

萬有文庫

第一集一千種

王雲五主編

民本主義與教育

(一)

杜威著

鄒恩潤譯

商務印書館發行

育教與義主本民

(一)

著 威 杜
譯 潤 恩 鄒
校 行 知 陶

萬有文庫

第一集一千種

總編纂者
王雲五

商務印書館發行

第五章 豫備作用開展作用與法式的訓練

(一)把教育看作豫備作用。我們在前面已經說過，教育的歷程即是繼續不

斷的生長的歷程；在一個人一生個個時代裏面，都是以增加生長的能力為目的。這個觀念，與別的影響教育實施的觀念，截然不同。試把他們清晰的比較一下，就能將這個觀念的意義弄得格外顯明。與這個觀念相反的第一觀念，就是把教育看作豫備的歷程。依這個觀念所主張，兒童所要預備的東西，自然是成人生活裏面的種種責任與權利。兒童在社會裏不算圓滿，而有通常位置的分子。兒童只算為候補人；他們只列在存記的名單裏面。至於成人自己呢，也不過把這種觀念稍稍推廣，把現代的生活也看作沒有意義，不過視為『來生』的初試時期。把教育看作預備作用的觀念，不過是把前面所批評的消極觀的生長，換個說法而已。因為這個緣故，我們現在不重述關於這種觀念的批評，請進而研究把教育放在這個基礎上面所生的

惡果。

第一惡果：把教育放在這個基礎上，便喪失了現有的動力，便不知利用現有的動機的能力。兒童是生活於現在，這是人人曉得的事實，不但無可攻擊，並且是一件很好的事情。「將來」是遙遙無期的，沒有緊急的需要，與可見的形式去引起人的注意。我們若去預備不知何物與不知何故的「將來」，就是丟掉現在已有的動機，反到模糊碰巧裏面去尋覓動機的能力。第二惡果：在這種情形之下，適足獎勵游移寡斷，因循延宕。所預備的「將來」，既是遙遙無期的，在「將來」變成「現在」之前，中間還有許多時間，爲什麼要忙着預備將來呢？於是有人看見現有許多非常的機會，有許多可做的事業，便把「將來」延擱起來了；這種引誘的能力越大，注意與精力就向這方面用去，教育的結果只好聽其自然從這裏面出來；但是這樣一來，教育便受了一番阻滯，不如最初就使勁叫種種環境向這方面發生教育效力。第三惡果是：偏重成人所預期的，依沿習慣的平均標準，忽略學生個人的特別能力的標準。主張這個觀念的人，不用根據青年個人的優點與弱點的明確的判斷，却代以模糊

不定的觀念，預期青年在遼遠的將來能够成就的事；例如年終舉行升級，或青年準備到專門學校去，或離開學校的預試時代而入於世人所認為正當職業裏面去。施教的人，往往偏重在這種將來的事。這樣把注意從扼要的地方，移到比較無效果的地方，損失是很大的。這種辦法自以為勝利的地方——自以為替將來獲得一種預備——正是他最失敗的地方。

最後的惡果是：把教育視為預備作用的一種原理，就使人不得不多多依賴關於快樂或苦痛的外鑠的動機。如「預期的將來」與「現在可能的事情」隔離，這種將來便沒有刺戟的與指導的能力；於是如要把將來作為標準，勢非另外再加一些外物，不能使他有效。於是施教的人只得對受教的人說：能照命令做，則將來可獲得報償，不這樣做，則將來難免痛苦。施教的人往往把這種話來引誘受教的人。殊不知為着現在而做的，因為生活上需要而做的健全的工作，大半做的時候都是不自覺的。這種喚起工作興趣的刺戟物，只在一個人實際上所處的情境。如果我們忽略了這種情境，不知去利用他，乃不得不告訴兒童說：如果他們不依照預示的法子做，

就要受罰；如果他們肯這樣做，就可預期在將來的某種時期，獲得報償，以補現在的犧牲。因預備將來而忽略現在可能性的教育制度，要怎樣大大的倚賴責罰的制度，這是人人知道的。到了施教的人嫌惡這種方法的粗暴與無效，他們又搖擺到一個相反的極端：於是他們把用來預防後來的，空空洞洞的知識報告，夾點迎合學生所好的東西，用來引誘青年，好像藥劑一樣，學生不肯吃，他們在外面上一層糖來，拿來騙他，使他吃些本不願吃的東西。

上面所說的話，自然不是教育應否預備「將來」的問題。如教育果是生長，這種教育必要實現現在的種種可能的事情，由此使得個人更適宜於對付後來的需要。生長並不是頃刻之間做得完備的事情，乃是向着「將來」的繼續的前進。倘若校內與校外的環境，都能適當的利用青年的現在能力，那末這種環境自能同時顧到從「現在」伸展出來的「將來」。把教育視為預備「將來」，他的錯誤，並不在把預備將來的需要，看得太重，乃在把這個預備，視為現在努力的大根源。我們如要使得生活繼續發展，預備的需要自然是很重要的；正是因為這個緣故，所以我們要

用全副精力，使得現在的經驗盡量豐富，盡量有意義。這樣一來，「現在」既於不知不覺中參入「將來」，「將來」也同時顧到了。

(二)把教育看作開展作用。有一種教育觀念，自承是根據於發展的觀念。但是這個教育觀念，好像用一邊手把東西貢獻我們，同時又用別一邊手，把這件東西取回去。這種教育觀念不以為發展即是繼續的生長，卻以為發展是一種潛力向着一個確定目標的開展。他以為這個有限定的目標是完全的，俱備的。無論在何時期的生活，如尙未達到這個目標，都不過是向着這個目標的開展。就邏輯講，這個主義不過是「預備說」的變形。在實際上，這兩個理論的異點是：信守預備說的人，重視青年正在預備的關於實用的與專業的職務；發展的主義，則重在研究「正在開展的原理」所具的理想與精神的特性。

主張開展主義的人，以為生長與進步，不過是向着最後不變的目標的接近。我們從靜的人生觀渡到動的人生觀，開展主義所主張的觀念，乃是最後存留的一個缺憾。這個觀念使人注意生活有動的特性。他所給人的貢獻，就是常常說起發展，常

常說起進步。但他卻以為發展與進步不過是過渡的性質；發展與進步的自身並沒有什麼意義。他以為發展與進步所以有意義，只在乎他們是向着「與現在事情無涉的某物」的運動。因為生長既是向着一個完全的「本體」運動，所以最後的理想，乃是固定的。於是抽象的不定的將來含蘊在蔑視現在能力與機會的一切觀念裏面，而為宰御我們的勢力了。

完備的目標，（即發展的標準）既然是很遠的，嚴格說起來，簡直是達不到的。因為這個緣故，如果要使這種目標能適用於現在的指導，當然先要把他翻成能够代表他的某事物。若是不然，我們就不得不把兒童的個個表現，都視為由內部出來的開展，因此不得不把個個表現，都視為神聖不可侵犯的。若是我們不建立某種明確的標準，用來代替這個理想的目的，藉以判斷某種態度或動作是否接近或違背這個標準，那末我們唯一的代替辦法，只得把環境的一切勢力，全行消除；因為如果不這樣做，恐怕這種種勢力要阻礙適當的開展。這種辦法，在實際上既不可能，所以我們必須設立一種有效的代替品，代替抽象的完全的目標。通常這種代替品，自然

是成人要兒童獲得的某種觀念。由此的結果，做教師的人就用『暗示的詰問』(suggestive questioning)引誘學生說出教師所要得的觀念。若是教師得到了，學生說出了，這就是這個兒童已在正當開展的明證。但是普通兒童在這方面，並沒有他們自己的創作力，結果不過使兒童雜亂無章的暗中摸索，並使兒童養成倚賴別人供給暗示的習慣。因為這種方法假託於一種真確的原理，要求具有這種原理的效力，所以這種方法的貽害，也許比較直率的告訴兒童的方法還要大。應用告訴的方法，兒童能記得多少，也就存留多少。

在哲學思想的範圍裏面，要供給這個絕對目標的有效代表，有兩個可作代表的企圖。這兩個企圖，都是根據於一個「全體」(a whole)的觀念——根據於一個「絕對」(an absolute)的觀念——以為這種「全體」或「絕對」是『內在』(immanent)於人類生活裏面的。主張這個觀念的人，以為這個俱備的或完全的理，想，不僅是理想而已，是在「此地此時」(here and now)就有效力的。但是這種理想的，存在，乃是含蓄而不宣洩於外的，或是『潛伏的』或是處於包藏的狀態。所謂

發展，就是要把這種包藏起來的，漸漸的開展出來，外露出來。這兩個哲學系統的創始人福祿培 (Froebel) 與黑格兒 (Hegel)，關於由何途徑可以積極實現這個完全的原理，各有不同的觀念。黑格兒的意思，一套一套的歷史的制度包含着「絕對」裏面種種要素把他實現出來。福祿培的意思，鼓勵實現這個原理的勢力，是在乎把與「絕對」的重要特性相應的符號示人，這種符號大半是屬於數理的。我們把這種符號提示兒童的時候，潛伏於兒童裏面的「全體」就被喚醒。現有一個單獨的例證，可以用來指示這個方法。凡是見慣幼稚園的人，都熟悉兒童圍着的圓圈。依福祿培的原理講起來，我們所以要用這個圓圈的緣故，不僅因為這樣便於圍集兒童，所以必須用他，乃是「因為圓圈是普通人類集合生活的一個符號。」

福祿培承認兒童天賦種種能力的重要；他對於兒童有慈愛的注意；他有引人研究兒童的勢力；這種種或者能代表近代教育論上的單獨勢力，使生長的觀念得受普遍的承認。但是福祿培的發展觀念的說法，與他用來促進這種發展的方法，都受一種錯誤觀念所牽累。他把發展視為一種「現成潛伏的原理」(ready-made latent

principle)的開展。他沒有看出，生長着即是生長；發展着即是發展；因為他有了這種誤會，所以他但知重視已經完全的產物。所以他建立一個目標，這個目標其實反使生長受了阻滯；他建立一個標準，這個標準除非翻成一種抽象的符號的公式，就不能實際用來直接指導種種能力。

「完全開展」的目標是遙遙無期的，如用哲學上的術語來說就是「超越的」(transcendental)。這就是說，這種遼遠的目標，同直接的經驗與感覺是沒有關係的。就經驗方面說，這種目標是空空洞洞的；他是代表一種含糊的情感的願望，不是代表可用理智領略敘述的東西。這種目標既然是含糊的，於是須用某種「即因求果的公式」(a priori formula)，補足他的缺憾。福祿培把經驗上具體的事實，作為發展上超越理想的符號，由此把這兩方面聯繫起來。依照某種擅定的即因求果的公式，(任何即因求果的公式都是擅定的)把已知的事物，作為符號；這樣辦法，最容易使人發生一種怪誕的幻想，任意攫取合意的相類的事實，作為定律。這種憑藉符號的計畫已定之後，又須發明某種明確的實行方法，用來使得兒童熟悉所用符號

的意義。成人既是規定這種符號計畫的人，自然也是創造這種實行方法與主宰這種實行方法的人。福祿培偏重抽象的符號主義，往往勝過他的真知灼見；這樣一來，擅定的、外鑠的、命令式的計畫，乃被用來代替兒童自然的發展，誠爲教育史上所僅見。

照黑格兒的意思，我們所要用來代表「絕對」的具體東西，不是符號，乃是制度。黑格兒的哲學，如同福祿培的，也在一個方向裏面對於生活歷程的適當觀念，有一種重要的貢獻。黑格兒很明白「抽象的個人主義的哲學」有缺點；他看出要把歷史的制度摧陷廓清，斷定歷史的制度是生於機謀，養於詭詐的專制主義都是不可能的。在他的「歷史與社會的哲學」裏面，他把歷來的德國著作家——如勒新 (Lessing)，黑德 (Herder)，康德 (Kant)，雪雷 (Schiller)，格特 (Goethe)，——的主張發揮盡致，使人領略人類制度所有的教育勢力。凡是學得這個運動所遺下教訓的人，都不能把制度或文化視爲人爲的。這個運動的教訓，使人知道『客觀的心』 (objective mind) (即語言文字，政府，藝術，宗教等等) 在構成個人的心的重要，由此推

倒一種心理學（在觀念上推倒，在事實上仍未推倒）把『心』視爲純粹個人的現成的所有物的心理學。但是因爲黑格兒心中常有「絕對目標」的觀念，他不得不把種種制度，依照他們的具體狀態，排成逐步向上接近的階梯。這個階梯上面每一階級在他的時間與位置上，都是不可缺少的；因爲每一階級都是「絕對的心」（absolute mind）的「自我實現」的歷程裏面一個階級。這種一層一層的階級，他的存在，卽是他完全合理的明證，因爲他是「全部分」（卽所謂『理性』）裏面一個整個的要素。個人沒有精神的權利，與這種制度相對抗；個人的發展與教育，就在乎對於現有的制度的精神，作服從的同化。這樣一來，只有順從，並非變化，是教育的精髓。種種制度都有變遷，這雖是歷史上的事實；但依黑格兒看起來，種種制度的變遷，個個國家的盛衰，都是『世界精神』（world-spirit）的事業。至於個人，除非是大『英雄』（heroes）（卽『世界精神』所精選的器官）都沒有分。到了十九世紀的末葉，這派唯心論，又與生物進化論相化合，以爲所謂『進化』（evolution）是自己向外發展以達自己目的的一種勢力。個人要用有意識的觀念與決擇同這個

勢力對抗的或與這個勢力比較，都是無能爲力的。個人不過是『進化』成就自己的一種工具罷了。爲社會的進步，是一種『有機體的生長』(organic growth)不是實驗的選擇作用。「理性」是無所不能的，惟「絕對的理性」(absolute reason)纔有勢力。

這種承認「歷史的大制度」是培養理智的要素，(或是重新發現，因爲希臘人已經熟悉這個觀念)在教育哲學上，有一個大貢獻。這種觀念比盧梭 (Rousseau) 已進步得多。盧梭雖主張教育必須是自然的發展，不是由外面強迫個人，或強加於個人的事情。但盧梭卻以爲社會的狀況都不是自然的，未免有損於自己的主張。但是黑格兒也有他的缺點。黑格兒以爲發展的目的是完全的，是概括一切的；這個觀念雖在抽象上把個人擴充，卻把具體的個性湮沒。後來黑格兒一派的門徒想把一種概念來調和『全體』與個性的要求；這種概念就是把社會當作一個有機的全體，或有機體。社會的組織，須以個人能力的適當使用爲前提，這是無疑的事。但是如照身體上各個器官彼此的關係，與彼此對於全身的關係，用來解釋社會的有機體，

那末所謂社會的有機體，便是說每個個人都有一種有限的地位與作用，須得別器官的地位與作用來補助纔行。就身體方面講，身體上一部分的纖維，與別部分是有區別的；故有一部分能够成手，並且只能成手，又有別一部分只能成眼，依此類推，各部分合攏起來，乃構成一個有機體。若照此說法來講社會，也把各個人區別開來，有的專備使用社會上機械的；有的專備做政治家的；又有別的專備做學者的，以及其他等等。社會組織裏面本有階級的區別，現在援用這種「有機體」的觀念，便是對於這種階級區分加上一個哲學的認可，倘把這個觀念用在教育上面，又是外鑠的命令，不是自然的生長了。

(二)把教育看作心能的訓練。有一個理論，曾經盛行於世；他在「生長觀念」很有勢力以前就有了。這個理論稱爲『形式的訓練』(formal discipline)。他有一個正確的理想：就是教育的結果，應該造就使人成功的特別能力。一個受過訓練的人，應能把他切身有關係的事情，做得比未受訓練的時候更好。這個地方所謂『更好』是指更加流利，更有效率，更能經濟，更能敏捷等等。這是教育的一種結果，我們

在前面說「習慣即是教育的產物」已經把這一點說過。但是這個『形式的訓練』所主張，好像要取一個捷徑。他把某種能力（下面就要提出）作為教授上直接有意要去達到的目的，不是視為僅屬生長的結果。他以為一個人有一定數目的能力，須受訓練的；他以為這種應該訓練的能力，是可以算得出的，好像算出打「哥兒夫」球的人應要學熟的種種打法一樣。因為這個緣故，他主張教育應該要直接以訓練這種能力為目的。但是照這樣講，這種種能力便是已經存在，不過未經訓練；若是不然，這種種能力的造就也須是別的活動與機關的間接產物。這種種能力既然是已經存在，不過未經訓練，那末教育所要做的事，只要常常不斷的，次第重復的，使用這種種能力，就能操練他們，使他們完備。這個理論稱為『形式的訓練』這裏面所謂『訓練』是指經過訓練的能力的結果，並指用重習的訓練方法。

上面所說的種種能力，就是辨別，保留，追憶，聯想，注意，願意，感覺，想像，思想，等等能力。主張這個理論的人，以為這種種能力都是我們本來有的，只要用材料來操練，就能養成一定的形式。這個理論的正統說法，是由洛克（Locke）代表的。依他的主張，