

大 專 用 書

教 育 原 理

賈 馥 茗 著

三 民 書 局 印 行

教育原理

賈馥茗 著

學歷：國

美
美

經歷：國

考



三民書局印行

教育原理／賈馥茗著

臺北市：三民，民78

[4]，377面；21公分

ISBN 957-14-0032-7 (平裝)

1. 教育—哲學，原理 I. 賈馥茗著

520.1/8395

© 教育原理

著者 賈馥茗

發行人 劉振強

出版者 三民書局股份有限公司

印刷所 三民書局股份有限公司

地址／臺北市重慶南路一段六十一號

郵撥／〇〇〇九九九八一五號

初版 中華民國七十八年九月

編號 S 52057

基本定價 伍元柒角捌分

行政院新聞局登記證局版臺業字第〇二〇〇號

有著作權·不准侵害

ISBN 957-14-0032-7

自序

教育成了普遍的事實以後，幾乎每個人都受過教育。於是一提到教育，就似乎人人都懂得教育，而且能够指出教育的得失。從言談間聽起來，「口說的」教育已經不是教育的「本意」；細究起來，「說者」不是一知半解，就是語焉不詳。

和多數人類活動一樣，教育這項活動，在行之有年以後，表面而切近的現象誤被當作本原的，反而把本原忽略了，甚至忘懷了。尤其把學校教育當作了「全部」教育，把教師當作了「唯一的」教育者；更把教育當作了「成人」的「事業」，尤其是常見的事實。

正確的說，教育應該從出生後開始，所以入學之前便要受教育。而在學校教育結束之後，仍然要受教育。由近年發展出來的成人教育、如空中大學等，便是一例。國外已經有了「教育是終生歷程」的說法，說得更明白一點，是「人」終其一生，都「需要受教育」。

受教育是學習者的需要，教育是應學習者的需要而產生的。這類需要的滿足活動，除了正式的學校教育之外，任何非正式的、符合這種性質的活動，都是教育。

從學習者的需要來確定教育的本原，自不免要從出生說起，但却不以幼年期為限，只是幼年期特別明顯而已。而如此確定教育的本原，教育便不是成人的「事業」，而是「教育者」的責任了。教育者是「應該」而又「能够」滿足學習者需要的人。在「義務」的限制下，還要有能力

2 教育原理

完成其任務。

教育既然成了盡人皆知的事，作者希望知道者也能成為「稱職的」實行者；更希望「知道者」能夠「透徹的」知道。同時也把這項義務寄予所有「有責任」又「有興趣」的人。為了這個原因，這本「教育原理」盡量用最淺顯而通俗的方式寫出，希望能增加其「普遍的」可讀性；並且希望能夠參酌應用。

擴大了教育者的範圍，這本書不是專為教師或準教師而寫的。因為教師或準教師會在其「受教育歷程中」學到專業科目。在教師之外，為人父母的，對幼小的一代具有影響力的，馴至對「別人」可能發生影響的，都可能成為作者心目中的「教育者」。希望這本書對所有的教育者有些用處。

在寫作過程中，作者時而感到困惑，時而意志消沉，停頓的時間超過了工作時間，已經無從計算，所以從開始到完稿，歷時四年，仍然自覺去初意甚遠，未免貽笑方家。感謝三民書局劉振強先生的容忍與禮遇，始終無一言催促，更未表示一絲不快。敬再申致最深摯的歉意與謝忱。

教育原理 目次

| | |
|--------------------|-----|
| 緒 論 | 1 |
| 第一章 學習者基本的需要 | 17 |
| 第一節 滿足基本需要的學習與體驗 | 21 |
| 第二節 滿足需要的人際關係與規範 | 33 |
| 第二章 學習者基本的需要（續） | 47 |
| 第一節 滿足需要的羣體道德與法律 | 47 |
| 第二節 學習者所需要的透徹認識與了解 | 74 |
| 第三章 人的需要 | 93 |
| 第一節 發展人性 | 95 |
| 第二節 認識人生 | 116 |
| 第四章 人的需要（續） | 139 |
| 第一節 提昇人格 | 139 |
| 第二節 成己成人 | 164 |

| | |
|-------------------------------|-----|
| 第五章 歷史文化進步的需要 | 185 |
| 第一節 文化與文明 | 186 |
| 第二節 歷史與社會 | 202 |
| 第六章 知識演進的需要 | 227 |
| 第一節 知識的形成及性質 | 229 |
| 第二節 知識的繁衍 | 240 |
| 第三節 知識演進之蔽 | 252 |
| 第七章 幼年期的可塑性與自由傾向 | 267 |
| 第一節 幼年期的可塑性與習慣的培養 | 269 |
| 第二節 自由傾向與理性發展 | 286 |
| 第八章 教育的效果 | 305 |
| 第一節 學習者的品質與活動狀況 | 307 |
| 第二節 環境與教育者的品質 | 330 |
| 結 論 | 355 |

緒 論

我國有關教育科目的名稱，絕大多數是從實施「新教育」後，由西方摹仿而來，「教育原理」這個名稱也不例外。而在西方教育書籍中，用「原理」為名的，二十世紀前並不多見。後來雖然陸續有一些出現，和其他科目比較起來，為數也並不多。而且若干以教育原理為名的書，探討其內容後，會給人一種「名實不符」的感覺。其中有些所謂之「原理」，乃是採擷了「哲學」論點，因此就更給人一種困惑的感覺，對教育哲學和教育原理二者，劃不出清楚的界限。

這種困惑之不能免除，是因為哲學就是談原理或原則的（二者的英文字只有一個，即是 Principle，我國的翻譯則兼採二者，以便行文者選用）。教育科目中有了「教育哲學」，又有了「教育原理」，如何劃分歸類，本就不易。近年來國外的趨勢是，避免用教育哲學和教育原理，而用一個另外的名稱來代替，稱為「教育的基礎」(Foundations of Education)，包括教育的原理原則，也擴大範圍，除了「哲學」的之外，把社會和心理的也涵蓋在內；甚至某些以此為名的，就內容來看，有關「原理」的成分較少，逕自以「原則」為話題。

我國的「理」和「則」兩個字，在字義上，仍有差別。「理」指治

玉使其不紊，推衍到宇宙萬物生成和存在的現象，而成了與「道」相通的名辭；「則」乃是「劃分」物類而定其等差。從這兩個意義區分，便知前者意在「整體」秩序，涵義最廣；後者意在整體內的區分，「區分」的色彩比較明顯。故而可以粗略的說，「理」完全是「抽象的」；「則」就有了「具體的」形跡，這就是前段說有些名爲教育基礎的書，多見「則」而少見「理」的原因。

因爲「教育原理」仍然存在於我國的教育科目之中，爲了滿足想要讀這個科目者的需要，作者用了四年的工夫，寫出這本名之爲教育原理的書，所根據的觀點有三個：一、確定意義，二、方法和立場，三、本書的旨趣，以下逐一作簡略的介紹。

一、何謂「教育原理」

這裏涉及到兩個名辭概念，即是「教育」和「原理」，不過卻先要從「原理」說起。

既然「原理」是從英文字“Principle”翻譯而來，便要先從英文字義探討起。而這個英文字義歸納起來，大致如下：

1. 基本、原初或普通的法則或真理，由此而衍生出其他的法則或真理。
2. 最高的根原或造因。
3. 基本的主張或真理，明顯的卓見。
4. 正確行爲的條件和義務。
5. 主要的元素或品質，由此而生出特別的效果。
6. 創始或實現的機構或力量。
7. 可依以作用的法則或法則的集合。

8. 賦予性質和效果的本體機構。

這八個解釋含着原理是「真理」、「根原」、「品質」、「原動力」和「法則」，這幾項可以確切的說明了「原理」的內含。用通俗的話來說，便是確切不移的道理，據以實行時，有等差，而必然產生相當的結果。

現在說「教育」的意義。其實這是一個盡人皆知的名辭，不必再來作字義的探討。唯一要說明的只有兩點：第一、教育不等於「學校教育」；第二、教育不等於「教學」。

說教育不等於學校教育，一則是在教育活動開始的時候，尚未建立學校，所以教育發生在學校之「前」，故而沒有學校教育的時候，已經「有了」教育。所以教育和學校教育，不但時序上有先後之別，形式上也有相當的差異。從學校教育出現之後，有了兩個不同的名稱：稱學校教育為「正式的」教育，學校以外的教育為「非正式的」教育。既然教育有了正式和非正式之別，正式的教育便不能把非正式的教育納入其中。實際上，學校以外的人——非學生——仍然需要或是不可免除的在接受教育。

再則是目前學校教育只包括人生的一個段落，多數從小學到大學，雖然有提前到幼稚園，延長到研究所的事實，卻尚未普遍。那麼未包括在學校教育階段的人，是否便與教育絕緣？尤其入學之前的這段，是否就不必受教育？如果受了教育，則所受的便不是學校教育。然則入學之前的教育，能夠「不算是」教育嗎？

三則是學校教育之為正式的教育，就是因為「正式」，所以不免形式化，忽略了形式以外的，可能或更有教育影響力的因素，以致學校教育的效果，落到了「教育」之下。

因此談教育就必須從更廣濶、更長遠處着眼，不要一味的把學校教育當成教育的全部。

4 教育原理

就教育不等於教學來說，和前者有連帶關係；但把二者視同一體的時候，卻會造成更嚴重的危險。

第一個危險之所由來，是從教學以文字為主要媒體而產生的。「識字」只是教育的一部分，卻是學校教育的大部分。教學離不開識字，而識字的多寡，卻和學生的能力有關，那麼識字不多的學生，在把教學當成教育時，就失去了許多「受教育」的機會。而實際上一個學生固然需要學習識字，卻還需要學習另外的許多東西。

其次，把教學當做教育，教育責任便將完全落到教師身上。而對受教育的人來說，除了教師是教他的人以外，還有許多人也負有教他的責任，或者對他發生影響力，成了他受教育的一部分。如果這些人都把教育責任委諸於教師，怠忽自己的責任，甚至生出和教育相反的影響力，教師又能發生多少作用？

第三、教師只能在學校、在自己上課的時間「教育」學生，那麼不上課，不在校的時候，誰來擔負教育任務？何況學校裏一位教師在上課時要「教導」數十名學生，在既定的教材和教學時間限制下，能實現多少「教育」效果？一節數學或國文課的教學，會等於「全部」的教育嗎？

就著這幾點說來，把教學當作教育，不但犯了概念錯誤的毛病，也給教師加上了既不合理、又不能實現的負擔。所以知道了學校教育不等於教育之後，便更不應該把學校的教學視同教育了。

本書一教育原理一是從最基本、最廣泛、最普遍處來探討教育的道理和法則，闡釋教育之發生、存在、和實行的造因與實施的法則。其中一個最主要的論點，是把教育放在「受教者」身上，是受教者需要教育，教育活動才出現，才見出了「教育者」。

這個論點和已有的觀念頗為不同。在已有的觀念中，「教育是需要

的」已經普遍的爲人所接受，於是便順理成章的出現了教育者和教材。所形成的事實是教育者「先」站了出來，然後選定教材，然後把受教者「叫」到前面來學習，這樣的順序是：

教育者→教材→學習者

教育者居於主動的地位，學習者完全是被動的。

本書的論點則是學習者需要學習，學習有指向（所需要學習的），才有教育者提供學習的適當材料和方法，順序便成爲：

學習者→學習 $\left\{\begin{array}{l} \text{材料} \\ \text{方法} \end{array}\right\}$ ←教育者

是學習者居於首要的主動地位，需要學習一些材料和方法，才有教育者提供，二者在材料和方法處遇合而交互作用，才成爲實際的教育活動。因此不但是教育者知道教育的需要，學習者尤其要知道，而且先知道教育的需要。

二、探討的方法和立場

教育是唯人獨有的活動（某些動物對其幼小的一代，似乎也有一些「教導」活動，卻絕不似人的教育活動之複雜、有計畫、有系統。）故而談到教育時便必須從人出發。人自有其特性與特徵，因此才有了屬於人的教育活動，所以談教育時，必須以人爲起點。

談人原是哲學的話題。待到心理學脫離哲學而成爲獨立的學科以後，才進入於認識人的另一個領域。到了這個時候，在方法上也就有了改變：哲學中論人用的仍然是思辨或內省；心理學則多用觀察或實驗。二者的分別，一則是哲學方法，一則是「科學方法」。

事實上，誠如每個人都體會得到的，人是一種非常複雜的動物。今

6 教育原理

天研究人的學科，除了心理學以外，生理學、醫學，以至各個社會學科，都和人直接間接相關，這就顯示出若單單採用一種方法，很難對人有徹底的了解。而時至今日，把所有和人有關的知識彙集起來，也不能說就透徹的了解了人；而各種知識的研究，所用的方法並不相同，尤其在今天喜好「另定名目」的風氣下，方法不一而足，研究也就不能以一種方法為限。或者正是由於這種情形，近年來從事研究者要求指明所用的方法，成為衡量研究水準的一項標準。

這種趨勢容或自有其道理。不過方法之運用，猶如工作之運用工具。熟悉一項工作的人，自然知道所需要的工具，似乎不必把這一點列為他是這類工人的條件。因此作者自己的習慣，一向是工作到一個程度時，便去尋找適用的工具，很少把所有的工具一一陳列出來，以免占據空間，而且避免增加選擇的麻煩。

其實從哲學中討論人開始，所用的也不只是思辨方法。從探討的描述來說，大部分來自於觀察：看到本身以外的人，而且是很多人，這是外觀；同時也用內省以體會自己，這是內觀。把兩者相參照，提出其普遍處和獨特處，但是以普遍為主要的特點。這本就是哲學的性質和其必不可少的方法。至於所謂之觀察，自有其獨到之處，卻不似「科學」中所謂之觀察那麼有計畫、有系統、有確實的跡象和資料。可是哲學中觀察之所得，卻也指出了一些無可否認的事實，如所謂之人的特性、情感作用等等。

教育原理要探討人的教育之真理、根原、品質和原動力，既然已經有了那麼多哲學探討，自然可以便利的應用，於是哲學方法就在應用之列了。

另一方面，教育本身原就不是一種「純理論」的學問，因為教育不是「說空話」，而是見諸於實際活動的。實際活動有事實可見，有脈絡

可尋，所以必然要採擷事實，並且追尋事實的來龍去脈，於是就要用史學的方法。而史學的方法乃是一種獨特的方法，不是科學方法，當然也不是哲學方法。何況教育活動有切近可見的現象，也有須要經過一段相當時間才能評定的結果，因而無法超出於歷史之外，也就無法避免應用歷史方法。

由此推衍，教育之應用的特性，使得探討者在探討了其真理、根源、品質和原動力之後，自然就要提出可以應用的原則，以使用之於實際。不過所提出的原則，乃是「假設」的性質，有待於實際的驗證而後確定。如何確定是下一步工作。關鍵在「假設」的提出，須要經過一番理論探討，先確定和假設有關的問題，然後就着問題的癥結之所在去設想。這一個步驟和方法，則是任何研究不容或闕的。

本書的立場，也是其撰寫的目的。是有見於在社會現象中，每個人都「會」說教育兩個字，猶如每個人都「懂」得教育一般；而實際上，每個人都曾經「受過」教育，反過來，也就成了每個人都「能夠」擔當教育工作。

每個人都「能夠」擔當教育工作，即是本書中所說的「教育者」。這是作者的希望，甚至應該成為「教育」的希望。連同受教育者（本書稱為「受教者」，所指的不全然是學校的學生）在內，如果每人都「能」成為稱職的教育者，教育必然會收到最高的效果。那麼社會現象中之表面的、虛浮的，每個人都和教育關聯的一面，確確實實的見諸於實際，的確是求之不得的。

所謂把「受教者」也包括在「教育者」中，是作者的一份希望。因為作者無意把受教者永遠定位在「受教」上，除了受教者不僅指學生之外，更含着「三人行，必有我師」和「人皆可師」的意思。「教」和「受教」的分別，不在於身分或名位，而在於「學習」。需要學習的便是

受教者，而能夠滿足學習者之需要的，便是教育者。兩者間沒有固定的界限，只在學習情境中才分別。

作者希望每個人都能成為教育者的另一個理由是，當「學校教育」代替了「教育」的涵義之後，許多實際上負有教育責任的人，振振有詞的把自己的教育責任推卸到學校教師身上，使學生（一部分受教者）除了從教師那裏學習以外，少了其他的學習機會，正確的說，是少了「受教育」的機會。這裏「教育」是指學習者「所需要的」而言，學生從教師以外的方面所得的「學習」，即使稱之為學習，卻不能稱之為「教育」，因為這類學習可能是學生「所喜歡的」，卻不是所需要的。那麼如果提供這類學習的人是「教育者」，他們將提供學生所需要的，而不是提供學生所喜歡的了。

由此也驗證出教育的一個真正意義：教育不是「取悅」於人，而是「教育」人。

更重要的一個理由是，在許多人自以為「懂得教育」、「能夠擔當教育工作」的時候，一方面推卸教育責任，一方面在實際「從事」教育活動時，卻又不知所措。最嚴重的是未入學的幼兒，已入學而回到家庭，在社會場合中，需要學習的，應該提供給他們教育的人一家長，社會中任何人，並不知道如何教育，或是誤用了教育。

因此作者希望藉這本教育原理，使負有教育責任或願意從事教育工作的人，能夠了解教育的真正意義，進而知道實行的原則。所以這本書並不是專為教師或準教師而寫的，也就是超出了教科書的風格。如果因此而落得失去學術性之譏，作者自應身任其咎。

三、本書的旨趣

本書所要闡釋的，**第一、在於重新申明教育的真實意義**。從教育的起源說，在教育開始的時候，是先有了事實，也就是先有了活動。至於這項事實或活動的意義，乃是後來才出現的。

這個進展的歷程，固然可以說是文化進步的歷程，然而卻和人生長發展的歷程有些類似。

從人生長發展的歷程看，嬰兒饑餓的時候，碰到乳頭或奶瓶，便吮吸起來，所表現的是活動，既不會說「吃」，也不會說「餓」。「說」、要到發展出語言能力之後才能出現。是「活動」先於「述說」的歷程。前者是由於「需要」；後者是為了「了解」。縱然了解不出現，活動仍然會進行。教育之意義的闡釋，後於教育活動，猶如人之理性發展，後於生理發展一般。

於是在人這方面便出現了另一種情形。一個會說話的兒童和母親要餅乾吃，如果母親問他為什麼要吃餅乾，他可能回答說「餓了」。照通常的習慣說，餓了應該是要「吃飯」，為什麼要吃「餅乾」？因為生活狀況改變了常規，餅乾「代替」了「飯」；甚至一個孩子在餐桌上，美食當前，全然不吃，卻要吃餅乾。餅乾和飯具有同樣的效用——療饑，而此時這個孩子所認定的，不是「基本的」饑，也不是面前可吃的東西，而是「餅乾」。把餅乾和饑餓連在一起，而不把「吃」和「餓」相連，乃是意識中的另一種認定，偏離了原有的本義。

這個例子在說明「解釋」或「述說」不一定就是活動的確切本義。解釋者由於「自己」的意思，可能採用了並「不確切」的說明，失去了活動的本原意義。

教育活動和教育意義的闡述，就有類似的狀況。

兒童開始摹仿成人的活動，包括生活活動和工作活動，可能出自於好奇和遊戲的需要，例如扮家家酒或是推動玩具汽車。到了可以自己用

刀子切蛋糕或騎三輪車（還未到開汽車的年齡）的時候，就要學習掌握刀把和車把，學習的需要就開始了。因為兒童有這項需要，成人來教導他，他才會接受教導，以滿足自己的需要。這就是教育的真正意義——學習者「需要」教育。是學習者先出發，才有了教育者的回應。

根據這項事實。來解釋教育，首先應該是受教者說：「我需要學習。」不是教育者說：「你需要教育。」

事實上學習者之需要學習，也是「先」見諸行動，後有說明，甚至多半沒有說明；因為他們的理性發展後於行動，在能夠提出說明之「前」，所需要的已經得到了供應，說明便成了「不必須」的了。沿襲下來，對於教育意義的闡釋，便只有「供應者」——教育者——的話，而沒有需要者的話了。再進一步，便成了教育者「決定」學習者的需要，把原屬於需要者之「我需要」，變成了「你應該」。如同使學習者由「債權人」變成了「債務人」，權利變成了義務，而主客易位。

習慣傳流下來，成人一直順理成章的代學習者決定所需要的學習，就確定了教育。

成人或教育者根據經驗和事實決定學習者的需要，也是道理和實際的必然。因為在文化進步到日趨複雜以後，正因為學習者尚未成熟，有許多需要不但無從述說，而且並不知道，不得不由成人提供。在正常的文化社會現象中，教育者提供「適當的」教育，是事實之必然。可是如果教育者為混亂的社會現象所迷惑，對教育做了不確切的解釋，誤把「期望於自己的」，當成了「學習者的需要」，便相當危險了。其基本的危險之處，便是用「成人的立場」期望「一種生活方式」，代替了學習者所「需要學習的生活」。

「生活方式」和「生活」的意義並不相同。「方式」是表面的，變化極大。「生活」在於生活的主體，主體的生活方式可以改變，但是卻