教育研究集刊
第六十四輯第二期　2018年6月　頁1-42

以教育實現人格自由：教育學者瞿世英在近代中國教育史上的意義（1917-1949）

劉蔚之

摘要

瞿世英（菊農）是二十世紀上半葉唯一取得哈佛教育學博士的中國學者。出國前參加五四運動的他並未主張放棄傳統文化，反而選擇就讀當時教育學發展相對落後的哈佛大學深研觀念論教育哲學，以掌握中國當時教育哲學發展過於偏重實用主義的關鍵問題。瞿世英返國後先參與中國哲學界之學術研究體制創設工作，稍後從事鄉村平民教育工作，是中華平民教育促進會總會工作最久的幹部，也是二戰後協助聯合國在各國推行基本教育計畫的靈魂人物。觀其一生，瞿世英從未偏離觀念論教育哲學均衡和諧的宇宙觀、人生觀與世界觀；以教育啟蒙鄉村農民，實現每一個人的人格自由，正是他人生與教育理想的實踐。本研究以瞿世英哈佛時期就讀檔案、著作文本等一手史料文獻，評估其歷史地位。目的在重建瞿氏歷史圖像，彰顯前輩教育學者歷史意義，找出今日進行知識學習與轉移的啟示，以益學界傳承與創發。

關鍵詞：哈佛大學教育學院、教育史、瞿世英（菊農）

劉蔚之，國立臺灣師範大學教育學系副教授
電子郵件：camino@ntnu.edu.tw

投稿日期：2017年08月15日；修改日期：2018年01月02日；採用日期：2018年04月20日

Bulletin of Educational Research
June, 2018, Vol. 64 No. 2 pp. 1-42

Freedom of Personality through Education: The Role of Education Scholar Shih-Ying Qu in Modern Chinese Education History

Wei-Chih Liou

Abstract

Shih-Ying Qu was the only Chinese to obtain a doctoral degree in education from Graduate School of Education of Harvard University in the first half of the 20th century. This avid participant in the May Fourth Movement did not advocate abandoning traditional Chinese culture; his education at Harvard University, which was relatively behind in the field of education, actually held the key to the ensuing development of education philosophy in China. Upon his return to China, Qu first engaged himself to the institutionalization of Chinese academic research on philosophy and then dived into rural mass education, became the longest acting member of the Chinese National Association of Mass Education Movements, and was heart and soul to plans in basic education that the United Nations implemented in various countries after the war. Shih-Ying Qu never lost what he acquired through his Harvard education: a weltanschauung of balance and harmony in the cosmic, in life, and in the world. Farmers in rural areas were enlightened to actualize their individual freedom of personality, which was the

Wei-Chih Liou, Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
Email: camino@ntnu.edu.tw
Manuscript received: Aug. 15, 2017; Modified: Jan. 02, 2018; Accepted: Apr. 20, 2018.

realization of his ideals in life and education. This research assesses Shih-Ying Qu's place in history based on first-hand historical artifacts such as personal files obtained from Harvard University Archives, his publications, and existing research. The depicted image and its historical meaning can shade light on the learning and transfer of external knowledge, which could benefit future education scholars.

Keywords: HGSE (Harvard Graduate School of Education), history of education, Shih-Ying Qu (Shih-Ying Chü)

壹、前言

在二十世紀上半葉，瞿世英（字菊農，1899-1976）是唯一取得哈佛教育學院（Harvard Graduate School of Education, HGSE）教育學博士學位的中國學者。出國前便參加五四運動的他並未主張放棄中國傳統文化，1926年完成的博士論文，企圖建立「中國教育哲學」成為具有中國文化特質且能與西方學術對話的學科。瞿世英自回中國伊始，積極參與哲學學術研究體制之建置，並接受晏陽初「中華平民教育促進會總會」（以下簡稱平教總會）邀約，先兼平民文學部幹事，後任全職工作。他是眾多知識份子中在平教總會工作最久的幹部，也是戰後聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）引為楷模，在亞、非、拉丁美洲推行基本教育計畫背後的靈魂人物。瞿世英在近代中國教育史上有重要意義，可惜至今缺乏應有關注。[1]事實上，前輩教育學者之成就與意義需累積爬梳，未來才能走得更寬遠深刻，這是本文第一個研究動機。

其次，瞿世英由燕京大學畢業後並未選擇進入最負盛名的哥倫比亞大學師範學院（Teachers College, Columbia University，以下簡稱TC），而是就讀當時整體發展相對較弱且「教育哲史」更為弱中之弱的HGSE，專攻教育哲學。哈佛大學屬菁英取向研究型大學，教育學在校園中相對弱勢，創辦伊始便深受其他同仁輕蔑，在此背景下瞿世英為何選擇哈佛？這是主修教育哲學的好所在嗎？能對他產生有意義影響嗎？此外，在他申請成為博士候選人的過程中經歷了哪些考驗？在學期間學習生活與師友關係又如何？歷經該校學術養成後，學習成就得到怎樣的評價？更重要的是，此時期的學習展現何種教育觀與世界觀，奠定何種人生視野與格局？對這位重要學者，以上問題至今未知，因此也無由深入掌握他在教育史

[1] 目前可謂完全缺乏對瞿氏之正式嚴謹學術研究：僅有短篇傳記報導（譚重威，1998，2003），或處理瞿單一教育著作之期刊論文（余維武，2011），或探討瞿氏教育哲學的碩士論文（李春影，2017）。其中李文附有瞿寧武（瞿世英之子）訪談記錄，惟該訪談亦透顯即連家屬都多有誤解瞿氏行歷，例如瞿是念哈佛哲學系的，導師是霍金等等，本文已依史料證據釐清。

上的意義。本研究擬以一手史料檔案重現瞿氏成為學者的關鍵養成期，期能全面評估他的歷史意義，這是本文第二個研究動機。

此外，學成返國後的瞿世英為何未留在學術界，而是在短暫（卻深入）參與中國的哲學學術專業研究體制創建後，選擇平教總會做為奉獻場域呢？這個行動與哈佛受教經驗有何呼應關係嗎？此為攸關教育學理論與實踐兩個重要面向的抉擇問題，他的選擇有何歷史啟示？此為本文第三個研究動機。

本研究利用瞿世英在哈佛大學檔案館所藏就讀時期的史料檔案，包括求學過程之相關往來信函、修課紀錄與就讀成績、博士論文與相關評價、學院課程資料等；[2]此外，參考現有HGSE發展史相關研究成果（主要來自Powell, 1965, 1971, 1980），回答上述問題。至於赴美前與返國後行誼與著述則以瞿本人著作為主，輔以現有平教總會研究中（主要來自吳相湘，1981）零星呈現的瞿氏身影，[3]由本研究自身獨特問題意識切入。時代斷限方面以瞿1917年入學燕京大學始，至1949年結束平教總會工作止。本文目的在重建瞿世英歷史圖像，彰顯前輩教育學者夙昔典型，盼提供今日學習和轉移外來知識之啟示，因之深富重要性。

貳、赴美留學前的瞿世英

瞿世英1899年生，江蘇武進人。1917年考入燕京大學哲學系，1921年獲文學士，1922年獲文學碩士。據瞿世英提交給HGSE燕京時期修課紀錄與成績單，他在燕京接受相當廣博的人文社會科學訓練（總計162學分，數量相當多），四年總成績良好（good），修習課程包括：[4]

---

[2] Harvard University Archives (HUA). Student folders (graduate), 1916-1984 (inclusive), Graduate School of Education. Box 109, Folder Chü Shih-ying.

[3] 瞿於平教總會時期著述不少，徵引無困難。但相關行動事功則缺乏他自己的紀錄。目前僅譚重威（1998，2003）直接探討，惟雖提供相當具體訊息，但乏資料出處，較難確認是否允當。至於吳相湘（1981）之作係根據紐約國際鄉村改造學院檔案與晏陽初口述訪談三百餘小時撰述，是目前唯一依據一手檔案史料的經典著作；在能實地赴紐約從平教會與晏陽初檔案中特別找出瞿氏資料前，該書為最可靠的資料來源。

[4] HUA: Transcript Chü Shih-Ying, issued by Peking University. Apr. 27. 1925.

一、哲學：哲學概論、倫理學、邏輯、哲學史、現代哲學思潮。

二、社會學：社會學原理、社會演進、社會調查、社會心理學、現代社會理論研究法。

三、心理學：實驗心理學、教育心理學、兒童心理學。

四、經濟學：經濟學要素、中國經濟資源、社會經濟學、經濟理論史。

五、政治科學：國際法。

六、宗教學：比較宗教學。

七、教育學：現代教育理論、教學法、教育社會學。

八、語言：法文、英文、日文。

在碩士班階段則深入集中在歷史與哲學，包括世界史、哲學（含當代教育哲學、哲學史）。此外，瞿在赴美前已有三年任教經驗，包括教育、社會與哲學等學科（Chü, 1926, Vita）：

一、1921～1922年：北京法政專科學校社會學與哲學教授。

二、1922～1923年：北京法政專科學校預科主任及哲學教授。

三、1922～1923年：燕京大學中國社會哲學與經濟史（兼任）教授。

四、1923～1924年：上海國立自治學院院長及哲學教授。

燕京就學期間參與活動也頗多樣化。曾與鄭振鐸、瞿秋白等人創辦《新社會》雜誌，又與鄭振鐸等成立文學研究會，提倡為人生的藝術。1919年五四運動期間，他更是北京學生聯合會代表。瞿曾提及五四學生運動真正原因是對舊社會「不滿意」（瞿世英，1920，頁2），而改良社會的根本方法就是「平民教育」（瞿世英，1920，頁3），因教育才是改良社會的真正方法！這已預示他未來人生實踐行動方向。

此外，他也與多位訪華哲學家往返。1920至1921年英國哲學家羅素（B. A. W. Russell）、[5]1922年德國哲學家杜里舒（H. Driesch）、1924年印度詩人泰戈爾（R. Tagore）訪華時瞿均任翻譯。他也譯介尼采（F. Nietzsche）、柏格森（H. Bergson）的哲學思想（余維武，2011；周棉，1999）。此時瞿世英思想格局已

[5] 本文有關外國人名之使用，原則上悉依APA格式。惟對於已經擁有正式中文名稱之在華外國人或在中文學界久有習用且廣為熟悉的中文譯名者，遵照原中文譯名。

初步顯現對觀念論（瞿亦稱為理想主義）生命哲學的信仰，[6]包括尼采、柏格森、杜里舒、泰戈爾，而遠離英國分析哲學（如羅素）。除1919至1920年發表至少10篇有關社會問題文章；1921年更發文推崇柏格森，認為他為哲學開新紀元、找出新根據（瞿世英，1921a）。同時，雖不贊成羅素哲學，卻客觀指出羅素貢獻在於分析方法，更自承人格精神上受其影響不少（瞿世英，1921b）。[7]他反對國家主義、主張國際主義，認國家主義阻撓人類善意與仁愛的自然發展，更引起戰爭、阻礙社會進步，是人類大亂之源。反之，國際主義絕對有可能入於和平之域（瞿世英，1924b）。整體觀之，此時他傾向具普世價值、以世界大同為理想的國際主義，反對區分人我的國家主義，展現博愛情懷。觀念論生命哲學成為他人生哲學的基調。

值得注意的是，此時瞿世英對哲學研究已有堅定信念，認為哲學絕非空談，而是使人有努力動力、過有價值生活，「造成我的人生觀與宇宙觀，找一個安身立命的所在，決定我們該怎樣去活著」，因此研究哲學需「先要對於哲學有信仰」，將之生活出來（瞿世英，1922，頁45）。[8]這預示他將以行動來實踐自己哲學信仰。

至於瞿世英此時的教育思想，根據就讀檔案，他對1919至1921年杜威訪華帶來的工具主義教育哲學之瀰漫中國並不以為然。[9]他深感中國教育充滿工具主義，注意力僅集中於外在體系與方法，很少注意教育乃是道德的生長，故主張教

[6] 有關瞿世英「idealism」的哲學立場，他有「理想主義」、「惟心哲學」、「惟心論」與「觀念論」等不同譯法（例如瞿世英，1924a；瞿菊農，1927c，1934a；Hocking, 1929/1948），但也自認都不盡正確（瞿菊農，1927c，頁135）。本文引用瞿中文著作時以瞿使用文字為主；譯自瞿的英文著作時，則以今日較通行之「觀念論」為主。

[7] 此指羅素「為主義而犧牲、慷慨入獄的精神」（瞿世英，1921b，頁2）。

[8] 約10年後，瞿又再說明哲學作用是求「心安理得」，「心安」是精神安頓，「理得」是理性圓滿（瞿世英，1933a，導言頁12）。

[9] 美國哲學思想史上常認為有兩種不同的實用主義派別，亦即哈佛詹姆士（William James），與芝加哥／哥倫比亞之杜威兩派（後者亦稱工具主義或實驗主義），參見（Kuklick, 2001, pp. 95-96, 150-197）。瞿對杜威一派多用「工具主義」，偶用「實驗主義」指稱。

育體系不應模仿任何國家，必須找出自己的道路。[10]

此外，他還批評教育界的物質主義、功利主義或是機械主義（菊農，1923；瞿世英，1924a），[11]進而主張教育目的是求人格實現與完成，以做完全自由的人。因此除體育、智育外，應特重美感教育、意志教育與精神教育（菊農，1923），特別是後三者實反映瞿獨特的觀念論或理想主義教育見地。他深知理想主義被認為不合時宜、沒有具體方法，但「理想主義者卻不肯放棄愛真理的精神，一方面認定人格的精神自由，一方面要人們瞭解人類精神之和一，如此才能除去人類彼此間一道道的高牆」（瞿世英，1924a，頁65-66）。

綜言之，出國前瞿的哲學與教育思想已初步形成。他體認平民教育對改良社會之重要、傾心觀念論教育哲學，且欲以行動來實踐哲學信仰。此時期似乎並未顯現對傳統中華文化與西方文化關係的看法，還無從判斷他是否一如主流的五四知識份子之主張全盤西化、拋卻傳統文化。

參、HGSE創立與發展過程簡述

瞿世英為何選擇赴美修讀教育哲學？他所選擇的HGSE當時發展狀況如何、對他是正確選擇嗎？為妥適理解此一選擇之意義，以下簡要說明HGSE早期發展歷史，以做為認識瞿氏在該校就讀的重要參照脈絡。

1891年哈佛大學開辦師範學程（normal course），學程之創立並非全美當時大學層級教育學研究之自然演進或無可避免的結果，而是在並不承認教育學之學術價值、沒有細膩長遠規劃情況下，對當地人士所施壓力的反應，是暫時、不甚熱中的有限度投入的行動（Powell, 1965）。哈佛雖是東岸大學中最早提供師範課程者之一，且當時全美競爭者還沒有誰特別超前，但哈佛師培課程中的教育學僅扮演微小、輔助角色，教師人數極少且沒進行學術研究，經費不足、學生人數亦少，至十九世紀結束時整體狀況已遠遠落後其他大學。更棘手的是，校長與其他領域教授都歧視教育學，不認為它是學術科目（Powell, 1980）。因此，

[10] HUA: Letter Chü to Holmes. Nov. 26. 1924.

[11] 功利主義今亦稱效益論，此處依瞿氏用語。

「反教育學的勢力」（Antieducationist forces）歷來在哈佛格外強盛（Lagemann, 2000, p. 72）。

師範學程時期（1891-1906）課程主要由各學術系負責，教導如何在中學教授各科內容，另有少量心理學課程。開辦時曾新聘一位先前沒有任何教育學養成背景，僅具理學士學位的Paul Henry Hanus（1855-1941）到校專教「教學技藝」（art of teaching）科。在1891至1897年間，整個哈佛只有Hanus一位教育學教授。1899年Hanus的學生Arthur O. Norton（1869-1959）加入。[12]1906年學程成為屬於文理學院（Faculty of Arts and Sciences）下之獨立的教育系（Division of Education）時，Hanus出任系主任。直至1907年才又加入第三位成員Henry Wyman Holmes（1880-1960）（Powell, 1965, 1971, 1980）。

1912年之後改由Holmes任系主任。他念Harvard大學部時主修哲學與文學，曾由Hanus指導完成碩士學位。1912到1920年Holmes任系主任職務，在1920年教育系升格為教育學院後，續任院長至1940年；僅就院長任期言，至今仍是HGSE史上任職最長者。[13]Holmes自入哈佛服務後，幾未進行學術研究，擔任行政工作後更加速由研究工作撤退。他是主導早期HGSE發展方向者，也是1924年瞿世英進入就讀後的指導教授，以下簡介其教育思想。

在對教育學態度上，Holmes（與創系的Hanus一樣）懷疑「教育科學是教育專業的主要權威來源」之說，特別是對量化測量或實驗方法頗遲疑；他比較喜歡「老派的教育研究」，亦即由倫理學反思教育價值與觀念。他也反對「科學能指出教育目標、並確保有效教學」這種決定論式宣稱，因為人非機械，其行為不能完全由科學歷程來解釋或預測（Powell, 1980, pp. 105-106）。Holmes一貫主張在科學的控制觀與教育的道德與自由等價值觀之間，具無可避免的緊張關係。他深信洞察力、通識能力與寬憫同情永遠都是教育研究的關鍵，這些都與瞿世英看法契合。

與瞿氏的契合還包括Holmes的智識興趣偏向社會哲學。他相信個人自由與

[12] 1897年，George H. Locke來校任教教育史，惟兩年後即離去；Norton稍後於1912年離校。

[13] Holmes在該學院院史的地位，參見https://www.gse.harvard.edu/about/history/deans/holmes。

社會責任是可協調的。他念哈佛時曾接受觀念論者也就是1891年籌劃哈佛師範學程的羅依士（Josiah Royce, 1855-1916）影響，由「忠誠成員」而非「孤立個體」觀點來看待「人」的意義，從不贊同兒童中心教育。即使在界定「適當的個體性」時，他也是以個人在社會所扮演角色為考量，更主張「教育的社會化」（socialization of education）就是將教育導向未來社會生活中實際責任，其中最重要的就是職業（Powell, 1980, p. 109）。

1912年是HGSE發展的關鍵時刻。不僅進入Holmes時代，教育系成員也大增。成員擴張始於心理學者Walter Fenno Dearborn（1912年到校），教育哲學家Ernest Moore（1913年到校，唯1917年即離校），以及1914年中等教育學者Alexander James Inglis加入。高峰期則是1915至1922年間，包括1915年休閒娛樂教育的George Ellsworth Johnson與1920年職業輔導領域John M. Brewer與職業教育領域Frederick George Nichols兩位教授。瞿入學時剛好是這一波成員擴展完成，其中好幾位稍後都與瞿有互動或成為評定瞿入學與畢業成績的人。

1920年HGSE成立。哈佛之所以成立研究所程度的教育學院，不是因為重視教育學、肯定其學術價值（Powell, 1980, p. 129），而是因為校長Abbott Lawrence Lowell（1856-1943）「學術優先」的政策，哈佛的大學部教育必須完全博雅，不能有職業取向。因此，若要培訓各種新興教育領域人才，只有在研究所階段才有可能。雖然基本上並無所謂「研究所程度」的休閒娛樂教育、職業輔導、職業教育等課程，且這些課程最可能的生源是中小學在職教師、青年勞工、社會工作者、工商從業人員等幾乎沒有高等教育學歷的人（比起一般研究所入學程度需有學士學位，實在差很遠），不過，若是職業訓練在哈佛要存在，只能存在於研究所。

為彰顯教育學院由文理學院獨立的意義，特別新設專業學位：教育學碩士與博士（master of education, M.Ed. & doctor of education, Ed.D.），取代原先文學碩士（A.M.）與哲學博士（Ph.D.）這些古老而具學術光環的學位。[14]學院成立後學生漸以有經驗的中小學教師，亦即非全時就讀的在職生為主。因為理論或研究課

[14] 哲學博士學位（Ph.D.）一向且仍然由文理學院頒授，不是教育學院。Holmes奮力爭取教育學院頒授Ph.D.之權力，但是Lowell認為不該違背哈佛向來只讓文理學院獨占頒授Ph.D.學位的傳統（Powell, 1980, p. 137）。

程大多不受青睞，為顧及學生需要，發展出能立刻應用的技術課程。此策略頗具成效，無論是學生人數、財務資源與學院名聲上，HGSE都開始成長迅速，超乎Holmes的期待（Powell, 1980），不過這也造成主修教育哲學的瞿能修讀的課非常有限。

值得注意的是，升格為學院後，Holmes一直認為沒有必要新聘基礎理論教授，聘任優先性放在教育行政與中等教育。比較例外的是他也很想聘任社會學或教育社會學者，但這只是為「打擊」個人主義教育觀（Powell, 1980, pp. 144-45）。

更特別的是，自學院成立到1930年代中期，教育史或教育哲學全由兼職或來校訪問的教授支援。例如1924至1926年間，瞿世英修過Norton（來自Wellesley College）、Robert Francis Seybolt（來自University of Illinois）及John Adams（來自英國University of London）的課。此外，1923年，亦即在瞿世英就讀前夕，Holmes曾請Adams評估HGSE課程，結果發現最弱的領域是教育史、教育哲學與教育心理學（Powell, 1980, p. 145）。

新的Ed.D.雖是專業學位，學院卻仍宣稱它也具研究取向，[15]但在1922年，Ed.D.候選人獲非正式承諾，對法文、德文、生物學、心理學以及社會科學等必修學分，不會像表面上看來的那麼嚴格執行，而可能改以工作經驗等抵免（Powell, 1980）。學院甚至免除博士候選人入學考試，研究訓練也大幅降低。後來瞿也享受到這些抵免的寬鬆措施，並非特例。當時校內其他專業學院（例如神、法、醫、商學院等）都以培養專業人員為要務，並未提供博士等學術頭銜，教育學院的作法實加大由哈佛整體規範或傳統脫離的趨勢。

[15] 在二十世紀初，美國語境下「專業」與「學術」是一組相對概念。專業訓練守則是凡實務工作所需技能，無論怎樣簡單或複雜或是否有學術性，都應該要教。至於學術則是追求知識前進、累積與創新突破。另一方面，「專業」也常與「通識」（或「博雅」）概念相對：專業偏向專門知識、技術與工具的認識與使用，通識則強調廣博的基礎科目以及博雅全人的養成。以TC Russell院長的話來說：「專業學院的責任是盡可能給新手未來從業時所需要的一切，若外科手術需要『縫合』這項技藝，醫學院就得要教『縫合』，這完全不存在學術性高低，或縫合是否真為一門博雅學科的問題」（Clifford, 1986, p. 433）。

此外，面對的校內困難也從未少過，使教育學院的教師常懷自卑情結。法國文學教授Irving Babbitt在1929年時批評，哈佛校內普遍懷疑地看待教育學與社會學教授，視其為不折不扣的吹擂者。校長Lowell在1933年退休時竟還說：「教育學院是隻該溺死的小貓」（Clifford, 1986, pp. 438-439）。在在顯示教育學在這個歷史悠久的菁英大學中，處境艱辛。

綜言之，在1924年瞿世英來HGSE就讀前夕，該學院發展狀況並不理想：

一、除心理學教授Dearborn外，幾無他人研究學術，但他興趣已轉移到臨床心理學，遠離教育學及培養教師與行政人員的工作。

二、師資以能幫助青少年社會化的教育實務領域為主，學術性不高。

三、教育哲史師資不穩定。Locke（1897至1899年在校）、Norton（1899至1912年在校）、Moore（1913至1917年在校）都待不久，僅依賴兼課教授支援。

主因可能還是哈佛對教育學並不重視。在此全美教育學發展的關鍵期（約1890-1940年間），哈佛教育系或教育學院主事者自身對教育學的發展缺少全面性的想像、擘劃與實踐力，以致落後其他學校如TC或是芝加哥大學（University of Chicago）甚多。

肆、瞿世英在哈佛時期的學習

一、申請修讀HGSE教育學博士學位的過程

上述背景下，獲江蘇官費的瞿世英於1924年9月抵達哈佛，註冊為教育學院學生，同時提出修讀教育學博士學位（主修教育哲學）的候選程序之申請。[16]

院方接到申請書後隨即啟動長達八個月的考核程序。院長Holmes除徵詢燕京大學三位有關人士外，又囑咐院內三位同仁對瞿細加考察。最後調來瞿在哈佛修課成績，更委請一位教授進行整體評估。八項訊息來源中僅一項對瞿較為不利（唯針對燕京大學學位價值，非瞿個人），其餘都高度肯定。以下依據哈佛檔案館所存瞿氏檔案，述明其過程：

[16] HUA: Application for Admission to the GSE and to Candidacy for a Higher Degree, Sep. 26. 1924.

（一）燕京大學紐約託事部負責人James H. Lewis

James H. Lewis回信給Holmes，說明北平燕京大學是紐約州教育事務委員會（Board of Regents）發給特許執照所設立，學位與證書也依該委員會規範頒發。因此畢業生都能得到相當於美國一流大學畢業生的認可。燕京畢業生中已有多位無需考試即逕入TC研究所就讀。Lewis更引述燕京創校校長司徒雷登（John Leighton Stuart）對瞿世英的看法：「瞿為頭腦最佳的燕京畢業生之一，這個年輕人人格誠摯，熱情洋溢，未來不可限量」。[17]

（二）俄亥俄州衛斯理大學社會系Charles W. Coulter教授[18]

Charles W. Coulter曾於1922至1923年任教燕京大學。他指出，比起南京金陵大學，燕京大學組織混亂，大多數的系只有專科程度，特別是他自己任教過、瞿也修過課的社會系。Coulter建議，最公平的作法應該是哈佛將燕京碩士學位採認為相當於俄亥俄州立大學（Ohio State University）或是俄亥俄衛斯理大學（Ohio Wesleyan University）的學士學位。[19]

（三）燕京大學哲學系主任博晨光（Lucius C. Porter）[20]

1925年1月26日博晨光由北平回信給Holmes。博氏曾任燕京文理學院男生部（College of Arts and Sciences for Men）院長並指導瞿碩士論文，是最初引導瞿研究哲學的人（瞿世英，1926，序頁2）。博氏極力推薦瞿，認為瞿是格外聰明的學生（exceptionally brilliant），曾贏得斐陶斐榮譽學會（The Phi Tau Phi Scholastic Honor Society）獎章。[21]畢業後教學優異，對專業領域已深具實務經

[17] HUA: Letter Lewis to Holmes, Nov. 24. 1924.

[18] 俄亥俄衛斯理大學是美國衛理公會與俄亥俄居民於1842年共同創辦、向所有教派人士開放的私立文科大學，該校可頒發學士學位。

[19] HUA: Letter Coulter to Holmes, Nov. 24. 1924.

[20] HUA: Letter Porter to Holmes, Jan. 26. 1925. 有關Lucius C. Porter生平，請參考：https://www.beloit.edu/archives/documents/archival_collections/alumni/lucius_porter/

[21] 中華民國斐陶斐榮譽學會是1921年天津北洋大學教授愛樂斯（J. H. Ehlers）發起之勵學組織，斐陶斐即希臘字母ΦTΦ（Phi, Tau, Phi），用以代表哲學、工學、理學（Philosophia, Technologia, Physiologia）三種學術，其中哲學為科學之母，工學為應用科學，理學為純理論科學。教育總長范源濂、南京高師校長郭秉文、北京大學教授胡適、南開大學校長張伯苓、燕京大學校長司徒雷登、聖約翰大學校長卜舫濟、金陵大

驗，和其他赴美學生很不一樣。[22]

（四）哈佛教育學院教授C. E. Johnson

1924年12月11日院長Holmes寫信給Johnson。當時瞿正在修Johnson「A5遊戲的心理學與哲學」，Holmes要求Johnson多觀察瞿之表現，以在「博士生修讀委員會」（Committee on Doctorate）開會前提供建議。Holmes特別強調除非對外國學生的能力已很有信心，否則不應讓他們對修習博士學位抱持太多期待。[23]

（五）哈佛教育學院兼任教授A. O. Norton

1924年12月12日，Holmes緊接著又寫信給由衛斯理女子學院回校兼課的Norton，拜託多觀察瞿上課表現，因瞿正在修「C1歐洲教育史」。Holmes再度強調對外國人能力必須更謹慎待之。1925年2月4日，Norton覆電認為瞿將是非常好的博士候選人。[24]

（六）哈佛教育學院教授Walter Fenno Dearborn

1925年4月14日Holmes在給負責整體評估瞿申請案的Brewer信函中提到Dearborn已與瞿初步晤談，並建議瞿用英文以及所修之哲學課來抵免兩門外文學分；且Dearborn表示瞿對博士論文已有非常好的構想。[25]

（七）哈佛教育學院教授John M. Brewer

Brewer接受Holmes委託評鑑瞿之申請案，結果出爐，內容分為六項：[26]

1. 有三年大專教學（社會學與哲學）與行政服務（院長）資歷。
2. 英語佳，已有相當多譯作出版，足以抵免語言學分。
3. 修讀教育哲學與他的興趣、能力、先前準備都直接相關。
4. 普通能力頗佳，足以在規劃時間內完成學位。

學校長包文為籌備委員。參見：http://www.phitauphi.org.tw/。

[22] HUA: Letter Porter to Holmes, Jan. 26. 1925.

[23] HUA: Letter Holmes to Johnson, Dec. 11. 1924。瞿世英就讀檔案中，未見Johnson對此回信。

[24] HUA: Letter Holmes to Norton, Dec.12.1924; Memorandum Norton's phone call, Feb. 04. 1925.

[25] HUA: Letter Holmes to Brewer, Apr. 14. 1925.

[26] HUA: Review Judgment from Brewer, Apr. 23. 1925.

5. 博士論文主題相當令人滿意。

6. 有關瞿的人格特質，Brewer雖然與他不很熟悉，但就接觸過的印象而言認為非常適合讀博士。

Brewer評估報告出來兩天後，瞿接到學院秘書通知：瞿與「博士生修讀委員會」面談將於4月30日舉行。[27]

（八）面談兩天前，註冊組Donald G. Tewksbury也送來瞿世英修課成績。Tewksbury隨函說明瞿的成績遠在一般學生之上，他知道其他幾位資深教授也確定瞿一定可以學得很好。[28]

在與委員會面談過後，1925年5月13日院長正式通知瞿，面談結果為接受，並同意以英文與哲學著作抵免德文與法文。瞿現在可以「相當自由地開展博士論文」了。[29]

綜觀瞿之申請案由前一年9月到第二年5月，程序頗長也頗嚴謹。最後結果顯示瞿以過去努力以及在哈佛半年多的表現，靠自己實力取得修習博士的資格。

二、在HGSE的師承與師友關係

瞿就讀期間修過哪些課、與哪些老師往來，或是受到影響，以致對他一生思想與行動造成可能影響？以下續依瞿氏就讀檔案與著作，一一分述。

（一）Holmes：他是瞿的指導教授，瞿世英成功克服他對外籍生能力之疑慮，獲得衷心肯定，最後師生之間情誼真摯。

瞿修過Holmes所開的「社會政策與教育」（Social Policy and Education）課程（列入教育哲學領域）（Harvard University, 1923）。事實上，當Holmes一開始四處打聽瞿世英時，瞿曾在1924年11月26日將論文大綱擬出，寄給Holmes參考。此時Holmes並不瞭解瞿的能力，考慮兩週後回信，認為瞿的論文大綱看起來很有意思，應大有可為。不過還是建議暫勿採取進一步行動，先等這學期修課結果出來，再決定下一步。[30]

---

[27] HUA: Letter Secretary of the Dean to Chü, Apr. 25. 1925.

[28] HUA: Letter Tewksbury to Holmes, Apr. 28. 1925.

[29] HUA: Letter Holmes to Chü, May. 13. 1925.

[30] HUA: Letter Chü to Holmes, Nov. 26. 1924; Letter Holmes to Chü, Dec. 11. 1924.

Holmes後來給予瞿的博士論文高度評價：這是他「所閱讀過最佳、最嚴密的教育哲學論文」（“The best strictly philosophical treatment of education I have ever read.”）。要得到Holmes如此高度的評價，實屬不易。[31]

Holmes還鼓勵瞿能多走走看看。瞿計畫在完成學業前出去參觀旅行。1926年4月15日，Holmes特別為瞿寫了一封信，要他帶著並出示給相關學校來接待他，好讓他對教育理論已有相當認識之後，能對美國的教育實踐有更深刻的理解。[32]

瞿完成學業，即將離開劍橋、回到中國前夕，寫信給Holmes，信中回顧哈佛兩年，他學到真正智性生活的價值。瞿以一位小學生對老師、追隨者對領袖（“a pupil to a teacher and a follower to a leader”）之心感激Holmes。瞿寫道自己很可能重回上海自治學院擔任院長，而Holmes在HGSE以身作則，讓瞿瞭解未來應該如何擔任這個工作。他感到自己「正在學術壯遊的起點」！[33]

Holmes很快回信，非常高興瞿對他的感情。Holmes自承對瞿知識與學術進步貢獻很少，且誠懇表示是瞿自己的努力贏得學院師長高度讚賞。瞿的論文不但對教育哲學理論有實質貢獻，且頗與Holmes自己的思想相互呼應，很有價值。[34]

由本文前述HGSE發展過程以及Holmes學術背景與特質，他自認對瞿的進步貢獻很少，應非謙詞。至於對瞿學術思想深有啟發者，當非霍金（William Ernest Hocking）莫屬。

（二）W. E. Hocking（1873-1966）：霍金是哈佛哲學系教授，不屬教育學院。他是羅依士的學生，亦受德國狄爾泰（Wilhelm Dilthey）與溫德爾班（Wilhelm Windelband）等人影響，接續羅依士之工作，將觀念論修正得更能與經驗主義、自然主義與實驗主義相容，頗成一家之言。

瞿出國前已心怡霍金，知霍金有觀念論傾向、對神秘主義較為同情，對宗教經驗之解說又頗有實在論意味，故認定他是位能融合眾說，自成一家的學者（Hocking, 1929/1930, 1929/1948）。瞿一到劍橋市便拿朋友介紹信拜訪霍金。初

[31] HUA: Evaluation to Chü’s Thesis from Holmes, May. 26. 1926.

[32] HUA: Letter Holmes to Chü, Apr. 15. 1926.

[33] HUA: Letter Chü to Holmes, Jun. 17. 1926.

[34] HUA: Letter Holmes to Chü, Jun. 22. 1926.

次見面覺得他嚴正態度中含蘊無限同情與和氣，可敬可愛。

霍金的觀念論背景，與瞿世英出國前傾心觀念論、反對工具主義，頗為契合。在校兩年，霍金開的課瞿都聽了，最受益的是形上學、國家哲學，以及霍金與滂特（Roscoe Pound）合開的國家哲學與法律哲學研究課，課堂上兩位教授哲學立場不同經常辯論，令瞿感到學問真是需要討論辯難，才能力求互相瞭解，得一更合理答案。

修課之外，瞿世英與霍金發展出深厚師友情誼。霍金當時撰寫政治哲學著作《人與國家》（*Man and the State*），瞿對此興趣亦濃，霍准瞿每日到他家讀稿，瞿有不同意見時便提出，霍金便會告訴瞿，他的批評理由是否充分。瞿深感這種教師真不常見（Hocking, 1929/1948）。

瞿推崇霍金為當前美國觀念論代表。其形上學雖有神秘主義傾向，但亦看重經驗，在霍金的系統裡自我的位置極重要。他的國家哲學以人格觀念為基礎（這與瞿重視人格頗相契合）；以權力意志（will to power）為國家之淵源。瞿世英認為霍金既博又約，故能融合眾家之長又能各安其位（Hocking, 1929/1948）。回國後仍與霍金持續往返，霍金對瞿長期奉獻平教總會極表肯定，成為該會堅定支持者。1932年霍金撰文指出定縣的平民學校是前所未見的充滿中國精神、德行與智慧的計畫（吳相湘，1981）。1933年霍金到中國講學，特至定縣訪瞿，討論基層教育事業建設與中西哲學（Hocking, 1929/1948）。

此外，1944年負責主持平教總會在美募款事宜的「平民教育運動中美委員會」（American-Chinese Committee of the Mass Education Movement）獲紐約州政府正式核准成立時，理事九人中除中國籍三位，有六位美國人（包括著名作家、企業家，羅斯福總統夫人也於次年加入），其中便包括霍金。戰後霍金也發動美國輿論，成功支持國會通過援華法案中特列對華經援總額中須撥付5%至10%管理農村建設與復興工作的「晏陽初條款」（吳相湘，1981）。上述霍金對平教總會長期堅定支持，應與瞿求學時兩人深厚情誼有極大關係。

（三）懷德海（Alfred North Whitehead, 1861-1947）：懷德海（瞿作「懷悌黑」）是英國數學家、邏輯學者與哲學家，曾任教倫敦大學，退休後於1924至1937年在哈佛任教（Bogaard & Bell, 2017; Hocking, 1961; Irvine, 2015; Lowe, 1990），恰與瞿就讀時期重疊，且兩人互動密切。

令人不免驚異的是，傾心觀念論的瞿世英選擇至哈佛就讀的關鍵原因之一，竟是為了接觸懷氏的唯實論哲學（瞿世英，1926，頁164-165）：瞿赴美前知悉懷氏即將任教哈佛。雖知懷悌黑是實在論者，瞿也自以為偏唯心派，卻認為應到唯實論者身邊學習，看看兩派是否相容，以及究竟哪一方才是真理，於是更決心到哈佛去。當時懷氏開「科學之哲學假設」及「形上學」兩門課，特請懷氏應允旁聽，甚至告訴他，「我此來是專為從您讀書的」（瞿世英，1926，頁165）。當時一起聽課者包括唯心派霍金、哲學史家吳茲（James Haughton Woods, 1864-1935）、新唯實派培黎（Ralph Barton Perry, 1876-1957）、精於數理論理的沙佛（Henry Maurice Sheffer, 1883-1964）、新著《象徵與真理》的伊頓（Ralph Monroe Eaton, 1892-1932）諸名家。懷氏每週日還約大家去家中談天，瞿也加入。稍後懷氏在波士頓進行系列通俗演講「科學與近代世界」，認與瞿先前談過中國的科玄論戰有相當關係，特邀瞿聽講。瞿甚曾隨懷氏參加美國東部哲學會之年會。瞿緬懷這段互動時道：

> 我從懷悌黑讀了兩年書，至少二、三十年以後可以向朋友說，「我是跟懷悌黑讀過書的」，不過後面要添一句，說「我可並不曾真懂得他」。（瞿世英，1926，頁190）

（四）John Adams（1857-1934）：Adams是瞿世英就讀期間接觸很多且對瞿論文瞭解最深的教育學院老師。Adams曾任教倫敦大學教育系（1902-1922），退休後在HGSE暑期班客座「比較教育」與「教育之哲學基礎」、「教育理論與實踐之新近發展」等課程（Harvard University, 1925）。Adams反對杜威工具主義與克伯屈（W. H. Kilpatrick）設計教學法（project method），也質疑智力測驗之有效性。這一點與瞿世英教育哲學的傾向接近。

在瞿世英的檔案中，Adams對論文的審查意見最深入完整。[35]Adams寫道，曾與瞿在論文撰述過程中多次晤談；此外，瞿也定期出席他每週三晚間的討論課（按：經比對是「教育哲學基礎」課）。Adams自認有充分機會公允判斷瞿的學

[35] HUA: Evaluation to Chü's Thesis from Adams to Holmes, Apr. 27. 1926.

術能力。他認為瞿對西洋哲學的知識格外地強（“exceptionally well informed”），同時也極具批判西洋哲學的能力。論文中的許多部分對Adams而言都相當新穎，但只要涉及Adams熟悉領域，他都驚訝於瞿的精準；而只要是瞿創新發明之處，Adams都被其高度學術性折服。

（五）George Ellsworth Johnson（1862-1931）：Johnson的專長為課外與休閒教育，惟開設課程卻被列在教育哲學領域，包括「遊戲之哲學與心理學」、「個人發展與教育」（瞿世英修了這門課）；此外，他也開設中等教育領域下的「中等學校課外活動組織與行政」，以及遊戲與休閒領域之「社區休閒」、初等教育領域之「初等教育中的引起動機」、「學前教育」（Harvard University, 1923, 1924, 1925）。雖然兩人領域不盡相同，Johnson仍是瞿的口試委員，他建議委員會接受該論文：「瞿有關中國哲學及其對現代教育哲學相關性的詮釋，具相當價值」。[36]

（六）Norton：他是哈佛師範課程早期元老之一，雖在1912年遭校長不續聘，[37]仍於1923至1924年與1924至1925年客座哈佛，開設包括「教育史」、「教育史問題」、「歐洲教育史」、「美國教育史」等課程（Harvard University, 1923, 1924）。瞿世英曾提及師從諾頓研究教育史時，得到很多益處，使瞿更感到教育理想的重要（Kant, 1900/1930）。

（七）Robert Francis Seybolt：1925至1926年來自University of Illinois之客座教授，專長領域在教育史，開設「歐洲教育史」（Harvard University, 1925）。瞿師從Seybolt修過「教育史獨立研究」，也曾在著作中感謝過他（瞿世英，1931/2011）。

（八）Alfred Hoernlé（1880-1943）：Hoernlé影響瞿世英博士論文的研究方法（Chü, 1926）。他於1914至1920年曾在哈佛任教哲學，後轉任其他大學。比對Hoernlé生平資料，瞿世英應未上過他的課，可能是透過閱讀受到影響。Hoernlé的專長是形上學、知識論、哲學心理學。1927年瞿世英剛學成回國時，

[36] HUA: Evaluation to Chü’s Thesis from Johnson, May. 26. 1926.

[37] Lowell決定不續聘Norton的原因不是因為這個人，而是因為他任教的科目。Lowell認為教育史之所以開設或被認為重要，是因為到目前為止「其他師培課程能教給學生的東西實在太少了」（Powell, 1980, p. 99）。

曾發表〈唯心哲學〉，讚賞Hoernlé思想是歷來唯心論條理最清楚者（瞿菊農，1927c）。此外，也曾撰文介紹Hoernlé之較為貼近日常生活的觀念論（瞿菊農，1934b）。

綜言之，瞿世英與哈佛哲學系以及當時教育學院兼任教授互動遠多於教育學院本身。不過，至少他與指導教授Holmes對教育看法頗有呼應。教育學院的師長對他能力多是高度肯定，並發展出真摯師生情誼。

三、在HGSE學習表現

瞿在HGSE教育學院共修習八門課程，1924至1925年成績如下：[38]

課程代碼	課程名稱	授課教師	成績等第
Edu A2	社會政策與教育	Holmes	AB
Edu A5	遊戲哲學與遊戲心理學	Johnson	A
Edu A6	教育輔導	Brewer	A
Edu C1	歐洲教育史	Norton	AB

1925至1926年，瞿的修課與成績如下：

課程代碼	課程名稱	授課教師	成績等第
Edu K1	職業輔導原理	Brewer	A
Edu D3	教育行政原理	Cummings[39]	A
Edu C101	教育史獨立研究	Seybolt	A
Edu A101	教育理論與原理獨立研究	Holmes	AB

如前所述，教育學院沒有真正的教育哲學課（例如上述Holmes與Johnson所開的課即為顯例），而兩門教育史課程都是兼任教授開設。在此情形下瞿也修了

[38] 以下授課教授、課程名稱與成績資料係對照該校授課目錄Catalogue（Harvard University, 1923, 1924, 1925）與瞿世英就讀檔案（Harvard University Archives, n.d.）資料而得。

[39] Leslie Olin Cummings是接替Hanus之教育行政教授。

教育與職業輔導，以及教育行政等課。至於真正的哲學課程，瞿世英是在哲學系修習的，包括霍金的形上學、國家哲學與法律哲學，兩門課都得到A（Harvard University Archives, n.d.; Hocking, 1929/1948）。

綜言之，瞿世英修課成績相當優異。全部十門課程除三門課得到AB，另外七門都得到A。這對任何一位學生可能都相當不易，何況是有更多困難要克服的外國學生。

四、此時期著作與教育思想

瞿世英在哈佛時期完成至少三本著作，即博士論文《中國古代思想家眼中的生命問題與教育問題》（以下簡稱《中國古代思想家》）與《西洋教育思想史》，以及翻譯作品《康德教育論》。整體看來，此時哲學思想仍延續先前觀念論主軸。另一方面，卻開始明確以儒家思想與西方觀念論連結融合，做為未來中國教育哲學基礎，這是在他出國前未曾出現的，堪稱是思想上重大進展。以下先簡述博士論文外的兩本著作：

（一）《康德教育論》（1926）[40]

康德承認自由是人生的理想，教育要幫助兒童得到自由，使人性各方面都得到完全與調和的發展，以完成人格（Kant, 1900/1926），瞿深為贊同，特譯此書。這本小書可說是瞿氏觀念論教育思想的重要註腳。

（二）《西洋教育思想史》（1931）[41]

全書內容是要回答「教育的中心理想是什麼」（瞿世英，2011，頁2），而該書研究結果是：教育的中心理想是「自由」（瞿世英，2011，頁3）。瞿認為中國教育亟需一新的教育哲學，方能解決紛亂狀態與無謂論爭。關於這一點，研究西洋教育思想應有相當貢獻，因為能先知道西洋教育發展之意義及其對教育問題的種種答案，再加以衡量、定所去取，然後回到中國人的生活態度與社會需要，便可擬出適合中國需要的教育，本書即是這種動機之下的第一步。[42]

---

[40] 依據瞿是於1925年2月即已作序於劍橋市，應是哈佛時期完成。

[41] 由於本書作者序是1926年完成於HGSE，應是在哈佛就學期間寫就。

[42] 限於篇幅無法深入介紹本書內容，請參閱余維武（2011）專文分析。

值得注意的是，書中揭示自由不只是個人的自由，而更關切社會全體的調和適應：「我們不會忘記社會。我們一方面承認個人自覺的獨立性，一方面亦承認社會的統一性。這種教育理想不是要少數人得到自由，不是要使少數人達到人格實現的目的」，而是「因為認定社會的統一性，所以非全體調和適應不可，要人各如其分才好」，而這「與現代教育的民主化趨勢，亦正相合」（瞿世英，2011，頁3）。此信念稍後完全展現於他鄉村平民教育實踐行動中。

（三）博士論文《中國古代思想家》（1926）

最能代表瞿世英在哈佛學習結果與精華的著作，是他的博士論文《中國古代思想家》。研究目的在探析中國古代教育哲學，並在與西方教育理論相較後，提出未來建立新教育哲學的建議。論文採哲學方法，特別注意邏輯問題，並對問題保持「全體的見解」態度（synoptic view-point，採自Hoernlé）（Chü, 1926, p. iv）。[43]論文中，瞿敘述分析先秦儒、道、墨、法各家教育思想，並用西方觀念論（瞿亦稱「反功利主義」）對比為儒家、自然主義對比為道家、功利主義（瞿亦稱「實用主義」）對比為墨家、馬基維利哲學（瞿認近「國家主義」）對比為法家。論文對道、墨、法三家評價較低，獨對儒家極為推崇。瞿主張，中國未來教育哲學不宜採道家的自然主義與墨家的功利主義，而應運用儒家觀點理解與處理現代教育哲學問題（Chü, 1926）。

瞿透過西方觀念論解析儒家思想堪稱最精彩部分，他廣泛徵引歐陸與哈佛觀念論學者著作，與儒家相互論較，並定位儒家為「人格觀念論」（personal idealism）（Chü, 1926, p. 198），這顯示出他多年來吸收西方理念後，與中國傳統哲學充分結合之格局。他認為儒家這個人格觀念論在形上學方面意味「凡存有即是某一目的的實現」（引羅依士語），在倫理學上意味最高級的生活乃是意志要去創造性地達成目的或理想。至於「人格」則意味精神或與整個宇宙歷程動態、生生不息之有機統一，且此人格觀絕非個人主義，人格唯有在社會生活中才得以實現。

在教育之機械主義及外在主義使過度量化測量與計算的時代，此一觀念論

[43] Synoptic包含「一一對觀，好似對照福音書」的意義，又包含「整體觀」的意義。此處為瞿稍後自己翻譯的名詞（Hocking, 1929/1930，譯者序頁4）。

的生命觀之教育意義在於能提供真正的教育理想。因為物質生活或有可能「成功」，而人類生活之目的卻仍是道德與精神性的（Chü, 1926, pp. 199-200）。

瞿繼之以儒家「人格觀念論」的思想為判準，一一分析其他相關理論：

1. 當代心理學

瞿批評，當代心理學的「人觀」充滿機械論特徵。學校調查報告、紀錄、其他種種文件，都過度注意校舍建築、統計數字、設備與組織。許多現代教育論述也都以此心理學為基礎來探討教材與教法，雖有價值與必要，但因缺少理性基礎或社會性測試的標準，使其歷程是機械的，而成功則是外在的。換言之，當代心理學缺少統一的目標與智慧的價值判斷，致使教育體制混亂不堪（Chü, 1926, p. 201）。

瞿世英認為今日教育界喜談方法（「如何」），但除非先追問「為何」，否則很難回答「如何」的問題。他引用哈佛心理學者H. Muensterberg所述，「除非先將目的搞定，否則方法一定會有諸多爭議」。所以真正的教育理想一定要透過生命哲學來思考（Chü, 1926, p. 202）。

2. 實用主義

瞿認為杜威及其門徒的工具主義雖主導今日教育哲學，但這是不夠的。實用主義始於建立測試真理之判準，詹姆士（William James, 1842-1910）便說，真正的理念是可以證明為有效、論據堅實、經得起檢驗的，錯誤的理念則無法達成上述任務。但當工具主義者說「有用的即是真理」時，必定意味有一個「有用」的「標準」，但極端的實用主義者不會承認有標準之存在，於是只有兩條路走：一是走向懷疑主義，一是走向相對主義，二者都容易淪為極端的倫理主觀主義（Chü, 1926, pp. 202-203）。[44]

對比當代心理學與實用主義，都不足以觀照教育的真正意義後，瞿回到儒家人格觀念論來闡述教育。瞿認為觀念論的二個設準：生命歷程乃是有機與目的性的統一體；自我乃是自由與道德的。教育則是上述價值的完成與創造，屬於價值

[44] 稍後瞿解釋道（瞿菊農，1934b，頁144-145），實驗主義的貢獻在使人知道真理是一種努力，是透過活動得來的。人生是不斷向前奮鬥、努力繼續試驗的歷程，於此不斷向前中，創造進行之中的宇宙。但實驗主義太注重努力本身而忽略了努力的目標，若是在這一點上補足，實驗主義是一「行得通」的生活哲學。瞿實比別人敏銳！

或目的之域（Chü, 1926, p. 205）。所以教育的理想是人格的實現，亦即自由的實現。此外，自由必是社會性的，由此觀之，盧梭的《愛彌兒》並未享有真自由。[45]盧梭說，人生而自由，但卻總被束縛。瞿世英卻認為反過來說才更正確：人生而受到束縛，卻總不斷為自由而奮戰。瞿更以為實現自由有兩重意義：消極地說是解放，積極地看則是實現與創造。瞿世英歸結，自由是朝向達成生命目的奮進時的自我決定與自我活動（Chü, 1926, pp. 208-214）。

最後，瞿強調教育者與受教者之間關係應是將受教者視為一個人格，每位個殊兒童之教育都有機地與整個宇宙歷程有關聯，所以必須考慮個別差異（Chü, 1926, p. 219）。在觀念論下，民主也與教育關係密切，民主不只是政府形式、工業管理形式、情操或是概念，而是一群自由的人彼此關聯在一起所產生的心理或精神歷程；是對生命的態度，也是一種生活的模式（Chü, 1926, p. 218）。對照瞿稍後長期從事鄉村平民教育，使每個人得到人格自由，確是終身奉行此一理念。

以上論述是建立在西方觀念論與儒家人格觀念論之融合上。瞿強調，儒、道、墨、法皆善，但以儒家最為綜攝，能包含生命每一階段，也不斷為每一階段生命的內在和諧而努力。而且儒家承認的宇宙是自由而動態的宇宙，極為重視人格之實現；這才是生命的理想，也是教育的理想。教育體制或可複雜多樣，但透過教育來實現人格的自由卻是普世而永恆的。

哈佛時期的瞿世英以《中國古代思想家》處理中國教育哲學，主張融合儒家思想與西方觀念論，做為未來中國教育哲學基礎，這是思想上的重大進展。另以《西洋教育思想史》處理西洋教育哲學，兩書共同架構出瞿此時期融貫中西、均衡和諧，既富文化深度，又有社會理想的教育哲學思想。至所譯《康德教育論》，三書旨趣都是「以教育實現人格自由」。此一概念堪稱是他教育哲學思想與鄉村平民教育實踐之最精要表述。

[45] 此時正在翻譯康德《教育論》的他認為，康德與盧梭十分相似之點在於：兩人都承認自由是人生的理想，教育要幫助兒童得到自由，以完成其人格（瞿世英，2011，序頁10）。但瞿在這裡卻精確指出愛彌兒教育之失在於缺少社會網絡。

伍、返國後著述與實踐行動

以下分述瞿回國後在哲學界與教育界的著述與行動。

一、哲學界的學術壯遊

雖然1926年在離開HGSE前夕還告知Holmes回國後可能回上海自治學院擔任院長，且1927年還致信霍金，立志以二十年時間來致力人格觀念論的研究、以力抗實用主義（William Ernst Hocking Papers, 1860-1979, n.d.）；但回國初期，瞿卻在北京清華與師大等校任教，「正在學術壯遊的起點」的他積極參與哲學界活動，同時經陳筑山引介到平教總會兼任平民文學部幹事。

瞿世英回國初期在哲學界相當活躍，身為專業哲學家的他參與哲學學術研究體制建置，擔負起智識啟蒙角色：（一）1927年與張東蓀、黃子通諸人創《哲學評論》雜誌，中國自此開始有專門哲學刊物；（二）1935年與賀麟、馮友蘭、金岳霖等人籌備創辦中國哲學會，該會於1936年正式成立，會刊即是《哲學評論》，自此中國哲學界開始有自抒哲學理論、自創哲學系統的嘗試（中國哲學會，無日期；賀麟，1945，頁27）。當時研究西洋哲學的主要派別中，瞿被視為與張東蓀、張君勱、賀麟等人同屬歐陸觀念論（時亦稱「新唯心派」）的中堅（張耀南，1998，頁39，350）。

新惟心派以張東蓀為首，他在1934至1935年主編一套共16冊由世界書局出版的《哲學叢書》，其中瞿世英撰寫第二冊《名學及其發展》（以邏輯史而明論理之性質，尤注重當時發生之新邏輯）、第四冊《形上學》（採取科學上最新見地以分析本體之概念，與歷來形上學不同）、第五冊《進化哲學》（述宇宙論之進化問題，從歷史方面以明其性質，避去普通本體論關於天文地理等無聊論點）（以上括弧文字為張東蓀〈哲學叢書緣起〉內容，請參考張耀南，1998，頁33；葉其忠，2010）。共撰三冊的瞿，是該叢書除自著四冊的張東蓀外撰寫最多冊的作者。以此觀之，瞿的確勤奮地推廣西方哲學。

此外，瞿也在會刊《哲學評論》著作甚勤，主題領域廣，重點包括科學哲學、哲學史、價值哲學、知識論等，多能在消化後客觀呈現，並加中肯分析評

論。

在科學哲學方面，他介紹當時屬新領域的科學哲學，認為科學哲學研究雖剛開始，但比較成功且已有相當系統的還是懷悌黑（瞿菊農，1927a）。他並特別以懷悌黑見解來解釋科學與哲學必須相輔相成，認為科學沒有哲學的綜合與批評將是盲目的，哲學沒有科學做材料將是空虛的（瞿菊農，1927b）。

在價值哲學方面，他指出價值哲學是近來哲學界的新領域（瞿菊農，1934a）。其中實在論者以為價值對於實在是後加的，而唯心論者以為價值是實在本性所固有；價值與存在的不同是實在論者對價值論的獨特見解，但其實這兩極端的主張未嘗不可會合。

在觀念論部分，以Hoernlé的*Idealism as Philosophical Doctrine*為本，輔以自己的見解，撰有〈唯心哲學〉，介紹觀念論的歷史發展。唯心哲學在十九世紀曾受相當打擊，但現又漸有多人主張。瞿認為，該派勢必需要與時俱進，凡受不住實在論、或不能容受現代科學的唯心論絕無法再成立（瞿菊農，1927c）。

以上，瞿均以極簡要方式梳理。他也提綱挈領地介紹歐陸哲學（瞿世英，1933a），也解釋康德批判理論出發點是：自由與必然是不相容的，而康德卻既要解釋道德範圍內的自由，又要解釋科學範圍內的必然。純粹理性批導的內容是答覆後者而騰出地位給前者；以從懷疑派手裡救出自然科學，同時又劃清科學的界線，使不過度擴張（瞿菊農，1928）。瞿介紹孔德哲學之興，則是提出十九世紀思想生活兩大主流，一是理想主義傾向很重的浪漫派，一是經驗論傾向很重的實證派。浪漫派思想理路是自上而下，由合而分，大本營是德國；實證派則自下而上，由分而合，大本營是英、法兩國。在法國最能代表實證派的是孔德，其哲學是系統地對十九世紀上半葉歐洲思想問題的實證派答案（瞿菊農，1930）。以上數例或可說明瞿擅長介紹各派哲學發生之背景脈絡，梳理分明，很能助益初學者將之適當定位。雖然各派理論內涵錯綜糾結，可能難以一概而論；但唯有通達於心，才能言簡意賅地說明。

以上參與創立中國哲學會與哲學專業雜誌、勤於撰述哲學論文，瞿可說是學院中活躍的智識啟蒙者。此角色大約持續到1935年，稍後即未曾有哲學專門著作。

二、普通教育與鄉村教育的著述與行動

平教總會1923年於北京成立，由晏陽初任總幹事。該會本愚公移山精神，盡心竭力於平民教育。許多知識分子亦認定平民教育是救國急務，志願放棄名利來為鄉農服務，因此平教總會成員陣容極堅強。[46]其中，平民文學部主任陳筑山曾留學日、美，正是瞿出國前任教的國立北京法政專科學校校長。1926年陳辭校長職，到平教總會服務，1927年聘瞿世英來會服務，兩人後來成為晏陽初最得力助手。瞿是中國學生在哈佛榮膺教育學博士的第一人，卻不惜屈就幹事，他更是平教總會工作最長久的一人。

大約在1930年後，瞿世英完全投入鄉村教育，歷任該會研究部主任、總務主任、秘書主任、鄉村建設育才院代理院長等重要職務，直至1949年止。前述他在五四時期的社會關懷、哈佛時期的儒家人格觀念論及透過教育實現個人自由等嚮往，化為畢生實踐。

定縣所需教育是生活化教育，要造成教育環境與教育生活。1930年時該縣有200餘所平民學校，兩個農業改良場與合作社，健康方面有三位醫師與流動巡迴醫療服務，還設立公共衛生處。縣政分為行政部、瞿曾任主任的研究部（含社會調查、教育學術、平民藝術、讀物編輯、衛生等部門）、教育部、訓練部（平民教育學院，訓練平教師資）（瞿世英，1930b）。在瞿主持下該會以科學方式編撰教材或發展測驗研究，這些都非為學術而學術，而是以科學精神應付問題，在實驗中找解決方法（瞿菊農，1935a，1936b，1940）。

1937年抗戰軍興，瞿隨平教總會撤離定縣續往內陸發展。1938年主持該會駐湘辦事處（吳相湘，1981），同時任湘、川、黔各省政治與社會改造工作之研究委員會主席。1940年平教總會抗戰時期中心機構「私立中國鄉村建設育才院」在四川巴縣成立（1945年改制為私立鄉村建設學院），瞿擔任農村教育系主任（譚重威，1998，2003），更在1943至1948年間長期代理院長職務。瞿世英實為抗戰前後維繫與發展平教總會、協助各省政治與社會改造工作的幕後功臣。

1945年抗戰勝利後，在國內，平教總會派瞿世英駐南京辦事處，協助教育部成立全國民眾教育委員會之計畫。在國際，UNESCO在巴黎舉行首次會議，瞿

[46] 平教總會成員陣容，可參考吳相湘（1981）與李金錚（2004）。

為中國代表之一，他依據中國平民教育經驗提出建議，終使聯合國基本教育計畫得以完成。1947年，UNESCO與中國在南京舉行基本教育區域研究會議，由瞿主持。聯合國認可平教會成就與影響力，堪稱「中國推行平民教育的真實價值，影響及於全世界」（吳相湘，1981，頁76）。

平教總會時期瞿仍發表教育方面文章。早期除重申博論觀點外，亦常與思想界互動。在前者，持續主張「動的宇宙觀」、「動的教育」、強調教育是自覺、向上發展的變動，是價值創造的歷程（瞿世英，1933b）。在後者，他為張君勱譯《菲希德對德意志國民演講節本》作序，指出菲希特要用教育創造新社會秩序，且教育不屬少數人或單一階級，人人都應得道德的自由與獨立，以「養成人之所以為人之完全人格」（瞿菊農，1932b，頁3）。菲氏又由民族立場以為教育不能不顧社會國家，這乃是「保存民族生存之唯一方法」（瞿菊農，1932b，頁4）。以上見解多與他先前教育思想相互呼應，唯教育係為保存民族這一點，是瞿思想中較新的成分。

與思想界互動還包括瞿讀張君勱〈胡適思想路線評論〉一文後，不全然接受張對胡適的負面評論，認為胡適批評中國學術思想亦有其貢獻，仍應致敬；雖今日回顧，胡亦有可檢較之點。瞿以為胡在「破」的方面貢獻多，「立」的方面貢獻少，但此實為實驗主義本身之問題（瞿菊農，1941a，頁5），該主義只自以為是一種方法，而不建立思想系統，如此自限困難必多。此文可以窺見瞿對實驗主義的保留態度仍是一貫。

此外，瞿對學校教育問題亦保持與他觀念論思想一貫的看法。他承認中學教育中心問題是課程，故需對教學方法、心理測驗、課程編製有嚴格細密的科學研究方能改革；但教育實需要有「精神」貫注其中，才能真有生命。瞿以湖南湘學為例說明在王船山、曾文正公等薰陶下，湘學以誠樸為體、習行為用，立己有規律、功業有表現。正因真誠質樸而又重實際事功，所以才能陶鑄出剛毅有為的民性。瞿希望教育改革亦能有這種精神貫注（瞿菊農，1939，頁4-5）。而在鄉村國民教育方面，他呼籲教育應是社會本位，擴大受教對象，以全民為範圍，以生活改造為內容，以指導活動為方法，以學校為社會中心（瞿菊農，1932a，1941b）。

社會中心的教育的確是投入鄉村教育後瞿的主要關懷之一（瞿菊農，1942，

1943）。事實上，瞿回國後唯一談中國教育哲學之文章也是關於以社會為中心的荀子教育思想。瞿認為孟子主性善是要說明教育之可能，而荀子主性惡是要說明教育之必要。瞿將荀子視為教育社會學家，認為他替社會謀秩序、謀進步。荀子認善行與禮義是矯飾擾化，亦即教育之結果，因之注重環境。但瞿對荀子重禮思想，似仍無法完全接受，認為荀子太偏重環境。而凡教育系統或社會制裁如以為環境無所不能，一定會失敗（瞿世英，1930a，頁56-57）。瞿進而主張，外在遵守禮的行為時，內心仍應輔以禮的自覺，才能真正在全體裡調和融洽，才是理想的社會化教育。所以，即使以社會為中心，瞿尊重人格自覺的根本信念並無改變，仍是「人格本位」（瞿菊農，1935a，頁5）。

鄉村教育運動是中國民族自覺到中國問題必須在中國社會基礎上自己想方法找出路，以適應時代要求，故而孕育著新生命（瞿菊農，1935b，1936d）。[47] 但鄉村教育運動不免招致責難：「批評和責難正足磨勵我們，鞭策我們。同情的批評我們歡喜承受，破壞的批評亦可做為我們自身檢討的材料」，瞿必須忍辱負重：「我們不怨批評，只恨自己努力不夠，不能取信於國人。我們只有努力工作，以我們的工作，答覆一切破壞的批評」（瞿菊農，1936c，頁4）。

抗戰結束前夕，瞿菊農（1944）發表〈戰後教育的趨勢當然是民主的〉，指出戰後民主價值的重要，1948年再發表〈自由人之教育〉（瞿菊農，1948），兩篇文章都闡述民主價值，顯示瞿「啟蒙」的一面一直都在，他的民主的信仰是：（一）個人有無限價值、（二）土地資源或人類文化屬於人類全體、（三）人心可以信託且應得到自由，以及（四）教育即是培養自由人（瞿菊農，1948，頁19）。這篇1949年前的最後著作，價值信念竟與四分之一甲子前自承是理想主義者，不肯放棄愛真理的精神，「一方面認定人格的精神自由，一方面要人們瞭解人類精神之和一」、要努力除去「人類彼此間高牆」（瞿世英，1924a，頁65-66）的初衷驚人的一致。

1949年之後，瞿先任鐵道局參事（1949-1955），後任北京師大教授（1956-

[47] 瞿世英在「學者時期」，幾乎全都以「世英」之名行世。大約以瞿世英加入平教會開始（1927年），他發表的文章幾都改以「菊農」為名。不知是否因為欲「化農民」需先「農民化」（晏陽初語）？

1976）。1976年過世。[48]

陸、瞿世英做為近代中國知識分子的歷史意義

以下擬就本文中瞿世英一生各時期關鍵轉折點，探討他在近代中國教育史上的意義。

一、瞿世英選擇HGSE就讀之歷史意義

瞿世英為何選擇哈佛大學？為何選擇教育學院念教育哲學，而未選擇在哲學系念純哲學？

（一）首先，瞿世英赴美專攻教育哲學在當時留美教育學者中即屬少見。以1920年代為例（Yuan, 1961），全部30位取得教育學博士者中主修教育哲學的只有兩人（另一位是TC的邱椿），占7%。當時最多人修習教育心理學共有14位，占46%，其次是教育行政領域（含各級各類教育）9位，占30%。所以瞿念教育哲學，實為相當冷門選擇。

（二）其次，從哈佛大學早期發展史可見，特別是在瞿世英就讀時期前後，HGSE以哲史課程最弱，並不是念教育哲學的好地方。但是，比起以下幾所一般認為教育哲學較發達的學校，如哥大師院、俄亥俄州立大學，或是教育學研究整體極發達，卻貶抑教育哲學的芝加哥大學與史丹佛大學，都對瞿構成一種推力。相較之下，哈佛可能還是最好選擇。

以哥大師院為例，該校堪稱中國學生赴美修讀教育的首選，1950年之前就讀該校的中國學生約1,810人；到1960年止取得博士學位者有68人（Kao, 1951; Yuan, 1961），對比同期全美獲教育學博士的中國學生147人，該校占46%，高度集中。[49]惟該校教育哲學以杜威實驗主義為主，是瞿不喜者。至於俄亥俄州立

[48] 瞿曾自嘲前一時期「只吃飯不幹活」，後一時期「又吃飯又幹活」，頗令人唏噓（王炳照口述，2010，頁64）。

[49] 即使是1940年代，也是平教總會人員、獲Rockefeller Foundation資助的趙冕（1942至1946年就讀TC），曾述及一位TC返國學者聽聞他可能不就讀TC時甚是驚訝，還特

大學則是以深受杜威啟發的Boyd Bode為首的進步主義教育哲學，瞿也不可能選擇。

再以明顯排斥教育哲學的芝加哥大學為例。1909年繼任杜威的Charles Hubbard Judd先把教育脫離哲學系，成立教育系；又把系上教育哲學課取消，代以教育原理課。從此「哲學」與「理論」等名詞被主持系務幾達30年（1909-1938）的Judd在教育系官方用語中一筆勾銷（Lagemann, 1989, p. 206; White, 1982, pp. 151-152），所以瞿似也不可能考慮。

又以史丹佛大學為例，該校在1923至1924年時，開設教育史的是院長Ellwood Patterson Cubberley，教育哲學則是Percy Erwin Davidson（Stanford University, 1923）。事實上，Cubberley的教育史研究是以學校實務演進為主，對探討觀念缺少興趣，且他更是全美最著名學校行政理論家之一；而著作甚少的Davidson則是教育社會學者（Sears & Henderson, 1957）。

除以上推力外，或許哈佛哲學系觀念論師資對瞿世英有強大吸引力。雖然胡適與馮友蘭均以「哈佛的哲學是舊的，哥倫比亞的哲學是新的」，[50]但瞿朋友圈中卻視哈佛才是「美國哲學中心」，是「美國觀念論泰斗羅依士及其弟子之所在」（Hocking, 1929/1948，張崧年序，頁3）。事實上，哈佛大學哲學系是美國哲學研究歷史最悠久的學術重鎮，不僅有瞿所傾心的觀念論傳統，也是實用主義發源地、還有諸多不同派別的唯實論學者交互激盪與競逐（Kuklick, 1977, 2001），都是他學習切磋的對象，且由他對懷德海說出是為懷氏而來就讀，企圖心本即不凡。

特別是瞿就讀時期正是哈佛「哲學系第二個黃金時代」（“a second golden

別警惕趙：「雖然此時TC在中國已不再受高度尊崇，但還是唯一值得考慮的學校」（Chao, 1946, p. 158）。

[50] 馮友蘭1920年到哥倫比亞大學讀哲學。因胡適告訴他：「哈佛大學與哥倫比亞大學都是有名的，但是哈佛的哲學是舊的，哥倫比亞的哲學是新的」，於是決心赴哥大哲學系研究（沈清松、李杜、蔡仁厚，1999，頁7）。至胡適本人，1914年在康乃爾大學獲得學士學位後，曾在該校修讀哲學碩士。但不認同康乃爾觀念論哲學對杜威的攻擊，又因認為杜威才是美國哲學泰斗、且哥大哲學教授陣容堅強、聲望最高，於是1915年轉校至哥大師從杜威（歐陽哲生，2011）。

age in philosophy”，參見Lowe, 1990, p. 149）的開始。[51]此新時代由1924年懷德海蒞校開始，由霍金、培黎、吳茲、沙佛、依頓等人共同構成；瞿與這些菁英哲學家頻繁交流，這段親歷其中、躬逢其盛的求學經驗使瞿回中國後具優越條件，引介不同流派思想給當時求知若渴的哲學界。以此觀之，瞿選擇就讀哈佛，得以就近親炙哲學系教授與資源，意義重大。

（三）最後，瞿世英到哈佛後，為何不讀文理學院的哲學系，而就讀HGSE？就現有瞿世英著作或是其他史料尚無法確切回答，僅能依本文中他一生的著述與行動試為歸納。

瞿世英生命基調可說是未被工具、技術所侷限，淑世與實踐之情懷亦非純理論所可滿足。或許正是這一點讓他選擇HGSE，而非哲學系。值得追問的是，HGSE對瞿是否產生啟示或影響呢？由該院早期發展觀之，在Holmes主持時期，以教育實務如青少年社會化教育為重點，其實與瞿早年參與社會行動、論文兼重個人與社會的自由、對平教工作不離不棄等社會關懷是相「契合」的。

但是，對瞿世英來說，他從未提及修過課的Johnson、Brewer、Cummings或Dearborn等教授，似乎頗對美國教育學院與教育學之發展主流，例如工具主義教育思潮、職業教育運動、學校調查與心理測驗運動等，保持警醒距離。或許這反而是對美國教育學一種較為能入能出，有反省意識的反映。

因此，本研究現有史料無法推斷HGSE對瞿的具體「影響」，因為他的主體性一直很清楚、很強。特別是考量院長Holmes與幾位哲史領域兼任教授都親近觀念論，哲學系又就近提供觀念論等多元環境，在在都切中當時中國教育哲學瀰漫工具主義、缺乏社會與教育理想之弊。由此觀之，瞿選擇HGSE實可說是掌握到中國當時重要思想史與教育史發展上缺少方向與理想這個關鍵，有其特殊意義。

綜觀瞿世英在該校就讀的相關檔案紀錄與著述，回國後積極參與哲學學術活動，又投入鄉村平民教育，本研究發現HGSE對瞿世英這種程度很好、已頗有哲學定見的學生而言，實不失為滋養、印證與強化他原先哲學傾向、人格思想、行

[51] Lowe（1990）認為該系第一個黃金時代是由詹姆士、羅依士、George Herbert Palmer（1842-1933）、Hugo Muensterberg（1863-1916）等人所共同塑造，直到詹姆士與羅依士兩人過世為止（分為1910年與1916年）。

動格局，給他自由發揮空間的好所在，讓他累積出具生命厚度的力量。

二、瞿世英擘劃中國教育哲學未來走向的意義

瞿世英可謂近代中國留美教育學者中極特殊的一位。他參加五四運動卻沒有主張放棄中國傳統文化。這一點似乎顯示瞿所受哲學與社會學的養成教育良好，能全面地掌握中西文化各自特質與理想關係。

余英時認為，百年來中國思想史是一激進化的過程：主流思想界對中國文化抱持懷疑態度，大致認定中國文化阻礙現代化；對自己的文化是從局部修改到全盤捨棄，對西方文化則從局部吸收到全盤擁抱（余英時，1991，1992）。瞿世英每一時期的思想與主張（更包括他一生的行動），卻都一以貫之地告訴我們，中國文化精神（儒家）與西方哲學（觀念論）確有相通之處，有永不磨滅之價值。

這一點似乎也是當時其他留美教育學者所缺乏的。僅以修習教育哲學者為例，蔣夢麟認為中國未來雖仍需保存儒家學說，但卻主張應由希臘文化扮演新的統整力量（Chiang, 1924）。在TC就讀的邱椿（Chiu, 1924）研究英國功利主義（utilitarianism，邱後譯作「唯用主義」），然並未比較與分析其意義，進行評價與判斷，對功利主義於中國教育的可能意義與侷限等也都缺乏討論，性質接近讀書筆記，對學術研究之貢獻似乎較少。[52]

瞿與兩人大不同。他在燕京時期已嫻熟哲學學術發展，信仰觀念論哲學。哈佛時期已把儒家解為人格觀念論，明確指出一條既符合中國傳統文化價值，又具普世意義，且能與西方對話的融通之路；因之特別具有中國教育學發展史上獨立思考與抉擇的重要意義，頗有中流砥柱之勢。著名教育哲學家吳俊升看法與瞿接近，1934年曾為文〈中國教育需要一種哲學〉（吳俊升，1972），而瞿則早在1926年已具體指出「以儒家為人格觀念論」之可行方向。由此觀之，他返國後投入鄉村平民教育、未能長期著述以發展中國教育哲學，殊為可惜，否則中國教育哲學應能獲得更好的指引。

[52] 事實上，邱椿曾清楚寫道「我是相信唯用主義的」（邱椿，1927，頁637），不過，沒有進一步解釋過為何功利主義是值得接受的教育思想（邱椿，1930）。

三、瞿世英投入鄉村平民教育的歷史意義

瞿世英未繼續在純哲學與教育哲學界深耕理論固為學界一大損失，但卻也造就中國鄉村平民教育的不凡成就。他究竟為何離開學術界、走入鄉村？其實不同時期文章中一直表述著一致的心跡：五四時期即曾疾呼「改良社會的根本解決方法就是平民教育」（瞿世英，1920，頁3）；更說鄉村才是研究學術最有生命的訓練場所（瞿菊農，1936a）。他還自剖：「從事鄉村建設運動的人，並不僅是為鄉村而鄉村。鄉村建設運動有其更遠大的、關係於文化、經濟、政治的目標」（瞿菊農，1936c，頁3）。這都與他早期立志改良社會、哈佛時期「自由必是社會性的」（Chü, 1926, p. 210）等思想完全結合，一以貫之。

事實上，平教總會工作絕不能只靠晏陽初一人竟其功，背後實有極強支持，而瞿當為其中最有力支柱。抗戰爆發前後，為協助華中、華西各省推動鄉村建設，平教總會有多人受晏氏推薦出任各省重要行政職務，特別是1938年陳筑山出任四川省府秘書長（隔年任省建設廳長）。瞿世英則一直默默固守平教總會，是晏氏不能或缺的得力助手。

平教總會的光環一直集中在晏氏身上。1943年他在美國「哥白尼逝世400週年紀念大會」獲選為全球10位具革命性貢獻的偉人，與愛因斯坦、亨利福特與杜威並列。1944至1945年各大學紛頒榮譽學位、[53]城市亦贈榮譽市民，推許他和「一群優秀專家」在中國推行平教鄉建之偉大貢獻（吳相湘，1981，頁450）。晏陽初、瞿世英以及其他幹部努力讓地球上占四分之一人口的中國人作新民，實踐教育機會平等與人格平等，在中國教育史與社會史上貢獻卓著。所以吳相湘（1981）曾論道，這是中國史上徹底重大轉變。晏氏晚年曾回顧事業的成就主要靠陳筑山與瞿菊農兩位，而以瞿合作時間最長（譚重威，1998）。我們不應忘記瞿世英的貢獻。

觀其一生，瞿世英從未失去五四時期與哈佛學成歸國時展現出的均衡和諧的宇宙觀、人生觀與世界觀，經由啟蒙學院內哲學學子，進而推及廣大鄉村農民的實際行動，他透過教育實現每一個人的人格自由。理論與實踐、個人與社會、中國與西方都是綜理融攝的，瞿世英是留美返國教育學者中極令人動容與尊敬的一

[53] 包括Syracuse University、Temple University、University of Louisville等校。

位。

致謝：本研究為科技部專題研究計畫（MOST 103-2410-H-003-027-與MOST 105-2410-H-003-056-MY3）部分研究成果，部分關鍵史料檔案承北京首都師範大學教育學系林偉教授提供，謹此致謝。

DOI: 10.3966/102887082018066402001

主要檔案

Chü, S.-Y. (1926). *The problem of life and the problem of education as viewed by the ancient Chinese thinkers, with constructive analyses and suggestions towards a philosophy of education* (Unpublished doctoral dissertation). Harvard University, Cambridge, MA.

Harvard University. (1923). *Harvard University Catalogue of Names, 1923-24*. Cambridge: Author.

Harvard University. (1924). *Harvard University Catalogue, 1924-25*. Cambridge, MA: Author.

Harvard University. (1925). *Harvard University Catalogue, 1925-26*. Cambridge, MA: Author.

Harvard University Archives (HUA). (n.d.). *Student folders (graduate), 1916-1984 (inclusive), Graduate School of Education. UAV 350.284, Box 109, Folder Chü Shih-ying*. Cambridge, MA: Author.

Stanford University. (1923). *Stanford University bulletin, announcement of courses, 1923-24*. Stanford, CA: Stanford University.

William Ernest Hocking Papers, 1860-1979 (n.d.). MS Am 2375. Houghton Library, Harvard University.

參考文獻

中國哲學會（無日期）。**宗旨與沿革**。取自http://www.captw2016.org.tw/purpose-history

[Chinese Association of Philosophy. (n.d.). *Aims and history*. Retrieved from http://www.captw2016.org.tw/purpose-history]

王炳照（口述）（2010）。北京師範大學第一屆中國教育史研究班導師群影像。**教師教育研究，22**（6），61-68。

[Wang, B.-Z. (2010). Images of the first postgraduate tutors of Chinese Educational History in Beijing Normal University. *Teacher Education Research, 22*(6), 61-68.]

余英時（1991）。中國近代思想史上的激進與保守。載於**猶記風吹水上鱗：錢穆與現代中國學術**（頁199-242）。臺北市：三民。

[Yu, Y.-S. (1991). Radical and conservative in the history of modern Chinese thoughts. In *Remember the glistening water after the wind: Qian Mu and modern Chinese studies* (pp. 199-242). Taipei, Taiwan: San min.]

余英時（1992）。**中國文化與現代變遷**。臺北市：三民。

[Yu, Y.-S. (1992). C*hinese culture and modern transformation*. Taipei, Taiwan: San Min Book.]

余維武（2011）。教育思想史就是人類自由的發展史——瞿菊農及其《西洋教育思想史》。**教育理論與實踐，19**，7-10。

[Yu, W.-W. (2011). The history of educational thoughts is the history of development of human freedom. *Theory and Practice of Education, 19*, 7-10.]

吳俊升（1972）。**教育與文化論文選集**。臺北市：商務。

[Wu, J.-S. (1972). *Essays on education and culture: A selection*. Taipei, Taiwan: The Commercial Press.]

吳相湘（1981）。**晏陽初傳：為全球鄉村改造奮鬪六十年**。臺北市：時報。

[Wu, X.-X. (1981). *James Yen and his sixty years of struggle with rural reconstruction for the peasant people of the world*. Taipei, Taiwan: China Times.]

李金錚（2004）。晏陽初與定縣平民教育實驗。**二十一世紀評論，85**，64-73。

[Li, J.-Z. (2004). James Y.-C. Yen and the mass education movement in Ding County. *Twenty-first century, 85*, 64-73.]

李春影（2017）。**瞿菊農教育哲學思想研究**（未出版之碩士論文）。東北師範大學，吉林市。

[Lee, C.-Y. (2017). *Research on Qu Junong's philosophy thought of education* (Unpublished master's thesis). Northeast Normal University, Jilin, China.]

沈清松、李杜、蔡仁厚（1999）。**中國歷代思想家【25】：馮友蘭，方東美，唐君毅，牟宗三**。臺北市：臺灣商務印書館。

[Shen, Q.-S., Li, D., & Cai, R.-H. (1999). *Feng You-lan, Fang Dong-mei, Tang Jun-yi, Mou Zong-san* (Series Eds., *Chinese tinkers through the ages: Vol. 25*). Taipei, Taiwan: The Commercial Press.]

周棉（1999）。**中國留學生大辭典**。南京市：南京大學。

[Zhou, M. (1999). *Dictionary of Chinese students abroad*. Nanjing, China: Nanjing University Press.]

邱椿（1927）。清華教育政策的討論。**清華週刊，26**（8），633-639。

[Qiu, C. (1927). Discussion on Tsinghua's educational policy. *Tsing Hua Weekly, 26*(8), 633-639.]

邱椿（1930）。唯用主義者之個人與社會的關係論。**師大教育叢刊，1**（1），23-38。

[Qiu, C. (1930). On the relationship between utilitarian individual and society. *Shi da jiaoyu congkan, 1*(1), 23-38.]

張耀南（1998）。**張東蓀**。臺北市：東大。

[Zhang, Y.-N. (1998). *Zhang Tong-Sun*. Taipei, Taiwan: Dongda.]

菊農（1923，6月12日）。人格與教育。**晨報附刊**，頁A1。

[Ju, N. (1923, June 12). Personality and education. *Chenbao Fukan*, p. A1.]

賀麟（1945）。**當代中國哲學**。取自http://www.lib.ntnu.edu.tw/holding/doQuickSearch.jsp?action=view&param=%2Fsearch*cht%3F%2Fa%2B%257Bu8CC0%257D%257Bu9E9F%257D%2Fa%257B215977%257D%257B21625a%257D%2F1%252C4%252C49%252CB%2Fframeset%26FF%3Da%7B215977%7D%7B21625a%7D%269%252C%252C19

[He, L. (1945). *Contemporary Chinese philosophy*. Retrieved from http://www.lib.ntnu.edu.tw/holding/doQuickSearch.jsp?action=view&param=%2Fsearch*cht%3F%2Fa%2B%257Bu8CC0%257D%257Bu9E9F%257D%2Fa%257B215977%257D%257B21625a%257D%2F1%252C4%252C49%252CB%2Fframeset%26FF%3Da%7B215977%7D%7B21625a%7D%269%252C%252C19]

葉其忠（2010）。西化哲學家張東蓀及其折衷論論證析義。**中央研究院近代史研究所集刊，69**，79-125。

[Yap, K.-C. (2010). An analysis of Chang Tung-Sun's westernized thought, with special reference to his arguments for eclecticism. *Bulletin of the Institute of Modern History, Academia Sinica, 69*, 79-125.]

歐陽哲生（2011）。**探尋胡適的精神世界**。臺北市：秀威。

[OuYang, Z.-S. (2011). *Explore the spirit world of Hu Shi*. Taipei, Taiwan: Showwe Information.]

瞿世英（1920）。學生運動與社會改良。**新社會，16**，2-3。

[Qu, S.-Y. (1920). Student movement and social improvement. *The New Society, 16*, 2-3.]

瞿世英（1921a）。柏格森與現代哲學趨勢。**民鐸雜誌，3**（1），1-6。

[Qu, S.-Y. (1921a). Bergson and the trend of modern philosophy. *The People's Tocsin, 3*(1), 1-6.]

瞿世英（1921b）。羅素對我們的貢獻。**羅素月刊，4**，1-3。

[Qu, S.-Y. (1921b). Russell's contribution to us. *Russell Monthly, 4*, 1-3.]

瞿世英（1922）。研究哲學之管見。**東方雜誌，19**（15），44-53。

[Qu, S.-Y. (1922). Opinions on philosophical study. *The Eastern Miscellany, 19*(15), 44-53.]

瞿世英（1924a）。太戈爾之國際大學——理想主義之教育。**東方雜誌，21**（10），64-73。

[Qu, S.-Y. (1924a). Tagore's international university: The education of idealism. *The Eastern Miscellany, 21*(10), 64-73.]

瞿世英（1924b）。國家主義與國際主義。**東方雜誌，21**（1），C54-C61。

[Qu, S.-Y. (1924b). Nationalism and internationalism. *The Eastern Miscellany, 21*(1), C54-C61.]

瞿世英（1926）。**現代哲學**。取自http://www.lib.ntnu.edu.tw/holding/doQuickSearch.jsp?action=view&param=%2Fsearch*cht%3F%2Fa%7Bu77BF%7D%7Bu4E16%7D%7Bu82F1%7D%2Fa%7B214d77%7D%7B21302d%7D%7B21546b%7D%2F1%252C1%252C12%252CB%2Fframeset%26FF%3Da%7B214d77%7D%7B21302d%7D%7B21546b%7D%267%252C%252C12

[Qu, S.-Y. (1926). *A brief survey of contemporary philosophy*. Retrieved from http://www.lib.ntnu.edu.tw/holding/doQuickSearch.jsp?action=view&param=%2Fsearch*cht%3F%2Fa%7Bu77BF%7D%7Bu4E16%7D%7Bu82F1%7D%2Fa%7B214d77%7D%7B21302d%7D%7B21546b%7D%2F1%252C1%252C12%252CB%2Fframeset%26FF%3Da%7B214d77%7D%7B21302d%7D%7B21546b%7D%267%252C%252C12]

瞿世英（1930a）。荀子之社會的教育論。**社會學界，4**，53-57。

[Qu, S.-Y. (1930a). The social pedagogy of Xunzi. *Shehui Xueje, 4*, 53-57.]

瞿世英（1930b）。教育化的生活與定縣事業。**教育與民眾，2**（1），1-4。

[Qu, S.-Y. (1930b). Pedagogical life and the business in Ding Hsian. *Jiaoyu yu minzhong, 2*(1), 1-4.]

瞿世英（1933a）。**西洋哲學的發展**。上海市：神州國光。

[Qu, S.-Y. (1933a). *Development of Western philosophy*. Shanghai, China: Shenzhou Guoguang.]

瞿世英（1933b）。新進化論的教育意涵。**哲學與教育，1**（1），1-3。

[Qu, S.-Y. (1933b). The meaning of neo-evolutionism. *Zhexue yu jiaoyu, 1*(1), 1-3.]

瞿世英（2011）。**西洋教育思想史**。福州市：福建教育。

[Qu, S.-Y. (2011). *A history of western education philosophy*. Fuzhou, China: Fujian Education Press.]

瞿菊農（1927a）。哲學與近代科學。**哲學評論，1**（2），111-130。

[Qu, J.-N. (1927a). Philosophy and modern science. *The Philosophical Review, 1*(2), 111-130.]

瞿菊農（1927b）。從科學到哲學。**哲學評論，1**（5），99-112。

[Qu, J.-N. (1927b). From science to philosophy. *The Philosophical Review, 1*(5), 99-112.]

瞿菊農（1927c）。惟心哲學。**哲學評論，1**（1），135-170。

[Qu, J.-N. (1927c). Idealism. *The Philosophical Review, 1*(1), 135-170.]

瞿菊農（1928）。康德的純粹理性批導（一）。**哲學評論，2**（2），112-127。

[Qu, J.-N. (1928). Kant's critique of pure reason. *The Philosophical Review, 2*(2), 112-127.]

瞿菊農（1930）。孔德的哲學。**哲學評論，3**（4），65-78。

[Qu, J.-N. (1930). Comte's philosophy. *The Philosophical Review, 3*(4), 65-78.]

瞿菊農（1932a）。現代教育上的幾種新傾向。**教育與民眾，4**（3），373-388。

[Qu, J.-N. (1932a). New trends in modern education. *Jiaoyu yu minzhong, 4*(3), 373-388.]

瞿菊農（1932b）。菲希德對德意志國民演講節本序。**再生，1**（7），1-8。

[Qu, J.-N. (1932b). Foreword to Fichte's speech to German volks. *Zaisheng, 1*(7), 1-8.]

瞿菊農（1934a）。現代實在論哲學的價值論。**哲學評論，5**（3），1-10。

[Qu, J.-N. (1934a). The value theory of modern realism. *The Philosophical Review, 5*(3), 1-10.]

瞿菊農（編）（1934b）。**現代哲學思潮綱要**。上海市：中華書局。

[Qu, J.-N. (Ed.). (1934b). *The outline of modern philosophy*. Shanghai, China: Zhonghua Book Company.]

瞿菊農（1935a）。從定縣實驗中得到的教育看法。**民間（北平），2**（10），5-7。

[Qu, J.-N. (1935a). My view on education from the Ding County experiment. *Min-Jian, 2*(10), 5-7.]

瞿菊農（1935b）。鄉村建設問題（三月二十日在俞塘公開演詞）。**社教通訊（上海），1**（3），3-7。

[Qu, J.-N. (1935b). The problems of rural construction. *Shejiao tongxun, 1*(3), 3-7.]

瞿菊農（1936a）。大學教育與鄉村建設。**民間（北平），2**（18），1-4。

[Qu, J.-N. (1936a). University education and rural construction. *Mín-jian, 2*(18), 1-4.]

瞿菊農（1936b）。文字教育的效率：民校畢業生再測驗的結果。**民間（北平），3**（15），1-3。

[Qu, J.-N. (1936b). The efficiency of literary education. *Mín-jian, 3*(15), 1-3.]

瞿菊農（1936c）。以工作答覆批評。**民間（北平），3**（2），1-4。

[Qu, J.-N. (1936c). Using work to respond to criticism. *Mín-jian, 3*(2), 1-4.]

瞿菊農（1936d）。鄉村運動的自省與對於社會的要求。**民間（北平），3**（1），3-4。

[Qu, J.-N. (1936d). The rural movement's introspection and demands on the society. *Mín-jian, 3*(1), 3-4.]

瞿菊農（1939）。中等教育問題之研究。**教育通訊，2**（17），1-5。

[Qu, J.-N. (1939). Study on secondary education. *Jiaoyu tongxun, 2*(17), 1-5.]

瞿菊農（1940）。除文盲問題之再檢討。**教育通訊，3**（21），1-6。

[Qu, J.-N. (1940). Review on the problems of eliminating illiteracy. *Jiaoyu tongxun, 3*(21), 1-6.]

瞿菊農（1941a）。思想與時代。**再生，63**，3-7。

[Qu, J.-N. (1941a). Thought and its zeitgeist. *Zaishen, 63*, 3-7.]

瞿菊農（1941b）。國民教育教師之任務與訓練。**國民教育指導月刊，1**（2），8-13。

[Qu, J.-N. (1941b). The duty and training of school teachers. *Guomin jiaoyu zhidao yuekan, 1*(2), 8-13.]

瞿菊農（1942）。社會本位的教育看法。**教育與社會，1**，25-36。

[Qu, J.-N. (1942). Thoughts on social oriented education. *Jiaoyu yu shehui, 1*, 25-36.]

瞿菊農（1943）。社會教育之物件與意義。**社會教育季刊（重慶），1**，12-21。

[Qu, J.-N. (1943). The object and meaning of social education. *Shehui jiaoyu jikan, 1*, 12-21.]

瞿菊農（1944）。戰後教育的趨勢當然是民主的。**華聲，1**（4），6-9。

[Qu, J.-N. (1944). Of course, the trend of postwar education is democratic. *The China Voice Fortnightly, 1*(4), 6-9.]

瞿菊農（1948）。自由人之教育。**智慧，51**，17-18。

[Qu, J.-N. (1948). The education of free people. *Wisdom, 51*, 17-18.]

譚重威（1998）。鄉村建設實驗家瞿菊農。**炎黃春秋，8**，36-39。

[Tan, Z.-W. (1998). Rural construction experimenter Qu Junong. *China Through the Ages, 8*, 36-39.]

譚重威（2003）。瞿菊農在北碚。**紅巖春秋，3**，20-23。

[Tan, Z.-W. (2003). Qu Junong at Baipei. *Hungyan Chunqiu, 3*, 20-23.]

Bogaard, P. A., & Bell, J. (2017). *The Harvard lectures of Alfred North Whitehead, 1924-1925: Philosophical presuppositions of science (The Edinburgh Critical Edition of the Complete Works of Alfred North Whitehead)*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

Chao, P.-H. (1946). *Education for a democratic China* (Unpublished doctoral dissertation). Teachers College, Columbia University, NYC, NY.

Chiang, M.-L. (1924). *A study in Chinese principles of education*. Shanghai, China: The

Commercial Press.

Chiu, C. (1924). *Educational theories of the utilitarians* (Unpublished doctoral dissertation). Teachers College, Columbia University, NYC, NY.

Clifford, G. (1986). The formative years of schools of education in America. *American Journal of Education, 94*(4), 427-446.

Hocking W. E. (1930). **哲學流派**（瞿世英，譯）。高雄市：三信。（原著出版於1929）

[Hocking, W. E. (1930). *Types of philosophy* (S.-Y. Qu, Trans.). Kaoshung, Taiwan: Prometheus Book. (Original work published 1929)]

Hocking, W. E. (1948). **哲學大綱**（瞿菊農，譯）。上海市：獨立。（原著出版於1929）

[Hocking, W. E. (1948). *Types of philosophy* (J.-N. Qu. Trans.) Shanghai: Independent. (Original work published 1929)]

Hocking, W. E. (1961). Whitehead as I knew him. *The Journal of Philosophy, 58*(19), 505-516.

Irvine, A. D. (2015). *Alfred North Whitehead*. Retrieved from https://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/whitehead/

Kant, I. (1926). **康德教育論**（瞿菊農，譯）。上海市：商務印書館。（原著出版於1900）

[Kant, I. (1926). *Kant on education* (J.-N. Qu, Trans.). Shanghai, China: The Commercial Press. (Original work published 1900)]

Kao, L.-Y. (1951). *Academic and professional attainments of native Chinese students graduating from Teachers College, Columbia University, 1909-1950* (Unpublished doctoral dissertation). Teachers College, Columbia University, NYC, NY.

Kuklick, B. (1977). *The rise of American philosophy: Cambridge, Massachusetts, 1860-1930*. New Haven, CT: Yale University Press.

Kuklick, B. (2001). *A history of philosophy in America, 1720-2000*. New York, NY: Clarendon Press.

Lagemann, E. (1989). The plural worlds of educational research. *History of Education Quarterly, 29*(2), 184-214.

Lagemann, E. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago, IL: University of Chicago.

Lowe, V. (1990). *Alfred North Whitehead: The man and his work* (Vol. 2). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Powell, A. G. (1965). The Education of Educators at Harvard, 1891-1912. In P. H. Buck & R. L. Church (Eds.), *Social sciences at Harvard, 1860-1920*: *From inculcation to the open mind*

(pp. 223-274). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Powell, A. G. (1971). Speculation on the early impact of educational schools on educational psychology. *History of Education Quarterly, 11*(4), 406-412.

Powell, A. G. (1980). *The uncertain profession: Harvard and the search for educational authority*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sears, J. B., & Henderson, A. D. (1957). *Cubberley of Stanford and his contribution to American education*. Stanford, CA: Stanford University Press.

White, W. T. (1982). The decline of the classroom and the Chicago study of education 1902-1929. *American Journal of Education, 90*(2), 144-174.

Yuan, T.-L. (Ed.). (1961). *A guide to doctoral dissertations by Chinese students in America, 1905-1960*. Washington, DC: Sino-American Cultural Society.