

師範學校用

現代教育思潮

鄭次川 譯
林科棠

商務印書館發行

師範學校用

現代教育思潮

鄭次川 譯
林科棠

商務印書館發行

民國二十一年一月二十九日
 敝公司突遭國難總務處印刷
 所編譯所書棧房均被炸燬附
 設之涵芬樓東方圖書館尙公
 小學亦遭殃及盡付焚如三十
 五載之經營隳於一旦迭蒙
 各界慰問督望速圖恢復詞意
 懇摯銜感何窮敝館雖處境艱
 困不敢不勉爲其難因將學校
 需用各書先行覆印其他各書
 亦將次第出版惟是圖版裝製
 不能盡如原式事勢所限想荷
 鑒原謹布下忱統祈 垂鑒

上海商務印書館謹啓

版 權 所 有 翻 印 必 究

中華民國十二年六月初版

民國廿二年
一月印行
國難後第一版

(二二三四)

師範學校用

現代教育思潮一冊

每冊定價大洋叁角伍分

外埠酌加運費匯費

原 著 者 日本大湫甚太郎

譯 述 者 鄭 次 川
林 科 棠

印 發 行 者 兼 上 海 河 南 路
商 務 印 書 館

發 行 所 上 海 及 各 埠
商 務 印 書 館

現代教育思潮目次

第一章	教育與進化	1
第一節	進化歷程之生活	1
第二節	進化要素之教育	3
第二章	調整與進化	6
第一節	環境與順應	6
第二節	順應與調整	7
第三節	習慣及模倣在教育上之地位	9
第三章	爲生活之教育與生活之教育	16
第一節	生活一新與社會遺傳	16
第二節	生活的陶冶	17
第三節	社會生活與學校生活	20
第四章	外部構成之教育與開發之教育	23
第一節	海爾巴脫與先驗哲學	23
第二節	開發與構成	28
第三節	現代思想中之海爾巴脫教育學	31
第五章	形式的陶冶	37
第一節	能力心理說與形式的陶冶	37
第二節	習慣之一般化及特殊化	41

第三節	教育上之注意	44
第四節	學習及教授之方法性質	48
第六章	自然與文化	51
第一節	文化之意義及其自然的根柢	51
第二節	自然主義與爲學習材料之自然科學	54
第七章	藝術教育運動	64
第一節	藝術與科學	64
第二節	藝術與道德	68
第三節	藝術與社會	70
第四節	藝術教育方法上之注意	73
第八章	修養的教育與作業的教育	78
第一節	教育上之差別與平等	78
第二節	作業的業務的教育	82
第三節	作業之意義及其價值	89
第九章	自由與權威	95
第一節	近世自由思想之發達	95
第二節	個性之意義及個性與自由	98
第三節	自由之誤解與權威之價值	103
第四節	各種訓練形式中之權威關係	106

現代教育思潮

第一章 教育與進化

第一節 進化歷程之生活

關於教育之意義，古來雖有種種意見，但視人生爲進化之歷程，以教育爲其歷程中之一重大要素，則咸無異論。近頃雖頗有基於哲學思想，以立種種教育學說者，而欲以上述見解爲不可能，則其說亦謬。蓋謂教育不得不以哲學爲根柢，其說固合理；然謂哲學之價值，必受教育之審查而後定，其說亦未嘗不正當也。海爾巴脫嘗以教育爲基礎，以之判定哲學的科學之價值，是誠能取正當之見地者矣。蓋『真正哲學，必能啓示少年以生活上之正當態度；必能以教育上正確見解，普施於社會；且必爲一種原則之組織，能以深而健全的動機及確信，與諸教師父母者；又必爲一種信條，足以適應生活之必要，而使實際有效者。否則雖有如何之目的，如何之效力，終不能稱爲真正哲學。真正之哲學，必不僅止於論理構成，定有實際關係；又不特能指揮行爲，且必須能裨益之。故謂教育之基礎在哲學，與謂哲學基礎在教育，其爲最深意味而又合理的言論也同。要之，哲學宜從生活發生，而爲生活上有深廣意味之表現；其組成，宜由吾人用諸其他事上之同樣的心情智力；必如是而哲學或理性，始有指揮行爲之權利焉』(Partridge:

Genetic Philosophy of Education)

由是言之，凡否定人生發展，而使人陷於悲觀或懷疑之哲學，吾人必不能承認之。現今生物界現象中，多有僅觀其現在之狀態，則使人不可索解，及一考察其發展之由來，溯其根源，追究其經過，乃使人恍然明白者；人生上亦然。故關於人生之科學，以能適用所謂歷史的方法而得一大進步。今將此方法影響於教育及爲其基礎科學之心理學者一言之——

歷史的方法，不僅示文化從野蠻而發展，且示人心與動物精神之間，有連續不斷之存在；即示以凡個體生活，由調整自然的及社會的環境，而徐徐變遷發達之次第，俾知諸種心的現象存在之理由；且使知現雖視爲無用，然固嘗有大用者，及暗裏有益於將來之發展者；亦使知各個精神不能獨立，必構成連續關係之精神界，故一個體精神受其他精神不斷之支持，由受其刺激而置活動狀態。又此方法，必使明人生發展之條件，藉令解教育爲樂天的，過去者非僅以其爲過去而尊重之；故不徒維持向來之狀態，墨守古昔之遺風，而視過去爲向於將來者，使常預想將來更高尚之生活而進。使知人生於過去常從進化之法則而進行，故於將來，亦必繼續此過程；而心的生活，尤必因於某項目的而存在，必自其爲達此目的之機能上觀之。且知意識之動機，不在背後而在前方，故難以因果律適切說明之，必令其所以說明之者，從過去移諸將來，即藉熟慮比較，選擇等作用，而其目的始瞭然。雖欲望衝

動支配意識時，或不能明知其目的，然終不能否定其漠然目的之存在也。故嚮所輕視之精神界之活動的發表方面，應成爲貴重之物，殆屬當然之結果。抑古時之心理學多主知識，談感覺，而不知知識裨益於統制活動，即承認行動上受其影響，亦視爲偶然而不視爲必然。奧斯亞教授曾論及此云：『過去五十年間，生物學迅速發展，已供給吾人一種生活哲學上材料，即關係於人生，而對於教育者有教訓價值者。凡生物無論進化至如何階級，皆能用其種族固有方法，對於環境適應自己，生物學者殆無不謂然。其生存歟？死滅歟？悉視影響生物之勢力，及生物如何調整自己之能力而斷。而其能爲強而有效生活歟？抑僅免敗亡而已歟？亦由二者而決定。生活乃含有適應之力及必要者……試觀有機體構造上細微點，大抵在使所有主得由調整環境而生活更完全……不活潑之機關，必迅速萎縮，而爲及發展永久計，必支付所謂「使用」之代價也。』（O'Shea: Education as Adjustment）

第二節 進化要素之教育

凡環境之影響，與其反應調整之作用，必能使生活進化，生成長之現象。世頗有即以此事解爲教育者，如黑特森解教育爲更新調整之作用，因謂此事不單限於人類，係有機界一般之歷程；其言曰：『凡保持自己之同一，立於妨害的或補助的事情之間，而努力進行其固有之目的，此種內部之活動中，含有適應之奮鬪；而此即教育過程之根本性。吾人於惹起不滿足，則有外部之刺激，於回復感情之平衡，則有內部

之成長。其活動不得不視為乃向目的進行者。』蓋此種思想，竟以教育即進化，而不以其為進化之要素也。但如以教育為決定發展進路之有意的努力，則其意義頗受限制，僅成為進化之一要素。斯坦爾奈巴爾托利云『以某種意味言之，教育亦可解為環境之全結果。人自呱呱墮地，以迄一生間，無時不受所接觸各物之影響，教育之事業，及決定發展進路之有意的努力，非其所受之全影響，不過一部分而已。但考察其全體之性質及法則，亦為徹底研究教育之一要件。必如是而言，教育事業之目的乃明。蓋此與環境，自然淘汰，及適應等相同，均為人類進化上不可缺之一要素，而發展個人種族至較高程度之一方法。』
(Henderson: Textbook of the Principle of Education)

若以教育僅係從於一定形式及方法而發之努力，舉凡人類從交際，遊戲，共同作業等所受之非形式感化，悉為之除外，則教育之意義更狹。惟今日例以學校為施行教育之主要地，又非以教育為職業者，即教師，則不得十分施行教育，其解為如此狹義者，亦當然之結果。然如此解釋，動輒過重生活之外部要素，視人為由外部之力所養成，不免以教師有意之努力，及其所用形式方法為主，而輕視人人固有之反應調整力。其實，外部之影響，無論如何強大，此反應調整力，必非其所能構成所能授與。故如以教育解為決定發展進路之有意努力，則此努力僅限於供給一切材料，俾足以整理環境，誘起人之反應力，及使為有價值之適應等而已。但所謂人生，乃潛在能力自行發現之歷程，教育

不過人之內性自然發展，則與此異。此意擬於後章論之。要之，發展之要素，均宜十分考慮者。徒偏於一方，此從來教育思想之所以錯誤也。黑特森云：『教育爲促進化調整之奮鬥，而其所以得成立者，以有機體與環境之間有缺乏調和者。且此有機體內部，有對付此缺乏之感應力，而大抵皆能開始活動，以構成較適之情形也。促進教育之統率力，卽有機體之缺乏，其內部之性能，及其所對抗之外部事情。此三者關係甚密切，性能遇事情之刺激，則發展爲實際之力；個體之缺乏，則因事情之壓迫而生，而從於外部事情所立之標準，而性能願望，成爲殊特的，具體的。然僅以外部事情，猶不能解明生活，成長，進化等，蓋外部事情不能造人，不過與人以爲人之機會而已。如動植物，其外部之力，除刺激其內部以外，無他功用，其理亦與此同。故外部事情改良，雖與成長以較優之機會，而成長實常由內部而生。』奧斯亞云：

『教育者所應付之心，以某意味言，係爲一工具，因某目的而存在。如嫌工具一語不雅，亦可稱之爲忠告者，支配者，善指揮者。今試問教育者如何關係人在生存世界之行動，亦在養成一種能力，以外部所影響者，變更之，刺激之，改良之耳。故有不能影響之心力，教育者卽不能與之發生關係。彼謬信人爲合理者之理論，然以其爲教育者言之，則亦視精神爲一種反動機關，卽對於一切刺激，皆以保持其適當關係，而執能動的態度者。』

第二章 調整與進化

第一節 環境與順應

任何事業，非知其目的，不能明其性質，教育亦然。特教育之目的，從來因時代國境個性之不同，不免有多少差異：有以爲在陶冶品性者，有以爲在修養人格者，有以爲在實現自我者，又以爲在養成裨益社會之能力者，有以爲在圖文化生活者：其說甚多。故實際事業之教育，雖自古有之，而其本質終不明瞭，即專攻之士，對於此事之思想，亦不能一致。惟謂教育爲使人不停滯於現在情狀，使達較高程度，使其情狀更進，此教育家所公認。又如謂人有可教育之性，及從一定之影響手段及方法，則可實現之，亦爲教育家大體所公認。但關於性質目的兩者之意見，仍有不能一致之點。且關於人之發育之思想——尤其關於心的生活發展者——由來已有多少變更。精神之發育，雖從內部，而無環境勢力之刺激，亦不過一可能性而已，必遇有要求其對抗或服從之之外部事情，始能成實際之力。故吾人可謂環境乃刺激生物特有之活動性，而促進其動作（或妨害，或抑止）之事情。凡包圍吾人之事物，不必皆爲環境，其直接間接或明或昧之間，皆不影響於吾人，而與吾人全無關係者，即非環境；必其對於吾人活動，成爲促進或障阻之要素者，乃得爲環境。（Dewey: Democracy and Education）

吾人於此種環境之勢力，不得不先順應。凡不適氣候之變化，不協

於地土之情形，及不合社會之事狀者，皆不免依淘汰法則而受其屏除。即順應亦非一度而足者，凡外界事情，苟非在絕對之固定狀態中，則常有新順應之必要。生物愈高尚，其環境亦愈複雜，因於住處之變遷，及他種族之接觸等，常起新順應之事情。即令外界事情無重大更變，生物自身內部之變化，亦必要求新順應。成長之有機體，必不願反復其舊動作。青年恆喜爲與幼兒相異之作業，希望新有之活動範圍，快樂與苦痛之感情，亦益複雜，一欲望滿足，又生他一欲望，其與外界之關係，不得不時常更新順應，故謂生活乃不斷之順應亦可。不過下級生物之環境，較爲相同，故少新順應之必要，僅從於遺傳之傾向應於外界，而成較固定之習慣者，即能生存。然有複雜之環境者，則不得不有複雜之機關，爲臨時應變之行動，而常得新習慣。且環境殆非固定不變者，必不能單順應之，使生一定之變化於內部，即爲滿足。總之，生物之順應，必爲進步而後可。

第二節 順應與調整

調整有時與順應同意義，然非僅爲受動的性質，亦非僅由環境影響，應外界變化而生一種變化於體內者。蓋調整云者，乃對環境爲反動的活動，利用之，支配之，變化之，俾適於自己之生存及進步。吾人心身之發展，即由此種調整而來；而當其發展之時，解調整爲具此能動的意義者，實爲至當不易。所謂高等動物，有複雜之環境，即所以表示其能以能動的應付外圍。蓋環境複雜，不特能高尚其地之動物，且

能使其自身生一種能力也。而此在自然的環境——尤在社會的環境——尤可窺見之。野蠻人棲息之土地，祁寒盛暑，單調而乏變化，彼等習而安之，惟知爲順應而已。然當文明國之人，殖民於野蠻人之地，則其土地之狀況，不久而大變。沙漠不毛之土，灌溉之而施以肥料，頓成豐饒之地；濕地不合衛生者，施以排水工作，化爲宜於人居之地，樹木因得以暢茂，家畜因得以繁殖，於是自然的環境，乃大複雜。至社會情狀，在野蠻時代，固甚簡單。凡百事業，皆從習慣而行，不知分業，人人殆爲同樣之生活。其後文化日進，分業發達，各種法制已定，乃應於必要以構成日新之環境。此則非第順應而已。尤有調整存焉。

關於調整變遷環境之事，奧斯亞嘗論及之云：『調整者，組合數多之箇體，使互相調和，不相妨害，以達其目的之歷程也。故爲產生此等歷程時，其有關係者間，必令其活動，互相關聯，且必保持一致協合之態度，而不爲敵對或無交涉之情狀，抑又不待言。其靜而固定者，對其他各個，決不能相互調整。而個體調整環境時，往往以環境爲固定而無變動，故個體之行動，必與無變動者相一致，世界遂難以變化；故自個體一方面言，不得不解爲僅有順應。若果如此，則人所飲所食者，必爲自然產生之物；其所居者，必爲自然之巖穴；其裸體生活所要求者，必爲能禦寒暑避風雨之土地；其美的要求，將不外上天下地，映於其眼之美；其所謂知識，將不外以偶然觀察所得認知之宇宙組織。

即爲滿足矣。然考諸事實，則全與此相反，人——尤以開化之人爲甚——對於任何事物，不欲見其原生狀態；居於任何環境，必反應之，變更之，使較能應其必要。即原始的自然所供給之食物，彼必不肯照式收用，必用其產生此物之力，處理之，利用之，使起一種變化，足以最滿足供給其身體之必要，俾得適當之性質與分量而後可。彼必耕田野，施肥料，勤於培養，決不使自然得行其固有之規畫，蓋在自然無助或無指導之情狀中，人之最高善，必不能達到也。且人之愛美性質，亦必不以自然技術所產生者爲滿足。凡自然所構成者，必加以人工，對於自然物所產生之物，如未能生調和之感，彼決不肯停止其努力。故人對環境，常更組之，改造之，新構成之。環境在人一面而言，非靜的，其本來之形，亦非不變動的，永久的。調整歷程上，其真爲永久者，非環境，係人心身上之必要。故調整云者，非個體使自己適合周圍世界之謂。寧個體使周圍世界適合自己之謂也。

奧斯亞教授亦謂如此調整之作用，必高等動物始有之，下等動物如『阿米已』之類，實無從證明此作用。魚類亦僅能享受自然所供給者而已；惟鳥類及海狸，已以世界本來之形爲不滿足，必稍稍施以工作，加以變更改造。然未達到人類生活，則其所謂環境改造，猶無調整歷程上最重要之要素。必成爲人類，始不爲環境之受動的犧牲者，而常能起越之，或更作之。

第三節 習慣及模仿在教育上之地位

由調整見地論教育，當然輕視受納及受動，以是，習慣及模仿多成立於順應之活動，必排斥之；或竟變更其歷來所用之定義，而以其為能動的性質。即如杜威，亦以能支配凡便於達目的之手段為調整，以容易此種調整之一定性向為習慣。氏嘗云：『習慣者，實行之熟練，即有效行動之一形式也。意蓋謂此乃一種能力，即以自然條件，用為達一定目的之手段者。故習慣者，不外由支配行動器官，以活潑支配環境。然習慣統御環境之點，尋常多輕視之，統制身體之一面，尋常多過重之。如步行，談話，奏琴，燒繪，外科手術以及橋梁建築等，純係技術的熟練，亦以為由於器官上之容易，敏捷，及精密。是雖無誤，但此技能熟練之真價值，即在於對環境能行有效的統制，經濟的統制；故所謂能步行者，即謂能自由使用自然之一定法則及性質也。若以一習慣僅為加於有機體上之變化，而輕視此變化能更對環境使生變化者，則調整得視為順應環境之情狀，殆與蜡印之形相似。若以環境為已固定者，惟在固定狀態中，供給有機體內的變化之目的及標準，則所謂調整者，亦不外使吾人自身適合於固定外狀而已。凡習慣若以順習之義言之，自較為受動的，故吾人慣於周圍情狀，慣於衣服，靴鞋，手套，慣於空氣——限於無大變化時，慣於日常伴侶。故與環境一致，即不變化外圍，惟於一身上受變化，乃順習之特徵也。』

習慣以普通定義而言，則為心身諸作用之某種狀態，即在於一定事情之下，活動於一定之方向者。而此種狀態，非受諸遺傳，係一個體

由其生活經過中所獲得，其初必經許多努力，漸漸成爲自動，能發於無意，減少所需之努力。故習慣的活動，雖於事情無變化時，得節省精力，迅速成功；而於出現新奇事情，需新適合時，則決不可賴。今縱變習慣意義如杜威所云，而人之順應外界，慣其情狀之心理的事實，決不能否認之；且此事實，欲視爲全無價值，亦有所不能。主張動的創作的教育者，每易排斥受動的機械的行動及性向，謂其有阻害心的發展之虞，凡成爲機械的，爲拘束吾人之活動，必抑止吾人本來之創造力。故吾人務宜連續活動知的作用，俾不至減少其應付環境變化之伸縮力，凡由機械的順應，以鞏固運動上熟練者，——即外部能率——要不外故意拒絕環境之影響耳。然此弊害，僅於機械行動，或偏於學習時見之。吾人日常之生活，大抵必先收容事情之一定者，而順應現存之環境，然後能大省精力，以用於較高事業。杜威亦承認此事實，解爲順習之狀態，令與習慣相區別。其言曰：『關於順習，應注意之點有二：第一，人由使用其物而順習之，例如初入城市之人，所受刺激，過於複雜新奇，欲自由反應之，或平易反應之，覺甚困難。於是徐徐選定一刺激，其餘則抑止之，不先爲喚起反應；亦有謂是乃使連續之反應，其說亦通。第二，此狀態爲發特別適合之基礎，吾人不能完全變更環境，其多數必視爲當然而受之，然後能集中活動力於特別變化之事。順習者，即指吾人當不變更環境，惟事順應時之狀態，是即活潑習慣之根柢，支持習慣之力也。』要之，人對外界，有能動的活動

之傾向，又有僅順應之之事實，二者孰可以習慣稱之耶？自其本身言之，不過言詞之問題耳；惟若問其在教育上孰應重視，始成重要之問題。吾人嘗認統制外界之發達，爲人類之進步之徵，故信杜威所云之習慣，係人類活動較高之一級。然如一切高尚作用，均以卑下作用爲基礎，一方之自動的統制之活動，卽以他方之機械的自動的行動爲條件，故學校生活於日常瑣屑事項，要宜使學生機械順應之，使不勞心力而爲無意識行動。

模倣與習慣相同，乃反應於感覺的刺激之一形式，其反應類似於惹起之之刺激物。尋常吾人稱之爲應適之本能，認爲人類本有之性。然杜威區別模倣爲關於目的者及關於方法者二種，彼謂關於目的之模倣，非人有固有，人與他人爲同樣之行動，非因有模倣之心理的性能；人人同樣思想，同樣行動，乃由他種原因，始可名之爲模倣。然此不過一定行動之時，由外部附加之之名稱，仍非其行動之原因。模倣不能說明人人何故同樣行動；謂有模倣性，故爲如此如此之活動者，乃反復事實之循環說明。其言曰：『兒童由其衝動力，或外部之刺激，強制發表自己於一定之形，故不知不識選擇爲彼助者而收容之。於是其所行，乃同於他人在同樣地位所行者；然非欲同於他人，乃實現自己一身之傾向也。若僅爲類似，而不施行選擇作用，則已無價值可言，惟白癡及低能兒童如此。教育而求僅爲類似，則凡立於自然地位，於一定方向，行創作的活動者，必不以爲貴重而輕視之，且有陷於屈從