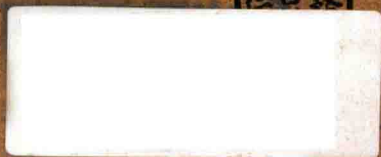


師範小叢書

人文主義與教育

薛文蔚 著





人文主義與教育

一 緒論

社會和個人都常被迫於新的見解和必要，而不斷地變化，不斷地進步。科學的發明發見，自不消說，即藝術哲學以及其他一般的精神及智識的新傾向，不論是發生於任何國家，都以急速的趨勢擴張於全世界，而互相攝取，互相感化。其隨着藝術哲學的新指揮，包藏着科學、政治、實業、經濟等必然的新傾向，而在人生社會之上，形成一種新的勢力表現出來的，就是教育。教育是一種思想和方法，是被迫於個人及社會國家的必要和必然，而以這種的思想和方法，講求怎樣去養成爲適應於明日的新世界之積極活動的真人物。因而教育家是要站在時代精神的前頭，去做一個新現象的批評者，但又不能不去做一個自有歷史以來幾千年人類所經驗的教育的

思想精神的正確批評者。如果這些批評陷於錯誤，教育者便不能為明日的的生活，而準備着必須的教育。因為教育是時代精神的產物，一方要接受着歷史的思潮的演變，一方又要呼應着將來的新趨向，隨着時代的變化而變化的。故教育家亦和藝術家哲學家一樣，要具有時代精神的先驅者的正確的批評力和前進力。換句話說來，就是教育要真正表現出當時個人及社會國家的迫切的要求和時代的真精神。

從前每一個時代，就有那一時代的最進步的思想家或藝術家或宗教革命家，成為教育的中心，風靡那一時代，並垂其感化於後世。而那一時代的教育，也就適應於那一時代的環境及要求。有中世的黑暗，就有文藝復興的運動，有文藝復興的運動，就有人文主義教育的實施。有「啓蒙時代」(Aufklärungszitalter)的曙光，就有盧梭的個人主義的叫喊，有盧梭的個人主義的叫喊，就有自然主義教育的完成。不論前時代環境的或順或逆，而在這時代所表現的，必然是進步的適應的要求，亦不論未來時代的變化如何，而必然是由這時代所演變所產生的。故我們不能強現時代以過去的或未來的教育，而要推進教育於時代進步的正軌，我們不能過分否認

過去教育思潮的價值，而要詳細研究爲什麼過去教育思潮不適合於現在，及其所以適合於那時代的本質。

然則要明白關於教育的理論的發達，不能不顧到爲其背景的一般思想。因爲教育的理論，亦不過其時代思潮的一部分，其進步發達，自不免受一般思想界的影響。同時，又不特有顧到那時代的國家的社會的各方面事情的必要，亦有特別考慮其社會的經濟事情的必要。即教育的實際，生於社會事實，而支配其事實的所有的原理，亦不外生於社會意識。但所謂教育的實際，是任何社會都存在的一種社會現象，故在教育的實際存在的社會，不必一定是教育理論亦存在。從極原始的社會狀態看來，教育的實際既經存在，但支配其實際的教育思想，極不明瞭，寧可說是無意識的。原來教育是有類人的教育的意味，故要明白這人類教育的意味，不可不先明白這人類的生活狀態。然則現在教育的實際，雖然受着教育的理論的支配，研究教育的理論雖爲必要，而研究教育的實際的人類生活狀態，尤爲必要。

古代人類，不脫部落戰爭的野蠻習慣，武備一道，爲他們所最悉心研究的，尤其是最注重於

身體的強健，故以體育爲教育的中心，如競走、角力、射術、狩獵諸技，皆盛行於一時。希臘古時在「英雄時代」(Heroic Age)的教育，以詩人爲中心，詩人歌詠當時人爲什麼而生活及應當如何而生活的問題，去感化國人，使兒童得有實際的生活的準備。故學者又稱這時代的教育爲「審美的教育」(aesthetic culture)。及後，多利安人(Dorians)占有希臘半島南部，他們對於深遠的情操及詩的趣味，極爲缺乏，他們的社會組織，以戰爭爲最終的目的，故其教育的意義，即在使兒童振作勇氣，培養愛國心，以作戰爭的準備而已。這種特殊的教育的風氣，卽爲後來斯巴達教育的基礎。同時，初居於阿提加(Athica)及皮隆尼撒斯(Peloneus)北部，後移殖於小亞細亞及其附近島嶼的依阿尼安人(Ionians)，則專重文藝的教育，故他們能利用地利，振興商業，發明學術技藝。這種教育的風氣，卽爲後來雅典的教育。古代希臘的文明，完全是雅典教育所放的光彩，這是最值得我們注意的事。

羅馬是最注重政治的國家，故羅馬人民的性質，不是理想的性質，而是實際的性質，不是文學的性質，而是政治及武功的性質，偏重形式，好談法律。因而當時的教育，在家庭教育，不過要造

成日常生活所必需的智識，技能，並強壯其身體而已。羅馬的學校教育，以法律爲本，學校的教科，不外是「十二銅標」(Twelve Tables) 的法律及歌唱，由實際的方法，以期其實際的效果，故世又稱羅馬的教育爲「實際的教育」(practical education)。後來，又從精神方面，極力吸收希臘文化，遂造成今日所謂「拉丁文明」。

由是觀之，古代的教育，只是教育的實際，至教育的理論，極不明瞭。但因爲當時人類生活所要求，其教育的實際，也就自然形成爲當時的教育的理論，而影響垂訓於後世。

因此，我們可以知道，一切的教育實際，固然不能超出當時的社會生活以外，即一切的教育理論，亦多受了當時社會生活的範疇。故我們如果從時代背景及社會生活以外，去探求教育的實際，固然不能得到真實的結論，即我們如果從時代背景及社會生活以外，去探求教育的理論，亦殊謬誤而背乎事實。希臘亞里士多德有這樣的一句話：「人是社會的動物，」這種意思，就是人不能超出社會而存在，人類的生活不能脫離社會的生活，人類的一切活動都在社會的範疇裏面。我們如果以爲個人自有絕對的價值爲自己而生存，實屬一種謬見。人只有在社會裏面纔

能够生存，纔可以有價值。故教育的目的，不在使人類養成其個人的絕對價值，超越社會而存在，而在使人爲社會上的一份子，養成爲能够盡力於社會繁榮進步的人而已。斯巴達的教育，不承認個人有何等的價值，不過要養成國家的一份子。柏拉圖的教育論，以爲國家是最高的主權者，沒有國家，就不能施行道德，各個人的道德，若僅就其本身說，不能完全，必然要相依相助，推廣於國家全部分。國家既是傳達道德的機關，就必然要使其國民一致趨向於這目的，教育就是要使國民能够達到這目的。亞里士多德亦曾說過：「國家天然是在個人及家庭之先，因爲全體當然在部分之先。」當時教育的理論，雖只有朦朧的概念，但因爲從教育的實際上體驗出來，故只可以認到是當時的時代背景及社會生活的反映。

但國家教育的極端，即所以引起人文主義及自然主義等的個人主義傾向的發生，尊重個人的價值，養成個人的優雅的美德。如康明尼烏斯（Comenius）說：「教育是全人的發展。」斐斯塔洛齊（Pestalozzi）說：「教育的意思，是使所有的能力，爲自然的進步的有系統的發展。」福祿培爾（Fröbel）說：「教育的目的，在乎真實的純潔的神聖的生命的實現。」黑爾巴特

(Herbart) 說：「教育的目的，在產出平衡的多方面的趣味。」這些都是以個人為中心而下的教育的定義。但我們詳細地考察起來，他們既主張以個人為中心的教育，要以養成個人的絕對價值為教育的最終目的，是否他們的學說都可以超然於當時的時代環境呢？是否他們的當時的教育生活，可以絕緣於社會生活的關係呢？我們可以斷定都不可能，因為他們都不是神，可以離開人世而絕對存在於空中，他們都不是猩猩及猿猴，可以離開人羣而求到一日的的生活。人類不能不受時代變遷的影響，人類不能不受社會生活的限制，就是人類不能不就時代社會的範疇而從事於活動，然則他們的為時代思潮的一部分的教育理想，即令如何主張極端的個人主義，但究其結果，亦不外是一種時代背景的產物和社會生活的反應而已。

因此，我們對於教育，約略可以得到如下的幾種概念：

(一) 教育是生活的一種程序。教育的重要作用，是在可以將幾千年幾千萬人所經驗着的智識及技能，在幾小時或短時期內把它學會。這就是說，教育的重要作用，是人類生活歷史的演述。亦就是說生活的本身就是教育。換句話說來，教育是生活的一種程序。杜威在「我的教育

的信仰」裏面說：「我相信學校本來是一種社會制度，教育既然是一種社會的程序 (social process)，學校不過是羣居生活的一種型相 (type)，所有可以使兒童分受本種族所傳來的文物的資產 (inherited resource of the race) 並且使他為社會運用的能力的最有效的主動力，都聚集在學校裏，所以我相信教育是生活的一種程序，不是為將來生活的一種預備。」

(二) 教育是生長 生長是什麼呢？我們要明白它的意義，不能不知道生長的條件。生長的條件是什麼呢？第一，是未成長的狀態，因為要有未成長的狀態，纔有成長的進程，第二，習慣是生長的表現，人類在未成長的狀態，普通必有一種所謂受型性 (plasticity)，這種受型性，亦可以說是習慣的準備，達到受型性的純熟，就是習慣既經完成，這是生長的表現。教育亦需要這兩種條件，因為人類要達到成長的境地，纔能夠為他自己的繼續活動起見，而征服並制裁種種勢力，去變化環境以幫助自己，教育就是完成人類的成長的境地，幫助人類使能夠繼續活動的。

(三) 教育是進化的 時代是流轉的，社會生活是變遷的，是由單純向複雜而變遷的，故教育是進化的。但教育的進化，雖然在個人方面，有顯著的表現，而在社會方面，更有偉大而複雜的

關係，作它的原動力。

然則教育的思潮，亦不過是某時代所表現的有系統的具體的理論，其作用在明白社會生活既到了某一種程序，在標明當時社會的生長的方式，及進化的經路。這生活的程序，生長的方式，進化的經路，是隨着時代的流轉而變化變遷的，故教育思潮上，有所謂國家主義，有所謂人文主義，有所謂宗教主義，有所謂自然主義，有所謂社會主義……這是必然的現象。故我們從實際上研究起來，無論那一種主義，我們都不能不追尋其當時的社會的生活的程序，生長的方式，及進化的經路，纔可以明白那一種主義與教育的關係及內容。

我們就人文主義的教育考察起來，是否都可以適合上述的條件呢？關於這點，我們不能不分開兩方面來說，就是從人文主義本身的精神上看來，似乎是不能完全適合，但就當時人文主義的社會機能及時代精神上看來，則實在亦不能超越出上述的各種條件。因為從人文主義本身的精神上說，人文主義是要從古代的文化，探求古代社會人類的真精神，在文藝復興的意義，就有復古的意思；而當時的社會機能及時代精神，是否能夠受了這種約束這種限制呢？我們從

當時社會的情況研究起來，則不特不受這種約束這種限制，而且自發的發放出一種新生的曙光。這種新生的曙光，即為近世的萌芽。所有一切的近世的產物及文明，都是中世紀以後，在人文主義運動底下孕育着。這種新生的曙光，促成了人文主義的運動，但不成為人文主義本身的純粹的精神，而自然成為繼續中世紀的社會生活的程序。故人文主義的教育，一方面雖然努力要從古代文化的研究，以探求古代社會人類的真精神，他方面仍不能超出於當時社會機能及時代精神的影響以外，而受了當時社會的生活程序，生長方式，進化經路的制限，這是很明白的事。人文主義的教育，就因為這樣的緣故，雖極力去追求古代文化，而終於受了當時現實社會的制限，不能絕對地獲得古代文化的精神，而所獲得的古代文化的精神，又不能和現實生活發生直接的關係，或只有陷於矛盾和衝突的情狀，因而人文主義後來漸漸變為形式主義，卻是必然的結果。

我們現在把人文主義的教育，就上述的條件推究起來，可以發現有很不相同的地方。

(一)生活程序的動搖 教育只是生活的一種程序，既不能為將來的生活作一種準備，亦

自然不能爲過去的生活作一種重演。兒童可以分受本種族所傳來的文物的資產，以幫助他們的現實生活，卻不能爲了分受本種族所傳來的文物的資產，而離開了現實的生活。人文主義的教育，不能充分地完成現實生活的程序，而只憧憬於過去生活。但當時的人類，無論如何，都不能超出於當時的現實生活的結果，人文主義的教育，一方面得到漸趨於形式模倣的流弊，他方面使教育在生活程序上起了動搖。

(二)不脫因襲社會的束縛 文藝復興的運動，起初是由於無限的熱誠，和解放的希望，迸裂而出，同時，反對權力與宗教的革命的潮流趨勢，臻於絕頂，對於宗教勢力的破壞，亦非常劇烈，然而終不脫因襲社會的束縛，僅止於文藝復興的運動，不能直接走上盧梭以後的世界，大多數的人，都從遺傳習慣制度作爲的範圍中，去搜求古代的道法。因而人文主義的教育，既不脫因襲社會的束縛，其生長的方式，亦就不能征服並制裁種種勢力，去變化環境以幫助自己，而只陷於模倣形式的錯誤。

(三)停滯在貴族社會 人文主義的教育，既不能對於現實生活發生直接的關係，則日夜

埋頭於現實生活的下層的細民，自然沒有接受這種教育的影響的機會。故人文主義教育的進化的經路，是遲緩的，是停滯在貴族社會，而不會向各社會層去發展的。人文主義的教育，在大學教育和中學教育方面，有很偉大的勢力，而在初等教育方面，就完全沒有什麼基礎，亦由於這種原因。

從上面說來，似乎人文主義的教育，不很適合於當時社會的現實生活，然則爲什麼在那時候會發生人文主義呢？人文主義的教育在那時候又有什麼作用呢？不錯，人文主義在那時候發生，自然有其所以會發生的理由，宗教的勢力，封建的社會，經過中世紀的黑暗時代以後，既完全失掉了它的權威，而驟然陷於破滅的命運，但他方面社會發展的機能，還沒有到直接走上自由社會的境地，於是就不能不有這一個過渡時代。在這時代，社會機能還沒有成熟，自不能產生可以推進新社會的理論和精神，一般的人們，自己感覺着這時代的空虛，但因爲要對舊時代的勢力和壓迫，加以反抗和破壞，故不能不援引古代的主義。在過渡時代，必然會有這樣的現象發生，故常不適合於社會發展的正軌。至於人文主義的教育在那時候的作用，是很簡單的，反抗宗教

的權力，復興古代的文化，不過它的作用，不在當時的效力，而在後來的影響。文藝復興運動，對於宗教勢力及所有中世的基礎，不遺餘力地破壞，因為破壞得太厲害，故引起了後來數世紀的建設。人文主義的教育是貴族的，不能深入於各社會層，成爲一種特殊階級的教育，對於這種趨勢所引起的反動，便是後來的民主主義的運動。此外，對於人文主義的形式主義的反動，又有理性主義、唯實主義及社會主義等的興起。這些運動，展開了近世的文明，成爲近世進化的原動力，又築下了現代的基礎，成爲現代文化的源泉。究其實，都是從這人文主義的運動底下產生出來的，雖然在這些運動當中，多是立於人文主義的反對的地位。人文主義是中世的閉幕者，又是近世的曙光，故人文主義的教育，是古代教育的終篇，又是近世教育的序幕。

or Kelta) 第二種是日耳曼族。他們的移動，同樣的對於人文史上，有重要的意義，不過克爾特族移動較早，終不及日耳曼族的影響的重大。日耳曼族又分爲哥德人 (Goths)，法蘭克人 (Franks)，阿比門尼人 (Alemanni)，薩克森人 (Saxons)，溫達爾人 (Vandalis)，斯拉夫人。不屬日耳曼諸族。自第三世紀以來，卽和羅馬帝國相接觸。

羅馬帝國的東北一帶平原，爲日耳曼族所馳逐，這些日耳曼族還在一種混合錯綜的未開化的社會發展階段，有的是狩獵民的種族團體，有的是酋長的遊牧羣，有的又是經營原始定位農業的一羣。到了第四世紀末，他們漸次向西南歐羅巴地方移動，侵入羅馬帝國的領土內，這時羅馬帝國既經衰老無能，不能爲防衛古代文明世界的根據地而與他們對抗。到了紀元四百七十八年，終爲哥德族所滅，而日耳曼諸族，就散佈於西羅馬的全土。在這時期，只有東羅馬帝國，還能勉強保守舊壘，屢次企圖恢復以前的領土，暫時維持着往年威名的殘影；但到了第七世紀，與波斯衝突以後，便更趨於衰頹，只能延續其最後的餘命了。

羅馬帝國分裂後，約有五個世紀，處於黑暗時代，從紀元七世紀至九世紀間，只有薩拉森人

(Babecens) 演着醒目的活躍。他們住居礪确的沙漠地方，從事遊牧和隊商，到了羅馬衰頹以後，就成爲東方的貿易業者，漸漸獲得經濟的勢力。他們的神祕的宿命觀和熱情的慄悍性，不久便產生了謨罕默德 (Mohammed) 的戰鬪的宗教思想。謨罕默德教徒，右手持劍，左手拿可蘭經 (Koran)，着着向東南兩方侵略，一方從中央亞細亞底南部到印度的西北境，他方經由北非洲海岸，達於西班牙的南部，於是東羅馬帝國，便日受其威脅了。

在民族移動的不安的時期中，歐洲文化，至於極度的衰落，幸得有東羅馬帝國守護了希臘和羅馬的文化，纔免卻了湮滅的厄運。但從久無秩序的時代以來，經過第九、第十、第十一世紀，卻漸漸在歐洲全土確立起新的封建制度的社會組織了。

當日耳曼族侵入羅馬帝國領土內的時候，他們漸漸植根基於定住農業，但不久就有許多新侵略者來襲擊他們，他們必要對於這些敵人而防守自己的農場，於是他們間不能不發生分工，一部分人專任戰爭及守備的工作，另一部分人則安心從事耕種的工作，不久，這專任戰爭及守備的工作的一部分人，漸漸變成爲君主及領主與武士的關係，以構成封建的統治勢力。

日耳曼族開始進入定住的農業文化階段，同時基督教便做了農村組織者，浸透勢力於他們間了。當時的教會，實爲過去智識的唯一貯藏所。只有僧侶知道讀書寫字，他們指示出播種及收穫的時期，並懂得治病的醫術。教會的勢力深入於民衆生活的內部，便漸漸帶有政治組織者的機能了。所以在封建主義的全盛期中，教會的世俗的權威，支配着歐洲的諸國王。他們因爲要維持希伯來主義的出世精神，禁止一切自由思想，凡一切科學的研究，疑問和智識的追求，都當作罪惡而封閉起來，有違反這種禁條的，則以宗教裁判，施行嚴厲的處罰。人只許有信仰和祈禱。一切問題，都要依上帝的萬能力來解決。初期教會的組織機能，既經完成了他的任務，過去智識的貯藏既經喪失，現在變成爲代表中世的黑暗與保守的最頑固的舊思想的淵源了。

隨着基督教的興隆，自從第十世紀以來，在熱心的教徒之中，很有一些遠赴耶路撒冷 (Jerusalem) 去參拜基督的陵墓，攜帶東方諸國的珍奇土產而歸。因此，「聖地巡禮」成爲當時唯一的貿易方法，一時非常流行，到了十一世紀，便達於絕頂。當時支配着耶路撒冷的，還是薩拉森國，但不久爲土耳其人所滅亡，這新占領巴力斯坦 (Palestine) 的異教信徒，禁止歐洲人

的聖地巡禮，遮斷了基督教國民的貿易道路。於是被奪去唯一貿易地的歐洲商人，欲得新侵略地的封建武士，和給異教徒損傷威信的教會，便成立三角同盟，而組織成遠征的十字軍了。其後二世紀間，組織了幾次遠征的十字軍，但每一次遠征，都曝露了潛伏在宗教的假面具下的經濟意味，且竟至於實行劫掠，侵佔和騷擾了。所以結局終歸於失敗。

十字軍失敗的結果，是歐洲封建社會崩壞了，教會的權威漸漸失墜了。

封建社會是一種建立在以土地為最主要的生產機關的農業本位的經濟關係的基礎上的社會組織，故這時代的農奴，為唯一之生產者。但十字軍東征的結果，使交通航海貿易發達了，使工商業興隆了，於是僅靠土地及農奴為生產的農業，既不能滿足全社會的需要，而必須要求新的生產方法和新的生產者了。於是封建主義便告終了它的歷史的任務，走到崩壞的末路了。加以趁着這社會變革的過渡期內秩序的崩潰，連那向來柔順的農奴，也因受不起領主的橫征暴斂，而漸次叛亂了。這種形勢，到了十四世紀中葉，黑死病的傳播，使農奴死去半數，漸感到勞働力的缺乏，領主如不容納農奴的要求，便只有把廣大的土地聽其荒蕪，於是封建社會的基

礎完全瓦解，再不能維持着整齊的封建社會的秩序了。

而且當時所藉以維繫人心的基督教義，既漸漸喪失其神聖的信仰，所謂聖地巡禮，既變爲投機者及商賈所假借的口號，民衆對於宗教的信仰的狂熱，既大爲減退，從前所稱爲文明指導者的僧侶，到了第十三四世紀的時候，非常墮落，所謂靈界支配者的教皇，現在卻逞他的權威於俗界，天國代表者的寺院，變爲墮落僧徒的巢穴了。於是希伯來主義的嚴肅精神，既不能統制歐洲的一般人心，教會的黑暗，僧侶的專橫，更使他們眷戀於過去的自由思想的黃金時代，希臘思想就從他們的心中漸漸抬頭，這是必然的事實。

當時所謂煩瑣哲學 (scholastic) (亦譯爲博學派的哲學或經院哲學) 形成爲中世最隆盛的學術，這種哲學，雖然是基督徒想得到希臘哲學與基督教教理的調和，即由哲學的真理以證明基督教徒的信仰的一種哲學，但其影響所及，使煩瑣哲學自身發生一種重視理性的傾向，隱然脫離了教權的勢力，並生成一種排斥教權的力量了。煩瑣哲學既變成爲排斥教權的新力量，就使宗教的信仰益趨於消失，宗教的勢力益趨於崩壞。

中世的武士，本來是封建領主爲保護他的領土而豢養的爪牙，後來尊重武士道，武士便成爲道德的模範，當時的武士，具有絕大的勢力，與宗教一樣的，可以感化人心。但自十字軍失敗以來，人民對於武士的信仰，完全失掉，所以武士漸次喪失了感化人心的勢力，而至於不能存在。

上層統治勢力的崩潰，舊支配思想的衰落，和新興勢力的抬頭，造成了一個新的時代。這種新的時代，就是所謂「文藝復興」(Renaissance, or the revival of learning)。

所謂文藝復興，是指第十四世紀至第十六世紀間，以東方貿易商人的根據地意大利的諸自由都市爲中心而開始的文藝、學問、智識的再生。這個近代文明的黎明，是伴着都市及新興勢力的抬頭而展開的。

薩拉森族是中世紀唯一繼承古代希臘羅馬的文明而使其發展的偉大功勞者，但當第七、第八世紀他們侵入歐洲的時候，歐洲還沒有可以容受並攝取它的社會秩序存在，亦還沒有達到那樣的開化程度。然而一進到封建時代的後半期，那漸次成長的商工業者，從阿剌伯、巴力斯坦、埃及等地方，帶來了天文學、地理學、及代數、三角那樣進步的數學、醫學、工藝、美術，及爲後世理

化學的基礎的煉金術，而培育於他們的豐富的經濟的肥土上了。

到了十五世紀之半，小亞細亞的土耳其國，攻陷君士坦丁堡，把東羅馬帝國滅亡了。因東羅馬帝國的滅亡，那許久埋藏着的拉丁文化的遺跡，就隨着一般古典學者，逃出了君士坦丁堡的宮廷，而散佈到西方的都市，促起了脫離宗教的束縛而研究古學的新傾向。

促進文藝復興，助長文化發展的，還有當時的活字版及製紙的發明。歐洲古代，在活字版及製紙未發明以前，一切書籍，都刻畫於木石上，因其不易造成，故價值昂貴，亦極爲稀罕。至十五世紀之初，在德國的斯脫拉巽 (Stralsund)，有名俄典保 (Gutenber) 的，發明了木製的活字版；其後又有浮士德 (Faust) 及塞布也爾 (Schöeffer) 二人，發明金屬製的活字版；這時樹皮麻布的製紙法，亦既發明了，於是一切書籍都容易印刷，而且價廉物美，易於傳播。於是那清新活潑的古代思想，因十五世紀活字版及製紙術的發明，亦愈急速地普及於歐洲各地，而蔚成爲文藝復興的大觀。

其特別助成這件事情的，又有航海術的發達及航海業者的海外的發見。自十五世紀以來，

歐洲人士更熱心努力於東洋直通航路的開拓，其中如建國於薩拉森舊領的西班牙、葡萄牙兩國，更熱心於航海術的發達，並學了薩拉森人新製應用磁石的羅盤針，而大膽遠航於漆黑無星的暗夜中，因之在十五世紀末葉以後，陸續有新航路及新陸地的發見。其影響最大的是哥倫布發見新大陸，證明了世界是屬於球體。於是那如泉湧一樣地噴出於渺茫渾圓的海洋上的自由的風氣，藉着突破水平線的先驅的實驗者的證明，終於打破了以世界爲正方形的立體的無稽的中世紀妄說。羅馬教皇所代表的封建的神祕思想，給近代的合理主義與自然科學的精神所驅逐了。

從以上說來，因爲歐洲各民族移動，因爲西羅馬帝國的滅亡，使古代文明陷於衰亡的厄運。因古代思想的不振，而代興的希伯來思想，就統治了當時歐洲的思想界，使宗教教會可以橫行。教會極盛時，既不復以教義感化人心，而專以權威鎮壓人心了。適異教徒佔領聖地耶路撒冷，宗教狂信者遂認爲有損害於教會的神聖的威權，而興起遠征的十字軍。十字軍的口號，是保護聖地，然而結果不特不能保護聖地，反而暴露了十字軍的一切的虛偽行爲。於是宗教的信仰，就

忽然減退了，同時因十字軍的失敗，武士道亦漸次衰滅。加以煩瑣哲學的盛行，更增大了歐洲人士對宗教信仰的離心力。於是古代的自由思想，又在人們的心頭復活了。一方因十字軍的失敗，因教會的失去信仰，因武士道的不能感化人心，他方因交通貿易的漸次發達，因新興勢力的漸次形成，遂使封建制度衰頹了，封建社會組織變革了。世界既從黑暗中漸漸轉向光明，人民亦從酣夢中醒來；各具有朝氣的活動，加以人口日增，活動益烈，新科學的發明與發見，將封建的沉痾的思想破碎無餘。於是一般的人們，以活潑的從壓抑下解放出來的心情，更景仰着古代的自由光明的世界，因爆發為文藝復興的運動，這就是人文主義的由來。

三 人文主義的意義

我們既明白了人文主義的由來，是因為當時時代的變遷與社會生活的變遷之反映，我們就容易明白人文主義的意義是什麼了。但上面既經說過，人文主義是文藝復興期的主要精神，故我們要明白人文主義的意義，不可不先明白文藝復興的意義。文藝復興，在法語稱爲 Renaissance。其意味是再生之義，即復興古代文藝的意義。中世的文化，和希臘羅馬的文化，其性質是完全不同的。即中世的文化，是屬於基督教的希伯來主義的文化，帶了禁慾的傾向，壓抑人類的自然的本能和要求，而使專從神意的。文藝復興是要將這在中世被壓抑了的人間性，被抑制了的人類自然的慾望，再蘇甦起來，拋棄中世的希伯來文化，再歸於希臘羅馬的自然的文

化，故又可以說是希臘主義對於希伯來主義的獨占文化的反抗。但有一學者又說：「這是人類和世界的新發見。」

簡單一句話說來，文藝復興時代的文化，就是所謂人文主義 (humanism)。人文主義，就它的字面上解釋起來，可說是人間本位主義，有人類的文化的意味。人文主義，在消極方面是反抗教權萬能主義，在積極方面是唱導人性和世俗的生活之價值的一種主義，亦就是在文藝復興時代排斥中世紀以宗教為中心的學風，亦就是專研究希臘、羅馬之古典的人文的人文派或人文學者的精神。文藝復興時代之末，有著名的學者嘉林諾 (Battista Guarino, 1434-1513) 在他所著的「教育及研究的方法」 (De ordine Docendi et Studendi) 裏面，有幾句結語說：「學習道德而修養之，是人類特有的事件，故我們的祖先稱之為人文 (humanism)。其意味是說人類所特有的工作。」從這樣看來，所謂人文主義，是有人類本來的活動的意味了。所以，人文主義者進求着希臘人羅馬人的愛自然，樂人世，現世實現幸福的生活的理想，而反對中世紀的宗教的、超人的、和超自然的思想，至以希臘、羅馬時代的文物和文化，為人文的精華，以古典為有最可寶貴的價值，而要把它通通復興起來。

上面既經說過，因君士但丁堡的陷落，使躲避在君士但丁堡的一般古文學者，散處四方，因

爲他們多數都投到意大利，故使意大利爲文藝復興運動的最先發生地。他們爲追求古代的精神，而趨向於古文藝，是自然的趨勢。文藝復興的先驅者，是有名的詩聖但丁（Alighieri Dante, 1265-1321）。他生於佛羅林斯（Florence），而死於拉文拿（Ravenna）。當時佛羅林斯有王黨與法王黨之爭，法王黨中又有黑黨和白黨的區別。但丁是屬於法王黨中的白黨，而活動於政治上，後因政治失敗，但丁被放逐於異地。他是以他的有名的「神曲」（Divina Comedia）而傳名於萬世的。他的思想，還沒有完全脫去中世的趣味，但他的神曲，卻有古典崇拜的充分的意味。又其中所表現的，如以古代的人物爲書中的主人翁，如寫戀愛的故事，既完全表現是文藝復興的了。又但丁以爲拉丁語是比較俗語更爲高尚，故他的神曲，最先用拉丁語寫的，到了後來，纔換用意大利語寫成。而但丁亦極注意俗語——意大利語，當時意大利有十四種俗語，但丁寫神曲時，是用所謂標準意大利語，由是纔見到意大利語的統一。從這點看來，但丁實可以說是近代的人了。總之，他的思想是自然的，主情的，他的背後有中世，他的背後的背後，有羅馬和希臘的古代的文明，他的面前，閃爍着近世的曙光。他的有名的神曲，描寫着他所知道的中世各時代的各

種活人，同時又包含着他的特有的精神，對於將要到來的自由時代，有一種充分的理解。

但丁之後，最主要的文藝復興的開拓者，要算佩特拉加（Francesco Petrarca, 1304-1374）。實在，佩特拉加可以說是純正的文藝復興時代的人，他所表現的，是非常的感情的，而又有柔和的感化極深的人格。他尊敬羅馬的英雄，他以拉丁語作短書，他尊重文學而輕視道德及知識。他有強大的自負心，常以博得大學者的名稱，蒙王侯貴族的優待，為無上的光榮。因此，他的妒忌心亦極重，他至於妒忌但丁死後的威名，還是蒸蒸日上。他極嗜好古代的書籍，始終以非常的熱心，鼓吹古典的研究，想使古來寺院所維持的學術，再流行於當世社會。他自覺着我們人類的精神，可以脫離教權的束縛而自發揮其偉大的勢力，但要發揮這種偉大的勢力，不能不依靠自己活動（self-activity）。他極力排斥當時所行的神學、哲學、法律、醫學及煩瑣哲學等的無益的方法，而熱心地主張自己討究，自己活動。

其次，和佩特拉加同時，而為意大利的文藝復興的最著的代表者，是薄加儂（Giovanni Boccaccio, 1313-1375）。他亦是古代學藝的愛好者，並且為人文學者中能讀荷馬（Homer）

原書的第一人。他是純粹的文士，最輕視道德和宗教等的人。他對於希臘語有極深的研究，不特傳受了希臘古典時代的堅實的思想，亦秉承了希臘民族時代的修辭學派及羅馬古典時代的文學者的思想。他的有名的作品「十日談」(Decameron)，對於意大利的教文，有最大的影響。在書裏面所寫的，都是極洒落極風流的故事，又包含着蔑視道德侮辱宗教的說話，故他的「十日談」實代表了意大利的文藝復興的性質。

文藝復興最先發生於意大利，亦最盛於意大利，故說到歐洲的文藝復興，實可以當時的意大利的文藝復興爲代表。意大利的文藝復興的特色，是在於美的感情的發達，其中對於自然的感情，亦非常的顯著。從這點看來，意大利的文藝復興既富於對自然的感情，則亦可以說是自然主義(naturalism)的復活，即對於中世的超自然主義的反動，而引起的希臘羅馬的自然主義的復活。故意大利的文藝復興，帶有自然主義的色彩，是第一的特色。中世的主德，可說是謙遜，而意大利的文藝復興，則反之，而尊重名譽。尊重名譽，恰好是得到希臘羅馬的人生觀的復活的當然的結論。意大利的文藝復興，不像希臘的古典時代，注重於國家的團體的方面，不顧一切的道

德，而像希臘的民族時代，及羅馬的古典時代，是自然主義的，同時又是個人主義的。在文藝復興時代所最受崇敬的，是西塞羅（Marcus Tullius Cicero, 106-43 B. C.）及其後的拉丁文學者。在文藝復興時代的人文主義者中，又分爲拉丁派和希臘派，意大利雖不能說沒有希臘派，但他們所研究所模倣的，主要在西塞羅及其他拉丁文學者，其結果，是自然主義的，又是個人主義的。故意大利的文藝復興，帶有個人主義的色彩，是第二的特色。而意大利的文藝復興的第三特色，可說是在某種意味的理性主義（rationalism）。他們相信人類有本來由自然所賦與的一定的性能，而理性是人之所以爲人的本質，是在一切的人們的心中，先天的具備着的。這就是後世所發達的理性主義的根本思想，又實在是羅馬古典時代的思想家及希臘民族時代的思想家一般的所信仰的思想。不過意大利的文藝復興，偏重於美的感情（Schönheitsgefühl），致理性的方面，不能表現於表面，但在其個人主義裏面，確實潛伏着理性主義的人生觀，是很明白的。在德國及英國等的北方文藝復興的思想家中，對於理性主義之點，則有顯著的表現。

意大利爲文藝復興的起點，及其文藝復興的特色，既如上述。到了十五世紀中頃，因印刷機

械的發明，而印刷的文學書類，以急速的趨勢，散佈於四方。於是文藝復興的精神和古典文學，飛越阿爾卑斯（Alps）山而侵入於法國，條頓民族的國家，英國及其他各處。一方從北方有許多越阿爾卑斯山而遊學於意大利的人們，他方，到了十五世紀末，意大利的人文主義者們，又應北方諸國的禮聘而離開意大利，故在十六世紀時，北方諸國，亦湧起了人文主義運動的高潮了。但北方的民族，尤其是日耳曼民族的國家的人文主義，比較意大利的人文主義，性質上有非常的變化。其原因是由於北方民族比較充滿着光明和恩惠的意大利人，更富於宗教的性質。故滲透於他們間的人文主義，與其說是個人的發展和自己的實現，寧可說是放射着社會的道德的光彩。於是人文主義的原始的目的，既經在這裏轉變了，既經變為促成道德的宗教的社會的進步之勢力了。古典的復興，是指示新舊譯聖書的更深的意義的方法了。北方諸國的人文主義的教師，脫離基督教的教義和習慣，為獲得原始的基督教的精髓，而開始作新譯聖書的研究了。又因為要獲得舊譯聖書的真知識，而繼續研究希伯來語，於是聖書就變為北方人文主義者最尊貴的新研究的中心了。

本來人文主義的運動，是要拋棄中世紀的非現實的修道僧院的孤獨生活和煩瑣的議論，而增進現世生活的興味，求個人及社會的進步，並致力於古典的研究的，上面早既說過了。但北方的人文主義，以關於自己修養和個人表現的條件，過於狹小，而喜歡全體的社會生活，並力求道德和宗教的進步，其見解實較廣於意大利的人文主義。就是北方的人文主義，是共和的社會的，意大利的人文主義，是貴族的個人的，其不相同的地方，就在這一點。

意大利的人文主義，雖然帶着很濃厚的個人主義的色彩，但我們要分別出人文主義並不是個人主義。人文主義很幫助了個人主義的發展，但我們又可以看做人文主義是個人主義運動的產物。故其思想根柢，實在有相共通的地方。個人主義是不論精神的物質的，都以個人為中心而以圖謀其存在，發展和存續為目的之主義，是個人對社會的觀念中的一種天賦人權的思想。從它說來，人類在自然狀態是平等的，神對於人類給與平等的權利，因而各個人應有自由發揮自己能力的權利。這樣說來，個人主義和人文主義是很相似的。但個人主義的主要目的，在獲得個人的完全幸福安寧，一切的社會制度都為這種目的而存在的，而人文主義的主要目的，在

復興古代文明的精神，以發揮人類的偉大的價值。故人文主義感入於近世而愈即於衰微，個人主義反愈入於近世而愈見興旺，就是因爲人文主義要以古代文明的精神，而發揮人類的價值，古代文明愈不適於近世人類，亦愈減少其對於近世人類的價值；個人主義純以個人的活動繁榮爲中心，而求其個人的發展，則自然隨着個人社會而存在發達。

事實上說來，人文主義實做了個人主義發展的一把鎖匙。我們知道在人文主義運動以前，並不是沒有個人主義的運動的，就如紀元前五六世紀時，因懷疑宗教和道德上的權威，而想依着個人的理性和感情來說明一切的風潮，亦曾在希臘興起過了；詭辯派 (Sophists) 的主我主義 (egoism) 和破壞思想，及琪林納學派 (Cynemics) 所主張的個人快樂說 (individualistic hedonism) 都是個人主義的急先鋒。其間，經中世思想的錮閉，使個人主義受一大頓挫，直至人文主義運動興起以後，藉着人文主義運動的趨勢，個人主義纔逐漸解放，以成爲今日的世界。意大利的人文主義，如上所述，亦帶有自然主義的傾向。不錯，在回復人性的自然這一點，人文主義是和自然主義相同的。不過自然主義要赤裸裸地回復人性的自然，不稍受絲毫的外物

的障閉和禁制，而儘量發揮人類的發展的程序，至對於拘守古代文明精神的人文主義，是極力反對的。

人文主義最初是要探求古代文明的神髓，並注意人性的自由及生活的豐富，但到了後來，漸漸流於空迂，於是就有唯實主義 (realism) 起而反抗。『事物先於文字』 (things before words) 一句話，就是唯實主義者反對人文主義的口號。他們主張所謂『實事求是』及『卽物求知』，而排斥所謂語言文字專重形式表現之學。其實，最初人文主義運動的本旨，亦不是要舍實際而尚形式的，人文主義自有其真實的價值，唯實主義所反對的，不外是人文主義末世的流弊而已。

人文主義到了十七世紀，早既超過了它的繁榮期，爲新興的自然科學，及實利主義的思想所打破，而完全失掉它的勢力。但到了自然主義 (naturalism) 和理性主義 (rationalism) 的極端，又發生了所謂新人文主義 (neo-humanism)。新人文主義的最高理想，在人性的完成。基督教的理想既不能達到完成人性的大目的，又不能和爲新思潮的自然主義及理性主義相

調和，那麼，不依靠宗教的力量而能够各自啓發其生來的才能，養成美的人格，就只有希臘羅馬的古代思想了。但新人文主義和人文主義，實有不同之點。人文主義只對於古代文明，驚奇讚美而要模倣，新人文主義都研究他們的人生觀和生活狀態，想明白古代文明的源泉。人文主義是模倣古代文藝，僅以研究希臘羅馬的古語爲滿足，新人文主義則要研究古代文藝，並藉這種研究以養成高尚的趣味和美的判斷，啓發各自的人格。總之，人文主義的古代研究，是死的模倣，只輸入古代文藝，而不是自由獨立的研究，新人文主義，則將古代文藝的研究，只當作手段，形式，其最後的目的卻在精神的陶冶。這就是人文主義和新人文主義根本不相同的地方。

四 人文主義教育的特質

綜合以上說來，我們可以明白人文主義的真實涵義，是以爲人類要脫離宗教的勢力，而自有其合理的自覺的要素，以保持其偉大的價值。但要發揮人類的偉大的價值，就要復興古代文明的精華。故不論在文學上，在技術上，在其他種種科學上，都要排斥宗教的勢力，而代替以古代所有的健全的自由思想。即在教育上，亦有當時的信奉這種主義的教育家，隨着這人文主義的傾向，而極力主張以人文的學科而教育人類。

我們因要明白人文主義的教育究竟是什麼，所以就將人文主義教育的特質，提綱挈領地分別寫下來，並依次加以適當的解釋。

(一) 宗教的反抗 提到人文主義教育的特質，我們便第一個想到是對宗教的反抗。這宗教的反抗的特質，從表面看來，似乎是消極破壞的成分占多，但確實推究起來，則新興的積極的

意味，極爲濃厚。試分析說來，在歐洲，從來都是兩種大潮流在互相衝突，不是這潮流壓倒了那潮流，就是那潮流壓倒這潮流，從這兩種潮流的衝激底下，演出歐洲文明的大觀。這兩種潮流，就是希臘思想和希伯來思想。這兩種思想，立於完全相反的地位，中世紀時，希伯來思想完全統治了歐洲的思想界，於是就把希臘思想壓抑到不能吐一口氣，幾乎沒有存在的餘地，積極必反，到了文藝復興時代，希臘思想在人心裏復活，希臘思想亦一時恢復了優勝的地位，而極力排斥希伯來思想，到處壓抑基督教的勢力。故從這方面說來，文藝復興是對於希伯來思想的反抗和破壞，但從那方面說來，則文藝復興又是希臘思想的復活和發展。現在更引申說來，則在兩種相反的思想的衝突的主要意義外，在消極方面，還有一種涵義，就是當時基督教門的壓制，在積極方面，亦有一種涵義，就是新思想的誕生。基督教最先以仁愛浸潤人心，使人於不知不覺間，從自由不羈的風氣移轉爲信愛的心情。後來，基督教的勢力漸次增加，就一變而爲以教義收斂人心，使人類變爲篤守道德及恪信宗教，而宗教的地位亦日益崇高，宗教的權力亦日益加大。到了最後，人們既不復見仁愛的浸潤，和教義的陶冶，而只見律例的束縛和教權的壓迫了。但壓制之極，即反

動之極，到了文藝復興時代，從前基督教辛辛苦苦歷長久時期去集起來的基礎，就一旦完全推翻了，從前所遺留的微溫的愛，亦因為對於壓制的反抗，而化爲仇恨了。這就是反抗宗教的最直接的原因，這就是被人認爲含有消極破壞意味的最表面的行爲。但從他方面看來，這究竟不是反抗宗教的原動力，反抗宗教的原動力是在新思想的誕生。這種新思想是近世的思想，近世的思想，是要從過去封建制度的建築物的破壞中，迎着新時代的光輝，找到新社會生活的起點，而更推進於更偉大的世界中。要腳踏實地去發展人的本性，去過着人的生活，對於超自然超人類的不可靠的思想，當然是極力加以排斥加以破壞的。

(二) 智識的陶冶 人文主義教育的第二特質，是所謂智識的陶冶。他們的所謂智識的陶冶，並不是如智識的灌輸，而是有兩方面的意義。第一，人文主義教育，注重在普通的訓練 (general training)。這普通的訓練的意義，是技術的完成。他們並不注重於懂得智識，而注重於從智識的研究，獲得一種優美的技巧的技術。譬如他們注重數學，並不是完全要獲得數學的智識，而是要從數學的研究以訓練思考；譬如他們注重語言，亦是想從語言的訓練以養成一種

優雅君子的態度和才能的。他們的這種訓練，是向着各方面發展的，但發展的方面，決不是以學問爲目的，而以對於人的訓練的必要程度爲取舍的。故他們的教材，如語言、哲學、修辭、數學、音樂、歷史及自然科學，都是對於作普通的訓練有直接關係的。而且他們對於古典文的研究，本來應該吸取古典文的精神的，但他們卻偏重於模倣文字的形式美，和希臘文與拉丁文的誦讀而已。總之，他們的訓練，是要完成爲一個人，要完成爲一個貴族，所以終流於空迂而徒具形式美，所以終爲唯實主義者所反對。第二，人文主義教育，注重在生活的豐富。自然，在這裏所說的生活的豐富，決不是足衣足食的豐富，但亦決不是生活的智識的豐富，而是人生的興趣的豐富。人文主義教育的目的，在使人類能够依自己的自由思想，而獲得多方面的興趣，故人文主義的教育，只是準備着人類去獲得多方面的興趣的技巧。自然，人文主義的教育，並不是完全否認智識學問的真實價值的，亦並不是只要獲得技巧的訓練而不顧一切學問智識的，不過他們所注重的智識的陶冶，而不是智識的灌輸罷了。

(三) 身心的調和 人文主義的教育，最注意於兒童身體精神的調和的發達，在智育方面，

授以哲學、修辭、教學、音樂諸科，而在體育的方面，亦授以競走、跳躍、乘馬、游泳、角力諸技。教授時注意兒童的記憶力的保養，並注意於兒童的飲食睡眠，這些都是力求所以調和兒童身體精神的發達的。委琪奧（Verio）嘗這樣說：「教育雖開始於兒童生產之時，但就兒童的受教育性說來，亦不能不注意於妊娠中，或懷孕前的父母的行動的。母親當懷孕的時候，要在寢室中，設置優美的圖畫和雕刻，要有適宜的飲食，要避免劇烈的運動，精神要時常保持安靜的態度。既生產的兒童的保育，更應當特別注意。幼兒固然要施以適當的運動，但對於未滿五歲的兒童，不能使他操作，兒童有強大的模倣性，應該時常指示以善良的模範，以使他的品性趨於道德化。到了七歲，纔開始授以各種的智識……教材要就希臘及羅馬的有價值的書籍中去選擇，其他音樂、圖畫、習字諸科，應舉行並課，稍稍發達的兒童，則授以哲學，但這種精神的教育，是不能不常與體育相並而行的。」我們從這一段的說話看來，就可以知道人文主義教育如何注重於兒童身心的調和了。即人文主義教育所以注重於古典文的學習，並傾向於美的方面的涵養，採自由主義，非難體罰，那就是爲這一點。

(四)個人主義的傾向 在文藝復興時代的教育思想，受昆地連奴 (Marcus Fabius Quintilianus, c. 35-100 A. D.) 的影響最大，因為他的著作「雄辯教授論」 (De Institutione Oratoria) 在文藝復興時代，一般地當作教科書誦讀；而且他的教育學說，又最投合於文藝復興時代的要求。昆地連奴以為人類是自然賦有一定的可能性，即人的精神本來是從天上來的，癡鈍的人，無損於其本來的精神。所謂教育，可說是使這有可能性的天賦性能更加發達的意見。因此，在文藝復興時代的教育家，受了這樣的教育學說的影響，便都多少帶有個人主義的傾向了。人文主義教育的個人主義的傾向，不論在教授上，亦不論在訓練上，都一樣的充分表現出來。如在訓練上採用自由主義，及非難體罰等，在教授上採用個性教授法，都是個人主義的思想。

(五)自然主義的色彩 以前既經說過，人文主義，極富於自然主義的色彩，故人文主義的教育思想，亦自然富於自然主義的色彩。從他們反對中世的超自然主義的教育思想，及以自然的人類生活為基礎之點，可以見之。故教育方法在以求希臘羅馬的古典文學，而喚起關於古

代人類優美和自然生活的觀念。加以尊重體育，獎勵遊戲，又關於精神道德，則尊重名譽和活動的現世的方面，都是很濃厚的自然主義的色彩。

(五) 言語主義 人文主義是以古典語的復活，爲主要的條件的，故注重於言語的修養，尤其是注重於拉丁語的美文的修養。在這一點，是和中世的注重拉丁語不同的。又在中世，專以神學的研究爲結局的目的，在人文主義，則以拉丁語的學習爲目的，故雖同樣的注重拉丁語，但其目的不同，故結果亦互異，即中世研究拉丁語的結果，爲得到神學的智識，人文主義研究拉丁語的結果，卻是爲個人的修養。因爲這樣的結果，故在意大利的文藝復興的末期，至有所謂西塞羅主義 (Ciceronism) 的形式的言語主義了。

(七) 主情的審美的理性的 在人文主義中，一方面有主情主義的及審美主義的要素的存在，他方面又表現出理性主義，是很可注意的。不特是意大利以外的人文主義者，有很顯著的理性主義的傾向，即在意大利的人文主義者裏面，其所表現於教育論的，亦是以理性主義爲主。在尊重希臘羅馬的美文之點，似乎是偏重於審美的方面的，但亦在理性的主知的方面，有顯著

的表現。在教授及訓練上，有採用自然主義的傾向，亦就是受斯托亞（Stoa）哲學的理性主義自然主義的影響不少。

以上所述的人文主義教育的特質，雖不能完全詳盡，但大概亦可以明白人文主義教育是什麼了。人文主義的運動，是以意大利為中心的，故上述的人文主義教育的特質，亦是以意大利為代表。但我們要明白意大利的文藝復興，與英法等國的所謂北歐的文藝復興，是大異其趣的。法國的文藝復興，還算與意大利的文藝復興相近似，至德國及英國的文藝復興，實極不相同。意大利的文藝復興，對於道德及宗教，顯然取輕侮的態度，反之，德國及英國的文藝復興，對於這點，稍為保守的，雖復興希臘羅馬的古典，亦尊重道德和宗教。像這樣的南北歐的文藝復興的不同，上面亦曾說過了。然則上述關於人文主義教育的特質，對於北歐的人文主義教育，自有多少不同之處，但我們因為要提出最可以代表人文主義教育的特質，使人們有一種明確的概念，則對於這變遷後的人文主義教育，就不暇計及了。

五 人文主義教育的發達

文藝復興的運動，既以意大利爲中心，則人文主義的教育，亦自然以意大利爲最盛。當時的意大利，成爲歐洲的智的活動的中心地，其所以達到這種地位的原因，亦自有種種。除上述因君士但丁堡的陷落，而希臘羅馬所有古代的殘餘的文化精華，集中於意大利的主要原因外，還有其他二種原因。第一，意大利是政治事件繁多的國家，城主相互間，屢起戰爭；人民感到不安，但因爲追求自己的安寧幸福，人智自然敏活，且因戰爭屢起，失敗者流離異地，更可以開拓其眼界。第二，意大利的諸市，因地理上的位置，和歷史上的關係，與各外國盛行貿易，因此，意大利人的活動能力強盛，並常常要打破舊思想，脫除偏見，而渴望新智識。意大利具有這種種的優點，所以能成爲人文主義運動的中心，當時傑出的人文主義的教育家，亦以意大利爲最多。

(1) 華格里奧 (Pier Paolo Vergerio, 1349-1428) 是意大利的文藝復興時代最初研

究教育的人文主義者。他生於貴族的家庭，在威尼斯受最初的教育，習哲學和希臘語，在佛羅林習法律學。後爲某市長的家庭教師，教育其子女，後又爲西其斯門特 (Sigmund) 皇帝的使者，死於溫加蘭 (Ungarn)。他在一四〇〇年著「高尚的性格和自由學科」(De ingenius moribus et liberalibus studiis)，其內容和文章，都極得當時的賞讚，在學校裏面，當作教科書而講讀。從其大體的意見說來，他是熱心反對中世的僧院教育，並力說有養成偉大人物的必要。其所採用的手段，則要授以學術和技藝等，以先造成其學術技藝的基礎，他所主張的理由，則以幼小者軟弱的精神，是最容易於陶冶的。在這時代，授以學術技藝的根本的，是兩親的義務。其次，兩親又不可不尊敬兒童的精神能力，就是不可不適應其個性而授以適當的教育。優良的性格的表徵，是在使知道賞讚和名譽，又要使喜歡於柔順的精神的活動，而畏懼於恥辱的事件，尤其要使知恥。他又說到教育上模倣的重要，兩親要以身作則而任子女的教育。

他又注重道德教育，他以爲年輕的人，第一要戒多言；年輕的人，要避開肉體的感覺；年輕的人，不可有不德的事。節約飲食，睡眠適度。避免一切的迷信。練習社交的法則，學習送迎的方法。這

些都是對於兒童們要特別注意的。

他的教授科目，亦和中世同樣，爲自由學科。教師要適應生徒的個性而教授，不宜有過於嚴重的苛責。哲學是可以使人類的思想自由的，故極爲重要。幼年時代，不論任何情形，都要使有偉大奇麗的目的。總之，修辭學、詩學、算術、幾何學、天文學、圖畫、物理學、醫學、法學等，是必要的，神學則可以爲最後的科目。

最後附加的，他又說到體育的重要。爲鍛練身體，競走、躍跳、撲擊、鬪拳、弓術、騎馬等體育的手段，是必要作爲一種正當的課目，而尤以遊戲在教育上爲最重要。根據這些，就可以看出文藝復興時代的教育的特質了。

(11) 委琪奧 (Mafl'es Vegio, 1406-1458) 年輕時學習宗教，在青年時代，便成爲人文主義者的同志了。他生於羅地 (Lodi)，後來到了羅馬，爲優晉四世 (Eugene IV) 所用，做了聖彼得 (St. Peter) 寺的監督。在那時候，他的思想完全改變，對於古典極感興趣。但他的教育思想，是保守的，禁慾主義的，故不能代表文藝復興時代的教育思想，而他所著的「兒童教育論」

(De liberorum educatione) 則有非常偉大的影響。

他的教育書，共成六卷，第一卷論兩親的義務 (Pflicht der Eltern)，他以為教育開始於兒童的出生以前，故兩親不能不特別慎重其品行。早婚是要害及子孫的，女子十八歲，男子三十六歲以上的結婚，從古既經規定着，是很正當的。兒童待母乳而養育，委託於乳母時，要特別慎重地選擇。食物不能過多，衣服不能過於華麗，亦不能過於粗劣。兒童必要從早鍛鍊其身體，使成爲習慣，但不能使苦於飢渴。睡眠極爲重要，但不能使超過適度。兒童不能使聽迷信的故事，不能使習於信神。不能使兒童打破了羞惡之情，不能使兒童進入舞台，凡可以刺激兒童的感覺的，都應當避免。關於訓練的手段，和一般人文主義者相同，避開強迫、罵詈、體罰等，因爲這些是對於奴隸的訓練的方法，而不適用於自由民的。要之，不宜失於過嚴，亦不宜失於過寬，在訓練上最重要的，是父兄教師的模範。

第二卷，論學習 (Lernen)。七歲便開始教授，最初使旁聽。雇用教師，要選擇其學力和德性都可以勝任的。在學校裏面，兒童的數目不能過多。父親要時時訪問其女子所入的學校，對於從

事於困難工作的教師，要時時贈以禮物。學科的難易，要配合於兒童的年齡，要以讚賞和叱責鼓舞其名譽心。

關於教授的方法，要使生徒就其所學而互相暗誦，以鼓舞其競爭心。要使對於詩文等時常誦讀、暗誦、模倣及練習。學問上的討論，對於智識的確實上，亦極佔重要。其次，對於說話，最爲重要，敘述有三種類（Drei Arten der Darstellung）：第一是感情的（pathetisch），第二是諄諄（nuchtern），第三是介乎兩者之間（gemischen Beiden），在教授上應該採用第三種。要時常學習朗讀，朗讀的方法，極可以刺激奮勵。教材不宜採用弔詩和屬於悲哀的文字，敘情詩亦不能過於自由採用，滑稽的文字，年輕的人思想還沒有固定，不宜採用。

第二卷，論關於職業的選擇（Berufswahl）的注意，職業要投自己的所好，自己所不喜歡的職業，便不能選擇。但對於他人的忠告，有儘量接納的必要。關於教科目，則音樂、圖畫、言語、體操等，認爲必要的，遊戲亦是應該的，但舞蹈及近於賭博的事，則不宜有。在這一卷之末，又附帶論及女子教育，對於母親影響於其子女的重大，特別反復論述。第四、第五、第六三卷裏面，都是論道德

(moral philosophie) 的。

以上是委琪奧的教育意見，就其全體的說來，是過於保守的，不過他對於人文主義教育的貢獻，把他的缺點完全掩蔽了。

(ii) 辟哥羅米尼 (Aeneas Sylvius Piccolomini, 1405-1464) 生於道斯加拿 (Toscana) 的平薩 (Pinza)，就學於西拿 (Siena)。一四三九年，為巴塞爾 (Basel) 監督的書記。一四四二年，為皇帝弗力得律茲 第三 (Kaiser Friedrich III) 的祕書，後又為特利斯得 (Triest) 的監督。他所著的「兒童教育論」 (De liberorum educatione) 是關於貴族教育的模範的教育書。

他認到身體及精神的教育，是很重要的，為使道德的陶冶的完全，必要天賦的性能。在自然的本性上，再加以教授和練習，纔可以完成真正有道德的人。體育及精神教育，很早就要開始。軟弱的教育，要努力避免。使用武器、射箭、投槍、乘馬、競走、游泳、狩獵等，都是必要的。活動和保養，要互相為用。飲食要適度，特別為他日行軍的準備，則節飲食亦是必要的。食事時要時常愉快，但不能

輕噪。音樂在教育上，一般都是有益的。

其次，他論到精神教育，要增強精神之力，其中，尤以增強理解力和推理力為最重要。哲學是科學之母，和科學一樣是必要的。與人交遊，要避免阿諛，要慎於擇友，要正直而知恥，要有能耐而謙讓。尊重雄辯的能力；沈默在婦人是名譽的，但在男子則為不名譽。練習舌辯，必要練習聲音，並使發音正確。文法、辯證法、修辭學，即可以為練習舌辯的助力。對於記憶的練習和文法的修養，是必要的。修辭學、辯證法、音樂、幾何學、算術、天文學、哲學等，都是必要的學科。

(四) 菲勒爾賀 (Francesco Filelfo, 1398-1481) 亦是貴族教育論者。他以為貴族教育的第一工作，是教師要極力避免輕薄和軟弱。要精密調和生徒的精神的能力，不能使稍有損害。教師要得到生徒的尊敬，不能對生徒施體罰。要十分注意於學生的飲食，並他們的健康。

關於教授方面，他以為應該在早晨十二時以前學習學科，十二時以後即全歸遊戲，但在遊戲中，要完全禁止賭博及與賭博類似的遊戲，因為不特無益於身體，且要使精神惡化，只有舞蹈為最適宜，因為這是對於精神及身體兩方面，都是有健全的效益的。音樂特別有益於精神，競爭

跳躍、撲擊等，則對於精神的修養及身體的修養，都是有益的。午後的時間，可以充分地遊戲，但到了晚上，則要再練習學科。

就以上所列舉的各家的教育意見，我們可以窺見文藝復興時代關於貴族教育的大概了。此外雖還有布蘭尼 (Leonardo Bruni, 1369-1444) 和嘉林諾 (Battista Guarino, 1434-1513) 等的教育論，又有威杜林諾 (Vittorino Rambaldoni) 及華倫拿 (Guarino da Verona) 等的實地教育者，但在這裏沒有特別介紹的必要，故從略。

意大利的文藝復興，既越過阿爾卑斯山而傳播於德國及法國各地，尤其在荷蘭地方，傳播最盛，但當時是依靠稱爲 Hieronymianer 的宗教團體去傳播的，所謂 Hieronymianer 是以傳播 Hieronymus 的教育爲主的宗教團體，一名爲「共同生活同志」(Brüderschaft des gemeinschaftlichen Lebens) 又稱爲「善良的意志的同志」(Fratres bonae voluntatis)。這種團體發生於荷蘭的特維德爾 (Deventer) 地方，創設人爲格羅特 (Gerhard Groot, 1340-1384)。

(1) 格羅特 普通稱爲 Gerhardus Magnus，生於特維德爾，初遊巴黎，學習魔術及占星學，因患病，歸依基督教，對宣教師焚燒其所翻讀的書物。離開巴黎後，到亞亨 (Aachen) 及格蘭 (Köln) 地方，入僧院，研究聖典三年，過嚴肅的宗教生活。其後雖然得到了說教者的勢力，但當時一般腐敗的托鉢僧徒的憤怒，由監督禁止其說教。於是他歸到特維德爾，從事於少年的教育。最先，他不以研究古典爲目的，反而排斥幾何學、數學、修辭學、辯證法、文法、詩等的研究，而專研究關於宗教的修養。但當時關於宗教的書籍，多用拉丁語，因爲拉丁語研究的必要，至漸次有拉丁高等學校，並漸次接近人文主義。

(1) 亞格里哥拉 (Rudolphus Agricola, 1443-1485) 生於荷蘭，就盧萬 (Louvain) 大學習古典，赴巴黎師事人文主義的學者華塞爾 (Johann Wessel, 1420-1489)。後赴意大利的華拉拉 (Ferrara)，更深深研究人文主義，歸故國，爲麥席末連第1 (Maximilian I) 所用，又爲安特威布 (Antwerp) 校長，終又辭去，過悠閒的歲月，並致力於人文主義的研究。後應哈德堡 (Heidelberg) 大學聘，專教授古典，並致力於聖書的研究。

他在「一四八四年著『研究法論』(De Formando Studio)」一書，極力鼓吹人文主義。書的內容，是說研究的必要的事項有二種：一是學術的對象(Gegenstände des Wissens)，一是達到研究目的之最良方法(Die am Schnellsten zum Ziel führende Methode)。關於學術的對象，有應各人的能力而決定的必要。或研究民法，或研究寺院法，或研究醫學，或研究論理學、辯證法等。但哲學是必要的，無論研究那一種學術的人，都有學習的必要。因為要充實自己修養自己，則不能不學哲學，且要導引嗜好於正當，及練習適當地發表思想，哲學亦是必要的。本來嗜好有兩方面：一關於個人的動作，即關於道德，一為娛樂。為養成第一種的嗜好，有參考歷史家、雄辯家、詩人等著作的必要。第二種的嗜好，可以依研究事物的性質而修養的。但智識的內容，是和雄辯的光輝相結合的，故發表技術的練習，是必要的。其次，研究的第二方面，即關於學習的方面，可以分爲三段。第一，要正當地理解所學習的事件；第二，要正確地保持所既學的事件；第三，要將所學的事件自己應用出來。為第一種的要件，便不能不勤奮讀書。為第二種的要件，便不能不保養正確的記憶。為第三種的要件，便不能不繼續練習。讀書時，不特要完全理解，亦不能

不十分感得其言辭的意味、性質、結合、和美等。若沒有充分的理解，則進銳退速，成於前而敗於後。記憶雖由於天性，且練習亦可以增強記憶。反之，若置於閒散，則記憶自然衰弱。至於同時要學習許多的事物，則增強記憶更爲必要的原則。關於應用，則自己所既經學過的，要常常活用，自己所發見的，要常常留意。

以上是亞格里哥拉的「研究法論」的大要，從這裏面我們可以看出他的教育意見。

(11) 溫卜菲林格 (Jakob Wimpfeling, 1450-1528) 生於愛爾薩斯 (Elsass) 的雪勒特斯達特 (Schletstadt) 爲篤林京堡 (Dringenberg, c. 1430-1490) 的門弟。他先爲大學的總長，後又爲牧師，爲大學教授，又和司打麻 (Johannes Sturm) 共同從事於斯特拉堡 (Strassburg) 的文科中學 (Gymnasium) 的教育，晚年歸鄉里，以終其生。他所著的書很多，但以一四九七年所著的 *Isidoneus Germanicus* 爲最著名。*Isidoneus Germanicus* 的意義，如「讀書入門」，其中討論適當的學科目及教授法，其次又說到教育上的原理。一五〇〇年，又著書名爲「青年期」 (*Adolescentia*)，論道德的原理和青年的心意活動。一五一四年，又著關

於大學學制的書，爲教育上最主要的著作。在這著作裏面，先說到教育的重要，以教育爲宗教的真實的基礎，爲一切身分者之飾，爲國家自衛的要素，而善良的教師，是教育上最重要的。又學習的順序，要從拉丁語開始，反對從來的方法。

溫卜菲林格亦和許多的人文主義的人們一樣，認拉丁語的基礎的修養，在於文法，讀文學者、詩人、雄辯家、歷史家等的著書，而從其間自然地學習拉丁語，他又特別注重於練習，他認爲教師說拉丁語，生徒學習拉丁語，都要模倣西塞羅的「雄辯論」。講讀的目的，第一，在學習言語，第二，理解道德。故溫卜菲林格是很注重宗教和道德的，可以說半是基督教的，半是人文主義的。

(四) 愛拉斯麥 (Desiderius Erasmus, 1466-1536) 是德國的人文主義者的泰斗，又實在是一般人文主義者的第一人。他生於羅多爾坦 (Roterdam)，九歲赴特維德爾，就學於有名的文學者黑鳩斯 (Alexander Hegius, 1433-1498)，後又就學於新特海謨 (Johann Sintheim)。十三歲時，他的母親死了，就離開特維德爾，入黑爾梭根巴 (Herzogenbuch) 的僧院，留二年未去。後來又到斯坦 (Stein) 的僧院，練習僧院生活及仙僧生活。但在法王朱理斯第

11 (Julius II) 時，他從僧院中放逐出來，流離於法英意等國，1511年，移居巴塞爾 (Basel) 1519年，發生宗教改革的騷動，又移居佛來堡 (Freiburg)。後歸巴塞爾，病死。

愛拉斯麥所著的書極多，其中雖不少對於教育完全沒有關係，但多數是發表教育上的意見。例如「對兒童有從幼小即施自由教育的必要」(De Pueris Statim ac Liberaliter Instituendis)「關於研究的方法」(De Ratione Studii)「兒童所必要的作法」(De Civilitate morum Puerilium)等，是最主要的。

愛拉斯麥的教育思想，以為教育上最重要的，第一，要使少年之心，涵養着虔敬的意念；第二，要使愛好自由學科，並使徹底地學習；第三，要使作對於人生本務的準備；第四，要使從幼小時獲得善良的作法的大要，即虔敬、學習、道德的本務及作法。他又以為一般的教育，是要不問貧富，不論男女，而一般地教育的，教育的程度和種類，不能依貧富和男女而區別，要依其人的能力而決定。

他又認為教育要從兒童未生以前開始，即父母要有胎教。胎教對於兒童的天賦的性能，有

重大的關係。而且對於將來的教育，亦有絕大的助力，因為愈幼小便愈容易教育，故要從兒童未生以前開始。到了六七歲，受母親的教育，自然地授以讀書、習字及日常淺近的事物和動物的智識，不能使作機械的暗誦，要作圖畫、故事，或有遊戲興味的學習。即最初的教授，要增加遊戲，從遊戲時授以虔敬的心情和善良的作法。學習的第一步，要使愛教師，故教師要加以選擇，教師一經選定以後，便不能隨意更換。在七歲左右，離開母親的懷抱，依父親而受教育，如果為事實所不許，則必便就教師。其學科目，有聖書、教父的著書、希臘及拉丁的書籍、文法等，又要注重古代文學的內容，而授了神話、地理、農業、建築、兵學、博物學、天文學、歷史、音樂等。

關於教授的方法，先從明瞭正確的發音開始，言語的學習，為一切學術的入門，但關於事物的智識，亦很重要，不能因為言語的智識，而忽略了事物的智識。拉丁語的文法和希臘語的文法，應該同時開始，這樣，則兩者可以作比較研究，極為便利。到了關於言語的智識，既經完全授完，即開始授以事物的智識。但愛拉斯麥所謂事物的智識，亦不外是關於言語的智識，有語源、音韻及修辭法的意味。他對於實際言語的教授，有這樣說過：「教師僅就使兒童了解原文所必要的事

項而簡單說明之，便够了，如果要眩自己的學識，而多說其他事件，就不對了。教授時，應該使學生專心於原文，好好地去理解它，如果常常旁及他事，攪亂學生的注意集中，就不能使學生有所獲得的。』從這幾句話看來，我們就可以明白愛拉斯麥對於教授方法的精義了。

(五) 婁希林 (Reuchlin, 1455-1522) 德國人。在巴黎大學從希臘人學習希臘語，兼能熟習拉丁語及希伯來語，後常到意大利，習古典學。一四八一年，受聘為突林克 (Thüringen) 大學教授。一五〇六年，發刊希伯來語的文典，又主張宗教的自由研究，以促真正的基督教的進步發達。

(六) 衛威斯 (Juan Luis Vives, 1492-1540) 是著名的舊教的人文主義者，生於西班牙的哇連西亞 (Valencia)。在家庭裏面，曾受過嚴重的舊教的教育，到了十七歲，受中世的教育，認人文主義為反對的學問。一五〇六年，入巴黎大學，教師雖然還是中世的哲學者，但他從這時候起，既專心於古典的研究了。三年後，離開巴黎，赴布露慈 (Brügge)，後為柳慈 (Liege) 大學及文科中學的教授，在這時期，很明白地是受了人文主義者愛拉斯麥的影響了。一五一九年，以

「對於偽哲學者」(in pseudo-dialecticos) 爲題，激烈地攻擊野蠻的拉丁語及錯誤的論理學，於是人文主義者的旗幟，就愈加鮮明了。在他的著作「賢人問答」(Dialog Sapiens) 裏面，極力攻擊中世的教育，在「基督教婦人的教育」(De Institutione Feminae Christianae) 裏面，則論及基督教的女子教育。因此，招入英國的宮廷，數年間居於倫敦，或爲女王馬利亞(Maria) 的教師，或在大學裏面講演。在這時候，又著關於教育的書籍，其中最主要的，有「智識入門」(Introductio ad Sapientiam) 及「教授科目論」(De disciplinis) 等，前者爲教育學說的理論的基礎，後者爲關於學術及學術研究的根本的批判。

衛威斯的教育思想，是一方要養成宗教的人物，他方要養成可以作現世活動的人物，故在學校裏面，有授以宗教道德和實際生活的必要。但他又注重感覺、記憶及理解，特別是記憶的形式陶冶，尊重實際生活和道德的直接的關係。關於美育，他是不很注意的，尤其是對於上古的詩人，他是常常以懷疑的眼光看待的。他很注重體育，其手段是獎勵遊戲。他以爲教育是從家庭裏面開始的，結婚的時候，就既經決定了他們的子孫。妻必然要在夫的指導之下，體會到關於教育

的心得，父親要檢查他的兒子的天賦的性能，而決定其相當的職業。入學校的時期，是從四歲至七歲間，應其兒子的性能而決定的。理想的說來，作一人的同伴，在家庭教師底下的教育，是比較公立學校的教育更適宜的，但因為實行困難，故一般都需要學校。

關於學校裏所授的科目，他主張改良中世的教科目，因為中世的學科目，是過多瑣碎的註釋，沒有什麼效力的。故這些學科，必然要加以改良，要應教育的目的而教授。他對於理想的學校的意見，以為最先要注意於學校場所的選擇，因學校的位置如何，是可以決定教育的效果的。但學校必然要是充滿着基督教的精神的貴族學校，其生徒又要十分優良。故在二週間，要先試驗生徒的天賦性能，以決定其可否允許其入學。即在入學後，仍須注意其個性。如果天賦性能優良的，則雖家庭貧困，可由國家補助，勉勵其就學。教師在學校裏受專門教師的俸給，故其學力，其道德，其教育的修養，都要十分優良。關於教育年限，則分三期：第一期，由七歲至十五歲；第二期，由十五歲至二十五歲；第三期，二十五歲以後至於無限制。第一期的教育，是關於言語的準備教育，尤重於拉丁語的教授。其間，以宗教教授為主旨，關於教義，則注重道德方面。關於拉丁語的學習，則

研究羅馬的古典的文學者，但和宗教道德相反的部分，則除去，教授用語是拉丁語，在學校裏面亦用拉丁語，但遊戲時則除外，可以使用國語。希臘語及希伯來語，是隨意科，近代語則在與人相交時自然地學習。第二期的教育，授以哲學、修辭學、自然科學、教學的初步。但所授的並不是中世的，而是參考古代的學術，及作實物的研究。入於第三期，則或訪問實際的作業場，或和年老的人們對話，從前所學的理论，現在就實際而補充。此外又授以虔敬的倫理學、道德學、哲學、歷史等。歷史教授，以學習道德及哲學，為結局的目的，特別注重在文明史。又地理和歷史相連絡而教授，從這樣的修養，以移向於神學、醫學、法學等的研究。

衛威斯又說及關於教授法上應注意的，今舉其項目如下：

- (1) 十分尊重個性，
- (2) 引起興味使自由學習，
- (3) 注重直觀和歸納法，
- (4) 從特殊的而進於一般的，

(5) 從既知進於未知，

(6) 從易而進於難，

(7) 注重練習、反覆、綜合。

最後，關於衛威爾的女子教育的意見，則以為應依基督教的道德的基礎，養成可以充分盡其對丈夫的本務的女子爲目的。少女在母親的嚴肅的監督下時，要完全聽從兩親的意志教育的程度，不必如男子一樣高，但不能完全不受教育，故專授以家事，而不授以宗教，拉丁語及國語等，讀物以新約全書爲主，嚴禁戀愛小說。從這點看來，他是充分表現了舊教主義。

人文主義的運動，北進後又轉而渡英，並且在英國留下一種特殊的深刻的感化。當時英國和意大利交通最爲頻繁，故人文主義尤盛行於英國。

(1) 亞斯權姆 (Roger Ascham, 1515-1568) 嘗入劍橋 (Cambridge) 大學，受人文主義的教育，畢業後，爲劍橋大學希臘語的講師，一五四八年，爲當時女王依利薩伯之傅。後爲大使館書記，居德國三年餘，至一五五四年與馬加勒女子 (Miss Margaret) 結婚。他的著作，以「學

校教師」(The School Master) 爲最著。他的教育的目的，有如他自己所說的：「教育決不是爲養成一個真正的基督教徒而設的，其目的在養成一個優雅的君子，使能夠充分體認人道而已。」

他是主張形式的教育，而反對學校的訓練的，就他的教育方法看來，他是要教師教授學生時，先以有趣味的方法，詳細說明內容，然後以英語再三翻譯解釋，並分析文章的構造，使學生能夠完全了解；以後又使學生自己去翻譯解釋，或分析，然後又使學生各自將所習的譯以英語，經一小時後，又使學生將以前所譯的英文，再譯成拉丁語。這樣的他的教授方法，稱爲「再譯法」(Double translation)。

關於訓育，亞斯權姆主張「愛勝威」之說，教師要善待學生，即學生有錯誤，不能加以非難和譴責，要以溫和的顏色對他說明。他說：「世上的教師，若能夠使學生對於學術上有十分完全的智識，對於態度上有十分正直的禮儀，可以矯正一切缺點，可以除去一切不德，我是極端贊成的。但就引導這些要點的順序及其方法上說來，則我的見解和世上的教師不同，世上的教師，往

往失之過嚴，不特不能改善學生，反使學生益陷於罪惡，他們又往往因自己對於其他事物的忿怒，而遷怒於學生身上，使增加他們的苦痛，是最愚笨不過的……」他又說：「……我們對於幼稚兒童，不加威嚇，不事毆打，不使強記暗誦，寧以溫和與愛情，勸誘兒童，使他們學習……」我們讀了他這兩段的說話，對於他的教授方法，就可以完全明白了。

(11) 科勒 (John Colet, 1467-1519) 是英國人文主義的教育家，在他以前，英國的人文主義的運動，僅止於大學和宮廷內，自他出來以後，英國的人文主義的運動，就轉變了一個方向，而表現於一般平民的教育上，並給與很大的感化。他在一五〇九年，創辦民衆學校的聖保羅 (St. Paul's) 學校，實施古典和宗教的教育，使人文主義教育，開了一個新的曙光。

以上所列人文主義的教育家，不過舉其重要的以爲代表，至其他許多各派的人文主義教育家，便只能從略了。

六 人文主義教育的實際

爲文藝復興時代的時代思潮的人文主義，就其對於實際教育的影響說來，則只能及於中以上的學校，對於初等教育，幾乎沒有什麼影響。因爲文藝復興時代的主要運動，是復興古代的文藝，但文藝對於初等教育，距離甚遠，小孩子們只是學習粗淺的文字，文藝對於他們的印象，還是非常的模糊；而且喜歡文藝的人，又多限於中等階級以上的有智識和財產者。人文主義的教育主義，所以不能影響及於初等教育，就在這點。

意大利的文藝復興，其影響及於大學教育，是從佩特拉加和薄加儂的門生等入大學爲修辭學的教授時開始了。在十六世紀頃，西塞羅主義 (Ciceronism) 在意大利各大學，非常流行。其次，在法國的人文主義的勢力，漸次擴張，在巴黎，於一四五八年開始在學校講授希臘語。在德國，一四六〇年頃，亦在哈德堡 (Heidelberg)，愛爾夫特 (Erfurt)，萊錫茲 (Leipzig) 等大學，開始

講授關於詩學及雄辯術至於常設這些的講座，則在一四九四年以後，以愛爾夫特大學爲嚆矢。一五〇一年，魏登堡（Wittenberg）大學開始爲人文主義的大學，一五二〇年以後，德國所有的主要的大學，都做做了。在英國，牛津（Oxford）大學首先受意大利的人文主義的影響，拉丁人文主義的泰斗愛拉斯麥，於一四九八年訪問牛津，從一五一〇年至一五一三年都留在劍橋演講。英國的人文主義的教育者亞斯權姆和科勒，都出身於劍橋，直接間接所及於教育界的影響極大。

因上述的理由，大學便成爲人文主義運動的根據地。當時歐洲的各大學，受着人文主義的運動的偉大推動力，和各大學本來的中世主義，就直接起了衝突，因爲人文主義和中世主義，對於學科目的價值的見解，各有不同，便各有所爭執。但人文主義以新興的勢力，推動那將倒的中世主義，是必然佔着優勢的，於是人文主義就把大學教育的內容，漸次加以改良，而舊式大學就漸漸與人文主義者相調和了。這亦就是古典主義者多出於大學的原因。但後來大學研究古典和其他學科的教授，常常有意見的差異。即以最初採用古典主義的佛羅林斯共和國來說，因佛

羅林斯地方的特殊情形，貴族多學習商業及政治，故比較其他地方，更屬於現世的，於是佛羅林斯地方的現世的傾向，和景仰古代文明的古典研究，意見實有背馳的地方。由於這種的原因，而意大利的人文主義，特別繁榮於諸侯的宮廷，亦不是偶然的。

當時的大學，雖亦用拉丁語，但爲中世的不純正的拉丁語，故人文主義者輕蔑之，稱爲野蠻的拉丁語。佩特拉加至比之以有青葉而不結實的不完全的樹枝，也就可以想見人文主義者輕蔑中世的拉丁語的態度了。因爲這種原因，所以在中世大學所認爲最基礎的文法，人文主義者則認爲枝葉的學科了。他們以爲只有不依文法而直接讀著者的論文，才可以學習古典語，或就文法而漸次加以新的研究，代替舊的，以爲學校用的文法。人文主義者又輕蔑中世的哲學。佩特拉加至稱爲辯證的詭辯，稱博士 (Magister) 爲辯證法零售商。又人文主義者嘲笑亞里士多德 (Aristoteles) 的拉丁譯，以爲亞里士多德現在自己看來，也會自己不承認自己的著作的。他們不特對於中世的哲學，有這樣的輕蔑，即對於神學及法學，亦是同樣。他們至說神學是煩瑣哲學的零售店，薄加僖尤其憎惡法律家。有些教育論者，且認爲法律對於人類的教化，沒有什麼價值。

他們亦非難醫學，以爲從來的醫學，都是引用希波克拉特斯 (Hippocrates, 460-359 B. C.) 實際上是不能理解，故今日的醫術，是完全錯誤的。像這樣的人文主義者的說話，我們雖不能盡信，但從此可以明白人文主義者非難輕蔑中世大學諸學科的态度了。而他們新採用的學科是什麼呢？可說就是詩和雄辯 (Poesis et Eloquentia)，特別要能夠誦讀西塞羅等的著作。到了十五世紀末以後，則人文主義的別名，至被稱爲西塞羅主義了。人文主義者自稱爲詩人和舌辯家 (Poeta et Orator)，其實質不特在獲得關於上代文化的一切的智識，亦包含着哲學及歷史等的研究，及關於所謂詩和雄辯的學科中的古代實科的智識，又包含着關於藝術的智識。而以文法、修辭學、哲學爲其中心。像這些人文主義者，先使生徒熱心誦讀關於西塞羅的道德哲學的書籍，其次，使讀亞里士多德的倫理學，最後使根本的研究柏拉圖及西塞羅。又西爾烏斯 (Aeneas Sylvius, Pope Pius II, 1405-1464) 使生徒每日暗誦有名的著者的格言，或詩的文句。這些都是人文主義改正大學教育內容的要點。

人文主義對於中等教育的影響，亦不下於大學教育，人文主義者並極努力於中等教育的

改善意大利的貴族，對於人文主義者實施教育的改善，很給與同情和助力，而且當時的意大利還在羣雄割據小城主並立的狀態底下，故各小城主互相競爭去保護人文主義者，又互相競爭去新起人文主義的中等學校。在這些學校當中，或和舊式大學競爭，或附屬於大學，以教育貴族的子弟。其中最有名的是曼特烏亞（Mantua; Mantova）侯所創立的威杜林諾（Vittorino）的學校。威杜林諾·蘭巴爾東尼（Vittorino Rambaldoni）一名威杜林諾·打·菲爾特勒（Vittorino da Feltrè, 1378-1446）初在家鄉開私塾，教授人文主義的學科，四十五歲時，受曼特烏亞侯聘，創設理想的學校，就成功了這威杜林諾的學校。

威杜林諾的學校，在當時是非常有名的。學校的位置，極為適宜，設置在圍繞着宮殿的公園裏面，周圍都是草場，內外的建築，都極其偉麗。這學校的位置和環境，是這樣的適當和舒暢，故稱爲La Casa Giocosa，意思是說「愉快之家」。威杜林諾和諸王子，一同居住在學校裏面，自然，皇族、曼特烏亞的貴族的子弟，及威杜林諾的友人的子弟，是可以進到裏面去受教育的。這些學生們，都是就近住在學校的周圍，威杜林諾自己親身去監督他們，自己去監視他們的食物、衣服

及健康狀態。又當學生遊戲的時候，威杜林諾自己也加進裏面，和學生們一起共同遊樂。威杜林諾的理想，是在精神、身體及道德的調和的發達，又注重實際的社會方面的個人能力。故他的教育的目的，在作活動的生活的準備，他的教育的要旨，是在造成神和國的服役者。而因為要達到這種目的，古典的研究是必要的，最初以拉丁語教授生徒，即在遊戲中，亦組成拉丁文字，使他們練習拉丁語。十歲以前的兒童，使練習古典的記憶和暗誦，隨着年齡的增長，使學習更高尚的文章。既能讀拉丁語的種種的書籍，然後再使學習希臘語，研究希臘的詩人、舌辯家、歷史家等。但在這時候，並不是專學習希臘語，拉丁語的研究，還是繼續着的。從這時候起，教授以教父所著的書籍，及七種自由學科，特別要授以數學的應用方面。教授的方法，主要的是筆記、翻譯、說明等。拉丁及希臘語的作文，是要作充分的練習的。又在體育方面，很注意於鍛鍊身體，除教授學科的時問外，極力獎勵兒童作撲擊、舞蹈、競走、跳躍等的遊戲。在這學校裏面，又認宗教是真正的教育的基础，故對於宗教非常注意。從上述的各端看來，我們可以明白人文主義者的中等教育的實際了。又嘉林諾·打·華倫拿（Guarino da Verona, 1370-1460）在華拉拉（Ferrara）亦創辦

有名的學校，是完全模倣威杜林諾的。

第十六世紀時，德國創建一種王侯學校 (Fürstenschule) 和意大利各諸侯所創建的學校，稍爲近似，但其間亦有不少的不同之點，就是他們是依大小王侯的保護而創建的寄宿學校，再漸次施以人文主義的教育的。美星 (Meissen) 及保爾打 (Pforta) 是一五四三年創建的，克林馬 (Grimma) 是一五五〇年創建的，露絲勒賓 (Rosslon) 是一五五四年創建的。又在荷蘭及萊茵河沿岸的德國地方，亦有 Hieronymianer 的宗教團體所創辦的學校，反對中世主義的德國中等教育的本體，是所謂文科中學 (Gymnasium)，這些起於中世之末，由拉丁語學校發達而成的。本來是施行大學的預備教育的場所，在中世的大學的勢力底下，但後來人文主義的勢力增大了，因漸次增加古典的拉丁語，希臘語及希伯來語，以後又再加入修辭學及數學等。如由愛爾薩斯 (Elsass) 的溫卜菲林格所創辦的斯特拉堡 (Strassburg) 的人文主義的文科中學 (Humanistische Gymnasium)，卽其一例。一四八五年，拿林堡 (Nürnberg) 的拉丁語學校，亦受人文主義的影響而施行改革，於一四九五年在這學校裏面，增加詩 (Poetik) 爲教

科目。又一五三七年，司打麻（Johannes Sturm）亦根據人文主義而組織斯特拉堡的文科中學。人文主義的中等教育，傳播最廣時，在宗教改革以後，主動者為米蘭茲頓（Melancthon）。

人文主義對於英國的中等教育的影響最大，而且繼續了最長久的期間。英國在中世之末，即有公衆學校（public school）及文法學校（grammar school），而確定這些學校的內容的，實在就是人文主義的教育思潮。聖保羅學校的校長科勒，根據人文主義的教育，以創建公衆學校，為各學校的模範，而其公衆學校的教案，則根據着愛拉斯麥的考案。一方嚴重地施行宗教的教育，他方盛行人文主義的運動，以獎勵古典尤其是拉丁語的研究。後來到了宗教改革時代，亨利八世（Henry VIII, 1531-1547）破壞僧院，及後再興僧院時，都變成爲人文主義的學校了。英國的人文主義的中等教育，後來亦只成爲狹隘的形式的，專門爲學習拉丁語，而使機械的記憶單語、文法及熟語等，及如會話般暗誦教科書而已。

在人文主義運動的當時，對於初等教育的狀況是怎樣的呢？上面既經說過，人文主義的運動，對於初等教育的影響是很小的，故從大體說來，人文主義運動時的初等教育，是和中世末沒

有什麼差異的。人文主義是以貴族社會爲本位的，故對於一般人民的教育，亦沒有什麼直接的影響。結果，人文主義的運動，只是上層的運動，而不是整個社會的運動，雖然人文主義是從那時代的背景和社會生活上發生出來的，但因爲人文主義的本身的性質，使變爲畸形的發展，而不能深入到下層羣衆裏面。所以從社會發展的意義上說來，人文主義不是社會生活的健全的型式，它的使命，只是作了近世的曙光，成爲一個近代舞台的開幕者而已。

七 人文主義教育的變遷

在緒論裏面，既經說過：「社會和個人都常被迫於新的見解和必要，而不斷地變化，不斷地進步」的，人文主義到了極盛的時候，自然也就應着新的需要而變化而進步。

人文主義的教育，到了末期，陷於西塞羅主義的囚籠，驅使世界的兒童，暗誦古語的文法，玩弄古典的文章，而記憶其神學與哲學，完全施行其注入式的教育。從前在文藝復興期的文科中學的教育的精神內容，本來是鬱勃的熱烈的，到了現在，既變為形式的機械的了。由於這種情形，於是就有許多人文主義的教育家，極力想挽救人文主義教育的墮落。他們承認人文主義的教育，自有其特有的真正的精神存在，不過追求的人們，沒有探究到它的神髓，而趨於末流罷了。故他們在人文主義頹弊的時候，一方面維持人文主義在思想界的道統，他方面極力變換了當時的人文主義教育的傾向，因此就使人文主義的教育，依着這種趨勢，而發生出各種不同的變遷

的傾向。

到了十六世紀，歐洲的思想界極其複雜，一方宗教的思想依然潛伏着，一方實利主義的思想又發達了。這兩種思想對於人文主義，都發生影響，故當時的人文主義的教育，亦因此而發生差異。在這時代，又是理性主義最顯著的時代，一般思想界，多少帶有理性主義的傾向，因而關於教育的思想，亦一般的有理性主義的傾向。從這樣複雜的思想，而影響到人文主義教育的變遷，這是必然的事實。

十六世紀以後，人文主義的教育家，受了當時的複雜思想的影響，一方承繼着人文主義的道統，一方便成爲新人文主義興起的開端，我們分析起來，約可以下列四人代表其各種不同的變遷的傾向。

(1) 摩爾 (Thomas More, 1478-1535) 的著名的著作「烏托邦」(Utopia) 對於當時的人文主義的新思潮，有很大的貢獻。這「烏托邦」反抗煩瑣哲學及羅馬教會的拉丁文學，復興純粹的古典的精神，依據柏拉圖的「共和國」爲理想，而描寫出一理想鄉。在這「烏托邦」

裏面，胚胎着近世社會主義的思想，攻擊財產的私有制度，極力提倡共產主義，主張以農業爲立國的基礎，勤勞的分配，以一日六小時爲限。政府則立一人爲君主，但不適合時，得隨時廢立，以一元老和數公選議員爲候補君主。市民食事，每晚同桌。兒童教育，從五歲開始，教育的目的，在造成良農，亦學習副業，特別注重自然界的智識。學生則應其才能，而授以專門的學藝，並從這裏面以選舉君主官吏和僧侶，如果他們認爲不適當時，即使歸農。這就是摩爾的「烏托邦」的大要，我們從此可以知道摩爾雖然是人文主義者，但又是社會主義的先驅者，他的思想，對於人文主義的貴族思想，是不相同的。

(11) 拉卑列 (François Rabelais, 1490-1553) 是教育家亦是文學家，他常常以教育的小說，發表自己的教育意見。他生於圖寧 (Touraine) 的支農 (Chinon)，自幼投身於宗教，後爲法郎西斯 (Francis) 派的牧師。他極喜歡研究希臘羅馬的古典，故他的思想是傾向於人文主義。後來又歸於庇尼忒 (Benedict) 派，不久就和這些宗派完全斷絕關係。他的教育學說的大要，可以從他的寓言小說加爾剛丘 (Gargantua) 完全表現出來。加爾剛丘受了形式主義

(Formalismus) 的舊教育，一旦遇見會受近世新教育的攸得蒙 (Eudemen)，不覺自慚形穢，因學於攸得蒙之師彭諾克拉底 (Ponocrates)。彭諾克拉底是人文主義者，是拉卑列的理想的教育者。他認為加爾剛丘的教育，要先改變其生活方法，因使繼續注重體育，於每日課餘，練習網球、足球、乘馬、角力、游泳諸技，並使遵守盥洗等事的一切衛生法。早晨四時起床，磨擦身體，讀聖書一節，特別要讀富於感情的部分。在休息時，複習前日功課，觀察天體。穿衣剃鬚之後，再繼續教授關於應用於實際生活的部分。授課後，生徒及教師共同出外遊戲，遊戲以後又沐浴。食事之前，稍稍暗誦文章，食事時，授以食物的性質及由來，生徒自然可以得到博物學的智識。食後，又授課遊戲，遊戲時授以數學的智識，又獎勵每日讀聖書。這是拉卑列的教育的理想。其教授的內容，則第一授以希臘語，其次授以拉丁語，最後授以希伯來語。文體的練習，關於希臘語的，以柏拉圖及西塞羅為手本。注重七個自由學科的幾何學、算術、音樂等，此外如天文學、民法、理科等亦認為必要。從此我們可以知道拉卑列是兼有宗教主義和人文主義，而所施行的實際教授，又有實利主義的傾向，不過他所注重的是人文主義而已。

(11) 蒙泰尼 (Michel Eyquem de Montaigne, 1533-1592) 出身於法國的中等貴族，他的父親爲波爾都 (Bordeaux) 的市民。他自身所受的教育，是一種理想的教育，他的教育學說，不外是把他自己所受的教育成爲理想化而已。他的父親從意大利的戰爭歸來時，隨着許多學者，做教育上的顧問。故他的教育，完全是人文主義的。教育的目的，在依境遇而養育於自由，故他所受的體罰很少，並極注重體育。如舞蹈、馬術、擊劍、競走、唱歌、樂器等都學習過了。他從幼小時即學習拉丁語，教師都是拉丁語的達者，從父母以至男僕女婢都用拉丁語，故六歲時就完全可以說拉丁語了。但他學拉丁語時，是很自由而且自然的，並不受些微的強迫。所以到了後來，提倡舊式教授法的改善，都是完全根據這種經驗來的。

從蒙泰尼的意見說來，教育是要從幼小時開始的。他說：『人世百般技術中，最困難而又最重要的，莫過於教育。欲收教育的成果，不可不在兒童極幼稚之時，即行着手。因爲幼稚的兒童，就像黏土的柔軟而富於水分的，可以任意成形。』他以爲教育是要發達人類固有的判斷力以涵養其德性的，所以他主張開發的教育，而攻擊注入的教育。他又詳論家庭教師，以爲學識的深奧

不如理解力的明瞭，智識不如道德的重要。教育不是從耳朵中灌注智識，而是要使就實物而自己理解自己判斷的。教師要時常指示學生以大體的方針，使學生自己去發見。他又主張就學生的個性而施行教育，故他非難學校的集合教育，而推獎家庭教育，因為集合教育是要具有種種的精神能力，不能應個性而施教育的。

關於教授論，蒙泰尼又反對中世的辯證法。他以為智識的價值，不在智識的本身，而在可以輔助實行，就是不能對於實際生活發生效力的，可說就是沒有價值。他認為教育上所授的學科，以哲學為最重要，哲學並不是如世人所想像的一種乾燥無味的學科，而是我們可以從那裏明確道德的意義，理解人生的真相，即可以為講求綱紀彙倫的學科。教授時雖最初從自由學科入手，但其目的則為哲學。哲學可以指導少年，亦可以指導老年，古典的研究所以為必要，就是可以為學習哲學的手段。他對於言語的教授，極力反對純粹的言語學上的言語，而主張教授實用上的言語。他以為當時的學校，徒使學生去摸捉空洞無用的言語，拘守於繁雜駁難的字句，而只注意於文法修辭，實在不是言語教授的本旨。所以他極力排斥文法和修辭，同時又蔑視拉丁語和

希臘語爲虛飾品。這樣看來，他的教育學說，雖然從人文主義發展而來，但既極趨向於實利主義了。他的言語教授，又是依兒童的要求而教授的，在這種意義上，則蒙泰尼又是汎愛主義的先驅者了。但像這樣的思想，畢竟還是從人文主義的傾向引導出來的。總之，蒙泰尼的教育思想，亦和拉卑列的情形一樣，是以人文主義爲基礎的。

(四) 司打麻 (Johann Sturm, 1507-1589) 生於萊茵 (Rhine) 地方的希來登 (Schleiden)，十四歲赴律慈 (Liege) 進 Hieronymianer 的學校。這學校是當地最有名的學校之一。後三年，赴盧溫 (Louvain)，再三年畢業，即在該地任教師二年。一五二九年，赴巴黎 研究醫學，一五三七年，赴斯特拉堡，盡力於溫卜菲林格 及其弟子雅各司打麻 (Jacob Sturm) 所計畫的文科中學，翌年，文科中學開校，他就專心從事於教授，直至一五八三年，四十五年間，始終不懈。

關於學校教育的目的，他列舉三種事項：第一，養成敬虔之念；第二，教授智識；第三，養成舌辯，其中以養成敬虔之念爲最重要。但敬虔之念，是人人所有的，學校教育是主要的教授智識和舌

辯。十六歲以後，即入於自由教育，只使聽聽演講而已。這樣的自由教育，又要經過五年的時期。最初七年間，學習純粹的拉丁語，後三年，學習技巧的說話，最後五年的自由教育期間，則使獲得更深的智識，及使用適當的說話。

總之，司打麻的教育學說，是屬於人文主義的思潮，而宗教改革的教育意見，也有許多地方和文藝復興時代的教育學說相通的。

從以上的幾位人文主義的教育家看來，我們知道人文主義的教育，既再不能維持他們的純粹的人文主義的道統了。其中的原因，在消極方面，是由於人文主義的變遷；在積極方面，是由於複雜思想的影響。這種傾向，延續了十六七八三世紀的長時間，尤以十六世紀以後更爲顯著。由於這種傾向的延續，由於反對人文主義的各種思想的衰落，於是就有新人文主義的興起。

八 新人文主義教育思潮的興起

十九世紀的思潮，一方是十七八世紀思想的反動，他方又是十七八世紀思想的連續。上面既經說過，新人文主義的思潮，對於宗教主義實利主義理性主義說來，是顯著地表現為十七八世紀的思想的反動，對於人文主義思想的變遷和延續說來，是十七八世紀的思想的連續。新人文主義的思潮，主要的是對於理性主義的一種反動。理性主義專依賴理智之力，故其結果，一方面成爲利益主義和快樂主義，他方面成爲極淺薄的經驗主義。但這樣的思想，是不能充分滿足當時的人心的，尤其是不適合於主情操的北歐民族的要求。於是爲反對十七八世紀以來的理性主義經驗主義快樂主義，就發生以情緒爲主以感性的生活爲主的審美的文藝的思想。這就是新人文主義。新人文主義亦與文藝復興時代所發生的人文主義相同，以復活希臘羅馬的古典及其文化爲理想的。十七八世紀的理性主義，雖亦出於古典的研究，但他們是偏重於希臘羅

馬的思想中的主知的經驗的方面，即所謂啓蒙時代的經驗主義理性主義。而新人文主義雖亦不外是希臘羅馬的古典的復活，但他們是要復活其文學的情緒的方面。故新人文主義，從某種意義說來，亦可以說是十七八世紀的理性主義的繼續。

新人文主義和人文主義，同是古典的復活，但其間又不少差異之點。人文主義不特以羅馬的古典爲主，而且有機械的模倣的傾向，尤其是以西塞羅的文章爲中等以上學校的模範文。他們學習希臘語，亦具有同樣的目的，故不深加研究。而新人文主義則不以這樣的形式機械的模倣爲目的，而以希臘羅馬的古典中所包含的思想感情爲目的。其翻譯希臘羅馬的古典，是要體會其理想，因而進於當時的民族的文化。

新人文主義始於希臘思想的研究，其先驅者爲文蓋爾曼 (J. J. Winckelmann, 1717-1768)，一七五四年發表關於繪畫及彫刻模倣希臘作品的論文，一七六三年發表古代的藝術的歷史，鼓吹希臘的文藝。其後列辛 (G. F. Lessing, 1729-1781) 及克羅斯托克 (F. G. Klopstock, 1724-1803) 等，更憧憬於希臘的文藝，熱心鼓吹希臘的情緒。這樣，因爲希臘文化

的研究復活了，就反對十七八世紀的經驗主義及理性主義的乾燥無味的思想，並普及了文藝的情緒的精神。因此而古典的研究益見興盛，愛爾訥斯底 (Joh. Aug. Ernesti, 1707-1781) 及漢尼 (Christian Gottlob Heyne, 1729-1812) 等的古典學者輩出，古代文化的研究愈盛，至一變大學及中等學校的教育，於是在十九世紀之初，新人文主義就大為傳播了。

新人文主義雖形成爲一個思潮，但細細檢查起來，其中亦有幾種分類。原來希臘羅馬的文化，以多方的調和爲理想，故其中混入各種的要素，有知識的論理的方面，亦有感情的意志的方面，有個人的主觀的方面，亦有社會的國家的方面。新人文主義的理想，就是調和這些各方面的美點的，故新人文主義者中，亦有幾種分派，即有如人文主義般以文藝主義爲主的新人文主義者，和如理性主義般傾向於論理主義的新人文主義者。此外，因爲新人文主義對於古代的文化，偏重於歷史的研究，造成十九世紀的時代思潮，離開個人主義，至以國家社會主義爲主，而發生採取國家社會的團體主義的新人文主義的教育思想家。

新人文主義者中，有特別顯著地帶着文藝的傾向的，因假定稱爲文藝的新人文主義。

(1) 黑爾特 (Johann Gottfried Herder, 1744-1803) 生於普魯士的摩蘭根 (Mohrungen), 初從他的父親學文學, 後在鄉村學校受嚴肅的教育, 從說教師受宗教的教養。後受俄國的外科醫的補助, 入哥寧斯堡 (Königsberg) 大學, 研究外科。一七六二年作第一次解剖時, 驚恐於這種喪心的學科, 因中止醫學的研究, 而研究所愛好的神學、哲學、歷史及語學等。一七六四年, 因大學教師哈曼 (Hamann) 的推薦, 得為利加 (Riga) 的寺院學校 (Domschule) 的教師, 五年間熱心從事於教育。一七七〇年, 赴巴黎, 受聘為畢克堡 (Graf von Bückeburg) 伯的家庭教師。一七七六年, 為宮廷說教師, 兼為教會及學校的監督。

黑爾特對於教育極有興味, 常設立師範學校 (Schullehrerseminar), 致力於教員的養成, 又常就鄉村小學校的教科目, 加以改良, 又著有「讀書入門」 (Buchstabier und Lesobuch) 及「宗教問答」 (Katechismus) 他又更進而企圖編纂適當的教科書, 他分教科書為二種類, 一以為情緒的陶冶和理解力判斷力的養成, 一為關於自然科學的讀物。後者多屬於日常生活所接觸的動植物及自然現象的記述。他又留意於初等教育的改善, 並最熱心於改良中等教育。

一八六九年他在利加時草「學校的理想」(Ideal einer Schule)的論文發表教育的意見。他的教育的最高理想，爲人生的陶冶，即以教授關於人類生活的準備爲教育的目的。對於這種目的，有三種科目是必要的，第一種是關於自然科學的科目，第二種是關於歷史地理的科目，第三種是關於抽象的學科，其中包含詩文、言語、宗教史、哲學、道德、政治學、神學等。從一七八四年至一七九一年間，他完成了他的「歷史哲學」(Ideen zur Philosophie der Geschichte)，極力主張人文的陶冶，以人生要向着健全的人類的陶冶爲理想。所謂健全的人類是什麼呢？就是精神身體方面有調和的發達，即以希臘的多方的調和的思想，爲人生的理想，又爲教育的理想。關於語學的教授，黑爾特最注重希臘語，他認爲希臘的文化是人道的精華，以充分發揮其精神爲教育的終局的目的。於是黑爾特就以文藝的新人文主義，實施於中等教育上了。

(11) 封保爾德 (Karl Wilhelm von Humboldt, 1767-1835) 生於普魯士的保士當 (Potsdam)。幼時有著名的人文主義的教育者爲家庭教師，十二歲時，父死，隨母赴特格爾 (Tegel) 十九歲時，讀蘇格拉底及柏拉圖的論文，對於古典的研究，極有進步。一七八七年，進佛蘭

克夫特 (Frankfurt) 的大學，學習法律，同時又致力於古典學及康德的哲學。翌年，轉學哥丁拿 (Göttingen) 大學，受新人文主義的言語學者漢尼 (Christian Gottlob Heyne) 的感化。一七九二年，著關於「國家活動的限界」(Grenzen der Wirksamkeit des Staates) 的書籍。一八〇二年，以普魯士的公使館參事赴羅馬，得親見意大利的藝術。一八〇九年，因普魯士宰相斯坦因 (Heinrich Friedrich Karl von Stein, 1757-1831) 的推薦，任內務部新設的教育局局長。任職僅一年，而他的功績極大，十九世紀初的德國的中等教育，幾乎完全出於封保爾德的計畫，這時的德國的中等教育，建築下新人文主義的根柢。他一生除任教育局長職一年外，對於教育沒有直接的關係，然而他所及於教育界的影響極大。

(11) 席勒 (Johann Christoph Friedrich Schiller, 1759-1805) 和哥德 (Goethe) 同為德國文學史上的思想家，他幼時便對於文學極有興味，在 Militärademie 畢業後，即著有名的「盜賊」(Die Räuber) 的戲曲。後離開斯托特加爾特 (Stuttgart)，赴曼哈伊謨 (Mannheim)，一七八九年應聘為歷史教授。他在文藝上自然有特殊的位置，而對於教育上的

影響亦絕大。他在題爲「詩人」(Dichter)的詩上，極力歌唱文藝至上主義，在「美的教育論」(Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen)的論文上，又詳述他的文藝至上主義。他以爲人生的極致是藝術，人生的材料是玩具，給與玩具以適當之形，並使成爲理想化的，就是精神，精神之力的自由發展，就是藝術。故自由人格的發展的藝術，就是人生的極致。但他的藝術至上主義，是以康德的道德說爲基礎的，不過他更進一步而注重於美的方面而已。

(四) 拉斯金 (John Ruskin, 1819-1900) 是否可以加進新人文主義者裏面，還是一個問題，不過在他鼓吹藝術至上主義之點，在他所影響及於藝術的教育思潮上之點，則與德國的文藝的新人文主義者極相接近。他生於倫敦，幼時富於愛自然的感情，亦極多接近自然美的機會。他的母親，從小就教他學習拉丁語，後來又就安特留 (Andrews) 學習拉丁語及希臘語。他主張以美爲人生的極致，又爲教育的根本。他在「英國的藝術」(The Art of England) 述教育的要素，第一要教學生以身體的健美及健康的法則。又要教以爲精神的美德的尊敬 (reverence) 及同情 (compassion)，以教師的教訓、歷史故乘、自己謙卑、而教以尊敬；以弱者

之苦爲恥，而難以同情。然後又教以五種主德的信實 (truthfulness)、正義 (justice)、節制 (temperance)、勇敢 (courage) 及服從 (obedience)。他力說教育是可以發達人的性能，但不能製造人的性能，故寧盡力於優秀者的教育，在這點，他實可稱爲優良兒童教育的先驅者了。

人文主義雖大概都有文藝的情操，並以感情重於智識，但其中亦有以理性爲重，以論理爲主，和十七八世紀的理性主義有一致傾向的。這種新人文主義者，因以理性爲主，過重個人的人格，故顯著地表現個人主義的色彩。

(1) 律茲特爾 (Jean Paul Friedrich Richter, 1763-1825) 生於翁席德爾 (Wundtshiedel) 在鄉村的學校，受初等教育。他的父親是一個牧師，因要他作研究神學的準備，送他進荷夫 (Hof) 的文科中學。他最先學習哲學及神學，後來又專門研究文學。一七八四年，從荷夫歸來，從事學校教育，兼事著作。他根據教師的經驗及撫育子女的家庭教育的經驗，以確定教育上的意見。「勒哇拿」 (Lewana) 是他的教育論，集九種斷片的論文而成，不是系統的教育書。最初的論文，論教育的重要，第二篇論教育的精神及原則。他認爲教育是要以理想的人及理想的社

會狀態爲目的，故教育不是爲現在，而是爲將來，即爲理想的。第二篇及第三篇爲一般的教育論，第四篇論女子教育，第五篇論貴族教育，第六篇論道德的陶冶，第七篇論精神的陶冶的本能的發達，第八篇論美的感覺的陶冶，第九篇爲結論。總之，「勒哇拿」是斷片的教育論文集，律茲特爾在這裏所表現的，一方既屬於當時的人文主義的思潮，他方又有十七八世紀的理性主義的思想，是極值得注意的事。

(1) 康德 (Immanuel Kant, 1724-1804) 生於哥寧斯堡，他的兩親都是敬虔主義的宗教的篤信者，他的家庭又和敬虔主義的大教育家薛爾慈 (Schulze) 相交遊，故康德自幼就受敬虔主義的教育。一七三二年，入哥寧斯堡的文科中學，受嚴肅主義的教育，這時他便研究古典，特別熱心研究羅馬的文學，而樹植了人文主義的思想的基礎。一七四〇年，入哥寧斯堡大學，其目的在研究神學，但因為他當時不滿意於敬虔主義的神學，終使他專心傾向於古典語、數學、自然科學的研究。一七五五年，他開始爲哥寧斯堡大學的志願講師，一七七〇年，任論理學及哲學的正教授，他的弟子林克 (Rink) 所出版的「康德的教育學」(Kant über Pädagogik，

1803) 就是這時候的講義。

康德的教育的根本思想，和律茲特爾的理想相接近。他認為教育的要旨，是要使存在人類本性中的胞芽，調和地發達，這和律茲特爾的實現理想人，完全是同一的事件。他說：「人要有教育，才可以成爲人，人而沒有教育，就沒有什麼了。」他對於教育的目的，又常這樣說：「教育要養成未來的人，不是要養成適應於今日社會的人物。換句話說來，即不可不以完全的社會爲理想，以養成適應這理想的社會的人物爲目的。」但要達到這教育的目的，必要有四種手段。第一是訓練，所謂訓練，是矯正粗野的性質，使行爲趨於高尚。第二是教化，所謂教化，寧可說是教授，即要養成各種的技能。第三是文明的，其意味是要養成適合於人類社會的有益的人，亦是教化的一種。第四是道德的陶冶，人不能僅以養成容易達到一切目的之技能爲滿足，亦不能不需要情操的陶冶，而道德的情操的陶冶，在完成教育目的上，最爲重要。需要這四種手段的教育，可分爲自然的、教育的及實際的教育二方面。在自然的、教育的，是以人爲自然現象之一，受自然法則所支配而教育的；在實際的教育，是以人爲有實踐理性的本體，可以自己任從理想，超出自然的法則，而從

事於實現的。故前者所以發達身體及精神的各種能力，後者爲養成道德的實踐的教育。自然的教育，始於保育，最初的保育，完全要順從自然，決不能稍加以人爲的積極的方法，即有加以人爲的積極的方法的必要時，亦以不背自然的法則爲主。康德以爲最好的身體教育法，就是遊戲，遊戲可以養成抑制慾望、減少要求、從事作業的習慣。兒童稍長成時，則使習競走、撲擊諸技，並使學習體操。精神的教育法，則先從兒童的自由行動及遊戲間，使自然的發達其理解力及判斷力，然後再漸次定時間，立規則，使發達其感覺、記憶、想像等的下等的能力，及其悟性、判斷性、理性等的高等的能力。實際的教育，卽道德的教育。康德以爲人的動物的生活，往往爲情慾的奴隸，趨於自利的方面，不能達到共同生活。所以我們不能不使實踐理性發達起來。實踐理性，反於動物的情慾，服從「絕對命令」或「無上命令」(kategorischer Imperativ, or categorical imperative) 卽我們不能不依照我們的意志的法則及普遍的立法的原理而行動的意思，爲義務而盡義務，決不由於自利的或功利的，而使我們有他律的行爲。康德以爲人要尊敬這道德律，且不能不就這範圍而行動。故不可不使兒童熟達事物，歷練世事，益發達其順從、正實等的德性。這二方面

的教育，依監理、訓練、教授三種方法而施行。監理是我們要代替兒童的幼稚的理性，使完成其成長生存。因為禽獸可以依其本能以為成長生存，人類則必有理性才可以完成。但兒童的理性極幼稚，故不能不以我們的理性去代替兒童的理性，以監理他們的成長生存。訓練是要使兒童脫離動物的情感，以完成其高尚的生活。教授是要發達兒童的知識的。因為人之所以為人，是由於有理性，理性要由知識的教授才能發達。故欲完成教育的任務，不能不充分地施行教授的。

(11) 黑爾巴特 (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841) 是將教育學組織成今日的形態的最著名的人。他的教育學說，不獨在教育學上，即在實際教育上，亦有極大的影響。他一方是新人文主義者，他方又可說是理性主義的個人主義者。他的祖先本居住柱靈根 (Thüringen) 地方，他的祖父才遷居亞爾敦堡 (Oldenburg)，他的父親是一個司法官，他的母親是一個富於想像，銳於觀察，而又有果斷的女人，他的教育，完全受他的母親的感化。她教育她的兒子時，她自己亦隨同研究語學，她愛兒子的情極厚，但決不是溺愛，訓練時便極嚴正。黑爾巴特的家庭教師烏爾慈 (Ults) 是學習哲學的人，又是熱心宗教的人，黑爾巴特的思考的精確，議論的精密，烏

爾慈有極大的力量。黑爾巴特十二歲時，進亞爾敦堡的拉丁語學校，一七九四年畢業後進中部德意志的以拿（Jena）大學，研究法律，但當時以拿大學盛行研究哲學，康德的學生萊因荷爾特（Karl Leonhard Reinhold, 1758-1823）為以拿大學的教授，鼓吹新哲學，及黑爾巴特到以拿大學的那一年，萊因荷爾特赴基爾（Kiel）大學，費希特（Johann Gottlieb Fichte, 1762-1814）代為以拿大學的教授。他聽了費希特的學說以後，曾對費希特直接提出關於所謂「非我」（nicht ich）的發生的質問，而請求他的說明。後來他又和費希特互相往來，但到了一七九七年時，他便斷然的對於費希特及薛林格（F. W. Joseph von Schelling, 1775-1854）的哲學，而決定自己的態度。

黑爾巴特最初專研究哲學，研究實踐哲學，及要作關於道德及國家的學說，纔注意於教育的考慮。我們讀了康德的「道德的純正哲學的基礎」（Grundlegung zur Metaphysik der Sitten），所最受感動的，是關於教育目的之不變的信念。

黑爾巴特因為和他的父親的意見不合，學業中輟，於一七九七年，赴瑞士的柏倫（Bern）

爲家庭教師。但他能真實地從事於家庭教師的工作，並就當時所流行的三種教育主義，即敬虔學派、汎愛學派、人文學派的三種教育主義，加以取捨選擇，以決定自己的立腳點。一七九九年，他離開柏倫，赴巴爾格杜夫 (Burgdorf) 和斐斯塔洛齊 (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) 相會，極受感動。一八〇〇年，歸到德國，只停留極短少的時間，又赴卜列明 (Bremen) 住二年，發表了幾種關於哲學及教育的著作。一八〇二年，受哥丁奔大學博士的試驗，將及第，即爲該大學的私教授，他所講授的，是教育學、實踐哲學、倫理學等。一八〇六年發表他的教育上的大著「普通教育學」(Allgemeine Pädagogik)。一八〇八年發表「普通實踐哲學」(Allgemeine Praktische Philosophie)。一八〇九年，離開哥丁奔大學，赴哥寧斯堡大學，繼康德講演哲學及教育學，並設立教育研究所 (Pädagogische Seminar)。他在哥寧斯堡大學時，最熱心於研究心理學，他深深感到教育學的根柢，是依心理學而確定的。一八三五年，又著「教育學講義綱領」(Umriss Pädagogischer Vorlesungen)。

黑爾巴特的教育學，是科學的教育學，以倫理學及心理學爲基礎的。倫理學爲決定教育目

的之基礎科學，心理學爲討論其方法的基礎科學。他認爲教育的目的，是在養成道德的性格。而道德的性格，是統率於五個道念的性格。所謂五個道念，是內心的自由，意志的完全，好意，正義，及報償的道念。所謂內心的自由 (Idee der Innern Freiheit)，是從一個意志的內心所湧出的自由活動的意味，在道德的性格，必要有所謂內心的自由的道念。所謂意志的完全 (Idee der Vollkommenheit)，是一個意志的完全活動的意味，僅從內心的自由而生的活動，其力弱，不能持久，必然要使內心的自由，無論何處都極強盛，而且可以長久活動，這是所謂道德性格的必要條件。所謂好意 (Idee des Wohlwollens)，是一個意志對其他意志盡其善念的意思。所謂正義 (Idee des Rechts)，是一個意志對其他意志不加害的意思。所謂報償 (Idee der Billigkeit oder der Vergeltung)，是對於不正相加時，則恢復於原來的正的狀態的意思。

黑爾巴特在他的倫理學及教育學，又常於五個道念外，更說到五個社會的道念，這就是法律社會、報酬組織、行政組織、教化組織、宗教社會。所謂法律社會 (Rechtsgesellschaft)，是說以正義爲基礎的集合生活，即相當於正義的道念的社會組織。所謂報酬組織 (Lohnssystem)，是說

對於善良者給與報酬的組織，這是相當於報償的道念。所謂行政組織 (Verwaltungssystem)，是以人人的便益爲基礎的，故相當於好意的道念，所謂教化組織 (Kulturssystem)，是以文物的開發爲目的，故相當於完全的道念，所謂宗教社會 (Beseelte Gesellschaft)，是以精神的團體生活爲目的，故相當於內心的自由的道念。

黑爾巴特的教育的目的，可說是採用意志本位的教育說。但從他的心理學看來，又寧可說是和主知的英國的觀念聯合學派 (association school) 的學說相接近。黑爾巴特極力反對能力心理說 (Vermögenspsychologie)，以爲在精神活動之中，是不能求到特殊的能力的。故黑爾巴特的心理學，卻不是意志本位的心理學。意志的作用，是起於觀念和觀念間的，即如感情，亦是觀念和觀念的活動間所起的一種內面的感覺。故黑爾巴特在規定教育方法的心理說，是完全根據所謂觀念的整理的。所以他的教育學說，一方又帶着主知主義的色彩，恰如屬於敬虔的理性主義的觀念聯合學派。

黑爾巴特亦以管理 (Regierung) 訓練 (Zucht) 及教授 (Unterricht) 三者，爲達到教育

目的之手段。而他又說教授的最近目的，在引起興味。興味有六種的區別：卽經驗的興味 (empirisches Interesse) 思辨的興味 (spekulatives Interesse) 審美的興味 (ästhetisches Interesse) 同情的興味 (sympathisches Interesse) 社會的興味 (gesellschaftliches Interesse) 宗教的興味 (religiöses Interesse)。以這六種的興味，爲教授的最近目的。

在黑爾巴特的教育說中，最能支配着實際教育界的是形式的階段 (Formalstufen) 之說。他分教授的形式階段爲四階段，第一是明瞭，第二是聯合，第三是系統，第四是方法。在所謂明瞭 (Klarheit) 的階段，要使努力明瞭所授的新觀念，在所謂聯合 (Assoziation) 的階段，要使努力把其所明瞭的新觀念聯合起來；在所謂系統 (System) 的階段，要使新舊兩觀念，充分地聯絡統一，在觀念界成立系統，在所謂方法 (Methode) 的階段，是要將以上的觀念的系統，適用於各方面，以得到應用的修養。

(四) 黑爾巴特學派，是黑爾巴特以後，有許多熱心祖述他的教育學說的人們，其中最主要的，是史代 (Karl Volkmar Stoy, 1815-1885)。他在一八四二年爲以拿大學的志願講師，一

八四五年，陸為哲學教授，一八五七年，為學務官。他忠實地祖述黑爾巴特的教育學說，並努力於普及小學教育。此外，如弗力克 (Otto Paul Martin Frick, 1832-1892) 及薩爾烏克 (Ernst von Wenzelstein Sellwürk, 1839-?) 亦屬於這一學派。這派是黑爾巴特主義的保守派。又有一派極力鼓吹黑爾巴特派的教育說，但略加以變更的。這一派世稱為黑爾巴特主義的新派，齊勒 (Tuiskon Ziller, 1817-1882) 是他們的領袖。一八六八年所創立的科學的教育學會 (Verein für Wissenschaftliche Pädagogik)，努力普及黑爾巴特主義的教育說，就是齊勒教授所創立的。他的教育學說，最著稱的是文化階段說 (Kulturstufen)，中心統合說 (Konzentration) 及五段教授法。文化階段說，是認為兒童的心意發達和人類的歷史發達，依同一順序而進展，故要以從古代迄於現代的文化的發達為中心教材，作兒童的情操陶冶。中心統合說，是以適應於文化階段的經過選擇的情操陶冶的教材為中心，更融合統一於其他教科目。五段教授法，是將黑爾巴特的四段教授法的第一階段的明瞭，分為分解 (Analyse) 及綜合 (Synthese) 二段，以成為五段的。賴英 (Wilhelm Rein, 1847-?) 即屬於這一派，他說形式階段

時，雖亦分爲五段，但他從實際的教授方面以定名目，即爲預備 (Vorbereitung) 提示 (Darbietung)、聯合 (Verknüpfung)、統合 (Zusammenfassung) 及應用 (Anwendung)。

(五) 比納克 (Friedrich Edward Boneke, 1798—1854) 是反對黑爾巴特的教育說及心理說最有名的教育家，但大體說來，他卻是新人文主義的教育思想家，不論如何反對，都顯現出是屬於同一系統的學者。他生於柏林，先入預備學校，後入文科中學，十五歲從征爲志願兵，一八一七年，進柏林大學，習神學及哲學，後對神學懷疑，便專習哲學。一八二〇年，爲柏林大學的志願講師，一八二三年至一八二七年，在哥丁大學講演。他對於教育學，最感興趣，一八三五年至三六年，他著述了「教育學及教授學」(Erziehungs und Unterrichtslhre) 及其他不少的關於教育的論文。他的教育學，亦是以心理學及倫理學爲基礎的。但他認爲教授的任務，在觀察現象的世界，以得到幾分理解，並不是如黑爾巴特般，以道德爲教授的目的。在他看來，教授要以觀念的世界即表象的世界爲客體，情操的陶冶，決不是教授的主要點。他又把一切的學問，作心理的解釋，以心理學爲一切精神科學的基礎。他對於心理學，有一種獨特的見解。他以爲人類

的精神和動物的精神不相同的地方，在其範圍的大小，明瞭的差等，及持續性的大小等。而精神是非物質的，可以認做是許多的力的系統。心意活動的本身，就是力，就是能力的作用。心理活動有四種的根本作用（4 Grundprozessen），第一是接受刺激的作用（Reizeneignung），第二是根本能力的作用（Urvermögen），即感覺刺激的作用，第三是取消或傳達刺激及能力的作用（Ausgleichung oder Übertragung von Reizen und von Vermögen），第四是同種類相互結合融化的作用（gegenseitige Anziehung und Verschmelzung gleichartiger Gebilde）。要有了這些作用為基礎，纔可以說到教授的方法及教材的選擇。關於教材的選擇，他又舉出四種條件：第一，要以兒童的能力及興味為主，即要顧慮到類化能力；第二，要顧慮到年齡、性別及兩親的生活狀態；第三，要努力適合於個人的特異性；第四，要顧慮到教材的性質。在教材裏面，第一重要的是言語，第二是算術，第三是基本科學，第四是實際生活，第五是學術的研究，第六是身體及道德的健全，即情操的陶冶。關於教授的方法，主要的要適應教授的材料及學生的個性。又教授的方法，要應教師的性格而變更。故他對於教科目，沒有所謂一般的法則，但多方的觀

察則視爲必要的他又極重視自己活動和自己發見要刺激精神的活動能力並獎勵自己獨立研究的精神。

九 新人文主義教育思潮的興起(續)

前面既經說過，對於個人主義的新人文主義，又有社會團體主義的新人文主義。這種新人文主義，亦是從心理活動的方面而命名的，其中亦有主情主義的要素，亦不是沒有主知主義的要素，但最顯著地表現着的，是主意主義的要素。他們不重視感情，結局，就偏重意志。他們又輕視理智的判斷，而注重於傳說。他們尊重社會團體的生活，更進而以自己所屬的國家的、民族的、團體生活，為最高的生活，要以最堅強的意志，為這種生活而奮鬥。這種思想，從思想界的傳統上說來，是和希臘古代的理想相關聯的。即希臘古代的現世主義的、民族主義的、國家主義的理想，因古典的研究，而直接或間接的而傳播於這些新人文主義者間，這就是他們採用社會團體主義的一種原因。他們雖直接或間接的受文藝復興以後的歐洲思想界的影響，亦不少受了十七八世紀的理性主義的感化，故其中混入了主觀主義的、個人主義的色彩，對於這種的色彩，或較為

濃厚，或較爲不顯現於表面，使這派的教育思想，發生出多少的差異和變化。

(一) 裴斯塔洛齊 (Johann Heinrich Pestalozzi, 1764-1827) 的祖先是意大利人，在宗教改革時代，住居徐力慈 (Zürich)。他的父親是外科醫生，在他六歲時便死了。他受他的母親的教育和感化，從小就是感情的，富於想像及理解力。他的祖父是地方的牧師，富於同情慈愛之念，盡力於貧民的救濟，使裴斯塔洛齊亦深受其感化。他的學校生活，在徐力慈開始，進以德語教授的小學校。後進拉丁學校，先就 *Kollegium humanitatis* 又改就 *Kollegium carolinum* 學習神學。在這時候，大受二教授的感化，一爲波特美爾 (Bodmer)，一爲布賴廷格爾 (Breitinger)。前者教以歷史及其法則，和近代文科的講義，後者教以古典語及哲學。波特美爾又創立愛國的團體，多數學生都加進了，那時，裴斯塔洛齊纔二十歲，既成爲熱心會員之一。這種團體，在每次集會時，便討論學術上的論文，或關於愛國的問題。這團體是要養成向着自由和正義的愛國者，並鼓吹共和精神的。但這團體的運動，漸趨於過激，會員極多受監禁的，裴斯塔洛齊亦曾嘗鐵窗滋味。裴斯塔洛齊本欲爲牧師，後變志研究法律，亦由於受了波特美爾的愛國的團體主義

的影響。以後他的教育上的思想，偏重於社會的團體的生活，就是種因於此。他所以要研究法律，是爲他的救國家的志向。但他在學校裏面，害了身體的健康，不得不到基爾堡 (Kirchberg) 去休養，他便在那裏感到田園生活的興味。他在貝爾 (Birr) 附近，收買土地，試作名爲 “Neuhof” 的理想的農事經營，他要以這種理想的農事經營，拯救地方居民的窮困，但不久終於失敗。他又創立貧民學校，他的主義是家族主義，集合貧民的兒童爲一大家族，而共同活動共同修養。夏出於野而從事耕作，冬居於家而紡織布帛，以餘暇授學業，施教育。不幸，而這種最初的教育事業，又告失敗了。一七八〇年，他發表了他的著作「隱者的夕暮」 (Die Abendstunde eines Einsiedlers)，翌年，又出版了他的教育小說「林哈篤及格爾篤路篤」 (Lienhard und Gertrud) 第一卷，自一七八三年至一七八七年，他又陸續出版了他的小說的第二、三、四卷。

一七九八年，法國軍隊侵入瑞士，在瑞士建立黑爾域地亞 (Helvetia) 共和國的新政府。但斯坦茲 (Stanz) 地方的居民，爲反抗這種新政府，而起激烈的內亂，至遺下四百孤兒。新政府大臣斯塔布華 (Minister Stapfer) 使斐斯塔洛齊教育這些孤兒，於是一七九九年他就在尼院

開設孤兒院，收容八十個兒童。半年後，又因為戰亂而封閉了孤兒院。但在這時候，他的教育的觀念既經很深，教育上的意見亦既完全決定了。後來，在巴爾格杜夫城內設立小學校，在這時候，他注全力於開發兒童的精神之力，並使教授適應於這種目的，直觀教授的三原則，就是在這時候決定的。這時，他的私立學校，聲譽日起，四方來學者日衆，一八〇〇年，至專設委員，以調查斐斯塔洛齊的教育。所有的報告，都於他有利，並得到許多人的幫助，於是更整頓其各科教授的方法。「格爾篤路篤如何教育其子？」（*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt?*），就是在這時候作的，最可以正確地窺見當時的教授的情狀。

後巴爾格杜夫的學校，為政府撥作一長官的住所，他就遷他的學校於門占布格塞（*Mindenbuchsee*）。適伊培兒敦（*Yverdon*）市聘他作該地學校的監理，自一八〇五年至一八二五年的二十年間，努力為教育而奮鬥，這時是他在教育界的全盛時代。他的學生超過了百五十人，他的聲名傳播於四方，各國來學者亦極多。但他的事業，終因他的部下之爭而一蹶不振。一八二五年，歸Neuhof死於布魯格（*Brugg*）。

裴斯塔洛齊的教育學說，可以舉出五個綱領：第一是自發活動的原理 (Prinzip der Spontaneität) 第二是力之平均的原理 (Prinzip des Gleichgewichts der Kräfte) 第三是直觀的原理 (Prinzip der Anschauung) 第四是方法的原理 (Prinzip der Methode) 第五是團體的原理 (Prinzip der Gemeinschaft)。所謂自發活動的原理，是人類要自發的發達其內部所有的自然之力的意思。這一點是當時新人文主義的思想家所共通的思想。所謂力之平均的原理，是說人類的本來所有的內心之力，不能使偏於一方，而要使多方的調和的平均發達。這種思想，即要多方的調和的發達的思想，亦是新人文主義者所共通的，與黑爾巴特鼓吹多方的興味相同。所謂直觀的原理，是以數、言、形三者為直觀的要素，而專注重於實物教授。這種思想，直接受盧梭的影響，間接是受時代精神的影響。所謂方法的原理，是說精神的發達，要依一定的順序。換句話說來，即要把捉各個的事物，依順列而使變形，終統一於一全體。即利用分解綜合以整頓思想界的意思。所謂團體的原理，是說教育的事業常是公共的，而且又必要輔助兒童的自己活動。孤立的個人，僅僅為一種抽象的觀念纔可以存在，在事實是不能存在的。若個體從團

體分離出來既經不成爲人類了。故一切的教育，必然是社會的教育。

斐斯塔洛齊的教育思想，所以稱爲社會團體主義的，是第一由於斐斯塔洛齊對於現世的社會生活，有特殊的興味，並以此爲目的而教育，第二由於斐斯塔洛齊的理想，是以社會團體生活爲教育的最高原理，卽如前舉的所謂自發活動、力之平均、直觀、方法、結局不外是理想的社會團體之一員所必要的資格，所以從這樣的教育上說來，使他成爲社會團體主義的思想家。他所以有這樣的思想，一方是受波特美爾的愛國精神的影響，一方又是由於對瑞士的社會問題社會生活的興味。在他的著述裏面，他很尊重希臘羅馬時代的市民之德，使他自已受了這種影響，成爲熱心的愛國者，成爲順良的市民。在「隱者的夕暮」中，他有如次的說話：『爾在地上不能獨爲爾自身而生活，自然會使爾向着外界關係的陶冶，又會使爾依外界的關係而陶冶。』他又說：『父之爲父的精神，可以爲一國的元首，兄弟的精神，可以爲市民，合這兩種的精神，而發生家庭和國的秩序。人類的家庭關係，自然是最初的最優的關係，故家庭是純粹的自然陶冶的基礎。』這樣說來，斐斯塔洛齊是要適應着以家庭之爲家庭爲人類社會的根本形式而教育的。這就是

很明白的，他以團體的關係爲教育的最高原理，和僅以個人的自由發達爲旨趣的教育說，是根本不相同的。

(一) 斐斯塔洛齊學派 斐斯塔洛齊的教育主義，最盛行於德國，瑞士國內雖亦有許多的崇拜者，但不如德國的普遍。因爲當時德國苦於法國的壓迫，要挽回國力，先要培植國民的精神之力，遂採用斐斯塔洛齊的教育主義。斐斯塔洛齊沒有直接的弟子，應用其教育主義於德國教育的，有奧哇堡 (Overberg, 1754-1826)，丁特爾 (Dinter, 1760-1831)，哈爾尼茲 (Harnish, 1787-1864) 及德斯特威 (Diesterweg, 1790-1866) 四人。奧哇堡是門斯特爾 (Münster) 的師範學校的教師，主唱問答的教授形式，直觀的說話、技巧的說明，及其實際的應用。丁特爾是哥寧斯堡的師範學校校長，他以斐斯塔洛齊爲下級之王，以蘇格拉底爲上級之王。哈爾尼茲是柏林的柏拉曼 (Plamann'sches Institut) 學校的教師，稱斐斯塔洛齊爲精神之父。德斯特威是對於德國小學校的發達有極大貢獻的人，亦是鼓吹斐斯塔洛齊的教育主義最力的人，爲柏林的師範學校的校長，他以真善美爲基礎的自己活動作中心，而唱導國民形式及個人開

發的一般人類的陶冶。此外還有克爾 (Karl Kehr, 1830-1885) 亦受斐斯塔洛齊的影響極深，而作關於各科教授法的研究的。

(11) 席拉墨希爾 (Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher, 1768-1834) 是最熱心主張社會的教育說的一人，不過他本來是神學者、哲學者，不是教育者；直到晚年，他纔有教育的興味。一七八三年，進奧巴留席茲 (Oberlausitz) 附近的尼斯基 (Niesky) 的宗教團體所設立的學校，二年後，又轉學於巴爾比 (Barby) 的宗教學校。一七九〇年，在柏林受神學試驗，並因宮廷說教師薩克 (Sack) 的周旋，得爲某伯爵的家庭教師。一七九二年，歸柏林，進格特克 (Gotike) 所管理的養成中等教員的神學校，同時在孤兒院及學校任教授，以得生活的費用。翌年，代蘭茲堡 (Landzberg) 的說教師薛曼 (Schumann) 之職，一七九六年，以說教師再來柏林，在這時期，他的精神生活非常豐富，又得到多數的知己。一八〇〇年，著「摩諾洛格」 (Monologe) 而注意於教育的方面。一八一〇年，奉職於柏林大學，同時又兼任內務部關於教育的事務。他的關於教育的著述，多在柏林大學時的講義。一八一四年，他在柏林大學的學士院，發表「關於教育的

國家任務」的論文。總之，他到了晚年，是極力主張國家社會的教育說。

席拉墨希爾的思想，雖幾經變遷，但他尊重自由和信愛，主張個人的本性的調和的發達，是和一般的新人文主義的思想共通的。他在「摩諾洛格」裏面，是以內心的自由意識及自由行動為旨趣，在這時代，他是帶着十七八世紀的個人主義的傾向。但一八〇五年作關於左爾拿（Friedrich Zöllner）的國民教育的意見的批評時，他既經放棄了個人主義，而向着國家社會的教育主義了。

根據他的一八二六年夏的教育學的講義，他的教育學，大體可分為三段。最初是總論，其次是一般的部分，最後是特殊的部分。他認為教育學和倫理學有密切的關係，亦如政治學和應用倫理學的關係一樣。在這一點，他的思想和黑爾巴特相接近，他的教育學的基礎，是建築在倫理學上。不過他和黑爾巴特不同的地方，就是他決不是將生徒看做各個孤立的個體，而是將生徒看做全體的一部分。他又舉出關於教育的三個原理：第一是保護，第二是反動，第三是助成。所謂保護，是對於外部的不良的感化，而保護人類的善良的性質；所謂反動，是對於不良的性質和行

爲，加以處罰；所謂助長，是幫助善良的性質，使充分地發達。

(四) 費希特 (Johann Gottlieb Fichte, 1762-1814) 亦和席拉墨希爾一樣，不是專門的教育學者。他本來是哲學者，他所以論述教育學說，寧可說是偶然的。他生於蘭姆明諾 (Rammenau)，十八歲，進以拿大學，習神學，後感到哲學研究的必要，而專門研究哲學問題。一七八四年至一七八八年，爲家庭教師，教授拉丁語及法語。後又在瑞士，得家庭教師的職務，於一七九二年任滿，復歸德國。這時，他纔知道有康德的哲學，因訪康德，並草成「天啓的批判」 (Versuch einer Kritik aller Offenbarung) 的論文，受康德的讚賞，因有名於學界，一七九四年，受聘爲以拿大學的教授。一八〇五年，受愛爾蘭根 (Erlangen) 大學聘，爲大學教授。當時，德國受拿破侖的戰亂，損失極大，費希特念念不忘於挽回國運，卒因研究斐斯塔洛齊的教育書，而大有所悟。他要以斐斯塔洛齊的新教育，使國家強盛，於是再歸柏林，自一八〇七年至一八〇八年，作「告德國國民」 (Reden an die Deutsche Nation) 的十四次公開講演，極力鼓吹愛國心，以自己的理想爲緯，以斐斯塔洛齊的教育主義爲經，而灌注以滿腔的熱血。這就是他的國家的教育

論所以發生的原因。

費希特本來是哲學者，可以說是極端的唯心論者，他以一切的事件，都解釋爲自我 (ich) 的發達，自我是萬物的淵源，但自我是在非我 (nicht ich) 中活動的，受非我的制限，以規定自我本身的活動，非我又不能爲自我，自我是受非我的制限，而根據自己的法則以規定自己的。像這樣的思想，亦如其他新人文主義者的思想一樣，帶有個人的自由主義的傾向。但費希特決不陷於如世所謂的個人主義自由主義，從他的倫理說看來，實是一種社會團體主義。即自我的自由活動，不是以孤立的個人爲主，是要顧慮到自我所活動的社會團體及社會團體的生活，以發揮自我的本性的。故費希特的倫理主義，不是個人主義，而是社會團體主義。以依自我的自由活動，而完成社會團體生活中的自己的職分，爲道德的最高原理。

費希特主張打破從來限於貴族社會的教育制度，要使一切的人民悉受教育，使一切的人民都可以撐開精神之眼，獲得永遠的生命。依精神之力，以理解德國民族生活的尊重，使努力養成爲德國民族而拋棄一身一家的利害的精神。這是很明顯的社會團體的教育主義，又可以說

是國家教育主義。

(五) 福祿培爾 (Friedrich Wilhelm August Froebel, 1782-1852) 在某種意味上，是斐斯塔洛齊的繼續者，但在他一種意味上，又是盧梭的繼續者。本來他和斐斯塔洛齊都應該算入自然主義的教育家裏面，不過他們的教育思想，在大體上又是屬於新人文主義，是以意志爲本位的一種新人文主義的教育思想。

福祿培爾生於路杜斯達特 (Rudolstadt) 附近的奧已威斯巴 (Ober-Weisbach)。早失母，在依爾姆 (Ilm) 村的比爾格爾學校 (Bürgerschule) 畢業後，學習林業，一八〇〇年，進以拿大學，學習教學及自然科學，因學費缺乏，中途退學，再從事林業。一八〇五年，又從事於建築。自一八〇八年至一八一〇年，從斐斯塔洛齊後歸德國，爲柏林的柏拉曼學校的教師，並參加自由獨立戰爭 (Befreiungskrieg, 1813-1814)。一八一七年，在路杜斯達特附近的開何海 (Keihenhei)，建立學校，根據斐斯塔洛齊的主義，施行以自然的發達爲主的教育。一八三一年，從友人之勸，赴瑞士的驚鵝崙州 (Kanton Luzern)，在華爾鄧西 (Wartensee) 城，開辦學校，因

地方太狹，於一八三三年遷威利梭 (Willisau)，一八三四年至三五年，爲孤兒院院長，聚集七十個教育者而講習教育。一八四〇年，在勃蘭慶堡 (Brankenburg) 開設幼稚園 (Kindergarten)，但終遭普魯士政府之忌，於一八五一年，封閉幼稚園，不久，他亦就死了。

福祿培爾專心盡力於幼兒教育，即幼稚園教育，並以作業即幼兒的自己活動，爲教育的旨趣。他認爲教育是要依自己活動以啓發人類的本質的。故他的教育，獎勵動作的發表，因而又獎勵遊戲動作的發表，不能不從幼時練習，故對於幼兒極力獎勵作積木及其他的工作。人類的本質，是在自己活動，兒童的性質，亦是好動的，故利用這種心理，以學習家庭的作業及關於一般細工的作業。故福祿培爾的教育法上所最重要的，是兒童的恩物 (Grato)。這些恩物，是他從多年以來研究兒童教育所決定的，先審察兒童遊戲的方法及其嗜好所在，即根據這種意旨，縮小宇宙間萬物的性質、形狀及其法則，作爲玩具，並加以系統的整理。他認爲共同是社會生活上所必要的，人與人的結合，最爲重要，故他要從幼小時開發共同的精神，獎勵共同遊戲，使兒童課作業，獎勵活動，以企圖兒童之力的計畫的調和的發達，是和斬人文主義所共通的尊重多方調和

的精神相一致，亦即和盧梭不同的地方。

參考書

- (1) Adams: *The Evolution of Educational Theory.*
- (2) 三浦關造：教育進化の六千年。
- (3) 谷本富：歐洲教育の進化。
- (4) 吉田熊次：西洋教育史概説。
- (5) 姜琦：西洋教育史大綱。