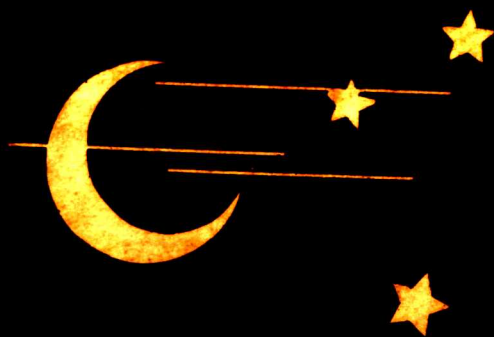


教育哲學史

英國亞丹士原著

余英家譯



上海中華書局印行

Evolution of Educational Theories

John Adams

史 學 哲 育 教

(史進演論理育教名一)

譯 菊 家 余

行 印 局 書 華 中

譯序

本書爲倫敦大學教育學教授亞丹士約翰 (John Adams) 所作，原屬哲學學派叢書之一。原名直譯，應爲『教育理論之演進』。敘述哲學思想之運行之史，本爲該叢書之中心旨趣也。今名以『教育哲學史』者，取其簡便耳。本書體裁，不以年代爲經，不重視每一學說之代表人物，或每一學說之高潮時期。惟於教育理論之整個發展施以縱斷的剖解，而分別闡明其每一學說對教育理論之整個發展所具有之種種關係。是故其議論上下古今，時往時來，錯綜參伍，時出時入。著者自白：此書並不自命爲教育理論史，亦不欲於教育理論上之一切事態概施以史代的敘述；本書目的，祇在表明教育理論之進步之諸種重大路線，且闡明其間之相互關係而已。著者雖不願以歷史名其書，然而歷史著作之重大任務寧有過於此者乎？讀其書者，當不至於見樹而不見林也。爲學大病，在輕執一說，而不知試求其所未知，亦不知參綜而比量之。於是一說涵湧，則靡然風從，頃之，則又有代之者興。近三十年間，新教育理論，經歷生長衰滅之過程者，已不知凡幾，試問有幾許能深植人心，確立不拔，又有幾許能措諸實際，絕少流弊？世有論知行之難易者，予弗之解，惟斷片知識不足以指導行爲，則可斷言者矣。倘此書之譯成華文，稍有益於國人之爲系統之思者，即堪自慰以非徒勞矣。

教育哲學史目錄

譯序

第一章	教育理論之性質與範圍	一
第二章	教育之資據	四五
第三章	教育理論之史的觀察	八一
第四章	史前階段	一一九
第五章	教育之社會目的與個人目的	一四七
第六章	專化教育	一八五
第七章	教育工具	二二三
第八章	人本主義	二六三
第九章	自然主義	二八七

第十章	教育之理想主義的基礎·····	三二七
第十一章	機械說·····	三五九
第十二章	教育之前瞻·····	四一一

教育哲學史（一名教育理論演進史）

第一章 教育理論之性質與範圍

由俗人觀之，理論之事，似嫌詭曲，而不若實行之簡捷者。世俗之人，既從事實行，亦且欽佩他人之從事於實行。若夫主張如何作法始為最善之問題，須當加以深密思維之人，由彼輩視之，則殊覺不足輕重。彼輩以為理論之為物，抽象而曖昧，於人生真實業務初無絲毫關涉，故於理論與實行之深切膠聯，絕無若何之了解。然而實行家固然往往趨於極端而措辭太過，但思想家亦復易趨另一極端而陷入抽象曖昧之境狀，誠有如俗人之所指責而莫可否認者也。理論而與實行相脫離隔絕，則必偏頗殘缺，難期完美。理論之獲得，必須取徑於事實之審核較量。理論家並非夢想家，實能了解事實，批判事實，而又具有識力，以見及人生之真相，察及人生之全局。

依柏拉圖之見解，理論即是睿智。理論家於知識之塔已登其峯而造其極，故於一切「個相」以及「個相」間的關涉，能為圓滿的思量。柏拉圖式思維之運行，乃從物質之美以至於精神之美，從個相之體會以至於通相之領悟。柏拉圖式之意念圖案足以表明理論之一般發展，與夫理論進程所易陷入之

一般危險。柏拉圖所資以達到其理論終鵠之辨證思維，澈始澈終，莫不積極。於意念之階梯上，進一段更進一段，繼續升遷，無有停止，直至最後獲達其最高層於「至善」之中，然後繼續進展之必要始告終止。理論之事，於時始為非積極的，祇是於所得之結果發為滿意的默念而已。

認定理論之究竟終鵠為消極的，是亦無傷，蓋依事理之本質言之，欲臻最高之點而依所得結果之默念以自足者，實為事實上所不可能。吾人永遠不克臻於知識之塔之頂點，故永遠不患無激動力以使吾人更有事於活動。存心欲達更高觀點以求更廣見解，而努力奮進，初無停滯，蓋無論在吾人，抑在柏拉圖，實莫不皆然。吾人每進一步，便於向日所不能領悟者，有多少項目，竟能予以說明。同時每進一步，又輒隨其進步，而遭遇若干新問題。理論含括之眼界，逐漸開展，無有窮境，而人類經驗之所包含，決不足以竭盡知識之全壤。故就吾人言之，理論之事，實永遠積極，而無有止期。吾人繼續遭遇新事實，發現新觀點，提出新困難。如是，吾人與人生之實際，遂得常保接觸而無有隔閡。理論而欲明哲，實行必須敏慧。

於理論哲學與實踐哲學之間，欲加區別，殊為困難。實踐哲學注目於或種鵠的之獲得，然而並非毫無理論存於其間。同時，理論哲學亦非無關於實踐，而僅以思辨的知識自足者。（註一）理論與實踐二名，必須相待而存，若各不相關，則兩不可解。在實踐哲學之中，理論之地位，屈居於其原理原則的直接應用之下，在理論哲學之中，理論佔據全部領域，而無涉於實踐之事。

教育之事，似乎不能認為純理的，而若干教師亦往往以為在其實際工作上，初無所需乎教育理論，而於無關實踐之理論亦無地以容納之。然而認教育為理論哲學之一分科，不為何等直接應用的價值，祇為其自身之故而研究之，亦確為容易了解之舉。就事實言之，近代教育著作中，確有若干種，實可列入於此項意義下的理論哲學之中。^(註二) 理論之研討，固可以離開實踐，然而不得依此遂謂實踐之推進可以離棄理論而不生危害。

依亞里斯多德之旨趣，教育確是實踐科學而有以異於理論科學，且為政治學之一系屬部門。教育者必須受命於政治家，政治家所使用者本為教育家所預備之材料。政治之於教育，實居於控導之地位。在現代國家中，教育之措置係依據於此項原理，乃無可否認者也。鄭重言之，教育者確應受命於政治家，然而不得依此遂謂教育鵠的之決定並非教育理論之所有事。其意義祇是謂政治家於實現政治學時，已恪盡教育家職能之一部份而已。政治家於創製法案時，即於一種程度上，一變而為教育家，若其立法果然賢明，則必然因其至少已能瞭解教育理論之一部份也。此項辯論，且大可操敵矛以攻敵盾，蓋依柏拉圖與亞里斯多德之意見，國家之主要事務即在於教育其國民也。由柏氏等觀之，國家確為一種教育機構。教育家與政治家的關係，就亞里斯多德的意義言之，與就吾人今日之意義言之，並不一致，學者宜加區別。兩者地位，完全相反。蓋依柏拉圖亞里斯多德之所言，人之所以能為德行智慧之師者，乃其所以

得爲政治家者也。

教育學正如其他研究機構之一切學科，然實有賴於多數科學以爲之助，然而初無害於教育學之自成科學，而保持其獨立的體系及其確定的目的焉。若謂實用科學祇是外來規律之機械的運用，則教育學決非祇是一實用科學而已。教育學有其實際，亦復有其理論。

方法可以措諸實際而無須乎顯明的理論，誠爲事實之一種，然而在另一方面，理論之不易措諸實行，亦爲反對理論者之所在往稱述。在日常言語中，於理論與實際之二辭，每每視作不相聯屬而互相牴牾者。吾人固然常見實行家鄙棄理論，然而理論家亦復蔑視實行家，謂其作爲，祇是遵守粗陋之規例而已。實則究竟言之，健全的理論必須以實際的成功爲其明證，而成功的實行亦必立基於健全的理論之上，縱令其理論非出於明覺的創製，亦自無傷。有若干實際家，其態度之難於理解，實屬無與倫比。彼等似乎深信彼等實行之成功果曾完全無所用乎理論者，殊不知彼等祇是未曾不憚煩難以將其依據之原理明白導入於意識之中而已。又或果曾不憚煩難以爲之，亦未曾多向前進，故不曾察知其結果已是理論而已。其原理與實行之關係，極端直接，故不能認識其爲理論，而以爲祇是實行之一部份。然而其爲理論也，依然不減分毫，誠以所謂理論者，究竟言之，不過實行之理性方面而已。理論之於實行，正如科學之於事象；理論之導人控制實行，亦正如科學之導人控制事象也。

既有實行，即有理論之含著於其中，縱令因其事件之本質而理論不能臻於明覺直至對實行進程加以思維而後已，亦自無妨於理論之含著於其中。理論似乎係由實行而生，蓋實行之際，於其所欲達之鵠的，固然預有所知，於其所採用之工具，亦預有所覺，然而最初期間，注意之所凝射者畢竟多在其實際方面，而於行為理由之考量則往往留置於較後之時期。特是由實行以至於理論，其間程序並非依直線以前進。二者實互相摩盪而無已止。故著作家於理論與實行之孰先孰後，常持相反的議論。

「教育理論乃教導作用之何者何故何如也，常居於實行之先。」見蔣斯教育原理（*W. Franklin Jones: Principles of Education*）頁二八四。又柏拉圖有言：「實行比諸理論，必無不及理論之完美，是乃事態之本質使然也。」（見共和國四七三A節）

「理論居於最後，並非居於最先。理論之事，當在於說明而已。取出成功的作為，而考究其收效的理安在，若其所得的原理與前此所持的原理矛盾不相容，則當修正理論以適合事實，不當更改事實以適合理論。」（見巴格來教學技藝（*W. C. Bagley: Craftsmanship of Teaching*）頁八〇）

欲調和於二者之間，並不困難。蔣斯就教育發達臻於現今的高級階段以立言，故覺有極多的遺存辦法，其自身頗為圓滿，而為一切教育者之所應承受。「既成事實」之全部威權，「既定習俗」之情性勢力，皆抵抗任何改革，而無論其為好為壞。在如此情況之下，改進之一切希望，非來自偶然事變，即得之於思

想家，思想家考慮教育問題，而堅持其推理的結論應受勸驗於實行。從另一方面言之，理論的思量必立基於經驗之上，無論其經驗之性質如何，然而終必依據乎一種經驗。巴格來之所反對者，乃是懸空的理論。氏謂理論應當繼續為事實所糾正，其言甚是。但亦不得據此便謂無論在何種情況之下，行為概先於理論而存在。有時，理論必須引導於前。各種動程如教育之類者，其進展之中，含有運用思想於行為之上者，實可為其內容之構成常由於理論影響與實踐影響之交互輪替。實踐糾正理論，而理論亦改進實踐。於教育進展之各級階段中，兩者無不俱在。

理論固為實踐之敘述，然而不僅敘述實踐而已。理論於實踐所得之經驗，先加之以批評的審核。然後進而估量其動程，提議其改進。更置其自身之發現於實踐的勸驗之下，以構成勸驗、批評、提議之縣續的連索。就全局言之，實踐之所貢獻者，多在批評與勸驗；理論之所貢獻者，多在創設與提議。理論實踐繞實踐而活動，既非絕對居於其前，亦非完全居於其後。時或忙於創議，但瞬息之間便又揮其注意於已有事實之分析探討。真有活氣之理論，必前瞻而後顧，以輪迭於無窮。時則前瞻，發為預測，以求創議；時則後顧，回覽事實，而期予以說明。進步之所以可能者，正由於此種不已的活動使之然也。就教育觀點言之，實踐可謂為代表保守動程者，而理論則可謂為代表進步動程者也。

究竟言之，於實踐與理論，於意志與思維，而加以區分釐別，確不得不謂為祇是勉強的造作而已。實

踐之本身，亦無非而非思維。在吾人從事理論之時，吾人固然具有另一鵠的，特是其鵠的亦爲實際的，而且含有意志作用於其中。在吾人從事於理論之時，通常皆將事實排置於較廣的事象之內，且於或種意義之上，追求一種較遠的鵠的，而有以異於實際運用事實之時。理論與實踐之先後問題，凡曾察知其間之互相依恃者，莫不知其討論之結局必將毫無利益之可言者。若既承認二者之間，互相推動而無已時，又復堅持判定二者在實際上之孰居優先，則優先地位似乎應當給予實踐。在吾人從事於新創事業之際，如利用科學新發明以發展商業之類者，於執行之先，或須先有事於全般的理論，是誠真確無訛者也。其次，若其方案而爲通常所蔑視爲「空論」(Doctrinaire)者，則於執行之先，或須先有事於全般的理論，亦復誠然。特是即在此際，理論之得以成立，亦必須限定於其可以調和於實踐結果之範圍以內，凡爲理論家所已知悉之實踐結果，必須予以調和。吾人若探本溯源，於動程之含有行動思維之結合於其中者，而考究其原始，則吾人之所發現者，似爲行動先於思維而存在。嬰兒在能決擇行爲之足以供應其需要者以前，必先已試爲多種不利的行動。在全部機構的發育之中，依試行錯誤方法以資前進之動程，有人謂爲即是由實踐以進於理論之一種運動。但是此項議論，祇是出諸擬喻的意義而已，蓋因當是時也，吾人於或種身體活動之結果，實無所需於明覺的思維。就通常程序言之，乃先有作爲，而後有考慮，是誠世人之恆言也。在人類進步的初期中，其進展之程序，確似先有行動而後有思量者。若將各項事實，詳

加分析，則其唯一的結果，亦祇是表明在歷史的次序上，從某點觀之，係理論在先，而從另一點觀之，則又係實踐居先。從某點觀之，上面所述之商業企圖，於進行之先，確實含有理論及設計於其中。從另一點觀之，其中理論，實又含有往昔實踐之理解於其內。同樣，從一點觀之，嬰兒行動於其思維之先；而從另一點觀之，則其思維之確實，正復無減於其行動，而且與其行動實立於同等的地位焉。蓋因彼之行動並非機械的行動，而其內心上實已有所活躍也。機械不能有所心得於其行動，而嬰兒則能之，是乃由於嬰兒能記錄其經驗，而且能運用其所記錄之經驗也。在任何事例中，如欲決定其先後問題，則其所有之問題，皆不過一觀點問題而已。一般言之，在生活之中，實已含有理論與實踐之運行。經驗之內容，一旦較為充實，則必立即趨於更為分化，而行動與思維之對峙亦即有如精神生活上之他種對峙然，亦立即愈趨於深刻，於是理論與實踐之區別遂愈趨於顯著。然而無論在何種階段之上，若離棄觀點之制限，則於二者之中，實無從絕對斷定其孰居於前。

在教育理論發生之前，確曾有一期間，人類進行教育而未曾施以思維。及至教育者認識其懷有或種目的於此項動程之中，則是便已具有原始的理論矣。至於由教育歷史家觀之，則教育動程，自始即已含有潛在的理論於其內。身為父母者乃至於最初的政治家，皆向教育作用要求特定的結果，並且樂意採用最為現成的工具以追求之。時日推移，思維漸起，於是遂有種種理論的意念之發生。是等理論的意

念，最初本甚曖昧，及至逐漸明晰，始得有餘地以闡發一種概括的理論，而藉以充分滿足實際家之要求，並於現行辦法施以說明，於所有謬誤，加以糾正，於未來作法，予以指導。

吾人於討論理論與實踐的關係之際，必須勿忘尚有專業教師在，然而專業教師初不能遽斷教育的理論。從事實上察之，教育理論上的優異著作，頗有出於非專家之手者。狄德柔（Diderot）於此曾給予吾人以一有用的分類。彼云：

「在各種科學內，正如在各種文藝中然，皆有三種各異的部份。一種爲史實，即其進展之敘述也。其次爲理論，即其探得的原理與夫由是推演而來之連亘結論也。又其次爲實用，即運用其學識於實際也。史實之部，於或種程度上，要爲人人之所公有。科學或構成科學之全部知識，則爲專門家之所保留。實用之事，亦唯專家能之，正同於科學。」（註三）

在教育上，門外漢極易踰越其敘述的正當範圍，而戲論乎理論之祕奧。專家的獨占權，不會受人之尊重，其故有二。第一、由於過去教育之研究，未臻詳密，其結果不甚艱深，故不能禁止俗人之干與，有如艱深結果之禁止俗人干與確立的科學者然。教育尙爲未臻發達之學術，故意與發揚者皆欣然嚮往，羣焉趨之。第二、是由於專業教育之人太不措意於理論之闡明，故門外漢有隙可乘。蓋專業人員固易自囿於實際方面者也。

在實際經驗上，區別理論與實際者，往往於教學之間，加以劃分。而就實際目的言之，此種劃分，亦自有其可取之處。通常皆以教育之事比諸教學之事，實較為深厚精妙，教學之事，祇是知識之傳授或技能之講習而已。然而就事實觀之，此項區劃，亦無十分重視之必要。反之，現代的趨勢，實日益認定實際教師乃教育上的或種權威。此項趨勢，尙有待於說明，誠以教學之事畢竟祇是教育之一部份而已。甚且有時認為二者之間竟至發生牴牾，如或種教學法被認為「非教育的」者是也。此語之意義，顯然係謂該種教學法，無論其在傳授知識上的結果如何，畢竟在受教者的性格上未曾產生良好的果效也。此外，其中更有一層意義，即以為所謂教育者，須依一定方向以培育學生，而此方向則既能使教師滿意，又復使雇主滿意者也。究竟言之，教師所用之各種教法，實莫不具有教育的果效，正無以異於學生經驗上的任何其他成份。從廣博的觀點言之，教育工作實為發生作用於教育動程中之多種影響所汨沒掩蔽。在彌爾（J. S. Mill）的廣博定義之下，教師之地位，其卑下之狀，果如何者？彌爾於一八六七年聖安住（St. Andrew）大學監督之就職演辭中，有云：

教育包括「吾人爲自身之所作爲，以及他人爲吾人之所作爲，凡其顯明的旨趣在使吾人更接近於吾人之本性者，則皆在其內；不但此也，就其最廣大的意義言之，凡及於品格智能之間接的果效，縱令其直接的旨趣別有所在，如來自法律，來自政體，來自工藝，來自社交形態者，亦莫不爲教育一辭之

所包括；不但此也，即來自無待於人類意志之物界事實如氣候、土壤、地址之類者，要亦莫不歸屬於其中。」

彌爾的議論，與世俗的教育見解，並無矛盾之處。其差異之點，祇在其顯然屈抑教育人員之一端。在其定義中所認定的教育工具中，雖有數者，顯然獨立於人類意志之外，然而並不能因此遂謂其果然獨立於一切意志之外。吾人如欲窺見真實的教育者，吾人於教育之動程中，或須深進若干層級以求之，然而真實的教育者確實存在於其所存之處，誠以不爲如是假定，則教育動程將無絲毫意義之可言。吾人若以爲教育之事有所異於偶發事變，則於教育動程之後，必須假定有一種意志之存在。即今採用純粹演進論者之學說，而將宇宙之發展歸約爲自然法則間之互相摩盪，然而通俗的教育見解依然爲其所尊重。蓋吾人於議論萬有變化之時，吾人即不復使用教育一辭矣。吾人不曾謂教育分水嶺，使其善盡其職能。吾人亦且不曾謂教育動物體，使其由低級以進於高級。物質進化論者，刻意避免人身的語調。

彌爾自知其定義，爲實用的目的起見，實嫌過於寬泛。氏於其同一演辭中，又加以如下的限制：

教育即「一代之人對於其繼承者所故意施予之教化，以期其對於現代所已達到之進步階段，縱不能有所提高，亦當確能保持者也。」

於此，可見氏已認識審慮的意圖，確實有其必要，而人身的成份，於事實上亦遂從而出現焉。

在近代情態之下，除此類工作而外，另有一羣專業人員特成所謂教師階級，而且此項事實頗受重視，致使在一般人心目之中，每每以爲教育之事，係藉傳授知識之事而推進者。一般人皆認爲學校既係教授少年以或種智能之場所，所以少年係受教育於其中。特殊人士如蕭伯訥（Bernard Shaw）之類者，固然可以譏評少年之教育受妨害於少年之學業，而其譏評，亦復甚爲確實，然而由俗人觀之，則依然認定知識爲根本的教育工具，而所謂學校者則又此項工具最能得其有效的運用之場所也。

吾人試一考察吾人的教育術語，可以發現一顯要的缺陷，足與此點互相發明。「教員」與「教育者」二名，分別表明教授上及教育上之主動者。從而每一名辭皆須有一對待名辭以表示被動之一方，是即所謂受動之人者。但是依吾人之所發現，則祇有一個對待的名辭，即「學生」一辭是也。學生一辭，既然表明受教授之人，又指示受教育之人，一辭兼具兩用。即此一點，已足以證明世人皆以爲教授之事即是教育。特是知識之傳授，既然祇是教育之一部份而已，則吾人於「教育」及「教育者」之二名，確實需要其各有一對待之字辭以相屬焉。在實際上，「教授」一辭，吾人初未嘗發覺其意義之曖昧。此辭常常含有兩種賓辭，一爲所教之人，一爲所教之事。所教授者，決不止於某人，必且兼含教授某人以某事之意義於其中也。即令所教之事，爲教授禮節儀容，亦確爲有所教授於其人。然而不得依此便謂有所教育於其人也，固然禮節儀容之教授猶爲最可勉強適用教育一辭者也。