

# 學 哲 育 教

---

著 士 博 承 恩 蕭

行 發 館 書 印 務 商

上海滬江  
大學教授  
蕭恩承博士著

教  
育  
哲  
學

商務印書館發行

PHILOSOPHY OF EDUCATION

BY

THEODORE ENCHENG HSIAO, Ph. D.

1st ed., March, 1926

Price: \$0.70, postage extra

THE COMMERCIAL PRESS, LIMITED

SHANGHAI, CHINA

ALL RIGHTS RESERVED

中華民國十五年三月初版

（教育哲學一冊）

（每冊定價大洋柒角）

（外埠酌加運費匯費）

著者 永新蕭恩承

發行者 商務印書館

印刷所 上海北河南路北首寶山路  
商務印書館

總發行所 上海棋盤街中市  
商務印書館

分售處 商務印書館分館  
北京 天津 保定 奉天 龍江  
濟南 太原 開封 西安 南京 杭州  
蘭谿 安慶 蕪湖 南昌 九江 漢口  
長沙 常德 衡州 成都 重慶 廈門  
福州 廣州 潮州 梧州 雲南  
貴陽 張家口 新加坡

※此書有著作權翻印必究※

# 序

我國教育之淵源，極其遼遠，自伏羲氏畫八卦，遂開文字之端緒；有虞氏養國老於上庠，養庶老於下庠，遂興教育之制度。五帝時代，卽有學校，名曰成均。三代之時，聖賢相承，文化愈進。有周之末，學者輩出，思想發達，就中以老孔墨諸家，尤爲特出。秦漢而還，政體愈趨專制，以致思想界無特異之色彩。惟宋明諸儒，以理學成家，清代之漢學，發明獨多，祇以科舉之制度不良，帖括之遺害尤甚。及至滿清末葉，西化東漸，因而國人之教育思想，猝然改變，新教育之設施，方興未艾也。

雖然，我國之所謂新教育，尙極幼稚，形式雖稍有可觀，而內容實不堪言狀。至若教育之特別研究，更形荒蕪：卽以教育哲學一科之出版物而論，亦寥寥若晨星，而學子之欲從事研究者，每苦於無門可入。彼西方教育，材料日趨新奇而有興味，方法愈見圓滿而近完善；且學說繁興，人才輩出，除舊佈新，繼往開來，我國教育家，其可不急起直追乎。

此書係根據科倫比亞大學師範院教授啓爾拍特立 (William H. Kilpatrick) 所編之教育哲學略說 (Syllabus in the Philosophy of Education) 立論。原本爲該教授主講教育哲學所用之教材大綱，及參考書目錄，恩承以其所討論者皆教育哲學中切要問題，附列參考書目亦爲精詳特於課餘時積極編述，冀以貢獻國人編述方法，乃將各原書內容，徧覽無遺，然後融會其大意，將各家之說，提綱絜領，構成篇幅，並隨地將數年來課堂筆記及個人心得列入。惟愧研究未深，英漢文均非所長，閱者諸公，或借此以爲治教育哲學之參考，拾級而上，觸類旁通耳。

此書着手以前，曾得啓教授之同意，並蒙伊予以種種之援助。十一年夏，適吾友鄺富灼博士道經紐約，多方勉勵，冀吾書早成付梓；隨又得內子鍾蔚霞女士之助，吾書乃成。去歲冬返國，又經雅禮大學周鐵山先生將全稿斧正，特誌數語，以伸謝悃云。

民國十四年四月十五日蕭恩承序於長沙菲園

# 自序二

此書正付印的時候，我就感覺了唯心主義在教育中的重要，所以急忙取出紐約大學賀恩教授所著的教育中的唯心主義（Home: Idealism in Education）一書節譯出來，以作本書的下編。因為時間的限制，所以請了本校陳君楚以及彭君善彰幫忙，我對於他們二人，非常感激。

民國十四年十月二十七日，蕭恩承序於滬江大學

# 教育哲學目錄

## 上編

第一章 教育哲學的意義	一
何謂教育	一
何謂哲學	三
何謂教育哲學	五
思想的性質	一〇
第二章 行爲的基礎	一二
行爲的意義	一二
心理與動作	一三
遺傳與倫理	二一
實利主義與行爲	二五

第三章 人類建設的性質……………二六

嘗試與錯誤法……………二六

建設的成因與功用……………三〇

文化的性質……………三二

社會遺傳……………三五

第四章 個人與社會……………四一

社會的性質……………四一

個人與社會的關係……………四五

社會化的重要……………四九

學校與社會的關係……………五二

活動與發育的重要……………五四

第五章 社會教育……………五七



教育與社會的關係	五七
社會教育的意義	六〇
社會教育的起緣	六三
個人的社會性	六七
<b>第六章 平民主義與教育</b>	<b>六九</b>
平民主義的意義	六九
平民主義的起緣	七〇
平民主義的性質	七三
平民主義的教育	七七
<b>第七章 國家與教育</b>	<b>八一</b>
何謂國家	八一
教育爲國家的工具	八三

國家主義的教育……………九一

第八章 教育的宗旨……………九三

教育宗旨的重要和性質……………九三

教育宗旨的種類……………九四

現世佔優勢的理論……………九八

平民主義應有的教育宗旨……………一〇〇

第九章 教學法……………一〇二

教學法的意義……………一〇二

準備心與學習……………一〇四

設計教學法的起緣……………一〇五

設計教學法的性質……………一〇七

第十章 課程問題……………一〇九

學校與學科……………一一〇

課程的兩面觀……………一一二

課程與兒童的聯絡……………一一五

課程編制的原則……………一一九

## 第十一章 道德教育……………一二二

何謂道德……………一二二

道德教育的三種主張……………一二五

學校中倫理的位置……………一二六

教育中的德育原理……………一二八

## 下編

### 第一章 造就人的哲學……………一

哲學的派別及其批評……………一

造就人的三大原力……………二

第二章 遺傳與教育……………四

遺傳的地位……………四

遺傳的性質……………六

習得的特性遺傳……………九

容量遺傳……………一

遺傳的功用……………一

遺傳與教育的關係……………二

遺傳律的濫用……………八

第三章 環境與教育……………一八

環境的性質……………一

環境的影響……………〇

自然環境的影響·····	一一一
社會環境的影響·····	一一二
個人的變異·····	一一四
環境與教育的關係·····	一一五
環境律的濫用·····	一一八
<b>第四章 意志與教育</b> ·····	<b>一一九</b>
意志的意義·····	一二九
個人在歷史上的地位·····	一二九
近代個人的地位及個人主義的將來·····	一三〇
意志對於造就人的貢獻·····	一三二
意志與教育的關係·····	一三三

## 參考書目

# 教育哲學

## 第一章 教育哲學的意義

何謂  
教育

教育的意義有廣義的和狹義的。廣義的教育說教育是所有的團體活動的產物，個人與環境相接觸即發生教育的影響，譬如與木石水火飛禽走獸接觸所得的經驗，謂之『自我教育』（self-education）；在家與父母兄弟應對的經驗，謂之家庭教育；在外與鄰里戚友交往的經驗，謂之團體教育。狹義的教育是單指學校教育而言。

男女在成熟時，乃遺傳與環境兩種的產物。若僅論個人（非言人類的全體）則遺傳是不能受支配的，但是物質的與社會的環境，在一定的程序內，是可以支配的。人類的各種團體，自家族以至國民，都用物質的或人的機關，有意識的或無意識的，偶然的或故

意的支配那團體中的分子，如果支配環境的狀況成爲特殊的形式（如教授訓練），而他的目的是增加、防止、或改變自然的生長，即謂之教育。這是按歸納法定出來的意義。

教育的定律頗多，但其中似乎只有兩個算是最爲切題。第一個說教育是傳授知識的科學，第二個說教育是成全心意的科學。仔細看起來，似乎這兩個定例也有欠妥的地方，因爲第一說包含「教」與「學」的意義，教育雖能傳授知識，但須教員熱心去教，學生甘心去學。第二說未免言之太過，人類斷無此種創化能力。譬如園丁養花，只可說他助花生長，而不能說他使花生長，使花生長，另是一種能力了。同一樣理由，教員只能協助兒童心意的啓迪，但兒童心意發達的程序，是在自然律的範圍內。現在將這兩個定例合併起來，可說教育在學生方面是要用他自己的心意，循着對於社會有益的程序去求學；在學校方面，是要供給兒童的需用品，使他們處處在社會上着想去求學；在教員方面，是要他們預備一種對於社會有益的環境，指導學生自動去求學。

有這三種教育概念，於是產出三派學校。第一派以知識爲要務，說知識是儲蓄在課本和教員腦海內，於是規定嚴格的課程和時間，令學生用記憶力去學，記憶的多寡，用試

驗法量度，這派名爲試驗制學校 (examination system)。第二派以知識爲尋常事業，無大關係，但注意心智的訓練，說學生所習者爲何皆不要緊，但習與不習，卽人生成敗之關鍵，於是責成教員去選擇題旨，令學生苦心自己去研究，這派名爲訓心制學校 (mind-training system)。第三派將前兩派的制度混合起來，以爲學校的要務是助學生用思想去研究先人思想的結果，說研究的範圍不拘大小，只要是學生自己的心得，就是一科也能勝過全大學課程。以上三派，不過是教育界幾種不同的趨勢，根本上的用意，仍是一樣。

何謂  
哲學

哲學是解答宇宙根本問題所獲得的廣闊見解。當多數對於人生有特殊關係的經驗，縮小到一個判斷的形式，而又互相連接成爲統系的，卽是具體的知識，或稱之爲科學。所以一切科學如理化、動植、社會、政治等等，都是一種具體已經組織而又發生連帶判斷關係的經驗。科學與哲學區別的要點，就是科學集中精力於知識界的特殊方面而忽略其餘，哲學的主要性質在總合知識的各部分，得一有系統的全體。哲學的目的，不是在求得觀察、試驗，或是揣摩某種發明品的方法，乃是利用專門科學的原理、假設和結



論，去批評、整理、解明一切。凡是科學的貢獻，哲學就要發展他，利用他，使其成爲一致的世界觀，和統一的知識觀。總之，哲學是各科學之母，詹姆士（James）說：『各種科學都是哲學的枝葉，人類思想即是哲學，思想生出無窮難題，凡有答案的謂之科學，凡無答案的總稱爲哲學。』希臘文、哲學一字，有好學的意思，原來專指理想的知識，到柏拉圖（Plato）的時候，方把他用在實用科學上。

普通的哲學科目，有玄學、知識論、和論理學等。各種哲學科目，都以玄學爲歸依，所以每每與哲學看爲同一之物。玄學是要求得概括統一的實體學說，舉科學關於實體的結論爲之組合，並且預測科學的前途。知識論其實不啻一專門科學，是一種論知識的性質、情形、範圍的科學。論理學範圍至廣，包含知識論、通常辯論、和科學研究的思想，所發的問題，是關於事實的決定、解釋的性質、假設的功用等等。

特殊的哲學科目，有倫理學、政治哲學、宗教哲學、美學、以及教育哲學等。倫理學卽是行爲哲學，凡善惡正誤的原理，一概爲之檢驗，所以做倫理教授，必兼做哲學專家。政治哲學研究實際現象，而建設人類互助的原則。宗教哲學是以神道立說，以範圍人心爲目的。

美學即是美的科學，亦是美的哲學，美學產生價值問題，往往引人生到至高至遠的境域內。教育哲學是教育學的批評、討論、和組織而產生的理論，教育哲學好像一幅地圖，簡直是教師的指南，用來在學校裏實行的。

世人都各有自己的哲學，所以哲學不僅是哲學家能談得的。但是人人都有點隨波逐流的趨勢，自己的哲學，不免為世界潮流所支配，對於物質的世界，逃不出因果律、信條、機能等等的名詞；對於精神的世界，也是依樣葫蘆去用意志、智識、知覺等等名詞代表；不是從這派，就是仿那家，以致哲學分門別戶，有甚麼二元論、普神論、唯心主義、唯物主義等等。然而哲學的大旨和性質，不外乎組織人類的經驗，看如何可以把經驗弄成有秩序的解釋和批評，如何利用科學為人生的藝術。一言蔽之，哲學就是經驗的結果，思想的組織，智識的狀態，教育的普通一般理論。

何謂教育

育哲學

教育與哲學的關係極為密切：質言之，全部的哲學間接皆係教育的理論，或教育之根本原理。哲學之所以發生，即是因為人類有各種關於生活的觀念，與實現其所抱生活觀念的方法。何者為實現生活之最合宜的方法，乃是哲學上的

主要問題，亦即爲教育上的主要問題。教育是形成個人某種態度的方法，哲學即爲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，而教育則爲專謀實現此等良好習慣的方法。

教育哲學的重要，正猶宗教哲學政治哲學和美學的重要，專門拿種族的經驗作單位，來批評解釋現在教育的材料，與施教的方法，除學校、教員、學生的問題外，並且涉及社會，所以在科學中佔一重要位置。其對於人生的關係，一認定人的興味與終身行爲有密切關係；二認定教育有範圍人類行爲的能力；三認定興味必需有一種有價值而能發生效力的觀念。教育哲學的宗旨，不外乎

- 一、指明教育與人類進化的最要關鍵；
- 二、表示教育對於智識及社會進化的意義和宗旨；
- 三、組織一種教育倫理。

哲學概念的性質，每隨人類的世界觀及其所處的地位而起變更，因人類對於實體（reality）的解釋，與夫科學宗教所追崇的焦點，常時有更易。柏拉圖信觀念超感覺，離覺

識界而存在，所以那時代的哲學，就是這種見解的因果。中世紀人，看塵寰事物，爲超自然之上帝所創造，所以中世的哲學，把宗教爲中心。及夫十八世紀以降，人人都信外表世界的存在，以人的知識爲感覺的實現，所以哲學又在這種問題上作反省的功夫。教育哲學也是如此隨時代潮流變遷的，綜觀歷來的教育哲學，大概可分爲四種：

一、柏拉圖主義，

二、個人主義，

三、國家主義，

四、平民主義。

一、柏拉圖所主張的要點，大致謂社會的穩固，端賴社會上各個人能各就其才幹所宜，執行社會上一部分業務，去爲全體求幸福；教育的歷程卽是發見此等才幹，而決定其能力之所宜。進言之，他主張教育須要揀選各個人，發見各個人之所長者，並設法將這些人分佈到他們各人所宜的工作上去。各個人若能各執所事，不相侵越，社會全體卽可確保其秩序。但是他的學說中有一個界限，他主張人類心理上生來卽分爲幾種固定的階

級。他說人類可以概分爲三類：第一類，多數人天性上只有嗜慾，一生只注意個人的欲望；這類人就使之歸入勞動的或商賈的階級。第二類，有些人於嗜慾以外，尚有寬宏的、坦率的、勇敢的天性，就歸入國家『中堅』公民階級；爲戰爭之防禦者與國內治安之保障者。第三類，只有極少數人，具有理性與思考力，能從理性的觀點而了解事物；他稱之爲「哲學者」，應當爲全體社會的統治者。

二、個人主義盛行於十八世紀，而以盧梭（Rousseau）爲此派的代表。他的要旨在注重「自然」，以『自然』與『社會組織』係相反的。這派把人類原來的稟賦，看爲『非社會的』或『反社會的』。社會上種種經濟的、政治的制度、習慣、遺傳等等，均足以束縛個人的思想感情，使不克發展出來。所以他們主張順應『自然』的教育，使個人不受社會上種種因襲的束縛，即能有豐富的發展之可能。這種教育不是教育各個人使適於現存社會之生活，乃是將個人從社會的惡勢中解放出來。

三、國家主義是十九世紀的產物，直到現在仍在教育哲學上佔有大勢力。國家主義，簡言之，即以教育爲達到政治上目的之方法。其目的係造就國民，非發展個人；個人是爲

國家而存在，一切教導訓練皆以國家利益爲標準。德國是國家主義教育的領袖，法國是居於國家主義教育與平民主義教育之間，美國雖是平民主義教育的領袖，卻也帶了幾分國家主義的色彩。其根本主義乃是出於一種信心，謂國民若是沒有特別的訓練，於學術上，製造上，及貿易上，決不能勝過別個國家的人民。這種哲學係排外的，使此一國國民與此國以外的人類相隔閡；並在他們的腦筋中浸印一種思想，自視爲高於世界其餘的人類，而不以同等人看待之。

四、現在世界的趨勢，是迎合平民主義的哲學。美國是平民主義教育的領袖，我們中國現在也是竭力講求平民教育；所以中美的教育制度，一概是單軌的。平民主義根本的要求，即是：

一、機會的平等 (equality of opportunity)

二、服務的平等 (equality of service)

所謂機會的平等，即謂各個人都應有發展的門路，或可能。這種機會，不當使其因經濟的或社會的限制，而不能利用。所謂服務的平等，即謂各個人在社會中，因爲受社會上

別人的勞役之恩賜，所以也當替社會盡一部分力，以爲報償。

晚近教育界感受三種大痛苦：一、哲學家有取積極樂觀的，也有取消極悲觀的；所以這派抱革命改造的精神，那派就袖手傍觀，聽之任之。二、各哲學家的論調不同，各依自己的概念立說。三、個性發展自由的學說，有主張的有反對的，終不能一致。有這三種痛苦，所以教育哲學成了當今的急要。此外還有平民主義的推廣，工業的發達，和實驗科學的進步，所以非有一種新教育哲學來應對不可。

思想的

性質

凡是有頭腦的人，都是能思想，能思想，必有一種哲學。思想是規避衝動行爲的方法，無思想的動物，一舉一動純粹是由本能以及身外影響主使；有思想的動物，就是對於未來的事，也可預料一二，森羅萬象，一則看爲已往的記載，二則用爲揣度將來的材料。其蠻夷未開化之族，也曉得禦防危險的緣故，是因爲他們已往曾嘗過危險的苦楚；文明人不然，就是對於未曾嘗過的滋味，也能用推想方法，揣測出來。然而人各有特性，知覺不同，對於世事的解釋終不能劃一。穆勒 (Mill) 說：世人的心，每日每時都是不息不停的在那裏運用，尋求與他事業上有關而未曾直接觀察過的事實，以便循

規蹈矩爲人。思想最容易轉入迷途，因爲人類的觀念有善有惡。培根(Bacon)陸克(Locke)說：人類敗劣的品性，是社會情形養成的，所以教育的責任，一是要更正人心，二是要改造社會，從個人着手，培養他一種發生效果的思想，能分別善惡，解剖一切信條，而探出徹底圓滿的了解。人類所貴乎有思想者此也。

有價值的思想，須有良好的訓練，因爲思想有屬經驗的 (empirical) 和屬科學的 (scientific) 兩種。經驗的思想，含着一種習慣的性質。譬如甲說明日將有雨，乙問曰何以然。甲答曰因爲風雲不同；乙又問風雲與天氣有甚麼關係，甲又答說這我就不曉得，但是向來風雲一變，就會下雨的。這個比喻，表示觀念聯絡作用，見一件事就引起別的事，知其事而不知其所以然，此謂之經驗的思想。這種思想可作科學思想的原料，但自身無分別是非的能力，並能引起多端迷信、服從、懶惰等等的弊病。科學思想的長處，在能分晰事物，比較結果的微妙，所以錯誤少，並能引起未來的興味。經驗的思想是容易有的，科學的思想則非學不能。有了思想，又要曉得如何去使用，理想與實習，總要攜手方能有結果。所以王陽明倡知行合一之說，希臘詭辯派哲學家勃洛大哥拉(Protagoras)也主張理想與實習



並進。由此看來，教育家必須富於思想，能由經驗中推出新教育計劃拿來試用。掌教育的人，萬不可把教育當一種營業，如果把他當一種方法，去達他的高尚目的，那就算是得了教育的樂境。

## 第二章 行爲的基礎

行爲的

意義

泥土沙石一類的無機物，沒有發生反應的能力，所以他們的位置、方向、和形狀，皆以外界的勢力爲轉移。有機物則不然，一受外物的刺戟，卽能以相當的反應對付。凡人所有的舉止言行，都是反應的形式，亦卽行爲的表演。行爲與刺戟，兩下是不能分離的，因爲天下斷沒有不受刺戟而自然發生的行爲。一種刺戟能喚起多種行爲，多種的刺戟能喚起一種相同的行爲，多種複雜的刺戟也能引起多種複雜的行爲，所以實際上的行爲，並不是一件簡單的事。茲爲便利起見，將左列的幾層，定爲構成行爲假設的單位：

一、適當的刺戟；

二、受納器的準備，以受納外來的刺戟；

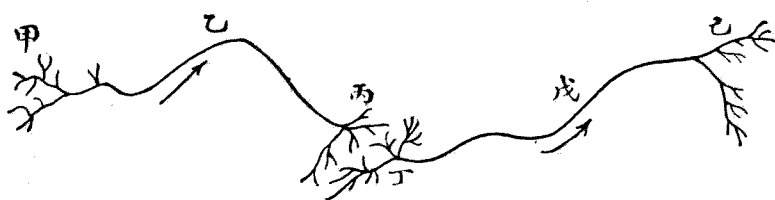
- 三、受納器的活動；
- 四、感覺的末梢神經，傳達刺戟於中樞神經；
- 五、中樞因受由末梢神經傳來的刺戟，遂發生衝動；
- 六、末梢的摩托神經，傳由中樞神經送出來的神經衝動於筋肉；
- 七、筋肉因受神經衝動的刺戟，遂起收縮；
- 八、筋肉收縮時，有機體就有運動出現，換言之，有機體就有行為發生；
- 九、行為發生後，有機體和原有的刺戟之關係生變化。

向來研究行為，總是在倫理學和宗教上着手，直到最近數十年，因為心理學與遺傳學的進步，方纔用科學的法則去研究。這章的大旨，就是把行為根據心理學與遺傳學立論；但這兩科範圍太廣，所以在心理學方面，只提出心理與動作的要點；在遺傳方面，只涉及遺傳性與倫理的理論。

心理與

動作

人類智識和動作的心理基礎，繫乎神經系內神經原 (neurons) 的組織和活動。神經原乃是如同絲線形狀的原書 (protoplasm)，蔓延體內，將身



甲乙丙爲感覺神經原

甲 接收末端

乙 傳達部

丙 放射末端

丙丁爲接續關

丁戊己爲摩托神經原

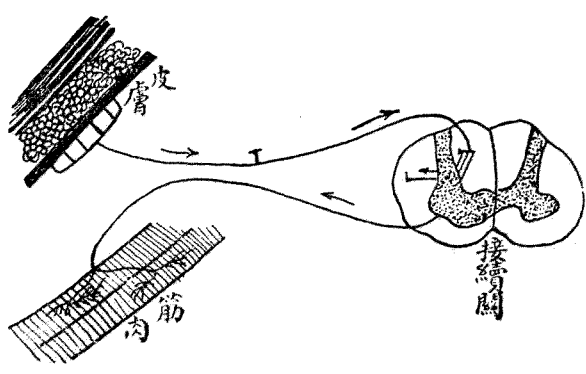
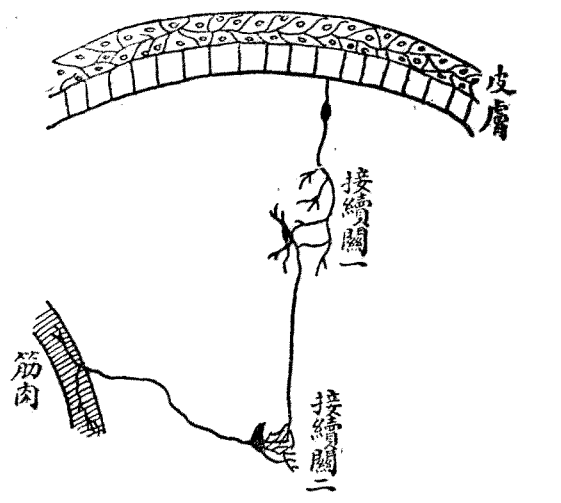
丁 接收末端

戊 傳達部

己 放射末端

己與筋肉相連

體各部聯絡；能生能死，能吸收又能排洩；有感覺性，傳達性，改變性；他的組織，有接收的末端和放射的末端，中部是一根極細的傳達線，兩頭末端有無數的小枝。人類最簡單的神經系（指反射弧 reflex arc），只有一個感覺神經原（sensory neurone），和一個摩托神經原（motor neurone），互相接觸在一個節關上，名為神經接續關（synapse）。

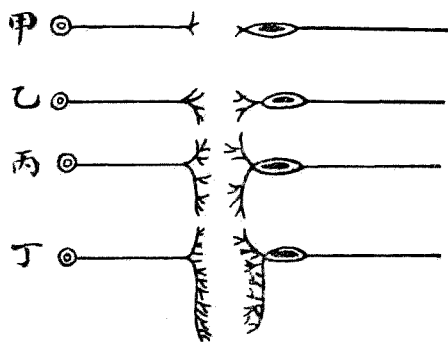


以上兩圖，表示神經原的布置，和傳達刺戟的情形。下圖有兩個神經原，界於皮膚與肌肉的中間，由脊骨內的接續關通過。上圖有三個神經原，連接於皮膚與肌肉之間。

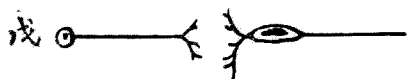
尋常用的「學習」(learning)與「習慣」(habit)幾個字，即是刺戟與反應的情

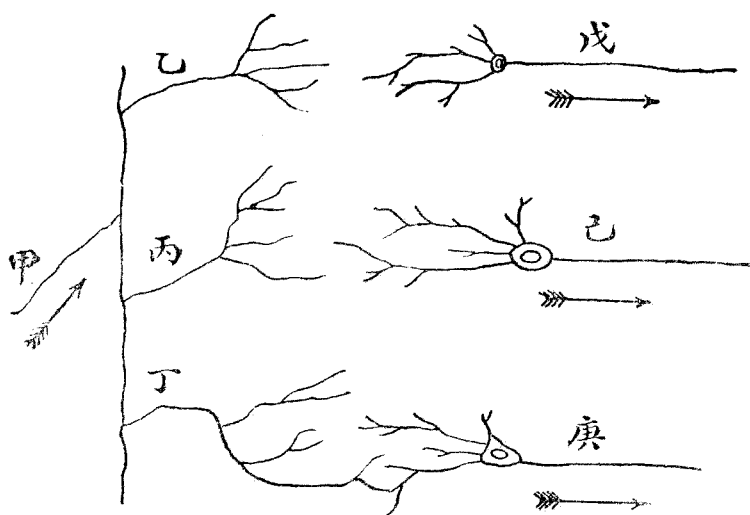
形(condition of S→R)，也是神經接續關的狀態。在神經系中，凡外界所來的刺戟，由神經細胞互相傳達，往往成爲脈路，或稱之爲途徑，以後來的刺戟，經過這脈路，較前格外容易，經過漸久，遂成習慣。神經愈用愈靈，其不常用的，細胞枯萎，漸漸到沒有發展的餘地；其常用的，細胞隨着發達，生出無數的小枝。

果結的用常



果結的用不常





動作有一種重疊的反動 (multiple res-  
ponses), 每每遇到某種反動沒有效果, 就要試第  
二種, 不幸第二種又不成, 還要去試第三種, 直至  
成功或失望方止。

感覺神經原甲, 有乙丙丁三條傳達的脈路,  
這三條脈路, 與戊己庚摩托反動成爲接續關。由  
甲來的刺戟, 到乙戊路上雖極便利, 但假若戊的  
反動不滿意, 甲必轉試丙己或丁庚了; 向使戊與  
己的反動都不滿意, 那末下次由甲來的刺戟, 一  
到乙戊與丙己的接續關上, 必感受流通的痛苦。  
庚的反動果是滿意, 丁庚的接續關必生準備的  
能力, 而甲的刺戟, 也必涓涓直向這條脈路傳來。

動的心理學 (dynamic psychology) 有所謂

機鍵和動力的問題 (problem of mechanism and drive)：一是我們如何做事的問題，二是甚麼能力使我們做事的問題。譬如一尊裝滿了火藥的大礮，其中儲蓄了一種能力，這可算是機鍵，至若把那能力釋放，演出他種結果來的工夫，謂之動力。人身也是一樣，肌肉內盛滿了能力，由摩托神經出來的神經刺戟，可以把這能力釋放而驅動筋肉；這摩托神經出來的神經刺戟，是由於儲藏在中樞神經細胞去管束這神經的能力的放射而發源的；這些中樞神經細胞，又是爲着來自感覺神經的刺戟所驅動；這個感覺神經，自己又是被外界刺戟所驅動。由此看來，以上所講的摩托神經，感覺神經，中央神經細胞和筋肉，可當作一個機鍵的單位，身外的刺戟，可作爲動力。

向使我們的動作僅是一種簡單反射習慣，一受外界刺戟即直接發生反動，或者外界刺戟一經移去而反動也停止，那末這機鍵與動力的問題，在心理學上無甚緊要。夏仁吞 (Sherrington) 所講的『預備與完備反動說』 (preparatory and consummatory reactions) 詳證人生的動作是外界與內部並生的複雜結果，有蔓延伸長的性質。完備的反動，對於動物有直接的價值，一切動作到此告一段落，或止於此，或變爲別種動作。預備

的反動，對於動物祇有間接的價值，他是動作的初級，由他可引到完備的反動。照這解釋看來，機鍵與動力並沒有十分明瞭的界說，動力可說是一個已經發動了的機鍵，於是乎能去刺戟別的機鍵。無論甚麼機鍵，都可做動力，但是祇有那引往完備反動的機鍵，方可做動力驅使。

一個餓獅（甲）斃臥地上，忽然（乙）被林中聲音驚醒，擡頭一望，看見一隻鹿，如是（丙）定意去（丁）捕他吃，連忙輕輕的爬上前去，向空中一躍，擒住鹿身（戊）食之。這是伊索寓言中的一篇短故事，正好拿來比較人類的動作。餓獅吃鹿的動作，便是完備反動，一切達目的進行底階級，即為預備反動。到了這獅子有捕鹿的定意，他的心中已抱了一個目的（mind-set to an end），心定如是有動力。這獅子腹飢思食，所以他的聽覺較平常格外靈敏，換一句話說，獅子司聽的機鍵，已準備待動（readiness: ready to act）。

凡人所有的智識、品行、技能，都是天性（original nature）和訓練的產物。人的天性有許多是可更變的，能毅更變就是能毅教育。教育的形式，可用三條定律申明：

### 一 準備律 (law of readiness)



一、練習律 (law of exercise)

二、效果律 (law of effect)

一、某種傳達單位 (conduction unit)，如已準備待動，若使其進行則愉快，若不使之進行則苦惱。反言之，如果某種傳達單位尚未準備而使之進行，結果也是苦惱。

二、練習律包括常用律 (law of use) 與不常用律 (law of disuse) 兩種：

甲常用律 某種刺戟與反應中間，如果發生了一種可更變的聯絡 (modifiable connection)，那聯絡的能力會漸漸增加。

乙不常用律 某種刺戟與反應中間，如果許久沒有一種可更變的聯絡，那原有的聯絡底能力，也會減少。

三、當某種刺戟與反應中間有了一種可更變的聯絡，而又生出一種愉快滿意的結果，那聯絡的能力，會增加。反言之，倘若生了一種苦惱的結果，那聯絡的能力，自然會減少。

上面所講的聯絡，可在人生各時期內發展，其存在時間的長短不一，其能力的增減也不齊。教育的起點，即是在這可變更的聯絡上。教育的目的，就是要保存那些有益的聯

絡，除去那些有害的聯絡，改變那些昏迷的聯絡。

遺傳與

倫理

科學進步，確能使我們的人生觀大受打擊。單講遺傳的研究和環境的觀察，都能使我們生一種悲慘的感想；然而科學究竟對於自由、義務和責任等等的問題，放了何種光彩，還是一個疑問。原來這類的問題，是以社會和個人爲歸宿，所以很難在實驗科學的範圍裏追溯，還是以從倫理方面着手爲佳。

一、對於自然界和責任上的有意 (voluntaristic) 概念 上古的人以及近代少數哲學家，神學家，把一切精神活動和天然現象，當作意志 (will) 的表示，以爲萬事萬物，是大意志和小意志，善意志和惡意志的表示；對於善的要賞，惡的要罰；意志是完全自由，與心靈和遺傳性無關，做君子做小人，純粹在乎自己有意的選擇，所以只有選擇上慎與不慎，是他們當負責的。現今的政體、教育、倫理、宗教，大半是根據這個學理。

二、對於自然界和人格上的機械 (mechanistic) 概念 這一說以自然界爲一大機體，把因果比一條長鏈；看世界爲固定的，進行的，雖大如地球，小如琥珀，有機物和無機物，都本於因果與自然程序；人也是自然界的一部分，他的一舉一動，無不爲自然律限制的；人

類的生存，秉於發達的程序，完全由天意命定。

(甲) 遺傳的定命說 (Determinism)

陰陽精蟲細胞結合，如是有入，所以人的生理、心理、狀態，都是由精蟲細胞所預定。提倡平民主義和社會主義的人，常說人生來是自由平等的，但遺傳學講人自有生即不自由不平等；心理學家常說動作重演成習慣，習慣定品行，但遺傳學說習慣與品行乃家族血系所定。人類的品行與習慣，既是由精蟲細胞而定，那麼歷史上的聖賢豪傑沒有甚麼榮，社會裏雞鳴狗盜之流也沒有甚麼恥。人格既是遺傳性所定，那麼一切教育家和宗教家，都是無濟於事，自由、責任、義務，也全是幻想，要補救種族，惟有研究優生學 (eugenics)，因為社會和個人所有的自由，純粹繫乎配偶的選擇。兒童的天性要尊重，雖然他們說誑偷竊，都不要過問。社會的惡劣分子，只可憐惜，不可刑罰。法庭應當廢除，醫院必須增設。

以上兩說，各有得失，前說似乎太陳腐，後者未免太過激。仔細看來，兩說都自有矛盾之處，前說由理論神學方面看去，尚稱滿意，但與科學衝突；後說以遺傳性為前提，一方面信發

達程序的理由，而一方面又信萬物爲固定的。如今把兩說合併起來，可以說人格不一定是由精蟲細胞預定，但是由精蟲而生，被精蟲所影響，此外尙受複雜物質環境的淘汰。

### (乙)環境的定命說

遺傳性的發現，須有相當的環境，某種環境不合宜，則某種祖先特性不能發現。比較起來，人類的環境多於下級動物，人的成熟時期遲，所以受環境的淘汰也格外的久。除了物質環境外，凡有智識、社會、道德等等的環境。環境對於造就人格的能力，比遺傳的能力還要大，所以常見先天弱的兒童，遇了良好的環境，得的結果，往往勝過先天優而環境劣的兒童。習慣、言語、思想、慾望、責任、宗教，都是兒童時代教育和環境的結果。到了這一層，我們可以放膽結題說：人生的人格，是由祖先設備的教育和環境所預定的。

三、定命說與責任 (甲)定命說是一種科學，並不是算命擇吉凶的法門。凡把萬物的結果 (effect) 歸功到一個涓涓不斷的原因，名叫科學的自然學；凡把萬物的結果歸功到一個單位的原因，名叫命運學。人格必須經過一定的發達程序，所以遺傳與環境的變化，必

生人格的變遷。(乙)雖取極端機械概念的人，也承認人類有制服外界現象的能力。他們說科學的目的，不僅是要『知』，也是要『勝天』。科學家既能隨意使用理化室訓練動物，又安得不能管束自己的行為呢。精蟲細胞的作為，是有限的，但這組織複雜的身體之作為，是無限的，我們的性情，也是隨地可變，故能適合環境，而並且責任、自由，也與智識一同增加。(丙)品性的優劣，不僅僅在乎目前的刺戟與遺傳的成分，也是在乎機體所遇過的經驗。譬如貓犬見物必吃，但如果受過幾次驚嚇，就是餓得至死，也不敢再接近原物，這就是自由的起點。內部衝動與外界刺戟，兩相平均，已往的經驗規定目前與以後的行動，所以由經驗學得多的動物，他的自由也大。人類的記憶和想像能力强，故比下級動物的自由略微多些。(丁)各種有機物，都能向物質的刺戟生反動，惟有人類的反動，能更進一級，就是對於社會和倫理的刺戟，也可生反動，並不是因着愛酬報畏刑罰而生，乃是由社會本能自然發出來的。然而人類的責任，常以刺戟的複雜和個人特殊的反動為歸依，譬如同是一個人，可以在野蠻族中任大事業，而在文明人中毫不能出頭。嬰孩初生時，沒有責任，但一旦他的社會和倫理的衝動增加，他的責任也增加了。各人的責任，各有不同，各時

期的責任，也各不同，故此能負責的人，須看護不能負責的人。社會是要供給各個人一個同等適宜的環境，成人知道如何選擇環境，務必也要幫助兒童去選擇，居向喬遷，里以仁美，昔孟母擇鄰處，其旨深矣。

實利主義  
(Utilitarianism)  
與行爲

喜怒哀樂愛惡慾，可以統稱之爲情。情之爲物，並不是空空洞洞的玄談，乃是心境的狀態和情緒的表示。天之生人，立有甘苦兩種滋味作其君師；甘苦兩種味卽是行爲的指南，能辨別是非，掌理因果。光明正大的行爲，其味甘，結果爲安樂；倒行逆施的行爲，其味苦，結果爲憂患。常得安樂的行爲，多半是善行；常得憂患的行爲，多半是惡行。這就是近代倫理學所講的實利主義，以事之加福於人與否去定其爲善爲惡，以爲功用乃道德的標準，所以行爲的邪正，視其功用去定。邊沁 (Bentham) 培因 (Bain) 穆勒 (Mill) 諸學家，甚而把實利主義認爲至當不移的公理；但是反對派如喀萊爾 (Carlyle)，就很不以這學理爲然，說如果要把安樂作行爲的目的，恐怕人類道德要淪亡掃地，所以他倡一個稍微和緩的理論代替，名爲『機械的損益』 (mechanical profit and loss)。

快樂主義 (Hedonism) 的意思，就是說快樂即行爲的終局，但不可限於個人一己之快樂，須求人類一般的大快樂，行爲上道德的評判就以這公衆的快樂爲標準。他們的試驗除實利方法外，還用同情、成見、習俗等去研究。邊沁的方法是把行爲與下列的結果彼此對照：(甲)甘苦的多寡；(乙)甘苦的延綿；(丙)甘苦的虛確；(丁)甘苦的遠近；(戊)甘苦的蕃殖；(己)甘苦的純潔；(庚)甘苦的範圍。照收入支出清賬的方法，兩相比較求其餘數。如果『甘』的分數超過『苦』，就是行爲的好兆頭，結果必爲吉。邊沁的實利方法雖有許多可批評的地方，但其所帶的社會宗旨，連反對他最烈的格林 (J. H. Green)，也少不了要贊揚他幾句。約言之，實利派的主要宗旨，是求『最大多數的最大幸福』。一人算一分，無多無少，斷不能取別分子的快樂，估爲己有；要鏟除社會階級，各盡所能，各取所需。

## 第二章 人類建設 (Institutions) 的性質

嘗試與

錯誤法

上古人民，茹毛飲血，穴居巢處，與禽獸幾乎沒有分別。由這黑暗時代到現在科學昌明的世紀，大有天淵的迥異。究竟古今文野之分，並不在智慧而在知識，因爲不論文明人或野蠻人都具有智慧，不過文明人因承受前人的閱歷，所以曉

得處世的方法，一變而爲有知識的動物。統觀人類進化史，大約可分三期：最初爲互助時代，這時代生殖日繁，有酋長制度，知道禦外侮，助同袍，並有一種法律，由父母傳授，由兄弟勉勵；次爲耕種時代，人民捨去巢穴畋獵的生活，來建屋耕稼，酋族也集合爲村落；最後方有政治時代，因爲村落常發生爭鬪，如是成者爲王，遂有今日的政體。看社會這樣的進化，無非是沿着社會生活 (social life) 的大路上跑，若把這社會生活解剖一看，可知他原是一種極複雜的事體，各種精神上和物質上的建設，都是費了無窮的心血，消磨了無窮的時光，方到今日的地步，因爲人類常感受社會生活的痛苦，有了痛苦遂發生難題，有了難題就要尋解決的方法，解決的方法惟有『嘗試與錯誤』 (trial and error)。

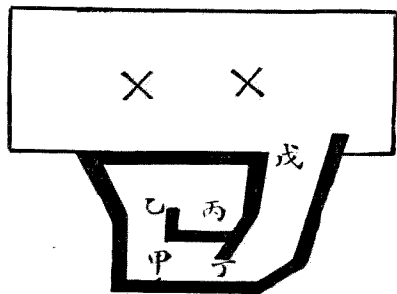
『嘗試與錯誤』是近代心理學的一個新名詞，也有叫他做『嘗試與成功法』 (trial and success) 的，說生物遇到一種新的動境，不加思索，味然嘗試，至於再至於三，直到成功爲止。『嘗試與錯誤』分兩種：一種全憑徼倖，一種須意識爲之支配。譬如某甲做一件事失敗，於是一試再試，用各種方法去嘗試，直到無意間得到一種相當的解決爲止；這種徼倖的方法，下級動物用的最多，人類間也常不能免，不過因爲智識較高，雖遇到困



難問題發生，能統觀各方面情形，選擇最合宜的方法去次第試行，所以這種的嘗試，便很有限制。茲且把桑戴克 (Thorndike) 的幾個試驗拿來做例，就會明白的：

(例一) 把一隻貓關在『機巧箱』裏邊，外面放些食物，使他嗅着香味卻吃不到，他又餓又悶，一定要跑出來，但是要跑出來，須懂得開箱的法子，就是用一隻爪抓住機關撥動一下，用另外一隻爪抓住繩環輕輕向下拉，因為那個繩環上的繩子，一端接着轆轤，一端縛在門門上。起初這貓不知道開箱的法子，便亂跳亂躍，糊糊塗塗的試了一番，忽然碰巧給他成了功，便得食物的酬報。此後再把他關在機巧箱內，他浪費的時間比較從前就減少了。如此試去幾次，他不要幾秒鐘就會開箱出來。

(例二) 將一羣兩星期大的小雞放在 × × 場內，一頭連着一個甲乙丙丁戊的灣曲形籬笆，由羣中取出一隻小雞，把他單獨放在甲處，無件無食物，並且四圍有障礙物，他便狂叫起來，亂竄起來，這邊碰着牆，那邊又碰着牆，最後居然



不知不覺由戊處出來。如果再放他在原處幾次，他漸漸能向戊處直跑。

無論何種動物，都因着經驗而改換其本能的動作，大概某種生物對於某種動境，必有一種習慣的反應，一旦動境裏重要的部分更換了，那末習慣的舉動，便不適用，必須變換他的動作。馬克杜加爾 (MacDougall) 說：各種動物都能由經驗改換其本能的習慣，有愉快與痛苦作他的指南；初生時的動作，全是本能的衝動，一遇痛苦，即知改換其動作，直至達到愉快滿意的時候為止，並且以後決不再試那受過痛苦的動作。克拍區 (Patrick) 說：兒童對於特別與普通的動作，都有反應和本能的傾向，如果刺戟強，他身體全部都會動起來，然而一切動作不是都有功用，所以必經一番試驗而後選擇其最圓滿的結果。綜上所說，嘗試與錯誤法，至不經濟，定須受理智的支配，成人對於這層，自知留意，但是幼年的兒童，必須有父母師長指導。要是兒童在家及在校時，都聽他自由行動，不加拘束，有興味的事情隨他去做，他或者也能得到好多有益的經驗，學到好多良好的動作，但是時間一定費得很多，並且要經過許多謬誤的手續。民族的進化或者是這樣，個人的發達不必一定經過這種手續，不過在各種學習裏邊終有些須試行錯誤的過程，為父母

師長的，祇須加以限制，俾省卻許多無謂的錯誤，若一一教導他去怎樣做，便失卻本意了，因爲吾人立身處世，無論在學校在家庭或在社會，各事總須親身經歷，纔知個中真相，否則得益必鮮。

建設的成

因與功用

建設是一種有條理的形式，借人類大同意志立在社會生活當中的。從來學者對於人類的建設抱兩個極相反對的觀念：一是以個人爲單位，把社會用分子的眼光去看，說個人即止於個人，蘇格拉底(Socrates)曾在雅典討論過這問題，後來盧梭特加發揮，在巴黎盛行一時（一七八九至一七九四年）；二是以團體爲單位，把社會用擴大的眼光去看，說個人在團體裏面算不了甚麼，並且要將個性抑壓，使全體受益。由社會進化的方面看起來，社會的程序包括人類一切互相連帶的活動，這些活動集成有規模的組織，即謂之建設。申而言之，建設是從一種有特別方針的組織而成，建設代表社會經驗的收束。假若把社會當一個大機體，那末各種建設就是這大機體裏面的機官；是（甲）一切分子活動的集中點；（乙）是管理社會秩序的利器；（丙）是傳授經驗的交叉處。換而言之，社會是啓發經驗和傳佈經驗的媒介，經驗是保存在建設當中，建設

能把各個人聯絡起來，各年代貫通起來。無論那種建設，都是應社會的需要而生，凡有進步的社會，人民必有日新月異的興致，所以常產出新的建設，舊的建設也隨着時勢改變，以供其求。由此看來，建設如同人的身體，能生能死，一方面是發展個性的機會，而一方面又是限制個人活動的工具。

建設有兩件最大的功用：一是統一人羣，二是傳遞經驗。統一人羣就是德化人心之謂，因建設有一種武斷的能力，管轄個人，使其自識而又能識別他人。建設也是人類互相依助的表示，個人是團體之一，去團體則無生活。傳遞經驗即是教化之謂，使人能解放自己而又能認識自己。換而言之，社會中的各種建設，能一方面將個人從自私自利的境域移到那廣大的社會生活中，而一方面又使個人發現他的天性，爲充分的進展。

人類的建設很多，其中最大而最要的莫若家庭、學校、職業、教會、國家等等。茲且單將學校如何是一種社會建設的問題，略爲解釋；但論學校以前，須認定教育如何是一種建設，茲請擬出一個定律來——教育作爲一種社會的建設，即是一種方法。借此可將這代的文化輸入那代的生活——教育的程序，是繼續的；這繼續的程序，是要發展個人的自

識能力而個人自識的能力，是得自社會生活中所必要的知識、興味和活動。這繼續的秩序，是借學校而組織而引導，使文化不至失傳。所以學校的大問題，就是要解決所謂個人與社會中間的方程式，要調和一切精神的價值、興味和觀念，使與人類有益。

學校生活即是社會生活的變體，學校內所有的東西，無非是些由社會生活中所揀選出來的東西。教育不單是生活，也是生活的預備，是社會進化的利器，因為他裏面所包容的社會環境，比較家庭要格外廣大；並且有種種的教學法，所以他裏面的社會生活，倒要格外的簡潔。倘若沒有這種機關，社會中的人民，好像坐井觀天，也罕有與外人接交的機會。然而學校教育，有其長也有其短，用之得法可以培植領袖人材，造就良好國民；用之不得法，不能與社會共生活，學生所學無所用，或者埋沒學生個性，又或者學校活動無一定宗旨，徒消耗光陰，浪費金錢而已。

文化的

性質

張君勸說：『文化之爲物，發之自內，由精神上之要求，見之於制度文物，

其性質爲自我的、獨立的。』梁任公說：『文化者，人類心能所開積出來之有

價值的共業也。……人類所以獨稱爲文化的動物者，全在其能創造且能爲有意識的模

仿。……文化是包含人類物質精神兩面的業種業果而言。』泛而言之，文化是人類『自知』(self knowledge)的方法，使各人知道自己的器量，和發展的可能。若將人類發達的原因分析起來，我們必公認下列的幾條：(一)在文化演進中有個人應付環境繼續的改革，社會上特種的趨勢，變成滿意的社會理想，並且有經驗的發展；(二)文化借教育與成訓 (Tradition) 爲傳達兌換經驗的媒介；(三)社會價值的標準可從三個問題的答案中定妥：(甲)文化中堅定的要素是甚麼——堅定的要素是說人類解釋環境的通論；(乙)文化中文藝的要素是甚麼——文藝的要素是說人與動物不同之處；(丙)文化中力學的要素是甚麼——力學的要素是說人類進步不完全靠遺傳性與天擇。

文化代表生活程序的法則，是心意的爪牙，由人類的經驗所演成。文化是人類動作的習慣，和思想的標準，是一大精神的機體，統括一切，凡科學、語言、文字、宗教等等的建設，無非都是文化的表現。就文化的形式看來，可分之爲五：一科學與工業，二言語，三文藝，四社會與政治的建設，五宗教。科學的功用，畧言之有三：一、將某種經驗或動作與他種溶化，二、橫直貫通作有效率的互助，三、定出公式來減省智力。工業是社會組織的棟梁，格羅色

(Grosse) 甚而說工業是文化之母，連宗教也是從工業發源。言語的功用有三：一、有言語方能將經驗思考分門別類，二、有言語方能傳授經驗，三、有言語方能統一國家生活。文藝是個人與社會一種表示的形狀，是永垂不朽的記載，是寫情寫景的碑帖，並且是人生唯心主義的要素。政治的建設可以範圍人民行動，並且保障個人主權。社會能規定風俗，發揚公理，並且傳遞先人的遺業。宗教能範圍人心，是一種社會的現象，和歷來對於宇宙的態度。

兒童品性的發達，是社會進步不可少的要素；這種發達，不是能由知識、情緒、信仰、直接養成，必須與環境接觸，方能收效。環境不單是指着能穀目擊的事物而言，就是那些空間隔得遠時間隔得長的事物，也是環境。環境是一切影響生物活動的情形底一個總和，無論何人，總是依賴社會的反應而生，即如用言語傳達意義的時候，其中就含有共同經驗與連絡動作的原則。個人與個人在社會中互助活動是不能免的事，有互助，於是社會環境無意識間產出一種教育的功用，其中最顯明的爲：一言語，二小道德（舉止容儀之稱），三美術的辨別。社會愈趨複雜，愈須備一種特別環境去看護那些未成熟的兒童；學

校即是特別環境，他的功用有三：一、刪去文化中繁贅的以歸簡潔，二、整頓風俗中的弊端以崇清廉，三、創設一種廣大平均的環境，使人人有同等的機會。

環境即是文化，兩樣東西好像分不開。人類生活的進步，是繼續不斷的，靠着自動漸漸的去制服環境，所以文化的進步，可從兩方面看：一是人類對於世界的意識之發達，二是人類對於自己的意識之發達。這洞悉宇宙和自識的結果，都是包括在文化裏面；人與自然，活動與物質，並不是分立的實體 (entities)，乃是同一個精神運動的兩方面；人落地就與環境形影相依，所以環境即是文化，文化即是環境。

### 社會遺傳

社會遺傳是一個專名詞，表示人類間接傳授前人功業的方法。所謂間接方法，是與生理的遺傳不同；生理的遺傳，是一種機體遺傳 (organic here-

ity)，好像種瓜得瓜種豆得豆，從血系代代相傳，所以是定性的；社會遺傳是變性的，從社會建設和風俗上代代相傳的。個人的生存，不單是由精蟲細胞結合，乃是要與別的個人和別的社會環境結合。今日人類的思想、行為、純粹是由祖先遺業的性質所命定，目前的生活，是依靠同類的協力。兒童初生即有機體遺傳，漸長成人，必須借教育去領取社會遺



傳。

人類與禽獸生理上最惹人注意的一件事，就是幼稚時期的長短。從嬰孩出胎，到他意志穩固的時候，名叫幼稚時期。這時期的長短，在乎那種族所有藝術的多少：高級動物的藝術，比較下級動物多，所以幼稚時期比較長；文明人的藝術，比較野蠻人多，所以幼稚時期也畧微長些；水族中的魚，並無幼稚時期；知更鳥只有兩個月的幼稚時期；雞鴨之類，約有一週的幼稚時期。人類的幼稚時期，算是動物中最長的了，因為種族愈進化愈有學，在今日社會中想要造成一個專門人材，動輒要三十年，人生幾何，三十年佔去全生命的一半。人類藝術既如是繁多，環境又如是複雜，兒童教育當然是今日要務。教育可以助兒童選擇性情相近的藝術，使他應順環境，不僅承受父母的骸體在世庸碌過日，更要承受社會的遺業，去享用之推廣之。蒲脫勒 (Butler) 稱社會遺傳，為精神的所有物 (spiritual possession)，把他分爲五種：一科學的遺業，二文學的遺業，三美育的遺業，四建設的遺業，五宗教的遺業是。

達爾文 (Darwin) 專講個人進化，從未提及社會的進化，把『進步』兩個字，始終歸

到個人遺傳的機鍵 (mechanism) 上。繼他的人如門得爾 (Mendel) 哥爾通 (Galton) 甚而把社會的科學在個人的先天遺傳上結題，以爲人類進化是在乎管理種族間個人遺傳性的機鍵。這種學理，今日已成爲無稽之談，因爲先天遺傳的機鍵是在人身之內，但是社會遺傳的機鍵是在人身之外。社會遺傳以文化爲媒介，文化的遺業斷不能講是先天遺傳。研究人類學的人，極端否認古今人類腦筋構造不同的話，既然如是，那末，所謂進化只算得社會上文化的變化而已。

達爾文所講的先天遺傳，說內部的成分，有不變的傾向，縱然有微小的改變，必須經過極久的時間。科學家對於變化的原因，遲到今日尙莫明其妙；但社會遺傳不然，人類一旦有管理變化的權柄，連進化的方向都可以任意指揮，因爲社會遺傳繫乎人的心意，所以傾天覆地的改革，易如反掌。達爾文的物種源流出版以前，西方人士仍以爲每代人民的心意，如同每個初生的兒童，性善無疵，潔白如紙，近朱則赤，近墨則黑，全視日後的教育如何。達爾文學出來，大大打破這說；但是達爾文沒有看出蒐聚的進化 (collective evolution) 能力，不知這能力只能由社會遺傳，單是在那裏說甚麼人類先天遺傳可以像驢馬

合種異花受精的方法改變。不免窒漏貽譏了。

達爾文學出世後，一時西方人聲鼎沸，以為世界只有一個萬能的達翁，連俄羅斯戲劇內也含着先天遺傳的話語，並且有人把他用到醫學上去，龍波洛梭（Lombroso）居然妙想天開，把他用到罪犯學上去。這並不足怪，因為他們專憑着想像任事，譬如哥爾通所著的南非熱帶探險記（Narrative of an Explorer in Tropical South Africa），因見得達馬拉族人（Damaras）不能計數，於是下一句斷語，說人類的文野，是先天頭腦的不同；殊不知今日在歐美各大學的黑人，享受同等利益，與白人學習能力，毫無分別，可見人類文野之分，是社會遺業的性質不同而已。哥氏這種論調，一時也受社會歡迎，盲從者頗不乏人，尤以英人為甚，自以為與別國人的頭腦構造格外完備，揚揚得意；就是日俄之戰以前，俄人尙目空一切，譏日人為『小黃猴』；甚而一九一四歐洲大戰時，德人也是如此夜郎自大。須知社會遺傳只能由文化相傳，昔年德人的強盛，可說是他們人民善於利用德國文化所傳的社會遺傳而已。

最近的幾個實驗，發現各種動物都有兩種遺傳：一為先天遺傳，一為社會遺傳。以前

信從達爾文的學者，都說動物最強的天性爲恐怖心，名叫『自然仇敵的本能恐怖』(instinctive fear of natural enemies)，由天擇(natural selection)而發達，因爲凡是無恐怖心的動物，都遇險而死，絕無後裔。讀米恰爾(Chalmers Mitchell)的巨作動物幼稚時代(Childhood of Animals)，述他在動物園的試驗，極與本能恐怖的事實相反。按達爾文派之所謂自然仇敵，是指蛇而言，米氏的結果，就是在素來怕蛇的動物身上試驗。他說英國動物園的蟒蛇，都是靠吃雞鴨和豬肉生活，如果把那向來未曾與同類合羣而處的雞鴨，放在蛇的面前，就是到臨死的時候，也絲毫不露一點恐怖狀態；反之，若從雞鴨羣中提出一隻，他就會懼怕得魂不附體，亂跑起來。可見動物的恐怖心，也是由社會遺傳而來，假若他們的社會遺傳能由人力支配，他們的生活習慣也會改變，例如新西蘭(New Zealand)的鸚鵡，原來吃菜，自從歐人把羊輸入，他們就專門吃肉。啓德(Benjamin Kidd)有一次取一隻極幼稚的斑鳩放在一羣吃肉的鳥羣內，這隻小斑鳩因爲看見別的鳥吃肉，所以他成了吃肉的習慣，後來雖看見穀米也認不出是食物，所以倘若生理上沒有困難，各種動物的社會遺傳，都能任人變化。啓氏又有一次在深林中遇到一窠野鴨，趨視之，母鴨立

即飛去，其餘的小鴨都不動，也不怕。啓氏故意走動，讓母鴨飛回原處，於是再前進，這次母鴨飛去後，小鴨中有一兩個稍微露出恐怖的狀態，把頭部藏匿起來，好像含羞的樣子。我們尋常所見的麻雀，有一定的距離可容人走近，過此界限，他就會飛去，這都是社會遺傳，由訓練而成的。從以上各方面看來，可推想民族的盛衰純粹是社會遺傳的性質，教育是要使兒童輕視個人的目的，重視大同的目的，使他有服役犧牲的觀念。

人生始於動作，不是始於思想，因為人類第一件要務，就是口腹問題；後來各人都用同樣的方法去達同一樣的目的，於是這些達目的底方法成爲風俗。風俗與成訓不同，風俗是世世相傳的一種操作，方法成訓是一種思想和信仰，完全屬乎心理作用，兩者合併謂之社會遺傳 (social heredity)。風俗也可說是人羣 (community) 的習慣，風俗之於社會生活，正猶習慣之於個人生活。風俗如何發源，頗難推測，祇好以他爲自然界的一部分；但無論如何，風俗是起於古代人民的需要，是社會中少不了的東西。不過風俗宜有維新的性質，否則社會不唯不進化，反生出各種離奇的迷信和荒謬的傳言。所以凡是守舊有礙進化的風俗，都要打破，打破的方法就是：任青年人活動，便利交通，統一語言，講求政

治平等，解放婦女，鼓勵言論自由，實行強迫教育，提倡旅行殖民等等。學校就是維持風化的機關，用之得當，能免社會沉淪，人心蒙昧；用之不得當，人類會永無新研究新發明了。教育的主要宗旨，是要把社會上良好維新的風俗，化爲個人的習慣。

#### 第四章 個人與社會

社會的

性質

社會的範圍廣狹無定，小則局於鄉里，大則互於世界；如人類社會，國家就是社會。社會的緣起，是人類好羣的天性，生活的要求，自然而然的構成。試想風雨寒暑的相侵，虎豹毒蟲的爲害，非有合羣力互相抵禦，豈能安然無事；至如衣食居，我們不能獨自耕織營築，就是能穀，而耕織營築的用具，又不能自造自作，即盡能之，一個人忽而庖丁，忽而木匠，恐怕是仙靈神物，也做不來。又如精神上凡人生的感情、思想、文字、學問、道德，其所以能保持而使之發展無盡，都是社會組織的功効。社會中的分子，受了社會的恩賜，必有一番責任；社會公益的事，要竭力提倡，勇力進行，以人溺己溺的心腸，去改良一切，決不能抱着『濟人利物，非吾事，自有周公孔聖人』那樣放棄的態度。

社會兩個字，有三大旨趣：一是拉丁文 Societas 的意思，指同伴、友誼、合歡而言，這種社會是投機的、碰巧的，即盛筵難再不期而遇之類；二是團結的意思，指各人和衷濟事以達相同底目的而言，即商團、學社、教會之類；三是利害與共，同羣相應，同類相求的意思，指同住一處共謀生活與味相同的分子而言，即一穴螞蟻，一村農民，一羣苗獠之類。統觀目前所有社會學書籍，論到社會的性質，不外兩個平行的概念，一名機體的，一名心理的。機體概念說，只有同居同志彼此合作的團體，方得謂之真社會，雖為多數分子組織而成，其為團體也則一，好比人身雖為多數細胞組織而成，其為人也則一。斯賓塞 (Herbert Spencer) 首倡這說，在他一八六〇年所作的社會機體論 (The Social Organism) 中發表，後經謝富勒 (Schiff) 與李林飛 (Littelfeld) 特別的發揮，直到今日尚有法蘭西一派社會學家採用作他們研究的標準。但是與這說遙遙對立持心理概念的人，批評機體概念為不透徹，說社會固然是個機體，但其中的分子必有一種精神上互動的性質，和心靈上公同的活動。他們對於發生社會關係的心理狀態，有左列的四種解釋：

(一) 人羣借意識發生社會關係，以逃避自然現象的弊端，而收同心勳力的酬報。

這種解釋，始於伊壁鳩魯（Epicurus）的時代，拿來解釋政治工業最高社會組織，尙稱妥當。

(二) 社會的性質，可在大羣生物對於每個分子心意上所加的抑制能力和印象中，看出來，而社會可看作一種與暗示（Suggestion）連帶的現象。度耳克亥謨（Dirkheim）與黎朋（Le Ron）的著作，對於這種說法申之最詳。

(三) 印象、傳染、影響，都是心意互動的狀態，一切社會都是模仿（imitation）的製造物，這是塔得迦伯列（Gabriel Tarde）畢生研究的結論。

(四) 社會關係是起源於人生的心意，精神的活動純是刺戟與反應的感覺作用，一種刺戟可激動數種機鍵同時一齊反應，或不同時相繼反應；反應的方法有相同的也有不相同的，反應的強弱有相等的也有不相等的；反應的方法相同的強弱相等的，即公共活動與互助精神的起源；反應方法不相同的，強弱不相等的，即分類競爭的起源。

由此觀之，社會是多數有感覺的生物，常爲相同的刺戟，不相同的刺戟，和互相感發



的刺戟所支配，同時以相同的習慣與不相同的活動去應對，有同類的意識 (consciousness of kind)，漸與他人結合，同時有不同類的意識，保全自己的自由。

社會分類與自然歷史分類的界說大同小異，把世界的生物分別爲人羣 (human societies) 與獸羣 (animal societies)，人羣中又分爲同種的與政治的。近來社會學家據理的分類，則根據心理的特性分爲本能的 (instinctive) 與理性的 (rational) 兩種社會。牛馬之類，完全是本能生活，斷無聯念 (association) 的理性；人羣則不然，除本能活動外尚有理性而發生聯合關係。但理性高下不齊，所以理性的社會又可分類，吉丁史 (Giddings) 把他分爲八種如左：

(一) 同情的 (sympathetic) 社會 各分子都從一條血脈而來，自幼及長受同樣環境的支配，所以遺傳性與經驗都能劃一。

(二) 同性的 (congenial) 社會 各分子精神相同，信仰相同，觀念相同，並且對於同樣的規則，相戒堅守，不論同族異族皆可加入。

(三) 批准的 (approbational) 社會 分子龐雜，甚而沒有紀律，單是因着經濟的機會

而團結，要加入必須有一定的資格，不受人歡迎，也不爲人拒絕，既插身入內，又須忍受各種痛苦。

(四)專制的 (Despotic) 社會 各分子才能不同，有強的有弱的，強者治人，弱者治於人，治人者用武力，治於人者講服從。

(五)武斷的 (Authoritative) 社會 專制實行過久，於是與成訓、風俗、宗教、融合，有威有勢，不得違抗。

(六)陰謀的 (Conspiratorial) 社會 不法之徒，植黨營私，專行賄賂奸詐。

(七)協約的 (Contractual) 社會 依照條約結合，以增進團體幸福。

(八)唯心的 (Idealistic) 社會 清高理想的結合，開誠佈公，犧牲濟世。

個人與社會的關係

古今的學者，談個人與社會的關係，都不外乎左列四種見解：

會的關係

(一)元子的見解 社會是一些分立的元子集合而成，彼此不依賴，也不

發生關係。這些元子是根本的、原始的、不滅的實體，社會不過是一種寄生品，完全是這些元子所結的果。這層見解，隨便看下去似乎也有點理由，若要詳細一研究，就頓

覺其中含有不妥當的處所，因為他不能解釋元子如何集合的問題。

(二) 一元的見解 社會是一件具體的東西，先於個人而有，並且要把一切個體壓服，以保全社會的治安。孔德 (Comte) 說：『人也者，抽象物也，捨人羣外無真體。』

(三) 二元的見解 個人與社會都是實體，有的時候以個人為貴，有的時候又以社會為貴。赫胥黎 (Huxley) 的一篇虛無論 (Nihilism) 曾把社會拿來比化學，說社會的

組織正如原素的化合，終不失去原素的個性。這層見解，即是今日大多數人的見解。

(四) 機體的見解 社會是一種心理的組織，因為在人類的天性裏面有一種使個人彼此順應的能力；這個能力就是人類各種興味各種活動統一的基礎。這層見解，認定(甲)個人對於社會公益有一致的興味，(乙)個人的發展全靠他加入社會的各種活動內。

第一二三項見解，很是明顯，不必多加解釋，姑且把第四項略為分晰。機體的見解說人性中有社會性，這社會性就是團結一切個人的基礎。照心理學講來，各個人中間並不需要甚麼能力去連合他們，因為他們同居一處，自然會結合成爲一個機體。這樣似乎社

會存在個人當中的道理，要強於個人存在社會當中的道理；個人的構造，有知覺，有概念，都是爲社會而用；社會是包含在個性裏面，個人即是社會，個人與社會彼此順應，並且都順應同樣的環境。

機體兩字是從生物學借來的，只能借此授意，而不能全然表示社會的性質。說社會是一個機體，並不是說他像一個生物的機體；到底社會不是一個機體，是另外一個問題，不過我們現在要問何謂之機體的社會，茲且看看社會的機體與生物的機體不同之處，在甚麼地方。一社會之目的是要借個人的意識去憑理智的天性做人，使社會發展的時候，個人的意識也要啓迪。二個人的動作，不論其爲單獨的或協和的，都是要幫助社會達到社會的目的。由此看來，機體社會的見解，是把個人當作一大個體內的單位。個人與社會並非兩樣不同的東西，乃是一件東西的兩方面，各有各的功用；若個人脫離社會，就會無生活，若要遂個人的意志，必須先遂社會的意志。

心理學講個人生活中某種動作如果常常成功，而又使人愉快，即可成爲習慣。同是一理，社會生活的某種動作如果常常成功而又使人愉快，亦可成爲社會的習慣。這種習

慣，一旦受環境的影響，又能千變萬化，生出一些新習慣而成爲種種的風俗、種種的人情、和種種的制度。社會心理關於習慣的變化與個人心理雖是如此相仿，不過社會習慣變化的衝突爲力格外強，範圍也格外大，譬如歐洲文學復興和我國辛亥革命，都經過了一種不可言喻的艱難痛苦。意識是革命精神的母，也是各種運動的經驗；有團結性和繼續性，一遇習慣不適用要改良的時候，即依刺戟的性質而發動。

社會果真是一種心理組織，他的團結力必不在物質的世界裏面，而在精神的世界裏面。精神的團結力不外乎（甲）動力，（乙）經濟的需要，（丙）宗教，（丁）同類的意識，（戊）思想，以及（己）公益的觀念。這六種精神的團結力，又以公益的觀念爲最關切，要曉得公益的觀念到底是甚麼一番事，必須看明白：（甲）偶然聚合的分子而無一點社會的吸引力，不得謂之社會，社會不是死的，乃是活的，所以社會裏的個人，要互相依賴，要實行孟子之所謂樂人之樂，憂人之憂，懂得彼此的心理；（乙）社會卽生活，生活卽活動，個人與社會總是循一定的規則，做一定的事業，去達一定的目的，人類不能不去謀生活，因此就不能不有社會的團結；（丙）個人有意識，方曉得自己活動的包容；（丁）社會的情形，是包括在

各種社會之組織內。

注重個人一派所持的理論，可以簡稱為個人主義；注重社會一派所持的理論，可以簡稱之為社會主義。社會主義，按廣義解釋起來，就不是現在各黨派的社會主義，乃是承認社會自身是生長的，有機的。兩派的理論，各有是非，我們不能承認那一方面為絕對的，或那一方面為絕對的非，因為從遺傳上、心理上，以及個人的發展上觀察，個人與社會是不能分離的（參看陶孟和著社會與教育第四章）。人羣的進步，不是個人單獨的成績，也不是純然團體的成績，個人和社會的功績，是不能分開的。

社會化  
的重要

社會化

(socialization)

的理論是社會學中重要的一部分，辛苗

(George Simmel) 創用作社會學的定例。據他的意見，社會學當立為特別科

學，以便於專門研究『社會化』、『互助』、『聯念』(association)等等的發達。單以社會化而論，是指團體如何成功，聯念如何發達而言；更可看為團體成功的結果，聯念發達的原因。簡潔點說，社會化是結交朋友增進情感的程序，把自己順應他人。

社會化與個人化(individualization)不過是一個單獨程序的兩方面：講到某人個

人化了，意思是說他循理性以持躬涉世，自治自決，有特殊的人格；講到某人社會化了，意思是說他與社會相依爲命，大有唇亡齒寒之勢。一是解放自己，向團體宣告獨立；一是鎮壓自己，投降附從團體。個人化與社會化要並重不可偏；過於個人化惟恐其目空一切，旁若無人；過於社會化惟恐其把動性失卻。社會化可以從兩方面觀察：自團體方面觀之，社會化是個人與共同活動上心理的會合；自個人方面觀之，是個人於團體內精神意志智識上活動的參入。約而言之：

(一) 社會化是物質文化上不可缺少的東西，所以人類需要 (human wants) 的進化，與人力勝天的進化，都與社會進化有密切的關係。

(二) 社會化不是靜定的，也不是絕對的，乃是流動的，機能的，能促進團體活動，並助成心意態度，去斷定社會進化的方向和速度。

(三) 社會化的工夫，苟限於培養智育，不得謂之完善，必須連帶情感的琢磨，和意志的鍛鍊，借意識改變個人的劣跡，期成有效率的互動，以遂羣衆的治安。

『社會』兩個字，雖是一個名詞，但是無窮的事物，因爲人羣集合的方法極多，集合的

宗旨也極繁。各團體的分子，都互不相同。隸屬這團體的分子，也可同時隸屬別的團體，大團體裏面，又有無窮的小團體；或是因政治起見，或是因經濟起見，或是因宗教起見，各有各的宗旨，各有各的組織，所以其中的變化，多不可勝數。至於團體最大如國家的，更有種族的不同的方言的不同，宗教的不同，風俗的不同等等。由此看來，所謂團體者，無非是像沙粒一樣結合的東西，其中思想行爲，並不一定能貫徹。

社會 (society) 人羣 (community) 兩個名詞，非常含糊，因為都是一種雙關語，一方面有一種褒獎的意義，而一方面又有一種解釋的意義。若是專看社會的性質，則到處可褒獎，因為社會的性質，不是忠信，就是博愛；若反而專看社會的實情，則社會可以分成各種優劣不齊的團體。或有人說，只有優良的團體方得謂之社會，這句說話未免太把社會當作一種理想了，其實就是盜賊也有恩義。無論何種教育，都有社會化人民的能力，但社會化的價值，和社會化的性質，純繫乎團體的宗旨，和團體的性質。所以我們必須就現在的社會着手，取目前社會中的好現象，來批評改良那不好的現象，要看那些共同的興味 (shared interest) 多不多，各團體中的互動圓滿不圓滿，自由不自由。要是把這幾種問題



推到那些雞鳴狗盜的團體，就立刻知道他們中間有意識的興味極少，並且還要破壞別團體的治安，所以這類團體的教育，必有損無益。假若拿一個良好的家庭來做例，就知道裏面有物質的興味，智識的興味，美育的興味，各人都有各的職務，並且一人的動作能影響全家；這樣家庭，斷不會像一個桃源世界，乃是與一切農工商學團體有密切關係。約而言之，就是裏面有許多的興味，互相用意識傳達，並且與外面團體有許多連接的處所。總之，社會中應當有無數共同的經驗，和合作的事業，並且各分子當有同等取給的機會；不然就是有教育，也會造出一班主人翁和一班奴隸來。以上的標準所含的幾種要素，施於政治，就成了平民政體，施於教育，就成了平民教育制度；若能推廣，則階級的制度，種族的隔閡，和國際的陰謀，都不難消除。

#### 學校與社

#### 會的關係

學校者，為養成兒童心理與道德之習慣而設置的特殊環境。學校最重

要的職責有三：一把繁複的社會環境化為簡單的，並且整理他，使其適於兒童的採納；二剔除社會環境中不良的分子，以免兒童受害；三調劑社會環境各分子，使得其平，俾兒童不致囿於一小部分的習慣，而能與大社會有密切的接觸。

兒童的環境本來是很少的，不過是一些零碎的家庭生活罷了，一到學校，便較家庭擴大，現在還要使他聯絡起來，成爲更大的社會環境，因爲教育的目的，是要養成一活潑的，能改良社會的，能生產的個人。所以一方面是發展固有的本能，一方面要適於社會的需要。學校既是一種社會的組織，而教育即在社會生活上進行，學校不過是一種團體生活，凡屬能使兒童將來享受人類的遺業，和運動他自己的能力，爲羣衆謀福利的種種勢力，都集合在裏面。簡單說來，教育即是生活，並不是將來生活的預備。這樣看來，社會與教育的關係，自然是很重要的了。實施教育的方法，是要使學校的生活，真正就是社會的生活。譬如幼稚園的小孩玩耍疊木，彷彿就是作木匠；玩耍架屋，彷彿就是作泥師；玩耍燒火，彷彿就是烹飪，這都是和日常生活相近的。再看中學以上，有試驗室，那試驗室裏所作的木工金工等等，也和日常生活差不多。我們把幼稚園的法子，推到中小學以上，把試驗室的範圍，擴充到全學理上就是了。因爲我們是要社會上生活的真實學問，不要那一般機械的知識，所以要使學校的生活成爲社會上所需的生活。假若果真把學科獨立，與社會實際生活脫離關係，他的第一個流弊就是學科與真正生活斷絕，成爲一種紙上的廢

物，而不是真實的東西。第二，這種學科若是學生能用心去學他，也未始不可略有成效，無奈其與人生日用太沒有關係，兒童一見便生畏怯，只好勉強學他去照例敷衍，諛諛先生。第三，社會與學校分離的結果，其流弊在社會上太不公平，除書生外，大多數的人，遂沒有求學的機會了。

活動與發  
育的重要

社會的將來，全在兒童身上，社會如何導引兒童的活動，即是如何斷定社會將來的命運；今日的兒童，即他日社會中的成人，所以他日社會的性質，繫乎今日兒童活動的趨向。這種把現在與將來兼顧的運動，即是發育的本意。憑空看來，發育兩個字少不了帶着『未成熟』的意思，因為已成熟了的物件，斷無發育之可言，但是現在這裏所講的發育，不是說缺少那將有而未有的能力，乃是指那可發展的能力。凡事都有一個正面和一個反面，譬如「容量」兩個字，指升斗量器而言就是接受的意思，指着人言就是才能的意思。尋常論到已成熟和未成熟的分別，總是把成人為標準去比較，以為兒童與成人之間，隔了一層深淵，由兒童的境域達到成人的境域即是發育。這種比較上的區別，要加以限制，不可認為公理，因為兒童假若有自由表示的機會，他的地位

就會不同。即就成人而言，一旦遇着某種特別德育智育的需要，也要反老爲童，加上兒童的面具。

發育有兩大特性，一依賴性，二變性。

(一) 把社會作主觀看，依賴性不至算爲弱點，反算爲優點，因爲有依賴性方能生互賴性 (interdependence)。嬰孩初生，如果任之獨立生活，簡直是置他於死地；禽獸不然，一生出來，就可與物質環境相敵，此中理由，可以說禽獸是爲勢所迫，他們缺乏一種社會的長處，所以不可不有一種生理的長處來借長補短，人類有了社會的長處，就是毫無生理上的長處也能生存。兒童生來就有社交的性情，他的精神興味，完全是注在成人的舉動上。或有人以爲兒童自利心過強，誠哉其言，但是這句話只證明兒童的社會性專是在自己身上經營，並不否認社會性的存在，成人把全副精神注在自己私業上，無暇去顧及兒童，當然覺得兒童好像也有同病。

(二) 未成熟的動物，因發育的緣故而有順應性 (adaptability) 謂之變性 (plasticity)。

(habit)。這種變性不是那油灰蠟脂橡皮一類的變性，隨著外界壓力而改變形狀的，乃是自身有能力，只佩帶環境的色彩，也是一種由經驗學習的能力，借經驗去改變行爲養成習慣。人類的本能趨勢，生來要比別的動物多些，但不能像雛雞出卵那樣可立刻使用。所幸人類秉賦不同，地位不同，大千世界，形形色色都羅列在他目前，聽他自由使用，不但能學習新動境，更能隨勢變化，由一推十，由十推百，學而不厭；所以社會生活愈繁，嬰孩時期愈長，嬰孩時期即是依賴性和變性的時期，有發育的餘地，於是社會進步，蒸蒸日上。

習慣即是發育的表示，教育是要培植一種能支配個人與環境的習慣，取主動態度去管理那一切能達心所欲爲的手續，把環境順應我們的活動，我們的活動順應環境。向使一羣野蠻人移到沙漠的平原居住，他們只會把自己順應沙漠的生活，斷不會把沙漠生活來順應自己；文明人不然，除把自己順應沙漠外，能設法灌溉耕種，把沙漠遷就來順應自己，一者爲完全被動的習慣，一者有主動的習慣。習慣是綿延不斷的，是進取的，是有智性的。人是習慣的主人翁，不是習慣的奴隸，反常則無變性。上文的綱領，就是說生活即

發育，發育即生活，與教育融合就是說：（一）教育的程序止於教育，他的目的不出教育本身以外；（二）教育是一種繼續改造，時常變化的程序。發育繼之以發育，進行不息；教育加之以教育，有增無減，這就是教育標舉獨尊的學理。所以教學的問題，不是教人如何讀書，乃是教人去讀書；不是教人如何做事，乃是教人去做事；使人的活動絡繹不絕，不休不息的前進（activity leading to further activity）。

## 第五章 社會教育

教育與社會的關係

先前教育的理想教育的定例，都是重於個人，現在教育的理想和教育  
的定例，是重於社會。希臘羅馬的教育，是謀身心兩方面的健全；到了中世紀  
基督教發達以後，又把道德加在教育的目的裏面，但是當時的教育家的目標，總是在個  
人，而教會的教育理想，不外乎拯救個人的靈魂，以私人的教育為個人的發展。就是到了  
十八世紀，盧梭的教育理想仍是注重個人；一直等到裴斯塔洛齊（Pestalozzi）福洛貝爾  
（Froebel）赫爾巴特（Herbart）的時代，教育的理想，方纔稍微注意社會。最近對於社會教  
育發揮最詳切的學者，要推杜威（Dewey）。茲且將歷來各名家的教育定例，列在後面，我

們一看就會明白教育的變遷是如何。

(一) 學惡乎始惡乎終，曰其數則始乎誦經，終乎讀禮；其義則始乎爲士，終乎爲聖人。

——君子之學也以美其身。(荀子)

(二) 教育之目的是要矯正錯誤，尋求真理。(蘇格拉底)

(三) 教育是使身心達到他們可以達到的完滿。(柏拉圖)

(四) 教育的真目的是要借完善的功德去求快樂。(亞里斯多德)

(五) 教育是全人的發展。(夸美紐斯)

(六) 教育之目的是要養成一個健全的身心。(陸克)

(七) 教育是習慣的養成。(盧梭)

(八) 教育的意思是使所有的能力爲自然的，進步的，有系統的發展。(裴斯塔洛齊)

(九) 教育之目的在乎真實的，純潔的，神聖的生命之實現。(福洛貝爾)

(十) 教育之目的在產出平衡多方面的趣味。(赫爾巴特)

(十一) 教育是習慣與行爲的組織。(詹姆士)

(十二) 教育的意思是現存的知識之大同分配。(窩德)

(十三) 教育是將個人適應那物質的、精神的、德育的環境之程序。(克賴拍)

(十四) 學校本來是一種社會建設，教育既然是一種社會的程序，學校不過是羣居生活的一種型相，所有可以使兒童分受種族所傳來的文物的資產，並且使他爲社會運用的能力最有效的主動力，都聚集在學校裏。所以教育是生活的一種程序，不是爲將來生活的一種預備。(杜威)

(十五) 教育是教人學做人——學做現代人。(賀恩與梁啓超)

就上面末後所舉的幾條定例看起來，社會與教育實在有密切的關係，社會的情形，極能影響學校、學科和教授法。今日的學生，不專是要求得知識，更須要明白合作、互助、服務、利他 (altruism)、民治、這些道理去實行；應該覺悟他與社會的關係，以及改良社會的責任；他的理想應該是社會的，不是個人的。換而言之，現在教育的任務，是要使個人成爲社會化了的個人，因着這個緣故，所以近年來美國學者，更把社會學與教育相關係的一部分劃出來，稱爲教育的社會學 (educational sociology)，他的範圍就是應用社會學的



材料、方法、原理，以解決教育問題。

社會教育

的意義

社會教育的特殊目的，最好是從我們所要影響的團體關係方面，和社會的美德惡德關係方面研究。教育所應該注意的主要社會團體如左：

(一) 家庭 家庭包括父母子女兄弟夫婦間的關係，家庭裏的美德是合作、誠實、忠實、真實、容忍、貞潔、沈默、和氣、指導、服從、尊敬、威權、自制、克己等等的形式；家庭內的惡德即衝突、憤怒、兇暴、忌妒、疲頑、殘忍、貪婪、慳吝、不負責等。

(二) 鄰里 鄰里團體中許多的成訓與本能的反動，大概是從以先親族為團結力的時候傳下來的，對於友誼的交際，困苦的救濟，共同的崇拜，文化的合作，都有貢獻。鄰里間最顯著的美德是容忍、和氣、互助、貞潔、克己、友誼、沈默，以及對於財產的真實，和道德的勇敢；鄰里間的惡德是自私、好鬭、讒謗、忌妒、淫亂、不友誼、不貞潔、不忠實等。

(三) 職業 職業團體是因為在生產上的合作，與應生產上的需要而成立的。職業上最顯然的關係為師傅與藝徒，僱主與傭人等。職業的美德為勤勉、誠實、真實、忠實、容忍、合作、服從、責任、良心；職業上的惡德是怠惰、欺騙、不服從、不忠誠。

(四)宗教 宗教團體是爲共同祈禱崇拜而成立。宗教團體的美德是虔誠、卑遜、忠誠、信實、博愛；惡德是偽善、汗穢、異端、無信仰、不崇拜等等。

(五)政治 政治的團體是因爲用共同的力量，增進共同的目的而成立，包括村落、市政府、國家、政黨。政治團體的美德是順從法律、推崇民意等；惡德爲怯懦、違法、犯罪、貪贓、煽惑、掠奪、營私等。

以上不過是社會中的主要團體，此外尚有文藝科學的團體，以及人與動物種種的關係。社會教育是以人的本性爲基礎，以現在社會生活上的需要爲標準；教育家應該致力於教育的方法，和教育的試驗，去養成個人的團體道德，和公民行爲，使凡受過教育的人，都成爲一個有思想的投票者，一個熱心公益的市民，一個生產的勞動者，一個享受文化的平民。教育的目的必須兼顧個人與社會，因爲只有社會教育方能使個人如何指導羣儕，如何服從領袖，如何協力合作。所以現在的教育家，應該按着社會學者所發現的進化原理通則，實施在教育上；他所做的事一方面促進教育，一方面也是改良社會，要知道社會是由個人集合而成，以共同的精神，循共同的途徑，向共同底目的而動作。目的與

需要既同，思想的交換，同情的聯結，乃日益發達。

新社會教育的目的和意義，可以用「順應社會」「社會效率」幾個字概括。教育的根本程序，就是社會的互動（social interaction），現在維新派教育家，認定了這個立足點，莫不在學校裏面實施下列的原則：

- (一) 教員的品行人格是第一件要務。
  - (二) 學校的組織和行政，都有訓練兒童策羣自治的機會。
  - (三) 兒童的遊戲須受監視。
  - (四) 學生課讀講述，都有社會經驗。
  - (五) 學校要把學生介紹與社會生活，使學生真能有機能。
  - (六) 矯正昔日學校經驗與別種經驗分離的辦法。
- 學校教材的選擇，和課程的組織，也是根據這個原則：
- (一) 列入課程中，無論何種知識或技術，須有社會的用途。
  - (二) 一切選定了的知識或技能，須按照學生逐次增加的需要之秩序去支配。

(三) 教材的使用，須有一種社會性的原動力。  
(四) 破除昔日所謂生活與預備生活的界限。

社會教育

的緣起

四十年前歐美教育家所醉心的，就是福洛貝爾的教育哲學，以教育爲心靈生長範圍以內的東西，漸漸向外發展的，於是把兒童尊重若神明，要他自由表現。福洛貝爾倡此個性發展自由之學理，不是沒有原因，至少是受了康德（Kant）唯心主義哲學，和那時代民權政治運動的影響。

康德一七八一年的純正理性批判（Kritik der reinen Vernunft）一書內說：人的心靈，其初並不是完善的，必須利用各覺官去培植完善。他的教育論中說：人類的先天，即具有許多理智的胞芽，若能使此等胞芽俱與自然的本能調和發達，則人始完成其爲人之使命。然個人的能力極其薄弱，非藉他人之助，不能謀其發達，這是人生所以必需教育的。因此父母師長之教育兒童，須依照子弟本性之自然的順序，表示模範，兒童學習不倦，乃能表現人類的善性，故人實賴人以成人，而其足以受教育的根源，即存於天賦諸理智的胞芽內。繼康德的人如斐希特（Fichte）、謝林（Schelling）、黑智爾（Hegel）之徒，都把這說

力爲發揮，於是教育的方針也大大改變，主張不要把現成的東西硬灌入兒童腦袋裏去，只是要預備一種良好的環境，使兒童自然不斷的生長；教授法要以兒童爲本位，不可以教員爲本位；教書的真意義不是灌輸新觀念，乃是助長兒童原有的觀念；兒童是在行事中學，要利用他的好奇心，他的想像，和他的遊戲。民權運動是起於法蘭西革命，而實現於美國獨立，看當日美國獨立的宣言，就知道那時民氣是如何的盛，人民地位是如何的高；其要求最切的，就是個人的自由，與平等的機會。所以學校的職務，是要造就良好的公民，使人人知道投票選舉的重要。

十九世紀科學的昌明，極其影響教育，許多從前看爲奇妙的事物，都打破了，從前自然界的險阻，也克服了；爲要增加人類的效率，所以學校課程裏面有了種種的實用科學，專門學校也增多了，大不像從前『人文』教育的樣子。心理學到了這時候，也與教育學相依爲命；同時也竭力研究優生學，恨不得連人種也要改造。

進化論出現，除了供作教材以外，對於教育事業也有莫大的影響。

(一) 進化論使我們對於心靈的問題上，發生一種有線索的觀念，以爲無論何種心理

的程序，都有一段歷史，把成人的心靈與兒童的心靈連接，人類的心靈與動物的心靈連接。

(二) 進化論產生後，本能在教育心理上佔了一個重要的位置；從前的教育着重知覺、觀念和理解，現在的教育着重天性，以及快樂和痛苦的影響。

(三) 進化論把個人與人種混合來研究，以致教育無處不在全體人羣問題上設想。德衛孫 (Davidson) 畢竟把教育當作意識的進化論 (conscious evolution)。參看 Thomas Davidson: History of Education。

現代哲學的最新名辭算是實驗主義 (pragmatism)，主張真理底標準要依實際上的效果如何而定。創用這個名辭的是美國的皮爾司 (Pierce)，但把這名辭廣用於哲學界的卻是始於詹姆士。實驗主義好比一個流域，有四條江河向那裏洶湧的流去：

(一) 心理學 由主知說 (Intellectualism) 範圍內移入主意說 (voluntarism) 方面，離去以心靈為考慮世務的理論，來到以心靈為助人生存競爭的理論，於是實體 (reality) 的問題，不宜在智識裏研究，而宜在意志與行為方面研究。

(二)神學 因為研究歷史的結果，是以有變更立足點的必要，一方面雖是趨向神祕主義 (mysticism)，而另一方面是趨重於信仰的倫理根據。

(三)科學 注重試驗，相信人力無限的克服自然。

(四)機械 現代日用品的出產率，和工廠分工的效率，觸目都是機械的結果，使我們覺得世界並沒有甚麼十分完備的東西，所以我們理當竭力做一個製造家來把世界弄好。

形而上學的唯心主義 (metaphysical idealism) 所貢獻於教育哲學的，就是那所謂預定說，講人類的本性和末路，都是由天預定。實驗主義完全與他相反，講人生的成敗，純在乎他的行為如何。教育受了這影響，因此生出了四種趨勢：

(一)舊日把教育當作造就文質彬彬的人材之觀念，完全冰消瓦解了，教育是要養成各個人一種有價值的意志，和有價值的行為。

(二)舊日的課程與實際社會生活太隔遠了，教育的方針也太無定向了，所以今後要把社會做背景。

(三) 學校要有一定的程度和一定的效率，所以有種種的試驗和測量。

(四) 地方的職業與學校有密切關係，學校也就是學職業的處所。

個人的

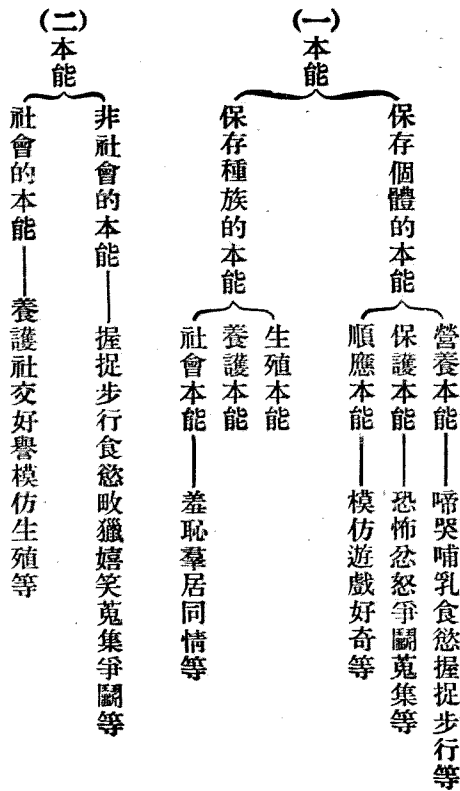
社會性

設若在黑板上定三點成爲三角形，以點數論，黑板上不過有三點；以空間論，三點之間有一三角形，所以三角形乃是三點的位置，和三點的關係，如果三點佈置不得法，就會顛倒三點的關係而不成其爲三角形。設若把一個小球向空中拋擲，拋擲的時候有一種衝動力，上面有空氣的阻力，下面有地心的吸力，所以一方面向上射，而又一方面向下垂，結果乃成一拋物線的曲線。這拋物線並不是拋球的衝動力單獨做成的，也不是空氣的阻力和地心的吸力所做成的，乃是三者合而成功的。推之於人，也是這樣，諺語說：『三人爲羣。』孔子曰：『三人行，必有我師焉。』人類的團體操作，極其明顯，人與人中間的動作，確有密切關係，譬如甲的動作，能引發乙的動作，而乙的動作，又能作丙的刺戟，如今把一個人像魯濱孫那樣漂流到一個荒島上，他的競爭趨勢，性別作用，和看護本能，都不能充分的表現出來。因此要曉得婦女的性質，必觀察母女間的關係；要知道人類的性質，必觀察個人與社會間的關係。社會心理學就是要研究個人與個人



間的活動，和個人與團體間的活動，所以很難與社會學分出涇渭來。

本能者，不學而能的趨勢也。有的心理學家，把人類的本能概括分爲保存個體與保存種族兩種，也有把本能分爲社會的與非社會的，茲列表於後：



社會教育的任務，是要把那人類原來的本能中善者發展之，不善者消除或改良之。如要利用那社會的本能，就當施以相當的刺戟，倘能使他每次所受的刺戟得着快樂的

結果，則那社會本能可以延續下去了。如有一種非社會或反社會的本能，遇有消除的必  
要時，就當使他不受到任何刺戟，免得引起反應的作用，久而久之他自然會消滅了。倘或  
偶然給那非社會的本能以一種刺戟時，也當使他受着不快樂的感覺；或者用一種移花  
接木的方法，移到別的方面去，也就可以消除了。

## 第六章 平民主義與教育

平民主義  
的意義

平民主義的意義有狹義的和廣義的。狹義的解釋以平民主義為一種  
政治的理想，包含法律上待遇平等的問題，租稅負擔平等的問題，和參與政  
權平等的問題。要把政治上、經濟上、社會上、一切特權階級完全打破；使人民全體都是為  
社會國家作有益的工作的人；不須用政治機關以統治人身；政治機關只是為全體人民、  
籌辦屬於全體人民、而由全體人民執行的事務管理的工具；凡具有個性的，不論他是一  
個團體，是一個地域，是一個民族，或是一個人，都有他自由的領域，不受外來的侵犯與干  
涉，其間全沒有統治與服屬的關係，只有自由聯合的關係。這種政治的真精神，不外使各  
分子均得覓有機會，以自納他的殊能特操於公共生活中；在國家法令下，自由以守其軌

範，自進以盡其職分；以平均發展的機會，趨赴公共福利的目的；官吏與公民，全爲治理國家事務的人，人人都是治者，人人都非屬隸，其間沒有嚴若鴻溝的階級。現代的平民主義，已經不是『屬於人民，爲人民，由於人民的政治』（government of the people, for the people, by the people）而爲『屬於人民，爲人民，由於人民的執行』（administration of the people, for the people, by the people），不是對人的統治，乃是對事物的管理。

廣義的解釋以平民主義爲一種社會的理想，包含機會平等的問題，和服務平等的問題；要使社會裏有多數的共通興趣，而各分子間及與他社會間有各種相互關係，常常相與協力工作。政治的平民主義係社會生活的一部分，故實際上並不能將政治的與社會的平民主義分開。真的平民主義必以個人爲目的，而使他能在智慧上、感情上、參與社會的生活，同時共同的樂利能超於個人樂利之上，則個人漸趨於人類化，而能依着生活擴張的需要，逐步的適應。

### 平民主義

### 的起源

國家有了憲政，人民的精神就傾注於工業，於是有機械的發明，工業的組織，以及富源的增加。財產增加，人口也隨之增加，遂發生無窮的社會問題。

其中尤以那資本家與勞工界的問題爲大。百餘年前亞丹斯密(Adam Smith)對於富源增加的由來，曾有條有理的述過一番說：富源的增加，乃是工程支配得法，以及個人動性自由的結果。所以當西歐與北美工業最發達政治最自由的時代，其富源與人口也增加得最烈。美國在一七九〇有人口三、九二九、二一四，到一八九〇已增至六二、六二二、二五〇，這期中的人口增加，並不是完全因爲生產率超過死亡率，乃是因爲食料增加了，衛生改良了。馬爾薩斯(Malthus)的人口論，說土地生產力不如人類生殖力那樣的大，所以貧窮和惡德是人類的宿命，除非人人在結婚前對於日後家庭供養上有把握有計劃，那末饑饉、瘟疫、戰事，是少不了的。這種學說，那些正統學派的人是不消說了，便是社會主義者，也很多是信仰他的，結果成爲社會改革的一大暗礁。究竟馬氏這種恐慌的論調，根本上誠哉有理，卻是稍微要修改一下，因爲當今工商的發達，發明品的接濟，大可倍增食品，供人取用有餘。況且社會一日進步，則生活程度一日增高，兩下是互相連帶的，到時人民自有新思想新方法來應付。克魯泡特金(Kropotkin)也曾力闢這個學說底錯誤，主張土地生產力是無盡藏的。或者有人說，工業發明有停頓之日，商務組織也有瓦解之期，夫如是

豈不世界終久有人滿的患麼，不然，那苟日新日日新又日新的哲理，是至當不移的，並且人類好競爭，優勝劣敗，當然工業有重生之日。總而言之，當工業蕭條的時候，馬氏的人滿律或可成爲事實，惟有當工商業進步的時候，生活平面 (plane of living) 的一般增高，可與人口的增加相抵。所以現代各國最關切的問題，乃是在維持社會內部的自由精神和個人的動性。

富源增，但支配未必公平；人口加，但待遇未必同等；所以有心世道的人，就提倡公理；爲人牛馬的，就力爭自由。究竟今日財產的支配，有甚麼根據，有甚麼制度，原來都是強者爲王，用刀劍侵佔而有。卽以遺產一事而論，普通人目之爲天然權限，其實不過是一種本能作用，講講甚麼家庭關係，有何天然權限可言。至於那些有特才如發明家之類，或有多受報酬的情理，然則他們的子孫也可承繼這種專利麼。社會主義和勞工運動的宗旨，就是提倡公理，講求道德。當今的財產支配，毫無公理，毫無道德，所以社會主義要鏟除他，然後改造世界的經濟。若不然，連教育也永遠要受他的害，因爲父母爲經濟所迫，急要子女早日謀生。半日學校的制度本不應有，但因生計的艱難，終難廢除。補救的方法，惟有減輕

父母教育兒女的經費，和限制父母武斷兒女營生的權柄。所幸今日的勞工已經覺悟了政府的專制和商場的黑幕，拚命的要爭回他們的地位，要政府擔保他們的衛生、教育、與利益，並要改良征稅的制度，免得富者益富，貧者益貧。這類的呼聲，不僅是工界的叫囂，就是智識階級和資本階級，也有見義而表同情一致鼓吹的。這種民意，漸漸成爲一種社會心理，末後乃成爲一種社會與政治的制度了。

平民主義  
的性質

平民主義最大的障礙，要算是一班人對於平民主義意義的誤解，以爲工界興起，必推翻資本家，使凡有資產的，不能生存，於是治國的人，必完全是愚民。這種結果，雖是在意料之內，但非平民主義的真意，因爲照這樣弄來弄去，還是一種階級制度。平民主義是要全數人民參入政治，政府的機能是要保存全體人民的幸福，即所謂人人治人，人人治於人。或者有人要辯駁說：社會中無知識的分子佔多數，倘若各人都有投票選舉權，愚人必定要佔勢力生出百端弊病來。不錯，平民主義的弱點固然很多，但不能說平民主義一定要落在愚人的手；卽或如是，也不能說是永永遠遠要如是，因爲平民主義不僅是一種政體，其中概括人羣社會道德各種問題，要有平民主義的社會，必

須有平民主義的工業、教育和心理。

按倫理講來，平民主義是自由分子所組合的一種共同生活；在一個德化了的社會（組織完善的社會）裏面，社會的程序不是能輕易組織的，乃是要每個分子用周密的意識去組織；分子聯合的目的，不全是要那物質的利益，乃是要那精神的利益。可惜今日社會一般人士，太把物質的富源看重了，卻把精神的富源丟在腦後；有了金錢，也不曉得如何使用，不能在社會盡相當的義務。平民主義的成敗，純靠少數的領袖人才，階級制度雖無存在之餘地，但天生智愚的階級終不能免；作領袖者能號召天下，管束民意，倘無愛國心無道德心，則雖有平民的政治，也不能成爲平民的社會，愚人只曉得盲從，專憑情緒衝動來作事，國家當然不可收拾。

平民主義有四大危機：一是進化的代價，二是德育與體育的退化，三是社會的敗裂，四是情緒的作用。物質進化不一定是美好，因爲進化的代價即是犧牲。世界每次有一種新發明或新發現，總是要消滅幾種舊實業，令無數工人失業；每種社會組織的進步，總是要破除多少舊有的關係，每每是少數人受益，多數人受損，其中徼倖的可立時恢復，其不

幸的一落千丈，伊於胡底。這種進化的代價，往往激起過勞的工作或過浮的慾望，而現出一種德育與體育的退化；精力消耗太甚，一敗不振，結果不是瘋狂就是犯罪，不是犯罪就是自殺。這種德育與體育的退化，又往往釀成社會的敗裂，最顯著的就是對於家庭生活的影响；家庭道德漸漸墜落，婚姻神聖也漸漸成爲兒戲。情緒作用爲害亦大，人雖知識有高下，然而情緒衝動大概相同，一旦情緒衝動大發，恐怕要埋沒理性的動作。以上的危險，惟有理智的精神，可以補救。見人不幸，當有同情心；自己衣食有餘，當多作慈善事業；探博愛的心來代替自私的心，並要悉心考究一種方法來接濟社會的需要。

美國的平民主義有兩種：一是希伯來派，產生於十七世紀的前半葉；二是拉丁派，產生於十八世紀的後半葉。按希伯來共和制度，在耶穌降生前千餘年已有之，雖猶太人以宗教立國，然而他們當時社會與政治上的平民主義，雖在舊約聖經內，也處處可尋。自從舊約譯成拉丁文後，希伯來的平民主義就傳到羅馬帝國；以後大亞勒弗烈（Alfred the Great）又把他譯成撒克遜文，並把希伯來平民主義中的精華，編入英國的憲法；就是以後威克里夫（Wyclif）廷達爾（Tyndale）以及清教徒（Puritans）的運動，都無非是希伯來



平民主義的主張。美國最初的平民主義，就是這些從歐洲逃出來的清教徒所傳播的。

當羅馬稱霸的時候，即是君主最專制的時候，就是鄰邦如西班牙法蘭西各朝代，也都仿照羅馬這種制度而加上一個羅馬的基督教。到了十八世紀之末，因為教會教士的卑污，文學的復興，和福耳特耳（Voltaire）的勢力，法國教會的威權，漸漸衰落。同時法國革命家的理想，也越過海峽而到英國，由英國又渡過大西洋而到美國，不過一到美國，已經加上了一種英國的個人獨立精神，所以法國先前的君主專制，現在改爲一種共和專制，英國的君主立憲，又生出一個美國的共和立憲，這就是拉丁派。

美國十九世紀之初的兩派平民主義，可以新英格蘭（New England）與維基尼阿（Virginia）兩處代表，一則根據宗教，以神意爲前提，一則根據人事，以大多數民意爲前提；一則將猶太會堂（Synagogue）學校變爲公立國民學校，一則把教育作爲一種家庭與私人事業。照上文看來，一就是法蘭西與羅馬派，一就是清教與希伯來派。

美國二十世紀的平民主義，即是由那十九世紀兩派聯合而產生的。十九世紀的兩派，一重個人，一重社會，所以美國二十世紀的平民主義，是介於兩派之間。惟察最近百年

內，美國人民對於法律與自由的概念，是傾向清教派方面，重社會平民主義，而輕個人平民主義，即如教育，也漸漸成爲公家事業了。

### 平民主義

#### 的教育

人力能製造一種環境，管理動物的天然刺戟，所以牛羊犬馬原來的動作都改變了，卒至任人使用，任人駕御。人類的動作也可如此改變，譬如兒童爲火所傷就怕火，設令其每觸一種玩具即爲火所燒，他就自然會不再觸那件玩具，這就是教練 (training) 的結果。教練與教育的性質完全不同，教育是關乎內部精神情緒的方面，教練是關乎外部動作的方面。這個分別卻不十分清楚，因爲有的時候改變外部動作同時也影響內部精神，所以讓我們再在牛馬身上着想來看教育與教練的分別到底在那裏。牛馬雖然勞動，然而不能享受勞動的社會用途 (social use)；牛馬勞動不是爲自己勞動，乃是爲別人勞動，也不曉得勞動爲的是什麼，除食物之外，並沒有旁的特別興味。推之於人，兒童的活動往往是受人指使，爲人利用，試觀今日的學校，幾乎多半是把兒童作牛馬一樣教練，而非作人教育。

純粹體育的動作與智育的動作很有分別，蓋前者只動而無意識，後者有意識而後

動，譬如此時霹靂一聲，聞者忽然身體驚動，其中並無心意的過程；若一聽響聲便去取水撲火，其中乃有心意的過程，一舉一動都有方針，都有把握。所以我們若能知道一切事物的意義，便曉得如何做人，不然就糊糊塗塗瞎着眼做下去。以上的分別，一是教育的結果，一是教練的結果；教育的結果是主動，教練的結果是被動。

共和國，不是要教練式的教育，是要教人民自己思想以立於主動的地位。從前的普魯斯軍備教育，即是教練國民受過那種教練，就有一種國家製造現成的思想。今日的平民主義教育，是要人民思想獨立，思想自由，並要給人人以相同求學的機會；俾一切國民知識的水平線（level），得以增高，眼光得以闊大。總之，平民主義的社會，是趨向給與個人以多方面發展的機會；所養成的品性，非僅是服從權力那樣被動的，乃是擔負責任那樣主動的，其用意乃是使社會生活繼續不斷的進步。

教育原是要變化人性，殊不知現在的教育家，專門擁護那存在的東西，而絕端反對變化，不讓兒童自由思想，只是教他們如何像教員一樣思想，把教育當作一個政治機關，勒令兒童的思想知識都受政府的監督。兒童固然不能有充分的自由，學校固宜有一點

武斷式的教育，但是教育家武斷要武斷得與自由的精神相符合，當知如何用想像之才，和熱忱之心尊重兒童；兒童愈愚拙放肆，必愈要尊重，斷不可惡言厲色的去驚惱他。

現在學校裏面的教科書，很有許多可批評的地方，尤以歷史爲最。試看無論那國的歷史書籍，那本不是讚揚本國祖宗爭城掠地的武功，那本不是藐視其他民族的人格。單講滑鐵盧之戰，英國史家有英國的講法，德國史家有德國的講法，使學童自幼就學會欺人自欺的方法。像這類的課本，都當有一個國際評審部審定。宗教書籍也是一樣，寫書的人多半有他自己的信仰，和他自己的派別，希望讀書的人也都要有他那樣的信仰，入他那派的教門，兒童讀了，總是盲從，斷不致發甚麼問題。

在高等教育機關裏，也有一種學風的弱點；學生以爲某校出身，必有某校的學生派，和某校的學生裝，使社會中人引領相望。其實學生有這類學風，不過是要表示他們的階級，和他們家裏父母的資產；殊不知過於講究學風，有害學業，有違平民主義的本旨。

現在的教育法，也多半是些管理約束兒童的方法，而不是培養兒童發育的方法。兒童固宜受管理，但未必是要養成一種被動性，奴隸性，依賴性；而並且往往課堂太大，教員

鐘點太多，薪金又太少，教起來身體腦筋疲乏，無一點生氣，學生讀起來也無味，只好敷衍下去。所以今日所急要的，是要養成兒童內部裏發出來的一種如飢如渴的好學心，使其目的遠大，雖路途艱難也百折不回的前進。如此訓練，就能把衝動降服意志，由創化的慾望生出指揮能力。

現在的試驗制度，也有弱點，因為學生把教育看作一種實利主義（飯碗問題）而輕真學問，以為多考得一分，日後必多謀一文，多得一文，社會地位也多高一級。倘若這種想境只妨礙那些無真心求學的學生，倘不要緊；所不幸的，就是因為他最妨礙那些有心求學的學生。近來有人主張教員不發表試驗的分數，而只暗地通知誥誡不及格的學生，真是妙法。

現在普通教育的大弱點，還是在其不能養成學生思想的冒險性。原來教育並不專重書本知識，乃是要溯源探險，增廣人類的知識。試看何種發明不是思想冒險的結果，要冒險就不可恐怖，惟有盼望乃人事的創化原則，有盼望的冒險性，自能開闢知識的新途徑。

## 第七章 國家與教育

何謂  
國家

在政治學裏普通的說法，國家二字即表示政府的抽象觀念，治入者與治於人者有很清楚的界限，斯賓塞關於政府與社會的許多論文中都含有這種見解。霍布斯（Hobbes）則以國家爲政體（commonwealth），各人都是主人翁，互相聯合以作和平的保障和國家的防禦。照國際公法講來，國家乃某獨立民族的外表民族性：（一）有威權能與其他同等民族提攜，（二）外表的管理能完全獨立，（三）有一定的主權占領一定的土地。孟子曰：『諸侯之寶三：土地，人民，政事。』這個說法頗與現今的說法相同，不只認定地方的一種界限，並且注重境內所處的人民與管理地方的主權。芮農（Renan）還有一個定義說：一個國是一個靈魂，是一種精神的原則。有兩種東西——在意義上其實是相同——能够造成這個靈魂和這種精神的原則，一種是在過去的，一種是在現在的。前一種是許多公同對於過去很豐富的紀念，後一種是對於現在彼此的承諾，即願意共同生活的承諾，及願意繼續共同發揮前人遺業的承諾。

國家的成因有的說是種族相同的原故，有的說是天險地勢的原故，有的說是宗教相同的原故，也有的說是語言相同的原故，其實不然。(一)照人類學的研究，現今的種族分類法是很膚淺的，並沒有什麼歐洲民族條頓民族的區別。實在考究起來，不共戴天的德法兩國，種族都是分三部的，西北方的德意志人和北方的法蘭西人，種族方面並沒有什麼分別。中國有漢、滿、蒙、回、藏五族，美國所構成的分子更是複雜，所以種族不是國家重要的成因。(二)照地勢而言，巴爾幹半島應該統歸一國，挪威、瑞典應該成爲一家；日本不宜圖滿洲、南美，英國不應侵略伊及印度；猶太人已經亡了國多年，吉普息人 (*Gypsies*) 游行世界沒有一定的疆土，但他們的國性和民族觀念仍是卓然不磨，所以地理的版圖也不是國家成立的因素。(三)我國昔有儒釋道三教，國家的鞏固從不因此搖動；穆罕默德以回教立國，想以回教席捲天下，終歸失敗；美國信教自由，載諸約法，所以宗教也不是國家重要的成因。(四)瑞士有三國的語言，比利時的語言也不統一，但他們國家的團結，仍是極大；法國軍隊裏有巴斯克人，有布倫吞人，有西班牙人，他們都不會說法語，但他們都是歸向法國，所以語言也不是國家成立的因素。然則什麼是國家成立的因素，一言蔽之

曰相同的文化 (culture) 是也。一國有一國的文化，一國有一國的特長，這種特長的文化便是一國的國性，或謂之曰國魂，人無魂則死，國無魂則亡。

由上觀之，國性是一種心理，民族相同的理想、興味、和習慣，便是國性的重要元素。所謂相同的理想、興味、和習慣，卽是同心 (like-mindedness)，換言之卽是相同的生活態度。國家團結力的強弱，純在此等生活態度相同點之多寡，以及民族有無此種生活態度相同的意識 (consciousness)。馬克杜加爾說：民族性是一種集團心性，是一民族中各個人間互相影響時所產生之通有的思想感情意志，大不同於孤立的個人思想，亦不是孤立的許多個人心靈活動的總和，乃是由數千百年的自然活動和社會活動所產生的，對於各個人具有壓迫的和敦促的勢力。

#### 教育爲國

#### 家的工具

梁啓超於壬寅新民叢報發表論教育當定宗旨一文，認定教育爲國家製造國民的工具，他說：『一國之有公教育也，所以養成一種特色之國民，使之結爲團體，以自立競存於優勝劣敗之場也……故有志於教育之業者，不可不認清教育二字之界說，知其爲製造國民之具。次不可不具經世之炯眼，抱如傷之熱腸，洞察五洲

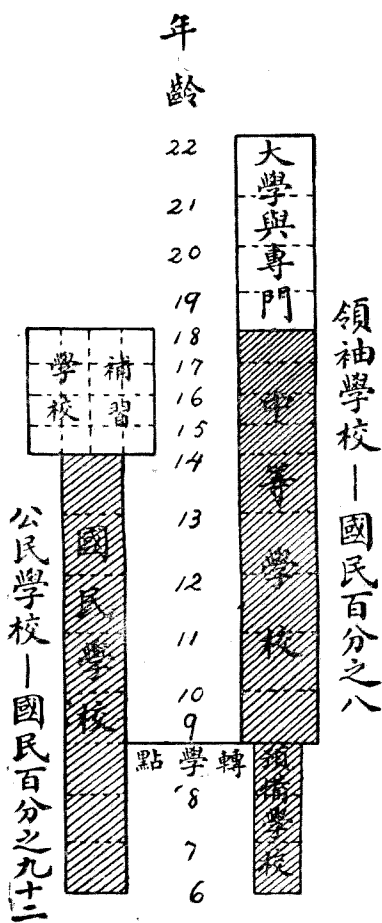


各國之趨勢，熟考我國民族之特性，然後以全力鼓鑄之。』賴斯勒(Edward H. Reischer)著的國家主義與教育一書中，有孟祿(Paul Monroe)的一篇序文，對於國家以教育爲實現國家目的之工具一問題，言之最懇，他說：十五世紀以來的歷史，要不外求國家實現的戰史。由此長期的戰爭，遂漸認由共同的習慣理想和目的所組成的共同文化爲國家的一個要素。近代多數戰爭，皆由破壞此種原則而生，例如一八一六年的維也納會議和一八七八年的柏林會議所決定的事項，只以強權爲根據而不顧及各國的國性，以致釀成空前的歐戰。自十八世紀以後，公共文化乃成國性的主要要素而生出兩種相關的根本原則：第一公共文化乃超越一切社會的宗教的經濟的分別之一種性質，因此而國家的重心遂由專制君主或少數貴族之手而移於全國民；第二公共文化是人爲的結果，可以任意製造，製造共同文化的方法就是教育。十九世紀乃國家發達的時代，一面以民治解釋國性的問題，而一面以教育爲製造國性的工具。首先有意應用教育的方法以決定國性的爲德國，在拿破崙戰爭以前，德國分爲百餘邦，其後漸合併爲一聯邦，不可謂非教育之功。近代國家都已知教育爲發展國性最有力的工具。教育是促進文化的工具，可使

後進的人民與先進的人民齊等，教育是改造國家的工具，可使弱小的國家成爲強大的國家。教育是過渡的工具，可使閉關的國家成爲世界的國家。由此看來，十九世紀的國性發達史與教育問題有不解之緣，而現在的教育問題若宗旨、教材、組織、方法等，都可以找出以國性解釋的問題。

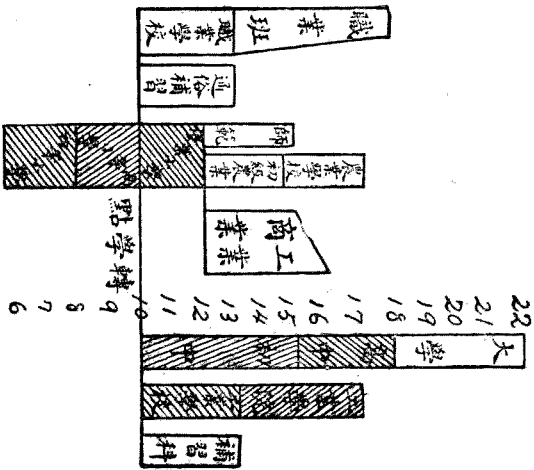
克柏萊 (Cubberley) 在他所著的教育史的一章教育爲國家的工具 (第七三二面) 中曾說：『現在進步的國家，認定國民的教育和他們社會的政治的實業的進步和國家的幸福，有密切的關係，因而國家的管理便視爲國家不可少的機能。』國家既以教育爲建國的工具，那末政府就要實行管理教育，俾教育政策能統一，教育系統能確立；並且對於學校課程，也要有一定的規定和一定的標準。自十八世紀以來，歐美各國有所謂教育返俗 (secularization of education) 的運動，我國近來也有所謂收回教育權的運動。一八二五年普魯斯的國定學制正式成立，一八三三年法蘭西的學制成立，一八五九年意大利的學制成立，一八六〇年美國的學制成立，一八七二年日本的學制成立，一八八四年阿根廷的學制成立，一九一八年英國的學制成立，我國的學制自一九〇五年以來，已

經更改數次，新學制已於民國十一年十一月一日正式公布施行了。茲將各國學校系統，列表於後：



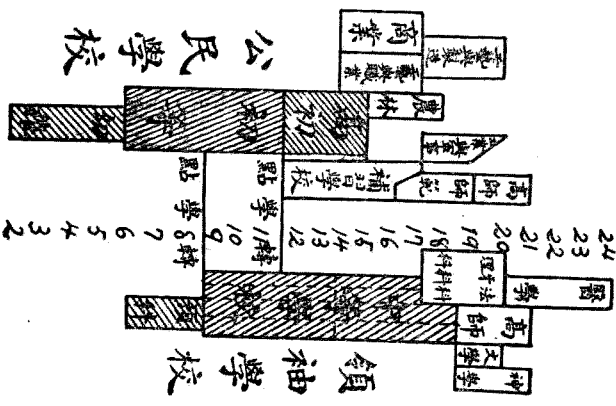
普魯斯學制

年齡

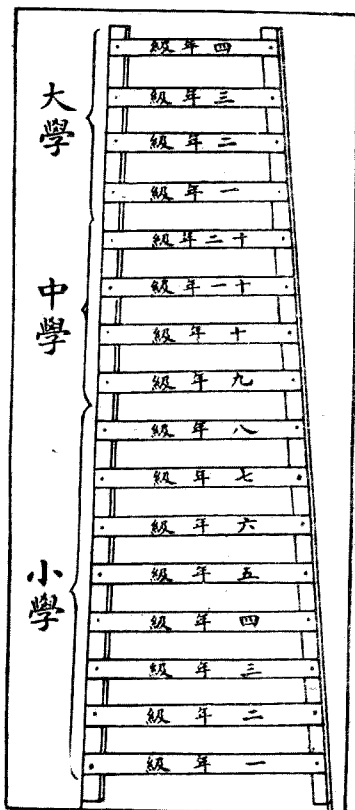


意大利學制

年齡



法國學制

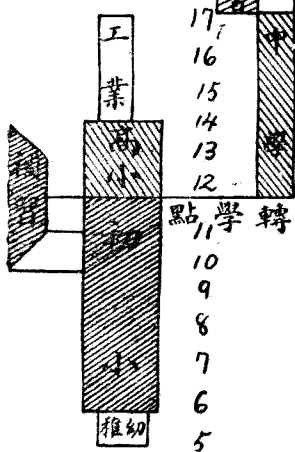


美國單軌學制

年齡

- 24
- 23
- 22
- 21
- 20
- 19
- 18
- 17
- 16
- 15
- 14
- 13
- 12
- 11
- 10
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5

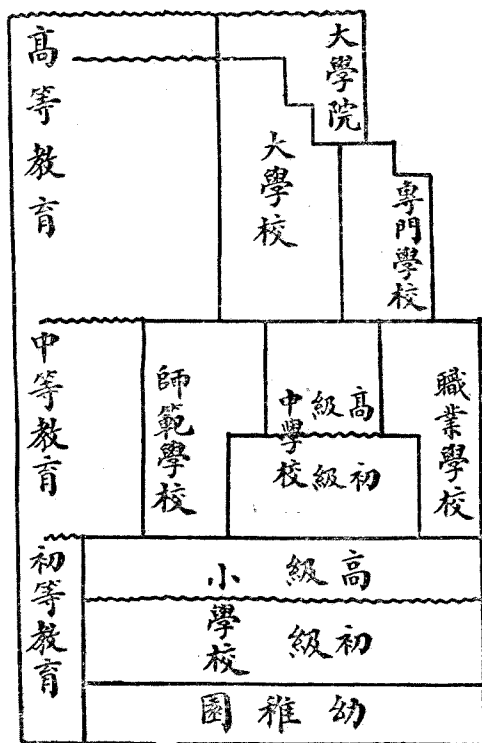
專門大學  
高等學校



日本雙軌學制



年齡  
26  
24



九十

中國新學制

教育權操之於國家，有其利也有其弊。第一個大利益就是能確定教育的最低限度，以及一種建設的教育政策。第二個利益就是中央政府能監視各省區，使其於地方教育不得疏忽。第三個利益就是能統一教育，保障兒童。其最大的弊病就是國家的限度和標準每每使地方教育無伸縮的餘地。但兩相比較，仍是利多弊少。

## 國家主義 的教育

所謂國家主義者，大抵是聯結多數人民忠心於共通文化概念的結合。希臘家族已經在君士坦丁堡住了許多代數，但在文化方面他們總是傾望雅典爲他們真正的鄉土。國家主義的主要元素就是國民對於人生的共同心理態度。相同的經驗也是國家主義的要素，民族功業的經驗以及感受外界壓力的經驗，都能鼓鑄國家主義。正義的國家主義乃是精神的統一，精神的統一在一定的範圍內可以有衝突，可以有變異，夫然後個性方得發展，民族性方得生長。目前主治人生的有兩種趨勢，卽國家主義與國際主義；前者是個人主義的擴張和表現；後者是社會主義的擴張和表現。其實國家主義與國際主義是並行不悖的而非入主出奴的；世界是擴充線，國家是出發點；世界爲集團，國家爲份子；集團固爲總體，而分子仍有個性；所以世界大同可容份子之獨立，分子獨立亦無妨於世界大同。

國家主義的教育在消極方面要根據固有的民族特性，在積極方面要養成顯著的民族意識。余家菊講國家主義的教育應有之意義有六：（一）國家主義主張發揚國魂，一國有一國的特長文化，這種特長的文化便是一國的國魂；（二）國家主義主張國民養成



自尊的精神，國與人一樣，總須自負非凡；(三)國家主義主張國民應服務於國家，反對自私自利的個人主義；(四)國家主義要求統一，一國的領土是許多古聖昔賢慘淡經營的結果，爲子孫者至少要負保全祖先遺業的責任；國家主義主張獨立，本國的領土主權不能爲外人所攘奪，爲外人所限制；國家主義要求國家的昌榮。(參看十四年七月二十五日時事新報學燈)

國家主義的教育是由於政治的要求而實現，有了馬丁路得 (Martin Luther) 於是有國家主義宗教方面的根據，有了康德於是有國家主義哲學方面的根據，有了斐希特 (Fichte) 於是有國家主義政治與教育方面的根據。拿破崙蹂躪歐洲，於是促成各國的自覺心，和各民族內部的團結。維也納會議以後，歐洲國性的伸張，竟演成一大段國家主義的歷史。最著的有一八一五年日耳曼聯邦的成立，一八二七年希臘的獨立，一八五六年意大利的改造，和一八六三年波蘭鐮刀黨的要求。歐戰以來，國家主義的勢力仍是增無減：捷克斯拉夫與巨哥斯拉夫等國的獨立，愛爾蘭斐列濱的獨立運動，都是具體的證據。

## 第八章 教育的宗旨

教育宗旨  
的重要和  
性質

世界未有無宗旨而能成完全之事業的；負襁褓櫛風雨於哇隴者，爲的是謀食；涸口沫糜腦力於窗下者，爲的是求學；揮黑鐵流赤血於疆場者，爲的是爭權利。別的事無宗旨，尙可以苟且遷就；獨教育無宗旨，正如航海而無羅針，撫琴而無腔調，寸毫不能有成。所以各時代各國的教育，都有一定的宗旨：雅典的教育宗旨，是在造成文學優美，品格高尚的國民；斯巴達的教育宗旨，是在造成服從紀律，强悍耐苦的國民；基督教教育的宗旨，是在造成至誠博愛，篤信奉法的國民；英國的教育宗旨，是在造成自由獨立，活潑進取的國民；普魯斯的教育宗旨，是在造成團結強立，自負不凡的國民；美國的教育宗旨，是在造成自主自動，身心健全的國民；日本的教育宗旨，是在造成君國一體，同仇敵愾的國民。

無論何種原力，都能發生結果；譬如一陣狂風吹過那浩大無垠的戈壁沙漠以後，所有沙粒原來的位置都移動了，這是一種結果，並不是宗旨，因爲牠未有連續性，也沒有方針和意義。尋常我們以爲任何一種宗旨，儘可以在腦子裏構成，殊不知這是一種廣泛抽

象的宗旨，每每與實際情況相去太遠；須知教育的宗旨，非可以東塗西抹雜亂無章的，其背後必須有可依附的實物，然後方能有可遵循的方法。總而言之，（一）宗旨須由現存的情況產出，（二）宗旨須有伸縮性以便隨機應變，（三）宗旨務必看作一切活動由內向外的解放（freeing of activities）。嚴格的說來，軍人練習打靶，那前面的靶子並不是宗旨，他想要擊中那靶子的心思乃是宗旨。

教育宗旨

的種類

天下的事物，非因其有價值而為必要；乃是因其為必要而產生價值，是故所謂價值者，完全以需要（wants）為轉移，能供給需要多的，其價值必特別大。教育的宗旨，應該是要使人只需求那些有益無害的東西，並且使人能管理環境和自己，以便充分圓滿的去供給其所求。人類需要的改良，有三大要素：（一）增加對人的善心，盼望別人的需要，都得以滿足；（二）增加那些非個人的，和不自私的快樂，譬如提高人類的知識，是使全世界得益；（三）化除那些非理智的需要，如迷信鬼神之類。

上面所講的，即是教育裏終局的和一般的宗旨，這裏面又包含許多貼近的和特殊的宗旨。要達到那終局的和一般的宗旨，必先達到那些貼近的和特殊的宗旨。貼近的宗

旨，條目太多，今僅摘出幾條重要的分述於後：

(一) 福樂的宗旨 在我們老前輩的時代，戰事瘟疫和許多的疾病，都是認爲不可免不可救的天災；所以動輒以聽天由命爲前提，甚而要教人看輕福樂，以爲人的福樂，是得之自然，不必強而求之，亦或個人的福樂，可危及多數人的福樂。今日則不然。多少苦楚能借知識去預防去克服，所以福樂可不必輕視，可輕視的乃是不學和無知。

(二) 實利的宗旨 教育並不是教人如何討生活，乃是教人適於生活。其實討生活即是生活的一部分，所以學生之以求學爲討生活之目的者，實繁有徒。普通人對於實利主義，多少有幾分誤解：有以爲實利主義即飯碗主義的變象，結果必令學生成爲金錢的崇拜者；亦有把學校中的科目分別爲實用科與非實用科的。

(三) 服務的宗旨 供給人之所欲者，謂之服務；要造就有用的人材，就是造就能服務的人材。服務不是要駕馭人，使他人爲一己之快樂來勞心勞力；服務乃是要駕馭自然界，與他人協力合作。教育以服務爲宗旨，應當使人各就其所長去與人合作。

(四) 道德的宗旨 廣義的道德是指那些能使全人類的需要得以滿足的思想和動作

而言。學校當養成學子向善的意志和優良的習慣；所當注重的非那消極的道德，乃是積極的道德；不僅是求其無惡行，更是求其有真正的善行。

(五)完善主義的宗旨 斯賓塞曾倡過『完備生活』之說。完善主義並不是講要人樣樣事完備，因為人的秉賦各有不同；也不是講個人的完善，因為個人的完善能起競爭而反對社會的合作。換言之，完善主義乃是注重專門訓練的完善，而非普通一般訓練的完善。學問是無窮，而人之所知不過滄海一粟，能使人在他性情最近的專門知識上精煉而公於世，即足矣。

(六)自然發展主義的宗旨 自然發展的極端派，以為人類智識與品性的發展，有兩種原動力：一是內部的，一是外部的；內部的生長是可靠而有價值，其餘外界人力的培植是無價值。這種論調，若真正實施起來，則一切教育可不必，然而拿來提倡天性的重要，而反對那硬灌的方法，卻是極有價值。

(七)知識的宗旨 要使人類的需要得以滿足，必定要有相當的知識——知自然界的通律，和人類的天性。社會之所期望於學校的，就是要把學問的內容增加，使各人都得他

所應得的部分，好拿去實用，是以學校宜以研究真理爲宗旨。然而使人有學問，則不如使人有利用學問的知識；讀書教書，則不如知所以教讀的方法。

(八)精神訓練的宗旨 精神訓練，即增加個人一般的才能，以便思想動作都得滿意之謂，所以與那增加特殊的才能之宗旨相反。茲擬就左列的表來申明：

(甲)三加四的才能

(乙)三十四加九的才能

(丙)加整數的才能

(丁)加整數與分數的才能

(戊)用代數加的才能

(己)運用加法的才能

(庚)數學的才能

(辛)數學思想正確的才能

(壬)一切思想上正確的才能

上列的各種才能，愈到後面範圍愈廣，有了後面的幾種才能，必會有前面的各種才能，這是無疑的。那些祇有前三種才能的教員們，簡直可名之爲零售的小販；那些有後兩種才能的教員們，可名之爲批發的巨賈。倘若兒童成人後的職業能可預料，則精神訓練的宗旨在教育上要減少價值。

(九)文化的宗旨 文化的意義，很有幾種：有以爲文化是那些表示智識階級，或閒暇階級的學問與習慣；有以爲人情的學問是文化，事物的學問不是文化；亦有以爲文化是教人學做人的一般知識與習慣，而非特殊的工作或技能。最後所述的意義，在教育宗旨裏算是極有勢力，因爲牠所附帶的乃非個人的福樂與非自私的滿足。

現世估優

勢的理論

現世關於教育宗旨最有勢力的理論有三：(一)注重個人，以自然發展爲宗旨；(二)注重公民資格，以社會效率爲宗旨；(三)注重理想與賞鑒力，以文化爲宗旨。三者並非互反，乃是完備的教育宗旨不可缺乏之原素。

(一)這派有勢力的代表，即是盧梭。他極反對那些不自然的，做作的社會制度，主張返於自然 (return to nature) 之說，以爲人類的教育係來自三個泉源，即『自然』『人』及

『物』所謂『自然』係指人類身體器官之原始的構造，及其機能的活動。所謂『人』所給與之教育，即指個人因受他人的影響，關於這些器官之使用上所有活動而言。所謂『物』所供給之教育，則指身體機關與環境間之直接相互作用的結果所得之經驗。以上三種泉源調協起來，始能達到自然教育的宗旨。

盧梭學理可指摘的地方，當在他那消極的方面，其勢非使人遠離紅塵，都登天成仙不可；但他那積極方面，卻有莫大的貢獻，約言之有三：

(甲) 注意身體各器官的健全，而講求衛生體育。

(乙) 注意兒童個性的差異，而不把他作具體而微的成人看待。

(丙) 引起晚近對於兒童學濃厚的興味。

(二) 效率的意義，是以最少的精力與材料去供給或產生最多的用途。所謂社會效率者，欲訓練個人積極的利用其天賦的能量，去為社會服務。要達到這層目的，就不可不注意(甲)實業的效率，和(乙)公民的效率。

(甲) 實業的效率謂人人須有相當的職業，好保持合度的生活，不致成爲寄生蟲類



的贅疣，而連累社會。這不是說教育要造成一種有產階級去駕馭那無產階級，其本意是要利用天然的富源，使全人類享幸福；所以學生應當明白職業的社會意義，學校裏的課程也應當與社會的職業聯絡。

(乙)公民的效率即指公民資格而言，包含一人在社會上所佔地位與所有權利義務關係。在學校裏發展公民效率的最好方法，就是讓兒童對於校務的進行，負一部分責任。

(三)人類的生活有物質的與精神的，所以僅僅身體健全，豐衣足食，不得謂之完全，必兼有高尚的理想，和廣闊的見解，此之謂文化的宗旨。

平民主義  
應有的教  
育宗旨

要判定在平民主義裏所應有的教育宗旨，則不可不將個人的活動來分析一下。要曉得個人乃是家庭的分子，是一個職業團體的一分子，也是各種政治團體的一分子。因為有這幾種關係，所以他有為家庭職業與社會造幸福的天職；像這樣推來，可知家道、職業，以及公民資格，乃教育的三大目標。除此之外，各個人須要有少許的閒暇時間來培植一種於人於社會都有補益的興味；閒暇時間如果

用之得當，能增進個人的能力，使生活的範圍擴大；否則於身體、家庭、社會，俱有莫大的損害，關於這點，對於那些工作時間有限的人，尤爲重要，所以利用閒暇時間，也是教育的一個重要宗旨。然而要做到以上幾層的工夫，非有健全的身體不可，所以體育也是教育的一個重要宗旨。須知個人的身體，與種族和國防的問題，極有關係。讀、寫、算等類根本的程序，是人生日用的工具，雖然他們自身不是目的，卻也是教育不可少的宗旨。最後，對於這一些宗旨，如果要求其實現，則當有倫理的品性；所謂倫理的品行，是說正義的行爲，所以倫理的品性，也是教育的宗旨。以上七項教育宗旨，並不是說教育可分成七種，更不是說教育宗旨祇有此七項，因爲兒童的生命並不能分割，而其興味更是無止境的。

無論甚麼學校的課程，若對於上述的宗旨有遺漏的地方，就不得算爲完備。以體育爲宗旨，就當有體操以及衛生的科目。以人生根本程序爲宗旨，就當借國文爲吸收與發揮觀念的工具。以家道爲宗旨，就當有文學、美術、社會科目，以及家政學。以公民資格爲宗旨，就當注重各種社會科目。以職業爲宗旨，就當有相當的職業指導和職業預備。以利用閒暇時間爲宗旨，就當借重文學、美術、音樂、科學，以培植各人的賞鑒力。總之，平民主義的

教育，不論在校內校外，須使每個人的知識、興味、習慣、能力，都得以發展；更使之知其地位，於是乎去指導自己和社會，向那清高無比的宗旨直往前進。

## 第九章 教學法

教學法

的意義

常識與科學原沒有天壤的懸殊，不過科學格外確實靠得住些；教學法即是教授或學習這些常識或科學的一條最經濟的捷徑，一則進行順利，免除時間與勞力的浪費，二則能操持情況（control of condition）往往看見學生考試完畢

把書一扔，口裏疾聲叫道：『謝天謝地，從此與你這死書長別了』這顯然是教學法不良的鐵證。狹義言之，教學法即『何為學習的最良好方法』一個問題，在一個限定的時期內，專門教學一種範圍極小的學問。近來心理學和智力測驗，漸漸把這狹義的教學法弄成了一個極有科學價值的根據，因為使學生把一切教材的內容學好，是一件事，但是他學會去愛這門教材又是一件事；各種應當學習的東西，有他各種應當學習的特殊方法；學此事更當行此事，要思想獨立就當實行獨立思想。所以教學法的目的，是要供給學子以適宜的實行方法，使『失敗』成爲『成功』的母，使失敗者生苦惱，成功者有愉快。

學習一件事，同時也可以學習無數別的事，因為世界的事物，大多數是互相聯絡的。所以廣義的教學法是極汎的，把人的生活一網打盡。易言之，廣義的教學法即是一切人生的問題。學習有三種形式：一初級的 (primary)；二締結的 (associate)；三附帶的 (concomitant)。初級的學習是指一切與那所研究的事物有密切關係的學問而言，譬如裁縫匠做衣，凡直接與做衣有關係——如裁翦之類——的問題，謂之初級的。締結的學習是指那些由做事所產生的思想而言，譬如縫衣忽然想起衣成後洗濯的問題，由洗濯的問題又想起顏料的問題，愈推愈與縫衣的事遠離。附帶的學習是心境態度的問題，雖然也是直接由做衣而得，但不是完全屬乎做衣的事，所以與初級的學習稍有不同，譬如縫衣匠於縫剪之餘，口裏喃喃的道：『做事應當小心。』我如此做實在別有用意。』學校裏每個講堂和種種的演習，都當從這三方面一起着想。目前的教育，太偏重於第一項；學校中種種的測驗方法，也未免太限於機械的學習。須知廣義的教學法即是全人生的問題，要知道如何安分處世，必須踐行處世之道，所以公民資格和思想自由，都是教學法的大問題。處於平民政治下的人民，非有健全的品性不可；要有健全的品性，須施用廣義的

教學法。

準備心

與學習

準備心 (readiness) 與學習的關係，可在  $S \rightarrow R$  弧號裏看出來： $S$  代表

刺戟 (stimulus)  $R$  代表反應 (response)  $\downarrow$  代表刺戟與反應中間的神經

結 (bond)。神經結有經驗造成的，也有天生的。人類所有的行為，都可拿這  $S \rightarrow R$  的弧

號去解釋。準備心的強弱，是繫乎那引起反應的刺戟之多寡，準備心愈強，則所需要的刺

戟愈少。其實準備心是神經原的情況，可估定人生的活動；操作過度，必令人勞倦，身心勞

倦，必使準備心消滅。精神狀態前後衝突的，也難引動準備心，譬如當痛哭流涕的時候，斷

難即刻排愁自解，破淚為歡。準備心最重要的發源，即為『心定』(mind-set)；『心定』乃

精神狀態，較之準備心要汎些，因為準備心是屬於一個單獨的反應神經結，而『心定』是

指着精神活動的全部，心中抱定了一個目的，方克準備待動。桑戴克的學習律有三：(參

看本書第二章) 茲僅將準備律與功效律重述一番。

準備律 某神經結正當準備待動的時候，若使之活動則滿意，不使之活動則苦惱。

反之，當某神經結尚未準備待動的時候，若勉強使之活動，則苦惱生。

功效律 神經結的強弱，純隨着練習所生的結果爲轉移；假若結果爲愉快，神經結自然強；假若結果爲苦惱，神經結自然弱。

學習的功用，就是在這神經結上做工夫，換言之，就是在刺戟與反應中間的聯絡上做工夫；不是增加新神經結，就是改變舊神經結（機械的反射 reflex 不在內。）意志者，即『心定』之謂；有了意志，行事就有方針；照方針行事，多半得美滿的結果；而其用來達美滿結果的神經結，自然也增強。興味可補助學習，因爲興味乃是努力 (effort) 的基礎，總之，人人是在做事中學習 (learning by doing)。

#### 設計教學

#### 法的緣起

設計教學法 (project method) 的這個名詞，看來是新的，實在只可說是一半新半舊的，因爲這設計教學法已經實行了許多年數，但是要把他當作一個特別的方法，常常拿來實用，那末也可說他是新法了。設計法的實現，大約在十餘年前美國麻省 (Massachusetts) 的一個職業學校，該校曾在農科上用一種新的教學方法，名曰家庭設計 (home project)。在這設計方法未實行以前，所有農科方面的知識，都是由教科書輸入學生的腦中；這種知識是死的，與學生不發生密切關係，學生離校後，不能

拿出實用。後來有一個暑假，該校命學生回家自行工作去選種子，施肥料，擇土性。在這當中，他們對於自己的工作，常發生困難的地方，便發生智識的需要，一到校後，便想尋一種科學的方法來解決從前的困難。該校教師利用學生這種動機，於是授以生物、物理、化學等科的知識，來供給他們的需要，這就是設計法最初的起源。後來教育革新家，把這種設計教學法應用到各科教授上去。他們這種實施的方法，也可說是脫胎於從前之各教育家，現在試把各教育家實行的方法，一個個說出來，因為設計教學法是聯合各家的觀念和思想而成。

新教育的起點，首推盧梭，他在教育界大放光明，主張教育實施的方法要是自然的，不要是人造的。兒童之得知識，是從裏面發達的，不是由外面用機械的方法灌輸進去的。要利用兒童的本能，使他自然發展，並且說：『教育是生活，不是預備生活。』繼後，教育家依照他的主義，加以條理發揮出來。

裴斯塔洛齊說：『教育是客觀的，是要使兒童動作，因為行為比見聞要緊些。』

福洛貝爾說：『教育是要把兒童天賦的能力開發出來，兒童好比植物的花苞一般，

實力已潛伏在內，只須有適當的培植，就會自然發放出來。」

赫爾巴脫說：『教育是利用兒童的興趣，使兒童自然動作；一切的工作，是由兒童自己的智力創造出來的。』

斯賓塞說：『教育要合社會的需要。』

杜威說：『教育是應付生活的，生活常發生困難，人之有思想，由於有困難，教育是解決一切困難的。』

設計教學  
的性質

(甲) 史蒂芬孫 (Stevenson) 說設計教學法是要適用兒童自然的動

機，產生有問題的動作，達到完成的境域。所謂自然的動機，是要從內部分發

出來的；所謂有問題的動作，是有目的的；所謂達到完全的境域，是要實地施用出來。(乙)  
啓爾帕特立說設計教學法是有目的之試驗，是因內部需要的，不是由外面注入的，所以有三個要素：一目的是一定的，二歷程是有方法的，三動作是有動機在後面驅使的，不是勉強拉引的。照以上兩個定義看來，得了三個要素：一是要生活上需要的，二要有問題和困難，用思想去解決他，三方法是自內發展的，非由外強迫像作苦工一樣的。



問題與設計，觀其外面，似無區別，其實不然，設計中常包含問題，單是問題不能就說他是設計。例如教師命學生習算題，那是有問題了，但學生去解決此項問題，內部如不發生需要，就不算設計，因為設計是要先有內部的需要，來想方法解決問題。普通生活當中，常需要物理、化學、數學、地理等科的知識，因需要而感困難，便發生研究的動機；研究起來，便得了各種的知識。設計教學法中含有四種要素：(甲)教育是重在兒童思想，不專重兒童的記憶，因為記憶不能應付生活；人之生活無處不發生困難，即無處不要用思想去解決。(乙)教育是要改變兒童的行爲，普通的弊病，總是注重兒童的見聞，但見聞雖廣，不能影響他們的行爲，要從平常設計中，才可改變他們的行爲。(丙)要利用兒童自然的動機，不要勉強他動作，平常教員命題作文，兒童作起文來，不過是從教師命令，在他並無目的，無需要，無自動的精神，於是索然寡興，潦草成篇；命習贏虧的題目，也不過是在紙面上演算一番，與他生活不發生關係，假如兒童在那裏經營一種有贏虧的事業，他自然會發生一種計算贏虧的需要，乘機施教，兒童必高興領受。(丁)要先標出問題，使兒童從討論中得學理去解釋他，不是先拿定義，使兒童從各方面去尋找定義的用途，因為人生總是由

困難中找出解決方法，不是先預備解決方法來等候困難。

(甲)設計與練習 手工、圖畫、習字、須練習的科目，難行設計，但先使學生明白了技能的重要，便知道練習的重要，會時常練習。例如寫信給名人，知書法之重要非練習不可；又如算術能計算精密的人，可得重要的位置，知到算術的價值，又非練習不可。

(乙)設計法之實施 設計法施行在高年級頗容易，若在低年級則殊難着手。究竟不然，就是從兒童遊戲中，也可得着設計的方法，因為小孩雖是在那裏遊戲，卻有他的思想，能利用這種思想，也能實施到學科方面。

(丙)設計法與訓育 能施行設計教學法，於訓育上有絕大的幫助，因學生與教師每每隔閡如淵，若實行設計法，學生在教室中自己願意作自己的事業，常求教師幫助，視教師為朋友，不覺得教師以學科苦他好像督他作苦工一般，學生自然不會仇視教師，感情遂易於結合。

## 第十章 課程問題

## 學校與

## 學科

教育的最大弊病，就是把學校看作特殊的地方，與社會完全隔絕；把學科看作教育的中心，不管兒童的本能經驗如何，社會的需要如何，只要成人認為一種良好的經驗，便練成一塊，硬把幾部教科書，一些死文字，裝入兒童腦筋裏面去；而且只以教師為本位，把自己所知道的，儘量輸入，不管學生能不能領會。這種灌輸的教育，是大錯而特錯的。蔣夢麟曾說：「一個小孩子，本來是活潑潑的，他會笑會跳，會跑會玩耍；近山就會上山去採花捕蝶；近水就會去撈水草，拾蚌殼，捕小魚；近田就會去捕蝗蟲青蛙。他對於環境有很多興味，他的手耐不住的要撲這個玩那個，腳耐不住的要跳到這裏奔到那裏，眼耐不住的要瞧這個那個，口關不住的要說這樣那樣。辦學校的偏要把他關在無山無水無花無鳥的學校裏，把他手腳綁起來，使他坐在椅上不能動，把他眼睛遮起來，使他看不出課堂以外的東西，要他的口來念「天地玄黃，宇宙洪荒」，「人之初，性本善。」種種沒有意思的句子，現在改了「一隻狗，一隻貓，哥哥讀書，妹妹寫字。」還有講歷史的時候，說甚麼「黃帝擒蚩尤」，小孩子本不識誰是黃帝，更不識誰是蚩尤，孩兒聽了，好像火星裏打來一個電報；還有叫他唱甚麼「陀來米發索拉西」的歌，他聽「吶喇嗎，

「響的風琴，不如小兒素來所唱的「螢火蟲，夜夜紅，給我做蓋小燈籠。」好得多，二十五塊錢的壞風琴，不如幾毛錢的笛和胡琴好得多。小兒的生長，要靠着的適當的環境裏活動，現在我們把他送入監裏束縛起來，他如何能生長。」

學生離開家庭來到學校，也像社會生活的樣子，彷彿入了一個新環境，耳目所接觸的，都與家庭不同。學校裏的歷史上組織上，以及其他種種，都有特殊的現象，與校外大不相同，這是學校的特點，我們要設法使兒童安於這種特殊社會機關的生活。本來兒童未到學校裏受教育以前，所獲的經驗是偶然的，但是到了學校裏，就分出什麼科來了，因為這個緣故，所以要問學校教材和兒童經驗如何纔是合宜。學校教材在成人方面看起來，確實有組織有系統有定形，但是兒童方面見了，未必如是。所以拿現成的經驗做教材，必須慎重選擇，所教的科目要能與兒童的經驗融貫一起。查學校所有各科，就他起源上看，終有社會的背景，都是應社會的要求生出來的。所以教材如不以社會為背景，科目的組織結構就會成單獨的孤立的，與社會不發生關係。總之，教材萬不可與社會背景分離，必須互相聯絡，使兒童於社會實際上了解教材的用處。近代西洋教授的方法與教育的方

針，一方面是自動的而非被動的，是啓發的而非灌輸的，自從蒙特梭利（Montessori）主張極端的自動啓發主義，用種種遊戲法啓發兒童的性靈，養成兒童的自動能力，教師立於旁觀地位，任兒童自動自由；又一方面是世俗的而非神聖的，是直觀的而非幻想的。西洋教育所重的是世俗日用的知識，東方教育所近的是神聖無用的幻想；西洋學者重在直觀自然界的現象，東方學者重在記憶先聖先賢的遺文。我國教育若真要取法西洋，應該樂神聖的經典，而重自然科學和日用生活的技能。目前我國大半的學校教育，只顧把許多現成的歷史地理國文算學等等裝進兒童的腦袋裏去，裝進之後，又要記誦考試，好像賣雞鴨的農民，多多把些食物要牠們吞了下去，使之又重又肥，但是吃飽了的時候，牠們不吃了，於是用些砂礫糝糠硬灌進去，以便加重一兩多賣點錢。現在的教授方法，就是硬灌食物到雞鴨肚裏去；考試的方法，就是農夫用秤稱雞鴨的重量，看牠們裝穀了沒有，好拿出騙人。

## 課程的

所有一切前人經驗的全體，謂之完備的環境。教育一方面要個人適應

## 兩面觀

環境，而一方面要使環境適合個人，兼顧既往現在與將來。社會所貢獻於個

的人就是前人的經驗；而個人所能貢獻於社會的，就是他那有智識和有意志的心靈。賀恩 (Horne) 說教育的功用在乎其能使個人享受前人的生活，誠然如是，我們所要研究的就是甚麼方法可使個人享受前人的生活，曰課程是也。按現今教育的元素有三：就是兒童、課程和教員。課程是把兒童與教員聯接的媒介，課程的性質有兩方面，一是社會的，一是個人的。社會方面課程可說是一塊前人的經驗，個人方面可說是拿這塊前人的經驗來陶冶個人，俾一切社會的制度和人類的文化，得以保存。

課程的組織，應當一步一步由淺入深，與兒童特性的發育相照映。杜威極不滿意於現今的課程，他的那本小冊兒童與課程 (The Child and the Curriculum) 大意如左：

(一) 兒童是生存在一個有動作有事物的世界裏，並不是生存在一個思想律例原理的世界裏，換言之，這世界是實的，不是虛的。兒童本來的環境狹小，腦力薄弱，居然被那一堆科目把他趕到觀念的世界裏去了，其所示的世界，則遠及於不切己而渺無涯際的空間與時間。按着情理，兒童由他那狹隘的環境跳入那廣漠的世界，應當逐漸從近就遠，譬如教地理，該當從他所住的地方之社會工業天然情形着手，慢慢的推

廣，要先看清楚兒童的興味，便從那裏出發。

(二) 兒童的生活是連貫的，是統一的。所以學校課程也當是連貫的，統一的。但是現今學校的科目，是各各分離獨立的，兒童何能看出這科與那科的關係。

(三) 兒童的經驗是自然的，零碎的，得之偶然的，但是學科的教材是依照科學原理編制的，是不自然的，是一些東扯西拉的材料湊合的，兒童讀起來，要出九牛二虎之力。譬如地理教科書，第一總是講地球，第二總是講水陸，大題分成小題，小題分成段落。這樣編輯的方法，是極合乎科學原理，但是極不宜於學生，用之作教員的參考書則可用之作學生課本則不可。

因為有以上的衝突，教育學說上遂有門戶派別的爭端。一派注重課程中的教材，以為其重要遠過於兒童自己的經驗，他們似乎是說生活乃渺小的，狹隘的，粗魯的，所以各項科目示之以廣博的世界，和其中所包含極豐極繁的意義。兒童的生活乃自私的和屬乎衝動的，所以各科目詔之以真理法律，和有秩序的一個客觀之宇宙。兒童的經驗乃蒼亂散漫而無定，所以各科目授之以一個照真理佈置的，和按規矩成方圓的世界。另外一

派說不然，教育當以兒童爲起點，以兒童爲中心，以兒童爲止點。各項科目是用來幫助兒童發達，不過是一種工具。人格是重於教材，教育的目標不在智識，而在自我之實現（self-realization），教材可稱爲精神的食品，但不能自爲消化去變爲血肉。以上兩派，重視課程的動以『訓練』爲標幟；擁護兒童的動以『興味』相號召。前者爲論理的，後者爲心理的。

### 課程與兒

### 童的聯絡

把課程與兒童聯絡的主張，始於赫爾伯特，後來經他的門生齊勒（S. C. Parker）特別發揮，所以有所謂『文化時期說』（Culture Epoch Theory）。文化時期說以爲個人的發展必經過種族進化同樣的秩序，由畋獵而畜牧，由畜牧而耕稼，由耕稼而工商。齊氏主張把這種理想做編定課程的基礎，將人生壽命和社會歷史分爲幾個時期，在人生某時期內，以社會相同的某時期生活情形來教授。這種理想，祇有幾個好事的哲學家去替他搖旗吶喊，而教育家獨鮮有去過問的。對於此點，也分兩派，贊成派的理由，說社會的成立是由簡單而趨複雜，由複雜而成愈複雜，以至於糾紛錯綜，不易究其涯岸，要使學子了解今日社會的程度，必須使他知道古來生活是如何。反對派的人就說：（一）



個人與社會比較上似乎相同的處所，是偶然的，是幻想的，而我們自有生而有的衝動，是已經被環境改變了的。(一)把人生壽命劃分為時期，並無標準之可言，假若把某兒童列在第二時期，誰能擔保他實在不屬第一時期，或第三時期。(二)如果根據「文化時期說」去編課程，那末有許多科目是兒童學習不到的，因為多數兒童一至成熟時期，就要離開學校營生，這類中途輟學的兒童，豈不只合乎上古的生活，而不宜於現在的社會。(四)兒童對於人類既往的事業，並無興味，他所要的是目前的，有興味的，他讀起古代歷史，味如嚼蠟，若是談起現世的電話、電報、飛機、潛艇，他自然津津有味，學而不厭。

教材有『解釋』的職能，因為兒童的經驗是過渡的，其自身並不完全。教材也有指導的職能，將生活的程序舒展，使其得到充分的滿足，選擇適宜的刺戟去發動兒童的本能以得新經驗。經驗有所謂論理的與心理的，前者指教材的自身，後者指教材與兒童的關係。以心理來論經驗，是依照經驗的發達，而觀察牠的各種步驟。以論理來講經驗，恰恰相反，以為經驗的發達，已經到了某級的程度，忽略其間一切的過程，而但論其結果。學者，不過將從前經驗的結果，擷其精華而組織之，使其能節省我們的精力，便於記憶，易於

觀察，並且使我們的思考，有軌可循。論理與心理兩方面，並無衝突，廣義言之，論理的視點，自身即為心理的，所以一切教材，應該重行組織，應該為心理所化 (Psychologized)

各學科亦有兩方面：一為專門家的方面，一為教師的方面，兩方雖不衝突，然而也不一致。就專門家方面看來，教材不過代表若干真理，用來解答問題，引起研究的。教師方面則不然，教材不過代表經驗發達的某段，教師的職務是要把教材弄成兒童經驗的一部份。上文所講課程與兒童分立的緣故，就是因為普通一般教育家未有把這學科的兩方面看清楚，其中流弊，不知凡幾，但最顯著的有三：

一、教材成爲一種形式，或是一種符號。

二、缺乏動機 (motivation)，兒童不努力。

三、教材組織無論如何完密，一到兒童手中，就失去其真面目。

兒童與教材，原是同一個程序的兩方面，一是實體 (reality) 的起點，一是實體的終局。教材並不是獨立於兒童經驗以外現成不能變動的東西，兒童的經驗更不是固定的，完成的，乃是流動的，胚胎的。至此，兒童與課程間關係的密切，已經說得明白，毋容贅述，現

在只要提出幾種使兒童對於教材發生興味的矯作方法。

(一)人情久習於某事，自然會相安，甚而向來看爲可厭惡的事，習之既久，也樂而安之。所以機械的動作，也能發生一種心理上的興味。

(二)教材中有生氣的動機 (living motivation) 喪失之後，可拿對彼的結果 (contrast-effects) 來代替，卽或不能使功課的本身發生滋味，至少在比較上有興味。譬如學生因不讀書而受責罰，斷不及那讀書不受罰的有興味。

(三)人的天性好甘樂而惡苦楚，專趨從直接的愉快，所以近世教育極力注重興味。可惜一般人士，把興味的意義誤解了，以致教材依然呆板如故，欲解決這層困難，必須將教材就兒童生活的範圍去用心理學變化之。

總而言之，教材是從過去累積的社會生活經驗中，將其中視爲最重要者選擇出來，加以精鍊，製成標準的社會知識。教師代表『目的』或『終局』，學生代表『起點』或『發軔』兩方面的立足點，要聯絡起來。教師當設法使教材與兒童固有的經驗連成一氣，當注意兒童心理上所起的反應，教材自身也必須與學生經驗有多少聯絡。

### 課程編制

#### 的原則

西洋學校的課程，在十六世紀以前，極重人文主義（Humanism）。在教育上，人文主義是用爲古典主義的意義，和現實主義相對待的。現實主義是以實物爲主，重經驗，貴實利；反之，人文主義是以文字爲主，重理想，貴美的陶冶；並且看重個人性。所以當時之所謂初級教育，不過讀書寫字，和一點粗淺的算術罷了；中等教育，就是一些拉丁希臘文，宗教哲學，和形而上學。一言蔽之，人文主義是最崇古人，其最大的弊端，是使學者雖得爲典雅的古代人，而不得爲足以馳驅奔競於優勝劣敗之競爭場裏的近代人。

在十六十七兩世紀的時期中，歐人已將由我國傳去的印刷術廣爲利用，同時有種種科學的發明，於是思想界關了一個新紀元，哲學的論調因而改了，宗教也變了體，最後學校的課程也化爲世俗的了。從此就有現實主義（Realism），所以科學一躍而與文學並駕齊驅，換而言之，十六十七兩世紀的課程，一半是人文主義的，一半是現實主義的。到了十八世紀，各教育家極力從事於心理學，以爲各科目的價值，在乎其能影響心靈與否；並以爲某項科目，只能啓迪（unfold）心靈的某局部或某特能（faculty）以訓練

(discipline) 爲標幟，信科學與數學能訓練人的思考，文學美術能訓練人的想像，歷史地理能訓練人的記憶。

十九世紀以來，學校的教材完全以社會的需要和社會的情形爲轉移，所以學校裏許多沿襲的學科，因爲不合現在社會的情形，已經廢除了；先前所沒有的科目，因爲現在需要的迫切，已經採用了。綜言之，現在課程中有人文的，現實的，訓練的，和社會的種種元素。

我國的教育，恰與西方相反，先重現實主義，後重人文主義。周朝的學科，有禮、樂、射、御、書、數、六藝，此外還有專門科，譬如學陸軍者則就大司馬，學農林則就遂人，女子除了三從四德，也習蠶絲紡織縫紉烹飪，以及種種祭祀的禮節，這都是有實用的科目。唐宋以降，政府以科舉取士，學子流於空疏淺陋，講聲韻制藝，做起八股試帖詩來。這種人文教育，簡直昌盛到清朝光緒年間方止。庚子年以後，一切教育的設備都取法日本，辛亥以後，則處處模仿美國。

上文講論課程的變遷，足以表示課程是活的，一如社會生活，時時變其內容。選擇教

材，或規定課程表的時候，首先當研究社會的情況，看所定課程表是否能應付社會的需要。教材編列的次第，也應隨經驗自然發展上的先後。斯賓塞的教育論現在雖然不大時髦，卻也極有理由，他說人生最大的問題，就是『如何可以有完善的生活』，並說人生有涯，人事倥傯，學問一道，非有慎重的選擇不可。必須決定何者爲吾人所不可不知，於是根據自然情勢，把人生活動，依其重要的次序，分爲五類：

一、於自存上有直接關係的活動；

二、於自存上有間接關係的活動；

三、關於長育後嗣的活動；

四、關於維持社會及政治關係的活動；

五、當閒暇時間爲滿足興味與情感的一切活動。

課程的組織有三大特性：一順應性 (adaptability)；二單一性 (unity)；三伸縮性 (flexibility)。

(一) 課程不可太限制了，也不可太固定太呆板了，以免遇有特別情形的時候，不能

隨勢應變。若在大城市的地方，儘可每星期抽出四五小時作爲無規定的時間（unassigned time）去補習學生某科的不足。

(二) 各科目的支配，要平行一致，以免學生得些零星的印象，而無統一的思想。譬如某級的物理班正講氣體和流質的時候，地理班就不可講商務地理，而應講屬物理學的地理，好叫學生把物理學的原理，應用到地文學上去。

(三) 人的天賦各有不同，假若真要使學生有適宜的發展，當照他們的智力和學習的速度，分爲甲乙丙三等特別班，以便對症下藥，凡天資高的學生，可縮短期限畢業。

## 第十一章 道德教育

何謂  
道德

所謂道者，乃人生當然必履行的道；所謂德者，爲履行那當然的道所應具備的性習。所謂道德，無非辨別人間行爲的善惡，使人人都有好善疾惡的

心地，和行善去惡的義務。然而道德非絕對的，非東西一轍的，非亙古不變的，總是隨人類  
的信仰和生活爲轉移。所以我們立身處世，祇須努力把社會所認爲善的盡量增益，把社會所認爲惡的盡力減少，善與惡的分別，完全以人類爲本位。一言以蔽之，所謂道德，在乎

增進個人與社會最大多數的幸福。梁任公主張道德的公準說，依他的意見，道德的公準至少有二個條件：

(一) 道德是要永久的，無所謂適於古者不適於今，合於今者不合於後的。

(二) 道德是要周徧的，能容涵許多道德的條目，並不相互發生衝突。

(三) 道德是對等的，沒有長幼貴賤男女之分，只要凡是人類，都要遵守的。

他又說道德的公準不可沒有，又不可過多，而最普徧最易遵守的道德公準，不外下列四條：

一 同情——反面是嫉妒

二 誠實——反面是虛假

三 勤勞——反面是懶惰

四 剛強——反面是怯弱

梁任公的四條道德公準，算是最普徧而最易遵守，但他那前三個條件未免定得太嚴，恐怕除了基督教的道德以外，別的道德都不能合格。茲為便利起見，請照杜威和突夫



茨 (Littig) 的倫理學從兩方面下手來解剖道德的特性：一是『甚麼是道德』的方面，一是『如何是道德』的方面。

甚麼是道德 (甲) 對於學問、美術、自由、權利、以及精神生活有高尙興味的。

(乙) 能以公理、同情、友愛對人的。

如何是道德 (甲) 承認道德的公準，不問那公準是一種法律，或是一種理想。

(乙) 尊敬法律，努力盡責，摯愛美德。

人的善行有四種：一是反面的善 (negative goodness)，凡律法所禁止的事，一概不爲；二是習俗的善 (conventional goodness)，凡社會所認爲善的，遂習慣之成爲自然；三是決志的善 (determination goodness)，習慣的行爲外，還加以有毅力的訓練；四是熱忱的善 (devotional goodness)，對於高尙的理想和有價值的主義，能超出習慣的行爲，而以達於沸點的熱心致之。道德教育所要注意的，就是第四種。道德教育範圍至廣，約言之有五大端：即個人道德，家族道德，社會道德，國家道德，以及國際道德；而個人道德又包括精神道德，身本道德，自由道德，經濟道德，年齡道德，職業道德，名譽道德等等的問題。

道德教育  
的三種  
主張

歐美各國在百年以前無所謂特別道德教育，所有的學校都任憑一班僧侶牧師包辦。迨十八世紀後半葉，教育權漸漸為政府收回，宗教主義的勢力消滅，於是道德教育的呼聲增高。一八七六年美國阿德勒（Adler）教授組織了一個倫理學會，宗旨在屏棄宗教，惟以倫理修身去養成子弟之德性。一八七八年紐約的倫理教化學校（Ethical Culture School）正式成立，一八九七年英國也組織了一個道德教育會於倫敦，法國在一八八二年就把修身科列入小學課程裏。

現今的教師，竭力設法增加學校裏的道德勢力，其心很熱，但未免失之凌亂。他們對於學校生活中現行方法的價值，尚沒有一致的意見。大概說來，現今的教育思想家，對於這問題的態度，可分三派。（一）第一派的人，相信課堂裏直接的有統系的倫理教授，是擴充學校裏道德勢力的最好方法。現今學校中教授道德、儀容、倫理、品行、公民生活等等，便是這種主張的表現。這種在道德上教授事實的辦法，正和在地理中教授土地的形勢一樣。（二）第二派的人，人數較多，他們主張真正的訓育，都應該是間接的，並且主張在學校作業裏，養成高尚的道德風氣，是達到這種訓育的最好方法。現今學校裏擴充課外作業，

加以指導，改良教課的方法，使大多數的人得以參加討論，便是這種主張的表現。新近教育的著作裏，一方面注重遊戲場，運動，和課外集會的價值，他一方面又提倡教課內的興味，和協作主義，皆是這種見解進步的證據。(三)第三派是折衷派，他們主張學校訓育的方法，應當包含兩方面的發展：一方面教以直接的有統系的倫理知識，同時又注重課外的生活以收訓育之效。這派的見解，以為訓育有理論與實際兩方面的需要，正如別的課程一樣。

#### 學校中倫

#### 理的位置

倫理與道德的關係，正如幾何學與木工術的關係一樣，一個是科學，一個是科學的實現。在倫理當中的最大要素，是有意識的了解；在道德當中，這意識的要素就不常見了。教學生以行爲的原理，乃是教的理論和教的倫理，而不是教的道德和教的實踐，因為研究道德的行爲，只可產生倫理的知識，並不能產生道德和良好行爲。然則道德裏躬行實踐的事體，如何可以養成呢？曰在無形中可以養成，因為兒童不能直接學習品行。關於此點，判麥 (Palmer) 言之最詳，在他那本小冊德育問題裏，舉了一個語言與道德的比喻，大意說：我們在幼小的時候，會說話已經好久了，自己尙沒有覺

得；漸漸長大之後，我們的語言或則變爲完全，或竟全退化，這都和道德相似。……教青年人言語的方法，祇有間接法最爲適宜，什麼語言學、文法、修辭學、系統研究的語言法等等，對於丁年（十二歲至十九歲）以下的兒童，都是危險的器具。要想兒童說話說得好，祇有鼓勵他不要注重所用的辭語，而在所發表的東西上注意之一法。至於那些抽象的文法，不是把學生的舌頭弄糊塗了，便是同日用的實際沒有關係，徒然顯其乾燥無味使學生受罪，皆不可用。言語的教育如此，道德教育也可視同一例。

研究倫理的地方，非在中小學校，而僅能在大學校，因爲倫理一科，於發展兒童能力絲毫無用，但用之傳佈道理，糾正過犯，教授正義，準許有很大的利益。幼年的兒童，只有活潑自然流露的天性，那反省的工夫，惟成人有之。卽在大學裏教授倫理，亦當審慎，如能把他列爲高年級的選修科則更善。在霍布金司（Hopkins）嘉門（Jarman）亥德（Hyde）這一類的學者看來，選科同必修科的分別，都沒有甚麼重要，不過有一條原則，卻是顯而易見的，就是：等少年人遇見了問題之後，再去請他解決。教授倫理還要附加兩個條件：第一，應當用批評的態度，作爲科學去研究，並須在開始的時候，就告訴學生本課的目的是

在得些知識，並不是在教人變成好人；第二，教這門功課的時候，學生應做主體，他們應當專心致意的去研究，自己去下堅確穩健能經得起批評的那種道德判斷，不應該居於被動的地位，聽教師一人發表意見。

教育中的

『道德的觀念』(moral ideas) 和 『觀念上的道德』(ideas about

德育原理

morality) 有極大的分別，前者是一種實際上於行為能發生效力的觀念，因

而在品性的問題中已經佔了位置；後者是一種無生氣的東西，而與道德不相干。學校裏直接的道德訓練 (direct moral instruction)，簡直可稱之為死板的道德訓練。

道德的原理不能有兩套，好像一套為校內生活之用，一套為校外生活之用一般，因為行為是一個整體，所以行為的原理也應當是一個整體。根本上學校是社會所設立的一種機關，其自身並不能獨立，所以務必使兒童能活潑潑地認識他在社會上的全部關係。往往學校裏的社會作業，多偏重於公民資格的訓練，殊不知兒童不僅是一個投票選舉人，和一個服從法律的人，他更是社會的一分子，並有維持社會的義務。要使兒童能正當的維持社會，就該向科學、藝術、方法、身體、工業上切實訓練，換而言之，要養成善於

服務的習慣。不僅如此，兒童必須有領導力和順從性，必要有自導導人和駕馭事物的能力，使他非但能適應環境，而且能改造指揮環境。一言蔽之，除卻參與社會的生活，學校便沒有甚麼道德的目的和標準了。學校自身必定要成一種有生氣的社會機關，因為學校並不是社會生活的預備，乃是一種社會生活的模型。

上文說學校的社會性質為道德的基本元素，也可應用到教授法問題上面去。兒童生來就有自發的、好動的、要服務的天性，所以學校當注意那創造和自發的地方，不可用吸收的方法和死板板的知識，應該使兒童實地去估量他所要做的事情的社會價值。只有那注重兒童自動力的方法，纔能把道德的重心從利己的吸收移到利他的創造上去。學校中的訓練和品性分裂，結果總是學問和行為不相聯絡，須知學校中的種種方法，都要可以供給互助、合作、和完成人格的機會，纔好。

凡是一種課程，我們就得拿來當作一種使兒童實現社會生活的手段去看待。課程中所分的科目，是按照社會生活的一種特別目標或作用而安排的。這個社會的準度很重要，不但因為我們可以用來分別各個的科目，卻正因為他可以使我們了解各科目

的理由。譬如教地理，當用社會的交互作用來解釋世界，使兒童明白地球乃是全人類的棲身所，就是山河湖海都有社會的意義。教歷史也當從社會的基點上出發，借過去的事情來了解現在的事情，切不可把他當作一種機械的報告書。教數學當知道他關於社會生活的實用處所，是完成一種目的之手段，而他自身絕不是一個目的物。所以各項科目，如果用來當作一個了解社會生活的方法去教授，那末，他就有積極的倫理意義了，因為兒童所最需要的，並不是那些誠篤和真實等等獨立的道德教訓，乃是要有社會的智識，社會的能力和社會的興味去服務。

既把行爲看清楚是實現社會的各種結果和維持社會的組織以後，我們又要從社會的方面移到心理學的方面，來說明道德了。第一要知道行爲根本都是從那些天生之本能和衝動上發出來的，兒童的天然動作，是一種表兆 (symptom)，這種表兆，是一種刺戟，也是一種材料，在無論怎樣的變態中，是道德的唯一根本元素。第二，我們種種的道德原理，必定要用心理學來說明，因為無論課程選擇得如何精密，倘使不注意到兒童自己的活動、習性和願望，那麼，對於末了的道德內容，也終歸是空虛的。教育的心理方面，自然

是歸結到品性 (character) 上去，但是品性內部的一個重要元素，乃在品性的能力，因為各人都有一種天賦的衝動，和前進的傾向；這種能力必須依着社會的軌道去指導他，使他歸結到有價值的目的上去。這裏又包含兩種訓練：一是智力方面的訓練，二是情感方面的訓練。在智力方面要有判斷力 (judgment)，在情感方面要有感應性 (responsiveness)。



# 教育哲學下編

## 第一章 造就人的哲學

哲學  
派別  
及其  
評

哲學一科要把天下一切的事物一網打盡，研究牠們的連帶關係，和其  
中的意義。所謂事與物，就是自然界內部的意義之表號。科學的宗旨在研究  
這些表號的本身，而哲學的宗旨在研究這些表號的意義，所以哲學的方法多半是借理  
性去臆測。唯物主義 (Materialism) 派的哲學家猜度說：事物即事物，並無意義。不可知  
主義 (Agnosticism) 派的哲學家猜度說：事物有意義，不過意義是不可思議的。二元主義  
(Dualism) 派的哲學家猜度說：有的事物有意義，有的事物無意義，屬精神的有意義，屬  
物質的無意義。多元主義 (Pluralism) 派的哲學家猜度說：有意義的事物是很多，無意義  
的事物也是很多，彼此沒有關係，沒有組織。十九世紀平行主義 (Parallelism) 派的哲學

家猜度說：有意義與無意義的數目彼此相等，兩下的性質是平行的；宇宙之間，有心必有物，有物必有心，但心物之間，無絲毫關係。唯心主義 (Idealism) 派的哲學家猜度說：天下事物有一大意義貫串之，正如五官百體中有一心靈貫串之，屬精神與屬物質的，彼此有密切的關係。

哲學的派別，極其龐雜，其無關重要的，此處從略不提，現在單把以上所述的批評一下。(一)人者事物之一也，在人身實能尋出多少意義，所以唯物主義很有缺點。(二)不可知主義斷定事物的意義為不可思議，然則我們又何從而知其為不可思議呢。(三)二元主義說有的事物有意義，有的事物無意義，則天下一半的事物將永遠沉淪於黑暗當中。(四)照多元主義說來，有意義與無意義的事物既多，而其間又無組織，則世界將成一種渾沌的形體。(五)宇宙間許多事物是相依為命的，若照平行主義講來，就是那些極顯而易見有關係的事物，亦須個個分離成爲獨立的東西了。(六)唯心主義的立足點，很是穩固，可惜不容易表顯，因爲哲學家自己不是一個完全的意義。

造就人的  
三大原力

造就人的原力有三：曰遺傳，曰環境，曰意志。遺傳即是生物的綿延和生

物的進化，能將一切生物聯絡起來。生命的單位即是細胞，能將其本身的特性遺傳與其所產生的細胞，使一切生物成爲一系。由此觀之，遺傳是此細胞與彼細胞，此世代與彼世代的連結線。遺傳只會努力向前，不會回首向後，能將人類的起緣性質和命運，一一述說出來。總之，遺傳的哲學意義就是人羣的統一，以及人羣與一切生物的統一。環境不是死的，乃是活的，因爲人們以及其他生物，都是環境的一部份。環境即是進化的境界，能助長變異以及發育。在遺傳與環境當中，有種種的動作與反動：競爭起，於是優勝劣敗，適者生存。總之，環境的哲學意義就是說：生存的問題包含一種生命適合環境客觀的變化。意志者，個人對於遺傳與環境所發生的反應之謂也。個人承受先人的遺傳，借社會的環境，與自然界合作，以增進自己的發展。不僅如此，更須改良身體的遺傳，傳遞社會的遺傳，預備完美的環境，培養各人的善意志，以增進後代全人類的幸福。自進化論言之，「天擇」或自然的選擇，須補之以有意識的選擇。上天造物並不使之歸於完備的地位，自然界所供給的不過是些原料，將這些原料拿來切之磋之，磨之琢之，方能使之方而就規，圓而就矩。一言蔽之，意志者有意識的動作也，所以意志的哲學意義即生物須與自然界合作去造就

自己。綜而言之，遺傳環境與意志三者，即造就人的原力和完成全人類的原則。此之謂唯心主義，此之謂教育中的唯心主義。

## 第二章 遺傳與教育

本章所討論的不外乎以下的幾層：(一)遺傳在生活上的地位；(二)遺傳的性質；(三)習得的特性遺傳問題；(四)容量遺傳；(五)遺傳的功用；(六)遺傳與教育的關係；(七)遺傳律的濫用。

遺傳的  
地位

生物是由遺傳和環境所造成的，但是從教育方面觀察，生物學祇能見到環境影響於生物的一部份，以為教育的影響，只限於(一)環境的影響，和(二)由這世代渡過到那世代當中教育結果的停頓。總之，生物學已經承認遺傳對於創造生物的重要地位，同時知道把以上二層來限定教育的影響。

現在舉幾個例來表明遺傳的影響。一個美國波士頓人，曾把菲列濱人帕特立都 (Pedrito) 教養出來，帕特立都居然能通數國的文字，並且曾到各處遊歷。但是後來忽然失蹤，再過些時有一個德國科學家偶然在一個蠻夷族中發現了他。誠哉喀萊爾 (Carl

[T]e)之言曰：『文化不過好比一個信封在牠裏面人類的野性是永遠燃燒着。』與此相同的有梅眉(Meme)的事。梅眉是個依士企摩人，千八百九十六年斐利(Pearry)船主將他和他的同伴帶至紐約，後來其餘的都患肺病死了，梅眉父親的骨骼至今仍是陳列在紐約博物院中。該院院長把梅眉當作螟蛉子，後來送他到孟哈登大學肄業。這裏有梅眉寫給友人的一封信，信中是發表他攻擊文化的理由。

『……不要紀念着我在那裏，我要北上了。帶我到紐約來的斐利船主告訴我說船上沒有一個空位，令我大失所望；博物院的彭伯斯(Bumpus)教授收沒我父親的屍首，以致我不能埋葬牠，他也不給我一把鎗，所以我從此不信你們的基督教。總而言之，我們的民族是比較來得和善而近於人情，我現在要到家裏去了，你們的文化祇能妨害我和我們的民族，再會吧。』

一八五〇年卜囉喀(Broca)曾在巴黎設立一犯罪學院，專門研究犯罪的原因。殆至一八六八年，達爾文根據他的工作，始發現隔世遺傳的學說。罪惡是隔世遺傳的一種，罪犯都有原始人類的感覺和本能，不過犯罪的成因一定是靠着環境與遺傳兩者的合

作。大凡神筋衰弱的，易於犯罪，因為犯罪的種，一遇惡劣的環境就爆發出來。

在文學中也不時說到遺傳上去，古時希伯來法律早已認識父母的罪可遺傳到他們的兒女。依易卜生(Ibsen)所著的幽靈也說我們是先祖的形體。此外如法國作家顧雅(M. J. Guyau)搜集各種關於遺傳的證據，而證明遺傳影響能限制教育影響。讀者欲知其詳，可參考他的名著教育與遺傳（一八九一年，倫敦）。

遺傳的

性質

遺傳大概可分為二種：一曰形體遺傳；二曰社會遺傳。社會遺傳就是歷代藉着言語以及模仿相傳下來的成訓。此種影響與環境關係甚大，後章當詳細討論之，此處只好從略，專討論形體遺傳。

形體遺傳就是從父母遺傳到兒女的各種關於構造和機能的特性，純粹是二個生殖細胞結合的結果，藉着此種遺傳特性的程序，形體遺傳便能介紹給各種生活一種過去現在和將來的結合。我們研究遺傳學便發現一種兒女與父母相似的現象，不論在種族上、形態上、功用上，都有類似的地方，然而有時未必酷似的，這是因為有父有母的緣故。此種遺傳律非但適合於動物，並可適合於植物。俗所謂種瓜得瓜，種豆得豆，可說是表明

植物界也逃不出這個遺傳律的支配。

現在單就形體上講兒童的面貌、形態、高度、眼睛、頭髮，則知其類似的地方可歸成三種：第一種是兒童單像父親或是單像母親，名叫顯著遺傳 (Predominant Inheritance)；第二種是兩種特性的混合，例如黑白兩種人所生的雜種，叫做交錯遺傳 (Blended Inheritance)；第三種是兒童一半像父親一半像母親，名叫特性遺傳 (Particulate Inheritance)。

兒童的形體有幾處是像他的父親也有幾處是像母親，例如一個小孩的眼睛與性情很像他的父親，他的音樂才能卻似他的母親。這樣看來在遺傳上一定有一種單位特性 (Unit-character)，這種單位特性在半世紀以前遺傳學家門得爾早已發明了，他定出兩個名詞：一個叫做潛伏性 (Recessive)，一個叫做顯著性 (Dominant)，因為這兩性互相消長的關係所以相似的成分有一定的比例。照門得爾研究所得的結果為三與一之比，惟此種比例是否確實可靠還是一個問題，但是形體遺傳律已證明兒女是父母各種單位特性的結晶。

兒童不單是像他的父母，並且像他的伯叔，這是因為同出於一祖的緣故，所以不要

以爲兒童單是父母的結晶，他也是先祖的結晶，這是廣義的形體遺傳。哥爾通解釋這廣義的形體遺傳律說：『父母平均供給遺傳的本能只有二分之一，每個只供給四分之一；祖父母與外祖父母又供給四分之一，每個祇供給十六分之一；以後便可以此類推。』這樣看來，生命的泉源是永遠地流着，我們雖則不能知道牠的淵源畢竟是什麼，可是我們知道形體遺傳是永生的。

形體是能遺傳的，至於心靈又何獨不然，精神中的智識情感以及道德都有遺傳的可能。兒童的形體是從父母遺傳下來的，那麼，他的靈魂也來自他的父母。既知新形體是父母生殖細胞的結晶，可見新靈魂也是生殖細胞帶來的一種精神的結晶品，至於怎樣帶來的，乃是一個尙待解決的問題。

披爾遜(Pearson)對於精神和道德的遺傳討論得非常透徹，他曾經在紀念赫胥黎第四屆講演會中發表他的意見，他的題目是人類的智力和道德特性的遺傳，他的結論說形體既可遺傳，智力和道德特性當然也可以遺傳，若是遺傳下來的智力很壞，教育斷不能提牠到很好的地位。桑戴克同樣也說道：『優美的智力和普通的智力，大概是生殖



細胞所遺傳下來的，並不是從養育或是從教育得來的成績。』他繼續說：『身長和父母生出身長的兒女，黑髮的父母生出黑髮的兒女，愚拙的父母生出愚拙的兒女，性情暴躁的父母生出性情暴躁的兒女。』所以我們的道德情感和心智的特性，都是從我們的祖宗遺傳下來的，不過歷代因為父系與母系的關係稍有些改變罷了。

遺傳學裏還有一個子孫趨常律，不論在形體上或是心智上，都有一種趨於常態的趨向。譬如一個有病的人，他生出來的兒女一定要比他強壯些；一個身長的人，他生出來的兒女一定要比他短些，否則弱的愈弱，長的愈長了。蕃殖的問題，也是重要，普通公認同種蕃殖是有弊病的，其實同種蕃殖不過能將種族中已有的弱點顯現出來而已。要強種族，一定要種族自己蕃殖，若是要免除種族上的通病，那麼，非雜種蕃殖一法不可。遺傳性不是在生育時立刻發現，乃是慢慢地出現，不過在青年時期發達最甚，所以青年時期是一個施行教育的時期，教育能幫助本能發展，能辨別個性，並能引導人到有用的路上去。

習得的特  
性遺傳

習得的特性是一種因為功用的改變，或是環境的影響所發生的變化，並不是一種組織上的變化。講外國話的技能，乃是習得的特性，這種特性能

不能遺傳呢，照普通意見是可以的，但是照科學的眼光祇有幾種是可能的。

自達爾文以來，學者對於此題已討論得不遺餘力了，他們所要解決的問題，就是父體或母體的功用或環境的變化，是否能影響於生殖細胞而使其兒女有同樣的變化。達爾文是主正面，附之者有赫克爾（Haeckel）、斯賓塞和拉馬克。主反面的有哥爾通披爾遜魏司曼（Weissman）以及各種生物學專家。此題雖經過一番熱烈的辯論，卻沒有一個圓滿的結果，不過照我們所知道的，有些是可遺傳的，有些是不可能的，所以這個問題不是單方面的，當然沒有一個絕對的答案。

說到習得的特性是可以遺傳的，同時也要說及那種因不用而失其效用的官能。例如在幽暗的地方，眼睛因失其效用而盲目，像馬摩斯洞穴中的魚，以及修鐘錶匠的近視，都是這個原因。拉馬克主張用與不用的效果，以為若是把野鴨關禁了幾代，後來野鴨也不會飛了。此外如馬蹄的進化，也是受着這用與不用效果律的支配。以前的馬蹄有五趾，後來馬蹄的中趾因多用而發達，旁邊的四趾因失其功用而消亡了。至於猶太人的割禮和往昔中國女子的纏足，都是不能遺傳的。形體如此，智力亦然，父母的罪惡不能遺傳到

兒女，父母的美德也不能直接遺傳給他們的兒女，不過都有一種很普通的影響罷了。總而言之，習得的特性是不能遺傳的，我們只能以遺傳去遺傳我們的遺傳性，不是以遺傳去遺傳我們獲得的特性。

### 容 量 遺 傳

遺傳性所貢獻於人類者有四：即本能、性情、體格與容量，其中最重要的

是容量。本能是神經的機構，是不學而能的。性情是我們對於宇宙所發的情感與實際的態度。體格與容量都是遺傳的結果，而對於人類最重要的便是容量。容量是身體上、智力上、道德上，以及宗教上所能够達到的界限。特殊的才能不能遺傳，惟有一般的容量可以遺傳。

### 遺 傳 的 功 用

容量是遺傳的，習得的特性非遺傳的，那麼，在人類容量的進化中，什麼是進步的可能性呢。遺傳在我們的前後似乎是沒有止境，我們是處於判斷將來人種的地位，也是處於被判斷的地位。精力與精力的結合即成一種較大的精力，羸弱與羸弱的結合即使子女格外羸弱，所以要改良人種，當從選擇配偶爲始。

神學中有所謂定命說，以爲人類是受着天命的支配，我們現在不妨把此種教義拿

來應用到遺傳方面。我們知道現代人類所有的容量是受着前代的支配，而現代亦可支配後代。既往與現在，彼此支配，於是乎遺傳的線索始終不斷，把人類結合爲一，此可謂遺傳的定命說。

遺傳與教育  
的關係

以上所討論的都是以優生學來改進人種，知道改良人種的方法非從正當的生殖細胞結合不可；現在所要討論的，乃遺傳與教育的關係。教育不能改變遺傳下來的容量，牠只能把現存的容量拿來發展。學校只能因才施教，譬如甲有十分的本領，教育能幫助他發展到十分；乙有五分的本領，教育也只好把他發展到五分，斷無勉強假借的方法。教育非但能發展個性，並且能幫助人類獲得各種有用的特性，但是此處所討論的，不涉及社會遺傳，下章論環境的影響當詳細討論之。

即或現在假定那些習得的特性爲不能遺傳，無論如何那佳偶良配總能產生一種優種。柏拉圖以爲要改良犬馬，可用人工的選擇方法；要改良人種，當制裁婚姻。但是人們有選擇配偶的自由權，不是像動植物可以用人工選擇法去改良的，所以家庭教育與學校教育，當使青年人知道合理的配偶選擇之重要。父母與師長，當使男女兒童知道遺傳

學的事實，更施以一種性教育而使青年有性的知識。這種方法能幫助青年選擇適當的配偶，能使其知道有疾病的或是身體羸弱的，不當結婚，因為戀愛不是家庭惟一的基礎。

披爾遜曾經在英國上等社會中研究人種自殺的問題，他說英國的商人不能與德國或美國的商人競爭，因為英國的商人缺少一種智力，缺少的原因，無非一般智識階級不肯多生子女，以致傳種的責任多歸於無智識階級，因此好種日日減少，劣種天天增加。研究英國人口的生殖率與死亡率，便知生殖率近年來漸漸地減少。自一八七六至一八八〇年之間，每一千人的生殖率要超過死亡率一四·五六，但是到了一九〇七年生殖率已降至一一·二七了，其降落的原因完全是受着生育限制的影響。此種人種自殺與優生學的調查，表明兩樁很顯明的事實：（一）好的人種應當多生殖；（二）遺傳能限制教育。

改良人種固然對於優秀民族的蕃殖要鼓勵，同時對於弱種也要設法去限制，這樣好種自然增加，劣種自然無形消滅。限制劣種蕃殖的唯一方法，便是使兩性隔離，他們既沒有接觸的機會，當然沒有生殖的可能。凡屬癡子、癲狂、醉漢、煙鬼、嫖客，均在受隔離之例，

尤其是有神筋病的，因為他們對於後代的影響格外大。與其設立各種慈善機關，則不如從早限制；與其治療，則不如預防，這確是一個根本改良人種的方法。

教育當發展遺傳的優點呢還是弱點呢？若是習得的特性是可以遺傳，而且人類的容量是可以提高，那麼，我們應當把弱點拿來發展，因為弱點比較優點容易改進。但是所困難的，就是我們對於訓練的結果無把握。有人以為到健身房中，無非是鍛鍊身體上的弱點，所以學校好比是一所智力上的健身房，也當鍛鍊精神上的弱點。這種比方，對於精神的問題，講不過去，因為我們由遺傳所得來的弱點終歸是弱點，所以應當發展我們的優點，使此種優點對於社會有所貢獻。發展優點，同時不可忽略弱點，因為兩者都要一種刺激來興奮牠們。遺傳性沒有至善的，也沒有至惡的；好的遺傳性中，常雜有壞的遺傳性；而壞的遺傳性中，也常雜有好的遺傳性。愚笨的兒童，每每很有些可取的地方，不過此種可取的優點，往往是潛伏而不出現的，所以應當施用各種刺激，使潛伏的遺傳性起一種反應。

在施教以前，當研究兒童，注意他遺傳的特徵，然後用各種方法來對付。兒童的本性

不是一張白紙可以任意寫字，不是一塊木板可以雕刻各種花紋，不是一種鎔化的黃銅可以鑄成各種形像，也不是一種原料可以按着工程師的圖製造的。兒童的本性卻是生命的種子。教育兒童當了解他精神內部的計劃，並使此種計劃完全實現。研究兒童同時也要研究兒童的父母，更要研究人類的特徵。

在遺傳學上還有所謂回復說 (Recapitulation Theory)，大生物學家赫克爾稱牠爲生物產生律 (Biogenetic Law) 用專門名詞解述卽：『胚胎的進化是種族進化的一種縮小的回復，如果原始的進步借遺傳而保存，則此種回復在比例上比較格外完備；反面說來，如果順應新環境的時候增加了進步上的紊亂，則回復的比率要少。』回復說以爲人的智力和形體生長是回復人類歷史的各個時期，普通看來此種方程式很有理，足使我們了解兒童的動物性，並且知所以對付之，但是我們不必一定在使兒童文明之前要使他們野蠻，所以回復說祇可說是一線光明，而非一種指導。

要免除種族裏潛伏的弱點，祇有各種族彼此通婚一法，不過雜種生殖對於優種是有害的，而對於弱種是有益的，所以美國對於移民問題有二個結論：(一)弱種要和本地

人通婚的，當驅之出境；（二）祇有弱種中的優種方可任之婚姻。然則怎樣可以知道誰有結婚的資格，誰無結婚的資格，除了醫學上的試驗，簡直沒有別的方法。現在美國有幾州已採用一種法律，凡是要結婚的候補者，一定要經過醫生的身體查驗。自理論上言之，結婚的查驗是絕對可行的，但在事實上卻有難能之處，因為禁止劣種婚姻太嚴，必釀成各種不法的行爲。身體健全的女子，不可不嫁，可惜現今的女子一受高等教育便因各種原因卒至終身不嫁，即算出嫁，又因着自私自利起見，不多生育，須知女子受教育雖是爲着自己，也是爲着男子、家庭和學校，所以女子教育不可模仿男子教育，牠自有牠的特性。

最不幸的事就是凡屬女性一定是嬌弱的，因為她們缺乏戶外生活。在原始人類中的婦女，體格是強壯的，因為她們出外工作，常有戶外生活。到了後來卻是不然：東方婦女，常以深居閨閣爲一種美德；即如希臘羅馬，也把女子關在家中。中世紀歐洲各國更把女子關在修道院中，而當時的武士道也竭力提倡女子的女性化。文藝復興時代想要解放婦女使其能到外邊享受戶外生活，不幸也歸失敗。至於現代社會，還是使婦女在這不自然的空氣中渡生活。我們研究生物學，便知男女都是要求健康。婦女身體上的解放，即是



婦女解放中的一種，所以要女子身體強壯，一方面當然要提倡戶外生活，一方面也要介紹各種運動方法。籃球、網球、隊球、游泳、騎馬、划船，都能使女子身體強壯，形態美麗。

女子一到了妊娠時期，對於智力和體力方面，當格外注意，因為母親與嬰孩，有胎帶的關係，無論一舉一動，都與未生的小孩有直接影響。婦女在妊娠時期內，當免過勞、焦急、驚駭，以及不合衛生的動作。此外如衣服食品，亦當注意；至於濃茶烈酒，當在禁止之例；並宜多有戶外生活。

要改良人種，常消弭戰爭，因為和平能改進人種。戰爭非但有背人道，並且妨礙人種。試觀每次戰爭發生，死亡不計其數，而陣亡於疆場的，都是些有為的和勇敢的青年。法國的人種，被拿破崙弄壞了；全世界的人種，被歐戰摧殘了。

理智的選擇與自然的選擇，有時似有抵觸。人類愈文明，愈失其自然的抵抗力。例如眼病、牙病、胃病，都是文明人的專利品，於是我們想出許多方法來配眼鏡，鑲牙齒，投藥石。社會上的各種慈善事業，也是這樣。人類是較高的動物，所以不像下級動物沒有保護弱者的責任，但是此種慈善事業是否有益。據哥爾通的意見，則慈善事業非但不能消除劣

種，並且從中提倡，所以與其費去許多金錢精力於劣種，則不若以此獎勵優種。話雖如此說，但人道一日存在，則慈善事業一日進行。以上所述的種種方法，不是紙上空談，所以希望有心改良人種的教育家去實行造就人類的第一原則，就是減少劣種的蕃殖，而增加優種的蕃殖。

遺傳律  
的濫用

遺傳的影響，確是甚大，然而有時遺傳律卻被人濫用了。例如有人說：『人是天生的不是造就而成的。』還有研究門得爾學術的彭烈 (Punnett) 說：永遠的進步是一種遺傳問題，不關於學業；進步由於生殖細胞，並非從訓練而來，所以人是天生的不是造就的。這種說法，未免言過其實，其實生物一半是天生的，一半是造就的，單是遺傳，不能解釋人類，詩人、醫生、教師、律師，雖然是天生的，卻一半是自己造就的。

第三章 環境與教育

本章所要討論的，有下列的幾端：(一)環境的性質；(二)環境的影響；(三)自然環境的影響；(四)社會環境的影響；(五)因社會環境而生的個人變異；(六)環境與教育的關係；(七)環境律的濫用。

環境的性質

環境是生物的自然境界，生物的發展即在此自然境界之中，所以環境的影響，是生物生長的一種能力。環境是進化的舞臺，是進化劇中的佈景。凡是生物，都逃不出環境與遺傳的支配，這二種影響，是生物的二種平行力。簡言之，環境是發展生物的情況。

環境大別可分爲兩種：一曰自然環境，二曰社會環境。動物與植物屬於社會的環境少，而屬於自然的環境多；至於人類，則既屬於社會的環境，又屬於自然的環境。自然環境包括泥土、空氣、水、火、四者爲萬物的元素。社會的環境能影響一切含有團體衝動的動物，概以泥土、空氣、水、火、四者爲萬物的元素。社會的環境能影響一切含有團體衝動的動物，概括一切社會組織、言語、情感、習慣、風俗、禮節、儀式，以及道德的公準。社會環境中最大的原質是觀念與民意，這是其他動物所沒有的。人類不僅要尊重自己的觀念，也當容納別人的意見，所以民意是社會進步的要素，和平民政治國家的基礎。教育是由社會環境而產生，是一種有意志指導的社會遺傳。穆勒曾經說：『教育是一種世世有意識相傳的文化，每代要保存牠，提高牠。』

環境的  
影響

既明環境的性質及其種類，現在請討論環境的影響。生物學中說：『凡屬生物，一定要適應牠的環境。』斯賓塞也有同樣的論調，他說：『生命是內部關係對於外界關係的繼續適應。』此種適應的程序，意思就是環境能改變生物，同時生物也能改變環境。結果使生物於自然方面與社會方面都與環境相似。有了進化，於是有機體分化。試看簡單的生物細胞，都是相同的，但是複雜的生物，卻不是這樣：有專為保護身體的細胞；也有專為消化食品的細胞，細胞雖有不同，但是生物仍是一致的。有時生物也能改變環境：例如植物吸炭吐養，蟹穿穴，鳥營巢之類，都是生物改變環境的證據。

生物與環境彼此既有互相影響的程序，則生物在自然與社會兩方面，都會漸漸的改變與環境相似，此種結果下級動物尤為顯明。例如飛鳥羽毛的顏色，總是與牠四周環境的顏色相同，以免各種仇敵的吞噬。野兔的顏色，以雪為轉移，雪去則黃，雪來則白。蝴蝶的顏色，也與花卉樹木的顏色相同。此種以形態適應環境，藉以免除仇敵的原則，在生物學上名之曰『保護的模仿』。此種保護的模仿，也是由於物競天擇，優勝劣敗的定理而來：生物能適合於環境者生；不能適合者亡。

環境對於生物最大的功用，是給以各種機會。例如五穀有生命，但是泥土、陽光、雨露，都是牠環境所供給的機會。至於精神，也是如此，牠有牠的生命，凡家庭、學校、社會，都是牠的機會。

自然環境  
的影響

自然環境能發展潛伏的遺傳性。若是兩個人有同樣的遺傳性，而處於不同的環境之中，他們的性情必截然不同，因為不同的環境能發展不同的遺傳性。反面說來，自然環境，也能從不用而失其功用，例如久居黑暗之處，眼睛會失明，肌肉不運動，便會縮小。由此證明環境的功用不是產生，乃是選擇。拉馬克以爲環境的影響，在改變生物的特性，使其適合環境；但在事實上觀察，自然環境的改變，祇能變化質量的程度，而不能變化質量的本身。環境不能產生質量，祇能給以發展質量的機會。環境壓迫生物，然後有選擇。大凡進化一定是由競爭選擇而產生，冷的環境，能淘汰一切弱的生物，祇有適合冷氣候的，方能生存，所以物競天擇，完全由於環境的壓迫。此外營養之影響於生物的效率也很大，蜂皇是因爲有充分營養的原故，工蜂大都是營養不足所致。大凡營養足的生物，能發展其潛伏的生殖細胞，當飢荒疾病的時候所生之子孫，先天一定不佳。

自然環境可幫助我們解釋變異的原因。高級動物的變異大，因為是兩個個體所產生，也因為環境時常改變。水的深淺，定壓力的強弱；壓力的強弱，定魚的體質，所以深海的魚，多半身體小而堅硬。

欲了解人類，也當明白地理上的關係：人類所以能生存者，全賴地球上一切自然界的物質，所以社會學家竟以為地理能造就人類。羅厄爾 (Percival Lowell) 根據理想描寫火星中人類的方法，完全以火星的地理為根據。根據地理，我們可以研究人類的異點，所以教歷史應當連帶地理，談民族性應當概括自然與社會的環境。

社會環境  
的影響

若是我們把人類的動作與自然的動作比較一下，便覺得很有趣。麥特卡夫 (Metcalf) 說：『自然界在進化的程序上，是羣性的不是個性的。』意思就是說，自然界祇保存種類而不顧全個人。人類則不然，借慈善事業，專在個人身上做工夫。自然界的羣性，能使個人自私自利，因為各人都要為生存計而競爭；人類的個性，能使社會不自私不自利，因為優種要擔負劣種的責任。所以自然界雖則是粗陋，卻是眼光遠大；人類雖是仁愛，卻是眼光窄小。

社會環境的影響有四：曰競爭，模仿，暗示，教訓。（一）競爭是個人與社會環境的奮鬥，也是生命律的一種。社會壓力能引起個性，以及學術上的各種發明，所以想像與競爭，同為發明之母。（二）模仿是仿做別人所做的一種本能，使個人與社會歸於同化。模仿分有意識的與無意識的：模仿一種風行的裝飾，乃有意識的；不知不覺間模仿一種動作，乃無意識的。模仿的功用，足使社會影響於個人，而同時個人也能影響於社會。（三）按着別人所說的去做，便是暗示。我們不僅要模仿社會的模範，並且要追從牠的觀念。暗示如果處理得當，也是造就人格的一種要素，譬如說，要使學生有閱讀的習慣，那麼，一定要有圖書館，要養成社交的習慣，那麼，一定要有聚會場。（四）教訓能將社會環境的影響提示出來，可將既往的經驗用口傳授，並能將新觀念介紹於社會，使現代青年知道怎樣適合於社會的和精神的環境。教訓的利益，在其有系統，有組織，並能達到一定的目的。

家庭是一種很重要的社會環境，因為在家庭裏，社會遺傳補助形體遺傳。父母的一舉一動，都能直接影響於兒童的身心，因為家庭是遺傳和環境的中心。學校也是一個很重要的社會環境，在牠裏面競爭、模仿、暗示，以及教訓的能力，都是極其雄厚，其目的在使

學生適合於環境的標準。大而至於社會，牠的標準也同樣能影響於青年。社會的標準比較個人的標準來得複雜完備，所以社會標準的影響也比個人標準的影響來得大。愛國的情緒，尊老的禮節，以及種種的社會服務，都是個人對於社會標準的反應。

個人的

變異

有特別天才的人，能預備他自己的機會，能選擇或製造他自己的環境，他們雖能超出環境，卻仍要遵從環境的通律不與牠發生衝突，否則有生命的危險。蘇格拉底因為超越了一切雅典的道德公準，所以雅典人嫉妒他，後來判他死罪。耶穌超越了一切猶太人的宗教公準，當時的執政不能接受他的寶訓，所以釘他在十字架上。白魯諾超越了科學的公準，所以被人焚死。此外烈士的慘死，均不出此律，所以欲生存者，不得不適合環境的標準。社會上的超人因為不能適應環境，所以殉身了，至於社會中的下流，也是不能適合環境。國家之所以設立監獄，是專為那些具有野蠻人的公準而不能與文明人共處的分子而設立的。在家庭中若破壞家庭的公準，便要受刑罰，學校亦然，至於社會所施的刑罰，比較起來格外嚴重。這樣看來，祇有普通一般的人方能適合社會環境的公準。



## 環境與教

### 育的關係

若是要知道我們應該不應該遵照社會環境的公準，則不可不將環境與教育的關係，討論一下。我們對於環境的責任，不能一味地盲從；若是對的，我們當然要遵守；若是錯的，當然要起來反對；一方面要適應環境，一方面也要環境適合我們的道德公準。

處置環境的問題，在理論方面卻是很簡單，在實施上卻是很困難。環境宜有充分的設備，俾使兒童身體健康，智力純正，感覺美麗，意志優良，不論在家庭學校或社會，都是一樣。現在社會學家都公認好的遺傳在惡的環境中，很難發展；壞的遺傳在好的環境中，也不能顯現。由此觀之，要培養人格，必將社會的罪惡克服；當剷除暴富、虛榮、暴動、專權、武力、賄賂、離婚、私娼、童工、煙酒、肺病、賭博、消耗等類的障礙。綜而言之，人類要有一種制裁環境的本領，現在請從教育方面來討論改進與制裁環境的方法。

(一) 利用各種刺激 師長與父母，都當了解什麼是兒童的遺傳才能，然後利用各種刺激來啓發牠們。若是在指定的環境裏不能再利用各種刺激來啓發兒童的興趣，當立刻改變環境，例如在某學校中求學而覺其刺戟有限，則可轉學或是往外遊學。

(二)多與自然界接觸 要人類進化，當時常與自然界接觸，因為自然界的感化力甚大；許多詩人如威至威士 (Wordsworth) 愛默生 (Emerson) 之流，其所以能成家的，就是因為他們多有野外生活，常與自然界接觸。凡是為自然界所融化的人，他們的人格便是可靠的，合理的，鎮靜的，偉大的；換而言之，人格已經自然化了。今後之教育家，當注重鄉村教育，和鄉村改進，使一般農民，不致厭棄野外生活，而享受城市生活；至於城市生活，也當設法改造，宜多設動物園、公園、運動場、校園等等，使城市居民有多與自然界接觸的機會。

(三)多與善人接觸 與善人交則善，與惡人交則惡，俗諺所謂，近朱者赤，近墨者黑。單是在現代中去選擇有人格的，未免太狹義了，我們應該打破這古今中外的觀念，凡是在文學上、歷史上、科學上、宗教上的各種名人，不論古今中外，都可和他們接觸，這樣我們的人格在無形中可受他們的熏陶。

(四)合作反對競爭 我們應當注重合作，反對競爭。自然界是競爭的，現代的工業制度是競爭的。自然界有此種現象，所以有物競天擇的結果；工業中有此種現象，便有經

濟侵略。斯賓塞雖則研究博愛主義，但是他總逃不出個性主義的範圍，競爭乃是他的重要原則。競爭的壞處是自私自利，倘若競爭是爲公的，那麼，也不必加以攻擊。學校當訓練學生合作，因爲社會的民治是基於合作，而不基於競爭，所以社會教育主張學生適合於社會的共同生活，把學校當作一所合作社。

(五) 社會的改造家 不論何人，當有一種創造的精神去改造社會。社會的改造家一半是天生的，也一半是造就的。凡屬社會的改造家，必具有一種毅力、思想和智慧。憑着個人的創造而提高道德標準者，有孔教的孔子，佛教的釋迦牟尼，耶穌，和回教的穆罕墨德，他們非但在思想上有一種新見解，即是在作事上也有一種毅力。近代的羅斯福，雖然有人批評他提倡武力主義，然而他把道德的公準介紹到政治生活，這也可說是一種政治的改造。所以社會的改造家，不獨能制裁社會的環境，並能改造環境而臻於完善。

(六) 學校中的環境 學校應當是一個理想的環境：在物質方面，校舍當宏壯堅固，有整潔的操場，課室有充分的光線和空氣，各處有適當的裝飾；在社會方面，教師當以身

作則，使一般學生都有敬慕之心。學校中最不幸的事，即肺病的傳染。肺病不是出於遺傳，乃是出於環境。學校當有各種設施以防肺病的蔓延，教室的溫度不可超過寒暑表六十八度，當有新鮮的空氣，滌除塵埃，注重曠外生活。

以上我們已經討論環境與教育的關係，讀者不得不承認環境是造就人類的。第二原則，所以要改良人類，也當從環境着手。至此，我們可以知道造就人類的原則，第一是優。生。學。第二是良好的環境。

環境律  
的濫用

環境確是很重要，然而往往誤解了，濫用了。有的人以為人類是完全受着環境的支配，人類是環境的產物，這種見解，未免太武斷了。即如把學校調查一下，便知惡劣的學校環境，也可以產生優秀的分子，所以不能說除了環境之外，簡直沒有別的東西來造就人類。還有些人以為人類是受着遺傳與環境兩種要素所支配，也似乎太武斷了，因為人類是有意識的，意識可以支配環境與遺傳。所以人類有發展自己的本能，對於遺傳下來的容量，以及環境造成的機會，都會起一種反應。此種反應，即起於生物的意志。關於這層，下章當詳細討論之。

## 第四章 意志與教育

意志的

意義

此章所要談的意志，是指着個人造就自己和造就社會而言，前幾章所討論的，簡直把人完全當作遺傳與環境的產生物，此處卻要把人當作一個生產者。如果我們規避那局部心理的觀念，不以意志與記憶或是情緒有不同之點，而認意識為聯結的、統一的，那末『個性』與『意志』實為同義之名詞。意識是知覺的工具，意志是主動的；意識亦即個性的基本元素。然則個性與人性的區別安在，曰個性專指人的宗旨、事業和品行，而人性專指一個完全的意識，包括各種知覺情緒的作用，所以人性是個抽象的名詞，個性是個具體的名詞。

個人在歷史上的地位

人類的文化史，不啻一部社會主義與個人主義的競爭史。按理個人與社會不應發生若何衝突，一方面社會該當個人化，而一方面個人該當社會化，理想雖是如此，但實行起來，總是事與願違。然就大體言之，人類的進化是由社會的範圍而進入於個人的範圍，再進而入於調和的範圍。

上古部落的時代，酋長為尊，酋長的意志即全部落的意志，個人之生活輒以全部落

的利益爲前提。婦女的社會地位，亦極其卑賤，故倍伯兒（Bebel）說：『在未有奴隸制度以前，婦女即奴隸。』古時東方民族的社會主義，頗極一時之盛，個人主義簡直沒有存留的餘地。君主貴爲天子，君主的意志即全民族的意志，個人的生活輒以全民族的利益爲前提。印度的階級制度，中國的家族制度，和伊及的宗教制度，都是這種社會主義的結晶。婦女的地位：在家則從父；出嫁則從夫；夫死則從子。希臘可說是由東方專制主義到西方個人自由主義的過渡時代，在理論方面蘇格拉底以及柏拉圖之流，都是想把社會興味與個人興味調劑起來，但在實際方面希臘之所以亡，即亡於其極端的個人主義。降至中世紀，條頓民族居然把個性的價值和自由的精神，實現於各種政治的組織；婦女的地位，從此也提高了。近代西方文化的來源有四：曰希臘、羅馬、條頓民族，以及基督教，其中尤以基督教的貢獻爲大，因爲基督教注重個性，尊重婦女，愛護兒童。

近代個人的地位及個人主義的將來

歐洲自有文學復興與宗教改造的運動以來，個人的地位一日提高一日，高壓的專制制度，幾乎完全推翻了。不幸天主教裏面忽然發現一種反個人主義的運動，主張所謂宗教的威權，而竟把歐洲分爲兩派，卒至釀成三十年戰爭。

(Thirty Years' War, 1618-1648) 到了盧梭的時代，個性的主張已由文學與宗教的範圍蔓延到政治的範圍內去了，如是有法蘭西革命的大舉。此時威權派與自由派，各走極端，遂產生調和兩派的需要，現今英德法美的政局，即兩派調和的實現。

不諳習歷史的人，多半僅就兩極端派之一來解決近代的問題，所以一方面有所謂無政府黨，一方面有所謂社會黨，一則重個人而輕政府，一則重社會而輕個人。其實個人與政府乃同一實體的兩端，真政府宜表示個性，真個性宜包容政憲。

十八世紀和十九世紀的前半葉，各國人士都迷信意志的能力，以為人乃萬能，人力並且可以勝天。到了十九世紀的後半葉，這種迷信成了疑端，其原因有四：(一)生物學證明人為遺傳與環境的產物，所以於自己的造就能力，認為有限；(二)社會學解說人為羣居動物之一，人的動作多半是基因於模仿和暗示；(三)現在的世界是一個機械的世界，工人在工廠裏各有各的專業；(四)機械的哲學是各種科學的標準，專拿在前的和同等的物質現象來解釋某種物質現象而尋其因果，所以把一切的原因都看作含有物質性的東西。

極端個人主義之於政治即爲無政府主義，其於哲學即爲多元主義，如果聽其猖獗，則宇宙將不成其爲宇宙矣；反之，極端的普救主義在政治中即爲專制主義，在宗教中即爲無爲主義，在哲學中即爲普神主義，如果任其支配人羣，則社會將永無進步；所以兩方彼此要退讓，要如磁石互相吸引，得一折衷的調和。此無他，即社會的團結，及個人的自由；社會的團結，宜容個人的變化；個人的自由，宜容社會的約束，換而言之，即社會的個人化，和個人的社會化是也。

意志對於  
造就人的  
貢獻

(一)意志可以發展我們由祖先所遺傳下來的容量，也可以置之不顧而埋沒之。譬磬之才往往流爲碌碌之徒，庸駑之資往往造成大器者，皆意志爲之也。(二)意志能利用環境所供給的機會，也能濫用環境所供給的機會，所謂『少壯不努力，老大徒傷悲。』時乎時乎，不再來。』都是古人與奮青年人去利用機會的警世語。意志也可以選擇環境，孟母擇鄰，即選擇環境的實例。

我們既能把遺傳與環境定爲通律，對於意志又何獨不能，意志的公例就是：人類在遺傳之下，環境之內，其意志之所至，即結果之所在。意志的精華爲思想，成功的祕訣，即在



管理思想的本領上。思想能激動行爲，行爲能養成習慣，各種習慣綜合觀之即品行，品行受因果律的指揮能斷定人的命運。

### 意志與教

### 育的關係

培養意志必先拿定宗旨，培養意志的宗旨有兩方面：（一）使其社會化；（二）使其有效力。意志經了一番社會化，方得謂之善；能發生效力，方得謂之有爲。善人未必皆有爲之士，有爲之士未必皆善人，所以教育須以培養善而有爲之意志爲宗旨。現在最流行的教育理論說：個人必須社會化然後方能作社會的良好分子，這種理論很有可注意的地方，和可提倡的價值；但在反面看來，社會也當拿來個人化，因爲個人的社會化能產生善人，若再加以社會的個人化，則人人皆善而有爲。個人適合於社會，乃一種社會鞏固的程序，社會適合於個人，乃一種社會進步的程序，兩下是並行不悖，相依爲命的。茲請進一步來看關於這兩層的教育原理爲何：

（一）培養意志，須借重間接方法，非至青春時期，切不可種種觀念灌輸於兒童，祇宜授之以種種之動作，因爲兒童在青春時期以前之智識，往往爲情緒衝動所壓服。兒童的本能，宜加以切實的研究，要看何種本能已經實現，何種本能尙未實現，然後施以相當

的指導。兒童的衝動，更要注意，凡良好的衝動，須使之有愉快，惡劣的衝動，須使之有痛苦。換而言之，兒童的行為，宜借賞罰以左右之。兒童由信條律例中所得的教訓少，獨由他人舉止言行中所得的教訓多，所以爲人父母師長者，宜處處以身作則，俾兒童能養成良好的習慣。

(二)關於道德教育宜用實物教授法 (Object-lesson method)，但不可有統系的組織，祇可隨機應用。此種教授法不僅利於道德教育，卽其他各項科目亦可採用，因爲牠是一種具體的、簡易的、明顯的和切實的方法。兒童好譽之心極大，故對於其可取之處，宜竭力鼓勵之贊揚之；其不可取之處，祇可警告之，而不可宣佈之。學校苟能造成一種愉快的空氣，則學生作業的效率，定能增加。

(三)俗語說：『天下無難事，只怕有心人。』所以學生宜時常感覺自己意志的能力，對於自己宜有一種信仰，斷不可抱一種消極放棄的態度。

(四)教育兒童宜始終令其努力，不努力則不能成功，亦不能有自治能力。學生所好的東西，固然可任憑他們去努力自由研究，但那些對於他們極無興味而極有益處的東西，

西，祇好勉強他們去努力研究。

(五) 照歷史說來，家庭與學校是爲着兒童而存在，並非兒童因着有家庭和學校而存在。家庭與學校原非無緣無故的爲着兒童存在，實乃有造就兒童的用途，和提高人類的機能。家庭和學校如果拿定了目標，而公認此種目標爲盡善，則當施用一種嚴格的訓練來達目的。

(六) 課程中無論那項科目的宗旨，要不外(甲)使學生明瞭某種自然的或社會的事實，(乙)灌輸某種觀念使其知道修身之道。比較看來，自然的事實對於學生修身的觀念，遠不及社會的事實，關於此點，很容易在歷史、文學，以及工用藝術三科中看出來。研究歷史，頗與意志有關，譬如國家的興亡，或偉人的成敗，都可以作學生前車之鑒，其他如名人傳略，更可以激動學生之崇拜心和功名心。文學完全是由情緒和想像所構造，情緒與意志有密切關係，所以研究文學能補益品行。工用藝術能使學生免除空浮之弊，使誠實準確的習慣得以養成。

(七) 社會上一班知法犯法的人，爲害最巨，因爲無知識的人之爲害，範圍極小，且多

半只礙及個人的本身，惟有那些有知識的人之爲害，範圍極大，甚而可殃及全社會。法國實行直接的倫理教授已經四十餘年，然而法人的道德日益墮落，生產率日益減少。如此看來，教授倫理到底有何用途，曰倫理者，傳授道德的知識之科學也；無道德的知識，必無道德的品行；良知至少是良行的趨勢。不過教授倫理宜得其時，也要得其法：一遇學生有此種需要的時候，不論是在學校內，或是在街道上，即可將相當的倫理，舉而授之；教授的方法，宜與生活的道德情況貼近，求其立刻在行爲中表演出來。中學的最後一年，可設倫理的選修科，因爲學生在此年齡中，其習慣、經驗，以及情操各方面的需要，均已稍露頭角。

(八)兒童須有自由的選擇，父母只可以加以指導，而不可施以武斷，如此則兒童的責任心和自治能力，得以養成，依賴性亦能漸次消滅。換而言之，兒童神聖的意志，不可以任成人破壞之。

由上觀之，造就人的第三大教育原則，就是養成善盡美的意志。遺傳給人以容量，環境予人以機會，意志則將遺傳的容量實現，環境的機會利用。無遺傳則生命無起點，無環境則生命不能綿延，無意志則生命無個性，所以遺傳、環境和意志，是三足鼎立的。(完)

## 參 攷 書 目

- Abbott, Lyman. *The spirit of democracy*. Houghton Mifflin 1910.
- Addams, Jane. *Democracy and social ethics*. Macmillan 1902.
- Alexander, Thomas. *Prussian elementary schools*. Macmillan 1918.
- Angell, J. R. *Psychology*. Holt 1908.
- Bachman, F. P. *Principles of elementary education*. Heath 1915.
- Bagehot, Walter. *Physics and politics*. Appleton 1887.
- Bagley, W. C. *Educative process*. Macmillan 1905.
- Bagley, W. C. *Educational values*. Macmillan 1911.
- Bagley, W. C. *School discipline*. Macmillan 1914.
- Baldwin, J. M. *Dictionary of philosophy and psychology*. Macmillan 1920.
- Baldwin, J. M. *Individual and society*. Badger 1911.
- Baldwin, J. M. *Social and ethical interpretation*. Macmillan 1906.
- Barker, Ernest. *Political thought in England: from Herbert Spencer to the present day*. Holt 1915.
- Berkson, I. B. *Theories of Americanization*. Teachers College 1920.
- Betts, G. H. *Classroom methods and management*. Bobbs Merrill 1917.
- Betts, G. H. *Social principles of education*. Scribner 1912.
- Blackmar, F. W. *Elements of sociology*. Macmillan 1905.
- Blackmar, F. W. and Gillin, J. L. *Outlines of sociology*. Macmillan 1905.
- Bobbitt, J. F. *The curriculum*. Houghton Mifflin 1918.
- Bolton, F. E. *Principles of education*. Scribner 1910.
- Bonser, F. G. *Elementary school curriculum*. Macmillan 1920.
- Bosanquet, Bernard. *Philosophic theory of the state*. Macmillan 1899.
- Bradley, F. H. *Ethical studies*. Stechert 1904.
- Branom, M. E. *Project method in education*. Badger 1919.
- Breese, B. B. *Psychology*. Scribner 1917.
- Brown, W. Jethro. *The underlying principles of modern legislation*. Dutton 1915.
- Bryce, James. *American commonwealth*. 2 vol. Macmillan, new edition, 1915. Abridged edition, 1909.
- Bryce, James. *Modern democracies*. 2 vol. Macmillan 1921.
- Burgess, E. W. *Function of socialization in social evolution*. University of Chicago Press 1916.
- Bury, J. H. *History of freedom of thought*. Williams and Norgate, London 1913.
- Butler, N. M. *Meaning of education*. Scribner 1915.
- Butler, N. M. *True and false democracy*. Scribner 1907.

- Canby, H. S. *Education by violence*. Macmillan 1919.
- Carleton, F. T. *Education and industrial evolution*. Macmillan 1908.
- Catholic encyclopedia*. Encyclopedia Press 1907-14.
- Charters, W. W. *Methods of teaching*. Row Peterson 1912.
- Charters, W. W. *Teaching the common branches*. Houghton Mifflin 1917.
- Coe, G. A. *Psychology of religion*. University of Chicago Press 1916.
- Coe, G. A. *Social theory of religious education*. Scribner 1917.
- Coffin, J. H. *Socialized conscience*. Warwick and York 1913.
- Colvin, S. S. *Learning process*. Macmillan 1911.
- Colvin, S. S. and Ragley, W. C. *Human behavior*. Macmillan 1913.
- Conklin, E. G. *Heredity and environment in the development of men*. Princeton University Press 1919.
- Conn, H. W. *Social heredity and social evolution*. Abingdon Press 1914.
- Cook, Caldwell. *The play way*. F. A. Stokes 1917.
- Cooley, C. H. *Human nature and the social order*. Scribner 1902.
- Cooley, C. H. *Social organization*. Scribner 1909.
- Cooley, C. H. *Social process*. Scribner 1918.
- Croly, H. *The promise of American life*. Macmillan 1912.
- Cubberley, E. P. *Changing conceptions in education*. Houghton Mifflin 1909.
- Cubberley, E. P. *School funds and their apportionment*. Teachers College 1905.
- Cubberley, E. P. *Public school administration*. Houghton Mifflin 1916.
- Cubberley, E. P. and Elliott, E. C. *Source book—state and county school administration*. Macmillan 1915.
- Darroch, Alexander. *Education and the new utilitarianism*. Longmans 1914.
- Dealy, J. Q. *Sociology*. Silver Burdett 1909.
- Dewey, John. *Child and curriculum*. University of Chicago Press 1902.
- Dewey, John. *Democracy and education*. Macmillan 1916.
- Dewey, John. *Educational situation*. University of Chicago Press 1902.
- Dewey, John. *German philosophy and politics*. Holt 1915.
- Dewey, John. *How we think*. Heath 1910.
- Dewey, John. *Interest and effort in education*. Houghton Mifflin 1913.
- Dewey, John. *Moral principles in education*. Houghton Mifflin 1909.
- Dewey, John. *My pedagogic creed*. Flanagan 1910.
- Dewey, John. *School and society*. University of Chicago Press 1915.
- Dewey, John. *Schools of tomorrow*. Dutton 1915.
- Dewey and Tufts. *Ethics*. Holt 1908.

- Dole, C. F. *The American citizen*. Heath 1891.  
Dole, C. F. *Ethics of progress*. Crowell 1909.  
Draper, S. S. *American education*. Houghton Mifflin 1909.  
Dutton, S. and Snedden, D. *Administration of public education in the United States*. Macmillan 1912.  
Earhart, Lida B. *Types of teaching*. Houghton Mifflin 1915.  
Eliot, C. W. *American contributions to civilization*. Century 1909.  
Eliot, C. W. *Educational reform*. Century 1905.  
Ellwood, C. A. *Introduction to social psychology*. Appleton 1917.  
Ellwood, C. A. *The social problem*. Macmillan 1915.  
Ellwood, C. A. *Sociology and modern social problems*. American Book 1913.  
Ellwood, C. A. *Sociology in its psychological aspects*. Appleton 1912.  
Faguet, Emile. *The cult of incompetence*. Dutton 1916.  
Fairbanks, Arthur. *Introduction to sociology*. Scribner 1896.  
Farrington, F. E. *French secondary schools*. Longmans 1915.  
Fite, Warner. *Individualism*. Longmans 1911.  
Fite, Warner. *Introductory study of ethics*. Longmans 1903.  
Giddings, F. H. *Democracy and empire*. Macmillan 1900.  
Giddings, F. H. *Elements of sociology*. Macmillan 1898.  
Giddings, F. H. *Principles of sociology*. Macmillan 1896.  
Giddings, F. H. *Theory of socialization*. Macmillan 1897.  
Gillette, J. M. *Vocational education*. American Book 1910.  
Hadley, A. T. *Education of the American citizen*. Yale University Press 1912.  
Hadley, A. T. *Relations between freedom and responsibility in the evolution of democratic government*. Yale University Press 1903.  
Hanus, P. H. *Educational aims and educational values*. Macmillan 1899.  
Hayes, E. C. *Introduction to the study of sociology*. Appleton 1915.  
Henderson, E. N. *Textbook in principles of education*. Macmillan 1910.  
Hobhouse, L. T. *Liberalism*. Holt 1911.  
Hobhouse, L. T. *Social evolution and political theory*. Lemcke 1911.  
Horne, H. H. *Philosophy of education*. Macmillan 1904.  
Howe, F. C. *Socialized Germany*. Scribner 1915.  
Inglis, Alexander. *Principles of secondary education*. Houghton Mifflin 1918.  
James, William. *Principles of psychology*. 2 vol. Holt 1890.  
James, William. *Psychology*. (Brief course.) Holt 1892.  
James, William. *Some problems of philosophy*. Longmans 1911.  
James, William. *Talks to teachers on psychology*. Holt 1899.

- Jordan, David S. *Foot-notes to evolution*. Appleton 1898.
- Kidd, Benjamin. *Science of power*. Putnam 1918.
- Kilpatrick, W. H. *The project method*. Teachers College 1918.
- King, Irving. *Social aspects of education*. Macmillan 1912.
- Kirkpatrick, E. A. *Fundamentals of child study*. Macmillan 1917.
- Kirkpatrick, E. A. *The individual in the making*. Houghton Mifflin 1911.
- Lowell, A. L. *Public opinion and popular government*. Longmans 1914.
- Lowie, R. H. *Primitive society*. Boni and Liveright 1920.
- Lull, H. G. *Project method of learning*. Kansas State Normal School (Emporia) 1920.
- Lull, H. G. and Wilson, H. B. *Redirection of high school instruction*. Lippincott 1921.
- MacCunn, John. *The making of character*. Macmillan 1913.
- MacDougall, William. *Introduction to social psychology*. J. W. Luce 1918.
- Maciver, R. M. *Community: A sociological study*. Macmillan 1917.
- McKechnie, W. S. *The state and the individual*. MacLehose, Glasgow, 1896.
- Mackenzie, J. S. *Manual of ethics*. Hinds 1901.
- McMurry, F. M. *Elementary school standards*. World Book 1913.
- McMurry, F. M. *How to study*. Houghton Mifflin 1909.
- MacVannel, J. A. *Outlines of a course in philosophy of education*. Macmillan 1912.
- Marot, Helen. *Creative impulse in industry*. Dutton 1918.
- Massachusetts Commission on Immigration Report*. Wright and Potter Printing Co., Boston, 1914.
- Mezes, S. E. *Ethics*. Macmillan 1901.
- Mill, J. S. *Liberty*. Longmans 1913.
- Miller, Irving E. *Education for the needs of life*. Macmillan 1917.
- Monroe, Paul. *Cyclopedia of education*. Macmillan 1911-13.
- Monroe, Paul. *History of education*. Macmillan 1905.
- Moore, E. C. *What is education?* Ginn 1916.
- O'Shea, M. V. *Education as adjustment*. Longmans 1903.
- O'Shea, M. V. *Social development and education*. Houghton Mifflin 1909.
- Parker, S. C. *Methods of teaching in high schools*. Ginn 1920.
- Patten, S. N. *New basis of civilization*. Macmillan 1907.
- Phelps, W. L. *Teaching in school and college*. Macmillan 1912.
- Pillsbury, W. B. *Essentials of psychology*. Macmillan 1920.
- Riley, A., Sadler, M. E., Jackson, C. *The religious question in public education*. Longmans 1911.



- Robinson, J. H. *The new history*. Macmillan 1912.
- Rogers, A. K. *Student history of philosophy*. Macmillan 1905.
- Ross, E. A. *Foundations of sociology*. Macmillan 1905.
- Ross, E. A. *Social control*. Macmillan 1901.
- Ross, E. A. *Social psychology*. Macmillan 1908.
- Ruediger, W. C. *Principles of education*. Houghton Mifflin 1910.
- Ruger, H. A. *Psychology of efficiency*. Science Press 1910.
- Russell, Bertrand. *Why men fight*. Century 1917.
- Russell, J. E. *German higher schools*. Longmans 1905.
- Russell, J. E. *Organization of teachers*. (Pamphlet.) Teachers College 1919.
- Sachs, Julius. *American secondary school*. Macmillan 1912.
- Seeley, Levi. *Common-school system of Germany*. Kellogg 1896.
- Seth, James. *Study of ethical principles*. Scribner 1898.
- Shields, T. C. *Philosophy of education*. Catholic Education Press 1917.
- Sleight, W. G. *Education values and methods*. Oxford 1915.
- Small, A. W. *General sociology*. University of Chicago Press 1905.
- Small, A. W. and Vincent, G. E. *Introduction to study of society*. American Book 1894.
- Smith, W. R. *Introduction to educational sociology*. Houghton Mifflin 1917.
- Snedden, David. *Problems of secondary education*. Houghton Mifflin 1917.
- Spencer, Herbert. *Education*. Caldwell 1912.
- Spencer, Herbert. *Social statics*. Appleton 1878.
- Stephen, Leslie. *The science of ethics*. Smith Elder, London, 1882.
- Stout, G. F. *Manual of psychology*. 1st edition, Hinds 1899. 3rd edition, Hinds 1915.
- Strayer, G. D. *Brief course in the teaching process*. Macmillan 1911.
- Strayer, G. D. and Norsworthy, Naomi. *How to teach*. Macmillan 1917.
- Stevenson, J. A. *Project method of teaching*. Macmillan 1921.
- Sumner, W. G. *Folkways*. Ginn 1906.
- Sutherland, Alexander. *Origin and growth of the moral instinct*. Longmans 1898.
- Thorndike, E. L. *Education*. Macmillan 1912.
- Thorndike, E. L. *Educational psychology*. 3 vol. Teachers College 1913-14.
- Thorndike, E. L. *Educational psychology, brief course*. Teachers College 1914.

- Todd, A. J. *Primitive family*. Putnam 1913.  
 Todd, A. M. *Theories of social progress*. Macmillan 1918.  
 Tufts, J. H. *The real business of living*. Holt 1918.  
 Wallas, Graham. *The great society*. Macmillan 1914.  
 Ward, L. F. *Applied sociology*. Ginn 1906.  
 Ward, L. F. *Dynamic sociology*. 2 vol. Appleton 1911.  
 Wenner, G. U. *Religious education and the public schools*. American Tract 1913.  
 Wilson, H. B. and Wilson, G. M. *Motivation of school work*. Houghton Mifflin 1916.  
 Wilson, R. K. *The province of the state*. King, London, 1911.  
 Wilson, Woodrow. *The state*. Heath 1918.  
 Woodhull, J. F. *The teaching of science*. Macmillan 1918.  
 Woodworth, R. S. *Dynamic psychology*. Columbia University Press 1918.

*Periodicals*

- American Journal of Sociology*. University of Chicago Press.  
*American Schoolmaster*. State Normal College, Ypsilanti, Michigan.  
*Atlantic Monthly*. Atlantic Monthly Company, Boston.  
*Catholic Educational Association Bulletins*. Catholic Education Association, Columbus, Ohio.  
*Dial*. Dial Publishing Company, New York.  
*Educational Administration and Supervision*. Warwick and York, Baltimore.  
*Educational Review*. G. H. Doran Company, New York.  
*Elementary School Journal*. University of Chicago Press.  
*English Journal*. University of Chicago Press.  
*Francis Parker School Studies in Education*. Chicago.  
*General Science Quarterly*. W. G. Whitman, Salem, Mass.  
*International Journal of Ethics*. Rumford Press, Concord, N. H.  
*Journal of Education*. Boston.  
*National Education Association Proceedings*. Washington, D. C.  
*Religious Education*. Religious Education Association, Chicago.  
*School and Society*. Science Press, Garrison, N. Y.  
*School Science and Mathematics*. Smith and Turton, Mount Morris, Ill.  
*School and Home Education*. Public School Publishing Company, Bloomington, Ill.  
*School Review*. University of Chicago.  
*Teachers College Record*. Teachers College, New York.  
*Teaching*. Kansas State Normal School, Emporia.  
*United States Bureau of Educational Bulletins*. Washington, D. C.

