加他對於社會的責任。總而言之，現在職業教育問題，所以占有很急切的位置，因為他要集中全力解決兩個基本的問題。第一問題：我們還是在利用「自然」以應人用的活動裏面，最能練習人的智力呢？還是在這種活動外面最能練習人的智力呢？第二問題：個人的文化修養還是在利己的狀況裏面最能穩得呢？還是在社會的狀況裏面最能穩得呢？本章對於這一層，不作詳細的討論，因為這個結論不過是總述前面幾章的討論。

（自十五章至二十二章）

第二十四章 教育哲學

(一)上述要點之評論 雖然我們是在討論教育哲學，我們至今還沒有說出哲學的界說；也未曾顯明的討論教育哲學的性質。我們現在要講到這個題目，請先把前面討論所含的邏輯的秩序，總述一下，作為導言，藉以顯示其中所含關於哲學的要點。然後我們用更屬哲學的名詞，簡單的討論種種教育理想措諸實行的時候所含的知識論與道德論。

前面幾章，依邏輯方法，可分為三部分。（第一部分）首幾章是討論教育在社會方面的需要與功用。這幾章的目的，是要把社會藉以繼續存在的教育所具的普通情形，大概的說明一下。關於這種普通情形，我們知道教育乃是由於傳遞的作用，使經驗意義得到自新的歷程。這種傳遞作用亦有兩途：有一部分是成人與青年尋常相伴或交際的時候，成人偶然把經驗傳與青年；有一部分是有意設立教育機關，

藉以繼續社會的存在。我們又知道這個歷程不但制御青年，促他生長，同時也能制御青年所處的羣體，促進這羣體向前生長。

關於這層的討論，還不過是泛指普通社會立言，還沒有特別注意所說的社會的特性怎樣，——還未曾說起恃教育以永續的社會是那一種社會。於是我們在前面又把這層普通的討論，特別實用於一種社會，這種社會是有意求進步的，這種社會志在造成更多變異的，人人參與的利益，與僅僅志在保存已經成立的風俗的社會不同。這種社會就是具有民本主義的性質，因為他容許他的分子有更大的自由，有意使人人養成對於社會有「有意識的」興趣，不信任上等階級所操縱的習俗的勢力。於是我們把這種適於發展民本社會的教育，作為標準，再進而對於教育作詳細分析的研究。

（第二部分）我們在第二部分的分析工夫，是根據上面所引伸的民本主義的標準。這種分析的工夫，把教育視為經驗的繼續改造。這種改造，是要使經驗所有的被人認識的意義增加，或使他的社會性的內容增加，並要使得個人的能力增加，

由此使他成爲指導這種改造事業的保護人。（參看第六章至第七章）我們既把這種教育特爲區分出來，就把他作爲根據，藉以概述教材與方法各有他們的特性。這種根據也能使人明白教材與方法乃是聯絡一貫的，因爲以此爲根據的學習的方法，都不過是「有意促進經驗材料的改造」的一種運動。我們隨後乃根據這個觀察點，闡發學習的方法與材料的主要原理。（參看十三章至十四章）

（第三部分）在第三部的討論裏面，除偶然有所批評，藉以反證原理外，我們雖未明言，在實際上都是合於民本主義的標準，與這種標準在現今社會生活裏面的應用。在後來幾章（十八章至二十三章）我們考慮現在要實現這種標準有種種的限制。我們由分析的結果，覺得所以有這種種限制，是由於一種誤解，以爲經驗含有種種彼此劃分各自獨立的區域，或事業，各有他們自己的獨立的價值，材料與方法，彼此互相牽掣；如他們彼此都能各守各的界限，不相侵越，就能在教育上構成一種「均平的勢力」。我們又進而分析這種「牽強劃分」後面所伏的種種臆斷。由這種分析的結果，我們知道，在實際方面，這種牽強劃分的原因，是在乎社會裏面

有多少截然劃分的階級與羣體——換句話說，就是在乎阻礙圓滿的與伸縮自如的社會交際與社會中人彼此相互的影響。我們又知道，在社會上有這種隔離孤立的現象，他在理智方面的表述，就在種種二元論，或相反的說法——例如勞動與閒暇的相反，實用的活動與理智的活動彼此相反，人與自然的相反，個性與聯合生活的相反，修養與職業的相反。我們又在這一部分的討論裏面，知道這些爭點在古典的哲學裏面也有他們相符的表述；這種相符的表述就包含哲學的主要問題——例如心（或精神）與物的問題，身與心的問題，心與物界的問題，個人與他人發生關係的問題，以及其他等等。我們又知道在這種種劃分的後面伏有一個基本的臆斷，這種臆斷主張「心」與「含有物質狀況，身體器官，物料應用，與自然實物的活動」彼此是截然隔離，不相聯貫的。我們在結論乃指出有一種哲學，承認心的根源，心的位置，與心的功用，都是在制御環境的活動裏面，不是由外鑲的。這樣討論一番，我們好像繞完了一個循環的道路，又回到本書第一部分的種種概念；例如人類的衝動本能與自然界的勢力，就生物學上講，是彼此聯貫的；「心」的發展是要倚賴

人們參與具有共同目的的共同活動；人因在社會裏面應用物質的環境，纔受這種環境的影響；向前進步發展的社會，須能利用個人在欲望與思想方面的變異；方法與材料本是聯絡一貫的；目的與手段也是繼續貫穿的；承認「心」是覺得並實地測驗行爲意義的思想作用。這些概念，與把智力視爲「利用動作，有意改造經驗材料」的哲學，彼此是相合的。這些概念，與上面所說的任何二元論的哲學，彼此是不相合的。

(二)哲學的性質。上面是評述本章以前所討論的要點。我們隨後要把這些要點所蘊蓄的哲學觀念，提出來，顯示出來。我們雖未曾界說哲學，但卻已將哲學所對付的種種問題討論一番，在實際上已把哲學描述了，不過未曾明言罷了；我們也已經指出，這些問題的根源，是由於社會生活的衝突與困難。這些問題是什麼呢？例如心與物的關係；身體與靈魂的關係；人類與自然的關係；個人與社會的關係；理論與作爲的關係（或知與行的關係。）表述這些問題的哲學系統，都是紀載同時社會實際的情形與困難。這些哲學系統，把種種事實顯示出來，使人覺得他們的內容：

例如人們根據當時的經驗，對於自然有何思想，對於他們自己有何思想，對於他們以爲能够包括以上二者或制統以上二者的「實在」有何思想。

於是果如我們所期望，普通曾經用來界說哲學的種種法子，都隱含關於材料與方法的某種「全備性質」，「普遍性質」與「終極性質」。關係材料方面，哲學是要「包含一切」的企圖——就是把物界與人生的種種詳細事項，搜集起來，構成一個單一的概括的「全體」。這個全體或是「統一性」；或如二元的哲學系統所爲，把這些多數的詳細事項，縮成少數的終極原理。在哲學家的態度與容納他們的結論的人的態度方面，他們總想竭力獲得一種統一的、一致的、與完全的經驗觀。這種趨向就是「哲學」這個名詞所表現的意義——英文原文，哲學的意義是「愛智」。任何時候，如所有的哲學是真正的哲學，他總是要造成有影響於人生行爲的智慧。我們試看往古各派哲學，幾乎無一不是有組織的生活途徑；那些信從他們主義的人，也都信守某種顯異的行爲法式。試看中世紀時候，哲學與羅馬教堂的神學，彼此有密切的關聯；哲學與宗教的興趣也常有關聯；當國勢危急之秋，哲學與

政治的奮鬥也有關聯。

哲學與人生觀有如此直接的與密切的關聯，顯然使他特異於科學。科學的特殊事實與律令，顯然也有影響於行爲。這些事實與律令能暗示應做與不應做的事物，並給人實行的方策。如科學所指示的，不僅報告所發現關於物界的特殊事實，乃對於物界的一種「普通的態度」（與要做的特別事物有別），這個時候，科學就歸入哲學的範圍了。因爲基本的傾向，並非對於特殊事物的態度，也不是對於所知事物聚集體的態度，乃是對於「主持行爲的考慮」的態度。

因此我們不能僅就材料方面界說哲學。因爲這個緣故，我們如要決定種種概念的界說，如「普遍性質」、「全備性質」與「終極性質」的界說，最容易從這些名詞所隱示的對於物界的傾向方面獲得。無論就任何字面與數量的意義講，這些名詞都不能用於知識的材料，因爲在知識材料裏面，所謂「全備性質」與「最終性質」都說不到。經驗的性質是向前繼續進行的，時在變化的歷程，不許有所謂「全備性質」與「最終性質」。這些名詞用於科學，卻不像用於哲學方面那樣嚴

格。因為我們如要尋出關於物界的種種事實，顯然要向數學，物理學，化學，生物學，人類學，歷史等等裏面尋覓，並不向哲學裏面尋覓。關於物界方面，什麼概括作用是可得的，這些概括作用到底是那幾個可以特別指出的；這都是科學回答的問題。但是我們如問：科學的種種發現，要求我們對於物界應有何種動作的傾向；我們便提出哲學的問題了。

由這個觀察點看去，所謂「全備性質」，他的意思不是指徒勞無功的把數量彙加起來，欲藉此求得所謂全備。他的意思是指我們對於所發生的多數的事項，有一種前後一致的對付的形式。前後一致，也不是呆照字義說的雷同；因為同一的事實不能發生兩次，完全重復反動的作用，也含有措施不盡適當的地方。「全備性質」是說「繼續性質」——把從前的動作習慣承續下來，更加上必需的重新適應，使他富有生氣，向前生長。這個名詞的意義，並不是說我們有一種現成的完全的動作計劃，是說在許多歧異的動作裏面，維持一種均衡，使許多動作彼此互相補助，彼此互增他們的意義。無論何人，只要他能虛心，能銳感新的感覺，又肯集中精神，擔負聯

貫這些新的感覺的責任，在這個範圍裏面，他就有了哲學的態度了。哲學有一個最通用的意義，就是對於困難與損失有鎮靜與堅忍的精神；甚至有人以為哲學是能忍苦不怨的能力。這個意義，與其說是普通哲學的德性，不如說是斯托噶克 (Stoic) 派的哲學的貢獻。但是只要這個意義能暗示哲學的「全備特性」是「學習的能力」，或能從不愉快的經驗裏面抽出意義來，並能憑藉所學習的，增加再行學習的能力，那末無論他是在何種計劃裏面，都是可取的。相類的解釋，也可用於哲學的「普遍性質」與「終極性質」。呆板字面的意義講，這兩個名詞乃是荒唐的遁辭；乃表示癡狂的態度。但是所謂最終性質，他的意思並不是說經驗已終止了，經驗已竭盡了，乃是明澈事物的更深一層的意義，——不作表面的研究，乃更進一層，尋出事物的關聯，固守勿失。我們說哲學的態度是普遍的，也是這個意思：哲學的態度不把事物隔離獨立起來看；乃要想法尋出一個行為的前後關聯，——這個行為所以有意義，就是這種關聯所構成。

我們現在把哲學與思想聯起來講，以示別於知識，這樣講法，很有裨益。知識，

——有根據的知識——乃是科學；他所代表的對象，是已經根據理性決定的，已經根據理性整理的，已經根據理性安排的。至於思想，乃是向前參證的。我們所以發生思想，是由於有未決定的事情；思想的目的，是在克服紛擾。哲學即是已知的事物對於我們所要求的思想作用，——即是已知的事物所要求的對付的態度。哲學即是可能事物的「意象」，不是已成事實的紀載。因此他是假設的，與其他思想作用一樣。他提示我們應要去做的事物，——應要嘗試的事物。他的價值不在供給我們以實際的解決（這是必由實行纔能成功的），乃在界說困難，暗示應付的方法。哲學差不多可以說是「已有意識的」思想，——這種思想已把他在經驗裏面所佔的位置，所有的功用與價值，成了普遍化。

再講得明確些，我們所以需要「全備的」態度，因為在人生許多衝突的興趣裏面，我們在動作方面，有使得他們成爲「全體」的需要。有的興趣是僅屬表面浮泛的，這種興趣彼此很易相混；或有的興趣還未有充分的組織，彼此未至衝突的地步；在這種地方，哲學的需要，還看不出。但是譬如科學的興趣與宗教的興趣發生衝突；又

如經濟的興趣與科學的或美術的興趣發生衝突；又如對於秩序的頑固的拘守，與求得自由的進步的興趣對抗；又如制度主義與個性搏戰；在這種時候，我們便有一種刺戟，要發現某種更能包含一切的觀察點，由此可把許多歧異的方面聯合起來，由此可以發現經驗的「一致性質」或「繼續性質」。上面所舉的那些衝突，如僅發生於少數的個人，個人常能替他自己調和；在這種地方，種種目的互相爭勝的區域還有限，一個人能替自己大略的調和排解一下。這種各自私造的哲學，是真切的，而且常是適當的。但是這種哲學不能有構成哲學系統的結果。哲學系統的發生，是在關於行爲的種種理想彼此互異的要求，已有影響於全體社會的時候，並對於改造有普遍需要的時候。

以上所說關於哲學的幾個特性，能解釋常常有人用以反對哲學的口實；例如有人常怪哲學不過是個人的冥想；關於哲學問題常聚訟紛紜，莫衷一是；又常怪哲學所研究的問題，似乎差不多是屬於一樣的問題，不過各問題的敘述彼此差異而已。這幾件事實多少能表出歷史的哲學所有的特性，這是無疑的。但是與其把這幾

事歸咎於哲學，不如把這幾件事歸咎於人性，甚至不如歸咎於人性所在的世界。人生既有許多真正的疑難，哲學必然要回映那個疑難。人們對於困難的原因既有種種診斷的方法，既有對付困難的種種建議；換句話說，種種興趣的衝突既有多少包含於人類的種種階級，世上必然有許多歧異的互相爭勝的哲學。關於已經發生的事情，如要使人有一致的意見，如要免去疑難，只要舉出充足的證明就够了。這種事情的本身已是確定的了，但是在一種複雜的境地裏面，怎樣做纔是適宜，我們便免不了討論了，因為這件事情的本身還是未確定的。我們不能期望養尊處優的治人的階級，有困苦渡日的人所有的同樣的人生哲學。假使佔有的階級與被佔的階級，對於世界都有了相同的基本的態度，那末哲學上的爭論不是無誠意的，便是玩兒了。一種工業的社會，對於做生意與經商有主動的興趣，他們關於人生的需要與可能性的見解，往往與具有高等美術文化而很少憑藉器械以利用自然富源的人民彼此不同。一個具有「頗能繼續不斷的歷史」的社會羣體，精神上對於危迫時勢的反應，與已經受過「社會生命忽然中斷的驚怖」的社會，彼此也不相同。就是彼

此有了同樣的研究資料，彼此對於這種資料所估量的價值，也彼此不同。而且非但彼此對於價值有不同的見解，因生活種類的不同，附麗這種種生活的經驗也有種種的不同，於是就是同樣的研究資料，也被禁阻，不能呈現。至於哲學上似有許多相類似的問題，這也偏於形式，事實上並不盡然，所以形式上有許多類似，因為有人把古人的討論，用現時的疑難的名詞翻譯他。但是在某種基本的方面，確有同樣的人生的特別情形時常重現於世，其中帶有一些變換，這種變換只是由於社會關係的變遷（包括種種科學的發達。）

哲學的問題所由發生，是因為社會的實際方面有了傳播很廣的，多人覺得的，種種困難。這件事實所以隱而不顯，是因為哲學家成了一種特別階級；這種階級應用專門的術語，與敘述直接困難的通常文字不同。但是一種哲學系統既有勢力之後，他與喚起社會改造的種種興趣的衝突，其中有關聯，也常可發現出來。在這一點，我們可以看出哲學與教育有密切的關聯。其實教育能給我們一個優越的根據，由此可以明澈哲學的討論關於人生的關係，以示別僅有專門學問的意義。僅研究哲

學自身的學者，往往有一種危險，把哲學視為這般多敏捷的或嚴正的關於理智的練習——把哲學視為哲學家所說的東西，以為僅與哲學家有關係。但是我們若從哲學問題所符合的心的態度方面，或從哲學問題應用於教育所致的差異的結果方面，研究哲學上的爭點，那末永不至抹煞哲學問題所表述的「人生的情境。」如有一種哲學理論於教育的企圖毫無影響，這種理論必然是矯作的。這種教育的觀察點，能使我們會悟種種哲學問題的源流與昌盛，能會悟人們對於這種問題能有若何了解，能會悟容納或拒絕這種問題在實際上有何差異。

我們如能情願把教育視為一種歷程，藉以養成對於自然與人類伴侶的基本傾向（理智的與情緒的），哲學也可以界說為「教育的普通理論。」除非哲學仍然是符號式的，——或僅在文字上用工夫，——或僅屬少數人情感的縱肆，或僅屬擅定的武斷，——那末哲學對於已往經驗的檢查，與種種價值的評列，必有影響於行爲。公衆的激動，宣傳，立法方面與行政方面的動作，雖都有效於產生哲學所示為「良善的趣向，」但是必須有教育的能力，纔能達到這層結果，——換句話說，必須

能改變人們的智慧態度與道德態度。而且這些方法就是最好的，也要因爲一件事實而減損他們的效果。這件事實就是：這些方法是用於習慣大半已經固定的成人。至於青年的教育，就有更好的更自由的效用了。但是再從旁一方面講，學校教育的目的與方法，倘若不用遠大的眼光與同情的態度，研究他在現代生活裏面所佔的位置，如哲學方面所從事研究的一樣，因此使得他的目的與方法格外有精神，那末這種學校教育也容易成爲呆照陳法的事情。

「實證的科學」常能完全包含社會所要達到的種種目的。如離開這種種目的，無論社會要把科學的發現用來醫病，或用來傳播疾病；無論是用來維持生活，或用來造軍器以戕害生活；這都可以任意做的事，科學都不加軒輊於其間。如果社會決定選擇了這種種目的裏面一個目的，科學就示以成就這種目的的途徑。哲學就不然，哲學乃有兩重職務：一方面要根據現在的科學狀況，評判現有的目的，指出因爲有了憑藉科學得來新的利用以後已經廢棄的價值，指示有的價值不過是情感的作用，實無實現的方法；一方面又要解釋特別科學的結果對於將來的社會事業

的關係。要這兩方面的職務都有成績，倘無與之相應的「指示孰應做孰不應做的」教育計劃，乃是不可能的事。因為哲學理論並沒有魔術可把他在理智上構成的種種價值，立刻實現。在機械的藝術方面，科學已是種種方法，藉以制御事物，利用事物勢力，以達到所認識的目的。憑藉教育的藝術，哲學也可發生種種方法，藉以根據嚴正的有思想的人生概念，運用人類的力量。教育好像是實驗室，在這裏面，哲學的種種理論成爲具體的，並因此經過一番測驗。

歐洲的哲學，是發源於教育問題的直接壓迫（在雅典人方面，）這件事實很有暗示我們的功用。希臘人在小亞細亞與意大利所闡發的較早的哲學史，關於他所研究的題旨範圍方面，與其說是依據今日解釋的哲學，無寧說是科學史的一章。他所論的是自然，冥想事物是怎樣造成的，又是怎樣變化的。到了後來，有一派旅行的教師，稱爲「哲人」(Sophists)纔把這些自然哲學家的結果與方法，實用於人的行爲上面。

這一班「哲人」——歐洲最先以教人爲專業的教育家——把德性、政治方

術，與城市及家事的管理法，教授青年，這個時候，哲學纔開始研究個人與宇宙的關係，個人與某種概括的階級或某種團體的關係；纔開始研究人與自然的關係，傳說與回想的關係，知識與動作的關係。他們所研究的問題，類如下面所述的種種。他們問：德性（任何事業裏面衆所承認的美善）能否被人學習？什麼是學習？學習是與知識相關的。然而什麼是知識？知識是怎樣獲得的？還是由於感官呢？還是由於做個學徒，從事某種工作呢？還是由於已經經過初步邏輯訓練的「理性」呢？學習既是將要知識，他包含由「無知」到「智慧」的一條路徑，由「缺乏」到「圓滿」的一條路徑，由「缺點」到「完全」的一條路徑，由「無」到「有」的一條路徑，這種過渡怎樣可能變化，變成發展，是否真真可能？倘若可能，怎樣纔可能假使這些問題都回答了，教授，知識，與德性又有什麼關係？

因為德性既顯然須附麗於動作，於是這個最後問題又引出理性與動作，理論與實踐的關係問題。於是乃引出下述的種種問題。「能知」——理性的活動，——是否人的最高尚的特性？純粹理智的活動，是否一切美善裏面最高的；鄉鄰和睦與

公民生活的種種德性，與純粹理智的活動比較，是否居於次要的地位？或從反面說，徒自誇張的理智的知識，是否不過虛空的文飾，徒然敗壞品性，徒然破壞人類的社會生活的團結？我們要獲得唯一的真確的生活（所以是唯一真確的，因為是唯道德的），是否要由服從社會的習慣，養成這種服從的習慣？新教育是否良善公民的仇敵，因為新教育要設立競勝的標準，與社會裏已成立的沿傳習慣反抗？

經過已往二三千年的時間，這種種問題，漸與他們原與教育有實際的關係，彼此脫離，人們僅討論這些問題的本身了；換句話說，人們都把這些問題視為成爲獨立一門學問的哲學上的事情了。但是歐洲哲學思想的源流，確是開始於教育程序的理論。這個事實乃是哲學與教育有密切關聯的明證。「教育哲學」並非把現成的觀念，由外面用到根源與作用基本不同的實踐的事項；教育哲學是根據同時社會生活的困難，顯明的表述養成正當的「精神習慣」與「道德習慣」的種種問題。所以哲學的最鞭辟近裏的界說，就是把哲學視為最普通方面的教育理論。

所以哲學，教育，社會理想與方法的改造，是同時相倚並進的。倘若現在特別需

要教育的改造。倘若這種需要使得我們不得不急切的改造沿傳的哲學系統的基
本觀念，這是因爲自有了科學進步，工業革命，與民本主義發達以後，社會也隨之有
澈底的改變。有了這種實際的變化，自必要求教育的改造以應他的需要，自必使人
要問什麼觀念與理想含在這種社會的變化裏面；自必使人要問，這樣一來，我們對
於舊的不同的文化所承襲下來的觀念與理想，應有什麼改正。

我在本書的全部分偶然討論到，在前幾章裏面顯然討論到的種種問題，都是
關於心與身的關係，理論與實踐的關係，人與自然的關係，個人與社會的關係等等。
我們在結束的兩章裏面，再把前面的討論，先就知識的哲學方面，總括考慮一番，然
後再就道德的哲學方面，總括考慮一番。

撮要 我們在本章先把前面的討論評述一番，藉以顯示其中所含關於哲學
的爭點。經此評述之後，我們把哲學界說爲「廣義的教育學說。」我們說哲學是思
想的一種形式，這個形式與其他思想一樣，也是發源於經驗材料裏面有疑難的事
情；他的目的是要決定這個疑難的性質，由此構成「假設」備用「動作」來測驗

他的價值。哲學的思想所以獨異於尋常思想的地方，在乎他所對付的種種疑難，是發現於流傳很廣的社會的情況與目的；在這種狀況與目的裏面，種種已有組織的興趣與種種制度的要求，發生衝突。要使得各種反抗的趨向，彼此能和諧的重新適應，其唯一的方法必由於改變情緒的與理智的傾向。這樣看來，哲學乃是顯明的表述人生的種種興趣，建議種種觀察點與方法，由此使種種興趣可以更有均勢。因為教育既是一種歷程，由此可以成就所需要的改造，並不是僅屬一種假設，表示所欲成的事情；所以我們經此考慮的結果，以為把哲學視為「由審慎經營而措諸實行的教育學說」的說法是很適當的。

第二十五章 知識論

(一) 繼續性與二元論 有幾個知識論，已在前面批評過了。這幾個知識論雖然彼此差異，但關於一個基本的方面，他們卻彼此一致。這一個基本的方面，就是他們都與我在上面積極闡發的一個理論相反。這一個理論主張繼續性質；前幾個知識論乃敘述或含蓄某種基本的劃分，隔離，或相反，在專門術語即稱爲二元論。我們在前面已經說過，這些劃分的根源是在乎羣體與羣體的隔離，一個羣體內種種階級的隔離太嚴；例如貧富階級的界限，男女階級的界限，貴族與平民階級的界限，治人的與被治的階級的界限。有了這些畛域，就是彼此之間缺乏流暢的自由之交際。有了這種缺乏，就是等於設立種種不同的生活經驗；每種生活經驗各有他獨立不與其他聯絡的材料，目的，與價值的標準。倘若哲學果是經驗的誠實紀載，每樣這種的社會狀況，必然要表述於一種二元的哲學。如這種哲學超越二元論——如有許

多哲學在形式上這樣——他也要逃在某種超越的境域，由此附麗於超越尋常經驗所有的事物。這種理論雖在名義上否認二元，在實際上乃恢復二元，因為他們的終點，仍是一種劃分：一面把現世的事物視爲僅屬現象；一面以爲還有一個不可及的「實在」的要素。

這些牽強劃分永續存在，此外又加上了別的牽強劃分；於是每一種牽強劃分都留下他的遺跡在教育制度裏面，直到全體教育計畫成了種種目的與程序的堆積。這種教育計畫的結果，是各個獨立不相聯繫的要素與價值彼此互相牽掣，互守均勢；這一層我們在前面已經說過了。（參看第十八章）本章的討論，是要用哲學的術語，表述含在知識論裏面的種種相反的概念。

第一個相反概念，即是經驗的「知」與更高的理性的「知」彼此相反。主張這種相反的人，以爲第一種的知是關於日常事務，僅應尋常個人的需用，（這種尋常個人，是沒有特別學問的業務的。）使他的需要與目前的環境有某種有效的關聯。這種的知，就是不被人蔑視，也被人視爲無甚價值；以爲這是純屬實利的方面，缺

乏修養的內容。他們以爲理性的知識能使人用終極的、理智的態度、明澈「實在」的內容；這種理性的知識，是爲知識本身而學習的，他的終點是純屬理論的澈底了解，並不因實用於行爲而致貶損。在社會方面，與這個區分相應的，是兩種智力的區分：一種是勞動階級所用的智力；一種是無須自己從事維持生活的博學階級所用的智力。

在哲學上面，與這個區分相應的，是「特殊」與「普遍」的區分。在哲學上主張這種區分的人，以爲經驗是多少各自獨立不相聯貫的「特殊」所堆積成的，要對每一「特殊」有所知悉，是須零碎分開做的。他們以爲理性乃是對付「普遍」乃是對付普通的原理，乃是對付律令；他是超越具體的詳細事項之「起伏無常」之上。於是在教育方面，有人以爲學生在一方面應須學習許多特別報告的事項，每一事是各自獨立，與其他不相聯貫的；在別一方面又須熟悉若干律令與普通的關係。他們以爲我們常教的地理，就可例證前一種的知識；超越初步計算的高等數學，就可例證後一種的知識。他們以爲爲一切實用起見，這兩種知識乃代表兩個獨立

的境域。

其他一個相反的概念，是由於「學習」這個名字有兩個意義。在一方面，學習是所知的事物的總數，例如由書本與博學的人所傳遞的一切知識。這種學習是外鑠的性質，不過把認識的事物堆聚起來，好像把貨品堆藏在棧房裏一樣。真理好像是現成存在某處的東西。於是所謂學習，不過是一種歷程，由這種歷程，一個人可把「貯藏所」裏面的東西，支取出來。這是學習的一種意義。但是在別一方面，學習的意義，是指一個人從事學習的時候，他個人所做的事物。這種學習是一種主動的，由個人經營的事情。這個地方的二元論，是把知識區分為二：一是由外鑠的知識，這種知識常有人稱為客觀的；一是純屬內部的，主觀的，心理的「知」。於是在一方面有彙集起來的現成的真理；一方面具有「知」的能力的「現成的心」——這種能力只要「心」肯用就行，不過「心」總異常不情願用。在教育方面，與這個二元論相應的，就是我們所常講的教材與方法的牽強劃分。在社會方面，與這個二元論相應的，是兩種區別的生活：一部分是仰威權鼻息的生活；一部分是個人可得自由進

步的生活。

還有一個二元論，是關於「主動的知」與「被動的知」。主張這種二元論的人，以爲我們得知「純屬經驗的與具體的事物」，是由於容受這種事物的印象。具體的事物，好像能把這事物的印象印在我們的心上，或是憑藉我們的感官，把這事物傳到我們的意識裏面去。他們以爲理性的知識與關於精神的知識，就與此不同。理性的知識與關於精神的知識，是發源於僅在心裏創造的活動；這種活動，如能與感覺及外面的實物隔離，愈能進行順利。教育方面，頗與這個二元論相應的表現，把感覺的訓練，實物教授，實驗室的練習，與包含在書本裏面及某種心力的神奇作用所支配的（主張這種二元論的人這樣想）純粹意象，彼此劃分，不相聯貫。在社會方面，這個二元論所反映的區分，是一方面有一般人因須直接製造物件而受制御；一方面有一般人得自由啓發他們自己。

還有一個盛行的相反，是有人以爲智力與情緒的相反。他們以爲情緒是純屬個人的，與理解事實真理的純粹智慧的工作，彼此是不相干的。——其中有個例外，

或者是「理智的好奇心」的唯一情緒。他們以爲智力好像是純粹的光；情緒是從事擾亂的熱。心是向外搜尋真理的；情緒是向內專顧個人的得失。於是在教育方面，故意蔑視興趣，以致許多學生方面，在實際上還要加上外鑠的賞罰，纔能引誘具有心的人（如同他的衣服上有一個袋子一樣）把他的心用到應要知識的真理。於是我們看見以教育爲專業的教育家，祇毀利用興趣，嚴重的主張須恃考試，分數，升級與情緒，獎品，與時尚所嘉許的賞罰方法。這樣情形，要損壞教師的有趣味的感覺，很沒有人加以相當的注意。

以上種種牽強劃分，彙齊到最高的一點，就把知與行，理論與實踐，視爲「動作」的目的與精神」的心，與視爲心的器官與手段的身，都彼此劃分，不相聯貫了。這個二元論的根源，是由於社會分爲兩個階級：一個是用肌肉勞動，藉以維持身命；一個是不受經濟的壓迫，得專心於表現的藝術與指揮社會的事務。這一層我在前面已經說過，現在用不着重說了。由這種牽強劃分在教育方面所生的流弊，在前面也已說過，現在也用不着重說了。我們現在只要把能夠顯示這個概念之不可維持，與須

代以繼續觀念的種種勢力，綜述如下。(1)生理學與心理學的進步，已經表示心的活動與神經系統的活動有關係。但是人們對於這種關係的認識，常常不能澈底；雖去了靈魂與肉體的舊的二元論，仍以腦子與其餘肉體部分的劃分去替代他。其實神經系統不過是一個特別的機構，藉使肉體上的一切活動，能通力合作。神經系統不但不是與這些活動隔離，我們不可以爲神經系統是知的器官，與運動的反應器官不相聯貫；神經系統並且是這些活動得在反應方面互相影響的器官。從外面環境來的刺戟，與裏面發生的應付作用，都受腦部的節制支配。而且這種支配作用乃是更迭相顧的；腦部作用不但能使有機體的活動對付環境任何對象的知覺刺戟，這種對付作用並能限定下一次的官能刺戟作何樣子。試看一個雕匠雕刻一塊木頭，或用硫強水雕刻的人雕刻一個碟子，——或任何一種前後一貫聯屬的活動，便可見每個運動的反應一方面節制支配感官所指示的情形，一方面並限定第二次感覺的刺戟。擴充這個例證，我們可知腦部乃是時時刻刻重新組織已有的活動，使前後的活動成爲一貫的聯續；換句話說，就是要根據已做的事情，在將來的動作裏

面，能作必須的更改。上面所舉的雕匠所做的工作，因為是前後繼續連貫的，所以與其他兩種活動都不同：一種是呆板重復同樣的運動；一種是隨意亂做毫無經驗可得的活動。他的活動所以能前後繼續連貫或集中於一點，乃是由於每一次較前的動作都預備後來動作的途徑，而後來的動作又注意已成的結果，作為後來活動的預備——這是一切責任的基礎。如果一個人已能明瞭了解「知」與神經系統有關聯，神經系統與繼續重新支配活動以應付新環境也有關聯，他對於「知」與重新組織已有的活動，有密切的關係。一層決無懷疑，決不至以為「知」是自身完全的，或是與一切活動隔離的。

(2) 生物學發達以來，生物進化觀念的發現，使得這個教訓愈有力量。因為進化主義在哲學上的重要意義，就在使人知道從較簡單的有機體進到人類，都有繼續一貫的程序。最低的有機體，僅有應付環境的活動，卻沒有心官可說。後來活動更複雜了，須在空間與時間各方面支配更多的要素，於是智力的作用也漸漸的重要了；因為他須預料較遠的將來，須對於較遠的將來安排布置。這種生物進化論在知

識論方面的影響，是使人覺得從前的人把智力看作一個物外事外的「旁觀者」，把知識看作無求於外，完全獨立存在的，這都是錯了。生物進化論的意思是說：每個生物是世界的一分子，與世界同受苦，同享福；他所以能居然生存，全靠他能把自己作為環境的一部分，預料未來的結果，使自己的活動適宜於這種變遷的環境。這樣看來，人既是世界活動裏面一個參與者，可見知識乃是一種參與的活動，知識的價值全靠知識的效能。知識決不是一種冷眼旁觀的廢物。

(3) 近代實驗方法進步，一面教人怎樣求知識，一面教人怎樣證明所得的知識是否真知識，是否不僅是意見。這種方法既是發現的方法，也是證實的方法。這種實驗的方法，與知識論的改造也很有關係。這種方法有兩種意義，(第一)實驗的方法說：除非我們的動作真能發生所期望的具體的變化，由此符合並證實所懷的概念，決不能說是有了知識。倘若沒有這種特別的變化，我們的信仰不過是某種假設，某種猜想罷了，只可用來作為試驗的表示罷了。(第二)實驗的方法又說：思想是有用的，思想所以有用，全在能夠周密的觀察現在狀況，用來作為根據，藉以推知

未來的結果。換句話說，實驗的作用，並非等於盲目的亂碰的對付。因這種亂碰而虛耗的活動，誠然是我們一切行爲所不能逃避的。但是這種活動並不是實驗；必須我們因此看出種種結果，用來作爲根據，藉以預料未來的相似的境地所遇的問題，由此知道怎樣安排布置，對付這未來的問題，這樣纔是實驗。所以我們如果愈能明澈了解實驗方法的意義，愈可以見得我們如要嘗試獲得某種方法，用來對付物質的憑藉與當前的困難，必須先用一番智慧。我們尋常所稱爲「魔術」關於許多事物方面，即是野蠻人的實驗方法；但是野蠻人之嘗試魔術，不過是試碰他的運氣，不是嘗試他所懷抱的意象，科學的實驗方法就與此相反，科學的實驗方法是嘗試所懷抱的種種意象，所以用了科學的實驗方法，就是實際或暫時失敗了，也能因此增加知識，也是有效果的；因爲如果我們的努力是含有審慎的思想，就是失敗，也由失敗有所學得。

實驗的方法，在實際應凡方面，雖與有生以來同舊，但是用爲科學的方法，用爲構成知識的有組織的方法，卻是新近的事情。因此也怪不得人們尙未認識這種方

法的完全範圍。關於大部分，人們都以爲這種方法的重要，不過是屬於某種專門的，僅屬具體的事情。要使他們相信這種方法也可用於構成關於社會與道德的意象，也可用於測驗這種意象的價值，還要很久時間纔能達到這個目的，這是無疑的。人們仍舊要倚賴武斷，倚賴由威權所固定的信仰，藉此可以躲懶，不必負思想的煩勞，也不必負責任用思想來指導他們的活動。他們即有思想，也僅限於考慮在許多互相爭勝的武斷的系統裏面，容納那一個武斷爲佳。所以密爾約翰 (John Stuart Mill) 曾經說過：各派知識論，都不過適於養成沿襲衣鉢的門徒，不適於養成自由研究的人。但是實驗方法勢力的進步，都確能有益於推翻從前徒憑威權的方法，——即構成制御從前各派信仰的方法，——把他們所有的威勢，移於新的科學方法，使人主動的應付人與事物；指導這種活動的種種目的，是要增加時間的範圍，是要利用在空間上更大範圍的事物。將來知識論必須由最能構成知識的實踐，引伸出來；然後這種理論，再用來改良不甚有效的知識方法。

(二) 方法論之派別 在哲學上有種種哲學系統，各有他們關於知識方法的

不同的概念。其中有的稱爲「經院主義」，有的稱爲「感覺主義」，有的稱爲「理性主義」，有的稱爲「意象主義」，有的稱爲「實在主義」，有的稱爲「經驗主義」，有的稱爲「超越主義」，有的稱爲「實際主義」，以及其他等等。其中有許多，我們在前面討論某種教育問題的時候，曾經評判過了。我們現在所要考慮的，是關於這些知識方法與已經證實最有效於獲得知識的方法，其中相背之點何在；因爲這樣考慮一番，能使我們格外明了知識在經驗上所佔的位置。簡單說起來，知識的功用是要使得一種經驗能夠自由的用於其他經驗。此處所用的「自由的」一個副動詞，卽所以表示知識的原理與習慣的原理彼此差異。習慣的意義，是說一個人因經驗而有所改變，有了這種改變，將來遇了相似的事情，動作可以格外容易，格外有效。這樣看來，習慣也有一種功用，能使一種經驗有用於後來的經驗。但是習慣離開了知識就不能適應改換的環境，不能適應新奇的環境。預料未來的變化作用，不是習慣範圍裏面的一部分，因爲習慣遇着新的境地，總視爲與舊的一樣。因此習慣常引人走入歧途，或使人不能勝利的做他的事情。例如有一個技工，他的技能是完全根

據於習慣，一旦機器動作的時候有了意外的情形發生，他的這種技能便不能適用了。如有一個人明白了解這架機器的內容，便知道他所做的是什麼一回事。他便知道在何種情況之下，已有的習慣纔有效用，如遇着新的情形，他就能改換自己的行為，使能適應於這個新的情形。

換句話說，所謂知識，是我們能知覺一個對象所有的種種關聯；知覺了這種種關聯，就能決定這種知識在某種境地裏面能否適用。請舉一個極端的例來說明。野蠻的人看見了一個火光燦爛的彗星，他們對付的方法，與他們習慣用來對付與生命有危險的事情一樣。他們尋常習慣用來驚嚇野獸或仇敵的方法，是由於狂呼叫喊，鑼鼓喧天，揮舞軍器等，於是他們遇見了彗星，也用這同樣的方法，想要藉此趕走彗星。依我們看起來，用這種方法來對付彗星，顯然是很好笑的。——這種行為既極荒謬可笑，我們尋常也不甚注意，於是沒有覺得野蠻人所以有此種行為，不過是因為他們完全憑藉習慣，這種憑藉的方法，正是顯示習慣的功用有限。我們所以不至有野蠻人相類的行為，其唯一原因，乃是因為我們不把彗星看作獨立存在，不與

其他事物有關聯的事情，卻是從彗星與其他事物的關聯，了解他的意義。我們把這件事，就天文學的系統上的研究他。我們對於彗星所作的反應，是反應他與其他事物的種種關聯，並非僅注意他目前的現象。這樣一來，我們對於他的態度，就自由得多了。我們可從他與其他事物的種種關聯裏面任何方面，研究他。我們能依我們的判斷，用相宜的習慣，對於任何與彗星有關聯的事物。於是我們乃得間接的明了一件新的事情——乃由發現，機巧，豐富的憑藉，明了一件新的事情。所以合於理想的完備的知識，須能使人明澈許多互相關聯的精密的內容，由此可以利用任何過去的經驗，藉以解決新經驗裏面所遇的問題。總而言之，與知識隔離的習慣，僅能供給我們一種唯一固定的對付方法；若知識則不然，知識的意義，是說能在很大範圍的種種習慣裏面，選出最適用的習慣，藉以應付所遇的環境。

這種對於舊經驗能作更普通的更自由的利用，藉以應付後來的經驗，其中含有兩個方面，可得區分出來。（參看前一三七頁）（第一）這樣一來，可以增加我們宰御環境的能力，這是較爲看得出的方面。我們對於直接不能宰御的事物，可用間

接的方法來對付他；或者我們能夠設法在我們自己與不相宜的影響中間，立一緩衝的保障去抵擋一陣；倘使我們不能克服他，也可迴避他。真正的知識，都有附於有效率的習慣的實用價值。（第二）不但我們宰御環境的能力可因此增加，而且經驗的意義也因此增加。我們若用亂碰的或呆板的方法，應付一種情境，這種情境由我們方面看起來，極少有意識的意義；我們在智慧方面毫無所得。但是我們若用知識來決定新的經驗，我們便能獲得增加智慧的酬報；就是我們實際失敗了，不能達到宰御的目的，但是我們所經驗的是意義，不是僅作形體上的反動，心裏也覺得滿意。

知識的內容雖是已經發生的事情；但是知識的參證卻是將來的，卻是前望的。因為知識供給我們種種方法，藉以了解仍在進行，仍待着手辦理的事，或藉此使這種事情有意義。譬如拿醫生的知識做個例來講。醫生的知識誠然是他個人經驗所得，加以研究他人所確定與記載的方法。但是這種知識，所以是這醫生的知識，乃是因為能夠供給他種種憑藉，由此解釋他所須解決的未知的情形，用相聯的暗示的

現象使他明了半明半暗的事實，使他預料或然可有的將來結果，作為根據去籌劃應付的方法。如果「知識」與「使得曖昧閃避的事實有意義」的應用隔離，這種知識全在意識之外，即不然，亦不過是一種美術的冥想的對象。我們冥想所有的知識能彼此「融合」能有「秩序」在情緒方面誠然可得許多滿足；這種滿足也是很正當的。但是這種冥想玩味的態度，乃是美術的性質，不是理智的性質。這一種的享樂，如同玩觀一幅畫好的圖畫，或湊合適宜的風景畫一樣。倘若圖中內容能有同一的和諧的組織，就把這內容完全更易，使與本來的完全不同，也沒有什麼關係，仍能使人情緒滿足，仍能使人享樂，不但如此，就是他的內容完全出於捏造，出於幻想的作用，也沒有什麼關係。其實知識有用於世界，他的意義並不是說可用於已經過去的事情——「應用知識」這件事的性質，決非如此；他的意義是說可用於仍在進行的事情，仍未決定的事情。我們所以很容易忽略這個特點，所以把已往的，出乎我們所能及的範圍的事實的敘述，視為知識，乃是因為我們以為已往與現在本是繼續一貫的。倘使世界的已往知識不能幫助我們預測未來的意義，這種世界是不

可思議的。我們所以不注意前望的參證，正是因為這種前望的參證，本與已往結了不解緣。

但是在前面已經說過的有許多關於知識方法的哲學學派，把這種不注意的態度，變成實際的否認。他們以為知識是「無求於外」獨立自存的，能否應用於對付未來的事情，都沒有關係。這些哲學所以不完全，就是因為這個缺點；這些哲學所以要袒護與適當的知識概念不相容的教育方法，也是因為有了這個缺點。因為我們追想學校裏面求知識的方法，便可見他與「學生的繼續進行的經驗」應有的有效的關聯，缺乏到什麼地步——便可見有多少人似乎深信偶然裝在書本裏的材料，就能構成知識。無論這種材料在發現他的人方面，在自己經驗裏已有效用的人，覺得這種材料如何真確；然不能因此就能成為學生的知識。除非這種材料在個人自己的生活裏面有了效用，這種材料與關於火星或烏托邦的事情無異。

從前「經院派的方法」發達的時候，他本與社會狀況有關聯的。他在當時是用來整理「僅憑威權容納的材料」，使他合於理性的標準。這種材料是很有意思

的，於是用來界說他的作用，用來整理他的作用，也因此富有生氣。在現在的情形，有許多人都以為所謂「經院派的方法」，他的意義乃是與「任何特殊材料無特別關聯的」一種「知的形式」(a form of knowing)。他們以為「經院派的方法」雖有區別作用，界說作用，區分作用，與分類作用，但不過為這些作用的本身而從事，此外在經驗上並無若何目標。他們把思想視為一種純粹心理的活動，以為這個心理的活動自有他自己的種種形式；這種形式用於任何材料，好像一顆印子可以用來印於任何軟的東西上面一樣。這種見解就是所謂「法式邏輯」的根據。這個見解其實就是「普通化的經院派的方法」。在教育方面，與這種「經院派的方法」相應的，就是所謂「法式的訓練」主義。

有兩個相反的知識方法論，一個是稱為「感覺主義」，一個是稱為「理性主義」；前者是專注重「特殊」，後者是專注重「普通」——或前者是專重「事實」，後者是專重「關係」。其實在真正的知識裏面，「特殊化」與「普通化」的作用，乃是同時並進，互相協助的。如有一種情形是昏亂糊塗的，我們必須把他弄個明白；

我們必須把他分析成爲詳細的項目，愈能將各部分界說得愈嚴，愈佳。特殊的事實與特性，構成我們所要對付的問題的要素；我們要把這種特殊的事實與特性，區別清楚，各不相混，必須應用我們的感官。把這個問題這樣引伸研究之後，這些特殊事實與特性都可稱爲「特殊」，因爲他們都是零碎的。我們的職務，既是要尋出他們的關聯，尋出後再把他們合併起來，依我們在這個時候看起來，他們卻是僅屬部分的。這些零碎的部分，還要加上意義，纔能了解；因此他們零碎分離的原狀，就缺乏這種意義的。任何事物，凡是我們還待求知的，凡是他的意義仍待發現的，這種事物的原狀，由我們看去，都是「特殊」。但是我們已知的事物，如果這種事物已經過一番研究，使他能適用於了解新的特殊事項，這種事物在功用方面就是普通的了。他能使本不相聯的事物，現在有了相聯的意義，他的這樣功用就構成他的普通性。任何事實，如果把他用來使得新經驗的要素有意義，這個事實就是普通的。所謂「理性」恰是一種能力，能利用從前經驗的內容，了解新經驗內容的精義。一個人所以能合於理性，全恃他有一種習慣，不把立刻刺戟他的感官的事情，視爲沒有前因後果而

能獨立自存的事情，卻把他視爲與人類尋常經驗有關聯，就這關聯方面去了解他。如果沒有因感官的主動反應所區分的種種「特殊」，我們便沒有材料可供我們知識，我們在理智方面便莫由發達。如果不把這些特殊，放在已往更大經驗所造成的種種意義的關聯上面，——如果不用理性或理想，——那末種種「特殊」也不過是刺戟感官的作用，毫無意義可言。所以感覺派與理性派同一的錯誤，都在乎不知刺戟感覺的作用與思想的作用，都是要把舊的經驗用於新的經驗，使經驗由此重新組織，由此維持生活的繼續一貫。

我們在上面所闡發的一種知識方法論，可以稱爲「實際主義的知識論。」他的要點，是要使「智力」與「有意改造環境的活動」彼此繼續連貫。他主張嚴格意義的知識，是包含我們的理智的種種憑藉，——包含使得我們動作聰明的一切習慣。只有那些已經組織成爲我們的趣向的事物，使我們能使環境適應我們的需要，又能使我們的目的與欲望只能適應我們所處的境地，這種事物纔是真正的知識。所謂知識，並不僅是我們現在覺得的事物，乃包含我們「有意識的」用來了解

現在發生的事情的種種「習慣」。知識不是死的，乃是一件實行的動作；他使我們所有的許多「習慣」裏面有幾個呈現於「意識」，使我們明澈「我們自己」與「我們所在生活的世界」的關聯，由此可以解決我們的困難，尋出一個坦途來。

撮要

阻礙自由圓滿交際的社會階級，要使各自獨立不相聯絡的階級分子

所有的智慧與智力，都成爲偏面的。有些人的經驗僅與實利有關，與他們所服役的較大目的隔離，這種人是實際的經驗派的人；有些人專從事冥想種種意義的領域，至於把這種意義措於實用，有所生產，便不是他們所參與，這種人是實際的理性派的人。有些人直接與實物接觸，須使他們的活動立能適應於實物，這種人其實是唯實派的人；有些人把這些實物的意義，劃分開來，使各個獨立，然後把這些意義歸入一種與實物隔離的，宗教的，或稱爲精神的領域，這種人其實是唯心派的人。有些人是注意進步的，是要改換已經被人容受的信仰，這種人在智力裏面特別注重個性；有些人的主要責任是要抗拒改換，是要保存已經被人容受的真理，這種人特別注重普遍的與固定的方面。此外還有其他種種偏面的派別，把經驗牽強劃分，成爲偏

面零碎的經驗，有種種特異的跡象；我們在許多哲學系統關於相反的知識論裏面，可以看出他們都顯明的含有這類的跡象。這樣把經驗牽強割分之所以使經驗成爲偏面的經驗，是因爲各人的彼此交際既受障礙，這種障礙要禁止一個人採取「境地不同的別人所有的經驗」取來增富他的經驗，取來補足他的經驗。

民本主義既是要使人人得自由的交易，使社會聯絡一貫，所以要開發一種知識論，在這知識論裏所主張的知識方法，能使一個經驗叫其他經驗得着他的指導，因此增加他的意義。近代生理學的進步，生物學的進步，實驗科學的進步，都供給我們特別的理智的工具，用來構成表述這種知識論。在教育上與這種知識論相應的方面，就是學校裏面不死讀死書，須同時利用在「共同生活的環境」裏面進行的種種活動，或作業。

第二十六章 道德論

(一)主內與主外的區別。道德既是關於行爲，所以把「心」與「活動」牽強劃分的任何二元論，必然要反映於道德論。在哲學方面道德論有了這種牽強劃分的表述，常人都把他用來辯護含於道德訓練的種種實施，使種種實施合於這種理想，所以我們現在要用批評的態度，把道德論簡單討論一番。學校裏面教授與訓育的最大目的，是要養成學生的品性，這是教育理論上的常理。因爲這個緣故，我們要防備關於「智慧與品性的關係」的錯誤觀念，勿使這種觀念阻礙這個目的的實現，同時要注意達到這個目的所必須的種種條件。

第一個盛行的錯誤的道德觀念，是把整個的活動截成兩個相對的要素，把一個稱爲「內」，一個稱爲「外」；或把一個稱爲「精神」，一個稱爲「形體」。這種區分，是一種二元論的最高結果；這個二元論就是心與物界的劃分，靈魂與肉體的

劃分，目的與手段的劃分等等，這都是我們在前面已經講過的了。在道德方面，這種二元論的形式，是於行爲的動機與行爲的效果中間，品性與行爲中間，截然劃分，以爲彼此之間有很嚴的界限。主張這種區分的人，以爲動作與品性是純粹在內的，是全在意識裏面；至於效果與行爲，乃在心外的，行爲不過是與達到動機的運動有關係，不過是所發生的結果。各派道德論都不過偏於這種一偏之見；或把道德認爲心的在內的狀態；或把道德認爲在外的行爲與結果；他們都以爲這兩方面是截然劃分，各自獨立的。

有目的的行爲是出於審慎斟酌的；未行之先，已預料將得的結果，心裏已經瞻前顧後在那裏斟酌考慮。有目的的行爲不但含有結果的預見與瞻前顧後的考慮，並含有渴望達到這個目的的有意識的狀態。審慎選擇一個目的，審慎決定欲望的趣向，這都是要經過若干時間，不是一蹴可就的。在這個一段時間裏面，完全顯露的行爲是要暫時懸擱起來的。一個人未曾下決心之前，他便不知道怎樣做纔好。他因此乃將明確的行爲，盡力的遲延。他這個時候所處的位置，好比一個要想跳過一條

壕溝的人所處的位置。倘若這個跳溝的人已經決定他能跳，或已經決定他不能跳，他朝着某方面做的明確的行爲便要發生了。但是如果他還在那裏考慮，他便是還在懷疑；他便是還在游移不決。在這個懷疑的時間裏面，唯一的顯露的動作仍擱置未發；他此時的活動，只限於重新支配機體中所有的精力，預備執行一種動作的途徑。他此時用他的眼睛，望着那個壕溝，度量那個溝有多少闊；他把他的身體縮緊作勢，試試看他有否夠用的精力；他四面張望，看看有否別的途徑跳過去，他又回想必須跳越過去的關係重要。凡此種種，都是集中他的意識；都是向內注意他自己的態度，能力，欲望，等等。

但是這種種個人的要素湧現於有意識的認識，也是全部活動逐漸向前發展的一部分，這是很顯明的。並不是最先有一個純粹心理的歷程，後來忽然有一個根本不同的形體動作的歷程，繼續下去。這裏面只有一個前後繼續貫串的活動；由一種較爲未定的，分心的，遲疑不決的狀態，到較爲顯露的，決定的，或完全的狀態。這個活動最先大半是有機體內某種激奮與支配的作用；後來這些作用都聯絡互助，成

爲統一的態度，全部的有機體便有所作爲——便從事某種明確的行爲。我們自然可把這個繼續貫串的活動裏面更爲顯然有意識的方面，特爲區別出來，視爲心理的。但是我們就把這種方面視爲心理的，也是要把心理的意義，等於一種活動之尙未決定的，尙在構成的狀態；這種活動圓滿的時候，就是要發出顯露的勢力，改變環境。

我們的有意識的思想，觀察，欲望，嫌惡，等等，所以是重要的，是因爲他們代表萌芽的活動。他們後來進而成爲特別的看得見的行爲，纔實踐他們的本來使命。而這些萌芽的，有機體的重新適應所以是重要的，是因爲有了這種重新適應的作用，我們纔能避免呆板的習慣與盲從的衝動所拘束。這種重新適應的作用，是在發展歷程裏面具有新意義的活動。因爲這個緣故，在常態的情形，無論何時，我們的本能與已成的習慣，一遇着新奇的情況阻當在前，個人的意識就因此增高，我們就因此覺得，特別注意，於是我們未着手一定辦法之前，先改換我們自己的態度。除非我們要嘗試用強蠻的武力衝出重圍，我們必須改變我們有機體的憑藉，使能適應於所遇

境地的特別情形。這樣看來，在顯明的行為以前的，有意識的審慎考慮與欲望的作
用，乃是我們在尙未決定辦法的境地裏面，我們的活動所包含的有條理的個人的
重新適應。

但是心在繼續貫串的活動裏面所應有的職司，不常能始終維持。人們因為現
狀阻滯他們勝利的活動，對於現狀生出嫌惡的心思，要想獲得與今差異的事物。這
種欲望與嫌惡喚起他們的想像作用。他們所想像的一種與今差異的情形，不是常
能使他們因此從事靈敏的觀察與搜集參考資料，尋出一個解決的實際辦法，奮邁
進行。除有經過訓練的趣向的人，大多數人的傾向，往往縱任他們的想像自由奔馳。
他們不把所想像的對像與實際狀況比較研究，看他能否措諸實行，卻拿空想來自
娛，但求目前感情上的滿足。我們遇着不良環境（自然的與社會的）的阻礙，不能
勝利的發洩我們的能力，這個時候最容易的出路，是虛想空中樓閣以自慰，用以代
替實際的成就，因為要圖實際的成就，非有一番思想的苦工不可。於是在顯露的行
為方面，我們默然順伏，不思振作，卻在心裏另構一種想像的境界。這種把思想與行

爲分爲兩截卽反映與種種偏見的道德論這些道德論把心視爲在內的，把行爲與效果視爲僅屬在外的，於此兩方面劃成截然的界限，以爲是彼此隔離，各自獨立的。

爲什麼這種牽強劃分的影響有如此厲害呢？因爲這種劃分不但屬於特殊個人的經驗的偶然現象，他的範圍可以擴充到一個社會。有的社會的情境，也許使那裏面富於清晰回想的階級，僅能自安於他們自己的思想與欲望，不能給與他們相當的機會，使他們利用這些觀念與心得改造環境。在這種情形裏面，這一般人便要憤世嫉俗，存蔑視當前環境的態度，呼以惡名。他們遜於他們自己的心境，遜於他們自己的想像與欲望，藉以自慰；他們把自己的心境，想像與欲望，視爲比可惡的外境格外真實格外理想的。這種時期，曾經在歷史上發生過。在基督紀元前數世紀，有幾個很有勢力的道德系統，如斯多噶派（Stoicism），如寺院派與當時盛行基督教，當時其他宗教的運動，都在這種狀況的勢力之下構成的。當時可以表現「盛行的理想」的行爲愈受抑制，愈把僅在心內培養的理想，視爲自足的東西，——視爲道德的精髓。當時都把活動所附屬的外境，視爲在道德方面是無足輕重的。當時以爲最

重要的就是要有正當的動機，就是這動機不是世界上事業的原動力，亦不損他的重要地位，頗與此相類的情形，在十八世紀末葉及十九世紀初葉，也發生於德國；後來康德一派堅持主張「好意」是唯一的道德精髓，他們以為這種「好意」是無求於外，獨立自存的，與行為及世界上的變化或效果都是不相干的。後來變本加厲，使當時各種制度都成為「意象化」，視為「理性」所附麗的具體表現。

這樣把道德視為僅屬「好意」的純粹在內的道德，以為只要有了一個好的心性，至於他的效果怎樣，一概不顧，自然要引起一種反動。這種反動，普通稱為「快樂主義」，或稱為「功利主義」。依這種主義所主張，在道德方面最重要的事情，不是一個人在他自己意識裏面所存的觀念，乃是他所「做」的事情——乃是所得的效果，乃是他實際所造成的變化。他們攻擊在內的道德，以為在內的道德是感情作用的，是任意的，是武斷的，是主觀的；他們以為這種在內的道德，徒使人藉以文飾衛護合於他們私利的武斷，把他們在想像上所碰着的任何反覆無常的態度，稱為「直覺」，或良心的理想，以自文飾衛護。他們以為只有結果，行為是重要的；以為

只有結果，行爲，是道德的唯一標準。

這樣看來，道德論有主內與主外的區別。尋常的道德，在教育裏面的道德，往往是折中這兩種見解。在一方面，他們很重視某種感覺的狀態；主張個人須有「好意」；倘若他的立意是好的，倘若他有了一種正當的情緒的意識，他可以不負必在行爲方面得到圓滿結果的責任。但是在別一方面，因爲有某種事情必須要做，由此不礙別人的便利，由此得應別人的需要，由此纔能維持普通的社會的秩序，所以他們又很注重一個人有某種事情必須要做，至於這個人對於他所做的事有否興趣，有否運用他的智慧，一概不管。這個人必須安分；這個人必須受人節制；這個人必須服從；這個人必須養成有用的習慣；這個人必須學習自治，——他們用來使人曉得這些事情的方法，僅使人注重做的時候看得見的目前的事情，至於做這事情所應有的思想與欲望的精神，一概不顧，於是這種事情對於其他不甚顯明的事情有何影響，也一概不顧。

我希望上面的討論已足以表示可以避免所說兩種流弊的方法。一個人無論

老幼，如果他所做的事情不是由聚積循序漸進的，不是要用着他的興趣與思考的，便要發生上面所說的兩種流弊裏面的一種，或兩種俱有。因為必須在這種循序漸進與用着興趣與思考的事情裏面，欲望與思想的趣向纔是顯露的行爲裏面有機的要素。倘若我們給與學生做的事情，是一種繼續貫串的活動，爲學生自己興趣所傾向的活動；在這種活動裏面須獲得某種結果；在這種活動裏面，如僅有呆板的習慣，如僅能服從他的指揮，如僅能隨意亂碰，都不能有所成就；這樣一來，學生必然要有有意識的目的，有意識的欲望，與審慎的考慮。學校所以必須要有有意識的目的，有意識的欲望，與審慎的考慮，是因為這是有特別效果的活動所有的精神與特性，不是因爲這是構成獨立自存的，在內的意識境域。

(二) 責任心與興趣的相反。關於道德的討論，還有一個很常說的區別，就是依「原理」的行爲與依「興趣」的行爲的區別。主張這種區別的人以爲依原理的行爲是公平無私的行爲，是依據普通律令的行爲，這種行爲是超越一切個人的私利。他們以爲依據興趣的行爲是自私自利的行爲，這種行爲但知以個人自己利

益爲前提。這種行爲把時在變化的目前的便利，代替對於永遠嚴正的普通律令的遵守。這種相反的說法，是根據錯誤的興趣觀念，這種錯誤的觀念，我們在前面已經評判過了（參看第十章）；我們現在所要考慮的，是這個問題裏面關於道德的幾個方面。

這件事的癥結所在，是因爲主張「興趣」的人往往用「自私自利」這個名詞來表示「興趣」。他們以爲除非一個對象或一個意象裏面有了興趣，其中便沒有鼓勵人去做的原動力。他們把這句話做前提，遂生出一種結論，以爲就是一個人自謂是依原理或依責任心在那裏做事，其實他所以肯這樣做，乃是因爲其中可以替他自己有利可取。這個前提是對的；但是這個結論卻錯了。與這派反對的一派答辯的話說：人類既能做大量的忘卻自己私利的行爲，甚至肯做犧牲自己的行爲，他們也能做沒有興趣的事情。在這個反對派的說法，他的前提也是對的，但是他的結論也錯了。這兩方面的錯誤，都是把興趣與「自我」的關係看錯了。

這兩方面的說法，都以爲「自我」是一個固定的分量，因此「自我」是一種

無求於外獨立自存的分量。因此他們乃有一種呆板的「雙肢式的辯論」以爲或是爲着自我的興趣而行爲。或是沒有興趣而行爲，二者不能俱全。倘若所謂「自我」果是未有行爲以前的一種固定的東西，那末由興趣的行爲，即是要嘗試替這「自我」獲得更多佔據的事物，——或是名譽，或是博得他人的贊許，或是權勢，或是金錢，或是快樂。由這種輕視人類天性的見解所引起的反動，主張能有高尚行爲的人類可以毋須興趣而有行爲。其實這都是一偏之見，我們倘加以公正無偏的判斷，便可見一個人對他所做的事情必須有興趣，否則他便不要做。譬如有一個醫生，當鼠疫盛的時候，他不顧傳染的危險，親自天天到疫區去醫病救人，他必須對於他的專門職業的有效率的實踐，有了興趣，纔肯如此冒險，——他對於這事的興趣，必勝過對於自己生命的安全。我們如說這種興趣不過是對其他事物有興趣的假面具，所謂其他事物是因爲盡他習慣的職務所得的事物，——如金錢，名譽，或道德等等；我們如說這種興趣不過是其他自私目的的手段，這種說法都於事實不對。如果我們明白所謂「自我」並非現成的，乃是因選擇行爲而在繼續構造的東西，那末上面

的懷疑都可因此豁然貫通了。一個人有興趣於他的工作，不願生命危險而願繼續進行，這就是「他的自我」即在這個工作裏面；倘若他後來不願意再進行了，卻喜歡獲得他個人的安全或舒服，這就是他喜歡那一種的「自我」了。所以有人把「自我」與「興趣」的關係看錯了，這個錯處就在把「興趣」與「自我」牽強劃分，各自獨立，以爲「自我」是目的，對於對象，行爲，或某事物的「興趣」都不過是手段。其實「自我」與「興趣」不過是一件同一事實的兩個名稱；對於某事所有的「興趣」的種類與分量，就是「自我」存在的表示與度量。我們偷能牢記所謂「興趣」不過是把我自己與所做的事看作一件事，把所做的事認作我自己的活動的一部分，上面所說的「雙肢式的辯論」就不攻自破了。

譬如拿「不自私」這個名詞所表示的意義來講。這個名詞所表示的意義，既非對於所做的事缺乏興趣（對於所做的事缺乏興趣，即好像機械一樣，漠然不加注意），也不是私毫不顧自我方面（私毫不顧自我，即做事時候缺乏生氣與品性）。「不自私」這個名詞用在這個主內與主外的爭論裏面，與用在其他地方一樣，他

是指一種目的與對象，這種目的與對象是一個人，在習慣上覺得有興趣的。我們如果默想需用這個名詞來形容的種種興趣，便可見這種種興趣有兩個密切相聯的特點。(1)大量的「自我」，有意識的把那含在他的活動裏面的「全部分」的關係，與他自己看作一件事，並不於此兩者之間劃成截然的界限，排斥後者，以為是本屬外鑠的東西。(2)這個「自我」時在改組擴充他的已往的觀念，由此收括已顯露的新的效果。即如上文所說的醫生。當他初行醫的時候，他也許不曾想到鼠疫的事；他也許未曾「有意識的」把冒險做疫區救濟的職務，與他自己視為一件事。但是如他果有依着常態向前發達的「自我」，果有主動的「自我」，後來鼠疫發生了，他覺得他的職業本包含這種冒險的職務，他就把這種冒險的職務，自願認作他的事業的一部分了。更廣的更大的「自我」，是要把種種關係包括在內，不是否認這種種關係。這種更廣的或更大的「自我」，就是能擴充以容納前所未見的種種關聯的「自我」。

在這種重新適應的關頭，——這種危機有小的，也有大的，——「原理」與「興

趣」也許有一種過渡的衝突。我們對於所習爲的事情，覺得舒適，這是習慣的性質。如此，要改造習慣，便含有一種不如人意的努力，——便是一個人要審慎自持的事情，——這也是要改造習慣的性質如此。換句話說，人們都有一種趨向把他所已習爲的事情與他自己視爲一件事，——或即對此種事有興趣；——如有意外的事發生，要改變他所不願意改的習慣，他便要討厭或竟觸怒，置之不理。他想從前他盡他的責任，並無須應付這種不如人意的情形，爲什麼不仍依舊貫，不必從事更改呢？如一個人降服了這種引誘，他就是使他「自我」的思想狹隘孤獨，——把「自我」視爲無求於外完全自立的東西。任何習慣，無論在從前如何有效率，既經固定之後，可在任何時候具有這種引誘作用。在這種意外的時候，依據原理進行，並非要依據某種抽象的原理或毫無邊際的責任進行；這個時候是要依據「怎樣實際進行」的原理，不是依據已有的情況做下去。譬如醫生行爲的原理是要照顧病人，這就是使得他的行爲富有生氣的目的與精神。他這個原理並不是可以用來袒護他的活動的東西，因爲他這個原理不過是別一個名稱，用來表示他的活動是繼續貫串，不

是不顧效果而獨立存在的。倘若這個醫生的活動，表現於效果的時候，是不好的，此時所謂原理即有改造的必要，如仍依據舊原理進行，便是增加他的流弊了。一個人如以依據原理進行自豪，這種人往往因執拘守他自己的方法，不能因經驗而學得更好的方法。他自己想在某種抽象的原理袒護他的進行途徑，不曉得他的原理是
否不錯，還待證實。

假定學校狀況已能有良好作業的設備，而能使學生肯繼續作業，不因暫時的紛歧與可厭的障礙而卻步，這也全恃學生對於作業的繼續進行有興趣。如果這種作業並不含有一種活動，其中的意義是循序進行而逐漸發展的，那末就是把原理拿來鼓勵學生，也不過是在文字上做工夫，或不過養成一種固執的傲慢，或不過把不相干的事，加上尊崇的名號，藉以喚起學生的注意。有的時候有人對於所做的事暫時沒有興趣，注意因之分散，這個時候須有堅持不懈的作用。這種情形誠然是有的。但是是一個人所以能挨過這種難關，並非因為忠於抽象的責任，乃是因為對於他的職務確有興趣。「責任」的本義原是「職務」——原指實踐某種功用所需用

的特別的行為。如一個人真能對於他的職務有興趣，這種人便能抵抗暫時挫折，便能不至因阻礙而自餒，便能戰勝困難；這種人能在對付抵抗困難與分心裏面，尋得興趣出來。

(二) 智慧與品性

關於道德的討論，有一種常常聽見的錯誤的見解，我們須

特別注意的。在一方面，他們把道德與理性視爲一件事。他們以爲理性是基本的。「道德直覺」所從出的心能，有的時候如康德的理論，竟說理性能供給唯一適當的道德動機。在別一方面，他們常常看輕了具體的，日常的道德所有的價值，有的時候甚至有意加以蔑視。他們常以爲道德是與尋常知識不相干的事。他們以爲道德的知識是與「意識」彼此不相涉的，他們以爲良心是與「意識」根本不同的。這種劃分假使是對的，他在教育方面是有特別關係的。如果在學校裏面，我們把品性的養成視爲最高目的，同時把知識的獲得與了解能力的養成，（這一部分必佔去學校時間的大部分），視爲與品性是無關係的事，這樣一來，學校的道德教育完全無望了。在這種基礎上面，道德教育必要成爲一種空談的道德功課。空談的道德功

課，自然是關於別人對於道德與責任所想的話。要使這種功課有一些兒效力，必先要學生對於別人的感情，能有同情的與嚴正的顧全。倘沒有這種顧全他人感情的態度，這種功課沒有影響品性的能力，與聽見有人告以亞洲的山名一樣；有了服從他人的奴性，於是便增加倚賴他人的惡習，使有威權的人代負行爲的責任。其實直接講授的道德僅有效力於少數人用威權統御多數人的社會。而這種效力並非由於教授，乃是這種社會的全部統御的勢力增強他的效力。如要在民本主義的社會裏面，用空談的道德功課，想得與此相類的結果，這無異倚賴感情作用的魔術了。

在別一絕端，有所謂「蘇格拉底與柏拉圖的主義」(Socratic-Platonic Teaching) 主張知識與道德是一件事，——以爲沒有人故意做壞事的，他所以做壞事，是因爲他不知道什麼是善。尋常攻擊這個主義的人便說：一個人知了善而仍做惡事，這是極常見的事；我們所需要的並非知識，乃是習慣（或實踐）與動機。其實亞歷斯多德也曾經攻擊柏拉圖的這個主義；他攻擊的理由，以爲德性如同藝術一樣，例如醫藥，有經驗的實際行醫的醫生，比僅有理論的知識而沒有療治的實際經驗

的人好得多。但是這個爭點又轉到「什麼是知識」的一個問題了。亞歷斯多德反對柏拉圖，卻忽略了柏拉圖的一個要點：柏拉圖以爲一個人非經過多年的實行，養成習慣，非經過多年努力的訓練，決不能懂得「善」的真義。他以爲關於「善」的知識，不是可由書本上或他人傳說得來的，乃是由於延展的教育成功的。這種知識乃是人生經驗最後的最高的結晶。我們就不詳論柏拉圖所處的地位，也容易看出「知識」這個名詞在此處是用來表示密切的，親切的，個人的真知燭見，——在經驗裏面獲得，在經驗裏面試驗過的信心，——不是間接得來的，大半用符號表示的，僅認識別人所信爲應該怎樣做的事情，一種不親切的由別人聽得來的報告。這種不親切的由別人聽得來的報告不能擔保行爲，對於品性無深遠的影響，這是不消說的。但是如果所謂知識，是出於嘗試與試驗的結果，如同我們因嘗試與試驗，相信糖是甜的，金雞納霜是苦的一樣，那末情形便大兩樣了。任何時候，一個人坐在一張椅子上面而不坐在火爐上面，天下雨的時候，就拿雨傘，病的時候，就請醫生，——簡括說起來，無論做其他構成日常生活的無數行爲，他都證明某種知識都直接表現

於行爲。我們很在理由假定：與此同類關於善的知識也有相似的表現。其實所謂「善」除非包括我們在上面所說的一類境地裏面所經驗的滿足，乃是一個空的名詞。由別人聽來的知識也許能使人作某種行爲，藉以博得他人的贊賞，或最少藉此使人覺得他與別人是相合一致的；但是這種知識決不能使人養成個人的創作力，使他能忠於別人所有的信仰。

「知識」這個名詞，應有什麼適當的意義，我們也無須多所爭論。爲教育方面應用起見，我們只要注意這個名稱所概括的種種特性，藉此明白「直接由經驗獲得的知識」最有影響於行爲。如果一個學生在學校裏面所學的東西，不過是關於書本上的知識，不過是要用來背誦之用，那末知識就僅有影響於某種行爲。什麼某種行爲呢？就是教師問的時候把所聽的重述一遍的行爲。這樣的「知識」怪不得於校外的生活沒有什麼影響。但是我們卻不應以此爲藉口，把知識與行爲牽強割分開來，只可以把這種知識看低。如使知識僅關於孤獨存在的專門的知識，他在行爲方面的影響，也僅限於他的狹隘的範圍裏面。其實學校裏面道德教育的問題就

是獲得知識的問題——這知識是與衝動與習慣的系統有關聯的。因為我們要把所知的事實措諸實用，全恃明澈他與其他事物的關係。譬如關於爆竹裏面所用火藥的知識，在形式上也許與化學家所有的知識相同；但在實際上這個知識卻與化學家的不同，因為他與不同的目的與習慣有關聯，於是他所有的意義也不同了。

我們在前面關於教材的討論，說明教材最初是由具有切要目的的直接活動出發；隨後意義漸漸擴充，達到歷史與地理裏面所見的意義，隨後纔達到合於科學方法組織的知識。這個討論所根據的觀念，就是要使知識與經驗彼此永續他們親切的關聯。我們在與別人合作具有目的的作業裏面所學得的知識，就是道德的知識；無論有意把他視為道德的知識，或是無意把他視為道德的知識，從這樣得來的知識，終是道德的知識。因為這種知識能養成社會性的興趣，能使人運用智慧把這種興趣見諸事實。學校裏面的課程，是啓迪社會性的價值的工具，正是因為這種課程代表社會生活的標準要素。如僅把學校裏的科目視為學校的科目，這種科目知識的獲得，不過是有專門的價值，與生活是不相干的，如學習這種知識所處的情況，

能使學生明澈這種知識在社會方面的重要關係，學生便能覺得道德的興趣，便能深明道德的真義。不但如此，我們在「學習方法」標題裏面所討論的關於心的種種特性，無一不是道德的特性。例如虛心，專心，誠實，遠大的眼光，澈底，肯負闡發所容納的意象應有的種種效果的責任，——凡此等等，都是道德的特性。如我們有一種習慣，把道德的特性視爲係對外面威權命令的服從，這種習慣使我們忽略上面所舉種種理智的態度都有道德的價值；這種習慣，往往使道德變成死的，好像機械的，照樣畫葫蘆的行爲。因此這個態度雖有「道德的」結果，而這種結果實爲道德上的所不願有的結果，——尤其是在很倚賴個人傾向的民本主義的社會裏面，不願有這種結果。

(四)社會與道德。前面我們所評判的各種牽強劃分的說法（在前幾章所闡發的教育觀念就是要藉以避免這種弊病的），就是由於太把道德看得狹隘了。他們怎樣把道德看得狹隘呢？他們一方面僅把道德視爲「好意」並不顧到能夠實行社會需要的事的有效率的能力；一方面又過於注重習慣與傳說，把道德限於呆

板規定的一串行爲。其實道德的範圍，概括我們與他人有關係的一切行爲。雖然我們做的時候也許未曾想到所做的事含有社會的關係，而隱隱中所謂道德實包括我們的一切行爲。爲什麼呢？因爲每個行爲，依習慣的原理，都有改變習慣的作用，——都能構成一種傾向與欲望。而這種增強的習慣，何時能直接的，顯露的，有影響於我們與別人的交際，這卻是不能預說的事。有某種道德的特性，是與我們對社會的關係，彼此有明顯的關聯，於是我們就用加重的意義，稱這些特性爲「道德」——例如真實，忠實，貞操，溫和，等等。但是我們所以要這樣稱這些特性，不過是說這些特性與其他態度比較起來，乃是集中的，乃是把其他態度包括在內。這些特性所以是加重意義的道德，並不是因爲他們是與其他態度隔離，排斥其他一切態度而獨立自存，乃是因爲他們與其他我們所未曾明顯認識的無數態度，（這種態度，或者我們現在還沒有名稱來表示他）有很密切的關聯。如把與其他態度隔離而獨立自存的道德稱爲道德，這好像把骨骼視爲生人的身體一樣。人身上的骨頭誠然是重要的。但是骨頭所以重要，正是因爲骨頭能把身上其他器官撐持起來，使各部分能

做統一有效的活動，我們特別稱爲道德的「品性的特性」，也是有這一樣的道理。種種道德全與全體的品性有關；而全體的品性，又與包括「具體組織與表現」的人，彼此是融合爲一。一個人具有道德，這個意思並不是說他要養成少數可得指名的，排斥一切的特性；具有道德，是說一個人在人生一切職務裏面與他人交接聯合之後，能圓滿的，適當的，成爲一個有社會興趣的人。

依最後的分析，行爲之道德的特性與社會的特性，彼此實在是相同的。我們如要度量學校的管理，課程，與教學法有何等價值，只要看他們能有社會的精神至若何程度。這樣說法，不過顯明的重述我們在首幾章所說關於「教育之社會的作用」的要義。學校工作最大的危險，是沒有養成社會精神的種種條件；這是有效的道德訓練的大敵。爲什麼呢？因爲欲使學校有這種社會的精神，必須具備某種條件。現在把這種需要的條件說明如左。

(1) 學校自身須是一種社會的生活，須有社會生活所應有的種種條件。要養成社會的知覺與社會的興趣，非在一個真正社會的媒介裏面不可——在這種媒

介裏面，彼此互相授受，養成公共的經驗。如一個人先已有了充足的交際經驗，由此學習了足用的語言文字，這種人固然能夠比較的獨自求得由他人報告得來的關於事物的知識。但是要真切覺得這種語言符號的意義，差不多是另一件事。要能真切覺得意義，便須與他人聯合從事工作與遊戲，由此懂得其中的前後關聯。本書懇切主張教育須憑藉繼續的建設的活動，他所根據的事實，就是這種活動能供給獲得社會性的環境的機會。這樣一來，我們不用專備學習功課而與生活無關的學校，卻要有一個雛形的社會的團體；在這種團體裏面，注重參與共同的經驗，至於攻讀與生長，乃是有了現在參與的經驗而偶然發生的結果。這裏面的遊戲場，店鋪，工作室，實驗室，不但能指導青年的自然的主動的傾向，並且含有交際，交通，與協作的作用——凡此等等，都擴充對於種種關聯的知覺。

(2) 學校裏的學業須與校外的生活連貫一氣。這兩方面須能自由的互相影響。要達到這個地步，各人的「社會的興趣」彼此須有無數接觸的機會。也有一種學校雖有同伴的精神及共與的活動；但是他那裏面的社會生活，不能代表外部的

生活，僅限於學校以內的生活，如同寺院裏的生活一樣。有這種學校裏面，雖能養成社會的興趣與了解，但是不能適用於校外的生活。學校生活與校外生活隔閡，就是往着這方面走。拘守過去的文化，致生復古的社會生活，也要發生這同樣的弊病；因為這樣一來，要使一個人覺得習慣於過去的生活，反不習慣於他自己的生活的。自號「文雅的教育」，尤易犯這個危險。受了這種教育，既自遜於理想化的過去的事物，藉以安慰他的精神，於是覺得現在的事務是卑鄙不足注意的。但是就大概而論，學校所以與社會隔離，其主要的原由，實由於缺乏社會的環境；有了這種社會的環境，學業便是一種需要，也是一種酬報。學校既與社會隔離，於是學校裏的知識不能實用於生活，因此也無益於品性。

教育上所願有的一切目的與價值的自身，就是道德的性質；這個要點所以還有人不懂得，這是因為把道德視為狹隘的與空談教訓的東西。其實教育上所願有的一切目的與價值的自身都是道德的性質。例如訓練，自然的發展，修養社會的效率，都是道德的特性——都是一個社會裏面良好分子的人所具的特色；促進這些

特色是教育的職務。古語有句話說：一個人做好人還不夠；須做有用的好人。一個人要做有用的好人，就是要有能生在世間成爲一個社會分子的能力，他與他人共同生活，因此獲得利益，他對於他人也有相當的貢獻，使兩方面能夠均衡。他以人類一員的資格，以具有欲望、情緒與意象的人類一員的資格，在社會裏有所授受；他這樣授受的事物，並非外面的佔有物，乃是要使得「有意識的生活」格外擴充，格外深遠——對於種種意義的明澈了解，格外深刻，格外有訓練，格外擴充。他在物質上授受的事物，最多不過是演進「有意識生活」的機會與手段。否則這種行爲並非授受的行爲，不過事物在空間移來移去，好像拿一根棍子，把水或砂擾動一番一樣。訓練、修養社會的效率，個人的薰陶、品性的改良，都不過是「能高尚的參與這種均衡經驗」的能力發達的種種方面。所謂教育並不是這種生活的手段。教育就是這種生活。維持這種教育的能力，使繼續不斷，就是道德的精髓。爲什麼呢？因爲「有意識的生活」是繼續不斷的自新。

撮要 學校裏面道德教育最重要的問題，是關於知識與行爲的關係。爲什麼

呢？因為除非由尋常功課得來的學業有影響於品性，就是把道德的目的視爲教育上統一的與最高的目的，也是無用。如知識的方法材料，與道德的發達，彼此沒有密切的有機體的關聯，學校便求援與特殊的修身功課與特殊的訓練形式；於是學校裏的知識，不能與尋常行爲的根源與人生觀融合成爲一個全體；同時所謂道德，乃變爲空談教訓的性質，——把種種道德牽強劃分，使各自孤立的一種計劃。

有兩種理論，把學業與活動劃分，因此把學業與道德劃分。第一個理論，把在內的傾向動機（有意識的屬於個人的）與純粹物質的在外的行爲劃分。第二個理論，把「由興趣的行爲」與「由原理的行爲」劃分，以爲彼此是相反的。要排除這兩種的牽強劃分，須有一種教育計劃；在這種教育計劃裏面，學業是隨着繼續連貫的活動或作業來的；這種活動或作業，是有社會的目的，利用可作代表的社會環境的材料。爲什麼有了這種教育計劃，就能排除上面所說的兩種牽強劃分呢？因爲在這種情況之下，學校自身成爲一種社會的生活，成爲一種雛形的社會，與校外的種種形式的聯合的經驗，彼此有密切的互相影響。一切教育，如能發展「對於社會生

活能作有效率的參與」的能力，都是道德的教育。這種教育所養成的品性，不但能做社會所需要的特殊事情，並能有興趣於繼續不斷的，重新適應新的環境，俾能向前進步。對於「由人生一切接觸所獲得的學習，」甚有興趣，這就是重要的道德的興趣。

