

10-40

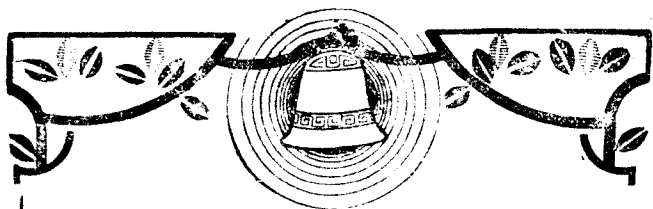
總理學說研究叢書

王學孟著

中山先生的教育哲學

正中書局印行





版權所有
翻印必究

中華民國三十一年十月渝初版
中華民國三十五年十月滬一版

中山先生的教育哲學

全一冊 實售國幣一元二角

(外埠酌加運費匯費)

著	者	王	學	孟
發	行	人	吳	秉
印	刷	所	正	中
發	行	所	正	中
			書	局
			書	局

(1552)

目次

[illegible]

中山先生的教育哲學

二

(三)適應世界各國教育的趨勢	五二
----------------	----

附錄

民生哲學與教育	五八
---------	----

一 引言

試從教育事業的全部領域，來檢閱教育活動的諸般過程，便知教育既不能離開了個人，同樣也不能離開了社會。確切地說，個人與社會，乃為教育的兩大基石。因此，就個人說，人類的本性究竟是怎樣？就社會說，國家的本體究竟是什麼？這是教育哲學上的兩個基本問題。究竟人類的本性是善良？還是邪惡？是善惡並存？還是無善無惡？這些問題都是人生哲學上的重要問題，而這些問題的解答，當然和教育有密切的關係。同樣，國家的本體，究竟是目的？還是工具？如果是目的，那末是何種目的？如果是工具，那末是何種工具？這些問題都是政治哲學上的根本問題，而這些問題的解答也必然予教育以莫大的影響。所以人類的本性究竟是怎樣？國家的本體究竟是什麼？這兩個問題的解答，都直接或間接的規範着教育的理論與實施，影響到教育的形式與內容。

本文目的即在根據人性論與國家論兩大基本論點，進而闡述中山先生教育哲學的要義。故本文所欲論述之點有二：（1）中山先生對於人類本性問題的認識，及其對於教育的啓示。（2）中山先生對於國家本體問題的見解，及其對於教育的影響。換言之，本文所欲

中山先生的教育哲學

討論者，一爲人類本性問題與教育，一爲國家本體問題與教育。

二 中山先生的人性論與教育

(一) 人類本性問題與教育

我們說過，人類本性問題的解答，和教育有密切的關係，因為如果我們認為人性本善，那末，教育的制度和方法，自然要以人類的善性為基礎；如果我們認為人性本惡，那末，教育的制度和方法，則又必以人類的惡性為根據。概括說來，人性本善論者，既認為人類的本性是善良的，那末，這種善良的本性，自然應當保存和發展，教育的作用，便在保存和發展被教育者的善良的本性。反之，人性本惡論者，既認為人類的本性是邪惡的，那末，這種邪惡的傾向，便須加以控制或改造，教育的作用，便在控制或改造被教育者之邪惡的傾向。如果認為人類本性是善惡並存，或是無善無惡，那末，教育的作用，便是要發展或善導被教育者原有的衝動，使其能向上發展，而「止於至善」。所以事實上，從來哲學家對於教育的主張，大都是憑藉他對於人性問題的見解來決定的，我們且從教育思想史上作一簡略的敘述。

在西洋教育思想史上，最初認為兒童的本性は無善無惡的，到了基督教神學的興起，纔認為兒童由遺傳而得來的本性，先天就有邪惡的傾向，所以基督教教育，便是要制裁並訓練人類的天性，使兒童成長以後，能因逐漸改善而成為一個善良的完人；這種見解，相沿甚久，到了十八世紀，纔遭到盧梭的猛烈的抨擊。盧梭在「愛彌兒」一書裏，劈頭便說：「從自然手中出來的一切，都是善的，落到人手之後，便成為惡的東西了」。在民約論中，開宗明義第一句也便說：「人是天生自由的，現在卻處處受到鎖鍊的束縛」。所以他認為人的本性是善的，人所要求的，只是自然的發展，因而他反抗那個時代的社會而主張「返於自然」。

基於這種人性本善的見解，在教育上必然是主張自由和寬大。所以盧梭教育理論的中心，便是允許兒童依其內在的傾向，得以自由的發展，父母和教師干涉得愈少愈好，理想的教育是使兒童的發展，只受到最低限度的干涉，教育的方法應當根據兒童固有的性能，同時更應順應兒童自然成長的程序。盧梭以後，各派教育家如巴斯道（Ba-sedow）、斐斯塔洛齊（Pestalozzi）、海爾巴脫（Herbart）、福祿貝爾（Froebel）等都直接間接受到盧梭的影響，先後發揮了返於自然的涵義。雖然自現代生物學及心理學等發達以後，新的見解是認為兒童為一種原料，兒童的本性無所謂善惡，這種無善無惡的原料可以運用教育的力量採取適宜的方法，將其造成文明的成人。這種見解到現在雖還沒有引起教育上根本的變化，不

過如能廣泛的應用，則教育將不必再爲制裁及寬大兩方面衝突的調和，兩者可以同時並用而爲培養兒童使其成爲完善的成人的策略。

在中國教育思想史上，關於人類本性問題的論戰，爭辯得格外激烈。孟子首主性善，他的哲學思想便以性善說爲中心，他的書裏反復證明人類本性中包含有善良的潛能，即「惻隱之心」、「羞惡之心」、「辭讓之心」、「是非之心」等「四端」。人類所以有不善的行爲，乃是由於這些善端的喪失，或是受到外力的影響，以致「不能盡其才（性）」，所以他認爲人生理想，教育目標，乃在於善端的保存與擴充，使人人能各盡其才（性）。因此他的教育方法，在消極方面，主張順着兒童自然發展的歷程，而不宜用外力強制其生長。在積極方面，便主張「自動」與「自得」，讓教育者自動學習，自己思想。

荀子與孟子雖同爲儒家大師，但其論性的觀點，卻與孟子居於相反的地位。孟子主性善，尙自由，重自然，貴創造，獎勵自得，闡發人類受教育的可能；而荀子則主性惡，尙規律，重人爲，貴模倣，側重師法，極言人類受教育的必要。荀子既以性惡爲前提，所以他認爲教育目標便在「修性治情」，以培養高尚的人格，教育的方法便是要「由禮」，「得師」及「積善」等，以直接間接變化受教育者的氣質。

在漢代思想家裏，楊雄是主張人性有善有惡的二元論的，他說：「人之性也善惡混，修其善者則爲善人，修其惡者則爲惡人」，因之他的教育論也便主張：「學者所以修性也」。

王充認爲性有三等，也是主張善惡並存的，他說：「論人之性定有善有惡，其善者固自善矣，其惡者固可教告率勉使之爲善」。因之他的教育論，便認「學者所以反情治性，盡材成德也」。這些關於人性問題的論辯，我們不必再去列舉，但我們可以看出一樁明確的事實，便是各家對於教育的主張沒有不是根據其人性的見解來決定的。

(二) 中山先生的人性論

中山先生對於人性問題解答，不願因襲過去性惡性善固定的見解。而獨能擺脫傳統的圈套，站在科學的立場，別具卓見地發抒其精密合理的創見，我們考察他的人性論的全部內容，可以概括爲兩個重要的涵義：

第一：認定人性是逐漸進化，不是一成不變的；而且這個進化除靠自然力量淘汰之外，還可以人力加速其進化的過程。

第二：認定人類天賦的聰明才力，是不平等的；各人先天稟賦雖不平等，但應以人力協助其發展，使得各盡其能量。

關於第一個涵義：中山先生曾簡括而扼要地指出人性進化的本源，及其歷史，他說：「物種由微而顯，由簡而繁，本物競天擇之原則，經幾許優勝劣敗，生存淘汰，新陳代謝，千百萬年而人類乃成；人類初出之時，亦與禽獸無異，再經幾許萬年之進化，而始長

成人性，而人類之進化於是乎起源」（孫文學說）。

這是中山先生人性論的總綱。可知人類之所以成爲人類，乃是在人性成長發達之後，纔開始脫離物種生活，走上人類自己的路徑。現在的人性，乃是經過若干年代發達成長的結果，不是自古迄今一成不變。誠如社會學家摩爾（Moore）所說：「人性經過了長時期的發達，纔成就現在的樣子。將來還是要繼續改變和發達，不是永住不變的」（見氏著蠻性的遺留）。所以歷史愈延長，則人性愈進化，人性愈進化，則文明愈發達，人類文明之日漸發達，便是人性日漸進化的鐵證。

不過人類自離開了物種生活，而走入人類自己的園地之後，人性的進化，並非一躍而達於最高境界，而是逐步發展漸次進步的。時至今日，人類進化的時期尚淺，在人類的根性裏，仍然遺存着許多獸類的惡性。中山先生明白地指出：「由物種變到人類，至今還不甚久，所以人的本源，便是動物，所賦的天性，便有多少動物的性質。換一句話說，就是人本來是獸，所以帶有多少獸性，人性很少」（國民要以人格救國）。又說：「人類本從物種進化而來，其入於第三時期之進化，爲期尚淺，而一切物種遺傳之性尚未悉行化除」（孫文學說）。可知現在人類的天性，還是在人性與獸性並存的時期，也就是善惡並存的時期。不過由於社會文明的發展，人類由動物生活時代所遺留下來的獸性，將來必有退化絕滅的一日，到了獸性完全絕滅的時候，人類所具有的性質，才可能是純粹的人性，人類所發生

的行爲，纔無所謂獸性的衝動。所以說：「要人類有高尙的人格，就在減少獸性，增多人性，沒有獸性，自然不至於作惡，完全是人性，自然道德高尙」（國民要以人格救國）。

不過人類進化到純粹人性的時候，還不算達到最高的境界，必定要進步到發生神性的時候，纔算是進步到極點，所以中山先生認爲「必當消滅獸性發生神性，那末，纔是人類到了極點」（同前）。同時中山先生更認定這種神性的發生，是必定可能的，他說：「依進化的道理推測起來，人是由動物進化而成，既成人形，當從人形更進化而入於神聖」（同前）。所以神性的發生，不但是可能的而且是必然的，人類的天性，既可由含有獸性而進化到完全是「人性」，那末，當然可以再由純粹「人性」進化到發生「神性」，到了「神性」發生的時候，便是人類本性進化到極點的時候。

中山先生不但認定人性是進化的，同時更認定人性的進化，除靠天然力量之外，還可以利用人力加速其進化的過程。因爲獸性所以能日漸絕滅，人性所以能日益發達，這一方面是靠着天然力的淘汰，而一方面也靠人爲力的促成，中山先生極力主張恢復中國固有道德，便是從這個觀點出發的，其用意不外是想運用整個社會的力量，尤其是教育的力量，一方面消滅獸性的存在，一方面協助人性的發展，所以說：「我們要人類進步，是在造就高尙的人格，要人類有高尙的人格，就在減少獸性，增多人性」（同前）。這是中山先生人性論的第一個涵義。

關於第二個涵義：中山先生曾就自然界的情形，舉出極淺顯的事例，來說明人類天賦的聰明才力是不平等的。他說：「自人類初生幾百萬年以前，推到近來民權萌芽時代，從沒有見過天賦有平等的道理……就眼前而論，拿桌上這一瓶花來看，此刻我手內拿的這枝花，是槐花，大概看起來，以爲每片葉子都相同，每朵花也是相同，但是過細考察起來，或用顯微鏡試驗起來，沒有那兩片葉子完全是相同的，也沒有那兩朵花完全是相同的，就是一株槐樹的幾千萬片葉中，也沒有完全相同的。推到空間時間的關係，此處地方的槐葉，和彼處地方的槐葉，更是不相同，今年所生的槐葉，和去年所生的槐葉，又是不相同了。由此可見，天地新生的東西，總沒有相同的，既然都是不相同，自然不能夠說是平等。自然界既沒有平等，人類又怎應平等呢」（民權主義第三講）？可見中山先生根據自然界各種物物不同的實例，推論到人類天賦的聰明才智，也是不平等的，這和現代心理學上所謂個性差異不是同一論點嗎？

根據人類先天稟賦各有不同的認識，中山先生更把人類的差異，分別爲三種：「第一種叫做先知先覺，這種人有絕頂的聰明，凡見一件事，便能想出很多道理，聽一句話，便能做出許多事業……第二種人叫做後知後覺，這種人的聰明才力，比較第一種人是次一等的，自己不能夠創造發明，只能夠跟隨摹倣，第一種人已經做出來的事，他便可以學到。第三種人叫做不知不覺，這種人的聰明才力是更次的，凡事雖有人指教他，他也不能知，

只能去行」(民權主義第五講)。不過我們應注意，世界人類雖因所具的能量各有不同，而可畫分為三種，但是世界上的一切事業，無論缺少那一種人，都是不能的，社會的進步，文明的發達，都是這三種人共同努力的結果，而不是任何一種人獨自完成的業績。所以中山先生更鄭重的說：「人類得之天賦的才能，約可分為三種：一是先知先覺；二是後知後覺；三是不知不覺。先知先覺是發明家，後知後覺的是宣傳家，不知不覺的是實行家。這三種人互相為用，協力進行，然後人類的進步，才能夠一日千里。天之生人，雖然有聰明才力的不平等，但人心必欲使之平等，這是道德上的最高目的，人類應該要努力進行的」(民權主義第三講)。

但是怎樣才能完成這最高的目的呢？中山先生認為「要調和這三種人使之平等，則人應該以服務為目的，不當以奪取為目的。聰明才力愈大的人，當盡其能力而服千萬人之務，造千萬人之福；聰明才力略小的人，當盡其能力以服千百人之務，造千百人之福，所謂巧者拙之奴，就是這個道理，至於全無聰明才力的人，也應該盡一己之能力；以服一人之務，造一人之福。照這樣做去，雖天生人的聰明才力，有三種不平等，而人類由於服務的道德心發達，必可使之平等了」(同前)。這是中山先生人性論的第二個涵義。

總括以上所述，我們可知中山先生的人性進化學說，實是在打破數千年來對於人性問題的傳統偏見，而以科學的論證，提出正確的見解，現在我們根據這種見解的內容，進而

研究其與教育的關係。

(三) 中山先生人性學說對教育的影響

人性問題不僅是哲學上的重要問題，而且是教育上的根本問題。我們可以說全部教育歷程，都是與受教育者的本性相關聯的。所以歷史上教育的理論與實施，往往因為對於人性問題的解答不同，而發生根本的差異，這在前面我們已經具體地加以說明了。現在進一步討論中山先生的人性進化學說與教育的關係。

第一：根據人性進化學說，我們可以判斷教育的可能與認識教育的必要。

在教育哲學的領域中，對於教育效能的估量，有兩種極端不同的論旨：一是教育無能說，一是教育萬能說。教育無能論者，過分重視先天的遺傳，認為人類一切特性，均由遺傳而來，而且是一成不變的。所以他們根本否定教育可以改變人類本性的功能。叔本華便是認為「人性與宇宙的本質互相共通，它是固定不移，始終如一的，如欲矯正人性弱點或改造其素質，譬之鑄鉛成金，雖愚者亦知其難能」。高爾登也認定「人格完全定於遺傳之中，一切教諭勸導，都是無用的」。所以「施盡教育的功能，終難將下愚變為上智」（見廖人祥：教育者的能事一文所引）。教育萬能論者則主張廢止遺傳的說法，特別重視後天環境的影響，認為人的本性，並非定型，而是具有極大的可塑性，所以他們極端推崇教育對

於改變人性的作用。華村曾說：「只要有一個生來健康的身體，手指與足趾的數目都是對的，有兩個眼睛與幾種原始的基本運動，你就可以把他造成一個人，無論是一個天才、一個雅士、一個流氓、或者一個惡棍」（孟憲承等譯：教育心理辨歧一一〇頁）。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，可使成為任何專家——醫師、律師、畫家、企業者，同樣可使成為乞丐、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）。這種論斷是何等強調了教育的功能。

上述兩種論斷的差異，實在就是遺傳與環境兩種見解的爭執，關於遺傳與環境二者孰為重要的問題，向來許多學者各執一端，從事不斷的論戰，遺傳論者必然歸結於教育的無能，而環境論者則必然強調教育的功效。實則無論是遺傳論者認為教育的無效，或是環境論者認為教育的萬能，都是一種偏執過分的論調，實際上遺傳與環境同為教育過程中兩個基本的因素，沒有環境的刺激，則遺傳的本性便沒有發展的可能；缺少遺傳的本性，則環境的刺激將因缺乏基礎而無效。誠如鮑德文所說：「自然供給幾個可教的原質，惟環境訓練決定其結果」（見廖人祥前文所引）。這纔是公平確切的論斷。

中山先生認定人性是進化的，不是一成不變的，而且這種進化，除靠自然力量淘汰之外，更可由人力加速其過程，由此可知教育是可能的，而不是無能的；同時中山先生更認

定人性的進化，是一個長期的緩慢的過程，一切獸性的祛除和人性的發展，都需要長期的人爲的努力，而「神性」的發生，也不是一蹴即就的，所以我們說，教育雖然是可能，然而卻不是萬能的，這一方面是由於認識環境影響的重要，一方面也是承認遺傳限制的不可磨滅，我們必須認定遺傳與環境不可偏重，本性與教育相因相成，而後纔能從人性進化的觀點，來正確估量教育的功效。

其次，我們應知人性不是生來就完備的成熟的，他需要長時期的生長和發展，而且人類的幼稚期比任何動物都來得長些。小鳥生來不久便會飛，小狗生來不久便會走，他們的身體很快的成熟，他們的行爲很早的有效，可是動物的等級愈高，則其成熟便愈遲，發展便愈慢，換言之，其幼稚期便愈長。

人類幼稚期的特長，不但顯示了教育的可能，而且顯示了教育的必要，所以幼稚期的最大意義，便是在於他包含着發展的可能；低等動物的幼稚期極短，其發展的可能也就極小，人類的幼稚期最長，其發展的可能也最大。葛賽爾(A. Gesell)說：「幼稚期是生物演化最複雜的結果之一，天演所以產生幼稚期，正是爲着供給發展的需要。他……是生長的一種方法，由此畢生潛在的能力，可以終於實現」(吳俊升：教育概論第三頁所引)。所以人類幼稚期特長，一方面是人性的進化的結果，另一方面也是人性進化的基礎和條件。人類必具有這種幼稚期，而後本性進化，纔有可能，教育活動，纔有必要。人類在這幼稚時