

編 續 庫 文 方 東

育 教 作 勞 的 產 生

編 主 五 雲 王
五 聖 李

念 年 十 社 雜 東
刊 紀 週 三 誌 方

行 發 館 書 印 務 商

370
19

0009577

生產勞作教育

目次

一	生產勞作教育的意義	.....	(1)
	a. 生產教育意義之估定	.....	(1)
	郭一岑	.....	(1)
二	生產勞作教育的理論	.....	(10)
	a. 生產勞作教育之理論	.....	Blonski 著 (10)
	重定譯	.....	(10)
	b. 蘇俄最近的生產教育學說之概要及其批判	.....	常道直 (四六)
三	生產勞作教育的實施	.....	(五五)
目次			1

生產勞作教育

二

1. 生產學校之理論與實施.....張安國.....(五五)

四 我國實施生產勞作教育的問題.....(七四)

2. 生產教育之根本問題.....常道直.....(七四)

3. 從經濟原則論我國生產教育的總方向.....錢亦石.....(九〇)

生產勞作教育

一 生產勞作教育的意義

a. 生產教育的意義之估定

郭一岑

教育是社會組織的上層，其經濟基礎倘發生搖動，則在這基礎上的建築當然要受其影響而崩潰。

近年以來，封建殘遺的餘燄，帝國主義的進攻愈加緊迫，因此社會經濟，農村經濟遂愈呈急激的崩潰，而上層的教育更當然隨之而愈至不可收拾。

中國的教育家在此混亂急激的變遷中，都紛紛地找尋中國教育的出路，我們試看近年來報紙及雜誌上所發表關於教育的政論，莫不直接或間接地與這問題有關。在這些五光十色的意見中，雖然各人的辦法不同，然亦有一個共同之點，就是大家都認爲今後的教育應注重於社會經濟的發展。

如所謂名流提倡的職業教育，農村教育，及黨國所確定的教育方案，停辦文法多辦理工，以及一部人所倡導的生產教育，都莫不以發展社會經濟爲指歸。

但是，社會經濟的發展，是教育所獨能擔負的任務麼？我們固然不是機械地以爲教育只能受社會的經濟政治變動的影響，而不能有反作用於社會的經濟政治。不過，倘若我們只一向情願地以爲我們只得把教育適應了中國社會的需要，則中國一切問題就可解決，這又陷於「教育萬能」不可寬恕的錯誤。

所以我們在談中國教育路線之時候，首先要將這點認清，就是：中國的社會

組織沒有上軌道之前，中國的教育是不能有如我們理想所期望的解決辦法和效果。換言之，就是我們應該覺悟現在可有的教育效能，我們只能努力做些反作用的工夫。

近年來，生產教育已成了中國教育上一個極現代的名辭。但是我們要問這所要提倡生產教育究竟是什麼意義？

生產教育的發生，不用說，是因為：（1）受了資本帝國主義的剝削，以致每年有六七萬萬元的入超於出，全國經濟快瀕於破產；（2）封建殘遺的軍閥的連年內戰，大部的農村遭受戰爭的破壞，以致農民不能安居農村，因此農業的生產愈趨衰落；（3）復以政治之混亂，政府軍閥只知剝民膏血以養兵，而與農業生死所關之水利毫不過問，以致水旱瀕仍而釀成農業的破產；（4）自學校教育誕生以

來，每年有大批畢業生得不到職業；而學校所製造的畢業生又逐年加多，因此由學校畢業後變成無業遊民的數量便大量的增加。

上述四個原因是構成生產教育的要求之客觀條件；換言之，生產教育的目的，是在一方面用教育的方法去救濟瀕於破產的農業，因而增加生產的能率，藉以抵抗資本帝國主義的侵略；另一方面，訓練學生的生產技能，以免除學生離開學校後的失業。

所以這所要提倡的生產教育就需要看來，就是以經濟的生產爲目的的教育。但是這個意義，我們須得弄清，不然，極容易陷於錯誤。因爲自改革新教育以來，張之洞所提倡的「中學爲體，西學爲用」，那所謂「用」亦何嘗不是以提倡實業爲目的。如那時工業的學校已經有了藝圃（卽一種藝徒學校），駕駛學堂，管輪學堂，鐵路學堂，鐵路專門，農業的學校有蠶桑學堂，蠶學館，農林學堂。何嘗目的

不是在生產；往後光緒三十四年，學部竟通令各省限兩年內每府設中等實業學堂一所，每州縣設初等實業學堂一所（見清宣統元年學部奏咨輯要），則更大規模地提倡生產教育了。及至辛亥革命後，全國教育聯合會在民國四五年間亦曾努力於實業教育之提倡。至民國二十年四月，教育部通令全國自二十年度起各省應酌量情形添辦高初級農工科職業學校。各縣立中學，應逐漸改組爲職業學校；其辦法卽自二十年度起停招普通中學生，改招職業學生。各普通中學應一律添設職業科目，或附設職業科。各縣市及私人呈請設立普通中學者，應分別督促或勸令改辦農工等科職業學校。而同年國民黨代表大會議決確定教育設施案第二條亦主張「中小學校教育應體察當地之社會情況，一律以養成獨立生活之技能，與增加生產之能力爲中心。務使大多數不能升學之學生，皆有自立之能力。」這幾乎是要把全國中等學校都變成有生產意義的職業學校了。但是提

倡了這許多年的實業或生產教育，而結果不僅未見有效，反而國民生產的能力愈加降低，而中等學校畢業的學生同樣得不到職業。其中原因，雖然大部分是由於經濟政治變動的影響，然而教育本身亦不能不負其責。這就是歷年來所提倡的實業或生產教育沒有抓到問題的中心，沒有了解生產真正的意義，而只是一種頭痛醫頭腳痛醫腳的方法，還沒有脫離張之洞的「中學爲體，西學爲用」的老調。

什麼是生產教育？俄國教育學者勃郎斯基 (Blonski)對生產學校所下的定義，他說：「生產學校是把學校的作業建築在有經濟意義的生產勞作上面的（1）因爲只有如此才能使兒童認識實際的經濟歷程；（2）亦因爲如此才能使兒童自己在其不把勞動當成遊戲的時代——而能樂於實際有用的勞動。」他這種生產學校的意義是與普通勞作學校的意義有別。因爲在勞作學校

中，雖然所從事的一切勞動，仍然是生產的勞動，然而牠最後的目的，是爲要解決教育的問題。所以在一般勞作學校所做的工作不一定是有經濟的價值，牠不過幫助發展學生的心身罷了。故此，普通所謂勞作學校，並非是從唯物觀出發的一種教育理想，而只是利用勞動當成教育的手段。

正確的生產教育是從唯物的人生觀出發的，只有從唯物的人生觀出發的教育才能獲得真實的勞動的意義與有效的生產成果。因爲人類離開生活資料便無以維持及繼續其生命，而生活資料之獲得是要經過勞動的歷程；換言之，我們要使自然界的力量成爲使用價值，是必需經過人類的勞作。所以生產的勞動卽是人類把自然界的事物變成於人類有用的一種動作。

從這種動作之中，不僅能使兒童實際的認識自然界的現象，更能使兒童深刻的了解人類生活及社會組織的意義。因爲近代的工業都是有藉於複雜的機

器，而機器之構造及使用之了解，即是自然科學之應用。所以要使兒童對於自然界現象有親切的認識，工業上的勞動是最適當的方法。藏在地下的鐵質如何可以構成種種有用的器械與工具；若只單憑理論的說明，自不如教兒童親自去翻沙做機器容易了解多了。再如集團的意識亦可從勞作的實踐中而得到明確的概念。因為一件工業品的造成，決不能單靠個人的力量，而需要多數人的共同合作。即如建造一幢房子，同時需要泥水工，木工，瓦工，鐵工，漆工等等，而這些工作又須有適當的組織；他如機器工業品的產生則分工合作更屬重要。在這些合作的勞動中自然容易使兒童了解人類的生活是聯繫的，集團的，並且可以了解這種聯繫性及集團性是基於獲取生活資料的方式而發生。

要涵有這種意義的生產教育才能達到我們所想像的生產教育的目的。倘若只是以生產為目前崩潰的社會一種救急劑，那便成了資本主義下的職工教

育，或極平凡的職業教育了。

一 生產勞作教育的意義

二 生產勞作教育的理論

a. 生產勞作教育之理論

Bloski
重立譯

勞動與勞動教育 什麼是勞作學校？這個問題簡單的回答，就是：勞作學校是一種實施勞動教育的學校。但是什麼是勞動教育？我們要明瞭牠的意義則非先把勞動的本質弄清不可。

勞動是人與自然間之一種歷程，經過這種歷程，人類把「自然」任意的屈服，強制自然聽令於人類的需要。在這種歷程中一方面表明人類是一種感覺有一定的需要而又為滿足這種需要而作為的生物；同時表明事物及自然力在人類的行動影響之下而產生使用價值。所謂生產的勞動即是一種人類的行動，以

這種勞動而把天然的事物變成爲於人類有用的事物。

勞動教育就是使兒童有計畫的有組織的做一種有目的的行動，而由這種行動能使天然的事物成爲於人類有用的事物；換言之，就是使牠有使用價值。因此兒童受了一種勞動教育，便會發展成爲一個了解如何強制自然聽命於人類的需要的人。所以勞動教育即是使人類成爲自然之統治者的教育。

在勞動生產之外，換言之，即在改變事物爲使用價值之外，而對於勞動更重要的就是工具與勞動方法。自然講到勞動即免不了及於工具和勞動方法，因爲只有在工具與勞動方法之中，我們才能獲得了解勞動本質之祕鑰。勞動史的分期也是由某時期有何種工具和如何應用這工具兩點而決定。

勞作教育最重要的作用就是在發展兒童使用工具的能力。因爲兒童獲得了這種能力，則他便算獲得了降服自然以適應人類的需要的方法，便算獲得了

統治自然的武器。故此勞作教育之所重要的就是要發展兒童應用工具及工作技能的能力。

我們既然把勞動歷程的意義說明了，現在即可進而了解勞作教育之目的，本質，方法及其意義。簡括言之，勞作教育之目的是在發展兒童創造事物及自然力成爲於人類有用的事物之能力。勞作教育之本質是在使兒童逐漸了解工具的使用和熟練工作技能。勞作教育之方法是使兒童在有計畫和組織中做勞作活動的練習。勞作教育的意義是在造成具在統治自然的武器而能照人類之需要及用途以征服自然的健全的人類。

勞動集團與勞作學校 我們先就一種勞作來觀察。譬如木匠建築房屋罷。建築一幢房子的工作不是一個人單獨的能力所可勝任的。牠必需多數的木匠共同勞作。或是所有的人共做一樣的工，或是各個分做各部分的事。總之，無論何

種工作都有同樣的情形，不是大多數人共同做一件事，便是大家分工合作。所以大多數的工作都是一種集團活動，一種共同工作，一種合作。就是上面所講的木匠的工作實際還只是在木頭上面所做的繼續不斷的許許多多的工作之一部，其實這種工作在森林中砍伐樹木的時候即算已經開始了，接着當然就是在鋸木廠中的工作。再就另一方面說，一所房屋的建築還不單是需要多數的木匠，而同時還需要油漆匠，瓦匠等等。在從前固然那砍樹的及鋸樹的人即可同時就是建築房屋的，蓋屋頂的或是做其他種種的人。但是現在則因為工業的進步便有許多不同的專門勞動者的勞動集團發生。所以在進步的社會，每種工作通常都是由專門勞動者共同合作。到了將來最發達的時候各個勞動者都要成為勞動聯中的一分子了。

倘若我們把這種事實看清，那我們對於勞作學校的本質便能得到一個比

較清楚的圖像。在一個進步的社會中，所謂孤立的個人的勞作，不過是一件抽象的事。所以勞作教育必要的前提就是集團勞作；換言之，就是勞動集團。故此勞作學校即是一種兒童勞動集團。

至於勞作學校的內容，不應該是抽象的勞動歷程而應該一種整個的互相關聯的具體的生產。勞作學校也應該如人類的勞動生活一樣，從一般的生活問題，從衣食住等個人類的具體的生活需要入手。由滿足這種需要而喚起集團勞動。由集團勞動使兒童照着一般的方法去做同樣的工。或各人分做一部分的工以收分工合作之效。這樣把兒童在分工的程序中組織起來，又為滿足他們的集團要求而把各個孤立的兒童構成一個互相關聯，而又各不相同的兒童工作集團。由這種集團勞動而後勞作學校才能構成爲一種強固的社團組織，由此可見勞動實在是人類的偉大的組織者，無論在兒童或成人都是一樣。

結果，每個兒童的工作都只是集團勞動中之一部，由此即顯明每個兒童也是勞動集團中之一部。所以對於兒童一方面可達到社團教育和勞動紀律的目的；另一方面可以教他工作，教他能對於他所偶然分得的部分工作專精，又教他能使用種種不同的以至很精密的工具專門技能。

故此，勞作教育又是一種社會的勞作教育。勞作學校即是一種兒童勞作集團，一種為要容易達到某一種共同目的而分工的歷程中所構成的兒童勞作社會。勞動集團既然由集團勞動所組成，所以勞作學校也可成爲一種社會教育的學校。勞動集團的每個分子既能在各種勞動的工具使用中把自己的技術完成，所以勞作學校也能成爲一種勞作教育和勞動陶冶的學校。

工業與青年的勞作教養 工業即是機械生產的方法；換言之，就是一種工作的方法，這種方法是不用手工時代的工具而是改用機器工具的，並且工作機

器的推動力通常都不是人力而是利用別種自然力的。這樣的工業制度，可說是我們人類征服自然最偉大的勝利，也就是我們的時代精神。

機器既不需要肌肉工作，所以便可以利用勞動能力較差者，因此兒童工作在這種機器生產方法之下便很可以適用的。這是在資本主義的工業上一個實例。並且，只有在工業中才能使勞作對於未成人之青年成爲嚴格而範圍廣大的教育之泉源。因爲機器上的工作固然需要一些預備教育，然而又因爲機器的活動是自動的無甚變化的，所以無需乎一種長時間的預備訓練。所以機器工業是可以使人縮短學習使用各種機器的過程。因此，可以使兒童得到多方面的勞作教育。

工業生產的原理，就是在將複雜的勞動程序機械的或直觀的把其中構成的各分子分析出來。且由種種機器的觀察可以顯明機械本身及其運動之簡單

的基本形式。故此多方面的工業教育是能够進到理論的普遍化，用個舊的名辭來說，就是可以進到工業技術的哲學。

所謂由勞作關係而發生的普遍化並非別的，就是自然科學之實際的應用。勞作與科學的關係只有在工業中表現最顯明。工業技術的哲學，技術的普遍化把我們導入科學的領域。故在工業中技術的與科學的教育聯繫最密切。

所以工業教育是最高級的勞作教育。工業的勞動對於未長成的兒童及青年所給與的教育不是單方面的技能的而是多方面的技能的。這種多種技能的工業學校自然會有工人而兼哲學家產生，而使他們對於整個科學技能的教育有遠大的期望。所以工業是人類統制自然的最高的成果，也就是兒童和青年整個技能的科學的哲學的教育之最偉大的導師。

故此，勞作教育就是預備將來有力的自然統治者。兒童勞動集團的初級勞

作學校就是在幼年的這種教育的基礎。多種技能的工業學校便是把牠的對二十世紀的青年之勞作教育往復的進行程序建築在這基礎上。

陶冶學校與專門手工學校 我們的勞作學校的定義並不能得普遍的承認。大多數的人都以為勞作學校只是一種手工學校。這種學校是以手的工作為主要科目，有時竟為學校的中心科目，並且利用手工為教授其他科目的一種教法。主要的手的工作以及其他一切都用手工去教——這就是這種手的勞作學校的格言，此所以我們把牠稱之為手工勞作學校。

手工勞作學校之觀念形態者便是凱爾欣斯泰納（Kerschenssteiner）照他的意思，國家最大多數的人所做的職業，都是屬於純粹身體的工作，並且將來也永遠如此的，因為每個人類社會，其需要身體的勞動者比較所需要的精神的勞動者其數不知要多若干。此外，手工又是一切藝術和現代科學的基礎。並且在

兒童時代身體活動的傾向與本能最發達。所以學校應該養成一種深思的、足資模範的、結實的、忠誠的手工的習慣而為將來的職業所必要的預備教育。由這種職業的陶冶又容易和道德的社會的教育相聯絡，因此使這種學校成為一種富有自治精神的勞動集團。結果，這種勞作學校便成為一種性格陶冶的學校，牠的意義是不在於有多量的知識材料而在要盡量的發揮做公民所應有的熟練，勝任，樂業諸種美德。

但是這樣的手工勞作學校只合於舊式的勞動方式，與現代的勞動方式是不相符合的，因為我們的時代是機器工業的時代而不是手工業的時代。凱爾欣斯泰納心目中只看見各種行會的手工業的作場及那些作場中的師傅的徒弟時代的情形。這位門興的教育家全不知道現代的工業制度及機器工業，所以他
要仿效死去了的手工方法的教育重建系統起來而了解機器能够教些什麼

給我們。

次之，我們要反駁凱爾欣斯泰納的，就是我們是否可以把這樣的行會學校（die zunftschule）稱爲陶冶學校，殊是疑問。照門興的學制行會學校不過是一種補習學校，這是完全對的。因爲這樣的勞作學校只能當爲補助陶冶學校的淺近的行會教育，實際和照社會的教育的理想的人格教育完全相反，更說不上現今社會中手工職業的訓練，只有在過去一般的陶冶之基礎上才行，猶之我們不能說，職業的體育家之訓練，只有在一般的體育之基礎才行一樣。

然則是否手工課程不僅可應用爲職業的陶冶方法，亦可用爲一般的陶冶方法？我們以爲這種可能性實在是很大的疑問。因爲手工的種類很多，不像機器可以把工具之簡單的基本形式及其運動顯然的顯示給我們，所以手工學校很少，少有科學技能普遍化的教材。故此多種工藝的手工學校會有技巧最高的教師，

到了第二學級也教不出什麼。因為要熟練，一種手藝必須經過很多的時間，若是一個學校要教多種手藝，其所得的結果必比一個學校教許多科目還壞。簡言之，純粹的手工學校只有兩途：或是只教一種排得很好的為將來職業的課程，或是胡亂教許多皮毛的手工。加以在手工中，科學與技能的關係完全與機器工業中的不同，是很鬆動的，若進一步看看那種學校的課程表，則牠們的科學的陶冶都是羣集於手工，真可以使我們得着一種想不到的巧妙的印象。

所以手工勞作學校不能算是一種完全照字義而講的陶冶學校：我們固然不願完全把手的工作丟開，但是也不應該便讓牠征服了。我們固然是從手的工作而來，但是現在不能再把我們領導回去。故此於我們有需要的只是一部分，只能做第一年級的課程內容。

手工學校不能成為二十世紀的人類之最高的導師。牠不能給我們以多種

技能，科學的哲學的訓練之基礎。所以我們對於這種重新復活的手工學校的偏見必須掃除盡淨。我們是要把機器制度和科學去反對手工制，把工業制度去反對手工業的經營，把多方面的科學技能的普遍化去反對專業化。在這大發明大破壞的時代，用不着在作場中的手工業的夥友，而需要蒸氣的電的時代之同伴，這就是我們的目的。

勞作學校與示範學校 我們剛纔所研究的那種形式的手工勞作學校是由於一種錯誤的見解，就是以爲在這工業文化的時代還可以在手的勞作上做陶冶的基礎。對於這種手工制度已經有不少的批評。有些教育家以爲手工的性質是適宜做教育與陶冶的方法；因爲一方面可以發展兒童正確的觀察能力，思想的精銳，及以物質而表現的才能；他方面又能訓練兒童的意志及其性格中之社會的民主的特性，所以他們主張把手工仍然維持在學校中。

許多教育家便從這樣的思想出發，而把手的勞作當做一種教學方法，輸入到現代學習學校的一切課程上去。譬如上國語商科，算術史地，自然科或文學等等，上課的時候，學生總是畫，製模型，建造，把他們所學習的事物都真實的表現出來。這樣完全教學生把種種知識真實做或真實表演出來的學校。我們可以名之爲示範學校（die Illustrierschule）。

我們對於這種示範學校應該取什麼態度？這種學校是直觀法的教學的學校中發達最高的。有些學校是以學生的固有的感覺爲其教學之基礎。示範學校即是使兒童活現的親歷的學校。因爲這種方法是把事物的知識及其產生情形聯絡，所以兒童對於事物的感覺更加明瞭更加清晰，因此而引起他們對於知識的深入積極的追求與研究。簡言之，示範學校最大的優點就是直觀教學法，牠之所以受人稱讚的也是在這一點。然而，即使我們在現在的學校中把直觀教學法

增進到了最完滿的程度，而對於想達到完滿的學校的問題還不能算是徹底的解決了。我們對於現代學校不滿的態度並不單是由於牠沒有好的方法。實在由於牠的文化的內容，進行計畫更不能使我們滿意。而最重要的，尤其是他們用種奇怪的方法把歷史上的「寺院學校」（die Klosterschule）「軍營學校」（Kasernenschule）及「官僚學校」（Bürokratenschule）各種階層連結起來。我們的意見，以為現代學校整個的組織完全和現時代的文化精神，無論在民衆的要求方面，或在兒童心理方面，都不適合。所以我們的問題不是在如何改進現代學校的教學法，而是在把學校的整個組織重新改造。

通常祖護示範學校人的意見，以為示範學校是一種容易實現的學校。但是這樣的想法是不完全正確的：一種事物的完成，倘若牠自身是根本無法完成的，那一定是老鼠鑽牛角，越鑽越不通。所謂容易實現，是因為毫沒有談到組織和課

程的問題，一直到現在還只是以手的勞作爲教學方法；換言之，只不過把方法完成而已。但是現在有幾個問題發生：第一，單是這樣方法上的改革而又保存現有學校組織之精神是否能夠連貫？還有：這種在方法的改善上之示範學校不是對於教員要求很精的教學技巧，甚至於在初級學校而可毋須班級制度嗎？倘若是如此，那我們再問：（1）在專科教員指導之下而學習各種機械地聯在一起的學科其中的過程對於初級學校是否能算是一個大的利益，尤其是在實施人格教育 and 統一的教育（不單是教學法的統一）的時候？（2）這樣把初級學校改變爲勞力式的學校，結果使義務教育能够實施到如何的程度？一個由這樣大的代價而得來的學校，在裏面工作的人要在短時間內認識到所負的教導的新任務，是否可以保證滿意？再次，不是也有的在好些情形中，這種示範方法反會把物質的直觀性質與理性相反嗎？

總而言之我們絕不可把示範學校和勞作學校混淆。這兩種學校中不會發生直接的關係，彼此之間也不能有自然的過程發生。

勞作學校與傳統的學校 真正的勞作學校是與傳統的學校絕然不同的，傳統的學校通常都稱爲「學習學校」(Lernschule)。我們倘若把傳統的學校的本質弄明白了，那勞作學校的本質，依着對照的方法，自然更加顯明。

希臘字(Xoia)的原意是「休閒」學校史的理論是與休閒和勞動的學說有密切的關係的，這種學說是以古代希臘奴隸經濟爲基礎。古代的人，譬如亞里斯多德就可以代表，是不承認身體的勞動和手工是有同等意義的，因爲那時代以爲生活的閒散是人生的榮耀，自由而富貴的人纔受人尊敬。一般人都把休閒爲尊敬自由人的，爲一種洞達的生活，希臘的思想家都以爲休閒優於手藝者和從事政治活動的人的生活，並且古代的英才如柏拉圖，亞里斯多德，柏羅定(Plo-

言) 都以鼓勵的讚美歌頌揚牠。我們看現在還有些歷史上留下的名辭如「自由的七藝」(die sieben freien Künste 在中古時代的學校)、「理論的科學」
「自由職業」等等都是表現那時代的觀點。

傳統的學校就是由「自由的」「理論的」「科學而產生的結果，牠是脫離勞動和勞動文化的，牠只是一種靜聽靜觀的學校而不是活動的學校。在舊的心理學也以爲人類精神的本質只是在了解而尤其在洞達的了解。手的工作是認爲對於富貴的兒童不名譽的事而應該禁止的。故此，所有的動作、意志、性格都不能在這種專重洞達理論的了解的教育之學校得到充分的訓練，因爲了解是要在休閒中的生活及最高的真和美的體察上面的。現在我們可以看明白了，傳統的學校是只適宜於非勞動階級的教育。

然則這種傳統學校究竟幹些什麼事？
歐洲的學校差不多有一千多年都是

神學煩瑣哲學的寺院學校。牠裏面的功課先學宗教國語數學，接着除學最重要的神學還有兩級（一級是學文法、修辭學及辯論學，另一級是算術、幾何、天文和音樂。）這種寺院學院到了近代已經和人文主義者所創設的人文學校（Gymnasium）混成一起了。關於人文學校的社會教育的任務，德國宗教改革時代的貴族說得最對，這種學校是造就有學問的祕書人材的。俄國人民教育部長也說得好，人文學校是貴族和官僚子弟的教養場所。

至於人文主義的人文學校之課程，當然遠在我們幾百年前就已經組織成功了。因為這種課程的組織既然有牠那時的背景，所以人文陶冶的制度顯然是最接近於傳統的文化而與現代文化違背的。譬如關於語言的課程方面仍然保存了由煩瑣哲學傳下來的注重文法的性質；另一方面改變為研究（Cicero, Vergil, Horner）等古代語言的課程數學課程，本來是應那時商業資本主義的要

求而注重算術的計算規律，也沒有變更，仍然是歐氏幾何和三角，仍然是和從笛卡兒到來勃尼茲時代的數學的情形一樣。至於政治戰爭史，和在行軍式的地圖上教授地理亦是完全適合那時的（而不是現在的）文化的意味的。

倘若我們再要指出那些紙上的教授法（課本及抄寫本上）以及其官僚形式教育的精神，那我們便會明白，這種人文學校及其可憐的醜陋的縮影所謂初級學校（Elementarschule）的是多麼與現代工業文化的要求相矛盾啊！這種學校的學童一開始就在現代生活中受到了和僧侶貴族國家所統治的教育同樣的損失。現代的生活是毋需那些能達到「洞達的」生活的人，也無需那受過離現代文化幾百年前的教育的理論家，更毋需公侯丞相所需要的有學問的秘書。傳統的學校所遭人詆毀的，就是在工業科學發明的時代，在從活動、實行、勞作中而了解，能行的最緊張的時代，而這種學校還要送出些真正的野人到這世

界上來，這種人只能阻礙文化的進步，只是一種如受了貴族的藐視所表現的可憐的相站在那裏，毫沒有知識，毫沒有辦法。

勞作學校及其他學校改革方案 傳統的學校的改革問題差不多發生了有相當的時期了。改革的方案大概可以歸納爲下列幾點：(1)取消文法而代以自然科學，把新時代的知識代替古典主義；(2)輸入直觀教學法，同時加勁的發展班級的活動；(3)中級學校的高班的分科；(4)發展高級和中級的專門學校。這些方案的社會學的意是容易解釋的。顯然的正在發達的資本主義的工業是毋需乎有學問的祕書了。牠所要的是工程師，技術家，工頭，機器匠，化學家，商人以及受了科學教育的農夫。因爲有這種目的所以發生開辦高等和中等專門學校的問題。由中等專門學校造就工業上的中級人員，由高等專門學校造就上級人員，而沒有受過教育的工人便是他們裏面最低級的勞動羣衆。但是在高

等專門學校中常感着有學生的預備教育不充分的困難。故此對於在將來工業國中服務的人的預備教育之第一步即是創辦實科學校（die Realschule）革新人文學校的課程，輸入自然科學。再進一步更基本的辦法便是高級學校的分科，且因為學校的任務及課程的變更因而聯帶使方法上亦發生改變，而注重於直觀性與活動性。這種新方法是以預備真正能行的人材為標準的。

我們可以看出，這些學校改革方案都是基於新時代的精神，並且從這種觀點看去，可以算是進步的了。但是牠裏面仍然含有如資本主義的工業所含有的同樣的矛盾。

在資本主義的工業中，工業上的問題是沒有方法可以完全解決。因為資本主義的工業亦不過是由手工至機器工業的一個過渡的短時期，牠自身就是含有矛盾的。工業是一種偉大的平民化的權力，如我們在上面已經說過，由於工業

制度的產生，勞動者常連結在一種固定的專業的必然性便破壞了，因為工廠的發動不在於工人而在於機器了，而工人對於一部機器的處理純熟是比較快的。因此，機器工業便把固定的分工的必要性以及經濟的及由經濟而發生的社會的（Hierarchie）都排除了。由機器纔將平等的意義帶到勞動及文化的領域中來。只有在機器工業的時代我們纔能實在談到第二階段的勞作學校。這種勞作學校是一種全體民衆的統一學校，是一種工業的陶冶學校，但不是行會學校。但是資本主義的工業是不容有平等性的。牠是要努力維持社會的分化及勞動階層的。由此可以了然傳統學校改革方案一切的缺點。

資本主義的工業是最要靠着大數目在工業上感覺過多而於資本家則極需要的未受教育的工人，他們是永遠做助手的，是永生服侍機器的。若是對工人施以工業的或稍微一些其他的教育，那是於資本家方面是不利益：因為這樣便

又增加了生產的消耗而減少其所應獲的利息，而實際也無益於資本家，因為現在的資本家對於有能力的工人之需要是不很大的。故此，普通義務教育的方案不能超過於初級學校之外，而且也只熱烈的要求到統一學校的程度，當然還要在一定的保留條件之下的。

然而現代的工業當然少不了一些受過教育的工人。因此便有種種專門學校發生。不過在美德兩國的這類工業或職業學校就教育的觀點來看並沒有什麼殊別的地方。

在這樣的專門學校中，教育意義的缺乏自然是免不了的。因為對於某一種機器或對於某種企業之一部的工業勞動者之專門訓練是毋須很多的時間的，故此也用不着年限多的專門學校。但是凡在學校中受一種廣大的基礎的訓練和深入的研究，便如我們上面所講的，是和科學的多種技能的訓練有密切的關

係。在這種情形之下，就不會有所謂「專門工人」；換言之，就是不會有單是靠著在某種企業或某種生產部門的工人於是分工的原則便被搖動，然而這又是資本主義的工業所不願意的。因此想出種種的方法，仍然要把這些專門學校建設在分工的原理之基礎上。其結果，用學習和專門訓練以替代科學的及多種技能的訓練。因此便產生技術學校——爲手的工作的——職業學校式的工業學校，應用科學的學校等，這裏面所授的課程大部分都是理論的學習功課，而勞作及直觀的課程是非常少的。這樣偏向到手的工作和純粹的專門職業的訓練可算是現代工業的主人的特殊，他們要極力保持分工，分業的名義，而阻止工業往前的發展而避免其必然的結果所產生的統一陶冶或勞作學校。

資本主義工業之上級人員的預備教育也是不能使人滿意。我可以說，牠完全是空中樓閣。就是從「專門」的觀點去看也是沒有堅強的基礎的。他們極力

想利用中等學校或至少把一部分過重的工作推到中等學校上去。所以在中等學校的學生就要對於他所學的專門得着一些最淺易的知識和技術的熟練。否則高等專門學校便要爲了初步的實習和入門的功課過多而至於失敗了。然而從普通的陶冶觀點去看也是一樣沒有堅強的基礎，每個人都看得出現現在的高等專門學校中的普通功課，實在是很多的。

由此我們看得出，一切傳統學校改革的方案都不過是補助辦法。但是生命是要求動的，到處都是學校改革委員會，不過都只是如十年前的一樣毫無生氣的，並且學校改革問題已經成了過去的了，等於一種無希望的拖延病。這樣永遠兜圈子的學校改革的競賽我看必要告終了。

勞作學校與兒童 人類的進步在於人類統治自然的權力不斷的增長。所以我們把文化進步和勞動的進步認爲同樣的意義。在發展歷程之高點的勞動

是工業的勞動，而最完善的勞作學校便是工業學校。教育之目的就在引導兒童去控制現代的工業文化。

這種目的是終極的，唯一的。只有在幼年時代所能達到的。但教育是一種歷程，故此，牠不僅有一個終極的目的，並且有一個出發點。這種出發點即是兒童之自然的生來的特性。勞作學校的教育之中心問題，就是我們如何利用兒童之生來的特性，導引到能控制現代的工業文化。

兒童的自然生活就是遊戲，遊戲也就是兒童的教師。兒童的遊戲並不是毫無目的的能力消耗。兒童整個就在遊戲中發展，並且他的深處的天賦也在遊戲中表現。一切運動，器官，感覺器官，注意，想像力，敏捷，察覺能力，模仿，創造力，社會感情等等都是在一定的規律之下而從遊戲中發展。遊戲對於兒童的意義即是經驗的積聚，並且是積極的積聚有關聯的經驗。

這樣看來，我們對於兒童的教育必須從遊戲出發，對於在入學前的幼稚期的教育唯一的就是在利用兒童的自然遊戲。我們看，三歲至七歲的兒童的遊戲，牠的目的大概就想得到某種客觀的結果。一個人的行動，如果想得某種客觀的結果的，我們平常都稱之爲「做事」(die Beschäftigung)。故此早期兒童時代的遊戲就是兒童自由做事。因此在入學前的兒童教育的問題就是在把兒童的自由做事如何依教育原理而選擇而組織。

還有一種情形我們要注意的，就是在早期兒童時代的遊戲，模仿動作是其中最重要的。三歲至八歲的兒童最愛模仿的遊戲。在這年齡間的模仿有兩種：一種是戲劇的，一種是建設的。這種模仿遊戲有兩種不同的樣式：第一種：兒童只知本能的模仿，只是爲模仿而模仿並沒有其他目的；第二種：兒童並不全然模仿，他要依照他自己特殊的方法，所以這種遊戲是創造的，原本的。因爲第一種樣式所

以建設遊戲和有意的模仿有別，有意的模仿是要在年齡較大時才完全發達的。由第二種樣式也和嬰兒無意的仿做不同。至於建設遊戲在教育學上的意義當然不言自明：兒童能從此得積極的認識社會上種種風俗，種種商務和職業。從來教育學上有一個極重要的定律就是學做是因爲「你做」(lernen zu handeln, indem du handelst)，這是達到「了解學習」的唯一的真正的途徑。而建設遊戲卽是以簡單的形式而應用這種定律。還有一件在教育方法上也很重要的事，就是兒童在戲劇的模仿的時候，常用象徵符號或其他事實以代替真實的事物和動作。『因爲有了種種意想的事物及象徵的運動的輔助，故此兒童能够回憶一切，由火車頭之運動響聲以至於不作聲的手勢，由麵包團的遊戲以至於教堂的建築。』

依照上述的情形，我們對於尙未入學年齡的兒童之勞作教育可以得到

一個明瞭的圖形了。本來在這種年齡的兒童對於運動和動作的興趣非常發達，他開始注意成人社會的動作，做事，以及機器或某種機構的活動。我們大家都知道：有時家裏修理火爐，兒童可以站在旁邊看上點多鐘之久，一部機器的運動，他也要站在旁邊觀察，一步不肯走動，或是把自動的玩具拆開，觀察裏面的構造，分析內部的組織，或是設法種種的設備，機關，動作等等。兒童由這樣仔細觀察成人的活動，機器之運行而獲得極豐富的資料以爲年齡稍長時做事的張本，如後來所做的輪船，火車，風車，飛機等等遊戲。這樣看來，兒童的自然遊戲動作可說都是成人的做事，機器，機關等等的再現。不過我們最要注重的，就是凡此種種都是兒童建設遊戲的對象；換言之，他利用這種對象而建設，而創造的再現，就猶之一個有技術和勞作方面的發明家創造家（這意思並不是說這小小的兒童便是新技能發明的創造者，而是說他要被教養而成爲發明家，創造家。）再則兒

童的象徵傾向也是有很大的教育上的意義的，因為有了這種傾向，兒童才能把握到一部機器或一件事的運動之本質原理，從兒童心理學的觀點來說，就是那當時運動的觀念。

學齡前兒童和勞作學校的關係，我們已經說得很詳了，或者這年齡也是容易喚起讀者們的深思的。現在要談到初級勞作學校了，關於牠，無論在具體的敘述或其心理基礎方面都可不必多講。初年級的學校，或男女童年的勞作學校，我們統稱之為初級勞作學校，這種學校，我們心目中所想像的，即是一種兒童勞動集團；一種基於分工歷程為達到共同繁榮的目的而組織，在家庭勞作範圍內而發展的集團。在這集團中，一方面儘可能的範圍分工，而同時又使集團中的參加分子常常調換工作，更替做種種不同的工。

這種家庭工作性質的兒童勞動集團是最適合兒童的興趣，也最適合兒童

普通發育的程度；因爲兒童在童年時代已能對於經濟發生興趣。且這裏所謂家庭工作並不單是家庭經濟的意義，而是凡與兒童的興趣相接近而又在家中工作的都包含在內，如家庭工業以及在家中的機器上的工作統可稱之爲家庭工作。我們的出發點是兒童有經濟興趣而要求生產的勞作之衝動。這種衝動的結果當然要以工具及工作的方法爲斷。我們要知道，正是在童年時代的兒童對於工具的興趣是非常發達的：如兒童下定義的特型都是工具的（如對於事物都是照着牠的使用及效用而下定義，）並且都是與兒童之行動關係最密的（如兒童常說：不要動，我要來試做做！）所以初級教育的內容就是逐漸完成工具的使用及工作方法以達到最高的生產勞動。自然，若能這樣的把握着問題，則家庭工作性質的兒童勞動集團便不至於變成職業的家庭勞作學校了。由此一方面可以從勞作的工具、對象、方法而導入自然界知識（自然界事物）；另一方面可

以在生產手段之發展的基礎上而了解社會的文化。

至於青年學校的內容，尤其是那些所謂補習學校的，是比較容易明瞭。這種學校的目的是在對於已在工廠中作工或已有實際作工本能之青年給予一種理論的教育。當然，目前在這種學校中關於工作與教育的聯絡仍然是機械的，還不是有機的。然而這辦法已算是對於青年教育問題一種最合理的解決，比較那些所謂由實用觀點用意而實在離開生活的主智教育當然好得多。主智教育絕不能指示勞動羣衆的需要及工業文化的本質，只是把青年關在窄狹的學習學校的圍牆中學習而已。青年的勞作學校應該是工廠和工廠的作場。工廠工作亦未嘗不能比家庭工作設備更清潔，完善。未成年人及青年人都要在成人工作的地方學習。凡有科學訓練的工人都要在這種同時兼學校性質的工廠中訓練。我們要知道工廠及工廠的作場，就是人類理智克服自然的最高的勝利之偉大的

府庫，只有貪小利的下流痞子才把工廠成了無知的貧窮的血汗的積聚場所。

我們對於機器工業已經有了不少的讚美了，最後我們還有一件要讚揚的。上面已經說過，工業是技術和自然知識的偉大的導師；但是實際還不止此，牠還是我們的社會生活的偉大的導師。工廠組織化的功用以及由工場中所給與工人的社會教育，這是大家都知道的。然而工業不僅能發生社會教育之功效，還能由此得到廣大的社會陶冶。因為工業須與世界各國發生貨物交換的關係，即此可使兒童認識整個世界而與整個的人類接近。人類本來是束縛在機器上面的；反之機器又可以由人類自己所製造的所生產的物質把人類引導到世界上去，引導到一個極複雜極紛繁的國際關係裏去。總之，對於兒童的教育應是在勞作環境中的遊戲，對於稍長的兒童應是家庭勞動集團，對於青年應是工業。

工業的勞作學校鄉村與未來的國家 我們的學校是工業城市的嬰兒，上

而已經說過了。但是牠和鄉村會有什麼樣的關係？那有控制自然權力的高級學校如何與人類的將來發生連繫？

實際上，鄉村也是與工業有關的，不過程度很微細罷了。工業征服鄉村的方法有兩種：一種是把工廠或工場建設在鄉村裏面去；第二種是把農業經濟轉變成農業經濟的工業；換言之就是應用機器使農業機器化，工廠化。採用這種方法，於是鄉村也就踏進工業文化的時代，而工業的勞作學校也就有在鄉村設立之可能了。所以大的工業的鄉村以及進步的農業地域都是工業的勞作學校孕育的場所。到了將來鄉村與城市的對立自會消滅的。但是現在我們應該如何着手對付那些農業的落後的地方，那些還用陳腐的耕種方法的農村？那些地方當然不是一個好的教育環境，我們只要看鄉村的青年都是往文化中心的城市跑的動機便可明瞭。總之無論如何，這塊地方不能成爲我們的新學校的發育場，尤其

是高年級的學校。

新學校是要從工業的中心，都市或大城市產生的。因為這種工業中心的城市即是精神文化的中心，亦即是教育改革的泉源。城市文化所產生的工業的勞作學校在鄉村中便是文化之指標，文化的先鋒，而對於我們的落後的荒蕪的農村可算是一個鄉村工業化的刺激，其關係於文明的意義是很重大的。高級的文化由牠輸到鄉村中去，所以牠便成爲推動農村工業進步的動力。倘若是照這種意義去看，那末在鄉村的環境中建設新學校也是可能的，亦是我們所盼望的。

但是要使工業的勞作學校完全繁盛亦只有在完全工業化的地方纔行。將來的國家，在我們看來，應該是一種經濟的工業國家。這種國家是由生產組合的社會組織產生的，這裏面的政府是一種選舉的經濟管理局，由牠管理社會的生產，把現在對人的管理成爲對事物對生產的管理。

結果：人民無需政府，只要一個管理局管理一切的勞動使其確能夠為社會上大衆身心的改善之利益而工作，而勞動能達於最合理化。顯然的，在這樣的工業的勞動國家中，不單是由資本主義所創造的勞動工具以及由技術進步而發生的科學，並且牠們所用的共同合作的勞動方法，如如何盡量的利用時間人力，及如何能極人類之技巧種種都接受過來。到了那個時期，工業的勞作學校便會為一般人完全承認而盡量鼓勵了。

我們現代的教育家也只是未來的教育家之先驅。

b. 蘇俄最新生產教育學說之概要及其批判

常道直

生產教育，依最簡單的解釋，便是以陶鑄生產者為其主要任務之教育設施；

這種教育，無論在實際上或理論上，都已經有了甚長的歷史。在實際方面，英、美、德、日、等國實業教育制度之完密，及其生產事業之發達，其間當然具有相當的關係，於此不必詳加說明。

關於生產教育之理論，至少可追溯到十九世紀法國社會主義者聖西門，他很久以前就指出教育上應測量「生產者」(Producteur)就是「真實的創作」之養成。馬克司之歷史觀，既然認一切文物制度，皆以經濟為其基礎；那末在教育活動上，當然應以生產工作為其本據，使技能的學習與生產的勞動結合為一。

生產教育乃是社會主義的教育政策之一部分；在教學實施上特重經濟的生產之價值；使學校成為將來的工廠之雛形。『每個勞心者須兼為勞力者；每個勞力者須兼為勞心者』乃是社會主義的教育者之主張。

如前之解釋，所謂「生產者」之含義，頗爲廣泛；惟在目前之蘇俄，則顯然趨於狹義方面。現代之蘇俄可視爲生產教育之理論及實際之空前的鉅大的實驗場所，不可不述其梗概。自從一九三〇年以來，「學校銜合於生產」(Verschmelzung der Schule mit der Produktion)之主張，風行一時；因此而產生所謂「學校死滅」(Absterben der Schule)之理論。

爲此種主張樹立學理的基礎者，是爲馬克司列寧教育學研究所 (Forschungsinstitut für Marx-Leninsche Pädagogik) 主任舒爾金氏 (M. Schulgin)。舒氏依據彼邦之教育政策，推演爲「在共產主義社會秩序之下，學校自然歸於死滅。」其學說大意如下：「學校乃是當權的社會階級掌握中之工具；隨着該階級之消滅，也就自然歸於死滅。」他更進解釋：「即在過渡時期（即指無產階級專政時期），學校已經不復具備其原始的意義；在共產主義的社會中，更將

完全失去所有特質了。「五年計劃」既然是構成共產主義的社會之直接的預備階段，那末，今日之學校，就應當成爲生產程序之一有機的部分（Zu einem organische Teil des Produktionsprozesses werden），就是成爲工廠或集團農場之一部門的。確，工廠及農場是逐漸地接收了學校之任務了。構成產業之一個部門之學校，是什麼？依然是因襲的純正意義之學校否？絕對不然！學校既失其存在，則其所具之因襲的屬性，自然也就隨而一概喪失：如界限分明的班級之劃分，由各別科目構成之課程及教科書，以及其他一切因襲的學校構造，考核學習成績之標準等等。」

前舉研究所之又一研究員更揄揚其說，略謂：『我們相信這時間已經來臨了；所有普通陶冶的教材，應當整個完全隸屬於「社會的及生產的工作」（Sozial und Produktionsarbeit）之下。現時教育上已不再如往日之從普通陶冶工

作出發，而改以社會有用的生產工作爲其基礎。所有此等技能，如讀、寫、算，皆當出於並用於生產的工作；於此是指兒童在生產學校（Produktionsschule）中所從事之作業。

在實際方面，則烏克蘭教育委員部主持者格林依可（Grin'ko）與利耶坡（Ljappo）兩氏，在一九二一年，即已經從事依照馬克司主義改造全部學制之企圖。據兩氏之主張，教育僅係生產關係以上之上層建築和階級鬭爭之工具（Das Schulwesen sei nur ein "überbau" über die Produktionsverhältnisse und ein Werkzeug des Klassenkampfes）。學校在布爾喬的社會之假冒的『自主』及其與生產程序之分離，不外是布爾喬社會之生產關係所依據之階級兩元性（Klassendualismus）之反映。隨着此種兩元性（即階級對峙狀態）之被打銷，學校必然就要被溶合於生產程序之中。在一個共產主義的社會中，學校之

功能，乃在於產出合格的勞動力（die qualifizierte Arbeitskraft zu produzieren），恰同重工業之以生產器具（Produktionsmittel）之出產爲其任務一般。

根據「溶合學校於生產程序中」之主張，於是一切所謂純粹科學的研究機關，皆在取銷之列，而另代以目標鮮明任務確定之專業訓練機關；同時此等學校在統屬上，自應隸屬於相應的統制生產之機關。

在一九二一年，黨之中央委員會對此計劃之最後的結論，初尙猶豫未決。

到了一九三〇年，當黨之陣線堅決左向移動時，於時「學校與生產溶合」乃成爲當局的教育政策上之最新的標語。一九三〇年，高等教育改革，即係本於此項主張；其結果不但將設置多科之大學及中等專科學校分裂爲各個獨立的專攻一藝訓練所，而且在經費及行政上，亦將其分別改隸於相應的各種國家生產機關之下。其終局，在教育人民委員部之行政統屬下及預算表上，僅餘教育與

藝術學院（注意文理學院在該國已失其存在！）及專科學校，以及所謂「泛藝的」（Polytechnische）四年制與七年制學校，相當於他國之小學及初級中學。甚至許多七年制學校，亦多與隣近之工廠，或集團農場相聯屬。綜計在一九三〇——三二年中間，各地七年制學校，被工廠一部分，或全部分接收者，計有數百所之多云。

綜上所述，蘇俄之生產教育學說，雖然頗有可資探討之價值，其生產教育設施，亦不失為一種偉大實驗，但彼邦之藝教政策及制度，幾於朝令夕更，常在變動中，有人稱蘇聯是一個以變為常之國家（change is the order of the day）未可遽爾認為定論。

作者對於生產教育之意見，將於另文討論。在本文內，僅就蘇俄之教育學說及制度，提出數點，略加批判。首先，所謂「學校滅亡論」，顯然是悖於社會進化之

規律；蓋學校之所以成爲一種獨立機關，乃社會進化到某一階段之必然的產物；青年之實業訓練原屬實業界（生產機關）所有事，其後所以演化成爲單設立實業教育機關（初、中、高各級專門學校）者，正因各種生產機關不能勝任地經濟地供給必要之訓練，故不得不有此項新的創設。舒爾金氏之說雖屬新奇可喜，但對於學校之起源，不免過分陷溺於辯證法的公式中，而曲解事實。

我以爲蘇俄生產教育學說之價值，對於我國，不在積極方面而在消極方面；彼之學說及實際足以警醒國人對於學校教育萬能之迷夢。在蘇俄，學校是公然被肯定爲生產事業之附庸，而在我國則許多人至今還意識的或非意識的相信專靠教育的力量，可以把中國的產業發展起來。這種信念（其實是一種迷信）在表面上，似乎表示對於教育的尊崇，實則骨子裏是責成巧媳婦作無米之炊！

俄之生產教育設施上，是依然照各部門產業所需各等級人才之數量，然後

徵募青年實施必要的訓練，完全是根據着整個的產業計劃的；國家的經濟發展是其最後目標。

但在我國，所取途徑，恰與相反：一般似乎認為如果青年們具備了生活之知識與生產之技能，再加啟發其「創業精神」（新近頒布的職業學校規程所列舉職校目標之一）便足以擔起發展產業的任務來。簡言之，就是先造就生產人才，至於產業計劃，則聽任其自然形成。此項政策，在十九世紀，未始不可以採用，但在國際商戰激烈之今世紀，則絕無倖獲成功之望。俄之產業計劃，固然不是我國所能遵行仿倣，但至少可以促起國人注意到專造就生產才而無適度之生產事業來容納此等人才，乃是一種浪費，而且是一種充滿着危險性的浪費！

二 生產勞作教育的實施

a. 生產學校之理論與實施

張安國

一 生產學校之由來

生產學校之名稱，始自德意志的教育者阿斯特萊施 (Paul Oesterreich) 他在一九二〇年，與中等學校教師之有志者組織徹底的學校革新聯盟 (Der Bundesentscheider Schullehrer) 聯盟的目的，是在打破傳統的思想，根據新時代的精神，而使德意志的學校制度，道德的精神的一新。這種改革的精神，以生產學校或生活學校之名，而大唱道之。這種教育，是直接間接，均具備實際生活的形式，

而與實際生活，保持密切的關係。在這學校之內，設有作業室、遊戲室、食堂、農場、牧場等，而營與實際生活同樣的生活，所以亦可以名之曰生活學校，故自目標言，是一種生活學校；但自方法言，則又可說是生產學校。因為牠是一反過去消費主義的教育，而使生徒於其作業之中，生產必需品，凡學校之所生產的，均係與生活直接有關係的，如縫紉，決不做奢侈品，凡所做的物品都是可以實用的。自然，這都是從教育的見地出發，而絕不是着眼於獲利，其目的之所在，是在造就生產的而人格圓滿的人。

據聯盟的有名協力者卡維羅（Kaplan）說，生產學校的思想，其端緒已見於馬克思的言論中，馬氏說，將來的教育之萌芽，將從工場組織而發生。即是達到某種年齡以上，教授與體操，必將與生產的勞動連結起來。他以為這不僅是提高社會的生產之方法，而實是生產多方的發達的人物之唯一方法。生產學校論，

從這種思想所受的影響，自然不少。其他如裴斯泰洛齊福洛伯爾等的勞作教育思想，也給與牠以相當的影響。

生產主義的思想，雖然不自今始，但至近年，因社會情勢之變化，而其實現，乃成爲必要的了。據聯盟會員希爾克（Hilker）說，生產學校的思想，決不僅是頭腦的製作物，實是從現時代困難境況中體驗出來的。所謂現時代的困難，自然是指大戰後歐洲經濟上的困難而言；但在他方面，亦係指資本家與勞動者的關係而言。現在的時代，自不待言，是機械工業的時代。分業方面，極其微細，勞動者之所爲事，是極部分的，因而不得不成爲機械的了。例如現在各國所行的經濟的各種制度，無論其增高能率上有如何的效果，但在使人們變成機械的工具上，實在是更其厲害了。本來，分業的目的，是要藉共同作業，彼此互相扶助，而由是以支配自然，節約勞力，提高效率。但以資本家之利己心強，這種意義，完全消失，而爲了少數者

的利益，遂使多數者營其機械的活動了。這樣一來，那在機械工業的小部分上繼續其無意識的活動之勞動者，不但是不能獲得一個人的充實的生活，而因了經濟上的趨勢發生變化使其不得不轉換其職業時，竟一旦失其生活之道，而無事可爲了。欲救這種病狀，一方固在改善社會經濟的組織而求合分業的本旨；他方則不得不改善教育，以提高共同生活分業生活的意識，而發揮創作的的能力，使勿陷於機械的生活之弊。生產學校的學說，可以說是適應這種需要而產生之教育改革運動。

自上面所說的看來，我們可以明白，生產學校的產生，一面是由於教育趨勢之轉向，他則由於社會情景之推移。

二 生產學校的特徵

生產學校的目的，據阿斯特萊施的意見，是社會全體中之人格的完成。這即是說，在完全社會之中，養成完全的人格。卡維羅亦說，生產學校之目的，是在共同生活之中，發揮各個兒童的特性，而由此以進於自己責任及經濟的生產的勞動之教育。總之，生產學校，一面是着眼於教育之經濟的價值，同時又是以教育的勞動為中心而組織之學校。

自然，勞動中心的勞動學校，凱爾斯泰奈（Kerschesteiner）氏，早已主張而實行了，但主張生產學校者，尚不以為滿足，他們要使勞動學校，更為生產的經濟的，同時又更為教育的創作的，而企圖經濟與教育之密切聯絡。然生產學校的特徵，不僅在其從事具有經濟的價值之生產勞動，而且一變從來書本學習的方法，使成為「生活的學習形式。」

三 阿斯特萊施的生產學校論

阿斯特萊施氏對於舊式的教育，與以嚴酷的批評，而致其激烈的非難。他認為舊式的學校，祇是固定的，形式化的，雖施行公民教育，而對於社會人的養成，則漠不關心；雖唱道個別化，而教材則完全固定，教授法亦祇是墨守舊法；而於意志的陶冶，不管其要求之如何大，卻祇囿於偏知的陶冶。因此，他乃企圖徹底改革今日學校的形式，主張生活學校的建設。他認為真的教育手段，乃是勞動，教授不過是輔助的手段而已。生產學校之內，必須重視木工的、工場技術的、藝術的、社會的勞動。他更主張學校不應像舊式的與家庭分離，它必須是師生父子之共同生活團體。

阿氏生產學校的具體案，茲略紹介於下：

(一) 幼稚園——兒童自三歲至六歲，受幼稚園的教育。在幼稚園中，保姆，年長兒童，母姊等共同活動。這裏，使兒童在遊戲中獲得活動的習慣，而在訓練上，注重自由，他們以為訓練要從自由而生。而訓練最適當的手段，則是對於勞動的異味之刺激。幼稚園的兒童，對於庭園耕地的的工作，動植物的栽培，均可自由行使，又使其常聽詩歌與音樂，或使其自己歌唱。在這些地方，感覺精神的能力記憶及意志等，都有陶冶之可能。

(二) 基礎學校——兒童滿了七歲，即移入基礎學校，但亦不一定依據年齡。『這裏的課題，是在使正在生長的人們，於其特殊性能及多樣性中，自行發見。』『因為祇有這樣，而關於人們身體，精神及心的發達之各種問題，始能明示。』

1. 下級 這該當於德意志現在所行的四年制基礎學校。教授是採行合科教授，不用時間表制。主要的目的，是在養成能具體的活動與自發的克服困難的

習慣，而行其意志的陶冶。取勞動的方法，使其熟習鄉土與語言。從描繪圖形中，訓練其五官。由韻律的運動與跳舞，以統制其肉體。適應生徒理解與記憶的程度，使其從事團體的家政與手工的活動、庭園的勞作、動物的飼育，以及自然科學的觀察等。

2. 中級 收容從十歲或十一歲至十六歲的生徒。在這裏，教師與兩親，依據心理學的方法，以評價生徒前此所顯示之興味的方向與能率的樣式。由此而實行試驗的部分課程之分化。優秀的生徒，得在一定時間內，編入其急速進行的課程，普通兒五日的作業，他們三日間行之。即是普通一日三時間一週共十五時間（德語八時間算術四時間圖畫習字三時間）的作業，速度快的學生，三日間即可終了。其他的時間，則用於筋肉的勞動或其他精神的勞動。在選擇科目中，更使生徒的特殊性能，從定型的人間發展到能動的物事。由此生徒可以深且廉的生

長發展起來。必修科與選修科之劃分，是有教育的意義的。『結合生徒的中心之中心教授，具有一種訓練的價值，即是能使其緊張而由共通性以習慣秩序的生活。他方面課程根據於自發性，又可循其自由的衝動發生作用。秩序與自由，兩者無論何方，均不得單獨存在。』

3. 上級 上級繼續基礎學校的中級，係二年或三年制。原則上，是職業學校。生徒一達十七歲，即可加入某種一定的實際的技術的職業，或進科學的陶冶。這上級乃係收寄當時尚不就職業而欲進修科學的或職業的陶冶之人。若把職業學校，亦視爲一個陶冶的進程，那末，即應將前此發現之素質的樣式爲基礎，而更行其試驗的多方的科學的技術的藝術的陶冶。『職業學校與精神學校，應當彈性的結合於全體學校之中。』

上級中分爲以下各種：

甲、爲具有精神的理論的天賦者所設之科學的上級。

乙、爲具有農業的經濟的園藝的技術的手藝的天分者所設之經濟的上級。

丙、爲能在各種文化領域中從事創造的形態之作業所設之之藝術的上級。

丁、爲具有社會的作業之興味者所設之社會的上級。

在這些上級中，亦不可不有必修科與選修科之分化，而認識人格的特性。

4. 收容不入上級的十七歲生徒之國民高等學校，與爲上級的退學者而設之中等學校，均另行設置。

以上可說是阿斯特萊施所創議之彈性的統一學校制。

四 布郎斯奎的生產學校論

布郎斯奎 (Blonay) 主張的生產學校，是要把學校的勞動，建設於經濟的生產的勞動的基礎之上。他認為實行勞動生產教育的目的，是在使生徒從各種對象及自然力中，製作於人們有用的東西；勞動生產教育之主要的本質的任務，是在使兒童體得工具的使用與技術的應用。而勞動教育的方法，則在使兒童在勞動生活中，從事身體的組織的練習，以熟練於自然征服的武器之使用，而使自然成爲適合於人們的要求與需要的東西。

他對於資本主義社會勞動之成層的階級，極爲攻擊，而力主平等的生活，這平等的生活，他的意思，是從機械的熟練而來的。從來在各種專門學校中受技能教育的人，是各自活動於專門的分業的狹隘境域內，下級勞動者，更被驅於生涯

的最低地位，而勞動遂形成了牠的成層的階級之姿態了。布郎斯奎，對於這種情形，深不謂然，而欲施行關於機械的教育於一般國民，以打破階級社會，而建設平等社會。他的意思，以爲機械比較的是簡單，故能於短期間內熟練於同一的機械，從而關於各種各樣的機械，可以受到教育，而多方的多工的勞動生產教育，亦遂成爲可能。他認爲這多方的多工的勞動，再進於一貫其間的理論的一般化之要求，即不外是自然科學的實際應用。技術的教養與科學的教養，在工業上是可以密切結合的。不但如此，國民若是這樣的教養下來，那末，資本主義社會的教育制度所產生的那固定的特殊的分業，也自沒有固守之必要，而成層的階級的分業，亦於此際消滅，從而經濟的社會的階級，也自然而然的被撤廢了。

總之，布氏生產學校的教育，乃是以機械工業爲最上目標之產業的社會的教育。

布氏生產學校的內容，概述於下：

(一) 幼稚園——幼稚園中，使幼兒從事家事的勞作、庭園的勞作、植物的栽培、以及家畜的飼育等生產的勞動，特別着重身體的發育。這種陶冶組織之中心原理，則在遊戲。在遊戲中，兒童運動器官、感覺器官、注意、想像力、發見、豫想力、社會的感情等精神，均可賴以發達。故遊戲是幼兒之崇高的女教師。幼稚園中，附設六歲至八歲的小學校一組，這不是豫備學級，而是使這一組的兒童，與幼兒一同活動，而盡其福洛伯爾所說之父母的工作。

(二) 初等勞動學校——這學校收容幼稚園終了之兒童。這裏生徒從事關於家庭生活的工作與家庭工業。從勞動的器具材料與勞動的方法中，引導兒童對於自然的認識；從生產方法的進步上，使兒童理解社會文化之情況。生產的出發點，是兒童全日所居住的學校之必要品、食料品、勞動用品、學用品等，均使兒童

自製。由此，兒童纔能與學校環境的生活接觸，其後，更能接觸到全都市的生活。而由觀察中之交換談話，社會生活的如何情景，可使學用。

這學校，爲使兒童能有效用的參加學校的共同生活計，書法、算法、畫法等，必須使其學習；書法的初步，係用與蒙台梭利法同樣的方法學習，年長的生徒，則爲輔助者而活動。屋內及庭園的工作，例如掃除整理等，均使兒童從事，從這裏，即可使他們理解家庭工業的生產法。而在此時，關於化學物理及數學的知識，必須使其學得。

(三)青年勞動學校——這裏施行科學的多工的教育。布郎斯奎的意見，以爲青年時代，較之兒童時代，其個性的差異，更爲顯著。且他們對於個性差異的自覺，亦更高。所以這時代的教育，究應如何，實在值得考慮。劃一主義之不適當，固不待言，然差別主義，也決不適宜。怎樣說呢？因爲青年的心理，他們所要求的，是多方

的，他們對於人間生活的各方面，具有欲知其通路之強烈要求。而這種要求，又是人間的，正當的。從這種的心理的見地看來，若使青年的活動及其範圍，局限於某一職業的域內，或將其多方的心性，嵌入於特殊的型中，其爲無理，自不待言。劃一主義既不可，差別主義亦不行，然則如何主義的學校纔可呢？據布氏的意見，多方的實業的統一學校，最適合於青年時代的發達。

青年的勞動學校內，其中心工作，是置在社會的工業的生活之上。生徒以其學校時間之一半，用於工場。工場的設施，爲了適合這種目的，不得不使其合於教育的。其他一半的時間，則以二、一、一的比例，用於科學的活動、技能的活動以及運動上。學習事項之一半，爲必修科，其他一半，則任其自由選擇。故在各人的個性上，給與了不少的自由發展的機會。

最後，我們應該知道，布郎斯奎的學校，在其對於全體國民的意味上，是統一

學校。因為雖屬於實業的生產的，但卻不是差別的職業的，故成爲適於全體國民的學校。

五 生產學校之實例

根據生產學校的理想而實際試行的，當推柏林郊外腦寬（Neukölln）的園藝勞動學校。這是一九二〇年四月成立的。校長哈因（August Hayn），乃爲徹底的學校革新聯盟之一份子。這學校試行後之教育的效果，據他的報告，有如左述：

- 一、增進少年的健康；
- 二、抑制利己心而堅固國民的團結力；
- 三、精神的活動與身體的活動並重；
- 四、填實都市與鄉村間所存之罅隙；

五、有助於兒童之正當職業選擇；

六、使生產力高之小園藝組織與殖民組織發達，並使工業國成爲更多的農業的國家；

七、增強美的感情，而養成對於自然、鄉土、國家、及人類之愛情。

這園藝勞動學校，與其所在地的八個國民學校，均有聯絡。爲這學校的中心之園藝場，擁有很廣大的面積，八校高學年的六年級，共計四十八學級的男女少年，均來這裏從事園藝的學習。其中不但各學校各學級的園藝地，各各規定，而每個兒童，亦約有十平方米尺的花壇。這學校的課業，分爲自然科學幾何體操與遊戲三大部。牠不像舊式學校的僅陶冶耳目，牠是陶冶人的全能力的。理論與實際，精神與身體，均行雙方的活動，而不陷於一面的陶冶。

六 尾語

生產學校之理論與實際，大體已如上面所述。牠的主張，雖不無受近代教育思想之影響，然其為最近發展之一種新教育說，乃是極顯明之事。這種生產主義的教育思想，與勞動主義的教育思想，關係極密，而同為打破舊來傳統教育，建設現代新興教育之重要原理。而其熔普通教育與職業教育於一爐，實足以療治從來兩者劃然分家之弊。中國現在中學校與職業學校之分道揚鑣，其及於個人與社會的效果，已可概見。生產學校之主張，實於澄清這種教育的積弊上，大有參考的價值。而阿斯特萊施與布郎斯奎之學校具體案，對於中國整個學校制度之改革，也不失為他山之石。

最後不得不一言的，就是生產學校主張者如阿斯特萊施，布郎斯奎之流，他

們的企圖，固不僅在改造學校，革新學校，他們是要根據新時代的新要求，給予現在的社會以新秩序，引導其進入於新形式中，而圖道德的改新現社會，以創造新文化的基礎。這實在是學校教育者應有之認識與應有之使命。

四 我國實施生產勞作教育的問題

a. 生產教育之根本問題

常道直

「我國目前之生產落後，經濟破產，完全或大部分都是由於過去教育之失敗；學校不能訓練生產者，反而造成了許多消費者。」

因此，要發達產業，改進民衆之經濟生活，惟有推行生產教育。

上述之論調，似乎已被一般所明認或默認爲確鑿之斷語；獻身教育事業者及教育研究者頗不乏爲此說張目者。

我們如果將前述之論據，平心靜氣地加以分析，便不難發見：這種主張仍是淵源於目下業已逐漸減色之「教育萬能論」。在一個教育研究者，對於一般籠統地將現前社會之貧困罪惡等等一概委過於學校教育者，固然不肯貿然供認了；而對於擬將發展實業，繁榮經濟之責任，全部付託於學校者，尤其覺得受寵若驚，不敢輕易接受。

一般似乎認為高等教育注重實用科學，中等及初等教育努力職業訓練，這樣，便足以使生產事業進展。這顯然是認定學校之訓練與生產之發達，其間具有因果關係：教育為因，生產為果。

教育與生產，其間有相當關係，自然是不容否認的；但是從各國實業發達史上看來，兩者中間，乃是伴隨關係，而不得指為因果的關係。生產的工人之訓練，最初皆是屬於生產機關所有事；到後來實業愈趨進步，產業界不能自己充分的，經

濟的訓練所需之技工技師時，然後側重生產技能訓練之學校，始應運出世。某種實業訓練教育機關，不能先於需要該項訓練之實業而存在，這是一條自明的定理。

生產事業落後之我國，雖然與實業先進國家之情況不同，但是如果一方面儘量從事生產者之訓練，而同時對於運用此項技能之實業，未嘗統籌兼顧，其結果恐將使篤信教育效能者陷於極不愉快的失望。

在現前之我國，生產教育之呼聲，雖已甚囂塵上，但從事理論方面的檢討者，則迄今似尚不多見；惟就一般人士所主張測之，則顯然似偏於狹義的生產教育方面。因爲目前在我國還缺乏一種鮮明的理論可資爲研究及批評之對象，故本文僅就一般流行的思想中，提出幾個根本問題：

第一：什麼是生產者？

第二：生產者之造就，是否可作為最高的終極的教育理想？

第三：假設學校教育，產出了大批的生產者，一切社會的，經濟的問題，是否可能藉此得到滿意的解決？

第四：什麼是學校教育對於生產事業之可能的極度的貢獻？

二

什麼是『生產者』之範圍？一般人每易將『生產者』一詞之範圍，解釋得太狹隘。有些人以為只有手的勞動者才是真正的生產者。蘇俄對於勞工之待遇特別優厚，有時被稱為『新興的貴族階級』，大約就是因為工人是被認為惟一真正的生產者的緣故。

我國近年來，當局者每標榜着：高等教育，注重實用科學，中等以下教育着重

職業訓練；其含義似仍偏於物質的生產方面。蓋僅確認在產業界中，腦的勞動者與手的勞動者同等重要；而其他腦的勞動者，則被忽視。其實，後者對於一個社會之健全的發展與人羣幸福之增進，亦有重要而不可缺之貢獻。一切藝術家，教育家，政治家，只要他的工作，對於社會全體之福利有所促進或增益，都應當認為是屬於生產者之範疇；因為他們的工作結果，雖然並不直接提供物質的產品，但是因其增進人類精神上之享受，並且其影響確實足以間接增益物質的生產。

總之，我們要想避免陷於狹隘偏蔽，則在所謂生產者一詞下應包舉各型式之生產的或創作的工人，不問其為勞力者抑為勞心者。

三

「生產者」之造就，可否作為教育上之最高的終局的目的？德國教育哲學

家斯勃蘭格 (H. Spranger) 之意見，以爲：生產教育對於生產落後之國家（如蘇俄）乃是迫切需要的。學校負有促進未發達的工業和技術落後的農業之任務；德國在十八世紀，亦以實利主義爲最合時宜。但是在今日，則側重於人之開展 (Entfaltung des Menschen)。「若是將人過分束縛於單純的實利上，則於人之發展殊多危害。」他以爲現代德國教育目的重又回到與德國之典型的理想相接近：就是如康德所嘗鄭重聲言的：『人生自具目的，非供達到身外目的之具。』 (Der Mensch als Selbstzweck, nicht als Glied, das einem fremden Zwecke dient.)

我國目前產業落後，殆與實業五年計劃開始前之蘇俄相伯仲；施勃蘭格所述德國現代教育理想，當然不盡適用；我國目前教育主要任務之一，自然是幫助幼稚的工業之推進，與改善農業上相沿應用之技術等等。

於此，我們對於以發展生產事業爲教育主要任務之一，當然是深信不疑的；但於此尙要喚起一般提倡生產教育者之注意的，便是：造就生產者是否可作爲教育上之最高目標？我以為這個問題，實有詳加考慮之必要。

康德之人的理想，在一般人看來，似乎或者認爲太傾向於惟心論方面；但實含有至理。一個人生活在社會中，固然對於羣體幸福，應當有所貢獻（生產工作）；但是一個人決非專爲生產而生存。我們如果從狹義來解釋『生產者』，則生產者理想，不足以爲教育之全整目的，愈爲顯明。何以言之？假使認生產者之養成，爲教育之最後的目標，便無異主張個人乃爲生產而生存。這何異於終日爲人服勞之牛馬；將人視爲生產工具，侮辱人性尊嚴，莫此爲甚！

進言之，教育固然要訓練生產者，但尤其不可忽略了『人』和『國民』之教育！

四

假使教育機關，能以供給社會以大批的「生產者」，（技藝純熟的農人工人，）一切社會的、經濟的問題，是否就可以從此解決？對於這個問題，除非是思想最籠統者，決不敢遽然下一全稱肯定的解答。

試觀現代各國社會問題最嚴重的國家，多是產業最發達的國家。近年來失業工人之繼長增高，令各國當局者束手無策。據一九三二年統計美國通常從事有收入的業務者，共四八，〇〇〇，〇〇〇人，其中失業者竟達一一，〇〇〇，〇〇〇人之多。又據德國工業統計（一九二五年六月十六日）各項工業，計僱有工人一二，四八二，四四二人，在一九三〇年六月，失業者有三，九六二，〇〇〇人，又在大英聯合王國包括（England, Wales, Scotland NorthIreland）據一九三二年

七月三十一日統計適用失業保險條例 (Unemployment Insurance Act) 之工人，共有一二七〇〇〇〇〇人，而在職業介紹所 (Employment Exchange) 登記之失業者竟達二七四七〇〇〇人 (一九三二年六月三十日)。

此等失業工人皆是具備生產技能者，然而竟無從貢獻其勞力於社會；而大企業家方面，又以生產過剩，陷於岌岌不能自保之境地。這種勞資交困之鐵一般事實，不免令人懷疑到訓練生產者，發達產業之結果，反使社會問題愈益增加其複雜性了。

再看國內情形，又與歐美各國所遭遇之問題不同。我國一般勞動的民衆，爲了極低廉的賃銀，從事極勞苦的操作；其勤苦耐勞爲世人所公認。他們所最迫切需要的，並不是生產技能之訓練，而是貢獻所有勞力於生產事業之機會；至於一般所需之生產技能，只要爲社會所需要，那是很容易在極短時間而獲得的。

在另一方面，有很多學有專長之農工專門人才，因無從用其所學而不得不改就他業；其原因，並非如歐美之由於專門人才已達飽和程度，而是由於根本上並無生產事業，足以容納此等人才。

由此可見，如果不同時努力發達生產事業，而專責學校去造就生產人才，其結果恐將使失業隊伍，日益增衆，而中國之社會的經濟的問題，亦絕不能得到滿意的「解決」。總之，一個赤手空拳的生產者，決不能擔起發展產業之任務，其理由將於下節說明。即令可能收穫相當效果，然此種側重實利主義之生產教育，若是任其自由進展，其結果將趨於成爲追逐個人物質上的勝利之具；其流弊之表現，就是勞資對峙現象之所由產生。

因此法國現代社會學者鮑勒氏 (C. Bourge) 主張以「合作者」 (Coöperateur) 來替代「生產者」 (Producteur) 所謂合作者，就是要「社會上全體

份子，分途從事協調的工作，共求完成人類社會之最高目的。」

法人韋爾拔氏 (Joseph Wilbois) 於所著法國之新教育 (*La nouvelle Éducation Française, 1922*) 一書中，更以「現代國家之經濟的發展」為出發點，而要求一切物質的和精神的生產之增進；大意是要求一個社會所有各等級各類別之個人，共同一致團結，成爲一體，以謀國家最高目的之實現。

在此等由一輩爲實現共同目標，而各自努力個人本分工作之「合作者」所構成之羣體中，當然無有社會階級之存在，從而亦無利害之衝突。「合作者」一觀念，顯然比較「生產者」一觀念爲完善，且能針對目前之社會癥結。

當然，每一個合作者，必須具備生產的技能，然後對於羣體，方能有所貢獻；若是專賴他人勞力結果爲生之有閒階級或寄生階級，便算不得一個合作者。本此，我認爲「生產者」與「合作者」兩詞，可以並存不悖，就各個份子說，是生產者；

就全體關係說，便是合作者。對於全體福利無所貢獻者，當然不承認其爲合作者之一。同樣，凡專謀個人之物質的勝利，而忽視羣體之幸福者，亦絕非我們所需要的生產者。

五

最後，我們要研究學校教育對於發展生產之可能的貢獻；這是教育之客觀的可能性之問題。從前德意志哲學元老萊勃利茲氏（G. W. Leibniz, 1646-1716）曾經聲言：

“Gebt uns die Frziehung, und wir werden in weniger als einem Jahrhundert den charakter Europas Ver ndern!”

「把教育交付我們，我們將於不到一個世紀之時間，使歐羅巴改觀！」

這位哲學家，是根據他的人性觀，而發爲極端樂觀的教育萬能論。可是在現代，就是那擁護生產教育，最熱烈而最忠實者，恐怕亦未必敢於冒昧仿效萊氏口吻，而宣稱：『把學校交付我們，我們能够在某時限以內，使全國產業發展。』

於此並非今人不如昔人之勇於自信；實則因爲一國產業之發展，所受於外界的限制，及其所含的因子太多了，尤其是在目前之中國：外則受經濟的帝國主義之壓迫（據本年五月上旬各報所載，海關方面消息，略謂日商對我國貿易，聞已自由制，轉而爲官督民營制，其用意並非完全牟利，實欲用商業政策，以爲摧毀中國實業之手段云云。）內則一方因交通阻隔（例如內農產品之無法流通，）他方又被國內種種勢力所層層剝削，正如孟子所解釋「牛山」所以若是濯濯的緣故，乃是因爲所生的萌芽，隨即就被牛羊所踐踏，以致永遠無成林之望。最近全國各地紗廠之實行減工，便是最好的實例之一。

據本年五月二十一日上海時事新報所載：

全國紗廠聯合會，決議減工百分之二十一，自上月（四月）二十二日起試行一月，調節棉紗產銷實行以後，未見起色，乃於本月十日作再度商討，愈以紗價低落，銷售不廣，致百貨堆積，經濟拮据，非減工所能解救，且經呈請政府後，所擬資助辦法，亦非根本解決之法。昨日爲試行滿期之日，記者特往紗廠聯合會探詢，據其負責人談，滿期後各廠是否繼續實行減工，或將恢復原狀，或甚至全部停工，現尙未得各方通知；惟以各廠情形不同，故各廠將任意實行，甚難得其精確統計。總之情形未見減輕，恢復原狀者當限於資方較厚之少數廠家耳。至於中日關稅協定期滿後日紗所受稅收增加之影響不大，蓋日廠在華爲數甚多，以上海爲中心，而其銷路，則在黃河流域，及北方各省，該處華紗幾至絕路，所受競爭之影響不少也。故日商對紗業甚爲樂觀，尤注意於細紗之產銷，而國商則日在風雨飄搖之中，如政府無根本辦法，人民不努力提倡，恐嚴重之情形不能稍減云。

以上一段記載，異常明顯地指出發展產業問題之異常複雜；從而可以證明

教育在產業發展之過程中，只能盡其所能盡之一部分職責；要勉強他負起全責來，那是太存奢望了。

生產與教育，是相伴着前進的。雖然教育亦足以促進生產，但通常學校中所實施之生產訓練，大部分都是因為產業界先有了對於某項人才之需要，然後才由學校來設法訓練此種人才，以應付此項需要。這是教育及實業先進國家所給予我們之顯明先例。

關於這一點，晚近蘇俄之實業五年計劃（一九二八十月——三二終）很可以供我們作參考。其第一屆實業五年計劃，與文化教育五年計劃，是伴同進行的。更準確言之，所謂教育五年計劃，乃是實業五年計劃之一構成部門。俄國發展產業之全部計劃實包含三大部分：

一、發展農業，供給原料。

二、發展重工業，供給生產器具。

三、發展實業教育，供給發展農業及工業所需要各等資格之勞工。

由此可見：俄之發展產業計劃，乃是先有關於農業工業之全盤計劃，學校則準據着實業之需要，以供給產業界所定製之貨品（技工，技師，工程師。）但在我國，一般提倡生產教者所取途徑，似乎與彼不同；而企圖或盼望由學校教育來擔負發展實業之全部或大部分責任。其意似乎謂由學校造成具備生產技能之青年，便可憑着彼等之「創業精神」（職業學校規程上之用語）將中國實業發達起來。果爾，未免將學校教育之功能看得太神異了！

六

以上各節，已將生產與教育之關係，就個人思慮所及，貢其管見；甚盼由此引

起國人對於生產教育之理論與實施之探討，茲再綜括全文要點於後：

(一)所謂「生產者」應包括一切對於羣體之物質的或精神的福利有所貢獻者。

(二)「生產者」之訓練，同時不可遺忽了「人」與「國」「民」之教育。

(三)每一「生產者」，同時應為一「合作者」；換言之，須在合作精神之下，造就「生產者」。

(四)在發展產業計劃之下，學校僅居於輔佐地位，不能僭佔領導地位。中國需要生產教育，但尤其需有整個的生產計劃。

b. 從經濟原則論我國生產教育的總方向

我們教育界在許多美滿的「理想」被殘酷的「現實」打得粉碎以後，始從「效顰」「學步」的歧路中回轉頭來，注意我國目前的具體環境，注意具體環境中所需要的教育，這確是一種有意義的轉變。近來到處大聲疾呼的生產教育，或者即是這轉變過程中的新收穫吧！

生產教育本對消費教育而言。我們興學三十年，雖然不能抹煞一切把全部教育成績看做「一錢不值」，但平心而論，確是得不償失。從學校出身的青年，大半是「消費專家」，賦閒者固然是「坐糜廩粟」，即幸而謀得一個噉飯所，也祇可解決個人生活問題，仍與國家生產無補。何況在百業破產的今日，想解決個人生活，亦大非易事。「馴至學校多一畢業之學生，社會即增一失業之分子，家庭即

少一有用之子弟，詬病交起，弊害叢生。」（註一）教育的結果如此，誰說不應該「改弦易轍」呢？誰說不應該以生產教育代替消費教育呢？

假使有人還要拘守什麼「謀道不謀食」的東方思想，或者拾西方教育家的牙慧，說得漂亮一點，以為「教育之功用，在陶冶完全的人格。」那麼，最好請他睜開眼睛看看擺在前面的事實，看看我國生產在世界經濟體系中站在什麼位置。現在且把世界經濟危機發生前（一九二八）的美國幾項重要的數字與我國比較一下，也許是饒有興趣的事吧！下面是美國駐華商業代辦 Arnold 的統計。（註二）

美	國	中	國
			中國對於美
			國的百分比

（以千為單位）

鐵路（里）

二五〇

七

二·七

產煤(噸)

五八五〇〇〇

二五〇〇〇

四·一

鋼鐵的消費(百分比)

九九·四

〇·六

〇·六

燕麥生產(斗)

一一五〇〇〇

二〇〇〇〇

一七·四

小麥生產(斗)

八〇〇〇〇〇

三〇〇〇〇〇

三七·五

米的生產(升)

三四〇〇〇

八〇〇〇〇〇

二三五·三

棉的生產(擔)

一五〇〇〇

二·五〇〇

一四·三

紡織數

六五〇

二九

四·四

錠數

三七〇〇〇

三·五〇〇

八·六

電力(啓羅瓦特)

一四〇〇〇

二五〇

一·八

對外貿易(元)

九〇〇〇

一·三〇〇

二二·一

汽車

二二〇〇〇

二三

〇·一

四 我國實施生產勞作教育的問題

九三

這些「沉默」的數字，把中國生產落後的全景完全宣布出來。除米的生產外，至多如小麥，只有美國的百分之三七·五，至少如汽車，只有美國的〇·一。看了這幅黯淡的圖畫，我們還有什麼面孔說自己是地大物博的國家呢？

最痛心的是這幅黯淡的圖畫，並不是靜止不變的，而是一天天益發黯淡起來，大有「江河日下」之勢。姑以對外貿易為例吧！自一八六四年（同治三年）以後，即係經常的入超，近年入超之數更「扶搖直上」，帝國主義真像「吸血鬼」一樣，非把我國財源吸到枯竭之境是不甘心的。茲引對外貿易統計為證（註三）

年 份	入超實數(海關兩)	入超百分比
一九一二(民國元年)	一〇二·五七六·六二八	一〇〇
一九二二(民國十年)	三〇四·八六六·九〇二	二九七
一九三二(民國二十年)	五二四·〇一三·六六九	五一一

二十年內入超增到五倍以上，那得不令人驚心動魄？即就米的生產而論，依照前面 Arnold 的統計，我國比美國產量爲多，本是一件差強人意之事。這或者就是一般人所自誇的「以農立國」吧！然一查海關統計，在一九三一年進口的米，計值六四·三七五·八五一海關兩，這還可說是洪水爲災。一九三二卻是豐收之年，而進口的米，計值一一九·二二八·六五三海關兩，幾比前年度增加一倍。（註四）本年第一季仍有大批洋米進口。（註五）這種現象我真不知如何解釋。「以農立國」而靠洋米活命，使人慚愧欲死！這就是「謀道不謀食」的教育之結果呵！像這樣大衆皆知的事實，難道我國教育界能够閉着眼睛不管麼？

二

果然，有些頭腦清明的教育家，已經看出這種危機了！據舒新城先生說：『二十年九月中華教育界發刊中國教育出路問題專號，生產教育乃不期然而然地成爲教育者的共同思想。全期綜計論文十三篇，卻都在有意無意之間，說及舊教育之不合社會經濟狀況，而主張發展生產，改進生活。最明顯地提倡生產教育者有陶知行（筆名何日平）曹芻舒新城三人。』（註六）現在且先述「寫過教育書籍二三百萬言」（註七）的舒先生關於生產教育的意見：

『中國民族重大的缺憾，有人以爲是貧弱愚私……然而根本大病更在於貧……要醫貧的毛病，自然只有增加生產之一法……生產增加應以農業爲主，工業爲輔。』（註八）

『認定中國歷史上是小農制度的國家，現時的社會組織固然如此，而且將來亦不能推翻此農業制度，故教育設施的一切要素，均當以此爲根本。』

(註九)

「農業爲主，工業爲輔」是舒先生一貫的主張。再看曹先生的意見：

「我們是小農的國家，還停滯在手工業時代……我們唯一的方法，祇有利用農產品去換必要的工業品，漸求入超減少，以至於出入相抵，這是農業國家必經的途程。所幸中國農業還是利用人力和畜力的農業，還未用着機器力量，同時荒地尙多，地力未盡，生產增加不是不可能的。」(註十)

很明白的看出曹先生的意見與舒先生微有區別。舒先生還主張以「工業爲輔」，而曹先生則乾乾脆脆的以「利用農產品去換必要的工業品」爲「唯一的方法。」

陶先生的意見怎樣呢？據舒先生說：「他對於生產是以工業爲主，農業爲輔，而改進生產之方法，則爲從行動中去發展科學。」(註十一)陶先生那篇中華民族

之出路與中國教育之出路的大作，我曾詳細閱過。他雖然誇贊「合理的工業文明」說到「使農業變成工業化的農業」並且引過 Horine 的話斷定「美國現代農人比從前能力大十七倍。」可是其中大部分篇幅是依據「三十畝老農家境變化表」去推論，以人口的增減去定什麼「創造線」，「教育線」，「無衣線」，「無食線」，「大亂線」而歸結到「教人少生小孩子」(註十三)顯然仍以落後的農業技術做出發點。這也許是自己覺得「二十年的研究經驗好像都不能給我一點光明」的陶先生所不解決的矛盾吧！

近來對生產教育有興趣的人，又有一位羅廷光先生，他曾說過下面一段話：

『開宗明義當然以注重生產教育為最重要，拿了生產教育去代替舊式的消費教育。切切實實的去講究生產，講究生產的增加。因為中國係以農立國，當然應以農業生產為主，工業為輔，努力於發展固有的農業，輔以近世工業。』

…」（註十三）

羅先生的意見與舒先生完全脗合。根據這些引證，我認爲目前的生產教育完全被籠罩於「農業爲主工業爲輔」的霧圍氣中，大家都覺得實施生產教育是輕而易舉之事，彷彿只要官廳頒發一紙文告便可把陷於「消費泥坑」的教育馬上拉到生產的正路上來。所以教育行政機關竟有明文規定以「學校園，工作室，動物飼養所，家事實習室，及小商店等爲小學實施生產教育設備標準」者。（註十四）照這樣辦下去，我國生產教育前途果有希望麼？以後不致再蹈養成「消費專家」的覆轍麼？能藉教育的力量促成我國經濟狀況的改善麼？這確值得留心生產教育的人集中討論之問題。

三

四 我國實施生產勞作教育的問題

不錯，我國農業已陷於破產之境。就進口的農產品而論，一九三一年計值四萬〇八百十六萬一千五百海關兩，約占進口總額百分之三十一。一九三二年計值三萬四千八百五十九萬一千九百四十一海關兩，約占進口總額百分之三十四。有下表可以證明（註十五）

	一九三一年進口的百分比	一九三二年進口的百分比
米	四·四九	一一·三六
麥	六·一一	四·九三
麪粉	二·一六	三·四六
棉花	一二·四九	一一·三三
菸葉	四·三六	二·七〇
合計	二九·六一	三三·七八

看了這個觸目驚心的統計，便知數千年「以農立國」的國家，自己的農產品大不够用。在這種情形下面，注重農業生產教育，本有經濟上的根據。正如中國銀行報告所說：『中國今日之農產問題，在如何減少外國農產品之進口，而求生產之自給。其最重要者爲米、棉、麥三項。本年度（一九三二）米產額爲八萬七千三百萬擔，進口洋米爲二千二百四十八萬擔……棉花之中國需要數……共一千一百五十萬擔，國內棉產估計八百〇九萬擔……不足三百四十萬擔……中國麵粉廠需要麥數……共一萬〇五百萬擔，進口之麥計一千五百〇八萬多擔……』（註十六）這些龐大可驚的數字，誰也不能輕易看過。我們從事教育的人，要在教育方面提倡多產米，多產棉花，多產麥，確是「天經地義。」

然而現在是商品經濟時代，農業生產必受市場（Market）的支配，要生產多少固隨自己的計畫爲轉移，而生產是否賺錢卻非自己的算盤所能預計。爲說

明這一點起見，再從中國銀行報告中摘引一段以資證實：

『農產豐收，物價低落，實呈古語「穀賤傷農」之象……如廠機白米自六月間之每石十六七元，跌至九元餘，相差三分之一以上，較之前年（一九三一）每石十八元相差幾及一半，而農民成本，若以每三口之家耕種租田十畝計之：

支出項下

豆餅肥料——每畝一張半，每張四元半……	四十五元
稻種——每畝二元……	二十元
車水工——每畝二元半……	二十五元
植秧拔草工——每畝四元……	四十元
租金——每畝八斗白米，約合七元二角……	七十二元

小熟肥料——假定每畝二元	.....	二十元
食用——每人以一角計，三口計每日三角	.....	一百〇八元
合計	.....	三百三十元
收入項下（按上成年成）		
每畝收三石糙米，即二石四斗白米，每石九元	.....	二百十六元
小熟每畝收小麥一石每石十元	.....	一百元
合計	.....	三百十六元
不足	.....	十四元

以上數字，不過舉其約數而言，容未盡符於事實，然亦不遠於事實。照此計算，農民終歲手足胼胝，猶得不償失。遑論事畜嫁娶，撐持門戶乎？（註十七）

同一報告中，還說到蠶業，由於繭價之低落，結果亦不敷成本，因篇幅關係，恕

不徵引原文。總之：前面收支數字，無異我國農村經濟破產的寫真。主張我國生產教育應以農業爲主者，不知對此作何感想！

況且上項報告中的數字，是在七種假定上計算的：（1）農民手中有二百五十元（支出總數減去租金）現款以供各項開支（未列利息）（2）農具與房屋不需購置或修理（未列購置修理費）（3）家中只有三口人（4）每人長年不生病（未列醫藥費）（5）每人都有現在衣服穿（未列衣服費）（6）收成又要十足（上等年成）（7）每年對地方政府不納半文錢的捐稅。試問我國備具這些條件的農民究竟有多少？恐怕是「鳳毛麟角」吧！退一步言，就是農民都具備這些條件，然結果也不足十四元，單純的再生產尙談不到，遑論擴大再生產？或者有人要這樣說：我國農村裏有許多自耕農（似乎曹聚仁先生在申報自由談上曾發表過這種意見）他們不支付租金，在教育上提倡農民生產，就自

耕農言是有利的。然而Engels在分析佃農(tenant)之後，對於自耕村卻說過下一段話：

「別一種農民，他們自己有一小塊土地。在大部分情形之下，他們已將土地典押出去，其依賴高利貸者等於佃農之依賴地主。他們所得，實際上仍是微薄的工錢，因為年成豐歉不常，這種工錢也非常不確定……這種農民雖還握住他的財產，可是老實說：財產不屬於本人，而屬於高利貸者。對於這些人必須使其明白：只有在人民的政府轉變一切典押為國家債款，因而減低租課的時候，他們才能從高利貸者剝削之下解放出來……」(註十八)

這段話固然不是為我國自耕農說的，然我國自耕農的命運正與此相符。所不同者剝削我國農民的高利貸，大半與國際財政資本有聯系。中央研究院曾調查過黑龍江流域的農民與地主的生活狀況，指出國際財政資本經過下列系統

剝削中國農村（註十九）

債主	外國銀行	公立銀行	商辦銀行	銀號	當舖	貨莊	富農
債戶	大商號	商人地主及其他	同上	小商人及其他	農民與市民	小工小販苦力等	貧農

其實豈止黑龍江如此，凡帝國主義勢力所及之處，情形都是這樣。根據這些材料，我敢武斷說一句：生產教育以農業為主，即是主張我國生產事業永遠為帝國主義的原料供給者，永遠為帝國主義的商品消費者；換言之：即是永遠入超，永遠現金外溢，使我國經濟一天天沉入破產的深淵，大家走上餓死凍死的道路！

四

如上所述，生產教育以農業為主，既是「此路不通，」然則應該怎樣呢？我敢

大膽說一句：應該以工業爲主。

現在是機器工業稱霸的時代，我們爲保證生產發展逐漸脫離帝國主義的依賴起見，無疑的只有加緊振興工業之一途，尤其是要注意重工業。我國現時幾種主要工業在世界工業生產中的地位是卑卑不足道的。據 Magyar 的研究：『中國在石炭的世界生產中的部分爲二%，在鑛鐵的生產中約爲〇·三五%，在鋼的生產中約爲〇·三%，而在世界之棉花的消費中則爲七·四%。這些統計數字……顯出國家悲慘的落後，生產力之低下，以及國家極度的依靠世界帝國主義。』（註二十）

假使我們不願中國經濟長爲帝國主義經濟的附庸，不願居於日趨沒落的農業國，我們在生產教育上就應該掉換方向，把工業生產放在第一位。我們要提倡「學校工廠化」，「工廠學校化」。祇有這樣，中國的教育才與生產融成一片，

才能從消費教育的癆症中挽救出來；也祇有這樣，中國的教育才有助於生產，才可從亞洲式的國家漸漸變為現代的國家；才可從落後的農業經濟漸漸向工業經濟發展。

爲什麼要這樣？因爲就經濟原則言，農業經濟是分散的，是無組織性的，它依賴城市，依賴工業，依賴借貸制度；換言之，城市在經濟上是統治鄉村的。『由於交換關係之深入，城市統治鄉村也就增長了。當其外國資本侵入中國開始了的的時候，當其大工業開始奪去了鄉村方面工業作用的時候，城市方面之剝削鄉村就更加強了。……於是就發生了外國租界和通商口岸以最快的速度而增長。於是就發生了在經濟上最大的和最重要的城市爲帝國主義勢力的中心和買辦資產階級集聚的地方』（註二十一）何況在實際上，中國農業經濟不僅受上海、香港……的支配，並且還受倫敦、紐約……的支配。美國糧食豐收，可以壓低我國穀米

的價格；日本人造絲發展，可以斷送我國蠶絲的生機。當世界經濟脈絡如此複雜的時候，當外國農業已經機械化的時候，而我們的「教育家」還想「以小農制度爲根本」，還想「努力發展固有的農業」，還想「利用農產品去交換必要的工業品漸求入超減少以至於出入相抵」，甚至以「中國利用人力和畜力的農業」爲「幸」。我真不了解這幾位「教育家」何以連經濟學的A B C都不注意！

誠然！中國在歷史上本有「以農立國」的特徵，但這祇是閉關以前的事。自從中國的城壁被歐洲大砲似的商品打破以後，時代已變了，西方資本主義按照自己的模型改造了全世界。從前「以農立國」，現在卻「以農弱國」，「以農亡國」了。Engels 當前世紀九十年代，在其所整理的第三卷資本論中，說到世界交通的發達，使北美的平原與阿根廷的沃壤之豐富的農產物，輸送到歐洲市場，

間接予俄羅斯、印度的農民以致命的打擊。指出「這些生產物不按照其成本費出售，而只以商人所提供的價格出售，因為農民在完稅日期迫近的時候，不得不設法換得現錢。」（註二十二）現在美國又以其大機器農業與我們亞洲式的小農競爭，往往把我國農產物價格壓到成本費以下，於是傾家蕩產，鬻兒女以償債務，便成爲農民命運的必然。農民終歲勤苦所得，彷彿 *Meterink* 所編之戲劇「青鳥」中尋求「青鳥」的童子一樣，在穀物登場的時候，滿以爲找得了「青鳥」，不料一經到手，青色的鳥已變爲死灰色的鳥了。近年世界經濟危機日深，我國去年出口比前年減少百分之四五·八，一落千丈，爲對外貿易史上所僅見。（註二十三）

三、靠輸出農產品以角逐於世界市場，祇有求「上帝」保障才有希望。依照這些論據，所以我國生產教育與其以農業爲主，工業爲輔；不如倒過來說，以工業爲主，農業爲輔。

在這裏應該指出：生產教育以工業為主，並不是輕視農業，恰恰相反，正是準備在大工業的基礎上改造農業。『美國有一百萬部曳引機（Tractor），四萬五千部收穫機，八十萬部運輸汽車，在農業生產的方法和形式上表示驚人的改革。』（註二十四）這種輝煌的成績，雖不可一蹴而幾，然古人有言：『猶七年之病，求三年之艾也，苟爲不畜，終身不得。』我們在生產教育發軔的第一步，總應該認定正確的方向，一步步向前走。否則南轅北轍，無有是處。

或者有人要發生疑問，以爲現在許多工業國家不是正在發生嚴重的經濟危機麼？（舒新城先生就有這樣的憂慮）美國曳引機不是成了農民貧窮化的武器麼？（註二十五）生產教育以工業爲主，是否抽絲自縛呢？我認爲這一問題與國家經濟政策有關，在正確的經濟政策之下，可以避免不幸的結果。且就目前說：我國發展工業無須尋求國外市場，只在保護國內市場。換言之：我們不是侵略人家

而是藉此自衛。這是與其他工業國家不同的。

總而言之：從經濟原則上立論，生產教育應以工業爲主，在大工業基礎上改造農業，是保證中國經濟發展的康莊大道，同時也是保證中國經濟脫離帝國主義的依賴而獨立的康莊大道。

最後，要聲明一句，生產教育的總方向是與國家整個經濟政策分不開的。只有國家經濟政策與生產教育的總方向一致的時候，教育界的努力才可收效。否則空談「生產教育」空談「計畫經濟」是一樣的滑稽。

(註一)一九三二年國民會議通過的確定教育實施案。

(註二)MeGyar 中國經濟大綱第一〇頁。

(註三)最近中國對外貿易統計圖解。

(註四)中國銀行報告(民國二十一年)第三二頁。

(註五) 中行月刊 第六卷第五期。

(註六) 新中華創刊號 最近中國教育思想的轉變。

(註七) 中國教育建設 方針自敘第一頁。

(註八) 中華教育界 十九卷三號寫在中國教育出路問題之前。

(註九) 同註七第十五頁。

(註十) 同註八從羣衆潛隱的意識形態中尋找中國教育之出路。

(註十一) 同註六。

(註十二) 同註八中華民族之出路與中國教育之出路。

(註十三) 新中華 第三期經濟與教育。

(註十四) 浙江教育廳頒布省立中學附小生產教育實施方案 (本年三月三日申報)。

(註十五) 同註四第四三頁。

四 我國實施生產勞作教育的問題

(註十六)同上第四七頁。

(註十七)同上第二六頁。

(註十八)The peasant war in Germany p. 19.

(註十九)黑龍江流域的農民與地主農業經濟的分析表(中央研究院出版)

(註二十)同註二第二六三頁

(註二十一)同上第三八四頁。

(註二十二)Capital Vol. III. p. 842.

(註二十三)同註四第三〇頁。

(註二十四)蘇聯農業五業計劃(申報叢書)第二頁。

(註二十五)同上第一七一頁。

中華民國二十二年十二月初版

(二一七七二)

東方文庫續編 生產的勞作教育一冊

每冊定價大洋壹角

外埠酌加運費匯費

主編者 王雲 李聖 五五

發行人 王雲 上海河南路 五

印刷所 商務印書館 上海河南路

發行所 商務印書館 上海及各埠

* 版 權 所 有 *
* 翻 印 必 究 *

