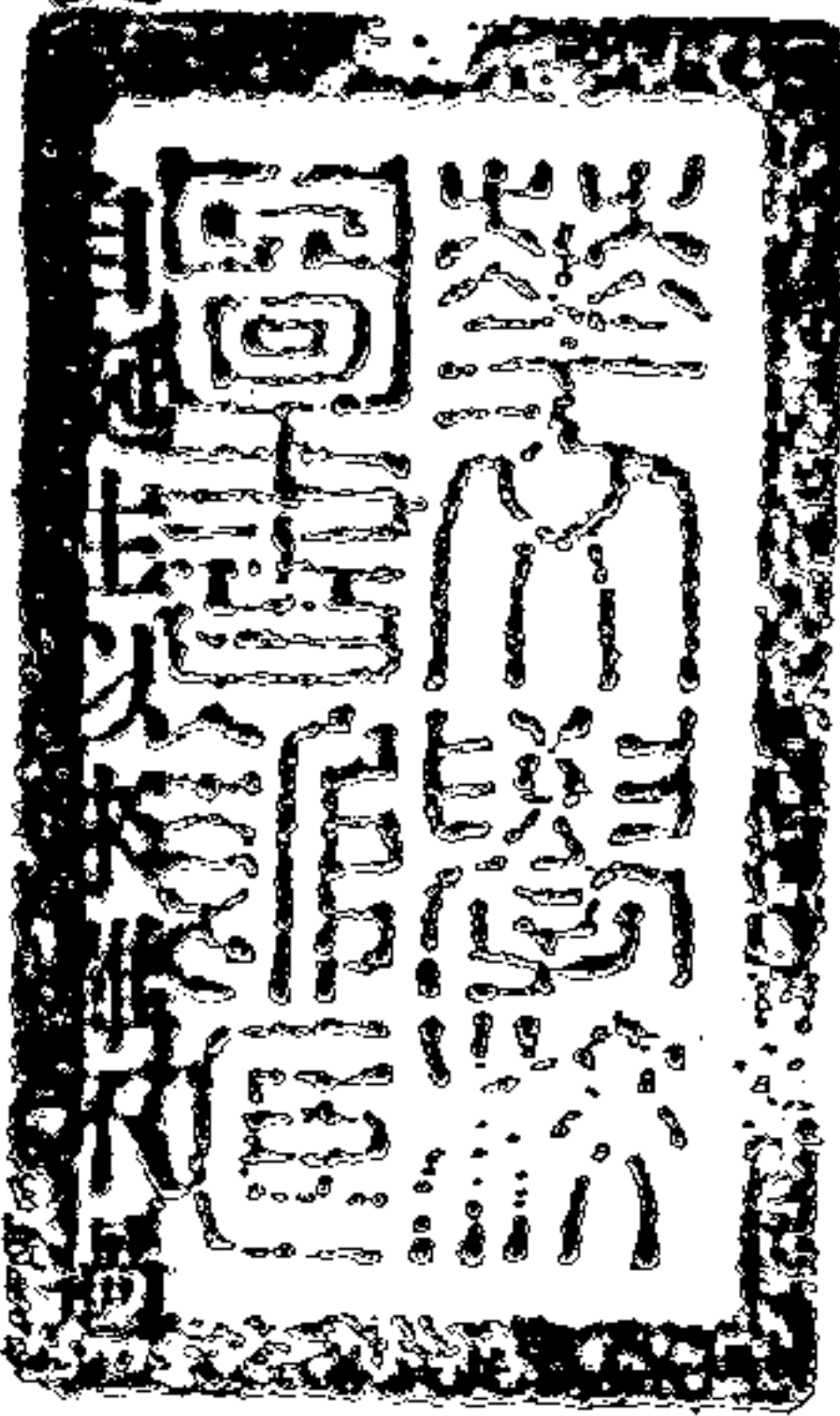


譯者序

教育社會學爲今日教育學上的最新發現。他的歷史



德法日諸國，均已風靡一時，給他以劇烈的提倡與研究。

至說國內之對於此科

注意者，則在

毛麟角。以如此各國教育界所共同注目的科學，而國人對他如此之淡漠，誠難免有所愧

國書

譯者研究此科，已歷數年，感國內此種參考書籍的缺乏，早有介紹國外名著之初心。

不館

又因爲得不到適當的書籍，就此擱置下來，嗣得田制佐重所著「教育社會學之思潮」一書，覺其內

容的充實美滿，求之教育社會學書籍中，實在難以多得；遂即從事繙譯。此項工作有無多少供

獻於國人，雖未敢如何自信；可是，我們要想引起國人對於研究此科的興趣與注意，確是有此種

意思的。

原書分上中下三篇，計共二十四章。上篇即現在所譯的部分；篇名「教育社會學之研究」，

本想即以此爲現在的書名；卒又爲求簡明起見，改稱「教育社會學」。此篇前後計共十二章八十

節；既佔全書篇幅的大半，亦是原書最精采的部分。中篇「社會問題之教育的考察」，下篇「學

校教育的社會化」，因爲他的材料較雜，而且又非研究教育社會學理論的根本部分，遂暫置而不

譯。選其精采的部分而去其比較蕪雜的，這是譯者所以祇譯原書上篇的命意。

520.16
478
2

繙譯，本來不是一件容易的事。不過譯者在進行工作的時候，若是遇有困難之點，終未敢草率將事。譬如一個區區微渺的名字，也許一時不清楚，但總得想法把他細細地推究出來。

就是遇到作者引用西文參考書的地方，譯者亦隨時把原書拿來做個對照。總之，繙譯既非易事，譯者自然也有自感不滿的地方；但是我們對於繙譯的態度，自信倒還是慎重的。

本書之成，得力於師友者頗多。廖世承許本震二先生，不獨鼓勵我們的工作，譯稿亦曾得他們的指正。故特在此誠意致謝！此外如孫本文樓桐孫陸志鴻程方諸先生，亦曾給我們不少的幫助；都得在此深深致謝的！

最後，我們這次的工作，自難認為十分的滿意，其間謬誤的地方，恐終於不免。尚希海內高明，不吝指教！

譯者識于國立中央大學 二十年六月

原序

關於教育之起原、發達、本質與價值的社會學的研究，現在已開了個新分野，就是所謂社會學的教育學或教育社會學。著者年來所潛心研究的，亦正是此項科學。不過說起教育社會學對於做他基礎事實的教育的概念，或則基礎科學社會學的概念，實很不容易把握；并因之而生出種種異說。現在各教育社會學意見之不能一致，亦全由於此種原故。於是在先約略地來研究一下教育社會學的思潮，以供確立自己見地的參考，不得不說是新興教育社會學研究者的應有準備。

教育社會學本身見地的不能一致，因而反映到他所研究的問題上，也是不能一致。不過在今日一般教育社會學者對於把社會生活過程看做教育過程，或把教育過程看做社會過程的見解，却有一致的趨向；所以即使關於教育社會學的研究問題毫無定着，而由一己來限定他研究範圍，也沒有什麼不可以。約言之，考察社會與教育之機能的關係，至少也可以把他看做教育社會學的研究問題。教育一事，由教育社會學來看，並不僅行於一個學校。所以教育社會學的第一問題，乃是要把一切社會團體——學校亦一社會團體——看為教育的動因，而加以詳密考察；或則研究社會團體相互間教育作用的交錯事實。於是家庭教育，或偶爾談到的社會教育等等，自

然入於教育社會學的研究領域，即成人教育、勞動者教育等的研究，不用說也是他的研究範圍。

第二問題可以包含在廣大的第一問題裏面。不過他特別是研究教育作用的貢獻這部分；消極方面爲社會諸病症的診治，積極方面爲謀社會的進展。而所謂對社會問題、社會事業、或社會思想等的教育考察，都是他的研究範圍。

第三問題是特別對於學校的研究。即是特別研究關於以教育爲其唯一職能的社會制度——學校所有的問題，關於這方面的研究，原是向來教育學的唯一對象，在教育社會學自然也還是最主要的研究領域。不過與向來教育學不同的，乃是由特異的見地——即社會學的見地，來研究學校的情形。所以照這樣研究的結果，對於現實學校教育之改善或改造，亦屬於他的研究領域。對於所謂教育之實際化、地方化、生活化、社會化等的問題，能給以多大的指示。

教育社會學立在一種新的見地，而且他的研究領域亦很廣汎，所以在今日而欲對教育社會學求所謂體系，幾乎是不可能。最多也不過期其得爲教育社會學的思潮而已。

本書是從著者最近二三年來發表於教育雜誌、社會學雜誌、社會事業及斯民等雜誌上的論文，特別選其較爲采精的二十四篇，照上面所說的幾種教育社會學的研究問題，施以粗略分類，姑且題爲「教育社會學的思潮」一書；本來著述的體裁，是認爲很不完備的。尤其對於教育之社會史觀方面，只可說是著者注今後努力的領域，在本書中僅能示其鱗片。不過關於教育之唯物史

觀方面收得一二篇的介紹；但是這又並不一定就合於著者自身的見解。且著者之採社會學的見地，本是以哲學見地為根柢的，而在本書關於教育哲學方面，却又只有「經驗的本質」一文。總之本書不過是把隨時替雜誌寫起來的論文，加以多少修正與選集而已。萬一由本書而能對新興教育社會的大體輪廓，有所明瞭，或則能為教育社會學同好之士多少參考，則著者誠欣幸萬分了！

一九二八年八月田制佐重序

教育社會學

教育社會學之研究目次

第一章 教育社會學之思潮及其科學化……………一

一 教育之社會的基礎……………一

二 教育之社會學的研究……………三

三 晚近社會學進步的傾向……………四

四 教育對於社會生活之重要……………七

五 科學化的教育社會學之產生……………九

六 教育社會學之研究問題……………一一

第二章 教育社會學之現狀……………一五

一 教育社會學研究的趨勢……………一五

二 關於教育社會學的主要文獻……………二一

三 教育學者對於教育社會學的見解……………二八

四 社會學者對於教育社會學的見解……………三五

五 教育社會學的今後……………四一

第二章 教育社會學的本質……………四五

一 社會對於教育的要求……………四五

二 爲應用社會學之教育社會學……………四七

三 何謂社會學……………四七

四 何謂教育……………四九

五 何謂教育社會學……………五三

第四章 教育之社會學的研究……………五七

一 社會學者教育論的意義……………五七

二 社會學研究之發展……………五八

三 社會學漸入於教育的研究……………六〇

四 教育乃社會進化的動因……………六二

五	爲社會效率而教育·····	六四
六	教育之社會的概念·····	六七
七	教育社會學之本質及其研究問題·····	七〇
八	教育社會學之研究領域·····	七三
第五章 教育實際化的社會背景·····七七		
一	教育實際化的興論·····	七七
二	現代社會進步的根本動因·····	七八
三	批判的睿智之發展·····	八一
四	產業主義與民主主義之發展·····	八四
五	傳統權威的衰頹·····	八七
六	社會進化的新哲學·····	八九
七	現代社會的危機與教育之特殊的使命·····	九三
第六章 現代社會對於教育的要求·····九七		

一 何謂教育社會化·····	九七
二 教育之社會的本質·····	九七
三 學校與社會的疏離·····	九九
四 學校教育的窮境·····	一〇一
五 產業革命對於教育的影響·····	一〇三
六 科學及產業對於教育的要求·····	一〇五
七 民主主義對於道德教育的要求·····	一〇八
八 教育實際化的要義·····	一〇九

第七章 近代產業之發展與教育的改造····· 一一一

一 教育改造乃產業革命的結果·····	一一一
二 教育制度是社會制度的反映·····	一一二
三 教育上的傳統觀念·····	一一四
四 近代民主主義與普通教育思想之勃興·····	一一六
五 開拓時代的美國教育·····	一一八

六	社會現象之一變遷與舊來教育之破綻	一一〇
七	現代產業對於教育改造的教訓	一二三
八	爲社會增進效率而教育	一二六
第八章 社會與教育的係關		
一	社會生活之自然的要素	一三一
二	社會生活之經濟的要素	一三三
三	社會生活之精神的要素	一三五
四	「觀念形態」之經濟的制限	一三七
五	「觀念形態」所給與社會及教育改造的影響	一四〇
六	社會的進化與教育目的的變遷	一四一
七	德國教育的回顧	一四三
八	將來社會的教育理想	一四五
第九章 馬克斯主義的教育觀		
		一四九

- 一 卡勿老的「社會學的教育學」……………一四九
- 二 個人與社會——個人主義與社會主義……………一五一
- 三 馬克斯主義的社會觀及國家觀……………一五三
- 四 學校本為社會的「機能」……………一五四
- 五 新舊二社會的新舊二教育……………一五六
- 六 資本主義社會與社會主義社會……………一六〇
- 七 真的理想主義——真的唯物主義……………一六三
- 八 由新教育而創造新人……………一六四

第十章 個人主義教育之悲劇……………一六九

- 一 個人的教育與社會的教育……………一六九
- 二 明治新政府的教育觀……………一七〇
- 三 個人主義教育的積弊……………一七二
- 四 所謂試驗地獄問題的謎……………一七四
- 五 個人主義或自由主義教育之社會主義的挽救……………一七六

第十一章 經驗的本質……………一七九

- 一 哲學史上的中心問題……………一七九
- 二 希臘哲學上的經驗與理性……………一八二
- 三 近代哲學上的經驗論與唯理論……………一八五
- 四 關於理性在經驗中地位的新解釋……………一八九
- 五 經驗成長過程中之叡智的職能……………一九三
- 六 唯理論與經驗論對立之無意義……………一九五
- 七 經驗之本質的探討……………一九八
- 八 經驗與思考……………二〇一

第十二章 教育哲學的趨勢……………二〇五

- 一 過去的教育哲學……………二〇五
- 二 新教育哲學之內部的社會的背景……………二一〇
- 三 新教育哲學之內部的思想的背景……………二一七

四 新教育哲學之一般特質及其將來……………二二八

教育社會學

田制佐重著
劉世堯譯述

第一章 教育社會學之思潮及其科學化

一 教育之社會的基礎

教育並不祇限於學校；自家庭起以至任何社會或社會團體，均各有教育的作用。此乃歷史上現實上無庸懷疑的事實。若加以歷史的考察，那麼不得不說在社會上未有學校以前即已有了教育；蓋實際上任何社會於其開始時即含有教育的意義；教育是隨社會的發生而發生，也是隨社會的進展而進展的。若加以現實的考察，那麼兒童在未入學校以前，在家庭、鄰里、或兒童遊戲團體，固然受了不少教育的影響；既入學校以後，一日內費去大部時間於校外的各種社會活動，亦屬常見的事。就是出了學校，我們仍在種種社會團體內享受各方的教育。

人類靠着社會生活，如果離了社會生活而生活，那無論如何是不成的。吾人自誕生以至死亡，在在都有所謂教育，換言之，即我們的教育與我們的一生——即我們的社會生活——相終始。扼要的說，教育乃是生活的過程（Life Process），也是社會的過程（Social Process）。教育

的範圍，當與社會生活等量齊觀。拿托伯(Natorp)以無限連續的理想，對一問題不斷的努力解決為教育。杜威(Dewey)則以教育為經驗的繼續生長，要之他們都不外乎從各種哲學的根據，承認教育與社會生活有不能分離的關係。『所謂哲學在事實上及原起上本為「綜合哲學」的意思。人之所以不能在社會生存者，蓋以彼之生長及教育俱非由於「蓋滿沙弗脫」(Gemeinschaft)陶冶而來，真正教育的根本定義乃在使人成為社會之人。』“Philosophieren bedeutete wesentlich und ursprünglich, Zusammenphilosophieren. Der Mensch wird nicht weise, das heisst, mündig und also erzogen, anders als durch Gemeinschaft in Gemeinschaft. Das ist in der Tat die eigentliche Wurzel des Begriffs Erziehung; dass der Menschen braucht, um Mensch zu werden.”這是拿托伯的根本趣旨；他最重要的概念實在「蓋滿沙弗脫」(Gemeinschaft)一字，就是所謂共同社會。如此，社會教育的概念是由他立了基礎了。

杜威對此點有如何理論？他說：『社會不僅是由傳達由交通——經驗授受——而繼續存在，但他却又的確可說是存在於傳達與交通。』「共同」「共同社會」與「交通」三語不僅在語形上有些相同，其間更有密接不可離的內容上的一致。我們生活於共同社會乃因大家有一種共同的事情；而我們所有這種共同事情的原因就是「交通」。"Society not only continues to exist by transmission, by communication, but it may fairly be said to exist in transmission, in communication. There

is more than a verbal lie between the words common, community, and communication. Men live in a community in virtue of the things which they have in common; and communication is the way in which they come to possess things in common. 在杜威以爲一切的交通是我們社會生活的一切，而那些也都是教育。總之，不論拿托伯的 *Gemeinschaft* 或杜威的 *Community*，所謂共同社會的概念，終歸要與教育的概念相聯絡的。

二 教育之社會學的研究

以上對於教育之社會的見地由哲學方面給以相當提示，不過近來都想立於純科學的立場以規定此見地，此種傾向實是濃厚；所謂社會的教育學就是如此。可是同屬於社會的教育學的教育學者却有種種的系統；且以他們的研究方法果能成爲純科學與否，亦尙爲應當精細探討的問題。或者還夠不上屬於獨立的社會的教育思潮；他究竟能否看做科學化的社會的教育學，也很成疑問。有的以爲不過是在簡單常識論的表面上蒙着科學組織的東西。有的仍以舊式的形而上學爲根據，可以見到淺薄的嵌木細工式的議論。總之到了十九世紀，對於十七八世紀以來的個人主義，竭力加以反對。到了十九世紀後葉，社會主義或社會本位主義，所謂教育不限於一種社會現象，應當適用於一切社會現象的理論，已成爲一般的傾向。最近卒漸漸脫却簡單的反動傾向

而確立於積極的建設的見地。教育之社會的見地既漸漸建築於科學的基礎上，那麼今後更爲改良，更爲科學化，我們固可拭目以待的。

對於最近教育之社會見地的科學基礎，與以極大影響者，不消說是前節所稱的教育哲學；因爲我們除了他，將無從得知社會進展的實際原因。不過現在若避去實際方面的事實，專限於最近哲學與科學的發達，那第一如上面所說要由所謂教育哲學，直接促進教育之社會見地的科學基礎，先就不得被指摘；同時，第二對於近來社會學的顯然進步或給與良好的影響，亦將盡行忘去。教育除是一種社會現象外，更應爲社會學的研究對象固不用說得。而社會學順着得意的銳鋒，構成教育之社會學的研究即教育之研究的局勢，實是最近的事。不過，雖是最近之事，而今日教育之社會學的研究着着進步，甯非顯著事實。所以這大勢終可正當期待着於今後的成功。

三 輓近社會學進步的傾向

科學的社會學發達到現在的進步，不過七八十年來的事情。最近社會學者專門對於社會材料的蒐集與科學的整理加以努力，而於可供社會問題研究之原理與法則尤爲注意，蓋這時是以社會學之方法論的確定與其概念的確定爲主的預備時代了。然而大體亦由於到了本世紀後，其所

發現之社會學的原理法則應用之於改進各種社會生活社會制度者更盛，乃促進所謂應用社會學的急激發展。不消說這晚近社會學的發展途徑只是個大概情形；仔細吟味起來，關於社會學的概念，或社會本身的概念，社會學研究方法等的議論，亦不能說已完全確定，不過無論如何，社會學的研究漸成爲科學的研究，却是不用爭論的事實；同時社會學者對於研究社會上所有問題所有現象，尤其所謂社會改造等的興味，爲之大大增進，亦係實在的事。要之，如今社會學的發展終究是進於更科學更應用的研究了。

現在就社會學的意義來說，雖有種種的見解，可是要下個最普通而完善的定義，那可以說社會學乃是研究社會團體之起原、發達、構造、機能等，而於其表現於各方面的社會團體之種種現象，加以觀察、分析、分類、且把他各各適當的概括起來，然後發見社會生活之種種原理與法則。這樣不但社會團體或社會生活本身的進化不用說得，抑所謂進化的事實，社會學亦可使之發見原理與法則出來。而且社會之存續進化，要亦不外乎構成社會的個人，運用其最使進化有效的原動力所謂理性的結果。所以社會學的目的與職分，實可說是對於運用社會團體生存競爭的理性，而供其所必需的知識。在此，關於社會團體的進化有兩個方法：第一是無思慮的本能的，就是普通所謂試錯法(Trial and error)；第二是思慮的，亦即由理性指導的方法。前者不僅是遲遲不進，且每無效果。社會團體在此種遲緩而且無效的進化過程中，早就有不少陷於消滅

的運命。不過第二由理性指導的進化，莫說是可省去無謂勞力，亦且很為經濟；實在理性纔是進化最重要的原因。社會的進化依第二個思慮的方法總要比第一個本能的方法來得有效迅速。換言之，社會團體意識的應用，由科學的研究而發見社會生活的原理與法則，因得成就極有效而無枉費的進化。不僅如此，社會愈進化，文明亦愈複雜；由簡單的本能或盲目的習慣以統制社會生活社會活動之事既漸失效力，同時理性的指導，也就更覺其必要與可能了。如此看來，社會愈進步，社會學的知識更為需要；各種活動的社會團體端賴社會學的知識統制指導，以達到延續進化的目的。

理性的社會生活的統制指導，雖為所有社會生活的統制指導之最高者，但前面說過任何社會團體皆含有教育的影響，那末也就不注意社會生活與教育有極密切的關係。換言之，要期望任何社會團體自身的存續進化，不得不考核他本身的社會生活以及統制指導社會活動的方法。這意思就是要對構成社會團體的所有個人加以一種刺激，以期其適當反應；如此，任何社會團體也就使自己理性的指導統制成為可能了。於此種意義上，才可說任何社會團體均各行特殊的教育。簡單說來，有理性的社會生活的指導統制，即是教育。也就是說，欲期待社會之進化發展，只有賴於教育。前面說教育是社會進化最重要最有效的原因與原動力，正是此種意思。

四 教育對於社會生活之重要性

教育說來說去，不外乎是企圖教養個人，使之營有效的社會活動。但實際上教育的目的，並不專為社會團體，有時且為了單獨個人的活動而教育個人。這種教育，對於永續的場合，難怪不發生社會團體本身的破滅。現在盛唱着教育社會化，無非主張教育本身之革新，使社會由教育之指導而更加發展。那無疑的是要想把單獨的個人活動的生存價值(Survival value)成為社會活動下的物事。如前面所述社會進化的方法有本能的理性的兩種，現在的社會活動，雖多少有根據於本能的部分，但為了一定的社會活動終須受有一定目的與方法的教育，若缺乏了理性，要達到永久存續與極大進步，終屬可疑之點。因此，倘若在社會活動比個人活動有更多的生存價值時。來研究一個社會團體應以如何方法給與如何教育的問題，那末他的教育無疑的是要為了一般的社會活動的。

然而，如前所述十七八世紀的一般思想界實是被絕對的個人主義所支配；及至十九世紀前半，乃有社會主義或社會本位主義出現。雖說如此，其實直到十九世紀之末還依然是個人主義緊握着支配權；并且到如今尚未從個人主義的迷夢深深覺醒過來。總之過去二三世紀只管唱個人活動與個人發展的高調，到了極端，遂致釀成今日處處受人指摘的政治上經濟上產業上乃至教育

上的弊害。自然政治上產業上宗教上的種種個人主義，也是極有當然而且必然的主張與根據，可是即以尊重個人活動個人權利個人發展以為大大地尊重個性，不顧到個性應在社會生活下或由社會生活不絕的使之自由發展，以致離了社會的背景極端尊重抽象的孤立的個性，終將成爲危險有害之物，甚至不得不陷於破壞社會生活之維持發展的結果。不僅在當時個人主義全盛時代，就是在他的後半期以尊重個人爲主的心理學，亦熱中的偏於個人之心的生活與心的能力的研究；而且他應用於教育上的結果，甚至專以所謂個人幸福，個人的富貴榮達爲教育的注意點。試察今日實際的教育，實完全是這種情形，所以必得指示他教育社會化如何是覺得重要。

近代文明始於個人的創造發明是一設人所常說的，而近代社會生活的基礎爲個人主義，近代文明爲個人主義文明亦屬事實，關於這點，固不用說是有當然而且必然的根據，且亦不得不承認他有無須爭論的意義與價值存在，宗教上的「潑落推斯單」(Protestantism)，政治上的「德謨克拉西」(Democracy)，經濟上的自由放任主義(Laissez-faire)，產業上的資本主義(Capitalism)等等，於其根本基調上是如何的個人主義，那是十分顯著的事。而關於個人主義的文明隨其價值的輕重，使某方的社會階級更臻於幸福與繁榮，同時其他社會階級便更陷於不幸與貧窮，亦屬不必爭的事實。本來以個人之自由平等爲口號的個人主義，結果招了社會的不自由不平等。這樣的社會關係不但發現了種種社會團體，且更生出種種新的社會問題；總之個人主義文明必須糾正已產生的

種種社會問題，即就個人主義文明所宣言的理想社會狀態，與個人主義文明而言，實際上已發生矛盾的社會狀態，亦不得不加以變更。因此到了最近又想實行種種社會改造的試驗，甚至主張絕對的社會團體，亦可以看見。換言之，個人主義所生的新的社會關係，新的社會團體，偏重於個人發展與個人幸福的結果，釀成了社會的不安，且發生社會的禍害，而有不得不改弦易轍之勢。於此可知舊社會的指導統制既失了權威，個人的發展或幸福當隨新社會的指導統制，為一定不易之理了。再進一步說，真的要使社會的新文明展開，那就不得不十二萬分地信賴教育。教育如前面所說乃是任何社會團體所不可少的職能；不過就中對於學校——學校亦一社會團體——的教育，尤當給以特別的重視。

五 科學的教育社會學之產生

個人主義文明在今日已呈過分發達的景象了。個人的發展既不能離社會環境的影響，倘不明瞭個人與社會相互的關係，保持雙方的調和，那末彼此都要破滅。學校從來是被視為促進個人發展的一大社會制度；他是這樣也好，不過總要保持并促進個人與社會團體的調和。總之無論如何，對於學校教育終不得不有社會的要求。換言之，真的個人發展與社會發展乃同時並進的；學校的目的不應像以前的不顧慮到社會方面，只計個人效率的教養。要知教育個人正是要

增加社會的效率(Social Efficiency)。所以今日的教育應以社會的效率為依歸。

學校教育應以增進種種社會活動的效率(Efficiency)為目的。若考察學校與那些社會團體的關係，為一件極有意味的事情。今日所謂社會團體的觀念，一方面要知道是為各個人不能在簡單的本能統制下做有效的活動，他方面學校以外的種種社會團體也是各行教育。不過今日的文明複雜，且各種社會團體之活動或機能亦各專門分化，表現着所謂極度的分業，因此學校成為為着社會活動教育個人的最主要而適切的機關。在此種意義上，學校可說是為了其他各種社會團體的活動而教育各個人，即以此事為其主要職分的唯一社會團體。前曾述及教育的施行不限於一個學校，一切的社會團體均負有教育的使命，我們一生的社會生活就是教育過程。這樣，學校的價值，學校教育的地位，並不因之減少，反使他的特殊的意義與使命比從來更為尊重哩。

學校所供獻的教育他的本質已如上面所述；學校教育要使各人在社會為有用，那末對教育究竟要求什麼不得不深切的知道。苟社會團體有生存價值，學校之主要職分在為社會團體而教育，那末教育者不得不先由種種社會團體而明其所以活動的原理。簡言之，社會團體有大小的不同，小團體的貢獻，不必同於大團體，大團體的發展，也不必同於小團體。所以學校教育者應衡度社會團體的職能，與兒童的關係，施以明敏取舍的識見與能力。例如某種經濟的社交的或政治的團體，不利于其團體的分子或其他團體，那末學校為此種團體而教育，實成問題。然而

對於批判種種社會團體之本質、優劣、是非得失，不得不借重社會學原理。關於這點，社會學對於教育很為適用，教育對社會學亦有不得不使用的必要，雙方既有了這樣的關係，到了最近就有教育社會學 (Educational Sociology) 出現了。

今且下一個教育社會學的定義——他對於人如何的生活於各種社會團體之中，加以科學的研究，這是與一般社會學共通之點。不過所以特別稱為教育社會學，乃因他對於何種社會團體負有何種教育的使命，有特別的科學研究；並且他研究各分子在各種社會團體中營有效的生活，需要何種的教育。是以教育社會學若從社會生活與教育的關係蒐集種種事實且加以研究這點上看，可以說是二種純粹科學 (Pure Science)；從具體的研究怎樣使學校給與其他社會團體以教育的改善這點上看，可說是一種應用科學 (Applied Science)。

六 教育社會學之研究問題

新興的教育社會學，若以一言盡之，可說是社會的教育思潮受了科學的洗禮。即一方面從常識習慣，他方面從所謂哲學企圖解放，而其救濟科學即為社會學。對於這到底信賴科學的態度，他與教育心理學分工合作，攜手進行。從他實際效果說，教育社會學是想把容易從活社會脫離的死教育，再接近母體的社會，使他有不絕的生命，而與社會成為血統相通的。

不必說教育社會學在今日猶是科學化的形成期；不過關於他的研究問題或研究領域，有重大的下列四點。第一是研究各種社會團體究有何種的社會活動？彼此有何種關係？爲了助長個人與社會二者的發展，是種社會團體應有何種的社會活動？彼此應有何種關係？因爲如此，教育社會學不得不從社會學借用或採集些原理來。第二，欲把各種社會團體的分子（Member）成爲健全分子，需要何種教育？是不過爲第一問題的推論（Corollary）而已。在此種場合，各種社會團體分子的現受教育，不得不照各種社會團體的理想標準，消極方面應改革者改革之，積極方面應助長者助長之。此種研究對實際教育家有極大的意義。第三問題是：社會團體之有效的進展所必需的教育，既由第二問題之研究決定方針，那末其次關於各種社會團體計其各自進展外，對於其他社會團體的進展應擔當如何部分的教育這問題，亦不得不加以決定。教育之事不僅是一個學校固不必說，但學校以外各種社會團體所分担的教育，學校亦常常加批評與指導。總之學校也是一個社會團體，爲了他特殊的職分，對於各種社會團體的教育影響，應當有極大的關心，而且亦應努力發揮其本身所擔當的教育。第四問題——應明瞭這一個社會團體——學校——所包含的種種社會原理，以爲實際教育家的南針。即學校爲了發揮所謂學校的一種社會團體的有效機能，就應該廣爲利用其他社會團體的種種原理；因之兒童在學校也應使之學習各種社會生活的原理。要之，社會生活一切原理乃由社會學中求得，特別選其適用於學校的各種原理

，乃是教育社會學的任務。

若概括上而而說，即第一問題是我們如何生活於各種社會團體的問題；第二問題是研究如何的教育為社會生活所必需？第三問題歸結於給與社會生活教育的各種社會團體之研究；而第四問題乃在為一社會團體的學校的諸原理之研究。

以上所說固極概略，不過我想教育社會學的思潮及其科學化的要旨，也已經說明了。這裏再來反復幾句，當做結論。教育社會學的根本旨趣 *Tema*，可謂在解釋社會生活為教育的動作 *Social life as an educational agency*。即他是闡明教育與社會之所以相即不離的道理。如此說來，有了個人的社會接觸，纔有社會生活，教育為增進社會接觸效能的工具，但同時又為社會接觸的結果。 *Social life is possible only through social contacts of individuals, and social contacts are made more efficient through education, which in turn is obtained largely through social contacts*。那末不得不說社會生活乃是教育的過程，教育的過程亦即社會的過程。而特別以學校看做以——促進有效的社會接觸為事的——教育為其主要職分的一個社會團體。在此種思潮之下欲完備立於此種見地的教育之社會學的研究，那就有所謂科學化的教育社會學。

教育社會學

第二章 教育社會學之現狀

一 教育社會學研究的趨勢

教育社會學(Educational Sociology)是新興的一種教育研究，所以關於他的意義，他的本質，他的研究方法，以及他的價值，各個學者初無一定見解。不過他的研究部門從教育社會學名稱的本身上表示出來，可說是跨於教育或教育學與社會學兩方面的一種連鎖科學(Linking Science)；一方面純教育學者把他研究，同時在社會學者亦把他研究！既是這種情形，那末教育社會學尙未具備一定的形態，自是不用爭辯的事實。教育社會學的研究在今日分爲純教育學者方面與社會學者方面二大派。前幾年在美國這兩派學者爲了要協助的研究教育社會學，組織了一個聯合研究會，主張先從明瞭雙方的立場着手，而後確立研究部分的基礎工作。就是教育學者與社會學者要共同來確立教育社會學的方法論(Methodology)，且進而築好此學的組織體系。這算來也是當然的事，不過爲教育社會學今後的發展，實應大大地給以慶賀。

本來這教育社會學的名稱何時由何人創始，文獻上沒有確實記載。不過目下對這名稱的起原大概可以推定在二十年前，他的命名者恐係亨利蘇射祿(Henry Suzzallo)博士。說來是距今十

八年前即一九〇八年，蘇射祿博士發表一篇「爲社會科學的教育」的論文，其中說的有「我們既有了學校衛生學及教育心理學，那末和這些一樣同爲基礎學科的教育社會學」也非有不可的話；這恐怕是教育社會學的名稱發現於美國教育界最早的了。尤其從大家稱蘇射祿博士爲「教育社會學之父」這點上看，那我的推定想來一定不會不對。其次，在教育社會學這題目下最初開講的人，據洛賓生斯密司（Robinson Smith）教授所說，乃是北達科大州佛萊市（Valley, N. Dakota）師範學校的約翰葛萊脫（John Gilles）博士；但斯密司教授並沒有明白標出開講的年份。不過從前後的關係推測來我想大概是一九〇八年。因爲第二次在師範學校開講這教育社會學是在翌年一九〇九年；乃是剛纔說的斯密司教授他自己試講於干薩斯州恩波利亞（Emporia, Kansas）的州立師範學校；這是斯密司教授自己明白說出的。不過教育社會學這東西突然聳動了美國教育學界的耳目，不用說得乃是到了蘇射祿博士一九〇九年開講於哥倫比亞大學（Columbia University）以後。這大概是美國大學開講教育社會學的起端；而所以奉蘇射祿博士爲教育社會學之父，也就在這點。

註（一）蘇射祿博士當時是哥倫比亞大學教育學教授。後來做西雅圖（Seattle）市華盛頓州立大學（University of Wash-

Hington）總長，但以二年來關於大學教育問題與州知事哈脫利（E. F. Hatley）氏意見不合，終於一九二六年十月辭職

。目下博士是被選爲內忌財團商議員（Trustee Carnegie Foundation）會員。

(x) 洛賓生斯密司教授近在于薩斯州于薩斯大學 (University of Kansas) 任教，還有關於教授的事容後再說。

(c) 蘇射祿教授初始開講教育社會學於哥倫比亞大學，據斯密司教授說是一九〇八年，但現在哥倫比亞大學教授盧伯風 (L. B. Brown) 博士却說是一九〇九年。這裏是從克博士之說。

(E) 順價說一說日本情形。日本教育社會學提倡者當推谷本博士。他在明治四十四年即一九一一年發行的「最近學藝大觀」中載有一篇「教育學最近之趨勢」博士論文，乃推定如此。現在且看他論文中的一節：「考已往的教育學大多憑藉於心理學及倫理學。今後雖說倫理學無用，但寧可更多地憑藉社會學了。蓋以我輩觀察，科學化的教育，乃是以人生社會的複雜現象為研究的固有對象，研究的對象既係社會現象，其方法亦應為社會學共通的方法。所以教育學也得把他看做廣義的社會科學的一種。我們近幾年來標榜自家的教育學，叫做社會學的教育學。

正當這前後意大利人屠廉尼希斯亦有把他著作命名為教育的社會學 (Sociologia Pedagogica) 的，在美國哥倫比亞大學亦設教育的社會學一課目，由蘇射祿氏主講。社會學的教育學豈不是與實際教育學相並，而為刷新近今教育學的面目的嗎？」從此看來，谷本博士所稱社會學的教育學雖不就是教育社會學，實在他的意義却是一樣。且博士在一九一一年時候既是「近幾年來」意大利屠廉尼希斯與博士相前後」這等說法，那末某博士或屠廉尼希斯之提倡教育社會學反要比美國方面更早亦未可知。不過以我之寡聞不識屠廉尼希斯的著作，谷本博士特別關於這方面的著作也沒有發現，所以我還是以美國教育學者認為世界教育社會學的最初提倡者。不外依據他們的研究結果持加推斷於此。

(万)德國的康佛老 Dr. Siegfried Kawerau)在一九二一年公布「社會學的教育學」(Soziologische Pädagogik)一書，不料竟博得當時不少的批評。但是這書除了所謂 Soziologische 外，從事實上看確應題為 Soziologische Pädagogik 的。康佛老博士居於柏林郊外的却樂敦堡 (Chalottenberg)，為社會主義研究者，或可稱為對於社會主義的研究特別有名的人。他尤其主張從國際的見地上改善歷史教授，且聽說前年博士還曾主開國際道德教育會議於柏林。

博士的「社會的教育學」根據從前巴脫 (Baile) 教授的「教育乃社會生殖」的教育觀，與穆拉李歐 (Müller-Lyer) 博士社會學上的社會進化說來討論社會與教育的關係；更就教育之社會學的基礎，新舊社會的「觀念」(Ideologie)，教授上所發現「觀念」的陶冶，來討論關於資本主義社會教育與社會主義社會教育的理想，極為富時代精神的快著。現在此書與我論文無直接關係，故說至此為止；他日如有機會當再行介紹批評。我以為此書可與拿托伯教授的 Sozialidea

Linus: Neue Richtlinien Sozialer Erziehung. (1922) 同讀。

關於教育社會學這名稱的起原的考察已約如上述，現在試就蘇射祿博士之特別提倡這教育社會學，且於哥倫比亞大學選為講義題目，他究竟根基於怎樣的論據與事實，略為考究一下。現在在哥倫比亞大學講教育哲學公認為杜威教授繼承者的克伯屈教授，他曾有「關於教育哲學的傾向」一論文，在這裏面對於這等消息傳述得最為明確。現在即根據克伯屈教授，約為陳述之——蘇射祿博士首倡教育社會學，不外乎在前世紀之末以至本世紀之初，迎合了美國思想界的一般趨勢而已。就是一方面在哲學界已有詹姆士 (James) 以及特別仰為教育哲學指導者的杜威 (Dewey)

，起了以社會的實際生活爲主的所謂實驗主義(Pragmatism)新哲學運動，伴着這新思想運動乃致對從來形而上學亦起了劇大的反動。蘇射祿博士提倡教育社會學實在也是對舊哲學形而上學反抗運動的一種結果。而且蘇射祿博士在排斥舊哲學之餘，連哲學的名稱也一概加以排斥，捨去教育哲學(Philosophy of Education)的名稱，而以新的教育社會學名稱代之。對於這樣的處置實在也有可以批評的餘地。現在剛如此說的克伯屈教授也對蘇射祿博士的教育哲學排斥論表示不服。

克伯屈雖承認蘇射祿的提倡教育社會學，但因而就無教育哲學研究餘地的結論他是評爲不對的。這不用說是克氏的見解不錯。而況哥倫比亞大學在從前，杜威教授就已講了獨立的教育哲學，現在承受着担任的又正是克氏。又

自蘇射祿開始了教育社會學，蘇氏死，麻省(Massachusetts)教育廳長斯奈登(Snodden)博士承受了他，現在選正在哥倫比亞大學講教育社會學。同對從來形而上學起反抗運動的杜威的教育哲學，與蘇射祿的教育社會學之間，本來對於根本動機是一樣的，不過後來彼此所取途徑頗有不同，而今後所謂一方面克伯屈之風他方面斯奈登之風，二者之間乃有推測着不成二大學派不止的趨勢。雖然，同一大學羅致着種種傾向與學風的人，即就自由研究這點上說，哥倫比亞

亞大學師範學院(Teachers College)之爲美國教育學界大本營的權威，豈不終於被大家認了嗎！我亦只有嘆歎而已。

總之蘇射祿博士首先提倡教育社會學，當時有心的教育學者與教育家，確實感到天外飛來的福音。何以故呢從來那樣的教育之形而上學的研究，在新興的科學的教育學不用說早已不去顧他；不過同時，要起來用科學方法研究教育的只有教育心理學，那末還難完全達到教育之科學的

研究的意見，在當時實成爲美國教育界一大輿論。因而從前世紀之末以至今日，教育之社會方面的研究或社會生活本位教育的研究勃然興起，幾乎支配了美國教育界；甚至劃出個教育之科學的研究的新紀元。不僅對教育心理學的研究，即與他相並的教育之社會的研究，亦如春筍怒發，有不少名著論文發表。正當此新機運漸成濃厚時候，蘇射祿博士即隨而提倡教育社會學。如此，蘇射祿博士對此新研究的趨向實應與以相當地位，即稱之爲此種新趨向的指導者，決非過言。

由蘇射祿博士最有力的提倡與研究，刺激了美國教育學界，後來益加進於教育社會學研究的步伐，結果形成今日般一種支配的思潮。純教育學者陸續公開了許多著作，發表他們教育之社會的解釋或社會的研究，即社會學者及教育學者在近來特別出教育社會學書的也似乎不少。此外在師範學校或大學附屬教員養成所，年來亦都開講了教育社會學這課目。最近在美國教育雜誌以及社會學雜誌關於此項論文的登載，亦特別惹人注目。徵諸此等事實，我們曉得美國教育社會學的研究正是方興未艾。尤其三年前即一九三三年二月在克利夫蘭(Cleveland)市由知名的教育社會學者斯奈登、斯密司、克樂(O'Leary)、芬納(Finner)、裴塔斯(Peters)等的倡議，組織了個美國教育社會學研究會(每年開大會一次)；一九二四年開大會於芝加哥(Chicago)極呈盛大景象，會議席上互相批評討論，興致尤爲陶然，足見該地對於教育社會學實已感到極大興味；此後關於教育

社會學的發表遂又大為增加。且教育學既是新興的研究部門，即此已知學者關於他的概念，他的研究方法、他的興味方向、研究問題等具體見解，難以完全一致。此種不一致現象曾經爆發於前云芝加哥大會會議席上。有的批評家看了此種現象就對這新專門學科前途抱悲觀，而他的論者又以為不一致雖屬實在現象，但是抱悲觀者決不在此，其實這學科今後發展的健全還正要靠這不一致現象呢。然則這不一致又將如何使之具體發見？能為答此問題一助者，對於下面

一一 關於教育社會學的主要文獻

他們一二的文獻怎樣結構，什麼內容，有略加考查的必要。茲將以教育社會學為標題的著作，依其出版年次列舉如下：

- (1) Smith : — An Introduction to Educational Sociology (1917)
- (2) Chancellor : — Educational Sociology (1919)
- (3) Clow : — Principles of Educational Sociology (1920)
- (4) Snedden : — A Digest of Educational Sociology (1920)
- (5) Snedden : — Sociological Determination of Objectives in Education (1921)
- (6) Snedden : — Educational Sociology (1922)

(7) Peters:—Foundations of Educational Sociology (1924)

(8) Groves:—Social Problems and Education (1925)

還有孟祿(Monroe)教授編纂的教育百科辭書中，有蘇射祿博士親自執筆的教育社會學一項，這也不失為一種重要文獻。此外在著作中特加教育社會學一項者，有下列二種：

(A) Bogardus:—A History of Social Thought.(1922)

(B) Kandel:—Twenty-Five Years of American Education(1924)

還有其他隨時發現於各種雜誌上的有關論文，也都是教育社會學的貴重文獻。現在參考各種著書及論文，對於教育社會學的意義、性質、研究問題以及研究方法等，順次加以說明：

在此所舉文獻，以特別標明教育社會學者為限。倘於教育社會學綜合研究之際，那末教育的社會原理、教育的社會解釋、教育的社會方面這類標題的書籍，也得涉略十數種，不過此刻對這方面的書是暫缺了。

前列八書中第二本「教育社會學」是武斯忒學院(College of Wooster)政治學及社會科學部長張雪樓(W. E. Chancellor)博士所著。此書題為教育社會學，作者自身有此種意味——這書並不是敘述教育社會學本身這樣物事，乃是給教育者看的一本社會學教科書。因此有的批評家對此書之題為教育社會學頗有指摘為不當者。不過這給教育者看的社會學書，對於從事實際教育者給他個瞭解教育之社會的意義、本質、與使命的機會，那總是有用的。

第三本克樂 (Clow) 教授的「教育社會學原理」，其實與前者一樣，也不過是一種社會學書。不過比之前者，對於教育之研究，的確要來得進步些；這大概也是此書特長的地方。克樂是許科許 (Oshkosh) 威士康辛州立師範學校 (Wisconsin State Normal School) 的社會學教授；是一個熱心的教育社會學研究者。不過他這書又題為「應用於教育的社會學原理」，就從這點看，也分明是一本社會學原理的書。至於克樂教授為何要特別題他為教育社會學原理，終覺得有些可疑。這樣就有同樣的批評家對此書之題為教育社會學原理批評為不當，也不消說是對的。不過他與張雪樓教授的書不同處，乃在敘述社會學原理時，在在將其原理應用於教育的實際問題。尤其他在本書所搜集的許多資料，對於教育社會學研究者，無疑的是一本貴重資料書。

其次，前列書目的第八本「社會問題與教育」，乃是波士頓大學 (University of Boston) 的社會學教授葛勒夫斯 (Clow) 博士的著作。葛勒夫斯教授他很歡喜做「鄉民心理與社會福利」人格與社會適應」等的著作，如今在波士頓大學講社會學之餘，也講講關於教育社會學的課程。而這一本「社會問題與教育」，表面上看，雖不和教育社會學十分接近，可是實際上由教授自己方面推斷，也常用為教育社會學的講稿。而且如本書所明白表示的題名，亦可說是教育社會學的著作。要之，他是搜集了現在美國種種社會問題以為講述資料，就各個社會問題與教育的關係，反復加以說明，到底還難說他是真正的教育社會學書。簡言之，即說他是為了教育者的社會

問題講義固無所不可。惟一考著者在講教育社會學時，採了一個具體的社會問題，或考察他與教育的關係，或推究他教育的意義，或指示他教育的解決，終要經驗出最得策的一個結果；而這著作就是根據這樣的講述法而來。任何說法，在對教育者解說具體的現代社會問題上面，像本書確是可為典據的。

總而言之，張雪樓、克樂、以及葛勒夫斯的三本書，都不能直接稱為教育社會學書。前二書畢竟是教育者看的社會學原理，後一書也是為教育者寫的關於社會問題的著作。而間接都是替教育社會學築好有系統組織的基礎，却毫無疑義。無論如何，這幾本書總都是隨時把所謂教育置於眼中而來敘述社會學或社會問題的。我們在這裏好像可以看出他們都已漸漸標榜着教育社會學，不過各學者的意見很不一致，尙未構成教育社會學正確的概念而已。

其次前面所舉的斯奈登教授三書中的「教育目的之社會學的决定」一書，是教授發表於各種雜誌的論文的彙錄，「教育社會學綱要」一書，亦是在哥倫比亞大學講授的摘要，都不外是一種大綱(Syllabus)。而教授一九二二年所出的大作「教育社會學」，綜合上二書而成系統，實集了自家教育社會學的大成。所以在今日既有此書，即說前二書可以不要了，也決不是失當之言。

斯奈登教授這本「教育社會學」暫且放在後面再說，其次來講前面所列第一本書斯密司(Smith)教授的「教育社會學入門」。此書大概是題為教育社會學的第一本書，而且也是很得要領的一本

入門書。在日本亦有二三種譯述，即四年前出版的拙著「教育社會學」大體亦以此書為根據。可是這書終只能說是一本好的入門書而已。著者斯密司教授是社會學及經濟學的教授，現在担任了美國教育社會學研究會的會長。他不滿意從來教育的研究只踰躅於教育範圍內，即教育之個人的或心理學方面也不去顧慮，於是不管自己是否教育學的專門學者，著了這本教育之社會的或社會學方面研究的書。且來看一看這本書的組織：第一篇敘述社會學的基礎原理，第二篇把他的基礎原理應用之於教育的各方面，徹頭徹尾是說着教育的社會化。更說得詳確些，第一篇先論社會學與教育的關係，其次就個人與社會的關係，社會的構造等加以敘述。且從此根據庫萊(Cooley)教授有名的社會構造說(Social Organization)，對於基礎的社會組織家庭、遊戲團體、與鄰里三種社會，說明那些教育的職分。其次從中等的社會團體之教育的職分，進而討論大規模的社會團體——國家之教育的職分，更說民主主義與教育的關係，到末了論及學校教育之社會的進化。關於第二篇「教育的應用」部分，先敘述社會調查，其次順着討論社會行政與管理的社會化，訓練、教科、教授法的社會化，更對於職業教育、及職業指導、文化教育等，各以教育社會化的立場論述之；最後就社會化的現代學校(Morden School)略加敘述。像這樣對教育的全方面，根據社會學原理有系統的敘述，乃是斯密司教授這書的特色。

上面所舉的張雪樓、克樂、葛勒夫斯以及斯密司諸博士，好像都是注意在社會學者的事情。而說到今日社會學者方

面的教育社會學書，其最令人滿意者自然是斯密司教授的著作。對斯密司教授的批評且待後段再說；總之從教授的書，可以明白窺出一種見地、體系、方法來，這是最強人意的地方，因此我以斯密司教授這本書，與後面所述裴塔斯及斯奈登教授的書，稱之為現在教育社會學書中的三典據。

其次裴塔斯教授的「教育社會學的基礎」一書，在目下為標明教育社會學書中最新的著作。教授是俄亥俄衛斯力恩大學（Wesleyan University, Ohio.）的教育學教授，現在擔任美國教育社會學研究會的書記兼會計。教授這本書，如教授自己所設想，教育社會學是尙未達到十分發展的一種科學，所以他自己這本書的基礎法則基礎原理，要想對於教育社會的基礎敘述無遺的確然意味，却是沒有；不過對於建設為確然的一種科學，終是有一些貢獻。因此裴塔斯教授在序言上說與其名此書為「教育社會學的基礎」，毋寧題他「教育社會學初步」來得確當。這決不應只看做教授自謙的說話，事實上想來也沒有什麼不對。不過教授這書的特色，實在於以科學方法決定學校教育的目的（Objectives）這點；換言之乃是就各種學科的直接目的，說明他應如何用科學方法來決定。這點實在是此書所以特別覺得有價值的地方。此書亦由前後二篇而成。第一篇敘述教育社會學的原理，第二篇是決定學校教育目的之科學的方法。而教授自己的中心興味不用說是在第二篇方面；不過目下決定教育之科學的方法，尙未十分進步，此書大部分的頁數費在第一篇方面，亦屬不得已的情形。第一篇前後有十六章，其中討論教育對於社會的職分，學校的

本質及職分，課的程編制標準，改造科目的科學基礎，科目編制方法等問題；且就家庭、教會、及其他學校以外的社會團體之教育職分，職業教育的問題，民主主義與教育的關係，社會化、社會統制、社會進步與教育的關係等等項目加以解說；這些都是與前面所說斯密司教授的書取着同一的步調。不過斯密司教育的書，以社會調查、學校調查爲他一種特色，而裴塔斯教授的書比之有更多特色的，可說是在第二篇對於教育的目的，再三申述要由科學的方法來決定這點。裴塔斯教授更考案自己應用科學方法所得的具體結果，收爲那書的附錄三篇，這也是很爲重要的參考資料。

裴塔斯教授注全力於教育目的之科學的決定，由教授自己說，乃是十餘年前郁鏗 (Yocum) 教授給他的動機，不過說到特別心得却不及斯奈登教授。所以裴塔斯教授對於斯奈登教授，在這方面的研究乃是個有力的先進者，而且自己的見地與斯奈登教授相類似，也在此表示出來了。那末在後，所謂教育社會學上劃期的著述——斯奈登教授的「教育社會學」，他的組織結構也得約略說一說。此書實是將近七百頁的偉大著作，在近日以之爲批評的中心，而是後美國教育社會學的發展，差不多完全可說是此書出現的結果，此書畢竟不愧爲劃開時期扛鼎之作。此書由四篇五十二章而成，第一篇是「各種社會及社會團體」，第二篇是「社會能力社會過程及社會價值」，在這兩篇，都是詳述社會學的原理；第三篇是「教育之社會學的基礎」，第四篇特別就各種科目一

一說明他社會學的基礎。至於各章的介紹，爲避煩瑣，姑不細述。

以上已就如今出版的教育社會學書籍，說明其簡單的組織結構。在現在的時候，可以先斷定斯密司斯奈登及裴塔斯三教授的書，確是最值得注意的著作。其次按照始於諸家以至在美國雜誌發表的教育社會學的議論，再來研究教育社會學本質如何的問題。茲特順序地先從

三 教育學者對於教育社會學的見解

這方面加以敘述，其次再來討論社會學者方面對於教育社會學的本質作如何解釋。先來敘述一下教育學者且被稱爲「教育社會學之父」的蘇射祿博士的見解。據博士所說，學校本是調整兒童與其環境的一個設施；就是說學校乃是調整兒童生理心理的本性，與其周圍自然人類的世界的機關，所以爲教育原理及方法之根柢的各種基礎科學，都得根據其可以制約學校及其作業的，組織起來。即第一如學校衛生學，我們必須顧到兒童生理的本性，而來規定學校的職分；第二如教育心理學，我們必須顧到兒童心理的本性；第三如教育社會學我們必須審察外部社會的狀態以及社會的需要；第四如教育史我們應從發生學校特質所有延續的關係，加以研究。這樣看來，教育社會學實是與其他三者相並立，而爲教育之科學的研究上應取的四個進程之一。

羅拔爾 (L. W. Rober) 與蘇射祿 大概採同一的見解。他以為教育之基礎科學乃教育衛生學、教育心理學、教育社

會學、教育行政學、教育管理學五個。至於二氏分類之不徹底，在後再有批評。

蘇射祿博士這樣把教育之基礎科學分爲四類後，他又把教育社會學下了個定義。他說：教育社會學是對於教育之基礎學理與實際，加以系統的研究，闡明教育上社會的重要意義，且特別應用有關的現代社會學的思想於教育問題上的一門科學。」

其次來看一看斯密司教授對於教育社會學的定義。他說：「教育社會學乃是以社會學科學的精神、方法、及原理，應用之於教育研究的科學。」他以為從這樣的研究，可以推行之於發見支配教育的社會法則，并應用之以改善教育的實際。他又說，教育社會學對於教育學理之貢獻，乃是發現實際教學以及學校作業改善的方法的。由此亦可以明白教育社會學之應用的性質。又斯密司可以爲今日的急務是在確立教育之社會的或社會學的見地，而與教育之個人的或心理學的見地迥然不同；過去五十年間，心理學獨佔教育之學理與實際的唯一指導者的位子，到今天因爲他不能全盡指導之責，社會學也就出來做這教育研究的指導者了。這裏對於教育社會學建設的急務，頗多闡發。

此類舉出社會學者斯密司來，完全爲了說明的便利。

如前所述教育之基礎科學，蘇射祿以爲有四，藍披爾以爲有五；與此相對者則有斯密司，奈登及紐約大學(New York University)的貝恩(E.C. Payne)三教授，他們以爲教育的基礎科學不過

教育心理學與教育社會學二個。其中斯奈登的意見，以為社會學乃是解答「教授的目的怎樣」的問題的。心理學則係對於個人的被教育性如何，怎樣纔是最善的教育訓練，以及教育是否能達到預定目標的問題，與以相當解答；而教育社會學乃着眼於教育之科學目的的規定——大體上就是教育目的由社會學規定，教育方法由心理學規定的見解。然而由斯密司所說，則以為社會學是以社會觀點 (Social Aspect) 的人生為研究對象，心理學以個人觀點 (Individual Aspect) 的人生為研究對象。因此社會學是研究社會的各種關係，心理學乃研究個人的心的生活；又可以說社會學的研究單位為社會團體，而心理學則為個人；他們的研究對象是不同的。

其次，貝恩教授主張以心理學與社會學為教育之基礎科學，並以為教育之科學的研究，就盡於教育心理學與教育心理學二個，這一點與斯密司、斯奈登的意見是同的，不過他立論的根據，却大有差異。他批評斯密司說：社會學與心理學並不是研究的對象有所不同，都是研究意識以及他的作用的；即使團體生活，亦何嘗不是心理上的事情。所以社會學的研究材料，同時亦可說是心理學的研究材料，社會生活本身就是心理的事，而且所謂社會，亦只是存在於人的心意之中。不過若說社會學與心理學的區別，心理學乃是在如何喚起人類行動的刺激或情境 (Stimuli or Situation) 上加以研究，社會學則研究其喚起人類行動的刺激或情境的本身。心理學事實上不僅是考察行動的情境或反應 (Response)，即個人由共同生活所惹起的合作 (Cooperation) 傾向也要考

察他。所以在這場合來吟味此種傾向，或由此種傾向發生出來的行爲，乃是心理學當然的任務；而共同生活本身的研究，乃屬社會學的事情。就是說心理學是研究刺激反應的情境（The Stimulus-response Situation）的個人方面，而社會學若非限定於處理團體或社會方面的事，決不足以嚴密區別。

以這種區別爲前提，貝恩教授論上面二科學的應用科學——教育心理學與教育社會學的關係，則以爲教育心理學乃應用心理學的法則以處理經驗或學習之獲得、組織、及評價；凡回答什麼是學習的最善條件，如何能使之完全實現的問題，都是他的研究範圍。若說教育社會學，他並非處理經驗之獲得與組織方法，乃是處理團體生活學習的效果，或小團體生活對於大社會生活的效果；他所要回答的問題是——教育在爲社會過程的最善條件下，如何排除社會缺陷，如何保存理想制度，以及社會的理想標準是否爲了社會才能確保等等。二者雖有不同，但教育社會學的題材，與教育心理學決不是不相容的物事。教育的目的、方法、行政、管理等一切問題，是教育心理學與教育社會學所當共同研究的。

貝恩根據這樣的立場以批評斯奈登等學者，他說普通都以爲教育方法的問題，完全屬於教育心理學的研究範圍，其實並不如此，教育心理學不過是想決定學習之最經濟方法，而教育社會學却是研究學習方法及於團體生活或社會的效果；所以教育者要決定有效的學習方法，是否適切於

社會需要，那末不得不由教育社會學去統制心理的實驗。總之對於教育方法的問題，二科學都是有參加討論的權利的。又關於教育目的的問題，據愛爾烏德（C. A. Ellwood）說，「教育社會學是決定教育的目的與教科的」，斯奈登說「教育社會學是以科學的方法決定各學科的直接具體目的（Objectives）為主」。此等定義在貝恩以爲這所謂學科的目的問題，雖可完全看爲教育社會學上的問題，但仔細一想，實在仍應由教育心理學來取決。即他的目的要適合兒童的需要，是否得由教育心理學來決定的。委實說，社會所希望的目的，在兒童能力是否能以達到？且應如何達到那目的？都是要由教育心理學決定的問題。貝恩以同樣的根據即對蘇射祿及藍披爾亦有所批評。我們要說貝恩的見解確是廣大有理，亦且概括扼要；不過，若把蘇射祿斯奈登等的見解根本加以懷疑，那又未免近於武斷。尤其對於教育或教科的目的，雖說有參照教育心理學的必要，但決定教育目的究屬教育心理學的職分與否，實大爲疑問。

再回頭說一說斯奈登教授的見解。教授解釋教育社會學，以爲他乃是解決教育實際問題時選擇社會學的材料和方法以資解決的研究。若說教育社會學主要的研究領域，則在以科學方法決定教育目的。教育社會學是一個應用科學；又是結合純正社會學、社會經濟學與教育實際二者的連鎖科學。他又下了個社會學定義以爲此定義的論據，他說社會學是研究社會團體、社會過程、及社會價值的科學；簡言之亦即研究社會的關係或社會的依立關係的科學。人類不絕

的努力於社會及社會狀態的改善，企圖健康之增進，犯罪之減少，知識之增長，以及促進其他無數的合作事業。而於教育即所謂統制、發展、教授訓練之組織及指導，這種概括的意義上，教育實是一大社會過程；他一方面保存着前代所得到的地步，他方面更期望達到比前代更高的地步，所以教育的目的，在任何時候都是要顧到社會的。即在什麼時代什麼社會的教育，就得根據那時代那社會以決定他的目的。不過在原始時代或舊時代的教育，他的目的都極單純，若像現在這樣複雜的社會，這教育目的也就不得不因之複雜多端。社會哲學是決定教育目的的，可是至多不過是籠統的敘述，至於學習者各個的能力，各學習者應由教育來充分發展的社會價值，對於教育的目的與方法所當特別採用的特殊社會狀態等等，幾乎都不曾顧到；在今日的民主主義社會，教育目的仍是和從前一樣，簡單的籠統的規定起來，到底是不對的。而況心理學的進步，對於被教育者先天或後獲的能力差異，明瞭其為無限連續的結果，也使得教育目的更為複雜多端呢。現在我們若問一問思辨的思想家教育的目的怎樣？他所說的目的還是極為籠統而一切包括的目的。說到這點，實際上社會學也還沒有解答這問題的資格，不過他他是考察（1）學習者特殊型的陶冶性（2）學習者個人的需要（3）學習者所屬各大小社會的需要——三個重要因子的，至少對於科學的決定「具體目的」（Objectives），可說是教育社會學的主要職分。

與斯奈登見解一致的乃有裴塔斯。他說要教育社會學成為科學，先得考核一下決定學校教

育具體目的的科學方法。在此關於集攏許多研究調查而整理出系統來這等事情，猶當和過去二十年間教育心理學所努力的一樣。且這種研究方法，現在還未脫去搖籃的時期，今後若要徹底改革教育，非得先確立這種研究方法的根基，以應用之於教育實際不可；所以成立這與教育心理學相並行，且同有相當價值的教育社會學，纔是今後的急務。裴塔斯以為教育社會學若要達到這樣的程度，只拘泥於哲學的思辨的方法，不以科學的數量的方法來替代，那無論如何是不行的。

除裴塔斯主張採用純科學的研究方法外，尚有蘇射祿斯奈登等亦對此大為唱導。蘇射祿在前面說過他是要從教育上排斥哲學的名稱，而用純科學方法的人。他以為研究教育社會的主要方法，乃是歷史研究法，比較研究法，統計的研究法，批判或分析的研究法四種；而實驗的研究法在這裏幾乎不能使用，乃代以統計的研究法。至於斯奈登之排除哲學的思辨方法更不用說得；他排斥所有由傳統、常識、習慣所規定的教育目的，一定要用純科學的方法。前面說的裴塔斯，他亦是考核決定教育目的的科學方法，且以之實行決定教育乃至各教科的具體目的。他以為教育社會學的本質若只是「爲了教師的社會學」(Sociology for teachers) 那是不行的；換言之，與其由教育立場以研究社會學，毋甯由社會學的觀點以研究教育。教育心理學者是對教育說明了如何使之適合個人，那末教育社會學者就得是說明教育如何使之適合社會，以及社會現象對教

育上有如何的關係這等事情。裴塔斯立於此種見地，對於決定教育或各教科的具體目的，在科學上加以極大努力。

由蘇射祿對教育之形而上學引起極大的反抗，後教育之科學研究的喊聲勃然興起，由蘇射祿而斯奈登，更由斯奈登而裴塔斯，遞相傳播，影響至大；加之他方復於教育心理學之應用科學的研究方法，存着羨慕之念，教育社會學之有今日，實屬必然之趨勢。不過在此，我們除了考察——即排斥形而上學亦所取道的——蘇射祿、斯奈登、裴塔斯急進的一派外，對杜威新開門徑的教育哲學，也得來研究一下。關於前者之研究，有賴社會學為其基礎，而後者之教育哲學，即可無需于此。有人對前者表示不滿，大概正為此故。概括說來，他們教育目的觀之不能徹底，想必有其根本病源。換言之，蘇射祿、斯奈登、裴塔斯輩，須隨時一顧杜威、克伯屈以及一般美國理論教育學者所取的途徑，然後可免研究不徹底之批評。若說在

四 社會學者對於教育社會學的見解

之中，對杜威一派的根本思想懷着不滿與反感的固然是有，然而從一種理想主義的社會哲學上，自然而然而去推究杜威一派所取的途徑的時候，也並不是沒有；所以覺得更為不可思議。茲即將社會學者方面代表的見解約略加以敘述。

却說裴塔斯的立場，一方面是斯奈登一樣主張純粹科學的研究，他方面反有比杜威更近於理想主義之點。因之他在一方面表明教育社會學應是哲學的教育社會學(Philosophical Education Sociology)，且更豫想教育社會哲學的可能。只有他與斯奈登等的意見毫不表示歧異，同時也只有他可以說得穩健公正。這與襲杜威衣鉢的克伯屈一方面完全承認蘇射祿的教育社會學，同時又批評他太無教育哲學——教育社會哲學的研究餘地，恰恰是十分相似。總之他們的立場，都是很為有趣的。

社會學者方面對於教育社會學的研究最有名的代表，當推愛爾烏德與芬納(R. L. Finney)二教授。二教授的見解幾乎完全一樣，亦屬惹人興味之點。還有芝加哥大學(University of Chicago)的教育行政教授巴比特(F. Bobbit)博士，他雖是純教育學者，而他的見解却可認為與這社會學者方面的大致相同。愛爾烏德關於教育社會學之研究，對教育學者與社會學者二方面，都有所指摘。從社會學者方面看，以為教育學者的見解太偏於狹窄；即任何人也以為教育學者所說的教育過程(Educational Process)，似乎是處理實際教育上各種小問題，要比處理大問題更來得急切的氣概。芬納教授不僅完全贊同愛爾烏德的批評，且更進一步，看教育學者的研究只是踟躕於些小教育範圍以內，到底是採着種排斥的態度。他以為對於什麼是教育社會學的第一職分的問題，有二個相反的解答；即一是教育學者的解答，一是社會學者的解答。現在若要在這二者中選擇任何一方面以為立場，那末寧可排斥前者的解答，而肯定後者的解答。而

且我們之採取這社會學者的見地，不啻說教育社會學不但對教育本身，即對社會全體，對人類文明全體，也都有極大的貢獻。

芬納更就社會學對於教育的供獻，有極痛快的議論。他以為社會科學最後的實際目的在於社會之改造，而社會學者就以學校為社會改造最有效的重要因子。所以學校若要隨社會科學這目的來指導社會，那末在先社會科學不得不從他的本來目的來指導學校。換言之，就是社會學的目的必須是教育的指導者。至於社會學施行此種指導的時候，其為主要的阻障者，實是教育者的態度；蓋教育者常是因陋保守，只對舊習慣與現狀滿足，毫不出以改革的態度。所以即使改變這教育者的態度，亦可說是社會學者期待於教育社會學的主要貢獻。芬納又以為學校等的設置，原不過是社會內的一個機關；所以他畢竟也不外乎成為大社會的一種手段。大社會應當是各機關各手段的目的，若是學校等社會設置，各以各自本身為目的，那末終將化石化而與活社會斷絕血脈了。今日的學校正是陷於此種窮境（Dilemma）。所以今日教育上最重要的事，乃是想把學校成為社會本身一手段的新見地；如果學校不立於此種新見地，那就不能完全履行而且成就自己的職分哩。因此，芬納以為此種新見地不是從教育本身的研究而來，却是從外部社會學發生出來；而想達到此種新見地，就是教育社會學的第一職分。

愛爾烏德、芬納的立場，不用說與斯密司有共通之點，即與斯奈登亦有同工異曲之感。惟斯奈登所注意的，只是

直接的、現實的、經驗的、具體的各個教育目的，即所謂 *Objectives* 是愛爾烏德，芬納却很明白的是要想規定最深廣的教育目的，即所謂 *Goals*（現在斯奈登似乎最排斥這個），所以他們的立場比較的接近於杜威一派。但是杜威一派即使也是想到 *Goals*，他們却仍舊要痛擊杜威的根本思想是個人主義化——他們這樣的痛擊雖未必就是得當，要之愛爾烏德、芬納一派的見解，很值得我們注意，却可以斷言。又前云巴比特教授的見解，大體亦與他們相一致，亦以促進教育概念之改造為根據。關於這點，更當申述于後。

社會學者方面究竟是如何把持教育社會學的概念呢？芬納以為愛爾烏德所說「社會的過程是由學習過程（*Learning Process*）產生出來。要明白此種事實，說明其所含義，就是教育社會學的中心任務。」幾句話，實已道破教育社會學的根本原理。過去十餘年間美國教育社會學說上所最稱頌的議論，就是芬納解說了愛爾烏德的這個議論。芬納對於社會的中心事實——社會的關係乃是心的相互作用（*Mental Interaction*）一事，給他個結論，說社會的制度、習慣、風尚都是心的實體（*Mental Entities*）。凡此種種都是公共的知情意作用的社會過程，而其結局要不外存在於吾人的心意之中。所謂國家、教會、學校的本質，決不是說現形的建築或預備，其實體乃是人類所同具的種種觀念、信仰、評價、態度、習慣等等。這些都是學習過程的產物，社會的實質實體實由此而生。而且這些也都是後獲的物事，從經驗發生的物事，他的形式雖已由範疇預先決定，但他的內容却要由經驗供給。簡言之即是要由學習過程所產生。而使教育者明瞭上面

的事實，就是教育社會學的第一職分——這是愛爾烏德一派所謂心理學的社會學的當然歸結。不過在這裏杜威一派的實用主義（Pragmatism）的面容，亦表現得十分濃厚，是覺得特別有趣的。

從這所謂「社會的過程由學習過程所生」的定理，又引伸出大小二系。這二系都是直接對教育社會學有用的。其中小的一系是這樣說，學習過程乃是一種社會過程。芬納教授對此有如次的說明——差不多所有人類行動的原因，或所有學習的動機，實皆社會的動機；即我們心意的內容亦由與人交際而獲得。前面說一切學習過程為社會的過程，就是這個道理。其次，大的一系則以為今日學習過程中所收取的物事，可以決定將來的社會過程。這理論的結果就發生學校為社會的生殖機關（Reproductive Organ）的論調。在此，欲從上面的大定理與二小系來決定教育社會學的研究領域，乃有二件事情。小的一件是把教學的過程組織為一個社會過程，大的一件乃是以社會進化的意識指導來組織教育的內容。教育社會學要成爲一個能解決此大小二事的科學，不得不需要下面兩種知識：第一是從社會科學援用來的知識；這方面的知識極爲重要，乃是對教育供給新見地、新目的、新綱領的。第二種知識，依據研究調查方法，可以得諸學校本身以內，是一種實現教育新目的的，關於教育方法、教育內容、學科編制的知識。教育社會學之成爲特殊的科學，固然要看他在特殊方面應用研究調查方法的程度若何，不過說到現在，教育社會學還不是急急乎要成爲一個獨立科學，所以逐漸利用第一種社會科學的知識，以達到成

爲獨立科學的目的，纔是如今的急務。總之，目的的問題若不先行解決，即談方法與科目等問題，也是沒有什麼效果。目的的問題以社會科學包括的知識爲主，纔能有效的決定。這裏所謂教育目的，也不是在學校範圍內或教育範圍內找得出的物事，實在要到他的範圍以外或廣大的社會中去找去。所以芬納教授以爲在教育社會學正當草創之時，必須先領會社會學的真義。

(乙)芬納道見解，若單從表面上說，那斯奈登是和他相同的。斯奈登也是主張教育目的當根據社會需要，或關於社會所需之經驗的研究。不過芬納禁社會學派所謂經驗，不是斯奈登一派所謂「經驗的經驗」的意思，或者把他看做與杜威一派所說的經驗一樣，倒要來得確實些。杜威所說教育的目的從教育本身的過程——相當於芬納一派的社會過程——中去找，與芬納一派所說的教育目的從社會中去找，不過措詞有所不同，實際上並無多大差異。在這種場合，芬納一派的社會學也就無意間入於社會哲學的境界哩。所以他們的教育社會學決不是近於斯奈登的教育社會學，與杜威的教育哲學——教育社會哲學——倒比較的來得接近。

(丙)芝加哥大學教授巴比特是一個純教育學者，前而已經說過，不過對於教育的解釋，說他和這社會學者一派相同，更要來得有意思。教授以爲凡是教育過程都是大社會過程的輔助過程。普通常說學校內的教育過程是社會生活，無非因爲他對於大教育過程很有些補助；因而社會學的知識是教育重要的物事，教育者要明瞭教育過程的本質與意義，不得不先研究研究社會學；而同時教育社會學，却正是要努力於究明此理的。又巴比特教授對於教育的解釋，其真義本與杜威的相同，可是他偏要從杜威的反面去說，也是覺得有趣的。

(二)把學校教育看做社會的生殖機關 (Productive Organ)，恰好與德國巴脫 (Baer) 教授在他「教育史」內所下的教育定義「教育是社會的遺傳」(Erziehung ist die Fortpflanzung der Gesellschaft)一樣，巴脫是主張教育的社會史觀的傑出學者，前面提起過的康培爾 (Kemp) 博士他們，也有與巴脫同負盛名的著作。至於德國方面教育之社會學的研究，他日容有機會，再當論述。既然如此，我在此附記一筆——與巴脫的「教育史觀」取同一意向的著作，在美國有 J. K. Fair 的 Democracy in Education: A Social Interpretation of the History of Education 一書。

五 教育社會學的今後

想來在上面也已把教育社會學的現狀，極為忠實的加以介紹了。本來以介紹為目的本文，我惟恐要由一己的立場加以批評；不過順着文勢加一點感想或短評之類，終亦在所難免。所以雖說介紹，終有參以己見之嫌。總之，這教育社會學乃是杜威等反抗從來的形而上學 (Metaphysic) 的新哲學思潮，亦即以社會的實際生活為基調的思想運動影響於教育的一種結果；關於這點，克伯屈教授是如此說法。前面說過，教育社會學之父蘇射祿，他既反對了舊哲學，同時更進而排斥一切哲學，標榜着純科學的教育研究。至說標榜教育之科學的研究的，早就有教育心理學一派；不過蘇射祿一派看到教育心理學常只專心于教育之個人方面的研究——若在今日，固已不限於此——因此來提倡教育之社會方面的研究。所以教育社會學乃是連結科學研究與社會研究

而爲一的物事。此派後來傳到斯奈登、裴塔斯等人，遂成爲我所稱的教育社會學研究之純教育學者一派。

教育之社會的概念，提倡最早者乃是杜威。所以教育社會學的起原，實可說是發始於杜威這樣的提倡；這事在前面亦已略爲述及。美國還有許多教育學者，同樣受了杜威的影響，他們雖不特別與教育社會學發生親密關係，却亦是同唱著教育之社會的研究，在美國教育界很有相當的勢力；如克因（King L. P. King）、奧社（M. V. Osh）、斯各脫（Scott）、傅芝（C. H. Bates）、駱賓斯（C. L. Robbins）……幾乎舉不勝舉。這些直接或間接受杜威影響的教育之社會的研究，不必說都是教育社會學的先驅或合作者。在此種意味，愛爾烏德說「使教育社會學發展，元本教育學者比社會學者更要來得有力」，這話實在很對。但本文只是限于介紹特別標榜出教育社會學者的議論，所以並不涉及前面所謂社會的教育學者的事。不過這些教育學者，廣義的說——或正確的說——實應總稱之爲教育社會學者。

總之，杜威的哲學思想，尤其在美國教育學界中闡明他的教育之社會概念的一個學統，事實上就是所謂教育社會學一事；而前面所說的純教育學者的系統就此形成。同時社會學界，亦開始教育之研究，不久教育社會學之他一方面的系統——社會學者方面的研究，也發生出來。這系統與杜威的思想是另外地獨立發展，不過從廣大的美國的社會思潮上看，原來都是脈絡相通，而無庸疑義。斯密司教授在「教育社會學入門」中，以及其他社會學者在過去數十年間，都專門努力於蒐集社會的材料，施之以科學的整理，以確立可供社會問題研究的許多原理。他們更想

以所確立的原理，應用之於各種社會生活或社會團體的改造。如此，關於一切社會制度或設置，要澈底明瞭合乎社會現象與社會法則的事實，同時也就發生一種要求，對現代社會所有的局面，務須表現着社會學研究的新精神，隨之對學校教育之社會學的研究，亦大為勃興了。由此看來，社會學者對純教育學者，他自己另外從其本身發現出一種社會學的應用科學——教育社會學，這事是很明白的。從社會學鼻祖康德（Comte）起以至斯賓塞（Spencer），以及美國社會學的開山華特（J. E. Ward）一輩人，他們都談着教育；這種傾向到近來似乎更為濃厚，美國的社會學者差不多沒有一個沒有教育論了。尤其在一九一八年美國社會學會開常會時，出版了他們的研究論集第十三卷「教育學與教育」一書，那裏面收羅着社會學者的教育論，很是不少。這種傾向實可看為使今日教育社會學出現的事物。而斯密司、愛爾烏德、芬納等，就是社會學者方面最著名的代表。

關於現在的教育社會學，教育學者派與社會學者派共存，而且互相協助的研究，乃是最近的現象。不必說他們都是主義科學的研究的，不過其間似乎要陷于常識或哲學的研究的，也並不是沒有。大體看來，教育學者派以決定教育目的論上的 Objectives 為主，而社會學者派則有急于決定教育目的的 The Aims 的傾向。這個在我想來以為都是正當而且必然的，不過同時由這兩派都是標榜着純科學研究的教育社會學者的一方面想，也是覺得麻煩的問題。即 The Aims 不用

說也就是 *Obedience*；不過他的最後決定，是否只由純科學的研究纔可以，那是個疑問。在此種場合我們也就不得不想起，同從杜威的思想發生出來乃有教育社會學與教育哲學——教育社會哲學——二條路徑的事情。因此我也和波特 (*G. J. Bode*)、克伯屈、裴塔斯等一樣，一方面承認教育社會學，同時又肯定教育社會哲學——教育哲學——存在的理由。

追記——本文脫稿後得到關於教育社會學的書還有

- (1) *W. R. Smith:—Principles of Educational Sociology (1928)*
- (2) *R. L. Finney:—A Sociological Philosophy of Education (1928)*
- (3) *D. Suedden:—Foundations of Curricula; Sociological Analyses (1927)*
- (4) *Abvin Good:—Sociology and Education; Sociology from the Viewpoint of Education (1926)*
- (5) *E. C. Payne:—Principles of Educational Sociology; An Outline (1928)*

諸書。足見教育社會學的研究正是一天天不絕的進步着。

第三章 教育社會學之本質

參考——Snedden:—*Educational Sociology* (1922)

——Foundations of Curricula; Sociological Analyses. (1927)

一 社會對於教育之要求

最近教育之科學的研究的新分野，已為教育社會學 (*Educational Sociology*) 所開拓，此乃不容否認的事實；然而我國教育學界却未給他以當得的極大注意，實屬遺憾之至。此種現象都不外乎是教育學者對於社會學的關心與素養極為缺乏的結果。還不僅限於是教育學者，即教育實際家，他對於他所最應認為必要之社會學的知識，以及社會的見解，亦以為不足重視，這在教育的研究與實際上，無論如何也不得不說是可慨的。至云教育之社會的本質或社會的意義，雖則早就由所謂社會的教育思潮介紹於我教育界，然各教育思潮每僅抽象的輸入，不久即如水泡般消去；在教育之學理的研究，與其實際的設施尚未下鞏固的根基以前，早就遭了「昨是今非」的運命，終竟沒有具體的澈底的理解或實施。於是教育原來的教育的本質、意義、職分與使命，反由教育界以外的有識者或別有心得者所正當認識，此種奇觀每為我們所看見；豈不是很為滑稽的

事。

本來教育並不應屬於少數專門家的獨占，至少有小孩子的父母，就該對他有多少的關心與興味。所以雖說是外行人，對於教育亦各有其相當說話的權利與義務。若教育家以排他的態度與迷信的自負心，因而以為凡是教育之事，無論巨細皆係自己獨占事業；或者以為自己的專門領域，絕不許外行人插嘴，那他是極端自誇，或難免傲岸偏陋之譏了。同樣，一般所謂外行人倘若陷於——教育之事一切讓教育家去擔負的錯覺，那他是不應自餒而自餒，或美言之是敬遠主義，而有一「妄自菲薄」之咎了。總之任何說法，教育既是一個社會的事象，或是社會公共的關心事業，那末專門家以及外行人對他皆應有共同的興味，負共同的責任，而把他看做社會的共有財產共同事業。尤其本身是埋首於教育之學理研究的教育學者，或朝夕與現實社會的實際有關的教育實際家，更應當領會得教育之社會的本質、職分、意義與使命，對於不絕生長的實際社會的要求，出以同情與理解的態度，而不時助長他，或指導他。教育家必須看明此點，對於社會見識與社會學知識的涵養，加以極大的努力纔行。若教育者動輒蟄居於教育之一隅，不以活眼來看活社會，那末教育本身即將成為無生命的東西，無論何時恐終不能社會化了。如此，教育本來的意義與使命，已將反證於無餘，更何從舉出他澈底的效果來呢。目下在師範學校專攻科既教哲學概論的功課，為何不教社會學，實堪怪訝之至。因此，將教育從所謂哲學解放出來，使他

與活社會相密接，實乃教育社會學的一個大使命。

二 爲應用社會學之教育社會學

「教育社會學」並不是僅由社會對於上述的教育所起的實際要求。他正像我們看他的名字一樣，要想社會學的研究教育，乃是由學理的要求發生出來的。因此一名教育社會學爲「社會學的教育學」。他雖有與所謂「社會的教育學」一脈相通的地方，但又決不致於說是同一的事物。他是和教育心理學可以比照的事物（爲教育之科學的研究的二十大分野）；對於教育之科學的研究，與教育心理學立於補足的關係。又教育社會學與所謂社會教育的研究，也是性質互異，不能混同。如此看來，教育社會學，實乃踏出了近來社會學研究的簡單方法論，或純理研究的領域，進於深廣的應用方面的研究的一種結果。所以我們把他看做一個應用社會學，亦無所不可。茲將此間消息順次述之如左。

三 何謂社會學

先從社會學的定義來說。所謂社會學乃是研究人間之各種社會關係的科學（The Science）。自然，研究人間之社會關係的科學，並不限於社會學一種，事實上却及於社會學以外。如同

史學、政治學、經濟學、法學、人類學、人種學、犯罪學等等，都是研究人間之社會關係的科學。不過，比較起來社會學却是同生物學、地質學、心理學等一樣，乃是一種包括的科學。生物學中有細菌學，地質學中有地質物理學，或則心理學中有精神病理學，所有這些主科學的副科學，說起來都是研究人間之社會關係的科學，不過從社會學方面去看，畢竟都不外乎是社會學的副科學。他們雖都是研究人間之社會關係的一種或一方面，可是社會學就不一樣，而是研究他們所共通的人間之社會關係的科學。因此，若來下個明確的定義，則說——社會學乃研究人間之一般的社會關係的科學，要來得更為妥當。

關於這社會學的研究，乃有所謂純正社會學與所謂應用社會學二種。前者特別的是不把研究的實際結果放在眼中，偏於記述、解釋、評價社會的關係或社會的現象；或者也可以說他是「為知識而求知識的」。不過，他所探求的知識，倘被應用於實際上的時候，也並不是不可以。至於應用社會學却有完全不同的要求，他所着眼的乃是於實際有用的社會生活。他的知識特別對於實際的社會生活有障礙、缺陷、矛盾的時候，最為有用；而說到他的結果，自然是要矯正那些社會的病象，或則由他而促進社會的改良。要之，純正社會學恰如純正化學是研究化學的複合以及化學過程的本質一樣，他是以考究社會團體及社會過程的本質為主的一門科學。反之，應用社會學，同樣地和應用化學之注意化學的效用一樣，乃是考究社會團體或社會過程的統制及

效用；由於他的考究，而人間之生活能以使之改良進步的。

那末怎樣纔能使社會進步改良呢？於此乃有二個方法：第一是自然的進化；這固無庸說是盲目的無意識的過程。第二，有意識的目的的進化或變遷；這個有待於實現目的所需的最善方法的知識。而此種知識之當由社會學——即應用社會學所供給，是不要多說的。如此，我們既能意識的統制自然的環境，那末同樣地也是可以意識的使我們的社會環境改良與進步的。

四 何謂教育

其次要說的是「何謂教育？」

本來像「何謂教育」這問題，沒有什麼似分明而不分明的。所謂教育之事，自社會開闢以來，即已不絕推行；而爲何而教育？誰來教育誰？應教育至如何程度等等，亦爲古往今來不絕反覆着的問題。雖然，若問教育究竟是什麼？即在今日也很難下明確的解釋。不必說，若回顧一下過去的歷代，那他們是各依其時代社會，來下相當的解釋的；不過時代是刻刻進展，而社會亦益趨複雜，因之在今日時代今日社會，就當確立個與今日時代社會相當的教育觀。可是在事實上還是未能。於是，想確立他於科學的基礎上面，也可說是現今教育社會學的一種試驗。

於正式討論以前，先來復考一下社會學的定義。社會學是研究社會團體、社會過程、以及社會價值，簡言之即社會的關係或社會的連鎖關係的科學。人類是不絕的向着社會及社會狀態之改進而努力。或為健康之增進，或為犯罪之減少，或為知識之累積，或對各方之協進等不絕的努力。然則教育的本質又是怎樣？所謂教育即一為統制、二為發展、三為特殊的教學之組織及指導的意義。若把他總括起來，教育實可說是一大社會的過程。他是一方面要使現代不失前代相傳的地步，他方面更要希望超過前代（的水平線）的一種社會的過程。

本來一個人或則一個社會團體，施以何種目的的教育の場合，使被教育者發生某種豫想的變化為目的，原毫無可以置疑之處。但普通每以為教育目的不過是使個人發生一己所希望的變化，容易把他解做只是單獨的個人的傾向。這決不是一種澈底的解釋。教育的目的並不是以單獨的個人為目標，實遠在個人以上。事實上任何社會之教育，他的目的終有人人共通的地方，一旦若便之實現，多數人好歹都受到些影響，決計不只個人。所以教育的目的，實在可說全是「社會的」。那末我們要進一步問教育的目的究應怎樣規定呢？他不外乎是教育者考究社會的必要與要求的一種結果。比如父親教育兒子的場合，倘使以兒子為家庭的孝子或實業界的成功者或社會上的名望家為目的，那末父親使兒子練習他日社會活動所需的那些事情，說起來就是根據社會學考究的結果來規定的一種目的。自然，這種目的乃是由於父親以「因習」為主來決

定的；不過，既然說是由「因習」決定的，（而因習却正是社會的產物，）那在無形之中就已承認教育目的乃是「社會的」了。

不但家庭是一個教育團體，此外如遊戲園、工場、教會、政黨、自治體，總之凡是兒童青年所必須參加適應的任何社會團體，都是一種教育的團體。雖則行於此等團體的教育，其為無意識的，固然是很多，但他們為有教育作用的社會團體，終是不變。不過因為此種教育不是經過組織的，所以在文明國民之間要求所以補救，遂特別有目的的來組織確定的教授訓練。這種事實，在歷史上也很顯著的表示出來。支配階級或其他上流貴族階級，在任何時代，常極欲使其子弟有貴族的業務，貴族的風尚，貴族的理想，而以意識的目的教育其子弟。他們這種貴族社會的傳統，全然是意識的從其他階級社會引離，而偏圖他自己的存續的。此外，僧侶階級的教育，軍人階級的教育，或商工業組合的教育，都是各各「職業意識的」，階級意識的，對於各該階級有一種特殊社會性質的目的。最後，民主國家的教育，也是以實現所謂國家新興社會的種種目的，為其教育的手段，而且最初只是限於少數指導者的教育，隨後終於大大的擴張到國民一般的教育了。任何說法，國家教育也是有社會目的的教育，那是不易的。通觀古今，任何時代的教育都不是瞄着單獨的個人的教育，同時也一定要把他看做於社會的目的有用纔行。換言之，即任何教育一定是要顧到那時代的社會的需要的。

如此，教育的目的雖說通古今都是「社會的」，至其社會的目的內容之複雜，古今不一致。簡言之，從前的教育目的單純，現在就成爲很複雜了。也就是說從前幾乎是完全劃一的，對於同一的社會階級，他的階級的教育目的就是相同，沒有所謂個人的差異。這種劃一的目的，大概都是由教育哲學決定的。所以社會哲學雖不應一概排斥，然而他以規定這種籠統的教育目的爲主，對於被教育者各自的能量，或則那些要由教育來實現的種種社會價值，還有各個的特殊教育所必需的種種差異情形，在社會哲學差不多是顧不到的。雖則從前的教育這樣也就可以，但在現代民主國家社會，還是這樣單純，那就不成功了。教育目的之漸趨複雜，乃是一種不可掩的事實。尤其心理學明瞭被教育者先天的或後天的能力是千差萬別的結果，教育目的之複雜化，不得不說是更甚了。社會哲學對於如今教育的目的（*End, aim*）是什麼？或問他教育「最高唯一的目的」是什麼等等，他雖還可以回答，但太執着於「最高唯一目的」的結果，徒然陷於抽象的談理；以之爲哲學者的閑事，那固是極爲有趣，可是對於教育實際不能供獻什麼確實具體的指導，却是遺憾了。因此社會學說起來在現下實無解答此種問題的能力。不過幸而社會學是把這三個要因——第一，被教育者各自的陶冶性；第二，他們的個人需要；第三，他們所屬各社會的需要——加以考慮，因之他終於是有綜合的規定具體目的（*Objectives*）之功了。現在對於教育目的的決定，已是脫出所謂哲學的桎梏，而用科學方法的時代了。我們就從社會學對於此種

企圖的偉大貢獻上面，可以來認定教育社會學今後的偉大職分與使命。

五 何謂教育社會學

那麼何謂教育社會學？他的本質與地位又如何？這是接着要討論的問題。

若就前段所說略加考察，則教育社會學的職分與研究領域，不得不說是主於教育目的；也就是在具體的教育目的之科學的決定。而對於教育社會學之為科學的性質與地位，實應說他是綜合社會學與教育而為一的應用科學或連鎖科學（*Linking Science*）。他與教育心理學、農藝化學、電氣物理學、或是新起的社會醫學等等，是同樣意味的一個應用科學或連鎖科學。蓋在每個應用乃至連鎖科學，一方面有了廣大的一般的某種科學，他方面又有所謂實際的工作。例如在教育社會學的場合，一方面是研究社會學的一般原理及其應用的科學，他方面又有所謂教育的實際工作。而把這社會學與教育連鎖起來的科學，就是所謂教育社會學。同樣地來說教育心理學或農藝化學等等，自然也是適當的。

說到實際的工作，自然要借用種種科學的知識來把他實地應用。訴諸簡單的習慣、經驗、常識、或一種迷信，以達到實際工作的目的，那是早成過去的事。今日應合理的立於科學的基礎上面，固不待多言。例如農業，倘不多少借用或應用些物理學、化學、細菌學、植物學乃至

經濟學等的知識，而欲實地達到科學的農業，到底不能得到什麼效果的。而且他愈其要成爲科學的農業，那就越發要從多數科學借用些知識來。同此，教育亦不用說是要仰助於許多科學的。從前的教育不過是一種簡單的技術。他不過偶爾施用之於常識或習慣的基礎上面。所以不妨說還可以不必意識的或目的的去借用各種科學的知識。但在現在所謂科學化的教育，莫說不許他侷促於簡單的常識或習慣，且亦不應拘泥於哲學上的臆斷（Dogma）。教育最先着眼的科學乃是心理學。心理學對於教育的貢獻本是很多，不過在今日特別偉大的貢獻，却有下面二點：第一，明白了各個學習者，或某種定型（Given Type）的學習者的陶冶性；第二，明白了指導學習過程的最善方法。而同時所謂教育心理學，就是以研究這二點爲主的科學。此外，教育還要借許多科學之助，那是不必絮說；可是對於教育最根本的科學，總推社會學與心理學二者了。所以有的學者仿了海爾巴脫（Herbart）所說的「應依倫理學以決定教育目的，依心理學以決定教育方法」的話，來說「教育目的由社會學決定，教育方法由心理學決定」了。

由上所說，教育社會學的本質，想來也可大體明白了。他是企圖一方面由常識與習慣，他方面由所謂哲學解放出來，而其救濟科學，即求之社會學。對於到底要信賴科學的態度這點，他實應有與教育心理學分工合作，乃至保持孳生兒的關係。又對於他的實際的效果，教育社會學却是要把容易從活社會脫離的教育，再使之密接於其母體的社會。承認教育是社會共同關心

的事業，而使之有不絕的生命，並把教育與社會成爲血脈相通的物事。近來所謂教育社會化的呼聲很高；不過一般的教育若要使之完成其本來的社會本質、社會職分與社會使命，那末在先不得不把教育所有的局面使之社會化。不然，爲社會進化原動力的教育，終將因之而永失他的指導權哩。總而言之，教育社會學實乃教育起死回生的妙劑，社會的教育更生的福音！

第四章 教育之社會學的研究

一 社會學者教育論的意義

教育既係一種社會現象，或一種社會過程，社會學以之爲自己研究對象，其勢極爲自然。以近來社會學之進步，社會學者每對教育之研究，感到相當興趣，此固事所必然，無待多言；而同時建立教育之社會的基礎，謀所以開拓教育之科學研究的趨勢，益爲濃厚，於此亦未嘗不足以證明。此種趨勢，逐漸演進，至於今日，遂確立教育社會學的研究部門。

說起教育社會學的成立，乃是距今約二十年前的事；不過這是指美國社會學達到相當的發達程度，漸成今日社會學基礎後而言，若社會學者以一己的見地議論教育，却是遠在從前了。所以社會學者之論教育，決不能把他看做偶然的事。社會學者決不是在研究專門的社會學之餘，纔來討論教育，或則他所發表的教育論一定就是社會學研究的副產物。

Education" 1926) 一書，他批評着說古來偉大的社會思想家，當自己的思想成熟後

，遂有進而研究教育，再將其結果發表於世的傾向，這是頗覺有趣的一種觀察。

現在所稱爲社會學之父的康德

，他雖是想發表特別關於教育的著述而未果，但於他的零片著作中，亦可以看出他是要從自己的立場或見解來討論教育的。還有斯賓塞，他曾特別出版了一本「教育論」，這是大家曉得的。

他這本教育論是彙集了隨時發表的四篇論文，雖不能同他的「全哲學體系」那樣有系統，但若把

他看做斯賓塞的主體研究所發生的副產物，那麼此書的意義與影響，又未免覺得太爲重大了。

若說美國有名的社會學開拓者華特 (L. F. Ward 1841—1913)，他的社會學與教育的關係，更爲不能分離。他的社會學本是新舊二派接替時候的物事，說起來很有意思；他在一方面承受而且批評了康德、斯賓塞，同時在他方面更進而提倡他的「動的社會學」主張，築成今日新派社會學的基礎。華特以爲使他的動的社會學可能的最後條件，乃是所謂教育。他雖與斯賓塞同樣地承認了生物的進化，但與其說他的主張爲動的社會學，却又毋寧說他是——以心理的、思慮的、目的的社會進化，爲其中心興味所在了。他所使用的「動能」(Coaction)一詞，要亦不外能動的、活動的理性之意。而教育則爲滿足此種「動能」的最高手段，同時亦是極普遍極自然的社會進化的手段。即如他自己所說，也以爲動的社會學的題旨，實在乎教育。所以他的「教育論」實可說是他的「社會學體系」的精華。他本想特別地討論討論教育，後來纔縮小計畫，把關於教育的議論採錄於偉大的「動的社會學」(Dynamic Sociology)全二卷中的最後一章；而他之所以把教育論放在「社會學體系」之最後一章，亦決不是偶然的事。他還有「應用社會學」(Applied Sociology)一書，其間之以教育論爲中心題目，更不待多言。

一一 社會學研究之發展

如上所說，那末所有古典的社會學者都是從一己的立場來發表教育論的。這件事情就社會學本身的性質上看，一方面固是當然，同時却又決非偶然。尤其在華特，他以為教育論不僅是動的社會學的最後結論，而且社會學與教育更有必然的密切的關係。美國的社會學，經過幾段的進展以至於今日。這其間的社會學者，在他們的社會學體系中，若不特別施以教育研究的，即謂為絕無僅有，亦不過言。這雖似華特以來的一種傳統，而其實把這點看做美國社會學的一種特色，亦無所不可。美國的社會學，在原理的研究上固有其特色，即在應用社會學的研究上亦有極大的進步——這實在是顯著的特色。所以美國社會學者的教育研究，實發生於社會學應用的一方面；這是可以斷言的。

美國的社會學發達於南北戰爭後五六十年之間。第一期自南北戰爭起到一八九〇年左右，乃是研究實際社會問題的社會科學時代；第二期自一八九〇年起以至前世紀之末，稱之為社會哲學時代，其研究之中心乃為社會學的方法論。美國的社會學的基礎實可謂建立於此時。不過到了本世紀，即所謂第三期，社會學却更進於科學的研究；他以社會心理學的、統計的研究為中心興味，對社會與個人的相互關係或社會制度等加以專門研究，隨後卒致形成「心理學的社會學」全盛時代。這時候社會團體的構造、過程、以及行動法則，雖已完全發見，但他的研究方法，終未能盡脫主觀的形而上學的範圍。至於說到完全脫却此種範圍，真正入於科學的研究，乃

是一九一五年以後的事。因此，不妨把這個時候分割開來，稱他爲第四期。此時期與第三期的差異，乃他的社會學研究不用統計的方法，却有所謂「舉隅法」(Case Method)。這方法是想從社會上所表現的各種「事件」(Case)，施以分析歸納，以發見社會的理法的；所以是一種純然的科學態度。在這時期社會調查 (Social Survey) 等的盛行，乃爲共知的事實。

三 社會學漸入於教育的研究

社會學的發展，從一方面看來，由常識的到了哲學的，更由哲學的到了科學的，可說是社會學研究的態度與方法發展的一條路徑；同時若從他方面看，社會學對於實際社會的改進，亦有相當的貢獻。社會學已進於純理的研究，固不待言，而所謂應用社會學的範圍，亦漸次擴展起來。美國社會學的發展，從第三期進於現在的第四期，就是助長此種傾向而來的。即美國社會學，一方面在從事科學的研究，以努力發見原理與法則，他方面也隨時把他的原理法則施之於實用——應用之於社會事業與社會生活的各方面，以謀社會福利，而求社會進展；因此社會學者與社會事業家也就常時保持着密接提攜的關係。此種現象實應說是美國社會學界的一大特色。施納登教授說：「社會學是一種新興的科學，在今日能把他的研究結果應用之於實際方面的，只限於社會生活的一小範圍；但看最近社會學知識之極大進展，似乎已在急激地考核如何可應用之於

社會生活的所有局面了。所以社會學在今日正是到了大規模地應用他的研究結果與方法，以謀促進政治、產業、宗教、家庭等各種社會生活的改良的時機；他對於教育方面，亦是如此」。施氏所說的確是不用置疑的事實。

如上所述社會學的發展傾向，在美國可以說得大體與教育研究的發展傾向相一致。不過把社會學的一般理論暫時放置，特別對於教育施以社會學的研究，換言之即美國社會學者對於教育的研究態度，實是不贊成由社會學本身的發展，來研究教育的科學化的。現在對於教育之研究，如同美國社會學者一般的熱心，恐怕再也沒有了。這如前面所說恐係華特以來的一種傳統觀念；同時美國社會學者對教育的改進，確亦有其極大興趣，他們隨時注意可資應用於實際的理法的研究，消極方面努力於矯正社會的缺陷，積極方面企圖完善的社會設施之促進。他們幾乎沒有一個不把學校教育看做使社會進步的一個原動力，由此可以達到社會的進步。此種傾向在今日十分明顯地表現出來，畢竟也要把他看做社會學本身研究的態度與方法成為更科學化的結果。密沙里大學 (Missouri University) 的愛爾吾特教授說「教育是統制團體的習慣與特性的手段，亦是期望社會切實進展的主要手段；教育實係陶冶人類本性的機關，亦係完成社會意識的機關。一言以蔽之，圖謀社會的革新或社會的進展，就是教育的天職。」關於教育之社會的意義，這段話最足以代表美國社會學者的見解了。從這點上看，還有波士頓大學葛勒夫斯 (Chobbs) 教

授一九二五年所發表的「社會問題與教育」一書，亦係內容充實可資參考的名著。

四 教育乃社會進化的動因

所謂「社會進化」的概念，乃是華特以來美國社會學者所最注意的一個問題。華特雖說以「動能」(Conation)為社會進化的基礎，可是他對於生物的進化却又另外倡着以意識的社會進化為主的論調。對於此事終得認為華特從斯賓塞以來劃開時期的進步。一般美國社會學者都注全力此問題之研究，其實也是由於華特曾經說過「教育與社會進化有必然關係」的話的緣故。

尤其如托特教授所發表的「社會進化原理」(Todd: Theories of Social Progress, 1918)一書，他是用了極深刻而透澈的研究，來證明這方面的權威的。還有，斯密司教授把社會進化分為三種：一為盲目的 (Instinctual) 一為熟籌的 (Telic)，大體上與華特等的見解也是相同。一九二六年魯西安那州立師範大學 (Louisiana State Normal College) 阿爾文·古德教授 (Alvin Good) 出版了一冊「社會學與教育」(Sociology and Education)，是極富忠實說明的著作；不過對於社會進化的方法，他也仍同斯密司相彷彿，分為二種，一為試錯法，一為理性指導法；而其重視後者，更不待多言。他以為文明愈複雜，則愈需要理性的指導，對於社會學亦愈感其深切需要。且他又把教育看做使社會進化的最高的理性指導，這點亦與其他社會學者無所差異。

把教育看做社會進化的原動力，實自華特以來，就已如此。而所謂教育的問題，在美國社會學者是這樣的尊重，以及他們所以隨時把教育研究加之注意，均不難從此推知。若是社會進化對他們成爲最大關心事，那末敏感的他們決不會把所謂爲社會進化原動力的教育，逸出注意之外。自然，這樣說來，他們決不是反對現行的教育——尤其是學校教育——滿足的一般樂天家，事實上却正是立於反對的地位。今日的教育不管他是怎樣的炫耀，可是他對於社會進化的貢獻，總是極少。甚言之，現今學校的保守態度，以及他與現實社會的疎隔，還有墨守舊規的教學目的與方法，或一成不變的學校行政及教科內容等等，若一一細加檢點，那末現今的教育，莫說不能算是社會進化的原動力，倒要斷定是阻害社會進化或使進化遲滯的物事了。

發表此種意見最大膽者當推明尼蘇達大學 (University of Minnesota) 的芬納教授。(Finney: *Sociological Philosophy of Education*. 1928) 芬納與愛爾吾特是同一系統，他以為社會學的最後實際目的在社會的改進，而社會學者即以學校爲使社會進化的重要因子。所以學校若要依社會學的目的指示社會，那末社會學就得先從教育本來的目的去指示學校着手；換言之，就是要把社會學的目的來做教育本身的指導者。還有，當社會學施行指導的時候，其主要障礙就在教育者的態度；蓋教育者每皆保守固陋，只對舊習及現狀滿足，而無設法改革之心。所以即使移改教育者的態度，亦可謂爲社會學的任務。又芬納說「學校等之設置不過大社會內一種機關；所以他

們終亦不外成爲全體社會的一種手段。全體社會雖是此等團體的目的，可是學校等的社會設置若以各自本身爲目的，那就要化石化，而不能與活社會通其血流了；現在的學校，就是陷於此種缺點。所以今日教育最大的急務，就是要把學校看做社會本身的一種手段。若是學校不肯立於此種新見地，那他就要不能完全履行而且成就他自己的職分哩。是以此種見地不是從內部——教育本身的研究產生出來，乃是從外部——社會學產生出來的。」這段話對於今日的學校教育，確是大膽而且深刻的批評；同時學校若要立於他的本來的社會學見地，那末說他的本職要成爲社會進化的原動力，實在是極爲合理的忠告。

五 爲社會效率而教育

實在不僅是芬納，即所有社會學者也都把教育的過程看爲與社會生活過程同質之物，而於二者之間並無本質上的差別。既然如此，即把教育現象看做社會的現象，也可說是當然的了。從這點上看，社會學者的見地可說與杜威教授等的見地完全一致。此種見地在事實上是不說自明的，但這又決不是接受他的原來狀態就得；若非自行覺悟此中事實，亦決無足貴之處。今日的學校或教育，因爲不自覺其自身乃一社會生活或社會過程，所以表現出芬納所說的化石化狀態哩。芬納這樣的批評，自是十分適切，不待煩言，然則他所說的對於今日學校應取的社會學的

新見地又是怎樣的呢？他說「社會生活的過程應以學習過程或所謂經驗過程爲前提。第一指點學習過程爲一種社會生活的過程，第二指點將來的社會生活過程乃是由現在所取入於學習過程中的材料而定的。」這差不多是幾句道破社會學者教育本質觀的代表言論，實與杜威輩的教育哲學，是根本上互相呼應的。芬納又由第一項上說，以爲人類的行動或學習，都是從社會的動機發生出來；而其內容則由與他人交際關係而得。所以凡所謂教育之事，如教育目的、教育演進與教育方法等等，都得切切實實瞭解他是社會的物事纔行。從第二項說，芬納以爲學校或教育乃社會的生殖機關 (Reproductive organ)。這個與德國巴脫 (Baeth) 教授所說的「教育乃社會的生殖」[*Erziehung ist die Fortpflanzung der Gesellschaft*]，偶然相同。這就是所謂教育乃社會進化的要因或原動力的根據。

這種教育概念的擴張，或教育之社會概念的確立，照前面所說雖給杜威以極大信託，但社會學者立於一己見地所得的研究結果，亦不可以把他隨便看過。教育徹首徹尾是所謂社會的事，本毫無可以置疑之處，不過教育界常有只承受了過去的傳統以及當面的事實，而於思想上實際上毫無革新精神；在這種情形之下，所以芬納要警告着說——竭力排斥舊教育者的態度，以養成現代教育者的氣質。因爲非如此則教育之社會的機能不能發揮，學校就將變成化石而毫無生氣哩。因之所謂社會效率的教育[*Education for social efficiency*]，並非斯密司教授一人這樣說法，實

已成為現代教育上普遍的口號。而社會學對此種主張之有極大貢獻，固不待煩言。斯密司說：教育在一方面是把個人成為一個有為的思想家或活動家，同時把他看做家庭、自治團體、職業社會及國家等的一分子，亦應使之有相當的修養。這話實可說是社會學者的代表意見。亦即所謂個人效率與社會效率一致的主張。「教育社會學之基礎」的作者裴塔斯教授在「教育在社會上的機能」一章（原書第二章）內，對此點陳述頗詳。他說教育的目的有「社會連帶」[Social Solidarity] 與「個人效率」[Individual Efficiency] 二要素，教育即係融合二者使個人獲得有利於自己將來行動的一種經驗的過程。他是採用柏格雷 (Bagley) 教授 (Bagley's definition of Education as: 'the process by means of which the individual acquires experiences that will function in rendering more efficient his future action.'—from Education Process.) 的定義，而把教育歸結於所謂社會的效率這點上的。裴杜威 (Dewey) 教授，很早以前（一九一三年）出了 *Education for Social Efficiency* 一書，在注意社會效率這點意味上，也是值得永久紀念的。克因 從此種見地來討論教育的本質、起原、發達、目的、方法、課程編製，并以此種意味來闡明教育所以為社會進化要素的原因。不過後來社會學兼經濟學者斯密司教授的名譽「教育社會學入門」等一出，大體上却要比克因的著作更要來得著名就是。現今社會學者的教育論，與杜威為之指導的新教育思想取着同一的步調，很可以在這點上面看到。而今日的教育社會學，我們說他

是由杜威思想的感化所發生的物事，從這點上看，也可以說是沒有多大的批評。

六 教育之社會的概念

其次，來講教育社會學 (Educational Sociology)。算來這個也不外乎是想立於社會學的見地，來理解教育的一種新企圖。斯密司教授有說「社會學者以爲一切的社會生活與社會制度都是以社會爲背景。換言之，這等事體必得根據社會的現象或社會的法則纔行；國家組織、法律制度、社會階級、教會、產業界等所有社會生活或社會制度，都得經由社會的組織，而後纔能開展我們的人間性。我們不但要把此種事實爲基礎，實亦應當澈底瞭解他而且設法改善他。若對此種基礎事實，一輩子也不瞭解，我們希望自由地統馭一切社會生活與社會制度，且謀其改進，終是不可能。」這實在是最近社會學者所一致的主張。社會學者既對現代社會所有局面給以徹底地社會學研究之要求，同時又要使社會的見解風靡於現代思想界，那末他們對學校——一個社會的機關或一個社會的制度，也就自然給以獨特的社會學的研究了。這種教育之社會學的研究，逐漸發展，而成系統，遂有今日之教育社會學。

不過這所謂教育社會學，前面說過乃是受了杜威教授新教育哲學洗禮的一種思潮，決不是純然社會學者的獨占。事實上關於教育社會學，乃有純社會學派與純教育學派二派。他們是這

樣的並存，實亦不足為奇。本來所謂教育之社會的見解，不僅限於美國，在歐洲自十九世紀末葉以來，亦已成爲一種支配現代的教育主潮。所以此種見地不是從社會學得來，實當視爲教育思想的內在發展。最早介紹至日本的所謂德國的「社會的教育學」，就是這等思潮；而柏格曼（Bergmann）等，在今日說來雖沒有什麼大不了，然而在此種意味上，無疑的是值得紀念一下的。過去一二世紀的文明，乃是以個人主義爲基礎的文明，此固不必等柏格曼來說纔明瞭的，譬如由政治運動產業革命所產生的資本主義，或通行於政治界及產業界的自由放任主義等等，要皆不外以個人主義爲根本基調者。就是心理學等亦專從事於個人心理的研究。至於反對個人主義，或者說使個人主義深化、廣化、純化的，乃是社會主義或社會本位主義。後來他成爲教育上的見地，發生所謂社會的教育學，實可說是自然的結果。

以拿托伯（Zeller）或拿托伯這派與柏格曼同列，一樣地說他社會的教育學者，在今日誠恐免不了色盲之譏；不過拿托伯之所以攻擊海爾巴脫舉出逆時代的裴斯太洛齊來，自然亦有他相當的根據；近今文化教育學的一派舉出許萊馬哈（Schleiermacher）來，畢竟也不能不說他是採取了社會本位主義的見地。還有前幾年魏逝世的藍爾（Ler）教授，在他的「教育學的體系」一書中，特別立了「社會的教育」一項，亦可說是屬於今日所謂教育社會學的著作。在德國教育學界同是前幾年逝世的巴脫（Baeth）教授，他的社會學的見地，更不用多說。巴脫的「社會學」，實是文獻上

極有價值的著作；不過關於教育方面，只在他的「教育史」上面徹底採用了社會學的見地，而在「教育學體系」上，却不能很明白的看到。如今在克英大學（Universität zu Köln）的經濟學社會學教授，同時也講關係學（Beziehungslehre）的威斯（Weiss），關於教育社會學出了一本「國民教育的社會學」論文集；卡勿老（Kawerau）亦綜合繆勒李歐（Müller-Lyer）的社會學說與巴脫的教育觀，出了一本「社會學的教育學」，以及關於歷史科、道德訓練、宗教訓練等社會學的研究論文。在法國起初有知名的居友（Curyeu），嗣後又有涂爾幹（Durkheim）；他們都從一己社會學的見地來討論教育。在美國則以克德（B. Kidd；The Science of Power 1918）與曼徹斯特大學（Manchester University）教育學名譽教授芬特萊（J. J. Findlay）等為最有名。芬特萊教授早曾著過一冊「社會學」最近又出版了他的「教育學體系」中的「教育之基礎」（The Foundation of Education，Vol. I，1925；Vol. II，1927）上下二卷；在下卷是特別敘述教育之社會學的原理的。在後再說美國的教育學界，大都是立於杜威教育思想的感化下，採取了社會的見地，實無用特別說得。杜威說過「試稍事深究，自來支配教育之物，實即所謂社會的見解。」想來這就是無形中指示美國教育學界使之採取社會見地的話了。

可是今日的教育社會學，不僅從純然教育學本身來發展教育之社會的見地，且更加上純社會學者方面的教育研究，以與純教育學者方面互相呼應，甚至取了雙方合作的態度。不過教育社

會學乃係新興的學問，他的概念，他的研究領域，隨各方面學者的看法不同，而無一定的見解；他的研究方法雖可簡單的說是所謂「科學的」，而這「科學的從各學者說來，實大有寬嚴精疏程度上的不同。說雖如此，社會學越進於科學化，則教育社會學亦更進於科學化，終歸是一種事實。例如史密斯教授 (Smith: Introduction to Educational Sociology. 1917. Principles of Educational Sociology. 1928) 說的「要把教育的一切局面給以社會學的研究。」他只是這樣籠統的說法，而不承認特別對教育之如何局面，加之注意。後來到了施納登教授，照他自己所說，却是努力於決定教育目的或教科標準之社會學的；還有裴塔斯教授繼承他的系統。此刻我想根據了新文獻，就教育社會學之任務或研究問題，來敘述他一個大要。

七 教育社會學之本質及其研究問題

教育社會學有教育學者與社會學者二派，這在前面已經說過。一九二四年裴塔斯教授出版一冊「教育社會學之基礎」(Peters:—Foundation of Educational Sociology.)，這書實是教育學者方面最好的作品；同時古德教授在一九二六年出版了一冊「社會學與教育」(Sociology and Education; Sociology from the Viewpoint of Education by Alvin Good.)，則係社會學者方面代表的近著。以所謂教育之事為主，而欲在社會學的局面研究教育，或則說社會學的研究教育的，那就是前者

裴塔斯教授的態度。可是社會學者古德教授，照他書名上所明白標識的「從教育觀點來看的社會學」，又似乎專想從教育的見地來解釋社會生活了。所以在社會學者方面，則以教育社會學看做社會學的應用科學或社會學的一分科；同時在教育學者方面，雖不表示十分反對，却寧願把教育社會學看做教育學的一分科。這從任何方面去看都是可以，而且對於促進今後雙方的合作研究上，亦屬必要的條件。關於裴塔斯的意見，茲姑置而不論。爰就社會學者方面的代表古德教授的見解敘述之。

古德教授照他自己所說雖有愧於社會學鉅子愛爾吾特及斯密司之處，可是他所發表的見解，倒也很是中肯。他以為社會學之研究單位乃是社會現象。社會學即係從（一）社會團體的起原，（二）社會團體的發展，（三）社會團體的構造，（四）社會團體的機能——四方面，來研究社會現象。同時教育則為「爲了團體活動的一種訓練」（A training for group activity）。詳言之，有了個人的社會接觸，纔有社會生活，教育一方面為增進社會接觸的工具，一方面又為社會接觸的結果。今日的文明社會，不能只由本能的支配去行直接的社會接觸，乃是要有知識技能的訓練，依間接的社會接觸而存在。所以不但維持文明的現狀，有賴於此，即促進文明的進步，亦非依賴這使社會接觸有效的教育不可；而同時貢獻於教育的物事，實為所有社會團體的社會接觸；換句話說，即任何社會團體都是有教育的作用。不過，說雖如此，古德教授的根本見地，却仍

把所謂學校一個社會團體特別看做以——使社會接觸有效的——教育之事為主要機能的物事。

而他之以學校的社會生活看做教育的動作 (agency)，尤足顯示出他的社會學者的立場。所以

古德教授這著作，可說他是論途——各種社會團體，要依如何的方法，給與他如何性質如何分量的教育這等問題的。

(關於這個見解，不但社會學者古德教授是如此，即斯密司應納登裴塔斯等也莫不如是。還有，不是特別標榜教育社會學的，所有德美社會的教育學者，以及最近德國的文化教育學者，對於這方面也都有相當的研究。)

在此，古德教授下了個教育社會學的定義說：「教育社會學乃是對我們如何生活於社會團體的問題給以科學的研究。」

(即與社會學同一範圍。) 尤其是包括着這種的研究——我們生活於社會團體是受着怎樣的教育(即實際的教育)；要想在社會團體內營有效的生活，又應需要如何的教育(即理想的教育)。

(Educational Sociology is the scientific study of how people live in social groups, especially including the study of the education that is obtained by the living in social groups and the education that is needed by the members to live efficiently in the social groups.) 如此，教育社會學與普通社會學，

乃是具有特殊意義，而非混而為一的物事了。就教育對社會生活的關係而究明其事實這點上看

，教育社會學是一個純粹科學(這一點與芬納的意見相同。比之其他教育社會學者，似乎更要來得澈底些)；又若以之應用於改良學校及其

他團體的教育，那末教育社會學可以看做一個應用科學。這樣說法，雖似意見兩歧，而教育

社會學在形成所謂科學的進程中，關於這點不用說古德如此，即其他的教育社會學者，亦都是同

樣的見解。至於在形成科學的進程中，教育社會學所研究的問題，那是很多。下面所舉的四項，雖是爲數不多，却也是根本的幾點了。

八 教育社會學之研究領域

第一，教育社會學應當就社會學去蒐集一些關於人類如何生活於社會團體的原理。而尤當從教育對於各團體的關係，去究明其適於各團體的一般原理。例如家庭雖是一個社會團體，同時却不得不明瞭種種家庭生活所共通的原理；而且要特別從教育與家庭生活的關係這點，去找出可應用之於有效的家庭生活的原理來。同樣，倘若學校要求適應於被教育者，那末對任何社會團體如社交團體、宗教團體、職業社會、國家、自治組織等等，都得仔細地加以分析研究。因此把各團體的社會生活上所運用的種種原理，評價其社會生活及於各團體內外如何的影響，亦係教育社會學的任務。要之，即使發見各社會團體、現實上的社會活動，與社會沒有關係，爲了要達到個人或社會的幸福的生活起見，無論如何，我們也非得使各團體的社會活動與社會發生關係不行；而所謂發見這種關係，就是教育社會學的第一任務。

第二，社會生活的基礎原理——要特別從社會學的見地來決定——既經決定以後，對於——要使個人營有效的活動，在各社會團體究應施行怎樣的的教育？或簡單的說，各社會團體應施行

怎樣的教育——這等問題，不得不加以研究。所以說到教育社會學的第二任務，實在於決定何謂社會生活所必需的教育這問題。第三，教育社會學是就給與社會生活教育的各社會團體，加以考察研究。即於第二任務決定了——使各種團體生活成爲有效的、必需的——教育之質與量以後，還得來考究一下。第三任務——各種團體爲了本身的維持發展而施行教育，那一部分是有影響於其他團體的？第四，教育社會學還當究明一下，學校代表一個社會團體，關於社會學方面的原理應如何。換言之，學校爲了要有效的發揮其機能，固當廣爲應用其他各團體的原理，而同時，學校也得使被教育者學得那種可適用於其他社會團體的社會活動。至於說到社會活動的原理，自然要求之於一般社會學；不過教育社會學，却是要特別檢選其適用於學校這個社會團體的社會原理，古德教授就是這樣說法。

上面說的乃是社會學者對於教育研究之一般的態度。現在概括地加以說明——社會生活的原理，有待於一般社會學的研究，而教育社會學者應當隨時由一己的見地去借助他的一般原理；不過，研究以何種方法施行何種性質何種分量的教育這等問題，不得不說是特別的教育社會學研究領域了。所以教育社會學，從廣義言之，則以社會爲一大教育場，而確立所謂社會教育的基礎的；從狹義言之，則特別對於學校教育明確地規定他在社會教育佔着如何的地位。此種見地，前面說過實與杜威一派的教育哲學有相當的關係。至於說起杜威的教育哲學，乃係一教

育社會哲學」，由他之指導，而考究教育本質的方法更爲科學化，直接視爲今日的教育社會學，亦無不可。不過任何說來，教育社會學現在終還是在形成途中的新研究部門；惟因一方面社會學的研究已更科學化，他方面教育的研究亦脫去哲學的桎梏，他的最近的將來，終可以達到今日教育心理學相彷彿的地位的。而且從他的應用研究結果於教育實際一事來看，教育之澈底改造的時期，確乎不久就可到來的。至於他的改造方法，一方面乃是向着教育社會化進行，他方面向着社會教育化進行。

補註——本章起草後關於新刊的教育社會學書籍，參看前面第二章後面的補註。

第五章 教育實際化的社會背景

一 教育實際化的輿論

昭和二年五月十六日田中首相在全國聯合教育會演說，發表政友會關於教育的一般政策，一時聳動了全國，政友會本來早就主張打破教育的劃一化，而以教育實際化地方化爲其教育政策上的一大方式（Mode）的，不過此刻這種方式却是由田中首相公然宣布爲現在內閣的教育政策，自不得不令人十分注意。首相說：「試考教育上的制度與設施，自頒布明治五年學制，并規定全國統一的制度以來，雖經數次訂正，但每以一定準繩來規律全國的教育，經過多年，仍是採取同一的方針，其結果，制度的形式，固漸完備，教育的普及，亦已猛進，可是六十年來都是沿襲着這種傳統觀念，教育的內容，亦自然難免失之劃一，流於形式，馴至陷於全不合乎國民生活之弊，其病根正屬非淺。因之改正此種現狀，力謀教育之地方化實際化，以矯正形式劃一的弊端，使教育活力充足，效果增大，這才是適應現代，而爲教育改善的根本原則。」田中首相這段的議論，如「東京朝日」報的社論上說，以爲這樣的說法，實在早已爲從前人所唱導，在此刻也已不足爲奇。社論上所指的只是一種輿論，於着眼方面也沒有什麼不對。三土前文相說：「今日教育的弊端，乃在偏重知識，而於實際生活無關。簡單的說，就是所謂「注入主義」。所

以我們如要免去此種教育的無用，非得把教育成爲與實際生活相連接的活教育不行」。又說：「如若要把學校成爲地方文化的中心，開放於市民的前面，那末學校就應與社會生活融合，而且把所謂學問亦公開到校門外的活社會。」這正是東京朝日報所說的——在教育界議論着教育之生活化或教育之社會化，乃是教育界的一種輿論。不過到了現在，這種輿論却已具體化起來，在政治上且成爲實際的政策；此呼彼應，惟有待諸今後的實行了。

教育實際化之成爲如今社會的輿論，實是教育改善的根本基調。然則，我們要問，促進教育實際化的社會背景又是什麼呢？現代社會是如何繼續進展呢？這種問題似乎一看就明白，實亦未必如此。我們必須先明瞭現在社會變動的情形。而對於「何謂教育實際化的背景」的問題，實有加以考察的必要。至於現在社會對於教育有怎樣的要求？現在的教育果能滿足社會的需要與否？這種種的問題，自可依照本文的進行而得到明白的概念。

二 現代社會進步的根本動因

現在的教育是不能適應隨時進步的現代社會的要求；這種話時常聽見有人說。所謂教育實際化成爲現代社會的痛切輿論，也無非感覺到教育的太廣泛，以及不與實際生活相連接的結果。但是所謂現代社會的進步，又是怎麼說的呢？既然說是「現代」，自然與現代以前的過去時代

，根本上就有不同的特徵。而現代的特徵或則現代之所以為現代的理由，又在什麼地方呢？現代社會無論在外觀上形式上，與現代以前的過去時代都有大大的不同。時代上有顯著的變化，此乃任何人不用置疑的事實。而且現代社會刻刻變化，文明的進化誠所謂日新而月異。我們因為他的進展變化之過於眩目，往往有不能捉住現代社會之所以為現代社會的根本特徵，或現代文明之所以為現代文明的根本特徵之憾。我們要正當的理解教育實際化，且確立他的標準，那末非得先率直而確實地把現代文明或現代社會的根本特徵捕捉住不行。

然則所謂他的根本特徵又是什麼呢？一言以蔽之，就是所謂實驗思考的發達。換句話說，現代之所以為現代的根本特徵，可說是近代科學的發達，以及對於社會生活之科學的應用。

在這裏所說的「實驗的考試」(Tested Thought)一詞，有些人也許要覺得新奇。所謂實驗的思考，究竟是什麼意思呢？我們可以來敘述一段伽利略(Galileo)的有名的故事，而他的意義自明。距今三百三十餘年以前，即一五九〇年左右，伽利略從比薩(Pisa)斜塔上落下兩個輕重不同的球。這樣小小的一件事情，甚至革去了過去二千年來思考方法的命，你道這又是什麼道理？從前亞里斯多德教人，是說五磅的球與一磅的球同時從高處落下，為的前者比後者重五倍，所以落下的速力也是快五倍。然而照伽利略的實驗，却證明五磅的球與一磅的球同時落地，而這二千年來的真理，終於乾脆地被其推翻了。事之有疑問，古今人原是一樣；不過從前人對於疑問

的推論，是在古代哲學者的權威下謀解決，而現在人則用實驗的方法來解決。換言之，在今日而欲解決一疑問，就得採取伽利略所開導的方法。思考或思想若不根據一件事的結果的觀察，用實驗的方法來施以真偽的證明，任何人也知其不對。伽利略的實驗把二千年來亞里斯多德的權威，根本加以推翻，成為論證物理的一個新原理；這事固已無用多說。不過我猶以為這還不僅是簡單的物理學上的事件，實應把他看做論理思考上整個的根本的革命。換言之，排除簡單的思辨與窮理，而採用由結果的觀察以討究其假設的實驗的方法，這就是現代文明的根本特徵。除開了這點，而要捕捉現代文明的真髓，那是不能夠的。

在柏拉圖以前區別思考與感覺，心意與物質，是以思考和心意看做比感覺和物質更為超越一層的物事；傳至中世紀，依照教會中教父等的說法，「靈」對於「肉」在道德上的優位，更是成為一種傳統的信仰。可是一到伽利略，他就要把一般以為不足重視的物質與感覺，來更正假作高尚的心意與靈的觀念，確係一種顯著的思想革命。只有根據實驗的思考而後以為真實，而後纔能把可靠的思考積聚起來。「自然是劃一的」"Nature is uniform"，我們可以這樣說，也無非自然的現象在同樣的情形下，常是發生同樣的結果的緣故。自然，我們也曉得任何實驗終不能永遠是真實的；如若加以繼續的分析與研究，結果未始不可以創立一種新的原理出來。不過，就一一定的情形下去說，可靠的結論終是可以在他的範圍內適用的。例如化學，無論他是怎樣的進步

和變化，他的實驗的結果，終還是可以信賴的。在一世紀前以爲「原子」乃物質最基本的原素，而且在這基礎上建立了一切化學的理論。然而在今日則又以爲「原子」之中還有「電子」，這電子比之原子，其細小幾乎要到無從比較的程度，可是在這時原子說雖說是廢了，而化學本身却並沒有破壞。無非一些理論重新用一種方法來說明而已。自然，爲了這種關係，今後化學的說明上固已有所不同，可是一切立於實驗基礎的從來的化學上的結果，終於是依然存在。總之，在一定範圍內的實驗，只要依然在他的範圍內，始終是可以信憑的。所以伽利略的實驗方法與原則，實應說他是可靠的思考的累積。

現代文明的本質，乃在於實驗思考的發達；或則說得再明白些，是在近代科學的發展。我們不但可以這樣看法，而且這實驗的思考，還有應用之於改造社會生活的趨向。本來這所謂「應用」，在希臘時代差不多是無足重輕的。可是在現代却又完全不同，此種趨向幾乎變成一種時代的狂熱。凡有一種科學的發見，一定隨之以許多的發明。現在即就實地上使用電氣一項來說，就已有六萬五千種以上的發明。總而言之，實驗思考的發達，以及他在社會生活上的應用，實可說是創造的要素底表裏兩面；經此創造要素的發達，纔能使現代成其所以爲現代。

三 批判的叢智之發展

現代文明的根本特徵，是在實驗思考的發展。而此種特徵又取着下面的三大趨向表露了出來。第一是吾人知的態度之變更；第二是產業化或產業主義之發展；第三則為民主主義之發生。這三大趨向在現代社會生活上到處可以看到。茲特順次論述於後。

第一，先來敘述知的態度之變化。在近代以前，從耶穌的信仰等看來，是把人類的天賦能力看得十分細小，而且不信任人類思考的可靠。他們以為人類若不借助一些外來的力量，是不能得到可靠的結論的。若要借助外來的力量，那末不由人類自身經驗所證明的絕對的權威，與傳統的知的體系，畢竟要把他信賴的了。總之，他們以為可靠的真理乃是超過人力，而存在於現實界以外的境地的；至於人類自身能夠怎樣有所作為，是完全取着種懷疑的態度。到了現在，這種舊的懷疑主義自然是再也不能適用了。事實上在學問思想方面，遂已把從前的懷疑主義廢棄不用。發現了種新的求知態度；積極的信賴人類思考力，並以實驗的方法來證實人類的思想。關於科學的方法，在這時也就有了種新的保障與信賴。近代人信賴了這點，以之攻破原子說，打倒牛頓律（Newton's Law）遂亦無所用其躊躇。這決不是實驗思考的失敗，反足以表示他積極的勝利。實驗的方法愈經精細試驗，則愈為正確；而其所以如此，實乃人類有超越的智力，以及思考力的緣故。如此，人力的勝利或超越，也可以明確認識哩。

從前的人對所謂靈界懷着恐怖的概念，以為那是惡魔所棲的世界，到底不能以人力征服的。

他們不但懼怕看不見的靈界，即連看得見的自然界也懷着種懼怕。因為自然隨時變化着，沒有一定的法則。法則既變幻難測而不一定，自亦無從發生信賴之心；只見自然之荒暴惡虐，難以人力征服，恐怖之念遂不期然而然的發生了。說起來這種恐怖之念，即在現代人也是很多。不過有之而意義有些不同罷了。譬如癰腫的恐怖，不必說現代人也依然是有的，不過他所恐怖的與從前人乃是種不同的物事；要之，也就是吾人對癰腫的態度，是與從前人有所不同了。對於癰腫一事，在今日雖則還有不明其法則的地方，但這個決不是就沒有法則；同時，只要我們一知道對症的方法，終于是可以達到征服他的目的的。

這雖是就吾人對於自然現象的求知態度的變化而言，實則對於社會制度的場合，也是很為明白的。一言以盡之，吾人對於社會制度的批評態度，也得把他視為現代生活的一種新趨向。

希臘人所主張的是一種不可思議的思考力，以及批評的態度；我們可以從詭辨學者（Sophists）一派看將出來。可是現在我們的態度，與古人的態度就有所不同了。因為實驗思考發展累積的結果，我們終覺得從前人的批評未免失之籠統。約言之，所謂科學的征服，現在已經是見諸事實。因此，一切的社會制度，我們可以把他看做都是依據人生的效果而批判的；而所謂效果或結果，就是我們所依據為批判的標準。要之，任何事都由實驗去證明，這一種趨向實已逐漸成為現代一般的知的態度了。一切社會制度「為人類而創造」，「Made for man」，正像樹木應依果

實或結果來判定一樣。前面雖曾說傳統的勢力，在現代社會上還是根深蒂固，但是要把一切脫去了傳統的權威，概由實驗思考的結果來判斷其真偽——這一種知的態度或批判的態度，終已很濃厚地表現出一種趨向，逐漸地來支配現代的社會生活了。

四 產業主義與民主主義之發展

第三，則為產業化的發展。此種趨向給與社會的影響，很為廣大，及於社會的各方面。

而其中最顯著的一種影響，則為隨社會相依關係之發展而起的所謂「社會交通」(Communication)的發展是。在機械工業時代以前，各村落大多保持着自給自足的狀態；所謂是一種家內工業的經濟組織，乃以家庭為其主要的生產機關。後來機械工業勃興，此種經濟組織也就根本起了變化。原料之供給，是從遠近的各地各國收羅得來，市場的範圍亦擴展之於全世界。如此，世界各國有一種互相交通的關係，固不待論；而隨分業之進展，更為加增其相依程度，亦無須多言哩。——「相依」與「交通」，共同進展，實可說是表現於社會進化的表裏兩面。

社會交通，不但在知的方面的交通上增加頻繁，尤其是在思想的傳達普及上，增進了容易迅速。自拿破侖時代以來，不但發明了輪船、火車、汽車、飛機等四種交通工具，電報、電話、海底電線、無線電等四種，也相繼發明了。此種所謂「社會神經系統」(Nervous system of society)

般的交通，愈屬普及迅速，則輸運旅行亦愈為便利；以現代社會與昔時比，即謂為已屬另一世界，亦不為過言。而且此種傾向發展的終極，實亦不是我們所能懸想的。

現在來討論討論結合或團結之發展，以明受此趨向影響的結果。因為經濟的關係，小工場聯合而成大工場，大工場更聯合而成公司，其規模愈趨而愈大。既發生以工場為中心的工場鎮，復由此而成市，市再發展，則人口均由農村集中於都市。由小而大，由大而成更大，殆有不知所止之勢。此種團體愈膨脹，則個人勢力遂愈小。靠傭雇于公司工場而生活的人，比自己經營的數目增加；亦即依他的程度增加，而自主的思考機會與必要更為減少了。此種情形不僅限於經濟方面，即在政治方面，參政權擴張的結果，也使投票者各人本身的價值成為薄弱。因為一切事情都由所謂「大多數」來決定，各人本身的思考和意見，也就作用很小哩。其結果卒致個人的責任頹廢，而利己的個人主義發生。又在產業方面，因為有了社會交通的趨向，對國家亦受到極顯著的影響。通商貿易超越了國境而成為國際的關係，同時吾人的思想感情亦益趨於此種傾向而進行。各個國家離去了孤立的狀態，日益趨於相依的狀態。由產業化的趨向導入於社會的交通，其影響所及，誠無有終極。

第三種趨向則為民主主義。這不僅政治上的所謂民主主義，其意義實很為廣闊，廣義的講，民主主義最根本的觀念則為把個人看他做人羣中的一個人。更進一層說，社會的制度與設施

乃是人類的，乃是爲人類的發展而存在的。最後我們應說人只有在社會裏才能成爲一個人。因此一方面說個人的發展，同時實有大家發展的意思，決不能說於一人有效而可以犧牲他人的。這個民主主義的趨向若與上述二趨向比，則他在今日實驗思考的應用上直接的根據，要比較的來得少些。民主主義與產業主義，一般人往往說他是互相反對的物事，實在這是根本誤解了。民主主義是本質上的生活，也是倫理的生活。近代產業狀況已對民主主義提出不少困難問題，固屬實在，但是我以爲這是對於文明或生活本身的問題，決不是單單對於民主主義的問題。我們或者可以這樣說法，若我們不知所以控制產業，那末產業即將來控制或破滅我們。不過這個也只是說近代產業可以有這樣的局面——倘若一味放任他而不加以指示，那他將要排斥民主主義的要求，而且破壞生活的本身的。在這裏所設想的民主主義，乃是要把社會建設于道德基礎之上的一種努力；而此種道德則爲使社會全體發展的物事，實不容隨便看過。因此社會上雖有所謂無產與有產的獨裁，或獨佔的利己的傾向發現，而我們仍可以毫不躊躇的這樣說，人是不會對社會組織永久滿足的，因爲他根本就是排斥本質的民主主義。

總上所述，實驗的思考，實可說是使現代社會成爲「怎樣」的最根本的因子。而此種因子的作用，第一則爲改造現代人的知的態度；第二則由產業化來改造現代生活的情形；第三，把民主主義承認做現代倫理的根本要素。會合了這三大趨向的結果，更發生兩個顯著的趨向，而爲教

育上所極爲需要的。第一就是權威主義的衰頹，第二則爲新人生觀——生命哲學或進化哲學——的勃興。

五 傳統權威的衰頹

所謂權威本位主義的衰頹，決不是排斥一切權威存在的說法。他乃是只排斥外的權威，並不是連內的權威也要一切撤廢的。且所謂正當的權威，乃是指我們智慧上所承認爲無成見的權威而說。反之，所謂權威主義，他是完全附着於外部的傳統的權威之上，取着種應當絕對服從的態度，所以權威所在，絕不容有置疑的餘地。例如，政治方面有所謂專制政治，在這種時代，以爲唯有君主的權威是神聖的。像此種情形的權威，乃是一種從上面高壓下來，而強加之於人民的權威。他之對於人民乃是一種「外部的」物事。後來宣布了「政治以被治者之承認而開發他權力的根源」"Governments derive their just powers from the consent of the governed"的主義，政治的權威遂漸成爲「內部的」物事。不過我們要把他變成真正的內部的權威，那末國家的法律，必先使之切合於人民生活需要的條件，而後一般遵守者纔能心悅誠服地承受。如此，我們可以在歷史上看出一種普通的變化來，即是外的權威逐漸向內的權威推移。至於政治上傳統的權威主義，亦已漸趨於衰頹的氣運。

再說一說學術方面。當中世紀時代，亞里斯多德的權威，是極其宏大的；他的著作乃是決定一般人疑問的典據。這就是種外部的權威支配學問界的事實。嗣後有一個伽利略 Galileo 出來；他以望遠鏡發見太陽中的黑點，保守主義者因之大起疑難。因為由他們看來，太陽乃是一個天體，是屬於靈的物事。若謂靈的物事有了污點，豈不是大逆不道的思想革命！因此，他們就拿出種種理由來拒絕這太陽有污點的事情。有一年長的保守主義者寫信給懷疑着這事的人說：『不要驚惶！把你的恐怖鎮定下來！我已再三讀過亞里斯多德的書，從沒有發見說起太陽上有斑點的話。所以你可以確信，決無那等事體的！』從這個有名的故事裏，我們可以看出他是要把一切真理訴之於外的權威的。同時，伽利略也質直大膽地說：『用你自己的眼睛去看！也不要只聽我的話！你自己去看就是了！』這個又是很明確地訴諸內的權威的說法。近代的思想已是逐漸把他立於內的權威之上了。所以在這方面（學術思想方面），所謂權威主義也是瀕於絕滅的地步了。此外則宗教方面，向着此種趨勢進行，也是不用說得。不過在此覺得最爲顯著的，却是在道德方面。在今日舊道德的權威已經沒有支配現代青年的能力，外部的權威亦已大爲衰退。說到這點雖是必然的趨勢，可是在這裏至少也還得注意，實有一時的危機埋伏着。我們對於青年之捨去外部的權威一味信仰內部的權威，固當給他以相當指導，不過他們假若於排斥外部的權威之餘，即連內部的權威也不把持了，那又不得不加之警戒。換言之，一時得

不到一種權威，是很容易使青年徬徨於道德渾沌狀態的。而且道德更形廢弛，青年犯罪亦以加多。在此種情形之下與其說是青年之罪過，無寧說指導者之罪過更爲值得注意。青年到底有一種以事實爲事實的傾向，他們一般的見地也都是求進的向上的。所以只要我們指導得宜，他們將來優美純真的道德行爲，是不難得到的。不過此種趨向非要在道德界素來所根據的外部權威主義，到了相當衰落的時候不行。

綜上所述，權威主義在現代社會的各方面，實皆已陷於崩解的情況。我們今日生活的方法，固不外是由昔日變化而來的結果。但是生活方法變化的原因又是什麼呢？約言之，則在實際發明的激增。由種種發明之結果，乃有今日生活方法行爲之變遷，乃有今日社會之變革。而今後之更趨於此種傾向，尤屬無庸疑義。任何說來，種種的發明確乎是社會變化的原因；而其發明的原因，實在實驗的思考。此種實驗的思考累積愈多，則發明亦愈益增加，實乃一種必然的傾向。而且所謂發明的增加，實亦即係社會變化增加的意義。所以只要文明存留着確因的地步，那末我們對於文明的興味，也不會有什麼變動，社會的變化亦將有更大進展哩。

六 社會進化的新哲學

其次要討論的，乃是重視社會的變化或進化的一種結果。在此我們一定要有種哲學——新

的生命哲學或新的人生觀——不但是認識了變化的事實，而且要認識他所包含的本質的要素。

本來哲學上的變化的問題，乃遠始於古代希臘。海蘭克利脫（Heraclitus）早就承認變化在哲學

上的意義，而且給他在哲學上本質方面的地位；不過真的說起希臘思想的主潮，却又全然兩樣，馴且承認一切的變化一切的運動都是不可能。柏拉圖就是很明白地要否定一切的變化的。他

之所以如此，爲的要建立他所理想的永劫不變的「實在世界」（Reality）或則觀念（Ideas）世界。後來到了亞里斯多德，他却把所謂變化一事看做必得明白承認的了。變化一事由亞里斯多德說

來，以爲不外是向着預定目的去的一種「成長」（Growth）。例如櫟實成長爲長成的櫟木，即係一種變化。從這裏看來，他實在是想調和變化與不變化兩種對立的見解的。櫟實的本身就是

可能的櫟木，長成的櫟木則爲現實的櫟木。因之所謂變化，實不外乎從「可能」成爲「現實」的一種過程。至於櫟木的種類，即使經過怎樣的變化過程，還是沒有什麼變化的。因此，亞里斯多德之所謂變化，實是一種井然有序的、限定的、而且可以預想其性質的物事。

柏拉圖對變化怎樣解釋，在前面亦已稍爲提起。他的變化觀，要亦不外他對於永劫不變之

社會狀態的建設，發生興趣的結果。他爲要達到此種目的，所以在他「理想國」裏要排斥一切的變化。亞里斯多德也是一樣；因爲他信任封建社會，對於變化的解釋也就不得不極力加以限制。嗣後到了中世紀，爲的要擁護封建主義與教會權威主義，因而採用亞里斯多德的哲學有如

御用哲學。要之，經過了煩瑣哲學(Scholasticism)的提倡以後，這亞里斯多德的哲學實已成爲西洋思想的真髓。一切關於思想上的問題，都是遵循亞里斯多德而已。然而到了前世紀中葉，達爾文的「種之起原」(Darwin's Origin of species)發見，這事對於西洋思想乃是個根本的革命，我們亦不難想像得到。本來「種」的觀念由亞里斯多德看來乃是固定不變的，他的性質也是屬於靈的方面；「種之起原」對於他，確是一個正面的攻擊。達爾文所假定的「變化」的概念，實係徹底亞里斯多德所限定的一切範圍的事物。既有了新的「種」存在，那末將來的又是些什麼？將來怎麼樣？那是一概不知道的。用詹姆斯(James)的話說，「所謂世界之蓋，那是取開了」。不過「將來」，在今日狀況之下還是有待決定的物事。而一切舊的確實性，也都還是疑問。

無論如何，達爾文的變化觀(進化論)，總是一種根本推翻過去一切傳統興味的見解。因此，在此並沒有討論進化論本身的必要，不過要把比較的更爲直接的問題提出來討論討論。一件事情我們如要使他很快的變化，那末在此就發生兩個緊要的問題。第一，這樣很快的變化，是否本來的文明或社會仍能保持着不動？第二，我們將如何準備着使青年們去應付這變化不停的將來？前者爲社會安定的問題，後者爲教育的問題。教育的問題暫擱不談，先就社會安定的問題來考察一下。社會若是變化着永久不停的，我們是否可以在這變化的渦流中找到社會的安定呢？社會不會因之而陷於崩壞的地步嗎？所以要發生這樣的疑問，要皆不外社會進化不平

衡，現代社會有了很大的破綻之故。機械發明，使得我們的生活方法爲之一新，可是另一方面統制他的社會道德方式，却不隨之而變更，終成爲一種畸形的狀態。簡單的說，就是機械文明的進步，而精神文明並不隨之而進步。經濟的進步與道德的進步不能取着同一的步調。現代的生活已變爲產業主義，可是道德與法政，却依然承襲了農業時代的事物——在這種情形之下，所以存留着現代社會一切煩憂的根源哩。經濟上的勞資問題等，既是很難解決，政治法制方面的困難問題，亦輻輳而至。二十世紀的工業國民，還是受着十八世紀農業國民的法制政治的支配，這完全是因爲進步不同調，而後纔有這種的現象。若是我們不敢担保物質的經濟的進步與道德的知的進步取着同一的步調，那末現代社會的危機，真不知何所限量。在這裏，我們就當切記着——一定要使得現代教育的使命與職分，盡量的發揮。換言之，就是把現代社會從此種危機中救出，使社會得以維持着調整安全的進步。這就是現代教育的重大使命與職分。

試舉一簡單的例子，一個轉動的陀螺，不但要直立，而且還要有種動力（即轉動）能以抵抗外力的推翻。若是轉動停止，他就要倒翻。所以說起運動的本身，乃是有「安定」(Stability)存在的。又自行車要使之不倒，我們也必須使他繼續的轉動。現在把這譬喻移到我們的社會生活上面，豈不是同樣可以適用嗎？關於我們的社會進步社會變化，豈不是同樣有所謂動的平衡動的安定嗎？如果我們要想維持着動的社會平衡，動的社會安定，那末我們就不得不涵成

與物質經濟所釀成的社會變化同調的道德的見識；並且在此種見識之下努力養成我們實行的能力總行。至於要保持這種動的平衡，而且發展關於此點所必需的道德見識與道德信念，到底是要依賴有效的教育的。所以現代教育的任務，不得不說是實重且大。而教育之社會的使命，亦不難在此窺見。

七 現代社會的危機與教育的特殊使命

上面我們已把現代文明或現代社會的根本特徵，以及他的根本趨向，約略加以說明；此刻再來討論一討論現代文明現代社會的根本缺點，以及他所以要用教育來矯正其缺點，順調其進步，或則所以為現代教育根本使命的原因。綜上說來，現代社會之所以構成而且特異於前代，實全由於前面所一再說明的實驗思考的擴大，以及他在社會生活方面的應用，格外發展的緣故。這樣的結果使得我們生活的方法與從來的完全不同，而同時我們的胸襟亦與從來的全然異趣。我們生活於與前代完全不同的社會情形之下，乃有與前代完全不同的思想感情與行動。換言之，我們思考的方法感念的方法行為的方法，已與從來的全然異趣，我們的心境或胸懷，亦已與從來的完全不同了。

可是這個還不是現代社會根本特徵的全體。唯是實驗思考的範圍更為增大，增加的程度亦

更加速，甚至是幾何級數的增加——這一種進步的趨勢，纔最足以表明現代文明真實的本質。然則如今實驗思考的發展，雖為可驚的事實，而與將來的發展去比較，却又是細小了。要之，所謂變化的繼續進行與變化的加快進展，畢竟應該說他是最能窺出現代文明或現代社會的真相的物事。產業主義的發展、民主主義的發展，都可以做此種趨向的證明。至於以此種要素之輻輳，而一切權威主義廢棄，而新的社會哲學產生，凡此種種，概已在前段細述。不過，再一思索，所謂快的或更快的社會進化的事實，對於現代社會現代文化亦很容易發生一種新的困難問題。即如前面所說現代文明的物質進步，或將超過一切的道德的能力，來把持種種的問題。這一點不得不說是危害現代文明或現代社會的一個大威脅。正唯此種重大問題，纔可說是空前的大難題。至於他最顯著的一個結果，在今日亦已發現；現代的青年不再甘願接受外部權威的舊道德。所以我們必須確立一個新見地，以求適合現代社會的背景；更考核一下新教育，是否對繼續不斷的社會進化加之深切考慮，是否適合於現代社會的需要。不然，文明或社會生活的本身，也將因之而不能控制哩。現代教育的使命不得不說是實重且大。現代社會的維持，以及社會進化的原動力，可以說完全責成於現代教育。可是現代教育如要得到他本來的職分與使命，在先現代教育自身就不得不從舊來的傳統教育擺脫出來。現代教育能以保障而且助長較前更為增進的現代社會之維持與進展，雖所謂樂天家也不敢如此說法。所以要使社會改造進步，在

先就得使現代教育自身改造進步。二者之間至少在事實上是相互密切的關係的。一般人說現在的教育不合乎實際，不能適應社會的趨勢與時代的要求，這正是今日最公平最真實的一種輿論。亦唯如此，才有晚近「教育實際化」很高的呼聲；而現代教育之要適應現代社會的需要，亦屬不待煩言了。然則現代社會所要求於現代教育的又是什麼呢？在任何要求之下現代教育都要使他實際化嗎？這乃是我們接着要討論的問題。關於這點我將另草「現代社會對於教育之要求」一文以論之。至於討論此問題，當以討論現代社會的真相與特徵為前提。因此本文實乃相當於此前提的一種議論。因為現代社會的真相或特徵，若是不明瞭，那末現代社會對於現代教育究竟要求些什麼也難以明瞭；同時，現代社會的真相或特徵若是明瞭了，那末他對教育要求些什麼，也就很為明瞭哩。

教
育
社
會
學

第六章 現代社會對於教育的要求

一 何謂教育社會化

不但說是學校教育，凡是一切的教育，關於他的起原，他的目的以及他的機能，從前的學者亦莫不說他是社會的物事。教育若從社會游離，而不與實際生活發生關係，那末教育即將變成化石，而且要逸出他本來的目的機能與使命了。此種事理，極其容易明白。教育若是失了生命，自然對於社會現狀的進展，也不能有所貢獻。教育到底是要隨着社會進展，而且把他成爲指導社會進步的原動力或則推進機纜行。教育必須與活社會通聲氣，隨時活躍着進步的社會的生命。教育從社會游離，那就是教育自己斷送自己的生命。所謂教育實際化的意義，就不外乎主張再回到教育本身的社會的起原，社會的目的、社會的機能、社會的使命、以及社會的生命，亦即所謂教育本身之社會的復活是。現代社會進步發展，其對於教育的要求，簡單的說來，也就是要求教育之社會化。因此，此刻我想先說明一下所謂教育社會化的具體內容，再進而討論所謂教育社會化究竟是含着怎樣的一種意味。

二 教育之社會的本質

此刻爲討論便利起見，先來考察一下教育的起原。教育實是起於原始時代，隨後繼續發展，以至於今日。若說教育爲何而發生，那是因爲先輩要想把他們的種種行爲法則傳達於後代。在正式的學校尙未發生的時代，兒童跟着大人工作，隨時以模仿的方式學習些必需的生活方法行爲方法。女子跟着母親學他所手傳的家事，如此家事上的知識與技能也就于無意識中傳達得來。男孩也是仿做着父兄所爲，以學習漁獵或戰鬥等的方法；而種族上的種種儀式，亦都是由仿倣與實地體驗得來。嗣後，父兄指導子弟種族儀式一事，漸成爲一種正式的儀式，而實質的學校就於此初始發現于社會了。可是，此種「所謂學校」的實際的目的，乃是在教導年青者種族式中的重要事體以及附隨的心的態度。除此以外，還有種族上的種種傳說與故事，亦往往在此種儀式中傳授。此種儀式我們可以叫他「加盟式」或則「元服式」；乃是一族中的先輩要想把種族文化中特殊部分傳授給後輩年青者的起原。所以他雖不具學校的形式，實際上正可以說他是學校。也可以說學校的起原，實是起始于元服式。

不過，在這裏有一點我們要加之注意的，就是元服式或學校發生了以後，在教育上就發生了一種分裂的狀態。換言之，對於種族社會的文化，要先施以種特殊的選擇，而後元服式或學校來傳授這種特殊的文化；這麼一來，其他的殘留部分的文化怎麼樣來把他傳達，就要因之而成爲問題了。即教育已經分成兩途：一部分委之於從來的那種家庭；在那裏是沒有什麼特別組織的

方案的。另一部分則特別對重要的物事加之注意；在那裏有一定的時間一定的場所，施以種教導的作用；這就成爲特別的元服式或學校的責任。屬於前者部分的教育，實在最近還是差不多承襲着舊態，在那裏教以日常生活的言辭，家事的實務以及職業等等；此外更依據日常社會生活中單純的生活過程學習種種道德的社會的態度和習慣。所以此種教育不但是與生活密接的物事，實際上亦且爲生活本身的要素。若是社會爲了種什麼理由而變更其生活行爲的方法，那末這部分的教育也就會立即起一種反應而隨之變更。這一種的教育過程，實在就是生活過程的本身。至於其他部分標識着有組織的教育，爲的從來就是形式的教育，而且又是意識的思慮的一種制度，因之很容易偏於主觀一方面。譬如學科的內容在前是直接有用之物，在此刻即使他的有效時期已經過去，還是依然保持着原狀不變。所謂傳統化古板化因習化，完全是此種制度的結果。

三 學校與社會的疏隔

學校教育與實際生活——委實說來，就是一方面學校與他的教育過程，他方面日常生活與他的教育過程二者的分離——容易引進不良的學校制度化，或則學校化石化。此種傾向本早就通於原始學校本來的兩種學科——宗教儀式種族傳說裏面。嗣後文字發明，種族的傳說，乃記之

於文字，文字更隨人類思考的進步，而成爲文學的材料。如此愈積愈多，而學校的事務亦隨以增加；不復限於教書，尤於傳授累積的文學材料或文學文化，給以極大的努力。誰是教育上適用的教材，隨時發展，歷代教師教授教材的適當方法，亦成慣熟，在此所謂化石化的現象，遂漸成爲事實。因習既久，教科與教授法完全受了習慣的限制，即使要改變他，也覺得困難。可是事實還不祇此，教科課程增加擴張，學習的餘暇也必需增加擴張，結果遂致有暇學習的人，只限於某部分少數的特權者，而大多數的人不得不在家庭範圍內，或則部落生活所供給的非正式教育上，去得些膚淺的教育了。受學校的教育，在事實上既只限於指導者階級，而且對於受這恩賜的教育特權者，還要再給他社會生活上種種的特權，於是形成指導者與被指導者劃然分開的情狀；發生學校教育化石化階級化的景況，實無用我們多說。

此刻再說另一方面學校的本來目的，他把所謂道德的社會的文化，或宗教的政治的文化傳授給青年，也是同樣地陷於制度化傳統化的現象。前面所曾說的社會上的一般保守主義者，就可說他是如此。既成社會的支持者，常把學校看做永續既成思想的手段，這是歷史上很顯著的事實。若說使學校成爲保守的因習的要素，則約有下面三種：第一，制度本身的特性；這是所有制度所不免的傾向。第二，學問在社會特權上的誇示；這是尊重傳統的學科太過，容易發生的一種傾向。第三，利用學校把既成思想與既成態度鼓吹扶植之於青年；這種傾向實是從來保守

主義者所採取的教育政策。這三種傾向相倚相待，至於最近，遂成爲預防或峻拒社會改革的一大堡壘。

但是，社會進步發展，學校也不許他依然成爲保守主義的堡壘了。因此前世紀以來，有不少主張改造學校的運動勃興起來。在學校教育上也發現種新傾向，要謀所以適應不稍停留的社會的趨勢與時代的要求。雖然，傳統之力究竟是根深蒂固，牢不可拔，如欲一時使之剷除，實在不是容易的事情。不說教育實際上，即在教育學理上，亦未能從傳統之夢覺醒過來。這些都是非得要在今日或今後使他根本變更或改造過來不行的。吾人如欲使社會進化而沒有停止的時候，那末教育的實際與學理，也就不得不明白認定這種進化以及急速進化的事實，以之爲對付的方策。

四 學校教育的窮境

教育乃係吾人所以學得行爲行動的過程。不消說在這裏所謂行爲行動，乃是廣義的行爲行動；於普通的行爲以外還包括着我們的內的態度以及思考的方法等等在內。在原始社會時代，兒童要學習種適用於宗族間的行爲行動的方法；而教他們學習，則爲族長等的義務。至於最近，不論學校教育或非學校教育，也還墨守着這種傳統的習慣，而不足以爲怪。所謂教育乃是現

在的社會支持者，對於下一代決定他應當想些什麼做些什麼的一種過程。即在今日一般的父母亦都以爲有決定他們兒子知的道德的將來的權利與義務，而毫不疑義。同時國家亦大多在某種情形下支持着這樣的思想。不過反過來一想，此種說法，實不外乎事物的本質上以爲沒有變化存在的亞里斯多德哲學的反映。在亞里斯多德的哲學，以爲此種事物本質上的知識，是我們所必需的；因而兒童所應學習的，亦完全是一種既知的事實既存的知識。所以此種知識現在爲父母與教師保持着，也不是沒有理由的。

關於這一點，若是在不變化或不許變化的社會裏，當然是很對；但在今日隨時變化的社會，他們的兒童應該想些什麼，實很難以預言，還有在變化的哲學以及他忠實於倫理學這點上說，現在社會的權威者顯然是沒有權力可以支配兒童的將來了。所以現在的父母或其他年長者，對於他們有替兒童決定思考方法的權利這點觀念，不得不根本的加以更正。我們的義務只是考慮着兒童自己能夠思考些什麼，或則可以思考些什麼。而兒童在他們自己思考的場合，我們現在所思考的他們是否要加以修正，是否要加之拒絕，也都不可知道。要之，我們是應當解放我們的兒童，使他們自己去思考去的。

此刻再立於此種見地，來看一看從來的教育，那就不得不承認他乃有許多的破綻與缺陷存在從來的教育說是給兒童以成人生活的準備。這種說法的缺點，乃在於有兩重的意味。即

一方面現在的生活沒有給他一種準備；他方面對於未知的將來成人生活，也全然不過問。他除給以現有社會生活的準備外，專教以時代落後的簡單的傳統教育；不但不能有所進步，即使是開着倒車也不足以爲奇。這其中的原因，第一是因爲他保守着頑固的教育原理，不願意適應現實的現在社會的要求；第二是因爲他拘泥於利己的社會利害，一味地相信傳統的學問是對社會生活有效的；第三是因爲他不惜用故意的守舊態度，在新的社會情境下維持社會道德的遲滯。舊教育，他是不問怎麼樣去對付將來的變化情形的，只以爲將來也可以由現在如何的變化預想得到。這種教育之不能適應現代社會的急務與要求，自然是不待多言了。現代社會既是以動的平衡爲基調，而且是隨時進展的，那末在這裏，教育也就不得不要新一新舊來的面目了。自然，從來的教育方法與教科課程在此刻是不可靠的了；同時我們在此刻必得來重新組織一種立於廣大見地的，適於新社會情境的教育方法與教科才行。

五 產業革命對於教育的影響

我們在討論社會的新形勢對於教育有何種的需要以前，先得敘述一下家庭與鄰里情形的變遷，以及他們對學校委託了何等新任務。這問題就是所謂產業革命對於教育的影響的問題。在產業革命以前，一般的教育大都行於家庭及鄰里的實際生活之間，但是一到產業革命時候，其爲

經濟的基本機關的家庭，隨之以極大變更；家內工業既因之以廢，家庭之教育事業亦頓然爲之一變。家內工業漸變而爲工場工業，從前那樣的生產材料與作業過程等等，此刻在兒童的眼裏是完全沒有看到了，從前孩兒們是在家庭直接參加父母工作，傳授特別知能，可是現在親子合作的事情已經是絕對看不到。父親出外做工不必說，即連母親也是終日跑工場。看守小孩以及與小孩共同工作諸事，全然不用想起。從來以心的結合爲基調的家庭，現在殆已完全變成心與心漠不相關的家庭，不過是一個同寢宿的地方罷了。像這樣的家庭生活，要想履行從來那樣——指導作業活動，訓練基本的經濟社會見識，乃至養成協作的道德社會的態度和習慣——的教育，自然是不能夠了。與此家庭生活之崩解一樣，鄰里社會的教育感化，亦大變其從來情形。

一方面現代社會的鄰里與從來的相比，是格外地豐富善惡兩方面的種種刺激；同時他方面，產業生活啦，經濟生活啦，政治生活乃至道德生活啦，所有的各種社會生活，現代與從來的比，甚至有從青年眼裏掩過一切的趨勢。例如一件生產品，在從前自原料加以手工，再加精製，以至於賣出，一切的過程都是青年直接理解的；可是如今經過了複雜的分業的結果，一切的手續與過程，對於青年却是很難於理解了。如此，不但是不理解工作的過程，即彼此間的同情與諒解也不能成立；結果使得廣大的社會眼光閉塞，而利己的個人主義亦被養成。家庭及鄰里的教育力既然崩解，從來家庭及鄰里所司的生活教育，遂一概委之爲學校的新任務。因此現在學校的任務

，已經不是從來那樣新創的事物，這是不用得爭辯的。

六 科學及產業對於教育的要求

現在再來討論一下——社會的新形勢，究竟對於現代教育有些怎樣的要求？

近代與現代文明最根本的特色乃為實驗的思考，已是無庸贅述。有了實驗的思考，乃有一切科學的發生；現代社會之進步，乃是一切科學之力的表現。如此說來，那末現代教育的第一急務為科學的教授，亦是不用多說哩。此之所謂科學，不祇限於自然科學方面，乃包括社會科學而言。我們的科學教授的界限，不僅是自然界，却要把實驗的思考適用之於社會生活的各方面。每因為不能澈底地瞭解這點，所以特設的科學教授，也終於大半反敗了。科學的進步既能把我們的批評與研究的精神更為激起，那末今後的科學教授亦正應以養成批判的精神或判斷的能力為主眼。尤以現代社會隨波逐流絕少主見之故，養成批判的精神或公正冷靜的判斷力，尤為當今刻不容緩的急務。

其次，我們可說現代文明，乃是產業化或產業主義的文明。而產業主義的特色，則為「分業化」(Specialization) [集團化] (Aggregation) [合一化] (Integration)，第一先來說分業化與教育的關係，產業隨分業而進步，這是一種事實，同時危險與弊害伴分業而生，亦係明顯的事實，

分業不良的結果是缺乏一般普通的技術，所以必須努力以教育的力量來去除這一種的弊害，分業或專門，非得從廣大的關係上去看他的意義那是不行的。我們以各人的特殊興趣做個中心，而注意他在生活的各方面的種種關係；我們更把他看做連合各部分生活而為有關聯的全體的一種手段。換言之，我們應當把這種專門特殊的興趣做個基礎去集合更多的其他的興趣。這一種說法，還是單指個人的方面，實則就團體方面說來，特殊的興趣若只固執於有興趣的一羣人，亦是很容易逸出社會全體的思想的。要之，容易發生團體間或階級間的相持，對於社會道德終於要發生危險的。所以分業固不應排斥，而為免除陷於利己主義計，却又不得不努力保持着合作的精神。關於這點，原不是容易的事，可是對於產業化的發展，終於覺得是十分的重要。要之，涵養廣大的見識，知道自己的業務對於社會生活全體的關係，並且養成樂與社會全體合作以及在生活上多方面的興趣，實是分業對於我們生活的一種痛切要求；而現代教育應有滿足此種要求的覺悟與用意，亦屬理所當然。

其次乃是產業膨脹化集團化的傾向。或說是產業的規模更行擴大的傾向。我們對於此種傾向，第一須得養成以經濟的原則來經營大規模產業的大手腕；第二我們應有把合於產業裏的人類的因子(Human factors)適當認識的大見識。只是大量的生產，未必就是文明進步的標識。大量的生產，要依着人類生命的機械而創造，乃是個必要條件；若徒然炫耀其物力的偉大，那是

不行的。所謂「人類工學」(Human Engineering)，確是有極大的意義存在；而所謂產業，亦非使他人類化不可。我們依職業而生活，我們就得在職業上去找出具有真意義的一己的生活；而且將自己生活的呼吸吹到業務的各方面，使職業就是我們的生命才行。唯有這點一定要從自己的責任，思考與生命發生出來，而且要與他們相終始；若是做着職業的奴隸，那無論如何是不行的。我們不因職業，衣食與物質力等的壓迫而失去自尊的個性，自由與創造力。我們必須使產業人類化，產業爲人類而經營，而且確保着人類爲產業主人翁的地位。學校的教育就應當向這方面去努力。

第三，由於產業合一化的結果，因而造成社會的合體(Social Integration)。這一種傾向對於教育又有些什麼的要求？產業的分化集團化，乃是助成產業的合體，且使個人與個人，團體與團體，國家與國家有更密切的關係的物事，其最後的結果一定要把全世界打成一片合爲一體。我們今後必得用國際乃至世界的眼光，來考察一切的物事。偏狹的國家主義，與偏狹的個人主義一樣，已是再不能支持局面了。社會既有逐漸合成一體的傾向，在此也就覺得世界協作的重。要。今後的學校教育，一定要在此種大勢上加之注意，以養成世界的國際的眼光。歷史地理、其他社會科學以及一切原有的學科，非得將他們的舊來面目，重新加以刷新不可。

七 民主主義對於道德教育的要求

現代文明的根本特徵，除上面說的產業主義外，其次就是民主主義。民主主義對教育提出些什麼要求呢？簡單的說乃是學校教育非得處處使之民主化不行。從來的學校，他的教授及訓練，都在教師的統制之下——若說這話多少有些語病，那末我們可以說他是在最高教育行政當局之統制之下——一味的要學生服從上面的命令，而要服從的理由，那是不給他們曉得的。所謂學習，並不是自發的或自主的探討和發見。只是偏於接受教師的說話。從來的教育，一言以蔽之，實是一種反民主的教育。這在教育行政方面學校管理方面都是如此。這一種傳統的因習，實非所以適應現代社會之民主的要求，故新教育必得使之徹底的民主化纔行。

其次，所謂外的或傳統的教權之失墜，對於今後的教育又有些如何的要求？一般的說法以爲外的教權失墜，然後釀成一種新的內的教權之信仰。易言之，實驗的思考或則以科學爲基礎的新信仰，實是今後我們最緊要的事情。這裏所謂教權，不單是就宗教而言；更顯著的事實，實在還是道德上外的教權的失墜。在自然科學方面，既是毫不客氣地運用我們自由創造的思考，在道德方面自然也應該如此。道德上既有了此種要求，學校教育就受到不少的影響，簡單說來，我們使兒童或青年自己去解決他們的道德問題，這原則比什麼都要來得重要。教權或權威

我們不可從外面沒頭沒腦加之於兒童或青年，一定要由他們自己的正當理解發出來纔行。關於此種觀念，實是今後道德教育的根本基調。

八 教育實際化的要義

今日的社會，實是一個日新月異的社會，隨時在那裏變化，沒有一刻的停留。在這種進展而且是進展很快的現代社會裏，什麼事都不容有所停滯。我們對於此種顯著事實，着實有加以注意的必要。我們的未來是難以預測的，時時刻刻在變化，而且是變化得很快，即以今日來預測明日，也真有些困難。在這裏我們非得找出種變化哲學或進化哲學，決不足以解釋此種變化的現象。論理學倫理學宗教哲學等等，都應該適應此種社會新情勢，加一番的改造。否則，誠恐永遠也不能滿足我們的要求呢。教育亦正是遇到此種改造的時機。若是社會在不斷地很快進展，而教育仍是墨守着舊態，這是誰也要覺得不對的。

現代社會或現代文化進步的步調，在事實上不很勻整；一方面經濟的乃至物質的文化，很快的進步着，可是他方面道德的乃至精神的文化，却是進步很慢。此實現代文明上顯著的根本煩憂。要解決此種煩憂的重要機關，則非屬學校教育不成。教育一定要出以動的進步的積極的態度；教育的目的以及方法教科等也要把他們立於動的基礎上纔行。尤其因為學校要親自擔負

從來家庭鄰里所擔負的生活教育，所以今後的新學校，更當使之成爲實際生活或實地經驗的場所。唯有使學校成爲實地經驗的場所，兒童青年纔可以得到真正的學習。學校須得保持着新時代所應添加的適當的態度，新開的見地以及新的處置的方法。學校要自發的自主的確立着青年動的進步的見識、態度、習慣使他們能以應付變化很快的社會；同時更要涵養他們在此種社會上所需要的廣而且大知能及德性。自然今後的青年，我們應當讓他們自己去解決自己的問題；若徒然把大人或舊時代的解決方法，注入于他們的頭腦裏，畢竟是不成功的。我們唯有一方面認定變化不測的將來，一方面設法找出青年的經驗裏可以明白的一些頭緒。至於對他應當如何處理的方法，多少是曉得的；不過要把他訴之於青年的理解纔是。此種的辦法，其意義實至爲重大；今後新教育的任務也就在乎此點。即今日達到很快進展的現代社會，其對於新教育根本的要求，也不外乎此點。

教育實際化若不在此種事實和思想的根據上去提倡，那是不徹底的。

參考—Kilpatrick：—Education for a Changing Civilization

第七章 近代產業的發展與教育的改造

一 教育改造乃產業革命的結果

舉凡一切教育改革之着眼點，乃在既存的教育設施及教育方法，能適應一般的社會的與知識的狀態之變化而加以改革的觀念上面。學校亦和其他社會的機關一樣，能產生一種的惰性出來；不顧現在時代的要求和社會的需求，曾經着手通行於過去時代的事業，雖在今日，亦尚有繼續進行的趨勢。起源於過去社會狀態中的種種舊問題和方法，在今日的教育上，依然有不少是繼續地存在着；這種問題與方法，在傳統與習慣上繼續下去，尤其是在學校中，更明顯地表現着如此。蓋因學校由其指導的教育理想與觀念，樹立根本的產業的方法於與今日相異的時代中。換言之，時至今日，實際上一切政治的以及經濟的事件，悉皆與經濟問題有密切不可離析的關係；但是現代的學校，則又為由人生與社會之產業的地位與今日毫無關切的時代中所發達的產物。再簡單的說，今日之學校，不外從和科學與物資的生產以至分配無何等積極關係的時代所產生的東西。然而在今日，究竟有什麼特徵呢？不必說製造業，鐵道電信業等日常生活所有之業務，莫不是科學應用的結果。經濟的變化，愈使人類的社會生活發生相互依立的關係？則社會互助協作的理想，亦必愈形強固；而關聯於此種經濟變化而起的政治的、知識的及道德的變化，

所謂「產業教育」(Industrial education)的題，實形成現代學校之最重大的問題。

由此觀之，今日的學校，實可謂為「產業革命」(Industrial revolution)的直接結果。馬克

斯亦以「將來的學校」(Zukunftsschule)為由於機械勞動所惹起的經濟革命的產物，又為由此種革命出發後發展而成之新社會的產物，此種事實，可以科學的理論證明之；氏又引證羅伯特歐文

(Robert Owen 1771—1858)的話論證謂：「就羅伯特歐文的見解，吾人可得而詳細究明之，不僅視為增進社會生產的唯一方法，亦且可視為發達人類所有各方面生產之唯一的方法；凡為超過一定的年齡之一切兒童所發生之生產的勞動與教授體操相結合的將來教育之芽，為從工場組織中所萌發出來的」(Aus dem Labriksystem……entspross der Keimender Erziehung der Zukunft……)

參考——羅伯特歐文之教育的考察中篇第十七章

二 教育制度為社會制度的反映

「學校」一語，在希臘原文為「閒暇」的意思，抑又為暗示學校教育可使發生如何改革的意義。不論任何時代，所謂教育，均含有免去親自經營衣食之資的意義。例如兒童受教育的時間，若視受教育的程度多少而有別，則親自支給衣食，必將視之為物質的生存競爭之壓迫，那就非要設法免除不可。因此要受學校的教育，就不能沒有自由的時間(即閒暇)，因為兒童決不能以

疲勞的身體到學校中去讀書的。而且受教育，原爲兒童使其想像、思考和情緒，有自由活動的機會，因此，兒童的心意，不能不設法從「自活」之迫切若痛的問題中自由解放出來；所以爲要求施行真正的自由教育(Liberal education)遂不得不有充分閑暇的時間，使他有澈底實現的機會。

此種見解，雖在今日，猶與昔日相同，而無何等的變化。有閑階級與勞動階級(Laboring class and laboring class)之間，所有永續不變的差異，儼然存在；初等以上的教育，專爲有閑階級而設立。至其教育的材料與方法，不僅是爲着不必從事勞働而生計已很舒適之優裕的人們所設想，且對於筋肉勞働，極端地加以輕視。在貴族主義乃至封建主義盛行的諸國中，從事於筋肉的勞働者，爲奴隸或農奴，而他們的階級，結果處於受社會之輕視的地位；更進一步，甚至他們所從事的業務，亦受一般人的蔑視。而且爲求此種業務技術改進而實施的教育，視爲奴隸的或非自由的教育；反乎此，所有爲自由民增進知識道德所實施的教育，則視爲自由教育。而自由民云者，卽爲屬於上層階級的人民，亦卽自我無爲他人甚至爲自己的生計而勞働之必要的有閑階級。由此種情況所釀成之極端的產業蔑視，遂使所以有運用手指成技巧的一切作業，悉受蔑視。因此，社會上所謂「紳士階級」，乃爲於遊戲與戰爭外，不肯從事運用技巧及練習任何技巧工作者之稱呼。使用指頭或技巧的工作的，雖是對他人從事之有益的工作，但是爲着他人而使我勞働的工作，畢竟把他視爲社會的及政治的奴隸之記號(Symbol)了。

三 教育上的傳統觀念

關於知識與心意的活動的概念，不僅如上節所述，而在另一方面，知識與心意的概念，實為受貴族主義社會組織之影響而後纔發生的。就是，一般使用身體，尤其是使用手及感官活動的程度愈少，則可視為知的活動程度愈高尙的活動；因之，真正的知識所從而發生之真正的思考，與身體絕無關涉，而可認為活動於心意本質之內的东西。然則唯有以最少量的身體的活動而可獲得的學問，才屬於「自由教育」的範圍。關於探討學術的科目，我們可給牠分為三種：第一種為純粹心意的學科：即哲學、神學、數學、論理學等是；第二種為文學及言語的學科：如文法、修辭法等是。至於第三種如今日之所謂美術的研究：則常被視為較低等的學科，因為學習繪畫、雕刻、建築等科，是需要技術及指頭的練習。祇有音樂一科，免為人所蔑視，因音樂中的聲樂，是不需用指頭練習的，又器樂一類，則係應用於祭祀之時，這當然是音樂地位所以提高的一點。而且，那時的教育，無非以陶冶藝術的欣賞為目的，並非視為必須從事於藝術創作練習的意思。然而在使這種觀念和理想所發生的政治和產業的事件，既經消滅後很久之間，仍把這種觀念和理想視為教育的學理和實際而應用。實際上，關於文化（Culture）及文化教育（Cultural Education）所有的概念，不外為從有階級對於勞動階級，視優越權為當然事實的時代中所發生

出來的。因此，高尚、典雅、美的趣味，古典的知識及外國語的知識等，凡關於依據於純粹的心意活動而學的，對於實際與應用絲毫無所裨益的諸種科學，皆可視為有閑與富的證據，同時又為文化與教養的證據。其次被視為學者之職業的神學、法學及醫學，皆許其加入高等教育的領域。因為這些科學是對於他人服務，很有裨補的學科，而且這些學科內所含有運用指頭及技術的分量，不是比產業的勞動為更多。這些視為學者之職業的教育，因其以替他人服務為目的，所以倘若由自由教育或文化教育的觀點看來，自然是被輕視着的。尤其是醫學，因為是人生供養的必需的學術，所以在很長久的時間內，常被置於歸屬不明的中間地位。

其次，反對將自然科學加入於高等教育者，不僅因為高等學校對於所有的變革，均出之於保守的恐怖的態度；實在因為自然科學着重於構成身體機關之五官的運用，物質裝置的使用及於處理這些方術上必需之技術的練習。根據這種理由，亦即所以為人們竭力反對的原因。數學教師與文學教師共同一致主張，自然科學比之於以更純粹的心意方法而研究的幾何、代數等科為更非文化、非教養的學科。雖因社會變化而加入實用之學科，然關於諸學科之文化的乃至教育的價值之優劣的舊思想，仍然行之而不變。如銀行業或商業等業務，比較家事家政，製造工業或農業等，所需要之技藝的活動較少，而直接奉養於他人的程度亦較少，因此，關於前者如銀行、商業等科，常被視為較後者如家政、工業或農業等學科較高尙的學科。雖在今日，主張心意的

活動與身體的靜止 (Mental activity and Physical quiescence) 有相互依附關係的人，還是很多着。

四 近代民主主義與普通教育思想之勃興

上述觀念最初的破綻，表現於初等教育的階段之中。起源於十八世紀的民主主義，日益普及，伴之而起者，則有教育之爲一般民衆的必要與權利之觀念。盧梭 (Rousseau)，裴斯泰洛齊 (Pestalozzi) 等唱導一般民衆教育爲社會必要的學說，其根本概念，實在比較他們所創成的各種教育方法爲更革命些。(聰慧如陸克 (Lock) 般的自由主義者，尙且以爲紳士教育，與勞動階級教育，是應當加以根本的區別的。) 由此組成社會之一切人們的一切能力，對於可使發展的能力，以及社會對於其本身及構成本身的一切個人，均負有使其完成此種發展之義務，擔當着這種義務的觀念，實在不外爲當時勃興未已之民主革命的最初的「知識的大標章」。而盧梭其人誕生於瑞士，又其著書當時，正爲法蘭西民主政治觀念澎湃方酣之際。至於裴斯泰洛齊，不僅與盧梭同生於瑞士，而其教育事業之實施於此共和國(指法國)，亦爲不可忘懷的事實。

爲一般民衆而創立之公立初等學校的實現，自然由於重視爲教育之一理由的「學科效用」的一種觀點，但是其時爲一般民衆所標榜的學科與教育法，在最初仍爲依據當時殘存着的有階級

的教育，而深受其影響。初等教育，雖然是爲一般民衆所設施之教育，但與其認爲真正教育的企圖，毋甯認爲僅僅迫於必要關係一種政治的及經濟的「讓步」(Concession)。而此初等教育及其有用的學科，與爲純粹文化而設立之高等教育，其間從最初起，卽已有懸殊的差異。讀法、寫字、算術等初步的學科，全爲以其實用爲着眼點而教授的科目；亦卽這些科目，爲求各人自立，獲得較好的生計之資財，而在多變的商業事情上，是爲使從事於較好的經濟的供養之必要的與有用的學科。而普通的兒童，於一經了解這些初步學科的工具使用後，忽而爲退出學校而致身於社會的人了。因此，初等教育，雖在今日，與其說是爲造就一般兒童之教育的設施，毋寧視爲僅僅適應於實際的社會之需要的一種教育設施。在一般的初等教育學科中，於讀、寫、算以外，更依次加入地理、歷史、理科等學科，因爲這種情形，所以文學、科學、藝術等內容較豐富廣潤的教育，僅爲對於有閑階級，允許他們能夠從容地研究的教育，至於一般民衆呢，究竟不過成爲「有效的勞動者」(Effective Worker)而已，所以僅對於必要學科的初步，能夠熟練地運用，已綽有餘裕；而初步學科以上的教育，則視爲非一般民衆所可領悟的。在物資之生產及分配的事實既經一變的今日，常把初等教育，視爲舊日「徒弟制度」(Apprenticeship System)的代替物。然二者殆皆不能認爲本質的教育的企圖與事業。

在另一方面，新興的初等教育，囿於以文學爲主的教育及主知的教育之陳舊理想中。對於

能進一步享受高等教育的兒童，讀、寫、算是他們學習的工具，亦即是於進修過程中之不可缺少的必要工具。更進一步說，讀、寫、算等科，是關於研究一切言語（即事實及觀念的符號）之必要的工具。然而所謂知識，既為由他人所發現的現成材料加以整理而後成功的，因此嫻熟言語的一事，實為獲得此種知識之唯一手段；又所謂學習者，并非自己去發見某種事件的意義，乃視為從現成的知識蓄積中，取得某種的材料之謂。一般教育改革家在這樣的知識本質之觀念盛行時，而欲竭力反對注入教授及被動的學習，實為不可能的。倘若我們把直接觀察之五官的活動；或製作及工具製造的技巧的活動等視為全與心意的活動沒有關係時，那末學科的材料，好像是亘久不變的死知識，與現實不相為謀的了；在這種環境內，兒童除被動地接受由教科書與教師所傳入的知識外，恐怕沒有其他的任務了。

五 開拓時代之美國教育

現在以美國為例：從其開拓之初，後經若干年代，在比較學校內更直接的產生的校外生活的學問上，盛行一種自然的分業作用。美國民族的祖先，從事於日常生活的種種業務，同時可自動的獲得幾多的知育與德育，這個問題，實很難以肯定，因為在那個時代，他們完全竭力競求國土開拓的關係。當時的產業，因為注全力於酬報（*Reimburse*）的問題上，所以與今日工廠勞働每

日操完全同樣的工作者，自然完全不同了；在開拓時代中，常以各人的創造、技能與勇敢為非常切要，他們概營自立自給的生活，即受僱於他人，亦不久就能營他自立自給的生活。而且舊大陸諸國的市民，非以個己的責任去參與政治的，而美國的祖先，則從事於全民參政的實驗，這點却迥不相同，他們概被安置於非參加與自己有直接影響之公民活動不可的情形之下。當時的生產事業，尙未集中於大都市的工場，普遍分佈於一些鄉村中，又市場之相隔不遠，分佈於國內各地。其時製造業，利用各地的水力，依文字上說還是種「手製」(Handmade)；與今日之視職工為機械的附屬物一般之大機械的工業，毫不相同。日常生活的工業，業務，咸認一般當事者之想像為必要，即關於自然的材料與勞動的工程之當事者自身的知識，也是認為非常切要的。

當時的兒童，實地參加絲紡、機織、晒布、染布、縫衣等工作。或參加伐木、革皮、木工場等業務，又或參加金屬細工，蠟燭製造等工業，或者目擊成人所有一切經營生活的工作，由是獲得許多實際的知識。他們又實地觀察穀粒的栽培與收穫，於農村中麥粉水車及粉的製造，家畜食料的製造等，均有十分透徹的了解。凡此所有經營生活的業務或工作，皆為當時兒童所日常習見的，因此，對於種種作業的手續和方法，他們皆能有觀察與了解的機會。他們對於各種物資從何處而來，如何製造及輸送於何地等等的問題，都能夠了解，而且實地接受了這些知識。因此，他們所以參加日常生活中有用的種種工作或業務的原因，因為他們想藉此獲得一種知識與

技術的訓練。尤其是這些作業，大概是遷就兒童或強迫其從事於過度的勞働之類似的作業。同時給與兒童以關於材料舉作業手續之直接的知識，及給與兒童以磨練想像力與獨立判斷力的刺激，這實在是無庸懷疑的事實。在這種狀態之下，學校專注意於書本的學問，除教授書本之使用的方法以外，殆無其他任何的價值。特別在比較偏僻的地方，書籍尙未普及，遂視爲奢侈品，而以書籍爲學習當地社會以外之淵博的世界知識之惟一的工具。

六 社會現象之一變與舊來教育之破綻

其後，社會的情況寢假而發生變化，但是學校中的教授材料與方法，却未曾隨之變化，於是舊來的教育，遂不免發生相當的破綻出來。自社會的情形變化後，各地方的入口，有集中於都市的傾向；生產事業由家庭工業制，一變而成大規模的工場工業制；汽船、火車、電車等交通機械之發達，不但能使產品銷運於較遠的市場，且能銷運於世界的市場；這時所有產業，不是某地某域的事件，而變爲世界的及公共的事件了；又製造業因爲伴隨過度的分工之經濟的利益之結果，而各種作業過程，都極細密地區分起來；因之從事於一種產業的勞働者，對於生產的全部過程，殆無了解的機會；一般勞工除把原料整批的製成生產品以外，實際上遂一無所知。機械的運轉與使用，均係由根據於自然的現象與原理而來，但是這些現象與原理，在一般沒有受過專門教育

的勞工們，無論如何是他們所不能了解的。使用機械的勞工，不像舊日手工業者之以了解材料、工具、與作業過程之全部知識而工作，僅不過是盲目地依從他人的知識而勞働罷了。又其後因開拓的時代既經過去，而任何人遲早能自營獨立生活之計劃的時代，亦同樣歸於過去了；於是一般人除一生受僱於資本家繼續度着貧銀的生活以外，恐怕沒有其他任何的希望了。貧富的不均愈益懸殊，而兒童勞働的需要，遂至於成爲對一般民衆的教育之痛切的脅迫。而富裕家庭的兒童從前因參加家事所能獲得之道德的與實際的訓練的機會，至此遂完全失去了。由這些事實看來，特別是大都市中的多數兒童，不問他們是否從事勞働，但是除開形成違背道德的遊蕩的不良兒童以外，殆無其他較好的途徑了。在今日的大都市中，遊戲的設備是非常的缺乏，而且很不適當，因此兒童不能把他們的閑暇時間，消費於健全而優美的遊戲中；這種事實不僅是社會事業上所可深憂的一點，而且是表現於教育上的最堪惋惜的問題。

我們所以敘述以上的這些事實，不是爲要比較新舊社會狀態的同異，實因教育保存與今日的社會所發生之密切關係，由此而急須設施造就社會有用人材之必要教育，抑亦爲要暗示今日的教育可以完成如何的變化和發展。至於和以上所述社會變化的情形相應的，在另一方面，印刷材料之驚人的廉價及印刷物普及的利便，這也是同樣有密切的關係，而不容我們忽視的。圖書館的遍設於各地，書籍之豐富與廉價，新聞雜誌之意外的普及，因爲這種種文化事業的普遍發展，

所以在現代的學校已不像往時一樣，僅為書本及書本上的知識之惟一的專賣所了。學校外的社會生活，所有既經失去的其教育的性質之多種設施，但因為閱讀材料的供給與讀書興趣的鼓吹，反而很顯著地增加起來。因此學校像往時專心理頭於讀書與讀書興趣的培養，實無必要；因為徒重視這種能力的培養，決定沒有什麼希望的。但是，雖說如此，學校對於兒童鼓吹讀有知識價值的材料的教育，形成比往時更加重要的狀況，實在是一種很值得注意的現象。不消說，僅僅習所謂言語記號的使用或獲得讀書的習慣，不見得一定比往時更重要，但是讀書能力與讀書習慣之實地活用，却遠比往時重要了。即是，學校內的生徒，無論其在學校中，或退出學校後，均須自己謀更深造地讀些富有本質的價值的讀物，學校為求達到這個目的，不得不向兒童不絕地喚起對於實際問題研究的興趣，使其自願地就讀或探討豐富的讀物。倘若學校不努力鼓吹對於讀書題材所發生之本質的興趣，只管專門研究言語文字之形式的方面，則要想達到上述種種的效果，恐怕是絕對不可能的。一般的兒童當在校時，獲得極貧乏的讀書習慣，及至出校以後，遂力求矯正此種弊害；如今倘是仍然對言語的學科或文學等科，比較給以直接多量的注意，則必終於徒勞無效，反將見有害的結果了。今日的社會狀態，知力活用的範圍，大形擴張，因此使一般人對於社會所貢獻的許多有興趣的問題，加以注意，這種事實，是使一般人利用時間於書籍或雜誌的閱覽之最確實的保證。然而在專以學習書本及書本的知識為目的的情形中，這種學習僅

不過爲少數人的特殊階級真誠地就心於研究有益的書籍而已。反之，我們若要轉向使人們對於實際社會的事件，生動地感有興趣，那末有這種興趣的人，自然肯對關於各人認爲必要的種種事件而且有養成這種興趣的書籍，高興地去研究了。

七 現代產業對於教育改造的教訓

現在，對於一般問題——即改造今日的教育，使適合於現代的社會狀態之一般問題，試一考察爲甚麼在產業方面，特別最感覺得緊迫急切呢？要解決這個疑問，我們可注意如後面所述一般的道德的原則，有三點值得我們注意的。

第一 人們應有實行自敬，自活，聰明之業務的能力。換句話說，各人不得爲自己以至爲一家而營生計。而對於自己所經營的業務，若以聰明的理解力與對堂皇經營其業務所需之聰明的才智與興趣，獨善其身地完成自己的生計或業務，實在是不對的，這種態度尤其是現代所不重視的。

第二 各人的業務，大有影響於他人之安寧與幸福。在產業大形發展以後的今日，物資的生產及交換之現狀，實在大有打開全世界而成一片的情勢。時當今日，戰爭雖僅發生於世界之一局部，但是距戰線幾千哩外國土的銀行，可以即時封閉，而貿易可以立刻停頓的。這種事實

，爲吾人說明世界之相互依立關係如何的重大之最足注目的極好例證。而這相互依立的關係，是於不知不覺之間，在文明國家之一般農民、製造家、勞働者以及一般商人的活動中，所時時不絕地表現出來的。於是學校教育之一般的局面，實在打開世界人類而爲一統，爲參照於現代複雜微妙之社會的活動，要一一去加以考察和研究從來未有的大要求的表現。在人類生活還在小團體的範圍中，尙未形成相互依立之關係的時代，教育只管着眼於知識與學理而施行，這樣教育的毒害，是比較的輕微些。即是在當時，人類仍各營孤立的生活，因之知識也是孤立而不相爲謀的了。但是到了現在，僅把知識當做知識，硬想把牠從其社會的關係中離析開來使用，那末這種知識，不但是無用，而且是有害的。又技能的樣式本來供給於一般社會的用途的產品，倘若強把牠從這種社會用途的理解中離析開來，那末傳習這樣技能的教育，當然是大大有害的。

第三、現代所使用的產業方法與過程，應比從來更充分地依存於自然科學及社會科學的事實和法則的知識。現代生活中的必需品如火車、汽船、電車、電信、電話、工場及農場等，以至於日常家用的器具，都是從複雜微妙的數學，物理學，乃至化學，生物說等的各種專門知識中研究出來的。所以，我們在使用這些文明利器的活動上，就當以社會生活的事實和關係的理解爲依據。一般勞働者倘使不希望僅做爲自己所使用的機械之盲目的奴隸，那末他們對於他們所處置的材料及機械的背景以至前景的(FOREGROUND)物理的事實及社會的事實，不得不求相當的了解。

如此，這個問題却變成很廣大很複雜的問題，要想一見而得相當解決，實在是是不可能的。可是教育改造的事業，乃是以漸而進的，於其完成的過程中，一定要有長時期與努力，這是我們必得銘記着的。但是今日完成教育改造的必要，在於由正方面達到他的第一步。所以在這種意義上，不得不重視實驗（Experiment）而且，由此種教育改造而可實現之根本要旨，不是僅對兒童灌輸較多量的知識而已，乃在養成兒童使有處理這些知識之一定的態度，興趣與方法。倘若教育對於兒童，不能使了解日常生活業務中所含有的科學的及社會的材料，那末對於這個問題，恐仍無解決的可能。但是在實際方面說，教育改造的事業，對於僅以灌輸知識的職責，反而在今日，比較不為人們所重視。蓋現代教育上的要務，在於養成兒童有聯絡其所學得的少量知識於日常生活的業務的習慣，亦即在於使兒童獲得為求有效地完成小範圍之人類的活動（即業務）而與科學的原理相結合的能力。如祇要養成這種態度和興趣，那末僅靠自然的發展也就可以了。倘若把算術或地理等學科視為從社會活動及社會的效用中離析開來之單純學科而對付之，則所當做教授的目的者，為不盡把這些學科有關之全部知識，悉皆教授。但是倘使不能了解其全部的知識時，則姑不論其程度的如何，却均可看做學習上所顯示的缺陷。反之，若教育者的目的，在於使學生了解對於算術或地理所習到的事件與實際社會活動間的關係，則決不致陷入於如以止所述的弊端中了。然則所謂教育改造的事業，已經不是單純之學習分量的問題，而實為學習之

動機及目的的問題。例如我們試就算術的教授一問題說，這個問題決不是要成就學生使之了解社會上要用數之知識的地方那種不可能的事，而在於使兒童一步一步的於獲得算術的知識的過程中，不絕地與人類之必要的與業務所行使之某種的社會動境 (Social situation) 相結合，由此而實行教授，使學生領會其所習事件之社會的關係及應用。兒童在開始學習算術時，他們就已有關於算術之實際經驗，因此而算術的教授，也可以使兒童與其已經參加的日常之社會的活動相結合。我們倘能如此應用時，則所謂教授的社會化 (Socializing instruction) 問題，很可以迎刃而解了。

在昂格斯 (Angela) 的意思，以為：「人類的社會化為青年教育社會化的結果；而勞動與教育之自明的合一，即是此處教育的社會化之謂」。馬克斯也說過：「謀生產的勞動與學理的研究之結合，為改革現代社會之最有力的因子」。

八 為社會增進效率的教育

上述社會的諸種經驗中，無論如何皆含有產業的成分，這種事實，實為社會的正面常常是產業的側面之有力的證據。雖如此說，兒童的算術課業，是必須專重功利主義的麼？這個問題，并非一定關係於金錢的問題，亦非一定關係於金錢上得失的問題。可是，在金錢的方面，却

常降格以順應算術課業，佔其中相當的地位。與金錢同樣的，關於重輕、形體、大小、尺度及數量等知識，在經營人生的活動上亦佔着相當重要的地位。我們要使教育適合於現代的社會狀態，這樣的努力，不是把以金錢之獲得及生活費之獲得爲目的的教育，來替代從來僅以知識獲得爲目的的教育，就算有濟於事的。現代教育的重大任務，實在於造就既出學校以後能幹練地經營其所從事之社會活動的男女青年或兒童。但是生活費之獲得是今日吾人生活實際上最重的事件，而且也是吾人所經營滿意的社會活動過程中必然含有的事件。倘是有人不承認這種事件有相當的必要和價值，無論其爲有意的或是無意的，恐怕是受了貴族主義國家或社會所行使之知識偏見桎梏的影響了。所以教育上第一個根本問題，自然不是僅給與各人以從事於各種職業的知識而已。但是人們倘若不要成爲社會的寄生蟲，(Social Parasite)，則必須從事於一種的職業，而處理職業的方法，能合乎對於其所經營職業而發生的生動的眞摯興趣，且適於仔細理解其所從事的職業之社會的及科學的關係，這種處理的方法，實在是最切要的。爲衣食而養成勞働者，當然不是教育的終極目的，但無論誰皆須從事於能獲應分衣食費的職業；所以在家事處理，子女的教育，農工場的經營，以至視產業爲主要因素之民主主義國家的政治運用等各方面，都得以知識的訓練爲要圖。

由此觀之，教育改造的問題，非爲進求傳統之書籍本位的教育與褊狹的實用本位的教育之兩

極端的中和不可。在這種情形之下，把傳來的教育材料與教育方法，視爲惟一自由的以至文化的教育，而且希望永久保存這些材料與方法，這種企圖，當然是比較容易的工作。又現在之書籍本位的教育，可視爲亙古以來不必從事於家庭，工場及農場等之指頭或技巧的勞働而能過着完滿生活之富裕者的教育；卻說要爲着在現存經濟組織上可以看做勞働者的一般人，設施褊狹職業教育的企圖，當然也是比較容易的工作。雖然如此，但是這些工作，均皆不副合於我們的目的，不但不副合於我們的目的，而且反依然固執從來以階級差別爲立足點之教育，長此以往，愈益激成社會階級的隔離與衝突，最後遂形成社會的崩潰，這點是必然的未來的結果，如此，我們所急待解決的真問題，不外適應伴隨產業革命所發生之科學的、社會的及政治的生活之變化的情況，而將一切教育的制度與方法，實行改組(Reorganization)。至於改組後之教育，不僅如馬克斯所謂祇爲單純之增進社會生產的一種手段；而實爲開發人類各方面所有生產之惟一方法所表現出來的將來之教育。但是，我們所希望實現之將來的教育，倘若不等待如馬克斯、昂格斯所堅持主張之社會主義社會的出現，究竟能否出現呢？又且在民主主義的社會上，靠着一步步的實驗，沒有實現的可能麼？——引杜威(Dewey)的主張——想起來這實在是我們所殘留着而不能解決的問題。現代蘇俄的教育，實在可以算得一個大規模的教育實驗；而且即使與他根本的經濟主義乃至社會觀及歷史觀有所不同，在現代諸國所實施之新教育的嘗試，要亦不失爲同樣有

價值的實驗。我們對於這些運用遠大目的而試行之種種教育的實驗，必須特別加以同情的認識和仔細的玩味。

參考—Dewey—Schools of Tomorrow (1915)

教育行政學會

150

第八章 社會與教育的關係

(由馬克斯主義的觀點來看)

一 社會生活之自然的要素

巴脫教授(Prof. Baht)於其所著教育史一書中，曾下一定義說：『教育者，社會之生殖也。』
"Erziehung ist die Fortpflanzung der Gesellschaft." 蓋因社會上自出生起到十四歲左右的兒童，大概均在其母親保育之下受適當之保護與教養；其後兒童達到社會發展的段階，則將由母親保育中解放出來，而自動地營成長與發展的生活，由此，為誘導兒童之社會的發展，而社會遂得向前進步了。

此種成長與發展的力量，大概說來，就是社會形成的力量；由此種力量，進而決定社會生活；但由種種社會形成力的認識，而知各時代的教育，乃從各個時代之必然的特徵中所引導而發生出來的。

決定社會生活的要因，可以分爲三種，第一是自然的，第二是經濟的，第三是精神的。
自然的要素中，我們可先舉地理的及氣候的現象爲例。由此種假設，可以推得社會與教育

之有價值的結論。衣服問題，與衣服相關聯的羞恥問題，食物問題，（即肉食，菜食，以及混食的問題）及含性的發展之意義的一般戀愛生活的問題等，於是皆成爲決定的條件了。倘若用此種見地來觀察，則德意志的教師教學時，均採用德意志的教材，而羅馬尼亞的布卡萊斯脫（Bucaresti or Bukarest）的學校，與德國柏林（Berlin）的學校，在教材方面，遂顯露出完全相異的景况了。又如生活於綿瓦百日不見降雨之乾燥的空氣中，或慣處於晨蔭即已達攝氏三十三度炎熱欲沸的境况中，以及慣食帶辛烈香氣如番椒等的食物，這些事實，均足以決定一切的他土地上的社會生活。早熟與烈性的睡覺，固由辛烈香氣所刺激，而此種香料之使用，仍然基於氣候的關係；例如爲了保護皮膚，或則調節神經刺激的興奮與鎮靜的物事都是。如此關於身體的及心理的根本事實，均皆起因於自然的要素，進而對於教育，亦是有種決定的勢力和影響。

至說衣服的問題，人們大都以爲受着氣候的影響，但與其說受着氣候的要素所決定，毋庸說牠是受着經濟的社會的要素所左右的。在從前，德意志的幼兒，行裸體保育法；托希托斯（Tschitso）於其所著某書中曾謂：「幼兒日常在家，裸其體，而其四肢及身體之構成，均有驚人的成長發育；他們皆由自己的母親擔任養育……故彼等初達週歲時，即不絕地獲得人類的的能力，此種裸體養育法，不僅行於男孩，即一般女孩，亦採取同樣方法，結果其成長，亦與男兒達到同一的程度，」等語。阿斯基摩（Esquimo）人營穴居生活，完全不着衣服，反之暖國人爲裝飾慾之滿

足，則又穿着多量的衣服。由此觀之，服裝與氣候的關係，必不如常人評價之過度了。

一一 社會生活之經濟的要素

經濟的要素，亦所以形成社會的構造。而此種要素不僅能概括地適合於整個的文化期——如中世紀之自然經濟的封建的社會——却能適合於經濟全部現象中的種種形態。大都市的學校，中都市的學校及小都市的學校，以其所依據之社會各異，其學校的意趣，遂亦各有所不同。試以中都市的學校為例：中都市的學校，可說是由中都市的情況中產生出來的，兒童的大部分都脫不了他土地的關係。他們依家庭之遠近，或住於宿舍而來校通學，或天天從家庭來校通學。這些兒童大概都是林務官，牧師或富翁的子弟。町鎮中之所謂貴族，通例為農地、水車及森林等土地所有與商工業經營者。町鎮中小市民等嫉視此等貴族階級的富貴繁華，不甘於為彼等所欺負。於是教師、官吏侵蝕貴族與小市民，而確立其生活基礎。惟以勞動者階級的生活基礎，不能確立，遂呈現內部及外部的搖動。他們的子弟，不能入所謂高等的學校讀書，高等的學校全為上等社會及中等社會（即以商工業經營為外表之土地所有者）的經濟利害關係所壟斷和支配。後來，適應此種狀況的教育要求，正式成立：文科中學。（*Gymnasium*）與高等實科學校（*Oberrealgymnasium*）的紛爭亦起，支配階級（即地主與官吏之階級）堅持保留文科中學，商業階級

態度模稜無定，而勞働階級則渴望市政當局傾力於高等實科學校的一方面。在這種情形之下，我們不由地感覺得一方面是右傾，一方面是左傾。於是學校組合與學區的概念，遂飽受反對與攻擊。支配階級之軍隊的專制的精神，既戰敗於所謂「社會的同情」，在新聞上半官的社論中，亦來譏笑此種學區之主張，因為主持此種學區之結果，每易分出下列三種不同的兒童；即第一是商業的知識階級的子弟。第二是退職小官吏的子弟，第三是現任國民學校教師的子弟。支配社會的激怒，指向於退職小官吏子弟的面前。退職小官吏的子弟入給費的學校，要加之攘奪；小官吏的子弟受獎學費之支給，亦加之拒絕而不許。但過此，支配社會，却又不復敢對其他階級的子弟施以攻擊了；因為他不獨畏懼商工業者的反抗，且亦懼怕貴族及小市民的反抗。而其對於無產階級的子弟，則宣稱不可給他們進學校讀書，宛如出之於復讐的態度。

至於大都市的學校，則與上述中都市的情形迥異，概為極華美而且巨大的學校。入學的兒童殆全為近代的金錢貴族階級（即握經濟權力的貴族階級）的子弟。所有無教養的利己主義，無為懶惰，自慢等劣根性，皆為這種貴族階級經濟的培育中所產生的特質。近代富豪的子弟，宛如故事中所說孔雀因拒絕烏鴉居對等的地位而與之以襲擊一樣，以其利嘴，不絕地落着於為自己社會所壓迫之其他社會階級的同儕。這些自高自慢的態度，不獨是爲了要蒙蔽他們自身的膚淺，一知半解及支離破碎的弱點；要亦無非要設法隱匿經濟生活之不安定不確實的現象而已。他們

爲甚麼感着經濟的不安定呢？因爲他們不是把堅強的基礎，安放於所謂土地所有的觀點上，所以易於受市場動搖及世界經濟動搖的影響而爲其所左右。並且在這些大都市的學校中，說不到什麼自由，中途雖雜亂無章，但怎樣毅然決然的改革，是從未行過的，有時雖亦隨機應變，追跡時代的潮流，但怎樣根本的革新，亦不肯輕試；所有這些弱點，都是大都市學校的特徵。這些特徵既經充分在都市學校的精神中表現出來，因此而社會階級間的鴻溝，日益顯著，各階級間的相互反目與嫉視，愈形激烈，社會上各對立的階級，亦各努力於陶冶培育其兒童，至於完成各自的社會的理想。

三 社會生活之精神的要素

精神的要素，作用於社會，尤其作用於社會之傳流的「觀念形態」(Ideologie)的現象中。社會依由教育之生殖作用，而傳達兒童以未來的發展。由此兒童使其所經過時代的階段，不斷地更新。在這些時代的階段中，常常爲經濟的勢力所限制，但同時亦受其時代精神勢力的影響，蓋因其時代之顯著的「精神的事實」，經過了好幾個世紀，而仍殘留其影響。羅馬帝國(Rome Empire)昔日曾一度擴張其勢力，達到多腦河(Danube R.)及萊因河(Rhine R.)的上流一帶，所以雖然時至今日，在巴愛倫(Basel)及浮登堡(Wuttenberg)等地，拉丁語仍傳替不衰，拉丁語

學校，仍行保存，這些學校，至今猶享受在昔日羅馬帝國特殊繁榮之天主教（Catholic）教會勢力的保護。天主教教會雖然在最後傳入之挪威（Norway），至今猶仍受他的影響；不過就今日吾人所知者，也只有一個拉丁語學校存在了。

瑞典（Sweden）為北方採用法蘭西語時間最悠久的國家，但從後來強制的取入德意志語以代替法蘭西語後，於是始受德意志之精神價值的新影響。漢諾威（Hanover）自一七一四年至一八三七年與英國合併後，在過去法蘭西語曾占重要地位的高等的學校，後來就讓英語佔永久重要的地位了。不必說，經濟的根本原因，雖然在任何社會情況之中，都會明確地表現出來；但是精神的傳統勢力，雖然在某種經濟勢力消滅之後，却依然能持續下去的。

與上述之同樣的關係，亦於教會發達的過程中，充分地表現出來。宗教的危機常常是經濟危機之平行的現象。即教會如在中世紀時代，則順應封建主義經濟的構造，而確立其地位；若在近代，則順應資本主義的經濟的組織，而確立其地位。但是有時雖然為其根源力的經濟的原因，既已消滅，而「觀念形態」之傳統的精神的原因，尚依然持續其影響。試舉二例：希臘關於結婚，財富及官權等記載，明明就當時極不安定的社會狀況而言；但其後時代已變，經濟的存在意識，亦已非常安定，却仍持續着這些記述的影響。又如百姓一致為他的事業而戰慄的路德的不安與焦慮，雖至於今日，猶有其作用。不僅形成所謂「信心得救」（Justification by Faith）的教會

的祈禱，就是視為異端的傳說、迷信，及故事的宗教生命維持之自然力，也還是深深地影響於吾人的潛意識。更舉一例以明之：十三一數，在千年前以太陰曆為太陽曆所驅逐，因而排斥所謂十三個月的勘定，本早已廢除，可是在今日，而一般號稱教育界中的人士，尚恐懼其數。還有「第十三個惡魔」的故事，他的情況也是不很好。又繼續流傳於德意志之赤頭巾物語中「燦爛奪月煌煌發光之晝間的星星，每晚一個一個的為黑狼所吞食」的傳說，雖在今日，却仍用以恐嚇兒童。

四 「觀念形態」之經濟的制限

構成此種精神文明之遺產的原因，結果吾人終可以物質的乃至物質的解釋以說明之；但一般採物質與精神之二元論的學者，要無限地延長這種平行的現象；主張一元論的學者，則又不承認物質與經濟間有任何鴻溝的存在。

由此而論，吾人對於巴脫後面的論斷，必然的會發生異議的。巴脫教授說：「宗教改革運動，倘若根據馬克斯派學者的觀點，則非為深刻的宗教的情緒運動之作用，而實乃驚人的市民階級，自主獨立精神之發展的結果；即為由封建政治組織中自由解放出來的結果，又即為從模仿其封建的社會組織之教會政治組織中自由解放出來的結果；而且，因為王侯極力促成教會財產的世

俗化，而為王侯欲謀國家并謀其自身財產之增加的結果；但是由馬克斯派的見解看來，則宗教改革不曾發生於德意志，甯將先起於北部意大利了；因為威尼斯（*Venice*）、米蘭（*Milan*）、佛羅稜薩（*Florence*）等地既經於十四世紀之頃，備臻強盛與繁榮，從其外部勢力的發展，已經成為自由的共和都市的緣故，雖然，在上述諸城市中，却又全無傾向於教會改革運動的表現，由此觀之，則馬克斯派宗教史觀之不合理，殆為不可否認的事了。」

但在我們讀過巴脫教授的理論後，不得不先確定後面的事實；因為順應意大利經濟發展之情況，以是在十一世紀以來，社會的及宗教的運動，遂蓬蓬勃勃地興盛起來了。舉例以觀：如十一世紀中葉起源於米蘭（*Milan*）地方的帕塔利亞教派；（*Arnold of Brescia*）之對於教皇的挑戰；多米尼康（*Dominican*）及法蘭西斯康（*Franciscan*）的托鉢僧會；推爾泰利亞的戰爭；彼得華爾獨（*Peter Waldo*）以後意大利北部及法蘭西南部市民階級之所謂異端等，自薩加拉里，多爾西奴之使徒兄弟，以至十五世紀沙伏拿羅拉（*Savonarola*）之宗教改革運動，層出不窮。因此吾人倘說宗教改革產生於意大利，自為正當的主張；但當時法皇對於宗教改革運動，破壞不遺餘力，或者這種運動的成功，係由於托鉢僧之巧妙靈活地轉迴的功績。再就德意志的宗教革命成功的情況來說，梅蘭克吞（*Melanchthon*）曾經幾次的努力欲復歸於昔日的教會；而又對於奧地利、比利時、西班牙及法蘭西等國的君主王侯，與以極度的承認，因此反宗教改革運動，亦係由大部分宗教改

革運動之轉迴而成功的。倘若我們不以此爲其成功之原因，則關於當時十一世紀乃至十五世紀期中所已形成更強大雄厚之經濟事件支配的勢力，同時亦應歸之於當時氣候狀態與精神傳統的勢力。蓋當時歐洲，以未曾有的勢力，通過重洋，未幾而新販賣的發見，及向大西洋岸之經濟中心的移動等，遂應運而相繼發生了。

屬於地中海沿岸之經濟的及精神的權力，從來均由教會把持之；但東海諸國暨北海諸國，因與大西洋相關聯，而新的途徑遂開拓了。不僅如此，薩克森 (Saxony) 的情形，正與挪威相似。薩克森僅是表面上的希臘教國，而在對於亨利四世 (Henry IV) 謀反的運動中，由一〇七三年到一〇七四年間，曾激起了很不少的異教徒對希臘教會之昂烈的反感。因此素來即已完成強有力之產業發展的蘭克森——鑛山業、木材業、穀物販賣業，及染料栽培業等非常興盛的薩克森，遂得最先完成其自由解放的運動。

我們再來看南歐，南歐採取與上述諸國在形式及言語各方面完全不同的文明，這是我們不能忘記的；又由羅馬帝國所傳遞下來之精神的遺傳，與羅馬教會接合，而尚持續着深刻的影響，這也是我們不能忘記的；至於教皇政治如何地善于理解意大利人的國民思忽，自亦爲吾人所當銘記的事實。

巴脫教授力斥關於作用於宗教危機之經濟勢力的不充分的理由，而對於馬克斯一流的見解，

加以痛切的批駁；但他又何曾知道，倘若把當時社會狀態加以精密的研究時，那末馬克斯派的解釋——當然根據了卡勿老之獨得的研究——反將成爲可靠的結果了。

附註：以下曾有人名地名數個，其原文一時檢查不出，故暫缺。

五 「觀念形態」所給與社會及教育改造的影響

由此種經濟的危機所形成之「觀念形態」（同時亦受適於前代相類似危機的「觀念形態」的影響），凝結而成爲一整個的思想體系；而新的經濟危機，又且創造了新的「觀念形態」，視爲一整個之思想體系，而流被於數世紀之後；以爲支配立於此種根本衝動下的社會人心的慣例。

新成的經濟危機，常爲過去精神的「觀念形態」的影響所阻止、攪亂及中絕；換言之：追趕進化發展之法則的精神活動，與其時之經濟的要因相違反，可以把他視爲對於社會及教育改造而播揚其影響的活動。對於此層意義，昂格斯在其所著「由空想到科學的社會主義之發展」一書中，曾有重要的言論如次：

「人類爲彼等固有之社會構成的主人翁，從來人類把支配歷史之客觀的、外部的勢力，安放在人類自身的統制之下。因此，人類惟以完全的意識，自己創造其歷史。」

“Die menschen werden Herren ihren eigenen Vergesellschaftung. Die objektiven fremden Mächte”

he. die bisher die Geschichte beherrschten, treten unter die Kontrolle der Menschen selbst. Erst. Von da an werden die Menschen ihre Geschichte mit vollem Bewusstsein Selbst machen“

倘若我們假定昂格斯的主張是正當的時候，那末我們現在可謂立於一個新世界的轉機之上，而視吾人爲自身運命的主人翁，由此而可形成創造的或獨創的生活。

却說這種事件，實含有教育上重大的意義。即由從來階級的支配所形成之強制教育目的的一切制限，到如今宣告撤廢；而人類自身之絕對的目的，始由此而樹立。

六 社會的進化與教育目的的變遷

本來，原始民族如狩獵民或耕耨民的教育目的，乃是單純而且統一化的。兒童實地觀察成人的捕獵，由幼年起即模仿工具及武器的使用，其後繼續成長，遂進而自動地參加人的業務及活動。至於進步而爲游牧民時，則其情形遂稍稍有異了。牧畜乃是需要技術的業務，由是經驗、智慧、迷信，因以傳達；熟練的技術，亦以是而使用。如耶可布與以撒亞的歷史所示，耶可布人之精鍊而富於計算思慮的性質，係由其母親所傳導而來的；他遠地超越了素朴質直的乃兄以撒亞人，即經濟的情形，亦凌駕而上之。耶可布的兒童受了很好的教養，且習得各種的技術，遂進而經營商賈及謀利的生活；但以撒亞人，其血族殆不過固着於原始狀態而已。然而在這兩

個原始種族之間，並沒有什麼教育的區別。耶可布的子孫，視爲他的種族中之酋長的子孫，不必說牧畜業是必得學的，此外更須受特殊指導者的智慧、商賈上的機智、以及僧侶的智慧之繼承持有者的教養。該民族與外國人往來，經營很技巧的貿易，是非常之活動的。而以撒亞民族の子孫，視狩獵爲勞苦而利微的貿易，於是遂捨棄之而讚美爲掠奪、暴行、狡猾、戰爭或疾走之身體的強健等，因之以所謂騎士教育而形成盜賊了。却說，在這兩者的場合，爲維持自己及自己種族而持着獨自的道德及獨自之教育目的的一種貴族，也就由是而生了。而貴族之與從事勞作及服務苦役的貧民，遂爲完全相異的種族。自是由與掠奪種族所共同成長之游牧生活，隨以發生天幕生活的組織，更由儲藏狩獵品之一己保存慾，斤斤於其他種族的征服與隸屬，而壘斷不取任何和平經濟的方法所得之各種財富的政治組織，亦因之而發生。這點據倭配海以麻的見解看來，實在就是國家的起源。於是和被征服者階級所必有之區別之征服者階級的教育理想，遂公然鑄造起來了。却說，伴依此種國家之發生而來的支配的上層階級，使用政治手段，如戰爭、狡猾、奸謀等；又依由極端輕視與壓迫一切經濟事業的現象，而訴諸構造組織體於天幕社會基礎上的政治手段，如斯巴達等民族的情況是。如此更由侵略與征服，尤其是由採取侵略政策的工業，而生活理想乃形成資本主義企業家之生活理想。至於戰爭暴行等，無論其爲自己或生活享樂者，或對於視爲高價買入之物質而使從事於經濟的調和之奴隸，均視爲粗暴的手段而屏棄之

；除非有戰爭的必要時，然後以金錢雇用勇敢粗暴的國民，使之從事於戰爭。這種辦法，乃是雅典、加達哥、羅馬等民族中所曾盛行的。既有此種社會的情形，於是順應此種要求之教育理想，遂由是而形成。在大地主階級握支配權之非海面的國家，形成了保守的貴族主義，而在工商業發達的海國，則形成了造就商人而為世界市民的教育理想。而屬於此種支配階級的教育，則為訓練如上述之技能以及陶冶品性之向上。其後，在由貴族主義組織而成的階級的國家中，往往至於招致大貴族、專制君主的絕對優越權；而教育理想乃以官廷服役之動機為目的而進行。而宗教，則視現存狀態為「神的創造」而與以認可，對於他乃是一種「觀念的外裝」。

七 德意志教育的回顧

路德替德意志國民安置着達到此種發展的的礎石，即路德主義為大地主的內地國家之「觀念的外裝」。而喀爾文（Calvin）主義，則為產業兼通商國家之「觀念的外裝」。這兩種不同的樣式，乃適應於當時之經濟的趨向而產生的。同樣新教而兼民主組織的喀爾文主義乃適應於北海及大西洋的勃興之教派，而採用專制之規定的路德主義，則為適應於其後之東海通商世界的產物。而與新教派正相反之舊教的天主教（Catholic）主義，乃適應於地中海一帶之舊經濟以至文化的產物。由此觀之：現存之政治的經濟的狀態，實乃宗教的外飾。於是大貴族之路德主義

的普魯士的 (Prussia) 教育理想，於弗勒得力維廉一世 (Friedrich Wilhelm I) 時代之重商主義的基礎之上，倡言「纏普魯士之青布的普魯士的希臘人」。不僅如此，此種教育理想當維廉一世時候，貴族及平民，殆無任何的差別，而在弗勒得力大王 (Friedrich der Grosse) 當時，此種平等的教育理想，已經不能通行，而不得不屈服於暴慢的貴族主義之前了。所謂平等之國民教育的思想，是徐徐發展的；但在維廉一世統治下萌其芽，而未久遂窒息於支配階級一般的嫌惡之下；到現在，才依對上層階級之不斷的鬥爭，而不得不徐徐實現起來。雖至一八五四年，耶音商業會所討論強迫就學及勞動時間制限的問題，吾人猶以恐懼波及中下層平民階級之生活狀態的影響為惋惜。由規定完全不同之目的而產生之教育的分離，在德國為附於初期資本主義的產物；但最後，此種教育分離的事業，遂使頭腦勞動與手指勞動，知識的職業與勞力的職業，一致發生了不幸的裂痕。因之在高等學校及大學中，國文及外國語等科屬於今日的上層階級，而勞作與商業等則屬於下層階級。

自十九世紀中葉的資本主義化以來，德國的情況為之大變。在非宗教的人文主義的鬥爭之下及自然科學的排斥之下，遂發生學校復古運動的嘗試；但這種嘗試決不能永久持續的。當時既已從梅蘭克吞 (Melancthon) (主張恢復舊教) 大部分脫出，而教育分離的嘗試，遂更徹底的實行起來。即高等學校適合於對堪能商人及技師的資本主義，於是創造出實科中學及高等實科學校。

而在這些學校的課程中，非宗教的自然科學，佔了很大的勝利。但是國民學校，却依然施行其頑固的宗教教授；而國民學校，即維廉一世使用之以維繫國民信仰的，換言之，也就是對於國民而欲保存對神所制定的君主國的秩序，或君主政治之絕對歸依的感情的。國民學校畢竟爲着他可使用以造就勞働者，而爲教授必要之知識及技能的學校；但國民學校依據其組織與系統，終於把所有上進的可能阻止了。職業補習學校爲繼續涵養勞働特質之唯一的門徑。女子教育，亦全然依據支配階級的利害而復規定其設施。概括說來，所謂國民無論男女可允許其受共同目的、共同學業，即共同的教育；何則？無論男子勞働者的勞働能力或女子勞働者的勞働能力皆是同樣必要的；而且在機械上或工場中，全然不把性別放在眼中的。反之，上流階級的女子，專爲講求裝飾以受希臘教的、情操的、藝術的教養，由堅固的隔離而受華美商尙之求婚的請求；終其身不勞働以度日。在這一點上，實已司空見慣，而無詳加說明的必要。

八 將來社會的教育理想

現在，我們立在新時代的門首，來回顧一下上述昂格斯所謂之支配從來歷史之客觀的，外部的勢力。其所謂客觀的外部的勢力，乃係教育立足於經濟的基礎之階級的利害；他乃是把學校看做維持其階級支配現狀的一種手段而使用的勢力。至於真的民主化，真實的統一學校，以及

教育之純真的人類理想，却全然不能給他相當的承認。何則？因為此種理想乃是根據外部的勢力而消長的緣故。

如今，關於頭腦勞動與指頭勞動之分離及不平等的評價，將立即歸於消滅了；而兒童則受訓練其自己責任自己統制的教育。在今後，上層階級的優越地位已行廢除，而視為國民指導者之彼等的口實，亦將無形消滅。昂格斯所謂人類將成為他們獨得社會的主人翁。這點在原始民族中，本為無意識的情狀；兒童即在存於眼前之能力的調和陶冶下，由參加大人的勞動而逐漸成長起來。然其後數千年間，由征服者與被征服者，治者與被治者，資本家與無產者，貴族與平民之差別，遂發生教育的分離。可是到如今却不得不仍要回到原始民族時代的精神，同等地評價并促進其所有能力，而恢復那——以同樣方法使社會之所有能力成為有用的——真正人類的教育。所謂人類，在以彼等自身之社會構成之主人翁的論調，完全貫徹其精神而實現起來的一點上，必須持續着數世紀的努力。何則？因為我們現在不過立於新時代的門口而已。還有，關於今日到處，由無產階級所繼續提出之教育理想，我們亦應把他決定個必然要在今後發生的事實，而這種事實的決定，實乃對於適當經濟保護之階級的「調和的人類」的勝利（Der Sieg des *humanistischen Menschen über den ökonomisch Zurechtgestutzten Klassen-menschen.*）

這種努力，乃真正人類的理想。吾人從一切黨派政治的束縛中自由解放起來，又從一切階

級別以及性別的桎梏中自由解放起來，而勒新 (Lessing) 與黑爾德 (Herder.)，歌德 (Goethe) 與席勒 (Schiller)，康德與菲希德 (Fichte) 等，皆為裴斯泰洛齊 (Pestalozzi) 學說的承繼者，而努力於樹立今日之新的真正人類的理想。但依由古典主義者之資本主義以前的思考法所形成之過去的理想，并非樹立希臘主義的。蓋不知經濟的制限，則於斯巴達的貴族及雅典的少數優越階級 (布爾喬亞) 求得隅然真人，實為不可相信的。所以吾人今日所標榜者非希臘主義，實為人格主義 (Personalismus)。這個主義是使資本主義之所不得已而自己崩潰之突進的經濟時代的要求，又是取資本主義而代之的社會的個人主義 (Sozialindividualismus) 的要求。於是各個人的人格，均意識地參加社會全體的事業，而自我與社會，乃由調和的相互作用聯絡的。在高度資本主義時代中之人類不絕的機械化與特殊化，若益加感到痛苦，則創造的教育意志，愈為深刻地與人類存在相調和，而且我們從原始時代或至少從知的勞動與筋肉勞動之劃分以前的時代中，取得原型和模範出來了。但是我們并非從過去去獲得這些，實乃以救我們危急的「調和人」「真人」「善人」，為我們趨向的理想，而期待於將來獲得之。

參考：S. Kawerau: Soziologische pädagogik, Einleitung. Gesellschaft und Erziehung, Historisch
Soziologischer Ueberblick.K.

第九章 馬克斯主義教育觀

——社會主義社會之新教育的展望

一 卡勿老的「社會學的教育學」

對於理解社會主義之教育思潮及教育運動，在現在就自然要趨向於馬克斯主義；而由此點出發之德意志的卡勿老 (Siegfried Kautsky) 所著「社會學的教育學」(Soziologische Pädagogik 1921:) 一書，爲就我知道的參考書中最好的一本。該書內容分緒論，本論及結論三部；本論又分三編，第一編爲「教育之社會學的基本原理」，第二編爲「新舊二社會的觀念形態」，第三編爲「教授上觀念形態的陶冶」。本文材料，採自該書的結論，原題爲「人格」，「利益社會與共同社會」，「理想主義與唯物主義」(Personlichkeit, Gesellschaft und Gemeinschaft, Materialismus und Idealismus)。略費苦心，加以整理，而介紹其大意。如原書中所論列的事例，自然是德意志的事例，故亦非加以修改不可。至於我在本文中未敢輕下斷語，這是個人始終抱着研究態度的緣故；若謂本文爲本人的研究資料而發表出來的，則又大爲不然了。卡勿老的原著在當時德國頗著盛譽，無限改訂再版。原序雖甚簡短，然發揮得很爲盡致。試一讀其序，則於其書的旨趣，當能切實了解

；卡勿老在序中說：『此書為「愛」的作品，也是我國民人人之所摯愛的書。此書為「誠」的作品，也是就我國民偉大之將來而論的真誠的書。又此書為我輩青年，勞働階級以至全人類中最有為的人們共同需要的書。且此書為充溢着希望的作品，隨處有醒目之意志合體的見解與認識，謀代替極端壓制與崩解破壞的法則，而建設具體的有計劃的新基礎的法則，本書就在這一方面給我們以探討機會之希望的書。除上述優點外，本書又為科學的作品，就社會學者潛心研究的結果，由將來社會精神而推測新教育之形成的。』

然而卡勿老好像親自宣言似的為未來社會的一員，為擁護新教育而與舊教育鬥爭的戰士（Kämpfer）。他對於過去的舊社會——即資本主義社會宣戰，又因此而對於資本主義社會所實施的舊教育，取着戰鬥的乃至挑戰的態度。他因此肯定他的書，是必然的帶着「戰鬥的性質」（Kampfescharakter）。又且，他和其餘馬克斯派的信徒一般，以所謂「客觀的態度」（Objektivität）作為「自我欺瞞」（Selbsttäuschung）的手段；由此，卡勿老採取馬克斯派的態度，比較新舊社會的「觀念形態」，潛心研究新舊「觀念形態」如何表現於新舊教育，更進一步而試探將來新社會——即社會主義社會——之新教育的展望。故於窺視馬克斯主義的教育觀上面，卡勿老此書，殆為最好的參考。而在其書結論中，尤為得馬克斯主義教育觀的要領。現在進而介紹其梗概。

二 個人與社會——個人主義與社會主義

教育爲一種社會現象，爲一種社會作用，乃至巴脫教授 (Prof. Baer) 稱之爲社會的生殖作用 (Fortpflanzung der Gesellschaft)，苟吾人如此假定教育的意義，則當先確定教育是社會的產品，而個人與社會的關係，就有加以明確理解的必要。至論個人與社會間的關係，乃是從來社會學說上發生種種爭論的問題；但於此吾人已了解個人與社會，是互爲條件；個人之完全的發展，祇能由社會獲得保障；同時社會亦祇能由個人的自制而得以充分發展。蓋人爲政治性的動物，又爲社會性的生物，若能徹底了解此種理論的真義，則自然很容易明白了。

人是社會性的生物，這種事實我們很可以想得到的。占有特殊地位之德意志社會學者繆勒 (Müller-Lyer) 研究歐洲文化發展的局面，形式及段階 (Phase)，而將其劃分爲家族的時期及人格的時期，而人格時期，以二十世紀爲其開端。尤有進者，繆勒李歐不喜使用此種人格時期的語辭，而慣用個人時期一語辭；但在他，所謂「人格」與所謂「個人」的意義，不必說是在於所謂「社會的個人」與「社會人格」，如彼自身之所言，「個人」或「人格」，不外指各個人格之完全的自由，與全體共同生活之完全的結成 (Vergesellschaftung) 兩者之聯合一致的狀態而言，然則，無論說他是人格的或個人的，而個人主義決非僅爲對立於社會主義，單言個性發展一方面的意義。

繆勒李歐更進一步來引申這層。抑所謂社會主義與個人主義爲到底不可調和之反對觀念的思想，乃實現代最致命的一般誤解之一。尤其是偏狹而且極端地解一般人都把社會主義與個人主義解釋得近於偏狹而極端了。先就社會主義說，有的以爲社會主義是提倡一種強制的平等；有的以社會主義爲由國家的權力以至一般的官僚主義出發，在整齊劃一的規律監督之下，作成軍隊生活之理想；又或以社會主義爲主張廢棄一切人格的自由及消滅一切競爭的社會組織之下，犧牲勤勉者而形成怠惰者的共產主義；假使照他們這樣的解釋，則社會主義斷不會和個人主義有調和的可能。若吾人從準確的意義來解釋社會主義，當不致如上所述涵義的偏狹和謬誤。蓋社會主義之純正的意義，爲的吾人要解決個人能力以外的更高的問題，所以要集合吾人所有力量來協作的；簡要的說，不外是「社會化」(Socialisation)之謂。換言之，社會主義云者，爲依由有計劃的協作，使人類的能力，發展進步至最高限度之涵義的一種主義。

然而，又有所謂真確的個人主義(非即渾沌無秩序的無政府主義，亦非少數派獨裁的支配政治與全權政治)，實爲除不許侵害他人的自由外，主張無任何制限之個人完全的自由的一種主義。上所述者，即爲繆勒李歐對於個人主義及社會主義所持的見解；他猶且簡括地論述個人與社會的相關，謂「社會的組織，愈臻完善，則愈能成爲內容豐富而且強有力的物事；而依據於勞働生產品之公平的分配，個人亦與社會同時成爲更豐富力強的物事」。確實的，如繆勒李歐的見解

，實爲論社會與個人之相互作用的關係之最切當的言論。

三 馬克斯主義的社會觀及國家觀

關於個人與社會間的關係，已略述如上，然則所謂社會究竟是什麼？巴脫教授之所謂「由教育所生殖傳達」的社會，抑又是什麼？現在，試採用馬克斯的學說來加以說明。

倘若我們根據馬克斯之見解，則所謂社會，爲慾望及慾望滿足的世界（Die Welt der Bedürfnisse und der Bedürfnisbefriedigung），概言之爲經濟活動（Wirtschaftstätigkeit）的世界。由經濟活動，遂發生人與人之物質的關係；又從其物質的關係，遂行發生並發達的精神的關係，而持有此種關係活動的世界，即爲社會的涵義。是故因人爲社會的構成份子，而次述的條件實爲必要：人由其自身之經濟的勤勞活動（即生活費之獲得）而與他人發生關係；而各人在社會之經濟的生活過程上有他各自的名分。

是故今日人們各自的業務或特質，不論爲企業家，賃銀勞動者，工匠，製造業者，銀行家，經理人等，要皆各爲社會之構成的份子。由此觀之，則今日階級差異的現象，決非爲國家的構成物，而實爲社會的構成物（Soziales Ceibilde）。換言之，則階級非爲國家的任何制度，而實爲「社會的制度」（Soziale Institution），亦即爲由經濟過程中產生出來的「社會的成層」（Gesellschaftliche

che Schicht)。而使社會結合一致得以保持永恆的結帶，決非國家的拘束，而實為自發的「慾望的拘束」(Bedürfniszugung)換言之，這種結帶，是各人於社會之經濟的活動與他人聯絡的拘束。反之，人為國家的構成份子，依據國家之義務及權利的觀念而與國家相結合，對國家而為其國民，公民或市民的關係。而國民乃至於市民，均處於國家的法律規定之下。是故人，勿論其為資本家、勞動者、技師或商人等，非以各自業務區別之特質，為國家的構成份子，而實以其為政治的公共團體及此種團體之機構的法律的共事者之他們各自的特質，為國家之構成份子的。

四 學校本為社會的一機能

倘如很據右述馬克斯的社會觀及國家觀的見解，則所謂學校者，元來是社會的一種機能(Funktion der Gesellschaft)而已。慾望及慾望滿足的世界——即社會，在資本主義制度之下，順應資本家階級的慾望而創造高等學校，又依從資本家階級的希望而創造國民學校。而前者是為着資本家及同種階級所設立的學校，後者係為着資本家所使用的無產者階級所設立的學校。但是在社會主義的制度之下，對於慾望及慾望滿足的世界——即社會，則僅有單一的「內的分化」之非固定的學校之存在而已；在此種學校內，能給與國民全體以精神的及經濟的慾望滿足之美的準備，且為其可能性實現很大的場所。

倘若將來學校 (Zukunftsschule) 係從社會上發生出來，則吾人可給與其學校性質以社會學之合理的決定，又準乎此，亦能給與其學校之入學生徒的心性以社會學之合理的決定；亦即吾人有得不高唱超個人的或社會心性的情況。在這裏發生了幾個問題。吾人之個性或人格，果真是完全不確實的麼？馬克斯主義果真不把人類看做就是禽獸麼？人類果真不願意與非人格的劃一的羣衆平等化麼？考茨基 (K. Kautsky) 就個人與社會間關係的問題，論定如次。

「吾人之所謂社會，實不外為各個人種種關係的總和；而各人的生活條件，為要求各自的一致協作，各自的相互活動的條件。而此種事實停頓之際，即為歷史的進步終止之時。唯物史觀與過去傳統的史觀之所以異者，不在重視歷史的人格與個性這點上；而在於不專門看到以各個傑出人格為中心之歷史；要把此種有傑出人格的偉人看為僅能存續於歷史潮流中，為歷史過程之特殊的運轉者而表現出來的人物。因此所謂偉人，無非是所有和他相關的一切人格一切人們的產品，一個人的力量雖如何強大，但終不能及大眾全體那樣強大的影響。因此我們倘若要了解歷史的發展，則最先當致意者，實為認識支配此偉人及為偉人所支配的大眾。」

却是，我們如欲進而謀把捉某歷史的人格，加以敘述或理解，則首先應注意者，他的特質如何與其時代及社會現象相關係，而且他的何種特質是建立他獨自的人格個性的？諸如此種論點，實有詳加考究的必要。倘欲謀此問題之解決，則於其人格之超越的個性，築其基礎於影響彼人之特殊境遇及運命至怎樣的程度；這種疑點，却也非加以考究不可。但以上各點，雖詳加研

究而至於洞析，而其人之人格的及生得的稟賦，仍然是解決不了的問題；於是不得不靠着歷史家的指引了。

考茨基，對於這個難得解決的問題，曾加說明如次，即是欲求以上面那樣顯著的人格為其所代表之社會運動上特殊的人物與一般人物的識別，結局是極其困難的問題。我們在一面考察，當時社會運動之歷史特性，由其人（指社會運動中之偉人）當代之社會與經濟的特性，能夠說明到怎樣的程度呢？同時在另一方面，我們尤當考察各種社會運動的共通要素，依據各種社會形式及各種生產方式之共通因子，形成一種條件至怎樣的程度呢？由此，依據他本人之人格的，與生俱來的稟賦可以說明的某特殊人格，實乃存留於他本人的底裏。而考茨基，要和藝術家及自然科學者一樣地任意對這個殘存的問題加以說明。這個屬於藝術家資分的問題，屬於教育者資分的問題，實為人類中之不合理的問題，所稱為人類中之宇宙的問題，大概是考茨基的見解。

五 新舊兩社會的新舊兩教育

吾人并非欲和歷史的或社會學的態度一樣，來決定或肯定不可把捉之人類能力的價值，而且依據他，唯有人類的能力這種東西，能使新社會與新學校的要求，較之舊社會與舊學校的要求更為普遍。博得人們的同情。實在，惟有把這種不合理的價值當做基礎，新的社會要拒絕這種既經建

好的基礎是不可能的。帶有弱的性質垂直的力量，向着自由選定的指導者佩服不置；由此而「共同社會」(Gemeinschaft)可以發生出來；而亦惟有這個「共同社會」，是爲着社會組織之人格的發展最良好的培養場所。

從來的人格概念，爲相當於犧牲他人毫無顧忌個人主義的概念，相當於謬解之達爾文主義所謂強者之權利的的概念，又相當於以資本主義的利益爲本位之經濟的概念。而舊社會的舊學校，實在就是培養此種人格概念的場所；若詳細說來，在這種學校內，一切人類概念的相互鬥爭，實在就是牠的學校生活的原理。教師以對生徒之極端不信任，認爲合理的事實，推之校長對教師不信任，學務委員對一切布告不信任，皆視爲合理的事實。「利益社會」與「共同社會」，其內容的概念，全不一致。社會是合理的概念，也是可以復原於經濟組織的概念，而共同社會則爲不合理的概念，也是基礎於人類組織的概念，學校不是什麼共同社會，而在現在更是不必論的。

但是，將來的學校必當成爲共同社會，由此而教師與學生間很多共同組織，得以完成；由學校師生全體的共同作業而形成的共同體，勞作於學校社會之中，所以我們可以預料將來的學校，將發展成爲一大「教育的共同社會」(Erziehungsgemeinschaft)。由此，這種愛力次第擴展，遂進而建設「國民的共同社會」，最後乃創成「人類的共同社會」(Menschheitsgemeinschaft)。在一方面，有計劃的世界經濟之合理的要素愈形重要，而在另一方面，與合理的要素相平行之非合

理的關係，亦將更變為很有力的要素了。

於此種共同社會的範圍內，纔能使培養於宇宙之方中的各人的個性或人格發展而成長。個性或人格不是使很多的個人自行拘束，不是命令各人使負擔起義務的意思；實為務能使各人自由獨立，使各人自行解放的意思。因是，繆勒李歐所說的人格時期的社會貴族制遂因此而發生了。

繆勒李歐依據指導權的原則，試將社會貴族制排列如次：

一、在封建時代，依據於門閥或姓氏極偶然的條件而決定的階級為指導者。

二、其次隨資本主義之興起，而此原則遂緩和至某種態度；這時賦與必要之賺錢能力以及某種才能，至少在理論方面已獲得了指導權。雖然，在今日之金權政治即資本主義制度中，職業之選定，仍主於家庭之決定，大概仍取世襲的辦法。

三、反之，所謂人格時期的社會的貴族制，非建築於家族及其世襲的特權之基礎上，全然置其基礎於人格、技能、倫理的意志及各人的功績上面，由是而依據於門閥之僥倖作用的指導者之事實取消了；就社會大眾中選出人材，各就其適當之職業或地位。

前兩項之舊的原則，即依由家族的特權進而掌握社會之特權的指導者，必然是保守的而且是反動的。即是，彼等倘使從他們自身之內的材能出發，不屬於自然的貴族，必然的是保守的而且反動的指導者。因之，握社會之大權達到最高程度的自然的貴族，能從指導的地位，逐出金

錢的貴族及更舊的門閥的貴族，根據這種現象，文化的進步遂由此而決定。原來在新時代的社會的貴族制中，天才與稟賦，是決定不能缺少的；但實際上比較在先的，當推品性與志向之高超優美的貴族制。吾人深信社會此種新的社會主義社會必能夠多多地創造極有效之指導者的形式（Type），換言之，即多多地創造些自由自主的人格出來。國民全體渴望自由自主的人格中陶冶而成立，這種事實，是無庸置議的。因此新生的社會的貴族制，實在開導此種進步向上的途徑，而現在社會的指導者同時不得不形成未來社會之普通人之規範形式。而且在未來的社會，以指導者之選出，遂益進而入於更高的階段；國民全體改造生活，竭力創造，亦將形成精神生活向上發展的根據。因之，由共同社會中所選拔出來的指導者或社會貴族，同時又是偉大的組織或計劃者，引導慾望及慾望滿足的世界，達到全體幸福的標準，由此促成社會進步，而為對社會最有貢獻的人物。

如此，新舊兩種社會組織，各以相當於其特質所在的學校或教育的組織而對立；舊社會的學校的任務，在造就支配的及受支配的人類，而新社會的學校之使命，則在造就指導者及自由自治的公民。由前者之教育，社會上的階級與強制的法律因以發生，因後者之教育，遂漸形成協助社會與自由自治之精神。現代實處於此新舊兩種的社會原則猛烈鬥爭的怒潮中，而新社會（即社會主義）的原則，殆將占最後的勝利。

六 資本主義社會與社會主義社會

如此由仔細探討人格問題的結果，吾人當能了解，惟有將來社會主義的社會，為所以培育人格的價值的社會。然而，因為世人一般恐懼壓迫的結果，反視社會主義為危險品，甚至因此而加以敵視。而且，一般世人咀咒一切新時代的精神，社會主義當然也是新時代精神之一，因是而咀咒社會主義，這也是我們常能見到的事實。又因為舊社會為求其自身優美化起見，竭力宣傳所謂人格的價值，理想主義以及其他一切舊社會所標榜的高尙的言論，於是這種理想主義（指社會主義）也得乘機鼓盪着青年學子的心理了。

但是資本主義的社會，說牠竟敢大胆提倡所謂社會主義的形容詞，實在是譏諷論調的談話了。資本主義社會的基礎，建築於毫無顧忌之利己主義及營利主義之上；資本主義社會固然深切地了解其自身的缺陷，然而還大聲疾呼，高叫着宗教、神、靈魂不滅及天國等口號，或者表彰使萬民感戴着的顯明的旗幟，說穿起來，豈不是資本主義社會的醜態麼？而且舊社會對於立在資本主義社會前面之社會主義唐突地而且誇傲地說：「汝！唯物主義的淫婦！」（Du materialistische Dieb!）由此，我們當然更可以窺見資本主義社會的態度了。然則勞働者對於所有一切高遠的理論，對於所有一切的神或宗教的論調，皆抱着非常懷疑的態度，未嘗沒有他們的原因了。勞働

者爲着僱主們的利潤，不得不粉骨碎身，恆久地從事於勞働；雖然他們已經習聞這種理想主義的論調，但大都總是不堪忍受或欺騙的一些話。因此這種理想主義所以全不能買勞働者階級之信心者，實不外爲着這種的原因。

然則對於爲對抗種種粉飾的虛偽言論而釀成的思想的衝突，對於勞働者階級之正當防禦，以及對於一般理想，宗教及遠大的思想，祇有我們，敢於發大胆之攻擊或非難的言論，而爲一個忠實的告白者了。舉例言之：如昂格斯（A. Engels）對於倭伊鏗（F. Engels）的論爭，由作爲直接之目標的「宗教價值」的批判，無疑的是通過了正當的目標的論戰。又在俾斯麥（Bismarck）當時之社會主義者的暴壓的手段之勞働者階級的抗爭中，雖有如何奇特的理想主義，亦恐不能迷惑一般深刻的觀察者呢！

由此觀之：則凡對於虛偽之觀念或理想的高壓，雖有任何反抗的論爭，要皆非過於苛刻的事實。但在這種情況下，世人雖在任何的經濟狀態中，動輒各自有其必然之精神的乃至「思想的對應」（Geistige Entsprechung），又此種思想對應之「觀念形態」（Ideologie）倘是根據於其現實的經濟狀態中的時候，那末這種觀念形態，實在是所謂屏斥有生命的純樸真實事實的東西了。不必說，馬克斯的社會觀是純真的一種觀念形態，而勞働者階級，雖然證實了如一八一三年自由戰爭所發生之理想主義的真實性，但是對於所謂理想主義及觀念形態的言論，却仍陷溺於懷疑不信

的狀態中。倘若哲學之抽象的思想，要對於世人由什麼理想、什麼神及偉人而證明了解，而結果就欲以「神意」(Gott gewollt)或「理性的」(Vernünftig)意志來說明現存的狀態，那末批判的思想，終不得不對牠反抗了。

康德(Kant)於其法律論中論奴隸制，即作這樣的論調：「若無一切的品位，則雖任何人均不能存在；所以無論誰至少都該有最低限度之國家公民的品格；然此皆限於因自己犯罪而剝奪其品格者，若品格既被剝奪，則其人雖繼續維持其生活，但結果到底成爲他人之自由意志的簡單工具了。受法律之裁判而受宣告的人，則無論誰皆成爲奴隸。而因爲他是屬於他人所有的財產，所以他人者不僅爲彼本身之主人，且亦爲彼本身之所有主。而所有主可以把他視爲貨物而讓渡贈與等任意使用，但決不能以破廉恥之目的而使用。又就其本人之生命及身體論，則其所有的能力，自由處理之。」

由此，康德用哲學的思想來證明包爾生 (Paulson) 認可奴隸制的理由。又海格爾 (Hegel) 1770—1831) 亦承認現實所有之奴隸制爲合理的，而所有合理的制度亦都是現實的 (Alles, was wirklich ist, vernünftig und alles, was vernünftig ist, ist wirklich.) 可是庫諾 (Heinrich Cunow) 則謂在歷史上適用這種海格爾的言論，而凡在歷史發展的過程中，其以從社會的關係所蘊藏之內部的必然性而施行的制度即爲合理的，否則不能稱爲合理的制度云。所以，包爾生的貴族階級，其自

已之支配地位，即係由社會的關係所蘊蓄之內部的必然性所發生的現象；而以此種制度之爲合理的制度，實在是無庸懷疑的了。

七 真的理想主義即真的唯物主義

把這種思想體系誤用於科學與客觀性的表面之下的人，大概都是企圖由理想的觀念上，來認可現存之支配的地位的；但在反方面，則有經濟科學來嚴正地擯其銳鋒，而「物質的基礎」(Materielle Basis)，遂爲決定一切生活現象之基礎了。由此，唯物主義概念之容易把握，與精神要素之深加否認，實乃此種必然反動性質之自然流露的現象。我們對於過去所有一切的觀念形態及理想主義，決不能取一味的峻拒絕的態度。

現在，舊的資本主義社會，已沈淪於其自身之欺詐的及營利的渦流，且陷溺於不可救藥之窮境了。在一方面，一般無產的民衆日惟以衣食之窮乏爲慮，因此對享有特權之富裕的資產階級，輒以怒目相視，存着深刻之嫉妬的心理；他們豈非對於所有人生的享樂，焦慮急迫地渴望着嗎？而在另一方面，一般有產階級者，已飽享人生的快樂，反而嘲笑專門言衣食於口，渴望物質享樂的唯物主義，蔑視猶太人的性格，強爲鎮定他們的良心，以期由生活乃至經濟的責任解除，豈不是這樣的信任着麼？要之，一方焦心於不滿之物質的享樂，舉凡社會上一切的罪惡，都不

外爲資本主義社會走到了窮途後所釀成的醜態。然而，欲探求這些醜態的根本原因，以其不必從根本上去了解而且詳盡地證明這些醜態，反而爲阻撓過止新社會的到來計，胆敢轉變方向去逢迎古來傳統的理想主義的思想；而且更進一步，以非血氣的及不合時宜之現代的倫理道德，極力遏制滔滔之新社會的激流，務使之消滅而後已！

真的理想主義在何處呢？真的唯物主義在何處呢？對於貧乏之勞動階級持着傲慢態度人們，他們果有一天，或者半天從良心裏想着勞動者也是自己的同類，也是同屬於人類的嗎？有產階級對於自己的日常生活，感覺得非常之煩累，而不嚴重地阻止本質之人類性的理解麼？他們果真出自良心去同情於勞動者的家庭而且能和勞動者的心有同感嗎？在現代，竟有同人種同言語而且有同樣文化的遺傳及文化的需要之同一民族，恰如異言語、異國土、異時代的民族一般，相視有如路人又且互相反目嫉視者，這却是何等痛心的事呢！

我們現在不得不同聲高呼：何處是理想主義的所在！何處是唯物主義的所在呢！

八 由新教育而創造新人

但是，我們不必因探索不到真的理想主義與真的唯物主義之所在而失望，我們儘可不必徒向舊社會愚昧地呼號，我們的呼聲，應該轉向未來的新社會。結果，新社會必能進一步挺身而要

求和我們協作的。我們努力於催醒既已酣沉於良心麻木者之歌者的睡氣，對於尚未受屈服容忍之言論所迷惑的人們，竭力要求他們共同努力於教育事業。換言之，我們共同努力於教育事業，造就有康健的身體、愉快的精神、燃燒着的愛力，而且勇於主張並實行自主自治精神的人們。在這種情狀下，我們竭力反對「國家的強制權」所有一切的強權，而為創設純真之本質的非階級的之單一或統一學校（Die eigenliche Einheitschule）計，遂不得不斷行學校的改革。即是：政府不得握有或把持學校改革事業之最後決定權；教育的促進與改革權，不應整個地為國家所把持，實應保存於社會的掌握中。然而吾人確信新社會完成勝利的時期，將快要到來了。我們了解在社會學上，已達到永恆的而艱苦的逆轉，而亦實為承襲着古代千五百年來的一大逆轉。即是：因為我們的昏迷、愚昧、懶惰與拜金主義等陋習，以致使我們所經營的事業停滯而不進、迷感而不悟、以至於惡化，這種景況，確實是我們所熟知的。但這一切的景況，儘不過是一時的現象而已；現在呢，我們豈不是將要完成一個劃開時代的極大進展麼？

經過了千五百間的轉變期，到了一個正可劃成新時代的今日，若與古代的社會相對比，那末我們自不得不認為有大大可驚人的差異了。在古代，變化與轉成之法則的認識，毫無存在，當時如今日所組成的普羅（Proletariat）主義，未曾發生，又當時如今日之發展進步的技術與科學，亦未有何等的發見，我們既已從後期家族社會之崩解（Spätfamilialen Zersetzung）的苦況中解脫出

來，現在正是新時代之人格社會的門閥上（Wir stehen bereits auf der Schwelle zu einer neuen Menschheitspoche）；現在的婦女，亦已從千八百年來的束縛中覺醒起來，而擔負婦女本來的天職，運用婦女再生的人類之尊嚴及其母性愛；這些，都是服務將來新社會最有效的力量。所以，我們決不相信，我們的事業，會遲滯於任何時期而毫不進步的。我們應該總準備起來，去和一切的舊社會的劣根性奮鬥啊！資本主義現在正舞蹈於噴火口上面了（Die kapitalistische Gesellschaft tanzt auf dem Vulkan），到了現在，倘若我們還不注意這點，那末可怖的死神，將要來安慰我們了；我們難道還能容許少數遊惰階級誇耀於吾人之前嗎？

國家對於吾人的事業，能否有所協助，這不是吾人所敢過問的；而新的社會却已要創造他自身的學校了。新社會創設相適當的高等學校及大學（即創造以排斥立於階級基礎上的中學預備學校為宗旨的大學）的時代，已經到來了。在這樣的社會上，從來所實施的國家強迫入學制將宣告撤廢。而適宜於新社會之適當的統一學校和國民高等學校（Volkshochschule），以及適當於新社會之合宜的道德和宗教，因之而創設。

但是，這種景象，不僅為吾人的空想，亦不僅為吾人的預測；我們實在是真的一現實政治家（Wir sind Realpolitiker）。果若視為現實政治家，則吾人一方面立脚於事實的乃至有限的地點，而同時努力于達到宇宙的乃至無限的境域；又在一方面根據物質的現狀，而同時為認識新社會

的勝利，以期結成開着理想之花的果實。我們專以創造新學校爲職志，我們亦宜爲新教育之創設而委託全身。何則？若不能由此新教育而創造新人，則所有一切的企圖與努力，終將歸於徒勞而已。所以我們在教育革新和改造的過程中，必當先將新社會中之新學校乃至新教育所負之重大社會的使命與社會的職能，謀其根本上的認識。

教 育 社 會 學

第十章 個人主義教育的悲劇

一 個人的教育與社會的教育

教育主義中之個人的與社會的兩者之對立，爲既經過去的事實；而在今日，基礎於純粹個人的解釋的教育主義，殆全失去其學理的根據；我們若公平冷靜地一想，定會易於首肯的。大概說來，個人主義的教育觀，在前世紀即已告一結束了；倘如在今日而仍有個人主義的殘蹟，則在學理上面，說他是前世紀傳來的遺物，實爲至當。但是在學理方面既已歸於陳腐無用的思考方法，動輒因襲持久，盤據於吾人的思想中，而且不易排除，這種現象雖覺可恥而實際亦不足爲怪。因吾人的思想與行爲，常喜囿於過去陳腐思想與行爲的窠臼中，而似憑藉於其魔術之力的現象，是常常感覺得到的。普通的人固不免憑藉着這種魔術的力量，即托爾斯泰（Tolstoy）亦所不免的。教育的目的，爲含有人們立身出世之性質的個人功利主義，在今日差不多傳統地把他承認着，祇要沒有什麼疑問的絕對的人們，一般人都是這樣想的。又教育之爲助長個人自由個性的發展的個人自由主義，雖在今日，尙更主張其純然的原來狀態，說起來，我們祇可把他視爲一種「神道主義」（Theism）。

吾人宜先斥去這種思想，從而廓清之，這是絲毫無庸攷慮的事實。對於十八世紀以來盛行

的個人主義及自由主義，我們承認他有相當的社會的「合理證據」(Reasonable Data)。因此把他那時候的社會的思想反映於教育主義之上，這種現象寧非屬於當然，而且也是必然的。而此種思想的餘脈，流傳到十九世紀，甚且延至今日，尙能繼續保持其餘命；這並非絕無道理的，祇須我們同情於巴脫教授，認為教育為社會的「生殖作用」或「傳達作用」(Fortschritt)，則在現代以及今後的社會，各將必然形成適應於其社會的教育及教育觀，這是無庸置疑的。因此，若仍墨守從來的個人主義，奉行不輟，這是無論如何不行的。然則我們儘可說若以漫然的個人主義與社會主義之相互的調停妥協，那末吾人的合理感覺，終究是不會滿足的。所以拿托伯教授 (Prof. Napp) 極力排斥個人的與社會的二元論，積極立於社會之一元論方面而主張所謂「社會的教育學」的本意，恐怕就是爲了這一點罷！尤有進者，拿托伯教授所提倡的「社會的教育學」，果真能完全滿足他自身的初志與否，那自然又是另一問題了。

二 明治新政府的教育觀

現在暫且回頭看一看明治新政府當時的教育觀。現今日本的教育制度，最初把他規定了根本方針的時候，當然要算是明治五年，即當西歷一八七二年，約在前世紀的末葉。在當年所頒布的學制條文中說：「人人當自立其身，治其產，昌其業，以此而爲所以遂其生的人。然欲臻

此，必由於修身、開智、及發展才藝；而欲修身、開智、發展才藝，則又非學不爲功；這就是學校之所以創設的目的。自日常生活、言語、書、算，以至士官農商、百工技藝及法律、政治、天文、醫療，舉凡人類所經營的事業，均不可以無學；人能順應其所有之材能，勉勵其所有之材能，而從事於其所業，方能達到治生、興產和昌業的目的；然則學問著，實可謂爲立身的根本，誰還可以沒有學習嗎！如迷於道路、陷於饑饉、破家喪身之徒，畢竟皆由於不學而後產生的一種不良的結果。』這一段話，自可稱爲丁寧懇切，至盡至善之言，追想當時樹立國民應受義務教育的學制，而努力於其普及與實現之教育當局者的苦心，不禁油然而生敬慕之念了。

但我們所要討論的問題還不在這點上面，而在於當時之先覺者的教育觀的本身上。以教育目的爲着重於個人的立身處世、治生興產的，不必說這不僅爲日本當時如此，甚至可說通行於前世紀中的東西洋各國。可是在這裏我們要加之考慮的，實是此種思想雖在今日而仍恣行無阻這一點。在教育目的中，對於個人的立身處世、治生興產的信條上，本不能完全排斥而去之；至於狙擊此種個人之直接動機，訴之於當時的社會狀態與文明程度，進而論究教育的必要與理想，實爲策之得者；而且在學理上在實際上亦皆有相當認可的理由。但若把教育目的獨獨偏重於個人之思想，其結果將釀成教育自身的破產，馴致孕育着社會思想上很值得憂慮的許多社會問題，而無法解決，這不僅是我個人的憂慮而已。在這裏實有不容忽視之學理的及實際的大缺陷存

焉。

在這一點上，世界中飽嘗最苦的經驗者，當推日本與新興的美國。而現在在美國，却時常從學理及實際的方面去講究此種打開新生路的方策了。各種新教育的理論與新教育的實際近來陸續不絕地發現於美國各地，這點在我們看新的記載或讀物時，就很可能知道。概括說來，確立教育之社會的目的，進而謀徹底完成實現教育的社會化之新趨向，實在就是美國當今惟一的要務。並且在美國的教育界，這種新趨向已經在學理上獲得一般的承認，而且佔了很明顯而重要的地位，亦為不可諱言的事實。祇須此外，由如何的方法，對於怎樣纔可實現這種目的的一點上，加以仔細的研究；則結果所至，各種新教育的實驗行將更擴大地完美地表現出來。

三 個人主義教育的積弊

原來，教育上的個人主義，姑無論以前述之個人的立身處世為其目的，或此外以知識學問的獲得為目的，以心身之圓滿的調和的發展為目的，乃至以個性之自然的自由發展為目的，但畢竟都一例以「自由放任」(Laissez faire)的主義，為表現於教育上的真諦，這却很可能看出的。換言之，即各人以各個的自由競爭，視為教育之根本的基調。蓋在美國初期之所謂邊境時代，因為人口的稀薄，任何人均能任意開拓及獲得土地；那時候的教育完全為個人的立身處世、富貴榮

華着想，結果之爲獎勵戰勝劣敗者，與其能獲成功者，這是無庸懷疑的事實。即，我們在戰勝弱者誇耀勝蹟、功名富貴的時代及社會狀態，教育的目的自亦爲順應這種時代及社會狀態的產品。所謂競爭的現象是行於無論什麼時代、什麼社會的現象；但當時所謂競爭，是自由放任的競爭，是以多數劣敗者的犧牲爲背景的競爭；是棄羣體而獨進的獲取功名的競爭。當時的所謂競爭，非以協作及共同生活爲背景，而且以獎勵并助長協作或共同生活爲必要手段的競爭。其真意爲 Competition，而非 Emulation。如學校內之試驗制度，即係以此種意義的競爭爲基礎所生出來的結果，且爲贊許這種競爭的制度。美國之獨有的背誦法 (Recitation) 至於被視爲惟一教授法而實行於全國，皆可以視爲從這些事實中發生出來之必然的產物。即是學校若僅以訓練正確地背誦供讀習的教科書中的知識與事件爲能事，則教師亦將以適應這種教育目的爲任務，而兒童以能達到分數的高點，獲得上級學校的良好資格，爲其期待未來幸福之資了。反之，如學生不能安全地達到，則將不能免於落伍而入於劣敗者的範圍了。學校全爲使兒童獲得知識的「修羅場」或「安那其」(Anarchy) 這決不是比喻，乃是事實上的情形。「修羅場」或「安那其」，若以爲過甚其詞，則評爲教師的專制國，恐亦不爲失當。苛刻的「訓練」(Discipline) 和嚴格的「練習」(Drill)，使教室整個陷於陰暗沉重的空氣中，毫無活潑的生機與興趣了。現代學校內所使用的賞罰訓練法，其實都是從這些事件中胚胎出來的，我們覺得過去因襲的訓練法，雖然到現在，

猶不免令吾人慄慄生畏。學校中之所謂優等生、原是由於犧牲許多劣等生的結果，我們看了這樣的事實，心裏又是發生何種的感想。

但我們今日的要務，并非要把從來學校所奉行的教授、訓練、和其他種種的制度，整個的加以詛咒或排斥。乃在發見其弊端，而不把當初的精神一概抹煞的。所以在一切打建基礎於個人主義的一點上，可認許其弊害的存在，同時由當初精神而存在一點上，則又不得不大大的與以諒解。即是吾人對於個人主義當初的精神，在現代務須加以正當的解釋，不當一味的蔑視。

現在我們惟有對向此種個人主義的根本精神，而後可以把抓現代社會主義的根本精神。若具體的說來，就是由社會的觀點來重行解釋 (Re-interpret) 教育的本質及教育之個人的目的觀。由是社會生活的持續與學問文化的進展，遂因此而獲不絕地存在了。教育的本質之實相，非為革命 (Revolution)，而實為進化 (Evolution)。即是，將從來之個人主義的教育觀重新加以社會主義的釋解，是今日以及今後必然之教育觀的標準；而亦惟有如此，然後教育之社會的再生，纔有可能。

四 所謂試驗地獄問題的謎

却說，我們更進而論究教育的實際，則在我國（指日本）的教育制度中，最痛心而不忍能容

的試驗制度，尤其是入學試驗的制度，不得不首先說一說。

試驗，尤其是入學試驗的問題，在現代不僅為教育界專有的問題了；寢假所至，漸漸而形成整個社會的問題了。現在當前所唱導而甚囂塵上的所謂「試驗地獄」等的問題，至於形成通用而無所忌憚的問題，實在可說是最切當的證據。我們若究極的說來，則所謂教育問題者，就是廣義的一種社會問題；但是如由很可嫌忌的入學試驗之下乘技術上的問題，至於成為使教育社會的重要性自覺的機緣，這種現象，索性可以說是帶着滑稽性的話，祇能給吾人以譏刺的感覺而已。概言之：入學試驗問題是由前節所屢述的教育之個人主義所生出來的結果；也就是由自由放任或自由競爭主義中所產生出來的畸形兒。總之是一種悲劇，那是毫無差錯的。

凡主張嚴格估量學歷，把他視為一種特權而加之尊崇的風習，這不僅限於我國所獨具的現象；如德國確實可推為日本的先輩，但此種嚴格考試，果真是從所以為國家永遠的幸福與繁榮計而來的麼？至少也可以說是所以為永遠保證社會秩序與平和的方法麼？這却很是疑問了。尤其是如日本今日所謂入學試驗地獄的問題，誠可視為世界無與比擬而大可指摘的事實。甚至於兒童入小學讀書時，亦應用入學試驗的辦法，這豈不是明明違反國家特定義務教育的本旨，并從而破壞其精神的結果麼？現在我們暫且撇開小學不談，以後兒童升入中等及高等各種學校時，必須受更激烈的競爭考試，而能通過這種試驗的兒童，始可稱許為躍登龍門的人；這種事件實不

管爲過渡的噓刺，有令人雖欲哭笑而有不得之概。然而徒事無條件地增設學校，換言之，即照現在狀況的學校，在種類方面或數量方面均漫然無條件的增設，必非解決這種問題之最良好的方策。或者反而不能使一般階級入學者數目向上增加，而「入學難」的一問題，仍然不得解決。所以要無條件的抑制兒童向學的志願和慾望，是不可能的。倘使如此，那末在事實上作爲拒絕兒童之甄別試驗的入學試驗，將到任何的時候都認爲必然的方法麼？而教育的窮途，豈不是早已在這一點上表現出來了麼？

五 個人主義或自由主義教育之社會主義的挽救

教育當局（指日本的文部）此次講求試驗問題的解決方策，因而就學校學科的整理及隨學校畢業而生的種種特權的改廢等問題，銳意加以探討，這是很值得我們感謝的。尤其是對於爲打開明治初年的學制頒行以來，過分中央集權的劃一而行的我國教育之現狀，而竭力以教育的地方化及實際化爲其重要政策的現政府，他的這種教育政策的根本旨趣，我們更要對他抱着滿腔熱誠的同情。但是這種問題不僅是專門技術上的改造而已，而實重在教育自身之根本主義的改革。現在我們若徹底點說：現代教育已不僅是單純的教育問題了，而不得不給吾人以深刻的認識，看出牠已形成一個很顯着的社會問題呢！所謂教育上的機會均等主義已不僅爲強迫現在的未

就學的人們去就學的問題。而且國民普通教育雖到任何時候亦不能以使小學六年教育義務化而可滿足的。爲什麼爲着萬民所設的中等教育不能成爲很強有力的輿論呢？又教育的生活化、實際化爲什麼不能社會化到一般民衆的現實生活的程度呢？問題的核心既由此發覺出來，則徒運用如試驗制度之改善的種種專門技術，終究不是解決這種問題之有力方策。雖有怎樣的長鞭，倘不能及於馬腹，又有什麼效果呢！總之，我們必須依據對於此種「教育本質」之根本見解的改革，來徹底洞穿問題的核心；換言之：乃是惟有改革立脚於從來個人主義的教育觀的企圖，是現代最切要的根本方策。

像上面所已談到的個人主義的教育觀，究其實，乃是從作爲其教育觀之背景及基礎之自由主義的社會思想中胚胎出來的東西。而所謂自由主義不必說是常把個人的自由競爭看做他的基調的。向來爲培養個人立身處世知能而設施的教育，或爲造就高等遊民的教育，（倘謂高等遊民一名詞有語病，則可謂爲有閒階級乃至支配階級而設之特權教育。）概括說來，都不外是由個人主義教育觀中自然而然的發生出來的主產品或副產品。而此種個人主義的教育，以至於今日釀成極滑稽而無理的入學試驗，且形成極非人道之試驗地獄的悲劇或悲喜劇，而告了個「終局」(Finis)。個人主義教育之所謂躍登龍門？其實，盲目的走入了昏暗的街巷(Bleak alley)，而不能打開出一條血路來；究其極，終於是非招致教育自身的破產或崩壞不止的。當然，以個人的

競爭爲基調的社會思想，及是前世紀的遺物；而今後的社會思想，不必說是以社會的協作爲其基調了。這種思想可以說他是與個人主義相對比的社會主義。英國已故的散得遜（Sanderson）校長，將中世紀以來教育方法的演變，分析爲「強制」、「競爭」及「協作」（*Compulsion, Competition, Cooperation*）三個階段的進步；但若以廣義的社會思想來解釋，則「強制」即專制主義或封建主義，「競爭」即資本主義或個人主義，而「協作」則爲以社會協作爲基調的社會主義，這種解釋當然很有可能的。所以我們雖則從任何方面去看，以競爭爲基礎之個人主義，無論其爲社會思想，或爲其社會思想之產品的教育觀，在今日都早已崩潰至不可支持的程度了。個人主義的教育觀，到現在既已完全陷於末路的窮境；我們就得由我們理想中的社會主義教育的觀點，來把已陷於窮境的教育本身挽救出來。因此，我們對個人主義當初的精神，而使之發揮種新局面，這也是很可能的事情。

第十一章 經驗的本質

一 哲學史上的中心問題

在哲學史上，經驗論 (Empiricism) 是與唯理論 (Rationalism) 立於對抗地位的兩種學派；普通都把英國陸克 (John Locke 1632-1704) 的哲學，視為經驗論學派的代表。但近世哲學的黎明運動，固無用說是從經驗論之精神、態度及立場所產生的一種運動；即致力於破壞新哲學運動之古典的哲學——即柏拉圖 (Plato. 427-347 B.C.) 亞里斯多德 (Aristotle. 384-322 B.C.) 的哲學，亦曾對經驗本身，下過特具的解釋。然則，探討經驗之本質如何的問題，不論是經驗論者或唯理論者，實為從古以來所努力推究的問題。換言之，探討經驗之本質如何的問題，至少可以說是古今哲學史上的一個中心問題。即經驗為何物？其範圍及限界如何？經驗果能視為知識之確實的根據行為之安全的指導麼？經驗對知識及行為是可以信託的麼？經驗僅對於物質的事件為可信賴的麼？經驗僅是境況的常變，卑近淺薄，終究不能為確實有效的東西麼？經驗僅不過迷惑吾人，以致使吾人陷溺於昏沉黑暗中的東西麼？為了給科學與行為以確當的原理或原則，除經驗以外，理性是否十分切要呢？吾人於達到所謂超經驗的理想領域，則任何與經驗迥異，依由理性而超越經驗的東西，也不得不採用麼？又使吾人若不依據所謂理性之特別作

用，則將不得不彷徨於懷疑與幻滅的世界麼？抑或經驗自身於行為指導的目的及方法有相當的價值，而經驗到底能以組成其自身確實有效的東西麼？倘不假借其他任何力量而能組成麼？凡以上所列舉的問題，在某種意義上，是古來深奧幽秘之哲學上的問題；同時在某種意義上，却又概括吾人日常行為上有深刻涵義與價值的問題。

關於此種知識及道德的經驗之實在性與有效性，或經驗之本質及價值的問題，實在是通古今之哲學上的一大問題；不過我們若問對於這個問題之傳統哲學的解釋如何，那末他之所謂經驗，畢竟是不能達到各別的、偶然的、及蓋然的事件以上的物事。而於其起源及內容，有超越一切經驗以上的某種特異力量；而以為只此力量就已有普遍的必然性或確實權威及指導力，這一點，實是一切流派的傳統哲學所共通的特質。即一般經驗論者，亦且贊成此說。但經驗論者並不承認人類是經驗以外或以上之所謂純粹理性等那樣的物事，所以認人類為人類的現存者；即僅以經驗為滿足，而亦僅謂為以活用經驗為能事者；至於所謂唯理論者，也儘不過以懷疑的攻擊而使其自身滿意而已。即經驗論者僅以指示最易把抓其瞬間的意義與價值的方法，就感到心滿意足了。然則經驗終究不能達到普遍的、必然的、乃至確切妥當的知識與真理的領域，這一點，却是古來傳統的哲學，不論何派所一致主張的。那末這種經驗觀，究竟從何發生的呢？換言之，經驗與理性（超經驗）相對比之概念的由來，究屬若何？現在不得不稍稍論及之。

二 希臘哲學上的經驗與理性

經驗與理性相對立的概念，開端作有意識的研究者，要推柏拉圖、及亞里斯多德，這是不容否認的事實。而探求他們對於經驗的解釋，總不外根據當時希臘人經驗之實際記載的材料。

柏拉圖和亞里斯多德，其學說雖多有差異，然而不以經驗為純粹之實際事件，因而視經驗之目的與物質的興趣之一致，乃視經驗之機關與身體的一致，這種說素，却是二氏完全共通的一點。但理性與實際的事件，全無關涉，僅為其自身而存在的，理性之起源及機官均發現於純粹非物質的意識中；故可視為精神的或理想的興味之相關現象。又經驗常含有缺乏、要求慾望等意義，無感到自己滿足的情態，但理性則不然，其自身常是完成的，自己滿足的；因而對於經驗之為實際生活永遠流轉變化的狀態，理性實是永劫不變之真理的產品。以上這些理論，實在是柏拉圖及亞里斯多德二氏之共同的見解。

關於經驗與理性二者之岐別觀，不但與希臘哲學之起源有關，即與雅典哲學之起源，亦有非常密切的關係；這是我們不可輕易看過的事實。原來二者的差異，實肇端於雅典哲學中之為知識與道德之標準的習慣及傳統的批評。即以理性代替習慣的或傳統的經驗，惟有理性配當知識及道德之唯一妥適的指導者；因為把經驗與習慣或因襲同一視之結果，遂至發生理性較經驗為更

高尚優越的結論。如此看來，經驗必然的隸屬於理性之最高絕對的權威之下，却也是視為所以保持其本來地位的一點。雅典的哲學對於桎梏人類之舊來習慣或傳統的信仰之批判有其起原，這自然是很合理而且很正當的；若以經驗與其習慣或傳統同一視，只管把牠的動搖性、不穩性視為經驗的本質，以及視理性為與經驗毫無關涉之一種特別的事物，畢竟不得不說是當時社會狀態之真切反映作用。柏拉圖以哲學者之帝王的資格說過，理性可以規定人生行為，而且能支配習慣情慾激動及情緒等心理作用。為甚麼？因為理性足以保持統一、秩序及法則；反之習慣與情慾等心理作用，僅不過為繁雜、失調及不合理之動搖的意義而已。

回顧當時雅典的社會狀態，貿易、交通、旅行、殖民、移民及戰爭等頻繁與大規模盛行的結果，遂使雅典市民的知識與眼界大行擴張，至於他們目擊當時社會實際上種種社會團體之駁雜、衆多的習慣及知識信仰，更是不必說得的。而國內政治之混亂，殆成為當時雅典的慣例，國家幾全沉浸於黨爭之中。又隨雅典市民眼界之擴張而產生之閒暇的增加，乃為理解自然界的新事實及刺激其求知慾與窮理心的大好機會。而在這種種社會狀態中，關於自然界及人類社會的怎樣永劫不變、普遍的、必然的真理之存在的問題，因之遂提將出來了。而可以把捉普遍的原理與本質的，實在就是理性的力量；反之，感覺是公認多變的，視為與理性之保持統一、法則作用正相反之駁雜而多變的機關或作用，却是很自然的事實。而且經驗云者，不過是保存於吾人的

記憶及想像中，應用由習慣、遺傳所賦與技能之感覺活動而已。即經驗僅為關係於種種技能的活動或應用的產品；概括說來，身體機關（尤其是感覺機關）與事物反復接觸，而由此種感官接觸的結果，遂產生某種普遍的見識與某種有組織行為的能力。但所謂見識、及行為能力，均有限制性、而且很不確實；亞里斯多德所謂在普通境況下的規則，却是很確實的；但若視為普遍的、必然的原理時，則不必說是不確實的。即經驗若非根據於原理的洞察，僅乃無數之各別不相聯續之試驗結果中所表現出來的見識及行為而已；是即所謂「試驗錯誤法」(Trial and Error Method)；但其試驗的性質却是偶然的。總之，經驗僅為對於通常事件之實地處置的意義，在新事件與舊事件相類似的境況下，經驗是有效的，若在新舊事件不同的境況中，則經驗遂不免不能應付而變為無效的了。倘有時經驗而不能應付動境而致於失敗，則招致失敗的經驗是不良的，今後當必依據比較良好的經驗加以更正，然而因為經驗本身原來就是不完全不確實的緣故，所以易於有缺陷而且常常失敗的。而所謂普遍確實的物事，祇存在於超越經驗的世界——即理性或概念的世界上。而理性、概念或原理，與經驗全無關涉，可以視之為不是從事矯正經驗之缺陷的物事。

由此柏拉圖及亞里斯多德論斷吾人之感官，祇與慾望情慾相依附，不能推闡事物之本真的實在性，僅能推究關於吾人苦樂之事物關係及關於吾人身體之要求與幸福之事物關係，換句話說，僅乃為求身體生活之完滿的重要因素而已；因此他們又把經驗視為帶有物質的性質而與身體相關

聯的事物，反之把理性看做把抓非物質的、觀念的及精神的諸作用的因素。概略言之，即經驗含有與感覺的、肉感的、物質的及現實的興味相關聯之一種不道德的意義，而純粹理性則適與之相反，可以視為道德之性質的代表。又經驗是含有變遷、轉化、雜多的性質，經驗所依據的材料是變化而無所底止的，所以是不可憑信的因素。經驗又因為與駁雜衆多的性質相關聯，與種種各別的事實相依附，所以不免陷溺於不斷之紛爭的狀態中了。反之如理性之單純齊一的性質，是獨能好好的保持調和與統一精神的因素。又從經驗的存在，而個人自身之中，以及人與人間之不斷的鬥爭，——即意見與行爲的鬥爭，遂因此發生了；則是知識和信仰的標準，無論如何不是從經驗中所能產生的。由此，實地的行爲與經驗遂不得不互相依附；即實地的行爲是由無定的要求與變化的熱望中產生出來的，而生產、製作及消費等却皆由變化的狀態中產生的。因此變化及駁雜的不良性質，是和一切實際行爲有關，亦即與經驗有密切關係的東西；但理性却全與之相反，而爲永劫不變的因素。理智的及理論的事物之獲得作用，即超越乎變遷、轉化、駁雜的現實世界之謂；所謂真理，是沒有任何缺陷的，爲從感官之現實世界的紛擾中離析開來，且從而處理永久、普遍的理想的因素。故經驗的世界服從理性的法則，由此而始可以統制或駕馭，而即所以保持統一、安定及秩序的道理。

中世紀的煩瑣哲學派，更承繼了此種傳統的思想，而且把這種思想，弄得益發氣焰高張起來

了。即以實在的認識爲最高實在，或參拜神祇且享受其永劫不變的福祉之謂。而最高實在的理想則爲人類最後的目的，人類的實際行爲則爲隸屬於此理想之下的活動。他們視經驗爲關聯於人世間混濁的現實事件的產品，故以之爲實際生活中的必需物；但若與知識之超自然的對象相比較，則又爲不足輕重的因素而已；這就是當時哲學思想中的見解。至於在承襲柏拉圖、亞里斯多德之中古哲學中，蔑視職業特甚，因爲他們把一切職業，視爲經驗之種種方式的表現，所以結果職業遂至受極端的蔑視和非難。

三 近世哲學上的經驗論與唯理論

然而近世哲學中的經驗論，若切實的說來，則十七八世紀的經驗論，真有使以上所述傳統思想逆轉之概。若由柏拉圖的見解，則經驗含有習慣與熟練的意義，卽爲重複過去偶然的試驗而保留正常結果的意義；而所謂理性則通與之相反，含有改革進步及統制之增進原理的意義；且理性從而撤廢習慣的統制，爲徹底探求事物之真相的真諦。然由近世的經驗論來解釋，則所謂理性、普遍的原理、先天的概念或獲得意識與妥當性的作用，豈非必得專由經驗或依據感覺的觀察所填充之空虛形式的意義嗎？又豈不是單純固執的先入成見麼？或則依由權威者所賦與的獨斷之見（Dogma）麼？故如培根（Francis Bacon 1561—1626）之所謂預測自然，賦與人類的於自

然上意見，關於解脫一切概念的束縛，以及發現自然中的任何事物等作用，全可視為由經驗而發生的。亦即能訴諸經驗的事實，是從權威的脫離、從權威的桎梏之自由解放的意義。換言之：由經驗觀點出發的諸作用，不外接納純真，原本的事物、或解脫預定觀念之屏障的赤裸裸的事物於吾人的心意之謂。

對於上述的論調，近世經驗論者，普通都持着種批評的態度。他們對於任何的信仰、真理或制度，加以大膽的非難和攻擊；他們的中心問題，在對於極端壓迫、桎梏人生，而且摧殘人生之一切屏障和束縛，施以最嚴重的非難和攻擊。而打破這種屏障與束縛的第一捷徑，即在於以經驗視為最後價值的標準。不論在什麼情況之下，所謂改革家在哲學意義上就是經驗論者，這却是很顯著的事實，近世的經驗論者以為凡因襲生得觀念、必然的概念、或純粹理性等的權威之傳統的信仰、真理或制度，其實都是從吾人經驗出發的產品，這點就是他們所以要指摘任何依山偶然現象、階級的利害及先入的權威等成見，而受保障的那些信仰或制度的理由。所以陸克所提倡之「哲學的經驗論」，其惟一旨趣即為努力於破邪的工作。換言之：倘能通盤除去盲目的習慣、天生的權威及偶然的社會組織之重荷，則科學及社會自能有長足進步；而除去這種嚴酷的重荷，却只有是經驗論的任務。於此從這種重荷中解放人類之最良方法，即在於探討關聯於傳統的信仰與習慣的種種觀念，如何在吾人心意中發生而滋長起來的？倘由經驗論看來，一切觀念

不外爲各個不相聯屬的感覺的接受及聯合的結果而已，所以經驗論最後歸着於感覺。這實在是必然的結局。而在事實方面呢，由陸克到勃克萊（Pierley. 1685—1753）、休謨（Hume 1711—1776）之廣續進展的英國經驗論，尤其是十八世紀後半期法國之後繼者康地拉（Condillac）、愛爾法修（Helvétius）等，我們若將他們的學說一回顧時，那末對於這種說素，自然是迎刃而解了。

經驗論或感覺論的經驗已約述如前，在其批判的及辟邪的方面，誠然是有效有力的；但是在牠的建設的或積極的方面，則可謂毫無效力的表現。吾人若即行使用經驗論本身的論證法，則所謂唯理論者必將指摘經驗論之薄弱無力的缺陷了。究極言之，則經驗論的破綻，實當歸罪於經驗論本身之經驗概念的不徹底、不經心。於是唯理論之興起，實可謂爲自然而然而有條理的興起。即唯理論者攻擊感覺論的經驗論，而以經驗不過是積累簡單、渾沌無秩序之各個孤立的事實；因此他之所謂經驗，其足以破壞傳統的信仰、真理與制度，固不待論，馴致於摧殘一切的信心、知識、制度外，即連舉世間的科學、道德律及一切的責任，亦一併破壞之；至於結合并統一這些經驗的唯一原理，不得不斷爲所謂理性、或純粹理性。由此觀之，則康德（Kant 1724—1804）及其後繼者之唯理論的觀念論，實可以說是依據經驗論之整個破壞的結果而發生出來的理論。

經驗論的破綻，實爲其經驗不徹底的概念所釀成的結果，但必欲肯定從其批判理念發生的唯

理論，却也是不行的。在經驗論唯尤其是感覺的經驗論的學派中，所謂經驗，乃單純之受納的或被動的物事，而否認思考作用存在之餘地。至於突擊此種不徹底的破綻者，即是唯理論；但如此種唯理論學派所主張者，欲立即從而肯定全然與經驗無關與其超經驗之理性的概念的企圖，却也是走不通的。我們無寧說尊重經驗論原本的趨向，及改造經驗的概念的任務，實乃吾人在新經驗的立場上所應有的努力。

（倘以古代的經驗論與唯理論和近世的經驗論與唯理論相對照，則前者可說是屬於形而上學的，後者屬於認識論的範圍。又若將同屬於認識論之近世的經驗論與唯理論比較則前者可以說是比較革新的進步的，而後者則似乎是傳統的保守的。雖然如批判學派的康德等，亦不能脫去傳統的觀念。）

總之在古代及中世紀，以為經驗不過是單簡的習慣或傳統的知識、信仰之作用，而專就技術或精巧的工作而言的物事，因此其價值極卑賤，殆視為奴隸的活動，而且其效力，也是極有限制的。不必說當時的經驗，是被視為終究不可作為真的知識及道德之標準的。至於在近世的哲學中，所謂經驗，不過被視為單簡的吾人之感覺的印象之累積或結合而已。這種見解，無論經驗論者或其反對者之唯理論者，均共信而不疑。若是在古代及墨守其傳統學說的中世紀的哲學中，經驗雖為卑賤、劣等而專與行為或現實相關聯的物事，說來就是業務的 (Practical) 概念；但反之，近世之經驗論或唯理論中之經驗的概念，實可說是偏重於主知的及認識論的方面了。即把任何的經驗，視為認識的方法。惟於其方法如何進行有效的一點上，經驗與唯理論的見解，各不相同而已。至於把經驗視為專受納、渾沌無秩序、個個孤立之感

覺的事物，而將其印象累積聯合起來的結果，這點無論是經驗或唯理論；均所共同相信，而無庸贅述的。

四 關於理性在經驗中地位的新解釋

在此，吾人對於經驗的本質問題，要來下一個新解釋。不但要把理性對於經驗的關係，去重新加以解釋。而關於理性在經驗中佔若何地位的一問題，也不得不加以新的估價和新的解釋。關於這個問題所以有新解釋可能的原因概有兩個：第一、近代生活之經驗自身之本質的變化；切實說來，近代生活中經驗的內容與方法，與從來的一變而大不相同。第二、以生物學為基礎的新心理學之發展；這兩點，實不能不指為促成對經驗本質有新解釋可能的原因。現在，再從第二原因來加以說明。原來支配十七世紀至十九世紀之哲學的心理學，概括說來就是感覺論的心理學說。依照感覺論的心理學的見解，以為心的生活為從個個孤立的而且受動的種種感覺中發生出來的；而根據「把住」與「聯合」的法則，心象、知覺及觀念等乃嵌木細工式的構成起來。亦即感覺者，乃為知識的門檻或通路，至於心意之措置各個感覺的結合作用，實是認識上全然被動的物事；所以執意及情緒等等，皆是從感覺及心象的作用中所產生出來的。即理知的認識的作用為最原始的作用，執意情緒等，則為其後苦樂的感覺依附於觀念所產生的心理作用。然生物

學的發展，却促成這種解釋轉化了；依生物學的見解，以為凡生命之所存在的物質，必定有一種行為或活動。而且為求生命的永久存續，活動也一定是連續的，而同時不絕地去適應環境的；此種適應環境的作用，並不是被動的，其實是生物進化至如何高度，其改造環境或控制環境的力量，自亦是次第增加的。因此經驗本來就是行為或活動上的事情，這是很顯明的。（只有此點，寧可歸之於雅興哲學的經驗）任何生物不僅是認識外來的印像而受納之就得，尤當各自順應其構造之繁簡而施活動於其環境中。且因生物施活動於其環境所產生的變化，更引起生物對於其活動而生新的反動，所以生物乃是真接的感受其自身行為之結果的。至於此種反動與被動相互密接而成的結合，即為吾人之所謂「經驗」。故若無此種結合的動力——換句話說即單純的被動（刺激），是不能形成任何經驗的。

上述之經驗的新解釋，對於哲學發生極重大的影響。即生物與環境間的相互作用；換言之，生活、活動為「第一次的事實」，或本源的基礎的範疇；而知識不能不稱為滋生的事實，或在其起源上的「第二次的事實」。即知識非由生活過程（孤立或游離出來的，而却是包含於生活過程以內的東西。又感覺非知識的門徑，而為行動的刺激。即感覺乃行動的前驅，環境下生物適應的指導者；又為動作暫時轉變的指針，改正動作的嚮導；換言之：指示廣續進行之動作中的破綻，同時又指示任何其他動作樣式的開始的。所以感覺，本屬實行的、直接的作用，而非認

識的間接的作用。因而關於感覺之認識的價值論究中的經驗論與唯理論之鬥爭，實已歸於陳腐而不足論的了。由上觀之，所謂經驗，實與生活過程爲同列；感覺倘被視爲改正動作的嚮導，則仍以感覺爲個個孤立的事實，已經是不可能；同時爲求感覺與感覺的結合與統一，則向之所謂超經驗的理性作用之綜合力，遂將形成癡癡而不必要的了。一方面，經驗論者以所謂個個孤立之單純存在的作用，爲屬於經驗；而同時康德及康德以後的唯理論者之所謂爲綜合經驗的資料而需用的先天的概念或範疇，完全成爲無用的了。經驗之真的資料，爲習慣、動作的適應過程、動能作用等與動境或刺激的接合；概言之即感覺運動的結合。此種經驗有與其自身結合與組織化的原理，但其原理並不是認識的作用，却是實際的作用。雖然在下等生物中，其生命與經驗必不能有片刻的隔離，若感覺而與生活過程游離，則感覺恐將不能存在了；所以生物的动作常與環境發生關係，而且不絕地與現在的動作，以至將來的動作發生相當的關係。於是生命與經驗間早已具備乏組織化的作用，已經促成超自然的超經驗的理性之綜合作用的無效了。此種組織化的作用，爲從經驗的內部使組成經驗的要素——叡智，積極地發生滋長之基礎的材料。而此地之所謂叡智，及反省思慮或思考；但終究也是屬於經驗的範疇，而非如唯理論派所謂理性之超經驗的作用。

其次，我們若就第二原因的經驗自身，受古代及中代以至近代生活之推移中的影響而變化的

一點論，則當先說到柏拉圖的學說，他以爲經驗，乃是盲目地服從過去的或因襲的習慣之謂，即經驗若不有理性爲之指導，則成爲單純的反復作用，及單純的實際方法；亦即殆與根據於因襲傳統作用的既成習慣爲同一意義了。反之，促成過去習慣之容忍服從性超脫的作用，則只有藉助於理性的力量了。然而降及近世，培根及其後繼者不絕的努力，遂使這個局面發生大大的轉變。由他們的觀點看來，理性或普遍的概念全爲保守的，使人心奴隸化的；反之經驗乃爲謀人心自由解放的力量。即經驗含有新奇的意義，爲含有使之從因襲或習慣的服從性中自由解放出來，而指示吾人以新事件及新真理的意義；因此信賴於經驗，並不是對習慣的忠實，實乃喚起進步之努力的惟一動力。但以上所論，非僅爲理論上的結果，實乃不外爲近代生活的經驗與古代及中世紀生活的經驗以具體的生出來之實際生活的結果。本來希臘的數學及其他理論科學的真理，依然與實際生活游離無關，其反應的影響毫不及於日常的經驗；乃不過是由一種超越世界天降於日常經驗之上的義理。醫學雖然最是近乎現實的、實證的知識，但僅爲「技術」，欲進而列入科學的地位是不可能的。要之，對於一切之實際的技術，要從事適合意識的發明或目的改善，實在有所不許的，因爲技術家僅僅專事追踪着歷代相傳的典型，故由既存之典型或標準雖然相離一步以外的生產品或製作物，却都被視爲墮落的象徵。但若談到所謂改善，則這種企圖是徐徐試行無意識的種種變化的結果呢？抑爲由於偶然的精神煥發，因而某種新型或新標準遂突然

發現的結果？因為不是什麼意識方法的結果，所以不一定把一切改善的作用都委諸神明的力量。但一切技術若墨守一切既定的典型，則其典型一旦制定時，吾人如欲使之由宗教而聖化，由藝術而美化，由教育而受扶植，由政治而被強制，終竟是不可能的了。

五 經驗成長過程中之叡智的職能

由上看來，古人乃是將過去經驗的結果形成習慣而來使用的。但其習慣如一旦養成，則遂從而墨守之或從而破壞之，均不過為一種盲目的作用而已。然而在今日，舊經驗則使用之以求發展較新及較善之經驗，而為一種指示的方法；這一種的經驗，我們才可把他看做構成的、連續的、發展的以及自己調節或控制的物事。我們不是僅僅地去反復過去的經驗，或期待着偶然變異的出現；乃在利用過去的經驗，以形成未來之新較善的經驗。所以經驗乃是包含改善經驗本身的過程；而這種過程就是叡智，也就是思考。因為經驗終究是含於經驗本身中的因素，所以決不是超越經驗以上的作用或過程。科學與理性，決非從遠遠隔離着的高處憑空降到經驗的世界中的，畢竟是從經驗中發生在經驗上探討出來的產品，同時在方法上則為欲求經驗的擴充豐富而使用的物事。概言之：經驗乃繼續不斷之實驗的產品；而與經驗無關且使之參入普遍絕對的真理的所謂理性，已與我們現代生活隔離頗遠，不能引起興趣，而為一種不足重輕的物事了。

想把一般性、規律性引用於經驗的康德一流人之所謂的理性，在今日却被視為毫無效用，而僅為一般沉迷玄理之有閑階級者的廢物了。至於吾人則將從過去經驗中所發生之具體的教訓，與現代經驗的精髓與缺陷相對照而發展成長之，且視為將來種種具體之改造的目的和方法而使用之；而依據這種具體改造之成功與否探討出來的具體教訓，已足供吾人終生應用而有餘；因此其他之所謂理性作用，實皆無需要的價值了。而為欲求達新目的而使用之經驗的教訓，吾人則稱之為叡智。

所謂叡智，乃是活動於經驗過程中之能動的且有計劃的思考。倘若吾人承認此種作用於經驗中的思考有活動性時，那末對於特殊與普遍、感覺與理性、知覺與概念等哲學上問題之傳統的解釋，不得不從根本上為之一變。而這些問題概不僅含有哲學上專門的意義，實有較重大之社會的意義。不過我們若由這種見解出發，則所謂理性者，可視為科學的實驗的，而可使用以創造社會生活的技術之實驗的叡智。即此種理性無論對付任何事件，在實際上必定是有動力而且有效的。由是從基礎於形成固定吾人之習慣的無知與偶然之過去的羈絆中，把吾人解放出來；而考案較善而較有希望的將來，且進一步而促其實現。而理性之活動，常係由經驗方面探討而來的。如此，吾人為企圖中之計劃或行為改造之指導而考案的原理，決非一種一成不變的定見（Dogma），乃是可為吾人行為之實證的假說；又實為現在吾人之經驗的指導，并從而重新改正

或擴張其成功或失敗的「假說」(Hypothesis)。所以這種原理或假說斷非固定不變，乃是當然的屈伸自如的義理。叡智決非如傳統的哲學所謂理性之完成、完結的性質而可以堅持的概念，乃在於不絕之形成的途中的思考；而爲着不斷地持着這種思考，對於不斷的行爲之結果持着敏銳的觀察力；又常常持着欲學的意志及躊躇於改正行爲的勇氣。然而舊來唯理論中之所謂理性，却很容易於陷入於絕對主義的窠臼。那種理性，常是自己滿足的而且是和經驗遠離的物事；所以依據於經驗而應有的實驗若認爲不必要時，則依據於經驗應有實驗之可能性亦將一概抹煞了。更進一步說，所謂理性的作用，往往疏於具體之觀察與實驗的精神。因此在一方面，理性是不負責任的，在他方面，則又爲怠慢者；而因其蔑視經驗的結果，率致受經驗之最痛切的復讐。換言之，唯理論是輕蔑事實的，而他的輕蔑不久率致使唯理論由其本身之破綻，而遭受最悲慘痛切的復讐了。總之，唯因觸到所謂經驗之本質的暗礁，經驗論和唯理論遂致遭遇覆舟的危險了。

六 唯理論與經驗論對立之無意義

康德曾欲由純粹概念而來統制經驗，他說倘若不如此的時候，則經驗必將陷於渾沌無秩序的狀態。康德欲圖制止從經驗遠離的理性之放縱不羈的性質，固然是正當的嘗試，而其不稱其自家哲學爲批判哲學，在這種意義上却是很爲合理的。雖然，康德欲以悟性來統一經驗，認識對

象，并說他是先天的概念的作用，其結果卒致蔑視各個活動之具體的經驗，促成重視規律、秩序、法則等之德意志獨有思想的發展。康德的哲學，在從理知的方面去辯明個個具體的從屬的經驗以至於理性與法則及使其成爲合理化的事實上，確乃有效的學說。所謂理性與法則，實爲同一意義之二語，理性是由經驗以外或以上降到經驗中來，而法則呢，亦係從外部的且超越的權威中降落於吾人之現實生活的物事。此種絕對主義，乃係實際生活上極頑固、不自由且無融通性的氣質所表現出來的東西。康德認爲重要的概念係先天的，非發生於經驗中，且不可在經驗方面加以證明和探討的；而且若無外部的侵入者，則經驗殆全爲渾沌無秩序的作用。因此，康德雖然只有在哲學上是否定絕對實在的可能，但仍爲主張絕對主義——即專制獨裁精神的人。康德的後繼者不僅是忠誠於康德的學說，他們的造就，實在於忠誠於康德的精神，由是而提倡組織之絕對主義的結果。德意志民族雖然是特別擅長於科學能力與技術才智的國民，但是使他不陷溺於思想及實行之痛切堅苦與超然的態度中的，實可謂爲有組織性的否定睿智之實驗性質的結果。

反之，英國經驗論的結果如何呢？德國的唯理論係辯解的，而英國的經驗論則係懷疑的。換言之，唯理論所辯明認可的結果，經驗論則從而破壞之顛覆之。德國之唯理論的觀念推重國家，以之爲絕對的理性之必然的進化，故其觀念爲有深切意義和高尙權威的物事；反之英國的經

驗論必不論及國家，而推重社會，以社會為依據利己心及階級利益所築成之偶然的結果。

這點可以參考

所謂國家契約的學說。

所以吾人若將近世哲學中對抗的三大思潮互相對照時，則很顯明的，一面經驗論重視一切崩壞原因的分析，他方面唯理論獨執拗固定的綜合說。前者乃輕視并攻擊因襲的歷史之極端的急進主義，反之後者係視一切既存制度為永劫理性之權威化的極端的保守主義。又經驗論係分解保障一定之組織的經驗乃至各個的感覺，反之唯理論則主張依據於固定的範疇與必然的概念而可以統制一切經驗的。如此只是容許兩大學派的對峙，而其間並無任何疏通、調和與純正的指導統一存在之餘地的。因此兩派爭論的結果，致使十八世紀至十九世紀前葉之歐洲的社會，蒙受莫大的毒害與損失，這不必說是很顯著的事實。經驗論雖以自由主義及進步主義運動之哲學的背景為己任，但很可痛心的，受累於個人主義，而自由主義的運動遂致喪失了當初之社會的傾向，而全變成反社會的思潮了；又經驗論因專歸依於感覺論的結果，而進步主義或自由主義遂不得不形成反人道主義的思潮了。所以，吾人若把那種使唯理論超越經驗之固定不動的原理，不能以實驗證明的定見，以及忽視經驗而一味信賴先天的真理及道德的標準，稱之為經驗論者不徹底的經驗概念所致之結果，實在不為過言。

總之，經驗論與唯理論之對立，不外為感覺與思考、經驗與理性之傳統對立的必然結果。而經驗論者之經驗的概念，是貧弱且不徹底的；唯理論者之理性的概念，亦是空洞而不切實的。

而歸根結底，經驗論與唯理論所共認之關於經驗本質傳統解釋的根本謬誤，實在是促成兩者之失敗的原因。如上所述，經驗非僅為簡約過去偶然的習慣的種種行為或活動的東西，實乃由事物以改變吾人之活動，以及調整與吾人生活相反之事物的作用，探討事物之提供意義之妥當性，而以這些作用形成刺激與反應之睿智作用的統制的意義。試驗或實驗若不迷信於衝動或習慣，由目的而受指導，由標準與方法而圓滿的進行時，那末這種試驗或實驗也就是理性的了。吾人適應事物之作用的行為，倘非偶然的不經心的事件；且能改善以適合於吾人自身之有目的之努力的結果時，那末這種行為就帶有理性的意義以至教育的意義的活動了。因此經驗論與唯理論的對立，全失去根據或憑依，而欲圖此問題之解決，則在於探討經驗之本質究係何物的一事上。

七 經驗之本質的探討

關於經驗之本質的探討，已大體很明白地見於上述的敘述中，但這時，我們實有作概括敘述的必要。在經驗中，有能動的及受動的兩方面，而這兩方面當然保持着密切不離的關係。在能動方面說，所謂經驗，就是試驗實驗的作用，而在受動的方面呢，經驗就是接受的作用。吾人不論在何種經驗的情況下，均係活動於經驗的本身中；即對某事物而有相當的行為。照這樣說來，我們是接受他活動的結果的；換言之，若吾人對其物而有所行為，則其物亦將對吾人而有

所行動。而且，這種行動作用實乃一種特別的結合，依據這能動及受動兩方面接合的疎密，而其經驗的效果及價值，乃能測量出來。所謂經驗，並不是單純的活動。有實驗性的經驗，實含有變化的意義，但為經驗而生的結果，若不與吾人的活動作有意識的結合，則經驗之變化亦終於為無意義的活動而已。某種活動繼續進行，吾人遂接受其活動的結果，而由吾人活動所發生的變化更反應於吾人，如這種變化能適合於吾人時，則這種經驗的變化，乃得為有意義的活動。我們不論學習任何事物，均皆如此。兒童僅以指觸火，不能作為經驗；而因其動作之結果，遂使彼感受痛苦，在痛苦感覺的結果與其動作相結合的境況下，於是經驗乃形成了。而處於這種境況之下，以指觸火雖含有燃燒的意義，但若將此種燃燒視為某種其他動作的結果，則這種現象不過是單純之物理變化的作用罷了！經驗非為帶有盲目意義之衝動的動作，衝動的動作自然與一般的活動無所差異，但在衝動中不能使經驗有種真意義而把他累積的成長作用表現出來。又衝動僅能惹起吾人快感或惡感，而不是與吾人自身活動相結合的事物。在這種的場合，自然不能謂之經驗，無非是一種偶然而無思考的動作而已。又因其無任何的回顧及預想，所此也無任何意義的存在了。由這種動作而吾人預測其後將發生的事件，而可以適應於這種作用的力量不稍增加，亦即所謂環境控制的力量是不稍增加。蓋凡從經驗出發之學習，即吾人施活動於事物，其結果不外為關涉於吾人從經驗受任何活動之受動及施動的兩方面，回顧這兩方面，且由此而

預想其後將發生事件的過程之謂。在這些事件中，行為或活動乃一種的嘗試或實驗；即為着發現環境或事物中某種動境或作用，乃對之加嘗試或實驗。又接受嘗試和實驗的事實，乃「使知之」的作用，教授的作用，亦即發現事物之關係的作用。

由上看來，經驗本為能動的兼受動的過程、或實行的過程，而非認識的作用，這點是非常顯明的。但經驗的價值標準，乃存在於經驗所引導的關係及連續之認識中。換言之經驗若累積而成為某種作用——即含有意義的作用時，纔包含經驗之認識的要素。此種關係的認識作用，乃純然認識的以至知識的事件——進而為教育事件，這是任何人所認許的事實。但此種關係，

由其失去經驗（即試驗）與結果之享受與結合，卒致發生認識及思考作用上的謬誤

（唯理論、經驗論均陷於同一的謬誤。）

。一盎司（Ounce）的經驗混合於一噸（Tonn）的理論

（即經驗成分少而理論的成分多。）

。由理論所產生之真正

的意義，只有在經驗中可以發揮。無論如何貧弱的經驗，都可以產生出相當的理論；或有知的內容的東西。但全然和經驗不相關的理論或專重言語方式的理論，嚴密說來，實不能謂之為理論。却是這種關係的認識乃思考或反省作用，又可謂之叡智。而思考、反省或叡智等作用，畢竟是經驗內部的要素，而非如唯理論者所謂理性之超經驗的作用。即所謂思考乃經驗的發端是了。經驗如沒有思考的要素，那末這種經驗終將成為無意義的物事了。而經驗依其所含思考或反省之多少，深淺疎密之程度而區分之為兩種樣式：第一，心理學者的所謂試驗錯誤法，即

試驗的經驗；第二、反省的經驗或實驗的經驗。在試錯的經驗中，自然是承認活動與結果兩者的關係的，但是對於他的關係的認識，要不免有精粗的不同。

然而，反省的或實驗的經驗，比之於試錯的經驗，則活動與其結果之關係的認識，必比較更為精密。單由試錯法而發生的活動，易為事物的情況所左右，而依照預想所應有的結果，有時也不能表現出來。然而吾人若仔細去認識決定結果的經驗，那末也就能以認識所要事件的存否的經驗了。因此吾人若能了解某事缺乏完成預期結果的經驗時，則必致力於供給這種經驗的活動；又若有獲得從未希望的結果之事件存在時，那末就要盡力除去其剩餘原因，且使這種努力變為很經濟而有效的東西。不必說，當在試錯法中發現吾人的活動與其結果之精密的關係時，思考即包含於其作用內。此種作用能以發展進步而成反省的經驗。增加思考的分量，並且變化經驗的性質，這種經濟而有效的努力，特別把他稱之為反省的經驗。思考乃吾人的活動與其結果之特殊的關係，亦即欲謀發見二者連續之有意的努力——即一種特別的經驗。所以思考者，不外為領悟吾人經驗中之睿智的要素作用，乃對吾人經驗持有目的的作用。不論任何幼小的嬰兒，皆能對於經驗有所思考或判斷；成人的思考或判斷，不外為幼兒的思考與判斷的發展與精鍊。

八 經驗與思考

有思慮的活動，或經驗的反對，是否就是習慣的行動或無思的行爲呢？對於此點吾人與傳統之經驗的概念，全異其見解，本來習慣的行動，乃以過去的習慣爲其完全的標準，若是與他相異之行爲的關係，他一律置之不顧，或且一概抹煞之。又無思的行爲乃是以瞬間的行爲爲其價值之標準，反而把吾人的活動與環境力的關係，加之忽視的事物。他對於從任何現在的活動所產生之將來結果，乃是不負相當責任的。思考的出發點，在於現在進行中之活動的未完成、未終結。亦即其活動將形成若何的現象，却在於如何結局的一點上。然則把現在的事實視爲一成不變之既定的標準而受用之，實在就是不含有什么思考或反省作用的證據。思考者乃關心於結果如何而且對結果之責任的承當者。在此遂有種思考的根本特質。思考爲關於現在所進行而尚未完結的事件中所產生的作用，此乃從事物之充滿着不確實的疑團或未決性的境況中所產生。全然確實的，即僅限於已經完成的事件。若思考或反省存在時，則一切未解決的問題也就同時存在着。思考的目的既係以已知的事實爲基礎而達最後的結論，當然能以成爲達到目的的助力的。因爲思考之發生是在滿佈疑團的情況下，所以思考乃必然的疑問的過程、穿鑿的過程或研究的過程。他乃是研求且探討未經解決諸種疑難或問題的活動。獨創的研究並不是科學者的特權，一切的思考才是乃一切獨創的研究。幼兒的思考雖則很幼稚，然而在幼兒自身，實爲一切獨創研究的動力。

其次，一切思考作用皆含有一種冒險性，所以確實性、可靠性不可預先保證的。冒險性雖然是預想任何未知事實之存在的現象，但未知的事件，自然是不能預先確實了解的。思考的結論若由事實加以證明時，則必然的是試驗的或假設的作用。希臘人曾提出「吾人如何能學」的問題，但從他們的眼光看來，所謂學習畢竟是學習既知的事件，抑或學習全然未知或絕對不可知的事件的意義。而在任何境況中，所謂學習實為不可能的事件。然則學習必不會產生所謂完全的熟知；否則，也終于脫不了完全無知以外的第三種的結論。因此希臘人承認假設的結論及試驗的結果的可能，實為不成功的。他們承認知識乃是經驗以上的東西，但近代科學僅視知識為經驗或發現的手段。例如天文學者由已知的材料，推測將來的日蝕，而推測作用，姑不論蓋然性怎樣大，但畢竟是假說的蓋然的。關於預測而得的日蝕之日時及位置等假說，作為形成將來行動方法的材料，為實施推測，或者排列天文儀器，或使用望遠鏡等工具。總之，無論着手任何的活動，他的其活動終是使之發生任何物理的變化的。而思考作用若從此種活動與其結果所發生之現象變化中離開，則無論如何是不能完成的。知識實乃制御思考并使其發生效果的東西；若知識而與思考離開，則知識終將成為廢物了。總之，思考或反省的經驗，可有五種意義：

- 第一、由性質尚未十分決定的事件所產生之煩累、混亂及懷疑的意義；
- 第二、由推測的預想——即已知的要素，視為可有發生其某種結果的傾向，且對之而加試驗的解釋的意義；
- 第三、對於決

定當面的問題且使之益爲明確之一切的考察，加以嚴密之探討與分析的意義；第四、爲適應於更多的事物，使其試驗的假設成爲更精確的假設，而徹底加以推敲論究的意義；第五、立脚於試驗的假說之上，以之爲適用於現在事件之活動的方案，卽爲可以產生預期之結果的活動，由此而試驗且探究假說之真偽的意義。如此，思考實乃學習的方法，亦卽聰明精當之經驗的方法；而非如唯理論者所謂經驗以外或以上的東西；畢竟爲了解經驗本身之睿智的要素之經驗的方法。因此，哲學史上古來之經驗論與唯理論兩大學派的對立，殆終於成爲過去的一場夢話而已。

以上所論，均係就古來的哲學如何解釋經驗之本質的一點，而加以討論；若批評古來的哲學，則須立於新經驗的立場上，而指摘其不徹底、不科學的各點。至於吾人所主張之新經驗論，對經驗的本質作如何解釋，亦已稍稍加以詳述。吾人承認哲學乃是教育之一般的原理，而教育乃哲學之人生社會之實際化具體化，故由古來的哲學思潮，產生如何的教育學說；由吾人今日之新經驗論，導出如何教育學說；對於這些問題加以敘述和批評，實乃極有興趣的研究。吾人今日所主張的新經驗論，要立足於吾人之經驗的本質觀上面，并且以之確立必然發生的教育學說，此乃不待煩言的事實。本書，就是達到這種目的的序論。

第十一章 教育哲學上的各種趨勢

一 舊來的教育哲學

教育哲學成立的過程。現在美國最有勢力的哲學——所謂教育哲學，是從何種社會問題的背景發生來呢？他的思想背景又如何？他要解決何種哲學上的問題？要想謀何種教育上的改造？

哲學——特別是教育哲學——不外是要發見人生根本的幾種興趣對於相反的要求，應當如何處置的一種斷然的努力。人生既然是不絕的向着新局面進行，教育也就要適應他各種不同的要求。因之教育哲學要隨着時代而變化，那是不用得說的。不過在如何決定的場合，他就不得不把經驗的全體納入於適當考慮之中。所以教育哲學乃是以一切經驗的職分把他看做最高的指導，來做他理論基礎的物事。雖則說教育哲學是隨着人生或社會問題變化的，可是在這種經驗本位的哲學系統裏，也發生了幾種比較的不變的態度與見地，而新起的一些社會問題與鬥爭，也就要根據此種比較合理的態度與見地來考察解決。最後，一個首尾一貫的見地——哲學——逐漸確立，於是實際的教育，纔覺得也有澈底表現此種哲學見地的必要。寇伯屈說杜威教育哲學的發生以及他的發達，以為最後的一個澈底見地，或則美國教育哲學，就要說到杜威的見地了。不過他

在杜威教育哲學未發現以前，關於美國的教育哲學也敘述得很爲肯綮。此刻我就來介紹一下他所說的要旨。

裴斯泰洛齊主義 美國教育上最古的根本見地，不必說乃是從舊陸傳來的一種舊習。學校與教會混而爲一，不能分離。學校的訓練是一些單憑教授簡單記憶的物事。此種見地，同教權時代那種使人類全部墮落的教理，那是很吻合的。要之，把既成的習慣無所批判的領受得來，恐怕就是他的根本基調了。但是到了距今約一世紀前，以至一八九〇年左右，受了裴斯泰洛齊主義的影響，從來根據既成習慣的美國教育的見地，在此時殆已將其無所批判的態度除去大半。因此，從來的學校只是使學生學的，一受了裴斯泰洛齊主義的影響，遂不得不要使他理解了。這麼一來，所謂實物的教授發生，教育不復如從前之爲注入的過程，卻把他看做啓發的過程，而所謂教授方法教授方案的概念，也就普遍通行。總之，由於種種的原因，使得從前殘酷的強制的教授手段漸次緩和下來，確是一種事實；不過在此時很徹底的教育改造還不曾顯然表現出來就是。

教育之科學研究的發端 一八九〇年美國教育思想界對於從來那種迷信舊習不加批判的態度，起了種要想破壞他的強有力的運動；這種情形完全是受了斯賓塞以及福祿培爾的影響。斯賓塞以他教育論的出世，負盛名於當時。他竭力的提倡科學教育，而且昌言所以要依自然的結果

施行處罰的道理，以及他的存在的價值，實大有裨益於教育之科學研究的勃興。至說福祿培爾的著作，對於當時教育上的思想與實際，亦是顯然含了種反對的見解。當時在美國設立了許多幼稚園，就已給他受了些意想不到的影響了。其他的事姑置不論，福祿培爾在這種地方畢竟已經有了種包括的體系來做他的見地或哲學的基礎了。換言之，他已有了一種教育哲學，而與他相關的教育實際，也有了一貫的體系了。此事給當時教育思想以極大的刺激。福祿培爾的哲學或則他的教育體系，雖難免遭受猛烈的攻擊，但哲學與教育關係的問題，必須深加考慮，實不待論。更爲給與當時重大刺激的，乃是福祿培爾以學校並不一定要教科書的觀念。教育與教科書既然說是不是同樣的物事，因之一般熱心得差不多近于狂信的福祿培爾的學生，遂使得此種趨勢更加澎湃的助長起來。

在此種萌芽期以及萌芽期以後，助長此種思想發展最得力的美國教育改革家，當推弗雪蘭斯·派克 (Francis Parker 1837-1902) 與史坦利·荷爾 (Stanley Hall 1846-1924) 二人。他們二人都是留學於德國，所以美國從來習慣的見地，他們是不受拘束。他們在各自的方法上，給美國教育一些影響；更立於美國獨到的見地上，把他們的主張逐漸的具體化起來，成爲教育上一個重要的因子；這因子就是對於兒童喚起了一般的注意。派克大佐先後在波士頓 (Boston) 附近以及芝加哥 (Chicago) 等地，實驗同情於兒童本性的教育，成績優良，大得名聲。荷爾總長立於學

者的地位，盛倡爲教育上實際動力之心理學的研究。他的兒童研究，兒童及青年期的心理學，就從蒐集心的生活資料開始；他還不但如此，他竟概括的說，一切教育的研究都要根據科學的研究。我們曉得主張教育的基礎打在心理學的研究上的，美國實是世界上的第一個；而此種見地的建立，以受荷蘭總長的影響爲最大，那是不用說得的。

海爾巴脫主義 給教育之科學的研究以最大影響者，乃是由查理斯·達·伽馬 (Charles D. Cobb) 以及麥克馬利 (Mc Mully) 二兄弟輸入美國的海爾巴脫主義。他們三人以當時德國思想盛行美國，留學於德國教育學發祥地葉那 (Jena) 與萊勃齊 (Leipzig)。他們把海爾巴脫派的興味統覺說、文化時期說、以及五階段說，帶回美國。這些概念雖算不了什麼，可是在理論上卻已大大的鼓起了注意兒童興趣的一種教育思想；在實際教育上亦經實現了出來。文化時期說在全部教科上雖不甚適用，可是在初年級的教科裏採用得很多。五段教授在實際上最爲適用，師範學校莫不教授這個，以爲教案之基礎。還有統覺之說縱使平常些，興味之說縱使單純些，畢竟也不失爲真實的理論。這樣有勢力的海爾巴脫主義，後來終於免不了逐漸受了人家的反對；到如今他的學說差不多已經完全失去了信仰。結局，海爾巴脫主義的運動，不會給教育學說永續的資本，只是在刺激教育思想一點上面，有了不少的貢獻。平允的說來，此種運動對教育過程的學理幾乎是全部，已經喚起意識的注意，那是無疑的。不過要決定對於他的爭論，那就不

得不有賴於新材料。至說新材料，在後節即將加之討論；而其主要的一點，實是由進化論的理論加以重新改造的生物學。

海格爾主義（Hegelism）影響於實際方面，不若在評判方面來得大。海格爾派羅生克蘭（Rosenkranz）之翻譯海格爾的「教育學的體系」（一八四八年出版），威廉·赫黎斯（William Harris 1835-1908）加以極端的擁護。羅生克蘭的這本書，後來赫黎斯替他收入他所編纂的國際教育叢書的第一卷，改題為「教育哲學」（一八八六年）；這個可說是把「教育哲學」這名詞，很強的印入美國教育者腦筋裏的起端。不過他的哲學還很容易使我們聯想於形而上學，所以隨後卒致起了很大的反動，一時甚至將教育哲學的名稱也排斥於美國大學之外。要之，赫黎斯只能稱他為美國最初的大教育哲學者，而給美國海格爾主義實際上的影響，則為容易跼蹐於他的範圍之內。至說如今，以海格爾主義自負的教育學者，似乎是很少發見，而他們幾乎完全是不觸現今教育思想的本體者了。赫黎斯的貢獻與海格爾主義本身同樣的地方，可以在觀念的醞釀與思想的刺激這點上找將出來。不必說，赫黎斯的主要興趣乃是幼稚園，他和善羅女史（Miss Below）協力提倡海格爾主義的福祿培爾主義；關於這方面，確乎給美國教育多大的影響，不過他的象徵主義與形而上學的基礎，還是成爲他人攻擊的資料，因此而刺激反對思想之發生，是不待多言了。

海格爾主義爲什麼在美國教育思想上能夠獲得持續的立場，我們如把他來研究一下，那末現在美國教育哲學怎麼樣，也不難推想而知。本來海格爾主義之所以失敗，大概有二個理由。

即第一是因爲現在一般的教育思想，是不相信實驗科學與直接從實驗科學發生的實際的處置，以爲無甚密切關係的思想體系的。蓋以他們對於先天的考察，始終是抱着種懷疑的態度。第二是因爲現在美國人的氣質，不問直接或間接的真實思想，都要希望他有解決最根本的實際社會問題的能力。對於這種傾向，雖多少也有些異議，不過大體上美國的思想，總是對於解決實際的人生問題有不少的興味，而且以爲對可靠思想最安全之道，就得根據於確實的科學方法。立在這樣兩個立場上面來研究教育的教育哲學，實是現在美國教育哲學最顯著的特色。

一一 新教育哲學之內部的社會的背景

經濟的變動。學校本是期望青年使之適當的參加社會及人生生活，因而產生的物事，所以在實際上，人類的興味與努力一切的方面，均對學校提出他所期望的要求。在近代社會中最足以表示近代社會特色的運動，不必說乃是隨產業主義而起的各種變動。說起他的影響，經歷很久的時候，還不曾波及到學校裏面，不過到了最近，却感覺着有種新的意味與程度了。人口集中都市，家內工業向工場工業而移動，生活天天的複雜化，所有這些傾向，愈趨而愈烈；可是這在

一方面，對青年即須有更多的適應能力，他方面從前青年直接參加大人的生活，容易從觀察得到些必要的適應方法的；如今却已逐漸消失了此種機會與便宜了。一方面對於青年的要求既益為增加，同時與家庭及鄰里接觸的機會，亦次第減少；這麼一來，對於學校的要求，就感覺到與從前有很不同的意味。若不欲阻止社會的進步，那末學校的教科內容以及學校本身的性質，也就非加以極大改革不可。換言之，就是科目與教育方法，一定要因之而大加變革才對。

移民問題 使此種情勢成爲更加複雜的，乃是移民問題。如同美國這樣不絕的容受多數多種的移民，實屬古往今來少見的事情。至於這些不絕而來的移民如何使之社會化，這問題在當初就已引起了識者的注意，到如今更是誰也都感覺到是個極大的問題了。在產業的中心地，設備了完全爲這些新來的多數移民子弟進入的廣大校舍，任何人差不多都抱了種不很放心的態度。不過我以爲真正的問題還不在這校舍如何的問題，比此實在還要更深進一層。這就是成羣結隊而來的移民，他們偏偏還要移植來一些他們的舊生活，往往使社會形成不健全的狀態。移植來的教會與新聞，普通都是用着舊陸的語文。教區學校亦往往有意反對公立學校似的建設了起來。在這裏所謂制度統一的困難，就很明白地感到了。

貧富的懸殊 產業主義乃是使貧富成爲極端的懸殊。并因之而釀成教養及眼界都趨於兩極端的物事。此種趨勢因累年增加的移民而益甚，要實現民主主義也就不得不因之而漸加困難。

在產業的中心地，尤其是最近，爲的貧困的移民密集而來，新舊市民之間，社會的緊密程度逐漸減退，二者不論在政治或經濟上面，都已激成平民與特殊階級的對峙。還有從另外方面看，爲富裕階級設立的私立學校，亦漸漸地來侵害公立學校。這些事情到十九世紀末葉以後，被恣肆無忌的所謂大營業組織，益加助長起來，致使識者去想到人生最根本的問題；即從來美國所自負的民主主義應當怎麼辦呢？他不怕都市集中的大勢，而可使之完成嗎？到底什麼叫做民主主義？難道他不能包括一切社會的關係，而且在其中的產業的關係嗎？所謂社會化究竟是什麼的意思，他與教育的關係果如何，勞動與閑暇對於人生本身的關係又如何，在這裏難道可以有一種二元的理論存在嗎？究竟所謂幸福生活的內容是如何結局，教育能夠有些怎樣的貢獻，人生與教育的關係在事實上又是怎樣，還有，社會怎樣可以使他進步，高貴的神學與賤價的進化論以爲是輕易的合體，或則在美國史上所誇耀的所謂必至的進步觀，此刻是否還可以相信？凡此種種的問題，都已被思想界所喚起。然而，意識的美國教育哲學，實醞釀於此種大勢之中；教育在「新」的意味與程度上，纔是自覺的物事。所以在後節我就將來討論一下，爲何要因爲回答這許多的問題，而發生「新」的不少的見地？不過在此我就可以這麼說，不論你在經驗過程上，或則社會的進步上，去研究教育的意義與職分，總是有種「新」的威力存在的。

職業教育的問題 我們若觀察一下社會生活上產業主義的影響，那末說他的產業主義都是要

求職業教育的，此言極爲順便，所謂教育應以使青年相當的參加大經濟組織爲目的——這種的議論，可以說是早已得到一般人的信用。因爲一項職業，要加之準備的知能，並不在少，所以職工學校以及其他的職業學校，只見他一天天的增設起來。不過在這裏不由的發生了幾個疑問。

例如這種學校的教育方針，與現存的公立學校的一般方針，應當立於如何的關係，這就是個重要的問題。在這裏對於效率，教養，與市民性等，也就起了種種的要求，而職工學校所謂要造成運轉機械的手的問題，亦因以發生。主張效率者以爲在普通學校，不能得到必要的素養，於是想出二重學校的制度來，經營由實業家出資的新學校。反對論者則又呼喊着如是爲了產業上利益而可慮使兒童的話，那我們就該出以更根本的態度，努力於產業界現狀的永續。這本是簡單的由產業上需給關係發生的事情，不過若只立脚於所謂職業——人生一方面的興味上，畢竟要成爲不可解決的問題。所謂幸福生活的規定，對幸福生活平等的參加，以及教育等在現存社會經濟上機會均等這類的大問題，一概包含在他的裏面。此種廣大的問題，若只依據一方面的社會興味，到底是解決不了的。這個實是現代教育哲學上一個最重要的問題。

社會的不安 在今日爲了可以自由佔據土地的所謂邊境時代已經過去，結果遂使各人自由發展的生機斷絕，而特別對於經濟制度的壓迫增加了起來。所謂真正的機會均等，既狹窄到那樣的範圍，歷史上支持民主主義的一根大柱石，也就因之而撤去。自最初殖民時代以來，社會即

日臻於不平等，結果卒致形成社會生活多少的煩憂；而當自由土地占有時代一過，社會也就失了種調劑，其危險更難以設想。即一方面壓迫的程度愈增，他方面的反對亦益趨於激烈。這麼一來，美國的爲政者，在想全然反對美國傳統態度的方法上面，才感到強制與拘束。尤其是一個外國名字的狂熱的虛無主義者，暗殺了大統領馬琴力(McKinley)的事件發生，尤激成此種形勢的惡化；馴致在法律方面，亦開了大規模新強壓政策之端。如此，積極方面的意見，就當採取意識的使之逐漸統一的政策；而以後的學校，尤當承認爲達到此種目的絕好的動因。所以在這裏所謂學校爲有目的的使社會統一的動因的問題，也就成爲教育哲學上一個緊要的問題了。

世界大戰與社會統制 美國自參加世界大戰以後，社會的壓迫，更是採取了軍隊的方式。而同時由於急進的勞動團體的策動又對他引起了糾紛。因此「壓迫」就假借愛國主義之名，把他看做社會統制適當的方法。軍國主義的採用，既感其必要，思想之法律的取締，亦於焉開始。於是在學校裏面一方面就要排除不穩的學說，同時也非要使他成爲健全思想之實際宣傳者不可。各州都決議了強制教授民主主義或憲法的法令；尤以紐約州最趨於極端，不但出了社會主義者的放逐令，封閉了境內的社會主義的學校，馴且決議了拉斯基法令(Lasker Law)，從公立學校放逐出所有主張改革從來州政或國政的教師。這裏也就給教育哲學一個最複雜而困難的問題了。即言論自由、教授自由、或則在民主主義國家關於社會統制整個的問題，都已發揮了新的面目與程

度，假使我們要期望此種問題之解決，那就發生了學校之教科以及方法上種種的問題。例如今日所常見的黨爭問題應當如何的處置？可以兩方面都不去顧他嗎？可以參加在一方面嗎？還是兩方面都提示他呢？對兒童是否一切都不教他，而唯委之於家庭的任意教授呢？抑是應當輸進有學校管理權的團體的思想，而教他應該怎樣去思考呢？還是提出個論點，使學生感到是他的反對的議論，而後再指示他研究的方法呢？其實這些重大的問題，說有又若無；無非各方面的社會，均對學校提其相當的要求，實應加之注意的。

公立學校的地位。以上所說的，乃是存在於政治界及經濟界的問題，最近，宗教方面的爭論，也發揮了新的面目與程度。這就是教會設立的教區學校的問題。本來教會之所以設立教區學校，第一就是爲了要墨守歐洲既成的風習，第二爲要移民增加對教會的歸依心，第三爲要保持古來哲學的以及宗教的立場。於是由反對教區學校的人看來，這種學校實是統一美國市民意識唯一的障害。尤其在一些教區學校裏，他是教授英語以外的國語，在戰爭的時候，不必說是湧現他本國的深奧的感情，而此種訓練的結果，終將使此種感情更深切而難解。因爲有這樣的一種情形，所以就發生所有初等學校的學生都應進公立學校的運動；現在俄勒岡州(Oregon)甚至由法律來規定這樣的條例。不過在這裏還是有問題，家庭裏的父母，本是有決定他的子女教育的權利的，州裏也不應干涉宗教上的事情，而另外方面則又以爲「州」到底是要期望自己的保全，

而且不得不使之成爲青年教育最後的社會機關。有這樣兩種觀念的對立，確是成爲討厭的問題了。而且爲了這樣個問題，不但牽連到兒童的自由以及普通一般人的自由問題，并且還牽涉到他與家庭、於教育有不教會、州乃至國家的關係，以及這些中間相互關係的問題。這些問題既少的影響，同時也自然成爲教育哲學上重大的問題了。

國民的自覺。因爲上面種種的問題，遂進而爲國民的自覺的問題。古代雅典，他因爲對抗了波斯的勢力，遂喚起國民的自覺。美國之參加歐戰，雖規模比較的小些，可是終也激成國民的自覺了。在大戰以前，美國是很熱心地在研究着普魯士強弱之點，可是在大戰後，他的比較研究的興味，就忽然淡漠下去。至說教育與國家的關係一事，不但不因之而懈怠彼此之比較的研究，他實在已經成爲教育哲學的大問題了。普魯士的學校教育是何等地注意普魯士的人生哲學！何等地以他的人生哲學來鼓吹學生！若是彼國的教育制度是可以達到他的目的的，美國的教育制度，豈不是也要如此嗎？然而美國的人生哲學究竟是什麼？那點是應該改造的呢？若是人生哲學確是可以得到的，那末教育制度是否始終助長而育成他的呢？抑或人生哲學與教育制度是向着各別的方向進行呢？在這裏教育哲學上就有兩個永續的問題要弄他個明白。卽第一怎樣的人生哲學才有價值？第二，要使他的哲學具體的表現，今日的學校應當怎樣的加之改革？我們在討論這個問題以前，還有美國新教育哲學上的思想方面的背景，要來敘述他一下。

三 新教育哲學之內部的思想的背景

實用主義 上面說的是新教育哲學外部的社會的背景，關於他還有種內部的思想的背景，我們要來說一說。本來教育研究的題材，就不外乎是廣大思想界的一部分。一般的思想界，新要素既然是陸續的發現，就得不絕的去努力維持他自己的安定。說起近世之與古代及中世不同的特徵，究竟在什麼地方呢？那就在於經過吟味與論證的「思想團」——即科學的成長——以及他的對於人事界的應用。譬如產業主義的發生，實在就是科學應用的一個結果；此種曾經吟味的思想，其予一般思想界的影響，實極偉大。在今日科學以及其思想的過程，即已給與我們不少的真理，以及決定真理的規範與理想。當此種科學尚未確立以前，因為認定人力在理論上是很可靠的，所以誰若要確實的得知一件事情，必得要有從外部而來的補足才行。不過此之所謂由外的補足，畢竟是表示不得不要更多的接受外部補足的說法。何則，為的他們是把人類看做沒有什麼可信賴的創造力的。這種輕視人力的時代，有人說是遠在從前的事，實在到現代，哲學的思想纔立於科學的基礎以及人力的信賴上面；而形成種「新」的意味與程度的。在所謂實用主義 (Pragmatism) 的運動上面，對於此種傾向，表現得十分清楚。若是立在這樣的見地上面看，那末一切的真理上由科學方法論證的「假設」 (Hypothesis)，實是我們所「給與」 (Given)

或假定的一種性質；所謂「觀念」(Idea)，也是真理在實際上做行為指導者的場合，所發生的一種結果。觀念既是由過去的經驗發生出來，那末要統制將來的經驗，自然離不了現存的範式。然則經驗實已由人類生活的原料，成為研究的唯一對象了。而使他導入更大的水準，畢竟要靠我們的努力的。

民主主義

上面所舉的實際哲學，亦即所謂實用主義運動，乃是現代思想上的一種特徵。

不過此刻還有種特徵，我們要提出來討論的，就是所謂民主主義的傾向。他在一方面也是科學發達的結果，那是無庸疑義的。這種民主主義，他對社會生活有些怎樣的要求，在前節已經說過一些，此地專就他在思想界的一方面，來討論一下。在封建主義或則封建制度上，一般人都依所謂偶然的一種門閥，豫先給他一種社會上固定的地位；而以此種封建制度長時間持續的結果，遂致形成與之適合的一種思想。譬如亞里斯多德所說，有的人生來就是做奴隸的；這種觀念即在今日也還不祇在話語上說說，實際上在社會的習慣以及思想的習慣裏，還是深種着此種封建主義的根基。同樣地就勞動與閑暇說，現在一般普通的觀念還可以在此種封建制度——以勞動不但是是一種不可避免的不幸，而且還是應負的重荷的這種制度裏面——發現出他的起原與存續來。換言之，在階級劃分得很清楚的社會裏，思想上總是容易抱着二元論的，而且這種社會要做現存階級之知的指導者，也只有要求二元論纔對。如此，不祇限於奴隸對自由民，勞動對閑暇這樣

的反對觀念，即像教養對職業，實際活動對知的活動，純正科學對應用科學，人間對自然，精神對身體等等，也都表現着反對的觀念。這一些物事我們一看就知其為階級對立所直接產生出來的。而立脚於此種反對觀念的哲學，在事實上也發生於同樣的社會狀態之下，以為擁護階級的社會制度所必需的工具。

再從實際方面講，既有民主主義傾向之存在，封建制度的特徵遂因之而逐漸消滅。封建制度有許多的特徵固然已經消去了，可是同時總還有許多的特徵殘留着。而且舊風習並不是容易絕滅的物事，往往在衰頹之後，還要現出種新支持，表現他一種可驚的復活力。例如美國新的「富之增殖」，就是在這民主的環境中，再看見過去封建風習之復活了。既失了存在的理由後，還看見種種相沿的風習，這其中最偏固的物事，可以在思想界——尤其是學校教育的理論及實際的具體思想裏面——看將出來。這是怎麼說法呢？因為從前的學校，都是教着一些與學習者生活毫無關係的物事。而且不獨過去如此，即在今日，學校裏的學生，不能和實際生活接觸的，事實上也不在少數。再以其他的理由來說，則從來的學校是缺乏識別材料之是否有用的識別力。民主主義與封建主義，在思想界雖已發生了衝突，但學校之排除封建主義的遺物，卻遠在事實發生以後。所以學校之對於這種的遺物，在實際與思想上，是依然殘留着原來的狀態。關於這方面的研究，美國最早的第一人，則為杜威教授。其對於思想界這種的爭執，比任何人都

要看得明白。他在一方面探知而且暴露了這些封建主義的遺物，他方面又努力的建設可以排除封建主義的民主主義。把他認為現代教育哲學發展上有名的人物，決不是詞諛，完全是應得的稱頌。在此所要申述而解說者，即以他的論旨為主體。

進化論 對於構成過去五十年來的思想界，給與他影響的物事是什麼？ 指示時代所要求的新概念的源泉又是什麼？ 倘若要問這樣的問題，那末他的最大影響與源泉，誰都要說是由查理

斯·達爾文 (Charles Darwin 1809-1882) 給世人了解「進化論」始了。最近數十年間，思想界第一件要緊的事情，說他是在推敲這進化論的含義，這樣也不能說是過言。古今來的思想界在生物學的研究上有兩個極有力的概念。一個就是由亞里斯多德所介紹的概念；一個是由達爾文介紹的概念。亞里斯多德以為變化是從種子的發展得來的；這種概念支配了二千年間的思想，影響也真不小。不過他的概念不但是限於有規定的狹範圍內的變化，而且他的目標也是預先固定的物事；因之所謂「實在」，結局就是沒有變化的物事。這種有制限的變化與固定不變的秩序，對一切既成的興味說，實是一種很切合的思想。所以在中世紀封建主義與神學二者，都歡喜接受亞里斯多德的主義，致使西洋的思想更加確立於此種基礎的上面。

然則達爾文一主張了他的「種之起原」，其聳動天下視聽，引起極大喧囂，因屬不待多言。不過他之與普通意見的中間，與其說是科學與神學之爭，不若說在世上關於「變化」的地位互不

相容的兩種哲學間的爭論。亞里斯多德哲學之說變化，常是歸於變化的本體，在一定的狹窄範圍內反來復去；其結果是成爲調和於固定的社會秩序以及保守主義的物事。至於達爾文之於變化，顯然表示着與亞里斯多德不同的秩序觀。然則此種進化論的「假設」究竟玄想着世界是怎樣的呢？有一般的論者，以爲「進化」就是「發展」就是「展開」。他無非將最初所包含着的物事，發展或展開之於外部。所以結局實在是沒有什麼新的物事發現出來的。不過，進化論既把一種新的根本反對的觀念介紹於世上，決不是這種淺薄論調所可輕易推翻的。那末他究竟引伸出一些什麼的結果呢？在下面約略地加以敘述。

進化論主要的一種結果，就是絕對地主張一般人所反對的繼續不斷的變化。現存一切的物事，都是慢慢地進化得來的，是活的而不是死的物事。是故今日不大相同的二個存在物，其實可以把他們看做同一祖先的後裔。這就是說這兩樣物事，實在並不是種類上的差別，而是程度上有所不同。世界萬物不可以同從來樣立在「對峙觀」去看，而應立在「連續觀」去看。人類的生理應以比較生理的眼光去理解他。人類的心理也是從最下等的有機體逐漸進步，以達到心理的最高等的。既是這樣的看法，那末所有二元觀從來確固不動的支持權，自是完全的失去；對於封建主義所必不可缺的固定不變的階級別，也已大部消失哩。所以說到民主主義，實在也是以進化論爲其思想界的同盟者的。

還有，我們若把達爾文所主張的變化，在「創造的進化」的意義上加以解釋，那末他的影響所及，當是更為廣大。所謂預先規定固定的目標的運動一事，想起來本就是接觸「露蓋的世界」的意思。既然如此，則從前自己所抱着的意見，還能在那裏找到他的支持點呢？守舊派的人恐怕沒有不茫然自失的。這一派人起初是接受，後來纔對所欲支持的觀念論旨與實行發見了支持點，實在絕對不是關於思考的事情。若有這種的道理，那真是「思考」的污漬了。思考本是創造的物事。他的作用就在暴露種種的困難，而且發見解決的方法。決不是把既成的觀念論旨與實行，接受其原狀的所謂回顧的物事，他只有「創造」地來確固已經獲得的論旨論點，纔真是事實；而在此種的場合，思考畢竟是要採取忠於科學的思想之態度的。換言之，他是把一件事情先加以細察，隨後再由細察而不絕的施以改訂刷新的。對於這件事，那普通一般人沒有不承認的，不過所謂倫理道德，現存的社會經濟的秩序，或則現存的政治的制度與概念等等，在不得不仍舊同其他物事樣加以考察試驗的場合，他們是要躊躇逡巡的。若是這些的物事都要受試驗考察纔行，那末誠恐他們將因之而設想着道德世界的基礎也要受了破壞與顛覆了。他們也就要把現在所相信的放棄了去，那是有些擔憂的。

新經驗哲學 然則沒有預定目標的進化，或則創造的進化之說，對於道德之善惡的理想，究竟下一個怎樣的解釋呢？新經驗哲學對此作如下的一種答案。

進化的普通觀念——尤其是關於人事界的進化——其進化的過程，決不是向着外部的固定的目標去進行的物事，乃是由他的過程內部所指導統制的。但是在這裏就發生了個新問題。即立在這樣的基礎上面，那末所謂「指導」究竟是什麼意思呢？若是沒有什麼外部的固定的目標，所謂「進行過程」又是什麼意思呢？人類要特別地服從統制，這是任何人也承認的；思考之爲他的統制的主要手段，恐怕也可以同樣地被承認。不過，若是沒有什麼可以測定善惡的目標，那末怎麼樣可以決定他的善惡的指導呢？在這裏就發生了疑問。至於新經驗哲學對他的回答，則以爲要看經驗過程的本身，而且要由內部去考察他的過程。然則一切的經驗都是所謂善的嗎？常識對於他的答案，恐難免有種種差別吧！此刻就採取「常識論」來對他作一個徹底的考察。

倘若把種種的經驗，從他之對於後來諸經驗的效果上比較起來看，那末他所影響到的範圍，實屬極爲廣大。某種經驗，有效的引導到我們所謂善的新經驗；他種的經驗，也是同樣地可以引導到我們所謂惡的新經驗。在這裏發生出兩個概念；一個就是教育，一個就是經驗的評價。教育乃是一種經驗之所以影響後來經驗的一種重要的手段。也可以說他是影響經驗的主體者——人——的某種變化的物事。若問經驗的評價如何，那末經驗之有價值的差別，實是無用說得的事實。我們有一種力量，要把我們所欲保持的經驗之性質統制起來，這種力量，就是所謂權宜的

善。不過，說到他的統制的原料，最要緊的却是種「意義」。因此，一種經驗不僅是權宜的「善」就算，尤應有發生「意義」的附加的價值纔對。換言之，就是一定要有表示經驗內容各部關係的「意義」，或則這經驗與他經驗關係的「意義」纔行。先以此種意義為基礎，而後才能把經驗過程統制之於更高更善更豐富的水平線上面。然而，所謂獲得「意義」實即獲得教育之謂。於是在這裏就可以得到個結論，各種的經驗一定要生活於教育的場合，才可說是向上的物事。這個徵之於日常經驗，就可以明白。單以快樂為作用，而沒有其他有用的效果的，我們叫他為簡單的快樂；一味沉浸於此種經驗的人，我們也說他是耽於或淫於快樂；存着種輕蔑態度，並不加以重視。若以更普通的話表之，那末所謂幸福，並不是根據簡單快樂就得的。何則？因為簡單的快樂不能使人的「能動力」盡量發揮；而且要使自己進步的深切的要求，也是不能滿足的。如此看來，所謂「善」的生活，實是把人類所有的能動力使之有深厚的意義，而且更把他發揮出來的這種生活。亦即所謂「善」的生活，不外是本來成長着的生活之謂。還有，個人之「善」，若不顧到他人之「善」，那他就將成爲矛盾衝突或則無意義的物事。因之善的生活，一定要把他斷定爲「於人類之連續的成長有貢獻的各人成長」的意思纔對。

如此看來，反對亞里斯多德變化之說的進化論，其對於變化一概念，當然是橫在與「成長」同一的教育之「善的生活」之中了。由此點推行下去，所謂進行由內的經驗過程問題，自不難

於解決哩。這就是說我們由此可以增加經驗過程中的「意義」與「效用」，而且也可以增加對他人興味的共同所有」。若是可以滿足此種的要求，那我們經驗的統制就是有效的進行，而且也是營着善的生活了。關於此之結論，其所含的事情實至為廣闊。杜威說：教育並不是爲了已成生活的簡單準備，實是要變成生活的本身。教育的材料徧布於各種經驗中，一定要在增進「意義」「效用」與「興趣之公有」的範圍內，纔能發見他正當的地位。此外則促進教科課程或教育方法的改造，亦屬極爲重要。總之，進化論思想之要求各方面很多的改造，實古今思想上稀有之事。

生物學的心理學。海爾巴脫主義，海格爾主義，以及舊秩序，既然發生了幾多的破綻，同時遂由此破綻而表現出進步來。我們從這點上去看進化論的意義，實是很爲重大的。蓋由生物學的新研究，而新心理學以生；行動的概念，以及對於環境反應的概念，在教育研究上也都表現着一種新景象。至於說起這方面的指導者，乃是詹姆斯（William James 1842-1910）與杜威。詹姆斯說：「教育乃是由行動發生的；而行動成立的原素則爲習慣。」這句話確已在教育上展開了一種新的眼界了。因爲他說了這樣的話，而後行動或活動的必要，纔完全立於新的基礎上面。又杜威之論定教育的經驗過程上思考的職能，對於「思考」的問題，實給美國思想上以全新的地位。我們說生物學的心理學，造成美國教育過程的概念，以及關於生活過程上教育職能

的概念，決不失爲過言。

最近各種發展，以上大體都是依照寇伯屈的話，來加以一番解說的。寇氏的話對於解答美國最近教育哲學之發展有何種特色諸問題，討論得頗爲詳明。茲更補充上面的敘述，把更近的發展來加以約略考察。第一件事所要討論的，就是近十年來發展最大的科學的智力測驗影響於教育哲學的一種結果。當初教育哲學是不注意他本身以外的問題的，到最近纔注意到兩個問題。第一卽世界戰爭那時，曾對各地有百萬以上的人，施行了陸軍智力測驗。從他所得的結果，發生了社會究能建立在民主主義上面與否的疑問。委實說來，他的測驗的結果，乃是有些悲觀的；成績的優劣與被測驗者的資格，其比率極大，由此影響所及，極易使特殊階級不信任民主主義。教育哲學既當以事實爲事實而容受之，則此測驗的報告亦爲實際的事實，其應加之接受，自不待論。惟同時却又不能依據事實方面偏頗過甚的解釋，來決定實際的行動。總之，無論如何，這在今日確已成爲教育哲學上真實的問題了。第二個問題乃是專門技術更爲專門化的問題。因爲教育測驗第一點可用以測驗一人能力所適宜做的事情，其結果就很容易發生工作的機械化。第二點因爲他是預先承認既成或現在的教科和方法，而來試驗他的結果的，所以對於教育上既成的理論，也就有堅實肯定他的傾向。總之這兩方面都有不少足以阻止廣大的人類教育之實施的地方，實不容有所疑義。這麼一來，教育上也就發生了目的、價值與手段、結

果兩方面不調和的現象。此種現象說起來確係教育哲學的問題；不過說到此等問題的解決，則又不妨歸之於教科的性質與職分的問題。其實這教材的問題，乃是今日爭論很多的一個問題。

最近有特別發展的問題，除上面所說的智力測驗與教育測驗外，尚有個人與社會之關係的問題。這個問題原是個陳舊的問題；不過在美國，爲了他的社會生活規模很大，教育的組織亦大，因之遂難免從新發生如何使個人與社會有關的問題。一個人倘是立在支配他人的立場，那末所謂民主主義，就是我們所要考慮的問題了；尤其像教育，更不得不注意他機械化的排除。在這裏就發生很麻煩的問題。譬如課程一方面，主張客觀的由科學專門家去編製，但他方面却又主張由教師與學生隨時去編製。而且在如今不合格教師很多的美國，課程即由教師去編去，就他們的能力說，又那裏能登時編製出來呢？況且民主主義是期待社會的決議的，在現在的狀態下，又那裏能夠如此呢？現在豈不是困於缺乏指導的專家嗎？在工場方面生產的高低，與其說是由機械力所左右，還不是說他由人力所左右格外來得恰當嗎？然則學校應如何的來解決此等問題，就教育哲學上說，實不失爲一個緊要的問題。

其次則爲對州權有密切關係的教育問題。美國聯邦政府對於美國兒童教育究應有何種的態度？倘使教育要由各州主持之故，招致了機會不均等的結果，還可以把他一概委之各州辦理嗎？對於初等及中等教育，聯邦政府也應加之補助嗎？若是補助的，那末是否就應該加以相當

程度的干涉呢？抑或補助爲原則，就可避去所謂中央集權的惡弊嗎？反對中央集權的運動，是否單是怕中央集權的本身，怕增稅，怕公立學校效率大的結果呢？要之，這個問題實是要深加考慮的一個複雜問題；不過所謂國民的富裕足以保證兒童發育的結論，恐總是不能避免的。若公立學校而沒有他可以立腳的理論，無疑的是要走到這個結論去的。至於維持與管理的問題，以其所立基礎不同，則又當分別討論。無論如何，這在表面上總是教育行政上面的問題；若要預先的解決他，那就不得不歸之於哲學。

四 新教育哲學之一般特質及其將來

二大指導者。上面第二第三兩節，乃是寇伯屈敘述一八九八年以至一九二三年（即自明治三十一年至大正十二年），前後二十五年來，美國教育哲學發達史之大概。由此美國教育哲學發達，我們可以曉得杜威與寇伯屈的教育哲學，其發生的背景實爲廣大的實際社會。他要考究社會對於教育所發生的種種相反的要求，而且澈底地想法解決他。最近二十五年來，美國國民生活，實對教育有種種複雜之要求，我們若要應付這許多要求，而且公平地考察他所發生的複雜結果，那就一定要用到哲學了。這不僅在哲學者是必要，即在實際教育家，也是必不可少的。本來直接的要求，往往在那裏包含着更深的要求。因之說到教育，就得使之密接於社會共同生

活所包含的各種問題。對於此等問題的解決，自然是有種種的不同，不過在過去二十五年間，一種不可多見的傾向，終竟是儼然成一系統了。此種運動最有力的指導者，其一則為前曾提及的威廉詹姆斯；其二則為教育哲學方面特著聲名的約翰杜威。

教育社會學。美國思想界在過去二十五年間的前半期，與此傾向相伴而起的，乃有對於形而上學的公然反動。以反對形而上學的結果，當時就有哥倫比亞大學教授亨利·蘇財祿（Henry Suzzallo）在一九〇九年棄去教育哲學之名，而以教育社會學的標題來講課。這件事情實是很值得提及的。這事給許多學者實際家以思想上的影響。後來在此教育社會學新名稱下著書或講課者，更為衆多。於是像從前那種「採用教育哲學的名稱好？抑用教育社會學名稱好」淺薄的名稱問題，就變成無謂的議論了。關於此點，即使我也要像寇伯屈同樣的說法，此種事實並不僅限於簡單的名稱問題，教育社會學實是要用科學的方法來決定教育上的社會問題，而應承認他有完全正當地位的；蘇財祿之提倡教育社會學，可以說他是對形而上學反動的結果，可是爲了反對形而上學，即連教育哲學的名稱，也一概加以排斥，未免有些過分了。教育之應加以社會學的研究，乃是當然必然的事實；不過在他方面，教育尤應使之融合實際社會與思想界各方面相反的要求；而關於此事之最重要問題，依杜威與寇伯屈所主張，即是施以哲學的研究。總之，一方面要承認寇伯屈等所說的爲「科學的研究」的教育社會學，同時，他和杜威所主張的教育哲學

，也非加以肯定不可。所以教育社會學的思潮，實是直接間接使美國新教育哲學樹立起來的一種思潮。

然則受了社會的以及思想的影響而起之新教育哲學，又是怎樣的物事呢？

教育哲學的一般特質。由前所述，教育受了社會與思想的影響，因而構成美國今日之新教育哲學；而其根本特色與一般傾向最足令人注意的，即為民主主義之盛唱。這在如今對教育之許多要求中，乃為最鮮明的一個概念。或則理解民主主義，或則在現代生活之複雜要求中貫通這民主主義的概念，或則把這個概念應用於教育上面，舉凡此種的努力，殆已包括過去二十五年間所發生之最大的問題。因為要促進此種努力此種事業之解決，於是「進化論」與「經驗說」遂成爲最有效之解決方法。「進化論」「經驗說」既出，隨之而「生物學的心理學」，以及「新人性觀」，新思考觀，新價值觀等，亦皆應運而產生。然而由此發生的一種指導教育最統括的範圍式，實又爲「成長」一概念。

然則所謂「成長」的概念，又是什麼呢？我們要理解他並不是十分容易，同時却又覺其很爲重要。此刻即用幾句簡要的話，來給他個說明。所謂「成長」，可以說是以經驗不絕增長其「意義」，與不絕增長其「共同興味」爲基調的一種生活。在這裏一定要把各種的欲求興味，以及要求滿足這些的種種手段，想像爲「一羣人所有」一獲得。他們若使累積經驗的每個經驗

，以及與之相伴的實際「意義」，擴大其範圍；對他人之「共同興味」，亦增加其廣大與複雜，則由此類經驗所發生之生活，實是對於有關係的所有的人，在可能的一切方面，向上增進的。雖然，此之所謂「意義」與「共同興味」，其實際上所增長的物事，不獨是知識與道德方面的教育，實乃普遍於生活各方面的教育。所以教育在一方面是生活，在他方面則又爲使生活豐富化的二種手段。簡言之，教育實在是沒有他自己本身以外的目的。教育在所謂許多的教育之事外，是沒有目的存在的。

然則所謂民主主義的社會，實是指最能促進此種「成長」的社會而言。古代與近代的封建主義，像他的那種不可移易的「階級觀」，在此概念中乃是沒有存留的餘地的。不過，若要把此種民主主義以及「成長」的概念，應用之於教育上面，那末如今的實際情形就非加以徹底改造不成。民主主義的社會必得要使學校成爲促進社會進步的原動力；特別是社會上的一般青年，尤應使之從祖先累積足以阻止進步的一些偏見解放下來才行。學校的教科與教育方法，亦應有一種新精神纔對。而且民主主義的社會是不問貧富不論美醜的，我們就該抱着一律平等的態度；若說美國，則又各色雜處，更無須辨別是否舊來的民族，抑或新入入種，只要是他國土裏面的屬員，一概都採着種平等的處置。在今日如過說教育只是爲着閑暇階級設法的，這話就未免近於冒瀆，非加以澈滌不可了。而且民主主義的精神，一定還要十分透澈學校組織的本身。專

門指導者的知識，不但是關於視學與教務方面的知識，所有其他學校組織的一切方面，都要給他個明瞭纔對。無論如何，各人的「成長」與「興味共有」，若不使之成爲積極的目的，那是不行的。對於兒童我們必須仔細研究其個別差異，并給他們以適應個性十二分的機會。如此，民主主義與「成長」二概念，其爲學校的教材與教育方法所必需，實無庸疑義。試就其中的理由，述之于後。

學校的教科如要使他格外豐富化，那末非使他適合於今日及今後的生活不行。以上我們所討論的多種複雜的要求，都應以此種基礎爲根據。若徒然出以反動的態度，喋喋於浮面的科目問題，課稅過重問題等，實不足以談新教育的教科問題。其次因爲各種的要求很多，所以比較起來不甚重要的教科，就不給他學習的時間。任何事情都要判定他價值之所在。如此一來遂發生了一個值得考慮的問題；即最有效的教學，乃是在選定教科上要求教師與學生兩方面的深切關係的。編製課程的人，若把課程極細微之處都一一編製起來，這樣是否就是適當助長教育的物事，實在很是疑問。何以故？因爲教育既然就是生活，那他也就是對教師兒童二者成長的過程；在此成長的過程裏面，我們一定要參進生活的各種方面纔對。入於此種過程的物事，如前面所述，實是隨經驗而增長其世界意味，并使日漸增大的社會的內容更行滋長的物事。同時，對於兒童，則尤應取自己本身的進行，而不採外界的注入。蓋經驗一定要不絕地加以改造，

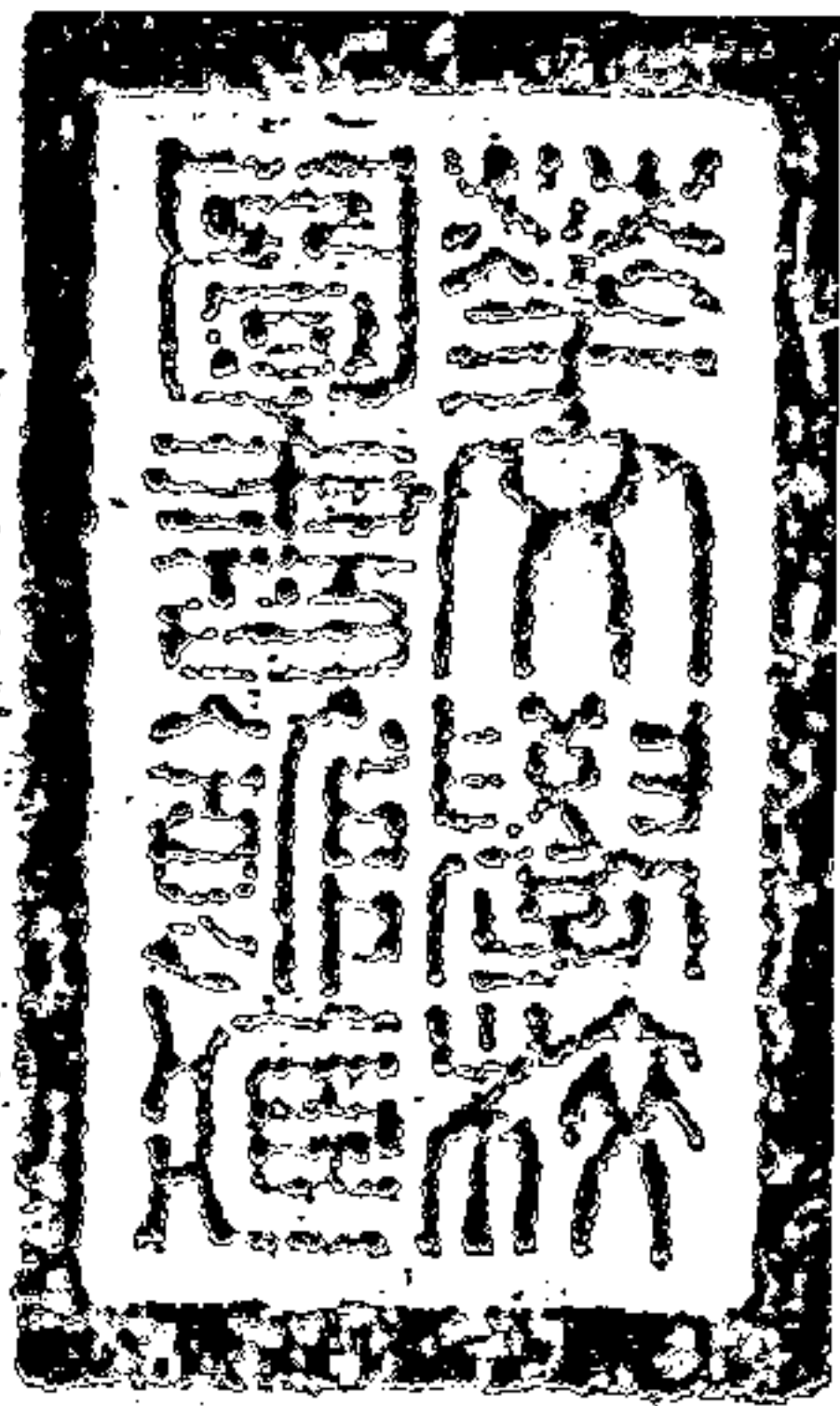
纔覺得是對。若根據新心理學的說法，所有這些事情，一定要在兒童建立自己品性的學科使之充分學習時，纔成爲可能。至於在社會場面與智慧指導下的意識的活動，其在達到此種目的上，實可說是最有希望的。

其次再說到教育方法的改造。在此所謂方法一事，說起來雖不過是對兒童使用豫定的教材的意思；不過除了可以如何使兒童去學習外，實在還有種更豐富的意義。方法或教師的方法，實在就是教師怎樣地去刺激指導兒童的興趣，怎樣地去喚起助長兒童本能的問題。此種概念是適合於「民主主義」及「成長」的要求的。在日趨複雜的現代生活裏，若要民主主義之成功，則非使兒童對變化不測的社會狀況，有適應的能力與傾向不成。所以我們所要教授兒童的，並不是人生問題一一的解決，實爲可以如何去解決這些問題的方法。換言之，與其教兒童應當去思考些什麼，不若教兒童怎樣去思考來得格外緊要。如此說來，我們對於從來的解決方法，決不是一概說他不妥當；他在今日還是很適用的，也未嘗不是沒有。因此，這些材料我們還得把他採來教兒童纔對。不過在教授的場合，若以一己的偏見來阻止兒童的思考，那是不得不深加注意的。總之，我們所最應教授兒童的，實是社會的態度。此種態度是社會生活的根本，也是在實際生活裏面自然發生出來的物事。因此在學校裏一定要廢止了工場式的訓練，而給他一種富有社會生活之機會的學校生活。所謂「唯實行而後有成長」，乃是今日之新心理學所指示我

們的。由是以觀，關於課程的編製，學校的管理以及校舍等問題上，以及教育方法上種種的手續，都要使之成爲「將民主主義的生活觀，適用之於教育上」的實例纔得。這句話乃是現代哲學的一個結論。

參考—W. H. Kilpatrick:—Tendencies in Educational Philosophy (1924)

教育社會學(終)



版出局書智民

設建治政新國我究研

書攷參要重最

理原之設建義主民三

角二元一價定 著炯幼楊

本書為著者近年來所論明本黨建設的政
 策與政策之骨幹，更與各黨之政策，實
 得與最新之理論，而實據我國之客觀事
 義與政策之論，而實據我國之客觀事實
 石之理論，而實據我國之客觀事實
 治國之理論，而實據我國之客觀事實
 以黨治國之理論，而實據我國之客觀事實
 政治之理論，而實據我國之客觀事實
 詳於政治之理論，而實據我國之客觀事實
 實於政治之理論，而實據我國之客觀事實
 更於政治之理論，而實據我國之客觀事實
 策於政治之理論，而實據我國之客觀事實
 建於政治之理論，而實據我國之客觀事實
 之於政治之理論，而實據我國之客觀事實
 方於政治之理論，而實據我國之客觀事實
 重於政治之理論，而實據我國之客觀事實
 計於政治之理論，而實據我國之客觀事實
 值於政治之理論，而實據我國之客觀事實

歐美教育史

日本大瀨甚太郎著 劉亮譯

定價一元八角

本書自上古之教育起，以迄於最近世之教
 育，為最有系統之敘述。不獨各時代之教
 育思想與教育制度，有源源本本之追述，
 即教育上各種主義與世界著名之教育學者
 之學說，尤解剖詳明，此書遂譯至我國，
 尤為高中以上教育史學程最難得之教本。

近世法學通論

日本三瀨信三著 鄧公傑譯

定價八角

本書為法學通論最完善之教本。在日本風
 行已久，今更由著者加以增刪引用各項最
 新之法制與學說，內容極為完備，且取材
 豐富，分配適當，尤合於我國高中以上法
 學教授之用。

民智書局

最近出版

社會科學新書

農村法律問題

日本末弘嚴太郎著 鄧日譯述 定價五角五分

本書係討論農村法律問題之專書，全書以農村生活與社會事實作背景，而以法律之解釋為依歸。內容豐富，全以法律為立論之基礎，尤見精微。

歐美政界之新趨勢

日本水野鍊太郎著 徐天一譯 定價大洋五角

本書關於美、英、法、比、德及巨哥斯拉夫，澳地利等國之最近政情，敘述頗詳。而於流行於歐洲大陸之獨裁政治，及國際聯盟，尤有明白的批評。書末並由譯者加入列國現勢對照表，皆有精確之統計。尤為珍貴。

三民主義教育原理

范 琦著 定價大洋一元

本書全書凡十章，共三十有四節。首述三民主義教育之理論的基礎；其次分論三民主義的教育，民權主義的教育，民族主義的教育，民生主義的教育。最後三章則發揮孫先生注意科學，扶植農工，尊重人格之遺教，以見三民主義教育的原理。全書論述三民主義教育原理，至詳且精。

至詳且精。

西藏人民的生活

劉光炎譯 定價七角

本書著者查理士比耳爵士，曾居西藏二十餘年，精通藏人語言文字，本係其二十餘年之經驗與精密觀察之所得而成。歷史之傳說，農商畜牧之狀況，貴族婦女之地位，婚喪宗教之儀節，教育遊戲之習尚，衣食住行之設備，外交內務之設施，無不源源本本描述入微，誠關心西藏問題者之嚮導。

道德教育論

法國涂爾幹著 崔載陽譯 定價七角

著者涂爾幹氏為近代有名社會學家。全書特色在能用科學方法，尋出道學上之新意義，代去宗教道德之權威，以滿足近代精神之需求，而與學校教育以一種新的生活。而於承平時代的道德與過渡時代的道德，更有詳細的討論。

近世六大家社會學

崔載陽著 定價六角

本書分論孔德，斯賓塞，華爾德，達爾文，涂爾幹等六大家之社會學說，至為精詳。

民智
書局
出版

文藝要籍

文學概論

李幼泉 合編 定價大洋四角
洪北平

本書為研究學入門書籍。書中分論文學起源，文學本質及詩歌，小說，戲劇之原理，與文學批評之軌範，皆源源本本，作系統的敘述。其中說理力求平易，舉例亦力求通俗。研究文學者尤宜人手一篇。

新文藝評論

孫工 編
本書有近代文學家評論新文藝的文字三十餘篇，編者自述「文藝在中等教育中的位置與道爾頓制」，「新文藝建設發端」兩篇，都是定建設新文藝很有價值的論文，可作研究新文學者的指南，並可作新學制高中一二年級的國文教材。

國學研究法

洪北平 編 定價七角
本書專供高中中國文教學及大學參考之用。全書內容均以古今名家著作，為便於教學起見，每篇并加詳細註釋及參考。書中所採，雖係成文，而選擇編次，頗費經營，務使讀者能得系統之國學常識。全書分國學方法論。經學通論，子學通論及史學通論四大卷，取材豐富，為研究國學者必讀之書。

美學概論

陳望道 編 定價四角
本書共分七章，一、美和美學，二、美意識概論，三、美底材料，四、美底形式，五、美底內容，六、美底感情，七、美的判斷。論域廣闊，解說簡明，思想新鮮，而又隨處切實，不落空想。

中華民國二十一年四月初版

教育社會學

(全一册)

(每册定價大洋八角)

(外埠酌加郵費匯費)

原著者

田制佐重

譯者

劉世堯

印刷者

民智印刷所

發行者

民智書局

分發行處

南京廣州北平
漢口武昌長沙

分售處

海內外各大書坊

總發行所

民智書局
上海河南路中市
九一五至九一七號

版權所有

52
04022

