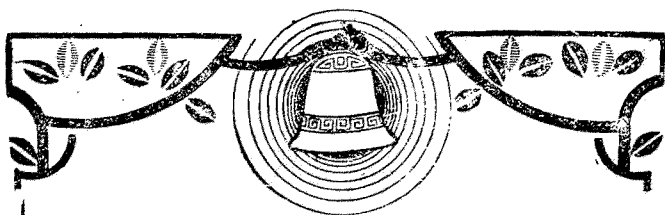


總理學說研究叢書

王學孟著

中山先生的教育哲學

正中書局印行



版權所有  
翻印必究

中華民國三十一年十月渝初版  
中華民國三十五年十月滬一版

中山先生的教育哲學

全一册 實售國幣一元二角

(外埠酌加運費匯費)

發	印	發	著
行	刷	行	者
所	所	人	者
正	正	吳	王
中	中	秉	學
書	書	常	孟
局	局		

(1552)





# 一 引言

試從教育事業的全部領域，來檢閱教育活動的諸般過程，便知教育既不能離開了個人，同樣也不能離開了社會。確切地說，個人與社會，乃為教育的兩大基石。因此，就個人說，人類的本性究竟是怎樣？就社會說，國家的本體究竟是什麼？這是教育哲學上的兩個基本問題。究竟人類的本性是善良？還是邪惡？是善惡並存？還是無善無惡？這些問題都是人生哲學上的重要問題，而這些問題的解答，當然和教育有密切的關係。同樣，國家的本體，究竟是目的？還是工具？如果是目的，那末是何種目的？如果是工具，那末是何種工具？這些問題都是政治哲學上的根本問題，而這些問題的解答也必然予教育以莫大的影響。所以人類的本性究竟是怎樣？國家的本體究竟是什麼？這兩個問題的解答，都直接或間接的規範着教育的理論與實施，影響到教育的形式與內容。

本文目的即在根據人性論與國家論兩大基本論點，進而闡述中山先生教育哲學的要義。故本文所欲論述之點有二：（1）中山先生對於人類本性問題的認識，及其對於教育的啓示。（2）中山先生對於國家本體問題的見解，及其對於教育的影響。換言之，本文所欲

討論者，一爲人類本性問題與教育，一爲國家本體問題與教育。

## 二 中山先生的人性論與教育

### (一) 人類本性問題與教育

我們說過，人類本性問題的解答，和教育有密切的關係，因為如果我們認為人性本善，那末，教育的制度和方法，自然要以人類的善性為基礎；如果我們認為人性本惡，那末，教育的制度和方法，則又必以人類的惡性為根據。概括說來，人性本善論者，既認為人類的本性是善良的，那末，這種善良的本性，自然應當保存和發展，教育的作用，便在保存和發展被教育者的善良的本性。反之，人性本惡論者，既認為人類的本性是邪惡的，那末，這種邪惡的傾向，便須加以控制或改造，教育的作用，便在控制或改造被教育者之邪惡的傾向。如果認為人類本性是善惡並存，或是無善無惡，那末，教育的作用，便是要發展或善導被教育者原有的衝動，使其能向上發展，而「止於至善」。所以事實上，從來哲學家對於教育的主張，大都是憑藉他對於人性問題的見解來決定的，我們且從教育思想史上作一簡略的敘述。

在西洋教育思想史上，最初認爲兒童的本性是無善無惡的，到了基督教神學的興起，纔認爲兒童由遺傳而得來的本性，先天就有邪惡的傾向，所以基督教教育，便是要制裁並訓練人類的天性，使兒童成長以後，能因逐漸改善而成爲一個善良的完人；這種見解，相沿甚久，到了十八世紀，纔遭受到盧梭的猛烈的抨擊。盧梭在「愛彌兒」一書裏，劈頭便說：「從自然手中出來的一切，都是善的，落到人手之後，便成爲惡的東西了」。在民約論中，開宗明義第一句也便說：「人是天生自由的，現在卻處處受到鎖鍊的束縛」。所以他認爲人的本性是善的，人所要求的，只是自然的發展，因而他反抗那個時代的社會而主張「返於自然」。

基於這種人性本善的見解，在教育上必然是主張自由和寬大。所以盧梭教育理論的中心，便是允許兒童依其內在的傾向，得以自由的發展，父母和教師干涉得愈少愈好，理想的教育是使兒童的發展，只受到最低限度的干涉，教育的方法應當根據兒童固有的性能，同時更應順應兒童自然成長的程序。盧梭以後，各派教育家如巴斯道（Bailew）、斐斯塔洛齊（Pestalozzi）、海爾巴脫（Herbart）、福祿貝爾（Froebel）等都直接間接受到盧梭的影響，先後發揮了返於自然的涵義。雖然自現代生物學及心理學等發達以後，新的見解是認兒童爲一種原料，兒童的本性無所謂善惡，這種無善無惡的原料可以運用教育的力量採取適宜的方法，將其造成文明的成人。這種見解到現在雖還沒有引起教育上根本的變化，不



過如能廣泛的應用，則教育將不必再為制裁及寬大兩方面衝突的調和，兩者可以同時並用而為培養兒童使其成為完善的成人的策略。

在中國教育思想史上，關於人類本性問題的論戰，爭辨得格外激烈。孟子首主性善，他的哲學思想便以性善說為中心，他的書裏反復證明人類本性中包含有善良的潛能，即「惻隱之心」、「羞惡之心」、「辭讓之心」、「是非之心」等「四端」。人類所以有不善的行為，乃是由於這些善端的喪失，或是受到外力的影響，以致「不能盡其才（性）」。所以他認為人生理想，教育目標，乃在於善端的保存與擴充，使人人能各盡其才（性）。因此他的教育方法，在消極方面，主張順着兒童自然發展的歷程，而不宜用人力強制其生長。在積極方面，便主張「自動」與「自得」，讓教育者自動學習，自己思想。

荀子與孟子雖同為儒家大師，但其論性的觀點，卻與孟子居於相反的地位。孟子主性善，尚自由，重自然，貴創造，獎勵自得，闡發人類受教育的可能；而荀子則主性惡，尚規律，重人為，貴模倣，側重師法，極言人類受教育的必要。荀子既以性惡為前提，所以他認為教育目標便在「修性治情」，以培養高尚的人格，教育的方法便是要「由禮」，「得師」及「積善」等，以直接間接變化受教育者的氣質。

在漢代思想家裏，楊雄是主張人性有善有惡的二元論的，他說：「人之性也善惡混，修其善者則為善人，修其惡者則為惡人」，因之他的教育論也便主張：「學者所以修性也」。

王充認爲性有三等，也是主張善惡並存的，他說：「論人之性定有善有惡，其善者固自善矣，其惡者固可教告率勉使之爲善」。因之他的教育論，便認「學者所以反情治性，盡材成德也」。這些關於人性問題的論辯，我們不必再去列舉，但我們可以看出一樁明確的事實，便是各家對於教育的主張沒有不是根據其人性的見解來決定的。

## (二) 中山先生的人性論

中山先生對於人性問題解答，不願因襲過去性惡性善固定的見解，而獨能擺脫傳統的圈套，站在科學的立場，別具卓見地發抒其精密合理的創見，我們考察他的人性論的全部內容，可以概括爲兩個重要的涵義：

第一：認定人性是逐漸進化，不是一成不變的；而且這個進化除靠自然力量淘汰之外，還可以人力加速其進化的過程。

第二：認定人類天賦的聰明才力，是不平等的；各人先天稟賦雖不平等，但應以人力協助其發展，使得各盡其能量。

關於第一個涵義：中山先生曾簡括而扼要地指出人性進化的本源，及其歷史，他說：「物種由微而顯，由簡而繁，本物競天擇之原則，經幾許優勝劣敗，生存淘汰，新陳代謝，千百萬年而人類乃成；人類初出之時，亦與禽獸無異，再經幾許萬年之進化，而始長

成人性，而人類之進化於是乎起源」（孫文學說）。

這是中山先生人性論的總綱。可知人類之所以成爲人類，乃是在人性成長發達之後，纔開始脫離物種生活，走上人類自己的路徑。現在的人性，乃是經過若干年代發達成長的結果，不是自古迄今一成不變。誠如社會學家摩爾（More）所說：「人性經過了長時期的發達，纔成就現在的樣子。將來還是要繼續改變和發達，不是永住不變的」（見氏著蠻性的遺留）。所以歷史愈延長，則人性愈進化，人性愈進化，則文明愈發達，人類文明之日漸發達，便是人性日漸進化的鐵證。

不過人類自離開了物種生活，而走入人類自己的園地之後，人性的進化，並非一躍而達於最高境界，而是逐步發展漸次進步的。時至今日，人類進化的時期尙淺，在人類的根性裏，仍然遺存着許多獸類的惡性。中山先生明白地指出：「由物種變到人類，至今還不甚久，所以人的本源，便是動物，所賦的天性，便有多少動物的性質。換一句話說，就是人本來是獸，所以帶有多少獸性，人性很少」（國民要以人格救國）。又說：「人類本從物種進化而來，其入於第三時期之進化，爲期尙淺，而一切物種遺傳之性尙未悉行化除」（孫文學說）。可知現在人類的天性，還是在人性與獸性並存的時期，也就是善惡並存的時期。不過由於社會文明的發展，人類由動物生活時代所遺留下來的獸性，將來必有退化絕滅的一日，到了獸性完全絕滅的時候，人類所具有的性質，才可能是純粹的人性，人類所發生

的行爲，纔無所謂獸性的衝動。所以說：「要人類有高尚的人格，就在減少獸性，增多人性，沒有獸性，自然不至於作惡，完全是人性，自然道德高尚」（國民要以人格救國）。

不過人類進化到純粹人性的時候，還不算達到最高的境界，必定要進步到發生神性的時候，纔算是進步到極點，所以中山先生認爲「必當消滅獸性發生神性，那末，纔是人類到了極點」（同前）。同時中山先生更認定這種神性的發生，是必定可能的，他說：「依進化的道理推測起來，人是由動物進化而成，既成人形，當從人形更進化而入於神聖」（同前）。所以神性的發生，不但是可能的而且是必然的，人類的天性，既可由含有獸性而進化到完全是「人性」，那末，當然可以再由純粹「人性」進化到發生「神性」，到了「神性」發生的時候，便是人類本性進化到極點的時候。

中山先生不但認定人性是進化的，同時更認定人性的進化，除靠天然力量之外，還可以利用人力加速其進化的過程。因爲獸性所以能日漸絕滅，人性所以能日益發達，這一方面是靠著天然力的淘汰；而一方面也靠人爲力的促成，中山先生極力主張恢復中國固有道德，便是從這個觀點出發的，其用意不外是想運用整個社會的力量，尤其是教育的力量，一方面消滅獸性的存在，一方面協助人性的發展，所以說：「我們要人類進步，是在造就高尚的人格，要人類有高尚的人格，就在減少獸性，增多人性」（同前）。這是中山先生人性論的第一個涵義。

關於第二個涵義：中山先生曾就自然界的情形，舉出極淺顯的事例，來說明人類天賦的聰明才力是不平等的。他說：「自人類初生幾百萬年以前，推到近來民權萌芽時代，從沒有見過天賦有平等的道理……就眼前而論，拿桌上這一瓶花來看，此刻我手內拿的這枝花，是槐花，大概看起來，以為每片葉子都相同，每朵花也是相同，但是過細考察起來，或用顯微鏡試驗起來，沒有那兩片葉子完全是相同的，也沒有那兩朵花完全是相同的，就是一株槐樹的幾千萬片葉中，也沒有完全相同的。推到空間時間的關係，此處地方的槐葉，和彼處地方的槐葉，更是不相同，今年所生的槐葉，和去年所生的槐葉，又是不相同了。由此可見，天地新生的東西，總沒有相同的，既然都是不相同，自然不能夠說是平等。自然界既沒有平等，人類又怎應平等呢」（民權主義第三講）？可見中山先生根據自然界各種物不同的實例，推論到人類天賦的聰明才智，也是不平等的，這和現代心理學上所謂個性差異不是同一論點嗎？

根據人類先天稟賦各有不同的認識，中山先生更把人類的差異，分別為三種：「第一種叫做先知先覺，這種人有絕頂的聰明，凡見一件事，便能想出很多道理，聽一句話，便能做出許多事業……第二種人叫做後知後覺，這種人的聰明才力，比較第一種人是次一等的，自己不能夠創造發明，只能夠跟隨摹倣，第一種人已經做出來的事，他便可以學到。第三種人叫做不知不覺，這種人的聰明才力是更次的，凡事雖有人指教他，他也不能知，

只能去行」(民權主義第五講)。不過我們應注意，世界人類雖因所具的能量各有不同，而可畫分為三種，但是世界上的一切事業，無論缺少那一種人，都是不能的，社會的進步，文明的發達，都是這三種人共同努力的結果，而不是任何一種人獨自完成的業績。所以中山先生更鄭重的說：「人類得之天賦的才能，約可分為三種：一是先知先覺；二是後知後覺；三是不知不覺。先知先覺是發明家，後知後覺的是宣傳家，不知不覺的是實行家。這三種人互相為用，協力進行，然後人類的進步，才能夠一日千里。天之生人，雖然有聰明才力的不平等，但人心必欲使之平等，這是道德上的最高目的，人類應該要努力進行的」(民權主義第三講)。

但是怎樣才能完成這最高的目的呢？中山先生認為「要調和這三種人使之平等，則人應該以服務為目的，不當以奪取為目的。聰明才力愈大的人，當盡其能力而服千萬人之務，造千萬人之福；聰明才力略小的人，當盡其能力以服百人之務，造百人之福，所謂巧者拙之奴，就是這個道理，至於全無聰明才力的人，也應該盡一己之能力；以服一人之務，造一人之福。照這樣做去，雖天生人的聰明才力，有三種不平等，而人類由於服務的道德心發達，必可使之平等了」(同前)。這是中山先生人性論的第二個涵義。

總括以上所述，我們可知中山先生的人性進化學說，實是在打破數千年來對於人性問題的傳統偏見，而以科學的論證，提出正確的見解，現在我們根據這種見解的內容，進而

研究其與教育的關係。

### (三) 中山先生人性學說對教育的影響

人性問題不僅是哲學上的重要問題，而且是教育上的根本問題。我們可以說全部教育歷程，都是與受教育者的本性相關聯的。所以歷史上教育的理論與實施，往往因為對於人性問題的解答不同，而發生根本的差異，這在前面我們已經具體地加以說明了。現在進一步討論中山先生的人性進化學說與教育的關係。

第一：根據人性進化學說，我們可以判斷教育的可能與認識教育的必要。

在教育哲學的領域中，對於教育效能的估量，有兩種極端不同的論旨：一是教育無能說，一是教育萬能說。教育無能論者，過分重視先天的遺傳，認為人類一切特性，均由遺傳而來，而且是一成不變的。所以他們根本否定教育可以改變人類本性的功能。叔本華便是認為「人性與宇宙的本質互相共通，它是固定不移，始終如一的，如欲矯正人性弱點或改造其素質，譬之鑄鉛成金，雖愚者亦知其難能」。高爾登也認定「人格完全定於遺傳之中，一切教諭勸導，都是無用的」。所以「施盡教育的功能，終難將下愚變為上智」（見廖人祥：教育者的能事一文所引）。教育萬能論者則主張廢止遺傳的說法，特別重視後天環境的影響，認為人的本性，並非定型，而是具有極大的可塑性，所以他們極端推崇教育對

於改變人性的作用。華村曾說：「只要有一個生來健康的身體，手指與足趾的數目都是對的，有兩個眼睛與幾種原始的基本運動，你就可以把他造成一個人，無論是一個天才、一個雅士、一個流氓、或者一個惡棍」（孟憲承等譯：教育心理辨歧一一〇頁）。又說：「給我一打健壯的孩子，在我的特別世界上教養他們，我可以擔保任擇一個訓練他，可使成爲任何專家——醫師、律師、畫家、企業者，同樣可使成爲乞丐、盜賊，不管他的祖先的才能、嗜好、品性、職業和種族是怎樣」（孟憲承：教育概論一四頁所引）。這種論斷是何等強調了教育的功能。

上述兩種論斷的差異，實在就是遺傳與環境兩種見解的爭執，關於遺傳與環境二者孰爲重要的問題，向來許多學者各執一端，從事不斷的論戰，遺傳論者必然歸結於教育的無能，而環境論者則必然強調教育的功效。實則無論是遺傳論者認爲教育的無效，或是環境論者認爲教育的萬能，都是一種偏執過分的論調，實際上遺傳與環境同爲教育過程中兩個基本的因素，沒有環境的刺激，則遺傳的本性便沒有發展的可能；缺少遺傳的本性，則環境的刺激將因缺乏基礎而無效。誠如鮑德文所說：「自然供給幾個可教的原質，惟環境訓練決定其結果」（見廖人祥前文所引）。這纔是公平確切的論斷。

中山先生認定人性是進化的，不是一成不變的，而且這種進化，除靠自然力量淘汰之外，更可由人力加速其過程，由此可知教育是可能的，而不是無能的；同時中山先生更認



定人性的進化，是一個長期的緩慢的過程，一切獸性的祛除和人性的發展，都需要長期的人為的努力，而「神性」的發生，也不是一蹴而就的，所以我們說，教育雖然是可能，然而卻不是萬能的，這一方面是由於認識環境影響的重要，一方面也是承認遺傳限制的不可磨滅，我們必須認定遺傳與環境不可偏重，本性與教育相因相成，而後纔能從人性進化的觀點，來正確估量教育的功效。

其次，我們應知人性不是生來就完備的成熟的，他需要長時期的生長和發展，而且人類的幼稚期比任何動物都來得長些。小鳥生來不久便會飛，小狗生來不久便會走，他們的身體很快的成熟，他們的行為很早的有效，可是動物的等級愈高，則其成熟便愈遲，發展便愈慢，換言之，其幼稚期便愈長。

人類幼稚期的特長，不但顯示了教育的可能，而且顯示了教育的必要，所以幼稚期的最大意義，便是在於他包含着發展的可能；低等動物的幼稚期極短，其發展的可能也就極小，人類的幼稚期最長，其發展的可能也最大。葛賽爾(A. Gesell)說：「幼稚期是生物演化最複雜的結果之一，天演所以產生幼稚期，正是爲着供給發展的需要。他……是生長的一種方法，由此畢生潛在的能力，可以終於實現」（吳俊升：教育概論第三頁所引）。所以人類幼稚期特長，一方面是人性進化的結果，另一方面也是人性進化的基礎和條件。人類必具有這種幼稚期，而後本性進化，纔有可能，教育活動，纔有必要。人類在這幼稚時

期，固然必須受特別的養護，而後纔可以繼續的生存，就是脫離幼稚時期以後，如果沒有特別的養護和指導，也很難繼續生存於社會，所以杜威說：「教育乃是人類生活絕對所必需；沒有教育，人類生活卻要停止」（常導之譯：平民主義與教育）。這句話簡明地說出教育的必要。

中山先生雖然認定人性是進化的，但是這種進化並不是一躍而達於頂點，時至今日，由物種進化而爲人類，爲時尚淺，所以「一切物種遺傳之性，尙未能悉行化除」。因爲人類既由物種進化而來，那末，物種本性的遺傳，當然是不能避免的，所以現在人類的本性裏，依然遺存着獸類的根性，不過這種獸性遺留的多少，常因人類進化時期的深淺而不同，人類進化的時期愈淺，則獸性的遺留愈多，人類進化的時期愈深，則獸性的遺留也就愈少。現在人類進化既然是爲期尙淺，所以萬惡的獸性仍然不時發作，自私自利的惡行仍然是不可避免，眼前人世間的惡行，大都是獸性遺留的結果，這種遺留的獸性，如果一天不能根絕，則人類的惡行也一天不能肅清，一切鬪爭殘殺的惡行，將仍是不會消滅，平等互助的社會，將依然不能出現，我們爲要維持社會的安寧，爲要促進人類的幸福，必須根絕這種獸性的衝動，促使人性的發展。任何國家的進化，必以其全體人民的人性發展爲基礎，任何民族的發展必以其民族成員的人性進化爲條件。但是人性之所以進化，除靠自然力量淘汰而外，主要的還是靠社會的尤其是教育的力量。通常一個國家民族的強弱，恆以

其國民教育程度及文化水準爲尺度，其原因卽在於此。所以就國家立場來說，教育實在是一種必要的機能，它一方面可以憑藉政治權力，以阻止獸性衝動，一方面可以運用各種組織以協進人性的發展，它是任何人類社會所不能缺少的，也是任何國家民族所必要的。

總之，人的進化的學說，不但說明教育的可能，而且指出教育的必要，爲着國家民族的前途福利，我們應把教育大權，操之於國家政府之手，使教育事業發展到全國，普及到全民。

第二：根據人的進化學說，我們可以說明教育的意義與估量教育的功能。

從人性進化的觀點看來，教育的歷程就是人性成長、發展、和變化的歷程，也就是以社會的人爲的力量去協助和加速人性進化的歷程，所以教育的本義便是發展人性和改變人性以促進社會的發展，同時亦在維持社會和改造社會以適應人性的進化。它不但是屬於個人的，而且是屬於社會的，它以個人本性爲基礎來完成社會的理想，同時以社會的理想爲目標，來改變個人的本性，從個人的觀點看，它是一種工具，從社會的觀點看，它是一種機能；根據這個認識，我們可以說，教育是人類經營社會生活的工具；同時也是社會控制人類生活的機能。

爲什麼教育乃是人類經營社會生活的工具？前面說過，人類的幼稚期比任何動物爲特長，個人自誕生以後，身心都異常脆弱，不但沒有自營生活的能力，就是自身的運動，也

都不能自由和自主，這樣身心俱弱的嬰兒，如果不受特別的養護和教導，便不能繼續的生存。而且這種養護和教導，必須經過一個很長的時期，而後個人在心理生理兩方面纔能得到健全的發展，成爲一個獨立的個體，而繼續生存於社會，所以一個嬰兒慢慢地長大爲成人，他的精巧的技能，豐富的知識，崇高的理想，都是長期的緩慢地養成的，這個很長很慢的過程，便是我們所謂教育的過程。

中山先生認爲人類要生存，必須有兩件大事：第一件是「保」，第二件是「養」，保是自衛，養是覓食。人類要養，就要創造生產，因而有將自然物質改變爲社會物質的經濟行爲；人類要保，就要互相團結，因而有將散漫的人羣，結合爲有組織的人羣的政治行爲；保和養兩件事是缺一不可的，這兩種行爲也是缺一不可的。但是人類的生存問題，不僅是生活的維持與生命的延續問題，而且是生活的改善與生命的美化問題，換言之，人類不但要能夠生存，而且要能有更好的生存，因此人類爲着生存問題，一定要知道怎樣保和怎樣養，更要知道怎樣有更好的保，和怎樣有更好的養。怎樣纔能知道呢？那便需要有所識的和技能的活動，所以人類生存，還有一件更重大的事，那便是教育，根據這種認識，我們說，教育是人類經營社會生活的工具。

爲什麼教育又是社會控制人類生活的機能？從教育的本質上說，教育的作用，實在就是一種控制的作用，所謂「生長」、「發展」，不是絕對自由的，所謂「經驗的改造」，

也不是沒有理想的，我們要以社會上所流行的共同興趣、觀念、理想等，來作為改變兒童和青年經驗性質的標準，顯然這是一種控制的作用。所以一切教育的設施，一切教育的方法，沒有不是社會上已經成熟的先進者，對於尚未成熟的後進者，所施予的一種有計畫的有組織的而且是有理想的指導工作，也可以說是控制的工作。杜威在民本主義與教育一書中，便認為「控制」(Control)與指導(Direction)，引導(Guidance)等，同為教育上一種普通的作用，並且他認為：「所謂控制不過是指導能力的一種加重的形式」(杜著第二九面)。任何個人受過教育之後，他所獲得的合宜的行為，正確的思想，健全的身心，有用的知能，以至一個完整的人格，都是要經過這種控制或指導的作用而逐漸養成的。教育的功能，不外對個人一切生理的心理的衝動，施行控制，加以選擇，凡是能適應社會的，則予以改造或淘汰，所以從根本上說，教育絕不是任何人無限制的無條件的自由發展，而是對每個人有計畫的有目的的合理控制，個人的一切行為思想，一切精神活動，沒有不是受着環境的制約，沒有不為社會環境所規範，除非是生在無人類社會的荒島，否則便不能逃開社會的控制，便不能避免社會的制約，所以教育便是一種控制，它是社會藉以控制人類行為和思想的工具，而且是比較有效的工具。

人類社會所以需要這種控制的機能，是由於人性的進化，尙未能臻於至善的境地，換言之，還沒有達到「神性」發生的時候，如果人類進化到「神性」發生的時期，人類所有

的惡根性已完全不復存在，大同社會，因之實現，那末，這種控制的機能，或者要減少至最小的限度。但就現階段人性進化的程度而論，人類的思想和行動，依然有控制的必要，因為在現階段的人性中，既然仍不免有獸性的存留，那末，對於人類的思想行動，若果不加以適宜的合理的控制，則人類社會將有陷於混亂而逐漸退化的可能。至於將來人性進化到某種特定的階段，那末，這種控制機能的的教育，必然有特定的形式與內容，從這種觀點來認識教育的作用，便可說教育是社會控制人類生活的機能。

第三：根據人性進化學說，我們可以確立教育的制度與釐定教育的方法

我們把中山先生人性論的涵義，引申到教育的制度與方法，那末，在教育的實施上，便可得到兩點重要的啓示：

(1) 人性既然是進化的，不是固定不變的，所以人人都有受教育的可能，也都有受教育的必要，從個人的觀點看，人人有平等享受教育的權利，從社會的觀點看，人人有同等接受教育的義務，這是教育的平等性。

(2) 人類天賦的聰明才力，既不平等，而又必須儘量發展，使得各盡其能量，所以教育不但要適應各人的志趣，而且要適合各人的能力，從個人的立場說，這是必要的；從社會的立場說，也是應當的，這是教育的適應性。

「平等」和「適應」可以說是教育上兩個重要的原則，根據這兩個原則，我們進而析

## 論教育的制度與方法。

就教育制度說：要合乎「平等」和「適應」兩大原則，首先便應使教育組織能夠儘量的普及，使人人都得享受教育的恩惠，而且能終身享受教育的恩惠。整個國家，隨地有教育機關的設置，全國人民，隨時有享受教育的機會。無人不得辦教育的義務，也無人不有享受教育的權利。這種教育組織，不但籠罩着國家的全民，而且貫徹到個人的終身。中山先生在求學與救國演講中曾說：「現在民國，人民受教育，是大家都要有平等機會的」。在知難行易演講中，又說：「要辦普及的教育，令普通人民都可以得到教育，……讓人人都能夠讀書，才可說是普及教育制度」。在地方自治開始實行法中，更明白地說：「學校之等級，由幼稚園而小學而中學，當陸續按級而登，以至大學而後已，教育少年之外，當設公共講堂、書庫、夜學，為年長者養育知識之所。」這都是根據平等的理想，對於教育制度的明確的指示，我們應當遵照這個指示建設廣大無邊的生活教育網。

其次，教育制度不但要普及以求其平等，而且應分化以求其適應。因為各人天賦的聰明才力，原是不平等的，各人的志趣、理想等，也不是完全一樣的，況且現代社會日趨於分工，所需要的專門人才，亦因各種事業而不同，我們沒有把全國人民養成同樣人才的可能，也沒有對全國人民施以同樣教育的必要。在兒童的智力、志趣、理想等尚未顯然趨異的時候，我們固然可以使全國兒童在同一的教育機關，受同樣的教育訓練，但是兒童學習

到相當的年限，其智力、志趣、理想等的差異，日漸顯著，於是教育亦應隨之而開始分化，且其分化程度，將隨其年級而增高。因此教育制度便應有「統一多樣」的表現。中山先生在社會主義之派別與方法演講中曾說：「凡爲社會之人，無論貧賤，皆可入公共學校……盡其聰明才力，各分專科，即資質不能受高等教育者，亦按其性質之所近，授以農、工、商技藝，使有獨立謀生之才」。所以在上李鴻章書中便明白指出「質有愚智」「才有全偏」……主張「智者進焉，愚者止焉，偏才者專焉，全才者普焉」。因此我們教育制度，便應當在相當階段之上，建立多樣分化的教育機關，使睿智者得以深造，愚笨者適可而止，偏才者成爲專家，全才者成爲通才。

就教育方法說：要合乎「平等」和「適應」兩大原則，首先便應因材施教，使得各盡其能量；因爲「質有愚智」，「才有全偏」，各人的先天稟賦既然不同，那末，教育方法，自然不能完全一致。在教育制度上，我們要建立多樣分化的組織，在教育過程中，我們也要採取各種不同的方式，中山先生所謂：「質有愚智，非學無以別其才，才有全偏，非學無以成其用」（上李鴻章書）。如果我們在教學過程中，不能適應個別差異而採取各種不同的方法，那末，不但不能「別其才」，而且不能「成其用」了。因爲「賢才之生，或千萬里而見一，或千萬人而有一，若非隨地隨人而施教之，則賢才亦以無學而自廢，以至於湮沒而不彰」（同前）。所以在教育過程中，舉凡兒童普通智力的高下，特殊能力的不同，以至品性、



氣質、年齡、性別等差異，都應當予以分別的適應。雖然爲了時間和人力物力的經濟，我們不得不採用集體教學的方法，個性的適應當然是比較的困難，但是學級的編制，作業的指導，以至自修的督勉，仍然有許多方法供給我們適宜的運用。

其次，應注意道德教育，以培養服務人羣的熱忱及社會互助的觀念。中山先生曾訓示「人生以服務爲目的，不以奪取爲目的」。同時更認爲人類社會生活的方式，所以與一般動物的生活方式有所不同者。乃在於「物種以競爭爲原則，人類以互助爲原則；社會國家者，互助之體也，道德仁義者，互助之用也」（孫文學說）。必須人人以服務爲心，以互助爲樂，而後社會始有進化可言，人類始有幸福可享，所以「聰明才力愈大的人當盡其能力而服千萬人之務，造千萬人之福；聰明才力略小的人當盡其能力以服十百人之務，造十百人之福，所謂巧者拙之奴，就是這個道理。至於全無聰明才力的人，也應該盡一己之能力，以服一人之務，造一人之福。照這樣做去，雖天生人的聰明才力，有三種不平等，而人類由於服務的道德心發達，必可使之成爲平等了」（民權主義第三講）。我們爲要實現這種平等互助的社會理想，在教育過程中應當注重道德教學，使受教育者人人以服務爲心，以互助爲樂，舍爭取而尚合作，斥相殘而崇共榮。一方面要提高智育以培養其開物成務之「智」，一方面要普及體育以培養其舍己成人之「勇」，同時更要注重德育以啓發其愛人如己之「仁」，中山先生在歷次演講中大聲疾呼「國人要以人格救國」，竭力鼓吹服務人

羣的道德觀念，這是值得全國教育學者，教育專家，深切地體會。

### 三 中山先生的國家論與教育

#### (一) 國家本體問題與教育

前面說過，國家本體問題的解答，必然予教育以莫大的影響，這就是說：由於政治上各派學者對於國家本體問題解答的不同，即對於國家工具論或目的論見解的差異，因而形成教育上各種意見的分歧與各種主義的對立。如果我們認為國家的本身便是目的，那末，教育的計畫與設施，必然要以國家的全體福利為首要；如果我們認為國家的本身只是工具，那末，教育的計畫與設施，則又必以個人的個性發展為前提。概括地說，國家目的論者，認為國家本身就是目的，個人只是達成目的的工具，換言之，國家是全民的機體，是實在的，個人是國家的細胞，是依國家而存在的，所以個人的一切行動，應以增進國家全體福利為目的，教育的制度與方法，應以國家的理想為根據。教育的目的與作用，便是要培養個人以供國家的運用，簡括地說，國家是目的，個人是工具，教育則是培養工具以達成目的的手段；反之，國家工具論者，認為國家本身只是工具，個人纔是運用工具的主體，換

言之，個人是組成國家的元素，是具體的，國家是個人的工具，是依個人而存在的，所以國家的設施，應以圖謀個人生活幸福為前提，教育的制度與方法，應以被教育者的個性為基礎，教育的作用與目的，便是要尊重個性，使得自由的發展。簡括地說，個人是主體，國家是用具，教育則是隸屬於用具而為主體所役使的機能，所以事實上，一般政治家對於教育的主張，大都是憑藉他對於國家本體問題的見解來決定的，我們且從國家本體學說的派別中，來闡述各國教育思潮的差異。

關於國家本體的學說，雖然派別分歧，但大概歸納起來，可以分為三大派：即（1）國家主義的國家本體說；（2）個人主義的國家本體說；（3）共產主義的國家本體說。

國家主義的國家本體說，是淵源於黑格爾的觀念論或絕對論，黑格爾認為國家是社會倫理觀念的實體，又是完整的合理體，並且是絕對的，國家是一種超然的組織，包括一切的人民，代表全體社會的利益，國家的意志為最理智最完善的表示，個人必須成爲國家的一分子，而後始有真實完滿的生活，因此國家是至高無上的團體，有其高尚真實的人格；個人的意志，完全爲國家所吸收，所以國家本身即是目的，個人對國家的服從，乃是最高倫理的義務。現在德、意兩國的國家學說，便是以這種傳統的政治哲學為基礎，他們認爲一個民族或國家是超越個人的精神上的實體，這個精神上的實體，不但是倫理的，而且是有機的。倫理觀以國家為精神的表徵，所以國家能超越一切；有機觀以國家為有意志的實

體，所以國家又包羅一切，這種超越一切包羅一切的國家，實際上便成爲干涉一切和統制一切的極權國家。這種國家學說，反映到教育上必然是教育行政的集權，教育設施的統制，以至尙武精神的發揚，愛國思想的提倡，所以國家對於教育的要求是要灌輸國民忠誠愛國的思想，培養國民生存鬪爭的知能，訓練國民捨己爲國的習慣，激發國民同仇敵愾的心理，而就整個教育政策說，國家對於教育是採取絕對干涉的政策，這與其說是必要，毋寧說是必然的。

但是個人主義的國家本體說，卻與此根本不同，他們對於個人的人格和意志特別重視，而對於國家本身的真實人格，則完全否認，國家的組成是基於各個人的自由意志，國家的性質，是重要社團之一種，因之，國家的地位，在社會上並不見得特別高超和重要，國家固有國家的意志，而其他重要社團亦各有其意志；國家固有國家的人格，而其他重要社團亦各有其人格。個人固然隸屬於國家，但除屬於國家之外，同時還屬於別的社會組織，而社會上的各種團體（國家亦包括在內），各有其職能，各有其權利，政治的團體，絕對沒有特別高超的理由，也絕對沒有支配其他團體的根據。教育組織是社會組織的一種，當然沒有受國家統制管轄的必要。所以這種國家學說在教育上的反映，必然是教育行政的地方分權，教育設施的自由試驗，而教育機會的均等，個性發展的自由，自亦爲必然的結論；所以教育不應戕賊各人個性以應國家的需要，而應尊重各人個性使得自由的發展。這

種個性化、自由化、平等化的教育，顯然是由個人主義的國家工具說出發的。

至於共產主義的國家本體說，則又別具特殊的論點。根據共產主義的理論，國家乃是社會發展到某一階段的產物，不是與人類社會俱來或超然存立於社會以外的，換言之，即是在社會經濟發展到階級對立，彼此的利益無法調和的時候，經濟的優越階級，為要控制其他階級，因而在方法的必要上，遂產生了國家。因之國家的作用乃是厲行階級的統治，而不是企圖階級的調和，所以他們認為國家不過是壓迫階級的工具，是經濟的優越階級施壓力以剝奪其他階級的利益的一種最巧妙最有效的手段和方法。因之，國家本身究竟是什麼？簡言之，不過是壓迫階級的榨取工具而已。同時在階級鬭爭的時候，「垂死的資本主義和新生的共產主義」，必有一番殘酷的鬭爭，這時候為統治階級壓迫的工具的國家，不但要繼續的存在，而且要具有無上的威權，利用一切手段，包括暴力，剷除資本主義的最後殘餘，這是無產階級獨裁政治的理論根據。在這種國家本體學說與無產階級獨裁政治的反映與要求之下，教育必然要階級化、政治化，國家對於教育的要求，是要把階級利益當做教育設施的前提，教育不但應以階級利益為起點，而且應以階級利益為終極。換言之，無產階級利益的確保和發展決定了教育的本質和目標，所以在無產階級革命的過程中，教育有兩種重要的任務：第一、在消極方面，它要剷除舊社會所遺留下來的那些腐舊惡劣的觀念、成見、與習慣；第二、在積極方面，它要培養共產主義的意識，以實現並保

證無產階級革命的勝利。同時在無產階級專政期中，國家對於教育，必然採取絕對干涉的政策，教育行政必然是施行嚴格的統制。這又是一種必然的結果。

以上簡括地敘述了各派國家本體學說的要旨，以及這些學說在教育上的反映，從這裏我們可以確切地認識到國家本體問題的解答，必然予教育以莫大的影響。

## (二)中山先生的國家論

中山先生對於國家本體問題的解答，實不願因襲各派固定的成說，而別具卓見地發揮其博大精深的偉論，雖然因其一生盡瘁於實際政治事業的關係，在時間上和精神上都不容許他安心從事於專門的著述，作有系統的申論，然而我們從他的全部遺教中，來考察國家本體論的具體內容，至少可以概括為兩個重要的論點：

第一、中山先生根據國家的起源和目的，認定國家是人類為要達到本身生存目的而造成的工具和方法，所以國家的作用，在於代表全體人民的利益，圖謀全體人民以至世界人類的美滿生存和幸福。

第二、中山先生根據事實的需要和環境的要求，更認定國家如欲充分發揮其功能與完滿達成其任務，則必難建立萬能的政府，同時更須以國家自由，統屬個人的自由，以國際的道德，限制國家的活動。

關於第一個論點，中山先生指出國家是基於人類生存的必要而產生的，他說：「中國的君權是從堯舜以後才發達的，推到堯舜以前，更沒有君權之可言，都是奉有能力的人做皇帝，能夠替大家謀幸福的人，才可以組織政府。譬如從前所講人同獸爭的野蠻時代，國家的組織，沒有完全，……在那個時候人民都怕毒蛇猛獸來侵害，所以要奉一個有能力的人負責保護的責任，……所以在當時體魄很強壯的人，大家都奉他做皇帝，……中國還有例外，譬如燧人氏，鑽木取火，教人火食，……所以世人便奉他做皇帝，……神農氏嘗百草，發明了許多藥性可以治疾病，……所以世人便奉他做皇帝，……更推到軒轅氏教民做衣服，也做皇帝，……有巢氏教民營宮室也做皇帝，……凡是有大能幹，有新發明，在人類立了功勞的人，都可以做皇帝，都可以組織政府」（民權主義第五講）。根據這些歷史的事實，我們可以明瞭從前人類所以要擁護那些人出來做皇帝，就是因為那些人一方面能夠使人類本身不受侵略，另一方面使人類生活得以改進和充實，換言之，就是因為那些人能夠幫助人類求生存，替人類謀幸福，所以我們說國家是基於人類求生存的必要而產生的。

根據上述國家起源的認識，我們更可以明白國家的作用完全是在於「保民」和「養民」。所謂保，便是保護人類的生存；所謂養，便是維持和發展人類的生存；人類因為要生存，保和養當然是不可缺少的，所以任何民族，都必須有國防的設備，以保衛人民的生存，任何國家，也必須有生產的建設，以發展國民的生計，這都是基於保和養的兩大要求而產生



的，所以中山先生說：「環觀近世，追溯往古，權的作用，簡單的說，就是要來維持人類的生存，人類要能夠生存，就須有兩件最大的事，第一件是保，第二件是養，保和養兩件大事是人類天天要做的」（民權主義第一講）。從這段話裏我們可知中山先生認定國家的目的，是在於保和養，因之國家的一切措施，皆應以此兩大目標為依據，而教育的一切計畫與設施，亦莫不以此為歸宿。

國家既然是基於人類求生存的必要而產生，負有「保民」和「養民」的兩大任務，那末，國家的本身，當然應該是代表並包括全體人民的利益；所以中山先生說：「吾人的要求，則在於全體平民，自己組織政府，以代表全體人民利益」。因為國家應該代表並包括全體人民的利益，所以中山先生極力反對一個國家為任何個人或任何階級所專有所獨斷，他對君主專制的國家，固然表示不滿，對無產階級獨裁的政治與資產階級統治的國家，亦均表示反對；因為這般國家，都是代表某一個人或某一階級的利益，而不是代表全體人民利益的，所以他所倡導的政治，必然是全民政治，他說：「我們要以人民為主，造成一個駕乎歐美之上的國家，必須要國家政治，造成一個全民政治」（國民要以人格救國）。所謂全民政治，必然要以全體人民都有參政機會為原則，在這原則之下，國家政治，自然不致為任何個人或任何階級所得專有與獨斷。

根據以上所述，國家的起源，並不是自然，而是人為的力量造成的，國家既然是人為

力造成的東西，當然不是目的，而是達到目的之工具或方法，同時國家的作用既然是在「保民」和「養民」，那末，國家的存在，是爲人民的生存幸福而存在的，國家的發展，也是爲人民的生存幸福而發展的，離開了人民的生存和幸福，國家便沒有目的之可言，也沒有存在和發展的必要。所以說國家的本身，並不是目的，而是實現目的的手段或策略。

總之，根據國家的起源和目的，我們可以確認國家是人類爲要達到本身生存目的而造成的工具和方法，所以它應代表全體人民的利益，圖謀全體人民以至世界人類的美滿生存和幸福。

關於第二個論點，中山先生對於國家的態度是始終樂觀的，對於國家的行爲，是絕對信任的，由於這種樂觀和信任的結果，他主張國家應該有極大的權力來管理一切，並且必須如此，國家才能發揮極大的力量，來替全體人民謀幸福，他譬喻說：「我們造新國家，好比是造新輪船一樣，船中所裝的機器，如果所發生的馬力很小，行船的速度，當然是很緩，所載的貨物當然是很少，所收的利息當然是很微。反過來說，如果以發生的馬力很大，行船的速度，當然是極快，所載的貨物，當然是極多，所收的利息，定然是很大」（民權主義第六講）。因此，他更進一步說：「如果在國家之內，所建設的政府，只要他發生很小的力量，是沒有力的政府，那末，這個政府，所做的事業，當然很小，所成就的功効，當然是很微。若是要它發生很大的力量，是強有力的政府，那末，這個政府，所做的事業，

當然是很大，所成就的功効，也當然是很大。假設在世界上的最大國家之內，建設一個最強有力的政府，那末，這個國家，豈不是駕乎各國之上的國家。這個政府，豈不是無敵於天下的政府」（同前）。所以國家應該建立萬能的政府，應該有力量來管理一切，必如是而後國家纔能發揮其功能。

基於建立萬能政府的要求，中山先生更提出以國家自由來統屬個人自由的主張，據中山先生看來，「中國自古以來，雖無自由之名，而確有自由之實，且極其充分」。「所以中國人現在所受的病，不是欠缺自由，而是「自由太多」，「因為自由太多，沒有團體，沒有抵抗力，成一片散沙，所以受外國帝國主義的侵略，受列強經濟商戰的壓迫，我們現在便不能抵抗。要將來能夠抵抗外國的壓迫，就要打破各人的自由，結成很堅固的團體」。所以「在今天自由這個名詞，……萬不可再用到個人上去，要用到國家上去，個人不可太過自由，國家要得完全自由」（以上均見民權主義第二講）。從這裏可知中山先生所主張的自由，是要：「限制各人的自由，以保持人人之自由，犧牲個人的自由，以求得國家的自由」（總理遺教六講第二講）。因為國家自由乃是個人自由的前提，個人自由實附屬於國家自由之中，而為國家自由所決定，為要獲得個人的自由，必先爭取國家的自由，國家自由得以確保，而後個人自由纔能充實，這便是中山先生的國家自由論。

同時中山先生雖然極端尊重國家的主權。主張建立強而有力的萬能政府，但他卻反對

國家權力，任意向外發展，反對強大的國家，任意的向外侵略。他認為國家與國家之間，彼此的地位，都是獨立平等的，彼此的主權，都是尊嚴神聖的，所以國家與國家之間，必須要互助與互尊，而國際信義的講求，乃為絕對的必要。這樣國家主權對外的行使，必然的要受國際道德的指導和控制，而不能肆意破壞其他國家的自由和獨立，三民主義中的民族主義，便是以這種倫理觀念為其理論的依據，而中國民族革命，也因之負有世界革命的任務，中山先生說：「中國如果強盛起來，我們不但恢復民族的地位，還要對世界負一個大責任，……所以我們對於弱小民族，要扶持他，對於世界的列強，要抵抗他」（民族主義第六講），這是中山先生國家理論的特異之點。

總之，根據事實的需要與環境的要求，我們可以確認國家如欲充分發揮其功能，則必須建立萬能的政府，而以國家的自由，統屬個人的自由，以國際的道德，控制國家的活動。

### （三）中山先生國家學說對教育的影響

國家本體問題的學說，不僅是政治哲學的主體，而且是國家教育設施的依據，實際上，任何國家教育的全盤計畫與設施，大都與國家政治的理論相關聯的，所以事實上，現代各國教育政策的確立，教育制度的釐定，以至教育過程中諸種方式的抉擇，往往因為對

於國家本體問題認識的不同，以致發生根本的差異，所以我們說國家本體問題的解答，必然予教育以莫大的影響。現在根據中山先生的國家學說，進而析論教育上可能的更新與轉向。

第一、中山先生的國家學說，必然影響到教育根本主義的改變。

關於教育根本主義的轉變，復可析之爲兩點：

(1) 我們應放棄個人主義而轉向社會主義——個人與社會的關係，原是一有機體的两面，我們不應加以絲毫的割裂與偏重，我們固然不能抹殺個人所以成其爲個人的特殊性，但也不能抹殺社會所以成其爲社會的統一性。教育既不應僅重個人，亦不應僅重社會，而應對於個人與社會兩無所忽，個人能得社會之陶冶，則個人可因而受其福，社會能助個人之發展，則社會亦可從而收其利，這樣個人與社會既無對立的必要，因之，個人主義與社會主義在教育上的應用，也只是着重點的不同，而無根本的衝突，那托爾普(Natorp)說：「真正發展個性的教育，是以發展社會爲目標的教育；真正以發展社會爲目標的教育，亦是發展個性的教育」。所以個人與社會同是決定教育目標的兩個重要因素，而「個性化」與「社會化」，則因爲決定教育設施的兩個根本原則。

不過一個國家的教育設施，並不完全取決於純粹教育的理論，而仍須參照當前社會的實際情況，所以教育上的個人主義與社會主義，事實上仍然有所偏重，吳俊升先生說：

「大概在組織健全，一切制度化、系統化、紀律化的社會，易於有過重整齊畫一的標準而埋沒個性的傾向，教育應該著重個人主義。反之，在組織散漫，紀律懈弛的社會，個人易於有不耐一切社會制限而任性自便的傾向，教育便應該著重社會主義」（教育哲學大綱 p. 213-214）。可知教育究應採取個人主義還是應當採取社會主義，乃是被決定於時間和空間兩個實際的因素。我們根據這個認識，進而析論當前中國的教育問題。

中國現在處於一個革命建國的時代，而革命建國之最高原則的三民主義，顯然是否定個人主義的，胡漢民先生說：「三民主義是從民族出發的，不是從個人出發的，換言之，三民主義的革命，在打進帝國主義的營壘，將它的個人主義這一個核心革去，另換一個以民族福利為出發點的核心，從新建造革命的文化起來」。又說：「我們以三民主義來打倒帝國主義，根本就是站在民族的單位上打破個人的單位」（三民主義的認識）。我們恭讀國父遺教，隨處都可以看到他認為個人應當從屬於國家與民族的主張。在民權主義的演講裏，尤再三強調以國家民族的自由來統屬個人的自由的意見。蔣委員長闡發國父遺教也說過：「我們曉得宇宙是無窮大，但是在一層一層的分際當中，國家和民族，便是我們最實際最重要的「大我」，我們這一個「小我」，必須仰賴國家民族的扶持教養，然後纔有生存發展的可能；亦惟有整個國家民族的生命能夠進步和發展，然後個人才能得到真正的進步和發展」（峨嵋訓練集（一）四九五頁）。所以在時代環境的要求之下，我們應當認為國家

民族是至高無上的，是超然偉大的，是神聖不可侵犯的，個人這個「小我」應該犧牲一切，去求得國家這個「大我」的生存和發展，以完成國家民族的獨立人格。

基於上述的理由，中國教育的方針，自應側重社會主義而抑制個人主義，換言之：即以國家民族的全體主義，代替自私自利的個人主義，亦即以民族為本位，而不以個人為中心。我們整個教育理論，我們一切教育設施，都應以國家民族為起點，而以世界人類為終極。換言之，應以復興中華民族，建設中華民國為條件；而以促進人類進步，實現世界大同為鵠的。所以今後中國教育方針應當側重於民族紀律的培養，與民族情操的陶鑄，應當着力於國民革命戰士的培植，與國防建設人才的訓練，況且在目前中國社會裏，原有的社會秩序，已經破壞，新型的民族紀律尚未形成，昔日倫理綱常不足以範圍人心，現代道德觀念，亦未能普遍流行，在這種情況之下，中國教育如果仍舊崇尚個人主義，而不轉向社會主義，則一般知識分子，將更任性、放縱、狂妄、自私，而置國家民族利益於不顧。所以近幾年來，學校裏實施軍事管理，社會上注重青年訓練，學科上特重國文國史，訓導上特重團體紀律，這都是直接間接否定了個人主義而轉向社會主義的趨勢。

(2) 我們應通過民族主義以實現國際主義——這裏所欲討論的民族主義，是中山先生所倡導的民族主義，而與狹隘的民族主義各異其內容，同樣，這裏所欲討論的國際主義，是中山先生所倡導的世界理想，而與階級的國際主義，不同其涵義。我們知道，民族主義

或國際主義這些名詞，既可作為弱小民族爭取自由解放的武器，也可以作為帝國主義者侵略弱小民族的口實，中山先生所倡導的民族主義，是解決中華民族問題更進而解決世界民族問題的主義，中山先生所倡導的國際主義，是通過民族形式以實現世界大同的理想，所以中山先生所倡導的民族主義與國際主義是彼此一貫的而不是相互衝突的，它雖然是以國家民族為起點，但它卻與狹隘的國家主義不同其範疇，它雖然是以世界大同為終極，但它卻與階級的國際主義各異其涵義。胡漢民先生曾批評國家主義說：「國家主義沒有世界革命的資格，自不必說，固然在求國家之自由獨立一個目的上，它也是抵抗強權，因此它可以牽合到民族主義底下，但它卻不是民族主義全體，尤其不是整個的和連環的三民主義中的民族主義全體」（三民主義的認識）。蔣委員長更確切地說過：「民族主義決不是狹隘的國家主義，狹隘的國家主義，即是帝國主義，決不是我們所講的民族主義」（蔣中正全集一五〇頁）。這都是明白地指出民族主義與國家主義不同其內容。而中山先生所以主張以國際道義範圍國家活動者，亦即為此。

至於三民主義的世界理想與共產主義的國際主義，雖然都是以世界大同為終極，但是它們的涵義，卻是絕對不同的，三民主義的國際主義，是站在民族的立場，要由民族主義達到國際主義；而共產主義的國際主義，則是站在階級的立場，要以國際主義涵蓋民族主義。換言之，三民主義主張民族至上，是以民族主義為主，而以國際主義為屬的；共產主



義主張階級鬭爭，是以國際主義爲主，而以民族主義爲屬的。因此三民主義者是以民族革命爲世界革命的主流，而共產主義者則以階級革命爲世界革命的總體，所以在革命過程中，三民主義者是主張民族意識超越階級意識，而共產主義者則主張階級意識超越民族意識。但是這兩種主張究竟孰是孰非呢？歷史的發展，證明共產主義者的認識是錯誤的，馬克斯高唱「工人無祖國」而不懂民族主義，致有第二國際的失敗，列寧懂得一點民族主義，是在「世界無產階級聯合起來」的口號之外，加上一個「世界被壓迫民族聯合起來」的口號，結果收到了多少革命的成效，至於近幾年來蘇聯一國社會主義建設的成功，愛國主義之被提倡，以至各國無產階級之民族意識的覺醒，更表示階級式的國際主義，未能吻合歷史發展在現階段上的特定內容，欲放棄國家民族的立場以進行世界革命，實屬妄想，而革命的民族國家的組織，才是達到世界大同應循的途徑，換言之，國際主義非放棄民族主義所能實現，而反以革命的民族主義爲其基礎，這證實了中山先生的認識是正確的。他說：

「我們知道世界主義是從甚麼地方發生出來的呢？是從民族主義發生出來的。我們要發達世界主義，先要民族主義鞏固才行；如果民族主義不能鞏固，世界主義也就不能發揚」（民族主義第四講）。

從這裏去引申，便知民族革命纔是世界革命的主流，而世界革命，則必須以民族革命爲前導，換言之，我們必須通過民族主義纔能實現國際主義，這樣我們可以肯定地說，三

民主主義的民族主義是當做世界主義看的民族主義，是革命的民族主義，這裏革命的民族主義，與真正的國際主義，是彼此貫串的，不是互相衝突的，所以「世界主義是民族主義的理想，民族主義是世界主義的實行」（胡漢民先生語，見三民主義的認識）。

基於上述革命建國的要求，我們的教育自然亦應以「通過民族主義以實現國際主義」這一原則為其基本的方針，我們固然應當以民族主義來當做我們當前教育的目標，甚至規範着各級教育的內容，但是我們不要忘記國際主義的實現，纔是民族主義教育的理想，所以在民族主義的要求之下，我們的教育應當民族化、軍事化，但是這裏所謂民族化、軍事化，則各有其特定的內容。

所謂民族化的教育，就是要陶鑄民族情操，擴展民族文化，藉以造成民族獨立實現民族使命的教育。為着完成這種偉大的任務，我們的教育，必定要竭力發揚民族精神，恢復民族自信，培養民族意識，充實民族知能。我們要使每一個國民，都能認識到民族過去的光榮史蹟，瞭然於民族未來的遠大前途，而且要發展民族自動創造的能力，堅定民族自強不息的意志；提高民族獨立自主的精神，培養民族大公無私的態度。不過我們要特別注意的是：這種教育，並不是培養民族間仇恨的教育，而是增進國際間同情的教育；不是消極的排外教育，而是積極的建國教育。因此，我們所要培養的是正確的國家觀，與合理的世界觀，而不是偏狹的國家主義或虛偽的世界主義。

其次所謂軍事化的教育，是民族國防的教育，也可以說是民族自衛的訓練。在目前的世界裏，有強權而無公理，捨戰爭即無和平，一個民族如果缺乏了武力，是不足以圖存的，況且中國現在正從事於民族解放的偉大戰爭，軍事化的教育，更有其必要。我們不但要認識民族至上，而且要認識軍事第一，我們教育的全盤設施，要特別注重於普及國防智識，實施軍事訓練，倡導體育活動，嚴密青年組織，要使每一個國民都能獲得國防上普通知識與技能，一方面可以守土自衛，同時更可以抑強扶弱。不過我們要特別注意的是：這種教育並不是軍國主義的教育，而是民族自衛的訓練，它是以三民主義下的民族主義為中心的軍事教育，而與窮兵黷武國家的軍事訓練，自有其不同的意義與價值。

## 第二、中山先生的國家學說，必然影響到教育行政制度的革新

關於教育行政制度的革新，亦可析之為兩點：

(1) 我們要放棄自由放任的政策而厲行合理的統制——國家對於教育原有干涉與不干涉兩種不同的態度，我們在前面說過，國家主義的國家學說及其共產主義的國家學說，對於教育的影響，必然是國家對於教育採取絕對干涉的政策，教育行政必然是施行嚴格的統制，而個人主義的國家學說在教育上的反映，則是教育行政的地方分權，與教育設施的自由試驗，所以英、美兩國家對於教育至今仍是採取不干涉的政策，而德、意、蘇等國家對於教育則採取絕對干涉的態度，這雖然也受到了傳統的影響，但是根本上還是取決於國家的理

論。所以國家教育方策的實質，與其說是教育的，不如說是政治的；國家對於教育的干涉與不干涉的兩種態度，與其說是決定於教育的理想，毋寧說是決定於國家的理論。

前面說過三民主義的國家，需要一個萬能的政府，同時更要以國家的自由統屬個人的自由；那末，國家對於全盤教育的設施，應當予以合理的統制，乃為事實上必然的歸趨。不過國家對於教育的設施，究竟應當採取自由主義，還是應當採取統制主義，這一方面取決於國家的理論，同時也取決於當前社會的背景。所以國家理論反映到教育政策上，只是懸擬着一種企求實現的理想，而社會環境，則決定實現這種理想的可能與步驟。

自由與統制，原是國家教育政策上一個根本的問題。在這個問題裏所牽涉的事項雖然很廣，但是最根本的還是國家對於教育組織，究竟應當由國家專辦呢？還是在某種程度上容許私人經營呢？如果教育事業容許私人經營，那末，國家要否採取干涉和監督的態度，干涉和監督又達到何等程度呢？教育事業原為國家事業的一種，教育效果的良窳，動輒影響於國本，而教育方針之若何，對於國民生活的影響，所關尤巨。所以近代各國教育莫不受國家政府的嚴格干涉，而教育由國家專辦政策，成為世界各國之一般趨勢。雖然實施的程度各有差別，但國家對於全國教育，必須保持其最高監督權，乃為各國一般的通例。

我們反覆的說過，三民主義的國家，需要一個萬能的政府，同時更以國家的自由統屬個人的自由，那末，中國的教育，在原則上自亦應採取統制主義，而厲行絕對的國家專辦政

策，嚴格取締私人經營的教育事業。近年來限制普通中學的設置，裁併私人設立的教育機關，可謂爲國家專辦政策的嘗試。但是事實上中國教育事業異常落後，以公款設置的教育機關，一時尙難普及，若驟然採行絕對的國家專辦主義，恐以財力不足，事實頗多困難。所以基於萬能政府及國家自由的理論，考慮客觀環境及當前社會的需要，似應以國家專辦爲原則，而酌量容許教育事業的私人經營，在國家合理的統制之下，一切教育事業，以歸國家或地方政府公辦爲原則，私人經營教育事業，則必須無礙國家的教育方針，並須適合法定的條件，而受國家的干涉及監督，以合理的干涉與統制，漸達於絕對的國家專辦政策。

那末，國家的干涉和監督，究應達到何等程度呢？在絕對的干涉政策之下，從強迫就學，學年長度，校舍設備，學級大小，教師資格，薪給標準，教科用書，教學方法等，都用法規命令，刻板地規定下來，在這種情形之下，教師至多只是一個技巧的工匠，學生至多只能接受些不感需要的教材，心和心的感應是沒有的。所以過度的干涉和監督，徒使教育形式化和機械化，所謂教育的效果，也不過限於整齊呆板的形式而已。況且以中國地理環境的複雜，各地風俗習慣的差異，更難使整個教育整齊畫一。所以合理的統制，應當把教育的外形如強迫就學，學年長度，教師資格，以至課程標準等，由中央規定。至於教育的內質，如教材選擇，教學方法等，則由各地方自動的伸縮和適應，爲要貫徹整個的國

策，中央自不能放棄其教育的權責。但是在教育活動中，教員與學生應有的自由，則不能不寬容各地方以各學校自動伸縮的餘地。

(2) 我們要排除集權分權的爭議，而採取均權的辦法——現代國家的教育行政，顯然呈現兩種互相矛盾的趨勢，就整個國家行政說：一方面因為要增強中央權力與推行國家政策，行政制度自然要傾向到地方自治權的盡量縮小與中央統治權的逐漸擴大；另一方面又因為政府功能的大量增加，社會事業的繁複瑣細，又迫使中央政府感到有將其責任與職務下移於地方行政機關的必要。教育行政為國家行政的一部分，所以集權與分權的爭論，竟成為現代各國教育行政上一個難得圓滿解決的問題。但是，一個國家的教育行政，究竟應當集權，還是應當分權，並不是一個純粹理論的問題，而是一方面決定於政治的理論，另一方面則決定於社會的背景。

就純粹的理論說，國家的本體，既是人類為要達到本身生存目的而造成的工具或方法，國家的作用，既是代表全體人民的利益，圖謀全體人民以至世界人類的美滿生存和幸福，那末，國家對於教育這種重要的社會機能，當然要作全盤的控制，以發揮其應有的功能。換言之，國家的教育大權，應當完全操之於中央政府，以便作整個的計畫與設施。但是中國幅員廣大，疆土遼闊，各地方各省區無論是自然的或社會的環境，相互間均有極大的差異。教育原應當適應社會的需要，現在各地風土人情以至生活方式，既屬不同，則教

育的設施，自不應求其一致，否則教育必與社會生活相脫離，而永不為人民實際生活所必需；所以處在目前的中國，中央集權與地方分權，各有其利弊得失，我們可以說，絕對的中央集權與絕對的地方分權，都是事實上不可能，而且是不必要的事。從一方面看來，國家需要統一，政治需要集權，但從另一方面看來，我們也需要變異，也需要因地制宜；爲着奠定國家統一的基礎，爲着貫徹國家教育的方針，以及爲着增進教育行政的效率，實現機會均等的理想，我們固有實行中央集權的必要。但是爲要適應各地方特殊的需要，爲要獎勵教育上創造和試驗，以及爲要加重地方對教育的責任，培養人民對教育的興趣，我們也有實行地方分權的理由，所以理想的教育行政制度，應該是折中中央集權與地方分權，兼取兩種制度的優點而避免其流弊。一方面要顧到全國教育標準的畫一，與發展的均衡，他方面要顧到各地方環境的差異與教育試驗的自由，不偏於中央集權，亦不偏於地方分權，而爲介乎二者之間的中央與地方合作的或均權的辦法。

況且國父對於均權的辦法，早有明確的指示，他對於行政上權力的分配，堅決反對以行政系統爲畫分的依據，而主張以權力性質爲分配的標準，他認爲：「所謂中央集權或地方分權甚或聯省自治者，不過內重外輕內輕外重之常談而已；權之分配，不當以中國或地方爲對象，而當以權之性質爲對象。權之宜屬於中央者，屬之中央可也；權之宜屬於地方者，屬之地方可也。例如軍事，外交，宜統一不宜分歧，此權之宜屬於中央者也；教育，衛

生，隨地方情形而異，此權之宜屬於地方者也。更分析以言，同一軍事也，國防固宜屬之中央，然警備隊之設施，豈中央所能代勞，是又宜屬之地方矣。同一教育也，濱海之區，宜側重水產，山谷之地，宜側重鑛產或林業，是固宜予地方以措置之自由，然學制及教育年限，中央不能不為畫一範圍，是中央不能不過問教育事業矣。所以「研究權力之分配，不當挾一中央或地方之成見，而惟以其本身之性質為依歸」（中華民國建設之基礎）。根據這種原則，於是規定：「中央與省之權限，採均權制度，凡事務有全國一致之性質，畫歸中央，有因地制宜之性質者，畫歸地方，不偏於中央集權或地方分權」（建國大綱第十七條）。這種制度實在是行政制度上一種高級的發展，而為目前政治制度上的最高成果。它對於政治權力分配問題，予以新的綜合；對於集權與分權的矛盾，予以新的統一。所以中國的教育行政制度之性質者，畫歸中央，有因地制宜之性質者，畫歸地方，不偏於中央集權或地方分權」。

這種均權主義的教育行政制度，在原則上，當然必須契合於教育本身所要達成的目的，而且應不違反整個國家民族的福利，所以教育上凡是有關國家民族整個福利的事項，如強迫就學，學年長度，學校設備，健康設施，學級大小，教師的資格，薪給和退隱，以及為實現機會平等所必需的各級各類學校間的銜接和聯絡，這些事項，足以確保機會均等的實現，和提高教育行政的效率，所以應由中央政府，運用法規命令，予以機械的規定。



至於課程教材，教學方法，教科用書等，則是教師和學生在教育活動中應有的自由，中央政府至多只是提示性質的大綱，而寬留各地方的伸縮和適應。這種新型的制度，不但適應於世界政治的潮流，而且契合於中國的特別環境。

此外，中山先生的國家學說，必然也影響到國家教育系統的建立，依據上述中山先生對於國家本體問題的見解，國家既是代表全體人民的利益，而為全體人民圖謀美滿生存的工具，那末，國家重要機能——教育，當然應本於全民一體的理想，教育的組織應而普遍地籠罩着全民，而為單軌精神所貫徹，誠如常導之先生所說：「如能集全體未成年分子於同一之教育機關受同一之訓練，固屬上策，惟以事實上種種障礙，目前尚無實現可能，最低限度，應使全部訓練歷程，為『全民一體』之精神所滲透，並使全體至少經歷若干時期之親切的共同生活，務期在『大同胞』觀念下，化除一切由於門閥、宗教、種族、地域、職業等等差別所產生之隔閡，而形成一個表裏一致，同苦共甘之民族社會」（新中國之國民訓練計畫芻議，文載教育雜誌廿八卷十一號）。不過這裏所謂的教育系統，我們不說是「國民的」而說是「國家的」，這一方面是由教育的組織，受着國家行政權力的操制，他方面則由於教育的活動，也為國家共同目的所主宰。這種受着國家行政權力的操制，而且為國家共同目的所主宰的國家教育系統，當然是以中山先生的國家學說為其立論的依據，而以「真平等觀」為其設施的原則。關於這點我們在前面「人生論與教育」一節中，論之

甚詳，茲不復述。

## 四 對於中山先生教育哲學的認識

以上我們既經把中山先生的人性論與國家論對於教育可能的影響與啓示，都分別予以簡略的論述，現在我們再進一步說明我們對於中山先生教育哲學的認識，以爲本文的結論。

### (一) 第一個認識：繼承中國固有文化的傳統

我們對於中山先生教育哲學的第一個認識，是它繼承中國固有文化的傳統。戴季陶先生在三民主義之哲學基礎一文中，對中山先生的革命理論曾作系統的分析，而最後歸納其要點說：「中山先生的思想，完全是中國的正統思想，就是繼承堯、舜以至孔、孟而中絕的仁義道德的思想」。蔣委員長也曾指出：「總理的主義，是淵源於中國固有的政治與倫理哲學的正統思想」（三民主義之體系及其實行政序）。所以尋求中山先生教育思想的根源，必須從中國固有的正統思想上去作進一步的認識。

我們從中山先生的人性論中，可以尋繹出「真正平等」的要義，同時從中山先生的國家論中復可探發其「國家自由」的主張，自由與平等兩大要旨，在西洋思想史上，雖各有其重要的涵義，但在中國思想史上則別有其特殊的範疇。中國傳統的政治哲學裏素重民族

紀律與國家綱紀，而維持紀律與樹立綱紀者，則有賴於禮義。所謂「禮」，是兼涵自由與組織，所以「禮」的涵義是適度的自由。所謂「義」，是兼指平等與秩序，所以「義」的宗旨是合理的平等。在中國古代政治思想裏本有道家與墨家相爭鳴，而又各與儒家相對立。道、墨二家與儒家最大差異之點有二：一為關於自由者，道家主放任，認為人民應有絕對的自由；墨家主統制，認為政府應有絕對的權威；而正統思想的儒家則尚中庸，折衷於二者之間，主張人民只可有適度的自由，而國家則須有嚴明的綱紀，所以禮治為我國立國之大本，孔子曰：「安上治民，莫善於禮」。曾國藩亦曰：「先王之道所謂修己治人，經緯萬彙者何歸乎，亦曰禮而已矣」。一為關於平等者，墨家倡兼愛，道家倡齊物，其觀點雖不同，但其目的皆欲泯除差等，而主張絕對的平等，但是儒家的繼承大師孟子與荀子，則認為人類的天賦和天職本是不平等的，若是強不平等以為平等，則其結果必然是假平等，孟子以為「物之不齊，物之情也」，荀子甚至有「物齊非齊」之論，所以義與禮同等重要，同為維持國家綱紀所不可缺少的因素。

孔子曰：「吾道一以貫之」，此一貫之道，即名之曰仁，禮義雖為立國的大本，而「仁」則又為禮義的根源，所以「仁」是統攝諸德的最高原理，具有極深邃的意義與最高的價值，所以政治的理想與教育的目的，皆在於仁之實現。孔子曰：「士志於道」，又曰：「道二，仁與不仁而已」，故教育之目的在「明道」，而「明道」即在於「求仁」。

仁與禮義可謂爲中國古代教育哲學中的基本概念。董仲舒曾謂：「漸民以仁，摩民以義，節民以禮，教化行則習俗美」。此可謂爲中國古代教育哲學的要義。

我們把中山先生人性論中的兩大涵義及國家論中的兩大要旨，與中國古代正統思想中仁、義、禮等觀念，相互比較，涵泳體察，便知中山先生思想的根本，實淵源於中國固有的正統思想，而其由人性論與國家論的要義中所引申出來的教育上的具體主張，亦莫不與中國古代教育制度相吻合。張其的先生曾在教育上的平等權一文中認爲中國古代教育制度具有下列的特點（三民主義週刊第一卷第廿四期）：

其一，中國在二千年前已有國立大學，並有政府力量發展地方教育。

其二，中國國民向來不分富貴貧賤，均有受教育之機會。

其三，中國政府對於學生素極優待，無論中央與地方所設學校，皆取給於國家經費，無令學生繳費之事。

我們細看中山先生對於教育設施的具體主張，大都是受了中國古代教育制度的啓示，所以中山先生對於中國古代的教育制度，備極推崇。他說：「自古教養之道，莫備於中華」（上李鴻章書）。又說：「真能教民養民者，莫如三代。其時井田、學校，皆有定制，教養之責，在於國家」（軍人精神教育）。從這裏我們可以看出中山先生教育思想的淵源，所以我們對於中山先生教育哲學的第一個認識是它承繼中國固有文化的傳統。

## (二) 第二個認識：綜合各派教育學說的精華

我們對於中山先生教育哲學的第二個認識，是它綜合各派教育學說的精華。關於現代教育思潮或教育哲學的派別，邱椿先生在現在教育思潮的烏瞰一文中，曾作綜合的對演式的分類，現在大致依照邱先生所分的派別，簡述各派學說的要旨。

(1) 兒童中心論派——這派教育思想是以兒童的個性或幸福為起點，同時以兒童的個性的發展為教育的最高目標，以兒童的興趣為選擇教材的最高標準，更以自由放任為教學、訓育及教育行政上的原則，所以這派的教育思想，可稱之為自由主義或個人主義。

(2) 社會中心論派——這派教育思想是以社會的福利為教育的理論和實施的出發點，他們認為教育的目標，為個人人格的社會化，為兒童的社會生命之發展，雖然由於政治觀點的不同，有人認為教育的目標在確保和發展階級的利益，有人認為教育的目標在完成和光大民族的使命，但是他們同具社會的觀點，與個人主義居於相反的地位，所以這派的教育思想可稱之為社會主義。

(3) 精神中心論派——這派的教育的思想是以精神的價值為教育的理論和實施的最高指導原則，例如新康德派 (New Kantism) 便認為教育目標，在發展人類理性，在培養人類精神的力量。新黑格爾 (New Hegelism) 則認為教育目標在一方面要培養自主的人格，他方

面要使個人人格國家化，要使個人接受「精神的普遍的要素」。他們都是注重理性，注重人格，所以這派教育思想亦可稱之為唯心主義派。

(4) 物質中心論派——這派教育思想是以物質價值或行為做教育理論和實施的最高標準，例如機械論派 (Mechanism) 的桑戴克 (Thorndike)，便是主張教育的目標在幫助個人營謀其自己的乃至全人類的慾望之完全的滿足。行為主義派 (Behaviorism) 的單村 (Watson)，認為教育的目標在預斷和控制人類行為以滿足其正當的健全的慾望，他們都是着重在物質，而與唯心主義相對立，所以這派教育思想亦稱之為唯物主義。

(5) 文化中心論派——這派教育思想是以文化價值當做教育理論和實施的最高標準。他們認為教育目標有兩方面：一方面要把客觀的文化價值（生物的、經濟的、政治的、美術的、理智的、宗教的），灌輸於兒童經驗之中；他方面要深入兒童或青年的價值傾向（生物的、經濟的、政治的、美術的、理智的、宗教的），使其完成自主的、知足的、快樂的人格。這派是兼顧主觀的精神——人格，和客觀的精神——文化，所以亦稱之為精神科學派。

(6) 經驗中心論派——這派教育思想是以經驗為教育理論和實施的最高準則，經驗是教育理論和實施的根源，同時亦為教育理論和實施的歸宿。杜威 (Dewey) 認為教育就是經驗的不斷改造或重新組織，要使經驗的意義益見豐富，要使指揮後來經驗的能力益見增加，因此教材必須能幫助兒童改造其經驗，教法必須使兒童由行動而學習，這樣特別注重

於實際的效果，故亦稱之爲實驗主義。

上述各派教育學說，各有其優點亦各有其流弊；但是中山先生的思想，極其偉大淵博，他把近代各派教育學說的精華兼容並收，以建立其綜合的思想體系。例如上述各派教育學說中，兒童中心論派主張教育的方法應當適應兒童的個性；社會中心論派爲教育的目的應當契合社會的理想；精神中心論派注重於精神人格的完成；物質中心論派側重於物質慾望的滿足；以至文化中心論派欲從文化的觀點融化個人與社會的衝突；經驗中心論派欲藉經驗的概念融解唯心與唯物之矛盾。他們思想的本身，雖然都是言之成理，各成體系，然而他們相互之間是有些矛盾，有些衝突的。中山先生卻能統一這矛盾，調合其衝突，把各派學說中片斷的零碎的精華，放到自己的思想體系之中，加以衡量和接受，以充實其原有的內容，所以中山先生的教育學說，實在是總集近代各派教育思想的大成，而爲各派教育學說精華及自己創見的最高綜合。

### (三) 第三個認識：適應世界各國教育的趨勢

我們對於中山先生教育哲學的第三個認識，是它適應世界各國教育的趨勢。現在世界各國教育的趨勢如何？依據事實的觀察，不外下列幾種主要的動向：

(1) 教育的民族化——所謂民族化的教育，便是發揚民族精神，提高民族自信，擴展



民族文化，實現民族使命的教育。這種民族化的趨勢，在德國教育上表現得最爲明顯，就德國國社主義者看來，阿利安人是世界上最優秀的種族，是世界文化的創造者。希特勒在我的奮鬥一書中，隨處有這種言論的流露，他說：「設吾人分人類爲文化之創造者、保持者、及破壞者三種，惟有阿利安人種方足爲第一種之代表」。又說：「國家雖係形成人類高等文化之基礎，而非創造文化之原動力，能創造文化者，乃爲賦有天才之種族，世間儘有數百模範國家，惟保持文化之阿利安族一旦衰弱，則今日最高民族之文化，亦將不復存在」。吾阿利安族只認定國家爲一具有民族性之有機體，其使命不僅保持固有之民族，須繼續培養其智力與想像力，使之臻於最高之境域」。這可見國社主義者，對於其種族的的神聖使命，是何等狂熱的信仰。

基於這種狂妄的種族神迷信仰，德國教育的設施，當然要與政治上的種族純化政策作適切的配合；同時爲要貫徹民族政治的目的與理想，各級學校的教學，亦不得不有必要的轉變。所以自希特勒執政以後，德國的歷史家和教育家對於歷史的既念，與普通見解便大不相同，他們認爲歷史不是超國家的純粹科學，每個國家憑着它的現實的政治的利益，對於歷史自有其特殊的視野；至於歷史教學，乃是國家的事，是要爲祖國效力的。希特勒在我的奮鬥中曾說：「歷史教學的主要價值在使學生認識歷史上偉大的發展路線……我們只須使學生有正確的歷史觀念，使其對於國家政治問題，能形成正確的見解」。所謂偉大的發

展路線，當然就是民族的發展路線，而民族便是歷史發展的唯一原動力。所以實現民族使命，是德意志人的神聖義務。

(2) 教育的平等化——所謂平等化的教育，便是機會均等的教育。自工業革命以後，義務教育，即已成爲教育運動的中心，而教育機會的均等，亦已逐漸成爲各國教育政策的最高原則；不過近幾年來，由於蘇聯新型國家的出現，所謂教育平等化，卻有兩種不同的旨趣：一種是民主主義國家的平等教育化；一種是共產主義國家的教育平等化。民主主義國家的教育平等化，表現有三種特徵：第一是國民教育有一階段的不收學費，甚至保障學生的生活；第二是整個教育，從無階級的畫分；第三是教育設施力求標準的畫一。可是事實上，受教育的權利，總是爲特權階級所攘奪。教育的平等化，終究只是民主主義者的幻想。至於共產主義國家的教育平等化則與之稍異其趣，他們認爲真正平等的教育必須以民衆獲得了政治上支配的地位爲條件。他們既然要建立經濟、政治真正平等的社會，當然可以產生真正平等的教育，何況他們教育的目標，是在建設一個無階級的國際共產社會，教育機會的均等，自爲必然的要求。雖然在無產階級專政期間，人民受教育的權利，往往受到階級的限制，但是教育機會的加廣，乃爲明顯的趨勢。

(3) 教育的政治化——自工業革命以後，社會組織發生了急激的變動，教育在政治上的功用，乃爲人們普遍地認識，教育的政治化，亦遂爲客觀事實所要求；所以時至今日，

無論那個國家沒有不把教育當做它們政治的工具，這種趨勢在蘇聯表現得尤為顯著。列寧便說過：「我們在學校中的主要工具，即是以打倒中產階級為目標的一種奮鬥。我們要明白宣言：使學校離開生活，離開政治，是一句慌話，是自欺欺人之詞」。而品克維忌在蘇聯新教育一書中更率直地說明政治不能放棄教育的權限。他說：

「公衆的教育既以模鑄將來的公民為目標，是則為政府不能輕易的讓於他人之一種利器。換言之，無論布爾喬亞教育者如何鼓吹，學校與其他教育機關，決不能脫離政治，打倒學校裏的政治的口號，不過是句假話……，假使我們翻開教育史一看，便可以知道無一時無一地，學校可以離開政治」(Kilpatrick, 'Source Iook im the Philosophy of Education', P.307)。

所以在他們看來，所謂教育的中立性或超然性，是欺瞞的、虛偽的，離開政治、教育便毫無意義，事實上各國國民教育大多側重於政治訓練，要全國國民，都能虔誠地信奉其立國的主義，都有參加政治活動的能力。這種趨勢不但在蘇聯表現得最為顯著，而德意等國也都走着相似的途徑。

(4) 教育的軍事化——和政治訓練相伴而來的是國民軍訓的加強，這種趨勢以國社主義的德國表現得最為明確。在德意志全民族思想愛情與生活中，占最高地位的，便是一般軍人，全民族都是兵士，而希特勒就是國家。「奮鬥必先於和平」，「收復失地必賴於武

力」，這是希特勒的根本觀點。而且他認為「世界人類的智慧，倘無武力爲之保護，則結果必至於淪喪，溫柔的和平女神，必須與戰爭同時降臨，偉大的和平事業，必須有武力爲其後盾」。所以他宣稱「教育的目的，在造成政治的鬪士」。而培養這些政治鬪士的教育制度，應該包括德國的全民，凡是受過這種教育的，便成爲政治的鬪士。武人與這種鬪士的分別，不過在前者接受一種特殊的訓練，嚴格說來，是沒有區別的。因此他認為「軍隊是一種最高與最後的國民教育機構，而非以學習開步立正爲能事。青年入伍生，自然要學習軍器的運用，但亦應同時注重於未來生活的訓練，受過軍事訓練以後，青年變爲成人，他不但要養成服從的習慣，而且要學習發號使令，俾異日有指揮之能力。應得的責罰，他固然應當忍受，遇必要時，對於無辜的非難，亦須能忍氣吞聲，而無怨言」。這種教育目的，是至高無上的，其他一切事情，都不能超過或妨礙這種目的而存在，所以新的德國代表雄武的威嚴的生活，軍隊便是它的化身。這種情形可以說是最近各國教育的共同趨勢，不過在德國表現得最爲偏狹，最爲強烈。

我們既把世界各國教育的最近趨勢，作一度綜合的分析之後，再把中山先生教育思想的根本觀點，以及三民主義要求下的教育方針，作一比較的研究，覺得有許多地方具有共通之點；當然，這不是說中山先生的教育主張，沒有其特異獨創之處，而且相反地，我們認爲中山先生的教育主張實在是把民族化、平等化，政治化、軍事化四大趨勢，兼容併

包，而又確有其特異之點。我們的民族化的教育是民族統一與民族獨立的運動，而不是培養民族仇恨的排外教育。我們的平等化的教育，是真正的合理化的平等而不是虛偽的階級式的平等。同樣，我們教育政治化，是要灌輸正確的國家觀與合理的世界觀，而不是狹隘的國家主義與偏私的民族主義。我們教育的軍事化，也只是民族國防的訓練，而不是窮兵黷武的教育。

我們根據中山先生在政治上的幾個根本的觀點，推想到教育上應有的配合與設施，或是根據中山先生人性論及國家論對於教育的啓示，進而闡述國家教育應取的方針，便知中山先生的教育主張，實在是與世界各國教育的趨勢相適應的。這是我們對中山先生教育哲學的第三個認識。

總觀以上所述的認識，中山先生的教育哲學，既繼承中國固有文化的傳統，且又綜合各派教育學說的精華，同時更能與世界各國教育的趨勢相適應；其學說價值的偉大，實可稱之爲思想史上的偉迹，我們站在學術的立場，應該來闡揚先生的學說，站在革命的立場，更應該來實踐先生的指示。

## 【附錄】

# 民生哲學與教育

## 一 引言

教育之本義爲何？雖然迄今仍無定論，但是就現代教育的功能言之，所謂教育，不外是人類經營社會生活的工具，同時也是社會控制人類生活的機能；它不僅是個人的，而且是社會的。所以社會的全部生活，都有教育的作用，而教育的作用，也滲透全部的社會生活。美國社會學家愛爾華（Ell-wood）根據這種觀點謂：「社會的過程就是教育的過程」。所以社會的進化，必然決定教育的發展，而教育的發展，也必促進社會的進化，兩者是不可分離的，是互爲因果的。而且事實上，社會進化的重心，往往成爲教育設施的基準，而社會發展的法則，也成爲教育活動的準繩。

## 二 民生哲學要義

那末，什麼是歷史發展與社會進化的重心與法則呢？關於這個問題，中山先生在其

民生哲學的全部思想中，曾予以明白而確當的解答。我們細讀 中山先生的全部遺教，尋繹其民生哲學的具體內容，對於歷史發展與社會進化的問題，至少可以概括為三個重要的涵義：

第一、就社會進化的動力言之，中山先生創立民生史觀，批駁唯物史觀。

中山先生觀察過去歷史發展的過程，認定「民生是社會進化的重心，社會進化又是歷史的重心；歸結到歷史的重心是民生，不是物質」（民生主義第一講）。所以他批駁唯物史觀說：「馬克思以物質為歷史的重心，是不對的，社會問題纔是歷史的重心，而社會問題中又以生存為重心，那纔是合理。民生問題就是生存問題」（同前）。因為「古今一切人類之所以要努力，就是因為要求生存，人類因為要有不間斷地生存，所以社會纔有不停的進化；所以社會進化的定律，是人類求生存，人類求生存，纔是社會進化的原因」（同前）。根據這種認識，所以他肯定地說：「民生就是政治的重心，就是經濟的重心，和種種歷史活動的重心，好像天空以內的重心一樣」（同前）。這是 中山先生民生哲學的總綱。

第二、就社會進化的方式言之，中山先生主張社會互助，反對階級鬭爭。

中山先生既認定人類求生存，是社會進化的根本原因，因之人類求生的方式，也便決定社會進化的基型。在社會進化的過程中，物種生存和人類生存顯然有兩種不同的方式。

中山先生認爲物種生存的方式是鬪爭，所以它的手段是獵取與掠奪，而其目標則在於物質慾望的滿足。人類生存的方式是互助，所以他的手段是生產與創造，而其慾望的滿足，則兼及物質與精神。因此中山先生不但認定社會進化的根本原因是人類求生存，同時更認定人類求生存的合理方式是社會的互助，所以社會進化的方式，應該而且必然是社會的互助，而不是階級的鬪爭。他說：「物種以競爭爲原則，人類則以互助爲原則，社會國家者，互助之體也，道德仁義者，互助之用也；人類順此原則則昌，不順此原則則亡；此原則行之於人類當已數千萬年矣」（孫文學說）。「至於階級戰爭，不是社會進化的原因，階級戰爭是社會當進化的時候，所以發生的一種病症」（民生主義第一講）。所以他認爲：「馬克思研究社會問題所有的心得，只見得社會進化的毛病，沒有見到社會進化的原理」（同前）。這真是一針見血之論。

第三、就社會進化的條件言之，中山先生提倡服務觀念，排斥奪取思想。

中山先生既認爲人類社會進化的方式是互助而不是鬪爭，因之他更認定：「人人應該以服務爲目的，不當以奪取爲目的」（民權主義第三講）。必如此而後社會始有進化可言，人類始有幸福可享。所以他主張：「聰明才力愈大的人，當盡其能力而服千萬人之務，造千萬人之福；聰明才力略小的人，當盡其能力以服十百人之務，造十百人之福，……至於全無聰明才力的人，也應該盡一己之能力，以服一人之務，造一人之福」（同前）。這樣的



結果，誠如陳立夫先生所說：「居上位者不必榮，而益懷於其責任之重大；居下位者不必怨，而或恥其服務造福之成就不如人。上有所懼，下有所勉，或俯或企，何由而有階層之嫌」（新時代之新精神）？這是我們未來社會的理想，也是社會進化的條件。

總之，根據中山先生社會哲學的觀點，人類歷史之所以發展，古今社會之所以進化，莫不根源於民生問題，即人類的生存問題。同時中山先生更認定人類為要滿足其生存的慾望，在社會的關係上，應當舍爭取而尚合作，斥相殘而崇共榮。必須個人以服務人羣為志願，社會以集體互助為理想，而後自由平等的社會，始可因之而實現，世界大同的理想，始可不落為空談。

以上簡述中山先生民生哲學的要旨，茲進而略述「民生」一詞的涵義。

「民生」一詞的意義，照中山先生的解釋是「人民的生活，社會的生存，國民的生計，羣衆的生命」。並謂「民生就是社會一切活動中的原動力」，國府林主席曾根據這個定義，進一步作更詳明而透闢的解釋，他說：

「從個人的立場，是人民的生活；從社會的立場，是社會的生存；從國家的立場，是國民的生計；從全人類的立場，是羣衆的生命。……無論古今中外，社會發生紛亂，無一不是因為民生受了障礙，或為人民生活和國民生計受了脅迫，或為社會生存和羣衆生命失了保障。當一民族受外族的壓迫，而不能維持他的生計時，民生問題，便表現為

民族問題；在一個國家大多數人民受了政治上的壓迫，致生活發生恐慌時，民生問題，便表現為政治問題；國內經濟為少數人所壟斷，以致大多數人不能維持生存時，民生問題便表現為經濟問題一，（姜琦：抗戰建國與民生哲學十一頁所引）。

我們把上述的定義和闡釋，詳加體會，便知道所謂民生問題，無論是指「人民的生存」，「社會的生存」，「國民的生存」，「羣衆的生命」，在實質上都是民族生命的問題，在方法上都是民族生計的問題，在形式上都是民族生活的問題，在目的上都是民族生存的問題。這一方面是由於現代政治集團的最高形式是民族國家，而他方面則由於現代社會思潮的主要特徵仍是民族主義。中山先生說：「民生問題就是生存問題，」其實更明白地說，「民生問題就是民族生存問題」。我們有了這個基本認識，再進而析論民生中心的教育設施。

### 三 民生中心的教育設施

在本文的開端，我們便說過「社會進化的重心，往往成為教育設施的基準，而社會發展的法則，也便成為教育活動的準繩」。同時也說過「社會進化與歷史發展的重心，應該而且必然是教育的重心」。現在既已明瞭社會進化與歷史發展的重心是民生問題，是民族生存問題，那末，這個民族生存問題，當然成為教育設施的重心了。

我們根據前述民生哲學的要旨，以及「民生」一詞所具有的涵義，認為民生中心的教育設施，應具有下列的特徵。

(1) 教育制度應為民族的社會理想所貫徹——我們所謂民族生存問題，不僅是民族生活的維持與民族生命的延續的問題，而且是民族生活的改善與民族生命的美化的問題。換言之，一個民族不但要能夠生存，而且要能夠有更好的生存，所以一個民族對於其所賴以生存的社會，必存有一種理想的境界，而傾其全力以求其實現；這種理想的境界，代表民族的社會理想，而為該民族一切活動的歸宿。教育制度是教育活動的有形組織，故應為民族的社會理想所貫徹，而為實現這種社會理想的因素。

中華民族的社會理想，是天下為公的大同世界；三民主義的建國運動是實現理想的初步工作，我們不必而且不能描畫一個大同世界的輪廓，也不必而且不能寫出三民主義國家的具體實象，但是從三民主義的民族國家，到天下為公的大同世界，其間卻有共通一貫的精神；這共通一貫的精神，恰又代表中華民族的社會理想的特質。它是什麼呢？簡單地說，便是自由平等與博愛。中國古代政治思想中所謂禮、義、仁，是與這三大要旨相互貫通的，民族、民權、民生的思想，也是從這裏演繹而來的。我們現在不必去闡釋這三個名詞的涵義，但是我們要指出這三大要旨在教育制度上的反映。我們認為教育制度必須為這種共通一貫的精神所貫徹，而後始可成為民生中心的教育設施。至於這種教育制度的特異點，不外下三點：

1 教育機會的真正平等；

2 個性發展的合理自由；

3 受教時間的延及終身。

以上三點，乃根據自由、平等、博愛三大要旨，尋繹而出。教育制度必如此而後可爲民族的社會理想所貫徹，亦必如此而後可稱爲民生中心的教育制度。

(2) 教育方針應爲民族的時代所決定——所謂民族的時代使命，是一個民族在歷史發展的某一特定階級上，所應擔負的一種特殊的任務。一個民族爲其本身的生存問題，在消極方面，必須排除民生的障礙，以保障民生的安全；在積極方面，必須充實民生的內容，以促進民生的向上。當一個民族遇到了人民生活和國民生活計受了脅迫，或社會生存和羣衆生命失了保障的時候，則該民族對於當時的環境，必須作根本的努力，此時代使命之所由形成。教育是民族生活的重要機能，是國家政治的有力工具，所以一個民族國家的教育方針，必須與民族的時代使命相契合，甚至爲民族的時代使命所決定，否則教育便無由發揮其功能，亦無由確定其任務。

什麼是中華民族的時代使命呢？無疑的是抗戰與建國。爲着目前民族生活的維持與今後民族生命的延續，不得不起而抗戰；同時爲着現時民族生活的改善與將來民族生命的美化，更不得不急圖建國。這兩種偉大的任務，是時代使命所賜與的，也是歷史所決定的，

我爲要完成這種偉大的時代使命。換言之，我們爲要使抗戰達到勝利與建國底於成功，不得不根據抗戰建國的要求，確定整個教育的方針，否則教育便不能與根本國策相配合，而必然被摒棄於國家社會之外。

事實上，我們的教育，已經適應抗戰建國的要求，注意於訓練人民使之具有保衛民族生存和爭取民族獨立的意志和能力，我們一方面使教育民族化，以恢復民族自信，培養民族意識，充實民族知能。同時他方面使教育軍事化，以普及軍事訓練，倡導體育活動，嚴密青年組織。當然，我們的民族化，是不同於國家主義的毒化教育；軍事化，也決不同於窮兵黷武的軍事訓練。

(3) 教育內容應爲民族的文化傳統所涵育——一個民族所固有的文化傳統，乃爲民族過去爲生存問題而奮鬥的業績，爲民族發展過程中極可寶貴的遺產。所以一個民族的文化傳統，對於該民族的現實生活，具有極大的價值與功用，而爲民族的生存發展所必需。教育原是民族生活的工具，它的功用便是傳遞民族文化，教化民族成員，所以教育的性質，無異於傳遞民族文化的工具，而民族文化的資源，自亦成爲教育內容的骨幹。這樣，教育和文化，實相因而相成，無文化則教育缺乏內容，捨教育則文化無由傳遞；我們應在博大淵深的民族文化資源之中，選擇和提煉其適合於現代生活者，作爲「民族文化材」，再選擇和提煉其具有教育價值者，作爲「民族陶冶材」，而後使這些民族陶冶材成爲學校課

程的骨幹。這樣的結果，教育材料便爲民族文化資源所充實，教育內容便爲民族文化傳統所涵育。

中華民族具有悠久深厚的文化傳統，這些傳統的文化中，有許多東西根本就是有一般性或共同性的，所以它並不爲某一個特殊時代所專有，而亦爲現代生活所必需，我們應當選擇它，提煉它，使其成爲「民族文化材」。同時這些民族文化材中，大部具有教育的價值，而且大部分適合於兒童或青年的精神構造，我們應當選擇它，提煉它，使其成爲「民族陶冶材」。所以在學校課程之中，本國語文及本國史地，占據極重要的地位，其原因即在於此。

(4) 教育方法應爲民族的生活方式所抉擇——民族理想、民族使命與民族文化，都直接影響到民族的生活，而民族的生活，復直接間接的影響於教育的方法。因爲一個民族的生活方式，代表該民族生存活動的原則，教育方法自不能與此種原則相背馳，中華民族的生存方法是互助合作，是服務創造，所以他的生活方式，是協同進步，是協力進取，這種民族協進的人生態度，爲數千年來悠久的歷史文化所鑄成，而爲中華民族一切活動的基型。

根據民族協進的生活方式，我們的教育方法，應有如下的配合：第一、對於兒童中心與成人中心的對抗，應有適中的調整。兒童中心論者，注重於兒童心理的需要，成人中心

論者，注重於成人社會的要求，這兩種觀點，是有些矛盾的。我們認為兒童心理與成人需要，兩者並無根本的衝突，理想的教育方法，是一方面顧到兒童心理的基礎，他方面也顧到成人社會的需要。第二、對於個別學習與團體學習的矛盾，應有適當的調和。現代班級制度，注重團體學習，固然流弊滋多，但是如道爾頓制等，注重個別自修，也未始不害多利少，所以理想的辦法，是要在班級制度之下，復能顧及個別的進修，在團體共學之中，復能表現各人的個性。第三、對於教師權威與學生自由的衝突，應有適度的調節，在教學過程中，過去注重教師的權威，現在偏重學生的自由，前者教學過程中，學生是被動的，後者教學過程中，學生是自動的，絕對被動的結果，固然降低了學生學習的興趣，而絕對自動的辦法，結果也減少了學生學習的效率。理想的教學法，應調和被動與自動，兼顧教師的權威與學生的自由。總之，在民族協進的生活方式之下，我們的教育方法，不需要兒童與成人的衝突，不需要個人與團體的矛盾，更不需要教師與學生的對立，我們所需要的是兒童與成人，個人與團體，教師與學生協同創進、協力改進、協和長進的教育方法。

#### 四 結語

最後，我們根據民生哲學的要旨，進而析述民生與教育的聯繫。

我們在前面已說過，民生問題就是民族生存問題，那末，民族生存問題的解決，必須

具備些什麼條件呢？中山先生認爲人類要生存，便須有兩件大事；第一件是「保」，第二件是「養」，保是自衛，養是覓食，人類要「養」，就要生產，因而有將自然的物質改變爲社會的物質的經濟行爲；人類要保，就要團結，因而有將散漫的人羣結合爲有組織的人羣的政治行爲；這兩種行爲是缺一不可的。但是所謂民生問題，不僅是一個民族現在能夠生存的問題，而且是將來能有更好的生存問題，所以一個民族不但要能夠保與能夠養，而且要能夠有更好的保和更好的養，因此：人類除經濟的行爲和政治的行爲之外，復有教育的行爲，通過教育的行爲——即所謂知識的和技能的活動，人類纔能知道怎樣保和怎樣養，及怎樣有更好的保，更好的養。這樣，教育與民生之間，存在着不可分割的聯繫。無教育則民生無以維繫，離民生則教育失所憑依。從民生的觀點看，教育是發展民生的工具，從教育的觀點看民生是教育活動的歸宿。由於這種關係的認識，所以「中華民國之教育，根據三民主義，以充實人民生活。扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命爲目的」。這個教育宗旨的宣示，顯然是代表民生與教育二者的呼應。

民生與教育既有如是之關係，然則教育必如何而後可實踐其發展民生的任務，與發揮其充實民生的功能。王鳳喈先生研究三民主義教育哲學，認爲民生哲學在教育方面之應用，可得下列的結論：「第一、教育應培養其服務的人生觀，使其認識個人在民族中之地位，本互助博愛的精神，謀社會的改進；第二、教育應發揚東方文化的精神，以「天下



爲公」之「大同社會」爲理想，以三民主義建國方略建國大綱所指示者爲達到的途徑；第三、教育要指導青年從實際的行動中，去探討科學的真理，增加人類控制自然的能力，以改進社會，造福人羣」（見三民主義的教育哲學一文，載政治季刊第四卷第二期）。這三點結論可謂言簡意賅，特錄此以爲本文的結語。



