

• 王雲五主編 •

人人文庫



教育哲學

費馬 南肇 客選 編譯 撰述

臺灣商務印書館印行

017333

G40-02

8811

費南客編撰
馬肇選譯述

教育哲學

臺灣商務印書館發行



S9002479

復刊人人文庫序

人人文庫自民國五十五年始刊，迄六十二年終刊成者計達一千五百餘種。中分單號雙號及特號三種。單號每冊八元，雙號十二元，特號二十元。其種數之多，定價之廉，冠於全國。及六十二年秋後，紙張價格奇漲，且不易得，其他工料莫不稱是。人人文庫原以廉價爲主，隨成本而增價，殊違本旨，不得已於六十三年元月始暫停新書之印行，即原已出版各書亦以售罄爲止，暫不重版。今歲三四月以來紙價工價雖平均較前增長百分之一百五十，然已漸趨穩定，籌謀再四，決從五月起，仍予復刊，每月新刊暫定爲十種，其原出各書，銷數較廣者，仍予重版，以應讀者需求。書價姑定爲單號每冊十二元，雙號十八元，特號三十元，所增雖僅百分之五十，而以視工料之增長百分之一百五十者，仍稍虧損在所不惜。

復刊以後，選材益加審慎，範圍亦日廣，除與英國之人人文庫比擬，且後來居上。關於新知識之介紹仍略仿英國家庭大學叢書。又復刊新書之編著悉與原刊蟬聯

，設印刷工料不再增長，則由原刊之千五百餘種，不難與時並進，遞增至數千種，乃至萬種，使青年學子得以廉價盡讀有用之書，此則所殷望也。

又除單號雙號每種仍維持一冊外，特號因多載名著，爲存其真，必要時得分訂爲二冊以上，如十九世紀歐洲思想史卽其一例也。

中華民國六十三年五月一日王雲五識

教育哲學

目次

師弟之誼（代序）

譯者

第一篇 簡介

費南客

第一節 教育哲學概說

第二節 教育哲學底分析

第三節 對本書作者們的認識

第四節 本書作者及其論文集評介

第五節 結語

第二篇 教育底本質、目的和原則

教育即生長

杜威

教育底目標·····	懷海德·····	三七
人性並其教育底目標·····	馬利坦·····	五一
教育家是否要有目的？·····	皮得斯·····	五九
第三篇 教育底種類、方法、計劃和問題·····	杜威·····	六九
教育底志趣、研習、方法和主體·····	懷海德·····	一〇三
自由與訓練底律動性要求·····	馬利坦·····	一一七
智性與道德教育·····	皮得斯·····	一三五
理性與習慣：道德教育底反論·····		
附錄一 譯名對照表·····		一五二
附錄二 譯者底話·····		一六〇

第一篇 簡介

費南客

第一節 教育哲學概說

教育與哲學之間，可以尋出不止一種的關連途徑。其一，可以用「教育裏面底哲學」（譯者註一）這個詞句來表明，在此處，哲學被視為教育中所研究的諸主題以及所培育的諸能力之一，是人類教育底一部分；另一，可以由「為教育家所運用的哲學」這個詞句來表明，在此處，哲學被視為某種教材之一，但這是要有較特殊的聽衆，並行之以特殊的方式的。不過，在這兩種導致至哲學和教育發生關連的途徑中，所採用的仍是哲學底一般意義，還沒有真正涉及到教育。但是，當我們說到「教育哲學」的時候就不同了，我們所意指的並非如一般哲學家所認為的僅是「哲學」而已，而是完全有關於「教育」的。一般認為「教育哲學」並非是意指著有教師和教育家在場的哲學問題討論會而已，它所討論的乃包括特定主題，也就是教育底哲學問題。

其次，教育哲學在(甲)哲學和(乙)教育研習中所佔的是怎樣的一個地位呢？首先我們來思考其在

哲學中的地位。在本世紀大部份年代中，教育哲學祇能說是形上學和認識論的一部份或其分支。形上學是哲學中的一脈，它談論著有關實體性——實存的事物以及它們彼此如何發生關連的問題；認識論亦是哲學的一脈，它談論著有關我們知識底性質和範疇，以及意義和真理的確定和識別。因而，人們認為，教育哲學家們，應該依照他們自己所讚同的實體性和知識的理論來分類。當然，我並不否認形上學和知識論兩者與教育問題的關係。它們確實提供了哲學家們，在談論「教育」底實體性和知識所提出的或感觸到的看法；例如，我們即將在後篇的論文選集中看到的，當懷海德（Whitehead）在他第一篇論文的最後一句中談及「尊敬」（reverence）的時候，或當他在第二篇論文中，提到每個人均各自表現出一種事實的冒險的時候，以及馬利坦（Maritain）當他提出「人的哲學——宗教性觀念」，以對抗「科學性」或批判知識和真理的實用主義理論的時候均是。當然，杜威（Dewey）之爲了要爲其作品中的一些作品作辯護，而假定「人的科學性觀念」和「知識與真理的實用主義理論」却是正確的亦是。不過，本書之論文選集中所表現出來的，大體上說，均使得認識論和形上學理論與教育哲學理論之間的關係，較一般所想的爲淡薄而不直接，因而，我認為研究教育哲學最有效的途徑乃是像柏拉圖（Plato）、亞里斯多德（Aristotle）、甚而杜威一般，以它爲「道德、社會哲學」（moral and social philosophy）的一部份或一支，也就是說，我認為教育目的、方法、種類、計劃和管理問題，對於「道德和社會哲學」均是首要的，而對於認識論和形上學却是次要的。形上學和認識論的理論，如果要保持它們在

教育哲學上的重要關係地位，則勢必要與「道德和社會哲學」問題有所連繫。

當我們論及(乙)，它在教育研習中的地位時，首先要注意的便是「教育」這個名詞，實可以引伸為任何下列的事件：

一、雙親、教師和學校所作的，換句話說，也就是對於下一代的教育行為。

二、在孩童身上所作的，也就是被教育的過程。

三、其結果可能為孩童們最後才獲得的，所謂「某項特定的教育」(An education)，或者是：

四、教育底訓練，也就是學習一、二和三三項的訓練。

然而在此，我們所意指的訓練，並非是教育或被教育底行為過程，或者此行為過程的結果；而是意指著某種以研究和思考「所有那些企求去建立一知識和理論——解釋的、預言的、論述的或純理的體系」為主題，來供給教師和學校行政人員和為人父母的作為參考，簡單的說，我所意指的乃是那在教育研究機構中所研討和教導的。

這種教育研習，就像過去在高盧(Gaul)地方所施行的老式傳授方法一樣是分為三部份的，第一部份是「教育底解釋性科學」(the descriptive science of education)，它企求去發現並系統化種種事實、概念和說明性的理論，使之與教育行為過程相配合而達到他們的目的。這些事實、概念和說明性理論，一般說來是屬於歷史或某些像心理學、社會學般的經驗科學一類的，

譬如對於「學習」或「客觀試驗」的研究；但是，在一些像馬利坦這批人的觀點上，他們因受到形上學或神學的影響而主張在前者之外，仍有某種非經驗的、或非科學的「人和世界的觀念」。第二部份是「教育底純理性理論」(the normative theory of education)，這包含著對於教育行為過程所必須朝向的目標或價值、所必須借重的原則、所必須運用的方法、所必須依行的課程、所必須採用的管理方式等等所作的批判或建議。這些建議，一方面可以是相當抽象、廣泛或理論性的——就像懷海德論文中所提到的，「教育所應提供的乃是一種對於觀念的力、美和建構等的內在意義，並與那特別關連著個人生活的知識體相結合」；一方面也可以是具體、特殊而實驗性的——就像杜威所提倡的「學校中的實際行為」。它們不但可以同時也應該是建立在由歷史、心理學和教育科學所提供的知識基礎上，而與那取自倫理學和社會哲學以及甚而來自形上學並認識論的相關前提，相併合。近代的哲學家在這兩部份之外，又提出了第三部份，便是分析(analysis)，他們在此所意指的並非人們的心理分析，而是對於觀念、供述、議論、方法和理論底邏輯或哲學性分析；譬如，杜威當他在為教育下定義或分析「思想本質」的時候便是，皮得斯(Peters)當他討論到教育的理論和實行兩者指向的任務便是，馬利坦當他區別「知識——價值」與「練習——價值」時也是。在本文中，當我論到教育的種種意義或教育研習及其哲學底本質時亦是。這種哲學性分析，不但有利教育本身，而且助益了教育的解釋性科學並其純理性理論，因為它可以助使他們的觀念和方法更為清晰。

現在，我們可以開始來認定教育哲學的地位了。它並不屬於也不包容著教育的解釋性科學，雖然它可以也應該運用這種科學。從事實上說，教育哲學所包括的乃是教育研習中的其它兩部份，即是教育底純理性理論，特別是在它那較抽象、廣泛而理論的一面，以及教育底分析哲學。因而，哲學家論到教育時，至少必須行此二者之一。假若他僅行了前者，或者能行二者而偏重前者，那麼他所進行的便是教育底純理性哲學。在我們論文選集的作者中，大部份均是在此一意義上的教育底純理性哲學家。假若某一個人能盡其全力或大部份精神去分析性的思考教育，那麼他所作的便是教育底分析性哲學。在教育哲學家之中，有一個趨勢，便是漸漸著重於分析之上，這個趨勢，即使在一般的哲學家家中也是如此。皮得斯，是一位較不偏激的學者，我們實可以視之為此一運動的代表。

第二節 教育哲學底分析

正如剛才我們爲它下定義的情形一般，將教育哲學介紹給學生或讀者是有許多方式的。一是像我們的幾位作者所作的，將自己底系統性教育哲學寫出來，或是屬於純理性底，或是分析性底，或兩者均是。另一方式是依照各人觀念所屬而將若干哲學家的教育哲學提出來，並加以討論，在本書中所採用的便是這個方式。但是，假若我們要更一般性而完全的去研究思考旁人的教育哲

學，特別是教育底純理性哲學，必須有一可以幫助我們來分析、重疊並估價此哲學的一般圖解或模式，因為某一教育哲學的方式建構，經常是未能由其作者本身的表現方式來明瞭的。現在，我便想嘗試著去表明這種教育底純理性哲學的圖解模式。為此，我本身所要作的乃是教育底分析性哲學。

我們可以在心思的行爲、意向、趨勢和狀態，或者個人的特性之上加以區分爲二類：一是包括那些先天性、本然性或自得底，一般不能稱之爲教育的，例如，看和想的一般能力、或者呼吸之不可停，或者由於酒精而引起的反應；二是那些譬如溜冰或抽象思想的能力，幾何的知識，或存在物的特性等。教育的事業，即從建立在第一類的基礎上取得第二類的能力。但是，像我們所提到的第二類的這些能力，某些是切實需要的，而某些並不是，教育所關心的祇是前者；因爲，到底我們是不能坦然的將壞習慣的形成也視之爲教育的！教育底行爲過程乃是去運用或去獲得能力、習慣、狀態或特性，而這些均要爲那曾具有過的行爲者（雙親、教師或本身）所認爲是切實需要的，以及那些非本能或不能自己發展的。這些，我們可以像柏拉圖或亞理斯多德一般，將之稱爲「特長」（excellences）。不過假若這些「特長」的運用和獲得，僅是一件既定的和簡單的的事件，那麼我們尙不能視之爲教育。教育是要藉著像培育、練習、研究、實習、輔導、訓練（譯者註二）等等的技術來進行的「特長」底傳授和獲得。

在此，我們將用相當多的篇幅來對於「能力」「習慣」「特性」「知識」「抽象思想」「判

斷」「教導」「練習」「輔導」等觀念，作大量的哲學性分析；而且我能斷言，它們的進行對於我們將是相當熟悉的。是以，我們可以說，教育的事業即藉著能力、習慣、知識、狀態或特性的途徑來助益某種「特長」。我們也可以像懷海德一樣的指出，教育底目的應指向對於某一種或某幾種人的塑造，但，這祇能限於具有某些「特長」的人們，而且其效果亦祇限於此。亞里斯多德將這些特長分成「知識」的與「道德」的，因而一般將教育分成「知識底」和「道德底」教育。但無論如何，杜威和其他的學者，已指出過某些特長是兼有「知識性」和「道德性」的，譬如，順應、虛心、完全、簡明、責任的接受，必然打破了這傳統的區分。並且，我們當然須要再加上生理的特長和體育，以及其它特長和教育。

我們現下所要思量的教育底純理性哲學，乃是那為我們的大部份作者所提供的。可是就我們目下已自杜威、懷海德和馬利坦等人中看到的來說，它們至少仍包括了某些成份的「分析」，譬如定義、純化、區別以及類似的方式。更獨特的是它們包含了某些經驗性供述，或者某些其真偽可以目實驗或經驗性觀察來判定事實的論點。下面我試舉出一些例證：

- 一、習慣的形成是純機械性的事體，除非它是屬於味覺一類的。（杜威）
- 二、你不能將生活置於一般教育的任何預定格式裡，除非你已能正確的指出，它與所有知識性或情緒性認知的某些基本特性之間的關連來。（懷海德）
- 三、實際的工作不僅能使心理學的「均衡性」更進一步，且能使心思的機敏和正確性為之提

高，它可說是藝術活動的主要基礎。（馬利坦）

四、最精於拉丁文和算術的人，一定會擁護權威和嚴格訓練的。（皮得斯）

可是仍有一些不易為實驗和觀察的方法來試驗的，這就是形上學和認識論的理論；我們早已發現某些這種例證了，許多支持這種理論的作者們，在有關教育哲學的作品中，總是含蓄或公開的將之表明出來。不管怎樣，在任何情況下，教育底純理性哲學，必須包含著具有純理性的教育底目的、原則、意義、方法、主體等等的論述和特性，也就是說，在論述中其目的須是切實需要的或善的，其原則須是必要依照的，其意義須是應該運用的等等。在我們的論文選集中很容易發現這種例證：

- 一、我們能夠對教育性確信的乃是科學能被教導至成為學生生活本然的目的的一般。（杜威）
- 二、最好的教育乃是從最簡單的器具中去獲得最大的啓示。（杜威）
- 三、教育家的主要機能，乃是去傳遞某些無價的人類遺產（如法則、常識、技能）。（皮得斯）。

四、教育的主要功用，乃在於塑造一「善人」而非「學人」。（馬利坦）

在這兒我要特別聲明的，凡是屬於這四類之一的既定論述，都是很不容易說明的。請看下列的例證：

- 一、在最後的分析中可以得知，教育家所能作的乃是去緩和某種刺激，如此使其反應能確實

的成爲「必要的知識和情緒傾向的形成」底可能結果。（杜威）

二、思想是一知識底學習方法，它需要用「心」，也能使「心」進步。（杜威）

三、教育底主要目的就是完全發揮的「生命」。（懷海德）

四、通往知識的唯一途徑，乃是藉著研習來獲得有條理的事實。（懷海德）

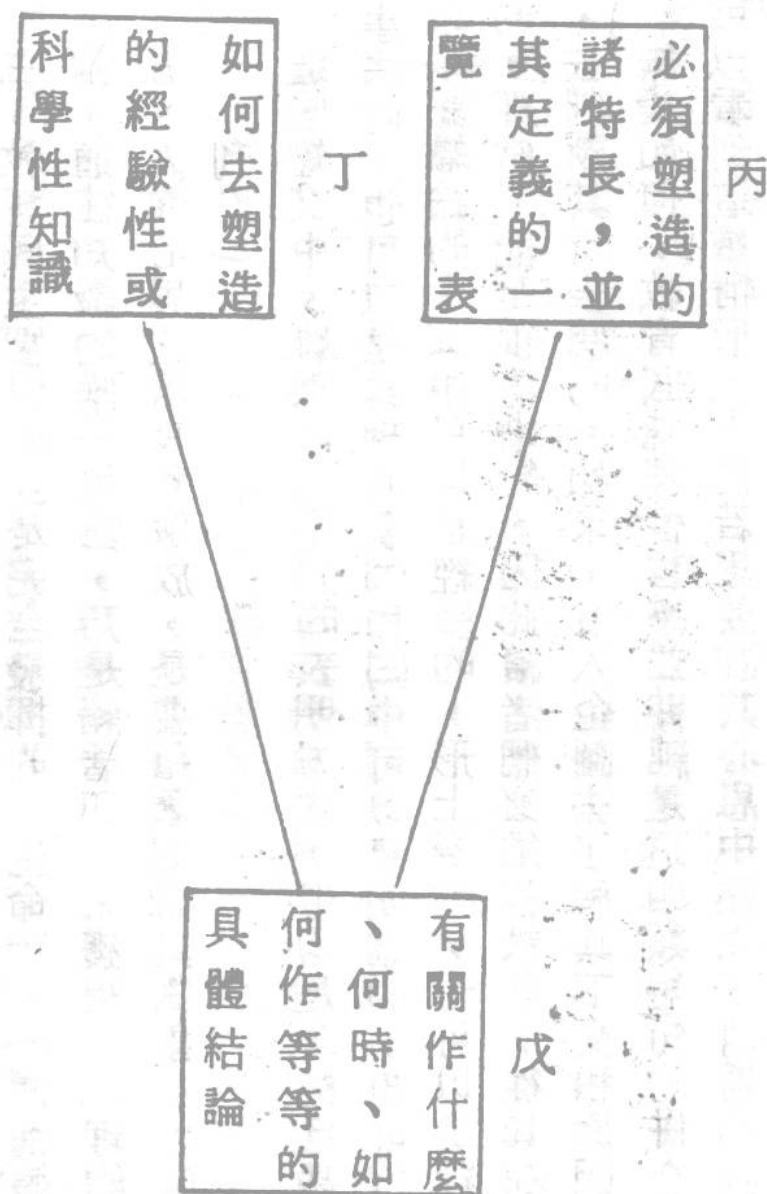
五、人類心思之增長和解放，是要藉著認識其對象並以真理去了解和激發而來獲得的。（馬

利坦）

這些短文中，雖然各有不同的表明方式，但均是含糊且甚而是含有二義的。例如，（一）中可以是事實的，也可以是純理的；（二）和（三）中可以是明確的，也可以是純理的；（四）中可以是經驗的，也可以是認識論的；（五）中可以是經驗的，形上學的，也可以是純理的。在這些短文中所說的和所表明的，經常不能是很清晰的，因此讀者們必須嘗試著，從其在教育哲學書中的本文和其文字位置中，去判斷其所表明的。如果，有人企圖去了解其下文和原因，則前面的方法是很重要的。

無論如何，教育底純理性哲學並非純是這四類短句的併合，即使在我們的作者的某部份論文中可以看到這種情形。人們若想要在其心思中建立一清晰的教育哲學，則必須能將這些不相類的供述調合爲一確定的組織形式；在此，我想襲用彌爾（John Stuart Mill）「邏輯學系統」一書中第六卷的第五章和第十二章，並略加改撰後以之來解釋。彌爾指出，所有論到像教育一類的實用性藝術的書，總在其結論中提出大量有關「應當作的」及「當如何作」的實用方案。但若有一

在性質上全然是哲學底，則將能提供那去批判這些實用性結論的推理線索。同時，要這麼做的話，首先這些結論必須告訴我們，那要對人們加以塑造的是那些特長，再由心理學、社會學和教育科學等的種種事實中，告訴我們在塑造中所要運用的。至於其推理的部份，我則將之列於下面：



總之，彌爾所強調的，乃是教育哲學中同時也要提供一適用的理論性，它不僅是用來應付在

戊格中所包含的方案，也是要用來應付在丙格中所既定的特長一覽表；而其中猶更包含著另一思想的層次，也就是哲學所獨詣的。爲此，人們必須要指出，那些是他企圖去使之成爲倫理性和社會性哲學的基本目的或原則的（這就是教育哲學成爲倫理學與社會哲學的分支的原因），而後才去示明，這些目的和原則，須要我們去培育那些在丙格中所表示的能力、特性等等——也就是說，假若我們想要促進這些目的或行使這些原則，則我們必須助成這些能力、特性等等。換句話說，對於丙格中所表示的特長，若要馴成其固定立場，則一方面需要基本的目的或原則，一方面則需要那用來示明能力特性等等，並爲實現此目的或原則之所必要的經驗性或其它性質的信念和知識。彌爾是一位功利主義者，他認爲教育的基本目的乃是企求最普遍的幸福——用另一句話講，其基本原則乃是「功利的原則」——但是對於此，不管他們是否功利主義者，哲學家們均是各持一說的。當然，無論他們如何的獲致辯明，這些哲學家們對於基本目的或原則的信念亦均是不同的。不過有些人會指出他們根本上均同樣需要建立形上學或神學的前提的，而這就產生某些屬於一般哲學而非教育哲學底問題了。

下面便是這種較高的推理層次的圖解：