

國 民 教 育 文 庫

現 代 教 育 學 說

孫 邦 正 方 東 澄 譯

商 務 印 書 館 發 行



譯者贅言

居嘗謂教育科學之研究，與教育哲學之研究，如車之二輪，相成而非相反者也。教育科學之研究，可使吾人獲得精確之教育方法，以改進教育之實施；而教育哲學之研究，可擴展吾人之眼界，以確定教育之鵠的。近年來，國內出版教育科學之書籍，日益繁富，而教育哲學之書籍，則寥若晨星。偶讀英國威士敏師範學院院長羅思先生所著現代教育學說一書，不忍釋手，爰逐譯之，以供同好焉。

本書內容，在對於自然主義、理想主義、實驗主義、與唯實主義之教育學說，加以闡明，使讀者對於諸家學說之要義，瞭如指掌，庶不致爲一家之言所蔽也。著者復對於哲學與教育、教育上個人目的與社會目的、自由與紀律、知識教育、課程內容等問題，加以討論，其見解精闢周密，立論不偏不倚，洵近年來教育哲學之佳作，而爲研究教育者所不可不讀之書籍也。惟原書第十一章論英國宗教教育改革問題，與國情不合，故刪去未譯。

本書第二章至第五章係東澄所譯，其餘六章及原序係邦正所譯，惟前後文字，力求一貫；而逐

譯時，於信達二字，尤三致意焉，然疏忽之處，仍恐不免，倘承讀者教正，不勝感激矣！

民國三十六年一月十一日譯者識於國立湖北師範學院

原序

本書係對於教育上種種問題所作之研究，乃作者所著教育心理學之基礎（Groundwork of Educational Psychology）一書之補充，二書可視為姊妹篇也。吾人若謂今日教育上之心理運動已屬強弩之末，此語或過甚其辭；惟第二次世界大戰爆發之後，教育界及一般人士均有一種新認識：即教育科學須依附於教育哲學，蓋關於兒童本性與教學技術之知識，無論其如何正確，僅係達成有價值教育目的之一種工具而已——此一相反之趨向，亦為不可磨滅之事實。值此社會改造之際，教育與再教育之工作既極重要，而教育與再教育工作之實施，又須以哲學為指引，則本書之作，非辭費矣。

本書主旨，在依據廣博之哲學觀點，討論教育之原理與實施，以期適合預備從事教學工作者之需要。哲學之研究，重在系統，惟作者為求說明詳盡起見，對此輒未能兼顧。是故專門哲學家偶或檢閱本書，或將責其對於哲學學說之敘述，過於簡略，對於各種學說之區別，過於確定，對於材料之

取捨，悉憑己意；作者亦未敢望以此作品推薦於專門哲學家之前也。惟據作者之經驗，深信一般學生於研讀較精密而艱深之著述以前，先須閱讀一敘述簡明而內容廣博之書籍，此則爲作者所不得不辯白者也。此書若能使欲爲教師者，相信彼等需一明確之人生哲學與教育哲學，若能引起彼等研究人生哲學與教育哲學之興趣，則作者之心願償矣。讀者中之精通哲學者，作者亦渴望其寬容也。

本書之目的，既在於闡明教育之理論與實施，故常引證他人之著作，其中尤當提及者，爲吾師亞丹斯（John Adams）、南恩（T. Percy Nunn）及盧斯克（Robert C. Rusk）。作者於引證諸氏言論之際，輒於書中註明，惟作者受諸氏之薰陶既深，故常於無意之間，襲用諸氏之意見，作者特於此處，表示深摯感謝之忱。

吾姊海倫（Miss Helen S. Ross）及同事雪佛德博士（Dr. T. B. Shepherd）不僅細心閱讀本書之草稿，且提供正確之批評；哈里生博士夫婦（Dr. A. W. Harrison & Mrs. G. Elsie Harrison）曾校閱第十一章，並予以批評；哈拉甫圖書公司潑里舍先生（Mr. F. H. Fritchard，

of George G. Harrap & Co., Ltd.) 鼓勵作者撰寫此書，並不顧戰時之困難，予以出版之便利，作者特此誌謝。

最後，下列各書店允予節引下列各書中之文字，亦當表示謝意（書名及書店名略。）

作者雖獻身於威士敏師範學院（Westminster Training College）師資訓練之工作，惟對於服務於皇家軍隊忠勇之士，未嘗忘懷，深望彼輩復員後，此書或可供其改造社會之指引與激勵也。

一九四一年羅思於威士敏學院

目次

譯者贅言

原序

第一章	哲學與教育	一
第二章	教育之社會目的與個人目的	二七
第三章	哲學之問題	四四
第四章	教育中之自然主義	七八
第五章	教育中之理想主義	一〇五
第六章	教育中之實驗主義	一三〇
第七章	自由與紀律	一四四
第八章	知識教育	一六九

第九章 課程·····	一八九
-------------	-----

第十章 教育中之唯實主義·····	二〇六
-------------------	-----

現代教育學說

第一章 哲學與教育

齊斯特敦(Chesterbon)曾謂：房主雖須知道其房客之收入，尤當了解其房客之人生哲學。讀者若認爲此語含有至理，則對於吾人所聲稱：「教育上種種問題即哲學上之問題」一語，不致感覺驚異；亦不致認此一說法，係欲將實際而切近之事物，導入深邃遙遠之境；更不致認此一說法，係對尸居大學講席之幻想者所作之鼓勵，而阻礙實際工作者之進展。惟讀者如仍懷疑，則試一探究「哲學」與「教育」二詞之涵義，即知二者若錢幣之二面，景色雖不同，而事物則一，蓋一而二，二而一者也。

然則何謂哲學？大學內之人士，常談及自然哲學、心理哲學、與道德哲學，其意蓋指對於自然、心理、與道德之研究。惟大學課目內，僅有「哲學」一項，並無任何形容詞加以限制。吾人試一翻閱柏

拉圖 (Plato) 之共和國 (Republic) 即可明瞭哲學之含義。氏云：「凡對於各種知識均感興趣，欲學習而永不自滿者，可稱之爲哲學家。」（註一）哲學家「愛知」，富於求知之欲望，彼亟欲研究各種科學，逐一探究人類所有之知識。彼之探求知識，蓋具有確定之目標。彼非爲智慧皮屑之撿拾者，而欲藉各種科學知識爲磚石，以建築知識之大廈，使各自分立之科學結論，聯絡綜合而成一廣博之整體。哲學家非愛部分之知識，而愛知識之全體。哲學家以一切知識爲研究之領域，其眼界屬覽無垠，無一事出其研究之範圍也。哲學家所求者，在了解人生，且欲完全了解。葛樂康 (Platon) 曾問：「誰爲真正哲學家？」蘇格拉底 (Socrates) 答曰：「即愛好真理者。」是故哲學家所愛之知識，爲歷久不變，亦不腐朽之具有永恆性者。（註二）

由此可知哲學探究之題材，爲現實 (Reality) 之本身。雖然，哲學上之主要問題，如古代讚美詩作者所提出之疑問：「何者爲人？」昔日如此，今後亦然。哲學家所專注之問題，爲人生之性質，人之天性，人之來處及其歸宿，以及人生努力之鵠的等，而以探究天體星月之究竟以爲輔。彼輩求知之目的，即欲解答上列諸問題，而彼輩之解答，復各異其說。雖然，凡能誠實而果敢以求得相當嚴密

而合理之解答者，無論其爲唯物論者、生物學者、神學家、與存疑論者（agnostic），均有其哲學上之地位。初期思想家奉自然現象爲神；十九世紀科學家則以分子、運動、能力等名詞解釋自然現象。各時代宗教家則以上帝參入人事；其能憑緒理智對此基本問題加以思索者，唯哲學家耳。哲學家所倡導之學說，無論其爲可能與不可能、高調抑平易、體系嚴密、抑前後矛盾，要皆對於上述問題所作之解答，因以構成對人生之哲學態度也。

然則人類對於人生之設想爲何？杜威（John Dewey）曾爲實用哲學辯護云：『任何時候，哲學上所欲探求者，爲影響人生行爲之智慧。』（註三）最近，赫胥黎（Aldous Huxley）亦謂：

「人生於世，各依其人生哲學與宇宙觀以行事，雖至愚之人，亦復如此。人固不能離哲學以生活也。吾人所須抉擇者，不在需要哲學與否，而當於好哲學與壞哲學之間擇其一，且於合於現實之哲學與不合於現實之哲學二者間擇其一。」（註四）

人處逆境而能泰然自若者，吾人必謂其有哲學之修養，其意蓋謂此人對日常生活之困擾，有一正確之看法，且具一有用之人生哲學也。一人若對人生具有某種信仰，且此信仰發生力量，而非

僅爲一種學術上之論題，則此人必爲其信仰之實行者，蓋真正之哲學，能使抱此哲學信念者依之而行也。

是故哲學家各有其生活方式。波斯詩人凱陽 (Omar Khayyam) 鑒於「花開花落無多時」，而自然趨於「有花堪折直須折」與「斟滿金盞醉今朝」之享樂態度。而聖保羅 (St. Paul) 爲覓取上帝公正判斷所給予正義之冠，乃奮力佈道，舍己救人，以期受此榮譽而無愧。抱悲觀主義如凱陽者，難期其度此艱苦生活也。赫賓於其所著目的與方法一書內，敘述彼本身由凱陽之享樂，至一較理想之哲學境界之過程，依此一哲學主張，人類努力之理想，在增進人類之仁愛。赫氏接受此說，其言行均一本此立場。再者，一人若潔身自好，則必羞與惡人爲伍；而恃服務社會之哲學見解者，則必存「我不入地獄，誰入地獄」之心矣。簡言之，某種哲學，足以產生某種生活方式，而某種生活方式，亦足以形成一種哲學。吾人非由一人之生活方式，推知其所服膺之哲學乎？吾人不亦聞及「行動較語言爲響亮」及「察其所爲可知其人」等語乎？人生之態度，取決於所服膺之信念，故就一人之行爲，可測知其信念是否堅定也。

惟具有熱烈信仰者，不以一己生活之有寄託而感滿足，彼輩以宗教之熱誠，期望他人亦抱同一之信念，是以不惜唇舌，以圖改變他人之信仰。如此實例，俯拾即得。星期日於海德公園（Hyde Park）內，可見忠實而熱誠之宣傳者，傳佈其信條；共產黨與法西斯黨黨員均企圖向海外宣傳其政治信念；而基督教會中人，則以傳教為其生活與工作中之主要部份。是故吾人判斷一人之信念堅定與否，不僅須觀察其人生之態度，且須顧及其傳佈信念之熱誠。吾人常云，教堂若不佈道，直等於虛設。同一理也，教會若不注意於教育，亦等於停頓，蓋宣傳教義最易產生效果之處，為青年之中也。耶穌教徒常能了解此一要點，而今日天主教，亦亟欲滲入學校中。是故吾人對於一種信仰若具有熱誠，其結果必產生教育他人之作用。亞丹斯（John Adams）常語其弟子曰：教育者，乃哲學之表現於行動者也。故教育實係哲學信念之力行的一面，亦即實現人生理想之實際工具。吾人曾云：哲學與教育，猶錢幣之二面；吾人現可得一結論，即哲學為沉思的一面，而教育則為力行的一面。就教育之廣義而言，吾人可視教育為具有熱烈信仰者對於他人所發生之影響，以期他人亦具此相同之信念也。吾人若能對教育之涵義，作進一步之考查，則對於哲學與教育之關係，更能了解；而考

查教育之涵義，吾人可依據亞丹斯所作之分析。（註五）

今日中年以上之教師，當能憶起其學生時代聞諸教師曰：教育者「引出」之藝術也，其義蓋由教育（Education）一字之字源而來，蓋按諸拉丁文原義，E之意義爲「出」，而 duco 之意義爲「引」。根據此一前提，教師即欲彼等相信：全部教育——包含智育、德育、體育——在欲將兒童固有之知識、道德與能力引導出來，使潛伏之知識、道德與能力，變爲實在之智識、道德與能力。此種見解，固含有少許真理，蓋無中不能生有也。惟此一觀點，若普遍應用於知識教育之上，則爲荒謬，蓋今日最優良之教師，亦無法自未習歷史之學生引出美國獨立之日期，亦無法使未習地理之學生，引出各國首都之名稱，此項知識，須待教師傳授於兒童也。且也，道德情操之表現，是否僅屬引出者，實一疑問。道德教育上，由年長者將正義、真理等德性，傳授於年幼者，或較爲妥適也。無論如何，教育一詞之含義，若依亞丹斯所示者，實無甚意義。吾人試一檢閱拉丁文字典，可知教育（Educere）「一詞之涵義，除「引出」（to lead out）外，尚含有美國人所謂「教育」（to educate）「教養」（to bring up）「養育」（to raise）之意。教育一詞之意義，實導源於後者也。熟練之教師，能以發

問與反詰之法，使學生自行思索，聯絡貫串種種事實，以構成一結論，吾人對此予以無限歎賞時，吾人須記起：此非複雜教育歷程之全部。吾人認為教育者，乃哲學之行動，此一解釋，較之由教育一詞之字源來解釋，或視教育為教學技術者為佳也。

吾人已知曾受教育之人，其本身即感受甚大之影響，由此可知教育之結果，可改變一人本性發展之趨向。吾人此一說法若正確無誤，則教育之結果，不能不使人受其影響。現代教育上有一種學說，即最佳之教育，在排除一切影響，而任兒童自然發展。若依吾人之說法，此一學說不得不加以修改矣。尼爾（A. N. Nell）雖力言青年之自由不應受成人干涉，惟彼仍在學校中執教，而受其教導之青年，似曾受其相當之影響也。是以吾人不憚反復而言曰：教育者，實含有改變人類自然發展的趨向之意。

然則產生此種改變之主動力為何？亞丹斯曾摘錄彌爾（John Stuart Mill）在聖安卓（St. Andrew）之講詞，可為本問題之答案。詞曰：

「教育之作用，不僅包括吾人自身之經驗，且包括別人施於吾人之影響。其明確之目的，在

使吾人之本性日近於完美；而其間接之效果，足以影響吾人之品格與才能，產生此種間接效果之事物，如法律、政制、工業、社會生活，甚至氣候、土壤、地勢等自然現象，亦具有此種間接教育作用。是以一切足以協助吾人陶鑄個人，使其成爲何種人物，或防止其成爲何種人物之作用，均爲此人教育之一部份。』（註六）

彌爾所列舉種種因素之教育影響，固屬無可否認之事實，其對於個人自然發展所生之改變，亦具有莫大之作用。然則此類因素應否包含於教育範圍之內？吾人答曰：否。吾人仍主張教育乃哲學之行動的一面。彌爾對於教育之概念，更爲狹隘，彼謂教育者，乃「每代將文化有目的地傳遞於後一代，使後一代之人，得以保持當時文化水準，更從而發揚光大之。」（註七）彌爾視教育爲有目的之歷程，此與吾人之觀點相同。吾人以爲教育係指有目的之影響而言，而非指任何影響也。而有目的之教育影響，唯有人始能施與，故教育作用中，必須有「教育者。」

教育活動中，必須有二種人，一爲「教育者」（Educator），彼係深思熟慮，以圖改變另一人之發展者。教育一事，若磁石之有兩極，極之一端爲教育者，其另一端吾人應如何稱之乎？若稱之爲

「學生」(Pupil)固無不可，但「學生」一詞係與「教師」(Teacher)一詞相對而稱，吾人既知「教育者」一詞其涵義較「教師」爲廣，因而必須擇一較「學生」一詞含義更廣之詞，以與「教育者」一詞相對稱。亞丹斯建議用「受教者」(Educand)一詞，頗爲切當。

教育歷程之目標，即存在於「教育者」之心中，而向「受教者」施教者，亦係「教育者」。惟吾人所當注意者，即「受教者」若自行決定改變其本性，彼即成爲自身之「教育者」。自我教育(Self-education)之意義，即指一人利用教師、學校、與書籍爲工具，以實現其預定之目的。此種自我教育作用，爲教育歷程中最令人滿意之階段。「教育者」若能使「受教者」自行發生求知之欲望，則「教育者」之教學工作即告成功。「受教者」即毋須「教育者」之督導，而能自學不輟矣。

吾人曾謂：教育一詞之涵義，較「教學」(Teaching)爲廣，然則二者範圍之廣狹有何不同？教學一詞，常指知識與技能之傳授而言；而知識與技能之傳授，又爲改變個人自然發展趨向之主要因素，故「教學」實係「教育」之工具。但狹義之「教學」並不含有「教育者」人格感化之