

教 育 叢 書

兒 童 與 教 材

杜 威 原 著

鄭 宗 海 譯

1 9 2 2

上 海 中 華 書 局 印 行

民國十一年一月
民國十一年一月
民國二十年四月
民國二十年九月
民國二十年九月



總發行所
分發行所

上海棋盤街

北平天津張家口石家莊邢台保定
濟南青島太原開封鄭州漢口西安蘭州
成都重慶長沙常德衡州梧州南昌
九江安慶蕪湖南京徐州杭州溫州
福州廈門廣州汕頭潮州梧州雲南
遼寧吉林長春哈爾濱香港新加坡

譯者
發行者
印刷者
印刷所

鄭宗海
中華書局
中華書局
中華書局
上海靜安寺路哈同路口

中華書局
中華書局
中華書局

◎ 定價銀一角

兒童與教材(全一冊)

(二五六二)

閱者注意

一、本書介紹 是書原本爲杜威氏十九年前之作。迄今再版已十餘次。雖非其新著，而近年再版次數，仍不減於前；且雖區區小冊，而最近他人之著作，引用其語以資印証處，蓋猶不勝縷指。誠以眞理所在，宜乎歷久而彌光也。前杜威氏遊吾國，國人對於其教育演講，既表現深切濃厚之興味；而欲進窺其純粹教育學說之根本原理，則每苦無由。本書取兒童與教材之關係，而推闡演繹之，所論實占教育理論中之最要部分。杜威氏對於本問題學說，求諸杜威其他之著作中，皆未有如斯之詳覈而明晰。誠能體會其意，則於教育問題之應付，裨益必多。此譯者所以介紹此小冊於國人之微意也。

二、本書大要 本書首述偏重教材與兒童兩派論點之衝突，然後指出兒童與教材間本有之關係，以見此衝突之無謂。更接續申論教材之解釋的與指導的職能，以益見二者應有之聯絡。旋復論教材之心理的與論理

的組織；區別與關係，以見教育家對於教材之態度，應有以異於其他之學藝專家。苟不如是，則實際上必致發生許多危險，教材本身，對於兒童不能發生興趣，則縱使矯作種種動機引起法，亦適足滋害而已。故本書雖區區小冊而所包至廣。凡教育上之重要理論如個人與社會，現在與將來，以及杜威之興趣說，皆可於是覘其梗概焉。

三、本書立論之推演 觀以上所述，可見本書論點，實不僅限於教學之事而亦適用於訓練之事。又其所謂兒童，實包括一切被教者而言，故所言實不僅切於小學，而亦適於中學以上之學校。吾國一般中等學校，年來雖漸覺悟訓練問題之應研究，然殊有疏懈難振之象，理智判斷未成熟之青年未能澈解共和之真義，而舉動背謬者，時有所聞。辦學者之應付，不有正當觀念，則危而不持，其險孰甚。杜威之來華，適當學潮颺起之時，論者遂以『五四』後學校中之糾紛爲杜威詬病。以風馬牛不相及之事，而爲曾參殺人之譎言，實亦不思之甚。國人果能從此小冊中，見到杜威氏之真正學說，澈悟未成熟者之教育在有以使之漸漬

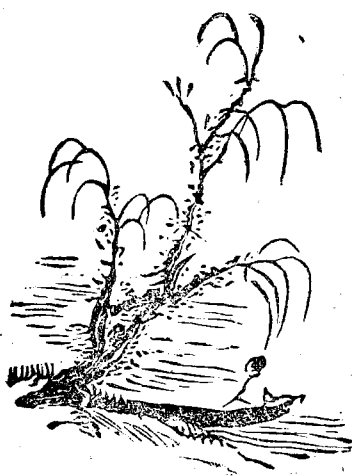
於社會之佳美風尚，對於學校生活中一切個人不良之習慣，以及擾害公安之舉動，皆宜除惡務盡，毋使滋生。教育者而能如是，則對於青年及中華民族之前途，有造多矣。此又譯者所以介紹此小冊於國人之微意也。

三、譯詞 原著所用之文字，迥異於彼邦之尋常用語。譯者既於意義方面，曲爲傳達；而於其形式方面，亦不欲其離原本太遠。故譯本亦取用文言。

四、案語與標題 篇中意恐不明之處，則由譯者加以案語而以括弧別之。又每綱目之起處，特由譯者爲之標題，以清眉目而便閱覽。

五、誌謝 本冊彙譯之初稿，成於今年春季。當時曾托邵君爽秋（南京高師教育科第一屆畢業，現任附中教員）檢閱一遍，將譯文之欠明顯處，特爲記出，共同修正，裨益良多。旋又托章君松齡（現南京高師教育科學生）整理付鈔，始得告成。感荷之餘，合誌以謝。

民國十年十一月二十日浙右鄭宗海書於東南大學



兒童與教材 (The Child and the Curriculum)

杜威原著 鄭宗海譯

總論

理論上之大歧異處，從未有無因而生者。此等歧異起於一個真實問題中相反對的分子，而其問題之爲真實，亦即因其中之分子驟觀之每見其相抵觸故也。無論何種重要問題，其中所含情形，在當時每見其互相違反。其惟一之解決，在離去名詞原有之解釋而從另一方面以察其情形，於以得到新鮮之見解。願欲致此種改造或建樹，則有需乎精深之思考。凡人不願爲舊習慣之解脫，故常墨守成說，且四顧以求有以保而弗墜者，其爲事固較易，然即此亦足見吾人類思想之惰性矣。

於是而派別分，本意見之歧異而各立門戶。擇問題中之足以強固其主張者以示人，以爲道盡在是而不顧其他；而不知其僅爲問題之一面，且尙有待於調劑者。

教育歷程中之基本要素有二：一爲未成熟，未發達之兒童或青年；一

爲成人已熟的經驗中數種社會的目的，意義與好尚。所謂教育的事業，特此二種要素之正當的交互作用耳。果思其一，即思其對於其他一分子應有若何關係，使其間之交互反應益充分而益靈活；此觀念實爲教育理論所不可缺之要點也。

但欲達到此種見解，則非有思想上之奮力與忍心不能。視二事爲敵體，其事較易；綜兩者以尋其正當之關係，其事較難。指定兒童本性之一部或成人既發達的意識（即經驗）中之一部而強以爲已得解決全個問題之鎖鑰，固最不費力之事，然從此而一個切實的問題（即相互反應之一問題），反成爲虛懸難決之理論問題。不能窺教育過程之全體而徒見其各名辭之衝突，於是有兒童本位與教材本位之爭執；個性本位與社會經驗本位之對峙。一切教育上主張之歧異，蓋莫不含有此衝突之觀念焉。

兒童所有之生活殊狹隘，其事常不出於人與人間之接觸。各種事物非對於其自己或其家庭伴侶之幸福有深切顯著之關係者，則不能入於其經驗之域。兒童所處之世界，不出父母伴侶之世界，而未爲『事實』與一

原理』之世界，其生活之最大關鍵，不在推理或求真，而爲愛情與同情。今日學校之課程乃適得其反；其材料之所包，上及渺茫之太古，遠達無垠之宇宙。兒童所熟處之境界，不過一方里之地，今則欲強置諸廣漠之世界中。有時且以此爲未足而與言太陽系之星辰。兒童之記憶，既飄忽無恆，且其所聞述，常囿於個人，其限度至狹，而學校乃欲重累之以千數百年之民族史！

且兒童生活爲整個的，其思想與動作之變換，至爲捷速，而不常覺其過渡之裂痕。既不感心理的分離，更無從爲有意的區劃。彼之動作與心理，因其個人的與社交的興趣之一貫而得以無罅隙之間斷。無論何時，其心中之所注意者，在當時卽爲其宇宙之全部。且此宇宙，常流動而變換；其內容之聚散，至爲迅捷，然終不失爲兒童自己之世界，且具有其生活中完整一貫之要素。乃一入學校，各種科目則將此完整一貫之世界，破裂分割。地理從一方面選擇而綯繹一種之現象，算術爲另一部，文法又爲一科，由此類推，門分類別，以至於無窮盡焉。

且學校科目，又注重分類，使事實失其在經驗中固有之位置，另依據一種普通原理而重行組織。不知分類之事，本不屬於兒童之經驗。彼事事物物之呈現於吾人者，斷非類別門分，界限嚴密。彼兒童所身親之種種經驗，概賴情感之維繫及動作之結合得以聯爲一氣。而成人則不然。成人既慣習於事物之論理的組織，故不能悟見直接經驗之事物，須經幾何之分析與組合而始成「科目」。一個原則，自研究學問者觀之，應分清而確定之。各種事實，則不問其本身如何，必依據此原理，加以解釋。必以一個純粹抽象的理想的原則爲中心而重行組織。然此種心理非理智興趣發達甚高，非具以客觀眼光視察事物之能力，解析與組合之才具，發達成熟的思想習慣，及對於科學的研究具一定的方術與其器械之支配力者，則不能有之。括言之，分類的科目，爲歷來科學研究之結果，而非兒童經驗之結果也。

兒童與教材（即課程）顯然之不合處，猶不止此；但其最重要之歧異處，已盡於上述。即：（1）兒童之世界狹小而偏於個人，而課程所示之世界

，則遠及於不切己而渺無涯際之空間與時間；(2)兒童之生活，聯貫而一致，而課程則分門而別類；(3)兒童生活之線索，爲切實的感情，而課程中分類與排列之標準，則爲抽象的論理的。

因此等衝突之點，教育學說上遂有門戶派別之爭。一派注重於課程中之教材，以爲其重要遠過於兒童自己之經驗。彼等若曰：『吾人生活非渺小，狹隘而粗率乎？則各科目可示以廣博之世界及其所包意義之豐厚與夥頤。兒童之生活，非以私利及衝動爲根基乎？則此等科目，可詔以富真理，循法律，有秩序之一個客觀的宇宙。兒童之經驗，非蒼亂散漫而不定，且常爲一時之浮念與情形所動乎？則科目可使其見一新世界，奠基於永久的，普遍的真理；且其各事曾經標準量與明定而不容一時之苟且』。故其告誡之言曰：兒童個人之僻性，浮念與經驗，皆可不顧，且當有以夷芟而消滅之。教育家之事，正在以穩定而有秩序之實際代替此等浮泛變換之動作。此等實際，則可於科目中見之。

『分別每個事業或問題(Topic)爲若干科目；每科目爲若干教室授課

單元 (Lesson)；每教室授課單元爲若干事實與公式。但使兒童逐漸進取各個分立的部分，則終有得觀其全之一日。譬如衢路，統觀之雖見其長，裂段而觀之，步趨而行之，則亦非難達。於是其注重之點，乃在教材上論理的分段與其先後之聯貫。教授問題，不過在獲到有論理的段落與排列之教科書與按相類的程序貢之於上課之時而已。教材似與人以目的；同時亦示人以方法。兒童者，不過爲未成熟之人而待人以成熟之，爲浮動者而待人以安定之，爲缺乏經驗者而待人以博大之。兒童之事爲接受，果使兒童而順從聽命，則既盡其責任矣。

反對派之言曰：『否否，兒童爲起點，爲中心，爲止點。教育之目的，即在於兒童之發達與成長；舍此便無標準之可言。各種科目，皆不過用以助致兒童之發達，乃不過一種工具，其價值以其能否滿足發達之需要爲斷。教育以人格爲重於教材。教育標的不在智識而在自我之實現。讀書萬卷而汨喪其人格，世界可悲之事，孰過於此。且教材固不能由外鑠而得，學習之事，本非被動，必也使兒童之心，向外發展，取教材

以爲有機之類化。故教育實當以兒童爲終始，而足以定學習之質量者非教材而爲兒童。

惟一之重要教法，即心理外展與類化之法。教材可稱爲精神的食品，可用爲滋養之原料，但不能自爲消化而變爲骨肉。學校中各種陳死的，機械的，形式的情形，其原即在抑兒童之生活與經驗於課程之下。因此之故，而所謂『功課』者，幾爲煩難之代名詞。

兩視點衝突之推演

此兩種學說所持基本爭論之點，所謂兒童與課程者，亦可以他名詞代之。重視『課程』者以『訓練』爲標幟；擁護『兒童』者以『興味』相號召。前者爲論理的；後者爲心理的。其於師資，前者重相當之造就與學問；後者重對於兒童之同情及對於兒童天性之見解。一派之揭櫫爲『指導與節制』；他派則爲『自由與自動』。秩序崇於一方；『自然』尊於他處。凡屬陳舊，凡對於昔人經困苦艱難而得之成績期有所保護者，皆甲派之所愛惜；至於新穎，變換與進步，則最易得乙派之同情。『呆滯與機械性』，『錯雜與騷亂』等名詞，譬如短戈相接時往來不已之鋒鋌。一方以玩忽

責任心相責備；他方則以專制自用屈抑個性爲問罪之辭。

此等爭執中，極端之詞意，固鮮有應用於實際者。此固爲常識之所畏懼，故僅得供理論家之玩索。至於常識，則憧憧往復於兩者之間，以入於極不貫徹的各種調和之迷津。今欲使理論與實際常識之關係較爲密邇，則請觀本篇首列之意旨。卽：吾人於此所有之兩個分子，於教育歷程中有必然的相互之聯絡，因教育的歷程（或事業）正不過此兩者之相互反應與適應也。

解決衝突
之貢獻

然則此問題究竟爲何？此問題正不過在打破一種謬見，卽視兒童經

驗與課程中各種材料二者之間劃然不同。果能打破此種謬見，則自兒童方面觀之，在明乎兒童經驗中，與編定的教材已具有相通之要點。而尤要者，則在明乎向之使教材精選組織以臻於目今狀況之『態度』，『動機』，『興味』三要素，亦固具於兒童經驗之中。自科目方面觀之，一、當知各種科目，乃僅爲兒童生活中各種動力所發展之結果。二、在發現自兒童現在經驗以達於其較豐富，較成熟的結果，其中曾經若何之步驟。

勿視教材爲獨立於兒童經驗以外，現成而不可變；亦勿以兒童之經驗爲固定，而應視爲變換的，胚胎的，活動的；然後可見兒童與教材實惟一個歷程之兩極，兩點之間，可定一直線。有兒童現在之程度及科目中之事實與原則，可定其間之教授。教授爲繼續不已的改造，起於兒童現在之經驗伸展以進於組織的真理，即吾人所謂科目者所代表之經驗。

各種科目（不論算術，地理，語文，植物等）在其自身亦皆顯然不出乎經驗——即種族或人類之經驗而已。此等科目包括歷世人類困苦艱難經營締造所積之結果。不過各科目所示之結果，不爲散漫經驗之堆積，而具有系統有組織之情形——即曾經往復思維而釐定者。

故兒童現時經驗中所有之事實與原理以及各科目教材中之所具者，不過一個實際 Reality（意即一個實在的歷程）之起點與終點。若強爲反對之，是以同一發達的人生之幼稚時期與成熟時期相對峙；是以同一歷程中流動的傾向與最後的結果相違抗；是以兒童之性質與究竟爲敵體矣。

如以上所持論點爲不謬，則兒童與課程兩者間相互關係之問題有如下

列：教育上能於其開始以測其究竟，有何裨益？能預知其將來，則於發達之初期，有何裨益？上言各科目代表兒童粗淺經驗中固有的伸展發達之可有的結果，但究非現在生活之一部。然則此等科目究有何用，並何以善用之？

發如此之問題時，其答解似已寓乎其中。知目標之所在，則知現在經驗伸展時所應取之方向。寫遠之一點，初覺其與吾人漠不相關者，當吾人取用以定伸展之祈向時，則頓見其重要。於是而教材不為漠遠之事物，但期人之努力以得到之者，而為對付現在之指針。易詞言之，成人之系統的明晰的經驗，其價值之於吾人，在其能解釋兒童之現在生活及指導此等生活中經驗外展所應取之途徑。

『解釋』與『指導』之兩個觀念極重要，請更詳論之。兒童自己之經驗，非能不假外求而顯其意義，其經驗必非固定的，終局的，而為變換的，過渡的。其自身毫不完全，而但示人以數種發育的傾向之符號。如吾人僅注意於兒童現在之動作，則有莫知所屆之憾，因如此則不能見其意義

之所在。彼以兒童爲完全蠢頑無知之物，或亟稱兒童爲具有人世間至美至善的人格者，事雖不同，病根則一。兩者之謬誤，皆由視發達之各期爲固定而不相通。前者徒見兒童感情與行事之乖戾而昧然於此中所有之真價值；後者不知兒童經驗中即最佳美之表示，亦僅爲一種徵象，苟以成績或結果視之，而不知其所以利用，則其墮敗，可立而待也。

吾人所需要者，爲用全部生活之眼光，以解釋估量兒童各種之表示與其所不及，即其能力與弱點之顯現以定其所占之位置，如此斯有適當之鑒別；如不以其所占於發達的經驗中之位置以解釋兒童現在之趨向，意旨，與經驗，則見其無所軒輊，無有臧否。須知生活發展中之各種要素，當分別看待，斷不能等視齊觀。即如兒童有幾種動作，爲一種衰退的傾向之表現；此種動作，雖曾有助於某官能之運使，但此種官能，現已失其功用，則此數種動作，乃不過剩餘之留遺。若專注精神於此等性質，是使其發達永遠止於低下之平面，是故意保持發達之粗率方面而已。至於他種動作，或爲一種能力與興趣發達幾臻極度之表示。對於此種，應及時