

教育雜誌社編輯

教育哲學

上海商務印書館發行

學 哲 育 教

著 合 等 岑 石 李

六	教
週	育
年	雜
彙	誌
刊	十

The Chinese Educational Review Series
 The Philosophy of Education
 The Commercial Press, Limited
 All rights reserved

中華民國十四年七月初版

此書有著作權
 翻印必究
 必究

（教育哲學一冊）
 （每冊定價大洋壹角）
 （外埠酌加運費匯費）

編纂者 發行者 印刷所 總發行所 分售處

商務印書館 上海北河南路北首寶山路
 商務印書館 上海棋盤街中
 商務印書館 北京天津保定奉天吉林龍江
 商務印書館 濟南太原開封西安漢口長沙
 商務印書館 蘭谿安徽蕪湖南昌
 商務印書館 常德衡州成都重慶廈門福州
 商務印書館 廣州潮州香港梧州雲南貴陽
 張家口

目次

教育哲學·····	(一)
教育與人生·····	(三)
(一)教育之目的何在·····	(五)
(二)人生之目的何在·····	(三)
(三)教育與人生的關係·····	(五)
教育上新價值之估定·····	(三)
東西人的教育之不同·····	(三)
中國教育與西洋教育之異點·····	(元)
機械主義與生機主義的教育·····	(元)
(一)何謂機械主義·····	(元)
(二)機械主義的教育·····	(三)
(三)何謂生機主義·····	(五)
(四)生機主義的教育·····	(五)
(五)結論·····	(五)
近世教育與哲學之關係·····	(七)

教育叢書目錄

- 〔1〕新學制的討論(三冊)
- 〔2〕新學制中學的課程
- 〔3〕小學的新課程(二冊)
- 〔4〕小學教育的實際問題
- 〔5〕初級中學教育
- 〔6〕大學校之教育
- 〔7〕師範教育改造問題
- 〔8〕測驗之學理的研究
- 〔9〕麥柯測驗法
- 〔10〕皮奈西門智力測驗法_{冊二}
- 〔11〕陸軍用的智力測驗法
- 〔12〕團體智力學力測驗法
- 〔13〕五項測驗
- 〔14〕測驗與入學考試的改進
- 〔15〕教育統計法
- 〔16〕現代教育思潮批判
- 〔17〕日本最近教育思潮
- 〔18〕社會教育與個性教育
- 〔19〕教育與德謨克拉西
- 〔20〕晚近美學說和美的原理
- 〔21〕美育之原理
- 〔22〕美育實施的方法
- 〔23〕教學之美學的基礎
- 〔24〕教育上之理想國
- 〔25〕設計教學法實施報告_{冊二}
- 〔26〕三教育家之設計教學法
- 〔27〕設計教學法概要
- 〔28〕設計教學法的實際
- 〔29〕道爾頓制概要(二冊)
- 〔30〕道爾頓制的實際
- 〔31〕文科試行道爾頓制說明
- 〔32〕教育哲學
- 〔33〕教育之生物學的基礎
- 〔34〕教育雜文
- 〔35〕教育獨立問題之討論
- 〔36〕教育行政效率問題研究
- 〔37〕性教育概論
- 〔38〕性教育的理論
- 〔39〕性教育與學校課程
- 〔40〕男女性之分析
- 〔41〕青年之性的衛生及道德
- 〔42〕巴哥羅底兩性教育觀

- 〔43〕特殊教育之實施
- 〔44〕鄉村教育研究及研究法
- 〔45〕社會學與教育
- 〔46〕教學之社會原理述要
- 〔47〕小學教學法概要
- 〔48〕小學國語教學法概要
- 〔49〕作文及文學教學法
- 〔50〕中學校之博物學教學法
- 〔51〕小學算術教學法
- 〔52〕小學公民教育及教學法
- 〔53〕小學史地教學法
- 〔54〕自然科教學法
- 〔55〕工藝科教學法
- 〔56〕美術及音樂教學法
- 〔57〕外國語教學法
- 〔58〕協動教學法的嘗試
- 〔59〕試行協動法成績報告
- 〔60〕個性與教學
- 〔61〕教育心理學大要
- 〔62〕兒童性向的測驗報告
- 〔63〕義務教育之研究及討論
- 〔64〕歐美之義務補習教育
- 〔65〕職業教育之理論及調查
- 〔66〕成人教育
- 〔67〕科學教育原理及教授法
- 〔68〕體育之進行與改造
- 〔69〕小學體育教學法
- 〔70〕田徑游泳競技運動法
- 〔71〕女子教育之問題及現狀
- 〔72〕幼稚教育及日美幼稚園
- 〔73〕訓育之理論與實際
- 〔74〕學校風潮的研究
- 〔75〕兒童自治施行實況_{三冊}
- 〔76〕教材之研究
- 〔77〕歐戰後各國教育之改革
- 〔78〕教育觀察與觀察後感想
- 〔79〕哲學與論理
- 〔80〕心理學之哲學的研究
- 〔81〕心理學各方面之研究
- 〔82〕變態心理學概論
- 〔83〕庚子賠款與教育_{三冊}
- 〔84〕教育短評
- 〔85〕小學教育參考書_{三冊}
- 〔86〕現行教育法令_{三冊}

以上共壹百冊

教育哲學

李石岑

入二十世紀以來，教育哲學一名詞，遂隨生物哲學、心理哲學、社會哲學、乃至藝術哲學以俱起；而教育所論究之範圍遂益形擴大。然教育哲學所以異於教育學者何在？教育哲學決未可與理論的教育學相提并論，則教育哲學當自有其領域，而此領域所示不可逾越之界判若何？或有以洛蓀克蘭慈（Rosenkranz）之教育學，稱為模範的教育哲學者；①若是則教育哲學論究之範圍未免過於廣漠；

① 洛蓀克蘭慈原著名 *Pedagogik als System*，英譯則名 *Philosophy of Education*；以英語之教育哲學，當德語之教育學，豈可謂當。嚴格譯之，當為 *System of Pedagogics* 或為 *Theory of Education*，是為可隨意立名，以混淆論究之對象耶？

而與教育學之界判尤嫌混同。是奚貴別立一教育哲學之名者？方今以教育哲學之著作著聞於時者，爲巴特拉 (Butler) ②、鶴冷 (Horne) ③、馬克凡諾爾 (Mac-vanel) ④、杜威 (Dewey) ⑤、訥脫爾普 (Natorp) ⑥。諸人總覽各家專著，皆似於教育哲學未能嚴定其界說，故所論常溢出論題之外。如鶴冷之教育哲學，僅第八章觸到教育哲學上之根本問題；馬克凡諾爾之教育哲學綱要，僅第一章之表題，與普通教育學稍異其趣，自餘第二章至第十一章，實爲一般教育學或教授論所共討究之問題；杜威之教育哲學序論，則直至第二十四章始標一教育哲學之命題；

② 著有 The Meaning of Education: Contributions to a Philosophy of Education.

③ 著有 The Philosophy of Education. & Idealism in Education.

④ 著有 Outline of a Course in the Philosophy of Education.

⑤ 著有 Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.

⑥ 著有 Philosophie und Pädagogik.

杜威此著，推論頗廣，固不得謂於教育哲學上無所貢獻；然屬之教育一般理論者，仍居泰半，而遽以教育哲學名，頗嫌不類；若訥脫爾普之教育哲學，則不過教育學之基礎科學，所謂論理學、倫理學、美學上一種之議論而已。教育哲學之內容，紛而無當若此，又焉望斯學之確立耶？

或曰：教育學屬之科學之範圍，教育哲學屬之哲學之範圍，故教育之科學的研究爲教育學之事；教育之哲學的研究爲教育哲學之事。曰：其言近是，然有辨。教育哲學，實爲一種應用哲學，亦可名應用哲學之一種。夫既以應用哲學名，則與純正哲學有別；雖立於科學範圍之外，而絕對不排斥科學，且引而致之深化。如教育學在形式上爲規範的科學，而教育哲學則進而闡明規範之本質，並論證其根據教育學在實質上爲文化科學，而教育哲學則進而闡明文化之本質，並樹立文化之理想。二者固非不相爲謀者。教育學爲部分的表面的，教育哲學則爲全體的根柢的，教育學在謀教育之廣化，教育哲學則在謀教育之深化，教育學以方法論爲廣

化之工具，教育哲學以目的論爲深化之工具。惟最近各國之傾向，深化尤重於廣化；若德人之思想，則謂無哲學即無教育；蓋惟哲學方足以解決一切根本問題。故解決教育上之根本問題者爲教育哲學，推而言之，解決倫理上之根本問題者爲倫理哲學，解決社會上之根本問題者爲社會哲學，解決美學上之根本問題者爲審美哲學。哲學基礎立，斯各種科學得所依歸。由此可以悉教育哲學之涵義已。

今請闡明近代教育哲學之思想。愚於諸思想中認爲最有價值且最有進步者，爲教育即過程論與教育即生活論二者，今請以次明之。教育即過程論，主之者爲鶴冷。鶴冷舉三種主要概念，爲闡明教育意味必具之條件。一，人類之起源；二，人類之性質；三，人類之文明。鶴冷最看重精神 (mind) 一義，故視人類之本質無殊於精神。彼以「精神者實在也」爲人類起源之第一問題；「各個人之精神者絕對精神 (absolute mind) 之實現也」爲人類起源之第二問題；「絕對精神者有自己活動性者也」爲人類起源之第三問題。鶴冷以爲人類雖負有體軀，然實非

人類之所以爲人類者，人類之實質，即在無限無量之精神，吾人既乘有此精神矣，然須經練習，方能實現；欲謀實現，非乞靈於教育不可。故教育者導精神由本體界 (noumenal world) 入於現象界 (phenomenal world) 之過程也。惟本體界之精神所謂絕對精神者，究爲何物？以意度之，當爲無限自由之存在物 (infinite free being)。鶴冷因證之爲理想的有神論 (idealistic theism)。此鶴冷關於人類起源持論之大旨也。其次論人類性質。鶴冷謂教育乃精神之努力之結果；換言之，即由人類力求絕對精神實現之性質所生之結果。人類何以富此努力，則以人類之性質乃自由者也。自由發展，自由活動，實乃人性之本然。故人類自由進展之痕迹，即教育之所以爲教育也。此鶴冷關於人類性質持論之大旨也。其次論人類之文明。鶴冷以爲人類之教育，不過爲一不完備之過程 (process) 而已。其不完備之原因何在？則以人類之性質——自由——以無窮發展而未有已者也。又人類發達之可能性爲無限，其故乃由人類之運命爲不死。胡爲運命不死？則以人類之性

質本來無限，故教育靡有窮期。此鶴冷關於人類文明持論之大旨也。總覽鶴氏所論三段，皆爲教育即過程論中之要義。人類本爲精神，則屬可動性，人性本屬自由，則屬可進性，合精神與自由，斯教育永在動的進態或動的動態中，故教育即過程也。愚對於鶴氏之說，雖未敢許爲完備，然於其組織之緻密，則認爲在馬克凡諾爾、納脫爾普諸人以上者矣。

教育即生活論，主之者不一其人。舉其顯焉者，在美爲杜威，在德爲倭伊鏗，「生活」一語，在現代哲學上，有重大之意義。此無論實用主義與理想主義，皆視生活爲認識之對象，藉此以解決哲學上之紛糾。惟實用主義上生活之意義爲自然生活。理想主義上生活之意義爲精神生活；然亦未可嚴別爲二，不過其趨向稍異耳。生活在教育上之意義，較在哲學上尤爲重要。杜威同調之莫爾（Moore）教授，謂教育爲生活作業或爲生活過程；因力排生活準備說，而以教育自身即爲生活自身，杜威則尤極力闡發教育即生活之要義；先爲排斥教育準備說之論調曰：教

育準備說者，有顯而易見之四弊：一，不利用兒童之活動力；二，易養成優柔不斷之態度；三，爲社會之期待與必要所束縛，個人之優點劣點無由判斷；四，爲外的事情所支配。有此諸弊，則教育之利未見而害已先呈。欲力祛此弊，非重視生活不可。故教育首在指導兒童集中於當前之經驗，視當前之經驗爲固有之生活，如是不知不覺由現在而入於本來。所謂經驗，以杜威哲學上之意義釋之，有極重大之意味。蓋經驗爲吾人對於自然環境與社會環境所起之一切交涉，其主要性質在聯絡未來。由是吾人經驗一瞬間，即伏第二瞬間；同時對於自然環境與社會環境所起之交涉，亦由第一瞬間侵及第二瞬間；此種經驗之內容，即爲吾人生活之內容，而教育之精神乃無時而不見。此實用主義所持教育即生活論之說也。理想主義則不爾。理想主義以精神生活爲其思想之基礎，而持之最力者爲倭伊鏗(Eucken)，其說似與鶴冷之精神說無甚出入。倭伊鏗解釋人格，謂精神的個性即人格的表徵；所謂精神的個性者，乃全體之生活（普遍的精神生活）集中於特殊之一焦點。

(個人)令發展之於特殊之方向者也。質言之，即分有宇宙的精神生活，分有精神生活所蘊之自由之個性也。倭伊鏗所謂精神的個性，即鶴冷所謂精神；倭伊鏗所謂宇宙的精神生活，即鶴冷所謂絕對精神；倭伊鏗所謂精神的個性，乃全體之生活集中於特殊之一焦點，令發展之於特殊方面，即鶴冷所謂人類本自由之性質，力求絕對精神之實現而未有已時。由是以譚，兩家所持之論調，固皆視教育為精神發展之過程；所異者鶴冷重視過程，而倭伊鏗則重視生活耳。培斯達羅基(Pestalozzi)之生活即教育之思想，訥脫爾普之意識發達階段說，殆皆以生活為教育之依歸；此理想主義所持教育即生活論之說也。就兩派所論觀之，前者以現實之生活為標準，後者以理想之生活為標準；標準雖異，而其以生活為教育之基礎則同，教育而至出發於生活論，不可謂非現代教育思想之一特徵，同時不可謂非現代教育思想之一進步，此教育即生活論所以能蔚為一種時代精神也。

愚於教育即過程論教育即生活論，認為各有貢獻，無所軒輊於其間；惟愚尤愛

後說之鞭辟近裏。然二說皆非愚所倡導。愚所守之最篤者，爲教育即表現論。請更端論之。

自近代教育改造之聲日高一，而表現說遂爲教育之中心思想；亦可謂前此教育思想之一反動，乃對於前此教育思想之注入說而生之反動也。表現（expression）之意義，愚夙昔論之。愚以爲教育二字，不當僅用之於人類，即在他

① 愚在上海小學教育研究會講演「教育上新價值之估定」中有一段錄之如下：

「教育」這兩個字，照兄弟看來，便是「表現」兩個字的意思。教育不純是用在人類裏面的，就是在別的動物界，也可收得許多教育的功用。這是怎麼講法呢？從前的教育，都是把「注入」式的教育，看得非常重要，以爲我們只要把許多知識灌輸到兒童裏面，教育便算完事；現在不然，現在却特重「抽出」式的教育了。我們對於兒童，不必把他看作是學生，須要把他看作先生，所以有句西諺說：「兒童者大人之父也。」兒童各就各的遺傳和環境，形成他一種特殊的性能，我們對於他，要設法引出或發揮他那種特殊性能；看他那種性能如何，我們便如何，雖未必不帶幾分注入的精神，但注入也是由於抽出後才用的。這樣看來，豈不是兒童完全是我們一個指南針嗎？所以兒童反先成爲我們的先生了。這些話總括起來，可以知道教育的作用，就是表現，就是表現各個人的性能，換句話說，就是表現各個人的生命。但生命是別的動物都有的，難道別的動物，就不可以設法來表現嗎？不過現在的教育，尙沒有顧到那點罷了。這樣看來，教育的作用，著重在「表現」兩字，益發可以證明其價值之高。（見教育雜誌第十三卷第七號）

動物界或植物界，亦可收幾許教育之功用。蓋人類之性能，固可由教育之力使之表現，即他動物或植物之性能，亦何不可由教育之力使之表現；換言之，人類之生命，可由教育之力表現之，即他動物或植物之生命，亦何不可由教育之力表現之。人類與動植，同為有生命之生物，教育之力豈能囿於一方，於是表現說尚矣。無論人類與動植，皆有活潑潑的赤裸裸的向生命發展之性能，而此性能一被摧抑，則或為植物，或為動物，或為人類，或為超人；以教育上之語表之，或為穎才，或為中材，或為低能，或為白癡，或為廢物，均視被摧抑之程度而定；換言之，均視表現之程度而定。故教育上唯一之價值，厥惟表現。吾人觀察兒童之聰明才力，以為某也才。某也不才，而不知只是某也表現之機會適，某也表現之機會不適；實則兒童之聰明才力，天何嘗限之。人自限之耳。此教育即表現論，所以生吾牢固不拔之信仰也。

總覽以上所述，知近代教育之思想為猛烈之進步；教育哲學所以為獨成一科，亦未始非此種教育思想之賜。惟教育學亦隨他種科學之進步而發達；邇來從心

理學、社會學、生物學、乃至醫學之立腳點以研究教育學者不乏其人；如最近心理學者從實驗的見地以研究教育事實，社會學者欲建設教育的社會學；而教育學者自身，亦復擴大研究之範圍，而有犯罪教育學者、動物教育學者之出現。此皆與教育哲學揚鑣並進；教育之所造於生物當未有艾也。