

萬 有 文 庫

第一集一千種

王 雲 五 主 編

民 本 主 義 與 教 育

(一)

杜 威 著

鄒 恩 潤 譯

商 務 印 書 館 發 行

育教與義主本民

(一)

著 威 杜
譯 潤 恩 鄒
校 行 知 陶

著名界世譯漢

杜威先生略傳

杜威先生名約翰，於一八五九年生於美國弗曼州的柏林頓城 (Burlington Ver-

mont)。一八七九年畢業於本州大學。畢業後，在鄉間教學兩年。一八八二年進霍鐸

士大學 (Johns Hopkins University)，一八八四年得哲學博士學位。那年秋間，他到密

歇根大學 (University of Michigan) 做一個哲學講師。一八八九年，他到米尼梭太

學 (University of Minnesota) 做哲學科主任，那時他祇有三十歲。明年密歇根大學

請他回去做哲學科主任。一八九四年，他到芝加哥大學 (University of Chicago) 做

哲學和教育科的主任。他在芝加哥，創辦一個試驗的學校，起初祇有初等小學，後來

一直辦到大學預科，他的教育學說，就在這個試驗學校裏實地試驗。一九〇二年，大

學把附屬的預備學校和教員實習學校等歸併起來，合稱教育院，請杜威先生做院

長。一九〇四年，哥倫比亞大學請他去做哲學正教授。這十幾年來，他都在哥倫比亞

大學服務。杜威先生著書很多，今依出版的先後列舉於下。（加圈者爲更重要的書）。

心理學 (Psychology) 一八八六（出版年下同）

來李尼此 (Leibnitz) 一八八八

人生哲學的評論 (Critical Theory of Ethics)（人生哲學舊譯作倫理，今從胡適譯）一八九四

人生哲學的研究 (Study of Ethics) 同年

數目的心理學 (Psychology of Number) 同年

我之教育主義 (My Pedagogic Creed) 一八九七

學校與社會 (The School and Society) 一八九九

○學校與兒童 (School and the Child) 一九〇〇

兒童與課程 (Child and the Curriculum) 一九〇一

論理學學說的研究 (Studies in Logical Theory) 一九〇三

○人生哲學 (Ethics) (和塔夫此先生合著) 一九〇八

○思維術(How We Think)一九〇九

德育原理(Moral Principles in Education)一九〇九

教育叢論(Educational Essays)一九一〇

○達爾文在哲學上的勢力及其他雜論(Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays)同年

興味與用功(Interest and Effort in Education)一九一二

德國的哲學與政治(German Philosophy and Politics)一九一五

將來的學校(School of Tomorrow)(和他的女兒同著)同年

○民本主義與教育(Democracy and Education)一九一六

○試驗的論理學(Essays in Experimental Logic)同年

○創造的智慧(Creative Intelligence)(和穆耳先生等合著)一九一七

天性與行爲(Human Nature and Conduct)

原序

本書是要說出民本主義的社會所含的種種觀念，並把這種觀念應用於教育事業的問題。根據這個觀察點看去，公共的教育應有何種建設的目的與方法？本書的討論，就是要把這種建設的目的與方法，指明出來。教育上有種種關於知識與道德的理論；這種種理論是在很早的社會狀況裏面構成的；但他們仍在僅有民本主義虛名的社會裏面，發生效力，阻礙民本主義的適當的實現。本書的討論，也要用批評的態度，估量他們的價值。這兩個方面，就是本書討論所包括的範圍。在本書裏面，讀者可以看出，這書所述的哲學，是把民本主義的演進，與科學上「實驗方法」的發展，生物學上「進化的觀念」及「工業改造」彼此互相聯絡貫串起來，並要把他們在教育材料與方法上所發生的變化，一一指出。

師範院顧塞博士 (Dr. Goodsell) 對於此書曾有批評；同院裏的溪伯初立教授

(Professor Kilpatrick) 對於此書有批評，並對於書中論題次序有所指教；克拉伯女士 (Miss Elsie Ripley Clapp) 對於此書也有許多批評與建議。我對於上列諸君要表示誠懇的謝意。上面所舉的頭兩位，並且殷勤替我看過校正的稿子。此外我也要多謝我歷年的許多學生，但他們班次甚多不能一一列舉了。

一九一五年八月杜威約翰書於紐約哥倫比亞大學

譯者序言

現代教育家的思想，最有影響於中國的，當推杜威博士。惟關於杜威博士的教育學說，多散見於漢文譯述的零篇演稿。本書最能有系統的概述他的教育學說的全部；足供我們澈底研究的參考資料。這是我發願譯述本書的動機。

至於譯法方面，現在有人主張直譯；有人主張意譯。但是直譯往往有晦塞的弊病；意譯往往有與原意不符的弊病。朱經農先生說：『其實譯本的好壞，不是用「文言文」或「白話文」的關係。要把各國文字特性不同的地方辨認清楚，然後體貼著者用意之所在，切切實實的逐句翻譯出來。有些地方，原文非常簡括，照字面譯成漢文，辭句非常晦塞，不能傳達著者的原意，那就文意之間不能不略有伸縮。』他這個意思我完全贊同；我對於本書的譯法也採這個態度。我的譯稿並承知行先生詳加校閱，這是很感謝的。

以上是略說譯述本書的動機與方法。現在請略說本書內容的大概。本書的要旨是要打破從前的階級教育，歸到民本主義的教育。第六章以前，大抵是就普通方面研究教育在社會方面的需要與功用；還沒有明確的指定那一種社會。第六章的末了纔提出教育的適當界說：「教育即是繼續不斷的重新組織經驗，要使經驗的意義格外增加，要使個人指揮後來經驗的能力格外增加。」到第七章纔提出民本主義的社會所應有的教育條件。什麼是民本主義的社會呢？民本主義的社會有兩個條件：（一）一個社會的利益須由這個社會的分子共同享受；（二）個人與個人、團體與團體之間，須有圓滿的、自由的交互影響。這種社會所需要的教育要注重「個人的創造力」(personal initiative)，要注重養成個人「對於社會的興趣」(social interest)。以後就根據這種民本主義的教育觀念，研究教育上的目的、興趣、訓練、經驗、思想、教學法、教材、及科目的內容，極力反對由古代階級社會遺傳下來的種種無謂的區別，如心與物、身與精神、人與自然、個人與社會、知與行等等。到二十四章，纔根據前面的討論，講到「教育哲學」，以為哲學就是「廣義的教育學說」。最後兩章

(二十五章與二十六章)是杜威哲學與教育學說最有密切關係的『知識論』與『道德論』。古代的知識論與道德論因受階級制度的影響，所以論知識便有經驗與理性，心與物，心與身，智力與感情，種種區別；論道德便有主內與主外，責任與興趣，智慧與品性，種種區別。杜威極力反對這種種區別，以爲這種種區別在現在民本主義的社會都是不能成立的。在最後一章的末了，杜威提出對於實行的教育制度上的兩大主張：(一)學校自身須是一種社會的生活，須有社會生活所應有的種種條件；(二)學校裏的學業須與校外的生活連貫一氣。

我譯這本書的時候，有許多斟酌修改的地方，常得內子葉復瓊女士的幫助商量。他替我謄錄校對所費的工夫更不少。若非有他時常督促鼓勵，恐怕這本書至今還不能完畢。這也是我要特別誌謝的。

民主主義與教育目錄

杜威博士肖像與略傳

原序

譯者序言

第一章 教育爲生活所必需

一 生活由傳遞而自新

二 教育與交通作用的關係

三 正式教育的位置

撮要

第二章 教育有社會的作用

一 環境的性質與意義

目錄

一
一
六
一〇
一五
一七
一七

二 社會的環境……………二〇

三 社會環境是有教育影響的……………二八

四 學校是一個特別環境……………三三

摘要……………三九

第三章 教育有指導的作用……………四一

一 環境是有指導能力的……………四一

二 社會指導的方式……………四六

三 模倣社會心理學……………六〇

四 把上面的理論應用於教育……………六五

摘要……………七一

第四章 教育即生長……………七三

一 生長的條件……………七三

二 習慣是生長的表現……………八一

三 這觀念在教育上的關係.....八八

撮要.....九三

第五章 豫備作用開展作用與法式的訓練.....九五

一 把教育看作預備作用.....九五

二 把教育看作開展作用.....九九

三 把教育看作心能的訓練.....一〇七

撮要.....一二〇

第六章 保守的教育與進取的教育.....一二三

一 教育有形成心的作用.....一二三

二 把教育看作復演與回顧的作用.....一二八

三 教育即改造.....一三六

撮要.....一四一

第七章 教育上的民本主義的觀念.....一四三

一 人類團體的涵義……………一四三

二 民本主義的理想……………一五二

三 柏拉圖的教育哲學……………一五五

四 十八世紀的「個性的」理想……………一六一

五 國家的教育與社會的教育……………一六四

摘要……………一七四

第八章 教育上的目的……………一七六

一 目的的性质……………一七六

二 良好目的的标准……………一八三

三 教育上之應用……………一八八

摘要……………一九五

第九章 「自然的發展」與「社會的效率」……………一九七

一 供給目的的「自然」……………一九七

二	把「社會的效率」作為教育的目的	二一〇
三	把「文化修養」作為教育的目的	二一五
	撮要	二一九
	第十章 興趣與訓練	二二一
一	興趣與訓練的意義	二二一
二	興趣觀念在教育上的重要	二三二
三	這個問題在社會方面的關係	二四一
	撮要	二四六
	第十一章 經驗與思想	二四八
一	經驗的性質	二四八
二	經驗裏面的回想	二五八
	撮要	二七一
	第十二章 教育裏面的思想	二七四
一	教學法的要素	二七四

概要.....二九六

第十三章 教學法的性質.....二九七

一 教材與教學法的聯貫.....二九七

二 普通的方法與個人的方法.....三〇九

三 個人方法的特性.....三一五

概要.....三三〇

第十四章 教材的性質.....三三一

一 教師與學生的材料.....三三一

二 教材在學生裏面的啟發.....三三七

三 科學或「理性化的知識」.....三四六

四 有社會性的材料.....三五五

概要.....三五四

第十五章 課程中的遊戲與工作.....二五六

一 主動的作業在教育上的位置.....三五六

二 可用的作業·····	三五九
三 工作與遊戲·····	三七一

摘要·····	三七八
---------	-----

第十六章 地理與歷史的要旨·····	二八〇
--------------------	-----

一 初步活動的意義的擴充·····	三八〇
-------------------	-----

二 歷史與地理有互相補助的性質·····	三八六
----------------------	-----

三 歷史與現今的社會生活·····	三九三
-------------------	-----

摘要·····	四〇〇
---------	-----

第十七章 課程中的科學·····	四〇三
------------------	-----

一 邏輯的方法與心理的方法·····	四〇三
--------------------	-----

二 科學與社會的進步·····	四一〇
-----------------	-----

三 教育上的自然主義與人本主義·····	四一九
----------------------	-----

摘要·····	四二三
---------	-----

第十八章 教育的價值·····	四二五
-----------------	-----

一 「了解或欣賞」的性質…………… 四二六

二 估量科目的價值…………… 四三八

三 價值的劃分與組織…………… 四四八

撮要…………… 四五八

第十九章 勞動與閒暇…………… 四六一

一 勞動與閒暇所以相反的根源…………… 四六一

二 現今的實在情形…………… 四六八

撮要…………… 四七九

第二十章 理智的科目與實用的科目…………… 四八二

一 經驗與純粹知識的相反…………… 四八二

二 關於經驗與知識的近世學說…………… 四八九

三 經驗即實驗…………… 四九八

撮要…………… 五〇六

第二十一章 物質的科目與社會的科目：自然主義與人本主義…………… 五〇九

一 「人本科目」的歷史的背景……………五二〇

二 近代對於「自然」之科學興趣……………五二五

三 現今的教育問題……………五二二

撮要……………五三〇

第二十二章 個人與物界……………五二二

一 心是純粹屬於個人的……………五三二

二 個人的心即改造的原動力……………五三六

三 教育與哲學相應之點……………五四九

撮要……………五五七

第二十三章 教育與職業……………五五九

一 職業的意義……………五五九

二 職業的目的在教育上所佔的位置……………五六二

三 現今的機會與危險……………五六八

撮要……………五八一

第二十四章 教育哲學……………五八四

一 上述要點之評論……………五八四

二 哲學的性質……………五八八

撮要……………六〇二

第二十五章 知識論……………六〇四

一 繼續性與二元論……………六〇四

二 方法論的派別……………六一四

撮要……………六二四

第二十六章 道德論……………六二六

一 主內與主外的區別……………六二六

二 責任心與興趣的相反……………六三四

三 智慧與品性……………六四一

四 社會與道德……………六四六

撮要……………六五一

民本主義與教育

第一章 教育爲生活所必需

(一) 生活由傳遞而自新。生物與非生物最顯然不同的地方，是生物能用重新更始來維持自己。譬如我們打一塊石頭，打的時候，他也有抵抗。若是他的抵抗比打下去的力大些，他的外形仍然不變。若是不然，這塊石頭便要打成小塊了。這塊石頭從來不會設法反動，抵擋打擊以圖自衛；更不會利用這個打擊，助他自己繼續的活動；至於生物，雖也容易被大力壓壞，但他卻能盡力使得外來的勢力，變成助他自己繼續生存的手段。假使他不能這樣做，他就不但裂成小塊，簡直不成其爲生物了。

(這種情形，最少也見於較爲高等的生物。)

有生之物，存在一天，便奮鬥一天，務使周圍勢力，盡爲己用。他應用光，空氣，水氣，及泥土裏面的物質。我們說他能應用這些東西，就是說他使得這些東西變成助他自己圖存的手段。當他生長的時候，他使用力去變化環境以助己，如所得超過所費，自然生長了。如把「制裁」兩個字作這樣解釋，我們其實可以說，所謂生物，即是能够爲他自己繼續活動起見，征服並制裁種種勢力。這種種勢力若不這樣制裁，反要把他摧殘無餘。故所謂生活，就是向環境施行動作之自新的歷程或是約束環境之自新的歷程。

在一切較爲高等的生活裏面，這個歷程不能無窮的保持下去。到了後來，他們就要屈服，就要死了。生物不能無窮的自己繼續下去。但是全體生活歷程之繼續不斷，並不倚靠任何個體的生存之延長。有的死了，自有別的生命產生出來，繼續啣接下去。雖依地質學的紀錄所示，不但個體消滅，種類也消滅；然而有些種類消滅的時候，又有一種更好的樣式產生出來，能適於利用從前不能利用的障礙物。這樣一來，生活的歷程仍得繼續下去；他的形式並且一天一天的更加複雜起來。故所謂生活

的繼續不斷，即是使得環境對於生物需要之繼續不斷的重新適應。

我們在上面所說的生活，還只當他是一種物質的東西。其實「生活」這個名詞，乃是用來指明個人的與種族的全部經驗。譬如我們看見一本書，他的名稱是「林肯的生活。」我們看見之後，並不想在這本書內尋出一篇生理的文章。我們是要尋得關於當時社會背景的紀錄；關於林肯早年的境遇家庭的狀況，與職業的敘述；關於他的人格成就之主要關頭，他的特異奮鬥與功業；他的個人的希望，美感，快樂，與憂患。我們講到野蠻種族的生活，雅典人的生活，美利堅民族的生活，他們的意義也是與此相類。生活不但關於物質的方面，他包括風俗，制度，信仰，成功與失敗，娛樂與職業。

我們應用「經驗」這個名詞，也含有這樣的精義在內。由自新而繼續的原理，可用於生理意義的生活，也可用於經驗。就人類而論，他們有了形體生存的自新，後面還跟着信仰，理想，希望，愉快，苦惱，與習慣的再造。經驗的繼續不斷，由於社會團體之自新，還是表面上的事實。廣義的教育，乃是使得社會生活繼續不斷的方法。在近

代城市裏面，有一點與在野蠻的種族裏面一樣，就是社會團體裏面個個分子，初生出來，都是未成熟的，無能的，沒有語言文字，信仰，理想，或社會的標準。一羣裏面，每個傳遞生活經驗的分子，到了時候都是要死的。但是全羣的生活，仍得繼續下去。

社會的分子有生有死，這是原無可避的事實。這件事實就可決定教育的必需。在一方面，羣內新生的分子，（這羣將來的唯一代表）是尙未成熟的，他與具有羣內風俗知識的成人，彼此間是相差很遠的。在別方面，未長成的分子，不但在形體方面，應有適當數目的保存，並且應受教導，把已經長成分子所有的興趣，目的，知識，技能，與習慣，都吸收進去。若是不然，這羣的特色生活就要中止了。就是在一種野蠻的種族裏面，倘使縱任未成熟的分子自己去幹，他們所能做的事，也遠不及成人的成績。文明愈發達，未成熟分子的原有能力，與成人的標準與風俗，彼此相差愈遠。如僅有形體的生長，僅能維持生計，還不能把這羣的生活綿延下去。要想綿延一羣的生活，還要有方針的努力，與深思遠慮的經營。那些新生分子對於社會的目的習慣，不但毫無所覺，並且漠不關心，我們必須使得他們認識這種目的與習慣，並且必須使

他們對於這種目的與習慣，都有主動的興趣。唯有教育，能夠補這缺憾。

生物的生存，憑藉傳遞的歷程；社會的生存也是這樣。社會所憑藉的傳遞歷程怎樣進行呢？是由於把年長者的行爲、思想、與感情的習慣，傳給年幼的人。假使將要離去團體生活的社會分子，不把理想、希望、預期、標準、與意見，傳給纔進這羣的分子，團體生活就不能存留了。假使組成社會的分子，果能永生不死，他們也許教育新生的分子；但是這就發動於個人的興趣，不是發動於社會的需要。現在這件事情卻是社會必須辦的事。

假使有一種時疫，立把社會分子完全弄死，這羣就要永遠消滅，這是顯而易見的事。但是羣內每個分子都不免一死，與疫症立把他們完全弄死，似乎是一樣無疑的事。然而因爲年歲有大小的不同，有幾個死去，又有幾個生出來。所以由於理想與習慣的傳遞，使得社會組織常常重新編制，是一件可能的事。不過這種自新的手續，不是不費人力而能自動的；除非盡力辦到切實澈底的傳遞作用，最文明的羣也要變爲半開化，漸就退爲野蠻了。其實人類幼年未成熟，倘任他們自己去幹，一點沒有

別人的指導與援助，就是爲保存身體所必須的粗淺能力，也得不到。人類幼年的原有效率，不及其他較低等的小動物遠甚。所以就是維持身體所必須的能力，也須由教導纔能得到。這種事情還要倚靠教導纔能得到，那末人類所有的工藝的、美術的、科學的、與道德的成就，更當怎樣倚靠教導呢？

(二)教育與交通作用的關係。其實如要社會繼續生存，教導與學習乃是必須的事，這是顯而易見的，我們在上面似乎把無待辨明的真理，論得太詳細了。但是我們所以要這樣詳論一番，因爲如此注重，方能避免教育上偏於學校的與形式的觀念。學校固然是一種重要的方法，藉傳遞的作用，養成未成熟的分子的習慣。但是他不過是一種方法，與其他方法比較起來，還是比較的膚淺的方法。我們必須領會更屬基本的更爲持久的教導方法，然後纔能使得學校的方法，佔得一個適當的位置。

社會不但僅由傳遞作用而生存，不但僅由交通作用而生存，其實社會是時時刻刻在傳遞和交通裏面生存。「公共」(common)，「社會」(community)，與「傳達」

(communication) 這三個字，不但有字面上的關係，在意義上也很有關係的。（按此就英文原字言）人類有了公共的東西，纔能生活在一個社會裏面；所謂交通，就是人類獲得這種公共東西的方法。人類組成社會所必須的公共東西，就是目的、信仰、志願、知識——一種公共的了解——即如社會學家所謂「共同心理」。這種東西沒有形體，不能如同瓊瓦一樣；由一人授與別一人，也不能像一塊饅頭一樣，可以切成小塊，分給人家享受。所貴乎有交通的機會，就是要他使各分子能參與共同的了解，在感情智識方面有相類的傾向，對於一切期望與必須遵守的規定有相類的方
法應付。

人類不因為生活在一起，得形體的接近，便能成為社會。一個人也不因為與別人離開很遠，便彼此停止社會性的影響。一本書或一封信，可以使得相距數千里的人，比住在同一屋裏的人，還要親密些。即為着一個公共的目的工作的人，也未必就能組成社會的團體。譬如一個機器的各部分，為着一個公共的結果，在那兒幹絕大的協作；但是他們並不因此就能組成社會。這是因為他們都不認識這個公共的目

的。假使他們都能認識這個公共的目的，對於這個目的都有興趣，因此各人都按着目的約束各人的特別活動，這樣一來，便成爲社會了。但是這就包含交通作用了。每人都要知道別人所做的事，並要使得別人常常知道他自己的目的與進步。要彼此能有一致的意思，便須要交通的作用。

這樣看來，我們不得不承認，就是在最有社會性的團體裏面，還有許多關係，仍然缺乏社會的精神。無論在任何社會裏面，仍有很多人的關係，好像機器一樣，彼此沒有充分的交通作用。許多個人彼此利用，只管所要得的結果。至於被用的人的感情與理智的傾向怎樣，心裏情願與否，都一概置之不顧。這種利用，不過表現物質的優越，或地位，技巧，藝術及操縱機械或經濟工具的優越罷了。假使父母與子女的關係，教師與學生的關係，僱主與傭人的關係，治人者與治於人者的關係，仍然還在這個地步，無論他們各個的活動怎樣接近，總不能組成真正的社會團體。各方面命令之授受，雖能變更動作與結果，但單靠這種辦法，決不能影響於目的的了解，與興趣的交通。

不但社會的生活與交通作用是一件事，彼此是密切相聯的，而且一切交通作用都有教育的效力。（因此一切真正社會的生活，也都有教育的效力。）接受交通的人，經驗上自不免變化，並且益加豐富，一個人分受了別人所想過及感覺過的事物，他自己的態度便依分受之多少而改變。那主動的人，卻也要受影響。你試將某種經驗，特別是較為複雜的經驗，傳給別人，務須傳得圓滿，並且準確，這樣一來，你對於自己經驗的態度便要變了；若是不變，你只好要用助辭與感歎辭來表示了。要把這經驗與人交通，先要把他整理起來。要整理經驗，必要置身於此經驗之外，為別人設身處地一看，想想看這經驗與別人生活有什麼接觸點，這經驗究應以何方式授受，方能使別人領略牠的真義。除了尋常知識，或令人注意的口號外，我們先要用想像力，溶化一些別人的經驗，然後纔能把我們自己的經驗，叫別人了解。一切交通都好像藝術一樣，都須用一番工夫的。這樣看來，無論那一種社會組織，只要他骨子裏含有社會性，或使人能參與他骨子裏的活動，那末這種社會對於在裏面參與的人，都是有教育的效力的。不過這種參與如果變成了刻板，事事照樣畫葫蘆，那就要失

卻他的教育效力了。

總起來說，不但社會爲他自己永存起見，需要教導與學習，就是這種公共生活之歷程，也有教育的作用。這種公共的生活能增廣經驗，並使經驗貫通；能刺戟想像力，並使想像力豐富；能使人對於言論與思想負準確活現之責任。若是一個人，在精神方面與物質方面都過孤獨的生活，他就很少機會，或簡直沒有機會，去反省他的過去的經驗，抽出這種經驗的精華。社會裏面未成熟的分子與已成熟的分子比較，彼此之成就是不相等的。這個事實不但使教導幼年成爲一件必須的事，而且這種教導也給教導的人一種很大的刺戟，要求他們把經驗縮成一種程序與方式，使得經驗最易傳達，因此使得經驗最爲有用。

(二)正式教育的位置。我們有兩種教育顯然不同：一種是與他人共同生活而獲得的教育；一種是我們爲青年特備的教育。前一種教育是出於偶然的，這種教育雖是自然的重要的，但不是所以要有這種團體生活的顯著的理由。我們雖可以說，無論什麼社會的制度——經濟的，家庭的，政治的，法律的，或是宗教的——如要

量度他的價值，須要看他能夠增廣改良經驗的效力如何。但是我們要曉得，這個效力並不是這種制度原來動機的一部分；他的原來動機是有限制的，是謀近效的。例如宗教團體的起始，是由於一種欲望，要獲得無上權威的恩惠，避免惡魔的勢力；家庭生活的起始，是由於一種欲望，要滿足嗜慾，並使得家庭永存；又如有系統的勞働之起源，大部分是因為奴婢等等。後來漸漸的這種制度的副產物（即工作對於有意識的生活之性質與範圍的影響），纔受人注意。又慢慢的這種影響纔被人認為本制度進行事業之重要目標。就是今日，以我們的工業的生活而論，除了勤儉的價值以外，實行世界工作的場所裏面，很少顧到理智的與感情的反動；這種反動很少受人注意，遠不及物質出產品量數之受人注意。

但是至於對付幼年人團體生活的本身，在人生直接關係上，就顯得格外重要了。我們與幼年人接觸的時候，雖然容易忽略我們行爲對於幼年人傾向的影響；也容易把這種教育的效果，視為表面的實體的結果之附屬物，不加重視；但是對付幼年人，實在沒有對付成人那樣容易。訓練幼年人之必要，是顯然的事實；要使得幼年

人改變他們的態度與習慣，也是一個急切的要求；所以我們不能把我們行動的影響完全置之不顧。我們對於幼年人的職務，既是要使得他們能夠參與公共的生活，就不得不想想看，我們是否在這裏訓練得法，使他們具有這種能力。倘若人類果已進了一步，覺得個個制度的真價值，是在他對於人生的特殊影響——對於有意識的經驗之影響——我們儘可相信，這個教訓大半是從對付幼年人時學了來的。

我們由以上所考慮的廣義的教育歷程裏面，可以分出一種較為正式的教育，——直接的教導，或學校教育。在不發達的社會裏面，很少正式的教導與訓練。野蠻的社會大半靠着團體生活去灌輸幼年人以必需之傾向。成人需要何團體生活去維繫他們事羣的忠心，即幼年人需要何團體生活以資觀感。除了收納青年做團體中完全分子時所用的「儀式」外，他們並沒有特別的方法、材料、或制度，用來施行教育。兒童大半靠着參與成人所做的事，去學習些成人的風俗，獲得他們全部的感情和觀念的模樣。這種參與有一部分是直接的，就是參與成人的職業，做一個學徒；有一部分是間接的，是好像戲劇的扮演作用，兒童效法成人的動作，由此學得成人

的榜樣依野蠻人看來找出一個地方，專備人學習之用，除學之外無所事事，似乎是一件荒謬的事情。

但是因為文明逐漸向前進步，幼年人的能力與成人所期望的相差愈甚。除進步較緩的職業之外，要靠着直接參與成人事業去學習，也愈覺困難起來。成人所做的事，有很多在空間與意義方面，都是很隔遠的。兒童但恃遊戲式的模倣，愈弄愈不能表出他的精神來了。於是如要使得幼年人對於成人生活，能作有效力的參與，全靠要有一種預先的訓練，專以養成有效的參與能力為目的。我們乃籌設有意的機關——即學校，——與明晰的材料，——即功課。教授某種事物的事業，也就委任某種專門人才去做了。

若是沒有這種正式的教育，複雜社會的富源與功業都不能夠傳遞下去。而且因為在正式的教育裏面，學習的人對於書籍與知識的符號，都可學習透澈，這是為幼年人開了一種特別經驗的門路，決非在尋常團體生活裏面拾取知識時候所能得到的。

但是從間接的教育到正式的教育，在此過渡的時代，有幾種顯著的危險跟在後面。參與實際的事業，無論是直接的，或是出於遊戲性質的，這種經驗最少也是自得的，有生氣的。雖可以參與的機會很是狹隘，但得益之大可以稍為補償。至於正式的教育，便容易變成不親切的，死板板的——用尋常輕視的話講，他們很容易變成抽象的，書本的。那積存於低等社會裏面的知識，就沒有這種拘泥書本的流弊；這種知識最少是能見諸實行，不是徒尙空論的；這種知識能漸漸的化為品性；這種知識都有很深切的意義，因為都是用來應付甚切要的日常事務的。

但是在文化發達的社會裏，許多應學的事物，都是貯藏於符號裏面。這種符號多未化成習見的動作與對象。這種材料是比較的專門的，膚淺的。我們如用尋常的現實標準，來量度他的價值，便覺得這種材料是矯作的。因為尋常的標準，都是關於實用的事務。這種材料獨立自存於一個世界，不與尋常思想與表現的風俗溶化。因為這個緣故，常有一種危險，就是正式的教材僅屬學校裏面的材料，與人生經驗的材料不生關係。於是永久社會的興趣，也幾乎要埋沒掉了。一般學校裏面所特別注

重的，多是尙未加入社會生活的東西，大部分仍是表現於符號的專門知識的材料。講到這裏，我們就講到教育上一種尋常的觀念：就是忽略教育是社會所必需，不承認教育和其他能影響有意識的生活的一切人羣團體是一樣的，卻承認教育是用語言符號，教授不親切的知識，以爲所謂教育，不過是求得文字上的知識罷了。

所以教育哲學所要對付的一個最重要的問題，就是要在非正式的與正式的，——偶然的與有意的，——兩種教育中間，保持一種平衡的方法。如果學生雖獲得知識與技術，不能影響於社會性的傾向之養成，則尋常有活力的經驗的意義，便不能因此有所增益；於是學校教育所創造的人材，不過是學蠹——自利的專家。總之求得知識的途徑有二：有人覺得他們所學得的知識，是由於專門學習而獲得的，他因此自覺的學得這種知識；有人因與別人交際，吸取別人的學問，養成自己的品性，他因此不自覺的學得這些事物。要避免這兩種知識的分裂，特殊學校教育愈發達，這件事愈難辦。

撮要：生活的本性就是要努力使他自已繼續不斷的存在。因爲必要常常自

新，纔能這樣繼續不斷，所以所謂生活，即是一種自新的歷程。教育有關係於社會的生活，如同滋養料與生育之有關係於生物的生活一樣。這種教育從基本上說就是由交通而傳遞的作用。所謂交通作用，乃是一種歷程，使人彼此參與經驗，直至個人經驗變成公共所有而後已。這種交通作用，能使雙方參與的人的傾向，都互相改變。各種人類團體的要素，都在乎他能夠改良經驗的性質。這件事，在對付未成熟的社會分子，最易認識出來。這個意思就是說：雖任何社會在影響方面都有教育的效力；惟有成人與幼年人共同生活時，這種教育效力纔成了團體重要宗旨之一。到了後來，社會的組織與富源都更爲複雜了，於是正式的，或有意的教導與學習之需要，也因此增加。因爲正式的教導與訓練，範圍愈益發展，就有一種危險，使在社會裏所得的經驗，與在學校裏所得的知識，彼此隔閡，不相聯貫。因爲前數世紀知識與技術發達很快，所以這種危險以現在爲尤甚。

第二章 教育有社會的作用

(一)環境的性質與意義 我們在上章曾經說過，社會所以能維持繼續下去，全恃繼續不斷的自新；這種自新所以可能，是由於社會裏面尚未長成的分子在教育方面的長進。社會利用種種機關——有的是無意的，有的是有意設備的——把未啟發，和似從外來的人，變成社會富源與理想的健全付託者。教育就是這樣撫養的，教養的，啟發的歷程。所謂撫養，教養，啟發等等，都包含着注意長進的條件。我們也常說起養育，培養，扶養等等，這些名詞都是表示教育目的所要達到的種種程度。依英文字原學講，教育的意義，即是引導或扶養的歷程。我們心裏有了一「這種歷程所生的結果」的概念，便把教育稱為形成的，構成的，陶鑄的活動——就是陶鑄青年，使他合於社會的標準。在本章裏面，我們要研究社會怎樣扶養他的未長成的分子，使得這分子受了這種訓練之後，合於這一羣的社會的形式。

社會所要做的事，是要變化青年的經驗性質，使他亦參加於社會裏面流行的共同興趣，目的，與觀念，所以我們的問題，顯然不僅是身體的形成。物質的東西是在空間上轉運的，是可以一個個的搬移的。至於信仰與熱望，就不能在物質上整個的抽出來插進去。那末像信仰與熱望等等，怎樣纔能傳達與青年呢？直接的傳染，或整個的灌入的，既皆不可能，我們的問題是要想出一種方法，使青年能藉此溶化成人人的見解，或成人能藉此使青年的心與他們的心相似。

概括起來，這個問題的答案就是：運用某種環境作用，以喚起某種反應。社會裏面所需要的信仰，不是能夠硬打進青年的腦子裏去的；社會裏面所需要的態度，不是能夠在青年身上塑起來的。唯有一個人所遇的特殊媒介（即特殊環境）能夠引他去觀看某事物，感覺某事物，而不及於別的事物。這個媒介能引他採用某種計劃，使得與別人交接順利；這個媒介能使得有的信仰增強，有的信仰減弱，藉博別人的贊許。這樣一來，這個媒介就漸漸的使這個人養成某種行爲的途徑與某種動作的傾向。『環境』、『媒介』這兩個名詞所含的意義，不是僅指圍繞個人的周圍；實指

周圍與個人自己主動傾向所發生的繼續不斷的特別關係。「非生物」——自然也與他的周圍同在一起繼續下去。但是除寓言外，這圍繞的情況，在「非生物」方面並不構成環境；因為無機體的東西，並不關心於有影響於他的勢力。至於有生命的動物，就與此不同。有些事物在空間與時間上，雖是疏遠，對於一個有生命的動物（尤以人類為甚）也許比接近的事物，更能構成他的真環境。一個人的活動跟着事物變化，這事物就是他的真環境。譬如天文家的活動，是跟着他所注視的星而變異，或跟着他所計算的星而變異。在這位天文家的最近周圍裏面，望遠鏡是他最親近的環境。又如一個考古家，他的環境就包含他所注意的人類生活的遠古世紀，與他同那時代發生關係的遺物碑銘等等。

總而言之，所謂環境，是包含能夠促進或阻礙生物的特殊活動之種種情況。水是魚的環境，因為水是魚的活動所必須的，——水是魚的生活所必須的。又如北極探險家的環境，無論他到了北極沒有，北極總是他的環境裏面一個有關係的要素；因為北極能範圍這位探險家的活動，使他的活動判然不與別的活動相混。所謂生

活，不是僅指被動的生存（假使有這樣的東西）實指一種活動的途徑；所以環境或媒介，乃指對於活動有維持作用或破壞作用的情況。

（二）社會的環境 一個人的活動與別人的活動有了關係的時候，他就有了社會的環境。他所做的事與他所能做的事，都要看別人的期望，要求，贊許，與責備爲轉移。與別人有關係的人，如不顧別人的活動，就不能做他自己的活動；因爲別人的活動，是要實現他的趨向所不可少的條件。他有所活動的時候，激動別人的活動；別人有所活動的時候，也回轉來激動他的活動。我們只要想像一個商人自做生意，自買自賣，便可想見與別人斷絕關係的個人生活了。而且一個製造家獨居賬房裏面籌劃的時候，他的活動也受社會的指導，與他買入原料賣出貨品的時候一樣。凡與別人有關係的動作之思想與感情，也是一種社會的行爲，與顯而易見的互助動作或仇視動作一樣。

我們所要特別說明的要點，是社會的環境怎樣教養未長成的分子。要看社會的環境怎樣養成動作的外面習慣，尙不甚難。就是狗與馬，因爲與人類有了關係，他

們的動作也要改變。狗與馬所以能養成種種習慣，就是因為人類關心他們所做的事。我們所以能駕御動物，是由於駕御有影響於動物的自然的刺戟。換句話說，就是由於創造一種環境。例如糧食，馬勒，韁轡，聲音，車輛等等，都是用來指揮馬的自然反應或本能反應的方法。因為常常喚起某種動作，便養成了習慣，這種習慣就能與原來的刺戟取一致的作用。譬如把一隻老鼠放在一種迷路裏，使他必須依着一定的程序，轉過幾個灣，纔能尋得食物，漸漸的這隻鼠的活動就要改變了，到了後來，他覺得餓，就依着習慣去向那條路走，不向別條路走。

改變人類的動作，也同這種事情相似。一個燙過的兒童怕火。若有父母布置一種情況，使兒童每次觸及某玩具的時候，便要受燙，這個兒童就學得經驗，知道自動的避開那個玩具，好像避開火不去碰着一樣。但是我們講到這裏，還不過講到所謂訓練，與有教育能力的教導不同。我們剛纔所說的兒童行為的改變，還是偏於外的動作，不是關於行為上的智慧的與感情的習慣。不過這種區別卻不是有截然不混的界限。譬如剛纔說的兒童，也許到了後來，顯露出一種劇烈的嫌惡，不僅嫌惡那個特

殊的玩具，凡是與那個玩具相似的東西，他都覺得嫌惡。這個兒童竟可忘卻了原來的燙，而這種嫌惡的心思或仍然存在；到了後來，他也許要捏造某種理由，用來說明這種似乎不合理性的嫌惡。這樣看來，有的時候，因為變換環境影響了動作的刺戟，使動作的外面習慣改變，也就能使關於這種動作的智慧的傾向改變。但是這種情形並不是常有的。譬如有人受訓練，使能迅速避開恐嚇的打擊，他受有這種訓練之後，他的避開動作是像機械的自動，並不含有相應的思想與感情。因為這個緣故，我們必要尋出訓練與教育的異點何在。

要明白這個異點，可用一件事實來說明。一隻馬被人應用的時候，他對於這種供給社會需用的事，並未嘗真正有所參與。有人利用馬去做有益之事，就不能不給馬一些益處，例如給馬食物吃以誘馬做這件事。我們由推測可知這馬對於這件事也沒有什麼新的興趣。這隻馬仍不過對於糧食有興趣，對於他所盡的職務仍然沒有興趣。他不是這件共同參與的活動裏面一個同伴。假使他能變成一個同伴，他從事這個活動的時候對於活動的成功，便有與別人所有的同樣興趣。他便參與了別

人的觀念與感情。

在許多地方，人類未長成的分子，不過被人利用，使他獲得有用的習慣。他好像獸類一樣受人訓練；不像人類一樣受人教育。其實他經過這種訓練之後，他的本能仍然沒有改變，他的本能原來覺得苦痛或快樂的事物，還是依舊如此，沒有更改他的態度。但他要得成功之樂而避失敗之苦，他必須符合別人意思而行。反過來說，倘使青年真正參與了公共的活動，這個時候，他原來的衝動，便因此改變；他不但依照與別人動作相合的方法做去，並且也有了鼓勵別人的同樣觀念與感情。譬如有一個好戰的種族。這個種族所力圖的勝利，這個種族所珍視的功業，都是關於戰鬥與凱旋的事情。有了這種環境，就能煽動兒童好戰的表現，起先僅見於兒童的遊戲，到了這種兒童長大的時候，便要見於事實了。在這種環境裏面，他肯從事戰鬥，就可獲得贊許與升擢；他如不肯戰鬥，就要受人厭惡譏諷，擯於優待之外。有了這種情形，怪不得他的原來好戰的趨向愈甚，其他趨向都被埋沒。他的觀念，都注意於有關戰爭的事物。他祇有這樣做法，纔能在這一羣裏面，完全做成一個受人承認的分子。這樣

一來，他的心性就漸漸的與這羣裏面的溶化。

我們若把這個例證所含的原理，整理概括起來，便可見社會的環境並不直接的把欲望與觀念給人，也不僅是養成肌肉的動作習慣，例如本能上的閃眼與躲避打擊之類。他的第一步是造成一種環境，用來激起某種顯見的實質的動作途徑；最後一步是使人變成這種團體活動裏面一個參與者，因此使他覺得這個活動的勝利，就是他的勝利；這個活動的失敗，就是他的失敗。他受了這羣裏面感情的態度所影響，他就敏捷的認識這羣所欲達的目的，與用來獲得勝利的方法。換句話說，他經了這種影響之後，他的信仰與觀念都與羣內別人所有的相類。又因為知識也是他所習為的事業裏面一個成分，所以他也獲得與別人幾乎一類的知識。

要能求得知識，語言文字是很重要的。這件事實，使許多人存了一個通常的見解，以為知識未嘗不可以直接的由一人傳給別人。好像只要把聲音傳到一個人的耳朵裏面，就能把知識傳給他的心裏。於是他們把傳授知識的事，也視為一種可有物質授受的手續。但是我們若能把這事細心分析一下，便可見應用語言文字來

學習，也足以證實上面所說的原理。譬如兒童所以獲得「帽」的觀念，乃是因為曾經依照別人同樣的方法，應用這項帽子；或是曾經拿帽遮頭；或是曾經給帽與別人戴；或是曾經於出門的時候有人替他戴上等等這件事實，或者沒有人懷疑罷。但是我們還可以問：這種「共同參與活動」的原理，怎樣可用於因為談話或閱讀得來的關於「希臘盛」的觀念？在這種地方，並沒有什麼直接的應用。攪人又譬如閱讀關於美洲的發現的書籍，又有什麼共同活動呢？

語言文字將要成爲學習許多事物的主要工具，我們現在要研究他們怎樣奏效。嬰兒最初自然只有無意義的聲音，這個時候的聲音並沒有什麼觀念。聲音不過是喚起直接反應的一種刺激；譬如有的聲音令人欣悅，有的聲音要使人跳起來，還有其他種種效力。「帽」字這個聲音，如果沒有和許多人參加的戴帽行爲聯串起來，我們就把這個聲音說出，是和說一個緯克托字的聲音，緒叫的聲一樣的毫無意義。如有一個母親，抱一個嬰兒出門，出去的時候，一面拿一件東西戴在嬰兒的頭上，一面對他說「帽」，這個嬰兒便懂得帽的意義了。被抱出去，在這個嬰兒也覺得有

趣。他們母子兩人不僅在形體上一同出門，他們倆對於出門這件事都是關心的，彼此都覺得愉快的。在這種地方，「帽」這個聲音，因與這個活動裏面其他要素相聯，於是兒童對於這個字的聲音，也懂得與他母親所懂的一樣意義。在這種地方，「帽」字這個聲音，就變成他所加入的活動裏面一種記號。語言文字本包含互相了解的聲音，這件明顯的事實，已足以表明：語言文字所以能有意義，全恃與共同參與的經驗，聯絡貫串起來。

簡括說一句，「帽」字的聲音所以獲得意義，全與「帽」的原物所以獲得意義的途徑一樣：都是因為被人依照一定的樣子用過。「帽」的原物與「帽」字的聲音，在兒童方面所獲得的意義，與在成人方面所獲得的意義一樣。這是什麼緣故呢？這是因為這頂帽子與這「帽」字的聲音，被兒童與成人同在一種共同參與的經驗裏面用過。我們所以敢說，這頂帽子與「帽」字的聲音被兒童與成人應用的時候，是依照一個相同的樣子用的，這是因為這頂帽與「帽」字的聲音最初是用在一種共同參與的活動，由此使這兒童與成人生出一種主動的關係。至於用在一

種共同參與的活動裏面的東西，與這件東西名字的聲音，在參加的兩人心目中，所以能有相類的意義，這是因為這兩個人對於這件動作，彼此好像同伴一樣；每人所做的事，都有影響於其他一人所做的事。譬如有兩個野蠻的人共同從事畋獵，其中有一人口中發出的警號是要說「向右走」，而聽這警號的人卻以為是「向左走」，照這樣情形，這兩個人顯然不能順利的共同進行他們的畋獵。彼此互相了解這句話的意思就是說：在進行一件共同參與的事業裏面，其中所有的事物（包括聲音），在從事的兩方面的人看起來，都有同樣的價值。

事物名字的聲音，既與事物同在一種共同參與的事業裏面用過，由此獲得意義，後來這種相類的聲音，也能喚起新的意義，好像把這種聲音所代表的事物合併起來一樣。例如兒童所學的「希臘盛」幾個字，原來所以獲得意義（或被人了解），是因為曾經被人用在一種具有共同興趣與目的的動作。現在有人聽見或讀到這幾個字，就在想像上追想這個盛從前被人應用的活動，因而喚起新的意義。剛在這種追想的時候，了解「希臘盛」這幾個字的人，在智慧上也就變成曾經用過這件

東西的人的同伴了。因為想像作用，他好像也參加了這個活動。但要得着這幾個字的圓滿意義，仍不是一件容易的事。有很多人只有一種觀念，以為這個盛是指一種奇怪的頭上飾物，有一次經過一種人民叫做希臘人戴過，此外或者就不再想下去了。這樣看來，我們可以斷言：事物必須用在一種共同參與的經驗，或共同參與的動作，纔能獲得意義；至用語言文字來傳達觀念，獲得觀念，不過擴充這個原理，不過改善這個原理，並不與這個原理有所矛盾。若是語言文字不曾加入一種共同參與的情境，（或是實際的參與，或是想像的參與，）變成這種情境的要素，這種語言文字的效力，就不過是純粹物質的刺戟，沒有什麼意義，也沒有增人知識的價值。這種語言文字不過能使人作自動機械的活動，並不附有覺悟的目的或意義。例如數學裏面所用的加號，也許僅是一種刺戟，使人把一個數目寫在別個數目下面，相加起來。但是除非做這加法的人領會他所做的事情的意義，他的行為就好像自動機一樣。

(三) 社會環境是有教育影響的

我們講到這個地方，所得的結果是：社會環境能養成關於個人行為的智慧的與感情的傾向；至於養成的方法，則在使人從事

種種活動，這種種活動能喚起某種衝動，能增強某種衝動，並具有某種目的，能生某種結果。譬如生長於音樂家家庭的兒童，他在音樂上所有的能力，都要被激起來，比別的衝動所受的刺戟格外多些。這些別的衝動，如在別的環境裏面，也許也要被激起來。除非這個兒童對於音樂有興趣，並獲得相當的能力，他就要做門外漢了，他就不能參與他所屬的羣內生活了。一個人與別人有了關係，對於別人的生活，總有一種不可避免的參與。關於這種參與，社會環境能於我們不知不覺之中，並於我們所規定的目的之外，行使他的教育勢力。

在野蠻的或半開化的社會裏面，這種直接的參與，（這就是構成直接的或偶然的，教育已在前面說過）幾乎成爲教育青年的唯一勢力，使他獲得羣內的風俗與信仰。不但在野蠻的或半開化的社會裏面，就是在現在的社會裏面，就是受過澈底學校教育的青年，這種直接的參與，也是基本的教育。一羣裏面，某種事物所以受人尊崇，某種事物所以受人厭惡，這都是依據這羣裏面的興趣與職業而定的。我們團聚起來成爲社會，雖不能創造愛與惡的衝動，卻能供給這種衝動所趨向的事物。

我們一羣或一階級的作事方法，往往能確定應須注意的事物，由此預示我們觀察與記憶的方向與範圍。在一羣裏面，如遇奇怪的，或外來的事物，（這就是說如遇有超出這羣活動以外的事物，）往往非道德上所許可，在理智方面也往往要啟人猜疑。譬如有的事物是我們所很明白的，而在往昔時代，竟至無人認識；這種情形，我們好像不能相信。我們往往以為這是因為前輩生成的愚笨，往往以為這是因為我們自己具有超越古人的天賦的智力，其實這種情形的說明並不在此。所以有這種情形，乃是因為古人的那種生活並不喚起對於這種事實的注意；古人的那種生活，使他們的心思專注於別的事物。我們的感官，須有可以感覺的東西去刺戟他們，纔有效用；我們的觀察力，回想力，與想像力，也是這樣，他們不能自然發動必須現在盛行的社會職業有此要求，纔被激動以表現他們的效用。我們傾向的主要結構，都是這種勢力所形成，不與學校教育相混。有意識的與審慎計劃的教導，最多不過使得這種養成的能力不受拘束，使他因此可得更圓滿的操練，同時把這種能力裏面不好的地方，想法排除，並給青年以適當的事物，使這種能力所發生的活動更能產出豐

富的意義。

上面所說的『環境所有的使人不覺得的勢力』是很銳利的，是很透澈的，能影響品性與心的根根纖維，所以我們現在要把他最有力量的幾個方面，分別討論一下。第一件是言語的習慣。基本的說話的樣子，與說話所用的許多生字，都是在人生交際裏面得來的，都是因為社交上所需要，並不是先用規定好的方法教起來的。我們常說嬰兒學得母親語，這句話很有意思。這樣養成的言語習慣，也許可用有意的教導去改正他；甚至可用有意的教導去改換他，但是我們遇着激動慌忙的時候，從前有意求得的一種言語，往往失其效用，仍用起真正的土話來了。第二件事是儀表。關於人的儀表，現成的榜樣顯然比抽象的概念更有勢力。我們常說好的儀表是由有禮貌來的，或竟可以說好的儀表就是有禮貌。但是所以能有禮貌，乃是因為對付習慣的刺戟所做的習慣的動作，纔養成有禮貌的習慣，並不是由別人的傳說得來的。無論有意的改正與教導如何繼續進行，一個人周圍的空氣與精神，究竟是養成他的儀表的主要原動力。儀表不過是小節。關於大的道德問題，有意的教育的效

力之大小，也要看他與兒童社會環境一般的言行標準出入之程度而定。第三件事是美感，或美術的欣賞。倘若眼睛常常遇着和諧的事物與美麗形式顏色相接近，自然會生出美感的標準來。一個俗不可耐的，沒有秩序的，裝飾逾分的環境，使人不能養成好的美感，與乾躁無味的環境，要使美的欲望衰敗一樣。要抵禦這種奇形怪狀，有意的教導所能做的事，也不過把別人講過的關於美感的舊話，拿來傳達一遍。而這種得自傳說的美感，永遠不能變成自然的，不能使人獲得深切的印象，他不過用來提醒人，使人記得別人的思想，用來判斷價值的深切的標準，是要由個人素所參與的情境構成的。我們說這句話，與其說是說出第四個要點，不如說是把上面所說的，融化貫串起來，立一個結語。我們用有意識的估量，常去分別什麼東西是有價值的，什麼東西是沒有價值的。這種有意識的估量價值，有多少是受着我們不知不覺的標準的影響，我們素少發覺。但是我們大概可以說：凡是我們不經思考而即認為不錯的東西，正是使我們決定「自覺的思想」和「論斷」的東西。而這種不經思考的習慣，恰是我們與別人日常交際有所授受而養成的。

(四)學校是一個特別環境。上面所說的，這種隨便進行的教育歷程，有一個要點，這要點就是引導我們注意：成人如要自覺的制裁兒童所受的教育，其唯一的方法，是要制裁兒童所處的環境；在這個環境裏面，兒童做他的事情，他因此也在這裏面思想，在這裏面感覺。我們對於兒童不能直接的教育他們，只能利用環境去實行間接的教育。教育既然離不開環境，我們現在還是縱任碰巧的環境做這件事呢？還是籌劃特殊的環境來應付這種作用呢？這兩方面就相差很大了。依教育的目光看來，環境若不用心思去制裁使他發生教育的影響，都是碰巧的。一個良好家庭，與一個不良家庭，彼此不同的地方，大半是因為良好家庭對於人生實際上盛行的習慣，都加過一番選擇，或至少關於這種習慣對於兒童的影響，也曾考慮一下。但是學校當然是一種可作代表的特殊環境；這種環境是特為造來改進學生的智慧與道德傾向的。

大概說起來，學校開始的時候，正是社會上的成法已經很複雜的時候；所以其中有一大部分須倚靠書寫，纔能傳遞下去。書寫的符號，比口裏所說的話，更屬人爲

的性質，更屬慣例釀成的性質，不能就在與人偶然交際的時候得到。而且書寫裏面所選擇的與所紀錄的，往往是日常生活裏面比較的不常見的事情；雖然其中有的不合用了，但是一代代積聚起來的成績，都貯藏在這裏面。所以社會如要倚靠在他自己土地與現代以外的東西，這個時候，他就不得不有固定機關的學校，藉此使得一切文化都能適當的傳遞過去。請舉一個明白的例證。如上古希臘人與羅馬人的生活，對於我們自己的生活，已經有了很深的影響。但是他們怎樣影響我們，卻不在我們尋常經驗表面上現出來。又如一件與此相類的事：現在仍然生存，而在空間上卻是彼此遼遠的人民，如英人，德人，意大利人等等，對於我們社會的事情，也都有直接的關係。但是如果沒有明晰的敘述與注意，我們也不能了解互相影響的性質。至於教育青年的事，也與這兩個例很相似：我們不能信託成人與青年的尋常的聯合生活，使青年了解那相隔太遠的物質勢力與肉眼看不見的組織。因為這個緣故，我們纔設立特別的社交機關——即學校——用來專辦這件事情。

這種團體（即學校）與尋常生活的團體比較起來，有三個特別的功用，我們

要特加注意。第一：複雜的文明過於複雜，我們不能把他整個的溶化吸收起來；好像必須把他破開來，分作幾部分，須漸漸的一步一步，把一小塊一小塊溶化起來。我們現今社會生活的關係如此之多，如此之錯雜，就是把一個兒童放在一個最適宜的地位，他對於許多最重要的部分，也不會就參加。他既然不能參與，這些重要關係的意義就不能傳給他了；既然不能傳給他，就不能變成他自己智慧傾向的一部分。好像在叢林裏面，反連樹木都不看見了。商業，政治，文藝，科學，宗教，同時要求青年的注意，結果便是心慌意亂，不知所從。我們稱爲「學校」的社會機關，他的第一職務，就是要供給一種弄成簡易的環境，選擇較屬基本的，且爲青年所能反應的種種特點；以此爲根據，建立一種進步的秩序，運用最先已知的要素，進而了解更爲複雜的事物。

第二：學校環境的第二職務，還要極力排除社會環境裏面已有的沒有價值的東西，不准他們影響青年的智慧習慣。學校於是乎成爲改良行爲的媒介。學校的選擇，其目的不僅在乎能把種種生活的關係弄成簡易，還要能够排除不好的事情。每

個社會裏面的事情，有的是無關緊要的，有的是已往留下的廢物，有的是邪惡的事，這種種事物都阻礙這個社會的進步。學校就應該負責任，不使這種事物攙入他所供給的環境裏面，因此也能極力阻止這種事在尋常社會裏的勢力。學校既專把好的事物選擇出來，爲他應用，因此也能極力增加這種良好事務的勢力。一個社會愈進步的時候，他就覺得他的責任不是要把他全部分成績傳遞下去，不是要把他的全部分成績保存起來，是要把能夠促進一種更好的社會的一部分，傳遞保存，如要達到這個目的，學校就是主要的機關。

第三：學校的第三職務，是要使得社會裏面種種要素，平衡一下使得人人都有機會，逃出他所從生的狹隘的社會環境，不受這種狹隘的環境所限制，而能接近一種更廣的環境。「社會」這個名字，似乎容易使人誤會。爲什麼呢？因爲我們往往想，必有一種單獨的東西，與這個名稱相符。其實近世的社會，並不是一種單獨的東西，是由許多社會聯絡起來組成的，聯絡的關係，卻有散漫密切之別。例如每個家庭與他相近的朋友，就構成一個社會；一個村莊或街上成羣的游伴，也是一個社會；每個

商業的團體，每個俱樂部，也是一個社會。除了這類較為親密的團體以外，一個國家如美國之類，其中有種種不同的民族，種種宗教的宗派，種種經濟事業的派別。近世的城市，在名義上雖是一種政治的統一體，其實如與往古一個全洲比較，或者要包括更多的社會，更不同的風俗，更不同的成法風俗，更不同的熱望，更不同的政治形式。

每個這種團體，都有形成各分子之主動傾向的勢力。一機關部，一個俱樂部，一羣，甚至一個竊盜的窩巢族，一個監牢裏的犯人，對於加入這種共同活動的人，都供給一種有教育能力的環境，如同一個教堂，一個工會，一個商業合夥，或一個政黨一樣。每個都是一種團體生活。與一家庭，一鎮市，一國家一樣。此外還有一種社會，他的分子彼此只有一點接觸的機會，或簡直沒有直接的接觸，例如美術家同業會，文人學會，散布各地的專門智識階級的會員，都是因為他們有公共的目的，每個會員因為知道別個會員所做的事，他自己的行為，也因此受直接的影響。

在往古時候，社會所以有種種的差異，都是因為地理上的關係；那個時候雖然

已經有了許多社會，但是每個社會在他自己的土地以內，卻是比較的同質的。到了後來，商業，運輸，交通，與移民的事業都發達了，於是國家像美國的一類，都是由種種社會，連同種種差異的風俗習慣，合併組成的。有了這種情形，所以我們不得不有一種教育制度，能給青年一種同質的與平衡的環境。種種社會聯合在一個同樣的政治的單位裏面，常要發生一種離心力；只有這種教育，纔能抵禦這種離心力。把出於不同的民族，具有不同的宗教，習於不同的風俗的許多青年，混雜在一個學校裏面，能替大家創造一種新的更廣的環境；校內所用的共公的教材，能使大家習於一種更遠大的統一觀，不是各羣分開的時候所見得到的。美國公共學校的溶化力，就可證明這種公共的平衡的教育的效果。

每一個人因為所加入的社會環境有種種的不同，所以他在傾向方面也受了種種不同的勢力所影響。學校就有一種功用，叫個人在本身上統一這種不同的勢力。譬如在家庭裏面，崇奉一種信條；在街上又有別的信條盛行；在工廠或店鋪裏面，又有第三套信條盛行；在宗教的團體裏面，又有第四套信條盛行。於是一個人從

一個環境加入別的環境的時候，不免感受相反信條的互相牽掣。而且還有一種危險，就是這種人因為有了這種情形，沒有前後一致的價值觀念，遇了不同的機會，就用不同的判斷與感情的標準。因為有了這個危險，所以學校對於社會負了一種安穩和團結的任務。

撮要 要使得青年的態度與傾向能夠發展，以應社會繼續進步的生活的需要，一切信仰、感情與知識都不能直接傳給他，我們利用環境的作用，實行間接的教育。什麼是環境呢？所謂環境，即是生物實行他的特別活動時有關係的種種境況的總和。所謂社會的環境，即是同伴的一切活動；這種活動與每個當事分子的活動進行，有密切的關係。個人參與公共生活到什麼程度，即社會的環境有多少教育的效力。個人因為參與了公共的活動，他就把鼓勵這種活動的目的，變成他自己的目的，又能熟悉進行這種活動的方法與材料，獲得所需要的技能，並受關於這種活動的感情所浸潤。

青年漸漸的參與他們所屬的種種團體裏面的活動，其結果，就能於不知不覺

使教育效力對於青年傾向之形成更有深遠密切的影響。但是後來社會的內容更爲複雜了，於是須有一種特別的社會的環境，專門設備來教育兒童的能力。這個特別的環境有三個格外重要的功用：第一要把他所欲發展的傾向要素，弄成簡易，使有秩序；第二要使已經存在社會裏的風俗滅清成爲理想化；第三要創造一種更廣的，更好的，平衡的環境，使青年不受狹隘的社會環境所限制。

第三章 教育有指導的作用

(一)環境是有指導能力的。我們現在要講到教育上一種普通的作用，就是指導，制裁，或引導的作用。在這三個名詞裏面——即指導，制裁，與引導——最後一個名詞，最能達出一種觀念：即利用合作，輔助受引導的人的天然能力。第二個名詞「制裁」，他所達出的觀念，是因為由外面用勢力制裁，碰着受制裁的人的反抗。第一個名詞「指導」，是一個較為適中的名詞；他所暗示的意義，是把受指導的人的主動傾向，引上一種繼續不斷的途徑，使他不至散漫而沒有目的。「指導」所表示的基本作用，在一個極端，容易流入於引導的協助，在別一極端，容易流入於規律的管轄。但是無論如何，我們必須謹慎避免一種意義。世人有時出於顯然的表示，或出於不自覺的表示，以為人的趨向是天然純粹利己的。因為這個緣故，他們就斷定這種趨向是與社會不相容的。於是依他們的意思，所謂「制裁」是指一種歷程，使人

在公共目的之下自抑天然的衝動。這樣看來，個人自己的天性既與這種歷程不合，不但不助這種制裁的歷程，反而抵抗這種歷程，所以「制裁」便含有禁阻或強迫的意味。「政府制度」與「國家學說」原是根據這個觀念構成的，而這種觀念實很有影響於教育的觀念與實施。但是這種見解，實在沒有什麼根據。個人有時確是喜歡任意做去，而他自己的所好，也許與別人所好的相反。但是通盤算起來，他們大概頂喜歡加入別人的活動，參與共同協作的事情。若是不然，便沒有「社會」這種東西的可能了；除非能在警政方面獲得私人的利益，也沒人注意供給警察，藉以保持安寧了。其實所謂「制裁」不過是指導能力的一種加重的形式。個人所受的約束，由於自己的努力，和由於別人的領導，幾有同等分量。

就普通講，刺戟都能指導活動。這刺戟不但能激動這活動，並能指導他到一種目的物上去。反過來說，「反應」不是反對被擾的活動，不是因為被擾而作的抵抗，恰如「反應」這個名詞所指明的意義，他乃是一種回答。他遇着刺戟，就與刺戟相應。刺戟與反應是彼此互相適應的。譬如光是眼的刺戟，使眼看一些東西；眼的職務

便是去看，如果眼睛開着外面又有光在便發生看的事情。這個刺戟不過是一種情境，使這個感官的適當作用做到，並非由外面來的阻擋物。這樣看來，在某限度內，一切指導的作用，都是引導活動到他自己的目的上面去，協助器官，使把已經傾向要做的事，做得圓滿。

但是上面的普通案語，還要加上兩個附帶聲明。第一：除開少數本能以外，未長成的人類所受的刺戟，在起初的時候，沒有充分確定，所以不能一有刺戟就可喚起他的特別反應。這個時候，往往喚起了許多過分的精力。這種精力，有時因為不能集中於要點所在，遂致虛耗；有的時候，反要使得動作不能順利進行。這種過分的精力，非但無益，反要從中阻撓。我們試把初學腳踏車的人的行為，與乘腳踏車的老手的行為比較一下，就更明白了。在初學乘腳踏車的人，他使用的精力簡直沒有中軸約束他的方向。這種精力，大半都是散漫的離心的。所謂指導，就是要使得人的動作集中，並且穩定，因此使他所作的反應，成爲一個真正的反應。如要達到這個目的，必須排除無用的，紛亂的運動，使精力能够集中。這是第一點。第二：凡有動作，當事人本身，

多少總須用點力氣成全，否則便不能發生動作；但是他的反應作用，也許是一種前後不相聯絡貫串的動作。譬如有一個打拳的人，也許雖能連着躲避一個特別打擊，而於第二剎那間，卻予人以更厲害的打擊機會。適當的指導，就是要使前後的動作，有聯絡貫串互相照應的秩序；每個動作，不僅對付目前的刺戟，並要輔助後來的動作。

總而言之，指導的作用，既要注意同時的方面，又要注意接續的方面。就同時方面說，我們要在所有被外界刺戟片面喚起的種種傾向裏面，選擇那些能把精神集中於需要的傾向。就接續的方面說，我們要使在前的與隨後的每個動作，都能平衡，由此構成一種繼續貫串的活動秩序。這樣看來，使得動作集中，使得動作有秩序，乃是指導的兩個方面；一方面是屬空間的，一方面是屬時間的。前一方面能使人向着鵠的做去；後一方面能保持將來動作所需要的平衡。不過我們在觀念上，雖可把這兩個方面區別得清清楚楚；而在事實上，當然不能夠把他們這樣分開來。我們的活動，在一個一定的時候，必定要用一種方式去集中，使得可以預備應付後來的事情。

「目前反應」的問題所以複雜，就是因爲不但要顧目前，還要留心將來發生的事情。

從上面所說的話裏面，我們可以引伸兩個結論來。第一結論是：純粹外面的指導是不可能的。環境所能做的事，最多不過供給刺戟，喚起反應；這種反應，依照個人本來已有的傾向前進。就是一個人因受恐嚇所迫，勉強做某種事情，這種恐嚇所以有效，也是因爲這個人原有恐怖的本能。若是他沒有這種本能，或雖然有了這本能，卻能自己制裁他，這恐嚇對他就沒有勢力了。這個時候雖有恐嚇，亦無所用，好像光不能使沒有眼的人去看一樣。成人的風俗法則，雖能供給刺戟，用來指導喚起青年的活動；但是青年所參與的方向，終是他原所要行的方向。嚴格說起來，我們絕不能強迫青年實行或接收本來所不願的事情。若忽略這件事實，就是糟蹋人類的天性。我們若能顧到青年所已有的本能與習慣的貢獻，就是能够經濟的適當的指導他們。再說得準確些，就是一切指導作用不過是重新指導，不過把已在進行的活動，移到別條路上去。我們若不認清這種已在進行的活動勢力，我們雖想種種方法指導，

總是要走錯路的。

第二結論是：別人的風俗法則所供給的制裁，也許沒有遠慮的眼光，也許雖能發生目前的效力，卻使受制裁的人後來的動作失其平衡。例如恐嚇也許能夠激起恐怖，使人覺得如果真要固執做去，就有不合意的結果隨在後面，因此把天然傾向所要做的事，勉強抑制。但是他不過受人恐嚇，也許因此被人逼到一種地位，使他後來易受種種勢力的誘惑，去做更壞的事。後來他的取巧與狡猾的本能，也許被激起來，遂致種種事物更足以喚起他的掩飾與欺詐的行爲。從事指導別人動作的人，常有一種危險，就是忽略受指導的人的後來發展的重要。

(二) 社會指導的方式。成人直接志在指導青年行爲的時候，自然最覺得自

己是在實行指導的事情。如果他們覺得青年抵抗，或是覺得青年又在那裏做他們不准做的事情，這個時候，他們便自己覺得心中有了要指導這青年的目的。這是一種有意識的指導。但是更永久的，更有勢力的指導方法，卻是無時不在進行，而卻沒有這種審慎用意在內的指導。現在把這兩種指導，分別討論如左。

(1) 如果青年不做我們要他們去做的時候，或是不做他們如果不做便要受罰的事情，這個時候，我們就很覺得制裁他們的必要，就很覺得用來制裁的勢力的必要。在這種地方，我們的制裁成爲最直接的行爲；在這個時候，我們最容易犯剛纔說過的錯誤。我們甚至要用強力來制裁這種青年，忘卻我們雖可以把馬引到水邊，卻不能強他飲水；我們雖然可以把一個人關在悔過院裏，卻不能強他悔過。我們對於這種直接制裁的事情，要把形體的結果，與道德的結果，區別清楚。一個人也許處於一種情境裏面，爲他自己利益起見，我們不得不用強迫的方法來喂他吃東西；或是不得不用強迫的方法，把他關起來。譬如有一個兒童玩火，也許必要有人把他很的從火中拖開，使他不致受燙。但是這樣做法，未必就能改良傾向，未必就有教育的效力。一句粗糙的呼喝，與一個命令的聲音，也許有效力，使得兒童不再近火，使他把身體離開火，好像我們用手把他抓開一樣。但是在這兩種情形裏面，都沒有類似道德上的服從。把一個人關起來，雖能禁他闖入別人的房子；但是把他關起來，也許不能改變他的犯竊的傾向。我們如果把形體的結果，與教育的結果，混淆不清，就不

知利用這個人自己的參與傾向去取得所要得的結果，並藉此在他的裏面，養成一種更深刻，更耐久的趨向，依照正當的途徑做去。

就普通講，我們就是要用有意識的動作來制裁他人的行爲，也僅可限於很屬本能的，或很屬衝動的行爲。這種行爲，實行他的人無從預見他的結果。一個人若是不能預見他自己行爲的結果，又不能了解有經驗的人告訴他關於這種行爲的結果，這種人就不能明明白白的指導他的行爲。他在這種狀態之下，依他看起來，樣樣行爲都是一樣的；凡去激動他的東西，都能激動他，除了激動之外，別無他種效用。有的事情，我們儘可讓他去實驗，使他自已尋出結局來，因此下次再遇相似情形的時候，或可有較爲明白的行爲。但是有些行爲的途徑，太使別人不便，太使別人討厭，不能許他去做。於是我們便要利用直接的譴責了。我們就要用羞惡，譏諷，厭棄，責罰等方法，來對付他，或利用兒童相反的傾向，使他離開那惱人的行爲。兒童易爲褒獎所動，並富於適合人意以取寵愛的希望，所以有人就利用這種心理去引誘他的動作到別個方向。

(2) 上面所說的制裁方法，是很顯而易見的。(因為應用這種方法的人是很有用意的。)倘若不是因為比較作用，使得我們現在可以由此注意別的一個更爲重要更爲永久的制裁方法，上面所說的制裁方法，實無敘述的價值。這個別的方法，就是利用常與兒童相處的成人如何應用東西的法則藉以指導兒童。這種東西，同時也就是成人用來成就自己目的的工具。人是在社會裏面生活，行動，存在；這種社會的環境，就是常常指導這個人的活動的勢力。

這個事實，使得我們不得不把什麼叫做社會的環境，更仔細的研究一下。我們往往把我們在那裏面生活的物質的環境，與社會的環境，牽強劃分，彼此不相聯貫。因爲有了這種劃分，在一方面，便有人把我們剛纔所說的那個更直接，更屬個人的制裁方法，在道德上的重要，誇張太過，在別方面，便有人在現代心理學與哲學上面，把個人與純粹物質環境接觸時培養理智的可能性也誇張得太過。其實除非利用物質的環境做媒介，沒有人能直接影響別人。譬如一笑，一蹙，叱責，說一句警戒或激勵的話，都含有身體上物質的改變；否則一個人的態度，就不能改變別人的態度了。

故就比較上講，這種影響的方法，可視爲屬於個人的性質。這種物質的媒介，不過被人視爲個人彼此接觸的居間物。但與這種互相影響的方法相對比的，還有一法，就是我們相聚攏來，做共同的事業；爲着這種共同事業，我們須用東西，藉以獲得結果。譬如有母女兩人共同做事。就是這位母親從來未曾叫他女兒幫他，或從來並不因女兒不幫他就要叱責；但是不過因爲這個女兒與他母親一同從事家中生活，這女兒在他的活動裏面，自然而然的服從他母親的指導。所以模倣，競爭，以及共同工作的必須都增加制裁的效力。有授必有受。若是這位母親給點需要的東西與這個小孩，他就一定要走近這件東西去取他。取到之後，這個小孩怎樣拿着東西，怎樣應用這東西，當然都是因爲曾經看着他的母親怎樣做法，由此受了影響。如這個小孩看見他母親正在尋覓東西，這個時候，他自然也會去幫助尋覓，尋得之後，就給與他的母親，猶之乎在別種情形的時候，他自然會去接受一樣。我們如把日常交際中，千千萬萬諸如此類的例證，聚集起來，便可想見指導青年最經常的，最耐久的方法。

我們上面那樣說法，不過重述從前已經說過的話：就是利用參與共同的活動，

作爲養成傾向的主要方法。但是在這個地方，我們卻顯然加入了一個要點：就是認情在共同活動裏面應用事物而生的效力。「學習的哲學」已經受了偽心理學的影響。主張這種偽心理學的人，以爲只要把東西的性質，由一個人的感官印入他的心裏去，這個人就可由此有所學習。他們以爲所謂聯合作用，或心的綜合作用，能把種種印象，在心裏併成觀念，——併成有意義的事物。他們以爲一件東西，一塊石頭，一隻橘子，一棵樹木，一把椅子，都能傳達顏色，樣式，大小，硬性，嗅味，口味等等印象。這些印象聚集攏來，就能構成某物的特殊意義。但在事實上，東西所以有意義，使人因此認識他，乃是這件東西依着他的特性被人應用所致。例如一把椅子是應付一種使用的東西；一張棹子是用來應付別樣使用的東西，一隻橘子又是別一樣東西，個得若干價錢，生長於溫暖氣候，是給人吃的，吃的時候，有合意的香味，與爽快的味道等等。

我們對於物質的刺戟所作的適應，與應付外境的心的動作，彼此不同的地方，就在乎心的動作是對於事物的意義作反應；那對於物質的刺戟所作的適應，就不

這樣。譬如喧嚷的聲音，也許使我跳起來，而卻與我的心沒有關涉。倘若我知道這種喧嚷是由於火患，一聽見這聲音就跑出去取水，用來把火弄息，這個時候，我便做了有理智性質的反應；這個時候，我便知道這種聲音的意義是說有火，這火的意義就是要想法把他弄息。又譬如我撞着一塊石頭，把他踢在一邊，這是純粹物質或形體上的動作。若我恐怕有人會撞着這塊石頭，以致跌倒，因此特意把他放在一邊，這便是有理智性質的動作了。在這種地方，我是反應於這件事物所有的意義。又譬如我忽然聽見一聲霹靂，無論我認識他，或不認識他，都要被他一嚇——若不認識，尤易被嚇。但是我若大聲說出，或在心裏想：這是雷聲，我就反應於這個擾動的意義了，我的行為就含有心的作用了。事物由我們看來若有意義，這個時候，我們纔能「有意的一做我們所做的事情。事物對於我們若是沒有意義，我們的動作就是盲目的，無意識的，無理智性質的。

在上面所說的兩種對付外境的適應，我們的活動都受着指導。但是在僅屬盲目的反應，他的指導作用也是盲目的。這種盲目的指導，也許有訓練的功用，但卻沒

有教育的功用。如我們對於重現的刺戟，作重複的反應，這種反應作用，也許能養成某種動作的習慣。我們有很多習慣，都是養成於不知不覺之中的，所以關於他們的意義，也就十分不自覺得。結果，這種習慣不為我們所制，反而制起我們來了。除非我們覺得這種習慣的功用，能夠判斷他們的價值，我們就不能制裁這種習慣。譬如我們也許能用壓力，壓住一個小孩的頸部的筋肉，使他每次遇見某人的時候，都向他鞠躬，到了後來，鞠躬也就成為自動的習慣。但是在這個小孩方面，除非他鞠躬的時候，心裏存有一種目標——存有一種意義——這種鞠躬的動作，就不是表示認識或敬禮的動作。除非他明白了所為何事，並因為這事的意義纔放手去做，他不能算是受了教育，或受了教育去做某種動作。這樣看來，我們要獲得事物的觀念，並非僅僅從這件事物上面獲得某種感覺就算了事。我們要獲得事物的觀念，是要能就這件事物在全部動作上所佔的位置着想，因此對他反應；是要把這件事物的動作對於我們，和我們的動作對於他有什麼趨向與或然的結果，都預先看個明白。

所以對於事物要有別人所有的同樣的觀念，要與別人有相似的心，要做一個

社會團體的真正分子，就要用別人所用的同樣的意義，附加於事物，或動作上面。若不如是，便沒有公共的了解了，便沒有社會的生活了。在一種共同參與的活動裏面，每人都要把他所做的事，參照別人所做的事；別人也要把他所做的事，參照這個人所做的事。這就是說，每人都要把他的活動，放在同一的概括的情境裏面。譬如有一人去拉別人偶然也在拉的繩子，這不是共同參與的活動。必須這個人拉的時候，知道別人也在那裏拉，並且知道爲着幫助或阻擋他們起見，纔這樣拉，然後纔是共同參與的活動。又譬如一根針，在製造的時候，也許經過很多人的手。但是每人也許各做各的事情，並沒有知道別人所做的，並沒有參照別人所做的；每人的動作，也許僅爲各個人的結果起見，——僅爲他自己的酬資起見。在這種地方，便沒有什麼公共的結果，可供幾個動作參照。因爲這個緣故，不管他們是同在一起，不管他們的各個工作能夠助成一個單獨的結果，他們總沒有真正的交際，或聯合的生活。但是假使每人都把他自己動作的結果，看作與別人所做的有關係，並且注意別人的行爲，對他自己有何關係，這樣一來，就有了一種同心了，在行爲上就有了一個公共的用意。

了。這樣一來，在各個助成的人當中，彼此都有了一種了解了。這種公共的了解，就制裁了每人的動作。

假使我們安排一種情況，使一個人自動的捉着一個球，然後把這個球丟與別一個人。這別一個人也自動的捉着這個球，並自動的把這個球丟回去。假使他們兩人在這種動作的時候，都不知道這個球從何處來的，也不知道這個球往何處去。這種動作顯然沒有意義。這種動作，也許在形體方面受了制裁，卻不會受了社會的指導。但是假使每人都覺得別一人所做的事，對於這別人的動作有興趣，因此對於自己所做，有關別人動作的動作，也有興趣，那末每人的行爲，便是有理智性質的了，並是有社會性的理智性質了，便受了社會的指導了。試再舉一個較少想像的例。譬如有一個嬰兒肚子餓，食物正在他的面前準備，他還是號哭。他不把自己所處的狀態，聯絡於別人正在做的事，也不把別人正在做的事，聯絡於他自己將得的飽食，他就不過對於自己的愈甚的難過，作愈不能耐的反動罷了。他這個時候，是在身體方面被他自己有機體的狀態所制裁。但是假使他能瞻前顧後，看清楚一下，他的完全態

度便要因此改變了，他便有了興趣，他便要注意，便要看着別人正在做的事。這樣一來，他不像起先一樣，僅對於自己的飢餓作反動；他的行爲，卻依據別人正在預備給他飽食的事情。他這個時候，不再一味兒受餓盲無所知了，他卻知注意，認識證實他自己的境遇。這種境遇已變成他的一個對象了。他對於這個境遇的態度，便含了理智的性質。由於這樣注意別人動作的意義，與他自己境遇的意義，這個嬰兒就受了社會的指導。

我們須記得，我們的主要討論有兩方面。其中有一個方面，已經討論過，就是具體的物質不能影響我們的心，（或不能構成觀念與信仰；）這種具體的物質，必與「爲着將來結果而做的動作」有了關係，纔能影響我們的心。其他一個要點，就是人類須彼此對於具體的物質，有了特別的應用，纔能改變彼此的傾向。我們現先研究使人易受感動的，所謂「有表現作用的運動」，例如赧顏，笑，蹙額，緊握拳頭，以及其他種種自然的姿勢。在這種運動的自身，並沒有什麼表現。這種運動，都不過是一個人的態度上有機體的部分。例如一個人赧顏，並不是要向別人現出怕羞，或難爲

情的意思；不過是毛細管中血液循環，因為反應刺戟而改變罷了。但是別人卻把他所交接的人的赧顏，或筋肉上微微看得出的緊縮，用作一種記號，表示這個別人自己覺得所處的境遇，或指示他自己應須如何進行。又如我們看見一個人蹙額，這個記號是指明我們要受他叱責了，或指明這個人遲疑的態度，疑心我們的態度，我們見了這個記號，必須有相當的說明，或動作，藉以恢復信用。

請再舉一個例。譬如在距離我們稍遠的地方，有一個人在那裏亂舞他的手臂；這個時候，我們只須存一種不相關涉的淡漠態度，這個人的動作，就不過與我們偶然看見在遠處的物質變動一樣了。若是我們不關心，或沒有興趣，這個手臂的揮舞，對於我們沒有意義，好像風車臂的旋轉一樣。但是如果這個手臂的揮舞能夠喚起我們的興趣，我們便開始參與了；我們便把這個人的動作，參照我們正在做的事，或參照我們應該做的事了。我們必須判斷他的動作，使我們自己因此決定怎樣做法。這個舞手臂的人，是否在那裏演手勢，叫我們去幫助他呢？他是否在那裏警告我們，說有炸物要暴發，使我們要保護我們自己呢？如果是前一事，他動作的意思，是要我

們向着他跑。如果是後一事，他動作的意思，是要我們跑開。無論如何，他所以能給我們一個記號，指示我們自己應該要怎樣行爲，全是因爲他在物質的環境方面所做的變動。這個時候，我們的動作，便受了社會性的制裁何以故呢？因爲這個時候，我們要努力設身處地着想，正在把我們所應做的事，參照他正在動作的同一情境。

我們在前面曾經說過，（見前第二五至二八頁）應用語言文字，也是這種「共同參照」的一例。所謂共同的參照，就是把我們自己的動作，與別人的動作，參照一種共同的情境。所以語言文字爲一種「社會指導」的工具，其重要無物可比。但是倘若不用較粗的，較爲看得見的方法，應用具體的物質，藉以獲得結果，去作語言文字的背景，語言文字也不能變成有效的工具。一個兒童看了別人依照某種方法應用椅子，帽子，棹子，鏟，鋸，耒耜，馬錢，等等，如果他真能參與了別人所做的事，他便因此受着指導，照相同的方法，應用各種相同的東西。例如以後有人把一張椅子拖近一張棹子，這就是一個記號，叫他坐在這張椅子上面。若有一個人伸出他的右手來，他也要伸出他的右手來。依此類推，不可勝數。應用人工產品與天然原料的普通習慣，最能

構成一種最深刻的，最透澈的，社會制裁。兒童經過這種制裁，後來進了學校的時候，他們已經有了他們的「心」——即已經有了判斷的知識與傾向。所以只要一用語言文字，就能喚起這種判斷的作用。但是我們要曉得，這種「心」乃是「有理智性質的反應」所構成的「有組織的習慣」；這種習慣，兒童從前所以獲得，是由於依照別人應用東西的方法，去應用相同的東西。這種制裁的效力是無可逃避的；這種制裁的作用，把人的傾向都浸透了。

由上面討論所得的結果就是：制裁的基本方法，不是個人的接觸，乃是理智的作用。這基本的方法，不是用個人的直接要求，激動別人，雖這種直接的方法，在危急的關頭，也是重要的。這基本的方法，是在乎使人有了了解的習慣；這種習慣的養成，是由於與別人相應去運用那事物，相應之法，或是出於協助，或是出於抗爭。如把「心」看作一種明確的東西，心就是一種能力，能根據應用事物的方法，了解這種事物。所謂「社會化的心」，也是一種能力，能根據在共同情境裏面應用事物的方法，了解這種事物。就這種意義講的心，便是社會的制裁方法。

(二) 模倣與社會心理學。我們已經看出一種「學習心理學」的缺點。這種心理學以爲只要使赤裸裸的心，與具體的物質接觸，由於彼此的互相作用，便可生出知識的觀念與信仰。到了比較的近來，纔有人見得人類的聯合的生活，在養成智慧的與道德的傾向方面，有極大的勢力，但是就在現在，這種勢力仍不受人重視。他們仍尊崇由直接接觸事物而學習的方法，以爲人類聯合生活的勢力，不過是這種方法的附屬物。他們以爲人類聯合生活的勢力，不過是把人的知識，補充物界的知識。依我們的討論所示，這種見解，於人與物的中間，做了一種荒謬而不可能的牽強劃分，人與物的相互作用，雖也許能够養成外面的適應的習慣；但是這個人須把事物用來生出一種結果，這種相互作用纔能引出有意義的，有自覺用意的活動。還有一層，一個人如要能够改變別人的心，其唯一的方法，須由應用具體的物質，（原來的，或人工的）喚起別人的反應。這是我們兩個主要的結論。我們最好把這兩個結論，與一種理論對比，藉以引伸這兩個結論，並增加他們的勢力。這種理論非他，就是先主張人類彼此能生直接關係，然後第二步再根據這種直接關係的心理學，主張

個人對具體物質也能生出直接關係。這個所謂社會心理學，是根據於模倣觀念構成的。所以我們要把「模倣」在養成「心的傾向」方面所有的性質與作用，討論一下。

照這個理論所說，社會對於個人的制裁，全恃個人有模倣別人動作的本能的趨向。他把別人的動作，當作模型用。主張這個理論的人，以為模倣的本能是很強的，所以青年專心順應別人所立的模型，把自己的行為照樣重做。照我們的理論所說，這個地方所謂模倣，乃是使人迷惑的名稱，其實就是與別人一起應用東西，因此引起公共興趣的結果。

這種流行的模倣觀念，裏面的根本錯誤就是好像把車子放在馬的前面；把結果視為結果的原因。許多個人組成社會的時候，他們彼此都有了相似的心，都能彼此了解，這是無可疑的事實。他們在相類的情況之下，容易把同有制裁能力的觀念，信仰與用意，作為動作的根據。照表面上看起來，我們可以說，他們是彼此從事「模倣」。如說他們模倣，是說依照很同類的方法做很同類的事情，這固然是很對的。但

是「模倣」却不能說明他們爲什麼這樣動作。「模倣」這個名稱，不過把事實重說一遍，當作事實自身的說明。這種說明，無異於一句有名的俗語說：鴉片使人睡着，因爲他有催眠的能力。

我們的動作有客觀的相似；我們的行爲與別人相合的時候，心裏覺得滿意；這種相似與滿意就被稱爲模倣。隨着這種社會的事實又被視爲產生這種「相似狀態」的屬心理的勢力。其實所謂模倣，大部分不過是有相似構造的人，依照相同的方法，反應相似的刺戟。人受了侮辱，便要發怒，便要打這侮辱的人，這是完全不由模倣纔這樣做的。這句話又有人引用一件無疑的事實來反駁。他說，在各羣裏面，各有不同的風俗，因而對於侮辱的反應，也各有不同；在一羣裏面，也許用拳鬪來對付；在別一羣裏面，也許出於兩人決鬪；在第三羣裏面，也許只表示蔑視的不理的態度。於是他就斷說，所以有這種種不同的反應，是因爲模倣的模型各有不同。但是依我們的見解，這個地方實在用不着求助於所謂模倣。就事實說，風俗既各有不同，則行爲上實際的刺戟也各有不同了。在這種地方，有意識的教導占一部分的力量；社會平

日對於某事表示贊許，對於某事表示反對，也有很大的勢力。尤其有力的一事，就是除非一個人依照他的羣內流行的方法動作，他便是等於出了這羣一樣。他必須依照別人行的方法去行，纔能夠與羣內別人親密的，同等的，聯合起來。一個人依照羣內的一種方法動作，便被同羣的人允許加入一羣的動作；如果這個人依照別的方法動作，便被擯於一羣動作之外。由這個事實來的壓力，是繼續不斷的。所謂模倣的效力，大半都是由於選擇的有意的教導和因爲一人與他人相處，鑒於他人對於某事無意中的贊同與認可，因此也生出選擇的行爲。

請再舉一例。假使有一個人滾一個球與一個兒童。這個兒童接着這個球，接後又把球滾回去，使這個遊戲繼續做下去。這個地方兒童所受的刺戟，並非僅是看見了球，或看見別人滾這個球。他的刺戟乃是這個情境——正在玩的遊戲。他的反應也不僅是要把這個球滾回去，乃是要將球滾去之後，務須使得別一個人可接得着，再滾回去，——就是他要立意使得這件遊戲能夠繼續進行。此處的『模型』並不是別一個人的動作。全部的情境，要求每人都須留意別人所做的事，與別人所要做

的事，因此使他的動作適應。此處模倣作用也許攙入，可是他的作用乃是附屬的。這個兒童爲他自己要得樂趣；他要使得這件遊戲繼續進行。他此時也須注意其他一人怎樣接球，怎樣拿球，使自己動作可因此進步。但是他不過模倣這個動作的方法，不是模倣做這件事的結局或要做的事。他所以要模倣這個方法，因爲他要在這件遊戲裏面，作有效的參與。他要這樣參與，是出於自動的，不是出於模倣別人的。我們只須想一想，一個兒童從小時候起，爲着要順利的實行他的宗旨，要怎樣使自己動作合於別人的動作，要看依照別人的方法行爲，能得什麼利益，要了解別人的動作，使得自己亦能照樣行爲。由這種根源出來的壓力，使人在動作方面不得不有相似的心，是很大的，實在用不着求助於所謂模倣作用。

模倣結局與模倣用來達到結局的方法，是不同的。結局的模倣是膚淺的，瞬息即逝的事，對於傾向沒有影響。獸子最慣做這種模倣。這種模倣影響他們外面動作，並無影響於他們行爲的意義。我們遇見兒童做這種遊戲模倣的時候，並不鼓勵他們，（如果這種模倣是社會制裁的重要方法，我們便要鼓勵他們）卻要叱責他們，

罵他們像猴子，像鸚鵡，或學樣的貓。反過來說，若模倣方法以成就自己目的，便是含有理智性質的動作。這種模倣，包含精細的觀察，與經過判斷的選擇；選擇那些方法使他能够把已在試做的事情做得更好。這樣看來，如把模倣的本能，爲着一種宗旨去運用，也許與別的本能一樣，可以成爲發展「有效動作」的一種要素。

這樣看來，上面的討論應能使我們愈益相信這個結論：真正社會的制裁，是要養成一種心的傾向；換言之，就是養成了解事物與動作的一種途徑，因此能在聯合的生活裏面，作有效的參與。指導的人，碰着受指導的人的抵抗，因此發生衝突，纔生出一種誤解，以爲真正社會的制裁，是由於強迫與自然傾向相反的动作。又有人因爲不注意人類互相關心的情境，（或在彼此反應的動作都有興趣的情境）纔把模倣視爲促進社會制裁的要素。

（四）把上面的理論應用於教育。爲什麼野蠻的羣使野蠻的狀態永續不斷，文明的羣能使他的文明永續不斷？對於這個問題，現於我們腦際的第一回答，一定要說野蠻的人終是野蠻的人，智力下等的人類，或缺乏道德觀念的人類，但是審慎

的研究，已使我們疑惑：野蠻人的天賦能力，是否比較文明人有顯著的卑劣。審慎的研究，已使我們相信：天賦的差異，不能說明文化的差異。就一種意義講，野蠻人的心，乃是他們退步制度的結果，不是他們退步制度的原因。他們的社會活動，都是限制他們所要注意與有興趣的事物。因為這個緣故，這種社會的活動，都要限制能夠發展心的刺戟，使心不能多得刺戟的作用。就是在他們注意範圍以內的事物，初民社會的風俗也往往束縛人的觀察力與想像力使思想的特性不易啓發。我們說他們缺乏主宰自然界的能力；這就是說，在他們聯合的行爲裏面，祇有少數自然的東西與利源，被他們利用。而且就是這少數自然界的利源，還不會用得其當。所謂文明的進步，就是我們能把很多自然界的能力與利源，造成我們動作的工具，造成達到我們目的的媒介。我們初生的時候，並不是因為我們有較好的能力，乃是能夠喚起與指導我們能力的刺戟，要較好些。野蠻人所應付的，大半是粗率的刺戟；我們則有曾經估量過的刺戟。

從前人類的努力，已經制服了自然的環境。原來這種環境存在的時候，對於人

類的努力，都是不受影響的。我們現在所有的家畜的動物植物，一切工具，一切製造的貨品，美的裝飾，藝術的作品，從前無一件不是與特屬人類的活動敵抗，或不受管束的。現在這種東西都被人類改造了，都成爲友助的順利的環境了。今日兒童的活動，因爲都是受了這種經過選擇的，經過估量的刺戟所制裁，所以只要在短的生活時期內，就能獲得民族須經長久苦楚時代纔得到的事物。後起的人參與這件與自然界爭勝的事情，已滿載了前人所有的勝利。

我們現在已經有了很多刺戟，能夠喚起經濟的，有效的反應。例如我們的道路制度，運輸方法，熱光電，與種種機器的運用等等。這些東西的自身，或他們的集合體，並不構成文明；我們能把他們應用起來，纔是文明。不過我們若是沒有了這些東西，應用也是不可能的。我們如果沒有了這些東西，我們的時間就要專門用來與不如意的環境搶奪生計；專門用來圖謀靠不住的保護，以抵禦環境的殘酷。現在這種時間，便得節省了。前人彙集的知識，可以傳遞下來，這種知識的傳遞，是應該做的，因爲他們所附麗的具體設備，可以保證產生結果，與自然界別的事實相符。例如上面所

說的許多工具，能夠供給我們一種保護（或者是我們主要的保護）使我們不至再有迷信，幻想的神話，對於自然界的無用的想像。當往古的時候，在這類事情裏面，最好的智力已經耗費太多了。現在我們卻有種種工具可資利用。倘若我們此外再加上一個要素：我們不但應用這種種工具，並且爲着真正共同參與的活動去應付他們；這樣一來，這種種工具便成了文明的積極的富源。如說只有我們物質工具十分之一的希臘，曾經成就了有價值的，可尊尙的，理智方面與美術方面的事業，這也是因爲希臘把他所有的工具，都用來達到社會的目的。

但是無論什麼情境，或是野蠻的，或是文明的，或是對於物質勢力，僅能作有限的制裁，或是對於機械還未完全收歸共同參與的經驗，以致一部分的生活，還要聽命於機械——只要有東西加入了人類的動作，這種東西就能供給日常生活上教育的環境，就能指導關於心的傾向與道德的傾向之養成。

我們已經說過，所謂有意的教育，是一種特別選擇的環境。這種選擇所根據的材料與方法，都有特別能力朝着「願意的方向」促進生長。因爲語言文字能代表

「經過盡量改造以益社會生活的」事物——就是變成社會的工具，已經失卻原來特性的具體的東西——所以與別的工具比較起來，語言文字應有更大的效用。我們利用語言文字，能於不知不覺之中，參與過去人類的經驗，因此得以推廣現在的經驗並使之更加豐富。我們因此能夠運用符號想像去預測種種情境。語言文字能用無數方法，把紀錄社會結果與指示社會前程的意義，弄得簡明概括。多多參與人生有價值的事物，是一件最關重要的事情。所以「不文」與「無教育」幾乎是一個同義的字。

但是學校對於這個特殊工具的偏重，也有他的危險。這種危險並非理論上的，竟是現於實施的。把注入當教導，把被動的吸收當學習，這都是通常被人攻擊的事。爲什麼這種教導與學習，在實施上，仍是根深蒂固呢？教育不是一件「告訴」與被告訴的事情，乃是一種主動的建設的歷程。這個原理，在理論上，無人不承認；而在實施上，則又無人不違背。這種難忍的情形，是否因爲這個主義本身也不過供人作口頭禪？他只被人宣傳，被人演講，被人撰述。但是若要把他實行起來，須使學校環境有

作業的機關和相當的工具與具體的材料，現在學校很少達到應有的標準。此外並須改革教學與行政的方法使學生能直接的繼續的運用東西作業。我們的意思，並不是要減少語言文字在教育上的勢力，乃是要使語言文字與所共同參與的活動，應有常態的聯絡，使得語言文字的應用更有生氣，更有效果。『這些事情，你應該把他們做好；但你却不可丟開別的事情不做。』講到學校，應該做的『這些事情』就是設備種種工具，以謀合作的，或共同參與的活動實現。

學校如與校外有效力的教育環境不相聯絡貫串，這個時候，學校必用拘泥書本的偽理智的精神代替社會的精神兒童到學校裏去，固然是爲學業而來的。但是如說，祇要把學業做成獨立自存，不與社會聯貫的有意識的事，便能獲得最適當的學業，這卻尙待證明。誠把學業看作這種的事情，勢必把「因參與具有公共關係與價值的活動」得來的社會的意義排除掉。這個時候，雖努力求得孤獨自存的知識，只與學業的目的背道而馳。我們使一個人不與外界發生關係，也許能夠使他獲得「肌肉的活動」(motor activity)與「感覺的興奮」(sensory excitation)；但卻不

能使他了解種種事物在生活上的意義。（在這生活裏面，他也是一部分）我們也許能夠學得代數、拉丁文，或植物學的專門能力，卻不能獲得一種智慧，指導這種能力到有用的結果上去。青年必須參與共同的活動，在這裏面，個人運用材料與工具，同時還要有意的參照別人如何運用他們的能力與器具，然後纔能獲得社會的指導，用來指導他們的傾向。

撮要 青年的自然的或天賦的衝動，與他出世加入的羣內生活風俗不合。因

爲這個緣故，青年當然是要受人指導的。不過這種指導並不是與形體的強迫一樣。這種指導是要使得衝動都能集中於某種特別的目的，同時並要使得前後動作有繼續貫串的秩序。人的動作，常視喚起動作的刺戟爲轉移。但是有時，如命令、禁止、贊許、譴責等刺戟，是從有意直接影響動作的人那兒發出來的。因爲在這種地方我們最自覺是在那兒制裁別人的動作，所以容易把這種制裁的重要，看得太重，以致把那更永久的，更有效的方法也不顧了。基本的制裁，是包含在青年所參與的情境的性質裏面。在社會的情境裏，青年要把他的動作方法，參照別人正在做的事情，使他

自己所用的方法，能夠合宜。這樣就能指導他的動作，到一個公共的結果上去，並把凡參與者所共有的了解給了他。因為他們所發的動作或有不同，而大家對於一個事物在彼此看來實有相同的意義。這種關於動作方法與目的的公共了解，即是社會制裁的精髓。這種社會的制裁，是出於間接的，或是屬於感情與理智的；不是出於直接的與個人的。而且這種制裁能深入人的傾向，並不是外鑠的，也不是強迫的。教育的職務，就是要使人認明興趣與了解，因而成就這種在內的制裁。關於這一方面，書本與會話固然很有效用。但是這種作用通常倚賴的太過了。我們如要學校能有圓滿的效率，須多有共同活動的機會，俾受教育的人在這裏面參與，使得他們對於自己的能力，材料，與所用的工具，都得到社會性的意義。

第四章 教育即生長

(一) 生長的條件。社會指導青年的活動，確是青年的將來，也因此確定社會自己的將來。某時的青年，到了後來，就是組成那個時代社會的分子，所以那個時代社會的性質，多半靠着從前給與兒童活動的指導。這種向着一個後來結果，逐漸往前發展的運動，就是生長的意義。

生長的第一條件，是未長成的狀態。我們說一個人僅能發展他所未發展的地方，這似乎是不過一件無待辨明的真理。但是我們須要明白，「未長成的狀態」這一個名詞裏面的「未」字，卻有一種積極的意思，並不是僅僅虛無或缺乏的意思。我們尋常所用的『器量』(capacity) 與『潛力』(potentiality) 這兩個名詞，都有兩層意義。一個意義是消極的；一個意義是積極的。器量也許僅指容納性，好像指一個誇脫(quart)名 容量一樣。潛力的意義，我們也許以為僅指休止的或安靜的狀態。

態，——受了外面勢力纔生變異的能力。但是器量的意思，也指能力；潛力的意思，也指勢力。我們說，未長成的狀態，就是有生長的可能性。這句話的意思，並不是說現在絕無能力，到了後來纔有的；卻是表示現在就有的積極的能力，——向前發展的能

力。

我們往往把未長成的狀態，當作缺乏；把生長當作一種用來補滿未長成的人與已長成的人中間空隙的東西。我們所以有這種趨向，是因為我們僅就比較上看兒童時代，不就內性上看兒童時代。我們所以僅把兒童時代當作缺乏，這是因為我們把成人做固定的標準，用來量度兒童時代。這樣做法，使我們專去注意兒童所沒有的，與他非至成人時代所不能有的事物。雖為某種作用起見，這個比較的觀察點也很正常；但是我們若把他當作一定不移的道理，我們是否武斷，倒是一個問題。假使兒童自己能夠清晰的，忠實的，表示他們的意見，他們所說的話，必不與此相同。有很確實的成人憑據，使我們相信：在某種道德的與理智的方面，成人要變成小孩子纔好。

上面所說的那種武斷，主張未長成狀態的可能性僅有消極的性質，因此使人把靜止的目的，用來作為理想與標準。我們只要回想到這一層，就可明白這個武斷流弊之大了。他們把生長的實現，視為完成的生長，這就無異於說「不生長」，「不再生長」了。我們如要知道這種武斷毫無價值，祇要看成人碰着有人誣他，說他沒有再行生長的可能，他就要怨恨。只要他覺得自己永無生長的可能，他就要悲傷起來，把這事視為失望的明證，並不拿已經成就的往事，當作能力的適當表現，為什麼兒童與成人的標準，這樣不平等呢？

我們如不在比較上着想，而在絕對上着想，便見得「未長成的狀態」實指積極的能力——向前生長的能力。我們不必從兒童裏面抽出積極的活動，如同有些教育主義要這樣做。凡是有生活，就已經有了奮勉的、感奮的活動。生長乃是這種活動自己做的事，並不是由外面加到這種活動的事。「未長成狀態的可能性」的積極的、建設的方面，能使我們了解「未長成的狀態」的兩個主要特性。這兩個特性就是「倚賴」與「受型性」(plasticity)。我們把「倚賴」說作積極的東西，聽

起來似乎可笑。把「倚賴」說作能力，更覺得可笑。但是「倚賴」裏面若祇含「無能爲」的性質，發展就永不會發生。僅屬無能爲的人，永遠要人提攜他。但所謂「倚賴」卻有「能力的生長」跟在後面，並非逐漸退化至於寄生的狀態。這個事實，足以暗示倚賴已經是建設的東西。專恃受人庇蔭，不能促進生長；因爲他人的庇蔭，不過好像於「無能爲」的周圍，築一層圍牆罷了。講到物質界方面，兒童誠然是無能爲的。當他生產出來的時候，並在生產後長時間內，在身體上實在缺少努力前進的能力，缺少自顧生計的能力。如果他此時必須自己顧自己，簡直不能延命至一小時之久。在這一方面，兒童幾乎是完全無用的。他的身體是很軟弱的，不能用他所有的體力，去應付物質的環境。

(1) 但是這種完全無能爲的性質，卻暗示具有某種賠償損失的能力。下等的小動物，從小時候起，就有相對的能力，用來對付物質界。他對於物質界，能作過得去的適應。依這件事實所暗示，可見這種動物的生活，與他們相近的動物生活，彼此並無密切的關係；好像他們因爲缺少社會的能力，不得不有相當的體力，藉以自衛。至

於人類嬰兒，雖然缺少體力，所以還能生活下去，正是因為人類嬰兒有社會的能力。我們有時談起兒童，想到兒童，好像他們不過在形體上偶然出現於社會的環境罷了。好像兒童只是受人扶養的人，所有社會性的勢力完全操於扶養的成人之手。如說兒童自己本來有非常的能力，足以喚起別人對於他加以合作精神的注意，便有人想，這不過把成人非常注意兒童需要的話，反過來說罷了。但是依觀察所表示，兒童生成就有最上等的社交能力；兒童具有柔性的，易於感動的能力，對於成人的態度與作為，都能作同情的感應。成人就不能把一切這種能力，都保持勿失。因為兒童對於具體的事物不注意，（由於沒有能力主宰。）他們對於成人作為的興趣與注意的強度就格外增加。兒童的本來機構與衝動，都使「社會性的反應能力」格外容易發現。有人說：兒童在未成丁以前，都是自私的，但知顧着自己的。這句話就算是確實的，也與我們上面所說的話沒有矛盾；這事不過指明兒童的「社會性的反應能力」是用來增加他們自己的利益，並不是指明兒童沒有這種「社會性的反應能力」。況且就事實講，這句話並不是確實的。常人引來辯護所謂「兒童純粹利己

主義」的種種事實，適足以表示兒童趨向他們的鵠的的熱烈與敏捷。如自成人看起來，構成這種鵠的的種種目的，似乎是偏於狹隘的，偏於自私的，這不過是因爲成人已經熟悉了這些結果，（由於他們幼時曾經做過相似的壟斷）於是這些結果當然不能再生出他們的興趣來。其餘成人歸咎兒童的「天性的利己主義」（*Native selfishness*），大部分都不過是與成人的利己主義相反罷了。成人專心於他們自己的事務，因此對於兒童的事務沒有興趣。自這種成人看起來，兒童對於自己的事務，當然似乎是無理性的壟斷。

從社會的觀察點看去，倚賴乃指能力，並不是無能爲。倚賴乃包含相互的倚賴。個人愈獨立，愈易減少他對於社會的同情，這是一件常有的危險。使得個人愈能自恃，也許因此使他不覺得他與別人是彼此有關係的，以致生出一種幻想，以爲他能獨自一人在世活動，——這是一種無名的癡狂，世界上有一大部分本可補救的困苦，都是這種癡狂的貽害。

(2) 未長成的動物，爲生長而有的特別的適應能力，構成他的「受型性」。這

個受型性，不是與油灰或蠟的受型性一樣；他並不是因受外面壓力就變形式的一種能力。他與柔軟的彈性相近。這種彈性作用，有人藉以吸取他們周圍的優點，同時卻能保持他們自己的趣向。但是所謂受型性，仍比這件事還要深一層。他是從經驗中學習的能力；這種能力能從經驗裏面保持一可以用來對付後來困難情境的事物。」這就是說，受型性是一種能力，能用從前經驗的結果，作為基礎，藉以改變自己的動作。受型性就是養成傾向的能力。倘若沒有這種能力，就不能求得習慣。

高等的小動物，（尤以人類的小孩為甚）必要學習如何利用他們本能的反應。人類一於產生之後，就有比別的動物更多本能的趨向。但是下等動物的本能，於產生後不多時，就能弄得完備，以應適當的動作。至於人類嬰兒的本能，依他原來的狀態，大部分都是沒有什麼效用的。原來的特別的適應能力，雖能獲得立刻的效率，但是如同一張火車票一樣，祇可用在一條路上。人類嬰兒要應用他的眼耳手腿，最初必須試驗，使眼耳手腿的活動，能作種種的合併，由此養成運用自如的種種主宰能力。至於別的動物就不然。例如一隻雛雞，祇要於孵生後幾點鐘以內，就能準確的

啄食物。這就是說，這隻雛雞只要試過幾次，使眼睛看物的活動，與身體及頭啄食的活動，聯絡起來，就能使得這種作用完全。一個嬰兒要生後六個月，纔略能比準與他的視覺相應的活動去接觸物件，纔能看出他是否能夠接觸一個看見的物件，纔曉得怎樣實行這種接觸的動作。最後的結果，雛雞反受原來能力比較的完備所限制；嬰兒則有多數「實驗的反動」所賦與的利益，並跟着這種反動俱來的經驗所賦與的利益。這種反動，最初雖互相阻礙，以致暫時不利，但不過是暫時的事情。一個人學習一種動作的時候，不能呆照現成的動作，須依情況的變換，改變這種動作的要素，使種種要素能夠構成種種的合併。人類繼續的進步所以可能，就在學習一種動作的時候，能夠發生應付別的情境的方法。人類所以能繼續進步，更恃他們具有學習的習慣。人類會學怎樣學習。

「倚賴」與「饒有變化的主宰能力」這兩件事在人類生活上是很重要的。這個原理，已經有人把他總括在「延長嬰兒時代的重要」一種學說裏面。（註）嬰兒時代的延長，就羣內成人與小孩兩方面看去，都是很重要的。倚賴他人和從事學

習的小孩，就是一種刺戟物，使成人要負教養的責任，要生慈愛的感情。兒童須要成人常常繼續的照顧，這或者就是把暫時同居變為永久夫婦的主要原因。兒童有這種的需要，當然是一種主要的勢力，養成慈愛的與同情的照顧別人的習慣；養成對於別人福利有積極的興趣，是聯合的生活裏面很重要的元素。這是道德方面的發展。至於理智方面，這種發展的意思，就是因此能夠引進許多喚人注意的新事物，因此能夠喚起深謀遠慮與對付將來的方法。這樣看來，這裏面有一種相互的影響。社會生活日益複雜，愈需要更長久的嬰兒時代，藉以求得所需要的能力；這種「倚賴」的延長，就是「受型性」的延長，或就是更要取得饒有變化的、新奇的、主宰的能力。因為這個緣故，這種延長，又是促進社會進步的一種力量。

(二)習慣是生長的表現。我們在上面已經說過，「受型性」是一種能力，能保持並且提用過去經驗裏面「能夠改變後來活動的種種要素。」這就是說，「受型性」是獲得習慣和一定傾向的能力。我們現在要研究習慣的種種特點。習慣是一種實行的技能，或是做事的效率。所謂習慣，就是一種能力，能利用自然的環境，達到

自己的目的。習慣對於環境的主動的宰御，從宰御我們動作的器官得來的。我們往往注重宰御身體，忽略對於環境的宰御。譬如我們想起步行，談話，彈鋼琴，雕工，外科醫生，與建築橋梁的工人等等的技能，好像他們的技能都不過是有機體方面的流利，敏捷，準確。他們的技能，自然是有機體方面的流利，敏捷，準確。但是流利，敏捷，準確等等特性，能有多少價值，全視他們能使人經濟的，有效的，主宰所遇的環境。例如能夠走路，就是能夠運用自然界的某種特殊環境——至於其他習慣，也是如此。

常有人界說教育的意義，以為教育就是要使人獲得「能夠使他自已適應於環境的」一種習慣。這個界說，表出「生長」的一個重要方面。但是有一點很重要：我們不可誤會這個界說裏面所謂適應這種適應從主動的意義看來，是說主宰所憑藉的事物，以謀結果之達到。倘若我們想起習慣，只視為在「有機體」上構成的變化，不知這種變化是含有造成環境裏面「後來變化」的能力，就要誤會「適應」是對於環境的順從，好像一塊蠟對於他的印章一樣。於是我們以為環境是固定的東西，他就能對於我們「有機體」上所發生的變化「依着他的固定性供給目的與標

準；以爲所謂適應，是要使得我們適合於外面固定的環境。（註三）如把習慣視爲「慣了的作用」那末習慣誠然是比較的被動的東西。譬如我們對於我們的周圍慣了——對於我們的衣服，我們的鞋子與手套；常度的氣候，日常交接的人等等慣了，都含有被動的性質。我們對於環境的順從，在有機體上構成的變化，不含改良環境的能力，就是這種種「慣了作用」的特性。我們不應把這種適應（這種適應可以稱爲苟安，以別於主動的適應）歸入我們「主動的利用環境」的習慣。除了這件事以外，所謂「慣了的作用」還有兩個特性，值得注意。第一個特點是：我們先須應用事物，然後纔慣。

試研究我們怎樣慣於一個生疏的城市。我們初次進城的時候，眼看許多五花八門的東西，遇着過多的刺戟作用；我們對於這種刺戟，也做了過多的不適當的反應。漸漸的我們就選擇其中有關係的刺戟，把一切別的刺戟降低下去，不再加以留意。經過這一番或取或捨的反應之後，我們可以說，我們不再對於這種種刺戟作反應了；不過還有一種說法更爲真確，就是我們對於這種種刺戟，已經構成一種堅持

的反應，——或稱爲「適應的平衡」(equilibrium of adjustment)。這就是說，這個持久的適應給了我們一種背景，在這種根據上使我們後來遇着有特別機會的時候，再作特別的適應。這就是「慣了作用」的第二特性。我們對於所處的環境，並不需要立刻改換他的全部分；其中有許多事物，我們都暫時容納，不加更換。在這種背景上面，我們的活動，僅注意這個環境裏面的某事，僅先改換要改換的地方。這樣看來，「慣了的作用」乃是我們適應於環境；這種環境，當我們初次遇着的時候，並不需要完全把他改換，不過把他作爲根據，遇有特別機會的時候，再作特別的反應。

其實所謂適應，雖是把我們的活動適應於環境，也是要使環境適應於我們自己的活動。譬如有一個野蠻的種族，在一個沙漠平原上經營生活。這個種族雖也使他自已適應；但是他的適應，卻不外一味容納與容忍現有的狀況。所見的東西本來怎樣，就任他仍舊怎樣，不想加以改良。他的適應，含有最多成分的被動屈伏，至少成分的主動的主宰環境與利用環境的能力。如有一羣文明的人民加入這個情境，情形就要大不相同了。這羣人民雖也要使得他們能夠適應，但是他們卻要利用灌溉；

搜尋可在此地興盛的植物動物，由審慎的選擇，使已在生長的改良。這樣一來，便要把這個荒蕪的地方，變成好像玫瑰花怒放之福地了。那個野蠻的種族，不過是囿於苟安這羣文明的人民，便有改造環境的習慣。

但是關於習慣，如只講到他有執行的與肌肉運動的能力，他的要義還沒有講完。習慣雖指動作上的流利，經濟，與效率的增加，也指「理智的與感情的傾向」的養成。無論什麼習慣，都表示一種意志的趨向，——即能主動的選擇種種情況以應重複操練的需要。習慣並不像米可伯一樣，靜候有刺戟發生，纔忙碌起來。

是 Dickens 所著 "David Copperfield" 一書中的人物，是一個專待有偶然機會發生的人。

按米可伯
Micawber

習慣卻能主動的搜尋機會，藉謀完滿的活動。若是習慣的表現過受阻止，這種趨向就要顯露不自在的狀態與強烈的思戀。習慣不但表示感情的傾向，也表示理智的傾向。凡事成了習慣，我們對於所用的材料與設備，都因此熟悉；對於所做的事，也有明確的了解，如果思想，觀察，與回想的態度轉成了技能與欲望，加入了習慣，這種習慣就能使人成爲工程師，建築師，醫生，或商人。大概有些粗工所以缺少理智的要素，正是因爲他所含的習慣不是高等的。我們高等的習

慣，判斷與推理的習慣，正如用器具繪圖或實驗有習慣一樣。

但是這種說法，還是沒有說得好。眼與手的習慣之所以重要是由於包含在這些習慣裏面的「心的習慣」，習慣所含的理智的要素，最能使得這個習慣饒有變化，運用自如，因此使得這個習慣與繼續生長發生關係。我們常說「固定的習慣。」這句話的意思，也許是說我們所有的種種能力已經是我穩固的富源，只要用着他們的時候，隨時可以運用。但是也有人把這句話裏面所說的習慣，解作故轍，呆板的舊方法，失了新鮮的性質，失了虛心與創作的態度。習慣的固定性，也許有人以為是說我們不能自由的拘束事物，事物對於我們反有固定的拘束作用。這種誤解，能夠說明尋常對於習慣觀念所有的兩個見解。第一見解：有人把習慣與機械的外面的種種動作，認為同樣的東西，不知我們也有屬心的與道德的態度。第二見解：有人往往把壞的意義加入習慣，把習慣與「惡習」混為一談。如把人所已選擇事業的才幹興味稱為習慣，便有很多人要覺得奇怪；他們自然而然的要把吸煙，飲酒，與應用褻瀆的語言文字等事，想作習慣的代表意義。由這種人看起來，習慣好像是對於他

有拘束力的東西；以爲就是我們有判斷力，判定這種習慣確是不正當的，也不容易排除他。

各種習慣與智慧斷絕關係至若何程度，這種習慣變成呆板的動作方法，或變成以我們爲奴隸的動作方法，也至若何程度。呆板循舊的習慣，就是沒有思想的習慣。所謂「惡習」就是因無理性而反抗「有意識的考慮與決斷」的習慣。我們已經說過，我們所以要求得習慣，是由於我們天性原有的「受型性」是由於我們有改換反應的能力，非尋得適當有效的動作方法，不肯罷休。呆板循舊的習慣，不爲我們所制反而能制我們的習慣，就是滅絕「受型性」的習慣。我們的「有機體」的「受型性」(即生理方面的「受型性」)隨着年齡的增加而逐漸衰敗，這是無疑的趨勢。兒童時代好動的與臨機應變的動作，兒童時代對於新的刺戟與發展的愛好，都太容易漸成頑固的態度，反對變更，自足於已往的成功。如要抵抗這種趨勢，須有一種環境，使在養成習慣的時候，盡量應用智慧。「有機體」的衰老，自然也有影響於有關思想的生理結構。但是這個事實，適足指示我們，須要盡量的利用智慧。偷

若我們要用沒有遠見的方法，憑藉機械的呆板方法與重複的演習，由此獲得表面的效率，獲得沒有思想的技能，那就是我們自暴自棄，自阻其生長了。

(三) 這觀念在教育上的關係。本章一直講到這個地方，很少說到教育方面。我們以上忙於研究生長的條件與義蘊。但是如果上面的結論是不錯的，其中已經含有明確的教育結果。我們說教育即是發展。這句話對不對，全看這裏面所說的發展，是指什麼意義。我們的結論是：生活即是發展；發展，生長，即是生活。如把這個意思，用教育上的話來說，就是：(1) 教育的歷程，除了這個歷程自身之外，沒有別的目的，他就是他自己的目的；(2) 教育的歷程，即是繼續不斷的重新組織，重新構造，重新形成的歷程。現在請再分別討論如左。

(1) 我們若就比較方面解釋生長的意義，(即就兒童與成人生活的特性，解釋生長的意義) 那末發展的意義，便是指導那些能力到特別途徑上去；這就是說，養成各種習慣，這種種習慣含有執行的技能，明確的興趣，以及所觀察的，與所思想的一定的對象。但是這個比較的見解，並不是終點。兒童也有他的特別的能力；如果

忽略這個事實，便是殘賊兒童生長所倚賴的器官。在成人方面，成人也用他的能力，改造他的環境，由此構成各種新的刺戟，各種新的刺戟又指導他所有的種種能力，使這種種能力繼續不斷的發展；如果忽略這個事實，也是阻滯的發展，被動的適應。換言之，常態的兒童與常態的成人，彼此都是向前生長。他們不同的地方，不是生長與無生長的不同，乃是各有他們適宜於不同的情況的不同樣的生長。關於專門應付特別科學問題與經濟問題的能力發展，我們可以說，兒童應該向成人方面生長。關於同情的好奇心，天真爛漫的反應能力，與虛心，我們可以說，成人應該像兒童一樣生長，這兩句話，都是一樣真確的。

我們在本章已經批評過的有三個觀念。第一：有人以為「未長成的狀態」就是缺乏的性質。第二：講到環境，有人以為我們僅能對於固定的環境，作被動的適應。第三：講到習慣，有人以為習慣的性質是呆板的。這三個觀念都是與生長的偽觀念相聯的，——都以為生長是朝着一種固定目標的運動。他們把生長看作向着結果進行的東西，不把生長當作結果看待。在教育方面，也有三件事與這三個錯誤觀念

相應：第一，不願兒童本能的，或「與生俱來的」種種能力；第二，不發展應付新奇情境的創作力；第三，借重操練及其他辦法，不恤損害兒童的感覺力，以取得不能自主的技能。這三件事都是把成人的環境，作為兒童的標準。這三件事都是要把兒童扶養到這種標準。

現在有許多，不是輕視自然的本能，便是把他視為搗亂的東西，——視為應受壓制的可憎的特性，或無論如何，總要使他順從外面的標準。他們因為把「順從」作為目的，所以青年的個性，都被掃除，或視為頑皮搗亂的根源。他們又把「順從」與「一致」視為一件事；因為這個緣故，他們使青年對於新奇的事物不生興趣，反抗進步，怕「未定」與「未知」的事情，不肯加研究的工夫。這樣一來，生長的目的，是在乎生長歷程以外了；於是教師不得不用外鑠的勢力，引誘青年，使他朝着這個目的進行。無論何時，如有教育受人詆為機械的方法，我們便可決然相信：這就是由於憑藉外鑠的壓力，要想用來達到外鑠的目的。

(2) 其實除了更進的生長，沒有別的東西與生長是相關的，所以除了更多教

育以外，也沒有別的東西是能統率教育的。我們有一句常語說：一個人離開學校之後，教育不應該從此停止。這句常語的要點是：學校教育的作用，是在乎養成能使生長繼續進行的能力，由此使得教育也能繼續進行，不至離開學校就至停止。我們要使人能從生活中學習，並把生活的條件造成一種境界使人人一面生活，二面學習：這就是學校教育的最好的產物。

我們既不把成人的事業，作為比較的一定標準，用來解釋「未長成狀態」的定義，便不得不拋棄從前的見解，以為未長成的狀態不過是說缺乏所需的特性。我們既然拋棄了這個觀念，便也不得不除去一種習慣，把教育看作一種方法，去將知識灌入專待裝滿的，屬心的，道德的，窟窿裏面去。因為所謂生長即是生活，所以一個人在一時代的生活，與他在別一時代的生活，都是同樣真確的，同樣積極的；這兩時代生活的內容都是一樣的充實，都是一樣的重要。因為這個緣故，所謂教育，就是一種事業不問年歲大小對於生長，或生活的適宜環境都供給擔保的條件。我們對於未長成的狀態，往往覺得不耐煩，最好能夠愈快過去愈好。由這種教育教成的成人，

回顧兒童時代與青年時代，也覺得無窮懊悔，把這種時代視爲失卻機會，虛耗能力的景況。除非我們認清生活自有他自己固有的特性，教育的職務就是要發展這種特性，那末上面所說的不應有的情形，永遠不能排除。

我們既然深知生活卽是生長，便不應把兒童時代看做理想生活；這種事情就實際影響看來，無非是懶散的放浪。我們不可把生活與表面動作及表面興趣混爲一事。我們雖不易斷定，兒童所爲僅屬表面的戲弄，是否預示正在萌芽而未經訓練的能力；但是我們切不可把兒童表顯於外的種種動作自身，視爲終點。這種表顯，不過預示可能的生長，我們應該把這種表顯化成發展，化成前進他的能力，不可爲着外形本身任他或教他流連。我們如對於表面的現象，作過分的注意，（卽如用叱責或鼓勵的方法）也許反使這種現象固定，因此阻滯正當的發展。父母與教師所當注意的要事，乃是兒童的衝動向着什麼方向進行，不是要注意什麼是已往的衝動。我們要重視兒童的未長成的狀態，關於這件事的真正原理，莫如恩默省（Emerson）說得好：「你們要敬重兒童。不要過於擺起父母的架子。不要侵犯兒童的靜境。但是我

聽見有人回答這個建議，喧嚷說道：你真要丟開公私訓練的韁繩嗎？你要放任兒童去幹合於他自己情感與怪想的狂事，把這種無政府的行爲稱爲敬重兒童天性嗎？我回答他說道：請你敬重兒童，敬重他到底；但是你也敬重你自己……關於兒童的訓練，有兩個要點要注意：保存兒童的天真，除了天真以外，別的都要拋開；保存兒童的天真，但你卻要阻止他的騷動，愚弄，與鹵莽的遊戲；保存兒童的天真，同時還要依着兒童天性所指的各種方向，輔以相當的知識。」恩默省並接着表明只是對於兒童時代的敬重，而不替教師開方便之門，他說上面的方法「立刻對於教師的時間與思想下了一個嚴重的要求；要實行這個方法，須時間，須運用，須有真知灼見，須實事求是，須憑藉上帝的一切大教訓與輔助。祇一想到這個方法的運用，已含了品格與淵深學識了。」

撮要 向前生長的能力，全恃「需要他人的輔助，」與自己所有的「受型性。」這兩種情形，以在兒童時代與青年時代爲最甚。所謂「受型性，」或「從經驗中學習的能力，」就是習慣養成的意思。習慣使我們能宰御環境，使我有能力利用環境，

以應人類的需要。習慣有兩種形式：一是「慣了作用」或是「有機體」的活動與環境構成一種普通的永續的平衡作用；是一種主動的能力，使得自己活動重新適應，藉以應付新的環境。前一種習慣供給我們生長的背景；後一種習慣使我們繼續生長。主動的習慣，是指能夠運用思想，能夠發明，能夠創造，使自己能力因此能夠應用於新的目的。這種主動的習慣，與阻滯生長的呆板習慣相反。因為生長是生活的特徵，所以教育即是生長，除他自身之外，並沒有別的目的。我們如要量度學校教育的價值，要看他能否創造繼續不斷的生長欲望，能否供給方法，使這種欲望得以實現。學校教育的價值怎樣，要看他能將這件事辦到什麼程度。

(註一) 如要明白這個學說，有許多著述可看。但以 John Fiske 所著的 "Excursions of an Evolutionist" 為最有條理的解釋。

(註二) 這個概念，自然與上章所研究的，關於「刺激」與「反應」的表裏關係的概念，在邏輯上彼此是相聯的；亦與本章內所研究的，關於「未長成的狀態」與「變型性」的消極的概念，在邏輯上也是彼此相聯的。

