

時代青年叢書一輯之八

林之材·錢君甸主編

讀本

新教育學

林之材著

上海萬葉書店印行

時代青年叢書第一輯之八

新教育學讀本

林之材著

萬葉書店刊

中華民國三十年七月一日印刷
中華民國三十年七月廿日初版

新 教 育 學 讀 本

時 代 青 年 叢 書 之 八

有 著 作 權 · 不 許 翻 印

著 者 林 之 材

主 編 者 林 之 君 甸 材

發 行 者 程 朔 青

印 刷 者 萬 葉 書 店

總 發 行 所

萬 葉 書 店
上海海寧路咸寧里十一號

序

這本小書斷斷續續寫了一年多。一方面是時間問題，一方面是感覺到難寫。每寫完一章，連重讀一遍的勇氣也沒有，因為總覺得不好，非撕掉了再寫就不能愜意。爲什麼呢？在我提筆寫本書時，心目中的對象是沒有學習過或稍些學習過教育學的青年。內容要力求完備，文筆要深入淺出，使讀者看完後，對於教育能具備着相當的知識，進而有相當的見解。可是，教育學說實太廣博，而個人對於教育的認識又與普通的教育學者有點兩樣，所以寫的時候，往往不能暢所欲言，因之，寫了覺得不滿意，撕了又是不能交卷，祇得斷斷續續的寫完。

世界教育概觀一章是用陳汝惠君的舊稿三大集團的教育改作的，陳君費了許多心力寫成該稿，承他送來做參考，我就把他的文章加以補充修改，並更名爲世界教育概觀，在這裏應向讀者諸君說明，並致謝陳君。

寫此書時，曾參閱過數十種教育書籍，恕不再列舉書名，對於各書的編著者，統此致謝，特別爲我將原文引入書中的諸位。

林之材三十年一月

目次

序	一
緒論	一
教育的本質	七
教育的起源	一七
教育的目的	三〇
教育之科學的基礎	四一
生活教育	五六
世界教育概觀	七一

新教育學讀本

緒論

「教育」這名辭，似乎祇有教育者常在應用，「教育」這件事業，似乎祇有教育者常在注意。一個青年，除非他想從事於教育工作，平常是不大願意去翻閱教育的書籍或去聽一次教育的演講的。其原因，一方面是青年沒有興趣於這事業，另一方面是教育家太重視於這事業，把「教育」捧得高高在上，掉許多專門名辭，說許多高深理論，使一般人無從索解其內容，不能明白其中理由。於是「教育」和現實環境脫軸，和真實生活無關，坐使人人應該要注意的教育問題，爲了這樣的隔賅，也就變成少人問訊，難以瞭解的問題了。

教育家不從簡單平易的途徑上去喚起一般人的注意與研究，於是教育的理論漸趨瑣雜，教育的設施漸趨狹窄，教育的功效漸趨平庸。我們應該敬告教育家，要把教育的理論設法普遍到每個人的頭腦裏去，使每個人瞭解教育是生活所原有，生活所自營，生活所必需的。*(An Education of life, by life, and for life)* 我們過一天生活，就在受一天教育，所謂「學到老，還是學不了」這種生活態度，也就是教育態度，有了這種態度，纔能把壞的生活革除，纔能把好的生活增進，纔能自強不息，精益求精，纔能使生活有意義，纔能使教育的功效普及到每個人的生

活上去。)

教育家爲了要維持他們的「學者」或「專家」的頭銜，於是把思想緊罩在狹隘的小圈兒裏，不肯費點心力在爲「大衆」方面着想，譬如寫一本很通俗很平易的教育書籍讓一般人都能看得懂，明白其中的意思，把這種意思應用到日常生活上，以改進生活，並用集體的力量，以求全部生活的更新。

教育家應該離開象牙之塔，走上十字街頭，要把教育事業普遍於大衆，在這時代，我們要把握着教育這武器去消滅敵人的毒素，要把握着教育這工具去完成建國的大業。教育家的貢獻是大的，但是先要把自己教育起來，纔能達到大的目標。

至於一般不大願意注意到教育問題的青年們，這種態度在著者的眼光裏看來，也是要改正過來的。

記得有一位教育家寫過一本書，勸告青年們不要夢想做教育家，因爲單憑教育的力量是不能夠得到功效的。他從事教育十餘年，曾經用過多種的新教育方法，結果是無多收穫。因之，他主張青年做別的事，改走別的道路，把做教育家的迷夢放掉。他的主張發表過後，曾引起很多人的討論，是還是非，在這裏不必去加以論斷，我們還是從實際問題上來看吧。

單憑教育的力量達到什麼「改造社會」「建國大業」的目標，原是教育家的一種夢想，

這種夢想存在於任何人的腦中是無法完成的。我們應該勸告青年不要上「爲教育而教育」的當。不要相信教育是萬寶靈丹，更不能認定教育的功效是充分的。有了這種基本態度去研究教育，從事教育事業，因而成爲教育家，這是無礙的。由此說來，青年不僅有權利可以做教育家，而且應該有成爲教育家的期望，祇要把握着上面所述的要點。

自然，在這本書裏無論如何不能對青年們有成爲教育家的啓示，著者的願望是使得每個青年讀了這本書，能夠明瞭教育的本質是什麼？其目的何在？教育的起源和演進是怎樣的？教育對於社會的關係是如何的？這幾個大綱節目使青年瞭解後，從而進一步的去研究教育，可以得到一條路徑。若是他無興趣於教育的研究，那麼對於教育的正確的觀念是具備了，再不會覺得「教育」這名辭被藏在雕琢細緻，花巧玲瓏的象牙塔裏，被看作神聖的清高的一種帶有虛偽性的大事業了。

青年們最要注意的是教育這工具的時代責任，縱觀古今，橫覽中外，沒有一個時期，沒有一個國家不把教育重視着的。政治的設施往往成爲教育政策的指標，政治上掀動一種浪潮，教育就被看作重要的武器利用着，不管它盡的助人的力量或是盡的殺人和害人的力量。在教育的演進一章裏可以具體的明瞭歷史上的事實，在世界教育概觀一章裏可以知道現時代的事實。可是，教育是不是成了政治的尾巴呢？那又不然。教育和政治的關係是辯證的發展的。政治

到了利用教育爲工具的時期，教育是被利用着的，可是教育理想往往超過現實政治，從而教育理想和現實政治起了不調和的情態，教育這工具反被理想更偉大的人所掌握而起來推翻現實政治。由此說來，教育所盡的時代責任是非常值得注意的。

對於時代責任還得擴大開來看：一國的政治影響於教育的設施，已如上述。國與國間的關係，也微妙地利用着教育，這工具把它聯繫起來或分裂開來。沒有一個帝國主義國家不把教育做奴化殖民地國家的工具，也沒有一個求獨立，自由，平等的國家不把教育做鬪爭的武器的。奴化教育的目的使人「死」，爭求獨立，自由，平等的教育的目的使人「生」。一個國家處於何種國際地位，要想在國際的關係中爭取何種的權益，那個國家的教育政策就得隨着國家際的形勢而決定。譬如現時的中國，正在生死存亡的關頭，要從懸崖絕壁，險象環生的境地裏解救出來，進而建立成新興的國家，教育政策是最關重要，教育設施是最須注意的。

青年要理解教育，研究教育，其目的不應着眼在個人的地位和淺近的事例的解釋。懂得了教育，就能理解一國政治的複雜情形，也能知道本國和別國間的微妙關係，因之，他就知道如何盡力於國家了。

錢亦石先生在現代教育原理一書裏，講到政治教育。他對於政治教育的見解是很值得人們的注意的。有許多人主張中國的政治教育應該學意大利，有許多人則主張學習蘇聯，他不同

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

對於設施政治教育的基本問題，錢先生也給予概括的說明。他覺得中國是世界的中國，所以政治教育必須從全世界客觀環境中去探討，纔可以規定正確的目標。另一方面應從全部歷史發展中去探討，纔可把握現階段的特質。

中國是怎樣的一個國家呢？它將解除了什麼桎梏纔能得到真正的獨立、自由、平等呢？在現代教育原理一書裏有精要的敘述：「老老實實講：中國是一個半殖民地的國家，近幾百年來不良的政治造成今日的厄運。一方面有帝國主義的侵略，一方面有封建勢力的飛揚，這兩個怪東西，在中國社會轉變的狂流中，成爲生死相依的知己，拚命的阻止中國社會前進。所以中國青年面前的任務，是反帝國主義與反封建勢力，換言之，就是要求民族獨立與民主政治。毫無疑義的，現時政治教育的內容，除了授與一般政治、經濟原理與定律，使其對於現世界、現社會有正確的認識外，尤應該與目前政治上的要求融成一片。」

記得已死的鄉村教育專家趙叔愚先生有兩句話：「人生須作三大事，做工求知管政治。」以前，有的人祇是終天的做工，還得不到溫飽；有的祇是埋頭讀書，不問世事，另有少許人則掌握

了政治，作威作福起來。現在的情形是不同了，一個人要做工以養生，要學習以求和，要管政治以興國。每個人要參與政治活動，每個人就得受政治教育，也就是說每個人要瞭解教育對於政治的作用，或是政治上的設施對於教育所起的波動。

青年是被稱爲國家的柱石，社會的棟梁的，青年若無視於教育這件事，或無視了教育的意義，那麼給予自身的影響，將不能引起自我的教育；擴大點說，給予社會和國家的影響，將不能憑藉自身所得的知識，設法去影響於別人，結果教育權和政治權不能很快的從少數人手裏移向到全體國民的手裏，社會和國家的進步，也會遲緩下去。

希望每個青年，不論他學習的科目和從事於何種職業，要能抽出一點時間來知道或研究教育的內容，那麼他纔能感覺到人生的意味何在，纔能確切地悟解什麼是人生？

教育的本質

假定你是一位青年學生，正在學校裏求學，你是有理想的，要在學校裏學成醫生，或是律師，教師和工程師，或是銀行行員和商店的職員，甚至你將來想從事政治工作，當一個官吏。你在求學的時候是這樣的想着，學着，到社會上，你果然達到了目的。你對於學校，起了一種什麼樣的感想呢？你不會覺得學校是你完成目的的一種梯階麼？

對於個人是這樣，對於社會和國家何嘗不然？什麼樣的社會裏，在何種情形的國家中需要訓練那樣的人民，教育就盡着這種責任。依着社會的演進，從氏族社會到封建社會，由封建社會到現代社會，各式的社會就有各式的教育。在氏族社會裏，教育的目的在保存個體和種族，勞動和教育揉成一團，使人民覺得勞動和教育都是一種權利，而不是一種義務，大家都要勞動，大家都得受教育，雖然那時候教育的制度沒有確立，教育的設施沒有完備，但是教育的作用是在存在的。在封建社會裏，教育權跟了所有權走，教育和勞動分了家，教育祇能由貴族子弟享受，教育的內容，祇是文雅的和治術的，教育的目的是在鞏固統治階級的權力和修習治理「子民」和「奴隸」的方法而已。到了現代社會，資本主義已發展到最高階段，教育的責任，就盡着訓練勞

動者增多生產，具備平民應有的知識，使民主政治和經濟權能操縱在少數人的手裏。並且訓練人民具有擴展國力，侵略殖民地之心，以爭取原料和生產剩餘品的銷售之地。

從上面所舉引的例子看，「教育是什麼」或是「教育的本質」這問題，就很容易看得出來。所謂教育不過是一種工具而已。這種工具執在什麼人手裏，就有什麼樣效用發生，譬如一把刀，在廚子手裏可以切菜，在樵夫手裏可以砍柴，在劊子手的手裏就成了殺人的利器。

一般人，尤其是教育的從業員，都喜歡誇張教育的高貴，說教育是神聖事業，說教育是清高工作，說教育並不依附於政治，是中正的或中立的，這是沒有看清社會利用教育這工具的原因。

依照新的社會學者給教育所下的定義是「觀念形態的勞動領域之一」(one of the fields of ideological labour)，亦即是「社會的上層建築之一」。所謂「觀念形態」即指法制的，政治的，宗教的，藝術的，……各種形態，這種種觀念形態是建築在社會的上層，至於下層的基本，就是社會的經濟機構。祇要下層的經濟機構發生了變動，上層各種觀念形態也跟着發生變動。像上面所舉的封建社會的基本建築在農業經濟上，教育的設施是一副面目；資本主義社會的基本建築在大工業上，教育的設施另又換了一副面目。在教育的演進一章裏可以清楚教育是如何伴隨着社會的演進而演進着的。

在這裏，我還得舉出其他的關於教育意義的說法。

從中國的古書上可以查出許多條教育兩字的解釋：如說文上說：「教，上所施，下所倣也。」育，養子使作善也。「學」記上說：「教也者，長善而救其失者也。」中庸上說：「修道之謂教。」王充說：「學者所以反情治性，盡材成德也。」張載說：「爲學之大益，在能變化氣質。」這種種片斷的說法，純粹是站在教育者的立場上講的。

至於英文的 Education 一詞，原出於拉丁文的名詞 Educare，而 Educare 則出於動詞 Educere，乃係「引出」之意。在西洋的教育書籍裏，關於教育意義有系統的說法頗多，現在撮述各家所講的，以備讀者的參考。

(1) 預備說 (Education as preparation) 斯賓塞 (Herbert Spencer) 對於教育的解釋是在求完美的生活。他把人類的活動分爲五大類：一是於自存上有直接關係的活動；二是因得到生活的需要，於自存上有間接關係的活動；三是關於生育及教養後代的活動；四是關於維持社會及政治上關係的活動；五是關於閒暇時間爲滿足趣味與感情的一切活動。這五種活動，他認爲必須完全由教育的力量施於人類，預備得很適當，使現在受的教育得能見效於日後。

在中國，過去的教育是把兒童看作成人或半成人，讀的書，是用成人的見解編著的，書裏的知識，也不是兒童時期所能瞭解的。誦讀四書五經，作詩作文，完全預備去應考，將來能够做官

而已，兒童在求學時代，絕對與現實生活脫輻的。

預備說的要點，以教育爲對於將來生活的準備。杜威批評這種學說有三種惡果：第一是不知利用現有的動機，喪失了現有的動力；第二是獎勵游移寡斷，因循延宕；第三是偏重於成人所預期的，因襲的標準，忽略兒童個別的標準。

(二) 開展說 (Education as unfolding) 開展說的要義是認人類的一切智能，最初就成爲「完全形式」而存在於心靈中，教育的使命便是將這種潛伏着的「完全形式」開展出來。說得詳細些，這一派人是主張人的一切知識，品性，才能，從出生時就具體而微的存在心靈裏，祇要在適當的環境裏，藉着教育的力量，把這種種知識，品性，才能，一一的把它開展出來就是。究竟人的知識，品性，才能是否最初就成爲「完全形式」而存在於嬰孩的心靈中，我們祇要知道人類進化的道理，就知不能盡信的，生物是時時進化的，人類的生活更不斷的變動的，依照開展說，就不合進化的原則了。

(三) 形式訓練說 (Education as formal discipline, or as training of faculties) 形式訓練說，不僅在西洋有悠久的時期，在中國也有相當的勢力。這種說法，以爲教育的功效，在種種心能的訓練。一個人祇要具備着思考，推理，判斷，記憶等種種能力，依靠着這種能力，將來就能夠在社會上生存。他們認爲由學習而得來的知識，卻是次要的，要應付未來的社會，具備着練

習過的幾種心能，較諸具備着死知識爲優。這種說法與預備說共通之點就是重在準備將來，而忽視現實生活。相異之點是預備說注重教育的功用，形式訓練說注重教育的價值。

在這種說法盛行之時，瑣碎的史實學習，艱深的算學練習，僻澀的文字誦習，使受教育者在冥思力索中求瞭解，就在反覆練習裏求記憶。

(四) 形成說 (Education as formation) 赫爾巴脫說過：「教育的要務，絕非爲發達行爲之外面的形式，而在發達兒童心中所具有的知識及相當的意志。」他並且主張多方興味，所謂多方興味分爲「知」「行」兩方面：「知」的興味可分三組：(甲)是經驗的，由感官得來；(乙)是推考的，由所見的因果關係得來；(丙)是美感的，由欣賞得來。行的興味也分三組：(甲)同情的，由與他人接觸得來；(乙)社會的，由於社會全體接觸得來；(丙)是宗教的，由人與神的關係中得來。

形成說認教育的任務爲事實的和實在的經驗之獲得。所以非常看重教育的環境，卻忽視了兒童的固有能力。赫爾巴脫首先用應用心理學的研究去建設教育的體系，他的多方興味說和「發達兒童心中所具有的知識及相當的意志」的話，都是針對着當時人過分看重形式訓練的價值，不注意教材的內容，所以他特別注重實在的經驗之獲得，也就是說注意到教材的編制方面了。

(五)生長說 (Education as growth) 生長說的倡導者是美國的杜威，可以說是現

代最有力的一種教育學說。杜威是實驗主義哲學家，又是民主主義的信仰者，所以生長說可以稱做實驗主義的教育學說，也可以稱做民主主義的教育學說。杜威的生長說比別的學說進步，就在他的哲學的見解和社會的認識上較諸上列各家來得好。他把生活，生長，社會，教育打成一片，使教育成爲一種完整而有系統的體系，使教育的理想，既不趨重過去，也不趨重將來，既不側重兒童固有的能力，也不側重客觀環境的力量。

杜威對於生活的解釋是「生活乃向環境施行動作之自新的歷程或是約束環境之自新的歷程。」他並且說明生活不僅指物質的東西，而是指明「個人的與種族的全部經驗。」環境供給各種刺激，同時引起各種反應，人類的的生活，就在這個過程中變化更新。生活是繼續不斷的，也就是說生活對於環境的需要而發生繼續不斷的適應。

杜威說過：「生活是發展，發展及生長是生活。」他認教育就是發展，也可以說教育即是生長。因爲生活是繼續不斷的歷程，生長也自然是繼續不斷，杜威於是下教育的定義說：「教育乃是一種繼續改組，改造，傳遞的歷程。」

他對於一般人講到教育時的誤解，是在「忽略教育是社會所必需，不承認教育和其他能影響有意識的生活的一切人羣團體是一樣的，卻承認教育是用語言符號，教授不親切的知

識。」所以，他對於社會的適應，特別注重。因為人類愈進化，社會的組織及活動愈繁複，而「社會環境能養成關於個人行為的智慧的與感情的傾向。」社會活動能成爲教育的標準，也可以說要受社會的制裁，教育的進化，也就被社會的關係所指導，因之，杜威又說：「教育是一種定形的，定式的，造型的活動，——即一種期於適合乎社會活動之標準的定形。」

教育要適應社會，這是必需的，可是社會常保持着傳統的觀念，理想及信仰等特性的，教育祇求適應，不設法指導社會的活動，那麼教育既不能進化，社會也不能改進，將同蒙其失。所以杜威又說：「假使社會要想提高自己，即必倚賴教育以增進其文明及文化。」

由上面的話裏，可以知道杜威對於生活與生長的解釋，社會與教育的關係了。

近幾年來，中國教育界有一種新的口號，新的設施，那就是「生產教育。」生產教育之被注意，被提倡，被推行，主要有兩個原因：中國自被逼通商後，各工業國家的過剩生產品，源源輸入我國，海關統計每年的入超，數目越加越大，民間益覺窮困起來。而特以立國的農業，因爲不研究生產的方法與技術，又是亞洲式的個人及家屬的耕種辦法，所以產量不能增多，品質不能優良，也被大機器經營的農業所打倒。在工農兩方面不能發展以和各工業國家相競，在經濟上將無法支持下去，無論在整個的國力上或個人的生活上。所以先覺之士，就提倡生產教育想挽救這種危機。此其一。我國自周朝以後，教育和勞動是絕對分家的，受教育者應該是「四體不勤，五穀不

分，「學優而仕，」做那治人階級的。自從新教育興起，學校裏的畢業生在主觀上還多少存着不願做勞苦工作的念頭；在社會的客觀情勢下，也覺得士君子不該操勞作苦的。因之，學校的畢業生很多的是無能也無法在社會上得到一種職業。於是，學校愈發達，社會上的生產份子愈少；畢業生愈多，失業問題愈嚴重。在這種情況之下，生產教育就想爲社會和學校接一條橋梁，使勞動和教育溶合無間起來。此其二。

生產教育是針對着中國社會的現狀和教育的實情而提倡設施的。這種趨勢在德國是早有的，提倡者是凱欣斯泰納（Georg Michael Kerschensteiner）等，他們對於教育的見解，認爲是工作陶冶（*Bildung der arbeit*）。這種教育學說的要義在推翻過去偏重知識本位的教育，代以行動本位的教育；學校裏不應該專重讀書，應該多活動；不應該讓教師的講解，應該由兒童多作事。遵從兒童的意志，由兒童自己去活動，俾養成以工作爲基礎的創造力。

凱氏認爲好的學校就是「工作學校。」工作學校有三種任務：第一是工作及職務的訓練。憑藉了這種訓練，將來對於國家是「有用」的。第二是職業陶冶的倫理化。就是將個人之私的「工作」進爲公的職業，而顧到倫理價值的發展。第三是團體的倫理化。就是要使表面的和內心的倫理價值得到協調，而實現「自我的理想人格。」

所謂表面的倫理價值是國家所具有的；內心的倫理價值是個人所具有的。表面與內心的

倫理價值能協調，纔有「自我的理想人格」實現。他以國家爲具有最高的價值，教育是在養成國民精神與國民道德，以貢獻於國家。他和杜威的生長說有相通之點，卽他認爲個人的倫理價值是永在發展之中，因爲這樣，教育纔有尊義，纔繼續不斷的前進。

對於偏重知識符號的教育認爲不當，對於兒童活動應該尊重，對於實際工作要加以訓練，工作陶冶說和生產教育的學說是互通的。

連工作陶冶說也包含在內，教育家所給予「教育是什麼」這一問題的解釋，可以舉出的共有六種說法。前四種已經隨時代和陳舊的哲學見解過去了；後兩種說法，在現代教育界還風行着。

再回溯到上面的話，我得提醒讀者，就是教育不過是一種工具，它的價值要看使用者的情勢而顯示出來的；那一時代就有那種教育發生，祇要作爲社會下層的經濟機構發生了變動，教育也就立刻跟着變質的。

把下列的問題解答出來：

- 一 教育的本質。
- 二 預備說的要點。
- 三 開展說的要點。

- 四 形式訓練說的要點。
- 五 形成說的要點。
- 六 生長說的要點。
- 七 工作陶冶說的要點。

教育的起源

教育是從什麼時候開始的

我們常常有個問題在心上，就是「教育」這回事是從什麼時候開始的？有的人答覆是學校的開始；也就是教育的開始；有的答覆得更遠些，就說有人聚徒教授些武藝或文字就是教育的開始；上面的答覆是不正確的，不能相信它。

開宗明義，我們須得知道的就是人類生活的開始也就是教育的開始，生活與教育是合一的，教育是隨伴着生活而來的。所以，我們要問教育開始的時期，倒不如問人類生活開始的時期來得確切。

此刻，我們覺得房屋裏黑暗，有電燈可以照耀得明亮；要走長途有火車，汽車，甚至飛機可乘；要從數千里外聽到別人的談話，可以藉無線電或電話等。熱帶上的人想喫寒帶上的東西，也很容易得到；住着用鐵筋水泥建造而冬暖夏涼的房屋，穿着機製的棉毛絲織衣料。總之，在物質生活上無論衣食住行較之我們的祖先進步到千倍萬倍了。至於在精神方面的享受當然也進步

多多，自從印刷術發明後，有無數的書籍可以供我們閱讀，有了報紙，在家裏就可明瞭國家大事和世界情勢。所以，我們稱自己所處的時期爲文明時代，和我們的祖先的時代作對比，非常覺得自傲的了。

氏族社會的教育

據史學家的研究，人類能用種種符號或事迹遺留下一點點歷史，那還是最近數千年的事，在先史時代，人類是經過二十萬年的長時期，他們生生死死，直進步到發明文字，藉着文字紀錄種種文獻下來。

有名的史學家摩爾根氏 (Morgan) 在他所著的古代社會一書裏分先史時代爲野蠻 (Savagery) 未開化 (Barbarism) 及文明 (Civilization) 三大時期。再細分時，則野蠻又可分爲上中下三段，下段爲人類的嬰孩期，亦即動物進化到人類的過渡期，在這個階段裏，人類能用言語來表示自己的意思了。人類能使用火的時期，稱爲野蠻的中段。在發明弓矢以防禦或掠奪獸類或別的部落時，稱爲野蠻的上段。至於未開化時代也可分爲三段，下段則始於陶器術的開始應用。中段則始於家畜的馴養與食用植物的栽培。上段則起於鐵的鑄造，農地的耕作，文字的發明。從未開化時期的上段，就進入於所謂文明期。

先史時代的社會組織極爲簡單，沒有治人者，也沒有治於人者；沒有勞而不獲者，也沒有不勞而獲者；人人都表示着極公正，極尊嚴，極勇敢的人格。這種社會，社會學家稱之曰氏族社會。

這個時期，女權最爲優越。因爲野蠻時代大體行的是亂婚制，父子關係未能明瞭；到未開化時代是行的偶婚制，雖是一夫一婦，但子屬於母，所以社會上女子的地位非常高，必然的成爲母系制度了。

原始人類的活動，固然限於保存個體和種族方面，祇求飲食眠息，禦寒，取暖的滿足和使用極簡單的工具。在這個時候，自然沒有特爲接受或傳遞文化或教育的閒暇，更沒有什麼文化或教育的組織，可是，具有教育意識的活動是有的，從廣義的教育上講，原始人類的的生活裏就有教育的作用存在着的。

原始人類的教育，其內容大概可以分做兩方面：第一是獲取生活資料的「實用教育」，第二是安慰精神的「宗教教育」。所謂實用教育，就是一個兒童要維持個人的生存，依託於父母的養育時間很短，在他能力上足夠用簡單的木石等工具以求取生活的資料，如掠食獸類魚類等時，那個兒童就得獨立生活。因之，兒童要很快的觀察父母或是氏族裏的人如何使用工具去掠取一切的東西，更要很快的習知各種獸類或其他動物的特性，以作掠取時的準備。以後，他要參加團體生活了，要學習到種種防禦別族侵劫的方法，也要學習到劫掠別族的方法。這種種

的本領，並不是有人教給他的，是他在急逼的生活條件下，用心去觀察，體驗而得來的。至於宗教教育，那是安慰精神的作用，在原始社會裏，自然界對於人類的威脅很大，龐大的野獸，固然使人怕懼，風雲變化，雷電驟作，更使人們驚惶失措，無法可施。他們的知識，不能明瞭自然界變化條忽的原因，因驚奇而害怕，因害怕而屈服，於是看到天象和氣候的變幻，不經見的動物植物，就衷心誠服的一一奉為聖靈而崇拜起來。兒童一樣經歷到這種現象，看到大人對於自然界新奇事物的敬仰，也就無形的習得了種種宗教儀式，以求精神上的慰藉，看到新奇事物，不會再驚措無地了。

原始人類的教育內容，已如上述，可見這種教育的傳遞並無一定的方式，完全由學習者的模仿而得來，大人不過作一種暗示，使兒童能依照着舊的方法——前人的經驗，同樣的做去就是了。直到社會的組織漸漸有些嚴密，氏族間的掠奪格外尖銳化的時候，氏族中的長老，就漸漸注意到兒童的訓練了，雖然並不是有系統的有合理方法的訓練。負責訓練兒童的，大概是氏族中的年長者或是戰爭時的殘廢者，他們有豐富的生活經驗，有戰爭的光榮歷史，他們或是率領兒童們到野外去直接認識野獸的足迹和植物的品類，教以求取生活資料的方法；或是到戰場和本氏族具有某種傳說的地方去，講種種史迹給兒童聽，讓他們知道過去的光榮史實。兒童期過去，便是青年期，氏族對於青年加入團體，不僅是他個人的一種光榮，也是氏族的一種盛典，因

爲脫離兒童期，得能享受氏族中所規定的種種權利，而氏族裏也增加了一個戰士，兩方面都有極大的意義含蘊着的。所以在這個時期，氏族要給予青年一種特殊的訓練，青年也要強迫的受到一種苦難的教育。有的是被幽禁起來，有的是操練時受到鞭打，刺激，有的是受到斷食的痛苦，經過了種種苦難後，纔成爲氏族中正式的戰士公民。

原始人類的教育內容與步驟既如上述，綜結起來，可以說，原始人類生活的開始，教育就開始了，不過是簡單的生活技能的暗示與模仿；藉了這簡單的生活技能，一方面保存了個體，一方面保存了種族。

封建社會的教育

跨過了氏族社會，就變成封建社會了。

人類由漁獵生活，渡到畜牧生活後，因爲家畜的繁殖很快，爲飼養上的需要，須有廣大的牧場，於是家畜和牧場，成了主要的財產。這宗財產，漸漸的由女子手中移轉到直接從事生產勞動的男子手中，因爲財產的移轉，於是夫權高張，女子也變爲男家長的財產了。由於畜牧生活的經營，農業也漸次開始，農業的經營更是需要廣大的土地，而且，要生活在固定的土地上，終於釀成了不斷的游牧戰爭，互相企圖兼併別族的土地，於是使奴隸制度和封建制度逐漸形成。

畜牧和農業的經營需要廣大的土地，也需要適宜的氣候，土質，水利，產物，因為互相要奪取好的地方，就發生了戰事，各部落間要有指揮軍事的人，於是產生了酋長，酋長率領了合族的戰士，同別族作戰，倘然勝利了，不僅占有了美好的土地，還可把別族的俘虜，當做奴隸，驅使他們從事種種勞作。奴隸從事生產勞動所增加的財富，大部分為酋長所有，便形成了奴隸制度。過後，土地的面積越廣，奴隸的需要也越多，酋長的勢力也越大，再互相兼併，結果形成了國家制度，國王成爲統治者，也是國家最大的地主。國內的人民盡成了國王的臣僕。國王將土地和奴隸分配給少數的親信，幫助他統治和經營國事，那些親信，就是分封的公，卿，大夫等。這許多人同國王一樣的不須自己去勞動，而擁有廣大的土地和衆多的奴隸，坐食奴隸所生產勞動的成果。這種由統治者和奴隸的人民所組成的社會，以農業經濟爲基礎，以土地所有爲中心的一種社會，便是封建社會。

封建制度在歐洲方面是最盛於第九世紀至十五世紀。至於中國的封建制度最備於周代，到春秋戰國時期漸次分解。有人以爲從秦始皇廢封建置郡縣之後，封建制度就已崩潰。其實這種見解是不正確的，因爲封建社會的基礎是建立在農業經濟上，而以土地所有爲中心的一種社會，所以秦始皇儘管把封建的制度取消，但是封建的勢力還是存在着，直到鴉片之戰以後，資本主義的狂潮，衝進了古老的中國，激動着每個都市和村落，封建的勢力纔根本動搖，漸漸的被

資本主義的勢力佔高起來。

說明了封建社會的本質和情形，我們再來看看封建社會的教育情況。

在歐洲方面，封建社會裏所設施的教育最重要的有兩種：一是基督教的宗教教育，一是專教貴族弟子的武士教育。因為歐洲在封建制度施行時期，教會的勢力很是膨漲，在十二世紀之末及十三世紀之初，教會的勢力甚且凌駕國王公侯之上，造成教會很穩固的地位，使封建時期所有的思想，都帶上宗教的色彩，因之，教育的設施，也就重在推行基督教的宗教教育，目的在養成僧侶，或以傳播基督教的教義，以引起人的信仰，使人們和現實生活脫離關係，而準備來世爲主。至於武士教育，乃是專教貴族子弟，以養成封建階級衛士的教育，是含有反抗基督教權的教育，最重要的學科是騎馬，游泳，射術，擊術，狩獵，將棋，作詩等。

基督教的宗教教育和貴族弟子的武士教育相互間固有矛盾存在，但是用柔性的宗教說法和剛性的戰鬪行爲來臣服奴隸，統治平民，榨取農民生產勞動的成果這一共同點是雙方所殊途同歸的。所以，這兩種教育在本質上是相同的。

中國封建社會的教育和歐洲不同，中國那時的教育很明顯的是貴族所獨佔的教育，也可以說養成統治人才的教育，教育的內容側重禮樂，又於下列三項，更特別注意：第一是維護統治權。統治者是不須生產勞動而坐享農民生產勞動的成果的，所以，對於貴族子弟，施行着維護統

治權的教育，教那般統治者的候補員以治人的方法，並具有文雅的修養，和直接從事生產勞動的人判別開來。第二是維持宗法關係。在封建時代，家族制度早已產生，財產亦歸於私有，男子成爲家族的主人，主人死後，財產歸家族中的長子所得。因之對於祖先崇拜，亦由崇拜氏族的先人而移轉到崇拜家族的先人。封建社會的教育教兒童習禮，崇拜祖先，目的在維持宗法關係。第三是維持農業生活。農業的耕作是固着於土地的，土地不能膨漲，而人口日漸繁衍，所以對於生產技術的訓練，成爲迫切的需要。前輩對於後輩關於水利，工具，種植方法，收穫及儲藏等事，加以長期的訓練，俾能維持農業生活。前兩項是封建社會裏的教育正常的有規律的有計劃的設施，也可以說正統的有形的教育，完全是屬於貴族子弟的治術的教育。後一種是廣義的，無形的教育，統治者不過在增加農民的生產勞動以期多榨取利益的緣故，所以注重到這點，因爲要叫統治者真的設施起生產教育來，就「我不如老農」「我不如老圃」了。

現代社會的教育

我們現在所住着的社會，就是所謂現代社會。在現世界裏，有兩種社會給人們安排下來，一是資本主義的社會，一是社會主義的社會。代表後者的是蘇聯，代表前者的是世界上各資本主義國家。

封建社會的基礎建築在農業經濟上，資本主義社會的經濟基礎是建築在大工業上。從封建社會進到資本主義的社會是有顯明的路徑的，原因是安定的農業生產，產生了較高級的文明，因為社會日漸進化，人類的生活就不僅在獲得食物，以保存個體為滿足，於是在農業經營之外，就從事各種手工業以獲取除食物以外的生活需要，手工業日漸興起了。手工業製造品日多，交易的區域愈廣，於是就靠商業來買遷有無，以調劑多餘的或不足的手工業生產品。工商業愈發達，對於農業生產愈感到不滿足，因之，以農業生產關係支持着的封建制度也就日漸崩潰了。自從工業大革命後，生產工具全使用着機器，各種巨大的工廠，農場，鑛山，鐵路，公司，銀行，次第出現，其權力都握在擁有資產的少數私人手裏。而這些少數的私人，為擁護自身的利益，就利用民主政治的口號，以爭取政治上的地位，形成了議會制度，把議會運用為他們的代言機關，保障他們的事業。同時，在文化方面也同樣的利用他們資產的威力，使一切部門，如科學，藝術，宗教等，也變成擁護這種經濟和政治制度。這種社會的組織，就是資本主義的制度。資本主義高度的發展，就成為帝國主義的階段。因為工業的發達，一方面要找尋市場，以銷納國內過剩的生產品，一方面要求取製造的原料品，所以殖民地的要求與爭奪，就形成了帝國主義與殖民地間的鬭爭和帝國主義相互間的矛盾。

社會的演變是隨着經濟基礎而發展的，將來趨到什麼方向去，讀者可以去翻閱其他的社

會科學書籍，這裏是無法詳述的。在現世界裏，蘇聯已跨過了資本主義的制度而踏上了社會主義的階梯了。在蘇聯，大工業並不是執在少數的擁有資產的人們手裏，政治也不是被少數的擁有資產的人們所利用着，恰恰相反，蘇聯的經濟和政治制度是掌握在絕大多數的無產的人們手裏。這些老粗的工人和農民做了實際的經濟和政治的運用者，能從事生產勞動的人，纔有資格來做國家的主人，在那裏是沒有爲私人利益而剝削者，也沒有爲私人利益而被剝削者。

現代社會的形態既如上述，我們應該來說明現代社會的教育情形了。

在資本主義的社會裏，教育的發展較封建社會裏快速，教育的內容與面目也是一新了。封建社會的教育是文雅的和治術的教育，而資本主義社會的教育，卻是平民化的，勞動化的，科學化的。

因爲社會進化，人類所需要應付實際生活的智能也日漸充足，教育事業也日漸發達起來，特定的教育環境也日漸完備，伴隨着資本主義而來的教育第一個特徵，是所謂平民化。自從工業革命以後，生產工具借重了機器，無論工廠、農場和鑛山等處，全由機器代替了人力，生產品大量增加。但要機器生產，對於管理這機器的工人，就不得不給予一種教育，使他們明瞭機器的構造，和運用機器的方法，因之，關於文字方面的訓練，讀寫的技能，成爲每個工人和農民所應具備的最低限度的條件。又因政治的所謂民主化，每個國民都有運用選舉之權，就不得不學會投寫

選舉票，在經濟的和政治的條件之下，於是普及教育就為擁有資產者的少數人所贊同，成了資本主義社會裏的「德政。」因為要急速的普及教育，於是像一切勞動生產事業一樣，班級教學的方法也就應運而起了。第二個特徵是教育的勞動化。自從封建社會形成，教育就和勞動分家，教育被貴族子弟所獨佔，變成了治人者的工具，凡是從事生產勞動的分子，非特沒有受教育的機會，而且沒有受教育的權利。到了資本主義的社會裏，情形就相異了，因為資本主義社會的教育，主要是養成較進步的工人和農民，以從事於生產勞動，所以教育設施方面，決不能再使教育側重於「文雅」方面，把教育看作一種高貴事業，而使受教育者很滿意的在受教育時就有生產勞動的觀念。第三個特徵是教育的科學化。這裏有兩個解釋：一是教育事業的科學化，一是教育內容的科學化。所謂教育事業的科學化，就是在教育的各方面：如學校的設備，教學的方法，試驗的方法等等，全依着科學化的原則，逐漸改進，以期革新到盡善盡美，使教育事業能夠化費少量的時間，金錢和精力，收得較大的效果。至於教育內容的科學化，就是各種學科的內容，力求科學化，把不合理的，迷信的種種說法，完全屏棄，以期把握着科學方法，研究一切學問。

資本主義社會的教育，其特徵已如上述。至於社會主義社會的教育，其所具備的特徵，大致也是上列的三點，不過本質上是有不同的。資本主義社會是借這三種特徵來牢籠生產勞動者，使生產勞動者有了豐富的知識，進步的方法，更適宜於做工，更能為少數的私人積聚財富，更

能爲少數的野心政治家做征服全國，侵略殖民地的工具。而社會主義社會裏的教育應該是爲大多數的人民謀福利，應該爲國家積聚財富，應該爲征服自然而奮鬥。每個人民依照著他的智力，興趣，身體求取相當的學問，並不分疆劃界的以經濟的所有權而分別教育權，這是澈底的平民化的教育。至於勞動和教育也成了自然的一種溶合，勞動和教育將被認爲一種權利，不是一種義務。在勞動的場合，設施起適合於當時，當地，當事的教育，以期生產事業的日漸改進，教育的範圍將擴大到每個生產部門裏。這是真實的勞動化。至於科學化，則更將循征服自然改進人類的生活的原則，以求教育內容教育事業的真實科學化。

教育的演進是隨着社會的演進而來的，我們在社會演進的過程裏，纔能理解教育演進的軌迹，纔能明澈教育變質的原因，纔能領悟各時代教育的內容。單從教育的表面上去求證教育的史跡，不僅是白費心力，而且是毫無成效的。讀完了這簡略的一章，再去閱讀社會科學書籍，和教育史對看，纔能清清楚楚知道教育和社會的演進有多麼大的關係。

把下列的問題解答出來：

- 一 氏族社會的特質。
- 二 氏族社會的教育特點。
- 三 封建社會的特質。

- 四 封建社會的教育特點。
- 五 現代社會的特質。
- 六 現代社會的教育特點。

教育的目的

波特 (Bode, B. H.) 曾經說過：「教育是一種工具，可以叫它聽從許多的主人，使用它實現多種的目的。」我在教育的本質一章裏，已經再三的說明教育不過是工具，它在封建社會裏盡着麻醉奴隸及治理奴隸的任務；在資本主義的社會裏則盡着麻醉勞苦大眾，爲資產屬把握政權增多財富的任務。所以，教育這工具，祇要看執在那種人的手裏，就有不同的功用表現出來。

杜威在民本主義與教育一書裏也曾說過：「教育的自身並沒有什麼目的。祇有人，父母，教師，纔有目的；而他們所有的目的也不是教育這個名詞所表示的抽象觀念。」這就是說，教育的本身，不存什麼目的。父母送子弟上學，希望子弟能夠受了知識將來做個良好的工人，農民，或是公務員；教師呢，也希望着在他的教導之下，能訓練出一般出類拔萃的人才出來，或者做工程師，或者做農學家；至於學生呢，也在腦裏幻出一幅美的圖畫，將來要成一個有用的人物，或是大學問家，或是大實業家。教育的目的是存在於教者，受教者的腦中。

擴大點說，教育目的是存在於社會及國家的需要上。社會上希望有什麼樣的人材，國家要養成那種國民，教育就會盡着那種責任，來完成社會的和國家的需要的。

所謂「教育這個名詞所表示的抽象觀念」的目的是怎樣的呢？以下要指出若干重要的說法來。現在，把立定教育目的所應具有的幾個特性先加說明，爲便利起見，還是引用杜威的話來講。第一是教育目的須根據個人的固有活動與需要。這就是說，目的倘然脫離了現實的或當前的情景，不顧及個人的能力，將毫無作用。第二是教育目的須能翻成實行的方法，與受教育的人的活動，共同合作。這就是說教育目的不能定得太空洞，有了目的，應該有一定的計劃，使受教育的人的活動，得能和教育目的互相配合起來。第三是須防備所謂普通的與終極的目的。這就是說教育目的需要特殊的，具體的。「一個真正普通的目的，能開拓我們的眼界；能使我們顧到更多的結果。」「如果一個人對於結果與方法有充足的知識，他差不多可以隨處着手做去，使他自己的活動繼續不斷的進行，獲得良好的效果。」

關於教育目的，杜威曾經下過一個譬喻，把它引在下面：比如我們要建造房屋，決不是全憑理想可以成功的；理想祇能建設起空中樓閣；必須預定一種計劃，着實去做，纔能實現。而這種計劃的製定，就要看地基的情形，經濟的能力，選擇的形式及材料等情況而定。有了這種計劃，就必須着手去建築，使計劃逐漸實行。同時在計劃開始實行之後，各部工程都需要詳明的考察，建成了房屋，纔能合乎最初的理想。

以下，我要敘述歷來的哲學家和教育家給教育所定下的目的，以見教育被各時代所引爲

重用之點何在。

(一)文化說 教育以傳佈文化爲目的的解釋，在中國和西洋同樣的佔着很多的時代，也使一般人的腦中根深蒂固的牢不可拔的有着這種印象，直到現在。所謂「文化」在過去祇解作「溫文爾雅」的「文雅」或解作「斯文」之類的觀念，用來區別受教育者與未受教育者的。其內容不過包括些禮貌和文學歷史方面的知識與運用文字的技巧而已。爲什麼文化說會佔有很長的時間呢？這又得從教育史上去尋求證實了。在封建社會裏，貴族和平民或市民和奴隸之間，經濟生活上顯有絕不相同之處，精神生活上也就各有異趨了。教育權就跟着所有權走，這能被少數的貴族和少數的市民所接受，勞動的人不必受教育，也無教育的設施；而受教育的人卻不必去勞動，有充分的閒暇，過着文雅的生活。因之，教育的目的，祇在小小的圈兒裏打轉，被貴族或市民做了奢侈的裝飾品。

中國傳統的教育目的是在養成「文質彬彬」的士君子，這些士君子是居於四民之首，有別於工、農、商、人等，由「正心」「誠意」到「治國」「平天下」的。受教育的士君子若是「風雲際會」則「學優而仕」就能「高官顯爵」把它所學得的「滿腹經綸」用出來「治人」。萬一「文章無命」「運遇不通」不能「達則兼善天下」也祇好「窮則善其身」了，好在他是被教育所裝飾過的，雖是不遇，還是讀書君子，總別於「胼手胝足」「日出而作，日入而息」

的勞動者。

亞里斯多德(Aristotle)真如中國的孔子一樣，是西洋的大哲，他也是主張教育的陶冶和職業的準備分開來。因為職業的訓練是屬於奴隸的事情，而教育的陶冶，則落在有閒暇可以過文雅生活的自由民的身上了。

安諾德(Arnold Mathew)對於文化的解釋是：「熟習古代優美的思想和知識，便是文化。」在這句話裏，便可見文化說意義的狹隘了，杜威對於文化的目的，曾給予新的意義，他說：「文化目的……能以激起其個人高尚理想並擴張其見解，使之對於全人類有更豐富的趣味，和廣博的同情心，由此以明白自己在人類社會中所處的地位，及自己與他人間相互依賴的關係。從此自然能發展出來一個為社會服務的理想。」

(二)自然發展說 教育須順着自然的發展是十八世紀時法國盧梭所倡導的。在十八世紀時，法國的政治是非常腐敗的，貴族佔有土地，窮奢極侈的過度着淫靡的生活，而勞動者的生活則極為苦痛；和專制政權所連結着的天主教徒，更壓抑着人民的自由思想。人民在物質生活和精神生活上受到雙重的壓迫，消極的忍受也就變為積極的反抗了，盧梭的民約論給當時的人民一種無上的興奮；他提倡人權，他覺得「一切的社會制度，全是惡劣的；因為它總是趨於壓制和逼迫個性的發展。」所以他以為：「一切道德上的罪惡，皆是由於個人的被壓迫，使其不

能有適當的自由發展。」

他的歸返於自然的主義，應用到教育上，在當時的影響，和在政治上的功效是相稱的。和約翰·約論同爲人所稱道和注意的一本書是愛彌兒 (Emile)，在這本書裏，盧梭寫出了關係教育上的理想。

因爲「無論何物，經過人的手裏，都要腐敗的」緣故，所以盧梭主張歸返自然。自然發展說的要義是「自然」能供給兒童發展的法則與目的，我們所要做的事，是要跟隨自然的途徑。因之，盧梭說：「我們所受的教育，是由三個根源得來，——就是『自然』『人』與『物』。我們器官與能力的自然發展，構成『自然』的教育；教我們如何應用這種發展，這就構成由『人』給與我們的教育；由周圍的實物，獲得個人的經驗，這就構成由『物』給與我們的教育。必須這種教育和諧並進，趨向同一的目的，然後一個人纔能向着真正目標走……如果我們問這個同一的目的是什麼，這個答語是：這個目的就是『自然』的目的。」

在上面的話裏，盧梭指出教育的發展要素有三：一是我們的器官的固有構造及功能；二是因別人的教育，知道應用這些器官的活動；三是身體器官的活動與環境有直接的相互作用。從自然發展的觀念確立，當時的教育界人士，纔注意到兒童的能力，纔知道發展兒童的能力。

把自然的發展作爲教育的目的這一說法，杜威指出有四個要點：第一能使人特別注重兒

童的身體器官與健康的需要。因為不顧到兒童身體的強壯，就不能獲得自然的發展，永遠達不到目的。第二能使人重視身體的活動。在兒童探討處理材料，遊戲與競技裏面，運用他的身體器官所得的益處。第三能使人重視兒童的個性。盧梭說過：「每個兒童生而就有特異的性情……我們往往不加區別，強迫趨向不同的兒童，從事相同的練習；這種教育破壞個人的特別趨向，留下死板板的一致狀態。後來我們虛耗了努力，徒然糟蹋兒童的真正天才。」第四，能使人注意到兒童的嗜好與興趣的根源，發達與衰落。因為能引導兒童初期自然趨向的途徑，能固定兒童的基本習慣，能確定後來能力的趨向，其影響是極大的。

以自然的發展作為教育目的的缺點，也是很顯著的。因為過分重視兒童的價值，容易偏向到個人主義方面去，就忽視了社會的價值。其次是重視兒童現在的經驗之獲得，而輕視人類歷史上萬千年所累積下來的經驗的傳遞。而且，盧梭所講的「自然」常常和「創造主」一詞相混，容易使人走進迷宮裏去。

(三) 社會效率說 所謂效率 (efficiency) 就是指工作方面或是增多生產，或是減少消費而言。同樣的兩架機器，消耗的力量如電力，煤油，或其他燃料相同，而一架機器的生產量多，就表示那架機器的效率大；或是兩架機器的產量相同，而一架機器消耗的電力，煤油或其他燃料較少，也就表示那架機器效率之大。把「社會的效率」作為教育的目的的意思，可以說是對

於「自然發展」的主張的一種反動，因為主張「自然發展」說的人，祇有以爲「自然」能供給真正的教育目的，社會所供給的教育都是不良的。而主張「社會效率說」者以爲教育的責任是在供給自然所不能使人獲得的事物，使人慣於受社會的制裁，使個人的自然能力受社會的管理。說得詳細點，就是把人比做機器，個人要爲社會服務，而且要作最有效率的服務，一方面能增多產量，一方面要減少消耗。

「社會效率說」包括兩種重要的意義，第一是要使人明白每個人都須具備着相當的工業才能。簡括些說就是要有「實業的效率」。每個人生活在社會裏，應該要有維持生活的東西，以有易無，彼此間就發生重大的影響。若是個人沒有工業的才能，寄生在社會上，不僅個人失掉一種最有教育功用的人生經驗；在社會上也就多一分分子。這種人既無補於社會的進步，將更有害於社會。每個人若具有從事一種職業的能力，就能爲社會服務，也就能爲社會增進效率。可是這種職業的能力必須由特殊的訓練而得到，所以，教育的目的，應該爲社會增進效率。第二種意義就是公民的效率，也就是說要養成良好的公民資格，一個人除掉有職業的才能得能爲社會服務外，必須了解個人在社會上所佔的地位，應盡的義務及應享的權利，以及個人對於社會的或別人間的一切關係。個人能瞭解這種關係，纔能與整個社會配合而活動，社會纔能增進效率。

以社會的效率作爲教育目的的解釋，也可說是對「文化說」的一種反動，因爲教育過分注意養成文雅的或文化的士君子，就把職業訓練加以輕視甚至抹煞了。這是依照上面所講「社會效率說」的含義，蘊意未免狹隘，因爲太重實利主義，而忽略理想的或精神的教育原素，如文學，音樂，藝術等等。因之，杜威對於「社會效率說」終極的意義作「不過是說有參與授受經驗的能力」的解釋。他並且指出「社會效率說」最廣的意義說：「社會的效率就是『心』的社會化，要使各人的經驗更能彼此交易；要打破社會階級的畛域，不再使一人對於別人的利益漠不關心。」

社會效率倘能解作「積極的利用人的自然能力，使他用這種能力去做含有社會意義的事情」的這一觀念當然是正確的，不過爲何種「社會」增進效率？卻是個基本問題。我們爲封建社會抑爲資本主義社會還是爲社會主義社會去增加效率呢？爲社會上少數的權威者增加效率抑爲全體人民增加效率呢？若是這個基本問題能尋到答案，那麼教育的目的在求社會的效率的一意義也就正確的了。

（四）經驗改造說 這種教育目的論和上述教育意義一文中所說及的「生長說」組合在一起，那是實驗主義教育者所倡導的教育目的論，也就是民本主義的教育目的論。

「經驗改造說」的倡導者是杜威，他認爲教育是生長的過程，所以教育的設施，應該注意

現在，教育工作者，祇須利用現時的資料和情境，使受教育者造成經驗，這種經驗在不能適應生活時，就須改造經驗。譬如兒童居住在鄉村裏熟習的是鄉村環境，他所能瞭解和必須求得的是關於鄉村生活方面的各項知識。他有了種種適應於鄉村環境的經驗，就能過活。可是換到另一個鄉村去居住，或走進城市裏去，但憑過去的經驗，就不能應付當前的環境，必須把經驗改造，纔能適應。因之，杜威說「教育是經驗的繼續不斷的改組與改造，這改組是使經驗的意義增加，也使控制後來經驗的能力增加的。」

因為經驗改造的教育目的論是建築於生長的觀念上，而生長是有繼續性的，不應該中斷，也不應該懸着一個廣大和悠遠的標準，使生長的過程，適合這目標，所以杜威確切地說「這過程（生長的過程）就是它（指教育）自身的目的；除了這過程自身以外，沒有別的目的。」在上文裏已引過杜威的話，說明教育的目的祇存在於人，父母，教師身上，正因為這樣，教育的目的，將有無窮的差異，父母和教師的期望可使教育目的不同，兒童身心發展及環境的變遷，也可使教育目的異趨。總之，實驗主義教育者是不贊成標出終極的教育目的的。

以「經驗改造說」作為教育目的的解釋，影響於中國教育界是異常大的。依照這種說法，使教育常在革新與演進中，不致被傳統的勢力和頑固的成見所束縛。教育者能夠供給優良的適當的環境，兒童自能在這種環境裏發展和生長，從而得到適應社會及生活的能力，至於「教

育環境，應該在實際方面，使兒童深刻感覺到；研求知識的唯一目的，是要促進大眾的幸福。」這就可以見到杜威新近的主張要在不固定的目的中，建設起一種較為合理的標準來，也可以說是爲教育目的規定一種趣向來。這裏所要注意的是「大眾的幸福」決不能看作呆滯不變的，仍然要隨着社會的演進而變化發展的。這樣的解釋，使經驗改造說更加圓滿了。

事實上的困難是教育者所供給的優良的適當的環境是用什麼尺度去衡量呢？所謂「大眾的幸福」將是如何的標準呢？在封建社會裏給予兒童適應封建社會的生活能力呢？還是給予改造封建社會的能力呢？在資本主義社會裏應該讓兒童取得擁護這種制度的經驗呢？還是讓他取得破壞這種制度的識見？實驗主義的教育家波特在現代教育學說一書裏，有幾句有力的話，值得我們的注意：「等到我們的教育制度，充滿了新的社會理想，那時候社會的發展與事物的發展，齊進並行，人類便不是環境的奴隸，而作它的主人了。」

和上述教育意義一章裏最後說及的工作陶冶說相結合的，就是公民訓練說。這也是德國的凱欣斯泰納所倡導的，凱氏對於工作陶冶是在養成適合國家及時代需要的有用國民，所以他說：「教育的目的，在把一定的文化價值，輸入於兒童經驗中，使兒童得自由發展其天才與能力，而爲社會謀福利。」

依照了上述的各家說法，關於教育目的的解釋，或重在教育的價值方面，或重在教育的構

造方面有的看重個人的發展，有的看重國家的或社會的利益。究竟教育的目的何在呢？它必得隨着社會的演進而演進，隨着社會的變質而變質的，它不過是工具，遵照着社會的情勢而更易其意義與目的的。總結起來講，教育將依社會現實情境與需要，造就有用人才，俾能繼續不斷的改造環境，以謀大眾的幸福。其目的，將不為少數人謀發展，也不再為狹隘的國家主義所張目了。

把下列的問題解答出來：

- 一 依照自己的意見，寫出教育的目的，並說明其理由。
- 二 文化說的要點。
- 三 自然發展說的要點。
- 四 社會效率說的要點。
- 五 經驗改造說的要點。

教育之科學的基礎

教育學成爲一種獨立的科學，還是很近的事。我們在培根 (T. Bacon) 氏的科學分類表裏，就找不到教育學的地位。直到湯姆生氏的科學分類表裏，纔把教育學放在實用科學裏。教育學成爲一種獨立的科學，但是不能就說和別的科學沒有了關係。事實上，某種科學的突飛猛進，一定會影響到別種科學的發展。教育學的能否前進，一方面固須教育學者加以研究，實驗，創造，另一方面，也須視各種對於教育學極有影響的科學的進步如何爲斷。譬如生物學，社會學，哲學，心理學，都是教育學發展的基礎。我們但知教育學的現況，過去情形以及未來的趨勢，還不能整個的透視教育學的內幕，必得清楚地認識與教育學極有關係的生物學，社會學，哲學，心理學的進步趣向，纔能澈底地瞭解教育學進步的軌迹。

自然科學的發展，使教育學刷新了面目，從而教育事業的推進，也呈了飛速的姿態。我們分別的把教育之生物學的基礎，社會學的基礎，哲學的基礎和心理學的基礎加以簡略的敘述。

一 教育之生物學的基礎

我們所接觸到的兒童，沒有一個面貌是相同，也沒有一個兒童的性情，才能，是相同的。用教育上的術語說，便是個性的差異。個性所以差異的原因何在？這在生物學上有兩種分歧的說法，直到現在，還成爲爭論之點：就是「遺傳」和「環境的勢力」。

在十九世紀後半期，布隆寺(Brünn)的主教門德爾(Mendel)用種植豌豆來做實驗，發表其「單位遺傳」及「分離」之重要原則，以爲動植物的性質，多分成單位，以遺傳於次代。例如有某種「隱性」的個體，和有「顯性」的個體互相受精後，其所產生的雜種，雖是看不到「隱性」的存在，可是使此等雜種再自相受精，那麼所生的子孫，又能見到含有「隱性」者。「隱性」的所以發現，就因「隱性」已「分離」的緣故。若使此種「分離」性的個體互相受精，那麼所產生的子孫，僅有一種性質，——顯性或隱性，不再有混雜的現象了。

門德爾氏的說法，證明了遺傳是有影響於後代的。因此，在教育學上打破了「所謂教育者，不外任意形成兒童之精神與以一定之模型而已，人之務善去惡，一基於教育之良否也。」(洛克 Locke 語)的感覺論。「先天」的勢力，便爲教育學者所注意了。

據遺傳學者的研究，以爲身體和精神兩方面，都是從胚細胞發展而來的。胚細胞是極爲微妙而又複雜之物，每個細胞核中有二十四對或四十八個染色體，所謂遺傳單位，就存在於胚細胞內的染色體中。所以從遺傳單位上看，兒童的本性大抵由父母及祖先所賦與的。譬如兒童的

皮膚，毛髮，眼睛以及身材的長短，體質的強弱，性質的剛柔等等，都是和父母相類似的，這在遺傳學說上講便是「遺傳的類似性。」可是兒童祇能類似其父母，決不能和父母絕對的相同，因為二十四對或四十八個染色體的配列，其可能數近三百萬億，所以「沒有兩個生活的東西恰恰相同的，」這在遺傳學說上講便是「遺傳的差別性。」

由遺傳學說證明兒童的本性，大抵是遺傳所決定的。兒童的性情才能……都被決定於微妙的遺傳單位中。加爾登(Galton)調查英國的名人，選出九百七十七個，包括法官，政治家，軍官，文學家，藝術家，科學家等，調查他們的親屬，有三百三十二人和他們有相等的地位，名聲，其中八十九人是他們的父親，一百十四人是他們的兄弟，一百二十九人是他們的兒子。這都是以證明遺傳對於個性的影響。

生物學證明了個性的不同，反映在教育學上的變動就是主張個性的適應，或所謂個別的特點。對於個性特別差異的兒童，給予適當的教導，依照他的身體的和精神的發展情形和其特點。

我們得注意的就是遺傳祇能決定兒童本性上發展的「可能，」並不是決定兒童本性上發展的「必然。」桑戴克和蓋滋著的教育之重要原則一書裏曾經講到應付遺傳的傾向的話：「教育之能事是在善用人類遺傳的傾向，除去其有礙的成分，逐漸加入良好的成分……許多

傾向，雖不能任其盡量發展，但亦不能令其根本消滅，祇有改變之，誘導之，使趨向良善方面而已。」

和遺傳學說相對的是「環境的勢力」，遺傳決定了兒童本性上發展的「可能」，而環境的勢力纔能把這種「可能」變爲「現實」。杜威曾經舉過一個例子，意思說：假使有一哀司開莫人（Esquimo）同時生有三個嬰孩，生產後，立刻將一個小孩帶到中國，一個小孩帶往美國，其餘一個留在原來的家庭裏。三個小孩各給予當地能供給的最好的教育，以後，有許多證明與理由，可相信那一個長育在哀司開莫家庭的小孩，其思想，習慣，言語，舉動等，一定是一個真正道地的哀司開莫人，在美國的一定像美國人，在中國的一定是中國化的。

上面一段話裏，可以證明環境的勢力之偉大。另外做過一個研究，在黑人區域的學校裏，在鄉鎮上的學校裏，在大城市的學校裏，把黑人的兒童的智力測驗成績加以比較，很清楚的可以看出在黑人區域裏的黑小孩的智力最低，鄉鎮上的黑小孩次之，大城市的黑小孩的智力最高。這也足以證明環境是可以影響到兒童的身體與精神的發展的。

教育學上說到兒童是有「可塑性」的，所謂「可塑性」並不是證明兒童祇受環境的影響，或遺傳的影響，相反地卻說明是兩者都有關係的。好比一顆種子，他有先天的發芽，開花，結果的「可能」，但是這顆種子種在肥沃的田裏，其生育機能就特別的強；種在瘦瘠的地裏，其生育

機能就特別的弱。兒童的可塑性便像上面所講的比喻相同，兒童漸漸的和廣大的世界相接觸，自然環境和社會環境可以促使兒童本性上發展的「可能」日漸發現。內部的性質（遺傳的勢力）和外部的條件（環境的勢力）交相盪激與發展，兒童就能變成各種不同的人物。

人類的兒童期比別的動物來得長，這久長的兒童時期，自然的給予人們接受教育的機會；而且人類的活動範圍也比其他的動物擴大，環境對於人類的影響也較其他的動物為巨。因之，在教育上對於環境的布置和選擇適當的材料以誘導兒童的課題，被看得十分重要。

對於環境的處理，不僅要使兒童加以適應，同時要能控制環境和改造環境。要使兒童不僅滿足於現在的環境，接受當前環境裏的刺激，同時，對於過去的經驗和將來情境之預測，也要運用來刺激自身，以求繼續不斷的可以適應和改進環境。

其次，我們得加以研究的，就是環境對於人類的影響來得大，還是遺傳對於人類的影響來得大？以下等的有機體講，牠所受遺傳的力量要比環境的力量大，有些鳥類，生後就能自保其生命，沒有兒童期可言（或可以說沒有學習期）。貓的兒童期有一年到二年，馬的兒童期六年三月，越是高等的動物，兒童期越長，人類的兒童期當然是動物中最長的了。我們在上文一再提示過遺傳是預先規定發展的「可能」，人類發展的「可能性」是最複雜的，要把這複雜的發展可能性漸次的實現出來，一定要依靠環境的力量。所以在人類方面講，環境和遺傳的重要比率，

當然前者較重，後者較輕。

從生物的觀點上，可以知道人自幼而老，其本性如何，被規定於遺傳中，可是使種種本性上的特點能發展出來，須靠環境的力量。因此，在教育方面的影響是：尊重兒童，把兒童的地位擡高；重視環境，注意環境的布置。過去，大家把兒童看作「具體而微」的成人，教育上的設施，一依成人的目光和地位做標準，有所謂「教育預備說」的理論出現。現在，把那種理論完全推翻了，因為兒童的本性依着發展的順序而不同的，決不能依照成人的理想使兒童變成成人的模式。至於環境的布置，也就隨着兒童本性發展的程序而不同，教育者利用種種環境和環境裏所有的事物，以期促使兒童本性的發展。

二 教育之社會學的基礎

上面解釋的教育之生物學的基礎，是偏重在個人方面，也就是說教育者要顧到兒童的天性，予以適當的教育，即所謂因材施教。可是重視個人的才能，而忽略社會的因素，對於教育問題還是不能剖析清楚的。我們必得從社會學方面去理解教育問題，因為人是不能離開社會而獨立的，孤立的個人是決不能完滿的生存於宇宙間的。

個人和社會究竟存在着何種關係呢？中國有兩句話可以形容出牠的關係來，一句是「英

「雄造時勢」一句是「時勢造英雄。」前一句話是誇張個人的力量，後一句話是特重社會的勢力。有些人相信歷史的造成是偉人的功蹟，歷史上的事實就等於偉人的一生經歷。也有的人，以為社會勢力可以左右個人，個人不過在紛紛擾擾的社會中，隨波逐流的生活罷了。這兩個人的意見，都是不正確的，更不能把這種意見應用到教育上來。事實上，社會是可以支配個人的行動，影響個人的思想，可是在某種情況之下，社會是能促使個人發揮其力量的。沒有部隊的將軍那能立戰功，沒有羣衆的政治家那能建事業，由此說來，社會和個人的關係可以瞭解了。

過去，教育思想是偏重在個人方面的，學校裏不問社會的需要，不問社會的情形，祇謀個人身心方面的健全，或謀個人之能力有調和的教育。因為教育者所接觸的是個別的學生，所注意的是個別學生的性情與氣質，直接的問題是訓練個人，使有善言善行，有知識學問而已。自社會學發達以後，教育學者就從社會學方面提取其要旨，以為教育上的一切設施，不應該注重培養孤獨的個人，應該注重到共同生活的各方面。換句話說就是要培養社會化的個人。

所謂社會化的個人，並不是說個人沾染些社會的習慣風化，也不是說社會展開了內幕給個人觀賞一會就算，他一定要「成爲自己社會關係的主人，成爲自然界的主人，成爲自己的主人。」再說得透澈些，他決不是做阿斗，他是社會種種複雜關係中的一員，也是社會種種複雜關係的創造者。

準此以講，個人決不能看作社會的分裂的個體，社會也決不能看作個人的集合，社會乃「是製造工具的人類之生產的結合。」也即是說「社會是各個人爲獲得生活資料起見所加入的生產關係之結合。」在這一意義之下的所謂社會，乃是人人平等，人人爲一種工作而結合，人人爲增進共同的福利而努力。自然，人是有智慧的分別，有的人適宜於精神的勞動，有的人適宜於體力的勞動，工作不必強其劃一，成效不必強其相同，各人盡其所能，直接的或間接的爲社會謀幸福，而自己也就能獲得生活資料，以維持個體的生存和種族的綿延。

教育建築在社會學的礎石上，就能辟除狹隘的個人主義的色彩。教育的目的也從訓練個人的學識和培養個人的道德而移向共同的福利方面；教育的設施，也從注意於個人的性情與氣質而移向全體受教者共同的活動。晚近學校裏所倡導的「社會化」，把學校認作社會的一種，把學生認作這種社會（指學校）裏的活動者；學科方面也注重社會學科，使學生在學校裏所受的知識學問，也就是踏入正式社會所應用的知識學問。這種見解是否合理乃是另一問題，容在別章裏加以申說，可是這種見解的所以發生，乃不得不歸功於社會學的發達的結果。

杜威說過「全體社會生活顯出閒暇階級與工作階級之分隔：一方面係享有特權無須工作者，一方面爲終身從事工作而無須受學校教育者。在普及教育未實現以前，祇有在社會上與經濟上佔優越地位者能得着教育之機會，而中等階級以下者則否。」他並說這種現象不僅過

去可見，即現今還是延續着。我們希望這種現象的消除，必得使社會生活裏沒有閒暇階級和工
作階級之分隔，教育成爲每個人應享的權利，人人能受合理的教育，那麼經濟生活的組織會格
外堅強，物質文化會格外提高，社會格外的進步，個人格外的安適了。

教育之哲學的基礎

從教育學說方面看，各時代有不同的教育學說產生，而其所根據的卻是哲學的見解，所以
杜威講：「哲學最透澈的界說，就是把它看成最普通方面的教育理論。」又說過「哲學是熟思
深慮見之實行的教育學說。」因之，我們要研究教育理論或教育學說，決不能忽略哲學的趨向，
一時代的哲學趨向規定了一時代的教育思潮，一流派的哲學見解，規定了一流派的教育主張，
哲學彷彿是教育的指針，在歷史上看，大哲學家往往就是大教育家。

關於新哲學的理論，本叢書另有專冊研究（新哲學基礎讀本）在這裏祇得撮述其要點，
以見教育和哲學的關聯。

在錯綜，複雜，變化，發展的世界裏，客觀的環境顯示着五光十色的形態。學校的功能決不能
祇在傳授一堆零碎的知識，應該使學生正視「現實」，從種種零碎和複雜的現象中，從一切事
物的變化發展中，要使學生有一種系統的認識與瞭解。換句話說，教育的主要任務，就在養成辯

證的宇宙觀

所謂辯證的宇宙觀，依照新哲學的見解，有四個特點：第一個特點是從各種聯繫上去研究宇宙，從變化及發展中去研究宇宙。認為宇宙萬物不僅互相聯繫，而且處在形成、發展、消滅的過程中。由此說來，事物在我人頭腦中的反映，決不是孤立的和固定的概念。因之在教育的傳導方面，也不應側重概念了。第二個特點承認宇宙是不斷運動的，而運動的本身就是矛盾。有了矛盾纔能發展，不論自然界和社會環境，矛盾不但不阻礙發展，而且成爲運動的推進機，成爲發展的動力。第三個特點是和機械論的宇宙觀之不同，機械論者也承認「矛盾」而把運動過程分安定的平衡，平衡破壞，恢復新的平衡。把運動的來源祇求之外部。而辯證的宇宙觀不但重視外部的運動，更主要的是分析內部的過程及其變化，卽在一切過程的自身運動中，在自發的發展中，在其活的生活研究中這些過程。由第二第三點看，教育的設施決不能呆板的靜止的停留在一定的型式中，它須注意到矛盾的統一與發展，更須注意學生的自我教育。第四個特點是承認宇宙間一切的現象，不單是漸變的，而且是突變的。譬如氫和氧，到了一定分量的「氫二氧一」的時候就變成水；水遇冷直到寒暑表的冰點，那麼就結成冰；水遇熱直到寒暑表的沸點，那麼就化成汽。在氫和氧沒有達到一定分量時和水遇熱或遇冷未到寒暑表的限度時，它的變化祇可說漸變的，達到限度或一定的分量後，於是起了突變。這就證明了新形式，總是經過從量到質的轉

變，經過矛盾的增長，經過突變而產生的。由此點而應用到教育上，就可見教育不僅要注意到改進，在某種情形之下是需要革命的。

在哲學中有兩個問題須得提示的：一是所謂「認識」，一是所謂「實踐」。前者是研究我們怎樣認識身外的客觀世界；後者是研究世界是否可以改變？人類的實踐對於世界的改變是
否有作用？

對於「認識」一問題，據觀念論者的見解是一切事物祇存在於「觀念」中，這是「觀念」可以表現形式。譬如說，我們寫字時用的筆和紙，不是成爲物體而映在我們的腦中，而是這些東西變爲「觀念」而映在我們的腦中，他們是不承認獨立存在的客觀世界的，以爲「筆」和「紙」通過了人類的意識而纔能存在，纔能被稱爲「筆」和「紙」。

新哲學者的見解，對於認識論是把主觀與客觀，感覺與思維，理論與實踐看成辯證的統一。我們能認識身外的世界，一定要靠感覺，所謂感覺就是客觀的物質給予主觀的印象，是主觀和客觀互相接觸的結果。對於思維也承認爲認識的要素，所謂思維，乃是客觀給予主觀的反映，經過鍛練的結晶，不是超物質的，先天的，卻是後天的。而且注意到人類的認識，不但消極的適應外界，還要積極的改變外界呢。

新哲學的認識論應用到教育方面最重要之點，就是使教育不再成爲理想家的樂園，不再

是玄學家的幻象，不再是少數有閑階段的佔有品，使教育的理論與實踐打成一片，變成大家所應享受，大家在實踐的過程中認識客觀的環境，從而去改變客觀的環境。其次，使教育者不專重死的書本知識的傳授，力求具體的活潑的知識的獲得。因為認識是感覺與思維的統一，所以對於教育方法上要多給予學生觀察和實驗的機會，多多啓發學生的思考能力。

以下，我們研究哲學上的另一問題，就是實踐的作用。在上文，我們講到人類的認識不但消極的適應外界，還要積極的改變外界。在這裏，我們要分別開來看，就是自然現象和社會現象是不能等量齊觀的，水遇天然的冷氣可以結成冰，遇到人爲的冷氣也能結成冰，可是行星是運動，草木的榮枯，對於人類的意志並無十分的關聯。但是社會現象就不是如此了，社會的所以能發展，就在人類的實踐作用上。不過，人類的改變世界是有條件的，當物質條件具備時，纔由漸變而進入突變，社會纔能發展。

更進一層講，人類不僅改變世界，同時也在改變自己。周遭的環境發生了變化，人類也就起那變化。從教育方面看，環境是繼續不斷的在改變，教育也就繼續不斷的在改變，學生也就繼續不斷的在改變，離開了實踐，教育還是回到專事誦讀的時代，就顯示出毫無生氣了。

教育之心理學的基礎

心理學和教育學同樣是後起的科學，心理學的影響於教育方面，嚴格的說起來是從盧騷 (Rousseau) 以後，盧騷寫過一部書名為愛彌兒 (Emile) 在這部書裏充分的表現了教育兒童應該顧到兒童的心理，讓兒童自己去遊戲，讓兒童不喜歡讀書，指導者祇要在兒童喜歡做事和讀書的時候，加以適當的指示，合乎兒童心理上的需要而指導，其成效是很大的。愛彌兒是一部小說，不是教育論文，可是影響於教育上的變動卻很大。從盧騷以後，教師纔注意到兒童的本性，兒童的需要和兒童的人格，不再強迫兒童讀過分艱深的書，聽一種不容易瞭解的意見，總而言之，教師纔給兒童以自由，不再看作兒童是成人的預備。

教育的目的和方法從成人的理想，也可以說是從教育的利益方面着手而過渡到從兒童方面着想，或從受教者方面着手，那是心理學發達後的事。近數十年來心理學發達最速，變化最快，心理學上種種的變動，對於教育的方法和理論上都有顯著的影響。所以我們決不能於研究教育時，而忽略了心理學。

常人以為心理學對於教育的最大功能是教育方法的藉以改進。這是不錯的，我們可以看到近百年來的教育方法是日新月異的在變動着的，從五段教學法到設計教學法，自學輔導法，道爾頓制教學法，文納特卡制教學法等，各種教學法都有其特點，都有益於兒童，都能使教育的功效藉助於教學法而格外增加。倘若進一層去詢問，究竟教學法為什麼變動不居的躍進呢，就

因爲心理學進步的結果。心理學，特別是兒童心理學的進步，同時使教學法改觀的。在班級教學時，設計教學法是最好的方法，以後，個性的差異發現更多，兒童個別的複雜情形更廣漠的，可以分別開來研究時，自學輔導法，道爾頓制教學法，文納特卡制教學法都應運而起了。我們可以下一個總結說：教學法越是改進，教學上的問題發現得越多，而心理學上研究的範圍越大；心理學上研究的結果越多，教學法上的改進也越多，這是循環往復，互相影響，互相助益而進步的。

上面祇述及心理學影響於教育的方法，還沒有講到被常人所忽視的心理學影響於教育的目的方面。原來教育上有兩個主要的問題，一是「教育是否可能」？二是「教育的目的如何」？要解決第一個問題，就是教育是否可能？我們已在教育之生物學的基礎一段裏面說過了一部分，另一部分，就得在心理學方面來解決了。所謂「教育是否可能」的問題，就得研究人類的本性問題和環境有無影響於人類的本性問題。生物學上告訴我們人類的本性是決定在二十四對或四十八個染色體中，可是何種謂之本性？（先天所遺傳下來的，）何種是後天所習得的？以後的行爲是否由本性所決定？本性是否有改變的可能？這是不不能從生物學上發現，必得藉助於心理學的研究。至於環境在行爲上發生如何的影響？環境是否可以改變本性？環境對於兒童的影響比本性對於兒童的影響孰大孰小？這些問題也是心理學上所要討論和解答的。關於「遺傳」和「環境」這兩個課題，爲生物學和心理學所共有的，所以教育者要想明瞭教育的是否

可能，必要的從生物學和心理學兩方面加以注意和研究。

至於「教育目的如何」一問題，也須注意到心理學方面，有人以為教育目的的訂定是有藉於哲學的，其實教育哲學是不能憑空決定教育目的的，必先研究個人的性質和社會情形，研究個人性質便是心理學上的問題。兒童時期的心理是一種特殊的心理，不能以成人的心理去解釋，亦不應以一種未成熟的成人心理去看待。近世盛倡的兒童中心教育，便是以這種心理原則為基礎的。有人把學校比作工廠，學生好比工廠中的原料，工廠裏的製成品，固然要注意到銷路，但也要顧到材料的本質。由此看來，心理學的研究是從事教育的人所不容忽視的呀！

把下列的問題解答出來：

- 一 教育和生物學的關係。
- 二 教育和社會學的關係。
- 三 教育和哲學的關係。
- 四 教育和心理學的關係。

生活教育

現在，我來提一提在中國新教育史上重要的一種教育學說，這種學說不僅引起了廣泛的探討和研究，而且，這種學說是從實際的工作中繼續的生長，改變和躍進着。

這就是大家所知道的生活教育。

「生活教育」一名詞的提出，是十三年前的事，首先喊出這名詞的是陶行知先生。

從私有制度確立後，教育權跟着所有權走了，於是，教育成了一種裝飾品，僅被少數有閒階級所把握所享受着。因為受教育的人是高高在上的統治者，所以他們可以「四體不勤，五穀不分」的和實際生活隔離；而一般勞動者則情形恰恰相反，整日的工作，整年的工作，直到他的末日，一直沒有受教育的機會。因之，教育和生活日漸離遠，教育者就把生活和教育看作截然分開來的兩個東西。

實驗哲學給予教育學說的影響最大的便是反對教育和生活的分離。杜威在近代教育史上留着兩句口號：「教育即生活」「學校即社會」。他覺得過去的教育為一部分人所把握和享受，使生活與教育分離，使社會和學校隔開，太不民主化，太不合現時代的潮流，應該把社會上

的生活拉進一部分到學校裏來，學生將來要到社會上去做工，所以具體而微的給予工藝上的訓練；學生將來要到社會上去管政治，所以具體而微的要在課外有自治組織。總之，學校裏所學的就是社會生活的縮影。可是，杜威祇給教育改正了觀念上的錯誤，祇肯定了教育和生活的分離，學校和社會的隔開，所以他的辦法就在把它關聯起來，慢慢地接近起來，承認着教育是生活中的一部分，學校是社會裏的一種機關，兩者間存在着相當的關係，不是截然分開的兩個東西。

陶先生所提出的口號，恰把杜威的話翻了過來，就是「生活即教育」，「社會即學校」。這兩句話的變換，並不是文字上的遊戲，卻是天才的創造，教育學說的躍進。現在還有許多教育者把這兩句話和杜威的兩句話，隨便的混合着用，實在是一種誤解，他不明瞭這兩句話不僅是杜威的話的倒轉，而是杜威的學說的克服。

無疑的，陶先生是受着杜威學說的薰陶的，他受了杜威的影響，又解脫了杜威學說的拘束，杜威把教育和生活，學校和社會的關係連結起來，可是這種連結是找出兩個東西的關係，勉強的扭在一起而已。陶先生卻把生活和教育，社會和學校，真正的統一了起來。

我們引一段陶先生自己的話來證明所謂「學校社會化」「教育生活化」「學校即社會」「教育即生活」的意義之狹隘和一般人的誤解。

「這好比一個籠子裏面囚着幾隻小鳥，養鳥者顧念鳥兒的寂寞，搬一二丫樹枝進籠，以便

鳥兒跳得好玩，或者再捉幾隻生物來，給鳥兒做陪伴。小鳥是比較的舒服了，然而鳥籠畢竟還是鳥籠，決不是鳥的世界。所可怪的是養鳥者偏偏愛說鳥籠是鳥世界，而對於真正的鳥世界的樹林反而一概抹煞，不加承認。假使籠裏的鳥，習慣成自然，也隨聲附和的說，這籠便是我的世界，又假使籠外的鳥都鄙棄樹林，而羨慕籠中生活，甚至以不得其門而入為憾，那末，這些鳥纔算是和人一樣的荒唐了。」

什麼是生活教育呢？陶先生給生活教育所下的定義是生活教育，是「生活所原有，生活所自營，生活所必需的教育。」(Life education means an education of life, by life and for life)

生活教育的特質何在？陶先生曾經在一篇文章裏舉出六點，現在把他的原文節錄重要的幾段，比較別人的解釋來得容易明白，不會遭遇到誤解。

生活教育第一點的特質是生活的：我們從生活的鬭爭裏鑽出真理來。我們鑽進去越深，越覺得生活的變化就是教育的變化。生活和生活一摩擦便立刻起教育的作用。摩擦者與被摩擦者都起了變化便都受了教育。有人說，這是「生活」與「教育」的對立，便是「生活」與教育的摩擦。我以為教育祇是生活反映出來的影子，不能有摩擦作用。……說得正確些，是受過某種教育的生活與沒有受過某種教育的生活，摩擦起來，便發出生活的火花，即教育的火花，發出生活

活的變化，即教育的變化。

生活教育第二個特質是行動的：生活與生活摩擦，便包含了主導地位……人類和個人的知識的媽媽都是行動。行動產生理論，發展理論。行動所產生發展的理論，還是爲的要指導行動，引着整個生活衝入更高的境界。爲了爭取生活之滿足與存在，這行動必須是有理論的，有組織的，有計劃的戰鬪的行動。

生活教育第三個特質是大衆的：大衆祇可以在生活裏找教育，爲生活而教育……從真正的生活教育看來，大衆都是先生，大衆都是同學，大衆都是學生……總說一句，生活教育是大衆的教育，大衆自己辦的教育，大衆爲生活解放而辦的教育。

生活教育第四個特質是前進的：在同一個社會裏，有的人是過着前進的生活，有的人過着落後的生活。我們要用前進的生活來引導落後的生活，要大家一起來過前進的生活，受前進的教育。前進的意識要通過生活纔算是教人真正的向前去。

生活教育第五個特質是世界的：凡是生活的場所，都是我們教育自己的場所。那末，我們所失掉的是鳥籠，而所得到的倒是偉大無比的森林了。爲着要過有意義的生活，我們的生活力是必然的衝開校門，衝開村門，衝開城門，衝開國門，衝開無論什麼自私自利的人所造的鐵門。所以整個的中華民國和整個的世界，纔是我們真正的學校咧。

生活教育第六個特質是有歷史聯繫的：這裏應該從兩方面來說。第一，人類從幾千年生活鬥爭中所得到，而留下來的寶貴的歷史教訓，我們必須用選擇的態度來接受……我們必須把歷史的教訓，和個人或集團的生活聯繫起來。歷史教訓必須通過現生活，從現生活中濾下來，纔有指導的作用……第二，中國已經到了生死關頭，爭取大眾解放的生活教育，自有牠應負的歷史的使命。爲着要爭取大眾解放，牠必須爭取中華民族的解放。爲着要爭取中華民族的解放，牠必須教育大眾聯合起來解決國難。

生活教育的定義與特質，已如上述。讀完上面的話，我們可以看出生活教育決不是狹義的，更不是不變動的。生活教育不是叫人滿足於當前的生活，恰恰相反是叫人向當前的生活鬭爭，因爲生活與生活摩擦的時候，纔會起教育的作用，纔有真知灼見，纔能得到真實的知識。生活教育更重視行動，因爲沒有行動就不能起生活的摩擦作用，也不會發出教育的火花，從而也不能產生和發展正確的理論。杜威論思想的五個步驟是先有疑難，然後找尋疑難之所在，繼而設臆，進則證驗，最後是應用。從生活教育者的見地講，這五個步驟之前，應該還有行動。世間沒有憑空構成正確的「思想」，同樣，也沒有憑盲動而能產生正確的思想。古今的大思想家所遺留給我們的寶貴的教訓，他們都是從行動中得來的。自然科學家給我們的例證不必說，就是社會科學家那位不是從實際的行動裏把理論產生和發展出來的。研究社會問題不是實際的到貧民窟

裏，工廠裏，碼頭上……去觀察和收集統計的材料，決不會理解社會問題的癥結所在的。研究人類學的決不能單憑着腦力去冥想數千年前的生活的，一定要從古代所遺留下來的人體的形像，和古代的一切文物裏面纔能正確地瞭解人類的進化的法則的。有了觀察蘋果落地的行動，纔產生地心吸力的學說，有了觀察蒸汽機推開壺蓋的行動，纔悟出蒸汽機的道理，從而革新了世界。由此可見生活教育和傳統教育不同之處，一則以行動爲主導，一則以讀死書爲主要的工作，而忽視那行動。

生活教育要打破知識佔有的局面，要從少數人的手裏普及到大衆裏面去。因爲教育權跟着所有權走的關係，教育和生活絕緣了，教育的唯一作用祇在傳授書本上的知識，因之，教育成了一種裝飾品，把大衆應受教育的權利剝奪了，教育的內容也弄成支離斑駁的東西。所謂大衆的生活教育，一方面要把教育的內容深化，就是使教育成爲生活所必需的，大衆企求着何種生活，教育便走那個方向。一方面是把教育的數量廣化，使大衆聯合起來，互相影響，互相傳導，互相發生教育的作用。

生活教育是與生俱來的，自有人類以來，便是人人過生活，人人受教育。但是有些人是超時代，有些人卻成了時代的落伍者。有的人雖生在現代卻過着數百年前的生活，也就是受數百年前的教育。生活教育不是叫人滿足當前的生活，至少希望人人能過着現代的生活，甚至超過時

代的生活。「做一個現代人，必須取得現代的知識，學會現代的技能，感覺現代問題，並以現代的方法發揮我們的力量。時代是繼續不斷的進，我們必得參加在現代生活裏面，與時代俱進，纔能做個長久的現代人。」

因為生活教育的內容深化，和數量的廣化，所以教育的場所，決不能限在狹隘的課堂裏和學校裏，隨着生活問題和實際工作的輕重，大小，緩急，把教育的場所擴展開來。「以宇宙為教室，奉自然作宗師。」這足以說明生活教育是廣大的，它得推衍到世界的每個角落裏去。

從橫的方面看，生活教育的特質是世界的；從縱的方面看，生活教育必與歷史有所關聯。接受歷史的教訓正像選取現代的知識一樣，一定要加以分析，剖解，歸納，批評，使歷史的教訓通過現實的生活，從而指導現實的生活。對於歷史的教訓不能加以正確的選擇，正如對於現代錯綜複雜的事實不能加以正確的選擇一樣，結果，還是退到小小的知識圈裏去做個小泥鳅的。

總之，生活教育把教育上的功利思想已經擊破，切實地起教育與生活（不論是個人的生活或是社會的生活，精神的生活或是物質的生活）完成了整個體和統一體。使個人生活和社會生活兩者間的差歧性，通過了教育的活動而漸歸於消滅。也可以說，教育已從小衆的手裏奪歸到大衆手裏，把教育的過程和供給與實踐的過程和需要融成一片。

有人對於陶先生所主張的生活教育，覺得範圍太大，或是說意義太含混。這裏，我們應該加

一種解釋。

所謂生活與生活相摩擦而發出來的火花，就是教育的火花，發出生活的變化，就是教育的變化。在這兩句話裏可以說明生活與教育的自等，卻未能說明生活與教育的自差。事實上，生活與生活所摩擦出來的火花，不就是教育的火花，可以說它是文化的火花，對於這文化的火花加以某種的調製和收拾，纔能稱爲教育。這一意義的認識清楚，纔不致誤解生活教育的範圍太大或意義的含混。

人類的生活從縱的方面看是千變萬化的，從橫的方面看也是千變萬化的，在這千變萬化互相摩擦中所發出的生活火花，實有萬萬千千，我們要從這萬萬千千的生活火花中攝取最重要部分來加以調製，使此種火花不是變成零零碎碎的個別行動，也不把生活上的需要無分輕重的一律看待，要清楚地判別出輕重，緩急，主從來。不僅如是，而且要從現實的關係中，分清步驟，那個在先，那個在後，有條不紊的隨着實踐的發展，實地調製火花，提選火花，組織火花。這樣，生活是一直的前進，教育也一直的前進了。

以上，我們說明了生活教育的理論。在這裏，我們還得提一提生活教育的方法論。

和生活教育一名詞同時提出的生活教育方法便是「教學做合一」。

有的學者或學校，對於生活教育的理論和改造教育的行動卻顯得無視，而對於「教學做

合一」一名詞，卻喜歡使用，迹其用心，不僅喜歡這名詞新穎，卻能促起「教者」和「學者」對於實際的行動有所注意。這種現象是可喜的，也是可悲的，中國自施行新教育以來，就鑽在「鈔襲」的圈套裏，先學日本，後學美國，一度又鈔襲歐洲大陸的教育。可是鈔襲的祇是形式，不是內容，祇是鈔襲別國所施行的制度、方法，並未能瞭解別國的立國精神和施行這種制度和方法以期完成的教育學說。因之，鈔襲來的制度和方法，不到幾年，就像時髦的衣服一樣，容易被忽視和遺忘。

不能理解「生活教育」的意義，就隨手拾那「教學做合一」來應用，往往會鬧成笑話，有的人把「教學做」拆成「教」「學」「做」三方面。三方面的合一，就是教學做的合一。有的人把課內作業看作「教」和「學」，把課外作業看作「做」，把課內和課外的作業連結起來，就算是教學做合一。有的教科書上把課外的工作稱爲做，把研究的問題稱爲學。這種種的誤會所以形成的原因，就是祇鈔襲方法，而不理解原理。生活教育者首先要屏除這種錯誤，纔能理會得「教學做合一」的道理，纔能運用「教學做合一」的生活教育方法。

「教學做合一」是怎樣解釋的？我們也來引一段陶先生的話作爲說明：

「教學做是一件事，不是三件事。我們要在做上教，在做上學。在做上教的是先生，在做上學的是學生。從先生對學生的關係說：做便是教；從學生對先生的關係說：做便是學。先生拿做來教

乃是真教；學生拿做來學，方是實學，不在做上用工夫。教固不成爲教，學也不成爲學。從廣義的教
育觀看，先生與學生並沒有嚴格的區別。實際上，如果破除成見，六十歲的老翁可以跟六歲的兒
童學好些事情。會的教人，不會的跟人學，是我們不知不覺中天天有的現象。因此教學做是合一
的。因爲一個活動對事說是做；對己說是學；對人說是教。」

普通人往往誤解是教的責任是先生，學的責任是學生，從上段話裏，可以知道先生拿做來
教纔是真教，學生拿做來學纔是真學，不然，祇是互相敷衍塞責，作一種報銷式的教學而已。譬如
種稻一件事，要在田裏做，要在田裏學，要在田裏教的。我們不能說種稻是做，看書是學，講解是教。
因爲，爲種稻而講解，講解也是做，爲種稻而看書，看書也是做。這是種稻的教學做合一。

須得特別說明的就是做字的解釋。做不是盲目的做，不是無計劃的做。陶先生對於「做」
字所下的定義是在「勞力上勞心。」他說「做」含有三種特性：一是行動，二是思想，三是新價
值之產生。

魯濱遜在荒島上過着困苦的生活，他缺少一個水缸，一天燒飯時他看見一塊泥土被火燒
得像石頭樣的硬。他想泥土既有如此的變化，那麼用這些土來造成了東西，一定也有同樣的變
化發生。於是他把泥土做了三個小缸，架起火來一燒，便成了三個水缸了。在這個例證裏可以見
到「做」的三個特性，就是行動，思想和新價值的產生，這一連串的特性的總和「便是發明，是

創造是實驗，是建設，是生產，是破壞，是奮鬥，是探尋出路。」

一個科學家和工匠以及書獃子的分別就在「做」的一意義上劃開來的。工匠整天到晚的工作，一刻不停的使用他的勞力，他是在「做」，卻是無目的做，或是依照着一定的法則和方式在做，他不在勞力上勞心，所以不能創造，也不能在做的過程中產生新的意義。至於書獃子卻一天到晚的捧着書本念，關於各種原理原則，甚至機器的構造，化學的變化，動植物的發育生長情形，全能熟爛默誦，對答如流，可是一接觸到實際事物，卻就不能認識，不能應用了。他的錯誤點，就在祇用心而不勞力，所以不能把學識加以實際的運用，當然不能有所創造，不能有新的發現。至於科學家的情形，就完全不同了。科學家是從實際的行動上運用思想來解決困難，發理事理的。他要工作，他要讀書，他不僅採取前人的經驗以增加自身的學識，更注意在身體力行中發覺新的現象。我們翻開科學發明史，就能看到科學家千回百折的奮鬥精神，慢慢地是一種假設變成一種千真萬確的事物，可以刷新世界，改造人類生活。他們的「做」纔是真正從勞力上勞心的，也惟有這樣的做，纔能探尋到出路。

有人會疑慮到科學家是要從勞力上勞心的，別的人究竟也是這般情形麼？直截痛快的說一定要這樣纔有成就呢。以文學家來講，大家的意想中以為文學家祇須用心而不須用力的，可是事實上卻大謬不然。法國的短篇小說家莫泊桑，他跟從福祿柏學習寫小說時，福祿柏對他說，

你回去描寫一百個不同的面相給我。看莫泊桑就回去一個個的寫，過了幾時，果然寫成了一百個不同的面相。可是讀者要知道莫泊桑決不能關在書房裏描寫得出一百個不同的面相來的，他必得在街頭，在公園裏，在宴會裏，在公共機關，在商店裏，在田野裏，在貧民窟裏，在不同的各種社會中去觀察各種人的不同的面相，把握住各種人的面相上的特點，纔能纖膩地清晰地描寫出一百個不同的面相來的。相傳莫泊桑要寫一篇小說，有服毒自殺的一段，他要描寫服毒者在服毒後的恐怕，難受，以及複雜的心理的交迸。他既不能完全憑空構造，又不能從別的書裏去剪取這種材料，惟一的方法，他就喫少量的毒藥，自己來體驗這種情況，再轉達到讀者面前。自然，我並不是昭告所有的文學家都來體驗這種假自殺的苦況，可是要成爲一個偉大的文學家，你不能祇在文學史裏，文學的理論裏以及別的作家的作品裏企求得到成功的。你要到社會的各階層去銳利的觀察各種人物，明晰的觀察各種事態，再用藝術手腕去處理這種題材。不然，在象牙裏寫十字街頭的文章，結果祇是文字的遊戲，決不會成偉大的作品。

中國藝術史上有趣味的故事，講到趙子昂畫馬，說他觀察馬的形態之外，還自己關起門來做馬的樣子，以後纔動筆來描寫。由此看來，無論那個藝術家，決不是祇憑空想和臨摹前人的繪畫就算，他一定從實際的觀察與行動中，再運用思想，纔有新奇的獨創一格的作品出現。

順便，得在這裏談一談生活教育主張下關於書本的態度。有人誤認生活教育者是不注重

書本的，輕視書本的。其實恰恰相反，生活教育者對於書本是比書獃子看得更爲重要；對於書本的態度也和書獃子絕不相同。書是前人積聚下來的無數經驗的遺留，我們應該借重這種經驗來創造新事物，可以節省無限的腳力。不過書獃子是爲「讀書而讀書」，祇把書本上的要義讀得背得爛熟，做起文章來能够寫上幾句就算了。而生活教育者對於書本的態度是主張「爲用書而讀書」的，在生活上需求何種經驗時，就讀何種書籍，採取書中的精義和實際的生活融會貫通起來。陶先生有一首小詩，可以作一般「讀死書」「死讀書」的人寫照：

「用書如用刀，不快便須磨。單磨不切菜，何以見婆婆？」

爲「讀書而讀書」就好像祇磨刀而不切菜。刀是所以應用的，書也要求其應用。生活教育者處處要顧到用書，處處要留心和採取別人的經驗，以期改進個人的和社會的生活，使生活能前進。

書的價值是要從使用者的需要上纔能看得出來。譬如讀一遍學生字典，就能編中國識字測驗，讀一遍辭源可以收集雜音專名名稱；或是細讀一遍北平電話簿可以統計「北平商店之招牌」。這原是心理學者或是測驗與統計學者所做的工作。學生字典，辭源常人是用來檢查生字和生詞的音與義的，電話簿是常人用來檢查電話號碼的，決不能因爲心理學者或是測驗與統計學者對於上列的書籍作過學術上的分析與研究，一定也要強迫別人從頭讀一遍；也不能

認爲自己有用的也強迫別人去應用，因爲一方面是工作上有所需要，另一方面則在生活上的毫無從頭讀一遍的必要。遇到不識的字，遇到不明瞭意義的詞類，再去翻檢學生字典或辭源，不遲；遇到那個店家或住宅的電話號碼不明，去翻檢電話簿就行。古今中外的圖書，真是汗牛充棟，走進圖書館無目的的想去讀一點書，將有琳琅滿目，無所適從之感；就是依着次序，一本本的讀下去，所得的也祇是零星的知識，無所裨益的。

在生活教育的主張下，讀書是很重要的工作，可不是「爲讀書而讀書」，乃是爲「用書而讀書」。我們要種田，就得真在田裏做，就得參考種田時所應用得到的書籍——如稻作，棉作，土壤，肥料，氣象學等書。我們要做工，就得真正的動手來製造，就得參考做工時所應用得到的書籍。我們要研究社會科學，哲學，文學……也就得在當前的環境裏實地去觀察，分析，研求種種現象，就得參考研究各種學科時所應用得到的書籍。不會用書的，前人的經驗和自己的生活不能關聯起來的，會用書的，就能把前人的經驗融化到自己的生活裏，從而變成了自己的經驗。

引一段陶先生對於書的態度的話來結束本章：

「生活教育指示我們說：過什麼生活用什麼書。教學做合一指示我們說：做什麼事用什麼書。這兩句話祇是一句話的兩種說法。我們對於書的根本態度是：書是一種工具，一種生活的工具，一種『做』的工具。工具是給人用的；書也是給人用的。」

把下列的問題解答出來：

一 生活教育的意義。

二 生活教育的特質。

三 「生活即教育」和「教育即生活」的分別。

四 「社會即學校」和「學校即社會」的分別。

五 教學做合一的要點。

六 讀書和用書的分別。

世界教育概觀

「教育是政治的工具」這句話不僅是口號，而是一種事實。沒有一個國家不在運用這工具來做改造和推進政治的工作，也沒有一個國家在政治的刷新與轉變中忽視過教育。各國政治家的眼光，全正視着教育。他們從歷史的教訓裏，瞭解要復興民族，必先設法培養和振發民族精神，要培養和振發民族精神，必先抓住教育。於是，向來站在主動地位，千方百計去愛憐社會的教育，現在卻被動地爲人所緊緊追尋着，並且往往削足適履地將教育的生命，依附於政治，這就是說，教育必須黨化，必須和飛機大戰一同上前線。學校好像兵工廠或是兵士訓練所；教育全部的工作，也即是國防工作的一部分。

第一次歐戰以後，和平神的倩影，曇花一現似的出現於日內瓦，不多幾年，這和平之神就被火藥味所薰倒，而身披重鎧的戰神卻光顧於東京，羅馬，柏林，巴黎，莫斯科，倫敦等處。因爲戰神的足迹遍及全世界各國的首都，因之，外交上的縱橫排闢，處處和時時使世界有沈入戰爭的漩渦中的危險。同時，也影響於各國政治上的急變，各國在火藥氣味裏都聚精會神的在決定應走的路徑，政治的壁壘，促成了陣線對立，放開侵略與和平陣線的說法，我們看得見三個大集團，在這

擾攘豪華的世界上。

這三大集團就是民主主義集團，法西斯主義集團，社會主義集團，他們所走的政治路向固絕對的不同，他們所企求的目的，當然是絕對的相異，反映在教育上，其趨異是更屬南轅北轍了。現在抉擇其概要，分述如下：

一 民主政治集團下的教育

民主國的教育，雖然富有自由主義色彩及學術解放的空氣，但近來爲世界潮流的驅使，也要玩玩「統制」這一套把戲。中央的權力日益增大，私人辦理教育，漸漸的受有許多限制；關於各級學校的課程也漸趨標準化；學校的分配也成了中央教育政策的重要工作。程度的整齊，形式的劃一，將消除自由主義的色彩和變換學術解放的空氣。

民主政治的意義，通常是指一種「民有」「民治」「民享」的政治。所謂「民」應該是包括國內的各階層的人民。但是號稱民主主義國家的人民，能否一律的平等的享受政治上的權益，祇要透視一下各國的內部，就可發現其真偽。我們在這裏並不是避免政治上的問題不討論，因爲另有別種書可以參考，這裏祇能從教育方面剖析各國政治的內容。

在教育上的成就，或是說最能表示民主主義教育的效能的，要推美國爲首。現在，我們來看

看美國教育的幾個特點：

(甲)中央對於教育行政權力並非集中的。美國各省，甚至各縣各區，都可以自由設施教育，其標準不受限制，也不受干涉。美國的中央教育局除管理阿拉斯加的印第安人和愛司基摩人的教育外，祇作如何解決各項教育問題指導，及調查全國教育狀況，供給統計材料而已。所以，美國各省的教育，不僅學制上有所不同，學校間也不相統屬，而私人興學及社團辦理的學校也特多。

(乙)教育的目標不偏執於國家主義，也不偏執於個人主義，而求平行的發展，着重於個人和社會的互相適應，以求個體的身心發展及社會的普遍進步。也就是說一個社會的利益，須由這個社會的各份子共同起來創造，也由各個分子共同享受。個人與個人，團體與團體之間，須有圓滿的，自由的，交互的影響。美國所需要的教育，正如杜威在民本主義與教育一書中所說的：個人的創造力與社會的興趣。

(丙)科學方法的利用和教育思想的開放。近代教育史上關於教育學說的蓬勃發展是首推美國的，因為美國對於教育思想非常開放，他們重視專家的意見，並且隨時隨地給予實驗的機會：不論課程的釐訂與編配，教學方法的實驗與革新，教材的選擇與排列，都能利用科學方法而自由的作種種試驗，試驗的結果也能自由的推行，不受外界的干涉，更不受國家的統制，所

以美國的實驗學校最多，而教育家之懷有理想須加實驗者，無論成功與失敗，都有機會從事，社會人士也都熱切的加以注視和贊助，給予精神上及物質上的供應。因此，美國近代特出的教育家比較其他各國多，原因就在美國的教育思想能開放，大家並能充分運用科學方法。

上述三點是說明美國式的民主主義的教育，較之教育被統制的國家不同之處，也可以說是比較優良之點，可是，民主國的教育是有其缺點，就以美國為例，因為自由彩色和學術解放的空氣濃厚，所以教育行政設施，就漫無標準，各地教育進步不一，統系不一，貧富的地區不能調濟，發展的機會也不能相等，又因種族的複雜，使教育觀念有所差異，而且缺乏歷史成規，因此失去了一致的精神，彼此間不能協調，教育的效果也不能充分的表現，而國家所期於教育的力量，也不能平衡的發揮，使教育成了孤立的一種事業或是成爲政治的尾巴。

二 法西斯政治集團下的教育

法西斯政治集團下的教育，也可以說作獨裁政治下的教育。用意大利的教育來做這一集團的代表是很爲適當的，因為它是個老招牌，對於教育的實行統制也走在最前線。

無論稱作法西斯或國社黨，他們的教育理想都是根據於坦得和瑪米糜里的理想強國傳統學說，和黑格爾的國家理想觀，他們祇知道國家的利益，而忽視了個人的身心；祇知道訓練爲

國家服務的個人，而忽視了個人對於人類的應有貢獻；換句話說，教育的目的就在爲國家造就戰士，而戰士的唯一責任就在擴張自國的勢力和增高民族的威望。我們來研究意大利教育的特點吧：

(甲) 教育目標是着重於國家的利益，不注意於個人的發展。祇要對於國家是有利的工作，教導兒童和青年的時候，就要使他們養成一種「應該的」和「必然的」犧牲精神，使他們到處感到「國家至上」，愛國勝於愛己。

(乙) 教育行政組織異常嚴密，並且極度的加以統制，各地的教育和各級的教育，均有一定的標準，不容或紊。至於教育行政機構是從上而下的，教育行政權是集在中央的教育部。把全國分成十九個教育行政區。全國有高等教育會議做諮詢和審議機關。教育部的權力可以決斷教育行政上的一切問題，並考核和斥革教育行政人員。

(丙) 課程和教材充滿了民族主義的材料，誇張着國家的興隆和民族的旺盛，鼓勵着人民擴張國家的武力，去侵略弱小的民族。因之，兒童和青年滿腦裏都灌輸着戰爭的題材，希望自已也能做個英雄。各級學校絕對的要遵守這種課程和教材，依着一定的方式繼續下去，教育家不能懷疑，自然也不能背棄了該國的教育目標而進行着大膽的試驗。

(丁) 考試制度異常的嚴密，甚至不厭其煩，務使兒童與青年間漸趨於標準化，以期整齊

劃一結果，使人的個性不能發展，慢慢地使兒童和青年祇知普遍的受同一訓練，把個人的特長消滅，變成了機械的接受，不能自由的發揮。

（戊）教學方法完全是黨化的訓練，否定個人心智興趣以及性格上的差異。這是配合着教育目標和課程教材的一種訓練，真可以說兒童和青年祇知服從訓練，而教育者卻祇知訓練服從；其他的教育問題是不十分關切的。在意大利八歲到十四歲的男孩，有巴里拉（Ballia）的組織；十四歲至十八歲的男孩有少年軍的組合，十歲至十二歲的女孩也有女童軍的組織。愈有組織；愈受嚴格的規律的訓練，自然，身手能夠武裝，頭腦也能武裝起來了。

法西斯政治集團下的教育，它的特點也就是它的缺點，太注重於國家的利益，必然的會犧牲個人的利益。倘然顧到國家的利益，而不去妨礙別國的（或者說別個民族）發展，就是個人犧牲些目前的利益，將來會收到良好的結果，暫時抹煞了個性的發揮，將來會依照環境的變化而予以改正的。倘然祇把青年和兒童變成了未來的侵略者，那麼教育就成了侵略的工具了。

三 社會主義的教育

真像政治上的特異一樣，蘇聯的教育也與民治和法西斯集團下的教育不同。蘇聯在政治上完全改了樣子，在教育上也起了變化。一九一七年的大革命，不僅把帝俄根本改造過，在世界

史上也留下了最有精彩的一頁，劃分了兩個時代。從教育方面看，蘇聯一經過軍事時期，就着眼於教育的普及，他們導行着亞歷山大時代教育總長雪孫奇的「知識如食鹽然」的話。教育機會是絕對的平等，成人教育和義務教育都竭力的提倡與推行。階級教育和宗教教育都被廢除。教育成了每個人應有的權利，每個人藉了教育的成果而獲得一種適合於身心的工作，而這種工作是有助於社會主義的推行的。

蘇聯新興教育目的何在？曾於教育人民委員部的國家學術會議中，有如下的決定：

「我們學校的目的，是造成人民爲社會有用的一員，健全而有勞動能力，並滲透着社會的意識，組織化的訓練的認識，理解自己在自然及社會中地位，而通曉發生的事件，爲勞動階級的意識形態而不屈的鬪士，又當作共產主義社會有能的建設者之教育。」

根據了如上的目標，蘇聯教育向着創造的大道上飛躍前進，它一方吸取各國在教育上的成果，以省腳力；一方又配合着當前的情勢而作種種新的設施。蘇聯的教育特點我們可以舉出下列幾項：

(甲) 蘇聯新興教育的設施，以全體民衆爲對象，不分階級，不分智愚的各自吸取知識，每個受教者就在學校以及各社團指導下，做許多社會有益的工作，如經濟活動及調查工作，如政治工作，如健康保護和福利事業等。在教育設施和受教者的活動方面看，蘇聯的教育可以說

是社會化的教育。

(乙)蘇聯的學制系統，從幼稚園到大學，都有普遍的自治組織和政治訓練；並且設立了各種政治學校，培養人民政治能力。教育成了組織和訓練人民的工具，所以蘇聯的教育可以說是政治化的教育。

(丙)教育在養成人民工作的興趣和習慣，在增進人民生產的知識和技能。依照了每個人的習性選習他所願意學習的科目，一經學習以後，就把求得的智識和技能，實際的應用到社會上去；學農的就能在集體農場裏作實驗，學工的就可以在各種工廠裏實習，使知識和工作連繫起來，將來不會有「用非所學，學非所用」的現象。所以蘇聯的教育可以說是勞動化的教育。

(丁)蘇聯的教育極提倡實驗工作，無論課程及教學方法，都憑各專家及各學校作實驗。並為適應社會和時代的需要，由各邦依照實際的情形和特殊環境，設施種種適合於當地的教育。對於特殊的教育如天才教育，父母大學和紅軍教育等都是大規模的設施，是別國所難能做到的。由此可以說蘇聯的教育是特殊化的教育。

蘇聯的教育，也不能說是盡善盡美，可是該國對於教育問題較其他各國為複雜，而注意教育的改進，也較其他各國為深切。在蘇聯的政治報告裏，我們可以看到幾千萬文盲的掃除，各級學校校舍的建築，衆多的學生對於社會事業的貢獻，實在不是別個國家在同一時間內所能企

求而得的。同時，也竭力運用科學方法在研究和剖析教育問題，尋求解決教育問題，使教育內容更充實，教育方法更進步，能很快的達到新教育目標。

三大集團的教育，就能代表整個世界各國的教育，這三大集團在教育上的設施，都是達到了頂點，每一集團內的其他國家，固有其特別之點，但那個集團最顯著的各點已如上文所述，各國政治的趨向朝那方面走，教育也就走那一條路線。我們要明瞭一國的政治動向，從教育上也罷能理解到，所以，有人說教育是政治的反映。

對於三大集團的教育，我們並不論列其善惡，一個國家倘能採取別國之長再根據本國的實際情形而設施教育，在教育上的成就一定是很大的。偉大的教育家決不會固執成見或過分重視本國而忽視別國之所長的。

把下列的問題解答出來：

- 一 民主政治集團下的教育優點。
- 二 民主政治集團下的教育缺點。
- 三 法西斯政治集團下的教育優點。
- 四 法西斯政治集團下的教育缺點。
- 五 社會主義的教育優點。
- 六 社會主義的教育缺點。

