

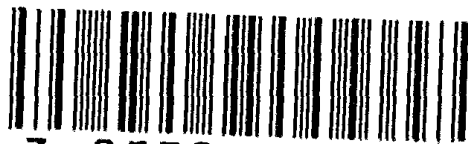
德 育 原 理

杜 威 著
張 銘 鼎 譯

商 務 印 書 館 發 行

德 育 原 理

杜 威 著
張 銘 鼎 譯



3 0532 4335 2

商 務 印 書 館 發 行

緒言

公衆事業的教育

這是學校教師的一種委屈，以爲公衆之聽從其意見，不能全如聽從其他職業家的意見一樣。初看起來，這好像是表示公衆方面或教育事業方面必有一種缺點；但如細加考察，就知道這卻不是一種必然的論斷了。教育對於公衆的關係，與其他職業對於公衆的關係不同。教育固爲我們一種公衆的事業，但卻非醫生、律師等專以保護、恢復私人健康或法權爲事的意義。蓋學校實具有改造社會秩序的能力；在某一程度上，若除國家的本身以外，更無別種團體能有這樣的特質。而在我們的政治制度之下，各個人對於政治事務的解決，既都有一種表決權，則其對於社會政策的籌劃，也應有一種發言權。若然，則教育本來就是一種公衆的事業，而其次纔是一種專門的行業。所以普通人對於各種公立學校的設施上是常有幾分發言權的。

專家職務的教育

上面我祇說有「幾分」發言權，並不是說的「一切」；因為辦理學校這一件事，自有其惟一的特殊的祕訣，學識與技術，而非未受訓練的普通人所能深知。在這種關係裏，我們正開始看出學校與政府各有一種共同的問題。蓋教育與政治兩種事業，根本上實同為公衆意見所支配。但學校與國家對於實力與經濟之必需，卻又教我們隨即看出專門人才的重要。然則公衆意見應該向什麼地方表示纔好？又什麼事纔應該讓給專家去判斷呢？

專家意見與公衆意見的關係

凡關於全體幸福之遠大的政策與最後的目標，既要加以決定，則公衆就很可以要求他們的表決權或發言權，而以大多數的同意來取決種種的爭點。但關於詳細的方法與手段之選擇與實行，藉此可以使得公意行出有效的，卻大都是專門或專家的事務。而公衆對於這樣的專門學識與

技術，只要好好的聽從就可以了。

在學校的行政上，一般公民，很可決定許多適合他們的目標，而批判其結果的效驗如何。至於訓練兒童使成爲優秀分子的種種細節之討論，則身爲專家的學校教師，就應獨攬其權了。——對於這樣複雜的問題，至少也要盡力施展他的專門的學識。如校務的管理，課程的編製，課本的選擇，教法的指導，凡此都非人民或在教育部裏的人民代表所能干預的事件，否則便不免成爲無謂的干涉了。

德育的討論——普通人的謬見之一說明

公衆事業的教育與專門事業的教育之區別，如果把公衆對於學校裏所發的議論來分析一下，就可因以更顯得千真萬確。近來有許多人，本不知道學校的特殊性質，卻常提出許多教育上的道德目標，同時且主張直接的倫理教育，以爲這是實現道德目標的惟一方法！其實深悉教育的權限而視其爲一種工具的人，累謂這正當的知識未必即能保其成爲一種正當的行爲；可惜那些人

是不懂得這種道理的。還有許多人，雖也深信教育係為社會的實效而設，但都主張學校對於相沿的形式學科，如讀法、書法等等，應該重行採用那乾燥無味的老法子！其實教育上的進化，費了一世紀之久，纔能使得課程由變化而進於豐富，足以引起社會上許多衝動與活動而使其從兒童時期裏訓練出來；可惜那些人又是不懂得這種道理的。並且更有許多人，儘管說得冠冕堂皇，以為公立學校對於民主國家之自由而獨立的人民應負有重大的責任，但實則對於『學校自治』竟作苛刻的或甚而出於激烈的反對！那些人不願讓兒童明白自己管理自己或互相督率的道理，祇願有教師來約束他們；不知在兒童時期裏如養成這種普通的習慣，就可替來日造成一種不好的影響，而不免使得他們在成人社會裏易於為那些政黨領袖所任意操縱了。

我們無需再引許多例子，來證明普通羣衆不配干預各種關於辦學方法的專門問題。就是許多極有道理的人，雖屬很能批判學務方面的種種標準與結果，然若誤以一種獨斷態度而強欲指導教育上的專門事務，則其所言所行，就不免表示是一個十足的外行；像這樣的例子，也正是多得
很呢。

德育原理之一種根本的了解

公衆與教師，最好是在各自了解其職務的關係。一方面教師必須了解公衆的意見與社會的制度，而他一方面則公衆也須明白專家的教育事業的性質。凡屬於這些問題的關係，權限，與實效，如果要劃出一條界線來加以表明，那就非耗費許多時間不可；不過開始是可以討論種種根本的事項的，而其最關於我們教育思想的基礎的，當無過於德育原理的討論了。

現在有一位思想家，他在辦學方法的改造上所發生的重要的勢力，遠非常世之人所可及，曾做了一篇討論德育原理的文字，我們是很樂於替他發表的。在他的這篇論文裏，其論及德育上種種社會的與心理的要素的地方，有許多是指出應該由社會的意見去決定的，又有許多是表明要讓受過訓練的教職員去處理的。

附註 杜威所著這本「德育原理」是美國華盛頓大學校長賽薩羅 (Henry Suzzallo) 主編的「河邊教育叢著」 (Riverside Educational Monographs) 裏的一種，這篇緒言，就是這叢

德育原理

著者的編輯替他做的。

六

譯者

528.501
242

德育原理

目錄

緒言

一 學校的道德宗旨·····	一
二 學校內所定之道德的訓練·····	四
三 教授法上之道德的訓練·····	一二
四 課程的社會性·····	一七
五 德育上之心理學觀·····	二八
附錄——全書綱要	

目錄

德育原理

一 學校的道德宗旨

一個當代的英國哲學家曾經教我們注意『道德的觀念』(moral ideas)與『觀念上的道德』(ideas about morality)的區別。所謂『道德的觀念』就是種種指導行爲，改良行爲，使行爲由不善而進於善的觀念。同理，也可以說非道德的觀念，乃是種種使行爲由善而流於不善的觀念；而無道德的觀念，則不過是種種無關行爲善惡的零碎知識罷了。至於『觀念上的道德』，可以無關於道德，也可以是非道德的或道德的。本來在『觀念上的道德』的本質裏，在誠實，廉潔，仁愛，一類知識的本質裏，是沒有什麼東西可以使得這樣空洞的觀念自然而然的變成良好的品性或良好的行爲的。

任何道德的觀念，都是成爲品性的一部並因而成爲行爲原動力的一部的，而所謂觀念上的



道德，其板滯無用，就好像埃及古物學裏許多死知識一樣；這兩方面的區別，在德育的討論上是很重要的。教育者——父母或教師——的事業，是在使兒童或青年所能學得的一切觀念，都要藉一種活的方法而成爲活動的觀念，成爲指導行爲的動力。這一種要求，這一種時機，就能使道德的宗旨得以普遍的影響於一切教授方針上——無論是什麼題目。苟不如是，則常見的論調，所謂一切教育的最後宗旨即在於構成品性云云，就未免成爲一種言行不符的欺人之談了；因爲各人所知的，就是教師與學生所應直接而立即注意之點，其大部分的時間，都須耗費在智育一方面的事項上。若是，則所謂直接的德育的討論，就無須使其成爲一種永久的要務；而卻須計劃種種方法來從事學問，來發展智力，來融會教材，藉以使得行爲會比平常做得格外的高明，格外的合宜，格外的有力。

以上所述的「道德的觀念」與「觀念上的道德」的區別，又替我們解釋了學校裏的教師與學校外的教育評論家中間一樁不斷的誤會的來源。教育評論家在學校裏的課程表上，如找不着用以教授倫理或「修身」的固定鐘點，就要老實不客氣的說，這類的學校，是沒有什麼品性訓

練這回事的，或者幾乎是沒有的；於是他們對於公共教育之德育的缺陷上便着了急，甚至於動了氣。但在另一方面看來，那些被評論的學校教師，卻不服這些評論而視爲一種誣言，並進而聲明他們不僅確實的『教授道德』，抑且一星期的五天裏，正是時時刻刻的來教授呢。在這種爭辯裏，那根據原理的教師們，本來是對的，倘若他們是錯了，這並非因爲沒有劃出特定的鐘點來專教道德的原故，乃是因爲教師們自己的品性，或是他們的校風與理想，或是他們的教法以及所教的教材等等，不能全把種種知識的結果同品性構成一種緊要的聯結，以使其成爲行爲的動力的原故。因此，對於所謂直接的道德訓練（或者更精確的說牠是狹隘的道德訓練）無須討論其限量或價值如何，而關於直接的道德訓練之影響，苟把德育全部發展的情形引來比較一下，卽以其（直接的道德訓練）最好的效果而論，也可根本的斷定其範圍必定比較的小，其影響必定比較的弱。所以關於這種間接而活動之範圍較大的德育，這由學校生活的全部動力，方法，與材料而生之品性的發展，就是我們現在所須討論的題目了。

二 學校內所定之道德的訓練

倫理的原理是不能有兩組的：一組爲校內的生活之用，而他一組爲校外的生活之用。因爲行爲既是一個整體，所以種種行爲的原理也是一個整體。由討論學校道德的趨勢看來，好像學校本身就是一個獨立的機關，這是很不幸的。實則學校與教師所負的道德責任，係對於社會的。學校在根本上就是一個爲社會所立的機關，而用以做一種特殊工作的，——用以實施一種特殊的職務來維持社會生活而增進社會幸福的。苟有一種教育的制度而不承認這種事實，就是教牠負擔一種倫理上的責任，這就未免放棄責任而成爲一個失職者了。牠既沒有行其所當行的，也沒有行其所須行的，這還算是一種教育制度嗎！所以普通方面之學校的全部組織，以及特殊方面之學校的具體工作，是必須時時顧及學校的社會地位與作用的。

所謂一般的學校制度之道德上的工作與價值，須視其所產生的社會價值如何而後定這一觀念，雖然確是一種常見的見解；但這種觀念，卻常易陷入過於狹隘過於拘泥的途徑以內，而以爲

學校裏的社會工作，祇常限於公民資格的訓練，又其對於公民資格的意義，祇狹義的釋為善於選舉的能力，以及服從法律的性格之類就算了。其實如果把學校裏的倫理的責任，就這樣的縮小而拘束起來，真是沒有一點用處的。兒童本是一個人，他必須度其社會生活而成一完全統一的人，否則他就要大受損失而橫生障礙了。在兒童所有的若干社會關係裏僅提出了一種，並以為學校的工作就祇限於這一種以內，這就好像設立一種廣大而複雜的體育制度，而其目的則僅為發展肺臟與呼吸而設，卻無關於其他的種種機體與官能一樣。兒童是一個有機的總體，其包含知識的社會的，與道德的各方面，與其所包含的體質的一方面相同。所以我們理應廣義的把兒童當作一個社會的分子，而要求學校須使兒童能善於認識其一切的社會關係並進而盡其維持（維持這些社會的關係）的責任。

若從造成公民資格之全部實際上的關係裏，僅抽出了牠（公民資格）的形式上的關係；若謂有了一種特殊的課程與辦法，就能使兒童成爲一個優良的公民；換句話說，若謂一個優良的公民便能處處勝似一個十分有用的社會分子（一個在身心方面具有一切自治能力的人）這實

在是一種固執不通的謬論，這種謬論，是要希望牠可以立從教育方面的討論上消滅掉纔好。

兒童將來不僅要做一個選舉人與一個服從法律的人；他也要做一個家庭的一分子，也要輪着他自己盡力負責來教養將來的兒童以維持社會上連續的關係。他將來要做一個作事的人，以從事於一種有益社會的職業而維持其自身之獨立的與自尊的生活。他將來要做某種鄰里或團體裏的一分子，並且無論他到了什麼地方，他總要對於人生的價值有所貢獻，對於文明的禮貌與風尚有所增進的。以上所述，還不過一些簡簡單單的說法，如果由我們的想像力，把牠們變作種種具體的事項，那我們就可看出一番廣大而複雜的情形來了。所以要教兒童適於擔任這些煩雜職務的意義，就是說：須從事於科學上，藝術上，歷史上的訓練；須能運用研究學問的根本方法與交換知識的根本工具；須有一個受過訓練的健全的身體，以及敏銳的目光與手腕；須有種種勤勉而堅忍的習慣；簡單說一句，須有種種適於服務的习惯纔好。

再進一步說，這為兒童要加入當一個分子的社會，在美國是一個平民的與進步的社會。這裏的兒童，就非教以領袖的才能與服從的習慣不可。他須有自導與導人的能力，治事的能力，以及負

責的能力。這種領袖人才的教育之需要，在實業上與政治上都是一樣重大的。

新發明，新機器，運輸與交通的新方法，正在年年轉變世界全部的動境。要為生活上任何一種固定的位置來教育兒童，這是一件絕對不可能的事情。如果有意或無意的在這樣基礎上來辦教育，則其所得的結果，祇有教將來的公民不適於任何生活上的位置，不過成爲一個時代落伍者，一個寄生蟲，或是成爲一種進化的阻力罷了。他既無力照顧其本身，復無力照顧他人，惟有成爲一個被人照顧的人。所以學校對於社會方面所負的倫理上的責任，就也須以最廣大的最自由的精神解釋出來；這就是說，關於兒童的訓練，須使其富有自治力而得以治理其本身；須使其不僅能適應時時變動的環境，且復具有造成或指導這樣環境的能力。

學校如無關於社會的生活，就沒有什麼道德的目的與標準。蓋我們既僅視學校爲一孤立的機關，自不會有什麼指導的原理，這就因爲我們已經失掉了對象的原故。舉個例子來說，有人以爲教育的目的，就是個人一切的能力之調和的發展。這裏顯然是無關於社會生活或團體狀況的，不過有許多人都說這是我們教育目標的一個適當而透澈的定義罷了。但是這種定義，如果真獨立

於社會的關係以外，那我們對於這裏所用的幾個名詞，就沒有方法來加以說明了。我們不知道什麼是一種能力；我們不知道什麼是發展；我們不知道什麼是調和。本來一種能力之所以成爲一種能力，惟有在牠的作用上纔看得出來。假如我們毫不顧及社會生活上所供給的種種用途，我們只有讓舊日的『能力心理學』(faculty psychology) 來說明什麼就是能力的意義以及什麼就是種種特殊的能力。其實牠（能力心理學）所表現的原理，也僅於列舉一些能力如知覺，記憶，推理之類，而後再表明每種能力都要加以發展罷了。

這樣，教育於是就變成一種體操式的練習了。關於觀察與記憶之敏銳的能力，或許可用研究中國文字的方法來發展；而敏銳的推理力，也許可藉討論中古時代煩瑣哲學的方法來獲得。其實除去一種天賦的能力如木匠的，鐵匠的或造機匠的之外，並沒有什麼獨立的能力如觀察，記憶或推理之類。蓋能力的意義，不過是指的種種特殊的衝動與習慣相輔而成之種種確定的工作而言。我們要明瞭種種爲個人所藉以用其觀察力，反省力，想像力，推理力之社會的境遇，纔可以有法說明各種精神力的訓練之確實的意義呢。

學校的本身，必須成爲一個重要的社會機關，而其規模則須比現在所有的更加擴大。我聽說某城裏有一個教授游泳的學校，那裏對於青年，祇教以游泳，而不教他們到水裏去，不過把游泳池必需的種種動作反覆的加以練習罷了。有一次，一個受過這樣訓練的青年，有人問他到水裏去的時候怎樣做，他簡直的答道：「沉下去。」這段事實，或許是真的；假使是假的，這就好像是一段寓言，而藉以明白表示學校對於社會的倫理關係的。誠以學校不能就做社會生活的一種準備，牠本身卻應表現各種代表社會生活的情形。而現在的學校，則大都是從事於一種徒勞無益的閒事。牠雖然極力要養成兒童的種種習慣以應用於一種社會生活的方面，可是這種社會的生活，對於受了這樣訓練的兒童，就好像是留心而故意的避免他們的接觸。要知道準備社會生活的惟一方法，就在從事於社會生活。想離開任何直接的社會需要與動機以及現在所有的社會環境而外，來養成種種爲社會應用爲社會服務的習慣，這在字面上又何異於教兒童在水外來練習游泳的動作。這最重要的條件既經丟掉，那末，則其所產生的種種結果，也自然是偏而無用了。

所最可惜的，學校裏智育與德育，或修業與進德二事之不相爲謀，不啻就表示學校沒有造成

一個社會的機關，其內部更談不到什麼社會的生活與價值了。要知道學校若非成爲一種雛形的社會生活，則其中所謂道德的訓練，必定一部分是病理的，而他一部分是形式的。如僅以糾正不良的行爲爲事，而不養成積極服務的習慣，這就是病理的訓練。又教師對於學生的道德生活，常一味採取防備的形式，以免其違犯學校規則或章程；但是這些規則與章程，若從當時兒童發展的見地上看來，多少總會帶有一點因襲的與專制的意味。蓋所謂學校的規則，即在繼續維持校務的現狀；但以學校現狀裏缺乏一種固有的要素之故，所以在兒童的方面看來，就覺得學校裏的道德訓練是專制的了。無論何種的規程，凡是強迫教師專注意失敗方面而忽略進展方面的，這就會牽強附會強詞奪理的產生種種謬誤的標準與結果出來。所以注意過失這一件事，就應該看作一件偶然發生的事項，而不應奉爲一種天經地義的原理。又兒童對於他自己所行所爲的地方，應該具有一種真正的了解，纔可以教他從要做的工作之見地上來判斷他的行爲當不當。惟有用這樣的方法，他纔能夠得到一種可靠的標準，而藉以避免將來的失敗呢。

至於說學校的道德訓練是形式的，我的意思，是以爲通常學校裏所重視的道德習慣，彷彿就

是爲學校而養成的習慣。卽如敏捷，守秩序，勤勉，不擾他人的工課，專心自己的作業一類的習慣，其所以爲學校裏所諄諄教誨的，也不過因爲學校的制度是這樣，而必須照樣的保存罷了。苟使我們以爲這樣的學校制度是不可侵犯的，則這些習慣，自然足以表示是種種永久不變而在所必須的道德觀念；無如這學校的制度，根本上既正是孤立的機械的，則對於這些道德習慣的主張，就不免多少是空想的了，因爲這些習慣所關係的理想，本來就是不必需的呀。換句話說，如所謂義務，就顯然是學校的義務，而不是生活的義務。假使我們把這種情形同一個優良家庭的情形來比較一下，我們就看出兒童在家裏所要認識的那些義務與責任，並不屬於那好像一個特殊而孤立的機關似的家庭，乃由於家庭所參與所貢獻的社會生活之本質而來。所以兒童在學校裏對於正當行爲所具有的動機及其被判斷的標準，就應該如同成人在他的廣大的社會生活裏一樣。由是而對於社會幸福的興趣，一種屬於智力的，實行的，同情緒的興趣，——這就是考察那些促成社會秩序與進步的原理而加以實行的一種興趣，——便是道德的習慣，此外學校裏一切特殊的習慣，如果要受生氣的薰染，卻非同這樣的道德習慣發生關係不可。

三 教授法上之道德的訓練

所謂學校之社會性的原理，乃是實施德育的基本要素，這種原理，也可應用到教授法的問題上面去——不講其詳細的事項，祇論其一般的精神。若是，則其應該注重的地方，就在於創造與表現，而不在於吸收與單純的學習。我們竟看不出後者的方法（吸收法與單純的學習法）就怎樣自然的合於個人主義，也看不出牠們就怎樣不知不覺的影響到兒童判斷與行為的途徑裏而確實有效。設若有四十個兒童一齊讀同樣的書，並且天天準備背誦同樣的功課。假如這樣的程序竟佔了他們課業裏的較大部分，並且對於他們優劣的判斷，又始終看他們在學習時間內能得些什麼，在背誦時間內能做些什麼而後定；那末，這就幾乎沒有什麼機會來從事任何社會方面的作業了。各個兒童，也就沒有什麼機會來做他自己的事情了，其實他自己的事情，也何嘗不可為公共事業之一助，而另一方面他又可轉而分享他人的產品的。全體都的確從事同樣的工作，都造成同樣的結果；所謂社會的精神，是不會培養出來的，——實則純粹個人主義的教法如應用於工課裏，這

就要因為缺乏實用性而至於一籌莫展了。學校裏的高聲誦讀之所以無效的理由，就是因為運用語言文字的實在動機——就是交換意見與從事學習的欲望——沒有利用出來的原故。兒童很曉得教師及其一般的同學，都的確具有他自己所有的種種同樣的事實與觀念；他是全然無須再供給他們什麼的。那末，道德上的缺點是否就不如知識上的缺點一樣大，在這裏就可發生疑問了。兒童是生而具有好表現，好活動，好服務的自然傾向的。倘若這樣的傾向竟不加以利用，而另代以其他的動機，則其一種破壞社會精神的影響所及，就要遠出於我們的意料之外了，——尤其是倘若工課的重心竟週復一週年復一年的轉移到這樣情形的上面去。

但是社會精神之缺乏培養，尚不足以概括一切的缺點。此外如種種個人主義的動機與標準之再三提倡，如兒童方面之必須用某種刺激以使其努力學業；似此情形，充其極，也不過觸動兒童對於教師的好感，而因以產生一種不犯校規的感想，以消極的（倘若不是積極的）有助於學校的福利罷了。凡關於這些動機的現象，我雖沒有說什麼來加以反對，但是牠們都是不適宜的。要知道一件要做的工作以及對於第三者的好感，其間的關係，是表面的，不是內發的。因此，所以表面的

情勢如一變更，則這種關係就容易破裂了。再進一步說，這樣對於一個單獨的人之依附，一旦苟處於社會的境遇以內，即難免落落寡合而自絕於衆人之外，以至於成爲自私自利的性情。總之，無論在什麼情形以內，兒童是應該逐漸脫離了這種僅關表面的動機，而真爲自己看清其所要做的事，情之社會的價值，這須從生活方面的較大關係上設想，卻不可專以依賴兩三個外人爲事的。

雖然，不幸這種動機，就不常達到這樣比較圓滿的地步，而反雜以顯然利己之種種鄙卑的動機。恐懼就是一種確能摻雜其內的動機，——既不是那不可避免的實際上的恐懼，也不是那怕受懲罰的恐懼，而卻是怕失卻人家稱讚的恐懼；或是怕失敗的恐懼，其甚者且或至於心病叢生，麻木不仁。而在另一方面看來，所謂好勝與競爭的動機，也能摻雜於其內。正因全體都做同樣的工作，並不因他們所受的判斷（在背誦上或在考試上來定他們的分數及其升級的資格，）不從個人所能貢獻之見地上去着眼，但從比較的優劣之見地上以定其高下，所以要勝過別人的感想，就因而過分的發達起來，而懦怯的兒童，也就不免大受壓迫了。誠因兒童既以其實現同樣的表面的標準之能力如何而受判斷，則一般比較懦弱的兒童，自不免要逐漸忘卻能力的意義，而永遠甘居於下風。

蓋所謂自尊與尊重工作兩方面的效果，這裏是無須加以重視的。强有力的兒童，全不問他的實在能力究竟是怎樣，只要比人家強一點就算是光榮。像這樣情形，則兒童在未十分長成之先，就早被推入個人競爭的場所裏面去了，其實這若在一很少用競爭的地方如知識的與藝術的事項上看來，則其所需的法則，卻又是互助與共享的呢。

復次，其由於專為準備一個遙遠的將來而生之流弊，就能僅為表面的地位而傾向於被動的吸收與競爭上面去。夫兒童既大多生活於最切近的現在裏面，而反須借重一個同他們毫無關係之曖昧不明的將來，自必至於浪費精神與活力，但這不是我在這裏所要指出的。我心裏所要說的一句話，就是一種習慣上的因循病之養成，即由於工作的動機係僅為將來而非為現在，而各種虛偽難憑的判斷標準之產生，則在於工作的評價，不以現在的需要與現在的責任為根據，而反行顧及一種表面的結果如考試及格，升級，入中學，進大學之類的原故。若是，兒童就能得着一個牢不可破的印象，以為行為的自身本沒有什麼價值可言，原僅為他事的一種準備，而所謂他事，又不過更為另一真正重要目標的一個籌備者，則由此而生之道德力的損失，又誰能加以計算呢？再進一步

說，通常看出一個遠關將來成功的目標，多為那些富有好勝——勝過別人——自私的一個堅強動機之兒童所樂聞。他們個人的野心，已經是非常堅強，自會產生種種有關將來勝利之光輝燦爛的想像，所以是很可以受感動的；至於那些天性比較醇厚的兒童，就沒有什麼反應可言了。

於此，我就不能不把其他一方面來說一說。我卻以為任何方法之引用而欲以有助於兒童自動力的，而欲以有助於兒童建設力，工作力，創造力的，這就表明是一種改造倫理重心的機會，使其由自私的吸收一方面轉而達於社會的服務一方面。如以教授手工這件事來說，那就不是單為手工的，也不是單為知識的；這在一個優良教師的手裏，就實在容易借牠（手工）來發展種種社會的習慣。自從康德哲學以來，所謂藝術是普遍的這句話，早已成美學上的通論；而以為這不是純粹個人欲望或嗜好的产品，也不能僅為個人所私有，卻有一種能為一般鑑賞的人所共同享受的價值。其實即使是最注意道德思想的學校裏，關於學習與背誦的種種方法，也可以這樣的來注重價值的估計，而不專重學習與背誦的能力，重在一種便於融會他人經驗之願意的情感，而不重在那種促進一些境過時遷的經驗價值之高明的有訓練的能力。總之，現在學校裏關於教授與品性

之歧爲二事（不管各個教師的努力是怎樣，）實由學習與行爲之不相爲謀的結果所致。真正的道德效力，若欲使其附屬於種種僅關學習的歷程以及伴隨學習而生的習慣以內，則這種企圖所致成的訓練，惟有墮入於形式的，專制的，與患得患失的之途而已。所以關於學校活動的種種方法，如果可以供給合作，互助，與積極的個人的造詣之機會，則這些方法裏所包含的種種可能性，就顯能盡量完成一切的事情了。

四 課程的社會性

在許多地方，學校生活裏所採用的教材，是可以決定其普通的校風以及教授與管理的方法兩方面的。所謂一種無聊的「課程」就是指的一種乾燥而狹隘的學校活動範圍而言，這既不能用以發展一種生氣勃發的社會精神，也不能引用種種代替吸收，排斥，與競爭之同情與互助的方法。所以我們就要知道怎樣纔能把我們道德價值的社會標準應用於學校工作的教材上面，應用於我們由來所謂支配學生的課程上面，這卻成爲一件非常重要的事情了。

凡是一種課程，都要看作一種能使兒童實現社會行爲的工具。像這樣的來看，這就可以供給我們一個選擇材料與判別價值的準繩出來。所以我們現在就要建立三種獨立的價值：其一是文化的，其一是知識的，又其一是訓練的。老實說，這三種價值，不過是屬於社會解說的三方面罷了。所謂知識，須在一種社會生活組織所關係的材料上表明種種確定的意象與觀念來，然後纔算是真正的或教育的知識。所謂訓練，須能表現一種知識的反應而成爲個人自己的能力，使個人得以善用其能力於各種社會的目標之上，然後纔算是真正教育的訓練。若以文化而言，苟欲其爲真正教育的文化而非一表面的文雅或人工的文飾，則須能表現知識與訓練之切實的聯結。這是在個人的人生觀上表示出個人的社會化來的。

這一點，可以略用幾種學校的課程來說明一下。第一，就要知道在許多事實的本身裏，原來就沒有什麼界限來區別什麼事實是屬於科學，什麼事實是屬於歷史或地理之類。現在很盛行的那種鴿籠式的分類法（開始便教兒童由那些各式各樣的課本上來學習許多各式各樣的課程）其對於課程的相互關係及其在知識全部上的（一切課程，都是屬於這種知識全部裏面的）關

係，確與以一個完全謬誤的觀念。老實講一句，這些學科，原為一個共同的最後的實在而設，這就是人類有意識的經驗。不過因為我們各有許多不同的興趣，又有許多不同的目標，所以我們就要把一種整個的材料分類出來，而名其一部為科學，一部為歷史，一部為地理等等。而各「類」裏所表現的材料，都是依照社會生活上一種主要的目標或歷程而排列的。

這種社會的準繩於很需要的，牠不僅能用以區別種種的課程，且能替各種課程闡明許多的理由——一種課程所以要產生的許多動機。舉個例子來說，我們應該怎樣來替地理下一定義呢？什麼纔是種種所謂地理分類——數學地理，地文地理，政治地理，商業地理——上的統一性呢？牠們也純係經驗上的區劃，而單單由於我們所遇見的一類不同的事實所成的嗎？或是本有一種真實的原理，由此纔把材料分配於這些不同的門類——依乎人類心理上之興趣與態度裏的傾向所分的東西——之下嗎？我可以說地理是說明社會生活上一切由於人生與自然的交互作用而生的情形的，或則也可以說地理是說明一個成於社會上交互作用的狀態以內的世界的。要之，無論是什麼事實，只要能說明人類對於自然環境的依賴之點，或說明人生對於這種環境所引起的

種種變遷之處，這就是地理了。

以上所述之地理上四種分類的形式，就是討論人生與自然的相互關係之四種漸次增進的各別的階段。其開端必定是社會地理，以明白認識地球爲人們在相互關係裏發生動作的場所。我的意思，係以爲任何地理事實的要義，就是兩個人或兩羣人裏面的意識，他們是忽爲實際的環境所隔離，忽又爲其所聯合的；而研究地理的興趣，也就在於考察這些人的活動是怎樣忽爲實際環境的作用所隔離，又怎樣忽復爲其所聯合。所以關於湖、河、山與平原之究竟的意義，不是物質的，乃是社會的；這就是指牠改變，支配人類種種關係的地方而言的。於是這就顯然含有一種商業名詞上之外延的意義了。蓋所謂商業這個名詞的意義，不單是狹義的說明營業的情形，並且還要說明那因自然界的種種形態與物產而改變之人類運輸與交通的事項。至於政治地理，也是說明這種同樣的社會交互作用的，不過是論其靜的一方面而不論其動的一方面罷了；這因爲牠所論的幾種確定的方式，都是把這種交互作用視爲暫時的結晶而固定的。又若地文地理（這裏面不僅包含地文學，還包含各時各地的動植物科學）則復作進一步的分析或解剖；以研究各種決定人類

活動的情形，而暫不論這些情形所以發生這樣具體作用的各種途徑。而數學地理，就更把這種分析引到種種格外澈底格外深遠的情形上面去，來說明地球上種種物質的情形還不是最後的究竟，卻更須依據一種系統格外廣大之世界的立場上以立論纔行。換句話說，那幾條把許多切近的社會事業與人類團體同那終能左右牠們的全部自然系統聯結起來的鏈子，這裏就逐漸一步一步的探尋到了。這裏所見的範圍，固然是一步步的漸加擴大，而關於構成社會活動現象的意象，也就是格外開展格外發皇起來；那條聯結的鏈子，確實是沒有斷絕的時期了。

這雖無須一一提出各種的課程以說明其意義係同為社會條件所支配；但在歷史上就不能不說一兩句了。歷史對於兒童是否為活的或死的課程，就全看牠是不是由於社會的見地而來。假使牠僅能看作一種過去事實的記錄，那末，牠就必定是一種機械的東西，因為果全記過去的事實，則此過去，已經是距離很遠而漠不相關了。單記過去的事實，就沒有注意牠的動機了。其實教授歷史之倫理上的價值，是全看過去事實之用以了解現在的程度如何而定——對於目下社會所構成的組織與工作上須貢獻一種遠大的見識。現在所有的社會組織，是非常複雜的。要教兒童完全

明瞭牠而得到一種明確的心象 (mental image)，這是一件實不可能的事情。但關於歷史發展上之種種略具模型的狀況，可以選擇出來，以闡明現在制度上之種種重要的組織成分，就同用望遠鏡來看的一樣。例如希臘是表明藝術與日進無疆的個人表現力的；羅馬是顯明大規模的政治生活上的要素與勢力的。若再覺得這些文明的本身也未免有點複雜，則一些格外比較簡單的事項，如關於文明初期的漁獵、游牧，與農業生活之研究，關於發見鐵與鐵器的效果之研究，就可把複雜的化為比較簡單的成分了。

教授歷史所以不能常有較大功效的惟一理由，就是因為教學生求學的方法裏，沒有使得各種時代與各種大事能在他的心目中顯出一種具體模型的原故；無論任何的東西，都是淪入於一種同樣的死的方面去的。不知要探得一種必需的背景之方法，就在以過去為現在的小影，不過其中有幾種要素是放大罷了。

對比律與相似律 (the principle of contrast and of similarity) 是一樣重要的。因為現在的生活，既這樣密切的靠近我們，這樣處處的接觸我們，所以我們就不能離開現在來看一看

真實的現在。但是沒有一樣東西更比特徵顯得明白而確切。故一研究過去時期的歷史，就必須注意那種種顯著的異點。這樣，兒童就可得到一種想像的軌迹，由此他便能够離開現在環境的拘束而替這些環境下個解說了。

歷史也可用以說明社會進步的方法。通常以爲歷史須從因果的見地來研究。關於這樣論調的真理，就在牠能够說明事實。社會生活既這樣複雜，又其種種的部分，既這樣有機的互相關係着而又關係於自然的環境，所以這就不能說這件事或那件事乃是其他一件特別的事之原因。但關於歷史的研究，就能在那些實開社會進展的大紀元之新發見，新發明，新生活法等類裏，一闡其所採用之種種主要的手段；並且牠也能示兒童以種種關於社會進展的主要樣式，而又能把進展途徑裏的重要困難與障礙表明在兒童的面前。但是如果真能這樣的去做，這惟有認識種種社會的動力本來就常是同樣的，——在千百年前活動的那些勢力，就是目下正在活動的那些同樣的勢力，——並且要認識種種特殊的歷史時代就是用以說明這些根本動力的活動途徑的纔行呢。

歷史上的任何事情，都是要靠牠從一社會的見地來立論的；既要顯明種種影響社會發展的

動力，又要敘述種種為社會生活所曾表現之各式各樣的制度。所謂文化時代說 (culture epoch theory) 其立論雖一本所是，但未嘗認識過去時期與現在關係之重要——如在現在組織的種種主要原素裏即能貢獻一種遠大的見識；牠過於詳論了這些時期，若似這些時期的本身裏就有什麼意義與價值一樣。而傳記法 (biographical method) 所取的途徑，也有這同樣的謬誤之點。牠所常述及的，每將人羣的聯合裏所含的社會動力與原理，屏出於兒童的意識之外而不使他知道（至少也不十分的注重）。不錯，歷史上如用傳記的見地，兒童是容易發生興趣的；但其述及「英雄」的地方，若不關於兒童背後的社會生活以使他得其大要而有所遵從，則所謂歷史，就恐怕降而為一僅可動聽的小說了。於是所謂道德的訓練，也就降而僅在那些述及的特殊人物生活裏去討功課。而不將兒童對於社會關係，理想，與方法的想像來加以擴大與引深了。

要記得，我並非因為這幾點的本身，就論到這幾點上面去，卻是依照一種普通的原理來討論的，這就是當教一種課程的時候，如把牠當作了解社會生活的一種方法來教，那末，則牠就具有積極的倫理的意義了。誠以平常兒童所時時需要的，其對於一類獨立的道德教訓如信實，真誠，或因

一種奉公愛國的特行而生的善果等等之注重，還不及社會想像與概念上的習慣之養成來得格外重要呢。

我再用數學來說明。這種課程，能不能達到牠的完全的目標，就靠牠是不是被當作一種社會的工具。而知識與品性，學識與社會行爲之慣常分歧，也正可從這裏的情形上看出。這重要的數學課程，如脫離了其固有的地位而無關於社會生活的用途，則牠就在純粹知識的方面看來，也未免過於抽象了。牠已成爲一種專門關係與公式上的事項而完全離開實際的目標與用途了。在初等教育裏教授數目課程所感受痛苦的地方，就在缺乏實際上的動機。所以造成這樣情形那樣情形以及其他特別的壞方法之背景的，其根本的誤解，就在討論數目時，好像數目本身就是一種目標，並不知道牠卻是完成某一目標的手段。所以如讓兒童明白什麼是數目的用處，明白數目實在是爲的什麼而設，那末，這就可以收了一半的功效了。因爲關於這種理論的用途之了解，就隱然包含某種社會的目標了。

在比較高深的算術課程裏，卻也有一件不合理的事，就是教兒童來從事於種種數目上的演

算時，這些演算裏卻沒有什麼特別的數學原理來做他們的特徵，不過是表示商業關係上所用的幾種普通的原理罷了。教兒童來練習這種種的演算，如不注意那些應用牠們（種種的演算）之商業上的實際，又不注意那些促成商業活動的需要之社會生活上的情形，這既不合於算術，亦復有違於常識。於是就單教兒童長期的演算那些關於利息、股份、銀行、佣金、等類的例題，而不留神看他是否具有一點關於算術裏所含的社會實際的意識。殊不知算術這一部分，其性質上根本就是社會的。不教算術則已，否則即應與一種有關社會實際的課程一同來教。至於我們現在處理這種課程的方法，則正是重新實現那舊日離開水而來學習游泳的情形，這在實際的方面看來，自會產生許多相當的壞結果了。

現在把這一部分的討論結束起來，我們可以說，我們對於德育方面的許多概念，真是過於狹隘，過重形式，過為病理的了。我們曾把倫理這個名詞同許多特殊的行為聯合起來，這些特殊的行為，名義上雖稱為各種的德目，但實則是同許多其他行為的實質無關，而對於行為者的兒童之許多習慣上的意象與動機，却格外是漠不相干的。而所謂道德的訓練，也就在依樣的教授這些特殊

的德目，或則灌輸一類關係牠們（特殊的德目）的格言。於是道德就未免過於趨向奶奶經的一途了。其實究竟的道德的動機與能力，本不過是社會的智力——觀察與理解社會情況的能力——與社會的能力——有訓練的統制力——互為社會興趣與社會目標而發生服務的活動罷了。凡是闡明社會組織之事實，凡是增進社會福利之訓練的能力，大概沒有一樣不是關於道德的。

我在總結這章討論的時候，要請你們注意學校道德上的三位一體說。這就是社會的智力，社會的能力，與社會的興趣。我們的憑藉是：（一）根本為一社會制度的學校生活；（二）學習與行為的方法；（三）學校的課程。倘若學校在牠本身的精神上能表示一種真正的社會生活；倘若所謂學校的訓練，管理，與秩序等就是這種本有的社會精神之表現；倘若所用的方法，真有助於兒童自動力與建設力，而使其即能表現即能服務；倘若課程的選擇與組織，就在準備材料來供給兒童一種其所必抱的世界意識，以及各種其所必需的需要；如果這些目標都能實現，則學校就會建設在一個倫理的基礎上而了。如果種種普通的原理都能顧到，則一切根本的倫理上的要求，就會實現了。而其餘的事情，就祇在各個的教師與各個的兒童身上了。

五 德育上之心理學觀

我們在上面已經把那些構成行爲的原意與結果之經過——行爲的「本質」——討論過了。但是行爲還有一種方法與精神——行爲的「手段」——呢。行爲既可以看作是表現一個人的態度與性情的，也可以看作是實現社會的結果與維持社會的組織的。關於行爲的討論，如當作個人私自活動的一種方式，我們就要從社會方面轉到心理方面來說明道德了。第一一切的行爲，根本上究竟是由種種天賦的本能與衝動而生的。所以我們必須先要知道這些本能與衝動是什麼，以及牠們在兒童各種特殊的發展時期裏又是什麼，以便於知道什麼是要利用的，什麼是要造就的。如忽略了這樣的原理，則對於道德的行爲就要出於一種機械的模倣，但這種模倣在倫理上是死的，因為牠是外鑲的，牠的中心是在個人的表面而不是在裏面的。換句話說，我們必定要研究兒童，以求得我們的證據，我們的表徵，我們的暗示。兒童多少自然的行動，不可就當作那些爲教師所須藉以訓練之道德的樣式——假如這樣，結果祇有把兒童弄壞了；——但牠們却是需乎加以

解釋之表徵；却是需乎加以直接的應付之刺激；却是將來道德行爲與品性上惟一的根本要素之材料，無論牠們會變成一個什麼樣子。

第二，我們倫理上的原理，須用心理學上的說法來說，因為惟有兒童的本身是供給我們許多實現道德理想的方法或工具的。關於課程方面的教材，無論其如何重要，無論如何善於選擇，若不參酌關於個人自己的活動習慣，與欲望一類的說法，這總是缺乏確鑿的道德內容的。我們也須知道歷史、地理、與數學在心理學的說法上是什麼意義，這就是說，我們須把牠們當作個人經驗的各種方式，然後纔能在牠們裏面尋出牠們道德上的可能性來。

關於教育上的心理這一方面，自然是要歸結到討論品性的上面去的。通常以爲品性的發展，就是一切學校工作的目標。但其困難之處，就在這個觀念的實行。而這樣實行裏一種連帶的困難之處，就在對於品性的意義缺乏一個明確的概念。這好像是一種極端的論調。倘若是這樣，這種意思，也可以轉過來說：我們對於品性大概是僅從結果一方面着想的；若照心理學上的說法看來，我們對於牠就沒有什麼明確的概念了——這就是說，我們不知道品性是一種歷程，是工作的，是活

動的。若以發乎品性的行動而言，我們是知道品性的意義的，但在牠的內部一方面看來，我們對於牠便沒有一個確定的概念了，其實牠却是種種工作力的一種系統呢。

(一)動力(實行的效力，或明顯的行動)是品性上一種必需的要素。在我們道德的書籍與演講裏，我們是可以重視善意(good intention)一類東西的。但是我們在實際上知道我們希望由教育來造成的那種品性，不僅僅要有善意，且要把善意實行出來。此外任何他種的品性，都是弱而無力的；是偽善的，不是真善的。一個人，必須具有站起來的能力而有以立足於實際生活的競爭之中。他必須具有創始力，堅持力，耐久力，勇敢力，與勤勉力。要之，他必須具有一切可以稱爲「品性力」(force of character)的東西。在這樣關係裏，各個人天賦的資質，的確是大不相同的。但各人對於衝動，向前的傾向，生來的好動各方面，却也都具有一種原始的稟賦。所以關於這方面的教育問題，就在發見這種天賦能力的資本是什麼，然後再這樣的利用牠(教牠一方面受激勵，一方面入規道)，以使其組成各種確定而安全的行爲方式——就是各種的習慣。

(二)但是除這單純的動力以外，還有比牠更覺需要的東西。單純的動力，可以是粗暴的；可以

摧殘他人的利益。即使牠向着種種正常的目標，但在牠趨赴這些目標的途徑裏，也許就可以侵犯他人的權利。更進一步說，在這單純的動力裏，還不能保牠就會有什麼正常的目標。就是以效力而言，也可被引向錯誤的目標方面去而至於生出極端荒謬與破壞的結果。所以上面所曾述及之能力，是必須要受指導的。牠必須納入於種種社會的軌道以內；牠必須依附於種種有價值的目標之上。

這樣，就包含智力與情緒兩方面的訓練了。在智力的方面，我們必須要具有判斷力——就是平常所謂良好的見解。單純的學識或知識與判斷力的區別，即在前者僅能具有，而不能應用；而判斷力就是用以成就種種目標的學識。良好的判斷力，就是一種具有許多相關的或相當的價值的見解。而具有判斷力的人，就是一個具有測量境遇的能力的人。他就是一個能操縱目前境况或境遇的人，並不問什麼是無關得失或在當時是不甚重要的東西；他就能直握那些需乎注意的事項的根由，而依其相關的需要程度來分一個輕重先後。抽象的指示正道之單純的學識，一般的服從正道之單純的意志，無論其本身是怎樣可貴，是決不能代替這種有訓練的判斷力。行為常常是具

體的。牠是確定的，是個人化的。因此，在牠所發生的境遇裏，若非牠能為一種實際的具體的學識所扶助所統制，則牠就必定是徒然無濟於事了。

(三)但關於種種目標方面的真正了解，必定還不止於單純的知識。我們能設想一個具有最優良的判斷力的人，但是他却未照他的判斷力去做。所以這就不僅要有一種動力來促其實行而打破種種的障礙，另外還要有一種靈敏的個人的感應性——就是要有一種情緒上的反應性——纔行的。確，所謂良好的判斷力，沒有這種感受性是不行的。對於各種的情形，對於他人的各種目標與利益，如果沒有一種敏捷而幾似本能的易感性，則關於判斷力的知識方面，就要沒有適當的材料來使用了。蓋關於倫理學識的材料，正如學識的材料是由各種知覺供給的一樣，乃是由情緒上的感應性供給的。這種性質，很難用言語來說明，但是我們大家都知道那硬性化而拘於規矩的品性，同那表同情的，軟性化而不拘規矩的品性是有區別的。抽象的說來，前者之忠於實行道德的觀念，固無異於後者，但是在事實上看來，我們是願意與後者相接近的。我們相信牠以機敏的感覺，自然能知別人需要的同情，準確的才能，所成就的事業，較之前者僅能依乎規矩所成就的，實在是

高明得多了。

這裏就是道德的準標，用牠可以來試驗學校的工作對於個人直接所做的究竟是一些什麼。

(甲)現在的學制，是否十分注重種種自發的本能與衝動？牠也在這些自發的本能與衝動上，給以充分的機會，使牠們得以確定其本身的地位而表出自己的結果嗎？我們也能夠說現在的學校，在原理上是注重自動的建設的能力，而不是偏重吸收的與學習的作用嗎？我們所談的自動，是不是因為我們心目中的自動是純粹屬於知識方面而無關於那些用手用目的衝動，於是大半就成為無意義的嗎？

正以現在辦學的方法，不能通過這些問題的試驗，則其所產生的種種道德上的結果，一定是不能令人滿意的。要知道我們對於一種積極的品行，如不願意與以代價，是不能教牠發展的。我們不能把兒童種種能力遏止住壓迫住，或則逐漸使得牠們流了產（因為缺乏練習的機會），而後却來希望一種始終有恆的品性。我是明白抑制的重要的，但如一味的抑制，也就毫無價值了。惟有一種有價值的約束，是可使各種能力集中在一種積極的目標上面。因為對於各種本能與衝動，

如不加以約束，以使其不致隨便放縱或流入歧途，則一種目標就不能達到了。所以要使得各種能力齊向於牠們所關係的各種目標來活動，這就非與真正抑制力以充分的機會不可。但若以為抑制力是比能力高的，這就好像說，死是比生好的，否定是比肯定好的，犧牲是比服務好的了。

(乙)我們還須試驗我們學校的工作，看牠是否設備那些為養成良好判斷力所必需的條件。所謂判斷力，就是關於種種相對的價值的一種見解，乃包含選擇與辨別的能力的。僅僅得着知識，決不能發展這種判斷力。所以判斷力的發展，是要反對（不是因為）那些專重單純學習的教法的。這一等到那得着的知識必須應用的時候，則所謂試驗，於是就發生了牠的作用了。試問牠（知識的應用）能照着我們所希望的去做嗎？我曾經聽見一個饒有經驗的教育家說過，照她的判斷看來，目下的教法對於知識方面之最大的缺點，事實上就在兒童離開學校的時候，沒有一種心境上的取裁力。許多事實，對於他們都好像是一樣輕重的。沒有前景，也沒有背景。要想把許多事實按照一種價值的等級來分一個輕重先後，兒童是沒有這種本能的習慣的。

兒童除非繼續練習造成判斷試驗判斷的方法，便不能獲得判斷的能力。因此，他就必定要有

一個來替自己選擇並將種種所選擇的見諸實行的機會，然後他纔可以使得牠們（種種的選擇）達到那最後的試驗，——實行上的試驗。惟有這樣，他纔能夠知道從那宣告失敗的事項上來辨別那宣告成功的事項呢；惟有這樣，他纔能夠養成一種習慣而以其種種志願與意見來接受決定牠們（種種志願與意見）價值的條件呢。然則現在的學制曾否替這種實驗準備了充分的機會嗎？若使學校的工作而不注重聰穎的行爲，自動的探討，則牠是不會設備各種爲練習判斷力（這是良好的品性裏一種重要的原素）所必需的條件的。

（丙）關於其他的一點，所謂感受性與感應性的需要，我要簡略的講一下。教育上之非正式的社會的方面，如美的環境與美的勢力，却是非常重要的。學校裏所有的工作，若都按照一定規矩一定格式排列出來，而學生與學生以及學生與教師中間又缺少許多偶然的自由的社交機會，於是關於兒童這一方面的天性，不是餓死，就是多少在私地裏偶然的表現了。假使學校的制度，要藉實用（實用的意義，就是狹義的功利主義）做口實，而限制兒童專學三R（譯者按三R者，爲讀法 reading，書法 writing = writing，與算法 arithmetic）的課程以及與牠們有關的一類死板的

課程，而屏出兒童於文學與歷史上的活動以外，並剝奪了他的權利而不讓他接觸建築，音樂，雕刻，與圖畫之美，那末，再想從同情流露性與感應性的訓練裏來求一些確實的結果，這一定是沒有什麼希望了。

我們在教育上所需要的，就在真正信仰各種能有效用的道德原理之存在。我們相信，關於兒童的大多數方面，倘若我們孜孜不倦的依據這些原理實行出來，日久我們自能教以讀法，書法，與算法了。至於任何其他的東西，是否就能如道德一樣的確實可靠，我們在實際上是很懷疑的。——雖然是不覺得的。確實說一句，我們是相信各種道德的規律與法則的，可惜牠們都是浮而不實的罷了。牠們都是一類遺世獨立的東西。牠們就是這樣的很「有道德的」，以致竟同日常生活裏的世務不生絲毫的關係。像這類的道德原理，如照社會學上與心理學上的說法看來，其論調就須加以根本的剷除。我們須知道道德的原理不是專制的，不是「超越的」，又道德這個名詞，也不是專指生活上的一種特殊的境界或特殊的部分而言的。我們須把這種道德解作我們社會生活的各種條件與動力，並解作個人的各種習慣與衝動總行。

此外一切其他的種種，都差不多是竹頭木屑之流，並沒有什麼重要的東西。所需要的只有一件事，就是我們總要明白種種道德原理的真義，即與其他種種動力的真義同意；又要明白牠們是附著於社會生活與個人活動方式裏面的。若使我們能在這種事實裏求得一個真正的信仰，那末，我們就不難獲得一種必需的要件，而可從我們的教育制度上來收得一切其所具有的效果了。而凡是實行這種信仰的教師，也就可從各種學科，各種教法，以及關於學校生活的各種瑣事上來看出牠們都含有道德上的可能性了。

附錄 全書綱要

一 學校的道德宗旨

(1) 道德的觀念與觀念上的道德 (2) 德育與直接的道德訓練

二 學校內所定之道德的訓練

(1) 社會倫理與學校倫理的統一 (2) 一種狹隘的與形式的公民教育 (3) 學校生活應造成若干的社會關係 (4) 學校生活應養成自治能力與領袖人才 (5) 離開各種社會境遇則各種能力便沒有一致發展的可能 (6) 各種學校活動應為社會生活的雛形 (7) 學校內的道德訓練趨向於病理的與形式的方面

三 教授法上之道德的訓練

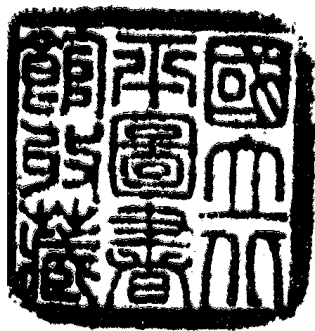
- (1) 自動的社會的服務與被動的個人的吸收相反
- (2) 各種個人主義的動機與標準之積極的灌輸
- (3) 各種為表面地位而競爭的流弊
- (4) 誤以遙遠的將來成功為一目標之道德上的損失
- (5) 自動的與社會的學習方法之價值

四 課程的社會性

- (1) 課程性質影響於學校的行為
- (2) 各種學校課程是實現各種社會境遇的工具
- (3) 各種學科僅為一種統一的社會生活的各方面
- (4) 學科的意義是為各種社會條件所支配的
- (5) 地理是論社會交互作用的狀態的
- (6) 地理的各種分類是表示種種漸次增進的各別的階段的
- (7) 歷史是說明現在所有的各種社會關係的一個工具
- (8) 歷史是顯明社會發展上的各種表樣方面的
- (9) 歷史是供給各種對比的事實的所以也是闡明背景的
- (10) 歷史是教授各種社會進化的方法的
- (11) 幾種歷史教法的缺點
- (12) 數學是達到社會目標的一個工具
- (13) 商業算術的社會性
- (14) 撮要學校內道德的三位

五 德育上之心理學觀

- (1) 行爲是個人動作的一種法式 (2) 天賦的本能與衝動是行爲的源泉 (3) 各種道德的理想必須實現於各個性裏 (4) 品性是各種活動力的一個系統 (5) 動力是品性上的一個必需的原素 (6) 知識判斷力或良好見解力的重要 (7) 具有靈敏的情緒上的感應性之能力 (8) 撮要各種試驗學校的倫理標準 (9) 結論：各種道德原理的實用性



杜威博士

教育學說之研究

現代教育名著之一

民本主義與教育

定價三元五角

Dewey: Democracy and Education

鄒恩
潤譯

本書旨在打破從前階級教育，歸到民本主義之教育。全書二十六章，第六章以前概就普通方面研究教育在社會方面之需要與功用，第六章末方提出教育之適當解釋，第七章方論及民本主義之社會所需要之教育，「個人的創造力」及養成「個人對於社會的興趣」以後即根據此種民本主義的教育觀念，研究教育上之目的、興趣、訓練、經驗、思想、教學法及科目的內容，至第二十四章乃根據前面之討論，談及教育哲學、知識論、及道德論。研究教育者欲澈底研究杜氏之教育學說，尤宜一讀此最有系統之著作。

明日之學校

(現代教育名著)

朱經農
潘梓年

定價一元五角

平民主義與教育

(共學社叢書)

常道直筆記

定價一元二角

杜威教育哲學

(南高叢書)

金海觀筆記

定價四角

杜威教育學說之研究

(新智識叢書)

林科棠譯

定價四角五分

教育上之興味與努力

張裕卿譯

定價二角

商務印書館出版

教育學

社會教育概論

馬宗榮 四角五分

教育……陶孟和 八角五分

……陳鶴琴 八角

教育哲學

教育學大意……孟憲承 一元

……蕭恩承 七角

教育哲學大綱……范壽康 三角

杜威教育哲學……金海觀 四角

教育思潮

教育思潮大觀……鄭次川 七角

現代教育思潮……鄭次川 三角五分

輓近教育學說概論王駿聲 四角

教育理想發展史……鄭夢麟 四角

儒教與現代思潮……胡子雅 二角

教育思潮概論……鄭次川 二角

……鍾期偉 三角五分

……大教育家莊澤宣 一元五角

……種種不克備列

教育學講義……孫振 一元一角

心理實用教育學……舒新城 四角五分

勸的教育學……繆序寶 三角

……

九五角

四角五分

三角

九角

二角五分

一元一角

四角五分

三角

德 育 原 理

此書有著作權翻印必究

中華民國十九年二月初版

回每册定價大洋貳角

外埠酌加運費匯費

原著者 杜 威

譯述者 張 銘 鼎

發行兼印刷者 上海復山路 商務印書館

發行所 上海及各埠 商務印書館

MORAL PRINCIPLES IN EDUCATION

By

JOHN DEWEY

Translated by

CHANG MING TING

1st ed., Feb., 1930

Price: \$0.20, postage extra.

THE COMMERCIAL PRESS, LTD., SHANGHAI

All Rights Reserved

A六九一丁

