

道

德

教

育

論

法國涂爾幹著

崔載陽譯

漢民署檢



道德教育論

譯序

本書作者涂爾幹是近代一個很有聲譽的社會學家。三十年來學術貢獻之大，舉世爲之震驚的「法蘭西社會學派」(Ecole Sociologique Française)之唯一的領袖，是即涂氏其人。涂氏怎樣能有這樣大的成就呢？那就純因他能建設成功一種科學的社會學。伸言之，實因他能爲社會學尋出一種固有的對象，和規定一條固有的方法。社會學固有的對象爲共同的精神與集合的意識。一切社會現象均爲這種精神意識之表現。此種精神意識雖從個人的精神意識集合而構成，惟極異於個人獨處時所具的精神意識，一如具有生機的單細胞亦雖爲淡氣，輕氣，養氣，炭氣各種元素所集合而構成，構成後則大異於各種元素。這因集合(Combinaison)常能產生一種異質而非異量的新事物。社會學固有的方法：第一，在以社會現象爲一刻刻可供我們在外考察，比較，尋求因果之自然的事物，其次，當解釋一種社會現象的原因或結果時，應絕對的應用其他社會現象。社會學有了這種共同的精神與集合的意識爲對象，乃得成爲獨立的科學，而非如心理的社會學者所主張，社會學只爲心理學之延展，從個人即可推知社會，又非如生物的社

會學者所想像，社會學純為生物學之引伸，社會為一有機體，其適應與進化諸公例，一與生物機體所有者無異。復次，社會學有如是的方法，社會學家乃免再以構成社會現象的原動力歸本於個個人而可以歸本於社會全體之自身，社會從此乃得確實為一獨立的實體，自有其固有的生命，而不受個個人能力所支配；其次，社會學家從此即能根據純粹的科學精神，努力尋求社會內之明確的事物與公例之知識，而不必首先冀圖取得一籠籠統統的全體社會之觀念，有如孔德所主張，社會學的主要職務為規定人類全體社會所根據而進化的公例；或如斯賓塞爾所想，社會學之唯一的目的在表明任何一個社會，其向前發展無不依乎宇宙由簡而繁之進化的公例。涂爾幹的社會學既如此，故當社會學到涂氏手中，即起一大革命。社會學本身既起一大革命，則凡道德，宗教，政治，法律，各社會科學隨之而變色，其為必然之結果乃不言而自明。從此看來，今人有視二十世紀社會科學的世界為涂爾幹的世界者確非無理的。

涂爾幹既是一富於獨創天才的社會學者，他又既以為他始終惟以社會學者的資格來研究教育學，他的私淑弟子巴黎大學教授 Paul Faconnet 又言：在他的道德，宗教，法律，教育，各種極具卓見的學說中，惟從教育學最易窺見他的社會學之精粹，那麼，涂氏教育理論之有其特別的色彩與貢獻，自無疑義。固然，以社會學者的眼光來研究教育學，確非始自涂氏，德國教育學者 Nillmann Natorp 及 Bergemann 諸人早已先其而為此。無如以上諸家的教育學說或則基礎於宗教上

，或則基礎於玄學上，否則亦不承認知識教育與道德教育有何種關係，故他們三人的學說，其完美之處不及涂氏學說遠甚。涂氏的教育學說純然基於他的科學的社會學上。涂氏以爲人之初生，確如盧騷所言，與禽獸等耳。然我們終竟異於禽獸者，那就因爲我們有些爲社會產品之文明的原故。言語，文字，科學，道德等等，都是從無數代和無數人努力形成，而爲我們所藉以異於禽獸者。故社會之有裨益於我們實大。然而社會怎能存在呢？一個社會如欲存在，這個社會的各分子即必須有同一的觀念，感情，信仰和目的，換言之，他們必須有一共同的精神。一個社會如缺乏共同的精神，則這個社會的大靈魂必崩分離析爲千萬萬絕無秩序條例，互相衝突，互相擠斥的小靈魂，社會如是必致於死亡。同一理由，一個社會如無一種確有效驗的方法，去把這種共同的精神從前代傳達於後代，好於未參加社會生活以前，而尙是社會候補分子的兒童之腦中，創造一種社會的精神則社會亦將死亡。然則社會有沒有這種方法呢？曰有，是即教育。是故教育之存在與否，與社會之生死存亡有絕大關係。其次亦可知道，教育的本質是傳達是創造不是發展與生長。教育的鵠的是延續社會的生命，不是增加個人的利益。教育的方法應基礎於兒童之努力與奮鬥，而不應基礎於他們好玩之天性。教材的取捨應根據社會生存的基本需要，而不應徒然根據兒童經驗的內容，與精神發達的程序。知識教育的原理在傳授兒童幾種社會精神的中心觀念，使社會生命能延展於後代，而不止在養成兒童適應社會的能力。道

德教育的原理在嚴格訓練兒童習於服從道德之規律，而不在徒然增加他們社會的知識，感情與興趣。以上所述就是涂氏教育學說的基本概念了。然在這種種基本概念之上，尚有一種更基本之概念，即是教育的中心點與出發點不是在兒童，而在社會。此何以涂氏屢言教育學之有賴於社會學，比他憑賴任何科學為甚。涂氏這種理論恰與美國杜威的教育理論相韻抗；這或因杜威為一心理的教育學家，私淑於盧騷，裴斯多羅斯，海巴脫，福祿培諸人，而涂氏則為社會的教育學家，追宗於 Ficht Schlicmacher 與 Bergemann 諸人。杜威學說在充分的發展兒童，引兒童到社會，而涂氏學說則在鞏固的維繫社會，而使社會之生命延展及兒童；二說似各有所長。涂氏為法國波都大學教授者几十年，更為巴黎大學教授者十餘年，他影響於法國教育界如是其深造，法國近代教育學者實無與倫比。法國教育制度素著齊一集中，而教師對於兒童至今猶主嚴厲干涉：他們的學理根據究竟在甚麼地方呢？我們可於涂氏教育學說中得之！

『道德教育論』是涂氏在巴黎大學一種演講稿。一九二五年秋間方出版。出版之後，各地報章，爭為品評，均認這書在教育史上開一新紀元，因他能完滿解決道德教育學者久欲解決而始終未能解決之一極要的教育問題之故。我們都通知：百年以來，歐洲的道德教育實深淪於一種疑慮不安的狀態中。因歷代惟憑超絕的威權，和死後的賞罰即足以維繫人心，鼓勵末俗的宗教，至此已漸失了人的信仰。無神的道德教育既欲事事訴諸理性，自樂於剔除一切默啓的宗教之

元素。然而正因此舉，故歷久而不見成功。因所謂道德不過是一種我們必要服從的行爲標準罷了。道德如附麗於宗教之下，則道德何爲有一能使我們服從之絕對的威權，自不難得一易招人信的解釋。今道德脫離一切神道觀念而獨立，則道德尙將有這種威權麼？如果沒有，道德自即宣告破產。如言尙有，根據何在。我們既否認道德來自上帝，則惟有肯定他來自良心或理性。然而良心與理性又從何來。當良心爲物欲所蔽，理性失其效用時，道德之威權又將如何。存在嗎？不存在嗎？無神的道德學者是徬徨不敢置答的。百年以來，民權之說大昌，人民自由之領域，日形擴張。當此之時，我們既沒有確實把握去使人民刻刻嚴自約束，又沒有往昔所有而足以使人深爲驚懼的威權，則人濫用自由，循至危害國家秩序，破壞社會安甯，又何足怪？有識之士，早已怛然憂之。涂爾幹的道德教育論，爲第一能用科學方法，找出別種道德威權，代去宗教道德威權，滿足近代精神界之需求，而與學校道德教育以一新生活，此涂氏本書所以可貴者。

抑猶不只如此。本書雖爲涂氏專對法國小學而發，實則無處不可以供我們參考。故譯本書成國文，尙有他種益處。第一，我國現在的人非視宗法社會殘餘之道德觀念爲最高無上之道德；卽視道德爲迂腐無用之物。實則二者均非是。本書明示我們一個社會如無一種理想，則這個社會必難於存在。而社會所以能迫各分子去實現他這種理想，卽惟道德是賴，故道德決非

可有可無之物，他實是日中的麵包，社會惟有他然後能生存。第二本書魄力雄厚，能將道德生活中至善與義務，個人與社會，自由與服從，人性之完全發展，與紀律之限制，種種相反的元素，融匯在一爐中，而構成一貫之理，使我國人素昧於全部道德生活者，得以一目了然，此與我們讀別的道德著作時，只得多少不知何從來，將何去的零碎觀念者迥然不同。第三，我們關於道德教育，很少有好的方法。試一閱國內各種教育定期出版物，即知我國學者無非向日常最要的作品德中，選擇若干以為訓練兒童之標準。不知道德種類如是複雜，兒童受教之年又短，無論如何挑選總難免掛一漏萬。本書首先於全部道德生活中尋出他的最基本的元素，次則將這種元素整個的構之於兒童精神內，使在構成之後，兒童能隨人事的繁雜而自行隨機應付。此實能給我們教育者以一最經濟和最有把握的教育方法。第四，本書關於我們對家庭，對國家，和對世界所應具的態度，嘗詳細研究：關於承平時代的道德，和過渡時代的道德亦嘗詳細討論。這大可供我們參考，我們亟應留意。第五，我國教育界之視知識教育與道德教育彼此絕無關係者至今尚大有其人。本書極能糾正這種謬誤。本書認定知識教育在道德教育中實負極重要的任務，而道德教育亦惟有知識教育然後可達他的理想之目的。第六，現代教育學者每有肯定學校賞罰無學理上之根據者，杜威即其一人。我國受了『教育與民主主義』的影響最深，故對於學校賞罰，其有功效與否，其根據何在，至今尚存極大之懷疑，他們以為知識與感情不是相背的，教法與

教材不是相離的，教育原是生活而非預備生活，是藉環境而行的間接指導，而非教師的直接指導，我們又何須用賞罰刺激兒童，至陷於哲學上二元論的謬見。我國學者既有這種見解，則我國學生囂張日甚，致教師茫無所措，雖其原因極夥，要亦絕非與此無關。本書認定學校的作用為預備兒童參加社會生活。社會中有賞罰的制度，學校中即不能不有賞罰的制度。學校如缺乏這種制度，即失其為『社會的雛型』，而不克負其預備社會生活之大任。至於本書所根據的賞罰原理，全超出杜威各人的推論以外者。

上邊諸例，不過隨手舉出，先後並無聯貫，雖能約略表明本書將有裨益於我們教育界與思想界，惟未盡言本書全部之貢獻，更未言及他的主要精神之所托。本書的主要精神約有兩點：第一，他以客觀的和科學的態度去闡明：社會命令我們時，面孔嚴峻可怕，我們不得不服從之，又當我們感覺社會為我們生命之一部，尤其為我們生命之最好的一部時，溫煦可愛，我們不能不樂意為之犧牲。第二，本書以教育學者的眼光研究如何能達上邊兩種目的，換言之，研究如何能使兒童習於服從紀律，和習於委身社會。這兩種問題確為道德教育之最重大與最終極的問題：善為解決之，確可執道德生活全部的鎖鑰，故本書極為難能可貴。故雖「如何能使兒童感覺意志自由」之一問題，涂爾幹不在本書發表，而將在他書發表，極為憾事，然本書的實際影響，亦未必因此而稍有低減的。

臨了，我們不要忘記涂爾幹的道德學說在世界倫理學史中將佔一如何重要的位置，我們不要忘記法國老教育家 F. Pécaut 氏在法國「教育評論」說過幾句很精警的話：就是「特別在道德方面涂爾幹以後的人之談哲理再不能像涂爾幹以前的人一樣辦法了」。(Particulièrement en morale, on ne peut plus philosopher après Durkheim comme on le faisait avant lui)

民國十八年七月譯者序於國立中山大學。

道德教育論目次

譯序

導言

第一課 非宗教的道德……………一

上編 德性的元素

第二課 德性的第一種元素：紀律精神（一）……………一五

第三課 德性的第一種元素：紀律精神（二）……………二九

第四課 德性的第二種元素：犧牲精神（一）……………四三

第五課 德性的第二種元素：犧牲精神（二）……………五九

第六課 第一二種元素的即義務與至善的關係和統一……………七三

第七課 德性的第三種元素：意志自由（一）……………八七

第八課 德性的第三種元素：意志自由（二）……………一〇一

目次

下編 怎樣傳授德性元素於兒童

(一) 紀律精神

第九課 紀律與兒童心理……………一一五

第十課 學校紀律……………一二九

第十一課 學校懲罰問題(一)……………一四三

第十二課 學校懲罰問題(二)……………一五九

第十三課 學校獎賞問題……………一七五

(二) 犧牲精神

第十四課 兒童的利他性……………一八九

第十五課 學校環境的影響……………二〇三

第十六課 科學教育(一)……………二一七

第十七課 科學教育(二)……………二三一

第十八課 審美教育與歷史教育……………二四五

道德教育論

導言

第一課 非宗教的道德

什麼是教育學，教育學與教育科學的區別。

我們既要用教育學者的資格來談道德教育，那麼，我們第一步就應規定究竟什麼是教育學。教育學 (La Pédagogie) 不是科學。這不是說：一種教育科學

(Science of Education) 之成立是一種不可能的事，這只是說教育學并非這種教

育科學而已。「教育學」與「教育科學」二者亟應區別，免得我們運用科學求得的原理去批判教育

學說。科學須竭人類的智慧能力來研究，故他不受時間的拘束與限制。教育學則沒有這種忍

耐的權利，因為他要供應不能久候的生活需求的。當環境的變遷要求我們一種適當的動作，這

種動作是不能延時的。教育學者之能做和應做的，即是竭其思力去綜合科學所尋得的材料。

於每刻間指導行動。除此之外，我們更不能向教育學者有所多求。

教育與技術
教育與教育
育學的區別

教育學固非科學，亦非技能。大凡技能必藉一種有組織的習慣，實用，和智巧，來養成。教育的技能并非教育學，只是教育者的才藝和教師之實際的經驗。

教育學與教育的技能之區別，既如上述，故縱沒有教育學的思辯能力者，亦可充分的做一良好的教師。反之，教育學者亦常缺乏實用上的智巧。我們實沒有信心拿一班兒童托給蒙達爾(Montaigne)或盧騷，即裴斯托洛齊(Pestalozzi)的教育技能亦非完美，試看他在教育上屢次失敗，即可以知之。故教育學是一種處於教育科學和教育技能二者間的東西。他非技能，因他並非一種有組織的實用，而只是一種關乎實用的觀念。他是理論之總體，從此而觀，他實切近科學。但他又有別乎科學，因科學的理論以表達實際為其唯一之目的，而教育學的理論之直接對象乃在於指導行動。如果教育學不是實際行動的自身，亦須做實際行動的預備，與實際動作盡量接近。且在實際動作中表顯真性。教育學既具如此混雜的本性，故我們可叫他做「實用的理論」。他非實用，故沒有實用的元素。惟他指導實用。故教育學之有利於教育技能，正如反思之有利於職業經驗。

如果教育學越出他的固有的領域，佔取經驗的地位而有之，降為一種一成不變的實用，那麼，教育學即自失了自由的創性，而低減其固有的價值。從別方說來，如經驗之進行缺乏教育學

的指導，則這種經驗亦將成爲一種盲目的舊習，或只受一種不正確的或無方法的思考所引帶。故教育學并非別的，乃是較有方法，較有根據，其目的只在指導教育實際的一種反思。

道德教育
問題，在
今日特別
重要。

我們一經闡明教育學的正當意義，便可開始研究我們所期望解決的道德教育問題。然欲有步驟研究這種問題，我們應先表出這種問題在今日之重要。因爲這種問題於今日實在一特別情境之中。道德的變動至今日而極，故道德教育問題之急求解決亦至今日而極。我們將說明他的理由。

我們現在以道德教育爲講題，那就不只以道德教育在教育學者眼底常爲一最要的問題，實因這種問題在今日之求解決異常急切。道德的崩壞無有逾於此時，故道德教育亦達一最危急的時期。凡足以減少道德教育的效能，搖動他的進行動作的，無不同時破壞公共的德性。故能引起教育學者的注意無有過於道德教育問題。

因我們正努力
爲唯理的道
德教育之
革命。

考道德教育所以有此急切的情形，實因二十年來，我國人努力爲教育革命。我們曾決心給我們學校兒童以一非宗教的道德教育。所謂非宗教的道德教育，就是一種不基礎於默啓的宗教原理上，而基礎於理性所承認的觀念，感情，和動作上的教育。換言之，即唯理的教育。如此重要的新教育之發生自不能不破壞已成的觀念，擾亂舊日的習慣，改變從來的教育法，和產生無數大堪我們注意的新問題。我們說到這裏，我

們已知觸及會惹起極大的辯爭，和激起極劇烈的情感之問題。然而要使我們不決絕地研究這種問題以求一正當的解決，此實爲不可能之事。談道德教育而不先說明究在何處談，和在何種情形之下來談，此實自墜於了無邊際，及晦昧不明之域。因我們現想求得的，並非一種人類通有的道德教育，實是我國此時的道德教育。我們是要在公立學校內養成我國多數兒童的，故這種公立學校實是，且應該是我們法蘭西民族性的守護者。他彷彿像法國全國普通教育的發動機。故我們現在所注意的即是這種公立學校，所欲求解決的道德教育問題亦即是在這種公立學校內所實施的道德問題。況當我們應由科學精神去研究這種問題，不夾雜絲毫情感入內，我們確信這種問題亦非難於解決。

唯 理 的
道 德 教 育
之 可 能

第一，我們所以認定一種唯理的道德教育爲可能之事，實因這種教育純然來自一種科學基礎的定理，是即唯理的定理。所謂唯理的定理，就是肯定一切違反人類理性的事物均爲不真實。我們稱此原理爲一定理，其辭句之表達或有不盡妥適之處。然當人類初次服從真理，換言之，苟人類發現世界真理確曾有他的最初之發端，則此原理實有一種定理之性質。當科學初成，他應有一定理，且應有成立之可能，伸言之，世界事物應肯定能用科學的詞句表出，即世界事物應先認定能用唯理的詞句表出，科學的與唯理的兩名辭實是同一解釋。然而這種定理不過是當時精神的預料，暫時的假設，後竟漸得科學的結

果實證之。科學的結果證明世界事物實彼此憑藉一種唯理的關係來結合，我們大有希望發見這種唯理的關係。誠然，現在的科學尚有無數事物未能發見，世界內尚有無數事物未爲人類了解其真性，且沒有一人敢肯定：世界事物必將一一爲人類發見，科學必有大告成功，能完全表出世界事物真性之一日。我們現在所深信者只在科學之進步將無窮盡。然而唯理主義者所抱定的原理並不肯定科學能發見宇宙一切真際：他只否認宇宙有一部分真理，有幾種事物不能用科學思想去應付，換言之，他只否認這些真理與事物在本質上不是「唯理」的。唯理主義並不以爲科學必能伸張到宇宙現象最後之界限；他只以爲宇宙現象中沒有何種界限永不許科學超越的。這種唯理的原理早已爲科學歷史所證明。科學之逐漸進步已經證明；我們再不能指定不能給科學解釋之某一點。一切爲前人嚴密防守的界限均已漸爲科學所衝破。科學每一進步，常人亦每生一新信仰：以爲這就是科學所能達之終點了。豈料維持不久，科學又復兼程前進，深入人禁其入的境界內。一當物理學與化學建設成功，科學的進步似止於此了。生命的世界實基礎於神秘的原理上，而超越科學思想之外者。然而生物科學之建設又告成功了。心理學又隨之而實證精神現象亦基礎於唯理的原理之上了。循至今日，殆無人敢再肯定：道德現象實爲例外。因這樣的例外是違反一切推理的。這一最後的界限實無理由反抗科學而不許他人侵入的。就事實說來，道德學近年亦成立了。雖然這門科學尚屬幼稚，然而他視道德生活的現象爲一自然

現象，爲一唯理現象而研究之則是顯然的。如道德爲唯理的事物，如道德所有的只是一些能爲理智所研究的觀念與情操，則當陶冶道德和施行道德教育之時，我們又何須求助那些超越理智的方法（例如上帝）呢？

唯理的道
德教育且
爲歷史所
要求。

一種純粹的唯理教育不特在論理上是可能的事，且爲我們歷史發展中之所要求。誠然，如教育忽在短少時間發生這種唯理的性質，則我們總可懷疑如此急速的變遷並非物性之常態。無如教育之得這種性質，已淵源甚遠。教育之脫

離宗教而獨立，已經不知若干世紀。人們常說原始民族沒有道德。這實犯歷史的謬誤。其

實沒有一種民族沒有他的道德的：不過低等社會的道德不同我們的道德而已。低等社會的道德

，純以宗教爲特質。我所以這樣說，實因他們道德中之最重要的，和大多數的義務絕非人對人

而有，都是人對上帝而有。他們之強迫的義務並非敬愛鄰舍，幫助他們，慈愛他們，而是皈依

已成的典禮，敬愛上帝，或於必要時，爲上帝的光榮而犧牲。對人的道德規條絕少，即最禁戒

者，膺罰亦極輕，這實是對上帝的道德規條之副件而已。即在希臘，殺人者的罪亦遠較謾神者

的罪爲輕。在這種情境之下，道德教育當亦祇能像道德之自身，純以宗教爲特質。宗教的觀

念爲全國教育的基礎；首先教授兒童者爲敬禮神祇。不過後來情形漸變，對人的義務漸多，漸

明晰，漸主要，對人以外的義務然後漸減。耶穌教於此亦不無微勞。耶穌教規定人對上帝之