

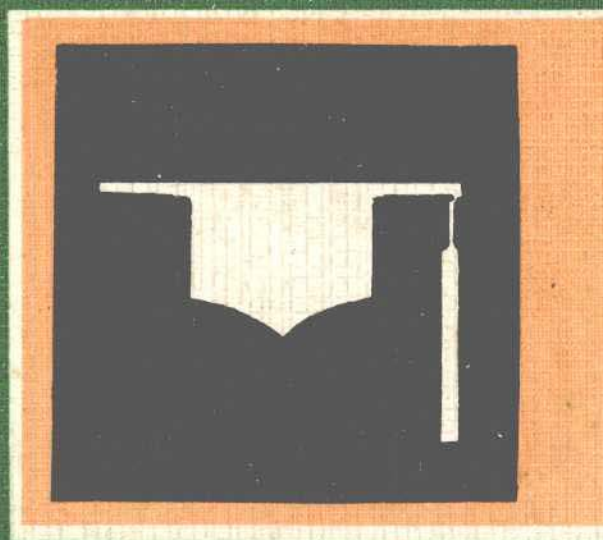
大專青年理論叢書

幼獅文化事業公司主編

幼獅書店印行

趙際良著

二十世紀之教育思想



目錄

壹	緒論·····	一
	一 教育與教育思想的概述·····	一
	二 教育思想研究的必要·····	四
貳	二十世紀教育思想的演變與派別·····	六
	一 演變與派別·····	六
	二 各派教育思想的大要及其學者·····	一〇
	三 各派教育思想的研析·····	五三
叁	二十世紀教育思潮的主流·····	八三
	一 各派教育思想之滙歸·····	八三
	二 民族的教育思想·····	八七

二十世紀的教育思想

趙際良

壹 緒 論

一、教育與教育思想的概述

本書開始，首先要說明的是：什麼是教育？什麼又是教育思想？這是十分必要而且也非常重要的。不過什麼是教育，說法甚多，可謂言人人殊。即中外著名的教育學家，對教育一詞的見解，也頗不一致。

在西方如美國教育家盧的格 (W. C. Ruedieger) 說：「教育使人能够適應現代生活的環境，並發展、組織、及訓練其能力，使能有效的正當的利用此種環境。」杜威 (John Dewey) 則說：「教育即是繼續不斷地重新組織經驗，要使經驗的意義格外增加；要使個人主宰後來經驗的能力格外增加。」前者是基於生物學的觀點，以為教育只

是幫助個人適應現代生活環境的；後者又認為「經驗之連續改造」為教育的意義。這兩位教育學家，對於教育的解釋，雖各有其見地，但是都未能把教育的真正意義，完整地表達出來。

在中國如說文解字：「教者、效也，上所施，下所效也；育、養子使作善也」。禮記學記篇：「教也者，長善而救其失者也」。這種解說，是把「教」與「育」分開來講，未能把教育的實際意義貫通起來，因而使人對教育的瞭解，仍欠完整。

此外，有的說，教育是助長人的品性，使之發育的；有的說，教育是發達身體及智德兩性的；也有的說，教育是以人類經驗為內涵，而藉人我互助，以達到社會共進的歷程。這些說法，雖能表明教育的本義，但是過於簡略，仍不能予人「教育究竟是什麼」一種清晰的感覺。

那麼教育究竟是什麼？這應該從教育的實質，以及教與育的關係上去瞭解。教育從字義上說，教是教導；育是養育。它包括「教」與「育」兩件事。教是着重一切學術、

技能、做人道理、和成功立業方法的傳授與實習，使受教者能成功一個人；育是着重體魄、精神、道德、和生活的保育與訓練，使受教者明瞭基本生活的方式、和生活必需的基本智識。所以教育是一面教導，一面養育，教與育兼行並施，才合乎教育的本義，才能達成教育的目的。①

至於教育的範圍，也不以學校爲限。除了學校以外，隨時隨地都是教育，如家庭有家庭教育，社會有社會教育，所謂「整個社會都是我們的教育範圍」。即西方古語也有「世界大學校也」的說法。②由此可知，人人都是教育的對象，隨時隨地都是在受教育，而整個國家、整個社會都是教育的範圍。

① 蔣總統講：訓練的目的與訓練實施綱要，爲學之目的與教育之要義。

② 蔣總統講：建設新四川之要道。

其次要說明的是：什麼是教育思想？所謂教育思想，可以說就是對教育的主張或是對教育的一種見解。它包括教育制度的精神，以及關於教育的諸般理論——即所謂教育

學。教育思想雖然是以敘述教育學說爲主要內容，但它不能離開教育制度的精神與教育學。因爲教育學是有關教育的理論；教育制度是教育理論在實際上的具體表現。有了教育學，才能尋求教育制度的精神；有了教育制度，才能考究教育理論是否允當，兩者相互參證，相互影響，才能促進教育思想的進步。由此可知，教育學、教育制度與教育思想，是有密切的關係。所以研究教育思想，是不能離開教育制度與教育學的。

二、教育思想研究的必要

教育對於社會、國家的關係，至深且鉅。要想使社會進步，國家富強，必先在教育上力謀發展，乃克冀其有成。因爲教育就其使命而言，它是謀求個人、團體和社會的生存與發展、以及歷史文化的傳遞和發揚的。古今來國家的強弱、興衰，民族的存亡、絕續，人民生活的疾苦、幸福，而教育實居於主導的地位，具有決定性的作用。

教育對國家、社會之影響，既然如此的深遠，而具有決定教育、指導教育功能的教育思想，其重要更可以想見了。因此，要研究教育，理解教育原理，非研究教育思想不

可。因爲教育思想至少具有以下五種效能：

第一、教育思想是教育學者鑽研古今教育制度的精神、和教育理論，以及歷史背景的演變、各種科學的發明與發現的影響，與夫教育學者對教育本身的創見、教育問題解決的方法與觀點等等的結晶，如能對此加以研究，當能豐富教育的觀念，擴充教育知識的領域。

第二、教育思想既是教育學者對教育研究所得的結晶，如能正確地加以瞭解，不論是對教育的研究、或是從事教育的實際工作，都可從中獲得若干教育原理、或教育技術，以增益研究上的價值、或應用上的參考。

第三、教育思想是教育學者參綜過去，針對現在，在教育上所提出的主張，如能正確地加以瞭解，不僅可以知道什麼樣的教育可以產生什麼樣的結果；而且也可以知道某一時期有什麼需要，應該實施如何的教育。

第四、教育思想是教育學者總結前人經驗，截長補短，取精用弘，再與自己的創見

融會貫通在教育上的新見解，如能正確地加以瞭解，一方面可以避免先入爲主的偏見所左右；另一方面又可以吸收對於教育的新學理、新方法、以及新制度的精神。

第五、教育實際與教育理論原有極密切之關係，教育的實際，往往爲形成教育理論的資料；而教育理論又常爲促進實際教育的動力。所以某一時期的教育理論，其影響足以及於當時的實際教育；實際教育也可以產生當時的教育理論。因此，教育思想是綜合兩者而爲有關教育的思想之精華。如能正確瞭解適當運用，自能指導教育之實施。

凡此種種，都可證明教育思想的重要與研究的必要。果能以客觀的態度，理智的判斷，悉心研究，不僅可以衝破自己私見的藩籬，校正謬誤；如再能與實際教育相互印證，更可從而創造新的教育理論、與發明新的教育方法，以對教育作新的貢獻。

貳 二十世紀教育思想的演變與派別

一、演變與派別

這裏所謂「二十世紀教育思想」，並不是在二十世紀突然崛起的一種思想，它是由十八、九世紀以來的有關思想逐漸演變而來；或是受二十世紀以前的某些思想的影響，針對本世紀實際情況而形成的。因此，二十世紀的教育根本思想，大體上可區分爲：論理主義與心理主義兩大系統。前者係以哲學爲基礎，所以又稱爲哲學主義的教育思想；後者係以經驗爲基礎，因而又稱爲經驗主義的教育思想。所謂經驗主義或心理主義，其背景雖然也含有一種的哲學，但其全體的思考方法，却是以經驗爲主、心理爲本，就是以我們日常所經驗的心理事實爲基礎。而論理主義的教育思想則不然，它是以一般的原理與理論爲基礎。兩者的思想系統不同，因之其性質自然也有差異。

十九世紀的歐美思想界，哲學與自然科學的彼此鬭爭甚爲激烈，因此，影響到教育思想上，也使新人文主義與實證主義二者，相互消長。所謂新人文主義 (New humanism)，大致來說與文藝復興時代的人文主義相同，都是以復活希臘、羅馬的古典及其文化爲理想，不過新人文主義則偏重於希臘的古典，而人文主義則稍尊重羅馬的古典

而已。至於實證主義 (Positivism)，係以精確的經驗的事實為根據，排斥一切的空想之純粹經驗主義的哲學。是十七、八世紀的理性主義之繼續。前者，大致是受康德哲學的影響；後者，可說是為自然科學所左右。在歐美的思想界特別是當時德意志的思想界，很明顯地表現出這兩種思想的鬭爭。

在當時德意志的所謂正統派哲學，是由斐希特 (Fichte) 經謝林 (Schelling) 以至黑格爾 (Hegel) 等人，把它發展到了巔峯，因此，這一時期的教育思想，也完全為新人文主義所支配。等到十九世紀中葉以後，黑格爾哲學逐漸式微，而自然科學又轉趨全盛，這時的教育思想，也逐漸增加了實證主義的氣勢。以自然科學為基礎的實證主義之思想，是以十七八世紀的理性主義為淵源，而於十八世紀曾經流行法國的唯物論思想，可以說是它的前身。不過自然科學不一定是屬於唯物主義；而唯物論之與理性主義，也無必然的因果關係。所以十九世紀的實證主義的教育思想，雖有唯物主義的傾向，但並不一定非以唯物論為基礎不可。從十九世紀末以至二十世紀初葉，哲學的思想再見勃

興，隨着人文主義的教育思想，又趨復活；同時，在另一方面，實證主義的教育思想，雖然沒有像十九世紀時那樣興盛，但仍繼續發達並未中斷。所以現代的教育思想，仍受論理主義與心理主義二大派別所支配。

論理主義教育思想的特色，在以「自我」爲本位。不過他所謂自我，並非經驗的自我，而是理想的自我。也就是說那不是個人直接所經驗的心理之自我，而是各個人的內界中所表現的論理之自我。所以普通我們所說的：自我的自覺、自我的活動等等，不如說那是在拋棄我們的經驗之自我，而要實現理想的自我。

然而心理主義的教育思想則不然，它所謂自我，是指個人實際上所經驗到的具體的自我而言。心理的自我，若由理想的自我之立場來看，它足以妨害自我的活動。所以這兩種教育學說，其特色雖然都是以「自我」爲本位，但是他們所主張的實質內容，却是大不相同。

若再以這兩大派別之所謂自我本身的作用上，而加以區分時，又各分爲三種：即論

理主義方面分：主知的、主情的、與主意的；心理主義方面也分：主知的、主情的、與主意的。也就是說，同是主知的、主情的、或是主意的，但是却有論理主義與心理主義之分。所以從上述教育思想的系統與教育思想特質來看，現代的教育思想，大體上都可以歸併到上述六種不同的類型。不過這只是就現代教育思想分類的理論基礎而言，但在實際上流傳演變與發展，當然不止於此。現在就二十世紀實際流行情形，列舉其中主要的也是最重要的九種，作為我們研究的對象。這九種是：一是人格主義的教育思想；二是精神科學派的教育思想；三是社會的教育思想；四是個人主義的教育思想；五是勞作主義的教育思想；六是實用主義的教育思想；七是實驗主義的教育思想；八是價值哲學派的教育思想；九是共產主義的教育思想等。其中第一、第二及第八等三種，大致是屬於論理主義的系統；其餘則全是屬心理主義的系統。①

①參考蔣經三著：西洋教育思想史。

二、各派教育思想的大要及其學者

(一) 人格主義的教育思想

人格主義的教育思想，是將所謂經驗主義與理想主義、以及個人主義的與社會的等對立思想，經過較高的取捨融鑄而成的一種新的綜合思想，以尋求教育的最後出路。其目的在求理想人格之完成，而以重視教師的人格爲方法。這種思想的開始，並不是起自二十世紀，十八世紀的康德，即高唱人格教育說。不過今日所謂「人格教育學」(Persönlichkeits Pädagogik)，其性質自然比以前的不同。不論對於人格的解釋上，或是目的、方法上，都有新的見地。至於今日人格教育學之所以發生，約有三種原因：(一)爲現代思想之推移；(二)爲現代實際生活上的要求；(三)爲教育思想自身的發展。

所謂現代思想之推移，是指現代思潮中的現實主義的思想之推移。換言之，就是自然主義、實驗主義及機械的唯物思想等向新理想主義方面之推移。這種變動，在十九世紀末即已發生，由德國學者尼采 (Friedrich Nietzsche) 等引起巨大的反動風潮。所以二十世紀的人格教育學說，可以說是十九世紀末「反實證主義」的思想之繼續。因爲

今日的人格教育學之基本，是德國倭鏗精神生活的哲學，而倭鏗的思想，就是十九世紀末以至二十世紀初的反實證主義思想的主潮。

其次，所謂現代實際生活上的要求，是指因上述實證主義的文明之結果，產生了種種的流弊，因而一般人都有離開機械的不自由的現實生活，而望轉進於新鮮的活的生活的要求，其結果遂產生了力主人格的價值及企圖人格自由發展的思想。這種思想，影響於教育上，即形成所謂人格教育學。

再次，所謂教育思想自身的發展，這是指從來自教育思想中的個人的教育思想與社會的教育思想兩者的矛盾，欲予調和而言。因為個人的教育思想急切地要求個人的發展，而成爲現實主義或實證主義；而社會的教育思想，又堅持着社會的見地輕視了個人的價值，於是遂產生了要以人格概念來調和個人與社會兩者矛盾的一種教育思想，這就是人格教育學。這種教育思想之成立，固然是由於許多學者努力的結果，但其基本是在倭鏗的哲學。因此，在瞭解各教育學者學說之前，應先明瞭倭鏗的哲學。

倭鏗 (Rudolf Christoph Eucken, 1846-1926)，一八四六年一月五日生於德意志的奧利希地方，讀書於格丁根 (Göttingen) 與柏林兩大學，研究文學、史學、哲學諸科。曾任文科中學教員、大學哲學教授，卒於一九二六年九月四日。重要著作有：(一) 人生的意義與價值，(二) 現代的思潮等書。倭鏗哲學的基本概念，約有三點：

第一、批評現代的文明缺點。他的哲學出發點，即在檢查現代自然科學的文明，如現實主義與實證主義之不能滿足一般的人心。

第二、表達絕對無限的要求。現代人心中更深更高的傾向與要求，即他所謂「絕對無限的要求」。人類生活之所以具有真的意義與價值者，即以其內心中具有這種高貴神秘的傾向之故。

第三、求精神生活之確立。倭鏗基於以上兩點而主張絕對無限的世界即精神生活之存在。這裏所謂精神生活的絕對界。是倭鏗哲學的根本精神；又可說是其結論。

倭鏗哲學的最後結論，是在精神生活的建立。但其所謂精神生活究爲何物？却語焉

不詳。而代表人格教育學的菩特，即以此精神生活爲教育的目的與原理，而欲以解決教育上的諸般問題。

人格教育學發生的原因及其基本，概如上述。至於主張人格教育學的學者甚多，而其中最重要的則有：菩特 (Gerhard Buddé) 林得 (Ernst Linde) 斐爾斯忒 (Friedrich Wilhelm Foerster) 等人。茲以篇幅所限，不能一一盡述，僅以代表人格教育學的菩特之教育思想，略論如后，以見一斑。

菩特一八六五年二月十九日生於德國萊爾地方。他的重要著作有：現代的陶冶問題、理想主義的教育學等書。他的教育學說，全以倭鏗的哲學爲根據，以論述個人的價值及發展個性爲目的。倭鏗哲學的重點在注重超越自然的精神生活，所以菩特的教育思想，也注重精神生活的陶冶。他以爲教育的目的在於人格的陶冶，而教育的根本原理，則在於自立的精神生活。而此精神生活的發達，必待宗教、道德、藝術等協同合作而後可，否則，即難望其發達。

苦特對於主知主義、藝術主義、以及道德主義等，認為都不足以爲陶冶的理想。因爲從來的教育，大都傾向於主知主義，而且偏重於思維和知識。思維與知識，只能止於人生關係的一部，不能以之概括人類的全部生活；且智力雖能爲形式的組織，但不能予人以精神生活的內容，所以形式的陶冶，不能以爲陶冶的標準，且教育的最高的目的，應當着重於意志的陶冶而養成自立的精神。但是今日的藝術教育，又不免流於浪漫，而缺乏內部確實的精神，因而道德主義者譏諷它爲怠漫浮囂，不是無故。至於道德主義的教育，又過於清苦嚴肅。人生不能單以形式的規定拘束之，應充實其內部的精神生活，愉快其心情，而乾燥無味的道德，不能達到此項目的。

至於以社會文化觀念爲基礎的社會教育學說，能否作爲陶冶的理想呢？據苦特的研究，也認爲不可能。因爲社會教育學，固在以求社會的發展進步、及涵養共同勤勞的習慣爲目的，但其旨趣偏於劃一，而不顧各個精神能力充分的發展。即其所謂一般陶冶，也適足以阻碍人格的真正發展。且此主義過份重視功利、實益，而有輕視精神生活之嫌