

姜 琦 著

中國教育哲學問題之討論的我見

福建省立師範學校印行



姜 琦 著

中國教育哲學問題之討論的我見

福建省立師範學校印行

中華民國二十六年三月出版

(非賣品，函索即寄)

敬 求 批 評

歡 迎 轉 載

福州

福建省立師範學校 刊出版委員會印行

本冊子是先由福建省立師範學校校刊『福建師範』第二期裏面抽印的單行本，藉供本校同事參考與同學閱讀之資料。但是因爲這一期校刊正在徵稿中，離出版日期還很遠，所以我不得不先把牠抽印。同時，因爲本冊子既是要供作本校同事參考與同學閱讀之資料，所以我擬再把與本文內容有可以互相參照的拙作「教育部頒發各省市中學師範教育研究會第二次研究問題舉例擬答」及校刊出版委員會所編的『拙作目錄索引第一輯』一併附載在本冊子的後面，以便本校同事與同學之應用而已，並沒有別的意思。用特聲明，還祈亮察，是幸。

姜 琦謹識

中國教育哲學問題之討論的我見

姜琦

北京大學教授邱椿先生最近在商務印書館『教育雜誌』第二十六卷第十一號發表『關於講授教育哲學的幾個問題之討論』一文。其內容所掲載的第一段是邱先生自己提出關於講授教育哲學的五個問題要請教於美國哥倫比亞大學師範院諸師友如杜威(J. Dewey)、克柏屈(W. Kilpatrick)、勞甫(R. B. Raup)、柴爾柴(J. L. Childs)、梅爾文(A. G. Melvin)等教授，其餘五段是杜威、克柏屈等對於邱先生所提出的那五個問題而發表的種種意見。我個人讀了邱先生的這一篇文字之後，我覺得無論邱先生自己所提出的那五個問題或杜威、克柏屈等所發表的種種意見，都有商榷之餘地。因此，我就不揣冒昧地提出些我自己關於講授教育哲學問題之討論的幾個意見要請教於邱先生本人及杜威、克柏屈等教授。

但是在我未發表意見以前，我有兩點須要聲明的：第一，我原擬把我自己的這篇文章也寄登商務『教育雜誌』，奈這雜誌因篇幅的關係，限制每篇文字的字數很屬嚴格，至多不能超過八千字；然而我的這篇文章計共有五萬五千餘字，超過牠所規定的字數有七倍光景，所以我不能夠把這篇文章放在那裡面發表。此外，坊間所有別種教育刊物對於一切文稿之字數，都有一定的限度，因此，牠們也不

中國教育哲學問題之討論的我見

能夠容納我這一篇文章的數量。同時，因為我的這篇文章並不是專門著作，而是一種普通的教育論文，因此，我又不能夠把牠印作單行本，當做『專書』看待。在這種不得已的情形之下，我祇有利用本校校刊『福建師範』第二期的篇幅去發表牠之一法。固然，『福建師範』是一種具有特殊性的刊物，如我在本期『卷頭語』裏面所說，牠應該多採取有關於福建師範教育之材料，而不可專載一般教育理論的文字；尤其本期是『高中師範集中辦理方案問題討論專號』，因此，牠似不宜再收別種文字。但是這是一個原則，如果本刊的篇幅尚有餘裕，那麼，一般教育理論的文字仍舊可以登載的。原來所謂「一般性」與「特殊性」，在新哲學的觀點上看來，是具有一種聯繫的關係；具體地說，所有一切事物的特殊性，彼此互相排斥之後，自然地會綜合起來而成爲一切事物的一般性；在另一方面，所謂一般性，牠必定要在所有一切事物的特殊性裏面去把握住牠的。不過，在一切事物的實踐過程中，我們應該先從牠的特殊性出發，然後再根據這些特殊性去規定出一切事物的一般性而已。辯證法的第三個原則指示着：「研究各個具體的事實不忘牠的普遍性，談到一切普遍的事實不忘牠的具體性。」由此，可見我們學校的『福建師範』這種刊物雖則應該多採

取有關於福建師範教育之材料去發揮牠所固有的特殊性，然而牠却不可太為特殊性所局限而忘掉牠的普遍性或一般性。因為如此，所以本期雖則是一冊『高中師範集中辦理方案問題討論專號』，然而牠所剩餘的篇幅，却是可以容納些關於一般教育理論的文字。況且，我的這一篇文字中，有些地方大可以作為解決本校當前所有的諸矛盾問題之助。譬如就本校行政的方面講，「軍事管理」與「學生自治」之矛盾，就教育方案的方面講，「集中一校訓練」與「輔導地方教育」之衝突等等，都可以借用我的這一篇文字裡面所發抒的種種意見來解決牠的。因此，我就胆敢擅專地把我的這一篇文字放在本期裡面去發表，諒本校同人對於我的這個請求肯予以諒解的。

第二，我為要謀敘述便利起見，我的這一篇文字內容所排列的順序，一仍邱先生那一篇文字內容所排列的順序之舊；具體地說，我開首地先要與邱先生本人互相研究他所提出的那五個問題本身之性質，然後再來討論杜威，克柏屈等教授所發表的種種意見。但是在這兩方面，我所提出的意見中，也有許多地方是混同的討論，並沒有十分嚴密的界限；即有些是先要提前地加以討論，或有些是要留在後面再來研究的。現在姑讓我開始地先與邱先生本人研究他所提出的那五個問題之性質吧。

邱先生要請教於美國哥倫比亞大學師範院諸師友所提

出的問題有如次的五個：第一個問題是：
「什麼是教育哲學中所應討論的最重要的中國社會與文化問題？什麼是新中國之理想的文化？」

這個問題，我們應該要把牠提出來請教於美國諸師友。不過，我覺得像邱先生這樣的提法，那是曝露着我們中國人，尤其曝露着中國自身所有一般研究教育學術及從事實際教育的人們之缺點。因為這個問題是應該先歸我們中國人自己來研究，然後我們再把自己所研究而得到的結果請教於美國諸師友。退一步說，如果我們向來未曾把這個問題加以研究或研究得半途而未得到什麼結果，那麼，我們應該把目前的中國社會所現行的一種主義——三民主義——與教育哲學互相連接起來而提出一個所謂「三民主義的教育哲學」請教於美國諸師友，要他們教我們怎樣地開始研究或怎樣地研究纔研究得有相當的結果，那是對的。

我記得邱先生在民國十六年與我共著了一冊『中國新教育行政制度研究』（商務出版），這一冊書的後篇是說目前的中國教育制度上須要有一個「三民主義的教育宗旨」，況且這一篇的內容，可以說完全是出於邱先生之手。其次，民國十七年五月，邱先生又與我在中華民國大學院所召集的第一次全國教育會議共同地提出一個『請大專學院確定三民主義為全國教育宗旨案』，有『全國教育會議報告』一書可以佐證。這個提案的文字也是邱先生所主稿的。目前

的中華民國所現行的「教育宗旨」，雖不敢說牠就是由邱先生與我自己二人所共提的那一個方案而胚胎的，但是不能夠說牠與我們的提案絕無關係的。因為如此，所以邱先生對於新中國之理想的文化早已經有確定的意見，他用不着再要去問美國諸師友。

如果邱先生要辯解，以為他所要提出的問題是關於新中國之理想的文化，而三民主義是目前的中國所有一種現實的文化，兩者各別的東西。設使我的推測是對的話，那麼，試問所謂「理想的文化」是不是應該由現實的文化裏面去把握住牠呢？我想邱先生一定早知道這一層道理，用不着我來質問他的。不過，邱先生對着美國諸師友還要提出這一個問題，也許因為他對於三民主義有所懽然，而要取消他自己在民國十六、七年所有「以三民主義為中華民國的教育宗旨」的那一種主張。我深信邱先生決不會是這樣的。再不然，邱先生或者因為他是一位大學教授，所以他不願意投入於政治的漩渦，尤其不願意提出一種「三民主義的教育哲學」而被人譏諷為一個「御用學者」，也未可知。設使我的推測是對的話，那麼，我又要試問教育學術是不是與政治，尤其與現實的政治有必然的聯繫呢？如果邱先生以為這兩者全無必然的聯繫，那麼，他為什麼又要提出後面的第四個問題——「社會計劃和其背後的教育哲學有無必然的聯繫？」——呢？這雖是一個設問，但是其

實邱先生的心目中已經有一個肯定的積極的答案了。至於「御用」或「不御用」呢，這是一般文人所慣用的一種「意氣用事」的話：本來無足介意的，我諒邱先生決不會顧慮到這一層的。原來所謂「御用」或「不御用」，若彼此易地以觀則皆然，我們何必去計較牠呢？

有了我在上面所陳述的幾個理由，設使當時我自己與邱先生一同在美國，幫助着邱先生提出這一個問題請益於諸師友，那麼，我一定會勸邱先生把牠改為「三民主義是否可以作為我們中國的教育哲學之根據呢？如果可以的話，那麼，請問各位對於三民主義之哲學的根據給我們以一個正確的解釋。」但是我這樣地提法，却是假定我們自己還未曾確定以三民主義為我們中國自身的教育哲學之根據並不知道三民主義之哲學的根據究竟何在。設使不然，那麼，我們何必要請教於美國諸師友呢？祇要我們自己問自己就夠了。古語說得好：「博學之，審問之，慎思之，明辨之，篤行之。」因此，我們不拘自己的學問怎樣淵博，但是學無止境，則不能不請益於前輩的諸師友；例如孔子問禮於老聃，是其一例。所以邱先生要請教於美國諸師友，就是邱先生肯虛心地鑽研學問的地方。尤其因為如邱先生所說，那些被他所請教的美國諸師友，除掉勞甫教授一人外，他們都曾遊歷過中國，並且對於我國文化與教育問題都有相當的認識，所以我們更要請教於他們，不管他們

有沒有他們自己所持的成見存在着的。

以上所述，是我對於邱先生所提出過的第一個問題之討論。復次，我再來討論邱先生所提出過的第二個問題吧。邱先生的第二個問題是：

「講授教育哲學時，我們應否採用比較法？應否公平陳述蘇俄辯證唯物論，意大利法西斯主義，德意志國社主義，法蘭西實證社會主義，英格蘭唯心主義，美國實驗主義的教育哲學？」

據我個人的意思，我以為講授「教育哲學」，尤其我們要講授「中國教育哲學」是一件事，講授「比較教育哲學」是另一件事。譬猶講授「教育學」是一件事，講授「比較教育」是另一件事一般。前者應該採用什麼方法，姑作別論；後者一見就可知牠應該採用比較法。然則前者應該採用什麼方法呢？據我個人的意思，以為講授教育哲學的時候，我們第一步應該教學生知道任何一種主義都是由歷史自古至今一步一步地演進發展過來，並非突如其來的。所以我們由歷史中舉出些重要的教育哲學派別，再由這些派別去證明現在我們所處的社會所奉行的那種主義究竟是怎樣地發展到這樣的狀態及牠有什麼樣的新特徵。杜威的教育哲學，就是採用這種方法。具體地說，杜威的教育哲學，自有他自己所有的一種根本假定——「實驗主義」或「工具主義」。但是在他未提出這種根本假定以前，他總要先說出

盧梭 (Rousseau)、康德 (Kant)、斐希脫 (Fichte)、裴司塔洛齊 (Pestalozzi)、海爾巴脫 (Herbart)、福祿培爾 (Froebel) 乃至蒙台梭利 (Montessori) 等等的教育學說並批評其得失，然後他再提出他自己所有的那種根本假定，以示別於從前的其他個個教育學者的主張而要表現其自己優異之處。如果大家不相信的話，請拿杜威自己的『民本主義與教育』(Democracy and Education) 一書來讀，就會明白的。這種研究法，我無以名之，姑名之曰「歷史的方法」。

論者或以為這種所謂「歷史的方法」，就是比較法；因為我們把這一派的教育學說與另一派的教育學說互相比較而舉出其異同並取捨其長短的緣故。殊不知「歷史的方法」是一種縱的研究法，比較法是一種橫的研究法。具體地說，前者是要由先存的某一種教育學說之中去搜索些什麼成份為後起的某一種教育學說所應取，或什麼成份為牠所應捨；種成不但取捨，並且要添加上什麼新成份把新舊的兩份互相綜合或互相統一起來而變成為另一種教育學說。這種研究法，不外乎是一種辯證法，牠不祇是說明先存的種種教育學說所既成的種種事實，而且是要發見後起的種種教育學說怎樣地由先存的種種教育學說演進而發展過來的，最後再指出自己的教育學說在種種教育學說之中是發展到較高的階段的一種教育學說。由此，可見所謂「歷史的

方法」，並非是一種敘述法，而是一種說明法；但是牠又不是單純的說明法，而是用綜合的態度去研究一種事象之發展的說明法。這樣說起來，那麼，所謂「歷史的方法」，又不外乎是一種「認識論的方法」。

然而普通所謂「比較法」，並不是這樣的。具體地說，普通所謂「比較法」，是要把種種事實搜集攏來，再把這些事實一件一件地排列起來作一度的敘述，等到逐一敘述之後，然後再加以少許說明去比較其異同而已。例如所謂「比較教育」之研究，大都是這樣地做的。原來所謂「比較法」，是現今的一切科學所通用的「歸納法」中之一個步驟。歸納法之步驟有三：（一）搜集事實，（二）比較取捨，（三）規定原則。但是所謂「比較教育」，僅僅是做了歸納法的第二個步驟而未曾到達牠的第三個步驟。因此，普通所謂「比較法」，不消說牠不能夠用做綜合地、抽象地、基礎地、本質地予教育事象以最後的解釋之教育哲學的研究法，就是我們把牠用做分析地、具體地、枝葉地、現象地予教育事象以普通的敘述或說明之教育科學的研究法，也是不夠足的。因為如此，所以我們講授教育哲學的時候，第一步不可不教學生先採用有綜合性、本質性及究極性之歷史的方法。

除掉歷史的方法之外，我們還須要教學生採用「認識論的方法」去研究教育哲學。什麼是認識論？這個問題，

中國教育哲學問題之討論的我見

說起來很長，此地無暇詳說，我祇得把牠簡單地說明一下吧。認識論就是研究知識的根本問題；詳細些說，牠就是討論知識的性質、起源、真妄與畛域等等問題之一種學問。原來在認識論之外，那邊還有所謂「邏輯」。什麼是一「邏輯」？一般地說，邏輯是闡明思維的體用與知識的性分之一種學問，其目的在於求誠致知。認識論與邏輯同是研究知識與真理，兩者之間，並沒有多大的區別。實在講，邏輯可視為認識論，同時又是方法論。照現代新哲學者的觀點，以為邏輯不但研究思維的運動與發展的規律，並且是認識真實世界的過程之方法。牠不但在研究思維過程時必須同時研究及自然與社會的過程之一般法則，並且思維自身也祇是客觀世界的產物。他們又以爲我們能夠在一切思維中，把握着正確的思維方法，便能夠認識客觀世界的真理；否則，便必然地不能夠理解真實的客觀世界。然而我們必須先要有正確的方法，纔能夠有正確的認識；反之，必須先要有正確的認識，纔能夠獲得正確的方法。同樣，我們要從認識中知道方法的正確與錯誤，反之，要從方法中決定認識的正確與否。照這樣講來，邏輯乃是方法學的科學，同時是認識論。（見王特夫著，『論理學體系』第一至十八頁）在普通哲學上講，我們必須採用「認識論」這種名稱，因為在普通哲學上，除掉「認識論」外，那邊還有所謂「本體論」與牠相對立着的；況且，普通哲學的一部份

目的，是在於研究知識的根本問題，所以在這一部份上，可以稱爲「認識論」。但是教育哲學之主要的目的，是在於遵循邏輯的思維法則去認識教育的真理；因爲邏輯的思維法則只是在普通哲學上認識論裏面應該研究過的，所以在教育哲學上，對於牠的研究法，祇可以稱爲「邏輯」。不過，因爲在一方面看來，如上面所說，邏輯乃是方法學的科學，同時就是認識論；但是在另一方面看來，認識論與邏輯兩者之目的，又是稍有區別的，所以我要綜合這兩方面而論，對於教育哲學之另一種研究法，稱之爲「認識論的方法」。換句話說，所謂「認識論的方法」，就是遵循那種依據普通哲學的認識論而研究所得的邏輯的思維法則去認識教育的真理之一種方法。關於這一點，是有涉及邱先生所提出的第三個問題——「普通哲學和教育哲學在研習程序上應有何種關係？」——的地方，姑把牠留在後面再行討論。

如上所述，教育哲學之另一種研究法既是認識論的方法或邏輯的思維方法，然則我們究竟應該採用那一種邏輯的思維方法呢？因爲邏輯是有許多種類存在着，例如所謂形式邏輯，歸納邏輯（普通稱爲歸納法），辯證邏輯（普通稱爲辯證法），實驗邏輯，數理邏輯或符號邏輯等是；所以我們要攻治一種學問，那麼，我們祇可採用唯一一種邏輯而不能夠同時兼用兩種以上的邏輯。即使我們有時似乎有

採用兩種以上的邏輯，然而我們仍祇用一種邏輯去綜合其餘種種邏輯；結果呢，還祇是採用唯一一種邏輯，並非同時兼用兩種以上的邏輯。再進一步說，有些邏輯是與本體論有必然的相關，而本體論是有唯心與唯物兩大派別。固然，在唯心與唯物兩派之外，還有所謂「唯用」一派存在着，然而牠終可劃到唯心或唯物的營壘去，而不能自成爲一派的。因爲如此，所以我們不拘採用那一種邏輯，那麼，我們總不能夠離開本體論——唯心論或唯物論。不過，此地並非討論整個的哲學問題，而祇是說着研究教育哲學應該採用那一種邏輯這個問題；因此，我們姑把本體論置而不談，祇可單純地討論邏輯之種類及其性質而已。

在種類的方面講，邏輯既有上面所述的那許多種類，那麼，我們研究教育哲學究竟應該採用那一種邏輯呢？固然，邏輯本身自有牠的價值存在着，就中總有一種邏輯是最有價值的而須爲一般治學者所共同地遵循的；然而治學者往往因他自己的性之所近及爲他自己所處的社會環境所壓迫，不得不遷就於某一種邏輯去採用牠的。因爲如此，所以我們若是要問他人教我們應該採用那一種方法或邏輯去講授教育哲學，那麼，結果呢，被問者一定會告訴至少暗示我們應該採用他自己所慣用的那一種方法或邏輯，這就等於不必問了。至於邏輯的性質呢，如果我們要把牠詳細地討論起來，決非少許篇幅所能夠允許，並且牠是與

本體論有必然的相關，因此，我們應該把牠放在整個的哲學問題中去研究，此地姑且不必討論吧。

綜上所述，我覺得邱先生的第二個問題自有商榷的餘地。第一、邱先生不應該問「講授教育哲學時我們應否採用比較法？」第二、邱先生無須向着美國人問他們採用那一種方法。不過，邱先生自己曾經聲明過一句話，他說：「我提出這個問題的動機，是因為美國人講學的風氣只是宣揚自己的或其私淑的教育哲學，對於他國的異派的教育哲學完全不講。這種教法是否爲『宣傳』，會不會鋼蔽學生的思想？」照邱先生這樣地說起來，那麼，他提出「我們應否採用比較法？」這個問題，自有他的理由存在着的。因爲這個問題就是他所提出的整個問題後半部。——應否公平陳述蘇俄辯證唯物論，意大利法西斯主義，德意志國社主義，法蘭西實證社會主義，英格蘭唯心主義，美國實驗主義的教育哲學？」——之前提的緣故。但是我在前面已經討論過了，這祇是講授「比較教育哲學」的方法，並非是講授「教育哲學」時所應該採用的一種研究法。談到第二點呢，邱先生既知道社會計劃與其背後的教育哲學有必然的聯繫，那麼，美國人講授教育哲學時當然會採用與他們自己所有的社會計劃謀相適應之教學法；壞的說，這種教法固然是爲「宣傳」去鋼蔽學生的思想，好的說，牠未嘗不是爲「主義」去統制學生的思想。美國社會既然有牠自身

中國教育哲學問題之討論的我見

所有的社會計劃存在着，所以美國的教育學者當然要遵奉美國社會所固有的一種主義——實驗主義或實用主義，而演繹成爲一種教學法去講授教育哲學，以統制美國全國學生的思想。至於美國的這種主義及其教學法是好或是壞的，乃是另一個問題。在美國的教育學者自己的眼光看來，他們當然認爲美國社會所固有的這種主義是世界上最有價值的主義，因此，他們不但要拿這種主義去統制他們自己國家學生的思想，並且還要拿牠來做世界的宣傳。不但美國的教育學者如此，就是任何國家的教育學者也無一不是這樣的。因爲如此，所以我以爲邱先生不必向着美國的教育學者問他們採用那一種方法去講授教育哲學；與其要問，不如改用「命令式」請他們姑離實驗主義或實用主義的立場公平地陳述其他種種主義的教育哲學，同時不妨再添加上一種中國的三民主義教育哲學，請他們一併地加以討論爲愈的。未知道邱先生以爲怎樣？

邱先生所提出的第二個問題是：

「普通哲學和教育哲學在研習程序上應有何種關係？學生應先選習普通哲學，再研習教育哲學，或應顛倒此順序，何者爲更好的方法？」

這個問題，是與上面的第二個問題有連帶的關係。爲什麼呢？因爲我在前面已經說過了，我們講授教育哲學時，第一步應該先教學生採用「歷史的方法」去研究教育的演

變；因此，在未研究教育哲學以前，我們應該先使學生選習教育史乃至哲學史。我們第二步應該再教學生採用「認識論的方法」或「邏輯的思維方法」去研究教育的真理；因此，在未研究教育哲學以前，我們應該先使學生選習普通哲學，尤其要使他們對於普通哲學中的「認識論」加以一番深刻的研究；至少限度，非使他們對於「論理學」或「邏輯」先加以一番悉心的研究不可。這樣地說起來，那麼，邱先生所提出的這個問題就可解決其大半了。現在再讓我比較詳細地把他說明一下吧。

原來我們無論治那一種學問，必須要有一定的研習程序，不可躐等而幾的。譬如我們研究教育的時候，我們必須先把與教育有密切的關係之各種科學如生物學、生理學、心理學、社會學等等研習得清楚，然後再來研習教育學；等到我們研習教育學而且能夠組織一種新教育學之後，再來研習普通哲學及哲學史；復次，我們應用在普通哲學及哲學史上研習所得的成果並且把牠與教育學及教育史互相參證去研習教育哲學，然後還要把所研習的教育哲學與實際社會互相連接，看牠是否適用於現實社會再去取捨或增減，一面以謀社會問題之解決，一面以圖教育本身之發展。這是我們要治任何學問之一般程序，不過牠的內容稍有區別而已。關於這一點，在邱先生，他早已知道的，本來無待我再事說明的。但是在事實上，那邊確有些人未曾

選習普通哲學而先研習教育哲學，例如美國的克柏屈就是這樣地做法。因此，這不能不使邱先生發生懷疑，要提出這個問題去請教於美國諸師友。殊不知這些人在表面上雖則先研習教育哲學而後再去選修普通哲學，然而在事實上，他們碰到教育哲學上有些問題不能夠解決的時候，他們無不返身去求諸普通哲學；因此，結果呢，他們還是逃不出先選修普通哲學而後再去研習教育哲學；不過，他們並非先整個地選修普通哲學，而是隨時斷片地先選修普通哲學而已。

美國大學課程裡面的選修學程，本來是太缺乏嚴格的組織，似乎一任學生自由選修的而不問治學應該有一定的程序。例如哥倫比亞大學師範院的課程裏面祇有「教育哲學」的必修學程而沒有「普通哲學」的選修學程；如果學生要選修普通哲學，那麼，他必須到同大學哲學院去選修，（因為哥倫比亞大學師範院雖是同大學之一院，然而牠的範圍很大，學生人數也很多，所以牠不能夠與我們中國大學相提並論，而牠自身應該有設置「普通哲學」的選修學程之必要。）並且學生選修普通哲學與否，學校當局一概置諸不問。這也並非美國大學之缺點，實在是因為美國人治學方法向來不注重有固定的程序，猶之杜威所說着的「先學普通哲學抑或先學教育哲學的問題，可讓個人當時興趣與能力來決定」一般。杜威是一位很重視普通哲學而且對於

教育哲學之組織很有貢獻的哲學者兼教育哲學者；並且在事實上，他自己聲明着他個人是先學習普通哲學的，到芝加哥大學後纔研究教育哲學，他尚且說出這樣模稜兩可的話，至於其餘教育學者更是隨便的。例如克柏屈，如上面所說，他以為學生應先選習教育哲學，再選修他自認為與他研究或教學有關係的普通哲學的學科。又如勞甫，照邱先生所說，他以普通哲學為教育哲學的背景中之一因素，認為學生不妨先研習教育問題而後再去研究普通哲學。又如柴爾紫，他以為普通哲學的選習應後於教育哲學。又如梅爾文，他竟主張學生單學教育哲學而不選習普通哲學，也無不可。然則他們為什麼有這樣的主張呢？除掉我在上面以為美國人治學方法向來不注重有固定的程序外，還有一個原因存在着的。具體地說，除杜威一人外，其餘美國的教育學者所發表的教育哲學，如日本稻毛詛風所批評，嚴格地說，都不是真正的教育哲學，因為這些教育哲學並未曾有嚴密的組織之體系的緣故。（見稻毛詛風，『教育哲學之研究』）如果這些教育哲學是一種真正的教育哲學，那麼，牠非依靠普通哲學，尤其非依靠普通哲學中的認識論做牠的基礎不可。因此，普通哲學的選修應先於研習教育哲學。再進一步說，美國的教育學者中還有些人不但輕視普通哲學，並且否認教育哲學。例如芝加哥大學教育學院院長吉特（C. Judd）主張學生先學習「教育入門」，再進而

作「教育之科學的研究」(Scientific Study of Education)就夠足了，用不着研究什麼教育史及教育哲學。由此，可見美國的教育學者講授或研究教育哲學，並不一定要研究什麼普通哲學，甚或連同教育哲學而否認之，還有什麼孰先孰後可言？因為如此，所以邱先生把這一個問題提出去請教於美國諸師友，除掉杜威一人外；實等於沒有請教而已。

然而歐洲的大學，尤其德國的大學課程並不是這樣的。具體地說，歐洲的大學，尤其德國的大學課程是有一定的程序，不容許學生自由選擇的。譬如「教育學」一學程，牠向來是隸屬於哲學科之內，到了最近，纔有設置師範大學之提議，漸漸見諸實行。固然，與美國的大學制度相比較，過猶不及，其極弊實相等；然而牠的治學方法是有了一定的程度，以視美國的治學方法漫無程序，在我看來，稍勝一籌的。因為如果邱先生把這一個問題提出去請教於德國的各個教育學者，我諒他們必定會一律地回答邱先生，認為先選修普通哲學，然後再來研習教育哲學，決沒有模稜兩可之語。

談到我們中國呢，我們應該取法於美呢？抑或取法於德呢？如果我們照古語所謂「博學之，審問之，慎思之，明辨之，篤行之」看來，那麼，我們中國古來的治學方法，本來是有一定的程序。不幸得很，到了宋、元、明的時

候，我們中國的一班理學者太偏重於形而上學，而忘記掉在未研究什麼哲學以前，應該先使學生學習些具體的學問作為研究哲學之基礎；因此，所謂「理學」，便變成爲空虛玄渺的東西，而陷落於西洋中世紀所有的「經院哲學」之狀態了。在歐洲的方面，牠雖有中世紀的「經院哲學」長期間地存在着，然而牠後來再經過「人文主義」而轉入於「實證主義」的時期，更進而轉入於產業革命與自然科學勃興的時期，並使哲學也大加改造，逐漸地脫去形而上學的外套而變成爲一種科學的東西。就中最著的是培根（Bacon）的治學方法，他發明所謂「歸納法」，主張治學方法，不應該像「螞蟻式」與「蜘蛛式」的治法，以致「食古不化」，而必須像「蜜蜂式」的治法，要把人家的東西加以消化，使：變成爲自己的東西。因此，歐洲方面所有一般學者的治學方法就是有一定的程序，即最初先由科學入手；復次，再用科學去研究普通哲學或一般哲學；最後，再用普通哲學或一般哲學去研究應用哲學或特殊哲學。原來美國方面的學者，也是受着歐洲的學者，尤其受着培根的治學方法之影響，注重着實證的科學之研究，而不願意作形而上學上的討論，但是他們太變本加厲地連同普通哲學的「本體論」也置諸不談，倡導「不談本體，祇求效用」一個原則去建設成一種所謂「實用主義」（Pragmatism）。不過，杜威的治學方法，有時還涉及「本體論」的問題，因此，杜威的實用主義

哲學，並非就是從前美國的實用主義哲學。所以杜威自己不願意採用「實用主義」一語而另用「實驗主義」去形容他自己的哲學，並且他對於他自己的教育哲學稱之爲「工具主義的教育哲學」，決非無故的。但是杜威仍舊脫不了美國的一般學者的治學方法之色彩，所以他對於邱先生所提出的這一個問題說着「學習的順序，可讓個人當時興趣與能力來決定」的那樣模稜兩可的話，而不像歐洲方面的一般學者認爲治學方法須要有一定的程序，不可躐等而幾，也不可隨便變動的。

復次，再談今後的我們中國人的治學方法應該怎樣這一個問題吧。據我個人的意見，以爲我們一方面必須排除像宋、元、明的理學者所有那樣的形而上學的研究法，祇知道坐着冥想而不講求事物之實證；然而他方面應該還元於古來「格物致知」的治學方法。原來所謂「格物致知」，不外乎今日我們所謂「先觀察或實驗事物而後求到或獲得知識」的意思，然而一班理學者（除掉顏習齋一人外）把「解作什麼」窮至事物之理，欲其極處無不到也。這一類玄渺的話，致使後人視「格物致知」爲畏途而阻礙學術之進步。獨祇顏習齋一人把「格物」一語解釋得最好，把「格」字解作「手格猛獸」之義，把「格物」解作「手格其物」並把「物格而後知至」解作「手格其物而后知至」的意思。像顏習齋這樣地解法，所謂「格物致知」，就不外乎今日的「實驗法」而已。

。德國的凱欣斯泰奈(G. Kerschensteiner)在作業教育上有一個常用的文字叫做Sachlichkeit，日人把譯作「格物的態度」。凱氏用這一個文字去解釋作業的態度，並且以這種作業的態度爲他自己的作業教育的概念之核心。所謂「格物的態度」，照凱氏自己的解釋，就是客觀的態度之義。詳細些說，這是一心不亂地向着客觀的價值之態度，或是忘却自己而沒入於物中之態度，更或是不以自己爲中心而以他我爲中心之態度。凱氏以爲作業者純粹「格物的」所行動的作業，含有教育學的價值。所以日人中有些人稱凱氏的作業教育學爲「格物的態度的教育學」(Sachlichkeitspädagogik)。照凱氏的這種解釋看起來，就可知古來中國所謂「格物致知」，的確不是像宋、元、明儒所解釋的那樣祇有主觀的作用，而是如同顏習齋所解釋的一樣，可以把牠解作客觀的作用。不過，照現代新哲學者的見解，以爲我們對於一切事物之認識，不單是主觀的作用，也不單是客觀的作用，而是主觀的作用與客觀的作用之綜合；因此，我們又可以把「格物致知」解作「客觀主觀化」或「主觀客觀化」的一種作用。(關於這一點，我們須有詳細的說明纔會明白的，現在爲篇幅所限制，姑止於此。)

照我在上面所說的話看起來，我個人是要主張今後我們中國人的治學方法應該取法於歐洲，尤其應該取法於德國。因爲古來中國的治學方法是接近於德國人的治學方法的

中國教育哲學問題之討論的我見

緣故。具體地說，我們治學的時候，應該首先用自己的感官及腦去觀察或實驗一切事物去研習種種基礎的科學；復次，再根據自己所習得的種種基礎的科學去研究一種自己所要專攻的或所要應用的科學；如果我們還要前進，那麼，我們再去研究普通哲學或一般哲學，然後遵循自己加工研究所得的哲學成果與自己平日所已經專攻或已經應用的科學謀相貫通去組織一種特殊哲學或應用哲學。教育哲學之研究或講授，就應該這樣地去做。不過，這也不無發生一種危險，因爲如果我們祇要照這樣的方法做下去，那麼，我們就不免變成爲一個「學究」。所以我們必須把我們中國所固有的「博學之，審問之，慎思之，明辨之，篤行之」這五階段的治學方法貫徹到底，使牠的最後一階段「篤行」達到其目的。然則我們將怎樣地實現這一階段呢？我以爲這應該如美國的勞甫所說的話一樣，我們並非爲哲學而研究哲學，乃是爲解決社會、政治、經濟問題而研究哲學；因此，我們研究或講授教育哲學的時候，也是這樣的。具體地說，我們並非爲教育哲學而研究或講授教育哲學，乃爲是解決社會、政治、經濟問題而研究或講授教育哲學。我們所要研究或講授的是教育哲學中能夠幫助着我們明瞭與解決社會問題的那些因素。由此，可見美國學者治學方法，也未嘗不可以取法的。這並非我要折衷德與美兩國學者所有的治學方法，而是要綜合德與美兩國學

的者治學方法之長處及古來中國所固有的治學方法之精華於一處，使牠變成爲今後我們中國人所應該採用的一種較高階段的治學方法。這種治學方法，我無以名之，名之曰「博學、審問、慎思、明辨、篤行五段教學法」。

以上所述，是我對於邱先生所提出的第三個問題加以討論之後，再發表些關於今後我們中國人應該採用什麼樣的態度去治學之一個意見，未知道邱先生以我的這個意見爲怎樣？

其次，邱先生所提出的第四個問題是：

「社會計劃和其背後的教育哲學有無必然的聯繫？如果我們贊成經濟的民本主義，在教育哲學上接受辯證唯物論是否爲必然的邏輯的結果？」

邱先生的第四個問題之前半部，在邱先生的心目中，早已經有肯定的答案。具體地說，邱先生早已經認定社會計劃與其背後的教育哲學有必然的聯繫。不過，邱先生所以一定要提出這一個問題，其目的在於要美國諸師友來答解他所提出的這一個問題之後半部而已。因此，我對於邱先生的這一個問題之前半部不必有所討論；現在所要討論的，祇是限於牠的後半部問題而已。

邱先生所謂「經濟的民本主義」一語，究竟是指美國的社會制度而言呢？抑或指蘇俄的社會制度而言呢？如果邱先生指美國的社會制度而言，那麼，就不成什麼問題；如

果指蘇俄的社會制度而言，那麼，這是另一個問題。具體地說，所謂「經濟的民本主義」，在我看來，當然是美國的社會制度。原來所謂「民本」，就是英語所謂「德謨克拉西」(Democracy)。固然，所謂「德謨克拉西」的裏面是含有「民有，民治，民享」(of People, By People, for People)三種要素，然而在美國的社會制度上看來，牠是着重於「民治」(或譯爲「民權」)的這一方面。因爲「民有」(或譯爲「民族」)這一個要素，在美國的社會本身上看來，一方面因爲牠是一個完全的獨立國家，所以不成爲什麼問題；他方面因爲牠的國內所有的種族非常複雜，並且在事實上，美國的政權與治權，大部份是操諸某一強有力的種族之手，所以他們若是說起「誰有」或「誰無所有」，那麼，就容易惹起紛糾，不如不談爲愈的，姑用「美國化」(Americanized)一語去蔽蔽其他一切種族而已。復次，所謂「民享」(或譯爲「民生」)這一個要素，在美國的現社會所流行的資本主義的經濟制度之下，決不會有好結果，因此，牠就無所謂「民享」或「民生」。這樣一來，那麼，牠所剩下的，祇有「民治」或「民權」一個要素。但是美國所有的「民權」又是不甚澈底的，因爲「民權」一定要與「民族」及「民生」兩個問題有相互的關係，設使我們祇講「民權」而不同時去解決「民族」與「民生」兩個問題，尤其有時若非先去解決「民生」問題，那麼，「民權」問題就無法解決；即使那邊有所

謂「民權」存在着，但是這種「民權」是假民權；明顯些說，這是一種變態的民權主義，而不是真正的民本主義。譬如蘇俄吧，以率性把「民生」問題放在前面先行解決，而把「民族」與「民權」當做「插話」看待。又如我們中國吧，孫中山先生認為目前的中國社會情形與蘇俄的社會情形不同，主張着非同時解決「民族」、「民權」、「民生」三個問題不可。前者叫做「共產主義」，後者叫做「三民主義」。不過，孫先生在社會的本質上，認定「歷史進化的重心是民生」，所以後人稱孫先生的社會哲學與歷史哲學為「民生史觀」。至於孫先生的「自然哲學」的觀點呢，這是另一個問題，非本文所要討論的，姑且不談。同時，孫先生在社會建設上，他的「建國大綱」一書開宗明義地說着：「建設之首，要在民生」。由此，可見孫先生認為「民生」這個本質是三民主義——民族主義，民權主義，民生主義——這個觀念形態之基礎，所以中國政治上的一切設施，又不能不站在孫先生的「民生史觀」上去照顧到「民生」這個本質。關於這一層，牠也非本文所要討論的，姑止於此而已。此地我們所要討論的，祇是要問中國的「三民主義」及蘇俄的「共產主義」是否與美國的「經濟的民本主義」相同呢？這個問題，我已經答解在上面了。不過，現在我要補充的，就是要看我們中國的三民主義裏面的「民權主義」與美國的「德謨克拉西」或「民本主義」是否一致呢？根據孫先生自

己的解釋，他以為這兩者並非是同一的東西，即前者是以團體為本位，後者是以個人為本位；單就選舉權而論，前者是採用直接選舉權，後者是採用間接選舉權；具體地說，前者的選舉權是直接地操諸全國國民之手，後者是間接地操諸各政黨，尤其操諸在各政黨背後的一班資本家之手；至於全國國民呢，他們不過替各政黨尤其替一班資本家寫些選舉票而已。關於這一層，請檢讀孫先生的『三民主義講義』，便知其詳的。由此，可見美國的「民本主義」是一種變態的民權主義，而中國三民主義裏面的「民權主義」却是一種真正的民本主義。然則我們中國的民權主義現在已否完全地實現呢？在現在的訓政時期內，牠當然還是試驗着的；如果我要牠完全地實現，那麼，非到達今後的憲政時期不可。至於我們中國的「民權主義」本身呢，牠確如上面所說，是一種真正的民本主義，並不像美國那樣的徒有「民本」之名而無「民權」之實一般。邱先生稱美國的「民本主義」為「經濟的民本主義」，我覺得反不如把牠改稱為「資本主義的民本主義」為愈的。

美國的教育學者自己也知道他們國家的民本主義是有缺點存在着的，所以杜威對於邱先生說着：「美國民衆的前面橫着三條大路：民本主義、法西斯主義和共產主義。美國民衆厭惡獨裁制度和階級鬭爭，所以共產主義和法西斯主義決不能實行於新大陸。我們斷然排斥後者，但願採

取前者的經濟制度。同時我們要保持民本主義精神，並且要用議會中自由討論的方式來實現新經濟制度。」照杜威的這幾句話看來，就可知美國的民本主義的確有些缺點存在着的，杜威纔想採用蘇俄的經濟制度去改造美國的經濟制度，使「資本主義的民本主義」變成爲「非資本主義的民本主義」。不過，杜威不願意採取像蘇俄那樣的「革命方式」，而是要保持着美國所固有的「改良方式」。然則杜威怎樣地改良牠呢？據杜威自己的意思，他以為這非採用所謂「實驗主義」不可。因此，杜威對於邱先生繼續地說着：「實驗主義者自信有適合於美國環境和民情的一個社會計劃；但此種計劃不能太確定，而在實驗的過程中不斷的修改和再造的。並且牠不應是由在上的政府強施於社會的方案，而應是由在下的民衆自由討論所產生的計劃。」照杜威的這幾句話看起來，我們又可知唯美國的一新經濟的民本主義，纔能夠有與「實驗主義」發生必然的聯繫，而他們在教育哲學上決不會去接受辯證唯物論。這就是邱先生所視爲必然的邏輯的結果。至於辯證唯物論呢，牠是否如杜威所斷定，祇爲挑撥階級鬭爭之工具？抑或可以從「合」的方面去考察，視牠爲消滅階級鬭爭之利器？復次，在辯證唯物論中，是否如克柏屈所指摘，個人人格毫無地位？再次，實驗主義與辯證唯物論是完全相反呢？抑或有相融會的地方呢？杜威自己的教育哲學是不是有採用辯證法的

地方？最後，英國羅素(B. Russel)的「數理邏輯」是否與辯證法相同？這些問題，我都留在後面再行討論，此地姑且不談。現在我祇要問杜威能不能採用實驗主義上所有的「改良方式」去修改或再造美國的經濟制度，使牠變成爲一種新經濟制度？我以為「改良方式」未始不可以採用，但是像杜威這樣地主張要用議會中自由討論的方法來實現新經濟制度，並且以爲牠不應是由在上的政府強施於社會的方案，而應是由在下的民衆自由討論所產生的計劃，那麼，這不啻如蘇俄的教育學者平開微支(A. P. Pinkevitch)所批評，杜威立於現存的社會制度上，主張以學校適合國家的需要，終歸與虎謀皮，而無結果一般。爲什麼呢？因爲美國的議會是否代表在下的民衆的意思呢？抑或僅爲資本家的行動所操縱呢？我想誰都知道的，美國的議會是完全地爲資本家所操縱的；所以我要問資本家中有那一個人肯實現新經濟制度呢？我可斷定他們決不願意的。這樣一來，杜威的實驗主義，簡直等於空想主義而已。因爲如此，所以孫中山先生斷然地排斥美國議會式的民本主義，而決計要實行一黨專政的民權主義。總之，我們必須首先地認識清楚自己的國家是一個什麼樣的國家；同時，要明瞭美國議會式的民本主義有什麼樣的流弊，然後再來決定採用何種方式，並在教育哲學上採用何種主義的哲學。現在的我們中國若是要遵守孫總理所詔示的遺訓——「革命尙

未成功，同志仍須努力」——，那麼，我們改造中國社會制度，當然應該採用革命方式；不過，我們的革命方式，不必仿照蘇俄所已經實行過那樣暴動激烈的革命方式，而不妨有時採用政治手段去實現革命。其次，現在我們中國所採用的主義，無論如何，牠是「三民主義」；而三民主義，又如孫總理所詔示，牠是救國主義或革命主義，因此，牠與辯證法是有必然的聯繫。但是牠並不是馬克思（Marx）的「理論的唯物的辯證法」，也不是列寧（Lenin）的「實踐的唯物的辯證法」，而是孫中山先生自己的「實踐的民生的辯證法」。關於這一點，我曾經在拙作『教育哲學』（上海羣衆圖書公司出版）後序二，『中國教育需要那一種哲學』（見商務『教育雜誌』第二十五卷第一號）及『三民主義之辯證觀』與『三民主義教育的相對性與統一性』（見中山文化教育館『季刊』第二卷第四期與第三卷第一期）等裏面詳細地討論過了，此地爲節省篇幅起見，不復贅述。因爲如此，所以我們對於這個問題，與其請教於美國諸師友，不如自己研究爲愈的。否則，我若是硬要請教於美國諸師友，那麼，他們一定會捧出「實驗主義」贈給我們，並且警告我們切不可採用辯證法，尤其不可採用唯物的辯證法。請看他們對於邱先生的這一個問題所答解的種種議論，就會明白的。但是我總覺得像他們這樣地答覆我們，無異於教他們本國的學生一樣，而於我們沒有多大的貢獻。邱先生也已見

中國教育哲學問題之討論的我見

到這一層，他認爲他們的答案，也許不能夠吻合我們的意見；不過，邱先生未曾說到他們的答案爲什麼及有什麼樣的地方不能夠吻合我們的意見。至於我呢，我胆敢冒昧地把他前面說出一些；但是我究竟說得對或不對，我自決，還請邱先生明以教我。

邱先生所提出的第五個問題是：

「什麼是教育哲學的最重要的職務和內涵？」

據邱先生的意思，他以為教育哲學的最重要的職務，在探討教育之社會的背景，以創造一個新的教育計劃之外，應該還有其他的重要職務及牠的最重要的功用，所以他要提出這個最後的問題。但是據我個人的意思，我以為社會上一切事物所有一切的職務與功用，固屬多端，如個人問題，社會問題，政治問題，經濟問題，知識問題，道德問題，藝術問題等等，然而這等等問題，一方面都可歸納於社會問題之內，他方面又都可歸納於教育問題之內；約言之，教育哲學的最重要的職務與內涵，祇是社會與教育之關係這一個問題而已。因爲如此，所以美國諸師友對於邱先生的這個問題而有所回覆的答案，除掉杜威稍稍地加以些別的意思外，其餘諸人，說來說去，都逃不出於怎樣地使教育與社會計劃發生關係這一個範圍之外，並不見得也不能夠再說出些教育哲學的更重要的職務與內涵來的。這樣一來，那麼，邱先生的最後的一個問題，不免有重複

之嫌。不過，我們治學時，複問勝於不問，因為複問是會使我們溫故而知新，可以得一個結論作為各個人問題之總解決，所以孔子認為「溫故而知新，可以為人師」，就在於此像邱先生這樣地虛心好問，又不能不使我十分敬服的！

凡以上所述的話，是我個人對於邱先生向着美國諸師友所提出而請教的五個問題之討論。原來邱先生提出這五個問題的時候，他自己的胸中早已經具有好像「成竹」一樣的答案；並且他的見解有些地方是與我的意見相同的。因為我與邱先生自近年以來，雖沒有直接見面的機會，然而彼此之間，常時互相通信，再加以本年一月間在武漢地方異地重逢，聚首縱談，我們對於教育哲學上所具的意見，大致相同的緣故。然則現在我為什麼對於邱先生所提出的這五個問題要這樣地加以一番好像「挑戰」的討論呢？實在講，我並非向着邱先生而挑戰，而是我欲借着這個好機會給邱先生以此較強的刺激使他發生同樣強烈的反應而恢復到他在昔日「暢所欲言」的原狀態。不知道邱先生肯否接受我所贈的這些刺激而發生些反應？總之，我所以對於邱先生所提出的這幾個問題一定要發表些討論的意見，實在是因為認定邱先生為我的最可「互相切磋與琢磨」之畏友，並非與什麼敵人互相挑戰而攻擊者可比，我欲知我也祇有邱先生一人，不必為外人道的。

不過，我却有一點確要責備邱先生的。邱先生聲叫着

：「我在柏林逗留年餘，竟未覓一機會和施勃郎格（B. S. Prager）教授討論這些問題；在蘇俄和平開徵支教授晤談多次，竟忘欲談這些問題。」邱先生的這種聲明，無論如何，我不能夠原諒他的。因為這是一個最好的機會，邱先生為什麼不利用這個好機會去請教於德、俄兩國的諸教授，要他們答解這些問題呢？設使邱先生是我，並且我若是有像邱先生已經具備有那樣德語的工具之素養，那麼，我一定會去請教於德國的施勃郎格與蘇俄的平開徵支，要他們替我答解這些問題。我不但要請教於施、平兩教授，並且還想要請教於德、俄兩國的其他諸教授。在德國的方面，牠的教育學者對於教育學之研究比之任何國家為最有系統有組織的。過去不必說起，單說最近吧，牠有所謂「文化的教育學」一種學說非但流行着的。但是所謂文化的教育學者所採用之研究方法，在大體上，可以分為三大派：（一）了解的方法（verstehende Methode）、（二）辯證論的方法（dialektische Methode）、（三）現象學的方法（Phänomenologische Methode）。第一派的代表者就是施勃郎格；第二派的代表者是科特（J. Cohn）、斯圖姆（K. F. Sturm）等；第三派的代表者是李特（T. Litt）、克里克（E. Kriek）等。除此之外，那邊還有許多位教育學者是屬於上述的三派，此地無須列舉。因為如此，所以我們若是要請教於德國的教育學者，那麼，我們祇請教於施勃郎格一人，還

是不夠的，並且還要請教於其他教育學者。在蘇俄的方面，我們也應該這樣地做的；具體地說，除掉平開微支一人外，至少限度我們還須請教於蒲龍斯基。(P. P. Blonski)當時邱先生滯留德國，他竟對於施勃郎格一人，也不去訪問請益的；在蘇俄時，他對於平開微支既晤談多次，何以又把這件事忘掉？這些是邱先生大疏忽的地方，我無論如何，不能夠恕他的。這是我對於邱先生要贈與的一種「春秋責備賢者」的話，不知道邱先生肯否接受呢？

凡以上所述，是我個人對於邱先生的那一篇大作的起首一段話要提出一點意見與邱先生本人互相研究的。以下再讓我把我美國諸師友所發表過的那種種意見加以一番的討論吧。同時，我在前面已經聲明過，我為謀敘述便利起見，本文內容所排列的順序，一仍邱先生的那一篇大作內容所排列的順序之舊，所以後面各段所有的一切標題也都是抄襲邱先生本人所命名的。

一、中國社會與文化問題

克柏屈認為中國所以內亂頻仍，百業俱廢，其原因實由於中國人太缺乏合作的精神。克氏的這個前提，是毫無錯誤的。克氏又以為新中國所需要的具「自動的合作」，並不是「被強制的合作」。克氏的這個結論，又是很合理的。因為前句話是一種事實，任何中國人不能夠諱言的；後句話是一種原則，在教育目標上看來，任何人不能夠否認的。

中國教育哲學問題之討論的我見

緣故。不過，在整個的教育過程中，被強制的合作是不是完全地可以被擯斥的呢？在事實的方面看來，我們中國人所以向來沒有合作的精神，其原因實在於我們中國人向來太重自動。我們有二人以上站在一處的時候，無不各行其是，互相排斥，這豈非我們太講求自動的明證嗎？孫中山先生說：「中國人為甚麼是一片散沙呢？就是因為各人的自由太多，由於中國人的自由太多，所以中國要革命。」然則我們為甚麼自由太多要革命呢？孫先生又說：「因為自由太多，沒有團體，沒有抵抗力，成一片散沙，以致受外國帝國主義的侵略……我們現在便不能抵抗。要將來能夠抵抗外國的壓迫，就要打破各人的自由，結成很堅固的團體。」照孫先生的這幾句話看來，他所謂「自由」，就是我們所謂「自動」；因此，我們就可以說：「我們中國人為甚麼沒有合作的精神呢？就是因為各人自動太多，由於中國人的自動太多，所以新中國目前所最需要的是被強制的合作。」但是「被強制的合作」是本質的，同時又是手段的。先在本質的方面講，舉凡一切事物之成立與生長，最初總是被強制的。譬如嬰孩吧，他剛纔出胎的時候，他的一切行動如衣、食、住、行等等，若非先有強制的命令去指導他的一切行動，那麼，他就會凍死，餓死了，不拘他本身已經含有內在的自動發展性，也無從發展得起來；反而因指導無方，致使這種內在的自動發展性遂告消滅了。

又如花芽吧，牠在最初有成爲一粒芽的時候，我們可以說牠的運命是完全地依存於被強制的命令之上。設使這一粒芽沒有適當的環境如土壤、日光、雨露乃至肥料等等去培植牠，那麼，試問牠能不能發育與成長呢？我們也不拘牠本身已經含有內在的自動發展性，設使，不先受被強制的保護，那麼，牠也無從實現其自動發展性了。由此，可見「被強制的合作」是先於「自動的合作」而存在着的。因爲前者是先於後者而存在，所以我認爲前者是本質的。昂格斯(Engels)說：「由必然的王國躍到自由的王國。」照昂格的這一句話看起來，更可知「被強制的合作」與「自動的合作」是有聯繫的關係，並且這種聯繫的關係又有一定的順序存在着的。

我再拿孔子有幾句自述的話來證實吧。孔子說：「吾十有五，而志於學；三十而立；四十而不惑；五十而知天命；六十而耳順；七十而從心所欲，不踰矩。」照孔子自述，他在十五歲以前，也不過如一般人類一樣，被強制地常受父母的愛護與師長的教導；直至十五歲的時候，他纔能夠有嚮學的自覺心而發願去研習學問；到了三十歲，他對於一切事理纔能夠明白，可以用自己的能力去判斷；到了四十歲，他更能夠辨別是非、曲直、真偽、善惡等而不致有所迷惑；到了五十歲，他更能夠運用天性去創造一切事物；而盡量地發展其智能；到了六十歲，他更能夠貫通

一切事物之真理、順應自在，而不致有所阻礙；到了七十歲，他更能夠達到意志完全自由的境界，並且不致於有軼出一般人類應行遵循的規矩範圍之外。由此，可見自動的合作精神，像孔子那樣的完人尙且不能夠在年紀幼少的時候立刻培養得成功，而必須經過長時間的訓練之後，纔能夠達到其目的，遑論其餘一切人類呢？總之，在未養成自動的合作精神之前，被強制的合作之訓練，無論如何，是萬不可缺少的。

復次，在手段的方面講，固然，如上面所說，「被強制的合作」是先於「自動的合作」而存在着的，然而教育之真目的，本來是在於培養學生有「自動的合作精神」。因此，「被強制的合作」，不外乎是培養「自動的合作精神」之一種手段。譬如植樹吧，我們所以要播種或拆芽並且對於所播的種或所拆的芽用種種方法加以強制的保護，其目的就是在於使樹木快些發展種芽；復次，放射枝葉；最後，開花結果。同一道理，教育也是這樣的。具體地說，教育所以最初先要有一種強制的方法把兒童所固有的天性中有些培養起來，有些改良過來，或有些消滅掉了，其目的也就是在於使兒童快些發生自覺；復次，自動自律；最後，與他人互相合作。由此，可見「被強制的合作」，不過是培養「自動的合作精神」之手段，牠本身並非是教育上的一種目的。

原來目的與手段。本是沒有什麼區別的；因為這兩者是常時地互相對立着的，同時又是常地相互作用着的。杜威說：「……如果把由活動裏面生長出的目的，作為指揮活動的計劃；這種『目的』，既是『目的』，也是『手段』。我們所以有目的與手段的區別，不過是為便利起見。其實某一手段，在我們未做到以前，都是暫時的。每一目的，一經成功之後，又變成再行促進活動的手段。如果牠是指示我們所從事的活動的將來方向，這個時候，我們就把它稱為『目的』；如果牠是指示我們活動的現在方向，我們就把它稱為『手段』」。照杜威的這幾句話看來，就可知「被強制的合作」與「自動的合作」兩者，有時我們都可以把牠稱為『目的』，也有時我們都可以把牠稱為『手段』；使兩者成為互相對立着，同時又互相綜合着或統一着的。

復次，我再論「被強制的合作」與「自動的合作」究竟有什麼樣的相互關係。我曾經在拙作『軍事訓練之教育的價值』一文（見『前途雜誌』第四卷第七期）裏面關於「紀律與自由」之相互關係說過幾句譬喻的話，現在我可以再拿牠來補充的。當時我曾說着：「原來行走這種動作，牠的功用是很大的；小言之，個人的便利，大言之，社會的秩序，都是維繫於這種動作的上面。因為如此，所以國家一方面為謀個人的便利計，替人民築路及設置一切交通工具如火車、汽車、輪船及飛機等等；他方面為維持社會的秩序計

，把人民的行走經過一度的訓練例如教人民怎樣地集隊、排列、步伐、進退等等。有些人總以為國家既有許多交通工具供給人民應用，那麼，人民的行走很屬自由而無礙，無需乎再實施什麼訓練。殊不知國家越要多設置交通工具，那麼，人民的行走越加要被訓練，尤其越加要被集中訓練。具體地說，譬如一條新式的馬路，牠的中間，車輛頻繁，因此，牠的兩傍必須設置人行道，使行走的人都靠左邊走，並且每個人的步伐都要整齊，不得爭先恐後；復次，中間站立一個警察，他指揮一切車馬行人，要他們都聽從他的命令。如果有一個人不聽從警察的指揮，任意亂走，那麼，不但個人的生命發生危險，並且社會的秩序也因而頓起紊亂了。」我又說着：「原來紀律與自由本是相對的，同時又是相成的。譬如前面所設的馬路這個例子：如果我們在馬路上行走的時候，我們要行走得自由而無礙，那麼，我們必須首先行走得有秩序而不與左右或前後的人互相亂碰，於是我們覺得行走得很自由的。否則，設使我們在馬路上東斜西倒，漫無紀律，那麼，我們的行走不是牽制人，也就會牽制於人，還有什麼自由可言？反而不由之甚。由此，可見我們欲要自由，必要首先地紀律化；換句話說，我們因為能夠守紀律，所以能夠得自由。然則馬路所以使人必須服從警察的指揮，大家都靠左邊走，就是完全為此。」如果我的這些話是對的，那麼，「被強制

的合作」與「自動的合作」兩者，無論如何，是萬不可各自分離而是相互為用的。

德國的那篤爾普 (P. Natorp) 說：「教育是社會的事象，陶冶的社會，是在其陶冶之全部過程上，而經過感性的、悟性的、理性的之三階段。……教師與學生間之行動，也可應用這三種階段，以樹立一種教育學的根本概念。第一、就感性而論，教師與學生間互相接觸，互相感動，——某種程度之感性的共同生活乃至相互生活——不可不成立。換句話說，教師與學生間，不可不以友人的態度相對待。第二、就悟性而論，教師與學生間，不可不以自然的敵人的態度相對待。這個時候，彼此不可不以互相履行為條件之外的契約。第三、就理性而論，教師與學生間，不可不以互相敬重之精神相結合。同一道理，在各種教授作用上，教師與學生間先互相喚起學習之興趣；復次，彼此互相干涉；最後，學生自律自動地去學習，且同學之間，彼此互相批評，互相合作。這便是教授的順序。」那氏的這一段話，牠可以說是把「被強制的合作」與「自動的合作」之相互的關係發揮得無遺了。那氏還把整個的教育過程分做三階段：(一) 家庭教育，(二) 學校教育，(三) 家庭、學校以外之教育——大學推廣運動。那氏以為家庭教育是愛勝於威；學校教育是威勝於愛；至於家庭、學校以外之教育呢，那氏並沒有說出什麼愛與威。那氏的這幾句話，也是

說着「被強制的合作」與「自動的合作」有相互關係的作用。因為那氏所謂「愛」，就是愛護之義；而所謂「愛護」，也是被強制的，不過愛護上所有被強制的態度尚屬和藹可親，並沒有像威脅上所有被強制的態度那樣的嚴厲可怕而已。假定我們誤解「愛」的真意義而把「解作」放任兒童自由」，那麼，我們為什麼把有些不正當的愛護稱為「溺愛」呢？所謂「溺愛」，實在就是指着那些毫無有被強制性之愛而言的。然則我們為什麼在家庭教育上祇言愛而不言威呢？這就是因為誰都能夠知道的，兒童的時代，他內身雖則已經具有先天的自動發展性，然而他還沒有自覺的心；因此，他做好做壞，他自己並沒有責任可言，所以為父母者祇有用一種威而不猛的態度去保護他指導他。這雖則也可以被稱為「威」，然而因為這種「威」是不猛的，所以我們不把牠稱為「威」而稱之為「愛」。況且，那氏所謂「愛勝於威」一語，是比較的上話，他並非絕對地主張家庭教育用不着什麼威的。

至於「威」呢，所謂「威」，在字義上看來，當然是被強制的；然而照那氏的見解，他以為「威」也是相對的，因為示威者與受威者——強制者與被強制者——是站在對待的地位，好像敵人的態度相對待的一樣。但是這種相對待的敵人彼此之間並沒有懷着什麼惡意，大家都以好意的態度互相干涉，因此，那氏把牠稱為「自然的敵人」，以示別於

普通所謂「仇視的敵人」的意思。那氏所謂「自然」，在我看來，不外乎是根據於盧梭的自然主義教育學說而立論的。盧梭說：「人生來本是善的，一經人工的手，就變成爲惡的。」盧梭的性善說，是否合理？姑置勿論。但是一般所謂「自然」，在牠的本質上講，的確沒有什麼惡意的仇視在內。因此，那氏視教師與學生間的對待爲「自然的敵人」，可稱卓見！總之，教育上所謂「威」，也是一種「愛」；不過，牠裡面所包含的強制性比之「愛」裏面所包含的強制性是強得許多，所以那氏不把牠稱爲「愛」而稱之爲「威」。況且，那氏所謂「威勝於愛」一語，也是比較上的話，他並非絕對地主張學校教育用不着什麼「愛」的。然則那氏爲什麼在學校教育，尤其在中等學校教育上主張「威勝於愛」呢？這就是因爲青年時代並非兒童時代可比，即一方面青年內身所固有的先天的自動發展性已經發展到有相當的程度而且已經有自覺心；他方面因爲他已經有自動的能力，所以他的行爲往往有自由自在的表現，因爲他已經有自覺的心，所以他做好做壞，都應該歸他自己去負責。這樣一來，那麼，凡做教師者對於學校裡面的青年學生不能不採用強制的手段去教導他們或訓練他們；同時，在學生——被強制者——的方面，他們也不能不要求教師以身作則地履行教師自己所應該遵守的一切規約如準時上課、解答問題、生活指導等等做學生的幫助者與領導者。因爲如此，所以

中國教育哲學問題之討論的找見

那氏在一方面主張學校教育是威勝於愛；他方面認爲教師與學生間，不可不以自然的敵人的態度相對待，甚至在教授上說着彼此互相干涉。我再總括地說句話，那氏所謂「威勝於愛」，就是說學校教育要採用「被強制的合作」去促成「自動的合作」之進展的意思。

最後，那氏爲什麼在家庭、學校以外之教育——大學推廣運動——上並沒有說出什麼愛與威呢？據那氏的意思，他認爲大學時代的青年學生，他們內身所固有的先天的自動發展性比之中等學校時代的青年學生發展到更高階段的程度而且他們的自覺心更加明顯；因此，他們一方面可以盡量地自由自在地去表現一切行爲，但是他方面做好做壞，不但如同青年時代的學生一樣，都應該歸他們自己去負責，並且遇到他做壞事的時候，也應該由他們自己的良心去判斷，去裁制，用不着教師出來裁制他們的。因爲如此，所以那氏對於這個時代的教育用不着說出什麼愛與威，並且積極地說着教師與學生間，不可不以互相敬重之精神相結合；更在教授上說着學生自律自動地去學習，且同學之間，彼此互相批評，互相合作。然而實際地按起來，大學時代的教育裏面，牠並非沒有什麼愛與威，而是有積極的愛與威存在着的。因爲大學時代的學生所需要的愛與威，大概是由他們自己去講求的，例如普通所謂「自愛」、「自重」及「自己維護」、「自己裁制」等等是。又如孔子所謂

的「克己復禮爲仁」或「君子不重則不威」等語，也不外乎對於成人時代的一般青年而言。由此，可見大學教育仍然是需要愛與威的；不過，因爲這個時代的學生所需要的愛與威是由他們自己去講求的，所以那氏率性地不把牠說出來，一任大學學生自己去講求而已。

如上所述，那麼，論者或以爲這就是大學學生不需要「被強制的合作」而祇需要「自動的合作」之明證。不錯，在大學時代的學生，他們內身所固有的先天的自動發展性應該已經發展到更高階段的程度而且明顯的自覺心，因此，他們不待他人的強制而他自己能夠表現自動的合作。但是在另一方面講，他們越要表現自動的合作，那麼，外界的權威越加強制；不過，這時代所要強制的外界的權威是無形的，所以在表面上，我們就看不出被強制的形狀，祇得認爲他們沒有「被強制的合作」而僅有「自動的合作」一般而已。究其實，大學時代的青年學生所受到的外界的權威之強制比之中學時代的青年學生所受到的外界的權威之強制，祇有增而無減的。

原來「被強制的合作」與「自動的合作」之數量是成爲正比例的。在小學時代的兒童，他的「自動的合作」極少，因此，他的「被強制的合作」也極少；在中學時代的青年，他的「自動的合作」較多，因此，他的「被強制的合作」也較多；在大學時代的成人，他的「自動的合作」愈大，因此，他

的「被強制的合作」也愈大。再進一步說，譬如一校的學生與教師，或教師與校長之間，學生的「自動的合作」較少，因此，他的「被強制的合作」也較少；教師的「自動的合作」較多，因此，他的「被強制的合作」也較多；至於校長呢，他的「自動的合作」愈大，因此，他的「被強制的合作」也愈大。因爲學生的行動，祇是受着教師所強制，充其量，他不過兼受着校長所強制而已。但是教師不但受着校長所強制，並且還要受着官廳所強制的。至於校長呢，他更進一步，不但受着官廳所強制，並且還要受着社會上一般人所強制的，例如古語所謂「十手所指，十目所視」是。如果一個學校裏而有一種事故發生，不問這種事故是發生自學生的方面，抑或發生自教師的方面，但是官廳的申斥或社會的責備，都首先地加到着校長的身上。由此，可見校長雖則平日在學校裏面所做的一切行動比之教師與學生的行動自由得許多，然而他平日受着官廳所監視與社會所督促比之教師與學生所受到的壓迫，其強度不知道增加得多少倍。這譬猶樹木，地越加生長，那麼，外界的風雨力量壓迫到牠的身上越加厲害，甚至非由人工加以支柱撐住牠，使他不爲風雨所壓倒不可。

照以上所說的話看來，就可知克柏屈認爲國民性之養成，祇是在於培養「自動的合作」而無需乎「被強制的合作」，他簡直不明瞭教育之性質。原來「教」之一字，若從字

義上看來，從支從季。支者，小擊也。「廣韻」：支，楚也。字或作扑。「書彙典」：扑作教刑。「傳」云：扑，恆禁也；不勤道業則撻之。質言之，這就是「被強制」的意味。由此，可見教育無論如何是不能夠完全地排斥「被強制的合作」的。若就目前的中國情形而論，如前面所說，我們中國人所以向來沒有合作的精神，其原因實在於我們中國人向來太重自動；因此，新中國所需要的還是「被強制的合作」。不過，在中國教育之終極的目標上看來，當然如同克柏屈所說一樣，牠是要培養國民有「自動的合作」。

如果我們肯照辯證法去解釋，無論「被強制的合作」也好，或「自動的合作」也好，這些本身都有內在的矛盾存在着。具體地說，「被強制的合作」本身裡而早已經含蓄着「自動的合作」；同樣地，「自動的合作」本身裏面也早已經含蓄着「被強制的合作」。設使我們如同克柏屈一樣，把「被強制的合作」或「自動的合作」祇當做「被強制的」或「自動的」東西看待，那麼，這兩者都變成爲靜止的、固定的、死寂的東西，而使這兩者都失去掉其所固有的那種運動的、變化的、生長的本性。克柏屈一方面勸我們應研討「變化的哲學」與「動的生命觀」，然他方面又以爲新中國所需要的祇是「自動的合作」，豈非自相矛盾嗎？試問克氏所謂「變化的哲學」與「動的生命觀」究竟是什麼？殊不知所謂「變化的哲學」與所謂「動的生命觀」本身就是採用動的邏輯——辯

證法——去認識一切事物的本質與創造一切人類的生命之一種學問與觀點。但是克柏屈自己不知道這就是一種辯證法，反而把牠誤認爲一種實驗主義的研究法。

此地還有一個問題須要說明的，「被強制的合作」與「自動的合作」兩者，既然如上面所說，牠本身都有內在的矛盾存在着，然則爲什麼有些地方及有些時候的教育祇施行着「被強制的合作」或祇施行着「自動的合作」呢？這就是因爲「被強制的合作」或「自動的合作」本身祇有牠的發展性而沒有牠的實現性，如果我們要牠實現，那麼，非先有一個促成牠能夠實現的東西不可。然則這究竟是一個什麼樣的東西呢？我先簡單地答覆一句話，這就是社會組織與時代需要。一般地說，如果那邊有一個合理的社會組織與適宜的時代需要，那麼，「被強制的合作」與「自動的合作」兩者同時地發展着，即一方面是互相對立着的，同時又是互相綜合着或互相統一着的。在這兩者互相對立着的時候，我們可以看出這兩者中有某一件是「被強制的合作」及某一件是「自動的合作」；對於前者稱爲「訓練」，對於後者稱爲「興趣」。在這兩者互相綜合着或互相統一着的時候，我們就不能夠辨別牠是「被強制的合作」，抑或是「自動的合作」。在這時代，我們對於這些，無以名之，祇有名之曰「教育」。這就是杜威所謂「兩元論之統一」，也就是一種辯證法的認識。

我在前面所說的那些話，都是關於一般教育哲學問題之討論。現在再讓我說明我們中國教育哲學所應該有的一種性質吧。

我們中國所有的「三民主義教育哲學」，就是像我剛纔在前面所說的那樣地進行的。這因為三民主義是目前的中國社會所需要的一種合理的、適宜的社會組織上的一種主張，所以牠能夠促成「被強制的合作」或「自動的合作」發展着與實現着；不但如此，並且還使這兩者時刻地互相對立着，同時又時刻地互相綜合着或互相統一着的。關於這一點，我曾經在拙作『教育哲學』，尤其在牠的第六章第三節——「興趣與訓練——及『中國教育需要那一種哲學』，『三民主義之辯證觀』，『三民主義教育的相對性與統一性』等文裏面把牠討論過了，此地無須復述。

論者聽到我在上面所說的這一段話，或者又發生疑問，以為目前的中國社會既然是一個三民主義的社會組織，並且又能夠促成「被強制的合作」或「自動的合作」發展着與實現着，更要使這兩者時刻地互相對立着同時互相綜合着或互相統一着，然則我個人為什麼却說出新中國所需要的還是「被強制的合作」呢？我以為三民主義的社會組織之進展，本來劃分為三個時期：（一）軍政時期（二）訓政時期（三）憲政時期。在軍政時期內，中國的教育，不消說是需要「被強制的合作」；在訓政時期內，所謂「訓」，申言

之，就是「訓練」；因此，中國所需要的教育，還是在培養一般國民都有「被強制的合作」之精神與習慣；在憲政時期內，中國的教育，總能夠需要「自動的合作」，但是牠仍然不可完全地排斥「被強制的合作」而必須使這兩者常時地互相對立着同時又是互相綜合着或互相統一着的。

至於目前的中國呢，牠一方面既已經過軍政時期，他方面尚未到達憲政時期；不過現在正要籌備召集國民會議，制定憲法而造成為一個三民主義憲政的中華民國，所以目前的中國，尤其國難當前的中國，非有一種「被強制的合作」之教育則不能夠訓練一般國民與敵人相抵抗，好像秦始皇強制人民去築萬里長城及隋煬帝強制人民去開鑿運河一般。孔子說：「民可使由之，不可使知之。」，在從前，我曾經視孔子的這種主張為專政之餘孽；但是在今日看來，孔子的這兩句話，也是未可厚非的。這樣地說起來，那麼，我們就可知目前的中國施行專政，本來就是作為憲政的準備；換句話說，今後的中國欲要產生憲政，那麼，非先經過一度專政不可。勞甫說：「歷史告訴我們：專政只能產生專政，不能產生憲政；專政不破，憲政是無望的。」勞甫的這幾句話，未必是真理；況且歷史的事實並非是這樣的。這就是因為勞甫如同克柏屈一樣，把一切事物當做靜止的、固定的、死寂的東西看待，尤其把歷史上所有的一切事實斷片地截做一件一件的來觀察，而忘記掉前

一件事實與後一件事實有因果與必然的聯繫關係，並且彼此互相滲透着同時又是互相綜合着或互相統一着的。再總括地說句話，克柏屈與勞甫二人所以這樣地觀察或論斷一切事物，其原因就是在於他們不肯應用動的邏輯——辯證法，而是祇要應用美國所固有的靜的哲學——實驗主義——的緣故。然則克柏屈所以認為國民性之養成祇在於需要「自動的合作」，並且還希望我們的新中國的教育也同樣地祇培養國民有「自動的合作」而完全地排斥「被強制的合作」，他更不懂得這兩者有什麼樣的關係。除掉美國的現行制度有以使然外，其原因就是主在於他不願意應用辯證法並且未曾明瞭辯證法之真意義。

凡以上所述的話，是我個人對於克柏屈回覆邱先生所提出的第一個問題而下的新中國所需要的是「自動的合作」這一個答案之討論。復次，關於「何種教育能培養合作精神」這一個問題，據克柏屈的意見，他以為在教學法上，似可採用以社會問題或有用之團體活動為出發點的設計教學法。蘇俄的教育方案似有參考的價值。以下讓我把這一個問題提出來討論一下吧。

據克柏屈的意見，他以為我們中國的教育欲要培養合作的精神，在教學上，似可採用以社會問題或有用之團體活動為出發點的設計教學法。克氏的這種主張，我是很贊同的。但是我們若是把設計教學法與前一個問題互相連接

中國教育哲學問題之討論的我見

起來而討論，那麼，我要問在設計教學法裡而有沒有包含着「被強制的合作」呢？抑或祇有「自動的合作」呢？據我個人的考察，我以為設計教學法裡而是兼含有「被強制的合作」與「自動的合作」兩者的相互為用。譬如教師要兒童們共同地建築一座假房子的時候，兒童當然首先地作一度共同的討論，採用什麼樣的形式，應用何種材料；復次，分派工作，指定某人做梁，某人做屋頂，某人做地板等等；復次，各人照預定的計劃分途地去做各人所應做的事，最後，各人把自己所已做成的東西搬攏來集於一處，大家共同地把這座假房子建築成功，這個大單元遂告完畢。這樣地做法，在一方面看來，牠似乎是完全自動的；但是在另一方面看來，牠大部份又是互相被強制的。因為在指定各人所應做的工作的時候，他們必須要服從團體的命令，聽候分派，不許各人自由選擇的；復次，在派定工作之後，各人去做自己所應做的事的時候，各人又須要隨時照顧到他人所做的東西如大小、長短、寬狹、粗細等等，彼此互相遷就，不許各人任意亂做的；最後，在各人都把自己所做成的東西正要架屋的時候，他們個個更須要按照所規定的計劃與順序，一件一件地架起來，不許各人爭先恐後，紊亂秩序的。這樣一來，那麼，所謂「設計教學法」，固然是「一種團體活動的教學法，但是因為牠是注意團體活動，所以強的大部份合作還是被強制的，並不是自動的。談到

自動的合作呢，這種教學法裡面，祇有各個兒童在他自己所應做的東西之大小、長短、寬狹、粗細之後，着手開始地去做時候，纔算是自動的。至於教師的指示、巡視、示範、批評等等呢，這些也都是「被強制的合作」。實在講起來，所謂「團體活動」與所謂「被強制的合作」是有必然的相關；再進一步說，這兩者是一而二，二而一的東西。因此，所謂「設計教學法」，還是着重於「被強制的合作」，並非着重於「自動的合作」，尤其不是單純的「自動的合作」。不過，因為教育的目的，應該在於培養「自動的合作」之精神，所以不妨礙團體生活紀律的範圍之內，應該使兒童處處表現着「自動的合作」之精神而已。

以上所說的話，是我對於設計教學法裡面所包含的「被強制的合作」與「自動的合作」有必然的相關這一點之討論。至於團體活動與個別活動究竟有什麼樣的關係呢？這個問題，我如同在上面所說的話一樣，認為這兩者也是必然的相關係；此地不必再說，請參照上文，就可以舉一反三的。不但一種教學法裡面所包含的各種成份是這樣的，就是一種教學法與另一種教學法間之相互的關係也是這樣的。關於這一點，我曾經在拙作『教育哲學』第六章第二節——教材與教學法——尤其在牠的第一六七頁至一六九頁裏面討論得很詳細，此地為節省篇幅起見，也不復引述。倘蒙讀者諸君不棄，請拿牠來讀一下，便知道我的命意

所在。總之，教育上一切問題如教育的本質、意義、目的、方法、價值等等，無一不是運動的、變化的、生長的東西；設使我們如同克柏屈一樣，靜止地、固定地、死寂地去觀察這些教育事象，實在沒有圓滿的方法去解決牠的。因為如此，所以我總覺得克柏屈的教育哲學觀，無論如何，大有可以商榷的餘地存在着的。

除掉上面所討論的關於克柏屈要我們應該加以注意的第一類問題——國民性——之外，克氏還有三類問題：民主政治、文化與經濟問題。克氏對於這三類問題所討論的話，在大體上看來，我是沒有什麼多大的異議。不過，其中有一點仍不免有些錯誤。第一點就是我在前面已經說過了，克氏一方面勸我們應研討「變的哲學」與「動的生命觀」，然他方面又以為新中國所需要的祇是「自動的合作」，這未免自相矛盾。第二點就是克氏對於邱先生的第一個問題雖則貢獻以許多意見，然而這許多意見似乎還是僅列着許多問題給我們自己來解決，這又未免犯着邏輯上所謂「以問答問」的誤謬。現在我已經把克氏的意見討論完了，以下再讓我來討論其餘諸人的意見吧。

勞甫與柴爾紫二人對於邱先生的第一個問題所提出的意見，如同克柏屈一樣，也不過供給我們以許多問題歸我們自己解決而已。因此，他們也犯着邏輯上所謂「以問答問」的誤謬，無須再事討論。至於杜威與梅爾文二人呢，

先說杜威吧，杜威對於「新文化」所下的解釋，確是有特異的見地；他的解釋，未嘗不是給予我們中國所有那些提倡中國本位文化運動者之一種忠告。但是最可奇怪的，杜威的這種解釋，在我個人看來，是一種辯證法上的主張，然而杜威却偏偏諱言辯證法，並不承認他自己的哲學是辯證法而硬要認為牠是一種實驗主義的哲學。這是什麼緣故呢？讓我留在後面再來答覆。復次，說梅爾文吧，梅爾文的意見，在邱先生看來，他與杜威所說的差不多；果爾，我在此地對於梅爾文的意見，也不必多所討論，到了後面有機會的時候，再作道理吧。

二、講授教育哲學應用比較法的問題

這個問題，我曾經在前面與邱先生自己把牠討論一過，並且討論得很詳了，此地本無須再事多說。不過，現在我所要討論的，祇是限於美國諸師友自己對於比較法本身所提出的幾個意見而已。在他們中，有些如杜威，克柏屈勞甫諸人是贊成講授教育哲學應該採用比較法，有些如柴爾紫與梅爾文二人則反是。不過，他們的主張，無論在贊成的方面，或不贊成的方面，細別起來，又是有絕對的與相對的之分。

杜威的主張，似乎是絕對的；並且，他自己平日所應用的比較法，我在前面已經說過，是一種「歷史的方法」，並非用以研習「比較教育哲學」之所謂「比較法」。固然，杜

中國教育哲學問題之討論的我見

威在他所說的第一段話裡面是說着怎樣地陳述現代各國政治背景互相對立的幾種教育哲學，但是他如平日一樣，採用「歷史的方法」來陳述牠的；一句話，杜威所應用的比較法是縱的、立體的，並非橫的、平面的。但是他主張教育哲學一科應由數人合教，尤其牠的第三段裡面所說的話是「比較教育哲學」上所應用的比較法；因為他是爲着邱先生所問而答的緣故。他說：「實驗主義的教育哲學並非美國政府御用的哲學，其存在與發展亦並不依靠政治力量。」當然，像杜威那樣地尊重思想自由的學者，他那裡會爲美國政府所御用呢？但是教育哲學能否或應不應與政治力量完全地脫離關係，却是一個問題。設使這兩者可以完全地脫離關係，那麼，杜威爲什麼要使「民本主義」(Democracy)與「教育」(Education)打成一片而著成一冊所謂「民本主義與教育」(Democracy and Education)的教育哲學書籍呢？因爲「民本主義」是政治上的一種主張，尤其是美國自有史以來迄於今日的歷屆政府所採用的政治方針；至於「教育」呢，牠是教育哲學上所研究的一種對象的緣故。不拘杜威要用教育力量去改造政治也好，或要用政治力量去推進教育也好，總之，政治與教育、或教育與政治兩者的關係，是始終地脫離不掉的。況且在事實上看來，杜威的「民本主義與教育」一書裡面，到處地充滿着說明「民本主義」與「教育」有怎樣的關係，並且極力地謀這兩者之綜合

與統一。然則杜威在從前那樣地說着，在今日這樣地說着，未免自相矛盾，這也許因為現在杜威的思想是有轉變的緣故。假定信如杜威所說，實驗主義的教育哲學之存在與發展並不依靠政治力量，那麼，在教育與政治不能夠脫離關係這一個原則之下，杜威當然想要用教育力量去改良政治。但是我在前面已經說過，美國的現存的社會制度是一種資本主義的民主主義制度，所以蘇俄的教育學者平開微支批評杜威立於現存的社會制度上，主張以學校適合國家的需要，終屬與虎謀皮，而無結果的一般。平開氏的這種批評，在我看來，並非無的放矢的。因此，杜威所提出的這種意見，我不敢十分贊同的。

復次，克柏屈所發表的意見，在他的第一段裡面，大致與杜威的第一段話相差不多，這是為我所贊同的。但是他在第二段裡面所說，以為我們假定實驗主義足以代表美國的教育哲學，這實在是一種錯誤；尤其以為實驗主義是少數思想家的哲學，並非一般人的哲學；是教育者口頭上的哲學，並非其實行上的哲學。克氏的這幾句話，簡直要推翻他的恩師杜威的教育哲學而有要打倒杜威之嫌。其次，克氏以為實際支配美國教育的不是實驗主義，而是個人主義。假定克氏的這一句話是真的，那麼，試問克氏為什麼在教育的目標上提倡「培養合作精神」，並在教育的方法上主張採用以社會問題或有用之團體活動為出發點的設計

教學法呢？這豈非更自相矛盾嗎？因此，克氏所發表的這個意見是最不足取的。

復次，勞甫所發表的意見，如同杜威與克柏屈二人一樣，認為比較法是可以採用的。他的意見，因為說得很簡單，所以沒有什麼瑕疵可以指摘的。

以上所述，是關於贊成講授教育哲學應該採用比較法者所發表的意見之討論。至於不贊成比較法者呢，柴爾紫是絕對地不贊成講授教育哲學應該採用比較法。據邱先生的觀察，以為柴爾紫所以認定比較法は無用的，其原因在於他以為比較法未必有裨於中國經濟計劃之實現。但是據我個人的意見，以為假定信如柴氏所說，比較法是无用的東西，豈不一定祇限於未必有裨於中國經濟計劃之實現。況且，在另一方面講，中國經濟計劃能否實現，本來與比較法有無效用這個問題沒有多大的關係。原來邱先生所問的是在於要請教他們在講授教育哲學時應否採用比較法，進一步說，邱先生也不過希望他們應用比較法公平地陳述蘇俄辯證唯物論，意大利法西斯主義，德意志國社主義，法蘭西實證社會主義，英格蘭唯心主義及美國本身的實驗主義的教育哲學而已。因此，邱先生自己的這個論斷本身，也不無有待於商榷的地方；但是此地不必詳說，祇看我在前後文所述，自會知道的。至於最後梅爾文所發表的意見吧，他是相對地不贊成講授教育哲學應該採用比較法；

同時，他以為如果我們要採用比較法，那麼，說也不過為開拓心胸起見，可令學生涉獵各派教育哲學的書籍。梅氏的後幾句話，是站在橫的方面指著「比較教育哲學」而言的；即使他站在縱的方面，他也不過指著普通敘述式的「一般教育史」而言，並非如同研究「歷史哲學」一樣，應用「歷史的方法」去研究或講授教育哲學以闡明教育事象有怎樣的演進、發展與趨勢。最近美國有一位教育學者道敦（Isaac Daughton）在他的著作「現代公共教育之哲學及其背景」(Modern Public Education: Its Philosophy and Background) 的「序言」說着：「教育史的研究，並不能幫助讀者了解公共教育上比較重要的問題。這不能不認為一個缺點。」他又說：「本書的第一個目標；即在將公共教育史與教育哲學組合為一種科目」，借用歷史上事實（即人類過去的發展），來說明現代公共教育上的問題，故令教育史與教育哲學的內容兼而有之，尤其注重現代公共教育的哲學方面。「道敦的這種見解是很對的。由此，可見梅氏所舉的這種比較法對於研習教育哲學本身沒有多大的價值，遠不及上面諸人，尤其比不上杜威所指示的那種有「歷史的方法」的性質之「比較法」。至於「比較法」本身的好壞問題呢，梅氏如同柴爾紫一樣，說得非常簡略，我無從來討論牠的。

以上所述，是關於不贊成講授教育哲學應該採用比較

中國教育哲學問題之討論的我見

法者所發表的意見之討論。除此之外，我不欲再事多說，就在此地告一段落，俾免徒借篇幅。

三、教育哲學和普通哲學在教學上的順序問題

這個問題，在一方面看來，固屬非常重要，因為我們欲要研習一種學問，若非先有一種預定的順序，那麼，不但不能夠着手開始，並且也沒有告一個結束的日子。但是在另一方面看來，講授教育哲學，並非自己研究教育哲學可比，這個問題，也許是次要的。因為聽講者若是已經研習得教育哲學之基礎的種種科學、教育學與普通哲學，那麼，他們就不成什麼問題；否則，他們也是無大妨礙的，因為他們若是碰到教育哲學上所有的某種困難問題，那麼，他們一定會去求解決的方面；這好像走路者誤入歧途之後，不久他一定會回轉頭來再去找尋正路一般。然則什麼是研習教育哲學的正路呢？我已經在前面照我自己的意見把凡研習教育哲學者所應該遵循的順序討論一過了，此地不復贅述。至於我自己的意見呢，我說得對或不對，還要請教於邱先生本人及國內研究教育哲學的同志們。

四、社會計劃和教育哲學的關係問題

這個問題，在我看來，牠也是在講授或研究教育哲學中之一個很重要的問題，並且我個人對於這個問題是感覺到很有興趣的。我雖則在前面已經把這個問題討論得許多話，然而還有些話未曾詳盡，也有些完全地未說；因此，

現在再讓我把他追加補充地討論在下面吧。

邱先生說：「一個人可以贊成蘇俄的經濟制度，但同時不一定要信奉辯證唯物論。」邱先生爲什麼這樣地說着呢？這就是因爲邱先生聽到杜威等所聲辯的「只接受蘇俄的經濟計劃，不接受其哲學」之後，感覺到那邊有一個頗有趣味的事實的緣故。此外，邱先生還舉出英國羅素（B. Russell）所說的「蘇俄的經濟制度是對的；但蘇俄的哲學是錯的」這句話來證明一個反對辯證唯物的人，同時不一定會反對蘇俄的經濟制度這一個事實。這的確是一個事實；但是這個事實是否合理，換句話說，杜威與羅素二人的聲辯是否確實，乃是另一個問題。因爲如此，所以我們不能不先把杜威自己平時所發表過的論調與他所採用的「實驗邏輯」及羅素所採用的「數理邏輯」或「符號邏輯」檢討一下，看他是否與蘇俄的哲學——辯證唯物論——相同，然後再來解決這個事實的確實與否問題而下了一个最後的論斷。以下姑讓我先作一度嘗試的工作，究竟有無錯誤，再請大家來糾正吧。

據我個人的考察，以爲杜威自己平時所發表過的種種議論，大都不外乎是一種辯證法；至於他所應用的辯證法是唯心的呢？抑或是唯物的呢？這個問題，姑且置諸不談。我除掉在前面認爲杜威所謂「兩元論之統一」及杜威對於「新文化」所下的解釋就是一種辯證法外，我曾經在拙作

『教育哲學』第三章第三節——「教育哲學的研究法」——裡面也說過杜威所謂「兩元對立之統一調和」，不外乎是一種辯證的方法」。不過，當時我因爲杜威的教育哲學是以實用主義爲根據，所以我認爲杜威的辯證法，多少帶有實用主義的色彩；我無以名之，名之曰「實用主義的辯證法」。並且，我還因爲杜威所謂「兩元對立之統一調和」，不過在美國現存的社會制度之上，把一切矛盾與衝突的教育事象，弄成爲平衡的狀態，而得到妥協改良的結果，美其名曰「德謨克拉西」而已，所以我又認爲杜威的辯證法，並非就是唯物的辯證法；我又無以名之，名之曰「德謨克拉西的辯證法」。除此之外，我還在拙作同書「後序二」裡面以爲在一方面看來，杜威的教育哲學既不是以「唯心」爲出發點，所以牠不就是黑格爾的「唯心的辯證法」；然在另一方面看來，牠又不是以「唯物」爲出發點，所以牠不就是馬克思的「唯物的辯證法」。積極地說，杜威的教育哲學是以美國所固有的「不談本體，祇求效用」之「實用主義哲學」爲基礎，所以他的辯證法是他自己的這種「唯用的辯證法」。這譬猶我在前面舉着我自已屢次地所說過的孫中山先生的辯證法，既不是馬克思的「理論的唯物的辯證法」，又不是列寧的「實踐的唯物的辯證法」，乃是孫先生自己所發明的一種「實踐的民生的辯證法」一般。（關於「實踐的民生的辯證法」之詳細的說明，還請參照我在前面所附註的幾篇拙作。）

現在我姑如前面所說，不問杜威的教育哲學是唯心的也好，唯物的也好，或唯用的也好，但是在我看來，我確信牠是一種辯證法。至於他的這種辯證法是徹底的或不徹底的，乃是另一個問題。我友林仲達先生在他的近作『綜合邏輯』第一章（即八七頁）裡面有一段話說得最好，他說：「……杜威氏的『二元對立之統一調和』與陶行知先生之『教學做合一』理論，仍逃不出唯物的辯證法的範圍；否則，就根本無所謂『生活即教育』、『教育即生活』、『學校即社會』、『社會即學校』、『小先生即大先生』、『大先生即小先生』、『學即做，做即學；教即學，學即教』等等相對名詞了。這樣看來，人類思維是反映着現實社會生活乃至自然現象而辯證地發展着，這大概可以承認的了。」照林先生的這一段話看起來，那麼，牠就足以證明杜威的教育哲學確實是一種辯證法了。

，復次，再就杜威所採用的「實驗邏輯」而論，杜威的實驗邏輯是發軔於培根，開揚於穆勒（Mill）及失勒（Schilling）而完成於杜威自己。原來培根的歸納法，誰都知道的，牠是從前的唯心派所襲用的極端形式主義邏輯的反抗而建設成爲一種唯物的實證主義的歸納法，再經過穆勒及失勒等開揚之後，牠遂成爲一種歸納邏輯。至於杜威的「實驗邏輯」呢，在一方面起來，牠是胚胎自培根的歸納法，因此，牠也是唯物的；但是在另一方面看來，牠又是基於

「不談本體，祇求效用」的實用主義哲學，因此，牠並不是唯物的而是唯用的。然而杜威的唯用的實驗邏輯，並非是從天降落的，也非是由地突起的，乃是由培根以還的唯物的歸納邏輯轉變過來而且逐漸地發展着的一種東西。這譬猶培根以還的唯物的歸納邏輯是由從前的唯心的形式邏輯轉變過來而發展着的一種東西一般。現在我姑用辯證法的「正，反，合」方式把牠圖解如左：

唯心（正）——唯物（反）——唯用（合）

照上圖看來，不拘實用主義者或實驗主義者不談本體，祇求效用，但是在「唯用」這一階段裡面，仍然包含有「唯心」或「唯物」一種成份或兩種成份兼而有之的。我曾經在前面說過，大凡事物，都是具有內在的矛盾，具體地說，任何一種的事物，牠發生之後，同時就包含着「一種與牠自身相衝突，相矛盾的成份在內；復次，在某種條件之下，這兩種相矛盾的成份相互分離而成爲相互對立着的狀態；復次，牠再經一度棄揚作用——否定之否定——；最後，又相互綜合或相互統一而成爲另一種東西。這種經過棄揚作用再綜合或統一而成的東西，不拘其命名爲什麼，但是牠仍然保留些在未曾綜合或統一以前所固有的這種或兩種成份在內。不過，這一種或兩種固有的成份，因爲經過一度棄揚作用與綜合作用或統一作用之後，所以這些成份不就是固有的東西，而是由低階段而轉變到較高階段的東

西。因為如此，所以在杜威的唯用的實驗邏輯裡面，未嘗沒有包含着「唯心」或「唯物」一種成份在內。當然，這種被包含着的「心」或「物」並不是唯心論說着的「心」或唯物論所說着的「物」這種成份，乃是經過一度棄揚作用與綜合作用或統一作用而成的較高階段的「唯心」或「唯物」。同時，因為杜威的唯用論是直接地胚胎自信根以還的唯物論，所以牠裏面是包含着「物」這一種成份居多。這樣一來，那麼，我們稱杜威的唯用的實驗邏輯為「唯物的辯證法」，也無不可的。不過，牠並非就是馬克思的「唯物的辯證法」，而是杜威自己的「唯物的辯證法」。

復次，就歸納法的方向而論，杜威的這種實驗邏輯也是歸納法之一種，並且如上面所說，牠也是胚胎自信根以還的一切歸納法。但是杜威的歸納法是與倍根、耶勞斯（Levons），穆勒等的歸納法大有區別的；具體地說，倍根以還的種種歸納法，論其形態，彼此之間，雖稍差異，然而這些歸納法都是要從許多特殊事例去求到一個普遍的原則。至於杜威呢，他的歸納法並不是這樣的。照杜威的意見，他以為從「單一事實」到「臆說」的歷程，便是歸納法；詳細些說，那種從單一事實加以精細觀察試驗，達到臆說乃至於證實的歷程，就是歸納法。林仲達先生稱杜威所說的歸納法是指從單一事實而發生的臆說的活動。（見林仲達『綜合邏輯』一八七頁）這樣地說起來，那麼，杜威的實

驗邏輯或歸納法，如同他的實驗主義哲學或唯用論一樣，是由較低階段的歸納法而轉變到一種較高階段的歸納法。

總之，無論我們從杜威的實驗主義哲學的方面，或從他的實驗邏輯的方面看來，杜威的實驗主義哲學與實驗邏輯都是由舊的哲學與舊的邏輯轉變過來的一種新哲學與新邏輯；因此，牠是發展的與變化的，一句話，就是辯證的。不但杜威的哲學與他的邏輯如此，並且「辯證法本身」也是依靠辯證的法則而辯證地發展着與變化着。因為「辯證法本身」是依靠辯證的法則而辯證地發展着與變化着。所以現在有黑格爾的「唯心的辯證法」，有馬克思的「唯物的辯證法」，而唯物的辯證法又有馬克思的「理論的」與列寧的「實踐的」兩種唯物的辯證法；再進一步說，在我看來，在「實踐的辯證法」裡面，現在又有列寧的「實踐的唯物的辯證法」與孫中山先生的「實踐的民生的辯證法」之分。孫先生的這種「實踐的民生的辯證法」又可以名為「實踐的唯物的辯證法」。這就是因為我要根據陳立夫先生所發明的「唯生論」的見解；同時，又要仿照美國實用主義哲學者所主張的「不談本體，祇求效用」的辦法而倡導「民主主義哲學」是「不談本體的名目，祇講本體自身所包含的發展與變化」，並且認為所謂「生」，就是本體自身所包含的發展與變化；更加上我認為本體自身所包含的發展與變化是一種辯證的法則，而且孫中山先生要把民生的辯證的法則放在

整個的三民主義的社會裡面去實踐，牠同時又在實踐的裏面再去把握住民生的辯證的法則以求主觀與客觀之統一，所以我要把上述的幾點綜合起來，又稱孫先生的「實踐的民生的辯證法」爲「實踐的唯生的辯證法」。我的這種見解，本來是已經發表在拙作『教育哲學』後序二及『中國教育需要那一種哲學』，『三民主義之辯證觀』，『三民主義教育的相對性與統一性』等文裡面；因爲當時我言未盡意，所以我要利用這個機會順便地把它補充說明在此地。原來的這個見解，我自信頗有根據的，並非完全地杜撰的。先就三民主義本身的內容而論，我曾經幾度地對於孫中山先生自己所發表過的種種理論加以一番審慎的研究及對於孫先生自己所實踐過的種種事蹟與我們中國現社會所存在的種種現象加以一番細密的觀察。至於我有無把這些研究得不徹底或觀察得很錯誤，乃是另一問題。復次，就「實踐的民生的辯證法」或「實踐的唯生的辯證法」這一個名稱而論，最近日本的方面，牠有兩位教育學者即佐佐木秀一與齋藤榮治二人共著『生活辯證法的教授原論』一書。什麼是「生活辯證法」？我曾經把牠描述在上面所列舉的那幾篇拙作裡面，此地不必再說；讀者諸君儘可再去檢閱佐佐木與齋藤兩氏的原書，便知其詳。至於他們所謂「生活辯證法」這一個名稱呢，在我看來，牠是祇可以適用於日本社會而不甚適應於我們中國社會之要求，尤其不符合於

中國教育哲學問題之討論的我見

孫中山先生自己關於「民生」一語所解釋的定義。現在我姑不說牠爲什麼不甚適應於我們中國社會之要求，單說牠不符合於孫先生自己關於「民生」一語所解釋的定義吧。孫先生說：「民生就是人民的生活，社會的生存，國民的生計，羣衆的生命。」由此，可見佐佐木與齋藤兩氏所謂「生活」，不過是孫先生所謂「民生」裏面之一部，並非是牠的全部。因爲如此，所以我不模仿佐佐木與齋藤兩氏的主張把孫先生的這種辯證法稱爲「實踐的生活的辯證法」，而要應用孫先生自己所有的「民生」一語把它稱爲「實踐的民生的辯證法」。現在我更進一步地根據陳立夫先生的見解由「民生」一個名辭裏面所具有的諸內包——「生活，生存，生計，生命」——抽出其共同的要素如所謂「生」；同時，一面爲謀中國哲學書籍所慣用的哲學名辭如所謂「唯心」、「唯物」、「唯用」等之統一起見，採用「唯」之一字連同「生」字把「三民主義哲學」稱爲「唯生論」，並把孫先生自己的辯證法稱爲「實踐的唯生的辯證法」。

上面的這一段話，我似乎有軼出本文所應該討論的範圍之外；但是除掉我在上面聲明過我要利用這個機會順便地把我從前所言未盡意的地方再在此地補充說明一下外，我覺得我的這一番議論，也可以證明杜威的實驗主義哲學與他的實驗邏輯，無論在過去的方面，或在將來的方面看來，也都是同樣地依靠着辯證的法則而辯證地發展着與變化

音的。一八七九年美國數學家兼邏輯家皮爾司(C.S. Peirce)倡導「實用主義」(Pragmatism)，應用於哲學問題之上，過了二十餘年後，詹姆斯(W. James)除掉把牠應用於哲學問題上之外，還兼應用於宗教問題之上。但是皮爾司嫌其用法太寬泛，於是稱詹姆斯的哲學為(Pragmatism)，而把他自己的哲學改稱為(Pragmatism)。後來杜威再把詹姆斯的實用主義哲學加以一番改造而應用之於哲學、倫理學、論理學、教育學等之上，但是他不大常用(Pragmatism)一語而屢以「實驗的」(Experimental)一語替代牠，尤其對於他自己的論理學稱為「實驗邏輯」(Experimental Logic)；此外，他在教育哲學上把他自己的主張改稱為「工具主義」(Instrumentalism)。由此，可見詹姆斯的實用主義哲學是由皮爾司的實用主義哲學發展過來的，而皮爾司的實用主義哲學又是由於詹姆斯把他濫用之故而被皮爾司自己再把牠還元於原狀態。至於杜威的實驗主義哲學、實驗邏輯與工具主義的教育哲學呢，這些都是由皮爾司與詹姆斯二人的兩種相異性質的實用主義哲學發展過來的。這樣地一直推下去，杜威以後的實驗主義哲學，恐怕又不是杜威自己的實驗主義哲學，而是由它發展過來的另一種實驗主義哲學，也未可知。這樣一來，那麼，美國的實用主義哲學是繼續不斷地發展着與變化着的。因為如此，所以美國本身所有的前一種實用主義與後一種實用主

義，或後一種實用主義與再後一種所謂實驗主義或工具主義之論爭，就是辯證的一回事。因為沒有前者就沒有後者；同樣地，沒有後者就沒有前者；這兩者相反而實相成，相輔相依，相需相因；一句話，相對立而綜合地或統一地存在着，發展着的。不但美國本身所有的這些哲學如此，就是這些哲學與其他各國的種種哲學例如杜威的實驗主義教育哲學與馬克思的唯物的辯證法，香第耳(Gentile)的理想主義，克里克(Kriek)的民族的唯一主義，涂爾幹(Durkheim)社會的實證主義等等的教育哲學之論爭，也未嘗不是這樣的。

現在我再縮小範圍單講杜威自己的教育哲學吧。除掉我在前而已經把杜威的有些論調舉出來並認為牠是辯證的外，現在我再把牠舉出些實例來吧。

林仲達先生說：「杜威所謂『教育就是生活』(Education is Life itself)』一語，就是辯證的。」現在再讓我把牠圖解於后：

教育(正)——生活(反)——教育就是生活(合)

杜威所謂「教育就是生活」一語裡面所有「就是」(is)一辭，並非普通論理學裡面所謂「教育就是生活」(is)一個命題中之繫辭用以連接「教育」這個主辭與「生活」這個賓辭，而是辯證法之所謂「合」用以綜合或統一「教育」與「生活」之「正」「反」兩面。杜威不但對於「教育」與「生活」這兩

種互相對立着的東西使牠變成爲互相綜合着或統一着，並且他對於任何一個事物，一經說起，他一定舉出與這個事物互相對立的另一個事物來；復次，再說着這兩個互相對立着的事物有怎樣的相互作用，然後更要講求怎樣地能夠使這兩個事物互相綜合着或統一着以求到一種平衡的狀態。例如心與物，心與身，學與做，教與學，知與行，興趣與努力，學校與社會，知識與道德，情感與知識，想像與思考，美感與實用等等是。此外很多，不勝枚舉。並且，現在我也無暇把這等等對立物一一地加以說明，姑僅舉「學與做」這兩個對立物加以一度的說明以代表一切對立物吧。

杜威說：「由做而學」(learning by doing, or to learn through to do)，現在我把這一句話，圖解於后：

學(正)——做(反)——由做而學(合)

杜威所謂「由做而學」這一句話裏面所有「由……而……」[by, or through]一辭也就是用以綜合或統一「學」與「做」之「正」「反」兩面，並非普通命題中所有的一個繫辭。這樣地看起來，那麼，杜威的一切推論，豈不都是辯證的嗎？不但如此，並且杜威平時所慣用的「歷程」(Process)一語又是一般辯證邏輯家所專用的東西。由此，可見杜威的實驗邏輯，不外乎是一種辯證邏輯。不過，杜威的辯證邏輯是以他自己的實驗主義爲基礎，因此，我們又可以把牠稱爲「實驗的辯證法」。

中國教育哲學問題之討論的我見

論者聽到我在上面所說的話，或者以爲信如子言，那麼，杜威爲什麼又要反對唯物的辯證法而硬說他自己的論理學是一種「實驗邏輯」，並且還說着「只接受蘇俄的經濟計劃，不接受其哲學」呢？據我個人的考察，我以爲杜威所以一定要這樣地說着，舉其原因，約有兩端：(一)從來凡稱爲一個學者，他往往對於自己的主張，即使有些地方是「述而不作」的，然而他總不肯承認「人云亦云」，以爲這是爲他的自己所發明的而成爲獨立的一派。這是一般學者的通病，雖賢明的杜威，他也不能夠免掉這種毛病。因此，杜威不願意承認他自己的實驗邏輯就是一種辯證法——實驗的辯證法，尤其表示着不接受蘇俄的哲學而極力地要避去「辯證法」，尤其要避去「唯物的辯證法」這個名稱，是一種必然的結果。殊不知凡是一種學說，牠都是由前時代或同時代的人所已經道過的學說發展過來的，一經後時代的學者再加以他自己的新理想，把牠與從前的種種舊理想，一面棄揚，一面綜合，就變成爲後時代的學者自己所有的東西。因爲如此，所以現在即使我們認爲杜威的實驗邏輯也就是一種辯證法，然而牠仍不失其爲杜威自己的辯證法。再具體地說，我在一方面雖則說着杜威的實驗的辯證法是由前時代或同時代所有的種種辯證法發展過來的，然在他方面仍然認定杜威的實驗的辯證法是用他自己的新理想去改造其他種種辯證法而成的另一種辯證法——實驗的

辯證法。這樣一來，那麼，我並沒有損害杜威之學者的資格，反而能夠提高其地位的。像孔子那樣地說着「述而不作，信而好古」，未免太謙遜；然而像杜威這樣地說着「完全不接受蘇俄的哲學」，也未免太自矜。不知道素來提倡合作精神的杜威先生以我言爲怎樣？

(二)杜威所以不敢承認他自己的實驗邏輯並非就是一種辯證法，也許是由於美國現存的社會制度所不容許之故。具體地說，在一方面看來，所謂辯證法，除掉「正」，「反」，「合」這個公式外，還有一個要素就是「由量變到質」。在自然的方面，這叫做「突變」(suddenly change)；在社會的方面，這叫做「革命」(revolution)。然在他方面看來，美國是一個資本主義的國家，他的資本家與勞動家這兩種階級是明顯地對立存在着；但是杜威固然明知道欲使這兩種對立着的階級互相綜合須要有一度根本的變化——革命，然而他却又要保守固有的觀念形態，不敢採取革命的方式，甯可以「德謨克拉西」爲標榜，主張着在實驗的過程中不斷地修改與再造的。因爲如此，所以有人譏諷杜威不是一位社會革命家，而是一位社會改良家而有調和主義者或妥協主義者之謂。不但杜威個人如此，卽就美國的一般情形而觀，任何方面的事象都是這樣的。譬如教育吧，牠在一方面被提倡着兒童的本性是生長着或發展着 (development)，然而在他方面牠不接受霍爾(S. Hall)的「跳躍

發展說」(The theory of salutatory development)、而寧可採用奈載克(E. L. Thorndike)等的「逐漸發展說」(The theory of gradual development)。關於這一層，我曾經在拙作「教育哲學」第六章第一節及「論變與突變」一文(見「學藝雜誌百號增刊」裏面)討論過了，此地不復贅述。現在我所要說的，杜威所以一方面有像辯證法所有的「正」，「反」，「合」這個公式的種種推論，然他方面却又如同他本國的許多教育學者一樣地採用「逐漸發展說」；同時，他還要稱自己的哲學爲「實驗主義」，稱自己的論理學爲「實驗邏輯」，並稱他自己的教育哲學爲「工具主義的教育哲學」，其原因大部份是在於被美國所固有的觀念形態所限制，使他不敢表明他自己的主張是一種辯證法。但是在與美國的社會制度毫無利害衝突關係的我們看來，杜威的實驗邏輯，無論如何，豈是一種辯證法；不過，牠是另一種辯證法——實驗的辯證法——而已。

凡以上所述，是關於杜威的實驗主義哲學與他的實驗邏輯之討論。現在我再來談談羅素的「數理邏輯」吧。所謂「數理邏輯」，是主張着把邏輯所用的命題，改用代數符號來表示牠；使精確的判斷不受語言所限制。因此，所以「數理邏輯」又可以稱爲「符號邏輯」。「數理邏輯」或「符號邏輯」之長處與缺點究竟何在，現在我無暇詳述，此地我祇說牠與辯證法有什麼異同之點吧。據林仲達先生的研究

，以為「數理邏輯」或「符號邏輯」與「辯證法」是關聯的東西，不過前者用一種代數符號來表示，後者用「正」，「反」，「合」，「否定之否定」，「飛躍」，「流變」等名辭來表示而已。林先生在他的著作『綜合邏輯』一書的最末頁（即二六五頁）把這兩者的關聯圖解如左：

(1) 正：p

(2) 反：~p

(3) 合：p : q = r. ∴ p : q. = p : r (即 The Principle of Summation)

(4) 否定之否定：~ (~p) ≡ p (即 The principle of Double Negation)

(5) 飛躍：a < b. b < x. ∴ a < x (即 Axiom of Skipped intermediaries)

(6) 「流變」概念：若 $x, y, s = m \cdot n$ 則 $(sp) \cdot m \cdot n$ (辯證法中之「流變概念」，相當於數理邏輯底「自然概念」)

林先生還說着：「由上以觀，二者不但無衝突，而且實在相輔相成。數理邏輯主精嚴，辯證法主活實；數理邏輯重解析，辯證邏輯重綜合。二者合一始兩益，而且合一乃合辯證之理。」照林先生的這個圖解及其論斷看起來，那麼，我們就把羅素等的數理邏輯稱爲一種辯證法，也無不可的。至於羅素等的數理邏輯，在本體論的方面看來，

中國教育哲學問題之討論的我見

牠究竟是什麼——唯物的呢？抑或唯心的呢？再詳細些說，羅素等的數理邏輯上所有的這些代數符號究竟如唯物的辯證法之一派如馬克思等所說，牠就是外界的自然法則映到人類的腦筋裏面來而成爲人類的思維法則，然後人類再用這種思維法則去認識自然界與社會界上的一切呢？抑或如唯心的辯證法之一派如黑格爾所說，牠本來是人類的腦筋裏面所具有的一種先天的觀念；又如康德所說，牠本來是人類的腦筋裏面所具有的一種先驗的認識——十二範疇——呢？這個問題，現在我也無暇說明的。此地我要說的，我覺得羅素等的數理邏輯確如林仲達先生所說，牠的長處是注重在解析事物，並不像辯證法那樣的籠統（信如有些人對於辯證法所下的批評），因此，在數理邏輯的性質上看來，牠不妨被視爲一種「解析的辯證法」。清華大學教授張申府先生說：「在理想上，在可能上，將來的世界哲學實應是，也實將是，一種解析的辯證唯物論。」（見二十三年十二月二十七日『大公報世界思潮欄』張申府『現代哲學的主潮』張先生的意思，就是在於要謀數理邏輯與唯物的辯證法之綜合，即使前者採取後者的長處——綜合，後者採取前者的長處——解析，兩相融合而成爲將來的一種解析的辯證唯物論。

如果我對於羅素等的數理邏輯的觀法是對的，那麼，羅素何必反對蘇俄的哲學——唯物的辯證法——呢？彼此

所差異的，也不過是在於他們的出發點不同而已，至於兩者的結論還是一致的，正如邱先生所說的「殊途同歸」一般。但是所謂「殊途同歸」一語，也就是辯證的。具體地說，所謂「殊途」就是說各種各樣的事物互相對立着；所謂「同歸」，就是說這些互相對立着的各種各樣的事物互相綜合着的意思。因此，有些人例如林仲達先生想把各種各樣的邏輯求出其可以互相綜合之點著成一部所謂「綜合邏輯」。由此，就可見在認識的方面看來，無論實驗邏輯、唯心的或唯物的辯證法及數理邏輯等，這些都是認識着一切事象無一不有互相對立物存在着而且可以互相綜合着或互相統一着的；不過，彼此之間用以作為認識的方式或工具有點不同而已。譬如實驗邏輯用「兩元論之統一」這句話言，唯心的或唯物的辯證法用「正」，「反」，「合」這個公式及數理邏輯用各種代數符號而已。至於實踐的辯證法的方面呢，那種種邏輯也都想把社會界所有的社會制度與經濟計劃上的一切階級求得其平；不過，各個邏輯學者因受他自己的國家所現存的特殊性所限制，所以不能不有特殊的結果之發生。譬如杜威的實驗邏輯雖則主張「兩元論之統一」，然而祇要求到一切互相對立物之平衡並且祇用實驗的方法去改良他，所以他祇能夠保持美國所固有的舊經濟制度而無力量去促成牠的新經濟制度之產生；又如馬克思與列寧的唯物的辯證法是採用「正」，「反」，「合」、「否定之否

定」乃至「飛躍」與「流變」概念等去改革蘇俄的社會制度，所以他會產生蘇俄的共產主義新經濟制度；又如羅素的新唯實論也是同樣地祇保持英國所固有的社會制度與牠的經濟計劃。因為如此，所以邱先生又下一個結論：「從哲學的一貫性上說，殊途決不同歸。」

我在上面所說的話，是一方面認定杜威與羅素二人的哲學各是一種辯證法，但是他方面以為他們若是要產生一種與蘇俄同樣的新經濟制度，那麼，至少非有較澈底的革命方式——突變——不可。設使像杜威這樣地祇講在實驗的過程中不斷的修改與再造或像羅素這樣地祇講求解析而不注重綜合，那麼，他們終無辦法的，不啻「空中樓閣」一般。其次，杜威以為某一哲學體系與社會計劃並無必然的聯繫，我對於這一點不敢贊同的。不但照其他新哲學者的眼光看來，哲學本是以生活始同時又以生活終，哲學與生活的關係是始終地分離不開的；就是照杜威自己向來所主張的理論看來，也是這樣的。例如他所說的「教育就是生活」一語，此外他還指出心與物，心與身，知與行，知識與實效等等，也都是他要謀這些兩者之必然的聯繫。如果我們信如杜威對於邱先生說着與他自己從前所說過的相反的議論，那麼，杜威的前後主張，豈非自相矛盾嗎？至於杜威所附帶地說明的實驗主義者的社會計劃呢，我已經在前面把牠討論過了，此地不再贅說。

以上所述，是關於杜威的教育哲學並涉及羅素的哲學之討論。復次，我再來談談克柏屈的意見吧。克柏屈除掉如同杜威一樣，認定辯證唯物論與蘇俄的經濟制度並無必然的關係外，還以為辯證唯物論未曾顧慮到人格在社會生活上的地位。他說：「在辯證唯物論中，個人人格毫無地位。」克柏屈的這種論斷，我不知道他何所據而云然？究其原因，這是由於克柏屈未曾把辯證法看得清楚。具體地說，克氏僅看到辯證法的前半部——對立物，而未曾看到牠的後半部——統一性；就是在辯證法的前半部，他也祇看到牠的一面而遺忘牠的另一面。譬如我們用辯證法去認識個人的本質，一方面認定個人是自然之一部，他方面又認定個人是有社會性，所以我們依辯證法的觀點，以為無論個人與個人或個人與社會固然有時是互相對立着，然而有時是互相綜合着或互相統一着的。關於這一層，我在此地像這樣的說法，也許未能說其所以然。好在我曾經把這一個問題討論在拙作『教育哲學』第七章第三節——個人與社會——裡面很詳細了，可資參考的。像克柏屈這樣的講法去尊重個人人格，他挑撥階級鬭爭之程度祇有比之他所認定的辯證的唯物論者所倡導的階級鬭爭之程度為更甚。因為辯證的唯物論者所倡導的階級鬭爭還有綜合或統一之餘地，但是像克柏屈這樣的尊重個人人格，祇有促成資本家與勞動者各自尊重人格，不相調解，始終地不能夠免掉

中國教育哲學問題之討論的我見

這兩者之鬭爭的緣故。因為如此，所以美國的社會制度，是始終地籠鎖於資本制度之下；不見得有什麼新經濟計劃之產生。

復次，勞甫的意見，據邱先生所觀察，他既與克柏屈所說差不多，我用不着再來討論。不過，邱先生又舉出勞甫以為社會制度與其背後的哲學最好要有一貫的精神；為達到這個目標起見，哲學體系應以現實情況所表現的必然性為出發點。在我看來，勞甫的這種意見，比之杜威與克柏屈所說，勝過一籌的。尤其他說着：「任何哲學體系的中心是社會問題。中國不能從外洋輸入哲學，而應創造一種新哲學以解決當前的社會問題。」這幾句話，是值得我們十分敬服的；但是他未曾告訴過邱先生創造一種什麼樣的新哲學以解決當前的中國社會問題，這不能不使我們非常抱憾的。

復次，柴爾紫與梅爾文二人的意見，在我看來，也大可供作我們之參考。不過，柴爾紫要我們在目前的中國半殖民地的狀態之下，於實行新經濟制度時，仍須採取國家主義的精神。在我看來，柴氏的這種意見，我們似乎還有考慮之必要。因為所謂「國家主義」，是與我們中國的三民主義中之「民族主義」不相容的緣故。如果柴氏要我在這個時候，必須採取民族主義，尤其必須採用三民主義中之「民族主義」，那麼，我就毫無間言了。

凡以上所述，是我在邱先生所提出的社會計劃與教育哲學的關係問題上把杜威，克柏屈等所發表的意見加以一番之討論。最後，我還想要對於勞甫所說着的「中國應創造一種新哲學以解決當前的社會問題」這一個前提發表些我自己的意見吧。原來我個人對於這一個問題所要發表的意見，我曾經在拙作『中國教育需要那一種哲學』——讀吳俊升先生『中國教育需要一種哲學』以後（見商務『教育雜誌』第二十五卷第一號）——一文裡面把「答覆過了，此地本無須再說。不過，現在我爲申明我自己的主張之一貫起見，讓我再提一句：『中國教育需要三民主義教育哲學』。除此之外，我覺得我自己所以一定要主張解決中國社會問題須要採用孫中山先生自己的「實踐的民生的辯證法」這一點，不能再有一度補充的說明之必要。因爲我個人始終地認定中國社會是一個具有中國自身的特殊情形——民族衰微，民權缺陷，民生凋敝——之國家社會，她一方面既與英、美的社會情形不同，他方面又與蘇俄的社會情形有別；所以英國的新唯實論，美國的實驗主義及蘇俄的唯物論的辯證法乃至其他各國的種種主義哲學都不適用於中國社會以作解決當前的社會問題之工具。積極地說，如果我們要用一種認識論或方法論先理論地去認識向來中國社會的進化有怎樣的發展與演變，再實踐地去解決目前中國社會的問題有怎樣的需要與供給，那麼，我們非遵奉孫中山先生

的遺教，根據「民生史觀」與「三民主義」去採用「實踐的唯生的辯證法」不可。這雖猶日本教育學者如佐佐木秀一，齋藤榮治等想要採用「生活辯證法」去解決當前的日本社會問題一般。

然則什麼是「實踐的唯生的辯證法」呢？這個問題，除掉我曾經在拙作『三民主義之辯證觀』一文裏面把牠說明過外，我還想要在後面再作一度補充的解釋。此地我爲要說明這一段文字而明瞭其觀念起見，姑先把牠提起一下吧。所謂「實踐的唯生的辯證法」，就是說在實踐過程中使低階段的民生還元地再發展到較高階段的民生之一種方法。但是像這樣地做法，我們一定先有一個三民主義的社會組織作爲根據；復次，再用「民生」本身做個目前切要的目的；復次，再怎麼地實現三民主義去達到民生的目的；最後，更來促進世界大同。『中華民國教育宗旨』說着：「中華民國之教育，根據三民主義，以充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命爲目的；務期民族獨立，民權普遍，民生發展，以促進世界大同。」這就是採用「實踐的唯生的辯證法」所創成的一個「三民主義的教育宗旨」。再分析地說，所謂「根據三民主義」就是說「以三民主義的社會組織爲根據」的意思；其次四句——「充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命」——就是「民生」本身，也就是低階段的民生；再次三句——「民族獨

立、民權普遍，民生發展——就是在民生發展的過程中所必需的一種變化，所以用「務期」一語以形容其萬不可缺少的；最後一句——「以促進世界大同」——就是辯證法上所謂「綜合」或「統一」；具體地說，這就是由低階段的民生發展到的最高階段的民生，因為最高階段的民生，就是世界上的一切人類都是親愛、和平、平等的緣故。但是這種最高階段的民生並非可以「一蹴而幾」的，而必須先把中國自身所有的一切社會問題——民族、民權、民生三大問題——完全地解決盡，然後纔能夠促進牠成功。因為如此，所以在辭句裡而用一個「以」字去照顧上面所有的「務期」一語。所謂「務期……以……」這一個公式，就是杜威所謂「由……而……」，羅素所採用的代數符號及一般辯證法上所用的「正」「反」，「合」這一個公式。由此，可見我們中國的三民主義哲學是一種辯證法——「實踐的唯生的辯證法」。

如上所述，我們中國的三民主義哲學是一種辯證法——「實踐的唯生的辯證法」——已經不成問題了。現在所成問題的，就是在於看我們中國所有的這種「實踐的唯生的辯證法」裏面要含有怎樣的變化——「漸變呢」，抑或突變呢？若照辯證法的本質看來，所謂「辯證法」是須要有「突變」這一個要素，在社會界上，這叫做「革命」；同時，在孫中山先生自己的理想與事蹟及目前的中國社會情形上看來，

中國教育哲學問題之討論的我見

中國社會須要有一種革命方式的變化；因此，我們中國所採用的這種「實踐的唯生的辯證法」，也須要有一種飛躍的變化。這樣說起來，那麼，像美國所有那樣地主張漸變的實驗主義哲學，牠當然是不適用於我們中國社會。但是在另一方面講，像蘇俄所有那樣地主張極端突變的唯物的辯證法，牠又是不適用於我們中國社會。因為蘇俄社會的革命方式是始終地挑撥階級鬭爭着，並且在鬭爭的過程中牠是非常激烈甚至有恐怖之現象之發生。然而我們中國社會所採取的革命方式是以親愛和平為出發點，不願意自相殘殺；不過，在必要的時候，採取一種斷然處置的手段去促成其轉變而已。譬如孫中山先生自己一方面認定向來的中國社會確有一種階級制度——「士、農、工、商」的事實之存在；但是他方面又認定這種事實沒有像西洋各國所有的事實那樣的厲害，並且認為階級鬭爭是社會進化的病態，並不是像蘇俄的哲學所說，牠是社會進化的原因。因為如此，所以蘇俄的「唯物的辯證法」是挑撥階級鬭爭之工具，我們中國的「實踐的唯生的辯證法」是消滅階級鬭爭之利器。照這一點看來，我們中國的這種辯證法，實在是比之蘇俄的辯證法為較高階段的；因為前者是要達到綜合的境域，而後者僅停留在對立的過程中的緣故。

如上所述，我們必須採用「實踐的唯生的辯證法」來解決當前的中國社會問題而且毫沒有危險性，就可以思過半

了。現在我再舉些事實來證明吧。譬如在民族主義的方面，像今日的我們這樣地在次殖民的狀態之下，不平等的條約重重地束縛我們的手足及種種臨時的協定吸吮我們的膏血，現在再加以不斷的軍事上的侵略。如果我們不由民族衰微而轉變到民族獨立的地位，那麼，我們非模倣土耳其突然地崛起與各帝國主義者相鬭爭由老大帝國轉變到一個少年共和國的辦法，使東方病夫的中國轉變到一個東方壯了的中國國家不可。復次，在民權主義的方面，像今日的一般民衆，大多數還是鼾睡着而完全地不知道政權與治權是什麼樣的一回事。如果我們不由民權缺陷而轉變到民權普遍的地位，那麼，我們也非模倣日本明治維新時代的一班志士用大聲疾呼的力量去促成日本民衆的覺醒來預聞政事的辦法，使酣睡的中國國民轉變到有朝氣的自覺心與自治力之中國國民不可。最後，在民生主義的方面，像今日中國的社會，民生非常凋敝，尤其在農村的方面，到處都深陷於十分破產的狀態。如果我們不由民生凋敝而轉變到民生發展的地位，那麼，我們也非模倣蘇俄採取先後兩次的五年計劃用最現代的最進化的方法去促進由產業落後的蘇俄社會轉變到一個產業超羣的國家的辦法，使向來落人之後的中國轉變到與歐、美及日本並駕齊驅不可。關於中國民生發展問題，孫中山先生有一段話說得好，大致以爲我們不學歐、美的長處，就不能夠進中國於世界上頭一等

地位，學歐、美須要迎頭趕上去。因爲歐、美科學，用了兩三百年的工夫研究發明，到了近五十年，纔算十分進步。從前他們都用煤發動汽力，最新發明用電。美國正計劃用電統一全國工廠，以求便利與節省；我們也應該不用煤力而用電力，這樣地學法，據孫先生的意思，以爲我們中國的產業雖然退後了幾百年，然而十年後，一定可以與歐、美並駕齊驅的。這就是孫先生所謂「學歐、美要迎頭趕上去」的意思。關於這一點，蘇俄就是我們的前師，可以爲我們所取法的。孫先生所謂「學歐、美要迎頭趕上去」，豈非就是指着在民生發展上要有一種飛躍的變化嗎？否則，設使我們仍然一步一步地跟着歐、美的人的後面去改良產業，那麼，我們就永遠地不會趕到他們的。意大利有一位政治學者，他也以爲像今日的中國這樣產業落後的國家，於產業改革時，牠斷非採用突變的產業革命不可。這位政治家的論調，是與孫先生的主張理無二致的。總括地說一句，目前的中國社會，無論在民族、民權、民生的方面，必須採用以三民主義哲學爲基礎所創成的「實踐的唯生的辯證法」，纔能夠解決當前中國的一切社會問題。這是我個人於討論杜威，克柏屈等的意見之餘，再提出些我自己的意見去答謝他們所給與我們的種種期待並請教於邱先生本人。

五、教育哲學的功用問題

這個問題，如同前面的第三個問題一樣，似乎不甚十分重要。因為凡是研究或講授教育哲學的同志們，都已經知道的，用不着我再提出來討論的。況且，我自己已經有一點意見討論在前面，此地本來也不欲再說。但是在另一方面講，如果我們要討論教育哲學的功用問題，那麼，我們也須站在辯證法的立場而觀察的。因為辯證法，除掉第一個原則「是非」及第二個原則「由量變到質」外，還有第三個原則所謂「研究各個具體的事實不忘牠的普遍性，談到一切普遍性的事實不忘牠的具體性」指示着的；所以我們討論教育哲學的功用問題時，一方面固然要尊重教育哲學的普遍性，然他方面又須注意到中國教育哲學所應該具備的特殊性。然則在中國教育哲學的特殊性上看來，牠的功用究竟何在呢？這個問題的範圍固大，然而歸納起來，牠仍然逃不出於三民主義這範圍之外；因此，我在此地也無須特別地說明。好在我在後面所要敘述的許多話，都是與這個問題有關係的，所以姑讓我留在後面再說吧。

但是在我未說明中國教育哲學的功用問題以前，我先仿照邱先生的說法，認為美國諸師友杜威，克柏屈等的一切答案不能夠完全吻合我們的意見，他們也不希望我們全部地接受其理想；因此，我胆敢地與他們作一度的討論。同時，我又如同邱先生一樣，保證他們都是「中國之友」，他們所說的話都是從其真誠的心肺中流露出來的話，並且

中國教育哲學問題之討論的概見

保證這些話至少可使一般研究教育的朋友們作深長的慎重的思考。因為他們都是「中國之友」，所以我胆敢地一面本着「如切如磋，如琢如磨」，一面本着「當仁不讓」的古訓提出些我自己個人的意見去請教於他們及邱先生本人。我雖則明知我自己的意見有些失之偏枯而與他們的主張大相抵觸，然而我深曉得他們都是尊重思想自由的學者，因此，他們決不會對於我有所介意的。況且，這些問題都是對於我們中國自身的社會有最密切的關係，因此，他們當然是容許我自己參加些意見作共同的討論。

除此之外，我又要返到前面所說過的那幾句對於邱先生要責備的話，以為設使他在歐洲及蘇俄的時候，把這五個問題去請教於歐、俄的各位教育學者，那麼，我諒他們另有一種與美國諸師友所發表過的意見相異之議論，更可以使得我們把牠加入作為討論之資料。可惜邱先生未曾做到這一層，因此，這不能不使我十分抱憾而失望的。原來我覺得歐、美的學者對於任何問題之研究，他們各有不同的態度；具體地說，歐洲的學者，似乎注意於一個問題之深淺的問題；美國的學者，似乎注意於一個問題之廣的方面。請看此次杜威，克柏屈等對於邱先生的這五個問題而發表過的種種意見，除掉杜威一人稍稍地注意到深的方面外，餘都僅涉及廣的方面而已。因為如此，所以我們欲與外國人討論教育哲學的問題，若是單祇與美國諸師友相互討

論，還是不夠的；我們必須再與歐洲及蘇俄的教育學者相互討論，纔能夠得到教育之面面觀，甚或可以窺見到教育之全體觀。這樣一來，那麼，我對於邱先生祇與美國諸師友相互討論而未曾請教於歐、俄的各位教育學者，焉得不使我們十分抱憾而失望呢？

最後，我還有幾句須要說的，邱先生說：「他們給我們最珍貴的一個教訓是：中國教育學者不是在『火星』中講教育哲學，而是在目前的中國講教育哲學，所以不能不拿政治社會問題來做討論的基礎，不能不創造一種適合於中國社會真實性的教育哲學。」邱先生既然是這樣地說着，那麼，邱先生自己爲什麼不照這樣的做法去創造一種適合於中國社會真實性的教育哲學呢。邱先生對於中國教育哲學之創造，並非不可能，實在是由于他無暇做，不敢做及不願做的緣故。先說他無暇做吧，他在過去的幾年間，遊歷國外，一面考察歐、美及蘇俄教育的實際狀況，一面鑽研各國教育的理論趨向；因此，他的精力祇集中於考察、調查、閱讀乃至聽取各國教育學者的言論或彼此談話，而他自己就沒有功夫去寫文字的。復次，說他不敢做吧。他近來因醫生的檢查，說他血壓很高，並勸他必須靜養，而不可操繁重的工作，所以他唯恐自己的身體受虧，不敢用心思。本年一月間我在武漢偶然地晤及邱先生，他輒以「已亡人」自稱。由此，可見他對於自己的身體有所顧慮之

一斑了。最後，說他不願做的，他一方面明知道一談到中國教育哲學的建設問題，那麼，我們一定會涉及政治問題，尤其會涉及中國的現在政治問題；因此，他不願意捲入於政治的漩渦，尤其不願意被人稱他爲「御用學者」，率性地連同中國教育哲學的建設問題也置諸不談了。本年一月間湖北省政府故主席楊暢卿先生再三電促邱先生來鄂，無非要借重他在鄂計劃教育上一切政策；我個人也勸他留在武昌與我共同地從事教育的實際工作；然而他無論如何，不肯留鄂，並聲明：「今後無論如何，不願從事政治上的工作，當可返到北大去，度我的教書生活。」由此，可見邱先生現在所以不願談中國教育哲學的建設問題的緣由所在之一斑了。

現在爲邱先生進一言：第一、邱先生現在已經由海外歸國了，尤其由海外挾有許多因考察與各國教育學者相互談話乃至在各國圖書館裡而的教育學書籍上閱覽而得到的經驗與知識滿載而歸了；因此，他應該利用在北大教書的這種清閒生活，把他自己平日所懷抱的中國教育哲學上所需要的新理想盡量地發表出來，以餉國人。如果他還說無暇去做，那麼，我就不相信的。第二、凡人的身體生命固然要保重，但是據我所觀察，邱先生的身體與精力並沒有臨到危險的境界；因此，我想他耗些心思於建設中國教育哲學之上，決不會有所妨礙的。退一步說，即使他的身體

有點不康健，但是他也應該抱定「鞠躬盡瘁，死而後已」之宗旨，爲中國國家的教育學術盡一點建設的義務，雖犧牲生命、也所勿惜的。第三，我已經在前面說過了，教育與政治是有必然的聯繫關係，這兩者的相互關係，無論如何，是分離不開的。因此，即使邱先生不願發表文字而要避免涉及政治問題，難道他在北大教「中國教育史」不要談及中國的現在政治問題嗎？不過，前者用文字，後者用語言，其結果還是一樣的。至於「御用」或「不御用」呢，我也經在前面說過了，我們儘可不管。例如杜威的實驗主義的教育哲學之於民本主義及克拉克的民族的唯實主義的教育哲學之於國社主義，也何嘗不是這樣的。在杜威，他極力也辯護他自己的教育哲學並非美國政府御用的哲學，其存在與發展也並不依靠政治力量。但是在我看來，杜威的器量，何其狹窄乃爾！至於克拉克呢，據廣州勤勤大學故教授蔣徑三先生的見解，他以爲克拉克原是一位很好的學者，不幸最近爲希特勒所御用。（見廣州，中大『教育研究』第六十九期第十頁上段）但是在我看來，蔣先生的意氣用事，未免太盛吧。最可奇怪的，蔣先生繼續地說着：「中國的唯生論，唯生史論，即根據他（指克拉克而稱）的學說的。所以有人以爲現在中國的教育家要打倒法西斯蒂，必先打倒克拉克。」蔣先生發了這幾句話，我不知道他何所據而云然？據我個人的考察，我以爲中國的唯生論，唯生史

中國教育哲學問題之討論的我見

觀是一種在普遍性之中含有特殊性的東西，牠與克拉克的學說是風馬牛不相及的。實在講，所謂「唯生論」，所謂「唯生史觀」，我在前面已經把牠解釋過了。牠是陳立夫先生由孫中山先生自己對於「民生」一語所解釋的意義裏面所有的「生活」、「生存」、「生計」、「生命」四個名辭中抽出一個「生」字而命名的；因此，牠不外乎是「民生」、「民生史觀」之一個別名。由此，可見中國的唯生論、唯生史觀是與法西斯蒂絕無關係，積極地說，牠是三民主義之根定的要素。這樣一來，那麼，蔣先生並非要打倒法西斯蒂，實在是要打倒三民主義；同時，他並非要打倒克拉克，實在是直接地要打倒陳立夫先生，間接地要打倒孫中山先生。我們祇拿蔣徑三先生所說過的話來看，就可知他人對於我們漫加譏諷的地方，絲毫地不必有所顧慮的；如果我們自己問心無愧，那麼，我們祇管放膽地去做吧。我希望邱先生也應該作如是想，不知道邱先生以爲怎樣？

然則我們爲什麼這樣地盼望邱先生呢？第一，在公的方面，我認爲邱先生是國內數一數二的研究教育哲學的一位學者，他的學識之淵博與思想之新穎及其對於研究教育哲學所下的努力之浩大，素來爲我個人所最佩服不置，我屢次地自嘆弗如的。民國十七年他在清華『教育與心理』第一卷第一期發刊『教育哲學的新生命』，十八年他在廣州中大『教育研究』第十三期發刊『教育哲學的歷史哲學』，旋又

在北京大學編印『唯物主義與教育講義』；此外關於教育哲學上的文字，他也發表過不少數，散載於各種雜誌上面。邱先生的那許多文字，都是道前人所未道的，頗有創造的地方，可以令人驚奇的。不過，照我個人的眼光看來，邱先生對於教育哲學，尤其對於中國教育哲學所應用的研究方法，似乎還是有待於商榷的地方，我曾經於民國二十一年五月二十四日用通訊的方式與他討論過一次，後來他回我一封信，他自己也承認的。但是我自己當時所貢獻於邱先生的那些意見，不拘邱先生表示承認，然而我的意見是否妥當，換句話說，牠有沒有太主觀的地方，還是一個問題。

如上所述，邱先生在從前對於教育哲學之研究既然有這樣地暢所欲言之勇氣，那麼，他為什麼在最近過去的四年間突然地轉變到很少發表關於教育哲學上的文字，其原因也許就是在我在上面所敘述的那三點。現在邱先生既然肯在商務『教育雜誌』發表了這一篇文字——『關於講授教育哲學的幾個問題之討論』，所以我很盼望好久之沉默無言好像「噤若寒蟬」似的邱先生自今以後應該恢復昔日暢所欲言的勇氣，繼續不斷地再發表些關於教育哲學，尤其關於目前的中國所需要的教育哲學上之理論的文字與實踐的問題。總之，在公的方面，我很盼邱先生一方面切不可辜負他自己受天所賦與的一種絕頂總明的智力，他方面應該利用這種優越的智力為中國國家對於教育學術的

前途創造一點有價值的貢獻。

第二、在私的方面，如前面所說，邱先生是我的許多朋友中之一位最可敬佩的畏友。民國十一年至十四年三年間，我與邱先生同時留學於哥倫比亞大學師範院，當時我纔開始地研習教育哲學，承他指示，非常之多；民國十六年——黨軍北伐，南京國民政府將告成立的時候——他來到上海，邀我用「共著」的名義發刊『中國新教育行政制度研究』一書，十七年五月我因受前大學院之命，替第一次全國教育會議教育行政組提案，於是我請邱先生起草一個『請大學院確定三民主義為全國教育宗旨案』，經彼此用通訊的方式互相討論之後（當時邱先生適在廣西教育廳擔任編輯工作），再用「共提」的名義把牠向會議提出；十八年我因受商務印書館的囑託，替『萬有文庫』編纂『戰後之西洋教育』一小冊，於是我又請邱先生主稿而用「共著」的名義交館發行。像這樣的種種工作，邱先生實在使我佔光不少；及今思之，還念念不忘的。自從民國十九年以後，我纔脫離邱先生而獨立，並要嘗試地寫些關於中國教育哲學上的文字，但是邱先生仍然與我通訊，彼此互相討論（當時我在廈門大學任教，他在北平師大充當教育學院院長），承他勸勵我、鼓舞我乃至督促我實在不少處。民國二十二年我很冒昧地把我平日在廈大講授過的所有關於教育哲學上的材料彙成一冊命名為『教育哲學』，除掉請其

他請學友代為校閱並撰序外，還請邱先生同樣地代為校閱並撰序。在許多序文之中，邱先生的這篇序文對於拙作恭維得太過；因此，在我的這一冊拙作發刊以後，其中錯誤之處經許崇清先生把我批駁得體無完膚的時候，邱先生也被許先生罵了一頓以爲他不應該像這樣地恭維我。這不啻「殃及池魚」一般，實在是我不起邱先生的地方。自從那時候以後，邱先生簡直沒有與我通訊討論教育哲學問題，我也不敢去請教於他，唯恐再使他因我而受累的。直至本年一月間，邱先生因受湖北省政府故主席楊暢卿先生之電召，來到武昌，我適在那邊，與他久別重逢，喜不自禁，便邀他到自己的寓所，除圍爐寒暄外，足足談了一天，承他告訴我關於在歐、美及蘇俄所見聞而得到的種種教育理論與實際問題，尤其對於蘇俄教育的新計劃與池所收獲的效果及其將來的新趨勢敘述得最多；我聆教之下，覺得獲益匪淺！此外，邱先生還指示我今後對於中國非常時期的實際教育問題很多；譬如他說着湖北省有些地方是戰區，有些地方是非戰區，戰區的教育應該怎樣地設施，非戰區的教育應該怎樣地準備等等問題，都是很有價值的。我聽了邱先生的這一番議論之後，我就更感動得不少，因爲當時我適在湖北省立教育學院從事非常時期的實際教育工作之緣故。同時，我極力地敦促邱先生趕快地把他自己曾在歐、美及蘇俄所見聞而得到的種種教育理論與實際

中國教育哲學問題之討論的我見

問題寫出來，以公於世，給我們做個研究教育學術與辦理實際教育上的新南針。然而邱先生一天復一天，始終沉默無言地不肯發表；直至上月間他纔在商務『教育雜誌』第二十六卷第十一期裏面發表出一篇文章。但是他的這一篇文章，還祇是關於美國一部份的教育理論問題；至於其餘關於歐洲及蘇俄教育的種種理論與實際問題呢，邱先生還未曾提及；即使有些，他也不過把牠僅提一句與美國的教育理論作一度比較的說明而已。自從邱先生發表了這一篇文章以後，不知道今後他肯否繼續下去；因此，我就效他昔日督促我的辦法，今日我要反轉來督促邱先生向前猛進，繼續紹述；不但要他紹述，並且還盼望邱先生自己發表些關於我們怎樣地建設中國自身所需要的一種教育哲學及牠有什麼樣的內容。我諒邱先生一定會肯聽從我的進言，他決不會祇坐而期待着他人去建設中國自身所需要的一種教育哲學，而他自己却以「沒有功夫」、「身體不康健」及「不願意捲入於政治的漩渦」爲口實，徒然地默認着「無暇做」，「不敢做」及「不願做」吧。

以上所述，是我個人站在公、私的兩方面來盼望並督促邱先生快些負起建設中國自身所需要的一種教育哲學這種責任之一個聲明。同時，我的這個聲明，不但對於邱先生一人而發的，並且當然對於國內的一般從事研究教育學術的同志們（連同我自己也在其內）而請求的。不過，在私

的方面，因為我與其餘同志們的交情沒有像我與邱先生的交情那樣的深，所以我對於他們不敢有所請求的。但是在另一方面想想，我覺得我們受着自己同志的相互督促比之甘於接受向來受了外界人對於我們痛罵着「學教育者都是一班低能兒」應該把牠放在先的；換句話說，我們與其徒受外界人所給與我們的「低能兒」這個徽號，不如互相聽從自己同志們的互相督促為愈的。尤其我們同志切不可自相攻擊，自相殘殺；至於我們站在公的立場、彼此互相討論，互相研究，當然是一種很好的現象，牠足以促成中國的教育學術之進步。

我在上面所說的話，驟聽到，似乎是我發起組織一個「中國教育哲學會」之一篇宣言。但是我決不是這樣的，具體地說，我極不願意希望在已成立的「中國教育學會」之外另有什麼關於教育問題的學會之產生；不但如此，並且以為邵爽秋先生所發起而組織的「中國民生教育學會」，陳鶴琴先生所發起而組織的「中華兒童教育社」及艾偉先生所發起而組織的「中國心理衛生協會」等等都應該被歸併於「中國教育學會」之內。因為這等等學會，有些是研究教育的本質與目標的問題，有些是研究教育的方法與效果的問題，並且這些問題都是屬於整個的教育學範圍以內之種種問題；所以現在我們既然有了一個「中國教育學會」，那麼我們儘可在這個學會裏面去研究教育上的一切問題，何必

再來分門別戶呢？這豈猶整個的中國國民黨不容許「黨外有黨」黨內有派」一般總之，我個人對於這等等學會雖則承各位發起人把我名列入，但是我却希望他們把這等等學會統歸併於「中國教育學會」之內。由此，可見我決沒有要發起組織一個「中國教育哲學會」之野心了。同時，我對於「中國教育學會」也要提出一個希望：我以為「中國教育學會」若是今年開一個年會，明年又開一個年會；今天提出一個議案，明天又提出一個議案；此時討論一個問題，彼時又討論一個問題，那麼，像這樣地做法，不免支離瑣碎，永久地不會有創造成一種有系統的、有組織的教育學出來的。請看這個學會自民國二十年創辦以來迄於今日已經有五週年之久，試問曾做些什麼成績出來的呢？所有的，不過我們發印幾本報告及利用坊間的雜誌刊行一、二冊「專號」而已。然則我們焉得不慚愧？如果今後我們一直地像這樣做下去，那麼，我們所受到的「低能兒」這種耻辱，就永遠地洗雪不掉的。因為如此，我們不如率性地仿照日本東京帝國大學文學部教育學研究室內「教育思潮研究會」的辦法，我們的「中國教育學會」也須集資建築一座固定的會所，會內設置種種研究部，每部設置主任一人，部員若干人，採取薪俸的制度，專司其事，並由各該部向各會員徵稿，送給稿費。其所收之稿，字數多者印單行本，少者彙編雜誌或年報；如此辦理，那麼，數年後，必定有大批

教育書籍之出現。請看日本的「教育思潮研究會」，它是昭和二年十月所成立的，到上年十月底爲止，不過九年，其所出版的『教育思潮研究』每年一卷，計共十卷，每卷每輯因厚薄之不同，一、二、三、四輯不等，統共有三十餘輯之多。每輯的內容都是非常豐富而且很有價值的；牠的日次分爲研究、調查、批評、介紹、講演、附載等等，有時發行專號。此外，日本巖波書店設置有巖波講座，邀請國內有名的各教育學者擔任講師，自昭和六年十月成立以來迄於八年八月止，不到兩年，竟所出版的『教育科學』計共有二十四冊，每冊又各附有另一種教育單行簿本，其冊數也共二十四冊；這種『教育科學』雜誌的內容比之前一種『教育思潮研究』的內容，更加豐富的。像日本的教育學者這樣熱烈地研究教育學術，像他的書店這樣努力地獎勵教育著作，這種精神，焉得不使我們十分敬服？因爲如此，所以我很盼望凡名列「中國教育學會」的同志們應該個個人都急起直追地取法於日本的教育學者，有健全的組織，有熱烈的精神，去研究中國自身所需要的教育學術，一面壓倒日本的教育學者，一面洗雪國內所給與我們的「低能兒」這種耻辱。總之，如果我們要促成中國的教育學術有長足的發展與進步，那麼，我們對於研究教育學術之組織、態度與方法等等，都須要有急劇的轉變，好像孫中山先生詔示過我們一樣，學歐、美、蘇俄及日本的教育學術要迎頭

中國教育哲學問題之討論的我見

趕上去。此外，「中國教育學會」還有一點必須注意的，就是特別地研究與中國社會計劃有必然的聯繫之教育的本質與目標的問題。因爲這個問題是爲國家的整個政策所統制的，所以總是要集合大多數人的心思共同地去研究，以規定全國教育家所共同遵守的一個教育目標並明白地確定其本質所在，決不像教育的方法有時可以一任各個教育家自己的智力去創造與發明及其效果有時可以由各個教育家應用他自己所創造與發明的方法去測量與估計的一般。然則我們對於中國教育的本質與目標之研究究竟怎樣地進行呢？除掉「中國教育學會」自身有妥善的辦法外，還須與「國立中央研究院社會科學研究所」互相聯絡而研究。設使「中央研究院」認爲教育學並沒有獨立研究之必要而拒絕我們，那麼，我們儘可與「中山文化教育館」互相聯絡而研究；因爲牠的研究部所出版的『季刊』之旨趣第一條是說着：「關於三民主義之社會學的、經濟學的、政治學的及哲學的研究」，牠的第十條又說着：「關於一般的哲學、教育、藝術種種文化問題之理論的研究」；同時，教育的本質與目標之研究又是與社會學、經濟學、政治學、哲學及藝術等有必然的相關，所以我們在「中國教育學會」還沒有完善的組織，好像美國哥倫比亞大學師範院有一種所謂「社會的邊疆」(The Social Frontier)雜誌，供作師範院諸教授發表着教育問題與社會計劃之關係一般以前，我們祇有利用『中

山文化教育館季刊』之一途。至於別的教育雜誌呢，那些似乎是偏重於揭載教育事實的問題居多；所以關於教育之理論的研究，尤其關於三民主義的教育之理論的研究，不如利用『中山文化教育館季刊』作為發表的機關為愈的。不知道『中國教育學會』的各位會友以我的這個提議為怎樣？

我在上面所說的這幾段話，讀者諸君與邱先生本人或許以為我有軼出於本文的論題範圍之外；但是在我自己的意思上，我自己所以一定要說出那些話，其原因實是在於讀了邱先生的這一篇文章之後，使我不能不發生一種感想。具體地說，我覺得我們的中國自海禁大開，西學輸入以還，迄今將近七十年，單就廢科舉，興學校而論，也足足有四十多年之久；在此四十多年中間，如果中國是日本，牠早已脫離抄襲或模倣外國的教育學說之時期而進入於創造或發明本國的教育學說之時期；然而我們的中國，迄今還是依賴着他人而自己未能獨立地創造與發明的。請聽勞甫告訴邱先生的話吧，他說：「任何哲學體系的中心是社會問題。中國不能從外洋輸入哲學，而應創造一種新哲學以解決當前的社會問題。」勞甫的這幾句話是何等機警！我們還不快些覺醒着由抄襲與模倣而轉變到創造與發明的時期嗎？然則我所以在本文的最前面與邱先生本人討論他自己所提出的第一個問題的時候，以為這個問題，似乎是暴露着我們中國人，尤其暴露着中國自身所有一般研究教

育學術及從事實際教育的人們之缺點，就是為此。同時，我所以在責備邱先生之餘，再進一步地來盼望並督促邱先生本人去建設中國自身所需要的一種教育哲學；更因而希望『中國教育學會』怎樣地應該負起建設中國自身所需要的一切教育學術，也是完全為此。由此，可見我在上面所說的這幾段話，不但消極地並沒有軼出於本文的論題範圍之外，並且積極地可以作為本文之一個結論。總之，現在我們中國，是一個非常時期之中國；而所謂『非常時期』，是指『超過平常時期』而言的。在平常的時期，我們無論做什麼事，都可以按部就班，不拘抄襲他人也好，模倣他人也好，都是無關緊要的；然而在非常的時期，我們對於一切事情，都不能夠因循苟且，尤其要創造與發明；因為在這時期內，外人都沒有功夫來幫助我們，祇靠着我們自己去獨立思考與行動做個為中華民族的利益計的創造者與戰士。這種責任究竟歸誰去擔負呢？我可以答覆一句話，這種責任就是歸研究教育學術與從事實際教育的我們去擔負的。現在一般人談起非常時期的問題，祇知道「什麼是非常時期的教育？」及「非常時期的教育怎樣地設施？」等問題，殊不知「什麼是非常時期的教育哲學？」及「非常時期的教育哲學怎樣地建設？」等，也是兩個重大的問題。原來所謂『非常時期』，既不是『平時』，也不就是『戰時』，而是由『平時』渡過到『戰時』之一個中間的時期；但是這個中間

的時期是很短促的，很急迫的；因此，不容許我們有所躊躇的。由此，可見我們對於「什麼是非常時期的教育哲學？」這一個問題，應該回答說，這就是「三民主義的教育哲學」。因為孫中山先生詔示過我們：「三民主義是救國主義」的緣故。復次，我們對於「非常時期的教育哲學怎樣地建設？」這一個問題，應該回答說，我們要用孫中山先生自己的「實踐的唯生的辯證法」去建設。因為「實踐的唯生的辯證法」是有革命性，同時又是沒有危險性的緣故。

現在我們再用美國的實驗主義哲學及蘇俄的唯物的辯證法來與三民主義哲學及唯生的辯證法互相比較吧。設使我們中國非常時期的教育哲學是一種實驗主義的教育哲學，那麼，不足以圖救中國。因為這是一種非常時期的教育哲學，祇可以適用於像美國這樣的太平時期的社會，如同杜威所說一樣，在實驗的過程中不斷地修改與再造的；但是目前的中國，已經達到國難當前，救死尙且不遑，還有什麼餘暇去請求一步一步的修改與再造，所以我們不能不採用立刻可以救國之三民主義為中國非常時期的教育哲學之根據。復次，設使我們中國非常時期的教育哲學採用唯物的辯證法來建設，那麼，固然有革命性，但是不免有危險性。因為我在前面已經說過了，唯物的辯證法，尤其蘇俄的「實踐的唯物的辯證法」固然是貴乎促成蘇俄的社會制度有急劇的轉變，但是他的目的是在於挑撥階級鬭爭

而不免有大屠殺的危險性。然而孫先生的「實踐的唯生的辯證法」，一方面是要使中國的民族、民權、民生三方面都有一種突然的轉變，但是他方面不願意挑撥階級鬭爭，當可運用辯證法上的綜合性去消滅階級鬭爭。況且，中國固然向來也有種種階級——士、農、工、商——存在着，但是各種階級之間並沒有像西洋各個社會所有的種種階級——資本家與勞動者——之間那樣的大裂痕而有莫大的對抗；因此，我們中國所固有的種種階級，用不着挑撥其鬭爭，祇要「民生」本身——衣、食、住、行四大需要——靠着國家政治的力量並用物質建設的手段來促成牠有突飛或跳躍的轉變，那麼，這種種階級，不待消滅而自然地會消滅了。再進一步說，我們若是站在民族的立場來觀察，那麼，在非常時期的中國，我們的全體民族，必先有一種整個的民族意識，然後我們纔能夠集合全體民族的總力量來抵禦外侮，排除國難；因此，我們的中華民族一方面必須採用辯證法上的突變性由「民族衰微」轉變到「民族獨立」——由東方病夫的中國轉變到一個東方壯丁的中國國家——，然他方面又必須採用辯證法上的統一性或綜合性來把向來「一盤散沙」的民族意識打成一片，好像「水門汀」的柱石一般，然後再讓他們各自訓練各種性能所近的救亡技能，各自從事各種救亡工作。

原來「唯物論」是與「唯心論」相對抗着的，誰都知道的

，前者是以「自然」爲出發點，後者是以「觀念」爲出發點；因此，如果這兩種哲學觀應用之於社會科學之上去認識社會現象，那麼，前者就構成平民主義的社會觀，後者就構成貴族主義的社會觀；同時，在經濟的觀點上，社會主義的國家是要採用前一種哲學觀，資本主義的國家是要採用後一種哲學觀。蘇俄是一個社會主義的國家，尤其是一個無產階級專政的國家，因此，牠斷非採用唯物論的辯證法不可。馬克思認爲他自己的「唯物的辯證法」是把黑格爾的「唯心的辯證法」倒轉頭來的，這就是馬克思要推翻資本主義使牠轉變到社會主義的意思。但是馬克思所說的這一句話，還祇是一個理論，後來經列寧把牠放在蘇俄的社會上去實踐，以證明牠有確實性。因爲如此，所以有人稱馬克思的「唯物的辯證法」爲「理論的唯物的辯證法」，而稱列寧的「唯物的辯證法」爲「實踐的唯物的辯證法」。

然而我們中國並不是像蘇俄有那樣的情形；具體地說，中國是一個三民主義的國家，而三民主義也確是一種社會主義，因爲社會主義與三民主義都是以平等自由爲原則，所以兩者是同一的東西。但是在事實上，中國本來並不是一個資本主義的國家。孫中山先生認爲中國並沒有大富的特殊階級，祇有一般普通的貧；頂大資本家與外國資本家比較，他們還是小貧。況且，在目前的中國，舉凡實業若是專靠國家的財力去振興，那麼，國家的財力很有限，

一時振興不起來的。因爲如此，所以目前的中國，却要有資本家之產生，用人民個人的財力去辦理實業。不過，我們唯恐一任人民個人自由地去辦理實業，資本太膨脹，不免釀成像西洋資本家那樣的榨取勞動者與一般大貧的平民之管血，所以中國國民黨要採取「節制資本，平均地權」的策略去限制他們，即前者是要防止大資本家之產生，後者是要促成大地主之消滅。由此，可見中國無論在過去、現在或將來，一向都沒有資本家與勞動者之對立。而今後容易地造成人人都是資本家兼勞動者的一個局面。因爲如此，所以我們無論在社會哲學上或在教育哲學上乃至在自然哲學上就無所謂應該採用「唯心論」或「唯物論」的哲學觀，而祇講求「心」或「物」自身所包含的性質並懂得「心」或「物」及其性質的統一就夠足了。具體地說，我們不必談什麼本體的名目「心」或「物」，祇講本體自身有怎樣的發展與變化乃至有怎樣的生長與消滅而已。現在我們用「生」之一字來代表本體自身所包含的性質之一切的一切。照唯物論的辯證法者的說法，他們以爲「沒有運動的物質與沒有物質的運動，是同樣地不能想像的。」因此，我們也可以說：「沒有發展、變化、生長、消滅的本體與沒有本體的發展、變化、生長、消滅，是同樣地不能想像的。」至於本體的「稱是」心呢？抑或是物呢？及本體究竟怎樣地發生；即由「心」產生「物」呢？抑由「物」產生「心」呢？這些問題，我

們都可置諸不談，如果要談，那麼，我們儘可把池讓諸研究自然哲學或自然科學者去談吧。即使我們研究自然哲學，我們有時也祇可用「生」之一字來談本體自身所包含的性質。譬如孫中山先生說：「生是宇宙的重心，民生是人類歷史的重心。」孫先生的前一句話，就是他的自然哲學觀；後一句話，就是他的社會哲學觀。因此，陳立夫先生在宇宙觀上採用孫先生的前一句話而建設一種所謂「唯生論的宇宙觀」，在人牛觀與社會觀上採用孫先生的後一句話而建設一種所謂「唯生論的人生觀與社會觀」，更在道德觀上也採用孫先生的後一句話而建設一種所謂「唯生論的道德觀」。（見陳立夫講，『唯生論』上，正中書局出版）但是據陳先生的見解，他一方面否認「心」，他方面又否認「物」；所剩下來的祇有「生」而已。至於我個人呢，我如上面所說，我認爲本體仍舊是存在着，不過爲要避免本體論上的論爭起見；同時，我又如上面所說，我認爲在中國的社會現象上用不着談「唯心論」或「唯物論」；因此，我就率性地不談本體——「心」或「物」，而祇講本體自身所包含的性質——發展、變化、生長、消滅等等而約稱之爲「生」。這「唯物論者祇用整個的本體中之一面——物質——而稱之爲「唯物」一般。所以我在宇宙觀上稱爲「唯生論」，在社會觀與歷史觀上稱爲「民生史觀」或「唯生史觀」，在方法論上稱爲「民生的辯證法」或「唯生的辯證法」。這是我個人的論

中國教育哲學問題之討論的我見

點與陳立夫先生的論點不相同的地方。具體地說，我一方面不是贊成陳先生所創造的「唯生論」這個名稱，然他方面却不同意陳先生對於「唯生論」的內容有那樣的解釋。亞里士多德說過一句話：「我愛吾師，我尤愛真理。」因此，我對於陳先生也是這樣的，還請陳先生予以原諒吧。同時，我爲要替陳先生及我自己辯護起見，把我在前面所說過的語再重複地說一下，蔣徑三先生譯我們所唱導的「唯生論」、「唯生史觀」是根據德國克里克的學說，甚至說也是與法西斯蒂有關係的。設使蔣先生尙在人世，一看見我在上面所說的話，也許就會渙然冰釋，不再「指鹿爲馬」吧。

照上面的這一段話看來，就可知我們建設中國非常時期的教育哲學是須要採用辯證法，但是牠並非是唯物的辯證法，尤其不是列寧的「實踐的唯物的辯證法」，而是孫中山先生自己的「實踐的唯生的辯證法」。孫先生雖則未曾說過辯證法，然而辯證法不外乎是自然法則與思維法則，這些法則又是一種事實，牠是擺在我們的目前與腦裡的，用不着我們來說的。因此，我們不能夠因爲孫先生未曾說過這句話，就連同事實也被否定了；況且孫先生在國際上、政治上及經濟上都認爲現在有不平等不自由的現象存在着，所以他想要由這些不平等不自由之中求得平等與獲取自由。這豈非就是孫先生自己的一種辯證觀嗎？孫先生對於一切事物有所認識的方法是一種辯證法，尤其是一種

民生的或唯生的辯證法已經明白了。然則我們爲什麼說牠是實踐的呢？所謂「實踐的」一語，是含有兩種意義：一種意義是對於「理論的」而言的。孫先生唱導了這種「民生的辯證法」的理論之後，他自己立刻把牠放在中國社會裏面去實踐；他雖則未曾把牠實踐完畢，然而他自己總算是把牠經過一度的實踐，並且希望後輩的同志們仍須努力地繼續着實踐。因此，孫先生的這種「民生的辯證法」，並不像馬克思所唱導的「唯物的辯證法」，祇是一種理論而未曾經馬克思自己把牠放在什麼社會裏面去實踐過的一般。因爲如此，所以現在我對於孫先生的這種「民生的辯證法」如同有些人稱列寧的「唯物的辯證法」爲「實踐的唯物的辯證法」一樣，把牠稱爲「實踐的民生的辯證法」，以示別於馬克思的「理論的唯物的辯證法」。

「實踐的」的另一種意義，是與所謂「特殊的」相近似。原來所謂「實踐」，就是說在某一個特殊的社會裏面去實行的意思。蘇俄的社會是有一種特殊性，而中國的社會是有另一種特殊性，因此，即使有普遍性之同一種辯證法應用之於蘇俄與中國的兩個社會之上，然而牠在實踐的過程中會發生兩種不同的結果而分化爲兩種性質各異的辯證法：一是「唯物的辯證法」，一是「民生的辯證法」。由此，可見所謂「實踐的」是含有對待着「普遍性」而言的所謂「特殊性」的意味，這好像所謂「實踐的」一語本身是對待着所謂「理論

的」一語一般。原來辯證法，如我在前面所說過的，除掉第一個原則「是非，非是」及第二個原則「由量變到質」外，還有第三個原則所謂「研究各個具體的事實不忘它的普遍性，談到一切普遍的事實不忘牠的具體性」指示着的。如果我們照這個原則看來，那麼，我們以爲不但一種辯證法用以認識一般社會上的一切事物是這樣的，就是同一種辯證法若是應用之於某兩個以上的特殊社會之上，那麼，牠本身也會分化爲兩種以上的辯證法。總之，在理論的方面上看來，所謂「辯證法」，祇是唯一的；但是在實踐的過程中看來，所謂「辯證法」，却是許多種的——唯心的，唯物的，唯用的，實驗的，數理的或符號的，民生的等等辯證法。一句話，這就是所謂「特殊普遍化」、「普遍特殊化」的意味。因爲如此，所以我們中國的教育哲學上所應該採用的辯證法，在理論的方面上講，是與任何國家社會所採用的辯證法是一轍的，具體地說，不外乎是一個「」，「反」，「合」的公式；但是在實踐的過程中講，我們所採用的辯證法，一方面既不是美國的唯用的或實驗的辯證法，他方面又不是蘇俄的唯物的辯證法。再換句具體的話說，因爲美國的唯用的或實驗的辯證法是以「漸變」(evolution)爲唯一的根據；因此，在社會制度上，牠是進化的、改良的、調和的、折衷的乃至妥協的。復次，蘇俄的唯物的辯證法是以「突變」(revolution)爲唯一的根據；因此，在社

會制度上，牠是革命的、破壞的、激進的、跳躍的乃至抗爭的。然而我們所要採用的辯證法是以「突變」爲出發點，同時又是以「漸變」爲根據；因此，在社會制度上，牠是革命的，同時又是進化的。因爲「漸變」的運動並非循着事物一切形態的連續漸變的階梯前進，牠當是由於「漸變」與「突變」的對立而構成的；在另一方面講，「突變」的運動也並非執着事物一切形態的切斷突變的跳躍前進，牠當是由於「突變」與「漸變」的對立而構成的。同一道理，在社會制度上，革命與進化，或進化與革命，也是相互對立着同時又是相互綜合着的；因此，在牠的實踐過程中，革命與進化是雙方並進的，再進一步說，兩者是錯綜交叉地進行的。總之，我們視當時的社會情形之如何，有時採取革命的手段，有時採取進化的方式，並不一定的。這並非我們模稜兩可地要折衷「革命」與「進化」，而是由於認定這兩者具有「對立物的統一性」的緣故。（請參考拙作「論漸變與突變」，見『學藝雜誌百號紀念增刊』）。然則我們所要採用的這種辯證法，我無以名之，祇有遵用孫中山先生自己的應用語而名之曰「民生的辯證法」或「唯生的辯證法」。同時，因爲孫先生已經把這種辯證法放在中國社會裏而去實踐過並照顧着中國社會自身所固有的特殊性而實踐着，所以我再進一步地把他稱爲「實踐的民生的辯證法」或「一實踐的唯生的辯證法」。

中國教育哲學問題之討論的我見

論者聽到我言，或許發生疑問，以爲現在的中國既然有這種能夠促進社會改革之「三民主義的教育哲學」，尤其是要應用「實踐的民生的辯證法」去建設而成的「三民主義的教育哲學」，然則爲什麼我們中國的社會與教育還是充滿着許多紊亂與矛盾的現象呢？第一、我在上面所說，是祇說着希望我們中國有一種「三民主義的教育哲學」尤其有一種須應用「實踐的民生的辯證法」去建設而成的「三民主義的教育哲學」，而並未認定現在的中國已經有了這種教育哲學。因此，我們的教育有這樣的紊亂與矛盾的現象，乃是當然的結果。第二、現在的我們中國雖則已經有了「唯生論」、「民生史觀」、「三民主義哲學」及「實踐的民生的辯證法」等等，然而在孫中山先生逝世以後，這些好寶貝，大部份都是停頓起來；因此，牠是由孫先生的實踐過半又轉變爲一種純粹理論的東西，尤其孫先生自己的一「實踐的民生的辯證法」爲人們所不肯用，甚至怕用牠。因此，我們的社會有這樣的紊亂與矛盾的現象，也是當然的結果。

因爲前者如此，所以我很盼望向來自稱研究教育學術的我們快些起來去建設一種「三民主義的教育哲學」；因爲後者如彼，所以又盼望向來寄生於三民主義的社會的我們快些起來去應用「實踐的民生的辯證法」以解決社會與教育上的一切衝突與矛盾問題。這就是我讀了邱先生的這一篇

『關於講授教育哲學的幾個問題之討論』的文字，同時由邱先生的這一篇文字裏面看到杜威，克柏屈等所發表的種種意見，尤其他們所給與我們今後怎樣地創造一種新哲學以解決當前中國的社會問題之後，參加以我個人的意見去說明中國教育哲學的功用就在於要促成中國有一個三民主義的社會之實現。

我在上面雖則未曾說着『三民主義的教育哲學』應該有什麼樣的內容，然而我膽敢地說出我們中國非常時期所需要的教育哲學應該是『三民主義的教育哲學』及必須應用『實踐的民生的辯證法』去建設這種教育哲學。這不過是我的膽量比之邱先生的膽量較大的地方而已。但是我深信邱先生並非不知道目前的中國教育究竟需要那一種教育哲學，不但他知道這個方式，並且他能夠寫出許多關於三民主義教育哲學的內容。然則邱先生為什麼對於美國諸師友祇坐着提出幾個問題去請教於他們，並且在他們回答之後，邱先生自己又不曾發表些什麼意見，譬如他應該說中國教育所需要的是一種『三民主義的教育哲學』呢？這大概是因為邱先生的膽量太少而極力地保持着慎重的學者態度，把他自己所見到的話都不敢出諸口，甚至連同『三民主義的教育哲學』這個名稱也不敢談的緣故。不但邱先生一人如此，我還有一位老朋友，現在他與邱先生同事並共同地研究教育學術之吳俊升先生也是這樣的。吳先生曾在天津

『大公報教育副刊』裏面發表過一篇『中國教育需要一種哲學』的文字，但是他自己却未曾說出中國教育究竟需要那一種教育哲學，尤其如同邱先生一樣，不敢說出中國教育所需要的是一種『三民主義的教育哲學』。當時我很對吳先生不起，於是在商務『教育雜誌』第二十六卷第一期裏面發表了『中國教育需要那一種哲學』一文，就積極地答覆他，說着『中國教育需要三民主義的教育哲學』。當然，我也不過舉出『三民主義的教育哲學』這個名稱而已，至於它的內容呢，我們還須待大家共同地來建設牠的。

我覺得邱，吳兩位先生都是專攻教育哲學的學者，並且正在一處從事研究及講授教育學術，尤其在歷史上有一新文化運動的發源地的名稱之北京大學佔了教授的地位，他們應該率先地出來建設或創造當前中國所最需要的一種所謂『三民主義的教育哲學』，以作全國各大學的教育哲學講座之教本，好像杜威的『民本主義與教育』（Democracy and Education），克拉克的『教育的哲學』（Philosophie der Erziehung, 1922）與他的『教育哲學』（Erziehungstheorie, 1930）及平開微支的『蘇聯共和國的教育』（The Education in The Soviet Republic）等一般。固然，邱先生曾在各種雜誌裏面發表過好幾篇關於教育哲學的文字而且很有價值的，但是那些究竟是短篇論文，並非是一本有系統的體系之教育哲學的著作；吳先生也曾在商務刊行過一冊『教

哲學」而且很能夠發初研習教育哲學者之知識與興趣，但是這一冊還沒有中心的思想作個規範，並不像杜威的著作輒用「民主主義」、克里克的著作輒用「國社主義」及平岡微支的著作輒用「共產主義」做個中心的思想一般。因此，我又極盼望邱，與兩位先生今後不如痛痛快快地輒用「三民主義」做個中心的思想另外建設一部「三民主義的教育哲學」，以餉國人。至於我個人呢，我曾經雖則草創過一冊「教育哲學」，我也想要以「三民主義」為根據，以「辯證法」為研究方法；但是及今看來，我的那一冊拙作，除掉錯誤重出外，還有些偏於唯物論的辯證法之嫌。況且，我近來的思想有點轉變，且體地說，從前我祇喜談本體，常常想到究竟是「心」產生「物」呢？抑或是由「物」產生「心」呢？並要解決這個問題；但是現在我覺得這個問題在純粹哲學上固然是個極其重要的問題，非先把牠解決不可。然而在特殊哲學的教育哲學上，我們儘可不必談什麼本體——「心」或「物」，祇講本體的屬性——發展、變化、生長與消滅等等，就夠足了。因為教育哲學之目的，是在於一面怎樣地謀兒童的「心」之發展與生長，一面怎樣地使外界的「物」映到兒童的「心」來；並且怎樣地使兒童的「心」與外界的「物」形成為統一或綜合的東西的緣故。再進一步說，即使唯心論是玄渺的，但是牠却可以作為討論「教育的價值」之出發點（請參照拙作「教育哲學」第七章第一節），或者可

中國教育哲學問題之討論的我見

以作為我們個人立身處世之幫助（請參考邱幹子著「中華學校公民訓練計劃商榷」，見本刊前期刊刊號）。復次，即使唯物論是機械的，但是牠可以作為教師怎樣地安排環境及用教材並怎樣地訓練學生有紀律的行動之參考。（關於這兩層，我還有詳細的討論，已經另行草成一文，題為「從美國教育思想界的衝突說到中國教育哲學問題」，將在商務「教育叢書」第二十七卷第二號發表。）因為如此，所以我的那一冊「教育哲學」，早已失掉其效用，不是要拋諸紙廢，也就要束諸高閣了。由此，可見我所以要盼望邱，與兩位先生快些起來去建設當前中國所最需要的一種「三民主義的教育哲學」，並非我認爲自己已告成功，實在是與他們合作，重新做起。不過，邱，與兩位先生適在大學教書生活中比之我正從事中等學校的行政工作天天忙於人事問題者清閒得許多，所以我極盼望他們首先動手，然後讓我再來追隨於他們之後，以附驥尾吧。

設使邱先生還像在美國的時候那樣地祇提出幾個問題去請教於美國諸師友而他自己却不肯發表什麼意見；吳先生也還像從前在「大公報」裏面那樣地祇說着中國教育需要一種哲學而他自己却不出中國教育所需要的究竟是哪一種教育哲學，那麼，他們所說的話，始終地祇是一個問題，即一方面要他人來答覆，他方面又使他人來反問；這樣地說來說去，不啻以問答問一般，終無解決之一日，反

不如大家直截了當地說出當前的中國教育必須需要「三民主義的教育哲學」；假定大家不高興地採用三民主義，那麼，大家也不妨痛痛快快地說出當前的中國教育必須需要另一種主義的教育哲學爲愈的。否則，我們若是半吞半吐或模稜兩可，決非當前中國的教育學者所應取的態度。

邱先生說：「我們願意接受這個理智的挑戰嗎？」但是邱先生自己並未曾率師向着他人挑戰，那麼，他怎樣地要他人來接受理智的挑戰呢？因爲如此，所以我很希望邱先生自己自今以後盡量地率些他自己的本領與邱先生本人作宣戰，然後再讓我們憑着各人自己的本領與邱先生本人作一度理智上的挑戰。不論誰勝誰敗，我們本身都是無關宏旨的，祇要我們所挑戰的結果有裨益於國家前途，就能夠達到其目的了。現在邱先生所發表的材料，都是美國諸師友所貢獻於我們的種種意見，這不啻邱先生要借外兵來與我們挑戰一般。我雖則接受着這個理智的挑戰，然而我僅

僅消極地批評他們，並沒有十分積極的準備來創造一種適合於當前的中國之有真實性的教育哲學。因此，我在本文裏面所發表過的這許多意見，說來說去，總覺得還還是好像「隔靴搔痒」一般，並未曾完全地把握住當前的中國社會的真實性而想要來創造一種適合於這種有真實性之非常時期的中國教育哲學。如果今後邱先生同着吳先生肯率些他們自己所管轄的兵隊來向着他人宣戰，那麼，我也極願意地參加戰線去接受這個理智的挑戰；我雖則明知道自己學識與智力遠不逮邱、吳兩位先生，好像「班門弄斧」一般，然而我因爲自己既然廁身在教育學術界裏面，所以我不能不替中國的教育思想與事業盡毫末的義務，參加於理智的挑戰陣伍之列，做一個吶喊的走卒而已。不知道邱、吳兩位先生肯許我否？還請兩位先生給予我以一個預約的答覆吧。

二五、一二、二五燈下寫成於福建省立師範學校

教育部頒發各省市中學師範教育研究會第二次研究問題

舉例擬答

姜琦

案奉 教育廳訓令，以奉 教育部令發各省市中學師範教育研究會第二次研究問題舉例轉飭悉心研究，並將研究結果，儘四月底具報，以憑核轉等因，琦自應遵照辦理，並業經分函請本校全體教員一律參加研究，並將研究結果具報，以憑彙轉在案。茲琦本人先就管見所及，對於是項問題按次各擬定一個答案，並印成送達全體教員，請作參考。俟全體教員將研究結果送齊後，再由琦將自己所擬定的諸答案隨同各位教員的擬答一併彙呈 教育廳請予核轉。茲將琦本人所擬定的諸答案開列於后：

壹、課程及教學

(1)修正高初中課程標準各科教學時數之分配是否適當？初中英語，高中圖畫，音樂時數略減後，教學上有無困難？如何於不增加時數之原則下，設法補救？

答、修正高初中課程標準各科教學時數之分配是否適當這一個問題，是與最近教育部分中等學校自每日下午三時以後不得授課，一律強迫二小時以上之課外運動試行辦法有密切的關係。如果各中等學校一律

教育部頒發各省市中學師範教育研究會第二次研究問題舉例擬答

遵照辦理，則各科教學時數似有減少之必要。否則，學生幾無自修溫習功課之時間，致使他們討於平日所受之功課，難免囫圇吞棗，毫不消化；一到學期考試或畢業會考時節，凡聰明者拼命用功，微倖求進，愚魯者自暴自棄，甘於落第。如此，則不但有礙於學生的身心之發展，抑亦有影響於學生之德性。因此，如果教育部要貫徹強迫課外運動試行辦法，則非將每週應授之教學時數酌減不可。

復次，關於初中英語，高中圖畫，音樂時數減少與教學之關係及其補救方法，琦因無此數科教學之經驗，故無從答覆，留待擔任此數科教學之各位教師再來解決。

(2)高中一年級因集中軍訓所缺乏之課程應如何設法補足？

答、高中一年級儘可廢止寒假與春假並縮短暑期，所有日數，概充作補足因集中軍訓所缺的課程之用。但此項問題，關係甚大，我另有專論，此地恕不詳說。

(3) 各科教學應如何注重習作，實習及實驗？並如何訓練應用技能如文書，測驗，園藝，家事，衛生等？答、關於本問題的辦法，本校（福建省立師範學校）教務處製有甲，乙兩種教員記分冊，茲將其用法摘要如左：

甲種記分冊用法摘要

- 1、考試或練習均請以百分法或十分法計分，希勿用他種記號。
- 2、於必要時，請賜敝處以隨時收集之便。
- 3、期終請將本冊學期總平均分數填好擲交敝處。
- 4、「各週考試」欄，係準備為小考之用（五分鐘考試）如覺有舉行價值及必要時，請隨時到敝處取用試紙。
- 5、「各週練習」欄，係準備為以週為單位及有定期性之各項練習之用。（國文，英文之作文，數學之習題及理化生物實驗等。）
- 6、「平時成績之二」欄（日常考查），係準備為以日為單位之各類考查之用。（口頭問答，實際實習報告，讀書測驗，調查採集報告等。）
- 7、臨時考試由敝處於本期相當時間函請舉行，其次數無定。但學生缺考者，除經敝處通知准於免考者學期平均時得減少其免考之次數外，其餘缺考學生應以本期本科舉行考試次數平均。

8、本冊如有不適用情形，務請於學期末示知辦法，以便照改。

乙種記分冊用法摘要

- 1、與甲種1同。
 - 2、與甲種2同。
 - 3、與甲種3同。
 - 4、日常考查係準備為每週作業成績之用。
 - 5、臨時及學期考試應否舉行，均由教員酌定辦理，教務處不另通知。
 - 6、如不舉行學期及臨時考試時，請以每週平均作為學期總平均。
 - 7、學生各週作業缺作者，除教務處函准予免扣者，學期平均時得減少其所缺之次數加以平均外，其餘概照本科本期應有之次數平均。
 - 8、與甲種8同。
- 右甲種以供各科教師教學之用，乙種以供技能教師教學之用。但此係一種方法，至於此種方法能否澈底實行，須有下列的兩個條件：
- 1、各科及技能教師肯否實行此種方法，確是一個問題。就一般而論，我中國中等學校教師大都徂於故習，往往祇用講演式而不用啟發式（如問答，討論及五分鐘測驗等等）。因此，如果本問題要有澈底的

解決，能做到的好像歐美及日本的中學校各科教室與實驗室、勞作室，學校園，禮儀作法室等等有生氣的辦法，則現任各位教師應當打破舊習而與現代潮流謀相適應。此外，國內各大學尤其師範大學應該準備着一批能與歐美及日本的中等教師並駕齊驅的教師，以作將來候補之用。

2 欲要改良各科及技能教學，則單靠教師的努力還是不足的。古語說：「工欲善其事，必先利其器。」因此，各中等學校的一切設備如圖書，理化儀器，生物標本，學校園，運動場，體育器械，勞作工具，家事教室，作法室及其他等等均須有相當程度的佈置；同時，須有相當程度的預算以充臨時購備各科及技能教材之用。

總之，本問題辦法之推進，須具有左列的五個條件：

- 1、教學方法本身；
- 2、善於運用教學方法的教師；
- 3、學校幹部人員的督促；
- 4、要有相當程度的設備；
- 5、要有相當分量的預算。

再有陳述的，本校所施行的這種辦法，無非一方面要參考西洋各國師範教育的現行狀況，他方面要照顧我

教育部頒發各省市中學師範教育研究會第二次研究問題舉例擬答

們中國師範教育的目前情形，尤其要謀本校軍事管理與學生自治之綜合，以期促成本校的師範教育之改進。我們無非要在生活的嚴格訓練之中去求生活之合理化，換句話說，這無非要盡量地利用各科教室師生的問答及學生自治會學術討論會去養成學生有自動自律之精神與習慣，以補救軍事管理上的那種被強制的合作行動之偏。再換句話說，這就是謀軍事管理與自學輔導之綜合與統一，以冀收到新生活運動上所謂「軍事化，科學化，藝術化」——「紀律化，合理化，審美化」——之實效。請看西洋各國的師範教育吧，譬如德意志重苦練，意大利重嚴肅，蘇俄重統制，然而這些國家對於師範生之學習無一不使學生有自動自律的研究之精神與習慣；至於各科教師呢，他們不過在傍盡輔導之責而已。譬如德國學生平均時間在實驗室較多，意大利教室不以書本為主而重師生間之問答，蘇俄師範專科課程更可由師生共同決定。德，意，蘇俄如此，素來尊重自由研究與提倡自動學習之英，美更不待言的。然則我們師範教育究竟應該怎樣呢，就一般而論，各省師範學校的設備差不多都是很不完全的，因此，如果我們效法德國使學生常在實驗室研究，則一時辦不到的。復次，我國師範生的知識程度尚屬幼稚，因此，如果我們效法蘇俄把一切課程都由師生共同決定，則目下又是有流弊的。在這種情形之下

，我們祇有效法意大利教室不以書本為主而重師生間的問答之一法，以資過渡。因為如此，所以本校極力地要提倡各科教師每天至少限度對着一部份施行問答，每週至少限度有五分之一的考試。不過，此種辦法，能否實行，還視各科教師肯否遵守以為斷而已。

(4) 初中與小學，高中與初中及初中與各類師範學校間各科內容應如何銜接，避免不必要之重複？

答、本問題之前提，便是在於所有小學，初中，高中及各類師範學校各科內容如教科書，教材的進度及其他的有關於各科內容的各種辦法，能否全國齊一（至少以一省為單位）這一點。如果一省以內的小學程度能齊一，則小學生升入初中時，便能與初中一年級功課相銜接；初中程度能齊一，則初中學生升入高中及各類師範學校時，便能與高中一年級及各類師範學校各年級功課相銜接；餘可類推。但各校各科內容雖可齊一，然而學生的智力，無論如何，不能齊一的；因此，各校學生的程度又不免有差池之別。在此種情形之下，各校祇有按照各個學生的智力之高低分組教授；同時，上級學校與下級學校間各科內容應以組為單位使之互相銜接。但此種辦法，當然視各校的經費能否辦到以為斷。總之，各級學校間各科內容所以要互相銜接，其目的便在於避免不必要之

重複；但是欲避不必要之重複，其先決問題，還是在於一省以內的各小學，初中，高中及各類師範學校的程度能否齊一及其經費有無辦法問題本身的上面。

式、體育及衛生

(1) 部頒高初中體育教授細目能否一律遵照實施？有無困難？如何補救？各師範學校能比照實施否？

答、部頒高初中體育教授細目能否一律遵照實施，亦視學校有無適當的體育教師及其經費能否使體育上有相當程度的設備以為斷。就一般而論，現在有許多中學大都是限於經費，往往不能夠聘請足以擔任全校各級的人數的體育教師，而僅僅聘請體育專任教師擔任二、三百學生的各級體育科目；有些甚至連一位專任教師亦不能聘請，祇有與別校合聘一位兼任教員以塞責。如此辦理，則此類學校對於部頒體育教授細目當然不能遵照實施；若強而實施之，則困難百出，實無法補救的。由此，可見本問題亦是與學校經費充足與否問題有關係的。

至於各師範學校能否比照實施，這當然與上項所說的情形完全相同，甚或比之高初中更加困難的。因為師範學校不能如同高初中一樣向學生徵收體育費的緣故。但本校比之各個師範學校（指過去的福建各地師範學校而言），所有困難之處，還不甚十

分厲害。因爲本校設有體育師範科，同時又爲此科所聘請的男女體育教師計共五人，此外還有兼任者四人，並且都有相當的資格而富有教學上的經驗，所以體育師範科以外的各科學生均濡其利。（本校現有普通師範科十四級，社教師範科二級，幼稚師範科二級，體育師範科三級，計共二十一級；就全體學生數而論，計共有七百餘名之多，附設尙幹鄉簡身鄉師部還不在其內。）設使本校沒有體育師範科，則本校決不會聘請這許多位體育教師，充其量。祇能聘請一，二位體育教師而已。試問一，二體育教師能不能担任七百餘名學生之體育功課去實施部頒教授細目呢？這是無論如何，不能遵照實施的。因爲如此，所以部頒體育教授細目好不好是一件事，但是學校能不能遵照實施是另一件事。至於有些學校所以不能遵照實施者，並非故意抗命，實在是由於經費太支絀之故。除掉教師外，還須要有運動場與體育器械兩種要素。本校因爲運動場非常狹窄，體育設備又欠完全，所以實施體育教授時，亦不無困難之感。在目前的現狀之下，此種困難，我們實無法補救的。

(2) 課外運動應如何規定種類，使學生能全體參加並能獲得實際效益？

教育部頒發各省市中學師範教育研究會第二次研究問題舉例擬答

答、本問題留待體育教師來答覆。

(3) 各項衛生設施，應如何改進？對於最近頒行之中小衛生教育實施方案有何意見？

答、各項衛生設施改進問題，亦是與學校經費有連帶的關係。至於最近頒行之中小衛生教育實施方案是很周密的，我並無何等意見可陳述的。不過，我們若是要將此種方案盡量實施起來，則不免又遇到上面第一個問題所陳述的同樣困難——因經費支絀而不能使各項衛生設施到達水平線標準的程度——，一時實無法解決的。

叁、訓育

(1) 初中實施童子軍管理，高中實施軍事管理後影響如何？

答、初中實施童子軍管理後影響如何，我不得而知，因爲我沒有經驗可述。至於高中實施軍事管理後所被及的影響呢，我認爲軍事管理確有相當的價值與效果。關於這一點，我曾經發表過『軍事管理之教育的價值』（見湖北教育廳『湖北教育月刊』第二卷第八期），『學生自治與軍事訓練』（見商務『教育雜誌』第二十六卷第三號）及『軍事訓練的價值之研究』（見『前途雜誌』第四卷第七期）三文，可作參考，此地恕不復述。

(2) 如何培養中等學校學校學生自動組織及活動之能力？

答、本問題之解決，亦在於學校須先有相當的設備如大禮堂，圖書館，各種實驗室，學校園，勞作場，作法教室，烹飪教室，縫紉教室及其他等等。否則，我們軍祇用口頭勸諭，則收效極微的。關於這一點，美國的杜威 (Dewey) 德國的凱欣斯泰奈 (Ker-schensteiner) 及蘇俄的蒲龍斯基 (Blonski) 等論之甚詳，無待我們再說。

(3) 對於青年思想應如何啓發，指導及糾正？

答、本問題是與上面第一，第二兩個問題有聯繫的關係。因為思想，尤其青年的思想，應該由青年自己的行為中去啓發，指導及糾正，如果單靠教師的口頭去講解，去開導，亦無多大的效果。譬如教授公民，我們決不可單用公民教本授以許多有關於公民所應有的知識，而必須時時要學生去實踐公民所應做的行為，然後使他們由行為中去習得知識。這便是杜威所謂「由做而學」的意思。凱欣斯泰奈認定「公民教育」與「公民教授」自有區別的，也是這層意思。不但公民科目如此，並且其他各種科目無一不如此。然則本校所以要請各科教師平時在教室教授時多用口頭問答而極力打破教條的演講式，其命意

便在於此。但是要注意的，所謂啓發式的教學法，並非開首便可以認定學生自己已具有運用思想的習慣，一任學生自己去自動的。實在講，學生自己最初祇有思想的可能性，並且他們的思想程序最初是無系統，無組織的；因此，如果各科教師要學生自己去運用思想，而且要養成他們的思想有系統，有組織，那麼，他們先靠教師設法去誘導，然後他們纔會引起運用思想的動機去學習。孔子一方面說着「循循善誘」；他方面又說着「不憤不啓，不悱不發」。這便是孔子要教師與學生間必須有一種互相作用，而教師決不可祇在那邊教，學生又不許祇在那邊聽。原來所謂教學法，必須先要教師在每點鐘內對於每一課(單元)講求如何安排教材及如何使學生對於這些教材發生反應及如何能夠使學生獲得效果。杜威說得好：「教學法乃是有效率的處理教材」。杜威說的意思，他認為教學法並不是在教材以外的東西；換句話說，教學法便是附麗在教材的本身。由此，可見我們對於青年思想應如何啓發，指導及糾正，還是在於要靠着教師如何去處置教材或安排教材這一點。尤其中等學校的各科教學法必須如此的。不但各科教學法應該如此，並且訓育法亦是這樣的。具體地說，所謂訓育法，乃是有效率

的處置環境。因為訓育法如同教學法一樣，牠並不是在環境以外的東西；換句話說，訓育法便是附麗在環境的本身。此地所謂環境，是包括學校的設備及教師的行動而言。譬如學校裏面的一草一木，教師本身的一言一行，都是有影響於學生的思想與行爲的。因爲如此，所以在訓育上對於青年思想應如何啓發，對於青年行爲應如何指導及糾正，必須先從學校設備及教師言行做起，在學校設備的方面，處處安排適當；在教師言行的方面，大家以身作則。如此，則青年思想及其行動自然而然地會走到常軌的道路上去，捨此末由。

總之，上面的這二個問題，應該當做一個問題看待，並且同時地去謀解決。但是我在上面所陳述的話，不過舉出一點意思而已；至於詳細的說明，我個人還有些專著，可供參考的，所以此地不欲再事多述。

(4) 性教育應如何實施？

答、我以爲性質應該先從小學時代做起，如果小學時代沒有關於性教育之如何實施，那麼，在中學時代，很難着手實施的；不但如此，並且實施起來，反容易發生許多流弊。所以我在本校並不主張一定要用什麼方法去表現出所謂「性教育實施方案」，祇是在

無形或暗示之中去指導一般學生都能向着正當的道路走去而已。

(5) 操行成績考查應以何種方法爲最適當？

答、本問題應視學校之大小及其學生人數之多少而各異其答案的。譬如小規模的中學，牠的學生數在一，二百名左右，那麼，牠對於操行成績之考查，不妨由校長及訓育主任與訓育員平日留心地考察學生的個性及其行爲作爲一學期操行成績之根據。至於大規模的中學，牠的學生數在五，六百名以上，那麼，牠對於操行成績之考查，不能單靠校長及訓育主任與訓育員去考察，而必須請各級級任導師共同去負責的。目下所謂「教訓合一」，就不外乎此。但是在事實上看來，所謂「教訓合一」，祇是一個口號而沒有多大的實效。因爲一般學校的各級級任導師中，有些人往往不甚負責的。況且，各級級任導師自身的思想又不甚齊一，所以在「齊一訓練」的原則之下，使思想不甚齊一的各級級任導師分途地去考察學生的個性與行爲，則很難得到齊一的標準，結果呢，全校學生操行成績的等第便失掉客觀的根據而很難求得其平。在這種情形之下，凡是大規模的中學，對於學生操行成績之考查，應該設有學生操行成績考查委員會，由校長，各處（教務，訓育，事

務三處)主任，軍事教官，訓育員或專任學生生活指導員及各級級任導師代表各若干人(由校長指定或各級級任導師自行互選)組織之，以校長與訓育主任為正副主席。這會各委員在平日專負考查全校學生操行之責：在學期終了時，開會審查學生操行成績。其平日考查方法，當然不能夠要各委員普遍地觀察各個學生的行動，但不妨祇注意於行為最優與最劣兩類的學生，並隨時把各該學生的操行記入學生操行成績考查簿，俟學期終了後，各委員一律把學生操行考查簿送交訓育處；復次，由訓育主任根據各委員所考查而得到的資料作成統計：復次，再由訓育主任根據他自己所觀察而得到的資料予以加減；然後送由主席(校長)提交大會審查，經衆表決，作為考查之結果。其記分方法可分為五個等級：(一)最優等，(二)優等，(三)中等，(四)劣等，(五)最劣等。這五個等級遇必要時，也可化為五種百分數：(一)一〇〇分，(二)九〇分，(三)八〇—七〇分，(四)六〇分，(五)五〇分。凡學生平日被各委員所考察的操行成績，優者可列最優等與優等兩個等級或得一〇〇分與九〇分兩種分數；劣者可列劣等與最劣等兩個等級或得六〇分與五〇分兩種分數；其餘一律可列中等或得八〇——七〇分數。

這種辦法，乃是折衷於單靠校長或訓育主任一人去考察與靠全體級任導師去考查之間，手續既屬簡便，觀察又屬周到的。

肆、教職員

(1)對現行中學及師範學校教員檢定辦法有無應行改進之點？

答 中學及師範學校教員之檢定，固然應該以各該被檢定者的資格及其經驗為根據，但是他們平日教學成績及其對於所應做的工作肯否負責，亦應該作為檢定辦法中之一種要素。然則後一種要素究竟以什麼為依據呢？督學的視察報告，是不甚可靠的，因為他們在每學期內到各校視察不過一、二次而已，如果我們僅拿一、二次視察的報告作為根據，則不能得到各個教師的全部成績；況且，他們所視察的祇限於教師教學的方面，至於教師的德性呢，他們完全不去考察的。其最好的辦法莫如仿照美國的教育制度，由各省教育廳設置中學教師教學輔導員，使他們不斷地到各校視察與輔導。如此辦理，則不但可以得到作為檢定教師的資料之根據，並且能夠促進各個教師教學之改善。原來檢定教師不過是一種手續而已；至於實際的效果呢，這還是要靠着主管教育行政機關如何去促進各個教師教學有所改善的。

(2) 學校事務人員應如何補充訓練，藉增行政效率？

答、在教師方面，凡是教師，應該遵守「教學相長」的原則，平日在教室，一面在那邊教，一面在那邊學。

這是已經為一般研究教育哲學，尤其為杜威所道破了。至於事務員呢，他們亦應該有「做學相長」一個原則作為訓練的根據。事務員的訓練所便是辦公室，他們的實驗材料便是各種事務。不過，學校裏而須要有些指導員去訓練他們。我以為各處（教務、訓育、事務三處）主任，便是各處事務員的指導員；各主任不但要便各該處事務員怎樣地去做，並且必須要使各事務員學習怎樣地去做並明白怎樣做纔做得有效率。本校各處尤其教務處便是試用這種方法去訓練事務員，並且得有相當的效果。

伍、學校行政

(1) 學校經費支配應如何求其經濟化與合理化，並如何澈底公開？

答、所謂「經濟化」便是所謂「以少量的金錢，辦多量的事業」的意思；所謂「合理化」，亦便是所謂「各種校務應該有平均的、調和的發展」的意思。但是在經濟學上看來，前一句話，本來是指「使用金錢」而言；具體地說，我們應該怎樣地使用金錢纔不致有所浪費，並非說我們做事業不需要適量的金錢的意思。

教育部頒發各省市中教師範教育研究會第二次研究問題舉例擬答

後一句話，本來是指「分配金錢」而言；具體地說，我們應該怎樣地分配金錢纔不致有所偏枯。因為如此，所以我們欲要學校經費有經濟化與合理化的支配，那麼，第一，須要有會適當地使用金錢的人員，第二，須要有能圓滿地分配金錢的預算；並且這兩者須要兼而有之。設使祇有前者而無後者，則前者便無所施其技；反之，祇有後者而無前者，則後者亦屬無用的。然則我們將怎樣地決定這兩種條件呢？當然，在一方面主管教育行政當局對於各學校長及學校行政當局對於各該校的事務員，都應該審慎遴選；但是在他方面主管教育行政當局對於各學校的預算案應該切實調查各該校的實際需要及其在發展的可能範圍之內去編造的。如果各學校既有妥當的人員，又有適宜的預算案，那麼，學校經費之支配纔有經濟化與合理化之可能。否則，設使像本校的現行預算案有這樣的笨拙，那麼，任何人不能夠把牠支配得經濟化與合理化的。具體地說，現在的本校，在一方面，是合併數校而成的，論學級，計共有二十一級，一切設施，非須有適量的金錢則不能舉辦的；但是在另一方面，每月每級經費仍保守過去的慣例，以二百九十二元計算，二十一級，統共六千一百四十三元；並且以百分之七十為教職員薪

俸，其百分之三十充作一切辦公費之用。試問以如此微額之辦公費來辦如此龐大之學校，能不能把經費支配得經濟化與合理化呢？這是很難實現其理想的。因此，本校在一方面，對於各個教職員的月薪酌量減低，但在他方面，對於全體教職員的薪俸額又超過百分之八十以上。所剩下來的百分之二十用以充作一切辦公費，更使我們束手無策的。這種情形，不但本校所獨有，並且任何省立中學（指福建而言）都感覺到很困難的。因為如此，所以我認為學校經費若要支配得很經濟化與合理化，那麼，除各個學校須要有妥當的人員外，還須要有適宜的預算；否則，欲求其經濟化與合理化，不啻「緣木求魚」一般。至於如何澈底公開呢，就本省（福建）的情形而論，各學校的會計員概由教育廳委任；在學校裏面又有經費稽核委員會之設置，由全體專任教師中推定代表若干人組織之，尤其在我們師範學校裏面，各校對於學生膳食，又有膳食委員會之設置，由全體專任教師與全體學生中各推出代表若干人組織之。如此辦理，則學校經費就可以澈底地公開的。但是公開以後，會計員及各種委員會委員對於學校經費之一切困難例如預算案中有些項目是短缺的，有些項目是盈餘的，怎樣解決，他們依然不過問

的；所以這些責任，仍舊概由校長一人去擔負的。如果校長略略通辦理，流用項目，那麼，主管教育行政機關所給與的申斥，亦祇歸到校長一人的身上，而與會計員及各種委員會委員毫無關係的，這亦未免太不公平的。因為如此，所以如果要學校經費有澈底的公開，那麼，行政當局應該替校長設身處地，講求怎樣地改善預算能夠使校長不致於無辜受累的。由此，可見學校預算能否有合理化，却是學校經費可否澈底公開之一個先決的問題。

(2) 一般預算款式會計之表簿格式於學校情形是否完全適合？應否另定教育預算款式及學校會計應用之表簿？

答、我本人因為對於會計學毫無學識與經驗，故對於本問題，無從答覆，留待主管事務與會計的人員去研究。不過有一點是為我所知道的，我曾在湖北省立教育學院時，監察院湖北省審計處對於各校所頒發之各種各樣的表格要各該校去填寫，實在是使各該校當局弄得手忙腳亂，終日祇替審計處填寫表格，至於其他重要的校務都因而而擱淺。如果學校雇用專門人材來填寫這種表格，又是為經費所限制而辦不到的。因為如此，所以我對於這一點認為似乎還有商榷之餘地。

(3) 初中及高中畢業生不能升學者應如何於第三年設法予以職業訓練，俾能就業？

答、本問題是很重要的。我曾經對於本問題發表過『中學校分科問題的商榷』（民國十七年一月，見商務『教育雜誌』第二十卷第一號），『職業指導與中學校分科問題』（同年三月，同上第三號），『中等教育制度問題的商榷』（二十三年十二月，同上第四號）及『對於大學教育制度改進之意見』（二十五年七月，中山文化教育館研究部編輯，商務出版『中國教育制度討論專刊』）等文，可借參考，此地姑不再述。陸、特別關於師範學校者

(1) 師範生服務應如何由主管教育行政機關確定辦法，使供求得以相應，而不合格師資得以漸次更換？

答、我最近發表一篇『本省（福建）高中師範集中一校辦理以後的教育方案之檢討及其怎樣改進』的文字（見福建省立學校校刊『福建師範』第二期及『中華教育界』第十四卷第一期），對於本問題，已經討論過一遍了。同時，本校訓育主任徐元龍先生還擬有一本屆畢業同學調查表』及『各縣教育狀況調查表』兩種，前者分給本校本屆畢業生去填寫，後者分函請福建各縣縣政府來答覆。我等到徐先生將這兩種資料收集起來並作成統計之後，再來根據統計擬具一個如

教育部頒發各省市中學師範教育研究會第二次研究問題舉例擬答

何辦理師範生服務的方案呈請本省省政府核辦。
(2) 師範學校對於師範生實習，應如何改進，畢業生服務應如何指導？

答、師範學校對於師範生實習，向來太偏重於教學實習，至於學校行政的實習，全付闕如。本校有鑒於此，對於本屆畢業生，除掉教學實習教學外，還使他們實習些關於學校行政的工作，除教學實習與行政實習之外，在我們中國，師範生應該如同蘇俄師範學校的師範生一樣，還有施行工作實習之必要。現在我為參考起見，把蘇俄師範學校的師範生實習辦法，抄錄在下面：蘇俄師範生實習在最後二年實行。實習分為兩種：一為工作實習，一為教學實習。在側重農業之師範學校，必參加小規模之耕種活動；側重工業之師範學校，則必至小工廠實習。教學實習，通常在附近地方學校內施行，亦有在校內實驗學校施行者。此外，蘇俄教生實習工作，尚須參加民衆中各種活動，如消除文盲，扶助無家兒童；參加少年運動，如兒童俱樂部與圖書館等。此為將來領導民衆運動之準備，為蘇俄師範生特有之任務（見廖人祥，『由各國師範教育談到我國師範教育之改造』『中華教育界』第二十四卷第九期）蘇俄的辦法，是為我們所應該取法的。因為我們中國是一個三

民主主義的國家，而所謂三民主義，又是以民衆爲對象，所以我國師範教育，在教生實習上，也應該如同蘇俄一樣，對於工作實習，不可不注意的。本校的社教師範科教生實習是要仿照這種辦法去施行的。但是在目前，本校格於經費，人才與設備之困難，一時不能夠完全實現，這是我十分抱憾的。其他應行改進之點，本校教務處亦擬有方案，留待本校教務處主管者再來答覆。至於畢業生服務應如何指導呢，這個問題應該與下面的一個問題連起來一併討論。因爲本校畢業生出去服務，不外乎是充任各地方的小學教師。如果師範學校實行區內初等教育之輔導工作，那麼，本校畢業生當然是被包括於一般小學教師之內，可以共同地被輔導，而不可特別地將他們分開來指導，使他們變成爲一個特殊階級

(3) 師範學校如何實行區內初等教育之輔導工作？

、我曾經在拙作『本省(福建)師範改革之根據』見『福建師範』創刊號)說過句話：「師範學校能否輔導地方教育，還先視師範學校自身是否健全，牠的校長與教員們除掉教養或訓練自己的學生外是否行有餘力以爲斷。」因此，我對於本問題亦是這樣地主張着的。這是師範學校如何實行區內初等教育的輔導工作之先行

解決的一個條件。設使這個條件一經解決，那麼，我們對於實行區內初等教育之輔導工作的辦法，應有下列的幾層：(一)各師範學校的各科教師應該隨時到區內的各小學去視察兼輔導；(二)由主管教育行政機關，如省政府教育廳、各市教育局及各縣教育局通令各省市立縣立及私立的小學教師隨時到各師範學校去參觀與請益；(三)由各師範學校一律地遵照部令組織小學教育通訊研究處並訂定詳細的辦法幫助着區內各小學教師去研究；(四)由各師範學校設置小學教員訓練班去訓練不合格的師資及便於合格的教師再來進修。(五)其他方法。如此辦理，則各師範學校與區內初等教育可以打成一片而能夠使整個地方教育有向上進展的機會。不過，這種辦法，是須要主管教育行政機關(教育廳)一面予各師範學校以實權，一面通令各區內小學機關必須絕對聽從師範學校的輔導，那纔是有效果的。

凡以上所述，是我個人對於教育部頒發各省市中學師範教育研究會第二次研究問題舉例有所擬議的幾個答案。是否有當，伏祈教育部俯賜審核指正，爲幸。

二六、三、八寫成在福建省立師範學校

姜伯韓校長論著目錄索引第二輯

編者

本校校長姜伯韓先生歷年所發表的論著，他自己曾經把他近作「現代西洋教育史」卷末揭載過一次；並且他當時預期此後所有陸續發表的論著再積到百篇成數的時候，另編「索引第二輯」，放在同書卷末追加地揭載。近查自民國二十四年三月起到現在（二十六年三月）止，姜先生的近作，合計已刊及已投稿而將刊的稿件，共七十有五篇，如同「索引第一輯」一樣，也可分爲「論文」與「雜作」兩種。現在編者爲讀者諸君要參考，尤其爲本校同學要閱讀姜先生的近作而便於檢查起見，先擬利用本刊的篇幅道白，把姜先生的近作目錄揭載出來，以開「索引第二輯」之端緒。自今以後，姜先生若再有此文字發表，達百篇左右，牠的目錄，編者仍擬把他放在本刊下幾期裡面去披露；等到牠到達了百篇的成數以上的時候，再由姜先生自己把他抉擇取捨一番，並移在「現代西洋教育史」卷末去揭載，使牠與曾經揭載過的「索引第一輯」相銜接而連成爲一氣。現在姑讓編者把姜先生的近作目錄揭載在下面：

一、論文

讀經問題的意見（民國二十四年五月，商務「教育雜誌」第二十五卷第五號。）

鄉村教育與都市教育之異同及其關係（同上，在湖北省立第一鄉村師範學校演講稿；同年六月載在「湖北省立教育學院院刊」第三卷第六、七期合刊。）

地方教育行政組織與教學視導（同上，六月，江蘇教育廳「江蘇教育」第四卷第五、六期合刊。）

教育的目標與方法（同上，七月二十日，在湖北省第二屆小學教員暑期講習會演講稿，載在該會特刊。）

什麼是教育思潮？（同上，七月，在南昌小學教員暑期講習會演講稿，二十五年十一月轉載在福建教育廳「福建教育」第

二卷第十、十一期合刊。)

三民主義教育本質的探究(同上,「教與學」創刊號。)

兒童本位與社會本位(同上,八月,湖北教育廳「湖北教育月刊」第二卷第六、七期合刊。)

教育即社會生產力論(同上,九月,商務「教育雜誌」第二十五卷第九號。)

附、教育即社會生產力嗎?(歐陽子祥著,民國二十五年四月,廣州中大「教育研究」第六十七期。)

三民主義之辯證觀(同上,十月,「中山文化教育館季刊」第二卷第四期——冬季號。)

教與學的相互關係究竟怎樣?(同上,十一月,「教與學」第一卷第五期。)

鄉村教育的動向(同上,商務「教育雜誌」第二十五卷第十一號。)

圖書館教育之意義與使命(同上,二十七日,在武昌文華圖書館專修學校演講稿;二十五年二月載在同上雜誌第二十

六卷第二號。)

教育現狀與民族前途(同上,「建國月刊」第十三卷第五期。)

軍事管理之教育的價值(同上,十二月,「湖北教育月刊」第二卷第八期。)

學生指導的意義(同上,湖北各縣旅省學會聯合會「湖北學生」第五期。)

三民主義教育的相對性與統一性(民國二十五年一月,「中山文化教育館季刊」第三卷第一期——春季號。)

國民體育之意義及其價值(同上,湖北省黨政軍學體育促進委員會「會刊」創刊號。)

八年來中國教育哲學之研究(同上,二月,「教育研究」第六十五期——「八年來中國之研究專號」。)

學生自治與軍事訓練(同上,三月,商務「教育雜誌」第二十六卷第三號。)

非常時期的大學教育(同上、四月，「政問週刊」第十四號——「非常時期的教育專號」。

品格教育的銓義(同上、六月，「江蘇教育」第五卷第五、六期——「品格教育專號」。

軍事訓練的價值之研究(同上、七月，「前途雜誌」第四卷第七期。

對於大學教育制度改進之意見(同上、中山文化教育館研究部編輯，商務出版「中國教育制度討論專刊」。

中國教育的目標與方法(同上、八月，商務「教育雜誌」第二十六卷第八號；這文可與前面「教育的目標與方法」互相對照。)

小學教師之德性(同上、十月十九日，在福建省小學教員訓練所演講稿，孫慶華筆記，載在該所概況第一輯；同年十二

月轉載福建省立師範學校校刊「福建師範」第一期——創刊號。)

論縣政上教育之地位(同上、十一月，福建省縣政指導委員會「福建縣政」半月刊第一卷第五期。)

本省(福建)師範教育改革與縣政之推進(同上、十二月，同前半月刊同卷第六、七期合刊。)

我的反省觀(同上、十九日，在福建反省院演講稿，載在該院期刊第三期。)

校慶之意義及其重要性(同上，「福建師範」第一期——創刊號。)

本省(福建)師範教育改革之根據(同上。)

本省(福建)高中師範集中一校辦理以後的教育方案之檢討及其怎樣改進(民國二十六年二月，「福建師範」第二期及中華

書局「中華教育界」第十四卷第一期。)

中國教育哲學問題之討論的我見(同上，「福建師範」第二期。)

教育部頒發各省市中學師範教育研究會第二次研究問題舉例擬案(同上。)

姜伯韓校長論著目錄索引第二輯

我對於本校（福建省立師範學校）教職員暨中國教育學會福建分會會友參加討論本省高中師範集中辦理方案問題的各種意見之總答覆（這稿是起草於同年三月，但等到各位教職員暨各位會友把所有討論的意見送齊後，纔能夠脫稿，姑先把這個題目揭載在此地。）

健全的身體與健全的精神（同上，三月，武昌青年生活月刊「創刊號」。）

從美國教育思想界的衝突說到中國教育哲學問題（同上，商務「教育雜誌」第二十七卷第三號。）

中國教育哲學之方向的商榷（同上，四月，同前雜誌同卷第四號。）

再論中國教育哲學之方向（同上，五月，同前雜誌同卷第五號。）

我對於克柏屈討論中國教育哲學問題的意見之批判（同上，六月，同前雜誌同卷第六號。）

我對於杜威討論中國教育哲學問題的意見之批判（同上，七月，同前雜誌同卷第七號。）

中國教育哲學研究方法問題之討論（同上，八月，同前雜誌同卷第八號。）

中國教育哲學體系問題之研究（同上，九月，同前雜誌同卷第九號。）

二、雜作

我對於溫州中學附屬小學的回憶（民國二十四年三月，「浙江省立溫州中學附屬小學二十五週年紀念刊」。）

「湖北農聲」發刊辭（同上，四月，湖北省立教育學院，「湖北農聲」第一卷第一期——創刊號。）

寫在專家會議之後（同上，五月，「湖北教育月刊」第二卷第五期；這文可與「索引第一輯」所揭載的「教育專家討論後之本

院 湖北省立教育學院）的改進計劃問題」一文互相對照。）

「湖北省立教育學院畢業同學錄」序（同上，五月。）

我也談談中國本位文化建設問題(同上、六月、「國衡」半月刊第一卷第三期。)

中國國民黨統治下的獨裁制與民治制(同上、八月、同前半月刊同卷第七期。)

筆記之目的與效用(同上、十月、「湖北省立教育學院院刊」第二十八期。)

「社會調查報告」序(同上、湖北省立教育學院叢書之一，王倘、薛鴻猷共編。)

為防空展覽會寫幾句介紹的話(同上、湖北省防空協會編印「武漢防展特刊」。)

本院「湖北省立教育學院」四週年紀念感言(同上、十一月、「湖北省立教育學院四週年紀念特刊」。)

我在教育學院(湖北省立教育學院)之一年來的生活(民國二十五年元旦、「武漢日報元旦增刊」。)

中國國民黨之轉機與中國前途(同上、一月、「前途雜誌」第四卷第一期——新年特大號。)

王悅著「中國鄉村建設之理論的探討」序(同上、「湖北農聲」第一卷第二期。)

聽了蔣院長談話以後(同上、二月、武昌正中月刊社「正中」第三卷第二期——「學生愛國運動特輯」。)

黨政軍學之統一及其共同目標(同上、五月、「建國月刊」第十四卷第五期。)

讀了正中的「國民說部」以後(同上、「湖北省立教育學院院刊」第三十八期。)

「湖北省立教育學院畢業同學錄」序(同上、五月。)

七年之艾——敬祝「武漢日報」七週年紀念(同上、六月、「武漢日報七週年紀念增刊」。)

非常時期的革命青年(同上、「湖北學生」第六期。)

我在本院(湖北省立教育學院)所說的最後幾句話(同上、七月一日、「湖北省立教育學院院刊」第四十一期——「本院停

辦紀念號」。)

「閩師學生」訓話(同上、十月，福建省立師範學校學生自治會會刊「閩師學生」創刊號。)

惜時與人生(同上、十一月二日，為福建省新生活運動促進會節約運動在福州廣播電臺演講稿，未刊。)

國民防空之意義(同上、十二月五日，為福建省防空協會在福州廣播電臺演講稿，未刊。)

本校(福建省立師範學校)新校徽新校門及校歌的說明書(同上，「福建師範」第一期——創刊號。)

「福建師範」發刊辭(同上。)

西安事變與今後中國前途的進展(民國二十六年一月，福建省政府「建民週刊」第二卷第三期。)

「福建師範」第二期卷頭語(同上、二月。)

為「閩師學生」再進一言(同上，「閩師學生」第五期。)

為請求參加討論本省高中師範集中辦理方案問題致本校(福建省立師範學校)全體教職員書(同上，「福建師範」第二期)

「高中師範集中辦理方案問題討論專號」。

為前項問題致中國教育學會福建分會全體會友書(同上。)

龔海峯先生的人生觀(同上、三月，福建省縣政人員訓練所「公餘」第二期。)

「福建省立師範學校第一屆春季運動會特刊發刊辭」(同上、三月十日，「福建師範」第二期及「南方日報」)

王邦珍著「幾何學變換論概觀」序(同上、三月，「福建師範」第二期。)