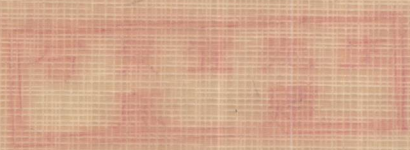
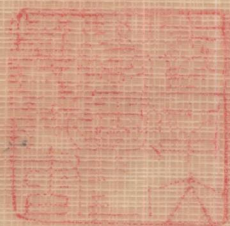


S 003426

大 學 用 書 選 譯

現 代 教 育 哲 學

趙 一 葦 譯



教 育 部 出 版
正 中 書 局 印 行

408-
598-2
(5)

S 003426

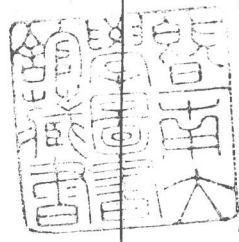
大學用書選譯



S9002338

John S. Brubacher 原著
趙一葦 譯

現代教育哲學



教育部出版
正中書局印行



究必印翻

有所權版

版初臺月一年六十五國民華中

版六臺月十年八十六國民華中

學哲育教代現 書用學大
譯

角三元三 價定本基 冊一全

(費滙費運加酌埠外)

John S. Brubacher

者著原

章 一

趙 者 譯

部 育

教 者 版 出

譽 元

黎 人 行 發

局 書 中 正

刷 印 行 發

(號十二路陽衡市北臺灣臺)

申(4997, 號九九一〇第字業臺版局 證記登業事版出局聞新
(500)

局 書 中 正

(CHENG CHUNG BOOK COMPANY)

號十二路陽衡市北臺灣臺：址地

(Address: 20 Heng Yang Road Taipei., Taiwan, Republic of China)

3821147: 話電部案編 3821145: 話電室理經

3822214: 話電部市門 3821153: 話電部務業

號四一九九: 撥劃政郵

銷 經 總 外 海

(OVERSEAS AGENCIES)

司 公 書 圖 成 集: 銷 經 總 港 香

號七街海北地蘇油龍九港香: 處 事 辦 總

3—886172—4: 話電

店 書 風 海: 銷 經 總 本 日

地番六五目丁一町保神田神區田代千都京東: 址地

291—4345: 話電

店 書 海 東

地番八九町前門中田區京左市都京: 址地

791—6592: 話電

司 公 書 圖 成 集: 銷 經 總 國 泰

號233路力華燈谷曼國泰: 址地

司 公 書 圖 強 華: 銷 經 總 國 美

(Address: 41 Division St., New York, N.Y. 10002 U.S.A.)

司 公 書 圖 華 英: 銷 經 總 洲 歐

(Address: 14 Gerrard Street London W.L. England)

司 公 書 圖 華 嘉: 銷 經 總 大 拿 加

(Address: China Court, Suite 212, 208 Spadina Avenue Toronto.)

Ontario, CANADA M5T 2C2

譯者序

本書原名 *Modern Philosophies of Education*，係美國麥克格羅希爾書局 (Mc Graw-Hill Book Company) 出版的教育叢書之一。著者約翰 S 勃羅倍克 (John S. Brubacher)，一九二七年獲哥倫比亞大學 (Columbia University) 哲學博士學位後即在耶魯大學 (Yale University) 任教育史與教育哲學助教授；一九三四年升副教授，一九四六年升正教授；越二年任哈拉克 (Reuben Post Halleck) 講座迄今。一九五一至五二及五六至五七年間曾兩任黎巴嫩貝魯特大學 (University of Beirut) 訪問教授，一九五七年任日本九州大學福爾勃萊特 (Fulbright) 交換教授。氏著書多種。本書中除本書外尚有「教育問題史」(*History of Problems of Education*) 一書，一九四七年出版。

本書於一九三九年初版問世，行銷頗廣，一九四九年頃已重印七次。一九五〇年刊修訂版，經過情形具見原序，不贅。本書係比較研究之作：以教育哲學應有之綱目為經，而將現有各派重要教育哲學之主張列敘其間，並加討論，體例清楚，工力甚深。細心研閱，當不致墮入五里霧中。尤以第二至十三章 (第十一章與第十二章合併) 均以派別撮要作結，第十四章復將各派奧義提要鉤陳，其有助於觀念之明晰，當不待言。著者於該章中將現代各派教育哲學分列「進步主義」「與「精英主義」「傳統主義」「守經主義」等二大系，著者底根本立場是在進步主義方面。

譯述方面，內容力求「信」「達」，體例悉如原書。惟原書註釋詳細，茲因篇幅關係，除有關前後

相互參證者全部保留外，其餘所留甚少，因所舉出處，國內多屬無從借閱，留之亦鮮實用。但另由譯者「增註」若干，俾為讀者瞭解之助。又原書參考閱讀書目，舉附各章（除末章）之末，統計二〇六冊三七九次，茲就重見次數較多而未入第十四章之「註釋」者，選附書末（連同第十四章所註各書而計其重見次數，約得原數之半），以便讀者作進一步之研究。

本書自去暑開始譯述迄今，歷時一年有餘，中經去歲七·一五及今歲五·四兩度洪水入屋，毀稿甚多。茲雖補綴完成，然而天時人事，作輟靡常，疏漏乖誤，恐不在少，尚祈讀者惠予指正。

譯者謹識 中華民國四十九年八月
於木柵指南新村廿八號

一、本譯所據為一九五〇年修訂版。中除原書第五章第三節第一段、第十章第一節第三段、第十章第七節末第二段內各刪一句，及第六章第四節第二段末句酌改外，餘悉依照原文譯述；幾於每段每句均可與原文對照：既以求「信」，亦所以期其有助於大學同學練習閱讀教育哲學之英文著作。

二、譯者譯述本書時雖曾注意「達」字，但中英文字之結構究竟不同，故於要求忠於原意而無所遺漏時，每致影響譯文之流暢。然而如能細讀細思，其中含義，仍當不難切實顯出。蓋以為與其雅而不達，達而不信，不如信而欠達，達而欠雅之為愈。確實言之，學術論著必須讀而兼思，而況本書乃一硬性的哲學著作，讀時更不可不細思也。

譯者校讀後記 五十五年四月四日
於木柵指南新村九七號

原 序

「現代教育哲學」本書初版問世於一九三九年，不久，著者即覺有予以充實，並使之更加明晰之必要。十年以來，感覺更多，而採用本書的人士又復不吝賜教。在此修訂版中，是種改進意見已予應用，私衷竊慰。

修訂版中主要的改動之一，是增加了三章：第三章，人類本性底性質；第六章，專業道德；和第十五章，各派教育哲學間意見之一致。以前的「教育心理學底哲學神態」和「個人、社會、和教育」兩章給取消了。前面的一章已被吸收入新增的第三章「人類本性底性質」中去；後面的一章，部分內容已被併入新第三章，部分則被併入「政治與教育」章中，因之該「政治與教育」章，較之前版中者擴充了。「專業道德」這一章，篇幅雖短，要已爲常被視作許多獨斷規條之論題，提供了一份必需的哲學性的討論。新增的最後一章「各派教育哲學間意見之一致」，旨在糾正一個或是錯誤的印象。在看過了前此十四章關於各派教育哲學間底分歧之敘述後，心意粗疏的讀者或許會以爲各派教育哲學間祇是混亂和矛盾而已——雖則事實上，它們之間實有一片極有希望的一致底領域。

除了上述新增的三章外，原有各章中半數以上，經予完全重寫，餘下數章亦經大加修訂。各章所附書目都經加入新的論著，使之合時；許多論著前列書目中者，茲已移作附註。術語亦經設法予以簡化，並對許多理論加上了實際的例證。前後相互參證之點也給增加了，俾教育哲學各方面間的相互關係，得

以彰顯出來。最後，各章內分節較前增多了，庶面目一新，更便閱讀。

雖有這種種改動，本書在實質上却和前版並無二致。它底主要目的仍是現有重要教育派別之比較研究。此種表現法，今天比較十年以前，更有其重要性。本世紀底前半期是教育哲學空前活動的時期。在此期內，教育哲學論著刊行之多，教育史上實無前例。理由不難明瞭。蓋在此期內，教育陷於歧途，教育界人士之徬徨焦慮，亦屬史無前例。各種政治和經濟制度底鬥爭，迫令人們對於它們底教育涵義，拿出振作的精神來加以思索。再者，現代科學，尤其是心理學和生物學，已產生了一種理知的革命，其實使教育家無可避免地被驅以探究它在教育上的意義。此種動人心弦的事件愈是混亂，依賴哲學以尋求他們問題底明晰答案的人也愈多。自柏拉圖時代以後，哲學之能在教育上扮演如此重要的角色者，的確可說得未曾有。無論如何，今日教育哲學家之急欲在十字街頭指示正確途徑者多矣。然而，他們自己底建議往往相互衝突，祇大大地增加了一般的混亂而已。爲着此種理由，循比較的途徑以研究教育哲學，俾更明確地知道我們現在所持立場的地位，有何替代之道、並此等替代的立場底趨向如何，今日實較過去更覺必需。

在將初版增加新材料和改變原組織之事工中，筆者願向曾經提供改進意見的人士，表示謝意。最後一章論各派教育哲學間意見之一致，其形式和內容，受惠於教育哲學社 (Philosophy of Education Society) 社友者至多——特別是意見一致委員會 (Committee on Consensus) 各委員：過去數年中集會時，筆者參與其間，每多晤談。安茲 (Louis Antz)，阿克斯特勒 (George Axtelle)，班納 (Kenneth

th Benne) 克寧漢 (Father William Cunningham) , 麥考爾 (Raymond McCall) 和勞蘭 (Maurice o Rwlant) 等各委員底思想，使筆者在此艱難領域中得有平衡而公允的見解，尤深感激。然而，本章非係該委員會之報告，是以其中任何誤謬，自均由筆者負責。

勃羅培克

一九五〇年七月
於美國康州新港

教育哲學之研究，其目的在探究教育之原理與原則，以指導教育實踐。教育哲學之研究，其範圍包括教育之本質、教育之目的、教育之方法、教育之制度、教育之社會功能等。教育哲學之研究，其方法包括哲學方法、社會科學方法、教育實踐方法等。教育哲學之研究，其重要性在於，它能幫助我們理解教育之深層意義，並為教育實踐提供理論支持。教育哲學之研究，其挑戰在於，它需要我們具備深厚之哲學功底，並能將哲學理論與教育實踐相結合。教育哲學之研究，其未來在於，它將隨著社會之發展而不斷演進，並為人類之進步做出更大之貢獻。

教育哲學之研究，其重要性在於，它能幫助我們理解教育之深層意義，並為教育實踐提供理論支持。教育哲學之研究，其挑戰在於，它需要我們具備深厚之哲學功底，並能將哲學理論與教育實踐相結合。教育哲學之研究，其未來在於，它將隨著社會之發展而不斷演進，並為人類之進步做出更大之貢獻。

現代教育哲學

目次

譯者序

原序

第一章	教育哲學底任務	一
第二章	存在底通性	二六
第三章	人類本性底性質	五三
第四章	知識之理論	八九
第五章	教育底價值	一一六
第六章	專業道德	一四四
第七章	政治與教育	一五四
第八章	國家與教育	一八三
第九章	經濟秩序與教育	二〇五

第十章	學校與社會進步	二二九
-----	---------	-----

第十一章	教育之歷程	二六五
------	-------	-----

第十二章	教育之歷程(續)	三〇〇
------	----------	-----

第十三章	宗教教育與道德教育	三三五
------	-----------	-----

第十四章	系統的教育哲學	三五七
------	---------	-----

第十五章	各派教育哲學間意見之一致	三九五
------	--------------	-----

附錄	參考閱讀書目	四一四
----	--------	-----

第一章	教育哲學之概論	一
-----	---------	---

第二章	教育哲學之歷史	一六
-----	---------	----

第三章	教育哲學之理論	一六
-----	---------	----

第四章	教育哲學之實踐	一六
-----	---------	----

目次

現代教育哲學

第一章 教育哲學底任務

一、教育哲學之機會

教師們和家長們近來在教育方面所得知的繁複意見，可能都對之感到困惱。其中專家意見也見得錯綜紛歧；當他們在培育後代上提供指導的時候，他們似乎也都用着紊亂的言辭。此種情形雖則令人苦惱，然而也不是異乎尋常的。事實恰屬相反；此種情形可說源遠流長，由來有自。二千五百年以前，大聖人亞里士多德(Aristotle)就有過下面的敘述：

照現狀……人類對於所要教的事情——究竟我們應當注意道德抑或優良生活——沒有一致意見。對於「教育究竟更應關心心理知的美點抑或道德的美點」這一方面的意見，也不清楚。現下的實際是困惑人的：沒有誰明白我們究應依照那個原則進行——我們訓練底目的應使學生獲得生活中有用的知能？德性？高尚的知識？這三種意見都有人奉行。再，在方法方面也沒有一致的意見：因各人都從不同的道德底本質觀出發，所以對於實施的見解也就不一致了。(註一)

亞氏和他同時代的人都覺得：對於下一代設施適當教育的意見求其一致，是件困難的事——因為當時社會狀況正在加速變化之中。政治制度正在由貴族的形式轉變為民主的形式。商業經濟正在急速地把希臘提高至東地中海方面領袖的地位。國家的優勢引發了國際的爭端，而終至國際戰爭。國外的經商與

作戰在希臘人心胸中誘起了許多新的觀念；國內政治的鬥爭，更毋論矣。在教育領域裡面引起的根本問題是：究竟傳統的教育老方法是否仍復適用於希臘人民所正在步入的新世界，抑或新時代要求他們底教育理想來一個修改？

二十世紀底情況——不必談亞氏以後以迄十九世紀末其間各世紀底情況了——很多和亞氏時代的希臘相同。政治的結構會多變動。君主制度崩潰而改爲民主制度，而民主制度轉而又會爲法西斯制度與共產制度所困擾。工業經濟已急速地超越了農業經濟與商業經濟。國際戰爭會一再地檢驗了人們底政治的與經濟的意識形態。由於科學底異常發展之添威助勢，理知方面對於舊觀念的傾覆，其態勢之巨，真可說史無前例。結果，猶如二千五百年前那樣，今天一般人士又正興起了這個歷史悠久的大問題：我們應如何教育兒童以適應所處之能動的社會情況呢？倘若他們所得的答案是紊亂而吞吐的，那也不必覺得意外，因爲動盪的時代是會惹起不定的答案的。

有些人以爲：針對變動時代而施之訓練，唯一的辦法是它本身也是「進步的」(progressive)一種教育——這種教育認爲：教育底目的在於經驗之經常改組。另有一些人主張：爲現時代而施之唯一的訓練，應採用傳統的或「本質的」(essential)研究課程——這種課程乃因它們具有恒久的價值而入選，故能抵抗變革，而保持大量的穩定。倘若誰依照「進步份子」底提議而接受我們底時代之挑戰，那末他應經常改組課程，以期適應隨時發生的事機。倘若誰依照「精華份子」底主張而進行，那末他應根據超乎僅屬時髦的實用性的價值標準，來選訂課程。而況，正如亞里士多德曾經注意過，今天教育設施上的

衝突，實已超出了「課程之選擇究應以實用價值爲準，抑或內在價值爲準」這個問題，而更牽涉到手段或方法的歧異問題。倘若誰正在教導恒久的價值，他底方法中便很可能比較他視價值爲試驗性的——即須視價值在變遷的境地中實際應用的結果而定的——場合所用的方法，多些權威的性質。再，要是誰正在教導超越時間的恒久價值，也許他會對於兒童自發的興趣少些注意，而對於兒童努力學習規定之課程而致的訓練，更加重視。就另一方面來說，要是教師而急切於追隨時代，他大概會以兒童們底自發興趣，作爲他教學底生機之一個主要條件，而改動課程來助長它。當選擇課程的時候，給兒童以及他底興趣以確實的地位；在許多人士看來是正當的；因爲這個原則確保他們正在民主地應付當前的事機。另有一批人對於民主(democracy)另具界說，或則全然予以抹殺，而喜好那些學驗俱富而更適於評定社會變遷之長遠價值的人士，來選擇課程。更有一些人認爲：現今對於人底權威，以及「對於人之囿於自然的層次，以求安心立命於紛擾不已的世局中」的傾向，都屬過於信任。因之他們認爲：世人對於世俗教育不免過於信任，致不能脫後一代於承襲下來的困難。欲謀挽救，他們咸主加強宗教教育。可是其他人士則又對於教育之超自然的定向表示不安，因而主張：人必卓然自立，賴自力以解決他底問題。

從這個簡單的撮述中，我們可以看出：「現下的實際是困惑人的」——今天殊不減於二千五百年前。但是，我們將如何對付此面對着的困惑？那實在是個迫切的問題。答案的尋求，恐無異於解決分數問題之對大小不同的分數予以比例的重量——即爲之尋求一個公分母。若然，則當遭遇衝突的教育實際事象時，我們亦應找尋公分母——亦即亞里士多德所稱之「原則」——俾使我們得以解決衝突，或則至少

可獲致幾許心靈上的平衡。此種原則之尋求，簡言之，便是哲學研究之主因。

二、常識

倘若我們對於上面所提到的那種教育問題，先從常識的途徑來討論，那末對於原理之哲學的追求一端，或許更易瞭解。試對沒有受過教育哲學訓練的尋常人士或教師，問以「採取何種行動以應付任何上述教育問題」，很可能他有現成的答案給你。他從何處得獲那種答案的資據？我們說：來自常識。來自人人所有而用以瞭解實際事務的普通機智。但是按實而言，不僅是機智而已；那是機智之容量而又賦有從友朋和社會習俗方面累積而來的大宗信念者。因此，教育事項之常識的決定，實是一種潛存的公衆意見之個人表達。或則，換句話說，常識乃各人所賴以「規制他底決定並指揮他底實際事務的」理論的團體底前提或偏見。而且，大概說來，他底實踐往往異常穩當。事實上，說及穩當的常識，不免是冗言贅語。

我們常聽人說：每位教師有着一套教育哲學(philosophy of education)，不論他自己知與不知。要是此話是說「每位教師對於教育都有一套常識的看法」：這大概是對的。無疑地，常識而被作為素樸的教育哲學，以助教師迅即解決其所遭遇之互相衝突的要求時，那往往是適當的；可是，倘若教師遭遇着強烈的壓力，而欲擬具久遠的教育方針時，常識便很易挫敗。正確地說來，哲學的先見是從更遠大更嚴格更開濶的邏輯思維中產生出來的。雖則事實確是如此，然而如果遽即推斷說「哲學與常識之間的歧異

確屬斬釘截鐵，以致二者的不同乃是種類的不同」：這不免是一個錯誤。因為二者的不同寧是程度之不同而已。可是，就在此種場合，我們於應用術語時，必須出之審慎。雖則有時我們可以持之有故，用「哲學」一詞來包涵一個常識的觀點，然而也得提防，不可把它用來盡指各種教育觀點——從僅僅是空想以至於嚴格的邏輯推理。

可是，教育上的常識的決定，不論如何地現成或流行，是有它們底缺陷的。當我們做一件非常識的事而問常識以它底憑信的時候，我們立刻可以察出：它們底確實性是如何地不能令人滿意啊！祇須把常識底過去歷史加以批判的檢討，就可顯出它底易變性。它一直時時在游移，處處在動搖。叫低能兒戴一種特別的帽子，在昨天也許是一般人底常識，然而今天一般人看來，這個辦法絕無意義。再如將殘廢的嬰兒，暴露荒郊，任其死亡，以實行教育的優生學：這極可能是古希臘社會中的常識，然而在近代的美國，那個辦法殊違常識的道德標準。所以結果是：常識可以作為解決教育上論爭的出發點，然而它難被採作最後申訴之滿意的法庭。

倘若一位懇摯的教育專業研究者，而欲擬訂稍有發展餘地並略能持久的教育方針，他必須超過通常社會底常識的地步，那是顯然的。他底辦法是把常識審慎地予以精鍊，就是：搜集更多的資料，以期他判斷能達到「適用於更多的人、更久的時間、和更廣的地區」的結論。獲致此種常識之精鍊，蓋有兩個主要的辦法：其一是科學的，另一是哲學的。科學家改進常識的辦法，乃是人們都熱悉的。他先選擇一個供實驗的教育問題——此問題須是可以狹窄地而又精確地限定的。也就是：他所選的問題，其中因

子或變因(Variables)的數目既十分有限，而且又很容易把它們從所處的情境中孤立出來的。審慎選擇因子的理由是在便利科學家嚴格地控制它們底變異。例如，倘若他要實驗的是兒童能力分組教學，那末他必須注意教師、兒童性別、社會背景、班級大小等因子，不能相差太大，以致破壞了他所研究中的各組之均等性。祇要其中一個因子逸出控制，教育科學家就不能保證：測驗所得的高分數，究竟由於各組間能力的差異，抑或由於他未及控制的某個在外的因子所致。要使他結論底可信性切實成爲常識底精緻的推究，科學家通常都重複他底實驗，並鼓勵別人舉行同樣的實驗。如此，要是結果是一致的，他就能說：他底結論不特可靠，而且客觀——二者都是可信性底主要特性。就因應用了這些精鍊方法，所以科學在今天得蒙廣大羣衆之信任。

三、哲學底觀點

推廣並精鍊常識之哲學的方法，和科學的方法相較，其取徑大爲不同。哲學方法底目的，不在謀求存於教育問題內而可嚴格地予以控制的實驗的「一些有限的」因子與變因之解決，而在謀求直接間接有關教育問題的「每個」因子與變因之解決。因之，在研究能力分組之可行性時，哲學的興趣較之科學家之必須限於少數證據者爲廣。例如，除了測驗上進歩分數外，哲學家對於能力分組時兒童學得的個人態度上的優越感或自卑感，此種編組對校內校外所生的影響，暨對民主前途的抵觸等都有興趣。或則從道德教育方面另舉一例，資爲說明。我們承認，我們都要教勇敢、忠誠、堅毅、服從等等的德性。可是各