

師範叢書

教育哲學大綱

吳俊升編著



公用圖書
愛惜使用

中央航空學校圖書館

登錄號

~~2973~~

類號

370.1 2622

空軍軍官學校圖書館

登錄號

~~2370~~

類號

680.1 / 2622

空軍軍官學校圖書館

登錄號 2370

類號 520.11 / 2622

由國家圖書館典藏
國家圖書館數位化

680.1 / 2622

370.1
2622

520.11
8897

0.2

師範
叢書

吳俊升編著



哲學



大綱

商務印書館發行

國家圖書館



005340709

蔣序

教育哲學一個名詞是很廣泛的。一個人本他所懷抱的哲學，討論教育方法的哲理，如杜威的「平民主義與教育」是集諸家的教育哲學，撮其大要，闡明諸家的思想，使讀者明瞭諸家學說之派別；鳥瞰全局，山脈河流，瞭如指掌；這是本書所討論的教育哲學。

教育哲學之派別，實根據於各家不同的哲學而起。不知諸家哲學的背景，即不能明瞭諸家的教育哲學。吳君此書，先將哲學問題加以討論，使讀者先知哲學之性質和派別，然後討論教育哲學。識源別流，條理分明，實為有志研究教育哲學者不可不讀之書。

近年以來，吾國之研究教育者，未能於本國和西洋重要思想及學說上站住脚跟。以致我們研究教育的同志們，常遭人指摘。但看吳君此書，其中教育學派之倡導者，那一個不是在重要學說上站住脚跟的呢？

我讀過吳君所著教育哲學以後，覺其思想的清楚，文字的暢達，傳述的忠實，實為近年來出版界不可多得之書，謹識數語於卷首，以為介紹。

蔣夢麟序於北京大學。

二二·八·

自序

這本書乃是著者近三年來在北京大學擔任教育哲學一科的講稿。本來講壇上供少數人研究討論的材料，卻也無公開出版的必要。只因爲圖得教學上的便利，又因爲在出版界關於教育哲學的著作還太少，能有一本書——好與不好是另一問題——來破一破這沈寂的空氣，也是拋磚引玉的意思，所以著者便不揣冒昧，把這部淺陋的作品，給公開了。

關於本書的內容，在此地無須贅述；但是在把這本小書呈獻給讀者以前，著者卻有幾點意思，希望與讀者得著共同的了解的，應該在此說一說。

著者首先希望讀者了解的，即是這本小書并不是著者用以發表自己的教育哲學的系統的一部著作。它原來是爲著教學的用處寫成的，也是爲著教學的用處出版的。了解了這本書的旨趣，那麼對於本書的內容比較特殊的，地方，便可得着解釋了。

第一，關於體例方面，本書是從普通哲學的派別的敘述，歸結到教育的應用的。這種辦法當然免不了有一個缺點，即是偏重了哲學的系統而忽略了教育本身的體系。因此，哲學家也許要感覺哲學派別的敘述欠深刻了；教育學家也許要嫌關於教育本質的發揮太散漫了。可是中國現在各大學教育學院系的學生，對於哲學大概是缺少

很高深的修養的——這是當然不可免的事。爲他們講教育哲學，若是不先從淺顯處把教育的哲學基礎指示清楚，然後再回到教育本身的問題，恐怕教學的結果，不是只講過「教育」，根本未接觸到「哲學」而成爲教育學的重複品，便是「哲學」和「教育」兩方面的觀念都索混不清。我想凡担任這一科的同事們，也許都有這種感想。著者感覺到教學上的這種困難，所以從教育哲學的三種可能的研究程序中，決定採取了第一種程序而使本書的體例成爲現在的形式。（參閱本書第三章乙項）書中關於哲學問題的探討，不能深刻，本是難免的；因爲我們的目的，不在專攻哲學，還在顯到教育的應用。至於各派教育哲學的系統的評述，以及教育上的目的論，課程論和方法論的系統的哲學的探討，也只能寄望於其他兩種的研究程序的。

依本書原定的計畫，在書中現有的兩篇而外，本有第三篇，想系統地評述各派教育哲學的。後來因爲恐怕過分加重本書的分量，又恐怕這第三篇的內容，必不可免的與前兩篇，有重複之處，所以便省略了。著者很想留着這一篇，待將來學力稍充時，另外成一部專書。

第二點要向讀者聲述的，本書的內容，大部分只是各派哲學及其教育涵義的分析和評述，著者並沒有發表他自己的系統，雖然在批判時也曾憑着個人的見解。嚴格說來，這本小書，還只是「述而不作」。這固然由於著者自己學力淺薄，在此時還沒有，也不配有什麼系統；可是最重要的原因，還在於本書的旨趣，原爲初學者指示門徑，不在發抒個人的學說。著者認爲一切學問的傳述，在初學者對於它的內容和派別未有基本的認識以前，如其只

限於一個系統，一個家派，使初學者的思路，囿於一隅，不得開展，是不合於教育的原則的。著者所以在本書中不自標體系而羅列衆派，正和他不願意採一家一派的教育哲學的著作爲教本，是出於同一的理由。

可是各派哲學的比較敘述，也不是漫無歸束的。每一個哲學問題的各种解答，書中都曾就其對於教育的影響，加以批判而得着一個暫時的結論。這種辦法，也許是不智的，因爲哲學問題的聚訟，本是永無休止的，豈是片言可決？不過著者這樣辦，也還有其教育上的理由。凡是有講壇經驗的人，都知道關於一個問題的講述，在把各家學說客觀地分析敘述以後，聽講者總是要追問一個結論的。著者覺得爲了滿足這種智識上的要求，教者就其學力所及，用公正不偏的判斷，下一個臨時的結論，藉以指示可能的解決的途徑，是應該的。並且再從教育的應用方面說，教育兒童乃是迫不及待的事，而關於教育理想，目標，甚至方法的決定，都與哲學問題有關，我們不能靜待哲學問題爭論的解決，再定教育的方針。爲著教育上的需要，對於這些有關的哲學問題的紛爭，設想一種暫時解決的辦法，以爲教育實施的“Working hypothesis”，也是應該的。況且，教育哲學對於教育的重要使命，不是正在於此麼？

因爲這種種的考慮，著者所以對於每種問題的解答，都加以批判而給了一個臨時的結論。至於批判的標準，乃是依據各派哲學在教育的涵義上的相對的得失，而不是依據任何一派的獨斷論的。因此種批判而得的結論，便免不了折衷調和的性質。這種方法，各派哲學家也許都要以爲未得其平；尤其在這個一切都趨向獨特，厭棄平

凡的時代，這種方法，也許更要引起一部分的人的不滿。可是讀者如其仍從教育的見地來評判，這種批判的態度，也許不是不可瞭解的了。

以上是著者關於本書的體例和方法上的一點說明。關於本書內容，著者也有一句話可說的，即是在學派的傳達上，凡是他所提到的觀念，都是他自己所了解的——至少是自以為了解的；在學派的批判上，凡是他所發表的見解，都是他自己所確信的。也許書中內容，都無足取，可是這一點「知識的真誠」是可以請讀者放心的。至於書中錯誤，因為著者學力有限，必定難免，倘承讀者指正，最所感激。

最後，著者對於書中所稱引的學者，都應該表示敬意和謝忱。尤其要特別誌謝的，是杜威先生 (John Dewey) 和涂爾幹 (Emile Durkheim) 以及他的學派。杜威先生的著作，對於著者的影響很大，四年前在巴黎得著機會晤，並承他當面指教，獲益尤多。涂爾幹和他的學派的社會學與教育學的著作，使得著者見到教育哲學的另一個重要的方面，對於著者知識上的造就，所關甚大。都應謝特別感謝。北京大學校長蔣夢麟先生曾經指正本書的原稿，贊助本書的出版，並承他賜序；中央政治學校教授孟憲承先生對於著者甚多啓發，曾經數次通函詳細指正本書的缺點；北京大學教授湯用彤先生也曾經指正原稿，著者都應在此誌謝。

吳俊升

目次

第一編 緒論

第一章 哲學的對象及其性質

甲 哲學意義的歷史的考察

知與行的問題——科學和哲學的分野

乙 現代關於哲學的幾種概念

傳統的概念——實證主義者關於哲學的概念——哲學的第三種概念

第二章 哲學與教育的關係

甲 哲學與教育的歷史的考察

哲學的發生由於教育的需要——教育的理論和實施都隨着各時代的主要哲學思潮而變

遷——哲學家大都同時即是教育學家

乙 哲學與教育何以有密切之關係

哲學有賴於教育——教育有賴於哲學

丙 哲學與教育應有的關係……………二九

第三章 教育哲學的意義及其研究法……………三一

甲 教育哲學的意義……………三一

教育哲學的概念——教育哲學與教育科學

乙 教育哲學的研究法……………四三

歷史的比較的批判的方法——研究的程序

第二編 教育哲學的根本問題……………四七

第四章 心靈論與教育……………四七

甲 導論……………四七

心靈問題爲教育的根本問題——心靈學說的史的發展和派別

乙 心靈實體說……………五〇

心靈實體說的敘述——心靈實體說對於教育的影響	
心理狀態說·····	六〇
心理狀態說的敘述——心理原子論對於教育的影響	
唯物主義的心靈論·····	六七
唯物主義的心靈論的敘述——唯物的心靈論對於教育的影響	
試驗主義的心靈論·····	八五
試驗主義的心靈論的敘述——試驗主義的心靈論對於教育的影響	
結論·····	九六
第五章 知識論與教育·····	一〇二
甲 導論·····	一〇二
知識問題與教育——知識論的派別	
乙 理性主義·····	一〇四
理性主義的發展和通性——理性主義對於教育的影響	
丙 經驗主義·····	一一六

經驗主義的發展和通性——經驗主義對於教育的影響

丁 試驗主義……………一二四

引論——採取生物學觀點的知識論——試驗主義的知識論的敘述——試驗主義的教育學說

戊 社會學派的知識論……………一四三

社會學派知識論的敘述——社會學派的知識論的教育涵義

己 結論……………一五一

第六章 道德哲學與教育……………一五四

甲 導論……………一五四

道德問題與教育——道德哲學的派別

乙 快樂主義……………一五六

快樂主義的發展和通性——快樂主義對於教育的影響

丙 康德的道德學說……………一六七

康德道德學說的敘述——康德的道德學說的教育影響

丁 杜威的道德學說……………一七一

杜威道德學說的敘述——試驗主義的道德學說的教育涵義

戊 結論……………一八三

第七章 社會哲學與教育……………一八八

甲 導論……………一八八

社會哲學問題與教育——社會哲學的派別

乙 個人主義……………一八九

個人主義的意義和發展——個人主義對於教育的影響

丙 社會主義……………一九九

社會主義的意義和發展——社會主義對於教育的影響

丁 結論……………二一三

參考書要目……………二一六

教育哲學大綱

第一編 緒論

第一章 哲學的對象及其性質

甲 哲學意義的歷史的考察

要講教育哲學，先不得不講哲學的意義。哲學是什麼？這卻不是一個容易回答的問題，因為開宗明義，本是困難，而哲學的意義，尤其閃爍不定，難於用普通的辭語，加以說明。相傳聖奧古斯丁 (Saint Augustine) 論及時間問題，往往這樣說：「如其無人問我，我知道時間是什麼；如其有人問起我來，我卻又不知道了。」時間如此，我們可以說哲學亦是如此。話雖如此，我們為要知道什麼是教育哲學，總不能不先求明瞭哲學的對象和性質。

若從哲學家對於哲學的定義來考察，我們必定覺得錯綜紛雜，沒有兩個相同的定義。這是不足為異的，因為

人類的思想，不絕演進，對於哲學的觀念，時有變遷；又因為同一時代的哲學觀念，復因各個哲學家的系統不同而生差異。我們要對於哲學得一明確的概念，不能在這些紛雜的定義之間，勉強有所去取，應該另採一種方法。這方法是什麼呢？便是歷史的方法，從哲學的歷史的演進中，認識它的面目。丹麥有位大哲學家何敷丁（Thorstein）曾說：「我們要認識一個人，須讀他的傳記；我們要認識一種學問，也須讀它的歷史。經驗告訴我們，哲學界意見紛歧，那麼從它的歷史下手，尤屬當然之事。」（何敷丁著「近代哲學史」Histoire de la Philosophie Moderne, trad. fr. t. I. P. I.）

我們若從哲學的歷史來觀察，可以發現兩件有意義的事實，一是哲學研究的對象，始終是知的問題和行的問題；一是從知行問題的研究中，逐漸分化而成種種獨立的科學。

關於這兩件事實，有簡單的說明。

知與行的問題——在古希臘時代，哲學即包括我們現在所稱的科學和立身處世之學。這一點從「哲學」的字源，即可證明。原來 φιλosophia 一字，乃「愛」「智」（L'amour de la sagesse）（Love of wisdom）所合成。而所謂 Sagesse 或 Wisdom，即兼指辨物慎行的兩方面。在事實上，蘇格拉底以前的希臘哲學家，偏於知的方面之研究，其目的在於解釋宇宙的種種現象，如地、水、火、風、及動、靜、變、等等。從蘇格拉底起，哲學的中心，由知的問題，轉到行的問題；由宇宙問題轉到人生問題。壽舍庸（Cicero）說得好：「他（蘇格拉底）使哲學從天上下降

入於城室和堂室。」可是蘇格拉底仍然不忽略知的問題。他的論理原則，實開柏拉圖的辯證術和亞里士多德的三段論法之先河。總之，從起原而論，哲學的對象，即是自然與人生，即是知與行的問題。

中世紀的哲學家努力於調解理性和信仰的衝突，知行問題的研究，並未偏廢，並且進了一步，研求知行聯絡的關係。至於近代的哲學系統，也始終一貫的包括知與行的兩方面。這一點可引近代哲學的開山祖師笛卡耳（Descartes）的話為明證。笛卡耳說：「哲學這個名辭，意指智慧（Sagesse）的研究。但智慧一詞，不僅指行事的審慎有度，並指人類所能知的關於一切事物的知識。此等知識，不論其關於人類道德的行為，或關於健康的保持，或關於一切藝術的發明，均包括在內。」（見笛卡耳氏著「哲學原理」Principes de la Philosophie）

從笛卡耳這段說話，可見近代哲學的對象，仍然是知與行的問題。

現代哲學所研究的對象，有無變遷呢？在現代哲學中，有一顯著的事，即是它的所研究的範圍，因各種特殊科學的獨立，逐漸縮小。究竟哲學的對象，是否因科學的分化，發生根本的變化呢？因這問題，我們可考慮哲學史裏所發現的第二種有意義的事實，即是科學和哲學的分野。

科學和哲學的分野——哲學史的研究告訴我們，最初科學是包涵在哲學之內的，後來逐漸分化而獨立。最初科學包涵在哲學之內，從古代哲學家對於哲學的概念考察，便可見到。亞里士多德的哲學，包涵普遍的知識，共分三類學問，一類是理論的（Theoretical），一類是實際的（Practical），一類是創造的（Creative），凡玄學，科學

及文藝，無不包括在內。羅馬時代的哲人壽舍庸（Cicero），仍然認哲學爲「一切人與神及特殊與普遍之學」至於中世紀的哲學，則爲文法，修詞學，辯證術，算學，幾何學，音樂，和天文學的總名。近代哲學家培根（Francis Bacon）和笛卡耳仍然把哲學看做普遍的學問。笛卡耳曾經把哲學比如一株樹：玄學是它的根；物理學是它的幹；力學，醫學和道德學是它的枝葉。

還有在現用的名詞中，也可以看出最初科學混於哲學的痕迹。卽如物理學在英文中，還沿稱 Natural Philosophy。德國和美國的哲學博士學位（Ph. D.）同樣給與哲學家，社會科學家和自然科學家。

至於近代以前的哲學家，有許多人同時卽是科學家，也是表明從前的哲學家，對於一切學問，作普遍的研究；他們以哲學家，並非以科學家來研究科學。柏拉圖卽是一個幾何學家，相傳他在他的學院門上，卽曾寫着：「不習幾何學者不得入內。」亞里士多德幾爲一切科學之祖，這是大家都知道的。笛卡耳是數學家，曾發明解析幾何。萊布涅茲（Leibnitz）曾發明微積分，這都是哲學史裏最有光輝的例。

可是科學最初雖混於哲學之內，但獨立發展，漸趨分化，由來也已久。在古代，數學已因歐克利德（Euclid），力學已因亞幾默突（Archimedes）而先後分化了。中世紀因受宗教的壓抑，科學的分化運動，稍見停阻。文藝復興以後，科學之花才大大的開放。在十七世紀中，因加利雷（Galileo）的努力，物理學獨立了；在十八世紀中，因拉瓦穠埃（Lavoisier）的努力，化學獨立了；在十九世紀中，因達爾文，及陸謨克（Lamarck）的努力，生物學獨立了。

最近心理學和社會學也相繼獨立了。

因為各種科學的紛紛宣布獨立，哲學乃受了一種很大的威脅。科學的範圍，逐漸擴張，哲學的範圍，逐漸的縮小。起初是知的問題先脫離哲學而成爲獨立的研究，形成種種自然科學；到後來科學的研究，更侵入哲學範圍而染指於行的問題，形成種種新生的社會科學。於此我們乃不能不發生一個嚴重的問題，即是哲學的研究，還有它自己的園地麼？還有它本有的對象——知行問題麼？要回答這些問題，先要考核現代學者對於哲學的幾種不同的概念。

乙 現代關於哲學的幾種概念

現代學者對於哲學，至少可有三種不同的概念，可以簡單敘述如後。

傳統的概念——這是一班哲學家的最普遍的概念。他們雖然看着各種特殊科學的紛紛宣告獨立，但是認爲無妨哲學的存在；因為他們認爲哲學和科學雖然研究同樣的對象，但是範圍的廣狹和程度的深淺，各不相同。第一，科學只是各就其自己的範圍，發現定律，解釋現象，可是只能見到宇宙人生之一面，不能窺其全體；哲學卻是綜合各種特殊科學的知識，從宇宙人生的全體來考察，構成一個整個的體系，包括解釋並序列一切實在界現象與實體，物質與精神，宇宙與上帝，過去與未來，存在與變遷，事物與價值，一切在內。柏拉圖便曾經說過：「能鳥瞰全

體的，乃是哲人。

這樣看法，科學雖然獨立，最後還賴哲學作一番綜合的功夫。科學分化發達，依然無妨哲學的存在；哲學的普遍性，整體性和綜合性，終究是科學所不能替代的。

第二，再就解釋事物的程度上說，哲學與科學，亦有深淺之不同。科學的解釋事物，只是從現象的表面，尋出彼此的關聯，從不能說明根本的原因。通常有一句話說：科學只能解釋「如何」而不能解釋「為何」，便是表明科學的解釋，其程度是很浮淺的，可是我們人類的好奇心，並不因此種浮淺的解釋而自足，知道了現象的如此如此，還要尋根究底的追問何以如此。而哲學的功能，便在答復何以如此的問題。哲學雖也和科學研究同一對象，但是它更深一層透入現象的本體，追尋它的根原。科學所研究的是外相而哲學所研究者是本體。即如拿心理學來說罷。科學的心理學所研究的只是心理現象表面的關係而不及心靈的本體；以生理學來說，它只是研究生命的現象而不及生命的本體；以物理學來說，它也只是研究物理的現象而不及物質的本體。再就全體科學而論罷，它們的因果的解釋，只限於最近的因，最近的果，對於宇宙的最初原因和最後目的也無所關涉。關於心靈，生命，物質，以及代表最初原因和最後目的的上帝的問題，乃是哲學中形而上學 (Metaphysics) 的問題。心理學，生理學，物理學和其他解釋宇宙現象之各種特殊科學，雖然紛紛獨立了，可是哲學的存在自若，因為它仍有此等特殊問題，做研究的對象。

以上所述的關於哲學的傳統的概念，認為哲學的功能，在於從較高的境界，總括知識的全體；在於追索現象的根本原因和原則，卻有一根本的假定：即是假定在科學的知識以上，更有一種超絕的知識，並且在認識科學的知識的普通智慧而外，另有一種超絕的心能。

實證主義者 (Positivists) 是根本不承認這種假定的，因此對於哲學生出一種不同的概念。

實證主義者關於哲學的概念。——依實證主義者的見地，真正的哲學，在現時早已不存在了。他們認為在人的經驗元素簡單的時候，一個人可以無所不知；哲學可以代表學問的全體。可是到現在，各種科學已經分立了。差不多有一種特殊的對象，即有一種特殊的科學來研究。形而上的哲學從人生界逐出，正如從自然界逐出，從心理學逐出，正如從物理學逐出，再也沒有它自己的地位，惟有徬徨於幻想的空間而已。哲學史的本身，即已宣布哲學的滅亡，經過若干年的存在，哲學對於宇宙人生的問題，從沒有得著確定的一致認可的解決法，直到如今，還須決定它的對象和方法。實證的科學所獲的驚人的進步，正可以和哲學的貧乏和無能相對比：惟有經驗是確實的。從此可得一結論，即是一切超越於實證的知識以外的，皆為人類智能所不能及；「一切命題，最後不能歸約為一種特殊或普通的事實的敘述者，無任何真實的，可解的意義。」只有事實，和事實的定律，現象，和現象間恆常的關係，方是人類智慧努力追求的對象。

實證主義者這樣的菲薄哲學，還根據着孔德 (Auguste Comte) 的知識演進的三期律。照孔德的三期律

知識的演進要經過神學時期 (Etat Théologique) 和玄學時期 (Etat Métaphysique) 才到實證時期

(Etat Positif)

孔德說：「在神學時期，人類的精神，根本傾向於研究存在體的本性，和研究影響人類的一

切結果的最初的和最終的原因，因而把一切現象，當做超於自然的種種主宰的直接和繼續的作用所生的結果，

而這些主宰的任意干預，卻解釋了自然界一切異常的事實。」（孔德，「實證哲學講義」第一講 A. Comte,

Cours de Philosophie Positive, Ire leçon.）

古代希臘人對於宇宙構成的解釋，便屬於這神學時期，他們努力的結果，乃是神譜學 (Theogonie) 的成立。

孔德繼續說：「玄學時期，實則不過是第一時期的普通修正。在這時期中，超自然的主宰為許多抽象的能力，

真正的實體 (Entités)（即是人格化的抽象體）所替代；這等能力或實體，天然附著於世間一切存在體，被認

為能從自身產生一切觀察而得的現象；而這等現象的解釋，便在於對於每一現象，派定一種相應的實體。」（同

上）

孔德認為一切科學都曾經過這兩種過渡的時期：最簡單的科學最先越過這兩時期，最複雜的科學才勉強

達到第三時期。這第三時期的特式如何呢？

孔德說：「在這一時期，人類的精神承認獲得絕對觀念的不可能，不再研求宇宙的根原和結局，也不再認取

現象的根本原因，卻用全力，憑着推理和觀察的聯合作用，以發現現象的實際定律，即是現象間相從或相似的種

種不變的關係。事實的解釋，歸約於真實的名詞，此後僅是各種特殊現象和某些普通事實之間的關聯的建立：

… 1 (同上)

照孔德這三期律的見解，科學經過玄學時期，對於宇宙人生的本體，不加追求，正是人類經驗解脫與進步的表現。傳統的哲學家在今日猶以解釋最後原因自詡，正見其為時代的落伍者，當然無立足的餘地。胡適之先生曾有一次演講，謂哲學家的飯碗終究將為科學家所敲破，即是根據實證主義的論證。法國哲學家哥本羅 (Goblot) 也會說過：「哲學總有一天，因其自身的進步，消融於科學之中。」(哥本羅「科學分類論」*Essai sur la Classification des Sciences*, P. 10)

可是照傳統哲學的概念，哲學異於科學者有兩種功能，其一為探求存在界的本體，其二為總括科學的知識，建立一整個的系統。實證主義者既然不管經驗以外的知識，既然否認超絕的心能，因而否認哲學的第一種功能，可是這綜合科學知識的全體的功能，實證主義者是否還承認呢？實證主義者認為科學本身即有此種功能，也無需乎傳統的哲學。實證主義的任務，便在於負起這種綜合知識的職任。各種科學雖然是分立的，可是彼此並不相離絕。各種科學從其聯帶的關係方面探求，自然而然可逐漸組成一個完整的系統，成為唯一的「科學」。這唯一的科學，你要稱他為哲學也可以，孔德即稱為實證哲學，可是這哲學不過是「最普通的知識」的代名辭，它始終不離經驗的範圍，正是傳統的哲學的反面。所以實證主義者雖然沒有取消哲學之名，可是哲學的傳統概念卻完

全取消了。

我們現在要問實證主義的哲學概念，究竟是否正確。哲學真將為科學所替代，失去它自己的園地麼？將來可有的哲學，真正僅是科學的普通化（Generalization）麼？為解決這問題，便生出對於哲學的第三種概念。

哲學的第三種概念——這個概念，乃是對於實證哲學的一種反動。原來現代有一班科學家和哲學家，對於傳統哲學的一意賣弄玄虛，不切人生實際，固然不滿，可是對於實證主義的一味抹煞哲學，否認它的存在，也不能同意。他們從哲學所一向研究的對象，即是知行問題方面來考察，認為有許多問題，決不是科學所能解決的，並且科學非但不能解決，若企圖解決，還要失去科學的立場。

誠然，科學從宇宙人生的現象，考核其聯絡的關係，建樹各種的定律，組成各種特殊的科學，這些特殊科學從其彼此的關係方面來考慮，也可組織而成一普通的系統。可是我們人類求知的欲望，決不因此而滿足；知其然還要知其所以然。這所以然的問題，始終還是哲學裏的形而上學的問題，科學的成就，是不能把它一筆勾銷的。法國哲學家夏奈（Paul Janet）說的好：「普通化（Generaliser）並不是解釋（Expliquer）。普通的定律，不過是一件很普通的事實，知道一切事物的共通的點，就此聯系起來。把定律只管提高，也是徒然，因為我們既不能從此獲得理由，也不能獲得最後的原因。實證科學的工作完成了，精神還是沒有滿足。它要一種追本窮源的，必然的，絕對的，整個的科學。形而上學的功夫還得用，因為呈現於人類精神的一切問題，還沒有完全解決而單靠科學來解決

又嫌不足。1（夏奈與謝阿衣合著『哲學史』Paul Janet et Seailles; Histoire de la Philosophie P. 23）夏奈這段說話，並非偏袒哲學。人類的精神，不僅以記載現象的表面關係而自足，還要進一步追求宇宙人生現象的本體。這一件事實，在科學家本身方面，即可證明。我們不常見有許多科學家，在對於本門科學的研究很深以後，還不能滿足，更進一步作哲學的研究，由科學家變而為哲學家麼？例如杜里舒（Driesch）經過數十年的生物學的研究，不能解決生命之謎，便會進一步探求生命的本體，創立一種生物哲學，即是生機主義（Vitalism）。現代有名的物理學家，有幾個不是從分子、原子、電子的研究，更進而推究物質的本體和宇宙的構成，因而創立各派的物理哲學的？還有心理學的研究，最後也不免追求心靈的本體。即以否認心靈最激烈的行為主義而論，若捨其方法而論其學說，不是也有人稱之為一種形而上學麼？從此等明顯的事實，可知哲學的形而上學的領域，始終還是不能消滅的：因為科學只能解決知的問題之一部，不能解決其全部。

其次，知識的價值的批評，也是哲學的特殊功能，非科學所能替代，並且科學知識的本身，方賴於哲學的批判。實證主義者排斥科學以外的知識，認為此種知識超乎經驗，乃是虛幻的。憑著直觀作用的認知是不可靠的。此一問題，正是哲學界自洛克著『人類悟性論』（Essay Concerning Human Understanding）以來所屬心研究而未得解決之問題。實證主義者憑何事實而證明經驗以外無知識，認知作用除智慧而外，不能有直覺關於知識價值之評斷問題，正是哲學之一部分即知識論的問題，科學不能越俎代庖。如其不然，科學已自失立場而為哲學

之事了。

論到知識價值的評判，科學知識亦在被評判之列。科學的知識，有賴於哲學的批判者，至少有兩方面。一方面是關於科學的存在問題。科學是否可能？如何可能？科學所敘述的真理，性質如何？標準如何？一方面是關於科學的方法問題。各種科學所用的方法，各不相同。數學的方法，全憑性理的推考。生物科學，物理科學，注重感官的經驗。究竟這兩種方法對於真理的發現，效用如何？有無制限？是否須互相補助？這兩方面的問題，科學本身是不加研究的，也是不能研究的。必賴哲學的知識論來做批評的功夫。

從以上的討論，可以見到知的問題，還是哲學的對象，未嘗為科學所獨佔。哲學的本體論，追求超於經驗的根。本原則；哲學的知識論，雖然不研求各種科學知識的實質，卻批判知識的形式，衡量知識的價值。實證主義，始終不能抹煞哲學的這種特殊的功能。

至於行的問題，集中於人生理想和價值的批評，尤其是哲學所專有的對象，科學不能絲毫侵越。誠然，自從十九世紀下半期以來，孔德曾經建立社會學，想用自然科學的方法來研究社會和人生的問題，分析客觀的社會事實，從此得着許多定律，然後憑藉這等定律來規範人類的行為，因而攻破哲學的最後防線，即是社會哲學和倫理學的防線。這種努力，當然在社會科學方面得著許多實證的知識，對於社會實際問題的解決，可有不少的幫助。但是這種學問，果可以代替批判社會和人生的價值的社會哲學和人生哲學麼？仍然不能。因為社會科學只能指示

我們以客觀的事實，乃是一種事實的判斷，而社會哲學和人生哲學的判斷，乃是根據一種社會理想或人生理想而下的價值判斷。這兩種判斷截然不同。社會科學只能指示我們，依社會的定律如欲達到某種理想，必須依照某種手續，但科學不能指示我們，應該採取何種理想；因為理想的選擇，乃是主觀的價值判斷問題，而不是事實問題。假定根據社會學的研究，發現一種定則，即是一個民族，當外侮頻侵的時候，還不能合羣禦侮，只管自私自利，這個民族必定滅亡。社會學者根據這條實證的定律，可以告訴我們，假使你們不要民族滅亡，必定要破除私利，團結禦侮。可是科學不能斷然的命令我們應該如此辦，因為究竟還是應該只顧私利，還是應該顧民族的生存，還有賴於各個人的價值判斷，科學不能武斷的決定。一切科學的命題，性質都是如此。價值的判斷，最後還根據社會哲學和人生哲學的最高理想。單靠社會科學不能供給我們這種理想。關於這一點，從社會學本身的發展，也可得着一種明證。

自從孔德建立社會學的基礎以後，法國社會學者涂爾幹 (Durkheim) 和賴維不遇 (Lévy-Bruhl) 便想用社會學的方法建立一種「道德的科學」來代替人生哲學或倫理學。他們認為人生哲學或倫理學，徒然從一種玄學的觀念出發，抽演出人生行為的法則，乃是任意的，武斷的。他們想變換方法，從研究社會實有的道德法則入手，希望從此種研究，得到表明何種社會必有何種道德法則的定律，然後根據此種定律，來決定某一社會在某一時期所需要的道德法則。這樣規定的法則，乃是科學的，實證的，和根據玄學的倫理學，便不相同。（參閱賴維不

遇「道德和道德的科學」Lévy-Bruhl, *La Morale et la Science des Moeurs* 與涂爾幹「道德事實的決定」Durkheim, *La détermination du fait moral* (*Bulletin de la Société française de Philosophie*, numero d' avril et mai 1906))

可是這種企圖，成功了麼？道德的科學，果真代替了倫理學，或人生哲學麼？沒有，其理由即是事實的判斷，不能轉而為價值的判斷。科學的道德學家告訴我們，根據道德演化的定律，某種社會，在某種時期，必有某種道德法則。這種指示，不能勉強我們必守這種道德法則，因為與這種道德法則相聯帶的社會組織，也許有人即不樂於維持，何能遵守因此種社會組織而生的道德法則？馬克思主義者不也是用科學的方法指明現行的道德法則，乃是布爾喬亞的社會必然的結果麼？可是馬克思主義者指明了這種因果關係，並不要勞働階級服從這種法則，反要他們根本推翻這種社會組織。從此可見科學的道德學，只能指示何種社會需要何種道德，卻不能代替社會哲學和倫理學來指示我們究竟選擇何種社會理想，究竟需要何種道德法則。科學的道德學，至多只是在社會理想，人生理想決定以後，作批評現存道德法則的參考，不能制定我們所企求的社會法則。（參閱巴羅登「道德問題與現代思想」Parodi, *Le Problème moral et la Pensée contemporaine*, "Morale et Sociologie"）

從這一個例證，可以明白見到關於行的問題，即是關於社會及人生價值的批判的問題，社會科學亦不能解決，始終還是哲學所專有的對象。

最後，從以上詳細的討論，可以得一結論，即是實證主義並沒有把哲學推倒，實證的科學也不能替代哲學；哲學的對象，始終還是康德所舉的兩個問題，即是：「我們能知什麼？我們應該怎樣行？」



第二章 哲學與教育的關係

甲 哲學與教育的關係的歷史的考察

在上一章我已經把哲學的意義大概說明了。本章便要研究如我們所了解的哲學和教育有什麼關係。因為教育哲學之能否成立，以哲學與教育有無關係為先決問題。如其哲學和教育絕不相關，那麼把這兩個名辭堆砌在一起而成「教育哲學」便毫無意義，而事實上教育哲學所以可能，便因兩者有密切關係之故。此種關係，究竟如何呢？要回答此問，讓我們仍用歷史的方法，從哲學史和教育史上來考察兩者的實在的關係。

哲學的發生，由於教育的需要。——我們如其考察哲學史，便可見到一件最有意義的事實，即是最初哲學的發生，乃是起於教育上的需要。杜威首先在他所著的「民本主義與教育」(Democracy and Education)裏舉出這件事實。杜威的認識，古代希臘人最初所發展的哲學就其範圍和內容而論，與其認為哲學，莫如認為科學，因為他們純以自然的如何構成和如何變化為研究的對象，絲毫不涉社會人生的問題。以研究社會人生的問題為對象的真正的涵有現代的意義的哲學，乃從希臘古代的許多游方教師，即是所謂哲人(Sophists)開始。這

班教育家，游行各處，教導青年以道德、政治學和城市管理及家政管理的技術，在實際教育經驗中，發生了個人與世界、個人與社會，成調與反省，知識與行為，彼此間的關係的問題。因教育上實際的需要，才把哲學的研究由自然轉到社會人生的研究。這些教育家的問題是：道德是至上的，可以學習而得麼？學習是什麼？學習是與知識有關的，那麼什麼是知識？知識如何得到？由感官而得麼？由實地練習而得麼？由理性而得麼？學習既然是趨向於認知，那麼從愚昧到明智，從缺陷到圓滿，從不存在到存在，其間必有過程。此種過程如何可能呢？變化和發展，是真正可能的麼？如其可能，如何變化與發展呢？假定這些問題都解答了，那麼知識和德性的關係又是如何呢？德性乃是和行為有關的，從此又發生一問題，即是知識與行為，理論與實行，彼此的關係如何呢？純粹知識的研究是最高無上的，而愛朋友的德性和公民的生活是次要的嗎？還是應該承認知識不但空虛無用，並且還毀壞社會的團結呢？服從社會的習慣，是不是因其為唯一道德的生活，便是唯一真切的生活呢？獎勵思考的新教育，因為它另立標準和社會成調相對立，是不是好公民訓練的仇敵呢？諸如此類的問題，杜威認為均從教育青年而起，最初均是教育問題。到後來這些問題雖然與教育的關係漸疏而獨立成為哲學的中心問題，即是我們所認為哲學對象的知與行的問題，「可是歐洲哲學思潮，由教育原理而起，此事仍不失為哲學和教育有密切關係的明證。」(Dewey, *Democracy and Education* P. 386.)

教育的理論和實施，都隨着各時代的主要哲學思潮而變遷。——哲學不單如杜威所說，起源於教育，並且在

獨立以後，還隨時影響教育。我們只要打開一部西洋教育史，便可見到各時代的教育理論和實施，都是當時主要哲學思潮的反映，並隨着而變遷。從古代說起，希臘的文雅教育，乃是當時尊重知識，崇尚理想的哲學的反映；羅馬的實用教育，乃是當時尚辯說重事功的哲學思潮的表現。中世紀基督教的勢力，籠罩一切，哲學的唯一的功能，變為調和理性和信仰，因此產生經院主義（Scholasticism）。中世紀教育的注重嚴格訓練，隔絕實際生活，致力於煩瑣教義的論辯以及重精神的超度而忽視體格的健康，均是經院主義的表現。文藝復興以後注重古典文藝，哲學思潮在於追慕希臘羅馬的文獻，因此教育史上，便也產生人文主義（Humanism）。在文藝復興以後，自然科學，逐漸發展，哲學思潮趨於唯實主義（Realism）和自然主義（Naturalism）。其時教育的理論和實施，便趨於重視感覺經驗，提倡直觀教學，和尊重科學知識而帶有唯實主義和自然主義的色彩。十八世紀為個人主義的哲學全盛時期，教育的目標，亦變為個人人格的發展，向自由，非干涉。十九世紀以來，民族主義勃興，經理想主義的哲學與之合流，影響於教育，便有忽視個性，注重公民訓練，使學生犧牲小我效忠國家之理論和實施。在十九世紀末年和二十世紀初年，社會哲學方面，另一種反個人主義的思潮——社會主義——也影響於教育而引起了注重教育的社會功能的「社會教育學」(La Pédagogie sociale)。歐戰以後，國際主義的和唯物主義的哲學思潮又復澎漲一時，一方面教育的理論和實施，注重促進民族間的諒解，和國際和平的維持，一方面復顧到教育的經濟條件，注意於生產教育，勞働教育，以及階級教育的提倡。

從這以上簡略的敘述，可以見到教育始終隨哲學思潮而變遷，亦步亦趨，如影之隨形。這種情形，在現時更爲明顯。德賀夫 (De Hovre) 說得好：「我們越深悉現時的運動，越發信服教育學的系統乃是哲學的系統的反映。尤其在訓育方面，決定教育學說的，乃是人生觀。近代教育學的運動，和哲學的運動，爲有機的關聯。學校沒有本身的運動；它不是一種創造力，而是一種保守力。學校絕不提倡一種運動；它隨從着引起生活革命的種種重大理想，並把這些理想組織於成訓之中，教育學說，亦復如此。它們沒有本身的運動。它們不是創造力而是保守力。教育家之爲教育家只是隨從，唯有思想家（或卽爲教育家本人，或爲他人）方立定他的教育學說的基礎。」（德賀夫『教育哲學』De Hovre, Essai de Philosophie Pedagogique P. XV）

哲學家大都同時卽是教育學家。——教育不但隨着哲學思潮而變遷，並且提倡一種哲學思潮而將此種思潮應用到教育學說和實施的，往往卽是一個人。從歷史上觀察，哲學家不討論教育問題，不把他的哲學主張應用到教育的實施的，是極少的。大哲學家從蘇格拉底到杜威，沒有一個沒有他的教育學系統的。蘇格拉底是大家知道的，爲古代的一個大教育家。他的「詰問法」(Socratizing) 至今不失爲重要的教學方法的一種。柏拉圖對於教育學雖然沒有專著，可是他的重要著作，如「理想國」(Republic) 和「法律」(Laws) 都很深切的討論到教育問題。並且「理想國」名爲討論政治之書，實則是一部教育的著作。羅梭 (Rousseau) 曾經說過：「如其你要知道公共教育的意義，請你讀柏拉圖的「理想國」。這絕不是一部論政治的著作，如一般依書名而判斷者所設想，這

卻是一部最精妙的論教育的著作。』（愛彌兒 *Emile*, P. 6.）這是的評凱爾德 (*Edward Caird*) 也有同樣的評斷。（見「希臘哲學家中神學之演進」*Evolution of Theology in the Greek Philosophers*, i, P. 140.）柏拉圖是一個教育家，是無疑義的。他的教育學也顯然是他的政治哲學的應用。亞里士多德的「政治學」(*Politics*) 猶如柏拉圖的「理想國」和「法律」也討論了不少的教育問題。

古羅馬時代的哲學家如賽舍庸 (*Cicero*) 捨納卡 (*Seneca*) 勃羅他克 (*Plutarch*) 等人，都是或會從事教育，或於著作中論及教育，或有教育專著。賽舍庸曾經說過：「除了教育和造就青年而外，我們對於國家還有什麼更好更大的義務可盡呢！」捨納卡曾有一句教育的格言：「我們不應為學校而學習，卻應為生活而學習。」(*non scholae, sed vitae discimus*) 勃羅他克寫過一篇教育論文名「兒童的教育」(*On the Education of Children*)

中世紀的哲學家而兼教育家者，可舉聖湯姆士愛格諾斯 (*Thomas Aquinas*)。他在哲學和教育學方面，為經院主義的代表。文藝復興時期的人文主義者，如愛若斯姆斯 (*Erasmus*)，如若撥萊 (*Rabelais*)，如蒙泰因 (*Montaigne*) 那是教育學家。從愛若斯姆斯起，教育上的自然主義發端。「教育不應強迫，只應輔導自然」乃是愛氏的中心主張。若撥萊和愛氏主張相同，他的有名的兩部教育小說 *Gargantua* 和 *Pantagruel* 即表現著自然主義和人文主義的色采。蒙泰因的「論文集」(*Essays*) 中有許多篇與教育有關，最重要的是「學究篇」

(Du pédantisme)「兒童教育篇」(De l'Institution de l'Enfant)和「慈愛篇」(De l'Affection des Pères aux Enfants)

近代大哲學家如笛卡耳 (Descartes) 和洛克 (Locke) 都與教育學有關。笛卡耳雖無專門教育著作，但在其「方法論」(Discours de la Méthode)中，曾經批評當時的教育，並且全部書對於教育方法論，亦有間接的貢獻。裴派野 (Compayré) 即曾將法人思想之清晰，語言文字之明確，歸功於笛卡耳的方法論。洛克乃是「關於教育的幾項見解」(Some Thoughts Concerning Education)的著者。這部書的價值，萊伯捏茲認為還在「人類悟性論」之上。盧梭受了這本書的啓發很多。「愛彌兒」中表現著不少的洛克的影響。

盧梭同時為哲學家和教育學家，盡人皆知，無庸細述。康德 (Kant) 受著盧梭的影響，對於教育，也有述作。他在考涅格斯堡 (Königsberg) 大學教哲學，同時也教教育學。他的「教育論」(Über Pädagogik) 即是他的教育學的講稿。十八世紀的法國有名的唯覺主義者 (Sensationlists) 賈的雅克 (Condillac) 和海爾維序斯 (Helvétius) 都論及教育問題。海氏有一專著，即名「論人及其智力與教育」(De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation)。

十九世紀的哲學家，大致也與教育有關。實證主義的創始者孔德 (Comte) 曾經宣布要著作一部有系統的教育學。雖然他沒有踐言，可是在他的哲學著作中，也涉及教育問題，並有改造教育的計畫。十九世紀的德國哲學

家，大都繼承康德使他們的教育學說和他們對於人性的考察相關聯。理想主義者斐希特 (Fichte) 的「對德意志民族演說」(Reden an die Deutsche Nation) 實在是教育史上第一部劃時代的著作。海爾巴脫 (Herbart) 人皆知為近代一個大教育家。他的教育的著作，使教育學開始系統化。可是他同時也是與康德的後繼者立場相反的一個哲學家。馬克斯 (Karl Marx) 亦嘗從社會主義及唯物史觀的立場討論教育。一八六七年在日內瓦開的第一國際的會議，曾經通過一種關於教育的決議。在這議案中，馬克斯即已發表了他的對於教育的概念。此後在其「資本論」第一卷中也便已討論到教育的問題。英國的十九世紀的哲學家如斯賓塞爾 (Spencer) 赫胥黎 (Huxley) 和班恩 (Bain) 都有教育專著，提倡科學的教育。俄國的大哲學家托爾斯泰 (Tolstoy) 不但討論教育問題，並且創辦學校試驗他的無政府主義的教育。至於當代的哲學家，也多數有教育專著，或於其哲學著作中涉及教育問題。德國的哲學家倭堡 (Encke) 雖然對於教育無專著，但是他和康德一樣，同時也是教育學教授。他的哲學主張，即是他的教育理想。在他的哲學著作中，處處可見哲學對於教育的應用。他的門人如萊詩耳 (Hermann Leser) 即曾根據他的教育學說而作成教育學的專著。德國哲學家福斯脫耳 (Foerster) 對於道德教育的著作，極為精湛，為道德教育界的權威。法國的哲學家布屈羅 (Boutroux) 著有「道德問題與教育學問題」(Questions de Morale et de Pédagogie) 為反對自然主義教育的重要著作。涂爾幹在巴黎大學的哲學系也同時教社會學與教育學。他的教育學說，即是他的社會學學說和方法的應用。「道德教育」(L'Édu-

cation Morale) 和「教育與社會學」(Education et Sociologie) 乃是他的已刊的兩部教育專著。柏格森(Bergson) 雖無教育專著，但其哲學著作中亦嘗發揮教育學說。在英文出版物中，並有一書名「柏格森與教育」(Wheeler: Bergson and Education)。美國的實用主義者詹姆士(William James) 亦嘗著有「教育談話」(Talks to Teachers) 對於教育界留有影響。杜威是哲學家而兼教育家，這是大家都知道的。他的教育著作的目錄已積成一厚冊。他也和康德一樣，始終是哲學教授兼教育學教授。他的門人波德(Bode)，最初是哲學家，後來改變為教育哲學家，對於杜威的哲學的教育方面的應用，多所發揮。意大利的理想主義者相鐵利(Gentile) 乃是意國當代唯一的大教育家。汎繁黨執政以後，他曾為教育總長，對於意國的教育有重要的改革。他的教育著作「教育的改造」(The Reform of Education) 即是他的理想主義的具體表現。英國的羅素(B. Russell) 近年對於教育的興趣，也格外濃厚。他的兩部教育著作，「教育與優良生活」(Education and the Good Life) 和「教育與社會秩序」(Education and the Social Order) 並不是偶然寫成，而是步武洛克、斯賓塞爾和班恩的後塵，希望他的哲學方面的理想，從教育方面得具體的表現的。

以上從時間和空間方面列舉哲學家兼為教育家的人物，當然未嘗詳盡，可是著名的哲學家和教育家，差不多已一一列舉。從這般粗略的舉述看來，我們已可證明歷來的哲學家，實在大都是教育家。而法國教育家裴派野(Compayré) 所說的下一段話，實在是有事實的根據的。「一切哲學系統都藏有一種特殊教育學的種子。哲學

家只因對於人的性質和命運各有其看法，對於教育目的和方法的了解，便各不相同。不過有些哲學家費些心力從他們的原理中演繹出涵蓄的結果罷了。可是一切哲學家，不管他們願與不願，都是教育家。」（「教育學史」*Histoire de la Pédagogie* 154頁）

乙 哲學與教育何以有密切之關係

從上段歷史的考察，我們已經明白見到哲學與教育在事實上有密切的關係。我們現在要進一步追問哲學和教育何以有這樣的關係？我們只要稍微思考一下，即可見到原來這樣的關係，非出偶然，乃因哲學和教育，實在彼此相需。斐希脫 (Fichte) 在他的「對德意志民族演說」(Reden an die Deutsche Nation) 第六講中，即嘗說過哲學和教育，互相倚輔，彼此相需。我們現在不妨更將此種相輔相需的關係，分析一下。

哲學有賴於教育。——上段曾經舉述哲學家在建立他的哲學系統以後，往往從事於教育系統的建立。所以如此，便因哲學家對於社會和人生的理想，非借教育的力量，不能實現；也非借教育的應用，不能判明哲學家的理想的實在價值。杜威曾說：「在事實上，教育供獻一種有利的立場可從而深究哲學討論的人生的意義（與專門的意義有別）；只是研究哲學本身的學者，常不免於一種危險，即把哲學看做敏速的或嚴格的理智的訓練——把哲學看做哲學家之事。可是當哲學的問題，從其相應的品性，或從其對於教育的應用方面的差異來考察時，那

麼這些問題所形成的生活情境，便永不致忽視。假使一種學說，在教育的工作方面，不生差別，它必定是矯揉造作的。教育的觀點可使我們考察哲學的問題，在那一方面發生，在那一方面發展，在那一方面，是慣熟的，在那一方面，贊成或反對這些問題，使實際上發生差別。1（『民本主義與教育』 Democracy and Education P. 383）

浩爾（G. S. Hall）也說：『唯一真正的，豐滿的，完備的哲學，乃是趨向教育學的一種哲學。』（浩爾『教育問題』 G. S. Hall, Educational Problems Vol. II. P. 681）

杜威和浩爾的說話，並非誇大教育的功能。實則哲學如其不願意以談說玄虛，和掉弄文字自足，而願和社會人生發生密切的關係，那麼它所懸的社會理想和人生理想，必須在實際生活中求其實現，而實現理想的最有效力的方法的一種，便是教育；因為藉教育的力量可以憑着理想直接來改變兒童和成人的品格，因而間接影響社會的行動。所以我們可以說哲學必賴教育，始能完成它的現代的使命。而杜威和浩爾的見解，並沒有誇大。哲學不但依賴教育完成它的使命而已，還靠教育的實施，來判明它的價值。哲學的理想，從來是紛歧的，衆說爭鳴，莫衷一是。唯有藉教育的力量，在實際上將此等理想分別求其實現，然後才從結果上可以判定這些哲學理想的優劣。因此教育乃成爲哲學的試金石。不但如此，即在教育的實驗以先，一切哲學家如其從具體的教育立場來考察他的哲學主張，也必定更切於實際。杜威也曾說過：『教育乃是實驗室，在這實驗室裏，哲學的差別，具體表現，且經過考驗。』（Democracy and Education P. 384）

德賀夫也有相類的見解。他說：「海爾巴脫曾說，教育學乃是心理學的試金石，教育學更是人生觀的試金石。哲學家當關涉他們自己的子女的教育問題時，對於具體的生活，改變見解的，是何等之多……父母教育子女，可是子女也教育父母。學說亦復如此：哲學乃是指引教育學的明星；可是教育學也同樣是人生觀的嚮導和試金石。哲學家應該指引教育家，可是教育家也同樣能校正哲學家。」（『教育哲學』 *Essai de Philosophie Pédagogique* P. 201）

哲學賴教育而完成使命，亦賴教育而試驗其價值，這是哲學與教育，在事實上發生密切關係的第一種原因。教育有賴於哲學。——哲學與教育關係密切，既因哲學需要教育，更因教育需要哲學。教育如何需要哲學呢？我們在第一章討論哲學的意義時，曾經認定哲學的對象，為對於知與行的價值的判斷，而教育的理論和實施，都和知行的價值判斷有直接或間接的關係，因此教育不能不依賴哲學。這種關係，乃是一般哲學家和教育家所共認的。斐希特說過：「教育的藝術離開哲學，自身永久不能達到完全清晰的境界。因此兩者有交互的作用，彼此相離，則均不完全，均不能生效。」（『對德意志民族演講』第六講）斯賓塞爾也曾說過真教育唯有真哲學家，才能施行。意大利理想主義的教育家甘迪利（Gentile）在他所著的『教育的改造』（*The Reform of Education*）中，亦嘗警告我們說，如其人們相信不涉及哲學的玄妙問題，仍可繼續施教育，此種信仰適足表示其未明教育之正確的性質。（見前引書十二頁）法國哲學家兼教育家傅葉（*Fouillée*）甚至仿效柏拉圖有下列的說話：「我不

和柏拉圖一樣夢想哲學家一定要做帝王，我卻希望哲學家必定做教育家。在教育的門牆，必要寫着：「不明哲學者免進。」

從這些有權威的學者的說話中，已可見教育如何依賴於哲學。我們如其再從教育的實際分析考察，更可見教育的全部歷程，無一部分不與哲學有關。先就教育目的說，一切教育目的都與社會理想和人生觀有關，全憑社會哲學或人生哲學來決定。那一種的哲學，便產生那一種的教育目的。個人主義的教育目的，便是個人人格的發展；社會主義的教育目的，便是社會效率。再就教育價值說，這顯然和哲學的價值論有關。各種教材的比較價值，全憑據以批評人生價值的最高理想來決定。自然主義的哲學，把人類首先看做一種生物，生物的需要，便在於保持生命，綿延種族。所以教育方面，亦以和保生延嗣有直接關係的教材為最有價值。斯賓塞爾在他的「教育論」中 (Education Intellectual, Moral and Physical) 對於知識的比較價值批判，便是依此標準。社會主義者把人首先看做社會的動物，便認為與社會活動有關的教材最有價值。教育上的社會教育學派，選擇教材，且以所謂“Social Criterion”為準。國家主義者把人首先看做是國家的公民，他們便以與公民訓練有關的教材為最有價值。個人主義者把人首先看做一個自我，一個個體，在教育上便以與發展自我有關的教材為最有價值。唯知主義者 (Intellectualists) 把人首先看做思想者，他們對於教材價值的批評，便不重其內容而重其形式，而一切有關於形式訓練的教材，便認為最有價值。主張行動主義 (Actionism) 者把人首先看做行動者，在教育方

而亦獎勵活動，不重書本裏的死知識，而重活動經驗裏的活知識。凡是提倡自動教育（L'École active）者，哲學上的主張，差不多都是反唯智主義而成爲行動主義或實用主義（Pragmatism）。理想主義（Idealists）者把人首先看做萬物之靈，在教材方面，便認與精神的涵養和超度最有關的爲最有價值，而鄙夷一切形而下的因素。信仰經濟的唯物主義者（Economical Materialism）把人首先看做經濟的動物，凡一切與生產和勞動有關的教材，便最有價值。理性主義者（Rationalists）把人首先看做理性的動物，在教材上必定注重先驗的知識，和演繹的學科。經驗主義者（Empiricists）把人首先看做經驗的產物，在教材上便注意感官的直接知識，和歸納的學科。總之教育價值，全憑哲學所崇的人生理想而決定。更就訓育而論，其標準與方法，更憑道德哲學而決定。如其採取康德主義（Kantism）則訓育重視行爲的動機，應注意良心的訓練，和克己功夫的養成。如其採取快樂主義（Hedonism）或功利主義（Utilitarianism）則訓育重視行爲的結果，注重賞罰的設置，尤其重視自然的懲罰。最後更就教學方法而論，亦不能不依賴哲學上的心靈論和知識論。哲學上如主張感覺主義（Sensationalism）則教法自然注重直觀教授，和感覺訓練。哲學上如主張理性主義，則教法自然注重論理的程序，致力於形式的訓練而忽略身體的活動。哲學上如主張實用主義，則教法自然注重學習的動機，自然注重知行的合一，而產生合於實用主義精神設計教學法。

以上列舉教育上一切根本問題，皆賴哲學之評斷，從此可見在事實上教育之倚賴哲學，又是如何的密切！

從以上的分析，可見哲學和教育，實在互相倚賴，互相需要。兩者既然互相需要，互相倚賴，無怪其在歷史上，始終保持密切的關係。

丙 哲學與教育應有的關係

我們在上文已認定哲學與教育的互相關係，並已解釋兩者互相關係的原因，現在便應根據以上的考察的結果和解釋來決定哲學與教育今後應有的關係。

從哲學方面說，哲學應該恢復原先的使命，注意社會人生的現實問題，定出適當的理想，因而供獻教育的普通原則。這樣，不但可使教育的理論和實施，得著一個指南針，不致於徒然注意微末的支節問題而失去主要的目標，並且對於哲學本身，亦有益處。因為唯有從社會人生的實際問題着想，哲學才可以獲得它的新生命。

再從教育方面說，教育應該隨時從哲學的觀點來批評它的目的和方法。教育在社會歷程和人生歷程中，並不是孤立的。唯有時時放開眼界考察它在社會歷程和人生歷程中的地位，然後它的目的和方法，才不致機械化，才不致於不適於時代的需要。而這種放開眼界的考察，正是哲學之事。教育應該一面從哲學取得一種綜合的觀點；一面也應該把哲學的理想，藉陶冶兒童和成人的品格，求其實現，然後從實現的結果，來判明哲學的理想的价值。杜威說得好，一切哲學不過是一種假設，而判定假設的价值，則有賴於實驗，教育便應是判定哲學假設的實驗。

室。從這種關係來看，一切哲學的理想，雖然供給教育以目標，但這並非絕對的目標，這目標的價值，還賴教育的結果來判定。如其結果不佳，這目標便有修改或放棄的必要了。誠明乎哲學理想的假設的性質，使可見哲學和教育，雖然互相倚賴，卻不應有固定的從屬的關係。

要規定哲學與教育的正常關係，還得採取杜威的見解：哲學應成爲教育的普通原理，而教育應爲哲學的試驗室。教育賴普通原理而實施，但是普通原理也賴教育實施的結果來考核。如此理論和實施，不絕互相影響，互相改進，才使哲學與教育兩得其益，而生活的內容才格外豐富，格外完善而達於理想的境界。

第二章 教育哲學的意義及其研究法

甲 教育哲學的意義

教育哲學的概念——教育哲學，乃是一種新興的學問，它的內容如何，至今還沒有確定，所以同一「教育哲學」名詞，指稱許多不同的對象，因而發生意義的紛歧。從歷史方面來考察，教育哲學（The Philosophy of Education）這個名詞，大概最初發生於美國。十九世紀末葉德國學者盧聖克讓茲（Rosenkranz）所著的 Die Pädagogik als System 經過美國 Brackett 的翻譯，這書的譯名，成為 The Philosophy of Education。這是「教育哲學」這個名詞的起源。可是就盧聖克讓茲這部著作的原名和內容而論，乃是「教育學的體系」。以教育哲學來指稱教育學的體系，這是最初的一種意義。在這部譯本而後，美國人所著的第一部教育哲學乃是 H. Horne 在 1904 年發表的 Philosophy of Education。這部書分述教育的生物的，生理的，社會的，心理的，和哲學的五方面的基礎，就其性質而論，仍是教育學的體系，不過略帶理想主義的色彩而已。一九一二年馬克沃納（MacVannell）的 Outline of Course in the Philosophy of Education 乃是首先從哲學的知識論和

社會觀等，來討論教育問題的一部著作。杜威的鉅著 *Democracy and Education* 它的副標題是：An Introduction to the Philosophy of Education。這部鉅著的內容，乃是杜威的實用主義的哲學對於教育目的、教材、教育價值的應用，而構成的一種教育哲學的體系。克伯屈 (Kilpatrick) 的 *Syllabus in the Philosophy of Education* 則是對於教育上幾個重要問題的討論，其討論係根據哲學的觀點。在法國方面，Edouard Raehrich 首先用「教育哲學」這個名詞，他所著的一部書，即名 *Philosophie de l'Education*。這部書的內容，乃是大部分根據顧爾努 (Goussier) 的哲學來規定教育的目的、課程、調教、教學方法種種要素的。該書的副標題，亦名「普通教育原理」。比利時的教育家德賀夫 (Dr. de Hovre) 所著的 *Essai de Philosophie Pédagogique* 內容係說明教育學說係根據哲學家的人生理想而定。有那一派的人生理想，即產生那一派的教育學說。德賀夫 (De Hovre) 的教育哲學，似乎代表一種闡明教育的哲學基礎的學問。從以上所舉的幾部重要的「教育哲學」為名的著作，已經可見「教育哲學」這一名詞，所指稱的對象，各不相同。

再就各家對於教育哲學的定義而觀，也互相差異。這是不足驚異的，因為對象不同，定義也自然不同了。有的學者根據哲學的綜合性，認為教育哲學，乃是綜合教育科學的知識而成一個的系統的學問，如德國的泡耳生 (Paulsen)，克里克 (Kriek)，美國的柏格萊 (Bagley) 對於教育哲學的定義，即是如此。有的注重哲學中與教育最有關係的一部分，即是價值論，而認定教育哲學為根據價值論來批判教育價值的學問。如德國的梅瑟耳

(Mossor) 美國的波德 (Boyle) 等人，對於教育哲學的定義，便是如此。又有一派學者，認為教育哲學，乃是從哲學觀點論教育，更從教育的觀點論哲學的學問。如德賀夫 (De Hoyve) 即取此定義。

教育哲學的對象和定義如此紛歧，我們如其要在不同的對象和定義之中，選取其一，而排斥其餘，是不合宜的。因為當一個名詞的社會的意義，沒有確定以前，任何人有用以指稱他所認為相宜的對象的自由，惟有在約定俗成以後，才不能別取歧義。還有我們如其勉強選擇一種定義，那麼我們所講的教育哲學，便不得不落於一家一派的窠臼；可是正惟本門學問的內容不定，卻更應並舉本門學問所包舉的各方面，不應僅紹述一家一派的學說。既然如此，我們不應採取一家的定義而專攻一種對象，卻宜採取教育哲學最廣泛的意義，可以兼包各家研究的對象。這最廣泛教育哲學的定義如何確定呢？應從各家定義和各家所研究的對象的通用性入手。我們只要從以上略舉的各家定義，和各種對象考核一下，便可發現一種通用性，即是所有教育哲學，均在於明認哲學和教育之密切關係，探討教育所根據的哲學的根本原則。現有的教育哲學的著作，無論其為教育學的體系，無論其為一家哲學對於教育的應用，無論其著重哲學的綜合性，無論其著重哲學的價值論，無論其為從哲學的觀點論教育，無論其為從教育的觀點論哲學，均不外闡明教育的基本原則。本此通用的性質，我們似可得著關於教育哲學的一個普通的概念，即是教育哲學的發生，由於教育與哲學的關係的確認；其目的在於探究教育所根據的哲學的根本原則，並批評此等根本原則在教育的理論和實施上所生的影響。

根據這個假定的概念，可以決定教育哲學和相類的教育學和哲學的關係。教育學乃是根據基本原則而制定的關於實施的原理。教育哲學乃是教育學所根據的基本原則的探討與批判。教育學所研究的僅限於教育歷程的本身，教育哲學則研究到影響教育歷程的社會歷程和人生歷程。我們可以說教育哲學，乃是更深刻，更廣泛的教育學。（德國有許多以教育學為名的著作，其實乃是教育哲學的著作。）

教育哲學和哲學的關係。如同應用科學對於純粹科學的關係。教育哲學，乃是應用哲學的一種，把哲學的基本原則應用到教育的理論和實施方面，便是教育哲學。教育哲學和政治哲學，法律哲學，宗教哲學，歷史哲學，同是應用哲學，不過應用的境地各不相同罷了。

教育哲學與教育科學——現代的教育學者往往將教育哲學和教育科學兩者相提並論而發生幾個重要問題：（一）既有教育科學是否還需要教育哲學呢？（二）如其教育哲學是必要的，他和教育科學應該如何分野呢？

這兩個問題，與教育哲學的意義有關，不得解決，教育哲學的意義還不明瞭。我們應該略加討論。

既有教育科學是否還需要教育哲學呢？這個問題的發生，首先與哲學和科學的普通關係的變遷有關。我們在第一章論哲學和科學的分野時，已經說過科學的領域逐漸增加，哲學的領域，逐漸縮小，因此實證主義者根本否認傳統的哲學的存在而認為科學可以替代一切而無意間主張所謂「科學主義」(Scientism) 哲學和科

學的普通關係，既有此種新認識，因而在教育範圍以內，也自然發生教育哲學是否有存在的必要的問題。還有就教育範圍本身而論，自從十九世紀末葉以來，科學的方法，應用到教育的研究以後，關於教育事實，獲得種種實證的知識，這些知識組織成各種的教育科學，如教育心理學，教育測驗，教育統計學，教育社會學，實驗教育學等等。這些教育科學，使得教育的原理和實施，得著一個合理的基礎，逐漸使教育學離開經驗的 (empirical) 境界而入於合理的 (rational) 境界，它們的供獻是很大的，它們的前途，是很有希望的。而教育哲學呢，始終討論同樣的幾個問題，沒有顯然的發展和進步，與教育科學的成效相比，未免相形見絀，因此教育界對於教育哲學不免有菲薄的意見，而發生教育哲學是否必要這一問題。主張激烈的，甚至根本宣告教育哲學的死刑。即如德國的教育學者克雷西瑪耳 (Kretschmar) 曾著一書，即名教育哲學的末運 (Das Ende der Philosophischen Pädagogik.)

以上所述乃是教育哲學是否必要，這一問題發生的經過。現在我們要就問題本身考核。究竟有了教育科學，是否還要教育哲學呢？根據第一章的研究的結果，我們知道普通哲學並不因科學的獨立而失去它的研究對象，若是根據「科學主義」來反對普通哲學，因而連類而及的反對教育哲學，這是根本錯誤的。根據第二章研究的結果，我們見到教育和哲學有密切的關係，教育的目標和價值甚至教學的方法，有賴於哲學的批判，而這種批判功夫正是教育哲學的主要職能，非是教育科學所能代替的。關於這一點，我們可以引證許多有權威的學者的言論。

柏格萊 (Bagley) 首先爲教育哲學辯護。他說：「科學給我們以事實，事實本是很重要的；可是科學不能給我們以理想，亦不能教我們根本如何選擇理想。理想的選擇，不是科學家的事，而是哲學家的事，所以除教育科學而外，應有教育哲學和它並行。」(Bagley and Keith, Introduction to Teaching, P. 258)

柏格萊爲波德的「教育哲學大意」(Fundamentals of Education)作序言，又重言申明教育哲學專有的職能。他說：「……可是有些問題，不是教育科學，也不是教育史所能完滿解決的。科學能幫助教師實現他的目的和理想；歷史能示教師以前人所努力求其實現的理想。但是教師應該努力達到的目的和理想，是什麼呢？現代教育的嚮向，應該是什麼呢？應該用什麼價值標準來決定教材的選擇，學校的組織，教學的方法，以及教師和學生的關係呢？這些不僅是反復發生的問題；乃是些根本的問題。教育哲學的研究，不能也不當代替教師解答這些問題，但是它應該幫助教師，使他們能解決這些問題。」(序言十一——十一頁)

波德的見解，和柏格萊完全相同，他說：「大家早已承認了，教育原理或教育哲學，和教育科學有所不同。教育哲學所討論的是態度，價值或進步。科學給我們以各組有組織的和確定的事實。可是這些科學，應如何利用，是另一問題。教育哲學必須給它一個答案。教育哲學的職務，不在事實的發見而在事實的解釋。」(波德，「現代教育學說」, J. Bode, Modern Educational Theories, P. 340-341)

瑞士教育學家兼心理學家克拉巴 (Ed. Claparède) 認爲在規定教育方法的科學的教育學 (Pédagogie)

gogie scientifique) 之外，應該還有規定教育理想或目的的獨斷教育學 (Pédagogie dogmatique)。照他的解釋，前者即是我們所通稱的教育科學而後者即是教育哲學。他認為教育理想，惟賴獨斷教育學從倫理學、美學、宗教、社會學、政治學考察而定，而教育科學不能供給這種理想。他說：「有人嘗說科學可給我們這種理想。我們應該確信這是一種謬誤。科學解釋現象的進程，但是從不規定這些現象應取那種進程……科學不識我們所定的目的，猶如色盲者不識紅色一樣，它不能指示我們應該把兒童造就成什麼樣子，應該如何決定兒童的前途。兒童還是應該成爲一個不信宗教者呢？還是應該成爲一個迷信者？還是應該成爲愛國主義者呢？還是應該成爲一個國際主義者？還是應該成爲一個鍛冶工人呢？還是應該成爲書吏或海員？諸如此類的問題，科學永不能回答。科學所能的事，只是表示某個兒童的天性較宜於從事某種職業——例如科學可以預示凡手腕敏捷輕快的兒童，可成爲一個良好的尋手——可是科學從不指示我們，還是應該鼓勵或是應該抑制這些天然的傾向。科學甚至也不指示我們應否把兒童造成一種人物，它對於什麼是「兒童的權利」對於兒童還是屬於他自己，還是屬於他的父母這種嚴重的問題，也是置之不答。

「甚至關於純粹體育或衛生的問題，我們也見到科學的判斷，還附屬於討論這個問題的人的哲學的意趣。關於此點，有一顯明的例：即如應否肉食這個問題，似乎完全是一個科學問題。可是你去請教醫生，他們的決斷，卻和道德的考慮，不是無關係的。例如弗勞柔醫士 (Le Dr. de Fleury) 即反對素食制，認爲足使身體和精神軟

化，足使人們趨向於安坐不動的職業，足以消滅冒險和征服的精神。可是他的同事葛識治教授（le Professeur Armand Cautier）卻認為應採取素食主義「因為它可使我們成爲和平者而不成爲侵略者與暴虐者」因為它「造成溫和的聰明的，藝術的，卻又是富於繁殖性的，壯健的，和活潑的種族。」——命令一個民族從事於安坐不動的職業，或是從事於征服，或是從事於任何業務的，這決不是生物化學，也不是生理學。生物學本身爲生命的科學，認明何種情況最與生命有利，可是並不命令我們生活。它教我們如何綿延種族，可是它不告訴我們還是應該獨身，還是應該多子。

「所以普通教育學異於科學的教育學者有一點：即是它還包涵目的的研究。」（克拉巴柔德，「兒童心理學與試驗教育學」Claparède, *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale* 11e édition P. 106-108）

從克拉巴柔德這段詳明的解釋，顯然可見，教育目的，不能賴教育科學，卻賴教育哲學來決定。

以上是徵引有權威的教育學者的言論來證明教育科學之外，必需教育哲學。以下我們還要舉出以教育科學代替教育哲學而不能成功的一個實例，來證明教育哲學之必要。

我在上文曾經說過在普通哲學範圍以內，科學曾經有代查哲學功能的嘗試，即是科學的道德學的嘗試。在教育方面，也有一種相類似的嘗試，即是教育社會學的規定教育目標和釐定課程的企圖。自二十世紀開始以來，

所謂教育之科學的研究，盛極一時。凡關於教學方法的試驗，智慧及教育結果的測量，教育行政組織的研究，教育事實的統計，皆應用科學方法，得著可觀的結果，使得教育事業有長足的進步。可是關於教育目標的決定和教材的選擇和組織，還只是憑哲學的見解，沒有客觀的標準和合理的基礎。一般教育科學運動者認為這未免是美中不足，於是新起了一種教育社會學的運動，希望用屬於科學性質的社會學來代替哲學的見解而決定教育目標和課程。這種運動發端於美國。教育社會學這個名詞，也首先發生於美國。提倡教育社會學的人，認為教育乃是社會的功能，所以教育的目標，應該根據社會的情況和需要來決定，課程也應該根據這樣決定的目標來作選擇的標準。而研究社會的情況和需要的學問，乃是社會學。把這種學問應用到教育目標的制定和教材的選擇和組織，便是教育社會學的職能。這樣決定的目標和課程，乃是客觀的，合理的，分析的，不是主觀的，任意的，籠統的。換言之，乃是科學的，不是哲學的。教育社會學家認為他們的努力，可以攻破教育哲學的最後壁壘，把教育的全部歷程安放在科學的基礎之上。可是他們成功了麼？沒有。因為他們的方法，是從分析現實社會的情況和需要來決定教育目標，然後根據目標來選擇課程，他們已經不是純粹做的科學家的事，而無意間已自兼做了教育哲學家。何以現實社會的情況和需要，應為規定教育目標的根據？何以應該用教育的力量來延續社會的現狀？他們這樣的決定，不是無意間已自採取了一種社會觀，認為現實社會為最有延續的價值的社會麼？他們不是無意間已經離開事實的判斷而下了價值的判斷麼？他們這樣辦，不但無意間做了哲學的批判的事，並且還要顯然求助於哲學，因為

無論那個教育社會學家，無論他如何滿意於現實的社會，現實社會的不免缺憾，應該有改良的地方，這是任何人所不能否認的。可是一提起缺憾和改良，便包涵着價值批判的標準，而這個標準，社會學的事實的研究，不能供給，因為社會學就事論事，本是一視同仁的，無從強分軒輊，而這個批判社會現狀的標準，仍不得不求之於人生哲學與社會哲學。美國教育社會學的運動已有十多年，可是對於目標和課程的決定，只是作支節的分析而不能作切實的供獻，便是缺乏這個批評現實社會的情況和需要的標準。合理的方法，應該是先用社會學的研究，儘量明白現實社會的狀況，然後根據一個健全的社會觀來批評這等現狀，分別應該保存，應該祛除和應該改良的，然後才可以根據這批評的結果來決定各種具體的目標，再根據目標來制定課程。美國的教育社會學家和課程分析家，抹煞了這哲學批判的中心步驟，其結果不是完全延續社會的現況（*Status quo*）而採取了極端的社會保守主義，因此阻礙了社會的進步，便是無意間採取了一種或多種批判的標準，前後不一貫的應用，使得他的教育目標和課程，矛盾錯綜，不自相一致。

關於教育社會學之不能替代教育哲學，波德在他所著的「現代教育學說」中，已有詳切的說明。杜威在他所著的「教育科學的源泉」（*The Sources of a Science of Education*）中，對於教育社會學家只憑研究社會現狀來確定目標選擇教材的企圖，也有批評。他說：「這在事實上是表明社會環境無意間設施的，且和它的一切缺陷相連著而設施的一種教育，為學校應該有意設施的教育。」（上引書七三頁）有意的教育，異於無意

的教育，正在於對於社會現實的影響，有一種批評選擇和理想化的功夫，今教育社會學家，決定目標組織課程，只是根據社會現狀，無怪杜威有這樣的批評了。

從以上所述教育社會學代替教育哲學決定教育目標的嘗試的失敗，亦可證明教育哲學的必要，非任何教育科學所能替代。

教育哲學，既屬必須和教育科學相並存，現在便要討論第二個問題，即這是兩種學問，應該如何分野？關於這個問題的解答，我們也可徵引幾個重要的教育學者的言論。

依杜威的見解，教育科學把教育當做客觀的已定的事實，從而敘述和分析其中的因素，如學校行政及組織，訓練，教學，課程，等等；此種分析研究，可以發現個人發展和社會組織的原則，本此等原則，便可以改進教育的實施。至於教育哲學呢，則是一種更廣泛更切近人生的態度；它是從人類經驗的全體的立場，來批判教育的根本精神和趨勢的。（參閱門羅編「教育辭典」 J. P. Monroe: *Cyclopaedia of Education* Vol. IV pp. 699）馬克沃納說：「教育科學乃是本身獨立的教育原理，教育哲學乃是假定教育科學而闡明教育和其他科學，和普通已知的世界彼此的關係的原理。教育哲學和它所假定的科學的實際的進步，是有論理的關聯的。教育哲學和教育科學的差異，並不在於材料而在於立腳點，在於它更努力指示這些材料的真正性質和意義，教育歷程的可能和涵義，以及人類經驗的連續性。」（MacVannel, *Outline of a Course in the Philosophy of Educa-*

tion P. 9-10)

斯密士(H. Bompas Smith)也說：「教育哲學從表示教育和其他人類興趣，以及人類經驗的全體的關係，而企圖解釋教育歷程的意義。它的工作和歷史哲學或宗教哲學的工作相彷彿。它應用教育科學所得的結果，但從一比較廣泛的觀點來考察這些結果。教育科學以發現事實並造成科學的定律為目的。例如它研究人生的目的，把它當做現有的事實來研究，卻不追究其終極的意義。若要批判它的事實和定律的價值，則有賴於根據根本原則來給與解釋的教育哲學。」（見華德生編「教育辭典」Watson, *Encyclopaedia and Dictionary of Education*, 'Philosophy of Education'條。）

關於教育哲學和教育科學的分野，以上所引的三家的見解，都是大體相一致的。我們從以上的引述，可以見到教育科學的範圍，在於分析和敘述教育事實，並根據實證的知識供給達到教育理想的實行的原則；而教育哲學的範圍卻在於從綜合的觀點，以教育的整個歷程解釋教育的各種因素，復以全部的人生經驗來解釋整個教育歷程，並根據哲學的根本原則來決定教育歷程的歸宿和批判教育結果的價值。教育科學賴着教育哲學而調整，因而獲着更深刻的意義，也因教育哲學而得著努力的目標；而教育哲學卻賴教育科學得著事實的根據，和實現理想的憑藉。教育科學，沒有教育哲學是盲目的；教育哲學沒有教育科學，是空虛的。兩種學問的園地，雖然相異，但必須相輔相成。在以往教育科學未發展，關於教育事實的研究和教育方法的規定，往往通用哲學的方法來處

置，這本是不不得已的辦法。今後的教育哲學，在事實的探討，和教育方法的實驗方面，應該完全尊重教育科學的權威，不應再越俎代庖。最近教育科學因有長足的進步，關於教育目標的制定和教育價值的批評，有取哲學而代之之趨勢，這也是一種妄想。今後的教育科學，也應當明白自身的制限，堅守自己的園地，只作事實的發現和實施原則的規定，把事實的綜合解釋和教育理想的決定，教育價值的批評，完全歸諸教育哲學。這樣教育哲學和教育科學相輔佐而不相侵越，教育的理論和實施，才可有繼續不斷的進步。

乙 教育哲學的研究法

歷史的，比較的，批判的方法。——教育哲學的意義，既經明瞭，我們應該繼續討論研究教育哲學的方法。我在上文說過哲學的性質和科學不同。科學的命題乃是事實的判斷；哲學的命題乃是價值的判斷。關於事實的判斷，雖然因觀察或解釋的紛歧，判斷者的意見，可以暫時不相一致，但最後總可得大家一致認可的結論；可是關於價值的判斷，全憑判斷者所根據的理想標準，這理想標準，復憑判斷者主觀的好惡而定，是永久不會一致的。因此價值判斷始終是多元的，而哲學問題的解決，在哲學家之間永無一致認可的結論。察斯陶登 (Clouston) 說，每個人有一種哲學；叔本華 (Schopenhauer) 說，人人為玄學家，便是因為關於價值判斷之事，無人不做，而判斷的結論，各不相同。教育哲學，既然是普通哲學的命題對於教育的應用，當然也免不了這種多元性。吾人也可以說，每一

個教育理論家，每一個教育實行家，都各有一種教育哲學。不過有的人，自己覺察到他的理論或實施的哲學的基礎，再加以反省的思考；有的人未嘗覺察到他對於教育與哲學有關的根本問題，已經無意間給了一種判斷，因而也不自覺其有一種教育哲學罷了。教育哲學既有多元性，那麼我們研究教育哲學，便不應囿於一家一派的學說，卻應就各家各派的學說，依其歷史的發展，為比較的研究，然後再根據它們在教育的理論和實施所生的結果，加以批判。我們這樣研究教育哲學的方法，可名為歷史的、比較的、和批判的方法。(Historical-comparative-critical method) 這種方法對於教育哲學的研究，復可依下列幾種不同的程序來進行。

研究的程序——(一)以哲學裏與教育有密切關係的各個主要問題，如心靈論，知識論，社會哲學，及道德哲學等等為綱，以各派哲學對於這些主要問題的解答為目，然後評述各派哲學對於此等主要問題的解答，在教育上所生的影響。

(二)以各派哲學如自然主義派，理想主義派，實用主義派，社會主義派，個人主義等，等為綱，以各派對於教育有關係的各個主要問題的解答為目，然後評述此各派哲學體系在教育上所生的影響。

(三)以教育本身的根本問題如教育本質論，目的論，方法論，價值論，課程論，為綱，以和此等根本問題相關涉的各派哲學的解答為目，以期闡明何派哲學，對於教育本身何種問題，有何主張，有何影響，最後更就教育上的實際結果，加以批評。

以上三種研究的程序，雖不相同，可是目標完全相同，即在於闡明教育和哲學的關係而加以批判。第一種研究的程序，略偏於哲學的問題的討論而歸結於教育的應用。研究的結果，略近於「哲學之教育的應用」(Philosophy applied to Education)。第二種研究，略偏於各派教育哲學的系統的研究方面。其結果略近於「各派教育哲學之體系」(Systems of Educational Philosophies)。第三種研究，略偏於教育根本原理的評述，近於「教育之哲學」(Philosophy of Education)。一切教育哲學的研究，大概都不出於這三種程序。現有關於教育哲學的著作，屬於第一種的研究的，可舉波德的「互相衝突的各派學習心理」(The Conflicting Psychologies of Learning)爲例。這部書雖其名稱屬於心理學，但其實質，更近於哲學方面。書中關於各派心靈學說和對於學習的見解有比較的敘述，並批判其對於教育的影響。杜威的「民本主義與教育」乃是第一、第三兩種研究的結果的混合。該書前二十三章，就教育本身的因素，分別敘述其根本原理，雖然以實用主義的哲學爲骨幹，可是也時時敘述他派哲學的見解而加以比較批判。此種程序和我們所舉的第三種研究程序相當。該書的最後兩章，便是提述與教育最有關係的兩個哲學問題——知識論和道德論——而批評各派哲學對於此等問題的解答，所及於教育的影響。批評的結果，爲實用主義的知識論和道德論的建立，使前第二十三章的討論，得安放在一貫的哲學原則之上而成一有機的體系。這種程序和我們所舉的第一種程序相當。我所以說這部書乃是第一種和第三種研究程序混合的結果。屬於第二種研究的著作，可舉兩部書爲例。一部是羅斯克(Rusk)的「教育的

哲學基礎」(Philosophical Bases of Education)這部書把哲學分為三大派，即自然主義派，理想主義派，和實用主義派，再分述這三派哲學對於教育的影響而加以比較和批評。另一部書是德賀夫(De Hovre)的「教育哲學」(Essai de Philosophie Pédagogique)這部書共分三卷，也是分述各派哲學對於教育的理論和實施的影響和結果而一一加以批判的。第一卷述自然主義(Naturalisme)，社會主義(Socialisme)，國家主義(Nationalisme)的哲學和教育學；第二卷述個人主義(Individualisme)，唯智主義(Intellectualisme)，唯意志主義(Volontarisme)和一元主義(Monisme)的哲學和教育學；第三卷則專述天主教的教育學。屬於第三種研究程序的，可舉Ed. Kochrich的Philosophie de l'Education，這部書即是以教育目的，課程，方法等項為綱，而闡明其哲學的基礎的。

在中國方面，應用二、三兩種研究程序而寫成的教育哲學，也有幾種。可是應用第一種研究程序的著作，尙付闕如。即是西文中關於這一類的著作，也沒有系統完備的。本書的計畫，便想彌補這種缺陷。本書計分兩編：第一編為緒論，第二編即討論教育哲學的根本問題，以心靈論，知識論，道德哲學，社會哲學各項主要問題為綱，以各派哲學的解答為目，進而評述其教育的影響。這樣的程序，希望讀者一方面可以明白過去和現代教育的理論和實施的哲學的基礎，一方面也可了然於各派教育哲學之所由分，因此得著一種批評的眼光，對於教育理論和實施的問題，可從根本上加以考慮和判斷。這種希望如其能實現，那麼可說教育哲學至少已盡其一部分的能事了。

第二編 教育哲學的根本問題

第四章 心靈論與教育

甲 導論

心靈問題為教育的根本問題。——心(Mind)是什麼？這問題對於哲學的重要，是哲學家所共同承認的。可是心的問題，不僅與哲學相關，亞里士多德即曾說過：「關於心靈的知識，似對於一切真理均有益處。」心的問題，也是教育的根本問題。我們可以說全部的教育歷程，都與受教育者的學習歷程相關聯。要明白學習歷程為何，先不能不明白學習的主體——心——為何。在教育的理論上和實施上，因為對於心的問題的解答不同，往往發生很大的差異。盧聖克讓茲 (Rosenkranz) 在他的「教育哲學」裏早就說過：「教育的性質為心的性質所決定。」(Philosophy of Education P. 19) 心靈問題為教育的根本問題之一，這似乎是無人反對的見解。可是這個問題，是否應歸入教育哲學的範圍來討論，大家的意見，便難一致。也許有人認為心的研究，正是心理學的事，科學

的心理學已經離哲學而獨立，心的問題，應該讓科學的心理學用實證的方法去解決，不應在此時更涉入哲學範圍以內。這種見解，大體是很正確的，可是我們在討論教育哲學時，仍不得不首先評述關於心靈的學說，卻有幾層理由：第一，科學的心理學的創立，不過是近數十年的事，在此以前，關於心靈問題的研究，屬於哲學範圍，應用的也是哲學的方法。解答心靈問題的種種學說，一面影響於哲學本身，一面也影響於教育。我們如其丟開這些屬於哲學性質心靈學說而不論，便將不能解釋教育史上一部分的理論和實施。第二，科學的心理學，雖然成立，也不少成就，可是對於心的問題所得的知識，零亂無緒，心的根本性質如何，尚不得有滿意的解答。因此不得不需要種種的學說，來綜合這些已得的零亂事實。而在教育方面，因為需要的迫切，尤其不得不在科學的心理學滿意的答復「心是什麼」以前，得一假定的臆說，以為教育理論和實施的南針。因此心靈學說，即在現時，亦有其功用而不得不加以評述。關於此層，波德有適當的說明。他說：「在近若干年之中，心理學界，頗有生氣。新運動出現，而舊信仰正蒙著批評與修正。心理學雖以科學自許，它的最深切的問題，卻是不能應用科學方法來解決的。這些問題乃是解釋之問題，一直要追溯到「心的性質」的根本問題。所以心理學在現在，極混亂紛歧之致；事實的發現，逐漸增多，但是我們不知其意義為何。

「心理學當其被看做教師職業修養之一部分時，是有意義的，因其可明學習歷程的性質。學習歷程還是集中於習慣的造成，還是集中於「領悟性」的培養，這個問題對於教師是極重要的。不幸這兩種見解的決擇，不能用

試驗來定奪。最後，這種抉擇必須根據一種心靈學說，而決定我們的心靈學說的種種考慮，又是超越試驗的事實以外的。這件事對於教師，未免為難，可是也是無可如何的。1 (Bode, *Conflicting Psychologies of Learning*, Preface)

波德明言要解決教學歷程的問題，不得不解決心的性質為何的問題，而解決此後一問題的方法，不能全憑科學的試驗，卻有賴於哲學的考慮。於此亦可見，在教育哲學範圍以內，心靈學說的討論，乃屬必要。

心靈學說的史的發展和派別。——心靈學說，大體有唯靈的 (Spiritualistic) 和唯物 (Materialistic) 的區分。關於心靈的最原始的見解，是唯靈的，即是把心看做一個實體 (Substance) ——靈魂。靈魂寄居在身體以內，為身體的主宰。一切心理的作用，如知情意等等皆是靈魂的作用。靈魂雖可影響身體，但係另一種存在體，與物質不同，它是非物質的，是精神的。這種對於靈魂的常識的見解，至笛卡耳而得着哲學的承認，成為心靈實體說 (The Soul Substance Theory)。到後來這種心理作用的幕後主宰，在理論上發生許多困難，於是生出一種對於心靈的新見解。即認為心並非一個實體，不過是心理作用的集合名詞。依照這種見解，心靈即等於心理狀態，即等於意識，在此等綿延不絕的意識流而外，別無心的存在。抱這種見解的便是所謂心理狀態說 (The Doctrine of Mental States)。心理狀態說雖然排除了心靈的實體，但是意識終究是主觀的，不可直接觀察的。把心理作用看做意識作用，還不免唯靈的色彩，還不能使心理學的研究，安放在科學的基礎之上。因此唯物主義者，尤其是行

為主義者，更進一步，根本否認意識的存在而認為心理作用，完全可歸約於身體的程序，完全為反射作用的交約和接構。還有一派試驗主義者(Experimentalists)和行為主義者(Behaviourists)同把心安放在自然的系統以內，不把它看做超自然的東西。但是又和行為主義者不同，認為心的作用不全為機械的反射作用，而有預料先見的能力，因此承認有目的的行為為心靈作用的特徵。試驗主義的心靈論，又自成一派。心靈學說，從其發展的歷史來分析，至少有下述的四派，即是(一)心靈實體說(二)心理狀態說(三)唯物主義的心靈論(四)試驗主義的心靈論。這四派學說都在教育上發生重大的影響，以下分別加以敘述。

乙 心靈實體說

心靈實體說的敘述。——把心看做是靈魂的作用，乃是人類對於心的最原始的見解。原始的人類，對於一切有生物和無生物，都賦與靈魂。風吹水流，沙飛石走，都認為靈魂的作用。到後來人類知識稍有進展，才離開這種靈活論(Animism)而把靈魂看做萬物之靈的人類所專有。柏拉圖對於靈魂，已具有基本的概念。他認靈魂為運動及知識的原則。它是能自動的，因此為生命的原則。靈魂所以能認知，便因為它是不變的，自體同一的，便因為它和理念(Ideas)同源。理念不滅，靈魂所以也是不滅的。理念單純不可分，所以靈魂也是不可分的。可是靈魂的這種不變性，恆一性，不滅性，和不可分性，祇有靈魂的最高的一部分才具有。原來柏拉圖把靈魂分為三部分，最高一

部分爲智慧，始與理念同性質。其較低兩部分，一爲慾念，一爲感情，則賴體軀而存在，和體軀共生滅。只有爲靈魂的最高部分的智慧，才能主宰一切，才能認識理念，得其知識。亞里士多德把靈魂看做身體的原型。他對於身體的各種功能，賦與各種靈魂，因此有營養靈魂，感覺靈魂，動作靈魂，智慧靈魂諸種。最高靈魂爲智慧靈魂，又分兩部：一部爲自動智慧，一部爲被動智慧。被動智慧，仍與身體同滅，惟有自動智慧與神有關而又爲人所同具，才是不滅的，非個人的。經院派哲學對於靈魂的見解，與此大致相彷彿。靈與肉，精神與物質，仍未完全劃分。卽如聖湯姆士 (Saint Thomas) 卽謂胚胎初結，卽有植物魂，其後爲一兼具植物性及感覺性的靈魂所替代，最後更有一種兼包植物性及感覺性的智慧魂繼之而起，至此動物始變爲人。

但是自從血液循環的原理發明以後，生命現象，開始用機械作用來解釋，已經無須靈魂來作幕後的主宰。笛卡耳的靈魂的概念便與生命斷絕關係而以智慧爲靈魂的唯一本質。所謂感覺靈魂和運動靈魂皆已不存。因此靈魂與身體，始根本不同，而爲兩元的對立。靈魂是精神的而身體爲物質的。精神的原則爲「思想」，物質的原則爲「擴延」。精神爲實體的存在，不依賴於物質，正如物質之爲實體的存在，不依賴精神。兩者代表截然不同的世界。笛卡耳這樣把心靈看做異於物質的實體，便成所謂心靈實體說。

心靈實體說對於教育的影響——把心靈看做是異於物質的一個實體，在教育上發生什麼結果呢？這種影響可分幾方面來敘述。第一心靈實體的概念，直接爲心能心理學 (Faculty Psychology) 的基礎，間接爲形式

訓練說 (The Doctrine of Formal Discipline) 的來源。原來照心靈實體說的見解，心靈這個實體，因其作用的不同，具有種種的能力。這種種能力可分為記憶力，想像力，判斷力，理解力，等等。這等能力雖然如此劃分，可是只代表一個本體的幾種作用。訓練任何作用，都可使整個的心靈加強力量。信仰這種心能的存在而加以敘述和解釋的心理學，便是所謂心靈心理學。海芬 (J. Haven) 在他的「心靈哲學」(Mental Philosophy P. 29) 中，便有如下的解釋：「心靈的活動，嚴格說來，是單一面不可分的心靈並非是數部合成的繁複體，乃是單一的。他的活動，卻可取幾種方式，且施於幾類不同的對象。因此等作用的方式不同，我們可與以不同的名稱，而分別處置。如此區分與定名，它們好似成爲許多不同的心能。可是當我們已經如此辨時，當我們爲着科學的目的把這些能力完全表列，並加以分類時，我們不要忘記在這種種不同的方式之下發生作用的……到底是同一不可分的精神原則。」

把心看做靈魂，把心能看做靈魂發生作用的各種形式，我們在教育方面應該怎樣辦呢？問題的答案是很簡單的。即是對於這些心能加以適度的訓練。「除了加以訓練，別無發展心能的方法。人類一切的能力，皆將爲這有魔力的「訓練」一詞的念誦而引起。這句話的證據，見於許多事實。感官因應用而銳敏，記憶力因記憶，理解力因理解，想像力因想像，而改進。此等一切能力，如其不用，亦復減弱。此等事實，可從每個人自己之經驗，或從觀察他人而知。從此等事實推想而出的定律，是固定而普通的。」(威克爾謝談「教學法」Wickersham, J. P., Methods

of Instruction P. 88) 我們從這段話已經可見形式訓練說，如何從心能心理學而發生。形式訓練說，依據心能心理學，假定人有各種不同的心能，這些心能可因練習而發達，正如肌肉可因操練而發達一般。例如關於記憶的心能，可因記憶的練習而發達，不管記憶的事物為何。記憶數字和記憶人名地名，可同樣的發展這普通的記憶的心能。這普通的記憶心能發展了，對於記憶任何事物的能力，都可以增進。記憶的心能如此，其他的心能亦復如此。形式訓練說，根據這種心理的假定，在教育的理論和實施上，有幾層影響：第一是教育的根本觀念的變遷。普通人認為教育在於灌輸知識，照形式訓練說的見解，灌輸知識，莫如訓練吸收知識的心能的重要。因為這普通的心能如能因訓練而發展了，任何知識自然都是隨時可以吸收的。教育的時間甚短，不能將所有知識均灌輸學生，惟有訓練吸收知識的能力，才是最根本的一勞永逸的辦法。因此在教育理論上主張普通教育與特殊教育相對立。在教育目的上主張「形式目的」(Formal aims) 而不主張「實質目的」(Content aims)。關於這層，可引教育史上主張形式訓練最有名的哲學家洛克 (Locke) 的話，以資證明。洛克說：「教育的任務……我想不在於使青年精通任何種科學，卻在於啓發他們的心靈，使得他們對於任何種科學，當必須學習時，均能學習得很好。」(Conduct of the Understanding P. 44.) 傅葉 (Fouillee) 也說：「科學家不能賴教以科學而養成。因為科學猶如詩歌，乃是一種發明。我們可以根據機械的規則，學會建築鐵路，可是發明鐵路的人，是憑着他獲得的智慧和能力，不是全憑他所吸收的知識；因此我們應該發展的乃是智慧的能力。」(「國家觀點的教育論」(J'En-

enseignement au Point de Vue National)從這兩位主張形式訓練者的話，很可見到其注重教育的形式方面，不注重其實質的內容。

這種學說影響在課程方面的，即是教材的實用性不注重，只注重其訓練性。凡認為能訓練心能的學科，不管其有無實用，都在課程內佔優越的位置。即如關於數理的學科，即特別著重。洛克曾說：「你如要使得一個人善於推理，你必及時加以訓練。訓練他的心靈觀察觀念的聯合，並逐步循着聯合的程序而進行。能這樣辦的，最好不過是數學……我並非想一切都須成爲高深數學家。我卻想，一切人因數學的研究得著推理的方法，可使這種方法轉移到其他部分的知識。」（前書二三——二六頁）

此外這種形式訓練說也使課程裏久已失去功用的死文字如希臘文和拉丁文的學習，維持元來的地位。因爲可藉訓練性來作他們的辯護。

這是心靈實體說直接影響心能心理學，間接影響到教育的一方面。心靈實體說，還影響到教育的組織。柏拉圖把靈魂分做智慧、感情和欲望三部分。這種心靈的見解，認了當時社會階級的區分。當時希臘的社會本分統治者，戰士，農工三個階級。柏拉圖認爲這三個階級，適和靈魂的三部分相當。統治者須對於國家社會的目的有真切的認識，須有統治的能力，相當於靈魂之理知部分，即是相當於智慧。戰士須有勇氣毅力，相當於靈魂中之感情部分。農工須工作以滿足上層階級的物質的需要，相當於靈魂中之欲望。這三種階級的區別，和靈魂的區分，既然

相當，柏拉圖認為教育的任務，便在於將社會每個分子靈魂中天然優越之部分，分別加以訓練和發展，因此而為統治者，戰士和農工三個社會階級分別準備候補分子。社會的公道，在於使各個分子，依其天然稟賦各得其所。而教育便是實現這種公道的一種方法。柏拉圖的「理想國」所述的教育的計畫，是這樣的完全建築在他的心靈論之上的。

這種把靈魂的各部分別高下貴賤的學說，在教育價值論方面，另有一種重要的影響，即是重視理智的，與勞心有關係的學程；輕視實用的，與勞力有關的學程。因此在理論與實行，休閒與勞動之間劃出一條界限而不能溝通。杜威便曾把這種界限歸咎於亞里士多德的心靈學說。亞里士多德認為人類靈魂有營養，感覺，運動，和智慧四部。兼具植物和動物的靈魂，而人之所以異於鳥獸草木而為萬物之靈，便因為其靈魂中具有智慧的部分。智慧既使人類高於萬物，因此是最高尚的，最有價值的；而凡與營養，感覺，運動有關係的，總而言之，即與身體有關係的一切，皆居於次要的地位。這種價值的判斷，應用到教育方面，即是凡能發展智慧的精神學科便最有價值，凡與身體勞動實用工藝有關係的學科，便少有價值。前者是治人階級所需要的教育，後者只是被治階級勞動階級所需要的教育。如此把文雅教育和職業教育的課程，截然分開，同一課程以內，理論的科目和實用的科目，也彼此相劃分而不能貫通。在現代，這二千多年前的心靈學說，已經無人相信了，可是這種學說的對於教育這一方面的影響還是存在的。在今日文雅教育和職業教育，純粹科學和應用科學的爭論，還不是沒有終結麼？

以上敘述心靈實體說影響於教育者至少有三方面：一是形式訓練說的發生，一是教育組織的階級性，一是教育價值的衝突。現在要就此三種影響，分別加以批評。

關於形式訓練說，在過去心理學界，根據試驗的事實，差不多完全加以推翻。最顯著的事實，便是關於每種所謂心能的訓練，其效力僅限於受訓練的每項特殊的能力，對於普通能力，並不能一概有所增加。即如關於記憶的訓練，對於記憶數字的訓練，雖可增加記憶數字的特殊能力，但是對於記憶人名或地名的能力，並不能有顯然的增進。心理學者便根據此等試驗的結果，根本否認心能的存在，因而推翻形式訓練的學說。雖然關於這個問題的試驗研究，還在繼續進行，近來也未嘗沒有發現的事實，足以為形式訓練說辯護，例如柏格萊 (Bagley) 為研究學習能力遷移最早者之一人，近且根據拉西萊 (Lashley) 的研究結果，而有復反於主張形式訓練說的傾向。（參考柏格萊，「教育，犯罪，與社會進步」 Bagely, Education, Crime, and Social Progress Chap. XIII. "Education for Adaptability"）可是形式訓練說的極端的主張，已經不能再得人的信仰。這種學說，不但為心理學試驗的結果所動搖，並且在教育實施上所生的影響，如輕視課程的內容，偏重少數抽象的學科，甚至為已經失去教育價值的學科或教材辯護，都將使形式訓練說沒有立足的餘地。龔派野 (Comparté) 說得好：「我們可以合理的主張，心能的普通訓練，是無意義的；是一種空想，並且除了在各種學科範圍以內以實證的知識使心智廣博的教育而外，別無真正的教育。有一位英國的幽默家會說：「發展消化力的方案，並不是咀嚼橡皮而是用

好牛排來滋養……」同理，我們也可以說，培養心智非賴純粹形式的無用的訓練，而有賴於滋補的，緊要的，堅固的智識教學。J（「智育與德育 J L'Education Intellectuelle et Morale P. 52」）

其次，心靈實質說所及於教育組織的影響，也不是毫無批評的。柏拉圖的關於靈魂概念，乃是當時社會階級制度的一種反映，柏拉圖復根據了這種反映社會階級制度的概念來肯定了這種制度。他要根據這種概念對人說：「你們都是兄弟，可是上帝對於你們的造法不同。你們之中有些人有命令他人的能力，在這些人的組織之中，上帝和了黃金，因此他們也享有最大的光榮；有些人乃是上帝用銀子所造成，只是附屬品；還有些人是要做農工的，則是上帝用銅鐵所造成。」（Republic § 415）不過這種貴賤階級的分劃，柏拉圖卻不主張是世襲的，他主張應該完全依心靈的能力來作區分的標準。用教育的力量來做選擇和準備的功夫，正是柏拉圖所設想的實現社會正義的一種方法。所以柏拉圖的心靈學說和教育理想，雖然淵源於貴族式的階級區分，但是憑能力而不憑遺傳的選擇和訓練人才的辦法，已經是離開貴族主義而趨向於民主主義了。這種理想，即是二十世紀的社會，還沒有達到。不過柏拉圖的教育組織的計畫，還不是完全合於民主主義的：第一點，他把人類才能和社會事業的分類，僅分為三種，把一切人均就其才能分歸於三種社會階級，還不能使人盡其才，才盡其用，不完全合於民主主義的極則；因為民主主義是要每個人都能從事於一種恰能發揮他獨有的才能的社會業務的。在古希臘時代，社會分工未細，這種粗略的區分，誠屬難免，可是在現在分工繁複的社會，這種組織，便不合於民主主義的極則了。第二

點，柏拉圖根據他的心靈學說，認為各人的才能不同，又根據社會業務的區分，認為各人應依他特殊的才能，從事相宜的業務，因此主張教育對於這些才能不同的人，應有不同的訓練，這種原則，至今還是顛撲不破的。可是柏拉圖的心靈學說，把靈魂的智慧，欲望，和感情三部作斬然截然的劃分，因而主張準備統治者，兵士，和農工，應有完全不同的訓練，這是他的缺陷。照他的計劃所實現的社會，其階級的區別，不是世襲的，從一方面說，雖然可稱是民治的，可是在社會內各階級，因訓練的完全不同，彼此之間，顯然分開勞心勞力，統治與被治的界限，彼此的興趣，不能共通，彼此工作的相對的意義，亦不能互相明瞭。這種社會仍然不是最理想的社會。在最理想的社會，應該沒有勞心與勞力，統治與被治的截然的區分。社會雖然分工，但勞力者不應只在機械的行動和技巧方面發展，同時也應在他的活動中，隨時運用他的智慧，充分明了他的活動的意義。勞心者不只是做指揮設計的工作，也應該從事相當的勞力工作以體驗勞動的甘苦。在天生才能上，固然有的人，智慧比較發展，宜於多做運思的工作，有的人體力及技能比較發展，宜於多做勞力的工作，可是這不過是程度的差異，不是絕對的不同。就先天稟賦而論，只要是一個身心沒有缺陷的常人，沒有只能勞心不能勞力的，也沒有只能勞力不能勞心的。所以在訓練方面，因材施教，只能於兩種目標有畸輕畸重之異，不能絕對不同。如此社會各種業務，方不致形成絕對的階級的區分。柏拉圖誤認靈魂各部的絕對差異，遂致教育不能祛除社會階級的區分，反而加深社會的畛域，去社會正義的實現還遠得很呢！

上文又曾說柏拉圖和亞里士多德把靈魂各部，強分貴賤上下，不但影響於教育的組織，還影響到教育價值的估量，和課程的編制。在現代教育思想方面，文雅教育和職業教育的對立，普通中學和實科中學的紛爭，理論和實用的乖離，都是柏拉圖亞里士多德一系相傳的尊重智慧賤視勞動所生的結果。這種心理，所根據的靈魂概念，固然無根，何況在今日科學和實業發達的世界，實用工藝，包含高深的科學，已和希臘古代的手藝不同。職業教育中儘多運用和發展智慧的機會，在事實上職業訓練，同時即是一種普通訓練，兩者對立，已無意義。同時社會組織也與前不同。在希臘古代社會中，有奴隸及農工代為生產，供給消費，而自己只以詩歌文藝哲學科學自遣的貴族階級，在現代社會，已經不再能存在了。因此現在的文雅教育離開對於社會的實際供獻，也是時代錯誤的，和職業教育也更無對立的可能了。

綜結以上的批評，以心靈實質說，為教育的根本假定之一，所生的影響，是很不適宜的。我們應該根據實際的影響來拒絕這種心靈學說。

不但如此，心靈實體說本身也有理論上的困難，在哲學界立足不穩。原來把心靈看做一種實體，看做一個靈魂，這並不是直接的認知。我們所直接認知的，不過是種種心理作用，如印像，觀念，知覺，種種，我們並不能直接認知靈魂。所謂靈魂不過是根據這些心理作用而推想其存在的一種實體。這種推想所以發生，便因為根據它可以對於內心的種種作用加以解釋。例如我們的內心生活是變化無定的，可是自我總覺始終不變的同一（Identity），

有一個不變的靈魂在幕後主持，這同一性便可以解釋了。不過這種解釋，對於心靈的作用，並不能使人格外有所了解，這不過把心靈改換為一種實體，叫它為靈魂，然後把這個名詞來作為心靈作用的解釋罷了。事實上等於沒有解釋。不但不能解釋，還發生了理論上的困難。假定一個不變的靈魂，來解釋自我的同一性，和不變性，但是心理作用另一面，即是繁複性和變化性，卻無從解釋了。還有照心靈實質說，心身乃是二元的對立的，而靈魂可以影響到身體，這兩個假定根本不同性質的東西，如何可以發生影響？根本假定兩個不同性質的東西，而要解釋其關係，一切解釋的學說，無論還是身心並行論(Parallelism)，還是身心交感論(Interactionism)，都不免牽強附會，難得滿意。因為心靈實質說本身引起這種種的困難，所以在心靈哲學方面，另起一種學說來替代。這種學說便是以下要講到的「心理狀態說」(Doctrine of Mental States)。

丙 心理狀態說

心理狀態說的敘述——心靈實質說所以引起理論上的困難，便因為在我們所意識的種種心理作用的背後，假定了一個實體。要免除這種困難的辦法，最簡捷不過的，便是丟開這個實體，即認這些所意識的作用為心靈的本體。心靈並不是靈魂，就是所假定的靈魂的種種作用，就是我們自覺的內心生活的種種狀態；這樣主張的心靈學說，便是所謂心理狀態說(Doctrine of Mental States)。這種學說，發端於休謨(David Hume)。他認為

關於實體 (Substance) 的假定，是無根據的。一切信仰，都應根據經驗，而經驗乃是一切感覺的印象，或此等印象的摹本——想像——所成。除此等感覺印象和想像而外，我們別無何種經驗。實體乃是經驗而外的，乃是無根據的信仰。休謨根據這種論證，否認我們所認識的外界事物，除感覺經驗而外，別有實體的存在，更根據同樣論證，否認我們所自覺的種種內心的經驗，如感覺與觀念而外，別有任何心靈實體的存在。所謂心靈，只存於前後相續如潮流的種種心理狀態之中。這種放棄心靈實體的見解，為近代心理學家所採取。近代心理學乃「無靈魂的心理學」(Psychology without a soul) 猶如近代物理學的成為「無物質的物理學」(Physics without matter) 一般。我們只要考察一下近代心理學家對於心理學的定義，便可證明。賴德 (Ladd) 稱心理學為研究「人類意識狀態」之學 ("The phenomena of human consciousness") 見「生理心理學大要」(Elements of Physiological Psychology P. 3) 詹姆士稱為「就意識狀態本身加以敘述和解釋之學」("Description and explanation of states of consciousness as such") 見「節本心理學」(Psychology Briefer course P. 1) 鐵欽納 (Titchener) 稱為「心理歷程之學」("The science of mental process") 見「心理學大綱」(Outline of Psychology P. 5)

這些定義都是丟開心靈的實體而論心理的狀態的。把心靈看做心理狀態的最有名而最有影響的學說，便是觀念聯合論 (Associationism) 或心理原子論 (Psychological Atomism)。這種學說和心靈實體說正相對

立。心靈實體說，認為心靈乃是與生俱生一種實體。觀念聯合論或心理原子論卻認為心靈在初生時空無所有，只是接納外界的一切印象的容器。我們內省所見的唯一實在界只是許多感覺、觀念、意義和情緒，換言之，只是許多心理的原子。所謂心靈，只是這些心理的原子聯合而成。心靈實體說認為記憶、知覺、知慧、理解力等等心理的功能，乃是靈魂的各種能力 (Faculties)。觀念聯合論或心理原子論卻認為這些功能並不是個體的實體，也是各種心理的原子聯合而成。心靈實體說認為心靈是一種超自然的、主動的認知外界支配外界的存在體；觀念聯合論或心理原子論卻認為心靈只是經驗的產物，只是意識狀態的集合體，不超乎自然而存在，卻在自然系統之內，受一定規律的制限；並且對於外界的印象，只是被動的吸收，並無主動的選擇或支配的作用。

戴因 (Taine) 的以下一段說明，最足代表觀念聯合論者或心理原子論者對於心靈的概念。他說：「我們應該把「理性」、「智慧」、「意志」、「個人能力」以至於「自我」這些名詞丟開，正如我們丟開「生活力」、「療治力」、「植物性靈魂」這些名詞一般；這些不過是文學上的寓言……在心理學裏，我們從思想的主體所觀察而得的，只是許多感覺、各種的意象，這些意象或是原本的或是後起的，賦有一定的性向並且在其發展中，為他種同時發生或繼起的意象所扶持或反對。正猶生物為互相依賴的許多細胞的集合體，心靈亦為許多互相依賴的意象的集合體。」(戴因，「智慧論」Taine, *De l'Intelligence* 1, 123-124)

這種聯合論的心靈概念，在海爾巴脫的心理系統中，也是一個主要的觀念。誠然，海爾巴脫是沒有完全丟開

靈魂的觀念的，可是在他的心理系統中，靈魂的作用，差不多減到零度。一切的心理作用，海爾巴脫都用觀念聯合來解釋。他所謂表象 (Vorstellungen) 即是相當於休謨和彌爾 (J. S. Mill) 的觀念 (Ideas)。一切心理作用，皆此等表象相迎相拒而成。所謂靈魂不過是這些表象的活動的舞臺罷了。據海爾巴脫的見解，這些表象乃由心靈與外界接觸而生，一度表現於意識界，便不消滅。它們有時為更有力的表象所排斥，但還存在意識閭之下，為接受新表象的根據，為類化新表象的「類化團」(Apperception mass)。這等「類化團」其作用儼如心靈實體說所假定的種種心能，不過它們的來源，起於外界的印象，非是心靈實體的先天的能力罷了。集種種的表象而成類化團，集類化團而構成心靈，這是海爾巴脫關於心靈的概念。海爾巴脫對於心靈的概念，和其他聯念論者一樣，是原子的 (atomic)，機械的 (mechanical) 和被動的 (passive)。

這種原子的，機械的，被動的，心靈觀，對於教育是不會沒有影響的。我們須加以考察。

心理原子論對於教育的影響。——心理原子論，借海爾巴脫為中介而影響於教育的理論和實施；因為海爾巴脫即是根據這種心靈的概念來建設他的教育系統的。這種心靈的概念應用到教育方面，有幾種重要的結果。第一是教育概念的根本改變。根據心靈實質說而發生的形式訓練說，認為教育的根本要義在於訓練心能。據心理原子論，此等心能根本既不是現成存在的而有賴於觀念的聯合，那麼教育的要義便不在於訓練心能，而在於提示適宜的觀念來建設這些心能，來充實它們的內容。依心靈實質說，教育的目的是屬於形式的目的，依心理原

子論，教育的目的，卻是屬於實質的目的。這是心理原子論對於教育的根本觀念的改變。根據這根本的概念，在教育上更可演繹出別種的結果。教育的目的，既在心靈的建設，而建設心靈的原料，乃是各種表象，而此等表象又係與客觀真實的世界接觸而生，那麼提示外界事物，發生表象的課程，當然居首要的地位。何種教材，發生何種表象，何種表象組成何種心靈，其間有密切的關係，因此課程的內容，非加注意不可。形式訓練說，只認課程的訓練作用，所以對於課程的內容如何，不加重視。海爾巴脫的心靈觀卻使他對於課程的選擇加以十分的注意。在現代教育中，課程的內容，逐漸豐富，即是海爾巴脫的影響。課程既然在使心靈對外界事物得著表象，那麼直觀的材料，當然也格外重要，因為可使表象，確能代表原本的事物。因此教育上的唯實主義的發展，和海爾巴脫的心靈學說也有聯帶的關係。

海爾巴脫的心靈概念對於教育上另一重要的影響，即是重視課程的排列和提示方法的步驟。依據心靈實質說的假定，靈魂對於外界的印象，自有其組織和排列的原則，所以課程的排列和提示的先後次序，是沒有大關係的。可是照我們現在的心靈概念，心靈是原本沒有這等組織的原則的，要靠各種表象的聯合才成心靈作用的種種的範疇。因此課程的組織和提示的程序，乃居重要的地位。因為他們的組織和程序，即是心靈的組織和程序。據海爾巴脫的見解，舊的表象一經組成心靈的一部，對於新的表象的接受，便有制約的影響，所以新表象的指示，須與舊表象相融和，始能新舊相類化。因此教材的排列和提示，須注意這種新舊表象相類化的原則。海爾巴脫源

的五段教學法即根據他的類化圖 (Apperception masses) 的概念而規定的。注重教材排列和教學的程序，乃是海爾巴脫對於教育學的最大的供獻，而其來原，卻從其心靈的概念而生。海爾巴脫根據他的心靈概念，對於教育學另有一種重要的供獻，即是闡明心靈作用的機構，使得教育者有支配心靈的憑藉。因此為科學的教育學立定一個基礎。依心靈實體說的見解，心靈是獨往獨來的，它對於自然界規定支配的法則，而自身則是超於任何法則以外，不受一切的支配的。這樣的見解，使我們無從捉摸心靈的機構，無制約的可能，根本不啻否認教育的可能。可是海爾巴脫，卻把心靈作用看做是受一定法則的支配的。表象的互相結合和排斥，有一定的機械性，海爾巴脫甚至應用數學的公式，來表現心靈作用的機構。他的這種公式是否正確，是另一問題，可是他的這種辦法，奠定了心理的決定主義 (Psychological determinism) 的基礎，使教育學得一穩固的憑藉，這是對於近代科學的教育學的一大貢獻。

以上敘述心理原子論，藉海爾巴脫為中介而影響於教育者有數點：(一)教育概念的變更(二)課程內容的重視(三)唯實主義的注重(四)教材組織和排立次序的規定(五)心理的決定主義的建立，使教育學可得一種固的基礎。凡此種種，皆是心理原子論在教育史上對於教育的供獻。可是這種學說的本身以及在教育的應用上，也是未嘗沒有缺陷的。心理原子論的最大缺陷，在於把心靈完全看做完全被動的吸收外界的表象，好似明鏡高懸，外界的表象一視同仁的吸收。此等表象和舊表象，也只是機械的關聯，心靈對於它們的交互作用，也只是處於

旁觀的地位。這樣把心靈的作用，完全減至零度，卻是和現代心理學的研究的結果，不相符合的。據現代心理學研究的結果，心靈對於外界的表象，並不被動的一例接收而有選擇的作用。這種選擇作用，在十九世紀末年杜威及詹姆士的心理學著作裏已經詳細地表明。至於觀念的聯合，亦非純是機械的作用，心靈亦有選擇的餘地。心靈選擇表象和決定聯合的樞紐，乃存於當時的心理的狀態，而其中的感情因素尤居重要的地位。心靈選擇那些與感情和活動最有關係的表象而加以吸收，加以關聯，並非一任表象的自己陳現和自相聯系。這種事實，不但實用主義者如杜威，詹姆士加以申述，即是始終未與觀念聯合論絕緣的芮播 (Ribot) 也是明白承認的。他說：「大家知道觀念的聯合，曾經歸屬於兩種根本定律：連續律與類似律……這兩條定律是完全屬於理智的；它們乃是從事實抽出的規範原則，別無其他意義。它們僅是「敘述的」而非「解釋的」，它們顯示機構而未嘗顯示發動機……對於所以然的理由，它們無所表示。可是我們不能置疑在許多實例方面，（非一切例）聯合的原因，乃存於暫時的或永久的感情的傾向之中。情感狀態的影響，應該當做主要的原因，雖非唯一的原因。」（「情感心理」Psychologie des Sentiments）

芮播這種見解，完全和詹姆士杜威相同，不過詹姆士和杜威是從生物學的觀點，以生物求適應於環境的關係來解釋心靈選擇作用的機構罷了。海爾巴脫和其他觀念聯合論者一樣忽視了心靈的選擇作用和情感狀態的為選擇的樞紐，在教育的應用方面，也發了一種很大的缺陷。即是不能安排一種學習的環境，使心靈作用根據

情意的需求，來自行與環境發生交互的影響，一面從環境吸取表象以自行組織自行改造，一面對於環境也加以改造；卻離開兒童本身的需要，用許多有組織有條理的教材，全般的提示給兒童，要求他們被動的接收，希望潛在的舊表象可以機械的引起類化作用。這樣的學習，便缺乏了動機，而不得不訴之於教材本身以外的興趣。海爾巴脫雖然提倡多方興趣，但是離開心靈的主動的選擇作用，即是離開兒童本身的需要，而談興趣，只不過是矯揉造作的，外鏢的興趣而已。關於這種缺陷，杜威有很允當的批評。他說：「總之它（海爾巴脫的哲學）顧及了教育的一切方面，卻丟了教育的根本要素——即是尋求有效的運用的活動力。——一切教育陶範心理的與道德的品性，但是陶範作用在於選擇和配合先天的活動，使它們可以利用社會環境中的材料。並且陶範作用，非是先天的活動的陶範，卻從先天活動而起。它乃是一種重行改造，重行組織的歷程。」（*Democracy & Education* P. 84）海爾巴脫忘了心靈的這種主動的力量，所以他的教育學，只顧了教的歷程，沒有顧及學習的歷程，而他的心理學只是教師的心理學而非是兒童的心理學了。

根據以上的批評，心理狀態說，尤其是心理原子論，雖然對於教育有不少的供獻，可是這種學說在本身和教育的應用方面，仍不免於重大的缺陷，我們還不能認為一種滿意的心靈學說。

丁 唯物主義的心靈論

一、唯物主義的心靈論的敘述。——以上所評述的兩種心靈學說，第一種心靈實質說肯定靈魂的存在，是屬於唯靈主義的 (Spiritualistic)。第二種心理狀態說，主張心靈乃是種種心理作用，乃是意識的狀態，雖然否認靈魂的存在，可是心理作用或意識狀態，並未視為物質的現象，所以多少還帶有唯靈主義的色彩。我們現在所要敘述的第三派學說——唯物主義的心靈學說——卻是更進一步，與唯靈主義根本相反的。唯物主義的根本主張：除了物質以外，別無他物；我們意識所覺的一切心理的程序，只是物質的功能。這種學說，來原已經很古。郎額 (Lange) 在他所著的「唯物主義史」(Geschichte des Materialismus) 中開始便說過：「唯物主義和哲學一樣的古。」最古的哲學家關於靈魂的概念，便多少均帶些唯物的色彩，因為當時精神與物質的區分還沒有清楚。從原子論者開始，我們才有界限分明的唯物主義。依德默克柔笛斯 (Democritus) 的見解，靈魂與其他存在界，為同樣的本質所組成。不過靈魂為生命和運動的原則，乃是精細而圓滑的原子所組成罷了。伊壁鳩魯 (Epicurus) 和雷克柔特斯 (Lucretius) 的關於知覺和想像的唯物的和機械的觀念，乃是德默克柔笛斯的原子論的發展和引申。斯多噶派 (Stoics) 把靈魂看做氣與火所混合而成，亦是唯物主義的發展。近代的唯物主義的發展受著生理學的影響很大。這種發展，可分幾個時期來敘述：(一) 十七世紀和十八世紀的唯物主義，完全是屬於哲學範圍的，所受的生理學的影響還小。十七世紀的有名的唯物主義者霍布士 (Hobbes) 曾經宣布「心靈為一種物體，精微為感官所不能覺察。」十八世紀的拉馬笛柔 (La. Maitre) 著「機器人」(L'Homme Machine) 一書，完全

用物理的原因，解釋人的思想。其他同時的哲學家如海爾維序斯（Holvetius）狄戴魯（Diderot）德爾巴克（D'Holbach）都是有名的唯物主義者。他們的思想，還只在哲學範圍以內，所受生理學的影響，不十分顯著。（二）十九世紀初期的唯物主義者，很受唯覺主義（Sensationalism）的影響，認心靈為感覺所組成，而感覺的原因是物質，所以主張心靈的根原是物質的。但是除唯覺主義而外，還有一種重要的影響，便是生理學的影響。加巴捏斯（Cabanis）明白說：「大腦消化印像；它有機的分泌思想。」這種唯物的見解，顯然是生理學的影響。（三）十九世紀中葉以後，德國的一派醫學家和博物學家，更以科學的名義宣布思想乃大腦的一種功能。荷蘭生理學家默萊學狄（Moleschott）即曾發生一句唯物主義的名言：「沒有磷質，便沒有思想。」德國動物學家伏笛（Vogel）也說：「思想之於大腦正如膽汁之於肝臟，尿液之於腎臟。」這些都足以表示生理學對於唯物主義的影響。（四）最後在現代的生理學家中有許多人也只認意識不過是大腦動作的一種附隨現象（Epiphenomenon），對於我們的行為毫無真實的作用。代表這種見解的學說，便是所謂「附加現象說」（Epiphenomenalism）王張這種學說的哲學家最有名的，如赫胥黎（Huxley）毛治萊（Maudsley）和勒當泰克（Le Dantec）都是。他們都認為意識，只不過是大腦動作的附隨現象，不是我們的行為的主動力。不管我們做什麼，決定什麼，我們的一切行為都是起於神經系的變動。這些變動，有的是有意識相伴而起，有的卻沒有意識。意識有時雖為神經系變動的證人，可是絕不是一種主動力。依赫胥黎的說法我們不過是一自覺的機械而已。（Conscious automations）意識只是旁觀

作證，毫無實力，毫無影響，縱令完全消滅，對於我們的行動，也毫不生障礙。甚至依勒當泰克 (Le Dantec) 的見解，假令人類意識消滅，還是同樣的有人發明留聲機器或麻醉劑。(勒當泰克，「科學與意識」(Le Dantec, Science et Conscience p. 49.) 谷發勞 (Godfermanx) 甚至還相信，假使笛卡耳沒有意識，還同樣的可發表「我思故我在」(Je pense, donc je suis) 的名言。(「心物平行論及其結果」(Le parallélisme psychophysique et ses conséquences," in Revue Philosophique, 1904 p. 496.)

這些主張「附隨現象說」者，還提起許多的比喻來表明意識作用和大腦作用的關係。如意識好比影之隨形，絲毫不能影響形之所向；好比顯示鐘面的光線，絲毫不能影響鐘的機構，等等。心靈作用，經過「附隨現象說」這樣的解釋，縱然存在，也只成爲「告朔餼羊」而已。

在現代心理學界，有一種新學派，對於心靈的見解，也是完全趨向於唯物論的。現代心理學家如俄國的巴夫洛夫 (Pavlov)，卜突來夫 (Becherev)，考爾涅洛夫 (Kornilov) 和卜龍斯勾 (Blonsky)；德國的明斯台堡 (Minsterberg) 和萊門 (Lehmann)；美國的桑戴克 (Thorndike) 和華德生 (Watson)；法國的皮野庸 (Pleuron) 等人，各以其研究的結果，貢獻於一派新心理學的創造。這派新心理學，卜突來夫稱爲反射學 (Reflexology)，考爾涅洛夫稱爲反應學 (Reactology)，卜龍斯勾稱爲科學的心理學 (Scientific Psychology)，美國心理學家稱爲人類行爲學 (Science of human behavior)，皮野庸則稱爲行爲心理學 (Psychologie de com-

portement)名稱雖然不同，但是實質上都包涵兩個要義：一是方法上的，即是以客觀的心理事實為研究的對象，丟開心理事實的主觀方面。這種客觀的方法，或用之於分析個體對於環境的整個適應行動的觀察，或用之於行為的生理的基礎的考查，皆是根據客觀可見的事實，排斥自觀意識的內省法的。第二要義即是對於心靈的唯物主義的解釋，承認意識的無能，甚至否認意識的存在。巴夫洛夫用「反射」與「交替反射」(Conditioned reflex)解釋一切心理的作用。他說：「從這種觀點，我有意識是大腦的一部分在一定時間，一定情境之下的神經動作，帶有相當的激動性。」(見平克維志，「蘇俄新教育」Pinkевич, The New Education in the Soviet Republic P. 68)此乃完全從生理解剖的立場解釋意識作用，與十九世紀以後的生理學家同一見地。卜突來夫把一切心理作用歸約為反射作用，思想也不是例外。他說：「……沒有思想為純粹「精神的」觀念的存在。有時思想非賴僅可聽聞的字不時表現；有時非賴難於知覺的外表運動不能表現；有時非賴肺臟，心臟，血管以及其他的器官的作用的改變不能表現；有時非分泌唾液及腸液不能表現。可是此等一切外部表現，不過是抑制的較高的反射作用。從此可見思想為同樣的較高的反射作用，只是一種抑制的反射作用而已。」(見上引Pinkевич書68頁)行為主義者更勇敢的把心靈簡直定義「為有機體對於它的環境的全部反應。」(潘柔 J. B. Perry 所述，詳見「法國哲學會刊」一九二二年正月號 Bulletin de la Société Française de Philosophie, janvier 1922 P. 5)至於意識作用，「只不過是一種神話，心理事實的一種誤解。」(見阿祿

德著『美國的反應心理學』Arnold, *La Psychologie de reaction en Amérique* p. 86) 華德生最初提倡行為學，只是注重方法論，可是後來卻轉入本體論而否認意識的存在。湯姆生 (Thomson) 曾經說過這句話：「這不消說得，一個行為主義者不否認心理狀態是存在的；他只是決定不管它們罷了。」華德生大不以此話為然。他這樣的回復：「他不管這些心理狀態，是和化學不管鍊金術，天文學不管星相學，心理學不管天眼通和靈異表現，一樣的意思。行為主義者不管那些事，因為他的思潮越發廣闊而深刻，這些舊概念越發應該消滅，永不合其再現。」(Watson, *Is thinking merely the action of language mechanisms?* *British Journal of Psychology* 1920 p. 87) 行為主義根本否認意識的存在，乃成爲一種最澈底的唯物主義。唯物主義的心靈論，發展到行為主義，也可算是達到極限了。

二、唯物的心靈論對於教育的影響。——以上是敘述唯物主義的心靈論發展的經過，現在讓我們考察這種心靈論對於教育發生以及可以發生什麼影響。這種心靈論闡明心靈作用的生理的基礎，在教育上第一種重大的影響，即是使教育者注意到學生學習的生理的條件。「健全的精神寓於健全的身體」這句名言，惟有根據唯物主義的觀點，把精神看做身體的功能，才格外深切有意義。我們如其採取心靈實體說，把心靈看做離身體而獨立自存的東西，那麼身體的健全與精神的健全，並沒有什麼關係；甚至身體健全，反爲精神超脫之累。中世紀經院教育的苦修主義 (Asceticism)，以摧殘身體爲超度靈魂的一種方法，豈不是因爲相信心靈可以獨立存在，而身

體反成心靈的桎梏麼？唯物主義既把心靈看做身體的功能，那麼要功能運用順利，必須注重表現這種功能的身體，猶之要機器工作有效率，必先有一部完美的機器，這乃是必然的結論。所以進化論者斯賓塞爾的相信，「生活成功的第一要件是做一個好動物，而國家興盛的第一要件，即須為許多好動物所組織而成。」（見 *Spencer, Education intellectual, moral and physical P. 177*）並非出於偶然，而是他的自然主義的心靈觀的必然的結論。德賀夫敘述斯賓塞爾對於身體健康的注重，曾說：「在斯賓塞爾，有機體如此其受重視，健康如此成為中心，以致他雖從不提義務而只講天賦人權，可是他關於此點卻感覺有宣布一項信條的必要，即是：「保持健康，乃是一種義務，我們有一種屬於身體的道德」而違反衛生的法則，便組成「身體的罪惡」（*Physical Sins*）」斯賓塞爾如此重視身體的健康，即是因為他把人首先看做一個有機體，而把人的心靈，看做有機體演進的結果，看做有機體的一種功能。

唯物主義不但要求教育注重身體的健康，還對於教育的設施，暗示物質的方法。人的一切的心靈作用，既然均以物質的身體為基礎，那麼用物質的方法改變身體的組織，必定也能更變心靈的作用。十八世紀的法國唯物主義者德爾巴克（*D'Holbach*）便曾顯然這樣主張：「其實人類的氣質可以用組成它的物質的原因來加以校正和改變，是顯然無可置疑的。我們每人都可為自己造成一種氣質；多血質的人，藉進液素豐富分量較少的食物，禁飲強烈的酒類，以及他種方法，可以校正他體中佔優勢的液素的運動的性質和分量……一個歐洲人遷到

印度，他的氣度，觀念，氣質，和品性，逐漸發生很大的差異。1（『自然的體系』（*Système de la Nature* Vol. I. p. 125）德爾巴克所開的改變氣質的方案，雖然不十分正確，可是他的用物質的原因來影響心理的作用的主張，卻是和他的唯物的心靈觀是一致的。並且這種主張，在現代教育的實施上，逐漸得著積極的證明。現代的精明心靈的生理的基礎的教育者，有誰不知道感官缺陷，營養不良，以及幾種特殊的疾病，為兒童學業無進步甚至品格缺陷的重要原因，而救濟品行和學業的缺陷的有效的方法，並不是對於兒童的督促和責備，而是這些感官缺陷和身體疾病的診治？教育醫學的成為專科，學校醫藥檢查的實施，以及現代歐洲幾位重要的新教育家如蒙台梭利（*Montessori*），德可樂利（*Decroly*），克拉巴柔德（*Claparède*），西蒙（*Simon*），瓦龍（*Wallon*），都是醫師，這都不是偶然的事實。近來生理學裏內分泌作用的研究，發現幾種內分泌腺如甲狀腺等發展的失常，為智慧發展的缺陷，即用這種腺體的分泌素製成的藥品來治療，使得智慧發展恢復常態，尤其使唯物主義的心靈學說得着一種新的證明，而使德爾巴克的用物質原因改變精神生活的理想，得着具體的實現。唯物的心靈論對於教育的另一種影響，即是可使教育者深信教育的效能。心靈既然是機體的功能，那麼支配機體，尤其是支配神經系統，即可支配心靈。在唯靈主義者看來，心靈作用既然獨往獨來難於支配，教育的效能，如其不是全沒有，至少也是很微弱的。唯物主義者既將心靈作用歸約為神經系統的作用，復將神經系統的作用，歸約為物理化學的作用，而物理化學的作用，乃是循依一定規律的，教育者依着規律便可任意直接支配神經系統，間接支配心靈，而教育的

效能乃成爲不可限量。無怪乎唯物主義者海爾維序斯 (Helvetius) 說：「教育萬能」(「L'education peut tout」)。華德生 (Watson) 也說：「假如你從一個健康的身體開始，手指足趾的數目不多不少，有眼睛，還有與生俱生的幾種基本動作，那你不需任何別種原料，便可造成一個人，不管這個人是一個天才，是一個文雅的紳士，是一個暴徒，或是一個兇手。」(「華德生，『嬰孩與兒童的心理保育』 Watson J. B. Psychological Care of Infant and Child P. 41) 他又說：「給我一打健壯的孩子，在我的特別世界上教養他們，我可以擔保任擇一個訓練他，可使成爲任何專家——醫師，律師，畫家，企業者，同樣可使成爲乞丐，盜賊，不管他的祖先的才能，嗜好，品性，職業，和種族是怎樣。」(孟憲承『教育概論』一四頁所引) 唯物主義者對於教育如此樂觀，乃是他們的唯物的機械的心靈觀的當然的結果。

這種心靈觀對於教育的更重要的影響，即是教育觀念的根本改變。依心靈實體說，心靈現成存在，教育只是種種心能的訓練；依心理狀態說，心靈並不現成存在，乃是種種觀念所造成，而教育只是選擇觀念，排列觀念，以組織並充實這個空無所有的心靈。依唯物主義的心靈論，心靈只是神經系統的作用，教育的作用，便在於支配這個神經系統。所以詹姆士關照教育者須與神經系統爲友，不可與神經系爲敵，而海萊克 (R. F. Halleck) 也公然著書，名爲『神經中樞的教育』(The Education of the Central Nervous System)。不過這種神經中樞的教育，卻也不能直接設施，因爲我們現在究竟還不能用何種醫藥方法來安排神經。亞丹姆斯 (John Adams) 便

曾說：「我們發見他（海萊克）到底還是由心靈而達神經，非是由神經而達心靈。」（「教育學說的演進」
Evolution of Educational Theory P. 320）可是怎樣從心靈到神經呢？原來唯物主義者根據生理學的發
現，認為神經系為心靈作用的根本。心靈作用雖然複雜，可是可以分析為多數反射作用。每種反射作用包涵一種
刺激反應的歷程；性質上有原始的和交替的的區分。原始的反射作用，在神經組織中有先天的基礎，一遇刺激，即
生反應。交替的反射作用，在神經組織中本無結合，但某種刺激因與原始的刺激共起，其後亦可起同樣反應而生
所謂交替反射作用，此種作用在神經系統中因此建築一種新基礎。所謂教育作用，即是利用這種機構使某種刺
戟聯合於某種反應，一方面在神經系中發生新聯絡，一方面即是使行為組織成新系統。所謂品性的養成，學問的
造就，無非均是這種建設交替反射的作用。照巴夫洛夫、華德生，甚至照桑戴克看來，教育的歷程，只是這樣建設交
替反射的歷程，也即是建設神經組織的歷程。這種教育的觀念，並不是現代唯物心理學家的創見，乃是唯物主
義者傳統的見解。德爾巴克（*D' Holbach*）老早已經把教育這樣定義。他說：「教育只是一種技術，使人從早，即是
說當他們的器官極有彈性時，造成習慣，意見，以及他們將來將在其中生活的社會所取的生活方式。」（「自然
的體系」*Systeme de la Nature* Vol. I. P. 140）這樣的教育概念，當然要發生許多嚴重的結論。

第一，所謂交替反射的建設，換言之，即是習慣的養成。因為從生理方面解釋，養成習慣，也即是在神經系統中
建設一種「感應結」（*Bonds*），保證刺激和反應的聯絡。無論反射或習慣，都是有機械性的。一有刺激即有反應，

其間無自己選擇或改變的餘地，唯物主義也不許假定個人有這種選擇或改變的能力。這樣的教育，純粹是機械的，這是無可諱言的。教育者只須設想個人在將來的社會，將遇何種刺激，應生何種反應，然後即將這個別的刺激和反應，利用交替反射的原理，把他們聯合起來，加以練習。此等反射和原始的反射集成行為的系統，好似一架配好的機器，只須環境中一有刺激，把機括一撥動，這副神經系的機器，自然會動作起來。選擇習慣，配合刺激與反應，然後加以練習，使其聯合強固，教育的作用，如是而已。這樣把教育的作用歸約為習慣的造成，是唯物主義的教育概念的第一種結論。波德曾說：「如其這種學說（行為主義）是真確的，那麼教育的著重點，便不在於觀念的組織或關聯，而在於行為方式的培育。從行為主義的觀點而論，教育乃是以新行為方式替代舊行為方式的歷程。我們生來即有的行為方式為反射，用以替代這些反射的行為方式，稱為「學得的反射」，「交替反射」，或習慣。習慣乃成為教育的根本範疇。」(Bode, *Conflicting Psychologies of Learning*, p. 129)

教育既然只是許多特殊的習慣的造成，那麼普通的教育學裏所注重的普通觀念的灌輸和理想的培養，唯物主義者皆將認為空談玄想，絲毫不能發生實際的效果。因為凡不能歸約為刺激與反應的機械的關係的設施，唯物主義皆認為無生理的根據，而普通觀念與理想，如其可以歸約為反射作用，也將根本失其意義。唯物主義者的見解推至極端，教育兒童與訓練動物，甚至與安排機器根本無異。對於動物和機器，根本是說不上觀念與理想的，它們只是行其所不能不行，絲毫沒有參照普通觀念或理想而自己支配的力量。所以唯物主義的教育概念的

第二種結論，是普通的理智的訓練的忽略。第三種結論，即是道德教育的意義的消滅。心靈作用既然純然是機械作用，人類的行為，如風吹水流，行其所不得不行，為善為惡，本人皆不能負此責任，道德觀念將根本不能存在；而個人對於他自己的行為也沒有絲毫改變的力量，道德的教訓也根本失其價值。如果教育者要使兒童的行為合於社會所需求的標準，也只是安排適當的環境，造成適當的交替反射作用，尤其最要緊的，是注意兒童的臟腑的反應，因為據華德生的見解，一切價值的判斷，乃是臟腑的反應所決定的。除此而外，一切道德的勸勉，皆成為詞費。麥獨孤 (Mc Dougall) 推演唯物主義的結論，曾經這樣說：「假使這種機械的假定是正確的，我們便不能正確的假定任何程度的選擇的自由，不能假定我們的理想，以及我們對於實現理想的企求，有任何效力；我們不能相信道德的努力或任何創造的活動的實在性；我們信仰，我們的努力對於我們的理想的實現有些許的貢獻；我們信仰藉思想可以精鍊我們的理想；可以取擇較善的境界；我們信仰藉自治和修養，可以酌量提高我們個人的價值而對於價值的保存，不論多少總有些貢獻——這一切的信仰將均成虛幻。」（近代唯物主義 1 Modern Materialism P. 12-13）這樣的結論，並非是危辭聳聽。心靈作用既然是機械的作用，惟憑外力為轉移，那麼自己建立理想，努力求其實現，只不過是一種幻覺；因此普通的道德教訓，將絲毫沒有意義。現代教育的忽視道德教訓，趨重道德習慣的養成，未嘗不是受着這種機械的唯物的教育概念的影響。這種概念所生的一切影響，當然很嚴重的，因為與尋常公認的教育理論和實施，均格格不相入。尋常公認的教育，不僅訓練兒童外表的習慣，還要訓

練他的內心的生活。不僅使兒童執行某種行動，還要使兒童了解這種行動的意義。換句話說，教育非僅是訓練機械的動作，乃是要訓練智慧的行爲。尋常公認的教育，不僅使兒童被動的爲環境所訓練，養成順應環境的習慣，還要養成支配環境的能力。尋常公認的教育，希望兒童對於自己的行爲，應負責任，不僅用外部的設施如懲罰獎賞來改變兒童的行爲，還要培養道德的理想，使兒童根據高尚的理想，爲自動的努力。凡此種種觀念，皆與機械的唯物的教育的概念所生的結果相衝突。我們如果要接受機械唯物的教育的概念，我們必須承認教育乃是製造機器或是馴養動物的工作。我們究竟還是維持普通的教育概念呢？還是接收這種新概念解決的辦法，應該是這樣：如果唯物主義的根本見解，是完全真確的，他的論證是完全充足的，那麼我們便不應拘執教育的成見，拒絕它的教育上的結論。否則我們對於教育的實施，應該十分審慎，不應該冒然根據一種還未十分證明的假說根本推翻了教育的一切體系。第一步讓我們先檢察唯物主義排斥心靈意識的論證。

唯物主義否認心靈的存在，大概根據三種主要的論證。第一是方法上的論證：假定心靈或意識作用的存在，是不合於科學方法的，因爲無足證明，與迷信神怪無異。華德生便曾用這種論證作有力的攻擊。他說：「你說有一種東西叫意識，而意識在你自己之中發生——那麼你得證明它。你說你有感覺，知覺和意象——那麼證明它們，正如其他科學證明它們的事實一樣。」(Watson, *The Ways of Behaviorism*, P. 7.) 第11種，乃是關於能力的論證 (Mechanical argument)。自然科學曾經立定一條能力不增不減的定律。(Law of conservation of

energy) 唯物論者認為這條定律應該應用於一切現象。如果我們假定一個心靈可使肌肉收縮而起運動，那麼必然是在物質界能力的轉換而外新添了一種力。這種假定是和能力不增不減律相衝突的，根本不能存在，因此心靈存在的假定，也不能成立。

第三是從生物科學得來的論證。一切生物科學都表明精神作用密切依賴着身體。解剖學、人類學及胚胎學的輔助，已經表明心理功能的發展，自低等動物到人類，大體與神經系統的發展相平行。生理學一方面證明思想的運用，依賴大腦的功能，一方面又證明傾向與感情生活，以及全體心理生活的發展，與身體內部化學的變化，尤其是因內分泌腺的作用而起的化學變化，有密切的關係。病理學曾經表明精神病和大腦的損傷密切相關。從另一方面說，形態學根據進化論，也已經破除人類在自然界為例外的存在體的謬見，而把人類放在有機體的演進的全般歷程之內。而普通生物學也傾向於把有機體的生活，當做生物化學的作用的一種，因此把生命的演進歸入物質的普通演進以內，如此將心理的現象歸約為生理的現象，復將生理的現象歸約為化學的現象，心靈乃完全歸約為物質。這種科學的事實，以及科學的雄圖，皆被引為否認心靈的論證。

這三種論證，好似很有力量，可是細加考察，並不是理由完全充足的。第一種關於方法的論證，認為凡不能用科學方法證明的，便不真實存在，這種論證，是不可靠的。甚至唯物主義者如平克維忌 (Pinkewitch) 亦不承認這種論證。他對於卜突來夫 (Bechterev) 的根據這種論證否認感情、感覺、記憶、意志等意識作用，即不贊成。他

說：「這些主觀的範疇，不能憑觀察及試驗的方法而加以直接的科學的分析；我們僅能論其結果或作用。但是在這一方面，我們卻和反射學的創始者卜突來夫意見不同。依我們的意見，只因見到直接的科學定義和試驗的不可能，便完全拒絕應用主觀的心理學的名詞，這對於研究教育者是一種不可恕的詭辯……我們不能憑直接的科學的程序觀察或研究同情或恐懼的感情，這種感情本身，並不因此而消滅。生活步步使我們相信有這種感情。於此我們必須採取列寧所擁護的樸素的唯實主義的立場……列寧毅然拋棄一切申言世界不能離開我們的感官而存在的著作，而他的如此辦，係訴諸人類的普通經驗。所以在我們看來，這種頗撲不破的事實是存在的，即是情緒、記憶、和意志，為心理元素的複合體，在每個人中有個別的色采，確實存在，不管卜突來夫一派的反射學者如何努力著重它們的形而上學方面的性質。例如一個教師看見一個啼哭的兒童，單把這種表現當做一種涉及淚腺的某種分量的液體的分泌的反射作用而記載下來還不足要明瞭並接近兒童，他必定在某種時期已經有個這同樣的感情。一個教師不能對待一個兒童，如他對待一個青蛙或一個墨魚一樣。並且卜突來夫一派人縱然嚴切追求客觀性，自然也不會要求教師這樣辦。假使這個承認了，那麼教育家必定不能僅以得反射學的知識而自足。他必定也要有可以供給臆說的主觀的心理學的知識……因此我們可得一結論，即是在敘述一個兒童或成人的心理時，我們必須承認兩類的事實……第一類包括這些心理的表現，如簡單的、複合的、和交替的反射，及本能；第二類包括這些現象，如情緒、記憶、意志和理性。」(Pinkovich, *The new Education in the Soviet*

Republie Pp. 72-73) 從平克維忌這段話，可見即唯物主義者亦不全承認可以根據心靈或意識的不能用科學方法證明，而否認其存在。平克維忌不但從樸素的唯實論的見地，承認內心生活確實存在，並且進一步從教育的觀點，說明教育家不應僅顧及兒童的反射作用，還要顧及其內心生活，方盡教育的能事。

唯物主義反對心靈或意識的第二種論證，也有考量的餘地。能力不增不減律確係生物學和其他科學的必要的基礎，而關於這個問題的試驗，也足以證明這條定律可以同樣適用於有生物和無生物。可是我們現有的測量能力的方法，其精確的程度，尚不足以斷定思想的運用，究竟是否涵有能力的消費。並且思想的為真實存在，也許不一定取能力的形式。心理學「指示思想有它的定律，心理的事實，自有其本性」，即此已是從科學的觀點，定立思想的實在性。（參閱居維利治「哲學課本」[Cuvillier, Manuel de Philosophie Tome II. P. 604-605]

第三種論證，似有科學的根據，但理由亦欠充足。從心靈作用須備具物質的與生理的條件，從身心程序的密切相關，我們無充足理由可以結論，心物在本質上是同一的。因為一種現象，可以為他一現象發生的條件，但是此一現象未必即為他一現象的充足原因，尤其不能把此兩種現象歸約為一。生物科學研究的結果，至多只能明白告訴我們心理作用和大腦的作用密切關聯，後者為前者發生的條件，至於心理作用是否與理化作用，根本同一，是否可以即歸約為理化作用，現今科學的成就，還不能明白解決這個問題。唯物主義者的主張，只不過是一種可能的假定，在科學的事實上，尚未有充足的證據。它所舉的科學的論證，證明的程度，已經超過應有的限度了。柏格

森有一個顯明的比喻，攻破這種論證。他說：「一件衣服和掛衣的釘子是相關聯的；假使有人將釘子拔去，衣服便落下；假使釘子動搖，衣服也生擺動；假使釘子的頭太尖，衣服便裂縫；可是我們卻不能因此而主張釘子的每種詳細狀況都和衣服的每種詳細狀況必相應合，也不能主張釘子即是衣服的相等物；尤其不能主張釘子和衣服同爲一物。意識也一定無疑的附著於一個大腦，可是決不因此而可說大腦表現意識的一切詳細狀況，也不能說意識乃是大腦的功能。」（柏格森：「精神力」(Bergson: *L'Energie Spirituelle* P. 39) 柏格森的哲學主張是另一問題，可是他在方法上這樣的攻擊唯物主義的科學的論證，是無可反駁的。

根據以上的考核，唯物主義的心靈論雖然是一種最有希望最合於科學精神的一種學說，可是他所根據的論證，至少在它的發展的現狀之下，還未十分充足。它至多還只是一種假設，不是一種完全證實的學說。不但如此，這種學說本身，也還不免有難於解釋的地方。主張意識爲附隨現象者，認爲意識本身沒有絲毫力量。這種主張不免自相矛盾，因爲意識既是物質現象所生的結果，其本身亦不外是由能力轉變而生，能力所生的結果，應該還能轉變爲他種能力，何能說它只是一種附加現象，毫無力量？（參閱韓乃根：「心理學導言」(Hanneguin, *Introduction à la Psychologie*, P. 34) 行爲主義者比此說更進一步，根本否認意識的存在，自然可以免除這種困難。可是照樸素唯實論的見地，意識爲人人所經驗的事實，行爲主義者這樣辦法，不免否認事實，和科學的精神根本相反了。不僅如此，否認意識的存在，和它的作用，事實上還有一種困難，即是有些心理作用無從解釋。行爲主

義者把一切心理作用歸約為反射作用。關於低級的心理作用，如本能和習慣等等，確乎可純以反射作用來解釋；可是較高的心理作用如智慧的行為，有目的的行動，即難於用反射作用來解釋。誠然任何智慧的行為，或有目的的行動，細細分析起來，也為許多反射作用所合成。但是這些反射作用如何能組織起來，貫串起來，成爲一種適應的，達到某種特殊目的的行為，單憑反射作用的機械的聯合，卻不能解釋，其困難正與觀念聯合論相同。一盤散沙的觀念，不能機械的聯合而成思想，正猶盲目的反射作用不能機械的聯合而成適應目的的行為。行為主義雖然也會勉強用機械的作用來解釋這種行為，可是至今還沒有成功。其結果乃是勉強的抹煞這種行為的特殊性，使教育完全退化爲習慣技能的訓練，幾於完全失去他的訓練智慧的使命。這等事實上的困難，也是唯物主義不能成爲最後的結論的一種重要的原因。（參閱 Bode, *Conflicting Psychologies of Learning*. Chapter X: "The learning process from the standpoint of behaviorism.")

根據以上的討論，唯物主義的論證，既不是理由完全充足，而且學說的本身，也不免於幾種困難，我們雖然承認它是最進步的最有希望的一種心靈論，可是我們至多只能承認它是一個較好的假設，不能承認它是一件完全證明的事實。因此這種學說在教育方面的應用，便不能無限制的抽演結論，卻應分別實際的影響來審慎加以評斷。

唯物主義，使教育學注意教育的生理的基礎，這是一種最有價值的影響。這種見解，可使教育者添加種種直

接有效的方法來增加教育的效率，不至於如傳統的教育全憑觀念的灌輸或道德的勸勉來改變兒童的行為。唯物主義肯定教育的效能，使教育者增加對於教育的信心，也是一種貢獻，因為該如亞丹姆斯(John Adams)所說，悲觀主義者對於教育是不會感覺趣味的。唯物主義，把教育看做習慣的訓練，也是中肯的見解。因為我們日常的行爲，至少有百分之九十是習慣。訓練習慣，正是有效的行爲的準備。可是把教育作用完全歸約爲反射的交替，這種概念所生的結果，卻有考量的餘地。人類的行爲，除機械的習慣和本能而外，還有智慧的行爲能運用思想，懸目的，選擇和組織適宜的習慣來求達到這種目的。唯物主義忽略這種行爲，把訓練兒童看做和訓練動物一樣，實在是減低教育的價值和意義。至於唯物主義的根本否認道德的責任，這在德育方面，尤有嚴重影響。學生失去道德的責任心，失去對於道德的努力的信念，結果將不堪設想。唯物主義的結論，關於智慧及道德的訓練方面的，我們不得不加以暫時的保留。等到它的論證格外充足，以及它對於智慧及道德的行爲有更圓滿的解釋時，我們才可接收它的結論。兒童個人的幸福和社會下一代的盛衰，繫於教育概念的幾微之差，所以不能冒險和趨時，完全接收唯物主義在教育方面的結論，雖然我們深信唯物主義乃是一種最有希望的，最合於科學精神的心靈學說。

戊 試驗主義的心靈論

一、試驗主義的心靈論的敘述。——以上敘述的三種心靈學說，是從唯靈主義的極端，逐漸推移到唯物主義的極端。我們曾經把這三種學說一一加以考核，沒有一種學說，對於心靈的現象解釋得圓滿，也沒有一種學說，在教育的實施上沒有流弊。我們現在還得討論另一種學說，這便是試驗主義（*Experimentalism*）所主張的心靈論。所謂試驗主義，乃是實用主義（*Pragmatism*）的一個支派，以杜威為創始者。實用主義對於哲學問題的解決，向例是折衷傳統的哲學學派之間，有它的新異的見解的。所以試驗主義的心靈論，也是在唯靈和唯物的立場而外，另闢蹊徑而把心靈的現象解釋得比較圓滿。試驗主義一方面從生物學的考察入手，把意識看做適應環境的一種工具，這是接近於唯物主義的立場的。可是另一方面，試驗主義卻承認思想的特殊性，沒有把它完全歸約為機械的反射作用，更沒有把它化為完全的物理化學的現象，這又是它和唯物主義相遠而和唯靈主義相近的地方。試驗主義折衷於兩者之間，往往能綜合兩說的優點而見其特色。現在就其根本見解，略為申說。

哲學家從生物學的觀點解釋心靈現象，已有簡短的歷史。自從達爾文的進化學說立定基礎以後，便有人從生物進化的觀點解釋心靈。最早的人當推詹姆士（*William James*）。詹姆士的大著「心理學原理」（*Principles of Psychology*）的基礎的一種，便是生物進化的學說。詹姆士在他的心理學裏首先表明：「心靈生活的第一根本的目的，便是個體的保存和自衛。」他認為從無心靈的低等生物演進到心靈特別發展的人類，無非為適應環境，自求生存。在自然界最初是沒有心靈的，心靈只是為適應環境，逐漸演化而生，這是詹姆士的創見。詹

博士以後的哲學家採取這種觀點的很有多人。如芮教授 (Abel Rey) 關於這種見解，便曾立了一條定律：「意識的演進和發展，乃受實際需要的影響，且與生物的演進，有密切的關係。」（『近代哲學』 (La Philosophie moderne P. 256) 克拉巴柔德 (Ed Claparède) 也有這樣的說明：「創造意識的乃是需要……沒有不適應，便沒有需要，因此也沒有這種需要的意識。」（『智慧之心理』 (『La Psychologie de l'Intelligence』 in Scientica, t. XI 1917 P. 362-63) 這都是顯然從生物演進的觀點解釋心靈作用的。可是採取詹姆士的立場而對於教育最有影響的當推杜威的試驗主義。

杜威把人看做一個生物，把人的經驗看做生物對付環境的種種行動。生物從環境有所感受 (undergoing)，也有所施為 (doing)，這感受和施為的交互的關係 (interactions)，便構成所謂經驗 (Experience)。這種經驗，乃是人與一切生物之所同。可是低等的生物所應付的環境，比較簡單，只憑這種感受和施為的交互作用，已足應付，無須意識這種交互的作用，也無須明瞭施為之間的關聯，更無須因明瞭這些關聯而加以控制。所以最低的生物，毫無也無須心靈作用的表现。可是當環境的元素較為複雜時，這種生物與環境之間的自然發生的施受作用，便不再能適應。惟有粗具神經組織，發現心靈的曙光的較高的生物，在生物演進的歷程中，才能免除淘汰而繼續生存於比較複雜的環境。此種天擇作用，不絕進行，其結果在人類才發生最複雜的神經系統，和最高級的心靈作用。人類所需應付的環境是太複雜了，他對付環境不能全憑生物的感受和施為的自然作用，他還要對於這種

作用，有所意識，還要明白施受之間的因果的關聯，還要根據這些因果的關聯而對於施受的作用加以控制，然後才可以生存。人類的神經組織和心靈乃是這樣在生物演進的歷程中，為適應複雜的環境而發生的。

心靈的這樣看法，當然和心靈實體觀不同，也可以免除心物二元對立的困難。心靈並不是如唯靈主義者所設想，是與自然相對立的一種存在體，自外憑空插入自然界以內，卻是自然在演進歷程中自身所表現的一種現象，和自然的其他現象相連續，並不相離絕，不相對立。心靈作用的最高的表現，乃是智慧 (Intelligence)。可是這種智慧乃是「自然化的智慧」 (naturalized intelligence) 而不是超乎自然的。這種智慧乃是根據施受關係的認識而起的有目的的行動的一種特性，並不是一種實體。在自然界「各種交互作用隨地進行，並且產生變化。離開智慧，那些變化是無所指歸的。它們只是結果 (Effect)，卻非效應 (Consequences)」，因為效應涵蓄有意應用的方法。當一種交互作用起而指導變化的歷程時，自然界的交互作用的情形，使獲得一種新性質；這一種新加的交互作用的方式，即是智慧。人類的智慧的活動，並不是一樣東西，從外方加之於自然的；它乃是自然實現它自己的潛能，為着事件的更完備更豐富的結局。智慧在自然之內，乃是解放與擴展，而理性超乎自然以外，乃是固定與束縛。」 (杜威，「穩定性的追求」 (John Dewey, *The Quest for Certainty* Pp. 214-215) 他又說：「思想，理性，智慧，不管我們用什麼名字來表示，都根本是一個形容詞 (說它是一個副詞更好)，不是一個名詞。這乃是活動的一種傾向，行為的一種性質，能預料現實事情的結果，並利用預料的結果作指導行動的計畫和方

法。】（杜威『經驗與自然』Dewey, *Experience and Nature* P. 158-159.）試驗主義者這樣把智慧安放於自然之內，認為自然界交互作用的一種新屬性，不把它看做一個實體。心體實體說的困難和心身的二元的對立，都可以免除。

可是試驗主義雖然承認心靈乃是自然的產物，卻也不完全採取唯物主義的立場。唯物主義的心靈論，或否認心靈作用的效能，或根本否認其存在，將一切行為用機械的反射作用來解釋，這都是試驗主義者所不能同意的。試驗主義雖然不主張心靈為實體的存在和自然相對立，可是卻承認人類的經驗，不全是和環境的交互作用。有時卻能明瞭自然界交互作用的因果關聯，因而根據這種因果的關聯，選擇手段以求達到它生活中所企求的目的。這種有目的的行爲，或智慧的行爲，便是心靈的表現。而這種表現，卻非是無生物或低級的生物和自然所生的交互作用所具有的。因此人類的行爲，便不能一切歸約於生物的行爲或無生物的變化。杜威論智慧的行爲，這樣說：「確定的結論是：根據目的而行動，和智慧的行動乃是一事。預料一個行動的結局，乃是獲得觀察，選擇，安排對象，和安排我們自己的能力的根據。做這些事即表示有一個心靈——因為心靈正是為事物彼此關係的認識所制約的，有意的有目的的行動。用心做事，正是預料一種將來的可能性；正是一個求其實現的計畫；正是注意可使計畫能以執行的方法並注意執行的障礙。或者可說，如果真是用心做事，而不是憑着空泛的遐想，用心正是一個助力和阻力方面顧到的計畫。心靈乃是憑將來的結果斟酌現在的情況，以及憑現在的情況，斟酌將來的

結果的能力。而這些性質，其意義正和「有目的」相同。一個人的木呆，盲昧或不智——缺乏心靈——正視其遇事茫然不知所措，不知其行動的可能的結果到何程度而定。」(Democracy and Education P. 120) 心靈既然能參酌現狀，預懸目的，更制定一個計劃，以求目的的實現，這種能力，若如心靈為附加現象說所論，為毫無實際效果，試驗主義者首先要反對。這種智慧的行動，有目的的行動，若如行為主義者解釋為反射作用的機械的關聯，試驗主義者也不能贊成。因為照試驗主義者的見解，智慧的行動，正是參照預懸的目的把習慣組織貫串成一個體系，決非反射作用的機械的關聯。卻耳此(Child's)在他的「教育與試驗主義的哲學」(Education and the Philosophy of Experimentalism P. 76)裏曾說：「試驗主義者同樣的堅執智慧的行為是一種事實。人類的智慧行為，和無生物外表的互相衝擊，是性質上有差異的。這種行為，也不能和一種不能獲取觀念的動物的行為同日而語。」杜威確曾對於自然界的施受作用分為三個等級：第一是無生物級。在這個等級裏，他用原因和結果(cause and effect)來表明事物的交互作用，因為因果只是機械的關聯。第二是有機物級。在這個等級裏，他用刺戟與反應(stimulus and response)來表明生物與環境施受的關係。因為刺戟與反應已經不純然是因果的必然關聯，生物本身已有少許自行決定的力量參雜其間。第三是心靈級。在這一級裏，人類憑藉心靈，預定行為的目的，採擇適宜的手段以求目的的實現。整個的行為系統，乃是以預懸的目的為組織的原則，既不同於無生物級的因果的機械關聯，又不同於有機物級的刺戟與反應的關聯。它的和環境的交互作用，應該用手段和效應

(means and consequences) 來表明。杜威用這三組名詞來分別表明三級行爲的作用，顯然承認這三級行爲各有其特殊性，不能如行爲主義的辦法，把心靈作用歸約爲刺激與反應的作用，更將刺激與反應的作用，歸約爲物理化學機械的因果作用。所以承認智慧的行爲的特殊性，乃是試驗主義或實用主義和唯物論的行爲主義，在心靈論方面一大區別。

這樣，試驗主義一方面把心靈歸入自然的系統以內，看做自然演進的結果；一方面復肯定心靈所表現的智慧的行爲的特殊性，不把它歸約爲刺激和反應的機械的聯系，乃自成一種兼採唯靈主義和唯物主義之長的心靈論。這種心靈論，在教育上也是不會沒有深切的影響的。

試驗主義的心靈論對於教育的影響——試驗主義的心靈論，以杜威爲中介而影響於教育。這種學說對於教育的第一種重要的影響，便是教育的意義的改變。唯物主義把心靈歸約爲反射作用，所以把教育看做建設交替反射的歷程，或是養成習慣的歷程，而訓練兒童和訓練動物便無二致。試驗主義認定人類的智慧行爲的特殊性，自然把教育首先看做啓發智慧的歷程。杜威指示教育者以「訓練」和「教育」的區別。只是養成兒童外表的習慣，只能算訓練，只可與訓練動物變戲法相比，不能算是教育。真正的教育，不但使教育者執行外表的行爲，還要使他明白他的行爲的意義，使其行爲成爲智慧的行爲。可是所謂明白行爲的意義，即是明白個人與環境感受和施爲的相互作用之間的關聯。要明白這種關聯，非賴思想不爲功，明白了這種關聯，而據以預懸目的和選擇

手段，也非思想不爲功。因此所謂啓發智慧，即是訓練思想。杜威曾經顯然把整個的教育歷程，當做訓練思想的歷程。他曾說「單就學生心靈而論（除開幾個特殊的筋肉技能不論），凡學校對於學生所能爲及所應爲一切之事，乃是發展其思想能力。」（*Democracy and Education* p. 179）他在「思維術」中也有同樣的見地（參閱 *How we Think*, Preface）。波特敘述實用主義對於教育的見解，也說「一言以蔽之，教育所關切的事，不是強固心能，不是知識的獲取和組織，不是感應結的製造，而是思想的陶冶」（Bode, *Conflicting Psychologies of Learning* p. 274）。杜威這樣把教育看做訓練思想的歷程，使教育的目的重行著重到形式的方面。但是和行式訓練說的精神又不相同，因為杜威並不把思想看做一種既成的心能（Faculty），卻把它看做在各種特殊的生活之中，因解決實際困難而逐漸發展，逐漸成熟的行爲的一種特殊方式。所以訓練的方法，並不是專靠種種理智的學科如數學等等，卻是要把學生安放在需要應用思想的特殊的環境，使學生在生活中逐漸歷練。

試驗主義者在教育上雖然注重思想的訓練，可是他卻也不忽略習慣的重要。試驗主義者雖然承認指導行爲，組織行爲，有賴於思想，可是他也承認行爲的執行，也有賴於習慣。因此他並不忽略習慣的養成在教育歷程中的地位。不過試驗主義者卻否認有目的行爲，即是反射作用或習慣的機械的聯合。要使行爲達到目的，適應於環境，還得靠思想來選擇和組織有關係的習慣，使行爲成一個體系。因此教育上訓練習慣，同時還要注意理智的瞭解，然後這些習慣，才可以隨時重行組織，重行聯系以改變環境，以重行適應新的環境。習慣的訓練，如其只顧外表

的熟練和正確，不使受訓練者明瞭習慣的意義，其結果這些習慣必定只能對於環境為機械的適應，不能對於環境有所改變。一旦環境自生變遷，這些習慣非但不能幫助重行適應，反妨礙於重行適應。這樣養成的習慣，是沒有很大的教育價值的。所以杜威主張養成習慣和運用智慧，執行行為和明瞭行為的意義，不宜相離而應相輔而行。他關於這一層有以下的割切的說明：「習慣歸約為機械的行動，或退化為惡癖，正視其與智慧相分離的程度而定……惟有一個在養成習慣的歷程中保證智慧的充分運用的環境，才能矯正這種傾向……目光淺短的方法，只憑機械的常規和反復練習以取得習慣的外表效率，即是取得沒有思想相伴而起的肌肉的技能，顯然有意禁遏生長。」(Democracy & Education P. 53—55) 這樣，行為主義者的造交替反射，桑戴克的造感應結，在杜威看來，都是禁遏生長的。

試驗主義的心靈學說，在教育上另一種重要的涵義，即是注重經驗的自動性。觀念聯合論者，把心靈作用看做對於外界印像的無選擇的接收，和這些印像所生的觀念的機械的聯合；唯物主義者把心靈作用看做反射作用機械的聯系，都是把心靈作用完全看做被動的機械的，因此在教育方面，對於受教育者自動的活動，創造的活動，非加以否認，即加以忽視。試驗主義者把人首先看做一個生物，就生物對於環境的刺戟和反應的關係而觀，生物的一切經驗，已經不是完全被動的忍受而有主動的施爲了。刺戟和反應的關係，已經不完全是機械的因果的關係。不但刺戟決定反應，反應也決定刺戟。生物對於刺戟和反應的選擇，隱然向一種確定的目的前進，而非是無

選擇的接受刺激和發生反應。杜威早年關於反射弧的敘述，甚至還顛倒公認的程序而主張先有反應而後有刺激。這生物本身的主動的力量已經是不可忽視的，已經不能把刺激反應的關係歸約為機械的因果的關係。參閱 Dewey "The Reflex Arc Concept," Psychological Review Vol. III P. 357) 至於心靈作用，入於經驗的最高級，更非對於環境的被動的忍受，而對於環境，卻更有主動的施爲了。因爲心靈作用能明白覺知人類所企求的目的，又能明白經驗中各種施受的交互作用的因果關聯，所以更能憑着他的目的，選擇適當的手段以求達到目的。這樣以目的作指導的行爲，其主動性當然格外明顯。試驗主義者既然承認心靈作用的主動性，所以在教育上所首先注意的不是使兒童被動的接受知識，而是安排一個環境，使兒童在其中發展他的有目的的活動，因而在這種自動的活動中取得教育。現代新教育的運動，有一基本原則，即是注重自動的教育，所謂自動的學校 ("L'Ecole active") 即是受的杜威的教育學說的影響。而杜威的心靈觀，便是他注重兒童自動的哲學的根據。

試驗主義的心靈論，又在教育方面，重新建立道德責任的觀念，和恢復道德教育的意義。試驗主義既然肯定智慧的行爲，既然承認人類智慧的行爲，非是爲機械的反射作用所決定，而是爲自己所選擇的目的所決定，那麼人類對於行爲的結果，自然應該擔負道德的責任。這責任的重輕，便憑着行爲中智慧的成分的多少來決定。因爲智慧的成分愈多，即是機械的成分愈少，行爲也愈自由，因此道德的責任乃愈大。我們對於不自由的行爲，當然不

能科以道德的責任，惟有智慧的行為能明瞭活動的因果關聯，能預科行為的結果而有所趨避，然後憑此決定目的，依目的而執行活動，才有自由之可言。試驗主義的肯定智慧行為，乃是肯定這種自由的。這種自由當然和玄學上意志絕對自由不同，因為試驗主義者並不承認意志可以超越因果決定論而有為所欲為的自由，乃是在因果決定論範圍以內，因明白了因果的關係而可以憑着欲望和意趣，而自由選擇行為的目的的自由。我們要建立道德的責任，無須肯定玄學上的絕對自由，只要如試驗主義者肯定這種智慧行為的自由便得了。試驗主義既然重新建立了道德的責任，當然連帶的恢復了道德教育的意義。道德責任，既與行為的智慧的成分成正比例，所以試驗主義的道德教育的方案，乃是注重智慧的訓練，使行為不為盲目的欲望和衝動所決定而受指導於智慧的方案；慎重選擇行為的目的，將行為的可能結果，一一加以預料和考慮；將行為的手段也憑過去的經驗加以計劃，阻力和助力一一加以審察；行為實現以後，復根據實際的結果來批判——這都是智慧在道德行為中的充分表現。試驗主義者便要我們在道德教育方面，積極培養這種道德的智慧。關於此點，我們在討論道德哲學與教育的關係時，還要討論，此刻所要表明的，只是試驗主義者的道德教育的學說，乃是這樣的淵源於他們的心靈論罷了。

以上所舉述的試驗主義的心靈論對於教育的影響都是無可批評的。現今所流行的新教育運動，所根據的基本原則，如注重兒童自動，注重智慧的訓練，注重實際道德生活的陶冶，差不多盡是採取試驗主義的心靈論的結論。這種運動現在已經逐漸普遍了，成為全世界的運動。這種運動所以如此成功，即是因為它根據了一種比較

健全比較穩當的心靈學說。

己 結論

我們在上文已經提供了四種心靈學說，並且闡明每種學說關於教育的涵義，批評了這些涵義應用於教育的實施上的得失。我們現在應該從教育的立場將此四種學說作一比較，求出一個結論。唯靈主義的心靈論，肯定心靈的作用，可使教育的職務，集中於心能的訓練。可是假定一個靈魂的實體與自然相對立，既不能幫助心靈作用的說明，反增加種種理論上的困難；而此種學說應用於教育方面，生出形式訓練說，引起勞心與勞力的教育價值的衝突，增加社會階級的區分，這都是教育史上所明白表示的不良影響，無論在哲學或教育的立場，我們已經不能再接收這種心靈學說。觀念聯合論，丟開靈魂的概念，雖然可以免除了身心二元對立的困難，可是丟開了靈魂，也同時丟開了心理組織的原則。心靈變成一盤散沙的，獨立的心理原子，機械的相迎相拒的舞臺。這種被動的機械的心靈觀，不能說明比較高等的心理作用。在教育方面，這種心靈論雖能排除形式訓練說，使教育者注重教材的組織和提示的方法，教育的歷程因此而充實與系統化，可是這種學說，忽略了心靈的主動性，只是注重外部教材的灌輸，使教育的根本精神趨向於被動的和機械的方面，卻是一個很大的缺陷。唯物主義的心靈論，較觀念聯合論，更進一步，否認心靈作用的效能，甚至否認心靈作用的存在，完全用生理及物理化學的作用解釋人類一

切的行爲。這種解釋的嘗試，當然是更徹底的，更合於科學的嚮向，也是更有希望的一種嘗試。在教育方面這種學說提醒學習的生理基礎，暗示比較直接有效的教育方法，注意行爲的基礎——即反射作用或習慣——的培植，這一切都是很好的影響。可是這種心靈學說，在其發展的現狀之下，在積極方面用反射作用解釋一切的行爲，還沒有達到圓滿無缺的地步，在消極方面否認心靈的效能和存在，也沒有理由完全充足的論證，所以在學說本身方面，還不免於困難。至於這種學說的教育涵義，除了以上所述的幾種良好影響而外，還不免發生他種極嚴重的結果。把教育歸約爲習慣的養成，使教育兒童與訓練動物，甚至與配置機械，成爲毫無區別，使道德責任根本失其意義，使道德教育失其效能，凡此種種嚴重的結果，關係重大，我們至少在唯物主義的心靈論發展未臻完善以前，應該加以保留。因此我們在教育的立場上，也不能完全接收唯物主義的心靈論。最後提出的試驗主義的心靈論，一方面離開唯靈主義的立場，從生物演進的觀點，把心靈看做生物應付環境而生的結果；一方面又不完全採取唯物主義的見地，不把人類的行爲完全歸約爲機械的反射作用，而肯定智慧的行爲的特殊性。在理論上這種心靈學說是綜合唯靈唯物的見解而對於心靈，有比較完善解釋的。在教育的應用方面，一方面破除唯靈主義的影響，使教育脫離形式陶冶的謬誤，免除勞心和勞力的教育價值的衝突，並打破社會階級的嚴格的區分；一方面復避免機械的觀念聯合論和唯物主義的極端見解，而肯定智慧的行爲，建立道德的責任，使教育的意義超於觀念的被動的聯合，和機械的習慣的養成，超於訓練，而成爲經驗的繼續改造。就教育立場而論，這種心靈學說，至少

在心靈問題發展的現狀之下，是一種比較健全，比較穩當和比較富有意義的學說。

此外須附帶說明的，即在現代的心靈學說之中，折衷於唯靈主義與機械的唯物主義之間的，除了試驗主義而外，還至少有兩派學說：一派是柏格萊 (Bailey) 所謂「突創的理想主義」 (Emergent Idealism)，一派是所謂「完形學說」 (Gestalt Theory)。突創的理想主義，也是不離生物演進的觀點的。可是它認為演進雖然表現組織上的連續，卻同時也可以表現機能上和性質上的間斷。機械唯物的心靈論的謬誤，便在於誤認組織的連續，也包含功能和性質的連續。因為較高的組織可以較低的組織來解釋，因此便主張較高的機能和性質，也可用較低的機能和性質來解釋。因此智慧的作用，用反射作用來解釋，而反射作用用物理化學作用來解釋。主張突創的理想主義者，否認機能和性質在演進歷程中的連續，因此也否認這種以低級功能解釋高級功能的方法。他們主張在演進歷程中，較高的功能和性質，許是一種新創造，一種突變。這種功能和性質有其特殊性，有其特殊的規律，和規範下一級的功能的規律絕不相同，因此不能互相解釋和歸約。突創的理想主義者，在演進的歷程中認定心靈的機能和性質有不可歸約的，彼此相異的三個階級。第一是特殊習慣與特殊意義級 (The level of specific habits and specific meanings)。這些習慣和意義，是行為主義者的建設交替反射的歷程所可以造成的。桑戴克的學習律，也適用於這一階級。第二級乃是超乎特殊習慣和意義的一級，柏格萊名之為概念級或普通意義級 (The level of general meanings)。在這一級，心靈作用另有一種綜合，產生一種新的功能和性質，即是一

種類概作用 (Generalization)。這種類概作用，往往如靈機觸發，特然而生，非可歸約為特殊的習慣或意義。學習作用已超過習慣級而入於概念級。第一級的學習律到這一級已不再適用，第三級為社會道德級 (The social-moral level) 在這一級，理想為指導心靈的原則。最重要的理想為義務與犧牲等等。意志自由和道德的責任，在這一級獲有合理的根據。以理想為行為的原則，心靈作用，至此始登峯造極。

所謂「突創的理想主義」，其主張大概如此。在教育上的應用，乃是注重概念的學習，和道德責任心的培養。柏格萊的教育學說，即這種心靈學說的結論。我們將此種學說和杜威的試驗主義的心靈論相較，可見兩種學說的根本精神相同。因為兩種學說，都從生物演進論出發，都沒有離開自然主義的立場，都承認智慧的行為的特殊性和道德的責任，而杜威的心靈作用的階級的區分，和柏格萊的區分，精神尤其根本一致。在教育上的主張，也大致相同。我們如其細讀柏格萊的以下這一段話，更可見其與試驗主義的心靈論無有二致。柏格萊說：「在這種學說之下，我們可以為人生經驗中最精妙的事情尋得一個穩固的地位而不致於使我們陷於不忠實的二元主義，不致於引進任何種的形而上學的元素，也不致於使我們陷於超自然主義。我們仍能保持澈底的進化的假說，在構造上將人類和從最簡單的生物開始的生命的全距相聯續，卻又在人類中承認了一種潛能的高貴性。簡言之，我們可以同時為自然主義者與理想主義者。」(Bagley, Education, Crime, and Social Progress, p. 122)

一面保守自然主義，一面為智慧及理想尋出路。柏格萊的突創理想主義，正與折衷於唯靈主義與唯物主義之間

的試驗主義同流，甚至是一個支派。

柯勒 (Wolfgang Köhler) 和考夫卡 (Kurt Koffka) 的完形學說關於心靈的見解，也是和試驗主義相呼應的。他們認為心靈作用，不只是盲目的嘗試作用如巴夫洛夫及華德生的假定，也不僅是特殊刺激和特殊反應的聯繫，如桑戴克的見解。依他們的實驗，高等動物如猩猩的行為，在困難情境中已能從訣竅的瞭解，對於全境作突然的適應。這種行為的要素，他們稱為「領悟」(insight)。這種「領悟」已經不是機械的行為而是智慧的表現了。在演進歷程中登峯造極的人類，當然更富於智慧的行為，未可一切歸約為機械的反應。至於教育方面，在學習的歷程中，教育者的目光，當然也應注意這種領悟性的啓發和培養而不徒然是注重習慣的養成。

可是這種「領悟性」在柯勒和考夫卡看來，也並不是一種超乎自然的心能，乃是心靈生活中最基本的事實的一種。完形派心理學者雖然承認了智慧的行為，也沒有離開自然主義的立場。克拉巴柔德對於柯勒的 "Gestalt Psychology" 甚至有這樣的批評，「苛勒猛烈的批評心靈生活的機械說，責備它們不能解釋行為的適應。這些都不新奇，我們是同意的。可是他本人提述一種概念，卻是完全物質的，唯物的，雖然是動性的。實則，这一切在個人感覺野中組合的完形，一切在個人及社會生活中發見的組合，吸引和排斥，他都以在神經中樞中進行的，同樣的物質的現象來解釋。完形學說的要點之一，即是心靈生活中可見的動性，在物理化學的世界，在有機體中，有它的保證。」(「心理學論叢」(Archives de Psychologie Tome, XXIII p. 86) 苛勒的固守自然主義的立

場是很顯明的，雖然他肯定智慧的作用。我們可以說，如其突創理想主義，比試驗主義更接近於唯靈論，完形學說則比試驗主義更接近於唯物論。可是這三種學說一面不認有超於自然的心靈，一面肯定智慧作用的真實性，在精神上是根本相同的。

因為試驗主義在教育的影响比較深刻而長久，我所以詳舉試驗主義的心靈論，以為代表，其餘兩種精神相同的學說，只是附帶提及，也可不詳細論列了。

(附註) “*piritualism*” 舊譯為「唯靈論」或「唯靈主義」。「唯」字很不妥，因為這種學說只是主張精神的存在，并不一定否認物質的存在。但是因為一時沒有較好的譯名可以代替，所以書中仍依舊譯。

第五章 知識論與教育

甲 導論

知識問題與教育。——知識的根本問題，與教育相關至切，是很顯明的。無論我們對於教育的概念是如何，可是灌輸知識，總在教育歷程中佔重要的地位。因此哲學裏關於知識的根本問題，和教育的理論與實施，遂不免息息相關。哲學裏的知識問題，可以大別為兩部分。一部分是關於人類知識的可能和限制的。在哲學裏討論這部分的問題的，乃是知識批判論（Criticism of Knowledge）。另一部分問題是關於知識的起源和發展的。討論這些問題的，便是所謂知識論（Theory of Knowledge）。知識批評論，討論知識是否可能的問題，對於教育，未嘗沒有關係，可是教育總是要假定知識的可能的，如其知識根本不可能，還談什麼教育。所以知識批判論各派的爭執，對於教育的影響很小，我們可以說一切教育家都有意或無意間假定這個問題已解決了，在教育範圍以內，不會反映各派知識批判論的衝突。因此我們在討論與教育有關的知識問題時，可以把知識批判論開闢不論。和教育相關較切的，乃是知識論。知識論假定知識的可能而決定感覺與理性對於知識的發生的相對的供獻。我們取

得知識是專靠感官麼？還是專靠理性呢？還是要靠感覺和理性的合作呢？關於這些問題的答復，對於教育的方法和價值論，都有直接的關係，所以要分別加以敘述和批判。

知識論的派別。——知識論的派別，乃是憑知識的來源而分的。自從康德在他的「純粹理性批評」(Critique of Pure Reason)中，把知識的來源斬然分爲感性(Sensibility)和悟性(Understanding)以後，知識論的派別，乃得了一個兩分的標準。一派知識論認經驗爲知識的最重要的，唯一可靠的來源。所謂理性，也只是經驗的產物。這一派在哲學上稱爲經驗主義(Empiricism)。經驗主義的另一形式爲唯覺主義(Sensationism)即謂一切知識，均從感覺而得。另一派知識論認爲真正的知識，唯有賴抽象的，概念的思想而得；感覺的經驗，只能供給混亂的印象。抽象的，概念的思想，有一定的範疇，這等範疇，便構成理性；理性乃與生俱生，決非從經驗而得。這一派在哲學裏稱爲理性主義(Rationalism)。經驗主義與理性主義，乃是古典的知識論的兩大派別。現代的知識論，雖然逃不了這兩大派別的範圍，但是對於「知識」、「經驗」、「和「理性」」的概念，往往另有一種看法，企圖解除經驗與理性的對立而自成派別。實用主義(Pragmatism)便是代表這種新趨勢的一種知識論。實用主義把知識看做應付困難的工具，把感性和悟性不看做兩種對立的知識的來源，而只是看做知識的發展歷程中兩種互相聯續，互相補充的程序。實用主義雖然不離經驗的立場，可是和古典的經驗主義性質已大相同，所以自成一派，而對於教育亦有特殊的意義。在現代的知識論之中，另有一種社會學派，不以古典的知識論，只把人看

做隔離的個體，從而研究知識的起源和發展爲然，卻從社會的組織來說明知識的發生，說明理性的構成。這一派以法國社會學家涂爾幹 (Durkheim) 爲主。這一派的知識論，可以名之爲社會學派的知識論。實用主義派和社會學派，各自發現知識論的一種新方面：一個是生物學的方面，一個是社會學的方面。這兩個新方面的發現，對於知識的來源和發展的問題，可以有新的解決法；對於教育，也發生新的涵義。以下將經驗主義，理性主義，實用主義，和社會學派的知識論，分別加以敘述，並批判每種學派對於教育的影響。

乙 理性主義

理性主義的發展和通性。——什麼是理性主義？照辣郎德 (Lalande) 所編的「哲學詞典」(Vocabulaire de la Philosophie) 的定義，理性主義是「一種學說，依此學說，一切確定的知識，來自不可否認的，先驗的，顯然的原則，而知識乃此等原則的必然結果，並且一切確定的知識僅從此等原則而生，至於感官對於真理，僅能供給一種混雜的和臨時的見解。」(「哲學詞典」第二卷第六八〇頁) 從這個定義，顯然可見理性主義對於知識的來源，乃是重視理性忽略感覺的經驗的。要明白理性主義關於知識的來源的見解，我們可以數學的知識爲例。數學的知識，是從極少數的幾個自明之理出發的，一切的原理和公式，僅是這些自明之理的演繹而成的必然的結果，非從經驗而生。經驗對於這些知識，至多只能供獻一種混雜不清的見解而已。理性主義者心目中的知識，只

有數理這一類的知識，所以否認經驗爲可以供給正確的知識的來源。

這種重理性而輕經驗的學說，來源已經甚古。根據歷史的記載，我們可以上推到柏拉圖和亞里士多德的對於理性和經驗的概念。他們的哲學主張雖然多所差別，可是同樣的主張，取得真正的知識乃是理性之事，與經驗無與。經驗只是與日常實際生活相同。所營求的，只是物質的利益；所應用的官能，只是感覺器官。而真正知識，乃是有本身的價值的，與日常生活無關；所注意的只是精神的，理想的興趣；所憑的官能，乃是非物質的，超乎感覺的理性。經驗常引起欲望與需求，永久不能自給自足的；而理性的知識乃是自身完備，無所不包的。因此經驗只是永久的變動不居的洪流，而理性的知識方得永久不變的真理。柏拉圖和亞里士多德的這樣輕經驗而重理性的主張，乃爲古典的理性主義，奠定了基礎。他們的見解，對於後人的思想，以及後人對於教育的見解，影響都是很大的。

中世紀的哲學，繼續並發展希臘古代重理性而忽經驗的成訓。經院派的知識，也不是求之於日常經驗之中，乃是求之於一個最高的境界，這最高的境界，乃是上帝之所在。所謂知識，乃是對於上帝的冥想，而冥想所憑藉的官能乃是理性，理性活動的順序，乃是亞里士多德的三段論式。以三段論式爲發現知識的唯一方法，無異於承認一切知識爲理性中所自有，無待外求，不過從自性中演繹而出罷了。至於經驗，則認爲與塵俗之事有關，根本不認爲真知識的來源。這種見解便形成哲學史上所謂經院派的理性主義（Scholastic rationalism）。

文藝復興時期和十七世紀初年的科學家，如培根（Bacon）加利雷（Galileo）等人，本著個人的研究，發

明試驗的方法；似乎可使經驗在知識論中取得地位；可是十七世紀的幾個大哲學家以笛卡耳為重鎮，並沒有重視知識的經驗的來源，反使理性主義格外擴展。笛卡耳以數學的知識和數學方法為一切知識的模範。數學知識，笛卡耳認為最正確的，而所以正確，全靠它的方法。數學方法應用兩種程序，一是直覺，一是演繹。在數學中，先有最簡單的，確定的直接覺知的觀念，演繹便從這些直覺的觀念開始。而一切的數學的知識，皆是這些簡單觀念的必然的結果，因此是最正確的。笛卡耳認為在一切科學中，也應該有相類似的簡單，確定而自明的觀念，而求得一切科學的知識的方法，也便是把繁複的問題，分解為此等簡單而自明的觀念，然後再從這些觀念演繹出它們的結果。依笛卡耳的方法，一切知識，無假外求，只須從簡單自明的觀念演繹而生。這簡單自明的觀念，從何而生呢？非從經驗而生，乃是與生俱生的，即是笛卡耳所稱的「先天的觀念」(Innate Ideas)。這些觀念笛卡耳以之和從感官而來的外感的觀念(Ideas ad ventitias)以及由想像而生的「人造的觀念」(Ideas factitias)相對待。先天的觀念，為上帝觀念，靈魂觀念，物體觀念，以及種種數理的觀念。笛卡耳有時甚至承認我們關於外界事物的一切觀念，均是先天的，經驗不過供給我們應用這些觀念的機會而已。可是笛卡耳的先天觀念，卻也不是在初生時即已完全形成的，不過是我們的心靈有形成這些觀念的潛能而已。他把這些觀念的先天性，和遺傳病的先天性相比。我們說某種病，在某個家庭是「先天的」，並不是說兒童在母體中已經傳染了這種病，不過說他出生時已有傳染這種病的傾向而已。這種發生先天的觀念的傾向，即是理性，即是自然的靈光，笛卡耳認為人人

所同具，爲上帝所賦與，是絕對不會欺誤的。

在笛卡耳的這種知識論的系統中，經驗絕對沒有地位。笛卡耳派的理性主義者馬白朗希 (Malebranche) 推廣笛卡耳所主張的理性爲上帝所賦與的見解，更與神學相接近。他說：「一切人所共參的理性，是普遍的，不變的，必然的，和無窮的……這個理性，只能是上帝的理性，或是說得更適當些，它便是上帝自己；它是和上帝共垂無極，共具本體的。」（「真理的探求」*Recherche de la Verité, Xe éclairc.*）

萊伯捏茲 (Leibnitz) 則發揮笛卡耳的先天觀念的潛能性，以應付經驗派洛克的攻擊。洛克以兒童、野蠻人和低能者的不知笛卡耳的先天觀念，爲攻擊笛卡耳的理性主義的論證。萊伯捏茲的回復是：兒童、野蠻人和低能者雖無先天完成的觀念，可是確有形成這些觀念的天性傾向。人心決不像一塊平滑無紋的大理石，可以造成任何肖像，卻像一塊先有特殊的紋理，適宜於造成某個人的肖像的大理石。這個人的肖像，雖然也要花磨琢的工夫才能成功，可是我們仍然可以說它是生成的，是先天的。我們的先天的觀念，雖然也賴著外界的經驗的引起，才能完成，可是就其天然傾向而論，仍不失爲先天的。萊伯捏茲這樣的保留先天觀念，雖然也給經驗以引起的作用，可是這些觀念自生自成，其本質還是不假外求的。（參閱萊伯捏茲「人類悟性新論」弁言 *Avant-Propos des*

Nouveaux Essais Sur l'Entendement Humain edit. Bouteroux, pp. 123-126)

從柏拉圖到笛卡耳派的理性主義，都是獨斷的，因為它們都承認憑着理性可以認識絕對。康德的理性主義

卻除去了這種獨斷性而承認理性在認識方面的制限。康德乃是站在理性主義的立場，企圖調解理性主義與經驗主義的衝突的，在他的系統中，理性與經驗各有其相當的地位。康德反對休謨將理性的範疇（即如因果律）從經驗主義的見地簡約為主觀的習慣，毀壞了科學知識的可靠性，因而毀壞了科學的價值。他承認科學的知識是存在的，從而考察知識成立的條件。他發現理性與經驗均是不可缺的。經驗供給知識的材料，而把這些材料範成一定的形式的，乃是心靈的作用。康德承認一切知識乃生於經驗，但是經驗本身須賴心靈將其感覺印像加上一番整理的功夫，始得形成爲知識。這一番整理的功夫，即在於用先驗的一定的形式，加在這些原始的感覺印像之上。這些先驗的形式好似種種的印模，凝攝感覺的材料而形成知識。除了兩種原素的聯合，無知識之可言，這兩種原素，一是知識的原料，來自經驗；一是知識的形式，來自心靈。

依康德的分析，先驗的知識的形式，共分三種。第一種是感覺的形式，有時空兩種。我們認識一切外界的對象，離不了空間；認識內心生活，離不了時間。依康德的見解，這時空本非經驗所本有，乃是感覺的先驗的形式。正因這等形式是先驗的，所以數學的命題，是普遍而必然的。第二種形式，乃是屬於悟性的。悟性的職能，在於聯絡和總括外來的現象而成統系。這種聯絡總括的作用，有賴於有如因果概念的許多概念。這許多爲悟性的先驗的形式概念，康德稱爲範疇 (Categories)。這些範疇康德分析爲量、質、關係、格四大類，共十二種。

第三種先驗的形式，乃是理性 (Reason) 所具的超絕的觀念 (Transcendental Ideas)。理性乃推是理作

用所憑依的一種心能。但除了這種邏輯的作用而外，理性還有一種純理的作用，一種超於經驗的作用，這種作用在於超越經驗而探求存在的本體。理性探求本體，應用三種超絕的觀念，便是（一）靈魂的觀念，（二）宇宙的觀念，（三）上帝的觀念。康德以爲這三種觀念就其表明人類主觀共有的求系統的欲望而論，是真實的；可是若是把它們轉變爲客觀的實體，便不免爲虛妄了。這些是純理的觀念，在經驗中沒有任何對象和它們相應的。它們乃是無實質的形式，因此不能構成知識，只是代表心靈的主觀的需要。

從以上簡貼的敘述，我們可以見到康德如何解決了知識的來源問題：人類的知識，以經驗所與的感覺爲材料，始終只在經驗的限度以內，只在現象界以內。科學是有經驗的基礎的，可是與人類的心靈認知作用的先驗的形式相關。至於追求本體的形而上學，就其代表心靈的主觀的需要而論，是真實的；若作爲知識而論，則是虛妄的，因爲僅具形式而缺乏實質。康德這樣的連合理性與經驗，總算是建立了綜合理性主義與經驗主義的一個偉大的體系。古典的理性主義，到了康德也是登峯造極了。

以上依着歷史的發展而敘述的各派理性主義，雖然在枝節方面，各不相同，但表現幾種通性。（一）各派理性主義都承認單靠經驗不能獲得知識。（二）各派都主張知識的構成，依靠理性的先天的範疇，這等範疇乃是普遍的，不變的，因此而保證知識的普遍性和不變性。（三）各派都主張心靈對於知識的構成，並非是被動的吸收，而是主動的攝取，不過心靈活動的形式，既是先天的，只限於將現成的模型，印在流動的經驗之上，使成一定的形式，它

的活動的範圍，卻也很小罷了。

理性主義對於教育的影響。——重理性而輕經驗的理性主義，對於教育的第一種重要的影響，是在教育價值方面，即是重視文雅教育而輕視勞動教育，重視理智學科而輕視實用學科。杜威認為現代教育價值的衝突，一直可以溯原於古希臘時代哲學家對於知識的見解。依柏拉圖，亞里士多德的見解，知識既由理性的思考而得，而日常經驗只是獲得支離混亂的意見，永不能達到普遍不變的真理，那麼社會上能運用理性與家人生產事業無關的階級，自然比較高貴；只是經營實用事業，生活不出於經驗範圍的階級，自然比較卑賤。能以理性求知的階級，是治人階級，只能在日常經驗中討生活的人，是被治的階級。對於這貴賤不同的階級，自然應該設施不同的教育。柏拉圖的「理想國」中，對於生產的農工階級，只教以實用的工藝，對於衛國的武士，教以音樂和體育；而對於統治階級的教育，則以使「靈魂從感覺的世界的研究，轉向於真實存在界的冥索」(Republic § 527)為目的，課程中最重要學科，乃是數學天文學和辯證術。因為這些學科乃是與理性有關，而與感覺無關，可以離開混亂的經驗達到真正的知識。柏拉圖的重理性而輕經驗的知識論，便這樣的使文雅教育和職業教育，理智學科和實用學科相判離而分出高下貴賤，引起後來的教育價值的衝突。亞里士多德也主張對於能運用理智求真知識的人和在日常經驗中經營生產滿足物質生活的人，與以不同的訓練。前者的教育，應該是自由的，理智的，形而上的；後者的教育應該是生產的，機械的，形而下的。自由的教育，以訓練智慧以盡知的天職為目的。此種訓練越與日常經

驗無關，越與應用感官及身體的生產工作無關，越與行動無關，便越能啓發知慧，越能達到真知識。生產的教育，以訓練機械的行動，增進工作的效率爲目的。此種訓練與知識無關，因爲生產工作，乃是行的事，行與感覺經驗有關，而感覺經驗根本不能發生知識。亞里士多德把智慧與經驗，知與行，自然教育與生產教育，作斬然截然的區分。甚至於美術如音樂，圖畫，彫刻，亞里士多德也把它們歸入手藝一類，因爲這些美術的實習與實際經驗有關。即如在討論音樂在教育裏的地位時，他便發生青年人究應練習樂器至何程度的問題。他認爲練習樂器以助欣賞，是可以的，若是以職業訓練爲目的，那便卑下不足道，不是自由教育了。不但如此，即在理智生活以內，亞里士多德，還分出高下貴賤。他認爲藉理性而生活，和即在理性中生活，其價值是不可同日而語的。公民生活，政治生活，是賴理性的運用的，可是這種生活尚超出理性生活以外，不能自給自足，一切尚不能不憑藉實際經驗的情形而定。惟有即在理性中討生活的哲學家，爲求知而求知，一切自給自足，無假外求，才是最具有價值的。在亞里士多德看來，完全以訓練爲求知而求知的理性爲目的的教育，才是最自由的，最有價值的教育。

從柏拉圖亞里士多德的重理性輕經驗的知識論所生的教育價值論，到中世紀格外變本加厲，實際生活的經驗，既然不能供給真確的知識，那麼與實際生活相隔絕，乃是求得真知識的第一個條件。經院主義的教育，完全隔離實際生活，徒然應用亞里士多德的三段論式來辨析許多煩瑣不切實際的問題，亦是理性主義的表現。聖湯姆士 (Saint Thomas) 的論文，‘De Magistro’，只不過是經院派的理性主義對於教育的應用罷了。

理性主義的忽略實際生活，偏重理智訓練的影響，在近代教育裏還繼續表現。理性主義者馬白朗希 (Malebranche) 即認為教育的第一要義，在於以抽象的真理來教兒童。在他看來，理性既為人所同具，是沒有年齡的差異的，兒童能了解和追求抽象的真理，正和成人一樣。如其兒童不能如此，這不是本性如此，乃是受了感覺的紛擾，排除一切喜懼苦樂的感覺，兒童的理性自然恢復認識抽象的真理的能力。他說：「如其我們能使兒童無憂無慮，無所希冀；使他們不感受痛苦；使他們儘量遠離快樂之事，我們便可以從兒童能說話起始，教以最難最抽象之事，至少亦可教以具體的數學，如機械學。」（見關派野「教育學史」Comparyé, Histoire de la Pédagogie p. 158）馬白朗希這樣的注重抽象的真理，非議憑感覺的教學，純粹是他的理性主義的表現。教育史家蓋克斯 (Guer) 論及馬白朗希的教育學說，便會這樣說：「他對於人類的理性有絕對的信心，並信只有理性能供給清晰簡單的真理的觀念；可是當他主張我們可以抽象真理教授兒童而憑感覺的教學應該受非議時，他是錯誤的。」（蓋克斯「教育史」(Guer, Histoire de l'Instruction et de l'Education p. 151)）

至於現代教育價值的衝突，如文雅教育與職業教育的衝突，理論學科與應用學科的衝突，杜威便會溯源於古代希臘的重理性而輕經驗的知識論，這種知識論的影響，還在繼續的表現哩。（參閱 Democracy and Education, Chapters XIX, XX）

以上敘述理性主義對於教育的影響，是在教育價值論方面的。此外還有一種重要的影響是在方法論方面。

真正的知識的來原，既在於理性而不在於經驗，與經驗有關的教材，既然沒有真正的價值，那麼求知識的方法，自然全憑理性的自內發動，無需憑藉接受經驗的感官。因此教育的方法，並非是自外供給知識的材料，而是自內促進理性的活動，理性活動的結果，自然構成知識的系統。蘇格拉底的有名教法，稱為助產法（*Maieutics*），即是表現知識並不是外鑲的，而是內發的，乃是理性活動的自然結果，教師不過就其本有的活動加以輔助而已，教師只能助產，不能產生知識。柏拉圖的辯證法（*The method of dialectic*）和蘇格拉底的助產法一樣，也是反對當時的哲人的注入知識的方法，而是誘發理性的活動，使理性自得知識的結果的。甚至中世紀的經院派的注重三段論式的訓練和辯論法，也未嘗不是誘發理性活動的方法；不過推論和辯論的前題不許理性探究罷了。派斯（*Pace*）便曾這樣敘述聖湯姆士（*Saint Thomas*）的知識論和教育的方法：「第一，知識根本是心靈的產物，而學習乃是自身活動的生長。因此教育不僅是傳輸或注入而是促發，暗示和指導，因而而鼓舞心靈在正當方式之下運用其天然能力。這種歷程包括三期：一是先天的能力，知識的萌芽已藏於其中；二是教師的職責；三是心靈的反應，從此取得它自己的知識……」（派斯「聖湯姆士的教育學說」*E. A. Pace, St. Thomas' Theory of Education*, Catholic University Bulletin, VII. 207）窩哈若（*O'Hara*）也說「聖湯姆士屢次申言這件事實，即心靈是自動的。我們有一種知識的能力，此種能力，非指被動的接收乃指活動以達到知識的才能。心理的才能本其先天的力量，乃其本身發展的主要原因。發展乃自發而非外鑲；並且假如它接受他人的幫助，乃所以

求其作用的便利而非降抑或遷移其本身的力量。1（窩哈若「杜威教育學的限制」James H. O'Hara, *The Limitations of Educational Theory of John Dewey*, p. 93）從這兩段引言，可知經院主義的教育，本其理性主義的見解，在教育方法上未嘗不注意受教育者的理性的自發活動。笛卡爾的理性主義在教育方法上的影響，也在注重理智的訓練方面。斐派野（Compeyre）敘述笛卡爾的影響，曾說：「笛卡爾不僅改造了科學，革新了哲學；他還把陳舊的成規，機械的程序，純粹的記憶的訓練，從學校逐出；他求助於刺激智慧，蘇醒明晰的觀念，引起判斷和思考的種種純理的方法。」（*Histoire de la Pédagogie* p. 157）

康德和一切理性主義者相同，重視教育的形式方面，和受教育者的自動。他把訓練理性，看得比傳輸知識更重要。他認為記憶許多死知識是徒勞無功的。他譏刺這等博聞強識的人為活字典。至於訓練理性的方法，他也是採取蘇格拉底的方法：使受教育者自動和自得。『求了解的最好的方法，乃是做。最穩固的學問，乃是自得的學問。』（康德「教育論」*J. Kant, Traité de Pédagogie, traduction Jules Barni*, p. 89）

以上敘述理性主義對於教育的影響，共分兩方面：在教育價值方面，是重視純理的知識而輕視日常的經驗，因此劃分文雅教育與職業教育，理論學科與應用學科的畛域；在教育方法方面，是偏重理性的訓練，注意理性的內發的活動。這等影響，乃是上述理性主義的幾種通性的必然的結果。我們應該就這兩方面的影響加以檢討。理性主義者只認理性的活動為知識的起源，忽略經驗的供獻，是根本偏頗之見。近幾世紀科學知識的發展，已經很

確切的證明經驗乃是知識的源泉。要求知識，不必離開經驗，正應在經驗裏去用試驗的方法去尋求。這樣求得的知識，與憑着理性用演繹方法從少數自明之理演繹而出的知識，同樣確切，同樣豐富而有意義。並且在經驗中求知識，也是同樣憑藉理性的活動，不是純粹機械的，零亂的感覺印象的累積。理性主義者忽略知識的這種源泉，在教育上便不免分出文雅教育和實用教育的畛域。文雅教育只是從事抽象的，理智的訓練，其結果與實際生活絲毫不生關係，只是製造有閒階級。同樣，實用教育，只是對付日常經驗，不承認這日常經驗，即是知識的源泉。因此所謂實用教育，只是機械的習慣的養成，物質的生產效率的增加，而理智無絲毫運用的餘地。在文雅教育與職業教育的對立之下，理性生活與經驗生活，由是無溝通的餘地，而社會階級的區分，乃因此種教育價值的區分而得維持。要打破這種階級的區分，先要打破這種階級性的教育；而要打破這種階級性教育，先要打破它的割裂理性與經驗的關係的哲學基礎——理性主義。

理性主義在教育方法方面注重形式的訓練，這種影響，未可厚非。訓練智慧，比傳輸知識為更基礎的方法。可是理性主義既輕視經驗，所以智慧的訓練，只是以抽象的符號為題材，不涉於實際生活；而所謂理性的自發的活動，也只限於腦中的推理作用，不能利用身體的活動和感覺的經驗，來控制和印證推理的結果。這樣訓練理智的方法，是永遠不能超過經院主義的三段論式的訓練和辯論法的訓練的，因為知與行始終互相判離而未嘗合一。最理想的訓練理智的方法，應該是觀察與推理，理智活動與身體活動，互相銜接。然而理性主義的方法論，是不

足以語此的，因為它根本鄙棄與感覺經驗有關的觀察作用，與身體活動。我們如其要提倡真正訓練理性，真正提倡自動的教育方法，也必先打破傳統的書本教育的哲學基礎，即是重理性而忽經驗的理性主義的知識論。我們現在要繼續敘述在知識論上與理性主義正相反對的經驗主義，再從教育的觀點，考察經驗主義是不是一種比較完善的知識論。

丙 經驗主義

經驗主義的發展和通性。——從理性主義的反面設想，我們便可明白經驗主義的意義。據蘭德的「哲學辭典」對於經驗主義的定義便是這樣：「凡一切哲學學說，否認有別於經驗而為知識原則之自明之理存在者，通名經驗主義。」（第一卷二〇二頁）理性主義承認自明之理乃是知識的原則，這些原則與經驗有別。經驗主義否認這種區別，認為這些原則，即從經驗而生，經驗而外，別無自明之理（*axioms*）。理性主義認為只藉自明之理的直覺和演繹便可構成知識。經驗主義否認之，主張應從感官接受外界的印象，始可構成知識。這是在知識論方面經驗主義和理性主義正相反對之處。我們也照前將經驗主義發展的經過加以敘述，尋出它的通性，然後再考察它在教育上的影響。

在西洋古代哲學裏，經驗主義和理性主義的對立，還沒有顯明，蘇格拉底，柏拉圖，亞里士多德的哲學，都是偏

重理性主義的。當時只有幾個「哲人」如 Protagoras 以及稍後的斯多噶派發經驗主義的端緒。經驗主義有確定的基礎，從近代哲學開始。洛克為奠定經驗主義的基礎的第一人。洛克在他的「人類悟性論」中首先攻擊笛卡耳的先天觀念。依他的見解，一切知識，都非是先天的，無論是思維的原則，或是構成原則的觀念，都不是先天的。證據是，低能的人，野蠻人，和兒童，對於這些原則和觀念，並不認識。因此洛克認為心靈在最初猶如一張白紙，其中空無所有。他在「人類悟性論」中致力於表明所謂先天觀念如空間，時間，數，無極，本體，因果，同一，上帝等等，都從經驗而生，非先天所有。可是洛克的經驗主義，還承認經驗的來原有兩種：外界事物係從感覺 (Sensation) 而知；我們內心的活動，則由反觀 (Reflection) 而知。經驗的來原，有感覺與反觀兩種，洛克還承認心靈本身有相當的活動。

到了賈的雅克 (Condillac)，只認感覺為一切知識的來源。我們的一切觀念，以至於洛克所承認的我們的一切心靈的活動，他都只承認一個來源，即是感覺。這些感覺彼此相加，彼此依各種形式而聯合，乃發生心靈的一切活動。即如判斷作用只是一個重複的感覺，注意只是一種專一的感覺，而一切原則，則從許多感覺的被動的累積而生。經驗主義到了賈的雅克 (Condillac)，乃成為唯覺主義 (Sensationalism)。

休謨和彌兒的觀念聯合論 (Association) 又是經驗主義的另一形式。他們同取經驗主義的立場承認一切知識均從經驗而生，知識的根本原則，亦非先天所賦與。他們以觀念的聯合來解釋這些原則的成因。即如因

果原則，在理性主義者認為理性的先天範疇之一，休謨和彌兒則解釋為在經驗中因觀念的聯合而生。在經驗中常見甲乙兩事不絕聯帶呈現，我們對於這兩事的觀念發生聯合作用，因此發生一種主觀的習慣，見甲事呈現即等待乙事的發生，而認為甲乙之間有因果的關係。因果的原則，無非是這樣的由觀念聯合而生，並非先天所與。因果原則如此，其他原則，觀念聯合論者也同樣用觀念聯合來解釋。

經驗主義到了斯賓塞爾，在解釋方面又起了一種新變遷。斯賓塞爾根據進化論的觀點，不滿意於他以前的經驗主義者忽略了一件主要的事實，即是神經系統的存在。他說：「大腦呈現生命的普通進化歷程中所感受的無量數的經驗；最一致最常起的經驗，繼續遺傳下來，逐漸達於智慧的高度，潛隱於兒童的大腦之中。」（見斯賓塞爾著「心理學原理」Principles of Psychology）從斯賓塞爾這種生物進化的觀點看去，以個人而論，理性的種種範疇，可說是先天的，因為乃受之於遺傳。可是就人類進化的全體而論，這些範疇還是逐漸從經驗而得的。所以斯賓塞爾還不失為經驗主義者，不過將理性的來源，從個人的經驗，上推到種族的經驗罷了。

古典的經驗主義從洛克發展到斯賓塞爾，形式雖幾經變遷，但是和古典的理性主義一樣，始終保留著幾種通性。經驗主義的通性，可舉而言者，有以下幾種。第一種通性是把心靈看做一紙白紙，或是一塊平板（*tabula rasa*），其內容空無所有。惟賴後天的經驗，才在這種白紙上書寫文字，在這塊平板上留着印象。「凡悟性中所
有者，無不從感性而來。」（*Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu*）這句名言，乃是一切經

驗主義者所共認的。斯賓塞爾雖然承認在個人的知識的構成中，有少許先天的因素，可是就人類的起始而論，心靈仍是空無所有。

古典的經驗主義的第二種通性，即是不承認有普通必然的原則。經驗主義者否認一切先天的原則，即是否認在人類心靈中有任何普遍的必然的原則。理性既為經驗的產物，乃憑外方的情境而決定其形式。惟有當這些情境始終如一時，我們的理性才有相當的普遍性。至於必然性，也不存於理性自身而存於外界。

古典的經驗主義的第三種通性，即是在認識的歷程中，只承認心靈的被動性。把心靈看做一張白紙，或是看做一塊光滑的蠟板，已經是把心靈看做只是外界的印象的受容器。心靈對於外界的印象，只是被動的接收，無任何主動的作用。這三種通性，在教育上，都發生深切的影響，我們要加以分析和批判。

經驗主義對於教育的影響——經驗主義把知識看做完全是經驗的產物，因而看重教育的效能。照理性主義的知識論，一切知識，已經蘊蓄於理性之中，教育不過是從旁輔助理性的自內發展而已，它的效能，是極有限的。可是照經驗主義的見解，心靈空空洞洞，並不涵有知識的原則，一切知識均從經驗而生，教育只須供給個人以適當的經驗，將無所不能。杜威說得好：「主張心靈原來是被動、空洞的，乃是誇張教育的可能性的一種方法。假使心靈是一塊蠟板，待外界的事物來銘刻印象，那麼藉自然環境而施的教育，其可能將無制限。」(Democracy and Education, p. 108) 在事實上洛克即是看重教育的效能的。他認為「人們的態度和才能的差異，因教育而生，

甚於因其他任何事而生。[洛克，「關於教育的幾項見解」Locke, *Some Thoughts Concerning Education*, edited by R. H. Quick p. 20] 又說：「凡我所遇的人，其中有十分之九，其爲善或爲惡，爲有用或爲無用，皆由於他們的教育。使人類發生大區別者，乃是教育。在孱弱的嬰孩期所受的微弱的甚至不覺察的種種印象，有甚重大而永久的結果。」（前書第一頁）洛克又曾把兒童的心靈比諸水，教育比諸引水的工作：「決諸東方則東流，決諸西方則西流。」（「I imagine the minds of children as easily turned this or that way as water is led」）（前書第二頁）又把兒童比做白紙或蠟，可以隨人的高興造就成什麼形式。（前書一八七頁）

唯覺主義者，格外誇張教育的效能。主張教育萬能者，便是有名的唯覺主義者海爾維序斯（Helvétius），他認爲教育是無所不能的，人類心靈彼此的差異，其唯一的原因，乃是教育。兒童的心靈，不過是一種空洞的容器。智慧乃是完全由感覺印象所構成。因此五官的感覺，乃是唯一重要的。「感官乃人之全體。」感覺的印象既爲心靈的根本要素，而此等印象乃隨外界情境而變化者，海爾維序斯乃從此得一結論說：機遇乃陶範心靈與品格之大師。一切天才與英豪，皆是憑機遇而生。我們如其要造就天才與英豪，唯一的方法，便是分析觀察機遇是用何種方法產生天才與英豪的，這種方法一經發現，那麼我們便可憑此方法來安排感覺印象，而天才與英豪，也就可以隨意憑教育的力量來造成了。（參考 *De l'homme, des ses facultés intellectuelles et de son éducation* 首末兩章）

海爾維序斯的信仰教育萬能，顯然從他的唯覺主義而起。亞丹姆斯 (John Adams) 也說唯覺主義，可使教育者對於他的工作更覺有把握而抱樂觀。他說：「對於教育者，貢的雅克 (Condillac) 的唯覺主義，有一種特殊的吸引力。在他的「凡悟性中所有者無不從感性而來」的保證之中（雖然此種觀念起於屋開姆 Occam）甚至可使人得着一種安慰。因為教育者到底對於感官是有法對付的；感官比智慧更為顯著。」(John Adams, The Evolution of Educational Theory, p. 310)

經驗主義，尤其唯覺主義，使人深信教育的效能，乃是它的理論的必然結果。教育萬能，固然是一種妄想，因為就令承認唯覺主義的根本主張，一切知識皆從感覺而生，心靈接收感覺的能力，也不是完全一致。這一種先天的制限，教育也是避免不了的。不過經驗主義，使教育者的目光不專注意於他所不能改變的先天的才能，而注意他可以儘量支配的後天的經驗，因此對於教育的效能，得著一種信仰和安慰，這是它的良好影響。

經驗主義否認一切必然的普遍的原則，一切意見和信仰都要從經驗中找根據。這種精神，使一切徒然根據成調和威權的意見和信仰歸於消滅，無存在的可能。因為這等意見和信仰，在理性主義之下，還可託迹於先天的原則和範疇之中，使理性認為自明之理，不生懷疑。即如理性主義者笛卡耳對於一切都懷疑，對於上帝和靈魂的觀念，即因其認為先天的觀念而不加懷疑。到了經驗主義，既不承認此種普遍必然的先天的觀念，一切要從經驗中找根據，那麼諸如此類，不根於經驗，僅根於成調和權威的意見和信仰，便難再藉理性為護符而立足了。所以杜

威說得好：「訴諸經驗，表明打破了權威。」(Democracy and Education, p. 311) 又說：「唯覺主義是攻擊完全依據成訓和權威的學說和意見的一種極利的武器。」(前書 313 頁) 這種憑個人經驗自由考察的精神，影響到教育方面，便是個人主義和自由主義的教育的開端。(參閱 Democracy and Education, p. 341-342)

經驗主義對於教育最大的影響，乃是注重感覺經驗，注重直觀教學，而在教育史上形成一種新潮流，即是所謂感覺的唯實主義 (Sense-realism)。感覺的唯實主義，雖已發端於培根和廓美紐斯 (Comenius)，但是它的哲學的基礎，則賴洛克以後的經驗主義而奠定。門羅 (Paul Monroe) 解釋感覺的唯實主義的名詞的來源，即曾說：「這個名詞本身乃從一根本信仰引申而出。此根本信仰為：知識首從感官而來，所以教育不以純粹記憶作用而以感覺訓練為基礎，且趨向於不同之教材。」(Monroe, Text-Book in the History of Education, p. 451-62) 感覺的唯實主義，從經驗主義尤其是唯覺主義而生，是很顯明的。感覺的唯實主義在教育上有兩種新傾向，一是注意實際的教材，這實際的教材，乃以個人在自然界及社會的實際經驗為範圍。凡是離開實際經驗的一切的教材，都經排斥，或退居次要的地位。這種傾向，對於教育價值的判斷，恰恰和理性主義的教育相反。理性主義的教育，認為越與實際經驗無關的教材，越有價值。感覺的唯實主義卻認為唯有與實際經驗有關的教材，才有教育的價值。課程的內容，因此發生了重大的變遷。科學的教材，在課程中開始取得應有的地位。感覺的唯實主義的另一種新傾向，即是教學方法的革新。在理性主義之下，感官非認為妨礙知識的發展，即認為與知識無關，不加

以重視。經驗主義既認感官爲知識的唯一門戶，所以感覺的唯實主義在教學方法方面，提倡使實際的事物，與感官相接觸而得原本的經驗與知識，因此使傳統的書本教育，傳說的教育，受了一種很大的打擊。而所謂直觀教學法和感官訓練，在教學方面，才開始居現在的重要的地位。

以上所舉的經驗主義對於教育的影響，如肯定教育的效能，提倡自由研究的精神，注重感覺經驗，發生直觀教學的方法和注意感官的訓練，都是良好的影響。在這些方面，經驗主義都遠勝過理性主義。那麼在教育哲學方面，我們是不是可以承認經驗主義爲一種滿意的知識論呢？還不能，因爲經驗主義承認心靈的被動性，在教育方面還不免種種缺陷。杜威批評這種感覺的經驗主義，在教育方面的缺陷，共有三點：第一點，這種知識論破壞有餘而建設不足。感覺的經驗主義在消極方面打破種種無根的成訓和信仰是很見長的。可是教育哲學，需要一種建設的知識論，而唯覺主義不足以當之。唯覺主義忽略了心靈求知的主動作用，把知識只看作感覺印象的聯合。殊不知僅是物質的刺激，心靈並不生反應，心靈乃對意義而反應。在一個有問題的情境中，心靈爲解決情境的困難，才接收感覺印象而求其意義。意義明瞭，便是知識的獲得。離開了意義，徒以物質的刺激來擾亂心靈，是永久不會發生知識的，至多只是許多零亂的對象和性質的累積而已。

第二點，直接印象，雖然可以供給知識的原本材料，但是範圍有限，亦不免欠缺。我們若是利用實物來幫助意義的了解，是有益的。可是若是材料的提示，僅以實物爲限，那便不免妨礙心靈的生長了。唯覺主義，在教育方面念

念以提示實物，使生直接印象爲重，所以不免有阻止抽象的概念思想的發展的危險。

第三點，唯覺主義對於經驗的性質，不免誤解。它和理性主義一樣，把經驗完全看做是屬認知的性質 (Cognitive)。其實經驗只是與事物交互作用的種種活動。甚至一個小孩玩着一個皮球，他所經驗的，也並不是皮球的各種屬性被動的接收。乃是對於所施的把握，拋擲，敲打，撕裂的活動的影響，以及皮球對於這些活動所生的反響。兒童所經驗的乃是活動的交互作用間的關聯，換言之，乃是活動的意義，並不是個別的感覺印象。他接收這些印象，並不是因爲這些印象直接投射，乃是因爲這些印象可以幫助明瞭活動的意義。唯覺主義忽略了經驗的這種重要性質，認爲感覺印象聯合即可生知識，便不免離開活動，離開意義，徒以物質的刺戟，紛擾心靈，使直觀教學及感覺訓練本身成爲目的，而對於知識無所成就。「對於經驗中深刻的主動的和肌肉的因素的忽視，乃是傳統的經驗派哲學的致命的缺陷。」

以上是杜威所批評的感覺的經驗主義在教育上所生的三種缺陷 (Democracy and Education pp. 215-217)。這種批評，是很公允的。杜威的批評，乃是以他的試驗主義的知識論爲根據的。他的知識論之所長，正古典的經驗主義的知識論之所短，我們在下文便將繼續敘述試驗主義的知識論。

丁 試驗主義

引論——在敘述試驗主義的知識論以前，先得略敘現代的知識論的特色。古典的知識論，無論是理性主義或經驗主義，均各有其困難。對於知識的起源和發生，都不能解釋得圓滿。兩種學派的共同缺點，便是使經驗與理性，兩相對立而不能在一種觀點之下，互相聯合，以致各有偏重，只能解釋知識的一部而不能解釋其全部。現代法國哲學家白朗維格 (Brunschvicg) 對於這兩派的共同缺點，曾有這樣的說明：「哲學家忠於他們在科學發現以前所受的種種論理的訓練，曾經抱着兩種理想。有一部分哲學家夢想一種無須諮詢經驗的純理的知識……另一部分哲學家則想像一種不須依賴思想的自身活動而可得的主觀的知覺。」（「人類經驗與物理的因果」*L'expérience humaine et la causalité physique*, p. 594）理性與經驗，各有所偏，誠然是古典的理性派與經驗派的通病。理性主義者康德，雖然曾經認識了理性和經驗的交互關係，想在兩者之間，求其聯絡，可是因為他對於理性和經驗的概念是完全靜止的 (static)，所以終於不能使兩者相連續，仍將兩者彼此分開，「如同糕餅師將製糕餅的模型和從模型而出的糕餅兩相分開一樣。」可是在科學的知識的構成之中，理性和經驗，卻另有一種密切的關聯。數學在最初發生的時候，已經浸染着經驗。直到現在，還因從經驗中發生的種種問題促其進步。至於在試驗科學方面，事實本身已有觀念侵入，而觀念的完成，亦惟賴不絕與經驗相接觸。所以白朗維格繼續說：「人類知識，為人類經驗之對象，其真實性依賴於合理性及客觀性兩者之間所生之關聯。如吾人過度擴張合理性與客觀性以使兩者互相分離，而成為絕對理性與絕對對象之對立，吾人便不見知識之真實進程及知識之

存在。」(同上)現代知識論，深知古典的知識論，使理性與經驗互相判離之共同錯誤，都對於經驗與理性採取一種新觀點，把兩者看做在知識的發展歷程中是互相關聯，互相依賴的兩種因素，因此想避免經驗派與理性派的衝突而解除其共通的困難。現代的知識論，依其貫串和關聯經驗與理性的觀點不同，可以大別為兩大派。一派是採取生物學的觀點，把知識看做應付環境以圖生存的工具，而理性和經驗，乃是在生物與環境交互作用之中，互相聯接，互相倚畀以求完成適應活動的兩種不同的功用。一派是採取社會學的觀點，不把一切理性的範疇只看得個體為適應實際需要而生，還看做是社會共同生活的產物。在社會生活中，理性和經驗，仍是互相聯接，不是互相對立的。我們先敘述採取生物學觀點的知識論。

採取生物學觀點的知識論。——採取生物學的觀點的知識論，其根本見解不外以下三項。第一，知識乃起於實際活動；第二，所謂理性範疇的發生，也是適應生活的需要而生；第三，理性和經驗，觀念和感覺，乃是在知的歷程中互相連接，互相輔助的兩種作用。因為這等見解都是從實際活動出發，所以形成知識論中所謂活動主義(Activism)。自從十九世紀末葉以來，採取這種觀點的知識論，不絕發展。在現代哲學家之中，可舉為這種知識論的代表的很多。例如奧國的物理學家哲學家馬赫(Mach)便認精神生活完全為有機體適應環境的工具；科學本身亦從實際生活的需要而生。科學乃是使思想，亦即是使人的精力，經濟的一種方法。法國哲學家芮教授(Abel Rey)也是主張知識起於有機體的需要。他說：「生物學與心理學指示我們，我們的身體所以組織成既在的

狀況，乃是起於對於環境的適應和繼續維持平衡的作用。從此我們可以得一結論：我們的知識也應該首先是適應有機生活的需要的。」(Abel Rey, *La Philosophie Moderne*, p. 341) 德國有名的哲學家「好似」哲學 (Philosophie des Als ob) 的著者韋漢根 (Hans Vaihinger) 的知識論也是採取生物學的觀點的。克拉巴 (Chaparde) 甚至說他把論理學歸約為生物學。他認為我們的知識，無所謂絕對的真，不過是在生存競爭中求勝的一種生物的方法。理性的「範疇」只是對付無窮繁複的感覺的便宜的方法。我們的科學的觀念或他種觀念不過是種種的「虛構」，充滿了論理的矛盾。「虛構」可是這等「虛構」就其能使我們實際支配實在界而論，是很有用的。我們這樣生活著，好似外界是和這些「虛構」是相應的；好似實在界正如同我們所設想的。我們的概念的虛妄，是不關緊要的，只要虛妄能使我們脫離實際的困難。事物實際是否存在也是不關緊要的，只要我們權當他存在而於我們有實際的便利。韋漢根 (Vaihinger) 認知識為應付實際生活的「虛構」，所以他的知識論又稱「虛構主義」(Fictionalism)。

德國另有一個哲學家薛耳茲 (Julius Schuler) 在他的「自明之理的之理」(Psychologie der Axiome) 中也發表對於知識的同樣的見解。他認為一切自明之理，一切所謂感覺和思想的先天的範疇，皆從實際生活而生。此等一切，乃是認識的主體的活動，乃是他的意志，他的求生存的意志的要求。法國哲學家儒松 (Ruyssen) 也是這樣解釋「同一原則」(Le Principe d'Identité) 的來源。他說：「論理學家的同一原則，僅是習慣律或反

復律的正式的發表……肯定甲是甲，這是說當重見一個已經認識的對象，並不表現可觀的差異時，心靈一定不變的對於這個對象重行引起以往足使心靈認識並對付此對象的種種注意及反應的方式。」（儒松「判斷的心理的演進」Ruyssen, *Evolution Psychologique Des Jugements*, p. 166-167）艾播（Ribot）也是這樣解釋理性的邏輯：「純粹理性的邏輯乃是逐漸的分化作用所獲的結果……它為生活的需要及欲望所引起並保持；最初是完全實用的，絲毫不是思辨的。」（艾播「情感的邏輯」Ribot, *Logique des Sentiments*, p. 24）柏格森也說，智慧並不是「一種以純粹思辨為歸的心能」而是「和行動的需要相關聯的。」（「創化論」*Evolution Creatrice*, p. 164-166）奧國的哲學家耶路薩冷（Jerusalem）也嘗從生物應付環境的觀點敘述知識的起源和進展。（耶路薩冷「哲學導言」Jerusalem, *Introduction to Philosophy*, translated by Sanders, § 27）

以上所敘述的乃是活動主義的知識論，在大陸各國哲學家方面分別的發展。此種知識論，尤其盛行於英美而自成一派別，即是所謂實用主義（Pragmatism）。實用主義派，以詹姆士、薛祿爾（Schiller）和杜威三人為重鎮。就以杜威對於知識論的貢獻為最多。杜威與詹姆士、薛祿爾同樣主張知識的實用性，可是他同時着重知識的試驗性，所以別名他的實用主義為試驗主義。試驗主義，比任何活動主義的知識論對於教育的影響都重大，所以有單獨提述的必要。

試驗主義的知識論的敘述。——杜威的知識論和他的心靈論相同，也是從生物學的觀點出發的。心靈既為適應實際需要而生，那麼認識作用自然也是為實際需要而起。古典的經驗主義與理性主義，雖其立論相反，可是杜威認為有一共通點，即是承認心靈的認識作用，乃是為求知而求知的，乃是同取的唯智主義的觀點。杜威從生物求適應環境的觀點來看認識作用，知識乃成為行動的工具。人類原始的經驗只是感受和施為，只是「有」而不「知」。惟在此種施為的關係不適應，使生存發生危機時，知的作用才發生。杜威說得好：「唯智主義的假定，與原本經驗的事實相反。因為事物之為對付，應用，施為和利用，享受和忍受之對象，甚於為認知之對象。彼等為「被有」之事物先於為「被知」之事物。」(Dewey, *Experience and Nature*, p. 21) 就知識發生之起源而論，可見其實用性或工具性。因為知非憑空而起，更非為知而知，乃係為實際行動而知。知識既有實用性，即與理性主義之憑慧眼旁觀不同，亦與經驗主義的任物自呈而被動接受感覺不同，必得對於所認知的實在界，加以改變。因為知之所以發生，即為着在生物與環境之間，失了平衡有不適應的所在，恢復適應與平衡，正是認知作用的動機。而要恢復適應與平衡，則非對於為認知對象的環境，有所改造不可，所以知識的實用性，連帶他的行動性。知識並不是就現實的外界加以摹擬，乃是就現實的外界加以改造。知識不是一種冥索而是一種行動。這種對於知識的實用的，行動的概念，乃是經驗主義的知識論的特點。它的這種概念，尤其和試驗科學的知識相符合。杜威認為試驗科學的求得知識的程序有三種特點：「第一種顯然的特點是，一切試驗都涵有外表的動作，在環境裏，或

在環境和我們之間，創造確定的變化。第二特點是，試驗並不是一種偶然發生的活動而是受著觀念的指導的，而此等觀念必須滿足引起研究的問題的需要所規定的條件。第三特點使前兩特點獲得充足的意義，即是受指導的活動所生的結果，乃是一種新情境的創造，在這種情境之下，各種對象彼此關係與前不同，並且受指導的活動所生的種種結果，創造出種種新對象，這等對象便得有被認知的性質。1 (John Dewey, *Quest for Certainty*, pp. 86-87) 試驗科學的程序所有的這三種特性，正與杜威的實用的和行動的知識概念相合。杜威從此三種特性得一結論，即是：試驗科學所認知的，並不是在認知作用發生以前的實在界，而是以觀念為指導，在實在界引起變化所生的結果。因此知識並不是後顯的，不是摹擬實在的，而是前瞻的，創造新實在的。承認知識的前瞻與創造的特性，也是試驗主義的知識概念和一切古典的知識論不同之點。杜威根據這種知識的實用的，行動的，前瞻的和創造的概念，對於感覺和理性在知識的構成之中的關係，有新的說明。

杜威與詹姆士相同，是澈底的經驗主義者，不承認一切超於經驗，先於經驗的範疇的。可是他對於「經驗」有新的認識和了解。古典的經驗主義，以為只是心靈的被動的接收感覺印象，便是經驗。杜威不承認這是經驗，也不承認在這樣的經驗之中，可以產生知識的。他從生物學的觀點看經驗是生物與環境的交互作用。在這種作用之中，不僅環境改變生物，生物也改變環境。經驗便是這種施受兼俱的作用。在這種作用之中，生物為求更能支配環境以滿足他的感情和欲望，而發生知的作用，以求改造現實的經驗；知的作用，在經驗中發生，知的結果，也在經

驗裏表現。知識亦是改造經驗的成就。在這樣的經驗的概念之下，知識即可在經驗中發生，發展，和完成，是無須借助於經驗以外的任何超絕的原則或範疇的。所以杜威始終不離經驗主義的立場。可是因為他對於經驗的概念，和古典的經驗主義者的概念不同，為別於古典的經驗主義起見，特名其知識論為試驗主義（*Experimentalism*）或試驗的經驗主義（*Experimental Empiricism*）。試驗主義因為對於經驗的觀念不同，對於知識的觀念不同，所以雖不離經驗的範圍而對於知識的來源，卻承認觀念與感覺各有其貢獻。一切認識作用必然包涵兩類的事情，一方面是感覺所與的事實；一方面是許多觀念。感覺的事實是特殊的，是根據知識的；而觀念是普通的，根據理性所生的概念。究竟那一種是知識的根源呢？我們在上文已經說過，經驗主義與理性主義各有不同的答案。因為這兩派知識論都是把認知作用看做是被動的，靜止的摹擬實在，所以終無調解的可能。試驗主義既認清了經驗和知識的實用性和行動性，便能調和這兩種不同的見解，而把感覺的事實放在一邊，把觀念放在另一邊，不把它們當做靜止固定的相反的兩個名詞，而把他們當做同一個以支配困難情境為目的的認識作用的兩個方面。

要明白事實與觀念，特殊與普通，感覺與理性兩者之間如此的聯接，讓我們考察杜威所分析的一個完全思想歷程的五種步驟：（一）發見一個疑難而待解決的問題（二）確定問題的性質（三）發生解決問題的臆說（四）推演臆說的涵義（五）繼續觀察與試驗以視臆說的涵義是否與事實相合，因而接受或排斥臆說。杜威曾舉一具

體的例來表明這五項步驟。假設一人外出歸來，見其室中各物紛亂，此乃一疑難待決之問題。他注意觀察室中一切情形，疑難問題之所在，因而確定。在注意觀察而後，此人乃發生一觀念，以為有失竊之事發生。這當然是一種可能的解決難題的方法，可是此種臆說，只是一種觀念，還不能作為結論。此人又另生一觀念，以為此種紛亂現象或由好弄的兒童所生。此兩觀念互爭不相下，判斷乃因此而停止。其後發生推理作用：如其竊賊果嘗光顧，必有如此如此的事實發生，即如貴重的物品，必已遺失。此為思想的第四步開始。他根據推理的結果去檢查他的寶物箱，有幾件不在，其他各件仍然完好如故。他或許他自己將這幾件不見的寶物放在別處，現在不復記起，所以這種事實，還非失竊的確證。他又想起食櫥中的銀器。他想這些是兒童所不能取的，他自己也不會移開而不復記憶的。他便去實地檢查，發現一切銀器都已不見，失竊的觀念因而證實。他再勘察門戶，復見有種種痕迹。因此失竊的臆說勝利，而一切零亂的事實乃整理出一個系統。思想的第五步，從此告終。（見杜威著「思維術」How We Think, pp. 82-83）

在以上所舉的實例中，正如在其他一切試驗的認識作用中一樣，我們可見事實和觀念的性質和功能，以及彼此互相倚賴的關係。我們把這個具體的事例放在眼前，便可格外容易明白杜威所說明的事實與觀念的關係的四點。他說：「（一）在一切試驗的認識作用中，認識的前事（Antecedent）總是一種經驗的材料，在自然的原

因中有它的根源的，可是來時未經控制，還是不確定而成問題的。經驗的原始的對象，乃從有機體與環境的自然

的交互作用而生，它們本身不是屬於感覺的，也不是屬於概念的，也不是兩者的混合。它們正是我們一切日常的、未經改造的經驗中具有種種屬性的材料。因此知覺與概念在知識的構成中，誰也不能爭其優先權。(一)感覺的事實和解釋的觀念兩者之間的區別，乃是求達正確結論的研究歷程所造成。(二)任何區別的名詞，都不是絕對的，固定的，卻是偶然的，暫時的。當我們發現了觀察而得的事實可以供給一個較好的暗示時，當科學的進步暗示一個較好的假說，作觀察的指導時，事實與觀念，都得修正。(四)所以所選擇的材料，一方面作為事實，另一方面作為規範的原則，對於本身發生反響。在一方面所得的進步，引起另一方面的相應的改良，兩種因素不絕工作，以求原來所經驗的材料的重新組織，造成一個新對象，此種新對象乃有被了解與被認識的屬性。1 (Quest for Certainty, p. 172-173)

感覺的事實和解釋的觀念兩者的性質和相互的關係，經杜威的如此從功用的觀點來決定，他便從此調和了經驗主義和理性主義。杜威當其完全採取經驗的方法，和承認在知識的構成中，知覺和感覺的功能時，是同情於經驗派的。可是當他承認觀念為求將來活動的進行順利，對於感覺常有一種選擇和安排的作用，從而否認觀念為感覺的機械的複合時，他卻與經驗派相遠了。再從另一方面說，杜威承認觀念的建設和組織的功能，是和理性派同調的。可是他和理性派不同，不把此種功能看做心靈的先驗的，絕對的，獨立的能力，而把它看做從一種需要而生，從對於感覺及運動器官須有較好的支配的需要而生；並把它看做有待於試驗的證明。在杜威看來，經

驗派與理性派在知識的構成中，一則承認感覺，一則承認觀念的功能的重要，都是不錯的。可是他們的公共的錯誤，在於主張知識的目的，只是摹擬認知的作用未起以前的實在界，而不是藉知的作用來改造實在界。因而從認知的整個歷程中分割出感覺和觀念，來各加以著重而無調和的餘地。杜威把認知作用安放在自然的、生物的、社會的、經驗範圍以內，承認它的實用的起原和行動的功用，因而把同一作用中的不同的方面，看做爲支配環境起見的分功作用，這便是他的打銷古典的經驗派和理性派的衝突最有效的方法，也便是試驗主義的知識的特色。

試驗主義的教育學說。——杜威一方面在普通哲學裏創立試驗主義的知識論，一方面復直接將這種知識論應用到教育的理論和實施而成就一個新體系，便是試驗主義的教育學說。試驗主義的教育學說，在價值論與方法論方面，都建築在知識論的基礎之上。以下分別加以敘述。

第一先敘述試驗主義的知識論，如何影響於教育價值論。以上敘述理性主義以理性爲知識的根原，所以注重純理的知識；經驗主義以經驗爲知識的根原，所以注重感覺的經驗。試驗主義對於經驗及知識，既有一種新觀念，既然聯絡了理性和經驗的功能，對於教育的價值論，自然也有一種新見解。總括說來，試驗主義在認識作用中，聯絡了理性與經驗，在教育價值方面也聯絡了理論學科和實用學科，聯絡了思想和行動。我們在上文已經表過，自從希臘古代哲學發端以來，實際行動，在知識的構成中，是常遭忽視的。知識若被視爲摹擬實在界的東西，實行

是永不會被看重的；因為實行在實在界必須引起變化，而此種變化，便將妨礙了知識的目的。這種見解，不但是理性主義所主張，經驗主義也同樣主張。試驗主義既然排斥了這種知識的傳統的觀念，同時也看重的實行的價值；因為照試驗主義的知識的觀念，知識為實行而起，也從實行而得。知識為實行而起，因為在經驗中，觀念僅為解決困難的情境的一種工具；實行有了困難，才發生認知作用。知識經實行而得，因為一個觀念惟賴實際行動始得證明。試驗主義這樣的看重實行，實行便不是知識的障礙而成為知識必需的條件。因此理論和實行的關係，成為相輔相成的，而不是互相對立的。理論與實行如此連接，那麼教育價值論裏一切的衝突，如純理的知識與經驗的知識，理論的知識與實用的知識，特別與心智的活動有關的知識與特別與肌肉的活動有關的知識……之間的衝突，均失去哲學的根據。二元性 (Dualism) 乃為聯接性 (Continuity) 所替代。在事實上杜威即是這樣根據他的知行合一的知識論調和教育價值裏一切的衝突的。（參閱 Dewey, *Democracy and Education* 第十八章至二十三章）

知行合一的試驗主義還為知行合一的教育方法奠定了哲學的基礎。照試驗主義的見解，經驗是生物與環境的交互作用，而在經驗發展的歷程中，生物的活動是原始的，主要的；知識是後起的，次要的，那麼教育的歷程何不循依經驗發展的自然順序呢？依傳統的知識論，不管是理性主義，主張有一種專司認識的心能——理性——自然吸取知識；也不管是經驗主義，主張心靈空無所有，被動的接受外界的印象，凡教育上所採取的方法，都同是

一種，即是將教材直接提示兒童。試驗主義既然發現了，在經驗的發展中知識的實用性和行動性，便和此等傳統的學說不同，主張教育的方法，循依知識在經驗中發展的順序。在經驗中，活動既然是原始的，而知識是後起的，試驗主義者便不主張離開兒童的經驗，兒童的活動，而將任何教材提示兒童。他不以現成的教材為起點，而以兒童經驗中的活動為起點。讓兒童從事於滿足他們的生物的和社會的需要的種種活動，而留心這些活動，使它們逐漸發展，包涵的因素逐漸增多，以至於凡課程中所包涵的種種知識、技能和理想，成為使這些兒童本身所好的活動，可以順利進行並解除困難的工具，而兒童在活動中自願加以學習，此乃試驗主義的教育方法。這種方法，從兒童方面看，教者只是幫助他們的活動的進行；可是從教者方面看，課程中所包涵的教材，也使兒童在活動的進行中因為工具的功用而學習了。這些教材，兒童不是被動的從外方接收的，卻是為求活動的順利進行而自動的尋求的。兒童用這些教材當做達到他們的目的的手段。目的既為彼所欲，手段也自然樂於接受了。試驗主義的教育方法，不但注重知識的實用性，先使兒童在活動中感覺求知的需要，然後以知識供給之，並且還注重知識的行動性，要使兒童以活動完成認知的歷程。試驗主義者認為求知不徒然是腦的工作，也應利用身體的活動，在實在界引起相當的變化。傳統的教育法，認為身體活動，足以妨礙思想的進行，試驗主義者認為身體的活動，反足幫助思想得着真正的知識。杜威說得好：「除非是活動的結果，別無真正的知識，也無充分的了解。事實的分析和重組，為知識和解釋能力的發展及正確的分類所必需，不能全憑頭腦中運思而得。人們要尋求什麼事情，對於事物必有

所作爲，必須改變事物的情境。這乃是試驗室方法的教訓，而這種教訓乃是一切教育者所應當明白的。(Democracy & Education p. 321)

在行動中求得知識，知識亦賴行動而完成，這是試驗主義知行合一的教育法。普通有一句熟語叫：“Learning by doing”，最足以表明這種方法的精神。而現代正發展的設計教學法，即是這種精神的具體表現。設計教學法是不以知識技能直接提示兒童的，乃是就兒童本身所愛好的活動，做成種種設計，兒童爲求各個設計的實現，乃不得不學習種種的爲實現設計的工具的知識技能。而這些知識技能的價值，亦在設計的完成中，得着評判。設計教學法，實在即是試驗主義的知識論的直接應用。此外歐洲各國所提倡的自動的學校(L'Ecole active)，注重兒童的活動；克拉巴柔德所主張的「功用的教育」(L'Education fonctionnelle)，使兒童爲適應需要而自動學習教材；中國陶知行先生所提倡的教學做合一法，皆是直接或間接接受的試驗主義的影響。(參考吳俊升著「杜威的教育學說」On Tsuin-Chan, La Doctrine Pedagogique de John Dewey, Chapter IX)

經驗主義的方法，誠然也沒有忽略身體活動在教育歷程中的重要。前文所提到的直觀教學法，便是受經驗主義的影響而引入學校之內的。可是這種方法和試驗主義的方法，卻不相同。所謂直觀教學法即是上了經驗主義的當，誤於單獨的訓練感官，而沒有將感官當做使活動進行便利的工具。我們只要花五分鐘的功夫觀察兒童如何取得知識，便可推翻主張兒童藉感官被動的接受對象的各種屬性如顏色、重量、體積、硬度的學說。例如一個

兒童正放紙鸞，他的目光應該注射在紙鸞上，又應該注意繩索在他手上所有的壓力。他的感官成爲知識的門戶，並非因爲外界的事實從此而傳達於腦中，卻因爲它們在活動中被應用着以求達到一項目的。所見所得的事物的屬性，對於所從事的活動有關係，便活潑潑地被知道了；它們從此才獲着一種意義。如其不爲着活動的目的，兒童是不會分別感知這些屬性的。即是偶然發生刺戟，也是了無意義的。（*Democracy & Education*, p. 167）

到這層關係，便可知直觀教學雖亦重身體活動，但與試驗主義的知行合一的方法的精神，大不相同了。

試驗主義的教育方法，在教育的實施上，發生幾種重要的結果。第一是使學校生活與兒童實際生活合而爲一。這種教育方法以兒童實際經驗，實際活動爲起點，兒童也只是爲其活動而學習，學校乃變成兒童真正生活的地方，而不是只是學習與生活無關的知識和技能的地方。學校生活與兒童實際生活合而爲一，這便是試驗主義的教育方法勝過傳統的教育方法一種特色。

試驗主義的教育方法另一重要的結果，即是調和了興趣主義和訓練主義。興趣主義和訓練主義的發生衝突，乃因學習的材料完全與兒童無關。學習材料既與兒童無關，兒童天然無學習的動機。兒童既無學習的動機，而又要他們學習，只有兩種方法。或是照興趣主義的辦法，把學習的材料外傳上一些趣味，使兒童悅意；或是照訓練主義的辦法，訴諸兒童的意志，激勵兒童奮勉和努力。兩種方法不同，衝突因而引起。可是這兩種方法都無是處。興趣主義所外傳的興趣，只是對於感官的刺戟，將引起神經的疲勞和不注意；而訓練主義所著重的努力，也將退化

爲苦工。兩者的共同缺點，即在於將教材直接提示，與兒童本身的經驗無關，兒童不感學習的需要。試驗主義的教育方法，認知識爲活動的工具，不以教材爲起點而以兒童本身經驗中的種種活動爲起點，使兒童在活動中感覺教材的需要而學習之，正可矯正訓練主義與興趣主義的共同缺點。因爲教材對於兒童，非有直接即有間接的關係。如其教材本身爲兒童所好，關係是直接的；如其教材本身非兒童所好，而在兒童所好的活動中爲必需的手段，兩者的關係便是間接的。如杜威所舉的一個例子，一個學生起初討厭數學，到後來因爲他見到數學的原理有助於機器的製造，也便願意學習數學了。這個學生與數學的關係便是間接的。無論關係是直接或間接的，兒童對於教材總是感覺興趣的。可是與興趣主義所著重的興趣不同，因爲教材之有趣，非如苦藥之外加糖衣，而是因爲他本身的性質，或者足以直接滿足需要，或者成爲滿足需要的一種手段。這是試驗主義的教育方法，顧到興趣而又勝過興趣主義的一方面。再從訓練方面說，既然教材對於兒童或直接或間接有關，兒童都願意學習，便無如訓練主義者所要求的訴諸意志或勉勵發憤努力的必要。不過教材之引起兒童興趣，既有直接與間接之分，兒童的學習教材，並不一樣的踴躍赴事。教材本身如爲兒童興趣之所在，直接可滿足其需要，兒童自然學習。教材如只爲滿足需要之手段，兒童的學習在精神上必須有一番緊張，必須與外方的他種誘惑和困難不絕的奮鬥，才可達到目的。在這種情形之下，便需要努力，排除一切誘惑和困難，維持學習歷程，向滿足需要的目的繼續進行。可是這種努力與訓練主義所著重的努力，亦不相同。引起這種努力，不在於訴諸意志或訴諸與兒童本身無關的抽象的

義務原則，而在於使兒童對於所希望借教材為工具而達到的目的，格外心嚮往之，在於使兒童充分明瞭教材和這個目的的密切關係。這樣試驗主義把興趣了解為學習對象和兒童自我的合而為一；把努力了解為對於求達目的的手段之執行，增加力量，興趣與努力使兩方都可顧到不相衝突，而興趣主義與訓練主義的對立，也根本失去意義了。興趣主義與訓練主義的調和，乃是杜威對於教育原理的一大貢獻，而調和的根據，即是他的試驗主義的知識論。

我們現在要把試驗主義的知識論對於教育的影響，來檢核一下。試驗主義的知識論的教育影響，可以總括於一個教育原則，即是：“*Learning by doing*”也即是知行合一的原則。知行合一的原則，是知行並重的。因為知與行並重，所以教育價值上，關於理論與實行的一切二元的對立，都以「聯續」（*Continuity*）的觀念來替代而免除一切的衝突。知行合一的原則，是要行以求知的，所以教育方法一方面以兒童實際行動為起點，使教材成為適應行動需要的工具；一方面復以實際行動來完成知的作用。我們現在要討論的，便是這“*Learning by doing*”的教育原則的價值如何。這個原則的根據，自然是試驗主義對於知識的實用的，和行動的概念。在人類經驗的發展中，知識最初的發生，誠然如試驗主義者的見解，是由於實用，是要在實在界發生行動，引起改變。但是知識自從在實際活動中產生以後，已經漸漸超越了實用的範圍而逐漸自行組織成一個與實用無直接關係的體系。同時也由為實用而求知的技術家中，漸漸產生一種不以直接實用為目的，而以知識本身的完成為目的的學

問家。這等學問家的研究，雖然不以實用為目的，可是研究的結果，卻也大有裨於實用。我們如其不忽略知識起於實用而超於實用的事實，便可見到在教育方面“*Learning by doing*”的原則，其應用是有制限的。在教育歷程的開始，應該看清知識的實用性和行動性，以兒童的實際生活為起點，使兒童在自動中學得知識。但自教育歷程不應停留於這一階級，應該逐漸使學生對於知識本身發生興趣，超過為實用而求知而達於為求知而求知之階段。教育歷程的進行若始終以“*Learning by doing*”為原則，則與知識的演進歷程固不相合，且有種種的缺陷：第一點，行裏求知，乃是初民社會裏的唯一學習法，在文明開化的社會，這種方法，已不完全適用。在初民社會，知識不發達，技能簡單，故個人從「做」中可以「學」得「做」所必需的知識技能。在開化的社會，知識複雜而有組織，技能因知識增進，亦趨於複雜，「做」以前非有一番準備的「學」習不可。學校教育，正因此而生，如其教育始終止於做裏求學的階段，則必限於簡陋的知識技能的做和學，降低文化的程度。第二點，文化進步以後，知識的組織完密，成一論理的系统。得著系統知識的人，可以執簡馭繁，可以舉一反三，「做」時適應的力量更大。可是，一面做一面學得的知識，東鱗西爪，沒有系統。對於實際問題，只能為支節的適應，必定不能作有智慧的制馭。其結果徒然使行動機械化，不能適應新的環境，解決新的問題。教育若始終以“*Learning by doing*”為原則，便也不免這種缺陷。第三點：在做中求學，所學不離目前需要，不出實用範圍，學得有限，對於做的貢獻也就很少。人類知識所以能有進步，即是因為學問家能不為目前需要和實用所囿，而能為知識本身而努力。努力的結果，在當時也

許沒有什麼實用，可是到後來對於人類幸福卻大有貢獻的實例，是不勝枚舉的。教育如始終不出於“*Learning by doing*”，不但阻止知識的發展，且亦限制知識對於實用的貢獻。

從以上的三種缺點，可以明白見到“*Learning by doing*”，不能當做最後的原則。並且主張試驗主義的知識論，也不必然要主張知識始終止於實用的階級，也不必因為知識是一種工具，便對於知識本身的發展和組織有所忽視。盧斯登（*D. Roustan*）說得好：“主張學問乃所以適應一種生活的必需，這並不是忽視理論的思想的職能，也不是把「真」降而為「有用」。可是我們卻可以反過來將「有用」提升為「真」，並主張我們的最高興趣在於為真理而求真理。”（盧斯登「科學為生活的工具」*Roustan: "La science comme instrument vital," in Revue Metaphysique et Morale, Septembre, 1914*）杜威本人對於為知識本身而努力的重要，也曾重言申明。知識雖然是一種工具，但是「工欲善其事，必先利其器」，他對於知識本身的發展和組織，還是竭力主張的。他曾打了一個比喻：「說火車頭是一種主力，是經驗中的需要和需要的滿足之間的媒介，並非忽視火車頭的周詳審慎的製造的價值，也非忽視改良火車頭的構造的一切工具和歷程的需要。我們卻可說正因為火車頭在經驗中是中介的，非原始的，也非最後的，對於它的構造上的進步，絕不嫌有過度的注意。」（杜威「哲學的改造」*Dewey, Reconstruction in Philosophy pp. 148-149* 並參考「試驗論理學論文集」*Essays in Experimental Logic pp. 53, 57*）杜威並且承認社會上有一部人根據分工合作的原則，專門從事於知識

的深究，正猶社會上有一部分人專學火車頭的製造。至於在教育方面，杜威雖然主張“Learning by doing”的原則，但亦不主張學習囿於實際活動。他在「民治主義與教育」中即曾說明經驗的發展，以實際活動為起點，以科學知識為終結，希望學校教育，即依此程序而進行（Democracy and Education, Chapter XIV. §3）。又在所著的「思維術」中主張兒童對於工作的興趣，應移到學習幾何學與工程學；對於烹飪的興趣，應移到學習化學及生理學等等，亦是希望教育歷程超過為實用而求知的階級，而達於為求知而求知的階級。從此可見主張試驗主義的知識論，並不必須在教育上始終囿於“Learning by doing”之原則。

可是受試驗主義的影響而生的種種新教育方法如設計教學法，如教學做合一法，卻始終囿於“Learning by doing”之原則而不免以上所述種種缺陷。因此我們在教育的立場，雖可接收試驗主義的知識論，但須保留“Learning by doing”原則的無限制的應用。

戊 社會學派的知識論

在上文，我們曾經敘述採取生物學觀點的知識論，尤其是試驗主義的知識論，如何從生物應付環境的需要上解釋知識的起源；如何在知的歷程中，分配了感覺和理性的功能，並如何在教育價值和方法上發生深切的影響。在現代知識論中，生物學的觀點，確是一種主要而有意義的新觀點，使我們明白了經驗和知識的一個新方面。

可是此外還有一種同樣有意義的新觀點，對於知識問題的解決，感覺主義與理性主義的調解，有同樣的貢獻，對於教育的意義也同樣有新的發現的，這便是社會學的觀點。傳統的知識論，只看到知識的靜止的方面，所以有生物學的觀點，表露知識的動的方面；傳統的知識論，只看知識的成就，為個人之事，所以也有社會學的觀點來表露知識的社會的方面。個人知識的範疇，非先天所賦與，也非個人經驗所獲，乃係社會生活狀況所決定，這是社會學派對於知識論的新見解。以下將分別敘述社會學派的知識論的要義和它對於教育的影響。

社會學派知識論的敘述——知識與社會相關，在古代哲學裏已有此見解。亞里士多德便曾說過：「凡普通的意見所肯定的，我們說這是真理。」在亞氏以後，古典知識論中，也有以「一致認可」（Consensus Gentium）為真理的標準的。可是用客觀的社會的事實，說明認識的範疇的來源的，從法國涂爾幹（E. Durkheim）所領導的社會學派開始。涂爾幹對於經驗主義和理性主義的解釋知識的範疇，也是同樣的不滿意的。他認為經驗主義視知識的範疇為個人經驗的產物，不免抹煞了範疇的特性。此等「時間」、「空間」、「因果」、「同一」……等等範疇，所異於其他一切知識的特性，乃是普通性，非個人性，與必然性。這等範疇，乃是最普遍的觀念，可應用於任何實在界，不附著於任何特殊的對象，也不根據任何個人而存在。並且這等範疇，對於個人，有不可不遵的必然性。個人如其有意違犯，必自覺陷於顯然的錯誤。可是經驗的事實所表現的性質，卻和此等特性正相反對。一個感覺，一種意象，乃是與一個或一類特殊的對象相關的，只表現一個特殊的意識的暫時的狀態，它們必定是特

殊的，主觀的，沒有普遍性和非個人性。它們對於個人的意識的表現，也是偶然的，沒有必然性。理性的範疇，和經驗的知識，既如此不同，依涂爾幹的意見，若照經驗主義的方法，將理性歸約於經驗，必然抹煞理性的特性。因為這樣辦，乃將普遍性，非個人性，和必然性歸約為純粹的虛構，在實用上雖然方便，可是與事實並不相符合，因此理性範疇所規範所組織的論理生活的客觀實在性，乃為經驗主義所否認。這樣一來，「經驗主義乃成為無理主義 (Irrationalisme) 了。」

涂爾幹一方面不滿意於經驗主義的抹煞理性的特性，一方面對於理性主義，只搬出一個超於經驗的先天能力來為這些普遍的，非個人的，必然的範疇作辯護，而對於它並不能加以解釋，也不滿意。他批評理性主義者說：「只說這種能力是人類智慧所本有的，這並非解釋這種能力。還得要使我們約略可見我們從何得著這種可異的特權，我們如何能從事物中見到種種的非事物本身所能顯示的關係。若說經驗本身非賴這種能力不成，這也許是把問題變換了，卻沒有將它解決。因為問題正在於要知道：為何經驗本身不足為力，卻假定種種在經驗以先和在經驗以外的條件為何這等條件卻又很適如其分的一一實現了？」（「涂爾幹『宗教生活的基本形式』」Durkheim, Formes Elementaires de la Vie Religieuse, Preface）為要解決這等問題，有人指出一個神的理性來。把神的理性看做一切個人理性的來源。個人理性與神的理性有神祕的交通，因此獲有普遍性非個人性以及必然性。涂爾幹以為這種假定是超乎經驗的，無法加以審核的，不是一個合於科學的假定。他不願意加以接

收。他對於經驗主義的抹煞知識的特性，理性主義的只是肯定了這些特性而又不能解釋其來原，既然都不滿意，認爲要解決知識問題應該另找方法。他從社會學的研究所得的結果，卻提出一個假說，以爲這個假說一方面可以保留知識的特性，一方面又不離開經驗的立場來解釋這些特性的來源。這個假定是什麼呢？即是一切範疇如「空間」、「時間」、「因果」……等等，非個人先天的稟賦，也非個人後天經驗所獲得，乃自社會生活而生。這個假定，他有社會學研究的根據的。在他所著的「宗教生活的基本形式」之中，曾經根據事實，指明各種範疇起於社會的生活。即以時間爲例。時間的觀念，完全離開時間的區分，如年，月，日，時，等等，是不可設想的。可是時間的如此區分，從何而起？乃起於社會生活的需要。年，月，日，時的區分，乃是和社會生活中，宗教的禮儀，節期，公共的聚合的週期性是相應的。有了這些社會活動的週期性，才發生時間的區分，才把一切事情安放在時間的間架以內，換言之，才有時間的範疇。空間的起源，亦復相類。各種不同的民族，對於空間有不同的概念，而這些不同的概念，卻是和各個民族居處的情形是相應的。據涂爾幹的敘述，在澳大利亞洲和北美洲，有許多未開化民族設想空間是一個廣漠的圓形，便因爲他們的帳幕是圓形。而圓形的空間的區分，亦復與帳幕中民族的區分相應。一個部落裏有多少民族，這個部落便對於空間定出多少方位。空間中方位的定向，也憑帳幕中各民族所佔的位置而認定。每一方位，用一圖騰來定奪，這圖騰便是與此方位相應的民族所崇奉的。即如在北美洲有一種民族叫 *Zuni* 的，他們的部落分七部，每部爲一個民族或一組民族所居，而對於空間亦即分七個方位。空間中每一方位，認爲和部落中每

一部密切相關。部落中每一部有一特種顏色為標識，其相應的方位，亦以同樣顏色為標識。在這個民族的發展史中，基本民族的數目會有變遷，空間中方位的數目亦隨着變遷。空間之組織，如此依社會組織為模範，其社會的來源，顯然可見。除了空間和時間而外，涂爾幹還舉出其他種種的證據，證明「類」「力」「人格」「因果」「矛盾律」等等範疇，同樣起源於社會生活。他認為從社會客觀的事實，可以確定他的一切理性中的範疇起源於社會的假定。

涂爾幹以為把理性中一切範疇，看做起源於社會，便可以免除傳統的理性主義和經驗主義的相對的困難而加以調和。理性主義的根本命題是：知識乃成於兩種不同的元素，此兩種元素，如兩種地層，上下相疊，不可交互簡約而為一。依涂爾幹的知識論，這個命題，還可全部保存。在事實上普通所謂經驗的知識，即是經驗主義者所解釋為理性的來源的知識，是個別的，是由外界對象刺激心靈而生。這可以完全用個體的心理狀況來解釋。可是如果照涂爾幹的假定，理性的範疇係自社會而生，便非個人經驗的產物，而是憑社會組織的情形，憑社會的形態，和社會的宗教的，道德的，經濟的等等狀況而決定的。因此在經驗的知識和這等從社會而來的種種範疇之間，有很大的差異，不能把後者簡約為前者。理性的範疇與經驗的知識既因來源不同，而性質各別，所以理性主義者的根本原則還能保存，而理性範疇的先驗性仍然同樣存在。因為這些範疇，乃是整個社會所製造。個人投生社會，這等範疇已經現成存在，決不是個人經驗中所造成的。因此對於個人而論，這些範疇仍然是先驗的。這等範疇，既從社

會生活而生，與社會生存有連帶關係，如其這等範疇不是普遍採用，社會的生存，便將發生問題。所以社會隨時施其威權，勉強各個體的一致遵守。這等範疇之所以有普遍性，與強制性或必然性，其原因亦在社會方面。這樣從社會方面來解釋，凡理性主義所擁護的理性範疇的種種特性都可保全而得解釋，而其解釋又係僅守經驗的範圍，未嘗乞靈於超經驗的神的理性，涂爾幹自信可以調和了理性主義和經濟主義。他說：「知識論如此革新，似乎該可以綜合兩種學說的優點而無其缺點。它保留了先驗主義的一切緊要原則，可是它同時卻感受經驗主義所力求滿足的實證性。它給理性一種特殊能力，可是它加以解釋而未嘗離越可以觀察的世界。它肯定我們的知識生活的二元性，可是它以自然的原因來加以解釋。」(Les Formes Elementaires de la Vie Religieuse, p. 27)

涂爾幹從社會學的觀點來調和了理性主義和經驗主義，對於知識論，確是一種新貢獻，對於教育也有新的涵義。

社會學派的知識論的教育的涵義——這一派新知識論對於教育的涵義，也是很豐富的。涂爾幹本人便會根據他的知識論來發揮智育的原理。他在巴黎大學曾經講過「小學校的智育」(L'Education intellectuelle a l'Ecole primaire)一學程。這個學程的講義，他是完全寫成的。這講義的內容，即是以他的知識論的根據的歐福谷奈教授(Professeur Fauconnet)所說：「理性的社會學的分析，引起種種教育學的結果。」(見涂爾幹「教育與社會學」中歐福谷奈序言 Durkheim, Education et Sociologie. Introduction de Paul Fau-

connet, p. 23) 這等結果分析起來，最顯著的有幾項。第一，照社會學的分析，理性既非個人先天所具有，亦非個人在其個體經驗中所能創造，而係社會集體生活的產物，那麼智育的目的，便在於以社會現成的理性範疇來教兒童。所以福谷奈轉述涂爾幹的智育論，便這樣說：「記憶，注意，聯想力，乃是兒童先天的傾向，在個體經驗中可以因練習而發展的，不管這等能力運用於何種對象。可是我們的文化所創制的各種基本觀念，卻是集團的觀念，應該傳遞給兒童，因為兒童個體是不會加以創制的。個人不以其本人的經驗重創科學，因為科學乃是社會的，非個人的；個人只是學習科學。」（前書二三——二四頁）

第二，這些集團的觀念或範疇，不僅當做實質的知識來傳輸於兒童的智慧，還具有形式的陶範作用，因為智慧本身，照社會學的分析，即賴社會公共生活中所產的種種觀念或範疇來組織而成。離開這些觀念或範疇，智慧即空無所有。所以智育的要點不僅在於知識的傳輸，尤在於智慧的陶範。福谷奈說「涂爾幹與許多大教育家同樣的要求「形式陶治」陶治心靈而非充實心靈。」（前書二三頁）可是涂爾幹雖然注重智育的形式方面，他的形式主義卻與蒙泰因（Montaigne）和洛克的形式主義不同。蒙泰因和洛克都承認智慧能力是個人先天稟賦的，是現成的，教育只是就現成的能力加以訓練而已。涂爾幹從其社會學的分析，認為智慧的內容和形式，全是社會的產物，所以對於智慧要根本創造。而創造智慧的唯一方法，即在以社會文化中關於知識的基本觀念來灌輸於兒童，兒童得著這些基本觀念，智慧的形式，方才完成。這些基本觀念一方面決定了智慧的形式，一方面也填

充了智慧的内容。涂爾幹的形式主義，實與海爾巴脫的實質主義相調和而可以使教材與方法合而為一，不致為二元的對立。福谷奈論涂爾幹的智育論，便曾表明此點說：「孔德已經說過，我們不能離開科學而學論理學，不能離開科學原理而學科學方法，不能離開科學的結果而理會科學的精神。涂爾幹和他同樣的想，一定要學些東西，求得些知識，甚至可不管知識本身的價值，因為知識必然包涵在組成智慧的形式之中。」（前書二十四頁）

第三，智育既以傳授範疇和基本觀念為原則，那麼小學的各科，便應分擔此種任務。例如數學在於傳授數與形的範疇，物理學在於傳授「實在」的範疇，歷史在於傳授時間與發展的範疇，語言在於傳授論理的範疇等等。（「小學校的智育講義」第二編）

第四，社會學派的知識論，不僅對於智育有以上的種種結果，並且對於整個的教育，亦有重要的涵義。個人的智慧，既如社會學的分析，賴於社會的陶範，則在教育上，個人與社會的對立，便根本失其意義。「人之所以為人正因其生活於社會之中」（*The Education of Sociologie*, p. 125）而教育的職能正在於使個人社會化，在個人的我之上，建設一個社會的我，而非使個人離開社會而發展其所謂個人人格。涂爾幹的知識論，使十九世紀末葉以來不絕發展的「社會教育學」得著一種有力的論證。

從以上的關於教育的種種涵義而論，涂爾幹的知識論，發現了知識的一個新的方面，也同樣發現了教育的一個新的方面。這新方面便是社會的方面。原來誠如涂爾幹所說，十九世紀末葉以前幾世紀的哲學家和教育家

都把教育完全看做個人之事。無論是康德，是彌兒，是海爾巴脫，或是斯賓塞爾，都以爲教育應該發展個人的人格，而忽略教育的社會的意義。涂爾幹以社會學的研究，發現人類的知識和道德等事，皆起於社會，離開社會生活，便無所謂個人人格，發展個人人格，正應以社會的科學和道德爲依據，教育的社會的方面，乃因此而發現。在現代，教育被大家一致了解爲社會化的歷程，正與這種新發現有密切的關係。不過是把教育看做社會化的歷程，有一危機，即是過分着重社會性的發展，不免使個人完全遵依社會的成調故義，少有獨創的機會，因此不免阻遏個性，永久維持社會的現狀，妨礙其進步。如何實現福谷奈所敘涂爾幹的教育理想，「在社會化時個性化」(individualiteit en socialisatie)，這便是一個很費研究的問題了。

己 結論

我們在上文曾經依次敘述了四大派的知識論，並批判了各派對於教育的影響和涵義。爲總結本章，此時宜將四派加以比較，得一結論。古典的知識論理性主義和經驗主義兩派，偏執知識來源的一種，對於知識的構成和發展，都只能作片面的解釋，而應用到教育方面，或則偏重理性的活動，或則偏重感覺的經驗，對於教育的整個歷程，勉強分割，也發生諸多流弊。此等知識論，發生於科學知識發展以前，對於科學知識的性質未嘗認識，所以都把知識看做靜止的摹擬實在，因此在理性與經驗之間，劃出一條不可連貫的鴻溝。科學知識發展，方法逐漸進步，使

知識的動的，改造實在的性質，突然表現。因此建築在舊的知識的概念之上的古典的理性主義和經驗主義已無存在的餘地，而將為採取新觀點的知識論所綜合，所替代。採取新觀點的知識論，以從生物應付環境的觀點來考核知識的試驗主義為最有意義，最與科學知識的概念相符合。把知識作用，看做生物活動的支配環境，改造環境的作用，經驗和理性在此種觀點之下，得互相連貫而不再互相對立，在某種意義上確可平亭了知識論上多年聚訟不休的一樁公案。在教育應用上，也使得理智訓練和感覺訓練相聯合而組成知行合一的教育系統，使以往教育價值及方法上一切二元的對立，都得綜合於一個原則之下。可是試驗主義是從生物學的觀點出發的。把知識看做個體應付環境的工具，其結果不免忽略知識本原的另一方面，而把知識看做個體單獨經驗的產物，因此在教育上，常不覺有趨於個人主義的傾向。社會學派的知識論著重知識本原的另一方面，認為知識中最重要的基本範疇和觀念，乃是社會生活的產物。這些範疇和觀念，個人在適應生活的歷程中，雖然可從社會生活中學得，可是不是個人的產物；就個人而論，卻是先驗的。這樣看法，對於理性主義和經驗主義又起了一種新的綜合作用，而可以補試驗主義之不足。兩派相合而觀，可以總括其要點，對於知識，作下列的解釋：知識的一切因素，都不是人類先天具有而是從經驗中獲得的。可是知識的基本原則或範疇，卻也非從個人經驗中獲得，而是整個的社會經驗或種族經驗中獲得的。個人為適應生活的需要，雖可從社會或種族中接收此等基本範疇，但是這等範疇，對於個人總是先驗的，不是個人一手造成。不過個人雖從社會接受這等範疇，這等範疇也不是一成不變的。個人憑知

識的作用，可以改造自然的環境也可以改造社會的環境，而這些範疇便是社會環境的一部分，個人雖然不能完全創造，確也可以加以修正和改良。這樣的解釋知識，生物學的觀點和社會學的觀點互相補充，試驗主義和社會學分析的結果互相融和，在教育上，便可保留試驗主義一切的優點而避免個人主義的傾向，容納社會學派的社會化的理想而避免埋沒個性阻止進步的傾向。這樣的知識論，也許是教育的理論和實施所可假定的知識論。



第六章 道德哲學與教育

甲 導論

道德問題與教育——道德問題和教育關係密切，是無須解釋而自明的。我們即使不採取海爾巴脫的見解，把德性看做教育的最終目的，把道德哲學看做決定教育目的的學問，我們至少不能否認發展德性為教育目的的一種，而探究道德問題的道德哲學和教育的理論與實施，尤其和道德教育，有密切的關係。在哲學史和教育史裏，我們隨時可見道德哲學對於教育的影響。道德哲學家在理論上建立道德的理想，差不多沒有不規定教育的原則，以求道德的理想的實現的。而教育家在德育的實施方面，也無時不從道德哲學尋求根本的原則。道德哲學與教育，這種密切的關係，不但在過去歷史上是繼續維持的，即是在現在，仍然脫不了這種關係。雖然現代社會學家有一種道德科學的運動，希望用社會學的方法，說明道德事實的發生和演進，可是對於道德理想的決定，這種道德科學是無能為力的。關於這一點，我在上文已有說明。現代教育的實施，還不能不賴道德哲學作指導。教育與道德哲學，仍然不能脫離關係。我們研究教育哲學，仍然不能不將此種關係加以敘述和批評。

道德哲學的派別。——道德哲學所探究的道德問題，與教育最有關係的，不外以下幾種：(一)德性憑什麼來決定？一種與道德有關的行為，其善惡存於行為未發之先？抑存於行為已成之結果？(二)善是什麼？(三)善如何認知？(四)善如何獲得威權，使人實行？道德學者對於這四種問題的解答不同，因此在道德學說上生出種種派別。對於第一問題的解答，主張行為的動機為善惡判斷的對象的，有所謂動機說；主張行為的結果為善惡判斷的對象的，有所謂結果說。對於第二問題的解答，主張動機說者，把善與服從規律，履行義務而為一。服從規律，或履行義務，便是善，除此便無所謂善。主張結果說者認為善是在行為的結果，但何種結果為善，彼此的意見又不相同。主張善即快樂的，有所謂快樂說(Hedonism)；主張善即幸福的，有所謂幸福說(Eudaemonism)。對於第三問題的解答，主張道德知識的認識，是非善惡的辨別，由於後天的苦樂的經驗的，有所謂經驗說(Empiricism)；主張是非善惡的辨別，由於先天的稟賦的，有所謂先天說(Nativism)。主張先天說的，又分直覺說(Intuitionism)；理性說(Rationalism)與超絕說(Transcendentalism)幾種派別。直覺說認為我們各具辨別善惡的良知。理性說認為在個體的經驗的元素而外，賴有普遍的，和必然的概念加以規範，始構成道德的知識。超越說則認為在經驗中，有一種超越乎經驗，與神明有關的因素，為善惡判斷的指導。對於第四問題的解答，有的學說認為道德的權威，自內而生，或由良心的驅迫，或由理性的命令，或由神明的啓示；有的學說認為道德的權威，自外而生，由於外方的制裁。對於這四個問題的解答，雖然生出各派的學說，但是這些學派，可統合於兩大學派之下。這兩大學派，即是主

內派與主外派。這兩大派的分別，在於把整個的道德行為截分兩段而各有偏重。主內派偏重行為未發之先的種種心理要素，如動機、意向、和品性等項。主外派偏重行為既發之後的影響和效果等項。因此，對於以上所舉四種主要問題的解答，截然不同。論道德判斷的對象，主內派必主張動機說；主外派必主張結果說。論善是什麼，主內派必主張善即是服從規律或履行義務，善意而外，無所謂善；主外派必主張在動機之外有善之存在。此善或為快樂，或為幸福。論善之認識，主內派必主張一本於內心之能力，與外來之經驗無關；主外派必主張在經驗中賴行為結果之性質，作辨別是非善惡的根據。論道德權威，主內派必主張自內而生；主外派必主張自外方制裁而生。從此看來，可見上述一切道德學派的紛歧，皆緣主內及主外的區別而起。我們敘述道德哲學，為提綱挈領起見，可即以此兩個基本派別為根據，就道德哲學史中，選擇最足以分別代表主內派和主外派的兩個學派，加以敘述，並考察其教育上的影響，以為其他支派的例證。這兩個代表的學派，一個便是快樂主義 (Hedonism)，另一個便是康德 (Kant) 的道德學說。以下分別加以評述。在評述這兩派之後，並聯帶評述綜合這兩派學說的杜威的學說，及其教育的影響，以作結束。

乙 快樂主義

快樂主義的發展和通性。——在希臘古代已有亞里斯戴布斯 (Aristippus) 為快樂主義的始祖。亞氏以為

善惡乃視行爲結果的苦樂而分。樂則爲善，苦則爲惡。離此無從判斷善惡，亦別無善惡的標準。在亞氏之後主張快樂主義者有伊壁鳩魯一派。伊氏亦以快樂爲善，善惡之認識，全以經驗裏的苦樂爲標準。但是他所主張的快樂乃指身體上無苦痛，精神上無煩惱而言。身心康泰，乃伊氏所謂快樂，也即是善之所在。希臘古代快樂主義有一共通之點，卽在於以個人的快樂爲行爲的目的，與社會生活不相容。擴展快樂主義的觀念，以社會最大多數的最大快樂爲「善」的最高標準者，乃是功利的快樂主義（Utilitarian hedonism）或名功利主義（Utilitarianism）。彌兒（J. S. Mill）在其所著的「功利主義」中曾經解釋：「此種學說，以功利或最大幸福原則爲道德的基礎，主張行爲之爲善惡，視其傾向於增加幸福，或產生不幸之程度爲衡。幸福乃指快樂與無痛苦；不幸乃指苦痛與無快樂。」（Utilitarianism ch. II, § 4）首先提倡這種功利主義的爲邊沁（Bentham）。邊沁認爲行爲之目的，在於求樂而避苦。一切行爲皆當於發動以前，將其可生的苦樂加以嚴密的計算。凡苦樂的強弱，久暫，確否，遠近，是否相生，是否純粹，以及範圍的廣狹，皆在計算之列。最後一項標準，範圍的廣狹，卽將他人因此行爲而生的苦樂，亦放在計算之內，因此超過希臘古代的個人的快樂主義。

彌兒的功利主義與邊沁略有不同。邊沁對於快樂的計算，只以分量爲唯一標準。彌兒在分量而外，承認快樂有性質的差異。快樂的取捨，不僅視其分量之多少如何，還應視其性質之高下如何。所以他說「爲一不滿足之人，較愈於爲一滿足之豚；爲一不幸之蘇格拉底，較愈於爲一滿足之癡人。」（見 Utilitarianism）

斯賓塞爾從生物進化的觀點，認為善惡常與苦樂相應合。就生物個體而觀，凡有利於生命者，或覺快樂。反之，凡有害於生命者，或覺痛苦。可見樂與善，苦與惡實混而為一。再就行為與他人有關者而言，我們判斷此行為之善惡，亦視其能使人發生痛苦或快樂以為衡。斯賓塞爾曾舉一有趣之例，謂：「假使竊盜他人，能使竊者與被竊者均得快樂，吾人將不復發現竊盜罪列入罪惡條目之內。」（Spencer, Education, Intellectual, Moral, and Physical, p. 127）所以斯賓塞爾的結論是：「……凡行為之善者，普遍的與行為之能得快樂者混而為一。」（倫理學的事實）Data of Ethics § 13）斯賓塞爾的快樂主義，因其根據進化論，故有人名為進化論的快樂主義。

快樂主義，雖有演變，但始終表現幾種共通的性質：第一，對於行為的善惡判斷，重結果而輕動機。邊沁的一段話，可為這種性質的例證。他這樣的論動機：「如其它們是善或惡，這完全是因為它們所生的結果：善是因為它們的產生快樂，或避免痛苦的傾向；惡是因為它們的產生痛苦或避免快樂的傾向。從同一動機，並且從每種動機，可以發生善行為，也可以發生惡行為，也可以產生與善惡無關的行為。」他因此認為動機對於善惡是不生關係的。他還舉了一種具體的例：「（一）例如一個兒童，為着自己的娛遣，讀一本有趣的書，動機或可稱是善的，無論如何總不算惡的。（二）他抽放他的陀螺，這個動機無論如何也不能算壞。（三）他把瘋牛鬆放侵入羣衆之中，這時候他的動機或許可稱是可惜可惡的了。可是在這三個例中，動機也許是同一的：不多也不少，正是兒童的好奇心。」（邊

〔道德與立法的原理〕 Bentham, *Principles of Morals and Legislation*, ch. X. § 3) 彌兒也說：「行為的德性，完全依據「存心」(intention)即是依據行動的主體所想做的事情而定。可是動機，即是使將他如此做的情感，在行為上無影響，在德性上也是無影響的。」(見 Utilitarianism) 邊沁推擴這種見解，甚至說，殺人越貨的強盜，和工作贖家的父親，是出於同一動機，是恐懼因斷絕生活而生的痛苦。這種動機是不分善惡的，分別善惡的只是行為結果罷了。

快樂主義的第二種共通性質，在於主張善即是快樂，惡即是痛苦。邊沁說：「嚴格說來，除了快樂與痛苦本身而外，除了足以增減苦樂的結果而外，亦無所謂善與惡。」(Bentham, *Principles of Morals and Legislation*, chapter, XIII.) 又說：「對於任何行為，凡足以增加當事人的幸福的，贊成之；凡足以減少其幸福的，反對之；這種原則，便是功利的原則。」(前書 ch. I.)

彌兒復舉出快樂與善同一的證據。他說：「一種對象可以看得見，其唯一證據，便是人們確實見著它；同樣，任何東西是所欲的，其唯一的證據，便是人們確實欲望它。」(見 Utilitarianism) 快樂既為人人所欲，可見即是人生行為之目的，也即是善之所在。斯賓塞爾也同樣以苦樂為善惡的標準。他說：「不論從何種假定出發，一切道德學說都承認，凡行為的全體結果（直接的和疏遠的），是有益的，這行為便是善的；凡行為的全體結果（直接的和疏遠的），是有害的，這行為便是惡的。一切人判斷行為的最後標準，即是行為所生的快樂或痛苦。」(Educa-

tion Intellectual, Moral and Physical, p. 137)

快樂主義的第三通性，即在於主張善惡的認辨，完全以過去苦樂的經驗為依據。凡同樣行為過去經驗中曾經發生快樂的結果的，便認為善；過去經驗中曾經發生痛苦的結果的，便認為惡。而一切道德之規律與原則，無非過去特殊苦樂經驗的推槩 (Generalization)，作以後行為善惡判斷的根據。彌兒曾說明道德律的起原：「人類關於某些行為及於他們的快樂的影響，必於此時已經獲得些實證的信仰；而這些信仰如此傳遞，便成為大多數人與哲學家的道德律，直到發現到較好的道德律為止。」 (Utilitarianism, ch. II) 道德的知識，全憑苦樂的感覺經驗而生，道德律，只是這些特殊的經驗的推槩，這是快樂主義的經驗主義的表現。

快樂主義的第四通性，即是憑藉外方的制裁以建立道德的權威。依快樂主義，快樂之所在，即善之所在，在理應人人自然嚮善，無需道德的權威，促善之實現。但因功利主義解釋快樂為社會大多數人之快樂，所以有時不得不賴道德權威強制個人犧牲一己之快樂，以求社會大多數人之快樂。此種強制之方法，仍不外訴諸苦樂之結果。設置種種苦樂，使個人的苦樂，實際與公眾的苦樂相共同，那麼個人為求善而避樂自然不與公共的苦樂相違。此種使個人苦樂與公眾苦樂相共同之方法，即是懲罰與獎賞之方法。個人如為使公眾得快樂之事，則受獎賞而得快樂，是公眾快樂之所在，即個人快樂之所在，個人自然趨向此種行為。反之，個人如為使公眾得痛苦之事，則受罰而得痛苦，是公眾痛苦之所在，即個人痛苦之所在，個人自然避免此種行為。要樹立道德的權威，仍然不外訴諸苦

樂之結果。所以邊沁說：「組成團體的所有各個人的快樂，乃是……惟一的標準，應使每個人的行為與之相符合……」可是非是苦痛即是快樂，除此二者而外，別無他法，可使個人最後這樣做。一種苦痛或快樂，使個人在公衆的利害之中，同時即發現他個人的利害的手段，便是邊沁所謂制裁（Sanctions）。他所擬定的外方制裁，共有四種：（一）是物理的制裁。如一人因飲酒而致醉，下次見酒而思及醉之結果，便不再飲。（二）是政治制裁，如法律之科責。（三）是公衆制裁，如輿論之責備與稱揚。（四）是宗教制裁，如死後之超升天堂與淪落地獄等等。四種制裁中，人力可施的，是（一）（三）兩種。所以邊沁對於藉立法和輿論來樹立德威的威權，是最注意的。

斯賓塞爾雖然同時兼主內部的制裁，可是這種內部的制裁，也是由外而內的，仍然不失快樂主義的立場。

快樂主義對於教育的影響。——快樂主義對於教育的影響，第一是在教育的理想方面。我們在上文曾經說過，教育的理想是隨着人生理想而變遷的。快樂主義提出人生理想，也聯帶的決定了教育的理想。快樂主義既以求快樂爲人生最高理想，教育的理想自然是幫助個人實現快樂的生活和幸福的生活，斯賓塞爾便是根據快樂主義來這樣決定教育的理想的第一人。斯賓塞爾把教育的理想，決定爲圓滿生活的準備，所謂圓滿的生活即是快樂的，幸福的生活。這種生活，斯賓塞爾分析爲五種：（一）直接自存的活動，（二）間接自存的活動，（三）教養子女的活動，（四）社交的政治的活動，（五）消閒的活動。教育的職能即在於就這五種活動，分別加以準備，以求圓滿生活，即是快樂的，幸福的生活的實現。斯賓塞爾這樣決定教育的理想，注重人生實際生活的幸福，與中世紀的禁欲

克己的教育理想固不相同，與希臘古代流傳至今的空疏無用的文雅教育理想，亦自有別，實在是開了教育理想的一個新紀元。所以我們可以說，快樂主義在社會方面，增加了物質的繁榮；在教育方面也建設了準備實際生活的新理想。現代的教育理想，很少不以個人或社會的幸福為着眼點的，我們都可以從解放欲望，追求快樂的功利主義求其根源。

快樂主義不但建立了教育的理想，還同時為教育價值的評斷，立定一個確定的標準。這標準是什麼？便是「功用」(Utility)。凡對於準備以上五種活動有功用的方有價值，方可在課程中佔一地位。反之，凡無功用的便無價值，不能存在於課程以內。所謂「功用」實際是指的什麼？便是指的能增進快樂或福利。斯賓塞爾認為這種功用，乃是判斷教育價值所常用的標準。「在回答「它有什麼功用」的問題時，數學家，語言學家，自然科學家，或哲學家解釋他的學問如何有利於行動，如何祛惡而得善，如何導向快樂。習字教師一經指出習字如何有助於商業的成功，——即是有助於生計的維持——也即是有助於滿足的生活；他便算是證明了他的主張了。又如當一個搜集已陳事迹的專家（即如一個錢幣收藏家）不能明白表明這些事迹對於人類的幸福有什麼可貴的结果時，他便不得不承認這些事迹是比較的無價值的了。因此大家都是直接的，或渾涵的把這個（功用）當做最後的試驗的。」(Spencer, Education, Intellectual, Moral and Physical, p. 9)

評斷教材有無價值，固然憑其有無功用為標準。同是有價值的教材，其比較的價值，也憑功用的大小為標準。

依斯賓塞爾的見解，以上所分析的五種活動，其本身的價值是依次遞減的，所以教材的價值也視其對於何種活動有功用而定。因此課程內的一切有用教材，均可憑此高下等級而規定其輕重的價值。教材的選擇，從此可得一確定的標準。從來忽視的與身體健康有關的體育、衛生和生理學科，便居了最重要的位置，而一向重視的古典學科，便退居最不重要的地位了。

斯賓塞爾的這種功利主義的教育價值論，對於現代課程編制的理論和實施，影響是很大的。美國現代的課程編制專家如鮑必得（Bobbit）、彭稍爾（Bonser）、播退爾斯（Peters）、察特斯（Charters）等人都是繼續賓塞爾的餘緒，從分析圓滿的生活入手，決定教育目標，再以功用的原則選擇教材，以求各個目標的實現的。

快樂主義的道德哲學所施於教育的影響，最顯著的尤其在道德教育方面。這種影響可分幾層來說明。第一，因為快樂主義重結果而輕動機，所以道德教育的目標，不在於訓練好意志、好品格。而在於訓練好行為。徒然有好意志，或好品格，而不能見之於好的行為，發生好的結果，在快樂主義者看來，是不足取的。道德教育必須訓練實際的行動，使行動發生好結果，才算達到正確的目標。

第二，關於道德教育的手段，快樂主義者是注重獎賞與懲罰的。杜威批評快樂主義便會說過：「這種學說的教育上的相等見解，在於快樂的獎賞和痛苦的懲罰的利用，是太顯然了。」（Democracy and Education, p. 350）快樂主義者既認求樂而避苦為一切行為的唯一的動機，那麼要使兒童顧全社會公眾的快樂，為善而不為惡，自

然也只有訴之苦樂之一法。懲罰和獎賞因此乃成道德教育唯一的手段。邊沁、彌兒、斯賓塞爾所規定的外方的制裁，都是以應用賞罰使個人發生快樂或痛苦為手段的。在他們所舉的制裁之中，有所謂物理的制裁，即是自然制裁。因這種自然制裁，斯賓塞爾又提倡自然懲罰說（Theory of natural punishment）。所謂自然懲罰，即是兒童犯了過，父母或教師不必加以懲罰，讓過失的自然結果來對於兒童處罰。斯賓塞爾曾經舉了許多例來表明這種懲罰。譬如兒童走跌倒了，或頭撞了桌子，他必自然感受痛苦，他對於痛苦的記憶，可以使他下次走路小心。這種懲罰，便是自然懲罰。兒童生活中，甚至成人生活中，因受此種懲罰而改變的行為，是不勝枚舉的。斯賓塞爾認為從這種自然懲罰中可以發現道德訓練的真正的理論和實施。他主張在道德訓練中，應該儘量讓自然的結果去施罰，即使有人為的施罰，也應該使罰法和自然結果相接近。譬如一個兒童把他的玩具亂丟在地板上，我們不必用別的方法施罰，只要罰他自己收拾。收拾玩具所生的一些痛苦，乃是隨意識亂丟玩具的自然結果。又譬如一個女孩，出外散步前只管裝飾，耽擱時間，別人儘可不必等她，讓她一個人在家。耽擱了時間，便不能出外散步，這種懲罰，也近於自然的結果。斯賓塞爾認為這種懲罰特別有幾種優點。第一，兒童受自然懲罰，確實體認過失和其結果的因果關係。而父母或師長人為的懲罰，非是過失的自然結果。一旦父母或師長不加管轄，兒童必認為過失不再生。此不快的結果，因而復犯。第二，自然懲罰是完全公道的，也是任何兒童所承認的。譬如小孩不小心，衣服為泥所污，父母若是譴責了他，他要不甘服。可是父母若是罰他自己將污泥洗去，他便認為自作自受，是公道不過的了。第三，

自然懲罰，既係過失之當然結果，非出於人為，受罰者比較不易激怒；施罰者亦比較可以平心靜氣，不致感情用事。第四，受罰者與施罰者之間不致有傷感情，可以維持平善之關係。

根據這四種優點，斯賓塞爾所以提倡自然懲罰。這種方法，在現代德育的實施中，雖然不完全採用，可是它的精神，卻是流傳得很廣的。

快樂主義對於德育的第三種影響，便在於決定了一種道德訓練的程序，即是由外部的制裁，逐漸推移到內心的制裁，由苦樂的計較，逐漸進到義務心的養成。在功利主義者之中，邊沁對於道德訓練雖然完全是依靠外部的制裁，可是功利主義發展到後來，已有自外而內的傾向。開始主張品性的內部的，性質的改變的，是彌兒，而定出具體的方法的，則是班恩（Bain）和斯賓塞爾。

班恩雖然也同樣主張義務，責任等名詞的意義，乃從懲罰而生。（班恩，*情緒與意志* J. Bain, *Emotion and Will*, p. 200）可是他卻主張用家庭教育，潛移默化，使制裁由外而至內，使苦樂的計較，逐漸進展為義務心或責任心。這種轉變，有三個時期。第一時期全憑懲獎的利用，取得兒童的服從，在服從與畏懼痛苦之間，發生一種聯念。在此時期，僅有良心，義務心的萌芽。一個兒童在一個好家庭裏，最初是因為怕父母的責罰而服從，後來對於父母的愛情漸漸濃厚，卻因愛父母恐怕他不高興而服從了。這時的制裁便到了第二時期。因愛父母而服從，這種行為已經不全是個人利害的計較，而有是非的判別了。後來兒童的智慧越發發達，能知善之所在，能明白所以應該服

從善的原因，知道能引起同情的社會公衆的利益應該保障，否則妨礙了公衆的利益，個人也要感覺痛苦，到此時期，雖無外部的制裁，內心亦有自制的力量了。這便是第三時期。到了第三時期，良心的性質已全變了。最初所懼怕的是尊長的懲罰，後來所懼怕的是失去所敬愛的人的歡心，最後變爲懼怕損傷他本人參加享受的社會公衆的利益。而制裁的權威，起初是完全在外方的，此時完全是在內心了。起初只是利害的計較，此時明白善之所在，知行所當行，普通的義務心，也因此而生了。

班恩所主張的道德訓練，即是依着這三個時期逐漸推移的。斯賓塞爾也同樣的主張道德的權威自外方面內移。他拿家庭的道德訓練的演進，來比英國政治的演進。他說：「讓我們的家庭統治的歷史具體而微的表證我們的政治的統治的歷史：起先當裁制有真切需要時，是貴族裁制；漸漸有憲政主義的萌芽，在其中，被治者的自由大致取得明白的承認；此種自由繼續擴展，逐漸達到父母退位的結局。」（前引書一七〇頁）

快樂主義的由外方制裁移向內心制裁的道德教育的方案，在現代教育中，還是普通採用的。

以上所述快樂主義對於教育的重要影響：（一）以圓滿人生的準備爲教育理想；（二）以功用爲批評教育價值的標準；（三）在道德教育方面，以訓練道德的行動爲目標，以賞罰爲手段，以自外方制裁移至內心制裁爲步驟。其價值如何，俟下文再行批判。現在繼續敘述與快樂主義正相反對的一派道德學說，即是康德的道德學說。

丙 康德的道德學說

康德道德學說的敘述。——康德的道德學說，和快樂主義是正相反的。因為快樂主義屬於主外派，而康德學說則屬於主內派。我們要敘述康德學說，可以即就上文所列的四個主要問題，分別敘列康德的解答。對於第一問題，即是道德判斷的對象問題，康德以為只有動機為判斷的對象，行為的結果，與道德無關。康德說：「一種行為……的道德價值，非從行為所達到的目的而生，乃從決定此行為之規律而生；因此行為的道德價值，全賴決定行為的意志原則，與欲望的任何對象無關……我們心目中所懸之行為目的，或行為所生的結果，不能賦予行動以無條件的道德價值……道德價值只能存於意志的原則，不管行動所達到的目的。」（康德，倫理學說）Kant: Theory of Ethics tr. by Abbott, p. 16.) 依康德的見解，只有意志有善惡之分，行動的結果，無道德的價值。因為行動的結果，要憑外界的條件而定，是無把握的，不能為道德價值的對象；惟有意志，全憑當事者自己決定，才是無條件的，才是道德價值之所在。所謂善意，如何為善呢？善意之為善，只在於依規律而決定行動，與行動所生之結果無關。「一個善意之為善，非因其所生之結果，非因其能達到預想之目的，只因其為善之意向；其善在於本身……甚至如因時運不濟，此意志不能達到其目的；如盡心竭力，毫無所成，善意之存在自若，正猶寶石之自己發生光輝，其本身具有其完全之價值。有結果與無結果對於此種價值，是無所增損的。」（前書 p. 10）

關於什麼結果是善的問題，在康德學說中是不成問題的，因為善根本與行動的結果無關。善即是依規律而行動，行動的結果，無所容心，一計及行動的結果，便與慾望和感情有關，便不是純粹的善了。在康德看來，若功利主義的以利為善，正是善的反而。善應該是：「正其誼不謀其利，明其道不計其功。」一牽涉功利，動機便不純粹了。

關於道德知識問題，康德認為與後天的經驗無關的。所謂善只是依規律而行，而這種規律應該是普遍的，不變的，從變的無定的經驗中不能認識，應該是先驗的。人類有一種認識這些先驗的規律的心能，便是所謂實踐理性（*Practical Reason*）。這些經驗的規律，既與經驗無關，應該完全形式的，不牽涉經驗的內容。據康德的認識，這些形式的規律共有三條：（一）「汝之行動必須依規律而行，而此種規律係可由汝定為自然界之普遍定律者。」（二）「汝須於行動時視人類，不論汝本身或他人，均為一種目的，而非一種手段。」（三）「汝須於行動時視汝行動所據之規律，為由汝自己意志所規定之自然界的普遍定律。」康德認為意志依這三條規律而決定行為，便是善意。而這三條規律，乃憑理性認知，與經驗是毫無關係的。

關於道德權威問題，康德不主張用外力強制，而欲訴之於理性的絕對命令（*l'imperatif catégorique*）。康德認為每個人的自我，都由理性與慾望，即所謂天理與人欲，相合而成。當人欲與天理相違反時，天理有一種至高無上的命令，使我們遵從規律而行事。所謂義務心，即是當理欲衝突時不得不順天理而制人欲的一種感覺。依義務心的驅迫而行，才有道德的價值。因此欲樹立道德的權威，也應該訴諸理性，不應訴諸外方的強制力。

康德的道德學說的教育影響——康德的教育學說，受盧梭的影響極大，所以他的道德學說的嚴格主義在他的「教育論」裏的表現，已經緩和得多。可是大概可見的影響，也有幾點：第一，康德既然認為人性有理欲之分，欲使欲望服從理性，最初的起點，便是使兒童服從規律。以規律禁止行動，他認為是養成兒童品格的基礎。所以他說：「如欲養成兒童品格，最重要的是指示他凡事都有一種計畫，有一定的規律，為若輩所必須正確遵守者。譬如睡眠，工作，遊戲，均須分別規定時間；此規定之時間，不得延長或縮短。無關的事情，可任兒童自擇，只要他們於既經立定規則之後，始終能遵守。」（康德「教育論」*Traité de Pédagogie*, traduction Jules Barni, p. 95）

第二，依康德的學說，善僅存於意志，那麼訓練意志，比養成習慣更為重要。所以康德的道德教育，乃集中於存養善意。他認為要訓練意志，應使兒童有自發的志願。壞志願固然不安，可是他覺得父母對於兒童限制過嚴，使兒童的意志消沈，尤為不妥。因為善之根本，受了損害。（參閱前書 p. 71-72）

第三，康德對於道德權威，既然主張訴諸內而不主訴諸外，所以他在道德訓練方面，對於外部的制裁，雖不完全排斥，卻不認為理想的手段。他說：「我們應及早藉道德教育，令兒童知善惡的分別。假使我們要培養德性，便不可施行責罰。道德之為物，如此聖潔高尚，萬不降抑之，使與訓練同科。」（前書 p. 94）又說：「如兒童行惡即罰，行善即賞，將來行善，不免純為求賞；如果入世後見行善未必得賞，為惡未必受罰，必定只顧個人的得計，行善行惡，一以個人的利害為本。」（同上）

第四，康德既認善即服從規律，所以在道德訓練方面，主張訓練兒童只是爲義務心之驅迫而行爲，不夾雜任何其他動機。爲求賞避罰而服從道德律，因爲康德所不取；因事出情願而行爲，亦非理想之品格。他說：「我們常聽說，最好使兒童一切行爲出於情願。有時此種辦法是好的。然而有許多事應該當做義務來命令兒童執行。這一層實爲着兒童的終身受用。卽如納稅，服役，以及諸如此類的事情的執行，非爲情願，實爲義務心所迫。也許有人設想兒童未必了解義務，可是先令他知道義務的觀念，終究好些；並且即使成人的義務，比較難知些，小孩子總是容易知道小孩子的義務的。假使他也知成人的義務，（此種知識，隨年齡而增，）他的服從，便格外完全了。」（前書，p. 28）使兒童之執行行爲，非爲利害之計較，非爲對於行爲本身情願執行，乃爲受義務心之驅迫，這乃是康德對於道德訓練的最高理想。

第五，康德雖欲人服從規律，履行義務，但亦不願人盲目執行，卻要人明白規律或義務的合理性。明白了這種合理性，理得心安，那麼服從規律，便不是奴性的服從，而是出於「意志的自律」（Autonomy of will）了。所以他也以意志的自律爲道德教育的最終極的目的。他說：「兒童須學習依道德上的原則而行爲，自身能見到此種原則之正當。」（前書，p. 98）

屬於康德一派的盧聖克（Rosenkranz）在教育理論上比康德本人更多表現主內的道德學說的影響。他說：「道德學的主要範疇，在德性方面的，是義務的觀念，德的觀念，和良心的觀念。教育必定着重這個真理：除

了受正當指導的意志，世間別無任何有絕對價值的東西。因此發生第一條與義務觀念有關的格律即是使學生習於無條件的服從義務，以致彼之執行義務，僅因其為義務，非因任何其他原因。一個義務的執行，在外表可生悅意或悔意，有利或有害的結果；但是這些結果的考慮，不應決定我們。這種道德的要求，雖然似乎太嚴厲，卻是真正的道德實踐的絕對基礎。一切「最高快樂」說，不管是如何的巧妙的引申，若是作為生活的指導，最後必趨向論辯與毀滅生命的種種矛盾。](*Rosenkranz, Philosophy of Education, p. 150-151*) 康德的嚴格主義，在盧氏這段話中表現得更顯明了。

要批評快樂主義與康德學說的影響，讓我們評述綜合這兩派而在教育上有重要影響的一派道德學說。這一派便是杜威的學說。

丁 杜威的道德學說

杜威道德學說的敘述——杜威在知識論方面調和了理性主義和經驗主義，在道德學說方面，也調和了功利主義和康德學說。調和的方法是同樣的，即是以聯續的觀念來替代二元的對立。他從具體的道德生活入手，分析道德行為的因素。他認為一個完全的道德行為，應該兼重內外各種要素。行為未發之先，有動機、欲望、考慮等因素。行為發現之後，應有實際的效果。這兩方面的因素本是相聯的，而一切道德學說的區分，均因對於道德行為的

因素有所偏重而起。因彼此所着重的因素不同，所以生出相衝突的學說。杜威認為這種因偏重而起的衝突，都可免除，只要把一個道德行為的內外各種因素的聯絡認清了，各與以相當的注重。他這種新觀點，對於上文所舉的幾種道德問題，都能免除康德學說和快樂主義的困難，比較有圓滿的答復。以下一面敘述杜威對於這兩派的批評，一面敘述他的積極的見解。

關於道德判斷的對象問題，杜威認為康德的解答，有相當的真理。我們判斷一個行為的善惡，應該問其動機如何，不問行為所生的實際結果如何。即如一個人看見一個兒童落水，即刻跳下水去救，我們不管他是否救着，都判斷他的行為是善的。所以杜威說，在這一點：「我們應該和康德同意，說道德價值不倚賴所希望的對象的實現。」（杜威，塔夫斯合著『倫理學』Dewey and Tufts, Ethics, pp. 243-44）可是我們的判斷，卻也非與結果完全無關，所以杜威繼續說：「可是我們應該把這個人的道德價值看做正是存在於這種事實，即是他是以一種善的結果為目的的。我們並不丟開目的不論，我們贊許這個人，正因為目的是善的。」（同上）原來依杜威的見解，德性雖不倚賴行為所生的實際結果，卻仍倚賴所預想的行為的目的，這個目的，在尋常情境之下，應該是發生善的結果的。康德注重決定行為的意志。意志如被視為對於行為結果的實現有貢獻的種種傾向，欲望，或習慣，當然是關係重要的。因為沒有意志，行為結果的實現，只是出於偶然，是沒有道德價值的。可是我們如其把意志看做是本身完足的，與其可以發生的結果，毫不相干，那麼一個善良的意志，就是定義而論，便是一無所善的。一個人對

於一種行爲，如只是存有善意並不見於外表的行動，誰知道他存有善意呢？即如剛才所舉的入水救兒童的一例，如其那個人不跳入水裏，只是乾作念，雖有要救兒童的善意而外表的行爲，毫無表現，我們也無從判斷他的道德價值的。於此可見我們離開外表的行動，無從判斷善良的意志。杜威不但認爲但憑善意不能定奪行爲的道德價值，他還認爲有許多行爲，雖不從意志而生，也應加以道德的判斷。一個不小心的兒童常常發生過失，父母責備他，他往往以不是存心這樣做自辯。杜威要這樣的回復他：「這正是你的過錯，你應該存心不這樣做的。換句話說：假使你曾經想過你做的這件事，你就會生出這種不快的結果了。」（前書 P. 246）單有善良意志而無外表行動，不能表現德性；無意志的外表行動，也應受道德的判斷。杜威根據這兩件事實，認爲康德僅以意志或動機爲道德判斷的對象，有所不足。他認爲在意志或動機而外，應兼顧外表的行動的結果。

杜威對於只以行爲的結果爲判斷行爲善惡的根據的功利主義，也認爲是偏頗的見解。功利主義者最初認爲德性只存於實際發生的結果。後來因爲不欲與事實相距過遠，也承認「存心」(Intention)與德性有關。即如上舉之例。那個人入水救孩，縱然失敗，因爲他「存心」是要救那兒童的，仍然不失爲善良行爲。這種判斷，已經兼顧到行爲的内部因素，和康德見解漸漸接近了。可是功利主義者把「存心」和「動機」卻分爲兩事。認爲「存心」乃是預想的行爲的目的，而「動機」乃是使得人有此種存心的感情。照功利主義的見解，存心與行爲有關，因而與德性有關。動機不能改變行爲，與行爲無關，因而是與德性無關的。杜威認爲功利主義的這種見解，不免自相矛盾。

盾。既說動機為決定存心如何行為的原動力，如何又可說與行為無關呢？杜威以為動機代表個人的感情的傾向，供給行為的原動力，並且決定存心的內容，是與行為有關的。一個性情慈祥的人，決不會存心做殘暴的行為；一個貪吝的人，卻老是存心顧全他自己的利益。怎樣能說個人的傾向，不能改變行為，與德性無關呢？所以杜威不僅承認存心與德性有關，也承認動機與德性有關。這樣一方面彌補了功利主義的缺陷，一方面也容納了康德注重動機的見解。他的最後的結論，是綜合行為的內外兩方面的元素。他說：「一個有意志的行為，總是行動主體趨於能生結果的外表行動的一種傾向或習慣。一個單純的不生行動的動機，不是一個真動機，因此也不是一個有意志的行動。從另一方面說，不是個人所願望、選擇、和努力獲得的結果，也不成一個有意志的行為的一部分。外部因素，離開內部因素，或內部因素離開外部因素，都沒有有一種有意志的或道德的性質。前者只是一種感情或暫時的夢想；後者只是一種意外或偶然之事。」（前書 p. 227-228）

至於道德判斷的對象，杜威的決定如下：「判斷的對象，首先在於存心；在於預想的和希望的結果。最後在於使得一個人剛剛預料和希望這等結果而非別種結果的傾向或特性。」（前書 p. 228）這種判斷，是行為和品性，內外兼顧的。

關於善是什麼的問題，依杜威對於第一問題的結論，是不承認康德的善即服從規律，使德與善合而為一的傾向，動機，存心的善惡，要靠它們所可發生的結果。服從規律，本身無所謂善。所以為善，乃因其可生善的結果。可是

杜威與快樂主義以快樂為善的標準，亦略有不同，杜威以幸福為善，幸福不在於快感的獲得而在於欲望的滿足。快樂主義認為人類的欲望，在於求快樂，所以以得快樂為善。杜威認為人類的欲望本不在於快感而在於所欲的對象。如渴者的欲望，在於得水，飢者的欲望，在於得食，並不在於因解渴解餓而得的快感。這種快感的預料，雖然可以加強欲望，但是不是欲望的對象。因此幸福不在於零星快感的集合，而在於欲望與所欲的對象的契合，換句話說，即在於欲望的滿足。個人的欲望的滿足，與社會公衆的欲望的滿足，不相衝突，便是善之所在。欲望滿足，使個人生機暢旺活動進行順利，也即是使自我擴展，與快樂主義的只是企圖零星的，無成就的快感不同。

關於道德的認識問題，杜威的見解，和對於普通的認識論的見解相同。對於康德的理性主義，和功利主義的經驗主義，他均根據他的試驗主義加以批評。杜威雖然承認道德行為的考慮，須賴着理性不偏不倚的將行為的可能結果一一加以衡量而無所遺漏，但是他反對康德的先驗主義，否認理性有先天的準則。他認為在經驗中自可建立道德行為的標準。在這一方面他是贊許功利主義的，因為功利主義使價值論和欲望及滿足欲望的經驗相關聯。可是杜威認為經驗主義的價值論仍然保持一種謬誤的觀念，即是認為過去的苦樂經驗，為判斷道德價值的固定標準；認知作用，只是對於過去的苦樂加以計較，而對於經驗的本身，無所改造。杜威認為這種經驗主義的價值論，和普通的經驗主義的知識論，正相平行。感情的滿足，對於道德知識的關係，猶如感覺對於普通知識的關係。感情的滿足和感覺，都看做是在思想發生以前已成的事實，思想只是加以衡量而不加以改造。因此普通知

誰論裏經驗主義的困難，經驗主義的價值論，都不能避免。所謂價值，乃完全為過去感情的滿足所組織而成，然而在事實上過去能給感情滿足的行為，在現在未見得一定再能使感情滿足。我們至多只能說這種行為有使感情得滿足的可能而已。可是我們如其說某種行為有使感情行滿足的可能，這種判斷的着眼點，顯然非在於過去而在於將來，在於暗示一種行動的計畫。要證明一個道德判斷，單憑過去的經驗還不足，還得依據依此判斷而行動所生的結果。杜威認為一切道德判斷，對於過去的苦樂經驗的關係都是如此的。他把此種認識歸結為兩個要點，「第一點是，價值判斷，不是本身完足的，卻決定應做的行動。第二點是，價值判斷涵有一種意思，即價值並非先前已成的事實，卻是將來的行動所應該發生的事實，此種行動為判斷所定，且隨判斷而變。」(Dewey, *Essays in Experimental Logic*, p. 361) 這兩點，乃是杜威關於道德知識的中心見解。從此可見判斷的實用性和行動性，見於杜威的普通知識論，亦見於其關於道德知識的學說。這兩種學說的系統，因此表現許多相平行之點。第一點，兩種系統，都不出經驗的範圍。第二點，正如在普通知識方面，直接未經控制的經驗中所生的感覺的張本，杜威看做是引起問題的，供給思想的材料；這些材料要憑反省的思想加以改變，改變所生的結果，才構成知識。所以在道德知識方面，在思想未生作用以前所直接感覺的滿足和愉快，只是一種成問題的善，惟有經過思想的作用，使此等滿足和愉快，在改變的形式之下發生，才成為價值。(參閱 *The Quest for Certainty*, p. 259) 第三點：一切普通法則，對於道德判斷猶如對於普通知識的判斷，只是工具的價值。這些乃是判斷事實的有用的方法。

(Ethics, p. 333) 正如科學法則只是幫助求知的種種假說，並非固定不變的範疇，道德法則也應該祛除其固定性和永久性成爲智慧的工具。(Ethics, p. 333; The Quest for Certainty, p. 277) 經驗主義者和功利主義者的根本錯誤，在於尋求種種法則，即憑此等法則指示行動的方向，而實則道德原則的目的，只在於供給種種觀點和方法，使個人在其所處的個別情境中，能自行分析善惡的因素。1 (參閱 The Quest for Certainty, p. 277; Ethics, p. 333) 依杜威的意見，每種情境，涵有特一的善，惟有憑試驗才能實現。任何法則都是不能完全應用的。第四點：在普通知識論方面，經驗主義者把理性簡約爲感覺的機械聯合，理性主義者也只把理性看做是一個旁觀者；只有試驗主義者真正科責智慧以絕大的責任。同理，在道德知識的範圍，一方面功利主義者把理性簡約爲計較苦樂的一種簡單的功能。另一方面，康德主義者也只把理性的功能看做在於曝啓先驗的法則。只有杜威的道德知識論，認真看重智慧的責任，要求智慧對於每種特殊的情況與以適當的分析和考慮，以求特一的善的實現，並制定種種隨時可以修正的指導原則。

這種完全平行的現象，只因杜威的道德學說，乃是他的試驗主義的普通哲學的應用而起。所以也有人稱杜威的道德學說，爲試驗主義的道德學說。

關於道德權威問題，杜威也對於功利主義和康德學說的解答，各有批評。道德權威問題所以發生，乃因明知善之所在，而欲望與善相衝突。康德把這種衝突看做感情的我和理性的我兩者之衝突。前者只以利爲前題，而後

者則以義爲前題。兩者之間，有根本的衝突。唯有正其誼不謀其利，始有德性之可言。道德權威，存於理性有至高無上的命令。功利主義者則把這種衝突看做兩種利益的衝突。其一代表目前的利益，其他代表較遠可是較大的利益。捨利而取義，乃是捨目前的小利而圖將來的大利。對於目前利益的欲望比較急切，個人當其抑制目前急切的欲望而圖將來較大的利益時，自然感覺有一種不快的強制，這種感覺，便是功利主義者所謂義務心。就行動表面而觀，個人雖似遵義而行，其實還只是圖較大之利，並不顧及義之本身價值。要使義務有威權，可以實現，惟一的辦法，便是取外方的制裁，使個人的利害與社會公衆的利害混而爲一。功利主義者的推理是這樣：人人皆徇利而行，真正捨利而取義是不可能的，所以行爲之表面，好似遵義而行，其結果還是爲私利。康德的推理是這樣：人既可犧牲自己而爲他人，那麼完全不計利而行，是可能的。依杜威的批評，這兩種推理的前提，都是對的，可是兩個結論都錯了，錯誤的共同原因，在於誤認利與自我的關係。誤認自我是固定不變的，因而所好之利，也只永久是個人的私利。而徇利而行或遵義而行，便根本有別。可是杜威認爲自我是不絕擴展的，所認爲利的對象，也逐漸擴張範圍。最初個人也許只愛好與個人的金錢名譽有關的事，可是自我擴展以後，也會愛好種種對象，與個人私利並無關，只因自我和此等對象合而爲一。例如一個醫生在一個疫癘盛行的時候，仍然不顧生命的危險，繼續服務，他這樣辦，不盡然爲了物質的報酬和名譽，也不盡然本於爲義務而盡義務的原則，卻爲着他的自我和醫生的業務合而爲一，這業務本身的順利進行，乃是他的利之所在。從此例可見功利主義者認爲人之行動，以利爲動機，是對的。

可是他說人之行動皆以個人的物質的私利爲前題，便錯了。康德認爲個人行動，可以犧牲物質的私利是對的，可是他說個人應離開一切利而只是遵義而行，也便錯了。杜威既然不承認自我爲固定的，而承認它是可以逐漸擴展與生長的，自我擴展與生長的結果，亦可「以義爲利」，所以義利之分，便非絕對，只是自我所與合而爲一的對象的差異而已。而徇利而行與遵義而行，也不成爲根本相反之兩事。不過於此發生一問題，即自我既與義合而爲一，既以義爲利，何以執行之時，感覺一種強制，感覺一種義務心呢？杜威的解答，謂此乃由於從現實的我，到理想的我，其間有一種轉變。現實的我爲己成的習慣所構成，依習慣而行，常感順利。理想的我，自身尙未組成，欲求實現，不免受己成的習慣的阻礙，因此在轉變時有一種不順利的感覺，此種感覺，即是義務心的來原。

當現實的我和理想的我發生衝突時，如何使用理想的我可以實現呢？杜威不主張採取功利主義利誘威嚇的辦法，也不主張如康德訴之於「爲義務而盡義務」的抽象原則，卻主張擴張個人的自我使道德行爲的本身成爲個人之所好。原來在尋常狀態之下，個人從事一種自己所好的業務，這個業務所當行之事，自然而然與他的自我逐漸合而爲一。譬如一個人，情願結婚，組織了家庭，他的自我，隨着他的生活情況而擴展，做丈夫的義務，他自然願意擔負的。生了兒子，做父親的義務，也自然願意擔負的。因爲他的自我隨着他的生活情境不絕擴展，漸漸與做丈夫，做父親的事合而爲一了。從事於職業者亦復如此。即就剛才所舉的關於醫生的一例而論，一個人只要自願選醫生爲職業，他的自我和醫生的業務，自然會同時生長與擴展，合而爲一。凡醫生業務以內的事，皆爲彼所好，

就廣義言之，皆為彼利之所在，彼自然樂於執行，雖冒生命危險，亦所不惜。推之殺生成仁，捨身取義的忠臣義士，亦莫不皆然。他們的自我發展得與忠臣義士的理想合而為一，所以雖犧牲生命，亦所不辭了。所以在一切業務的尋常狀態之下，個人因自我的自然生長，可以自然執行其業務，無須什麼道德的威權的。如其因現實的我轉變到理想的我不免困難，卻無需訴之於業務本身以外的苦樂的結果，也無需訴之於抽象的義務觀念，只要訴諸業務本身，使行動者對於業務格外認識清楚，格外感覺其吸引力，因此加深他嚮往的感情，便可保證業務的順利進行了。這是杜威關於道德權威問題的獨到的見解。（參閱 *Democracy and Education*, pp. 407-410）

試驗主義的道德學說的教育涵義。——以上所述的試驗主義的道德學說，對於教育，尤其道德教育的涵義，是很豐富的。現在一面加以縮演，一面也對於功利主義和康德道德學說的教育涵義加以批評。關於道德教育的目的，杜威反對康德學派僅以訓練善良意志而自足，他再三表明道德的行動，道德的力量的重要。可是他也不同意於功利主義的僅注意外表的行動，而不注意行動所從發生的品格。他的德育的目標，乃是有行動力量的品格。他說：「它（教育）應該造就發生實際事功的品格。我們不知道只是富於感情而不能行動的好好先生，有什麼用處。我們必需有在行動方面良善的品格。個人應該有表現他的意志，和在生存的現實的衝突之下有以自表的力量。一言以蔽之，要具有品格的力量。」（杜威「為教育基礎之倫理原則」 *Dewey, Ethical Principles underlying Education*, p. 29）

可是這種道德的力量，從何而生呢？杜威認為從各個人天然稟賦的衝動和傾向而生。在德育方面，猶如在教育的其他方面，教育的問題在於發現這些本能的力量而加以利用，使其經過相當的改造而成爲道德的習慣。道德的習慣一經養成，自然有行動的力量。在這一方面，杜威是完全反對康德的嚴格的克己制欲的原則的，因爲這樣辦，反失去道德的助力。可是道德的習慣，如何從衝動和傾向組織而成呢？仍然是採取間接的方法，即安排環境的情形，刺戟並支配這些天然傾向，而不用傳統的道德家的口頭直接勸導的方法。

天然傾向或習慣所具的力量也許是粗魯的，也許不能完成一個真正的道德行爲。要指導這種力量，還得有賴於智慧。杜威在討論道德的知識的時候，曾經表明，既不應有一切人在一切時代所應遵守的先驗的法則，又不應有苦樂利害的機械的計算，而每一個道德情境是特一的，有特一的善，需要一種特殊的判斷。那麼從道德訓練的觀點而論，智慧的陶冶，比康德學說和功利主義所要求的，格外重要。要陶冶道德的智慧，杜威主張應該安排多種的活動，這些活動應能吸引兒童的興趣和注意，並包涵種種實際的行爲問題，需要兒童自下道德的判斷。從此亦可以解釋何以杜威主張學校裏應安排種種具體的作業，成爲社會實際生活的雛形。

假設每一特殊情境的善，已經很明智的認識了，善的認識，如何可以趨向於行動呢？阻力是難免的。我們可以想見一個人明知善的所在，但遲徊不能加以實現。我們在敘述杜威對於道德權威的見解時曾經表明他的保證善的實現的方法，與丟開一切利益完全訴諸爲義務而盡義務的抽象原則的康德不同，也與只是訴諸外方的制

裁的功利主義者不同。他的方法乃在於安排環境中各種情況，使個人的人格在其中逐漸擴展，生長，和應行的業務漸漸合而為一，對於業務本身發生愛好，其執行業務，非因遵從義務原則之命令，亦非因業務以外之目的。此種自我與善之合而為一，並非心理上不可能之事。我們常見有人愛好種種對象，非因一抽象原則，亦非因私利，乃因愛好對象之本身。如杜威所舉的例，一個商人的信實不欺，也許既不為深信「信實為上策」(“Honesty is the best policy”)，亦不為遵行誠實之義務，卻為彼與誠實商人之理想合而為一，作誠實之事之本身，即為彼所深好。第一種商人，乃是功利主義的理想人格，杜威認為其所欲常為私人利益，道德價值甚為低微。第二種商人，乃是康德所懸的理想人格，善之執行，悉憑義務心之驅使，甚為勉強，容易失敗。而第三種商人，為善完全出諸自然，比較自由，也比較準確，此乃杜威所願憑教育力量陶冶之理想人格。從天然稟賦的衝動和傾向開始，使兒童從事於社會的活動，在活動中對於這些衝動和傾向加以訓練，使其發展，理智化，並成為習慣，構成兒童的品格，這是杜威的道德教育方案。兒童的品格，一經如此養成以後，兒童的自我將與善合而為一，自然嚮往。如其因當前物誘，阻礙善之實現，那麼應做的事，只是加強個人對於善的嚮往之情，無須訴之於抽象的義務原則，也無須訴之於外方的制裁。這是杜威對於樹立道德權威問題的答復。(參閱杜威「德育原理」John Dewey, Moral Principles in Education)

戊 結論

我在上文敘述了三派道德學說，即是功利主義、康德學說和綜合功利主義及康德學說的試驗主義的道德學說；並且分別敘述了三派學說的教育的涵義。現在要依以前所取的方法，從教育的立場，將這三派學說加以比較和批評，以求出一個結論。誠如杜威的批評，功利主義與康德學說，主外和主內，各有所偏，對於道德問題的解答，便不免於偏倚。因此在教育上的影響，也便不免瑕瑜互見了。功利主義注意養成學生的道德習慣，發展學生的品格的力量，使道德教育成爲積極的設施，不是消極的訓練。克己制慾和循規蹈矩的人格，誠然是對於現代教育的一大貢獻。功利主義認清人性中利己的元素，側重外部的制裁，也對於道德訓練指出了一種有效的手段。可是功利主義的德育方案，卻不免於種種缺陷。第一種缺陷是忽略了道德行爲的內部要素，只知訓練外表的行動，不知培養道德行爲的動源，即是品格。第二種缺陷，即是功利主義，始終以懲罰爲道德訓練惟一的手段，所訓練而成的人格，只知苦樂利害的計較，對於義之本身，並無愛慕。雖其行爲合乎義，但仍然爲了這種行爲結果所生的利。這樣的人格，只知有利而不知有義，是沒有什麼道德價值的。國家爲保持社會的安寧秩序，只是訴之於個人的利害，專用政治法律的制裁，也許是可行的。可是教育的理想，應該比政治法律更高一籌，養成慕義強仁的道德人格。所以功利主義，爲一種合宜的政治哲學，卻不是合宜的教育哲學。邊沁是一個理想的立法家，卻不是一個理想的教育

家。

康德學說的教育影響，是注重品格的陶冶，意志的訓練，爲道德行爲，固本培源；排斥利己的觀念，養成完全純潔的道德人格，可算是把握了道德教育的要點。可是他完全忽略了外表的行動，只是訓練善良意志。這樣養成的人格，只是有善意而無善行，豈不以爲煦煦爲仁子子爲義的偽君子並且康德的學說，太偏重於克己制欲方面，根本消滅了道德行動的力量，其結果只能養成消極的循規蹈矩的君子，不能養成積極的成大業立大功的人物。還有康德的道德學說太嚴格了，任何行爲，須完全本諸義務而行，若是稍微涵有感情的因素，便使行爲失去道德價值。如父母的撫育子女，如其不完全爲盡父母的義務，而爲着親子的愛情，這個行爲便沒有道德價值了。又如朋友的互助，如其不完全爲着盡朋友的義務而爲着友情，這個行爲也無道德價值。這樣的道德判斷，是太嚴格了。我們在道德教育方面，不但不應排斥這種感情的因素，正應該利用它做行爲的動力哩。此外康德注重服從道德律，亦不免有盲從威權的危險。

杜威的道德學說，兼重行爲的內外要素，綜合功利主義和康德學說之長，在教育方面的影響，當然是比較前兩派都好。他的道德教育的方案，兼顧品格和行爲的陶冶，利用衝動和欲望的力量，並訓練道德的智慧，都非功利主義和康德學說所能及。他的尤其重大的供獻，便是在道德訓練方面，於功利主義的外方制裁，和康德的訴諸爲義務而盡義務的原則而外，另想出一種方策。這方策便是使道德行爲本身爲兒童所情願，所嚮往。譬如幫助別人，

是一件道德行為。功利主義者要使兒童執行這種行為的方策，或是以獎賞引誘，或是以懲罰威嚇。兒童執行此行為，非為此行為本身，乃為行為以外的目的。其結果是，他幫助人，不是為他人，還是為他自己。康德的方策卻是要理性下命令說，幫助別人，乃是你的應該做的事，乃是你的義務，你應該為了義務而盡義務。兒童如其道理性命令如此而行，非為行為的本身，也非為行為以外的結果，卻是為著為義務而盡義務的原則。杜威認為這第一種方法，無道德價值。第二種方法也太形式了。他想出第三種方法，即是安排兒童的生活環境，使道德行為為兒童所愛慕，所情願執行。使兒童執行此行為，非為行為以外之利益，亦非為道德抽象的義務原則，而係因兒童的自我和這種行為合而為一，因為他不這樣做，便覺得自我有所缺損。這種訓練，既可避免賞罰，又可不必靈於抽象的義務觀念，比較自然，比較容易成功，誠然是一種好方法。可是這種方法，果能始終離開外部的制裁和義務觀念，單獨應用麼？不能。第一，不能離開外部的制裁。杜威要使兒童愛慕道德行為的本身，可是有大部分道德行為是要兒童犧牲自己而為他人，為社會的，這等行為，兒童最初不是完全愛慕的。要使兒童執行此種行為，不得不於行為本身而外，另設誘因。外部的制裁，便是這種誘因。兒童最先的執行此種行為，是為的行為以外的誘因，可是久而久之，對於行為本身也會發生興趣而加以愛好，即如兒童的勤學，起初也許為得獎賞，但久而久之，對於勤學本身發生愛好之心，雖無獎賞，也自然勤學了。功利主義者的訓練，使兒童始終止於為求賞而勤學的階段，固是一大缺點，杜威能超過這一階級，要使兒童對於勤學本身發生愛好，在方法上也誠是一大進步，可是若完全拋去外部制裁的階段，

有許多道德行為，便無從使兒童愛慕而樂於執行了。從這個考慮，可知外部制裁，還得採用為道德訓練的權宜方法。

其次，使兒童對於道德行為本身發生愛好而情願執行，這也不是道德教育最終的目的。道德教育不應僅使兒童因愛好個別的義務，樂於執行，還得進一步愛好抽象的為義務而盡義務的原則，凡遇義務，即是凡遇智慧判斷為當行之事，即須執行。這種普通的態度，如不能養成，則道德人格，仍不免於缺憾。因為道德行為的訓練，在時間上是有限制的，決不能訓練兒童對於他所應該執行個別的義務，都加以愛好而願意執行。若稍有遺漏，這種義務便不能執行了。並且有許多行為為道德所要求的，也許永不能成為兒童所情願執行的，例如康德所舉的納稅，服公役以及諸如此類的行為，是很多的。若照杜威的辦法，這許多行為，豈不是也不能實現麼？從此可知使兒童的自我，和個別的義務合而為一，而情願執行，還不够，還得更進一步，使兒童的自我與抽象的為義務而盡義務的最高道德理想合而為一。道德訓練達到這一步，無論何種個別義務，不問其本身是否為兒童所喜，只要經過智慧的判斷，認為當行的義務，兒童受著義務心的驅使，便能一例加以執行而不致有所缺陷了。道德的訓練到了這步，品格才獲得統一的原則，而非徒是許多特殊的習慣和興趣的集合。從此可知杜威的道德訓練方法，也還得前進一步，達到康德的最高的道德原則。

我們以上的分析討論如其沒有錯誤，便可以得一結論，即是在教育方面，杜威的道德哲學，只是功利主義和

康德的道德哲學之間過渡的橋梁，它並不能完全替代功利主義和康德學說，為道德教育惟一的原則。道德教育的最理想的方案，應該最初側重功利主義，以外部制裁為訓練的手段；其次應該側重杜威的學說，使兒童自我逐漸擴展，和個別的善的行為的本身合而為一，樂於執行；最後應以康德的道德理想為最高原則，使兒童依抽象的義務觀念而執行道德行為。



第七章 社會哲學與教育

甲 導論

社會哲學問題與教育——社會哲學的中心問題，乃是個人與社會的關係是如何，理想的社會組織應該如何，等等問題。個人為社會而存在呢，還是社會為個人而存在？理想的社會組織，應該尊重個性的自由發展呢？還是尊重社會全體的福利？這些問題，都是社會哲學的中心問題。這等問題的解答，當然和教育有密切的關係。如其我們採取尊重個性自由的社會哲學，那麼教育的目標和方法，應該是一種精神。如其我們採取尊重社會組織和秩序的社會哲學，那麼教育的目標和方法，必定又是另一種精神。在事實上，從來教育理想，差不多都是憑社會理想而決定的。那麼在分析心靈、知識、和道德哲學和教育的關係以後，再將批判社會理想的社會哲學和教育的關係加以分析，也是必要的。

社會哲學的派別——社會哲學的派別，憑着對於個人和社會的關係的見解而分；大致可分為個人主義和社會主義兩派。兩者之間，還有許多中間的派別。個人主義認為社會乃由個人組織而成；個人是原始的；也只有個

人是實在的；社會爲個人而存在，一切社會的設施，應該以個人的幸福爲目的。社會主義乃是對於個人主義的反動，認爲個人人生來即在社會中生活，社會是原始的；社會不僅是個人的總和，而是有它的真實的存在的；個人爲社會而存在，非社會爲個人而存在。這兩種相反的哲學，一重個人，一重社會，推演到極端，前者成爲無政府主義，後者則接近國家主義。無政府主義鄙視一切社會組織；國家主義認定一種特定的社會組織——國家——至高無上，爲一切價值的源泉。雖然個人主義與無政府主義，社會主義與國家主義，在精神上，均有很大的區別，未可完全併爲一談，可是就個人與社會的相對的價值的評判而論，無政府主義不妨看做個人主義的一種極端的形式，而國家主義，也可算和社會主義同列於反個人主義的一邊。以下敘述各派社會哲學對於教育的影響，以個人主義和社會主義爲主，而附帶提及無政府主義和國家主義兩種派別。

乙 個人主義

個人主義的意義和發展——在社會哲學史中，個人主義的學說，發生在前，社會主義，乃是對於個人主義的反動，所以依着時間和論理的順序，應該先敘述個人主義。依辣郎德「哲學辭典」的定義：「凡一切學說，一切傾向，在解釋方面，實行方面，或在道德目的方面，承認個人或屬於個人者有本身價值，且其價值高於社會的或非個人的價值者，稱曰個人主義。」(A Lalande, *Vocabulaire de la Philosophie*, Vol. I, p. 366) 這是個人主義

的廣義。與社會哲學有關的個人主義，辣郎德有比較明切的定義。這種個人主義「乃是一種學說，依此學說，社會本身不是一個目的，也不是超於組成社會的個人之上的一種目的的工具，卻只以個人的善爲它的對象；這種意義復可引伸爲兩義：（一）社會制度應以個人的幸福爲目的；（二）它們應以個人的完成爲目的（不管完成的意義爲何）」（同上 p. 307）我們在本章所討論的個人主義，即依此定義。

在社會哲學史上，這種個人主義，成爲系統的理論，發生很遲，因爲社會的實施，本是社會主義先於個人主義的。可是我們若是追溯遠源，我們在希臘古代，已可從愛蒂斯費尼斯（*Antisthenes*）和狄吉尼斯（*Diogenes*）等等犬儒派哲學家，發見個人主義學說的萌芽。他們都是主張個人應該從一切社會組織解放出來的。「哲人」的以個人爲萬事萬物的權衡；斯多噶派和伊壁鳩魯派的主張離開一切社會牽累，以求個人人格的完成，也都可算代表個人主義的傾向。

在一種意義之下，基督教也是個人主義的，因爲它宣示在上帝裁判席前，個人的靈魂，一律平等；個人靈魂的超度，全靠他自己。文藝復興，使人類發現自我，人文主義的健將如拉斐萊（*Raphael*），如蒙泰因（*Montaigne*）已使個人從中世紀的經院主義的成訓解放出來。馬丁路德的宗教革命，保證個人與上帝直接交通，又使個人脫離了教會的桎梏。這些歷史的事實，都爲着近代的個人主義，準備着偉大的將來。

可是爲近代個人主義奠定理論的基礎的，當推盧騷爲首功。盧騷的「民約論」（*Contrat Social*）設想政

府的組織，乃由於獨立的個人的自由結合；政權的基礎，在於個人自願約定放棄他的天賦的絕對自由。這種理論，顯然主張個人是原始的，而一切社會組織是後起的。社會組織，乃是個人的總和，亦是爲着個人的幸福，這便是個人主義理論的基礎。盧梭雖然爲社會組織找着基礎，可是他還時時謳歌自然的個人而厭惡社會的組織。他說：「自然人是本身完全的；他是一個整數，是只與他自己或其同伴相關的絕對人。文明人只是一個倚賴着分母的分數；他的價值存於他和全體關係，這全體便是社會組織」（Monroe, *History of Education*, p. 55 所引）

近代個人主義，在政治上的表現，便是民主主義。民主主義的著重點，不是社會而是個人。民主主義的惟一重要的理想，乃是對於個人人格的尊重和發展。「依民主主義的見解，算得數的，乃是道德的人格，乃是具有意志和良心的個人。今日之下，神聖不可侵犯的存在體，道德和社會生活的中心，乃是個人。立法家立法，政府行政，乃是爲的保持個人的尊嚴，使他的權利，不受一切侵害，強勉他尊重他人和他同樣具有的尊嚴的特性。在憲法的首端，他的權利宣布在其上，人權乃是公民權利的基礎。」（愛斯與格利茲合著『社會學』Hesse et Gleyze, *Sociologie*, p. 165）民主主義不但尊重個人人格，還打破一切政治法律和經濟的制限，使其有平等發展的機會。所以巴斯特（Pasteur）說：「真正的民主主義，乃是允許每個人發揮他的最大限度的努力的。」民主主義的如此尊重和發展個人人格，其爲個人主義的表現，乃是顯然無疑義的。

在十八世紀和十九世紀上半葉，個人主義復表現於經濟方面而放縱的（*Laissez faire*）和自由競爭的

經濟學說。這等學說，從個人主義的立場出發，相信每個個人，能取得他自己的幸福，比任何他人替他取得的好，而社會乃是個人組合而成，讓各個人認定他的幸福去自由競爭，那麼個人得著的幸福靠的住，社會幸福的總和，也便增加了。根據這種觀點，當時的個人主義的經濟學者，便主張國家社會關於經濟的活動，應取消極放任主義，一切憑個人自由競爭，自由訂立契約，而政治法律只限於保證這種自由，不致受暴力的侵害。這種學說的結果，便使資本主義有突飛猛進的發展，而資本家與勞工的利益的衝突，也因此日甚一日而引起社會主義的反動。

在道德學說方面，也表現個人主義的思潮，最顯著的，便是代表貴族的個人主義的尼采（*Nietzsche*）的「超人」（*Übermensch*）說。尼采認為一切存在者都有求生的傾向，這種傾向使存在者發展其生命並使其對於他人擴展駕馭的力量。這種傾向在少數優秀分子之中，尤為強烈。使此等人的傾向，得充分發展而成爲超人，正是道德之所在。不幸世俗流行的道德，只是使強者哀憐弱者，阻礙其權力的伸展。這種道德，乃是奴隸的道德，應該根本推翻，而另創強者的道德，以保證超人的產生。尼采的這種道德學說，乃是普通的個人主義的思潮和達爾文的進化主義結合而生，是顯然無疑的。

在十九世紀的許多文藝作品中，也表現着與此相類的個人主義的道德。例如易卜生（*Ibsen*）的許多戲劇，便充分表現這種見解。在他所著的「玩偶之家」一劇中，便有以下充滿個人主義的對白：「Helmer：這樣你不是違背了你的最神聖的義務麼？」Nora：你所想的我的最神聖的義務是什麼？」且：這還須向你說麼？豈不

是你對於你的丈夫和小孩的義務麼——N：我還有其他一樣神聖的義務。——H：你沒有！若是有的話，這些義務是什麼呢？——N：我對於我自己的義務。』在法國的文藝作家之中，巴柔斯（Maurice Barres）在宣傳國家主義以前，也曾以宣傳「自我崇拜」（Culte de Moi）開始的。個人主義，推演到極端，便成爲無政府主義。反對一切社會的組織和制裁。斯道南（Stinner）和託爾斯泰（Tolstoy）便是這種無政府的個人主義的代表。在斯道南看來，個人是原始的，社會只是個人的集合，不算什麼：「你們所稱爲「大衆」的這個人身，是什麼？」斯道南問。——這是社會。——可是社會具有一個身體麼？——我們便是他的身體——你們，可是你們不是一個身體。你是的，你有一個身體；你也是的；可是大家在一起，你們是許多身體，你們不是一體。因此，社會有許多身體供它的用，卻沒有一個身體，沒有一個真實的身體。』（斯道南「獨夫及其性質」Stinner, L'Unique et sa propriété, trad. Lasvignes, 143）依斯道南的見解，個體的自我，是獨一的（unique）；反對社會一切的關係。他說：「自我，當其自覺時，嫌厭一切關聯，甚至嫌厭一切的同列。他們不是同一體的器官，也不是同一機構的各部，他們絕不感覺彼此的連帶關係。』（涂勃若「社會的聯帶關係」Duprat, La Solidarité Sociale, p. 103 所引）託爾斯泰也反對社會組織妨礙個人的自由，不過他的主張不若斯道南的絕對，卻主張在將來的開化的民族，國家的組織，必歸於廢棄罷了。

從以上的敘述，可知個人主義從希臘哲學發端，經過盧梭的奠定理論基礎，更經過宗教革命，政治革命和實

業革命的推挽，成爲十八世紀至十九世紀的主要的社會哲學思潮，在宗教、政治、經濟、道德各方面，均引起劇烈的改變，使個人從教會、專制政府、行業公會、家庭等等社會組織解放發來，特立獨行，有所自表。這種重要思潮的影響，當然也不會不及於教育的理論和實施的。以下便要將個人主義所及於教育的影響，加以敘述。

個人主義對於教育的影響。——個人主義的社會哲學，對於教育的重要影響，是在理論方面，即是產生了一派個人主義的教育學說。十八世紀以及十九世紀上半葉，是個人主義全盛時期，也是個人主義的教育學說全盛時期。這時期的教育學者，差不多全是採取個人主義的立場。白別祿 (Nicholas Murry Butler) 舉出在這個時期中，把個人主義引進教育的五個大教育家。這五個人便是威梭、斐斯託祿齊、海格爾、福祿培爾和海爾巴脫。(參考白別祿「教育的意義」Butler, *The Meaning of Education*, Chapter X V.) 涂爾幹指明十九世紀末葉以前，教育學說的個人主義的立場，也說：「康德、彌兒、海爾巴脫和斯賓塞爾，都是同樣的以爲教育首在發展人之所以爲人之性能至最完善的地步爲目的。」(涂爾幹「教育與社會學」Durkheim, *Education et Sociologie*, p. 107) 這班的教育學者的個人主義的表現，首在教育學的意義的認識方面。他們差不多全把教育看做是個人的事情，不看重，或者甚至看不到教育的社會的意義。「個人一切能力的諧和發展」，不僅是斐斯託祿齊也是十九世紀中的教育學者一致認可的教育的定義。其實自從人類有教育制度以來，教育即是社會之事，教育是爲着社會文化的延續，也是爲社會所施行。並且從十九世紀開始，國家管理教育，成爲一切先進國家的

教育政策，可是當時的教育學者對於教育的認識，還看做個人之事，不很奇怪麼？我們若是知道這是十八世紀下半葉以來個人主義的社會思潮的影響，這種現象，也便不足為異了。

教育既經被看做個人之事，那麼教育的目標，當然也一定集中於個人。所以盧梭在造人與造公民兩個目標之間，選擇造人的目標；斯賓塞爾以完滿的個人生活的準備為教育的理想；海爾巴脫以個人德性的完成，為教育的最後的目的。

教育既經被看做個人之事，那麼教育學者首先要認識的，莫過於個人，要明白個人的本性，才可以充分發展個人的才能，而研究個人本性的學問，乃是心理學，此所以盧梭首先在「愛彌兒」裏埋怨教育者不認識兒童；要教育者認識兒童的本性，如園藝家、畜牧家認識草木鳥獸一樣，而十九世紀的代表個人主義傾向教育家，如海爾巴脫、裴斯塔祿齊、福祿培爾，在教育史上，也是心理學傾向的代表者，經他們的努力，奠定了教育的心理學的基礎。

把教育看做個人之事，那麼教育的方法，便應該一方面尊重兒童的自由，一方面儘量減少社會成調的壓迫，然後個性才可充分的發展。此所以盧梭訓練愛彌兒，要避開一切社會的影響；裴斯塔祿齊要尊重兒童的個性；福祿培爾要注意兒童的自由發展；康德要達到個人意志自律自由的最後目標；託爾斯泰要讓兒童為所欲為。

以上所舉的這些事實，都是十八十九世紀的個人主義，對於當時的教育學說的影響，是顯然可見的。這種影響，在現代的教育理論和實施方面，還繼續表現，可舉述的，也有幾端。

十九世紀末葉開始的新教育運動，即是始終搖擺於個人主義與社會主義兩者之間的；時而趨向於社會主義，注重教育的社會的目標；時而趨向於個人主義，注重兒童的自由、個性的發展。新教育的泰斗杜威的教育學說的立場，即是時而偏向一端，時而折衷兩端之間的。所以我們不能說新教育運動是完全繼續盧梭的個人主義的。可是新教育運動中的左翼，主張兒童中心教育的一派，卻顯然有偏向個人主義的趨勢。這派教育家的主張，可以羅格 (Rugg) 與蘇梅格 (Shumaker) 在他們所著的「兒童中心的學校」(The Child-Centered School) 之中，所發表的新信條為代表。這新信條共有六項：一，以自由反制裁；二，以兒童作始反教師作始；三，以自動反被動；四，以兒童興趣為課程的基礎；五，注重創造性的自我表現；六，人格發展與社會適應並重。(前書第五章) 這六項新信條，可稱是完全表現個人主義的立場的。其中第六條，雖然提起社會適應，但是依舊是從個人觀點來適應社會的需要，非是從社會的觀點來陶範個人精神還是個人主義的。新教育運動中代表個人主義的這一派，在美國教育界比較活動，因此美國教育的實施方面，也頗多個人主義的表現。最顯著幾種制度，如選科制，憑學生個人的志趣選習學科；如道爾頓制，恢復個別教學的制度；如能力分組制，使各個兒童循其才能而學習，不致有俯就仰企之弊；如學生自治制，避免教師威權的施用；如廢棄預定的課程，廢除成人標準的科責；如提倡自表的藝術，發展兒童創造的能力……等等，皆可從上述的代表個人主義的新教育運動，尋求解釋。

個人主義的社會哲學，不僅在美國現代的教育發生影響，在至今猶未擺脫個人主義成調的英國，這種影響，

也是很顯著的。在社會哲學方面，英國至今還是一個尊重個性自由，厭棄社會干涉的國家。凡是個人可以幹得了的事，社會組織的干涉，越少越好，這是普通的英國人的信條。這種思想表現於教育方面的，首先在於教育制度本身缺乏組織，國家經營和私人經營，至今還是並行不悖，沒有歸入一個系統以內。關於這一層，可引薩登福德（Sandford）的話為證：「英國人懶於運用心智，並且對於自由有根深蒂固的愛好，這等性質引起放任政策的採用。不但在政治方面，在教育方法亦復如此。在教育方面，對於任何形式的強制作用的施行，曾經表現一種畏怯，甚至有一種積極的閃避。英國教育系統，與英國憲法相同，很難說是本諸人的計劃和志願而起。在其中絕不能看出一點精心締造的痕迹。人民恐怕國家的統轄，因此英國國家教育系統的發展，較別國為遲。」（薩登福德編「比較教育」Comparative Education, edited by Sandford, p. 186）英國教育，不但在行政組織方面，表現個人主義的成調，並且在課程及方法上，也是竭力尊重個性發展的原則的。課程的要旨，不重在以若干的知識，和理想灌輸於兒童，而在於藉種種活動訓練兒童，養成他的實際判斷力，開創力和責任心。因此課程的內容，也許比較別國簡陋，可是課外活動，卻收着很重大的效果。從這一方面，可見童子軍的制度，在英國創始和盛行決不是偶然的。至於教學方法注重適應個性，也是英國教育的一種的特點，道爾頓制創始於美國，卻特別盛行於英國，我們也可以從個人主義的成調，尋求解釋的原因。

現代在教育理論方面，代表個人主義的教育學者，也多出在英國。即如倫敦大學的教育學教授南尼（F. C. ...）

Percy Nunn)的教育學說，便是個人主義的。他的學說，發表在他所著的《教育的事實與基本原理》(Education: Its Data and First Principles)一書之中。在這本書裏，他根據生物學的立場，把教育的目的看作「個人的自主的發展」(The autonomous development of the individual)。南尼深知盧梭和霍布士(Hobbes)的社會哲學的缺陷，不願再繼續主張一切社會的連繫，皆係經過個人的共同約定，從外方加諸個人身上，可是他仍要繼續個人主義的餘緒，建立一種學說，「重新主張個人的重要並保障個人的牢不可破的權利」(前書 p. 4)他從生物學的事實，認定「個性乃是生活的理想」(同上 p. 10)「最下等的生物也是自主的」(同上 p. 15)因此種根據，他便主張，「進入人類的世界的，沒有什麼事是善，除非是起於個別的男女的自由的活動的，而教育的實施必須依此真理而規定。」(同上 p. 4)他這種主張雖然不非薄個人對於同類的責任，也不否認成調和訓練甚至宗教的價值，「可是它卻否認有任何超乎個人的，單個的生命在其組織中只是一個無關緊要的元素」的實體。它重新肯定個人的無限的價值，它重新申明個人的爲了他自己的命運的最後的責任，並且它接受這種申明所包涵的一切實際的結論。(同上 p. 4)這種申明實際的結論便是對於個人主義的辨護：「英國人通常引以自豪的事，便是他們在過去的歷史中，堅持個性自由的觀念，拒絕與任何外表很高明可是靠不住的利益相交換……這種歷史的要求，還建築在什麼基礎之上，如其不在以下的這個真理之上，這個，有些人模糊見到，有些人卻清楚見到的真理，便是：每個人照着他的自己的方法進行生活的冒險並盡致其利的自由，乃是爲自然所批

准，並為理性所贊成的一個普遍的理想；而其他理想的奪目的光輝，只不過是這個理想的散光。這個自由如其不是一切較高的善的本源，也是它們的條件。離開這個自由，義務沒有意義，自我犧牲沒有價值，權威沒有制裁……這個自由的追求，乃是我們的時代中許多狂熱的運動的本源……在教育方面，我們豈敢採取一個比它低的理想，又豈能尋求一個比它更高的理想，當著我們的嚮往的目標呢？（同上 p. 9）

南尼在教育學說方面，繼續十八世紀以來在英國綿延不斷的個人主義的餘緒，根據以上的引證，是無可置疑的。南尼不過是這種哲學的代表而已，其他採取同樣的見解的英國教育家還多著哩。

以上把個人主義的社會哲學對於教育的理論和實施的影響，略舉數端。這等影響的價值如何，留待敘述社會主義的影響以後，再加以比較批評。以下便進而評敘社會主義。

丙 社會主義

社會主義的意義和發展。——一提起社會主義，大家便立刻會了解為與資本主義相對的經濟學說。可是這種意義，僅是社會主義的狹義。細考「社會主義」這個名詞，最初使用的，乃是法國的學者勒魯（Pierre Leroux）。勒魯最初用這個名詞，係代表一種與個人主義相反的思潮。自十九世紀下半葉以來，在經濟、政治、法律、道德、宗教、藝術……各方面，均有一種新傾向，拋棄十八世紀以來的個人主義而從社會的觀點，估定一切社會組織的價值。

和個人與社會的關係。勒魯便用社會主義一個名詞，來代表這種普通的思潮。所以就原義而論，社會主義乃代表普通的社會哲學中與個人主義相反的一派的思潮。不過後來這種傾向在經濟方面表現得最有力量，最為顯明，社會主義的意義，才漸漸的狹隘化而有專指經濟的社會主義的趨勢。我們此時的興趣，在探究個人與社會的普通關係的社會哲學方面，所以仍回復社會主義的原義，用它代表與個人主義正相反對的一種社會哲學。有的人因為社會主義的意義，經狹隘化成為經濟的社會主義，特另用集體主義（Collectivism）一詞，代表社會主義的原義，不過這個新名詞依然傳着很濃厚的經濟的意義，還不如仍用社會主義的原名而聲明恢復其原義較為得當了。（例如 Nicholas Murray Butler 在他的 *The Meaning of Education* 中，Smith 在他的 *Principles of Educational Sociology* 中，便均用 Collectivism 與 Individualism 相對立。可是我們若考 Collectivism 一詞的來原，它還是代表經濟的社會主義的一種派別。）

代表一派社會哲學的社會主義，其名詞雖然起於近代，可是學說本身，發端已古。柏拉圖的「理想國」和亞里士多德的「政治學」都已涵有社會主義的元素。社會主義成為重要的社會哲學思潮，從十九世紀開始。最初的發生，乃是對於十八世紀及十九世紀上半葉的個人主義的一種反響。原來那時的社會思潮和社會實施，都重個人的自由競爭，輕視社會的組織和干涉。這種現象，在社會經濟方面，因產業改革的結果，表現得尤為顯明。當時經濟方面一切生產和分配的事業，全憑個人的經營和自由競爭，社會與國家，不加干涉，可算完全採取放任主義。

當時的經濟學者政治家，都認為這樣讓資本家和勞工自由訂約，必然可以實現個人的最大利益而保證社會的公道。可是實行的結果，明為保證勞資訂約的自由，實是保證資本家的剝削勞工而形成勞資階級的區分。因此引起一班人的反對。這班人不承認在經濟方面讓個人自由訂約，自由競爭，可以增進個人的幸福和社會的公道，卻主張以一個集團的機關，來統制一切社會經濟的功能。這種主張，漸漸獲得力量而成為一種新運動。這種新運動，便是經濟方面的社會主義運動。渾溫 (Owen) 聖西蒙 (Saint-Simon) 富柔愛 (Fourier) 和馬克斯 (Marx) 等人便是這種新運動的領導人物。這種新運動所發展的社會主義，雖然派別極為紛歧，但是在經濟功能方面，以社會干涉代替放任，以組織代替無組織，以社會全體利益代替個人利益，乃是一切派別的共通原則。所以涂爾幹對於社會主義的定義便是：「一切學說，凡是要求現在散漫的一切經濟功能，或其中的一部分，歸屬於社會的指導與自覺的中心者，我們稱為社會主義的。」（見形而上學與道德學雜誌 *Revue Meta-physique et Morale*, juillet 1921, 494）

這種在經濟方面以社會干涉，社會組織，反對個人自由競爭，自由發展的社會主義，已經使當時的個人主義受了一種重大的打擊。可是十九世紀下半葉以來，社會主義之為社會哲學，還在另一方面發展。這便是個人與社會的普通關係的解釋方面。原來自從十九世紀下半葉孔德創立社會學以來，一切歷史和社會的事實，都開始用社會學的方法解釋，因此個人與社會的關係，乃獲得一種新解釋，其結果，社會與個人的比較價值，適與個人主義

的見解相反。這種方法不但在經濟方面，對於統制經濟功能的社會主義運動，給與了一種科學的基礎，並且在政治、法律、宗教、教育各方面，都對於以個人為解釋的中心的心理主義 (Psychologism) 加以推翻或修正。這種新學派，普通稱為「社會學派」(Sociologism)。

「社會學派」對於個人與社會的關係的新解釋，可舉述的有幾個要點：社會學派大都認為以個人與社會相對立，是無謂的：個人人格，正賴社會生活而完成，離開社會生活，個人人格，便將失去存在。孔德首先表明：「真正的個人是不存在的，只有人類才能存在，因為不管從那一方面看，我們個人的一切發展，都虧着社會。假使「社會」的觀念，在我們的心目中，仍然是一個抽象，這首先由於舊式的哲學系統而起，因為實在說來，「個人」的觀念，才是一個抽象。」(「實證精神講演錄」Discours Sur l'Esprit Positif, 3e Partie, éd de la Société Positive & Co.) 這段話正與個人主義完全相反。個人主義以為個人實在，社會只是一個虛名。孔德卻說是社會實在，個人只是一種抽象了。諾篤爾普 (Natorp) 也有類似的見解。他說：「在事實上，個人是不存在的，因為人之所以成爲人，只因生在人羣之中，並且參加社會生活。」(「社會教育學」(Sozialpädagogik, p. 101) 又說：「適當說來，個人只是一種抽象，正如物理學家的原子一般。」(同上 p. 84) 與諾篤爾普同派的白爾格門 (Bergmann) 也是同樣主張社會一元論的。他說：「在一切方面，在本能方面，感覺方面，理知與意志生活方面，總之在整個心靈的構成方面，個人的生活乃是依賴社會的。」(De Hovre, Essai de Philosophie Pédagogique

p. 105) 所引) 又說:「在一切方面,個人生活乃是依賴社會的;在身體方面,在心理方面,都無真正的個人存在。在事實上,只有一個種族或一個集合體,只有一個社會體存在……個人思想,感受和行動,從一切緊要觀點看來,正和他所託生的社羣的思想,感受和行動,是一樣的。」(同上) 孔德的後繼者涂爾幹 (Durkheim) 也同樣主張個人乃是社會的產物。他說:「我們身心之中最好的部分,我們的活動之中最高的形式,都從社會而來。」(「道德教育論」L'Education Morale, p. 78) 他列舉出文化的要素如言語,宗教,科學等等,皆是社會的產物。沒有社會,便沒有這些;沒有這些,我們個人的生活,將貧乏不堪,與禽獸無異。所以他從此得一結論:「介乎個人與社會之間,決沒有如許多理論家所輕易承認的那種衝突。反之,在我們之中,卻有許多情況,並不是表現我們自己而是表現社會的;這些情況乃是生息在我們之中,並對我們發生行動的社會本身……正如我們的身體,憑藉外來的食物而營養,我們的心理,也憑從社會來的觀念,情感和動作,而營養。我們本身最重要的一部分,乃從社會得來。」(同上 p. 79-80)

社會學派不但是主張個人人格,係由社會生活而發展,並且還進一步主張社會非僅是個人的集合,而自有其真實的存在。涂爾幹的社會學竭力著重這一點。他說:「團體的傾向有其本身的存在。這些真實的力量,和宇宙力量同樣真實的,雖然屬於另一種性質。」(「自殺論」Suicide, p. 348) 他還用譬喻來表明社會自有異於個人的人格。「正如有生命的細胞,不同於組成細胞的無生命的元質的總和,而有機體本身也不同於組成有

機體的細胞的總和同理，社會也是另一種精神的存在體，有其特異的思想、感覺和行動的方式，與組織成社會的各個人不同。】(Durkheim, *Education Morale*, p. 74-75) 杜威在其早期的著作中，也反對盧梭的民約論的個人主義的立場，而主張社會不只是個人的總和而是真實存在。他說：「社會之為真實的整體，乃是常規，而羣體之為離隔的個體的湊合，則為虛構。」(杜威「民主主義之倫理」Dewey, *The Ethics of Democracy*, p. 7)

社會既有超乎個人的存在，那麼委身於社會，便成為道德的義務。哲學家凡是在社會解釋方面，趨向社會學派的，往往將德性和社會性合而為一，只有社會的道德，沒有個人的道德。諾篤爾普便會說：「德性本身是社會的事情，不是個人的事情。」(Sozialpädagogik, p. 100) 「道德的意識，必然是社會的意識。」(同上 p. 101) 凱欣斯太尼 (Kerschensteiner) 也說：「個人的完成，義務，人格的最高尊嚴性，存於他的愛，存於他的對於團體的犧牲。」(「工作學校的定義」Begriff der Arbeitsschule, p. 24) 涂爾幹更明白的說：「道德隨團體生活而起，因為只有在團體生活中，忠誠與無所為而為，才獲得意義。」(「涂爾幹「社會學與哲學」」Durkheim, *Sociologie et Philosophie*, p. 75) 至於個人道德如何呢？「個人對於自己的義務，實在即是對於社會的義務。」(涂爾幹「社會分工論」Durkheim, *Division du Travail Social*, p. 305) 完全對於個人，是無義務之可言的。在這一方面，杜威的見解也是相同的。他說：「在事實上，道德的範圍，和我們與他人有關係的行動的範圍相等。」(Democracy and Education, p. 414) 「德性與社會性，最後分析起來，是同一的。」(同上 p. 415)

以上所述社會學派關於個人和社會的關係的變點主要的見解，都與盧梭民約論所代表的個人主義正相反對。德賀夫說的不錯：「社會民治的運動乃是對於經濟的個人主義的反動；社會學派乃是對於盧梭的捏造的抽象的個人主義的反動。」（德賀夫『教育哲學』Essai de Philosophie Pédagogique, p. 120）

十九世紀的社會主義的發展，除了涅溫、聖西門、馬克斯等人所領導的社會民治的運動，和孔德所發端的社會學派而外，與當時的國家主義的運動，也有關聯。在一種意義之下，甚至可說國家主義乃是社會主義更進一步的發展。因為社會主義推翻了虛構的，自給自足的，至高無上的個人，肯定了社會組織，社會制裁的價值；國家主義只是就此種重社會抑個人的普通運動前進一步，認定一種社會——國家——為一切價值的源泉。德賀夫對於社會主義和國家主義的連帶關係，便會有以下的敘述：「國家主義和政治主義和社會主義相應合到最高度。社會主義檢討個人對於整個的社羣的關係。國家主義和政治主義注意個人與一個確定的社羣——民族——以及與一個確定的制度——國家——的關係。我們可以從費希特、海格爾和巴柔斯（Barrès）等人，追溯這種相聯的關係。這等人都是從社會主義到國家主義與政治主義的。在諾篤爾普，尤其在凱欣斯太尼的系統中，其重心不在於社會主義卻在於政治主義。」（De Hoyre Essai de Philosophie Pédagogique, p. 228）

國家主義與社會主義既有此種聯帶關係，既同為與個人主義正相反對的學說，所以在此也該聯帶提及。國家主義成為自覺的思潮，從十九世紀初年被拿破崙蹂躪的德意志開始。在一八〇六年以前的德意志，充滿着世

界主義。海格爾、費希特，都是謳歌世界主義者。一八〇六年耶拿敗北之後，費希特當拿破崙破崙部隊馳驅柏林街市之時，痛心國難，乃完全拋棄世界主義的迷夢，向德意志民族演說，鼓吹德意志民族的復興運動。他要全體人民犧牲小我利益，都以整個民族，整個國家的福利為前題。此種適應時代需要的思潮和康德以後相傳未替的理想主義的思潮相合流，便成為十九世紀瀰漫全歐的國家主義。這種主義在歐戰初停的時候，頗有為國際主義所替代的趨勢。可是近年在意大利有柯羅宋（Groe），相爾利（Gentile）等理想主義者所贊助的汎繁主義，在德國有施普蘭格（Sprunger）等文化哲學派所默契的希特勒主義，都是以犧牲小我，效忠祖國為最高理想的，論其精神，依舊是國家主義的復興。在現代這種新國家主義乃與超國家的社會主義相併立而同為反抗個人主義的兩個重鎮。

以上敘述社會主義的進展，並連類而敘及國家主義。此種社會哲學對於教育，有重大的影響，以下分別加以敘述。

社會主義對於教育的影響。——社會主義對於教育的重大影響，在於使教育的重心，由個人移到社會。這種重心的轉移，使教育的目的、方法和組織，都發生根本變化。在教育理論方面表現這種變化的，便是十九世紀下半葉以來，所盛行的一種新教育學——「社會教育學」（Socialpädagogik）。這派教育學乃是對於當時的個人主義的教育學的反響，正如社會主義乃是對於當時的個人主義的反響一般。首先提倡這種學說的是諾篤爾普，

他的一本名著，即以「社會教育學」爲名。他有時也自名他的教育學爲社會主義的教育學。德國的教育學者白爾格門和凱欣斯太尼，和諾篤爾普同屬一派。法國的涂爾幹和美國的杜威的教育學在相當程度以內，也可稱爲社會教育學，因爲他們都是從社會的觀點論教育，與諾篤爾普等人，同是根據社會主義的立場的。杜威的「學校與社會」(School and Society)，涂爾幹的「教育與社會學」(Education et Sociologie)都是移轉教育重心的傑作。

社會教育學所受社會主義的影響，第一在教育目的方面表現出來。在社會教育學發生以前教育學者所定教育的目的，完全是個人的目的。施密斯說得很對：「在事實上在十九世紀最後二十五年以前的全部教育文獻中，要尋求關於一種正式教育的社會目的的清晰敘述，是不可得的。」(施密斯「教育社會學原理」Smith: Principles of Educational Sociology, p. 58)可是自從社會主義將個人與社會的比較價值翻轉過來以後，一切教育學者，尤其是社會教育學者關於教育目的的敘述，卻完全變了。教育不再是個人之事，成爲社會的一種功能。諾篤爾普認定「個人教育的觀念方是一種抽象。」(前書 p. 84)他首先不承認個人可成爲教育的目的：「在教育目的的決定方面，個人不具任何的價值，個人不過是教育的原料，個人不能成爲教育的目的。」(同上 p. 273)他認爲教育的目的，是社會的。他說：「教育的目的，只是社會化，因社會化而使一個民族的整個生活道德化。」(同上 p. 245)又說：「離了社會，便沒有教育存在。」(同上 p. 84) 白爾格門也以爲教育除了社會

的目的而外，別無目的。他說：「教育除了造就每個人使其樂於為社會而生活並樂於供獻其最優的力量於人類的生活的保存和改善以外，不能有別種目的。」(De Horre, *Philosophie Pédagogique*, p. 107 所引) 凱欣斯太尼的關於教育目的的見解，更接近於國家主義或政治主義了，他認為：「國家一切的教育制度只有一個目標，便是造就公民。」(同上 p. 112 所引) 涂爾幹也表明教育的目的，首先是社會的，不是個人的。他說：「教育絕不是以個人及其利益為唯一的或主要的目標；它首先是社會用以不絕更新它自己的生存情況的方法……教育在於使年青人社會化……在我們每個人之中，造成一個社會的我，這便是教育的目的。」(Durkheim, *Education et Sociologie*, pp. 119-121) 至於杜威，也是殊途同歸的，着重教育的社會的目的。他說：「學校與主持學校者的道德的責任，繫於社羣。學校根本是社羣所創造的一種機關，用以維持生存並促進社會繁榮的。」(Dewey, *Moral Principles in Education*, p. 7) 杜威還對於個人主義的教育目的加以批評：「離開參與社會生活，學校沒有道德的結果，也沒有目的。我們如其把學校看做一個獨立的機關，便永遠不得一個指導的原則，因為我們並沒有目標。即如教育目的，大家常定為「一個人一切能力的和諧發展。」這個定義顯然和社會生活不相干，卻有人認為一個適當而徹底的教育定義。可是這個定義，如被看做不涉社會關係，那麼我們便無法說明這個定義中所用各個名詞，所指的是什麼。我們不知所謂能力是什麼。我們也不知和諧是什麼。能力之為能力，唯有就其功用而定。如其離開社會的功用，我們便只能求陳腐的能力心理學告訴我們何謂能力，這些特殊的能力，究竟是什

廢了。(同上p.11-12)依杜威的意見，教育離開社會環境，所謂發展個人能力，也是毫無意義的。

社會教育學派不僅主張教育的目的，應該是社會的；不應該是個人的，並且還主張教育的組織和方法，都要社會化。教育不僅是為社會，還要賴着社會而施行。個人主義者把教育看做個人之事。所以教育的組織和方法也只是着重教育者和受教者個人間的關係，而不注意社會的環境。社會主義既使教育的目的，由個人移到社會，那麼在教育組織與方法方面，自然要有所變更，要以社會的組織，社會的生活，來代替個人施行教育的作用。所以諾篤爾普說：「培養意志的主要方法，乃是社會的組織。」（前書p.215）要把學校組成一個社會，才可以達到社會化的目標。但是這個社會，必定要是一個理想的社會。這個社會，諾篤爾普主張以「共同工作」為基本生活。凱欣斯太尼也主張訓練公民，須把學校造成社會的縮影。他說：「準備在國家中生活的公民的唯一途徑，是在社會生活中活動。」要達到這個目的，學校必成為「社會的縮影。」學校要成為社會的縮影，必須表現社會生活中各種基本關係。那些是社會生活的基本關係呢？讓我們就把這些關係引入學校以內，我們便一定有把握的尋著教育的原則了。這些基本關係是：（一）共同工作（二）將個人及其工作納入全體生活之中（三）自治。（凱欣斯太尼「公民教育的定義」Kerechensteiner, Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung, p. 38）凱欣斯太尼的工作學校（Arbeitschule）的創設，便是為著使學校表現這些基本關係的。涂爾幹也認為學校的團體生活，乃是使兒童委身社會的最重要的一種力量。他說：「要學著愛好團體生活，必須即在團體生活中

活，不但在觀念想像上並且要在實際上生活。J (Durkheim, *Education Morale*, p. 262) 至於杜威主張以學校組織社會化，教學方法社會化，尤為顯明：「以社會為目的而施的教育，其唯一的方法，在於即實踐社會生活……學校唯有自身實現可以代表社會生活的種種情況，才能準備社會生活……否則它好似教游泳而不入水。」 (Moral Principles in Education, p. 14) 他又說：「學校應該成為雛形的社會，成為社會縮影，而它非同化於大社會的典型的作業和工作，便不能成為這樣。」 (Dewey, *School and Society*, p. 14)

從以上的引證，可見社會教育學派既以社會化為教育的目的，也是一致以社會化為教育的手段。教育以社會化為目的，也以社會化為手段，皆是社會主義的哲學的引申。

社會主義對於教育學說的影響，不僅在社會教育學方面，還表現於教育社會學的創興。正如個人主義，促進心理學的研究，創興教育心理學，社會主義，促進社會學的研究，也使教育社會學運而生。在個人主義興盛時期，教育學者只認教育為個人之事，只以發展個人的一切能力為目的。要知道這些能力是什麼，這些能力如何發展，只要研究心理學便得了。此所以最初教育學單獨以心理學為基礎，而教育心理學便逐漸發展而成一種專門的學問。自從十九世紀下半葉社會主義思潮發展以後，一切社會制度的中心，由個人移到社會。上文說過，社會教育學即受這種普通思潮的影響而生。可是社會教育學只是原則上，指明教育應以社會化為目標，也應以社會化為方法。而社會有許多，不只是一個。各個社會，因時間和空間的差異，各有它的特殊的性質。因此教育的社會化，也應

該隨着各個社會而有其特殊的內容。社會教育學只是在形式上指明教育學應該社會化，並沒有在實質上，指明社會化的內容。要指明某個特殊社會，應該如何社會化，卻非對於這種社會的歷史，組織，和功能，有詳細的研究不可。而以此為研究的對象的學問，便是社會學。所以經過社會教育學的提醒教育的社會的職能，社會學便與心理學同為教育學的基礎。社會學既經為教育學的基礎，其中特別與教育有關的一部分，正如教育心理學一樣，也逐漸發展而成一種獨立的學問，這便是教育社會學。教育社會學在本世紀初年始創於美國，它的目的除了闡明教育與社會的普通關係而外，便在於從分析社會的實際活動入手，以定教育目標，課程，和方法，使教育在合理的基礎上，克盡社會化的職能。從其起原及性質而論，教育社會學直接受著社會教育學的暗示，間接受著社會主義思潮的影響，也是無可否認的。

社會主義的思潮，在教育實施方面，也有不少的影響。第一是促成各國國家教育系統的組織。原來將教育機關，組成一個系統，由國家加以管理，此種運動從十八世紀末葉起已經發生。可是教會和家庭常不免根據個人主義的立場來阻撓這種運動。教育如其為個人的事情與社會國家無關，當然也應該讓個人自由辦理，國家無干涉的餘地。可是社會主義的思潮，既然肯定了社會的價值，表明了教育乃是社會的一種功能，那麼，國家為着自己的生存和改進，便不能不直接支配這種功能。假使讓私人自由辦理教育，那麼必定不能達到整個社會的協調，徒然成為各種紛歧的黨派養成各種偏見的工具，這正和一切教育根本目的完全相反了。所以涂爾幹說得好：「假使

我們看重社會的存在的價值——此種價值對於我們如何重要，我們已經見到——那麼要維持社會生存，教育必在社會公民之間培養社會賴以生存的適度的公同理想和情感。教育要得此結果，便不能完全讓給私人辦理。教育一經成爲社會的功能，國家便不能漠視不問。反之，一切教育，都應在它相當支配之下。」（*Education et Sociologie*, p. 60）社會主義是這樣的給國家教育系統一個理論的基礎而加以促成的。

教育一經被視爲社會的職能，一經歸國家管理，即與政治發生更密切的關係而成爲實現各種不同的政治理想的工具。在國家管理之下，教育的目標，同爲社會化，可是所謂「社會的」（social），其涵義各不相同。在國家主義或汎繁主義的國家，「社會的」乃與「國家的」（national）相等。社會化即是「國家化」。在民主主義的國家，「社會的」乃與「集體的」（collective）相等，社會化即是集體化。在教育的實施上，國家化，民主主義化，和集團化，雖然同是社會化，可是因爲政治理想的不同，往往發生極相反的結果。不過實施的結果雖然不同，均無害其爲社會化，而社會化這個目標，則由反個人主義的社會主義思潮激盪而生。所以我們可說在現代教育的實施方面，無論是國家主義的教育，民主主義的教育，或是集體主義的教育，就其反個人主義而論，都是普通的社會主義思潮的直接或間接的結果。

丁 結論

以上已經敘述了兩派社會哲學並分析了它們對於教育的影響，現在再就教育影響方面，對於這兩派社會哲學加以批評，以求得一結論。個人主義和社會主義，單就兩個概念來分別它們的高低，是不可能的，因為這樣辦徒然是名詞的爭論，不切於實際。我們要評判兩派的價值，必須從實際效果上著眼。如其這兩派主義，各自注重一個方面而不互相排斥，在教育上的影響，是無可批評的。個人主義如其主張充分發展個性而不妨害社會的生存個性發展，正於社會生活的充實和改進有供獻。社會主義如其主張以社會化為教育的目標和手段而同時與個人以表現個性，發展特長的機會，社會化的歷程，正所以充實個人人格。在這種情形之下這兩派主義不過著重點不同，並非根本不相容。我們不但可以徵引許多社會哲學家的言論來表明以個人概念與社會概念相敵對的無謂，我們還可以從社會演進的歷程中舉出事實來證明社會組織和個性自由，非但不相衝突，還彼此相需。即如社會的結構，從機械的聯繫到有機的聯繫，在組織上，逐漸完密，可是個人自由，非但不因此減少，反逐漸增加。這種情形只要拿現代社會的個人和氏族社會的個人在社會中的地位 and 自由一相比較，便了然了。所以個人和社會，在事實上本沒有必然的衝突，個人主義和社會主義在理論上也無對峙的可能了。至於在教育的理論和實施上，這兩派主義，孰為比較重要的原則，便要看社會的實際情況而定。大概在組織健全，一切制度化，系統化，紀律化的

社會，易於有過重整齊劃一的標準而埋沒個性的傾向，教育應該著重個人主義。反之，在組織散漫紀律懈弛的社會，個人易於有不耐一切社會制限而任性自便的傾向，教育便應該著重社會主義。

可是我們若是把這兩種主義，解釋為絕對相反互相排斥的，認為要發展個人人格非脫離一切社會生活不可；要尊重個性自由，非推翻一切社會威權不可；那麼這種個人主義便將退化為無政府主義，其結果必定是毀壞了社會組織，也毀壞了個人人格；因為社會學的事實很明白的證明，離開社會生活，便無所謂個人人格；個人人格中一切要素，均從社會生活而來。社會主義者的功績，在表明個人人格的社會的基礎這一方面，是無可否認的，而盧梭的遺世獨立的個人主義，也在這一方面明白顯露其不切事實。再從社會主義方面說，如其主張以社會組織，社會成訓，無限制的干涉和範圍個人活動，使個人只有因襲而無創造，只能從同而不能立異，那麼這種社會主義便將退化為狹隘的國家主義，其結果非但阻遏了個性，並且也阻礙社會自身改進的力量；因為社會力量的充實和改進，正賴充分利用個性的差異。杜威說得好：「因為社會只有在有新的助力可以運用時，才能發展，所以若要想自由對於個性有積極的意義而對於社會利益有消極的意義，便是荒謬的。社會只有當它的分子運用他們的才力到極限時，才是強固有力的。……團體的效能和力量的最好的保證，乃是個人在獨創，計畫，先見，魄力和忍耐力各方面的個別能力的差異的解放和利用。」（杜威「哲學的改造」Dewey, *Reconstruction in Philosophy*,

p. 208-209）法國社會主義者游柔斯（Jean Jaurès）說：「社會主義乃是更完備更合邏輯的個人主義。」也

是爲此，社會主義如根本埋沒個性，乃是自相矛盾了。

個人主義和社會主義，本無必然的衝突，而在社會哲學和教育哲學上，所以常受誤解而發生衝突的原因，在於兩派都把個性和社會看做是本身完成，不再生長變遷的東西。個性若是被看做本身完成的，那麼一切社會組織和制裁，便必然對於個性是一種制限。社會若是被看做本身完成的，那麼容許個性差異，也必然對於社會現狀是一種威脅。這樣個人主義與社會主義乃真成了正相敵對的兩派了。可是我們若是打破這種承認個性與社會本身完成的成見，而把兩者看做是不絕生長變遷的，那麼一方面社會非但不妨害個性，個性正因參與生活而繼續生長發展；另一方面個性發展非但不致危害社會的生存，而社會本身方賴此爲進化的條件。把個人與社會看做固定不變的，必然互相排斥；把個人與社會看做生長不已的，必然彼此相需。在教育哲學上若是認請了這層關係，那麼個性化與社會化兩個原則，便無衝突，而將統合於一個原則；而這個原則，應該是涂爾幹所主張的「在社會化時個性化」(Individualiser en socialiser)，也即是杜威在他的「民主主義與教育」中所標舉的「民主主義」的理想。

參考書要目

- Abbott, T. K.: *Kant's Theory of Ethics.*
- Adams, Sir J.: *The Evolution of Educational Theory.*
- Aristotle: *Politics.* (Trans. Jowett)
- Arnold, V.: *La Psychologie de Réaction en Amérique.*
- Bagley, W. C.: *The Educative Process.*
- *Education, Crime and Social Progress.*
- Bagley and Keich: *An Introduction to Teaching.* (林篤信譯，教學概論)
- Baldwin, J. M.: *The Individual and Society.*
- Bandouin, L. C.: *Talstoi Educateur.*
- Bentham, J.: *Principles of Morals and Legislation.*
- Bergson, H.: *L'Energie Spirituelle.*

Bode, B. H.: *Conflicting Psychologies of Learning.*

— *Fundamentals of Education.* (孟憲承譯, 教育哲學大意)

— *Modern Educational Theories* (孟憲承譯, 現代教育學說)

Bougé, C.: *L'Evolution des Valeurs.*

Bourgeois, L.: *Philosophie de la Solidarité.*

Boutroux, E.: *La Philosophie de Kant.*

— *Questions de Morale et de Pédagogie.*

Burnet, J.: *Aristotle on Education.*

Chapman and Gounts: *Principles of Education.*

Childs: *Education and the Philosophy of Experimentalism.*

Claparède, Ed.: *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Experimentale.*

— *L'Education Fonctionnelle.*

Compayré, G.: *Histoire de la Pédagogie.*

— *L'Education Intellectuelle et Morale.*

Comte, A.: Cours de Philosophie Positive.

Condillac, Eteinne de: Traité des Sensations.

Quvillier, A.: Manuel de Philosophie.

De Hovre, Fr.: Essai de Philosophie Pédagogique.

—La Pédagogie Sociale en Allemagne.

Descartes, R.: Discours de la Methode.

Dewey, J.: The Ethics of Democracy.

—Psychology.

—Essays in Experimental Logic.

—The Significance of the Problem of Knowledge.

—How We Think. (蔡世玉譯) (譯者按)

—Reconstruction in Philosophy. (胡適譯) (譯者按)

—Human Nature and Conduct.

—The Quest for Certainty.

- Experience and Nature.
- Individualism, Old and New.
- My Pedagogic Creed.
- The School and Society, (劉衡如譯學校與社會)
- Moral Principles in Education.
- Democracy and Education. (鄒恩潤譯民主主義與教育)
- The Sources of a Science of Education
- Dewey and Tufts: Ethics.
- D'Holbach. P. H.: Systeme de la Nature.
- Durkheim, E.: Formes Elementaires de la Vie Religieuse.
- Sociologie et Philosophie.
- Education et Sociologie.
- L'Education Morale. (崔載陽譯道德教育論)
- Ferrière, A.: Le Progrès Spirituel.

—L'Ecole Active.

Fournière, E.: Essai sur l'Individualisme.

Froebel, F. W.: The Education of Man (Trans. Hailmann).

—The Pedagogics of the Kindergarten (Trans. Jarvis).

Fouillée, A.: L'Enseignement au Point de Vue National.

Gentile, G.: The Reform of Education (Trans. Bigongiari)

Hall, G. S.: The Educational Problems.

Helvétius, C.—A.: De l'Homme, de ses Facultés Intellectuelle et de son Education.

—De l'Esprit.

Herbart, J. F.: Psychology (Trans. M. K. Smith)

—Outline of Pedagogical Doctrines (Trans. Lange and De Gerno)

Horne, H. H.: The Philosophy of Education.

—Idealism in Education.

James, W.: The Principles of Psychology.

—Pragmatism.

Janet et Seailles: Histoire de la Philosophie.

Jaubert, E.: L'Ecole de Yasnaia Poliana.

Jerusalem, W.: Introduction to Philosophy.

Jaurès, J.: Etudes Sociales.

Kant, I.: Über Pädagogik. (羅勃農譯康德教育論)

—Critique of Pure Reason.

—Critique of Practical Reason. (Trans. Abbott.)

Kerschensteiner, G.: Begriff der Arbeitsschule.

—Theorie der Bildung.

Kilpatrick, W. H.: Foundations of Method. (孟憲承等譯教育方法原論)

—Source Book in the Philosophy of Education.

—Syllabus in the Philosophy of Education.

Koffka, K.: The Growth of Mind. (Trans M. Ogden) (高覺敷譯兒童心理學新論)

Kohler, W.: *Gestalt Psychology.*

Langé, Fr. A.: *Geschichte des Materialismus.*

La Mettrie, Julien de: *L'Homme Machine.*

Le Dante: *Science et Conscience.*

Locke, J.: *Essay Concerning the Human Understanding.*

— *Of the Conduct of the Understanding.*

— *Some Thoughts Concerning Education.*

Mac Vannel, J. A.: *Outline of a Course in the Philosophy of Education.*

Mc Callister, W. J.: *The Growth of Freedom in Education.*

Mc Kenzie, M.: *Hegel's Educational Theory and Practice.*

Mill, J. S.: *Utilitarianism.*

Monroe, P.: *History of Education.*

Montaigne: *Essais.*

Natorp, P.: *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft.*

- Nunn, Sir Percy: Education: Its Data and First Principles.
- O'Hara, I. H.: The Limitations of Educational Theory of John Dewey.
- On Taurinchen: La Doctrine Pédagogique de John Dewey.
- Pestalozzi, H.: Comment Gertrude Instruit ses Enfants, traduction Darin.
- Peters, C. C.: Foundations of Educational Sociology.
- Pinkvitch, A. P.: The New Education in the Soviet Republic.
- Plato: The Republic. (Trans. Jowett)
- The Laws (Trans. Jowett)
- Rährich, Ed.: Philosophie de l'Éducation.
- Rey, A.: La Philosophie Moderne.
- Rosenkranz, T. K. F.: The Philosophy of Education. (Trans. Brackett)
- Rousseau, J. J.: Contrat Social.
- Émile, Ou de l'Éducation.
- Considérations sur le Gouvernement de Pologne.

Russell, B.: Education, Especially in Early Childhood.

—Education and the Social Order

Sidgwick: H.: The Methods of Ethics.

Spencer, H.: Education Intellectual, Moral, and Physical, (任鴻英節譯教育論)

Spranger: Kultur und Erziehung.

Taine, H.: De l'Intelligence.

Thomson, G. H.: A Modern Philosophy of Education.

Thorndike, E. L.: Educational Psychology. (陸志韋譯教育心理學概論)

Turnbull, G. H.: The Educational Theory of J. G. Fichte.

Turnbull and Jones: Fichte's Addresses to the German Nation.

Watson, J. B.: Behaviorism.

—Psychological Care of Infant and Child.

中華民國二十四年一月初版

師範教育哲學大綱一冊

(240033)

每冊定價大洋柒角

外埠酌加運費匯費

編著者 吳俊升

發行人 王雲五

印刷所 上海河南路商務印書館

發行所 上海及各埠商務印書館



本館其其其其

(本書校對者徐嘉德)

五三八六上

謝



4518990



中華民國二十九年九月拾陸日贈送

國家圖書館



005340709

