

第七輯

存在主義評價.....趙雅博
盧梭教育思想.....黃遠煌
康德的哲學與教育思想.....歐陽教

第八輯

哲學理論體系的選擇.....趙雅博
據情作用與心理衛生.....賈馥茗
斯賓塞之哲學及其教育思想之研究.....徐宗林
福祿貝爾教育思想之研究.....黃光雄
英國公學制度之研究.....張訓誥

第九輯

哲學與神學之關係(附英文摘要).....趙雅博
人性教育與和平(附英文摘要).....賈馥茗
羅素之哲學與教育思想(附英文摘要).....劉秋木
兒童語言發展之研究(附英文摘要).....林清山

第十輯

柏拉圖與亞利士多德思想之比較.....趙雅博
學校輔導專業化的原則.....賈馥茗
論特殊教育「學」成立之可能.....郭為藩
柯門紐斯教育思想之研究.....邱兆偉
克伯屈教育思想之研究.....黃昆輝

第十一輯

大學教育之重建.....賈馥茗
法國大學教育的危機.....郭為藩
社會變遷與英國大學教育.....林清江
教育科學與科學教育.....張春興
柏拉圖教育本質論.....汪子文
培根方法論及其哲學思想之評鑑.....陳建勳
赫爾巴特教育學之主要內容.....詹棟樑
勒溫場地說的人格結構.....林義雄

第十二輯

賈馥茗

哲學·教育及其歷史

教育學的方法論.....趙雅博
自我的意義及其概念架構.....賈馥茗
自我理論在教育學上之應用.....郭為藩
教育社會學在教育學中之地位.....郭為藩
創造能力發展之實驗研究.....林清江
教育計劃的經濟基礎.....賈馥茗
艾德洛學說在教育學上之價值.....黃昆輝
我國高級中學課程之研究.....陳照雄
初中學生生活適應問題與輔導.....林玉體
國中學生學習困難問題的初步研究.....林昭賢
蘇清守 林生傳 郭生玉

第十三輯

教育科學的建立.....趙雅博
角色理論在教育學上之意義.....郭為藩
教師角色理論與師範教育改革動向之比較研究.....林清江
我國師範專科學校課程之研究.....黃堯仁
計劃教育中國民中學師資培養問題之研究.....錢南強
國民中學課程發展之研究.....陳奎憲
中學夜間部學生的生活適應問題與輔導.....鄭武俊
當代美國進步主義與精神主義教育思想之比較研究提要.....楊國賜
數學(題解)創造能力發展之實驗研究.....賈馥茗

第十四輯

教育的適應性及不變性.....賈馥茗
控制的教育學.....趙雅博
價值理論及其在教育學上的意義.....郭為藩
哲學的人類學.....鄭重信
家庭教育與教育.....林清江
教育行政領導的意義.....黃昆輝
現階段我國職業教育革新途徑之研究.....李建興
我國教育計劃中建設合作制度之研究摘要.....滕春興
我國學童道德判斷之研究.....蘇清守
輕度智能不足兒童辨別學習之研究.....吳武典
國小中高級兒童作文常用字彙研究.....張春興、邱維城
數學創造能力與其相關能力發展之研究.....賈馥茗

教育的適應性與不變性

賈馥茗

導言

教育是宇宙萬物中唯人獨有的活動。從教育方式具體化以後，已成為更明顯的事實。從人類的活動來看，每種活動都有其先在或具體的理由，則人類的教育活動，必然也受某種動機的驅使。進化論者推測人是由動物演進而來，以現存於宇宙中的動物和人比較，即或承認人是動物中的一種，也無法否認人與動物有別。單從教育活動來說，便證明人與動物的差異。

為人所獨有，而不見於其他動物的活動甚多，這些活動是由人自行興起的；而任一種由人而興的活動，也可由人自行變革。教育既由人而生，自然也不例外；而且依史實所載，自有歷史以來，教育活動也確有若干演變；且每一變革，多是因實際需要而起。教育因人的需要而有所改變，是教育的適應性，也就是改變教育以符合人的需要。

若從教育為人所獨有的活動來看，則教育必然也與人有密切的關聯；無論人的需要如何變更，只要人之所以為人的特徵尚存，由人而興的教育活動便有其不變的部分，這可以稱為教育的不變性，也就是教育和人的密切關聯性。

本文承認教育的適應性，同時假定教育也有其不變性。依教育的發生、發展、和演變，可以申明教育的適應性。從教育的本質(註一)和人的特徵可以驗證教育的不變性。由此可進而探索適應與不變二性質統合的可能性以歸結教育實施的原則。

教育的適應性

(一)教育的發生是因生活的基本需要而起

由於缺乏資料佐證，對人類史前活動，常常出於臆測。據教育史家測度，在正式教育形成之前，人類便已有了教育活動。(嚴格的說，此時的教育活動僅可稱之為教學活動，「育」字尚不適用。姑用教育活動以從習慣。)而這項活動，並沒有完整的計劃與組織，甚至沒有明確的可以具體解釋的目的。只是由於事實的發生，隨機而出的活動。

試設想漁獵時期的人，最迫切的需要是謀求生活以維持生命。從捕魚或狩獵等活動中獲得食物，是求生的實際需要。漁獵的技巧便可能是在兒童追隨成人的時候，或者由於遊戲、或者基於協助，因觀察而摹倣，因好奇而請問，成人從之而出的示範或說明。成人的示範與說明是教，兒童的觀察、摹倣、與練習是學，於是成為最初的教學活動。活動的實施，因時因地隨機而

發，其造因乃是求生的基本需要。

試再設想最初的教學活動，因實際的必然，多半屬於肢體的運用，是最基本的技能學習：涉水抓魚，或徒手搏獸。身體其他部分和雙手的協調作用，可能便是主要的教學內容。技巧的熟練，要靠學習者自己去練習並試驗，這一階段的教學活動，和某些動物的教學幾乎無殊。如貓捕鼠、雀試飛，由於本能的驅使，母教其子，幼小的一代便在半遊戲式的活動中學得了生活必需的基本技能。

然而動物的學習，達到一定的生理限度便停止；而且上下兩代的教學內容，永遠超不出肢體活動的極限。人則除了直接運用肢體活動於覓食以外，又能運用肢體活動於工具的製造上，再利用所造的工具以覓食，因而增加了覓食活動的效果。人類的這一項進步，是超越動物的主要原因；而人類的活動範圍，也從簡單的直接覓食，擴展到廣泛的工具製造上。這工具製造活動，僅就時間而言，已超出直接覓食活動若干倍；若就技巧而言，更複雜萬端；更重要的是，所需於大腦的運用，尤其勝過肢體。由此形成人與物的分野，物仍然停留在本能的運用肢體階段，生活完全受自然的支配；人則超出於本能的階段之上，能夠利用自然，改變自然，創造出屬於人所獨有的部分，見諸於具體的事物、或者抽象的觀念。

沿着歷史的進程，人類生活由漁獵時期進入畜牧時期之後，技巧方面除了捕捉之外，加入畜養。由於畜養，便必然增加了對動物觀察而得的經驗，如動物的繁殖、特性和生長歷程。又由於牧放隨水草而遷移，便必然增加了對植物的了解和地理環境的認識。具體的說，技巧的增加，不僅在於肢體的運用，而是運用記憶的經驗和思考的推演，發展到抽象的技巧階段；而抽象技巧的「巧」，是從腦力的運用體驗而來，不是單純的摹倣或練習所能見效。如是教育的內容，便必然的在示範而外，要有更多的說明或解釋，教育的方法，藉重於口頭的多於動作的演示。學習者在經過教導之後，要自己去思考，去探索，才能有所領悟，進而有新發現。

待到進入農耕時期，由於對植物的辨識增加，伴以對時序、溫度、水分、土壤等性質或影響的了解，同時發明製造更多的工具以符合實際的應用，便成為知識與技巧同時並進而又顯有區別的情形。教育內容也因而有所改變，且教育方法中口述的更多於操作的。又在農耕之暇，有了更多的時間使年長的一代將所知所能傳授給下一代；下一代更就着所學自去省察發現，而有了更多的心得與成果。世代累積，構成人類所獨有的一種超出自然的產物，這種產品在具體事物之外，含有大量抽象的部分，若姑且稱這種產物為文化，則文化便成為教育活動的內容。

由前述臆測判斷，教育的發生始於求生的目的。要滿足生活的需要，上一代基於「母性」的本能把謀生的技巧傳授給下一代。最基本的謀生技能多限於肢體運用，早期教育的發生，便是兩代間技巧的教與學的活動。稱之為教學而非教育，是因為活動的主要目的在求生命的維持，是動物性的本能表現。在求生目的驅使下，從漁獵時期經過畜牧時期而到農耕時期，由於生活必需品的改變，獲得的方法因之而不同，教學的內容因之而異，教學方法也隨之而有所變更。這些變化，雖然是基於生活實際在不知不覺中發生的，却明顯的看出了教育的適應性，即是在生活需要不同時，教學的某些部分便因而有所改變。然而需要的種類可以改變，必須滿足所需才能維持生活則是不變的。教育的發生因人的需要而起，隨人的需要而定，是從根本上就確定了教育的適應性。

(二)教育的發展是由社會組織的演進而成

亞里斯多德說人是社會性的動物。這個觀點可以解釋為人有群居的本性，也可解釋為人有群居的需要。人類營群居生活從何時開始，已經很難稽考。如果再以臆測，設想在原始時期，人們為了增強力量，抵抗猛獸的侵襲，以保障生命的安全而群聚在一齊，則是因需要而促成群居生活。如果承認人曾意識到自己的渺小和力量的微弱，至少需要和別人相聚一齊，不僅保護生命及共策安全，尤其為減少孤獨感而得到心理的慰藉，則本性之中可能即有群居的傾向。總之，人類早就營群居生活已無容置疑，而由群居進而形成社會組織也有史實可證。本節所要說明的是因社會組織的演進而促成教育的發展，以見教育的適應性。

人和其他動物相同，有其習慣性。習慣是由於一種行為重複出現，久之成為定型而成的，所以習慣是後天學習的結果。個人習慣性的行為，構成獨特的人格；群體中多數人的習慣，便成為風俗或習尚。在每一群體之中，有其獨具的習尚，於是成為這個群體的特徵。一個新加入的分子，必須依從該群體的習尚，表現與眾相同的行為，才能被群體所接受，才能與其他的多數人營共同生活。於是習尚無形中成爲一種群體對個體的約束。無論個人是否願意，如果要停留在這一群體之中而繼續生活下去，便必須接受這種約束。這種約束，是一種無形的力量，使個體失去若干自由，而且迫使個體，逐漸由自行約束而達到成爲其本身的一部分，如同原本具有的一樣。這可以說是個人從群體而學習的開始，也可說是群體對個人在無形中所施予的教育。

然而這種群體的影響力，雖然有教育的作用，却不免於消極，且黯而不障。許多仍然停留在原始部落組織的人群，便表現出這種作用，既不具明顯的教育功能，也未發現出任何發展。所能確定的只是某些行為的約束而已。

若就比較進步的群體來說，爲使群體生活發揮更高的意義，便有更明顯的行為約束，而且以更積極的方式使群體中每一分子了解並奉行。這種行為約束，便是製訂法律的由來。不過法律是外在的約束力，只能就懲罰既成行為而產生消極的裁制作用，預防的效果既低，更不能做積極的指引或善良行為的啓發。人類本能的衝動慾求，遠超過動物性的本能之上。因爲人類除了食、色二種基本的慾求之外，更加貪婪而任性。僅就基本的食與色二者來說，如果人能像動物一般，食只爲維持生命，凡可以果腹者，便食之甘，而飽食之後，便完全滿足，也不致發生問題。但是當人類發明了熟食之法，發現了多種可食之物以後，原

來為基本求生的需要已變成無盡的奢侈慾望。動物的兩性活動，原是自然支配下延續種族的活動，所以各有定期的交配時間，過此對異性便不再追求。人却沒有定期的生殖時間，尤其在以兩性生活為一種樂趣之後，性慾衝動行為常常招致人與人間的糾紛，因此在群體中便有了控制個體慾望衝動的必要。而且人應該控制的尚不止此，由於觀察與發現所得，人知道了許多可用以自娛的事物；藉着思考能力，想出種種使自己得到滿足的方法。當一個人為滿足自己而侵害到別人的時候，群體秩序便受到破壞；而群體約束既沒有根本的防止力量，只好要求個人自行控制，於是自制便成為群體中每個人所應具備的條件。

要求自制並不是與生來的，是在團體生活中學習而得的。而自制恰與任性相反。依照人的本能，原要任性而為方才快意；依照人類慾求的增加，任意而為的方向也層出不窮。慾求的增加，源於所知的日漸廣泛，故赫爾巴特提出「無知即無慾」的名言，柏拉圖提出節制慾望的德行。道德標準和行為規範由此衍生。因為這些必須藉重教和學，於是成為主要的教學內容。

無論中西，自從社會組織形成以後，道德行為的培養便成了教學的主要部分。行為習慣從幼年開始，教育兒童便成為上一代的責任。亞里斯多德以為習慣當從幼年開始培養，並且相信道德行為習慣養成之後，可以內在化而變成人格的一部分。朱子以為「古者八歲入小學，學習洒掃應對之節，進退周旋之儀，即學習修己為人之事，學焉成習，自能動靜以禮，無違規矩。」又說：「古者小學教人……必使其講而習之於幼稚之時，欲其習與知長，化與心成，而無扞格不勝之患也。……」（註二）由此可見教學有了確定的方向與時間，而且以品格陶冶為主，才包括了「育」字，並且「育」的功能超過「教」之上。

若將教育工作完全責成於家長，勢難維持群體的統一性。在社會組織形成之後，群體的一致性有賴於領導者總體的指導與實施，以期培養共同的道德行為，造就符合群體一致期望的分子。於是有學記所載：「發慮憲、求善長，足以諷聞，不足以動眾。就賢體遠，足以效法，未足以化民。君子如欲化民成俗，其必由學乎。」化民成俗，是鞏固社會組織，統一群體行為的要務，由此而形成一個社會的特點。當生活逐漸複雜化以後，生活技能無從統一。相反的，生活的完美有賴於群體分子的分工與合作。化民的任務，便使各分子因顧及別人的需要而盡一己之所長，又從通力合作中得到個人之所需。生存的目的是為維持個人的生命，為達到個人的生存並顧及別人的生存。個人要生存，便要和別人合衷共濟，一改往日僅為個人生存而爭奪食物的行為，成為分享共享、互助合作、以謀求共同生存。教育的內容由技能的練習變成品格陶冶，所以要教育、要感化。故學記進而言：「玉不琢，不成器；人不學，不知道。是故古之王者建國君民，教學為先。」到此地步，教育已由個別的、無系統的、實際技巧的活動，擴展到群體的、有計劃的、注重品格陶冶的施策。而且教育內容，以「道」為最主要的成分。教者教人以道，學習者所學的也是道，而達到「天命之謂性，率性之謂道，修道之謂教。」的地步。修道成為人超越動物的歷程，修道以發展人性也便成為教育的主要目的。人類由群居生活而形成社會組織，因社會組織的演進而促成教育的發展，以教育使人超脫獸性而發展人性，遂使人成為萬物之靈，更使人類的群體勝過蜂與蟻之純以生存本能為依歸的聚合。

教育以修道為主旨，又由領袖總其成以後，為將道傳遞給多數人，便要有固定的場所和特任的人員來施行。所以學記繼有：「古之教者，家有塾、黨有庠、術有序、國有學。比年入學，中年考校，一年視離經辨志，三年視敬業樂群，五年視博習親師，七年視論學取友，謂之小成；九年知類通達，強之而不反，謂之大成。」不但因地區大小各設學校，而且定有入學與考查學習的時間，並分期考查不同的成就。待到能觸類旁通、通而無所不達，可以卓然獨立，堅守不渝的時候，方為最後的成就。由此可以立身，可以行道，從修身到平天下，由求個體生存到謀全體生存，一改自私、貪婪、和任性的本質，成為寡慾、無私、和擇善固執，且以天下為己任的理想群體分子。而這項工作的完成，需要相當的時間，經過一段歷程才能實現。不但確定了教育的目的和內容，而且定出教育的程序。

自教育目的從求個體生存擴展到群體生存之後，社會組織因其中分子受教育的結果而日趨完整，領導者的責任也日益加重。我國古代教育從修己出發，以治國平天下為最終目的。似乎着眼於領袖的培養，故或譏為貴族教育。然而如果從另一角度來看，在民主社會中每個人都有成為領袖的可能，則每個人都應該修習領袖的才具，以治國治民為職志，便無可疵議。而事實上在帝王世襲制度開始前，原是選賢者而擁立的。如堯舜的禪讓。則培養領袖者的政治才能，正是教育的一種功能，也是教育適應社會需要的另一表現。證諸今日的社會組織與教育，此理至為明顯。故教育發展因社會組織而演進，是教育的另一種適應性的例證。

(三)教育的演變隨文化的進步而定

文化一詞常常和文明混淆不清。本節中所說的文化，如田培林教授所說，是指人類社會形成以後，基於思考而創造出來的概念和理想，以及典章與制度，藉文字符號而得以保留，並經歷代傳遞、創新、增益、改進、而成的精神產物，其中包括思想、學說、道德標準、和文藝創作。至於文明，只限於生活技術的表現，如科學發明、器物製作、和實用的方法等實際或具體成果。所以文明的進步，要靠文化方面的精神基礎，而精神之表現在工具製造等技術或方法上的，只能算做文明，而不是文化。所以文化包括文明，文明却不等於文化，更不能代替或涵蓋文化。文明見諸於有形的物，如建築、交通、生活工具的製造和應用；文化存在於抽象的精神，必須深入體驗，才能感受。以近代都市而言，最顯而易見的是文明，但其中有無文化，不能即由所見而定。至若鄉村，常常罕見所謂之文明，但却不能即因此而斷定其沒有文化。

中國是文化發展最早的國家。溯自紀元前千年左右，便已有了穩固的社會組織和政治體系。如果史載可徵，則在世襲的帝制建立之後，便已有了頗為完整的教育。對三代以前的教育，雖史學家不免懷疑史載的正確性，然而從論語所載孔子一再贊美詩書易禮，則這些經文所載至少有可資憑信的材料。如果三代全無文化可徵，則東周諸子百家便不能突發異采。因為一個時期

學說的發達，必須靠前一段時期的蘊育，將已有的材料保存累積，達到相當程度，才会有明顯的跡象。正如蘇軾所說，「如山川之有靈，草木之有華實，充滿勃育而發於外。」（註三）因此若相信前述學記所載的學校和教學歷程是實，則可見學記兼載有其時的、教法、學習、和師道。

學記所載大學教法有如下述：

「大學始教，皮弁祭菜，示敬道也，宵雅肄三，官其始也。入學鼓篋，孫其業也。夏楚二物，收其威也。未卜禘不視學，游其志也。時觀而弗語，存其心也。幼者聽而弗問，學不躐等也。此七者，教之大倫也。」

「大學之教也，時教必有正業，退息必有居學。不學操縵，不能安竅。不學博依，不能安詩。不學雜服，不能安禮，不與其藝，不能樂學。」

「故君子之教喻也，道而弗牽，強而弗抑，開而弗達。道而弗牽則和，強而弗抑則易，開而弗達則思。和易以思，可謂善喻矣。」

此時的教法，不但說明教法的道理，而且說明必需的教材，以及教學的技術，顯見教育已有了完整的概念。又由教材以詩、禮、樂為主來看，可見重視品格陶冶。而品格表現於行爲，爲人師者必須了解學習狀況，更須了解學生的品質，然後才能爲人師表，才能知所教學，故學記又載：

「君子知至學之難易而知其美惡，然後能博喻。能博喻然後能爲師；能爲師然後能爲長。」

教學中尤其值得重視的，是不以傳授教材爲主，而以學得師道爲最終目的。如學記所載：

「善歌者使人繼其聲；善教者使人繼其志。其言也約而達，微而臧，罕譬而喻，可謂繼志矣。」

這足以說明教學不是某些教材的傳授，而是師道及師長的繼承，也就是文化精髓的流傳，使學習者永繼不滅。對於學習的要點，學記中也有所載，如：

「……人之學也，或失則多，或失則寡，或失則易，或失則止。」

「善學者，師逸而功倍，又從而庸之。不善學者，師勤而功半，又從而怨之。善問者如攻堅木，先其易者，後其節目。及其久也，相說以解。不善問者反此。善待問者如撞鐘，叩之以小者則小鳴，叩之以大者則大鳴。待其從容，然後盡其聲。不善答問者反此，此皆進學之道也。」

由所述學習方法的利弊得失，以及學習原則的由易而難，可知對教與學已經深加體驗，方能精闢入裏。與後世西方所傳來的教學原理相較，中國教育的發展，已超出西方二千餘年。

由於我國早期的教育發展，確定了中國文化。概念和原則的流傳，以及繼增與進步，全靠教育的效果。即以可信的史料爲

證，以爲我國教育定於東周，此後的發展，可從教育內容、方法、與實施，而申述文化進步的情形。

包括春秋戰國時代的東周，是學術思想發達的巔峯時期。其時諸子百家之學，包括倫理道德、法治、兵術、政治、辯證等，各有其精到之處。而這些學說之所由起，是因爲當時社會組織的破壞，人類所企望的安定生活消失，諸子各就所見，提出治世之道。然而這些道理不能克服最佔優勢的爭競之慾，以致原有的教育體制衰微，靠私人授徒以傳遞道統，如孔子、孟子、荀子等人。尤其孔孟鑑於列國的爭競，是由私慾而起，所以力倡王道，以仁讓爲懷，從去私去慾做起，由修身而到治國平天下。孔孟的主張，直待困於私慾的野心家逐漸消滅，統治者僅餘下最少數，社會復歸安定之後，有識者瞻前顧後，發現孔孟之道，才是維持和平，以求長治久安的良方，因而有董仲舒定儒家爲一尊的倡議，漢帝的採納與實行。由此設學校教人以倫理道德，開鄉荐取人以道德品行。中國教育發展的方向從此確定，以培養人品爲最高的理想，以教品行爲教育的內容，以言教身教並重爲教育的方法，將近二千年，直到新學制創始後，方才有了變化。

縱觀新學制倡行前我國的教育，從儒家定於一尊之後，始終沿着文化精神的傳統而發展。而文化精神的表現，也永遠遵循着一個中心體系，即是人的發展和人的理想。

人的發展是在發展群體中的人性、人格、或人品。從與禽獸極爲接近的動物進而爲與禽獸有別的人，靠教育的功效，使心智未開、德行未備的人成爲有知有識的士。依據所知，加以個人的德行修養而成爲君子。君子是孔子一再稱道的人格，如「君子求諸己，」「君子有三戒，」「指克己修己；」「君子病無能焉，」「君子欲訥於言，而敏於行。」是勵己律己，到了「君子坦蕩蕩，」「君子矜而不爭，群而不黨。」「君子和而不同，」「君子喻於義，」「君子有三變，」「君子有九思，」「已是學養俱備，形成爲群衆所欽敬贊仰的人品。若達到君子的三道，「仁者不憂，知者不惑，勇者不懼，」的地步，連孔子也自謙不能。以君子爲學養俱備的人，可歸納孔子的概念，以曲禮所載做爲君子的定義，即是「博聞強識而讓，敦善行而不怠。」博聞強識，敦品行自然由於學和養，得自於教和育，以教育的目的是培養君子，教育的內容是君子所應具備的知識和品德，當非過言。

在君子之外，尚有爲孔子所稱道的賢者、仁人、和聖人。然而「賢者辟世，」「仁與聖是至高至善的表現，只能用爲最後的理想，無法期望人人能夠達到仁或聖的地步。所以教育的發展，自漢以後，便以培養君子爲主旨。無論官家所設的學校，或是私人教育生徒，都以此爲依歸，成爲知識與品德並重的教育。

人的理想是「完美」，「止於至善」便是人所追求的最高目的。完美包括真、善、美、聖，以至於神。由於我國教育以孔孟主張爲中心，強調善與聖，避免言神，有追求真和美的事實，却缺乏充分的記載。而在追求完美的途徑中，由教育的結果而生的創造，多見於倫理道德；美的表現見於文學和藝術，但却少豐富的論述，至於宗教與哲學，則不免有所欠缺。從教育史料

可見，教育發展中與文化相關的跡象，側重在人文方面。

若以西方為例，而研究教育的發展，便可看出與我國不同之處。西方早期的學者，以希臘為代表，似乎興趣集中在對自然現象的探索。希臘早期哲學家對宇宙本體的臆測便是一例。至亞里斯多德從現象研究以探求抽象的真理，更奠定了追求自然知識的方向。若即以亞里斯多德的教學影響代表希臘的教育，便可說重在自然知識方面。雖然從蘇格拉底經柏拉圖，連同亞里斯多德本身，都對道德行為的倫理學有所建樹，但似乎從未超出追求自然知識之上。所以若不嫌武斷，可以說西方教育發展的方向，從早期便是趨向於文明的途徑。

由於對宇宙本體的臆測，便不免與神話和宗教發生密切關聯。至基督教興起以後，加以蠻族入侵，羅馬帝國覆亡，社會組織幾近崩潰，教育在教會的羽翼下苟延殘喘，形成中世紀的宗教教育。直到文藝復興之後，亞里斯多德的著作被發現，而且佔有優勢，使歐洲教育的內容沿着探求自然知識而發現。自然現象在變化之中，仍然有其一定的秩序，可以引用規則性的方法去探索，所以歐洲教育便趨向於方法的研究和工具的製造上，因此而有了加侖略、牛頓、哥白尼等在天文和物理方面的發現。經過宗教改革之後，教育開放，所重視的仍然是知識與方法。歐洲國家的統治者，在維多利亞女王開始平民教育之前，很少運用行政權利，以教育建立一致的行為規範。原因是教會的力量普遍的存在，而宗教的影響力足以約束信徒的行為，顯然的道德教育和品格陶冶以宗教力量為主，和學校中的知識教育並行而不悖。這是西方教育和中國教育內容方面極大的不同之處。

因為宗教與政治對教育同有影響力。宗教教義不變，知識則因方法與技術的探索而進步，以致教育的實施，不但着重方法與技術的研究，而且必須藉重實物演示以收教學效果，徒靠義理的傳授無法達到獲得實際知識的目的。歐洲教學工具的應用，可能便是由於這個原因。方法與工具因知識與技術的增進而日新月異，從而形成歐洲教育進步的事實。由於這種進步而開創了西方的文明，側重科學的發展。

由於我國與歐洲文化與文明的演進，形成不同的教育發展。我國所發展的是精神，是道德，是群體生活的理想；歐洲所發展的是方法、是技術，是個人生活的享受。從科學進步的程度來比較，我國在方法與技術上固然落後；但是若從精神與道德發展的深度來臆測，歐洲在人的發展與人的理想方面則有所欠缺。方法與技術固然可以改善生活，然而所謂生活的改善超出於其本需要之上時，便不是必需，而成爲無盡的慾望與奢侈。而且當人發展到精神生活以後，物質的滿足並不能適應精神的需要，要有超出物質之上的東西才能使人快樂和幸福。證諸今日歐洲人士的彷徨不安，青年的徬徨迷失，未嘗不是科學的物質文明迅速進步，而缺乏精神基礎與方向指引的結果。所以教育的適應性與社會文化的組織及演進互爲因果，甚至表裏一體，待到有跡象可尋的時候，已是在若干年之後，故而以教育適應社會需要，所應適應的程度與範圍，應該先有一慎重的考慮。

教育的不變性

由前節教育的適應性看來，從教育的發生而演進到今天，形成中國文化與西方文明兩種不同的結果。西方文明具於科學技術與方法的進步，造成現代人的徬徨與恐懼。失去所應遵循的方向，憂慮科學將毀滅人類本身。究其實多係由於過分強調了教育的適應性，從未確定教育的不變性。故而作者以爲教育除了適應之外，還有其不變的性質。這種不變性即是教育的恒定性或永久性，是歷久而常新，萬古不滅的部分。教育活動存在一天，這不變性便應該保持一天，這是教育實施的最高指導原則，是教育的最高目的，即是「教人成人」。

此處所說「教人成人」的兩個人字，有不同的意義。前一個人字泛指一般具有形骸的人。這是人生而即有的。凡是具形骸百骸、五官四肢的，都稱之爲人。這個人是由形體區別，從動物中劃分出來的一類。體形與動物有別，本能與行爲則與動物極爲接近。在本能方面有和動物無殊的食、色二性，受自然律的支配，以獲得食物而維持其生命，以異性交配而繇延其種族。當這兩種基本需要不能滿足，或是滿足受到阻撓，如食物不足，異性需要衝動時，便起而爭競。加以人本性中的自私、貪婪、和任所欲爲，將基本需要擴展爲無窮的慾望。因同類間共同慾望的衝突而增加了爭競，出以超越肢體搏鬥的巧取豪奪，有動物的原始性，更有勝過動物的危險性。是田培林教授所說的「自然人，是心理學家所未會指明的「生理人」。

後一人字是指曾經教育、接受文化薰陶、有知識、有品德的人。這個人雖然仍舊含有動物性的本能，却未使本能發展到慾望階段，相反的，是藉後天的學養，把本能限制在基本需要階層：求食所以爲維持生命，求偶所以爲延續種族。而在群居生活意識發展成熟之後，配偶不僅爲種族的延續，尤其爲精神上的伴侶。故而在婚姻生活中，性慾的滿足漸趨於次要地位，同甘共苦、相憐相恤，由此而成爲互體互念，近於「仁」的地步。於是出自私而達到「爲人」，由貪婪而變成克己，由任所欲爲而成爲自行克制。克己待人，推己及人的範圍擴大到包括多數人的群體時，才成爲能和別人共同生活、和平共處的人，是儒家所謂之以大我爲本體的人，是田教授所說的文化人，是社會學家所稱的社會人。到了這個地步，人口脫去獸性，超越動物之上，猶如康德所指的具有人性的人。教育便是要教人成爲這種人。

然而這種人還不是教育對人所寄的最高理想。理想中的人應該具有理性，有其人生目的，能以意志支配其行爲，能以道德控制其行爲，能根據知識的判斷而選擇行爲，並能以個人的行爲與多數人的行爲相參照，進而建立更良善的行爲。這種人能爲多數人的表率，不但惠及當時的人，而且能範示後世的人。是康德所謂之理性人，道德學家所謂之道德人，儒家所贊頌的聖人，宗教信仰中所期望的神人。這種人不但在維持個人生活中不妨害其他的人，也不止於關心和協助其他的人，而是曾經對自然與人生有透徹的了解，依照自然萬物之理，以謀求群體發展，期望每個人都能發展其最高的人性，以進入於理性人的境界；更

期望每代人都能發揮其最高的聰明才智，改進並創造更理想的人生。這種人能與天地和其德，與造化和其用，能夠為天地立心，為生民立命，為往聖繼絕學，為萬世開太平，是最高理想中的人，即是完人。

要使人成為「人」以至理想人，教育目的應該指向於發展人性，培養人格，與改善人生。

(一) 教育在發展去物慾具價值的人性

人性之與獸性無殊的部分，在具有與生俱來的本能。動物的本能是求生與綿延種族，這兩者無需發展便能實現。所要發展的是人與動物的不同之處。人獸間最明顯的不同處是人類優越的智慧和技巧。由於人類高度的智慧，想出了多種方法，表現在本能的追求上；由於人類巧奪天工的技藝，製造出多種工具，應用在本能的滿足上。於是將原來最基本的需要，變成無盡的慾求，為慾求而爭奪，由爭奪而造成的對自然與其他動物的危害，尚可漠然置之，以「萬物皆為我用」來解釋。若由爭奪而形成人類對本身和同類的危害上，同類相爭，各用其相似的智慧與技巧，以期壓倒對方，便成為勾心鬥角，巧取豪奪。試看人類史中，無論私人爭競或團體爭奪，莫不在智與巧的運用上爭短長。如果我們相信人類文化在進步歷程中，智與巧必然與日俱增，則教育便無須汲汲於智巧的增加，因為這是必然的。

人性中近於獸性，與本能並存的，是求生、向生、和食生的傾向。個體為求本身生命的維持而不惜剝奪其他人的生命。不盡限於人和人的相爭。若以自然律來衡量宇宙萬物，則凡是有生命的都有求生的本能。若以廣泛的平等觀念來看，則凡是有生命的都應該延續其生命到自然的極限。動物中弱肉強食，已有最習見的例子，人恃其智巧以為強，取其他動物的性命以維持自己的性命，似乎除了佛家外，已被接受為當然。這是人獸無別之處。而人更甚於獸者，是利用其獨具的智巧，同類相殘，成為主性惡者的論據。如荀子所說：「今人之性，生而有為利焉，……生而有疾惡焉，……生而有耳目之欲，……」荀子這些所謂之性，是人類進化後所表現的行為，於其說是原本即有的性，不如說是由求生本能演化出來的慾。但是在本能驅策之下，不免於殘物傷人而已。殘物傷人的表現，是由於為生活而發出來的競爭。

若從另一角度來看，求生乃是自然律中善的傾向。天地之大德曰生，生的本身原就是善的；大德必得其壽，生命的延長也是善的。則求生與向生不但不是惡，根本上乃是善，也就是從生的目的來說就是善。至若惡的發生，乃是由於求生之手段的運用不當，以爭奪殘賊而求生，而且把這些手段用於和同類相爭奪、相殘賊上，才成為人的惡。而當人與人互相爭奪殘賊的時候，只有一己之私而沒有顧及他人的仁。所以若要發展人性而使其成為善，成為仁，當從人類智巧的運用上着眼，即是教人以正當的求生方式。

人類智與巧發展的可貴處，不在乎用於擴展慾求和滿足慾求，而是人之超出獸性的發展，是一種人性的發展，是追求精神

的滿足，即是求真、求善、求美。從有哲學以來，智者便一直努力於這三方面的追求，經過三千年，還沒有確切的答案。因為這三者本就不可能有定案。其道理第一、這種無限的追求發自於最優越的人性，象徵人性的無限發展；第二、這種追求是人類文化的產物，文化永繼不替，而且代有增加，由追求而得的也將日新月異，永無止境；第三、因為是永無止境的追求，才使追求者不休不怠，在追求中得到極大的快樂，追求本身就是滿足。而求真、求善、求美的工作是精神表現，追求者只要能滿足基本的需要——有食物足以維持生命，便能自得其樂。在追求時可以與其同類相切磋而收到合衷共濟的快樂。

真、善、美是價值系統，人性的表現與發展便在於對價值的探索、訂定、與衡量。人要超出於動物的領域而達到人的境界，便要發展人的價值。人的價值是抽象的，無法以實際的工具來衡量，因而身高、體重、膚色、性別等都不足以說明人性。能夠表示人性者在對於真、善、美的體認、辨識、判斷、和欣賞，更重要的是對這三者的發現。要對真、善、美，有所發現，必須應用思考，而思考的範圍，要超出於現象世界之上。沿着這個階段發展，人才會進入於超動物性的精神世界，如柯美紐斯（Comenius, 1592-1670）所說，「人的最高目的在其生命以外，」而儒家所說的超凡入聖，可以脫離宗教的玄想，更切合人的實際條件。

教育的目的在發展人性，柯美紐斯即曾指出說：

「人要受教育才能成為人。自然賦予胚種以獲得知識、道德、和宗教的能力，却未直接賦予知識、道德、和宗教。這三者乃是經學習、活動、和遊戲而來。故而有人會正確的說，人是可教的動物。因為若不受教育，人便不能成為人。」

「因而所有生具人體者便都需要教育，因為他們不要成為野獸、蠢豬，和呆木。由此而知所受的教育愈佳，愈能超越萬物。」（註四）

學紀也有類似的觀點，以為只有教育才能發揮人性的特徵。如「古之學者，比物醜類。鼓無當於五聲，五聲弗得不和。水無當於五色，五色弗得不章。學無當於五官，五官弗得不治。師無當於五服，五服弗得不親。」

當人性超升到價值階段時，唯有在真、善、美等方面發展才是人的發展。真是理性的發展，由了解而形成概念，統和而成思想，靠人類所創造的語言文字表達出來，並且互相交換。善是意志的發展，由群居生活而印證萬物並存的道理，從約束行為而參悟到本已存有的可能，形成意志後遂成為自發的力量，到了完全自發自動的時候便猶如與天地合德，與日月合明。美是情感的發展，從本能的衝動，進而為不能自己的情感，情感在溫馨中蘊育，對於最高的終極的理想有無盡的欣羨與愛慕；同時把溫馨、欣羨、與愛慕做橫的擴展，廣及於目所能及，耳所能聞，以至心所能想的，包括所有具體與抽象在內。這三方面的發展，西方稱之為知識、道德、和宗教，儒家則完全概括在人性之中。演變到今天，西方在知識、道德、和宗教間雖然有殊途同歸之勢，却仍然有清楚的途徑可分。我國則盡皆涵蓋於倫理道德之中，善的追求最明顯，真與美有被遮掩的跡象。甚至在這三者

的追求中，或以為知識的探索太難，道德的外在約束力太重，情感比較切近而易於感覺，但仍停留在衝動階段。如果教育對情感發展有正確的指引，從情感的溫馨處開始，體驗可欣羨與可愛慕者的真諦，將見理性與道德，不但不難，而且不是外在的約束，這兩者原自含有可喜可愛的性質，具有美的成分在內。關鍵是要人性發展到這個地步，才能領略和體驗，所以只有在精神的領域中，去感受這種價值之可貴。

(二)教育在培養免貪私懷仁讓的人格

人格一詞，心理學解釋為表現個人的行為體系，包括性情、情緒、興趣、態度，具於和別人的交往中，所以人格是群居生活的產物。從心理學家所說的人格結構、發展、和形成來看，和哲學家所說的道德或品格培養極為接近。而教育目的以培養人格為主，與二者亦屬相合。

這裏需要再加申明的是，人格是群居生活或社會的產物，因而談人格培養，必須時時將個人的行為，與別人的意見相參照。尤其個人所隸屬的社會，所接觸的別人，是人格的反映。而人與人的關係，出自於個人內在的動機，見諸於人前的外在行為，以社會為出發點。由於表現人格的行為，以社會中所建立的道德倫理來衡量，所以道德規範和倫理原則，便成為培養人格的標準。

由前節所述，已證明道德倫理是社會產物，和人格為社會產物相同。在社會生活中，群體秩序的維持，要各個人間沒有矛盾衝突；群體生活的發展，又要各個人能合作互助；群體理想的實現，更要各個人以群體為前提，貢獻個人的所長，以全體的目的為目的。

由社會組織的形成與發展，和人類的本性相驗證，可以看出個體與群體之間，有互相依屬的關係，也有互相衝突的地方。個體必須藉助於群體，與群體中的別人互通有無，互補闕失，才能維持生命，是群體形成的主要原因。然而群體也要求每一個人，不能侵害別人，才能使各個人的生命得以維持。個人幫助別人，是對別人有所貢獻；個人不能妨害別人，是受了別人的限制。若只從這單一立場來說，似乎群體對個人只有要求和限制，彌足引起個人的反感。如果承認這點為正確，群體便沒有成立的必要。事實上群體中的各個人間，關係都是相互的，而不是單一的。一個人幫助別人，同樣的也得到別人的幫助；個人被限制不妨害別人，同時也限制別人不能妨害自己。兩相對照，才是公平。無如人基於個體求生的動機，易於只從本身出發，而且一往直前，不把別人納入應加考慮的範圍，便成為私。最初的有己無人從此出發，到達最後的因私害公，假公濟私的巔峯。動物不能形成或提高其人格，便是因為他們永遠局限在求個體生存的私的動機上。惟有人在群體生活中領悟到以己度人的道理，並且能够做到推己及人的地步。我國的仁字從二人便是由有己無人進入於己所不欲，勿施於人的「人」的境界。惟有時

刻以別人為念，才能生活於群體當中。

然而從一己之私到與人共存的仁並不容易。因為當人的慾望隨着智慧而日增的時候，每個人都有其永無止境的慾求。各人的慾求相似，便不免要損人才能利己，最後成為人與人的相互爭奪與殘殺。究其因不過出於自私，因自私而求自利，因自私自利而危害了別人。社會秩序趨於紊亂，社會發展於焉停頓，社會理想歸於幻滅。所謂之人群，近似見食而共趨，爭食而互鬥，無食則各散的獸群。其聚合是各為一己之利，其分散是由於無利可求。人與獸又到了無殊的地步，因為人並未升格為「人」。

藉倫理道德以培養人格，便是建立人與人所當有的正常關係。大學治國平天下之道，從個人的格物致知始，以誠其志，正其心，而修其身，然後才能齊家以達到治國平天下之群居的理想。修身者要先正心，正心要先誠意，誠意則要先格物致知，即是人格培養，要從最基本處開始。從人格的定義來看，是個人在別人面前的表現，當然主要的表現見於行為。行為由學習而來，良好的行為表現即得自於修身的功效。由人的行為表現而判斷其人格，正是人之常情與常識。而誠於中者形於外，正是修身必先誠意的道理。至於誠意必先格物致知，則又是從現象與思考驗證，發現群居的道理和原則，體察一己的缺點和弊端。了解犧牲，辨別人性，悟出做人的道理，端在於如何與人相處。如是便要克制一己的慾求，控制一己的行為，才能在與人相處之中，享受互助合作、合衷共濟的樂趣，求生目的之達到，自然包括於其中。

所謂誠意正心修身源於格物致知，即在從格物致知中參悟萬物生成的道理。生與求生是善的，而生命的維持僅靠最低限度基本需要的滿足。如顏子之蔬食，飲水、在陋巷；如孔子之食無求飽、居無求安；如伊壁鳩魯的麪包與冷水。是只求能維持生活為足。以人的聰明才智，單求維持生命，自不為難。以所餘的精力從事人的發展，不但有益於個人，更有益於天下後世。我們所歌頌的偉大人格是：「為人君，止於仁；為人臣，止於敬；為人子，止於孝；為人父，止於慈；與國人交，止於信。」這種人格的形成，道學則如切如磋，自修則如琢如磨，如是才能成為瑟兮僖兮，赫兮喧兮的盛德君子。

能立志於正心修身，從誠意開始，以達到無所忿懣，無所恐懼，無所好樂，無所憂患的地步。才能思慮清明，分辨好惡美醜。中庸一再申言誠為至德之本，以為「唯天下至誠，為能盡其性。能盡其性，則能盡人之性。能盡人之性，則能盡物之性。能盡物之性，則可以贊天地之化育。可以贊天地之化育，則可以與天地參矣。」人依天賦能力，可以成為至誠，但須藉教育之力，才能達到至誠的地步。所以中庸載：「誠者天之道也。誠之者，人之道也。」天道以誠而成萬物，人道因教而能擇善固執。由誠意到修身，即是個人修德的根本，是營群居生活必備的條件。赫爾巴特也以為人類的爭鬥和慾望，要靠教育來節制，故應該培養兒童的道德觀念和意志力，以達到自制的程度。(註五)

節制慾望與控制行為，要從兒童時期開始；所以道德倫理觀念的培養，便要從幼年開始；也正是人格培養開始的時期。前言教育的「育」字，便是由此而來。從有知識與技能的傳授，只能勉強稱之為教學，不能稱之為教育，也即亦此。

不過教育的最高目的，並不止於教各個人獨善其身，而是要以兼善天下為職志。中庸所謂登天地之化育以與天地參，便是這個意思。然而今天我們所要了解的是，個人之以天下國家為己任，並非指必須為領袖、為國君，而是擴大個人的生存目的，以群體生存的目的為目的，以群體生命的延續為延續。要克盡一己的力量，為群體謀幸福，為群體求長治久安之道。無論個人所從的是什麼工作，都是以群體為出發點而工作的。如此才使個人的單位價值，升高為整體價值；個人的渺小生命，擴大為整體生命。在這種目的指引下，才使個體生命更有意義，個體生活，更富情趣，這就是所謂化小我為大我的觀念。這樣的人格，才是社會所期望與贊仰的人格。從人類發展的史實來看，群居生活是必然，社會組織也必不可缺。社會理想的最高境界，必須待每個人都具備理想的人格而實現。若同樣承認教育是社會生活必需的活動，則靠教育以培養人格，使每個人都成為被贊美和景仰的人，便是教育不變的目的，也是教育不能輕忽的任務。

(三) 教育在改善多困苦安寧的人生

從人類發展的過程看，人始終努力於求生活的改善，而成為人類進步的跡象。所謂生活的改善，可以從兩種不同的觀點來解釋：其一是由難到易，其二是由簡入奢。

人生由難到易，是從最初危機四伏的環境和求食為難的狀況，進步到比較安全和食物充裕的境況。人類早期環境的危險，是因在自然災害之外，更有猛獸的威脅。自然災害之如那寒暑，洪水風雨、和疾病傳染；而在人獸不分的環境中，隨時都有被侵害的可能。至於求食，靠徒手抓魚或搏獸，不但冒生命危險，而且捕獲也必異常艱難。人類的優越處。不在於直接的肢體技能的進步，而在於知道利用工具以補體力之不足，以增進雙手的技巧。因為要利用工具，便要製造工具，工具層出不窮，而且日益精良。首先為自己建起房屋以阻擋猛獸的侵襲；進而由多數房屋所形成的村落劃分出人的領域，將猛獸摒諸人類環境之外，遂使人類的居處，從自然環境中劃分出一個界限，成為人的環境，人類本身也從禽獸中隔離開來，卓然另成一類。人類獨處的環境自然比人獸混雜的環境安全。

人類對火的發現，可能是文明進步的最大助力。我們已經無法確定最初對火的應用。也可假想最初的火是由發電引起的林木燃燒，人在無意中發現野獸對火的恐懼，因而保持其燃燒，做為驅逐野獸的工具；並且發現被燒烤過的野獸，不但可做現成的食物，而且其味尤勝於生食，由此知道了熟食之法。至於用火取暖和照明，可能還是後來的發現。總之，我們可以想像火的功用，是逐漸為人所發現的，而到了人發現火可以熔化金屬的時候，也是人類生活進步最快的時候。用火化金屬以製造工具，使人有了生活中最銳利的武器，工具製造的進步，從此也更為迅速。

試比較考古發現的石器和銅器的形狀，以及研究出來的這些器物的功用，兩個時代有明顯的不同。單以武器而言，並設想其時的武器是用以捕獲獵物，金屬器具顯然鋒利而易於運用，對求食的幫助必然更大。如果更設想在熟食中發現，燒烤過的動物肉比生的能保持較長的時間，則一次獵獲，可得數日溫飽，短期間免除了飢餓的威脅，有更多的時間去設想和製做其他的工具，即是生活不徒是覓食，在覓食之外，有了餘暇，可以一部分精力從事覓食以外的活動。餘暇時間的增加，即象徵生活趨於容易。

從這些發現和生活經驗中，人類領悟到生活可以改善，即是製造更有效的工具，以減少求食的困難。並且設法保持已有的食物，以減少求食工作，更進而發現食物的來源，以增加食物的種類。當食物不再是最迫切的需要時，才有餘力尋求禦寒的方法，衣服和居屋，逐漸製成而改良。更又製成陸上代步的車乘，水上可浮的舟船，行路也不再困難。到了食、衣、住、行等都逐漸有了可用之物，生活已相當完備，較之穴居野處，茹毛飲血時，不但生活進步，而且比較容易。再進一步，更想到保障生命的方法，而出現了對疾患的治療。利用所知的動植物以療傷、去疾，至少可以減低若干痛苦或死亡，使人類生命逐漸安定，而且日漸容易。

人生四要素，食衣住行的改善，使基本需要的滿足無復困難，並要日趨便利，本是生活的目的。若單純的沿着這個方面進行，人類的進展將一往直前。但是在人類經各種發現而使生活得以改善的途徑中，自私與貪婪也同時發展。即在食衣住行四方面，也生出無限慾求，使原來最基本、最簡單、最易滿足的需要，變成無窮盡、最複雜、永不滿足的慾望。食本為果腹以維持生命，竟變成每餐企望珍饈羅列；衣本為蔽體禦寒，竟變成講質料、重式樣、頃刻三換；住本為宴息棲止，竟變成要廣廈千間；行本用工具以代步，竟變成要獨自樣樣具備。把原來日食三餐、臥僅一席的需要，變成永無底止的窮奢極慾。生活不是為維持生命，而是要滿足慾望，慾望層出不窮，也便永遠不會滿足，為此才生出人與人的爭端。

生活由簡入奢尚不止此。因為人在食衣住行之外，更發現若干認為可以自娛的事物。最初的人在求生之餘，將時間應用在器物的裝飾上，雕刻繪畫便是由此而來；或者用在友朋的談話上，飲酒便是由此而來。日後更或從事歌詠、寫作。以自我表現為消遣，是藝術之所由生，也是文化之所由成。但是在生活進步之後，人類可能發現這些藝術表現仍要用腦用力，為求逸樂以自娛，不甘再自役其身心，而要藉別人、物件來尋找樂趣，從自我表現一變為單求欣賞，不復自役而要役人役物，由是出現了以供人娛樂為謀生方式的人，娛樂成為可用金錢購買的享受。要享受則要金錢，人類的貪慾到此遂深不可測，人類也更由奢侈而進入於腐化。

由食衣住行及娛樂活動的進步以改善生活，原是人生的目的。但是改善所應遵循的方式，應該是由難而易，決不是由簡入奢。增加食物的來源，研究保持食物的方法，探討食物與人生的關係，是改善求食，與奢侈無關。搜尋並增加衣服質料的來源，改進製做的技術，研究衣服的保持方法，是減低消費的經濟之道，更與奢侈無關。研究居屋的安舒，改進居屋的建造，增加

建築材料，是求居住舒適宜人，同樣的與奢侈無關。研究行所用的工具，增加行動的速度和安全，使生活更爲便利，若不出諸貪婪慾得，也不會啓佔有或爭端。至於娛樂活動，方式更多，若能以「與人樂樂」爲懷，仍然只會增加生活情趣，不致造成別人的痛苦，更不會流於奢侈。

企求生活的改善，是人之所以爲人的特點。但人所企望的生活，應該是安寧與舒適，或者更應該說是快樂而和平。生活不從單一的個人着眼，要從群體着眼，從全部人類的生活着眼。我國的大同世界，今日全世界人類所企望的世界和平，便是要全人類在和平共處之中，各得溫飽，各有棲止，而且可以互相往來，不但沒有爭端，而且要合作無間。只有這樣的生活，生活者才能領略生活的樂趣。只有在這樣的生活之中，才能更進一步謀求更完善的生活。

在衣食住行的改善之中，人始終不能避免的是疾病與死亡。個體生命有開始，便必有終結，這是自然的道理。有世代生生不息和更迭，才有群體生命的延續和生活的進步。由於自然所賦予的向生之願，儘管人知道個體生命有終結之時，仍然期望延長生命的期限；並且希望在生活的時候，沒有疾患的侵擾。於是健康長壽，便成爲改善生活的另一目的，對醫藥的研究，便成爲必須的工作。死亡率降低和壽命的逐漸延長，便是改善生活的另一途徑。

綜括本節所述，教育目的有其不變性。因爲教育是由人而起，爲人而有的活動，其最終目的，必然以人爲依歸，以教人成人爲方向。人而能够成爲人，首先必須超脫原有的獸性，發展人性，從事人的精神的探求。故而教育在使人克制由本能而發展慾求，導引由精神而形成價值，以求眞善美爲人生目的。其次在培養人格，祛除由本能而來的貪與私，進而能誠懇的廉而公，以從事群體生活。使個人得群體之助而發展，又將其所貢獻與群體，而達到仁的地步。最後則在教人努力改善生活，使生活所必需的易於獲得，無虞匱乏，安舒和樂，在和平之中，享受生活的樂趣。教人成人的教育目的，如果人類存在，則無論教育因演進而如何改變，此目的必永遠不變。除非人對其本身另有定義，或者人演進爲另一種動物，或者人願意再退而回復到最初與禽獸無殊的階段，這個目的便不會改變。

教育之適應性與不變性的統和

由前述可知教育的適應性見於教育的發生、發展、與演進；教育的不變性決定於教育以人爲旨歸，必須教人成爲人，以發展人性，培養人格，改善人生爲目的。適應性的成立在於變。教育既是因人而生的，自然要因人而變，是從教育的源始便具有必變的性質。其次教育又因人而發展，當人類因發展而顯示變化時，教育也要隨之而變化。又當人因發展而演進時，教育從而與之俱進，也是必然的道理。所以僅從這三方面來說，教育應該有所變化，自無問題。不過在教育變化之中，即具有一個中心原則，從其中可以看出教育萬變，仍然不能離其宗。這便是教育的主體——人。教育的發生、發展、和演進，從未離開人，

則人若依舊是人，教育便永遠因「人」而施，這個目的將永遠不變。而教育之發展人性，培養人格，改善人生，焦點仍然是人；並且教育之所以要發展人性，培養人格，改善人生，也是由人的發展與演進而來的。這種不變性不但將確切不移，而且與適應性乃是相輔相成的。其間毫無矛盾之處。

人類社會與生活仍然在演進之中，教育仍然要適應人的需要，乃是當然的事實。然而就當前的教育設施來看，似乎只強調了教育的適應，而且只以教育適應最迫切的需要爲前提，忽略了教育理想，更遺忘了教育的不變性，以致教育失去確定的方向，從歧路上盲目試探，終將距離應有的目標越來越遠，更可能導致無可挽救的危機，也就是陷人類於無以自拔的境地。

教育的發展與演進，到近年爲止，中西教育有明顯的兩途。中國教育着重人性與人格的培養，西方教育着重人生的改善，結果是西方有了顯著的物質文明，即所謂之科學的進步與成績。因爲物質文明而便利了生活，是人最容易感覺的事實，遂使人艷羨文明生活，稱道科學發明。我們自然應該感謝科學所帶來的物質生活之便利與享受，更贊佩科學對人類生活的貢獻。然而另一方面，也因爲物質生活導人於奢侈、自私、與貪婪，使人性不能發展，人格無從培養。因爲只以改善生活爲鵠的，重在個別的享受，生活不是求其容易與安寧，而是縱肆慾望與貪私。個體無助於群體共同的發展，反成爲破壞群體的力量。科學文明在改善生活的同時，更伏下威脅人生的危機。因爲在追求文明的初始和歷程中，很少顧及其對人性與人格的作用。如目前人自己所覺察到的是，某些人造食品有害健康，自然資源爲製造物品而被破壞、被污染。在科學爲人類發現新的衣食住行等原料之前，先已把原有的毀壞了，因而所憂慮的不是生活是否能改善，而是將來的人，是否還有物資以維持生命。

另一方面，由於物質生活的急速加強，使精神生活相對的消失。人類失去生活的指引與憑依，在汲汲於滿足無底慾望的同時，反而感到更不滿足。如果說改善生活是爲求幸福與快樂，則在物質生活比從前大爲進步的今天，人類也應該較前感到幸福才是。乃事實適得其反，在物質生活之外，缺少精神生活。因爲不再追求眞、善、和美，使人不知如何辨別眞偽，不知如何判斷善惡，不知如何區分美醜。沒有價值判斷，使生活失去意義，應該是目前人對生活感到迷惘與不滿的主要原因。又在群居生活之中，由於生活方法與技術的精密分工，一方面使彼此爲生活而互相依賴，一方面又使各個人爲其本身的生活而互相爭競。依賴是無形的，不易體察的，爭競則是明顯的，容易感覺的，故而得不到人與人精神的聯繫，只見人與人情感的淡漠、以至互相仇視。故而目前人所最感到惶惑的是，人應該合作以求共存，抑或某一群人爲其中少數人的特殊慾望而要克服另一群人，因而造成全體人類的毀滅！

西方教育因注重適應，尤其注重生活的改善，物質文明雖有顯著的進步，却缺乏文化精神中心，未曾把握人性發展與人格培養的主旨。我國儒家奠定了人性與人格教育的基礎，因而忽略了物質文明的進步，已是公認的事實。但是在人性與人格發展方面，是否理想，也自成爲問題。其所以未臻理想的原因，並不是儒家有意忽視生活的改善所致，而是後代教育實施形成了偏

差。如儒家對人的最高理想是貢獻一己，以利天下國家。所以大學之止於至善，在求治國平天下。但是治國平天下，必須從格物致知開始，然後經誠意正心修身才能達到。乃竟自唐代開始科舉以後，以學問取士，不再似漢代之以道德取人，遂使學者着眼於出任，不但修身成了次要問題，即所謂之格物致知也只限於科舉所考的書，並且以學而優則仕為唯一的目的，拋却行遠自邇、登高自卑的基本，完全着眼在治國平天下。結果不但所學偏而不全，缺乏治國平天下的必需學養，而且形成利祿薰心，出現殘賊百姓以自肥的貪官污吏。故而歷代書史，酷吏傳能獨佔一格，貪吏更屢見不鮮。在以道德倫理設教的社會中，少數修潔之士常不免於世風日下、道德淪替的慨嘆。這種事實的形成，是由於人性及人格教育被導入歧途，教育目的從未實現。由是經宋代的異族侵擾，元清兩代的異族統治，到最後治學流於訓詁考據，去人的教育日遠，更未從事改善生活的探求。教育的這種闕失，遂致引起日後對物質文明的艷羨，對固有文化的揚棄。盲目艷羨固然不必，衝動的揚棄仍不免於魯莽滅裂。

教育是實際活動，因實際需要而改變；但教育是受理想的指導，最高的理想固定不變。指導教育方向的是教育目的，指導教育實施的是教育原則。在不變的目的指導之下，教育實施旨在於認清教育的對象，選擇教育的內容——教材，改進教育的方法——教學，但應重視育字的意義。

(一) 確認所教者是「人」

教育的對象是人，本來是無庸贅言的事實。但本段仍要申明的是，教育所教的「人」，是尚未成為前節所指、達到理想中的人，而是具有可以成為人的潛能，趨向於理想的人。這個「人」字所指的是正在生長和發展中的兒童和青年。沒有教育的作用，這個「人」可能永遠停留在與禽獸無殊的階段，為本能所支配，過着本能的生活，終其一生。同樣的，這個「人」如果所受的不是適當的教育，即是所受的將教育的不變性與適應性統和而施的教育，也可能走入歧途；或者成為極盡慾求的人，或者成為趨於虛幻的人。前者重物質，後者尚虛言，都不是教育所希望的人。

教育所教的人，是要超出生理人或自然人的領域，成為社會人、文化人、道德人、君子、仁人、以至聖人。在生理人或自然人之上，無論由於先天的個別差異，或是後天個人的修為，總要一方面能在群體中營群居生活，而無害於群體；一方面能不斷求生活的改進，在生活中得到安寧，且能感受生活的樂趣。簡單的說，這個人要能有「人」的生活。「人」的生活，至少要包括兩方面，其一是物質的，其二是精神的。沒有物質，無從滿足最基本的需要，生命便無法維持。沒有精神，不能欣賞生活的情趣，生命便失去意義。要維持生命，便要具備謀生的技能。以今天科學文明的進步、方法與技術的精良，維持最低生活的要求，並不困難。而以人所有的智巧，要學得一技之長，也並非難事。至於要欣賞生活。首先要先自知道人的價值何在，人為何而生活，何種生活能予人以更高的意義。這一項認識和了解，不似數學公式之易於推斷，不似化學方程式之易於結構，更

不像食物烹調、按照食譜所說的分量和材料，便可如法泡製；而是要人自己去探索、去體驗、去參悟，最後自行求得結論。

從生理學的研究得知，生理發展有可以推尋的程序，而且有實際跡象為證。以肢體技能的發展說，某一器官發展成熟，自能發揮其功能，且進而與其他器官互相協調而作用。技能的獲得，便靠發展與練習而奏效。人的雙手在學習和練習中，能做最細巧的、其他動物所不能的工作便在此。然而依照生理發展的原則，器官失用也會阻止其發展，無從達到原可從事的細巧工作，是因缺乏學習和練習所致，故而人若得不到技能的學習，一無所長，便不會發揮人的功能。其結果笨拙的程度將與動物無殊，却又缺少猛獸的體力，或任何一種動物獨具的特長。

又從心理學研究得知，心理發展從幼兒開始，尤其人格發展，重在早年的教育。心理學家所說的人格或心理的發展，即是精神的發展，這項發展包括全部生活；對自己的體認，對別人的反應，以及調適的方式。都要從嬰兒降生便開始，也就是育字的由來。換句話說，在教育歷程中，一方面要教各種年齡的人過屬於其年齡階段特有的生活；一方面又要教其能終生生活。其本身在學習期間的生活介於長輩和同輩之間，成長後又要為其下一代準備生活。所需要學習的不僅止於本身一代的生活，更要承先啓後，使生活永繼不替。生活的綿延是精神的，也是唯人獨有的。只有人才需要這種教育，教育教人到如此地步，才是施於人的教育。

(二) 教材的選擇以有用於「人」為依歸

在確定教育的對象是教人以後，才能選擇有用於人的教材。人既以具有人性與人格，並從事人的生活為特徵，教材之有用於人者也當不出此三方面。如前所述，人性的特點是價值和意義，人格的特點是道德和倫理，仍然屬於價值和意義，可概括為精神和文化，則有益於精神和文化的發展的，便該用為教材。人的生活特點表現在方法和技術，乃是科學和文明，則有益於科學和文明的進步的，也當用為教材。

屬於精神和文化方面的教材，有哲學、歷史、文學、宗教、倫理、和藝術，數學也應包括在這方面，藝術中又包括音樂、繪畫、與雕塑。精神和文化教材的功能，如哲學與數學之啟發思考能力，文學藝術之培養創造能力，宗教、和倫理之陶冶道德品質，都在提高人的價值，使人發生追求價值的理想，鑑定價值標準，並由其本身表現出價值。這些學科，可以稱之為價值學科，是對真、善、美、聖、神的探求與獲得。

價值的建立者是人，衡量者是人，表現者也是人，故而價值從無絕對標準。也就因為價值沒有絕對標準，才予人以不斷追求的機會，由歷代人繼續鑽研、創造、和改進，使價值不斷提高，文化日益進步，形成人類無限的發展和遠景，予人以無窮的希望。就人所探求的真、善、美、聖、神五者來說。神在每一宗教之中，都是最高的理想者，人企求接近神，或者也希望成為

神。但因神不在現象世界之中，不是具有形骸的人所能成的，只能設想可能在另一世界，故近代教材中所包括的宗教材料很少。聖是儒家的最高理想人物，據孔子所贊美的先王，似乎曾經是凡人，凡人如能具備如是的智與德，也可超凡入聖。然而孔子自謙不是聖人，孔子之後，我國三千年歷史中也無人再被推崇為聖人，則這種最高理想人物，只能存在於理想中，無法企望多數人都能達到這個地步。於是價值學科所探求的，可縮減為真、善、美三者，這三者可由教育的功效使人實現，表現在人的品格與行為。

屬於科學和文明方面的教材，有天文、地理、氣象、物理、化學、和生物。這些學科也與數學相關，而在於對數學的應用。因為這些學科在研究和了解宇宙萬物的現象以及其與人的關係，直接影響到人生。由前所述，人所企望於生活者，是容易、舒適、和安寧，希望衣食無缺，自然災害與疾病痛苦減少，在和平之中能够快樂的生活。這些現象學科都有跡可尋，研究所得將用於生活的改善，乃是自然學科。

宇宙現象在宇宙形成之後已經在此，而且絕少變化。研究的目的在了解構成現象的物質元素，以及元素的混合、化合、和由混合化合後所成的新物質。研究所需要的是精確的工具和精密的方法。方法與工具的發現及製造便成了這方面的成就。由方法與工具的改良使這方面的知識日繁日精，即是目前我們所熟知的科學成就。

由於自然科學的成就，演生出利用自然，以增加生產，開發自然以搜尋原料，應用方法以製造器物，以及預防並治療疾病，增進健康的農、礦、工、醫等應用學科。這些學科的成就，更直接的改善了生活，使生活更為方便而舒適，而方法和技術的進步，更在文明中放出異彩。

應用學科之應用，仍然指人而言，用之者是人，用處也在人。由這些學科的研究，使人發現了宇宙中有更多的可用之物，將這些物用於人的生活，生活才更容易而豐富。而且除了醫學利用自然生成物以增進人類健康和壽命外，其他多有助於自然物的生成。尤其農科對食品的增產，使人最需要的基本食物無虞匱乏，是人類一大福祉。而這些學科仍然不外為人而學習發展，也是異常明顯的事實。

又由於社會的演進，更形成政治、法律、經濟、商業、連同社會學本身在內，合成社會學科。這些學科是由於社會組織與社會生活的演進所生，屬於文化。而在社會未達到理想時，研究便必然繼續。但是如果人不能體認其本身與社會的真正關係，不能實現其對社會所負的責任，或是不能克制自己，去私去慾，則社會學科的研究，便永難有理想的成績。同樣的如果這些學科的研究，忽略其由人而生，以人為主體，僅從某一科目本身着眼，或從一部分人着眼，不是使學科研究走入歧途，便是形成極端的觀念。前者導人類社會進入不合人類生活的情境，後者引起一部分人和另一部人的爭端。都不是人為生存而合群，為生活而合作的目的。

試就價值學科和自然學科相較，將見二千年來自然學科有極明顯的進步，而價值學科却很少新創。這就是當前人們推崇科學，輕視人文的原因。這種信念是值得同情的。因為事實上，如果以孔孟思想代表我國二千餘年前的價值觀念，以蘇格拉底、柏拉圖、亞里斯多德代表相似期間的價值觀念，其時所認為的真、善、和美的標準，到現在仍然如是，還沒有新的標準能出其右。而在實用方面，已經由其時以肉眼觀測天文進步到登陸月球。然而這一事實究竟是人類的進步抑或停滯不前，也不妨從另一方面驗證，以符合求真求實的原則。如是則第一可以說人類的精神文化發展較早，在方法與工具的應用還停留在幼稚期的時候，價值觀念便已有了相當發展。如果以這項發展是發展曲線的高原，則在精神發展達到高原期的時候，物質發展尚在潛伏階段。第二人類精神發展有長久的高原期，似乎限於停頓，而在同一時期，物質發展急起直追，超越了精神發展。若從這一觀點來看，如果我們為物質發展迅速而欣喜自豪，是否也要為精神發展遲滯而有所反省。是否因所用的教材有畸輕畸重的偏差有致之，也應該再行檢討。而在選擇教材時，應該以有關於「人」的發展的精神材料為主，抑或以求「物」的發展的實用材料為主，便當慎重考慮。

與此相關的問題是，生活究竟應側重物質、抑或側重精神，或是二者並重。若以教育為教人改善生活，所要改善的是物質生活、抑或精神生活、還是物質與精神二者兼備的生活？在這個問題有了答案以後，才能決定何種教材對人最有益。並從其中分別出固定不變的、和需要變易的，採取適當的分量配合；更要決定對於具有變易性的教材，在其又經變易之後，如何使曾經學習過舊教材的人，可以繼續獲得變易後的新材料，而不致為新材料「所揚棄」，成為落伍的人。

(三) 教法的運用以有助於「人」的學習為主旨

我國向有經師與人師之別。經師是將其學識傳授生徒，學生所學的是知識材料；人師不但傳授知識，而且以其道德修養，教學生以為人之道，更以其個人的行為表現，做學生的表率。這兩種教師，不但教學內容不同，教法也顯然有益。

負責的經師，將其所知所能，運用教學的技巧，使學生容易學習，而且能够將所學予以保持，以便應用。教學的技巧，也就是所謂之教學的藝術，是技巧的運用方法。學記中一再言及教者之失，便在指出學習有賴於教師，更以教師所用的方法是否有效為轉移。於是教師必須了解學生，更要了解學生在學習中所遭遇的困難。如是僅就這一方面來說，要成為經師，已非易事。因為教學不似開放播音機，但將教材播放出來，便可為學生無條件的接受。學者也不似應用錄音機，但將教材錄下，便算學而有得。尤其學生不似實驗中所用的動物，以控制其本能需要而可以強制其學習。(因為學生在學習時，並未時刻處於生理的飢餓狀態，而應用其他的獎勵以代替食物，是否有同等效果，仍是問題。)學生是人，人非機器，更不等於人以外的其他動物，即以經師的方式教學，也要運用適於教「人」的方法，故而對於人的學習特徵、和人的特點、以及人學習的目的，必須先有

所了解。

近年心理學的研究，對教學頗多貢獻。各種教學法的倡用，也層出不窮，從裴斯泰洛齊、福祿貝爾、盧梭以後，有所謂之蒙柏梭利、文納特卡、道爾頓，到最新的免用教科書的教學法，多不勝數，而且各有其特點。我們的問題是，那一種教學法是以教「人」為主旨，而且在教學上最為有效？

暫且拋開教人的方法不談，專就教學法的效果來講，迄今仍然沒有定論，難以衡量出最有效的一種。就現在已知的教學法而言，每一種都有其特點，每一種也有其缺點。方法之層出不窮，便是因為要找出較好的方法而得的結果。以教學法改進的成績和科學研究法比較，後者顯然已有了很大的進步。於是批評者執片面之詞，以為教學法所以不如科學研究法的精確，是因為教學法不夠科學。這倒也是事實。然而科學研究的對象，不是無機物，就是動物。無機物的合成元素的性質不變，可以隨時隨地取若干分量加以研究，如果程序一致，便能得到同樣的結果。動物雖然是有機物，而所實驗的項目多以動物的基本性質，或接近本能的行為為準，縱有變化，其變化要不出低等階段。而且用無機物試驗，不必顧及棄取；用動物試驗，也不必考慮所犧牲的數量，如果試驗失敗，更代以另一批物質或動物。從人為萬物之靈，人能御物的立場，並不必為所棄置或犧牲的動物考慮。至於人，不但其元素的性質複雜，而且在試驗失敗之後，將無以善其後。人既非僅由單純的物質合成，出生後又加上無法由科學藥品化解或分析的精神或心理的因素，教學對人無法像科學對物質或動物般的處理，自是最明顯的事實，則教學法不能像科學方法般的精良，也是命定的限制。所以到目前為止，多數人都承認教學一部分是科學，一部分是藝術。屬於藝術的部分，根本就不能用科學標準來衡量。

因此我們必須回復到教學法是用以教人的方法上。人是活的，在學習期間又正當生長和發展，也就是正在變化。要教這個人沿着「人」的途徑生長和發展，並適應他所有的變化。生長和發展基於過去已有的狀況，從而增益和發生。即是一方面接受已有的，一方面又要創造新的。良好的教學方法，便是要使學生減少接受時的困難，而發展其創新能力。教學不能告訴學生所要創造的是什麼，但是必須教給學生如何去創造。教學固然可以強迫學生接受某些材料，但是如果教學生以如何接受的方法，可使學生接受的困難減少，而且樂於接受。

由是可以说良好的教學法必須以啟發思考，指導思考的方法為主。因為無論接受已有的材料或是創造新生的材料，不能不藉重於思考。孔子說：「學而不思則罔。」早已指出學習的要點。學習既然需要思考，教學便不能不教學生思考。而思考對創造更為重要。如懷特赫(A. N. Whitehead, 1861-1947)所說：「文化是思想活動，是對美和人類情感的容納。瑣屑的材料與文化無關。一個僅只「所知甚多」(Well-informed)的人是世界上最無用的人。我們所要培養的是在某一方面兼具文化與專門「知識」(Knowledge)的人。其專門知識供給始業的基礎，文化導使其深入哲學並高遠藝術。」又說：「在訓練兒

童從事思考活動時，最要謹防「死觀念」——即是徒然塞入腦中而無可應用、未經試驗，或未重新聯結的觀念。(註六)這就是說在教學中提供學生的材料，不是要學生徒然接受這些材料為既足，更重要的是教學生應用這些材料去產生新材料。所以學生既不是容器，又比其他動物多具一個會思考的大腦，教學生能應用思考的方法，才是良好的教學法。

我們還要補充的一點是，教學生思考，不僅是就着物質方面，或物質的應用方面去思考，如懷特赫所說，更要深入到哲學，高達到美的方面去思考。如此才能使學生進入到文化領域，達到人的境界。即或所教的材料是直接屬於物質的，也要使學生由物質聯想到人，物所以為人用，而唯人才能御物。如果不把人和物相聯，更不以人為主體，則成了人為物所制，人為物所役，將使人與物主客易位，人會失去其原有的方向，走入歧途，不知伊於胡底。

基於此可知運用教學方法有其適應性，也有其不變性。其不變的一面是方法針對人而施。所教的學生永遠是人，便要採用教人的方法。其適應的一面則在人沿着人的發展與進步而生的變化，變化後人所需要的學習方法，便是教師所要用的教學方法。

結語

人類因維持生命的需要而產生教育活動。從人類發展的過程推測，最初可能係屬於覓食的肢體技能的教學。待後生活逐漸進步，經驗的傳遞也包括在數學中，而且所佔的成分日益超過肢體技能的分量。另因保持生命的安全而群居一齊，為群居分子能共同相處而逐漸產生相互約束的意識，對具體的行為約束靠長者教其幼者，益增加了教學的內容。待某些行為約束成為定型，長者對幼者隨時予以指教，且自幼年開始即培養群體約束的觀念，「育」字的意義方才成立，並因人類思考力與技能的進步，發現應用工具以補體能之不足，覓食之困難於焉減少，由此設計與製造工具，亦成為教學內容之一部分，在生活進步中，並形成教育的改變與演進，由此而知教育具有適應性，隨人類的需要而改變。

人類自發展而超越其他動物之後，雖然基本需要與其他動物無殊，其傑出於其他動物者則非動物所能及。此傑出部分即人類之精神生活，重於物質生活。由追求真而形成理性，由追求善而建立意志，由追求美而發展感情，成為人特有之人性。並在群體生活中，由私慾的克制進而為關切別人、體念別人，更進而以群體之心為心，以群體的意志為意志，成為人格。以能從事精神生活為樂，以能與群體中人共同生活為榮，故能將物質生活限制於最基本的需要階段，以求舒適與安寧為主旨，以易於維持生命為目的，故在生活之方法與技術上，力求達到此目的，方符合人的生活。於是人性發展，人格培養，人生改善成為教人成人的終極目標。苟人的本質不變，此目標將永為教育目的，成為教育的不變性。

比較中西教育的發展，中國自漢代的儒家思想定於一尊，教育以發展人性、培養人格為主，似乎以不變的一面為重。西方

以探索自然、改善生活為主，似乎重在教育的適應。中國注重教育的不變性而形成精神文化的發展，西方注重教育的適應性而形成物質文明的進步。然而中國之人性與人格的不變部分，却因科舉制度倡行後以學而優則任爲目的，趨於利祿，形成事實的偏差，不但在物質文明方面有所闕失，即精神文化的發展亦未遑從應有的方向。至於西方物質文明的進步，缺少精神基礎，終致在物質文明發展到極盛時，精神上無所憑依，而展轉失據。今日世界秩序之難以維持，中西人心之彷徨不安，多由於中西兩方，在教育之適應性與不變性上，未做適當的統合，未遵循正確的途徑。

故教育之適應性，當表現在人類的需要，而「人之爲人」以及「人之所以爲人」，當是教育永恒不變的指針。即是教育當因人有所需要而改變，但其改變必須以「人」爲中心。如是當確認教育之對象是人，無論教育的內容或方法有何種改變時，應該確認所教者仍是「人」。於是選擇教材便當以有用於人者爲依歸，運用教法便當以有助於人的學習者爲主旨。對人有用的材料及有助於人的學習的方法，無非爲發展人性，培養人格，並改善人生。使人能建立人的價值，提高人的價值，並從事有價值的生活。若能依此而發展教育，庶幾有確定不變的方向及確切不移的原則可以遵循，發展的事實方能確切表現教育應有的適應性質。

附註

- 註一：此部分係參照田培林教授在教育研究所所開「教育哲學研究」之講演內容，現正整理付梓中，蒙田教授允許先行引用，謹此致謝。
- 註二：朱熹：朱子文集及語錄，並見作者「朱子教育思想」，師大教育研究所集刊第一輯。
- 註三：蘇軾：南行集序，東坡文集。
- 註四：Comenius, J. A. 1592-1670. *The Great Didactic*, in R. Ulrich, *Three Thousand Years of Educational Wisdom*, Harvard U. Press, 1957, P. 341-342, 並見徐宗林譯本。
- 註五：Herbart, F. H. 1776-1841. *The Science of Education*, trans. by H. M. 8 E. Felken, 1892, 並見尚仲衣譯本。
- 註六：Whitehead, A. N. 1861-1947. *The Aims of Education*, Free Press, N. Y. P. 1.

Adaptability and Stability of Education

Fu-ming Chia

Adaptability of education has been being stressed for centuries, which is necessary concerning the origin, development, and innovation of education. But at the same time, education has its stability characterized by the fact that education is a process created and possessed only by man. For developing human potential and human characteristics education must aim at help of human development and human growth that enable man differentiate from animals and leading a human life, which shows in man's search for truth, good, and beauty, in man's moral conduct, and in man's improved living. After all, education is created by man, practiced for man, in order to cultivate man free from animal nature and becoming human person. This stability, despite changes in education, will remain unchanged whenever man is man. Hence teaching materials and methods, no matter how much changes may be, will keep its main approach that is for educating man to be a person.