

師範叢書

各國教育的哲學背景

陳禮江等譯



3 0537 7873 8



陳禮江等譯

師範叢書
各國教育的哲學背景

商務印書館發行

譯序

美國哥倫比亞大學師範學院於一九二三年成立有國際教育研究所 (International Institute of Teachers' College)，主要目的在搜集各國的教育材料，以增進吾人對各國教育情況的認識。該所自一九二四年起即編有各國教育年鑑。於教育刊物中富有權威，素為研究比較教育者所重視。我們這裏所譯成的就是一九二九年的年鑑。

一九二九年的年鑑雖祇是歷年年鑑當中的一冊，但性質卻與以前各冊有不同。以前各冊是泛述各國教育情況的，一九二九年則選定一個關係較重要的題目，分由各國專家報告，使得吾人可了然於各國最近的發展。一九二九年所選的題目是『各國教育制度的哲學背景』，一九三〇年是『中等教育的擴充』亦在譯述中。年鑑各期雖由該所負責編輯，但執筆者俱為各國中有權威的學者。這都是歷年俱同的辦法。

我們感覺國內研究比較教育的參考材料尚不多，因與該所酌商，以後年鑑由我們譯成中文，以便國人的參與。得了該所同意後，我們便分工任事。英國的由唐惜分擔任；法國的由崔載陽擔任；德國的由莊澤宣擔任；意大利的由陳子明擔任；日本的由徐錫齡擔任；美國的由陳禮江擔任；原序及引言則由胡毅擔任。各文譯成後曾經所內其他同事及所外專家如邱大年林礪儒諸先生之指正。

各國原文的作者是值得在這裏介紹一下的：英國的作者是 Sir Michael Sadler 和 Professor Fred Clarke，前者爲牛津大學學院的院長，後者爲麥季盧大學的教授。法國的是 Felix Peçant 爲法國的總督學，德國的是 Aloys Fischer 爲梅涅大學的教授，意國的是 F. Codignola 爲意國高等師範學院的院長，日本的是 Kamaji Yoshida 爲東京帝國大學的教授，美國的是 I. L. Kandel，是哥倫比亞大學的教授。每國情形都由該國專家直接報告，自然精到確當得多了。至譯筆有不流利處，自然是由我們負責，還請讀者不客氣的指正！

譯者同誌

民國二十一年于國立中山大學教育研究所

各國教育的哲學背景目次

原序

引言

說明

英國教育制度的哲學背景

第一篇 薩德刺爵士(Sir Michael Sadler)著 一

一 一

英倫的多元心向——英倫的二元心向

二 統一和趨異 二

三 教育的研究 四

目次

一

四	英國教育的哲學背景	一四
五	英國風尚	二〇
六	教育和政治	三一
七	國家和教育	三九
八	國家教育制度的進展	四二
九	英教育的主要特色	四四
第二篇 克勒克教授(Prof. Fred Clarke)著		
一	國家教育哲學和世界秩序	四八
二	民族主義	五一
三	教育和政治	五二
四	英教育的哲學背景	五四
五	國家和社會	五六
六	培植英人態度的要素	五七

七	民族主義與階級組織	六二
八	教育哲學	六七
九	教育品格和行爲	七〇
十	理智主義的態度	七一
十一	教育和民族前途	七三

法國教育制度的哲學背景

一	導言	七九
二	幾種基礎的勢力	八一
	過去的兩種元素(1)古典的傳習(2)教育之最高權	
	起——科學的進化——社會階級	
	——新勢力——民主主義之興	
三	教育與民主主義的社會哲學	八六
	個人與社會——國家與家庭——教育專權的問題	
	——國家與私立學校——世俗化	

四	集權與分權	九一
	教育的公共職務之獨立——中央權力——允許的分權——教師的組織	
五	教育的系統	九五
	初等教育的社會目的——初等以上的教育——單一學校的哲理——單一學校應用的限度——其他優越的人	
六	智識教育	九九
	內容——普通的與專門的教育——社會的兩方面——普通教育的內容——古代語言與文學——科學——專門的與功利的教育	
七	教育法	一〇三
	兒童需要之請求——人類文化與兒童本性——動的教學法	
八	道德教育	一〇六
	問題——家庭——教會——學校——紀律——譴罰——自律	
九	公民訓練	一一三
	報紙與政治運動——公民教授——歷史與愛國心——愛國心與公民訓練——國際	

主義與道德教育——分化與同化的趨勢——進步的方面

德國教育的哲學背景

- 一 研究方面 一一一
- 二 構成教育上的成因與目標的德國人民與民族 一二五
 - 德國的人民——影響德國教育發展上的勢力——德國的民族——教育與民族主義
 - 民族主義與羅馬教育——美國的民族主義與教育——德國的民族主義與教育
 - 造成民族主義的力量——環境與民族性
- 三 德國對於國家與對於教育的概念 一四九
 - 聯邦政府與教育——教會的貢獻
- 四 國家組織與教育 一五三
 - 宗教改革與教育——教育中的政與教——教育的目標與結果——十九世紀中的國
 - 家與教育——國家的現在地位——其他社團與教育——職業團體——城市——教
 - 師組織——青年運動——政爭與教育

五 德國人在教育上目標與負責人上的價值 一六五

德國的特性——德國教育的性質——教育與個性——德國感情主義——德國教育的精神——德國的教育科學

六 德國教育的一般性質 一七八

教育以自身為目標——教育的其他相連結果——教育上的目的——教育的過程

七 今日德國教育的思潮 一八六

改造時代的爭鬪與衝突——自己批評的影響——新精神——現在的成就——政爭與教育——教育機會

八 結論 一九八

意大利教育制度的哲學背境

第一篇 哲學的貢獻 二〇一

國家教育問題之興起——復興時期的意大利學校——哲學與國家意識的發展

第二篇 現代教育思想 二三六

統一運動時期之觀念的失敗——實證主義及其代表——實證主義的影響——理想主義

第三篇 新國家的學校 二五三

普及教育與初等教育——中學教育——高等教育——基本的原則——小學——課程——宗教教學的地位——美術教育——中等教育的改革——高等教育的改革——高等教師學院

日本教育制度的哲學背景

一 導言 二八九

二 古代教育制度的哲學背景 二九〇

古代的社會組織——中國文字的採用——族長制度的打破——佛教的輸入——德川時代

三 近代教育制度的哲學背景 二九五

明治的復興——誓約五事——近代的政策——國皇與庶民的關係——教育的改進

——法國的影響——日皇的教育諭——教育與國家服務——美國的影響——德國的影響——外國一般的影響

四 現代教育制度的哲學背境 三〇〇

教育目標——道德教育與明治勅語——日本的社會哲學——教育行政——教育中的平民主義——選擇與競爭——課程——教學法——教育與國際主義

五 日本教育的趨勢 三〇七

美國教育制度的哲學背境

一 何謂國家的教育制度 三〇九

二 美國的傳習 三一—

美國傳習的起源——發生變化的原因——西部邊疆與美國傳習——邊疆開拓與民主主義——平等主義——邊疆開拓和個人主義——經濟的變動和他的影響——美國理想的構造

三 美國的教育理想 三二〇

美國教育中的放任主義——民治主義的教育制度的計劃——早年成立的原則——
美國生活與教育的領袖——美國的理想和教育——外國影響及於美國哲學者

四 民衆與學校 三三二

民衆對於教育興趣——宣傳與教育進步——大衆的參加——教育的領袖

五 國家主義之灌輸 三四二

教育中的國家主義——立法上的規定——教育與國際關係——私立學校

六 教育的情況與背景 三四五

美國人的性格——學校的責任——產業主義和機器時代——教育心理學——教育

哲學

七 美國的學校 三六〇

附錄

日本現代教育哲學的發生與派別及其趨勢 三六五

意大利教育的新精神 三八五

香第爾及其在教育上之理想主義

.....三九五

原序

本編爲哥倫比亞大學國際教育研究所所編『教育年鑑』之第六冊。其中所論爲一專題：各國教育制度的哲學背景，而非如前此諸冊之純屬敘述。對於此根本問題之論列，作者諸人曾從多方面立言。俄國方面之觀點編者曾屢設法求人屬稿，不幸均未成功，以致付闕，深爲歉仄。對於本冊作稿諸君，編者及國際教育研究所均重爲感謝。

I. L. K.

紐約，一九三〇

引言

本年鑑的前五期，都是描寫世界上五十餘國的教育制度及英法德美四國中逐年教育的進步，同時也討論到中小學的課程教法，師範及職業教育等重要問題。現在我們擬不再繼續此類關於教育制度及進步方面的敘述了，因為大戰以後所發生的一切教育問題，目前都已經到了一種安定狀態。此後的年鑑，擬每年討論一個教育的根本問題。看各國有怎樣不同的對付方法。本期所論，即為「各國國家教育制度中特性的成因」。全世界教育問題既漸趨一律，則各種不同之研究及解決的方法當如何解釋？講到此點我們就要提到歷史習俗，國家道德，政治，哲學，宗教，以及教育理論等。從另一方面看來，又可以引起另外一問題：教育究竟是獨立自動的（如德人所信仰）抑與外界環境有相互之影響（如英美人之理論）？研究教育的人，在研究教育本身以前，應知道教育背景或教育哲學，才能有充分的了解。

在各國所有的許多教育問題之中，有一個問題是不能用教育理論去解決的。此問題即「擴張中等教育之趨勢」。因為普及教育提高了普通的知識程度，同時各國的成人教育和平民政治各方面的進步，以及勞働階級勢力之擴張，遂使此問題愈形重要。除此以外，還有許多理由與此問題有密切的關係。當權力由一個階級轉到另一階級時，教育之需要也隨之增加。「我們必需教育我們的主人翁」並不祇是限於初等教育的程度。一個民治

國家的內政外交上各種複雜問題，必需要有比初等教育高一層的知識，才能够瞭解的。從經濟方面講來，工商業方面的競爭，較高的生活程度的需要，工作時間的減少及閒暇時間的增多等，都是需要有較多的教育，才能保障國家的幸福。再自另一方面看，大戰以後對於個人的價值頗有一種較高的推崇，覺得初級以後的教育若僅限於經濟或智力方面有能力的人，則未免是一種很大的損失。最後，在一個供給平等機會的制度之下，應該怎樣設法去選出各方面的領袖出來？初等以後的教育，應否完全免費而在現有之財富分配情形之下，應否有津貼及學額等等的補助，去使任何社會階級中有能力的人都有充分發展的機會？

想設法去對付這些問題，就不免與習俗相傳的對中等學校功用的見解相衝突。近三四百年來的中等教育歷史中，就看見舊有的文化或普通教育的觀念，與各種社會經濟進化所引起的科目，是屢在競爭。至於今日工業機械時代，此爭愈烈。教育機會應否加以擴張，應有何種性質？普通或文化教育之限度在何處？特殊訓練的限度又在何處？那些主張將普通延長而將其限在語言，數學，科學，史地，或是在經濟，美術，音樂，家政之中的，都時常遇着反對的論調。主張舊科目的都是根據心智訓練立言，現代心理研究，對之頗多駁斥。但其究竟還有待於智力意義問題之解決，而目前仍是意見紛歧，無法同意。

還有其他的習俗，也多有成障礙的。往日中等教育有為高等教育預備的目的，即是有些國家之中，中學是自主而畢業考試可代大學入學試的，大學課程之影響中等教育，仍不在少。德法及英國，即可為例；而該數國之標準，對於其他各國，又有極大影響。於是引起另一問題，怎樣去使中等教育真正自立，能應付其中學生之各種需要，同

時又可使那些未受狹義升學訓練的能入大學之門。於是中等教育之成就應用何法測量，（還是大學的入學考試，還是由多數經驗中選出的單位測驗）倒成了一個重大問題。

最後一點，中等教育不僅是一種選擇的階級教育，而且都給其畢業生以某種權利去就某種職業。換句話說，中等教育成了「白領」職業在（中國可說長期職業）的門徑。於是又引起了另一問題，在中歐諸國已是很形重要，就是中等學校及大學的產物，是否能全被吸收，或是仍有過剩？這問題並不是新的，畢士瑪克在五十年前就曾提到過「挨餓的候試人」的危險。今日一班人之爲了將來經濟競爭時的地位而進中等學校，又何嘗不是一件最慘的事。德國之多數中學畢業生之失業，即是結果之一。

整個擴張中等教育的問題，就可列成這樣，中等教育是否應繼續爲階級的，或應根據個別差異及國家需要及經濟分配而組織？應普通至何程度，及特別到何程度？分別的限度在那裏？今日社會中普通教育之意義何在？要何種方式才能供給適合個別差異的教育？在法國方面，已有人建議設立國立選擇及分配局，去作教育及職業指導的事件。這又引起另一問題：能力之選擇是否可如此辦？選出以後，爲國家利益着想，是否應隨地與以經濟的援助？換句話說，平民政治對其領袖之產生，有何辦法？最後，普及的中等教育對標準有何影響？是否必須流於平庸，還是可以在擴充時同時保障程度進步？

這些實際問題，在任何一個想擴充教育的國家，都可遇到。如果美國在理論及實際上均有平等機會的特色，但是除了供給由幼稚至大學的公共教育外，其他問題仍無解決。在這些主要問題上，我們需要各方面的貢獻，因

為他們不僅是教育政策之爭端，而實為新時代公共政策之樞紐。

說明

編者前託薩德刺爵士(Sir M. Sadler)和克勒克教授(Prof. F. Clarke)撰著一篇英國教育制度的哲學背景。他們兩個人對於英教育在新社會創立的地位的信仰及一般見解完全相同。然而形體的隔離卻沒法可以令他們密切的合作。一九二九年克勒克教授常在南非，後來又到滿地李(Montreal)服務。薩德刺爵士在牛津與克勒克教授會見祇一兩次。然而兩作者的友誼，令他們都以爲分別作文仍可同意。克勒克教授文章先成，薩德刺爵士則以病稍遲。實際上各自致思而作。我以爲最好把他們問題異文合印一起，藉收互相發明之益。

康特爾(I. L. Kandel)

各國教育的哲學背景

英國教育制度的哲學背景

唐惜分譯

英國教育制度的哲學背景

第一篇 薩德刺爵士 (Sir Michael Sadler) 著

一

英倫的多元心向——影響英人思想甚大的法儒孟丹尼 (Montaigne) (或以其有英血統故) 曾說過，我們「大都浮沉於不同意見之間，」很像我們都有兩重靈魂一樣。

「凡是留心察視自己，都可以在自己和他的批評上找出不調協的情狀。我就單簡地說及自己，也不能免於混淆亂序……有時在一方面觀察自己，有時他方，隨立場而別。立場相反，就說得相反。同是我體，乃有許多矛盾呢。」

英倫的二元心向——實則多元心向——反映於教育史乘，至為明顯。要是英倫教育有哲學背景的話，自然是不拘墟於任何一家哲學的哲學。沙士比亞固是哲人，但沒有誰能了解他的信仰。他不曾留下什麼人生經典。Hamlet, Prospero, Lear 幾本書給予世人許多死生的至理，但關於一死一生的真際，他沒有給我們一種遺



訓，告訴怎樣發見真理恰如他自己見得一樣。

英倫和英國教育的多元心向又可以在許多英詩人賢哲的生活著作中映照出來。我們可以觀之下列各人的哲學、人生觀和生活的訓練：Roger Bacon, Grossteste, Duns Scotus, William Langland, Sir Thomas Moore, Ascham, Mulcaster, Milton, Baxter, Henry Vaughan, Obadiah Walker, Kettlewell, Abraham Woodhead, Locke, Pope, William Law, Bernard Manderville, Brown, Priestley, Mary Wallstonecraft, Tom Paine, Edmund Burke, Jeremy Bentham, Robert Owen, Wardsworth, S. T. Coleridge, Shelly, Byron, Dickens, Thomas Arnold, Phackeray, Peacock, Anthony Trollope, Thomas Carlyle, Robert Lowe, John Ruskin, Huxley, John Henry Newman, Thring, Herbert Spencer, Woodard, Miss Beale, Rudyard Kipling, Sanderson of Oundle, Nunn, Father Martindale, Baden—Powell, A. M. Whitehead, Bertrand Russell 知道這些人的事業者都感覺名字中聽。不過他們部分節奏的音樂倒不見得什麼神妙，也非德國的和樂，只是衆聲大作的三部合奏。要想由這些雜色作家來解釋教育哲學，真的沒法找出統系。但在各種議論背後，確有一種人生哲學，混淆無章，而根本上還是一貫的。不是矯造的而是一種有生氣的、平衡的傳習。

統一和趨異。——英人傳習的自信他們的思想有不假思索的一貫，而有些像夏理法爵士 (Halifax) 輩就以爲祇是一種中立者搖曳中流的故智。祈禱序文有說：『自編輯祈禱文以來，英國教會向來保持中庸的智計，對於趨異，不堅拒絕，不輕接納。』我們讀了這句誰都會生亞勃和羅地 (Abbot and Land) 之感，這樣相反的實在更僕難數，如亞勃和羅地，勤和福利 (Ken and Hoady)，活勃敦和約翰威斯利 (Warburton and John Wesley)，活特利和何禮法老 (Whately and Hurrell Froude)，斯丹利，威利巴火士和戴的 (Stanley, Wilberforce, Tait)，大主教大衛生，主教諾士和夏理法爵士 (Davidson, Knox, Halifax)。幸而這些極端者都是坦白率直，所以能夠保持英人的中庸。三百年來英國教會哲學羽翼英之教育，如慈母，如女主，如愛者利和濕毯子，其爲哲學，有若虹霓。賴三稜體色光之表現始能持存而呈彩。散漫中結合，趨異中聯絡，易感易動，豁達大度而勇於內訌；有若英國風景，雜然多端，薄雲鱗斲，氣候變幻；和柔，美妙，維屬偶然而不失其真。年代相因，歷來的英教育家，派別之間，或以親愛同情，或以鬪爭互訌，隱然維繫，一線承傳。三角的統一全賴歧異。如羅馬教會與加爾榮派教會（清教派），要不是平分權威，則中道循行，就不大容易了。

這也不單祇英國教育的特異。剖視任何國家的歷史——中國、法國、日本、德國——內部派別的差異紛爭，一樣相尋，而各個性的內容也自見矛盾。孟丹尼又說：『趨異之性，最爲普遍。』此言得之。英倫位近歐洲大陸而格於海，遠離亞、菲、美等洲，而一水可聯，地理之宜，使這宗人類的雜念長存英國制度史上——這些制度雖嘗震於幾許劇變，而內戰與外患從未能破，又嘗於中世紀號爲嶄新不過，而現在尙保存中世紀一點火花。英教育史的特徵，要

在其能表白一切人類教育史的內在徵兆。這不是說牠統一，但以其復興而無所傷，更張而無所偽，本身的人種利益也至淡薄，怕最足以啓示一切了。

三

教育的研究——大陸學者對於英國教育，或以其不能發展爲正式哲學的緣故，頗有責言。這些責言，一部分是應得，一部分就不應得。英國哲學家（除陸克、穆勒、斯賓塞、威特乞外）對於本國教育歷史和實施，向來都不分析，這是不錯。因爲英人沒有比得佛烈得力包爾生的高等教育史（Frederich Paulsen's Geschichte des gelehrten Unterrichts）一類的英國高等教育史，而關於教育在英人的幸福和發展中佔什麼位置也沒有深到的研究，這便是忽略的原因。一個哲學家——任他是法人、德人、意人、美人，或英人——研究英人的心理和品性而欲旁參英國法律史、工業史，或神學思想史時，可以立刻轉到狄西（Dacey）和好爾士活夫（Houldsworth），祁立謙（Clapham）或高爾（Cole），陶老（Tulloch），士多爾（Storr），歐和登（Overton），或比利老（Brillioth）；然若非精於英國教育史和行政，就不能撰述同樣淵博的書，可以表露從來英國教育理論和實施的發展真相。本題副料，也可取助於蒙瑪蘭西（Montmorency），科士打屈臣（Foster Watson），亞丹臣（Adamson），利治（Leach），亞差（Archer），格利衝波爾化（Graham Ballour）；至於英國教育哲學，爲題迷離，求能詮解精要而深到的書籍，還沒有呢。

這宗失敗，不能將英國歷史的主要方面以學術的文采的史筆，表而出之，牛津劍橋兩古大學實負其咎。懈怠之餘，遂令英人經驗，在東西各國教育改制的時代，無所表見，英人令譽也為減色。兩校學者對於這門學問（一個兼有政治外交科學等特徵的學問）不能表彰本國，固有歷史上的原因，本文後段當詳述之。惟對於本門學問的棄置，雖不掩飾，卻並不見得注意到一些歷史的遠因。現代兩校人員（除了優異的特例如格拉威華拉斯（Graham Wallas），威得乞（A. N. Whitehead），羅素（Bertrand Russell）外）覺得英國的教育史和創建的教育思想都是豐饒的田地，其原因即在輕視本題之特徵，研究本題之不力，並忽略古今幾許題材，任誰想從事研究，須連同學校的組織管教程序來認識玩索，並以施科學的觀察，一如墨蘭（Maitland）之於英國法典史傳，榮瑞格利多夫（Vinogradoff）之於英國社會風俗，愛士斗路（Mrs. Esdaile），沙爾德（H. E. Salter）之於牛津禮典，哈米頓譚臣（Hamilton Thomson）之於教堂建設，花老士（Fellowes）之於英樂典，海佛（Herford）奧利華愛爾頓（Oliver Elton）與格來臣（Grierson）之於英文詞史，然後有成。

牛津大學（讓別一個去說劍橋），無論怎樣說來，對於英教育史的乏興，和對於校內設施的教育方法，沒有小心正確的觀察恰是一樣。校內現行各項導師方法沒有誰去記錄，恐怕也沒有誰去探究。導師制度為牛津大學訓練之重要特色，久為世稱，而竟有這樣不經意的心情，任誰想及也會奇怪。當代的英國畫家無不研究其藝術方法。然而牛津導師們竟沒有一個作本講及他職業上所用方法的書。

對於研究教育牛津大學學者如是淡薄，漸即造成普通對於近世中小學及工藝學校的蒙蔽，要是牛津校長

隨時召集學術會的五百會員（大都碩士，包含所有各部教授，神道科，法律科，醫藥科，人文科，近世史科，英國語言文藝科，中世和近世的歐洲語言文藝科，物理學科（包含數學，生物學）連同哲理，政治，經濟研究會的六十選員）命其臨時入考試院，考驗關於英國各級教育之古今狀況，現行行政的組織與情況，作三四小時之答問，雖優異的標準可以豁免，而能成績在三等以上者恐直不及三十名。要是此項驚人的考試範圍延及於（理固宜然）蘇格蘭，威爾士，北愛爾蘭自由邦等處教育，則結果更不可靠。要是試卷含有許多必須解答的關於美國，英屬，印度，德法，意，斯堪地納維亞，西班牙，荷蘭（姑置巴勒土且，馬來亞，香港不談）等處當代教育運動的問題，其結果尤不堪想。

然而牛津畢業生，無論已否受過專業訓練，每年總有許多出外服務各種學校。在印度文員服務的爭競中，牛津新畢業的年年都占勝算。即以英屬各地，尤其非洲行政和教育的職事，大部委由牛津出來的充當。教育，從廣袤的意義說，本與醫藥農務併力來提高社會生活，現已成爲印度和熱帶的非洲之重要問題，非獨於英爲然也。所可奇者有如許行政人員和教師從出名的兩古大學，乃於研究教育及其政治人文的應用獨較遜耳。這樣的結果，就沒有什麼第一等的教育書籍是英人撰作的。研究教育的書籍，大概在三本美人三本德人中才有一本英人原著。假令這本英著是一等的還好，然而求能對於本國教育問題表示精深的哲理的思索，已很少見，求能及於西方各地的共通問題影響及於東方或近東人心尤不可多得。凡對於自己的教育哲學沒有研究著述的國家，姑勿論政策，就在改造上，也不能希望以教育爲工具而著有成績。或者有些英人對於這門學問的國家令譽以爲等閑。從某方面看來，給人誤會後還是不理自可贊美。但這種贊美祇在給人誤會的本人正考究着一種世人還未曾懂得的

深邃學問和經驗，還可說得過去。要是那些代表英國政治權威舊習的人——牛津劍橋教職員，貴族，戰前派閣務員，高級印度文官如部長或政務會議員，殖民地總督，和許多英國公學的正副校長——對於倫敦大學造成研究教育文藝的一等中心遠勝牛津劍橋兩校而不覺難過；年青殖民地官員在休勤期間為進研教育問題與哲學起見沒有寧選牛津劍橋而不入哥倫比亞師範學院，或倫敦師範學院者；近代心理在人文科學的優異科中乃至毫無足重（抵制的婉稱）東西非洲教育需要的探討可以作該地訂正教育政策不可少的根據，都全賴非立士基金（Phelps-Stokes Fund）的幫忙才能完成，這些才是奇怪。牛津大學師資科教授在學術風氣不揚的困難下勇往任事，並作為一種牛津將來須予充分認識和補助的工作。祇是現下大學待遇他們不大客氣，餘暇經濟和助手為教育實驗所不能少的不肯給他們，也不令其離開日常職務作科學的教育考察，藉以借鏡。

物理和生物科學在從前十九世紀的牛津也很有困難。公園裏的新建大實驗室，建築基礎，粗率簡陋，還留着從前科學要求學術的同情和協助而遇着反對的跡象。不過總可以說，物理和生物科學以堅毅勇敢克勝長久厲害的反對，而且科學探究會足以恐嚇宗教的存在，就不覺鼓舞起來，尊嚴起來了。反對者可以說，心理和教育新科目自列入有成見的學術派系後為什麼對於不可避免的誤會轉不耐煩？牛津裏面人類學豈不一樣沒長進嗎？但人類學方法卻普通認為統治原始民族者所不可少的智識。

這是不錯。然而我們應該知道，以善導英人見解，或指揮激勵印度和非洲屬地教育努力為終生職志的男女，也是久已需要教育學問和近代心理方法的訓練了。

格蘭斯頓 (Gladstone) 爲純然舊派牛津才子，一八七〇執政，初等教育案是大政方針之一，然而非待第二次劇烈辯論不能令他宣讀。這豈小事？一八六八年這位著名的國人崇奉的政治家目視普魯士和北美合衆國同時努力創設一種中等教育的制度，乃至錯過給予本國以同等的近代中等教育機會。英國海外僑商和海內僑主那種不客氣的冷酷心腸或可用優良的中等教育改善，寧不明顯？英中等階級與其產生的印度文官能否以應付活動的印度教育問題自負？英中等階級的代表者對於印度教育問題，既乏明見，又靳協助，惟於共負責任的弱點就諸多抑制的攻擊？於敏感的民族意識就橫暴的統轄，又豈是政治成績？一八七二年蘇格蘭業已推行中等教育——先英倫三十年——在英國勢凌替時期蘇人在海外貿易和印度公務都甚活動。蘇人自然是盡力彌補缺點。不過英人的政治和教育傳習也很多和蘇人的一樣寶貴，爲世所需。惜也因為沒有研究之故，許多英儒不能把英國遺風適用於國內外的社會需要，英教育（與蘇、威、愛有別）哲學也日就荒落，雖淺嘗者偶有道及，究多舛誤，至能以英教育的生氣應用於內地，印度或非洲的更不數見。英教育實包含一種偉大的而生動的哲學。發紓英人心。富有朝氣而由來甚遠。純粹本色卻有接觸過蘇、愛、德、法、意、美、西與荷蘭的氣味。偶見於詩人賢哲語錄，但非時代所可移易；矯強自好，把真實的意志韜晦於工商利益底下。劍橋和牛津，一個出了 *The Prelude* 的作者，一個出了勒比 (Rugby) 中學的譚馬士亞奴 (Thomas Arnold)，何以在過去五十年間在教育理論方面幾乎毫無出產，所造就的有許多品格高尚的人而於英教育賢宿一無所知的人物，恰如格蘭斯頓 (Gladstone) 之昧於花拉地 (Faraday) 的物理學一樣。然而格蘭斯頓時代的德人却都很快認識花拉地的特色罷。

十九世紀中葉牛津和劍橋發生些事把他們對於教育傳習的特色抹煞了。劍橋出了一位胡士和(Wordsworth)寫了一本英文上最偉大的教育著作——『前部曲』研究——

「感覺着的人，創化着的魂。」

牛津也有不減於此的覺悟，一八四一年約翰亨利紐文(John Henry Newman)在他未進羅馬天主教會四年半以前，寫一篇從來沒有這樣好的教育評論寄去泰晤士報(The Times)叫『實用知識的社會』，入教七年後又在杜柏林(Dublin)回憶他的歐利(Oriel)大學時代，寫一篇英國大學起居生活習尚的美妙文章。

牛津又出一位高徒叫車子(R. W. Church)是一史家，人甚謙厚，像約翰祁布(John Keble)一樣寧辭勤德布利(Archbishopric of Canterbury)大主教的位置。一八七三年他發表一篇透關的英人教育見解：

「教育是一宗最大而最難的工作，爲人類社會每一時代都要幹辦的事。這麼重大，這麼困難，而且充滿了未見過未知的情狀和相反的矛盾的要求，也許爲人類思想和智慧所不能對付得到的，遇着許多重要問題，我們祇是惶惑無措。然而時代的經驗和忠實的努力並不是毫無結果；我們還有許多盡責的機會。我們的志趣不是因爲需要——常是顯明，常是見到——卻是爲了展引的可能。我們對於教育責任的感覺深透些，就於方

法和進程的智識也增高些。漸卽知道權威和自由是要綜合的；而訓導管理尤要信誠；我們也知道教師和學生間怎樣動作和反應，學者怎樣施教，又怎樣努力才令自己的教育有成。對於教育目的和範圍我們的見解推廣

了。人人都要經過兒童到成人的多難時期，而且必定遇着兩種可怕的惡事——無知和罪。若是教育有完備工作的話，兩樣都應對付，都應克勝。除非教育造就品格和知能一樣，又除非教育把人們的心展開，發揚，和把人們的志願指引，濯拔而堅定，否則惟有中途而廢罷。」

車子所謂「教育上相反和矛盾的要求，」令人回憶法國三大作家之一拍思可(Blaise Pascal)（其他便是孟丹尼和盧梭）他留着英人心目中一個深刻的印象。他說：「奇怪的是，在一個同樣問題中，常找到許多矛盾東西。人類的兩重情性這樣顯明，所以自以為有兩個靈魂的確不乏其人……：理和慾交戰於胸。要是為理性支配而無情感，或情感支配而無理性，人們轉覺安靜。不過二者俱動，必得繼續不安，決不能不用仇視他方而得一方的和平。人們就常常自分自異……：信仰和道德，面目雖屬可憎，卻有許多真理，而且很奇怪的人人都參加同謀……：我們不得不把兩個相反的真理調合在一起。」

這些話可以解釋英國主要教育思想的哲學背景。約翰祁布(John Keble)在他那時代可以代表過半英國人的思想，他在牛津讀了上面節錄拍思可的「宗教思想」後深表同情。「宗教問答」為最通行的英國學校教科書，牠的力量，視環境情形，教師釋義，和禮拜的傳習為轉移，一八二七年出版「基督教年鑑」有許多歌詠這本書的詩文。拍思可說：「人類所能以智力發見的，基督教卻拿來教信徒。」祁布也說：

「……：星星一閃灼，

且且耀真理，

先哲畢生學，
村嫗今能喻。

祈禱而錯誤，
小孩才無知，
一切禮拜者，
一切能深恩。

天旨之於孩，
莫以爲無知，
莫以爲稚氣，
說甚遠大志。

言語或有窮，
天聰卻無已，
保乃和穆心，

悟彼聖神機。』

我已經說過，牛津（不祇牛津，實則全英）有些東西轉變了英人關於教育的作風；初則給與新刺激，自然不祇一次；末後卻把英教育思想和文藝的感情力量都墮落了，至十九世紀中葉然後復興。

這個轉變有幾個原因。相信有一個是根本的，歷史研究法——跟着就是牠的姊妹比較研究法——大部由近代科學研究得來，埋沒了向來毫不置議的基督教信仰的真實。英教育的心理基礎向來一依基督教或神學信仰。教育哲學（制度有些例外，作者亦有些例外）結合在基督教真理上面。教育行政也大部份還在宗教僧長手裏。在某一時期（例如一七六〇至一八六〇宗教復興期）關心社會的英人幾無不與拍思可同情，說：『快樂不在我們以外也不在我們以內，是在聖神，亦內亦外。』

歷史的批評，比較研究法，物理和生物的科學把這種信仰挫喪了……英倫以外也是一樣。英倫生活素以由手到口的哲學為依歸，這種轉變，個人方面漸即自能察知，把對於教育的情感降低了。譚馬士亞奴（Thomas Arnold）在勒比學校的教壇所宣導的已經帶些迷信神道。不過教育是需要感情的動力正和需要體育智育的一樣。宗教——福音會，監理會和其他英倫的宗教派系——不能發紓動力。別種情感力量就取而代之。德有國家主義，美有墾荒的冒險熱，英則科學熱情（赫胥黎），團體精神（推玲和畢兒女士），商業主義（斐羅勃和他的小學「按績給薪」論），藝術本位（畢德華）和人心陶冶（麥佻亞奴）諸說紛然。

赫胥黎對於有教育的人下一高尚可喜的定義，盡人皆知，無庸援引。推玲（Thring）和畢兒女士（Miss

Boal)關於學校組合生活的理想,在他們的演辭和著作隨處可見;婁氏(Lowe)的卑下商業主義爲英小學教育的缺點,斲喪了祁氏(Kay-Shuttleworth)的創化,應置勿論。

惟畢德華(Walter Pater)的人生福音印行一次就不見了,這裏值得再提:

「盧梭作品最美妙處(一段作於英倫多比州草澤的文章)是「懺悔錄」第六篇,說及他自己文學意識的領悟。由早年始有一種無名死症常纏其身,他相信深受打擊。自以爲應盡量利用餘生,後來讀福祿特兒的作品,就決定蜚聲學藝,可是從來不曾怎樣經心。我們祇有一個時間,過了以後,世界更沒有我們的地位。有些把這時間空費了,有些縱慾,而聰明的就用之於藝術詩歌。我們要把這時間引伸,儘量充實。情慾可以給我們以生命的警覺,戀愛的惶惑和煩惱,政教的或「人道的」熱忱。因爲是情慾才令人得些多方感覺的結果。詩的情感,美的願望,和藝術本位的愛好,都最富於這一類的聰慧;因爲藝術之興完全爲着時間,爲着成就了時間的最高值呀。」

畢德華的信仰轉變了。他深入宗教意味。早年研讀王爾德(Oscar Wilde)作品得了惡名。但後來作了這段與感動人的文章,他以爲發見藝術本位的力量把已往因宗教而落空的生活充實了。

麥佻亞奴(Matthew Arnold)愛好文藝雖有多少藝術因素,還是主張智育較美育爲重。對於宗教衰落而生的情感裂痕,主以文化的慾望補救之。他說:「人們由教育探求的是自知和知人。這些智識自是世人稱道最好而不可少的。」麥佻亞奴說時還未以爲這是包括一切的,現在更覺得是百科大全式了。此類智識而缺了史事——

——已做而非想及或說過的——即爲不全，包括科學，會覺太費，缺了科學即爲偏見。自哥米民斯(Comenius)以還，百科大全的教程可以見之書而實有害於行。戰前德國的高等教育受實施日耳曼文化(Allgemeine Bildung)主義的惡果頗大。要說是麥佻亞奴的錯，那是因爲他震於德法教育的窗飾。但真正攻擊他的教育主張者卻還要遠加重些。他太輕身而太重心。自由教育應能解放。須能以身開心，以心發身。我們需要，尤其英倫需要——爲全國故——有些像希臘的理想，亞利士多德的理想，廢除奴制，捐棄一切對於勞作的嫌惡。高等教育應以良好身體訓練——科學的，調節的，運動的藝術的——爲基礎。以身開心，以心發身。然而不祇解放就算。須知過分注意身體的美適，轉致不德。希臘羅馬和亞洲的歷史有不少教訓。從前以肅靜主義避免不德，現代更爲需要，兩性關係自由後，我們要有一種力量持續體育，同得保障人們在集中興趣和訓練青年體育時免致暴棄。這種制御力防止我們縱慾的就是基督教的嚴肅。不過英倫學校現在施行的訓練大都偏於智育。英人對於教學也終底是本能地冷靜罷。

四

英國教育的哲學背景——英人教育觀念的裏面究有什麼哲學呢？

討論到這一點，讀者自然發生一句問題——作者書外之意，到底怎樣？因此我可以預先提出結論。雖然我的結論原必須多方伸論，並且徵之英國教育史料，才可得到讀者的同意，假如讀者終歸同意。

昔之英倫，如陸克（Locke），皮利士梨（Priestley），克（Burke）（以其深涵於英國文學政治姑稱英人），胡士和此（Wordsworth），朱林眉邊沁（Jeremy Bentham），羅拔奧文（Robert Owen）（以此偉大威爾斯人的工業與政治經濟胥由英倫得來），譚馬士亞奴（Thomas Arnold），穆勒（John Stuart Mill），約翰羅士堅（John Ruskin），和翁多魯的山德遜校長等，教育是社會秩序的理論體系。牠的作用一以大小人生社會的假定和釋義為轉移。牠的力量有許多從社會風氣提煉得來。牠的根本觀念則無意中選自那些鼓舞人類集團的行爲，交通，友誼，志氣和崇尚的根本觀念——這些集團，一國也好，一幫國家（尤其在現在）也好，總之受我們所謂西方文化的渲染和激勵的皆然。牠是存在於空氣，氣流，以至現今社會中，男女之私願和暗驚裏。並且牠還有牠的特別問題。無論牠怎樣——迂腐的抑敏智的，實利的抑浪漫的，古典的抑近代的，實驗的抑傳統的（這些字眼都意義包混而不可清分的）——從社會掇取本身精華和存在價值的教育卻實把社會人心轉移到某種程度。然而，廣義言之，教育是社會秩序的理論體系，所以教育史乘也展開一段演化，類似牠本身也有作用的社會演化一樣。

所以，不論何代，英倫社會秩序臨有劇變，教育思想即為搖動，蘊變時或趨於急激。左派首肆攻擊。右派老朽者抗之。老朽者常是聾的。反應動作遲緩。是以左派挑戰，他們雖發怒作答，已是過時，交訐前鋒，折衷派常居中央。有些折衷分子全不理會，祇循事例，有些視左右派之勝利為依歸。有少數人雖屬冷靜但頗敏銳。他們懂得競爭的問題。新舊派都來拉攏。他們都像聰明的老議員，『選舉民政黨員，但宴會保守黨員。』利用兩方。傾向調協。在英倫史乘

除四次特例外，他們都令極端相反的兩方化除意見趨於和協。所以英國歷史充滿隱着的革命。而自文藝復興以來，有四次公開而劇烈的革命，每次過了，社會秩序以及教育的性質和大勢也變遷了。

讀到這裏，讀者可以明瞭自羅士金、圓寂麥佛亞、奴逝世以來的現代英倫情形和英國中等階級（自號中上級）教育不振的徵象，毋俟多贅。

中上或中等階級的英人，如財政官員和印度文官的公卿等，在過去三十年間已足證其庸碌，無足以改進其所自來之教育和社會的傳習生活。我以為這就是產生和陶冶他們社會秩序的端倪。他們不自知覺的成爲民族的落後者。民族本來不老。有維多利亞的工業主義爲他們存在的經濟基礎。在某種限制下，還是優良民族。這些限制對抗着那些印人的機智，和社會轉變後新興優勢者在財政機關裏的經濟要求。

英倫對於新社會秩序久已發見途徑，戰後更以高速度趨赴。然也未可見得一個新的人間天上，還是在希望期間以希望安慰自己罷。爲英倫社會和教育的改善而工作，不是與致的職業。空氣有些不易令人熱心。天氣的障礙自有理由——影響于歷史與氣象上影響等——然而凡是深刻認識英國社會秩序的，沒有不爲英倫傷心。不過，預料英倫社會大變者也有他們的將來方面（現在方面也不少）。革命（這字如不嫌用得太過）的激動已在立法、政治、經濟方面顯見活躍。過去六十年間中等階級英人，以敏銳的目光，洞澈新英倫的需要，英倫教育遂生劇變，這些新希望威力的特殊，本文後部將表達之。六十年來（尤其最近二十七年間）行政趨勢和立法條文可以明徵英國教育已露未來大變的影子了。

然而爲什麼英國中等（或中上）階級認識這個轉變的迫切倒不多人呢？爲什麼他們研究領導這個轉變的工作這樣少呢？在那些以文員服務來統治印度的中等才幹方面自有理由（雖非唯一理由），那是因爲他們壯年期間遠離英倫。英倫時事，尤其是在報章雜誌沒有登載的情況，在遠處印度的人，諸感隔膜。印度之歐洲官員俱樂部對於左派書報詩詞都不歡迎，然而在英倫的中等或中上階級爲什麼對於時代的號召祇是半醒呢？一部分因爲他們已是舒服，而且勤勞可嘉。英倫沒有一所鄉鎮不是充滿這級人的慈善的和平公共性質的工人。但是他們畏事，爲慈善，勤勞，而畏事。聰敏的觀察需乎同情的內省，而畏怯足以遏制之。過去二十年間英中等階級對於新社會平等途徑之實踐，與夫法律和行政命令所造成轉變內容的認識，乃不及其表見於治理庭園之科學的藝術的興趣和創造。轉變的枝末，個人自有知者而且知得透澈。但對於新法律和行政法的大部，要是想明瞭真相必須全部研究的，倒少綜合地去理會。

中等階級人的本性令得他們對於轉向新社會秩序變遷的表徵不能感到同情。他們相傳一種不信任萬能政府的特性，理自有當。乃祖乃宗，痛惡教皇，而教皇集權之反面就是賦有神權的皇室政府，在教育事業裏令他們憎聞宣傳，也很當。但是現在革命優勝輩如過激派和意大利棒喝團，卻多以國家教育爲宣傳工具。言論自由權，英人特覺寶貴，坦白談論之於英人，正如霍亂之得清瀉。發言本是有意，但及言之既出，則意文轉變。他們天真未鑿，有像不自知覺的小孩。「母親，非得我先說了，我怎能知道我的意思？」他們的思想，多就偶爾衝口說出，激烈的，但到底不是惡意的。所以他們對於文員不能（除非特准）投稿時報感覺可憐。本身自不願箝口，子孫亦然。社會主

義組織的國家以哲人爲箝口文員，他們也不高興。封緘英人之口卽是奪其思想的生機。一五五八沙林讀本 (Drum Primer, 1558) 有言：

「帝在吾口裏，
亦在吾言中」。

又說辭的虛構假僞，也爲許多有「教化」的英人所不喜。這是一種新風尚。不過他們有些過於講究。從前喜歡談諧的佐治沙拉 (George Augustus Sala)，狄肯士 (Dickens) 的派頭成爲國風。但自愛國詩人麥佻亞奴 樹剛直之範，而教育先哲所偏愛之熱烈的毅力和雄闊的概論，乃轉爲人所不悅。

自沙士比亞以來，英人之於教師多無好感。施斯魯士 (Cecil Rhodes) 鄙視牛津學子。查理士林 (Charles Lamb) 亦不免俗。是以凡讀昆士校長 (Principal Jacks) (英得於其睿智和文學者不淺) 教師爲將來國家之最要官員的預言者無不驚訝。要是他們見得教師盡職，還尊敬。解決其子女糾紛時也感寶貴。他們視教師爲舊校建築之人的建瓴，所以表現古風就算了。他們自己寧可和人跑去別處過冬或跳舞。伴着我們時，就覺不安。至於小學教師在國政和村治裏頭，提高——值得的提高——勢力，他們並不怎樣高興。教員會社多年以前業已創始。這世紀以來，日見發達，但教員和教育行政人員以外的中階級英人就很少有清楚的認識。那些熟知教師（初等和中等。男和女，首長和助理）各項有力會社工作者的人們，都盛讚千百教師爲公共利益和專業親善來義務服役的虔誠無私。要是把應享榮譽和感謝的人名題盡時，那單子一定很爲可觀。

然而此業賢者雖已發揮其政治才，犧牲力，和實用智慧來造成會社所主張的政策，並且努力不懈的去幹辦會社工作，可是許多精細的教育贊助者感覺着教育界不少青年男女對於新教師生活的多方的國家意義不大靈覺，對於執業的技術問題也缺乏強盛的科學興味，這是我不能不這樣說的。這些青年人（常是聰明的）太沒教育研究的表示，太少對於考績的獨立批評，太隨便把教學曲就考績當局所辦競爭試驗的必需條件，抑且當一九一四至一九一八大戰和一九二六大罷工之際（自有憲法上和外交上的需要問題）一般教師曾表示服務的熱誠，現在勿論教育危機已過，而此項表示，已不復持續了。

英倫的二元心向多元心向在急待解決的教育和社會問題表白時便一定是大部暴露出來。現在這些傾向還未聯絡。舊的風尚還在興盛，而將佔重要地位的新情勢遍於大多數人者又祇能在一宗政治事件中講得好，卻沒有法把他們的信仰用哲學的說法來講清楚。舊的風尚比較少能產生領導人物，領導守舊的英教育界從新觀察，創新精神，藉以鼓舞現在許多主張根本改造者——現在機械的而非靈活的設想中的改造。因此之故，兩個衝突的觀點尖銳化物必定強烈，而這個衝突又將引起現行社會秩序的大變動，可無疑義。一個衝突去，新衝突又來。優勝的觀念統治其他，制御審慎，教育定義，絕對唯心。這些觀念要是深入行政去，相信必定引起反對，經過長期痛切的競爭，結果大約要將自由教育應怎樣辦的傳統觀念大加改變。

這樣一代一代跟下去，動又反動。英倫之教育背景的大問題常是兩心的。也不祇英倫，凡是公正地對付事實而沒有偏頗立別的隨處隨人者都是一樣。拍斯茄(Pascal)說：「人性不是常向前進，有進有退，」孟丹尼有同樣

的說話：「趨異是最普通的品質。」拍斯茄又說「我發見許多孟丹尼的東西，不在他，而在我自己」，這不祇爲他自己說，實在得我們人的心。

五

英國風尚——檢閱英國教育史，可見英人態度，原有古因（裏頭的哲學，雖少清晰的記敘，卻是信實的。）教育和社會理想的衝突，雖以緘默或調協掩蔽在靜止的時間過去，而存在英倫已有多代了。

在講述歷史之前，我們應說明英倫所賴於蘇格蘭、愛爾蘭、威爾斯和幾個外國的教育鼓舞，着實不淺。過去一百五十年間，英國教育雖性質特殊，幾若天賦。但所受於蘇格蘭教育影響頗爲重大。『原富』（Wealth of Nations）的作者亞丹斯密（Adam Smith），以國家應爲窮人設備初級教育博得自由黨贊同，是一蘇人。包老金（Brougham）之熱心教育，發之自蘇，蘇格蘭影響滲入那夫覃伯蘭（Northumberland）和金伯蘭（Cumberland），令其地對於設置初小學校和督促父母注意，一致以兒童應有良好教育之利益爲先，優於英倫各地。羅拔歐文創立嬰兒學校於蘇格蘭，佐治孔比（George Combe）宣導教育爲救世福音，也是蘇人。詹士穆勒（James Mill）黨同邊沁，具有蘇人對於教育的熱烈信仰。最近教育哲學之撰著，卓有聲譽者四，均爲蘇人：芬里（J. J. Findlay）之教育的基本，亞丹士（John Adams）近世教育實施的發展和心理易讀，譚遜（Godfrey Thompson）之近世教育哲學。蘇人爲世界小民族之最有智慧的努力者（猶太人除外），如果沒有他們，大不列顛海內外損失實大。

教育所以造成蘇格蘭的偉大，蓋由於宗教信仰感人深厚得來。其動力生於與此信仰聯貫的勞作，勇敢，信仰，樸儉，向上諸種德性。但是其所自發的宗教又大都不得英人同情。教會的卓著組織對於英人性質稍覺嚴峻繁瑣。低原而信仰清教的蘇人，其於人生和職責的觀念，較近普魯士人而視英人爲遠。蘇人分三種——高原人，低原人，和 *Diaspara*——在詹文 (Zimmer) 先生所謂第二英帝國之興，每種人都於英有無限價值。然精神上蘇英心理迥然相異。所以在這第三英帝國之世，事勢變化，蘇人能否適應，還須待證呢。

英倫教育之所資藉，次於蘇格蘭者，就是威爾斯和愛爾蘭。亨利和堅 (Henry Vaughan) 之爲威爾斯人，猶之羅拔歐文之爲蘇格蘭人，而第一亞伯多地爵士 (Lord Aberdare) (無論如何是威的住民) 間接的協助英倫以政府補助金扶植新大學之成，又佐治 (Lloyd George) 首相執政之世，通過一九一八教育案，旋併爲一九二一案。愛爾蘭人有三種：結兒族，貴族，和北方新教徒 (Gaelic, Ascendancy, Protestant)。以第一種愛爾蘭人言，英人不獨賴其傳道之誠，創生第一間學校，且產出中世紀一大哲人。以第二種言，英倫賴其聖三一大學，都必連大學 (影響英國教育組織及劍橋牛津大學改造甚有力量) 和鄭奈丹士威夫 (Jonathan Swift)，愛文波其 (Edmund Burke) 愛治和夫 (R. L. Edgeworth) 及其女馬利 (Maria)，譚馬懷士爵士 (Sir Thomas Wyse) 和白蘭吉爵士 (Sir H. Plunkett) 等之力，造成學術風氣。以第三種言，英賴以獲得一派相承的能幹行政人員，遍於帝國。

英倫教育之發揚蹈厲，得自外國的，比之愛爾蘭和威爾斯的實較重要，就比之蘇格蘭的也許有過之無不及。

勿論古羅馬和由羅馬以及希臘得影響，也不論希伯萊的預言詩詞和耶穌基督的經典所給予無量壽福，即以中世紀文化言——雖屬遼遠，但是敏感——英倫吸引相傳，固實不淺。巴黎為十六世紀牛津大學之胎母。武士道之於英教育，為力不小。卽至封建主義也有教育關係。然而新時代之光則發自意大利，菲魯多 (Vitorino da Felire) 之影響約翰高禮 (John Cole) 猶之後來但丁 (Dante) 之於米爾登 (Milton)，英之人文主義和日出的地點一樣，發自意大利。西班牙有 Vives, Cervantes, and Alemhn, 法有撥德來耶利士 (Port Royalist) 的教科書和羅蘭 (Rolin)，荷蘭有高魯奈斯 (Grotius) 的著作，影響於約翰陸克，一六八四年撰著其教育論之第一章於荷蘭，其後伯納孟德威爾 (Bernard Mandeville) 以慈善學校論 (一七二三) 著稱，謂為彼時之蕭伯納。布希米 (Bohemia) 的哥米尼斯 (Comenius) 曾來英國，又遺下了不少書籍，德意志有佛蘭克 (Francke) 偉大的教育和宗教典型而其後德國教育理論家相隨屬——康德 (Kant)，黑智兒 (Hegel)，維廉欽 (Wilhelm von Humboldt) 威斯 (Wiese)，叔本華 (Schopenhauer)，赫民 (Hartmann)，萊因 (Rein)，保爾遜 (Paulsen)，克臣天那 (Kerschensteiner)，阿萊菲撤 (Aloys Fischer)，瑞士有拍士脫羅士 (Pestalozzi) 和花蘭伯 (Fellenberg)，奧大利有約瑟夫第二 (Joseph II) 福羅特 (Freud) 和亞特拉 (Adler)，美國有無限鼓勵和新生勇氣——佛蘭克林 (Franklin)，何禮士孟 (Horace Mann)，夏利士 (W. T. Harris)，杜威師範學院與其他各方面的新教育理想的熱誠。假如非有華盛頓中央教育局的報告書，英教育委員會或永不至有調查報告部，非沙都瓜 (Chatangua) 和其他夏令學校，則牛津和劍橋兩大學沒有大學夏令推廣部，也沒由此演進的而成

層出不窮的假期學科。

然而，外國經驗在關緊的時候雖會激昂努力，蘇格蘭的天才和堅忍雖也深植於教育服務的組織，英國教育內在特質還是英吉利的。牠是傳統和實驗的混合物——不自覺而積集的傳統，無紀錄無結果的實驗。英吉利的教育傳統由來很古。勿論羅馬文化的光榮時代（英倫會有一最負時譽的法律學院），英自亞爾心（Alcinus）（七三五——八〇四）以來，教育傳統從未中斷。他做約城克來士打學校（Cloister School of York）總教習時，沙爾曼大帝（Charlemagne）聘為皇朝教育顧問。亞佛力（Alfred）（八四九——九〇一）為曾在英就位大帝之一，也是一位目光遠大的教育家。一〇六六年，那曼勝利（Norman Conquest）後，欲改善他們粗野的文化，乃造二元心向的始因，自是而後，成了英國教育卓著的表徵。至於那曼人勝利後二十五年間，粗野的撒克遜文化，是否有意和侵入該地的那曼文化持相反的不和性質，實難確定。是非兩方的明徵差不多同等。廣義說來，文學和宗教的教育，在那曼地和英倫都是共通的；但撒克遜人和那曼人的特性（各種原素的混合物）是很可辨別的，經教育制度的陶冶，特性表現，令得性情嗜好和紀律都和那曼人分開了。英國學校須教法庭應用的那曼法語之規定，對於粗野文化實予打擊。及規令既除，共慶為文藝復興的象徵。十四世紀末，羅辣貪（Lollardy）和羅辣學校（Lollard Schools）之盛興，始成英教育史之分野。羅辣學校宣導個人良知的直接責任，而反對以教主權威為歸的學校。魏祁理夫（Wycliffe）和葛丹尼（Courtenay）教長對於主權和個人的道德責任兩項概念立於根本相反地位。但對於教育，勿論在智育方面如何解釋，二人均主以宗教為本。這兩主要人物和他們相關的學校代表

兩項相反的政治原理之信仰，自始（或更早些）至今，已經是分開若干程度。然而我們不可把相爭的雙方清分太過。正教徒中自有許多同情於魏祁理夫，但為歷史的傳續和舊習的篤奉緣故，卻仍留在向來的立場。同樣羅辣徒中也有許多雖為邪惡所避，鋼蔽所拒，但於足與並於英倫社會的教義也，斂然若挽，魏祁理夫在生之時，魏祁威的威廉（William of Wykeham）創立聖瑪利榮頓大學（St. Mary Winton College）榮車士大（Winchester）男校和牛津大學內之聖瑪利榮頓院（St. Mary Winton）（新院）以供青年研究學術。榮車士大大學宗承中世紀風尚之統緒。在英中等教育史上雖不十分重要，也都是保守勢力的根基——保存中世紀的習尚，保存學校的社會效用，那便是訓練優良教授和能幹官員，藉以填補大疫（Black Death）後所空出的位置。榮車士大創立六十年後，亨利第六王做照模樣創成伊敦，直如前者之殖民地。由伊敦而後，茲道統傳於華士明士大（Westmins，ter）學校。伊利薩白女王朝，利查巴士比博士（Dr. Richard Busby）長校，任期一六三八至一六九五，當內戰之期，再造華士明士大學，保存公學風尚，並使成為貴族與平民子弟普通教育之集場。自此而降，一種中世紀競爭考試的原則演進出來，首及愛爾蘭，次至英吉利的教育，這種原則發展到現在的形式，造成與普通國家教育系統相抗衡的各種獨立半獨立的學校，一七七八年譚馬士詹姆士（Thomas James）（一七四八——一八〇四）由伊敦中學校轉入勒比中學，整頓經營，令得這一所陳腐的變為英倫偉大的公學之一。一八二八年譚馬士亞奴（Thomas Arnold）（一七九五——一八四二）由榮車士大轉牛津，受命為勒比中學校長。賴他天才的潛勢，馬路波老（Marlborough）企利夫敦（Clifton）和其他許多公學崛起，由榮車士大承傳以來的中世紀大公學

風尚也普及到都以承認長年負責的權力爲本。英國公學教育於是確定其不拔之基。

那末，英教育史的兩種顯著的特點就是：第一，中世紀生活風尚的餘勢（範圍不廣，而力量不少），第二，英國學校依着政治或宗教派別和潮流的轉移而平分或多方劃分。近世和中世的勢力常在英教育中互相影響，這種雙瓣式的教育制度，雖經革命相尋的打擊，但患難餘生，轉足以證明其適合於偉大而寬宏的國脈的統一呢。

一五三五年宗教寺院崩壞之始，可算是英教育史嚴重的時期。李治（A. F. Leach）於其所著『宗教改革時代之英教育』寫着：

『始事之際，宗教改革本意不是仇視一般學術，也不是特別的對付小學。就是消滅宗教建築也非表示反對教育。宗教建築的禁制大都與創立教育機關有關，教皇的欽差華路西（Wolsey），受教皇的全權，詔導亨利第八（Henry VIII），首從事於解散寺院。可是亨利不曾毀壞教育。並且澈底改善天主教學校的地位呢。』

同樣，對於有些自己創立的或改造的修道院，亨利也令牠們佔學術上卓著的位置。華士明士大的今校本來是他創始的。到解散小寺院那年，大學和伊敦，榮車士大兩校准免有些稅項。祇可惜核准解散較大寺院的法案包括着大學和醫院，由是許多學校如凱金花拉（Higham Ferrers）和教長學院（Cardinal College），葉士域（Ipswich）隨之消滅。並且最麻煩的，亨利的窮乏隱沒了他的樂善之心而尖銳化了他的策略。許多公侯也跟皇室的榜樣。一五四五年通過一法案給予英王在生之世以派員調查祈唱團和徵用其存款之權。一五四六年派出許多委員。傳說本法案通過後亨利屢有所疑懼。李治記載報告亦謂亨利在死前數月解散國會時演說，謂他要改

造而非破壞祈唱團。無論怎樣，終他的朝代僅少數祈唱團受禁。他在一五四七年正月死了。他死後禁制祈唱團的也跟着消滅，而祈唱團也得以蘇息了。

全國各地祈唱團有大部分是和英倫教育設施（唱詩，字母，和文法）互相維系。一五四七年為英教育史黑暗時期之一，英幼主愛德華第六（Edward VI）的顧問核准祈唱團法案。機要參議會意欲掃除迷信的根基。法案之施行卻不大細心。有好些學校為祈唱團或會社所維持而無創辦人若何規定義務者也株連而破壞。美路美（Mildmay）和祁路威（Kelway）兩人實負施行法案之責。國會雖聲明目的在改善祈唱團並促進學術，但大多數學校在收業令後都沒有改革的復命。這樣破壞的結果影響於英倫，可於一五五〇年劍橋大學聖約翰學院院長譚馬士李偉（Thomas Lever）（一五二一——一五七七）當英王愛德華第六前宣道辭見之。『現在許多學校橫受陛下與陛下法律之誣蔑，均已停辦或賣去；人民疾首，大學崩壞，而沉淪於蒙昧的青年尤為不幸。』相信學校因此消滅的總有二五九所（內有一四〇以上文法學校，二三詩歌學校，二三蒙學）學校和大學副產的展覽會，發展甚好，再也不見。歌詩學校之消失為英倫教育的悲劇。亨利第八時伊拉士馬（Erasmus）稱英人為『音樂民族。』李治也嘆息『為着缺乏樂師和歌詩學校的適宜基金，我們喪失了許多皮寫爾（Purcell）和韋士利（Wesleys）』。小學，蒙學，讀書學校，讀寫學校的破壞，對於普及教育，也是重大的打擊。窮人利益，實受剝奪。愛德華第六朝之前，英倫遍設現在所謂中等學校，且多為新學術之源。師生著名者有華路西（Wolsey），李查佛士（Richard Foxe），谷罷先（Grocyn），高烈（Colet），譚馬士麻爾爵士（Sir Thomas More）輩。入學兒童

(女子多在家庭受教)大都由市鄉中等階級來——貴族，農民，富商的孩子，有時『從赤貧掙扎上來的聰明子弟，轉爲教士，律師，官員，主教。』那些『自由中學』真的自由。英倫的宗教改革運動有邪惡和精神的兩方面，教育原理以有二元心向的緣故，未嘗一致。惟路德教義，差可代表國家公意的首幹。

自十六世紀宗教改革以後，英教育卽有強固的國家主義的性質。其根基深植於對國家和地方獨立的忠愛。政治與宗教事項不受外國控制。這種獨立精神半由於種族保守主義，半由天賦好權的感覺，對於事業和冒險表示無畏的愛好，並且感覺需要自由來作個人能力發表的機會。講到嫌惡那些束縛創作，英人精神是個性化的，但屬於愛護國家統一的發皇精神，就集體化。英倫應該英化，這是公意，不過在此同意之下對於英人應該保存多種本地習尚和個人信仰也有一樣的堅決心志呢！

由動作找得哲學而非以哲學的原則來決定動作，英人之視教育爲努力創作的機會，非祇形式的教學就算。他們相信經驗的訓練比之學校的訓練更爲有效；人格也先於文藝才可以競爭生存；社會對於品格和習慣的形或較之學校教師所灌輸的觀念更爲有力。教師是必需的，但若酸腐些就令人討厭，青年時的莎士比亞，心裏的學校印像還很新鮮，第一本劇，就寫得教師何路寬氏 (Holofernes) 爲酸腐笑柄，這是英人特色。二百年後華斯華夫 (Wordsworth) 重倡英人習尚。主張廣開學校，人人入學。不過他還補足一句說，『許多人入於我們心中而寶貴的，不是以知識的形式來。那些智識來自與自然接觸，和履行生活本務的經驗者，初不必追求，也不要放過。』羅士堅 (Ruskin) 主張相同，『人們的品格 (智識) 靠職業養成，比之任何教學或主義的灌輸爲多。工作可以訓練身

心習慣，由以構成人們的品質。工作占半，教育又占其他的一半。『因為工作足以應用到一切社會習尚和環境呀。

英倫的中世紀教育可以學徒制釋之。那些上流少年的教育，就在有些貴族或士紳的家裏侍席舉行。至於中等階級少年，即爲讀寫和拉丁文的基礎培養，教牧公僕或學者的養成，就在普通學校後再施以七年大學文科碩士的學徒教育。那些立志做藝術師的，初就歌詩學校訓練音樂（要是夠幸運時），隨後又以一位曾經負學徒的宗教道德訓練責任的幹練技士爲導師。但農工或貧寒子弟，就很少受教育。教育設施不是爲民衆的。除非聰明特異的兒童偶得熱心富人的眷顧，才有機會。女子教育（除非異常幸運而有天聰才的）也是很少，祇是家庭操作，宗教，和美術吧。

中世紀英倫的兒童教育，以宗教爲依歸，而以學徒、旅行、討論、社會經驗爲四大教學要素。宗教方面，教會有權管理，政治方面，忠於國王主權及忠於那平衡而稍薄的教王主權的教師同樣有權管理。人文主義造成英國高等教育的新真實。但不久變爲迂腐。那兩方政治理想競爭——從來都是造成英國教育特點的競爭——的真正開始是在宗教改革，直至十七世紀乃爆發爲國內戰爭。

農村窮戶教育，照我看來，可以算是英教育行政哲學最壞而又表現最不幸結果之點。除英極北部分外，各處農村的獨立，日就破壞，擁護人權的義氣也日就消沉，有些受深透的經濟侵略而致產出天賦的疑慮、奸詭、慘痛。不論英人生活怎樣大變，這些疑慮（足使勇往的合作事業、和堅決的聯合貿易不可能）還是繼續。我記得少年時期去南牛津郡演講政治問題見得這種情形。（北牛津郡鄉村比較多些獨立性。）牛津大學佛冷格留先生（F. C. Fry）

Frank Gray) 在戰後作政治運動時也一樣覺得。試舉一例證其存在。戰後農業工人的資值曾以政府命令提高得多。卜克郡 (Berkshire) 亞皮列頓 (Appleton) 農人亞榮克路先生 (Mr. Aldwinkle) 雇一工人，不願受高於其前此每週十五先令之工值。問其何故，則說：『這裏必有詭計。』其實要不依標準工值每週五十五先令而給那人每週工值十五先令，怕要向農業部討一個特別准許證才成。這種疑慮的精神實由數百年的壓迫造成之。

但在英中南兩部，我們就不能把農人紳士教牧對於佃夫的壓迫態度說得太過。莎屈夫人 (Mrs. Sherwood) 觀察的真實和美麥芒得爾 (Marmontel) 和柏士脫來士 (Pestalozz) 一樣，卻不會說出什麼不滿。農家貧寒而儉樸，信教而知足，自尊而尊人。百年以前一七一一年六月十一日愛迪生 (Addison) 在觀察報評論英之奴役。『於歐洲為最高工資，最豐食料，卻為最卑鄙，浪費，愚昧者。』英僕來自工人階級，聚得多金，說是壞品，也非不仁吧。傲世作家孟得威爾 (B. Mandeville) 一七二三作『慈善與慈善學校論』，詳論讀寫算的教育為『減低貧苦兒童的能力，使他們永困於苦工。』一六五六年奧士般 (Francis Osborne) 講『義務民衆學校』，『為形成耕者和製造業的銅蔽。』夏利發爵士 (Lord Halifax) 是一哲人，一六七四年也這樣講（載於莎威利安那 (Savliana)）『國家之累無過於半通不識的人；其蠢動而奸詭的知識遠不及愚直之為愈。』

英國殷實鄉村的佃夫，（視風氣，財富，習慣而別，）目不識丁的，不一定就不懂人生的藝術。一位良好的個人便是一名技巧的藝術家，他懂得自然，懂得畜牲，懂得園藝。他的婦人也精於家事。要是信教的，教堂儘可給與別種自由教育的好處，過去十年間英國鄉村生活，已起革命。但並不是不滿意物質的繁華，教育的機會，衣飾娛樂的改

變，廣大世界的接觸，和政治責任的遷移都是樂意接受。不過這祇是新社會程序的準備，還未實現。舊的生活也不壞，至少那些見慣的不象我們懸擬之甚，自然，劣點也有。大家庭的父母，中年以後，還要給養子女。老年人，更不用說，除望慈善或教養院收留外，其他沒辦法。所以大多數鄉村工人，若在一優裕主人之下殊不困苦。信宗教的，教牧循良時，生活之要，再沒有過於教會的禮拜和私人的虔敬。不信國教的，受到法律束縛和宗教錮蔽的麻煩時，可以發舒他的宗教信仰藉以自解。愛迪生（在觀察報，一七一一年七月三號）曾描寫羅佐德柯傅來爵士（Sir Roger de Coverley）『人類平等的脾氣』對於他們領土『附屬者』的影響。佃夫亦非完全文盲，愛迪生於觀察報一七一一年七月九日記述鄉村教堂，羅佐爵士『以自己選擇的幾卷經書裝點堂內』。領土內的教堂不甚規矩，他就給予每人一個坐褥，一卷祈禱文令他們跪下祈禱。『任用一名音樂師巡迴教導區民，改正他們聖詩的唱調。』倘若那些窮人不懂得談祈禱文和聖詩，這就不合理了（這大概是和車士大郡（Worcestershire）生活）不過識字也不是人生必須條件（雖然現在不可少）。十七八九三世紀中（現在印度有許多情形也同）文盲之對於人類親愛的力量，人生義務的意識和忍耐痛苦或失望的力量，並不一定減少，抑於評判力的精確（在經驗範圍內）或直覺的觀感也不變更。華士和夫（Wordsworth）講這種真理很久。然而民衆的真正文化如十七八世紀的鄉村全看他們社會環境的精神，看各種情勢對於同情，想像，評判，志願的影響，激發而作為活動（有時成為反抗）深印於心——非將毋同於信仰，理想，陳說之謂，乃一種心情的單一性，一種附庸通俗的心情。當『一般型』是好的，社會組織又不錯，那教育努力自然有良果。但若社會組織驟然變更，而這些不易解釋的社會訓練腐化，那末結

果就大壞，有如在美國南北戰爭前北加羅陵拿省的「窮白人」和亞非利加洲熱帶高原的歐洲殖民兩種情形中可以見之。

六

教育和政治——十七世紀在英教育史上要算最爲動目的一章。也最足發人深省。英倫傳播了歐洲政治思想的種子。盧梭學說深植其根（其枝葉後伸張於全世界）於十七世紀的英倫見之辯論，發爲政治哲學。論戰既起，國家主權和宗教信仰的權威雙方露布。參預這種多方競爭的名人題記如下：——郝嘉（Hooker），莎士比亞（Shakespeare），盧德（Laud），約翰魯賓遜（John Robinson），史推拉佛（Stratford），霍克蘭（Falkland），華爾頓（Isaac Walton），赫得臘（Samuel Hartlib），郝士（Thomas Hobbes），密爾頓（Milton），歐文（John Owen），共產者或均產者，克林威爾（Oliver Cromwell），愛力頓（Iretton），耶穌千年統治信徒（Millenarians），李察巴士達（Richard Baxter），佐治福士（George Fox），夏令頓（Harrington），菲爾馬（Filmer），約翰卑爾拉（John Bellers），陸克（Locke），夏利發爵士（Lord Halifax），約翰納爾遜（John Nelson），維廉盤（William Penn），丹尼德福（Daniel Defoe），奧伯多護嘉（Obadiah Walker），勤尼主教（Bishop Ken）。一個個站在一方或多方來辯論政治社會的基本東西。爭論焦點在應與主權概念和教會統治相調協的社會理想。教育爲社會理想範圍之一，也包在爭辯中。盧梭，可說是十七世紀的英國社會產兒，兩月之間，刊行民約論和愛彌

兒兩書，一若英人之辯論政治哲學，縱論教育。

辯論之起，是在睿智雄才的意大利薩白女王時代，英倫爾時以莎士比亞劇曲和欽定聖經譯本爲人民自由教育之兩種最有力的要素。一本修訂祈禱文，攻擊天主教和清教。度海有新興的強法遠隔重洋有各洲屬地，荷蘭和杜愛（Donay）都爲左右翼異教徒的尾閭。培根（Francis Bacon）和笛卡爾（Descartes）的作品引起科學的哲學理想。東部各郡和城市傾向清教，意在持身清潔而適足以包容偽善；西北部則傾向半封建式的英國教義，對於社會風氣以寬容人類弱點並增長浪漫而真誠的虔敬爲滿足。倫敦和布利士多（Bristol）以瀛海通商發達甚速。葛士和地（Cotswolds）木材獲利尤豐。惠貽教育，並及人文。英倫於是渴望冒險事業和辯論。學校硬化而入於迂腐。自甄格梨（Jane Grey）和意大利薩白以讀艱澁書名，聰敏士女轉相模倣。隨處都相信英倫應該是世界的重心。

教育爲民族生活之重要部分，對於國家的規定信仰，和社會秩序兩者，有密切的關係，由英國教會管理一切。英國教會是天主教的一派，在國王御下經國會通案制定『英國領內羅馬主教無治權』（一五六二宗教法第三十七條。）依照這個道理，區主教藉標英王一六〇三年御批『宗教憲章』監督指導所有公私學校教師。第七十七條規定教師職責，第七十九條規定無許可狀證者不得教學。第七十七條說『非經區主教許可，並且學問能力足以勝教，言不涉邪，了解聖義……不得執教於公學私室，』第七十九條說：

「教師應參酌兒童能力並依照政府指定教義問答摘要，以英語或拉丁文教學。如遇該校所在教區節日

禮拜，須帶領學生參加宣道會並即訓導生徒敬謹聽受，回校之後，以時提撕，俾勿或忘。其他時間應教聖經，潛化虔潔，英王亨利第八、愛德華第六、女王意大利薩白相沿欽定文法，咸令謹記，其他不得教學。如有檢定教師，違反此項成律，教學或寫說與前條相反事項（經警誡不悛者）永予撤革，不准執教。

國內爭訐，治安堪虞，政府岌危時，英人也不至強迫教師禁制言論自由。不過在任何國家，完全執行禁制，也很困難。至於寬容例外卻誰也不及英人。民族的二元心向自不免反復兩端，結果就成實際的調協。

英教育於是在十七世紀展開奇局。普通都接受王室統御政府和教會的天賦主權。不過，詹士王昏庸，反令信仰變成背叛。亨利王雖有雄才，又不幸早死。查理士王愚昧，全無希望。盧德主教知長老會和侵禮會的勢力，力加壓制。士推拉佛主教，具普魯士的澈底，恩威兼施。改革大學——初循盧德，繼則清教。教育事業名義上由英教會管領，背後卻以英王權力做教會的主宰。祈禱文有規條，規定教會的副牧「須於星期或假日第二次晚禱後，集合區內兒童於會堂，選教欽定教義問答摘要，並加考核。」這是「在主教執行堅信禮前人人應受的教學。」一切做父母的，做男女師傅的「要『督促兒童，僕役，學徒（未學教義者）依時到堂，遵守紀律，敬聽教導，至教義指定部份授畢為止。』兒童達到法定年齡，能夠說出國語，教條，祈禱文，和十誡；並能答出教義問答的題目時，就帶到主教處行堅信禮。行禮時須有神父神母作證。要是主教定期行禮，各區副牧並須親自帶領或親手作函招致該區應受堅信禮的兒童到主教處行禮。」

這個普及教育的計劃，令得每個兒童都學習他的「義務。」對神的義務，和對隣人的義務。在第二項對隣人

的義務，他學習這些誠語：

『親隣之義，首在愛人，待人如己。敬愛父母，教師，神父，一切長上。毋以言行傷人。一體虔敬，毋以諂佞媚人。毋懷惡恨於心。毋偷竊，毋拾遺，毋夸讒而污蔑。持身敦厚而貞潔。接物真誠而公正。勤敏自立，安守本分，能如是者，神嘉佑之。』

『能如是者，神嘉佑之。』英國兒童，一個個都知道凡有聰明勤苦和幸運的都能上昇。因之鄉曲貧兒著名史乘的不少。不過他幼時，恭敬長上，遵循教師，總稱『可教』。教會的教義問答摘要在教育史上最為重要。上面舉出一段是以社會教育思想為根據的倫理教學。傳統的英人思想，如現世的德人然，以宗教為本，以主權和教會統治的理論為維系；秉政者如佐治何拔（George Herbert）一流（許多受他影響）造福不鮮。英倫許多優秀人物——優秀而未必著名者——都從這種人倫道理鍛鍊出來。然而這也和一般倫理教學同樣，須有良好環境和幹練教師來實施一切。從前的時代，普通英國學校大都嚴峻，要以為普通牧師可能利用此種困難工具，那就不見得對了。

及至英國尼亞加拉（Niagara）內亂，有許多教育理想家大賣其萬應藥。赫得臘（Hartlip）首以哥米尼斯（Comenius）之說傳於英。哥氏主以自由教育『普及人羣』謂『一切人倫應受適應普通人生的訓練』。赫得臘具德人的教育熱心，欲國會委為莎路西（Chelsea）大學校長。戰爭一發，希望遂絕，乃以哥氏書贈詩人密爾頓，密爾頓深有感於自由教育主義。作 *Tractate*，為人文主義名貴之作，淵博與哥氏伯仲。不過戰爭大都挫折教育的

進步。差不多再過三百年英倫才到可以實現哥氏見解之時呢。

查理士授首時，英國生活及教育中的盎克羅理想，在政府監督下的『中庸』辦法，宣告中絕。將以何代之？蘇格蘭長老教義和教育理論非英人所喜。蘇之老牧亞力山大漢德臣（Alexander Henderson）臨終宣稱：『英人天性自由，實難以紀律準繩。』反之蘭波魯大將（Colonel Rainboro）稱道於格林威爾謂『英之赤貧一如巨富之自有生活。』其友均產者榮士丹利（Winstanley）就倡共產的教育方案。主以土地公有，公享，物品的生產或以合作，或個別經營，但支配則以社會主義為準。人須各以其所成歸之公倉，又各取其所需。作品有定，否則有罰。教育普及並及專門。排斥舊學的階級陋見。以歷史之作根本有誤，禁止施教，以免貽毒。謂新教育將即改造人世，消滅過去的罪惡。茶氏擬循當時教育組織，轉移目標。教牧應於週日就一週事項教導區民，並演講法律政治問題。一以所見所知為限。『識自然之祕者，識神之務，識神之務者識神本身。』

兩極之見，折衷於政府教育方案，此則記者拿端主之最力（Marchmont Nedham of All Souls）邦政自由，民衆主之，但非無政府。賢人執政，不需專才。非專門的知慧，加以常識，即足以解決社會糾紛。其反對君政者消滅之。教育要普及，並且要早年灌輸政治自由的道理。這是君主專制和共產混亂間的拆衷。所以英倫的清教世界和美國麻省的一樣，靠教育的改進不少。以許多教師牧師的人格喚起誠敬。提高知識並推行紀律。他們真是為民的。內戰以後，國政恢復，英教育史重新開展。二元心向也重新表露。不過復興的和從前的有些不同，英倫對於主權和秩序根本政論的討論已覺厭疲。激烈的都廢置不理。沒有均產共產主義者，也沒急進政治的長老派。羅馬教

和加利非尼教兩派就不願社會情形急速成立新調協，而識時務的也以為是安全改善的良法。巴士達（Baxter）以愛患餘生的感慨說：『以余所知較所不知，如是之少，蒙然昧然，雖今所知比昔為愈，而知力實差，無可諱言。對於極端論調，余願調協之，……蓋調協者的批評，常較任何極端者正確也。』

新政方針，融會貫通，調協成文，於盎克羅主義則大致規定，於天主教則婉加禁制，於教育成規則留意執行，但於羅馬教權和共和政黨則毫不接納。祈禱文篇首，印有統一律的第十四章，第二節。所規定者為：

『……一切大學，學校，醫院，首長，導師，監督，教授，助教，牧師，副牧，講師和其他神道服務員，學校教職員，在一六六二年五月一日受職者，須於一六六二年聖巴道老茂（St. Bartholomew）節前宣誓如左：

「余敬宣誓反叛君王，實不合法，敬遵英國國教，及不參加任何政治宗教統治的轉變。」

『如有未得區主教許可狀或未經宣誓，而擅自執教於公立學校或私人家室者，處以三個月之監禁，毋得以款抵償，重犯者除監禁三月外，另罰金五鎊。』

不過羅馬天主教徒和不信國教的新教徒兩極端派對於英教育裨益不少。教學制度，雖幾經破裂，仍能有些一貫性。

英國教育賴耶穌會徒及其他教派的助力也是不淺。培根以為耶穌會徒為歐洲最優良之教師。以人格和感召力言，他們的志願能力對於英教師固有影響，他們訓練兒童的效果且形成英倫的文化系統。杜愛（Donay）大學係牛津大學師生一五六八年發起，和聖奧馬（St. Omar）的政治大學成立於一七六二年，後為聖愛門（St.

Edmund) 大學舊院一部分之祖，後者又由一六八五年成立的推佛 (Troyford) 學校傳為士丹頓 爵士學校 (Standon Lordship School) (一七五三創立) 和舊綠院中學 (Old Hall Green Academy) (一七六九年立) 得來。登西 (Downside) 的聖格里哥利 (St. Gregory) 學校也是由杜愛 大學演進的羅馬 天主教教育之一例。就在刑法之世，羅馬 天主教教育直接間接都影響於英人的生活觀念，一部分因為有些受宗教成見的煩惱，一部分因為羅馬 天主教學校的教學標準和教牧管理兩樣都是優良。

反國教學校，由統一律後一六七〇年佛蘭克林 (Richard Frankland) 創辦北方中學始，影響力大，更為一般人所公認。佛蘭克林 本人為長老會教徒，招收學生，候補的教牧而外兼及普通教徒。伊蘭拍克 女士 (Miss Irene Parker) 謂反國教學校所以重要者有三原因：(一) 反國教者對於厲行統一律的大學，不遣子女入學；(二) 為統一律排出的教師有些是英國最優良的教師，並曾作牛津劍橋 兩校的導師；(三) 學校令譽博得為子女求完善教育的父母同情。譬如鄒實夫 哈夫利先生 (Mr. Joseph Halfry) 在倫敦 所辦的學校本是聖美治 彭家利 (St. Michael Penkerel) 教區排擠出來，卻『充滿和反國教派對立的一等紳士輩子女。』巴爾森 (Belsham) 杜烈治 (Doddridge) 維廉布爾 (William Bull) 杜夫 (Defoe) 卡林美 (Calamy) 下任大主教石家 (Archbishop Secker) 皮利士利 (Joseph Priestley) The Analogy 的著者現在杜威 (Durham) 主教拔拉 (Joseph Butler) 等都是反國教學校的畢業生。他們卻是英國文化的精華分子呢。

十七世紀之末，國家宗教和教育的嚴格統一不能實行，漸即明顯。並且也不見得高明。不過排擠性的檢定律

雖已沒人相信爲有裨教育，而政治危險還是替牠保守着。在法律未跟宗教的融會精神，教育理論和實際的紛雜趨勢未修正之前，英人的二元或多元的心向乘機發紆，又經多年——表現於牛津劍橋兩校者百年又半。陸克反對妥協。他那篇關於士紳子女教育的論文沒有一些盧德和密爾登神學的暴戾氣。彭尼 (Perrin) 和朋友會教徒就側重妥協，奧伯打獲家 (Obadiah Walker) 爲人愚直，乃至爲努力於君王神權論毀其令譽。十七世紀末，發生新思考精神，排斥羅馬天主教。英國教育已確實形成爲兩派。經驗告訴我們社會理想和信仰的趨異，如非壓迫成爲外戰內爭，就會增進了民族情操的統一。宿爭既銷，英人的虔敬集中於貧人的教育需要，以慈善學校致力適應。雖然沒有完備的證明，不過人們都相信爲首兩所英倫教會慈善學校，丹尼遜創辦一所於聖馬丁區，一所在威斯明士大的聖馬格力區，都是與耶穌兄弟會從詹士第二時代在沙會所創的義學相抗衡而立的。趨異和衝突的東西，加以外界競爭的刺激，造成寬宏的統一，形成英教育的主要特性。

十七世紀以來，英人由不絕的厲害的爭訟所得的教訓，深知政治制度的最高主權問題和附屬的教育問題，有些必至始終不能解決。各國討論主權的以英人最爲敏銳，而結論則宣告暫行休息。這種公意，隱然不成文法，憲政黨特標而出之，使自後力避任何喚起宗教派別惡感的結果。所以十八世紀直至法國大革命的時期，英人對於國家教育問題特別避免。教育問題深關國運的基本這一種風尚，在英倫所謂統治階級中，久已蘊爲教育意志，深及於十九世紀。現在這些風尚無異成爲鬼物。但還在鬼物的墳墓中復見。許多英人，尤其那些受着牛津和劍橋兩校影響的心理，仍在領略流風餘韻呢。

國家和教育——十八世紀初期在英國史上，要算是最可喜的時期。人們厭倦劇烈的政治爭辯，轉趨於其他事件。郊外運動，城內談天，把一切宗教成見拋棄了來沈詠文藝。法蘭西和意大利的先例詔示以禮儀之教，糾正他們對於婦女意識和知能的思想，激發他們對於品粗語鄙的慚愧。愚誠已是落後。而一般興味就超於理性；轉變之徵。宗教上有唯理主義，建築上有經典圖案，文體上有羅馬的莊嚴。這不是靜止而是知能和情感的重新時期。對於婦女知力的新態度，初見於愛迪生 (Addison)，後見於李查遜 (Samuel Richardson) 的文章。彬和，動情，對於貞操有賢明的諒解，對於永遠有深厚的愉快，種種都足見時代的祥瑞。當時的社會制度——內質常變而外觀不易——很得人尊重。要是議論到這制度的原則，批評其所根據的正義，必遭奚落。英倫社會的結構清分三段。有產的貴族和縉紳在上。次為商賈小販。工人在下。包括一切農夫工匠。階級制度未嘗硬化，到以血統先決。許多新成功的也得榮貴。全能青年，出身雖淺，終能顯達，或且盛極一時。女子雖聰，卻難出頭。然也有許多藉社會諒解的非分婚姻，跳出了淺薄的環境而躋於貴顯。

這個時期也有相當的教育。廣義言之，各個階級學校各別，英人這種三色的教育制度，又以直線劃分大中小學校為兩大部（連天主教三部），與英人心理隱相照應。這些學校並相存在。有些發達（如當時私立學校的繁榮），有些不振。有些受津貼，大多則私立。各種正式立案大中學校許多靠着津貼款項支持。國家有管理干涉之權。

不過干涉大都和婉。聶遜 (Bishop Gibson) 大主教曾勸英王佐治第一在牛津劍橋兩校創立烈治講座 (Regius Professorship) 這些德國種子本可以在大學講座中長成樑柱，不過到底英人空氣不見適宜。英人心理決不願以國家管理教育生出棘手問題。以為足以引起政治鬭爭。所以除了幾次特例外（例如一六九九英王條諭國庫大臣頒給 S. P. O. K. 種植區以圖書館補助金，一七〇三年補助人島 (Isle of Man) 小學；一七一一年國會通過補助五十教會建築費三十五萬鎊——為教育作用的教會）其他國會補助教育金都受阻止。提議的祇是自取煩惱。有力派並不見得國會補助教育於理有礙。不過英人根本是依學校種類分別並且公認教會為國家教育機關的理論，對於國會補助學校一類已見滿意的事件，識時務的政治家自然小心避開。

十八世紀末葉英國政治大起糾紛，社會現象表露崩壞。從前關於國家教育的爭端重複引起。約翰布朗博士 (Dr. John Brown) 畢業於劍橋，為泰因新堡聖尼古拉斯堂牧師 (St. Nicholas Newcastle-upon-Tyne) 一七六五著公民的自由及放蕩和黨派論 (Thoughts on Civil Liberty, Licentiousness and Faction) 力主國家須以保育國民的道理來辦理教育，並節制輿論，裁抑反動。未幾皮梨士利 (Joseph Priestley) 代表英人他方心理著教育法評論 (Remarks on a Code of Education) 以答之——擁護教育自由，和一八五九穆勒 (John Stuart Mill) 作自由論，後先輝映。

布朗和皮梨士利之爭辯由英國革命時代之始直至於今。由一七六五以來，此項辯爭未嘗少停。卜克之答譚賓；古羅列治之答羅拔歐文；華斯和夫之答保勞金；卡賴兒之答詹士穆勒；羅士金之答羅拔勞威；羅馬天主教也漸

漸參加作有力的主辯。愛爾蘭人在國會頗有力量，他們的教育主張常是不變。英倫特徵的三元心理對於那些包含社會理想教育政策的政論，頗能激發思致。令得他們對於政府以學校和新聞律來束縛輿論一節特覺危險，不過實施上也沒有怎樣成績吧。

由一七六五至今一期觀察之，一種新社會理想，要以公款辦理多些自由的教育機會，發展不已。轉變要點完全在那些富貴的對於貧賤的態度。十八世紀中葉英人雖屬仁慈，但非民治。我自己還記得，一八八六年我做教會事務員時候，檢察員威廉華拿牧師 (Rev. William Warner) 講一句話，令我馬上覺得一個大學僕人也是和我一樣血肉，一樣需要的人。我於貧民非不慈善。有些與我爲友。但一向不知不覺地我當他們爲另一世界的人。當爲慈善，友視，敬禮的對象，但總有些不同。這些標準不復在我眼中。那天我所見的恐怕千萬英人也前後見到。英國公民於是放一曙光。我們希望社會更加親善。社會更大的平等令我們愉快。新的價值標準成立。對於分別個性的智識的力量和道德的意義辨別更清。然亦注意防閑舊時的階級分野。不管人們的職業，地位，財產如何，一以功績爲權衡。

我相信十八世紀初葉英人生活漸見這種改變。發動這種改變的原力很多。第一，福音會派和美以美會派，第二，盧梭的爆發力，第三，美洲獨立與民治，第四，工業經驗。這些政治劇變，影響至大，但最後才到農業社會呢。

我以爲過去三十年間，英教育行政的大革新也可由這裏索隱。一切再造，由國家負起責任。政府應注意各種教育的舊見解漸即復活。不過失用久遠，四肢僵木，恢復遲緩。政府重負教育舊責後，一意邁進，並且設法近代化。民

黨的退休——毋寧謂爲麻木——已是終止。然而十七世紀的經驗教訓我們不少。我們知道英以補助教育推求統一是不行的——除非冒犯重大國家危機。破壞道德的原動力，分裂國家，激動革命。所以政府必須維持教育的趨異。寬容各方的優美和信仰。因爲各項教育和社會理想裏都有宗教的根基啊。

八

國家教育制度的進展——國會補助國家教育始自一八三三年，這樣說來，恰如說泰晤士河始自車華爾 (Cherwell) 和愛施士 (Tis) 兩河會於牛津一樣。牛津以上泰晤士河還有很長，而一八三三年的國會補助雖屬重要，不過形式上以至精神上都未得謂新。政府補助國內外學校會社和全國貧民教育會之前，普通已有國家教育的觀念，而且貧民教育會名義，更在應用國會補助之前成立呀。

英人根本是國家主義者。國家主義雖但不勁悍，植根卻深。及染及於全世界。惟英人的國家主義，另帶色彩，夏士烈 (William Hazlitt) 發見最先，一八一七年他說：

「愛國的意義本由野蠻民族得來……由大的國家和近代觀點說，愛國必須發於理性和思考，而非外表的和地方的關係。英爲抽象的複雜的個體，——一個巨大的啞謎，包含許多理性，傳習，思考，和情感的成分……對於國家的愛較之自由，獨立，和平，共樂的愛，相差無幾。」

十九世紀之初歐文氏 (Robert Owen) 提倡一種澈底而不可實行的國家社會主義，以教育爲主要的不可

少的條件。麻塞 (Meseck) 和 基特 (Kedar) 的教士，則以英國教育爲教會的附屬事業，久爲定理，不容變更，因而激起反對。有些反國教者如 賓士 (Edward Baines Junior) 怕有什麼國教色彩，就提倡教育自主主義。祁薩吐爾華夫爵士 (Sir James Kay-Shuttleworth) 處國教和反國教兩派激辯之間，很聰明地把必需的國家工作移用於貧民教育上。祁氏爲一宗教的實利派，也是醫生和外交家，對於大陸各項實驗 (Pestalozzi, Fellenberg, the Netherlands) 和工業區域的幸福都很關心，把政府補助視察和學校類別相提並論，又是一個真正的行政方法發明者。麥休亞奴 (Mathew Arnold) 說得不錯「我們應爲祁氏立像紀念。」

婁羅拔 (Robert Lowe) 繼起，他自己是一個聰明的固陋者，對於祁氏工作，正如春麥遇霜。差不多把英國初等教育推後三十年。直至十九世紀末葉祁其維 (Kekewich) 才恢復其發展機會。一八七〇年初等教育案是一著例。英人的多元心理都在這裏表現出來。本案保留教會學校，並給以國家補助金以資維持，創立學校董事會負辦理以利息和稅項津貼的膳宿免費學校之責。英人聞之都覺鼓舞。實施本案需用大幫志願工作人員。不過還不會涉及中等教育部分祇是初等，而且單及於工人階級罷。學校董事會採用新選舉法，依自治區別舉行，和州參事會不同。

可是這案辦不成功，英國農業區域，地方政府向來廢弛。職權有限，並由紳士支配。一八八八年地方政府條例（實應早頒五十年）規定設立州參事會和州自治參事會，然後才有地方事業和社會服務的基礎。這一年可算是近世英教育史的交替期。本條例施行，見效頗速。一八八九年新參事會獲得發展職業教育（附及某種中等教

育)的權力和經費,新教育興味遍傳英倫。新行政制度還是祖述祁薩吐路筆夫爵士,麥佛亞奴,穆勒的教訓。中央和地方政府機關的關係拉得很密。兩者都以種類參差代表地方和宗教(社會的)理想的差別。一九〇二年包爾花爵士案 (Lord Balfours Act of 1902) 造就新政策的高峯。愛護地方的觀念到處喚起。一九〇二年以後教育活動異常努力。佐治 (Lloyd George) 首相更進一步,以一九一八年教育法案發展新社會。一九二一年歸納為新案。現在(一九二九)政府業已宣稱擬將規定強迫教育年限提高,實施教育部諮詢委員會主席哈度爵士 (Consultative Committee of The Board of Education, Sir Henry Hadow) 的計畫。

文藝復興以後,英人的教育興味,從未有過於今日者。一切改造已成的或考慮中的都比宗教改革以後發現的更為重要。這都是社會理想的結果呀。

九

英教育的主要特色——英倫現在已經感覺到(大都觀感美德兩國的榜樣)良好的公共教育計畫,對於國家和政治優勢甚關緊要。牠的作用在令政府的存在足以推行意志於社會,而民衆之於政府所持政治主義和政策所涵的道德前提又俱能接受。公共教育制度的運用自如,即所以表示社會秩序的安定。把國家的信用強固,把公共的秩序安定。教育的聲譽並有經濟的價值。在國家各項資產中,公共教育可以比之國防的物業,交通的設施,公共衛生的設施,生命和產業的保障,高級標準的民衆娛樂。廣義言之,教育在國家的各項職務中應居第二

位，在社會各項事業中更應居首位呢。

國家教育制度設施的目標可以總括如下：

獲得政治的安定；

選擇優材（思想，文藝，工業，商業和政治各方）的領袖；

培養聰敏的公民；

提高文化的程度；

促進經濟的發展；

促進社會的改造和訓練。

國家教育制度之設立自然引起政治宗教哲學的根本問題。個人和社會的關係，個人和國家政治組織的關係，政府和社會團體的關係，都是重要部分。現在說起『階級分別』，總帶些指摘意。自然從前階級所附麗的社會秩序已是過去。然而我們不忘德切(Ho. H)（註）團的發起人說：『各級之間自成固定隔離，其相互的親密和了解決非他處所可能。』未來的社會秩序或將因社會作用而訓練的階段了之。各級之間，未必減少了友誼來往的自由，但總可以影響到教育制度的程式。

十九世紀英國發現一個很複雜難決的問題。有些地方她比人落後，而有些卻又領導全世。對於以有效率的

註 大戰時成立的社團，不分階級，德切爲電報簡號，代表成立地點。

趨異，求得國家教育的統一，比之他國，認識較多，也較勇往。教會學校不會棄置。兩種平衡的教育理想——聖奧格斯丁 (St. Augustine) 和盧梭 (J. J. Rousseau) 兩說認為可以並存。兩者都有價值，都是將來的需要。而且都可以在國家教育制度底下施行，像造鐘擺的兩種金屬一樣。但奧路斯丁教義的學校和盧梭主義的學校差異雖清，而差異之間就有些折衷兩派兼備其長的試驗學校。

近代英教育史漸即暴露兩種錯謬。滑鐵盧戰後，英不能把初等教育普及。一八六八年又不能乘機發展全國的中等教育制度。前者保守黨應負其咎，後者自由黨負之。

我們觀察英倫教育成績大概有四點：

一、應用一種行政方法在視察和補助許多不同的學校當中仍得分別保持其教育傳習和理想。

二、教育統計異常忠實。

三、教育行政能貫徹，有效率，公正，不腐化，並有為公精神。

四、考試制度（為天才的出路，且作獨立學校的考核）嚴正不苟，惟漸有出軌之勢。（數目太大所致）

英教育之難關在乎財政，教育的消費，太過浩大。過去三十年間，社會事業之賴稅項舉辦者已由每丁十四先令增至八磅稅額。而我們希望辦到的（例如每小學班人數少些）必至太覺破費，或不可能了。

英倫的傳習，甚強有力。所謂自由教育 (liberal education) 就是。我以為我們解釋自由教育頗嫌偏於智育，而對於身體訓練之強健，美觀，敏捷和感覺各點太不留意。自由教育應能解放。應能以身明心，以心發身。

身心勞役是個人和國家成功要素。新教育或不必用強制手段，抑止節儉與創造而可以養成新社會理想。然而複雜的教育制度常有注重大多數中材的智力而忽略其健康種族的智力之源的危險。那末教育的新展望自須以根據測驗比較的研究為基本。在這一點英（和法一樣）比德美為弱。亞里士多德說得不錯「折中的決定，不在推理而在統覺和應付」。英人所持中庸，半由天性，半由科學的探究。沒有科學的研究，「應付」還是不濟事呢。

英人心理可算是世界最機警的；像照片一樣富於感受性。對於危險尤為乖覺。有些近於初民心理。大都不肯自己表白，以為有傷尊嚴。對於性，主權，信仰等問題特具聰慧。

不過這種心理也有所困。一知半解常不免於膠柱鼓瑟，而所謂專家又祇是令質直者失其自信。為的是，凡辭采足以改變其審判力的人們，誠如華士和夫所謂文字為這些人「靈魂的下層代表」罷。

第二篇 克勒克教授(Prof. Fred Clarke)著

「國家教育哲學和世界秩序」——「國家教育哲學」是現在世界矛盾尖銳化的表示。因為哲學的努力。在獲得普通性，而國家目標則在特殊主義。這兩種勢力造成現世顯著的衝突。經濟和社會的改進跟着應用科學的武步漸漸超越了國家的界限而壓迫那些蒙着舊國家主義面具的國際集團。因之，我們一方面可以看見國聯的「大同化」活動，工業商業，勞工利益種種國際組織，而世界經濟也增進了非國家集中的趨勢；他方面也可見得有把世界利益綜集於一個國家主義者中心的企圖。共產黨的蘇俄，法西斯黨的意大利和對抗的英經濟帝國主義是其著例。

韋爾斯先生(H. G. Wells)最近在唯實報(Realist, Sept., 1929)發表一文，綜合這些情勢，指示將來的展望，評論精闢，很值得長段援引如左：——

「我們可以冒險地下一一定論說：過去百年的歷史大要係在世界上各大強國都競試來獲得機械文明所
需的原料。一切近世帝國主義祇是：「就民族國家欲進而為世界國家的努力經營。」因為在我們地球上同時

祇容得一個全世界的組織，所以就生出大的壓迫，敵視，和矛盾。以我觀察，人類的將來祇有兩種選擇可供考慮。或者這些獨立自主而不相和合的國家，在生活的經濟變遷到一般化的過程中，必得自相殘殺至最後一國為止。或者反而行之，人類必須了解現在過程的性質，而以世界組織的新思想代替了獨立民族主權的舊傳習，使政治努力向這條路走。」

他再解釋這新思想，說：

「要走此路必須打破傳習，而全世界的教育也須根本改造。不過在我愚見，這是人類努力惟一合理的途徑。」

假如經濟勢力不可抵抗的大壓迫必須令得傳習的政治理論根本修正才可避免世界慘劇，那末「民族的」教育哲學觀念便生難題。

爲的是，無論教育情狀的變更在政治情狀變更之前或後，變更是必定有的。民族的教育哲學看法雖異，而我們預爲肯定與將來的世界秩序不能相容的話，未免失之躁切——熱烈的和平主義者常犯此病。假如民族由偶然的歷史事件和人類蒙昧可以發展一種政治特性，那末許多不同的民族教育哲學，也可造成世界秩序的完整了。

問題的骨子是這樣：從精神和文化上的意義看來，民族的安全是否必須有獨立的主權？假如是的，我們必須取消以民族立場的文化及教育，或努力維持民族文化以長期犧牲的方法來維持的。在任何一方觀察，都足以見

得威爾遜總統 (Pres. Wilson) 提倡以民族自決爲歐洲大戰後世界改造的基本，轉非世界之幸，甚屬不智。

然而民族爲精神和文化的單元，在良好的世界秩序當中，民族自決而解作完全『獨立的』政治主權，卽不見得爲民族安全所必需。自然，民族文化需要維持與安全，並且要有政治的保證；不過，假使這種保證是用不需獨立民族主權的方式，或在一個政治統系下一個以上的民族文化可以並存；那末韋爾遜所預想的新世界秩序中，『民族的』教育哲學也不一定有衝突罷。就是有衝突，也祇在我們關於國家和民族的思想 and 政策還是繼續混淆的緣故而已。

以上考慮，是爲明白表出韋爾遜所提『教育的根本改造』問題之嚴重起見，他似乎以培養『國際心情』爲消除種界的過程，自然不對。這樣的見解直祇是有絕對的國家主義和一致的世界主義，更無其他罷了。

我們的責任，不是造成一所荒漠而稱之太平，猶之乎調劑宗教不是廢除宗教或教會行政。自宗教改革以來，民族的文化概念和政治作用，久已混淆，我們應加分別。假使宗教團體相信政治的主權爲他們必需的保障，那末宗教改革所生各項問題無從解決，而交戰爲不可避免。然在同政治組織之下，任何一方不必有政治的優勢也可以奉行不同的宗教的道理，一經認識，卽可和平解決，而宗教本身並且獲益更大。

民族的團體是否同樣呢？假使同的，我們的責任自不是一種消除種界的教育——卽令有成，也祇無用——而是重新訂定民族教育哲學的意義。過去百年間，專制政治和官僚政治的勢力，都在硬把各民族造成爲各種形式，讓人認識政治的精要也不外政治的造模作用。不過，合衆政府對於藩屬不橫加干涉，藩屬雖發展爲國家的組

織也不脫離合衆政府，這是蘇格蘭和威爾士行之已久，英倫因美洲獨立之戰，而寬待其他藩屬，使不脫離母邦，爲大家所共見的。

所以，正如教會不須「獨立設置」而可以存在發達，我們知道民族離開國家組織也有真正的存在。一件是家世血統感情親切的事件；一件是理性的矯作，準備一般化並爲人們共同需要而成的事體。全世界的政治組織對於各民族的繼續存在，當可給予更廣的保證，這不是更爲安全更爲有理嗎？

二

民族主義——這樣一來，韋爾斯所見將來教育的責任，自不是以「普救主義」代替了民族教育哲學，而是把民族觀念由已往和獨立自主國家的政論之謬誤聯合，解放出來。

所以，救世之道，就在以適當的文化辭義重新解釋民族哲學。沈文教授(Prof. H. E. Zimmer)的民族定義說：

「民族是以感情組合的人民團體，對於一個指定的家鄉具有特殊興奮、密切、和莊嚴的情操。」

這條定義沒有一些政治意味，惟一的精義是感情。普通感情全由生活得來，也是這樣才造成民族教育哲學所根本的生活價值概念。自由運用言語（或各種語言——民族不必祇限一種言語），自由的文藝表達，自擇敬禮和信仰，自行追念祖先墳墓，自生自死於自己的生活風俗，飲食住行一以自己選定的習慣爲準，這些都是民族

的特有權利。但一切都是文化而不是政治，那末在良好秩序的世界裏誰也不必需要以舊時獨立自主的國家單位爲本的民族組織來作保障了。

三

教育和政治——考過去的競爭和苦難，其真正原因，是在沒有政治眼光，而在過分的民族熱情。

假使民族是文化而非政治的組織，那末自立的方式當爲教育而非政治行爲。不過事實自己已經表暴出來，最低限度的政治聯結是必需的，尤其在同一政治單元裏面而有兩個以上不同的文化並存，如南非洲等，特見明顯。這種情狀，危機是由內的。不過也可由外的，共產的蘇俄業已察見，而中國和埃及，或也將如是。這些危機驅使民族組合政體；危機來自內的就有政治的不安，來自外的就有專制政治。支配的權衡，不祇政治連及經濟也須在握。甚且爲保證民族安全起見，對於弱小民族的壓迫，還要維持下去。

我們所見的現象，就是一種無限寶貴的但因常有政治控制也至無限可畏的文化；國家的命運一方須以政治聯結來維持這種需要，他方卻助長了這種可畏。在那些諸多民族的不同文化互相接觸之地，如南非洲或印度，拍拉士丁 (Palestine) 等處，可以見之。

教育可算要負起兩重似非而是的任務，一方努力維持多種不同的文化，同時他方保持爲這些衝突文化所危的政治單元之聯結。不論這政治單元底下的各項文化是以宗教團體抑人種區別爲根本，教育任務還是一樣。

衝突和緊張既然是應有的事不足爲奇。凡以教育計劃維持文化的思想，就對於政治聯結發生危機，而精神上或事實上唯一的適應便是統一的行動。所以目前的困難，在不同的文化要求能自由活動時，政治的破裂就跟着來。換一方面，專一心力達到政治統一的要求時，又足窒息文化的生機。這就是近代國家所必經的文化衝突（Kulturkampf）了。

現在教育制度大都由國家統轄，在這種情形之下，應有什麼作用呢？一般把國家和民族混同不分並且努力保持一個獨立民族國家的舊說者，主張所謂「單一化」的解決。

要言之，即是國家竭其宏力，運用一切資藉，消除一切異端，造成一個民族文化。這是一致訓練的方法，自上而下所成的模型。大戰前的普魯士是其著例，今日之法西斯意大利與馬克斯蘇俄也同一種概念。就在精神和憲法上極表民治的國家，也有一往直前之勢。他們的動機大概相同，那便是，那些業已獲得特殊利益地位的人發生政治制度破裂的恐慌。

這還是拿破崙式的國家教育觀念，而凱撒主義的實質。其理想不外把文化牽強成章，狂躁是不可避免的，雜亂尤爲顯著。假使韋爾斯先生所預料者而真，那末民族教育哲學這種觀念便爲世界和平最大的危機了。

我們是否趨向其他極端，信仰保持統一的「自然」方法，招致一切政治破裂的危險呢？是否教育可以離開一切政治宣傳呢？假使我們還記得國家和民族是兩種不同的概念，這自不必，如果國家是值得我們忠愛，忠愛國家就應該是理智的信仰，可以像一種科學方式教導得來。但忠愛民族就有些是另一宗事件，是一種民情民俗的

日常空氣和營養了。自然會來，這不祇是想得到而假如國家宣傳者袖手旁聽，他所希望的確是可能的。同一國家的人民，共同生活於平等法律和合作活動的公道之中，自然發紆一種共通的『國民』感情，較之其初級團體的『同胞』『民族』關係，或有多之而無不及。最少也可見之大不列顛各自由邦的經驗。例如南非洲，近年培成一種普通南非洲民族的真觀念，比之不列敦（Britain）和布亞（Boer）兩種民族觀念，雖不互掩，卻已超過。同時加拿大人，南非洲人，澳大利人，新西蘭人都一樣地共有不列顛帝國子民的國民情操呀。

我們須知，不列顛各種制度，自始即有與這些同其步武的精神，這不用深知英國史，也能明白。在許可『民族主義』文化活動的情況之下保存政治的聯結，就是英國制度的解決，也是我們分析英民族教育哲學的關鍵。

四

英教育的哲學背景——英國的教育哲學可說是英國民族演進的產物。因為島國所發展的民俗，和海外藩屬擴大自治的經驗，兩者已經令全國人懷疑以政治自主形成文化的可能。所以不列顛對於所屬初民政府的政策，與其他領有殖民地強國的迥然不同，從根本培植當地文化，力避一切英國化的侵進。結果雖有偶爾離此政策的舉動，但與此政策大致不差。

英倫本部，對於以國家權威推行統一的國家教育制度一義，也極少表見，有也不見起勁。雖然看了別國的設施有點心動，並沒有若何結果。邊沁的過激主義大部分得之自法（一部由蘇格蘭），維多利亞後期的運動又得

之自普魯士，而英知識界也都受黑智兒派哲學的影響。

現在反對統一的趨勢比前更盛。更沒一致的教育「制度」可以見之英倫。不過却沒有什麼反對國辦學校的鮮明表示，足見很少「擁護」私立學校的主張。歷史和民族習慣影響既鉅，人們便接受現實，無所可否。譬如今日的「國民」教育的改造家從不去討論那些統治階級教育的私立「預備」學校和「公學」。這些學校發達如舊。對於整個的國家教育，系統地去考慮，也從沒有這麼普遍活動着。哈道的著名青年教育報告（*Hadow Report on The Education of the Adolescent*）完備周詳，諸多改革，但不見一些把預備學校和公學適應「國家」制度的嘗試，求其原因，大都以為不必徒唱高調而已。

前面所說不祇是統治階級的意見，事實上著名的社會主義作者高爾（G. D. H. Cole）最近著未來十年的英國社會政策（*The Next Ten Years in British Social Policy*）一書也持一樣的態度。內中關於教育的將來一章，完全沒有提過預備學校和公學的「制度」！

推其主因，這都是歷史的結果；國家對於教育向來都祇說那些不能自給的予以補助。小康以上即認為可以自理。即至補助貧乏，也祇除了津貼非政府機關外，不及其他。

這些無量志願努力的根基，不在什麼統籌深思的國家政策，而祇是人民生活自動的表露。改造的需要雖甚殷切，但也似乎很少可以和其他歐洲國家或海外英屬所採適應需要的國家機關辦法。即以最切要的提高就學年齡藉以普及初中教育的改造而論，也遇着志願團體的嚴重障礙。

英倫發展至於現在還有教育上『志願主義』的城堡，但沒有那一國的政治聯結更加完整無瑕。藉學校來作政治利益的宣傳工具，在英簡直一無所聞，任何嘗試必遇輿論的強烈反對。反過來講，個人創辦教育的意見，雖不大和同於衆，也不能隨便摧殘其權利。

那末，絕對的政治自主論者就不是與虛渺的『大同主義』爭競，乃與真正『民族的』教育理想而有更深於國家制度所能造的基礎者較量短長，這便是英教育的特點。

我們的問題，不是『生長』和『造成』之別，而是生長的本質。英教育的價值，也全在注重生長的動力。真的『國家』教育很少是國家產物，許多却是構成國家的團體和地方社會努力所成。即以一九〇二大改革而論，雖比前爲更富於官僚政治的精神，但還是古英州區社團的教育作用復興而已。中央教育局近年也更鄭重申說州區而非中央實負創辦與發展的責任，這就可見了。

美國有一個律師委員會發表關於禁酒律的意見，英人的見解可說完全同調(Round Table, Sept., 1929)

「我們相信社會是一件有機體而非人類思想的產物，人類雖用心去管理也不變其性質，至於人類的管理就必得依照支配社會本質的根本法則，而不是把這些法則抑止。」

五

國家和社會。

——英人的思想和實際是把國家和社會分開，明白這一點，才可以進論英國教育哲學。

我們必須於這條途徑和絕對以單一的教育觀念兩者選擇其一，假如韋爾斯先生不錯，後者佔優勢，現世就歸毀滅。『大同主義』太屬枯燥，進取的國家主義又太屬破壞。救濟之方祇有由舊的根本，以國家行爲灌溉滋植，聽其自結果實。國家主義的政論，依據其對於民族文化本質的誤解，將爲政治信仰的利益毀壞了社會的生機，這是我們的仇敵，應要驅除才行。

由這方面看，我們可以分析英教育哲學，迄今還在拒絕國家專制主義的時代精神（zeitgeist），而相信政治統一最好以自由的教育努力，自由發展社會——民族社會——的民俗維持下去。這樣解釋，在以英教育爲世界典型，或在事勢需要英倫的行政規章增大時，特覺切要。

六

培植英人態度的要素——英國的民俗，可算半爲種族雜處的半爲地理的結果。後者值得我們討論。一兩世紀前，歐洲人說及文化的『種』因，比較現在易爲英人所信。亞美利加人，加拿大人，澳大利亞人離開普通種族而自成一類，就是許多中之一例，足以否定種族的而尊重地理的因素啦。

誰也會毫無疑義地知道島國的安全（insular security），造成英人現狀與其特殊哲學的主因，島國情形令得英國不需常備軍，也無用乎軍閥獨裁，而可以獲得政治的統一。英國作家却多不大注意這點的重要。自由各異的地方生活，以安全故，不管政治統一也與旺起來。他們的批評似較公正。英倫的中央執政向來都弱，就在戰時，

對於中央權力，也全都妬嫉非常。所以大戰進行後強迫徵兵異常遲緩，還是民族本性使然，英美備戰方法的分別已是著例，卽至我們所談的教育，我們也要待時而動呀。

地理上的隔離地位，形成一種拒絕『外來』勢力的普通習慣。假使宗教改革不是嚴重的事件，也許永不這樣實現出來。就在今日，假使有些款式，風俗，或教育方法是『外國的』(outlandish)，最少在英倫裏面，當爲『新派頭』(Newfangled)一樣嘲笑。

英國的優異環境造成地方生活如此分歧，使凡欲以行政手段統一一切者，都軟放下來，並且恆遇反抗。很少國家能夠有這麼多矛盾並存的。所以在他國以爲不軌的行動，在英以爲革命的民權。對於不合理的事件，英人常矯作榮幸，卽致犧牲也不管，這也是環境的產物呢。

英民俗所賴以生長的環境，影響於人民的宗教見解，頗覺重要。宗教裏面，一樣地趨異，一樣地不管理論，一樣地矛盾並存。英人的宗教見解，除掉一些詩意的神祕外，頗見『入世』。注重行爲不重定論，信奉清教者多，加爾非民教者少，極端和排他都不贊成，私人生活不干宗教，牧師道士視作一般公民。所以教會組織，祇是輔助而不是阻礙政治和社會的團結，這一點英國社會史家愛里哈梨(M. Elie Halévy)曾著書明之。

英人生活中，宗教不大是篤守的信仰，而是『行爲的規律』，社會的聯絡。英人的行爲觀念，構成頗嚴，實施尤力，而這些觀念又與忠於階級的责任聯結。因爲要保持現有的政治和社會利益以及自由信仰的民權，所以宗教就帶些政治意味。

一個人的宗教於是乎不祇是他的『信仰』，而是他的行為規律，社會階級，或真是他的『俱樂部』。他的責任就是盡忠來推行團體的要求，並擴大生活規律，實施的範圍。韋爾巴化士 (Wilberforce) 可算兼有兩者的模範，他的宗教志趣，一方面堅決地保持天賦的社會秩序和物業權利，一方面戒絕一切穢行。窮苦人的宗教生活也是這樣。遵守現行社會的秩序，熱心個人社會的正義，在庶民的美以美會徒和貴族的福音會徒是一樣的。就在十八世紀前期，宗教生活較差，而忠於社會和實際德行也同等尊重。我們可以在愛迪生 (Addison) 施的爾 (Steele) 和其他十八世紀小說家的作品，充分地證明了。

在這些地方，凡是強固的理論，宗教的政治的或經濟的也好，都不能發展。加爾非尼教在蘇格蘭猶可在英則永不能立足。清教徒革命的政治宗教理論也和法國革命的革命思想一樣，祇得曇花一現。大陸派社會主義總不能在英有什麼基礎。一貫的理論大都來自外國，當非奇事。

試觀之，清教徒革命的政治理論大都由法得來，也有些由德；十八世紀末十九世紀初的過激主義也是由法，邊沁的實利主義，受法國的鼓舞而發，直待一位蘇格蘭信徒詹士穆勒 (James Mill) 始能整理成爲學派，羅拔歐文 (Robert Owen) 神祕性質的社會主義，對於實際的英人很少影響。

以本國的政治和生活的傳述言，把英人社會的組織和精神表彰於世者，全賴非英籍的作家。創立實際道德的倫理學者爲蘇格蘭道德學派。研究英人經濟生活的自由作用者爲一蘇格蘭記者。而著述英人的古訓和傳習，使成福音，又是一愛爾蘭記者卜克 (Burke)。

在英人真有動作時，學派雖或有所影響，但決不採納何派，祇有對於那時事實所需的最低限度的步驟。英國十九世紀革命，很少和法國一七八九的模樣相同，祇取最實際的辦法，改良國會的代表產生法，嚴格規定真正民治的範圍。貿易自由為工業階級勢力的產物，較之高丹尼（Cobdenite）經濟理論的影響，實為過之。歐文的社會主義，祇在實際的發達的合作會社保存。各種工廠和商業行社大都受實利主義的影響，但很難說是實利主義所主的辦法。

假使，任誰懷疑現在的英人和他們祖先習慣已是不同，那末有兩宗特例可以反證。兩宗都是英人產物而且極有力量，一是國立教會，又是不列顛帝國。

祈禱文之修訂，已逾二十年，希望定出宗教的理論和禮典，藉作訓導和秩序的基礎。但完全失敗。並且教會生活，還是繼續亂雜下去。

帝國方面，由狄士拉利到張伯倫（Disraeli-Chamberlain）的時期，已經努力規劃聯邦帝國的設計，但終歸明日黃花。藩屬的統治號稱完整。而印度也漸趨藩屬地位。藩屬和印度都以自主的權，作國聯的會員呢。

紓展的生活較富於鋼鐵的理論，實際的良知較有效於繁贅的推理。這是何等莎士比亞的氣味！生命進展的可能是無限的，似乎這樣說：『誰能知道，祇要把所有戲中人放進幕中讓他們做，看看做出什麼世界來』。

這種精神和英國詩學的神祕趨勢有很明切的關係。良知為其生命，一無拘束的想像為其工具。『高尚的浪漫之宏偉象徵』是其附庸，與理論和定義毫無關涉。

祁士玲 (Keysseling) 謂英人「具有反對思考尤其反對理智主張的銅蔽」。又說「深透而完整的思想對於英人生活的常態，不見適宜」。英人動作的支配力「不在聰慧，而是本能——良知的升遐」。

高拔 (Cobbett) 曾以同樣的立場，批評蘇格蘭「哲學家」，辭直氣壯，為英人特色。卜克 (Birk) 以分析和描述代替良知的發表，尋譯英人精神的哲理背景，這樣適足表示他的非英人氣概。「真正」英思想家，甯取粗略的設理。無論問題怎樣繁難，政治道德，宗教經濟，什麼都好，英人大都化為單簡。

這是英人的弱點，生活在英倫以內而且祇有目前的，這也不算什麼，因為我們還可以在日常事件中作無限的想像。但在統治其他民族或造就特殊目標需要精確的籌劃時，缺乏思慮辨別不清便是嚴重的弱點了。因此之故，英人大都偏就自己的情形立論——本地風俗和信仰——以為是無所不通。教育事業中此例不少，譬如以英人思想教學非英民族，又如未可實現的普及中等教育，均可見一斑。

實際的推理應有理論的應用之一階段，英人性質，大都不管，困難就變本加厲。克林威爾在英王授首之後倉皇失措，是其著例。一八三二年改造案 (Reform Act of 1832) 實施後許久，英國政治家才認識其影響之大。認識本法案之成就不在改良頹敗之自治區域，而在確立統一特許的原則。由此以後一九二八年的「時髦」特許為一種演繹的發展，也非始料所及的。

自由貿易和殖民自治的運用，初時也是一點不知。後來的歷史乃從而贊美。

一九〇二年教育法案規定英國教育制度尤其值得說明。本法案原提議人自述初不料其所引起經費之增

加與行政的分部辦事關係這麼重大。法案內容所以平均文化的機會，把英國社會平民化，把階級的界限泯消，這種社會主義的計劃，是原提議所不曾考慮到，更爲保守的政府未嘗預料的。

大不列顛帝國可謂充滿心不在焉的人民集團。他們所有的事件都含同樣的性質，都是一樣不管內容究竟。遠大的永不過問，『一步已足』卻成了習慣。假使如上面所說生活在英倫以內不事遠觀自屬不差。但在英人精神深入異邦，例如戰後世界與帝國文化，又如藩屬的適應，即易致危機了。

不過這種特性於新世界情狀，似另有價值。必待切需始肯動作的性質，讓社會與生命自行展舒一切，限制固定理論的拘泥援用，這都是將來世界所需的。英人所缺的爲遠大目光，不要拘墟於英倫的社會和歷史特點，信任生命聽其展舒固有一切，尤其要自行審察把英人持奉的偶然和重要的主義分別清楚。因爲英政治家和人民昧於自己思想的緣故，業已獲得無數惡果。多一些自害的習慣，擴大一些眼光，或者可以啟發英人的精神，造就成功之路，不致再蹈於島民的心不在焉錯誤吧。

不過，這樣也許引起社會的改革。英國社會的階級組織和一個階級專政，對於建設的批評的目光和想像的引伸性，不能說沒有關係。我們換轉話頭再看。

七

民族主義與階級組織

英國階級組織在教育的精神和目標上。向來都有很深厚的影響，所以要明白

英教育哲學不能不先尋斯義。不過，關於階級尊嚴的解釋不是誇張便是輕忽，所以這種了解不是易事。在平等的社會如美國或英之藩屬生活者，觀察的結果常事誇張，而本邦居民則輕忽太甚。一般游客業已震於英人爵銜大紳傳習，貴族院，王室華飾，和國立教會的地位，較之他國，階級尊嚴自己盡致。誠如狄士拉利 (Disraeli) 所言，英有「兩國」，兩種不同的生活，禮法，以至道德標準。辛克萊劉威士 (Sinclair Lewis) 說：

「事實上，除英國外，各國的社會學家都見得好教養的和壞教養的英人，比之任何國家的貴族平民之分實在太大，中間的危機，賢明的人應即考慮。」

所以，「有沒有統治階級的英人到過馬吉 (Margate) 察其國人，而不到杜威里 (Deauville) 察其本身階級」，他是很懷疑的。

藩屬來的普通游客，自不能如此精闢，但總不見得太差。陸士 (Rhodes Scholars) 學士輩，和大戰中與藩屬軍隊同伍者，大概都能解此。

在英人看來，雖不否認這些說話，卻不見重要。英人可以舉出共通的傳習，運動的興味和國家的榮譽，都很普通，尤其在鄉人民，一樣爽快好禮，純任自然。又可以舉出近年政治經濟教信各項平等機會的新途徑，英貴族多由平民得來，許多貴族的祖宗出身行伍，這並不是怎樣分開，尤其地方與國家政府的服務，階級更少關係。進一步說，階級還不過是形式上一種社會方便事體，而根本上文化的一致精神沒有分別。歐洲大戰和後來大罷工中，英人的社會經驗，可以充分證明。

歷史上觀察，貴族人物，實也常有轉移。或以教會，或以憲法，或以經濟機會，造就『社會的信仰』。中央和地方的國家機關，常在保持一種強烈的共同的超越階級的意識。教區，法庭，自治選舉，和平等法律都有同樣的作用。

上述這些安全情狀，爲美以美教徒的宗教靜穆主義和新興工業階級的經濟利益所構成。反對者有十八世紀末十九世紀初的過激主義，攻擊已久，但竟不能動。

雖然，誇張的雖有太過，但社會階級在英人生活和教育中，作用實大，爲深在環境中的本國人所不能察知。

最近有一位作者，說及現在小學學生，都有進升中學的機會，由此可以獲得『升任統治階級』的利益，很高興。這些思想，自是沒有和美國加拿大藩屬兩處社會精神相近的認識。中等教育當然不是『利益』，而獲得中等教育更不必爲社會階級的升遷。如能思考清晰，把大戰前普魯士以中學爲到達社會利益之路並且成爲制度來比較英國，那就更覺可驚了。

英人討論教育，調子雖屬自由，卻一樣富有階級意味，因爲缺乏自覺，說了也不自知。

禮法和道德之分，一如辛克萊劉威士所言，遠非想像的。這在今日之以古代公學的精神和標準培植於新式中學者，證明之處至多。

自宗教改革以來，社會秩序影響英人生活與教育，至爲深切。舊貴族階級，一破壞於玫瑰戰爭，再崩於『保皇黨（Tudors）的專制機會主義』。新貴族階級以教會的頹廢和商業的努力，加以王室的扶掖，代之而興。十七世紀各種紛亂更助長其勢。最近的研究，發見當時民治黨貴族不獨以王室之力，並且以一種叛發的民治精神，對抗

舊貴族獲得勝利。但是民治思想卻直待許久，才在大西洋彼岸發展。

十八世紀世稱黃金時代。教會和教育完全在貴族的掌握。大學同化了，貴族的「公學」時期開始了。

英國社會演進至此，保守派也連同協助。前保守黨執政時代教育委員會會長皮西爵士(Lord Eustace Percy)兩年前謂，過去英國教育精神，是反對「職業的」和「自由的」分別。他說：

「十七八兩世紀間，一種偶然的史實——統治階級由非傳統的變為傳統的——把事實蒙過，把教育曲解。公學和大學的課程都有相當的目標，即所謂「自由教育」。不管能力如何，也不管他後來作什麼職業，凡父母能供給的，都要經過。」

皮西爵士所謂史實，意即上流階級應用古來教育工具，恰如運用政府的工具，教會的威權，海陸軍的命令一樣。

所以，十九世紀英國社會史，可以視作那些「失業者」恢復其「英倫」優良生活的競爭史。普通平民而能有他們今日所能得的地位，大都寓言——一種就過去的經驗以熱望將來的心事。自高拔(Cobbett)而嘉麗爾(Carlyle)馬理士(Morris)以至車士大頓(G. K. Chesterton)諸文豪，一表同情。他們發揮着：

「鄉村綠草，誤植侯門，

發榮滋長，芳菲繽紛。」

因為有這種思想，後來包約翰(John Ball)活泰來(Wat Tyler)赤祁(Jack Cade)羅拔吉(Robert

(West) 便受尊爲國家英雄。

十九世紀全期，這種思想，都佔優勢。勞工階級並且努力把舊辦法恢復——工團章則，學徒制度等。思想的發動大都是歷史的，與大陸的盲從過激主義不同。英國過激派受法國和蘇格蘭的影響，反對這種思想頗久，但沒有多大效力。

明瞭這種思想的史實，很易了解解放時期英國的社會和教育史。因爲是這樣，凡有改造，雖意義多由外國，而方法和精神一定完全英人的。前時的激烈派爲路伯 (Roebuck) 之流，以法國和顧生 (Victor Cousin) 爲普及教育的典型，一若後來的激烈派張伯倫 (Chamberlain) 和飛奔士派 (Fabians) 以普魯士俾士麥 (Bismarck) 爲典型。然而一八七〇和一九〇二年兩教育法案不用完全改新，祇是運用現有制度，把少數人所享有的設備和自由推及於民衆，由是建設起英教育的基礎。

獲得英人的資格和全部權利，這是百年來的要求。宗教的解放，特權的擴大，文官考試，商業聯行，殖民地的自治：一切都是同樣性質，非同某種原理的演繹，而是那些『失業者』競爭所以解放自身，藉免其爲參加一切屬於『英倫』的障礙。英國社會，由半封建情狀以至近世工業的民治，過渡之際，困難叢生，這種精神仍然存在，保持着社會的聯結。現在教育的優劣，也可以此解釋，一方面理想衝突社會頹放，他方面故步自封，對於世界的教育思想和實際，毫無感覺，都可見了。

英國的開明主義就在這時期醞釀而成。和民政黨主義分裂。新工業階級得勢，思有以保持其利益，放任哲學

已失其地位，新黑智兒派 (Neo Hegelians) 和飛奔士派 (Fabians) 提倡『積極』政治以代之。社會階級的分野，雖已明顯，但在政治上沒有真正的徵象。反轉過來，有些以爲工黨政府也發展英人的偏狹思想，震於世界和平國際民族間的諒解等重要工作，也將失敗呢。

八

教育哲學

——英國民俗的性質與其發生，業已詳述。那末，其所產生的教育哲學大概也很明晰了。

第一點，社會意識這麼強烈，植根於傳習又這麼深厚，而共同經驗包括這麼廣大，學校方面實在要加以考慮培植。一個階級的生活，可以和別一階級的生活完全不相間，教學方法必須精細然後可以獲得賢明的合作。但『英化』的意識，一經濃厚的環境關係，便用不着教育宣傳，都能喚起。

所以，凡在英倫以教育爲政治宣傳者，必受反對，以爲政治統一已公認爲當然事件，無庸宣傳；否則，必受嫌疑。英人教育其他民族，往往曲就政治目標，印度非洲可爲例證。過去的反對本有真理，因爲英倫不用在教育上求得政治統一，自然就以爲可以做到。有時試爲設計冀達政治的目標，泯滅社會文化的裂痕，但教育宣傳作用有限，結果乃大失望。

國內的國家統一，倘若稍難一些，事實的資藉，必將考慮較周，而英人的虛浮論斷當爲檢舉。統一這麼容易，趨異和實驗自有可能，不過英教育精神也和宗教一樣，宗尙定型，不易更易。大規模私立學校，

教會國家的合作，和一些亂序的現象，都可以令外來觀察者否認英有若何教育『制度』。加以中央不大肯運用獨裁，遂令這些混亂印象更爲深切了。

練達的觀察者如夏里威 (Haley)，則以爲英之真正統一，『在志願的服從，在自由創制自由接納的組織。』中央行政元首毫無權力，藉以避免暴厲的專制。元首無力，對於政治反不生亂，這是英人生活的自由組織和豐富的資藉使然。

這種自由組合的精神，大都得自一種歷史的心情。分析的勞力決不能獲得價值和理想。價值和理想係在歷史長遠的生活中表現出來，傳給我們。我們的信仰在一種『空氣』，而不在系統的觀念。所以英國應用直接教學法，每爲外人所誤解，而英人在國外地方辦學，亦常似極幼稚。我們且不管兒童和英國精神的寄托與象徵是否接近，但讓這些力量自己表現的傳習似無所變。這種傳習與系統的教育哲學思想之發展，或相對抗，然而也繼續着。實則我們可以說，多方環境的歷史已經給予我們無上的教訓啊。

國家性質表現於教育者，爲尊崇行爲，而輕視經練的知力。

兩種特性可算是根本性質，這性質並非非知識的。英人並不缺乏意識的能力。但行爲的出入方式，與論理的民族如法人者有別。入的方式是一種過程，可謂之吸收或溶化，使人表露而不離真實。英詩人如施理 (Shelley) 吉慈 (Keats) 華斯和夫 (Wordsworth) 莎士比亞 (Shakespeare) 以至神祕主義的白力克 (Blake) 都有無限的吸受性。出而經驗，其特質則爲『急切』。

英人心理，大都含有此項特質。入之既深，表面上雖無若何定型，而實質則已全變。經驗的演進，至不可限。因之，英人常在聽候，一方深信真理必自改善，他方以『不可前知』故，不肯走任何極端。在淺見者或英人本身觀之，這衡就似乎不大合理。有時真的不合論理意識蒙昧，尤不幸者，英人轉以爲榮。於是有蘇格蘭的論理訓練來把意識均聯結——亞丹士密(Adam Smith)，休謨(Hume)，詹士穆勒(James Mill)——有愛爾蘭的卜克(Burke)來把感覺的良知喚起英人內在的真如。又有熱情的威爾斯人——萊估治吧？——以偉大意識振頑發懦，燃着英人的火焰。

不過，英人的不合論理和心理怠媮雖真而有害，而其心性自有基礎。此種基礎性質非樂觀，亦非悲觀。而是永遠的容納性，容納全部經驗作生活的根本。經驗之要在其必然性，人們必須聽候，聽其自行展紆，不能偃苗助長，以冀速成。

這種被動的感覺，頗爲強幹，以其經驗既富，冒險復少。而以英人之文藝科學的貢獻觀之——奈端(Newton)戴衛(DaVey)達爾文(Darwin)——也不可謂爲缺乏理智。其實這是穩健，整理雖緩，力量則豐，異族交際，尤能領導。英人富於懷疑，一若深信懷疑主義者。民族習語有『不大壞』之句，可作不肯確定任何事件的性情之舉例。

自然，這種根本的英人特性之起源，可在歷史和地理找得參攷。英倫以有幾世紀的安全，沒有什麼急切問題需要敏捷的分析智力來適應生存。反之，在地方習慣，宗教，和種界種種分別並存的情形底下共同生活，上面所述

的特性自不能不發達了。

九

教育品格和行爲——然而始源如何，姑置不論，其爲注重行爲勝於注重理智的根據，卻很明白是國家教育理想了。這裏值得分別說明一下。

祁士玲 (Count Keyserling) 說得好，在英人觀之「一切以行爲爲準」。動念之力不是理論，也不是絕對價值的法則，乃是對於階級或國家，教會或學校的忠愛要求。英人興味，於倫理的理論甚少，而於實際的道德多，具體行爲的職責二字，尤其是他們的座右銘。英人的守法精神也是這樣：義務而謂爲「法律」的已夠驅使力。法律雖可更易，然在更易之先必須照行。敬重前人亦同此理：實際經驗而有時間地點和人名者才覺精要，迷離的公式殊不見重。

不過具體行爲不是唯一的標準。時尚也一樣重要。行爲必須依照規矩。「達到」不算什麼，要依士紳率循的軌道達到才對。所以「參加」的誥戒和「良模」的規律很有力量，沒有誰能適當地說明所參加的是什麼，也沒有明白的規律。但我們自己必須兩樣都了解，要是所任的部分失敗，就令我們馬上知道。所以各樣行動，都有很強烈的「愛美」性，有一種寧可不勝而不欲取巧的願望。破壞方法上的良模者，雖實際有成，也不寬假。現在英倫有一部分社會和教育的問題——並不是小可的——在形成社會風氣的舊統治階級見新階級和新勢力的興起

重視實際的成功而輕忽行動的品質，甚可憂慮。這種新興的富豪，由代變歷史的英倫者觀之，自爲英國文化的大危機了。

他們以爲美國和藩屬，承襲了英人實際行爲的標準，而遺棄了「形式」的愛好。美人和殖民者，除言語之外，另得一種聲調。雖屬英語，但已有別。祁士玲極言此種分別，說：「英國殖民失了許多重大的英人特性。」他還說：「美人與英人幾無相同處。」

不過，他所指的現象實很明瞭，假如英倫、美國、藩屬教育合作藉求共同的文化效果，這就必須考慮。英人對於行動形式的愛好，爲數百年文化的表徵，自不當隨便指摘。新興國家，若能盡心適應，當然可以有所改變，若但完全不取則新興國家，損失也是不少呢。

十

理智主義的態度——世人詬英人性質爲「反理智主義」，起源也是同的。因爲有安全的保障，優閑的英人就有許多機會來修正錯誤，自由實驗。對於分析情形，詳細設計，都不大管。祇求心地純良，經驗力量，可以適應新環境就罷。英人信任「通才」和「品格」不取專家，尤其不取表面太見聰明的專家。譬如英國天主教不得民心，未始非與太專業化的神父有關。假使我們必需牧師時，英人寧同情於人自爲牧的主張，或聽人自循其普通公民的生活。爲的是，英人統治於優閑而又愛爲優閑，即以現在的統治階級言，爲子擇師，甯取士紳也不願取專業的教

育家呀。

陸克(Jocke)論『普通的心理』，可以任何相當教材訓練之，這是和英人的精神完全吻合。近年來形式訓練論雖受批評已不自存，但於英國教育尤其上流階級的教育影響仍大。學校之中就是優良教師也有不少不知不覺中還是保存這種理論呢。

優閑空氣的力量是這麼利害啊。

特殊的經典學科以『通才』為目標，直待我們以可靠的理智工具來澈底了解所謂『心理的普通訓練』之理論背景，才覺自相矛盾。

所以，任何特殊知識——意即扶助特種能力而非增進全部心能——卻受輕視。不過在變遷着的世界中，真實能力和知識這麼重要，而社會優勢和『品格』這麼等閒，那末完全注重『通才』，自是危險，不能否認了。尤有進者，假令通才而不實現，『品格』又非一切可用，不過祇是一種在狹義的社會和教育環境所培養的行為規律，離開之後即失作用，那就更壞了。

所以在評論公學訓練『品格』和『通才』的『效率』當中，最近發見許多可疑之點。現任夏勞學校(Hartow)校長最近演講於花士達學校(Fasted School)特標此意說：

「在民族的立場說，我們應該寶貴勇敢，坦直，正義，公平，和一切實際而非理知的品質。我們更要寶貴精密知識的價值。對於學童應多指導，但不是廁身知識界，我們不能無所不知，不過有些誰也應該知得清楚。」

「據藩屬來的報告，許多畢業生因不諳情形又乏勇氣而，失敗的太多了。其實知識支配了世界。政府組織已漸漸是一種知識事件；知者治人，較前尤甚。」

這些說話頗有意義，舊教育界懷疑舊理想，自是一種新趨勢。已經得勢的工黨，國立中學的新青年，國內新階級的競爭，國外敵人的抵抗，舊理想不中用的實證，在在都需要於標準上加以改良。不過，我們相信特殊知識的標準，並不完全埋沒了深入人心的「形式」理想，也無礙於真有教育表徵的普通行為能力的思想呀。

以英語為國語的人民應以文化統一為教育目的，否則不幸。我們希望新的社會——指美國和英屬——以各殊才能的價值給予英倫，而英倫則以此標準之實質為報。這是不易解釋明白，不過英語「教養」（breeding）兩字，庶得其義。

十一

教育和民族前途——英教育上民族前途的重要基礎，一以民族道德全部為本，業如上述。我們可以在現行英教育制度，找些特殊例證。

一九〇二年教育法案施行以後，結果之美，殊非創制者始料所及。他們本意希望行政統一由此規定，把各級學校和各項教育都歸在一個地方統制機關主管，和一八九九年教育委員會法案之成立一個中央統制機關一樣。至本案為獲得社會平等的工具這種特點，他們總不能前知。「受教育」和「統治階級」向來都差不多同一

即自稱開明的作家也自覺不能分別致思。自推廣中等教育和成人教育的機會後，便產出新氣象。那是，大部分人民雖受教育，但並非「統治階級」呀。

自然，人們可以說，新教育伸張了統治階級，所以兩者同一，廣義上還是真的。不過，「統治階級」的字義在前後兩種情形，已不同了。凡受「新教育」者，自要參政，無可懷疑。但在工黨政府底下，就決不是從前的「統治階級」吧。歷史傳習的統治階級勢猶盛大，然已非惟一的英人國內外生活和政策的代表，不是無可代替的了。

十九世紀的解放，本應在二十世紀完成的。舊統治階級的特殊權利雖仍存在，但已非無反對。前面所述夏勞校長 (HILLI) 的話，我們可見傳統的統治階級的傳統教育，其所根據的哲學爲「勇氣」和「通才」，現在對於這種哲學信仰大大動搖。動搖的主要因素，就在新中等學校的優良產物參加了競爭，大學，商業，政治，以至專業界中都來加入。

國家教育制度，以有民族情感經濟豐裕和行政效能的維繫，雖漸發達，然優勢階級子弟的公學和預備學校舊制度，仍屬繼續有力。不過後者性質已和從前不同了。富是入學的條件，但舊日優勢者漸即失勢，由是舊制度不復能吸引民族優秀的分子。假如這個制度的產物，仍能較之國立中學的佔優異利益，那一定是家族潛勢和一般公學的社會遺習。公學學生現在雖尙可以自誇，而地位則已有匹敵，公學中人大都覺悟義勇和通才之不足，即匹敵者已有相當影響之明證了。

英之公學沒有系統的組織或一般化地成爲國家制度一類的明顯運動，不要說是我們對於接受創制社會

和教育的雙軌主義太屬惰慢。這是因為我們深信得，公學這一個教育單元本身自有無限價值，有些英國的特質，需要自由的空氣和獨立創制才得完滿發榮。英人的教育信仰，以多方的自由的而親切的接觸為根本，文化是獲得的而非建造的，公學便是這種信仰之所附麗。過去的法案都表示公學和國家教育行政制度沒有違背，假使真為國家需要時把公學納入通軌而不變其要義，也不妨事呀。

同時新式的學校物質雖差，能力極佳，組織和教學效率既高超，公共的學校生活和精神也一樣發展。這兩種並駕齊驅之中的「中間」學校，其為近此的「公學」抑「中等」學校，實難分別。

在中等學校方面，一九〇二以後，都向大單元和大聯結發展。高等學校方面也是一樣。哈道報告書（Hadow Report）規定一種新政策，凡十一歲至十五歲的都要受初級中學教育，由是不能不把補助和不補助的小學同化。這種統一辦法對於國教和羅馬教會的利益或生障礙。可是，後者為長久歷史的關係，已成的利益和優勢，向來是不加侵犯的。雖在新均勢未成立前，中央法令還可以補地方意見之不及。但困難得可畏了。即使國教願意以國立學校有宗教教學的權為交換條件，羅馬教也難和同。

連絡運動頗見強烈，教學方面，且多有以為太強者。中等學校考試制度注重日增，負責各方，咸相驚怪，漸即對於考試的教育影響發生懷疑，於是專家調查的新要求。所謂「新」，那是因為教育問題而用科學調查的精神，在優閑而不信專家的英倫，實在是一種陌生的現象。一九二六的哈道報告（Report of 1926）思想周詳，可算是這種精神第一次在教育上表現。考試制度要求的動機至為明顯。他們對於聯結和統一，恐怕結果會把英人傳

統的自由和趨異犧牲，以爲靠着自由而生長的一個教育機關，裏面教師和學生的親切接觸，可以因橫來的急逼的工作而變爲機械化，終且蕩然無存呀。

凡是國家裏面的民族聯結能自理者，卽有問題也不難解決。英教育的統一，在歷史深遠人口密集的地方，不應要求人少地荒之區如英屬奧大利所需的行政集中。假使英倫祇是深信學校爲唯一的教育媒介，忽視歷史和社會生活之教育和統一的影響，而妄欲以純粹的教育機械代之，這就大爲可悲了。

機械化的統一之其他因素，爲反對系統教育研究的成見，尤其是舊式學校，教育討論，在英倫社會，就在教育界，還是偶然的事。一如政論，無限優閑；成見盤胸，儼若原理；結論之本，在乎經驗。其於世界教育的思想和實際，於教育研究中心的組織和設備，輕忽如此；於反對系統的師資訓練之成見，銅蔽如彼；在各大強國中，實莫與京。

所以方法的改良，異常遲緩；而信仰的實際，諸待批評。前面提出形式訓練論，尙在繼續信用。試再舉例，教學和敦品，分爲二事。一若實際知識於行爲毫無價值者。不過，這種信仰堅定的緣故，是負高等教育風氣之責者，對於精明的科學精神，大都缺乏所致罷。

這不是說，學校教學沒有嚴格的理智訓練。實在很多。蘇格拉底式教師甚爲普通。不過，弱點是，祇當爲理智的訓練，如運動之發達肌肉，具體知識並不以爲有品格的價值呀。實際上學校生活和遊戲場是品格訓練的基礎，教師雖常自毀其說，但教室工作總當於這一點沒有多大關係呢。

但是發酵是向上的。小學教員卻受別種傳習的陶冶，一種彷彿白金 (Brougham) 的精神，對於具體知識，

異常重視。現在小學教師漸多受過大學訓練。專門的效能訓練很久，全部目光更較開明。這些教師多升任高級學校，影響漸見。

運動界所謂隊伍合作，漸即成爲英教育的特色。或者這是英倫對於教育哲學的主要貢獻吧。英有志願合作和克己訓練的長遠傳習，而臨時造作，有無限能力，似甚適爲之。假使學校能避免了傳習和考試的新舊專制，那末翁度廬學校 (Oundle) 山得遜校長 (Sanderson) 的成績，隨便可以見之其他學校。良好的小學，凡能免了考試的贅累者，即以教室活動言，合作應用，也是很廣。高級學校，教學舊習和考試影響，至令課餘活動大受限制，這是何等可惜呀！

尤有進者「心理操練」的理論和貴族優閑階級的精神，從前是相互爲用的。這種理論的產兒爲「活動本身作用」的主張，現在還是盲目地信仰着。陸克 (Locke) 爲這種福音的牧師。直接的批評，未足破其謬，經濟的需要，必將完其功。

隊伍合作還是大部屬之運動。或者，除非是職業性質的學校，目標和課程都依唯實主義者，可以作近乎生活本身所需的合作例子。或者蘇俄可以給英人一個好教訓吧。

假如實際目標與隊伍合作能相連，現行的階級界限必有改變。而新式的職能分級自須把現在的歷史遺規橫斷。英倫的將來，若以經濟勢力把教育機關捲入其潮流，改造社會，至有可觀。惟是傳習的反抗，勢必強烈；那末，社會新猷，或者要在舊的形式下纔實現了。

不過，這種事件太大，非本題所及。我們知道，假如要獲得完全發達和最大效果時，合作的精神必須顧及經濟的需要和結果，才可以生出改造英人生活和社會的偉大力量呢。

法國教育制度的哲學背景

崔載陽譯

法國教育制度的哲學背景

一 導言

如果還有一些真理仍是不可抗爭的話，那就必是給與兒童的教育是一種明確的社會的事物。這不是說無論在那一處的教育都是有組織的，專門化的，而國家對於他并不關心的一種作用。涵義正與此極端不同。當一個人幹教育的事業，他即或不為任何法令的要求所限制，他亦不能在教育裏為所欲為。如果他漠視了一般風俗，與社會觀念感情的重累，他所教成的兒童必會成為受苦的人，他們與他們的環境必不會和諧；他們必會吃虧，好像環境因為自己不為他們所了解而要起而復讐。況進一步看來，一個人除了從在他身旁和為他所有的文化取出的元素外，他又怎能教些什麼呢？

因此，雖或不願意這樣，社會對他還是施有一種重的壓迫，而且那亦是社會去供給他所發出的教育的內容。一個社會總由某種文化去特別表現，而教育正是每一代引帶着後一代到這種文化去所用的力。涂爾幹（Durkheim）所提出的教育界說可以引用到這裏，因為這條界說正能離開影響及兒童的一切事物而去規定和限制教育的概念，又因他能特別注重剛纔所說及的社會性質。

「教育是成人各代向着對於社會生活尚未成熟的各代所施行的影響。教育的目的在發展兒童一些全

體政治社會所要求於他的，和一些他以個人資格生在其中的特殊環境所要求於他的身體的，智識的，和道德的品質。』（教育學與社會學四十九頁）

社會自不然要教育自己；如果社會有時想以一種適當的教育去改變自己，那就因為這種改變最少在晦暗中已經先行存在。所以法國的教育就是法國在他的社會構造裏，在他的思想感情的方式裏，在歷史所構成的他，此刻所正是的他，和正在改變歷程當中的他之一切裏，目的在延展其特性的所用的力。

然而在法國，正如在其他各處，教育系統是非常複雜的，是由許多不同的影響所融成的，其實他如何能够不是這樣呢？他的過去復活在他的現在中。又如其他各國，他包含種種不同的環境，鄉村與工業的區域，社會階級，各種團體，宗教教堂，政治黨派，需要特別嗜好與訓練，為某一些實際，甚或某一些信仰所支配的各種職業。所以在法國的教育并不依從單一的，與單純的趨向，他實要依從種種不同的趨向，這些趨向常或互相矛盾。

要想分解這些趨向及產生這些趨向的原因，與這些趨向所有的理想之各種困難，那顯然是教育哲學的任務。這種教育哲學頗不同教育理論，因他少志在改良，而多志在了解。所以我們無疑的常可發見在理論上認為不善的實際，常在承認他們合理的或最少能解釋他們的情境內產生，所以這樣子一種哲學是與烏托邦的計劃無關的。

然而我們必須明白這種哲學系統并未完成，他還需要悠久的探究。如果這裏想發表一點簡短的和不完備的報告，那就必須預先聲明：由一個法國人所做的這個研究，去討論法國所行的和他自己所有的教育哲學，那只是

是一種嘗試，而只須看作一種普通的考察。

二 幾種基礎的勢力

法國教育系統之發展自然不是由一種預先熟慮的整個計劃所支配的。在外國人看來，他的複雜和表面的矛盾就可以證明這點。同樣的敘述實則亦可在其他各國系統裏發見。法國系統是一些普通的原因，和千萬種參雜在我們歷史裏的偶然發生的事件，及今日影響法國社會與變更其需要的許多勢力所釀成的結果。影響國家教育最甚的主要元素現在可以研究一下。

過去的兩種元素——要想解釋現在，全部的法國歷史本來都要拿來研究。然在這裏只選擇其中并未失勢，而仍在今日的法國教育裏活動着的兩種元素拿來研究便足，這兩種原素就是古典的傳習，和教會一向支配精神的最高權。

(一) 古典的傳習——這些元素中之第一種就是基礎於法國人最熱心研究希臘與拉丁文學的文化傳習。沒有這種傳習，就決不能了解整個中等階級的知識訓練所托賴的現行中等教育之發展。

法蘭西前爲羅馬人所佔領和開化，這一宗事件是永不要遺忘的。羅馬人的傳習播植在法蘭西的領土上和一切法蘭西的制度上。在中世紀時代，就從這種傳習遺下一種拉丁學校的教育，這種教育不是以經驗直接研究生活的，而只限於以修詞學及辯論學去練習智慧的能力，這種教育可說純是形式的。在十六世紀時候有一個很

有意義的名詞描寫這這個時候的，就是文藝復興，這時候，晴天霹靂，忽然發現古代學術的光華，從此在這種形式的精神的訓練之上便加上一種古典文的研究。在許多青年貴族與中上階級子弟所入的學校裏，那些古代的詩人，雄辯者，道德哲人就成了他們唯一的精神滋養品。

法蘭西比較別個國家，尤是一個被稱爲『人文主義』的國家。法蘭西的國民性從此乃印上了一種不可磨滅的痕跡。他從這個源流取得了一些最卓越的品質，同時亦得了一些最顯然的缺點。其次，在現行的教育問題中，因人文的傳習與社會生活的新情境所產生的相反的勢力之彼此鬭爭，又發生一種新的形態。法國中等教育之繼續不斷的危機都是從這相爭的元素衝突裏發出來。

(二)教育之最高權——別一種元素在現行教育政策的發展中亦有同等重要的。這個元素必須盡量爲客觀的考察，因爲他能惹起各種鬭爭與憤怒，而這種鬭爭與憤怒到現在還是生活着的。直至到一七八九年大革命時期，天主教會在法國是唯一的教育主。從他的入俗僧侶，從他的寺院命令，則上至巴黎大學，下至微小的教區班級，凡是見有人民子弟的，都無不由教會用流俗與宗教混合的教育去訓練心意，特別注重訓練靈魂。

羅馬教會，如同其他一切教會，有他的僧侶；但是這種僧侶，處於一種組織極其完美的階級之下，便具有一種特殊的特性。就是他對於他的教徒，決不放鬆他的支配。教會在某種意義裏，可算是道德秩序上的一種專制制度。各國國王，除了完全服從他的精神界統治之下，還要悠久鬭爭去脫離他的政治上的統治權，及保護國家的最高權。然而這個精神界的帝國現亦覺到爲隸屬於近代生活中的幾種勢力所壓迫，即爲政治的，道德的與智慧的勢

力所壓迫，因為這幾種勢力有所謂人權，思想自由，民主主義，科學，等等學說。

這種鬭爭自然影響到教育範圍裏，所以整個十九世紀，教育不斷的跟着政治之變遷而變遷，及在第三共和之下，乃居然達到所謂國家教育世俗化。教堂自然仍是保全絕對自由，仍然留為精神訓練的大勢力之一。但他此時只以私人團體的資格來施展他的力量，再不佔有公共權勢。許多外國人，尤其是說英語的人，都每不明白這種鬭爭的性質，他們似常驚訝為何耗去這樣多的能力與心情。他們不明白在兩相反對的勢力之影響之下，實包含有兩種教育哲學及兩種社會哲學之鬭爭。這裏不欲對任何一方的原理有所偏袒，只想我們加以留意。為法蘭西所特有的世俗化的概念，下面將細加研究。

新勢力——本文的目的不欲詳細研究會創造現代文化的各種勢力，這裏只要說及有影響於教育的幾種。同時，還須不要忘記：這幾種新勢力除非已變成了社會的與道德的事實，換句話說，只有當他們影響及人與人間，及人與觀念間之關係，否則他們沒有效用。

這種勢力之最有力量的自然是經濟了。他們對物質上有影響，但他們影響及法律的及道德的文化之深度與闊度則是不能測度的。現在通常相信他們的第一種結果就是將交易的經濟代替了自己消費自己出產的小家庭的或封建團體的經濟。因為有了交易，故契約法就大都成為處理人與人間的關係，而在這個基礎上，就使個人得以脫離他所沉埋在其中的小團體——如家庭，教區，會社，等等，而開始覺悟他的權利，要在他人，國家，及上帝之前來伸訴他的權利。同時，這些經濟勢力將人口集中在城市裏，又發生有力的中等階級和他的政治的與道德

的理想，及後隨着科學的工業之興起，更有一種有組織的無產階級，而此種無產階級亦具有其特殊之理想的。

如果他們在這樣的背景活動着，則自十八世紀以來，智慧勢力就有一個無限的領域。如常人所稱謂的這種『啓蒙世紀』的哲學確常很微細地批評一切權威，一切不能由理性認爲合理的事物，只任人類本身，人類幸福，進步，尤其是從教育所得到的上進，來做人類活動的目的。

民主主義之興起——一切這些影響都似乎融匯到，和變成集中在一宗大事裏，這就是民主主義的興起，這因爲這種現象，和由這種現象而至在各種制度裏，在人與人間相對的任務裏，和在成人對後起一代的任務裏，發生一種變遷。然而必須記着：如果民主主義隨着清教徒而到美國，其在法國，就差不多要一個世紀時間來建立他，因法國必要戰勝許多傳統的行動與制度，又常要和他們妥協。

自從民主主義與革命出現在法國的時候起，教育就是他爲首注意的事物，甚至在未有一種組織去建國之前，亦已注意及他。跟着邏輯的推理，國家的基礎後來接着被注意，而教育此時直被視爲第一事業，其重要超越其他一切。他的唯一的失敗就是因爲沒有方法去實現這種計劃，因爲目前的情境之困難，大出乎意料之外，因爲如家庭秩序，衣食問題，國家防禦，等等有更多的物質要求，遂發生一種社會生活之要求比較教育更爲迫切的現象，從而使教育之需要歸於無效。

第三共和國在法國歷史所生發的一次可怖的災難之後，負責管理國家。一八七〇年之敗原是這樣子一種不幸，就是他能確實地壓沉一個民族，或則如果這個民族有堅強的道德基礎，他亦可增加其能力。我們現能提出

證明：這宗事情確成功了一種國民意識與能力之最嚴格的與真光榮的試驗。我們必須要把這種可悲痛的事體放在心中，去解釋法蘭西教育之情況。因為第三共和國特別賴着教育去改建國家的。

科學的進化——這裏不想討論由科學所造成的智慧與物質的大革命。這只欲指出科學如何間接地與由他的光榮的勝利去改變國家對教育的態度。科學曾將教育抬高到從前所未有的重要的地位。甚至在最微寒的人或在教育的門外漢的眼底，教育亦有一種不可比較的價值，超越衆人思想中所有其他的價值。

同時，在科學創造的物質進步之結果，教育便有物質的方法去發展知識教育，和能使社會將永久繼續增加的財富獻給這種新式的精神生活。

社會階級——如果我們不去留意一宗事實，即到現在還未能充分研究清楚，然而他的效力在各種社會生活裏都被承認的一宗事實，換言之，即是如果我們不去留意社會的構造與層次（社會的等級），我們便很容易犯着不了解教育內一種最主要的元素，和一種解釋教育組織的最重要的原因。民主主義的目的在平等，亦已實現了法律權與政治權的平等。所以從法律方面而觀，社會階級是不存在的。但仍然不能不認社會階級間有一種等級的存在，而在法國，這種等級又不與財富等級相一致。

如果必須說明他們的性質，那可以說：這些階級包含許些種類的人物，而這些人物在公衆的評價中是有高低等級的。根本上，他們只存在集合的意見裏，要想解釋他們，同時就要解釋集合的團體。但這種解釋不能在這裏表達了，雖然亦用過了無數多的氣力去發現他。弄成這種等級的理由原是絕不重要的。所最足注意的就是這種

事實；就是法國社會生活中之主要勢力可得之於各家庭努力保持他們之社會地位，或則如果可能，努力升級。這種努力如是普遍與如有勢，則他對於教育自然很有他的影響的。

一種謹慎的探討曾經表明：這是一個家庭所屬的階級用一種降級的懲罰去強迫家庭一種所給與兒童的教育，使這些兒童必須得到一些態度與有禮的行爲，及他們要有的的一種知識教育。這種範圍極難訂定的階級，即通常所謂中等階級，常欲給他的兒童一種中等教育或中等以上如古典教育，當作一種榮耀的事情。自然，那基礎於希臘羅馬文學的古典陶冶自有其自身的價值，然而那亦不可忘記：這種古典陶冶亦因社會階級的理由而得到不斷的再生。有時候，那亦因爲階級的理由，而不是因爲教育的理論或宗教的信仰至使某部中等階級比較喜歡私立學校去教育他們的兒童，而不喜歡公立學校的。

中等階級之下，乃小僱傭及低級官吏，他們常出以極大的犧牲去得到同樣的中等教育以供兒童。在別方面，小商人，農人，某種工人，雖然有更好的財政收入，如果他們想受初等以上的教育，他們受了高等小學教育，便很滿足。這似乎是——然這只是一種料度：就是各階級所以熱望受一種比較他們自身（以他們的工作性質來說）更高的教育，那直接關及物質的較少，而與人發生切密關係的較多。

三 教育與民主主義的社會哲學

個人與社會——我們的民主主義，其實所有的民主主義，都基礎在要求人類個人有絕對價值的原理上。一切西方社會，當着他們在變成民主主義的進化階段時，都爲這條原理所鼓舞，而要想把這種民主主義竭情況之所能，盡量滲入一切有社會作用的組織裏，這是近代世界一種主要的觀念，我們應該盡力去了解他的。

要想盡量歸納起他在教育上之應用，那麼，試一再提爲法國各政黨及爲如孔德這一類的哲學者所標舉出反對這種民主主義原理的理由，那亦不無興趣的。他們說，這種原理是一初道德教育的破壞者，他爲要將一種所謂神聖的權利給與個人，遂許個人除了他個人自身以外，更沒有別的目的，允許他以自己來反抗社會；這種原理簡直是無政府的，反社會的，簡言之，是不道德的。

如果沒有充分看透這種民主主義的觀念，那絕不能說服這種反對的論調的。誠然，個人爲着自己目的，確因其在社會內有何功能而有各種責任。這是不可否認的。不過民主主義的哲學還志在一種更高的價值，就是他想個人心誠意願去盡忠這些責任，正如他想個人須本着他自己的良心去判斷他應信仰的各種真理的基礎。總括一句話來講，人類權利的觀念是「肯定」自主(autonomy)有絕對價值的。(註)

因此那種社會化個人的，和使個人成爲一個人物的教育是各個人均有權利享受的事物。社會要給個人以

(註)我們知到法國哲學者每將個人(individuality)與人物(personality)區別爲二。所謂個人(individue)就是以事實別於其他各人之謂。所謂一個人物(person)就是看他能表出多少那種衆皆承認的真理之意識，與能立意幹多少衆人公有的任務。個人應變爲

一個人物，就是在某種意義下，個人應反個人化，這就是教育的工作，和個人努力的工作。

教育，那爲着個人本身的目的還少，而爲着社會自己將來收穫的利益還多，或者如果喜歡，亦可以說，那爲着原是一個『人物社會』的那個較高的社會實體。這顯然包含性質是道德的，而不只是功利的一種事業。這種事業必須要幹的，而國家亦不能不管他的，因爲國家實有一種作爲兒童權利的保障者之任務。

國家與家庭——家庭亦有一些權利，國家如果盲從法律的邏輯，就必致衝犯着許多強烈的情感與感觸。父母之權有多少次在法國給人呼籲出來反對教育立法上一些提議，甚或反對強迫入學的原則呢？這樣的權之範圍是什麼呢，他們當中有多少是合理的呢？

如果有一些事情爲古代社會與近代社會所顯著不同的，那就必是近代社會因各處滲透於尊重個人，曾把家庭各種有財產屬性的所有權，脫剝殆盡。兒童此時再不是父母得以用權支配的事物。然而家庭對於某種教育究是一種不可比較的與不可代替的機關，他在一種溫柔的與忠心的空氣裏去養育兒童，那是在別處不能找得到的。正是因爲有這種作用，所以家庭就得了一種社會實體的性質，而亦因爲他有這種性質，故他有權存在，和有權用最適合兒童的方法去鞠育他長大成入。

家庭這種權利不會低減亦不會損失，除非他不能盡他這種責任。例如在那一個文明國家還會懷疑宣佈一種父母失責的決議去反對弱待兒女的父母呢？例如在法國，公衆意見便允許法律要求兒童種痘，甚或違反家庭的意思，也加以允許。強迫的初等教育之施行，常以兒童有權爲人爲號召，而少以社會需要爲請求。父母教育他們的兒童，可在家裏，或在他們選擇得一個學校裏，然而他們必須教育他們。爲要利便這種事情，法國就決議在國家

學校裏的初等教育應該免費，惟是這種規定并非正確地一種原理之應用。

『教育專權的問題』——難於規定權限範圍之點全在於給與兒童的教育究是何種教育的一條問題上；此處所注重的乃是種類問題，而不是程度問題。例如父母或學校為法律所許去依着侮辱公眾道德良心的學說，或依着趨於使各個團體互相反對的學說來教育兒童嗎？

國家權限的論理與兒童權利之保障嘗使一些理論家與一些政治團體要求國立學校專權，即只有國立的學校纔得給與教育。這樣一種原理并未嘗，亦不能載之於法律上，因為在公眾的態度中，家庭權在這點確佔着一個真實的地位而不易隸屬於國家。或許這種態度在性質上亦不會變更，除非他由某幾種教育嚴重地加以迫害。

『國家與私立學校』——我們可以想到一種情形是十分不同專權的，就是在此情形之中，國家藉着私人團體設備教育去教國中兒童，正如他藉着私人力量去為各種經濟活動。那時候只需執行一點監督，保障兒童在物質、智慧和道德各方面得以滿足。在實際上，沒有一個文明國家能够免得擔負這種責任的，因為要強迫私人負擔起來，則從物質方面觀之，其作用太廣闊了。從道德方面觀之，其作用亦未免太嚴重了。

我們現在生活在公立學校與私立學校互相角逐競爭的制度下，而實際上，除了一些有趣的例外，實則只有國立學校與天主教教會設立的學校兩種以為代表，天主教教會自己有些高等教育的機關，有許多中小學校，其統計可在『教育年鑑』以前數卷得之。國家除了要求這些私立學校的教師有相當資格的證書，及站在遠遠的地方加以留意之外，是不干涉這些學校的。

然而國家經過了一種劇烈的競爭，由一種重要的規定，亦保留得賜給學位的權限。私立學校可發出任何他所欲的文憑，然而這只是一種私人性質的文憑。那構成學位的及爲公眾權力保障有各種權利，如有做醫生，做律師，及做配藥師等權利的唯一的文憑就必須國家派定官吏經過考試之後而發給。

世俗化 (Laicity)——他在社會哲學裏的理由怎樣，世俗化學校的整個涵義怎樣，他在歷史上的起源怎樣，那都會經敘述。他的主要面目是容易表明的。他們有二，第一，教育人員的世俗化：公共教育系統的人員不應隸屬一種宗教的命令，亦不應屬於教育的階級。他們必須完全隸屬在國家行政的官吏；第二，課程的世俗化：教會的管理者自然得法律許可，有各種便利去給兒童各種他們父母所想的宗教教育，但是實施宗教教育的時間只有在正式功課之外和在學校外。在學校裏，決不能施行任何黨派的教育；在別方面，信教者的宗教信仰亦決不能傷毀。

世俗化的觀念當這樣表現，自似純粹消極的，如一種中性的原則，若說得更正確一點，只是一種節制的原則。他確是常在這方面表現的。然而依着他從之而來的情形而推論，他又不能變成教育上積極的原則。這種情形可以討論與說明。國立學校原集合起各家兒童來，而各家則隸屬不同的宗教派別，或絕無宗教信仰的。這種歧異本是附屬在現在社會的智識進化之階段內。最幸運的就是學校這樣子合攏兒童而不去分開他們，因爲這樣，他們將來就可以共同生活，然而學校必須（這種需要是不能否認的）給他們一種基礎於道德教育內的鼓勵。學校如沒有這種鼓勵，則學校是沒有靈魂的。學校除將大社會的靈魂引到雛形的社會去，他還有什麼辦法呢？

學校因此教授大家都認以爲合或不合之整個道德的觀念，去規定他們的交接，和去構成他們共有的精神聯線。此種道德教育最先訴諸兒童之心，而當他們長大時，則訴諸他們的智慧，協助他們了解這些自然的，可實證的，和非神祕的道理去盡忠職務。因此，這種集合有不同道德背境的兒童之動作，結果便聯合起他們在一種比離開他們的差異是高得多的道德規律之下。

四 集權與分權

教育的公共職務之獨立——因爲歷史關係，法國有一種重要的形狀是很不同美國的。法國政府原是因昔日皇朝反對封建主義而構立，當其生長時，則由避免封建專制之民意加以援助。因此之故，在政府各部職務的行動上就很少滲入民主主義的原則。

現在有選舉的議會來通過法律，及決定一般的政策。然而那些專門化的公共職務都是由非選舉而來的各級行政官吏去執行。這種實際在大體上也有好處，因爲法人總覺得考試與競賽之爲一種選擇的方法，確較普通選舉爲優，而且能够給有能力者一種好的保障，與給權力以一種堅牢的基礎。

關於教育方面，不特教師要憑其資格來委任，就是行政上，視察上，與學校管理上一切人員都是這樣。誠然關於讀書的計劃必須經過諮詢一個選舉的團體名爲「公共教育的最高會議」纔行公佈，然而不要誤會，這個會議原是由各級教師選舉，而非由公衆選舉的，從大處去看這種情形，而不管似與此相反的組織細節，那就可以說

關心教育的法國公衆很少干涉及這些教育行政事務的，他絕不干涉，除非由報紙，由議院所表決的法律，換言之，除非由一些很間接的與很普通的辦法。他的參預并非參入在行政裏，他亦不抱怨，因為他感覺比不上這些官吏來得有本領。

中央權力——在民主政府之下，如在專制政府之下，地方的權力日漸隸屬中央的權力；這種運動在教育方面是不可抵抗的，正如在其他公共職務方面是不可抵抗的。這種集權的趨向已常被注意。誠然其中自有不少政論家在報紙上與在書冊上反對這種趨向，可是他比理論更爲有力，常歸結指出一切理論都是謬誤的，所以與其究責這種趨向，無寧設法去了解產生他的各種原因。

任何人如果根據足夠數目的集權方法來類推，那他就必發見兩種理由，（一）中央政府認識國家一般的需要，至於地方政府則輕微地或太緩慢地覺到他。這是中央政府強迫各地去用力組織，工作和耗費一些他們所不愛用的金錢。所以進步多來自中央政府，如果沒有他的強制，一條細小的鄉村就甚或連一所簡陋的小學都沒有。他們本身就沒有文化，他們如何能覺到文化的需要？（二）別種理由就是得之於本能的需要中，即得之於本能地需要維持國家道德上與智慧上的純質，與反抗分化的一切原因當中。姑勿論他是否有意爲此，每一個國家都承認這種需要，因爲異質是共同生活之嚴重的障礙。

各人都承認法國學校是一種融化各地人民的大工具。例如當他竭力抵禦各地的土語，方言，與本地音節的時候，他如何不能改善與增進言語的統一呢？學生在同一學校的同一班級裏，應受同一的教育，應吸取同一的文

藝，應有同一的世界觀，致在最後的分析中，介乎他們中間的共同聯線應克勝他們的差異，那不是一種利益嗎？

允許的分權——一些分權仍是必要的。他所以重要，因為必須適應各地地方的需要，而此需要，只有地方政府纔居了解的地位。其次他亦重要，因為并非在教育部公署內而是在實施教育的地方學校內去把規定的東西放到經驗去，而經驗，或說得好些，實驗纔能發生新的觀念。因此中央政府總給與地方政府多少自治。不錯的，在教育各方面，特別在初等教育裏，是最接近民衆的。

我們都知到法國爲着行政的作用起見，把國劃分爲若干省。這是省政府去訓練，委任和品別教師。省政府爲適應地方需要，亦有權根據本地的生產方式和工業方式去調整學校的上課時間和學習的課程。

在上課時間上與課程上，初級學校并不比中級學校更爲自由。然而關於一切所謂課外活動如學生合作與各種組織等等，則全由學校負責。視學員常鼓勵各教師去找尋一切新的教育方法。這特別是附屬於師範學校內，而爲未來的教師去實習的小學，常在每一省中用爲一間小的試驗室。

教師的組織——有一種在三十年前已開始他的範圍廣闊和有利的發展之新現象，在討論分權與集權當中，必須加以注意的，因他在某種程度內，曾變更了教育系統的品質。他在中等與高等教育內沒有在初等教育內這樣重要。他在初等教育內曾與那種職業聯合的大運動互相聯絡，這種大運動就是工業的無產階級名爲工團主義的（*syndicalism*）聯合的結果。每省的教師組織起來成爲省的聯合會，從而再成立全國聯合會，加入「工人總同盟」（*Confederation General des Travailleurs*）裏面，此種「工人總同盟」就是法國工人之一種

大組織。

那必須承認在開始時，國家與教師聯合會是有一些鬭爭的。國家因其權威為他們所危害，於是起而反抗他們。他反對國民的公僕有權如工人去組織聯合會。聯合會為各民主政黨所聲援，勢力亦至強大。自然歐戰以後，兩大強力的關係已經改變。讐敵已變為合作，到現在，他們對於教育上的進步亦不為無益的。

這些聯合會之設立原欲增進他們教師之物質的利益，及保障他們之公權。例如他們希望教師在課室外應該享受一切其他公民所有的自由。

然而如果不惹起一些激怒的困難，與不排起一種細緻的社會哲學的問題，進步是沒有的。教師有權為着他在校裏被禁止講授的意見來鬭爭嗎？他有權用他的地位之自由去惹起父母間的不安嗎？在大戰不久之前，一時盛傳教師開會曾經有表決過一種不愛國的動議。可是一到大戰爆發，教師便表現着很英雄地犧牲他們，竟達四分之一他們的數目（約二萬五千教師在前敵，其中死者七千餘人）。因此，介乎公民的權利與公立學校教師的責任，其間顯然可有一種衝突的。這些就是幾種困難似乎不能由幾種普通原理可以解決，他們只可因着某種特別時間，與依着某種特別程序由生活去解決。

這裏就是一種事例表明教師聯合會如何超出他們權利的要求之上，盡忠到他們責任的行為上。和以他們的參加去證明他們對公共福利有一種無私的精神，和一種責任的情感。這是超出全世界的期望之外的。

這些聯合會又常討論教育長官所計劃的改良，他們自己又造提案，及組織委員會用一些更好的方法去研

究及實驗，他們勇敢地爲着國際間的互相了解而工作，使得保持各民族在和平的事業上互相合作。總而言之，他們似已表出自己是一種新的與堅實的進步元素。

五 教育的系統

初等教育的社會目的——已經達到法國社會與政治發展的一切社會都總建立強迫教育去教育所有他們的國民。那很容易了解這種教育的意義的；他志在供應兩種需求，這兩種需求雖然似是一種，然亦應分開來看的。

一、融化——第一種要求就是社會要融化一切他的分子在他的文化內的需求。沒有一個人能留在他的文化之外，如外來人一樣的。每個人都有權去融化，因爲沒有這種融化，他便不能取得一個人物的屬性。這有什麼意思呢？融化之最主要的基礎在於兒童取得『團體的表象』(representations collectives)這些表象的性質與存在，近日社會學家已爲之充分表明。他們是團體的，集合的，因爲他們對於每一團體都是最重要的，他們亦似是命令的，個人不能改變他的。一國的言語，如用字和句法等等不是個個人都必要遵守嗎？又如計算的系統，數量的測量，主要的道德任務，一些普通智慧的形態如近代的因果觀念等等，社會不是強迫個個人一樣嗎？這些元素之傳達就是要將一個人歸納到一種特殊的文化內去。

二、製造公民——民主社會并不以有第一種目的即行止步。他們想養成一些能參加團體工作的公民。學校

是這種公民訓練之最有效的機關嗎？此外不是有別種更有效的機關如報紙或政黨一類東西嗎？那不關事，學校教育總是必要，俾得別種勢力能施行他們的影響。所以養成公民無疑地是初等教育之第一種主要的目的。

初等以上的教育——只有第一段的教育是強迫全國的。此外還有其他階段。這些其他階段并不包括入因工業進步而至許多職業都不可少的特殊教育。這裏的問題是關及一些更高級的階段如高等小學、中等、與高等教育等等。

社會不能不設備這種高級教育，因他對於高等文化的需求是必要的。此時的問題是——這樣的教育應給那一個人享受呢？這裏發生一條問題，是很著名的，大多數領袖國家都在討論之中的，即在『教育年鑑』之前數期亦曾討論過。如果這條問題討論得這樣普遍，與這樣固執，這必是表明在民主主義的文化中正發現着一些新的趨勢，一些我們必須研究明白的趨勢。

單一學校的哲理——在許多社會裏的初等以上的教育，到現在還只是給少數社會階級所佔有，這是一種事實。然而同時特別在法國，發生有一種強大的運動，用學校津貼或父母犧牲等等的辦法，去把這種教育之門漸漸廣為開給中下階級的學生。不過在大體上，那些中上教育選擇學生之原則還是基礎在社會階級的差異之上的。

反對這種情勢的就發生一種單一學校（*ecole unique*）的運動。這是距今一世紀以前法國有一些思想家如孔多塞（*Condorcet*）等人所爭論的觀念。然而這只到最近纔覺得這種觀念之採用不可再候，這種運動從

兩種完全不同的趨向取得其勢力。(一)第一種是關及個人的權利的。問題就是問一個兒童的命運所依賴者不是他的能力與真本領，而是出乎他所支配之外的一些情形，如家庭之地位等等，這是不違反正義的嗎？(二)第二是關及社會福利的問題。是問社會最大的利益是不是要從他的分子中選擇最能領導他的各種活動，與增進文化進步的那些分子。這條問題愈討論，則社會之欲爲最優越的人所領導者亦愈迫切。

這兩條原理，他們之相異原是不可比較的，然而大家都會起來要求給各個兒童一種共同的初等教育，然後再從那些最有能力的學生當中選擇出來去受各種高等教育。在入這些高級學校時，階級的區分是沒有的，只有那些優越的人纔能在這裏脫穎而出。在大體上，這就是單一學校所有的觀念。

○單一學校應用的限度○——在前期的『教育年鑑』曾經敘述過單一學校所曾實現的到何程度。直接引到大學研究而不須經過中學教育的高等小學，常是免費的。學校津貼儘可以使父母得回他們的兒童如不繼續入學時，所會賺得的工價。

此種學校津貼的名額永不多的，但暫且把物質的困難放在一邊不提，問題是問單一的學校如果在實現時，是否將把優越的人，及只把優越的人放在一個能給社會以極大用處的地位。這裏便即發生一種屬於西方文化基本制度的障礙。因爲由這種制度，許多在社會機體內之重要的位置都是由遺傳傳遞下來，或由財富階級例如商業家，工業家，農業家，與銀行家等等主持者所追逐。這種事實自亦關及我們經濟制度的基礎。所以用單一學校的方法去把優越的人物推廣到社會內一切行政的地位而去，這種觀念實覺有一門牆爲之障礙。

這種限制之在法國比較在一些新的國家更爲容易認識，因爲他是始終活存的。那很值得加以分析。探訪法國的外國人，常常見到做智慧工作的青年常比別國的青年更爲努力工作；他們工作而且過度，如果稍爲明白他們所學的大部分對於他們後來所辦的事業完全沒有關係。

這種奇異的情形有什麼理由呢？這不是如平常人所言因爲學習的課程及考試委員會，這實因爲教育系統。青年人在法國的如在各處，并非甘心受重壓的。然而這是學生而非考試者去定考試的標準；如標準繼續不停的升高，那只是他們本身迫得要工作，這種迫要亦由於一般的情形。法國并不如美國有一個龐大的本地及外國市場，可以有許多機會供給一般有教育的青年人。法國現在所發生的是受有高等教育的青年數目比起這樣教育能給與他們的職業數目，增加遠爲迅速。這種情形因爲一種事實更趨嚴重，就是最近二十年來，婦人努力研究男人的學問，正與男人猛烈競爭。所以即不提由父傳子或只能爲財富階級所佔有的事業，機會究是不多的。

這種討論可以引到一種有普遍的性質與哲學的重要之結論。就是教育的制度不只切密地關係着別的社会制度，他們而且倚賴着社会制度當中一些更基本的。一個社会的構造不會由一種教育系統去變更，反之，一个社会總有一種合乎他的構造之系統。

其他優越的人——這裏可以加說幾句話，他自能明白的。所謂優越的人不只限於有能力去爲理論的與專技的研究而已。他尚有些價值并不較少的品質——例如精神的，尤其是品性的，有能力去管理人員的，和有正確判斷的等等品質。這些品質不是由考試可以決定與測量。智識的教授於他們并無貢獻，并且他常殘殺他們。然

而賦有這種品質的人仍然成功爲一個社會所需要的優越的人。世界的事務純由考試中和比賽中的英雄去料理，那并非一宗好的事情。幸而這種危險尙未十分顯現。

六 智識教育

內容——那種有更大的價值呢？道德教育或知識教育呢？有人以爲這條問題或者是無關重要的，那好像討論一種發明的機器或一種拯救人命的英雄行爲，孰爲更有價值——說他是一條無關重要的問題，因爲無疑地依着各個人之見地不同，而有相反的答案之故。然而這種說話是不是魯莽的呢？

如將這條問題完全歸到人類的利益那方來說，則社會只賴吸有多量的道德行爲纔能存在，那就很顯明的。然而社會因智慧的努力纔取得各種的進步（包括道德的進步）那亦不是不確實的。知識進步或許沒有道德進步這樣重要，然而知識進步總居前頭，帶着其餘一切而走。所以無論那一個國家，縱不願意，亦須系統地注其全力於後代的所謂知識教育，那亦沒有什麼奇怪的。知識教育是從某種內容而傳授，他有一定的材料；而傳授之施行又跟着一定的方法。那支配選擇知識教育材料的原則是什麼呢？

普通的與專門的教育——法國在實際上常分別普遍教育與專門教育爲二。專門教育包含一種專門職務之訓練，如某人欲變成一個醫生，便訓練他醫病，欲變成一個車牀細工，便訓練他用車牀做鐵的工作。

那較困難去說定普通教育是什麼及表出他包含什麼。有人說他的性質是不偏不私的，他有一自己固有的

價值的。普通教育被視為很重要的，這是一種事實。有些著作家反對這點，然他在各門教育中仍保留一個主要的地位。因為公眾自己是願意他是這樣子的。曾經有些農夫，帶子弟入高等小學，當學校給以農業功課，他們反要求普通的。有什麼利益呢？他們說：『因為訓練一個人比較訓練一個專家更為重要。』然而像『訓練一個人』這樣晦昧與空虛的一句話有什麼意思呢？我們要試為發見這種普通教育所供應的社會需求，及他能滿足這種需求所用的材料。

社會的兩方面。

——法國社會學者與哲學者之最近的工作是想分別社會的兩方面，或可以說，兩種性質。

第一，一個社會，作為許多社會機能分化之結果，就成為一個從許多不同部分構成的有機體；斯賓塞爾氏所指出與分析的就是這種社會即機體論。如果社會只是如此再沒有別的，那麼，普通教育自須讓其位於那些為着每種機能而專門化的功利教育。然而這只見到社會實體之一半；此外還有一半，雖沒有這樣明顯，也是同樣實證的。所有因其職務而專化的各個人在他們彼此間的關係中，都為一種共同所有的規律所支配，這種規律，他們是嘉納的，在這種規律之中，他們是承認同一的道德原理的。他們有他們集合的表象，他們共同的科學，他們共同的情緒。所以一們社會亦是從一種精神的交結而構成，這種精神的交結纔是社會真正的本質，因為沒有他，許多各個人是不會構成一個社會的。那就是這種本質，教育要一代一代的重新創造，而普通教育所志在保全的亦就是他。這裏就是普通教育的深遠的意義之真實的原因了。如果一定要給『陶冶』(culture)這個晦昧的名辭一種明晰的定義，那就必須在這種共同精神所有物的保存當中去找尋他的特性而無疑義。

普通教育的內容——實施在初等小學的普通教育，曾經有過許多參考，然他顯然只在高等小學與中學纔能發展。在法國如在其他各國，課程因為材料過多，確嘗經過許多嚴重的危機。這是一種新的困難。試一考察一直到十九世紀時的法國教育就知道他是太形式的，幾乎是空無所有的，完全限於說話與寫字的方法。然而他亦怎能幹別的東西呢？在各領域內的知識此時這樣子微小，所以教材是幾乎不能找到的。自從前世紀起，這種材料聚積得這樣多，就幾乎超出每一個能力以外。教育正屈服在此重負之下。一種徬徨不安的情形是可以見到的。他必須實行選擇與犧牲了。這點普通都已覺到，不過現在的問題就是要知當每種研究都似是不可少時，則那一種研究應該免除。

古代語言與文學——這種徬徨特別影響到希臘文與拉丁文之研究，此種研究原代表我們最古的傳習。在中等教育裏，中等教育曾經必須教授他們，視他們與沒有古代語言的學科有同一的權利，裝滿他們的內容至於極點，正如近代科學，歷史，地理，等等各種研究一樣。幸而感謝歷史家的研究工作，使我們知到這些古代社會之不同我們的社會，實比較我們意想中的不同為尤甚，他們實應用不同的思想方法，及感覺方法，他們并不能供給我們一條足開近代社會的鎖匙。

科學——誠然，文學的研究對於一切值得稱之為陶冶的陶冶都是不可少的。他們發展情操，能使人互相了解，我們尚或可以說一切詩人，小說家，藝術家，當他們只是分析感情時，確把感情創造到自己身上，和他人身上的。從這種方法，即從發展情操與增加智識的方法，他們就把心靈去人文化。

思想家如孔德或斯賓塞以爲科學是對陶冶有最大價值的一種元素，那亦是很真確的事實可以證明他們有理。科學曾在我們的學習課程裏佔有一個首要的地位，他們將來亦必不會有失勢之苦。孔德看見此種價值所在，比較斯賓塞更爲清楚。

他們的重要自然來自這種事實，就是他們能主宰事物。孔德所表明他們的教育效果亦從他們的統一的影響引伸出來。在他們的領域裏，科學完成心靈。科學的知識不只是集合的，而且是普遍的。他供給人類一種於事物有實證的智慧體系，又給他們一些共同的規範代去那些構成原人精神的離奇相異的規範。

這種科學的陶冶，在公衆的意見看來，是很不完全的，因爲科學者常把巴斯加（Pascal）所說及的『幾何學的精神』應用到社會事實論究上去，於是他們在這裏的判斷就常證出錯謬及爲成見之奴隸。公衆的意見是真實的，可是也有誤解。有些科學者只在自然現象裏受訓練，而不懂其他事物的。然而社會的與道德的現象亦有他的科學，這種科學慢慢地和漸漸地用他們自己的方法把自己成立起來。設法了解這種科學與方法是不能不有賴於陶冶的。現在已漸漸爲他們找得一個地位，而且找得很適當。許多法國思想家對於他們都抱有極大的希望。他們意欲科學亦能在這個領域裏可以解放人類的心靈和完成他。無論怎樣，那是很難解放一個人對於事實沒有成見的，除非這個人來與事實接觸；這種科學正能致此。而心靈之完成亦正來自這種接觸。

專門的與功利的教育——普通教育曾經受過壓迫，因爲他的性質與內容是較難於訂定。在別方面，那絕不需要找尋有實用目的之教育的種類，因爲他是擺在眼前的。專門教育跟着分工與專藝發明之進步而增廣，這

是現代社會之一種特色。他們有時增加到這個地步，直使論理的研究發生恐慌，鄰於危亡，雖然他們本身也常從理論的研究發生出來。

從哲學的眼光看來，專門學科之特性在其倚賴各種論理的科學，因為專門學科目的在說明一種具體的實體，例如建築一橋，製造一駕車，療治一種病，等等，而又因為具體的實體常為各種科學研究的各種律例所支配的。不過，無論怎樣具體都不能由已知律例完全解釋。因此在這些功利的學科訓練當中，就必須以一重要的地位給與那些由做然後可以學習的實習方面，實驗方面與探求方面。但在最低限度，一個手工工作的人之簡單的技藝都附有許多論理的研究，而不能只從實際中取到。

七 教育法

這裏不欲討論適用到各科的方法，只欲闡明在這些方法下的原則。教育的造詣不能改變的，即或改變，也只限於狹窄的範圍內。然而教授的動作絕不是將內容灌注到一個空虛的器皿去可比。在這個情形中，內容必須為兒童所融化，必須智慧地生活在兒童心靈裏。兒童自己是有一些趨向，一些嗜好的。問題於是發生：要想確定方法，我們是要從所教的材料做出發點，還是要從所觀察到的兒童性質做出發點。自然那不能同時從兩方入手，那只能偏靠一方或他方，而兩種教育趨向都是可能，亦是很明顯的。

兒童需要之請求——自中世紀以來，和 Montaigne 及 Rabelais 等，法國有許多自由思想家不斷的

責罵一種太武斷的，及壓迫兒童的，與不解兒童天性的教育。這種攻擊嘗這樣適宜與有用，所以這些思想家在法國教育學說史當中便變成了古典，而為未來的教師所研究。現代心理學以我們更了解兒童天性，遂供給這種見解以一最有力的協助，他使我們各人知道兒童不是一個小規模的成人，而是一種心靈構造完全不同的生物。教育因此必須知到在兒童興趣與能力之出現與發展中，實有一種年代的次序。心理學之貢獻就是在於研究這種研究的次序，他亦供給種種方法去決定一個兒童所生長到的階段，各個兒童以年歲之不同，而有的或遲或速的發展率。此外尚有何等多的貢獻是我們得自心理學的呢？

然而這種對兒童之智慧的同情有時亦用到極端，甚至欲把教育方法完全從兒童的特質討論中引伸出來。如果此種學說可以確實地表示的，我們可以說，從盧騷之時以後，那就可以在瑞士的教育理論者當中找到，從此他更把他的生機活潑的根苗延蔓到各國去了。

關於應用這種觀念的事例，我們可以敍出那種從盧騷以來常時發生的觀念，就是不要拿組織極為完善的教材給與兒童，兒童只應被指導用他自己的經驗及用他自己的活動去為他自己來發現他必須取得的一切知識。其次又因兒童完全為遊戲的需要所影響。實際上除此并無其他興趣，故又可以說教育應把這種需要發為行動，而使兒童參加合宜的遊戲去教育自己。

人類文化與兒童本性——然而在法國如在瑞士，一般的教育實際并不跟着這些理論，他們并不使人發生信心。而此種教育實際亦能成功，因為他在每一處都能養出一種富有教育的青年，教育得很好，深能了解他們

嘗學的是什麼，能夠創出更多的知識。

然則什麼是這些理論失敗之精細的，然同時亦是確定的理由呢？關於所曾討論的最後的這種觀念，一個著名的瑞士心理學者（Claparede 氏）最近把他基礎在一個偉大的自然學者的工作之上；這位自然學者表明在動物當中，遊戲能練習那些對於成人階段極有用處的各種本能；小動物從遊戲而進行各種練習，例如弄球的小貓兒正學習着捕鼠。然而這種比較已指出了人類與動物天性之不同。構成動物的文化之動物的技能乃以本能的形式融化在他的神經系統內，而以遺傳來傳述。人類龐大的文化體就絕不能如是，他的語言，科學，藝術，一切都是極端複雜的。他這樣複雜，決不能銘刻在個人的神經系統內，一如遺傳的本能。我們的本能，假如在兒童的遊戲中得以練習的話，亦決不會引帶我們到我們將來需要的任何知識與技能。

同樣，如我們相信兒童以自己的能力可以發見知識與技能，那亦是很沒有理由的。支配教育實際的真理就是：教育必須傳述的文化是一些異於個人天性的事物，決不以順着他的天性之故而便可以達到。

動的教學法——如果這幾點已經說明，那就很易明白爲什麼教學的實際不會跟着這些勇敢的提議，將來除了在極小的範圍內裏，亦永不會跟着他們。那必須從要傳述的文化做起點，俾得傳到兒童。問題之困難，如我們已經認識的，就是要使這種文化對兒童是生動的，必須看到當他進入兒童的心裏時，不要「如一塊死的樹葉浮在一個湖沼之上」（用柏格森的句語）他必須深鑽入去。

一切這些方法的原理就是：學生必須了解對他說的一切。所有教育的力量都要集中在這種目的，亦不要省

力去勸教師不可離開這種目的。心內死記不是真知。凡會變成機械自動的知識都不應信任他。不過這種不信任有時亦推得太遠，結果使到那些變為機械亦極有益的成就，如綴字，句法之公例，等等，亦在課室中蔑視起來。其次，說技能的與專門的教育不需解釋便能引到理論的材料去，那亦是悖理的。這必須了解，否則便有所不解。

如果學生了解的意義必須切實說明，那就可以說：他應解作一種在智慧方面及在身體方面之重新創造的與使用的能力。明白一種科學的理論應要解作解決包含他的特別的與更複雜的應用之各種問題。亦應要解作應用這種理論如槓杆去移動各種事物和發展真的經驗。智慧在根本上決不能與行動相分離。因此他是舊知識之融化，新知識之發現。更說得清楚一些，這種方法可以稱為動的方法 (activity methods)。

八 道德教育

上面嘗說，要問知識的與道德的教育二者當中，何者有更大的價值，實為一些無用之問題。然而我們可決言後者更為主要，因為如果道德不能一代一代的傳遞，則首先解體者就是社會，而人類人格之品質隨之而消滅者則為個人。那更可以真實地說：此時殲滅者乃是心靈。在事實上確有不少民族，他的心靈是再不足以鼓動身體的。而在歷史上亦發見有不少民族是因心靈死而致死亡的。

道德教育更為主要，然而亦更屬困難。昌明知識比較鼓起意志與感情的能力，容易得多。要想成功，道德教育必須直觸心靈中構成決斷的那部份，或生活方向被其決定的那部分，或在根本上關及人類的那部份。

問題——如果不先行說明道德教育所幹者何事那就很難解釋這種教育如何纔有實效，實施這種教育的機關如何保障他。

近代社會的道德，因為他們涉及無數關係，如家庭的，教育的，法律的，職業的等等的無數關係，故呈出一種萬分複雜的問題。然而這種偉大的社會創造品必須傳達到個人去的。必須傳給他一種習慣的與實際的生活方法的知識，雖然這種知識或未整理得很完全，然而他必須分給，因為個人無論怎樣決不能獨自發明他或創造他的。斯賓塞使兒童以個人經驗發現『自然懲罰』的學說，其與實際之關係，正與使兒童自動發見知識文化的觀念無有不同。

現在的問題就是要在兒童心裏鼓起一種關及構成道德的東西之情緒的態度。社會有無數任務用有組織的或偶然的制裁方法去強迫個人執行。然而只當個人有一種尊敬的情感去接受和執行這些道德任務，而非感覺有外部強迫纔不能不去接受他們時，道德始行存在。在這點看來，道德之實證的研究是符合康德的舊分析的。這裏進入道德的態度中的，有許多情緒，然為其中心的則為一些價值的感覺，此種價值不能和其他個人利益的價值相提並論的，他如宗教所稱，是一種神聖價值的感覺。此種態度常常要求抵抗個人天性之傾斜，減少個人的私見，要個人用自己的力量去明辨和欲望道德的真理。

再進一步，正如道德不能完全由個人所創造，故德性也常不跟着他的自然傾向，有時甚且反對他們，因為道德的意識是不同個人的天性的。然他仍能生活在兒童心靈裏。最幸運的就是兒童的天性，如他包含着德性，亦并

不仇視他或屈折他的。他有一些趨向，道德的趨向可接駁於其上的，例如柔情，模仿，授受性與習慣等等；甚至恐條與自大也常能用道德爲教育之助。

教育要集中一切這些源流來工作；這是他的技藝，然而必須承認這是一種常忽視其能力的技藝。他比知識教育絕沒有這樣有系統。他由家庭裏，朋友間，師生間等等千萬種的活動去求他自己有效，而同時並沒有什麼反省和專意。其中應用的最主要的機關和方法亦可以加以討論的。

家庭——法國之道德教育的作家大概都承認家庭對於道德教育最爲主要。孔德說個人惟從和惟在家庭裏去開始接觸他的社會集合目的，故家庭纔是真正的社會細胞核。他又以爲這遷逮特別是母親的職務。據孔德之意，如利他主義者確爲德性之明燦的火光，則此種愛情實由敬愛母親擴充而成。

近代家庭已變成一種分子極有限量的集團，各分子生在一種共同的生活，生活狹小而親密。家庭的特性滿充利他的情感，其中各人彼此相愛，爲着他們的團體，幸福與榮譽而相愛，因此，個人就用愛情去對付家庭的許多責任。秩序之敬重，與責任之情感由是透到愛情裏；道德的價值乃至深入人心；德性與天性由是在那裏參雜起來。這就足以解釋家庭何以能堅固人心，使家人有熱烈的忠誠，完全而自願的犧牲。他雖沒有想及道德教育其物，亦常能變化個人的氣質，使一自私者成爲利他者。在法國可以說在各級社會裏都尋到的，然而在易陷於不幸的下級社會特別強烈。當許多成人敘述他們是從教養他們的家庭裏得到他們一生之最好的事物時，他們對於他們個人的歷史自然不會看錯的。

然而那亦是不错的，就是家庭社會每不能供給一種完全的道德訓練。個人除了知到從家庭生長的道德規律以外，必須學習未爲家庭感情所增強的來自世界的規律。在家庭裏的學習之不完全就在這點。別的社會機關是必要的，例如教會及學校。

教會——大部分人民都在各教派的教會——特別在羅馬舊教會——去接受一些宗教教育的。我們顯然不能計算這種教育的影響，甚至對於那些後來不從任何教義者也不能計算其影響。然假如這件事是可能的話，分析和分離所有其他影響是必需的。誠然這種影響至少對於那些忠實信徒是很強的，而其原因則歸於爲宗教特色的兩種制度——教義和祈禱。在教義裏面，包含着一种從宗教的立場來考究的道德。由此講授的道德一定是那些在考究之下的時代流行於公共良心的道德，忠實人的道德。但是這種道德與一種宇宙的道德秩序相聯結，認定一切責任都是爲道德權威化身的上帝所強迫和制裁的，故這些任務是由無上神聖授予的。從此乃有一個相當於我們的之靈魂，引入宇宙內，再由這靈魂發生一些最深切的和最有力的情緒影響。

祈禱又有別的影響。我們已經說過，教育不斷地再造社會團體的精神聯結，宗教的祈禱有時藉牠的集合的儀式，慶祝日和聖餐的最高權力去再造這種聯結。結果牠乃使個人超出自身之外及使靈魂的聯結有效和顯現，這種昇華的效力還可以於現世生活中繼續存在。

然而，我們必須在他方面指出一個在法國極顯著的事實；牠的起源遠在幾百年之前，且隨科學及整個近代精神的和物質的文明之進展而非常擴張；這個事實，就是許多從宗教精神分離而生的唯理主義運動。宗教由兒

童最少時的習慣培養信仰；例如，宗教使兒童習於一些動作，習於祈禱，好像信仰的定義在給兒童以這種真理的理由和證明以前已經是真確的了。這種動作的習慣培植信仰於人類心靈中的最深處，不過當新知識引進來時，及當批評的能力與醒時，牠是可以分離的。假如道德是很狹隘地附屬於及緊接於宗教教育，那末，那些已經失掉信仰或簡直已經變成冷淡的人們便會發生道德分裂的危險，假如這種情形沒有說錯，則這種分裂自必須加以看重的。

學校——一個教師若不覺得學校應完成，加深，同時和擴充在家庭所給與的道德訓練，這簡直不配稱為教師，家庭亦必須供給兒童一個教育環境使其能成功發展自己。

在事實上，學校供給兩種道德教育——其一是特殊的，在每週時間表指定時間直接專攻道德教育，其他是尋常的，隨時施行。特殊的教育是所有教授的人都覺得是最困難的，雖然大多數專任他的人都不願牠所加的重負而獲得對牠的嗜好及不肯捨之而去，教師於此必須享有選擇教法和程序的完全自由。兒童的年齡要求功課當包含簡短的和極具體的故事，給予實例及要影響情緒，教師能夠從那裏找尋這些材料呢？往往在歷史中取材，不過最要者，是在生活的經驗尤其是個人的經驗，與及人的品性，脾氣及缺點之觀察。此種觀察是我們在世界內家庭內和自己當中尋出的。有些人常用課本而註釋之；間中向古今詩人請教。許多人用一種撮要來結束一個故事，把牠寫在黑板上，摘要記在心頭。好像一首教義問答。這個問答教學法，假如隨以說明，是有牠的價值的；這樣信賴機械記憶的方式後來有時在懷疑和嘗試的當兒可以聯合紊亂的情緒而引出決斷，好像戰場響號一般。

尋常的道德講授是在任何時間都可施行的，例如，在國家或國際生活的某事，或某地方的事，或特別在學校生活內的某件事的時候，都可施行。如果時機會引起兒童的興趣或情緒，則片刻都是適宜的；當教師努力着重片刻時機所包含的道德教訓，所要求的職務，和所應該避免的錯過的時候，他的反省將能感動甚深。

紀律——學校用作道德訓練的工具，除講授外，還有其他的工具。學校必須有紀律；牠是一個小社會，而且和各種社會一樣，牠要求生存及完成牠的作用，故要遵守一束已經極複雜的規則。自然，兒童必須於規定的時間完成他的工作，他必須守時，他在上課時必須肅靜，舉止得當，雙手乾潔等等，所有這些，構成一種兒童的規則，他所包含的任務，比在家庭的更為緊密更為嚴厲，這些任務的完成，就能將在家庭內的和在公共生活內的道德行為聯結起來。這種紀律顯然必須避免變成過於瑣碎，不過假如牠是有效的，牠給全班以一健全的空氣，且學生視牠是一件樂事而非一件苦事。紀律之教育的影響，密切靠在教師的人格。假如以恐懼為一個常規的動機，牠會破壞這種影響。惟有當規則由一個非個人的權威——道德規律的無上權威——的情感來保持的時候，牠才有效力。教師的功用就在喚起這種情操，然而他只能於他自己感覺這種情操至最高度時，和假如他深覺自己是那個超越自己的權威的解釋者時，他纔能喚起這種情操。

譴罰——學校懲罰制度之存在，與上文所說的是否衝突呢？譴罰遇必要時可用於一切小學和中學，不過不是我們習俗已經喪失的體罰。我們不必追究原因，但可以這樣說：公意鄙視體罰，且家長永不容許。為紀律起見，只有極輕的譴罰是用得着的——斥責，逐出班外或校外，剝奪娛樂等等。在事實上，訓育最好的班級，常是使用譴

罰最少的班級。

關於使用譴罰來訓育有無失掉牠真正的道德本質的問題，假如顧及最近研究所顯示的譴罰的真正效果，反面似爲事實。直至現在，理論家只問譴罰的目的應該是什麼，牠的目的在贖回過去的過失呢？還是恐嚇將來的犯規者呢？社會學家單單研究過去各種社會中譴罰實在如何施行，他們的結論是，譴罰常從集合的道德心發出，這種道德心，受了罪過的侵害，不反應去恐嚇犯規者，卻是去維護存於各個人的良心中之被恐嚇的權威。這種道德的權威必須在人人的眼底仍爲神聖不可侵犯。涂爾幹說，譴罰的基本作用，決不是使犯規者受苦來補過，也決不是恐嚇未來模仿者的效尤；而是保障公共的良心之安全，因爲即使他未曾達到侵犯的目的，但違犯規則，亦一定會搖動對於良心的信仰，所以要保障公共的良心的安全，就要表明這種對於道德規律的威權的信仰始終有同樣存在的理由。（註）

因此，我們必須認知：普通的社會譴罰和特殊的學校譴罰之爲道德教育的因子比通常所相信者重要得多了。

自律——這個是一班或一校的小社會不能用某種自治的方法進爲一種較高等的社會生活嗎？就通常之所知，學生從事規定一種他們必須遵守及監視人人遵守的規則，他們由此會較了解規則的需要，且達到一種更完善的道德。此種道德已爲康德著名的公例說出，就是，「人在裏面是一個立法者同時是一個服從者」關於

註：涂爾幹『道德教育論』原書一九一頁，本書所引的一切關於紀律的討論都以該書爲根據。

這些方面的試驗已經到處做過，但是很少證明一些概括的結論；其實他們在那裏成功，很難辨別什麼是學生努力的結果，及什麼是由於教師之潛伏的但永存的威權。

這些自己訓育的試驗，特別在所有那些學生會社中從事，而這種學生會社在學校周圍日有增加——如學校合作社，研究團，遊戲俱樂部等。關於這點，我們十二分感謝外國人尤其是盎格羅撒克遜人給我們有價值的先例。童子軍的團體可作一例，這種團體普遍全法國之速有令人不可思議者。

當我們考究用以使道德教學豐富的新方法時，達到如下的結論：就是最有效和最急需的方法，就是把個人融化到會訓育他和強固他之分子時時增加的團體裏，在這種社會生活的方式之中便可以提高他的道德標準。關於道德其物，一切都可以從最高的社會關係中求取得來。

九 公民訓練

公民訓練不過是知識和道德教育的一章，但是因為牠是這麼重要，所以無論如何簡略，亦很值得我們特別考究。把國家的命運付託於大眾選民的好感和善意，確是民主主義所從事的高貴的冒險，然而我們常常這樣想：這種冒險完全靠着適當的公民訓練。這個原則，在法國到現在都接納他，而沒有捨棄他的理由，這是我們必須承認的。

對於那些能夠得到高等教育和成爲聰明的天才的人，那最適於他們的政治訓練者一定是社會之科學的

研究，如在若干時間所發展者。爲企圖瞭解社會集合的需要計，爲分開社會界之因果關係計，爲體察他們如何可以對付，如對付自然的物理力量一般計，與及爲引導他們向着社會的目的而不爲牠們所壓制計，這種研究，儘可爲天才的人担任，及可爲準備他們從事政治生活的工具，如此的準備且比往日的天才所準備者爲優。

但是對於單以初等教育爲滿足的民衆又怎樣辦呢？

報紙與政治運動——我們不能否認有對於民衆的政治訓練比學校教育更有力量的各種影響。其中有些是好的，有些是惡的；例如，報紙或政黨的鬥爭等等，報紙常用作如約翰彌爾所稱『邪惡的利益』真理公平和個人榮譽之藐視。政黨衝突，因爲致力於最盲目的熱情，所以引起人們互相憎惡的情感。然而任何太過輕蔑牠們或說牠們是壞的影響亦不須此，我們試追憶大約一百年前農夫和工匠像各自獨立而沒有關係的——他們精神的領域幾乎和動物一樣狹小，存着最狹隘的情緒，限於親屬或鄰近的愛憎，所以我們不要忘記今日的報紙和政黨確是引起他們注意到社會生活的一切事情；牠們在偉大的思潮中一路引帶他們；牠們開導他們以各種意見，這些意見在學生看來也許覺得太過敷淺，但仍是抽象的和普遍的；一言以蔽之，牠們把他們社會化了。我們並沒有希望牠，也沒有絲毫關心牠，但這些模糊不清的力量其能喚起精神之處實出乎我們意想之外的。

公民教授——所有學科，甚至最微小的，都給兒童以不可少的知識工具——閱讀，寫字及精密思想的練習——成爲政治訓練之一部，然而，有些學科更能直接及更能特別貢獻於這個目的。（1）公共法律。在一切學校的學科中，都有一種極簡略的政治及行政組織的功課，俾學生至少可以膚淺地熟識他的國家的主要制度。

這些功課倘引導得宜，有時可以幫助喚起欣賞和感謝各時代的不斷的集合努力之一種情感，這各時代逐漸構成這些制度的精緻結構，其奇異之處幾乎和生物的結構一樣。（2）地理。為瞭解本國和世界的生活計，我們心中必須有一幅本國和世界的地圖，這實在是自然地理學的根本任務，於自然地理學上，人文地理還加以若干關於各種人民，交通工具，物產等的觀念。一個兒童知道他的食物和衣服從何而來，由是學習體會今日世界的人類種族的連帶關係，不是很有用的嗎？（3）歷史。據教師說，歷史對於學生不及地理這麼易接近，他們只於歷史供給戲劇故事材料時纔感覺興趣。除非直至年齡較長，否則他們不想像過去的遼遠及風俗制度的殊異。然而縱使他們的歷史觀念是怎樣貧乏和曲解，他們亦可從此引出有效的政治功課。這種說法，也許似乎奇怪，但牠是真實可證的。例如十七世紀法國因「改革教會」之「信教自由的勅令」的革命而受極大災害的故事，便能夠教誨青年以信教自由的原理；達于極點卒致釀成軍事的災殃之狄克推多的歷史，亦能夠引起一種對於狄克推多之本能的憎惡。雖然根據先驗的推理，我們可以懷疑牠，但是社團確能夠從過去經驗得到利益（雖則所得并不多），那正如個人從他自己的經驗得到利益。歷史是團體的記憶，牠多少可作為團體行為的一個指導者。

○歷史與愛國心——在兒童的道德訓練中，歷史的主要功用，即使不是創造，亦一定能發展兒童愛國的情感；他由此覺知那個為其國家之偉大的道德人格。假如只曉得某些顯著的事情，則曉得幾件曾用通俗想像變了形狀的事情例如勝利，失敗，榮耀的氣象，國家的錯誤等等亦是很好的；學生從此可生出一種愉快的誇示的和謙遜的情感；他為忠特女烈士（Joan of Arc）之死而流淚；他因 Grouchy 將軍不能依時馳抵滑鐵爐去取得戰

勝而失望；他對 Pasteur 各種之發明而生熱心。一言以蔽之，他在國家生活中的事情所經驗的情緒，好像他在自己生活中的事情所經驗一般。他簡直生活於國家的生活中了。他的國家的生存意志是在他的心裏去規定國人生存意志的任務。我們說的國家精神，決不是一種暗比。

愛國心與公民訓練——愛國心自然是公民訓練中的一個重要因子，假如牠有充分力量來壓制自私的利益，牠能使個人委身於團體，及在他的和同國人間創造出一種 Michélet 所謂的『大友誼』。孔德之恢復『愛家庭然後愛國家對於使人脫離他的自利心及使他能够忠於更普遍的職務，實不可少』這個舊觀念，似乎是不錯的。

國際主義與道德教育——『國家之原始的兇暴』一語，也是孔德所說的，通常在古代及幾乎直至近代，在良心中的確沒有存着一種任務的情感，能够超越於其對本國的任務者；國家的利益就是最高的任務而且牠不受一個理想的道德命令所限制，然而現在已有一個重大的變遷進行着，增強着，而且顯然是由於社會實體的變遷，一個社會特別是一個經濟的，但也是知識的社會伸張到牠的範圍之外去找尋牠自身的制度，他亦已有一個集合的道德心了。牠已把國際公理的觀念，及無論何人必須尊重外國的主權及其國民的個人主權之情感，深入國民的心靈，公理的觀念漸漸普遍，而且此種觀念附加在人類的性質上而不僅限於附到同國人的性質了。（註）

教育永不當建立一種超出實際可能的情形以外的烏托邦，不過，假如牠不以適應道德及借助道德來跟着

註：我們須要記得這大意已經在 Stouffer 哲學家與古代法學家中心概述過了。

道德意識的發展，牠會失了牠的使命。教育必須知到正在發展中的新任務，但牠并非失敗；關於這點可有許多證明。所有公民教授的功課，所有教科書，都把他們所輕視的愛國狂，和愛他們讚賞的公理所管治的愛國心加以辨別。他們諄諄教誨兒童尊重外國主權，厭惡一切不是衛國的戰爭；藉教育之力，傳播一種國際制度的組織的欲望。這種精神的其他證據已表現些時，而且已經說過了；小學教師聯合會往往比其他聯合會較易感受社會的趨勢及較爲決心來培養牠，這種聯合會已經和他們的外國同志組織一個國際聯合會了。牠們禁止傾於鼓動憎惡外國人的教科書；牠們期望在各國裏歷史一科應該教學其真相，而不可因國家利益或國家誇大任意偽造。不同國的學校兒童間的友誼關係，亦日見增高。

我們大約是在求聯結各國人民爲這一種大教育努力時代的開始，而且要想預言和列舉牠所能取的方式，那都是徒勞的。對於哲學家是重要者，就是供給這種努力的目的以一個較好的定義，然後牠的指示可以得到了解，而且國家意識與正在生長之中的國際意識間內在的衝突所起的困累，也可以不致發生了。

分化與同化的趨勢——當旅行時，尤其是當生活在外國時，我們便會感覺文明的殊異。不特語言不同，即道德的觀念和情感的深刻亦莫不有別；譬如，那裏不是流行一樣的尊榮觀念，一樣的誠實方式，一樣價值的等級，一樣的愛父母或愛子女的程度。而且當他自己感覺這麼殊異時，總有多少悽楚，然而仍有些同樣深刻的相似點是可以看得見的；譬如，該國的文明真正構成那可以稱爲西洋的同一偉大和共通的文明之一部，因爲這是西洋各國把牠發展，且遍全球。

歷史向那方面進行呢？牠是進行分化呢？還是進行同化呢？在牠的進程中，這麼多的普通原因和這麼多的偶然變故的結果，傾於區別和分離人類，還是同化他們呢？世界上比這些更嚴重的問題是不多的。（註）

自然，兩種相反的趨勢是顯然可見的。有些力量從事分化，那多在大國裏工作，牠們傾於保存牠們的異點及固執牠們無從捉摸的權力。牠們企圖防衛牠們受那些可以侵及牠們的制度、風俗和藝術所特有的勢力之攻擊。牠是一種可以適當地稱爲「國家主義者」的趨勢；一種自然的和公平的趨勢，因爲這種差異就是牠們的存在，這是斯賓塞所見的唯一趨勢。在很久的時候，他提出他的進化只向分化一方面移動的見解，這個意見是從他的生物研究推行出來且在社會界應用的。

然而，有許多力量指引文明趨向相似的方面走。科學，基礎於科學的工業，交通工具，近世的一切發明都是使各處的物質生活日益相似，與及引帶牠們弄成類似的制度；牠們以同一的構造給與各國人心，以同一的意見教養人心；牠們如上所述把同一的道德原理到處傳播。這個趨勢似乎比相反的趨勢較廣較強。究竟維護那一個趨勢，不可不加以選擇。

進步的方向——『沒有道德不承認類似（likeness）』的這個說法，確是一件好事，而且實際說來，這原就是道德至善的原則。假如我們不確信在不可避免的不同和殊異之下，能够由心靈尋出同一道德信仰的認識，或

註：關於這個問題當參考一本有新意的和深刻的著作：巴黎大學 A. Talande 教授的『物理科學與規範科學之分解』La Dissolution

dans les Sciences Physiques et Normatives.

者至少尋出一種能夠保障牠的可能性，那末，我們怎能實行對他人的任務呢？假如一個人既無伴侶又無鄰人，他怎能愛他的伴侶及待他的鄰人呢？而且，假如沒有共同原則，怎能有互相的了解呢？

現只把國家加以考究，決沒有任何反對國家道德心的問題，只有一個寧願使牠們的文明相似而不願使牠們相異和疏遠的問題而已，假如教育在牠的發展的十字街頭需要在最後的分析知道什麼是進步的方向，我們可以說，進步就是趨向相同和調和，而離開相異和衝突的一種運動。

德國教育的哲學背景

莊澤宣譯

德國教育的哲學背景

一 研究方法

一國的教育制度好像那個民族一樣是由歷史造成的；教育制度，爲各種情勢及民族命運所束縛，爲民族精神他方面所表現出來的事物所牽制，發展的時候也會有多種變換的形式，暫具的風格和趨向，而且於表面上或實際上在雜亂的機關制度與人物中生存。初時這些事情或者祇不過在史家研究工作中承認與描寫出來，但是歷史的意識對於當代事物的想及終於是有限的，我們必須找到更深切的解釋把他們的基本品質與精神發現出來才行。因此我們可以嘗試去分析德國教育的精神及我國的教育與教育制度特點的最後來源來寫成一部許多人——如 *Kehrbach*, *Paulsen*, *Lehmann*, *Heubann*, *Leser*, 等——已經做過的德國教育史。但是就算我們能够這樣的證明和補充詳細的史料，研究材料及關於各時期的專家探討——這些材料都已收入鉅卷的德國教育史料爲人人所能利用與參攷，——或是就算我們能把從第一個德國教育家 *Rhabanus Maurus* 起到現在世界知名代表德國教育思想與組織的 *George Kerschensteiner* 止重寫一部德國教育思想史，其中仍然有好些地方不明瞭或僅偶然的充分的說明。因爲一個歷史悠久的民族，歷史上的詳細實況是爲多方面的事實與勢力所造成的，我們在着手的時候必須把這些事實與勢力的用處與價值及和國家特性所關研究清

楚。他們必須被認為事實，在生活的簡單年表上定下位置描寫出來，雖則我們深究的時候他們也許是曇花一現或是人民暫時自己強做出來的。「純粹」的歷史祇說出「真實的經過」把實際的發展弄清楚，各種造成好看的歷史事跡的勢力表現出來；如果歷史的目標是去評判，去找尋是否從理想上或品質上是純正的，民族性的，德國的，那就越出工作的範圍了。

這樣看來對於這個問題另一個解決方法就是把一個民族的教育制度裏的特殊民族性用純歷史眼光去表現出來。如此可說是比任何方法更正確而且相信是更簡單，先把一個民族，在此地是德國的真相說明，再從這裏面來看教育制度的形式是應當怎樣，這個制度當然是這種真相的表現和他的勢力所形成的。我們未嘗不可以把歷史上的事實照預定的理想來大致附會上去，譬如事實可以符合理論的便用以引證，不能符合的則另行解釋一番；我們也可以把不符合的事實指為外國勢力強於德國民族性影響所及的緣故，指為短時間弱點的暴露，可以說是這些事實是「偶然」的結果，是歷史上幸與不幸的命運所發生的，而這種命運在一般人的信仰以為是可以把歷史變成一件各種情勢促成的神祕不可思議的聚集物，雖可部分的解釋而實是一個悶葫蘆甚至於是變態的結局。但是仔細一想，這種用演繹方法去找出德國教育的哲學未必比歷史方法可靠些；因為德國民族的理想是我們工作的起點，並非祇可有一種解釋的。無疑的，德國特性在十二世紀或該世紀影響所及的與現在的所不同必不止一方面，而今日即在同一範圍內研究的科學家也會有很不同的觀念，至於範圍不同的更不用說了。這樣的情形在德國思想及文化範圍中是必然有的，這些觀念恐怕在德國人意識上比之外國批評家眼

光中的德國特性還要不同得多些，因為這不但是由於從自私自利及皮毛上產生的政治上矛盾所生出的結果會如此，就是用科學上不偏的態度及極想客觀的評判也得同樣的結果的。所以用演繹法去找德國教育的哲學祇有把對於德國特性各種看法一一加以甄別決定那一個是正確的以後才可能。就是如此，這個決定也只有把歷史上事實和真正證據一一看過方能達到，不然祇成了一個研究工作者所造成的空論或通俗的意見，有希冀和要求的表現的危險而不是知識的表現。

假如我們拿一個民族的理想來替代一個民族的觀念用演繹方法來解決這個問題或者可以好些。當然所謂民族理想的定義是很多而且常常變化；他們是靠許多一時的因子，德國人想使自己的品格完善所走的趨向也因表現出來的實際可能性而改變了好幾次。但是這些相繼而起的理想是相關的，在血統上是相似的，在同一條線走的，所以是在思想上整理一番，這條線在明晰的意識上可以給我們一個進步的印象而且從自制上看來有顯然的態度的衝動的內心趨向和社會精神產物發展中的永久創造因子如一個民族和他的文化常常在民族所奮鬥的理想中比之實際情狀中看得更清楚更正確。祇有拿民族理想來比較，我們方看得見在人民潛意識中及在他們特殊的價值感覺中有多少自己創新的事物和有多少由其他影響激起或混合起那種感覺而生的貢獻。這理想也可表現德國品質有多少是在吸收或反應外國思想與政治及文化發展的壓迫情勢的。這理想又顯出來是否從別國所取來的是一件外衣或一個假面具，暫時把本國特性遮蓋一下，既無需要又無力量把他拋去，即使好像不得已的除去一件衣裳一樣；或者這外國影響能否拿來做一種生長的刺激去使這種特殊品

格發展的。

仔細一想我們感到這問題沒有歷史上的幫助或對於外人批評我們好壞的地方不審查與接受是不能解決的。其次假若我們讓一個民族的份子反省其民族的特性，這問題的困難亦直增加到鬧不清楚的地步。如果我們終久所感覺到的都是差異，這種對於自己品質的感覺不論是民族的或個人的必定都是謬誤的。我們不能用自省方法來了解我們的性質——以為自己看自己是怎樣的便是怎樣的，喜歡自己怎樣的便是怎樣的，我們喜歡他人看我們如何便是如何的，他人的。不但我們過愛或真愛自己使我們的知覺盲目，就是我們自己不滿意或憤恨自己也會如此；總之照知識的理論來講，我們所看見的與實物必定有多少差別，而這裏的實物亦不過是我們自己的心，我們越注意自己時，他越看不清楚，越會散失為我們自為滿足的觀察，他此時實不過是空而不能感到的，等到最後便完全在潛意識的天堂或地獄中消失了。從另一方面看來，從歷史事實中立刻抽出結論也是不可能的；我們必先要有一個寫出來的歷史，這個歷史有如 Trendelenburg 所說過是『曾用過哲學眼光』的，這就是說從『重要事實』邏輯而得來但並不因為這段東西的原則而增多歷史材料；這個歷史把一團不直接相連的情勢事物看成某時期某方面的一個單位，再把這些單位打成一片成一生活上過程，這過程在自然科學對於有機體的生長上不很正確都頗相似所謂『發育』，在心理學上不很正確都頗相似所謂『創造』，與一個創作藝術家的作品比，好似他是根於有意識有意義的計劃而作的，或者至少可與人的思想比擬。但是，這個問題實可允許歷史觀察與自審原則合併來解決，因為如果歷史不單是一套可以看得見的事而是內心相連人類意識

的或潛意識所創造出來的。那末史家必須採取哲學家的假設而以爲每個民族在有歷史以前已具兩種力量。就是本質與理想。而哲學家在設法認識與確定這些基本力量的時候也可從史家中學到如何在時代與背景變幻中這些基本力量祇變化而從新應用並不改其要點，和在衰敗的時候人民自己暫時誤解或棄絕仍可證明其力量——這是所有偉大民族歷史中所擺明的。介乎人民『品質』與『理想』的緊張性便是他們歷史的內心指導而與歷史所從生的力量一樣的可耐久的。

這樣看來，要找到德國教育哲學的一個綱要，先要把民族意識分析一下再把歷史放大和比擬他種發展來確定，更明白的講，須從自身分析與歷史基礎兩方面同時並進而且從外人對於他們品質及其在教育理論與實施上表現的意見中所得的反省來嚴格的比較一下；還有對於歐洲史中他種民族不論與我們血統語言是否相同的，在地理上政治上經濟上是我們的鄰居，友人，盟友，或對敵，及學生，看看他們有同等的成就否。這種演繹哲學與歷史的探討，自審與外人評論的敘述，使我們可以得到一個客觀不偏的真相，雖則這是一個很複雜的手續。歷史事實與外人判斷可以正確的見出客觀的基礎，而自身分析又可正確的顯出事實的根由。因爲我們是在這些根由中生活，不，我們簡直是其中的一個。

二 構成教育上的成因與目標的德國人民與民族

德國的人民。

——德國民族爲爭適宜土地居住經過幾百年的遷移與奮鬥才到了地形分歧而狹小的歐

洲中部，這時在語言上爲史家稱爲日耳曼人的才建立自有的國家與文化。受了他們長期居留所在地和內部團結——這種團結雖有變化但因各部落的均勢而保存——的影響，大約從喀羅林朝起，遺傳下來的共同日耳曼民族性在國家與人民心理上都表現了。他們所走的路決定他們的命運與下面兩種日耳曼人都不相似：斯堪地內維亞半島的北日耳曼人和移至歐洲西北與色耳及羅馬化的殖民混合的日耳曼種。在這個居留的密接領土中日耳曼人直到現在在人類史中占一地位而其文化與北歐及英美的文化均趨於極頂的發達。至於勇敢向地中海沿岸各地移留的日耳曼種則暫時在西班牙意大利巴爾幹北非洲建立國家，這些國家的獨立性早已消失，祇在歷史上當西西里與巴勒斯坦權力最高時成爲有權威的勢力而已。

如我們留意在歷史過程中構成德國的民族數目，我們也許要懷疑德國教育上有一致的精神。至少我們可以懷疑：這種精神是自最初卽已發展出來的；牠祇是從日耳曼人的天才與其特殊應用中發展出來的。任何國家有了不同的人民住在生活狀態不同的內地爲與他們不同的友人和對敵相互影響着能有一條公式來說明他們。卽算這些民族在他們政制與文化上比之德人較爲確定，而他們的精神方面的表現是逐漸發生的逐漸在意識上明顯的，困難還是不少。何況研究德國民族的困難是更多，因爲內部的團結情形在歷史過程上因重要事故發生變成複雜的，尤其是在政治上屢次使政制與人民不能於適當時間一致，所以到現在德國政制仍在德國國家的需求與工作中。還有一個困難就是在德國文化中心從來因河及多腦河的上游移到東北與東南及在Visig.與Vistula 間和 Ems 與 Theiss 間殖民的時候從老的民族中又送些新的民族出來。這些民族之一便是住在多

腦河與阿爾卑斯山的奧國人，他們是已經有生氣的激起德國思想，與這種思想很關重要，但在最近百五十年間被人阻止未能加入德國的發展，於德國政治方面影響頗大，因為他們是住在歐洲商業東西孔道，在政治方面是有他們的立場的。還有些德國宗族的旁支也與德國成爲一個國家的觀念疏遠了，因為他們離開母邦頗遠而那時交通不及今日的便利，或因強力所壓迫而不想到德國。他們祇需奮力抵抗，似犧牲愛國者一樣去反對各種分化的嘗試——有時暴露有時隱藏着，有的時期頗長，延數世紀，也有很近很短不過十年。其餘的民族爲命運所驅使很早團結成爲有機式發展的國家，很容易忘記或誤會一國政治命運與文化保存及發展上的重要。因此德國使他們易於得到兩重印象；常常祇得到文化上的團結便很滿足，而對於政治的團結則因各邦政制上及文化系統上的獨立性而置之不理。

還有些說明德國民族不能完全早成一個有意識的國家的理由，比之所說的，因為各個民族的獨立性太強，更要不幸；簡直有不承認這些人民是有共同遺傳的，因此沒有血統上的自然關係，於是德國人民的全體竟被人認爲野生的了。當歐洲大戰，盎格羅撒克遜各國反抗德國去找聯盟的時候，把德國不當爲日耳曼民族的正宗，當作斯拉夫日耳曼族，而把斯堪地內維亞的純粹日耳曼民族和色耳日耳曼族當作羅馬文化的真傳弟子，似乎是一個有用的理論。這樣講法，可以把許多壞話加在德國身上，證明應當把他消滅，而不致於影響到自己血統上，雖則他自己和親屬也都是日耳曼民族。他們祇講德國人是原始日耳曼族的一支，已爲東方斯拉夫及亞洲野蠻文化所引壞；至於盎格羅撒克遜及其他有日耳曼的混合血統的，則視爲日耳曼人的子孫，而且受了色耳人的薰染。

更爲完善。因此歐洲大戰不像是兄弟的戰爭，或者更可說是兩個不相像兄弟的爭鬪，也可說是一個好哥去打一個敗家弟弟，一個優勝的應該主宰世界的去征服劣敗的。

我不知道這種爭鬪心理真爲人所信或因白人尤其是日耳曼人自相殘殺昧了天良去容忍。或者這種思想的由來是因爲在殖民時期這些較幼的日耳曼民族不得不吸收不少的異族思想與血脈，尤其是那些從芬蘭到亞特里亞的海與斯拉夫爲鄰在邊界上住的人。我們不能否認在長期多事的歷史中德國人是不能保持原來的孤獨和民族的純粹像英國和俄國那樣；也不能否認歐洲的居民是可以隨意移動，德國人中有許多的外國血，那些住在邊界受了斯拉夫或拉丁民族的影響的，他們有些性格也就被鄰居或土著所同化。但是這樣的血統混雜是超過其他各文明國家，因而使德國得了一個野生的名稱——這種講法在現在科學思想與客觀態度時代像從前我們權力最高經濟最進步時一樣已少聽見說了。

如果我們用科學眼光來看，我們便知道構成德國民族的事實德國人從來源和生長上來看實在是日耳曼民族的一支，他們的政治心理的個性是爲許多純粹的老幼日耳曼民族所決定。仔細的觀察就在目下的情形之中人民和各區仍然表現出各個生活而並未一致的成爲標準化的德國人。直到現在文字，學校，都市生活，交通便利雖都可使全國成爲一致，明眼人一看便可發現在表面一致的新德國人中不但各人的形狀神氣語言風俗有不同的地方就是心理觀點及文化目標也有不同。各個不同的情形是很清楚的——弗里西安人的高大，黃髮，寡言，來因流域土著的和靄活潑，普魯士人的清醒健壯缺乏想像，巴維利亞人愛好顏色花卉戲歌，Swabian人的幽

默與可靠。撒克遜人的銳敏與不斷的努力，還有奧人的藝術生活。所以我們不會驚訝兒童的經驗教育的實施和訓練的觀念並沒有全把各區異點消滅。下面會講到，在他們人民的覺醒中，他們仍不忘他們傳統的小區發展的信念，這種不克消除的「文化的或心理的地方主義」，在戰後一種以保存本區及本鄉藝術和風俗，保存區域中及鄉土中自然美和古跡爲目的的運動中，已相當地表現出來了。同時在那反對過度中央集權的爭議中，在有個城市自以爲能代表一般德國生活特質的要求中，尤其是在教育的政策與實施中，這種「文化的或心理的地方主義」都很明顯地表現出來了。在討論政府職權與教育制度的關係，以及教育實施上國家觀念的重要時，我們將對於這兩方面：中央主義與地方主義，德國人的特殊態度，詳細伸述一下，這個問題，是現在一切文明國當頭的問題。假使我們要瞭解德國教育的精神，我們應該瞭解其中人民的特殊性格，以及他們習俗所佔的地位。我們對於這點與對於民族的關係方面應同樣的加以注意，所謂民族的關係，不只是使我們就人民方面而論，而是日耳曼族一般遺傳的結果，也是決定他們一般運命，以及使其形成爲一個民族的種種事實的結果。我們會找出那人民的個性，和那基本的民族特性之間，有相互的刺激，個人發展的趨勢，和那形成某種普遍方式的冀求之間，有一種永恆緊張的情形，這些到現在還是影響目前德國教育制度，教育理想，甚至教育理論上的一些因子。與其說這種種方面的一致，是一種事實，不如說是一種未完成的工作，而其一致的方式是所謂 *unitas multiplex*，即美學中所謂差異中的一致。

影響德國教育發展上的勢力。

——德國教育和其他一切教育上的實際情勢一樣，不僅是種族國家特性

上的一種表現和一種功能，可以就學校裏重視人民的特質，和那普遍德國民族性間的鬥爭下斷論的而且是一個歷史的題目，倘然不顧那發展中各種重要步驟，那麼既不會瞭解也不能估量了。歷史的對象，無論存在什麼時候，都是一種連續因果的對象，這好像地球的層殼，經過了初期的變化，地層的起伏，掉下了一切渣滓和痕跡，而形成現在的地球的狀態一樣；因此德國教育，在歷史上的任何一點，是代表當時合力的呼聲或者至少一部份是受着過去的制度，思想，環境種種的影響的，雖則這種種制度，思想和環境再不能照樣存在的了。講德國教育祇具一種精神是錯誤或至少是危險的，其原因是不但由於人民中個人生活的不同；假使注意到德國教育的心理基礎方面，這種錯誤更感到深了。經過那教會統治上的西洋思想時期，及一千年來浸沈在羅馬教化和基督教化的環境中的歐洲各國所共同的思想，活力，主意，志趣的薰陶，德國的思想文化，依次地受到那古典的遺傳性，基督教的傳統思想，人文主義，到後幾世紀中受到那啓蒙運動，實用科學，自然科學，社會學，經濟學等等相繼的影響。德國民族的創造能力，在這些趨向中發生效力，這是實情，其原因的一部分是由於創造，一部分是由於改變及廣播這些思想，其中凡有德國特性沾染的，歐洲各國便到德國來學；但另一方面，也不能否認，若論到中古哲學，玄學 Gothic 式的藝術，城市建設，舊教改革，人道主義等等運動，那麼其他大國是德國的導師了。德國與羅馬，色耳，斯拉夫等世界的相互及影響，是很少間斷的，而這種相互的影響，在德國文化中所留下的德國特性的發展上，是佔有其地位的。這些國家所具的自然力，及政治上，思想上的因子，雖其重要不同，都整個地留下了很顯著的痕跡。德國文明的生長以及包含在內的德國教育的發展，以歷史的眼光看去，是日耳曼和歐洲思想的交流。這一個源流，這一種和

教育內容的關係，是歐洲各國的公產，直至今日還可解答何以基督教的人文主義，在德國教育思想上占着中心的地位，也解答了我們的教育制度和我們隣國何以有許多方面相像的理由。

德國的民族——德國因方言與區域的不同，把整個民族分爲幾種人並不是一種反對民族團統的論據。屬全歐公產的思想的源流的存在，以及許多德國思想上，從別國文化影響所受的感悟，也不是以此作爲一種攻擊這種影響的吸收，應用，及成爲一種特殊形態的論據。當我們觀察各種人民與同化外國勢力所收效果的情形之時，在各種事物中所見的德國民族的相似點及共同的特性使他們自己也感得到。不但那些完全自創自己文化的民族性，各自獨立地發展着——假如確是有過完全獨立發展文化的民族——同時民族中的後進者，在接觸到一種外來習俗時，及感應那鼓舞他們的刺激時，也同樣的表現出他們各個思想上的個性。在我們處理的歷史事實的方法中，我們久已把土生文化的說法拋棄了。真正的文化，並不是像一種舶來品那樣，由一個製造好了，別一國運輸了進去；真正的文化是一程民族思想混合了的最後影響的產物，是一種反應與適應，是一種羣衆倫理觀念和創造思想者在政治上，思想上的奮鬥和競爭，這在各方面的領袖們，彼此間的努力，或相繼從事的結果，使其形成了羣衆的狀態，一般人的心境。在德國思想史中可以看出那強有力的機會使外國勢力和本土原力彼此惠運，德國民族性的核心，不但受到了各個宗族分佈出來的影響，同時，民族中的人民份子，本身各自努力，彼此競爭，想將各自的特點影響到別部份，而實際的結果，他們造成一個他們的共同世界。這樣一個世界，保留着各種人民中所有最優點痕跡，及他們產生出來的最偉大人物的影響。

部落主義與民族主義間的衝突，有時增強，使整個的與區域的政治組織來爭得決定德國生命的權威，這個衝突，及有時相伴的，有時相交的，民族意識與外國影響的衝突，在德國教育思想上及教育事業上都有很大的影響。我們在前面祇把所有這些個衝突，當作德國歷史上普遍的原則。德國教育一個最普遍的特性，就是教育的使命，是在促進德國人民的民族主義和統一，人民與人民間的勢力，或者更直接些講，區域，省份，以致中央的競展力，產生了繼續無窮的因果，而特別地是影響到教育哲學，以及實際教育的情形。德國教育史上的重要轉換時期，是當那人民教育制度受到外界的侵入的時候，當那些重要的自然傳統制度受改變的時候，因為全國的青年都受了民族思想的鼓舞而得到一個新境具；當時的制度，教育的內容，以及民族意識覺醒的冀求，在全體人民之中，是普遍地具有了勢力，以致那些制度得藉以進步，而使其成為相似的了。德國教育是一再考慮着的，認為是一種方法，是對於人民中的孤立性，固執的觀念，和個人主義的企求，以及他們的分歧，敵視，散漫等等傾向上的唯一克制方法，或者至少希望做到這樣一點；就是在克制這些傾向中，人民方面雖保持住了他們的特性，當成一種可寶貴的勢力，仍然把這些勢力附屬於單一民族，單一文化，及最後，單一國家的觀念上。同時也將教育用來做一種抑止德國人民對於各種外來事物的好奇偏愛心。與一種健全的民族意識合力的去把那種迷信外來事物的態度丟掉。

教育與民族主義

假使我們講到民族的教育，而不顧這個字的正式意義——牠僅表明一種人類團體在他的產物，如教育，語言，藝術及宗教中所表現的個性——我們發現這個名詞可有兩種解釋；第一，教育是由

民族全體份子的形成，是根據了一種民族性格的劃一的典型的，這種民族性格，同時是一種理想，也就是一種現實；第一，民族主義的教育，就是說，教育的功用，與其他方法，聯同去覺醒一種顯著的民族意識，造成一種一致的民族的性格。依照第一種解釋，教育是一種驕傲或可厭的自我意識的結果，一種僥倖的結果。依照第二種解釋，是一種民族厄運的所致，是一種制止，因外來壓迫，和內部分化以致民族瓦解的工具。依照前一種解釋，民族性不僅是一種潛伏的勢力，一種自然的趨向，而是一種政治上文化上真實的東西，這種東西從教育事業中的方案，組織，思想，以及理想中能深入和陶鑄，一切青年的人格。在後一種解釋，這是一種責任，也是一種冀求，要完成他，須經種種用得到的方法。但是講到方法，組織，甚至於理想的選擇，所受的感悟多得自其他民族與文化，把這種思想借來後，縫合到實際教育制度中去。

〔民族主義與羅馬教育〕——照上面所講的第一意義與方法民族主義教育的例證最初是古羅馬所供獻的，那是在 Augustan 朝文藝復興政策實行後的時候；次之，是法國在歐洲權威最高時的供獻，復次，是英國的供獻，到最近是美國的供獻了。德國教育史所示的民族主義教育，則屬於第二意義。實在講起來 Vergil, Horace, Tacitus, Quintilian 以及其他奧古斯丁朝與羅馬帝國的雄辯家的言論，不僅是一種民族的空言，或僅是一種對於那班羅馬公民或帝國領袖們的奉承諂媚之詞，當他們對於過去的，已有了深切的研究，對於羅馬所以興盛的複雜情形，也有了清晰的明瞭，於是就致力於將羅馬的性格，羅馬的品質，作為羅馬各領袖宗族和全體人民教育上固定的方案了，在這裏面他們看出是羅馬同盟國的拯救之道，也是羅馬勢力範圍以內的天下的拯救之道，

他們爲之辯護，他們對於襲希臘而得的文化概念應與以溶化，具有堅切的信仰，他們的生命，他們的學說，以及他們一切的努力，都是一種民族主義教育的表現，這種民族主義的教育，把事業和責任，自信性和人格與全世界發展的工作，合在一起，這種工作，是爲時代需要所支配的。不足奇的是這種合理的與有效的教育思想，不但會喚發了民族的本身，而且同時——很奇特的，但卻是很真實的——會比原來發生的民族更耐久，竟能在羅馬帝國東部的幾世紀的歷史中，在南部，西部，北部的各德國聯邦中，如此久遠地保存着那吸引的權威。當那上古時代衰敗的時期中，一般民族的夢想，是做羅馬人，或變成羅馬人，一再地想變成羅馬人。羅馬詩人先哲的思想，由教員學者譯成了普通的語文，傳授給他們的學子，羅馬文化直到 Gott 的偉人，Theodoric 時，還是思想的嚮導。羅馬的集團意識，以一種教育方法來做工具的力量，並不弱於一個強國的許多集團軍力。一次又一次的，羅馬從他所給與他所創造的事物的印象中及從他的成就反映在外國的欽慕與仿倣中爲他的力量吸取新的資料，因此羅馬被激起的甚至被迫的去注意他後代心智的健康是賴民族主義的教育幫助，而去把他的性格的福音向四周他勢力所及的人民傳布，使他們仿倣。軍事上的堡壘，營地與衛戍之網漸成爲同一周密的學校與教育機關之網，使和平的鄰地受了羅馬精神的洗禮。假如我們不怕難去畫一張羅馬帝國的教育地圖，不但記入文藝所傳及那些因獨立與重要著作而出名的教師與學者，而且要記入那些不知名的教師，他們的名字祇能在銘誌，行狀及墓碑中——未經歷史家注意的材料中——找得到的，我們會驚訝的看到羅馬軍隊的征服是怎樣聰明的，成功的，而永久的，爲羅馬傳統教育所保持而增強。羅馬教育與羅馬學校替羅馬帝國的友人與敵人，野蠻人與外國人，開一

條路使達到於更善更高，一個真的人生生活。

美國的民族主義與教育

其次要講的，就是第一意義的民族主義教育的現代例證而尚為世界各國所討論的題目。我們現在看到世界大戰中一個在思想文明發展上的真正戰勝國，就是美國。我們看到如何因把北美選為決定人類，連歐洲在內的將來的觀念過於重視，而使教育生活上，努力上，方法上，以及組織上得着強有力的民族主義趨勢，暗示給全世界美國教育良方是代表良善的典型值得被人仿效而是唯一的救劑之路。這種民族主義的傾向已經過了幾十年的生長。那些橫渡大西洋的歐洲人本靠母邦餘力而生存的，現在反使母邦相信全世界除了『美國』沒有其他典範可用。這樣使這個大國格外相信全世界祇有受了美國方法與態度的幫助方可恢復，否則就無望。美國教育的民族主義運動在效力上是更加深刻而遠大，因為他的民族發展是靠了教育發展的幫助。這樣把英國人，荷蘭人，愛爾蘭人，法國人，德國人，意大利人，巴爾幹的斯拉夫人，與俄國人的子孩變成美國人，使『半』美國人變成百分之百的美國人。

德國的民族主義與教育

德國的教育史是一個民族的教育史，不是或最多祇在幾處地方是德國民族主義的教育史；至少在這方面比之最近數世紀英國或法國的教育史差得多了。就大體上來講，民族觀念自身的發展是停滯的而比較在後的成爲一個教育力量；在許久的時候教育的目的不把德國人當作人類種族之一支，也從未成爲唯一不可議的目的。更可真實的說，民族意識的需要，民族團結與勢力的希冀，及心理生活的其他表現，曾幫助教育思想的形成，且漸及於教育內容，組織及實施。其他心理生活的表現，如政治決定的逐漸發育及

更明顯與更強固，公共經濟制度的生長，藝術與宗教運動，都與教育有關係，但非教育運動的本身。結果是教育在民族生命中有兩種作用。教育運動，尤其是政府施行的強迫教育，使施於一切人民與地方的公立小學課程相同，一種文字的占勢——這種文字靠學校的幫助來創造——來代方言，這些都幫助人民感到他們是一個民族單位。還有一個幫助便是文藝與藝術工作，在起源與流行上本為一部分的人所享受的，普及於其他人民了。

反而觀之，主張民族主義的觀念的人們想種種方法把教育與學校的工作民族化，這在不幸的時候與得意的時候都有發生。決定希臘教育與民族史的怪命運在德國曾重演一次。這最多不過是被動的復演，但德國人有時感到相似點，甚至去仿效他。在希臘，也是因為人民，語言，環境的不同使個性的趨勢發達。在國內安定國際和平的時候，各地競爭加劇直到有內戰發生才終了。希臘的一切的團結及與野蠻人不同的驕傲祇能暫時把不統一的局面掃除；有一次是在波斯勢力擴大的時候，後來是在 *Macedonian* 軍事壓迫來的時候。在那時眼光遠大的政治家提倡且用外交來造成一個統一的局面。不過在前一次這個局面很短而後一次是太遲。但是我們可以了解偉大希臘人中之最偉大者，柏拉圖與狄摩西尼對於一個希臘民族教育理想方案的期望，即一種在有機單元中盡量發展個人與培養公民的教育。

造成民族主義的力量——把我們的歷史考察一下便發見有意識的民族教育運動總是在不幸的時候開始而是政治生活的國際或國內重要關鍵的結局，所以要把德國民族教育的內容依一個公式來講是不容易的。供給衝動的媒介常在變換，每次運動的起原與意義大都因情形而異。我們第一次加入世界歷史舞台已象

徵出後來的發展。我們常常從別國學，爲他們服務，有時贊美他們，倒把自己忘記，因爲我們感到我們是無論怎樣都可以的，而在未嘗試以前不以任何發展拋棄；但當我們完全爲人主宰的時候，當我們面前的勢力要使我們無自由選擇的餘地的時候，當要把我們破壞宰割不再許自由的時候，我們總是退入自身，知道我們雖經許多嘗試還沒有把自己找到，而發展我們自己仍是擺在我們前面的工作。在這種抵抗外人征服，推翻經濟上政治上外人壓迫的時候，一而再的努力造成民族的團結，民族教育的觀念成爲熱烈討論與熱心試驗的資料。在三十年戰爭與普魯士勢力團結之間，民族教育運動的重要目的是把在語言，風俗，文藝，戲劇，哲學，科學方面仿效外國的文化停止。他的目的在激起德國的心智使脫離外國光彩下迷術及迷目，催眠，挫抑的影響。他準備德國人實現他們的民族共同性去壓伏宗教信仰上與帝王私利上的競爭。在不幸的數世紀中，德國人忘記他們以前是一個民族單位，這個知識在 *Walter von der Vogelweid* 讚美德國地方，人民，風俗，事業的歌中顯明的表出來。逐漸的，不止的，有時過於小心的他們教育自己；他們再開始想到要恢復失去了不管了的尊嚴；他們用同一語言去打破領土與宗教上的阻隔而互相交通，他們不僅像鄰人而像同屬一個民族那樣。這個運動把心智生活如豐滿的早春似的展開。這個運動雖則祇涉及有組織的教育的一方面，即那時寥寥若晨星的高級學校，雖則在學生的一切社交生活中都表明出來，然在別種事業中亦發生影響。在大學與科學，政界與商界，經濟與政治工作中都因此得到效果。學校以外的教育勢力，至少在以後相，也能有力量足使學校中的正式教育與民族生活中的潮流聯合。當然，假如沒有弗烈大帝的人才與他影響到普魯士及全德國的工作把心智與力量解放出來，這些發展的生長不會如

此強有力。取弗烈那樣的態度。德國人，即使有些人以為他們自己與普魯士不相干的。都重新得到他們成一個民族價值與可能的知識。後來他們又要應付他們命運所與的危難，他們的性格又再被改造了。

在德國詩詞與文學，哲學與科學，的古典時代，心智生活發達到極頂的時候，大家十分的努力想把教育的形式確定，這種形式在國外認為是德國式的比之在國內早。民族中偉大人物的生活成了德國教育的榜樣——他們人格與準則的模範發展，他們一息不停的內在生活都是榜樣。照他們的代表 Herder 的意見，他們都設法找尋組織上的公式，程序及種類使教育成爲公共的所有物。最後的結果是找到德國民族中天生的無極與完美的互相衝突，這是在德國史中屢見不鮮，而沒法解決的。德國人要正面也要反面的辯論性是要緩和的；他的期望，那種不但要反面而且要任何完美的片面理想的反面的期望，是要調解的；浮士德是要挽救的。那時候是在我們歷史中的最安樂時期，本可成爲最偉大時期，假如德國民族的文化觀念可以憑空生存，或者假如這種文化運動能創立一個獨立的國家。

實際的情形是在德國不能不離開老家的神聖羅馬帝國而去建設自己的一個民族國的時候才發生民族教育的新運動。這個需要的明顯正在德國生存上最危險的時候，這危險是由於法國民族的擴張勢力。民族教育運動又是與政治解放相連，而其目的在種下一個德國國家的種子，再加上民族團結的觀念，一個已得到不再可疑的概念。這個運動像現在的民族教育運動一樣是多方面的而且有許多相衝突的地方；但是目的是一致的而且從以後歷史事實上看，也一致的有所成功。雖則經過長久的時期把德國組成一個國家還是一個沒有解決

的工作，直到現在仍然如此，創這一個德國國家的起點卻已發軔，把對於德國國土神聖的信仰傳播，使德國在許多國中得到獨立平等的地位，最後令德國人民具公民態度成爲一個國家的公民。這些起點是如此有效，所成就是如此自然的一代傳給一代，我們不能不把我們歷史的發展當作教育思潮不斷的影響到國家就範的結果。從這個民族教育大運動所四射的衝動活動了一百多年，直到歐戰孤立的時候德國地位緊急的時候才需要更銳利的着力。在這個時候因民族觀念的需要有了教育思潮與教育運動的新動力。現在又充滿了教育問題的熱烈討論，而爲努力於民族的，德國的教育的一個振動所激起。雖則聯邦計劃成就了光榮的團結，深思遠慮的人還怕這種共同抵敵全國聯合的光榮是否能永遠在任何種勢力下保持，創造聯邦的繼承者是否常在政治主宰上同樣的有把握。他們感到聯邦的構造必須從內部來的，爲這件事他們去靠教育利用有意識的民族主義訓練品格發展文化，這種教育使人民感到保存個人及國家的義務，這是假如他們在世界文化的進步影響之下保持自身特點所可辦到的。偉大的人物如 Paul Lagarde 及其他；準備德國民族復興的如 Langbehn； Direrbund 的發起人；讚美北人文學及藝術家；夢想民族所發展的美育文化的；這些教育大運動的先鋒；他們都遠在大戰以前指出德國的教育那條路而講明其理由。偶然的，他們也有劇烈的爭辯。那些關心學校改造的人發起了一個『德國教育會』爲爭新式的高級教育起見刊布了好些書籍與小冊子。

在戰後紛亂的時候，這個運動更擴大，爲德國學制根本改造起見，又聯合了其他的要求與目標。早年運動的許多目的已達到了，而爲後繼的先決條件。不再需要提倡民族是一切人民與分子的單位，或國家是民族生活的

媒介。現代運動的特色不在他的目的而在達到目的途徑。學校的目的久在發展兒童的德國特性，民族意識，愛祖國，及忠於國家。假如不計人們的弱點，教育在這些地方已經成功。但是假如如所講的我們教育的目的爲的是民族，教育還沒有總拿民族做基礎，德國文化沒有在一切教育方面都講到，而成爲教育的媒介。今日所擬定的與從 Fichte, Hegel, Thaulow, Stephani 到 Hermann Lietz 所定的德國民族教育的異點是在以前的不但以德國民族與德國公民爲目的且確實注重把德國文化做教育媒介。

這種在課程理論上與學制組織上情形的結果是今日討論與實驗的題材。所以大家所爭的德國研究及其分題並不是突如其來的。比較保守的評論者以爲德國文化在各種學校講及已經很久了，就是要求當作青年教育的中心也不是新的。但是這不完全正確。因爲我們要記得前幾十年的學校把德國文化當作旁及的，別種科目的要求決定他的選擇，或者至少那些方面應該講是靠這些科目去決定。我們也要記得在最近百五十年中講德國人民與心理的科學更擴張了，我們在今日能把全個範圍更廣更深的觀測一下，比以前德國人類語言學不甚發達的時候更易於知道得詳細。最後，如果我們去阻止青年的情感需求使不受教材教法影響是不對的。德國文化實不能在任何一科，無論是德國語或文學史中講盡，而在學校中這樣去講，決不會弄得妥當。他的動力及尙未達到的目的應顯明的在歷史及宗教教學中，在外國語言文化研究中絃出。在經濟，職業，每個社會單元的生活，風俗，習慣及簡單的慣例之中都可提出這個題目。但是我們感到沒有學校與教師的幫助這是不能直接而正確的做得到。也不是任何人可以發現去走的路。那些家庭向來不愛德國文化的人更難找到這種侵入日常生活的習

慣的東西。半世紀以來，實在在新人文主義復興之時，學校還很少感到有注重那種材料及那些觀念的必要。他們是從現實生活中從青年四周生活影響中去達到下一代。每在有機力及情勢不足以做這件工作之時，學校來合理的代替。凡是人生在生活中不再足以包羅而正確去得到而又必需的東西，為應時代的需求，學校就要負起這個工作。簡單風尚的迅速消滅；日常需要不須想過而得的滿足與享受的世界文化；家庭在教育力量上的衰落；本少機會及愛好參與民族生活的階級的興奮（自願的或偶然的）；一切的情勢逼迫未來的學校去注重過去學校可以讓學校以外的力量及自己教育自己去做的多方面工作。

這樣看來，教育是指德國人若要找到自己必須去的路，使他們從分裂到統一，從許多小邦聯為大邦，從為古代及外人文化激起的思想到自有文化。凡在一個偉大可怕的命運需要適應的時候，教育給民族的心一個新的力量。德國性格的一方面是不把一件成功作為最後，而以一切災殃為磨難；人民全體表現一個教育傾向，因為我們當做笑話講，是一個教師國。但是如果用更廣闊更正確更莊嚴的眼光看來，我們這個民族的最強特點是熱望學習而有自制力的。因此我們在今日世界情勢之中不停的生活，證明一八一五戰爭的志願投軍者 Wielbald Alexis 在他的自傳中對於當時德國民族趨勢所講的話：

我們希望我們的命運向在已經開始的路走去，因此保持着一個實際勤奮的民族，同時勿忘以前長時間為生活與經驗教育我們所得的利益，這些經驗使我們想要超於物質上的目標，假如我們是成為期望中我們，決不能不管這種目標。

德國的所在地與政制對於心理及教育上的影響

環境與民族性——人民與民族間的永久緊張，人民互競及最後團結的相互刺激，生出民族精神與意識的永久發展，德國史與所在地及大自然在史跡中所感到的靜而不可侮的勢力，有時成爲阻力，有時成爲助力。所以爲補充上段所述的起見，可以把史實與其發生的所在地的關係來追溯一下，也可以把德國人的政治意見在政治形式上的表現來敘述一下。『政治地理』這門年幼的科學或者會引起危險的誤解，假如把一個社會的一切史實都當作地理上環境的好果與壞果，假如把他用生活的情景與發育來解釋他，及假如在應用上以爲政治表現的需求祇爲自然因子所限制。宇宙間及地理上的情勢或許是順利而結果仍不偉大，像半熱帶的新舊國那樣，氣候是很好，地點在交通上也很便利。反而觀之，有好多高足耀目的文化是從半沙漠的地方開始生長的。但是人民居住及擴張與永久佔領的地方——爲他們所選到去爭來的，或在地球上人類與國家分配時所分到的——這塊地方有份決定那種人的心理及政治史。地球與其很不同的區域並不僅是空地，不僅是一塊地在那上頭人類可以把自己造成任何形式或產生各人的特性而創立他們文化上的政治上與社會上有秩序的小世界，假如是這樣，他們所佔領，居住及工作的地方就沒有關係，因爲在任何地點可創造差不多的世界。這些事情理論上的合理主義所能達到的爲歷史經驗及民族心理的更深研究所限制。人類各民族的擇地居住固含有機遇，但是我們知道大規模的遷移不止一次，而找到永久領土的文明國在歷史上本是靠在陸地與水地中去游牧生存，可見機遇以外還有一個關於居住地的天生選擇，而這個手續在許多處是有很大的影響。但如我們以爲是如此的，

我們必也以爲民族性與居住地是諧和的，這個諧和初或隱着是漸在意識上顯露，而何以某種人民歡喜某個地方的公式。是可以找到的。各個民族及個人找到和選定的地方必合於他的性格許他滿足靈魂所寄的希冀，這個地方所以爲他所愛不但是因爲能飼養他保護他而且他感到會激起他一切的創造力；因爲這個地方會激動他的勇氣，他的意志，他的忍耐，他的愛危險與冒險，或者因爲可以鼓勵他爲享樂上的容忍與熱望，激起他的想像，或使他心理上發生新問題。機會，力量與傾向聯合使德國各族在羅馬時代的終了時地面重新分配的大遷移後居住在歐洲中心產生這個德國民族。這個大陸內部的地點成爲他們命運中的一個因子。

因爲處於這樣一個地點，在遷移後的首世紀當受別族壓迫的時候易於流入歐洲其他區域。在中古時代最重要期中，教皇之下最強有力的政治力是神聖羅馬帝國，不安定的政局贊助這個民族的流動性比別的民族爲甚，真可說逼他們非如此不可，即使他們自己的傾向與需求並不歡迎這樣的機會。因爲德國人喜歡在新景況之下試驗自己，有一種永不滿足的期望，時而想到美麗，溫暖，和藹，文化上飽滿的地方，有時不過爲的是遼遠與變異。我們民族性之一是浪費與粗糙我們的力量；我們也有一個擴張領土的衝動。廣寬的領土及保全領土和開發領土是我們意識上力量的適宜目標。這在我們移居政策上證明，各時代實際機會所供給的不同動力都是如此的。這種對於遼遠而至於無極的熱望內地人民與海濱人民都有同樣想像，但後者選一個居留地所取的形式自然不同於前者。因此到現在我們仍找得到德國（非日耳曼的）前哨在阿爾卑斯山以外的堡壘及居留地的遺跡直到亞浦利亞那邊。我們在直到聖彼得堡郊外的路上及巴爾幹半島中。還找到一些城，具有德人原來的團城的

規模。(北海旁有團城故借用此名詞)而在東陞及某種限度下的西陞，找不到確實的自然邊界，中歐的過剩人口會衝入鄰近的領域。為未來較大生長的預計去設法擴張居留地。但並非每次擴張的成功是永久的而且每每不能與人民的大本營保持聯絡。在意大利半島上，德國人的分子從來不多，不足以在遼遠的疆土裏保持着自己，以與興起的意大利民族精神所成立的國家抗爭。德人在那裏居於統率階級祇有短的時期，而且須奮鬪而生存，命運常處於突然變化之下。但是阿爾卑斯的大部分是德人的，單就人民的文化與他們的經濟政治生活來講。從十世紀到十四世紀移居東歐的德人享到移動的自由及做到可佩的成功，雖則德人與東斯拉夫人的疆界從未劃清而無爭議。在都府同盟商業的最高時代，他們也從北方邊界移到波羅的海的四圍，建立貨倉及會館，與歐洲其他地方通商。處於內地的危險是常感土地不足，因此德人被迫而擴張領土。在後數世紀，當移居大體確定之時，歐洲人口已滿之時，殖民地已為勢力範圍所分配，德國在未有殖民政策以前，過剩的好人民已向外移殖。這個政策直到聯邦成立德國成為列強之一的時候才有。當德國生長之時，人民流徙到狹小而不確的歐洲中部四界之外是不可免的；大德國的觀念不是從民族雜交來的，而是從土地與民族力缺乏比例不可免的結果；這個比例不當的結果，是使一萬一千萬的德人祇有略過半數住在今日所謂德國。

所以德國，是因為地點在歐中心而不理，失去他大部分的人口。一個中心不能把移去的人保持着，尤其是假如四圍的人因自己的生長再來壓迫。斯拉夫及拉丁民族及其領土所建立的國家會屢次向德國邊界來大小的咬一口，使德人占有的大小地方長期或短期的處於外人管理之下，雖則他們無從消滅這些人在語言與文化上

表現的德國民族性，所謂德人組織的附屬國及邊疆國在我們全部歷史中屢見不鮮。在現在大戰以後，他們不但爲我們且爲無偏見的旁觀者所承認，視爲重要事實而爲衝突可能的根源。在今日，一個強力的假面具政策之下，這些問題已經可怕的擴大。但是從魯爾變成德國地方，來因變成德國河流的發展開始的時候，從建立東部緩衝國以阻制斯拉夫及Alban人的時候起，這些問題時時影響到我們的命運。最重要的，這些問題在德人東部的國家，匈與專制國，有絕大的影響，這個國成爲東南部的聰明的殖民政策而強有力的保護着土耳其人的衝入。歐洲的中心於整個大陸的重要已被遺忘或否認了；因爲是一個中心，可以供給力量而成爲和緩聰明的緩衝者；成爲東西南北交通的要道；這個中心幾乎獨自保持與代表歐洲團結的意識，雖則在各時期的力量與活力不同。

近二十年來的災難與其他各國的替德國決定一切，使德國滯留在一千二百年前未擴張領土時的地位。德國實在是而且感到是一個土地不足的大國，四面的界址雖有保障而不可靠。就在住到很滿的面積裏，仍受鄰人邊界任意的侵入而使分解：波蘭的一角，捷克斯拉夫的外堡，意大利的新北界，還有最要緊的是德奧的分界，國外的殖民地亦被人拿去了。今日的局面可以說是行動自由壓迫最利害分解最痛苦的時期，爲四周包圍處於中部的任何國所能經驗的。但從他們歷史的確實知識中，今日的德人希望他們會看到而能合作使此局面變動。他們相信情勢的合理發展。政局的改變及如過去所常見的合併都會成這個變動的因子。最重要的，他們信託他們恢復的靜力雖經一切的爭扎還沒有用盡。

用教育的助力把意識沒有感到的力量與事實聯合起來使變爲有意識的努力而形成一個民族的目標爲

後繼各代的指南。因此，很自然的，德國教育不但會恢復對於領土擴大的感想，而且利用土地不足發生的問題，發展後代的心理態度與生活習慣，這些後代是要負起歷史所傳的責任。德奧的團結是一個教育上也是一個經濟政治上的問題。德國本部的學校是應有德國附屬國及邊邦的教學，及許多分散各處構造與德國不同的國家的人與本國關係的教學。這些關係是民族自決的基礎，民族自決已成了國際中無可爭論的原則。除此以外，我們後代的眼光會看到世界的整個。他們在心智上有能力在道德上有意志會與其他民族聯合去做和平時代的經濟與文化工作，假如有時間與地方給他們。我們是非常恐慌，怕這個大民族再要失去些部分。但是我們知道兩件事：一件是不是我們自己不能自制的侵略使我們向外移殖，而是怕別人報復的政策，這政策已使我們成了被動的犧牲者；一件是在未來的德人分散中，他們會比以前更用力的保持着傳統的文化。這樣，中心地點又成爲幸福，我們希望如此而誠實的向這方努力。我們不單爲自己去工作而爲歐洲的復興使有力有權去保持他的文化主權。

一個民族的居住地不僅是在經濟與政治生活的發展上重要；而且因經濟與政治思想的媒介影響到實際教育及其目的；但是還有些隱藏細微的地方直接影響到民族的心理與道德生活。德國的山水祇有一部分是保存着原來的樣子像古代作者所描寫的那樣，而在今日已被開闢，是德國民族工作之一例。因爲地勢的不同可與人民的差異相映照。肥沃的低地，廣大的平原，及江河的流域，很早交通便利，吸引而保持着愛好空地與一望無際的人民，這些人在心理上也有對這種地形的反感；其他的人有住在森林茂盛的山坡上的使發生想像情感生活不致太覺地瘠之苦。高地的曠野，偉大的阿爾卑斯，環湖的高原與窄小的海濱，最宜於那些富於幻想性的居民。又

有勇敢而成爲海盜的人亦喜居留——這些地方是雖離去而使他們常回來的。有些地方的英雄氣象比之德人所能自豪的更甚，更耀眼而傑出的美麗。但是德國地方的詩意，音樂性，及空氣的光輝，令德人深受自然之感。在全部感情之中，自深刻的忠心的快樂的幻想，這個感覺在我們的語言，詩歌，藝術，建築，彫刻，尤其是音樂裏表現出來。這是滲透到德國一切靈魂中最細微的纖維。這個與自然的接近與密切反映在德國生活中成爲教育底原則，所謂「情感教育」；因人口的流動，「游熱」與旅行的愛好，才能感到德國山水的不同與撫媚。在教育中所表現的這種了解與更含深意反映出這了解的藝術是有密切關係的。我們可以用德國的詩詞做指南去寫一部德國民族意識與教育史，表明後者已得到德國山水的精神。古抒情詩寫了西南部山水的秀麗以後便有講來因河及兩旁堡壘的詩；隨後又有描述阿爾卑斯的抒情和各山地小城的詩歌。詩詞了解 Markische Haide 及東部平原的精神；而以讚美德國偉大的詩歌爲達於頂點。巴維利亞人以頌禱祖國精神去唱關於來因河的歌，同樣的普魯士人稱道阿爾卑斯，威定百人稱道海。德國的版圖是從 Maas 到 Memel 從阿爾卑斯到 Belt，有果園，有花地，有麥田，有森林，有山陵，有平原，有耕耘之場地，壯麗之建築，令旅行的外人都感到我們城市鄉村的美景而受其迷惑，這片土地在世界交通行動不息之中仍爲我們德國人視爲可愛的老家。

德人所住的土地並不整個同等的適合於經濟生存，因爲一般的情勢是要我們不斷的努力方可從地面與地下得到生活上的主要物。我們的工業出產必須增加多過自身消費之用，然後在世界商業自由恢復之時，我們也能儘量利用我們的天然力，用商業輔助出產。像近代國的多數一樣，我們以農業起家，農人的道德與習慣繼續

的範圍着中產階級甚至於貴族的性格，而我們國家構造的基礎是樹立在中產階級上面的。因此他們是勤奮，忠實，堅忍，安靜，幽默，使他們能耐那種單靠努力不能改變的情況，但他們也趨於無定形，遲鈍及狹小的特性，傾向在只管自己的事和個人的發展。

所以因為處於歐洲中部而發生的地理政治上優點與弱點的結果好像是不同人種的各個生活所生出來的一樣。這個地位會使我們與他國交易上往來方便而決定我們的國家社會的內部團結。這個地位鼓勵一個許多小邦，區域及城市邦的制度，在好幾百年中德國的地圖是很好看的。這個地位增強了個人力量及文化內部的差異。牠扶植心理上的差異，有時到一個程度結果很不好很危險或僅成爲嘗試。他阻礙政治上心理上一致的集中力，或至少使這種力量難以收效。今日把德國史觀測一下，似乎是每個民族設法找一個可以居住與發展的適宜地點，找到了以後就設法去與其他民族往來惟鄰人及親戚反不在內。人家稱我們是調和者，這個名稱在有些人們看來是稱讚，表示一個尚存的感激；有些人看來是咒罵，表示我們不忠於或缺乏本性。但是調和者的地位不僅是地勢上的結果而且由於我們的性格而來。我們各個不同，這不但不同血統與語言的如此而這些人的品質是可寶貴的。我們承認他們，在我們中間了解他們，甚至於傾向於想看看我們能否消化他們的品質使我們的生活更豐富。我們爲奇異的衝突所分裂，其結果容後詳述：尊重個性與愛好敵對性的衝突。沒有一種人可以整個做代表；所以我們設法去獨力發展和仿效各種各類使成完人，假如這是可以積聚方法所可做成而達到我們的目的。我們自己備有衆長，知道個性有限制，但是我們又知道除了發展別人的個性還要用盡其他方法去改

正這種限制。一個文化的典型，無論如何完美與舒服，在我們看來是不能與人類目的相合而於人道及其精神有害。

除民族特性外環境的不同在科學及經濟生活中在社會發展中，在生機與藝術中都表現出來；在多方面增加教育的情況及觀念，內容與教材；因此想把教育發展得一致些是更不易的工作。我們把個人最高發展認為我們的目的，同時人們獨自的完滿發展的內部關係也須在一個共同文化的意識上建立。要明白這個工作，我們必須知道如何在德國史中國家逐漸取得民族文化發展的領導地位。

二 德國對於國家與對於教育的概念

聯邦政府與教育——在德國國家制度與觀念實現以前，已經有教育和訓練這樣東西，而且有了教育的制度和學校的組織。到現在，聯邦政府已獲得全部教育最高管理的權力與責任；有權決定管轄整個學校制度的原則，而在教育與文化機關的行政上也逐漸得到最高的權力。遲早間，這些事情都會有專門掌理的人員。各邦雖各有獨立處理該邦學校制度的主權，但因有了一個聯邦學校委員會與聯邦政府的關係是很密切的。在教育工作的繼續前進上，各種學校與教育機關的經費供給上，和管理該邦各區教育的原則規定上，各邦也已負了最高的責任。但是即使德國和其他各國一樣，把教育的生長與前進的管理當作聯邦和各邦政府的責任，教育的創制萬不會全歸教育行政當局去管的。照我看來，這種現象同他的許多優點與缺點，不但表現歷史事實繼續不斷的

影響，而且指出德國民族性的特點。我們歷史的進展表明何以政治的力量在很長的期間會對於學校與教育的發展上是滯留在背後而不向前的。因此之故，教育事業多半常要靠私人的提倡和民族的力量，而少希望政府們去負責。

教會的貢獻——在最初移居的時代，德國各部分是不能有文化工作的，因為時期短促而組織特殊；到了羅馬神聖帝國的時代在文化上也不能有獨立的政策，雖則有幾個皇帝對於這方面有所發動，但在騎士與中產階級興起時代以前，他們要實現計畫，必須經過唯一的精神生活機關——教會。在中古的黃金時代直至城市成為文化中心的時候，教會保持着最高權力。因此，舊觀念以為上帝所創立的拯救人類的教會應該是管理教育的唯一權威，教育精神的主持者，一切教育機關尤其是學校的創立者，這個觀念到現在與教會有關的人還不能完全忘記和放棄。在教會給德國各民族一個受高等教育的機會方面這個觀念是對的；中古時代的高等教育受了各種教會設立的學校不少的助力才成功。中古教育制度中最重要的學校便是大學，這是因教士的需要和他們的努力在教皇與教官管理之下所發展的；就是政治人才的培養，法律與醫學，甚至於農業工業的訓練也與教會或宗教信仰的地方有關，而提倡者都是教士。但是似為人民感到大家都是是一個宗教下的同胞而文化成就發於唯一源流的意見，是不對的，是在歷史事實上沒有根據的；因為我們把中世紀的思想更正確的測量一下，我們會發見一方面古典思想在中古教育中繼續不斷的在多方面表現出來而他方面在耶教教士教育及經典教育以外有本地文化的存在與有效的發展。

中世紀的教育並不完全是教會創立的，其中的法規和定則也不能照教會所自以為做到的那樣完備。教育的提倡者是早已有了，他是與教會所定的規則不相干的，是在有宗教以前從一般社會中產生的。在日耳曼人遷移無定的時候在羅馬帝國衰亡的時候，能使社會生活安定的就是這種教育的功勞，在社會上和政治上幾乎無家可歸的羅馬文化也單靠這種教育供給人民與物質來保護。教會祇是在這以外為應他自身特殊需要起見創立了些養成教士與醫士的訓練機關，從耶教教義中得到一個新的教育理想，這些的內部發展在當時年幼的民族看來可以有許多不同的解釋而並非每方面都是刺激他們進步的。因為同時並進的有一種禁欲主義是與一切教育背道而馳的，是對於現實事物的一切理智工作漠無所動的，甚至於對於人類的一切是蔑視的；同時對於自然力量和民族與人類各個性格是不信而憎惡的，把人們語言發表和原有發展趨勢都抑止了。因此把初入歷史舞台的（日耳曼）民族的個性發展的偉大力量延遲了，這些力量也許是天賦在人類歷史中占有位置的。這些民族在耶教與教會的學校中成熟是不錯的，但是我們很可疑問如其所受一層一層的壓力不是這樣久這樣大，他們不會將他們的特點早點表現出來而且更有創造性嗎？我們會看到這些民族的文化處於萬分困難中發展與結合，並不全是耶教與教會的工作。我們會看見靠教會的合作，各種藝術科學與法律與道德。風俗與社會生活，都發展起來，但是教會並不是這些發展的唯一因子。

因此，如果到現在照法典的定例教會仍然要求在教育上是唯一管理者，如果用歷史上的理由（宗教定例的理由是不在科學討論之中的）來證明這個要求，我們很可以承認教會在教育方面有不少功勞，因為他能善

於努力利用沒有安全政局的機會。但是我們也很可以否認這就可證明其他社會組織沒有舉辦教育的能力或努力。假如教會早能由天國的觀念的實現使人類忘記而不需要其他社會方式；假如教會能用宗教政體與耶教統治各民族來代非宗教式政府，那末政教對於個人國家和教育管理之事，一切的對抗，在歷史都會不發見了。實際上看來，就在德國史中教會勢力普遍全國的時代，這種無上權威也祇是暫時的，而且中間還有幾次政教間很劇烈的爭鬪，因為想把全世界耶教化的意志與各民族發展的意志是衝突的。在當時耶教的世界尤其是羅馬文化與耶教混合的世界，許多民族與國家可說是有很像樣的文化，而宗教背景確屬於非耶教，在組織上並不嚴格像教會所定的。當時如阿拉伯波斯土耳其等是回教文化的國家。還有佛教的印度與東亞，與雖很接近耶教，而思想上與西洋或者是最遠的希臘教向斯拉夫民族的俄羅斯與巴爾幹去傳播。從我們所能判斷的來看，祇有希臘教是把『一個牧者，一羣被牧人』的觀念實現出來，不過與羅馬教所想像的是不同而已。教會沒有把政制併吞，政制卻把教會併吞了——這是俄羅斯希臘教正宗的皇帝教主制對於這問題的解決。

直到現代，凡是耶教教會有勢力的地方，他們總自以為在教育事業中是唯一的，最高的，無上的權威者；為證明這個要求，他們把以往無可爭論的過去成就指出來，也加上他們的定例。每個教會所講的在理由上是相似的：如果人類在世界上生存的目的是拯救他的靈魂，如果教會根於神聖的任務是拯救每個人的唯一能負責者，教會所做的一切工作不能不向着這方面，而其中最緊要的關於影響到人類內心發展的一切力量，是必須掌理的。對於信仰耶教的人教會把這種看法規定在新的宗教教律的定例中其勢力就等於任何社會中的天賦的權利。

但是耶教教會並不是一個而不分的，在各社會中有這麼多的教派，對於學校的管理也就各派都有要求，而且自然沒有一個教派肯對在質與量上組織最強最好的教派讓步。在德國是有好幾種教派對於學校的管理也有多方面的爭鬪；派與派爭而各派又都與非宗教或至少非正宗的社會組織爭。因為這些組織都是存在的。既然存在，即就在精神方面去教育他們的子女也是一樣有正當的權利的。單是這種情形已經表出凡學校問題的解決必是調和折衷的而如何折衷就要看那些競爭青年教育權各團體的勢力之消長以爲斷。而這些青年人將來都要擁護各團體的意見的。這個情形也表出教育是被當作一種使命但也是一種宣傳的工具，一個歷史上鉅大的心理爭鬪的利器，我們也可以明白這種心理力量與趨勢的爭鬪必深入個人的靈魂中。

四 國家組織與教育

當我們把爭鬪的因子加以分析的時候，其中的困難與複雜情形比我們所看得到的更爲利害。一則因爲處在歐洲的中心而且是緩衝的地位，二則因爲感到有國家的需要的時候還處於教會統治與中古哲學勢力之下，所以德國想實現國家觀念比之法國人或英國人困難得多。當然在德國與教士教育同時發展的也還有非宗教的教育。如騎士訓練如城鎮文化的起點都已有了。這些當然都把各民族的個性比之在高級學校和大學中那種籠罩各民族的經典教育更能明顯的表現出來。上面這種教育機關逐漸變成（經過長期奮鬪）代表社會各階級與城市的組織。但是就在這些學校裏，教育哲學仍然大部分是耶教哲學；這些學校是能而且肯，或者被迫，與教

士和教會共同工作，請教士做教師，雖則教士已成了大地主的雇傭人或城市的官吏。而且當時德國的君主雖從地位上與責任上自命為帝王，中央並無統治權力。在英國與法國已經統一的時候，德國的封建制度仍存在而為許多小邦發展的基礎，這種情形是有補於內部分化而有害於政治上的統一。即到政治上獨立權與生命成爲無可疑義的原則的時候，政治組織實際上仍不能負起文化上的工作；還是把這些工作交給向來擔負者——教會，修道院與教士——去做；或交給在城市中有代表的家族工商會館與社會上各階級，換言之，即是交給國家中的各小部分。國家對於教育既是被動的，對於教育的職權自然是放棄了。即使國家在發展教育政策上要有創設，也不能不靠教士去實行。我們不要忘記，像國家主權觀念是最早最可欽羨的代表勿烈大帝第二的那種機會，一般而論，是後代帝王所找不到的。但在中產階級與貴族興起的過渡時代，在德國已有對於教育有興趣的新階級產生，因此教育的發展已不僅爲教會及其支持者所關心。從此公共教育的觀念已發軔，組織教育機關的新力量已發生了。（我所指的是棄嬰教養所與孤兒院，情歌者與游唱者，鎮立學校與貧兒學校，及各工商會館設的優良的職業訓練機關。）

宗教改革與教育。——宗教改革。在德國中古時代是一最重要的革命，在政教關係上比之任何政治力量還重要。說起來奇怪，他是傳統思想的繼承者也是中斷者。路德自己和他的新教徒在長期宗教革新運動中無難的並沒有想到政治方面的文化工作問題，或把祇有公民問題而樹立在社會階級基礎上國家變成一個文化的國家。不過他們承認宗教運動的將來是要靠人民和子女的教育而且需一個強有力的社會組織所能給的保護。

既然這個組織不能再是羅馬教會，而貴族與帝王也不表示願做靠山，他們唯一的安全祇有區域的郡侯作保障。這件事不難做到，因為這些郡侯在舊羅馬所與的主權觀念影響之下，也很想仗與新教聯盟樹立與鞏固他們的主權。來與教會對抗。在區域的政教聯合之下，政府管理教育的權威在德國才變成事實。在開始的時候，不過在各宗教革命中心和相關地方是如此的；在這些地方，主權的觀念漸形成法律上的一條原則：區域的主權是政教聯合成的。不因為是郡侯，而因為是整個最高宗教觀念的代表或區域教會的首領，執政者才獲得教育上的管理權。這樣有用的一個觀念，舊教在反革命時也會部分的採取。因此一個郡侯雖有權保護和贊助教會，可是仍是在教會羽翼之下，不能用這種權力去反對教會或摧殘他的勢力；同時郡侯在俗世的力量是可以促進教會的教育政策與教育工作。

這樣發展的結果，郡侯變成各級教育的促進者也是教會的贊助者。在新教各地，歐洲的北部與東北，德國的西南與中部，東北的德國殖民地，都是如此而且日日擴張，其他的自由城市同情於宗教革命的也步着他們的後塵。但在舊教自身改革的各地也有同樣的情形；教育的運動是與教會有密切機關的合作。耶蘇會社英國女僧團和虔教徒的教育部分的贊助，頗有力量。在這個時候，無論何人都是當時種類繁多的教育制度的代表——他們的成績與他們的努力便會決定宗教與非宗教的首領的競爭中的結果是在國家方面能產生其有利的教育政策，還是一個朝代祇不過做了管理教育的傀儡，只做教會允許而受教會指揮的工作，換而言之，是在政治觀念是能否發展到起於統治者與順民的關係的地步。

特殊有非常重要是在這些發展當中，郡侯或各邦對於新思潮的態度。這些思潮是非宗教的，而是如人文主義，新的數理科學，地理學等，以及對於改革後的經濟局面的態度，在這些以區域教會為基礎所組成的新社會中，政治組織的觀念逐步逐步的占着原來宗教勢力和以教會為教育最高權所占的中心地位。在這個政治觀念中，教會也逐漸成了一個宗教組織與同一地方同一法律同一主政者之下的其他組織一樣。這個觀念恰巧的與新精神符合，故利用了人文主義運動的力量，創立新的大學或改革舊的大學。這些學校成了忠實公僕教育的來源，因此可以不要教士做官吏而用這些學校畢業生代之。這個制度產生了一個非教士的知識階級，把封建部落變成近代國家，一切職位有曾經訓練的官吏負責，而在教會階級漸漸不願合作或不能合作或被排擠時候，執政者便可靠為依傍了。

教育中的政與教——到這不安定與戰爭的時期的終了，專制帝政還保持着而成爲一個具有近代主權觀念與容許新教的政治。教會既不能併吞各邦，專政的邦也不能去掉教會。像在中古時，歐洲各國常在教皇與皇帝之間或天國與現世之間爭執一樣，他們永爲邦與教會所爭奪。不過有一個分別。再沒有一個代表統一社會的權力去反抗一個代表信仰的無形團體，而是一方面有了不少的教派一方面有了不少的小邦在有限制的區域中繼續爭鬥。但是這一切的原因就造成各邦的無上威權，邦變成了最高權力的象徵，不過在這個過程中維護人民的幸福就成了他的責任。無論當政者把他當成一個專制國家，或只在社會與政治目標上作父性的管理者，或爲經濟設想的處理者，或有其他的信用，這點都是相同的。在專制與開明專制時代德國區域郡侯主治的各邦成

了非宗教教育的提倡者，開始施行公共教育。他們負起制定教育法律，推行義務教育與組織良好學制的責任，這個制度供給他所需要的官吏，法官，與政官，予人民以教育，個人與社會均蒙其利，抽租稅的時候也更方便。越是有權力有智能的郡侯與朝代，越能領導文化與教育上的各機關與組織。這樣一個邦在權力最高時對於教育是要專制的，和以前各邦無權未發展時的教會一樣認為天賦之權。教會成了人民與市民的宗教組織，在國家中與其他職業團體有同等地位。他們此時所做的教育事業很多，但這個新的資格是受了國家委託而得的。

教育的目標與結果。

——方才所說的發展不但指出一個新教育觀念的代表者的勝利的進步，而且是——此地我們要講到政治與教育關係上的另一方面——在教育內容上與目標上發生了重要的變化。固然信仰，態度，品格，靈魂救治和一切耶教所要求於人的，在教育裏仍然活動，因此耶教的理想多少也還存在而在新教人文主義所謂虔敬，或在虔誠主義對於上帝的真快樂，或在耶穌會社與共同生活兄弟團的教育哲學中表示出來。但是現世的力量，各邦的需要，和新生活的壯麗增加了價值的標準與擴大了知識的境界。學校漸漸地把真實耶教徒變成有用的朝士，實務的人才，高尚的人們，終成為國家與地方上愛衛者與公民。實在講起來，這些目標比之真正耶教精神更佔重要而成了教育的中心。

因此就得了兩方面的成就公共教育成為國家的責任，而實用知識技能，與公民道德及職務，影響到教育的精神與目標。接着得到兩個結果：教育生活與宗教分離而發生了一班教育專業家，從教育最高當局直到不為人注意的小學教員。國家在科學與教育上的成就雖遲於教會（這在其他各國亦然）但不少於教會而是更多更

大。公共教育的觀念直待國家主持才發展，各邦創立法律與方法使人人受到最低限度的教育；演進與保持着研究學術及講學的自由。不然思想那能自由不斷的發展，觀念與事實的調和怎得廣傳到如此，科學工作的專政與深造如何能實現呢？假如允許我們說有一個歐洲新文化，那末政治與教育，俗世社會與新精神的結合，比之宗教改革的推進及舊教復活的力量，更是這個文化的創造者。

十九世紀中的國家與教育——從法國革命到歐洲大戰的時期在政治上是各國形成國家與立憲的時代，國家在教育上的地位，就全體來講是無一方面不發展不增強的。有些時候對於以前在教育政策上頗占地位的舊勢力，教會，貴族及政局把持者，也要讓許多步。從各朝代及宗教勢力上設想，德國聯邦政府成立後仍允各邦在地方行政與統治上有主權。俾士麥所定的聯邦憲法把中央政府的教育權提高。教育的促進成了聯邦政府的工作，但是因為聯邦不干涉各邦在文化上的主權，所以這些邦在教育上是可以自由的與教會合作。這樣比之中央當局去做更可以適合於各地方各團體不同的歷史與習俗。不過當大部分的邦與人民被邀加入聯邦政府時，一個新的問題發生了：聯邦發展成國家時將來對於文化事業負責不負，對於學校管理是不是有最高權？直到歐戰時，全聯邦中的教育法規，學校行政，學校組織與課程，都有很多統一的趨向。這是因為各邦互相承認大學入學證，大學規程的劃一，和一部分國家考試的一致；各邦對於醫生，獸醫，牙醫，藥師的訓練與考試可適用於全聯邦也幫助這種進展，教育會議（一八九〇與一九〇〇）各邦有代表的學校聯合會，聯邦各級教師聯合會，與非正式而有遠大影響的教育刊物與雜誌，也幫忙不少。關於教育的輿論時在前進而準備替聯邦教育政策開路。這些情

形尤其是在教育法規與軍事準備中及在歐戰時代可以看得出來。

所以在這場大戰有了那個意外而不該有的結果以後，爲救護聯邦的觀念與事實必要起見向這方面的繼續發展是不希奇的。這個運動會太偏重，或者過分，而成爲機械的也不希奇。這運動的結果發生了新憲法中對於教育有幾條規定，條文也受了他的影響。這個新的德國，雖還不是我們想望的德國，在新憲法中比之在舊憲法中在教育管理上多保留了好多權利。但聯邦與各邦都在憲法中一齊注重學校的管理，創立，與發展等等要求。這樣做法，各邦便霸佔着舊文化政治觀念與權力的要求，同時又霸佔最近自由表現出來的觀念與權力的要求。（我們下面會提到）聯邦與各邦憲法上關於限制的規定可以有不同的解釋，於是教育權的爭鬪又加了新的燃料。無論如何，各邦尤其是聯邦政府都不願被迫到台後是無疑的因此過去的情形不無結果。

國家的現在地位。

——雖則國家事實上與觀念上已經過且將經過這一切的變化，多數的政治思想及憲法上的發展都承認近代國家既包含法律與一國文化，實施，供給，管理教育上，在選擇，訓練，與任用教師上，在決定教育的內容與一般行政上，有最高責任，因爲是教育幫助青年在某幾方面的發展。這當然不是單從國家的觀點所可決定，而必須聯絡到負創造文化價值的責任的各種力量。然而假如我們感到國家是代表民族的，國家與民族的劃分不會再有（這是民主國所期望）而二者實爲一個東西。在此地，中央集權不會有執政者侵犯統治者的意志的危險，因爲二者大體上是同一的，一方面不過是另一方面的代表，是被治人的有眼光而負責的言論者。政府也不過是民族的腦筋與口舌而已。

其他社團與教育——從我們歷史的發展結果，教育與教育制度和德國文化與思想是一樣的沒有固定中心的發展。因此，不但各地各邦在促選教育上貢獻不少，各社會尤其各城市亦然；各文化團體，各學術組織，各職業會社，各宗教派別，各科學與哲學倫理運動，最初也是互爭教育權。繼則與政府抗爭。他們努力於教育改造，集中教育勢力；從這兩方面努力較普遍及較專門的教育。各學校及學院尤其得益於郡侯創立的學校，新教自由市的教育事業及團體，舊教教師團虔教徒，摩洛文派及慈善主義者所設學校等，都作了開創與嘗試的工作；同樣有好影響的有斐斯他洛齊的故良學校，福祿貝爾的幼稚園，及近設的鄉村學園，社會學校，Waldorf 學校又家長會設立的學校等等。私立的實驗學校及革新家創立的學校引起許多人仿效也有很大的價值。這些學校的活力暗示與烟斯派里純，對於教育生活及公立學校有不少裨益。

職業團體——經濟觀念，力量，及組織也從另一方面影響到教育。例如以前的工商會館與組織不但樹立非文藝而很像樣的空前的職業訓練制度而且創始商業教育，學徒訓練，與專藝學院；那時的工商界實為後來強迫職業教育及免費職業教育開路，他們的影響不但在十九世紀，即到現在還能見到。他們的要求，嘗試，與貢獻，在各種技士專藝與職業學校表示出來的，不但準備了公立職業學校的設立，且當公共職業教育成爲事實的時候在課程方法及實習上有很大的影響。這樣，使一個達到各級，農，工，商，及一般苦力的教育制度發展成功，使職業指導與職業訓練都有了路。現在德國許多的職業學校雖則在目的上相似，但各有其個性，而各實業團體對於教育及學校問題之感到十分的興趣證明他們對於教育的責任是很負起的。各會社，勞資兩方，都有有力的討論，不但

證明感到這種責任而且具了在教育改造中他們必須占有影響的決心，好些關於勞工及工業教育的重要理論在工業革命開始時和現在經濟合理主義最後的一局時發展出來。職業教育因工業事業的獨立而發展在德國更甚於在其他近代國家。這些事業供給職業學校的教師並使職業訓練所趨專業。這種訓練常與經濟發展的實際需要密接。日見增加的科學與工業研究而且應用此種研究的機關對於職業訓練的改進貢獻亦多。這些研究所頗能應付選擇與適當訓練青年爲工商職位的需求，一個因市場情況變化而改變的需求。

城市——大城市在最近以前也是教育促進者，其重要不亞於前數社團，直到聯邦和各邦當局把教育事業部分的劃一爲止。漢堡與慕尼黑，柏林與斯他加，維也納與德來斯登，及小城如 Mannheim, Breslau, Darmstadt, Cassel, Essen 與 Brunswick 曾經而仍部分的保持着固有特性，他們的學校亦然。還有些城注重專業化。照他們教育上的需要或教育負領袖的力量與眼光，各城創立特殊制度，特種學校，如遲純兒童學校，露天學校與病兒學校，特別班，家政學校，及爲比較重要的家庭工業而設的學校。經詳細的選擇，他們從全國中得到有創識的與活力的人做他們學校的教師。他們把學校與教育一般人的事業和計劃聯合，這些事業是爲學校事業所遠不到的。青年幸福制度及社會工作。我們將來寫教育史的時候，會敘述與認定從一八七〇到聯邦教育會議（一九二〇）的五十年時期爲『城市教育局』時期。這樣一部教育史當然還沒有到寫的時候。

教師組織——最後而並非不重要的是我們必須談到教師組織在教育進展中的關係。他們是與舊的教師兄弟團及商業學校教師相關的，但他們的眼界逐漸開展，勢力逐漸加大。有的是中學教師組成的，有的是小學

教師組成的，有的是教育專家組成的，大小不一。德國人的好分別，隔離，與分化也在這些組織中表示出來，有專為古典近代文教師的會，有數學教師的，有生物學教師的，有遲鈍兒童教師的，有體育導師的。有些分法幾乎毫無道理。但他們合起來的努力成功了教法的小改革和自身的教法與一般教育工作的進步；他們幫助那些日常工作者做得好些更科學化些。他們努力於改造課程，增加與近代所需的設備，發展教學方案訓練方法及兩者的分化，欣賞與利用藝術科學及技術對於教育的供給，——這些都是以前在青年訓練中沒有位置的。政府和議會注意到教育團體的各種會議所討論的，到現在已有數十年了，從這些討論裏得到心得，利用這些團體使新觀念計劃的輸入加快。德國的教育刊物種類多於任何國家，雖則價值不等地位不同而在最小鄉村也可見得，傳播很廣。因此，他們成了刺激各個教師的媒介，鼓勵他們把工作不僅當作呆板的去做像工人或官吏墨守所受的成規那樣。

單就許多邦中已發布課程指南(Richtlinien)來代固定課程與確定教法這件事實而言，可以證明毫不遲疑的允許各個教師及學校的工作自由。同時也表明他們責任的重大。公共教育工作中許多方法的創始是由於一個中小學教師的優良寧靜的成績，他在四十或二十或幾年前祇是獨力工作者，漸成了一羣教師中之一，最後很滿意的知道他的工作已使整個教學得到進步。雖則他們大多數是隸屬於更高的當局，德國各類學校的教師並不因此而使日見進步的活動有所障礙。固然在德國曾有也還有些心地狹小和過於小心的視導及不能時常了解正確估斷千萬教師中每個教師的個性的行政當局。還有些腐儒一定要按照標準而不願改良，相信權力高的智力也更高。但是大體來講，不能說祇有私人教師與團體在德國做進步的工作。公家的管理確有停止許多趨

向的，但多數是有理由的。也會延遲或阻礙一些發展，但含有好意而真爲教育的：使證明有價值的觀念能行。偶然有些自以爲『誤會』的人表示政府管理阻止重要的進步及各邦當局不贊助教師的進步工作。這種意見表示時頗爲激烈，像其他對於政府的批評一樣，聽起來未始沒有道理。但是假如一查事實或所說被阻止的改革，我們便找到這種攻擊並無根據。反過來看，我們必須承認教育行政像大工廠裏的管理一樣，是顧到引起一切工作者與雇工在方法上改進的興趣。況且假如國家在有效的學校工作上是对人民負責的，學校管理終久是必要的。

教師組織的大小與地位，能與從教育眼光來看稱爲外界的人合作。去推廣，而在許多時候積極改革學校制度。爲他們個人增進及較大的專業效率的需求，各個教師及教師團體有機會去請教各專業中的著名專家，如藝術界的，研究各地歷史民俗的，各地方博物院中的，和社會工作者。在此地，教師得到他們集團的財政與勢力的幫助。在與其他職業分子的關係上，他們有機會聽到這些人對於學校的意見與期望。或者他們被這些人的要求把這些意見與期望引入教育討論中，甚至有時他們自己並沒有覺得。在德國人看來特別是青年的教育在民族生命部分中創造與大胆的自由比之官家規例更爲重要，在這個境域中人人相信他有新的有價值的意見可告之大衆，必想占一勢力。

青年運動——我們歷史上的大小各種運動都帶有教育的色彩。這在勞工運動與婦女參政運動，經濟合理主義與宗教權威主義，近代藝術與直觀主義，都是如此的。我們不能避棄我們民族對於方法的愛好，那末至少占教育中一個分子。同一樣的運動，在法國充滿了不斷的感情衝動，在斯拉夫民族中天生會心神顛倒，在我們則

決心表現理智的預定訓練。我們組織而且組織到如此透澈，在用思想考慮一個問題及鍛練意志的時候，終久變成迂腐，根本上來看，德國人把他的生活當成一個教育上的問題。最有力的證據，我們可以引青年運動來說。我們可以說這個運動的有些方面是文化危急的結果，可以解釋其中社會的與心理的方面及其關係。有些關於這個運動的若干方面的解釋可以使我們滿足，方才所講的因子有份在內。但最不可解的是：青年不僅是接納或不要人家給他的教育而在他們自己中及與施教者當成一個問題去討論。在青年運動形成的短時期中，從下面來了教育的討論，而且從受教者觀點去着想。在沒有另一國，有這種與從上面施教者觀點相輔而來的下面觀點。這是兩代人的衝突也是適應。上一代負責用他們所知道的最好方法去教，下一代並不安然享受而想共同解決，在好些地方當局者已受其影響。在歷史上，德國青年已有幾次去設法解決教育上問題，感到對於他的精神與制度須負責，在這制度中他們心中深知祇是享受者。

。政爭與教育。——在現在，我們看到一個最奇怪的現象便是國家與私人勢力對於教育管理的爭鬪，單就法律來講，國家對於教育完全在掌握中，教育的一切都屬於國家，但實際上教育的許多方面是由政黨決定的。我們比別國更甚的，就是政黨不但代表政治勢力而且代表宗教及其他信仰。照我看來，教育管理的爭鬪的現今階段是非常重要的，因為是教育獨立的奮鬪，這是民族生活方面之一。結果的至少方面須各個學校管理上獨立，最好整個的德國教育權獨立。要使教育不受政治派別與不安全政局的變化的影響，對於教育重視而受其利益的人們設種種方法把教育歸教育專家去管理。這樣才可以把地方與區域的沿習和近代的需要與要求調和；各方

勢力方可均等；代表這些勢力的有家長與家庭，那是天生的教育家；有專業的教育家；有家長與兒童將來所加入的各社團。在政治上這些社團可分爲：鎮，區，邦及聯邦。在經濟及社會上則以階級，等第，及職業的沿習來分。精神與哲學方面則以宗教信仰，教派，教會，或哲學信仰做基礎。祇有這些勢力均等的時候，每個德國兒童才能享受適當教育的權利，這教育的目的便在使他身體，職業，及心智道德方面獨立。祇有如此教育才可保障各方的勢力。那些想有這種均勢而努力的人們祇不過爲兒童着想。能不能做到要看他們的好意與聰明，但也要大衆的了解及是否願意犧牲。明白的想，大家必須無疑的把他們暗中感到的表示——『教育』是而且能利用或誤用他的一切『目標』分離的。但是無疑的這個解決含有德國僅有的特性。自哥德把教育的範圍下了定義後，所有深思的行政者和教育哲學者都依據同一原則。

五 德國人在教育上目標與負責人上的價值

德國的特性——要把德國的特性列出一個方式比之其他各國更難。我們進歷史舞台遲，當遷移與戰爭的時候，世界的地面分配的時候，我們在思想上還沒有成熟，在那個時候，上古文化雖未滅亡，但已不大看得出，因此有新力量活動的餘地，這些力量到今日仍在活動中。在我們達到國家意識與統一過程中，經過了異常的艱難辛苦，到現在我們還沒有完全統一，公共國家的知識也不鞏固。從心理方面來，看我們是一個青年國，隱藏着的力量還沒有用完；但是有點桀傲不馴的性質，這性質有時忽然發動出來成爲戰爭，抵抗及文化適應，令我們自己與

世界一般人驚訝；不止一次。無論在那時候德國在形式上表現上看起來已登峯造極，仍會再來一個生長時期，一頁新的生活，創立一個新紀錄。無論如何的屈伏，趕出去，瓜分，或認為死亡，他會復生得出於意料之外的快而且長到比以前更高。

在青年與老年競爭之中在他的生長過程中看不出他的性質。德國人在猛進中仍然是沉靜的，在停止中仍然是圖進的，因此德國生命中沒有像典雅時代的希臘，或文藝復興中的意大利，或古典時期最高點的法國，那樣耀眼。一切種類的德國人都是含蓄的，祇在愛或恨時我們可以看透半明體，感到奇異的嚴肅，一種青年老年或老年青年的生活，和他們的嘗試與創造。

這種性質的國家不易得人的愛，不會求人的助。為人所疑，所怕，所恨；至多為人敬而不為人愛。我們可以問他們自己對自己是否自恨，是否對自己工作有批評的感想，而非甜美的自滿。

同時在期望中他們是老年也是青年他們不確定也不被控制；他們不確定，因為他們看深入心中的一切事物是用比較眼光的。在有成見以前已為知識所掩蔽。所謂知識是分別的更好的事物，別人做的已存在的可能的事物。因此他們自己的衝動不能成為行為，去創造。他們不被控制，因為在美育，德育和智育方面未用的力量雖可暫時抑止，但抑止後所發出來的會更激烈一定變成一個天生的力量好如青年。

德國的政治生活，商業，文化都反映出這兩方面的爭鬪，一方面是不確定，心慌，與完全自忘的自制，一方面是自立，出神，陶醉，不講理，一種令人可怕的情形。別國所知道而享受那種平衡是我們所沒有的，不管那平衡是出於

管理權的感情或出於愚鈍。我們不知道如何做得好看，把生命及其潛力當作一種遊戲，也不知道那種以中庸自封的滿足，以庸人所見來定快樂的標準。

今日德國的歷史仍與向來一樣：一種狂熱的躲避，需求而無成就，夢想而無現實，最好的現實是我們做夢的能力與狂熱的信仰。德國即在偉大，有權，富足，可敬的時期，可以把特性品質表現出來之時也不能脫離這種深切的不安定。在這時創造後又毀壞——好像一個兒童歡喜創造，把自己畫的抹去，似乎所畫雖好，畫成則失去創造所感的深切快樂。

一個具有這樣天然特性的國家選到而且經過一個運命，使這些特性更深——把他們變成永久性。無論成功後又取消經過多少次，我仍還沒有找到最後的典型，有如一個青年尚未皆到最後的發展。外國不同情的觀察者以為這種永不滿足的不安定與找尋，在德國歷史中見到的緣故，是由於德國人不能創造他們自己的典型，暫時找到的祇是從別國的概念中借來的；因為德國生活的一個因子是形式不定，而永久可改變可適應，基本的缺乏固性，如一個善變的東西常常在摹擬中。近來不少人表示德國缺乏形而上的品質。不但外國人和我們的仇人如此說法，就是德國人也說得很利害，他們願要一個很清楚的心理典型而不要永變而累死的不安定，因為他們再不能有力去對付這樣的變化，或不相信他們能對付。

與歷史上遲發育及心理上仍屬青年的根本衝突有關的是我們不像別國那樣在任何文化界域中有清楚確定的表現，因為別國在歷史與心理發展上是平行的。我們的藝術是哲學化的，科學則有詩歌傾向，商業則不為

經濟合理主義或純粹經濟所影響；從這樣一個觀點去了解這些影響是不可能的，我們的政治在獨力政治自決的代表看來既躊躇得可笑又胆小得可厭。哥德所謂「此人心理的遲鈍」使整個生命來定生活中的細節，一切和一切相混相淆，把我們文化上的成就變成沉重而不清明，使拉丁民族見頭痛。但也把這些成就變成深刻，產造，有刺激力，使全世界能時時吸取。

德國教育的性質——德國的教育也沒有到自覺時期，還沒有在許多事業中劃出他的界限成爲專業。許多別的國已一勞永逸的指定教育的地位當成生活中一個緊急而生動的力量。教育決定青年的命運；他們是來被訓練的。兒童正在受教育，成人則已受畢或信爲受畢。德國人則尚未把教育從整個生活中分開；全部德國史是部教育史，更清楚的說，德國史被德國當作教育發展。德國史之成爲教育並不同教育這名詞用來表現生活與命運中的教育作用那樣。他的意義要深一點；全部歷史中政治意志是使計劃與工作的目標不在戰爭與和平的現實，經濟的發展與變化，結交與締約，而在有機會表現自己。德國的政治觀念與行爲祇是找一個機會去形成一個確乎關心的東西，就是自己。教育祇是一切行動的結果，這些行動不爲行動與目標而行動乃爲行動的人而行動。從這個基本意義看來，教育觀念在任何方面都活動，甚至在青年訓練認爲形成文化生活一個方面而教育自身成爲一個問題的時候。在青年訓練中教育與生活合作是最高標準。教育工作這個名詞在重要意義上是當作指導而非習練。教育並未合理化而機械的從外面來陶冶，却是發展些方法使青年人找到自己的典型。

教育與個性。

——德國人把自己的國和別人的一比便發現他們的整個生活是不劃一的，比喻的講，德國

人還是野的，沒有受過同一風格的訓練。甚至承認這樣的目標與他的教育目標的所趨是相反的。以前和現在都有許多德國人爲人所以爲或自以爲受過教育。受過教育的外國人與他們接觸之時感到他們在各方面有內在的修飾及自束的祕律。但是他們沒有兩個相同的，每個不但在個性及天生性格方面不同，在教育所能改變的方面也不同。教育的過程並不把每一個人的心智用一個全國共同典型去範模；不把個人照某種生活形式來陶鑄。雖則這種形式是顯明的爲國家生存所需而是人人所趨的。教育不應鼓勵個人做法國家共同的缺點與優點。在德國人看來，教育是幫助各人達到自己小世界中定律的實現。德國教育不是標準化的。所有的典型，形式，及理想爲德國教育所產生，所借來及所應用的常在移動，可以有各種解釋，有所推託。當然我們的教育在歷史上不止一次採取大規模同一典範的方法或抄襲這樣一個典模；但每次如此做的時候，總覺得良心上過不去，因爲我仍感到每個人和每一代人必須不但把教育當成個人問題而且各有解決之道。我們覺得如果有一種限制，即使是國家意識的限制，去選擇去實驗教育的機會，不會令其豐富，集中及有力，而會使其貧窮，單調，與軟弱。德國還沒有經過必須求助於人的困難情形，因爲德國人民中含有很多潛力，當他們相繼領導文化的時候會發生創造性的意見。這件事實使德國全體感到如一，而每次改變時又感到新穎。反而言之，他們還不能使一般人的生長加以意識的選擇與美的教育的綜合，而把最好的花果編合起來。力量是有的，但是缺乏均衡，缺乏一致的廣與深，我們整個的文化生活構成尙未完成。

因爲這個緣故在別國早已把國家標準決定的那種動力在德國沒有用到。教育保持自身的價值而沒有成

爲促進經濟，社會，及政治勢力的工具，雖則無論何時實際上在幫助這些目標。把一個人當做人，文化的人，的天生敬仰，比訓練上功利的任何想法更強。我們暗喜個性與人格的不同，這樣不但鼓勵個人生長而且要他們去找根源。怪脾氣的，討厭的，奇怪的預言者，做夢的，主張不能實行的意見的，自以爲是或以本國爲好的，——在德國教育史中比他強國的教育史中爲多，而我們比外人看這些人更視爲教育生活中常態現象。德國教育思想在個性觀念的發現與應用方面最出力，個性不祇是與一羣的一切相反抗，且與一切的劃一相反抗，甚至於與國家遺留文化的劃一相反抗。更顯明的說：德國國民性是感到而且看重這些差異，分別，特殊，比共同相似的性質爲甚，我們在教育上更爲注重前面這些品格。

我們的品格與教育的差別易於發生我們缺乏品格的印象。關於我們思想上構造，意識方面的考慮，最要的是那些觀察我們內容所決定的抽象與分析能力，理解力所決定的表現方法，的人更容易得到這種印象。假如我們照尼采的先例去分析個人與民族心理，透視意識的我及其接近邊緣而達到形成一切概念固定目標與顯明價值的大「我」；換而言之，假如我仍從靈魂的潛意識性，從意識與歷史生活所供養的境域去選我們的觀點，那末黑暗的印象不見了，德國並不像缺乏品格，真相畢露，——雖與其他（文化）鄰國不同，但是清淅而永久。

德國的感情主義——我們自己很以爲有品質上的內在，偉大的感情力量，情感的豐富與強韌；從別人眼中看來，這個極端向內集中而不表現靈魂的各方面這種情感是或被贊美或被譏笑。但是無論如何這個概念指出我們的性質的心理內心與拉丁民族或盎克羅撒克遜民族比在心理發展的基本趨勢上是另一方向的。用非

科學的名詞上講，我們可稱「情感的人」而非「知識的人」與「意志的人」。即以我們的語言來說，也可找到心理發展自然趨勢比較強勝的地方。我們語言的特點是句法上有複雜關連，每個字幾乎都有若干微別的意義，口語上可以看見的節奏。祇有寫的人或說的人可以完全明白裏面的意義，祇有他的解釋是可靠的。因此我們的語言不如別人的那樣把事實或情態講的清楚不含糊與客觀。在文字符號與所述事物間的關係總帶些偏的情意。德文是不適用於需忠實敘述的數學，法律及條約，而適用於詩意，思攷，及哲學。不適用於契約，因為是與高雅或硬化的表示不合的。但是是一種活潑，了解感情及差分的文化，主觀與個人表現的文字。我們相信我們文化不合理的趨勢如此之強幾乎達到神祕甚至於空泛的境界，這種不合理主義在整個推論中從深思到默念及胡想都有，實與我們的心智特徵有關。我們幾乎被迫到不喜歡一切直解，赤裸裸及單簡的了解。我們常以為一切是複雜的，即使確如此複雜，不必管他的複雜情形時還當他如是。我們盼望沒有困難時還是困難，看一切都是間接的，兜轉來的，蠢笨的，繞一周的，雖則所看的是拿得到，是擺在面前。我們的做法有時可怕到過火以致使我們與別人一直去做的比是遲鈍。或者我們好像是含糊，祕密，打主意，假如我們的民族性被認為機詐，以為我們祇在計謀。

德國教育的精神——我們把各民族照他們的知情意來分，無疑的是很勉強，若不從他們生活中基本思潮的關係上加以心理分析或把這些思潮下面的衝動加以分析，是不可靠的。從這些分析上我們可以開始估計德國教育的精神。我們的教育理想並不規定一種典型來決定一個人的價值，這個價值是德國人文主義想要發展到最光明的境界。他並不規定那種典型使人表現，使人的外表顯出來，也不規定他社交地位上與社會服務上

所靠的影響與成就，但是規定他的內在規範。德國人比他的鄰人似乎更不講究風格與服裝，舉止與樣子，甚至有時好像隨便而全不管「外表」。他既不像英國中下階級的人那樣「對」也不像法國人那樣「雅」，在風格上也不莊重。當然，有些德國人外表也很可敬。甚至有些階級是把藝術的社交文化當爲重要的，因爲他們與國際團體接觸，或由於感覺靈敏，或故意把外表與內在變成一致。特地把這方面做得完美常會過甚，但是維性其我們會太過證明我們並非天生如此而是由於硬做或仿倣別人。一般人對於藝術的社交文化的內在態度是含蓄而許多人是不理。當這種文化與內在價值及自表衝突的時候，前者必敗。人格在我們看比外表討人歡喜更可寶貴。我們需要意見而不管他表現的形式，需要個性而不要經修飾及太舒服的成規。教育是大部分靠榜樣，因此青年所受的是不把物質所得與外表當作生活上的重要條件。我們教育上最主要的目標是要使學生成爲堂堂地一個人——不管其外表是怎樣的——並非要他貌似堂堂地一個人。

這樣一種內在的教育當然不易得到，得到後也不是一成不變；這是要永遠工作下去，因而又找得另一個基本特質，或從不同的解釋，可說是找得這種工作的表現：就是我們趨於普遍（universality），我們期望無極（infinite）我們人格的偉大表現，Parasitai 與 Faust 是永不滿足的力量象徵，因爲沒有比抑止他們自己的更大工作。要他們去解決在最後爲尼采的超人所代表的觀念裏——一個表面，科學的而實際神話的觀念——也表示同樣的期望：達到超過族中最偉大的代表的境界。我們歷史生活的現實像浮士德的「暗中敦促」一樣，領導他向高處深處使一切成爲新的熱望，力量，創造的堅持，直到完全找到自己以後才救出他自己。

在此地我們又遇到混亂，那種我們品格中用不盡的來源我們已稱為「內在」「情感」「深刻」「理想的傾向」，但我們從另一方面再看一下。這次我們從潛意識的活動來看，在這裏面有意識的意志祇不過是他一種反映而常常是撓屈變形的德國人每很遲緩的，堅持的，透徹的終身工作着。關於這點，Tsching 亦嘗稱贊過我們。我們經過不止一次的青春期，個人如此，民族也如此。如其德國民族之一，Strabian 所說很少人在四十歲前會「聰明」是傳誦之語，這可以引用到整個德國上去。這就是說在別的早熟國裏青年人已有具體思考與行爲的能力我們要很遲才會。如其心理生活的中心在感情的憧憬中，在衝動與模糊的期望中，這種生活不會爲我們意識中的世界所滿足，因此生活不能完滿。過這種生活的人常把意識中的成就與所期望的相比而找不到什麼。他不能保持或享受那一刻，因爲並非他所想的，或他所希冀的那樣。所「完成」的是封閉起來，創造力再往下鑽，到還未產生的境界。生活的約束，分析心的永久醒的意識，照我們看來是對於生命自身是危險的，有害的；我們會看到德人這種的意識能達到如何程度及在德國教育生活上負何等責任。我們完全信任生命裏的深潮。我們過去本不是這樣，但漸會如此，而將來則必會如此。我們有多種形態，但在過去的形態中沒有一個完全是我們自己。我們與一切西方各國的不同便在我們心目中，理想還未結晶，因爲這個理想是尙在發展中而得自多方來源，尙未竭盡。我們祇找到自己的一部分——在音樂中，在哲學中，在浪漫主義中。（我不是指歷史上的浪漫主義，乃指感情，態度與潛力）我們在科學與經濟界差不多找到自己，在社會與政治生活典型上我們至少想找「自己」。但是一切的一切，我們還沒有感到我們的性格，這性格甚至拒絕講明的嘗試，因此避免整個意識的限制。「奮勉」，這個字最能

表示我們的性格，我們對於無極的趨向；這在教育哲學方面也比別字表示得更正確。但是必須了解不祇是奮鬥努力，而且是天生的願望。

這個衝動有時太過，使許多規模看不清而過度，以致需要別種補助，使我們趨於別的極端，蠢的狹窄，痛苦的在細點上講正確，苛刻，道德方面的細分。我們把這種趨勢認為自責，從自制的成就來均衡感情的暗中敦促，限制難測與無限的趨勢。但這種成就使我們在文化的個人方面比之他國更難更少完成，因為別國不像我們那樣激動的深，比去我表現更明顯形式更完全。永久的期望與成就的規範的衝突把德國教育活動與發展的範圍限制。

假如有一個人在他的生活工作，及工作中的使命中可以代表這種衝突，那便是哥德。他指給我們放大來給我們看，工作上可有兩種趨勢我們從他的少年時代與老年時代可以看出來這兩種趨勢的差別。好似在顯微鏡下一樣，我們我可以從他的成熟年期中找出他們，在他的日常生活中，工作中，與最不重要的作品中都反映出他們來。在他的「自然與藝術」歌中他承認他的特性中心具有這種衝突，這歌講到他對於他少年時代的「狂風暴雨」(Sturm und Drang) 與浪漫主義的「狂風暴雨」(Sturm und Drang) 的態度，浪漫主義的復生正在那時開始。他所用的概念的整個意義在今日祇有用幾種解釋來說明。「自然」是代表盲目力及本能，感情趨向，天生潛意識的表現，而「藝術」則代表苦腦的，意識的限制，方向，理智的克制與固執的奮力，而兩樣在哥德與每個德國人的性質中並不相反的，或不相合的，祇是一個力量的兩方面互相牽制。這個特殊力量便可稱為德國的特性。我們要找到抵抗我們特性上危險的安慰，像一切特性起始時都有想得安慰的期望那樣，這種安慰易於過

度而令人注意，爲外國人所看出。大家都會相信，還常常在相信，德國人具軍國民性，因爲從嬰兒院與學校到辦公室與兵營，都重訓練而大爲人稱道；大家相信我們有天生統治能力而且喜歡如此，或在僚屬的羣衆方面來看，是喜歡聽人命令。實在的講，「軍事性」訓練在許多境域內的發展，甚至如在政黨生活中需要個人創造性時也如此，是由於把防護我們喜歡分裂的合作矯枉過正了。我們在科學上爲方法而犧牲創作，在商業上爲組織而犧牲事業，也來自同源，也是嚴格軍隊訓練影響所及的精神的另一表現。我們崇拜權威並非出於本心，但不得不如此，假如我們在趨於歧路想做許多事情和半明不暗的感情深深激起我們的時候，不想把我們的力量廢在無結果中。我們敬仰，鑄鎔，與鋪張在方法上在意志的一切上的合理化，我們宣傳與實行訓練，並不是因爲容易，並不因爲我們是一個軍人國，因爲可以給我們艱苦而且這是需要的。因此我們不能把訓練抓在手中像藝術鑑定者似的。我們仍會有被他主宰我們的危險，失去我們內在自由的危險。

我們的優良性格在過度時到一般聰明的人手中便變成弱點；如同別國一樣，我們的缺點是優點的另一面，或是把天生弱點矯枉過正。在這裏有常被談論的各缺點——談論在國際社會中是占有地位的；這些缺點常被他人當作我們道德性的實質；用這樣眼光去看，我們的教育成爲變形的，這在我們看來是不公平的好像雖知道得更清楚而有意偽造的，或者祇是把各個特性的關係中的誤解歸納得太蠢了，我們的向內，感情的深刻，與理想趨勢，假如不能與外界需求及文化交際上所需吻合，會變成輕傲的不關心。傾於這方面的人以爲謙虛是作偽，把隨便與粗魯當成率真。當上面所講的性格用在無所爲的時候或在有價值時，他們便會變成空虛的情感主義？

爲要求思想與行爲的合法我們就成爲迂腐。我們爲力求普遍而變成頭腦不清；我們自信到失去莊嚴；且變成缺乏自覺心與卑屈。

我們的性格被一方面的過於深刻，向內，默思的想像與另一方面的有意過於自抑，過於重視方法與硬要合理的衝突所分裂。後者是用來矯正前者的。我們生活的律調與哲學並不爲簡單的樂觀主義或性質緩和的改善主義所規定，更不爲懷疑主義所限制。我們的生活乃在對於簡單衝動的繼續反動中走悲慘的路。也是幽默的路；這好像是奇怪，但是是幽默是悲慘情感中的一部分。同樣的我們的教育哲學爲無極與完備，達到自然與超過自然，獨立發展與外來影響，所分裂。祇有一條路可以得其均衡，（德國精神在教育以外各境域中也顯出他的推理性）就是引導教育走上獨立自主的路。

德國的教育科學——我在別處已經講過，德國是否有他的教育理論還是一個疑問。大家相信科學與科學的努力是沒有國家性的，也毋須表現國家性的，已很久了。科學知識目標的真理，這是一切人們與民族相同的，所以尋求真理及其方法是國際的。但在社會研究的知識應用方面，各個科學家在他的態度雖祇受問題的而不受任何其他的影響，是一國的分。我們祇須記得一種科學中有些問題是常爲德國或法國人所探討，感到這些問題是他們天生喜歡的，有些問題這一國以爲重要而那一國置之不理或竟以爲不成問題的。科學與科學研究方法有國性的差異，雖則真理的結果對於每個人價值相等是無疑的。

我們的科學觀念發展情形解明德國教育何以至今還不能拋棄普遍的科學觀點，從哲學中解放出來；像英

國的教育理想在十七八世紀已脫離哲學而獨立了；在法國與意大利則於十九世紀分立。德國的教育科學心中仍願望屬於哲學，即在那些可算是獨立自主的，當作特殊科學教的，在研究所有位置的，自有實驗學校與心理實驗室的，亦然。在德國，教育制度與理想永遠同時就是生活方式的改造，社會改造，世界改造；換而言之，就是哲學的表現，哲學在教育上的應用。因為有統一化與系統化的傾向，德國的教育理想有一特殊弱點：喜歡理論與主義。美國在事實敘述上比我們好，法國在分析上比我們好。我們的教育學說是教育觀念的科學不是實際教育的科學，是哲學不是教育方法，是直認與需求不是知識與證據。

另外一個衝突是從普遍與專精衝突來的。我們沒有僅包括兒童教育，青年教育，或學校教育，或任何一方面教育的教育學說。我們承認一切心智發育行政與規律，病人的療治，工商業，人類的關係所具的教育的觀點是有一般的價值。有一次我曾把這個情形認為德國教育學的對象不是教育，更不是兒童教育，而乃是教育學的範疇。教育學的工作在把世界的一面完成，工作時是用成形的觀點，就是用教育的觀點。為反抗趨於普遍起見，德國教育學理論發展出一個最複雜的專精系統，每一兒童與每一科目，每一學校與每一種人，每一職業，每一個本身有與教育學不相關的目標，都有他的特殊教法。但是我們的情形是如此：我們專精並不是於熱烈的歡喜如此，而是由於被迫到如此，因此我們要打倒我們的普遍趨勢，防護我們陷入危險中。因此我們做得太過，好像科學工作方法的太過一樣，在訓練問題上成了迂腐。或者我們完全不能在意識中看見我們整個的性格，把他放在合理的平面上，因此在一種境域中合理的時候合理化得太過。

上面所講的衝突情形並沒把德國的性格說盡，但是如果我們要把他更詳細去講，我們會找到他是相衝突，有問題，而不簡單或率直。所不幸的是我們自己或外人譏笑我們解明我們性格的嘗試祇在幾處，把我們的相反情形當作我們性格的全部。那是不對的；不論他們所笑的是『德國精神』或『軍國勢力』或『詩人與思想家的國』或『Weimar 精神』都是如此。在這裏為我們的目標起見我們祇指出德國的一個基本特性已够——這個特性便是內部衝突，這是因為我們心理生活的中心是在潛意識的感情範圍中，因為我們為調劑這個本性起見有一種奇異的抽象，武斷，或者可以說是不自然的合理主義。我們可以重視這個衝突，把這個相反的傾向，與相反性的綜合，當成德國心智發展及德國教育哲學的主持勢力。

六 德國教育的一般性質

教育以自身為目標。——然德國的一般意見，教育自身有獨立最終的價值；我們的教育理論從科學的觀點看來是證明這種說法，而且把他系統化；教育的實施也是基於此的。教育並不與外面的目標有關，也不想到這些目標，他們雖本可成爲最後目標。教育不是保證德國國家及其政體的繼續的，也不保證德國在世界上的權力與地位；如同過去一樣，也不爲國家服務，不想造就公民，不幫德國的帝國主義與擴張。他的目標不在社會構造的發展，也不成爲社會化的勢力，更不幫助兒童與青年去選社會階級中各種職業的地位。也不想促進個人的經濟發達及物質幸福，更不幫助一般的經濟或科學的進步，不努力於藝術的或心智的生產所謂客觀的文化。在過去與

現在德國教育所達的目標既有本身不合教育學理的，故熱烈的教育需求亦祇偶然達到這樣一種未想到的自然結果。似非而是的說，教育以自身為唯一的目標。祇有教育，一個人受教，是教育的一切應用以外的目的。他的目的祇在人人受教不論他的社會上或職業上地位。「把一個人天生的一切內力發展出來成為純潔的人智是一切教育的最普遍的目的，無論這個人是最低微的都是如此。」德國人相信一個人從他的自然情況變成一個有價值的人，或更謙虛的說，變成一個需要價值的生活，所經過的心理情境便是教育的真目的，意義與目標。假如把教育當作達目標的工具，一個工具，那就錯了，不論這個工具是用來作個人的或社會階級的或國際間的競爭。

當然，德國教育，像別處教育一樣，不能避免他的結果的有些影響，這些影響不是發於自身，而是由於個人要享更舒適更成功的生活，國家要增進經濟的，政治的，與文化的前途與機會。但是德國的方法不因為這些目標而去教育。最多祇在有限期向與孤立例中，德國教育的豐富發展中有把獨立的，教育的，與外界的價值及目標聯合或想如此的做。在過去我們的大學與專門學校曾為應科學界與高級政界位置的選擇而是如此的，在近來職業訓練亦然。但是就在這些時期和情形之下，德國人仍感到教育上原有目的與應用目的的衝突，想把人的心智透澈的及向各方面的去發展，而以為在許可專業具體化或將成就以前這是必要的。在這地我祇須提到「普通教育」的理想長存及思想上人文的風格，這種風格近來又復活了。當然我們很歡喜如其一個好的，廣延的，良組織的教育也能使人成為好公民，職業上的能手，或準備社會上的責任。但是教育不在於發展人成為於國家有用的，於職業及工作有用的，於社會及科學有用的。教育不在於把一個人的用處成為他的唯一的最大的資產；而在

於發展他整個的人成爲有價值，他在各方面的用處是他內在價值的結果。我們要尊敬人們，所以教育哲學不能把教育拿來處理個人當作選擇與訓練的媒介，因爲這終是任意定的。我們傾向於讓受教人對於自己下最後之決定，但同時設法使他們受到好教育，因此能用他們的能力向自己要求在各人情形之下所可貢獻的一切去決定他們的位置，而不祇是無思考的接受人所與的，或最舒適的適應自己，或享受功利上的投機。照我們看來，一個受過教育的人是對於他自己有價值的，他的教育是根於他的天生的，個人的資質，這些資質不受教育不被發展時或已存在，而在強有力的生長中或會表現出來。受教育在我們看來是使一個人總能把偶然合在一起的才能與天生缺點創造出一個傑出的人格，一個繼續發展自己的人格。教育是天生的才能自由表現的先導，是把這些才能用在更好地方的力量。好像一塊玉石已具天生本質把瑕點一去成爲完美而整齊。

教育的其他相連結果——從方才所講與所施的教育能生出的那些其他實際結果，不在我們教育目的限度以內。反正，這些結果要靠教育的成功而這又不能完全爲人的計劃與想望所決定。實際上，德國教育已做到兩件事：一，激起一切團體與階級需要教育，使德國人真寶貴教育的價值而發生對於教育的興趣；在有些弄錯了的地方是過於看重教育上的方法而不是教育本身。

第二德國教育會創出一心智道德文化生活中的普遍標準在國際間獲得出類拔萃的地位，這一層我並不怕人說我是誇大。在與德國戰爭的時候，有些人想用定量方法來定我們在白人中的文化地位，把德國科學界，藝術界，經濟界，工業界，政界，宗教界及其他界內的偉大人物來數一數，並且率直的拿這些與英法兩國合起來所得

的比一比，德國是要少一些。我不去討論這種量定在世界思想中民族文化位置的『正確法』。單把哥爾登的才能分配團來看，無論那國所產生的天才都很少；因此我們與別國比不見得更多也不見得更少。我祇想指出一個人的重要並不永由他的工作來定，而一個成就在世界中占有位置或則由於偶然的情勢而非由於內在的價值與心理的根原。但是即在與德國心智對抗時，不能不承認在西洋各國中我們已達一般的教育標準使別國不能不與我們同進學校。我們對於教育有如此的尊敬和教育上無外界的目的，及因此全國一般的教育程度之高，都使我們很敏速很成功的適應常在變化的需求而不必因遇新情況去特殊訓練。

教育上的目的——與我們把訓練及教育當作和外界目標獨立的方法相關的是我們教育的目的。在各時期所定的雖不同，但基本原理則相同。假如我用康德的說法把教育的目的看作人的人文文化，人性的發展，其初看來似乎又像是凡庸；但是我們即刻感到這種看法的複雜，假如我們記得人性的定義並不簡易而對於人性內含這個問題往古來今的答案都不清淅而一致。在我們思想上，用純粹的動物觀點來看人是從無根據的，照這點人的種類代表最近發育，最高的哺乳動物，這樣，人祇是一種動物。就是二元論，以為人是有理智的生物，這種觀念在亞里士多得後一切西洋的神學與哲學思想中占有重要位置，在我們看來也不適於做教育的出發點。德國關於決定人性的一切嘗試的思想永為歷史事實所影響——在此地 Herder 或可作為一例。人不但經過歷史而且造成歷史。我們覺得人與他所住的世界的區別是在人不但有意識與靈魂可以表現，而且有批評與創造的自覺，有一顆心。這種以人格觀點來看人的方法，迫我們當他是一個小的現實世界在繼續自悟中生存着。從這個

觀點看來，受教育是使人心去控制關於生存的一切生動的，天生的與意識的因子，控制一切自然所與與控制具體文化，而這些因子祇是他工作的材料或幫他或阻他。假如他受過教育，他是能左右他的個人發展，放開來看，就是一代承繼一代去左右歷史。假如人是特別有「心」的，他的教育目的祇能發展他找價值的需求。這個功用的發展自身不算是訓練與教育。當然教育必須講到感官，記憶，知能，感情的正式訓練。但是即使一切的功用都完全發展，他們在價值上仍然是中立的。他們用在好的地方或壞的地方，有益或有害的地方，可鄙或可羨的地方。教育也不是供給人的心智內容，知識，格言，原則與信條。因為這些東西，不論大小，組織與否，偶然或系統的得來，可以是死的，是擺在那裏的。沒有可以不賴內容（從科學，工業，經濟，藝術，宗教，社會學中）的幫助而受教育的。功用要內容來做他的阻力媒介。他們勝了便生長。這是機會，工具，而不是目的。把各功用形式方面的發展與心智材料的運用合併起來，即是說把一個程序加在其他的一個上面，也不是目標。兩樣都使心的自覺興起成爲創造力。祇有心能「分辨，選擇，與判繼」，這就是說，他的性質是在沒有顯出來的傾向承認而感到自然範圍以外而根於自然的世界中的價值。

教育自身不創造價值。這些價值的創造是受過教育的人的成就，他們在專業活動中產生工作與貨物，這是代表價值的，或助成價值觀念的。教育不能保障每個人在每方面都有價值；在天生的缺陷成爲不可改變的障礙時，教育也愛莫能助了。教育祇能決定一個方向使已經發展的各項功用利用一切可用的材料與科目造成一條道路走向心智自由的境界。教育的目的，德國人文哲學的中心，照我們看來，便是發展想找價值的需求。就是最低

微的人，我們也不以為是沒有引起他就他可能範圍之內去求進的希望，在我們看來，和偉大才能堅強意志的發展是一樣的。我們不信教育可以把人成爲完善無缺，也不以為沒有得他自己的努力與合作我們有此權利。即使可以，教育仍不能使他卸去自己的責任，自己發展自己的工作。教育祇是戲劇的開場與刺激，各人生活是悲劇或是喜劇是要自己去做的，教育祇給他一個引線——他必須自己去做出來。假如我們要一種人人不能避免的力量，迫個個變好，我們不應稱這種力爲教育，姑不管對於此種目的是一定歡迎。一個人自己必須向善，成爲有價值的。教育是綜合各種小心的引導與激起的方式使達到心理上自決成爲自由的決定而有永久效果的。假如教育把人放在正當道路上，已做到他的工作的重要部分——他必須學走，使他的生活向那些常常自己去矯正的方向走；這必須自己去做的。我再要引哥德的話把此地比較抽象的話『要找價值的需求』說明一下。凡是努力的人都是在教育生活中的人，都是受着教育的人，都可脫離純粹自然的困迫，我們知這原是人類整個歷史中的壞影響而有很壞的結果的。

我們不必詳細去說明這個發展需求價值的目的是有狹窄或寬廣的意義，因注重有些價值而不理其他的以改各時期教育理想不同，或任意變成無意義而誤解。這個目的是德國的因爲是普遍性的，無論來原成何一切價值受同等待遇而無一被遺，雖則有些價值注重較次（這是因爲情形及各人與『各時』的需要不同）。這個目的是德國的因爲不承認教育的目標是過程，把各步段當爲過渡以達到更新更高的工作，使更有價值的世界擺在努力者之前，使信仰者在前途中看到時代與歷史的繼續永久不繼。

具體的定義，依照兒童與青年教育，男子與女子教育，天才中才與低能教育而別名，祇不過是結果，其他說法以教育目的為發展心智性格，生活準備，職業訓練，公民發展，忠實與愛國心的養成，也是如此。這些定義不過是按當時各期發展而取的；他們不是真目的，祇是半途而過渡或救急的目的，自身無終點，歸根要到發展尋找價值需求的最後目的。為教學與學校樹立特殊目的不過是為技術上的便利。照德國的意見，教學與學校僅為教育的手續。在解決特殊工作上來看，拿他來做心智的基礎，一個獨立心智生活與需求尋找價值的先導是好一點。赫巴脫所謂教育的教學不是『理論家』的個人意見而是代表一個國家的觀念。

教育的過程——與脫離外界目標及以需求尋找價值為目的相關的是教育過程方式的特殊情形。教育家並不把他的活動來制服兒童，或受教者或學生。他感到他自己祇是一個保護人，要使心智未成熟的兒童將來有自決力。兒童與學生也不把自己看作被動的東西，而感到是共同工作者，是可以影響到他的教育，雖則初時是受人指導，幫助，與勤勉。教育不祇是發展，更不是練習。教育的重心是自鑄，把自己冶成典型，這個過程是要用他自己的衝動與力量，及利用別人所能給他的一切幫助。小心的進昇與指導不阻礙他的進步是可以而且是應該這樣幫助的。

這樣，那些自身活動，近稱為『勞作』的衝動，與把教育和生活打成一片的趨勢，在德國教育理論與實際上有很大的影響。講到教育的結果，就已量過與可以量的如考試與學生在生活中成功而言，注重點不在知識，不在熟悉，不在事實的知識與限定標準，而在技術與能力，獲得熟悉的方法，作成問題的能力，若干價值的廣闊範圍，負

責的願意，及教育自己的靜習慣。尤其是在已成的錯誤中看得出一個國家教育哲學的最後目標；因為我們不滿意於過度發展與過度管理的教育制度，當代的各種事件便成爲偉大的新發展的刺激。

德國是永在改造學校的國家，因為在過去與現在我們對於教育事業的發展是不滿意的。我們把我們弱點矯枉過正在教育上實施因而發生不少缺陷。這些缺陷成爲過於重視規則與形式鍛鍊，教師被上級機關所迫，兒童被教師所迫；也成爲對於學生體育與自然具趣的渺視。在近三十年中，尤其世界大戰後，我們設法避免我們壓迫自己去做的錯誤。我們教育方法所根據的基本觀念，自然的原則，現在在道德教育方法也用到了，從外國得來的煙士派里純及學生自治與自教的觀念，正與舊人文學校中通行的固有觀念與某種設施相聯，因此逐漸演成一個制度達到權威與自由，指導與自決的均衡。把以往生活中有影響的社會力量小心的幫助達到教育目標，在高級中用自由組織教學的方法使班級變爲活動小組，令學生可以選工作做，使許多學生會社與青年組織的目標與學校的主要目標合而爲一。雖則他們各個的目的與分子不同，使青年幸福運動推廣。逐漸的發展學校使具個性。他們互相競爭，發展那種合作精神使學校組織的一切在目的上合一，創造訓育上的工具比之抽象的宗教與道德教學或在上者的榜樣與命令的效果不差。

這些合理的趨向不具，一個偉大國家的教育制度或易於混亂，德國教育制度中雖已具了，並不致於演繹成爲主義化像蘇俄的合理教育組織或法西斯蒂意大利的學校改革那樣，祇想替國家擴張勢力。學校是教育的定心點，但這個中心決不爲各學校所化的時間與精力所限制。教育並不從兒童入學時開始，也不在實際上與法律上

強迫教育終了時停止；裏面的人也不祇是教師職業中的人。反而觀之，一個普遍教育的結果使德國整個生活「教育化」而為整個生活所願任。生活的任何方面為教育觀念與衝動所深入成為大多數人自然所趨的理想。在外國人看來，我們的生活有好些方面是狹窄的，有限的，細小的，而他感到沒有美國那樣自由。但他也覺得這個一般的教育精神是很能幫助平常的人，易於誘惑的人，微弱的人，使他們不會變成不合於社會生存的人或低微他的人格，這種情形在別國容易有而且不甚為人注意。像過去 Götting 城市的城牆包圍與保衛人民那樣，教育的目的與勢力成了一個看不見的城牆圍繞着我們整個生活，把我們包住，雖則把個人的自由空氣與眼界限制，全社會却感到安全和得着最後正確的指南。

七 今日德國教育的思潮

改造時代的爭鬪與衝突——假如我們要在過去教育的各種形式中，某種特點的不同注意中，這種精神的法則和他的內在創造的繼續中，去設法定出德國教育的哲學，把今日教育思潮的實際情形和不息的活動，如同其他進行中的思潮一樣的半明不暗的教育思潮，來看一下，便可證明我們所討論的不錯。假如把德國戰後的教育變化看作承繼我們整個歷史中不斷的爭鬪，我們可以得到這些變化最好的真相而能更真的了解他們的更深意義，這些變化祇是設法把舊有的「人民」與「民族」，「邦」與「聯邦」，「民族」與「國家」，「國家文化」與「國際文化」間的衝突得一個新的調和；祇是一個被一些政治觀念與力量弄到更難的爭鬪，這些

力量因爲許多非歐洲的勢力，經濟制度，與文化加入世界中心的歐洲變爲更複雜，但是假如把西洋文化史來研究一下在基本特性上不過是舊現象的復演。

現在的德國教育運動在某種限度內可說是歐戰後所造成的國家，民族與我們的經濟制度的自然結果。大部分却不是由於被動的聽命於命運或外來意志，承受別人對於我們德國人的批評，或承受別國用戰勝的傲氣來吩咐我們行的『教育』；乃是民族自己教自己的偉大發展開始，去應付國際的局面，這局面而逐漸顯明地不是戰勝者所製造的，或想了幾年去創造的。再一次的，德國抓住自己；大戰後暫時使我們發呆的思想紛亂與感覺不定的情形已開始消滅，從國外，各方來的蠱惑的歌聲，會使我們忘記從自己內心生活裏去找中心的，但現在我們已會用評判的耳朵去聽着；好些理智作用，在發怒與失望中失去了的，又找回來，我們的品格力量會入了迷途或被引入迷途的再從新合攏來，我們重新想起我們天然固有的趨勢。我們設法去很深的看看我們命運的意義，把教育改造做成我們政治與道德改造的基礎。

改造中有常常很快的變化，混化的形形色色，及相反的性質及在有些地方趨於極端情形或使外國觀察者得到無人援力的興奮的印象，因爲他不熟識德國已忍耐的痛苦，犧牲，凌辱，與強暴。德國大戰後的情形在任何其他戰爭的結局中找不出來，也沒有任何國有過這樣的經驗，所以這種的例外是爲外人所不能了解的。假如我們的國外觀察者把現在的情形與德國占勢力及經濟成功時代來比，他會以爲我們今日的興趣與努力是熱望而非成就，而會相信這樣貧窮與低沉到勞動階級的國不但在國際政治上即在心智文化上占不到任何位置。但是

任何德國的分子分担他的命運知道內部情形的雖深受國家現在命運之苦必很奇異的高興德國有青年，與變化的能力及願望的印象，高興知道德國對於過去發展的心智內容是尊敬的，把他當作正當而於人人有價值的，即在變化的國際情形中仍是如此而各種問題都到了將近解決的時候。德國人的一般能力，他對於長時期的忍耐，他工作的輕快能力，他對於樹立在原則上而不在本能上生活的態度，代表承傳保守主義的最好意義，這在歐洲觀念中的重要雖最想消滅我們國家像白人消滅紅人那樣的人也承認而漸漸的顯露出來。

自己批評的影響——這個教育運動開始於大戰前一二十年，起初是對於教育制度與教育精神及結果的寬泛。有時過分與激烈的批評。當時的工作很被德國人攻擊。為自恨及近於瘋狂的自暴願望所激起，他們不顧一切的洩露所有真的與附會的錯誤，甚至對那些傾於不以為這些是人類的弱點的人也指出來。祇有德國人把戰前的官方文件公佈於世。在全世界眼前找出他們的道德上與文化上的良心。但是有些人為最先未加管束的自評所影響以為德國已承認自己是匈奴人自己是白人的敗家子是錯了。這個批評表示『野蠻人』不比也不覺得比『好點的人』壞。

因此批評的這方面並沒有丟臉。批評總是對着不幸的，失敗的及失望的身上，在這時必須有代為負責者，但是重要的是何人或何國受這種不幸的責備——這個責備是否放在『別人』身上『條件』上，『立而上的事物』上，是否可以用機遇，幸福，呪詛，和診斷的結果來解釋，是否這個人或國對於這樣的解釋滿意而感到並無任何罪孽，或者都看到他們罪孽的分担。照我們傾向於內在審查的趨勢，我們一到更安全的位置時使用我們的命

運去找我們的自己。在尋找我們的心的過程中，事實是我們把自己與整個的白種人比；既未發現罪更多，也不在他方面更有罪。

這件實事終結我們戰後教育運動的第二方面，這方面的特點是無限制的仿倣，宣傳，贊美國外的教育觀念與方案。這種過度的仿倣在心理上也可像以前的過度自責的一樣來說明。我們更容易來講明，因為我們德國人時時願意學習而並不知道特殊自尊，有祇是自己能創造而不須求於人的幻想。用印刷品，語言文字，及實驗介紹英美或意大利的教育運動的優點，先使教師相信，後使德國人民各階級都信。但是大體來講，結果是與以前的侵略一樣。他們祇幫助而不規定我們自己的意見使更清楚，使更顯著。他們刺激我們的力量，使我們把我們的哲學當為全歐共同思想的一個方式。這樣免除了外國影響太大的危險。

新精神——家庭——這樣的改造運動在聯邦的各邦中進度不一而進到第三即現在時期：目的是把教育精神團結，教育組織改造。照我們看來，家庭仍是一切教育的基礎。一個遠大眼光以家庭為邦國基礎方針把無限制的教育社會化止住，這個方針也使教育受影響。我們對於今日婚姻與家庭生活所受到的困難並不盲目，也不輕視。但是我們不相信把婚姻關係變為個人的戀愛享受而完全不必對於子女及他們的教育負責可以補救我們所叫苦的缺陷。反而言之，這樣去做會使這種缺陷更普遍同時人生更空虛。因此我們相信在家庭勢力有限的地方用一種替代力或助力，或在許多時候不過勸告父母，比之把家庭生活完全毀壞要有效些。大戰以後，家庭教育會的組織一天發達一天。在大城市及鄉村中產婦調養所及職業指導所日見增加而幼稚園，嬰兒院，託兒所，

及假期休養所也因大城市的需要而發達。但是同時對於這樣貧窮的母親爲兒童來犧牲的願望總是受到尊敬的，因爲這些母親雖則很感謝能部分的免除養育兒童的麻煩却不願完全不管，因爲他們喜歡做這件事把兒童當作生活中更深的部分比之享樂與好休息更緊要。我們的兒童幸福制度爲的是保育那些父母不能管他們的兒童，不是提倡不管。所以在德國很容易了解強迫的幼稚教育是祇爲少數同情者所贊成，各階級各勢力合作去把公共指導與責任幫助補充家庭教育的辦法實現，這是慈善事業與社會政策合而爲一。新聯邦成立最重要的立法事業，一九二三年六月十四日所通過的青年幸福律，承認每個德國兒童有受教育的權利，去發育身體，道德及職業技能使我們更忠實，增加一切公民的教育責任，使家庭工作範圍推到最廣；我們可以說自兒童幸福局成立以後，替代家庭的公共機關已經有了，這是幫助那些沒有家庭的，是代表一個新的中心使無依無告會受危險變成罪犯的人的生活可以有軌可循。

學校改革——關於家庭教育的復生，立法與社會政策除了引起頭，保護，扶助與輔協他外別無辦法。在這方面得到及促進共同行爲比在學校改革方面較易。在大戰以前德國已有了學校改革運動。他的開軛是由於十九世紀末時所有歐洲文明國家都感到公共教育的精神逐漸與現實生活脫離，有時代與學校分離的危險。這個改革起首於想要一種與生活更近的教育，專注重教材的解放，內容的普遍化；開始與垂死的人民教育奮鬥使成爲更個人的。改革運動的領袖有時注意新方法（以藝術教育，勞作學校，經驗爲教學中心）有時偏重到近代生活的需要（取工藝教學，公民學，德國文化爲教學中心），有時創立新組織（德國式高中，職業學校，工業中學）。這

運動是與一般生活改造運動相關的，影響到學校以外，在戰事爆發以前是與青年運動有密切關係的。

已在進行中的這種運動，經過戰時與戰後的經驗有了新的烟士派里純。一個運動受了這許多來源的供給，不如學校外兒童教育的復興的那樣一致，合理，及成功是不希奇的。這個運動的結果，在今天看來很清楚，我願分兩方面來講，即他在德國教育精神上與在學校組織上的影響。

我們的教育制度改組的心理背境與基礎，在歐洲文化的大整體中，可從那些逐漸開展的變化中察覺出來，尤其是可從哲學思想的變化中察覺出來。從機械主義變到個人主義，把自動及獨主的觀念引入學校的教育工作中，生出代替機械工作的創造自由的需求，而棄去訓練上的官話或誤解——雖則沒有學校或教育可以不訓練心智與意志。新不合理化的潮流侵入了藝術與生活，結果是很深，同時也很簡單，把教育中心智練習加以限制；在目標上生了變化，把實驗哲學的心智主義變成整個人格的發展；廣義的感情發展成爲教育上的新中心。永久人文主義的復興代表不祇是舊式學校，且是公共教育，職業學校及工藝教育的最內在精神。

學校組織——比德國新教育制度的精神方面的爭熱更烈的是學校組織。近代生活的情形使任何偉大明國家的教育制度要供各種不同的需求，祇可在分化以外去求統一。直到十九世紀，三級式的教育似已够用，——爲一般民衆及普通道德與公民教育的初級學校；爲專業準備及心智創造做基礎的中等學校；及爲統治階級與專業訓練的大學——這個制度在戰前已認爲分得太嚴。各種不同式的學校尤其是中高兩級的，爲各自的目的而設的逐漸增多。在代表爲經選擇者最純粹方式的人文的文科中學以外有了幾種的中學，他們的課程與文

科中學的部分的不同，但目的則一。文實科及實科中前已到處成立；革新中學及工藝中學則那時在試驗中。高級學校中除大學外有下列學校已經成功：工業專門及準備經濟生活其他重要方面的，如商業農業林業礦業專門學校。

無疑的這種發展有把一切高級教育變成專業訓練的危險。偶然的，引起一個很大的分別，把祇受過小學教育的與中學或中學上的教育的分開，因為原來照德國的習俗祇有受過中學教育的可以入高等學校而稱爲『受過教育的人』被某種權利所保護。用一種平民式的軍事訓練去減少『受過教育』與『未受過教育』區別的嘗試是失敗了。這個辦法的目標是想創出一種中級的教育。這種教育使學生經過一種考試及格後祇須在海陸軍中服務一年。所以失敗的緣故是由於這種教育的工具還是中學，或者可以說入中學是最經濟最安全得到一年服務權利的方法而且這種服務或許終久可以達到升入後備軍官階級的希望。因此，中學畢業生有做後備軍官的希望，而最初純粹是軍官與兵士的分別變成非軍人生活的階級，使教育間的分別成爲社會階級的分別，以致把全國粗分兩個階級：一個階級中分子有做軍官的可能而另一階級則沒有。同時一個階級是認爲『受過教育』一個階級則認爲『未受過教育』，兩者的分子自身也如此想法。爲考試，權利，證書，在學校裏所得的及一年服務所需的知識技能變成受教育的公共心智標準。爲增高在政府機關做事的地位起見，雖與軍事無關，也要『高級』教育，祇爲的是想在軍隊中服務一年。許多的職業也是如此的。所謂受過教育至少『一年服務者』，即祇須在軍隊中服務一年的。

德國在大戰以後亟待救治，改造，與團結，熱心教育的人有種種不同的意見，以為教育改造比任何事件更可解放新的力量，把已失去的勢力，領土，財富，及人口得回來。沒有一個國能經驗這樣一個為大戰及出於公平的一切希望之外的和約而得來的命運與痛苦，再不找機會去尋他自己的心，去學到使他們今後站得住的一個乖。國家從教育制度中最能利用他的經驗也是不能否認的。當然，祇靠教育不能把一切的損失補償，免除這樣的災難發起，政治上，外交上，及經濟上的方案都同一必要；努力必須普遍而以國家的新目標為中心。我們不能預定那一個方案或數個方案的聯合最容易在此方面或另一方面成功，因為國際情勢，機會，及希望是常在變動。「準備好了萬事無妨」，國家的生活也是如此。為保障這種準備，負未來責任的現代的人必須設盡方法去教育後代的人使這些繼承國家義務與熱望的人在掌握中有活動能力與決定及犧牲的努力與願望的最大限度。換而言之，現代的人設法去找一個教育制度，能把各個人與全國最大的可能力量拿出來，準備他仍去破除障礙，再把過去時期考查一下將舊教育制度中幫助國家成功的優點保存。各人對於舊制的缺點和新而較好的制度的性質的意見自然是不同的。從關於德國學校改造的討論中是以證明意見與計劃之分歧。但是無疑的深刻的分析與客觀的討論會創造與保障關於教育的一個公共意見的初步足以為實際改造的起點，再從這種工作的經驗去定改革的方向。遠大的教育改造決不是演繹程式的結果，在一個變化的時期，就是奇才的教育家的貢獻也是限於一般人所感到的烟士派里純與表現而指出滿足這個需要的途徑；他的真價值不在於他用演繹法而得來的模型。

學校改造的促進者爲大戰時激動全國人心的國家統一的情感所激起及保持這個團結，與不使這個團結祇成例外經驗而使成爲每日的現實與非憤激的，把舊制中那些完全負分化受教育者與未受教育者的責任而實促進這種分化的因子拋棄去。這就使教育趨於一般民衆的心智發展，把一切形式的工作精神化，連最低微的公民責任及對於生活的態度與個人的性格都在內。簡而言之，個人修養再當爲教育的內在標準，而必須分化的職業教育變爲次要祇是人生教育的一部分。學校的組織是在增進心智與品格的人的成功，把貧窮，出生低微，和教育缺乏的障礙掃除。此刻在一切教育當中的選擇因子都更被重視。一個趨勢是各學校在種類上更近代化，更加分化更不硬化，而在目標上却一致：目標是用詳細適應各種身心不同的人的方法，和涉及國家、文化、及經濟制度的課程，去發展各種功用與訓練性格。沒有一個學校可以在他的強有力的課程與教育內容方面稱爲唯一的真正教育機關。最後有一個趨勢是傾於教育過程的加重，一方面從鼓勵與自發着手，一方面對於學生工作的要求更大更深。

現在的成就——這個態度改變的結果是定下一個教育方針把邦與聯邦對於公共教育的勢力加大，把全國的教育制度更劃一；還又把公共教育的標準增加尤其是那些與大多數民衆有利益的教育方式。單軌制的大計劃在國家與社會關係方面及組織的形式方面還祇實現了一部分；祇不過完成了想造成的結構中之幾分之幾，在新教育精神上的影響祇達於某種程度。

小學——我將已做到的來講一下。小學校是用法律限制私立學校數目的方法來使他成爲一個公共機關

及使國內任何兒童得到同等的初期教育。這些私立學校在過去與公立學校並立而爲某種社會階級所照顧；有些學校限制小學科目而且用操練的方法使兒童入中學的準備可以加速。自基礎學校律及其補助條例頒布後基礎學校成爲一切教育的根本。照法律規定，兒童須在小學入學八年；強迫教育時期延長至十八歲，最後四年是部分時間的。

中學——中等教育中實現了兩種改革：第一學校種類增加了。九年制的男子中學有兩種新的，即德國式中學與工藝中學；又創設了一種六年制的建設中學，可升大學；整個制度因採用若干中心科目而更團結。第二個革新是爲鄉村地方和經濟力低的人特殊需要的。除九年制外設立速成科，內容與各中學所教的相當。他們成爲學校少而稀的區域中的聯合高級學校，使發育遲的高才青年有入大學的路。女子中學更爲分化。現在有些女中辦普通科使女生有準備科學學術生活的機會，有些則予婦女以貫徹廣闊的普通訓練。他們對於婦女在國家、社會及現代文化中的特殊工作加以相當注意。

這些中學有幾百年的舊歷史，在種類及課程上受了改革的影響，而職業學校則爲現代的真正創造物。他們的前身，補習與工業學校，乃是實驗哲學時代的錯誤，把學生已學過的重教一遍，已被廢棄了。他們的優點仍保留在新發展的學校裏，這些學校是爲十四歲至十六歲在農工商界及家事看護界做事的男女青年而設的。這些學校發展出一種課程使教學與實習，教室與工場，合而爲一，教師與實際經驗者合作。這些學校的目的是把勞作者人文化。把他們爲特殊工作所規範的心在可能範圍內超度或解放。

大學——大學程度的學校種類並沒有正式的增加。但在這方面分化的觀念也已逐漸占到地位。一種高於普通教育的訓練已過了實驗期而為某界某界中負責者所必需。這種訓練有了專門科學的幫助是易於計劃的。在這方面的開始已有了新式的行政學校，『勞作』大學，體育學校，及藝術學校，都是大學程度的。這些學校的設立是試驗性質的，經費由贊助人及工商等團體供給，同時市，邦，及聯邦也幫助他們。

一般目的與問題——如其我們講到改造發展的這一方面，我們會得到這樣的結論，就是為心理情景及客觀需要所證明的相沿下來的教育階梯還保存着，但進到高級學校的路已經開放了。同時也感到太開放會有使這條路太容易的危險。所不幸的是教育生活仍為一個權利複雜的制度所駕馭。改造給了我們教育種類更活動，更自由的好處，也有使教育標準降低的危險，這個危險祇有用細心選擇的辦法，對學生用靈巧的教育指導，對父母用忠告，在每種學校裏發展確實的教育精神，才可免除。現在這不能對於新式學校的價值與影響後來的重要加以評判。但是無疑的，新舊式學校的互競，新式學校自身的互競，已激動學校中的生活，祇有這種競爭攻擊呆板與頑固的時候或會連最好的學校也被打倒，假如他們享專利太久。我們也可以相信這個發展會開始再創一個教育制度在精神上的一致在組織分化，德國文化成為一切學校的中心，注意點是在國家觀念與國家精神，而一切學校的目的都在發展一個德國共同的人格，但這當然也會各個不同，或隱或顯，有的簡單有的具天才而真有價值。換而言之，因學校種類與教育程度而不同的教育工作，凡注重在發展某種心智能力為兒童將來職業的準備之教育，都根本不是教育。職業與專業訓練本來很重要的，並沒有被輕視，不過祇注重在各個教育學程的將終了

時而且除大學外，與學生的人格與公民教育比，實處於附屬地位。

○政爭與教育○——第三個德國教育上遠大的變化影響到學校的是與大戰在內部政治所生結果有關的。民治觀念的勝利並非最重要的，雖則在事實的連鎖上是最近最可注意的關鍵。這或被誤解為革命的結果。但是德國的新政治組織的基礎是在國會中各政黨議員表明對於被搖動的國家忠心之日，他們在舊憲法之下已反對政府與國家成以爲反對是救急的辦法根於各黨的勢力或策略上理由，在表明忠心之後他們負起政治上的責任，因此有了唯一的代表勞動者的單純感情的有意義表示。第四階級的人覺悟到他們與其他階級同樣的代表國家雖則在文化與經濟問題方面的意見不同。這種各黨各級的共同命運的感悟發生於大戰之時。現在情勢中各方面的來源在大體上無論如何可議，乃是由於勞動者的國家公民意識強於革命式國際的緣故。不論從那方面來看現在情勢，事實是社會民主黨負起德國的政府。德國人口中贊助此黨的重要部分達到一個公民的態度這是他們與中產階級同樣堅決的誓認，雖在中國階級看來他們還是蠢物。變化中的政治結合沒有根本破壞這種對於國家的積極態度，社會民主黨大概不改於讓他們自己被迫到永久反對地位。德國國民的大多數，社會民主黨或工會分子的勞動者，商人，藝士，農民，資本家，大地主，企業家，一切代表人口中心的，感到他們與國家比以前更攜手。但是，新的革命的政黨已經起頭——農民專政的共產黨，資本專政的國家主義法西蒂黨。極右與極左派還祇在準備時代；他們祇能緩進而不占重要。

○教育機會○——這個內部變化不單只把政權從一組轉移入另一組之手對供給有權負責的各階級，供給

一個永久而透澈的教育的嘗試，把無產階級與有產階級的教育變成更相似，是負責的，因為他們有共同的公民工作。在『能者有自由之路』的不確實而可議的口號所造成的空氣影響之下，德國教育與社會政策聯合去爲專業與領袖地位之選擇開了更寬的基礎，使窮苦而有才能的人易於飛黃騰達。成功，有錢，或高位的父親的兒童，如無才能，再沒有寄生生活的機會。那些終久變爲靠工資入息的受雇人，經濟上不獨立的人，社會上屬於大眾的人，政治上不直接負責的人，應當感到在教育方面不必比人差，除非他們自己要變次等人物或由於才能的缺乏。許多新的機關已開辦了，爲學生有一種特長而設的特殊學校（中央音樂學校，美術班，外國語科），中學夜班，建設中學，爲沒有入學而工作上，證明有能力的人而設的文化學科考試及畢業考試。尤其是工業機關教育及訓練工人成領袖的辦法爲團體與政府所提倡所發展而爲世界各國所無。這些機關的目的在獎勵有才能的勞動者，要他們留在工界中，在工業上做他們同伴的有意識領袖人物。這些機關的影響已經感到。勞動階級的貴族一定會發展而成爲國家生命重大勢力的。與政治變化及社會階級轉移有明顯關係的是敏速，寬廣而強烈發展的免費成人教育及增進青年勞動者與雇用人情況的事業，他們的工作時間是有限制的。使他們每週每日有空閒每年有長的假期，給他們時間，方法，及道德助力，使他們有機會得到透澈的自己教育自己的教育。

八 結論

Friedrich Ratze在他的『德國地理概論』(Betrachtungen Zur Geographie Deutschlands)結論中有

這樣幾句話：『我們必須記得！我們的國土在歐洲不是最大的，不是最肥的，不是最向陽最顯燠的。但是是大到足以使一個民族決定不失去任何部分，肥到足以酬償堅持的勞作，美麗到足以報答我們的愛與忠；簡而言之，這個國土可使任何民族過偉大快樂的生活，假如是團結而保境。』這些話是在十九世紀末葉人口大增以前寫的，自人口大增後，我們不得不加入世界的經濟界而受到這種發展不能免的不安定，迫我們去找海外的更大家鄉。這些話是在不公平到極點的假和平把我們分割毀傷很久以前寫的。但實際上這些話不僅是我們對祖國傳統依附的表現，而且是全部的，不單是政治的，教育最要動機。

德國民族是如此的種類衆多人口繁密，他的性格是如此的健壯積極，他的意志是如此的堅強永久，是有創造本國文化及國際關係的能力。德國民族統一的欲望之發生是這樣新近的事，他那保持着一個文化民族的希望是有道理的。他的缺點是半由於不完全及遲延分化的結果，半來自填補心理所想不到的副產物。他的優點是感情性格的創造力。

德國教育不祇是我們性格的一個表現。他的基本觀念是我們對性格上根於我們的精神和我們的土地血統及歷史上天然事實所發生的衝突的評判所決定。這不只是一個用自己發展與分析去促進優點和控制弱點的過程，而且是使我們避免受一種文化的限制。用德國近代哲學家的精微說法來講，這個過程幫助我們不但表現我們的性格（*natur*）而且完全發展我們的行爲（*wesen*）。德國教育不止一次的決定我們的命運。在偉大與快樂的時期中，我們的功績與成功是教育力量與成就的結果。我們的不幸也部分的歸罪於教育的缺陷弱點及

差別。德國人相信他還沒有找到出路，德國的「問題」還未解決。他用教育改造的助力來準備他未來的命運。

意大利教育制度的哲學背景

陳子明譯

意大利教育制度的哲學背景

第一篇 哲學的貢獻

國家教育問題之興起——最初引起國家教育問題而使之具有充分的意義與充分的意識者是十九世紀初年的庫奧科（Vincenzo Cuoco）。他第一次使意大利很清楚她不僅是一個語言的和文學的單體（entity），而且是一個政治的單體，故其切要的工作是從自己固有的靈魂中去引出種種的勢力與方法，以建立真正自主的生存，換言之，即獨立的與統一的生活。因此在庫奧科領導之下，便開始了國家統一運動的工作。他著了一本書，名叫柏拉圖在意大利（Platone in Italia）這是一部假設柏拉圖和克利奧布拉斯（Cleobulus）（註一）住在Magna Graecia（註二）城中時的幻想的通信，他欲藉此以灌輸救國的觀念給意大利國民。照他自己說，他志願要『造成意大利國民的公德心，及鼓舞團結的精神，愛國的熱情，以及他們向所缺乏之好爭的情感』。他將意大利比作一所頹廢的房屋，從此貴族大廈的殘磚破瓦中應該建起一座嶄新的高樓。其實在十八世紀時，

（註一）譯者按，克氏為古代希臘七賢之一。

（註二）南意大利地方，為古代希臘的領土。

意大利教育制度的哲學背景

已有一種『內部的激動力』及對於新生活的覺醒的徵兆，凡此皆趨向於意大利文化之解救者，不過始終沒有找到一條適當的固有的出路罷了。此種趨勢之形成實在是對於傳統的文化之失望及對於歐洲思潮尤其是英法的思潮之接觸的結果，至由於原有的解放運動之受本國高壓勢力之摧殘者尙少。

章科 (Giovanni Battista Vico, 1668?—1744)——庫奧科的工作在性質上純粹是本國的，創始的。他是一種工具，以意大利最大的哲學家章科的思想來重新振起意大利的智識生活。章科生時與世隔絕，頗不爲人所知，因此爲人所忽略者幾及百年，一直到十八世紀及十九世紀初年完全創始新文化時，意大利纔真正的認識這位最偉大的思想家的哲學。他不特早已多少的預先看到後世康德 (Kant) 和黑格爾 (Hegel) 的哲學，而且他是麥啓雅衛里 (Machiavelli) 以後意大利唯實主義的精神的思想家中之最好的代表。他是倡導從統一運動到現在繼續流行着的歷史的理想主義的第一個人，這個主義是意大利最深奧的哲學的、歷史的、政治的、及教育的思想之靈魂。

章科的貢獻在其對於笛卡兒的真理標準的批評：我們知道很清楚的東西不一定是真的，惟有我們自己建造的東西才是真的。『對於一件事物的知識的標準全在對於那件事物的執行』。惟有上帝纔能真正的了解自然，因爲自然是他一手創造的。我們可以了解『自我』的確實性 (certainty) 及笛卡兒從此中用幾何學的方法所演繹出來的一切原理，但是此種確實性不過是一種近似的知識，而不是科學。科學只爲上帝所屬。從科學方面講，我們只能了解幾何學上的命題 (propositions)，因爲這是我們所創造的。章科到後來又放棄這種懷疑的

地位，尤其是在他的名著 *Principi d'una Scienza Nuova d'Intorno alla comune Natura della Nazione* (1725) 中，而且拓展其真理與事實相等的原理，使能包括整個的人類世界或歷史世界。我們對於這種世界可以具有完全的知識，因為「當敘述事實者即為事實中之主角時，歷史是最為確實的」。他雖然將人類心靈之創造的活動限制在歷史世界的範圍之內，他仍比笛卡兒更進一步，以歷史上的真實當為一種自我形成的過程。其實，正如笛卡兒之所主張，真理存於主位 (*subject*)，非存於抽象的隔絕的個體；更切實的說，它是存在於實現其自身於歷史過程中之人類的精神。韋科因此乃證實了精神自主的原則，即笛卡兒之「思維」 (*ego*) 的最大假說，而且使它從一切偏見和個別化的抽象中解放出來，還它本來的面目。此種解放作用同時又保障了權威和歷史的權利。

聽從傳說，很堅固的站在歷史的真實之安全的地位，不一定就如笛卡兒派及啟蒙時代的哲學家之所推想的必至屈服於外界的與無理性的權威。韋科是現代思想家中的第一個人把歷史看作為心靈開展的一種自動過程，為第一種真理升進到第二種真理的永久的攀緣，常常愈進而愈入於深澳的境地，又為笛卡兒所着重的個性及向為社會之基礎的權威這兩種東西在一種活動的高等的綜合中。匯歸於其真正的本性的一種過程。因為他是有人類的世界為宇宙及個體之綜合的第一個人，所以真正現代的政治的教育的思想可謂自從韋科開其端。綜合是順從其自己之內在的理性（天道）的，因此無論在那一方面看，歷史都是應當擁護的，其在內部推動其進步之內在的勢力也是應當澈底明瞭的。十九世紀所特有的歷史的精神在韋科的思想上可謂第一次得到

充分的表現。

從這一點觀察，韋科是笛卡兒主義和理性主義的批評者，在他們雖有有力量的實際的武器，然而究不是了解人類及其真實之最深的本性的方法。笛卡兒主義的真理標準及其對於知覺的觀念足以使一切健全教育之根基完全推翻。它以個人的判斷替代了人類的公意及權威。它在教育上所指示我們的途徑是與自然教育適相反對的。

笛卡兒派的哲學家把一類莊重的名詞與「證論」，「證據」，及「證實的真理」等等灌注到一般青年的腦筋裏去，好像是一待他們離開學院的門牆，即可以找到由線、數目、及種種代數的形式所組成之人類的世界的樣子。凡是大家所贊成的，彼等則竭力反對，其實此種東西常為真理的來源，因其呈現於大多數人之目前者無不真實，皆足資為最安全的楷模，為政治家執行職務，軍官指揮隊伍，律師討論案件，審判官裁判訟案，醫生治療疾病，神學家救濟良心上的悲苦時所用得到的；總之，此種楷模足以使大多數人之有各種缺陷者皆得到相當的滿足。

照這種方法，「現在的論理學家」便忘記了一般的人都是只具記憶與想像，很少具心靈的。他們又忘記了一個人必須先學習，後判斷，最後才能推理。他們把學習的正常次序完全顛倒過來。而且在事實上，他們不先鎮靜的逐步的遵循着觀念之自然的程序，用適宜的方法去調整與激刺年青的心靈之一切的稟質，用語言的研究去訓練記憶，從詩文及歷史的閱讀中去培養想像力，用幾何學去發展其才具，總之，他們不知道以青年人之豐富的

有力量的想像力爲出發點，慢慢地去達到成年人所特別發展的推理力的練習，他們馬上就想引導兒童到真理與批評的方法的途徑，換言之，即在兒童未能充分理解之前，便教以如何判斷的方法。

這種方法的結果便是懷疑主義的流傳。『製造中的真理，所以聯絡懷疑的對象如人者，足以使人傾向於一切專爲自身之快樂與功利的動機』，那即是說，趨向於毫無約束的自我主義，那種自我主義足以解散社會的聯繫而引人重返於禽獸隔絕的境界；各人成爲自己的楷模，而『學者之深奧的智慧，本應予通俗的智慧以扶助者，乃反而盡力摧殘之』。從這種在『發展上毫無好結果的』學校出來的青年，『一無所成，祇知對任何事物皆妄加評判』。其實，養成得太早的批評的習慣足以阻止人跑上獲得人生之真智的大道，所謂人生的真智即易爲人嘉納或具有常識的一種藝術，可以使人『當緊急事件發生時能隨機應變』以得到拯救者是。

同樣的精神生活上之直覺對於韋科政治思想之偉大的創始性亦之重大的責任。現代的國家理想已經蘊藏於一般人民意識之內者，常隨此種意識本身之改變而改變，以及法律之歷史性的直覺，凡此種種皆首先出現於韋科。像如下之公理，『各種政府應爲適合被治者的性質的』，『本地的風俗不能一齊驟然改變，應該經過長久的時期慢慢地改過來』，『風俗比較法律爲有價值』，其所含的政治思想遠勝於改革派及光明的革命運動者所持之理論，實爲十九世紀國家與法律之有機及進化說所造成之偉績的前導。

前面已經說過，韋科在當時並不爲世人所了解，即庫奧科亦以其工作爲只是對於歷史、政治及教育的研究之貢獻，而非對於推理的思想的貢獻。韋科在思想上的貢獻一直等到司怕文達（Petrando Spaventa）及得桑

特士 (Francesco de Sanctis) 尤其是克洛西 (Benedetto Croce) 及香第爾 (Giovanni Gentile) 的時候始在現代哲學史上顯示其真正的意義。

庫奧科 (Vincenzo Cuoco, 1770—1822) ——庫奧科從研究韋科的哲學所得到的訓練使他站在一個最適宜的地位，從自己曾經參與過、深思過，而又可為證人的事件中得到最為明斷的結論。他的傑作 *Saggio Storico Sulla Rivoluzione napoletana del 1799* (Milan, 1801) 是從經驗中直接得來的結果。在革命期中，他曾經寫了許多著名的書信給羅梭 (Vincenzo Russo)，討論如何根據法蘭西在一七九五所制定的憲法來編制尼阿波里坦共和國 (Neapolitan Republic) 的國憲。他在此處直接地攻擊啟蒙時代政治的觀念論之反歷史的抽象說，而盡力宣傳政治學上一切有生機的政體都是自發的，如同其他一切人類活動之表現一樣。「永久的憲法是人民自己製成的」，不是用暴力勉強而成，也不是從理智上演進成功的。「憲法必須為人造，故事實上總難免有許多缺點與錯誤。」尼阿波里坦的革命是從人民的靈魂中湧現出來，故立法者應該依從他所欲轉移的國民的傳統。因為「革命之惟一最大主動者」是人民，所以凡是不能在教育上有所表現的政治動作簡直無存在之餘地。照韋科的意思，教育「應該提起而且扶助一般弱者與顛連無告者。教育不應該把人從其本性中強奪出來，也不應該棄置他使留在墜落的境地」；應該從真實的情況上進行從而運用之。經過教育的訓練，應該引起一種「公衆的精神」及國民的自尊心，因為這是國民所賴以生存的東西。

庫奧科鑑於十八世紀後半期意大利王子所發動的改革是失敗了；第一次革命運動的發動因為未嘗出於

人民之任何需要與衝動，而是受了少數民主黨及共和黨人之煽惑與指揮，而此黨人又非對於國民之內在的生存有若何的感悟，不過是受着法蘭西學說的影響，這次革命的抑制是造成錯誤的印象了；而拿破崙的獨裁主義又發生了；因此他得到一種結論：意大利的解放惟有靠她自己的力量才行；專門盼望着他人的援助是沒有用的。解放的第一種武器必定是意大利人民的教育。庫奧科的 *Saggio Storico* 為政治思想界開闢一條新路，而復興的國民意識與統一的觀念皆從此得其援助與動力。在法蘭西侵佔之後，庫奧科乃卜居於米蘭 (Milan)，藉『意大利報』為媒介，『努力使意大利人的心靈要有高貴的思想，絲毫不露形跡地引導他們獲得新命運所必需的觀念，又使各省居民皆具有國民的意識』。他在報紙上的短文裏說：

在此計劃中，我以為要使凡是屬於意大利全部的東西皆呈現於意大利共和國人民心靈之前是十分有用的。假如我們論及顯達的人，就令他們常常懷想到意大利境內的光榮。假如我們要談到有用的事業，就令此種小冊為全意大利之普遍的中心與貯藏。

他回到那不列斯 (Naples)，在國王波那怕脫 (Joseph Bonaparte) 為繆拉 (Murat) 之下，擢升為國家最高級的官吏，為普及教育委員之一。約在一八〇九年他將所著 *Rapporto e Progetto di decreto Per l'ordinamento della Pubblica istruzione nel regno di Napoli* 呈獻給繆拉。此種計劃在意大利教育史上佔一極重要的位置，因其不特為尼亞波里坦共共國教育之基礎，且為第一次試用學校之具體的組織以發展國民的意識。他所建立的根基即為後來國民教育的政策。

沒有教育，則最好的法律也無所用。這種法律儘可以訂立下來，可是惟有藉教育的力量纔能使之深印於人心。惟有教育纔能恢復我們古代的偉大與光榮。自然已予我們以一切的資產；而我們所缺少的是工業，那便是，了解及應用此種資產的能力；而此，則惟有教育纔能給予我們。

所需要者是一種公同的文化，此種文化不是抽象的、學術的，而是具體的、活的，并須能依合於它所喚醒的人民的靈魂——換言之，要有用。要使教育能切於實用，第一須廣博，即是要能包括一切的科學與文藝；第二須普及，即是要供給大家以受教育的機會，但是不必大家都受同樣的教育——為多數人者是一種，為少數人者又是一種，小學教育完全免費，中學教育則須減至最低的費用；第三須劃一，因為劃一纔易辦而成效大，欲保證進步又須藉助於普遍的輔導及教科用書之定期的修訂。學校的內部工作應該無所不包，舉凡文學的、科學的、道德的、及政治的教育皆須齊備，惟國家對於宗教教育不應加以干涉。最後，教育的機會應該推及於婦女，因為「婦女如受教育，則男子教育之成功可謂已達其半」。

在庫奧科及當時一般人的意見，以為小學應該是自成單位的，不應僅為中學的預備；小學的目的應為發展基本的政治的與國家的意識，此乃庫奧科以為自經法蘭西革命所促成之社會改革以後，人人之所必須具有者。當時的信念，以為國家應厚植其根蒂於全體國民意識之中，然後始能團結而強固，因此普及教育便成為現代國家一種最重要的功能。國家之不能放棄此種功能，正如其不能放棄其自身所以存在之深奧的理由一樣。

對於小學教育的性質，庫奧科與其法國教師之意完全不同，而傾向於章科。

詩歌與寓言，對於兒童之心靈及想像所發生之效力，較任何理論的文字爲大。假如古人的教育果真優於吾人者，則其故或由於古人很早便把他們的真正詩人之作品放在青年的手中。在古人看來，詩人纔是青年之一等的導師。詩人之效力最爲偉大，因彼能直接訴之於想像及感官，而此固爲兒童之惟一活動的心能。我們對於這種心能，只知用死的語文之乾燥無味的法則，最不近人情的殘酷，及毫無意義的修詞學以壓抑之，然後我們纔怨恨着我們教育的結果只能造就十分少數的偉大學者。

要使道德的教學發生效力，惟有使之與活人的興趣相聯繫，且須使其性質具體而切實。『假成我們真正的要造成一個軍國，則讓我們去教育兒童。他們在兒童時代所受到的教訓往往是最有效力的』。

中學教育，在庫奧科的計劃中已失其教會的及狹隘的人文主義的性質，變爲一種靈活的教育制度，用以促成社會上一般領導階級之完滿發展者。在人文方面，頗致力於科學及史地。這樣學校的工作，『第一是增進一般想在科學方面求進步者之教育的資質；第二是教授學生離校返家後最爲適用的科目』。

善以指導的教育，其目的不在於教授一二真實的觀念，而在於鼓舞學生愛好科目的熱情，使其心靈對於此種科目能有更大的理解能力。我們也可以說，這不是編制一本書的問題，而是造就一個人的問題，真正被動的人好像是一本書，因爲他所保持者只是人家所給他的幾個觀念，同時，心靈的性質是活動的、創造的、能够發展觀念的，能够組織觀念的，總一句話，心靈是知道如何統御與控制觀念的。

因此他反對教授詩學，修詞學，論理學，及作詩的方法，而極主張直接閱讀古代文學，使青年人能於早年期間

「感覺到偉大的模範作品之美麗而摹倣之」，有了這種基礎，他們將來在大學時可以「思考他們自己的觀感」。

關於大學改革的提議，庫奧科較少創始的見解，其主要之點多依照一八〇六年拿破崙改革案（The Napoleonic Reform of 1806）所特有功利的標準。其惟一獨到之處是提議在文哲學院中設兩個新講座，其一是萬國語言學，又其一是雄辯語言學。

復興時期及統一運動時期之國家教育問題

使意大利成爲一個自治的國家，此種願望，在拿破崙統治之後期已經顯露，到拿破崙帝國推倒，舊時的專制政府復興後尤爲明顯。惟此種願望卒至消沉，庫奧科之影響亦因而消散，而政府的計劃亦卒爲所棄。惟其所倡導之原則與堅強的信念則始終存在，彼以爲任何有機的或集合的發展必須具有自動性與創始性，故須征服內部的自由，始能使意大利乘藉其自己的力量而達於獲得政治的自由與統一之境地，——而此即成爲自馬志尼與喬培特（Mazzini and Gioberti）一直到加富爾，得桑特士，及斯帕文達兄弟（Cavour, Francesco De Sanctis, and the two Spaventa brothers）等最偉大的思想家之福音。藉着一枝筆鋒的力量與此身殉國的精神以促成國家之統一運動者就是他們。

自一八一四年後，接着是政治的復興，中等階級的組織，雖在拿破崙時代已經成立，而尤以在北意大利及意大利王國爲最發達，至此卒爲反動勢力所摧殘。不過他們並不因此灰心，仍然慢慢地艱難地重新組織起來，不與專制的政府合作，惟準備着藉用組織政黨及表示溫和的反抗或革命的開始運動以拯救其祖國。大多數的官立

學校已經恢復舊觀，而落於僧俗尤其是耶穌會人之手。這些學校與國內正在活躍的潮流愈趨愈遠，而此種潮流對於復興的政府所認為最足以指導文化機關的觀念常施以隱約的或明顯的反抗。

~~~~~復興時期的意大利學校~~~~~——在各王子復位後，就強熱的受着極不智慧的反抗。此種反抗時起時伏，然在每次革命舉義之後，只有愈趨愈烈，自一八二〇年以後，無有寧日，幾以鮮血染紅了意大利。

此時之最為特殊的公文是一八二四年八月廿八日的教皇訓諭，此乃與教王國中之學科條例相伴而來者。你應以全副心腸，全副靈魂，全副心靈去愛戴你主上帝；又應愛你的隣居如同自己。因為一切事物的原因皆在於創造者上帝，故我們須研究物理學；因為善良的與誠實的生活之方式皆來自對於可以接受愛情的事物之親愛，即是對於上帝及個人的隣居，故須研究倫理學；因為惟有上帝才是理性的靈魂之真與光，故須研究論理學；因為惟有在誠信的基礎及與其聯結上，我們纔能建築堅固與保護周全，故對於共和國之應加讚美的自衛，亦須加以研究。

教育的情境全為耶穌會教徒所統治，在整個的統一運動時期中，此種人對於神權政治的觀念始終最為擁護，而對於一切與天主主義相調解以求獲得較多的政治的自由之舉動，彼等無不竭力反對。他們不祇是統治了教王國及那不列斯王國內的教育事業，且其對於任何喚醒國家意識之舉動的反對大足以影響其餘各國。他們對於大學比較對於中學監視得更加利害；自由觀念的壓抑及對於政府和反動勢力之懷疑的空氣使一般學生流入於一種反抗的精神，蓋彼等對於所受教訓頗覺其無用也。真正的現代大學制度一直到意大利統一之後

纔發達起來。然而損傷最甚的還是公立學校；此等學校在過去毫無承襲一如中等學校，不過是最近創辦起來的，尚未厚植其根基，行政管理殊不完善；教學方法不特無益而且有害，其所着重者全在於機械的練習。普及教育仍被視爲引入覆亡與社會紛亂的一種動力，引用朗勃魯希尼（Lambroschini）的話，大多數的人仍然迷信着『每個字母如果走進了下層階級兒童的腦筋中，即變爲一把斧頭或一根棍棒，有時有日，他總會利用這種武器去破開富人的錢櫃與拆毀君主的寶座』。

哲學與國家意識的發展。——吾人精神勢力的復活已經準備好意大利的政治解放，其終極的結果，往往如此的，喚醒了一種較爲堅實的本國的哲學意識。自從一八一五年以後，有一種精神上的反動力，是從本國的宗教傳統中接受其滋養與衝動的，突然衝破了法蘭西思想的羈絆，尤其是北意大利境內。天主教主義，向爲百科全書派及法國革命所指爲封建的專制主義之同盟者，今又復活於一般人之心中，蓋此等人曾爲十八世紀之觀念論所產生的空虛與精神上的萎縮所欺騙，而又目覩革命的擾亂及拿破崙戰爭所促成之遍地頹廢的景象，而深受感動者。天主教主義到現在已被認爲一種自由主義，極力謀與革命所引起之最自由的政治與社會的願望相調解。此種宗教的復活足爲心靈的權力之明證，而此固爲感官主義及功利主義所否認者。它又是國家自治的明證，是品性的重新調合，以爲拯救祖國之必要條件。內在的世界之重新建立是需要的，然欲完成此種工作，惟有在一切人民的心坎中燃點着有絕對價值的誠信，調合他們的心靈，使能運用調協而堅實，以爲反抗與犧牲的準備。可是這種誠信並不是人人都把它和天主教主義合而爲一；譬如馬志尼便建立一種自然神主義（Deism）以相

對抗，頗與盧騷相似。不過，這種人人所從出發的假定對於因襲的信念是大有裨益的。

此種運動極難指為即是返於因襲的信念，如羅斯美尼 (Rosmini)，曼蘇尼 (Manzoni)，卡坡尼 (Carpone)，朗勃魯希尼 (Lamborghini)，及喬培特 (Gioberti) 俱是如此。他們是主觀論者，又是自由黨人，甚至常常在那裏堅執着必須恢復絕對真理的崇拜，要把為十八世紀哲學所推翻的權威放在一個穩固的基礎上，天主教主義之重要的因素仍然是心靈活動中之堅強的信仰，並且堅持着心性之自由練習是無可轉移的，由外力強制而成的一切權威的形式是必須拒絕的。其實，這是前一世紀之被人憎惡的理性主義的遺傳。從這種意義上看，我們的宗教復活的基本思想，至少在最能代表這種精神的作者是如此，比較百科全書主義的觀念論的後裔甚至馬志尼所倡導者要算切合於現代而革命得多了。

此種運動之確實的需要，即是將社會生活、哲學、教育和政治一齊附麗在宗教之後，不一定就是復古。在羅斯美尼，曼蘇尼，朗勃魯希尼，和喬培特諸人之意，宗教並不是對於外界權威的降服，而是心靈之最深奧的需要的滿足；故宗教是無上的自由。這般思想家又以為宗教復活的概念與天主教改革的概念是不可分解的事實，而即所以使宗教與現代合法的自由的要求互相調解者。

羅斯美尼 (Antonio Rosmini, 1797—1855)——藉着羅斯美尼，對於十八世紀的反抗便初次得到充分的有意識的表現，而且經過幾世紀的隔絕以後，意大利哲學又復興與歐洲的趨勢相調解。羅斯美尼覺得應該建立道德律的絕對性以便和個人的自由意志及享樂的天性之權利相對抗。他於反對經驗主義的哲學之後，即建立天

主教主義以爲人類心靈惟一安全之避難所，在懷疑與拒絕之激擾的懸望之後心靈可以在此安心休息。他雖然受了康德的影響，可是他不接受康德的解決法，他認爲這是主觀主義的，不能保證真實或對象的實效。他只以一種生存之觀念來替代康德的十二範疇，以爲這是任何思想的對象之必要的賓位 (predicate)，他以爲這是客觀的，與康德的範疇之主觀性相反對。此種客觀的觀念爲主位 (subject) 所直覺地感覺到，不是從他自己的心靈中抽引出來的。可是在實際上，羅斯美尼的位置，因欲與康德的位置等量齊觀，乃即此終止，因爲，在一方面，說康德的範疇是主觀的未必對，在另一方面，說生存之觀念可由思想直覺地和客觀地所感知也未必是對的。

羅斯美尼第一次發表其在教育上的新趨向於一小冊名 *Unità dell' Educazione* (1826)。他反對啓蒙運動之原子論的個人主義 (atomistic individualism of the Enlightenment)，主張把心靈降服於超越個人意識的權威之下，以恢復其統一。統一是『教育上第一條不移的定律』，惟有天主教主義纔能把它建立在意識之中，供給一種所欲看見的目標的統一。而且，教義的統一 (doctrinal unity) 可給學說以一種活動的、諧和的、有機體，同時實證主義 (positivism) 之分裂的科學足以使人空虛、無知識，沒有一種足以包羅萬有而又可以聯絡及統一所有知識之單一的觀念。這樣的統一足以促進一切權力之諧和的、有秩序的發展，『以追求及參與完全命定人類的至善』。

羅斯美尼在其所著 *Cinque Piaghe della Santa Chiesa* 書中批評權威之因襲的天主教的概念至爲激烈，認爲與笛卡兒的個人主義同是權威的品質之摧殘者。教堂必須脫離孤獨的情境，重與現世相調合；教士必須

恢復其已失的威信，惟欲達到此種境地，崇拜與禮儀必須精神化，尤須有更加充分的文化與教育，使能與普通人站在同等高貴的地位。對於精神生活之同樣的直覺把『圓滿而生動的教育』之豐富的概念提示給羅斯美尼，此種概念的根基是建立在誠信的需要之上，而不在于教義之嚴酷的、專斷的客觀性。祇是啓迪理智是不够的；必須同時激動心情。這是自從經院學派以來一般學者所不能了解的東西。因為這個緣故，所以『一般學校只能養成偏狹的、受束縛的品性，使學生脫離普通人士而獨自構成一種階級，死守着推理上之精妙的形式』。凡是不能說話廣博而使人動聽的，凡是不能依着個人之所好而充分表現其人格的，凡是不能隨意引證真理以使人愛好的，都不是真正的教師。

羅斯美尼最偉大的教育著作是 *Del Supremo Principio della Metodica e di Alcune Sue Applicazione in Servizio dell' Umana Educazione*，此書他於一八三九年開始著述，到一八五七年他死後纔出版。他試在這本書裏發現一種方法為人人所能了解而且接收者。這樣的方法必須根據於最高的原則。他和盧騷一樣，深深地信仰着『人類的理知具有一種為本性所預先確定的發展的途徑；除非超出此種途徑之上，它是不會進步的』。此種途徑必須以心靈對象之自然的、必要的次序為模範，因為精神活動之規範（norm）在對象（object），而不在于主體（subject）。他將教學的藝術之最高的定律綜合成下述的原則：『思想是可以當作實質或準備實質為另一思想之用』。因此，『最初提示於兒童之心靈者（我們也可以說，提示於一般人的心靈者）須屬於第二層觀念的對象，然後為屬於第三層觀念者，如此繼續下去』。此種在知的作用中知識及其定律之位置在前的客觀的

假定使羅斯美尼的方法論印上嚴刻的定命論的和專斷的特色。正如香第爾(Geitel)在他的批評裏所說，「每個健全的教育觀念，若看做一種活的心理過程而此種過程即是知識之所由發生者，繩之以此種概念，乃不可通」。

喬培特(Vincenzo Gioberti, 1801—1852)——喬培特的出發點是確定的反對笛卡兒及現代哲學。他對於笛卡兒哲學的擯棄沒有包含其學說之最重要的方面——心靈自動的概念，只能算是它的反面或是此種概念之不充分的表述，即是使「推理」和有限的經驗的個人的理知——可以使自由流為放縱，使人類降為禽獸的理知——恆久不易的合而為一。像韋科一樣，他感覺得主張自由不一定就是反對權威；傳統與歷史也和我們的心靈一樣是神聖的事業；真實的東西往往是這兩種極端的綜合。文化的創造其由於外力之影響者一如心靈之影響。其實，人是自由的，因為自動是人類一切活動的根源，但是亦只能在歷史之內自由，而不能超乎其外；他的自由應依着理性之指導，而不能隨着個人的自由意志與怪想。傳統必須復活，而不能擯棄。自由起於權威，凡是不明此種事實者，其根基必不穩固。

在羅斯美尼的哲學方面，喬培特反對其對於真實之靜的概念，他提出一種動的直覺以相對抗，以為惟此足以說明歷史。歷史的意義在他是很清楚的，惟在其師羅斯美尼則甚模糊。因為這個緣故，所以喬培特要以真實的具體的、生存主宰或創造之直覺來替代抽象的生存觀念，這是顯示於心靈之前的第一條真理，一方面可以保證真實的客觀性，另一方面可以保證個人的自動，而此所謂個人者在他設想是創造事業上的同事或共同創造者。

不應該把上帝貶謫到一種超越的、神祕的、幻想的境界。他在人類意識及歷史中顯示其存在。『個人真正是觀念的實在化 (actualization)』，同時，觀念也是個人的實在化』。

喬培特心靈中的發展極足以反映那個時代之精神的發展，其中所有的幻想、轉機，以及比較成熟的政治的與教育的意識之最後的勝利無不如此。自從韋科及庫奧科以來意大利的傳統之重要的動機慢慢地鎔化於其心靈之中，直到他建立一種在意大利思想史上最具有內在創造性的學說。藉着喬培特的力量，意大利卒從教會的軀壳中蛻成其世俗思想之完全的解放，如羅斯美尼以及所謂天主教主義與自由主義調合而成之整個的政治學派，名為新鳩爾弗者 (Neo-Guelphic) 無不受此種教會勢力之束縛。(註) 在他的天主教主義中不再見有什麼神祕的或避世的東西；它是歷史上精神生活中之最為具體者。哲學也不再附屬於歷史之下，完全從它自己的靈魂中產生啓示。哲學是『獨立的，天主教的權威不能反對這一點，因為天主教主義和基督教俱以哲學理性 (reason) 為基礎，故哲學變為獨立的高貴的』。『為求依合神祕，哲學應該「降服」，這是真的，但是，服從自己所建立的勢力事實上即是服從自己』。

喬培特如同庫奧科一樣，其中心興趣總是屬於政治的與教育的方面。意大利復興的問題，自他年青時起即已燒紅了他的心靈，很早就使得他深思着他的國家在政治上所以受人宰制的理由及其解救的條件。他追隨着庫奧科的原則，反復地申明，欲謀意大利政治的拯救，若不從一般渴望此種拯救的人民之心靈與意志方面去下

(註) 譯者按，鳩爾弗為十二三世紀時意大利保教皇及保國家獨立的黨。

手，是沒有用的。『良善的行爲，除非出於天性與自動，絕不能以人力致之，若欲求之於外界，那是最荒謬的事情』。對於意大利人之內在的心境及其道德的頹落，必須求一救濟之方；其困難之根源不在於外界的勢力，而在於人民自身。因此，政治的拯救根本上是一個教育的問題。『除非意大利人先熟習於運用思想，他們是永遠不會行動的』。『任何進步，只有一種來源，即是思想之創造力。退步的原則也只有一種，即是思想之軟弱』。因此，哲學思想之自由的使用是『文化的開端、運用、及最有效力的激勵，這是哲學家所以爲思想之前驅的原因』。但是，思想不能僅是理性的練習；它必須佔有整個的人，並須變成宗教，或與宗教成爲一體。這樣的思想馬上就成爲意志與行動。『我們國家之最大的病根還不在於知識之缺乏，而在於缺乏一種精神、勇氣、熱血，尤其是誠信。有了誠信，什麼事都可以做，沒有誠信，則無事可爲』。

喬培特之整個生活的目的在於喚醒國家的意識，他知道這種工作若不從意大利之真實的情境出發，絕無成功的希望。從這一點，可以看出他第一時期的著作 *Del Primato morale a civile degli Italiani* 和後來的 *Rinnovamento Civile d'Italia*，其中思想是始終一貫的。正如在他那個時代中，從羅斯美尼之新鳩爾弗主義過渡到加富爾的自由主義之始終一貫是一樣。他的 *Primato* 把國內一切傳統的勢力提高，希望把意大利各邦聯成一個大同盟，擁戴教皇爲首領，並且將意大利生活中之各種因素一律調協起來。這篇論文當然是失敗的，因爲它從一個不穩固的假設出發，——天主教主義與現代文化之調協的可能性，有世界權力的教皇權與一個單獨的國家之調協的可能性。雖然如此，*Primato* 一書對於意大利國家意識之形成卻發生極大的效力。他在 *Primato*

novamento 一書裏極力扶助意大利諸侯聯盟加入沙喂王室 (House of Savoy) 所建立之君主聯合，因為這個王室曾經證明其在軍事上最有訓練，而對於自由的精神又最爲信仰。喬培特在這種工作上已有先見之明，將新興意大利國之基礎描得其外形。僧侶的職司應回復到純粹精神上的功用。教堂應恢復原來的情形，其對於俗世之權應即撤廢。教育應完全付託於國家，故應還俗。政治的改革應以『普通人民之拯救』爲出發點，即是從下層階級之充分的教育及其經濟狀況之改善出發。教育應由國家設置，至少初等教育應該免費，這不僅是人道與正義的要求，而且是自由生活的基礎。

因爲自由是依知識之分量而測定的，沒有政治知識的人不能獲得任何的政治自由，有之亦不過是表面上的形式而已。……此種政治的自由爲人民主權之一部分，所有文明各國無不認此種自由之運用爲人類政治思想表現之形式且爲一切貴族之最要的根基，若乃將此運用之權完全剝奪，而猶高談人民之主權，豈不矛盾可笑。

天主教改革與朗勃魯希尼 (Raffaello Lambruschini, 1788—1873) ——在意大利，除北方和南方的思想家之外，還有一組塔司干 (Tuscan) 的思想家和教育家，他們對於意大利國家意識之造成也佔一重要的位置，朗勃魯希尼和卡坡尼兩氏便是其中的首領。這一組人比較的不宜於哲學的討論，因其缺乏充實的準備。事實上，他們反而傾向於對哲學取懷疑的態度。雖然如此，他們在國內仍是最有效力的教師，因爲他們富有宗教的熱誠，以爲其著述活動及政治活動的滋養品，又因爲他們曾經嘗試（雖然失敗了）促進教堂內部的改革，使與現

代精神的要求較易調和。在這一組人之中，朗勃魯希尼是供獻其全部生活於教育的。從一八三六年到一八四五年之間，他是菲格里尼 (Frigini) 附近聖西爾邦 (St. Cerbone) 地方一間著名的教育研究所的指導員，又是一種最通行的教育評論名 *Cuida dell' Educatore e Letture Per i fanciulli* 的編輯，這是統一運動時期中教育學說之最有價值的表現。他將他的教育活動的成績收集在下列幾本書裏：教育論 (Della Educazione, 1849)，教學法 (Dell' Istruzione, 1871) 及 *Della Virtù a dei Vizi* (1873)。其實要找他的真正有創見的作品還須到他的一本未完卷的死後才出版的書名 *I Pensieri di un Solitario* 和幾篇勇敢的與卡坡尼的通信裏去找，在他的專門的教育著作中是找不到的，因為爲着利害的關係（他是一個牧師），他不能在此書中發表其對於宗教生活的直覺。

他的全部教育學說之最有精神的原則是一種深奧的創始的權威的概念，尤其是屬於宗教的權威。他設法藉教育的力量重新建立已爲理性主義所摧殘之宗教的權威，重新要求已爲感官主義所否認之心靈的自由。朗氏到宗教權威的概念中去找尋調解，因其足以保護信仰者之自主權。「拯救是在羅馬教會裏的手中，我們的責任在於成爲此種教會中之一位活的會員，從精神及真理上去禱拜」。但是僧侶的態度必須改變。「它的謬誤倒不在於欲與歷代的進步並駕齊驅。其謬誤乃在於逢著它所順遂的時代，僧家的權力可以大放光明的時候，它便就此止步不前了，同時本着福音以救世的宗教之光也從此沒落了」。每一個時代有其語言；故教堂如欲說話使人信服，必須使其語言「及時」。天主教主義爲「活的靈魂」所組成，只能爲一種對於真理之自動的依附，如其

本身曾經出自內心，則此種真理不妨由於外鑠。它只能爲人類本性之自由的顯示，而此種本性根本上是自動的。「外界的定律如能有利或有助於內在的良心，自由便可以存在。換句話說，自由是正直的良心之優勝」。

這是一種深奧的、有效力的權威的概念，因爲它同時還可以保證宗教的傳統之權利。它不特將宗教生活的實際改變成爲一種自我發展之有力的方法，因而把教堂與虔信者之間的一切關係皆變爲精神化，而且從更爲深奧的人類的觀點確證盧騷所宣傳之消極教育的真理，因而使一切教育問題皆得到一種新的見解。雖在嚴格的宗教教育中，學生仍爲過程的中心。因此，與信仰者之生活互相混雜的規範與誠律，如欲其發生效力，亦必須具有一種內部的回響。換句話說，原則是不能夠從外界傳進來的。相信我們能夠以抽象的原則爲工具去影響人，簡直是一種幻想；普通的原則，惟有變成具體以後，才能指導人。所以普通的誠律，必須依照各種不同的情境，去適應接受者個人之具體的傾向，不宜以其嚴酷的抽象的性質強制執行。至此可知宗教教育即是從內裏付與一切心靈的權力，陶鑄之使成爲有秩序的、調協的形式，而爲其本性之所渴望者。

這種精神自動的概念使其純粹的教育著作具有創始的性質，雖然是隱藏在內，並非明顯地發展出來；他又使其最簡單的提示具有具體、直接、以及個人經驗的風味，這是許多最著名的現代教育著作家所沒有的。此種教育功用之親切與具體的性質必然的拒絕教育的實際成爲一種規範的科學（a normative science）。一個心靈影響又一個心靈的祕訣完全在於學習者之內部的傾向，因爲他才是他的知識及他的道德與宗教的產生者。惟有能夠對人說話的人，纔能教育他們。他的語言往往是原本的，不能用定義來減縮爲綱要的或預定的模範。抽象

地考察起來，沒有什麼模範其本身是妥當的：『模範中的模範是良心』。朗勃魯希尼將他所有的努力皆趨向於使教育者對於每種教育的設施皆感覺其創始性，使其藉着不辭勞苦的訓練和內部的教育感覺有繼續不已的以自己的權威為教師的必要，又須顧到他的權責所在同時即是他的最大的義務，必須用上帝的名義傳佈上帝所深印人心的普遍的真理，學生的自治必須保護着，教師的權威必須與學生相適應，而不能強加其上。

在他的教學法 (Dell' Istruzione) 一書裏，朗勃魯希尼曾經嘗試過要從心靈自動的概念中去演繹出一種方法論來，這在當時是很特別的。這種嘗試當然是失敗了，因為他對於知識缺乏一種有組織的批評的和深切的理解。他的惟一的真正的活的教育原則只能得之於散亂在各種刊物——尤其是教育評論 *Giornale* 中的經驗的無系統的提示，這些都是從他做教師時之直接經驗中寫出來的。

卡坡尼 (Gino Capponi) 與偽教育學說之批評，——塔司干教育讚揚還有一位宏偉的著作家卡坡尼 (1792—1876) 他是一位著名的歷史學者，*Viensseux*，*Antologia* 和 *Archivio Storico Italiano* 的創始者，他自己的故鄉塔司干尼的地方，他是關於意大利國民性之一切運動的不辭勞苦的復興者與促進者。由於他的學術的深研，政治的見解，及教育的差委，他比任何人都來得高強，卒能促進塔司干尼與其母國之重行聯合。他在一八四五年出版了一本不署名的著作名 *Frammento sull' Educazione*，這本書使他在意大利教育思想史上佔一個卓越的地位。他對於教育學說和教育制度都有澈底的了解，他曾到法蘭西，瑞士，德意志和英格蘭各地去旅行，藉以研究各國教育的制度；他對於所研究的東西具有一種犀利的批評的意見與健全的懷疑的精神，因此使

他超出於流俗的見解。

卡坡尼之批評的眼光使他發現出在盧騷之嚴格的個人主義的教育的福音中，因為沒有統一的中心，所以實質上缺乏組織，就是當時的大師裴斯脫洛齊（Pestalozzi）亦難免多少患此毛病。他又看到在有力的方法論中已經潛藏着死亡的種子，這些東西都是受着愛彌兒（*Emile*）的影響，在十九世紀的初期到處盛開鮮花，如在 *Aporti's Manuale*（1838）和 *Guida*（1838），*Rosmini's Supremo Principio*（1839—），*Parravicini's Manual di Pedagogia e Methodica*（1842），以及 *Rosi's Manuale di Scuola Preparatoria*（1844）等著作中。他人所稱爲現代思想中之奇特的成績者，他反而解釋爲（其實是如此）是缺少精神力或活力的明證。「一個更有力而且更能自信的時代決然不會如此關顧着兒童，其所以毋須如此者，因為要使兒童長育良好，儘可委之於模樣（examples）的功能，藉着行爲的力量，定然會使他們印上相當的形式」。

依卡坡尼的意見，方法上之無生氣的字句及機械主義的藝術起於偉大的指導的觀念之墮落與矇昧，而此乃爲歷世紀來曾經光照人類所遵循的途徑，而其在本身亦常足以「滲透全時代或全世紀之人心者」。每當誠信消沉及吾人不能設法促進與助力時，虛偽的崇拜便起來了。耶穌會的教育是虛偽的。愛彌兒教育上之專橫的自動主義是虛偽的。我們盲目的付託於方法，我們使「教育自身成爲一種藝術，一種書本上的藝術」，都是虛偽的。

卡坡尼的意思並不是說，過去的一切都好，現在的一切卻壞。現代的生活要改組成爲一種新的統一體，比較

舊的生活來得豐富些或者還要諧和些。可是我們仍舊在一個轉機和過渡的時代（卡坡尼重申聖西門 *Saint-Simon*，拉梅內 *Lamennais*，馬志尼及其他時人之意），沒有誠信是不能有真正的教育的。道德教育只能在有組織的人道的時期中完成，此在當時已成爲聖西門主義之家常便飯。他是澈底的浸潤於革命之道德的及教育的福音之內在的真理中，不過他始終不會看出此種真理將引導到什麼地方。

因爲人類已經知道這種事實，卽是自己的尊嚴完全在於自己的本身，所以無論最初是主人、奴僕、或仇敵都好，他們之自視其本身是一樣的。教育的特權，當初是一種榮耀，縱使不是有力者所獨有的武器，到現在便成爲人人所應有的普通權利及人類遺傳。

假如這樣的一種平等應有一個原則來聯繫它，假如在一致的意志之外，應有一條如同從前上帝降臨給大衆一樣的規律，那麼世界就可以知道要遵循什麼途徑；然後新建設起來的人類社會將有一種生命傳遞給後世。

究竟這種有生氣的規律是什麼，卡坡尼自己並不知道。

現代懷疑主義的這種位置對於行動之刺激不見得最爲便利，不過足以使他超出於黨派紛爭之上，磨練他批評的眼光。他的 *Frammento*，雖然似乎有時對他那個時代不很公平，同時把過去理想化得太利害，無論如何，從其內在的志願上看，是反對一切機械主義的形式及一切虛偽的聯結之自由精神的有力的抗議。卽在提高古人方面，卡坡尼也確實維持心靈之自動性與具體性，反對自從盧騷以來使教育研究陷害日深之抽象的方法論。

古人的教育具有統一、充實和自動的特色，這是一切健全的精神的發展之祕訣。法律，社會制度，公私生活的例證，以及集合的意志，凡此種種皆會集於一種單一的教育鵠的。故足以使受教育者之心靈得到準備的不是冷酷而抽象的推理與現成的觀念，而是熱烈的情操與有力的習慣。後來藉用基督教訓練的教育還算比較的有效，因為它較為親切，較合人性，結果是較為內在的統一，「宗教包羅一切人性於愛的法則之內，此在從前乃僅限於城市範圍之內者」。因此，普通教育預先假定普通的觀念；當普通觀念缺乏時，絕對不能達到一個集合的目標，因為這時的教育局能朝向於個人的目的。現代教育之貧瘠與乾枯由於缺乏誠信，而此又由於缺少一種清晰的、有機的、人生的了解。凡此種種缺陷皆由於求助於方法的詭計之過。

卡坡尼批評盧騷及其後繼者時，常常重申其原則觀念之義，一切學說的教訓，現代人所十分信託者，其價值遠不如一粒誠信，一個單獨的原始的觀念，因為教育不是一種機械的及虛偽的過程，而是一種心靈的溝通及情愛的神祕。他的觀點可謂澈底的現代的，因為他很清楚的了解心靈之創造的原始性及一切教訓的方法之內在的空疏無用，然此乃自認為可以抽象地預定人格之自由生長者。他的批評特別針對着百科全書派，啓蒙時代及革命時期之教育原理之殘餘者，根據分析的練習之理性主義的教育之擁護者。其實理智的培植是教育的最終目的，但是求達這種目的之方法不是由於

將赤裸的純粹的理智——提供於哲學家之心靈的理智，只能叫兒童考察而不能自動練習的理智，總一句話，將分析家所製造的骨骼而被兒童所視為死物者，放在兒童之前。兒童的思維根本上是綜合的，因為他是

直覺的分析是分裂的；綜合是創造的。幼稚的心靈，除了創造許多其他事物之外，還要創造他自身。一個人如何能了解觀念的獲得，甚至於更爲神奇的觀念的安排？此乃個人在幼年時期中之所爲而足與任何觀念論挑戰者。

由此可知語言起於內在的創造之自由的過程；不由於分析，而由於一種活的綜合。他全部的學說似乎是預言後來對於兒童之論理的與心理的研究之區別。他以為在當時有一種趨勢以成熟的心靈之要求誘之於兒童。成熟的心靈自然地被引至『摺合於其自身之上』，以便探究其自身而了解之，同時兒童的心靈則爲感官所引導而向外拓展，以便把握周遭的世界。『我以為，這種態度對於理智之指導及形成未見得有多大的幫助。他把理智弄得荒蕪了，因爲他壓抑或誤引情操與想像的勢力，而此兩種勢力在兒童期中乃正所以滋養理智者』。對於兒童之最有效力的教訓必須來自生活，而不是來自適於成人之藝術、絕對的秩序，以及一致的方法。卡坡尼所批評爲偽教育學說者是根據着一種自然的假設之方法的詭計。

馬志尼與動作教育學(Giuseppe Mazzini and the pedagogy of action)——馬志尼(一八〇五—一八七二)是十九世紀上半期以真正原本的教育概念來對抗天主教教育學的精神主義之惟一思想家。他責罵十八世紀之唯物主義的、個人主義的、非宗教的哲學，雖然他對於它的深奧的歷史的理由比較他同時的人似乎還要了解些。唯物主義是『一種冷酷的、令人沮喪的、個人的信仰』，『一個反抗迷信的及僧侶的權勢之避難所』；但是，一個人不能堅持着它而不感覺到『心靈之花』之萎謝。定命論使人繼續的『在一種永久鬥爭的

苦惱中，因為他使人習慣於看作自己為事件所盲目地、殘酷地支配着。個人主義是一種消極的學說，喜破壞而不喜改造。『他能够衝破鎖鏈』，如一七八九年在法蘭西之所為，『但它不能陶鑄合作事業與愛情之聯結』。它推翻社會制度的基礎以及人類胸懷中之團結堅固與社會協作的根蒂。『從靈魂中根本拔去宗教的情操即是乾涸一切生命中的永久的泉源』。『從歷史上講，我不知道人類社會在其完成的途程中，所舉辦的任何一種重要的事體不厚植其根基於強烈的宗教信仰之中者』。

否定的態度在十八世紀之發展的時期中是必要的，但是批評時代的末日已到，而有機的時代已經開始了。『若使沒有一種足以激發社會動力的原則，沒有一種有力的個體來聯結這種勢力使之調協平等，並指導他們同趨於一種單純的鵠的』，則這種時代是不會進展的。到天主教主義中去找尋這種原則是沒有用的。『人性 (humanity) 已經踏上一大步去了，正在探求新的標記』，因為『宗教是永久的』。這種新的標記，這種新的宗教，便是人性，它將上帝的法則放在它的靈魂中；這裏所有的是誠信、共同的聯結、及希望。這種概念必須改變成爲一種使命，以創造一個社會的而非個人的新時代。『它的公式將爲上帝與人性』，『普通的合作將替代個人的努力』。因此，照馬志尼的哲學，祖國的拯救乃與人性的拯救打成一塊。再造的意大利將『一躍而爲比較古代更爲廣博的進步與友愛中之人性的使者』。必須喚起意大利人對於新真理的一種意識，信仰人生是一種責任與使命，知道『我們不過是宗教思想的化身』；惟有合乎人性的宗教纔能拯救他們。

馬志尼打算建立這種宗教爲教育的基礎，以再造意大利及人性。他從宗教中看出一種教育可以調解思想

與動作。如同在上帝一樣，『沒有一種單純的思想不能改變為動作的』，所以在人類也是如此，『在其心靈與倫理之間，觀念與其應用之間，必有永遠的和諧』。這種概念不能為一種抽象的觀念，必須為行為與精神生活堅實的統一體之和合。所以要引導青年人達到這種境界，不能由於純粹的簡單的教訓與抽象的知識，必須由於動作，真正有犧牲精神的學校。喬培特，加富爾，及其餘政治家之政治眼光必不能引導意大利達到解放的地位，假如他不能找到能夠運用的材料，假如這許多青年人受了馬志尼的教育之後，仍不能以殉國之精神堅確地信仰着意大利真實地存在世界上，應該統一起來，脫離外人的羈絆。沒有馬志尼所宣傳之『有效的殉國精神』，拯救意大利的偉業是永遠不會完成的。

卡薩特法令以前統一運動時期的學校——雖在拿破侖推倒之後接着便起了一番政治的反抗，仍舊造成一種輿論，雖屬範圍十分狹小，而在教育制度範圍之內已成爲一種十分有力的酵素。在復興時期之初年，意大利的意識之內部的激動，其最爲顯著的特性之一便是教育範圍內之私人的創業，雖在毫無此種傳統的地方亦已推廣及之。從一八一四年起一般貴族及比較有知識的中等階級組織了一種堅實而增進的公民團體，發起一種猛烈的文化與教育的運動，此於新的國家意識之發展有莫大的功效。此種運動是不一致的，各地不同，因爲他不再自中央，而起於周圍。他不再是政府或皇子的動作，而是私人之自由的創舉。全國皆默然地以刻苦的終日的工作來準備，在偉大的聯合的解放原則上已具有一種特性。雖在馬志尼及其 *Giovine Italia* 之創設（一八三二）與喬培特及其 *Teorica del Souverainaturalde*（一八三八）之前，已經發動了喚醒意大利意識之可嘉的工

作，以爲祖國謀解放。一種貴族階級的人已經供獻其自身於國家的拯救，他們爲共同的情愛及共同的信仰所維繫，供獻其自身於一種使命，表現於最不相同的形式中，（嬰兒學校，蘭卡斯特學校 Lancasterian Schools，儲蓄銀行，通俗文學，農業會社，文化及教育評論）最要的，他們矢志於一種單純的鵠的——促成努力的統一，打破那分離個人與地域的自我主義，簡言之，要使『生長於一省的居民成爲一國的公民』。此種共同的情感，馬米亞尼（Terenzio Mamiani）曾在其所著 Parere intorno alle Cose Italiane（1839）一書中表現之，他說，國家的解放必須從下層階級之物質的與道德的再造做起，因爲他們離開具有特殊資質的自由人民還很遠。藉着這班領袖的力量，意大利便採取一個堅決的步驟，從美術的愛好主義，從 Arcadian 及修詞學的傳統，從古老的思想與動作之分離而至今還擾亂於我們國家的有機體之最內部的纖維之中者出發，越向於她的拯救。

自由的團體，爲培爾及蘭卡斯特（Bell and Lancaster）的工作所感動，早經於一八一五年至一八二〇年之間開始設立互助教學的學校，雖有奧大利、耶穌會及反動派之激烈的反對。這種學校傳播得很廣，如 Charles Albert，Carignano 王子及 Breme 侯爵之在皮底蒙（Piedmont）；Confalonieri，Arrivabene，Ugoni，Mompiani 等之在倫巴底（Lombardy）；Cosimo Ridolfi，Serristori，Tartoni，Capponi，Mayer 之在塔斯干尼，雖在鄉村區域，亦有得自由僧侶之扶助而設立者。在佛羅稜斯（Florence）的模範學校直到一八四八年都進行順利，其在別處的學校，則在一八二一年革命變遷之後，全被壓抑，僅於後來各在不同的情形之下再行興起。

在第一批蘭卡斯特學校設立了不久之後，嬰兒學校（asili infantili）也設立起來，完全爲對於現代國家中

人民的使命之高尙的了解所感動。牧師愛巴地 (Ferrante Aporti, 1791—1858) 於一八二九年開設模範學校於格里摩拿 (Cremona)，不久便幾爲全國各地所仿行。藉着 *Accademia dei Georgofili* 的力量，在佛羅稜斯組織了一個建立嬰兒學校的聯合會。促進這種學校及會社到處推廣，同時關於嬰兒教育的文字亦發表了很多。和蘭卡斯特學校一樣，嬰兒學校也大爲耶穌會派反動派所攻擊，爲政府所壓制；甚至大詩人雷奧怕第 (Giamomo Leopardi) 之父 Monaldo Leopardi 在其所著未署名的小冊子 *Le Illusioni della Pubblica Carità* (Lugano, 1837) 中稱之爲撒但 (Satan) 的施計所提議的『一種謀略，又一種騙局，或者是一切中之最壞者』。

愛巴第的嬰兒學校和福祿培爾 (Froebel) 的幼稚園，其中沒有什麼公同的地方。前者在初設立時是一種慈善機關以表示社會之遠見者，從乃爲自由派所採用，以爲提高貧苦階級之一種有效的工具。愛巴第想把天主教傳統中之宗教的成見和羅馬格諾西 (Romagnosi) 介紹給他的裴斯脫齊派的方法混合起來，結果便產生了祈禱及許多『客觀的』練習，使得這種學校印上虛偽的及機械的性質。此種學校的重要倒在於後來它成爲政爭的一個樞紐。後來培第 (Domenico Bertì) 說，『學校的設立是一種政治的事件，是一種愛國的舉動，是對於反動派的一種抗議』。

雖在那不列斯，特別是一八二一年之後，私立小學亦遍地皆是，其所採用的方法種類至多。這種學校的兒童幾全來自中等階級。惟在各省及西西利島之小學教育，則直至附屬於皮底蒙之後，始從幾世紀來之沉寂狀態中復現出來。

私人的創辦在中等及高等教育中則較受限制，政府乃灌注其全力於此。惟那不列斯王國則爲例外，在其首都中，私立學校之多爲他處所不及，常引此爲光榮之事。自一八二一年至一八四八年之間，在浦奧特（Basilio Puoti），得桑特士（Francesco De Sanctis），司帕文達（Bertrando Spaventa）等著名大師指導之下，設立了很多文學和哲學的研究機關。

因爲相信民衆及國家之經濟狀況的改進與政治的拯救都和普及教育之推廣有密切的關聯，所以許多爲婦女和兒童而設的教育機關與改進技術、農業、及工業訓練的學校皆大爲興起。一八二七年，Giornale agrario toscano 創設於佛羅稜斯，藉助於 G. P. Vienneseux 之努力及 李多爾菲（Cosimo Ridolfi）朗勃魯希尼，利西（Lapo de' Ricci）諸氏之指導者頗多。一八三五年，李多爾菲創設一間模範農業學校，以田間之工作爲『一種道德的體育，有用的和積極的觀察之始基，堅實的和基本的教育之機會，善良的和節儉的習慣之基礎，宗教的感悟之刺激』。朗勃魯希尼，於促進各式學校之外，專爲一般工匠組織一間星期學校并印行極好的教育書籍爲他們之用。利加梭里（Bettino Riccaoli）是意大利一位最偉大的政治學者，又是繼加富爾之後爲政府顧問會之主席的一個人，眼見着他自已所管地方布羅利奧（Brolio）農民之教育，大爲感動，好像當他們是他自己的兒女，乃認定他的使命爲給予塔斯干農業以『一副心腸與一只頭腦』。

同樣地認識了下層階級的教育爲國家的自衛也即是指導階級的自衛之首要的責任，因此杜林（Turin）的 Agraria 會便於一八四二年創設起來，不久便成爲教育活動的中心，皮底蒙之最爲銳利的勢力皆集中於此，

而且教育動作中之最有力量、最爲勇敢的衝動皆從此發動。他設立成人夜學及星期學校、藝術學校及職工學校、與農業講座；他極其審慎地運用所有的工具去推廣一種廣大的經濟訓練，此在後來擾攘時期中居然成爲社會凝合的最大勢力之一。他極力扶助開通的慈善事業、衛生保障、及教育先見的種種活動，並且鼓勵教育總長梭士（Alfieri di Sostegno）氏之廣博的教育革新，而予以助力。有幾個會員，甚至有幾位最爲特出的會員，私人去組織并指導應用科學的自由學程。這種組織是有深思遠慮的，便利於貧苦階級的社會立法之最初擁護者的養成所。

最後要提到私人事業中之效果最爲顯著的便是喬培特、培第、雷納里（Reyneri）、培第尼（Bertini）等於一八四九年在杜林（Turin）地方所創設的教育會（Societa d Istruzione e di Educazione）。它的年會，它的各省委員會，特別是它的雜誌，對於皮底蒙之勇敢的改革俱有絕大的貢獻，卒之達到卡薩特法令之通過。

當一八四四年愛巴第爲杜林師範學校之指導時，皮底蒙的政府開始對改革運動讓步，在表面上常常反對反動派及耶穌會派。兩年後，梭士鐵諾侯爵（Marquis Cesare Alfieri di Sostegno）被任爲教育改革專員，此爲反對奧大利的挑戰案。一八四七年廢除改革專員制（Magistrato della Riforma）代之以 Regia Segretaria di Stato per l' Istruzione Publica，從一八四八年到一八五九年之間，教育上的自由革新層見疊出，使皮底蒙在教育上站在第一個位置。一八四八年的法令，用教育總長逢康柏尼（Carlo Boncompagni）之名以名之者，可以認爲一種基礎石，後來意大利普及教育的結構完全建築其上。它的目的在於『用教育和自由來再造意大利』。

「利國民」，是皮底蒙一般大思想家經過長時間熟思考慮的結果。這條法令，於廢除宗教團體在教育上的一切特權及教會的權威對於國家學校之一切干涉以外，還改組小學、文科中學和大學。他建設一個健全的行政及輔導的系統，予大學以新生命，區分中等教育為文科及工業科兩種。他又把專門準備升進中學的小學教育和自身有特殊目的之普及教育分別清楚。寄宿學校使用耶穌會的房屋及其收入來設立。在杜林、熱那亞（Genoa）及尼查（Nizza）三個地方開設試驗專門學校，給一般不願學習文科的學生以相當的功課——這是現在工業課程之起點。

逢康柏尼的工作繼續進行，毋稍間斷，到一八五九年十一月十三日的卡薩特法令可謂登峯造極。據報告，此法令之目的欲使教育指導趨於統一，適宜地應用自由的原則，而且監督公共教育機關，使能在這種自由的鼓舞之下，得到一種新生命，以達到Victor Emanuel光榮時代的命運所允許的隆盛地位。此法令後乃稍事修改，漸漸推及於後來所歸併的各省。

卡薩特法令可以追蹤一九二二——二三年間香第爾改革（Gentile Reform）以前統治教育的基本法則。此法令使一切公立教育，從小學到大學，堅決地、完全地還俗化了。宗教的教授，因為政治上的理由，尚保存在小學及（到一八七三年）大學的神學院，所有僧侶勢力的蹤跡皆驅出於學校門牆之外。新制度的組織根據於自由的原則，但是立法者認為確定此種自由在各級教育上的限度及其應用的方法是他的使命，因為自由可以變易為種種不同的方式與等級是無疑的。當時有三種教育的組織足資模範者——英國的制度，完全不受政府的干涉；

比利時的制度，公立學校之間互相競爭；德國的制度，無論公立學校俱受政府的管轄。卡薩特法令繼續從前的精神，授教育以自由，惟特別留心以防護之，使其正當的限度之內活動，又使保證人維護之，使毋受敵人之明顯的及秘密的襲擊，而逸出其固有的軌道，損傷其效果。得到最廣大之自由者厥為父母的權威；私立學校須能證明其能力及善良的校風；慈善機關亦得到充分的活動範圍，以善用其工具及創始的能力，惟須受授予及維持其政治的生存之權威的監督與指導。

小學教育變為國家的一種功能，是強迫的，在自治區域內且使之免費入學。小學校不再為一種預備學校，注其全力以教授一種基本的普通知識，使其自身成爲一種完滿的整個。爲造就小學師資起見，設立三年的男女師範學校各九間；歸併來的各省陸續增加其餘各種學校。中等教育亦大加推廣；工業的教學與文科課程佔同等的地位，現代哲學和科學的教學即於此時引入於文科課程中。高等教育的使命，在於準備青年從事於公私各種事業，及『維持與增進國內各部之科學的及文學的文化』。設立五個學院：神道學；法學；醫學；數學及自然科學；哲學及文學。在現定的課程之外，大學教授可以自由講授其所最擅長而且已有事實足以證明其學力之任何部門的知識。學方准許選擇其自己的功課。

自由的制度乃有一種中央權力及教育階級之堅實的組織與之抗衡。最高的權力授予教育總長及高等會議之手，另設三個視察員以助其分別管理三級教育。各省的中等及工業教育受一位王家視察員之管轄，每位尚有省教育評議會及地方視察員輔助之。大學的行政付托於校長一人，大學校長即在全體教授中互選之，每年一

次，各學院有輪流被選之權。

意大利教育制度的哲學背景

## 第二篇 現代教育思想

統一運動時期之觀念的失敗。——喬培特逝世之後，復興運動及浪漫主義之有力的沉潛的思想因而枯竭，精神主義的教育思想之原本的精美亦從此消失。喬培特和加富爾都是爲熱情所燃燒而竭其畢生精力於偉大的事業者，自從他們倆死後（喬氏死於一八五二年，加氏死於一八六一年），意大利精神生活中之各方面已無復有燦爛的光輝之烟耀。曾經激動意大利數十年之久的悲壯的呼聲不是微弱，便是消沉了。（馬志尼已經困倦而且放逐了，再不能想出方法以深入國民之心了）有時候所能看見意大利生活中之卓越的特色似乎只是愚笨的庸才。可是意大利國民已成爲一個有機的統一體，不再是一個渺小的、孤獨的、先鋒隊，卒之能够具體地認識其自己，其歷史的情境，其有限的但是異常艱難的工作，其真實的力量，及其弱點之所在了。先知先覺的地位已爲政治家、財政家、商人及後又爲企業家甚至專事攬權者所攫奪。懷疑主義及甚至唯物主義的聲音，在膚淺的觀察者看來似乎完全是一種普遍的心靈頹廢的表現，已經散佈到大家良心之內。新興的社會階級，其嗜好與要求都是粗俗的，（凡是在生活上最初取得地位的人民往往如此）站到前面來了，構成一種新興的，指導的，中等階級所從出的原料，若使沒有他們，則堅實的國民的統一體是永遠不可能的。

此種過渡時期的形勢即爲現代的大批評家得桑特士（Francesco De Sanctis, 1817—1883）用一種深

刻的辨別力所把捉，他雖然是過去時代的人物，但其聰明識力已使他絕望於後世。他認為在一個理智活躍的時代之後，其墮落的原因是由於觀念成爲學術化，「因爲靜止觀念的最後形式已經固定了，成爲短歌的空腔了……或者有人會說，意大利組成之日，則其所自出之理智的和政治的世界便解體了」。

實證主義及其代表——這個過渡時代之特殊的思潮不是精神主義，不是懷疑主義，也不是學術的新康德主義，而是實證主義。在實證主義已經完成其消極的及積極的工作之前，十九世紀下半期的惟一大思想家斯帕文達所植其始基的理想主義不能成爲意大利文化之活躍的勢力。實證主義，正如得桑特士之所期望，提醒意大利去回憶從前葛利雷（Galileo）及麥啓雅衛里之遺傳，惟對於其歷史上的偉業絕少思考的意識。它始終是一種心情，是一種精神上的狀態，而不是有機的及系統的生活的直覺。

加他尼奧（Carlo Cattaneo, 1801—1869），微拉里（Pasquale Villari, 1829—1917），加伯里（Aristide Gabelli, 1830—1891）都當作實證主義是一種方法，不是一種解答。他們的觀念都被認爲是對於佔優勝地位之精神主義的空虛的反動，然而根本上却自相矛盾而且過分的簡單化。他們想在神道學及玄學之頹廢的基礎上建立科學的王國。他們把哲學減縮爲科學知識之系統化，他們以科學的征服與勝利以抵抗玄學之無可救藥的貧瘠。在他們的意見，哲學史是一堆不存在的問題，深奧的疑問，及幻想的假設之集合。他們覺得沒有什麼地方可以得到解救，惟有使心靈的科學降服於自然科學的方法。它應以事實來養護自己，成爲歷史與觀察，不是抽象與內省。你想明瞭道德現象之內在的組織嗎？追蹤它在歷史上的起源與發展。要了解人是什麼，我們必須回復到

原始的，自然的事實，因為我們發展的祕密即在於此。假如這些思想家是彼此一致的話，他們應該把玄學上所講的心靈去掉，應該否認人類社會與自然之間的一切繼續性的解決。事實上他們中沒有一個會拋棄人類心靈之最高願望的。

實證主義曾給意大利以一種偉大的歷史的意義，而且起了一種消極的作用，它把意大利的文化從精神主義的及柏拉圖派的短歌的空腔中解放出來，那種東西曾以無益的幻想與抽象去娛樂它，使得意大利人不敢誠實地用一種唯實主義的眼光去對付新國民生活中所起來之無數可怕的問題。這種新思潮也起了一種積極的作用，在哲學與教育的歷史上，給某種的需求及動機以重要的位置，雖然因為思考的假設不甚充分，這種需求及動機沒有得到滿足的成功，畢竟也傳遞到後代去了。真的，在最近三十年中改造意大利文化之新興的批評的及歷史的理想主義，若與實證主義的時期完全隔絕，我們便無從了解。實證主義者雖有其思想上的缺點，然而具有一種歷史的敏銳的見解，知道顧及具體的及個別的事實，根本反對雄辯學上及修詞學上的誇張之詞及社會問題之抽象的表述方式，因為這些都是新舊精神的傳統中之最壞的遺傳物。

加伯里 (Aristide Gabelli) —— 加伯里在教育上之中心的成見是『我們如何能藉改造國家及養成自由所必需的觀念、習慣、及道德的好向去擴充及增進文化』。他在其所著單行本 *L' Uomo e le Scienze morali* (1869) 一書中試為解答這個問題，此書在思想的探討上固無多大理論的價值，惟在教育上的貢獻則當首屈一指。他始終不停的反復申明國家的制度及法律與其人民的風俗之間有絕大的區別。惟一真正的自治是在思想，

若思想尙在襁褓時期，而預定此種自治權之制度已享受有力的生活，那是不合理的。革命已經是從外面發動，不是由於國家的本身，爲少數人所扶植，欲藉此以求社會的成效，可謂過以乖巧，過以注重外表。

我國的制度及政治的趨向需要一種充實的文化的基礎以扶助之。因爲缺少這種基礎，則全部建築是要根本動搖的。……把世界上最可愛的人民的制度、法律、及其野心據爲己有是不够的。必需爲這些制度、法律、及野心準備一種教育的、意見的、習慣的、總說一句，即是文化的基礎，因爲有了這種基礎，終能使他們適合於本國的人民，也惟有靠着這種基礎，他們才能興起而維持久遠。……雖至最初級的教育，如能推廣普及，亦足以提高文化的一般程度。當所有的農民都能讀書時，則所有的工匠將進一步知道如何讀書，由此類推以至社會上及智識界中之最高的階級。比較我們先進的國家已經做過這種試驗。我們現在的工作是模倣他們的成例，少說多做。

加伯里覺得精神主義及柏拉圖主義所傳播之獨斷的及半神學的態度對於再造國家意識的工作是最大的障礙。人類之抽象的自由之提高，對於人類做事所不可缺乏的事實之真實情境的淡漠，耽於無益的幻想之不良的習慣，喜以個人的判斷替代不可變易的人生定律之幻覺，——凡此種種都是十分重大的障礙。他在其所著 *L' Uomo e le Scienze Sociali* 一書中，因爲要打破擁護「被感動的良心之先天準則」的謬誤觀念，不惜投鼠而忌器。他把康德所謂內容的普遍性和形式的普遍性混雜起來，又把先天的和先驗的 (a priori) 混做一塊。因爲要偏護經驗及歷史之神聖的權利，他不得不否認心靈生活的一切絕對性，因此乃最明顯的反對其教育的及政

治的思想之所以形成的原則者，凡此種種皆集中於心靈之絕對自動的概念。加伯里對於心靈之具體性的敏銳的見解常使他不致陷於無可寬恕的反哲學的獨斷主義，此種主義足以破壞生活上一切的親密，而且不知不覺地否認靈魂之最不能強迫的要求，同屬此種思潮的其餘作者則以此種獨斷主義為其特色。這些作者比較加伯里來得一致，不過他們都沒有那種使靈魂集合在教育上的神學家的見解，當實證主義依着其固有的論理學改變成為純粹的自然主義及唯物主義時，此種見解正所以使加伯里與彼等顯示不同。

安鳩里 (Andrea Angiuli, 1837—1890) ——安鳩里當教育問題為一種政治問題，不是哲學問題。他可以認為是自由的平民主義的及反僧侶的潮流的創始者，此種潮流在意大利學校中佔了五十多年的優越地位。他說，科學的批評為現代各種革命之基礎，——宗教的、政治的、哲學的以及經濟的，科學王國的創造是意大利歷史的鵝的。『科學是新的天命、勢力和社會的先見。現代平民主義的新計劃不是革命，不是守舊，也不是反動，而是以自由及科學為工具去改造與革新一切的社會制度』。安鳩里之意，科學 (science) 是實證的哲學，是一切科學 (sciences) 的總和，此種科學也和各種科學一樣必須從經驗出發而且必須依據著經驗。它把本質及第一與最後的原因之探討留給玄學上的怪想，把其自身限定於現象及經驗的範圍之內，因為歸根到底這纔是唯一真正的真實世界。『假如意大利落在哲學和實證科學的事件之後，又不先接受其他民族之歷史的結果，及以自由的學校和自由的哲學去改造國民的意識，則她將不能再走進到偉大的文化思潮之中』。因此可知教育才是時代的中心問題，剛是教育就可以使意大利脫離正在掙扎中的無政府狀態，而給她以統御行為的新原則。『文明的

最高的奮鬥決定於教育範圍之內。教育是戰爭的大戰場。(L'education est le grand champs de bataille)』

在各種衝突之中——宗教的原則，古典的文化，抽象的觀念，社會的對抗——惟一的拯救在於科學之絕對的、無可爭辯的權力，因為它可以使心靈復於統一，使行爲歸於新的和合。這種心靈之科學的統一必須藉學校來推進。現代國家之偉大的事業可以說是『組織國民，使能統治其自己的生存，使其活動不只限於自衛的權責，更須推廣到文明的最高需要』。首要的，公立學校的各學級必須返俗；國家只能諭令客觀的真理，不能強制主觀的情操。可是，把學校從懺悔的正教(orthodoxy)之奴隸的鎖鏈中解放出來不一定就是把一切的信仰(或信教，religiosity)皆驅除殆盡。『在那毫無遮蔽的較為純粹的形式中遺留着一切宗教之原始的首要基礎。那裏遺留着宇宙的秩序之至尊的法律，沒有怪想，沒有憐憫。我們的依賴的情操將上升到更加偉大的心靈的高度』。道德的活動必須順從無可避免的生活律的命令，不是順從宗教的教條。宗教必須包含在教育中，當爲歷史的事實及科學的對象，不是天經地義的教訓。

決定學科時，安鳩里很勇敢地宣佈，兒童的興趣要完全引導到具體的及可知覺的事實上去，即是自然科學的事實。他否認荒誕的、幻想的意象之構形的力量。他以數學，宇宙學，機械學，物理學，化學及生物學來替代這種東西。他心目中的學校是一種空虛的幻影與冷酷的抽象的世界，沒有神學的東西，也沒有詩歌的感興。僅有科學的學校安鳩里仍不滿足；雖至家庭教育亦須成爲科學的，爲求達此種目的，他極力設法增進婦女教育。新教育要使將來的婦女解除僧侶的影響，使她的心靈解放，而不爲偏見所佔據，并使她能够養護自由而敏活的公民。安鳩里

在其主要的著作教育學、國家及家庭 (La Pedagogia, Lo Stato, e la Famiglia) 一書中，建立其主要的教育原理。在哲學與學校 (La Filosofia e la Scuola) 一書中他除重申此種原理外，并謂如欲文化具有一種堅實的統一性，則科學教育必須以哲學完成之。可是，他的體系始終沒有讓它自己流入於此種綜合，因為他的哲學實質上和科學沒有什麼區別。

阿的哥 (Roberto Ardigo, 1828—1920)——十九世紀末年意大利實證主義的思潮中，最有力量的思想家是阿的哥，他對於教育的見解收集在他的教育科學 (Scienza dell' Educazione 1893: abridged form 1903) 書中。阿的哥把實證主義的運動中之一切鬆懈的思想統一成爲一種嚴格的哲學的原理，使此種學說得到一種新的意義，能夠達到無限的發展，因爲已以主位之自覺活動的概念替代了以主位爲精神活動之狹隘的空虛的概念。在實效上，阿的哥所用以解釋宇宙變化的概念之 the law of the indistinct-distinct 也是個人意識發展的基本定律，一切有思想的人類之經驗皆繼續進展地在此集中而成爲實現化。

在阿的哥看來，教育是一種『自然』的發展，正和構成我們所謂『自然』之動物及其他無意識的生物的發展頗爲相似。爭辯的超越的成見和舊時的迷信主義使阿的哥及一般的實證主義不能不宣佈靈魂的自然性，並把它放進到類似物質的及生理的過程之中。想用固定的習慣之發展的方法去在學生的本身創造一個『第二自然』，如同舊時亞理士多德派的學說，那是一個疑問。結果如同後者一樣，這樣一種發展的規模已不能確立在學生之自動的發展中，必落在其本身以外他所生長的環境中、家庭中、社會中、及具有歷史的變遷的制度中，凡此種

種組成一種陶鑄學生的靈魂的模型，使成爲一個良好的公民，一個能與科學及人類理想的進步相調協的具有高貴品性的人。依照阿的哥之意，學校必須替代教堂的地位，集中力量於其本身，努力地激勵一切的動機，使人類能自己教育自己去解釋環繞着他的世界及他所生死於斯的社會。

杜美尼西斯 (Saverio de Domenicis, 1846—) ——實證主義學派的又一個領袖是杜美尼西斯，他將他的意見總結在 *Linee di Pedagogia Elementare* 一書中。雖然缺少科學的活力及觀念之確切的修練，他畢竟是一位熱誠擁護民衆教育者。他的教育學說的核心是一種社會學的不是生物學的實證主義，助以顯明的還俗的及平民主義的興趣。國家除保障人民之安全及主持公道外，在現代文明中還有一種重要的作用。它必須用力的促進所有人民之精神的發展。其內容必須是『爲着整個社會之全部個人的文化』，因此學生之道德的、智慧的、及身體的發展可以調協，在杜美尼西斯所擁護的學校中，沒有宗教的位置，它的地位已爲公民道德學及實證科學所佔據。此種還俗的、開明的、中立的、及平民主義的學派即是後來最偏向於精神方面的思潮所攻擊者。

實證主義的影響 ——實證主義的思潮雖有其哲學上的弱點，然而對於意大利文化却留下一種很深的痕跡，已爲它的第一位歷史家香第爾所指出。香氏雖與克洛西 (Croce) 氏合力推倒此種主義，然仍接受了它的許多假設，用一種異常深奧的有機的原則去解決。依香第爾之意，實證主義對於意大利文化有一種偉大的貢獻，因爲當時正是哲學變成抽象，意大利文化亟需平衡的時候，而此種平衡惟有對於各種研究作有系統的訓練，彼此合作從各方面去找出自然來，很清晰地說明其現象始能得到。要獲得此種平衡又惟有把觀念丟去在背後，去

追求事實。香第爾在其所著 *Le Origini della Filosofia contemporanea in Italia, I Neo-Kantiano gli Hegeliani* 一書中說道，實證主義者攻擊「絕對的觀念，因此種觀念把經驗的關係及內容完全丟棄，其實此種東西乃是在自然及歷史上佔據時間空間之全部結構者」。其實他們的學說是有缺陷的謬誤的。

認定了一切都是事實，事實以外便沒有什麼，因此實證主義者使用一種不很適宜的形式公佈事實中之真實的絕對之內在的真理，因此他們着重於自然的和人類的個體，其實此種真理連他們自己也不過是模糊地感覺到而已。可是，扶助與滋養歷史的研究及試驗的探討中之熱誠者倒是這種信仰，意大利的心靈亦因此而復活、鼓舞、振奮起來，成爲新興國民的生命，這種促進、培植及鼓勵一種精神的富裕實在是實證主義之偉大的功績，其價值之大恐非實證主義者始料所及。

理想主義——司帕文達 (*Bertrando Spaventa, 1817—1883*)——前面已經指出，喬培特及羅斯美尼都會努力於解答康德所定下來的問題，同時他們沒有明確地放棄康德主義所明確地廢棄的心的態度。照司帕文達說，從哲學的中心問題之構成方面看，喬培特甚或可以認爲意大利的黑格爾，但是一個不自知覺的黑格爾，仍是過以自相矛盾地擅定一種確定的簡明的品性。十九世紀的上半期意大利的思想家已經開始受到德國理想主義者的影響。其中最爲偉大的便是司帕文達，無疑的，他是黑格爾之最原本的信徒，同時又是他的批評者。在他看來，黑格爾主義是歐洲思想中之最成熟的果實，是現代世界所達到的最高意識，同時它在意大利思想之最原始的及內在的遺傳中也有其深固的根基，只要看意大利思想之堅決的接納它，且因此而使其自身成爲一種

更清楚的及更有系統的意識，便可知。跟着這種思想的路線，司帕文達不特藉用康德及黑格爾去重新解釋文藝復興時期的哲學家，而且重新佔定章科、羅斯美尼及喬培特諸人之最爲深奧的歷史的意義。司帕文達開創那種心靈的玄學（與前康德派之存在哲學相反對），照這種解釋，觀念不再是放在人類心靈之外，即是實現於其中，與其說真實構成一種良心的假設，毋寧謂爲完全成爲自我的意識。司帕文達爲克洛西及香第爾兩氏開闢好了一條到理想主義（idealism）的大道。

香第爾（Giovanni Gentile）——經過長久的時間，司帕文達沒有發生若何的影響，在實證主義之前，他的努力幾乎證明無用。可是，到了一九〇一年，香第爾發行其所收集的司帕文達著作第一集，做了一篇很長的引言，着重於司帕文達之創始性。一八九八年，他已在比薩（Pisa）發表他的博士論文名羅斯美尼與喬培特（Rosmini Gioberti），這是他受了司帕文達之感悟而作的，且曾與司氏之高足弟子比薩大學教授耆亞（Donato Jaia）討論過。一九〇〇年，克洛西在 *Atti di Accademia* 及 *Tesi fondamentale di una Estetica come Scienza dell'Espressione e Linguistica generale* 及一年後的 *Giambattista Vico, primo Scopritore della Scienza estetica* 評論裏發表了兩篇研究；因此克洛西便打下了新美學的基礎。一九〇三年克洛西的評論（*Critica*）開始發行，成爲新興意大利的理想主義之最有影響及最有權威的機關。

在教育的影响方面，其最能表示新教育學說之一切的創始性與效果的第一部貢獻是香第爾的一篇筆記，於一九〇〇年發表於 *Rendiconti della R. Accademia dei Lincei* 題名 *Il Concetto Scientifico della Ped-*

gogia。這篇著作已經具備新教育思想中的幾個根本假說，到後來他便在 *Sommario di Pedagogia* (1913—1914) 中將這種思想更有組織地更有系統地發展出來。香第爾學說之主要的創始性在於他的心靈的概念，他以爲心靈就是實在 (actuality)，即是最高的具體性，爲普遍與個別、自由與必然、理論與自然的一種活的綜合，以前所討論的思潮中之最重要的要求在此可以同時得到滿足。個性是『普遍之具體的實在性』，是『絕對的與無限的人格之時間的真實』，此在歷史的過程中可以實現其本性。『人當爲主體，當爲會稱「我」的生物時，不是一種事物，也不是真實的照鏡，而是一種創造的活動的原則，所有他的真實都惟此是賴』。

此種以心靈爲絕對自動的概念之第一種結果是哲學與教育的合一，及否認派定一種技術的及規範的價值於教育之一切的企圖。教育不能限制其自身於分析心靈如同一種事物，但是必須使其自身與哲學合而爲一，因爲哲學終究是『自由的心靈之全部發展的科學』。香第爾以心靈的自動爲其哲學與教育的綜合之基礎。教師與學生的二元體似乎是一種獨立的教育學說之基礎，關於這一點，香第爾說：

從經驗上說，從『潛能』轉變到『實在』可以用教育的方法促成，可以利用師生間一種相當的關係促成，這是一種事實。可是，從理論上說，要使這種轉變發生，而且成爲一種真正的轉變，則此種潛能須藉自然所固有的規律自動地將其自身實在化，這是必然的。

事實是如此，學生與教師的二元體必須變成爲一種單一的活動；正如福祿培爾派之所觀察，學生自己便是真正的教師。

『學』與『教』的情境便是『學』的心與『教』的心之二元體融合爲『知』的心的解決。一般而論，要使教育可以成立，則教育者的心和被教育者的心之二元體必須變爲心的統一體，這種統一的心已不是教育者的心，（這是說學生決不能爲教師與犧牲）也不是被教育者的心，（這是說教師決不能犧牲於學生）只是——心。

這種心的統一體可以用愛情來證實，因爲愛情明確地存於意志之合一，故能聯繫真正的學校之師生；而此種合一乃根基於各人所必有之感情與思想之諧和。

當此種親密成立以後，教師的威權便可以充滿於學校。雖然如此，學生仍是自由的，因爲他們的心追隨着教師的心（所以有威權）。可是在追隨此種心的時候，他們也追隨着他們的心的本性（所以有自由）。

因此不能有什麼教育的科學，教育的技術，似乎我們能够指定一種外鑠的目的給學生的樣子。學校是一種絕對的事業，前無成規，後無繼續——『生命是一種永久的創造』，教師不能專用教訓來陶鑄它。這不是說教師不能受訓練，他的訓練在事實上變爲格外艱難了。可是這種訓練必須爲人性的發展（*Bildung Zur Humanität*），只要求我們活着，一日，便一日不能停止，而且爲着運用任何方式的威權於像我們自己一樣的人，這是惟一真正的準備，如此便是爲着教育機能的運用。

要求要有一種獨立的教育科學，其謬誤乃在於把標準從事實中分離出來，或者更好的說，把活動從事實中分離出來，或者誤信方法是一件外套，可以從一個人身上脫下來，加到另一個人身上去的。任何教育方法，其所以

能在教育的動作中合作者，不是因為它本身站在教育的動作之一邊，是因為它本身能變為動作。由此可知做教師的人除具備積極的知識外，還需要一種單純的整統的文化的元素，即是一種和哲學完全一樣的方法，「教師已然是一個人，他多少總得是一位哲學家」；哲學不會使他在他的事業上特殊化，但提高他在人類價值上的程度。

香第爾的傑作 *Sommario di Pedagogia come Scienza filosofica*，於推翻經驗心理學及傳統學說之系統的組織後，追蹤一種思考的教育學說之首要的基本的方法。他攻擊從心能心理學中推演出來的心的原子觀之謬誤，及足以引入分立科目的特殊方法而與分立的心能學說相並行之知識的原子觀之謬誤。這兩種謬誤俱趨於破壞心的統一而使知識離開心的過程。

先懷着此種心理生活的態度，假如教育竟跟着所謂心靈之許多機能或心能而分化，豈不可怪？跟着這種心理學之教育的實際必將流於追求教學之最好的方法以謀各種心力之發展，而於整個的心靈之平衡的調協的發展之所需求者反而甚少顧及。

此種心能學說的教育之最嚴重的結果是不以心靈為一種確定的性質，其實這纔是教師的心靈所必須常常朝向着的一點。

對於認為與知的動作相分離之對象、心靈、及知識之抽象的考察產生了無限的教材以及認為是知的動作之假定與教學的前例之適宜的方法。可是，對於一種知識材料的概念，其本身必在於材料本身實現為知識的那

種動作發生之後始能成立，此種情形，凡知如何使分析的結果成爲其原始的單一體者，俱甚明白。教育學說

忽視了知識之內在的過程，而此種過程正是它所欲達到的教學過程，因此乃隨而忽視了真正的方法。它把自身放在一種空虛的境界，構成無益、專斷、且與一切真正的及真實的心靈生活相遠離的主義。凡是信仰這種學說的人及必須研究這種學說的教師，其一切活的動力、自動、以及精神的靈感，都給它壓抑下去，造成一種笨重的壓迫的學校，不特不能興起及發展付託給它的生命的種子，且從而摧殘之。

在香第爾看來，除了教育家用以敘述教育的過去與預測將來之趨向的教育史外，只能有一種思考的教育學說，而此即與哲學相脗合者。因爲心靈之全部的活動爲我、非我、及我與非我的統一體，我的形式所組成，或依香第爾之意，爲藝術、宗教、及哲學的範疇所組成，而此三種形式又爲心靈之所藉以顯示其統一性者，故必須在教育學說的系統中加以考慮。故普通的學說乃分化而爲藝術、宗教、及哲學的學說，看看在教育的各種過程中，各在其有限的形式之內，能有多少助益於心靈的發展。

可是，我們必須切記在心，藝術的學說不就是教學藝術的學說，而是教學全體之該種形式的學說，而此在心靈的發展中乃當爲藝術或純粹的主義者。……一切教學都是一種藝術的工作，因爲藝術不是主位的表述，而是主位的本身。

在香第爾心目中，美術的教學是一種創造的形式：『一切的教學，當其爲美術的教學時，都是人格的形成』。香第爾援引了失敗的事情以爲證，用書法、音樂、繪畫、強迫題目的作文，或是所謂教育遊戲之強迫的標準化去改組此

種創造的原則，不特不能促進人格之發展，反足以阻止之使成遲鈍。

同樣的，宗教的理論必須認爲不是純粹的及簡單的宗教的教學，而是可以促成純粹的客觀性的東西。宗教也能達到此種教學的境地，只要它真能喚起學生一種降服於超越個人之上的定律的觀念，即是，假如它能促成客觀性的意識的話。因此，對象的觀念及最高的對象上帝的觀念必須在人格的發展上具有一種主要的價值，因其能代表超於個人的自我主義之上的永遠勝利的勢力。這種自我主義會真正的上升到一種更高級的統合，我們自覺得

我們不是世界上惟一的人，我們的自由惟有在一個制度中纔能實現，惟有用這種制度，且當我的意志同時即是其他各人的意志時，我的意志纔是真正的意志，而不是簡單的微弱的幻想；他人的意志，也惟有當其也是我的意志時，纔是真正的意志。

科學及傳統以至狹義的宗教的研究俱足以促進宗教的情操，因爲

心靈，藉着對於客觀性的渴望——可以使它重返於歷史、科學、及其活動的所有結果之純粹的客觀性，區分了兩種不同的上帝，其一是可以變成許多上帝的，又其一是真實的一個上帝不能使其自己增多的；也即是一個觀念是真正一個純粹的觀念（對象），但是超越而且完全脫離對象的。

但是，若談起宗教來，在香第爾的心目中並沒有宗教的信條，他只當宗教是心靈自身進展的一種內在的形式。

藝術的理論和宗教的理論應用在教育上都充分，因為沒有一種可以實現真正的『我』，在藝術家看來價值僅屬於『我』，然而在宗教家看來，則屬於世界。這兩種理論都須調和於一種更高的教育理論之中，這便是哲學的理論。

正是因為心靈已不是『我』又不是『非我』，已不是主體又不是對象，而是包含兩者而有之的原則，所以真正的教學或心靈的發展已不是『我』的發展成爲人格，也不是『我』的發展成爲對象或世界。它是世界的人格的發展，或是人格的世界的發展；或者它簡直是心靈的發展成爲藝術與宗教的統一體，而此即是哲學。

哲學的真理不過是心靈之真實性的實現……因此，這樣看法的哲學便不是如柏拉圖及亞理士多德之所謂必爲成熟之結果的心靈的成熟之果。因此即爲吾人心靈之本性，故與吾人與生俱來而即存在於吾人之本身。所以，以吾人本性之進步的發展爲目的的教學必須常爲哲學的教學：即是，完全爲真實的觀念所統御的教學，此種教學又實現於全部的心靈之流中……優越的批評的眼光，超出於美術的心靈和宗教的心靈之上，幾乎常常看出他們的理想之不充分，亦即是他們的趨向之不充分。

因此，爲一切教師們而設的真正的、實質的教育理論是此種『清楚的、確切的、懇摯的、真實的觀念，此種觀念使我們在哲學上開拓眼界，而且使我們充分地意識到我們的本性之充分的實現其自身，因為它在我們身上建立一個惟一合法而有效的教師——心靈』。在這種內部的批評的眼光監督之下，教育乃退爲一種人性的表現，

繼續地征服一切笨拙的形式（炫學與抽象），繼續地恢復『心靈之本性的平衡與調和』。

### 第三篇 新國家的學校

自從羅馬征服（一八七〇年）之後，新國家看見當前的問題如此複雜而困難，簡直沒有方法可以使一般學校常在進展之中，然而一般有識之士，眼見着新的國家的結構沒有充分的團結，且意大利國民亦未能予以充分的精神上的扶助，對於學校的改進實有迫切之要求。我們可以說，第一時期竭力設法推廣卡薩特法令的條例於新近合併的省份，此種省份在文化上幾乎遠在皮底蒙、倫巴底、威尼西亞（*Venetia*）等之後。各種學校皆依照皮底蒙的模範統一起來，凡是缺少或是簡直沒有中小學的地方皆酌量增加。大部份的教師，多由到處集合而成，故其訓練在初時甚不充足，然而一般眼光遠大的人亟望本國學校能急起直追與先進國家相頡頏，故對於此種新興的國立學校之最初的成績深致不滿。雖說經過此種適應時期之後，一般學校皆進步甚速，然而直到一八九〇年之後，意大利始真正的大有作為，使其教育制度能適應於一個偉大現代國家之新運動。

普及教育與初等教育——新王國所要應付的最為繁雜的一種事情便是初等教育與普及教育之平均的支配。過去的遺傳是驚人的。據一八六一年的戶口調查，在二一、七七七、三三四居民中，六歲以上的文盲竟有一四、〇五三、七一四人，佔總數百分之七四·六八。

這些文盲成爲數十年來意大利必須排除的重累。新國家自始即決定必須與此種滋養在心腹中之最大的

敵人作殊死戰。可是障礙極多，而且不易克服。農民的貧困，使得他們不能不利用其年幼子女的幫忙，對於教育價值之微薄的意識，尚通行於有些地方的遊牧生活（比如在 Abruzzo 及 Latina 等地）市政府之困窮的財政狀況，尤其是在南部及中部意大利，全國地理上的結構，凡此種種皆所以使下層階級特別是鄉村階級的教育發生困難，而且仍舊繼續地發生困難，雖其程度已漸次減小。無論如何，一查自一八六一年到現在的文盲統計，即可知新國家對於此種創痛的救治已顯其偉大的神技。（註）

上列各種障礙使得卡薩特法令的第五條經過長久時期尚不能推及全國。這一條法令把初等教育的問題妥為解決，其出發點為假定在學童方面強迫其入學，在市政府方面規定學校一律免費。

事實上，一直等到一八七七年七月十五日的科佩諾法令（Coppino Law）頒布之後，凡是達到六歲的兒童皆強迫受小學教育，然後卡薩特法令的第五條才得推行及於全國。但是，因為教師俸給條例未曾改變，我們敢說此法令仍等於一紙空文，到一八八六年條例修改後，才完全實現。

當國家經濟日益充裕，學校預算逐漸增加時，左派及平民主義派漸漸得勢，皆甚贊同積極推廣普及文化的輿論。他們認為，文化一方面最足以防護已經得到的平民主義的自由，在另一方面又是阻止教堂的反動勢力之唯一的工具。一九〇四年七月八日的奧蘭多法令（Orlando Law）及一九一一年六月四日的達尼奧克里達

（註）一八七一—百分之六八·八； 一八八一—百分之六二·八； 一九〇一—百分之四八·五；

一九一一—百分之四三·一； 一九二一—百分之三一·〇； 一九二七—約百分之二五·〇。

羅法令(Daneo-Credaro Law)就是此種新的心理狀態的表現。此種法令用一種系統的態度去對付普及教育及特別的學術教育之整個的問題。

奧蘭多法令分初等課程爲兩段：低級四年，大家公同；高級兩年，專爲不能升入中學者而設。在比較人多的地方，更把強迫教育的年期延長到十二歲。

而且它還準備特爲不識字的成人設立三千個夜學及星期學校；這種學校在初期就達到總數三四五〇。已經發動的抵抗文盲的戰爭，得到一九〇六年七月十五日的法令的幫助之後，繼續推廣到南部意大利和各小島。這種法令又促成至少有四十個兒童須強迫入學的市鎮或區域建立了許多小學，而且還專爲不識字的成人建立了兩千多個夜學及星期學校。加之，中央行政機關藉這條法令的力量，實行國家直接干涉的第一步，假定全部支出的三分之二爲小學教育經費，確定舉債三千五百萬利拉(Lira)（註）爲建築校舍之用，并指定多量的款項爲教育補助費，津貼事業費，及嬰兒學校之費用。但是雖在這個時期，市政府仍漠然於國家之請訴。國家至此乃依照達尼奧克里達羅法令毅然將較小的市政區域內之小學收回自辦。

這條法令給小學的發展以一種猛烈的原動力。僅僅在三年期內，由國家的津貼，設立了七千多所學校。建築了許多校舍。新的條例把卡薩特法令的小學概念根本改變。事實上，現在教師俸給的十分之八由國家支付，十分之二由市政府支給。

（註）意大利銀幣名，每一利拉(Lira)約值美金一九·三分

私人的創辦亦與國家的事業平行發展。一九〇四年私人團體 *Le Scuole Per i Contadini dell' Agro romano e delle Paludi Pontine* 開始活動，舉辦巡迴學校及流動材料。更到田野間工作的地方去找尋飄流的學生而追隨着他。

此種創例，做行者甚多，成績都很好。佛蘭舍特男爵 (Baron Leopoldo Franchetti) 於一九一〇年創設 *Associazione Nazionale Per gli Interessi del Mezzogiorno*，其目的亦在於設立嬰兒學校及民衆圖書館等，以贊助國家教育事業。在另一方面，米蘭 (Milan) 的 *Società Umanitaria* 則努力於職業教育；*Consorzio Nazionale Emigrazione e Lavoro*，致力於移民之道德上及文化上的幫助；米蘭之 *Gruppo d' Azione Per Le Scuole del Popolo* 乃從事於增進教師的訓練。大戰後，意大利政府決定繼續拓大抵抗文盲的征戰，直接利用這些團體的工作，而且「聯合各種活動成爲一種自治的系統，由國家給予經濟上的幫助並受其管轄，但不受專權制度的壓抑，俾其功能的運動得以加速」。最後在一九二一年 *Opera Centro L' Analfabetismo* (抵抗文盲的組織) 正式成立，藉着一九二三年十月三十一日的香第爾法令 (Gentile Law) 的力量，將其活動推廣及於全意大利，不復如從前之僅限於某種地域了。更還利用下列各種機關：The *Associazione Per gli Interessi del Mezzogiorno* (Sardinia, Basilicata, Calabria, Sicily); the *Scuole Per i Contadini dell' Agro romano e delle Paludi Pontine* (Marches, Umbria, Latium, Abruzzi); the *Consorzio Nazionale Emigrazione e Lavoro* (Campania and Molise); the *Società Umanitaria* (Veneto and Venezia

Giulia); the Opera Nazionale Per L'Italia redente (Venezia Tridentina); the Gruppo d'Azione Per le Scuole rurali (Piedmont); the Comitato Ligure Per L'Educazione del Popolo (Liguria); the Ente Nazionale di Cultura (Emilia and Tuscany); the Ente Pugliese di Cultura (Puglie) 以後各種團體所促成的改變皆不甚重要。

上述團體（在一九二八年又增加了一個，名 Opera Nazionale Balilla）的工作除設立夜學及星期學校授予不識字的成人以最基本的教育外，自一九二一年，特別是一九二三年起，舉辦一種極重要的事業。他們受教育部的委任，以五年為期，（期滿可以重委）負責管理未分級的鄉村日校的事務，即是國家不能以直接的有效的方法去管理的小規模的鄉村學校。這種團體，雖然在其所受國家供給之經濟方面須受嚴格的監督，然而在另一方面，在實施教育的計劃上可以十分自由。這種自由對於教法及教材之改革大有裨益，而此即為最後時期中我們的學校之特色。他們對於征服文盲的貢獻極大，雖在好像無法可排除困難的地方亦能表現其成績。他們竭力設法分配不收費的學校用品及教科用書給到校的學生，此種事實對於他們的工作大有幫助。

阻止普及教育之有機的系統之形成及聯合的種種困難很明顯的也阻礙了學齡前的教育機關 (preschoolic institutions) 之增加與拓展。我們已經看見，在統一運動期中，有許多重要的人物都與初期兒童的教育有密切的關係。當統一成功時，就是最為明達者，因為日為更加重大的問題所煩擾，對於這種普及教育之旁枝雖未見完全忽視，然亦必不再行熱烈的參加。嬰兒學校當然仍是繼續增加。在一八八二年僅有三七三間。在一八八

九年已有二一八間，後來到一八九八年有二九八九間，一九一五年有五二二九間，一九二七年有七〇六九間，到學兒童在六十萬以上。可是，一直到前十年意大利纔認為嬰兒學校的問題是將來最重要的一個問題。藉着第爾的改革，法西斯蒂政府對於母道及兒童期本已十分注意者，至此乃對於這個問題作一種初步的系統的解決。在一九二三年以前，嬰兒學校被認為慈善機關，依靠內政部（Ministry of the Interior）的維持，一如其他慈善事業。自第爾改革之後，這種學校乃漸漸明確地傾向於教育部，到現在已被認為準備小學教育的一種教育機關。在過去事業中，其有貢獻於嬰兒學校者，除 *Associazione Nazionale Per il Mezzogiorno d' Italia*, *Associazione Per gli Interessi del Mezzogiorno*, *Lega Nazionale*, *Opera Nazionale Per l'Italia redente* 幾個團體的工作之外，尚有一個最近的機關 *Opera Nazionale Per l'Assistenza e la Protezione della Maternita e dell' Infanzia*，設立於一九二五年十月十日的法令頒布之後，然其服務之成績已大有可觀。

可是，我們不能說教師們之精神上的準備與教學的概念及方法和小學數量的增加有相同的進步，尤其是一八九〇年之後。思想界之實證主義的降臨，社會及政治生活上帶有共濟會的色彩的平民主義的降臨，都迅速地改變了小學教師的心靈及文化，他們都很容易受過激派及淺薄的運動所影響的，因為他們在師範學校裏所得到的知識實在太無組織了。

幾年來教育的理想已經根本的改變過來，漸漸地離開了本地的傳統的觀念。原子論的科學主義及下等的、破壞的、消極的、理性主義開始在公立學校中流行起來，跟着便是一種軟弱的空虛的人道主義，把所有健全的民

族自尊心都破壞無遺，當然絲毫不能提高人民的良心到人類的博愛之高等的境界，一種反對宗教至少是漠視宗教問題的還俗主義，對於任何沒有偏見的知識採取一種頑固的、無理的、敵視的態度，結果便流入於偽科學的、乾枯的、沒有精神的、百科全書主義的理想，這種主義要把心靈從迷信中解放出來，再引到人類生活之真實的興趣之具體的考察。我們將見到香第爾改革的創造性即在於把教師的訓練從一切亂雜的障礙的重疊物中解放出來，引導小學校重返於其天然的使命，同時給予教師們以社會所付托於他們之工作的真正意義。

中等教育——新國家內中等教育的歷史便沒有這樣活潑的精神。我們傳統下來最特殊的學校是文科中學（*ginnasio-liceo*），就大體而論仍舊保留着卡薩特法令所給它的結構。它戰勝了實證主義期內一切的缺憾，因為它早已深入人心。它到現在仍不失為指導階級之最好的制度。

在另一方面，中等教育的其他分支已有非常的增加與發展，就是所謂工業的分支（工業學院及工業學校），這在卡薩特法令中不過僅具其主要的規模。法令中規定工業學校是工業學院的一種預備學校。可是，在下層階級之要求的壓迫之下，它不久便變為自身具有特殊目的的一種學校，這便是為人民準備各種小職業的一種中學。好幾年來它把這種工作做得十分好，可是原來的目的——給青年人以升入工業學院的一種良好的準備——便完全失敗了。它在國內推廣得異常迅速，這樁事實便足以證明它是可以滿足下層中等階級及普通階級之真實的要求的。工業學校的數目，在一八七一—七二年間是六二，到一九〇八—〇九年間已增到二一八。在本世紀的最初十五年中，它的最大的增加和國內猛烈的經濟的及實業的活動時期適相照合。就是工業學院亦能

滿足相似的迫切的需要。卡薩特法令使它成爲一種富有彈性的學校，可以漸漸的具有最能適應本地要求的特性。在受普通教育的人所必需的普通文化的教學之單獨的基礎上，工業學院在事實上已能依着需要，把它分成幾組。物理數學組採取一種科學的方向，結果只有志願進物理、數學、及自然科學部的學生纔來選讀。其他各組皆有一種確定的專業的及十分專門的性質。不但有實業及商業組，而且還有紡織實業組（Peruggino），機械建築及電器工程組（Leghorn, Naples）等等。

這種學院和比較嚴格的職業學校——在統一之前意大利全國內大部分幾乎完全沒有這種學校，因新國家之努力，數量增加得很快。它們對於我國經濟的復興佔一十分重要的位置，尤其是農業的復興及實業的興起與發展，特別又是南部意大利，在一八八〇年以前是完全沒有實業的。

**高等教育**——大學的專業學院，雖是一種最近的創設，然於專業方面已經表現其極大的效能。新國家的確由舊時遺傳下來許多大學，（不特從前，到現在仍是太多！）不過他們所有的僅僅是傳統的文學院及神學院。統一運動時期實在沒有知道大學內有一種真正的科學的遺傳。惟有在新王國憲法所頒布的新自由的氣息中，大學生活纔開始醒覺過來。在一八八〇年以後，我們大學的各學院，已經熟習於比較先進的歐洲各大學之科學的方法，也運用了幾種工具顯示了一些驚人的事跡，惟就大部分言，仍未見其充分。雖至今日，大學在尊嚴上及數量上都已大大增加的時候（因爲在大學的旁邊，不久便起來了女子高級訓練學校工程學校，工藝學院，及高級商業及農業學校等等），各學院尤其是實驗科學院，因爲經費不充足的緣故，仍然不能不過一種困窮的生活。

## 香第爾改革

香第爾改革（一九二三年）本身所碰着的是一個有力量的複雜的有機體，這種有機體雖然隨處顯示其重大的缺憾，然亦代表數世紀來熱烈的工作的結果，惟此種結果非出於重大的犧牲罷了。這次的改革其實並沒有把這種有機體完全革命，雖其表面好似如此。如果爲篇幅所允許，我們極容易證明香第爾不過以他的革新來促成已經準備了十餘年之發展的自然歷程。不過這種證明也沒有多大的關係，因爲這次改革的價值並不全在於組織的改變及法律的條文，而實在於它在學校中所要灌注及喚醒的精神。要把過去之最後的抵抗打倒，引入於思想的運動，而此種運動在當時國內最有生氣的文化中已經暢行無阻，其結果勢必從根本上改革國家的教育。學校的改革惟有以改變精神爲條件纔有實效。因此它已不是一朝一夕的工作，也非單獨一人所能辦。惟有當教育及其所從出之文化的新概念成爲意大利教師們之親切的信念及新信仰的時候，香第爾改革纔能發生效力。自香第爾離開教育部之後，我們對於普通教育之一般的復古的傾向，嘗深致歎息者，這種改革之全部內在的性質亦足以說明之。這就足以表明操管轄學校之大權的總長及當局者並沒有常常把他們自己提到和提示教育方法及教育制度之改革的概念同高的地位。

基本的原則——香第爾獲得教育政權之後，不久便在 *Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione*

（一九二二年十一月二十七日）秋季常會開幕時很清楚地發表其改革的基礎。他指明自一八五九年以來，所有的嘗試都是零碎的改革，沒有當這個問題是一種有機的整個。意大利的學校確爲許多法令所管轄，但沒有其

本身的法令。支離破碎的法令多懷疑的空氣必須革除淨盡。必須予學校、教師、學生以自由，『以及和此種自由之範圍相應的責任，這是在文化的上升中決定要擴展的，而文化又是自由之進步的勝利。』考試的制度必須改革，尤其是大學的特種考試，因為這種考試只有強迫學生證明其已經獲得某種知識，而不是要他證明其已經學會如何學習、思維、及反省。爲達到同一的目的，在大學行政上必須確定自治的原則。謀一切教育之改進的財政上的供給固不可少，然而同時也必須節省與經濟，纔不致使學校趨於貧弱。良好的私立學校應該允許他們和公立學校並駕齊驅，因為學校生活已是國民的反映，則私立學校及一切私人的創業都必須一律合作，不過私人舉辦的教育必須受國家之嚴格的監督罷了。但是，無論公私立學校都必須依照着它本身發展的原則而進行；法令規章不是創造學校的；學校和學校的教師必須明瞭他們自己的宗旨。因此必須注意於教師的養成。

國家的文化被認爲心靈之高級的需要無有甚於今日者，此種需要不僅是屬於美學的即抽象的理智的，而且也是倫理的及宗教的。因為沒有倫理的及宗教的內容之學校是一種矛盾。學校不是心靈上升的形式及工具，簡直就是上升的本身，它是人及良心之形成。沒有什麼良心其所具的形式是與其自己的內容及信仰漠不相關的。每一種信仰都是神聖的；但它必須是一種信仰，國家是意大利人民之最高無上的良心，必須用一種嚴正的確定的態度及對於其自身義務之明確的了解去維持意大利的學校，而意大利的學校必須是爲其普通的信仰而存在的一種人類的學校；但它同時又必須常常是爲其國家的信仰而存在的一個意大利學校。這是一種廣大的政府的計劃，香第爾幾乎在幾個月之內把它完全實現出來。此地不能說明中央及地方行

政的結構之所以要簡單化及減縮，以期促進改革計畫及使之節省經費的緣故。或者比較適宜的還是將立法者所欲在教學上通行一致的新精神提出一種解釋來，因為這次改革之最偉大的創造性即在於此。

**小學**——雖然從外表的觀察，小學似乎沒有經過一種劇烈的改革，可是，注重學校之精神的人不能不承認，小學系統中的革新最為深切而且對於國民之精神的形成必定發生明確的影響。一九〇四年奧蘭多法令所創設的成熟考試 (maturity examination) 已經廢除。此種考試照例是在小學第四年完了後舉行，結果是降低了中學的標準。小學又成爲一種本身自具目的的自動的有機體。一個學生要進中學，必須經過一種入學考試。現在又回復到五年小學的制度，小學教育分爲三個階段：預備段、低級段和高級段。第一階段在立法上構成一種絕大的進步，通常修業期三年，包含母親學校 (maternal school) 或嬰兒學校，凡未達強迫教育年齡 (譯者按：卽六歲) 的兒童進之。第二階段修業期三年，第三階段修業期二年，實言之，這兩個階段纔構成真正的小學教育。最後，由一九二三年十二月三十一日勅令規定強迫教育推廣至於盲、啞、聾、殘廢的兒童。加之，對於逃避強迫教育者之處罰也益加嚴厲。小學之後，繼之以職業準備的補充科，包含第六、第七、及第八三個年級，其設科之性質與其所在我心中區域之環境，活動及習慣有一種自然的應合。這種科目最近又復修訂，現在要把它系統化，使成爲一種有機的及確定的編制。

前面已經說過，香第爾改革承認而且拓大教育團體的功能，使他們一致參加 *Comitato Contro L'Analfabetismo* (剷除文盲委員會) 的工作。教科用書要經過政府委員會的審查，因此不知取消了多少教科書。頒布

了一個命令，凡是政府所公佈的書單內沒有名字的教科書一律不准採用。教師的任用皆根據於競爭，除呈驗憑證外，還須通過考試。他們的經濟狀況也已經改善了。

師範學校已經改為教師學院 (*Istituto magistrale*)，具有一種絕不相同的目標。事實上，這種新的學院已經拋棄一切專業的及百科全書的目的，成為帶有人文主義的特性的一種有機的學校，和古典的文科中學 (*Classico-liceo*) 十分相像。後面將要講到的女子高等學院 (*higher training institutes for women*) 的改變，也和師資訓練的改革有密切的關係。最後，由於一九二三年十二月的勅令，關於學校建築的重要條文始經規定，而此常為新王國最迫切的問題之一。

課程——改革中之最富創始性也是最為基本的部分在於小學和中學的新課程。此處的革新並不在於一種抽象的課程替代另一種抽象的課程，取消或引進某種固定的訓練或固定的觀念，或是其他任何外部的改變，但是在於努力引導學校重返於其自然的工作，因為它已經為實證主義的及還俗主義的觀念所傳播的教育之抽象的考究漸漸地引入迷途了。改革途經中所碰着的惟一真正的障礙是為此種觀念所侵染的許多教師之舊式的、炫學的、概略的、及專斷的、心靈。

新課程不許有任何媒介物介於學生和教師之間，並且拒絕用任何方法預定教學過程的教學方法之存在。教師要較學生為優勝，那是任何有效的教育之第一個條件，然此所謂優勝並不是一勞求逸地得到的某種研究，或相當問題之解決，或某種技術的程序之學習，而是人較人為優勝。故欲獲得及增強這種優勝的地位必須天天

努力檢查自己的本身，繼續不斷的解決新的具體問題，如此則雖在山區學校中之最低年級亦可因之而興起。因此教師應該磨練自己的人格，研求及增進自己的學識，而不應把自己過於專業化了。在另一方面，新課程不主張強求教師以一種預定的知識，使之再灌注於學生。它不過是指示方向。它指明給教師知道國家所期望於其每年工作所應有的結果。爲求達此結果，它乃任其自由運用適宜的工具，此種工具，爲着種種理由，常常依着教師所在的實際情境而改變。學校不應該希望從教師的腦筋裏舀出現成的知識或灌注確定數目的觀念到學生的腦筋裏去，但應設法引導學生漸漸地從對於歷史、生活、及自然的經驗中去認識其自己的人性。從這一方面看，立法者必須限制其自己的功能於指示目標。教師必須自己去尋求其路徑。

這種教師的工作對於歷史之具體的真實性之依附，打破一種在我們教育學的文化中習染已深的受了實證主義之影響的偏見，此種偏見雖未經清楚地覺察到，然已深入人心：即是，教師應該完全成一種還俗的及科學的宣傳之社會的使命。

我們不要忘却師範學校及師資訓練在其因襲的形式中回復到實證主義及非宗教的還俗主義得勢的時期。現在，實證主義要以科學再造國家及人類的重大使命付托於小學。這一點是所有實證主義的教師俱表示贊同的。在他們的後繼者及門徒中，此種觀念乃自然地擅定了最爲奇特怪誕的形式。漸漸地，教師們確信他們應該委身於一種還俗的僧侶職務，他們的使命是以事實之理性的考驗及不偏的觀察爲工具，從家庭、社會、及宗教的偶像中去解放心靈，他們要從母親及僧侶的寓言中去解放兒童的思想，從方言中去解放國語，從情操中去解放

理性，甚至從愛國的狹隘性中去解放人性的意識。他們最後否認對於兒童智慧及出自農民或粗陋的婦人口中之多年的經驗的一切價值。經驗的觀察（事物的功課與客觀的功課）及自然事實的分析漸漸地代替了藝術和宗教的位置。甚至精神的事實被降至自然的事實的平面，以使用一種較為科學的方法來傳授。帶有法蘭西特性之理性主義的及分析的方法侵入小學教育的一切範圍之內，從宗教的教學到歷史的教學，從道德的觀念到衛生的觀念。民衆學校，原來是專為給予人民以比較豐富的意識而設立的，到現在幾乎完全與人民及國民實際生活分離，故亦因此終止其生命。在本世紀的最初二十年間，當局的教育理論着重於方法與教育之具體事實的離異，甚至達於荒謬的地步。

真正想做一個教師的人絕不要穿上一套專業的外衣，（如果已經穿上，他必須自己脫下來）因為教育是人與人間的交通，又因為炫學或專業的誇大之任何形式不特不能有助於這種交通，反足以阻礙之。所以同樣的理由，凡是真正想對於學生發生一種有實效的影響的教師，尤其是對於所教育的勞工階級及鄉村階級，必須當心不要墮入於空虛的奇念，以為他必須把人民的靈魂從其習染已深的偏見中解放出來，使它發揚光大而提高到科學的平面。

在公立學校及小學裏，理知的教育絕不能如實證主義的教師們之所了解的意義去傳授。知識是一件神聖的東西，但須在其適當的空間與時間；否則它將成為空論，文字主義，或是更壞的東西。哲學是一種更加神聖的東西，但亦須在其適當的地位。哲學的研究絕不宜予教師以一種向民間宣傳的系統。它必須擴大教師們的心胸，使

他們相信雖通俗的智慧及留在工人或主婦口中之多年的傳說亦是哲學。學校裏無論那一個學級絕不宜從一種抽象的課程做起，必須從學生之實在的人格出發，因此引導他到一種對於其自身及世界有更加明瞭的意識的境界。凡是不依照這種方法做的學校都是不合於教育的，而且違反人類所具有之寶貴的自由——他的精神發展的自由。依照亞理士多德之奇特的隱喻，教師是一個理知的產婆。他的職責不在於宣傳而使學生皈依一種確定的信仰，但在於促進及幫助其反省的歷程，使他的心靈從此更加清楚地認識其自身及世界。

壞的教師常把這種教育所應促進的自我意識的歷程弄得混亂了，代之以一種完全不同的東西，甚或完全相反的東西；以一種內容代替了另一種內容，——一若真理在於一種確定的客觀的及外界的內容之中，而不在于心靈所尋求之活動的本身者。

新課程所引進來的最堪注意的革新：以宗教的教學為學校的中心教學而且幾乎是學校的靈魂；繪畫，唱歌，家庭藝術，圖解作文，娛樂的藝業俱視為學生的人格之自由的表现；在教學國語上予方言以重要的位置；凡是不能充分了解真正的知識及真理是在於心靈之傾向及其自我的意識，而不在於一種固定的思想的內容的人，對於足以引起評議，稱讚，批論之反響的一切意見都不能領會。雖說我們有權可以改變每個學生所具有的信仰及觀念的中心，無論如何我們改變的方法不能拿我們的中心來替代它的位置，但應該促進其更豐富及更複雜的個人經驗，這便無異於說擴展他所已經具有而我們武斷地稱之為錯誤的真理。就是可以拿我們的智慧來代替學生的無知我們都不應該做，因為他們的無知畢竟是他們的，是構成他們的人格的原素，不管他們的人格是如

何的鄙陋與狹小。假如把我們的智慧轉移給他們，它亦不能和他們的精神相混合。它將停留在他們的思想與行爲之最內在的動機之外。約言之，它將爲學院派，炫學者，僞君子，出爾反爾及言行不一致的人的智慧。在過去十年中，我們的小學已經受夠了這種虛偽的抽象知識之破壞的動作，這種東西純粹是分析的，批評的，消極的。

宗教教學的地位——新課程起於反抗這種思潮的反動運動，這種思潮把學校和生活分離，否認歷史，傳統，及最不可絕滅的精神的需求之地位，而藉名是謀少數個別的心靈之抽象的精美，這種課程顧到學生的身體與精神，以及所有他的志望，他的國民的特性，他的歷史的真實性。他們不要拿虛棧的抽象的人（*l'homme abstrait*）以自娛。現在，這個學生是一個宗教的人，不是在實證主義的因襲的意義上的一個科學的人。所以宗教的教育是需要的。這是什麼意思呢？難道我們必須宣告科學的死罪，而引導學校回復到『不開明的時代』去嗎？上述的意思是說，科學必須在其適當的時地去教學，而且已然是科學，我們就不能讓它有判斷宗教的任何權利。而且可以確定的說，一般的宗教及特殊的天主教從來不是一種錯誤與偏見的組織。它常是一種完全的人生的直覺，是一種真理的重要的結構與十分深奧的系統，哲學可以運用其方法把它潤飾在一種新的形式之下而以新的結構表現之，但它不能摧殘之使成爲一種固定的真理的具體的形式。只有極少數的肺臟可以呼吸到哲學思想之稀薄的空氣。

新課程雖然力勸所有的教師，甚至所謂自由思想家者，去尊重這種從母親或祖母嘴裏學來的真理的核心，可是並沒有慫恿他們去欺騙自己。它激勵他們變爲更加智慧，更加富有人性，隨處可以看出真理，甚至在最爲率

直的誠信之中，甚至在兒童的坦白之中，這種兒童不能想像世界上的一種神聖的秩序，除非把它化爲人形。它激勵他們尊重學生的良心，這是他們所以能夠用比較複雜的真理的名義去教學生的第一個必需的條件。

像意大利這樣一個天主教的國家，到學校來的學生都帶有一種已經受過天主教的指示的心靈。一個教師的工作不在於摧殘家庭已經確立的勢力，而在於指導它益加合乎理性，而且提防它不要離開正路。他必須鼓勵學生對於自己所帶來的內容要有反省的醒覺。他必須幫助他把它漸漸的精神化，潤飾之，擴展之。總一句話，新課程忠告一般教師要依着使曼蘇尼 (Alessandro Manzoni) 的宗教事業具有生氣的精神去創造自己。

美術教育——除了如此深切地了解到的宗教教學之外，香第爾的課程之第二種重要的革新是了解藝術教學的新方法。藝術的練習應該朝向一個目標；它必須在所有的形式上去促進及訓練學生的表現能力。它必須幫助他說話正確而清楚，因爲甚至唱歌、繪畫、造塑和遊戲都是語言的形式。

我們已經說過，學校絕不宜以自己的內容及精神世界——這些無非是專斷的抽象的——去代替學生從家裏帶來的而且用其個人的經驗建造起來的內容及世界。凡是不依照這種態度去進行的人就不會教育學生的人格，不特不能造就他，反而把他分裂了。關於表現方面也是一樣，而且我們看到一種事實，人格與表現是一種單獨的真實性之兩方面，在其活的整個性之外，簡直無從想像。在教師方面說，要促進及訓練表現，須預先假定對於學生人格有一種嚴正的尊重，這種尊重絕不能縮減到一種被動的接收，也不能對於學生所製作的初次的塗鴉有一種無意識的捧場。總之，我們要有一種極清楚的信念，每一個人在其精神上都有他自己的教師，因此，應有

一種堅確的決定，永遠不要拿外界的模型去代替或強制學生，因為他在唱歌，繪畫，敘述，和造型時，就是表現他的精神。

作者對於其自己的表現，一定會感到不滿足，只要我們希望他有所改正以謀進步。我們之參與其中無非是要藉此以引起其心中不滿之感。就是這一種事情，我們也只能採取一種間接的方法，教育他豐富他的心靈與擴展他心智的水平線，格外清楚地認識自己，而不應該隨時去指摘其個人的錯誤。這便是為什麼新課程要諄諄告誡教師們『尊重兒童在當時所僅能做到的初次的無一定形式的甚至有時十分可笑的信筆塗鴉』的理由。繪畫，唱歌，語言，及遊戲往往是學生整個人格之全部的及綜合的表現：他的人格進步了，他們也就跟着豐富，完成，與精確了。線與字的貧乏與粗糙不僅是表現的工具之貧乏與粗糙，而且是心靈之貧乏與粗糙，觀察與注意的缺乏，意志的缺乏。

假如一個教師把他自己只限於改正線或字，則他的工作是徒勞無功的。放在這裏我們又須反復申明，年幼學生之無一定形式的塗鴉，無非是他的思想的些微的秩序的表現，其中所包含的真理實較多於教師在不適當的時期中所擅自加入的精確的改正。真理不在於一種固定的表現，而在於表現的真理。

百科全書的成見已經把所有自然的活動都從小學教學中除去了。使它變成虛偽的東西。使它和生活完全分離。家庭和社會是兒童常受積極訓練的場所，我們可曾見到在家庭和社會之真實的生活中有什麼抽象的，空虛的，虛偽的東西如同一種客觀的功課或是一種文法的分析嗎？

當兒童初進學校的時候，絕不宜強迫他把他的人性丟棄在門口當爲一種無用的妨害學校學習的障礙物。凡是最能接受他的人性，即是他的真實的興趣，他的好奇心，及他的情緒的生活的學校，就是最像一個真正的學校！惟有從他的同伴的交接中得來的知識纔是真正的知識；即是，惟有這種知識纔能慢慢地組織學生的人格，指示他在生活中的方向，給他一種性格。這是新課程所以要排除妨害心靈及使心臟枯竭的陳腐的觀念，而代之以詩歌的直接知識，藝術的作品，歷史上的偉大人物，及通俗的傳說的理由。

因此，可知這不是一種多少的問題。它的目的在於以生命來代替死亡，以有實效的文化代替淺薄的文化，以誠摯代替虛偽。香第爾的改革已經使人性回復到兒童的學校。

中等教育的改革——同樣的構成的精神充滿於中等教育的改變。我們已經知道，卡薩特法令也是幾位有價值的人弄出來的，他們都具有充分的力量，而且能够盡量地利用統一運動時期中最偉大的思想家之深奧的精神的經驗。在卡薩特法令之後，教育法令中之最能接受對於一個現代大國中中學的最高功能之充分的了解之指導者要首推一九二三年五月六日的法令。其方式之調協及計畫之健全使最不尊重之者亦不能不加以注意。

現在中學的課程是多而且紛亂的，改革案乃代之以一種單純的課程，至少在低級是如此，爲高級的職業訓練或大學訓練的準備。在其基本的要點上，低級的課程變成一致的，雖在各級的學校中仍擯定不同的名字。爲着重大教訓的要求，當時的立法者要加速教育的機關，凡是人數最爲擠擁的學校，都把他分成兩個，而予以一種有

機的個性，同時把所有各校的課程數目一律減少。在這種情勢之下，當然是不能把各級學校的低級聯合起來的。不特設立了一種單一的入學考試以爲一切低級中學之用（*gimnasio* 卽文科中學的前段，教師學院，及低級專門學院）而且這種不同的學校之整頓，也依據同一的標準。一種堅實的古典的基礎，文學的和科學的訓練之適當的比例，柔韌而富有彈性的課程，相關科目的聯絡，都是一切低級課程中之基本的特徵。其中些微不同的地方無非爲着教育上的便利。繪畫及速寫引進到專門學院低級四年課程之中。繪畫，音樂及唱歌初步，及樂器研究選修引進了教師學院的低級四年課程。

從前的工業學校和師範學校是兩種非驢非馬的機關，漸漸變成百科全書的學校，已經損傷了這許多的心靈，枯竭了這許多的心臟，現在已經根本的改造，最後乃定爲教授一種有實效的，構成的，訓練的場所。這種訓練在下層階級之心智訓練上已經感覺其有效的影響，其在從前在這兩種學校中所得到的滋養都是抽象的，荒謬的，東西。工業學校應有其本身的目的，其準備專門學院的功能已經剝奪。這種功能已經爲低級專門學院所取去。最初只爲少數女子師範學校所具有的低級課程已經加到師資訓練的學校裏去了。

新的工業學校須純粹以完成志願從事小職業者之訓練爲目的。爲着這種原因，乃叫做補充學校。凡是不能達到實際應用之目的科目概不列入。最近又復稍爲改變，惟未見十分成功，大概不久仍須回復到香第爾改革之補充學校。

教師的準備——新的七年制的教師學院（*istituto magistrale*）是替代舊制女子補充學校（三年）及

師範學校（三年）的，已經成爲組織上及教育學的完成上之小小的傑作。所有從前爲專業的偏見所引入的膚淺的科目而對於學校之真實的宗旨無關緊要者（書法，女子藝術，農業，手工，實習）一概廢除。代之以拉丁文，哲學及樂器研究選修的教學。高級教師學院的編制雖在凡俗人的眼光中亦不見得不調協與無組織。

高級中學，——繼續的高級課程都是從進備的古典課程之單一的本身分枝出來的，就是從教師學院的四年和京奈梭（ginnasio）的五年：古典的尼梭（liceo）和從前一樣爲三年，即文科中學的後段）是從京奈梭分枝而來的；高級教師學院和女子中學（girls' liceo），專爲一般欲受一種廣博的訓練而不願意爲小學教師的青年女子而設，）修業期俱爲三年，是從低級教師學院分枝而來的；從低級專門學院分出來的有兩枝，其一是高級專門學院，又分爲兩科（測量科和商業簿記科）又其一是理科中學（scientific liceo）這是一個自治的四年的學校，與文科中學平行，不過組織上大不相同（有一種現代外國語及一種廣博的科學研究，但是沒有希臘文，）所以替代從前專門學院中之物理數學組的。

就是在這裏，其最重要的還是那種流行於改革案全體的新精神，這種精神堅確地反對那支配了過去二十一年之一切不幸的改革之形式的，狹隘的，官僚派的趨勢。我們在中學的新大廈中可以十分自由的呼吸着。

新法令不剛是把生長在那個時期中之生活淒慘，形式醜陋，的怪物摧陷廓清，即是爲教師而設的京奈梭及現代的京奈梭與尼梭，不剛是把最大的弊病革除殆盡，而且提倡促進公立學校之一切活力，使成功一種有效的競爭，結果可以在全體國民生活中打進一種強有力的衝動。

中等教育改革之精神——最初幾年的結果已是斐然可觀。從前的學校已經機械化，一切精神的內容都已消失，所有自動的形式皆剝奪殆盡，而屈服於令人激怒的行政的劃一之下，這種行政制度是少數專斷的官僚之機警的心靈及組織的頭腦所灌注成功的。要在這種學校中表現一個人的特色是不再可能而且幾乎不合法的事情。因為有兩條至高無上的法令統御着前輩（seniority）沒有過失，對於規則要卑躬屈節地順從。香第爾總長要以活動的機關來代替這一種學校，由活潑的人組織成功，這般人都具有一種強烈的責任心，運用他們有價值的功能而沒有官僚的習氣，而且確信，聰明的活動，對於學校的愛護，真實有效的教學，而非前輩與機械主義，是教學事業中進步的功績之唯一的稱號。

只要指出改革的幾種特點便足以明瞭它給予中等學校以什麼樣的衝動，使他從製造文憑的工廠變為一種提高精神的有力的工具。排除了許多的障礙，為的是要使每個學校都能重新獲得其人格而組成一個有機體，而不是一團散亂肢體的堆積。加之，限制學校設立的數目，減少學生的數量每班至多不得過三十五人，因此中等學校乃卒能達到正當的實現其功能的境界。

以前慣用的前輩的標準完全取消。一切皆以功績為第一位。凡是延納最好的指導員與教授者，給予獎狀，學術權威的聲譽因此增高而其力量亦因此增強。

各級教員皆明令禁止擔任過量的工作，不剛是廢除課外特班的辦法，而且限制私人兼任功課的鐘點。（至多每天一小時）凡是受國家之委托的教授，必須為國家服務，且須繼續進修，以期使自己益加奉職無愧。

最後，這種延續了好幾年的鬥爭達到一個最高峯，考試制度根本改變，採用所謂國家考試的辦法。反對這種改革最激烈的有兩派人：其一是國會中的共濟會員（masons）及民主黨，因為這種辦法使公私立教育之間建立一種平等的機會，無異割讓教育權與操縱大部分私人教育機關之僧侶；又其一是工人團體，因為他們不願意國家管轄教師的工作。

考試的改革——如果不將舊制度中之最大的缺陷盡量消除，則中等學校之有組織的改革是不可能的；在中等教育中，一方面是人文主義的廣博的目標，凡是僅以準備高等學科的研究為職志的機關應以此為惟一的目的是，在另一方面是功利的及職業的目標，凡是特殊的學校俱屬於這一類，在這兩種目標之間的是一種繼續混亂的狀態；對於教師及學生的工作缺乏一種有效的國家的管理；最後，在公立學校中及公私立學校之間缺乏一種正當的競爭，這一種缺乏使各級的教學受到一種致命傷。

香第爾創設一種新的考試制度，把這種缺點一律消除，這種制度大部分是根據於一九二一年六月廿二日克洛西法令的草案，雖然大部分仍是由於他自己的提示。文科中學及理科中學都不再發給文憑。這樣一來，他們可以避免專為職業的緣故要得到一張文憑因此才到學校受訓練的可能性。因此，在過去編制中混亂的最大原因之一便已消除。各地文科中學及理科中學學生所必須參加的成熟考試（maturity examination）成爲一種純粹的簡單的高等學校的入學考試。這種考試和爲專門學院（在各省主要城市）及教師學院（在設有一位學科指導員的地方）學生而設專業考試（examinations for professional fitness）一樣，必須由不是教

這般學生的教授所組織的委員會主持。

補充學校和女子中學仍保留舊時的考試制度。國家考試不能應用於初級教育機關，人數如此擁擠，自具特殊目的之補充學校。女子中學也是如此，因為他們本身具有一種目的，已不廣開升學之路，又不準備專業的實習。即在此種學校中，非經考試亦不發給文憑。

由小學到低級中學，及從小學到高級中學，惟有經過入學考試始得升入。假如中等教育機關變成構成訓練的養成所，則其學生的成熟之惟一自然的判斷便是接收這種學生的教師，而不是準備這種學生的教師。

此種條例使中等學校變為一種強有力的有機體，因而提高他的精神，然而尚未達到完滿的地步，故再加上其他條文以補充之，即在國家當局者的眼光中，公私立學校的權利與義務是平等的。這條法規把從前有利於公立學校學生專利的制度完全取消，但是它同時也強加私立學校以重負，要使他們無愧於讓予給他們的新條件。

新的考試制度和從前的大不相同，因為它必須以測驗成熟的制度為目的，不是僅以考查受試者之破碎的及問答的訓練為已足。它決定要深印一種前所未有的嚴重的性質於各種的學科，喚起與教師及學生之責任心，這種責任心是國民最重要的天職之一，在過去放任的，官僚化的，對於一切不規則的形式卑躬屈節的，忽略最基本的義務的，時代是完全沒有的。

中學課程——和鼓舞初等教育相似的精神充滿着中學的課程編制。改革案公佈的第二天，有一位著名的

文學批評家摩美格梁諾 (Attilio Momigliano) 指出它的創始性及富於生產性。(註)

中學新課程的目的在於促成一種有力的改革及提高學生的訓練。

公佈新課程的小冊子幾乎是最近三十年來對於各種論爭的討論之多少一致的結果之概要的總結。

凡是在當時跟隨著文化論戰的教員都應該認識此種課程是一種極端重要的貢獻，是過去幾世紀中之歷史，批評主義，哲學，及教育學之進步所造成的，我沒有提到其他各門的學問，因為它們所具有的人類的興趣比較的少而且比較的狹窄，其所受普通觀念的運動之影響也比較的少，故完全不在我的論題之內。

在過去幾年中我們已經看見過許多課程。一切都是新課程的準備。它們多少是一種新舊的調和，缺少純一性與堅實性。新課程有其自身所固有的特性，我們這個時代所有的大學者都有一些貢獻。我們讀下去的時候，哲學家，批評家，教育家，和歷史家的名字隨時湧現在我們的心頭，使我們感覺到，在這課程的編制中，現代意大利的出色人物都曾間接地合作過。我不願意提出任何人的名字；他們都太著名了；甚至反對派都敬重他們。教學的造成應該依照幾十年來流行着偉大的精神的觀念，這是公平而且必要的；正因為新課程綱要並不是呆板固定不准變通及提出異議的，或禁制一種有見解的教師的心靈在其範圍之內自由活動的，故格外要這樣。

凡是在當時親身參加過文化論戰的人都可以看見到，這種課程核准了當時戰爭的結果，如一般的反對

(註) 一九二三年十一月九日 Il Giornale d'Italia

作文特別的反對修詞的作文；反對文學史之唯物的，死記的，及乾枯的研究；反對政治史之狹隘性，因為它仍舊是太過以只限於外表的及最彰著的事實，太不留意於比較不引人注意却是基本的事實，如政治制度的演化，社會階級的關係，及其理智的道德的條件，總之，一種文明之最顯著的變遷之多數的緩慢的因素；反對學科之機械的及不充分的人類的概念；反對乾枯的百科全書派的及經院派的哲學研究；反對硬化的，劃一的，及無生氣的訓練概念。凡此種種及許多其他小的事件都出自我們共同文化之綱要的形式。

我們在這種新課程中呼吸到一種比較三十年前更加自由的空氣；那裏所描畫的學校的水平線廣闊得多，而且引人注意得多了。從前一度為講究修詞者之鄙陋及政治的或道德的偏見所排除的科目到現在俱認為是完成我們人類的及本國的文化所必需的東西。因此，課程中規定拉丁文為完成文科中學者所必修；此外為基督教思想，古代各家（如 Lactantius, Tertullian, and St. Augustine）選文翻譯等俱是如此。藝術作品之美術的及人類的價值現在雖在中等學校中亦已取得其應有的優越的地位。因此在一九一四年之前壓制我們，大戰幫助各人公正的去裁判的德意志化的炫學主義也被公開的宣佈其罪狀。

藝術作品是有力的完全的意識的表現，這種讚賞我們奉為神聖。此種情形，縱使我們現在不提，至少在許多人的心目中，也必定伴着一種純粹的美術的評價（雖在此處，我們亦無須說明其討論及例證的成績應歸誰屬）。

對於個別的文明之比較具體的考察常可從這一類科目中得其大概：封建經濟之特徵，英國制度中之虛

信，十八世紀下半年期之經濟的及宗教的自由主義。地理研究已經拓大範圍而實之以更爲具體的觀念，關於這一點不僅是地理學家，而且教育學家，亦有所貢獻。教育學不再是僅從此種科學之古典文字中去研究，而且從具有教育目的之文學，及文學中之除藝術的價值以外，具有心理學的及道德的知識之基礎者，我們從這一類學科中所學到的東西比較從專門的教育學中所得來的更爲有生氣，有時更爲深切。在這一點上，哲學的，教育的，及文學的課程，以及小學教師之資格的『序文』或者是高出於這本小冊子中之其餘各部分。

這種課程之奇特的性質不在於上面已經指出的各點，而在於課程的全部。它在於充滿着他們的結構中之明晰的判斷，在於編制課程的人感覺得已經到了一個時期，應該把現代知識運動中一切放鬆了的線索收集起來，指示在其中造就出來的教師知道現在成熟的時代已經做了一些什麼東西，爲什麼在歷史及人類意識之廣大的及平衡的觀點上，它表現出空前的成績。

自然的，這種課程具有一種理想主義的趨勢，但是我找不出任何足以限制教師之精神的自然的地方，沒有公式，沒有特殊的教條；教師儘可提出反抗。本文作者不是一個哲學家，因此他不是一個有偏見的判斷者。這種課程之唯一的理想主義的部分是人類的豐腴及道德的探求，然此正是我們所必須承認是這派哲學的功績，是所有受過教育的意大利人之獲得的遺傳。在這一點上，編制課程的人保持著稀有的慎重，我不能不稱之爲一種歷史的恬靜——這種公正的態度，將來的後裔將用之以衡量這種思潮在現在意大利文化空氣中所造成的貢獻。

『高等教育的改革』——一九二三年九月三十日頒布大學改革令，將大學制度置於新基礎之上。要明瞭此種法令之活潑的精神，最好是回憶改革者香第爾總長在『羅馬大學一九二〇年度就職詞』中所說的話：

『在中古時代，全部的知識都是從書本上學來的。正是因書本上的知識是一種神聖的遺傳物，應該保存傳授，評註，讚賞，不應有任何修改的可能，所以評註便引起了種種的意見，或者如通常所說的叫做學說，而各種學校的生徒便接受這種學說，做成各人的論文及論證。著名的 *summae* 便是供給現成的知識，以備他人之接受與傳遞者。這種教學的形式繼續存在於大學中，在大學範圍之外，甚至當古代學問根本發生動搖而被毀壞的時候，仍舊是存在着。其後，此種 *summae* 便代之以論文及教授用書；在一切學術法典中，直到前世紀的上半期，一個教授爲了宗教的及政治的原因，絕不准其離開他自己已經著好或選好，而且已經審核過而刊印出來的論著。其實，有一種固定的課程的學校是一種中古時代的制度。在中古時代，所謂科學知識便是已經獲得而加上評註的知識。在這種知識之上，再加上一種科學，似乎是它的最穩固的保證，這便是啓示的真理 (*revealed truth*) 的科學。直到今日我們纔真正的知道，當一種啓示的真理或一種已經確定的知識（它們是同樣的東西）是存在於我們思想之外的某種東西，這是一種荒誕無稽之言；在名詞上是一種矛盾。因此，我們很敏銳的感覺到我們的大學實在有根本改革之必要。』

事實上，『在大學的門牆之內，起了一種全部的革命，使得學科的編制可與大學所必須負責的對於知識之新了解 (*new understanding*) 相適應。這種新了解不是我們現在一種突然的創造，是現代全部的精神的

運動，其本身已經達到一種成熟的意識，同時我們環顧大學，仍然是保持着上面所說科學還是根本上帶有神學的意味時代的狀態。」

大學改革完全是此種對於知識之新了解所鼓舞起來的，同時又完成了中小學校之改組所發動的大建築。就是最不尊重這種改革的人也會感覺到，第一種印象便是眼光的清澈及執行的縝密與穩固，雖至極細微的地方都是如此。其實我們站在一所特級的大建築之前；其所以特級乃由於它的線的單純及其各部的調和。香第爾能夠戰勝最大的困難，此種困難常足以阻止我們高等教育制度中通行的標準之有組織的及勇敢的修訂，他能夠想出方法來充分的滿足各種反對之正當的要求。

我們高等教育編制中之最大的缺點是學院本身的數目過多，組織單調劃一，缺少教育的及行政的自由。同一是一類學問的高等教育機關太多了，比如，文學院和法學院都是太多，因為缺乏工具及學生，並且我們必須自己承認缺乏真正有價值的教授，所以這些學院都過着一種淒慘的生活。缺少足以光照全國的重要文化中心，缺少組織堅實的高等專業機關。因此存在着一種暗淡的平庸的劃一性，足為我們科學生活的元氣及創造性的致命傷，因此又足以致一般的文化於死地。

此時自然地呈現於最公正而勇敢的主張積極改革大學者之心中的第一種解決，同時或者亦是最初呈現於香第爾心中者，便是廢除小的大學，充實大的大學。第二種解決是保留一切現存的學術中心，但從大學的正幹上斫去許多寄生的，足以致他人之死命的枯枝。

這種解決，在抽象方面雖然極其明顯，然而等到施諸實際時便碰着難以超越的障礙。將歷史上早經成立而幾乎與其在城市或地方的生命同其久遠的學術中心用一種權威的動作把它一掃而空，這種手續，未免過於專斷。而且還有錯誤的危險，有時會以一個在小小的範圍之內可以發生相當功能的機關當爲無用，因而摧殘生命的根源，因爲這種機關是正在渴望着更加適宜的情境以顯示其所有的生產力。在另一方面，像米蘭和帕亞那（Milan and Siena）這樣的城市，他們準備着最大的犧牲，準備着肩承他們的高等學術機關的完全負擔，我們怎能裁奪他們的學術中心呢？

香第爾把問題解決得最好。國家並不廢除任何的學術中心。國家直接地適宜地維持十間規模最大而且最完備的大學，這是第一類的大學，（註）分設十個不同的地方（Bologna, Cagliari, Genoa, Naples, Palermo, Padua, Pavia, Pisa, Rome, Turin）。這是由國家負擔一切經費之僅有的十間大學，要把他們造成一種特殊的地位，足以和各國最大的大學相頡頏，也是真正負擔國家的科學生命之僅有的大學。此外其經費由國家完全負擔者尚有六個工程學校（Tolagna, Naples, Padua, Palermo, Pisa, and Rome），一個建築學校（Rome），三個高等教師學院（Florence, Messina, Rome），最後一種我們往後還要提及。其餘的大學，如真能適應當地之迫切的需求者，國家亦力助其盡量的發展。經過一種特殊的辦法，他們乃改爲由國家津貼的大學，即是這種大學必須由其所在的城市及地域扶植之。Catania, Macerata, Messina, Milan, Modena, Parma, Sassari, and

（註）這十間大學舉辦四個傳統的學院（法，醫，文理）及藥學專科。

Sienna) 諸地的大學俱屬於這一類，這是第二類的大學。(註一)

最後，凡是私人或私人團體所創設的大學及自由學術機關，只要他們能夠遵守管理國立大學的根本規程，國家也准予立案並給予與國立大學競爭的權利。

事實上此等自由學術機關將與國立大學及學院處於同等的地位，而可以和後者在實力上相競爭，因為在國家考試上，無論政府的及私人的學校都是同等看待的，最後惟有成績最好的可以得到勝利。Camerino, Ferrara, Perugia, (註二) and Urbino 諸地的大學和米蘭聖心的天主教大學(Catholic University of the Sacred Heart of Milan) 屬於這一類，叫做第三類的大學。最後一個大學的設立滿足了意大利天主教徒懷之已久的願望，同時也引起了民主黨人及自由黨人之最劇烈的反對。法西斯蒂黨政府用這種聰明的寬宏的手段，給予天主教徒以一種絕好的機會，得與意大利大學中之最偉大的教師之成熟的科學思想相競爭，以顯示其自己的訓練之真實與有效。國家之真正的目的並不是要把天主教徒和現代文化之最活潑的精神的思潮隔離，反而是要強迫他們好好的思索一番，從這種文化之真實價值的觀點去證明他們的天主教教義的價值。

(註一)下列各校後來亦加入這一類：佛羅梭斯大學替代 Istituto di Studi Superiori；米蘭大學替代 Accademia Scientifica Letteraria and R. R. Istituto Clinici；米蘭工程學校替代 Istituto Tecnico Superiore；杜林工程學校；熱那亞高等海軍學校；巴利(Bari)大學。

(註二)Perugia 大學現已改為國立大學，歸入第二類。

大學的行政——正如在中等教育的改革一樣，教育總長在此處試爲提出兩種的要求，這在淺薄的人看來是矛盾的，但在實際上正是任何精神的真實之兩種重要的成分；一方面是自由，另一方面是訓練與責任。他企圖不僅要給予自由的大學（譯者按：即上述第三類的私立大學）以充分行政的、教育的、及訓練的自治權，而且要給予其餘兩類的國立大學以同樣的權。大學俱被賦予一種法人的資格，並付托一種經濟及內部管理與自立預算之權。每個大學及學院，除開其自己所固有的贈金之外，有政府每年照預算額所供給的經費，團體或私人的捐款，學雜各費的收入，以及科學機關的任何工作的酬報，所有這種經費，每個大學及高等學院皆得自行處理。

行政的、經濟的、及內部的管理皆委托於行政會議（councils of administration），這種會議由校長、教授代表二人，及政府代表二人組織而成。團體及私人擔負一個大學或學院之經常維持費其數目達到國家所供給之預算數目十分之一者得指派代表出席會議。

大學預算必須供給一切事業的費用。在國立大學及學院中，終身教授及供職祕書處的書記受國家直接的監督。

劃一的辦法已經廢除，每間大學或高等學院有一種特殊的學則，規定各學院及學校之課程及其等級與支配以及教授的方法。甚至任命教授的大權，喬第爾亦委其優先權於教授會之手，先由其推薦三人，最後由最高會議（superior council）所委派的委員會選擇一位。

費得爾總長（Minister Fedele）已經一部分回復到舊的制度，但是，希望現在這種非驢非馬的制度行將廢

除，再授大學以推薦三位教授的特權。

這樣香第爾把高等教育放在一個更能適應地方情境及特殊需要的地位。新制度助長分化作用，永遠廢棄那種毫無益處的劃一辦法，因為它是使得我們的學院日趨於腐化的最嚴重的理由之一。

大學的考試——同時，國家要進而有力的監督大學的工作，首先採用國家考試的辦法。專業的資格憑證不是由大學發給，是由特設的委員會頒發；無論公私立大學的學生都必須以同等的權利及條件赴考。爲要免除大學各學院因爲國家考試的緣故變成專門準備最後考試的機關，而喪失其首要的基本的事業，即是促進國內科學的進步，香第爾仍舊保持着純粹科學性質之高等教育機關的學位及文憑，以爲報考國家考試的必要條件，學校發給這種學位或文憑必須在學生提出論文及討論之後，而且這種論文必須是一種原本的研究。

大學的管轄——最後，國家的權威，無論是中央的或地方的，俱藉他種方法增加了；校長直接由君主任命，授予極大的權責；教授與學生須受一種嚴厲的訓練。自由講學不再由個別的學院決定，更不由個別的教員決定，而付托於國家任命的一個中央委員會，其任期爲三年。在各個大學或學院內，管理學科及考試制度的規程必須由國家法令之批准，經高級教育會議（high council of education）之審查，自由的機關如果不願意受壓抑，必須保證其能運用一種合理的自由，又須合於管理國立大學的根本規程。

明顯地最嚴重而又最不合宜的一種結果就是學費的增加，而且沒有人能够倖免的。所增學費的一大部分撥歸大學基金（university fund），這種基金的來源是所收費用的十分之一，加上團體及私人的贈款，以及大

學或學院在預算所規定的基金。此種基金之設立其目的在於資助家道貧寒，最應受獎的青年學生，使他可以全部或一部分繳納其應納的費用。

高等教師學院——一九二三年九月三十日的法令對於一九二三年五月十三日的勅令第七三六號沒有什麼顯著的改變，那是香第爾用以改組及管理佛羅稜斯及羅馬之女子高等教師學院的，這條法令規定在墨西拿（Messina）設立一所第三高等教師學院（一九二四年十月一日開辦，從西西利及喀拉布里亞來的學生都羣集於此。什麼是這種學院的特點呢？

女子高等教師學院的發生，其目的在於免除我們公立教育系統中之最嚴重的缺乏，即是在女子尚不能升入大學的時期，缺少一種訓練女子的高等學校。到後來這種學校雖未明確地改為高等學術機關，却已漸漸地獲得一個真正的清楚的大學地位。因為在手段與目的之間還缺少一種充分的溝通，其結果難免不好。

在學生方面，一個高等學術機關必須假定一種充實的及有機的文化教育，這在香第爾改革之前只有古典學校（即文科中學）能夠達到此種地步。當時從師範學校出來的學生不再上進，就准其出任教學，這種學校在我們全部教育系統中是最無生機，最膚淺，而又最浪費的機關。還有一種重大的缺點是直至幾年前還流行在這種機關裏的百科全書主義，而此種情形即至最近的改革仍未完全消滅。比如，將來做文學教師的人要化時間去學科學的科目，這些都是他們在師範學校裏已經學過的，只有一種單純的功用；就是，避免他們只知集中注意於他們將來要教的科目。

最後，這種學院之非驢非馬的性質，半屬大學半屬中學，已經使教師學院常常留不住最好的教授，一經等到他們在大學的競爭中可以成功時，他們便離此而他往了。因此得到一種反面的選擇，足為這種學院之致命傷。

香第爾總長從根本上剷除此種毛病。教師學院改為有大學功能及大學等級之高等教師學院，並且招收男生。這種學院的教授職位須經過一種正式的大學的競爭纔能得到。這種學院已經得到一種有機的個性，賦予一種特殊的使命，此與其他大學機關是顯然不同的；此種使命是準備公立小學教師為教育長官或學校視察員之職務，加之，完成畢業學生的訓練使能通過檢定教學資格的考試，以及準備他們在中等學校教授哲學、教育、及文科等科目的能力。

這種改變之所以可能乃由於師範學校之改革，從上所述，我們已經知道，這樣一來，師範學校已失其非驢非馬的專科的性質，而成功一種文化的及廣博的教育之有機的組織。

『改革』打破了從前把小學和中學截然分開的水洩不通的劃分，給最好的小學教師以可以升入中學最高位置之機會，只要他們具有適宜的性向及上進的意志。

一舉而提高全體教學階級的地位，同時又重新確定我們學校之不可分的統一，這是一種勝利，向來一般老朽階級的偏見是要把這種學校趕到抽象的地獄之內。最後，志望師範學校的人和志望學校視察員職務的人所要求的法定的准許證又可以使小學教學和師範學院中教育和文學科目教學之間發生一種有效的滲透作用，其結果必定可以使視察員的功能及將來小學教師的訓練日趨於改進。

假如中央不缺乏力量的話，新的大學制度一定可以傳遞一種強有力的衝動給一切真實的勢力，在短時間內便可以把向來在保護主義者及獨占的制度餘蔭下發榮滋長的寄生的皮殼剷除得乾乾淨淨。真能運用一種必要的功能的學院可以得到國家部分的補助，存留在小的大學之中；凡是在教學上效力極其顯著的學校都可以助長其發展；其餘的則遲早必將為青年人所丟棄而自趨於滅亡。

日本教育制度的哲學背景

徐錫齡譯

# 日本教育制度的哲學背景

## 一 導言

日本的教育制度可分古代的與近代的兩時期來說。古代的指未受歐美的影響而言，時間在明治以前；近代的以明治爲開始，純受歐美教育制度的影響而成。因此，欲知日本教育制度的哲學背景，這兩個時期須分行討論。

像別個國家一樣，日本哲學的來源有二：本土的與外來的。日本的原有的哲學，雖甚屬幼稚，却自具特徵。外來哲學在古代發生影響的，有中國的與印度的兩種。中國的孔教，印度的佛教，在那時遠較日本哲學爲深進而影響重大。但這些外來哲學一經介紹到日本以後，因國情與社會組織等關係，却變形起來。經了一個長時期，孔教佛教的本質多少發生了改變；事實上他們經已日本化了。教育制度裏的現象，亦與這相同。因此，要研究日本古代教育的哲學背景及制度，我們先要研究日本原有的文明及哲學，和其與中國印度哲學文化接觸後所發生的變化。

近代日本教育制度雖大部份是抄襲西洋的，古代教育理想的影響，仍有跡可尋。日本古代教育中曾發展有一種哲學，那種哲學雖未經人注意，却成功了一種選擇標準，以爲後來摘取歐美文明時的根據。現代日本的教育，係由多種相異的學說及制度組合而成，是故在日本的教育哲學中，我們可尋出有多種構成的因素。

## 二 古代教育制度的哲學背景

**古代的社會組織**——因為教育是一種社會的產物，教育理想自然免不了受着各該時代的哲學的影響。日本古代的社會組織係根據初民社會中很自然發生的一種學說而成——族長制的家族制度。社會是由同一血族的多個家庭組合而成，以王族爲地方上的中心和統治者。當大和族建國時，所包者不但有該族一族的人，并包有日本羣島原有的土人，和從中國朝鮮移殖來的人。各家族的職業大都是世襲的，掌理神誕節日的一家，世世掌理那種典禮，掌理戰事的，世世掌理戰事，以至於琢玉的，鑄金的，紡織的，……亦各世襲其業。因此之故，各家庭就因其世襲職業的不同，而施行職業訓練，各種文化亦藉家庭教育以傳遞和發展。因為那時的文化是那麼幼稚，正式的教育機關，遂無設立之需要。

**中國文字的採用**——以教學爲世襲職始，始於公元二八六年。那時有一朝鮮學者，名叫王仁，帶有論語一部，千字文一本（非現在國內流行的那種千字文——譯者識）來日本。漢字之介紹到日本，據說以那時爲開始。這事也許未必確當，不過自漢字傳入以後，王仁家遂有傳授之責，漢文的教學遂亦成世襲的。王仁的子孫都住在河內，稱做西文氏，公元二八九年，阿知使主及其子由朝鮮來，落藉日本，他們也以教授文字爲業；因為他們是住在大和省，所以後來便稱做東文氏。這兩家都以傳授文字爲世業，各家人員有些成爲官吏，有些成爲學者。

**族長制度的打破**——家族制度與家庭教育並行，直至六四六年政府改組，郡縣制成立，集權於中央政府，

而情勢爲之一變。這次叫做「大化改革」，酌採中國的郡縣制而來。改組的目的，除破除家族制度而外，並在破除職業世襲制，職業成爲公開的，祇問才力之有無，不問家世。教育亦經了同樣的改革，在天智皇統治的第三年（公元六七〇）并且設立了一個大學。兩年以後，文武天皇又頒大寶令，改革教育制度，雖然積習還有一部份被保留着。

根據大寶令，國家設有大學，地方設有國學。前者爲國內高等教育的中心，後者爲地方上高等教育的中心。誰有才能便可入學，不問家世，雖然那時平等的觀念，還絕未遍及。從大寶令裏面的規定中，我們可看出中國唐代的影響。中國那時的教育，是以訓練官吏爲目標的。孔子曾主張所有的官吏，都要像聖人那樣有道德。大學的事工有二：訓練官吏與養成有道德的人。中國的社會組織是封建式的，是以官吏成了一特殊階級。大學中因此分有多種，依官吏的社會地位而彼此有不同。大寶令並沒有採用這種複雜的制度，祇規定了凡進中央學院的須在五品之家或以上。西文氏東文氏兩族的子孫，則因負着傳授文字與道德訓練之責，不爲這種規定所限。有時因着特別的請求，低至七品或八品者亦可破格報名。可是這種優待并不能及於平民。國學原在培養地方官吏的子弟而設，但平民子弟之學力優異者，亦可准入學。地方學院內學生之學力超卓者可享受優待，轉學中央學院。是故階級的觀念，在日本並沒有那麼顯着。平民子弟進大學不但沒有受拒，並且得有襄助，學成後又可有機會在政府中得一職位。因此，大寶令是以廢除家族制度爲目標的。

大寶令所規定的究竟實行了多少，這層却不清楚。大學的存在，到現在尙有跡可尋。大學與國學兩者內部俱

常有改組。九洲大宰府的地方學院，以教育附近的學生爲設立目的。足利學校成立較晚，據說係由下野國（Shimane）的一個地方學院改組而來。國都的中央學院隨後漸呈衰落，私立學院先後由各貴族設立，就中有宏文院係爲和氣氏子弟設的，勸學院是爲藤原氏子弟設的，學館院是爲立花氏子弟設的，獎學院是爲在原氏子弟設的，文章院是爲菅原氏子弟設的。私立學院的興起，正足證明在日本社會組織中家族制度是根深蒂固，和證明牠就在大化改革以後，還是發生勢力。

中央學院和地方學院所教的，大都以孔教爲依歸，內容大致與中國的相同。爲求接受中國學術上的進展而不致落後起見，後來又設立了兩種組織：紀傳道耑從事於歷史的研究，明法道耑從事於法律的研究。大家對政治與文字都漸有興趣，那時所產生的文學家亦有多人。

**佛教的輸入。**——佛教在公元五五二年輸入日本，時期雖在孔教以後，影響却比孔教爲更能深及於一般民衆。在大寶令時代，佛教勢力是那樣大，各縣都自建有寺宇。佛教在教育上的影響，時期却來得後一些；初期的佛教，以傳播來世超昇之道爲務，不問塵世事。八二八年僧人空海大師設立綜藝種智院，抱普渡衆生的宏願，教育一般民衆的子弟，祇屬一種例外的舉。這個學校雖不復存在，可是到了鎌倉時代以後，那種寺子屋學校成立，佛教在教育上的影響，却變成了永久的。十二世紀間國內內戰叢興，文化的傳授操於僧侶及貴族之手，寺宇遂應運而起，掌理衛士階級兒童的初等教育。那時所教的與佛教原理的關係甚微，教育的性質實已轉爲塵世的了。

**德川時代。**——一六〇〇年，德川家康蒞政，築城江戶；從一六〇〇至一八六四的二百六十四年間，是爲德

川時代。日本古代的教育制度，至德川時代而完成。那時國內分有三百餘部，德川家康勢力最大。住在西京的日皇，名義上雖稱國君，實同傀儡。德川時期的教育制度政策，一開始時便經明定，但其完成則在十七世紀之中葉。

德川時代的社會組織，以家族制度為根據，全國統治於日皇之下；不過實權都落在『衛士』階級手裏。全國分為三百多個部落，每個部落又分成士族、平民兩個階級。士族人數比平民少，却能執着政權。統治階級內又復有上下之分；藩侯為部落中首領，地位係世襲的，在地主下則有扈從。每扈從由地主受一定的薪俸，其地位亦係父子繼的。職業世襲的積習，這裏還是保留着，不過就教育上來看，則某一家庭不對某種職業享有耑利之權，各衛士的權利與機會都是均等的。『幕臣』（*hatamoto*）係直接向德川幕府負責的特別衛士，子弟便送入昌平坂學問所（幕府所開的一種學校）來讀書。一般的武士，則送其子弟到地方政府所開始的學校來讀書。

有了這些機關，社會的情況又是那樣，教育便以應付貴族式統治階級的需要為主。孔教成了教育上的依歸，因為孔教有兩大目標——培植理想的人格和訓練官吏，是以甚適宜於貴族的採用。有了孔教的依據，貴族便可外而有執政的權利，內而講求個人修養，以自求適合於執政。昌平坂學問所，純以教授背誦儒教經史為事，政治史因與統治階級有關，更為重視。經濟生活的教育，全被漠視；有關公民生活的文化教育，亦絕不顧及。日本是時教育原以中國教育為藍本，中國那時原亦同宗孔教，但日本那時的教育制度却與中國的有大別。中國教育以訓練官吏為事，同時即為選擇人才的標準；日本則尚保留世襲的積習，單憑修學或考試的成績，絕不能做官。官吏大都是世襲的，不過學力優異的，常被藩侯聘做政事上的顧問；儒教的政教一體的主張有時也見採納。

德川時代教育的另一特徵，在文治訓練與軍事訓練兼施。孔教主張文治與武備不分。孔子孟子時代的社會背景與德川時代時的社會背景彷彿相同：武人勢盛一時，兼執政權。在這麼樣環境之下，孔子孟子力圖軍事的訓練，政治訓練與道德的訓練三者攜手並進。可是，雖然這樣，中國裏習文的和講武的常生衝突；習文的不大講武，以軍事擅長的則輕視文學。中國教育傾於尙文，武事廢弛，與歐西教育有別。日本因德川幕府和藩主等俱從武人出身而執政權，他們在教育上便實行『文武兼重』。這種主張並非突起於德川時代，而實導源於武人執政的鎌倉時代。江戶大學會一面建有課室講授文學，一面復建有舞劍室以施軍事訓練，爲教育史中甚有意義的一件事。

這樣說來，學校爲公共教育的機關，端爲統治階級與貴族而設的。但是，一般平民的教育，並沒有完全漠視。藩主鼓勵平民就學，例證甚多。在古代希臘中，受教育者限於市民，奴隸絕不能享受這種權利。日本的階級觀念並沒有那麼尖銳；武士階級實際上未得政權前亦屬平民。平民不受漠視：例如昌平坂學問所（德川幕府的學院）原爲『幕臣』階級的子弟而設，可是不但各部落的扈從，就是良人 *ronin* 或是無所屬的衛士，以至於住在江戶一部份的平民，都可入學。寺子屋學校是平民的教育機關，遍在江戶及別處設立。昇平日久，平民之願望受有文化訓練的亦日多：就中有些成爲知名的學者，努力於設立學校以講學。德川時代一般人民的教育頗稱發達；教育原理自然以孔教爲依據，以修德成聖爲教學目標；此外並注意到有關一般人民生活的實際訓練。

上面述出古代日本的教育情況。日本教育以中國的孔教爲根據，依本國的理想與情操而加以改善，自呈特徵。這種教育在國家自然發生不少的影響。從下文我們可看出日本近代進步之神速，實受這種教育之賜。

### 三 近代教育制度的哲學背境

明治的復興——近代日本的社會組織，遠異於古代，尤其遠異於德川時代；近代日本的教育主旨，亦復與古代的截然不同。德川時代藩主各據一方，各自爲政。德川幕府對天皇外表上雖極其尊崇，在行政上實則視之如傀儡。明治維新的任務，先在破除社會組織上的封建制度，次在統一全國於天皇管理之下，天皇不但在名稱上，并在實力上爲全國的統治者。在德川時代，衛士階級保留有對某種職位的權利，那時一概剷除，在天皇統治之下，國內人人平等。欲求達到這種目標，幕府制度與藩主制度須得剷除，全國須劃分爲郡縣，成立一個有組織的政府。這樣一來，現代的日本與德川時代便截然不同，以民主主義（？）的原理，爲社會組織的基礎。現代日本的教育，亦即以這種精神（？）爲一原則。

左：  
誓約五事——一八六八年三月十四號，天皇誓約五事，以代憲法；日本的維新，即始於那時。誓約的五事如

「（1）廣興會議，萬機決於公論。

「（2）上下一心，共圖國事。

「（3）自百官以至庶民，各戮力求國家之進步。

「（4）破除舊日之陋習，人人遵依正義公理。

「(5) 廣求世界之智識，以振起皇基。

「朕謹同誓於神明之前，共謀國利民福，以求日本最大之革新。朕誠求國內臣民一同竭力，以求實現上述之目標。」

近代的政策——上述的政策，根本與德川時代的政治組織不同，與歐美的民主政策却很像。這裏也許發生了一個疑問：這些政策是根據日本固有的精神而來的嗎？是和日本一向的主張一致的嗎？前已提過日本古代社會組織是家族制度的，原不類德川時代的封建制度，職業雖屬世襲，階級的差別却分不出來。全國是一個大的家庭，族裏人人平等，沒有做出階級來。國皇是一家的首領，公平治民，仁愛爲國。後來孔教傳入，期許於國皇者在以聖賢之心爲心，在以聖哲之道治國，有如柏拉圖理想國中之所述。至於皇統的一系相傳，萬世不易，則爲一種純粹的日本的社會理想。

國皇與庶民的關係——「職務上爲君民，情義上爲父子」，明治在初期的論旨中，固已述明國皇與庶民的關係，而爲日本國中的一種特徵。廢種關係與德川時代的社會組織迥別。日本古代的文學者與神道信徒固嘗力倡這種關係，而預示明治革新的途徑。所以五事的誓約是和真日本的傳統思想一致的。日本原以遵依正義，結合而求國家之繁榮爲務，階級之劃分，則非所尙。倘若將日本的社會組織看做封建的階級制度，那便把德川時代的日本，混做了真日本了。

教育的改進——日本現代教育的改進，最先着手的在破除德川時代的思想。幕府時代的昌平坂學問所，

設有大成殿，供奉孔子和他的學生；學校則建於廟旁。這種辦法倡起於江戶，各地藩校俱競相效法。這種方法到了明治便廢止了。神武天皇廟嘗繼孔廟而興，祠奉日本開國之天皇，但後來亦經廢止。兩種積習廢除以後，日本教育的組織，遂另開一新局面。

法國的影響——新日本的教育系統，成立於一八七二年，大致係仿採法國制度而來，全國分爲八大學區，每大學區再分爲若干中學區，每中學區復再分爲小學區。這裏的用意，就在成立了一個中央集權的全國一致的行政系統。到了現在，雖然改了地方制，行政上仍是全國一律的，仍是中央集權的。

法國制度之經被採仿，原因有外的與內的兩種。法國那時的文化生活，在歐洲各國中最稱進步，日本曾細究歐美各國文明，自易爲所動。又況法國法律上軍事上和別種的組織，均經於明治初年採用，而法文的學習，亦較別國文爲先。就內部情況說來，國裏那時正深感着政治組織上有需掃除幕府時代的封建制度，教育上集中的齊一的系統，恰迎合着這種需要。不過，除這以外，另一種原因却在孔教的遺訓。孔教雖有大學小學之分，道德標準却無異致，盡人皆同；從小學升大學，教育設施上，又視爲很自然的。因爲佛教亦主張衆生平等，又因爲日本古代沒有階級制度之產生，那種深富集中性的管理制度，遂不經有何種困難，而被採用。主要的改革，祇在仿照西洋教育制度的模型，於大學小學間設立中學。

日皇的教育論——一八七二年採用的教育制度盡改舊日的主張。舊教育以養成官員爲事，新教育則目的在增進全國的幸福與繁榮。這點於一八七二年行政會議所發的教育論中，講得清楚。下文便是那篇著名皇諭

的全文。

### 頒行教育法的詔諭

凡人必須建德立身，發展才藝，然後能治生任業，持已應世，一得其宜。然而德不自建，身不自立，才藝不自發展——是則學校開設之宗旨也。語文書法及算術爲學之初基，於軍政、農商、法律、天文、醫藥，以及人類一切生活，俱所必需。人必黽勉向學，各展其才，然後業務能興，而生活得以有成。

學識爲人生成功之鎖鑰，任何人不能忽視。愚昧之結果，引人趨於歧路，由歧路以陷於業破家亡，生命亦不克自保。學校之開設雖年代久遠，但以辦理失當，誤入歧途。學問視爲士人之權利，農工商人婦人，直不知學問爲何物。卽士人中亦多視學問爲祇與國家有關，而不知其直爲己身成敗之基礎。彼等高談玄妙，惟與世務無關。此蓋腐敗之積習所致，然結果則文化無由散佈，才能無由發展，賞乏破產，且隨之矣。是故每人俱須務學，而務學中又須不昧於學之真義。今後教育部將施行一教育制度，及因時修正各種法令，務求邑無不學之家，家無不學之人。家長今後須體會此旨，愛護其子女，遣之入學。（凡家長之不遣兒童入學者，不論其爲男童女童，以違法論）

從來陋習，以學習爲士人之事，教育費用以至於衣食，俱仰給於國家；苟非國家有供給，甯甘自棄而不就學。自今以後，此種陋習必須改正。人民必須自奮其力，以教育子女爲務。

教育與國家服務——這裏的原則，與福澤諭吉所擬的一致相同。福澤諭吉爲那時介紹歐西文化的一個領袖。他於維新前曾遊英美，帶着英美等國功利主義的哲學，回到日本。新教育的目標，遂以促進人民的樂利爲依

歸。日本那時急需一種有能的人以充當官吏，將新學傳及於一般民衆。因着這種要求，受過新教育的自然做了官吏，結果遂致一般深浸於積習中的民衆，亦了然於新教育也爲訓練人才的一個方法。因此之故，學校遂視作訓練公僕的一個機關。

美國的影響——一八七二年的教育新制度，從行政上看來雖然以法國的集中制爲根據，實施上則多爲美國人所左右。新制度中的課程與方法，係得 David Morley（教育部的視學）William Scott（師範學校的建立者）的協作而擬成。不特此也，多年在教育部主任要職的田中不二磨充任專使會伴同岩倉大使等人，對歐洲的教育，美國的教育，作詳緻的研究。他深爲美國教育制度所感動，堅持學校須依地方情形而組織及依人民之公意而辦理之說。後來他做了教育部長，於一八七九年擬有修正的教育提案，送交上議院。這個提案不久成了法律，此後凡關學校之開始與停辦等事項，遂一決於地方人民的公意，而廢去了深重集權的制度。但是，那時一般的人，還未盡開通，使負管理教育之責，結果遂大爲失望。人民既有權開設及停辦學校，遂寧願停辦學校，以避免經費負擔，公共教育前此一時稱盛者，反陷於危機四伏。經了許多的討論，那條教育法令遂於翌年再次改正。負這事全責的田中辭了教育部長職，而從美國借來的地方教育自主制度，亦與他同告失敗。

伊澤修一，高嶺秀夫兩人，曾於美國師資的訓練，做過深澈的研究，那時遂被委爲東京師範學校的教員，樹立了公共教育的一個良好模範，而爲全國所採法。他們的工作，成了日本初等教育最初的型模。

德國的影響——明治時代教育制度的第二次改組，係由教育部長森有禮於一八八六年施行。森有禮曾

頒行法令，使帝國大學能依現代的方法而組織。隨着他又頒佈了小學、中學、師範學校組織的法令。在這一時期，德國制度不特用了做教育組織的型模，並且用了做地方組織的型模。不過，教育的精神，却没有變動，並且，這種制度雖在一八九九年和一九一八再經了改組，原則上與目標上却仍與一八七二年所定的始終無二。

○外國一般的影響○——教育組織上的變遷雖少，教育學說上和教材上却已有了不少的變化。美國影響盛行時，斯賓塞斐斯他洛齊的方法，常在小學中實施。隨後，德國學說漸見散佈，海巴教學法盛行一時。到了二十世紀，各種學說從各國流入日本，尤以德美兩國為盛。各種新學說以外，實驗法與統計法亦同輸入。德國的勞動學校，法國新學校雜誌（*École Nouvelle*）的作家，英國的新方法，美國的設計法，葛雷制，道爾頓制，文納得卡制。對於日本教育，各有貢獻。智力測驗與學校調查，曾由定期刊物而得日本教育家的注意。在這樣情勢以下，欲括說日本現代教育的哲學背景，誠非易事。不過，有若干定則却為大多數公立學校所同守，是則下文所擬述說者。

#### 四 現代教育制度的哲學背景

○教育目標○——上文敘述過去的歷史，證明日本教育一面因國內背景與國民情操而定，一面又因外來文化影響而定。前者產生出社會組織上政治組織上的各種基本理想；後者則影響於現代日本社會哲學政治哲學的發展。小學校令的第一條為：

「小學校以發展兒童身心，輸進道德教育，國民教育的基礎及國民生活上所必需的智識為宗旨。」

這條法令據說是依據普魯士教育部長高士拉(Von Gossler)所擬的小學校令，或Sakoway邦的小學校令而起草的。因日人宗教觀念與德人不同，德人宗教訓練的觀念不能在日本施行。日本憲法明列宗教信仰之自由，如非有阻於國家的和平治安時，人民有信教的自由權。日本人民之所須遵從的，却為道德，因此之故，道德訓練成了小學課程中最要的部份。道德教育因與發揚國家的道德有關，是以視作國民教育中的一個確定的部份；有國家精神而沒有道德精神，在日本人看來是不可思議的。因此，宗教道德的訓練與國民訓練兩者是分不開的，正如德國一樣，雖然法令是從德國直抄而來的。道德的與國民的訓練，一面既以養成良好品格為事，生活上必需的智識，則依功利主義而組織。教育上的這兩方面，顯須均衡發展，以求人格之養成，不致彼此離異。法令中明列：「有關道德與國民教育事項，各科俱須特別注意……有關日用智識事項，須選擇最需用的，並須有種種練習與實施，努力以求應用。」中學的教育目標，精神上是和這一致的：道德的與國民的教育，在在俱屬重要；中學作業，不消說是較小學為高深。

道德教育與明治勅語——道德教育的問題，在日本有一深長的歷史。大致來說，古代日本曾有一種道德法典，應社會組織而產生，視全國為一大家庭，日皇既為統治者，同時又即為一國的父親。全國一家，奉日皇為首的思想，於有意或無意間，固嘗深入於人心。從鎌倉時代起，衛士階級產生，遂漸形成了一種封建組織。經了一個時期，這種新組織與儒教思想融合，構成了一種新的道德哲學，為德川時代所採用。這種道德以忠孝為要義。全國一家的思想，到那時便已消沉，直等到明治惟新後才復興起來，成了道德教育的出發點。道德上的理想雖然是這樣的。

根據國情而來，可是明治初年又嘗努力於世界文化的傳入。例如學校法令中曾有『西學與漢學并用，以求帝國的進步』一條，正如誓約五事中之有『廣求世界的智識』。努力之點，原在融合日本道德法律與泰西文化，以求國家之進步。

泰西哲學之介紹來者爲功利主義與理性主義，一從英國來，一從英法兩國來。依新的道德思想所提倡，人人俱屬平等而同爲有理性的動物，社會則爲增進個人樂利的一種組織。新學說既經介紹來，結果祇有兩途：或則引起對舊有道德思想與社會組織的懷疑，或即釀成對新理想的反動。在各種反動中，有的主張復興儒教，有的主張調和儒佛神道三教而重立新法典。正當這些紛糾之中，明治皇於一八九六年頒發勅語，闡明教育哲學中道德哲學中的要義，以樹全國理想的標準。自是以後那勅語就是日本的道德與國民教育的根據，至今未變，現將那勅語的全文錄下。

### 日皇的教育勅語

朕維我皇祖皇宗，肇國宏遠，樹德深厚，凡我臣民，克忠克孝，億兆一心，此我國體之精華，而教育之淵源，亦實存乎此。爾臣民孝於父母，友於兄弟，夫婦相和，朋友相信，恭儉持己，博愛及衆，修學習業，以啓智能，成就德器；進廣公益，開世務，常重國憲，遵國法，一旦緩急，則義勇奉公，以扶翼天壤無窮之皇運，如是者不特爲朕忠良臣民，又足以顯彰爾祖先之遺風矣。

斯道也實我皇祖皇宗之遺訓，而子孫臣民之所當遵守，通諸古今而不謬，施諸中外而不悖，朕庶幾與爾臣

民拳拳服膺，咸一其德。

明治二十三年十月三十日

從上面看來，日本國家教育哲學，是有現代性的，以依據現代生活方法，求人生之發展爲目的，不過個人爲求人生的發展起見，不能以利己的思想爲出發，須視全國爲一家，而自身爲家庭中之一份子。或者可以說，個人須以『以國爲家主義』(family nationalism)爲出發。這種的理想，根本不承認有階級的分立。日皇既爲日本社會組織的中心，視全國爲一家，努力以增進人民福利，以身作則，領導國民同守正義。爲了這一種目的，他要發展一種萃蒼世界文化精華的文化，以求日本人民生活之改善。日皇既爲統治者與領袖，遂負責求人民之遵守正義，崇尚道德。依這樣理想爲根據，日本遂採納世界文化，希圖以衆人之合作，實現一個最合理的日本。欲達到這種目的，學校爲一種最有力的機關。但是這裏是一種理想，實施上定有許多阻力，那是我們所要承認的。不過，這種却是日本教育根據的哲學。

日本的社會哲學——因是之故，日本教育并不是根據一種個人主義的哲學而來的，視全國爲一個大家庭，大社羣。教育的效能，端在培養人格，使得個人能爲國効勞，正如一個家庭中的各份子，協作以求增進一家的福利一樣。可是實際上則教育中仍發現有多量的個人主義，這裏吾人可舉列有若干原因。第一，一八七二年的教育法令，是根據於一種個人主義和實利主義的政策而來的，而這種法令於明治初年起，影響日本教育者甚深。第二，古代日本教育的積習，以訓練官員爲目標的，尙保存有一部份勢力。又次，以日本之人多地狹，生存競存勢必甚劇。

因此，實際的情況，和上述理想遂常有出入的地方。

——**教育行政**——現代的日本，目的既在求全國的統一，教育行政遂亦成爲標準化，全國一致，統治於中央政府之下。教育部爲中央機關，不特規定各種關於教育組織的事項，並且製定課程與教材。地方政府（例如縣或自治區）對教育沒有自主的權，有時即學校的設立權亦操之教育部，尤以大學及專門學校爲然。各縣得開設中小學，但必須先得教部的認許。課程與教材，須一依部定。小學課本從前全國採用一種，現則由教育部編定頒行；中學課本非全國一律，但須先經教部的審定，始得採用。國內私立學校甚多，以大學中學爲尤然，但必須遵依教部章程，始準開辦。

驟看起來日本教育制度組織似過嚴直強執。但從另一觀點看來，這種制度又合於平民主義（？）。凡滿六歲之兒童，必須入學。滿了六年小學以後，他們可以升中學，期限爲四年或五年，那時可升高等學校，期限爲三年。高等學校畢業者可升大學，大學課程爲二年或四年。小學畢業者又可進高等小學，修業兩年或三年；中學畢業者又可進專門學校，修業三年，課程有農業，工程，商業等分科之設。除此之外，與中學時期平行的尚有各種農，工，商等等職業學校。

——**教育中的平民主義**——日本的小學，在世界上小學中爲最合平民主義者的一種，因爲凡兒童俱同進小學，不問社會地位，由小學又可遞升中學或別種學校。自一八七二以後，小學目標在求人人俱可入學，可是至今這目的尙未完全達到，雖然依強迫入學法令之規定，凡兒童俱須入學六年。私立的小學數目甚少，歐洲式的預備學

校，（即預備升入中學或大學的特殊學校——譯者）絕不見存在。

選擇與競爭——小學升中學，自然經有選擇，祇有品學優良的小學畢業生，始得升學。中學入學的競爭是那樣的利害，國人已認作一個嚴重的問題。前此選擇的方法，以一次筆試為主，但最近方法已有了一種改良運動，因為這種選擇問題從中學升到高等學校，從高等學校再升大學，仍有發生。大學生不但是分由各級社會家庭而來，并且有些家庭是那樣的窮，倘在歐美則直不敢入作入大學之想（？）。所以這樣的原因，日本教育制度之具有平民主義精神，關係還少；人人視教育為生活成功的必備鎖鑰，關係較大。

課程——就學校的工作看來，課程編製的原理未經有科學的研究。因為日本教育大部份是仿歐美的，小學課程亦大部仿效歐美。小學六年的科目，包有道德、日語、算術、日本史、地理、科學、圖畫、唱歌、體育；女子則添設縫紉、手工一科，亦可因地方上的適宜而增設。高級小學課程所包，有道德、日語、算術、日本史、地理、科學、圖畫、體育；女子則添設縫紉、手工、農業、商業科目，可因地方的適宜與否，增設一科，或數科；如三科俱設，則一科須成為選修的。

中學課程所包，有道德、日文、漢文、外國語、歷史、地理、數學、博物、理化、法制經濟、職業、圖畫、唱歌、體育；外國語從英文、德文、法文中選授一種；職業則或為農業或為商業或為手工。高等女學校的科目，有道德、日文、外國語、歷史、地理、數學、科學、圖畫、家政、縫紉、音樂，及體育；外國語，或為英文，或為法文，但可逕不授外國語，或編為選修科；圖畫與音樂兩科，亦可得教育部之允許而不設。這樣一來，中學與高等女學校俱成了標準化，男女生俱須修習一個期限五年的規定課程。中學的課程現正擬改編，分設必修選修科目之議，已有提出。（譯者按現已實行）

教學法——祇要不背於政府規定的教育目標與原則，教員可隨意選定教學的方法。教師得自由選定教法，以傳授智識，或發展智能。小學教學法曾受有斐斯他洛齊、海巴、福祿培爾等人的影響。斐氏發展法在日本樹立了小學方法的基礎，海氏方法則令小學教學法得有系統。現代的方法，則促進了學生的自動。西門比奈及別種智力測驗能力測驗，在日本雖經了多人的研究與討論，實施上則應用測驗的却甚少。小學固嘗努力以發展人格為事，但中學、女子高級學校及其他較高的教育組織，俱多祇注意於智能的訓練，這又為吾人所深覺可惜的。

學生的道德訓練，亦依現代學教育學說而定其方針。自海巴氏方法傳入後，責罰的問題已惹起大家討論。體罰經為法令所禁。因為學校沒設宗教、道德、歷史、日文等科中遂用直觀法以發展學生的德性。課室管理中注重道德訓練，課外又有種種團體活動的機會。在多種學校中，學生經採行自治制。

最近許多人都屬目於社會教育，以補學校教育所不逮。教育部中經設有社會教育局，來負責處理各種男女青年成人的教育。日本社會思想從來以全國為一家庭，不承認階級之存在，是以這種事業亦頗稱發達。（？）

教育與國際主義——我們這裏還要一說日本道德教育與國際主義(Internationalism)的關係。倘若日本教育是以國家主義為根據的，我們便要看清那並不與國際主義有抵觸。教育之以國家主義為根據，那是任何國家所不能免的，而又是極其自然的。日本國家教育之所以與道德教育初與無二致者，蓋正因教育適根據道德上的目標，以增進國家的福利，以發展國家的德性，有背道德的行動即視為有違國家主義。忠君愛國為道德上的極則，建立於公義之上，且必也道德的鵠標能遵依，然後忠君愛國方能實現。明治教育勅語中，固嘗標明此義。是以

苟國際主義爲道德上的一種良好理想，那亦與日本的國家主義和諧一致。苟有人奉國際主義以爲道德上原則，那亦與日本忠君愛國的思想，并行不悖的。有人會反對近世多數先進國家所採用那種國家主義，提倡急激的改革，高唱國際主義，否認國家的組織。這種急進的思想，實則爲一種『天下一家主義』(cosmopolitanism)，與國際主義有別；這種思想經爲日本學校所禁，蓋因它與日本的國家理想，是有衝突的。

日人的社會理想，以團體而不以個人爲基礎，崇尚友愛與情誼。國際的友誼，自然與這種社會理想相容。世界各民族前此因歷史的與積習的關係，未能聯成一體，日本民族在過去中有共同的歷史與習慣，遂求家庭的原則，能盡量在那民族間實現。受過這樣教育的人，一與外族人相遇，自然能以友誼精神相待，有如家人(？)。國家主義原與純正的國際主義兩不相悖的，倘有相悖，那種便不是國家主義，祇屬個人主義。

## 五 日本教育的趨勢

日本現在的教育制度也許未臻完善。批評家會指爲過於集權與標準化。但當少數先覺者執政，以領導全國而求發展進步時，集權與標準化，實屬不能避免。過去五十年間日本進步的神速，正拜這種教育行政集中制之賜。可是，教育的效用原在滿足兒童自身及其保養者的需要。是故今日之標準化者，須漸進於自然主義，而中央集權制又必爲地方自主制所代。這種歷程與日本的社會理想亦相吻合，蓋全國既爲一家，家裏各員苟得衆人公意原可獲有自由權。不過，欲求全國能爲合理的發展，則教育上仍須有若干的一致，與夫地方政府的行政，仍須受若干

的限制。

另有一問題即爲日人與外來文化關係的問題。古代的日本以仿習外來文化（中國的與印度的）爲務，國人傾心外來文化，奉以爲榮。明治年間，對歐美文化，亦呈同等態度。政府派遣學生，遠赴英美德法等國。即至今日，政府仍派留學生分至各處。日本的文明，是採集世界上多種文化而構成的。東方文明與西方文明各俱有裨於日本文化的構成；但是，日本却始終沒有採取任何一國的文化。擇善而從，（？）又爲日本顯着的特徵。現在大家都已承認，將來日本文化必須自樹一幟，可是外來文化的研究，仍要繼續下去。未來的教育，必須與世界上各種進步的學理相適合，但因日本自有深長的歷史，并因人口過多而自有社會的經濟的問題，是以任何種的教育思想，都不是在日本直接採用，一成不變。

本文宣傳的色彩頗深。著者處處爲日本的制度及教育辯護，處處說得十分動聽，讀者當不難看出。是以我們譯後對於原文有疑問之處，附加一個（？）符號，以便讀者注意。譯述人名地名時，多承林礪儒先生之助，找得中文相當的譯名，特此附誌謝意。——譯者

美國教育制度的哲學背景

陳禮江譯

# 美國教育制度的哲學背景

## 一 何謂「國家的」教育制度

——哥倫比亞大學教授肯特爾 I. L. Kandel 著——

我們須注意本篇的標題沒有「國家的」這個名詞，因為從行政的觀點上來看，美國並沒有一個「國家的」（全國的）教育制度。但是組織國家教育制度的要素到底是甚麼？卻是值得研究的一個問題。從一方面來看，若是某種教育制度是在一個中央集權行政之下，我們就可以說那種制度是國家的。法國的教育制度是屬於這一種的，因為他的組織和課程等等都是由中央教育部決定。但若詳細觀察法人因對於中央集權的呆板之不滿足，和希望能有一種可顧到現代法國社會生活的各方面的制度，以致有許多不安和批評，那就這種解釋也不無限制。並且從這個觀點來看，若嚴格說起來，英國就沒有一個國家的教育制度；因為他的公立和私立學校是異常複雜，而公立(council)和教會學校又幾乎完全不在教育部管理之下。德國和美國同樣地也不能算是有一個「國家的」教育制度，因為他們都是各州有各州自己的制度，受中央政府的監督的，很少，甚至全不受其監督。

從另一方面看來，一個「國家的」教育制度可以說是一種有銜接的和規訂的，由國家公費設立，而人人都有機會入學的教育制度。若採這個定義，我們立刻就要除掉美國以外的國家。就是在美國，那些提議中央補助地

方教育經費的人們也常說若是各州所得的利益不平等，教育制度就不能算是國家的。現在各國公立學校運動（德之 *Einheitschule*，法之 *école unique*，英之 *education of the adolescent*）是一種按着這個意義使教育制度國家化的計劃。

還有用第三種意義來解釋「國家的」教育制度，即是說一切教育的活動是被一個國家的理想和共同的國家意志所統轄。這種理想可解釋為中央權力所規定的教育宗旨。如大戰前的普魯士或今日的法國，意國和俄國。特別的是在意俄兩國。這樣由中央政府規訂的教育理想，當然仍有適應地方需要的活動餘地，自然不是絕對的標準。有些國家的理想是很有勢力能影響全國教育制度，但並無顯明的文字規定。例如德國是承認確定國家的穩固和統一的重要（正如大戰前他們的君主等所做過的），雖拋棄了戰前的教育宗旨（即學校在養成敬畏上帝忠於國家和能自立的國民）而採行一種新的「國家的」理想（即注重社會勢力，養成共和理想和適應地方需要以合乎公共標準）教育目標還是仍舊。英國的教育制度向以混雜稱，各地情形不同，外人幾莫能明其究竟；然而在表面上雖沒有一個萬能的集權中央和一個詳細訂下的規條，實際上英國的教育却有一些不可言傳的理想和觀念來控制。這些理想，雖沒用文字的書明，但英國人大都知道他是甚麼，也願意個個英國國民都能有他。

美國的教育制度之所以被外人視為「國家的」，全因為他是有銜接，和已經詳細規劃，又能使人人從小學至大學都有平等入學的機會。然而這並不是使美國教育制度成為「國家的」的原因，也正如美國教育之缺少集權的中央並不是使他不能成為「國家的」的原因。使美國教育制度國家化的乃是一種通行全國的理想。雖

然美國有四十八州而各州又各有無數的地方政府；但這種理想是全國通行的。雖然各地方民情不同，民族來源不同，和財富不同；但是却有一種共同的理想，操縱全國，使教育國家化。這種公共的理想，就成了美國教育制度的哲學背景。這個哲學經過了許多教育學說上和教育哲學上的變遷，但却仍保存他的本質。他既經過了農業時代的國家到現在工業發達的國家；不但如此，因外來移民之加入使了人民複雜，而這哲學更日見確定和明顯。美國的教育制度在獨立革命戰爭以前，就具有民主主義的精神；以後隨着十九世紀工業的發達而益盛，直到現在已蔚爲大規而普遍化了。國家的理想雖然是在國家初建時所規訂，但並不是死板的和靜止的，他是隨着十九世紀以來的向西部開拓運動以俱進的，和日加豐富的。美國教育是完全在這個哲學下發展百餘年直到今日。

## 二 美國的傳習（傳統觀念）

美國傳習的起源——有一班人討論美國傳習時常以美國文化之有弱點乃近幾十年新民族分子加入之結果。這班人大都以開國初年爲理想時代，並以美國文化都起源於此時期。因爲殖民地之建立，特別的是新英格蘭，爲的是使那些求宗教自由者得着一避難所和設立一個自由平等的政治區。同時美國教育的哲學基礎也在一六四二年和一六四七年的麻省律中確定了。但若細觀事實，我們不難看出殖民地的宗教也同他們所逃出來的母國宗教一樣的專制；社會也是分成特殊階級，次特殊階級，和無權利階級；教育的情形也是各州不同。甚至在美國教育理想起源的各地，法律竟視若具文，雖有嚴厲的懲罰和累次的規訂，而人民竟不大遵從。

與自母國移來的人生觀相對照的美國哲學，隨着人口西移而漸漸地長成了，因疆土日拓，所過的一切生活狀況與他們祖先所遺留在美國或歐洲的，或他們自己在美國沿海岸所移植的完全不同。因為要克服天然，人人都必得努力；階級之分別自不能久存，而一切不平等也都隨之消滅。政治的和宗教的自由漸漸養成而鄉鎮會議（town meeting）（在新英格蘭）遂成爲民主政治理想的訓練機關。早年西邊開拓者就已有一種反抗初年殖民地及英國的風俗、習慣和傳習的精神。我們可以說在一七五〇年時，大多數人因爲實際生活情形，已準備歡迎法國啓蒙運動和法國革命的理論。美國的共和與共和理想並不是反抗英國而起的革命的偶有結果；在印花稅案和別的專制政治（獨立戰爭所宣言反對的）以前就已有了很好的精神上和事實上的準備。如果自由是早年新英格蘭殖民地建立的理論根據，我們就有很多的證據來指明那個自由不過是限於少數人，而所謂自由公民也不過是等於教會教友罷了。加爾文會的村治就是建立在教會主教威權和統治之上的。我們可試引卡登馬塞（Cotton Mather）的話來證明：

約翰卡登先生切實地建議除了教會的信徒，真正屬於教會的人以外，沒有別的人可以有選舉和被選舉權。他還用許多方法鼓勵他們做做宗教制度建立政治，以教會的信徒爲特殊的選民。

約翰卡登自己也用下列的話說明這個情形：

如果神怪的真實是除了教會信徒以外，沒有別的人可擔任公共的永久的權力，因爲他們是最適合的人才；那我們就可從同樣觀察點上去看，除了教友以外，也沒有別的人可託付以大衆的自由。因爲公共的自由須

要忠實信仰上帝及忠於國家的人才能維持。

非教會信徒若得勢將必利用權勢和法律來反對教會及其教友，而上帝所企望於政治組織以維持教會和平的目的就不能實現了。

在這些所引的話中，是明顯的沒有民主主義的自由。文洛卜（Winthrop）說在舊約上找不着『民主主義』的痕跡。多馬荷克（Thomas Hooker）的脫離教會正如羅紀威廉（Roger Williams）的放逐，表示宗教正如政治也需要改革以求自由和獨立。早年新英格蘭的殖民者想設立一個教會政治，採取寡頭專政辦法，以社會階級和別的條件來做區別的標準。這種辦法，自然和從前他們所逃避的英國政治是同樣的。這種貴族思想的勢力之深，可從哈佛大學和耶魯大學之收錄學生，要以學生的家庭在社會上的地位為取捨標準（直到十八世紀中葉）就可推知了。一六四二年和一六四七年通過的教育律完全可以說是增加加爾文教會教條（政治的和宗教的）於大眾，並非對民主主義的文化有所貢獻。如果早年新英格蘭殖民尚不能算是美國自由和民主主義的發源地，那麼我們更不能希望別的殖民地對於民主主義有甚麼大的貢獻了。

發生變化的原因——美國的民主主義的基礎還須往其他的地方去尋求。從宗教方面看來，加爾文教的完全抹殺民衆，特殊選舉，和貴族包權選舉的教義與阿美林會的個人負責和得救須有正當和良好工作的教義相衝突。覺悟改革運動所生的熱情引起了許多自由信仰傳道者，這與現存的教會及其威權有莫大的影響。至此舊勢力自然日趨崩厥。約拿愛德華可以說是最後一個宣傳加爾文教會的獨斷和保守教義的人。到十八世紀中

葉，批評的精神更風起雲湧，結果一方面成爲自然神教和另一方面因受法國思想的影響成爲唯理主義。

西部邊疆與美國傳習。

——陳死宗教教義和政治獨斷的漸漸脫離是殖民地與歐洲傳習的關係漸漸解體的表現，而並非使他解體的原因。新生活所生的日漸生長的主義，新態度和新情感的原動力是經濟原因。經濟勢力使他們離開他們不滿足的海邊居住地，而去自由的邊疆另尋新生活。下面是多爾奈的話：

邊疆開拓是一種最迅速和最有效的美國化的活動。邊疆開拓的進行是對歐洲勢力宣告脫離，和促進美國獨立的一種有力的運動。

美國的理想和國民性是在邊疆經過二百餘年的努力養成的。新生活對於歐洲來的移民的影響的偉大，沒有那個描寫得更好過格于庫父 (Crevecoeur) 的文章，他自己是一個在十八世紀從法國到美國來的移民。他的話如下：

一個歐洲人，初來美國，他的志趣和人生觀好像都很狹隘但是他能忽然地改變。他一呼吸新鮮空氣，就立刻能有新企圖；當計劃動作時，他永不想他的故鄉。在故鄉社會的完備很容易阻滯新意念之產生，也很容易消滅很好的計劃；反之，在此地一切計劃却能有機會實現和成功。他覺着現在是重生，以前不是生活而只是虛度光陰，他現在覺得他是一個人，因爲別人是以人待他。他自己國家的法律忽視他；此地的法律却保護他無所不至。從這些改變看來，這個人的思想和觀念必大不同。他開始忘記了他以前的卑微和不自由，他的心裏自然地高興起來了，他的第一個高興鼓舞他得着許多新思想，即組織美國人的一切因素。從一無所有進到爲一個

自由人，領有土地，和一切公民的權利。這是怎樣地一種改變！他所以成爲一個美國人就是這種改變的結果。

——邊疆開拓與民主主義——邊疆生活所產生的獨立和生氣促進人民對於統治權力和政府的新態度的

發展。在那些度田野生活的人和那些安享沿海殖民地都市生活的人中間自然有許多不可避免的衝突。當他們共同對抗英國時，他們因有同樣的目標，所以能聯合一致。但在獨立戰爭以後，新舊民族對於所要建立的新共和政府的性質就發生爭執了，到底是採用貴族政治呢，資本主義政治呢，抑或是平民政治呢？這乃是英國放任主義的不干涉政策和法國的唯理主義和人道主義的自由、平等和博愛的原理的衝突。資本主義的一派人恐怕接受民主主義的政治就會釀成烏合之衆的當權。結果法國的主義爲民衆所接受，這是由於多馬平 (Tom Paine) 的論著『常識』和『人權』以及英國的激急者如古德文邊沁和柏斯利等在爵福生的領導之下的努力而成功的。爵福生乃信仰民衆主權者，而他的觀點得着佛蘭克林的贊同。佛氏是美國歷史上最特著的人物。他和爵氏二人都相信農業的統治。這可引爵氏的話來證明。

那些在地上勤苦操作的人是上帝的選民，若是上帝有選民的話；因爲在這些人的心懷中，他已經收藏了他的特別的切實的和真正的德性。大城市中的羣衆對於政府的擁護，正如傷害之對於身體的健康。保全共和之穩固者全是人民的態度和精神。若是這些精神喪失了就如人身之有毒癘，立刻就危及法律和憲法了。

——平等主義——美國人對民主主義的觀念的重視，在爵福生之當選爲大總統時，就已經表顯出來，但他的完成却是遲至十九世紀初年加克遜的當選時才實現的。這次選舉表明平民之興起和掌握政權，於是美國的民

治主義就有根基了。所謂自由即解釋作各個人有善用自己的權利的新時代，也開始了。平等主義之雛形也漸具了。這是對於影響美國社會的和政治生活的殘餘的貴族思想一個重大的打擊。笛多貴利的美國民治主義的觀察點不免有缺憾，但他對於美國社會這個特點却很能敏銳地和深切地注意到。他的話如下：

我越多研究美國社會，我越覺得平等主義是一切的根本，也就是我的觀察常常歸結的中心點。

民治主義已經參入到風俗，國民心理，社會形式和日常生活以及法律中。生活本身就是政治的學習，而法律的知識也是從參加立法行動而習得的。社會的偉大工作是在他眼前進行着，並且也是經過他的手的。每個人都假定乘有一些必需的智力去處理那些很影響他的利益的事務，這句話不過表示同情加克遜的下列的話：

一切公共事務機關的職員應當是很明白簡單使普通智力的人能够很容易執行。

普通人對於這個觀點自然是贊成的，因為生活本身就已經需要一些俗例和才智使他能隨時從事任何事業。因生活的必需，使他成了一個萬事俱能的人才。若是這種辦法使社會中的分工所需要的專業技能的標準降低，那麼這種辦法就可以養成一般人的能力和擴充他們的智力範圍。這種對於一般人的智力的見解很容易引起分贓制度和服官輪換原則的掠用。再加以做事機會之多，於是使人們常常變換職業。從壞的方面看來，就成了不信用專家的制度了。這些辦法都是從一種『凡是阻礙的進步都要除掉和各個人都有平等機會去發展自己』的根本信仰而來的。林肯一八六〇年在紐海文的演說辭，對於這個信仰有下列的表示：

我想使個個人有機會去迅速地領有財產是一件最好的事。有些人能成爲富有，我不相信一種阻止人致

富的法律；因為那是利少害多的。所以我們不反對資本，我們却也願意卑微的人能有同樣的機會如別人一樣地可以致富。當一個人起首是貨窮時（如社會中大多數人），所謂自由的社會就是窮人知道他可以有改進他的生活的機會；他知道並沒有一種永久不變的情形使他終身勞苦。我要各個人都有機會（黑人在內）改進他自己的生活。他可以對將來有很大的希望。今年雖做一個雇工，明年可自己替自己工作，和將來也可以雇別人替他做工。這是真正的制度。

——邊疆開拓和個人主義——為民主主義的基礎的個人主義是在邊疆的開拓和征服的歷程中養成的。在舊的各州中，新的邊疆各州常來從安靜的民衆中奪取政權，而新的邊疆各州，當加入聯邦時却已具有民主的選舉制。又以土地之廣袤（直到十九世紀末）不但使人有機會去發展，並且也成為政權的基礎。在邊疆情況之下，無論是開闢新地，或者是探礦山，為外國所稱道的那種美國人特有的才性是逐漸發展的。這種才性包含樂觀主義，實際的和創造的頭腦，善用機會，好動的，活潑的精力，和談諧與友愛。但是從這些情形所生下的結果有厭惡法律，權位和習俗的拘束，對於傳習的不斷的反抗，需要能應用於實際生活的各種觀念和理想，忘記過去而重視將來，養成實驗的態度，以致忽視過去的事實而憧憬幻想將來。獲得和領有本能滿足後，結果使他相信他自己的能力，他的社會的將來，和他的國家的偉大前程。若是在這個時候，對於文字與藝術能有很小的機會，那一定是可以發展的；因為人類平等的觀念和民主的機會總是常存的。對於這點瑪丁留有下列的見解：

我看美國人如同一個初起的詩人，時而悲傷，時而粗野，但却有很好的見識；動作雖不定，但內心却很安靜；

對於過去，他得着真諦；對於將來，他甚懷戀，他將要創造一些世界所罕見的偉跡。一個國家有這樣的觀念和理想是很有希望的。

經濟的變動和他的影響——若果美國的理想發展是歸功於邊疆的征服，我們就可以說美國的物質的改進也要歸功於他了。他預備了市場，所以促進實業的興起；他增加了交通的利便，因為公路、鐵路和河流，因他而改進；他激起了發明的精神，使美國人知道科學對於國家福利之重要。若是他不大注重成功的標準，那麼由物質發展而有的革新精神將必日進以至達到不可思議之境地。電報之發明使印刷便宜，人人都能得着，也是一個很重要的教育的要素。加克遜時代就開始有機器工作，增加貨物的生產，加多新的欲望而必須滿足。但是市場之發展引出商業公司的興起，和資本的集中於少數人手裏。這於是就引出工人的組織來要求工人的權利了。勞資兩方面的衝突起初並不利害，直到十九世紀之末邊疆開拓已經完成時，才變劇烈的。但是財富的加增和公司的興起是早年自由觀念下所養成的獲得本能的發展的必然的結果。同時也是因為這個情形才可以使那些相信民治主義的人們的許多理想的一種能夠實現——即規定一個普遍的教育制度。

美國理想的構成——這個時期民主的理想已經深入人心，並且迅速地吸收許多外來的移民；因為他們初來此邦時的物質奢望既已落空，而不得不求償補於政治方面了。當十九世紀中葉時，民治主義的理想就已解釋很清楚了。若是社會的和實業的改變影響這個理想使他模糊不清；但切不可使他喪失，因為這些解釋對於美國社會的正當理解是很重要的。愛美孫說：

民主主義的根本和種子是『自己判斷』的主義。尊敬你自己。這是主義的不可避免的結果，若是他有結果的話（實在很少），那就會隔絕黨徒，會使每個人爲一個國家。同時他也會以新的來代替陳死的，而所取的法也是真誠的精審的對於異常的人才的尊敬。『君王若是不較我更公平些，他怎會比我較大些？』

他又說：

民主，自由，都有一個很真確的根基，即人人都有理性；或者說，雖然從有人類以來只有少數人依着理性生活，但是人人都可以依着理性做。那就是平等，也就是一切人的唯一平等。當我們說，『敬你自己』，『忠於你自己』時，我們是向着這個真理。

惠特曼雖醉心民主，但並未忽視他的缺點。他在解釋民主意義時，他同時給人以警告。

民主主義已成爲一般人的不可移易的原理，但是還有第二個原理應當加上的。他也是不可移易的，與第一個很有關係的，是不可分離的，兩相反的（正如性的相反），他的存在是好改變其餘一個的，也常互相衝突的，表面上不可解的；但缺少任何一個，其餘一個是不能倡行的。這個第二種原理就是個性，即保全個性完全和統整的精神。論他的名稱是怎樣不確定，但是他的爲人所接受和採用以遍及全世界。他實在對於政治和人生都是不可少的原理。他是一種混雜的美國的成功機器保持平衡的動力。

他具遠見逆料美國的將來命運。語句如下：

我敬祝我國具有實際的能力，實事求是，和時代的物質主義。但禍機亦伏於此，因這些事件並未有理想和

觀念的根基。財富，科學，物質主義，甚至民主主義都應當供給人類的最寶貴的部份，即靈魂，正如燃料之對煙，煙之對天空之密切的關係，愈上升無限，愈神祕無涯。

這乃是美國所賴以生存的信仰。至少是美國教育制度所由發生的信仰。至於那些阻礙愛美孫和惠特曼等所理想的民主主義的社會之實現的原因，須要往別處尋找。要明白美國教育制度的矛盾現象，一面是一個以個性為民主主義的精神，和一面是一個重視適合社會看輕個人的社會，也非從別處找原因不可。這個解釋可於後來繼邊疆開拓時代而起的產業文明裏找着的。

### 三 美國的教育理想

美國教育中的放任主義——要想表明殖民時代和共和時代思想態度之差別，算過於看他們的教育理想之不同。早年殖民的人的籌劃教育和圖謀教育便利，可從哈佛大學之設立和一六四二年與一六四七年法律之訂定看出來。但是這兩件法律不過是已經通行的宗教教義之加以保證罷了。一六四七年的法律不過是保護幼輩之不犯過失。這樣知識就不至與我們的祖先同埋於地下。在『新英格蘭第一次收成』(New England's First Fruits)一書的名句中也有同樣的音旨。

上帝保佑我們平安到了新英格蘭，我們已建造了房屋，預備了我們生活的必需品，建立了敬拜上帝的地方，確定了政府，再後我們所希望和企求者，乃是知識的增進，和教育後輩以延長文化，免得現在牧師們死後，無

人繼任以至不識字者來當牧師。

設立學校自然是一種大功績，但是研究設立的目的則完全是政治的和宗教的。加爾文教會的剝削全民政權的主義對生活教育宗旨以及兒童都有很大的影響。加爾文教義如何影響兒童對於那些將共和成立後的新態度與舊態度作比較研究的是很重要。兒童所要學的第一課就是『因始祖亞當犯罪，所以我們都有罪了。』（新英格蘭國語讀本）當殖民時期之末，清教會牧師建偉所寫的『兒童之鏡子』（A Looking Glass for Children）一書裏，他警告父母說：『你的兒童犯罪以致入地獄，總不要愁年輕的。』『使你的小孩子們學習聖經和教義問答，使他們禱告和自己哀哭。』他教兒童知道『每個兒童生來是暴厲的，你怎樣花費你的時光，在星期日你敢亂跑，你用心讀你的書呢？』（上面的話引自帕克爾著的近代初等教育史第一百六十二頁）這些教義對於後來美國教育並不一致的採納，雖然各地時有殘餘的影響，如荷爾斯曼和波斯頓城的教師的爭。一種新的教育觀念預備隨新建的共和而成立的。

隨着新政治的需要和新環境的情形而起的美國教育理想，是起源於法國思想家的『人的完全無限』的信仰的。這個主義包含（一）學校必須開設因為這最能改進個人和（二）對於內容和方法必須加以思想以促進這改進工作。後來與新的政治理想相結合時，又加上一種含義，即學校必須適應共和政治的天才。宗教教義的變遷已給加爾文會教育理論一重大打擊，而在邊疆開拓時情形之下，傳統下來教育觀念又遭着疑難。到了十八世紀之初，反抗舊式拉丁文學校運動已啟其端，結果即設立無數私立學校供給實際的教育。這些情形是傳習

的最大仇敵。新的教育哲學適應新的時代是很迫切的，而教育就變成了一種增進人類進步的重要工具了。

○民主主義的教育制度的計劃○

——若果共和的原則是『人民是政權的源泉』，那我們就可以如多瑪平所主張的『民主主義的公民應當是一種能了解整個系統的理論，起源和工作』；或如約翰亞當所陳說的『兒童應當教以自由的原則』，再或如於且第普來所提出的『自由所寄託的根本原則是自治的觀念』。教育科目在革命以後成了一種很普遍的討論材料。這個時期因有杏孫博士的『自由主義與美國十八世紀的教育』的廣博研究，益覺光明。全國教育系統已經擬訂了，有的是個人興趣的結果，有的是美國哲學會徵文的結果。這些計劃的志趣大都相同；若將他們分析一下，就可以看出從十八世紀的末到現在的美國教育的哲學背景的起源。於一七八六年洛斯在他的『共和國的教育制度的意見』一文中，他寫了一個計劃。教育一定要重在國內而不能在國外辦的，國民之純一必須經過一種同一的普遍的教育，這樣的制度也必要是公立的。洛斯對於教育的宗旨有下列的話：

我願意看見一個國家的最高監督，教授和訓練學生以共和的原則和政治，如其他科學一般是進步的觀念。訓練當注重培養學生對於民主主義的問題的認識能力和協助去解決他們，但是內容必定要改變。拉丁文和希臘文要用別的有直接效用的科目來代替。在一個普及教育視為立國的要圖的國家裏去學習古典是不適當的，而且也是耕費的，因為我們需要精力和時間去研究和探求偉大的知識源泉。中等教育的課程應當重訂過，他應當包含那些能使學生得着社會的實用和個人的福利的科目。

教育的主要目的是要將人變成共和的機器，所以教育當在中央統治之下，因為照這樣辦，才可以使全國在一個教育制度下聯合起來。

郭蘭在『美國全國學校的設立』一文裏的計劃大綱與洛斯的計劃是相同的。教育一定要使人能獨立和合乎美國的需要，因為這正是改正流行的盲目附和歐洲政策的時候。政治上的平等必要藉教育上的平等而增加，因為這乃是政府的任務。這是樹立政治的基礎。課程既然要適應社會的需要，那麼不合的信仰，過時的禮儀，或者陳死的語言等，都不應當在公共稅收所設立的學校裏佔地位。

在十八世紀的末，美國哲學會徵求『一種最好的教育制度，須顧到普通的教育和文藝的訓練，適應美國政治人才的培養，也要包含設立及管理學校的計劃，且是根據最經濟的原則』。獎品爲納克斯和史密斯二人所平分。納克斯的論文着重教育必須國家擔當，地方政府協助，於是才可以普及知識於全國。普通教育的目的，是在改良人的思想和得着那些社會福利所倚託的技能。這種教育的內容，一定要實際的，因為我們必須注重科學以增大我們的興趣，若是缺乏他們，人類社會的複雜活動，就無法可辦了。納克斯所根據的原則，是生長和無限的美善，所以他主張國家教育制度，也要合乎個人的天才，雖然說一國的教育當適應大多數中等資質的人。因為教育若能拿個人的天才，領袖就可以產出來。納克斯反對私立學校，因為私立學校不供給平等的機會；他們也與別的學校隔絕而有另外的標準；他們使教育成爲少數人，而不是全國人的專利。從他一方面看來，公立學校能得着較好的經濟供給，因為民衆知道他們的福利、品性、自由和享樂，完全在他們後輩的教育上，所以他們樂於供給的。因爲

教育制度既是公立的，教會與國家即應分開，而教育也當脫離教會的勢力。普及公立教育制度之能成功，要靠將教會勢力從政治範圍裏除去和將人類從教會權勢下解放出來。一個普遍的國家的教育制度也可以除去紛歧的教育設施而生的與政治的行使和改進有妨礙的不便利和缺點。一個統治的標準又可以抵制各地方的混雜。因為美國的人民差不多來自歐洲各國，所以風俗，習慣，道德，文學都是不同的，又加以國家領土之拓大，自然非有一致的教育制度是不能統一的。

史密斯的『教育論』的出發點是『人類的生來智力是不齊的。當人尋求快樂時，都覺着很有趣昧地去從事；爲的要達到這個目的，生來的才能就當練習擴充和增大』。所以社會有權判和職責去教育，而父母也須明白兒童是屬國家的。他像納克斯的意見，贊成公立學校，因為他是無偏見的，有一個客觀的態度，也可以用全國力量來辦理。國家的教育制度將使個人成爲真正的自由人，將改良我們的政治，和將使我們的幸福有關係的原理長存而光大。史密斯所以有下列的主張：

國家的任務是要監督，甚至強迫兒童受教育；國家也應當規定一種教育制度去擔任兒童教育事宜，絕對不應受父母的干涉。

早年成立的原則——這些計劃背後的普通原則，是很顯明的。教育是被視爲國家進步和共和政府的基礎；教育對於增進人類無限的完美和使人類的文化成爲動的而非靜的，是很重要的；學校一定要公立，因爲私立學校對於公共利益是有妨害的，而且也容易造成階級區別；最末一層是教育應當着重訓練公民。學校的課程當

注重那些有速效而又能助人去控制他的環境和發展他國家富源的科目。這些原理的一部份已早為具有遠見的佛蘭克林所預知。在他的『對州青年教育的建議』一文裏，關於課程，他有下列的話：

論到課程，若是他們能習一切有用的和一切文飾的，那自然是最好的。但技藝是很長的，而他們的時間則甚短。因此我提議他們最好是學習那些最有用和最文飾的，即與他們將要專就的幾種職業有關的科目。

教育的目的是公共服務，而學校是訓練人有一種志趣和能力去服務人類，國家，朋友，和家庭。他所計劃設立的學校，也是預備養成師資的。『我們更要注重英文，因為每年有多量的外國人到我們國裏來，他們對我們的法律，風俗和語言都是不懂的』。

教育之動的前進的性質，在教育必須適合美國的天才和反乎傳統的習俗上表示出來，這都為施第雷史密斯所承認。他說：

別的人以有過去遠祖為光榮，美國，美國則以將來的成功為榮；別的人重視歷史，美國則重視未來。

美國生活與教育的領袖——上面所述的原理，也可在教育言論以外遇着的。美國的特性，可於美國領袖以及平民採取這些原理事件上見之。學校自始即是增進新的疆土的重要因素，以後也是繼續如此的，直到今日。佛令第牧師，從一八一五到一八四〇年在邊疆做傳教工作，說一個牧師，一個教堂和一個學校是競售土地時廣告中所常用的字。教育即指學校從最初起就在一班平民幻想中，雖然遲到幾十年後才普遍地設立。

但美國文化的特點，是『教育福音的宣傳，並不是全賴專門教育家』。在歐洲教育幾完全是政府的事務，其

能受思想和學說的影響與否是不定的；在美國則正相反，一般國民都以教育爲共和的基礎，竭力贊助。下面試引各時期政治家對於教育的不斷的興趣。

華盛頓在他的告別國民書裏會說：『最重要的事是增加學校以普及知識於民衆。政府的組織應根據一統一的輿論，則輿論自應當健全。』照約翰亞當的意見『全民族應當對於全民族教育負責，須樂於擔負教育經費。』在一方里之學校區內，不應當沒有人民自己負擔來設立之學校。』

爵佛遜或者比他同時的任何人多負責將法國的政治思潮輸到美國來。他承認教育對於共和之重要，也是不後人的。他的計劃，是要將機會均等與公民訓練合起來。他對於教育的信仰可用下面所引的兩段話來說明：

若是一國希冀在文明情狀中對愚蠢和自由，兼而有之，那他就是妄想，因爲過去既沒有這樣的事，將來也必不會有的，政府的職責在對人民之自由和財產負責。但除人民盡力，政府是不能切實地保證，若是人民沒有知識，政府也是不能保證的。

一種普及教育的制度，能爲從最富的到最窮的國民所能共同享受，是很重要的。這在最早就是政府事務之一，將也必永遠如此。我將視此爲最有興趣的政務。

過了五十年後到林肯時，對於教育的信仰還是保存着的。他認教育對於個人和社會，對於道德，社會以及物質都是很重要的。

對於教育，我並不是要求提議一個計劃或一種制度；只我覺得他是人類事業的最重要的人，若都能受一

種普通教育，於是可以讀本國的和外國的歷史，因此得知我們自由文明的價值那就是很重要的事。況且還有因此可以讀聖經和別的屬於宗教的或道德的書籍，其利益更是很大的而不必多說。從我個人看來，我甚願教育（包含道德、節制、事業和實業）將來能比現在發達，若是我能盡微薄力量，使那個快樂日期早點臨到，我是很樂意的。

羅斯福看見了，百年來教育的進步，他就繼續將美國的歷史的傳習遞下去。他解釋教育的宗旨如下：

雖然，有許多人常談教育的意義，但我很懷疑大多數人未必真懂得教育深意。從最初級起到大學止，在美國人人都有機會去受這種教育。我們受過教育的，毋論是普通教育或高等教育，都已經從社會白白的取得一些利益；像這樣受惠而不報的，自尊的青年男女是不願意的。若是國家施教教育，我們受教育而不圖報，那教育等於慈善事業。圖報之法在做一個好公民。

最後要綜合的說明美國近五十年來教育理想，可於胡佛總統最近之言論見之：

我們民主主義的首要理想，是在保持一種國家，即人人，都有平等機會去取得他的智力，才能和志趣所能得的在社會中的地位，沒有甚麼勢力可以阻礙他的自由發展。在這個理想中，我們有一個消極的義意；即我們須鼓勵和協助人人達到這個目標，因為我們雖可將平等機會之門戶開放給大眾，但他們還須要這第二個理想的補助。機會均等的意義在給每個公民均等教育機會。這樣我們就有第三個理想了。那就是普及和有效的教育。若我們要保持一個進步的社會和國家的理想，我們宜有超過普通呆板的限於知識的教育。教育須注重

領袖的培養，而領袖則須有品行和智力以及知識，我們在美國毋須辯論教育的理由。我們都是努力為他的。我們只須辯論我們教育經費之不充足和表示我們對於從事教育的能幹而又忠誠的男女們的謝忱。

美國教育的精神可以愛曼孫的話綜括起來。在他解釋殖民時代的貢獻時，他說：

我稱頌新英格蘭，因為他是世界上最願意多用金錢於教育的地方。在殖民初期我們就已經採取第一步。這可說是最激烈的革命行動，也是世界的第一次。這第一辦法即窮人可由富人來教育，雖窮人餓死，法律不准動富人一粒穀，窮人凍死，法律不許窮人動一雙鞋。但對於教育窮人，可以對富人說：你當教育我，不是照你的意思，是要照着我的意思。不但學習普通粗淺知識，還須學習語言，科學，以及其他有用的技術。國家當保護兒童，當以公費先教育他一些知識初步，再教以科學和藝術上最新知識。

美國的理想和教育——美國教育的哲學是建立在普遍民權和個人發展的信仰上。開設學校是使人成為更負責和更智慧的公民。所以每個兒童都當有機會去證明他的能力和改進他自己，而萬不能因家庭之貧富或社會之階級而有分別。國家能保證政治權利的平等；教育却冀求供給精神的和物質的進步的平等機會。能力與品行較社會的和經濟的位置更重要。教育雖然供給個人以盡量發展的機會，但係由公家擔任經費，因為他是改進社會和合作的自治政府的基礎。愚蠢是個人和社會罪惡的根由，也是進步的阻礙。歐洲各國都注重精神的和文化的教育而輕視實用教育，美國的教育部從始即注重一個原則「即一切的教育都要有目的的和實用的以應現代社會政治和經濟各方面的需要」。從此點看來，學校乃是財富生產地，（物質的，政治的，和精神的各種

財富)這種特點,可由卜力格教授的討論中等教育宗旨的近著所用之名稱「偉大的投資」看出來。

因為生長於一種信仰民治主義的濃厚環境中,早年的著述家,對於教育的意見,已經放棄歐洲的舊有傳習而憧憬於將來。他們怕惡勢力可以影響幼年的共和國,於是盡力反對設立私立學校以免發生階級差別或傳授危險的主義。這種態度保存直到現在。一切私立學校,除了實驗性質的,大都爲人所懷疑。總而言之,美國教育哲學是從美國人對於公立學校觀念而來的。這個觀念在一八五九年已經發生。其觀念即「學校係公家設立的,由公家大部份或整個的擔任經費,歸公家管理,一切人民都有均等機會去上學校,而不徵收特別學費」。在一七八五年就已經定下了這種計劃,因當時會規定在西北境內每一鎮區可分得十六分地專充教育費用。兩年後又詳細說明此意如下文:

宗教,道德,和知識是良好政府及人類福利的必需的,學校和一切教育,當永遠提倡。

一八一六年印第安那州的憲法的教育條文,是以後各州的先導。印州原條文如下:

議會的職責當在可能時期內規訂一種教育制度包含從各鎮區小學起直到州立大學,學費全免,使一切人民都有機會入大學。

外國影響及於美國哲學者——在最初兩百年中美國生活的鑄成的勢力,是英國的傳習。這可以新英格蘭地方的加爾文教會的勢力爲實例。後來英國傳習雖漸漸地改變了和因為邊疆的開拓所生的新情形將他變質,但是所受於蘇格蘭——愛爾蘭族,荷蘭族,法蘭西族的各種移民的影響則不甚大。慈善學校,主日學校,蘭加斯

德班長制學校和嬰兒學校不久也從英國介紹到美國來了。

法國思想對於新共和國理想的發展的影響前已略述。啟蒙運動的領導哲學家 and 革命的政治理論者都被人注重的。至於教育的設施，法國的思想家在十八世紀之末對於喬治亞州（一七八五年）和紐約州（一七八四至一七七五年）的採行集權制運動上是有些微影響的。爵佛遜很顯明的在物吉泥州提議一將自法國的教育制度，而一八一六年的印第安那州的憲法規訂教育條文和一八一七年密希根州設立大學，都是受了法國很大的影響。

在十九世紀的上半，美國教育正在建設時期，所受於德國的影響最大。這種影響特別的是在高等教育和初等教育方面。大學間接的受德國的影響，因為有很多的美國人在德國留學；第一個人就是愛華意佛德，他在一八一九年得了德國的學位，於是就有無數的美國學生接二連三的到德國去從事畢業院研究工作，直到歐戰發生時才止。因為有了這些留學生在一八七六年做照德國辦法設立了約翰思金大學，此後美國的大學教育就顯出他的起源於德國的彩色而只有少許異點，（即適應美國的生活，關於組織的部份）但是在初等教育方面，德國的影響特別是大。當美國開始注意組織初等學校時，普通的德國教育攷查報告和特殊的普魯士教育調查報告都應時而來了。這些報告（從約翰吉士哥的「歐洲的一年」起，又有吳卜基的通信，施多的「歐洲的初等教育」報告，卜奚的「歐洲教育的報告」，荷爾門的「第七年報告」和哥孫的「德國的教育報告」）有下列三種結果。這些報告，使當時教育領袖去建立一個強有力州教育制度來代替不足取的區組織。他們也鼓勵美國去設立學

校訓練師資，這都是源於德國的，雖師範學校是一個法國名稱。他介紹裴斯塔羅齊學說和方法給美國教育家，這帶了一種新精神給美國初等教育。從同樣的來源，這些報告也帶了裴隆柏在荷弗爾辦的勞工學院辦法到美國來。這個辦法很快地風行美國各地。第一，因為他使經濟不充裕的人也能受高等教育，第二，因為他在給學生以文藝訓練時而沒有忽略實用教育。但裴隆柏的運動為時不久，直等到後來阿斯隆將軍在海敦學院才復活，但是志趣却變了一些。

這些勢力在美國進行後約有一二十年，到十九世紀中葉幼稚園被介紹首先到講德國話的地方，以後又普遍全國。盡力於此項運動的，皮波諦 (Peabody) 波熱爾 (Boelte) 卜羅 (Blow) 諾女士等。卜羅 (Blow) 女士在聖路易士開設第一個幼稚園於美國。她到聖路易士去，是應教長赫里之邀請，因赫氏係一德國大哲學家黑格爾的信徒。

到十九世紀末葉，德國第三次重要影響，即海爾巴特氏學說，因麥牟利——(Menurry) 弟兄和德嘉謀 (C. De. Garmo) 等之努力通行於全國，對於教育宗旨和方法都有很大的變更。其影響之大，即今日之美國教育設施上仍屬不少，不過經過很多的修改與補充而已。與海爾巴特的學說同來的還有溫德 (Wundt) 心理學的影響，這是由霍爾 (Stanley Hall) 塔泰爾 (Cattell) 朱特 (Judd) 諸人的功勞。

美國教育理論後來因為要實施黑人教育及國外屬地如菲律賓和波的於哥，教育也不得不受了從這些困難所生的影響。教育理論須受實際情形的試驗，從試驗的結果生出一種教育必須適合個人需要和環境差異的

信仰。在這個情形下，於是有佛爾斯脫士 (Phelps, Stokes) 兩氏基金所資送的在揚任士 (Jones) 領導下的非洲土人教育需要的研究和調查。這對於美國教育理論也有不少的影響。

但當注意和估值這些外來影響時，美國教育的根底哲學還沒有動搖。他們不過是在十九世紀初期以來已經立定的原則、宗旨和目的上面加上的一些外來的方法和技術罷了。創造一種新文明和文化於各種各族的移民之混合基礎上的機會是失掉了。失敗原因半由於新來移民之急求發展於新大陸和輕易接收已有的一切標準；半由於在十九世紀下半期勵行的美國化將各民族之特點盡行滌除。所謂美國化的重要辦法為教授英文，了解憲法和對國旗致敬。除了狹義的養成政治上唯美國化的傲視觀念外，很少注意到美國的理想的了解。結果，正如真正美國人所言，並不是這些移民將美國文化減低，乃在此種情形，既不能將移民帶來的優點發揚，又不能將他的弱點屏除。或者就是這個原因使美國教育沒有達到他當有的地步；除了機會均等的哲學和公家擔任教育經費外，美國遲到二十世紀初年才產生一種本土的合乎他的特殊情形的教育哲學，亦如他早年的教育組織和設備的原有哲學。約翰杜威對於哲學和教育貢獻之真正意義是將「美國精神」的意義解釋，確定和宣揚。這種精神鑄成於邊疆开拓時民治主義理想內，經過土地劃分的時期，受過實業革命的影響，最後還因為西班牙戰爭和世界大戰受過國外的影響，直到今日還是含有傳來的特點，不過加上了許多新的原素罷了。

#### 四 民衆與學校

民衆對於教育的興趣——沒有任何國家的學校是較美國真正屬於民衆的。在其他國家裏教育，大概是政府的事，而民衆不大過問。要找一個實證，法國一九二四年的中等教育改革，就是由於教育部的命令。就是在英國，對於重大教育案，如廢止半時制 (half-time system) 及一九一七年富施爾所提的強迫補習教育之規定等，固然要顧及大衆意見；但對於教育行政之詳細辦法却仍不如美國民衆之關心。同時因自大戰後教育上之逐漸變遷，如教育機會的擴大，教育費用的增加，課程與方法的改進等，在在都需有知識的民衆的贊助，這種事實已爲歐洲各國政府所承認，如德國和荷蘭等之有懇親會的組織及英國之有教育週之舉行和教育指南之發行都是頂好的例證。

在美國教育之設立與推廣全在乎民衆的參加和努力，實現諦造國家的教育理想使成爲事實。這是很緊要的。因爲管理教育是屬於地方的事業，乃從殖民時代新英格蘭地方遺傳下來的辦法；直到今日在美國還有些地方反對政府的合理的教育政策的發展。中央政府對於教育的增進，是無權的，憲法並未規訂這點，以後的增訂也未論及，以致將教育管理權無意的移歸各州去了。在一七八五和一七八七年的議案中，中央政府雖曾規定供給教育經費和解釋教育宗旨；但並未規定經費的管理權，其結果致生出許多耗費。中央政府也曾訂有一個政策去改進某項教育，如一八六二年的莫利案 (Monill Act) 之協助設立農工學校，以及後來的增訂此案都是事實。莫利案可以說是在農業時代，政府對於農業教育的提倡，到一九一七年的史密斯—許斯案 (Smith-Hughes Act) 可以說在工業時代政府對於職業教育的注重的表示。自一九一七年以後中央政府的補助多偏於一般的教育，

其意在增加教育機會使能平允的普遍於全國。但是中央政府之補助，並非表示對於地方教育之干涉，即補助款項之如何使用，中央政府亦不干與。

所以由來學校之設立和供給多歸地方政府擔任，其進步亦全在乎地方領袖之興趣和勢力，早年的各州憲法雖注重教育之重要，但並未規定各州之教育行政權。第一個州的教育廳是遲到一八三七年才在麻省設立，這是很可注意的。就是在州教育廳設立了以後，法律雖承認教育是州的事業；但是各地的行政却可以自由發展，管理權也仍是在地方領袖的手中，除了收稅的限制，學年時期的長短，強迫入學時期等的規定外，其餘如檢定，聘任，或辭退教員，以及製定課程等，地方都有完全的自由。然而州的管理權却隨人口的加增和行政問題之逐漸複雜而發展；同時過小的地方的教育權也逐漸減少。直到今日，各州可以有權去規訂地方設立學校的種類，規訂教師的資格，及其任用年限，合併學校和學區，製訂課程，和視察，指導學校。雖然州的責任增加了，但是州教育廳長却都是一個被選舉來的，任期很短，薪資又低的官吏。其薪金比許多市教育局長的薪金還較少。只有幾州的教育廳長的位置是穩固的和爲人所尊視的，因爲所委託的人是專家的緣故。

近二十五年來有許多市和州漸漸任用專家擔任教育行政，於是所受於一般民衆的變幻反覆及政治上的更動的影響亦漸減少而能安於其位。但被選任爲終身的教育廳長者尚未見過；他的任期常有一定，雖可視他的行爲的如何而漸漸的延長下去，但所謂行爲之好與不好，其解釋權乃探在人民所選的教育董事會的代表手中，這可以近來芝加哥城的教育局長的辭退，就因爲民衆疑他親英的緣故，和紐約城教育局長任滿後不再被選連

任，可爲實例。

民衆藉着教育董事會真握着教育管理權。爲的要使教育避免地方其他的政治糾紛起見，就組織了一個獨立的教育董事會；這些董事有的是民選的，有的是市長委任的。但原來所期望的結果，却不能普遍的實現。其所以至此者，因市政廳除大部爲地方別的較大的政治興趣所獨佔外，其餘則爲宗教的、商業的、工業的、新聞的，以及其他社會團體的興趣所耗盡；所留於教育專業者很少。這句話與「教育的進步，全靠民衆」及「今日的緊要的問題，正如百年前一樣，是在如何指導民衆的努力，以謀得社會的福利」的事實，並不是矛盾的。這種指導民衆的工作，在好幾處因富有經驗的教育局長的努力已經得有成效。

公立學校制度的演進全史乃一部民衆教育史。民衆教育的制度的原理和理想，如前所述，在十九世紀開始時已經明顯。國家管理教育的演進正如行政須用專家的演進，不是自然發生的，乃是教育程度的問題。但是有許多人，特別是外國人，很不了解美國教育的許多特點不是由政府的命令促成的。公立的免費初等學校的原理，遲至十九世紀中葉才爲人民所認識而慈善貧民學校的觀念也就漸漸的消滅。在南方幾州還要遲四五十年才普遍採行這些辦法，其所以遲緩的原因，乃因受南北戰爭的影響。人人免費的中等教育雖在一八二一年即已開始於波士頓私立中學，但遲至一八七四年才被認爲公立學校系統中的一重要部份；因是年有克雷馬案（Cr. Lamagoo Case）決定了「中學係公立學校的一重要部份，所以必須由公家擔任經費，免收學費，像小學之一樣」的原則，以後遂將此案作爲成例而沿用之。波斯頓中學與克雷馬案兩事的成立並不是由於國家的想像的興

趣，因而以立法手段謀得的；乃是由於長久不斷的宣傳的緣故。傳統的觀念（由於社會的和宗教的區別和興趣，或自私心）都須剷除；而同時又要宣傳公立學校之功用，如防止貧窮與罪犯之發生，增加財富，銷除等級區別，訓練良好的公民，使移民歸化，以及供給國民均等機會等等。另外又要有一種努力，即刪除公立學校中的教會學校的勢力，和設立普通學校，免收學費，並許人人都能入學，而無宗教信仰的限制。

以上敘述這些運動的意義，並不在乎他們的著稱的功績，乃在表示美國的公共教育常先賴人民，後再賴政府的動作。至參加宣傳工作（這個名詞的含義雖不甚好，但教育上有時仍須用）的，有公民個人，各種團體，勞工公會，以及政治首領等。著名的教育家，如卡德爾（Carter）、荷爾曼（Horace Mann）、施多（Storve）、皮爾士（Pierce）以及巴爾賴（Barnard）等都與這些運動有關係的。

宣傳與教育進步——美國學校常係大衆的學校而且常表示着地方文化和地方領袖的影響。因此美國教育的進步全在大衆之感覺教育是屬於他們的及了解教育的意義。教育維持之依賴於國家財富者並不如依賴國民之自覺意識之多；因為國家財富雖然對於教育進步很有關係，但教育經費不過占國家總收入百分之二，所以人民意識更爲重要而必須提醒。換言之，教育董事會及其專家的最重要工作乃在將教育付給民衆。這種付之於民衆的技術正如工商業之出賣貨品必須研究各種廣告方法。要推銷貨品，於是各種工商業組織，公民的和慈善團體，各種俱樂部，和新聞事業及其他各種集會。爲的要將教育付給民衆，於是各種宣傳的方法，如公共集會，懇親會，學校展覽與表演以及出版各種雜誌以直接宣傳給民衆。還有許多教育局長的各種報告和詳細的

預算等，藉以使民衆留心教育的進步情形并訓練民衆以求更好的進步。當發生困難時，即聘請專家主持學務調查以決定其需要。最後每年還有所謂教育週運動。現在吾人大都承認宣傳工作對於教育進步與推廣之重要正如廣告之對於商業一樣，所以有些學校設有專部以從事宣傳工作。

**大衆參加**——大衆之伶俐地參加教育的進步工作是很需要的，因他們的福利是依賴教育的。在民主主義國家中，例如美國，少數人主政是絕跡的，除了民衆參加政治以外，別的方法是取不取的。大衆之教育或以正式的學校，或以各種的宣傳方法，就包含民主政治的精義。同時，民衆覺着權在他們手中，他們就可管理學校，因為這是根據出錢的才能說話的原則。民衆的管理有時是很有益的；有的民衆被人利用這個管權來干涉學校並不是爲學校本身利益而是別有所爲的。有益的事件可以小學因應社會的需要添授新科目爲實例。這些新添科目有音樂、圖畫、手工、家政和體育。這個因素對於中學課程之發展，是很有關係的。自創立公立中學以來，就除掉了舊有中學的科目，而添加許多新的實用科目。這種趨勢因入中學青年數目之增加更形盛行。在這件事上，公共需要的壓力很大，所以教育之成就是表面的和速成的，而不是深入的和合於教育原理的。正如『中城』(Middletown)一書的著者所云民衆之歡心與擁護有時儘可以中學籃球隊的勝負爲轉移。

就壞的方面看，宣傳的技術和議會的招待所可被用爲謀少數人利益的工具而學校變爲宣傳場所。近年來各電力公司以私人的努力代替公家耗費乃是一件頂好的實例。當世界大戰時宣傳在教育上之效果是很大的，現在仍是爲人重視的。我們若研究近年教育立法的進步情形，就可以明白有些人利用立法機關去影響學校。暫

時將不談立法機關之逐漸規定學校要施國家主義的教育的事，且先看立法機關之如何規定學校要教下列科目：健康和節制（生理衛生、刺激品、體育、身體檢查、節制日、傳染病、救急法、吸煙）；生命保險及儲蓄（救火、防火險、節約、植樹節、護鳥節、防火日、造路節）；實用的藝術的科目（農藝、圖畫、音樂、家政、手工、簿記、展覽、美術）；人道（禽獸保護、禽獸重要、動物實驗）；宗教和倫理科目（各教會教義、讀聖經、社會的和倫理的行動、品行、道德）；基本學科（讀法、寫法、算法、英文、地理、習字、拃字）；以及其他各種科目（初步科學、代數、度量衡、制度、森林生活、進化論、土地測繪）。像這種立法機關規定學校應教的科目，並不是新有的；這是表明普通團體的權力很大，而可以擴張到社會、經濟和政治各方面去，即如教師資格提高，和教育行政專家的任用，他的權力亦不為之減少。

這種趨勢一部份是由於立法機關過於干涉人民公事和私事的結果所致；但也是因為美國人民有一種很深的見解，以為學校的管理權當操在人民手中，而學校乃是一個最好的宣傳和訓練民衆的工具。所以立法手續可用來為增進這介紹和普及所願意有的新的意念；也可以用作為保守和反抗的用處，如丁尼州（Tennessee）議會之禁止教進化論。但是在過去十年前，這種新人文主義運動和服務的新意義等口號，已使立法者越出範圍，這個趨勢如是就遇着困難，即美國人之不注意不通行和實用的法律的特性因為最後的責任乃建在民意上，正如美國教育的設施，是同樣的在乎人民。這個原理的缺點，乃是民治主義在他的進步發展中應有的困難；因為他的能力在（一）教育品性上和（二）造成教育領袖的範圍內。

### 教育領袖

——美國教育與別國教育之大不同處，在他缺少中央集權的行政機關去訂定政策和供給指

導。各州所有的教育權直到現在還很少用。所以教育之發展大部份乃出自地方自動的精神。好上心和愛國心。在進步的地方，教育領袖是很重視的，人民不但願出經費，並且也願給教育專家以實權和扶助。所以全國是一個大實驗區，結果全國各地情況不同，而付教育領袖的權力，也隨地而異。民衆在這樣情形中供給教育經費，自然地不知不覺的激起教育的專門研究以求得何種方法是最有效果的。

從教育董事會的職務中漸漸演成了一個局長，他的資格不但是是一個成功的教員或校長，并是一個教育行政專家。這種專家之專業訓練，不過在近二十年才有，大概是見工商業任用專員管理而才有教育行政也要專家的原則。局長必有對付民衆，主持行政，和監督部屬的能力；他要曉得去蒐集那些有關係的材料，造成統計，並且解釋給民衆看，藉以明瞭教育的進步情形；他也要知道如何去編一個經濟的和校舍的計劃；他也負有使大衆注意教育的進步和需要的責任；他間接地對於教員、教長、輔導員們的聘任、解職和繼任要負責的；他要知道如何自己單獨去或在專家協助之下，編製課程。他確是他的本地方最高的教育行政者，他對教育董事會的責任，正如一工業組織總經理之對股東負責一般。這兩方所占的地位，在其他方面，還有許多類似之點。服務和效率兩觀念也業已從工業引用到教育上了。教育局長係最高行政首領，對教育董事會負責。在他以下就有各級職員組成一系統，各有專責。到教員身上時，他的重要任務，只是將詳細訂下的課程教給學生而很少有發揮個人意見之自由。行政的責任，無疑地是使每個當入學兒童在正當的教員教授之下，得着正當的訓練，但是因為太着重組織，一如工業之大批生產和商業之大批分配然，結果把行政變成太機械化了。教育的工作，如機械師之對於機器，因組織而變

成太簡單了。假若教員所教的不是人類，這種機械化是可取的。行政對於教師的嚴格限制，係趣於以前師資訓練不充實時。監督這些未受正當訓練而經驗又少的教員的方法是（一）選派輔導員，（二）規訂課本，（三）厘訂教授細目，和（四）詳定教授方法，還有客觀的和智力測驗之添加使教育科學日益進步。教師的訓練雖已經改進，教師的資格亦經提高，但這些辦法仍係繼續實行。直到最近才有幾個進步的地方准許教員參加課程的編製。但是因為專家行政之日多，在美國教育協會裏添設了一個學務長一組，這是值得注意的。

因為無有中央集權的政府和師範學院的興趣的緣故，教育研究是很發達。師範學院最先做研究工作和訓練散在各地服務的專家。有許多城和州與師範學院聯合做下列各種工作：學童的智力和教育測驗，學務調查，蒐集統計材料，兒童分班，職業和教育指導，教育實驗的指導，經濟需要的調查，發行各種記錄，和編制預算。美國教育協會是全國的教育研究機關，引起各州教育協會設立教育研究分社。各地的研究活動常因延請外來專家的調查而獲得助益。這些調查代替了政府的視察，他們大都是個人與團體所舉行，例如美國教育局，和卡納基金（Carnege Foundation）普通教育董事會等私立團體。最末，還有些研究是關於特殊科目的，如拉丁文、近代語言、歷史、社會、數學以及師資訓練等。這些研究的範圍從各種基金得着經濟上的協助是全國的。

雖然沒有個集權的政府，和各州各地的教育行政組織的紛歧，但國家的標準却因各種間接方法而演成。例如民衆、教員、局長等的努力，各地的精深教育研究，學務調查，銷行很廣的教科書，各種有全國範圍的研究，以及各種會議、討論等都是促成國家標準的因素。還有兩個勢力對於使教育國家化（即有共同的目的和標準）。第一

個即美國人的趨時特性，因此在理智方面正如物質時髦方面，美國人都喜附合，以免獨異。第二個即美國人的喜新的特性。這種特點，據許喜教授 (Pro. C. R. Field) 的意見，是與一八三〇和一八四〇年時代美國平民的興起同時的。他說『華盛頓注意花園之精緻完備，而一八三〇和一八四〇年時代的平民却注重花園的新奇而忽視完備』。這並不是說親觀念隨風尚而流行，不過是表明若有充足的想像和觀念，雖在二十五年短時期內，也可使教育發生各種新異的結果。要比較美國教育的性質，最好是將二十五年內美國小學課程與教法的變遷的速度和別國的比較一下。例如普魯士小學課程從一八七二年到一九一八年從未變更，法國從一八八七年到一九二三年也沒變更，在英國雖有變化，但是很慢的，人簡直不覺得有變動。但我們須知道美國教育的改革，在未實行以前，常經過多年之討論。所謂先驅思想家的意見常先於時人一二十年，但這並沒有人視他們的學說和理想是過激的。因此外來的參觀者常得着一種美國教育實際與教育理論不大吻合的錯誤感想。

美國在教育組織上為要養成領袖和指導人才，可以說有特別貢獻。全國各地都不須等待中央政府教育部的督促和領導。這種精神在戰後德國已略有了；在英國，因為還沒有教育科學的信仰，所以不大重視領袖，而以個人或團體實驗，各種特殊組織的活動，以及特種委員會的報告來代替這種精神。若美國之重視領袖，果有危險，那末他的危險，就在過於將教育事業，視同工業組織和商業效率，而斷絕了許多教員之純潔的專業化精神。為防止這種弊害起見，德國就在最近的改革中對於師資訓練採行很高的標準。

## 五 國家主義之灌輸

教育中的國家主義——美國人自建立共和以來常珍視其國而驕大於世。但這種精神並不需要學校之長久時間之養成；他可以由信仰國家文化的優美，富源的廣大，生存機會的平等及其將來之無限而自然發生的。歷史一科雖早訂爲必修科，但直到最近，才顯明的帶有國家主義的意味。在南化戰爭未結束前，國家主義的意識尙未開始。後來工業的發展，國家工商組織和各種國家的會社之興起對於普遍國家主義的促進爲力很大。雖然歷史與公民是大加注意，但直接目的是在道德和公民訓練而不是狹義的愛國心。官廳之選用歷史和別的教科書所用的原則也是如此，與其說是爲的養成狹義愛國心，不如說是要禁止黨派的和宗教偏見的教科書的使用更爲確切。就是在美國與西班牙戰爭時和在戰爭以後，愛國心已經醒覺的時候，美國教育對公民的訓練是較着重於愛國心的養成。其實在歐戰後，因國際關係之日益發達，而外國史之研究頗爲流行。

當大戰時愛國教育運動已開始，戰後還是繼續的。當美國正要參加大戰時，全國人民的態度很不一致，大都是他們各自生長的原來母國而分別。這種情形的發現，使那些相信美國文化可以使各移入的民族同化的人大爲驚惶。於是他們繼之以過激派和不忠於國等等恐懼，結果就有很嚴的規訂如何去訓練愛國心和公民。教員也要誓必忠於國家，而加以檢查。大戰後愛國狂熱可以三K黨和各種愛國組織之興起爲代表。三K黨之目的，完全在攻擊凡他們認爲不是百分之百的美國化的各種民族。一切歷史教科書，若有親英彩色，或未盡力的讚揚美國

的英雄，都要被愛國信徒所攻擊。這種愛國狂熱雖日就減少，但對於歷史教科書之攻擊直到一九三〇年還是不衰，例如在紐約某學校中有一種歷史教科書是認為宣傳國際觀念。

法令上的規定——還有一方面對於自覺的國家主義運動有力的，是關於對養成國家觀念之教訓與儀節的各種方案。其中重要的如學校必需懸掛國旗，每日向旗行禮，一切科目均需以英文教授以及舉行各種有關係的紀念節。

教育與國際關係——在此地我們又遇着了似是而非的矛盾現象。一方面愛國團體和法規上是着重國家觀養成，但另一方面美國人近來對於國際問題和世界事件之有興趣，幾為開國以來所未有者。歷史專家之改訂歷史課程科目和教學目的，和別的團體之對於其他社會學科之改訂內容和宗旨，都注重國際觀點，好像這是從國家主義而應有的發展。現在且引一段言論以見一斑。

國家之與國家，正如社會中，人之與人，或一州中，縣之與縣，或一國中，州之與州之關係，一樣是要有共同的興趣和合作的行動，這樣國與國的關係就可日就親密而互相依賴。共同的世界興趣須要注重，而世界同情也要培植。（取自美國中等教育的社會學科）

這種觀念常見於各種報告和討論中；在初中與高中的主要科目中，也常有這種意見。沒有教育家和教員怕教授學生以國際關係會害及國家主義的養成，因為國際觀念不過是國家主義的進一步，他們所怕的乃是強迫的國家主義的灌輸，不但影響國際觀念并且危及一般的一般理智的自由。

我們後來就可以看見現在一般的教育理論，是反對任何利用學校作宣傳機關的企圖。國家主義的情緒和愛國心可以用別的較學校宣傳更好和更有效的方法去養成。然而學校卻很難來抵抗全國一般的環境的壓力而不得不附合，而且還有各種勢力間接的督促學校非如此行不可，即所謂教育的科學，如測驗，就是這樣。一般的美國人大都不了解為何各個人要與世俗相異，為何個人的衣服要與別人不同，為何個人的思想和興趣要與一般人有別。美國各種事業都有一種美國氣味，使你成功這種趨合大眾的態度。這些督促的勢力很多，如雜誌、報紙、插畫、無線電話、工商業組織、標準衣食、同樣的集會和同樣的社交活動都是好例。高貴與低微之分在世界各國都有，但沒有美國之重視而成了情感的根據。外人之對於美國任何批評總視為個人私見或對於美國文化不滿足而起。批評社會的文藝如 *Babbitt* 和 *Main Street* 各種激烈的雜誌，以及近二十年來對於學校的批評等都被視為與美國文化有妨礙而遭反對。

。私立學校。——因為這種緣故，所以私立學校無論是教會的，某團體的和實驗的，都為政府懷疑，以為他是不合乎民主主義和違反國家觀念的。凡有與大眾不同的都要遭人白眼，視為糊塗，反社會的，和貴族的。這種反對即在東部很古的大學也常受到。教會學校雖不遭這樣的反對，也被人疑為是危害美國習俗與忠實的中心。在這樣情形下，可異者只有一次政府想將一切私立學校關閉，強迫所有兒童都入公立學校。阿利根（Oregon）州通過這樣的一案，終在一九二五年被美國最高法院判決無效，因為這是違返憲法的。這件事就免掉了以後他處的同樣行動。阿利根州案的理由如左：

美國全國各州政府所賴以存在的自由的基本理論，是不許各州有權可以強迫兒童只許入公立學校受教育以養成標準一致的兒童。兒童不是一州所獨有的；那些教養他和領導他的，都有權去訓練他盡他最高的職責（意即對國家忠心）和其他的職責。

可是關於私立學校的管理，卻另有其莫明其妙的事件。雖然私立學校的存在，是可厭的和可怕的，但各州并未盡其權力去管理他，例如關於教師之資格之限制和學校之視察的從未過問。所以政府對於私立學校所能行使的唯一職權，就是藉着強迫教育法令去禁止兒童入私立學校。

這種迎合大眾的趨勢（無論在政治方面，社會方面，經濟方面）乃是工業化和機械時代之最近的表現，這種趨勢造成了美國的國情，即教育所要去改革的抑或是要去增進的。讀美國史的人，大都知道美國社會中常有兩種對抗勢力；一即着重個人與個性，一即着重社會的合作和國家主義。如何去調和這兩個相反的思潮，這是二十世紀教育理論的責任。換句話說，這乃是希臘哲學家的老問題，不過帶上了美國的氣味。

## 六 教育的情況和背境

美國人的性格。——一七八二年克利柯爾（Crevcoer）在他的『美國農夫的信件』中的一段曾有下列的話：

人如植物一樣：良好果子係從特殊的土壤和環境中長出來的。吾人不過是所呼吸的空氣，所身受的氣候，

所服從的政府，所信仰的宗教和職業之方式等而來。

我們很值得再來研究美國人的特性，以便對於美國教育哲學能有較好的了解，因為這些特性是美國教育哲學的基礎。特性之最大的，是重視自由，特別是着重民主主義和個人權利。卜伯師（Brooks）所謂的『自由熱情』是使美國人不忍受壓制和有時起而反抗法律之拘束。這種愛自由特性，加上了廣大的富源和自由取得的土地，就養成了美國人的樂觀和自信；雖同時促成自動力，但也養成他合作的精神，而不須法律的督促。在同樣情形下，機會均等的理想（美國民主主義的重要原則）也是深有基礎的。邊疆的克服使美國人發生了好動滿足的力量，樂觀主義，和活潑的精神，這都是使外國人傾服的。美國人既不滿足於傳習風俗和成規，而是探險者，發明家和創造人。歐洲人因有過去習俗之阻礙，故進步甚慢，美國人則只注意於將來和未知而無須顧及其將來之運命。歐洲人（除掉英國人）大都先思索，構成學理，再行諸事實；美國人則正相反，先注意實際方面，在事後或再來思索，有時卻全然不思索。因此美國人對於理論甚為懷疑，而對於不能施諸實事的理想，不願耐煩的去考究。

教育制度的根本理論或者是機會均等主義，因為這是民主主義的基石。因為社會擔保在民主主義政體下，是有均等的機會，所以近來美國人的愛國心，都發現在對美國文化滿意的態度上。在這個機會均等的理想下，又發生了一個別的理想，即個人的價值。估量一個人，當以他的人格和能力。這種主張就力促各人的努力善用自己去發揮他個人的精神，自動，自信和能力的。因此懶惰為人所鄙視，休閒為人所輕看，而努力工作就為人所重視。因為個人是社會之一員，個人主義自當不背於社會服務的理想。這種理想雖發現較遲，但影響很大，在美國工商界中

已認為是普遍原則了。在經濟活動中，雖有不平允之事；但一般人都相信服務精神卻可以補救這缺點。美國人的生活如同一種遊戲，是很慎重地舉行。又因為他們忙於解決日常實際問題，所以美國人好像是唯物主義者。然而他的目的並不是爲自己謀積錢財，因為他們大都以錢爲達到別的目的方法，因此他們的行爲是富於理想的和勇敢的。若說他們是以金錢爲成功的標準，我們就可原諒他們，因為金錢是現社會都能了解的指數，用來表示成功。這種唯物主義是有一種唯心主義相伴隨的，這可以他們的對於人道，教育和別的公益事業的大宗捐款來證明。若是有美國人對於文化事業不信任自己而以對文化事業發生興趣爲可恥，那將必被認爲是大缺點。文化事業從前大都是交與婦女們去擔任，但近二十年來情形是變更了。這可以近來大量書報的發售，圖書館之發達，日常生活的藝術化，家庭裝飾和園圃之修理，建築之改進，以及許多不大著名的美術院和音樂院的興起，都是好的實例來表示美國文化之變更。若有人將這些設備與歐洲各國比較，他一定要感覺到這些設備不是專爲一階級所獨有而是遍於全民衆的。藉着學校，生活程度的增高，雜誌之流行，這些設備是普及於全國各界民衆。若有人認美國人對未達到最高級標準的文化滿意爲異，那我們應須知美國人的特性是愛好適中而不願有領袖與平民隔離的傾向，因爲這有趨於貴族化的危險。

**學校的責任**——美國學校對於社會所負的責任，是比任何別的国家較重。對於法國人『學校僅學校』他的功用，在初等方面，是灌輸知識，使兒童長爲成人後，沒有一個是無知識；在中等方面，是培養領袖以延長法國文化。英國各級學校的重要任務，在鍛鍊品格，其次則爲傳授知識。德國的新學校的任務，據現在情形看來，是訓練

青年了解民主政治和國家文化穩固各原則。在這些國家內，學校以外的舊勢力現雖日漸衰微，還很有力量。至在美國就大不相同，他是正在一個過渡期間。教會雖在外表具有勢力，但已失掉他的教育影響。數字的統計或可證明教會勢力可影響到全國半數人口，和參加主日學校的人的衆多，但是我們有好多實例，證明正式教會的勢力，是日漸衰微。

家庭本爲教育之一種利器，但是美國卻已因各種原因而解體，失去原來的勢力。例如汽車，各種俱樂部，以及別的引誘，將父母兒女引到不同的地方去；青年的反抗，即由於一般社會的變遷和易於在年輕時謀得經濟獨立以及美國家庭之變動等所致成的。還有一層原因，即父母對於兒女的慈愛，尊重他們的個性與及早獨立，這可以美國人稱呼兒女爲兄弟或姊妹，而不直呼其名爲證。其他分散家庭團結生活的勢力，此地無須多述。這裏所述的事實，是限於那些影響學校工作的。

外來的移民，因近年移民律的限制，加於學校的擔負雖不如往日之重，但學校仍有責任去教育這些說外國話，保存外國風俗，和不懂美國文化的人。但是移民問題，對於美國文化和理想本身的力量和精神的存亡，卻很有關係，而注重及此者甚少。那些移民若是來自文化很高而又守法的國家，自然他們就很容易適應美國生活標準；若是來自文較低而又無法律的國家，他們在美國就有如同在本國同樣作惡的機會。從外表看來，個個移民都已同化於美國環境。假若學校的工作，沒有切實地做到，那就是完全因爲環境勢力太大的緣故。

最末，學校的責任，因徒弟制度的銷滅而加重了，因爲學校必須負起職業訓練的責任。在這迅速的機械化時

代，這種責任不是簡單的。因為這種趨勢，再加以家庭性質的變更，和外來引誘，於是學校就有如何教導學生利用休閒的責任。

爲要應付這些變動起見，一九一八年美國中等教育改進委員會就訂了七條主要的中等教育原則。即健康訓練，基本知識，家庭良好份子，職業訓練，公民教育，善用休閒和品行。自然這些目標有的已爲各國所採行，但是有的卻是美國生活的特殊結果。

產業主義和機器時代——還有一種勢力很影響美國人而爲美國教育背景，不可不略述之。今日美國生活的特點，受產業主義之影響，比任何方面爲大。這是美國生活的最重要部份，他與別國是不相同的，因爲其影響於美國人精神智力方面甚大。各種機械化，標準化，職業分析，大量生產，有效的廣告去提高慾望而又有高工價去滿足，服務格言，以最少精力得最高的報酬，多數智者在指導着大班助手，統計與報告，和成功的理想等都是使美國生活，包含理智在內，帶產業主義色彩的因素。有些產業主義的特點也影響到教育，例如行政的規律化等。這是好的方面。但是影響也有壞的方面，例如人的關係，如教師與學生，課程的組織，根據於免除銷耗的原則，所學習的每個活動都要完備和能應用，和一切目標都要根據於社會生活中職業的分析等。產業主義已經使中等教育和高等教育的改組着重在數量方面；學分制（即同時間所能學習的分量）乃從產業方面採用來的，對於教育價值和普通教育發生很大的影響。產業主義的數量影響又可以近來教育測驗和教育界常用的相關度係數（自然這是一個頂好的工具，但是在不善用者手中，就會成爲目的而不是達到目的的方法）等來證明。還有一個影

響，就是職業教育的過於注重，自然這是當與實業同樣重要的，但是從教育理論方面看來，他已經成了一種教育目的。

然而產業主義還有他的好的方面。他使美國教育機會增多，受教育年限加長和機會均等。他不但是預備了各種設備，但是因為生活標準和工價的提高，加以很小家庭和禁止童工，所以就能有四百萬兒童入中學和將近一百萬青年入大學。

美國人都是偏於實際而不願意空想或推究事實的內因。百年前的德托魁偉（De Tocqueville）在寫他所研究的『民主主義的國民』時，就注意到美國人是『為普通觀念所忙碌，習慣於積極的打算，着重實際較多於理論』。美國人的哲學見解是如 Isocrates 的所定的哲學界說，即『凡與言行無直接用處的，都不能算是哲學』，和『凡忙於研究而能從他迅速的得着實際理智或判斷能力的人就是哲學家』。照這樣看來，哲學不過是一些應用的原則，因此在美國，我們有『廣告哲學』或『售賣哲學』這類的詞名。美國哲學家，除了時而將裴斯塔羅齊，時而海爾巴特，時而海格爾的學說外，從來未自己產生過一種教育哲學，直到最近，才有自己的教育哲學。美國的教育不過是對需要的一種反應而無特定目的。各級學校之增添新課程，完全是由於民衆實際訓練的需要。近年來雖有按照個性差異而使科目合理化的事，但這並不是由於民主主義所需要的一貫的教育哲學所致。

### 教育心理學

在教育研究中沒有別的東西勝過教育心理學的變更使教育實際發達。真正的，我們很

難說是教育心理學影響教育哲學，或是教育哲學影響教育心理學。近來在許多方面，這兩種是共同影響教育思潮的，雖然已經有人正在開始分別他們的應有的範圍。十九世紀舊的特能心理學是很有勢力，結果經驗教授法就盛行一時。在美國教育史上，一八九五年全國海爾巴特教育研究會之設立可以說是新舊教育之分界。從這年起，他們起首介紹海氏學說，將教育從經驗的方法中救出來。這個學會漸成了研究科學教育的重要組織。從抽象的，形上的，基礎進到了具體的，和實驗的方法去研究教育。後來海氏學說也成攻擊目標，他的方法之板滯，和注重觀念，統覺，理智主義及興趣學說都受了很多的批評。詹姆斯的心理學原理和對教師談話在前世紀末年給研究心理學的人努力新方向。他批評哲學的和經驗的心理學，而注重客觀活動的研究，尤其是心理學應多賴於生物學。於是就有了一個『研究兒童本性，必須根據觀察兒童活動』時期；但是對於解釋這些活動的方法乃是空想的，所以關於兒童活動的報告和記錄雖是很多，但對於教育的貢獻和影響是很少的。

對於教育心理學貢獻最大的莫如桑戴克氏，他從觀察和實驗，研究了動物和人類在某種情形下的行為。因為他的研究的結果，桑氏就使人注意到本性，個性差異，學習律，學習進步和測驗學說等。他轉變人的注意，從抽象的研究到利用教室為研究教育心理學的正當實驗室，於是教育心理學就成了一個歸納的科學。根據生理和個性的研究教育心理學成了客觀的和實驗的科學。照桑氏意見：

心理學是理智，品行，和動物行為（包括人類）的科學。心理學使教育意義明晰。心理學助我們測量目標之達到何種程度。心理學擴大和修訂教育的宗旨。心理學供給了解教育方法。心理學供給教授法的知識。本能

和才能的改變成爲習慣和勢力是我們研究的材料。

桑氏斥「心爲整體，存於身外」或以「心是一種駕馭身體上的主宰」各學說，而主張「心意歷程不過是對刺激的適應的各形式」的學說。個人發展和生長乃是他的本性和環境交相影響的結果，或者用最流行的話說，是對情境的反應。習慣和思想乃這些反應的結果，而這些反應又爲情境的滿足或痛苦所促進或阻滯。桑氏從這個意見得着他的學習律——準備律，練習律（習用與失用），和效果律（滿足與煩惱）。

這種心理學如何的適合於美國人的氣味，可以由這種心理學而來的教育的目的看出來。

教育的最後目的，是實現一個可以滿足人類慾望的情境。人類慾望之所以視爲如此重要者，全因爲無論那裏物件，行動，和生命中的情形之能有價值，興趣和意義全在乎他能否影響（滿足或阻滯）人們的慾望。人類慾望之所以成爲教育歷程的重要部份，全因爲他們是促動和維持各種動作的基本因素。思維，想像，感情動作構成和毀壞習慣都是在需要，鼓動力，動機，衝動和興趣等動的因素之下，因爲前者都由後者所產生和維持。改變人的慾望是一切改變的根本。慾望改變後，所有的附屬的思想，感情，和動作的改變就隨之而有了。若是個人能與全人類同共的努力去滿足慾望，那末每個人就可以完全滿足他的慾望。（桑氏與蓋慈 *Quigg* 合著初步教育原理第三十頁）

若是我們將這樣教育的目的與亨利福特（Henry Ford）的工價理論相比較，我們說他們既完全相似，也並不是太過，因福特主張高工價也是增加慾望。自然在教育 and 實業兩方面，人類衝動，動力和興趣都要重新指導

的，而兩方的指導的趨向和目的也須解釋明白。

這樣解釋教育目的，若與歐洲的傳統教育觀念（即「知足是最大財富」，「快樂在限制我們的慾望」，和「快樂不在財富之多，而在慾望之少」等是英國人道德的、精神的和物質的觀念）比較，我們雖然可以得着很有趣的對比，但在美國生活情形下很容易惹起誤會。

這個學說的簡單和動人很容易引得多人附和能助成一種新教育哲學，他對於後來課程和教學法之發達是有很大的影響。其所以得人信從者，乃因為這個學說是建立在客觀的和實驗的證據上。桑氏是應用統計法去研究教育問題的創始人。在習字、算學、拈法、代數、各種測驗、學習遷移和成學習諸問題上，桑氏貢獻甚多。實驗法和統計法之普遍採用得他的力量居多。結果教育科學就成立了，甚至於有人主張教育之為科學正如物理學同樣。蓋慈教授近來將心理研究對於教育的貢獻撮要如下：

決定教育之分量與種類，休閒方式，職業訓練，和社會參與的一切方法，使兒童能成為最快樂，和最有效用的權，都操在我們手中。我們所需要的乃大批能手而已。凡對於這事之可能性加以否認的，正與那些不信飛機和無線電話能成爲事實之人相同。（社會與教育第四九一頁，一九三〇年四月十二日）

現在對於智力測驗和教育結果測量的信仰很是發達。不但測量基本學科，即詩的欣賞力，也可測量，正是好例。相關係數，在能者手中固有他的一定的效用，但在一般所謂教育科學名稱下，卻已被人濫用，結果徒耗金錢與時間。因爲他們相信「凡存在者，必存於量」。『凡物必俟至被測量後，方能證實』，和『凡存在的，必可測量之』。

現時桑氏的教育心理學和測驗的信仰在教育思潮上很佔重要。對於這兩層都有人批評：有人反對自然科學的方法可以移到社會科學來；又有人反對情境反應原則可以適用於思想等高級心理活動上（看波特Bode著「學習心理的矛盾」）；又有人說本性測驗中的定命主義是違反教育功用，特別的是在民治主義國家裏最末更有那將教育哲學一部份是建在這種新心理學上（生長與學習律）的一派，也對測驗加以批評，因為他想像測驗是測量那些已經做完的事，所以有礙於進步；他也反對教育科學可以決定教育哲學（看克伯屈著「教育哲學與教育科學的關係」社會與教育，一九二九年七月十五日）。這樣以測量為中心的教育科學很合美國的環境和趨向於標準化和機械化；因為缺少中央集權的力量，所以很容易設立一個得人認可的標準。

教育心理學對於教育哲學的貢獻，在他的重視生長發展，看教育是本性與環境的交互的行動，和注重滿足與煩惱在學習歷程上的重要。

教育哲學——教育心理學的變遷引起了教育哲學的革命，這可以約翰杜威的工作為代表，因為他是美國教育史上對於這種方向貢獻最大的人。杜威的貢獻並不在乎將教育哲學與教育心理學發生密切關係，乃在他的「兒童對於他的世界」和「個人對於社會」的關係的解釋。因為這是很重要的貢獻。更有一層，杜威教育哲學的重要，因為他是完全美國的，從美國情況中生出來的，他解釋美國民主主義對於教育的意義是比任何人都好些。

從根本上講來，杜威的教育哲學，是建在他的對於經驗解釋上。杜威擺脫傳統的玄學的經驗的概念，而主張

經驗全係實際的事件；即練習的互動和他的結果。在一方面，經驗含有活動、嘗試、審慎的和有意的選擇，而都是根據於生物的事實；在另一方面，他是為個人與環境（社會的和自然的）的接觸所刺激和激動。所以經驗本身即帶有教育性的，因為他代表一種為生活興趣而改變環境的努力。經驗並不是被動地接受外來壓迫的印象，所以教育不能注入或只被動的聽講。興趣也不是外來的東西，附屬於個人，但是個人本身的。個人憑經驗而學習，憑着選擇的歷程，發現了他的才力的數量，所謂願意有的和不願意有的慾望，乃經驗之滿足或煩惱。換言之，成功乃對個人的生長和發展之刺激。經驗達到某限度時，則因刺激所生的反應成為習慣；再有進步時，則為好奇心發明與發現所激起的活動，乃對於控制環境之努力。教育的功用，是增加這兩種，特別是後一種，即以未來而解釋過去的經驗，或換言之，實現新目的。

杜威要力排傳來的經驗與思想的二元論；一種是應用於技能的獲得，無論是在基本歷程上和機械手藝（學由於做），一種是限於文藝科目的學得。還有一種結果，乃解決學習與經驗的理智方面和情緒方面二元論。從教育觀點看來，我們的工作是刺激兒童的生長和發展，這乃是根據於他的能力、習慣和目的；用問題的方法而不用學習科目，累積知識，促動思想以引起對於自然和社會有更遠大的見解。思想並不是由於使科目有興趣而生，（即用各種方法以使根據成人需要或社會習尚而有的死板課程活動）乃是由於學生自己全心的有目的底感覺需要而生。換言之，當個人過着歧路時，被迫要選擇一結論時，就有思想。這是根據於舊經驗和即要得着滿足的需要，是由於當前經驗中的困難的而生。對於學生是屬於自己的。他是要掃清這些困難，進步的滯礙，以實現

新目的，得着有效的新方法以求實現。經驗如此看來是帶有情緒的欣賞，供給價值的標準，有時引到習慣的反應和知覺，有時引到概念和理智的系統。所以觀念和知識不是一種可以積存起來不用的東西；他們必要指導行動和必須實地工作；由舊經驗而生，並不是注入於兒童的。他們的地位是機能的和工具的以控制新起的經驗。理想同樣的也不是一種外來的東西，學生要去求得的，不過是所願的行動的計劃。他是如理智的和情緒的系統一樣是以新情境為根據的。總而言之，心的歷程是創造的；他們含有他們自己的發展種子；所以就不需要很遠的外在的目標或宗旨。

杜威的哲學乃是對於過去教育見解一直接打擊。對於這些舊思想的批評是包含在哲學內。從前學校所教的事件是與學生此時生活絕不相關的。學生不過是被動聽講者，這可以教室內的物質設備（如不能移動的座位）來證明。因教材是不合乎學生需要，所以想出各種方法來使學生發生興趣，而學生也要努力去作，因為這是視為一種道德原理。至於興趣與努力間所有的痕跡，則以外來的訓練彌補，這也是視為合乎道德的，並且是得社會同情贊許的。不合人生需要的教材又可以心意訓練和形式訓練學說來維護。這個學說在杜威發揮他的哲學時，已經為客觀的測驗所開始指摘。

杜威所要看的是在學校中產生一種家庭空氣和除掉學校（為正式教育機關）與學校外的社會的隔絕。從另一點，他也要看民治主義社會中的生活和活動（如合作和社會目的與努力）能引到學校內來。他將他的經驗論和學校即一個社會機關說合併起來，就發表他的原理說，教育不是預備生活，乃生活；所以學校要預備機

會和刺激以供經驗和參與社會生活。明顯地他哲學包含社會與環境（即民主主義，產業主義，以及他的現在特殊情形）必須視為始點。兒童的經驗就是如此的，但是經驗自己有他自己的更進和更好的種子，因為他是在滿足和煩惱刺激物刺激之下去進行以達到目的或實現需要。因此環境必視為經驗的起點，他的進步乃教育的工作，非為經驗而預備但為經驗的改進。換言之，不是為注入知識而是發展創造的思想，批評的態度，認識困難和對付情況的能力和發現進步與改進的方法。因此教育不是使學生適應環境，乃是藉着過去的經驗和當前的需要與困難去改造社會的環境，這種工作是隨情境與困難前進去發現和創造他的目的，而毋須假定一個外在的目的和理想。實驗的態度是『真理乃假說的性質，必須受科學的試驗』，這種態度使美國的教育合於美國人生活的特點。

杜威的影響對於美國教育學說很大，雖然學校實際上仍不免有流行的趨着標準化，民意的干涉和一些過度數量測驗的影響，但是在許多方面他卻促進教育思想。杜威曾集中注意於兒童的性質和需要和某種情形下能對於兒童有一定感情願意他能有最好的機會。杜威對於訓育與自由，興趣與努力的意見不少被人誤用於學校和家庭實際上，不干涉兒童，認為與兒童福樂有關，對於佛洛德派的觀念，幾信為事實，而不敢干涉兒童，怕會養成情結（complex）。新教育哲學特別是對於兒童幼年教育有成效，雖然現在還有很多的活動標準化的事件。杜威曾著數文告人不要誤會他的哲學，其一文為『個性與經驗』（Individuality and Experience）和另一文為『新學校中有多少自由』（How Much Freedom in New School）。

杜威的又一影響乃對於課程和教授法的態度。他擺脫海爾巴的形式主義的教授法和他的着重社會習尚，而首先注重學習是自動的，和包含內部的組織和同化的原理，再次他主張教材不能從外注入兒童，須從兒童需要方面以求引起興趣。但是他總是注重教師的指導，這個原則幾被人忘掉，所以各種怪誕意見常用來作為兒童的真正需要和旨趣。若談到知識與學問，也有一種輕視他們的傾向，理由即是教育所最重者乃行為的態度和結果，對付新環境的能力，輒思和尋得解決。然而杜威卻到處注重知識和教材的用處與工具性，因為在他的教育定義裏，他認教育是一種經驗改造歷程，若有增加的經驗和改進個人能力，自然更有較好的社會價值。一種很普通的關於杜威的哲學的解釋，即拋棄教育上的舊價值和舊科目，再與教育心理學的研究合起來，對於課程的編製就很謹嚴，凡是沒有直接用處的部份都刪去。

教育正如商業，也須有迅速的報酬，在態度上，結果上，和欣賞上都不宜耗費時間和緩進。因此「文化」和「文化」這些名詞都避而不用，因為教育家以為他們的意義在近代教育思潮中是很含糊的；而普通教育之「普通」一個名詞也以為是太空泛和含糊，所以不能用來去討論中等教育問題。自然還有一種原因不用這些名詞，是由於他們與往日階級教育關係太深。杜威卻解釋「文化為一種心理習慣，根據對於社會價值和目的的關係的事物，去知覺和估計」。這種界說調和了文化與實利，知識與技能，和社會效率興趣與社會服務興趣的衝突。就是因為杜威這樣的以近代民治主義的工業的社會觀點來解釋他的哲學，所以他對於教育的貢獻是很著稱的。他着重那些構成美國文化和克服邊疆的特點（如創造性，獨立性，自恃性，自信心，和合作與社會服務精神）。這

是我們容易了解和把握的。在另一方面，他的哲學也是合於美國人的輕視舊觀念，舊習俗，和舊方法以及一切帶有貴族性嗅味的東西。從好的方面說，他的哲學把學校當作一種社會教育機關，為全社會之一部，和社會的縮影。

杜威是一個創造教育哲學的人，但解釋與發揮的人，卻是克伯屈（W. H. Kilpatrick）。他根據他的滿足與煩惱和學習律的心理學，發明了一種教學法，即世傳的設計法，全心全意，有社會意義的活動。兒童的需要和興趣，他的對情境的反應的準備，都是教育歷程的有價值的資本。兒童自己必須為主動者而不是一個被動的聽講的，坐待教員之傳授。他反抗舊的通行的方法，並且疑惑政府規訂的死板課程能有益的教育兒童，因為教育是生長與發展的歷程，學生與教師在編製課程時都有很重要的地位。所以不當有預定的教材，問題，和一切工作。學生只都藉着社會的有效的經驗而學習。教育是發現和探考。一切預定的目標都是進步的阻礙，他必有將成人規定的目的和興趣付與兒童的危險，也必將舊的觀念，理想，和成見，傳給兒童。這都是與改變和改造有妨礙的。過去的社會是靜的，而舊有學校也是在養成靜的人生觀。我們既生在變動世界裏，教育必要是動的，必要養成批評的態度，必要發展研究的精神，必要在各方面都是一個為變動時代的教育，從現在環境開始以迄於未知的將來。

杜威所倡導和克伯屈所解釋的哲學在近二十年已激發和左右教育思想。他與進步的學校的實際相脗合到某程度，也在某方面很影響公立學校。總而言之，他並沒有受到那些從事教育的人的批評，其實這種批評是很重要和有價值。波特對於流行的學習律和思想歷程的學說的批評（在學習心理的衝突一書裏）也涉及那些根據實驗哲學的方法。對於這些批評，伯克來教授是很贊許的和擴大的。他注重知識與社會習尚，所以他說杜威

等將知識放在目的下，是永遠不會實現的，若是沒有一種直接的又非偶然的注重不可。伯氏從社會方面看來，訓練是日趨減少（自己的或外來的修養），厭惡法律與道德的約束日見增加，和無秩序的普遍，這都是由於建立在個人爲主的觀念上的教育哲學的所生結果。據現在情形所要的教師不是一種旁立的導師，顧問，和刺激發動者，乃是一種有豐富學問和專業的技能去施教。用伯氏自己的話說，現在所要的是「鐵的紀律」。

## 七 美國的學校

估計美國教育哲學的效果不是一件容易的事。在前面已指出美國教育的背景，就是說他是由於美國的特殊情況（尤其是十九世紀）而有的。因此從舊文化國家來的代表若以他本國文化習俗爲標準來談論美國教育，一定是失敗的。美國的習俗是無習俗，是重視有希望的將來。只要用這一點就可解釋美國教育的長處和短處。美國學校是一種公立學校，爲民衆所擔負，以爲大衆的，并受大衆管束以應大衆之要求的。他供給均等教育機會，從幼稚園到大學皆是如此，雖然這種機會不是如美國普通公民所理想的。用於教育的金錢沒有別的國家可以比較，但是大衆對於所用去經費的目的，有合理的欣賞，是更要緊的而必須得着的。同樣的，美國人在教育上的準備對付困難，去改變，去適應，去變新正如在實業上一般，也是別國不及的；但卻不是常常小心的，這可代表美國人的喜新的特性。在學校組織上，爲的重視和要適應個別差異起見，有各種設施，這是很重要的，因爲中等學校學生數是很多的。因此爲應付他的社會的和經濟的特點，增加許多中學和大學學生，並沒有發生如同別國教育他

們的平民所有的困難和問題。國家的偉大富力，和中央集權之缺乏，使美國教育進步幾完全操在一班教育專家手裏，這班人是由於教育研究機會造成的。雖然這些研究有的是耗費金錢，時光，和精神；但是仍有他的重要和必需，使他繼續工作。美國學校校舍建築與設備之考究，沒有別國可以比較的，今日即小鄉鎮中的校舍，也是該地中的重要建築物；甚至有時所費於校舍的經費與教員的薪金和資格極不相稱，但是他們相信，校舍是永久的產業，而教師是移動的。又因為美國人相信教育之質在乎偉大的物質上的表現，而不重視其他一個重要問題——即教師，所以美國至今對於有好的資格的男女教師的穩固的專業，尙未建築起來。假若美國教育的長處是由於他們的偉大的眼界和想像力，一種樂觀和富有精力的精神；那麼美國教育的短處也是由於這些特性。其最著名的即無一定的目的和缺少公認的標準。課程和教法的變遷史，甚至於學制系統的改革（最早是八六制，後改爲六三三制，或六六制，現又改爲六四四制），都是變幻不定的。在美國民治主義社會中，教育宗旨，目的和標準的演進，不是如別的已有確定的道德的標準和文化的觀念國家之簡單。美國過去是現在仍是在過渡時期；若他是在發展新文化歷程中，那麼他還沒找着。所謂美國化，在討論教育宗旨時，真佔一重要地位，但那不過限於浮淺的移民教育，如訓練移民對國旗致敬，學習英文，和背誦憲法等而已。但對於美利堅主義的真正意義，其根據及其特殊的理想，則在美國教育文獻中找不出一個詳明的討論，可與法國人之了解法國文化，或德國人之最近討論德國文化，或英國人之對於教育目的英國特有的性質可比。這種缺乏一貫的美利堅主義的哲學，更被近來通行的想建設一個未知的將來而不先合理的研究過去的企圖所增大。美國人的尊重往年殖民的基礎，獨立的戰績，及追憶創

造共和的人物，和現在忽視歷史的趨向及藉着工具主義的理由，將歷史變成社會科學，發生了另一個矛盾現象以表示教育理論與實際的衝突。這個事實與社會的希望得着速成的直接的結果，和缺少經濟的社會的壓迫以從事學校中艱苦工作等情形相合併，就使美國教育不能達到別的高尚的教育標準。然而在美國卻較別國多有普通教育和理智興趣而少有極端的。這并不是新近的事。德托魁偉(De Tocqueville)在百年前已經注意到，他說：

美國人注重中等程度知識。一切都盡力趨近中度；一部份人超過他，一部份人不及他。自然的，也有很多人享同樣多的宗教、歷史、科學、政治、立法的觀念。智力的秉賦是來自天生而人力不能阻止他的不均的分配。但美國人卻要與此相反，上天雖任各人才力不同，而美國人卻找着了均等的利用他們的方法。

爲要達到這個目的，於是中學和大學課程的組織是以學分和單位爲根據以實現之。在中學大學內雖舉行實驗以供給優異學生使能得適當教育，但是還有不少人懷疑這個辦法是非民主主義的。

將來教育的任務或卽在此，這個任務，胡佛總統近來曾喚起國民注意。其言如下：

領袖人才是個人的品質。獨有個人可以在理智世界裏和領袖世界裏發生功用。若民主主義要得着道德上，宗教上，和政治上的權力，他就要從他的民衆中鼓起領袖來。人類領袖不是可以用選舉或神力，或選派來補充的，他是要用能力、品德、和智力來選拔的。就是如此罷，領袖（無論怎樣的聰明）也不能使進步遠超過一般民衆的。國家的進步乃是出於個人進步的總和。領導進步的行動和觀念乃是出於個人的腦力，并不是出於羣

衆的心思。普通的慾望并不是真正需要的標準；因爲真正的需要標準只有審慎的思維，教育和創造的領袖才能決定。

若是這個任務能爲一般人認識，我們就能從注重數量（已達到的）移到注重質量（尙未爲一般人所認識）。美國的教育還可以與別的國家不同，保存他原有的特殊意義，和做世界上別的國家給全國國民有均等教育機會的任務的模範。

附

錄

## 日本現代教育哲學的發生與派別及其趨勢

杜威說：『社會哲學的發生，一定是在社會有病的時候；政治哲學的發生，一定是在政治有病的時候。』（註一）後來我對於教育哲學，仿照杜威的口氣，加上一句：『教育哲學的發生，一定是在教育有病的時候。』（註二）然而現在我仔細一想，不但思想，並且目前事情可以證明的，教育哲學未必一定跟着教育有病的時候而發生的；有時也可以轉倒來說，教育哲學可以使教育健全，也可以使教育有病。這樣說起來，豈不是我又要離開唯物論的觀察點而跑回唯心論的路來了嗎？（註三）但是我並非這樣的。我始終主張大凡思想學說，都是爲社會問題所決定的；不過有些社會問題不是近在目前；換句話說，有些社會問題遠在過去。這種過去的社會問題，就是發生一切思想學說之因；但是我們看不出牠是一個發生思想學說的因，那就把一切思想學說看做一種自生自滅的東西罷了。此外還有一點要我們去注意的，大凡思想學說雖則是爲過去的或目前的社會問題所產生之果，然而牠們一經產生以後，牠們又變爲製造社會問題之因了。杜威說得好：『大概思想學說最初發生的時候，都是果而非因；但發生以後，牠又變做因了。思想學說很像漏斗一般，漏了什麼東西到什麼地方去，便和東西發生關係。思想學說一經傳佈到人，人有摹倣，崇拜心理。在這人是果，傳到那人又變因了。我們對於思想學說在社會上政治上要牠發生什麼影響，所發生的影響怎樣是好，怎樣是壞，這是我們要討論的。』（註四）所以從前我說『教育哲學的發生，一定是在教育有病的時候』。而現在我又要說『教育哲學可以使教育健全，也可以使教育有病』。前者是指教育哲

學是爲實際教育問題所產的果而言，換句話說，牠是爲着實際教育問題有毛病，想出一種法子去療治。然而後者是指教育哲學發生以後，牠又變做實際教育的好壞的因而言；換句話說，牠又是製造「社會魂」或「社會病」之第二派的淵源，至於第一派的淵源，還是在於產生這種教育哲學之過去的社會問題的本身。照這樣解釋，那麼，我的主張，就沒有前後自相矛盾了。

上面一段話，就是我要說明本題之引子。我的本題，是討論日本現代教育哲學的發生派別及其趨勢的問題。在討論這個問題以前，我們先要問日本現代的實際教育是好的呢？或是壞呢？我們欲要解答這個問題，又看我們要基於什麼樣的立場而定的。如果我們要基於國家主義的立場，尤其要基於帝國主義的立場，那麼，我們當然會贊美日本的實際教育，以爲他是製造「社會魂」——狹的說，製造「大和魂」——之教育。如果我們要基於三民主義的立場，尤其要基於民生主義的立場，那麼，我們當然會咒詛日本的實際教育，以爲牠是釀成「社會病」——大的說，釀成「世界病」——之教育。然則我們究竟要基於那一種立場去觀察日本的實際教育呢？本來這個問題，好像幾何學上的基本公理相似，無須說明的。除非我們要歸化日本而爲日本國家設想，替他說話，現在我們做了三民主義的中華民國之一個國民，當然要基於三民主義的立場去咒詛日本的實際教育的。固然現在我國教育界中有些人很稱讚日本的實際教育，以爲日本這樣的強盛，都是歸功於牠的發育；並且希望今後中國的教育應該樣樣取法於日本的教育。這種論調，是鑒於中國民族之衰弱，政治之落伍，及經濟之破產；以爲今後中國欲要恢復民族的精神，圖謀民權的普遍，及促進民生的發展；決非採用像日本這樣的教育不可。我以為這種論調，

確是對於目前中國教育的腐敗情形的一種興奮的嗎啡針。可是從稍稍遠大的眼光看起來，日本的實際教育，固然對於民族精神之恢復，大有所幫助；而對於民權主義及民生主義之幫助，可以說完全是沒有的。如果不信，請仔細地把日本的政治狀況與經濟狀況觀察一下，自然知道我言之不謬了。況且即就民族主義的方面而論，日本之所謂「民族主義」是一種狹義的民族主義；具體地說，是一種大和民族主義，若律諸孫中山先生之所謂民族主義，兩者各不相侔的。即前者是一種富於國家性——侵略性——的民族主義，而後者是一種富於世界性——和平性——的民族主義；再簡括地說一句，前者是霸術，後者是王道，這樣說起來，我們如果完全採用日本教育，那麼，我們豈非要拋棄三民主義而採用國家主義嗎？因此，我以為上面的那種論調，是陷於「近視眼」的偏見，但是要注意的，我剛才以為今後中國不應該採用日本教育，是僅就牠的教育政策與教育宗旨及其實施方案而言的，至於牠的科學教育，技術教育，及其他關於一切學術研究的精神與方法等等，都應該要取法的。同時我並非說我們不採用日本教育而去效用美國或其他國家的教育，因為各國的教育，各有各的歷史背景與社會情形，而不能够彼此相適用的，關於這一點，我另有專著，（註五）茲不詳述。總之，現在我們應該基於三民主義立場，認定日本教育是有病的，是一種擾亂世界的和平與幸福之淵源。這就是我的本文之前提。

如上所述，本文的前提，既經立定；具體地說，我們既認定日本教育是有病的，然則第二個問題，就是要問牠的病源究竟何在？若照我在上面第一段裏面所說的「教育哲學的發生，一定是在教育有病的時候」這一個命題，看起來現在日本教育既有病，那麼，日本應該有一種教育哲學之發生去救治牠的教育病，然而日本現代教育哲學，

不但不能够救治牠的教育病，並且反使牠的教育病益加沉重。有了這種事實，所以我在上面再提出另一命題來，說：『教育哲學可以使教育健全，也可以使教育有病』，若照後一個命題看起來，那麼，日本教育的病，實是牠的現代教育哲學所使然的。換句話說，日本現代教育哲學本身已經有病，再有有病的教育哲學去救治教育的病，焉有治癒的道理呢？現在我們再要問日本現代教育哲學的病態究竟何若？關於這個問題，若要評述，說起來很長，現在我姑極簡地說一句，日本教育哲學是一種純粹的唯心論或觀念論；極端地說，是一種唯神論。因為日本國家，在歷史的方面，以神國自居，在社會的方面，以天皇——神之子——為中心，以全體人民為天皇一人之家屬；所以日本無論何種學術之哲學的基礎，都是以天皇為中心，因此，就不外乎歸到於神的唯心論或觀念論身上了。這好像從前德國哲學家斐希脫（Fichte）當時欲建設大德國帝國國家，創立一種制度的唯心論哲學相似。近來日本更要進一步，把日本的地位抬到世界舞臺上來；昔日之天皇，僅為日本一國之家主；然而今日，他要將為世界之主人翁了。雖然現在的昭和天皇，沒有像德國廢皇凱撒那樣的魄力，然而在昭和天皇之背後的一般軍閥確有這種野心。因此，日本無論何種哲學，尤其教育哲學，總要保持的傳統的因襲的觀念與態度，是以天皇為中心，去建設一種唯心論或觀念論。況且牠所謂唯心論或觀念論，是帶有宗教的色彩，而與普通之所謂唯心論或觀念論又有區別。現在姑再做德波林（Deborin）稱美國的實用主義的哲學為『阿美利加主義的哲學』的口氣，因為實用主義的經驗是與普通之所謂經驗論有別；（註六）我就稱日本的唯心論的哲學為『日本主義的哲學』罷了。因此，日本現代教育哲學，就是所謂『日本主義的教育哲學』。日本現代教育哲學，在時間上，既墨守二千餘年歷史相傳之

神話；在空間上，又硬要以日本爲世界之中心。對於前者可稱之爲一種「傳統病」，對於後者可稱之爲一種「偏狹病」；何怪乎在實際教育上，一方面對內把國民性養成爲保守安分，美其名曰「忠君」；他方面對外把國民性養成爲侵略排外，美其名曰「愛國」。合言之，日本是以有「傳統病」與「偏狹病」的教育哲學釀成一種「保守安分」與「侵略排外」的教育病。照這樣解釋起來，就可以知道日本現代教育哲學是爲日本固有的歷史背景及其固有的社會制度所產生的，牠產生以後，又輾轉地產生日本今日之有病的教育與有病的社會狀態。因此，我在上面所說的那兩個命題同時完全解決了。

以上所述，是關於日本現代教育哲學之發生與影響。現在我再來說說牠的派別。日本現代教育哲學，只有所謂「日本主義」一種；加之日本教育界研究教育哲學者，據我所知，只有三個人：即吉田熊次、稻毛詛風及辻幸三郎三人而已。（這裏所謂教育哲學，是僅指狹義的教育哲學而言；（註七）並且本題又冠以現代二字，更謹指現在的教育哲學而言。至於日本教育學者對於教育哲學之研究，廣汎的說，當然不止上面三個人。此外例如入澤宗壽、長田新等，都應該歸入於研究教育哲學者之列；可是他們僅僅介紹歐美的教育學說，而他們自己並無何等之創見；所以嚴格的說，把他們除外了。）即就這三個人而論，嚴格的說，其中又只有稻毛詛風一個人，配得上稱做教育哲學研究者，其餘二人並沒有有系統的有組織的教育哲學著作之發表，不算是一個真正的教育哲學研究者。具體地說，稻毛詛風自己素以教育哲學專任者自任，他在大正十二年（即民國十二年）發刊教育哲學概論一小冊；翌年，他又發刊教育哲學之研究一書。這兩部書的內容究竟怎樣，姑置勿論，然其體裁確是一部最有系統最有

組織之著作，把教育哲學之概念與內容兩方面，部說得很詳盡。至於吉田熊次在大正六年在哲學雜誌（五月號）上發表了教育哲學是什麼一文（此文已為我國余中君譯成，題為何謂教育哲學）（註八）他經過六年後（約在大正十一年光景），他又發表了教育哲學之概念及研究法一文。這兩篇文章，僅討論教育哲學之概念及其研究法，然未曾涉及教育哲學的內容問題，所以不得謂之一部真正的教育哲學。但是他雖未涉及教育哲學的內容問題，然而從兩篇文章的論點，看起來，吉田氏將來想組織怎樣的教育哲學的內容，也可以間接地窺得見的。辻幸三郎發刊教育哲學一小冊（發刊日期未詳，這一小冊子的內容非常陳腐略詳後面）本無介紹之價值，但是牠既自稱為教育哲學，則不得不把牠當做一部教育哲學著作看待。此外如長田新在大正十五年發刊現代教育哲學之根本問題，入澤宗壽在昭和四年發刊現代之教育哲學各一書。這兩部書都非創作，乃是介紹歐美各國尤其德國的各種教育學說並略加以少許批評罷了，所以祇可以把牠們稱做『現代教育思潮集』，而不得稱之為教育哲學著作。

照上面一段話說起來，然則現代日本教育對於教育哲學之研究，為什麼論人數，這樣缺乏論性質，這樣貧困呢？究其原因，約有兩點：第一點，就是如前面所說，日本學術界，既有一專之思想，以『日本主義』為中心，所以一般教育學者不喜也不敢創立新說以示歧異。第二點是因為自明治維新以來，又不得不順世界之潮流，提倡介紹外國教育學說輸入；可是他們由各國中看其與日本國體及社會組織情形相同的國家之教育學說，才敢輸入，所以他們看來，祇有德國尤其歐戰前的德國之教育學說可以適用於日本；至於對於美國之教育學說，向來視若蝸蛇，

因爲美國的教育學說，雖則在經濟的方面，富有資本主義的色彩；然而在政治的方面，却含有平民主義的（*democratic*）的精神，所以他們唯恐把美國的教育學說輸入有使皇室發生搖動之虞。因此之故，日本教育學者有崇拜德國的教育學說而經視美國的教育學說（與其說輕視，不如說害怕）之傾向。惟其崇拜德國，所以他們不但對於德國的教育學說內容極力歡迎；就是教育學術上之一切名詞與術語，如果德國有之，則他們譯得惟妙是肖；如果德國無之，則他們絕對不敢採用。單就『教育哲學』這個名稱而論，美國的方面，雖早有這個名稱之存在，叫做 *philosophy of education*，但是德國向來沒有與 *philosophy of education* 相稱之名詞，祇有 *philosophische pedagogik* 的術語之存在，所以日本學者決不敢採用美國的 *philosophy of education* 一語，把他譯做『教育哲學』寧可採用德國的 *philosophische pedagogik* 一語，把他譯做『哲學的教育學』。其實所謂『哲學的教育學』與所謂『教育哲學』，是大有區別的。關於這一點，我也另有專著，（註九）茲不詳述。直至一九一六年（即大正五年）美國杜威發刊民主主義與教育（*Democracy and Education*）以後，牠的副名，又稱做『教育哲學導言』（*An Introduction to the Philosophy of Education*）這部書的內容非常完美，大爲德國的教育學者如凱欣斯泰奈（*Kerschensteiner*）等所推重；於是日本教育學者又要跟着德國的教育學者的後面去眺望美國的教育學說；同時，所謂『教育哲學』一語才漸漸發現於日本教育學術界了。吉田熊次在大正六年發表教育哲學是什麼一文，就是出於這種動機。大正八年（即民國八年）杜威來華講演，經過日本的時候，在東京講演數次，而日本教育學者直接地受了杜威的一種新刺激之後，愈覺得有研究美國的教育學說之必要，並

且把所謂「教育哲學」這一個名詞公然地應用起來了。大正十一年吉田熊次，二十三年稻毛詛風，十五年長田新，昭和四年入澤宗壽，及年月未詳的辻幸三郎等所發表之教育哲學著作或短文，都是間接地或直接地受着杜威的刺激所使然的。但是他們雖則受了杜威的刺激而注目於美國方面的教育學說，並且也採用所謂「教育哲學」這一個名詞；然而他們始終不敢採用美國的教育哲學的內容，並且有時加以無謂的抨擊。至於他們所願意地採用的教育學說的內容，還是要傾向於德國，尤其要傾向於那篤爾普（Zerold）及凱欣斯泰奈二人。因為他兩個人都是唯心論者，並且都是主張國家社會主義的人，所以他們的教育學說大可以適用於今日日本，不像杜威的教育學說含有平民主義的要素，是與日本國體及社會組織情形有所抵觸的緣故。

日本教育學者們對於教育哲學之研究，既如上面所述，就人數而論，充其量，只有吉田熊次稻毛詛風及辻幸三郎三人而已。就性質而論，因為他們抱定「日本主義」，祇可稱之為「日本派」；然而因為他們兼受了德國教育學說之薰陶，又不免帶有幾分德國派之色彩，故充其量，也祇可稱之為「日德混合派」。這樣一來，如果再把各個人分開來說，直無派別之可言。然而我們若從分析的眼光把吉田熊次稻毛詛風及辻幸三郎三人的教育哲學觀，仔細地互相比較一下，他們彼此也不免有幾分相差異的地方，具體地說，吉田氏的教育哲學觀是排斥認識論的，而以人性觀人生論為教育哲學之主要問題。（註十）關於這一點，吉田氏似乎與美國的杭恩（Horne）一樣，是傾向於形而上學的。（註十一）稻毛氏的教育哲學觀是注重於認識論的方面，他雖則說：「教育之哲學的研究，是在賦與認識論的基礎以外，不可不兼賦與以形而上的基礎。」（註十二）但是他又說：「在活用哲學於教育之研究的

場合，不可不先從認識論入手。」（註十三）由此就可以知道他是注重認識論的。除掉這一點外，他又以「創作主義者」自居，由此又可以知道他他是接近於法國柏格森（Bergson）派。再就稻毛氏的性格而論，他也與柏格森的性格頗相髣髴。杜威說：「我對於他（指柏格森）不滿足的地方，積極批評，只有一句話：他還脫不了哲學大家的氣派。他有組成哲學系統的野心，想把他的哲學用一個觀念貫串起來，所以免不了困難和不圓滿了。這些地方詹姆士（James）比他聰明得多，詹姆士有見解，儘管各方面盡量發揮，一點沒有組織哲學系統的野心。柏格森還免不了這個短處，也許是他失敗的原因了。」（註十四）稻毛氏也犯了這樣的毛病。他一方面對於任何人的教育哲學，總說牠們沒有整然的哲學體系，他方面又常常說自己總要建設一種有整然的體系的教育哲學。（註十五）這不但稻毛氏如此，凡是日本學者，大部犯這樣的毛病；這也因為日本學術界太看重傳統的因襲的權威，不肯把所謂「體系」看做一個過程，而且在這個過程發展中去追求一種相對真理的緣故。就是上面所說的吉田氏的教育哲學，不採用杜威的教育生長說而反採用杭恩的形而上學的主張，也不外乎此。最後辻幸三郎的教育哲學觀，據他自己在他的教育哲學著作序文裏面說：「第一編是對於教育學之論理構造之批判的考察；第二編第三編是我對於如實之人生裏教育之注意，要離開論理而尊重直覺，並且從唯心論的立場使一切歸着於自我之純動。」由此，就可以知道他的思想完全是發源於德國魏鏗（Eucken）的新理想主義的哲學思想的。這樣說起來，日本教育哲學者，也可以分做三派：（一）形而上學派，如吉田氏屬之；（二）認識論派，如稻毛氏屬之；（三）新理想主義派，如辻氏屬之。但是這樣的對於日本教育哲學者之分派，是我姑從他們的細節的方面去觀察的；至於他們的根

本的方面，實在如前面所說，只有一派，名之曰『唯心論派』，或名之曰『日本主義學派』。

最後我再來說說日本現代教育哲學之趨勢罷。在我發表自己的意見以前，姑先引用鄔振甫先生的一段話如左：

『日本自創國以來，教育問題之研究，當推目前爲最熱烈而慎重。歐戰後之日本國際地位，促進哲學與宗教之研究——此兩方面，業已產出許多有名之領袖人物。但此種哲學上興趣，不僅爲一種空想，實爲一種熱烈之努力，欲於散漫繁雜之教育現象中，求得一貫原理，以喚起教師之信仰與勇氣。一般而論，日本人喜好活動，且重視進步，靜的佛教哲學改造成爲動的人生宗教；而在德川時代，當儒教已在中國腐化成爲枯死教訓之際，日本哲學家開始作爲「儒教復活」，成爲一種實用之倫理教條大運動。同樣，自上教育哲學之研究，亦趨於發見「動的原理」之一途，其中心問題厥爲教育根本意義之研究。

『東京帝國大學篠原教授認定「教育爲自然之理性化」；廣島高等師範學校辻教授認定教育爲使「價值永久化之努力」；而伊藤博士則釋教育爲「文化意志之發展」。於此，可窺見日本研究教育者態度之一班；彼輩羣認教育爲「人性」之自動的健全的活動。

『教育哲學界之又一興，趣厥爲自由主義與實用主義之統。合此種興趣已引起杜威李特（Litt）那篤爾（Nagel）普施勃郎格（Spranger）及其他著作家之精深研究。日本學者之態度確已有顯著之變動。昔者，日本學者之讀洋西學者著作，非奉之若金科玉律，毫無懷疑之表示；即設法於陳舊學說之中，偷得少許萬靈膏藥，以應實際之

需要。今則日本學者已進一步探討學說之來歷，並審查該學說如何使其經驗精深化，如何造成生活之模型，及其對於教育實際問題上之貢獻。因此，一切研究均集中於「人性」真性質之批評的詳察而非模倣矣。」（註十六）

上面幾段話，是鄔振甫先生對於日本現代教育哲學的趨勢之觀察。鄔先生的觀察，是僅看到日本教育哲學的光明的方面而未會看到牠的黑暗的地方，所謂「僅知其一而不知其二」是已。據我個人的觀察，以為日本人民「好喜靜止且民並非如鄔先生所說『喜好活動並重視進步』，然我却與鄔先生在反對的見地，以為日本人民「好喜靜止且重視保守；他們的特性，是與斯巴達人民的特性相類似，而與雅典人民的特性不相同。何以見得呢？日本人民平日對於國內一切政治設施，無論心中滿意不滿意，除掉少數政黨黨員及與政黨黨員有一種直接的利害關係的人，或遇政治有變動時為政黨所嗾使，要他們出來開所謂「國民大會」的民衆外，大多數對於政府及地方官吏的政治措施，是盲目地服從的；有時為某種問題而為暴力的警察力所極力壓迫，也毫不發生抵抗的；再他們對於世界潮流，不甚容納；遇有某種問題或思想，已經為世界各國鬧得很厲害，然而他們祇在旁觀者的地位作個壁上觀，以為那些問題或思想，是與日本固有的歷史與社會情形絕對不相容的。這種特性，在好的方面說，確是很好的，因為牠可以養成一種剛毅，沉着，少言論而多實行的國民性，不與今日中國人民有一種輕佻，浮薄，多言論而少實行的國民性可比，而為我們所應該取法的；然而牠的壞處，就是會養成一種陰狠，偏執，夜郎自大，而不顧世情之國民性，對內各願埋沒個人的價值，對外都祇有「日本獨尊」之觀念。惟其有這種特性，所以他們與其從哲學上做功夫，不如從宗教上去活動，至少限度，要把哲學與宗教牽連為一氣。先就佛教而論，他本來是富有平等性之世界教

然而日本人民要剝奪他的平等性而另被以階級性差別性變爲日本國教；復次，就儒教而論，他本來是講求王道文化之教化，然而日本人民又要沒却王道文化的精神而另變爲霸術之日本倫理，最後，就目下教育哲學而論，牠的任務本來是改造社會問題，找出一種相對的合理的法則，以促進人類社會之進化；然而日本學者們却又要把牠來做維持日本固有的歷史與社會所傳統所因襲下來的死習慣之工具。鄔先生以爲「靜的佛教哲學改造爲動的人生宗教；而在德川時代，當儒教已在中國腐化成爲枯教死訓之際，日本哲學家開始作『儒教復活』，成爲一種實用之倫理教條大運動。同時，目下教育哲學之研究，亦趨於發見『動的原理』之一途，其中心問題厥爲教育根本意義之研究」。這幾句話，未必是盡然的。據我個人意思，寧可說日本的佛教是一種「差別的非人道的宗教」；日本的儒教是一種「變態的倫理」；日本的教育哲學是「發見靜的原理」爲教育根本意義之中心的教育哲學」。

再鄔先生舉出日本教授們所認定的教育爲「自然之理性化」，「使價值永久化之努力」，及「文化意志之發展」諸點；他更追加一句：「彼輩羣認教育爲『人性』之自動的健全的活動」。這就是日本現代教育哲學之顯明的缺點。什麼是「人」性？所謂「人性」，是人類之本性；而人類是自然中之一部，因此，所謂「人性」，就是「自然性」，我們不能說「自然之理性化」，而應該轉倒來說「理性之自然化」。詳細地說，「人性」並不是一個超社會超自然的東西；他本身是社會的，自然的，歷史的成長起來；他是僅依據社會的，自然的，及歷史的變化而變化的；就連教育自身，也能够隨着社會，自然，及歷史而變革的，然而日本學者也許並非不明白這個道理，却是

他們因爲日本社會的組織有一種特殊情形，不容他們另有一種特異的哲學或教育哲學之發生，把人生問題與社會問題打爲一九去研究，而建設一種進步的實踐哲學。所以日本一般學者的哲學或教育哲學，一方面把人性問題與社會問題相分離，當做一個各自獨立的東西去研究，以爲人性是一個高不可攀的東西，帶有一種神祕的性質，若能够使他完全或圓滿發展，那麼，他就能夠居高臨下去支配一切問題如所謂自然問題與社會問題等等，並且能够造成一部有光輝的日本歷史。然而他方面他們仍以日本現代社會制度爲研究一切問題之根據，而保持其皇室中心的社會之一切舊網維，使日本社會在內部成爲一種很安靜的狀態，而在外部欲以日本國家社會爲中心，成爲世界（至少是東亞）之主人翁，確立一個具體的霸道地盤。總括說句話，日本學者們的一切思想，無論政治哲學也好，經濟哲學也好，歷史哲學也好，教育哲學也好，都不外乎是拿唯心論或觀念論做他們的根本假定；同時，這個根本假定又是從日本固有的歷史背景及社會制度所發生的，而爲日本社會關係上的特殊階級的權力的反映。

照上面一段話說起來，日本現代教育哲學，若從老成持重者的眼光去觀察，確是一種穩健的教育哲學，牠能够使日本固有的社會思想成爲永久化偉大化，而不爲日本自己所謂『舶來思想』所搖動，然若從少壯進取者的眼光去觀察，却是一種保守的教育哲學，牠不但能够妨害日本歷史的進步，並且能够有使全世界歷史發生挫折的影響，使他們成爲固定化傳統化，實與歷史進化律背道而馳的。這是我個人對於日本現代教育哲學的趨勢之一種觀察。惟其如此，所以日本教育學者對於世界上的種種教育學說，固然盡量地要瀏覽，然而由牠們之中僅擇

其與日本現代社會情形最適應者，特別地加以發揮，否則，若有一種與日本現代社會情形稍稍相牴觸相衝突之學說，他們非把牠們置諸高閣，就拋諸九霄之外了。甚至他們對於我國之中山全書及其他關於三民主義之一切著作，也在於被取締之列，把牠當做一種『違禁品』看待。最近他們更變本加厲，竟有人欲把世界上的各種教育學說都驅逐於日本國境之外，建設一種『純粹日本教育原理』。例如今宮千勝其人，最近發刊一書，題曰：『純粹日本教育原理』。他自序說：『日本自覺醒鎖國之夢以來，已有七十年。在此七十年之中，唯一武器，就是模倣，豈不浩歎？……本着本國國情與國民性所施行之教育，是最切要的。』教育學是社會科學之一種，自與自然科學稍有區別。由這一點看起來，教育學固然有些地方例如所謂目的論是應該顧到我們現在所生之時代及所處之地位而規定的；然而人類之心理的及生理的方面，無論任何民族，自有一種普遍的必然的法則之存在；決不能說日本人有日本人的心理與生理上的法則，中國人另有一種他們的法則。更進一步說，就是所關教育之目的若從某種觀察點上看起來，牠也有古今東西共通的法則之存在。關於這一點，我也另有專著，（註十七）茲不詳述。如果照杜威所謂『教育本身無目的』這一句話，看起來，我們更有討論之餘地。至於杜威的這一句話他的詳細的解釋，我也將另有專著，容後再行發表。（註十八）總之，如果我們認定教育學（無論教育哲學或教育科學）是一種『學』，是一種獨立之『學』，牠必須具備一種普遍妥當性與必然性；其研究手續，即一方面必須與現在社會問題相結合，他方面必須再由現代社會問題中求出一種普遍的法則。如其不然，並且在所謂『教育學』或『教育原理』這一類名詞之上，冠以固有的國號；而且在國號之上，更加以『純粹』二字，直等於笑話罷了。不過有時因某種教育學，

是某國之所著作的，姑冠以固有的國號，稱之爲「某國教育哲學或某國教育科學」，以示別於別國人所著作之「教育哲學」或「教育科學」，未始不可容許的。關於這一點，我曾經在別處也有同樣之聲明（註十九）現在再把他重敘一句，一則以作反對今宮千勝的純粹日本教育原理的書名之理由的補充，一則以作我的本文命題所謂「日本現代教育哲學」之解釋的聲明罷了。這樣說起來，就可以知道鄒先生所謂「今則日本學者已進一步探討學說之來歷，並審查該學說如何使其經驗精深化，如何造成生活之模型，及其對於教育實際問題上之貢獻」確是一種事實。現在我再補充地說，日本教育學者要由歐美（尤其德國）的各種教育學說中擇其最適合於本國國情及其國民性之點，再加以日本固有的傳統思想，造成一種日本人生活之模型，而不願確立一種普遍的教育法則，使日本人民養成爲全人類社會上之一個健全分子，而有「人類同情」及「國際正義」之觀念與實現，這種教育哲學，就學問上講，不是一種「科學的教育哲學」，乃是一種「非科學的教育哲學」；就實際上講，不是一種「健全的教育哲學」，乃是一種「病態的教育哲學」；所以我無以名之，名之曰：「日本主義的教育哲學」。

以上所述的各段話，是關於日本現代教育哲學之發生，派別，及其趨勢。這種說法，在日本人的地位看起來，他們自己當然不肯承認的；即使有些日本人肯超越於個人的或國家的利害關係之上，而純然地基於學術的立場，並且與我個人有同一的立場者，因爲有政治上的諱忌，他們也許不敢公然地說我的話是對的。姑無論日本人自己不承認我的話也好，或不敢公然地說我的話是對的也好；我自信我的說法，不是完全無根據的。換句話說，我要本着學術之精神及事實之根據，亦條條地把日本現代教育哲學的祕訣描寫出來，作爲一幅整個的日本教育

之「模特兒」畫。但是我究竟把牠描寫得逼真與否，祇得俟諸超越於國際關係之上的第三者來批評罷。自這次日本暴力佔據我國遼吉以來，有些人說這是日本人的軍事上秘密行動，有些人說這是外交上秘密行動；殊不知日本人在所謂「軍事秘密行動」及所謂「外交秘密行動」之背後，他們又有所謂「教育秘密行動」之潛存。惟其秘密行動，所以他們自己不肯承認的，或不敢公然地發表的。現在我再舉出一段事實如左：

「陸軍省（日本陸軍省即陸軍部）最近數日內，接到從全國寄來的血書和慰問袋（其中貯着慰勞品，以備慰問戰地兵卒的）不知多少。二十五日夜止（即九月二十五日，離同月十八日僅一星期），統計悲憤慷慨的血書及慰勞戰地兵士的信，已達二萬封之多。小學生省下零用錢及咖啡館女招待零星捐助的恤兵金，也已積得二千圓現金，寄贈到陸軍省。此外如肥皂，毛巾，牙粉等慰勞品，也積了不知多少。甚至還有公共汽車上的女售票員，多人連名具南陸相，至誠地要求派她們到前綫去做看護婦。三個中學生連名血書致南陸相，詞句很激硬，大意是「滿蒙問題用我軍部之力全部解決，是爲切望」云云。此外內地各師團將校以下的兵卒，也呈血書，請求遣送他們到戰地去……」（註二十）

觀上面所舉的這一段事實，就可以知道日本這次以暴力佔據我國遼吉，姑無論出於軍事上秘密行動，或出於外交上秘密行動，都非偶然的，乃是爲牠多年計劃之「教育秘密行動」所促成的。這樣說起來，可見日本教育哲學一日不改革，教育實施一日不變更，則軍事秘密行動及外交秘密行動永無消滅之一日。因此，我們欲要抗日救國無論用軍事行動向日宣戰，或用外交手段向日媾和，即使兩者都辦得到，勝敗得失也姑且勿論，然而欲希望

日本軍閥不再來暴力侵犯，或政閥不再來無理要求，是絕對不可能的。因為他們的背後，還有一班學閥在那裏製造擾亂世界和平及破壞國際正義之種子；這許多種子，一代一代漸漸長大起來，源源地登入軍事舞臺或政治舞臺，就會產生無窮的擾亂世界和平及破壞國際正義之果實。質言之，日本實際教育是日本軍事行動與外交行動之因，而日本軍事行動與外交行動是日本實際之果；至於日本現代教育哲學是日本實際教育之因，也就是日本軍事行動與外交行動之因。現在日本既是我們的敵人，無論我們與日本宣戰或媾和，固然有政府當局與軍事當局去負責，然而我們居於國民的地位，不能夠袖手傍觀，而應該都做政府當局與軍事當局之後援。就全體人民而論，這次抗日救國，政府的責任是在於對日宣戰或媾和；軍人的責任是在於對日交戰；商人的責任是在於對日經濟絕交；工人的責任是在於振興國貨以抵制日貨；農人的責任是在於培植製造國貨之原料；當教員的人的責任，是在於根據三民主義中之民族主義，培養學生有健全的民族之精神與體魄等等；至於從事於教育哲學之研究的我們，尤有幾種重大的責任：第一種責任是在於速行建設一種三民主義的教育哲學，以作達到世界和平與國際正義的目的之基本法則；因為三民主義是求國際上政治上及經濟上之自由平等；而三民主義的教育哲學，就是一種自由平等哲學，（註二十一）唯有自由平等的教育哲學，才可以抵制日本現代的不自由不平等的教育哲學——病態哲學——的緣故。第二種責任，是在於要極力揭破日本教育之秘密陰謀，搜羅日本實際教育中之侵略教育的資料，宣布於國內外，使大家都能够明瞭日本教育之內幕；因為日本現代教育哲學與牠的實際教育既然有病，牠不僅僅危及一個中國，並且會累及全世界，則大家不可不預防的緣故。第三種責任，是在於須要聯合世

界各國，尤其要聯合世界以平等待我之民族的教育哲學們，在同一戰線上，武裝起來對日本現代教育哲學作一個總攻擊，給與以種種「體無完膚」的批評，使這種病態的教育哲學在世界上任何地方毫無立足之餘地，因為欲遂行第二種責任，則不得不出此最後的一着，以求一個根本的解決方法的緣故。以上三種責任，都是刻不容緩的。再關於第一種責任，是先由我們各個人分途去做，再由各個人互相通信或集會共同討論，最後取決多數求出一個共通的法則。關於第二種責任，也是先由我們各個人分途去做，再由各個人把自己對於日本教育所發表之意見或所搜集之材料隨時在國內各種雜誌上或印單行本發表，最後由某種指定機關把這些在各雜誌上或單行本所發表過的意見與材料彙成總冊，並譯成各國文字，分送各國教育機關。關於第三種責任，不是一二個人的力量所能做到的，也不應該由各個人分開去做的。最好的辦法，是由國內各個學術團體例如中國科學社中華學藝社等等，以團體的名義去聯絡世界各國的各學術團體及教育機關例如世界教育會議，國際聯盟知識合作委員會，及教育勞動者國際等等。倘使我們在國內先有一個教員協會之組織，然後專責進行，更能夠收效的。

總之，我們的抗日，不僅僅要抵抗日本之暴力，並且要撲滅日本的暴力之根元；同時，我們的救國，不僅僅要救一個中國，並且要救全世界。關於這兩層，就是我在上面屢次地所說到的，日本的暴力之根元，是在於日本實際教育，尤其是在於日本現代教育哲學，所以欲要抗日，則不得不把牠的暴力連同其根元一併而芟除的。再日本的實際教育與教育哲學，不僅僅危及一個中國，並且會累及全世界，所以欲要救中國，則不得不同時聯想到世界的共同利害。現在我一方面既認定教育哲學是有普遍妥當性與必然的一種學問；然他方面又發見日本現代教育哲

學是一種病態的教育哲學，而不算是一種真正的學問。所以本文的目的，雖則是在於要討論日本現代教育哲學問題，然而爲保持學術獨立計，則不得不對於日本現代教育哲學的病態，有所指摘，並謀其救治之道。再誇口地說，我們不僅要做一個描寫日本現代教育哲學的「模特兒」之畫師，並且我們應該更進一步要做全世界今後教育哲學的『有聲電影』之導師，才算是一個立於三民主義的社會上之教育哲學研究者。我的意見如此，不知國內教育界同志們是否河漢我言？請明以教我！

註一 北京晨報社出版，杜威五大演講，社會哲學與政治哲學二頁。

註二 廈門大學學報第一卷第一期九頁。

註三 參考拙作中國現代教育哲學底派別及今後教育哲學者應取底態度與觀察點（見廈門大學學報第一卷第一期）及拙作現代教育哲學的研究問題（見學藝雜誌百號增刊）

註四 全註一，四頁。

註五 參考拙作現代教育哲學的研究問題第六章。

註六 德波林著林伯修譯辯證法的唯物論入門第十二章。

註七 參考拙作現代教育哲學的研究問題第一，第二，第三，第四各章。

註八 商務教育雜誌第十一卷第一號。

註九 參考拙作現代教育哲學的研究問題第一第二兩章。

註十 吉田熊次教育哲學之概念及研究。

註十一 Horne, *Philosophy of Education*, 1904, on Ideal Osm in Education, 1910.

註十二 稻毛祖風教育哲學之研究。

註十三 同上。

註十四 杜威五大演講，現代的三個哲學家三六——三七頁。

註十五 稻毛祖風教育哲學之研究。

註十六 教育與心理第一卷第一期六五——六六頁。（北平清華學校教育心理系出版）

註十七 參考拙作現代教育哲學的研究問題第五章。

註十八 姜琦，高中師範教科書教育史第十五章。（商務印書館排印中）

註十九 廈門大學學報第一卷第一期二四頁。

註二十 生活雜誌第六卷第四十三期九五五頁。（生活週刊社）

註二十一 參考拙作現代教育哲學的研究問題第六章。

# 意大利教育的新精神

——美國 I. L. Kandel 原著——

意大利像所有其他參與大戰的國家一樣，對於他的教育制度，很早就感覺不滿，在一九一八年六月，大戰尙未終了時，即委派了一個委員會，去負責調查教育狀況及獻議改革意見。改革事業始於一九二〇年至一九二一年間克洛西 (Benedetto Croce) 氏爲教育總長的時候，惟因政局變動及無堅定的主張之故，卒無任何澈底的革新。從此乃知欲求意大利教育制度之根本的改造，非有澈底的政治革命的感奮以爲其原動力不可。法西斯蒂主義要把意大利自從一八七〇年統一運動成功 (Risorgimento) 以來所建立之整個的政治基礎，根本推翻，故正好予之以一種刺激和感奮。

法西斯蒂主義不剛是一種政治的運動，他像布爾札維克主義一樣，無論是個人的、社會的、政治的、經濟的、以及文化的生活之各方面，都要影響到的。他要喚醒意大利之民族的和國家的精神，復活着懷念過去羅馬意大利爲世界文化政治中心時之光榮歷史的意識。他和過去的許多國度一樣，回復到歷代遺留下來的生動的泉源中去求現在的改造和將來的準備之感奮。此種意大利生活和文化的公共根基之認識，足以保障意大利國家所急切需要之統一與穩固。

法西斯蒂主義是反對現代平民主義之發展的。他反抗在宗教改革和法國革命時即植其根基之平民主義

的理想。此種政治理想以個人為社會的基礎，主張國家社會的機械觀與原子觀，以為國家社會的構成無非是各個分子之總和。準此觀點，則國家與社會皆為其所由組成之個人而存在，故其目的當以個人之福利為依歸。這樣的一種社會完全是唯物的，雖然一代一代的存在着，卻彼此不相關聯，現在與過去完全隔絕，而過去的精神之遺留亦被認為與現在社會之精神的統一毫無關係。國家或社會不過是一種促進個人幸福的工具，而社會或政治生活之精英是在自由，而不在犧牲，訓練，或義務。

這樣的一種思想，法西斯蒂主義是極端反對的。他以為社會不僅是個人的總和，而是一種世代的綿互，他自己固有的目的，而且他的目的可以和個人的目的完全相反。這種目的是屬於精神的，舉凡語言，文化，宗教，風俗，感情與意志，經濟的利益，生活的境況，和領土等等，無不包含在內。法西斯蒂主義為着要反對社會的原子觀與機械觀，乃建立一種社會的有機觀與歷史觀，以為社會有其固有的生命與領域，遠駕乎個人之上。自由原是從社會或國家手裏讓予出來的東西，人類最高的倫理價值乃在於優越的義務。從此可知，國家的主權不在於個人，亦不在於其所推選的代表，而在於能超出於個人目前私利之外，以謀整個的社會志願之實現，而又能使過去現在及未來之社會連成一貫者。法西斯蒂主義要設法把國家從個人手中解救出來，從而著重威權，社會的約制，和組成政府的階級統治。

凡是知道黑格爾之國家哲學 (Hegel's Philosophy of State) 的人，都會覺得這種學說沒有什麼新奇的地方，他在好幾方面都和普魯士在大戰前的社會和政治哲學所根據的理論相似。其所根本不同者，普魯士為君

主專政，而意大利則爲一黨專政而已。法西斯蒂黨人眼見着意大利疆土分裂，政治領袖飄搖無定，國家受大戰之餘劫，人民不能安居樂業，咸懷不滿之意，而革命之禍卽在旦夕。凡此種種，其根本原因乃誘之於過度的代議政治與個人主義，缺乏社會的制裁與澈底的可以鼓舞民氣的理想。當法西斯蒂黨取得政權的時候，其惟一的方法用以控制一般漠視或誤解其理想者，便是壓制。後知將來的命運乃寄託於青年身上，乃以教育的方法代替了高壓的手段。

根據這種理論，教育改革成爲法西斯蒂黨政策之一部，是無可逃避的。這種改革的重任乃於一九二二年委託於教育總長香第爾（Giovanni Gentile）。香氏是意大利一個著名的哲學家，是教育制度的批評者，又是領導意大利青年學者從事於文化運動的兩個領袖之一。（譯者按：其餘的一位，便是前任教育總長克洛西氏）從事於此種運動的團體，早已建立基礎，以謀復與古代文化及剷除摹倣外國文化之弱點。

香第爾氏，在此教育改革之鉅大的工程中所碰着的第一樁事情，便是破綻叢生的教育制度。行政的組織是鬆懈的；到處缺乏學校；兒童出席數異常之小，平均不過百分之六十五；全國文盲平均佔百分之三十一，頂少的像皮底蒙（Piedmont）有百分之七，最多的像加列布利亞（Calabria）有百分之五十三；小學課程完全爲傳授知識一種目標所支配；師資訓練亦多不滿意之處；最後，中等學校，完全以預備學生升入大學爲能事，考試標準，各校不同，結果產生大批的高等游民。這樣的教育制度，不特不能救濟國家之積弱，反而使之加甚焉。

他們所做的第一種工作，便是建設一個強固而有效力的行政系統。此種改革所依據的原則，我們從法西斯

帶主義之政治的原則上可以猜想得到，教育已是一種國家的事業，為國家的利益而存在，故所有的活動都應該一齊集中於教育總長一人。中央教育機關的冗員盡量的裁撤，把他的組織系統化，以期得到最大的效率。總長一人對於整個的教育系統負一切主持監督的權責；其餘各種教育機關的權力皆為其所付與。

講到地方行政，從前所有七十五個省教育行政機關一律撤廢，依照意大利歷史上的分區，將全國劃分為十九個教育區，各有其特殊的需要與性質。各區設一教育司長，他是中央教育機關的代表，又是本地的教育領袖，負有使本區教育適應地方需要的責任。各區教育行政機關，除司長一人為中央委任外，還有由公開考試所選拔的督學數人為其幫助。又設諮議會，助理關於普通教育及訓練事項，所有議員悉為教育總長所委任。由此可知在教育行政機關範圍之內，人民團體的代表簡直無容身之餘地，全部的行政都操在各級專門家手裏。一切的權力皆發自中央教育總長一人。惟中央集權與地方分權相調合，頗為矛盾。國家主持全國各區教育行政長官之任用，同時各地行政之權責亦悉委之於其身上。舉凡一切根本的教育法令與規程皆為總長一人所手定，各地教育長官只能議其細則。前此之冗員已經盡量裁減，以求經濟與效率之增加，同時乃代之以一種公開考試嚴密的制度。教育上地方自治之權，實際上可謂消失殆盡；八三五四個自治市區中，只有二六四個請求恢復其自行管理教育之權利的，即在此種情形之下，亦尚須經地方教育長官之監督與指導。

在教育的組織中，有兩個最為嚴重的問題：（一）如何設立充分數量的小學，使全國民衆俱能得到適當的教育？（二）如何建設中等教育的系統，正確的選拔及準備領袖人才，以為升入大學，及各種人生職業之用？設立

充分數量的學校和肅清文盲，剛是這兩種浩大的工程，就非國家獨力所能勝任。因此鼓勵私人團體自動設立學校，尤其是鄉村及人口稀少的地方。現在總計有三種不同體制的小學：（一）各城市小鎮之國立或地方公立的分級學校（classified school）（二）臨時學校（provisional school）約有學生自十五人至四十人，由地方公立或由私人團體舉辦而受國家的津貼；（三）補助學校（subsidized school）約有學生自五人至十五人，由未經檢定的教師教授亦得國家之津貼。這樣由國家、地方和私人的力量，三方合作，始能設立全國的學校。兒童入學年齡的限度亦已由法律規定，提高至十四歲為止，然而此種法律之實現亦不過是一種希望而已，尙非事實也。

此次改革的精華不在於學校之設置，而在於精神之澈底的改變。從前基礎教育完全注重最少精萃（minimum essentials）之教學。完全以知識爲目的的教育已經廢棄，代之而起的是一種精神教育。教育的目的，在於創造一種環境，使兒童精神的發展能與其本國的精神、歷史和命運相應合。教學的功用，不在於傳授書本上的事實與知識，而在於安放兒童於一種情境之中，使其與人民的生活和歷代遺傳下來的文化相接觸，以實現其自我。惟有自動的教育才是真正的教育，在此種教育中，教師不過和兒童一樣的爲參加之一員；換句話說，教育是從個人經驗中得到的一種自由的精神的改變。

在行政的集權制與新的教育目的之間，有一種顯著的衝突。因爲新定的課程已具體的表明不採集權的原則，教育總長所公布的不過是一種指導教師的綱領，至如何用以適應地方的情形，做教師的人儘可自由斟酌。除

基本的東西以外，還有一大部分可以自由運用的，如關於音樂，自由畫，自然的表現，民歌與民俗的研究，方言的注意，以及娛樂的和理智的職業等等。教學的材料是從人類生活中抽選出來，不是從書本上來的；是從國家的經典上來的，不是從學校的啓蒙課本上來的。無論什麼東西，凡是對於本地或全國生活之了解與鑑賞有所貢獻的，都有錄取之價值。而宗教一門之所以入選，其原因倒不在於教堂之關係，而在於國民生活之表現及藉此以解答兒童對於神聖之願望。因此之故，個個教室裏都掛滿了這種代表國民生活的標記——如十字架，君主和狄克推多的像片等。因此做教師的人，雖不是一定要進法西斯蒂黨，而至少總得要在政治上和宗教上處於中立的地位。

課程的中心在於培養音樂，遊戲，繪畫，和作文之自然的表述。三年級以上，每個兒童每日要做日記，每月要做一篇長的文章，每年要做一篇很長的論文，此外還要能夠隨時從自己經驗中自由表述各種事件。

從規程方面看，學校的精神已經改變了，不過離開實現的時期還很遠。因為一般教師都沒有經過好好的訓練，都不明瞭新的方法。各處已經教育機關批准立案而且受其指導的實驗學校，俱向各地著名學校的校長延聘優良的教師，以期努力振起新學校的精神。師資訓練制度的改革亦為此次教育改造的一個重要部分。此種改革的出發點有二：（一）做教師的人應有一種廣博的文化的準備，尤其是對於人生之哲學的概念要有透澈的了解，（二）欲求小學新精神之實現，其最大的危機而切須嚴防者，厥為教育學及教學方法之講求，因其足以使全部教育成爲機械化與常規化。因此小學教師之七年的準備俱著重於文化與哲學，對於教育學僅稍爲涉及，至以教學實習則簡直完全不顧。此外，所有的教師都是從公開的考試中選拔出來，再加委任的。

現在意大利最大多數的兒童，都只能享受五年或六年的小學教育。在大城市中，還可以在學校的最末段再繼續三年，得到一些適應本地需要的職業訓練。中學制度根據兩種特殊的原則，以為為國家選擇將來的領袖人材及培養此種人材的大權應該完全操之於國家。因此選擇與分化便成為中等教育所根據的兩種要素。中等教育的機會是完全自由的，公開的，只要是能夠通過入學試驗及入學後之甄別考試的都可以享受中等教育的權利。為求達到分化的目的起見，有各種不同的中學——（一）三年的中學相當於初級中學；（二）古典中學和理科中學，設置八年的課程；（三）專科學校亦是八年，惟分為商業科和測量科兩枝；（四）七年的師範學校；（五）七年的女子中學。除第一種中學外，上述各校前四年的課程幾乎完全相同，都是特別注重拉丁文和其餘的普通科目（academic subjects），對於科學則完全忽視，四年以後的課種始漸漸專科化。

在中學校裏和在小學校裏一樣，介紹進來一種新的精神，對於教育和記憶工作之純粹數量的概念完全廢棄，回復到文化之活躍的泉源中，以求學生之人格的發展。因此拉丁文和意大利的古代語言文學甚為注重。惟一般學生所偏向者，不在語言的訓練，而在於文學、歷史、和文化的研究，以期培養一種普通的精神態度和特殊的好向與欣賞。

無論公立的學校，其教學的成績均須受各種考試的檢查，如修完一種功課要升入上一級功課時，須受教授該級功課的教師所主持的考試；在各種職業學校修業完畢時，須受一種資格檢定的考試；升入大學時，須先經過一種中學畢業的考試。後兩種考試均由國家派遣的委員會主持。可見這種制度的防護是十分嚴密的，第一是

學生的選拔，第二是成績的標準，第三才能升進大學。就是在大學修完之後，要到各種專業界去執業，也須根據大學的準備通過國家所主持的考試才行。

此次的教育改革並未置大學於不顧。大學亦須應國家之需求履行其應有之義務。改革之主要原則在於鼓勵誘掖辦理完善而為國家所需要之大學，同時用停止津貼的方法以取締不良的大學。如此庶可以免除智識階級生產過剩之危險，而無國內高等游民充斥之弊病。所有的大學在其規章範圍之內，可以完全自主，惟此之所謂自主者，實際上已失其真正的意義，因為自大學校長，以至教務主任，各學院院長，及各科教授，舉凡重要的教職員，無一不是由教育總長任命的。

整個的教育系統，上自教育總長，下至小學教師，乃根據階級的原則而使之國家化。惟有教育人員已經嚴格的選擇與慎審的任用，而又最後經過教育總長的核准時——換句話說，惟有國家認為有一羣完全可以信賴的教育行政人員及教師時，地方分權制才能開始。教育的目的乃根據本國過去的歷史與精神，以發展兒童之個性，使其在文化上能與此種歷史與精神相融和。惟是自由與獨創之精神，至此已摧殘殆盡，蓋兒童須經歷次的考試，而所有教科書又須經過國家教科書委員會之嚴密的審查與批准之後，始能採用。

從以上所述，仍不能令吾人感覺到學校中有什麼國家主義的或邵文主義的（chauvinistic 或譯叫囂主義的，是極端愛國之意）趨向。蓋其學校的目的是國家的，而不是國家主義的。邵文主義的趨勢，惟有在法西斯蒂黨治下始能見其普遍的空氣。更有進者，法西斯蒂黨人於普通學校之外創設一種機關，其目的在於依據該黨的

主義訓練一般的青年。此種組織名爲巴利拉（*Ballia*，或譯前衛隊，茲存其音）其經費由於私人之捐助及國家之津貼。他招集一般八歲的兒童們，使受一種特殊的訓練，至十八歲爲止，畢業後復送入法西斯蒂黨的義勇隊中（*fascist militia*），再受一種嚴格的軍隊生活的訓練，最後乃使之正式入黨，男女兒童惟加入此種團體後，始能得到一種政治的和軍事的訓練。巴利拉舉辦一種知識的宣傳，以及世界各國在補習教育，職業教育，和成人教育中所有的各種活動，無不具備。復組織考察團，旅行隊，到國內著名博物院及陳列所參觀；組織競賽會，以提倡各種學術的競勝；舉辦海上巡察團，到地中海沿岸之殖民地及其他各地作實際之考察；提倡體育及運動，以謀身體的鍛鍊；創辦暑期露營團，使與野外生活相接觸。其最能表現巴利拉之真精神者，莫如莫索里尼對其黨員演講中的幾句話：『生命的晨曦，國家的希望，駕乎一切之上的將來的健兒！』『檢點你們自己的行動，使二十世紀的世界，得重見羅馬的光榮，拉丁文化的精英，地中海上的主人翁，以及指引世界各民族的曙光！』『我們是地中海的主人，我們用不着做任何人的成規，我們的命運是永遠寄託在海上的！』

巴利拉的口號是『書本與手槍』（*The Book and the Musket*）。法西斯蒂主義利用此種組織，以激發一般青年之講求活動，禮節，和炫耀的天性。他已經鍛鍊好一副雪白的利刃，以備隨時之用。如果把這種工具和用以訓練一般民衆的工具相比較，我們立刻可以看出，普通的學校雖有其改革的新精神，然而與此相比，則其效用之相差遠矣！

本文譯自堪得爾氏近著比較教育論文集（*Kandel: Essays in Comparative Education*, T. C.

各國教育的哲學背景

Columbia University, 1930) 中專講意大利教育之一篇。

# 香第爾及其在教育上之理想主義

——美國 Roger W. Holmes 原著——

原始於柏拉圖和亞理士多德之二元論，在教育思想上是很重要的。人類的思想總難逃兩個極端的限制：柔心的或硬心的（the tender or tough-minded），自由的或保守的，柏拉圖主義的或亞理士多德主義的。惟有近世的康德才能於柏拉圖和亞理士多德之外，開闢一條思想的新路。他所創始的學派叫做理想主義（idealism），是從前的兩種趨勢之深奧的綜合。最確切的比喻莫過以說，它好比是一個瓶子的頸，所有從前的哲學皆從此流進，所有現代的哲學皆從此發出。在這一點上，它是獨特的。教育的理想主義在美國已被誤解。我們都不能對於哲學的攻究發生充分的興趣。這個學派近來在意大利已經發榮滋長，我們應該趁此時機予以嚴重的注意。

最早倡導教育上之理想主義的要算費希脫（Fichte），馮罕保德（von Humboldt）及胡爾夫（F. A. Wolf），他們都是深受康德哲學之影響的。他們在十九世紀初期所創設的『學院』（Gymnasia）是特別的優越。可是他們的哲學在他們死後便湮沒無聞，不能不令人驚異。當黑格爾把理想主義發展到最後的地步時，我們教育界裏沒有一個教育家能够替他解釋。羅生克郎慈（Rosenkranz）完全誤解了他的老師。福祿培爾（Froebel）雖曾沈浸於此種精神之中，忽然跑到他自己的另一條路上去了。結果，後世的德國學者又重新回復到唯物主義（materialism）方面，這是大家以為對於大戰時的德國學校應該負責的。理想主義常被誤認為即是普魯士主

義 (Prussianism)，這是很不公平的。其在意大利的歷史則稍有不同。意大利常以韋科 (Vico) 爲康德以前之惟一思想家相誇耀。意大利理想主義之流傳受韋科和德國學派的影響至深且大。現在的香第爾 (Gentile) 和他在某一個時期的同事克洛西 (Benedetto Croce) 已經予黑格爾以新的生命及精美。惟其最足引起吾人之興趣者，尤在香第爾氏，因爲他無論在理論上和實施上，俱已予理想主義在教育上一種特異的解說。

香第爾是哲學家之王 (Philosopher-king)，足與亞理士多德分庭抗禮。因爲他是意大利與全世界之思想的和學術的領袖，他以大哲學家之資格，於一九二二年出任第一次法西斯蒂內閣中的教育總長。他做了一番澈底的改革，頗引起教育思想家的注意。他爲意大利，好像從前費希脫和馮罕保德爲德意志一樣，完全從學校方面去改造整個的國家。香第爾現已回到羅馬大學，重任哲學和教育的講席。凡是在那邊聽過他的講演的人，永遠不會忘記他的滔滔不竭的口才，誨人不倦的熱誠，及其高深淵博的學問。雖當五五之年，而其精神之壯健一如其所領導的運動之蓬勃有生氣。他那熱烈的人格，頗足以反映其西西利家系 (Sicilian parentage) 的特色。他就靠着這種精神，所以無論到那一間大學講學，如 Naples, Pisa, Palermo, Rome，總有不知幾多熱心的徒衆追隨着。

香第爾對於教育的觀察，較柏拉圖、亞理士多德，或其學派，都要來得深切。他說教育是一種精神的發展，他用意大利文寫得非常之美麗，簡直像詩歌一般。惟其發表於英文者則似尚未充分。香第爾的 *scienza dello spirito*，正如施伯龍格 (Spranger) 的精神科學 (*geisteswissenschaft*) 一樣，是一種概念，我們只能意會，難以言傳。從用

以解釋個己存在之「自我」的觀點來看，兒童的教育便是用以解釋個己和世界的智慧之自覺的和進步的發展。這種發展在自我表現和客觀狀態上都有其基本的確定的時期，進步的教育家已經注意到前期的重要；而柏拉圖派和亞理士多德派則仍舊保留着後期的遺傳。但是任何單獨的一方面都是不完全的。每個兒童的發展應該愈充分愈好。不應以為其發展只限於「兒童期」。人類的教育不僅是以任何具體的成人的目標——不論其為理想的或實際的——為鵠的；它是要在全部的生命中延續下去的。故其發展須為統一的。在學校教育終了時，應該成爲一種調和的整個，絕無自相矛盾或不相適合的現象。最後，發展須爲生動的。教師須能澈底了解兒童的本性，而且保障其將來的發展是真實而有利於兒童之生活的。以教育爲發展不是一種新的觀念。惟在今日，不是遭人遺棄，即被誤解爲自然的發展。香第爾以人類的全部精神來解釋，這是其獨特的地方。他所定的目的是最廣博，最進步。

香第爾已經打破亞理士多德派以教育爲訓練的概念，同時又不墮入於柏拉圖之觀念世界的五里霧中。我們常熟習於訓練的概念，致使不能辨別其界限。舉凡對於公民資格，職業或任何特殊的活動之具體準備的價值，無不歸爲其功用。功用是一種狹小的目標，是要靠住更爲基本的目標的。我們要失卻文化教育之廣大的價值，尤其是在一般擔負造就青年之重任的公立中學。我們已將中等的才幹加在各級兒童身上。大家常以非學術的職業來解釋教育，此種職業所需要的準備與大學生之所能接受者至不相同。我們已經失掉「一種廣博教育的意義」(the meaning of a liberal education)重新回復到「動物的訓練」(animal training)。香第爾便力

矯此弊。可是他又不以觀念世界之靜止的，完全不可捉摸的價值爲教育的目的。他的學校和課程是時時刻刻都真實的，切實的，實際的。他並不像一般教士之解釋，以爲學校及課程是屬於另一個世界的或是爲另一個世界而存在的。香第爾已經打倒亞理士多德主義，因爲他在理論上很清楚地區別了教育和訓練之不同，在實際上又把所有的職業學校一齊劃歸國民經濟部（the Ministry of National Economy）。在我們看來，這是全部改革中之最有意義的一點，我們願意在精神上做法他嗎！

香第爾看出，教育根本上是貴族的（essentially aristocratic）。他看清了柏拉圖的理想國（Republic）一書中的真理。他是一個平民主義的貴族（democratic aristocrat）。他覺得兒童的區別應該根據於其自己的特長（merits），不應根據其所屬的階級。意大利中學裏最奇特的一種現象便是教室的後面常有許多空着的座位。當香第爾爲教育總長時，他認爲有許多在校的學生都是不應該屬於那個學校的，他便依據着這種認識，大膽的做去。他覺得把這種學生放在學校裏對於他們自己不特是一種浪費，而且是一種損失，因爲若給他們以相當高級的工作，他們是會有出息的。香第爾把中學留爲專門準備升入大學之用。此種辦法，在德意志已經實現，對於特別高深的工作有極大的影響。美國中學程度的標準日見降低，一般中等教育的文獻如哈佛大學的紀念殷格（Inglis Lectures at Harvard）便是絕好的證據。這是過分注重亞理士多德主義的一種結果，是狹隘的實用論的流弊。解決的辦法或者是分別給與幾種不同的學生以幾種不同的作業，如此則優秀者得以充分的發展，而魯鈍者亦可以少化寶貴的光陰於不適於其個性之學術的功課。此種解決辦法的根據，在於覺得一

般智力高上，可以在大學受一種領袖教育的人，是要力求精神之發展的；另一種人則只能接受普通公民的，職業的訓練；這兩種人的教育是要分別設施的。惟是這兩種團體的人員絕無高下軒輊之分。不過從社會的觀點而論，在最廣大的意義上，領袖人材的造就，即大學的男女們，是第一重要的事情。美國初級大學（junior college）的出現和最近芝加哥大學的改組計劃，都足以指示吾人，美國的“college”將來必至降於中等教育之列，真正的大學（university），將如意大利的大學一樣，留為專門研究，探討高深學術之用。美國的“college”是一種大而無當的怪物，從目的方面看，與中等學校之最高概念簡直無從分辨。這樣的學校讓他保存一種特殊的位置，在學制系統上是一種最大的浪費。

香第爾給他的教師以最廣博的，最基本的準備。胡爾夫設立『語言學研究室』（philologische seminar）以為訓練師資之用，但是世界上最為嚴防講究教育方法之特殊訓練的師範學校或師範學院之失敗者，莫過於現代的意大利。意大利培養師資的學校最為特別。準備當小學教師的人可以到師範學校（scuola magistrale）去受一種文化的教育，與一般準備升大學的人一樣，其不同者是以哲學研究代替希臘文，以期引導學生對於教育的本質得到一種深切的了解。凡是可以使教育成為刻板化，死氣化的都一律免除。使得個個教師都能善以應付新環境，用理解力去對付，不是用死記下來的呆板的方法去對付。故其結果使學校中的教學成為自然的、生動的、智慧的。中學教師皆經過大學中之專業的訓練，須研求教育、哲學、及其所擔任的科目。故知中學教師和中學學生一樣的經過嚴格的選擇而來，他們都是大學的男女學生，他們所獲得的成績常非吾人之“college”所能及。

種養成師資的制度在性質上和效率上都是獨特的。教學是一種比任何只需訓練的職業高一等的專業。引用香第爾的話，『教育便是哲學』。我們必須對於此點注意。直到現在，我們在師範學院裏培養師資的方法實在太壞，致使優良的學生都情願在大學裏得到一種廣博研究的準備。他們在教育上所需要者是更多的了解，不是更多的訓練。

香第爾是一個國家教育哲學家。他使柏拉圖的理想國和亞理士多德的政治學都書上了新生命。他和美國的教育思想家最不相同的或者就在這一點。我們站在資本主義的『平民主義的』和亞理士多德派的立場來看，像香第爾一派的理想主義在我們國家教育的政策上是毫無補益的。我們縱使沒有受到亞理士多德個人的毒害，也已經受亞理士多德主義的毒害太深了。無論如何，代表德意志和意大利之最高學術成績及學者精神的公立學校與國立大學已經明白昭示我們，教育上的社會主義，若為費希脫，馮罕保德，和香第爾的崇高的理想所鼓舞，對於一國的文化生活可以發生絕大的利益。我們如果當政府不僅是一個警察，而且是一種功能，是一種道德上和文化上的建設的勢力，馬上就會覺得私立學校對於社會的幸福是沒有多大貢獻的。教育可以解釋為個人的權利與義務，所以使其自己和大於其自己的人類合而為一，並不是個人單位的着重。社會主義，如果像有一般人的看法，是一種新的較為進步的國家哲學，則香第爾的國家教育哲學將成為世界公認的有價值的貢獻。在我們的公立學校政策中，有許多證據足以表示我們將逐漸離開舊的平民主義的觀念，而朝着這個方向走。

香第爾已經看到，教育上之基本的形式主義（formalism）比較柏拉圖和亞理士多德的解釋來得廣大。此

種形式主義在近代的實現其本身就是教育上的一種大貢獻。兒童之精神的發展不是偶然的事情。他不一定要追隨着兒童之一時的興趣。課程應該能使教育成爲平衡的、充實的；他應該是固定的，而不是選修的。他的目標很確定的放在真實的人性的發展（*bildung zur humanität*）上。形式的科目，如能爲學生所深切地體驗到，可以發生極廣大的有意義的價值。形式的教育，如能教學適宜，很足以代表智慧和精神的價值。從來沒有實驗心理學可以否定這一點。而且此種價值，在適宜地教學的學校裏，可以產生動作——受過教育的人的動作。這種目標最能由自覺的歷程去達到，若以教育爲訓練，則將永遠不能企及。使得香第爾的形式主義超絕前人者究竟是什麼？他以為學校課程中最基本的是什麼？

藝術在教育上是基本的。它在小學校裏特別重要，兒童應該自我表現和創造。這是他的發展的第一步。這一層早已爲進步的教育家所認識。柏拉圖和亞理士多德都沒有實現它的重要。爲求達到此種目的，香第爾曾經採用了阿爾各得（*Bronson Alcott*）所用的計劃——兒童的日記。意大利小學的兒童每人都要把自己的思想和行爲寫在日記上。其結果大可以補償其努力。日記的用處是直接引起兒童期的創造，這在我們兒童中心學校裏的繪畫、塑像、音樂、跳舞、和表演上已表現其效力。在中學校裏，凡是不預備以藝術爲專業的人，可以在欣賞的課程中找到藝術的活動。一首詩，一幅圖畫，或一曲諧音之充分的欣賞就需要一個藝術家的學生。譬如，只要是他能把『失樂園』（*Paradise Lost*）重新創作一番，這對他便是一篇真實的詩歌。但是教育不只是創造與自我表現而已。

宗教在教育上是基本的。它也是在小學校裏特別重要。香第爾使宗教在教育歷程中重新成爲一種重要的勢力，這是他對於現代教育一種最大的貢獻。兒童想及身外事物的第一種趨向便是宗教的或柏拉圖的趨向。此常發生於其依懷母膝的時候。沒有學習祈禱上帝的兒童可謂錯過了人生中一種最可寶貴的經驗。他便失掉了一些在他的精神發展上基本的東西。兒童必須學習虔敬與禮讓，這是他在早年時期所感覺不到的。因此我們要着重民族的歷史。我們要在成熟期中趕快養成宗教的觀念。無論如何，我們應該常常一心向着宗教的精神。無神的教育便是未得盡量發展和不得平衡的教育。無論在學校內外，都應有宗教的設備。但是教育不僅是對於身外權力的崇拜。香第爾拒絕宗教侵入中學的門牆。

科學在教育上是基本的。它在中學校裏特別重要。兒童想及身外事物的後期趨向可以說是科學的趨向。它在民族歷史上也出現得較遲。它代表兒童的努力，所以使他自己與由物質構成和依照因果律運行的客觀世界發生相當的關係。兒童必須在廣大的宇宙中去體會其自身的渺小。他必須學習如何駕御自然界之偉大的勢力以爲人類之用。他必須發展成爲一個實際的人。他必須獲得表示科學思想之特色的歸納的能力。他必須實現亞里士多德主義的價值。這一部分的課程，美國的教育界早已十分注意，意大利和歐洲其餘各國之所教導吾人者至微。我們才是真正的一個實際的、科學的、國民。在我們的課程改革中，自然科學已經呈現其龐大。雖然如此，近年來心靈上之科學態度的形式價值已爲具體的實用能力而犧牲。凡是我們希望他在精神上充分發展的人，必須在科學的態度上充分發展，不剛是學到一些實用的技能而已足。但是，教育必須於科學的態度之外更進一步。

哲學在教育上是基本的。這是香第爾對於課程編制上獨持的貢獻。藝術家、宗教崇拜者、和科學家，必須由哲學的連貫纔能統於一體，它代表一種終極的、廣博的、文化，在精神上是平衡發展的。哲學在民族上表示最高的智慧，它的成就，一部分是靠着對於過去文明及其精神的貢獻之研究。最好是從語言、思想方法、和文學上去研究文明。因此才有胡爾夫的「語言學研究室」。意大利中學課程的主要部分是語言及歷史的精細研究，另一部分是直接研究哲學範圍內的科目。哲學的心智之造詣，人類一切精神趨向的綜合，是中學的最終目的。一個學生必須要達到這種調協的時期，即是藝術的、宗教的、和科學的趨向熔於一爐的時候，他才算是受過真正的教育。

香第爾之解釋教育，比較柏拉圖、亞理士多德，或他們的學派要來得廣闊。若從時代及價值方面看，他的見解當然是適合於現代的。教育不是藝術的創造及自由的自我表現，也不是一種宗教儀式的開創，一種靜止的柏拉圖主義的理想主義的崇拜更。不是對於人生之一種科學的、物質的、態度，對於亞理士多德派之理智的權力的崇拜。它是自我表現加上一個人之「忘我」的經驗，再加上個人的理智的經驗。小學的功用，在給全國兒童以基礎的教育，以維繫國民的統一；中學的功用，在促進少數優秀份子之精神上的諧和的發展，使藝術家、崇拜者、及科學家的了解能集合於一人。藝術家，在他自己本身，是不實際的，是以自我為中心的。逃避現世的僧侶，其所取的途徑，往往是對於人類的幸福最是輕而易舉而效力最微的。科學家要用自然界的物質性及因果性來解釋人類的生

活，一如行為主義的教育心理家之所為。在美國教育界，科學的趨向最為顯著，而香第爾則最反對這一點。現在最深刻的科學思想家如愛丁頓（Eddington）和真斯（Jains）二氏，都已採取理想主義的立場，這是一件可喜的

事情站在屬於亞理士多德派的性質之美國教育的立場來看，香第爾的貢獻，就大體上說，是偏向於柏拉圖，而指摘亞理士多德的。造成這種現象的只是我們自己。在柏拉圖佔優勢的時期中，如在十九世紀末期的教育，香第爾的影響將在反對的方向表現其勢力，理想主義是兩種高深思想的綜合。當這兩種思想的價值都為人所忽視時，它將着重於兩者。

即便是香第爾的教育的貢獻。它正是萊西 (Royce) 所謂『現代哲學的精神』在教育上之解釋與應用。它是大哲學家的豐功偉業。即在黑格爾時代的德意志亦沒有人做過這樣的事業。現代的德意志只有一個人可以和香第爾相比擬，便是施伯龍格，他在精神科學的心學 (或譯文北心理學，Geisteswissenschaftliche Psychologie) 裏所表現的工作是一種獨特的貢獻。他的貢獻和香第爾的工作一樣，表示對於實驗心理學和教育的關聯之一種成功的探究。

本文原名 *Gentle and Idealism in Education* 載在美國 *Progressive Education* 第八卷第二號，

一九三二年二月譯成後，本已投寄上海商務印書館教育雜誌社，當蒙該社復函允為刊登。後因滬戰爆發，商務印書館為暴日所炸燬，一切事業，悉行停頓，教育雜誌亦不知何年何月始能續刊，即此稿是否當存，亦成疑問。茲因其論香第爾之教育學說頗為扼要，故特為附錄於此，以供讀者之參考。



中華民國二十三年三月初版

(二八二〇)

師範叢書 各國教育的哲學背景一冊

每冊定價大洋壹元伍角

外埠酌加運費

\*\*\*\*\*  
\* 版 翻 \*  
\* 權 印 \*  
\* 所 必 \*  
\* 有 究 \*  
\*\*\*\*\*

譯述者

唐惜分 徐錫齡  
陳禮江 莊澤宣  
崔載陽 胡子明  
胡毅

發行人

王雲五  
上海河南路

印刷所

商務印書館  
上海河南路

發行所

商務印書館  
上海及各埠

(本書校對者劉紹勛)

一五九六上

