

萬有文庫

第一集一千種

王雲五主編

教育哲學

陸人驥著

商務印書館發行

教 育 哲 學

陸 人 著

師 範 小 叢 書

編主五雲王

大 文 友 集

種千一集

學 哲 育 教

著 驥 人 陸

號一〇五路山寶海上

五 雲 王

人 行 發

路 山 寶 海 上

館 書 印 務 商

所 刷 印

埠 各 及 海 上

館 書 印 務 商

所 行 發

版 初 月 四 年 十 二 國 民 華 中

究 必 印 翻 權 作 著 有 書 此

The Complete Library

Edited by

Y. W. WONG

THE PHILOSOPHY OF EDUCATION

BY LU JEN CHI

PUBLISHED BY Y. W. WONG

THE COMMERCIAL PRESS, LTD.

Shanghai, China

1931

All Rights Reserved

教育哲學目錄

導言	一
上編 緒論	五
第一章 教育哲學的意義	五
第二章 教育哲學在教育學科中的地位	三三
第三章 教育哲學的問題	三八
第四章 教育哲學的功用	四五
中編 本論	五二
第五章 教育的性質	五四
第六章 教育的目的	六四

第七章	教育的價值	七五
第八章	教育上兩個重要名辭的審察	八一
第九章	教育上幾種重要學說的批判	九〇
下編	結論	一〇一
第十章	現代教育哲學的派別	一〇二
附錄	參考書報目錄	一四八

教育哲學

導言

在一切教育學科中，教育哲學這一門，也是到晚近纔成立的。最早關於這方面的書籍，是在一千八百四十八年出版的洛蓀克蘭慈 (Rosenkranz) 著的教育哲學 (Philosophy of Education)。(註一)於是纔有「教育哲學」這一個名詞。自然這幾句話的意思，並不是說在一千八百四十八年以前，沒有研究教育哲學問題的學者。例如柏拉圖 (Plato) 等一般人，早已有很詳細的教育哲學；不過，嚴格的說一句，正式成爲教育學科的一門，確在一千八百四十八年以後。正因爲成立很遲的緣故，所以到現在，還是處於極幼稚的地位，還沒有一種大家公認的教育哲學的系統。在美國方面，關於題名「教育哲學」(Philosophy of Education)的書籍，比較上要算出得最多了。(註二)

但細考各書的內容，很多出入的地方。或者掛羊頭，賣狗肉，名實不相副；或者逸出討論的範圍，形成喧賓奪主的情況。前者的實例，如洛蓀克蘭慈的著作，原名 *Pädagogik als System*，英譯則名之爲 *Philosophy of Education*，以英語的教育哲學，當德語的教育學，豈不是一個笑話。後者的實例，可以賀恩 (H. H. Horne) 氏的教育哲學 (*Philosophy of Education*) 作證。該書共分九章，祇有第八章觸到教育哲學上的根本問題，以及第九章略述實用主義和理想主義的並峙外，其餘七章都是教育學的資料。由此可知教育哲學的界說，至今還是不能嚴格的確定。如果根據賀恩氏的意見，以爲：『這樣一門學程，不必企圖去標準化，因爲這種標準化，差不多是不可能的，而且也是不需要的。』(There is no intention to standardize such a course, which would probably be neither possible nor desirable.) (註三) 那末，牠的內包和外延，永遠不會一致的了。因此要想編著一本爲普通瀏覽的教育哲學，實在是一件很困難的事情。本書內容的綱要，大致參考各書而成的，當然，編者也有一部分意見在內的。爲了使讀者對於現代教育哲學有所認識起見，特別選擇了幾家較重要的學派，殿於本書的最後。全書的綱要如左：

上編 緒論 泛論教育哲學這一門學科的普通概念，使讀者對於教育哲學的本身，能有相當的認識。

中編 本論 這裏共分五章，可說是教育哲學的本論。在每個標題之下，雖然有時列述各家的意義。不過就大體上說，是基於杜威（Dr. Dewey）氏的立場的。這一點，希望讀者要認清的。

下編 本章纔把現代教育哲學中最重要的七人的學說，簡略的介紹給讀者。
以下就逐編逐章的撰述下去。

上編 緒論

第一章 教育哲學的意義

無論研究那一門學科，首先要問的，便是牠的意義。因為祇有明白了牠的意義，纔可以知道牠的性質；對於研究的對象，纔不致有模糊的觀念。因此在第一章裏面，我先從事於教育哲學之意義的闡明。

但要闡明一種學科的意義，並不是一件容易的事情。所以爲了使讀者易得清晰的意義起見，我想分成下列六節來說明。第一個要問的，是：「什麼是哲學？」其次是「什麼是教育？」第三，教育與哲學，究有怎樣的關係？到了第四步，纔說及各家對於教育哲學的定義。同時，因爲有很多人，對於教育哲學、教育科學和教育原理三者間的區別，時常分別不清楚；特別是教育原理與教育哲學，好

多人更不能有正確的辨別，往往混二者爲一談，甚至連克伯雷 (Cubberley) 也有同樣的情形。(註四)所以我個人覺得這一點，應有敘述的必要。最後，近代的教育哲學，如果與十八世紀以前的各教育哲學相比較，更可以發見許多的差異。因此，新教育哲學的特徵，也擇其犖犖大者的加以申述。

第一節 哲學的意義

關於哲學的意義，詳細的研討，既不是本書所必需，也不是本書所能勝任。在這裏，祇是約略的提一提。現在分二方面來解釋：

(1) 訓詁的意義 希臘字哲學 (philosophy) 是由動詞 philosophien 引申出來的，義爲努力以求知。他的意思就是說，求知的目的，純粹爲滿足慾望，並不含有何種實際應用的意義。這個名稱的起源中，已經暗示出一種重大的真理，就是哲學最重大的事情，爲窮究事物的理 (philosophizing)。又按希臘字的 philosophy 的結構，是由 philo 和 sophy 兩字組成的；前者爲「愛」的意思，後者爲「智」的意思，併合起來說，就是愛智之學的意思。(註五)

(2) 學術的意義 有人說歷來哲學定義的衆多，等於歷來哲學家的數目。因為每一個哲學家，差不多都有他自己的定義。羅舉各家的定義，實在是一件不必要的事，所以在這兒，我只徵引了兩個哲學家的意見：

(A) 耶路撒冷 (W. Jerusalem) 說：『哲學是理智的努力，在聯合人生日常之經驗，與科學研究之結果，組成絲毫不相矛盾之宇宙觀，以便滿足悟性之要求，及情感之需要。』他又說：『哲學之主要任務，在從高尚的立腳點，昭示我所趨向之較遠大的目的，並且激發吾人之能力與膽量，使吾人協力合作，達此較遠大之目的。』(註六)

(B) 杜威氏在北京高師教育研究科演講教育哲學時，對於哲學方面，下了一個很明晰的解釋。現在引常道直先生的譯文於左：

『茲就普通的定義言之，有人謂哲學之目的，在於一個包羅萬象的知識 (comprehensive knowledge) 即是將一切知識，均行概括起來，組成一個有統系的完全體 (completeness)。依此見解，則哲學之特質，爲：

一、一般的，廣涵的；

二、全體的，完備的；

三、最後的，深澹的。』（註七）

由此可知哲學是什麼了。

第二節 教育的意義

現在所要論述的，是教育哲學。但要解釋這個名詞，先要研究教育的意義究竟是什麼。明白了教育的意義，用牠做個基礎，然後纔可以解釋教育哲學。上面對於哲學的解釋，也是這個意思。現在再略述教育的意義於左：

（I）訓詁的意義

（A）中國方面 按說文：『教，上所施下所效也，育，養子使作善也。』——段注：『育不从子而
从倒子者，正謂不善者可使作善也。』

（B）西洋方面 西文 education 乃從拉丁文 educare 變化而成的，其意義是引出的意

思。據韋勃斯脫 (Webster) 在萬國大字典上所下教育的定義如下：『給與吸收知識，技能，及訓練品格謂之教育。』

(2) 學術的定義

(A) 密爾頓 (John Milton, 1608—1674) 說：『我所謂完全和寬廣之教育，乃使人戰時或治世能公正的，技巧的，及大度的任公私各事。』這個定義的最大缺點，在太空泛了。

(B) 廓美紐斯 (Johann Amos Komensky or Comenius, 1592—1670) 說：『教育養成道德習慣使人信天；而前者又賴相當之智識，以引導之。』

(C) 盧騷 (Jean Jacques Rousseau, 1712—1778) 對於教育所下的定義，是：『自然，人類及事物，合作以完成教育，且當使後二者從前者，蓋自然不能為我輩所宰制，故教育必合於自然也。』

(D) 培斯達洛齊 (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746—1827) 說：『教育是使人之各種能力自然的，進步的，及均衡的發展。』

(E) 赫爾巴脫 (Johann Friedrich Herbart, 1776—1841) 以為：『道德可以代表教育目

的之全體。』

(F) 福祿培爾 (Friedrich Froebel, 1782—1852) 說：『世界上各物皆隨一條永久律而生活……教育是在使人認識此永久律。』以上諸家的定義，都不及杜威氏說得好。杜威氏以爲：『教育是改造人的經驗，使經驗增加意義及具指導後繼經驗的能力。』這是現代最流行的教育的定義。(註八)

第三節 教育與哲學

我們已經知道教育和哲學的意義，現在應當作進一步的研究。就是教育與哲學的中間，究有何種的關係。在這個標題之下，我們也可以分成下列兩方面來說明：

(1) 從學術史的演進方面看；

(2) 從學術間的關係方面看。

茲分述於後：

(1) 從學術史的演進看 從歷史上看起來，現在各種科學，都是從哲學中分離出來的；最初

是哲學中的一部分，稱某種哲學；後來漸漸發達稱某種原理或某種學；最後纔由「附庸蔚爲大國」正式宣告獨立而成某種科學。教育學的發展也離不了這個定例。美國人波特 (B. H. Pote) 說得好：『從歷史上觀察，愈加可信（相信教育與哲學，有深密的關係。）卓越的哲學者如柏拉圖、洛克 (John Locke)、康德 (Kant)、斯賓塞 (Spencer) 等，曾著論及於教育者。他們的教育學說，大旨即他們哲學主義的應用。他們看教育，不過是實現哲學的工具。最近之數十年前，教育還是偏向於哲學的。』我們再拿教育史來看，大學課程裏有教育學一門，也是很近的事情。最早，德國來說罷；教育學的講座，附設在哲學講座的。教教育學的教授，也是由哲學教授擔任的。於此可以看出教育與哲學間關係的密切。教育學的單獨成立的，確是最近百年來的事實。

(2) 從學術間的關係看 關於這一點，我選引各家的意見於后：

(A) 耶路撒冷 (W. Jerusalem) 氏說：『教育學與哲學問題有密切的關係，尤與心理學倫理學及社會學有關。建設教育學之根本的理論的，所以常常是致力於哲學問題的思想家，即此之故。無論家庭教育或公共教育，其職務對於國家與人類皆稱重要，其規定方法與理想的立腳點，愈

高愈好。』這是教育學的需要哲學。反之，哲學也需要教育的幫助。所以，耶路撒冷又說：『哲學爲其自身計，須常有教育學說爲之輔導，以便收到正當的效果。普通成人縱然領會哲學家之議論，已贊同其結論，然哲學家之宇宙觀與人生觀，不能對於成人之心理有再造的效力。普通信仰與倫理上之原理，對於一個哲學家之生活之影響，比其自己之學說對其自己的生活之影響大。哲學學說變成與人生有影響之學說，變爲有實際意義之學說，須待其成爲普通教育之基礎之後。』

(B) 訥脫爾普 (Paul Natorp) 的意見 據德人訥脫爾普的意思，教育和哲學的關係最爲深切。赫爾巴脫 (Herbart) 以爲教育學的基石有二：一爲倫理學，一爲心理學。前者規定教育的目的；後者指示教育的方法。但依訥脫爾普的見解，除了前面所說的二塊基石外，還要加上論理學和美學，因爲這二門學問，對於教育宗旨和方法，也有積極的貢獻。他以爲教育最大的使命，是養成知情、意三方面調和發展的人格，——與社會文化完全熔合而又能保持自身統一性的人格。哲學的功用，在使人獲得「認識的統一性」；即在思想紊亂價值衝突中，求出一種最高標準爲一切行爲的歸宿，以完成其統一的獨立的調和的人格。可見教育和哲學有公共的目標，並且哲學是教育學

的出發點了。換言之，哲學不過是理論的教育學，教育學不過是應用的哲學。他說：「教育學的基礎不僅限於倫理學與心理學，實包括哲學的全部，教育目的的規定是不單根據倫理學，實乃兼據論理學與美學。」（註九）

（C）杜威博士的見解 最後，再說一說杜威博士的意見。他說：「教育與哲學之關係極為密切。質言之：全部的哲學，間接皆係教育的理論，或教育之根本的原理。哲學何以能發生？其主要原因即是因為人類有各種關於生活之觀念，與實現其所抱生活觀念之方法。何者為實現生活之最合理的的方法，乃是哲學上之主要問題，亦即為教育上之主要問題……由此可知所謂哲學之理論為「最後的」者，可解為此種理論係關於深進一層的習慣，而能給人以態度者。哲學上所論者即為個人對於外物之反應，或所持之態度。我們從此便可發現哲學與教育之關係；教育為形成個人某種態度之方法，哲學即為關於此種態度的理論。換言之，哲學乃是重要的與根本的習慣之理論，而教育則為去實現此等最好的習慣之方法（Philosophy is the theory of important, fundamental habit, education is the way to realize the best habit）。總之，吾人若視哲學為關於

生活之最好的根本的習慣之理論，而除去誇張虛浮的數點，則哲學與教育之關係自然顯出。由此教育可以成爲哲學上所提出之習慣之產生之手段或機關 (Education will be a means or agency by which those habits recommended by philosophy can be produced.)』他又說：『假使我們認識教育爲養成智理與情感的，對自然的與社會的基本態度的過程，哲學便是教育的普遍原理。』又說：『哲學最深刻的定義，是教育上的最普遍的理論。』更說：『哲學的定義，也可爲教育的普遍理論；哲學爲理論而教育爲其相符的藝術或實施 (Philosophy may be defined as the general theory of education; the theory of which education is the corresponding art or practice.)』(註十)這真是直捷了當的主張教育和哲學的合一體了。於此可見二者間關係的密切，到了無可復加的地步。

第四節 教育哲學的意義

關於哲學和教育的意義，以及二者間的關係，在上面幾節裏，都已經約略的有所申述。現在就要轉到本題上來了。不過上面早已說過：『對於教育哲學的界說，還是不能嚴格的確定。』因此，牠

的定義，各人所下的，也很有差異。但雖然如此，其中也儘有許多相似的地方。我們不妨先看一看各人的定義，最後，再根據這些定義，參酌我人的意見，下一個比較上可以使我人能認為滿意的定義，以作我人研討的論據。

(1) 許里夫 (R. M. Shreves) 氏說：『教育哲學可說是教育的意義和價值 (the philosophy of education as the meaning and value of education.)』對於這個定義，他加以下列的說明：『一種人生哲學，應顯示牠對於全部的關係，因此給予人類經驗的意義，這種全部是在各部分中說明的。教育哲學也有同樣情形的探試，去把各部分所得的，組成全部的意義，或者顯示教育經驗對於全部人生的意義及價值。』(註十一)

(2) 馬克凡諾爾 (J. A. MacVannel) 說：『教育哲學可說是一種教育理想的批判 (philosophy of education as a critique of an educational presuppositions.)』下面的申說是：『教育是經驗中的一種要素。可說是一種經驗的事實，這是關於一個個體與他的環境的關係。在教育哲學裏，僅僅預料教育的可能性是不够的；必須要說及在那個歷程之前的假設和必要

的思想。因為答復「什麼是所趨向的目的？」這個問題，先決的問題是「什麼是一個人在他本身和他的環境裏？」必須要論到。那末，心靈做些什麼？什麼是他工作的方法？什麼是工作物質的性質？什麼是個人和環境的相互的關係？」（註十二）

（3）英教育者斯密司（H. Bonpas Smith）說：「教育哲學應顯示教育歷程與人生其他事業以及人生經驗的全體，有怎樣的關係，因此解釋教育歷程之意義（The philosophy of education attempts to interpret the meaning of the process of education by showing its relation to other fields of human interest as to human experience as a whole.）其任務與歷史哲學或宗教哲學同。其內容乃採取教育學科所得的善果，而從一較綜合的見地以評量之。」（註十三）

（4）賀恩（H. H. Horne）氏說：「教育哲學是在一種宇宙觀的眼光中，對於教育意義的一種智慧的解釋（The philosophy of education is an intellectual interpretation of the meaning of education in the light of a world-view.）」他接下去又說：「這個宇宙觀包

括了宇宙的及社會的歷程。這樣一種宇宙觀，真正是一個人的人生哲學，包含了他的教育哲學在內。這是經過一番思考的探索之後，得到一種對於已知現象的適當的立場或說明。牠利用已經公認的人類經驗的各種方式或是科學的美學的道德的社會的休閒的職業的或精神的，找到牠的答案。一個人的宇宙觀，是比建於經驗上最大可能的概論還要廣大；這是這種經驗的合理的和適宜的說明。一種哲學的解釋，是試去估量價值。普通的教育原理，真的先變成原理，然後是哲學的。什麼是教育真確的意義？這是教育哲學所引起的問題。而且這些意義，離開了目的，不能有完滿的解釋。」（註十四）

（5）中國教育辭典教育哲學條下說：「解釋教育歷程之意義，就其全體以說明其與人生興趣之各種關係者即為教育哲學……換言之，教育哲學乃教育與實際生活之一般關係的理論。」

（6）范壽康氏說：「……教育學無論在目的論方面無論在方法論方面都具有各種假定的規範。而這種假定的規範的檢察，決非科學的教育學的問題，實是哲學的問題。研究教育學的假定的哲學，我們叫他做「教育哲學」(die pädagogische Philosophie)」（註十五）

(7) 杜威博士說：「教育爲人生如此重要之一種職業，吾人應有一教育哲學猶吾人之有藝術哲學或宗教哲學然。——吾人應從經驗之全體上，評判現在教育之制度及實施。此經驗之全體，爲教育目的與內容之所自產生所受支配。」他又從反面加以解說：「教育哲學並不是要將已經形成的觀念，勉強應用於目標上，及歷史上均不相同的實際制度上；是要對於應付現代生活所應養成之心理的及道德的習慣等問題，加以明晰的解釋。」（註十六）

(8) 克伯屈的定義：「教育哲學在這裏，就是在當前由深遠的根本的而與不同人生利益相聯而來的種種矛盾的需求中，立定主意的努力去尋求教育應當怎樣做的意義」(The philosophy of education will here mean the determined effort to find out what education should do in the face of contradictory demands coming to it from the deeply rooted but relatively distinct interests of life.) 接下去，他又加以說明道：「爲了人生時常呈現新的狀態，因此教育將面遇許多很不相同的需求。所以，教育哲學將因時代的不同而有很多的變化。無論如何，自從每次的斷定，必由經驗全體來審察之後，教育哲學將注旨在，儘可能地建立於這種經

驗的功用的眼光上，將供給一種最大的指示。於是，不顧多變的問題而生的大變化，對於任何那個人，這種哲學的系統，一種相聯的耐久的身體的態度和觀點，大部分將加入到每一種新興的衝突的考慮和解決中。最後，到了某程度，能夠得到一種一致的觀點，學校制度應成相合於這個眼光的例註。』（註十七）

現在，我們參考了以上諸人的解釋，並借用邱椿先生的語句，得一定義如次：『教育哲學是從整個人生經驗上，調和教育價值，並批評教育理論與實施，以求得統一的態度及最普遍教育原理的學科。』（註十八）

第五節 教育哲學與教育科學教育原理的區別

在本章開始的時候，我曾經說過這樣的話：『有很多人對於教育哲學教育科學和教育原理三者間的區別，時常分別不清楚，特別是教育原理與教育哲學，好多人更不能有正確的辨別。』例如裴格萊（W. O. Bagley）氏就是把教育哲學與教育原理相混，他把教育學科作如下的分類：

（一）歷史的研究

(2) 科學的研究

(3) 哲學的研究——包括教育原理在內。(註十九)

也有人以為教育原理即教育哲學，如克伯雷就是這個樣子的。他以為研究教育，當從三方面着手：

(1) 實際的學程 (practical courses)——對於社會的工程 (social engineering) 之專業預備。

(2) 一種教育演進史的學程 (a course in the history of educational evolution)——教育如何進展到現代的狀態。

(3) 一種教育原理或教育哲學的學程——對於全部之教育歷程有一整個的一貫的見解。他接下去又說：『為適應一門教育歷程的哲學學程的需要，在這一套教科書裏（指河畔教育叢書）這本書（即 Chapman and Counts 合著的教育原理 (Principles of Education

一書）是供給着。』可見他對於這二者的區別是沒有的。(註二十)

還有克伯屈 (Kilpatrick) 也合二者而爲一 (教育哲學) 他以爲教育原理可以包括在教育哲學裏。研究教育的人，只要對於教育哲學，應該加以注意，此外，並沒有所謂「教育原理」的科目。但是實際上，教育哲學與教育原理各有不同的任務，雖然彼此間有相當的關係。因此斯密司說得好：『教育科學與教育哲學的區別是常被忽視。但要各盡其正當的任務，只有各集中其注意於牠特有的範圍。』爲此，在這兒不憚繁的把他們來比較一下：

(I) 教育哲學與教育科學的區別

(A) 中國教育辭典：『教育學以教育活動爲其論究之對象，其目的在發現各種原理原則；但無暇追究其最後之意義。教育哲學則窮源極本以討論之。』

(B) 孟憲承先生說：『簡單言之，就實際教育以內用科學的方法，作分析的研究者，乃教育科學所有事；超乎實際教育以外，從人生經驗之全體，用哲學的眼光，作綜合的研究者，則教育哲學所有事也。』(註二十一)

(C) 李石岑先生說：『或曰教育學屬之科學之範圍，教育哲學屬之哲學之範圍，故教育之科

學的研究爲教育學之事；教育之哲學之研究爲教育哲學之事。曰：其言近是，然有辯。教育哲學實爲一種應用哲學，亦可名應用哲學之一種。夫既以應用哲學名，則與純正哲學有別；雖立於科學範圍之外，而絕對不排斥科學，且引而致之深化。如教育學在形式上爲規範的科學，而教育哲學則進而闡明規範之本質，並論其根據。教育學在實質上爲文化科學，而教育哲學則進而闡明文化之本質，並樹立文化之理想。二者固非不相爲謀者，教育學爲部分的表面的，教育哲學則爲全體的根柢的，教育學在謀教育之廣化，教育哲學則在謀教育之深化，教育學以方法論爲廣化之工具，教育哲學以目的論爲深化之工具。」（註二十二）

（D）斯密司氏說：「教育科學注意在事實的發見和形成科學的法則。例如：牠寬待人類的目的，祇要成現有的事實，不去追究牠們最後的意義。因爲事實和法則的估價，必須依賴企圖供給一種基於根本原理原則的解釋的教育哲學。」（註二十三）

（E）馬克凡諾爾也說：「這是不容懷疑的真理：在一種有系統的和貫通的教育的論述裏，可以找出二個主要的部分——雖然這二部分不是絕然分開的，不過是想得一種教育歷程在人類

經驗中有意實行的知識發展的兩個階段罷了。(a)教育科學是討論這門科目所包括的範圍內的主要特點；(b)教育哲學是討論牠的界限，或是在知識領域內牠的地位。教育科學爲了有系統的組織起見，須有某程度的獨立的。教育哲學爲了整理和詮釋起見，須是綜合的。換言之，教育科學在牠本身的獨立中，完成教育的理論，教育哲學是在科學前的假設，是教育與其他科學關係的理論，和明白全部的世界。教育哲學與牠所預料的科學之現有的進步，有密切的關係。牠在材料上和立場上以及永恆地試探，以求說明這些材料的真正意義，是與教育科學並無多大的差別。不過這些材料的意義，因爲牠們已成有機的統一，教育歷程的可能性和關聯，以及人類經驗的繼續性了。哲學注意在調和科學的分析運動與藝術的綜合運動的一種知識的試探。在這樣一種歷程中，科學經過一部分的變形和改組，是不可避免的。在目前，由於教育從這樣許多科學中取材的事實，和由於這些科學在近年來顯著的發展，在教育理論方法，有一種知識的無政府狀態的結果。單獨的科學，從牠自己本身說，明明白是個別的；最好也不過在無意中成爲有機的而已。一方面，心理學家因教育的學習，有時偏說他的特殊訓練，是教育理論唯一的仲裁者，牠能成爲科學的程度的，祇

有「應用心理學。」在另一方面，社會學家當他的傾向於實施時，同樣的決定教育的理論，變成更明白的社會學說的一部分。無論如何，這不是一個同一的問題，或是一個隸屬的問題，而是一個互相合作和互相完成的職務。哲學的工作者必須接受牠所要預料的科學所發明的真理的各方面。而且他必須注意到：這不是牠積極的供給人類的智識，不過是那種知識的組織，包含哲學研究所真正表明是對的在內。因各種科學的進步，這些都是他研究的假設，他的工作仍舊存留着成爲不可避免的，——去調和和詮釋新的材料，不但是彼此間，而且是人類經驗的其他各方面，去綜合他們，去再造一種整個的教育歷程的眼光，這種整個的眼光，是包括多方面的，互相有關係的，以及其中各種不同的因子，都可自由活動的。」（註二十四）

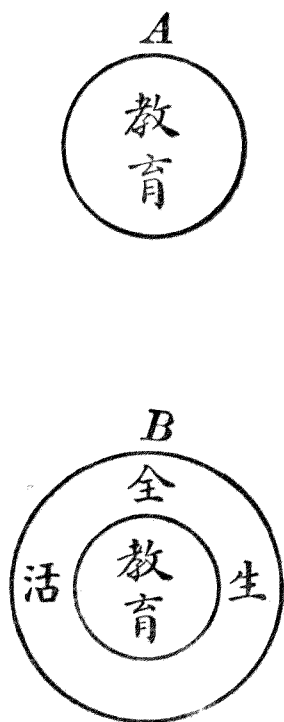
於此可見教育哲學與教育科學的區別。

（2）教育哲學與教育原理的區別 關於這一點，杜威氏論之甚詳，很可供我人的參考。現特引論於左：

杜威說：『教育原理係依據某項價值標準，對於教育上通行的方法及材料，加以解釋及批判。』

於此，可知教育原理，係就教育本身（方法及材料等）而研究教育，爲一種就事論事之學科。不過加以詮釋及批評而已。至於教育哲學的意義，是『指示吾人以教育所當造詣的境地，從經驗全體
的立場，批判教育制度及實際。』由此可知教育哲學，乃就人生全部之經驗，從根本上解釋教育的
意義，並估定其價值。因此，這種研究的超出教育本身，是一件很明顯的事實。現在再概括起來比較
一下：

次：
（1）就研究的範圍說：教育原理以教育本身爲限；教育哲學則以全生活爲範圍。以圖示之如



(2) 就學術的性質說：教育原理爲解答「現在怎樣」(What it is)的問題；而教育哲學則爲研究「應當怎樣」(What should be)的問題。

這就是二者區別的所在。

第六節 新教育哲學的特徵

關於新教育哲學的特徵，我們也可以借用杜威博士的話。杜威博士說：「每一個時代或時期，必有牠自己特殊的問題。這些問題的決定，必有牠偏重的地方。當社會的情形和科學的概念及方法，同在很急遽的變遷狀態中，哲學的重組之傾向，是特別有影響，對於教育的精神和目的，須有一種較新的觀點之需要，是十分的迫切。現代的特徵，至少受三大運動的影響：(1) 平民主義思想和組織之迅速的生長；(2) 物質生活的變革，——因蒸氣的應用於製造及商業，在十八世紀後半期的經濟革命；(3) 實驗科學的發達，對於人生的歷程和器官進化的觀念發達到了登峯造極，和舊信仰澈底的變更。」

(1) 民主主義運動直接的影響於教育 因爲不能不產生普及教育的要求。在貴族和封建

社會中，只有適應很少數的階級有研究知識文化的機會的這種教育的樣式，要適應民主主義的社會，要求個個人都能發展的需要，是不可能的。要使階級教育變成全民教育，是絕無可能性，因為階級教育，在預備的機會上，排斥大多數人民纔能成功的。而且一個平民主義的社會，表示一種維持在全體民衆之上，由人民大衆自發的意願所主持的。並且，準備改變他們的目標以應付的社會組織。這就是暗示更須依賴於社會中所有分子的知識的和同情的善良之意志，比了在一種由威權者和帝王是社會秩序的維持者的社會中，所需要的尤其多。一種明顯的教育形式，是要求適應個性自由，並混合對於他人的尊重，以及對於社會統一性的一種本能的需要。

(2) 實業革命和牠相聯而發生的形態，精神的習慣和貨物的增加，同爲平民政治發展的因果。從任何立場講，都要求教育觀念的改變。勞働的重要，表示世界史中的新資料。新發明品的效力，除了距離的阻隔，使得人類在同一周圍之內，彼此互相依賴，以趨向同一的理想，同一合作的事實。自從新的工業制度，依賴科學的應用，以控制自然界的種種勢力，人類最好和最真的知識之性質，是很有力的傳播着。人類的活動，是奴隸的或是理智的，乃係根據人們有沒有一種管理他們職

業的欣賞觀念而定的。極端的特殊化和分工，使人們只從事於機械的很小的一部分，祇有教育的先見和遠見，可以避免這種危險。物質貨物的增多，使有一種較高審美趣味的需要，以阻止一般的庸俗化。這也是對於羣衆，供給一種新的機會，使他們能受教育而同進。反之，空間時間的浪費和樣式，在以往的制度中，是可以寬容的，甚至認爲很文雅的，但當社會的各部分，要負生產及消費的責任日重一日的時候，變成社會的恐怖了。

(3) 哲學家是討論關於知識的性質和方法的。在現有的工作中，對於這幾點的正面的確說，缺乏任何確定的認識的方法是，很難譏誚的。在教育方面，獲得知識全部的觀念和範圍，表示缺少這樣一種方法，因此，就大體上講，學習已經是累積、崇拜和保持自過去傳下來的所謂知識。但是現有的實用知識，畢竟到了學習是發明的一階段，已不是傳說的記憶；那個階段上，知識是自動的組織，不是被動的吸收；那個階段上，人類的信仰，必須坦白地承認在自然界中可以實驗，而且含有在開始工作時，經過假設和試驗的。在教材這方面，揚棄了物質不變的舊觀念，能力、過程、生長諸觀念，以及演進的變化，已經變成最高的、穩固的、和劃一的陳見，形成人們解釋的標準和估價的基本概

念，已經這般地根本改變了。

……現在，我們需要一種合於現代新態度和新趨勢的理論，假如目前的情況，是要在一種很清晰的理智中進展的話。我們需要知道民治的理想，使我們對於道德的目的和方法所生的差異；我們需要知道自然界存在的變遷概念，意識地很廣的傳播着。我們必須很智慧的思量着，因已經存在的新穎的和巨大的工業勢力，教育也接收了一種附從的態度，去謀一般的幸福，和機會的均等，這樣，纔使他們不發生階級的仇視，死知識，和藝術的庸俗。除非我們的科學，變成特殊的和孤立的一件東西，像以前任何經院制度一樣，他們文質彬彬的無用，我們認為可笑的。我們必須使實驗的態度，成爲所有我們知識事業的普及理想。而且養成在動的歷程和發生的演進中去思想的習慣。論點、問題和目的的認清，現在已在我們的面前，是必須自由的和熟慮的去加入現代教育所從事的工作中。對於這一點清楚之後，任何修正的舊意見，可以成功恆產，是現代教育哲學的特殊問題。』（註二十五）

（註一）洛豫克蘭慈的原著名 *Pädagogik als System*，英譯本作 *Philosophy of Education*，據李石岑先

生的意見，認為不大恰當。詳見教育叢書教育哲學第一頁腳註。

(註二)現在略舉各家所著的書本於下：

- (1) Butler: *The Meaning of Education; Contributions to a Philosophy of Education.*
- (2) Horne: *The Philosophy of Education & Idealism in Education.*
- (3) MacVannel: *Outline of a Course in the Philosophy of Education.*
- (4) Dewey: *Democracy and Education; Introduction to the Philosophy of Education.*
- (5) Kilpatrick: *Syllabus in the Philosophy of Education.* 按此書為評論比亞大學講義。
(註三)見 *The Basic Contents of a Course in the Philosophy of Education* (See: *School and Society*, No. 710, August 4, 1928.)

(註四)見 Chapman and Counts: *Principles of Education, Editor's Introduction.*

(註五)見耶路撒冷西洋哲學概論。

(註六)同書第二頁。

(註七)常譯平民主義與教育三百四十八頁。

(註八)請參閱莊澤宣氏教育概論第一章緒論。

(註九)詳見邱椿氏教育哲學的新生命及范壽康教育哲學大綱。

(註十)詳見常譯平民主義與教育三百四十八頁及三百五十頁。

(註十一)見 Shreyes: The Philosophical Basis of Education, p. 93.

(註十二)見 MacVannell: Outline of a Course in the Philosophy of Education, p. 56.

(註十三)原文見 H. B. Smith: The Philosophy of Education (in Watson's Encyclopedia and

Dictionary of Education.) 譯文見教育大辭書教育哲學條。

(註十四)原文見 The Basic Contents of a Course in Philosophy of Education.

(註十五)見范壽康氏教育哲學大綱第二章第一節教育哲學的概念。

(註十六)詳見 Democracy and Education, p. 386.

(註十七)見 Tendencies in Educational Philosophy (in Kandel's Twenty-Five Years of American

(Education.)

(註十八)見氏著教育哲學的新生命，並參閱氏著教育哲學的歷史哲學一文。

(註十九)詳見氏爲波特教育哲學大意所做的弁言。

(註二十)詳見 Chapman and Counts: *Principles of Education*, Editor's Introduction.

(註二十一)見教育大辭書教育哲學條。

(註二十二)見教育叢著教育哲學一冊中教育哲學一文。

(註二十三)原文見 Watson's *Encyclopedia and Dictionary of Education*.

(註二十四)見氏著 *Outline of a Course in the Philosophy of Education*, p. 9.

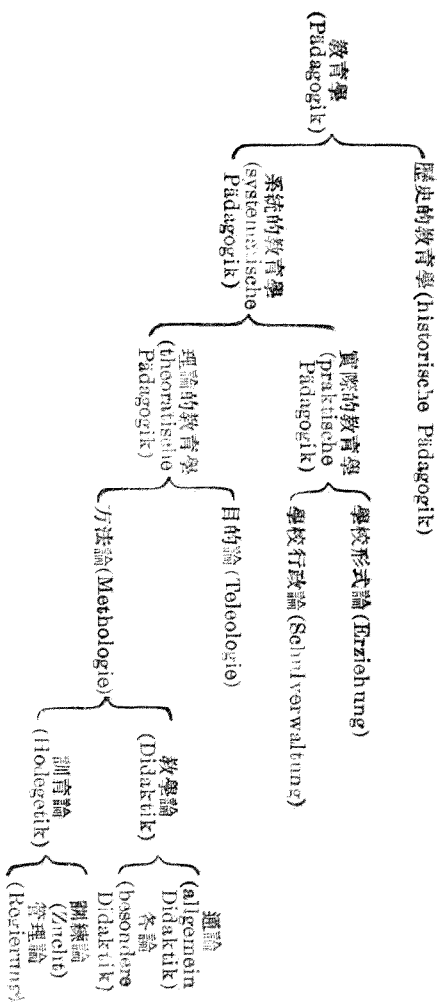
(註二十五)原文見 *Philosophy of Education* (in Monroe's *Cyclopedia of Education*.)

第二章 教育哲學在教育學科中的地位

要說明教育哲學在教育學科中所處的地位，必須對於教育學科的分類和牠的系統，先有幾分申說不可；因為祇有在教育學科的分類和系統中，纔可以發現牠所處的地位是怎樣？因此，我不能不先把各家對於教育學科的分類法，約略的說一說：

不過，因為近年來，分工專精的研究空氣，瀰漫在教育學科間，所以，每個人，往往只專精於某科一門，對於整個教育學的系統，反而很少有人注意到。德國教育家萊茵（Wilhelm Rein）氏，曾列有教育學的系統表。雖然在現在看起來，似乎已經很陳舊了，但至少可供我人的參考，因此，引列在下面：

觀察下表的結果，那末，教育哲學所處的地位，可說是在「系統的教育學」中「理論的教育學」「目的論」一部分，這樣看起來，教育哲學所處的地位和其他教育學科——例如「方法論」等——相等，由此可知那時還沒有重視牠了。



其次，我們再舉裴格萊氏的分類法：裴格萊氏說：『教育的研究，有幾個出發點，每一個代表

一種眼光，採用一種方法。二十年來，教育之科學的研究——尤其是教育心理學和教育測驗——

很有顯著的進步，所表述的文字也很多，這是一種。第二種是用歷史的方法與目的，去探索教育理

論與實踐的所由來……第三種就是這編（指 Bode: Foundations of Education 一書）所代表的教育哲學……」（註一）從這幾句引語看來，也不難明白教育哲學所處的地位了。復次，我們已經在上章涉及的是克伯雷的分類法。現在爲清楚起見，不妨重引在這裏：

（1）實際的學程

（2）一種教育演進史的學程

（3）一種教育原理或教育哲學的學程

他不但對於教育哲學在教育學科中的地位，沒有明晰的正確的認識，就是對於教育哲學的本身，還和教育原理相混。這一層，也已經在上面說過了。

又次，我們再舉賀恩氏的分類法：他在教育哲學一書的緒論裏說：「教育（在這個名辭的狹義中）的研究，有四種觀點，是很好的着手。教育有一種歷史，一種理想，一種實施，和一種哲學。教育的理想，受原理的教育科學所解釋，是一種教育史的產物。教育的實施是應和教育理想互相關聯的。教育哲學則是尋求在歷史、理想和實施中所形成的整個教育歷程的意義。因此，教育哲學將

給以前幾種觀點所指示的範圍以外的真理。』至於教育哲學的地位，據他的意見，是超乎上述三者的上面。他說：『最後，在第四位，在教育的歷史、科學和實施之後，發生一種對於整個教育歷程意義的根本探問。』於此，在賀恩的眼光中，教育哲學的地位，已無形抬高了許多。但氏本人所著教育哲學一書的內容，雖把教育的哲學觀放在最後，可是以此與教育的生物學觀、教育的生理學觀、教育的社會學觀和教育的心理學觀相提並論，似乎還沒有認清教育哲學的真正意義和地位。（註二）

此外，裴格萊氏在教學概論（*Introduction of Teaching*）一書上又說：『在許多教育科學的上面，應有教育哲學一科以籠罩一切。教育哲學將許多教育學科所發見的事實與原則聯合起來，使學生構成一個適於實用的教育理想。』這樣看起來，裴格萊也承認教育哲學地位的崇高。因此，德人克來瑪（*J. R. Kretschmar*）說的好：『傳統的哲學的教育學不久將自歸消滅，但教育的哲學，必起而代之，為個別教育學科的歸宿，以綜合其所得的結果。教育哲學所處的地位，略如近代的哲學，尤其是像在個別自然科學之上的自然哲學，或在個別歷史搜求之上的歷史哲學。』根據以上的引語，克氏對於教育哲學，極力提高牠的地位。在各種教育學科——如教育歷史、教育行

政、教育心理教學法等等——之上，應有教育哲學以綜合其普遍原則，就如同在各種自然學科——如物理化學生物學等之上，應有自然哲學以包舉其公共規律，是一樣的有理。（註三）
像他這樣，纔是認識了教育哲學，在教育學科中所處的真正的地位了。

（註一）見波特教育哲學大意弁言。

（註二）詳見氏所著 *The Philosophy of Education* 一書。

（註三）原文見氏著 *Das Ende der philosophischen Pädagogik*, S. 53. 愚於邱椿先生教育哲學的新生論一文中引之。

第三章 教育哲學的問題

關於教育哲學的意義，以及牠在教育學科中的地位，在上面兩章裏，都已經說明過了。現在所要討論的，便是教育哲學的內容。換句話來說，就是什麼是教育哲學的問題。對於這一點，各家的意見，也是很不一。現在不妨把他們的意見，酌量徵引於下：

(A) 洛蓀克蘭慈的意見：據洛蓀克蘭慈的意見，教育哲學的問題，可以分成下列三點：

- (1) 教育的普通觀念；
- (2) 教育的特殊因素，包括體育的知慧的和意志的訓練在內；
- (3) 教育的特殊系統，從赫格兒 (Hegel) 的「精神的現象學」 (Phenomenology of Spirit) 之論點，作一種教育的宇宙系統之歷史的評論。(註一)

(B) 依納脫爾普的見解：哲學裏面重要的部分，是以真為對象的論理學，以美為對象的美學，同以善為對象的倫理學。教育哲學重要的部分，就是教育論理學，教育美學，同教育倫理學。(註二)

(C) 杜威教育哲學的論述法，作下列的次第：

(1) 教育是生活的需要，社會的機能，是一個生長的過程。

(2) 在民主主義的社會裏面，這過程所包含的理想，是經驗的繼續改造，因使那經驗的內容，增加意義，使人於那經驗，能更善其用。從這標準，表出關於課程和方法的原則。

(3) 現實教育的批評 現在的教育制度和實踐，他背後的假定，多有錯誤的，反民主主義的。實際生活上，社會分劃了多少階級。知識上，即有衆多的二元論式的表示——如工作與休閒，人與自然，個性與羣性，文化與職業。這些分劃，又可溯到傳統的哲學觀念上去——如心與物，身體與心靈，知與行，個人與社會等等。在這些分劃背後，又有一個根本的假定，即把智慧與其作用分離，而成爲一個單獨的超越的存在物。

(4) 以上雖沒有明說哲學，而裏面悉含哲學的問題。最後乃揭出實用主義 (pragmatism) 的知識論和價值論。(註三)

(D) 波特的論述法：他說：「無論那種教育裏，有兩項重要的問題。一是教育所要實現的目

的，一是受教育者智慧的性質。』前者是價值論，而後者從智慧的性質而及知識論。他著的教育哲學大意 (Foundations of Education) 就是這兩部分的論究。也很明顯地自己表示道：『我是從實用主義哲學的見地，來解釋教育問題的。』(註四)

(E) 賀恩氏的主張：『那末，什麼是教育哲學學程的基本內容？牠的第一個主要部分，應該是關於教育哲學的概念。除非用這種生物學的和生理學的概念，如演進，有機體，環境，順應，和生長等，是很難啓發的。例如教育根本是什麼的適當觀念，順應或正當的生長，應該連同不適當的，雖有一部分是真確的觀念，例如心靈訓練說，或成人生活預備說，或是過去文化的綱要。窮究事物之理的概念，如在人類經驗中統一和估價的功能，必須要啓發。一個人的教育哲學，就是在他的宇宙觀下的教育意義之解釋；這是對於爲什麼要教育這個問題的最後之解答。因爲有許多的哲學家，和幾派不同的哲學，在這一點上，主要的典型的哲學觀點，已經用來說明教育之意義的，應當述其大略，特別是實用主義派 (pragmatic)，理想主義派 (idealistic)，行爲主義派 (behavioristic)，現實主義派 (realistic) 和折衷派 (eclectic)。在教育哲學領域內，登堂入室，其次的注意，是引入四

個主要的問題，這四個問題，任何教育的一般理論必須涉及的。這些就是（1）什麼是教育的目標？大半在倫理學中求答案；（2）以什麼作為教育歷程的出發點？大半在心理學中求答案；（3）什麼是教育的意義？大半在社會學中求答案；以及（4）怎樣測量從出發點到目標的我們教育的進步？在科學的方法和謹慎的判斷兩方面求答案是必需的。這四個問題，使我們完成了學程的主要部分，每一部的本身，又分幾個重要的部分。（註五）

（F）馬克凡諾爾的意見，以為教育哲學的內容是如次：

（1）教育哲學的材料

教育哲學可說是精神哲學的一部分。教育哲學的材料，於人類經驗中獲得。經驗是思想、情感、動作最後的組織，不是（a）個人的親身的，便是（b）代表的。教育哲學的內容，賴於教育的經驗。以一種歸納的很廣博的要素做基礎，牠注旨在呈現教育經驗的系統預料和關聯。

（2）教育哲學的問題——

教育哲學的目的，可以有許多的說法：——

(a) 發現教育在人類經驗中的地位和意義；

(b) 供給教育經驗的預料和結果，以一種系統的詮釋；

(c) 供給由各種科學與教育經驗發生關係所預料的和探得原理以一種進步的組織；

(d) 追尋教育與其他文化活動的關係；

(e) 確定教育歷程與現實界歷程的關係；

(f) 變更教育經驗的性質和發展的理論；

(g) 變更教育原理的系統和組織。

或者，用總括的方式，教育哲學的目的：——

(a) 追究教育在牠有意的的主要大綱中的意義，對於人類演進之歷史的努力；換言之，就是追究教育對於其他文化活動的關係；

(b) 確定教育歷程對於現在較廣大的智慧和社會的歷程，和對於人生與現實界一般的歷程在發生功用關係中的意義和目的；

(c) 明確的表述一種教育倫理學。(註六)

(G) 克伯屈以爲有兩大組問題：一組是從外界引入於教育，特別是從事業的世界，和一組是教育內部所引起的問題，特別是從思維的世界中。這是始終有意的或無意的在教育哲學中工作着的。自然在這裏，沒有嚴格的區分，既然不需要，也是不能實行的。(註七)

綜觀以上各家的意思，對於教育哲學的問題，還是意見紛歧，莫衷一是。但據編者的管見，以爲教育哲學所當論究的，至少須包括下列諸問題：

- (1) 教育的性質——闡明教育的本質及其重要性等。
- (2) 教育的目的——決定現今教育所當趨的目標。
- (3) 教育的價值——依據教育的目的，確定一種教育價值的標準，作實施教育的南針。
- (4) 教育上幾個重要名辭的審察
- (5) 教育上幾種重要學說的批判

以上兩問題，都是偏於批評方面的工作。換言之，就是根據上面三節所討論的結果，以檢閱幾

個名辭和學說，重行估定其在教育上的價值和地位。

本書本編所討論的，就是依據這種意見。

(註一)見 Horne: *The Philosophy of Education*, p. 12

(註二)見孟憲承先生教育哲學之一解，刊於新教育雜誌第五卷第五號。

(註三)見孟憲承先生「教育哲學之一解」。

(註四)同上。

(註五)見 Horne: *A Basic Contents of a Course in the Philosophy of Education*.

(註六)見 MacVannel: *Outline of a Course in the Philosophy of Education; The Content of the*

Philosophy of Education, pp. 15, 16, 17.

(註七)見 *Tendencies in Educational Philosophy*.

第四章 教育哲學的功用

杜威博士爲中譯本的平民主義與教育一書所做的序文裏，（註一）開宗明義的第一句話，就是說：『教育哲學之正當的功用之了解，爲教育上一要事。』因爲他看到：『有時教育哲學爲人所視爲無足輕重，因其與學校教授及管理之實際的工作上其間相去甚遠。但亦間或有人幾以之可爲具體的問題知識之替代物。學者因是漸傾心於較爲理論的與抽象的論議，而不復將其原理與具體的工作相聯屬。』他以爲這兩種見解，都是錯誤的。因此，他接下去又說：『實在言之，教育哲學之功用，乃存在於此兩極端之間。若是將其與教授及管理之實際的行動相分離，則必成爲口舌的；學者僅學習去背誦公式，或以機械的方法應用之。』我們爲確知教育哲學的真正價值起見，不能不提到牠的功用。

現在先述各家的意見，然後再把這些意見歸納起來。

（一）杜威博士的意見他以爲：『教育哲學之實在的價值，頗似地圖之爲用。一張地圖並不能

爲親身旅行之替代，但實能給旅行者許多助力。彼給旅行者以一全境之要略；彼標出重要城市及水陸之特著形勢。彼爲旅行者指點其所當運行之方向，及達到其目的地之最良的道途。教育哲學亦當以同樣方法，使教員愈曉然於其目的與問題；當供給之以所從批評其自己工作之觀點，及暗示以當如何進行其工作之精神。」（註二）

(2) 德教育家梅斯 (August Messer) 以爲：『教育哲學的特殊機能……在討論教育目標。據他的意思，教育歷史或教育科學祇能告訴我們教育事業「已經怎樣」或「現在怎樣」，不能告訴我們「應該怎樣」。教育應該怎樣，完全是文化價值問題。各種文化都有特殊的價值；如宗教的理想爲「神」，哲學及科學的理想爲「真」，政治道德的理想爲「善」，藝術的理想爲「美」，經濟事業的理想爲「實用」，教育的理想爲養成「健康、文雅、有實用價值的人格。」』（註三）梅氏以文化價值爲哲學唯一的對象，儘有商量的餘地；但他論教育哲學的特殊機能，頗有獨到的見解。

(3) 賀恩氏在教育哲學一學程的基本內容 (The Basic Contents in a Course of

Philosophy of Education) 一文中說：『爲什麼要有這一門學程？這是一件好的事情，能够看到

整個的教育問題。牠是包括了整個的人生，整個的宇宙，和以教育爲整個歷程的一部分。這樣一種見解，助成狹仄心地的解放，幫助我們到處都看是一個教育問題，使我人對於爭論的傾向，和估值的意見，能有所改善，以及放射出對於將來怎樣做的幾分導光。」他接下去又說：「一門教育哲學，可以被譏爲與其他學程相重覆，這種譏誚是對的。一種教育哲學的新穎，不是牠的事實，而是牠的觀點和已知事實的處理。牠的處理是綜合的，牠的觀點是批判的，估價的，和解釋的。雖是理智的綜合，但哲學總是情感的調和和實施的指導。」（註四）

（4）孟憲承先生說：「吾人以實際教育爲出發點，從此既定事實，觀察，記載，分析，試驗，以歸納其原則，指導其實施者，此爲一種有價值之研究，然不能概教育研究之全部也。蓋教育非祇學校行政者，教師與生徒等之關係，實乃人羣生活之一總關係。實際教育系統，儘有其原則；其實施上，或有困難或缺點，儘可運用此原則，以謀解除與改正。然使此系統，此既定事實之全部，仍聽受成訓，臆見，或感情之支配，則無論有若何效能，而在人生經驗之全體上，或且無益而有害。例如歷史上有名之耶穌會教育，雖有絕大效能，而其用止於傳播褊狹的宗教信條；戰前德意志教育，未嘗不合科學規

律，而適以助長帝國主義之罪惡。衡以教育科學，或無不合；而其所據之教育哲學，則大為錯誤。波特（B. H. Bode）謂：『近年來教育上科學方法之發展，同時帶着對於根本問題之比較的忽視。此注意點之轉移，使教育學從此建設於一永久基礎上，良可欣喜。惟詳細節目之探究，與一般理論，亦應有相當的聯絡。否則教育不過日漸成爲複雜的，亦或機械的歷程，而不能爲進步與改善之工具，實有嚴重的危險。』其說是也。故教育者於科學的方法以外，不能不從另一見地，即人生經驗之全體上，作一種研究。（註五）

(5) 據鮑爾生（Paulsen）的見解，以爲：『教育哲學的職務，在不斷地追求一種目標，即使人對於教育的意義，目的，方法，歷程，有深切的統一的認識。大抵普通哲學的任務，在指示個人在宇宙中的地位，教育哲學的功用，在闡發教育實施的意義。』（註六）按他所謂「統一的認識」就是「鳥瞰的認識」的意思。

(6) 柏芝（Botts）的意見他說：『教育哲學的職務在分析教育歷程的要素，發見教育在社會歷程中的地位，以闡發教育的真諦。』演繹他的意見，教育哲學即教育意義之社會的解釋。（註七）

(7) 柯爾文 (Colvin) 則謂：『教育哲學的職務在重新估定經驗的價值，及發見對於人類成功與進步最有關係的價值。教育哲學是自發的。牠是建設的。』(註八)

綜合上述諸人的意見，邱椿先生再把牠分析起來，以為教育哲學的功用，大抵有下列三種。茲就原文節錄於下：

(I) 調和或均衡的功用 這一項，也可以稱為估價的功用 (evaluating function)，所謂調和的功用係專對文化及教育而言，但細說起來，又可分為三項：

(a) 過去教育價值的重新估價 歷史上教育價值很多。這種價值的哲學根據是什麼？在歷史上有何種不可磨滅的影響？換言之，就是根據各時代的社會背景，探求各種教育價值的緣起，發展，結果，而重新估定其價值，就是教育哲學的一種功用。

(b) 現在教育價值的調和 杜威以為現代文化中有三種價值上的衝突：(1) 保守的與進步的價值之衝突；(2) 科學思想與傳統信仰的衝突；(3) 制度之約束與個性的表現之衝突。教育哲學的功用，就是在這幾種教育價值的衝突之中，求出適宜的調和的態度。在現代的中國，思想的

衝突尤多，更須教育哲學來調和或批判。

(c) 新教育價值的發見 教育哲學的功用，不僅在調和現在的教育價值和批判過去的教育價值，還要努力創造新的教育價值，以應付某時代的特殊環境。

(II) 綜合的功用 (synthetic function) 所謂綜合的功用，即認識文化價值與教育價值的統一性。所謂教育價值的統一性，即教育態度的統一性。這一項，又可分爲二條來說明：(1) 指出教育與社會事業的交互關係。杜威博士說得好：「根據社會背景以解釋及評論教育制度是我們所請更擴大而接近人生的觀察點。在這種觀察點上，我們可以儘量利用科學的貢獻，使社會認識其訓練團員與教育事業的意義。」這是使教育界人士，能有廣大的眼光。(2) 指出教育本身各種活動與學科之交互關係。教育哲學的一種功用，在包舉各種教育學科最基本而普遍的原理，使從事教育者，對於教育事業的全部，得一整個的觀念。

(III) 批評的功用 (critical function) 批評的對象有三種：(1) 批評教育學上通用的名詞，這是正名的工作；(2) 批評各種教育學說的根本假定；(3) 批評現行的教育制度、課程、方法等。

(註九)

總之，教育哲學主要的功用，不外上述所說的幾種。其中尤以第一項爲最重要。即使說教育哲學就是教育價值論，也可以默認。

(註一)見常道直先生編譯的平民主義與教育杜威博士序譯文。

(註二)與前同。

(註三)原文見 *Philosophische Grundlegung der Pädagogik*, S. 11. 愚於邱椿先生教育哲學的新生命一文中引之。

(註四)見 *School and Society*, No. 710.

(註五)見教育大辭書教育哲學條，又新教育第五卷第五期教育哲學之一解一文。

(註六)原文見 *Pädagogik* S. 36. 愚於邱椿先生教育哲學的歷史哲學一文中引之。

(註七)原文見 *Social Principles of Education*, pp. 3-4. 愚於邱先生文中引之。

(註八)原文見 *Source of Educational Objectives, School and Society*, May 12, 1923. 愚於邱先生文

教育哲學

中引之。

(註九)見邱椿先生教育哲學之新生命一文。

中編 本論

上編最主要的目的，在對於讀者，給與幾種教育哲學的概念，以便瞭解什麼是教育哲學，牠有怎樣的地位，牠所討論的問題是什麼，以及牠有什麼功用？對於這幾個問題，在上編四章裏，已經約略說過了。現在就根據這些概念，來討論教育哲學的本身。全編的目次如下：

第五章 教育的性質

第六章 教育的目的

第七章 教育的價值

第八章 教育上兩個重要名辭的審察

第九章 教育上幾種重要學說的批判

關於現代教育哲學的派別，則在下編中討論，這裏不贅述了。不過有一點要重覆聲明的，就是本編的立場，完全基於杜威氏實用主義的觀點，希望讀者把握這一點，纔可不生誤會。

第五章 教育的性質

一般人對於教育的觀念，往往發生一種很大的誤會，就是一提到「教育」兩個字的時候，總以為限於學校裏的，纔可稱爲教育。因此，教育在他們的心目中，不過是學校教育罷了。其實，教育的意義，何嘗是如此的狹仄。就廣義而論，教育是學習或獲得某種事物或觀念，這種事物或觀念，乃是一個人由遺傳上或本性上所未具備的或缺乏的。這樣一種教育的意義，無疑的是超越於學校教育之外。對於這方面的解釋，是很容易的。我們常見許多從來沒有在學校中受過教育者，也能在社會上生活；這就是因爲他們從日常生活裏，得到一種廣泛的教育。我們又常見兒童在家庭裏，在社會上，和他人相來往接觸時，也可以得知知識和技能，並且可以培養他們心理的習慣，和道德的觀念。所以廣義的教育，就是用人與人往來接觸的影響，去陶冶兒童的思想習慣。本章就是根據這種廣義的教育，來分析其性質。這兒，至少引起了下列四個問題。就是：

(1) 教育爲什麼是必要的？

(2) 教育怎麼樣是可能的？人怎麼能夠得教育？

(3) 什麼是教育歷程中所應用的利器？

(4) 受過教育以後，可以生出什麼結果？

下面就解答這幾個問題。

(一) 教育爲什麼是必要的？

教育爲什麼是必要的？對於這個問題的解答，如果專從學校教育方面着想，那麼，牠的意義是不夠的。因爲從學校教育看，似乎教育是一件奢侈品，譬如到學校去讀書，必定要許多費用，必定要許多時間，所以只有有錢人纔能夠受教育。所以學校一名詞的英譯是 *school*，這個字，原出於希臘文，牠含有「閒暇」的意義在內。可見學校教育的初義，是專爲無需工作者而設施的教育。這樣看起來，教育是可有可無的；即使略有用途，也不見得是必要的。但是，擴大我們的觀點，從廣義方面看教育，那麼教育就是生活，生活就是教育了。我們知道就人的方面講，在實施教育時，須有兩方面纔能完成。一方面是成人，一方面是兒童。前者以經驗給後者，後者則在接受前者的經驗後，再發揚

光大。這樣一種傳受的過程，就是教育的作用。這樣一種教育作用，很明顯地告訴我們，不但是十分的重要，而且是必需的。現在再詳細的說明這一點。

杜威博士說得好：『我們從生死兩種現象，就可看出教育是必要的。倘使沒有生死，那麼教育可以不要了。』這幾句話的確是不錯的。不過，為讀者清楚起見，我改用下列二點來闡明。

(1) 個人的需要教育

(2) 社會的需要教育

現在先說個人的需要教育。關於這一點，最好把人類的嬰孩和下等動物的幼者相對較，就可以獲得一種很明顯的觀念。我們看，一個嬰兒呱呱墮地的時候，他的能力是多麼的薄弱，比較那種下等動物的幼者，實在差得很多。譬如一隻小雞，在他初生以後，即具有幾種生活上所必需的動作，幾天以後，就可以獨立生活，無須母親親密的保護。但小兒的能力，卻不是這樣；他必定要父母的長期養護，在這個長期的養護中，他時時學習，以獲得謀生的一切能力，而在家庭及社會方面，也隨時——不論是有意的或無意的——給以傳授的機會，這樣就是教育的作用。教育他，就是使他體

魄和精神兩方面，都能够發達。從許多試驗和研究的結果，我們已經知道，對於下等動物，先天的能力是基本的，學習不過是輔助的。凡愈接近人類的動物，他所需要學習的事物也愈多，而後纔能控制身體各部分的動作，及獲得生活上必需的技能。總之，學習對於人類乃是基本的，本能不過是輔助的，因此，教育對於個人是必要的了。費士克（Fiske）氏曾經做過一本書，論幼稚時期的延長。他告訴我們，人類之全然依靠於別人之時間，比較別種動物特別長久。人類所以能有學習各種事物之容量或可能，即是因為他的幼稚期特別長久的緣故。所以一個人簡單看來，不過是動物的一種，但進一步看時，則人類一方面善於學習；一方面不但能够學習，而且必須學習。換句話來說，就是不能不受相當的教育。因此，杜威博士根據教育學的見地，對於人類所下的定義如下：

『人乃是能够受教育的動物，而且是必需教育的動物。』正因為人是這樣一種動物，所以教育是必要的了。

其次，再就社會上來立論。什麼是社會？社會學者告訴我們說：『凡是具有共同關係和表現共同行爲的一羣人都可叫做社會。』或再簡單說：『凡表現社會行爲的一羣人，就可叫做社會。』

這樣講起來，社會還是由許多個人構成的。但誰都知道，一個成年人，無論他的年壽多高，終不能長生不老，沒有死亡的一天。萬一在死亡之前沒有教育來盡他傳受的職務，那麼他在生存時所有一切努力的結果，所謂文明勞績，將跟了他同歸於盡。下一代的人，還是自開始努力起，這樣，社會的文化，總不會超出人壽以內的努力範圍，人類的文化，決不會像現在這樣的進步。因為祇有靠了教育的力量，把成年人的一生所有的經驗，傳受給兒童。兒童得了這種經驗之後，再發揚光大，再傳給下一代的兒童。好像運動場上的替換賽跑一樣。不過，替換賽跑往往是繞圈子，而文化的交遞進展，是成直線的前進。這就是社會遺傳，也就是社會生命的延綿不絕。杜威博士對於這一點，曾舉過一個很好的譬喻。他說：『我們所織的布，是用經緯組織成的，上面有許多花紋圖樣等等。歷些時候，這中間的線，有些必要破爛。再用新線修補一下，這塊布仍舊完全。社會的生命也是這樣的。老的分子死了，新的分子繼續起來補充他，所以永久不斷的。』因此，教育可說是一種歷程。靠着這種歷程，社會的生命纔可繼續下去。這種歷程常在改造之中，是日新不已的，是創造進化的。將既有的經驗，傳給兒童們，還能使他進步，使他日漸改善。所以社會爲了要維持他本身的繼續，不能不需要教育。

(二) 教育爲什麼是不可能的

教育爲什麼是必要的？對於這個問題，在前面已經約略的說過。現在接着要討論的，就是教育爲什麼是不可能的？換句話來說，就是人有什麼能力能使教育有效？我們在上面這一節裏會說：『兒童在初生的時候，對於社會說起來，是毫無能力的。』但假使他真的一無能力，那麼教育的人，不論有多大的本領，也是毫無效力的。所以教育的可能，簡單說起來，還是靠了兒童已有的能力，纔能容受教育。在兒童時代，有二種特殊顯著和緊要的性質：(一)爲倚賴性 (dependence)，(二)爲可塑性 (plasticity)。上面也曾說過：人類的幼稚時期特長，所以依賴周圍人類的時期也特久，這種依賴中，就含有積極的能力，因爲依賴他人的時期長久，所以與同類間的社會關係也特殊密切。正因爲這種緣故，所以善能吸收融會社會的觀念信仰遺傳等。兒童還有一種對於生長特別的適合構成（我們相信教育卽生長）就是可塑性。人類和別的動物相同，生下來就具有幾種本能（或者稱做「原本傾向」較爲妥當些。）但與動物有一個很大的區別，就是其他動物的本能，比較的簡單，不必要長時間的練習，便可以應用。而人類除了本能外，還有許多高等的能力，非經長時期的練習，

習和訓練不可。人類學習所以能够超越的原因即在此。因為有可塑性，所以一切能力，不致成爲一成不變的，而時時從經驗上學習許多新事物，以供應付後來發生困難的運用。在兒童時代，好學的心思，十分的懇切，他們有好奇心，常注意新事物的究竟，常常竭力想發現新事物。他們又有好問心，喜歡「打碎沙鍋問到底」，就是窮究事物的顛末，和他所以然的理由，成人往往被他問倒。兒童又有試驗的慾望，常將自己的經驗，應用到某境況上，而作成新的結合。總之，不論是新奇事物的觀察，或探究事物的內容或真相，以及發現或創造新事物出來，都是使兒童靠了這種種特性，以獲得新經驗和新習慣，教育就是繼續保持這種能力，加以引導培植，使個人更適於生長，而不致停頓不前。

(二) 什麼是教育歷程中所應用的利器？

在上面，我們已經說到，教育的可能，是從兒童已有的能力出發。但在進行的歷程中，還要應用下列諸種的利器，以收教育的效果。

(A) 學者自覺的需要 因為在兒童時代，經驗缺乏的緣故，兒童在日常生活中，自然而然地，時常覺得有學習的需要。這種自覺的需要，是教育歷程中最好而且是最緊要的利器。如果能好好

的利用他教育歷程的進行一定很順利的因爲兒童能自己覺得有什麼缺少然後有學習的動機而且一定要到了能够滿足纔肯自動的休止。反過來說，如果不管兒童自覺的需要與否，一味憑教者自己的意旨來教學，那麼，兒童們一定漠然無動於衷，要想收教育的效果，是十分的困難。

(B) 學者已具的動作和經驗 第二件就是要利用兒童已具的動作和經驗。因爲要叫兒童學習，必定以他的已具動作爲出發點，然後因勢利導。否則，必定把兒童當作海綿，可以吸收水分，硬從外面注入。所以真正的教學，必是利用已具的能力，加以指正的。況且知識和技能，不像具體的物件，可以直接授受於他人。真正的教學，當就已有的積極的動作，指引到那發達滋長的路上去。例如教小兒言語，必定要等他自己發聲的時候矯正，教書也必定要拿他已有的動作傾向做基礎，然後因材施教；否則，斷難收效。借用杜威博士的話來說：『教育者之第一任務，就是就兒童固有的經驗，加以相當的指導。』又說：『我們須知兒童天賦的本能，才量等，乃是教育的基本，一切教育歷程，必以此爲發軔地。』可見學者已有的動作和經驗，在教育歷程中，是何等重要呀！

(C) 可激刺人指引人的情境 杜威博士說：『教師對於兒童之能事，不過給他一個適當的

環境或狀況，發展他的本性，完成他自己的動作。有人把教師比作園丁，是有相當的道理。因為種子有固具於內的活力，受了灌溉之後，就發生起來。兒童也有發生的能力，教師不過從旁指正就是了。」這段話，已經說得很明白了。

(四) 什麼是教育的效果？

簡單的說一句，教育的效果，就是獲得技能及能力的方法。這種技能和能力，能在社會中作特殊的事業，發生特殊的效能的。也能使我們得到下列諸效果：

(一) 控制動作 這一項，可分二條來說明：

(A) 經濟 我們起初做事的時候，動作很散漫，沒有統系，所以耗費精力很多。但受過教育之後，得到了一種習慣，就很經濟了。

(B) 入正軌 所謂納入正軌，就是把各種動作，向我們所要達到的目的進行，勿被其他散漫的動作所阻止。

(二) 動作有秩序 控制動作以後，就要使動作的進行，有秩序，適當的動作，有規則，有條理，有

規劃，以達到我人動作的目的。

(三)動作有興趣 做事有了條理，動作不會紛亂，那麼，對於事件，就發生出愛情來。有某種技能的人，見人做這種技能的時候，必技癢起來，這就是對於這事，發生愛情的緣故，所以喜歡去做。

總之，教育並不是獲得積累的知識，而是經驗的改組。這種經驗的改組，在增加我人對於自己動作控制的能力。

第六章 教育的目的

對於教育的目的，各人所見大不相同，試觀各人對於教育所下的定義，就可窺見一斑了。現在且選述一部分的定義於左：

(1) 勃脫婁 (N. M. Butler) 說：『教育是使一個人適應人類之精神的遺傳，一方面使知一己之能力，一方面使助促進文化所包含之觀念，行爲，及制度。』

(2) 盧的格 (W. C. Ruediger) 說：『教育一個人，即使彼適應關於近代生活之環境，且發展組織，及訓練其能力使能有效的正當的利用此種環境。』

(3) 哈利斯 (W. T. Harris) 說：『教育是預備個人與社會之結合，此種預備使彼能助他人，亦受他人之助。』

(4) 奧希 (M. V. O'Shea) 說：『吾以爲教育是發展社會之活動。』

(5) 威爾頓 (J. Welton) 說：『教育之目的，在發展完全而有效之人格，即使人之生活與宇

宙發生完滿而可羨之關係。』

(6) 派克 (S. C. Parker) 說：『使人之生長及發展之能力，完全實現，即為教育。』

此外還有：

(7) 盧騷以為『教育單在造就「人」，別無目的。』

(8) 培斯達洛齊 (Pestalozzi) 以為『教育以「發展」為目的——在人類一切能力之諧和的發展。』

(9) 巴塞都 (Basedow) 一流的汎愛派，則主『教育以「幸福利益」為目的。』

(10) 斯賓塞 (Spencer) 主張『教育以「完全之生活」為目的。』

(11) 赫格兒和洛蓀克蘭慈則主教育以「自己發展」為目的。

(12) 威爾曼 (Willman) 則主教育以「社會的命運」為目的。等等，真是舉不勝舉。不過在

這許多條的定義裏，我們不妨把他歸成三大類：就是有的以為教育是適應現代文化的；有的以為教育的目的，在增進社會效率；還有許多人以教育為人格的發展。杜威博士也有這種概括的方法，

現在且引列在下面：

一、自然發展 (natural development) 就是把教育的目的，遵循着自然，以發展個人。

二、社會效率 (social efficiency) 就是把教育目的作為訓練各個人，使有最大的社會效率。

三、文化 (culture) 就是把個人高尚生活的啓發，做教育的目的。

這三派的學說，雖然都是注重「人性」(humanity) 這方面，但其間卻有些差異。簡單的說起來，那麼，第一說注重在個人；第二說注重「訓練」社會上有用的公民；第三說則注重「啓發」個人的理想與鑒賞力。這樣看起來：第一說偏重個人的發展，其他的目的，都是附屬的，所謂發展是暗示從內部的生長的意思。第二說則以為教育並不是發展各個人，而在為社會訓練有效用的公民。所謂訓練的意思，就是要使他們適合於特殊的目的。第三派則與上述二派都不同，他放棄了個人或公民等字樣，而注重在造就「人」(man)，以為教育只是陶冶個人的感情與啓發高尚的理想。不過，話雖是這樣講，實際上這三種目的的彼此間，是有相互的關係的。

我們不能把一個個人的教育目的來研討，我們只能就這三大類的目的來立論。下面就討論

這三派的目的論。

(一) 自然發展說

這派學說的主要人物，可推盧騷爲代表。因此，要明瞭自然發展的學說，非對於盧騷的教育學說，加以相當的申述不可。但一種學說的發生，又與他的時代背景有關。所以在沒有說及盧騷的理論之前，先略述他的時代背景。

盧騷雖說是生於瑞士的人，但他一生大半的時光，是住在法國境裏。而且，後世有許多人，都承認他的思想，對於法國大革命，發生一種很大的影響。這還是就政治方面而言。其實，他的學說在教育史中，也有不可磨滅的價值，雖然，也有些缺點。哈利斯說得好：『不研究愛彌兒 (Emile)，不能解釋培斯達洛齊、巴塞都、福祿培爾和任何十九世紀的教育家。』卡脫萊 (John Grand Carteret) 也說：『我們一切的教育計劃，都在愛彌兒一書中說過了。』可見他所處地位的一斑。至於盧騷時的法國情形，杜威博士曾用一句話來形容。他說：『專制主義和文雅的，開明的，矯作的，社會生活的結合』 (a combination of despotism with a highly refined cultivated and artificial

social life)。這句話對於當時法國的社會情形，實在很真確。因為在那時的法國，雖說已經從封建制度而過渡到國家制度，但在社會的構造上，還遺留着封建形態。所以一切的人民，在社會的制度上，還是處於很低下的地位。一方面，受專制君主的壓迫，但一方面從封建制度所傳下來的貴族階級，依然保持着許多自中古時代所傳下的種種特權。這種貴族階級，都是驕淫奢侈，到了無以復加的地步。同時在宗教方面，則僧侶階級，依然握着很大的威權。當時稅收繁重，因此，在下層方面，努力工作的農工，他們的生活，真是困苦難言。在這種社會情形之下，盧騷就發生了他的學說，因為他日擊當時社會的種種病態，所以對於社會生活與社會制度，根本起了一種反感。於是他主張以「返回自然」(return to nature)來救濟當時墮落的社會。在他的名著民約論中，他懸想着人類在原始狀態的熙和。在教育方面的名著愛彌兒中，就主張「依順自然的教育」(education according to nature)，用簡單的說法，這本書的內容，是他虛擬着一個名叫愛彌兒男孩所受的教育，處處都注重他天然的本能，或天性的自然發展。按照着這種自然的發展，給以相當的教育，並不使與社會相接觸，在開始幾年中，至於他對於教育的意見，以為教育有三個來源：(一)自然，就是指身體器官

的原始構造及其機能的活動；(二)人，就是指個人因受他人的影響，關於這些器官的使用上所有活動；(三)事物，指身體機關與環境間的直接的相互作用，結果所得的個人經驗。把上述三種泉源的教育勢力調協起來，纔能達到自然教育的目的。現在根據杜威氏等諸人的意見，略述他的學說，對於教育上的貢獻：

(A)主張兒童中心的教育；

(B)兼重身體的自然活動與心靈的發展；

(C)引起「兒童研究」的興趣，及需要；

(D)注意到兒童們在學校以外所得的直接經驗；

(E)知道個性差異的重要。

至於他學說的最大缺點，就是把自然的意義，限之於消極方面，遂成反社會的學說。其實自然的積極意義，是在按照各個人個性及需要的差異，及能力發展的次序，施以適應的教育。這是不能不認為是缺點的。

(二) 社會效率說

「效率」這個詞，原係機械學上的名詞。牠的意義是用最少的費用，得最多的產物。至於社會的效率，就是以個人為替社會作工的機器之人類的效率 (human efficiency)。人類一方面能為社會作有用的工作，但同時也須耗費幾多物質，以維持他的生命。個人所受於社會的恩惠很多，自然不能不有些報答。而且就社會的立場說，他既對於個人，從墮地以迄成人，費了好多的資本，當然也要從個人方面，得到相當的賠償。不過這種報答和賠償，並不以金錢來計算，而以替社會服務來解決的。主張這派學說的人，以為實施教育的目的，祇在為社會訓練個人，使有充分的效率，能為社會服務，能有實利的貢獻。因此，教育的存在，不在個人方面，而是在個人所屬的羣體方面。再明白地說一句，學校應當給學生以相當的訓練，使他們能為社會做最多有用的工作，而不致成社會上的高等遊民。因為遊惰者對於社會的損失最大。他不但自己不能做工，為社會服務，並且還要他人工作來養他。這就是所以要注重社會效率的意義。至於社會效率的內容，可分成下列三方面：

(A) 身體的效率——強健的身體，為一切事業的基本。一個人倘使沒有充分的身體效率，決

不能對於公共利益，有重大的貢獻。

(B)實業的效率——所謂實業的效率，就是每個人都應當有從事一種職業的能力。因為人有了職業之後，纔能保持一種合度的舒適的生活，及增進人生的價值和尊嚴。爲了現代社會生活的分工合作，所以對於專門的職業訓練，每需科學知識的輔助，這是非經過專門的訓練不可。因此，教育應當使學生明白職業的社會的意義和牠的重要，並培養他們職業的興趣，有一種「樂業」的精神。

(C)公民的效率——換言之，就是公民的資格。包括一個人在社會上所佔的地位，和所有權利義務的關係。如果一個人，僅具備了前面二種資格，而不能參預社會上一切公共事業的進行，還是片面的和畸形的發展。這種公民的效率之發展，在民主國中，尤其覺得很重要。因為真正的民主國，是民有，民治，民享的國家，公民須能解決社會上及政治上一切問題；但要解決這些問題，僅僅依賴不完全的經驗和常識，是不够應付的。因此，學校教育中，就把社會學科看得很重要，社會效率的目的，也形成教育的核心。

上面已將社會效率的意義，大略加以說明，下面將略述對於牠的批判：

第一，這是一個具體的和注重實際的目的，所以我們的工作，可有所依附。

第二，使教育有社會的價值，而不僅是一個人的問題。

不過如果誤解了牠的本義，過分注重社會效率，而忽略了或限制了個人能力的發展，那麼，流弊很多。還有，如果注重這種學說過度，往往使人忘卻高尚的文化產物，以及個人生活的精神等等。

(三) 文化

所謂文化的目的，可用「修養」兩字來代替。這裏所謂修養兩字的意義，是使個人的修養，就是智育德育人格的修養，美的修養等等。本來在中古時代以前，教育是閒暇階級的專利品。這種教養久已是教育的目的。他們不尊重自然的發達，不尊重社會的效率，以為設施教育，只在養成社會的上流人物，英國人所謂 *gentlemen*，法國人所謂 *sentilshommes*，也就是我國人所謂「文質彬彬，然後君子」的意思。因此，教育變成社會上上流人物的裝飾品。這樣，牠的流弊也不難想見了。因為文化目的的趨勢，使教育上偏重與誇張那些和社會上無所裨益的事物。例如在西洋，從前教

育上，很注重古文字和古文學，以爲凡是「斯文人」(gentlemen)，都當學習希臘文和拉丁文，作爲已經受過教育的記號。這種教育的結果，因爲學校中所教授的，多係無關實用的事物，所以社會上大多數人，沒有機會和沒有能力來受這種無關重要的教育。於是只有少數富貴人家的子弟，纔有閒暇去受這種文雅的教育。至於那一班必須以作工來維持生活的人，自然不能而且也不要受這種教育。其結果，使社會上有了閒暇階級與勞動階級的分別。教育僅僅變成閒暇階級的徽幟，漸和社會上生產及實用的生活相分離。因此教育與文化，本是爲社會上全體人類而存在的。但注重文化目的的結果，反使文化成爲一種外表的虛飾，而沒有內裏的實質。以上所述的，可說是牠的流弊。至於他在教育上，也有相當的地位。因爲社會效率，太着重實際的功利，易使各人變成機械。文化教育的目的，恰巧可以補救這個缺點，而能使人享受工作的結果，及實現生命的價值。因爲人類的生活，有物質的和精神的二方面，精神生活乃人類的特色，僅僅豐衣足食，有健全的身體，有恆久的職業，還不能算達到完全的生活目的。還要使人人明白個人與羣體的關係，自己的職業之社會的意義，對於職業有自動的興趣，能善用他的閒暇，作高尚優美的娛樂等。

從這三方面看來，真正的教育目的，就在這三種學說的混用，缺少或偏重任何一方面，都是有流弊的。

這就是我們對於教育目的所表示的態度。

第七章 教育的價值

關於教育價值的討論，往往與教育的目的，有密切的關係。因此，我們在討論教育的目的時，已經涉及教育的價值。因為一方面論到教育目的，他方面就論及何種學科有實用的價值，何種學科有文化的價值等等。由此可知教育價值的明晰的討論，一面供給我人重習教育目的的機會，他方面並涉及各種教材的價值，乃將兩者溝通起來。不過教育哲學最大任務，如果說得過火些，就是教育的價值論的話，那麼教育的價值，有詳細研討的必要。但在討論教育價值時，往往有一種流弊，就是先列舉各種文化，實利，訓練，品性，欣賞等等的目的，然後再說明某學科，合於某目的，以表示牠的價值。其實這種弊病是顯而易見的。因為各種學科，均是結合成一氣，向一個完全的目的進行，并不是可以如此分門別類的。慣常還有一種誤解，就是把價值的分別，看得太呆板了。我們為討論的便利計，往往把價值分成幾種。例如杜威博士，把牠分成：（1）直接的價值，也稱為直覺（*appreciation*），就是對於某物的直接的享受；（2）間接的價值，也稱為工具的價值，乃是表象的，技術的，牠的本身

並不是目的，而為實現某種目的的方法。在波特氏的分類中則改用了下列二種名稱：(1)是內涵的價值 (intrinsic value)；(2)是工具的價值 (instrumental value)。所謂內涵的價值，就是那目的本身的價值。對於這一點，可引用詹姆斯 (James) 的話。他說：『就食的時候，而想到飲膳的功用，億萬人中，沒有一個。食物的味美，我們就想吃。如果追問他為什麼嗜那美味，而想多吃，他必不以為你為思想家而敬重你，一定要以你為獸子而訕笑你。』誠以這種事物，有內涵的價值，是無待解釋的。其實，他的分類法還是脫胚於杜威氏的。可是，在實際上，這兩種價值，並不是可以截然區別的。凡欲實現任何教育目的時，都當顧及這兩方面。舉幾個例子來說罷，譬如，一般人以為文學是啓發高尚的嗜好，但文學又何嘗沒有工具的價值。有人以俄國大革命的成功，歸功於革命前夜的一班文豪。所以辛克萊 (Sinclair) 說得好：『一切藝術都是宣傳，——有意地或無意地。』又如數學科通常也以為有訓練心靈的價值，但同時也有牠實用的價值。於此，更可使我們明白，這種分類只是為了研究的方便而已，在事實上是很勉強的。所以波特氏說：『這個分別，很有用處。惟他的限度，我們也應承認。第一，須知道同一事物，可以有兩種價值，一個人十分喜歡音樂或工程，一半因為於他具

一種自然的魔力，一半也因為能給他一個生計。第二，我們也有一種對於工具價值之直接的（或內涵的）估量。我們對着一種發明，一項知識，如化學數學之類，往往頓時覺得他很有用處，這種的頓覺，已和那內涵的價值的估量很近。』的確是說得不錯呀！至於我們所做的活動，是起因於內涵的價值之認識，還是起因於工具的價值之認識，這全看事會與各人的偏好，而且有時又可同時顧及。在教育的價值之討論時，那麼，都由比較得來。我們不能預先決定學習英語有什麼用處，但我們可以知道，比學習滑冰的機會多些而已。但所比較的，也祇限於工具的價值。就是限於現在目的和將來目的的關係。至於內涵的價值，因性質的根本不同，沒有比較的標準。杜威博士說：『英文 value 本有二個意義。他的本來的意義，是說覺得有價值，覺得可寶貴；但是還有一個其次的意義，是說估量價值。質言之，他的意義一方面是指歡喜某物的動作，當作心肝的愛他，一方面也指判斷價值的動作，把這件物和他物比較，判斷他所有的價值的性質和分量。就後一種意義講，英文 value 是說估量價值。這兩種意義的區別與「內涵的價值」及「工具的價值」的區別符合。內涵的價值，不是判斷的對象。這種價值因為是內涵的，所以不能與別的價值比較，不能有大小的區

分，也不能有好壞的區分。他是「無價之寶」。倘若有一件東西，是無價之寶，他與別的無價之寶相比，不多也不少。但是有的時候，我們不得不有所選擇，有的時候，我們不得不有所取捨。這樣一來，我們便有了愛好的秩序，便有較多與較少的價值，便有較好與較壞的價值。我們判斷事物的價值，必須參證其他的事物，必須參證其他的目的。這種比較的價值，是用來達到其他目的的手段，或「工具的價值」。於此可見兩者的差別。根據上面所說的原理，關於教育的價值，可引出下列幾個結論來：

第一，我們對於各種科目，不能武斷決定他們的價值，如要從價值最小的到價值最大的，順序排列起來，這種方法是沒有效果的。因為任何科目，只要在經驗上有唯一的不能由他物來替代的功用，只要具有增進生活的特質，他的價值就是內涵的，便不能比較的。原來教育不是生活的手段，乃是與有效果的本有意義的生活合而為一，所以教育上唯一究極的價值，就是生活歷程的本身。這個生活歷程，也不是科目與活動所附屬的目的，科目與活動，也不是這個目的的手段；這個生活歷程是全體，而科目與活動，乃是這個全體裏面的分子。

第二，我們如比較各科目的價值——就是把他們用爲手段，藉以達到其他的目的，——必須注意各科目的特殊情境，有了這個根據，纔能適當的估量他們的價值。例如要使學生知道數學所有的「工具的價值」，必須任他自己發現他自己所要做的某事，如果欲得勝利，非能應用數目不可。假使僅在課室內，把數學有益於將來未可知的事情告訴學生。那麼，結果一定是沒有多大的效果的。

第三，近來雖有人費了許多時間，想把價值分配與各科目，使各科目各有各的特殊價值。但這種企圖是錯誤的。因爲，一科目可有任何價值，全看他作爲手段的情境而定。例如科學可有軍事價值，就是增強攻守的工具；又可有實業的價值，就是用爲工程事業的工具，以及其他種種的價值。在教育方面，我們當把這門科目的本身，在學生生活裏，不是手段而是目的。這門科目所以有價值，因爲他對於生活經驗有唯一的內涵的貢獻。

最後，對於教育價值的決定，最好是抉擇一個標準，例如波特主「羣性的標準」(social criterion of educational values)，而杜威所主張的教育價值論，係本於經驗中的有生氣的繼續生

長的統一性 (a more vital and growing unity in experience)。從另一面看來，就是指教育目的的統一性。我們的教育目的既為經驗的改造，那麼，教育的價值，也就在他能幫助經驗，使之繼續生長。

第八章 教育上兩個重要名辭的審察

——興趣和訓練——

在教育方面，我們時常看到許多的名詞，什麼興趣啦，努力啦，訓練啦，經驗啦，自由啦，真是車載斗量，多如過江之鯽。但因為使用已久，所以對於這種種名詞的真義，反而有些暗昧不清，甚至還會發生出許多的誤解。在這些名詞中，尤以興趣和訓練，占着最重要的地位，同時也最爲人們所誤會。因此，在這一章裏面，對於這兩個名辭，做一番審察的工作。

關於興趣和訓練這兩個名詞，各種不同的學派，標着他們做作戰的口號。一方面主張一切教育活動，要以興趣爲動機，兒童不喜歡做的事，就不應當強迫他們去做；另一方面又以爲教育的主要目的，是在給學生以一種訓練。這二個主張，在表面上看來，好像是絕無調和的可能，因爲主張興趣的人，以爲教育要適應兒童的心理，使之發生學習的興趣；而主張訓練的人，卻以爲兒童須受嚴格的訓練，方能獲得真正的知識。現在先研究這兩個名詞，再來看看他們中間的關係。

(一) 興趣

(A) 興趣的意義 教育上「興趣」這個名詞，係由英語的 *interest* 或德語的 *Interesse* 翻譯而來的。這兩個字本是一語，雖然他們的拼法有些差異，但語源相同。現在就這兩個字的本身來說：*interest* 的 *inter* 爲「間」字的意思，（參照 *inter-national, inter-dependence* 等）*est* 爲「在」的意思，（參照德語 *ist* 英語的 *exist* 等）而德語的 *Interesse* 的 *esse* 則與 *est* 同一的意義，這樣看起來，這兩語的字義，同是「在其間。」意思說在二件事物的中間，做二件事物的暗橋的，就是 *interest, Interesse*。在教育上或教學上所謂興趣，*interest* 和 *Interesse*，據日本永野芳夫的意見，以爲就是指學習者與學習材料間的暗橋。換言之，也就是結合主觀與客觀爲一體的媒介品。並且照他的意見，以爲自語源上看來，不應當叫做興趣，而應當叫做「關與」。就是說，對於某種材料感到興趣的時候，材料和主觀成爲一體，其間即發生了一種「關與」(*interest*)。因此，在有興趣的時候，或可稱爲有關與。但材料與學習者的關係，事實上，未必都由於興趣而來的，或者因受外界勢力的強迫。永野芳夫以興味作爲學習者與學習材料間的暗橋，我們認爲是好的；

但一定把興趣作爲「關興」，則以爲大可不必多此一舉。至於學者對於興趣所下的定義也很多。波特氏以爲「興趣是一個集中和傾注的歷程。」杜威博士則更有詳盡的說明。他以爲興趣乃是外界與自身間之接觸點的記號，只要外事與心靈間有接觸，就能發生興趣。他又以爲興趣的基礎爲感情，這種感情並不是一瞥即逝，實在能深入心上，而鼓動人去做某種動作。但因興趣的本身，更須有一個目的的觀念(*idea of an end*)。就是說：興趣是達到某目的的觀念。因此興趣的價值，不是僅因其能鼓動或激起某種感情，最重要的乃是將他鼓動起來，爲某種行動，以達到一個將來的目的。所以所謂興趣，也可說是要完成某結果。在教育方面說，一個兒童聽見一個故事，爲之十分感動，還不能叫做興趣；如果除了這種感動之外，更能引起他歡喜讀書，方得爲真正的興趣。他又依據了興趣這個名詞的普通用法，可有下列三種意義：(1)我們活動向前發展的全部狀態；(2)我們所預見的，與所欲得的結果；(3)我們個人感情的傾向，這也是他特殊的見解。

(B)興趣在教育上的重要 興趣在教育上的重要，簡單的說起來，就是因爲他是使我人學習的原動力。所謂原動力，就是令人樂做或勿做某事的「內部的力量」(*internal force*)，這種

力量常伴隨着喜惡的感情。如果在教學時，忽略了學習者的興趣，只是一味強迫他們去學習，不管他們的愛憎好惡如何，把兒童看做一架智能的機器，可以搜羅及儲蓄各種事物，所以不問他們的興趣之有無，在教學上一定沒有好的結果的。反之，教育上，如果能利用真正的興趣，就是把他看做「居間的事物」，那麼，對於教育的效果，一定可以收到幫助不少。因此，興趣在教育中，實在是一個很重要的因素。

(C) 對於興趣發生的誤解和牠的流弊 在上面，興趣的意義這一段裏，我們可以知道真正的興趣，是含有二種要素：(1) 現在的享樂；(2) 達到將來的目的之動機。教育上所謂興趣，必須兼含這兩個要素，特別要注意到後者。換言之，也就是應當把杜威氏所說的三種意義，都要顧及。但有許多人竟誤解興趣就是娛樂，祇重現在的享樂，而忘卻了鼓起他的精力，使能達到一定目的。做教師的，如果有了這種錯誤的觀念，以為如要注重興趣，就是要把能誘兒童的東西，加上他們向不注意的教材，就是要用使兒童快樂的一種「賄賂」，引誘他注意，引誘他用功。但這種方法的結果，往往養成兒童常依賴娛樂的誘引，到後來，必定專門去尋求足以供給娛樂的一類事，而避免一般需

用努力的事。如果專靠這種方法做鼓勵學生學習的媒介，恐怕要形成一種很壞的習慣。我們平時很容易看到，有許多教師，在教室裏教學時，他布置了很好的動境，他運用了有興趣的開始方法，全教室的學生，都很高興的聽着或做着，但結果，只能引起一時的興奮，到了興趣較低的時候，就開始癱麻了。這就是因為沒有運用真正興趣的緣故。這種方法的錯誤，因為事實上——或假設——兒童所要獲得的技能和教師所用的教材本身，是不能使人發生興趣的。換言之，信這種方法的人，以為這種技能與教材，本不適合兒童的活動，所以用這種方法來補救。其實根本的辦法，還是在發現與現在兒童能力有關聯的事物和活動。這就是教材本身，使兒童發生興趣。如果教材有這種效用，便可揚棄這種要不得的「糖衣裹丸藥」的方法。我們所以要這樣反對的理由，就是因為他足以斷喪人的獨立意志——就是成就某事業的精力。對於學生應當使受一種訓練，增加他克服阻礙物的精力，如果使受教育的人，但曉得快樂，必使他對於處理後來所遭逢困難的能力之衰退。這一段意見，在下面還要提到，這裏不必多說了。

(二) 訓練

(A) 訓練的意義 爲便於解釋「訓練」這個名詞起見，我們不妨先把和他有密切關係的「努力」一名詞，約略的加以解釋。照普通一般人的意見，以爲所謂「努力」就是克服困難，及應付障礙的能力。因此，波特氏說：「努力達到目的，必須戰勝困難，其中精力的消費就叫做努力。」我們知道無論做什麼事，總要遭逢到許多困難，所謂「一帆風順」地以底於成者，卻是很少數的例外。所以在一個人的一生中，必須要不斷地努力，以達到所期的目的。努力在人生上，佔着這樣重要的地位，所以有許多教育者，就非常注意「訓練」。他們以爲教育是在「訓練」兒童，使能集中思想與注意於一件事上，因以增加他對付困難的能力。這樣看起來，訓練的觀念，有不問教材如何，不管學生的好惡如何，都一律強其受這種反覆的練習。有些極端主張訓練說的人——就是形式訓練說者——以爲一個人當被逼而爲艱難的不愉快的練習時，可以得着最好的訓練，這就是鍛鍊法 (hardening process)。因此就有許多人，以爲訓練與興趣，是不並存的東西。其實不知道訓練可以分爲兩類：(1) 外部的訓練，也稱機械的訓練；(2) 心靈的訓練，也稱智能的訓練。他們中間最重要的區別，就在前者係自己實行他人心中所要達之結果，而後者則係自己具有目的的。至於

兩者的同點，則他們都是關於目的的執行，與遠距的目的的完成。不過真正的訓練，是要使人碰到困難時，能够激起一種智慧的努力，以對付所發生的困難，並不是一味用機械的反覆練習的方法所能養成的。因此，歸納以上的討論，訓練也可以分成二個要素：

(1) 激起精力去對付困難；

(2) 這種努力須為智慧的，恰能適合克服困難時的需要。

(B) 訓練在教育上的重要 關於訓練在教育上的重要，在論興趣的時候，已經約略說過了。這兒，不妨再重述一遍：學生所以應當受一種訓練，在使他能應付困難或逆意的事的能力，使他不至致因困難而沮喪，而裹足不前。教育上必須注意智慧的訓練，不然的話，學生的意志力必定要衰退，成為放縱的，無效能的人。訓練觀念的最重要的真理，是在應付困難的持久心的訓練。

(C) 對於過分偏重訓練，以及對於訓練發生的誤解，和牠的流弊，在下一章形式訓練說一段中，有較詳的說明，這裏不贅述了。

(三) 興趣與訓練的關係

我們從上面二節的討論裏，大約也已經知道，興趣與訓練，並不如一般人之所說，是根本不相容的東西。而是彼此相關聯的。現在略加說明於左：

(A) 就如較屬理智方面所訓練出來的能力，——對於所做的事的結果的領會能力，——如果沒有興趣，也是不可能的。因為兒童對於所做的事，既然沒有興趣，就是叫他審慎考慮，也是很膚淺的。

(B) 一個人要有堅毅的實行能力，尤不可缺乏興趣。換言之，一個人有了真正的興趣，就容易有堅毅的實行能力。

(C) 反之，只有了興趣，而缺乏了從訓練得來的持久心的努力，那麼，也不能達到遠距的目的的。

總之，杜威博士說得好。他說：

「興趣」與「訓練」是「有目的的活動」裏面互相關聯的兩方面。所謂「興趣」是說一個人與他的對象融合為一；這種對象能範圍他的活動，能供給成全這種活動所憑藉的事物，或阻

礙這種活動的障礙物。任何有目的的活動，都含有最初的方面與完成的方面；在這最初與完成之間，還有居間的步驟。要有興趣，就是要成就這種繼續向前發展的情境，觀察所應付的事物，不是離開這種情境，把這些事物，視爲隔離孤立的東西。從最初未完成的情形，達到所欲成的結果，其間須經過若干時間；所以我們須要努力改造，須繼續不斷的注意與堅持，纔能成功。這種態度，就是「意志」的意義，「繼續的注意能力」的發展，就是這種態度的效果。

這真是一個很簡括的說明。

第九章 教育上幾種重要學說的批判

在上面幾章中，對於教育的性質、目的、和價值等，都已經加以相當的說明，現在就根據「教育之目的在增加各個人繼續生長的容量」之見地，對於舊日的幾種重要的，在目前教育學說上，仍舊有牠相當勢力的學說加以研究，以發見其謬誤的地方。

(一) 準備說 (preparation)

這一派學說，正與我們以前所討論的相反。在上面，我們雖然沒有明顯的揭出「教育即生長」的旗幟，但始終承認教育是繼續生長的歷程。因此，成人與兒童，同樣地，都應當時時學習，以求繼續長進。人類身體的發展，雖受生理的限止，而有停止的現象，但智能與道德的生長，卻是沒有停止的。但準備說則不然。準備說的要點，以為教育只是為將來生活的準備。對於受教育者的現時生活，並無特殊的價值。嚴格的說一句，就是現時的教授和現時的生活，完全沒有什麼關係。在現在一般學校中，這種觀念依然流行着。他們相信兒童們到學校裏來學習寫讀算各種的技能，無非儲蓄起來，

供將來生活的應用。至於對於兒童現時的生活，可說一些也不顧到。總之，準備說，注重在準備將來的成人生活，但過分着重將來成人的生活，勢必忽略了兒童現時的價值。因為他們所注意的，是在若干年後的需要，而不在現時的生長；他們以教育為達到將來需要的方法，而非現時發展的方法，這實在是錯誤的。不過，我們並不是說，在初級教育時，不應當預備兒童使受高等教育，或應付將來的需要。自然，真正的教育，也應當顧到這一點。我們的意見是說，決不能爲了將來生活的完美預備，將注意專集中於最後所預備的將來。假如想要預備將來，最好是先注意現在；因爲忘了目前，決不能預備將來。至於這一派學說的缺點，可有下列四點：

(1) 缺乏動機和不善利用目前的原動力。我們都知道教育的進行，必須利用兒童的活動能力，就是兒童們的動機，然後纔能引起他們的興趣，使其努力於學習。英諺說得好：『手中的一隻鳥，強似樹上的兩隻鳥。』就是說，只有目前的事物，最能够鼓勵人。兒童們尤其是如此。他們只知道注意現時的需要，對於將來不能引起他們的興趣，所以準備說的第一個缺點，就是忽略了學習者的動機。

(2) 因為上述的原因結果必致怠惰學習。準備將來的生活，是在渺茫的未來。距離現在的生活很遠。兒童們對於這種遙遠的成人生活作準備，必引不起他們的動機，這一層意思，在上一條裏，已經說過了。正因為缺乏動機，於是必然地發生了一種不好的結果。就是兒童們對於他們的工作，不十分了解，當然也引不起他的興趣。結果，必致怠惰學習。而且兒童對於目前生活中很多可以引起他注意的事物和機會，他們只有心向於目前有興趣方面，而不知道注意於將來。因為在他們的經驗中，還沒有將來的意義。這麼樣一來，不是對於學習發生一種倦怠的現象嗎？

(3) 附帶而來的必儘量使用添加苦樂的動機。因為學生們對於學習感覺到不需要，結果以至於敷衍了事，或因循遲延，於是教育者不得不從外部加以壓力，就是多用人工的賞罰，強迫他們去學習。換言之，就是能犧牲目前，遵從教師的命令而做事的，則給以贊賞。反之，如果兒童們隨意行動，則給以苦罰。因為人類的心理，都喜歡贊賞而厭懼苦罰，所以用賞罰，可以使兒童們自然而然的束縛他們自己的行動，唯教師之命是從。這種方法粗看似乎很有效力，但實際上危險性很大。因為在兒童的心目中，除了苦樂而外，不知道還有什麼。只求能得樂免苦，專注心於賞罰，結果，徒然養

成了許多僞君子。後來有些人察覺這種方法的流弊，於是發明了一種糖衣裹丸藥的辦法，以引誘他們去學習，但往往糖多藥少，弄成喧賓奪主的情形，不但沒有效力，而且竟養成了兒童一味的吃糖衣，而忘卻了真正的目的。

(4) 忽略兒童的個性 因為教育是在準備將來的成人生活，於是教育者必以所應知的期待及需求為立場，設立一衆人共通的平均標準，為教育兒童的目標。因使兒童平均達到某種準備，於是把成人不可靠的考慮作基礎，來決定一切。至於兒童個人的長短，完全沒有顧慮到。又不知道考察個人差異，而設一適合個人的標準。兒童在學校中受教育，也無非求適合之標準而已。對於自己的個性，那裏有發展的機會。但這不是否定未來的準備，教育即生長的觀念，並不是不要準備將來，可是所謂將來的準備，乃是生長動作的必然結果。就是以未來為現在努力。這一點，杜威博士說得好：『如果教育即生長，這種教育必要實現現在的種種可能的事情，由此使得個人更適宜於對付後來的需要。生長並不是頃刻之間做得完備的事情，乃是向着「將來」的繼續的前進。倘若校內和校外的環境，都能適當的利用青年的現在能力，那麼這種環境自能同時顧及從「現在」伸

展出來的「將來。」把教育視為預備將來，他的錯誤，並不在把預備將來的需要，看得太重，乃在把這個預備，視為現在努力的大根源。我們如要使得生活繼續發展，預備的需要，自然是很重要的；正是因為這個緣故，所以我們要用全副精力，使得現在的經驗盡量豐富，盡量有意義。這樣一來，「現在」既於不知不覺中參入「將來」，「將來」也同時顧到了。」

(1) 開展說 (unfolding)

爲使讀者免除誤解起見，同時，也是便於說明這派學說的內容起見，首先對於開展說與生長說的區別，約略的說一說。因爲這二派學說，很容易混淆的緣故。杜威博士曾說：「我們所以認「生長說」爲真理，而非難「開展說」者，其要點在於生長說注重繼續生長的歷程，是時時前進，沒有止境的；而開展說則注重最後完全的形式或目標。以爲此「完全形式」從最初就潛伏於心靈上的，教育乃是將已經存在的展開出來。」換言之，就是不把發達爲不斷的生長，而以人的內在能力，視爲向固定終極的開發或開展。杜威博士又舉一個實例來說明：橡樹的果實埋在土裏，其初從土冒出地面的小幹，尙沒有小指這麼大小，但是久後就能發展成功一株大樹，與此實所從出之橡樹

同一形式。因此即生出一種觀念，以爲此冲霄凌漢的大樹，原來早已以玄祕的方面，貯藏在此小小地一粒種裏，其後生長，僅僅是將包裹在內裏的，解放出來而已。因此就以爲個人的知識品性才能等，也是從最初就包裹在人類靈魂中的。而教育的歷程，就是把他開展出來。代表這派學說的人，以福祿培爾和赫格兒二人爲最著。現在先約略介紹他們倆的學說，然後再根據生長說的立場，與以相當的批判。

福祿培爾和赫格兒兩個人，都以爲人的內在，有一「完全」或「絕對」——（這個內在的絕對，福祿培爾叫做絕對的神。）——隨時隨地活動。所謂發展（development），就是包於人的內部的能力，次第開展於外部的意思。不過兩個人的學說，對於內在的完全或絕對，開展於外這方面，卻有差異的地方。據赫格兒的意見，以爲開展必經一聯貫的歷史的設立，因爲看到歷史的設立中間，含有絕對的種種要求的緣故。但福祿培爾卻以爲開展由象徵的呈現而行。因爲他看這種象徵，爲「絕對」的本質的特徵之代表。他說：一種象徵，代表絕對的本質的特徵的，如果呈現於兒童的前面，那麼內在的絕對，與這個象徵相對應的，必開展其一面。假如呈現各種的象徵，那麼，兒童中的絕對，或完全

必定盡數的開發。例如幼稚園中，聚集許多兒童成一個圓形，實在是一件很平常的事情；但在福祿培爾的眼光中，這個圓形也是一個象徵——看作一般人類集合生活意味的象徵，他以爲兒童作圓形，不是求他容易管理，乃是呈現一象徵於兒童的前面，由這個象徵的啓示，兒童內在的絕對，就可以開展。

以上爲福祿培爾開展說的略述，現在就約略的批判一下。

福祿培爾在教育上的貢獻，我們當然不會忘卻的。不過他的學說，至少有下列三大缺點：

(1) 在生長的歷程上，最要緊的就是有合宜的環境，以供給相當的刺激。例如以樹的生長的情形來說，以爲後來的發榮滋長成種種形式，都早已包含在一粒種子之內，可以自然開展，達到完全的形式。其實，就這一粒種子來說，環境對於他，還是有很大的影響。如果日光，土壤，水分等等不適宜，還是不能生長的。但這派學說，專注重從內部的開展，而忽略了環境的刺激之重要，並且，不知道人類是隨環境而改變的，不能不說是缺點之一了。

(2) 這一派學說，注重完全的或完結的產物或結果，以爲一切的生長及其產物，都已現存的

包含在靈魂中。再以植物來作證，個體的發展，總是成爲母體的形式。但達爾文 (Darwin) 的進化論，證明全體生活之歷程及其型式，都是時常繼續變遷的。否則就沒有生物進化可言。說到人類，我們在教育上，並不能預定一個固定的形式。個人自當發展，至生長的歷程，應聽他前進，不能預定他的形式。而且，這派的學說，先替教育規定一個「完全的目標」，以爲發展所趨向的標準。其實係一個抽象的觀念，離我們甚遠，嚴格說一句，可說是超經驗的。

(3) 福祿培爾所取的象徵主義，他說明導入象徵的東西，是十分的拙劣，不過是論理上的遊戲而已。他對於所提倡的活動與事物，竭力給以象徵的意味，其結果，乃成十分離現實的象徵，而提倡極端空想的想像。他以爲這種想像，很有價值，其實這是個空想，又有什麼價值呢？

(11) 形式訓練說 (formal discipline)

主張這派學說的主要人物，是洛克 (Locke)。他最重要的一點，以爲教育最主要的事情，是在心靈的訓練 (mental discipline)。至於由學習而獲得知識，對於心靈訓練的功用上，比較的是次要了。同時，還以爲由訓練所獲得的記憶，注意，觀察，推理，概念等等心理的能力，都可以隨心所欲，應

用到一切事情上去。這一派學說，從前在歐洲，有很大的勢力。至今在保守一些的学校裏，也許還可以尋出他的遺跡。學校的課程表中，（尤以中等學校）希臘文拉丁文高等數學等，佔據很大的部分。如果問問他們所以這樣編排的理由，就是爲什麼要這些很高深，枯燥，不合現在應用的科目，他們決不會說，有什麼應用，而是以爲這些學科最能訓練判斷，推理，記憶等能力，並且擴廣起來，以爲一切科學的價值，都依賴他們心的訓練上的功用。至於這派學說的錯誤，可以下列五點來批評他：

(1) 這派學說所說的觀察，記憶，願意，思想等等，都是假定的能力，都是純粹玄想的；我們並沒有等着被人練習的這種現成的能力。我們固然有很多原本的傾向，這種傾向都是根據中樞神經系統裏面的神經原來的聯絡。(A) 這種種傾向，彼此有各種極密切的關係；(B) 這種種傾向，不是只要練習，便能完備的潛伏的智力，乃是依照某種途徑去應付環境的變化，藉以造成別的變化。

(2) 這樣看來，我們要訓練原本的傾向，不是可用操練肌肉一樣的練習。而是(A) 選擇那最能利用刺激的反應；(B) 須能調節所喚起的反應裏面的種種要素，使他們互相照應，彼此一致。

(3) 反應與刺激的彼此適應，愈屬專門的，或特殊的，那麼，由此獲得的訓練結果，也愈不能普

遍的利用。所以形式訓練說者的「轉用」(transfer)說，也是不可靠的。

(4)形式訓練說的基本錯誤，是在他的二元論。這就是說，這個學說把人的活動能力，和所用的材料牽強分開，不相關聯。其實我們並沒有所謂普通的，無所附麗的看聽，或記憶的能力；我們只有看聽，或記憶某事物的能力。若是空談普通能力的訓練，與這種練習所用的材料不相關係，實在是太錯而特錯！

(5)種種能力，都是原本的主動的傾向，與某種材料共同活動的有機的結果。所以一個人不能僅因願意觀察，無論用什麼材料，都能養成細密周到的觀察力。觀察的能力，是感官與材料相互作用的结果。牠的程度也隨着所用的材料而變異的。

此外，本來還想對於形成說(formation)復現與回顧說(recapitulation and retrospection)等，也加以相當的批判，但因篇幅的關係，所以暫付闕如了。祇好請讀者參看杜威氏的著述。

本編大部分取材於下列各書：

(1)常道直編譯：平民主義與教育。

- (2) 鄒恩潤譯：民本主義與教育。
- (3) 林科棠：杜威教育學說之研究。
- (4) 杜威：教育哲學（商務本及泰東本）。
- (5) 瞿世英：盧騷教育思想之研究。
- (6) 格萊夫斯：近三世紀西洋大教育家一書，下列諸章：
- 第五章 洛克與鍛鍊式的教育
- 第七章 盧騷與教育上的自然主義
- 第十一章 福祿培爾與幼稚園
- (7) 程其保編譯：教育原理。

下編 結論

想介紹幾家現代教育哲學的概略給讀者，是本編的目的。因為哲學的基本精神，是教人思而後信，並不是叫人一味盲從。雖然，我在中編裏，根據了杜威氏的見解，作了本書的本論，但現代的教育哲學，除了杜威氏的實用主義以外，還有好多值得我人注意的派別。一個人的思想，最怕是因於一隅，為成見所蔽。所以多介紹幾派教育哲學，實在是一件很重要的事情。

不過因為個人能力的有限，時間的匆促，以及篇幅的限制等等關係，要較詳細地一一論列，直是一件不可能的事，因此採用了下列的辦法：

- (1) 在現代許多教育哲學裏，祇選擇比較重要的七個人的見地，加以簡略的評述；
 - (2) 再從這七個人的教育哲學中，揀取實用主義與理想主義兩派的見地來作一番對較。
- 下面就依據這個辦法做去。

第十章 現代教育哲學的派別

第一節 現代教育哲學的概評

在這一節裏，我把馬克凡諾爾，訥脫爾普，杜威，賀恩，凱興斯泰奈，南尼和亞當斯七人的教育哲學，加以一番概括的評述，以供讀者的參考。

(一) 馬克凡諾爾的教育哲學 馬克凡諾爾係哥倫比亞大學教授，關於教育哲學方面的著作有教育哲學綱要 (*Outline of a Course in the Philosophy of Education*) 一書。這部書的內容，非常的混沌，真正能够名副其實的，可稱為教育哲學的論究，祇有標題為教育哲學 (*The Philosophy of Education*) 的第一章，其餘十章所論列的都是一些普通教育學裏所論究的問題。現在且把全書的標題，譯述於後面，以坐實上面的批判。第二章，教育的問題 (*The Persistent Problem of Education*)；第三章，在人類經驗中教育的地位 (*The Place of Education in Human Experience*)；第四章，教育的假定——人格和環境 (*The Presuppositions of Edu-*

ation, Personality and Environment) 第五章，教育史的哲學 (The Philosophy of the History of Education) 第六章，個人和社會 (The Individual and Society) 第七章，教育歷程中組織的要因 (Institutional Factors in the Educational Process) 第八章，個性發展的進程 (The Course of Individual Development) 第九章，民主主義和教育 (Democracy and Education) 第十章，學校也是一種社會的機關 (The School as a Social Institution) 第十一章，學校之理智的組織 (The Intellectual Organization of the School) 把上面所述各章看來，很可以知道該書內容的模糊和雜亂了。如果用賀恩氏的見地，就是教育哲學在以新方法考察舊事實，來批評馬克凡諾爾的教育哲學，實在有許多不合的地方。現在不妨就把第一章來加以一番考察罷。他在這一章裏面，共分了五節：第一節論各種科學對於哲學的關係 (The Relation of the Sciences to Philosophy) 第二節，論教育科學的可能 (The Possibility of a Science of Education) 這兩節的內容，覺得不十分清楚。第三節論教育的科學和哲學 (The Science and Philosophy of Education) 這一節的大意，已引在上編第一章第五節裏，請讀者

參看。現在再約略的提及。他說：「教育的科學，乃是處理教育這個主題所包括的範圍內的主要事情；教育的哲學乃是處理他和別個的範圍的界限，或是他在知識的領域裏面所佔的地位。換句話來說：教育的科學，是將他本身與別種科學分離，單獨地敘述教育的理論；教育的哲學，則是論教育和別的科學有何關係，及和已知的世界一般有何關係。所以兩者的差別，是「見地」而不是「材料」(not so much in its materials as in standpoint)。教育的科學，專在闡明材料是什麼東西；教育的哲學，在材料方面，雖和教育的科學相同，但進一步而闡明材料的意義。因為科學處理事實，是用分析的方法；哲學處理事實，是用綜合的方法。第三節的意見，大約不外乎此。第四節，論哲學方法的性質(The Nature of Philosophic Method)；第五節，論教育哲學的內容(The Content of the Philosophy of Education)。這一節，在上編中也已經引用過。他把教育哲學當作精神哲學(Philosophy of Mind)的一部分；而所謂材料，就是人類的經驗。至論教育哲學的問題，他曾概括成下列三項，我也已經於上編中引過了，現在爲便於討論計，還不妨再說一說：第一，尋求教育對於文化的他方面活動的關係；第二，從教育對於現代的文化與社會的過程和對於人生與現

實的一般的過程之機能的關係中，決定教育過程的意義和目的；第三，構成一種教育的倫理學。這三項可算是他的教育哲學的結論。但統觀全書，幾乎找不到那一篇是他關於教育哲學的中心文字；至於討論教育科學和教育哲學的區別，以爲是「見地」而不是「材料」這種見解雖然是對的，但似嫌失之於陳舊，遠不若杜威博士見解的透澈，關於教育哲學的問題，除第二項較爲正確外，其餘也並無多大意義。而所謂教育倫理學，也對於內容及方法上，一些也沒有啓示。所以在這四本書中，不能不說是最差了。

(二) 內說爾普的教育哲學 我所選擇的七個人中，二個是英國人，三個是美國人，惟有訥脫爾普與凱興斯泰奈 (Kerschensteiner) 是德國人。一個人的意識和思想往往與他的地理及國家有關係。有美國這樣的社會，便有杜威的實用主義的學說之誕生；同樣，德人也有德人特殊的見解，現在且先看訥脫爾普的教育哲學。他著有哲學和教育學 (Philosophie und Pädagogik) 一書。這書是由四篇論文集成的。第一篇論文，是含有論教育哲學概念一類的文字，是把哲學當作教育學的基礎學去論的；這一篇，可以說是訥脫爾普關於教育哲學意見的表白。他所謂教育哲學，依

法則科學 (Gesetzwissenschaft), 就是倫理學, 論理學, 美學。而所謂教育哲學, 乃教育之哲學的基礎。依訥脫爾普的見解, 哲學不過是理論的教育學, 教育學不過是應用的哲學。因為他是古哲柏拉圖的崇拜者。他說:『在柏拉圖, 哲學與教育學是完全一致的。柏拉圖實可稱為將二者造成科學的元祖。』他又說:『教育學的基礎不僅限於倫理學與心理學, 實包含哲學的全部, 教育目的的規定, 是不單據倫理學, 實乃兼據論理學與美學。』氏說明教育目的是由哲學的三大部分, 就是倫理學, 論理學和美學所規定, 教育方法是由心理學所規定以後, 他又繼續說道:『這個區別是不精密的, 法則科學 (就是倫理學, 論理學, 美學) 不但規定教育目的, 有時并且規定教育方法, 不過所以規定的意義有些不同罷了。』訥脫爾普主張將教育學的基礎放在哲學的全部上面, 因此對於赫爾巴脫僅以倫理學規定教育目的的地方, 遂極力加以非難。但我們把他教育哲學概念的構成, 以及非議赫爾巴脫的地方, 加一番思考之後, 覺得很有難於同意的地方。他把關於倫理學, 論理學, 美學的議論, 當作教育哲學。這樣說起來, 教育哲學也不過是普通教育學的一部分; 因為普通教育學, 幾乎完全是容納這些關於倫理學, 論理學, 美學的議論的。教育哲學既祇是普通教育學的一部分, 而

與普通教育學又同時存在。這又有什麼意義呢？或者以爲他所以把關於倫理學論理學美學的議論，當作教育哲學當然是就他自己的倫理學自己的論理學而說，在他自己的哲學概念之下，來規定教育哲學那又是什麼問題？否則，任取一種關於倫理學論理學美學的議論，說這是教育哲學，恐怕學問上的概念構成，不會有這種例子；因爲把特別的東西做基礎，想作成普遍的概念，是不可能的事；假如是可能的話，那就只好說他自己的倫理學，論理學，美學都是正確的，適當的，其他的倫理學，論理學，美學都是不正確的，不適當的了。至於他非難赫爾巴脫以爲僅據倫理學規定目的的不合，須兼據論理學和美學，並且不僅是教育目的，就是方法也是如此。這種批判是對的；但赫爾巴脫以倫理學規定教育目的，以心理學規定教育方法，也是他的卓見。況且赫爾巴脫注重心理學，而訥脫爾普卻屏除心理學於教育基礎之外，這也未見得對呀！關於訥脫爾普的學說，就止於此了。

(三) 杜威的教育哲學 在教育哲學的派別中，最惹人注目的，而且也是最有勢力的理論，就要推杜威博士的學說爲第一了。他的著述很多，其中有關教育的也不少。但平民主義和教育 (*Democracy and Education*) 一書，可說是集他教育思想的大成，雖然這本書，又名教育哲學序論

(An Introduction to the Philosophy of Education) 現在略說本書內容的大概，本書的要旨，是要打破從前的階級教育，歸到平民主義的教育。第一章到第六章，大抵是就普通方面研究教育在社會方面的需要和功用；還沒有明確的指定那一種社會。在第六章的末了，纔提出他對於教育所下的定義：『教育即是繼續不斷的重新組織經驗，要使經驗的意義格外增加，要使個人指揮後來經驗的能力格外增加。』到了第七章纔提出平民主義的社會所應具的教育條件。據杜威氏的意見，平民主義的社會有兩個條件：（一）一個社會的利益須由這個社會的分子共同享受；（二）個人與個人，團體與團體之間，須有圓滿的，自由的交互影響。這種社會所需要的教育要注重「個人的創造力」(personal initiative)；要注重養成個人「對於社會的興趣」(social interest)。以後就根據這種平民主義的教育觀念，研究教育上的目的，興趣，訓練，經驗，思想，教學法，教材，及科目的內容；極力反對由古代階級社會遺傳下來的種種無謂的區別，如心與物，身體與精神，人與自然，個人與社會，知與行等等。到了二十四章纔根據前面的討論，講到「教育哲學」；以為哲學就是「廣義的教育學說」。這句話初聽了很可怪，其實仔細一想，便知道這一句話，是的確不錯的。胡適

之博士，曾用反語的口氣發下列諸問來證明。他說：「我們試問古往今來的哲學家，那一個不是教育家？那一個沒有一種教育學說？那一種教育學說不是根據於哲學的？」最後，第二十五和第二十六兩章，是杜威哲學與教育學說最有密切關係的「知識論」與「道德論」。古代的知識論與道德論，因受階級制度的影響，所以論知識便有經驗與理性，心與物，心與身，理智與感情，種種區別；論道德便有主內與主外，責任與興趣，智慧與品性，種種區別。他極力反對這種種區別，以為這種種區別在現在平民主義的社會都是不能成立的。在最後一章的尾端，他提出對於實行的教育制度上的兩大主張：（一）學校本身須是一種社會的生活，須有社會生活所應有的種種條件；（二）學校裏的學業，須與校外的生活連貫一氣。此外關於他的教育學說，還有一篇「我的教育主義」(My Pedagogic Creed) 雖然這是一本在一八九七年的著作，然與「平民主義與教育」一書相較，也無多大的出入。現在參考鄭宗海先生的譯文和胡適之先生的杜威的教育哲學一文，把那篇文章的精華提出來寫在下面，以補充上述的不足。

(A) 什麼是教育 教育的進行，在於個人參與人類之社會的觀念……真教育只有一種：只

有兒童被種種社會環境的需要所挑起的才能的活動，這纔是真教育。

(B) 什麼是學校 學校本來是一種社會的組織。教育既是由社會生活上進行，學校不過是團體生活，凡是能使兒童將來得享受人類的遺產和運用他自己的能力為羣衆謀福利的種種勢力，都集合在裏面。簡言之，教育即生活，並不是將來生活的預備。

(C) 什麼是教材 學校科目交互關係的中心點不在理科，不在文學，不在歷史，不在地理，乃在兒童自己的生活。總之，應當把教育看作經驗的繼續再造；教育的目的，與教育的進行是一件事，不是兩件事。

(D) 方法的性質 方法的問題，就是兒童的能力和興趣發展的次序問題。

(1) 兒童天性的發展，主動的方面先於被動的方面……動作先於有意識的感覺。意思（智識的和推理的作用）乃是動作的結果，並且是因為要主持動作，纔發生的。平常所謂「理性」不過是有條理有效果的動作之一種方法，並不是在動作行為之外，可以發達得出來的。

(2) 影像 (image) 乃是教授之大利器。兒童對於學科所得到的，不過是他自己對於這一

科所構成的影像。……現在我們用在預備教課及示教上的許多時間和精力，正可用來訓練兒童構成影像的能力，要使兒童對於所接觸的種種事物，都能隨時發生清楚明瞭又時時長進的影像。

(3) 兒童的興趣就是才力發展的記號。……某種興趣的發生，就是表示這個兒童將要進到某種程度。……凡興趣都是能力的記號，最要緊的是尋出這種能力是什麼。

(4) 感情乃是動作的自然反應。若偏向激動感情，不問有無相當的動作，必致於養成不健全和乖僻的心境。

(E) 社會進化與學校 教育乃是社會進化和改良的根本方法。……教育根據於社會觀念，支配個人的活動，這便是社會革新的唯一可靠的方法。這種教育的意見，對於個人主義和社會主義的理想都有適當的容納。一方面是個人的，因為這種主張承認一種品行的養成是正常生活的真基礎。一方面是社會的，因為這種學說承認這種良好的品行不是單有個人的訓戒教導便能造成的；乃是倚靠一種社會生活的影響纔能養成的。這就是杜威教育學說的要旨。

關於杜威的教育哲學，世界學者對他的意見，尚無定論，有人以為他的平民主義與教育，雖以

教育哲學序論自命，但實際上屬於一般理論者較多，認為不倫不類。我以為這一點，不必有所駁辯，因為教育哲學這一門學科，他的內容，根本不會一致的。（請參看下節賀恩語）所以見仁見智，各不相同。不過，對於杜威博士，總不能不承認他為一位精銳的實用主義的教育哲學者，孟憲承先生說得好：我們若說他的書，「系統及內容，都沒有要求稱爲教育哲學的價值，」那我們只好歎息「今日的世界，無論何處，還沒有真正的教育哲學」了。這實在是持平之論呀！

（四）賀恩的教育哲學 賀恩係美國紐約大學教育學的教授，他所著的書籍，關於這方面的，

有二本是值得特別注意的。一本是教育中的理想主義（Idealism in Education），這本書在我

國有節譯本，（請參看蕭恩承著教育哲學下編）這裏不多說了。還有一本就是教育哲學（The

Philosophy of Education）全書共分八章：第一章爲緒論，乃是論教育的領域（Introduction；

The Field of Education）第二章是論教育之生物學的方面（The Biological Aspect of

Education）第三章是論教育之生理學的方面（The Physiological Aspect of Education）

第四章是論教育之社會學的方面（The Sociological Aspect of Education）第五章爲第四

章的續篇，並附有結論〔The Sociological Aspect of Education (concluded)〕；第六第七兩章，都是討論教育之心理學的方面 (The Psychological Aspect of Education)；第八章纔是論教育之哲學的方面 (The Philosophical Aspect of Education)。原書是一九〇四年初版，到了一九二七年的修正本，著者又加添了一章（第九章），章名實用主義與理想主義的對峙，又名二十三年之後 (Pragmatism vs. Idealism, Twenty-Three Years Later)，乃是兩者的比較，本章的要點，詳於本編下一節中，這裏不必多說。把他這書看了一遍，覺得他從第一章到第七章，實在並沒有觸到教育哲學的根本問題。祇有第八章所論述的，纔明顯地暴露了他理想主義的見地。他在本章裏，先提出哲學的方法，以為哲學在於以新方法考察舊事實，教育哲學就是根據這個見地，應用到教育事實上，以探究教育的意義。據他的意見，其中有三個概念，為闡明教育意義所必需的條件：(一)人類的起源，(二)人類的性質，(三)人類的運命。賀恩氏最重視「精神」(mind)。他曾引哈密頓 (Sir William Hamilton) 「在世界中像人類那般偉大的，恐怕沒有；在人類中像精神那般偉大的，恐怕沒有」 (In the world there is nothing great but man; in man

there is nothing great but mind) 這句話做教育的註釋；以爲教育就在實行這句話。因此，他把「精神是實在」(Mind is real) 看作人類起源的第一個問題；「絕對精神是能實現的」(The absolute mind is realized) 看作人類起源的第二個問題；「絕對精神就是自動」(The absolute mind is self-active) 看作人類起源的第三個問題。根據這三點，他說：「教育，可說是一種表示真理意義的人類歷程，佔據「精神」作爲有機體向上演進的最後有用的附加物。」又說：「教育是引導我們經過現象界的迷路到本體界的廣場，教育昭示我人一種發展，精神的未實現的能力，經由練習而成實現的。」又說：「人類是唯一可以教育的動物，因爲只有他有足够的自動能力的能量，因努力而獲得理性的目的。」但何謂「絕對精神」？絕對精神就是「無限自由的存在物」(infinite free being) 賀恩把他叫做「觀念的有神論」(idealistic theism)。其次，論人類的性質，他以爲教育乃精神的努力的結果。換言之，就是由人類力求絕對精神實現的性質所生的結果。人類所以能努力，因爲人類的性質是自由的；自由發展，自由活動，自由表現，這實是人類的本性。所以人類自由進展的痕迹，就是教育的歷程。復次論人類的命運，他以爲人類的教育，不過是一個

不完備的過程，因爲人類的性質——自由——他的發展是無窮的。發展的可能性，又是無限的，因爲人類的命運是不死的。人類的命運所以不死，就因爲人類的性質，本來是無限的，因此教育也沒有終止的一日。總之，據賀恩的意見，人類本爲精神，便屬可動性；人性本屬自由，便屬可進性；合精神和自由二者，就使教育永在動的進態或進的動態中。所以他學說的要點，在「教育即過程」的說法，實在值得我人的注意。不過，他把絕對精神作爲觀念的有神論，而觀念的有神論，仍舊是基督教所謂「上帝」(God)的變相，在科學昌明的現代，如無充實的論據，是不能使人心服誠悅的呀！

(五) 凱興斯泰奈的教育哲學 凱興斯泰奈 (Kerschensteiner) 爲現代德國大教育家。一八五四年生於門占 (München) 一平民的家庭中。初爲一師範學校畢業生，後在大學畢業。一九一八年被聘爲門占大學名譽教授，同年又接替斯普蘭格 (E. Spranger) 的後任爲賴布梯希 (Leipzig) 大學教育學正教授，旋於一九二〇年辭退。現年雖近八旬，但仍繼續努力。氏著作甚多，茲列舉於下。

- (1) 關於教案的理論之考察 (一八九九年)
- (2) 博物初步教授 (一九〇一年)
- (3) 德

國少年的公民教育（一九〇一年）（4）圖書的稟賦發達（一九〇五年）（5）學校組織的根
 本問題（一九〇七年）（6）勞働學校的概念（一九一一年）（7）公民教育的概念（一九一
 一年）（8）品性概念及品性教育（一九二二年）（9）戰時及平時的德國學校教育（一九
 一六年）（10）優秀者的自由進路（一九一八年）（11）教育者的精神與教員養成的問題（一
 九二一年）（12）陶冶過程的根本原則與其學校組織的結果（一九一七年出版，一九二四年再
 版）（13）陶冶原則的權威與自由（一九二四年）（14）陶冶的理論（一九二六年）現再略述
 他的教育哲學於後：

一提到凱興斯泰奈的名字，一般人的腦膜上，往往浮上了他是一個公民教育和實業補習教
 育的倡導者的觀念。其實他的公民教育和實業補習教育的思想，與他的勞働主義有很密切的關
 係。換句話來說，勞働主義的思想，就是他的公民教育論及實業補習教育論的底流，也就是他的教
 育學說的核心。所以要說明他的教育哲學，不能不注目於他的勞働主義思想的紹介。

據凱興斯泰奈氏的意見：以爲從兒童的遊戲中，已經看得出兒童是具有自己創作，自己作業

之自然的衝動。所以勤勞作業和實地行動是品性陶冶之根本的要素；單是知識學問，在品性陶冶上，是不能完滿的。他說，杜威以爲祇有勤勞纔能生出社會的相互關係；然杜威所謂模型的社會，也祇有憑藉勤勞方可實現。因此他極力主張「今日的學習學校應化爲勞働學校。」他用勞働的觀念，以樹立其與從來所謂學習學校的舊教育全異的教育哲學，并力言今後的新式學校，非走上勞働學校的路不可。

因爲他主張勞働主義教育的緣故，所以他很注重手工的勞働，認手之作業爲教育的根本原理，是一切學習的基礎。據他的意見，小學校裏就要授以手工的勞働，其重要的理由如下：

第一，占國民大多數的爲手工的勞働者。

第二，這手工的勞働，不論任何時代，都可以適用。因爲所有人類共同體中身體的勞働遠比精神的勞働爲必要。

第三，人類的天性及傾向，大都是在手工的勞働。照文化的發達，精神的勞働是從手工的勞働中發生出來的。故手工的勞働，不但爲一切真正的藝術基礎，同時又爲一切文化的基礎。

第四，在三歲到十四歲的兒童，關於手工勞動的本能及衝動很旺盛。這就是身體的手工的活動先乎精神的活動而發達的證明。故為發達兒童之實際的活動及傾向，手工的勞動是必要的。

他舉出以上四個理由後，繼續下去說，欲系統地發展兒童手工的活動，所有小學校中不得沒有實際的工作室，學校園，烹飪室，裁縫室，實驗室等的設備，以為實施手工教學的場所。不過，凱興斯泰奈所謂勞動，並不是僅僅授以手工的業務，實有人格的，道德的意義。上面也已經說過，勞動是品性陶冶的要素之一。他認定對於實際社會生活有用的人，纔能為道德的人，而欲成為於實際生活有用的人，必須依賴勞動作業。不依賴生產的經濟的能力之發揮，到底難望道德的能力之發揮。以前的學校，忽略了這一點。今後的勞動學校，就在完成訓練學生，使其把自己作業的歡喜，自己熟練的歡喜，為自身，並為其同輩，為其學校社會，為其國家社會而利用的教育。他又主張依據勞動作業，以為社會的協動的訓練。這種意見在戰時及平時的德國學校教育上表示得很明白。他說：「現在的教育組織是精神的財產，就是知的，道德的，宗教的，美的諸價值之獲得的著名機關，但視作這些價值的正常使用，即道德的勇氣之養成的機關，那麼還不完全。我二十年來衷心希求的學校改造

案的特徵，就在這一點，就是欲將文化價值之正當獲得場所改化爲正當使用場所的改造案。這就是我所謂勞働學校概念的意味，又不外是凡百以品性陶冶爲基礎的學校之意味。現代我人的努力，是在希求供給學校兒童以精神的並道德的武器。然在教兒童以道德的勇氣，使用這種武器，以爲社會服務，以爲客觀的價值之保存，而決不單爲自己一身的利益而使用這一點上，現代的學校及公共教育機關，是和各種組織的機關同樣的無能力。』他又說：『單是得到知識見聞，隨便什麼人，不就是公民，不就是國民，凡一切知識，不過是行爲的工具。而我們之以爲善良公民與否，完全依存於這行爲。知識固然或許覺醒意志，而且指導意志，然意志與行爲之間，尙有距離。不過無論什麼人，如果從早就使他具有慣於在某種明確的傾向中而行動的意志，這就成了他後年遇到困難時之確固的決意；如果從早就養成他獻身社會之行爲的習慣，那麼，以後即使遭到如何障礙，而意志決不撓屈。所以單是語言，單是教訓，不會生出何等社會的情操。情操是知識以上的東西。就是他不外從容赴義，以獻身社會爲喜樂的精神。』由此可見他一方面指摘以往學校之僅重口頭教訓，而不扶植實行的習慣；一方面又指示出施行品性陶冶和公民教育應注意的要點。概括的說起來，照

凱興斯泰奈的意見：『使學校從個人的野心助長場所，改變為社會的獻身場所，從理論的，理知的，一面之場所，改變為實際的人生的多面之場所，從知識正當獲得的場所，改變為知識正當使用的場所，實是凡百學校組織之根本的，必然的，本質的改革。』換言之，就是以手的活動為根本，而將學校化為作業共同團體。在此團體之中，養成爲社會而獻身的精神，而且能實行此精神。

總之，他是極力主張以學校爲一個勞動團體，依賴勤勞作業，爲學生各自的訓練，同時爲其對於他人之社會服務的訓練。而勤勞作業，又非僅是養成手工的技術和熟練，或僅爲生產的職業之準備。他的根本意義，實在社會的訓練與協動的精神之養成，就是欲完成品性陶冶與公民教育。

這是他的學說的梗概。

至於他的學說的最大價值，在能補救從前教育的缺點。因爲他所創導的勞働主義的教育學說，是反對從來那種靜的受動的模仿的書籍本位的主知教育，而主張以動的發表的構成的勤勞作業爲教育的中心方案的一種新興教育學說。而且他又把一般陶冶和職業陶冶一元地結合起來，因此一方面養成兒童職業的實際的能力，一方面養成勤勞作業的習慣。這些都是他的學說之

優點。但他的學說的重要理論，在手工中心主義。而最可以給人批評的，也在這一點。郭烏特（Gardner）就是第一個批評他所主張的手工中心主義的思想的一人。他說：『國家教育的目的，非僅在教育有用的公民，他如人格的陶冶，也為重要的目的。故單是手工的教育，是過於偏狹。且據主張手的勞働的教育者說，以為把勞働教學放在學生的全陶冶上是非常有價值的。但此種思想有兩點是不能使我們同意的：即（一）過於重視手的作業的勢力之及於知識及意志的陶冶上的影響；（二）輕視純粹心的作用。』此外尚有林特（E. Lind），他對於凱興斯泰奈的學說也有批評，據他的意見，以為：『手的動作，不論於客觀的方面或主觀的方面，都有相當的價值，這是我們所首肯的；但如以此為比心的勞働為優越或兩者相等，那是錯誤的。要知造作身體的，是精神；使手變為靈敏而有用的工具的，是精神之力。祇有當精神的存在時感知手的動作的必要，然從無因身體或手的存在而感知精神的活動的必要之理。故鍛鍊精神，比較增進身體或手的熟練尤為緊要。學校之教授手的勞働，要以不損害心的陶冶為標準。如果以學校的時間有限，於同一學級中教授多數的兒童，及因缺乏費用之故，致使學生多為手的勞働，那是根本錯誤的。』林特的批評，固然稍有矯枉

過正之嫌，然如凱氏的身體中心主義，確也過於偏狹呀！（註一）

(十二) 南尼 (T. P. Nunn) 的教育哲學 教育的重要原理及其根據 (Education its Data and First Principles) 一書，是英人南尼氏教育哲學的代表作。在這書的自序裏，他很明白地說：『在讀者附和一種議論之先，應問明白牠的大旨何在。我可以說，我的目的是最主張以發展個性為教育的最高目的，同時對於這種目的所有不正當的批評和辯護都在反對之列。我相信，我們現在的文明若要在這少數專制和多數專制中間鞏固她的基礎，在教育方面最重要的就是用清晰的頭腦和毅力來研究個性的原則。』從這幾句話裏面，我們不難窺見他的教育學說的一斑。全書共分十有五章，茲略述各章的要旨於左，以供讀者的參考。

第一章 教育的目的

著者在全書的開首，引亞里斯多德 (Aristotle) 「不論那一種藝術都以求某種善為目的」的名言，認教育也是一種藝術，所以先問牠的目的是求那一種善？對於這個問題，本已有許多的答案。著者以為對於歐洲宗教改革後諸思想家的極端的個人主義，於是引起了赫格兒學說的反動。

而且認爲一九一四年的大戰，和赫格兒的關係非常密切，總不可忽略過去。但到了戰後，就發生了保留或揚棄這個危險的學說的爭論。南尼氏一方面雖然承認人是不能脫離社會的環境，但「一方面更須聲明個人的重要並且保障他的不可剝奪的權利。」因此他繼續下去說：『我們要在這本書裏把這個主義提倡起來，並且使牠成爲一個穩健的教育政策的基礎。我們將始終抱定這種見解，以爲除非在各個男女的自由活動裏面，除非經過這些活動，人的世界將做不出什麼好的事體；我們主張教育的設施亦要照這個真理去做。這個見解並不否認或輕看一個人對於他人的責任；因爲照各人自己的天性去發展的生活，就是社會的生活，也就是「自願的」生活。我們並不否認因習或紀律的價值，亦不否認宗教的影響。不過我們卻萬不能承認有所謂超個人的實質，而以單個的生活爲無關重要的原素。我們要說明，個人有無限的價值；他對於他自己的命運實負有最後的責任；並且承認附隨這種說明的一切實用的系論。』他又恐怕「也許有人以爲，我們的主義原是好的；只是可否實行，還是一個疑問。依照這個主義做起來，不是一個學生要一個學校，至少也一個人要一個課程表罷？」對於這一層，他有如下的解答：『我們以爲，個性只能在有公共興趣和

公共活動的社會裏面發展起來。我們主張，在公共的生活裏面，個性應該有一個自由的園地去自由生長；不應該有「很重很深」的外力去改變牠，自己的理想……簡言之，個性並不一定是癖性（eccentricity）。教員的使命並不是去製造個性，卻只是使牠就每個兒童的自然材料，憑他原有的或弱的力，無阻礙地生長起來。」這一章是全書的綱領。以下各章都是約略討論這種見解是否同人類進化的事實相符；同時又指出幾許結果來，並解釋幾許很容易發生的誤解。我們將依次摘述下去。

第二章 生活與個性

這章的第一段，就是把前章裏面所有重要的意思，總括在一句說話裏面：「個性是生活的理想。稱牠為理想，意思是說：牠是努力的目的；是評判努力的成功標準；並且也是可以無限接近而永遠不能達到的東西。」至於牠的簡明的性質是什麼？那末，我們可以說：「個性是生活的理想，這句話裏面含有承認生活全個是獨立和時常要求統一這兩層意義。」講到生活與個性的關係，據南尼氏的意見，以為：「我們應該用那種從心的有意識的生活方面得來的知識來解釋身體的活

動。最簡單的動物也不能單用理化去解釋，從這一點看去，我們就會知道，生活的歷史就是努力向個性——在人類有意識的生活裏面尤爲明白豐富——發展的歷史，並且可以在全個創造作用所趨向的那個目標裏面，爲牠初時的努力求出一個真正的解釋。」他又說：「從這種見解，可以直接得到兩種重要的結果。其一，前章書裏所暫擬定的教育目標，由仔細觀察生物學上的事實而得證明；因爲培植個性的教育纔是「順應自然」的教育。其二，那以個性的觀念爲已能應用到心靈方面去的見解，未免太狹窄了。個性是屬於全個有機體或「身心」(body-mind)的。那個形成青年男女的心的歷程不過是一種歷程——含有全個存在，並含有在人類以前及初有生命時所有各種運動——的最高點。因爲一個兒童實在是所有各時代的嗣子；在他的有機體裏面，實帶有所有各時代的遺產和生活；他的個性就是他最後在這裏面製造出來的東西。」最後，他又把有機體的現象，分成創造素和保守素兩種，以分析個人發展的歷程。

第三章 生活的意志

第四章 活着的過去

第五章 創造素和保守素的關係

在第二章的末了，南尼氏明白地說：『我們要用創造素和保守素這兩種觀念來做指南針，來分析個人發展的過程。所以我們最好須先詳細研究這兩種基本狀態或基本要素的性質和形式。』下列三章，就是這樣。』可見這三章裏所討論的內容了。關於創造素和保守素的關係，他在第五章有幾句很扼要的話，特引錄於此：『我們爲便於討論起見，曾將創造素和保守素分開；不過總須記牢，這兩個名詞只是用來表明有機體各種活動的方向，至若在歷史的事實上，牠們總是互相影響，從來沒有怎樣分離過。不論那一種自表 (self-assertion) 的動作，都是從創造素和保守素這兩方面來的；牠如果是生活所不可缺少的保守的活動，或創造的活動，我們說牠是屬於創造素的；如果牠的形式有一部分受到個人或種族的歷史的影響，那就是屬於保守素的了。換言之，印象集合體 (engram-complex) 並不是有機體裏面的沈澱，或是有機體的創作活動所利用的材料，卻是一切動物的活動所發源的活的根性；或者換句話說起來，印象集合體是保守作用和創造作用藉以表現及工作的媒質。』以下不過是反覆說明或申述這幾句話的涵義的。

第六章 慣例與儀式

第七章 遊戲

第八章 教育裏的遊戲的方法

我們從著者在第六章裏所說的『我們現在要在這章書裏討論，他們在什麼時候最富於保守的色彩；在下一章裏再討論，在什麼時候，創作的衝動最爲顯著。』由此看來，就不難知道這幾章所討論的內容。他以爲在教育上，很可以利用慣例（這種慣例的動作的最便利的名詞就是儀式）及遊戲以施教。他在遊戲這一章裏，列舉精力的多餘說，滑羅斯（Karl Groos）的生活預備說，及荷爾（Stanley Hall）的復演等學說。他對於遊戲與工作，也有卓異的見解。他說：『……遊戲與工作的相反只有幾分真理的基礎。假使一個人能在工作上或休息的自由，或能隨意變更工作的情形，他就可以將他的活動看作遊戲一樣；假使他的活動有免不了的必要，或有責任心，或有職業的意義，他就可以看作工作。因爲在前種活動裏面，他的自由幾沒有限制；在第二種活動裏面，卻常要受情境的束縛。不過自由若能勝過束縛的情境，那末，那種經驗常帶遊戲的色彩——不管我們

稱牠爲「遊戲」或「工作」從內心觀察起來，這兩種東西實在只是一種，不可區別。』這幾句話很可與杜威對於工作與遊戲的意見相比。至於教育裏的遊戲的方法一章裏面，他列舉蒙臺蘇利 (Maria Montessori) 的教學法，安斯脫龍 (E. E. Armstrong) 教授科學用的「發見的方法」 (heuristic method)，古克 (Caldwell Cook) 先生在教授英語及文學時所用的「遊戲的方法」 (the play-way) ——這是他所著一書的書名——以及教授歷史、地理、英文學、及外國文時所用的「戲劇的方法」 (dramatic method)。此外還有專門學校的政府和規律的文章，例如取法於美國喬治小共和國 (George Junior Republic) 的小共和國 (Little Commonwealth) 也是應用遊戲的方法的。

第九章 自然與教養

這一章是討論『「自然」或「教養」遺傳的天資或環境的勢力，誰有更大的勢力去規定兒童的發展』的問題。作者的意見是如此：『我們以爲，有生命的有機體還有一個自動、自決的機會；牠雖不能使他脫離環境和天資而獨立，卻能使他所有從這些源泉裏面導引出來的東西都有』

他自己的特別形式，並有他自己的特別用處。……因為在我們看來，最重要的真理就是，這個有機體是一種利用天資和環境的創造力的中心點；這個有機體存在的要素，因是自由的活動，從天資和環境那邊來的東西不過是這種活動的基礎，卻並非使這個有機體成爲這種有機體的東西。」全章的意思，就在這幾句重要的話中。

第十章 模仿

開首作者對於模仿，就下了一個定義：『這裏所謂模仿，是指一個人常要從別人那邊拿動作情感及思想過來的一般傾向。』他繼續下去說：『在教育上面，模仿和「開創」(originality)的關係是極重要的。近世教員往往要禁止模仿，說牠要「障害自我的表現。」這完全是錯的。最有開創能力的人們，其實只是孜孜不息地去學那些走在同一條自我表現的身上的人們。……我們要曉得，模仿——最初是生物的模仿，後來有思想的模仿——實在就是一個人創作的第一步；模仿的範圍愈廣，個性也愈豐富。』他又說：『影響到情感的模仿會發生一種「友感」(fellow-feeling)或同情——狹義的同情。……這裏有一個彰明昭著的系論，就是，教員和學生中間如果沒有情感

的交通，那個學校決不能有康健的道德狀態。』的是中肯的討論。

現在因為話說得太多了，對於以下五章——本能，自我的生長，知識和動作的機官，知識的發展，以及學校與個人——一概從略了。好在全書已有中譯本（商務印書館出版）讀者可直接閱讀該書，如果想看全豹的話。

(七) 亞當斯 (Adams) 的教育哲學 亞當斯，英國人。為倫敦大學 (University of London) 的教育教授。他的主要著作，是教育學說的演化 (The Evolution of Education Theory) 一書。這書很可以代表他的教育哲學。全書共分十二章，各章名目如下：

第一章 教育學說之性質及範圍

第二章 教育之根據

第三章 教育學說之歷史觀

第四章 史前時期

第五章 教育中社會的和個人的目的

第六章 特別教育

第七章 教育的方法

第八章 人文主義 (Humanism)

第九章 自然主義 (Naturalism)

第十章 教育之唯心論的基礎

第十一章 機械觀 (The Mechanical View)

第十二章 教育的前瞻 (The Educational Outlook)

我們看了書名和目錄，就可以知道這是一本偏於歷史方面的著作。全書注意點，在申述「哲學之應用於教育學說中」(The Application of Philosophy in Educational Theory)這一點，主編此叢書 (The Schools of Philosophy) 的瓊司 (Henry Jones) 在序中也說明的。因此，我們要介紹他的教育學說，只能選擇該書中重要幾章裏所述的，可以代表他的見解的說一說。

現在因種種關係，祇選擇第一章教育學說之性質及範圍及第二章教育之根據兩章，撮要述

之於左：

在第一章中，有二點，特別引起我們的注意。第一點，他討論教育理論和實際的關係，換言之，也就是教育學說和實施的關聯。他說：『對於樸直的人，講到理論 (Theory) 方面必有幾分詭辯，他以為理論與實施的簡率有妨害。他以為理論是有些抽象和模糊，真的對於真正生命的事業是沒有什麼用的，於是不承認實際上理論與實施間關聯的密切。』不過他也說：『當離開了實際的生活，理論必成一面的而不完全。他須做到為事實所細心的考察和比較。』所以他接下去說：『理論者決不是一個夢想者；他是深知和批評事實的人，有識見的人，看清楚生命和看見整個生命的人。柏拉圖以為理論是神的幻像 (Divine vision)。理論家是到了知識的金字塔的頂點，從這個有利的點上，能够默想包含各種細目和他們的相互關係。』這就是哲學和哲學家的長處。至於理論和實施間的關係，他說：『理論的和實施的兩個名辭，必須論為相關的，除非與別一個發生關係中，不能十分了解的。』又說：『理論到底不過是實際的理由方面。因此，無論什麼地方，有實施，必有包含意義的理論。』『無論如何，我們是不去料想，我們的進步包含一種從實際到理論的無止的前進。這』

兩者是繼續地互相影響着。』他接下去徵引了弗蘭克林瓊司 (W. Franklin Jones) 對於教育學說的定義：『教育學說是教學的什麼 (the what) 爲什麼 (the why) 和怎麼樣 (the how)；而且牠是時常在實施的前進中的。』往下去又說：『任何歷程的進展，例如教育，包含思想的應用於動作，可以確實的敘述是包含一種理論的勢力和實施的勢力間的交替。實際修正理論，理論改進實際。兩者都是呈現在教育進展的各時期。』『理論是和一種從實際中得來的經驗之批判的考察開始。但以後繼續着去批評歷程和提示改良。反轉來，牠順從牠所得的受實際的試驗，因此有一種連續的試驗，批評和建議。但大體上，實際多供給批評和試驗，而理論則多供給開端和建議。真的理論是環繞於實際；牠既不是先導，也不是後隨。』這裏他表示着他個人的卓見。第二，他又講了許多關於教育的話，大意是：教學不就是教育；牠是教育的一部分。一個教師的責任，是兼顧教學和教育。教學和教育，同樣被二極——教師與學生是一極和教育者與受教育者是一極所表其特性的。教育的真正成功，我們可以說，是在一步步從受教育者的一極到教育者的一極的移動之痕跡；這就是說，受教育者漸變成他自己的教育者。這是不能成功的，除非受教育者漸漸地從客觀界引

到主觀界。

在第二章教育之根據內，亞當斯教授列舉教育之根據有四：

(1) 受教育者的一般可能性和限制 (general possibilities and limitations of the educator)。他說：『在教育問題中，受教育者的本人，自然是第一個根據。』又說：『我們各個人到這個世界上來，必帶有某種可能性和限制。這些，必須論為教育者最後的根據。』『這是真的，』他又接下去說：『在一方面，我們可以用改良物質的狀況和適宜的滋養料的方法，使受教育者的機體的可能性到頂點，他一方面，用智巧的訓練，以得他原本的精神的天賦之最好的結果。這裏就是教育者的能力所表現的地方。我們不能添一肘於受教育者，但我們卻能幫助他，使他能好好的利用他已有的肘骨。』於此可見受教育者的一般可能性和限制的重要，卻為教育所不可少的張本。

(2) 個性 (individuality) 他說：『這是很清楚的，這個天賦的 (the natural)，是教育的許多根據之一。牠含有給予個性的一切性質，而且教育的理論家，永不厭倦地反覆申述，對於受教育者的個性，必須尊重。但是教育者雖然不能在尋求去遷移牠的意義中干涉受教育者的個性，他

卻是給以利用牠的權利；真的，牠是形成他的品性構造工作的惟一的要素。事實上，品性已在體質 (temperament) 的名詞中解釋了。品性是『一種環繞着一個中央核心 (noyan) 的習慣的結晶，這個核心就是原始的體質。』(註二)

(三) 環境 (environment) 對於這一項，也有所說明。他說『……環境的勢力，是教育的第三個根據，而且從實施教育者的觀點看來，是全體中最重要。受教育者的性質，照天賦而定的。教育在短時期內，所能爲之事，是供給有用的學識，雖然在長時期中，當這種研究能確定牠的地位時，可請求優生學的幫助。但在環境的事物中，教育者也能得些幫助。他可以使用環境，在這種方法中，對於受教育者產生一種確定的效果。環境的重要，比了論到這種我們已經觀察到牠的效果，有時能紊亂遺傳的事實，不能有再好的說明了。凡受教育者不能直接地從血統中遺傳的，他可以從他所生活的環境中，間接地承繼着，並且順應他自己於這個環境。環境的效果和遺傳的效果之間的關係，是這樣的密切，對於這種情形，須求一句成語。普通所謂「社會的遺傳」(social heredity)，就是形成環境的一部分。在普通情形之下，社會的遺傳是維制和增加身體的遺傳的能力。因爲父

母也時常和所生的兒童，生活在同一的環境，他們自己也受環境強有力的改變。兩者都形成遺傳，所以在天然教育 (cosmic education) 的早期，當人類進步到人爲教育 (deliberate education) 對於人類可能時就開始作用了。』下面他又說：『環境的狀況是這樣的重要，所以教育的歷程，就大體上講，可說是吸收環境和被環境所吸收。祇要在生活的歷程中，兒童漸漸地獲得環境中的許多事物，他順應自己去對付變化的狀況。他同化於外界的環境，到了這個地步，真的可以說吸收了他的環境。同時，他也漸漸地適合他的環境，他變成環境中的一部分，因此，也可以說是被環境所吸收。』因爲這些理由，所以他很注重環境是教育的根據之一。

(4) 時間 (time) 對於時間的根據，他說：『教育的第四個根據是時間。教育是一種宇宙的歷程，可見時間是這個問題的精髓。』因爲我們只有在在自己分配的一定時間內，施行教育。因此，我們必須十分注意可塑造的時期，而且要好好的利用他。換言之，對於幼稚時期的確定問題，須要鄭重的留意。否則，可塑性弱了，教育的效果，就不易獲得了。(他本身以爲到二十四歲爲止。)

此外，他以爲教育的目的，在社會的和個人的雙方兼顧。就是在謀社會福利的大前提之下，仍

須注重個人的個性。關於他討論教育之根據這四點，我們很可以把他和本書本編第一章中所說的相比較，以闡發其涵義。不過，對於時間這一點，我個人以為有些可以批評的地方。固然，時間對於教育的重要，是誰也不能否認的。但他主張一個人受教育的可能，只限於二十四歲，卻不能不令人發生疑問。雖然他也說：『這是真的，某種專業的科目，延至二十四或二十五歲之外。例如耶穌會 (Jesuits) 教育，最高神學的科目，不到三十四歲是不完成的。』但他以為『無論怎麼樣，這樣一種延長的研究時期，實在是例外，即使說青年人在二十四或二十五歲之後，已不是專門的受教育者，也是不要緊的問題，而應當廝身於人生的事業上了。』雖然，他繼續下去說：『這並不是接下去說，學習已停止了。從宇宙的觀點看，他仍舊可以說是一個受教育者，社會可以繼續教育他。但他已經不是直接的和人爲的教育之對象。真的，在大多數的情形中，年青人在很早的年紀，經過受教育的情形，有很明顯的理由，去解釋爲什麼這是不可能，和受教育時期的較低的限制。但在實施方面，較高的界限，是與可塑造時期的界限相符合的。經濟的狀況，使施教育於二十五歲以上成爲不可能，而且心理學的證明，表示在這個時期，真正有效果的可塑造的時期是終止了。』他說經濟的原

因，我們可以贊同，至於心理的原因，那末，據最近桑戴克 (Thorndike) 對於成人學習心理研究的結果，似乎未見得可靠。不過教育受時間的限制的，確也是事實。惟教育究應終止在什麼時候，卻是一個值到熟慮的問題。因此，我們對於亞當斯所說的時間的根據，祇是有條件的承認罷了。

第二節 實用主義與理想主義的對較

在上述四人的教育哲學中，最值得我們注意的，是賀恩和杜威二人，前者倡導理想主義 (idealism)，後者則是實用主義的領袖，在現代，有許多人的教育思想，是受他的影響的。隨便幾個人來說罷。例如：波特 (Boyd H. Bode)，喬琪愛可 (George A. Coe)，克伯屈 (William H. Kilpatrick)，波浮 (W. C. Bower)，以及其他許多人。他的學說對於現代中國教育界，有着很大的影響，這是一件不容掩諱的事實。下面就比較兩派的異同。

要比較杜威的實驗主義與理想主義在教育哲學方面的不同，須先知道進行的技術是一件事。一種宇宙性質的解釋，又是一件事。一個理想主義者不是拒絕實驗的技術，也不是一個實驗主義者，必須拒絕理想主義。這個論點是繫聯於那些人生、教育、人類、社會、本性、現實、和命運的一般意

見這些，在杜威博士的意見，是和進行的實驗法聯合的，而是他的實用主義和實證主義（對於可證明的假說理論的限制）的一部分。我們的目的，在說明兩派教育哲學和所引起的問題，所以不必多討論這個爭點。

（一）哲學的兩派概念 最根本的對較，是在哲學是什麼的二個概念之間。一派的意見，以為哲學是一種研究社會的衝突，特別包括了現代社會中，三種確有引導的勢力，就是平民主義，實業，和科學。另一派意見以為哲學是整個現實界的研究。對於後面這個古典的意見，杜威博士喜歡用「改造」的意見來替代前說。見他的哲學的改造（*Reconstruction in Philosophy*）一種意見是講到人類的經驗限制他本身在科學的思想方法中；另一派接受科學的發見，以及引用他們到關於人類經驗的應用來論及整個現實界的性質的合理的結論中。

（二）教育哲學的兩種概念 從哲學概念的不同，教育哲學的概念，也隨之而異。對於杜威博士，這好像是奇論，哲學就是教育的普通理論。哲學最透澈的定義，就是視為最普通方面的教育理論。（註三）這就是說因為哲學是對於社會衝突提出的解決，和教育的普通理論，不但是同一事物

的集合體，而是一件事物。『教育哲學是……根據同時社會生活的困難，顯明的表述養成正常的「精神習慣」和「道德習慣」的種種問題。』（註四）反之，賀恩氏以爲教育哲學是一種與整個現實界發生關係中的教育意義的理智的解釋。在前派的概念中，在論及社會問題時哲學包括了「知識論」和「道德論」。（見民本主義與教育第二十五及第二十六兩章。）另一派則除了知識論和倫理學，又加上了本體論和宇宙論。

（三）教育的定義 一派主張教育是繼續的生長（當有機體有可塑性或生存時）可說是生命的充實，是經驗的永久的改組，因此目前的內容愈豐富，和以後可以控制。『教育就是經驗的改造或重新組織，要使經驗的意義增加，要使指揮後來經驗的能力增加』（Ibid. p. 89）另一派的意見，以爲「教育是在神聖的意象中，完成人性」（Education is the perfecting of humanity in the image of divinity）。

（四）教育的目標 同樣，對於教育的目標這個問題，也分成二派。一派主張除了社會的歷程之外，沒有目標了。教育不附屬於他物，除了更多的教育；活動不過引到更遠的活動；歷程就是他本

身的目的……『除了更多教育以外，也沒有別的東西是能統率教育的。』（註五）理想主義則不然。他們把教育作為手段，在教育本身，不是一個目的。教育是一種工具，最初在雙親的手中，或者社會承認他們對於青年的理想；在國家的手中，為了養成某種樣式的公民；在教會的手中，為了產生某種的性格。教育這一門，因利用他的機關，有許多的理想，而可有許多不同的價值。甚至在思維的哲學中，教育是用來多多地輸入平民主義於社會中。依據理想主義，各種目的的目的，各種目標的目標，是對於個人，社會，和種族，增進「絕對觀念」(absolute idea)的實現。

(五)二種價值觀 兩派哲學對於價值的見解，也是不同的。一派主張價值與人類有關；因人而覺得他的價值，是主觀的。事物的有價值，因為他們估定有價值的；能令人愛，因為他們認為可愛的。有幾種經驗是覺得在他們有價值的；這些是有內涵的價值。其他覺得有價值，不在他們的本身，而是因為他們可以引到別的有價值的經驗上去；這些是工具的價值。不論是內涵的或工具的價值，都是這樣的主觀的。舉個例子來說明：吃藥是想治好病，這個藥就有工具的價值，能醫好，是有內涵的價值。價值的最後是內涵的，是不能測量的，兩種事物的內涵的價值，是不能互相比較的。在他

本身覺得有價值，是價值的最後標準。各種價值都是主觀的。在課程中研究，他們的本身是沒有價值的，因此不能依照價值的大小而排列。『一個特殊的情境有特殊需要，纔用着選擇。如與特殊境的需要無涉，僅有抽象的情境，便沒有不同的價值可言，便沒有價值的程序了。……我們對於各種科目，不能武斷決定他們的價值。』（註六）反之，理想主義的哲學，視為到處都有價值，不論人們能覺得與否。各種現象的入此世界，依據他們本身在「絕對經驗」(absolute experience)內，所存在的等級，因此他們本身是有價值的，甚至人們完全不知道他們。因此價值的分等在理論上是可能的。如果我們有了人生的目的，這種人生的目的，是比個人的主觀的經驗更覺得他們本身的有價值，那末，每種事物，不論是助成或反對這種目的總有或多或少。這樣一來，如果照赫爾巴脫派所說的，道德品性的形成，是教育的目的，（我們可以接受品性是教育目的之一，是不成問題。）那末，歷史和文學，對於這個目的，比較別的科目有更多的價值。如果教育的目的在社會化個人，由此同化而完成人性，（我們可以接受這種品格的社會方面作一種目的，）那末，有幾種科目，如社會學和實業史，有很高的價值。……總之，價值是主觀的，也是客觀的，他們是永久的，也是暫時的。他

們是可以測量的，因此對於教育目的，一種各科目的量表，理論上是可能的，而且一種測量是已經得到了，這種意見的一部份的確定是事實。如杜威博士他本人（多少可以修改的）選擇實業的活動，在獲得平民主義的社會化中，是最重要的就是一個例子。

現在從一般的比較，到教室裏的特殊事物，如學生，教師，方法和課程等，也加以簡單的對述。

（六）對於學生的見解 一派的意見，學生是動作的機體，對於從情境中來的刺激能反應。人類是比禽獸高一些。另一派以為學生是一個自我，一個有獨立人格的人，自己指導，可以選擇刺激。人類是比天使低一些。

（七）對於教師的意見 一派的哲學，主張教師的任務，是教師本身，儘可能地與學生脫離親身的關係。以間接的管理來替代直接的管理。因此助理佈置適宜的情境，使學生能對情境反應，而不是對教師反應。在另一派哲學的意見，教師的任務，是儘可能地與學生建立親身的關係。以個人的指導，用作直接的管理，與間接的一樣。以及獲得對於教師的觀念和理想的反應，和對於情境的反應相同。教學是教師和學生間的親身關係。與學生和問題間的非個人關係是一樣的。在各種優

良的教學中，有一種人格的傳染。格萊·佛朗克 (Glenn Frank) 說：『最偉大的教師，是一個能感動人者』 (The great teacher is an inspirer)。

(八) 對於方法的意見 對於方法方面：一派主張學生在職業學校裏從事實業的活動，這種活動有利益於他們，和社會狀況中最重要特性。動作是首要的，觀念是副的。教室內的方法，是根據「反省思想」 (reflective thinking) 的步驟，就是：(1) 疑難，(2) 疑難何屬？(3) 設臆，(4) 假說，(5) 推理及證實。同這些方法相反的理想主義除了承認這些方法外，還承認不能由實驗來證實的，對於問題解答的思考。又除了職業活動外，也承認其他與我們實際的活動沒有關係的。總之，在方法方面，二派哲學的不同；一派主張知識的功用，在一種包含問題的職業情境中；還有一派不反對這種意見，不過還要使知識的功用，在滿足僅為知而知（文化）的慾望。

(九) 對於課程的意見 對於課程見解的不同，與上面的對較相似。一派的哲學，主張課程包括一個人因為需要做的而需要知道的。什麼組成這樣一種課程，是表明在下列的引語中：『但是我們要知道，如果教育承認職業所有的圓滿的理智的意義，與社會的意義，這種教育便能包括關

於現今狀況的歷史背景的教授；能包括科學的訓練，使人能用智力和創作力以應付產品的材料與機關；能包括經濟學，公民學，與政治學的學習，使將來的工人接近現今所要解決的種種問題，與種種用來改良的方法。總之，這種教育能使人養成適應「時在變遷的」情況的能力，因此將來的工人不再盲目的聽天由命。」（註七）從這張表中，必須注意的，健康，文學，藝術和宗教是被取消的，有幾種大約是遺漏的。但是值得注意的重要事情，是課程限於預備職業的完全意義。這裏是一種新的概念，一個受教育的人，可說是一個受訓練的職業者。理想主義並不完全反對這種職業化的文化，但是以爲一個受教育的人，不僅是一個受訓練的職業者，也是一個文雅的人物。除了工作之外，還能有高尚的娛樂。

（十）對於興趣與努力的意見 這兩派哲學的還有一種對較，是由於他們各自對於訓練和努力的態度。一派主張兒童的興趣。一種興趣是處於一個人和一個人需要做的中間。這樣，個人與他的活動相合的，認識了一種目的。他的努力的產生，因爲是他對於他所做的有了興趣，而且他的訓練，是由於興趣的努力之效果。反之，理想主義以爲有許多責任是必須要盡的，正義是必須要服

從的，有意的注意無興趣而重要的是可能的。這就是說：在某種情境中，一種努力的結果，甚至於即使沒有興趣的，事情仍舊要做的。

從以上十點的對較中，對於實用主義和理想主義的不同，大約總可得到相當的瞭解。不過，有一點要聲明的。因為本節大部分根據賀恩氏的教育哲學最後一章而成，所以在立場上，似乎偏於理想主義。但這種偏見，編者認為沒有什麼害處的。因為：

(1) 哲學的功用，是要人能批判；

(2) 本論太偏重杜威的學說，現在又偏於賀恩的學說，「矯枉者必過其正」，那末，也許適得其當罷。

(註一) 張安國：勞働主義教育的思潮及蔣徑三；勞働教育學者凱善斯泰拉的思想。

(註二) 原文見 Frédéric Queyrat: Les Caractères, et l'Éducation Morale, p. 34.

(註三) Democracy and Education, p. 386.

(註四) 見前書 p. 386.

(註五)見前書 p. 80.

(註六)見前書 p. 280, 281.

(註七)見前書 p. 372

附錄 參考書報目錄

- (1) H. H. Horne: *The Philosophy of Education.*
- (2) J. V. McVannell: *Outline of a Course in Philosophy of Education.*
- (3) H. H. Horne: *The Basic Contents of a Course in the Philosophy of Education.* See: *School and Society*, No. 710, August 4, 1928.
- (4) R. M. Shreves: *The Philosophical Basis of Education.*
- (5) John Dewey: *How We Think* (translated).
- (6) John Dewey: *School and Society* (translated).
- (7) John Dewey: *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education.*
- (8) J. Dewey: *Interest and Effort in Education.*

- (9) J. Dewey: Philosophy of Education (in Monroes's *Cyclopedia of Education*).
- (10) H. B. Smith: The Philosophy of Education (in Watson's *Encyclopedia Dictionary of Education*).
- (11) W. H. Kilpatrick: Tendencies in Educational Philosophy (in Kandol's *Twenty-Five Years of American Education*).
- (12) Chapman and Counts: Principles of Education.
- (13) B. H. Bode: Fundamentals of Education.
- (14) B. H. Bode: Modern Educational Theories.
- (15) Adams: The Evolution of Educational Theory.
- (16) F. P. Nunn: Education Its Data and First Principles.
- (17) 教育的重要原理及其根據 (師範叢書之一, 卽上書之譯本)
- (18) 教育哲學 (泰東書局出版)

- (19) 杜威教育哲學（南京教育叢書之一）
- (20) 日本永野方夫 杜威教育學說之研究（林科棠譯本，新智識叢書之一）
- (21) 瞿世英 教育哲學ABC
- (22) 范壽康 教育哲學大綱（學藝彙刊（2））
- (23) 蕭恩承 教育哲學
- (24) 格萊夫斯（GLADSTONE）近三世紀西洋大教育家（現代教育名著之一，莊澤宣譯）
- (25) 程其保編譯 教育原理
- (26) 教育哲學（教育叢著第三十二種）
- (27) 教育大辭書
- (28) 中國教育辭典
- (29) 教育雜誌第二十二卷第一號及第九號
- (30) 新教育第一卷第二期第三期及第五卷第五期

- (31) 教育與心理第一卷第一期（北京清華學校教育心理學系出版，北京文化學社印行）
- (32) 師大教育叢刊第二卷第一期（北平師範大學教育學會出版）
- (33) 教育季刊第一卷第三號（南京國立中央大學教育學院出版）

譯本名稱

- (1) 杜威 思維術（中華）
- (2) 杜威 學校與社會（中華）
- (3) 杜威 民本主義與教育（現代教育名著之一，鄒恩潤譯）
又 平民主義與教育（共學社叢書之一，常道直編譯）
- (4) 杜威 教育上興趣與努力（商務）
- (5) 波特 教育哲學大意（現代教育名著之一，孟憲承譯）
- (6) 波特 現代教育學說（現代教育名著之一，孟憲承譯）

