

道德教育論

法國涂爾幹著 崔載陽譯

漢民署檢



感	然	為	之	育	崔
同	頗	第	學	論	教
情	能	一	未	竟	授
覺	使	次	嘗	囑	譯
徐	余	與	研	余	徐
氏	愈	徐	究	為	爾
之	讀	氏	讀	之	韓
所	愈	之	此	敘	氏
言	有	思	譯	余	的
皆	興	想	稿	於	道
為	趣	相	時	徐	德
余	愈	接	乃	氏	教

大	來	者	求	未	之
變	華	殊	能	能	所
適	講	非	使	者	言
於	學	偶	余	同	之
其	於	然	於	聲	而
前	是	也	百	則	不
後	中	曾	忙	相	能
來	國	憶	中	應	盡
華	學	曩	竟	同	或
傳	風	年	讀	氣	欲
授	為	杜	其	則	言
其	之	威	書	相	而

弊	不	有	是	種	思
此	能	甚	非	以	想
雖	使	深	非	去	學
非	中	之	無	十	說
各	國	因	不	年	者
傳	得	緣	與	之	二
其	其	而	此	間	三
道	益	其	數	教	人
之	且	結	西	育	皆
西	反	果	洋	上	各
洋	受	不	學	之	播
學	其	特	者	是	其

救	確	育	國	亦	者
國	立	之	情	有	之
保	三	弊	已	相	咎
種	民	憂	也	當	而
之	主	民	吾	之	其
基	義	族	人	責	理
礎	之	之	憤	任	論
發	國	危	中	正	之
為	民	亡	國	不	過
正	教	主	現	止	與
論	育	張	時	不	不
喚	為	以	教	合	及

無	育	育	徐	知	起
目	者	學	氏	半	國
的	之	者	之	解	人
無	行	之	言	者	而
定	動	任	曰	尚	標
見	斯	務	教	未	榜
視	言	在	育	能	科
學	也	於	學	盡	學
校	實	指	非	喻	研
為	是	導	科	斯	究
研	對	受	學	旨	之
究	於	教	教	也	一

族	徒	努	望	徒	所
自	逐	力	中	下	視
立	他	於	國	一	青
自	國	中	之	棒	年
存	之	國	教	唱	兒
之	潮	教	育	予	童
生	流	育	學	因	為
命	以	之	者	樂	試
也	表	建	立	為	驗
	中	設	誠	序	資
	國	而	立	之	料
	民	勿	信	且	之

民國十八年七月二十日

戴傳賢序於考試院



道德教育論

譯序

本書作者涂爾幹是近代一個很有聲譽的社會學家。三十年來學術貢獻之大，舉世爲之震驚的「法蘭西社會學派」(Ecole Sociologique Française)之唯一的領袖，是即涂氏其人。涂氏怎樣能有這樣大的成就呢？那就純因他能建設成功一種科學的社會學。仲言之，實因他能爲社會學尋出一種固有的對象，和規定一條固有的方法。社會學固有的對象爲共同的精神與集合的意識。一切社會現象均爲這種精神意識之表現。此種精神意識雖從個人的精神意識集合而構成，惟極異於個人獨處時所具的精神意識，一如具有生機的單細胞亦雖爲淡氣，輕氣，養氣，炭氣各種元素所集合而構成，構成後則大異於各種元素。這因集合(Combinaison)常能產生一種異質而非異量的新事物。社會學固有的方法：第一，在以社會現象爲一刻刻可供我們在外考察，比較，尋求因果之自然的事物，其次，當解釋一種社會現象的原因或結果時，應絕對的應用其他社會現象。社會學有了這種共同的精神與集合的意識爲對象，乃得成爲獨立的科學，而非如心理的社會學者所主張，社會學只爲心理學之延展，從個人即可推知社會，又非如生物的社

會學者所想像，社會學純爲生物學之引伸，社會爲一有機體，其適應與進化諸公例，一與生物機體所有者無異。復次，社會學有如是的方法，社會學家乃免再以構成社會現象的原動力歸本於個個人而可以歸本於社會全體之自身，社會從此乃得確實爲一獨立的實體，自有其固有的生命，而不受個個人能力所支配；其次，社會學家從此即能根據純粹的科學精神，努力尋求社會內之明確的事物與公例之知識，而不必先冀圖取得一籠籠統統的全體社會之觀念，有如孔德所主張，社會學的主要職務爲規定人類全體社會所根據而進化的公例；或如斯賓塞爾所想，社會學之唯一的目的在表明任何一個社會，其向前發展無不依乎宇宙由簡而繁之進化的公例。涂爾幹的社會學既如此，故當社會學到涂氏手中，即起一大革命。社會學本身既起一大革命，則凡道德，宗教，政治，法律，各社會科學隨之而變色，其爲必然之結果乃不言而喻。從此看來，今人有視二十世紀社會科學的世界爲涂爾幹的世界者確非無理的。

涂爾幹既是一富於獨創天才的社會學者，他又既以爲他始終惟以社會學者的資格來研究教育學，他的私淑弟子巴黎大學教授 Paul Fauchet又言：在他的道德，宗教，法律，教育，各種極具卓見的學說中，惟從教育學最易窺見他的社會學之精粹，那麼，涂氏教育理論之有其特別的色彩與貢獻，自無疑義。固然，以社會學者的眼光來研究教育學，確非始自涂氏，德國教育學者 Nilman Natorp 及 Bergmann 諸人早已先其而爲此。無如以上諸家的教育學說或則基礎於宗教上

，或則基礎於玄學上，否則亦不承認知識教育與道德教育有何種關係，故他們三人的學說，其完美之處不及徐氏學說遠甚。徐氏的教育學說純然基於他的科學的社會學上。徐氏以爲人之初生，確如盧騷所言，與禽獸等耳。然我們終竟異於禽獸者，那就因爲我們有些爲社會產品之文明的原故。言語，文字，科學，道德等等，都是從無數代和無數人努力形成，而爲我們所藉以異於禽獸者。故社會之有裨益於我們實大。然而社會怎能存在呢？一個社會如欲存在，這個社會的各分子即必須有同一的觀念，感情，信仰和目的，換言之，他們必須有一共同的精神。一個社會如缺乏共同的精神，則這個社會的大靈魂必崩分離析爲千萬萬絕無秩序條例，互相衝突，互相排斥的小靈魂，社會如是必致於死亡。同一理由，一個社會如無一種確有效驗的方法，去把這種共同的精神從前代傳達於後代，好於未參加社會生活以前，而尙是社會候補分子的兒童之腦中，創造一種社會的精神則社會亦將死亡。然則社會有沒有這種方法呢？曰有，是即教育。是故教育之存在與否，與社會之生死存亡有絕大關係。其次亦可知道，教育的本質是傳達是創造不是發展與生長。教育的鵠的是延續社會的生命，不是增加個人的利益。教育的方法應基礎於兒童之努力與奮鬥，而不應基礎於他們好玩之天性。教材的取捨應根據社會生存的基本需要，而不應徒然根據兒童經驗的內容，與精神發達的程序。知識教育的原理在傳授兒童幾種社會精神的中心觀念，使社會生命能延展於後代，而不止在養成兒童適應社會的能力。道

德教育的原理在嚴格訓練兒童習於服從道德之規律，而不在徒然增加他們社會的知識，感情與興趣。以上所述就是涂氏教育學說的基本概念了。然在這種種基本概念之上，尚有一種更基本的概念，即是教育的中心點與出發點不是在兒童，而在社會。此何以涂氏屢言教育學之有賴於社會學，比他憑賴任何科學為甚。涂氏這種理論恰與美國杜威的教育理論相頡抗；這或因杜威為一心理的教育學家，私淑於盧騷，裴斯多羅斯，海巴脫，福祿培諸人，而涂氏則為社會的教育學家，追宗於 Ficht Schlicmacher 與 Beigemann 諸人。杜威學說在充分的發展兒童，引兒童到社會，而涂氏學說則在鞏固的維繫社會，而使社會之生命延展及兒童；二說似各有所長。涂氏為法國波都大學教授者凡十年，更為巴黎大學教授者十餘年，他影響於法國教育界如是其深造，法國近代教育學者實無與倫比。法國教育制度素著齊一集中，而教師對於兒童至今猶主嚴厲干涉；他們的學理根據究竟在甚麼地方呢？我們可於涂氏教育學說中得之！

『道德教育論』是涂氏在巴黎大學一種演講稿。一九二五年秋間方出版。出版之後，各地報章，爭為品評，均認這書在教育史上開一新紀元，因他能完滿解決道德教育學者久欲解決而始終未能解決之一極要的教育問題之故。我們都通知：百年以來，歐洲的道德教育實深淪於一種疑慮不安的狀態中。因歷代惟憑超絕的威權，和死後的賞罰即足以維繫人心，鼓勵末俗的宗教，至此已漸失了人的信仰。無神的道德教育既欲事事訴諸理性，自樂於剷除一切默啓的宗教之

元素。然而正因此舉，故歷久而不見成功。因所謂道德不過是一種我們必要服從的行爲標準罷了。道德如附屬於宗教之下，則道德何爲有一能使我们服從之絕對的威權，自不難得一易招人信的解釋。今道德脫離一切神道觀念而獨立，則道德尙將有這種威權麼？如果沒有，道德自即宣告破產。如言尙有，根據何在。我們既否認道德來自上帝，則惟有肯定他來自良心或理性。然而良心與理性又從何來。當良心爲物欲所蔽，理性失其效用時，道德之威權又將如何。存在嗎？不存在嗎？無神的道德學者是徬徨不敢置答的。百年以來，民權之說大昌，人民自由之領域，日形擴張。當此之時，我們既沒有確實把握去使人民刻刻嚴自約束，又沒有往昔所有而足以使人深爲驚懼的威權，則人濫用自由，循至危害國家秩序，破壞社會安甯，又何足怪？有識之士，早已怦然憂之。涂爾幹的道德教育論，爲第一能用科學方法，找出別種道德威權，代去宗教道德威權，滿足近代精神界之需求，而與學校道德教育以一新生活，此涂氏本書所以可貴者。

抑猶不只如此。本書雖爲涂氏專對法國小學而發，實則無處不可以供我們參考。故譯本書成國文，尙有他種益處。第一，我國現在的人非視宗法社會殘餘之道德觀念爲最高無上之道德；即視道德爲迂腐無用之物。實則二者均非是。本書明示我們一個社會如無一種理想，則這個社會必難於存在。而社會所以能追各分子去實現他這種理想，即惟道德是賴，故道德決非

可有可無之物，他實是日中的麵包，社會惟有他然後能生存。第二本書魄力雄厚，能將道德生活中至善與義務，個人與社會，自由與服從，人性之完全發展，與紀律之限制，種種相反的元素，融匯在一爐中，而構成一貫之理，使我國人素昧於全部道德生活者，得以一目了然，此與我們讀別的道德著作時，只得多少不知何從來，將何去的零碎觀念者迥然不同。第三，我們關於道德教育，很少有好的方法。試一閱國內各種教育定期出版品，即知我國學者無非向日常最要的元素中，選擇若干以爲訓練兒童之標準。不知道德種類如是複雜，兒童受教之年又短，無論如何挑選總難免掛一漏萬。本書首先於全部道德生活中尋出他的最基本的元素，次則將這種元素整個的櫛之於兒童精神內，使在構成之後，兒童能隨人事的繁雜而自行隨機應付。此實能給我們教育者以一最經濟和最有的把握的教育方法。第四，本書關於我們對家庭，對國家，和對世界所應具的態度，嘗詳細研究：關於承平時代的道德，和過渡時代的道德亦嘗詳細討論。這大可供我們參考，我們亟應留意。第五，我國教育界之視知識教育與道德教育彼此絕無關係者至今尙大有其人。本書極能糾正這種謬誤。本書認定知識教育在道德教育中實負極重要的任務，而道德教育亦惟有知識教育然後可達他的理想之目的。第六，現代教育學者每有肯定學校賞罰無學理上之根據者，杜威即其一人。我國受了「教育與民主主義」的影響最深，故對於學校賞罰，其有功效與否，其根據何在，至今尙存極大之懷疑，他們以爲知識與感情不是相背的，教法與

教材不是相離的，教育原是生活而非預備生活，是藉環境而行的間接指導，而非教師的直接指導，我們又何須用賞罰刺激兒童，至陷於哲學上二元論的謬見。我國學者既有這種見解，則我國學生囂張日甚，致教師茫無所措，雖其原因極夥，要亦絕非與此無關。本書認定學校的作用為預備兒童參加社會生活。社會中有賞罰的制度，學校中即不能不有賞罰的制度。學校如缺乏這種制度，即失其為『社會的雛型』，而不克負其預備社會生活之大任。至於本書所根據的賞罰原理，全超出杜威各人的推論以外者。

上述諸例，不過隨手舉出，先後並無聯繫，雖能約略表明本書將有裨益於我們教育界與思想界，惟未盡言本書全部之貢獻，更未言及他的主要精神之所托。本書的主要精神約有兩點：第一，他以客觀的和科學的態度去闡明：社會命令我們時，面孔嚴峻可怕，我們不得不服從之，又當我們感覺社會為我們生命之一部，尤其為我們生命之最好的一部時，溫煦可愛，我們不能不樂意為之犧牲。第二，本書以教育學者的眼光研究如何能達上述兩種目的，換言之，研究如何能使兒童習於服從紀律，和習於委身社會。這兩種問題確為道德教育之最大與最終極的問題：善為解決之，確可執道德生活全部的鎖鑰，故本書極為難能可貴。故雖「如何能使兒童感覺意志自由」之一問題，涂爾幹不在本書發表，而將在他書發表，極為憾事，然本書的實際影響，亦未必因此而稍有低減的。

臨了，我們不要忘記涂爾幹的道德學說在世界倫理學史中將佔一如何重要的位置，我們不要忘記法國老教育家 H. Poincaré 氏在法國「教育評論」說過幾句很精警的話：就是「特別在道德方面涂爾幹以後的人之談哲理再不能像涂爾幹以前的人一樣辦法了」。(Particulièrement en morale, on ne peut plus philosopher après Durkheim comme on le faisait avant lui)

民國十八年七月譯者序於國立中山大學。

道德教育論目次

譯序

導言

第一課 非宗教的道德.....一

上編 德性的元素

第二課 德性的第一種元素：紀律精神（一）.....一五

第三課 德性的第一種元素：紀律精神（二）.....二九

第四課 德性的第二種元素：犧牲精神（一）.....四三

第五課 德性的第二種元素：犧牲精神（二）.....五九

第六課 第一二種元素的卽義務與至善的關係和統一.....七三

第七課 德性的第三種元素：意志自由（一）.....八七

第八課 德性的第三種元素：意志自由（二）.....一〇一

下編 怎樣傳授德性元素於兒童

(一) 紀律精神

- 第九課 紀律與兒童心理……………一五
- 第十課 學校紀律……………二九
- 第十一課 學校懲罰問題(一)……………四三
- 第十二課 學校懲罰問題(二)……………五九
- 第十三課 學校遊賞問題……………七五

(二) 犧牲精神

- 第十四課 兒童的利他性……………八九
- 第十五課 學校環境的影響……………一〇三
- 第十六課 科學教育(一)……………一七
- 第十七課 科學教育(二)……………三一
- 第十八課 審美教育與歷史教育……………四五

道德教育論

導言

第一課 非宗教的道德

什麼是教育學，教育學與教育科學的區別。

我們既要用教育學者的資格來談道德教育，那麼，我們第一步就應規定究竟什麼是教育學。教育學 (La Pädagogie) 不是科學。這不是說：「一種教育科學 (Science d' Education) 之成立是一種不可能的事，這只是說教育學并非這種教育科學而已。」「教育學」與「教育科學」二者亟應區別，免得我們運用科學求得的原理去批判教育學說。科學須竭人類的智慧能力來研究，故他不受時間的拘束與限制。教育學則沒有這種忍耐的權利，因為他要供應不能久候的生活需求的。當環境的變遷要求我們一種適當的動作，這種動作是不能延時的。教育學者之能做和應做的，即是竭其思力去綜合科學所尋得的材料。於每刻間指導行動。除此之外，我們更不能向教育學者有所多求。



教育與技能
教育與技能
的區別

驗。

教育學固非科學，亦非技能。大凡技能必藉一種有組織的習慣，實用，和智巧，來養成。教育的技能并非教育學，只是教育者的才藝和教師之實際的經驗。

教育學與教育的技能之區別，既如上述，故縱沒有教育學的思辯能力者，亦可充分的做一良好的教師。反之，教育學者亦常缺乏實用上的智巧。我們實沒有信心拿一班兒童托給蒙達爾 (Montaigne) 或盧騷，即裴斯托洛齊 (Pestalozzi) 的教育技能亦非完美，試看他在教育上屢次失敗，即可以知之。故教育學是一種處於教育科學和教育技能二者間的東西。他非技能，因他並非一種有組織的實用，而只是一種關乎實用的觀念。他是理論之總體，從此而觀，他實切近科學。但他又有別乎科學，因科學的理論以表達實際為其唯一之目的，而教育學之理論之直接對象乃在於指導行動。如果教育學不是實際行動的自身，亦須做實際行動的預備，與實際動作盡量接近。且在實際動作中表顯真性。教育學既具如此混雜的本性，故我們可叫他做「實用的理論」。他非實用，故沒有實用的元素。惟他指導實用。故教育學之有利於教育技能，正如反思之有利於職業經驗。

如果教育學越出他的固有的領域，佔取經驗的地位而有之，降為一種一成不變的實用，那麼，教育學即自失了自由的創性，而低減其固有的價值。從別方說來，如經驗之進行缺乏教育學

的指導，則這種經驗亦將成爲一種盲目的舊習，或只受一種不正確的或無方法的思考所引帶。故教育學并非別的，乃是較有方法，較有根據，其目的只在指導教育實際的一種反思。

道德教育
問題，在
今日特別
重要。

我們一經闡明教育學的正當意義，便可開始研究我們所期望解決的道德教育問題。然欲有步驟研究這種問題，我們應先表出這種問題在今日之重要。因爲這種問題於今日實在一特別情境之中。道德的變動至今日而極，故道德教育問題之急求解決亦至今日而極。我們將說明他的理由。

我們現在以道德教育爲講題，那就不只以道德教育在教育學者眼底常爲一最要的問題，實因這種問題在今日之求解決異常急切。道德的崩壞無有逾於此時，故道德教育亦達一最危急的時期。凡足以減少道德教育的效能，搖動他的進行動作的，無不同時破壞公共的德性。故能引起教育學者的注意無有過於道德教育問題。

因我們正努
力爲唯理的
道德教育之
革命。

考道德教育所以有此急切的情形，實因二十年來，我國人努力爲教育革命。我們會決心給我們學校兒童以一非宗教的道德教育。所謂非宗教的道德教育，就是一種不基礎於默啓的宗教原理上，而基礎於理性所承認的觀念，感情，和動作上的教育。換言之，即唯理的教育。如此重要的新教育之發生自不能不破壞已成的觀念，擾亂舊日的習慣，改變從來的教育法，和產生無數大堪我們注意的新問題。我們說到這裏，我

們知已觸及曾惹起極大的辯爭，和激起極劇烈的情感之問題。然而要使我們不決絕地研究這種問題以求一正當的解決，此實為不可能之事。談道德教育而不先說明究在何處談，和在何種情形之下來談，此實自墜於了無邊際，及晦昧不明之域。因我們現想求得的，並非一種人類通用的道德教育，實是我國此時的道德教育。我們是要在公立學校內養成我國多數兒童的，故這種公立學校實是，且應該是我們法蘭西民族性的守護者。他彷彿像法國全國普通教育的發動機。故我們現在所注意的即是這種公立學校，所欲求解決的道德教育問題亦即是在這種公立學校內所實施的道德問題。況當我們應由科學精神去研究這種問題，不夾雜絲毫情感入內，我們確信這種問題亦非難於解決。

唯 理 的
道 德 教 育
之 可 能

第一，我們所以認定一種唯理的道德教育為可能之事，實因這種教育純然來自一種科學基礎的定理，是即唯理的定理。所謂唯理的定理，就是肯定一切違反人類理性的事物均為不真實。我們稱此原理為一定理，其辭句之表達或有不盡妥適之處。然當人類初次服從真理，換言之，荷人類發現世界真理確會有他的最初之發端，則此原理實有一種定理之性質。當科學初成，他應有一定理，且應有成立之可能，伸言之，世界事物應肯定能用科學的詞句表出，即世界事物應先認定能用唯理的詞句表出，科學的與唯理的兩名辭實是同一解釋。然而這種定理不過是當時精神的預料，暫時的假設，後竟漸得科學的結

果實證之。科學的結果證明世界事物實彼此憑藉一種唯理的關係來結合，我們大有希望發見這種唯理的關係。誠然，現在的科學尚有無數事物未能發見，世界內尚有無數事物未爲人類了解其真性，且沒有一人敢肯定：世界事物必將一一爲人類發見，科學必有大告成功，能完全表出世界事物真性之一日。我們現在所深信者只在科學之進步將無窮盡。然而唯理主義者所抱定的原理並不肯定科學能發見宇宙一切真際：他只否認宇宙有一部分真理，有幾種事物不能用科學思想去應付，換言之，他只否認這些真理與事物在本質上不是「唯理」的。唯理主義並不以爲科學必能伸張到宇宙現象最後之界限；他只以爲宇宙現象中沒有何種界限永不許科學超越的。這種唯理的原理早已爲科學歷史所證明。科學之逐漸進步已經證明；我們再不能指定不能給科學解釋之某一點。一切爲前人嚴密防守的界限均已漸爲科學所衝破。科學每一進步，常人亦每生一新信仰：以爲這就是科學所能達之終點了。豈料維持不久，科學又復兼程前進，深入人禁其入的境界內。一當物理學與化學建設成功，科學的進步似止於此了。生命的世界實基礎於神秘的原理上，而超越科學思想之外者。然而生物科學之建設又告成功了。心理學又隨之而實證精神現象亦基礎於唯理的原理之上了。循至今日，殆無人敢再肯定：道德現象實爲例外。因這樣的例外是違反一切推理的。這一最後的界限實無理由反抗科學而不許他人侵入的。就事實說來，道德學近年亦成立了。雖然這門科學尚屬幼稚，然而他視道德生活的現象爲一自然

現象，爲一唯理現象而研究之則是顯然的。如道德爲唯理的事物，如道德所有的只是一些能爲理智所研究的觀念與情操，則當陶冶道德和施行道德教育之時，我們又何須求助那些超越理智的方法（例如上帝）呢？

唯理的道德教育且要求。爲歷史所

一種純粹的唯理教育不特在論理上是可能的事，且爲我們歷史發展中之所要求。誠然，如教育忽在短少時間發生這種唯理的性質，則我們總可懷疑如此急速的變遷並非物性之常態。無如教育之得這種性質，已淵源甚遠。教育之脫

離宗教而獨立，已經不知若干世紀。人們常說原始民族沒有道德。這實犯歷史的謬誤。其實沒有一種民族沒有他的道德的：不過低等社會的道德不同我們的道德而已。低等社會的道德，純以宗教爲特質。我所以這樣說，實因他們道德中之最重要的，和大多數的義務絕非人對人而有，都是人對上帝而有。他們之強迫的義務並非敬愛鄰舍，幫助他們，慈愛他們，而是皈依已成的典禮，敬愛上帝，或於必要時，爲上帝的光榮而犧牲。對人的道德規條絕少，即最禁戒者，膺罰亦極輕，這實是對上帝的道德規條之副件而已。即在希臘，殺人者的罪亦遠較護神者的罪爲輕。在這種情境之下，道德教育當亦祇能像道德之自身，純以宗教爲特質。宗教的觀念爲全國教育的基礎；首先教授兒童者爲敬禮神祇。不過後來情形漸變，對人的義務漸多，漸明晰，漸主要，對人以外的義務然後漸減。耶穌教於此亦不無微勞。耶穌教規定人對上帝之

最主要的義務爲盡人的義務以對他的同類，且這個宗教既爲人類而死去他的上帝，故他純粹是一人類教。雖然他尙存許多宗教的義務，許多對神的禮節，然而這種義務所佔的位置與重要已漸低減。最重大的罪過已不在犯神，而與道德的罪過合而爲一。誠然，上帝仍繼續不斷在道德中佔有重要的工作。維繫道德的尊嚴者是上帝，處罰道德的犯罪者亦是上帝。而且認定侵犯道德即是侵犯上帝。然而這時的上帝只是道德的守護人。道德的紀律已非爲上帝而有，而爲人而有；上帝的手涉我們的行動，目的不過是使人類道德不失效用。從此道德的內容已脫離宗教的觀念而獨立，宗教雖保護他，然並不與他混合爲一。在耶穌新教裏，道德的自由更重，宗教的義務更輕。上帝幾以衛護人類道德爲他的唯一任務，且只以他能衛護人類道德然而能證明他的存在。唯心論的哲學繼續耶穌新教的工作。這種哲學家雖多信上天懲罰有存在之必要，然已甚少認道德不能離神道觀念而獨存。因是之故，他結合或混合道德與宗教兩大統系爲一，而初本甚強之線，至此已逐漸弛懈。到今日我們決絕地將他割斷，實爲歷史發展中所要求。苟有悠久的預備爲此偉大的革命的，是必歷史無疑。

唯理的道德革命，
命自非易事，
至少以不損道
德生命爲限。

雖然這種革命工作雖屬可能和必要，革命之舉雖遲早難免，於現在舉行之，雖無人以爲過早，而革命的進行實非易事。我們實有審度思量之必要：因舉行道德革命，必以不損傷道德生命方爲全勝。故欲求得更大的戰功，必不可以爲

這乃輕易之舉。我們每以爲這是一種消極的工作，以爲如使教育脫離宗教而獨立，變教育爲唯理的事物，我們只須向教育抽出他的宗教元素便可。道德亦然，我們只將道德生命的神秘分子割去，道德的真性自現。我們儘可採取我們先祖一般方法傳授道德，只不可將宗教的觀念參雜入內。不知在實際上，事情斷無若是的單簡。欲使革命成功，斷不能減去宗教的元素，便以爲工作完滿。我們實有找尋別種新元素以代去宗教元素之必要。

誠然，如宗教的符號只爲道德實體的附加品，則只將他抽去以復回唯理的，獨立的道德本來面目便可。無如道德與宗教二者在歷史上聯結如是緊密，互相綜錯，數千年如一日，則彼此自必有內在的關係，而不是在外附加者可比。既然昨日以前上帝尙爲宗教生活的中心，同時亦爲道德生活之最高的保護者，那麼，我們切不可忽略這點。如我們試一回想：宗教的義務與道德的義務二者同是義務，伸言之，二者同是一種強迫的實際行爲，則宗教與道德同匯流於上帝身上，亦沒有什麼可使我們驚奇之處。人類在上帝身上發見一切強迫義務的源泉，這實是極自然的事物。然因道德與宗教同源之故，我們便可預見在宗教與道德混合爲一的那一端，二者實有相同的元素，道德觀念與宗教觀念此時實彼此不分。因此之故，當我們使道德與道德教育唯理化之時，如只向道德抽去一切宗教的元素而不思以新元素代替之，則我們不會抽去道德自身的元素。那時候，所謂唯理的道德不過成一內容貧乏，盡失本來面目的道德。欲救濟這種危機，我

們於是不可只將道德脫離宗教，即心滿意足。我們須鑽入宗教各種概念裏，尋找已經失去的道德實體。我們須將各種宗教概念分析找尋他所包含的是什麼，規定他的本性，然後用唯理的辭句表而出之。總而言之，我們須發見宗教觀念裏久與道德觀念有關唯一的代用品。

現舉例以明之。

雖不分析到微細處，亦無人不感覺道德的律令在世界上確有他的獨佔的領土。一切道德訓誡無不表出一種強迫我們特別尊敬他的符號。我們今日雖極許可關於物質世界（無論其為物理界或精神界，動物界或人類界）的自由爭辯，惟永不許可關於道德信仰的隨意批評。兒童是有義務對他的父母的，人的生命是應該尊重的，這是一些道德的訓誡。無論何人如有在我們面前誣毀這種訓誡，則必惹起我們的忿怒。這種忿怒絕異於關乎對科學意見不同所惹起的忿怒，惟極與誣毀神祇者在信神者心靈中所惹起的忿怒相同。推其故，則由於違反道德戒律所挑起的情操較之與違反學者的觀念或職業上的智能所挑起的情操全不一樣。因此道德的領域髮髯由一種神秘的柵欄所圍繞，阻止污濁的人入內，正如宗教的領域禁止謾神的人入內。這是一種神聖的領域。領域內一切事物都給神聖包圍，超越我們之上，成一超絕的實體。我們豈不常說人類是神聖，我們應尊敬他嗎？當道德與宗教緊緊相聯，道德這種神聖的性質自不難加以解釋，因這時候的道德，一如宗教，同來自上帝，而上帝就是一切神聖的源泉。凡自上帝來的都佔有超

絕的性質，與平常的事物絕不可以比論。如我們解釋道德而不及上帝，又無別的事物以代去上帝，那麼，我們恐怕道德這種神聖的性質將盡失根據。雖道德確有這樣神聖的性質，而我們亦將不感覺他的實體而肯定他存在。然就事實說來，道德的戒律確有這種神聖性質的，且雖不求教於宗教，不涉一絕超的存在，我們亦能充分解釋他的。如道德戒律之神聖到今日只從宗教的形式而解釋，則其結果並不能禁止我們應用別種方法去解釋，因此我們斷不可因他與宗教緊聯，就不顧他。前人只求助於上帝，然後能解釋他的，其結果我們總可求助一種可以經驗的實體來解釋，這時的上帝觀念或只成爲一種符號的表示。因此欲使教育唯理化，如我們不保全這種性質，不以唯理的形式昭示這種性質於兒童，則我們所傳給兒童的道德，不過是一種絕無威權和絕無高貴的道德。同時當教師施行道德教育之際，教師亦永不能分佔道德的高貴，發出熱情，去感動兒童的精神。因教師如代替一種崇高的實體去施行教育，則教師此時自必有一種崇高的情感，感覺自己偉大和有力。如教師施行道德教育之際，我們無法使他保全這種崇高的情感，則他所授的道德教育必無光彩，無生氣。當我們欲使道德教育脫離宗教羈絆之際，這就是一種最積極的，最複雜的而須我們注意的問題了。徒然抽去，必不夠的，必有以代替他。必須發現人們至今只憑宗教形式表出的道德力，必須脫去他的符號，用科學的方法表而出之，伸言之，必須尋出一種方法使兒童感覺道德的實體，而不須求助宗教的媒介。如我們欲在使道德教育

唯理化之後，發生我們所期望的結果，這即是我們應該解決的問題。

道德革命還須更進一步，要使道德內容比前更加豐富。

然猶不只這樣，問題之須解決的，不獨這樣而已。在使道德唯理化之後，我們不特須使道德不失他內在的元素，且須使他因此而發見他的所有的元素，比前更加豐富。我們在上面所說的第一種變遷只關係道德觀念的形式而已。他的內容亦不能有重大的變更的。查我們所以需求一種無神的教育制度與道德制度，實由當我們的義務內容在不流為過分之時，要使這種制度成為我們社會組織的基本。誠然，要我們感覺

一種唯理的道德教育，遠較我們先祖所覺為要，是不過因我們比較他們更為唯理化。所謂唯理主義不過是個人的一方面：即個人的知識一方面。個人主義的精神與唯理的精神，彼此絕無差異。當我們覺有解放個人思想之必要，是即感覺有解放個人之必要而已。一切個人主義發展的結果，不外解放個人道德良心以向一新觀念，及使個人對此良心有更急切的要求。因個人主義所產生的每一進步，其結果對於人類的尊貴必有一較高的概念和較善的見解，故離開使我們感覺現存的社會制度有傷人道和有背正義個人主義即不能發展。從別方面說來，唯理主義的信仰，亦常鼓勵個人主義的情感。因凡不合正義之舉，都是晦昧的非理的，我們的理智愈發達，則我們對於不合正義的舉動感覺愈敏銳。因此之故，一種新道德趨向如同時不發生，對於正義如無一更大的要求，公有的良心如不感覺為迷信所蒙蔽，唯理的道德教育之最大的進步永無出現之

一日。欲化教育爲唯理的教育，如不預感這種新情操的發生，鼓動他，調節他，亦必失其工作之一部。由是觀之，我們限於詮解我們先祖遺下的舊道德，是不成的。我們必須援助兒童了解他們無意中向之而進行的新理想，更須指導他們向此新理想而進行。徒保全過去是不足的，我們必須備將來。

此卽道德教育所應做的任務了。如我們只將歷來人類所生活於其中的道德觀念傳授於兒童，卽已心滿意足，我們亦儘能保障個人的德性。然這不過是德性最低限度而已，一民族斷不能得此便應心滿意足的。欲使像我們法蘭西的一個大國真正感覺自己處在道德的境界裏，豈特使他的人民不殺，不掠，不舞弊，卽已夠了嗎？一個社會只止在這塊地方而更沒有其他德性，他亦只得德性中之最下乘的罷了。他當常有一種他所欲追求的理想當其前。彼當常有動作，常現至善，於人類的道德產事中當常有獨創的貢獻。怠惰爲不吉之舉，於個人然，於社會亦然。當個人的活動了無方針，他很少不自相矛盾的。當社會的道德，方停而不用，當他無一工作以爲用力之方，他必將爲病態的亂用。而且一如人愈文明，其需要工作愈甚，社會的智識組織愈高等，愈繁雜，他需要新養料以供活動亦愈甚。像我們法國一個社會斷不能養尊處優，靜享其先祖所遺下的道德結果的。他當有所創造，因此做教師的當須預備兒童創造，他斷不可只將先祖遺下而久已封閉的道德聖經傳授兒童，他當鼓動兒童發願增加這經之行數與頁數，鼓動兒童自

行設法滿足這種的正當野心。

說到這裏你們亦應了解我在上面所說的道德教育問題之急求解決，至今已極，果何所指望了。我所以這樣說，實因認定我們國裏現行的道德教育系統有速行改造之必要。我們再不能用傳來之系統了。況且這種系統之能維繫至今不壞，亦只藉習慣之力罷了。實則這種系統久已失其基礎，久已失了人之信仰。然欲代去他而有成效，徒然改換名目是不夠的，必須於舊日的系統裏發現那種為宗教形式所掩蓋的道德力，必須尋出那道德力的真性，研究那種道德應如何改變以適於今日，因道德並非一成不變的。其次我們還須計及從這種唯理教育所惹起的社會變遷。是故問題之繁雜並非初時所能逆料。然而無論如何，總不能使我們有所驚奇與喪氣。反之愈困難的問題愈能激起我們的希望與勇氣。進步的觀念只能提高我們的意志決不致搖動我們的心。不過須認清困難所在，無論如何困難，斷不會發生危險，只須我們不巧避這種困難。

上編 德性的元素

第二課 德性的第一種元素：紀律精神（一）

我們如不首先闡明一切研究的條件，換句話講，我們如不首先嚴密地規定我們所要教育的兒童現在究處在何時何地，及何種情形之下，我們實不能研究教育上任何問題而望他能發生實際的效果。

欲滿足這種研究法的需求，我們於是在前課努力規定我們將研究的道德教育問題之一切發生的情形。

本書只研究
公立學校第
二童年的道
德教育。

我們可分童年為二期。第一期全在家庭中，或在繼續家庭工作的保姆學校中過活的。第二期則在初等學校中過活，兒童於此時開始跳出家庭範圍，接觸他們較廣大的生活。這謂之第二童年期。我們要注全力研究的即為這種第二童年的道德教育。第二童年為構成道德品性的重要時期。在這時期之前，兒童尚幼稚，他的知識生活尚粗淺，情緒生活尚單簡。他這時候尚少可為德性基礎的複雜的情操與觀念。他的知識界之狹窄的範圍同時限制着他的道德界。他在這時候所能接受的，只為多少極單純的觀念。

，和極低等的感情。反之，當他一到第二童年，仲言之，當他一到初等學校之年，如果道德之基礎不能於這個時候構成，即永不能構成了。自這時始，我們所能做的是完成已經開始的工作，使他的情操格外精練，使他智慧化，仲言之，使他的智慧能管轄與指導他的情操。然而訓練德性的精要方法亦不過如是而已。故第二童年，我們實應極端留意。而且第二童年純為過渡時期，他與前期後期都有莫大的關係。在一方面，欲知這期道德教育應如何着手，我們此時乃研究他如何能補足前期的家庭教育。在別方面，要知他的教育將來應如何進行，我們只要在這時候努力將現有的教育延長；而稍計及他的年歲與環境便可。

然只有第一種規定還是不夠的。我們在後面研究的，不徒限於第二童年的道德教育而已，我們將更縮小研究的範圍，只說公立學校的第二童年道德教育。我們在前課已說明其理由。因為這種公立學校是我們法國普通教育的發動機。其次我們極反對常人的見解，以為道德教育應由家庭担任。反之，我們極主張發展兒童的道德應為學校之最主要的工作。道德教育，尤其是他的最主要的部分，非由學校施行不可。因為家庭縱能挑起與鞏固關於家庭道德的情緒，他絕沒有能力養成兒童以應付社會生活。從家庭的定義說來，他已不具如此機能。因此之故，以學校為我們研究的中心，實具深遠的意義，因學校實於第二童年時期為養成兒童德性的中心之故。我們已經說過，學校應該施行一種唯理的，不基礎於默啓宗教原理的道德教育了。由

此觀之，我們對於如何發生這種德育問題之歷史的背境，可信已經闡發無遺了。

我曾經說過；一種唯理的道德教育不特是可能的，是必要的，而且是我們歷史發展上熱烈的要求。然我同時亦已說明此中情形之複雜。這不是說這種複雜的情形能使我們喪氣。如此重要的問題而難於應付，自屬當然之事：因惟渺小和不着邊際的問題然後易於解決而已。故我們不須諱言這是一種偉大的工作。凡愈能惹起重大變遷的困難，則此困難將愈值得我們的注意。我亦嘗指明這種困難的性質究竟如何。第一，因道德與宗教在歷史上為悠久的聯合，我們可見道德實有一種只憑宗教形式，然後能夠表顯的元素；如我們只限於傳統的系統中抽出宗教的元素，而不思有以代替之，則我們不啻抽取道德自身的觀念與情操。第二從內容說來，唯理的道德只與基礎於理性威權的道德同一。因唯理主義，永無進步，除非個人主義，同時進步，除非我們能使我們感覺社會關係有傷正義的道德情操格外精練。其次個人主義與唯理主義。二者不特有平行的發展，而且唯理主義常常鼓動個人主義。因不合正義特性，非物性所要求，而非基礎於理性。故我們的理性愈強，則感覺不合正義之舉愈易。因為只有唯理主義，然後有自由批判的精神，然後有新威權，然後能攻擊社會由來的傳習。故一當我們組織唯理的教育，我們即有兩種最急切的問題當前。第一，在使道德唯理化，我們應不貪乏其內容。第二，我們當預先審度他在唯理化後所產生的豐富結果：因為只因他有這種結果，和預備這種結果，然

後算得是唯理化。

研究的第
一步，在找
出何為德性
的元素。

欲解答第一種困難，我們當尋出幾種常為一切道德生活基礎的道德力，為昨日基礎亦為今日基礎的道德力。若這種道德力至今還寄生在宗教形式裏面，那麼，我們即應尋出他唯理的解釋，伸言之，即應脫去他的一切宗教符號，而使他的真性表顯。其次，一當我們發現這幾種道德力，我們即應研究他在今日的社會生活中應該變成怎樣，和如何使他適合適應這種社會生活。兩種問題之中，我們自應先行研究第一種。因我們必須首先尋得德性的重要元素，然後能研究如何調節這些德性。

欲找尋何為德性的元素，非將一切品德舉出，亦非舉出他們之最要者：實欲找尋為道德生活基礎的根本條件，根本精神。因養成兒童道德，並非將各種特殊的品德一一先後傳授兒童；實用最適當的方法將幾種根本元素整個的構之於兒童精神裏，使在構成之後，兒童能隨人事關係之繁雜而自行隨機應變。如果我們能尋得這種元素，我們即可免除學校教育所遇的許多困難。因為常人對於學校道德教育的效果所以每生懷疑，實因道德現象所包含的觀念情感，與習慣如是混雜，兒童受教於教師為時不過甚短，教師實沒有能力與時間傳授兒童。因品德的種類如是其多，即擇他們中之最重要的為特別之訓練，亦嫌過多，亦嫌所訓練的不易發生效果。故欲發生效果，尤其欲於短少時間之內發生效果，則必須尋得多少一定不移的觀念以為訓練的標準。在

如此情境之中，教育者常邁一樣的途徑，常施一樣的訓練，則教育自有其相當的影響。故使道德教育不徒勞無功，我們實有找尋為一切道德生活基礎的根本情操之必要。

平常的道德學者，找尋德性元素的
方法。

然而怎樣找尋呢？我們總知平常的道德學者怎樣解答這種問題了。他們出發的原理都在乎承認我們誰何心中都蘊含着一些最基本的德性。因此之故，我們只須留意內省便即將他們發見。這種道德學者於是常常冥想：常常在意識界中擇取他們所捉得的觀念便認為道德的基礎。有些以道德的基礎為樂利的觀念。又有些以為至善。第三者又以為人類的尊貴。此類解答，不可縷數。我們不在此刻爭辯道德是否蘊藏於人類心中，是否每人意識界都包含道德系統從之而出發的萌芽。我們採取的方法將得與此完全不同的結論，然我們不應於此刻即行說明。欲證明平常研究方法之不妥，我們只須指出這種方法全為獨斷的，主觀的，即已滿足。這類道德學者在自省之後所能說的，為他們對於道德的意見，與個人關於道德所構成的觀念。然為什麼這種觀念比常人對於熱，光，電，所生的觀念更為有客觀的價值呢？現姑承認道德是完全蘊在個人的意識界中。然亦須說明如何發現這種道德，亦須明白於個人心中許多觀念間分辨何者為道德的觀念，何者非是。然究竟根據那種標準來分辨他呢？那些允許我們說這為道德觀念，那非道德觀念的，究竟是什麼呢？說凡是合乎人類天性的為道德嗎？然說使我們已深諳果何為人類的天性，則證明道德應以實現人類天

性爲對象的，又是什麼東西？道德何爲不以滿足社會利益爲機能呢？設真以滿足社會利益爲機能，則又有什麼權能來說呢？且道德欲保障者將是何種利益呢？因社會利益不是單一的，經濟，軍事，科學，都是社會利益。故此這種實際問題決非憑主觀的假設即可解答，我們斷不能憑着思辯的見解去解決我國兒童的教育問題。

這種主觀的方法，無論他所產生的結論爲何，要皆基礎在一前提，即皆承認我們不須觀察即能建設一種道德學。要知道道德應如何，他們道德學者總以爲不須研究道德的現在情形與過去情形。他們總以爲道德常常整個的具備來供給我們思辯。然而這種利益果從何來？我們如非經過觀察，分析，比較，我們永不能了解經濟，法律，宗教，言語，各種現象的真性；此中道理，今人早已知到透切。欲了解道德現象果爲何物，爲何又視爲例外？在別方面，我們如不首先規定所謂道德現象者果爲何物，他的本性爲何，他所供應的需求又爲何，則我們實難找出道德應如何。故我們現在開始觀察，試看我們究竟有何得到。

我們的研究
法是觀察。

第一，一切道德行爲如有一種通性，即必是這些行爲須合乎一種前定之規律。說我們的行爲合乎道德，那無非說在某種情形之下，我們遵循某種規律而活動；而於我們未發爲行動之前，這種規律即已存在。故道德的領域，就是義務的領域，而所謂

義務，正是一些前定的動作。這不是說道德良心不成問題，我們深知在選擇行動之時，道德良

必常常極感困難。無如這時候良心所欲解決的問題，並非要不要規律，不過是在如此特別的情境中，究應應用何種規律，與如何應用他。因道德規律不過是一種普通的前定，他斷不能機械的適用一切特殊的境地與情形。此時全賴行為者審度思量。故總有多少空隙與行為者以自由活動之餘地，不過這種空隙非常狹窄。行為的要點已為規定所決定。而且，凡行為愈許我們自由選擇的，這種行為亦必愈惹不起道德上之注意。凡行為不為法律明令禁止的，這必不是犯法的行為。同樣，當行為不與道德衝突的，這種行為必不是非道德的。從此我們便可得一結論：即所謂道德不過是預先規定我們行動的一種行為規律。他的作用純是使我們知道在某種情形之內如何行動。好的行動即好的服從。

我們觀察所得絕不同過去的道德學者的見解。

這種第一種的解釋不過是一種常識的觀察，然已將一種極重要的，和常為人誤解的事情解釋清楚。從前許多的道德學者皆以一種統一的，和普遍的方式來表現道德；因他們皆承認道德常潛藏在個人的意識界中，只一回思索便可發現。他們表達道德的方式與態度，各人不同。康德的方式不同樂利主義者的方式，而樂利主義者又各有他們的特有的。然他們的方式，彼此無論如何相異，總皆佔有極重要的位置。因一切其他道德規律都無非是這種根本原理的應用與演繹而已。因此之故，在他們的道德學中，就分出兩部分：一為論理的道德，一為實用的道德。論理的道德以規定道德之最高的律例為對象；應

用的道德則將這種律例演譯而供應各種實際情形之需求。故從這種最高的律例而演出的道德規條，他本身並非實體，不過為最高的律例之展開與其產品。如將這種普遍的律例應用到家庭的關係上面，我們乃有家庭道德，應用到各種政治的關係上面，我們乃有公民道德等等。我們沒有各種不同的義務，惟有一種統一的義務，統一的規條，以為我們的生活之引導。又因我們的生活的情形與關係非常複雜，故道德的領域極無限制。

然而如此的概念實顛倒事物的真性。如果我們觀察現存的道德不具成見去改變他們的真面目，則我們將見道德實為於各常見的情形中，規定我們的行動的許些明顯的和個別的規條。其中有規定夫婦間的關係者，亦有規定父母應如何教養兒女者，更有規定人與物間應生如何關係者。道德格言中有明顯寫在律例內而規定他們的懲罰方法者，別的只隱藏在人的心中演成公眾的道德，當人違反這種道德的時候，只激起公眾的忿怒，並無一定的懲戒者。然而無論何種道德都有他的固有的存在與生命。我們見有一種道德為常態情形所有，有一種則反之而只有變態情形所有者；此例即可以證明道德各有他的存在與生命。在一國中，家庭道德或有無限勢力，一時刻不可少，而公眾道德則甚晦昧無力，此亦為常有之事。然而這種道德規條，總不失其為一種實體。道德學者想像而出的道德全非事實，只為一種抽象的概念。我們從未發見一國的法律和一社會的羣衆常認識和實行康德的道德命令，或邊沁穆勒斯賓塞爾所訂立的藥利法則者。

這無非是哲學者的推理，與理論家的假設。他們所謂德性的普遍法則不過是一種約略表出道德實體的態度，絕不是道德實體的自身。不過是道德規條通性之頗正確的或逼近的綜合，絕不是一種已成的，活動的和真正的規條。這種普遍的法則，對於道德實體，一如哲學者的假設對於自然界的統一；哲學者的假設雖以表達自然的統一性為目的，然並非自然統一的自身。他雖為科學的秩序，但絕非生命的秩序。

即就實際說來，我們亦非首先根據這種理論的見解和普遍的法則然後發出行動，我們行為的標準實來自某種特殊的情形中規定我們行動之特殊的規條。雖在生活上最重要的時機，欲知我們的行動應如何，我們亦永沒有首先尋得道德裏普遍的原理，然後根據這種原理加以演譯，以為特殊的情景之應用。我們這時早已有一定的行動態度強迫我們遵守。當我們服從同姓不婚的道德規條，我們亦知這種規條與道德的根本法則有什麼關係麼？如果我們是父，我們亦將必要領導家庭麼？欲知如何行動，我們絕不須溯流而上，直抵道德之源，即得抽象的概念而演譯之，亦非必要。法律與風俗早已規定我們的行動。

因此之故，我們實不須視道德為一種極普遍的事物，只在必要時然後定形。反之，道德實是一種確定的規條之總體；道德規條恍像一個模型早有一定的輪廓，我們必須在模型內鑄成動作。這種規條並非當我們動作時，然後根據一種最高的原理構成之。他已先我們的動作而存

在，他無刻不在我們的四週而活動。他實是一種在具體形式中的道德實體。

由是觀之，我們關於道德的第一種解釋極屬重要。這種解釋證明道德的第一任務是規定我們的行動。誠然，道德格言的內容，伸言之，道德所規定的行為的本質亦具道德的價值，關於這點，我們在後面將詳細說理由。然因這種格言純以我們循規蹈矩為目的，故他之具道德價值不特在他能使行為應該如此如此，而且在使行為有秩序，合規則。是故規正行為即為道德之最主要的作用。從此我們乃識何以無秩序的人與無常規的人每為公眾所不信任。這是因為他們的德性失去基礎，致他們的行動因而不可捉摸。誠然，如果他們不樂意接受一種有秩序的職業，這就純因他們逃避一切確定的習慣，他們的動作不肯形成一種有定的方式，和因他們貪戀無限定的自由。這種不規則的情境，每含一種流動無方的情境，他的動作常決於一時的印象，頃刻的安排，因他們絕沒有一種強固的習慣來阻止現在排斥過去。這種人雖以一時衝動可以偶然為善；我們永沒有把握可保他們再次為善。道德之本性適與他們相反。

如果我們觀察的時間不甚延長，則我們所見的道德實為一種久不變遷的經常事物。無論發行為者將他如何安排，道德的行為都是今天如是，明天如是。是故所謂德性實在一種同一情境中重覆同一行為的態度，道德實蘊藏着一種保全習慣和需要秩序的權力。道德的實際行為與習慣的行為之精粹且常昭示我們：凡是社會習慣總含有多少道德性質。當一種行為在社會中變

成習慣，如有違反着他，則這種行為激起的忿怒與犯道德本身的過錯無殊。故習慣常佔一道德所以為道德之尊性。苟一切社會習慣非盡道德，則一切道德的實際行為必為社會之習慣。誰有違反這種習慣的，即有受不德罪名的恐憂。

道德規律不特要我們循規蹈矩，而且存在我們身外。

然而循規蹈矩不過德性中一種元素。若我們將道德規律 *Deo* 更為細緻的分析，我們將必發見別的一樣重要的元素。

欲使行為常合規矩，則所需的只是一種強固的和已成的習慣便足。然而習

慣是個人內部的能力；以聚積的活動來構成，其發出時純由自動，一如衝動，由內而外。至於道德規律的精神，則大異於此，他實存於個人身外的。我們只能藉一來自身外的命令形式然後認識道德。若他是衛生的規律嗎？他就來自科學，或具體說來，來自表顯科學的學者。

他是專門職業的規律嗎？他就來自職業團體的傳習，或直接說來，來自拿來傳授我們的先輩。古今來無數民族以為道德規律乃上天的命令，來自天神，即此之故。這純因規律不特是一習慣的行為，而且是我們不能隨意改變的行為。愈富規律性的，他強逼我們服從之力愈大。他若有些東西抵抗我們，超越我們，和壓制我們。他之是與非，他之是此而不是彼，全不憑藉我們。他之所以為此，全與我們無關。他宰制我們，而非表達我們的意見。誠然若是他像情操與習慣，成為我們的內部狀態，他自不能不隨我們的內部狀態而變遷。故我們每決定一種行為

，即說我們是想這樣動作嗎？無如這種說話實不能表顯真際。全憑我們決定和能隨意改變的行動只是一種計劃，並非規律。若果這種行為真隨我們的意向而決定，亦不是真隨我們的意向而決定，必是來自我們身外的一物。現舉一例去證明這種道理，譬如我們採納某種生存計劃，是則因這種計劃有科學的威權，因科學威權給他以威權之故。我們採納他，即是服從科學，並非服從我們自己，我們的意志此事實屈伏於科學之前者也。

從此事例，我們於是看見道德規律除了規矩觀念外，尚有別種觀念。是即威權觀念。所謂威權就是我們承認超越我們之上的道德力所加諸我們身上的一種勢力，因為有這種勢力，我們乃逼得遵守前定的規律來行動。我們遵守前定的規律來行動，絕不是因我們好愛這種行動，亦非因這種行動能使我们有所好愛，全因他有威權，強迫我們。這即所謂同意的服從。做威權觀念基礎的精神歷程是怎樣的呢？創出強迫我們服從的命令權力是甚麼人呢？我們將在這後面研究。此刻暫不發此問題，我們只承認覺有這種內部情感和外部實體即夠足。一切感覺超越我們之上的道德權力，皆有可能使我们意志屈服者在。凡附麗於流動上的道德規律，無不多少有命令性。因規律就是一種命令，我們在規律之前，絕不能為所欲為的。

規律中最大的威權首推道德規律。衛生格言，職業格言，和一切聖賢的格言固亦各有威權在。因為人類知識經驗的寶藏能強迫我們尊敬創造者與保持者，確有像信徒以宗教之故而尊敬

教師與教士。然使我們遵守這種規律，則不能尊重他的威權而已，實亦因服從這種前定的紀律，大有利益，反之，卽有損害。當着我們患病，我們於是求醫，若我遵從醫士所開的藥方，是不徒尊重醫士的威權而已，實亦因我們希望痊愈。是故尊重這種規律，除尊重他的威權外，尚難有利害得失的計較於其間；這種利害得失的計較，且爲命令我們有所動作之行為的內性。說到我們服從道德規律，則全異於是。誠然，當我們反背這種規律，我們亦卽有不良的結果，有受他人責罵懲創的危險。然因恐受責罵懲創然後有道德行為，則道德行為，雖然合於法律，亦沒有道德價值，這是一種不可抗爭的事實。欲使行為有道德的價值，我們必須誠心尊敬他，并非要免除不良的結果，亦非要得若何的獎賞，只因這種規律，應受我們尊敬，故我們尊敬他而已，絕無利害計較於其間的。故我們須以尊敬道德規律去服從道德規律，亦只須以尊敬他而後服從他。故道德規律之能屈伏我們的意志，純因他有無上的威權。除威權外，如我們有因別種元素參入而後發爲行為，則這種行為早已消失他的道德性。我們曾經說過，一切規律皆能命令我們，我們現在應說：一切道德規律皆是命令，命令之外無復有道德規律。此何故道德的聲音如此其響且遠？一當他發議，我們卽無復有思量審度之餘地。這就因爲他不容我們有所懷疑之故。然他之無上的威權果從何來？我們此刻始不解答這種問題，我們只限於觀察事實。這種威權是一種事實，是無可抗爭的。

這兩種一元
素質統一一
在紀律精神
之下。

故道德不徒是一組習慣，且是一組命令。我們其初說不規則或無秩序即非道德；我們現在更尋得一元素以為德性的基礎，即道德除規則之外，他尚有一種威權。然而規則與威權二者極有切密之關係，他們實統一在一種更複雜的觀念之下。是即紀律觀念。道德紀律 (La Discipline Morale) 以規正行為為目的；他含有一種在同一情境中重複同一動作之作用。然苟無威權，紀律即失其為紀律，故紀律可稱為使人遵守秩序的威權。我們在本課於是得一結論，就是：德性的第一種元素即是紀律精神。然我們有須留意的，照平常眼光看來，紀律的用處全因他能產生有用的行為，全因他是一種強迫和規定有用行為的方法。倘若這種分析是確切，則我們應說：紀律實有他的自身的價值，縱捨却他所規正的行為內容不提，一個人有紀律亦總有益。這是甚麼緣故呢？研究這條問題與研究紀律的本身有同一的重要。本來紀律與規條於我們行動是有障礙的，雖然這種障礙或有用處然亦總使我們每與痛恨之感，好比疾病一樣，我們一方當善於抵抗疾病，一方又當盡力將疾病減少。紀律的性質如此，那麼，紀律大有益於我們的果何在呢？我們將於下課說明之。

第三課 德性的第一種元素：紀律精神(二)

教育者既有德性根本條件的需求故我們即於前課開始找尋。這就是所謂道德的最重要的元素。欲尋出這種元素，我們乃從外邊觀察道德現象，因為道德無刻不繞着我們的四週來活動，無刻不宰制人類的行為之故。我們所以有此觀察，自望能在道德規律的無數品質中發見他們的最要的，仲言之，發見他們通於一切的道德規律的。因所謂根本元素，必非限於合乎特別情境的道德的元素，這種元素必能應用在一切人類的關係上。

上課研究得
的兩種結果
是即紀律精
神的兩面。

從此觀之，道德表出的性質雖極外表的，形式的，然總不失其為最主要的性質。道德無論我們今日觀察的，抑在歷史中觀察的，都是一種用命令式去規定我們行動的特殊和確定的規律之總體。我們這種論斷產生兩種結果。第一，

道德既規定我們的行為，他自假定我們各有一種有規則的和有秩序的生存的嗜好。這就是義務了，因義務是最有規則的，他常是一種始終不變的重複。所謂義務，並非一種卓絕的行為，只在急變時纔幹起來。真正的義務是一種日常的事體，他之來是有定期的。嗜好變遷的人，故每有不道德的危險。有規則的活動之於道德，正如定期的活動之於有機體，同是不可少的物。

第二，道德規律既非只是一種內部習慣的名稱，他既從外部用命令規定我們的行動，故要服

從道德，要行爲合道德，我們必須承認有一無上的威權潛隱在道德之中。換言之，我們必須感覺有一價值高過我們，和我們意志必須服從他之崇高的道德力。我們嘗研究過：如一切道德規律均具這種威權以命令我們，故論及這種規律時，威權所佔的位置乃非常重要，因此時活動的，只有威權一物而已。別的情操永不能參雜入內。他之能使我們服從，絕非因他能生什麼效果，全因他命令我們。故道德規律之能發生效驗，惟有這種威權是賴。道德如無這種威權，可謂直無道德。誠然，當我們不求助神道概念去解釋這種道德生活的威權，我們自必驚異以爲一種人間的觀念何以備具如此非常的勢力。然而這種威權乃是一種顯然的事實，無可懷疑。我們此刻只可認識之，將來自有唯理的解釋之一日。從此我們乃尋得道德規律中的第二性質。然我們已嘗說過：這兩種元素在深永處不過是一物的兩面。規則的意義與威權的意義不過是一較複雜的精神狀態我們稱之爲紀律精神者的兩面。紀律精神這就是德性的第一種根本精神了。

道德學者
對於紀律
價值的懷疑。

然而這樣的結論實與一種人類最普通的情感大相衝突。我們嘗說：紀律本身似甚美善；因爲他命令我們服從，既非在行爲結果，將有何種利益，實全因他命令我們，故從道理講來，紀律的本身應具價值。無如我們所見的紀律常是我們的障礙，紀律雖屬必要，但總覺其困苦：如疾病然，我們雖因他不可免而爲他忍耐，然總無別

不欲設法滅除他的。且就事實說來，所謂紀律豈非純粹的是一種羈勒，是一種對我們活動的限制嗎？限制和羈勒都是一種否認，一種阻礙生存和破壞。一切破壞都是不良的事物，我們的生命如是善的，奈何我們視宰制他，阻礙他，設法阻礙他的進行爲善呢？如生命不是善的，則此整個的世界尙有什麼價值呢？因所謂存在，就是一種活動。而活動就是生存，故凡使生命低減的，即是低減存在。所謂紀律，強迫而已；強迫雖有物質與道德之分，然而他是強迫，則無二致。如從定義看來，強迫豈非劇反物性嗎？因此之故，邊沁早已發現一切法則裏實有一種不可輕恕的罪過在其中。而這種法則只當在必要時，方有存在的價值。因個人在發展途中勢必與他人相遇，因與他人遇，故有互相衝突的危險；因此不能不有所限制。然而這種限制純是變態的事物。故據邊沁的見解，道德一如法律，絕非常態的現象。許多經濟的學者亦主此議。自聖西門以後，無數社會主義者所以承認一個無強權法則的社會爲可能，爲可愛，亦無非受了邊沁的影響。他們一氣承認威權觀念高於生命，爲生命而立法則，這實是一種復古而不可久居的成見。爲生命立法則的是生命的自身。世界無有居生命之外與其上者。

因此當時所寶貴的不是爲道德威權別面的謙謹節制，而與此相反的情操，是即所謂盡量發展和不受抑制的情操。因爲如果沒有一種空闊海以當人類之前，則人類進取的成效，將必極爲渺小。誠然，我們永不能走遍空闊海，然雖不能，這種空闊海於我們亦極重要，因爲惟有

他然後能惹起我們的偉大宇宙的情操。是故十九世紀內，著作家愛說無限的情操的，不知凡幾。據這種著作家的見解，人類的本性既在脫離自然阻著他們進前的障礙，超越自然支配他們的限制，則此無限的情操實是一種最高貴的情操。

如將這種見解應用在教育上，則教育方法將完全不同，然如不同這種見解，則教育方法又異其旨趣。是故對於生命，尤其是對於教育的任務與本性具有不同的觀念的，紀律所產生的結果將因之而極差異。因此生命與教育的任務「究是什麼」一問題，我們極有研究之必要，因我們斷不能捨棄這種重大的問題不顧的。我們應視紀律只為一種外觀的與物質的禮貌，他的唯一作用在於防範動作：除了他的防範的行為外，他絕無別的利益嗎？抑或不然，他乃是道德教育的天造地設的工具，他自有他的內在的價值，而是道德品性之特有的符號嗎？

紀律除了防範我們，實則尚有其他社會的利益。

第一，我們說紀律離了他所規定的行為，他本身尚有社會的利益，此說亦極易證明。就實際說來，所謂社會生命不過是一種有機組織的生命而已。有機的組織，就是一種確定的規律，有機組織，如果出乎規律，則其禍害立見。組織

如欲保持生命，則必須刻刻供應環境的要求，因生命如有一刻停止活動，死亡疾病立即隨之而至。然而每遭一外力刺激，機體必須重新索摸一番，以找尋他之適用的反動方式，則必擾亂他自己內部的組織。因此之故，機體反動之最要的方式，乃不得不預先規定：而於同一的情境中，

又不得不為常規的強迫去幹某種的活動。生動機體的機能就是這樣。社會生命亦應這種，故規則極不可少。故須使家庭的，職業的，政治的，各種生活的作用，刻刻保障他有常規。然欲保障各種社會生活之有常規，必須先使我們不必刻刻找尋各種生活的形式。格言即因此而生。因為格言的唯一作用，即為規定社會各種應有的關係，和使我們服從他，遵守他。然而一當我們遵守這種格言與成語，我們即有一切日常的義務了。

紀律而且是人
性所需求。

然而這種解釋尚屬不夠。因為證明紀律有益於社會，并非解釋紀律的本性。我們此時必須指出紀律與個人的品性絕無衝突。紀律如與我們天性互相衝突，則紀律必於社會無益，必不能產生尤其不能久於保持他的社會存在，因為他在我們精神內失去基礎。誠然，社會的制度乃是為社會的利益而有，並非為個人的利益而有。然而如使他擾亂個人的生活，他亦必同時擾亂社會的生活，因為個人生活是社會生活的源泉，我們亦嘗說過紀律既阻礙個人的自由發展，故紀律常被視與人類本性極端衝突。然而這種見解果合事理嗎？紀律為人類生命的障礙與低減，這種事情，果真確實嗎？一當人類的服從那些超越我們和宰制我們的道德方，人類的活動果真因此而受損失嗎？

我們的見解適與這點相反。無論人類何種活動，無論生物何種活動，凡不能於一定範圍內為相當的限制，都為一種病態的表現。常態的人，當他食物一到某種分量，即足以止其饑餓，

惟犯常餓病的人是不能的。康健和適於常態活動的人愛好步行，然在犯常行病者之要求行動，不會停止的，即就最普通的事例說來，如愛動物，愛鄰人，當其超過一定的限度，亦足以徵其犯意志衰弱之病症，我們愛鄰人，這是一種常態，愛動物這亦是一種常態，惟不要超越常度即可。如果超越常度，這種愛人愛物之情為無盡量的發達，使其他一切情操均受他摧殘，這就可見他的內部生活之不平衡。醫家所說精神變態，即是指此而說，常人又以為情緒生活或雖如此，純粹的智慧活動將必不受這種限制：我們雖用一定分量的食物即能止饑，惟「決不以一定分量的知識即能滿足我們理智的要求」。這是大謬不然的，在每一時間中，我們關於科學的正當需求常為一切情形所規定與限制。第一，我們的智慧生活斷不能比我們神經系統的發達程度所能接受者更為強烈。如我們工作過度，腦髓不能抵受，我們的心理現象將必亂了組織，而流於病態。其次，智慧生活不過是我們精神生活的一種，除此之外，仲言之，我們除表象的能力外，尚有活動的能力。如表象的能力過於發達，自必將活動的能力盡量摧殘，其結果，我們的行為活動將必衰弱無力。而且要充分適應日常生活，每有無數事物不須求助於科學觀念的：如我們必欲每事訴之於理智，我們實無如許氣力以解答來源濛濛的「何故」？此惟醫士所稱為犯懷疑病者而後能之。我們對於智慧活動的批評亦可應用之以批評審美活動。設一民族不能享受藝術的娛樂，這真是一種野蠻民族。然在一民族生活中，藝術如佔有過分的位置，將正當的時間消失，這

亦不是一種常態的生活的。

人的活動，
如無道德紀
律節制，即
流為病態。

是故欲為豐滿的生活，我們必須以此有限的生活力供應多方的需求。此有
限的生活力，我們能藉他和應藉他去追求種種特殊的目的，故有限制之必要；他
須受我們消費之力的總量限制，亦須受所追求的目的重要與否而限制。故一切
生命皆是一種複雜的平衡，其中各種元素常常彼此限制；平衡一失即生痛苦。猶不
只此。因
斤面之發達過度而平衡消失所產生的活動，且為個人苦痛之源。一種超出一切限制的
欲望或需求，結果能使我們苦痛，確為不可掩的事實。他既然是一種不能滿足的欲
望，或要求，則他有什么麼滿足給我們呢？一種不能停止的口渴是永不能停止的。要
使我們感受活動的愉快，我們亦須感覺這種活動不是無益的，仲言之，這種活動
能使我們漸近我們所欲達的目的的。然而我們永不能達到一種無窮遼遠的目的。
如使我們必須向着一種永無止境的境地而前進，則我們之喪懷果將何如？
這樣無結果的進行無異於向地階脚：遺留於腳後的無非愁慘與喪氣而已。此
我們最中「無限」之毒的世紀所以為愁慘的世紀了。悲觀主義無不有一種了無
限制的欲望相伴。文藝作品中能有代表具有「無限」懷抱的人自首推哥德
(*Ernst de Goethe*)。然而哥德描寫浮士德所感受的痛苦果將何如？

因此之故，欲認識我們自己的價值，我們實不須向着了無涯際的天空發展去，
因為如

空是非常危險的。我們實不須幹那些虛無縹渺的事情，我們只須腳踏實地每刻努力為一特殊的，確定的事情即可。這種限制並非要我們停止前進貪求憩息。我們總可連續不停的向前，既畢一事又舉他事；如此前途無垠，又不至不着邊際。我們的活動總求常有一種明顯的對象以為用力之方，而在他方，又可藉此對象以規定這種活動而限制他。一切無他力和他相抗的力鮮有不陷於無限裏的。例如煤氣，如無別物阻其膨脹，他將滿充空間。物理的力和精神的力亦然，如無別力以阻止其進行，則他們將發展無盡，這層一來，非至達無限的地步不止。因此之故，我們機體乃有調節機關以為適當地限制我們生活力之必要。在我們身中，神經系統即可此事。我們憑藉神經系統帶引機件運動，亦憑藉他分佈生活力於各機件。惟精神生活不受這種神經系統的節制。無論他是腦髓或是各種腦線，均不能限制我們的智慧的與意志的活動。因精神生活，尤其是精神生活的高等形式，是超越乎機體之上者。誠然精神生活確有所憑藉於機體，然非受他管轄；且精神活動愈高等，他聯結腦髓的線索愈弛緩。感覺物慾等等只表達身體的狀態而已，并非純粹的觀念，和複雜的情感。欲管轄這種精神活力亦惟精神的權力能之。這種精神的權力，不是別的，即是附麗在道德規律中的威權便了。

就事實說來，道德規律全憑隱於其中的威權然後可以變成一種足以抵抗我們的貪得無厭的欲望力與需求力。誠然，這種力並非物質力，然使此力不能移動身體，他可以移動精神。他

們內部實包含可以隨意屈伏意志，強迫意志，限制意志的種種。因此之故，我們可直叫他做力。當我們欲反抗他的時候，我們即感覺着他，因他這時候即向我們攻擊，而我們常感難於取勝。當着一個常態的人欲爲一種不爲道德許可的事體，他即感覺有出來阻止他，有如他欲舉起一種出乎其力的重量者。這種奇異之力，究竟從何處來？我們重申前意：我們不能於此刻研究此題然不久即見之。我們此時只須認識他，承認他爲不可抗爭的事實。在別方面，道德既爲紀律，他既命令我們則他要求我們遵依的行爲自與我們的本性相違。因爲如果他所要求我們的，只爲順着我們的本性，則他不須用命令的語氣了。威權所以必要，全因他能禁止和節制我們的反抗力，并非因他能使我們的力順其性而發展。人們常說：道德的作用全在他禁止個人霸佔非其所有的領土：這說是不錯的。道德乃是一組禁條。

就是說：道德的對象全爲限制個人能活動和應活動於其中的領域，從此我們可見限制之必要了。道德規律的總體在每人的四週構成一種理想的柵欄，人類的慾流，一到其下，雖至枯涸，亦再不能遠去。

這節極有益。有制。益故。我極節。

然而這種禁止或限制，固極有益於我們的。因爲這種柵欄如稍有崩壞，人類的慾流即將從缺口洶湧而前，此時稍爲疏忽，這種慾流之前進，必將更無底止，結果只可任他四處橫流而已。例如夫婦的道德規律失其威權，夫婦彼此相對

的義務隨其尊嚴，從前為道德所宰制的欲望與情慾此時任情放肆，無法限制，則其結果必至於死亡，此則可在統計學上證明。同一例證宰制經濟生活的道德如搖動其基礎，經濟上的野心必有如春潮之怒漲，此時每年自殺的數目亦必隨之大增。凡此事例，不勝枚舉。其次，道德的機能既在於限制，故過於富有的亦為不德之源。此因財富給我們以權勢去抵抗物質的障礙；我們既已得此權勢，欲念自必大增而不能自抑。這時候要我不超越限制，實非易事。在這樣的情境裏，道德的平衡至不穩當；小有碰撞即可擾亂他的秩序。從上諸例，我們可以見到這時代所尊貴和追求的「無限」所產生的禍害果為如何，和果從何來了。人類既欲大觀天空海闊，和了無涯際的世界，他自不再見以限制「視野」為目的的道德桎梏了，他自不再見管束他的活動，限制他的前途的道德力了。然如他們不欲再見這種道德力，是則純因道德早已失却威權，早極衰弱，早已非其所當然。故「無限」的情感之出現，只在道德規律失其宰制意志的權力時。無限的情感實為這個時代所產生的衰弱的表徵；因在這個時代中，舊道德已搖動，已不再能供應人類生活的新要求，新道德又未完成，能夠代去舊有者。

因此之故，我們萬不可以為加諸兒童身上的紀律純然為一抑制的工具；只在禁止其重複不合道德的行為，紀律方為一不可少之物。紀律的本身乃是教育的內在的元素亦道德最重要品質的獨有的元素。我們只憑紀律然後能教兒童減少欲念，管束情慾，因此去限制和規定他的生活的

對象。故限制實爲人類幸福與道德康健的條件。誠然，限制應以時間空間之不同而有所變更亦以年齡之差異而應有所變更。當着我們的精神生活已極發展當他已達鞏固的和複雜的境地道德活動的範圍亦應隨之而擴張。我們此刻對於科學，對於藝術與幸福，均不若我們先祖之易爲滿足。故教育者，欲用人力縮少他的限度，實與紀律之目的相左。然而這種限度如應斟酌情形而有所變更：這必不是說這種限度非爲必要，其爲必要仍如故。我們現詳其理由。

常人亦有疑
紀律的代價
過貴，實則
不然。

常人對於用紀律來換幸福，或疑他代價過貴。因爲一切限制我們能力的不是減少我們的能力麼？不是使我們產生一種倚賴的心理麼？一切前定的活動豈非內容不豐富，方向不自由和非自爲主宰的活動麼？

這種問題實非難於解答。就實際說來，發這種問題的不過是常人的幻覺未經思索的罷了。我們現可設一與他相反的假定即極強的乃不過是極弱的代名詞。

我們現在假設有一種能超脫一切身外限制的強者，或有一歷史從來未有和外力永不能管束的君主。從定義看來這個君主的欲念自無人能和他抗衡，伸言之，他自有他的不可抵抗的欲念。我們將說這個君主是世界最強的人麼？我們自不能說，因爲他自身亦無能力去抵抗這種欲念的。欲念做他的主人正如他的外界事物的主人。他須服從自己的欲念，他不能支配欲念。總而言之，當我們的趨向越出一切限制，沒有能和他相抗則這種趨向自成爲專制的暴君，而其第一

個奴隸，即爲有這趨向的人。如此我們可以想像這人的苦痛了。最強的趨向與欲念陸續產生，無刻不佔有最高無上的威權。故這人在表面上，雖爲世之最強者在實際上確爲世之最弱者。一個專制魔王不過像一嬰兒；他的軟弱沒有一人和他同，他之所以軟弱亦沒有一人能和他相同。這是因他不能自爲主宰之故。自爲主宰，那纔是眞自由，眞權力的第一條件。然我們苟有不可約束之力在我們身上，我們必不能自主。各國最強莫之與京的政黨每不能久延生命，即此之故。因爲既無別黨以牽制他的威權，他必盡其兇悍，這麼一來他的內部組織自必因此而紛亂解體。一個過強的政黨所以不能自行調節，正因他過強之故，爲一黨所佔的議會表面上雖能佔得勝利，實際上不過促他滅之而已。

然人或說：我們憑藉內力去制裁自己不須受外界壓迫那難道是不可能的嗎？這誠屬可能的事，這種自治的能力，且爲教育應該盡量發展的能力。然而欲使我們自治，亦不先使我們感覺自治之必要。欲使我們自知限制，亦須先使我們認識刻刻圍繞着我們的道德柵欄。凡自信爲「無恨」的人，無論他是理論或是實行，他亦不能思及自應限制這因爲防礙他天性發展之故內部的抵抗只爲外部的抵抗之一回音與表示。就物理學說來，如物理環境圍繞我們而存在，使我們感覺我們不過全體中之一部。我們在上面亦已詳細說過這種道德力的性質了。

我們的結論是：紀律不特有益，且具更深遠的意義。

從此我們乃得一重要的結論：即道德紀律不特於道德生活有益，他尚有更深遠的意義。他在養成品性和養成人格當中佔有極主要的任務。因品性的重要特性全在於約束自己的一種能力上，這種能力即是自制的力量，亦即是管轄和調節我們情慾欲念和習慣的能力。所謂我們的人格不過我們在自己行動中能表出己的個性，能表明這種行動為我們自己所獨有，所常有而異於他人者。然如我們所趨向，本能欲念佔最高的威權，不由我們約束，則他們之出現不特流動不居，而且易於前後矛盾，有如原始人民或嬰兒的精神狀態，此時我們精神常常分裂永不能望他統一去構成我們自己的人格。是故我們要想有人格我們必先能宰制自己，是即道德紀律所望於我們的了。是故惟道德紀律然後可使，我們行動不受盲目的內部衝動所宰制，我們的活動然後可以抵抗我們的本性。紀律能教我們用力而行，因為沒有一種道德活動不教我們抵抗欲念限制情慾的。又因一切道德規條均具有常性，我們不易任意將他變更是故學習為道德之活動，是即學習根據存在我們衝動欲念之上的常理而活動。使兒童學習根據這種常理而活動的難道不是學校的最高任務嗎？

第四課 德性的第二種元素：犧牲精神（一）

我們在規定德性的第一種元素的内容後，乃即找尋這種元素的作用，使我們易於應用適當的方法去教授兒童。我們嘗說道德純粹的是一種紀律。凡紀律必有兩種目的，第一使個人的行為合乎規則；第二給各行爲以一確定的目的，同時使這目的限制他的活動範圍。紀律使意志成爲習慣，且從中施以限制。所以這樣，因爲他實想供應人類倫常關係的要求之故。在短小的時間內，社會生活既少變遷，許多情境既每爲一種有定期的再現。則凡行爲動作中最適合社會生存的自必亦爲有定期的再現。因爲我們所處的情境有秩序，故我們的行爲亦須有規則。然而限制的利益初必甚難發見。因爲限制似常違反人性。限制我們，阻礙我們的自由發展，這難道不是禁止我們存在嗎？然而我們已說明這種限制乃道德康健和人類幸福的第一種條件。人類所處的環境，固可爲無盡量的擴張，實則極爲有限。構成社會生活的我們動作的總體，其目的即在使我們應付環境，與使環境適應我們。環境所挑起我們的活動亦極有限定。故生存即是使我們與圍繞我們的物質世界及我們爲其分子的社會世界爲和諧的接觸，物質世界與社會世界雖極廣闊，他們與我們接觸之點原甚狹窄的。我們所追求的常態的目的亦極有定限的。我們苟包藏野心思有以越此限度，我們即違反物性。故我們的欲念情感應刻限制。紀律的任

務即在保障這種限制。必要的限制如失其效用，道德方如不能管束我們的欲念，人類的活動無法牽制，必至落空而入於虛無之鄉，此即「無限」的時代了！

因此教師須兒童紀律

故紀律極爲有利，這不特在社會內紀律爲保障有規則的合作之不可少的工具，即於個人亦爲幸福之源。我們惟憑紀律而後知限制我們的欲望，我們然後吉利。亦因此然後可以構成我們的人格。因我們從道德紀律所學得的限制我們欲念的能力，原是反省的，個性的意志之出現之不可少的條件。這種紀律既教我們自治，自主，故他亦爲釋放與自由的工具。說到這裏我們不得不鄭重說明：尤其在我們的民主主義的社會裏，我們須教兒童學此有益的自制。以國之大禁，在別處社會有別種基礎可以防範人心，在我們的社會已失其一部分的基礎，因此之故，我們所藉以維繫人心的全賴此道德的紀律。從理論上說，無論何種事業既大開門戶以容納無論何種階級的民衆，則欲望高者自必力求上進，更不識實際的限度。因此教育必於早年教授兒童，使他們深知除爲歷史所構成的人工限制外，尚有基於物性，換言之，尚有潛隱在我們心中的限制。這不是說教師須用方法挫折他們上進的銳氣，亦不是說教師須阻止他們高眺遠矚，如果如此，則大背我們社會組織的原理了。不過須使兒童了解達到光榮與幸福的方法，全在低處下手，而其目的又必不可在無限遠處的或永不能達到的境地，欲達到他，必先經一番大痛苦大悽楚。教師不必隱瞞兒童無論何代均有不合正義之點，但他

尤應用力使他們感覺幸福斷不能爲無限度的加增，亦非因有權勢，有學問與有財富而加增；反之，無論在何種情形之下，均有苦惱，同時亦均有幸福快樂。故我們唯一用力之處應在尋得我們活動的目的，務尋一種目的使能一方與我們的能力諧協，他方又可實現我們的本性。凡此精神習慣，學校所以應該努力養成兒童這不是爲有益於某黨，某派，某地，實因這種習慣最爲純潔，能與公共幸福以一良好的影響之故。還有一層須留意的，即道德力能反抗盲目的暴力是了。我們要重申前說：即永不可視自謙自抑的嗜好爲一種固步自封的趨向，因向有一定的目標而前進，此不是說目標既達，即須停止進行，乃是說繼續不斷的向目標而前進。我們不須研究應否進前，只須研究用如何步掉進前。

我們至此已用唯理的方法，表出紀律的利益了。然而須知我們對於紀律的任務所生的概念，絕不同大半道德學者所生的概念。這等學者所表出紀律的道德價值，純憑我們所極端反對的原理：因他們雖以紀律是不可少的東西，究屬使我們感受痛苦。如邊沁，如許多樂利主義學者，無不肯定紀律極反我們的天性，然而他們並不以這種反背爲惡，反之，他們極以爲善，因我們的天性本來是惡的。我們天性從此乃成罪惡的原料。我們切不可發展天性，只應戰勝他，壓抑他。故天性只與人以一奮鬥的機會，以一努力克己的機會。所謂紀律即爲與天性鬥爭的工具。此即紀律之概念了，此即許多宗教對於紀律的信條了。然我們對於紀律所生的概念適與

此相反。如我們相信紀律為有益於個人，極為重要，是則全因我們需求他，他是我們天性常態發展的工具，絕非減少我們天性或摧殘他。人類如一切存在之物，為一種有限的生物，為全體的一部。從物理說來，他是宇宙的一部。從道德說來，他是社會的一部。因是之故，他如超越限度，即違反他的天性。再從事實說來，人類所以是人類，亦全從他一部分性質而來，如說他有人格，不過就是說，他異於不是他的一切，這種區別已含限制的意義。由是觀之，如我們肯定紀律為善，這不是說我們的天性為惡，實以我們天性如無紀律，即失其為天性而已。因為如我們以為一切自然欲念都有限制之必要，這不是說欲念為罪惡的事物，亦非欲阻止我們滿足其要求，反之，實因這種欲念如非受相當的限制，其要求亦必因此而永不能得相當的滿足罷了。從此我們乃知宗教的苦修行者絕無正確的根據了。

然在教之時，教師必須顧及兒童個人的批評與反思。

以上兩種概念所生的差別尚有一種附帶的差別，這種附帶的差別，亦極主要。如紀律是一種實現我們天性的工具，他自應像我們天性隨時間而變遷。當我們憑藉文化的結果，愈在歷史中前進，人類天性因人力之愈偉大，乃愈豐富，故其要求活動亦愈甚，這時候智慧活動的範圍大為擴張，知識道德感情的限制逐漸縮減，即此之故。科學藝術幸福凡我們先祖所不能超越的限度，我們皆能超越他。是故常態的限度常為悠久的變遷。凡欲用絕對原理的名義，倡一種萬世而皆準的學說，此時無不表明他不合物性。

不特紀律的內容變遷，即如何傳授紀律的方法亦變遷。不特人類活動的範圍，古今不同，即宰制我們的方亦因時代差異而不同。在低等社會中，社會組織極單簡，德性又極純樸，故其時的紀律精神，實無嚴明之必要與可能。實際道德行為的簡樸，常使道德行為成爲自動的習慣；在這種情形之下無意識的自動實無何等弊害之處。因社會生活既甚少變遷，那時代異於這時代的極小，故惟不經反省的習慣與傳說即見足用。然以此故，習慣與傳說即佔無上的威權，理智與自由批評即沒有立足之餘地。反之，社會愈複雜，道德愈難爲無意識的活動。情境時常變遷，故道德規律須憑智慧應用。社會刻刻進步，故道德本身須具柔性，以便於必要時，易於變化。因此之故，當傳授道德時，斷不能不顧着個人的批評與反省，因爲批評與反省實是變化道德以適應需求之一種最好的工具。是故個人當服從道德時，須了解自己何以服從他，務使尊重德性的心不掩蓋其智慧的能力。故當我們深信紀律爲必要之時，我們不必因此而遂爲盲目的服從。德性的規律，固不能離去威權，因爲沒有威權規律，必即失去他的效用。然斷不可因他有威權，我們便絲毫不敢抗爭，一如我們在神祇之前，不敢高舉雙目。我們不久研究如何能滿足這兩種外表上極端矛盾的需求。我們此刻只把他說出來。

這種見解可引我們研究一種反駁。我們嘗說不規則的與無紀律的人是一種缺德的人。然而這種缺德的人不是極有益於社會的麼？耶穌不是羅馬的不規則者，蘇格拉底不是希臘的無紀

律者麼？且古來凡爲人類道德革命的偉大的人物，他們的不規則與無紀律之處，難道不是和耶穌蘇格拉底一樣麼？如他們極端尊重當時的道德規律，他們將不會起來改革他了。故要他們起來爲道德紀律的革命，須以他們不感覺道德之威權爲始。這種意見，我們並不抗爭。然而如在變動的時代中，道德紀律墮其威權，失其效用，則這種絕非常態的事情。而且，我們斷不可將兩種極端相反的情操混亂爲一。所謂兩種相反的情操，即要求以新道德代替舊道德，和厭棄一切紀律一切道德是了。在一定的情境中，前一種情操可謂極端自然，極端純潔，極端豐富；後一種情操，無論何時何地均爲變態的現象，因他招惹我們生活出於生命的根本條件以外之故。誠然在許多大道德革命家中，新道德的要求常流爲搗亂之趨向。因當時傳下的道德規律既令他感受絕大的痛苦，故他於痛苦中所欲毀滅的不特是特殊的，一時的道德規律，而且是一切道德規律之根本原理。然正因此之故，他們常不能使他們的革命事業成功。正因此故，他們在革命中所損去的氣力，不得有相當的結果以爲償補。而且常在他們起而反對舊道德規律之時，他們最感覺規律的重要和不可少，因爲惟有這種規律，他們革命事業方能成功的。故有起來反對道德原理的結果，只有絕對服從道德原理而已。

總而言之，凡贊揚不規則的自由的學說，均違反物的本性，而且我們可說不規則與自由實相反對，因自由是規則的產品。我們惟有遵守道德紀律然後能取得自主和自治的能力；惟養成自

主和自治的能力而後能自由。且惟藏有威權的道德規律然後能保障我們反抗侵犯我們的不合道德的勢力。故規律與自由絕非相反之物，我們惟憑規律然後可能自由。故我們斷不可以恭順的態度接受紀律，應痛愛之。這種真理我們實有力使眾人注意之必要。因我們所處的時代為一革命的，批評的時代，傳統紀律之失勢每每產生搗亂的行為，而今日搗亂的行為和論調正充塞乎國內的。

如德性第一種元素研究道德行為的外表，第二種元素則研究他的內容。

我們已規定德性的第一種元素，與闡明他的任務。然此元素所表達的不過是道德生活的形式。我們嘗說過，道德乃命令我們的規律的總體；我們雖曾分析這種規律的意義，惟絕未嘗研究為規律所規定的行為的性質。我們只曾研究規律之空洞的形式。規律除了空洞的形式之外，尚有一種內容；而此內容亦具道德上的價值。道德格言強迫我們遵守一切他所確定的行為，一切他所確定的行為既為道德，既同隸屬道德行為的種類中，換言之，他們既具同一性質，他們自應有一種通性。這種通性即構成德性的第二種元素，因他實存在一切道德的活動中我們有找尋他之必要，我們一當將他發現，即可規定這第二種元素的性質，而教育亦即添多一種新的與料了。

研究的起點，亦在觀察現存的道德。

欲解決這種問題，我們嘗用解決前一問題的同方法。我們不先研究德性行為的內容應為何，一如不先問他的形式應為何。我們不於觀察之前即訂立一

種道德的概念，再用這種概念為出發點來研究特別行為。反之，我們先行觀察道德意識所認為有道德價值的行為。然後於其中尋求通性。什麼是道德的行為呢？道德行為所表出的通性果是什麼呢？我們斷不能用不存在的道德去教育兒童，我們應用存在的和將存在的道德去教育他們。故我們應以存在的道德為研究的出發點。

據我們的觀察，人類行為目的，有兩種：一為個人的，一為超個人的。

人類行為因彼此所實現的目的不同，故此互相差異。人類所追求的目的大約可分為兩大類。目的中有只為着追求他的個人利益的，我們可稱他的個人的目的。有為着追求他的個人以外的利益的此為超個人的目的。後一種的目的包含許多種類，因個人所追求的目的的行為可以為着別人可以為着團體亦可以為着事物之故。我們此刻不必即詳細說他。

行為的目的一經區別，現即研究追求個人的目的的行為能否稱得上道德的行為。

以個人為目的的行為，不算是道德的行為。

個人的目的有兩種。或只是純粹的保全生命，維持生命，發展生命及消除能危害生命的一切原因。純以保全生命為目的的行為自非壞行為，然而從公共的良心看來這種行為之無道德價值確為不可掩的事實。故這種行為在道德上可謂具有中性的行為，既非違反道德，亦非合乎道德。今有人善於自行調養，一切起居飲食極合衛生，但其目的不過為保存生命，我們不能說這是道德的行為。我們只覺他是一些聰明的舉動

，斷不以爲有何種德性存於其間。這種行爲乃處於道德之外的。固然如當我們有此行爲非特爲着保全生命而已，非特使自己享受人間幸福而已，實於此以外尚有超個人的目的在，例如我們要保全家庭，家庭有我們存在之必要。這時候的行爲自有道德上的價值。但這時候已非個人的目的，而爲家庭的利益了。已非爲着我們生存而後有所活動，已非爲着我們身外人生存而後活動了。此刻追求的目的已爲超個人的了。我們說這句話，似有意攻擊「人有自保其生之義務」的一種流行概念。實則不是的。我們決不否認「人有保存其生之義務」，我們只說人惟以其生爲達到超個人的目的的工具然後能盡其義務而已。爲生存而生存絕沒有道德價值的。

我們這種見解絕不限於適用保全生命一種概念，即發展生命亦可適用，只看爲個人的抑爲超個人的目的發展來定他。例如人們增長自己的知識，精練自己的審美能力，目的完全爲着自己享受一種更豐富的情操和智慧，這種行動自不能惹起道德的批判。我們總可贊美這種行動一如贊美藝術的作品，然因他追求的只爲個人的目的，故我們斷不能說他曾盡了一種義務。無論其爲科學，爲藝術，都沒有權能用道德給所有着。一切都視我們應用科學和藝術的目的如何來定。如果我們研究科學，目的在減少人類的苦痛，我們此時的行爲即應爲道德所贊美。然而這種目的和目的全在爲着滿足個人者相較，則不相同了。

從此我們乃得第一種結果：即凡純粹的追求個人本身目的的行爲都沒有道德上的價值。誠

然功利主義的道德學者曾說，當道德良心這樣評判人類的行爲，他實謬誤。不過據這種學者的見解：自利的目的爲行爲目的中之最高貴者。然我們不必考究這種理論家所採取的研究態度了，因他們研究的道德爲人類現行的道德，而我們所欲知的道德，亦爲各種文明民族所應用的道德，我們研究的對象既同，問題自易於解決。我們敢肯定，不特在今日各民族中無有以自利的行爲，伸言之，無有以發爲行爲者的個人利益爲標準的行爲，做一種道德的行爲，即過去一切民族亦沒有。故我們的結論就是：凡爲道德規律所預先規定的行爲都表現着追求超個人的目的的一種通性。

以他人爲目的的行爲，亦不算道德的行爲。

然所謂超個人的目的究竟有甚麼意義呢？我們只有說，欲爲道德活動，只須不求本身利益，只求我們身外別人的利益，即夠了嗎？保持我們的康健增進我們的教育如非道德的舉動，則當我們增進他人的教育和康健，是必爲道德的舉動了。孰知亦不盡然：這樣子詮解道德實自相矛盾。如果自己爲着自己，不是道德，爲何爲着他人，即是道德呢？同是人類，爲何他人的康健和智慧比我們自己的康健智慧更爲神聖呢？因爲同爲人類，彼此的人格價值相同而已，相等而已。如以保全我們人格或發展我們人格爲目的的行爲是無道德性，則爲他人人格的同一的行爲即有道德性，這是什麼緣故呢？爲何同一行爲有兩種價值呢？況且，斯賓塞爾亦嘗說過，這樣的道德只有世界沒有人實行，然後可以

實行。假設有一社會，其中無論誰何都準備爲鄰人去犧牲自己；無論誰何都不能任他人謝絕，謝絕至此乃成爲不可能的事因爲他太普通之故。欲使慈善事業可以實行，必須有人不允實行他，故慈善事業乃可以保留爲少數人的美德，惟道德則大異於是，從本質說來，道德須人人實行的。故我們不能以個人爲着別一個人而犧牲爲代表道德特性的行爲。道德的主要性質須於別處尋求。

如爲着我們身外一人的利益的行爲不能算是一種代表道德的行爲，如爲着我們身外許多人的利益，所謂爲着超個人目的的行爲亦是道德的行爲麼？我們爲着自己利益來活動，和爲着我們身外一人的利益來活動，如非道德，則爲着我們以外多人的利益來活動必將爲道德的行爲了。這怎樣可能呢？如每一個人沒有道德的價值，多人亦必沒有道德的價值，這種道理至爲易明。因爲加上許多零不外等於零而已。如果我們一人的或其他一人的特殊利益沒有道德性，則許多特殊的利益自亦必沒有道德性。

因此之故，道德的行爲乃是一種追求超個人的目的行爲。然所謂超個人的目的並不是我們身外的一人，亦非我們身外的許多人。這種目的乃來自個個人以外的一物。他乃來自超個人

道德的行爲只可來自一個人之物，即只可來自社會。

然而在個個人以外的尚只有一爲個個人聯合而成的團體，名爲社會。因此道德的目的是必在於社會。活動而合乎道德，是必爲社會的利益來活動。這種結論乃可以解決上面一切難題。因爲道德的行爲應有有機的和有感覺的東西所用更狹義說來他應爲一種有意識生物所用，這是顯然的。道德的關係即意識與意識間的關係。然而在有意識的生物如我們自己之上與之外，在有意識的生物如我們許多同類之上與之外，除却社會爲有意識的生物，即絕無他物。我們所謂社會是指人類集合的團體，即家庭，祖國，人類等等而說。我們即將研究關於各種社會中，究竟存有差等否，在許多社會的目的中，其中究有輕重大小比較否。在此刻我們只說出他的原理，認定：道德的領域只始於社會的領域所從始之處。

什麼社會？

然而要真了解這種最主要的命題，我們必須了解何謂社會。如果社會的概念，一如前人所有的概念視社會爲一羣個體，或一隊個體，則我們將重遇以前所遇的困難，而不能自拔。如個體或個人的利益無道德的價值，如我們同類的利益亦無道德的價值，則由個人利益所集成的羣衆利益，無論其數目如何大，亦必無道德的價值，伸言之，亦必是在道德領域以外的事物。故欲使社會能爲道德行爲的正當目的，必先使社會表現出他非徒爲個個人所加成的總體，必先使他成爲一種自有異於他的分子特性的生機體，必先使他成爲異於個個

人人格的一人格。總而言之，必先有一社會的實體。因為只有這樣社會然後能於道德中辦理個體所不能代辦的任務。因此這種社會的概念，這種視社會為一實體而異於構成此實體的個人的概念，本由社會學用理論證明，到這裏竟然合乎實際情形。因為道德意識的根本定理再不能用別種方法解釋。這種定理規定：只當人類追求高於個人目的之目的，只當他為着一種高出於個體的實體，他的行為方纔有道德的價值。然而當我們不欲求援在個人之上的神道概念去解釋這實體，這時候只存一為經驗所能觀察的道德實體：是即從個人聯合起來，構成的實體，是即社會。我們現在必須選擇。道德觀察如非為羣衆的錯覺所構成，則道德強迫我們意志服從的實體，和他以此為人類行為目的的實體，如不是上帝，便即是社會。我們不採取第一種假設，因為他違反科學，非從科學而出。現只餘第二種假設。我們將見這種假設確足以滿足我們的需求，且足以昭示我們第二種假設所舍的一切真理。

社會不是個
個人的總和
而自個個
人的全體。

然社會既由個個人構成，他怎樣能有一種異於個個人性質的性質呢？這種常識的非難會極阻止，且仍極阻止社會學之發達，和非宗教道德之進步（因為他們有連帶關係的）——實則這種非難不值得如許恭維。就事實說來，經驗多方昭示我們：集合的元素常產生新的屬性，當個個元素獨立時，這種新的屬性永不能產生。故對構成集合的部分說來，集合確是一種新的事物。集合實體，最柔軟之銅與錫，我們可得一種屬

性極端差異的新物體，是即最堅硬的黃銅。一個有生機的細胞不過從無生機的礦屬元質集合構成。然因有這一種集合，礦屬元質即取得生命的特性，能自營養，能自繁殖，能有礦屬元質所永沒有的功用。因此之故，全體異於各部加起之總數，這是一種常例。全體是質，總數是量。二者不同，並非奇事。因為各個本不相關的元素彼此集合，互相關係，互相影響，從此活動與反動之間乃產生一種從來各個元素獨立時所沒有的現象，此屬極端自然的事體。如將這種事例應用之於個人與社會，我們可說：因個個人此時非獨處而羣居，個個的意識自互相影響，互相關係，凡永不在個人獨處時意識中產生的觀念，情感，此時自亦能於產生。無論誰何都感覺如何在羣衆內或在民衆大會內，因某種大事情所激起個人的熱烈的情感絕不同於當個人單獨接觸這種事時所惹起的情感。這事之現於我們眼前，好像在別一方面，我們之感覺這事，又似有別樣態度。我們從此可知人類團體實有一種思想，感覺，和生存的態度，絕異於他的分子所有的態度，當這分子離羣而獨居。我們至今所說及的暫時的羣衆集合的一切情形，實能適用到社會去，因所謂社會不過是一種悠久的和有組織的羣衆集合而已。

有一種最能表現社會性質和個人性質極不相同的事實，即集合的人格再現於他的分子的人格內時的態度。前代的先祖已代之以後代的子孫，然而社會固有的面目與性質不變如故。介乎今日的法蘭西與昔日的法蘭西其間自有不同之處，然而不同的只年歲而已。我們自己比前較老

，我們社會的面貌自如個人年老時的相貌，有所變更。然而介乎今日的法蘭西與中世紀時的法蘭西尚有一種不能遺忘的統一人在。因此，個人雖一代一代的新陳代謝，而在於特殊的與個別的人格變遷流轉之上，尚有一始終不變的實體存在，是即自己有一種特有的意識和氣質的我們社會。而且我們所說及的政治社會關乎他的國民的一切，亦可應用之於各種團體關乎他的份子。例如巴黎的居民無刻不變遷，他的所有的元素陸續增加。今日生於巴黎的實甚少從百年前的先祖演嬗而來。然而今日的巴黎生活所表現的特性和百年前是沒有多大分別的。不過一切都甚於百年前而已。犯罪，自殺，每年婚姻的總數，每年生育數目的低減，始終絕無不同。這就是強迫新分子與舊分子互相類似的團體一種固有的行爲。這就是團體異於個人的一種最好的例證。

第五課 德性的第二種元素：犧牲精神(二)

我們已開始規定德性的第二種元素。他包含委身社會，爲着個人造他一分子的社會來犧牲。我們將研究在我們附屬的各種社會中是否有一差等，是否他們都有一種價值以爲道德行爲的目的。然當未研究這種問題，我們必須設立一條原理表出道德生活的領域只始於社會生活所從始之處：換言之，一個人惟當他做社會的動物，然後開始爲道德的動物。

欲證明這種根本論據我們於是利用各人能自觀察，能觀察他人，又能在道德史中發見的經驗的事實。是即無論過去與現在，人類永不將道德之價值附在一種純屬自私自利的行爲上。誠然我們無時不以道德的行爲能給有意識的生物以一種良好結果，使他的幸福增加，苦痛減少。惟是無一社會承認道德行爲替他效勞替他服從的生物即是行爲者自己。自私自利的行動久已普遍的劃歸入爲無道德價值的情操之內。

這種論斷雖甚顯淺，他的結果却極豐富。就實際說，如個人利益無道德價值，則他人利益之無這種價值，自屬顯然。如我們本身不配做行爲的目的，爲何我們同類可能呢？因之我們可以結論，如有一種道德之存在，這種道德必使人類爲超於個人利益的目的來犧牲。我們既下這種論斷，即可研究所謂超個人的目的爲何，他所包含的又爲何。

我們當研究在於個人之外，還只有一種具有精神的生物，可以做實際觀察的生物，是即社會。故惟社會然後可爲人類行爲的目的。不過社會的涵義須妥爲解釋。第一，切不可將一個社會只視爲一羣或一隊個體，因爲如果個人利益無道德性，則個人合成的羣衆的利益，無論其數如何大，自亦不能有道德性。要使社會能在道德中，爲個人所不能爲的任務，他必須有他的特性，有他的異於各個分子的一人格。我們已見社會確能滿足這種情形。一如有生機的細胞不是無生機的元質加得的總數，社會爲一種有精神的動物，亦有大異於個人的思想行動的態度。有一最能表出社會特性的事實，即個個分子的人格變遷流轉，而社會常能保全他的固有的一切態度。一如構成機體的細胞，在某種時間新陳代謝，個人的精神，身體的特質不因而有所改變，社會除年歲不同而生差異，亦斷不因分子刻刻自新而失去他的固有的面目。因此之故，當我們以社會異於個人，我們已有一種超越的社會，而此社會又可爲我們經驗觀察到的。

社會不只較個人崇高偉大，而且與個人有血肉的關聯。

然而徒有這第一種情形還不夠解釋我們給與社會之任務。如果社會只是不同個人，但與個人全無關係，則我們委身於社會實不可解！因爲委身所以可能，全在人能捨棄自己超越本性去成爲別物。因爲委身於一物就是與他混合爲一。

就是至不得已時，準備爲他來犧牲，準備以身代他。然而如此犧牲實爲無意識的舉動。我們爲何捨身在與我們絕無關係的一物上呢？如社會只崇高於我們，介乎他與我們間絕沒有血

肉의 聯絲，爲何我們以他做行爲的目的，而不以我們自身做行爲的目的呢？如因他有較大的價值，因他的元素較豐富，組織較高等，總之，因他有一種崇高偉大的生命，不可與個人比量的人格麼？然使這種組織如非我自己所佔有，他與我們何干。使與我們無干，爲何我們向他來用力？人或說社會有利於人，能爲人效力，故人當愛他，以爲己益。孰知我們此時已重墜在實爲我們拋棄的概念內，因爲這種概念與一切民族的道德意識極相衝突的。我們此時又再用個人利益爲道德的目的，社會只是達目的的一方法。如果我們欲維護以前的論斷，欲保持事實的真相，欲維護道德意識所否認能以直接或間接的自利的行爲爲合乎道德的一種原理，我們應爲愛社會而後愛社會，我們卽不應徒以他有益於人而後愛他。然而這樣怎麼樣可能呢？我們至此又重遇着第一元素時所遇之困難。道德是一種紀律，故他限制人類天性，然在他方，這種限制，又極似違反人類天性的。這處亦然，道德目的強迫我們犧牲；這種犧牲，從表面觀之，似使人類人格沉沒於與他無關的一人格內。這種表面的觀察得傳統精神的援助，其焰更兇，因爲傳統的舊精神常肯定個人與社會爲極端相反的二物，欲發展其一，必先摧殘其他。

個人如不委身社會，他的性格不特難發展，而且有不保其生的危險。

然這只是表面的觀察而已。誠然，社會與個人確極相異。然而他們決非相反，個人之委身社會決非摧殘他的全部或一部的天性，反之，如他不委身於社會，他的天性永不能盡量發展。我們嘗說我們天性有有限的需求，天性如不限

制，管轄我們行動之道德如失其威權，則我們社會必即墜在愁慘的境域，自殺的統計，數量日高。同樣，如社會失了能使人愛之應有的品德，循至個人不為社會目的而活動，純為個人的目的而活動，其結果亦產生同樣的現象，自殺者日多。人愈離社會，愈為我的生生活，則其自殺者亦愈多。因是之故，不結婚而自殺的人多於結婚自殺的人兩倍：即兒女的多少，亦與自殺的數量成正比例，從此觀之，因乎一人有無家族團體，因乎這團體只得一夫一婦，或尚有許多兒女，總之因乎家庭社會是否強大，我們即可決定這人能否維護他的生命。一人為自身計較愈甚，則他之自殺亦愈易。社會的情操所起的變動亦產生同樣的結果。例如能激起愛國心的對外宣戰，每能阻止競爭私利，因為危急的祖國的影響在和平時不佔意識界的，此時驚心動魄，因此聯合個人和社會的線索此時驟然加強，同時聯合個人和生存的線索亦必驟然加強。自殺因此而低減。同樣宗教社會的道德勢力愈強，信徒愈委身於宗教，他們亦愈得免於自殺，因為沒有一種宗教不反對自殺的。外界攻擊愈甚，教徒之團結愈強，故教徒在某地佔少數人口的，常少自殺，如佔多數，成為普通市民，那就不同了。

我們因此切不可以為為我主義的人是一種最巧於自求多福的人。反之，他們所處的環境實最為危險。人只是為己而後生存的，最難於生存。這是什麼原故呢？因為人的大部份是社會的產品之故。我們心身中最好的部份，我們活動中最高的形式都是從社會而來。我們的言

語純是社會的事物：他不特是社會所創造，即代代相傳亦憑社會。所謂言語不特是一組字句而已。無論何種言語皆有他的特別精神狀態；這即是社會自身表出的精神狀態。而這種精神狀態即為個人的精神狀態的源泉。言語之外，尚有宗教。宗教純為社會的制度；即在今日，尚有無數民族全憑宗教以為羣衆生活的基礎的。宗教的觀念純然來自社會；這種觀念在今日仍能深入人心。誠然在今日知識階級中，科學已代去宗教。然正因科學從宗教來，故他亦如宗教純為社會的作品。如個個人離羣而獨立，科學永不能發生。因在這種情形之下，與人發生直接關係的，只有物理的環境；又因這種物理環境非常單簡，狹窄，固定，故適應他的動作亦只須單簡，固定，這樣便易做成自動的習慣。一如動物，惟本能即足以應付一切：一切科學，惟於本能退步後，然後進步的，此時必不發行。如科學發生，全因社會需求他。因為社會組織如是複雜，如是變化，若惟盲目的本能是賴，必不能行。欲使社會各種事業為和諧的前進，反省的智慧極為急要。因是之故，一種最粗淺的科學，乃從宗教的隱秘中分疏而出，出時還滿藏彼此衝突的元素。但久而久之，他乃脫離一切外來的影響，自行發展，選定固有的名義，尋得特殊的方法。這純因社會愈複雜，故使科學愈為不可少。故科學的構成與發展，他的目的純為社會。惟社會強迫他的分子尋求知識去解決社會問題而後產生科學。如我們從個人意識中抽取來自科學的一切，則我們意識界中將如何空虛呢？這不獨在知識方面而已，即在其他方面亦

然。如我們需求活動的心愈強，如我們一日一日愈不以原始時代的人民所過寂聊沉悶的時間為滿足，是則純因社會要求我們為愈強的工作；我們工作易成習慣；習慣既久，自變需求。然當其初，我們斷不願做那些苦惱的工作的。

從此看來，我們與社會實混為一。

因此之故，問乎個人與社會，決不如許多理論家所承認，刻刻有一種大衝突。反之，我們所有的最好的部分純然來自社會。誠然，社會遠高於我們，遠較我們偉大；然他無刻不深鑽入我們精神的各部。他居在我們之外，覆蓋我們，然他同時亦存在我們身中，在各種天性中我們與他混為一。一如我們之身體藉外界食品來營養。我們精神無刻不憑從社會來的觀念，情感，動作來營養。我們精神大部取給於他。由是觀之，他何以為我們誠心愛戀之物，於此亦易明了。因為我們不能脫離他，而不能脫離自己的。介乎社會與我們常存一種最強和最緊的聯線，因為社會是我們的一部，是我們最好的一部。從此我們可以了解為我生活何以不能久持了。因為他違反我們的天性之故。為我生活髮髻像一種完全無缺，無求於人的生活。實則這是不可能的事，因他自相矛盾。我們斷不能自動的斬除緊聯我們與社會的聯線，又決不能招之即來，揮之即去。因我們須靠環境來生活，環境深入我們心身之內與我們混為一。因此之故，在我們心身中有非我們者在，我們欲保全自己的生命，故必須保存非自己者的生命。是故絕對的為我主義，只為一永不能實現的抽象名

詞。因欲爲純粹的爲我生活，我們必須斬除一切社會性；而我們之不能斬除社會性，一如我們不能離影而獨立。我們之所能做的，只在距離這種爲我生活或遠或近。然使我們愈接近他，我們愈將違背自己天性，我們生活愈流於變態情境。故爲我生活每極使人難堪。他既如是違反我們天性，故非在極特殊的境况之下，他決不能免與我們以痛苦。因爲我們一失了社會性，即失了一切之故。當社會墮落之時，不能招人愛戀，爲我生活，充量發達，這時代因此每成爲最愁慘的時代。自我的崇拜，與無限的情感，亦隨之而起。佛教即是這種現象的好證據了。

故此，如是道德限制我們，爲我們天性之所要求，道德強迫我們委身社會，爲社會的利益來活動，亦爲我們天性所要求，因爲惟此然後可以實現我們的天性。一切道德強迫我們做的，無非都是供應我們天性之需要。使我們配稱爲人類，不負人類之名，我們自須盡量接近爲人類特性的精神生活與道德生活之源泉。然此源泉並非在我們身內，實在社會內。創造人類豐富的文化，端惟社會是賴。人之所爲別於禽獸，端因他們有此文化。因是之故，我們應放懷委身社會，效力社會，斷不可爲盲目的努力以保衛我們的假自由。當道德以委身社會爲最大的義務，這種假自由，可致道德於死命。然而委身社會實非犧牲我們的，反之，他實爲發展我們的人格。我們嘗說人須自制，而自制之力，惟於道德紀律中然後可以學得。然這第一條件，並非唯一的條件。人之所以爲人，非獨因他能自治，自制，且因他有觀念情操，習慣，趨向，伸言

之，因他有意識的內容。意識內容愈豐富，則他愈能爲人。所謂文明人，不是一知識較高於初民的人麼？道德使我們超越自己，強迫我們委身社會所贖養的環境中，是即養育我們的人格了。凡非盡爲我而生存的，凡能刻刻犧牲自己與外界混合爲一的，較之自我者閉門靜坐，與世隔絕，他的生活當必更豐富，更偉大。是故真正有德的人，真正的有積極德性與進取德性的人，必能構成一偉大的人格。

所以社會
能爲道德
的行爲的
目的

故社會超越個人，有異於個人本性的一種本性，因此他能做道德活動的目的。惟在別方，他又鑽入個人身內；介乎他與個人，並無間隙；他在我們心身中有一深固之根本。猶不止此，我們精神中最好的部分無非來自社會。故我們可以充分解明：何以我們能委身社會，我們愛戀社會，又何故甚於我們自身。

然而社會至少
有三種，他們
雖能並存，價
值却不相等。

然而我們至今所說者，不過爲一體統的社會。實則我們生活於許多社會中。舉其最重要的說來，有我們生長的家庭，有政治團體或祖國，又有人類。我們應委身其中之一，而不顧其他麼？此則不成問題。雖有些道德學者以爲這三種最主要的社會情操常常互相衝突，我們不能屬於國家而不同時脫離家庭，我們不能盡人類的義務，而不同時遺忘國民的義務。實則不然。家庭，祖國，人類乃表達道德和社會的進化三種階段，在此三種階段中，此爲彼此的預備，故彼此只堆積而上，並不排擠。一如他們在歷史發

展中各有他們的功用，他們在現代亦互相補足：各有他們的特有的機能。家庭之關係個人，與祖國之關係個人極不相同，其供應的道德需要亦極不相同。故我們斷不能選取其一二而捨棄其他。人只同時盡家庭，祖國，人類三種義務，方能在道德上配稱為完善的人。

家庭的價值
祖國的不價值

然使這三種社會可以同時並存，使各有支配我們追求之目的，他們各種目的實無同等價值。三者實有一種等級存乎其中。家庭的目的自應居於祖國的目的之下，因祖國是一種較高的社會團體。家庭接近個人，故他構成的超個人的目的不高。且家庭利益的範圍如此其狹窄，故他大部與個人利益混合為一。況當社會愈進步，愈團結，他的公眾生活，伸言之，一切通於個個分子，而於政治團體中開始與終結的社會生活與個人發生的關係愈大，其佔有我們精神的領域愈廣，我們的家庭生活亦因之而漸縮減。各種公共事業，如政治，法律，國際等事業，又如經濟科學藝術等事件之來自祖國的，無不使個人跳出家庭的生活來注意他。今日的兒童既自少即脫離家庭，外出受公眾的教育，到他長大，他離家庭愈遠，雖當他自己成家之後，尚需短少時間以度他的家庭生活，然而家庭的活動已顯見日就減少。故道德生活的重心，往往在家庭中的，此時已漸變易他的方向。家庭已為國家之副件。

然而這種論斷雖是無可抗爭，人類應否居於國家之下，世界主義應否居於國家主義之下，一問

題，今日還在大爭辯之中。爭辯問題中，沒有這樣劇烈的，因如我們採取的結論萬一不同，則道德活動的標準盡行改變，而我們所施的道德教育問題或將含有極相反的意義之故。

這種問題所以難於解決，純因兩方各有理由。在一方面，我們無不見有一種潛隱的趨向存在道德的生活中，即一種最抽象的，最超個人的，最脫離時間空間及種族關係以外的道德鶻的最可尊貴。在小的部落之上，我們有一國家。其後國家又彼此混合，我們乃更有大的社會組織；因此各社會的道德鶻的亦隨之而普遍及擴張。他之漸漸脫離地理上之特殊關係，純因一切社會當人心漸多，能包一切複雜的情形於其中，故一切特殊的影響均逐漸消失，轉而為無膨脹之分一縣而已。中世紀封建時代的國家觀念已較擴大；當歐洲社會愈集中愈團結，這觀念亦隨之而愈強愈高。這種不斷的，與進步的運動，我們實無根據說他有一不可逾越的限度。故人類之鶻的，必較國家之鶻的為高。故世界最高無上的主權將必不在國家而歸於人類。

但在別方面，人類有比國家理虧的，即我們尙未見他能成爲一種社會。人類並非一種有固有的意識，個性，和組織的社會有機體。他只是一種抽象的名詞我們用他來表達一切部落，國家；這種現存的部落國家互相聯合始得構成人類之名。就實際說來，國家爲現存的人類團體之最高的形式：萬一將來更有較大的國家出現，亦永無人敢肯定將來必有一國家能包括全世界的人

類。而且如此的理想如是遼遠，我們在今日實無注意他之必要。因此之故，我們實不能將一現存的團體，現為生機實體的團體附屬於今日尙未成形，或始終不能成形的團體之下，為着這種團體來犧牲。我們嘗說我們行為之有道德的價值，純因他以一種自有面貌，自有人格的社會為鵠的。人類既非一種已成的團體，他如何能有人格與面貌配我們向他委身，為他來犧牲一切呢？

人類為國家的理想，國家是二者的實行，二者者有一樣的價值。

我們從來有兩種極端相反的理論當前。一方面，我們不能不理想一種比較國家鵠的更高的道德鵠的；在別方面，最高的道德鵠的之構成似不能超出國家的鵠的以外。這種困難，煩擾公衆的良心，已經不知幾許時日。解決的唯一方法

，惟有要求現存社會之至高的團體要求與人類最接近而又未與人類混合為一的團體（國家）以實現這種人類的理想。因欲戰勝這種困難，欲滿足人類與國家二種道德良心同時的要求，只須國家今後努力，不為擴張物質以摧殘鄰國不，望強於鄰國，只冀圖實現人類公共的利益，伸言之，尊重正義，發展最高貴的德性，又使國內的組織，合乎國民的優點，與他所處的情形，及能和緩與減少個人的痛苦。從此，國際間一切仇視自化為烏有；世界主義與國家主義自不發生衝突。總之，一切均視如何解釋，國家主義與愛國主義而定；因愛國主義實具有兩種極端不同的見解。或者可以解作離心的力，使國家向外來活動，由是惹起國際間互相排斥之風，結果乃激起國際戰。

爭，同時乃激起世界主義與國家主義的鬥爭。愛國主義，或解作向心的力，他反而向內活動，努力改良國內的生活；由是鼓勵各國向同一目的來工作，向同一高貴的德性來發展。第一種愛國主義之解釋是衝突的，軍國的，第二種是科學的，藝術的，工業的，總而言之是和平的。

在這種情境之下，我們再不問國家的理想，應否爲着人類的理想，來犧牲了，因他們實混合爲一的。然而這種混合又不致使國家的特有的人格有所損失。因各國均可有他的特別的態度去詮釋人類的理想，務使這種詮釋的方法合乎他自己氣質，與過去的歷史。例如全社會的學者，甚或全世界的學者，他們研究學問的動機，不外在於發展人類智慧而已，然而每一學者都不失他自己有知識上和道德上的個性。每一學者不外研究同一的世界，或只世界同一的部分；然而各種不同的觀察點不特不互相排斥，而且互相補足，互相糾正。同樣，每一國家總可有他的特別見解以對人類，但這不同的見解與態度以向同一對象，必惹不起衝突，必各有他的特別的價值；因世界上毋論何種事物，何種實體，內容都非常複雜，惟須同時或先後有不同的見解而後能夠將他表達。因是之故，如於各個社會之上，樹立一共同的目標，以爲世界道德活動之共同的理想，他的結果，斷不至使他們的不同的個性有所損失。然這種理想的元素，過於豐富了，無論何國都不能表達他的全體。故每國都應依據分工的原理，起來担任他所愛好之工作。誠然，今日存在的社會人格，將來或有死亡之一日，爲一更高大的社會所代去。然而無論他如何高大

，世界上總不止一國，總有多國，而此多國便可合力以實現人類。

到這裏，我們已規定德性的第二種元素。從原理上說來，這種元素規定我們委身於社會團體。欲使人有道德，必須他超出自身之外，必須他與社會聯結。故道德教育的最初任務，即為聯結兒童於一直接圍繞他的社會，是即家庭。然如從普通說來，德性只始於社會生活所從始之處，則因德性本身有各種不同的價值，故人所隸屬的各種社會亦有不同的道德價值。道德價值之最高的是政治社會，是祖國，然祖國並不可解作一種純粹自私的人格，刻刻惟富強之是務，以摧殘其同類的人格，他必須解作為逐漸實現人類理想之必要的一種機關。

故學校絕應
成爲培養祖
國道德的環
境。

故學校之教兒童服役的尤應這種政治社會。關於家庭社會，家庭本身已大足以使他的分子發生足以維持家庭生命的情感。祖國絕不同此；故學校絕應變成培養祖國道德的環境。因爲惟在學校之內，兒童然後能有機會爲系統的學習認識祖國，愛戀祖國，在國家道德的培養中，今日學校之能負有如是重要的任務，實在於此。

第六課 第一二種元素的即義務與至善的關係和統一

我們至此已規定德性的第二種元素。這種元素實有使我們委身於自己隸屬之社會團體的涵義。德性之始全在我們隸屬一種人類的團體。然在事實上，人既須屬許多團體之下，然後可以完成，故德性亦只當我們隸屬多種團體然後可以完成。（家庭，職業團體，政黨，祖國，人類），又因各種社會對於羣衆生活無同等之重要，因而此種社會所含的道德價值不能相等，故他們不能佔同一重要之位置。其中有一價值最大，足爲我們道德行爲的最高鵠的。是即政治社會，是即祖國，然而祖國須視爲人類觀念之一部然後可。現代道德良心所要求的祖國，絕非一種嫉忌自利的國家，只知圖自身的私利，全超越乎道德紀律以外，祖國所以有道德價值，全因他爲能達人類最高社會的工具，這種人類的最高社會現在尙未實現，將來或許永不能實現，然總能爲人類活動之目標，要與他日漸接近。如是祖國的概念，我們切不可視爲夢幻，無實際的價值，我們試觀歷史的趨勢，即知這種概念日就變爲真理。因各社會惟日漸擴大，社會的理想；亦惟因此，社會的理想然後能漸漸成爲普遍的，抽象的，循至漸近人類的理想。

我們有此原理，然後可以解決前課所遇着而未能解決的困難。

慈善事業也不過是爲着個人的利益，這難道不是一種道德的行爲麼？

然而個人爲他的同類中一人去犧牲的行爲道德良心實未嘗一概否認他沒有道德價值的。例如慈善事業，各民族沒有不視爲一種極可欽羨的道德行動的，這難道是公衆良心當欽羨人類行爲之際，有了差誤麼？

如是的假設，自不能成立。因這種欽羨這樣普遍，斷非一種一時錯誤的產品。錯誤只爲偶然的事，決無悠久與普遍的性質。然而欲證明慈善事業一類道德行爲與我們所立的論斷並無衝突，我們實不須枉屈各民族的道德良心。因我們所說的即個人對個人的慈善舉動，他的本身無道德的價值，故不能爲道德行爲的鵠的而已。然雖如此，在間接上固有益於道德的。他人的個人的利益，其本身雖非道德，雖無爲道德行爲的權利，然而追求這種利益而不追求我們個人的利益的一種趨向，則固是道德所極欲發展的，因這趨向能爲追求道德本身的鵠的的預備之故。我們現在詳細說明他。有社會的鵠的，然後有道德的鵠的；能委身社會然後有真正道德的動機。然欲委身他所隸屬的社會，而同時不委身於構成這社會的個個人，這是心理上不可能之事。因如社會異於個人，如他非盡在我們身內，我們無論誰何均佔社會一部；因此我們對社會的情操同時不免分給一部以對個人，此是一種極自然的事（這也是一種次要的道德行爲，因爲

個人原是社會的一部分)。委身於社會，即委身於社會的理想，而各個人均佔有社會理想之一的。我個附屬在爲團體之總體，他的本身又爲最神聖高貴的社會，我們自必因此亦佔有多少神聖高貴。故委身於社會已隱含委身於個人的意義；此意義雖爲間接的，然而極是必要的。且當社會的理想只爲人類理想之一，國民的資格，大部與人類資格相混時，我們此時委身者已不特在國民而在人類了。這就是個人對個人的同情能有道德價值之解釋。故個人對個人的同情舉動，非其本身爲德性的內在元素；實因這種舉動緊聯德性中最重要的條件，如果沒有這舉動則德性亦將受損失的。當人愛祖國，與愛人類，這人實不能見他國人或人類的痛苦而不思有以救助他們，反而言之，當人還未失了惻隱之心，是則可證他還能委身於身外之物，尙能委身於其所隸屬的社會。故慈善事業之有道德價值，只當他爲道德狀態的表示，只當他能實證犧牲爲人，超越個人的利益範圍，而開真正德性的先路。慈善情操以外的情操亦具同一的意義。人類而外，如動物如繞我們而居的物件器具，如我們生長的故鄉，無一不足惹起我們愛戀的情操，而這種種情操當亦如慈善情操一般解釋。誠然，凡此動物器物，他們自身自無道德的價值。然而無論誰何，凡與故物故人脫離關係過易的，亦可徵知他委身外物的趨向極爲流動貧乏；這確是德性中可憂的事。

能改變社會狀態
的行爲纔是主要
的道德行爲，而
要有這種行爲，
必須團結起來。

置。

吾人極易證明這只是一種無甚結果的犧牲。因爲個人雖努力爲別個人的利益來活動，來犧牲，然其結果不能改變社會的狀態。我們如欲有影響於社會，我們必須集合個人的能力，使團體能力得與團體能力相對抗。個人慈善事業所欲圖補救的弊害純然來自社會。除了特別的事例不計，大約一人的困迫，純因社會經濟生活之有變動，或經濟組織未能完善。如今日社會上尚有閒人，尚有無常職的人，是則純因我們歐洲社會今日尚有使人無常職的事物。如今人酷嗜酒，是則因現代劇烈的文化惹起一種別物不能滿足，惟酒然後能滿足之刺激的需要。這種純粹社會的弊病實需要社會的調治。欲反抗他，個人斷不能爲力。惟團結，集中，與組織起個個人之力然後可產生效果。這種行動同時又有更高的道德價值，因他爲着一種更普遍的更超個人的目的來效勞之故。誠然，在此情形之下，我們再不能有親眼見到犧牲的好效果之愉快，然正因這種犧牲更大，更困難，更不急功近利，故他的價值更高。如我們不爲此是務，徒藉慈善舉動，欲解困苦之人，逐一援助，並不研究與追求他們所以困苦之由，是無異醫生只醫病之外狀，而不求醫治病源。誠然，當我們無較好方法之時，我們亦不得不不如這醫生徒醫病之外狀；故我們不欲使做個人慈善事業的人喪氣灰心。只欲規

定他們的德性的位置而已。

要表明第一二種元素的統一性，只須找出道德規律的威權果從何來。

這即是德性的第一二種元素了。欲區別他們，規定他們，我們故分別研究他們，這種研究的結果似表出這兩種元素彼此獨立不生關係。實則他們有一密切的關係的。他們只為一種實體之兩面而已。欲表明他們之統一性，欲從綜合方面來觀察道德生活，我們只須找出道德規律威權的涵義如何，果從何來，他使人尊崇之點何在。這種問題至今還未解決的，我們現可研究他。

我們嘗說道德規條有一種奇特的使人信服的方術，即人類意志服從他的命令，非因他命令我們服從的行為將產生如何效果，純因他為命令。以尊崇義務來盡其義務，是即以他為規律而後服從他。然而這種規律，不過為人類制度之一而已，他如何有這樣權力折服人類一切意志呢？當我們未將其盡量解釋以前，這種問題誠有成立的價值。且當我們一日未解釋，這問題亦實一日存在。我們切不可科學今日尙未能解釋這種道德的實體，即連這實體的存在亦因而否認之。不過我們據前課所昭示，我們雖不求助於超經驗的假設。這種神秘亦已化除了。

我們前已證明道德的對象為使我們委身於社會，道德的涵義不外即此委身。因此之故，道德為社會而有，亦已明瞭。然而道德為社會所有麼？創造社會的究是什麼人……是個人麼？然而而在我們的大社會，每刻間社會的千萬人不知生多少關係，有多少動作和反應，而我們所知的

只與我們切身的數事而已。我們誠能目覩公有的大事，然而機體內部的現象，臟腑中沉靜的運動，伸言之能使社會生活延展，與爲社會生活之本質的一切，我們是不知道的。誠然，我們亦圍繞我們四週的生活的低微叫聲；我們從此亦可知有一繞我們而存在的偉大的與複雜的實體。惟我們永不直接了解這實體果爲何，亦不易了解我們物質環境的物理的勢力。故說個人是一個和他無直接關係的道德的創造者，說他是一個只能爲他自己微弱的感覺其存在之實體的創造者，實屬不可能之事。只有社會的全體，然後可有建設紀律的能力，因所謂紀律實一種表顯全體社會思想感情的事物。因此我們乃有一邏輯的結論。如社會爲道德的鵠的，他亦爲道德的工人。個人本身並沒有道德格言，道德格言已先人而存在，人只能證明他，發展他。他們的目的爲規定團體中個人相對的關係，表出一團體的生活的狀態。

此種邏輯的證據爲一種最可靠的歷史證據實證而愈明。能實證道德爲社會的產品的，卽道德隨社會之變化而變化是了。希臘城市與羅馬城市的道德不同我們今日的道德，初民的部落道德亦不同城市的道德。誠然，人每解釋這種道德的差異全因我們知識不足，故產生這種謬誤；例如羅馬道德與我們道德不同，純因這時的人類智慧全爲各種成見，各種迷信所蒙蔽，這種成見與迷信至我們今日然後剷除。這實不是的，歷史昭示我們：每一民族的道德必與這民族社會組織有直接的關係。道德與社會組織關係的聯線，如其切密，故除變態現象外，我們實可根據

道德現象去推知社會的一切，推知社會各種關係，各種組織。如告我們以一民族的婚姻事情，和他們的家庭道德，我們即告汝以這家庭的重要的組織制度。如我們說羅馬人不應實行他們的

固有道德，應選取別樣道德來實行，這實犯歷史的謬誤。羅馬人不特不能，而且不應有別樣道

德。設如用一種神異的方法，使羅馬人無不有為我們今日道德基礎的觀念，則羅馬必不再能生

存。然而道德乃生存的事物，非死亡的事物，總而言之，每種社會均有他們的必要的道德，一

如每種生物均有他的足以維持生命的神經系統。道德為社會所創造，故能反影社會的組織。

關於私德亦然。預先規定我們對己的義務的是社會。社會刻刻強迫我們實現一種理想：他所

以強迫我們實現他，因他有他的生命的利益在故。就實際說來，社會永不能生存，除非各社會

分子有同一的精神，除非各分子均有多少同一的理想，均佔有一部社會理想。社會無一理想，

社會不能存在。社會不強迫各分子以追求他的理想，社會亦不能存在。道德即是社會用以強

迫各分子追求他藉以生存的工具。此道德所以隨時間空間之不同而變異。

如我們承認這種原理則我們從前所發的問題，至此自得解決。如設立道德

律的威權亦來自社會。創立德德的不是個人而是社會，故道德規

律的威權亦來自社會。規的是社會的自身，則與此規律以威權，亦當為社會的自身。什麼是威權呢

？我們不欲使問題變成複雜，即可採用以下的定義：威權，就是切關個人的

一種理想的，或實際的實體之一種性質，實體惟憑這種性質然後為個人所承認他有高於個人自

己的權力存在。這種權力是實際的麼？抑是理想的麼？此不是重要的問題；只須個人精神上以他爲實際的權力即可，如我們深信幻術者自有威權，這即是他的威權了。此所以稱爲道德的威權；道德威權不在實物中，而在精神中之謂。我們既下了這種定義，即可證明最能產生威權和構成威權的實體，卽爲社會的實體。因據我們先前所說社會超越個人之上，不徒在物質方面之偉大，亦且在道德方面之權力。不特以他爲個人能力之總匯，因而他具有無限偉大的能力；且一切能爲我們精神道德上之養料的知識道德生活之源泉，亦無不蘊藏其中。所謂培養後代的兒童卽將前代的文明傳達在兒童精神之內而已。人之初生，無異於禽獸；惟當其能漸受前代文化然後漸成爲人。然而現有一切豐富文化的是社會，保全與積聚這種文化的是社會，將這種文化一代傳達一代，亦是社會。文化所以能到我們身上，亦惟社會是賴。故我們取之於社會，從社會而接受之。我們從此可以想像他之道德勢力應具何種威權了。此種神秘元素，凡爲威權觀念之所固有的，社會的威權觀念自亦有之。一種有超人權勢的實體，非人類智力所能了解，因而具有神秘性，這亦是自然之事。此所以特別在宗教形式之下，威權更能顯出他的特質。我們先前嘗見：從個人地位看來，社會極爲神秘。誠如詩人蒲愛(Poë)所說：我們實不知社會所經歷者如何。從實際說來，我們誠刻刻感覺圍繞我們而發生，我們不知他的性質的事實，不知千萬種。無數力在我們身旁移動，碰過衝突，除極大事情發生爲我們看見他的結果

外，我們即不見他。但除此之外，尚有一常惹起我們情感的一事：即社會刻刻壓迫我們，而我們不知其所以然者。每當我們審度如何行動時，我們身內即起一種聲音，告我們說：這就是汝的義務了。當我們不能盡他所指定的義務時，這同一的聲音必再出現攻擊我們之行動。因他常以命令出之，故我們無不知他較我們為高，然我們不知他為何，果何在的。各民族為解釋此神秘的，非人類所有的聲音，必求援居於人類之上，一個超絕的人格（上帝）即此之故。做這種聲音的，各民族既以為是一種超絕的人格，則此超絕的人格自成爲他們禮拜的對象；所謂禮拜就是我們認識他的威權之外的保證。如我們將這神秘的概念排除，則在此象徵之下，我們必能發見一種實體。這種實體，即爲社會。社會欲使我們有道德，故他刻刻使我們感覺有驅使我們遵依他指出的行爲的情感。當我們違反他的命令，他即抨擊我們不遺餘力。我們之道德良心純爲他的產品，專去表達他的意旨。當我們良心談話，是不過社會在我們身內談話，他的談話的語氣，即可爲他有一絕大威權之明證。

不特這樣，社會不特爲一種道德威權，且爲一切道德威權的源泉。誠然，今日確有人相信惟他們自己然後崇高偉大。然他們的崇高偉大之處果何在呢？在他們物質之力麼？然社會今日絕未有以物質的崇高偉大爲道德的，故他們實無道德上的威權。我們不特不以人之強大而尊崇他，且有所駭怕他，只因今日的社會組織常禁人妄用其力，故他們不至如是可怕而已。我

們將以強大的智力為我們精神上之崇高偉大，而判定我們本身有相當的威權嗎？然此時亦須社會意見認識科學有道德的價值。當法庭將哥白尼（Copernicus）判罪時，哥白尼此時無任何威權的。如一民族不信仰科學，則科學的天才必無絲毫勢力，這可斷言的。我們將說偉大的道德性可為我們自身固有的威權嗎？然而這種道德亦須為當時社會所需求的。如社會當時不承認某種行為為道德，則行為雖有許多，這種行為亦不能要得別人的尊仰。耶穌與蘇格拉底是當日多數市民罵為不道德的人，他們當日因此無若何威權。總而言之，威權並非在於一種外邊的主觀的事物之內，此事物極合理的包藏着他，至必要時乃表出他。反之，威權純在我們關於一事物的觀念內，他是一種意見，而意見乃社會的事物。這是一團體的情感罷了。

道德威權怎樣會來自社會呢？

道德威權怎樣會從社會來呢？此亦易於說明的。所謂威權，乃超越他人一人而已，他比較同類，只有程度之差而已。惟社會然後真能為超人。故惟他然後真有威權。將這威權付寄於人類某種品質，或某種行為之上的就是社會。人類之能變為超人，全因他能佔有社會之超絕的與偉大的性質。

將這種原理應用於道德規律上，則道德規律的威權自易於解釋。這純因他是社會的事物，故我們見他有一理想的超絕性，覺他是一較高於我們的世界的事物，故各民族均以道德為一起人

的法則與言論。社會威權最集中的觀念與感情，是即道德的觀念與感情無疑了。因為凡來自社會意識中的皆沒有他這樣親切，因道德實為最關社會生存之一部。我們在先曾說，德性的規律能屈服我們的意志。亦可因此而解釋明瞭。當我們說道德是一種限制我們管束我們之力，我們說來似過於抽象。實則不是的。如不是抽象的觀念的組合，則所謂規律者又是什麼呢？然而一種純粹字句的方式如何能有這種力量去宰制我們的行動呢？我們至今然後明瞭：在每一方式之下，必有一種實力以爲他的靈魂，而此方式不過爲這實力之外殼而已。「爾不可謀殺」，「爾不可盜竊」，凡這種種的格言，爲人類一代一代相傳遞的，他的本身自無何種神秘的能力足以強迫我們服從。然而在這種格言之下，實有社會羣衆的情感，或意見，這種格言不過爲這情感與意見之表達而已。社會羣衆的情感之爲實力與動力，一如物理世界之力。總之，當我們爲道德規律所限制管束，實際上，不過爲社會限制與管束。這就是限制我們行動之具體的生機的實體了。當我們了解他是什麼物件，他超越個人的道德能力至何程度，我們亦將不驚訝他的行動的勢力了。

從此我們乃知第一二元素實統一於社會之下。

同時，我們亦見德性中第一第二兩種元素彼此關係極切，而有統一性，我們切不可爲他們爲兩個互相獨立的事物，不知如何然後得在道德生活中相遇。反之，他們實爲一物的兩面，而此一物即爲社會。因所謂紀律如非當他命令我

們，給我們以號令與法則時的社會，又是什麼東西呢？在第二元素中，所謂委身於團體，亦為社會，不過這時候的社會已成為一種良好的，可愛的事物，可以引誘我們的目的，可以為我們實現的理想。在第一種元素中，社會成為一種管轄我們，限制我們，反抗我們，我們須為宗教的尊敬以向他的威權。第二種元素中，他乃友情保護我們的勢力，乃乳養我們的母親，我們知識道德的原料，全從他取得，我們的意志在愛慕的奮進中向着他。在第一種元素中，他如嫉忌與可怕的神祇，嚴行執法的法官。在第二種元素中，他乃信善弟子樂為他犧牲的大慈大悲的菩薩。社會所以具有這兩種任務，純因他較個人崇高偉大。因為崇高偉大，故他命令我們，故他為發施號令的威權：使他與我們相等，則他只能勸諫我們，絕不能強迫我們之意志。同樣，惟他崇高偉大，故他能成為一切道德行為之鵠的。因彼の鵠的既較個人的為高，故我們不能實現他的鵠的而不抬高自己，而不超越我們的本性：然而抬高自己，超越我們的本性，乃最高等的野心；人類常欲追求而永不能達到的。是故歷史上最偉大的人物，他的言行足以支配人類全體，非偉大的藝術家，非偉大的學者，亦非大政治家，而是會盡道德上最大義務的人：最著者是摩斯，是蘇格拉底，是釋迦牟尼，是孔子，是耶穌，是讓罕默德，是路德，等等。因為此種人物不特是偉大，不特有高出我們個個人天才，他們在我們精神中，且與人類的理想混合為一，他們實超出一切時間空間之上。故民衆的想像當他們不敬奉他們為神，亦必認他們異乎衆人，

而鄰近於神。

第一種元素即
義務觀念，第
二種元素即至
善觀念。

我們研究的結果不特不與常識爲衝突，而且互相融合，互相發明。無論如何均知道境界中有兩種互相對立的元素：是即道德學者所稱爲至善與義務的是了。所謂義務，即是命令我們禁制我們的道德了，亦即是嚴厲的我們必須服從他的道德了；而所謂至善，即表現爲良好的事物，可愛的理想，我們意志自動的追求他的德性。

然而義務觀念，一如至善觀念，他們本身極爲抽象，如我們不將他們增於一種有機的實體之上，他們即失其基礎，我們說過，特別當我們對兒童說起，我們將不知所云。誠然，如當我們說及道德事物時有一熱烈的情感，則亦不無效果，因凡熱皆有傳遞性。然而施行唯理的道德教育而專倚賴激起兒童的熱情，則此唯理的教育果何所有？如此教育實無異於我們所欲取而代之以熱的教育，因爲熱情不特是一種成見，而且常是一種成見。誠然，我們亦須努力激發熱情，以熱情爲動作的主力。然而亦須用唯理的方法激發他。亦須不可激發一種盲目的熱情。亦須授他以昭示熱情指導熱情的觀念。如我們只限於一種激發情緒的言語，將至善與義務等抽象的名詞反覆講述，詳細闡明，則其結果亦不過將得一種下品的道德而已。我們應爲者，即須引帶兒童接觸實物，接觸具體的，有生的實體，使抽象的名詞，不過供我們表達其中最普通的性質之用。這種實體是什麼呢？我們亦已詳細分析過他了。我們誠能隨此步驟，逐漸施行，則道德

教育自必有確實可靠的效果。他不徒具有各種意義極不正確的概念而已。他在實踐中將有他的牢固的倚點。他將深諳所應用他的能力，所應採用他的步驟，去培育兒童為一個善良德性的
的人。

第七課 德性的第三種元素：意志自由（一）

我們研究道德事物的方法純以公眾道德意識中的模糊印象變成明晰的觀念為對象。我們的目的乃援助公眾道德意識自身在許多複雜的趨向和模糊的印象中認明自己的存在。我們決不希望用別種觀念將他們代去。他乃道德的實體；我們應以此為研究的起點，亦應以他為研究的終點。他是我們研究之唯一的起點：因我們無刻不自問我們能在什麼地方觀察如此存在的道德呢？凡不以觀察存在的道德為起點，藉以了解道德所包含的為何，何為他的最主要的元素，他所供應的機能何在，種種道德的思辯均缺乏他們應有的基礎。能成為我們研究的對象的只為我們觀察所得的公眾道德意識的判斷。然在別方，我們研究的終點，亦應為公眾的意識，藉顯明的觀念代去模糊的印象去昭示他的本質。故他們每進一步每構成一種明晰的觀念我們例找尋此種觀念果能與普通概念相照應否，找尋何為模糊的印象而科學觀念不過是他的形式。

— 因此之故，當我們區分道德兩種重要元素之後，我們乃努力表出通常道德學者對於這些元素嘗有不同的方式，他們的方式與我們的兩種元素是頗相暗合的。因為沒有一個道德學者不於道德領域中覺有兩種極不相同的事物，名為義務與至善的。所謂義務乃是命令我們的道德，乃顯出是一種威權，我們不能不視他為威權來服從他的道德。所謂至善乃顯出為可愛的物能引誘

我們意志，使人自動思念他的道德。

然我們亦易於看見，所謂義務實為當他發出規律去限制我們天性時的社會。至於至善亦為社會，然而這時的社會已變成比較我們遠為豐富的實體，我們不能委身於這實體中而不使我們自身更為豐富。因此道德表現在我們之前，實有兩面：第一面髣髴如一發施號令，使我們絕對服從的法令，第二面如一最能動情的理想。然使兩面均為一種道德情操所表現，則此兩面亦有極相異之點在。這相異之點非特有理論上的利益而已。因義務與至善雖為抽象的字句，實則能歸納為一種良善而又強迫我們服從的實體的性質。這種實體究竟是什麼呢？是道德麼？然而道德本身不過為許多普通格言普通判斷的總體。究竟什麼是判斷所表達的實體呢？此種問題，普通的道德意識間未能發生的，我們乃試為之解決；因此，我們乃能與教育以一唯理的方法以培養兒童的德性。因為只有一種方法足以惹起兒童的道德觀念與情操而不須求助於盲目的熱情的，那即使兒童盡量的，切密的，和那些能夠引起觀念及情操的實體相接觸。因為惟有這樣然後能引起精神上的感應。無論他是道德教育，抑是知識教育，皆有與這實體聯絡之必要。我們現在亦知這實體究竟是什麼事了，故教育方法已可規定。我們只須將這實體引入學校之內，使他成為校裏一種元素，以他的各方面呈視於兒童，馴至兒童意識中能自動的表顯這種實體。如此教育的原理即已找出。

過去的道德學者要
想統一義務與至善
那個，結果乃至道
德內容極端貧乏。

當道德的第一二種元素同在一種實體之上，我們即可明白他的統一性。至善如何聯結義務，義務又如何聯結至善一問題常與道德學者以無限的苦惱，他們除將其中一種概念還原到其中別一種概念外，並沒有別種方法去解決這條問題。道德學者中有以為至善是原始觀念，義務不過是他的引伸。他們說：我們有服從規律的義務，因規律所規定的行為是善。然而義務的觀念此時已無形取消了。因我愛一物然後幹他，因這物與我個人是善我然後幹他，這不是因義務然後幹的。因義務隱含有努力限制我們情緒的意義，有道德強迫的意義。此外又有些道德學者將至善還原到義務，以為至善的事物中無有過於盡義務的。然而這時的道德再沒有使我們動情，能有使我們自動的愛慕他的本質了；他這時已變成純粹的強迫的命令，強制我們服從，絕無何種利益去滿足我們的天性了。至善的觀念此際又無形打消。然而至善觀念並非不關重要的，因我們斷不能徒然活動，而此活動不於我們為善，絕不能滿足我們的天性的。因是以故，凡欲將其中一種概念還原到別一概念以求其道德上的統一性，凡欲將至善歸到義務，或義務歸到至善，其結果只得一種內容貧乏，不完備的道德觀念。如是這問題乃成為不可解決。反之，一當我們了解兩元素不過為一實體的兩面，則這問題即易為解決。因這時統一這二元素的，非將彼歸於此，或此歸於彼，乃一有生機之實體，這兩元素不過表出這實體之不同的動作。因社會較高於我們，故他命令我們。

在別方面因社會深鑽入我們身內，成爲我們的一部，故他能使我們樂意用他做行爲的鵲的。因此我們斷不須以一觀念歸到別一觀念然後能決此題。隨着我們看社會那一面，我們即有一種發施號令的社會，或一種我們樂意委身於他的一種可愛的社會；隨着我們的行爲爲某一種社會所規定，我們即有爲盡義務而活動的行爲。又因我們永不能表現一社會而不顧及別一社會，及因我們永不能將一實體的兩面絕對分離，更因這兩種觀念有一自然的聯合，我們永不能表出一種觀念而不允許其他一種觀念出估意識界，故我們永沒有全爲義務來活動，亦沒有全爲至善來活動。

在實際上，其中一情操無刻不陪伴着別一情操，至少亦爲別一情操的副件或補足品。極少數人能盡他的義務純爲盡他的義務，全不因他所發的行爲於他爲善，全不因他所發的行爲於他有情感上的滿足。反之，雖因社會在我們身中，雖因我們一部與社會合而爲一，只以我們爲道德活動之際，我們所追求的社會目的較我們如是其超越，故我們如不努力如不憑藉義務觀念去增加我們委身社會的氣力，我們亦深恐不能成功。

至善與義務雖同統一在社會裏，他們亦有區分爲二之必要，因他們的發展彼此每不平衡。

然而此兩種元素雖有如是切密的關係，我們亦有區別他之必要。其理由即在個人，或在一族中，此兩種元素的發達每不平衡。其於個人，個人常給其中一種元素支配着他的道德氣質。因此之故，我們可於人類的道德品性中，區分相反的兩大類：介乎相反的兩極端，又有無數種類。在多少人惟規律的情感，

紀律的觀念，便能夠宰制他的行為。當他們一見義務，他們即無疑的樂意的盡此義務，他們之盡義務，純因他是義務，絕不涉及情感的事。這是一種具有強固的理性及意志的人康德即其第一流的代表了。這種人理智能力非常發達，而情感能力適與之反。一當他們的理性發言，他們立即服從他，惟絕不受感情的影響。因此他們的面貌常甚固定堅決，同時又極冷靜，嚴肅。他們的特性；就是他們的自制力。故他們常常循規蹈矩，永無侵犯他人；然在別方，他們永不能為愉快而犧牲，稍去滿足他們的衝動。別種人適與他們相反，這些人不耐煩約束自己，常喜向外奮進，發展；他們愛好犧牲，盡忠；其心熱，其量寬，其意切，然而他們的活動永沒有規則。因此，如他們適於為轟轟烈烈的英雄行動，他們就永不能遵守日常的義務。故他們的道德行為總沒有前一種人之有常規。我們於他們的行動絕少把握，因他們乃熱情的人，而其熱情無論如何高貴，亦極流動不常。總之，這兩種人之相反，正如道德中第一第二兩元素之相反。其一為盡義務而能養成的自制，自治的能力，其他為從接觸社會而來，從親切道德力的源泉而來之創造的，活動的能力。

社會的道德亦如個人的道德，有時至善情操至有勢力，有時義務情操支配一切。因為或彼此之勢力不同，因而德性生活亦有所變異。當一民族達到平衡的與成熟的狀態，當各種社會的機能已尋得他們的組織形式，當社會之重要的精神已深入於多數人的心裏，秩序與規律的嗜好

此時自是最主要。凡足以擾亂已成的秩序，已成的規律的均不易為社會所容許。這種紀律精神如其強固，其顯著，我們不特可於風俗中尋得他的影響，即在代表時代的道德制度之文學藝術中亦可隨處見到。例如在路易十四時代，及在奧加斯丁時代，社會非常寧靜，我們即可見到這種痕跡。反之，在過渡或變遷時代，紀律精神再已不能維護道德，因為從來規律的基礎經已搖動。因此，這時候的人心自不感覺紀律的威權。其結果，乃為德性之別種元素支配一切；即需要一種能委身的對象，需要一種能為他去效力的理想。換言之，犧牲的精神，及盡忠的精神，這時候乃成為最高貴的德性。

在現在變遷的時代，一線的希望惟在第二種元素。

如此，我們已到我們所欲到的結論了。我們所處的時代正一過渡的時代。歷史中最變動的期間無有甚於百年來的歐洲社會的。傳統的社會紀律已盡失了威權，這於社會精神的渙散中，與他從此而生的煩惱中，即可見之。其次之紀律精神的本身亦失其勢力。

於此情形之下，我們尚有一線的希望的惟在德性的第二種元素。誠然，無論在何種時代，紀律精神均不可少。我們已嘗說過，惟其當過渡時代，我們更覺有道德規律之必要。故必須保持兒童這種情操；是亦教育者不可放棄之責任。我們將見教育者如何能達到這種目的。然而道德紀律之有效力，只當道德經已構成；因紀律純以維護道德曾經構成的重要性質為務。當道

德將成未成之際，我們亦須建設紀律；惟這時候不可求助於往昔的勢力，因往昔的勢力已再無保全之必要；此時如欲建立紀律，必須求助於意識中之創造的，活動的能力。

我們雖然應要刻刻使道德能力，有秩序，有紀律，然而尤應刻刻喚醒這種能力，發展這種能力；是即教育者應努力幹去的事情了。尤其應激起犧牲和盡忠的趨向，及供給多量養料於這趨向。必須使個人追求他所能委身的社會目的；必須養成他愛戀他將來工作以期實現他的社會理想。不然，如德性的第二種元素此時不參加入內去補第一種元素暫時之不足，則我們國家不特有患道德貧弱症的恐憂，而且有搖動我們物質生存的危險。因社會如無這種統一，伸言之，如無來自個個分子之關係得為正確的規定，及產生一種良好的紀律去保障社會內各種機能為諧協的進展之一種統一，在別方面，又無來自個個人均能向一種公共理想為熱烈的追求之一種統一，則這社會只不過如一盤散沙，小有振動，即足以使他解體。因此之故，在現在情境中，尤其是公共的理想，教師有喚醒兒童向他之必要。我們已嘗提及：一種精神的愛國主義如何能供應這種社會之必要的需求。正義互助等新觀念現已開始成形，或遲或早必即能產生適當的制度。將這種尚屬模糊，尚居於潛意識界中的觀念分解而出之，使兒童好愛他，同時又不惹起他們狂怒的攻擊在昔遺下的習慣觀念，是即今日道德教育的目的了。總之，我們須首先創造一種靈魂，再將這種靈魂傳於兒童。誠然，我們這樣分解

今日道德教育須特別要使兒童認識這種元素。

道德生活，道德生活恐呈亂闕之狀；然而苟假之以時日，則我們亦不難望他恢復秩序的。

我們現在可以考察我們分析的結果能否合乎我們原定的計劃。我們當立意在至今尚藉宗教形式來表達的道德信仰中，找出一種唯理的形式。我們已曾成功找出了麼？要想解答此題，請先考察藉宗教的象徵而自表達的道德觀念為何。

從此我們即應確信：道德不用上帝亦可解釋。換言之，道德可以成功唯理化。

第一，我們如將道德附屬在一種宗教的超越的勢力之下，則這宗教自易將道德規律的威權解釋。規律中之命令的性質，當其出現，如非抽象的及於實體中毫無根據的。反之，如當他是來自一種至高無上的意志的，則這性質亦同樣易於解釋。當在我們之上，有一實體強迫我們宰割我們，則道德的強迫性自有一客觀的基礎；要欲將這強迫性昭示於兒童，我們只須用適當的方法使他感覺這超越的實體之存在即可。

然而這神聖的實體不特為道德秩序之創立者與守護者而已，他且為個人所努力追求實現這理想。模仿上帝與之混合為一，這是一切宗教道德之原理。如在某種意義中，上帝確是存在的；在他種意義中，他是刻刻變遷的，則我們如模仿上帝，上帝必逐漸在世界上實現。又如上帝能為人類的理想與模範，此純因他雖居人之上，他究與我們有相同之點。我們實有一部為上帝所有的，這部名曰靈魂，他來自上帝，表達上帝意旨在我人身上。他是我們天性的神聖的元素，我們須發展這種元素。從此，人類意志乃與超個人的目的接觸。然而個人對他人的義務並

非即因此而取消，不過將這義務上取得這權操自可轉寄到與我們同時實現上帝之人士上。我們爲上帝而愛他們；因此，我們的愛情乃有道德的價值。

我們從此可以看見我們實能成功將這道德實證用唯理的句語表出。只須我們將起經驗的概念代之以可觀察，可實驗的社會概念。不過我們不應以社會爲個人的總數，須視他爲一異乎個人人格之一種新人格。我們已嘗證明如何因社會宰制我們，故他強迫我們；又如何因他深入我們身內，故能使我們好愛。一如信徒視他們的意識界中最好的一部爲神聖的反影，我們則視他爲社會的反影。

總之，無數例證昭示我們：所謂上帝不過爲社會之符號的表示。人常說死後的懲罰之維護道德的威權遠比社會的懲罰爲有把握。然而有足證明宗教道德確非因此然後發生效力的，即有許多大宗教全無死後之懲罰的觀念是也。猶太教亦惟在後期然後有這種觀念。且今日無論誰何均知愈因懲罰而後行爲的，這種行爲愈無道德的價值。故我們不能將道德利益付與這種改變道德真性的概念。

因此，我們確信當我們用唯理的形式去表達道德的實體，絕不將這實體有所低減。不特這樣，這種形式的變遷且使內容亦隨之變遷。誠然，當我們使道德變成經驗的實體時，道德不過只能無所變更，亦無所低減，當我們施行使兒童接觸社會的教育時，這教育不過只能應用於知識

方面，一如只能應用於道德，則我們的成效不過甚微。然而這種形式上的變遷實能使道德裏至今未能發現的元素和性質藉此出現。這種結果自非我們所用的一類科學方法所能創造與產生，因科學只能解釋實體，不能創造實體。如道德的本身早無這種性質，科學永不能拿這性質去給他。科學所能的不過將他已經存在的性質，為宗教符號所不能表達的，表達出他而已。

這種性質所以不能借宗教形式來表達，因他們來源甚近，故宗教否認他的存在，而不顧他。

建設一種唯理化的道德，為我們今日最大的義務。

當道德以宗教為基礎時，他自弄成萬古不變；只當他成為唯理化後，然後能脫這種羈絆。當道德視為永久不變的上帝的法則時，則他亦隨之而永久不變，自屬顯然之事。但如我們所證明，他是一種社會機能，他佔有社會所表出的相對的變遷，或相對的經常，則他全與上邊一種觀念不同。在相對的時間內，社會甚少變遷。

即在他的變遷之下，亦有一始終不變的元質在。他所應用的道德系統此時自具同一性質。介乎中世紀的道德與我們今日的道德，大有相通的痕跡。然在別方，因社會雖然常在，亦變動不居，故道德亦無刻不隨之而變動不居。不過當社會變為更複雜，更柔軟時，他的變遷乃更急速，更重要。故我們先前嘗說：我們今日最大的義務即為建設一種道德。道德生活，雖然他的作用在表達社會的真性，刻刻流動不居，然亦可為無盡量的發表的。

然使這種變遷在道德生活中極為重要，惟藉這變遷，道德然後唯理化，還有別種元素尤為重

要的。這卽道德的第三種元素，我們至今尙未說及，而他亦應位置於唯理的道德之內的。

* * * * *

我們至今所表現的道德像一種存在個人身外的規律系統；這系統自外強迫我們服從，他的強迫自非借物質的力，而只藉他的內部勢力。

第一二種道德元素偏於被動，然而我們道德良心總要求

然而從這點看來，我們的意志爲一非我們所創的法則所限制，此自是一種不能抗爭之事實。從實際說來，創造道德的確非我們。誠然我們既爲社會之一分子，我們自亦做過一種道德所藉以構成的工作。不過，第一，在道德進化史

中，每代的工作甚屬微薄。我們這代的道德，於我們初生的時候已略具規模；在一人生存中，道德的變動極小，故個人之能爲道德的工作亦極小。因道德每經一次變動，無不需要極長久的時間的。且我們只爲製造道德無數人中之一人而已。故我們一人的貢獻亦不過是無窮大的結果中的一元素。因此之故，我們不能不承認，如道德規律爲社會的作品，我們接受他多於製造他。我們的態度被動多於自動。我們被迫而行動多於我們自動而行動。因爲我們今日道德最根本的原理卽在承認人類人格是一種最神聖的事物。人類人格有受信徒尊敬上帝之一般尊敬的權利。當我們說人類應爲我們行爲的鵠的，祖國有存在的理由時，我們已嘗及此。根據此種原理，則凡有損及我們人格的均爲不德，因爲他侮辱我們的自由。今日世界上無論誰何皆知

不能以道德威權的名義，強迫我們遵從。我們理性只承認我們自動的承認為真然後為真。這不特是一種邏輯的規律，且是一道德的規律。理論如此，實際動作中亦不得不如此。因為思想既以指導行動為目的，為他自己存在的理由，如行動須受限制，則思想又何貴乎自由？

近日誠然有人否認道德良心有要求這樣的自由之權利。即捨命定的遺傳不說，我們亦無刻不受社會環境與公眾意思所壓迫。況且，我們人格不過為社會的一種產品，這不只是一種事實，而且是一種理論。因為人格從什麼地方來呢？說宇宙間本有一種永久的，統一的精元子以一種神祕方法降之我們身上呢？抑或說：如人格有一起源，如他好像世界事物，從各部分構成，則他必須為來自種族，來自社會之多種能力的結果與混合呢？我們已嘗說他沒有他種來源了。

然而這種事實無論如何確實，這種人格不獨立無論如何是一種不可抗爭的事實，道德良心今日愈努力反抗壓迫，與愈主張人格自由；這亦為不可抗爭的事實。這種良心的呼籲如其普遍與長久，她的進步速度又如其猛烈，他的肯定的語氣又如其堅決，故我們決不能以此為公眾良心的一種錯覺的產品。他必有所根據；他必通於某種實體。他的本身亦是一種事實，正如反對他的存在之根據是一種事實。如我們不否認這種事實的存在，如我們亦肯定道德良心確有要求自由的權利，我們實有審查他之必要。

康德確爲最先感覺這兩種需要的道德學者。第一，康德之前確無人感覺道德律例之命令性。有如他感覺之強的，因他確能指出我們不能不服從道德之點。康德說：『人類意志對於道德律例之關係乃一服從的關係。我們可稱這種關係做本分；所謂本分者就是一種強迫。』

康德第一
個發見和
調解這種
衝突。

然而康德同時又不承認：當意志不自由，當他須被動的服從非自己創出的律例，他能充分的是一種的道德事物。康氏說：『所謂意志自由乃是一切道德律例，一切必須服從的義務的唯一原理。意志不自由完全反乎意志的德性』。

以下的理論，即康德相信能解決這問題了。如意志不爲感情所牽制，如他能服從理性的指導，意志即能自動的盡其義務。故對於純粹理性的人，道德律例無絲毫強迫性，他的意志完全自由。然在事實上，我們不是純粹理性的人；我們有與理性相反的感情；當理性向普遍的，超個人的行去，感情則向特殊的，個人的行去。

理性的律例故爲我們欲念之軛；我們常感覺被強制壓迫，即此之故。這因爲理性壓迫我們感情的原故。然而理性所壓迫的只限於感情。反之，純粹理性絕不用壓迫，純粹理性完全自由。道德律例爲此純粹理性所創，用以壓迫我們的下等情緒的。因此，這種矛盾的問題，康德乃借我們的二元的天性而得以解決：所謂自由乃是理性的意志之產品，不自由則是感情的產品。

然而根據康德的意見，則強迫性不過是道德規律的偶然性而已。

道德律例的本身本不需乎命令，只當他與感情相鬥，乃有威權之必要。康德的見解可謂極其勉強，不合自然。一切事物能給我們證明；無論何種道德律例均有威權；這種威權不特強迫感情，而且強迫理性。我們不特感覺他宰制我們的感情，即一切我們天性亦均受他的宰制。

無論何人不及康德善於證明：道德律例實包含一種宗教的情操；即最高的理性亦為這種情操所默導。然我們惟對較我們為高的一種理想或實在的實體，然後有宗教情操之可言。故強迫性實為道德規律之最主要的元素；我們已說明其故。我們無論何種天性均有受限制約束之需求；感情然，理性亦然。因理性并非一種超絕的能力，他是世界的一部，故他亦受制於世界的律例。世界內無論何種事物均受限制；而這種限度又成為限制別人或別物的能力。欲想像出一種意志的純粹自由，康德不得不承認意志當他受純粹理性的指導時，決不為自然規例所管轄。康德不得不於世界之中，弄出一個實體，為世界能力之所不及的。我們今日不須爭辯這種玄學的概念了，因為這種概念徒有損及與他連帶的觀念而已。

第八課 德性的第三種元素：意志自由(二)

我們從前曾經屢次遇着道德中各種元素之相反，卽至善與義務的相反，個人與團體的相反，人性之完全發展與紀律限制的相反。道德中各種元素的相反實不能使我們有所驚訝。道德的實體同時是複雜的與統一的。道德所以統一，因做道德基礎而道德表達其本性的社會是統一。反之，當我們逐一舉出道德中各種元素而不表出這些元素所依附的實體，這些元素自不能彼此相連，尋得他們的相當的位置。從此矛盾的現象乃生，致從來的道德學者對於這種現象均束手無策。

我們在前課所遇的相反原理不外從此而生。在一方面，道德規律蘆然存在我們意志之外，非我們心意的產品，欲我們遵守他的規律，我們卽不能不低首下心服從一種非我們親自創造的條例。這種強迫雖有道德的價值，然我們無論同意與否，亦須服從他。在他方面，我們良心反對這種服從，自無疑義。我們只以完全基於自由意志，絕無外界強迫的行爲，然後有道德的價值，如支配我們行爲的律例純從外間強加在我們心意的上，非我們願意承受，我們便絕無自由。這種道德意識之緊連着個人的自由，也是一種道德的行爲，這不是我們所能否認，而我們必須注意他的。

我們已考察康德對於此種問題的解答。康德於這問題最先感覺他的困難，故亦最先尋求他的解答。據康德的見解，道德的根本原理是自由。道德的任務即實現超個人的，不關個人利益的普遍的目的。從理性的本質說來，理性是向普遍的，超個人的而走一走。故惟理性然後可担道德的任務。因此一當我們為理性所鼓動，我們的行為即有道德的價值，我們同時即能實現自治的能力，因我們這時候的行為，是遵依理性的律例的。但所謂強制的感情又從何而來呢？這就因為我們並非純粹理性的動物，我們同時是感情的動物，所謂感情即一人所以異於他人的一種能力，我的快樂，只屬我一人，只反射出我一人之品性。故感情的傾向完全是不道德的，不合理的，個人的自私的目的。因此之故，介乎我們理性與我們能力常有一種劇烈的鬥爭。理性惟藉壓迫方能戰勝感情，而這種壓迫即為道德上強制的情操所由生。上帝一切的屬理性，無有感情，故上帝的道德絕對自動絕對自由。惟人類不能如上帝，因人類的本性是兩元的，異質的，常相矛盾的。

然而康德的見解實不合理。

然而果如康德所說，則強迫，紀律等等純是道德的一種偶然性。道德本身不必定要強迫命令；他之必須強迫命令，只當理性與感情彼此鬥爭；而因要征服感情的抵抗，故需威權，然這假設完全違背實際，強迫是一切道德格言的主要的元素，我們嘗詳說理由。我們的本性無論理性方面或感情方面都要受限制和壓抑，我們的理性絕非超乎自然，

一種神秘的物件。理性亦是世界的一部分，因而亦受制於自然律，宇宙是有限制的，而一切限度同時又成爲一種限制他人或他物的能力。故欲構成意志的純粹自由，康德即不能不承認當意志做理性，即不受自然律的限制。他不能不在這世界中，創出一種不爲這世界限制的能力；這種能力受制於己身，而不屈服於外力。康德這種概念。顯然違背事理，不合道德的真際，我們誠不欲多和他辯駁，如我們意志只當他超出自然界以外然後自由，則他必無自由之可能。且我們前已明說一切道德規律的作用皆爲表達社會的真性，今他存乎事物之外，而不居於社會之內的理性，還怎樣能夠構成道德的規律呢？

故康德的解答純爲思辨的，冥想的。他所倡的自由理論，在學說上雖可成立，惟全沒有實際上的價值。因我們無論何時，都是亦理性，亦感情的動物，故無論何時，我們心內都有鬥爭，亦即無論何時都不能實現自由。且我們道德良心所要求的是一種情緒的，真實的自由。不徒是一種我們所不知究爲何物之理想的自由，乃是我們刻下所有的自由。不是非邏輯所可能，離乎時間空間，只爲一種抽象的實體，而是一種實現的，漸進的，在歷史上有進步的實體。

今先以物理世界爲例：如我們能逐漸脫離物理世界的管束而自由獨立，那實因我們逐漸了解物理世界的真性。

我們如欲了解進步的自由的真性，我們第一即須觀察這種自由於我們和物理世界接觸時，如何實現。因不只在道德觀念的秩序中，我們漸覺有獨立的能力。即在物理界中，我們亦有逐漸脫離他的勢力來獨

立的趨勢與事實。因為如果我們沒有這種趨勢與事實的意識，我們即不能認識自己的存在。誠然，我們決不以人類的理智為物理宇宙的立法者。物理宇宙決不因我們存在而後始有律例。因此，我們之脫離物理宇宙而自由解放，並非他即是我們的創造品。我們對於物理世界之得有相對的自由解放，不過全憑科學能力。假定現在的物理科學已告最後的成功，而且任何人均已了解一切物理科學。物理世界從此不再居於我們之外，他已變為我們本身之一元素，因這時候任何人都有一個宇宙系統在着自己的腦裏。宇宙系統內一切事物之呈現於我們意識界中靠觀念，又因一切觀念均為科學的，伸言之，均為一件一件明晰的事物，故任何人均可運用這種觀念，自由聯合這種觀念，一如我們運用與自由聯合幾何學中的定例。如此，我們欲於某時了解世界的究竟，及知我們如何應付這世界，我們絕不須出乎我們自身而鑽入世界。我們只須憑藉內省的能力，觀察自身，分析一切有關的觀念，一如數學者不須觀察外界實物之大小的關係，只憑精神上的計算，便能估計大小的關係。因此，欲想像世界，欲使我們行動能適應世界，我們只須細心想像，小心反省。這即是構成自由之第一種步驟。然而猶不止此。因我們此時候深諳一切律例，故我們亦深諳一切道理。故我們又認識宇宙秩序的道理。換言之，如非我們親自創造自然界一切計劃，我們最少能藉科學能力找出這種計劃，反省這種計劃，及了解自然界一切計劃之所以然。當我們能了解自然事物的真性，我們此時服從自然界的律例，不徒因我們受自

然界的壓迫，不得不這樣動作，且因我們判定這種動作是善，除此之外。我們不能有更善的動作。宗教信徒所以深信世界是善，因為這個世界是一個善良的上帝的作品。同樣，當科學能使我們為合理的創造，我們必能為後天的相信世界是善，一如信仰使教徒為先天的相信。故這樣的服從自然界的律例，並非一種被動的退讓，實為一種有意識的團結。因為深信其應如此而服從一物的秩序，並非受壓迫而被屈服，實為自由的，意識的接受這種秩序，實因了解他的原因而贊許他這樣。因所謂意志自由，並非想念一切曖昧不明的事物，反之，實想念一切唯理的事物，換言之，實欲我們的行動能遂事物的本性。誠然，如我們遷依變態事物的真性，其結果必使我們走入歧途，此乃無可諱言之事。無如這時候科學已能刻刻昭告我們，且與我們以無數方法以期從事改善，使我們了解物的常性，及他的變態的原因。誠然，我們至今所得的假設，只為一種理想。自然界的科學永無完成之一日。惟我們所提出的假設好像一種理想的限度；我們愈努力，則我們之距離這個限度愈近。故科學愈完成，我們對於自然界的事物愈明確，我們動作因而愈不受自然的限制。然而除了了解之外，決無別種方法可以超越事物的限制。科學乃使我們了解事物之唯一的工具。故我們能脫離自然界之壓迫而得自由解放，一惟科學是賴。

因此我們如要在道德世界
尋得自由，我們亦必先要
了解道德世界的真性。

在道德秩序中，自由的進程亦是如此，因道德所表達的是社會的
真性，又因社會真性之不能為我們直接了解，一如物的真性，故個人

智理之不能創造道德世界，一如不能創造物理世界。常人對於社會所具有的種種模糊的觀念不能表出社會的真性，又因社會真性之不能為我們直接了解，一如物的真性，故個人智理之不能創造道德世界，一如不能創造物理世界。常人對於社會所具有的種種模糊的觀念不能表出社會的真性，亦髣髴如我們聽覺或視覺之不足表達物理現象的客觀的真性，如聲如音等等。惟此種非個人所能創造的道德秩序可憑科學去捉摸他的本性。道德的規律，是我們當初必要被動服從的，是在兒童時必要在身外接受的，是因他有威權去強迫我們遵從的，我們都可找尋他的本性，遠近的情形，和他的存在的理由。總而言之，我們可以變他做科學來研究他。假定這種科學已達完成的境界。我們道德上一切矛盾之點乃從此告終。我們此時即成為道德世界的主人。

道德世界從此乃不存於我們之外，因他此時已成爲呈現於意識界內之顯明的觀念，而我們能隨意觀察與捉摸這種觀念的關係。從此我們乃知道德之所以爲道德，果何爲他的本性，伸言之，究何爲社會，社會之所以爲社會。又當我們深諳社會，我們即可自由的贊同他這樣，而不必那樣。我們又可預知社會至何地步然後失去基礎，因社會每有些變態的元素。但我們同時可憑科學之力，用方法使變態的社會現象進而爲常態。因此之故，當我們對於道德本身，對於道德所憑之而出的原因，及道德所蘊藏的各種機能，有明確的見解時，我們自必服從他的律令而無疑。如此心誠意願的服從決無所謂強迫。誠然，我們對於這種道德生活的理想之距離，刻下尚遠於

我們對於物理生活的理想之距離，以道德之成爲科學不過是昨日的事，且他研究所得的結果尙非確實不移。然此並無妨礙。我們終有方法以解放我們，因道德意志的自由實基礎於人類普遍的意識力。

研究和了解道德的真性，並不損失和破壞道德的威權。

然當我們深諳道德規律存在的理由時，及當我們心誠意願服從這種規律時，道德規律不將因此而即失去他的命令的性質麼？且我們正反對康德犧牲道德中的主要元素以維護他的自由的理論，我們不將即爲別人所反對麼？當我們深解

威權命令爲道德之主要的特性，則自由服從不將與威權命令發生衝突，而不並立麼？常人每有這樣問題的發現。實則大不必然。當我們深諳生命的律例與本性，生命不失去任何特性的。同樣，當道德科學昭告我們以道德規律存在的理由，道德規律亦不必即失去他的命令性的，當我們深識服從道德的利益，其結果只使我們願意服從，決不至使我們不服從而反抗。反之，我們必因此而了解受外力限制，實爲我們本性正當的需求。因這種限制乃自然的，有利的；自由接受他，固理所當然，且這種限制並不因此而失去他的特性，只對於我們不再爲無理的壓迫而已。故這種自由的見解絕不損失道德的特性，即表面上與自由相似的特性亦得保全。自由與威權從此乃得調解，我們繼續去受限制，因我們究竟是一種有限的動物。從這見解看來，我們乃是被動的，一受制於道德規律命令之下。惟這被動的行爲即變爲自動的行爲，因我們樂意接受這種

道德規律的命令之故。我們所以樂意接受他，因吾人深知他於人有利益。故非一切被動的服從均有損傷我們的人格。惟我們不解他的原因的被動的服從斯真有損及我們的人格。我們愈了解行為的意義，我們愈自由。

這樣就是我們理想的自由，這樣的自由乃於我們有多少的價值。然而這種自由非我們受之於自然，我們生時即已具備。我們之有自由的意識純從我們自己努力，對於事物知識之發達而得到。設有一人不居於世界之中，不受自然律之支配，他必無自由的意識。我們為世界之一部，世界影響我們，構成我們心身之各部，此為不可免之事。使我們與世界無關，我們的意識界必將缺乏內容。任何人均須與外力接觸，均賴此種接觸，然後可構成我們的人格。設我們不遇外界一切勢力，我們意識不過為數學之一點，空無一物，我們人格必不因此而凝結。然我們人格雖要藉外物而構成，我們亦不難憑科學之力，宰制事物。從此而觀，我們終為事物的主人。此則唯憑思想，我們的意志乃得解放自由。

故我們之得自由
只惟科學是賴。

於物理世界如此，於道德世界亦如此。一個社會為無限力的產品，我們不過無限力中之一力。這種力純然因着我們所不知的律例與形式來結合，且這種力大半來自過去。表達社會本性的道德亦復如是。故我們如以道德為我們自身的產品，我們可以隨意將他操縱，此乃極危險的幻想。這種幻想髣髴如初民欲憑有意的行為，熱烈

的欲望，或強硬的命令阻止太陽之運行，呼喚風雨之來去。我們欲征服道德世界，只有憑藉科學；一如我們能征服物理世界，亦惟科學是賴。

了解第一二種元素之所以然和願意接受他們就是道德的第三種元素。

如此，我們已規定德性的第三種元素了。欲為道德的活動只憑尊敬紀律，委身社會，是不夠的。必於遵守規律與盡力羣衆理想之中，盡量了解這種行動之所以然。因為惟有這種了解，我們的行為乃有自由；行為有自由，行為方有

道德的價值。故我們可稱德性的第三種元素為道德裏的知識。德性的涵義不徒能盡按規定的義務行動而已，亦不徒能早具動機以盡他的義務而已；必須對於前定的義務行為，自由欲念他自由接受他；而所謂自由的接受不外是一種了解在接受。此為近代民族道德意識中最大的發現；因人類知識逐漸成爲德性的元素。德性在原始時代只蘊藏在行為本身之內的，至今已漸能出現於意識界。許久以前，我們欲知一種行動的社會價值，只憑找出這種行動是否已經過動機出發，伸言之，在未發出這種行動以前，行為者究竟會否將這行動的結果，與關係等等充分審度思量。然而只此條件，實屬不夠，我們尚有要求更重要的條件之必要：是即關於道德規律的本身，原因，和他的存在的理由之解釋便是。這種條件即能昭示我們如何在學校中教授道德了。所謂教授道德，不是演講道德，亦非將道德在兒童前叮嚀囑咐，實為解釋道德，如教師不尤向兒童解釋道德，不將他應服從的道德規律說明理由，是不啻與兒童以一下品的，殘缺的道德。以

解釋道德來教授他，非如常人所說，有損公共的德性，實爲此後不可少的條件。誠然，這樣教授，確極困難；因我們所憑藉的道德學不過是一種出世不久的科學。當他還是社會學研究的事物，我們實不易將每一種特殊的義務都附到社會機體之上來解釋他。然而我們已得有極有把握的指示，能用以昭示兒童何爲他們的義務，義務存在的理由何在。當我們研究「小學校中的道德課程」時，我們當詳爲解決這種問題。（譯者按：這書還未出版）。

第三種元素
是非宗教的
道德之主要
性質。

這種德性的最後元素是非宗教的道德的重要性質。因爲從邏輯上說來，這種元素決不能附在宗教道德之內。他的涵義是：有一道德的科學之存在；道德的事實因此爲自然現象。因爲一種科學之可能全在自然界能有這種科學的現象，伸言之，全在乎他有一種可供考察的實體。上帝既在世界之外，他自居於科學之外，之上。如道德來自上帝，他的作用是表達上帝的意旨，他自非人類理智所能及。就實際情形說來，因道德與宗教，相聯這樣密切，道德的神秘性這樣濃厚，故至今還有無數人主張道德應在科學之外的。他們不承認人類思想有權去研究道德。他們將道德放在神秘的領域內，肯定科學方法不應入去這種禁地；有欲視道德爲一種自然的現象，可爲科學研究的，他們將笑他無廉恥，一如笑卑污苟賤者無廉恥。誠然，如我們使道德爲唯理化，而沒有方法以保全道德的威權，則我們亦應受無廉恥的笑罵。奈何我們已成功用科學的方法解釋此種威權，且使他無絲毫損壞或低減？

在別方面，社會之應為我們愛戀與委身，非在社會的形體，而在社會的靈魂，難道不是超越個人的精神而來自多人集合的觀念的總體嗎？然道德雖在一方純為理想的事物，他在他方又為實在的事物。因他所給我們的理想非超越時間空間之外的，他從實際而來，但居於實際情形之內，他的目的為刻刻使我們所見，我們所觸，我們生活於其中的一有機的實體名為社會的活潑有生氣。故如此的理想主義絕不犯麻木的冥想，與純粹的夢幻的弊病。因他要我們委身的，非在為懶慢思想所瞥見的事物上，而在於居吾人之外，與吾人同享樂，同受苦，其需要我們一如我們需要於他，因而能喚起我們行動的事物上。我們由此可以預見這種理想主義的概念所生的教育的結果。因為從這點看來，養成兒童道德的方法，並非憑着熱烈的態度在兒童前反覆講述多少合乎各時代，各國家需要的極普通的道德格言，實在使他深刻了解他自己的時代和國家的一切情形，使他感覺道德的需要，啓導他做道德的生活，預備他參加那些候他去參加之社會的工作。

復次，又因道德為理想的事物，故他強迫我們犧牲。因道德既使我們服從規律，委身社會，則他雖極能供應我們心意的需求，道德的行為，亦不能不費我們多少努力與犧牲。然而個人每以犧牲而每有所得。犧牲與利益兩種名詞為數世紀以來道德學者所視為衝突的實在易於調解，因人惟以盡其義務然後學得有紀律的嗜好，然後能節制他的欲望，而凡此種種皆是他的幸福與健康所必需的。同樣，他惟以委身於社會，然後能參加社會為中心的高貴的生活，然後免得純

爲短促的，反其天性的存在。因此之故，義務與犧牲絕不與人性相衝突，反之，人惟以服從紀律，盡忠團體然後始成其爲人。道德純爲人類的事物。因他使人超越自己，不過是使人實現他自己的本性而已。

我們由此可見道德生活的大複雜，因他實無矛盾不包。巴斯格 (Parker) 曾表明人類內部所含的無限衝突。「如他自誇，我必抑他，如他自卑，我必揚他，我務反對他到底，直至於他了解自己爲一不可了解的怪物。」道德亦具這樣意義。我們所研究得的道德理想於倚賴與偉大，服從與自由各種相反的性質無所不包。當我們反對他，他必使我們深感他必要；當我們服從他，他又釋放我們。他迫我們犧牲，委身；而於我們犧牲，委身中，他又高舉我們，由此可見道德學者的方式之微小，因道德在實際上是一最豐富最複雜的實體，而他們竟欲將全部德性降爲他的元素之一。在他方面，我們所以不再將這種德性分析，實因欲使人親自感覺他的豐富與複雜。因欲使教育者能盡職務，必須先使他們對這職務發生興趣，愛好這職務；而欲愛好他，又須先覺他具活潑有生者在。當我們於每週期中，限於課程所規定的時間內，教授數小時道德功課，我們對此實難發生興趣，因時間如此間斷，於兒童實極難有深遠的影響。然使道德課程在道德教育內有位置，是則純因他是道德教育之一種元素而已。道德教育決不能定於某班某時間施行；他無時不應施行。他應與一切學校生活混合爲一，一如道德本身應與社會生活混合爲

一。道德的基礎雖一，而他應如生活的自身，隨時變異，即此之故，沒有方式可適用以限制他與表達他。如人對我們以上的分析有不滿意的，必在這分析的不完備之點無疑。誠然，如我們將這些德性更爲詳細的分析，我們或必更能發見現在所未發見的元素。故我們現在所表出的結果絕非一種已臻完善的系統；反之，他只爲道德實體的暫時的綱要。然而這種綱要雖不完備，他已能昭示我們德性幾種最主要的元素。教育者之動作已有一定的鵠的了。我們這時候應即研究採用什麼方法去達這種鵠的。

下編 怎樣傳授德性元素於兒童

(二) 紀律精神

第九課 紀律與兒童心理

我們既規定德性中的各種元素，我們即可找尋如何能將這些元素在兒童精神裏構成和發展。我們現開始找尋第一種元素，所謂紀律精神的教育法。

要達到上述的
道德教育目的
必要研究道德
教育的起點：
兒童心理。

問題的本質規定我們所採取的方法。我們已認識目的了，伸言之，已尋得應引兒童而去的終點了。然而去這終點的方法，達到終點的路徑實有賴於起點。因教育不是施行在一塊白紙之上的。兒童有其固有的天性；我們既教育這種天性，則欲教育他而有成效，我們實有研究他，以期深諳他的必要。故我們先問兒童究如何能接近這種紀律精神，我們究應利用兒童何種天性以發展這種精神。我們這時應求助於心理學，然後可供我們有用的參攷資料。

我們在第一課裏嘗說：教育應構成於兒童精神內挑起的精神狀態，當其初不過極蒙昧，距我

們所期望的確定的形式相去甚遠。這種論據於紀律精神尤可證明。我們可以說沒有一種紀律精神的元素早已存在兒童意識界裏的。

紀律精神的元素有兩種。

兒童心理是流動變化的，這點恰與紀律精神相反。

第一種是有規則的生活之嗜好。義務既於同一的情境中不稍變更，我們生活之主要的情境既常為我們的性異，政治狀態，職業，和社會狀態所規定而極少變更，故當無忍耐性去接受一切有規則的習慣，我們實不能愛去盡我們的義務。

一切道德的秩序皆基礎於這規則觀念之上。因如每種社會生活如家庭，公民，職業等生活不能遵依前定的時間與形式來進行，則社會的全體生活必不能為諧協的活動，然而兒童活動的特性全在他們絕對不守規則的表現。兒童從這印象過那印象，從這事業過那事業，從這感情過那感情，非常迅速。他的性格全無一定，喜怒無常，只受外界微小的影響，淚即隨笑來，愛或隨恨至，其所愛好之物極不留久；頃刻之後，他即愛上別種東西，我們更可於兒童對他的父母或師長所生的無限好奇心尋得這種流動性。人常以此為科學本能的發動點。這種比較只可為相對的承認。誠然，當兒童有所問究時，自在他的精神內開始構成的觀念系統中有區分他所見的事物和所受的印象的需求。這種區分與排列的需求確為科學知識的基礎。然而兒童性質如是流動，如是急速！凡足以惹起他注意的事物不能使他注意俄頃。他不能住足於一種注意的事物

上直至人已給他一種清楚的解釋。恰當我們答解他的問題時，他的思想已去了別處。沙里說：『兒童的愚昧的情操未盡發達，他憑確定的興味對一種特別的事物所具求知的精神未盡養成，故他的父母每見當未解答他的問題前，他的思想即已他往，而他的想像已游離於別物上。』（The Teacher Handbook of Psychology, P. 401. sully）故支配兒童好奇心的一切是流動性。是速滅性。

兒童在此不過重表原始人類的本能，文化尚未發達的民族，他們的觀念情操亦一樣流動，他們的個人動作亦一樣易於改變的。外界最無關重要的刺激每能使他們成年人的精神發生極大變化。一種尊敬的手勢，一種矯偽的態度，或一句頌諛的言語，即他使他們的狂怒變爲最可愛的感情；或者反之，一種最友愛的表示隨之以一種死亡的威嚇。這種特別的心理爲探險者所深知，亦常爲他們所利用的。有規則的嗜好，有秩序的活動爲高等文化的產品，亦易於解明。在原始的單簡的社會中，團結的活動極少。這時的社會生活絕不如今日的有常。只當全部落集合爲宗教的敬禮，爲一種公共事業的爭辯，爲行獵的組織，或爲軍事的行動時，方有所謂社會生活，然在這種間斷不常的情境外個人即極自由，爲所欲爲，絕不須負擔在一定時間，用一定的方式去幹任何一種確定的任務。社會絕不理及個人如何使用他們的時間，因而絕不強迫他們做須費氣力的有規則的生活。然而我們的大社會絕不如是，工作既分，個人所任的事業自彼此影響

，彼此限制。因此之故，任何事業都不能任個人隨意爲之，必須彼此皆有規則然後可能合作。因此我們的生存無刻不爲規則所限；我們無刻不幹像社會裏一個職員的活動。因爲經濟的職業的本身雖不如公共事業之有直接的規定，究亦是一種社會事業。人常譏笑小工人或小店伴每日必爲同一的機械的運動，實則無一社會職業不是這樣的。大半我們職務的時間已經前定，在將來的前定或將更爲嚴密。然而這種做文化產品的規則固不難解釋因何野人與兒童沒有。

第二，紀律精神爲節制欲念。平常經驗已足證明兒童絕無自治的能力。

兒童心理是貪
得無厭的，這
點亦恰與紀律
精神相反。

他絕無需要有常度的情操；當他愛好一物，必盡了他的愛好乃已。他不願自治更不願受制於人。即成人所有的自然律之必要的觀念，他亦沒有的；因此此時

尚未認識他的存在的。他不能分別可能與不可能，因此，他並不感覺世界上實有一種欲念不可逾越的實體。在他的心目中，一切對他均應讓步；無論人，無論物，凡有與他對抗的他都極端煩惱，最能表出兒童這種特別的性質即爲忿怒。兒童的忿怒常達極點。達爾文說：「當兒童極怒的時候，他常在地亂翻，碰他的頭，撞他的腹，狂號，踏地，搔傷，破壞他所能及的一切。」他自己極不易和解其怒，和紀律精神的自制能力相反的似沒有甚於這種精神狀態；因爲極大的忿怒已入於精神的變態現象。人常說怒者不自覺，不自知，出乎自身之外，這就是說忿怒是一排外的感情，當他發動的時候，一切能支配他的印象都必爲他所放逐，忿怒的自身佔有全意識界

，沒有能和緩他的，故他有一了無限制的趨向。如他本身尚有一分氣力，他必向前進一分。兒童的常常忿怒與兇暴即足以證明他無自動的自制能力，然而兒童亦不過重演原始人民的主要精神狀態而已。我們沒有一人不知野蠻人之不可禁止的感情是怎樣的。

教育的起點與終點
既相距極遠，為求
教育之有效，我們
即應找尋教育的倚

我們從此可知介乎兒童教育的起點與終點，實有一種極遠的距離。一方面，是剝刻流動的意識，前後永不相類似的影像，一直向前永不回顧的感情，在別方面是有規則的，有限制的活動的嗜好。這種大距離，人類以

無限時間然後方得超越的，教育在數年間使兒童超越他，故教育並不限於發展兒童的潛隱的能力。他必將許多兒童意識間本來缺乏的精神狀態整個的構成之於兒童意識之內，然使兒童本性無接受這種教育之可能，換言之，使教育只限於自然發展兒童之固有的能力，不能以這種文明去創造在他的精神之內，則我們自不能完成我們所期望的工作。幸而兒童之柔性決不致我們不能使他成形，伸言之，決不致無接受我們理想教育的可能。故我們應於兒童精神內找尋應行教育的倚點，使教育能藉此倚點將我們期望的目的傳到兒童意識之深處。不然，教育必無效果。因我們雖能在物質方面強迫兒童做某種的行動，但他們的內部生活這時候絕不受我們支配。這不過是禽獸的訓練而已，不是人類的教育的。

教育的倚
點有二，
一為習慣，
一為習性。

實際上，確有兩種兒童天性可為我們教育的助力的，其一是兒童的習慣性，其二是兒童關於暗示，尤其為命令的暗示的受接性。

兒童心理上有一種極奇異而又極確定的事情，即一方面他的意識極流動，而他方面又極頑固，兒童一經養成某種習慣，則此習慣支配兒童之力遠比支配成人者為大。當兒童重演數次同一的動作，他即有以同一態度重演他的需求，重演的態度稍有變更，他即不高興，例如每天飯餐的次序一經規定，即成神聖不可變更。有時他竟以維護慣用的食品而大起抗爭。他欲他的餐中飯碗放在同一的地方，他欲得同一的人侍候。小有變更即可使他苦痛。我們先已見他從這玩品而到那玩品，非常容易。然在別面，一經他慣玩了某種品物，他即玩弄他到無窮期。他讀一書非到無味不止，觀一畫報，久不煩倦。我們雖屢對他說同一的故事，而他亦常以為新奇的，太改變他的日常習慣的新事物，他每不肯接近他。沙梨說：「有一事能使兒童最煩惱的，即忽遷新居是了。當嬰孩時，無知無識，置他在一所新房之內，他絕不表示難安。然而不久，一經他慣處這房，苦更置他在別一房中，他必即有極奇離的印象。」(Erdős, *Sun* p. Erlanko-P. 274. Sully) 日常圍繞他的人稍有更換亦生同一結果。德國兒童心理學家卑爾埃 (Preyer) 嘗說：他的子在十六七月大時，見新客而大哭，即只將衣服更換亦可使他顯促難安，又當卑氏子在十七月大時，忽見其母衣黑衣而大恐慌。故衣服的颜色並非不開重要的。沙里嘗

接一報告說：「有一個兒童見着他的母親穿了一種顏色異於從前的新衣，不禁大哭，尙有一極顯明的事實，則兒童自十七月到兩歲半時，每每抵抗穿新衣服的。」故兒童同時極流動，又極頑固。

關於兒童個人的習慣固然難於改變，即圍繞兒童而處的人的習慣他亦極端尊重。當兒童發見各人在同一的情境中必有同一的動作時，他即以爲不能更有別種的動作，凡有變這種動作的，他必輕視他，且或因而惹起他的反抗的感情。誠然，成年人亦大有這種趨向，不過兒童這種趨向遠較強大，一種最不關重要的動作，如在他面前屢次同樣發生，他必以爲這是在此情境中一種不可少的元素。兒童的形式主義的嗜好即從此而來，他的父母這樣向他抱吻，他亦必同一的姿態抱吻爲其子女的玩具。這種傳習主義的範圍比形式主義者較廣，因他較爲普通。兒童之應用這種主義不特在他的身上與行爲，且在他的所接觸的與支配的小世界，在他看來，這實爲人通的規例。

兒童的習慣與流動性並非衝突。

頑固性與流動性同集於兒童一身，雖屬奇異，實不爲兒童所獨有。野蠻人亦常有的。我們已見野蠻人的流動性了。然而傳習主義少有如野蠻人之甚的。他們之應用他們的傳習主義直至微細的事物。一種手勢，一種音調亦必須先規定；且任何人均須服從這種習俗。故在原始社會中，非常拘禮，即此之故，這種拘執的結

果自必阻礙新事物的產生。故無論任何一種成例，一經構成，雖歷數紀而不變，然而不必直溯歷史之源去研究這兩種在表面上極端相反的精神狀態如何並存了。凡性質最流動，意識狀態的變遷最易，因而革命最常，反動最烈的民族不必即是一種獨創力最大民族的明證。反之，那些最守舊，傳統主義的意味最深厚的不必即為無獨創力。因所變遷的只在表面，而其深處每不變動的。在表面上，無限新事物變遷流轉，而此外表的流轉每掩蓋一種最單調的統一。故最好革命的民族常為最富於守舊性的民族。

推其原故，純因流動與頑固二者並非根本相排擠，實際上，正因觀念印象不能久居意識界內。正因他們易為其他印象所替代，故一當習慣養成，他們即不能抵抗這種習慣。因每一種習慣必儲積無限勢力，這種勢力決非流動的印象觀念所能和他相抗衡。故觀念印象之具流動性的一與習慣遇，這觀念印象必即被擠出意識界外，而習慣乃獨佔意識界，這就是習慣所以能有支配我們動作的大勢力之故。因他乃是唯一的動力。我們行動的中心點常在習慣領域裏，實為一種機械的必然。成年人，尤其是成年中有知識的人非全為習慣所支配，就純因他們的觀念情感有秩序，又極堅定，絕非一種即光即熄的燐火。這種觀念情感能佔意識界一種相當的時間；因他們能夠抵抗習慣，能支配習慣的實力。因內部生活有秩序，又非刻刻反覆，刻刻變更，故習慣非為唯一的主人。故極大的流動性絕非與頑固性相反的，反之，他實是頑固性的預備，且能

增加他的強度。

如傳習主義的本身非道德狀態，最少亦能為一種倚點，使我們藉此倚點而養成兒童的德性。因為此種為習慣所構成的能力，我們確可利用他去限制意識的流動性。我們真能為着兒童生存的各種主要的情形去養成兒童極有規則的習慣即可。在這種情境之下，兒童的生活再不致使他的刻刻變遷的流動性和他的一成不變的頑固性互相衝突；反之，他已能使極流動的變為固定，生活的全體能有秩序，有規則；這可構成道德生活的最先步驟。因為在這種習慣行動中和他不尋得各物有相當的位置，繞着他的人有固有的職務而即發生煩惱中，兒童已隱約有一種情感去肯定：各物均有他的常態秩序，這種秩序為物性所需求，而極端反對偶然的擺佈。然而兒童心目中這種區別已可為道德的基礎了。誠然，如此模糊，如此隱約的觀念確尚有伸明他，確定他，和發展他之必要。然而我們從此已得到一種起點，道德有了這種起點即已能接觸兒童的精神，即已有進入兒童意識界的通道。故我們不能不承認習慣實為兒童內部生活的樞括，我們可憑他去指導兒童向着適宜的路徑前進。

惟我們已屢說明有規則的生活的嗜好並非紀律精神的全體。除此之外，尚有自制的嗜好，自行約束自己的習慣。因兒童徒能於同一的情境重演同一的動作，決不夠的；必須使他們感覺在他身外，有道德勢力限制他的勢力；對此道德勢力，他實有考慮的必要；在道德勢力之前，他

須低首下心。然而這種道德勢力不能給兒童親眼看見的，因他是一種道德之故。道德威權的特質不易使兒童感覺他，正如世界雖大，能四面包圍兒童，而兒童亦不見他。誠然，兒童在家庭中可見到他的家庭環境充滿人物，且人物中如他們的父母又常征服他的意志，然而此種特質的壓迫決不能使兒童感覺道德的勢力，何況這種勢力能使意志別乎衝動的純粹一種尊敬的服從，絕非藉物質的強迫。然而如何能激起兒童這種感覺呢？此則須利用兒童對於一切暗示的接受性。

教育的第二
倚點是兒童
對暗示的接
受性。

居友(Craw)最先發見兒童的精神狀態極似受催眠的人的精神狀態。什麼是催眠的暗示的情境呢？居友以為最主要的情境有二：第一，受催眠者完全居於被動的狀態內。意志盡行消失，精神空無一物，他所見的與所聽的惟催眠者一人。一切在他身旁發生的現象均與他無關。在這情境下所暗示的觀念愈不遇意識界的抵抗，則他愈能在意識界中佔有勢力。然而意識既空無所有他亦不必不遇抵抗之力的。他既佔領意識界後，當即發為行為。因為凡觀念都非一種純粹的智慧或思辯的狀態，他常能引起動作；故這樣的動作自隨即發出，因他不遇抵抗之故。第二，然而欲使暗示的動作能為準確的實現，這第一種情境常感不夠，此時候催眠者應說：我要這樣。務使受催眠的人感覺他不能抵抗，而須服從。如催眠者自覺力弱，必須充分增加他的權力。

兒童對於父母與教師的關係亦如受催眠者一樣情境。第一，兒童自然的處於被動的狀態中，一如受催眠者因人工的方法而處於被動的狀態中。如果他的意識非空如白紙，則他的表象與觀念亦極貧乏，他的趨向亦極有限。其次，一切引入他的精神領域中的新觀念極少遇着抵抗，因此極易發為行動。他所以這樣，那實因兒童極易感受事物的傳染，和具有極大的模仿性。

當他見人有某種行為，他於這種行為所得的表象，自己幾乎同時亦發為行動。第二，至於在第二種情境中，兒童常自然的給教師命令的語氣及聲調所支配。然欲他的意志能使兒童絕對服從，他亦須極堅決，用極堅決的姿態來肯定。誠然，教育上的暗示之須為有力的動作，而不可示兒童以弱，此只為當初應有的舉動而已。當兒童已達到某種年歲，能深了解他對於父母師長應為道德上的服從，了解他對於他們確有所需求，了解他們的高遠的見解與無上的勢力確於他有益，則教育上的暗示，雖不以命令語氣出之，亦必因此而有效。然而暗示中的命令性質為使暗示發生效力之源泉，此則極為確實的事，故無論何時，他都是暗示中重要的元素。

內勒與多利兩教授 (Barth Heim) 嘗關於兒童之自然暗示有一種極興趣的經驗。以下即他們經驗的歷程了。畫出許多長短不齊的線以示兒童，使兒童注意看他們。一嘗兒童各默記一線之後，教師即示兒童以別一塊黑板的線，在這別一塊黑板上，除原有的線外，尚有別的較長較短的線。當兒童相信已尋得他所默記的一線時，伸言之，當他深信黑板上之某線確與前黑板

的某線長短相符時，教師即可很留意的發這一種問題：你確信就是這線麼？這一問題能使小學初等班一百兒童之八十九改變他們原始的答案。在中等班及高等班兒童中，其比例約在一百之八十與一百之五十四間，即當兒童確已尋得原線，一百中亦至少有五十六人更變他們的原意，此全為暗示動作的結果。在別方面，我們可見兒童受暗示性的強弱與他們年齡的大小為正比。當他們年歲稍長，他們亦取得較大的抵抗能力。

這是教育學者並不抗爭的事實。以驚奇而輕信的，柔順的，良好的意志去服從而無抵抗，凡此種種兒童特有的徵點無不和受催眠者產生的現象相同。例如當一約兩歲半大的兒童啖食餅餌，一當他們預備再啖時，即以堅定的態度，高聲慢說：「兒童已食了許多了，他已經飽了」，兒童每因這話之故，不待吃盡這餅，即會放歸棧上不再吃，雖兒童已到三歲或四歲，亦易於使他感到不再痛苦，不再口渴，不再倦憊等等。斷語愈與他的心意相衝突的只須愈以堅決的口吻出之而已。

這就是反抗兒童欲念之外部的勢力了，我們能藉這種勢力使兒童自幼即習於自治自制。我們可使他感覺不可縱情而為，當刻刻認定在某種限度外，即有一種不可逾越的界限，兒童從此認識服從一種勢力的影響，這種勢力絕不同物質勢力，而自有他的特性的，實際上他亦感覺這種勢力乃居其身外，當他既受約束，他的行動即不能無所變更；而在別方，他亦深知確非受物質的壓

迫，規定他的行動的原因決非物理的壓迫有如當他受外物壓迫時同一景况，反之，他實為內部的狀態，所謂暗示之觀念，而規定他的動作者即為這觀念的內在性質。故憑着這種元素，一人然後能構成我們所稱的道德威權的初等觀念，兒童亦然。因道德威權的特性正在從外界憑內界為媒介力去強迫我們，誠然，圍繞這初等觀念的四週，不久即集合別種元素。一個兒童曾數次服從一人的命令，除了他應服從的命令，他必已有別種屬性附在這人身，他必視這人為有極大的威權。然我們此刻不欲研究這種觀念的進化，我們只能指出兒童天性中能給我們一種什麼倚點即夠。

故我們可以安懷的。我們可憑習慣的能力，使兒童習於有規則的生活，養成有秩序的嗜好；又可憑兒童之暗示的接受性，使兒童取得存於他四圍的道德威權的第一印象。故我們手中現確有兩根強有力的起重竿；這兩根起重竿這樣笨重強固，我們且應謹慎用之。當我們想及兒童意識的情狀；他們接受印象已如此容易，極弱的印象或只重演數次的印象便能在他的意識界中留一種大的痕跡。故我們只恐教育者浪費氣力及氣力過強，斷不恐氣力沒有效果。故現代創出無數方法，耗費極大注意去維護兒童的自由，反對教育的威權。從此我們怎樣能任兒童落在一個教師手中呢？因這樣的教育最易流於專斷，因兒童這時候只能被動的重演一樣行為，摹寫唯一範本。這種專斷教育唯一的補救方法自在於增加教師，使教師性質的長短得以互相補足，

使兒童接受多種影響，不致為一種影響所壟斷。

教育既找得這種倚點，便可用他使終點與起點相聯。

然而我們的方法雖極有效，這時候我們的目標尚極遙遠。介乎兒童的習慣與暗示的接受性，及道德規律之明顯的表象，他們的距離真是大的。欲使這種模糊不清的趨向能變為確定的，複雜的情操，教育必須繁殖他，變換他。如何能得這種繁殖變換的方法呢？我們將在下課研究之。

第十課 學校紀律

我們在前課曾於兒童心理界內找尋能助我們培養兒童的紀律精神的元素。我們會研究如何靠着他的易於養成習慣的能力，去限制他的流動性，又如何靠着他的暗示的接受性去給他一種道德感權的第一印象。故我們有兩種極有效力的教育方法；這兩種方法這樣強有力，故當我們用他之時，應極端謹慎，極端限制。實際上，當我們考察何為兒童的意識，他的意識如何缺乏抗性，致外界微弱的壓力亦能在他腦中遺下久遠的痕跡，我們必即深恐教育者過用其力，永不恐他用力不及。正因父母與教師用力過猛，故保護兒童自由和反對他們壓迫的方法至今而愈多。

有一種最有效驗的方法，即阻止兒童只在一種環境內培養，尤其須禁止將兒童放在一人手內培養。我們會說家庭教育有缺點，這就是其中一種缺點。純粹從家庭養成的兒童必變成一家的兒童；家中固有的最微的特點，兒童亦必能摹寫無遺；然兒童這時候是不能發展他的固有的面目的。惟學校然後能解放這種絕對的服從，然雖在學校中，亦須委各個不同的教師培養。苟如我們現在中等學校的提議，數年內祇受一個教師的影響，結果只能向唯一的摹本寫得極相似的手抄。一人服從他人，並非道德；人類的意志，只應學習服從抽象的超個人的規律。

兒童固有天性，可以為善，可以為不善。

然而兒童天性，所與我們的教育方法雖然有效，這種方法的本身亦須能產生我們所期望的效果。因為兒童天然的自身不成為道德狀態；我們用他的態度如不同，他祇能為着那些最相反的目的來效力。我們固可利用兒童的習慣能力為種種有規則生活的嗜好；但如我們不及時去用適當的方法調節他，兒童亦可習於不規則的嗜好，習慣一經型成，即極難更改。同樣，我們亦可利用兒童之富於接受暗示的性質，盡量服從一個人的意志，而不接受超個人的紀律之自由的影響。因此，我們切不可說兒童在遺傳上已有道德的天性。天性所與我們的利器實可為兩用：一切均視我們用他的態度如何。循至今日倘有人發問：兒童初生時究竟是道德的麼？抑是不道德的麼？他究竟有沒有道德的，或不道德的元素在心裏呢？——這種問題不外從我們的不同的態度以利用他的天性生出來。這樣發問的問題，永不能得到明確的答案。道德的活動即是合乎道德規律的活動。然而一切道德規律均存在兒童意識界之外的，他在兒童身外而構成；兒童的接觸道德只在他的生存一定之時。故於初生時兒童實不能有所謂先天的表象，一如他未開眼時，不能見有所謂外邊的世界。他生時所有的，不過是一些多少極普通的潛隱的能力；這種能力可隨教育者的影響如何和可隨他的態度如何以為善，可以為不善。

因此家庭自始即須養成兒童道德，然而家庭亦祇能養成兒童的初等道德。

我們曾說道德教育應於襁褓中即施行之。我們亦嘗指出苟能使兒童爲有規則的習慣，即已成功道德的初步，如再能使兒童能感覺道德的威權，道德教育此時當更爲進步。故我們已可肯定：兒童進入學校時，兒童已不再如初生時，尙爲一種中立的狀態；他的天性此時已曾接受指導。兒童所處的家庭如極有規則的，則兒童亦容易有規則的嗜好；如果他的家庭是一種極良善的，兒童亦將因模仿性之故，佔有道德上的康健；此更爲顯明的事實。然而家庭教育，雖爲道德生活最好的預備，其功效亦甚微小，這於紀律精神方面尤然；他重要的原因，純在尊重紀律的情操極難在家庭中發展。實際上，一家庭，尤其是今日的家庭，不過爲絕少數人的團體，此少數人彼此深識，而又刻刻接觸的，因此他們的關係極少爲固定的，自由的事物。故家庭義務，亦因此而能絕對的，嚴酷的預先規定；凡家庭義務，大約多具柔性，能隨事隨時伸縮。家庭義務，總是一種從習慣中所產生的溫和和輕便的事務。家庭爲一自然溫暖的環境，極宜於發生爲他的初等趨向，互助的初等情緒；惟在其中應用的初等道德，純是一種感情的道德。義務的抽象觀念所佔的位置，比同情和心中自動的愛，遠不重要。此種小社裏的一切分子彼此過於接近；又因道德上的密切關係，彼此相需求的情操過顯；故他們實不覺有保障規律的必要。誠然，如昔日家庭爲一大社會，其內容包含許多管家，僕役，奴隸，人客，這時的情形，又不相同。這時的家長，做這種團體的首領，自應有更

高的威權。他是立法者，同時又是司法行政者，一家的關係均須服從一種嚴正的紀律。然而今日家庭則大異於往昔；因家庭所包含不過絕少人數，故家庭的關係已消失個人的性質，而取得個人的相對的選擇的性質，那時候自無所用他的嚴正的紀律。

任何學校都有紀律，紀律的作用不只是維持課室內秩序，他有深遠的意義，他實是家庭道德，社會道德的過渡。

然而兒童必須學習尊重規律；必須學習以其為義務，以強迫服從和不講情面，來盡他的義務。此種學習，在家庭中極不完備的全憑在學校內行之。且實際上，沒有一種學校，沒有一組預先規定兒童行動的規律。兒童上學應不間斷；他來學校，應有定時；衣服須整潔，姿態須端正；在課堂中，不得擾亂秩序；應溫習功課，應做各種習題，且應用心做去等等，……故每一學校內都有無數兒童必應遵守的規律，必須做的任務。這種規則和任務的全體名為學校紀律。我們可憑實行學校紀律去教兒童學習紀律的精神的。

誠然，人常以為學校紀律並不能任道德上這樣重要的任務。人以為學校紀律，只為一種保障學校秩序，維持課堂嚴肅的方法。因此人每批評學校中若有這種專制的規律去強迫兒童去服從，實為野蠻的舉動。果如所說，則他們的批評，亦極合理。因為這種限制兒童的惟一目的，不過減少教師的事務，使事務統一而已。這樣的專制的，嚴酷的規律，難道不能惹起兒童一種仇視教師的情操，和使教師與兒童間絕沒有一種情愛的信心麼？

然在實際上學校紀律的本性，絕不如是，他的機能亦絕不如是。他決不是一種人工做成的物品，目的只在維持學校和平，使一切皆能穩靜進行。他是課堂中的道德，一如團體紀律是一種道德。每一社會團體或每一社會，皆不能不有他的道德去表達他的制度。而每一課室都是一個小社會；故每課室都應有他的道德，以與構成這課室的份子的數目及性質相照應，和與課室本身為其機關的機能相照應，所謂紀律就是這種道德。我們在上所纒數的任務，是學生的義務，一如國家或職業團體所加諸成人身上的公民任務或職業任務為成人的義務。在別方面，學校社會的鄰近成人社會更比家庭社會的鄰近成人社會為甚。因為除却學生教師所構成的學校社會，人數比家庭人數為多之外，即他們的接觸亦非藉個人的情操，或選擇的親和力；他們互相接觸實憑極普通的，和極抽象的理由，伸言之：一方實憑心理上的情境，別方又賴社會上的機能。因此之故，學校規律乃不能如家庭規律，富於柔情，能隨情境而變遷。學校義務已較冰冷，已較超個人的；他多對理性而發，少對感情而發；他需求較多的氣力，較嚴明的約章。常人雖每以此為過於嚴酷，然欲紀律之為紀律，能盡他的作用，此亦為不可少的。因為只此情境，學校紀律然後能為家庭的感情道德，和社會的唯理的嚴酷的道德的媒介。兒童須以尊重學校各種紀律來學習社會規律，來學習自制，自治的習慣，因為他刻刻應該自制自治的。這是嚴肅的義務的入門。這是正經生活的開始。

兒童習於
不守校規
即習於不
德。

這即是紀律的真正機能了。紀律不只是一種方法，目的只在使兒童動力工作，惹起他的自修的慾念，或減省教師的氣力。他實純粹的是一種道德教育的工具，且為不可取而代之的工具。故教師對於學校紀律應極端重視。那不只是為着他個人的利益，為着他能保障平靖然後出於重視紀律。我們可說一種絕不過分的說話，學校德性純基礎於教師堅決之上。因為一間不紀律的學校，即為一間不道德的學校。這是一種千真萬確的事實。當兒童再不感覺限制約束，他們必流於號叫妄動，此後極難使他們就範，即在學校生活以外，他們亦必演其故態。當家庭教育行之不嚴時，我們已能在家庭中，觀察得同樣事實。然在學校中以毫無紀律所產生的號叫妄動，他構成道德上的危險更大，因彼是社會的，集合的號叫妄動之故。我們須刻刻記緊：一學校即是一小社會。在這小社會的各份子，他們的行動，絕不同獨處時的行動；各分子同時受一切分子的影響，故他的效果更大，故須更為留意。凡是社會的集合的動作，因着他的態度如何而可以加善加惡。若動作是醜態的動作嗎？則此動作的刺激增加個人的氣力，更加強力壓迫個人走入歧途。羣衆中每易做不道德的舉動，且做起來非常猛烈的，即此之故。他們固知羣衆易於教人的，這就因為羣衆亦為一社會，然這只是流動的，激蕩的，無有規則的組織的紀律的社會。因他是一社會，故從他當中發出的感情格外強烈，故格外於為過度的亂行。欲使他入於常軌，欲阻止他為所欲為，必須有強固的

，複雜的紀律。然他既爲羣衆，他自無已成的規律，各種管束的機關。故其力所發出的能力完全自由，因此而越出常軌，擾亂秩序，自屬顯然。一種沒有紀律的學校，即不啻是一羣衆。以許多兒童同處一學校內，個人的活動受團體生活所鼓舞，自必增加；然使團體生活爲道德的，指導得宜的，亦不過使個人生活更熱烈，更合於軌道而已。然如教師不取得必要的威權，這種熱烈的活動必即超乎規則，流爲變態的擾亂，敗壞風氣的源泉；學校人數愈多，則其爲害愈甚。有一最足證明敗壞風氣的事實：即學校中乃爲一無高貴道德的學生佔有團體生活的一重要位置，即不啻在國家雜亂擾攘之秋，我們每見無數壞份子浮游於公衆事業與公衆生活的上面，這種壞分子在國家太平時代只留居於幽暗之地而已。

所以我們反對取消學校紀律。

數十年來，教育界每有欲取消學校紀律的，我們必須盡力反對。誠然，當我們將教師應憑之以爲已助的行爲規程去詳細考察他的內容，我們亦不難判斷這種規程實過於鬧事。兒童的自然而有的好意，亦足證明這種規程的過分。不知及時上課，與不能及時交習題等等，那就不是一個好兒童了麼？然使我們不詳察這種規程的內容，只視這種規程的總體爲兒童應有的義務，則一切都盡變更其意義。此時以盡這種小義務爲品德；是即兒童的品德，與兒童年歲相應的，故我們可以要求兒童實行他。故我們須盡心養成兒童。如在一學校中紀律的搖動，其結果祇使一部份風氣敗壞，則我們亦可望他們只是暫時的，過渡的；然

如紀律盡失了基礎，無可救藥，即常人與教師亦因之而失望的，是則因公衆德性已墜到極點了。

學校如有紀律，兒童實爲首感受幸福。

况使我們不因兒童弱小而即過於放縱他的原故，那就因爲兒童爲首感受良好紀律的利益。今人常說：如一民族欲得幸福必先有人善爲他治理；成人然，兒童亦然。兒童亦每需求應有規律居臨他們之上，約束他們，懲戒他們。有良好紀律的學校常表現出康健與氣質善良的面貌。校中每人均有他們的固有的地位，均安於他們的地位。反之，缺乏紀律即產生混亂現象，爲首感受此痛苦的，就是兒童自身。兒童這時總更不知何爲善，何爲惡，何爲應爲，何爲不應爲，何爲合法，何爲不合法。故缺乏紀律實使兒童最痛苦。這時候我們必見他們的氣質極流動；從這氣質過那氣質非常迅速，從笑而哭，從哭而笑，所知所云。這是因爲兒童亦若成人之人，一當不見有何物存於身外限制他，調節他，阻止他的動作越軌而行，即不能保持他的常態情形。其於自制自治能力，未能形成的兒童尤其是這樣。

然而學校紀律不可過於繁

然而學校紀律，只行於相當限度以內，方能產生良好的結果。實際上學校生活的大綱確應預先規定；然在別方永不可使規律達於最微細的事物。規律是不可少的，然而一切均受規律，即覺不佳。成年人的動作亦非盡受道德規律節制的。他亦常有可爲可不爲，或可隨意爲之而不惹起道德批評的能力。同樣學校紀律亦不可

伸張到一切學校生活之內。切不可求一切的兒童的行，坐，背書作文，攜帶書本的姿勢等等，皆預先爲極嚴明的規定。因這樣廣闊的紀律之有反乎真正規律的利益，一無異於迷信之有反乎真正宗教的利益。其理由有二：第一如此的苛求，只使兒童感覺可厭，背理，目的非求有益於他們，只是縛束他們。如此乃大損及紀律的威信。第二如兒童爲純然被動的服從，絕不抵抗，他們即習於祇受強迫後而後作事。如此乃大傷個人的創造性。且尤其是在現下的道德情境中個人須於社會生活應爲個性的活動，這樣子包含萬有的規律，更能與兒童德性以不良的影響。故當他不使兒童成爲道德的反抗者，必使他成爲道德的征服者。且妄用規律威權的結果，無論如何大，教師犯之亦極易事；故教師亦有留神之必要。一切無別物以限制他的權力既能爲無限的發達，故教師所有的規律權力，亦須受相當的限制。學校之內兒童不能反抗他。故他應先自行反抗。從來學校的規律威權過大，故激起反動，循至人們連規律的本身，亦要求取消之；然而反動力的自身，又有超越限制的恐憂。

怎樣養成兒童紀律呢？

我們至此已明白何謂學校紀律，何謂這種紀律的功用了。我們今且研究：欲使兒童實行紀律時，應具如何的態度。因欲兒童養成有紀律之嗜好，決不徒於將紀律用力壓到兒童身上或使兒童爲機械的熟習這種紀律，即已了事。必須使兒童自行感覺在於各規律中確有應該服從之點，換言之，必須使兒童了解各種規律中皆蘊藏道德威權。這種

威權乃專使他們服從規律的。兒童的服從，只當他是內部情操的外部翻譯，方能有道德的價值。然而怎樣養成兒童這種內部的情操呢？

道德規律既憑教師去默啓兒童，則其他一切亦應惟教師是賴。除教師給他們的威權外，規律并無別種威權；伸言之，規律祇有教師暗示與兒童的一種威權而已。從此乃生一種問題：教師應怎樣表顯他四週的威權呢？

第一要教
師自己有
道德威權
的信仰。

誠然，教師如欲顯示他的身外四週的規律威權，他自必須具有幾種資格，最顯著的即須他的精神有決斷，意志有氣力。因為命令式的格言既以不許懷疑為特性，如兒童見實行這規律格言時遲疑不決，如担任使兒童認識格言的教師似不有承認格言確應如此的決心，則規律在兒童目下盡失了他的強迫性。然而這點猶不關重要，其中最重要的教師應該傳達的威權，教師必須確實感覺有的。威權之所以確有能力，全憑教師誠心感覺他存在於自身之內。然而威權從何而到教師的身內呢？難道教師有物質上的勢力和有賞罰的權柄麼？然而對於懲罰所生的恐懼絕不同威權的尊敬。恐懼如有道德的意義與道德的價值，只在他所受的痛苦為人承認符合正義，有賞罰的權柄之威權確為人承認合乎公道。這歷一來就成問題了。教師之取得威權，絕非從外部，絕非以他能使人恐懼；實從他的自身取得之。教師之有威權純因他有內部的信仰。教師必須有他自己的信仰：決非信仰他的自身，亦非

信仰他的知識或意志之高貴。教師必須有他自己的信仰：他須信仰他的事業及信仰他的事業之偉大。牧師教士之所以有威權，他們的態度言詞之所以有威權之點綴，純因他們有高貴的任務。因他們以在他們心中的上帝的名義來說話的。伸言之，他所說的純託上帝之名；上帝雖不盡在他們心中，在最低限度，他亦相信較羣衆更爲接近上帝。無神的教師亦有，且亦應有如是的情感。教師之本身爲超越他自己的一種大道德實體的機關；他之與這實體交通較兒童更爲直接，因兒童惟憑他爲媒介然後得與這實體相接觸。一如教士爲上帝的傳述者，教師乃當代國家的道德觀念的傳述者。因他委身於道德觀念，因他感覺這種觀念的偉大，又因他傳述這種觀念於兒童，自分佔這種觀念的威權。教師威權既從這樣超個人的源泉而來，則在這威權中，教師斷不能驕傲，誇張，自矜虛榮。教師的威權基礎於他自己的職務之尊貴。憑藉言語與姿勢從他的意識傳過兒童的意識內，是即這種尊貴。誠然，這並非說須用一種教士的語氣勸告學生做習題，或自己解釋一課書。欲產生如是的結果，絕不須常將這種尊貴感情發爲動作。在必要的時候，只須有這種感情的信仰；而且，即當這感情不過是潛伏的，即當他不爲顯著的表出，他亦能使教師的態度有文彩光澤。

然在別方面，教師於這種感情的發生中所佔的重要位置，與他所任的個人職務常構成有必須防範的危險。實際上，我們深恐兒童習於將規律與教師聯結過緊，伸言之，習於以一切規律均

律觀念與制裁觀念必有一種聯線；制裁觀念於規律觀念必有極大的效用。究竟什麼是這種的聯線呢？

欲解答這條問題我們必須分別考察學校規律中的兩種制裁，一如道德與法律規律中的兩種制裁。是即一方是懲罰，他方是獎賞。我們先研究懲罰。學校懲罰的功用是怎樣的呢？

第十一課 校中懲罰問題 (一)

我們在指出學校紀律的涵義，這紀律如何使兒童尊重抽象的，超個人的規律，習於自制和自治之後，即去研究紀律究在何種態度之下，何種情形之下纔能達其目的。欲使兒童服從前定的規律，必須使他感覺這規律自有他應尊敬之處，伸言之，自有他的道德的威權。然他既從教師來認識規律，則使他覺有道德威權亦應是教師的任務，因除却教師所給與的之外，紀律不能有別種威權的。這因前定的行為，總使人煩厭，他的本身斷沒有使人服從的能力。他所需要的至高無上的勢力只能從外部來。只能從教師處得有威權。從此唯一的問題即為研究教師的威權從何而來。我們會考察得教師的威權純然來自心內，換言之，純然在他的職務觀念內，在他所委身的道德理想內，與在他所努力使兒童委身的道德實體內。凡能使人言動有威權全是他的內部的熱誠，全是他的心內的信仰；不徒信仰他所表達的是觀念中的抽象的實體，而且信仰他所表達的是具道德的價值。因道德的威權，伸言之，道德中能使我们超越個體之上，與超越同類的個體之上的性質之總體，只能從我們委身在高於我們的一種道德實體而來。外部的符號極不完備；必須內部感情有真實的存在，教師然後可以堅決傳達。從來以威權為教師應有的主要條件，固不為無因的。此不徒以威權為維持外部秩序之必要的元素，且以學校的道德生活全有賴於

他。誠然，教師內心所有的權威，教師惟靠着他然後成爲偉大的，當他與兒童接觸，必因兒童之尊敬的信心而有所加大；這因爲不徒教師一人相信，且得到許多兒童相信，故他的威權得以加大。兒童集合的信仰能使教師單獨的信仰增加強固。一如政治家無國民與論以爲後援，他不能統治一個國家，教師如無兒童的信仰決不能管理一間學校。然而援助教師之集合的感情不過是教師自身之威權的產品；這種爲兒童各人所有的感情只將他的威權譯出。因威權這時候是校內一切兒童的反射與回聲，故他因之而加強。因結果反應原因而使原因加強的。然而教師威權這時候不失其爲第一原因，並不失其爲一切隨之而動的發動機。故反射與回聲無論如何重要，亦只是一種副現象而已。

尙有應爲說明的，即當我們說及的教師威權及其必要，我們絕不以爲教師管理學生應如管理軍隊。誠然，如我們將紀律變成過於樂趣，則我們與紀律精神之相背馳，無過於此。如蒙坦爾 (Montaigne) 等人每欲使規律成爲可愛的，容易的事物，此則惟有改變紀律本性而已，不是表達他的本性的。一切生活絕非兒戲。因此之故，兒童刻當預備努力，預備挨苦；如使兒童相信嬉戲可以成人，則極不幸之至。然而社會生活既非軍隊生活，在別方面，如兒童應受導於正經生活中，則我們絕不可忘記：這不過是第一步的指導，最初的入門，兒童非成年人，一切待遇應合乎兒童之天性。教師的威權故應行之以慈愛，使他堅決強固的態度不致成爲野蠻暴戾的

性質。我們說過：義務有兩方面。在一方面，他具有極嚴肅的極專斷的氣象；在他方面，他又極可愛，極可人。在家庭中最有勢力者是第二種；在學校中，第一種應最佔重要。然而兒童的道德能力如其柔弱，如其柔軟，這時候未極能抵受純粹的義務的嚴酷的。

爲什麼要懲罰呢？

然雖如此，我們已見尊敬紀律絕非從恐懼那些保護規律的制裁而來。實際上，任何一有學校生活經驗的人都無不知：一間極有紀律的學校即爲一所懲罰極少的學校。懲罰與紀律二物是相並行的，故制裁在紀律的功用中實沒有平常理論家所想像的重要。然在別方，介乎規律觀念與懲罰觀念，有一切密關係存乎其中，則爲不可抗爭的事實。

人常以爲無論何時在於規定兒童行爲的規律下，一如在規定成年人行爲的規律下，均附有制裁；這種觀察決非無理。然而聯絡這二觀念的線索是什麼呢？換言之，爲什麼懲罰呢？關於這種問題，初看來極簡單，然而答案則有極不同者在。爲實際的利益起見，我們實有考察他之必要。因懲罰的態度如何全基礎於懲罰觀念及他的功用如何的。

現有兩種理論。

懲罰不是惡報，不是防止罪過的再

理論家中有以爲懲罰純然是一種防止疏忽與藐視規律的工具。他們必定須懲罰兒童，使他不再爲惡，使別人不敢效尤。這種舉動純然將精神中每一錯過的觀念緊聯到一種惡報的觀念去，使這種可怕的遠景預先禁止錯過的行爲的復

生。換言之，懲罰的任務純粹是預先提防的任務；被提防禁戒的動作完全基礎於那些為懲創結果的恐嚇。

誠然，懲罰固非絕不能產生提防禁戒的結果。我們確不能極端否認懲創的恐嚇能給我們意志以一種有效力的影響。惟此絕非懲創之唯一目的，或主要的存在理由。因如懲創無別種對象，則他產生的功用殊非首要；且我們可以自問他究竟能否償補他的損失。因懲罰的惡報只存在於外部，且只向外部來活動，他故不能深抵道德生活的源泉。他確能像我們在上面所說，能機械的使兒童禁止多少行為；但他雖能免去兒童為惡的趨向，決不能鼓動兒童發生趨向以為善。故恐嚇雖有功效，他的本身絕不能使人有積極的道德。故惡報如只有憑藉恐嚇得以約束罪人的功用，則我們只見他是一種保障外部的，物質的方法，有警兵的效用，絕不是一種使人道德化的工具。即以防止一點來說，他的功效亦屬有限。意大利的犯罪學者曾以無數顯著的例證昭示我們：以痛苦去防範為惡所得的效果，常人實言過其實；他效果甚少的理由固易於明白。誠然，從懲罰而生的惡報確為一種不好過的事情，此種不好過的事情的遠景確能使行為有所審度慮。然而以自制自洽來盡他的義務亦每每是一種不好過的事。在一切義務中，無不有一種耗費極大的克己，犧牲；如當我們不自然的向他之時，這種耗費將必更大。在這兩種不好過的事情前，為什麼只是第一種最是可驚懼呢？為什麼第一種最能驚嚇人呢？反之，正因第一種不

好過的事情雖我們極遠，正因有許多情境能使我們希望得以避免他，而當我們壓抑現有的情慾時，或當我們棄絕直接的娛快時，我們最不好過。總而言之，所謂惡報，即犯人職業的遇險。世界上有無限職業，他所遇的險常有更大的，又常有更易的。開礦工人，洋海中的漁人，和一切極危險的工業之職工……並未聞有因他們的先輩之死與病而或停頓他們職業的。他們寧冒萬死而不拋棄他們的職業，伸言之，不拋棄他們愛好的活動。爲什麼犯人所遇的危險即能阻止他們縱情而行呢？誠然，惡報確能阻止沒有氣魄的人，伸言之，那些搖蕩的，懷疑不定的庸人；然而因此他早已不敢多爲了。我們以上所說的成年人犯罪者，必與小學校中的犯規無大異。如兒童貪懶的結果不過罰寫字卷，吾恐多數情境之下，兒童畏罰之情並不能戰勝貪懶之心。故如學校懲罰存在的理由只在禁止我們多少不規則的行爲，則他的功用實不配在各教育系統中佔有如此主要的地位；尤其當我們想及他所耗費的一切：損失氣力，損失時間，與挑起兒童之不良的感情。

況確有一種事實足以證明惡報應有他種功用的。我們均知惡報應與罪過相抵。在學校生活中如在社會生活中，道德良心絕不承認罪輕罰重，或罪重罰輕是合理的。然果如我們在上邊研究的一種學說所主張，懲罰的目的不外在以威嚇預先防止被禁的行爲，壓制他將現的趨向。故懲罰不應與行爲之重大相抵而應與趨向之強相抵。則小罪過的趨向每有比大罪過的趨向爲強

，而更難於抵抗的。例如甚少數兒童有強烈的意向反對教師，侵犯同學的。反之，立意偷懶不肯用功的爲數實多。然而偷懶雖是立意去幹的舉動，他受懲罰固無時無地不比公然抵抗教師的舉動爲輕。一種這樣不相抵抗的惡報，受者必以爲不合正義，而有指摘教師和他所執行的道德律的危險。然如惡報應符合正義，伸言之，如所應與行爲所犯罪過的大小相抵，則惡報的目的是必不限於威嚇。惡報與激起惡報的行爲的道德價值二者所產生的關係足以證明惡報尙有他的別種功用。

反之，懲罰乃是洗濯罪過。

根據別一派道德學者的意見，惡報的功用並非預先防止罪過之再生，而爲洗去罪過。惡報的本身乃一贖罪補過的品德。我們必須懲罰，但他的目的絕不在威嚇，而在修補罪過及他的結果。法國道德學者保羅耶納（Paul Yanel）嘗說：「懲罰不應只是保障法律的威嚇而已，他且應爲種種改過之懺悔」。

惡報這樣解釋已成爲一種消除罪惡的器具，他的目的乃使各種事物復回原有的狀態。他非前瞻，實乃後顧；過去憑惡報如已失去。罪過擾亂秩序，惡報則回復被擾的秩序。然而惡報怎樣有這種效果呢？這因他含有心靈上的痛苦淒楚之故。耶納說：「由反抗的意志來擾亂的秩序可由爲罪惡結果的痛苦淒楚去恢復他。」故罪人的惡報可修補他爲其因的破壞；他能消罪，因他能贖罪。所謂惡報乃純粹的一種贖罪而已。由是觀之，罪過與懲罰之相抵實易於解釋。因欲罪過能爲我們拭去，我們須具相當的

力量。罪過如重大，則消滅罪惡的惡報亦須重大。

常人每反對這種概念，以為這種概念所基礎的原理實屬曖昧背理。這種反對不為無理。心靈的凄楚痛苦亦只是一種弊病。一種犯罪者所抵受弊病怎能償補他曾犯之一種弊病呢？第一種弊病不過加到第二種弊病之上，斷不能取消他，滅去他。我們只能使二者構成一個等邊形。故居友說：『如一醫士欲醫愈一有病的手臂，他乃開始割斷其他一手臂』。總而言之，以惡報為贖罪的不過以惡報為受報復刑；如傷人目者，人亦傷其目。然而這種報復刑已不再為近代道德良心所允許了。

然而這種學說尚有他之不可磨滅的理由在。他之不可磨滅的理由是指惡報確能拭去或償補他的罪過來說。不過這種補過的品德並非基礎於心靈上的痛苦凄楚。因為這種凄楚亦只是一種弊病；以一種弊病而能償補別種弊病，顯然缺乏正大的理由。然而惡報倘別有他的原因。痛苦在惡報中所佔的位置比較上極不主要。懲罰與惡報的中心涵義當於別處求之。

欲了解惡報如何能補過，必先考察罪過所產生與他所欲償補或拭去的道德弊病。

懲罰所以能洗滌罪過由於他能保持紀律的尊嚴。

道德威權是一種意見或輿論的事物，他的勢力純從輿論與意見而來，成人方面是這樣，兒童方面亦是這樣。因此之故，學校規律所以有威權，純因兒童各皆有了這種情操，純因兒童各視這種規律為神聖不可侵，而須肅靜迴避之事物；

凡足以使這種情懷衰弱的，凡足以使兒童相信這種神聖不可侵實非真確的，均足以致學校紀律化於死命。故一當規律受侵犯，他即失去神聖不可侵的性質；如無別物出來規復他的原來狀態，則神聖而被侵，今後自不能再保持他為神聖。因吾人永不相信：既為神聖之物，而能任常人褻犯他的。因是之故，一切規律的侵犯均能低減兒童對於這種規律的尊嚴的信仰。兒童所以服從規律，因兒童視這規律有尊嚴，有道德勢力；他的勢力足以與他的行為的勢力相對抗。他們又見人皆服從他。故從結果的重要看來，規律必甚有權勢。如反之，他們見人皆侮辱他，侵犯他，則必感覺他實柔弱不能為患。是即罪過所產生的道德弊病了。這純因一種罪過能搖動兒童關於學校紀律的威權的信仰，一如他搖動成年人關於道德的威權的信仰，因此使威權實際低減。總而言之，道德的違犯如無別物來為之修補，則他的結果必致風氣敗壞，因不紀律的行為能使紀律失去效用。然而應如何修補這種弊病呢？這時候應使紀律在表面上雖被侵犯，而在實際上仍然無所損，並未墮了他的勢力，失却他的威權。換言之，必須使規律在侵犯侮辱中能巍然不為他搖動，且表示有相當的能力去抵抗這種侮辱。惡報即此有深意的表示而已。

他的歷程全
在教師擯斥
學生侵犯紀
律的行為。

當我們說到不為外力所動而能抵抗的規律時，我們說來誠過於抽象。然而說及的一切亦易於演繹為具體的事物。誠然這不是規律自身能不為他動，能有抗力；惟規律能憑做他的機關的人去做抵抗的媒介，伸言之，規律能憑教師為媒

介而與之相抗。我們曾說兒童所以信仰規律，因為他們信仰教師。他們尊敬規律，因教師使他們尊敬他，且教師自身亦極尊敬他之至。然使教師任由學生侵犯規律而不抵抗，這樣的寬容大量自必類似表明其已無前日這樣堅決的信仰，已無前日這樣誠心的尊敬；同樣，學生對於紀律自失信仰。

教師之表面的懷疑必使學生生真實的懷疑；學生如生真實的懷疑即搖動紀律的基礎。故於學生犯規之時，教師必表示相當的態度去抵抗他，藉以表明他的情操始終毫未變更，他常具同一的信仰力；在他的眼下，規律常為規律，絕未失去威權；雖他受侵犯，亦決不墮尊崇。若要這樣，他必須以明顯的態度將犯規的行為大加斥責，必須盡力殫絕這種行為；雷霆之怒，是即構成惡報了。

因此之故，惡報的功用絕非在使犯規者以受凄楚來補過，亦決非憑威嚇的方法防止別人效尤，實欲保障犯規者所警搖動的信仰，使彼了解這種信仰始終有存在的理由，而特別在學校內說，使彼了解兒童從之而接受信仰的人無刻不保持這種信仰。故惡報之在學校道德的功用中極為重要。誠然，我們已曾明顯說過：並非懲罰上的惡報能與道德以威權，但這惡報能阻紀律墮失威權；如犯罪的行為不受相當的懲罰，則這行為自必將紀律的威權逐漸消失。故說惡報能補過與能改過實非虛語。然我們從此可見惡報所以能補過，絕不因他使犯規者感受凄楚。故他主要

盧騷主張的
自然懲罰。

首倡此說的人自推盧騷，盧騷在愛彌兒第二卷確曾承認這種理由。『我們決不可爲着懲罰去懲罰兒童；應使兒童自動的了解懲罰不過是惡行爲的自然結果。』此外：『你能昭示兒童；人常有賴於物質，你即能追隨着教育的真次序了。愛彌兒如毀壞窗上玻璃，我們不修理他，夜寒自侵入室中，致他犯傷寒之疾，這就是他的懲戒了。』不過盧騷只主張在十二歲前，兒童第一時期中然後應用這種方法。他所以應用到十二歲時，因他以爲兒童的道德生活只應在此時開始。

在這時期之前，兒童如原始人民全不了解道德觀念；他如各種動物純爲物質的生活。然而動物決沒有人工的懲罰去支配他的，他們只於物質勢力之下去培養成，他們所接受的功課只爲經驗的功課。兒童既爲動物的生活，他的本身自不需求紀律。如強兒童服從紀律只是反其天性。然而自十二歲起，他的新生活開始了；自此以後，他有紀律的必要了。我們已漸養成他有辨別善惡的道德觀念。前此我們所熟識的只爲自然的公例而已。自今以後，我們須注重功用方面（十二歲至十五歲）；我們不久即到那正當的，善良的方面。（十五歲以後）』

由是觀之，據盧騷的意見，自然懲罰只應該用在物質教育上。當道德教育一經開始，教育系統應即更換，而教師應自行干涉。

斯賓塞爾
更將這種
主張發揚
光大。

這種學說只到斯賓塞爾手中然後盡量擴大。以下即是斯氏的學說了。

氏說：「無論用何種假設做出發點，一切道德學說皆承認：有近的及遠的好結果的行為纔是良善的行為。能為人類判斷行為的標準，經過最後的分析，不外是行為所產生的幸福和患難。我們視醉酒為惡行為，因他不特能傷害身體，且能累及他的家庭的。如盜竊一種舉動能使被盜竊者與盜竊者雙方皆大歡喜，則盜竊必非一種罪惡了。」如承認這種原理，自不須求助於人工製造的懲罰去教育兒童，只任事物之自然即可。當兒童的行為是惡，則必有一種痛苦的反應使他抵受，循至他因此明瞭自己的罪過而不敢再犯。故教師在懲罰中的任務極其單簡，他只須認定人工的干預決不能使兒童了解他的行為的自然結果。據斯賓塞爾的見解，如是的教育法有兩大利益：第一，他能與兒童以一種強固的德性基礎。當我們了解行為的好結果與壞結果，我們在生活中自導自有確實的把握。如當兒童只為免除人工的懲罰而後活動，則他必不極端注重行為的本身，只純為着尊重威權。故我們深恐兒童一經長大，再無教師隨着他的背後時，不能善為自導。第二，又因這種懲罰來自事物，為行為的自然的，與必自然的結果，兒童乃不能啣恨他人，只可埋怨自己。如此乃可免除父母與子女間，教師與學生間發生一切忿怒或怨恨。一種超個人的懲罰於他們實不需要。因此之故，我們應靜候惡行為發生結果，決不應干預。兒童永不能在應散步時為一切的預備麼？我們可不顧他即行。

他易於破壞他的物件麼？我們可不給他再買。他不肯自行整理和排列玩具麼？我們可代他善爲安置，但當他需要時，他不再能見到玩具了。

這種學說實是幻想。

這就是斯賓塞爾的系統了。在未考察他所基礎的原理之前，我們能將常人承認這種系統的長處略爲指出如非幻覺，即不切實；這亦不是沒有利益的。常

人以爲兒童不應受父母或師長的懲罰，因他們的懲罰不會有什麼功效。如此，常人自必假設兒童能自行正確解釋他自己所得的經驗；實則兒童非到智識教育達某種程度時，他斷不能自行了解。因在實際上，介乎一種現象與這一種現象的原因，決沒有如是顯明的聯綫能給無經驗的人一眼看出。兒童因胃積而不消化，他感苦痛；這種苦痛是他所知的，然這種苦痛從何而來呢？

這種問題，即成年人亦不易於一眼看出。因能解釋苦痛的理由是這樣多的。兒童缺乏經驗，更不能望他有正確的解釋。原始人民不能將他所感受的不快意的事歸到自然界的必然公例，這就因爲他們不了解何爲自然的公例。他們不以其自己所感受的死亡疾病歸因於自然，而歸於一種妖異，一個讐敵，一個他們相信被嘲根的人。兒童亦不免常有如是推理。我個常見他們每將不如意的小事歸究於四週的人，實則這種不如意的事情全爲他們自種其因的。故這種教育法必使兒童發生許多我們不願有的壞感情。在他方面，又因無豐富經驗決不易於解釋，故我們斷不能徒然憑藉他去使他學習如何於生活中自導。而在實際上，斯賓塞爾亦不滿足他自己理論；遠

反他所立的定律，密求父母的干預，而利用一種改頭換面的懲罰。當兒童亂放他的玩具，父母藉名善為安放，而實行密藏他之時，這種強取難道不是真正的懲罰，純粹人工的懲罰嗎？因如我們果任事物產生自然的結果，玩具將不移動，仍放置於無秩序中，兒童亦易於適應他和易習於料理他的。

然試尋究他所根據的原理。斯氏說：『所謂壞行為，就是一種在兒童自身，或在兒童四圍，或於兩者之間同時有不良結果的行為，而這種結果即能昭示兒童：這是一種被禁止的行為。兒童感覺這種結果，故知他何以應自制。如行為直接害及己身，這種壞結果自必立刻使他知到；如行為害及四圍，他亦必能親見這種結果。』為免去許多辯論，暫且承認這種原理。從廣義說來，我們確可說一種壞的行為常有一種壞的反響。不過這種壞的反響必須使兒童常能感覺他。因為這種反響在他的聽覺之外，在他的範圍之外，在他所生活的小世界之外而發生的，亦常有之。這時候怎能使他感覺到呢？例如他應尊敬父親。這是什麼原故呢？這因對於父親有相當的尊敬為保持家庭紀律與精神所不可少的；在他方面，家庭精神如墮其勢，則於家庭的公眾生機必產生極不良的結果。故各社會均以孝親為一種必要的義務去強迫兒童遵守他。然兒童如何能窺見他的行為之遼遠的結果呢？如何能了解他的一種不服從孝親的義務即能搖動社會秩序的原則呢？成年人亦每不見及此。這純因道德之為物絕非如斯賓塞爾所想像的單簡。

在吾人一般複雜的社會中，他規定社會關係的道德亦必極其複雜。道德所排斥的行爲在一如是闊大的有機體中亦必發生種種絕不相同的反響。這種反響決非空無一物的眼睛所能看見；只有科學憑藉他固有的特殊方法和他獲得的特殊報告去逐漸將他發現。然尤其是關於學校道德方面，斯賓塞爾的原理不能實行。實際上，無數學校兒童所應遵守的規律是於現在生活無關的，即於最近的將來生活亦是無關的，因這不過是單簡的訓練，其目的純爲使兒童預備成人時應用的生活。如吾人要求兒童不可隨意貪懶，此非徒欲熟習他的功課，爲教師與學校爭光榮，亦欲養成他將來能利用他去訓練，和一個工人在社會生活中應有的努力之習慣。因爲惟有這種訓練與習慣，當他出校開始爲正經的生活時，然後能應付一切。他應說；如他須候到這時候然後能審判他的行爲，這是過於遲晚麼？在他方面，欲使學生能及時在社會致用，必須加速一切事物的自然的進步，教師必須從中干預他的事情，必須將先社會生活懲罰而行的學校懲罰附於學校規律之上。斯賓塞爾所主張的教育法或於極特殊的情形中有多少用處，他決不能供我們爲學校懲罰的基本原理。

第十二課 校中懲罰問題 (二)

在規定什麼是學校紀律，什麼是他的本質及功用之後，我們於是研究如何可以使兒童感覺紀律，如何使他以尊重規律威權來服從他。其後又找尋得一種結論：指出紀律情操不應和不能憑藉懲罰的威嚇來傳遞；他應直接憑藉他的本身來傳遞。尊重規律與恐懼懲罰及設法免避懲罰絕非一事；尊重規律是一種情操，他認定在學校的行為規律中有一種不可接觸的事物，有一種使意志不敢侵犯的勢力，規律中這種威權純從教師得來；由教師來傳遞，教師所以傳遞他，因教師感覺他，因他以爲這是他的重要職務，因他視學校紀律中的無數規律爲達到應追求的高貴理想的工具。教師所感覺的情操，教師用言語，手勢，事例來使兒童感覺。

然而此時懲罰的功用又在什麼地方呢？他是一種病理的多餘的事物，抑或不是，他在學校的道德生活中負有一種常態的任務呢？我們在前課研究的就是這條問題。我們以爲如非懲罰能使規律有威權，他在最低限度內能防止規律威權之消失。因爲如果日中的罪過不受懲罰，這種罪過必能逐漸將威權滅去。因威權之能成爲威權，純藉兒童視他爲不可侵犯之物；而一切侵犯威權的行動，均足證明威權並非真確。如兒童服從規律與尊重規律，這就純因教師有以規律爲應受尊重之信仰。然使教師一任這種尊重消失而不予預，這樣子的放任自類於證明教師對於

規律既不如前日的信仰；他的懷疑，缺乏信心，當其初從他處置失當而來的，這時候乃傳到兒童心中。故教師對於能消失學校道德信仰的罪過，應表示反抗，藉以證明他的情操純未變更，規律於他的眼底仍為神聖不可侵；他雖受侮，仍須如前受人尊重，教師應表示自己絕不與這種侵侮發生連帶關係，須排除他，遠離他，總而言之，他須斥責他；罪愈重大，斥責愈甚。是即懲罰的主要功用了。懲罰就是擯斥，就是斥責，故懲罰的主要方式常使犯罪者與好人遠離，隔絕他，不使好人近他。又因我們不能斥責一人而不待他以比待好人較不良的態度，與因我們除擯斥的行爲外，絕不能得有別種態度以表達我們的情操，故忿怒擯斥常不免使受擯斥者感受痛苦。然這絕非惡報的主要意義，不過是偶然的連累，雖當惡報不能令犯罪者感覺痛苦時，惡報尚有存在的價值。所謂懲罰非欲傷毀他人的身體與心靈，實欲於罪過面前，維護罪過所否認的規律。故介乎兒童教育與動物訓練其間存有大差別的，實由於此。欲訓練動物必有賴於懲罰；懲罰惟能使動物感受凄楚然後有效果。他於兒童則不然，懲罰不過為表達內部狀態之一種外部物質的符號，他祇是一種記號或一種言詞，社會公共意識或校中教師意識借他來達他的擯斥情感者。

上課說明懲罰的任務在擯斥罪惡行爲去保持紀律尊重之後，即研究斯賓塞如何運用懲罰。

懲罰的主要任務既已規定，我們又會研究懲罰應如何運用然後可達到他的目的。關於這點我們嘗遇一學說主張懲罰應在惡行爲自然產生的結果，是即為斯賓塞所建立的自然懲罰的學說。此刻無須再提這學說所惹起的反

論；我們只欲指出爲這學說的出發點之有趣的與合理的觀念；這種觀念尚有保留的價值，祇於實行應用之時，我們不盡苟同他們教育學者的態度而已。

這種觀念以爲有一種知識的及意志的教育能不須人工的干預，純粹實物的影響即可成功。

這種自動的教育爲最完善的教育模範，一切教育系統都應力求接近他。使兒童自動的學習說話，自動的於四圍的物質的環境中學習自治。決非父母教他應如何態度去活動他的手足，應費多少氣力即能接近或遠離一個外界的物體。一切科學，無論如何複雜，均由兒童藉個人的經驗，憑個人的摸索，於實體的接觸中直接得之。借不適應的動作來知到自己的失敗，有改弦更張之必要，正如借快意與自然的獎賞去知到自己成功。他學習語言，字句，文學，邏輯，等等的態度亦復如是，由他的自身來學我們言談，發音，串句，更由這點逐漸學得文法正確，文章清潔秀麗之嗜好；惟這等事物比較起兒童全憑自己而得的根本知識，也算不得一件大的事情。猶不止此；這種實物教育的時期還比兒童時期及青年時期長遠。有生活一日即有教育一日，教育就是生活，因爲成年人尚須學習的，且常學習的；他們沒有教師，惟生活做他們的教師。他們的行動之惟一的懲罰，就是他們的行動所生的結果。我們惟以摸索，試驗，失敗，再做，實證等等然後漸能學得我們職業上的技能，實用的智巧，學得今人常說的一個極有意義的字句：「經驗」。然而這種方法既有這樣的功效，人類有賴於他的既如是之切，爲什麼不拿來應用在一切教育上面

呢？爲何兒童學習道德教育不能有如成年人學習技能一般的態度呢？故此時我們絕無須創立一種人工的，有差等的懲罰的系統。只須任物之自然，只須任兒童以接觸實物來自養成。當兒童錯誤，實物必能昭示他，伸言之，當兒童的行爲不應如是，不合乎物性的自然，實物對他必有所告誡。

托爾斯泰亦以此爲學說的基础。

托爾斯泰的教育系統亦根據這種觀念。據托氏的意思：模範的，理想的教育就是一種人人能自動的趨到博物院裏，圖書館裏，實驗室裏，公開演講裏或只是知識交換裏的教育。在這些各種情形中，絕沒強迫參雜於其間；然而我們爲什麼因沒有強迫即不力學呢？而在兒童方面，爲何他們不能享受同一的自由呢？故凡有益於他們的知識，均應多爲設備，使他們得以任意取擷，但只應給他們便了，決不可強他們採取。如果這種知識確於他們有用，他的經驗如確使他感覺有知識之必要，他必親來求之。故在托氏所創立的伊阿伊牙滿力安拿學校中（U-Fcole of Iasnaia Poliana）懲罰爲不解之物。兒童隨意來，隨意學，隨意學他們所愛好的。

不知人工懲罰也。自然懲罰是。

在這種學說極端所產生的結果，雖使我們有所驚訝，然而他所根據的原理確爲不可抗爭而有其存在的價值。因我們只在我們行動去適應他爲目的的環境刺激之下，然後能學習自導。故我們活動的機括純然存於我們內部；這種機括只

因我們自身或我們內部之故然後有所擺動。無人能在外間可以指導我們了解何種活動應限制，應耗多少氣力運用各種行動，應如何組合各種動作等等。只我們自己方能感覺他，而我們之能感覺他，惟當我們接觸環境，伸言之，惟當我們動作與外界發生關係。環境反應我們行動所起的態度方可昭告我們應如何動作；因為我們行動之能否適應，我們乃有快樂或痛苦的感覺。故我們確可說：構成我們動作的自然裁制，乃是我們四週事物所起的自動反應。然我們雖承認這種原理，這種原理並不與我們的固有的原理不相容，換言之，這種原理並不能將父母對於兒女的懲罰，或師長對學生的懲罰擯之於道德教育系統之外。因在實際上，如非在意識間所起的擯斥動作，究竟什麼是不道德行為的自然結果呢？罪過之後，繼之以斥責，此為必然之舉，而在別方，懲罰的本身既只為責斥的內部表現，故懲罰亦為罪過的自然結果。懲罰是環境自動的對惡行為痛苦所起的反應的態度。誠然，當其初我們確常難於發見聯絡這兩種事物的線索。介乎與罪過之間果有能共通之點麼？這兩物的本身似無何種關係，惟藉人工然後發生關係。然這不過未見到他們的『中名詞』，和未找得聯絡這兩種事物的聯線罷了，實際上這種聯線確然存在；是即罪過所挑起而懲罰所從之而出的一種情操，是即惡行為的結果與為懲罰的動機的一種情操。當我們一見到這種聯線，這兩物相繼之秩序自屬顯然。如斯賓塞爾不見這種聯線，如他只視懲罰為人工的作品，是則純因他未解罪過的流弊非徒在於損害及他的自身或他的鄰人。罪過

尙有更大的流弊；是即他將他所侵犯與否認的規律威權破壞無餘。惟此流弊然後使他痛苦，然後使他有受痛苦之必要。據斯賓塞自己所舉的例來說；如兒童以毀壞玩具而犯罪過，這決不是因他未思及毀物之後，將更無物去消遣，實因他沒有禁止他無故毀物的規律，實因他以破壞爲快樂。故除我們此後不再購買玩具給他，他因此無物遣興，這不過能使他了解他曾爲未經反省的行動，他會不顧及他本身的利益——但絕未了解他曾犯道德上所稱的惡行爲。他只須受道德斥責之後，然後知他曾犯道德的罪過，只有責斥然後可昭示他。不徒他曾爲愚笨之舉，損害自身的權利，而且嘗爲惡，嘗侵犯他所應敬重的規律。故真正的裁制，與真正的自然結果，就是責斥。

如果像托氏
根本否認懲
罰那當更爲
錯誤。

這種駁論不能及於托爾斯泰，這是實事。因我們在上所說的完全假定有一種學校規律，一種爲懲罰所保護與尊重的學校規律與學校道德之存在。因兒童有用功的義務故懶惰疏忽爲應受懲戒的道德罪過。然而據托爾斯泰的意思，這種強迫兒童服從的道德與義務，並無存在的價值；這只爲人工製造的制度，在物性上絕無基礎。依着他的見解，我們絕不須將工作，教育，道德等等事物做一種裁制的義務。因我們能自動的求他的。科學決不須強迫而後研究，我們能自動研究。無論兒童或成年人，凡有所欲，他自已設法滿足他，即可。這種概念與我們從歷史上所得的完全相反，我們不欲和他辯駁了。如

人類求學與受教，這絕非他本身愛好知識，愛好工作；這實因他們不得不如此。他們之不得不如此，乃因社會命令他們，以此爲他們必須服從之義務。因社會需要科學，故使他的分子研究他。因社會在變爲複雜時，需要更多量的能力去維持他的生命，故強迫他的分子爲更多量的工作，然而人以義務之故然後求學，以義務之故然後有工作的習慣。實則人類須經過一番苦工與長久的努力然後得以超脫原始的迷離髒髒，神話不過用神祕的形式把他表出。人類在歷史之始既只以義務之故然後工作，故兒童於入世時亦如之；我們欲於本課且將見其初的義務如何嚴厲，在後嚴厲如何漸漸變爲和緩。

我們學校的懲罰原理。

因此我們乃得一結論，卽惡報的中心涵義就是斥責。我們欲以分析方法去找尋惡報的功用麼？我們卽見惡報之存在理由純在他所含的擯斥。我們出發的觀念將爲：懲罰應爲行爲之自然的結果，而不應爲他之外加的。人工創製的結果麼？我們卽達到同一的結論，同斥責不過是環境對於惡行爲自動的所起之反應的態度；而一切學校或社會所立的規律不過於自動的反應中加以精選，加以組織而後成功。我們因此乃有一種可爲我們學校懲罰的原理。懲罰既爲斥責，則最好的懲罰自爲耗力最少，而表達斥責最明瞭的懲罰。誠然，據我們在先所說，斥責常包含一種嚴酷的待遇。然這種嚴酷的待遇本身絕無目的，他只是一種方法；故他的價值之大小，全在於能否達到他的目的；伸言之，全在於能否使兒童感覺他的

行爲所犯之罪過。嚴酷的待遇之目的絕非在於使兒童痛苦，好似痛苦一物有如何神秘之處，好似痛苦有如何能威嚇兒童的效用。嚴酷的待遇首先欲在義務被侵犯的時候維護義務，藉以堅定犯罪者盡義務之心，與防止觀者有不盡義務的效尤觀念。凡在惡報痛苦中有不能達到這種目的，有不能產生這種結果的皆有剷除與罷止之必要。

我們雖有這
種原理，我
們亦反對體
罰。

原理既如此，試應用他。然這原理首先使我們易於解釋那些現爲我們學校懲罰的基本格言合乎正義：所謂基本格言，就是指絕對禁止體罰而說。當我們視懲罰爲贖罪，以使感受寢楚爲主要目的，則懲罰自包含體罰。然使懲罰以斥責爲目的，即應表明這種寢楚之所以必要，純因欲使兒童了解他爲什麼受斥責。然而今日有無限方法能使兒童了解這種情操的。誠然在野蠻社會中，個人的感受性極難激動，須受極強烈的刺激然後有反應的，故欲斥責之有效驗，必須憑藉一種劇烈的斥責；由此可以解釋一部——然只一部而已，我們在後說明他——何以在歷史上某期間中體罰甚佔重要的地位。然而在文化已達某種程度的民族中，神經系統如是纖幼，雖受微小的刺激，亦能感覺，則這種粗笨的方法自非必要。觀念，感情，如欲傳達於別人，決不須用這樣物質的符號來表達，與這樣強烈的氣力來托出。欲使我們有賴於這種符號與氣力，必先使他們沒有妨礙然後可。然而今日實際上，他們固表現道德上最大的不便。因他們衝犯爲今日道德基礎的情操之故，這種情操：即指人類人格

應絕對的尊重。因此尊重之故，故凡一切衝犯人類人格的，在原理上，皆屬褻瀆神聖的行為。故無論大小體罰均有多少違反我們的良心，均有多少不道德的意味。今欲保護道德的尊嚴而用為道德橫斥的方法，是亦一種奇異的方法了。一方欲堅定道德的情操，而他方又使他衰弱，總之，道德教育的主要目的即為養成兒童尊重人類。體罰為絕對與尊重人類的情操衝突，故體罰是一種能使人不道德的工具。此何故體罰在我們法典中漸行淘汰。社會成年人的法典既已漸不見體罰，則學校懲罰中之應免去體罰，其理由又怎樣呢？因為這種表達雖或不確切，然而在某種程度之下，犯罪者再已不成人類，而我們亦有多少不視他是人類的，惟我們決不如是失望，致將年幼的兒童屏棄之於人類之外。

體罰當幼
兒在家庭
內或可一
用。

只當兒童尚是一小動物時，體罰方能採用。然而這時所施行的只訓練便了，絕非教育。尤其在學校的教育中，這種體罰有革除之必要。在家庭內，不良的結果至易消滅，因為介乎兒童與父母之間，滿充骨肉親愛之情，這種親情自易於將各種不良的結果拭去，不稍留有痕跡，況兒童雖受體罰，這種體罰亦極少通常所具有的涵義。在學校中，這種情形即大不相同，沒有和緩。這種粗暴強烈的性質的，蓋學校所施行的懲罰，例有多少超個人的性質。故他虐待的舉動絕無和緩之可能；故學校中應絕對禁止執行體罰。

然在說明何故學校應禁體罰之後，我們更進而研究在於過去的教育系統中體罰何故如是重要，此亦不為無益。我們將見這種研究並非不能與我們以一意外的結果。

從歷史看
野蠻民族
體罰少

嘗其初，我們總信：所以能使這種懲罰系統發生的，純為原始時代的野蠻暴悍的風俗。但這種假設雖極自然，能使人相信，實則極不符事實的真相。人類

類學者斯坦麥思氏(Stenard)嘗在他所著的『從人類學研究懲罰制度的最初發達』(一八九二年版)一書內，與在一八九八年『社會科學雜誌』(Zeitschrift für Sozialwissenschaft)所發表的一篇內容極其豐富的論文內，嘗搜得許多關於初民教育的參考資料。他嘗為一著名的論斷，證明初民的紀律大半極屬溫柔的。加拿大的印度人極愛他的子女，永不鞭撻他們，即斥責他們亦甚少。有一老教士名那桑爾(Nesander)的極熟識印度人，嘗聞許多印度人說『他們不能見人懲罰子女，即怒斥亦不忍觀，如兒童哭，他們將不知如何措手足』。這種風氣不特於Cotopaxa人的居民為然，即Abores的居民亦然。有一Gua民族之酋長嘗見白人鞭撻他的幼兒，而稱之為野蠻。南北美洲有無數部落絕無體罰的。不過南北美這社會，他的文化雖較我們今日的社會或中世紀的社會為低等，然而他的文化生活已進到某種程度。試再降低一層觀察。如我們不能視澳洲土人為初民之最完全的模範，他們最少能儕於我們所能認識的最低的民族中，此為不可爭辯的事實。然而他們的兒童不特不受懲罰，且極寬縱。在北澳洲的Cotopaxa島中，

「兒童極爲善待，永無懲罰及斥責之舉」。在 Nouvelle Notice 凡兒童有所求的，他的父母無不答應。在他們退讓之後，如兒童行爲不好，他們只責罵數語而已。在 Base Morvan 的土民中，以鞭撻兒童一種觀念爲極新奇的事物。以一百零四個社會比較的結果，其中只有十三個社會的教育號稱極其嚴厲的。然其嚴厲的程度亦非達於絕頂。其最嚴厲的待遇方法只或以手打，或以小枝鞭撻，或不給食物。然而最奇的則行嚴厲教育的十三種民族，在比較上，都是文化極優等的，在全體上，他們確較寬待兒童的民族遠爲有知識。這種文化愈進，待遇愈嚴的事例在別處亦可考察得之。

懲罰在羅馬時代，前期亦較後期溫和。

羅馬的教育史包含兩個時期：奧加斯丁 (Augustine) 之前，與奧加斯丁之後就是。奧加斯丁之前，教育似較溫和。嘗說有一哲人因學生在讀書時入睡，他以一掌打醒他，一時傳爲前所未聞之壞的表率。故掌學生之類此時尙未慣用。據 Cicero 之意，鞭撻妻子乃一褻瀆神聖的行爲。惟當兒童不再爲父母培養而入學校培養時，溫和卽繼以嚴厲。從此時起，笞打已爲規例。羅馬哲人，Horace 嘗說 Olynus 學校的教師爲「贈鞭者」，這種形容詞極有意義。在 Pompeii 發現的一幅掛牆畫能使我們看見當日學校生活如何：一兒童脫去衣服坐在地上，別一兒童用一手按着他的頸，他手執着他的二手；又一兒童雙手按着他的兩腿，第三兒童舉笞作欲鞭撻狀。最溫和的懲罰亦是笞手。如犯最大的罪過則必受一

種鞭撻奴隸者的 Flagellum 刑。誠然，羅馬的教育學者如 Cicero 如 Seneca 及 Quintilian 等均會攻擊這種風俗，然而實際上毫無補益。且有理論家維護這種風俗的，如禁慾派學者 Chrysostom 是極端主張鞭撻為教育的正當用品的。

然而這時候的懲罰無論如何難受，比較中世紀後期的懲罰實不算什麼大事。大約耶穌教初期的家庭教育極為溫和。惟當寺院學校成立之後，鞭笞，棍杖，斷食，即成為常用品了。然當其初尚不及其後之嚴厲。到十三世紀，大學中學次第成立，中世紀的學校生活達到組織最發達的時期，懲罰的手段與方法至為劇烈。這時候體罰如其主要，故我們無處不覺有限制的需求。從當時人所提出的限制的意見看來，便足見這時候懲罰的妄用過度。Sachsenspiegel (I 二一五——二一八) 只許連續鞭笞二十。Worms 校裏有一種規條明說：杖棍如至大傷或斷手斷足，方明令禁止。懲戒的主要方法為掌頰，腳踢，杖棍，鞭笞，下獄，斷食，與跪地等等。尤其是鞭笞，他的作用如是主要，致使教師奉他為神聖。此則於當時的畫圖中可以見之。德國有幾處地方每年且舉行聖節恭祝鞭笞。舉行之日，學生極莊嚴的聯隊入深林，斷竹折木，以為他們鞭笞之用。最奇異的即學校的風氣極有影響於家庭風氣，能使家庭變為粗暴。因在此地的家庭，教育亦變為較嚴厲。路德 Luther 嘗說他於一朝之內曾被打十五鞭。

中世紀懲罰之風最盛，其後直到十八世紀纔有轉機。

文藝復興的時候，反對這種風氣的濫起。無人不知當代教育學者如立巴尼

Rabelais 耳立森 Erasme 與蒙達爾 Montaigne 等的呼音。然而一如羅馬時代，這種理論的鼓吹並無絕大影響於實際者。不過風尚一變，實際漸轉溫和。

雖耶穌會的教師 (Yésuites) 管於他們的 Ratio Studiorum 明白寫上非遇重大事情，不能體罰，但曠管是至十八世紀尚為最好的懲罰工具。勞麥爾 (Raumer) 在他所著的教育學史 (Geschichte der Pädagogik II, Ge-edh., 1889, P. 241) 紀述一個十八世紀的教師以在生中曾執行二百二十二萬七千三百零二次的體罰為榮幸。只在十八世紀末體罰之風方稍衰落。自始以後，明令禁止體罰的已有基礎。然而不可忘記：英國，俄國，薩斯 (Saxe) 與巴德公爵的采地 (Le Duché de Bade) 尚不許絕對禁止。德國的主要教育學者，努力建設一種完全的教育系統如蘭爾 (Ran) 如保麥斯多 (Baumstark) 等尚贊成不可完全禁止這種改過方法。在實際上，體罰的盛行遠超出理論或法律所規定的限制，自無疑問。即在法蘭西，雖早有明文限制，而過去的習慣尚留到最近的學校改革時，方能痛改。

這是一種事實，現在考察這種事實有何涵義。

這純起因於學校內。

主張體罰的，每以體罰為家庭教育所有權；在別方面，父母遣其子女入學，教師為父母的代表，教師因此亦有權執行體罰。惟據我們在上邊考察兒童懲罰

的小史，實足證明學校體罰絕無歷史上的基礎，這種懲罰絕非其初在家庭構成，然後傳遞於學校，藉明顯的或潛隱的態度委托學校代辦。這種懲罰，當其成爲一種有組織的系統時，純起源於學校內。當教育純粹爲家庭的事物，體罰不過時發時止，爲一孤立的現象。他的規律非常寬縱，嚴酷的待遇絕少。只當學校出現，體罰規律方成爲有規則的，有紀律的事物；數世紀來，這種規律更隨學校之發達而發達。學校生活愈豐富，愈複雜，愈有組織，規律之出產愈多，其應用亦愈頻。而學校之內又有多少事物能維繫懲罰於不敵的，故此懲罰一經構成，雖屢受法律的限制，而亦能於數世紀內存在如故。只受公衆輿論的壓迫，他們然後退讓多少。其能如此，學校生活中必有極大的原因，憑藉一種不可抗的勢力，助長教師執行這種嚴酷的紀律。什麼是這種原因呢？學校本爲人類文化的中心，如何他能以一種制度上的必要，成爲野蠻舉動的中心呢？

因爲學校教育比較家庭教育複雜，故不能再任兒童自由學習，而必須加以干預。

關於學校教育在文明民族中應較在野蠻民族中爲嚴厲，此亦易於解釋。原人生活極簡單；他們思想極不繁雜，他們事業又極少變化，常始終如一。因此之故，爲預備兒童應付將來的教育自因之而簡單。我們且可說在如此的社會中，幾無所謂教育。兒童能憑他的直接的個人的經驗學他們所需學的，生活即可教他們，更無須父母之攔入。自由放任的原理即可支配一切，一種有組織的，有系統的嚴厲教育這時

確無成立的理由。真正的教育之開始，只當人類所習得的精神教育或道德教育變為複雜，在社會生活中變成重要，不能任這種教育在於偶然的情境中一代一代傳授。成年人這時候迫得攔入，找尋最輕捷的方法，將前代的觀念，情操，知識，從他們的意識間傳遞到兒童的意識間。成年人須教育兒童以代兒童憑生活的勸告而自教。然而這種教育須費多少氣力，多少工作；因為他強迫兒童超越他們本身的天性，與反抗天性。教育既使兒童速行及時成熟；既不能任他們自由活動，而無方向，故兒童必須為意志的，與苦力的集中他們的活動去做他們必須完成的工作。故教育總與他們本來大自由的天性有多少衝突。如據托爾斯泰的主張，教育本為兒童所好愛，則這些文明生活的結果總難免使兒童生活有多少暗晦。在別方面，如我們以為在這期的歷史中，嚴酷的方法為常用的事物；這種方法並不為人類良心所難忍受，亦惟這方法然後能戰勝粗陋的天性，則體罰何以發生一問題亦不難於解釋。

然而這一部分的解釋而已。這種解釋只能使我們了解何以體罰能於文明之初出現而已。然苟無別種原因加入，則此懲罰於盛行時應漸失其領域。因此時各民族的道德意識已漸精練，風俗已漸溫和，故此嚴酷的方法亦應逐漸失勢。然據我們所見，則此刑罰的系統不特不退減，且當人類文化愈進，他在數世紀長期間，亦愈發展。在中世紀之末，他乃達於全盛時代；而十六世紀初期的耶穌教的社會道德比奧加斯丁時之羅馬道德遠為高尚，自無疑義。這是什麼原故

呢？尤有進者，我們實不能解釋何以這種野蠻的方法有如是大的抵抗力，能抵抗我們對他一切的攻擊。故學校必有幾種元素助長其勢。實際上我們將見這種紀律不過是一普遍的律例之結果，我們將於下課研究這種普遍的律例，因他將使我們了解學校生活所構成的社會生活的特性。

第十三課 校中獎賞問題

我們在前課嘗見體罰並非起源於家庭而傳達於學校；他實在學校裏構成，且學校愈發展，他亦跟着愈發展。我們已嘗找尋這兩種制度相聯的主要原因。誠然，自人類文化達到某種發達程度起，前代傳達文化於後代的方法自應逐漸嚴謹。因文化既變為複雜，自不能任一種偶然碰遇，或偶然的情境支配這種傳達；必須經濟時間，進行較速，如此人類的干預乃不可少。然而這樣動作的結果確是違反人性的，因他是使兒童早於成熟為目的；欲達到這種理想的結果，一種耗費苦力的方法乃為必要。因人類公衆意識對於這種猛烈的方法尚沒有如何大抵抗，又因只這種方法然後能影響於原始的粗陋的人性，故這種方法乃得安然採用。故體罰之構成，只在人類出於野蠻的原始狀態，與只在學校已經出現；因學校與文明兩者是同時的，而又極有切密的關係的。惟我們不明白何以當人類文化進步，風俗漸變溫和，這種嚴酷的方法尚能於數世紀中繼續發展。難道溫和風俗能產生苛虐，使苛虐變為常用品麼？我們尤不能明白如歷史家所說，在十四，十五，十六幾個世紀的學校中，教師能濫用強權，妄為殘虐，如蒙達爾(Montaigne)所說：「學校中惟聞學生被虐的叫聲，與教師狂怒的罵聲。」

不過不解何
以文化進步
學校懲罰
還極嚴酷。

「人常歸咎於寺院的道德，與這時之苦修行的概念，以為這種道德概念純以痛苦為至善，

以斐楚爲一切神聖品德之源。然而我們於德國新教的學校裏亦可尋得同一的習慣。且在今日的天主教國家中如法蘭西、意大利、比利時、西班牙、如澳大利亞體罰已全取消，而在基督教國家中如俄羅斯，如英吉利體罰之系統雖已輕減，惟尙間有存在的。故體罰存在的根據必非在於鐵律的特殊情形，必在於他爲校裏的一種普通性質。在這樣情境之中似有一種公例能爲之解釋。

這或許是知能高的人對能低的人的一種慣例的壓逼。

高者欺壓其較低者。這種現象今日最爲易見，如當歐洲某國與他的殖民地接觸時，即可見之，因歐洲文化實比他的殖民地文化較高的。這種欺壓不必一定有何利益，且這種欺壓雖常發生極嚴重的危險，惹起極可畏的復仇情感，然而欺壓是一樣的。故歐洲各國常與文化較低的各種民族發生血戰，亦因此之故。這種自大主義無

何目的，無何理由，只爲着自大而自大。自大的結果常產生一種愁慘的氣象，而他的原因亦易於解釋。我們常說無論何人只當他受限制，於他們之前，有一爲他們所應尊重的道德力，而他們又不敢侮辱這力的，這人方纔自制。如無這力去限制他，則他們自更不知有所謂限度，而他們發展與向外擴充乃至於無窮盡。然因他輕視與卑鄙等文化民族的道德規律，因他不感覺這種規律有何種威權去限制他，使他尊重，故這規律自失去他的效用。其後又以他們的擴張，無物做他阻礙，故他們乃如專制魔王之無人能與他抵抗，盡量發展他的兇悍的獸性而不能自止。

這種獸性，於他們自身觀之，只爲一種遊戲，一種自娛的景象，一種保證他們自大的方法而已。

同一的現象亦可見之於各文明民族中。每當前代團體與後代團體在同一生活中爲繼續的相接觸時，前代的人物亦常有這種自大的氣象。當此之時，我們乃見在這二團體間發生一種特有的警視：是即所謂新舊之戰，舊兵士因挖苦新兵士而戰，舊學生因挖苦新學生而戰。這種新舊之戰絕非一種病態現象，一種非理的產品。如他是變態的現象，則這種現象必無如是普遍，且必無如是難於剔除。他實是一種限定的原因所必然產生的結果；如沒有一種強度相等的道德力去反抗這種原因，這種原因將永久產生如是的結果。舊人自覺較高於新人，因爲他們是舊，因爲他們是新人所不解的傳統習慣的保管人，因爲他們已構成一種具同一精神之統一的，和有組織秩序的團體，至於新來的人彼此絕無共通之點，尙未有時間產生組織。只因這種自大主義無強固的基礎，因新舊兩代的道德差誤以互相接近而易於鈞通，故這種差誤是暫時的，不久即能消除的，故新舊間所產生的衝突並不重大，而成爲一種無大害的嬉戲。然而經過一番擾亂，固所不免。他的形式雖然微有不同，而其同一原因產生同一結果則未嘗有異的。

我們現試考察介乎教師與學生的關係是否亦能爲如上的比較。實際上則介乎教師與學生間亦有介乎文化不相等的兩種民族間所產生的差異。且教師既浸潤於文化間，而兒童全爲文化的門外漢，我們實難找得兩種意識的距離有如教師與學生兩種意識互相距離之遠。惟他們在名義

上既為師生，則學校自聯合起他們，自使他們為悠久的接觸。然以這接觸之故而惹起我們在上所分析的情感，自非奇事。况根行淺薄的教師，以事業之故，早已存着自高自大的心理麼？當一人既與道德崇高及智識淵深的實體常相接觸，則如何能免得有睥睨一切的情感，表現於手勢，態度或言語之間呢？然而這種情感最易為猛烈粗暴的表現，因為凡有觸犯他的最易視為罪大惡極。即是一種無心意的抵抗，一種難遂其目的的困難亦足以使他咆哮發怒，而視為大過，有嚴懲之必要，他在這時候絕不計及這只是以自大而自大的，即在家庭中，我們亦可見兄弟姊妹間有這種現象。年大的兄弟亦常有以弱小無能的眼光去視妹妹。不過家庭中的情感大足以禁止他們威權之過用。然在學校中則絕不同，這種有用的反對情感絕不存在校裏。故在學校生活的情境內，實有助長嚴酷紀律之發達者在。如無一種與之反抗的勢力攔入，我們亦易於明白因何學校愈發達，愈有組織，這種原因亦愈活動。因當教師在社會生活上漸形重要，他的事業逐漸強固，他的事業情感所產生的能力亦必隨之而增大。一個頌聖詩的人在中世紀之初，執行教會學校的教師的職務，他們的威權之大自萬不及十四十五世紀時，為威權赫奕的教會會員，接近至高無上的上帝，因而分有至高無上的人格的中學校管理人。學校中的自大主義無有甚於此時者；我們亦可恍然這時候的學校紀律究竟是怎樣的。

然而有一限制這種趨勢的能力：即週圍的道德輿論是了。惟道德輿論然後能保護兒童，然

後能使人尊重兒童。故文明人有對低等民族妄用威權的，常爲富有根據的輿論所監視與批評，

發生在遠處的事實，即自知約束與限制。不過中世紀的學校，他的組織之巧妙，直使公衆輿論

中世紀學校組

織與外間相隔

最遠，故教師

門戶緊閉，密不通風的社會，幾爲神聖的社會。國家無權干涉他。學校兒童

最能欺侮學生

與外界斷離關係，即與父母亦少互通音問，且常禁止互通音問，在這種情形之下

，公衆意識的進步自不能影響於校內的紀律。此所以校內紀律久爲習慣所閉錮而不能自拔。

雖曾受無數極感動人的攻擊，（中世紀時實不少），雖經法令多次強迫改革，學校裏的舊習慣，一

如其他宗教團體的舊習慣，直至今日然後得以剷除，學校惟於今日然後得脫離黑暗的籠罩，到光

明的新生活的路。

故學校的制度爲流弊的主因。我們所以相信研究這種問題是有益的，不徒因他有歷史上的

故學校制

價值，亦且得以借這種機會好好規定學校的一種特點，和在學校裏發展的一種特

度爲產生

別生活。因爲這種社會（學校）是一種專制帝國的形式，故他即產生專制君主。

嚴酷懲罰

這種危險極大；欲免除他，我們必須刻刻留意。當教師與兒童的差異愈深，神

言之，當兒童年歲愈幼，這種危險愈大。防止這種危險的真正方法純在於禁止學校緊閉門戶，

自爲生活，不與外界交通。學校應盡量與外界接觸，應盡量與大社會鈞連。學校樣別種團體

，誠有逐漸自治的趨勢。他決不易接受限制。然在實際上，學校之要受限制，不徒在知識教育方面，尤其在道德方面。

我們不特不可鞭撻兒童，即凡一切能損兒童康健的懲罰亦應禁止。因此之故，禁止食物一事應絕對小心方用，且決不可完全禁止。禁止遊戲並沒有如此危險，且極有益。他的原理即

體罰既不可用
為懲罰方法，
則什麼纔是可
用的懲罰方法
呢？

為凡會為惡，而受斥責的兒童均沒有權利遊戲。遊戲與隨遊戲而來的娛樂與擴張均是一種內部的滿足情感之外部的表示，當兒童不盡義務，他不能享受這種滿足。這是一種極合理的懲罰，且極易引起兒童應隨罪過而來的懺悔感情：不過

在實行上亦有多少困難而已。

除去一切有傷衛生的刑罰，還是不夠，必須找尋適於為懲罰之用的。成年人的刑法已逐漸充滿人道主義的情感，已變成罪人的一種教育學。學校的懲罰自不能不更有同一的意趣。故往日的罰寫字句，絕無意義，他的目的不過撻苦兒童，使他向一煩苦的工作而用力的，這時候應確實剷除。況這種懲罰絕無道德的功效的。欲使一種痛苦對於受的人有教育上的價值，必須使他能取得受的人尊敬之心。然而罰寫字句極不合理，毫無意義；凡不合理的事物均為人所鄙厭。故凡強迫犯過的兒童所做的一切額外功課必須具有平常功課的同一性質，教師且須以同一的態度視之，同一的態度修改之。

每人將一班或數班被罰的兒童聯合起來，以一教師監視之，而強迫他們為特殊的功課。

這種規例雖盛行於各國學校，我們不免視為極無利益之舉。使無道德價值的人居於一處常為極壞的事體；他們只互相學壞而已。使犯過的兒童集合成班，他的危險不減牢獄中的犯人。班中必常滿充一種擾亂的，反抗的壞精神。且兒童此時自非由他的固有的教師所指導，總易生手，亦極有困難之點在，額外的工作此時又恐無平常功課的利益，如是，又未免為罰寫字句一類的舉動。

禁止游戲，額外的工課與斥責，懲戒，這就是學校懲罰的主要元素了。然而無論用何種方法，他的原理則一。懲罰的系統且應有許多等級，從最低級起，每升一級，必須有一種極明顯的論據。

實際上，無論何種懲罰，一經執行，即以此執行之故而失去一部的效力。因使懲罰之有威

懲罰必須嚴分等級。

，當他反對罪過，比較何物都有效力。惟這種清潔心只在未嘗犯過者的身上才

強。人常說第一次罪過常引起其他罪過。這因為當人一經感覺羞愧，其後對於這種羞愧即無如是強烈的感覺。故懲罰有一種壞處，即他失去道德生活最主要的機括，致於將來失去本身的效用。懲罰之有效力只在威嚇時而已；在執行時，即已失去他一部的效用了。一個好的學生

犯過，有經驗的教師每不肯輕於懲罰，即此之故。因懲罰他，只使他再犯而已。一懲罰的階級太短，種類太少，極為危險。因種類太少則易於執行普遍，惡報的威嚇力惟當未盡用時然後能有效的，此時恐即立形虛弱乾涸。如此教師即將束手無策了。故這點最是苛刻刑律的弱點。這種刑律亟欲盡其嚴酷，不久乃迫得退而為重行舊刑；懲罰反復愈多，自必愈無靈效。故有一種最重要的原理：即懲罰應保留幾種例外，不可盡量應用；其味愈淡，效果愈大。我們前言須多分階段，即此之故。欲達這種目的，最好於未執行正式懲罰之前，先試用一切斥責與懲戒的方式，而這方式確有無限種類的。有個人的斥責，幾類於秘密的斥責，而可以常用的；有在班裏的公開斥責，有通知他們家長的責斥，又有延期的懲戒。而在於未斥責之前，尚有無數方法可以使兒童自知他們犯過而至自制的。釘他們一眼，給他們一手勢，一靜默等等，如善於應用，乃極有效驗，兒童無不了解之。故未到真正懲罰，教師尚有無數方法應用，這種方法能變化無窮。

尚有別種理由須慢用各種階段的刑罰。即刑罰的階段愈高。他的效果愈弱。從刺激所引起的印象，雖當刺激陸續加強，他不能隨之而為無盡量的加強；此為心理現象的普通公例。當刺激增加至某種強度時，他雖繼續增加，亦再不能使人感覺。所以一過某種苦楚的限度，即不能再感新來的苦楚。一種聲音達到某種高度，聲音再不能使人感覺。而且，愈當我們切近

最高限度，從刺激所引起的印象的增加將愈遲慢；伸言之，刺激力雖繼續增高，我們意識間將視為無有增高似的。一個中產的人稍得財利即感滿足。巨富者雖多得富財仍然不覺。惟極例外的恩惠方能使他們感覺愉快，而此愉快的程度又必遠不及小資產者當他們得小恩惠時所感者之高。這種公例自可應用之於惡報的痛苦。當懲罰達到某度，懲罰雖再提高，亦無靈驗；因此我們愈將他提高，求他產生結果，而愈提高時，結果愈微。因是之故，懲罰愈高，愈不經濟；所得的效果與所失的氣力愈不相償。故我們應刻刻留意，切不可輕於執行如是無靈效的懲罰。然而只是精選懲罰，使懲罰變成無限差等，還是不夠的。尚有一種執行懲罰的方法，這種方法亦可產生極有效力的結果。如何懲罰的態度與懲罰的本身是同一的重要。

懲罰時態
度如何，
亦關重要。

人常說：切不可用忿怒的態度去執行懲罰。這句話是不錯的。因為在實際上，切不可使兒童相信：他之受罰純由一種未經反省的忿怒；如此自必使他輕視惡報，惡報於他乃沒有道德上的意義。必須使他感覺他之受罰曾經冷靜頭腦

幾次思量。因此，介乎懲罰與犯過，無論如何短促，亦須保留多少時間以為反省思量之用。這種保留的時間固不徒為掩耳盜鈴，欺騙學生，亦將為一方法使教師得以預備一種反對或促成的解決，使他得以考察應維持或應廢止這種解決。一切法律的判案所以每極遲緩執行之故，無非使判官反省，更研究案的真相。教師亦應如是細心。尤其為微細的問題，他應細心研究應否

懲罰，如何懲罰。故應保留短小時間去解決這問題。此舉不妨使學生知到。且為尤其因欲使學生知到然後幹的。

然在別方面，如不可以忿怒來懲罰，懲罰時又不宜過於冷靜。過於冷靜與過於忿怒一樣沒有好效果。我們曾說，懲罰就是斥責。斥責就是抗爭，就是排斥犯過的行為，就是表示遠離這種行為。故懲罰如能盡其為懲罰，則必於懲罰中帶有多少鄙棄和不滿意。如懲罰時不帶絲毫情感，則決沒有道德的價值。他只使行為成為空洞的，形式的，決無他物能保證這種行為存在的理由。觀察一字而不解這字的內容與精神，則這字的形式究是一些什麼？故如懲罰不帶感情只是一種機械的懲罰罷了。物價表已成立；兒童深知每種罪過必有代價；他乃不得不付這種代價；然而一經結數，清票既收，他即完事，因他之視懲罰只是一種懲罰而已。如此，所謂紀律只為訓練，絕非教育，因他與兒童內部生活無關的。且這種舉動有招兒童反抗之憂。因欲使兒童願意承受一種惡報而了解他的意義，不明瞭他的精神，實屬難事。故教師切不可自己久於其職，即於懲罰時毫不動情。他必刻刻關心兒童以免視兒童的罪過與己無關。教師對於兒童犯過，必須感受痛苦，必須自怨自艾，必須表情於外。

執行懲罰時既不可過於冷靜，當未決定何種懲罰，又須稍留時間以資反省。然在別方面，反省的時間又切不可過長。因為惡報的根本就是感情。感情之為物，最富於急性，延時稍久

，即歸冷淡；至此時然後懲罰，已成矯揉造作的事物。近日中學校裏嘗組織一種學校法庭去審判學生中犯過較為嚴重的。這種法庭當他執行重大的案件時自極有用；如管及一切平常小事，則他的功效必難償我們之望。一種莊嚴的判案，歷久而後成，以公文的形式表達之，以超個人的執法者執行之，他能使學生驚心動魄，確不減於當着一個平常的教師在學生犯過時，表示一種極動人的情感，訓誡學生。如學校為一社會，學校的制度誠然應與社會的制度相通；然這種制度決不應為社會制度之一種純粹的模倣。因為兒童社會永不能如成人社會一樣組織。學校的犯罪常當場拿獲。故複雜繁難的訴訟絕無僅有。猶不止此，懲罰的執行愈能逼近犯過，愈有道德上的利益，因他能即拭去罪過的影響之故。兒童只生活於感覺裏。故必須急速以相反的感覺去補充他的犯罪的感覺。

然而無論懲罰為何，懲罰的態度如何，一經決斷，即不宜挽回。除非學生自動的以一種驚人的行為賠補他的過失，否則這種決斷永不可保留。這是一種教育的規律，我們必須遵守的。我們必須使學生感覺規律的必然一如自然公例的必然。因為惟於這種情形之下，學生然後能養成習慣尊重義務，視義務為不可抵抗的事物，有如物理的能力。不然，如他們視規律能可抗爭的，見他於執行時常遲疑不決，有挽回之望的，則他們只以這樣看他 and 對待他而已。且規律既可屈折，他們自必遇事屈折他，規律既能退讓，他們亦必常時迫他退讓。故懲罰的柔弱無能，

遲疑不定，其結果只使道德意識的本身亦柔弱無能，遲疑不定。賞機決斷是一種道德公正的條件，教師必須以實行他去教兒童。

我們已依次闡明懲罰的道德任務，懲罰應為何，及應如何達到目的。然而學校道德規律的制裁不只懲罰而已，此外還有獎勵的。惟獎勵雖屬懲罰的反面，他之能耗我們時間遠不及懲罰

獎勵在道德教育裏沒有懲罰這樣重要。

如是之久。因為獎勵在道德教育裏佔有極少的地位。實際上，獎勵之用於學校裏確為引誘兒童發展知識的方法，而非道德的方法；獎勵所留意的確為學藝上的成功，而非道德上的聲譽。高的分數，坐位，獎品，班裏的榮號，與其說應

為着有道德良心的學生而設，無寧說專為智慧能力較高的學生而設。故他是知識教育的工具，而非道德陶冶的工具。誠然，人確每每以學校獎勵所佔地位過少為一種變態的現象。如域斯奧在所著的學校教育 (Vesiot: De l'éducation à l'école) 裏會說：『現行學校制度的性質是什麼呢？懲罰的部分遠大於獎勵的部分，懲罰能包括兒童所犯的一切罪過，至於獎勵，他不及兒童應受獎的行為尚不知凡幾。不特這樣，一切皆似為激勵知識教育而設，如為道德教育上爭勝而設的似絕無有。』然而第一須注意的，則懲罰與獎勵不能相等，這在社會生活裏已是如此。且社會的獎勵多數為智慧上，藝術上，工業上的勤績，而絕少為品德而有。與根本義務相反的行爲必須受罰；然而超過義務之最低的要求因而受獎的則絕為例外之舉。試觀法律規定的行爲

一何多，他裁制的規條一何密，而在別方，獎品，名號，品級，凡所以獎勵忠良者又一何少呢？且這種公衆獎勵之物數尚日減無已，與日失了他的引誘的能力。好行爲的通常所得的酬報只在於公衆的贊頌，表揚，和得別人的信心而已。故無論在數目方面，在主要方面，或在組織方面，義務中之獎勵的裁制都不及懲罰的裁制。然學校既以預備生活爲目的，如他養成兒童與將來相反的習慣，則學校自失其職務。如兒童以學校生活習慣養成每一種善的行爲均望得酬報，則當他們出學校入社會之時，發見好的行爲絕沒有顯明規定的獎勵，他們所感覺的幻想又將如何？這時候他們惟有改造他們的道德觀念，學習在學校裏所未能學的一種犧牲而已。

我們說成人社會對於獎勵不及懲罰的重視爲一種變態的現象麼？然而無一社會而非這樣的

。他之這樣亦有理由。因如對於道德生活萬不可少的行爲刻刻嚴厲需求，復次，如對於這種需求的規律一有缺乏，即受顯明規定的懲戒，則反之，一切超越乎這種最低限度需求的德性自不能再行規定；因這時候已歸個人的自由範圍內，於這範圍內的行爲既不能預測，這點有非常深遠的意義。

自更不能預先規定。無論何種社會均不能有一種獎勵法典與懲罰法典平行並重的，即此之故。不特如此，行爲者愈不能預先推測他將受的獎賞如何，則他的行爲愈將有道德的價值。能使他具有價值的正爲這種裁制之不限定，正爲這種物質之不重要。如他在先已立定物價表，他必即有貿易買賣的氣象；如此，惟有自低其聲價。故罪過行爲的裁制較好行爲的裁

制須更明顯，更確實，更有常規的實爲極常態的事物。因此之故，學校紀律乃不能不如社會紀律。

然這不是說，這種事實絕沒有補救之餘地。誠然，我們確不能將學生的忠厚，誠實，等等補救的方法不是沒有的。

反，實因他們絕不可以相聯合。我們實不願見有德的人之受獎賞應如有才的人之受獎賞。這種矛盾雖衝撞我們，然亦非無理的。德行的真正獎賞全在內部的愉快，全在他取得我們之尊敬和同情的情感，全在他取得從此情感而來的安慰。在學校生活中，通常絕對爲知識功績而有的尊崇，這時候大半應爲道德價值而有。誠能如此，則絕不須在我們文章之上再加上新的文章，獎品之上再加上一種獎賞錄。只須教師刻刻重視這種通常爲人輕視的品質。教師對於勤苦用功的面不及天資聰慧者成功大的學生所存的友情，所蘊的恩愛，卽爲德行之最好的獎賞品，而能重定今日所搖動的平衡了。

(三) 犧牲精神

第十四課 兒童的利他性

我們現在可以找尋能將德性的第二種元素構成於兒童意識裏的方法。我們曾說過這第二種元素實包含有委身於社會的涵義。所謂委身於社會乃是委身於普通的社會，特別委身於祖國，因為祖國絕非一種利己的，和侵害他人的人格，他實是一種實現人類理想的機關。

要達到構成犧牲精神在兒童意識中，我們必須觀察兒童有無利他性。

這部分的道德生活的泉源自在我們能與外物同情的能力裏，伸言之，自在所謂利他的與犧牲的趨向之總體裏。因此我們第一欲解答的問題即為兒童有無利他性；如曰有之，又在何等形式之下。因為我們能否在兒童意識間尋得一種能憑着去施行教育的倚點，我們所採用的方法因此而大不相同。因兒童的本性為利己的或為利他的，我們所藉以達到目的和因以追隨目的的路徑因而即須變換的。故當我們未研究應如何將第一元素的紀律精神構成在兒童精神裏，我們亦曾考察究竟有無可助我們達到目的的兒童本性。以前所研究的問題與今日所考察的問題是沒有分別的。

什麼是利他性？什麼是利己性？

然欲解決此題，首先須明瞭何為利他性，又何為利己性。因為正因他們彼此極端相反，故不能以捨去其一而定義其他，這兩種觀念乃互相連接的。而在別方，因我們所採用的定義之不同，我們對這兒童利他的與利己的問題之解決亦因而不同。

人通常稱利己趨向為一種以行為者自身的快樂為目的的趨向，利他趨向為一種以別乎行為者之人的快樂為目的的趨向。從此而觀，這兩種觀念乃絕端反對；因為自己快樂與他人快樂極端不同，在兩者之間實沒有一個中詞存在的。兩者的性質如是差異，我們實難肯定彼此同源而出。故從來的人每有以利己性為人類的本性，而以利他性為從教育陶養而來的。他們以為從本能方面說來，人類不外像動物一樣，惟求本身快樂；他們乃一純粹的利己者。野蠻人當初極端利己，後藉文化的薰陶，利己性方纔逐漸低減，這種事例，實不勝縷舉，然而兒童入生活裏的情形固無異於人類入歷史裏的情形的。故兒童當初亦純粹的為一利己者，教育應將他原來所無的利他性整個的構在他的誠意裏。

實際說來，我們實應自問一種從無而有的變遷如何能發生。因使成人與兒童本無利他的種子，在性質裏，則歷史進化與教育無論如何都不能創出利他性的結果，換言之，我們實不解利己性如何能變成利他性。然而我們不必在這裏考察為從來道德學者與心理學者所想出的理論了。

我們可即研究利他性與利己性究竟是否為兩相衝突的，無共通性的精神狀態。我們將見這問題的肯定方面難於常識極顯顯然，而實際上，確會引起無數困難。

利他性的行為
不一定是以他
人快樂為目的
的行為。

第一，說一切利他趨向均以異於行為者的人的快樂為目的，實不正確。實際上，每有為着一種感覺的實體，一種理想的實體去發出行為的。學者愛好科學，不徒以科學能利人類，亦且愛好科學的本身，為科學而愛科學。誠然這樣子的發現能這樣子有利於人類的一種情操常能激起我們努力研究，使我們走這一方而而不走別一方面，然而除此之外，尚有別種原因愛好科學，求知的欲念，純粹的好奇心，是即研究科學的眞動機了。解救人類痛苦的欲念確能驅使巴斯德（Pasteur）及他的子弟在獵狗病，喉膜病等重病中應用種種療治的原理。然而他的學說及其應用的主要觀念純是一種理論：是即關於生命本質的一種見解，是即一種關於微生物的思辯的好奇心，況功利的觀念每有絕跡於科學的探討中的。歷史學者，考證學者，哲學家常不自知他們的工作究能有何實益；他們一切動作無非為欲知較深的欲念所推動。我們且可視此為一原理：即學者應當為着求知而後求知，不當顧及發現所能產生的實際效果。我們說及科學的亦可應用他在藝術方面。猶不以此，在那關及他人的情操中有一種顯為犧牲精神的即這種情操亦常有以使他他人病苦而非快樂為目的。譬如怨恨。怨恨常能犧牲個人生命，全無自利的性質；惟其目的純在於摧殘他人，破壞他人，如家庭中互相怨

恨；又如各種犯罪中的怨恨即是。誠然，我們尚可爭辯這種趨向究竟是否真正的犧牲精神，與真正的非利己的精神；然而這種精神確實存在，而又為非利己的，則確是不可掩的事實。

利己性的行為亦不必一定以使自己快樂為目的。

一如利他性不必以為着他人快樂為目的，利己性亦不必以為着自己的快樂為目的。故任情飲酒與盜竊的狂飲者狂盜者明知結果必受痛苦，然而他們亦不思想去壓抑他們的趨向。故絕非快樂的遠景規定他們的行動，純因飲料與贓物引誘他們。雖其結果不佳，亦如磁石之吸鐵，為物理所必然。人常說此為病態的現象，然人類時亦知所謂病態不過是以一擴大的形式去表達康健的狀態。且在實際上，亦不難於常態人類中尋出同一的事實，慳吝的人乃是利己的人，然而真正的慳吝者乃為愛好金錢而愛好金錢，決非以求一己之樂而愛好金錢。他的證據即在慳吝者因為保全他的金錢，寧犧牲自己一切欲望，一切滿足，寧死於金錢之旁，亦不願觸摸他。我們說慳吝者雖不耗用他的錢財，他亦必有感覺財富的快樂情感麼？誠然，無一趨向欲念在滿足之後而不有快樂情感跟着的。然而關於此點，利他趨向與利己趨向是沒有分別的。母極快樂為子而犧牲。然而母所欲求為之犧牲的不在犧牲的快樂，而在子女的康健，這是很顯明的。這種快樂只為外加品，使犧牲格外容易，格外易過，他決非為犧牲的原因，或犧牲的目的，慳吝者為金錢而犧牲亦同一理由。他所委身的在金錢，一如老母所委身的在他的子女。如他的熱情只以求樂為目的，則極不可解。愛好權力者亦

然。權力常使其此權力的人感覺無限痛苦，無限憂愁。然而無論如何，權力一到手，即持之不肯捨去，這真是比比皆是。在初級的趨向中亦可見有同樣性質。在饑餓中，我們所要求的是食物，並非是吞下時所生的快樂。我們趨向的對象是食物，快樂可以在外加入，但快樂絕非行動的條件，更非他的目的。普通說來，利己趨向即為我們所說的自衛本能，伸言之，即是一種保其生的趨向。然而此種趨向的活動實不必使我們首先感覺生命於我們為有價值的快樂。且縱使我們感覺生命的痛苦，這種趨向亦不因此停止他的活動。伸言之，我們亦不必因此而遺棄其生。故人即因失望而投水，當其在水中亦必盡力自救，而當他在水中浮起，他的生命亦並不因此即從痛苦的情境變而為極可養美的情境。這因他有求生的欲望，他的生命無論如何苦惱，他亦求之而不自知何故。故生命雖為苦惱的源泉，我們亦愛生命，為生命而愛生命。誠然，我們並不堅持痛苦永不能戰勝這種趨向。然當生命強固，當生命的愛情經已生根，必須累積許多痛苦經驗方可搖動之。我們當不忘記方敦的詩。詩云：「吾但生存，即已足矣」。這不過是一種經驗的表示罷了。最後，利己趨向中且有使行為者以不快樂而痛苦為目的者。文藝復興時，有一著名的人物曰 Yvonne Cardan。他在他的自傳嘗說「他不能自禁他的痛苦。當痛苦來時，他感覺如是難過，致一切其他凄楚皆似能為之撫慰」。故他在痛苦時，常習於拷打己身，至於流淚，以便遺忘痛苦。犯腦弱症的常有無數同樣事實。然而常態的人亦不少如

此，愛好多愁的絕非一種變態；此只愛愁而已。

因此之故，我們決不能借各趨向所與我們之快樂的性質來區分這兩趨向；因為利己趨向如同利他趨向，兩者均不徒以利己的或利他的快樂為目的。以常態的情狀說來，我們所愛好與所追求的乃是我們的生命，康健，財富，乃是他人的人格，亦是痛苦。誠然，當我們的趨向一經滿足，我們乃即有滿足之感。惟這滿足只是趨向之一附屬物而已；他只是趨向容易活動的符號，趨向借他來表顯他發展無礙與他能達目的者；他絕非趨向的目的與存在的理由。因此之故，快樂實附隨在一切趨向的活動之後，無論他是利己趨向或為利他趨向，快樂附隨之則一。故絕不能憑快樂的性質即能規定何者是利他，何者是利己。誠然，我們情緒中確有一種以快樂為目的的傾向；是即常人所稱的快樂的嗜好，伸言之，有感覺愉快狀態的要求。我們有一種以快樂為目的的傾向，一如我們有一種以痛苦為目的的傾向。然這不過是一種特殊的趨向，因個人的發達而不同。他絕非一切趨向的模範。且除痛苦的愛好外，甚少趨向有如快樂的愛好之易流於變態的。快樂愛好中有道德上的危險，一切道德學者類能說出。我們則以為如當快樂應為附隨，應為結果，或應為同時之時；如看他做目的來追求，則必流為病態的現象；我們所需求以生活的乃是我們生存所緊聯的事物，絕非生存結果所給我們的愉快的印象。快樂並非唯一值得我們追求的事物。

故決不可根據快樂來說明利他性。利己性，應以他們供給我們的事物如何來說明。

故吾人必須拒絕以趨向所產生的快樂來說定趨向，和區分趨向。我們必須捨去這種快樂的印象，根據趨向所給我們的事物的本身來區分他。趨向自然而然的供給吾人的事物可分為兩大類，我們可即根據他來下趨向的定義。或則趨向的事物或對象是我們個人本身的一元素：是即我們之身體，康健，財富，社會際遇，名譽，與夫一切能間接達到吾人個人目的之一切。從此我們乃有生命的愛好，財產與榮譽的愛好等等。這一切的趨向只使我們委身於我們已身的各方面，故可稱為利己的趨向。然而除此之外，尚有一種趨向，他的對象完全超越我們本身以外的，他不是我們天性之一部。是即第一，那些圍繞着我們，而我們在其中生活的環境，和我們接觸的事物；其次，則為我們的同類，最後則為我們為其分子的社會團體如家庭，職業組織，國家，人類，和一切維持這種團體生命的科學，藝術，職業，道德等等。一切這種對象，這種事物都有一種超出我們存在，別乎我們個體的通性，同時又與我們有極切的關係的。愛好這種事物，追求這種事物，我們即愛好與追求我們以外的事物。我們不能委身於其上而不超出我們自身，而不犧牲我們一部所存。故只這種傾向然後配稱為利他的趨向。因此之故，別乎利他性與利己性，絕不是附隨在我們這兩種活動後之快樂的性質，實是我們這兩種活動所追隨的兩種不同的方向。利己性的方向乃是不出乎行為者的自身的，他乃是向心的。利他的方向乃是超出行為者自身，行為的中心點是在他本

身以外的：他乃是離心的。

從此看來，利他性與利己性乃非根本相異而絕無關係。

這種區別一經承認，則當初劃分利己趨向與利他趨向兩者之不可逾越的距離至今自不存在。頃刻之前，這兩種趨向表現如是差異，我們確難相信彼此能附

在同一的源流上。因我的快樂全在於我身，他的快樂全在於他身，故介乎彼此對象如是相離的兩種活動似無何種共通性，我們且可自問他們何以能相遇在一人身裏。然而如將這兩趨向的差異還原到個人自有的對象與個人身外的對象的差異，則這種問題絕不如是。因後一種差異並非絕對的。我們會說，當我們委身於我們身外之物，是即為利他性。然而我們永不能委身於任何外物而不先有這物的觀念或情感，而不先將這明顯的或模糊的外物表達在意識間。正因我們須表他在我們意識中，他乃成為我們的內部狀態。他借表象去居在我們身內，表象表達他反影他，與他緊聯。因此，他如表象一樣，無表象則他無由與我們發生關係，有表象則他成為我們內部的一元素，意識的一狀態。因此之故，我們所委身的仍是我們。如我們因一親人死亡而受苦，是則因這親人的身體精神所構成的我們內部的表象，情感，與一切從他而來的表象，情感，失去其活動作用。我們已再沒有在死者生時所受的溫和感覺，再沒有安慰我們，或鼓勵我們的親切的言語與真情。總之，一切均再無有。故我們意識間乃起一空虛，使我們發生痛苦的即是這種空虛的感覺。與我們關切的生活力有所傷亡，我們之生活力亦因之而遠

帶有所傷亡，故在利他性中乃有利己性之存在。反之，利己性中亦有利他性之存在。實際上，我們之個性絕不是一種空無所有的形式，他實憑藉外來的事物來做他的元素。如將我們個性中一切外來的元素抽取出來，則所遺下的尚有什麼東西呢？我們愛好金錢，權力，光榮，然而金錢、權力、光榮是一些外物；欲取得他們，我們乃不能不超出自己，努力進行，遺下我們一部在外間，發展離心的活動。在這些欲達此種種目的的向外活動中，我們除確感覺純粹的利己性外，尚有別種事物；尚有自我的犧牲。我們可多舉別種例證。我們保持為個性元素的習慣，這種保持的活動不用說是自愛自重的一方面。然因保持習慣之故，我們乃迫得與環境接觸；如此，我們之自愛情緒此時強迫我們超出自己。我們在上也曾說任何人均不易幹純粹為我的生活。

我們現在可說任何人均不能幹，以下即是他的理由。我們的人格絕非一種玄學的本質，一種絕對的物體，能起於某點而終於某點，又如列布尼支(Leibniz)所設想的元子，無窗無戶以與宇宙相通，反之，外界無刻不反影在我們內界，無刻不延展到我們內界。對的物體，能起於某點而終於某點，又如列布尼支(Leibniz)所設想的元子，無窗無戶以與宇宙相通，反之，外界無刻不反影在我們內界，無刻不延展到我們內界。

任何人都不
能幹純粹為
我或純粹為
他的生活。

，我們內界又無刻不反應外界。外邊的事物進入我們意識界裏，與吾們內部的存在混合為一；在別方面，我們之存在又與他們混合為一。我們之觀念情感常從我們腦中渡過他人腦中，反之亦然。故我們內部有非我們所有的東西在，我們實非整個的是我們所有；尚有多少事物來與我們聯合，或我們需要他來與我們聯合的。故我們之個性非絕對而為相對。我

們有幾種元素爲構成我們自我的基本的，永久的元素，最能表顯我們人格的特性的：是即我們身體，品性，社會境况等等。此外尚有離我們人格的中心點較遠，雖成爲我們的一部，亦非我們自己所獨有，實與別人共有的：是即如表顯在我們內部的朋友，父母，家庭，祖國，等等的表象與觀念。當我們委身在第一種元素，我們即委身於自己，因他們是個人的。當我們委身於第二種元素，我們即委身超乎自己的事物，因他比第一種元素的性質較超個人的。從此，即分兩種趨向。然而介乎兩者之間只有一程度的差異而已。

在深遠處，利己性與利他性質爲意識生活之同時的與相關極切的兩種表現。從有所謂意識起，我們即有一個思想別乎其上的地位，即有一個「我」。當我們爲「我」而工作，一切活動均集中於我的身上如康健，財富，名譽等等，我們即爲利己的動作了。然在別方，一個意識不能不想像到四週的事物，因爲無此事物，意識即無內容而成爲空虛的。當意識表現這種外界事物一如外界事物的本來面目，當他以這外界事物爲他自己活動的目的，我們即爲利他的動作了。然而此一活動的形式不能離彼一活動的形式而存在。在思想外物的情感中，我的情感永無因之而完全消滅。反之我的情感亦永不能自足，他總有外界事物混合在內。因此之故，利他性與利己性乃兩種永不能純粹而存在的抽象事物：雖然他們不能於一狀態之內同時發展，雖然他們所走的方向各異，他們總有多少彼此相混。我們從此乃可預言兒童永不如常人所言，爲一純粹的利

己者。因為他是一個有意識的動物，他的意識無論如何低等，當他生活之始，亦必有利他性的存在。

所以兒童
的非純粹
的利己者

呢？我們在上嘗舉例證了。要他用非他常用的杯而飲，他寧願不飲！要彼睡在他非習睡的房裏，他寧願不睡。故他與外界事物實緊相聯合，外物一離，他卽感受痛苦。誠然，此種利他或委身不過是最低等的情操，然而並不因此而不可證明兒童與外界有聯帶關係。問乎這種情操與他所習處的睡房，租屋，故鄉的愛戀，不過是程度的差異；而對於這種種的愛戀固無人敢否認他含有利他的德性的。况兒童不特委身於事物而已，他且委身於人。我們無不知兒童當換乳母，每感無限淒楚。他不肯飲生人之乳，不肯受他調理，如必強他，他必有多少抵抗，如此，雖他對於舊乳母的表象極屬模糊，他與乳母有不捨的關係從此亦極顯明了。他對於父母早有同一的情感。沙里嘗說：「有一個十三個月大的嬰兒離去他的母親凡六星期。及其母返，他愉快至不能說話，且許久尚不肯任他的母親離他一步。又有一個十七個月大的嬰兒，他的父親出外五日，當他返，走出而迎他。迎時，特別恭順溫和，以手輕撫他面，隨又走入房中盡出其玩具給他」。〔見兒童的研究〕。在這種事例中，我們可見兒童，確有聯合他的存在於外界事物的要求；聯線一斷，他卽受痛苦。

其原因皆由兒童有鞏固不拔的習慣性。和易於接受暗示的品性。

在這種形式之下，兒童的利他性自基礎於我們所研究的兒童本性：是兒童的「傳習主義」，是即他的牢固不拔的習慣性。兒童一當構成言動的習慣，他即極不易改變，他即固守習慣，因此緊緊聯結習慣中的事物。因他常要尋求同一的印象，故他常要尋求惹起同一印象的同一事物。然這不是兒童利他性的唯一源泉。他尚有他種源泉：是即兒童極易於重演他所感覺的一切現象，他常模仿他的四圍之人的面目狀態。人哭他亦哭，人笑他亦笑。他重演別人同一的動作言語；當動作言語成爲他的情感觀念之符號，他又以他固有的動作言語以重演別人的情感觀念。故在他的四週的世界一有所動作，必能在他的意識界裏取得回音。然這亦非無理的。因兒童的內部生活非常貧乏，所包含的元素極少，且極不能抵抗外界印象的壓迫。一個已經構成成功的人格，一個成年人的性格，尤其是受有教育的人格自不容易受外界印象所支配。外界印象必須與我們內部生活諧協，他必須與我們同一趨向，他方能影響我們之內部。一種情緒狀態雖當我們面前發生，未必即能傳達我們內部，使我們發生同一狀態；他必須與我們氣質與感情相合方可；不然，他決不能動我們之心，雖或能之，亦不過能動其外表。一個觀念未必因他在我們面前表達即能成爲我們觀念；如他不與我們精神相諧協，我們必起來抵抗他，欲他能征服我們，最少亦須要一種道德的壓力，一種有根據的辯論，或一種熱烈的激刺。惟兒童則絕不同，他極易接受一切影響，因他的精神構造尙未曾穩

定強固之故，他並沒有許多印象不能撼動的強習慣。誠然，他絕非完全沒有，惟極少數而已。他之意識狀態尚極流動無常，故一有稍強的暗示，他即不能抵抗。這即常人所說的兒童模仿性的起源了。兒童的模仿本能不必要先天生成。兒童模仿，因兒童初生的意識尚未精練，尚未能選擇；因此彼能接受一切來自外界的印象而無抗拒。這種重演的態度，與佔有別人感情的態度，難道不是一種同情的態度和利他的低等形式麼？因此時介乎兒童意識與別人意識間常有一種聯線。後一意識有何變動即能使他的意識亦有所變動。他生活於別人的生活，他樂人之樂，憂人之憂。沙里又曾說過，「一個歲半大的嬰兒嬉於地上。其姊年約六歲因縫補工作不成，鄰於哭，嬰兒看見，亦開始欲泣，不絕用手揩其目。他的姑母令他的姊留意着他，他的姊此時不禁大哭。嬰兒亦即穿過一房，跑近他的姊身旁和他對泣。他的姊因有這種撫慰，乃抱嬰兒微笑。嬰兒亦拍手大笑」。一如他能安感人的痛苦，他亦能與人以快樂。然而他能爲此種積極的舉動，他自必須到年歲稍大，精神稍發展時然後可。因他所安慰的痛苦，乃現時的。至於他所給與人的快樂乃是未來的現象，需要一種前瞻的能力。然據事實昭示，三歲兒童即能幹這種同情的舉動了。「有一兩歲零一月大的男孩聽見他的乳母說：『如安尼能不忘記用水裝滿房裏的罐即好了』。孩子的注意因此爲他喚醒。安尼此時正在一極遠的房中拭烟筒，孩子去尋他，以手牽着他的圍裙……牽至房裏，以手指指罐說：『那處，那處，』這少年的女子

了解他的意思，乃依照他的意思而行』。

總而言之，利他性，委身於外物，絕非如常人所說是一種神秘的，非常的，幾不可解的能力，人借此能力抵抗與支配他的天性。羅耶（Roan）在他的『品德之價值』一篇演說詞裏視盡忠，犧牲，與互助，為一極美麗的晦昧，為一極可贊美的非理。實則他絕不神秘，極其自然，然欲剷除這種神秘，我們決不須學李羅福曼（La Rochefoucauld）與許多功利主義者所為，視利他性只為利己性之一種引伸的形式，活活的將利他性之特有的品質強弱估去。我們以為這兩種情操絕非此為彼之引伸，他們實基礎於同一的精神上，只表達他們不同的方向，惟彼此互相包併，互相補足。我們能在兒童初年時即找尋得利他性，即此之故。誠然，兒童的知識領域如是狹窄，他的利他性自極單簡。除了直接接觸的事物，他一概不知不識。然而我們尚可說兒童的利他性比成人的利他性較強。因他即對於死物，亦樂其所樂，苦其所苦，他對於損傷的玩具，一張破碎的紙，一塊蠢然不動的頑石，亦每每為他起哀憐之情。此外亦應知他的利己性與利他性關係極切，因他的個性極單簡，故做他的利己性情操的倚點亦極少。他的倚點只為關於物質生活與玩具而已。成人的利己性遠為複雜，然我們不可不知成人的教育發達，他們自己的利他性遠多於他們的利己性。然而無論如何，我們總已在兒童精神裏尋得可為我們助力的起重棍。我們只須研究如何利用他而已。是即下課研究的問題。

第十五課 學校環境的影響

從來常視利他性或委身於外物的舉動做一種神秘的，非常的，幾不可解的，人借他去抵抗他的本性的能力。我們在上課已看見這種性質極其自然，絕無神秘。若欲消除他的神秘性，我們絕不須如拿羅福曼及各功利主義者要將利他性歸到利己性，視前者為後者的一種假扮的形式；如果如此，則雖能使他可解，而已消失了他的本性。實際上兩者皆直接的基礎在人類精神的本性上。兩者皆不過表達人類精神兩種不同的方面，彼此不能離立的。一當我們的活動集中在我們身上，為我們自己來工作，隔別我們於一切外物，是即利己性了。反之當我們追求居於我們身外的事物，這事物不成為我們人格的特質，非我們人格所獨有的，是即利他性了。然因我們不能委身外物而不將此物表於我們腦中，故這物雖居我們之外，亦為我們的內部元素；因他們借表象與觀念的形式而存在，和生於我們內部裏的。我們亦委身於這表象上；如外界，無被表的事物，我們亦無這事物的表象；因此利他性之中固有利己性。然反之以我們的自我為外界事物所構成，以我們的意識不能自己乳養自己，以他不能憑空思想，必須有外物為他的思想的內容，故我們內部無刻不有非我們者在；故利己性中亦有利他性。我們更顯見當利己性活動與進步的時候，他常向外擴張，向外發達，故常有犧牲小部而為全體的慣性。總之我們意識因本性

的需要，每向兩方面而進行：人常視此兩方面爲互相反對，一在身內，一在身外，不能有共通性的。實則意識絕不能完全出乎我們之外，亦不能盡在我們身中。有一於此，意識即停了作用，思想與活動均失去根據。是即精神上死亡的狀態，然利他性與利己性雖互相滲透，不可分解，他們並不因此而無區別。他們雖不相反，亦未必因之而相合。因爲介乎我們所委身的對象而不同，他們終有差異。這種差異雖只爲程度上的問題，然其爲差異如故。人常說利他性當滿足時亦能使我們自己滿足，則他與利己性難道有區別麼？然而他有差異如故的。因爲利他性中，我們於超個人的，別乎我們人格的事物追求中尋得滿足：至於在利己性中，我們則要於個人的事物追求中而得滿足。

這種區別之原理既立，我們自可確信兒童的意識，因他已成爲意識，早已有這兩種情感。實際上，我們亦已於兒童精神中尋得兩種利他性的源泉。第一，因兒童有極強的慣性，故兒童常委身於他四週的物事。介乎兒童與這種物事之間，常因發生關係，乃產聯線。第二，因兒童有接受暗示的與外界影響的品性，故凡在他的面前表達情感均易在他的意識裏留有印象。他重演這種情感，因而佔有這種情感。當他見了人之樂，他乃樂人之樂，當他見了人之愛，他乃愛人之愛；總之，他與別人同情。這種同情且非被動的，他實能暗示兒童爲自動的行動。

誣捏兒童性惡
自是不對的。

然而常人習於引述兒童天性本惡的事實，這時候我們又怎樣解釋呢？第一，人常視兒童本有殘酷天性去對付動物。詩人方敦且言這種年歲是絕無惻隱心的。不特他們不苦其苦，而且樂其苦。這不是兒童有爲惡的本能之證據麼？然而欲能這樣子嚴厲批判兒童，必須先行證明兒童在未發動這種有罪的行爲之前，早已有使動物痛苦之需求。而在實際上，並無何種確據能使我們相信兒童早已有這種野蠻的天性。其所以使兒童這樣，乃幾種本性絕非險惡之趨向。這常是一種不受斥責的好奇心。兒童破壞，因他欲探討動物內部的究竟。他欲知動物身體如何構造，他常聞人說及的血果在何處，他的翼如何能附在身上，等等。此外或尙有多少表明他能支配動物的需求。沙里說：「兒童用足踐踏他的小貓，在他看來，或只是一種所有權而已」。且兒童破壞摧殘而絕沒有一種目的，又有多少呢？兒童身內常累積許多活動的能力；這種能力之耗費極不規則；他常驟然發出，而這驟然爆發的結果自爲猛烈的摧殘。兒童摧殘物體一如他跳高，大叫，只欲滿足他的活動的需求而已。在他方面，他所有的痛苦印象只爲一種模糊不清的印象。他對動物所感受的實無一明顯的觀念，因動物並不能如人類之善於表達他的意思的。如是一種模糊不清的情感實難阻止兒童的強烈的傾向。兒童實不感覺他爲殘暴。故如兒童於動物沒有同情心，決非因他的天性險惡；實因他不解自己所爲。

兒童對於家庭裏的死亡大事每每無所動於中的，亦因如是理由。這非因他的天性冷淡。

實因兒童非到某種年紀決不能了解近親的死亡於他自身與其親有如何的結果。因必須能反省然後能了解死的意義。實則一種如是急激的變遷在成年人方面亦每不易了解其因。我們即告兒童死者不可復生，他亦將無所動於中；因字句永不能，且常不能表出一切真實情形的。他故不能分辨何者為暫離，何者為永別。不特如此，他對於與他有關之各人，如非與他特別接近如母親如乳母，實無一清析的觀念。他人死亡，代替他的極容易，因此在他的生存中所產生的缺憾亦易於彌補。一個熟識的人即能代去死者的位置而兒童無抵抗。除因這種變更而稍有不便者外，兒童一切生活必能如常進行。且兒童的意識狀態如是流動，雖他偶然感受悲苦，亦易於遺忘。然如兒童知識發達後，則不可同日而語。如兒童未經受壞教育而損失他的同情的能力，和激起他的自私自利的性質，則當他的父母死亡時，他的智識愈豐富，他的悲苦將愈難堪。

因此之故，在這許多觀察的事物中，絕沒有能夠確證兒童生來即盡利己，如常人所設想者。誠然，他這時候的利他性尚極幼稚。然這亦有他的原因；他的意識是單純的。因他尚未完成，故他不出於四週直接接觸的環境，故居於環境外的人物為數極少；父母，伴侶，習熟的玩具器物，是他所識之一切了。雖這些愈遠，物的輪廓愈流動不定。他感覺最強的只是他的機體和他的機體之狀態。故當初年，機體感覺最佔重要的位置；他最能支配兒童的行為。於此時雖

倘有別種元素，他實爲兒童生活的中心點。故我們亦可說兒童的利己性重於利他性，然決非全無利他性的。此外我們亦可肯定這兩種趨向有一種連帶的關係。如兒童的利他性不及成人的發達，他的利己性亦未必不然。這亦因兒童意識界非常狹隘，外界只有一小部能留在他心中；即能留在他心中，亦未必能惹起他的明晰的觀念，故兒童的人格實極貧乏，極少養料；他只包含少數元素，故利己情操的倚點極少。兒童個人的興味範圍亦甚狹窄，不出他的食物與玩具。成年人的利己性遠較複雜。愛財帛，愛權力，愛光榮，愛聲譽，修飾的嗜好，生活舒暢的嗜好，凡此種均當意識極發達，接觸事物極多，方能有此。故這兩種趨向如非平均發達，亦必平行發達，而他的發達實基於同一原因的。

然要發達兒童固有的利他性，我們必須盡量擴充他的意識內容，和多給機會使他幹利他的行動。

一當我們找出那種教育只須發展的兒童利他性，我們同時又因之而規定能達到發展目的的方法。利他情操於生活之始既因意識狹窄與智識貧乏而致衰弱無力，我們自應盡量擴充他難於擴充的機體外延。必須使兒童認識他初時不過模糊感覺的事物；特別須將他做他的分子而尚未認識的社會團體變成一種明顯的觀念使他了解。是即教育家最主要任務了。因如任兒童之自然，則除家庭與兒童過於接近能使兒童易於認識之外，其他不能一眼看盡的廣闊偉大的社會團體，兒童必經許多困難，許久時間然後可能得一概念。然欲達道德教育之最高的目的，使兒童能委身社會，尤其

是能委身於這種大社會，徒然給他幾種表象或觀念，那是不夠的。必須刻刻重演這種表象，使他因重複演習之故，能變成兒童內部之一元素，使兒童不能不有需求於他。因我們不能委身於某種事物之上而無這種事物的印象。說我們與這種事物有連帶關係，是即說我們對於這種事物所有的觀念已與我們意識界其他一切元素發生聯帶關係，他之消失必使我們感覺痛苦。不特須重複演習，且當重複演習之時，須給他色彩，須給他生氣，使他易於支配兒童的動作。必須使他烘熱兒童的心，感動兒童的意志。因不特以一種理智的見解，一種思辯的觀念使他的精神變成豐富而已，必須給他一種行動的原理，使兒童於必要與可能時切實行動。換言之，必須使這種表象不徒有概念性，且有情緒性。最後又因只於行動之內然後易於學習行動，故又必須盡量增加機會使傳與兒童的情緒得從行動中能自表顯。欲學習愛好社會生活，必需生活於社會生活中，不特在觀念上，想像上，而且須在實際上生活於其中。養成兒童一種委身社會之潛伏的，可能的能力，決不夠的，必須激起這種能力使為實地練習，因為只有實地練習，方能自慊與自強。

欲達到這種目的
的又要(一)利
用學校環境(二)
利用各種
學科。

總而言之，盡量擴大兒童的意識界，使兒童為之分子的社會團體的觀念能漸深入兒童意識中，用重複演習的方法將這種觀念切實聯到意識界其他一切元素，使他們能刻刻激刺精神，使他們佔有如斯重要的位置，致兒童須努力保護他的安

全，使他不稍受損傷或衰弱；憑藉熱烈的言詞，真誠的情緒，給這表象以一種情緒的勢力，使他能夠活動的原動力；最後又盡量增加行動機會。使這種能力得因實地練習而可以發展；是即一種普通的方法，欲使兒童委身於他所應追求的社會目的上，不能不應用的。我們觀此可知絕沒有一點為教育家能力所不能及之處，因彼總須給兒童以一與社會實體同一活動，同一強固的印象而已。我們現在只須找尋究於何種形式之下，這種方法能在學校中應用。我們以為形式應有兩種：第一藉學校環境應用這種方法。第二藉各種科學與教材應用這方法。現在先考察學校環境如何能達這方法的目的。

(一) 學校環境的普通影響

學校環境
為家庭與
社會的媒介

欲充分了解學校環境能於和應於道德教育中所担的重要任務，必須先行明白，當兒童入學之際，他的情境究如何。兒童到此時只認識兩種團體。第一是家庭；在這家庭裏的聯帶的情操和社會的情操純然從血統關係而來，為此血統關係的結果更因家庭分子在生存中彼此互助，意識為如是切密的與常久的聯絡，乃格外強固。其次為朋友與小伴侶的小團體，這種小團體成立於家庭之外而為自由選擇的。至於政治社會則並無這兩團體的性質。聯絡萬千國民於一地的線索並非來自血統的家族關係，亦非來自自由選擇。故介乎兒童出於家庭時的道德狀態與其將來應養成的道德狀態實有一極大的距離。這種大

距離決不能一蹴即到。必須有一媒介。學校環境即爲吾人理想中的媒介。學校較大於家庭與朋友團體，非從血統關係來，亦非來自自由選擇，他爲處在同一年歲，同一情境下的人之一種不可避免的結合。從而觀，他極接近政治社會，極類似一個國家。惟在別方面，他的範圍，遠較狹小，個人可以從中聯結；他的領域不大，兒童的意識能彼此易爲影響，易爲包併。因此之故，他乃極接近家庭，極類似朋友的社會。故課室中共同生活的習慣，委身於課室生活或課室爲其一部的學校生活的習慣確爲一種挑起兒童較高感情的自然的預備。這是一種極可寶貴的工具，常人鮮能利用，而他實極可利用的。

惟有學校環境，然後可使年幼者脫離家庭的圈套。

利用學校達此道德目的是一種極自然的事物者，因學校是許多幼年兒童之團體，這團體能構成一比家庭遠較廣大的社會。

涯斯片勒(Spencer)在他所著動物

社會已曾指出鳥類及獸類到了生活中之某段時，如不捨年幼者脫離父母去構造一個絕無家族氣味的新社會，則這種鳥獸永不能成羣。因家庭一當留着他的分子不使出外，這個家庭自易於爲自足的生活，不需藉外界供給；其次，每一家庭自必圖謀獨立自治，離羣獨居，保全他固有的生活，藉以維持他的生命於不敝。在此情境之下，一種遠較廣大的社會自不能出現。鳥獸的羣之出現只在於幼者一當成熟即能脫離家庭的圈套，出而爲一種新生活。同樣，如人類低等社會當其始即不限於個個家庭，是則大半因爲受了我們未嘗研究的情境的影響，兒童

道德教育絕非由父母直接向兒童傳授，而為集合的從族中老人向一代幼者傳授。幼者一達某種年齡，老者即招集他來，教他宗教信仰，儀式，傳習，等等，總而言之，教他一切構成他們種族道德知識的遺產。故借着這種因乎年齡，而不因乎血統關係的少年之聚會，一個超家庭的社會乃能成立與維持永久。學校即為此類的團體；他亦基礎在同一原理上，因在原始民族中老者集合幼者而教導的聚會已為一學校社會，而可視為學校的原始形式。要求學校預備兒童為超家庭的社會生活，我們不過要求學校盡他的本性而已。

法國需要學校
養成兒童的羣
性比任何國家
為甚。

然有一個國家，他的學校任務特別重要與必需的，是即我們的國家了。我們國家刻下實處在一種特別的情況之下，我們實有顧慮他之必要。因為離開學校之外，我們國家更無別種團體可為國家與家庭之媒介。一切這種團體從前任在家庭社會之中而個個人必須參預他的生活如某省，某縣等等，到今日都已破除，雖其名目尚存，亦只一名目而已。某省，某行，某社，已成過去的回憶；邑中生活非常貧乏，他在我們精神中只能佔一極不重要的位置。這種情況的原因今日已極顯明。在未革命以前，帝國常欲實現政治上之大一統，已極力攻擊與盡力取締各種『地方主義』的形式。他已竭力減削邑中自治與省中自治，好使他們易於混合在法蘭西一個集合的人格內，與完全混合在他的人格內。關於這點，大革命亦努力實現和完成帝國這種工作。凡一切反對國家的大一統，與能阻礙共和的統一

的，均視爲一種反革命的動作，絕對剷除。大革命時的人物給了這種精神鼓動着，於反對爲媒介的團體活動中，循至視一切特殊的集會均非吉兆之舉，須遠避之；卽至今日，我們的法律尙明顯的仇視這種社會的。

這種狀態確爲一極險要的變動。實際上，欲望道德的基礎穩固，必須使各國民有團體生活的嗜好。因爲唯在這種情形之下，他方能委身在那些爲道德目的之團體目的。然而這種嗜好只當他有繼續的訓練方能養成，方能取得一種能支配行爲的氣力。欲愛好集合生活，或公衆生活，循至不能不愛好，必須先行養成集合思想與團體行爲的習慣。在無團體興味的人看來，社會的聯線非常笨重難當，故必須學習愛好他。必須從經驗上了解個人孤獨生活在比較上何等沒趣，何等冷淡。然而這種社會生活的興味只能以重複練習然後養成，且當養成後，亦須繼續有機會表達然後不致消失。如不然，我們只偶一爲社會的活動，我們對於社會存在自無極濃厚的興趣，因我們不能極完滿的適應的生活之故。然我們參加政治上的生活只時斷時續。國家距離我們甚遠，我們不能直接參加他的活動之內；在於無數的事情中只有極少數的大事能爲我們知道而已。我們不能日日，更不能刻刻遇見能爲我們留意與能爲我們委身於其上的國家大事。因此之故，除家庭外，如無別的團體生活可使我們參加，如我們對於一切構成人類生存的活動，如科學，藝術，職業等等的活動，徒有單獨進行的習慣，我們的社會性不過甚少機會養成與發展

，如此我們必不免傾向於寂寞陰涼的生活，這種寂寞陰涼的生活至少包括起家庭的生活之一切。而在實際上，這亦確是我國人之顯著的性質；因我國的團結精神極極薄弱的。我們的個人主義過於發達，遂使我們不耐團體生活的快樂。我們好似以為不能入任何社會而不拘束我們與低減我們，故我們極力避免參預這種生活，愈少參預愈佳。如我們將法國學生生活與德國學生生活互相比較，我們必不免發生極大感想。在德國一切均共同動作：共同唱歌，共同散步，共同游戲，共同研究哲學，共同實驗科學，鑒賞文藝。有一切聯合會以答應一切人類活動的需要，故國中青年能刻刻團結：既在團體中來工作，復在團體去憩息。至在法國，一反於此，個人的原理支配一切。如共同生活的嗜好開始發生，必須使他更深更大。成人方面亦如少年人方面。我們的社會關係非常浮淺，非常鬆動。我們室內生活如是發達，佔有如斯重要的位置，即此之故。此因室內生活雖狹窄，亦稍可以滿足我們社會性的需求，換言之，亦稍驅驅我們的社會性。然我們亦須指出這種滿足不過是一種幻覺，和正經的存在絕沒關係麼？

然而這種情境雖必要補救，亦不須於過去遺下的團體加之以改造而希望他產生新活動。這樣團體沒有新活動，是必因他不能答應公衆生活的新要求。故我們刻下所應為的，即鼓吹建設能與社會秩序諧協，與此社會所基礎的原理諧協的新團體。然而要能達到這種目的，必須養成團結的精神。因為團體不能立即用力創造的，欲使他有一真實的生活，必須使他受公衆意見所

贊羨，爲各人所需求，循至他們能有自動的團結之趨向。然而我們言至於此，似不免犯循環的謬誤了。因我們現在所欠缺的社會或團體只在個人有團結精神與團結嗜好之後然後能出現，然後能產生。在別方面，我們又曾說團結的嗜好只在已經構成的團體中爲悠久的訓練然後養成。然則究如何解決這種問題呢？我們只愛戀社會生活，或集合生活而後能使這種生活活潑有生，惟我們不能愛戀這種生活而不須這種生活先已存在；故必先使社會生活先已存在。這就是學校的任務了。因學校乃唯一的方法能助我們解決這種循環的難題的。學校在實際上是一真實的與存在的團體，各兒童必須要的，而又極自然的參加其內。但學校團體絕非家庭團體。他非在真情流露中構成；一切智慧活動均在裏面萌芽發達。因此之故，我們可藉學校引導兒童入於異乎家庭生活的一社會生活，我們可使他養成習慣，俾於出校之後，亦尚存在，亦尚要求他應有之滿足。故學校之年爲我們能培養與支配兒童之最重要的，不可取而代替的時期。學校之年的重要，尤其當我們社會組織的缺點未能深變他的天性，與惹起他的不愛羣衆生活的情感。兒童此時的精神乃一塊最清潔的土地，我們可在這塊土地之上隨意播散種子，這些種子一經生根，即能自己發展。誠然，我們決不以爲只有教育即能將我們社會的弊害剷除，而絕不須顧及立法者有權支配，與有義務改良的社會制度。然使教育能先造成輿論，構成需要，則立法者不能不改，且改之亦易。故無論何時，人均需要學校去養成兒童的社會性，無論何時社會性之養成

均爲學校的自然機能，而在今日的變動時代中，他所任的職務更覺重要。

第十六課 科學教育(一)

我們在上課之末，曾特別指明我國人的團結精神甚屬衰弱。團體生活在我們眼底並無何種可愛之處；反之，我們無刻不覺團體所與我們的負擔之笨重，無刻不覺他低減我們的自由。這種現象的結果自使我們對於團體只為外表的參加。伸言之，自使我們感覺脫離團體愈遠愈好。有足使我們見家庭與國家隔離極遠的最好的證據即為近日法律所規定的各種禁例。這種禁例乃是基礎於深遠的歷史原因的，故他深入我們心裏：一當法蘭西帝國認識自己的存在與任務時，他即努力為道德上的統一與集中，至法蘭西大革命，這種工作已告成功。因欲給法蘭西道德人格一個能表顯他的特性的統一，則必須竭力攻擊一邑，一省，一行，一社的「地方主義」，或「個別主義」。誠然，我們確不忘記一個社會猶如一個有機生物，他的組織愈統一，愈集中，他的能力愈強固，愈偉大。因此我們法蘭西在歐洲乃得為最先統一與最先形成的國家。這種歷史上進步的光榮，我們確不忘記。然而盡將一切團體，尤其是將一切地方的團體剷除，絕無別種新團體代替，似極有傷公眾的德性。因為在此情形之下，人類活動在乃逼得在一切團體之外來發展，他們甚少機會過公眾的生活；又因沒有公共生活的習慣，自必因而極少興趣；固然不覺得這種生活的美麗，而且會感覺他所加諸我們身上的擔負極笨重和難堪。然而欲使我們能委身於

社會目的，必先使我們有社會的興趣與意義。欲使我們為社會而犧牲，必先使我們愛戀社會生活。今我們正刻刻感覺，社會擔負難堪，而欲使我們為他來犧牲，那怎樣可以呢？

這種嚴重的，險要的見解已開始散佈；幸而最近十數年間我們得了一種團結的新精神。從這新精神即產生許多工業聯合會，商業聯合會，科學會社，各種智識生活的會議，學校生活中的學生團體。在別方面，尚有人將這種新精神應用到經已亡失的地方生活裏，每每鼓吹『省自治』，『縣分治』，然而絕不成功。凡這種種冀圖，他的道德價值極不一致，我們不欲詳為評定，不過須首先明白之點，即大半這種團結的制度尚未得到立法者之認可，故尚未成為風氣。這常為一種外表的擺佈，只能證出我們已有這種要求，而尚未構成強固的生活。這種制度如欲變成生機活潑的實體，必須公衆輿論鼓吹他，民衆間切實想念他，伸言之，必要這種團結精神已有勢力，不特於智識階級中要有勢力，尤須於民衆中要有勢力。關於這點我們嘗於前課指明我們似墜於一種循環的困難中。因為在一方面，只當團結精神經已醒覺，各種聯合方能出現；在他方面，團結精神只於已成的團體中為悠久的訓練方能醒覺。跳出這法可以解決這種困難的困難。個循環困難的唯一方法，即當兒童一出家庭而入學校時，趁勢喚醒與發展他對於團體生活的嗜好。因為學校就是社會，一個自然的團體；在學校裏，我們更可應用許多引伸的形式，使兒童為各種引伸的團結。故學校一總團體中尚可產生無數的附帶的小團體。在此有

定的時期中，如兒童能習慣於社會生活，則將來一生都可望他生活在社會生活裏。如在學校中養成兒童集會結社的能力與習慣，他出學校之後，亦必有這種能力與習慣；如此立法者的設施必因之而更豐富，因他有一種教育已善爲之預備的田地之故。學校的社會任務今日所以特別重要，卽此之故，這不徒因學校能養成的知識問題而已。尤其因我們公認學校的時期爲一能養成兒童德性之唯一的，不可代替的時期。

爲欲達此目的，學校應怎樣設備呢？課堂中又應怎樣設備呢？一切問題皆在於利用課室

學校解此困難
的唯一方法在
利用課室兒童
的團結。

兒童必要的聯合與團結，使兒童養成一種較從前更廣大的，更超個人的團體生活的嗜好。欲養成這種嗜好決沒有不可戰勝的困難。因在實際上兒童雖不大習於集合生活，但沒有別物比得上這種生活的愉快的。他能增加個人的生活力

。當我們非孤獨居處之時，我們對己的信心將更大，將己的感覺將更強。共同生活中每有多少能溫暖我們的心，與能強固我們意志的熱烈性。佔有一塊地方居民少數的教徒，他們的生活力格外強固，卽爲一種極好的例證。在一塊地方裏，教徒既佔少數，爲抵抗他們的仇視與攻擊，乃不得不彼此極力團結。介乎個個信徒之間，於是產生一種聯線；這種聯線比較起絕無外患的團體所有的聯線遠爲緊張。因爲既無外患，各人卽自由發展，而社會的聯線卽行鬆懈。惟他們能團結集中，惟他們有一種強固的精神，故他們能抵禦外界的侵掠，與征服生存的困難。

故宗教徒自殺趨向的強弱每與國中入教人數的多少爲正例。他們不愛稱「我」，而愛稱「我們」，因爲能稱「我們」的都常感到他們身後有一種支持自己的能力，而爲個人獨處時所少有的，我們稱「我們」的語氣愈能肯定，愈有信心，則我們的愉快愈大。教育者須教兒童練習享受這種愉快，養成他有需求這種愉快的習慣。兒童距離成年人愈遠，則教師亦愈易於訓練成功。因爲最能阻礙意識間與意識間相聯絡與相融洽的就是個人的性格。個人的性格愈強固，他的輪廓愈形成，則他與別物相混合愈困難。要稱「我們」而感覺愉快，則切不可多稱「我」。在個人意識特別固結時，若欲與使團體一致，在最低限度，此團體亦須有極完善的組織，有極複雜的連帶關係。因爲這樣的團體然後一方能給各分子自由，他方又能使分子互相團結聯合，我們此刻不研究這種相反而又相需的問題如何可以調解；我們此刻只須感覺這種問題的困難。然而在兒童方面，這種困難絕不存在；因爲他們以年少之故，只有浮沉不定的人格。個人的特性尙未能夠掩蓋他們的種類的特性。共同生活絕不須犧牲他們的個性，共同生活只有供給他們，絕沒有所取於他們，故兒童當格外感覺團體生活之可愛。當一兒童在家庭中孤獨長成，當他們初次進到一個生機活潑與組織完善的學校，他們的道德生活必有變遷，我們於此時苟一看他們的顏色，即知他們感覺共同生活之可愛。當他們出校回家，一切都變更了。昂藏其首，滿面歡容，言談親熱，動作爽快；凡此種種皆足以證明兒童乃來自他們初次生活，較目前生活更強大，更可愛的生活中。

。這因他們不再憑獨力支持一切；這因已有來自學校團體裏的能力附加在他們固有能力之上；這因他們參加入集合的生活中；因為有此數因，故他們心身能夠提高。

因此教師必須設法激起兒童爲集合的生活。

然欲兒童真能這樣，必須使班裏真有集合的生活；教師故應努力設法激起兒童爲集合的生活。一班的精神，一班的光榮，凡此字句，必須使他們不徒有抽象的表達，應使他們實現。任何人皆知雖無人工干預，每班亦必有他的面目，有他的態度，有他的感覺思想，有他的年年存在的品性。這是一個實體，這是一班的實體，雖隔多年，我們亦可將他認識。當我們說及一班好或不好，他的精神好或不好，勤或惰，活潑或疲倦，是皆說班裏一種集合的個性。構成班裏的品性的乃班中所獲得的道德知識的共通點，適於各學生的道德知識彼此相同之點，或多或少，極不一定；而構成一班的分子因其來源如何，班中精神即因而大異。但這種自己發生的，這種從兒童聯合後他們自動的交換觀念或感情而生的集合生活，不過是一種偶然而成的集合生活；這種生活既可從好的習慣，正確的觀念集合而來，但亦可從極壞的情感來。指導他入正路，全是教師的責任。然則教師應怎樣着手呢？

誠然，根據上面所得的論斷，我們確不可相信我們能隨意製造一班的精神。一個教師不能製造一班的精神，正如一個國王不能製造一國的精神，我們在上邊已經指出一班如何構成那些已決定他一部的性質。因此之故，雖每班均從同一教師教出，每班彼此不同。故其中有一自動

的集合生活，既不能整個的製造，亦不能取來代替他，教師的任務只在於指導他。這種任務固然極窄狹，但極重要。指導之法大半在於增加機會，使一班的共同觀念與共同感情自由產出，因而選擇他調合他形成他。阻止惡劣感情的傳染，禁止他表達；盡力加強優美的感情，利用學校生活的偶然事件喚起這種感情，從中使他凝結而變他做習慣。是即教師所能應用的方法了。總之，教師應刻刻找尋機會使全班兒童共同動作。實則這種好機會極多，只一留意，即用之不竭。這處當讀故事時，他支配全班的是一種共同的情緒。那處當全班討論一偉大的人物時，或一歷史上的時期之道德價值或社會影響時，能惹起全班動作的是一種共同的批判。此外尚有遠的近的，今的古的無數共同生活的事件能激起班中共同的愛惡，共同的喜怒，與共同的贊揚及唾罵者。現有人主張在班裏組織一種學生法庭去審判各分子的行為，教師在其中只為主席，這種見解似與教師應在學校道德生活中所負的大任務，不能諧協。惟在別方面，班中的審判責任全由教師一人擔起，而不須班中公衆意見和合自己，贊同自己，是不啻如於某一社會中，執法者懲罰公共輿論所不斥責的行為。這種趨向既沒有威權，亦沒有影響，故當教師或賞或罰之時，他必須知道如何使全班學生附和他所宣讀的判案。從此，我們可見班裏實有無數集合生活的源泉。然如在這小社會中所傳播的各種情緒，隨生隨滅，並無痕跡遺留，則這種集合生活是必過於流動，無力去固定兒童。故最好能使班中的集合感情不流為過眼雲煙的印象，循至學生彼

此間，或今日與明日，絕無聯絲。最好能使他們有耐久性，且一喚即回。在歷史故事或學校事情所喚起的觀念中，常有超出過去曾經發現的特別事件。故在這許多事件之中，必有一普遍的結論；教師應抽取這種結論，與應形成這種結論。在此情境之下，兒童精神乃了解這許多事物之中，並非絕無貫串，無聯絡，他們實是具有統一性之一種聯綿的生活。兒童同時又可養成一種純粹社會的習慣在將來服從公共的輿論，及參與公共的活動。在成人社會中，一切集合的情操均能形成一種民衆的寓言，俗言，或道德上與法律上的格言。同樣，每班亦應有從日常生活中構成，而能綜合全班經驗的格言，等等。在這種格言的語氣或姿態中，自能表出教師的精神與全班的精神，正如一個民族的精神全表在法律，成語，或熟用的格言中。

此外還有別種方法去激起兒童的社會情緒。

尚有別種方法能喚起兒童聯著的，社會的情操的，是即細心的與合理的運用共同的獎勵與懲罰，這種主張自然與成見者的觀念相抵觸。我們似皆承認一切責任均應由個個人負擔，公衆沒有分担之必要。不過個人如確為行爲的唯一主動者，則責任全由個人負擔，此時方合正義。無如實際上我們所參與的團體總不能不有多少影響於我們個人的行動，因而這團體不能不分負責任。無論是我們之氣質，無論是教育所養成的我們的習慣與觀念，均非我們個人的產品。除非集合的公共的責任完全消失，已成爲過去的，永不復反的陳跡；否則團體亦應顧及他大有影響於他的分子的德性。我們所處的大社會如是，

一班亦如是。而且因學校社會的狹小，他的關係的切密，幾成全體即一部，一部即全體，社會傳染的現象自遠為容易，因此全體所負的責任亦應比別處為大。實際上又確有許多好處或壞處來自全體，而不能任個人單獨擔當的。在於班中常有一種公共的興動，循至不守紀律；這種興動又常能使雖非為禍首的人，他們不守紀律更甚。興動的趨向反影到他們身上，其勢更兇猛，雖他們非禍首，亦不能自制。雖他們非最大的罪魁，亦不免須受最重的懲罰。反之，一種道德純良諧協的空氣又常能幫助性質本壞的學生做一個極好的學生。故任何分子都有責任。故集體的裁制應在學校生活裏佔有重要的位置。然而能與兒童以一種聯帶關係的情感，使他能與各伴相聯合為共同生活的方法是什麼呢？最好的方法無有過於使他們跳出他們的狹窄的個人主義，使他們感覺個人的價值為全體的價值的機能(Factors)與使他們感覺我們的動作無刻不有超出我們個人範圍的原因與結果。最好的方法無有過於使我們了解我們自身決非一個能夠自足的全體，我們自身刻刻皆為包裹我們深入我們之內，我們不能不有所依賴他的全體之一部。

然這種原理雖可接受，應用他的時候亦應有一種限度。我們決不能任個人之每一罪過都向全班要求分擔責任。全班斷不能負個個人特有行為的責任。全班之有責任只在於某一有限的定期內所得的全班行動之總數中。欲知全班善惡如何，必須逐一時期內立起全班行動的總賬，然後判斷其全體，裁制其全體。例如於每星期內立一張善惡行為的清單；在這清單裏，逐日記

起各個學生行為的觀察與分數；根據分數的高下，觀察時所得印象的好壞，然後決定全班應否受獎，應受如何獎賞。一種最愉快的游藝，例外的休息，演講有趣的故事，和一些或遠或近的旅行等等，均是獎賞中的好材料。這種獎賞給與全體，因為這是全體的好處，是一種不分個人的好處。我們不在這裏詳細考究大小獎賞時所應根據的規律，與輕重懲罰時所應注意的情形。這種問題在實行時極易於解決。現在最扼要之點，即為須使兒童深深了解：每刻的進程，他實為全體來工作，全體亦為他來工作。這種可以隨意發給與否的集合的獎品可以解決從來極使教師煩惱的學校問題；即當未知真正的犯規者為誰，應否處罰全班去代替一人的問題。任學校規則被侵犯而不懲罰，這是一種極嚴重的事體；錯罰無罪的學生，這又是一種極殘忍的舉動。反之，凡班中活動有不合常規的，均不得獎賞，這是極合常理的。不發給集合的獎品確為處置這種犯法的最好的裁制。

共同的觀念，共同的情操，共同的責任，這就是構成班中集合生活的原料了。然而一班乃共同負責固是一種方法，新舊聯絡又是別種方法。是同一年歲與同一時代的兒童的團體。反之，社會常包括多代老少的人，當我們開始走進生活中，我們已見圍繞我們之四周早有許多觀念，許多信仰，許多習慣；這種觀念，信仰，習慣，已為我們先輩所接受與實行，後來更傳諸我們，於

我們個人生存中這些東西又極少變遷。從此而觀，我們不特委身同代的人，且委身於先輩。

我們又因此感覺居於我們之上確有一種超個人的能力，於我們未生時已存，於我們死後仍存，任何人均受他的影響；這種能力即是社會。惟使我們不感覺聯絡時代的聯線，與不感覺能使各代成爲一個集合實體的發展之一種階段的聯線，則社會的聯帶的情操不過是暫時的，決非永久的，因爲這種情操此時只有一代的生命，新人一來，又須重新更換。因此之故，當兒童入班中時，最好能使他感覺他所加入的團體並非立刻構成，他實加入一早已存在的道德環境，這個環境並非當他入的時候，始有生命。爲達到這種目的，每班最好保存一種追念前代的紀念品：例如設立一個『榮譽的簿記』，在這簿記之內，搜集一切前代學生所作的最好工課：這亦是聯結現在到過去之一法。我們同時可於其中記載一切去年所發生的大事，班中生活，嘉言懿行，和非常的賞勵，例外的節慶等等。總之，必須使每班均有他的固有的歷史，爲他不能不知的。根據同一理由，各教師均應深諳一年內班中的事情，深識他的一切歷史。如此方不致於每年之終，兒童的聯線的印象即須打斷；每年之始，兒童的聯線的新印象又須重新創造，而此新印象又不過有一年的生命。兒童的時候必能感覺全間學校，一切他所經歷的班次，成一連續的全體，構成同一的道德環境。他此時必更感覺他與四週有關係，有聯絡；他的聯帶關係的情操必因之而更強固。爲預防這種學校生活之不聯綴，人每提議以一班兒童始終只受一個教師的教育；有數校且已實行這種提議。我們在上已指出這種提議的危險。教師威權太大，萬不能於數年之久全受一

人的影響。故須每年換一個教師，使每一教師的影響不致太大，致壓迫兒童的個性。在別方面，又必須使各教師的影響不可互相矛盾，必須使各種不同的影響彼此有一聯線，使兒童雖受種種不同的影響，亦覺其中實有一貫。能保障一貫之影響，不使他們互相矛盾，這特別是小學較長的責任。一如教師不整個的創造學校的精神，校長亦不可憑藉威權整個的創造精神的一貫。他應努力使各教師互相接近，禁止各教師自視爲一能夠自足的全體，使他們了解他們所做的事業不過是其他各種事業之一連續，和一預備。總而言之，一如做一班道德的統一者是教師的任務，做一校道德的統一者，就是校長的任務。

因此，學校實具有能激起兒童團結精神，與團體生活的意義之一切。然使兒童管結束最後一班的功課時，學校固有的集合生活即驟然停止，如他一脫離他的童年過活的學校環境時，他即須投身在社會的大荒野中，則他在學校帶來的社會化的種子，實易於自行凋萎，或有受那社會大空曠中吹過的寒風凝結的恐憂。幸而維時不久，學校社會有感覺他有向外發展枝葉之必要，乃產生許多枝葉；學校借着這種枝葉乃可連接到成人社會去。是即畢業生同學會，同學保護會等等，在先出校的同學與後來出校的同學可在其中相遇，而爲共同生活。這種團體不特可以養成國民的品德，且因他能在兒童離校之時，與兒童以一新的團體，招待他，幫助他，保護他，總之，使他脫免孤獨生活的壓迫。從普通說來，凡能增加各代人物的接觸的皆是社會的最高利益。

因爲每代無不有他的特有的氣質，思想，與感覺的態度，需求，與希望。雖然他的原因尚未大明，然而這是一種不可抗爭的事實。每代言語有變遷。每代款式，藝術的嗜好，哲學的見解，亦有變遷。世界主義的前代或繼之以絕對國家主義的後代。樂觀主義繼悲觀主義，無政府共產主義繼宗教的專權主義，或則反之。如我們不極端注意使氣質如此不同的各代連行接近，與盡量接近，使他們彼此深透入內，而減少離開他們的道德的差誤，則這種各代道德的不連續實足以使社會的演進成爲一種忽然的，搖動的演進。

(二)科學教育的普通影響

我們已考察如何因學校爲一已經構成的團體，故能養成兒童團體生活的習慣，與養成他委身於社會目的的一種需求。惟除了這種極普通的影響外，學校尚有他種方法能施同一的影響即是即憑藉各種科學教育。

從表面觀之，說知識教育有利於道德教育，固足以使我們驚訝。因爲知識教育乃一理論的秩序，與思辯的秩序，而道德教育乃一行動的與實用的秩序。然我們的行動非絕與我們對於一物所具的觀念不生關係的。我們的德性，惟因我們乃一智慧動物，乃有智慧上的基礎。特別顯著之點，即因乎我們對於社會實體所生的

知識教育
與道德教育
極有關係。

觀念如何，我們即能問他來委身。因一人有如何的觀念，他即如何委身於外物。惟社會實

體的概念乃一理論的事物，故各種科學教育有責任養成這種概念。自然科學與物理科學與對於闡明社會實體的概念所負的任務，更為重要。

從來最能破壞團結的感情的，就是那些單純的唯理主義。

從來有一種精神足以為構成聯帶情操之極大的障礙，惟科學然後能攻破他的，即我們所稱的單純的唯理主義。(Le Rationalisme Simple) 這種單純的唯理主義的精神的特點在根本的承認世界上最單純的，最單純的事物即為最真實的事物。這種事物的品質與屬性無論如何缺乏，他的缺乏的程度就是等於數學上的事物，然而他是一樣真實。從此而觀，一種實體中之最真實的元素自為一種在精神直覺上最明晰的，及最顯明的元素，和自為一種內容絕無晦昧的元素。故人常說物體中之唯一真實的事物乃是元子(Atom)。乃是單簡的元子，乃是不可分割的，無色，無味，無聲，無形，無容積，只為抽象空間中之一單簡定點的元子。然而聲音，氣味，形狀等等如是複雜的性質，我們只從模糊的感覺中得到的，此時又從何來，又果為何。這純從我們不善於辨別物性而來。我們每憑感官為媒，從遠處與從外部觀察一物，此物自極模糊的，極迷離的現於我們眼前，而我們不能清楚地辨別他的性質。然如我們以智慧分析他，其中迷離的狀態此時自必烟消雲散，實體出現；凡至今為我們所見之不可分析的，不明顯的，模糊的黑漆一團此時自分為彼此相異，與極單簡的星宿。我們不再再屬性標籠不辨的混合體，我們只有一組數學上的定點。總而言之，這種態度是一種笛卡兒

的態度，笛卡兒在近代是此說的代表。我們固無不知如何笛卡兒以為無物真實，惟能做明晰觀念的對象的是真實，而除却數學上的單純質素，又無物能做如是顯明的對象的。

這種精神的態度如在哲學界與知識界佔有極大的勢力，自不成何種問題。惟受各種原因所影響，這種單純主義現竟成爲法蘭西精神的內在的元素。且如是觀察事物的態度雖在原理上只爲一種理論，然在實際上，尤其在道德的實用上，他已有歷史的反響，社會本是一個整個的極複雜的全體。如我們將單純的唯理主義的原理應用到社會，我們應說這種複雜性本身絕無所有，絕非實體；社會之內，最單簡的，最明顯的，易爲精神觀察的纔是最真實的；而能滿足這種真實的條件之唯一事物；自爲個人。故個人乃在社會中最真實的一切。伸言之，社會本身絕無所有，絕不成爲一種固有的實體；社會只是一種說及衆人的代名詞。然而我們的道德活動此時消失盡了他所有的對象與鵠的了。欲使我們愛戀社會，以他爲行爲的鵠的，亦須社會不徒爲代表衆人的名詞，亦須他爲富有生機的，他的存在大異於個個人存在的實體。因爲惟他能如是然後能使我們超越我們自己，然後能担当道德的任務。從此我們可見如此觀察事物的精神實是阻礙道德活動，科學實有糾正他之必要。科學教育之能使我們達此目的，我們在下課將見到他的方法。

第十七課 科學教育(二)

我們在前課曾指出某種觀察事物的態度如何即能使一民族與個人的道德機體變動。這種精神的態度在我們所稱的單純唯理主義中尤有這種能力。普通說來，我們可說事物愈單純，我們愈了解他的真性，我們對於數學事物所以能完全認識，因為他是單純的緣故。反過來說，一物既複雜，則因他複雜的緣故，他自只能以模糊與捉摸不定的態度呈現到我們智慧前。從此，我們乃逼得否認他的實體，肯定這是幻覺的產品，惟當智慧能力薄弱時然後有的。複雜的所以成爲複雜，純因我們當其始不善去構成這種複雜的簡單元素。實際上，複雜不過是簡單的集合體；應該採用那一種容易了解的詞句去表達複雜，這實不成問題。這種緣故，例如笛卡兒的見解，一切物質的第二種性質如形式，顏色，聲音等等，於實體中均無基礎；惟物質的第一種性質方爲真實。物質中的第一種性質就是那種可以計算的廣袤。物體只是一種各佔廣袤的部分的集合體而已。

這種主義在
法蘭西人精
神裏根蒂最
深。

這樣觀察事物的態度如只爲某種哲學者所具有，我們並不去管他。惟這態度竟在我們國家的精神裏根深蒂固，變成法蘭西精神的特質；至少在昨日還是這樣。我們已見到：表達這種態度最有系統的，最有方法的首推笛卡兒主義。

然我們可說任何一個法蘭西人總在有意間或無意間，於某種程度上是笛卡兒一個信徒。為我國天才的特性之分明與明晰之需求確使我們習於不喜複雜，而喜個別與分析的觀念，又因不喜之故，我們自身進到否認他的存在價值，我們的言語文字亦非習於表達我們感覺的晦昧不明的感情，惟善於表達明顯的智慧。正因他是分析的，故他只善於表顯分析的事物，換言之，只善於表顯元素明確的事物；他能運用一種意義極為確切的字句去表出這種元素；惟是當着一個具體的實體的元素互相滲透，彼此混合，融成一有生機的複雜統一體，他即很難將他表出，因為這種事物是很難於分析的。我們的語言文字所找尋的是那些單純的事物，他的理想即為代替實體中每一個不可分析的部分找出一字，再憑機械的集合諸字來表顯每物的總涵義。當一物的涵義是整個的，統一的，連續的，有生動的，他大部份不能為力。我國的文學所以如是抽象即因這種緣故。許久以前，我們國裏的詩人，小詩家，道德學者即限於描寫普遍的人，仲言之，限於描寫人類心靈裏的至抽象的能力。我們詩劇的作家所想像出的大英雄，大豪傑，絕非一個性質極為複雜，有如波濤的鼓蕩，常自衝突，極紛紜錯雜至於不能加以分析的人物；他們只描寫一個歷史的或想像的人物某種情感。因為前一種人物，屬性非常複雜，有已發為行為的，有正萌芽的，又有正欲從萌芽狀態進而為行為的，反之，後一種人物，大體上，非常單簡，他的性質與屬性非常貧乏，易於表達明晰。況在各作家所描寫的單純的象抽的情感之後方，我們絕不能得無限淵深的印

象，可想而不可即的印象，有如我們能在哥德的浮士德 (Le Faust de Goethe)。與莎士比亞的漢拿德 (Le Hamlet de Shakespeare) 中所得者。一切情感均能為意識考察。一切均極顯明。此外在科學中，我們也可窺見一趨向。我們國裏比別國特別多數學上的天才不是無故的。

誠然，我們實不能因這而即行委棄為這概念基礎的唯理的前提，因為這前提亦是我們道德教育的基礎。我們應繼續主張我們實沒有理由去承認事物中確不免有非理者在。惟是唯理主義

但唯理主義
不一定就是
單純主義。
複雜原也是
一種實體。

不必一定包含有單簡主義的涵義。因複雜難取信於理智，不為理智所要求，因一個可以了解的表象必須經過一番辛苦然後可以尋得，我們並不能因這而即說凡複雜均非實體。這種論斷且自相矛盾。因複雜在實際上確是有的。這是我

們不能否認的事實。人常說這只是一的顯象。我們姑且暫時承認這句話。然而顯象並非無物的，他亦如別物一樣真實的現象。我們在鏡中所見一物的影像說沒有這物同一的實體，然他亦有別種實體。人常說物體從他而來的元子本來無顏色，無氣味，無熱度。我們暫不抗爭，惟我們於接觸物體時所覺的顏色，氣味，熱度是極真實的。這是我們生活在其中的實體，這種實體之於我身較能在物質中發生的抽象的和超人的運動，更為重要，更有興味。如以為這實體不是基礎在物質裏的不可分割的元素上，亦應判定他確基礎於別物之上。與另有他的基礎的態度。人常說在客觀上熱度只是一種運動；因此，他們似已將一種極複雜的，極縹渺的，與極變幻

的事物還原到一種最單簡的現象，所謂運動。然人決不能這樣幹的，因為熱度絕不是運動的。在熱度的發生中，運動無論如何重要，我們亦決不能視如是差異的兩種實體為一物。這種理論且可應用到其他一切我們相信能用分析即可隱滅複雜的各種現象。總而言之，如於我們感覺中有複雜者在，是必複雜有他的存在的理由。人說這只是我們主觀觀察所得；我們機體與意識將物的本性改變，我們然後能見他如此，實則這種為我們所感覺的絕非他的本來實體。這有什麼弊害呢？複雜的原因無論在這裏或在那裏，無論在我們身裏或在物體身裏，這種複雜均有他的真實原因；真實原因的結果亦必有同一的真實。况複雜何只存在我們中；因我們然後存在呢？他為什麼只基礎在我們的身體上或精神機體上呢？我們暫且承認世界任何物體皆能分析為各種單簡的元素。惟各種元素絕不能離羣獨立，彼此了無關係；各種元素總有彼此互相接觸，互相滲透的一日；各種元素一經接觸，他們自必即產生新的元素而為各種元素獨存時所沒有的。聯合兩種同質的力，應用到同一的活動中，這兩種力必變成方向與前不同，強度與前不同的一種力。聯合質體最柔軟的銅與錫，我們即得一種最堅硬的黃銅。因這緣故，實體的基礎雖為最單簡的元素，惟當各種元素彼此集合，即產生新的元素，這新的元素並非如日前一樣單簡，他們表象已遠較複雜和困難。猶不以此，最單簡的元素的假設實一種極勉強的事體。因為我們永不能直接觀察他，即想像他亦屬不易。因我們所想像的單簡總不過是相對的，決非絕對的。

人說元子乃不可分割的。然我們實不能想像出一種不可分割的空間。人說元子無形，然我們實不能思想出一種無形的物質元素。其次，在一切元子中均感覺一切其他元子的影響；在世界的一元素中常感覺全世界的影響；因此，在無限小中尚有一無限。所謂單簡只是思想所能想到的一種理想上的界限，在實體上永不能遇見。

如我們詳細指明這種觀察態度的不妥，是不因這問題能給我們理想上的利益；實欲使讀者深如爲複雜，即非實體，則社會自亦不是實體，那麼，社會自亦不值得我們爲着他來犧牲。

解這種態度在實際上惹起的困難。我們會說過，人只當以團體爲行動的目的，然後有道德價值的可言。然欲如是，尚須有一個團體存在。如以單純主義者的眼光觀之，則社會實不配有這名稱，因爲社會果爲一種複雜體，

則這複雜體只是一種顯象；爲社會的真正的實體，實爲一種單簡的，有定的，顯明的事物；我們必須找尋他。然而社會的最單簡的事物，就是個人。故我們應說社會中最真實的只是個個人，社會本身絕無所有，他絕無他的固有的人格、情緒、興趣。如此，我們乃構成一種社會的元子主義。社會這時只是一個集合的名詞，一個專意創造出來代表許多平排並列的個體的名詞。這只是一種字句上的事物。我們並不必愛戀一種字句上的事物，爲着一種字句上的事物來犧牲我們的具體的，有生的精神身體，實是一種晦昧難明的事體。我們之能盡志於社會，只當我們感覺社會有超出我們而爲我們所憑藉的道德力。然使社會的實體只是個人，則社會的尊貴與高

尙果從何而來呢？我們這時絕不憑藉社會，反之，社會只憑藉我們。因為根據這種假設，社會絕無實體，他只有從我們來的一個實體。他只能幹我們所幹的。即我們的先聲亦不能限制我們的意志。因為先行各代的個人已不存在，因此他們自非刻下能動的實體。要能想像過去的傳習能影響將來，必須想像他能支配個人，宰制個人，循至在各代的變遷流轉中，他尙能保持他的生命，屹然不為所動。然如存在的只是個人，如此，在歷史各時代中，只為存在的各人構成社會和愛好社會，一如笛卡兒的上帝每刻創造世界和愛好世界。使我們意志一旦因某種原因，轉換方向，社會生命基於我們意志上的亦必轉換方向。這即從來信仰立法者甚至高無上的威權，能憑個人意志轉移社會之故。社會既只憑我們欲他存在而後存在，則當我們聯合一氣，共同決定要如此改變社會，社會本性這時難道不即變更麼？今日已再無人想像我們可以合力變更物理界當然的律例。然猶甚少人能了解：一國國民雖全數贊同努力為一種經濟上或政治上的改革，如果這種改革非物性所需求，不合乎社會的生存，這種改革亦必不成功，如強為之，只生得不償失的結果。更少人能了解：欲給法蘭西一種須歷數世紀方能成功的社會制度；——即大多數法蘭西人深欲之，亦絕不可能的。說這裏有一物力的存在，有一如我們意志反抗他，他能破碎我們意志的必然的律例的存在，與說我們縱能毀壞現存的社會制度，惟決不能建設一種超出物性，不為社會生存需求的社會制度，懷疑不信的人是很多的。然而這時如何委身與服從一

種本身絕無所有，惟刻刻依賴我們意志的組織呢？

況我們在上面所提示的危險絕不是一種想像的，法蘭西從前已經遇過。單純主義的精神在

這種不視社會爲實體，不爲社會而犧牲的危險，法蘭西

十七世紀時只應用於物理世界的事物上；這時尚未伸張到社會界與道德界，因爲這種社會道德世界尚被視爲神聖。不受無神思想的科學所支配。惟

目前已遇着過。

到十八世紀，局面完全不同。科學研究愈深；他愈變野心，因他這時候能

力愈大。他開始攻擊社會事物。一種社會的與政治的哲學乃成立。不過十八世紀的科學，

受自然律例所規定，全從十七世紀的科學產出。他爲同一精神所鼓動；他的研究新問題，換言

之，他的研究社會的問題仍不過應用十七世紀研究物理世界的單純主義。是故當時的社會哲學

純粹的爲元子主義的哲學。盧騷是當代理論家的代表；據他的見解，社會中惟個人爲真實。

因此，要知社會應如何，他絕不研究歷史，研究社會如何構成，社會的趨向發展具何種意義等等

。他以爲只研究人類應如何欲望社會即足夠。據他看來，社會的秩序絕非歷史進化的產品，

惟於規定他的律例之後，然後可以支配他，指導他。彼以爲這只是個人意志的行爲，因受一種

自由設立的契約所限定，個人的意志乃互相聯絡。是即所謂社會的契約。因此之故，欲知

應如何進行，個個人只須思量考慮，與只須行之堅決。誠然，這種趨向確曾爲一種相反的趨向

所利用，惟絕不成功。這時候的法蘭西社會對於自己有一極強烈的感情，極欲達到統一目的，

故我們可說大革命的運動大部分爲統一國家的運動，這在當時革命者極力攻擊道德上與政治上的個別主義（Particularism）中即可見到。公共利益無有如是受尊重，個人利益無有如是受蔑視；管轄個人的律例的威權無有如是偉大的。這種情感見之於各理論家，一如見之於各當時的政治家。盧騷夢想一條律例，他宰制各人有如物理律例的必然，他能屈服個人的意志正如物理律例的能屈服我們的意志。惟他的單純主義的成見不能任他希望實現：因爲他的問題與解決互相矛盾的。盧騷既承認社會之內，惟個人爲真實；社會因有個人然後能存在；個人意志如何，社會便即如何。則如何一個從個人而來的社會能有一超越個人的秩序呢？如何一條從個人意志而來的律例能有支配個人意志的威權呢？如律例爲個人意志的產品，則這律例如何能聯合各個意志；如何他不於意志變遷時即隨之變遷，他不受意志支配，而意志受他支配呢？我們不欲於這裏考察與批評他藉以和解兩個不相和解的名詞的方法之無根據。惟這種根本的矛盾爲使革命工作一部失敗，不能達到理想的成功，則是無疑的。

從無神道德
看來，這種
危險尤有攻
擊之必要。

因此，歷史昭示我們這種法蘭西精神的態度在實際上所生的障礙究竟是什麼了，從無神教育方面看來，這種危險尤覺重大而有急切攻擊的必要。因爲我們當不忘记：我們之能建設一種無神教育全憑我們能給個人一種超越個人的目的，全憑我們能給爲道德生活基礎的犧牲與盡忠之需求以一個客觀的對象。如社會只是一種顯象

而非實體，如道德實體以個人為目的，則個人所委身的，所犧牲盡忠的將在什麼地方呢？故欲使人感覺社會並非一種顯象；他雖從個個人而構成，但有他的固有的性質；他確配做我們愛戀與效忠的實體，如此，必須剷除單純主義的成見。必須了解事物真實的程度並非與他的單簡的程度成正比。是即一種應傳給兒童的精神態度了。必須傳給兒童以事物的複雜的真實的意義，必須使這種意義變為自然的，有機的，構成他的精神的種類。欲達這種目的，知識教育乃為必要；而科學教育即為構成這種知識教育的元素。誠然，這絕非以單純主義為原理的與為方法的數學科學；這實是物理科學與自然科學。物理科學與自然科學所能給我們的複雜事物的情操固然只在物質世界；欲使這種情操能伸張到社會界，尚須經一番努力。惟此為不可少的預備工作；科學在道德教育所負的任務即在於此。

這是科學的責任。

現更顯明地規定這種任務應如何。

當人相信複雜純粹為一顯象，事物的深處確極單簡，人自必亦承認科學能為這單簡的方法構成。因單簡之物乃是最易了解之物；我們可於其中得一如為數學基礎之明晰的兒童了解科學非從單純主義的方法構成。和顯然的觀念。且一當得此觀念，我們即可如數學家，應用推理去演繹一切。故如對於抽象的智理，推理的智理無相當的信仰，單純主義必不成功。人常深信一當精神構成蘊藏科學的原始概念，精神自己即能產生科學。一種複雜的，艱苦的，目的在

能打破自然界的秘奧的方法此時絕不需要；自然界絕沒有所謂神秘，絕沒有能使人類智慧失敗之處，因為自然界的單簡一如我們智慧的單簡。我們一經將事物的單簡性質窺破，一切事物自必明若觀火。這種趨向不過是笛卡兒主義之一種，不過欲將世界科學盡量還原到一種普遍的數學；故當十八世紀哲學家應用笛卡兒原理於社會事物上時，他們竟以這種新科學能即由定義與演繹諸方法構成，絕不須求援於觀察，換言之，絕不須求援於歷史。故攻擊與防止這種單純主義的精神，是即首先使兒童反對構造科學與演繹科學的冀圖。誠欲如是，乃須使兒童感覺自然科學未成立前的狀態，更使他感覺科學的研究如何費力，他的進步如何艱難，如何遲緩，與出口成章的冀圖絕不相容，說給兒童如此如此的發明，例如說給他光線傳播的律例的發明麼？我們決不應以這發明的結果整個的昭示兒童，我們應略述努力研究的歷史，說明人類如何經過無限的經驗，盲摸與失敗，然後達到今日的結果；我們應告訴他如何會有許多假設，每一假設如何代去其他假設，他耗費氣力又如何；又應告訴他今日的研究結果只為暫時的，將來如更有新的發明，必更正今日所有的全部或一部。真理絕非頃刻間即可發見，我們智慧發達一步，他不過跟着顯現一分。總之，必須使他深解經驗與觀察的必要，換言之，如我們欲深知事物的真性，必須超出我們自身，而自置於事物之內。惟在此情形之下，兒童然後了解介乎精神的單簡與事物的複雜有一遼遠的距離；人類正想消滅這種距離，故感覺實驗方法的重要。所謂實驗方法，就是刻刻留

意他自己的界限。絕不妄貪絕對推理的一種智理作用。

尚有別種方法能養成這種感情的即使兒童窺見科學研究的結果常與我們全藉推理而得的結果極端差異。達林巴 (D. A. Leubart) 嘗設立許多似是而非的物理律例以取樂。

其次，須使了解科學的結果與常識有時極端差異。

這種律例極合推理，惟一與經驗接觸，即露假偽。例如：風雨表升高即言下雨

因為應該下雨時，空氣自滿充水蒸氣，重量增加，因而使風雨表的高度增加

。又如：在冬季時，霰常下墜。因冬時天際常寒，這時的雨點當然應凝結而彌漫空際。千

百其他例證：均為關及地形，太陽運動，宇宙的概念等等。在這種例證中，推理的智理即自知

錯誤，對己即盡失信心。故應使兒童了解有無數從觀察而得的事物，他的存在絕不挑起懷疑的

，惟與平常日用的邏輯常大相衝突。催眠術的發明亦可為此事實的一例證。

惟尤其是生命科學能使兒童了解事物中有複雜，而這種複雜却非常真實。凡機體必從一種

元素以重複又重複其數量而構成：即是細胞。常人觀之，細胞似為極單簡的事

物了。然我們固極容易感覺這種單簡只為外表的現象。實際上，無有如細胞

的複雜的，因為一切生命均基礎於他之上的。細胞一如發達最高的生物，要工

作，要反應外界刺激，要產生運動，排泄，吸收，伸言之，要營養，要因食料而增長，生殖。

且這種互相包併的機能與形體的大複雜，有時至使我們不能分辨其中每一機件，或每一部份，他

最後尤須使他們了解複雜的實體。

髮髯無處不是這機件，這部份，同時又無處是這機件，這部份的大複雜，他感動我們精神之深，或更甚於高等動物分工機件的大複雜。而且更進一步，從此論斷更抽取一種教育的材料，亦非不可能的事。一個小細胞不過為許多無機物體所構成，是即輕氣，養氣，淡氣，炭素等。因此之故，絕無生命的各部份一經混合，一經接觸，即能顯出一種最新的屬性，一種為生命特質的屬性。從此，我們即可使兒童認識（兒童自必極能認識）所謂全體絕非他的各部份加起的總數，正如社會決非一種個個人加成的總數。因為全體是質，總數是量。兩者極不相同的。

然如這種教育材料能於思想行動上有極好的影響，我們運用他的時候必須極端細心。如必須使兒童反對這種容易的唯理主義，同時亦須提防兒童流於神秘。必須使他感覺事物非如我們

然在解釋之時，亦須細心，不可使兒童陷於神秘。

理智所期望的單簡，惟絕不可使他以為事物之中有不可解釋的，神秘的，理智所不能達到者在。今人還有許多固執事物內裏，晦昧之處甚多，欲解釋之，絕不能憑藉理智，非求援於一種最高無上的原理不可。在這觀念中，有兩種深淵

須防兒童精神陷入其中的。必須使兒童了解事物的真理決不能立刻出現，人類或且永不能認識他，他常留在晦昧中。然而同時須憑藉歷史昭示兒童，事物的晦昧之處無刻不逐漸低減，我們再不能指定人類進步不能逾越之一點。唯理主義不必包有「科學必有完成之一日」的涵義；他所假定與肯定的，只在我們決無理由指定科學進步之終點，對着科學說：「爾能到的在此，爾不能

再遠去」。

欲成一唯理主義者，他不必相信科學必能在將來大告成功；他只須承認絕無一點為神秘領域所從之而開始，絕不存有一點為科學思想所不能攻入者。故我們絕不須洗除在我們血中的笛卡兒主義。我們應仍為一死而不悔的唯理主義者；惟我們的唯理主義應超脫單純主義，習於不容易的，形式的解釋，而努力鑽入事物的複雜的情感中。

尤其在近世，人常非難實證科學與道德無關，毀謗他沒有道德的利益。他們說道：我們絕

如此，則科學教育必有大益於道德教育。

不能以學習物體不墜，腹內消化，即知我們應如何與他人交接。我們上面的理論即可指出這種詆毀的無理。我們即不言及本身亦為實證的，而又能指導我們行動的道德科學，我們在上亦可見到；即物質界科學亦絕非與構成道德品性無關

。物質界的科學，只當道德生活與自然界一切事物分離，方無道德的利益，如道德生活所向望的，為一莫明其妙的超絕世界，不能實驗的聖土，絕與塵世無關的，則研究塵世事物的科學自不能幫助我們了解與實行我們的義務。然我們已摒棄這種兩元主義。宇宙者，一而已矣。道德的活動固然以超越個人的實體為目的，惟這實體乃自然的，可經驗的，他是自然之物，一如無機物或有機物的：是即社會。社會是自然界的一部，他亦居於自然界內，他只為形式特別複雜，機體特別高等的自然事物；因是之故，物質科學極能預備我們了解人類界，與極能供應我們許

多正確的觀念，良好的習慣，去指導我們的行動。

第十八課 審美教育與歷史教育

在道德教育中，審美教育比不上科學教育一樣重要。

在前課闡明科學道德教育中果有何種任務時，我們曾有意說科學的任務較文學美術的任務為大。我們不欲將這種論斷隨意一提，即作罷論，我們現欲說明其理由。且審美教育在我們小學校中雖佔多少位置，我們亦不可不稍言及的。

人常以為在道德品性的構成中，審美教育佔極主要的位置，我們則以為他只佔次等地位。我們將解釋何故。

藝術在一方面確為道德教育的好工具。

誠然，藝術（包括文學美術說來）在一方面確為道德教育的好工具。因所謂藝術純粹的是一種理想。這種論斷，在表面觀之，誠有誤解理想主義與唯實主義或自然主義之辯爭的成見。惟是絕非成見。因為自然主義亦帶有理想主義

的氣味的。第一，我們永不能拘泥的謄寫自然，除自然之美，尚有自然之醜與劣，因此之故，藝術家必須憑想像將他變更。猶不以此，自然所以美，因自然能挑起我們固有的美的印象與情緒之故；藝術品正用一種不同自然所有的方法，表達這種理想的精神狀態。故一切藝術皆為理想的表示；而他們差異之點即在：唯實主義者的理想是由實際情境直接挑起的，至於理想主義者的理想則大半為心內工作的產品。然這兩種理想只為程度上的差異。因所謂理想在定義上說

來，乃是一種不能混入實際裏的事物，乃是一種超出實際，勝於實際的事物，因而又是一種超越我們自身的事物。因此之故，無論我們如何想像理想或觀察理想，這種理想總居於我們之上。他超過我們所有的自然能力。故我們不能把持一種理想而不同時把持一種超己之物。因此我們不能嗜好藝術，享受藝術的娛樂而不脫離自己，伸言之，而無一種公平的，廉潔的，或不思利己的情操（*Disinterestedness*）。而在實際上，當我們一受強烈的美的印象，我們亦不能不完全委身在藝術品中，不能不脫己而出，遺忘自己。我們再不見我們的四週，再不思我們日常的嗜好，再不顧我們直接的利益。此所以藝術有安慰人生的功效之故。藝術能安慰我們，蓋他能轉換我們之方向。這種忘己的情操在藝術家心靈中其強度有時確達極點。無論詩人無論音樂家，畫家，當他們努力一種為他們愛戀的觀念或情操時，他們必以全副精神浸入這種觀念或情操之內，其結果常與他們欲表達之人物混合為一，如此佛羅貝（*Florentin*）在描寫一被毒殺的人的時候，他真感覺如已受毒殺。

這種藝術家的精神歷程，或只感覺美術快樂的人的精神歷程在他的內部的構造上，確有許多點與大犧牲的行為之精神歷程相同。人如全副精神浸入他所瞻望之美，必委身於美之上，必與美混合為一，正如人委身於他隸屬的團體中，與此團體混合為一，故挑起美的嗜好，即為精神開一犧牲與不思利己之路。一切使人類掩蓋自己，超出自己而外望，不以自己為世界的中心，一

切使人類委身超越其身的目的，一切這種動作的使他養成一種一如爲我們道德生活基礎之習慣與趨向的習慣與趨向。因爲此兩種習慣與趨向均爲一種不利己，不集中於己，向外伸張，任外部生活深鑽入己之內部，與外界混合爲一，循至遺忘自己的需要與能力。總之，審美教育能給意志一種影響，道德教育能藉這影響以達他固有的目的；因此之故，藝術在這點確爲一種道德化的方法。然而審美教育亦有大別於道德教育之點在。

然在他方言
之，審美教
育極異於道
德教育。

那就因藝術的領域絕非一種真實的領域。雖當藝術家昭示我們的物品乃直接從實體取來，亦非他的實體能使他美。此種美境存在那處，或存在這處這個戲劇內的人物是否真生存在歷史裏：那於我們實無極大關係。我們絕非以他爲歷史上的人物，我們方愛好他，我們愛好他實因他是美；即使他爲詩人幻想的產品，我們之美的情緒亦不因之而低減。我們且可說當幻覺全現時，當我們竟視藝術家所表出之戲景爲真景時，我們之美感快樂更因之而增加。誠然，如我們眼前的人與物絕不類似真實，我們精神斷不能對他發生興味，因而審美情緒斷不能發生。這種人物的形貌亦須與事實相離不過於遠，亦雖使我們感覺他之發生不致絕不可能，然我們猶不能指定自何時起，與從何處起這種不類實際的人物能使我們不相信的。詩人採用一種科學上極晦昧的題目與詞句，而我們亦深知其晦昧的，那究有多少次呢？我們明知他錯誤，亦極願接受他的錯誤，以期無阻礙我們之美的娛樂。總而言之

，藝術家實無一種自然律例，或歷史律例去刻刻應遵守的。藝術品之所以有如是性質因藝術品所繙釋與傳達的內部精神狀態並非感覺，亦非概念，而為影像。藝術的印象當他來時，絕非由藝術家刺激我們之感覺，亦非由他刺激我們之智慧，而為由他們挑起我們之想像。他之描寫一種事物這樣子態度，致使我們當在實際生活中與這種事物相接觸時，我們並不如學者之視這種事物為一種客觀的，超個人的觀念，亦不如我們自身視他為一種感覺，因而感覺到他的。他之任務即欲激起我們多少狀態，這種狀態因他互相混合，因他的種種內部活動，又因他遠離事物實際之態度，乃使我們發生一種特別的快樂，我們名之為審美的快樂。此種精神狀態就是影像。

大凡影象都為構成最具柔性的精神材料。無有事物如他之沒有抵抗力的。感覺為由現存的外物刺激我們而起的，他將外物延展到我們意識內部，故他必須印出這種外物。其次，外物既為外物，我們感覺只有翻印出來，我們雖有別種印板，感覺亦能採用。從科學所產生的概念；雖有異於感覺的態度，亦同以表達實際為其功用，因此，他亦不得不模仿實際，以此為他的唯一的模型。反之，影像極估便宜的位置。他絕非以受外物刺激之後成為這種外物的內部印板；有如感覺。他亦非科學工作的產品，條例嚴密有如概念。影像極為自由。他絕不須限於重印外界真物，他可隨意變形。他全憑藉我們的內部的趨向與氣質。我們有何趨向，他即如變換其形，或光或暗，他現於我們反省中乃或生動或愁慘。影像既不限於表達外界的真關係，他

自能隨意聯合，隨我們之欲望而聯合。故此影像能超越自然界的限制。此即何故藝術家沒有自然界的律例了，此即何故藝術的領域在普通上均為不真實的領域了。因藝術家所活動的世界，乃是一種影像的世界；而影像的世界乃是一種夢幻的，虛構的，精神上自由組合的領域。

他們或且極端相反。

由是言之，藝術與道德極端相反。我們嘗說藝術使我們生活在一種想像的環境內，因此他使我們脫離實際，脫離構成實體之個人的與團體的實體。人常說藝術之最大用處，即為能使我們不見實際生活，與實際中的人物，這句話不是沒有道理的。

反之，道德的世界即是真實的世界。道德令我們所為的乃是愛戀我們所隸屬的團體，構成團體的人物，人物所居留的土地，和一切具體的，真實的事物。且即當我們欲完成這種事物，我們亦應實際看他。因為道德乃行動之領域，如不以實體中之某物為對象，行動則絕不可能。盡我們的義務，常是利於一個有生的現存的實體。藝術反道德生活而行，因他反實際生活而行之故。故只在一部分裏，審美教育所養成的習慣有類於道德習慣。他們關於內部構造一點，極相類似；他們同欲使個人超越自身。不過其一使我們委身於影像。委身於純粹的精神產品，而其他則使我們委身於活潑有生的世界。必須視一切人物於本來面目中，必須發見他們的醜陋痛苦，然後設法補救之。藝術一反於此。他們目的大異於此。故如德性完全以藝術教育的原理做他的教育原理，他必即消失了他的應有的意義，化成一種想像上的戲玩，他的精神並不

在發出一種確定的，有效驗的動作，藉以保持或變換實體，而在遊戲與生活於一種幻夢中。兒童接受藝術教育的結果，我們將見他的最高的道德不外在於建築一種完善的觀念系統或一種優美的理想系統在他的心靈中，可在他閒暇的時候為懶洋洋的瞻望與贊美，他們斷不會親自工作，直接參加入共同的事業裏。

他們相反的緣故亦易解釋。

這種藝術與道德的相反可由下面的意思解釋。人常以藝術比遊戲，實際上這兩種活動確極相似。當我們遊戲，如當我們鑑賞一種美術品，我們乃生活在一種虛構的想像生活中，這種生活如與實際生活不分，即失了他的美麗。如我們愛戲紙牌或象棋，是全因這種遊戲所包含的小戰爭頗有類於日常生活的小戰爭；惟使他完全類似，例如所賭的金錢，他的重要之處一與我們日常工作的薪金無異，則遊戲的娛樂即消失殆盡。我們此時已變成正經，已變成為正經生活的人，我們此時已再非遊戲。故使我們感覺遊戲有趣的即是想像；我們絕非這種想像的被欺者。這種趣味乃是幻覺的產品，惟我們亦不是不知他是幻覺的。藝術與此無異。一種藝術品如與實際絕無關係自不能使我們發生趣味。惟在他方面，如我們視藝術品所表現的事物是真實的事物，如我們對這種物有對真實事物同一的情感，則他已失了牠為藝術品。故遊戲與藝術同使我們生活於一種我們知其如此的影像世界中：影像互相聯合乃構成遊戲之娛樂一如構成藝術的娛樂。反之，道德乃是正經的生活。且是正經生活中之最正經

的。我們可見這兩種活動的距離：是即劃分遊戲與工作的距離。故我們絕不能以學習遊戲，伸言之，絕不能以學習贊美與享受藝術來學習盡我們的道德義務。

然正因此，他故可做到德教育的工具。

以此不是說藝術於道德教育絕不負何種職務。反之，在上所說的一切正足以闡明藝術所獨爲的職務。我們說藝術乃一種遊戲，惟遊戲於生活中亦大有位置。我們不能刻不停工作，不停用力。這種向着一個目的來集合能力的工

作，幾鄰於癡態現象，決不能久持。故必用力之後繼以休息，爲遊戲的活動。然遊戲的種類甚多。有極物質的，粗笨的，常激起我們的自私的，或極惡劣的情感，而幾鄰於爭鬥的。反之，亦有許多能養成如非道德本身，亦爲鄰近道德的情感的。能將這種品性表到最高度的遊戲卽爲藝術：我們已嘗見到藝術如何具有不自利的，超越自己的遠離物質的利益，使感情與意志成爲精神化的涵義。此何故藝術能使我们發生興味。我們必須有閒暇之時，更必須極高貴的，極道德的利用這種閒暇的時間。只有藝術方能供應這種方法於我們。藝術乃是一種最高貴的遊戲：能使道德延展到空閒的時間中，表出他的特性。故必須養成兒童審美的能力卽此之故。閒暇時間的本身常極危險。人在正經的生活中，爲工作所限制，故能抵抗不良的誘惑。當他的有用的工作既完，必須使他能繼續抵抗，能繼續活動而不犯過。能享受藝術生活的人卽可避免這種危險。然我們可見如藝術能在道德教育中負有任務，則這只爲消極任務。藝術不能用

作養成道德品性；他不能將一活動附到本身為道德的一理想；他非德性的，積極的元素；他只是
一種用作抵抗惡劣影響去傷害道德品性工具。從此我們可以了解為何說藝術在道德教育中只佔
次要的位置了。這因為當我們將養成兒童道德品性的方法分析，我們實不見得藝術是他的一
主要的方法。

同時我們可以格外了解，在道德教育中，科學教育所估之主要職務。我們說道德為正經的
生活，以真實為對象。道德所要求我們的行為乃是關及於存在我們四週的事物的。因此之故
，我們愈深諳這種事物，我們將愈能盡我們之本分。我們認識實體愈正確，我們愈能指導自己
。而能使我們能深諳事物所以然的就是科學。故我們只有向科學然後取得指導行為的觀念；
道德行為是這樣，其他行為亦是這樣。

此科學教育所以極有道德利益之故。

歷史可使兒童
認識何謂社會
，個人與社會
有何關係。

我們會見到，即物理科學亦如何能夠與如何應達這種目的：這種科學能使兒
童養成一種良好的，智慧的習慣，去供道德的實際生活之用。然除此之外，尚
有一種實體為我們更應認識的，是即社會的實體。社會的實體是我們所更應認
識的，因他是道德活動的主要對象。誠然，以社會界並非脫離自然界而存在，只是復演自然界的
根本性質，故物理科學是道德一種極有用的預備。然而社會有他的特別性質，與特別制度；

故亦須使兒童認識他，使兒童精神直接與他接觸。固然社會事物的科學現在尚極幼稚，不易在小學裏教授。然而在學校教科中，尚有一種與社會學極接近，而可以與兒童以一何謂社會，社會與個人有何關係的觀念的。是即歷史。

欲使兒童委身社會，亦須使彼感覺社會是一真實的，生動的，與強大的事物，能支配個人，**社會是一活動有生之實體。**但同時亦為個人心身中之最好的一部。如善教授歷史，即無有如歷史之能表達

此種印象的。誠然如我們仍固守舊習，昭示兒童，以為我們近代的法律是拿破崙所創設，十七世紀的文學是路易十四個人所引起，創立基督教的是路德一人，則我們將使兒童認定社會是個人的產品，而無一種強迫個人遵從的本性；這種成見，自不難推到「朕即國家」的結論。但以此種單純主義的態度來研究歷史在今日實無辯論之必要。百年以前歷史家經已發見與闡明引導全民族的集合能力，以為此是全民族的產品，他鼓勵與指引的非個人，而為整個民族。即法蘭西史已有無數例證能使兒童感覺這種超個人的生活的實體；如封建制度十字軍，文藝復興等等。然有一舉更顯明，更足以鼓勵兒童的精神的，即使兒童熟識不特如何在每期中，任何人均受他一切當代人之集合的影響，且如何每代均有賴於前代，如何每世紀繼續前世紀的工作，走前世紀所劃下的路徑；雖每一世紀均相信有他的新路徑，或且相信有他與前世紀相反的路徑，然亦總走前世紀所劃下的路徑。景象中能與我們以重大教訓的尚有過於社會生活的景象

，刻刻前進，其筋骨內却極少變遷；且雖社會進化憑之而實現的個個人刻刻自新流轉，而社會深處却極固定的麼？誠然，教師實不必在小學學生前提出關於社會進化之必然性等抽象的，哲理的問題來討論。如果如此，則誤事無過於此。我們只須與兒童以一歷史發展的印象；而更須留意者，只在禁止提出一切無信仰的假觀念。我們法國歷史最適於這種教授。因為於深處最為統一。從帝國到封建，從各縣成立到大革命的爆發，其間發展實有一貫可尋。歷史上各種事蹟無論如何相差，或且相反，均為一種工作的許多工人，均為一種原動力所推動。絕對專制的帝國與革命的民主國是互相排擠的，然而前者實為後者的預備，實開後者的先河。我們嘗說如何由革命時人所完成的我們國家的道德統一已嘗為帝國時代所預備。介乎州縣運動與革命運動有一聯線，今日無人不知的，而我們亦知解放州縣如何為各王子所贊同了。故我們決不可相信社會演進的事蹟突然而生，與前日絕無關連，實則其中有一貫可尋。歷史教科如不能使兒童感有歷史不知起於何處與終於何處的印象，則彼失了他的職任，忘却他的目標。欲使兒童愛好前一世紀已尋得其方式之一種觀念，實不必以此觀念為一種幾不可解釋的衝口而出的言語。如我們人證出這種觀念實為前代之自然的產品，則他豈不更有威權麼？如此舉動，即革命時人的光榮亦不因此而低減；因他們能在歷史情境中抽出歷史所蘊含的結果，此亦不失為他們最偉大的勞績。誠如此，則今日為兒童，將來乃國民的人自了解他們今日所有的權利，所享受的自由，

與所感的道德尊貴等等，絕非某某人或某某代的作品，實為一同時為個人的，亦為超個人的實體名為法蘭西者的作品，換言之，實為全社會，從他的最遠的，起源即預備他的解放之全社會的作品。

個人與此實體有血肉的關係。

然欲使兒童委身其所隸屬之團體只使其感覺這團體的實體，這是不夠的；必須使他向這實體中尋求他的生命，伸言之，必須使他感覺他與此實體實有聯帶的關係。欲達到這種目的，只有一個有效驗的方法，即使他深解社會實生活於他自己身內，構成他的自身之一內在的元素，他不能脫離社會而不能脫離自身。然而一個社會絕非歷史某期中某人的產品，更非社會所留居的土地，實為一種團體特有的公同的觀念，感情，行動之態度，與知識道德的形貌。一個社會乃是一種意識；是即一種集合的，公同的意識。故教育是一種傳達；而教師所傳達於兒童的，即是這種集合的意識。誠然，兒童確可借他自己的行動經驗，與人與各種自然而有的關係，即取得這種集合的意識。因為公同的觀念與情操無處不存在，而兒童可以直接得之。惟這種意識之最重要的部分，恐非兒童偶然間所能碰遇。系統的組織這種意識去傳授兒童，乃屬於學校的任務。在於這種極其紛亂，或且彼此衝突的狀態中，必須經過明慧的人選擇取捨，必細心選取他的最關生存的，必須捨棄其中不關主要的。是即是教師的任務。歷史教育即可供應教師去達到這種目的的方法。

欲使兒童取得這種集合的意識，與共同的精神，及認識自身與社會不能相離，實際上確不必需用一種極抽象的分拆。只使兒童與這共同的精神互相接觸即可。什麼是一個民族的歷史呢？一個民族的歷史如非這民族在時間內所發展的才能，又是什麼呢？使學生生活於其國的歷史中，故同時亦即是使他們生活在集合的意識中。實行一人的行動難道不是學習認識這人之種最好的方法麼？由是觀之，一課歷史，乃是一課實物，不過我們國內歷史所固有的民族性，如教師不細心將他分析，尤其不細心將值得表出的民族性詳細分析，則兒童實不易發現。誠然，確無須為法蘭西精神開一特別演講；我們只須了解他果為何，如何能配置課程去托出這種民族性即可。

法蘭西的特
有精神是世
界性。

這樣子的歷史教授自不能任教師僥倖成功，教師對於法蘭西精神必應先有幾個中心觀念。因為只有這樣的氣力方不致於枉費氣力，徒勞無功；只有這樣然後可以集中他的氣力在幾點上。我們斷不能在這課規定我們的民族性，然亦有一點我們須明瞭的，因為我們以為應找出各物圍繞着的一個中心點。我們以為這個中心點即為我國的世界趨向，因此我們一切概念，一切作品，無一不包含世界性。此亦即是我們在上課曾經說過而又為我國精神基本之笛卡兒的幾何學的一種特性。我們之單純主義，與唯理主義的精神皆使我們習於不顧具體的，特殊的事物，而喜歡最普遍的與最抽象的事物。正因這種觀念乃普遍的，極少特

殊性的，故一切人類智慧均能來接納這種觀念。故我們常說我們乃是爲着全人類來思想的。當我們幹一種工作，我們絕不以爲這只爲着我們國家固有的利益然後幹他，反之，我們實時刻希望這種工作能惠及全人類。故當我們運用本國史事去作人權宣言，人或以此爲我們之玷。這種態度與我國的言語亦不無關係。因他是分析的，故他善於表達這種態度。我們的言語能如是，是有勢，如是普及，亦因此之故。誠然，我們已嘗說我們實有超越這種久爲我們障礙之單純主義的必要。不過在超越他之時，亦應保存他的思想趨向，伸言之，亦應保存其以科學精神，在於超個人的形式之下而思想事物之趨向。我們雖可不滿意這種極端的單純主義，惟同時亦可繼續找尋普遍的，抽象的觀念。思想而遵守科學精神，是即憑藉極明確的概念來思想。誠然我們嘗說最簡單的概念非即是最客觀的概念，實體實極複雜，我們只能借一組最複雜的最顯明的概念系統，經過一番苦工，然後逐漸能將這實體表出，而且所得的亦只是一種不完不備的表達。然使我們拋去這種觀念的明顯性與確定性，我們即拋去一切智理，而輸落到神秘的境界。故此舉絕不成問題。不過我們的錯誤並非在找尋明顯的觀念，而實在我們久留在一種容易的唯理主義中。故我們繼承事物之有複雜性，亦不致消失我們民族的極好的趨向。

必須使兒童知道：法蘭西因有這種性質，故法蘭西的民族意識乃得與人類意識混合爲一。

一。我們國家最大的光榮豈非在他能以人道觀念傳播於全世界麼？我們

所以看世界主義是法蘭西精神的特性，決非看他爲我們國人的專利品。因爲我們的世界主義亦具有我們民族性的成分，大異於他人的世界主義。他異於他人的世界主義之點在他的智慧主義。我們之爲世界主義者常偏於思想方面，而缺乏行動方面。我們爲人類來思想多於爲人類來活動。故人常毀我們之愛國思想太強烈，亦非無理。我們的道德概念與政治概念絕無國別之分，而同時我們又極富固步自封的性情，不欲外界思想侵入我們生活中，我們亦不求參加外界生活；此兩種互相矛盾的品性，實則絕非難於解釋。故除智慧上的世界主義，尚有別種世界主義以補其不足。例如經濟上的世界主義，又如極熱誠招接外國人物等等是也。總而言之，每一國家均有他的一個人類的理想；在這許多國家之許多理想中，實無高下大小之分。只各與其民族氣質相投合。欲使兒童愛好我們民族的人類理想，絕不必妄自誇大，以爲惟我們的人類理想爲善；正如賢慧的人雖不必相信他的父母子女均以他的智識高人一等，亦能愛戀他的家庭。故最應使兒童了解的，只在我們貢獻人類共同幸福之獨有的態度。至必要時，且不妨昭示兒童：我們的態度實不盡完美。

371.5

三民主義教育原理

范 疇著 定價一元

本書係作者根據孫中山先生遺教及演說集敘述而成。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；以次分論民族主義的教育，民權主義的教育，及民生主義的教育之特殊的要義。最後三章則發揮孫先生注重科學，扶植農工，尊重人格之遺教，以見三民主義的教育之宏旨。全書論述三民主義教育原理，至詳且精。蓋著者為一研究教育之專門學者，故能應用近代最新之教育原理，以樹立三民主義教育之理論的礎石。國內對於三民主義教育之著作，尚不經見。此書出世，可供國人先觀之快。

中華民國十九年三月初版

道德教育論

每册定價大洋七角

外埠加郵費

版權所有翻印必究

原著者	涂爾幹
譯者	崔爾
印刷者	上海塘山路三十一號 民智印刷所
發行者	上海河南路九十五至九十一號 民智書局
分發行處	南京廣州路 民智書局
分售處	武昌漢口沙市 民智書局
總發行所	上海河南路中市 民智書局

登(一八一〇)

12
381714

10

381714

381714

381714