

萬 有 文 庫

第一集一千種

王 雲 五 主 編

普 通 教 育

杜 佐 周
姜 琦 著

商 務 印 書 館 發 行





普 通 教 育

杜 佐 周
姜 琦 著

百 科 小 叢 書

編主五雲王

庫文有萬

種千一集一第

育教通普

著 周 佐 杜
琦 姜

路 南 河 海 上

五 雲 王 人 行 發

路 南 河 海 上

館 書 印 務 商 所 刷 印

埠 各 及 海 上

館 書 印 務 商 所 行 發

版 初 月 二 十 年 二 十 二 國 民 華 中

究 必 印 翻 構 作 著 有 書 此

The Complete Library

Edited by

Y. W. WONG

LIBERAL EDUCATION

BY TU TSO CHOU & CHIANG CHI

PUBLISHED BY Y. W. WONG

THE COMMERCIAL PRESS, LTD.

Shanghai, China

1933

All Rights Reserved

序言

前年冬間，商務印書館囑託佐周爲萬有文庫撰述普通教育一書；詎料尙未着手，而商務已不幸突遭一·二八的浩劫，因遂中止！迄今春，商務早已復業，出版部諸先生復以撰述原書相託，且約於五月底交稿。孰知經答允後，佐周身體欠健，又加以課務繁雜，遲延至四月中旬，仍未執筆無已，商請同事姜伯韓先生代爲撰述一半，用二人名義發表。在未撰述前，二人共相討論編輯計劃，決由佐周起草第一、第四及第五三章，由姜先生起草第二、第三及第六三章。二人分途擬稿完後，又復相互校閱一次，求其先後一貫。閱月書成，得以如期寄出，這是佐周要向姜先生道謝的。書中參考國內外教育專家的著作處頗多，除在書末有申明外，特在此地再爲誌謝！

民國二十二年五月三十日，杜佐周序於廈門大學教育學院。

普通教育

目次

第一章	普通教育的意義及其源始·····	一
第二章	普通教育之歷史的根據和變遷·····	一〇
第三章	歐美日本學者對於普通教育的意見·····	三五
第四章	實施普通教育的機關·····	五六
第五章	普通教育與其他教育的關係·····	八〇
第六章	餘論·····	九七

普通教育

第一章 普通教育的意義及其源始

普通教育，是指一般的陶冶而言。在英，稱謂 *General Education*；在德，稱謂 *Allgemeine Bildung*；在日本，簡直稱謂『一般陶冶』。這種教育是與專門教育或職業教育相對立；其目的是在於發展人類身心兩方面的天賦，以為各種職業的一般基礎。夸美紐斯 (Comenius) 說：『教育是全人的發展；』洛克 (Locke) 說：『教育為謀身心發達的健全；』盧梭 (Rousseau) 說：『學為人類之方；』裴斯泰洛齊 (Pestalozzi) 說：『教育的意思，是使所有的能力，為自然的進步和有系統的發展；』福祿培爾 (Froebel) 說：『教育的目的，在乎真實的純潔的和神聖的生命的實現；』海爾巴脫 (Herbart) 說：『教育的目的，在乎產生平衡的多方的興趣。』這些都是指着普通教育或

一般陶冶而言的。要之，我們對於兒童設施一種教育，若其目的在於引起他們多方的興趣，發展他們身心的能力，以期他們具有完全優美的人格，就是叫做「普通教育」。其旨趣，是與專門的或職業的陶冶不同。蓋前者着重於普通的訓練，而其價值在於一般文化的陶冶；至於後者，則着重於特殊的訓練，而其價值在於實際生產能力的培養。可是這兩種教育的性質雖不同，但彼此仍有相當的關係。受了普通教育，若不繼之以專門的或職業的訓練，則個人必不免流為空虛淺薄，而毫無所能，或毫無所用；反之，若僅受專門的或職業的訓練，而毫無普通文化或品格的薰陶，則個人必將流為狹義偏頗，而缺乏共同的理想和一般行為的標準。故兩者應該互相調劑融冶，普通訓練當為特殊訓練的基礎。

在原始的時代，教育極其單純；其唯一的目的，僅求切合於直接的需要。因為當時的生活極其簡陋，故兒童的學習，只是隨同父母，出外漁獵，以供衣食；或在家工作，以禦敵人。除此以外，就無其他複雜學習之可言。在這個時候，根本無所謂一般的陶冶；其實亦毋需這種陶冶。等到後來，社會的生活日形複雜，文化的程度亦逐漸提高。如是，人類自然而然的覺得有受正式教育的必要。正式教育，

是一種有系統有組織的教育。年長的人，將文化積累的成績，傳達到年幼的人，使那些成績能夠繼續存在，不至於喪失與遺忘。自從這種正式教育開端以後，教育遂改變其意義。原始時代的教育，不過是一種暫時的工具，去滿足急切的需要；至於正式教育，則是一種設施，藉以延續與發揚社會的文化。因此，急切需要的滿足，反成爲教育的附屬條件了。以後，變本加厲，教育竟與實際生活的需要相脫離，而成爲一種特殊階級的權利；所謂一般的陶冶，不過極少數的富有和優秀的分子所得享受而已！這個特殊階級，就是當時治人的階級。他們爲要維持他們的地位起見，自應備具相當的知識與才能。爲了這種知識與才能的準備，故有普通正式教育的設施。他們既享有各種特殊的權利，衣食無虞，生活安閒；專門技藝的訓練，不特非爲必要，且直視爲鄙野的作業。總之，當時所謂普通教育，實可稱謂士大夫的教育。他們所從事的學問，大都爲知識的訓練，品格的陶冶，和文學或藝術的欣賞而已；絕非爲準備專門或職業的訓練的。上節所謂普通教育的目的，是在於發展身心兩方面的天賦，以爲各種職業的一般基礎，乃是近代教育的新傾向，而非昔時普通教育的事實。

普通教育，亦可稱謂『文雅教育』或『自由教育』（Liberal Education）；其最初的起源，

遠在希臘。在希臘，教育最盛的，當推雅典。就社會的組織而言，雅典爲純粹的民主國，由市民中互選施政者以行政。但在市民之下，尚有平民和奴隸；故嚴格的說，雅典仍不脫離一種貴族的政治。因此，其所設施的教育，亦僅限於市民之間。主要的科目爲音樂和體操；另外教些算術、幾何、及天文等。至於實用的科目，卻不是市民所必修的學問。其實，當時的學校也沒有這種科目。便是他們所必修的音樂和體操，也並不是盼望這種學問的發達；實不過把牠們來做修養品性的工具罷了。『受教育的人所最盼望的，是內心的堅實、思想的豁達、和思慮的周密。所以一般都抱着教育即修養的觀念。以教育爲生活手段，那是平民的事，並非公民的事。』由此可知當時的普通教育，純粹是根據於陶冶主義，而與實際生產技能的訓練無緣的。

在中國，古代教育的理想，亦大抵如此。其代表的人物，當然就是孔子。孔子生在周室衰微的時候；當時各地的諸侯，擅自爲政，儼然成爲許多獨立的國家。其間有士大夫與平民兩大階級的區別；情形適與雅典相類似。最可異者，孔子所主張的教育，亦幾乎與雅典的教育如出一轍。孔子說：『弟子入則孝，出則弟，汎愛衆而親仁；行有餘力，則以學文。』可見他是極端重視行爲的陶冶。在論語上，

載有「子以四教：文、行、忠、信」一段。這四項除「文」外，亦都是品性上的事情，而與生活教育不發生關係的。當孔子說：「志於道，據於德，依於仁，遊於藝。」雖亦注意到「藝」的教育；但這「藝」是包括禮、樂、射、御、書、數六者，完全視為修養的工具，並非實用的科目。禮是社交，樂是音樂，書是識字，數是數學，射御乃是體操。這些科目，實與雅典市民所習的差不多。其非為實用的學科，我們看孔子所說，「禮云禮云，玉帛云乎哉！樂云樂云，鐘鼓云乎哉！」兩句話，就可知道了。

孔子對於職業的訓練，不承認是屬於教育的範圍以內。當樊遲請學稼，孔子答他說：「吾不如老農。」當他請學圃，孔子又答說：「吾不如老圃。」可見孔子的意思，以為職業應該從有職業的人那裏去學，用不着學校來代教育的。這種見解，亦完全與雅典教育的理想一致。孔子不特忽視職業的教育，而且對於生活上的實利，抱有極端的反對主義。所以他說：「君子謀道不謀食，耕也，鋤在其中矣，學也，祿在其中矣；君子憂道不憂貧。」又說：「君子食無求飽，居無求安。」又說：「士志於道，而恥惡衣惡食者，未足與議也。」又說：「飯疏食，飲水，曲肱而枕之，樂亦在其中矣；不義而富且貴，於我如浮雲。」其他，讀其對於顏淵、子路、或子貢等言論，幾乎無處不表示他是完全着重於品性的修養，

而不注意實際生活技能的訓練的。

在昔時，孔子被崇推爲中國的萬世師表；其影響於中國的學術與文化之大，無人能比其什一。故中國數千年的教育，幾乎純粹以其學說爲一切設施的中心思想。重陶冶，輕實學。這種教育宗旨，直至最近實行新學後，而始逐漸改變。孔子學說的影響，有其益，亦有其害。其爲益處，在於文化的延續及禮教的統一。數千年來的古國，仍能繼續存在這風雲多變的世界上，未始不是孔教入人之深，一般陶冶發見巨大效力的緣故。至於其爲害處，則在於孔教薰陶的方式和標準過於呆板與一律，養成一般受教育者固守成規，不謀進取；徒尙虛文，不求實際。結果，以致科學落後，生活簡陋；數十年前的社會程序，幾與數十世紀以前的毫無少異！因此，無怪一與西洋各國相接觸，比較各種事業，都不如人；無形中與有形中，整個國家遂呈現一種崩潰不安的形態。這莫非是受了從前那種消極的個私的陶冶的餘毒。再者，孔教既不切合於實際生活的需要，故一般民衆遂感覺沒有均受這種教育的必要。結果，其能受教育的薰陶者，不過極少數的人而已。至今政體雖已改變，民衆均有受相當教育的必要；但是因爲從前教育政策的偏側，大多數人仍是文盲，不知教育的價值。要求一般教育

的普及，目前尚有許多事實上的困難呢！

昔時歐西的情形，頗與我國實行新學以前的情形相類似。在第十八世紀以先，歐西所謂一般的陶冶者，全爲中流以上的子女所專享，下級人民幾乎毫無領受這種教育的可能。惟至法美革命以後，政權始逐漸改操於平民之手；於是教育遂爲一般社會所注重。爲成人而設者，有成人教育；爲兒童而設者，則有義務教育。大都是着重於普通的訓練。同時，裴斯泰洛齊等倡言人性本無高下的分別，一切人類的基本能力與自然性的圓滿發展，皆有同樣的必要。教育家同聲附和；於是一般陶冶遂愈爲社會所重視。最近民本主義的思潮，日益發達；一般人民皆認爲處於同等的地位，不復有何階級區別之可言。因此，其在教育上所享受的權利，亦皆互相均等。古時社會中所有治人者用心不用體，被治於人者用體不用心；或勞心者受閒暇的教育，勞力者受勞動的教育等區別，亦均不復有存在的餘地了。其實，所謂普通教育或一般陶冶，至現在始名實相符，備具真正的意義。

關於普通教育的施行，尚有一個個性差別的問題，應約略提出討論一下。因爲有人往往根據個性之不同，遂信一般陶冶爲不可能。其實，這完全是一種錯誤的見解！人類個性的差別，雖是事實；

但是屬於量的方面，而非屬於質的方面的。普通教育，原是關於一般基本的薰陶，若非白癡，當無不能接受者。再者，惟因人類有個性的差別，故宜加以一般的訓練，使其有相同的理想、觀念、態度和良好的行爲等，以謀在社會上互助合作，藉以固定民族的基礎，及增進共同生活的幸福。至於個人特殊的能力和興趣，自當盡量發展，以求充分的合理利用；但這是屬於專門或職業教育的範圍，而非一般陶冶的問題。我們上面講過，普通教育應爲專門或職業教育的基礎。在民本主義的社會裏，無論何人，均宜經過這兩種相對立的教育。一方面盡量發展個性與利用個性；另一方面又盡量使個性社會化，使其成爲社會上的優美分子。前者是專門與職業訓練的責任；後者則爲一般陶冶的任務。我們所注重的普通教育，當然是這樣平民化的陶冶，而決非昔時那種階級式的教育。

上面我們已將普通教育的意義和其源始，詳爲解釋；但從歷史上看來，這種教育每因各個時代的社會背景不同或前後學者的教育見解有別，而異其旨趣的。爲要明瞭這種變遷的情形，則我們不得不再有一度歷史的檢討和各個學者之教育學說的搜求。現在爲敘述便利計，特在下面另設兩章：第二章敘述普通教育之歷史的根據和變遷；第三章敘述歐美及日本學者對於普通教育

的意見。等到明白這兩方面的事實以後，再來討論設施普通教育的機關，及今後對於普通教育所應取的方針和設施。

第二章 普通教育之歷史的根據和變遷

如上章所述，普通教育就是『文雅教育』或『自由教育』的別名，並且含有『一般陶冶』的意義，已經明白了。現在若從歷史上考察，我們可以知道自古代起迄於近世紀止，全部教育史是受着普通教育的勢力所支配的。先述西洋罷，在希臘時代，所謂教育，不外乎是一種普通教育。詳細的說，希臘時代的教育，其目的祇在於陶冶人之所以爲人。然而當時所謂『人之所以爲人』就是說人的心身兩方面必須圓滿發達而成爲文雅優美之人格的意思；所以後人稱希臘的教育爲『審美的教育』。據德國教育史家維爾曼（Otto Willmann）的見解，希臘的教育，就是以求一切方面之精神的啓發爲旨趣之教育。由此可見希臘的教育，其目的祇在於使人成爲一個文雅優美的人，而與世俗上專爲衣食而奔走的人迥乎有別。惟其如此，故後人把希臘的“Liberal Education”譯做『文雅教育』。這雖屬於意譯，但離義不遠，可稱爲恰當的。

如上所述，希臘的教育，既然是以求一切方面之精神的啓發爲旨趣之教育。因此，這種教育，不外乎要造成自由的人格。同時，從社會的觀點上講，希臘人視從事生產職業爲奴隸或半奴隸之事，而所謂自由民全然與實際生活問題相分離；換句話說，希臘的自由民除掉防禦國家外，終日無所事事，對於實際生活問題，不勞而獲，有多數奴隸或半奴隸會供給他們的；因此，他們把所有餘裕的時間都花費在所謂教育之上，對於事物要感到興味而愉快，或養成所謂德操之風。維爾曼又說過：『希臘人視教育爲一種裝飾品，而非實用的必需品；但是所謂裝飾品，並非物質的裝飾品，乃是人格的裝飾；換句話說，即陶冶品性，使人格具有優美的要素，就是教育。這種養成優美的自由民教育，並非出於強制的教授，乃是自由學習的；換句話說，即學生自動的去消融精神的內容，以增進自己人格之光。』惟希臘的教育，一方面既然以造成自由的人格爲旨趣，他方面又是專施於自由民，而奴隸或半奴隸不能染指，故後人把希臘的 'Liberal Education'，直譯做『自由教育』，亦可謂名實相副的。

現在我們姑不論希臘的教育稱做『文雅教育』也好，或稱做『自由教育』也好，實在講起

來，牠就是我們所謂『普通教育』。怎麼樣說呢？因為維爾曼指出希臘教育的特質之一是多方的學習。但是維氏所謂『多方的學習』並非是今日所謂有豐富性的課程而包容有多種多樣的科目，可以隨兒童個性的差異，任他們自由去選擇而發展其天才的意思；乃是不偏於一方，而以人格之多方的陶冶，調和的發達為教育之要旨的意思。由此可見希臘的教育，是為普遍的精神修養，換句話說，是為一般陶冶所施的教育，並非為特殊職業所施的教育。實在講起來，希臘的教育，就是今日所謂『實業教育』(Technical Education)之對立的教育，或所謂『專門教育』(Professional Education)所施行以前的基礎教育。這層在上章亦已約略說及了。

但是要注意的，在希臘的時代，祇有一種文雅教育或自由教育，然在文雅教育或自由教育之外，沒有另一種所謂『實業教育』及『專門學校』的設施。（這僅是指教育的觀念形態——教育制度——而言的；至於教育的本質，是另一問題。因為關於教育的本質問題，是教育哲學的範圍以內之事，非本書所能涉及。）照這樣說起來，希臘的『Liberal Education』一語，如果把牠與所謂『General Education』相提並論，那麼，又祇可以把後者譯作『一般陶冶』。否則，如果我

們把後者譯做『普通教育』，視牠爲專門教育所施行以前的基礎教育，似乎未免太早計的。

照上面幾段話看起來，希臘的教育既然是多方的，換句話說，不偏於一方面的，而以人格之多方的陶冶，調和的發達爲教育的要旨，所以希臘初期（即古典時代）教育的課程，不外乎體操與音樂兩種而已。體操爲養成作戰適用的體格，有種種之武藝；後者爲神前適用的舞蹈、歌唱。這種課程，不外乎如上面所說謀心身兩方面之圓滿的，調和的發達而成爲文雅優美（精神美與身體美）之人格的主要工具。但是這是指希臘初期的教育而言的；至於希臘後期的教育呢，牠雖則仍爲文雅教育或自由教育，然其內容大形變，更了。具體的說，自雅典戰勝波斯，代斯巴達握有希臘的霸權以後，希臘的教育爲之一變。在這時代內，從前之體操與音樂逐漸廢弛，轉而偏重於文法、修辭、數學（幾何學與天文學）、哲學及其實際的應用。惟其如此，故後人有指這時代的希臘教育，是爲百科的知識，或主知主義的教育，也爲對國家主義的自由教育。

再引仲的說，希臘初期的人民，尤其雅典的人民，雖則愛自由而好活動。然而他們祇知有團體的自由，而沒有個人的自由。因此，當時希臘的教育是注重於情意的陶冶，而以體操與音樂爲主要

科目。但是希臘後期的人民，不消說素愛自由與活動的雅典人，就是專講服從與紀律的斯巴達人，至此也一變從前的態度，而傾於個人主義的自由了。因此，這時希臘的教育是偏重於知識的陶冶，在體操與音樂之外更添加許多關於知識的科目。這種教育運動，最初是以『詭辯學派』(Sophist)爲其中心，世人稱之爲『哲人運動』。這一派學者，有人(例如杜威罷)稱之爲『旅行的教師』。因爲他們在歐洲最先以教人爲專業的教育家，把德性、政治方術，與城市及家事的管理法，教授青年。同時，他們有種種哲學上的見解之發生，各主一詞，反覆辯難；究其實，他們以爲真理沒有客觀的標準，可以隨人的見解而異的，一句話，人爲萬物之尺度。因此，他們弄得思想界非常紛亂，使一般國民多傾向於個人主義了。惟其如此，故昔日之國家主義的自由教育，至此一變爲個人主義的自由教育了。

在這時候，有蘇格拉底(Socrates)其人睹此現狀，慨然憂之，於是另闢思想方法的途徑，唱所謂『知識同歸論』以爲道德上的紛亂原因，是在於知識不足。道德之所以紛亂，由於知識無標準。他所以想找出一種標準來，使得是非真僞都統一。同時，他在國家主義之下，欲挽救當時個人主義

的弊風於是他又唱道德爲社會生活幸福的基礎，深信服從爲雅典市民的義務。他以為我們欲實行道德，不可不先求知識；實言之，有知識者，必有道德，教育的任務，就在於此。蘇氏所主張的這種國家主義的自由教育，固然是要補救當時的那種個人主義的自由教育之缺陷，然其內容已非昔日之體操與音樂教育專注重於情意的陶冶，乃是以哲學爲主體而偏重於知識的陶冶了。

蘇氏的弟子柏拉圖 (Plato) 又發揮其師的教育思想，著有共和國 (Republic) 一書。此書專論他所謂理想的國家，以示其教育的方針。他如同蘇氏一樣，對於個人主義而唱國家主義。依他的主張，非先有理想的國家，不能有正當的教育，等到這種理想的國家已有之後，所謂教育，不過專門用來保存這種國家。然而要使這種國家成立，他不得不期望有些可喜的偶然機會，使哲學者得到一國的統治權。然則這種哲學者將怎樣產生呢？依柏氏的意思，這種哲學者又非特有一種特別教育不可。柏氏主張人類依天性就已分幾個階級，並且本此主張把人類分做三類：第一類，只有極少數人，具有『理性』與真實的思考力，能從理性的觀察點以了解事物，此類人就是『哲學者』，應當爲全體社會的統治者。第二類，有些人於嗜慾以外，尚有寬宏的，坦率的，勇敢的天性，就歸入軍

入階級，爲對外防禦與國內治安的保障者。第三類，是大多數人民，他們的天性只有嗜慾，一生只注意個人的慾望；此類人就歸入勞動的或商賈的階級。他以為第一第二兩級，必受教育。第三級，唯使粗知通商之道而已。軍人的教育，以體操音樂爲主；而執政者的教育，即於軍人教育之上，更授以幾何、天文及修辭諸科，使之加功深造，銳意鑽研，如此習十年之久，以作治哲學的預備。後再專治哲學五年，至三十歲，始出世去練習國家事務。至五十歲，始使爲執政者。他說：『非哲學者不能治國，必哲人在位，國家始得存立。』他對女子主張與男子受同一的教育，並且以爲如將來爲執政者之妻，則亦必學哲學。柏氏的這種人性的分類，是否合理？姑置勿論；現在我們單從他的教育主張上看起來，就可知他所謂『理想國』的教育是富有貴族主義的色彩之自由教育；若再從他主張『非哲學者不能治國』這一點看起來，他的教育思想，仍不外乎主知主義的教育精神之表現，並且可視爲軍事宗教萬能之反響。

繼柏拉圖之後者，爲他的弟子亞里士多德。亞氏主張教育的目的是在完成道德的生活，使人成爲善良的國民。在表面上看來，他似乎與蘇氏不同；即蘇氏是以知識爲出發點，而亞氏則以意志

爲出發點；然而在骨子裏看來，他如同蘇氏一樣，仍然是偏重於知識的陶冶。因爲他在他所謂『閒暇階級』的教育——『自由教育』——裏面，主張教授文學、哲學、修辭、數學、文法、音樂等。這些科目，不外乎所謂百科的知識，或主知主義的教育之科目。若從他自己所發明的所謂『形式論理學』（Formal Logic）是在上述諸種科目中佔了一個重要位置。這一點看起來，更可知他的教育主張是偏重於知識的陶冶了。同時，他的教育觀僅以市民男子爲限，至於女子及奴隸的教育毫不注意；由此可見他的教育思想較諸柏拉圖，更富有貴族主義的色彩。惟其如此，故近人有以爲亞氏不是一個人類教育家，決非苛責的。

以上所述的話，是關於自希臘初期起以至後期止的所謂文雅教育或自由教育之變遷的情形。一入希臘民族時代，即自紀元第四世紀以後，希臘諸國，都爲羅馬所侵略，主權完全喪失，而希臘民族早已不能安居於希臘半島，便由多島海移住小亞細亞埃及及其他殖民地的時代，希臘的教育，已非舊觀；無論其形式與內容，都生莫大之變化。舉其顯著者，這時代希臘的教育，已由國家的性質而變爲世界的性質了。換句話說，民族的教育漸漸廢弛，個人的教育取而代之了。再具體的說，在

此時代，從來雅典市所行之「哀斐比」(ephebus) 卽十八歲至二十歲自由民所受之嚴重的軍隊教育漸次廢弛。因爲這種教育，從前是一般市民的義務教育；然在民族時代，就變爲隨意教育，其年限也縮短爲一年；從前以軍隊的訓練爲主，然至此時代，一變爲知的修養了；換句話說，卽古典時代所盛行之體操，漸次變爲競技的遊戲而成爲一種娛樂了。至於音樂呢，也復如此，卽古典時代所盛行之音樂，本來是專教神前適用的歌唱與舞蹈，而以情的陶冶爲主；然至此時代，也一變爲知的修養，專講樂典的學理與音譜的結構了。

再就教育機關而論，從前斯巴達的公共體操場及雅典的「哀斐比」團體完全絕跡，其取而代之者則爲修辭學校及哲學學校。這種種教育機關，都是私立的，卽爲修辭者或哲學者所經營，而以所謂知的陶冶爲主要目的。同時要知道的，在古典時代，所謂文雅教育或自由教育，如上面所說，是對於一般自由民所施行之普通教育；然在民族時代，一變爲專以對於希臘民族中有志者所施行之高等的知識陶冶爲目的之高等教育了。惟其如此，故從前之所謂文雅教育或自由教育，至此一變爲所謂「自由學藝」(Liberal Arts)。例如民族時代希臘的教育之主要學科則爲文法、修

辭學、哲學三種，世人稱之爲三科目 (trivium)。然至羅馬滅亡希臘以後，卽亞歷山大時代，更加以數學、幾何學、天文學、及音樂四科目 (quadrivium)，合乎前三科目，稱之爲『七自由學藝』 (seven liberal arts)。自此以後，所謂『七自由學藝』不拘後來時代有所變遷，及其教育內容隨着時代之變遷有所增減，始終爲一切學問的基礎；牠支配全歐的教育足足有二千多年之久，就是今日，猶有餘威之存在的。固然這些科目與今日之小學教育無甚關係，然在今日歐洲的中學校裏面也頗佔一部份的勢力而勿替的。惟其如此，故近人不論教育學者或爲政者一談到中學教育問題，輒以爲中學校是施行自由教育或自由學藝的機關，而在這種教育機關之外，另有所謂實業學校或職業學校的設施之必要；因此，他們對於前一種教育稱之爲『普通教育』，對於後一種教育另稱之爲『特殊教育』，而成爲『雙軌制』的教育形態。然究其實，如果我們肯離開歷史的背境而單從學理去立論，那麼，就能夠發見這種傳統的因襲的觀念是完全錯誤的，因此，須有修正之必要。關於這一點，我們在後面再行討論，現在不過提個引頭而已。

說到這裏，我們已經把自希臘的古典時代以來迄於其民族時代之文雅教育或自由教育的

根據與變遷說得頗爲詳盡了。然則我們爲什麼在這區區小冊子對於希臘的教育佔了這許多篇幅呢？我們的意思，就是在於以爲不談普通教育則已，如果要談牠，則不得不探本溯源以追尋其發生的痕跡。至於希臘的教育呢，牠可以說就是今日所謂普通教育的根芽，因此我們欲要討論普通教育問題，則不得不自希臘的教育研究起，這無異教育哲學者欲要研究教育的本質，不得不自原始時代的教育研究起一般。惟其如此，故我們在此地對於希臘的時代獨詳，並非僭越的。現在我們既明白希臘的教育之狀況，並且知道普通教育的淵源就是在於希臘，那麼，對於希臘以後的各個時代之所謂普通教育，就有線索可尋了。不甯惟是，並且因爲如此則我們姑不問後來各個時代的教育，有些視自由教育爲教育中之最重要的部份，而其他一切教育是居於次要的地位；有些視自由教育與實業教育互相對立，並無軒輊之可言；有些視自由教育與職業教育是同屬於一元的，本無鴻溝之可分；甚至有些視職業教育爲教育中之最要的部份，而自由教育直無存在之價值等等，祇舉出這些時代的教育之內容與希臘時代的教育之內容有什麼差異就夠了，何需乎再有詳細之說明。現在我們在下面對於希臘以後的各個時代的教育姑作一度簡略的敘述。

希臘自被羅馬滅亡以後，繼之者當然爲羅馬帝國。羅馬民族是游牧人種，當時他們本來沒有文化之可言，不過他們佔有希臘全半島，把希臘所有的文化完全吸收，多少加以特性而變成爲所謂「拉丁文明」而已。惟其如此，故羅馬初期的教育可以說大部份是襲希臘民族時代的教育之舊的。彼此所差異的，祇不過因爲希臘的教育是注重於普遍的精神修養，故於課程裏面除掉體操與音樂外，後來添加以哲學的成分；而羅馬的教育是注重於養成實際活動的人材，故於課程裏面特別設置羅馬獨有的雄辯術爲主要科目。惟其如此，故後人稱羅馬的教育爲「實際的教育」，以示別於希臘的「審美的教育」。但是這是指羅馬初期——上古時代——的教育而言的。至於牠的後期——古典時代——的教育呢，牠差不多完全襲用希臘民族時代的教育；除掉文法、修辭學、哲學三科目外，更加以數學、幾何學、天文學、及音樂等四科目，合稱之爲「七自由學藝」，而應用之於所謂「文法學校」(school of grammaticus)的中等學校。在中等學校之上，又如希臘一樣，設有修辭學校與哲學學校兩種，其科目也以「七自由學藝」爲主，不過其程度較諸中等學校稍爲高深而已。這種中等學校的科目，可以說就是中世紀英國的公立學校(public school)，例如

溫治斯泰 (Winchester), 伊頓 (Eton), 維斯德明斯泰 (Westminster), 赫魯 (Harrow), 拉哥比 (Rugby), 斜泰吼斯 (Charter-House) 等與又有所謂文法學校 (grammar school) 及近世紀德國的拉丁中學校 (Latein Schule) 與今日的所謂文科中學校 (Gymnasium) 等之前身。由此可見羅馬的教育之影響及於今日歐美的普通教育，實不亞於希臘的教育，然則近人談起西洋古代教育，輒並稱希臘教育，就不外乎此。此外還有兩件事須要述的：第一，羅馬的文化，如上面所說，就是希臘的文化，不過稍加以特色而變為「拉丁文明」；因此，羅馬的學校裏面，除掉教授拉丁語外，還教授希臘語，以作研究希臘的學術之用。這兩種古代語，迄於今日，歐美的大多數中等學校還並重希臘兩種語言的。第二，羅馬時代雖沒有像希臘出那樣多的哲學者，然而在文學的方面實不乏其人，就中尤以錫西羅 (Cicero) 為最著。錫西羅是一個雄辯家兼擅長文學。他以為發表文章，在辯論術上，是一個最良的方法。錫西羅的文章，在今日歐美的中學校教科書裏面，如同希臘荷馬 (Homer) 的詩歌一樣，尚佔重要的地位。這固然是因為錫西羅與荷馬的作品之優美，足以陶冶青年的心情；然而其主要原因，還是在於歐美一般教育家太崇拜希臘教育而維持所

謂文雅教育或自由教育的精神。這無異中國有許多人一談起教育輒思慕三代的教育而不已一般。

以上所述的話，是關於羅馬全盛時代的教育之大略。自第四世紀末葉以後，日耳曼侵入羅馬帝國的領土，於紀元四七八年遂滅西羅馬帝國，佔有西歐全土；因此，羅馬的教育，蕩然無存，其取而代之者，就是所謂基督教教育。基督教教育的特徵，無論誰都知道的，是以出世爲目的，而與希羅之現世主義的教育不相容的；因此，最初期的基督教教育當然不會採用希羅的教育之科目。具體的說，基督教專注重於精神之集中，以養成對於神意的信仰，其結果遂輕視體育，鄙夷辯論；因此，他們對於希臘的體操及羅馬的雄辯術，概行排斥的。當時所謂僧院學校的教科，唯有讀寫算三種，但是這三種科目，並非今日所謂一般國民教育的基本工具，乃不過以作研究聖書，模寫宗教書籍，及計算教會祭日的準備而已。然至紀元五二八年有所謂庇尼狄克特派 (St. Benedict) 崛起以後，其教科中，加以希臘語，拉丁語兩種；後來所謂「七自由學藝」也被採用。這等科目，本來與基督教的教義不相容而不願爲他們所採用的；可是他們爲什麼會採用呢？究其原因，不外乎兩種：第一種原

因是在於一般人民中頗有人不願爲宗教的權威所束縛，常常有要求思想解放的表示，而基督教善於觀察風勢，於是不得不採用這等科目以和緩人心。第二種原因是在於所謂『七自由學藝』雖則是知的陶冶之主要科目，然而牠究竟是注重於勞動以外之所謂精神教育的科目，所以基督教無不樂於利用牠以保持精神教育與勞動教育相分離的狀態。由此可見希臘以來之所謂文雅教育或自由教育，就是在與牠根本不相容的基督教教育裏面猶有潛勢力之存在的。最明顯的，莫如第十一世紀的時候，基督教教徒中有所謂『經院哲學者』(scholastic)利用亞里士多德的形式論理學以謀希臘哲學與基督教教義之調和，而創成所謂『神學』。就此一端而觀，這雖則是歸因於基督教別懷用意，然而也可見希臘的教育的餘勢之一斑而使頑強的基督教教徒不得不俯首了。

基督教的教育，論其內容，雖甚貧乏，除掉宣傳教義外，一無所有，然而因爲牠的教育非常發達，到處設立學校，所以與其說今日的歐美的學校是羅馬時代所設的學校之後繼者，寧可說是由基督教學校所蛻化的。尤其神學一科，可以說是促成有名的巴黎大學及牛津大學等之發展。總之，基

督教的教育，論其本身，雖則毫無價值，然而牠促成後世學校的發達，其功實不可沒的。

此外，與基督教教育同時而並存的還有兩種教育：一是武士教育，一是市民教育。武士教育雖則是一種特殊階級的教育而與一般所謂教育不相涉的，然而就這種教育科目的內容而觀，牠多少是與希臘的文雅教育或自由教育頗相髣髴的。譬如武士所學習的武藝如騎馬、投槍、劍術等，就是希臘時代的體操科；及他們所學習的音樂（琴、笛）、作詩等，就是希臘時代的音樂科。此外對於貴族武士的女子，並施以『七自由學藝』。由此可見武士教育，似乎與斯巴達、雅典的自由民教育相髣髴的，因此，我們就稱這種教育為文雅教育或自由教育的一種，也無不可的。至於市民的教育呢，牠是當時一般商工業者為他們自己的子弟及其所雇用的徒弟所施行的初級教育，例如英國之所謂『基爾特學校』(guild school)，即屬於此類。此類學校之發生，是基於當時社會的需要。換句話說，當時市民因不滿意於宗教的教育，而另施行以一種適切於從事商工業者的教育，使市民子弟，得到相當之職業的知識與技能，將來可以獨立自營，而圖生存於競爭之場。其教科是以讀寫算為主，有時因基督教的壓迫，不得不加以少許宗教問答。這種教育，從一方面看來，似乎是後世的

職業教育之濫觴；然從另一方面看來，却又是從來的自由教育之改造。怎麼樣說呢？因為這種教育所設置的科目如讀寫算等，並非僅施於某種特殊的職業之團體，乃是一般國民即任何商工業者的日常生活上所必需的知能。由這一點看來，這種教育，可以說就是開近世紀含有『一般陶冶』或『普通教育』的意義之所謂『國民教育』的端緒。不過這種教育在中世紀是為商工業者自己所設施，故稱之為『基爾特教育』；然在近世紀是為政府所設施，故稱之為『國民教育』或『義務教育』而已。但是要注意的，所謂『一般陶冶』或『普通教育』一語，在本質上看來，無論在古代，在中世紀，或在近世紀，是一致的；但是在觀念形態上看來，那彼此是大不相同了。這就是因為各個時代的社會組織之不同的緣故。詳細的說，在古代的希臘，牠是一個農業經濟組織，換句話說，是封建制度的社會；因此，當時所需要的教育是以道德教育為主，而所謂道德教育，又不外乎普遍的精神修養。即使當時有所謂知識教育，也不過偏於思索之哲學的知識而已，並不是今日之所謂一般國民的日常生活上所必需的知能。日本大瀨甚太郎說得好：『現代之所謂國民教育，在希臘思想則無之。』反之，希臘人把這種日常生活上所必需的知能視為卑賤之事，任一般平民或奴隸非

正式的私相傳習而已。由這一點看來，在希臘時代，他們並非沒有所謂普通教育，不過他們以為精神的陶冶就是盡普通教育的能事而已。迨至中世紀，社會情形稍稍變遷。具體的說，當時封建制度完全破壞，即由農業經濟組織漸漸向着工業經濟組織而發展了。因此，當時的人民，覺得僅恃精神的修養尚不足以自立，然於道德或宗教教育之外更有學習日常生活上所必需的知能之必要；於是那種為希臘人所鄙視之讀寫算等科目遂擡頭起來，至此一變為學校課程中之主要科目了。然而這並非說中世紀的市民教育把希臘的文雅教育或自由教育完全推翻，乃是祇可以說中世紀的市民教育對於希臘的普通教育，加以一度之改造而增減其課程內容，並且開近世紀的國民教育之端緒。但是要注意的，這種市民教育的普通教育，若與有真正的一般陶冶的意義之今後的普通教育對照起來，相距尚遠，不過牠在教育史上仍不失為普通教育之一個發展的階段。至於近世紀所謂『國民教育』的普通教育之形態究竟怎樣呢？這個問題，留在後面再說。

如上所述，基督教教育既不適合於時代的要求而傾於玄渺，並且漸趨於腐敗；武士教育又是一種特殊階級的教育，不久隨封建制度之告終而消滅；至於市民的教育呢，牠雖則能適合於當時

社會的需要而切於實用，然而牠的範圍太狹隘，程度太卑近；因此，牠固然解決個人目前的生活問題則有餘，然而完成人之所以爲人的道則不足；況且這種教育也是一種特殊階級的教育，一句話，是一種市民階級或中產階級之教育。這無異於希羅的教育代表貴族階級，基督教教育代表僧侶階級，武士教育代表武士階級一般。惟其如此，故我們以爲這種市民的教育若與今後站在社會的立場上以全人類或民衆爲對象之一般陶冶的普通教育對照起來，相距還遠。

除掉這種市民的教育外，同時又有一種教育發生。這種教育，一方面可以說是欲要適合於市民階級的要求，他方面又可以說是欲要補充市民教育的不足。這是什麼一種教育呢？這是普通所謂人文主義的教育。這種人文主義的教育是發生於所謂『文藝復興』（renaissance）的時期；牠的目的是在於謀希臘羅馬的學術文化之復活，故其科目是以希臘語、拉丁語、希臘的哲學及羅馬的雄辯術與文學爲主，一句話，是完全模倣古典。惟其如此，故人文主義的教育雖則欲要提高市民的教育之程度而形成一種足以代表中產階級的教育，然而牠因爲太偏重於模倣古典而忘却其現代性與社會性，反而阻礙市民的教育之發展，即離開市民的要求而自成爲一種畸形的教育。

的形態。總之這種教育在好的方面講是促進或維持歐洲的學術文化。然在壞的方面講是阻止或妨礙一般人類的教育之發達。近來歐洲人頗有以他們有人文主義的教育自豪，並要中國的教育去模倣他們；譬如這次國聯教育考察團對於中國教育的改造意見頗含有這種暗示，是其一例。殊不知所謂教育自有一種時代性與社會性，同時又有一種普遍性與終極性之存在，而人文主義的教育不過是在普通教育中之一種成分而已，並非是唯一的要素。關於這一點，現在不能詳述，姑止於此。不過現在我們因為要知道普通教育之歷史的根據與變遷，則不得不對於這種阻礙有真正一般陶冶意味的普通教育之發展的人文主義的教育提出一句詳語而已。單就事實而論，在今日歐美，尤其歐洲，再極端的說，尤其是英國的中學校裏面，大部份還是受着人文主義的教育的勢力所支配的。

在中世紀末葉，與人文主義的教育取對抗的形勢而另有一種新宗教教育之發生。新宗教教育是宗教改革者所提倡，其目的是在於一方面要改良宗教教育的腐敗，他方面是要反抗人文主義的跋扈，故其科目是以聖書為主，而以希臘羅馬的言語為輔。由這一點看來，新宗教教育，可謂是

宗教教育與人文主義的教育之混合物。不過要注意的，新宗教教育雖則以聖書爲主要科目，然而牠不像從前的宗教教育僅使兒童背誦或暗記聖書，而却使兒童多少加以理解與說明，同時路得（Luther）把聖書翻譯現代德語，使一般人民易於卒讀，這舉對於普及教育大有功勞；並且牠雖則尊重希臘語，拉丁語，然而很注重現代的德語，這舉較諸人文主義的教育似乎富有時代的精神。可惜這種教育如同人文主義的教育一樣，太注重於中產以上的階級之教育，而忽視一般人類之教育。固然路得很注重於普及小學教育，然而他的目的還是要謀聖書的福音之普及，並非以一般人類自身的利益爲前提的。尤其米蘭可多（Melancthon）專爲中產階級的利益設想，極力振興中等以上的教育，固然他對於今日德意志中等教育築成莫大的基礎，爲功匪淺，然對於一般人類的普通教育，可謂毫無貢獻的。

除新宗教教育外，當時還有一種反宗教改革派的教育之存在。但是這種教育是與今日之所謂普通教育沒有多大的關係，現在爲篇幅所限制，姑不備述。

以上所述的話，是關於中世紀西洋的普通教育之變遷。一入第十七世紀，西洋社會情形又形

變化。具體的說，當時自然科學漸漸昌明，發生種種新機械與新技術，遂惹起產業革命；加之各國政治革命相繼而起，遂使社會生莫大的變化，一句話，當時的社會是由農業經濟組織而完全入於工業經濟組織了。惟其如此，故當時的教育形態，也不得不隨之而發生變化了。簡單的說，在教育制度上，第十八世紀中葉，德國首先頒布普通學校令，旋又頒布一般地方學校令，實行強迫教育，這就是現在德國小學校法令的基礎。同世紀末葉，奧大利亦實行義務教育，並設立師範學校。其他歐洲各國也都先後繼德國而起去實行義務教育。這樣一來，當時所謂「國民教育」就是普通教育，換句話說，就是對於一切國民施以一般陶冶的意思。但此是就形態上而言；至於在事實上，那是不盡然的。因為這種國民教育還是統治者階級特地為被治者階級所設施的教育，所謂國民道德是被治者應守的道德，所謂日常生活上所必需的知能是被治者應有的知能。至於統治者階級的子弟呢，他們自有一種特殊的普通教育以保持其身分的。請看歐戰前德國的「雙軌制」的學校系統，即對於貴族的子弟有所謂「預備學校」（Vorschule），對於平民的子弟另有所謂「平民學校」（Volkschule），就可以思過半了。其他各國差不多是這樣的，不過在表面上看來彼此稍有不同而

已。即使有些國家，例如美國，在小學校方面，固然是平等的劃一的；然在中學校方面，却有雙軌制之嫌。因為美國高級中學校有所謂普通科與職業科之分：即前者是為升學者而設，後者是為服務者而設，這豈不是一種雙軌制的形態嗎？殊不知所謂普通教育，在縱的方面講，是一切職業教育的基礎，換句話說，是對於任何人民所不可不施行的一般陶冶；可是在橫的方面講，就沒有普通教育與職業教育之可分了。因為所謂教育，在橫的方面看來，沒有一件不是文化，也沒有一件不是職業的緣故。不過德國於歐戰後，在學制上，曾把雙軌制下部的國民學校仍留其名，另設一種基礎學校，而成為單軌制，使全國人民，無論貧富貴賤，均一律須入基礎學校。四年之後，再依其能力、興趣、志願、環境等等，分別升入各種學校。吳家鎮氏稱德國的新學制為半革命。這就是如我們在上面所說的一樣，如果在基礎學校以外之學校，再以階級為單位而不以智能為單位，那麼，仍是一種雙軌制。總之，無論歐美，如果今後還像今日社會的組織一樣，換句話說，還是有今日的資本主義的社會之存在，那麼，總不會有真正的單軌制之發生。至於蘇俄呢，牠不是這樣的。因為蘇俄在歐戰期中，已把資本主義完全推翻，所以牠的學制是純粹的以智能為本位而不以身分階級為單位的。具體的說，蘇俄

的統一勞工學校，就是在所謂「單一多樣性」的原則之下所設施的。所謂「單一」就是我們所謂「普通」或「一般」；所謂「多樣」就是我們所謂「特殊」或「專門」。在縱的方面講，「所謂『單一』是『多樣』的基礎，這就是我們所謂普通教育是一切職業教育的基礎；在橫的方面講，單一之中有多樣性，多樣之中又有單一性，這就是我們所謂文化之中有職業，職業之中有文化的意思。但是蘇俄的教育，若從英國人的眼光看來，他們必定不肯贊同的。因為英國人向來是極尊重人文主義的國家，他們把所謂「自由教育」看得太狹又太重，不免把蘇俄的教育看做一種極端的功利主義的教育。關於這一點，我們還有引證，以後再說，現在不過姑先提出一句以作俄英之教育上的一度比較而已。

以上所述，已經把西洋全部教育史上關於普通教育的根據與變遷，說得詳盡了。不過關於近世紀以來的教育學者對於普通教育的意見，例如自然主義、實利主義、新人文主義等等，都未曾涉及，留在下章再說。此外關於中國教育的話呢，論歷史，牠較西洋固然悠遠，然而中國的社會組織四五千年如一日，一句話，始終是停滯於農業經濟組織之下而毫無發展的。因此，中國的教育雖則由

學校而薦舉，而制藝，而書院，而科舉，乃至最近而歐美的新教育，然而無一不注重於士大夫教育。其科目最初以禮樂射御書數爲主，以文行忠信爲目標，後來雖有所增減，仍不出於這種範圍。其目的不過在於養成文質彬彬的君子而已。固然在古代有人主張養成一種能够齊家治國平天下之人，後來又有人主張養成學以致用的人材，最近更有人主張在實用主義之下養成一種能操職業的國民，但是都徒託空言而沒有效果。究其原因，固屬多端，然而歸根結果，其主要原因還是在於中國的社會組織沒有澈底的改革，所以一切教育都沒有效果的。總之，中國四五千年以來的教育，變來變去，始終不出於士大夫的教育，譬猶西洋二千餘年以來的教育，遠的說，離不開希臘的自由教育，近的說，離不開中世紀的人文主義的教育一般。這樣一來，我們所期望的有真正一般陶冶意味的普通教育，還要我們努力着去建設吧。

第二章 歐美日本學者對於普通教育的意見

普通教育之歷史的根據與變遷，已如上章所述。但是由歷史上所搜求到的關於普通教育的資料，泰半是隨着社會問題——經濟問題、政治問題、宗教問題——而存在的，而未曾有經過一度學理上之討論與研究。即使有些人例如柏拉圖、亞里士多德，乃至中世紀人文主義者，及宗教改革者等有論過教育的設施，然而有些人還是站在經濟的立場，有些人還是站在政治的立場，有些人還是站在宗教的立場而說話的；並且他們多以經濟、政治、宗教等問題為主，不過順便的或偶然的談及教育問題而已。譬如柏拉圖關於人性的分類，亞里士多德關於課程的分部，人文主義者關於科目的變更，及宗教改革者關於學校的設置，乃至第十七八世紀關於國民教育的施行，無一不富有政治上、經濟上、及宗教上的色彩，可以說都與教育的原理毫不相干的；換句話說，他們的意見並不是拿教育的原理做個出發點，乃是完全站在教育以外的立場了。

再具體的說，從教育史上去考察，自古代以來迄於近世紀初葉止，不但沒有所謂小學校、中學校、大學等真正名稱的存在，並且所謂初等教育、中等教育、高等教育也沒有明確的分別。譬如中國古代固有所謂國學、鄉校、州序、黨庠、閭塾等名稱的存在，可是這種種名稱，與其說是根據教育的原理而分類的，毋甯說是在社會階級上的關係上而區別的。不但中國古代如此，西洋古代也是這樣的。希臘時代所謂文雅教育或自由教育，如上章所說，既不是初等教育，又不是中等教育，乃就是全部教育的名稱。在羅馬時代，當時固然有一種學校稱做爾特斯（Ludus），似乎是今日之所謂小學校。可是這種小學校，並非是像今日對於幼少兒童所施行初等教育或基礎陶冶的小學校，乃是有些私人為一部份平民或奴隸的日常生活上的需要教授讀寫算的教育機關。此外還有兩類學校：一類是文法學校，他一類又分做兩種：一是修辭學校，一是哲學學校。這兩類學校，也不過是一種對於貴族階級子弟施以稍高等程度的教育機關，然與前一類爾特斯並無系統之可言。不過我們為說明便利計，姑把前一類學校稱做小學校，把後兩類學校稱做中等學校與專門學校而已。自希羅以還，一直迄於第十六世紀中葉止，所謂教育，所謂學校，可以說完全是陷於這樣的形態了。那些

時候所謂初等教育，是指統治或支配階級爲政治、經濟、或宗教——好些說，爲人道上的理由——而設立的平民或貧民教育；而中等教育，則其主要點是指小康階級或中產階級的教育而言的。由此可見無論中國或西洋，自古代起迄於第十六世紀中葉止，祇知道教育爲政治、經濟、或宗教的工具，而不知道站在社會學、生物學、及心理學的立場去研究人類爲什麼要有教育及教育怎麼樣有益於人類這等問題。固然教育是與政治、經濟分離不開的，可是教育本身自有牠的內在價值之存在；因此我們不應該使教育作爲政治與經濟的犧牲品，而有時應該使教育作爲促進政治與經濟的主要成份。惟其如此，故教育必須有獨立的研究之必要。具體的說，譬如什麼是教育？什麼是普通教育？普通教育與職業教育有什麼異同與關係？這些問題，都是有研究之必要。可是在第十六世紀中葉以前，這種工作，未曾有人做過；換句話說，有做過這種工作者，當溯自第十六世紀中葉始。例如夸美紐斯可算是做這種工作的第一個人。

夸美紐斯以爲人之知識、道德、宗教的種子，是生來具有的，可是這些種子的發芽生育必須有教導之的必要。人類是可教的生物；如不教之，則徒有人形而已。這種教導應該及早施行，在最容易

陶冶的時期就與以強大的感化。世上做父母的人，難望其都能達此任務；因此，宜設立學校，不分貧富貴賤男女兒童，概收容而教育之。

夸美紐斯主張設立學校的必要，已如上述，他於是定人出生後二十四年間爲教育的時期，更將此四期分爲學校系統如下：第一，生母學校 (*schola materna*)，施心身的初期教育，卽一歲至六歲幼兒入之。第二，國語學校 (*schola vernacula*)，教授本國語、算術、歷史、宗教問答、聖書等，卽六歲至十二歲兒童入之。第三，拉丁學校 (*schola Latina*)，除掉德意志語外，教拉丁、希臘、希伯來諸語，及各方面之更深的學術知識，卽十二歲以上青年入之。第四，大學校 (*akademie*)，收容十八歲以上之青年，就知識及科學的全範圍而學習研究之。

夸氏的學校分類，雖則在全體上看來，不出於自由教育的範圍之外，並其中含有幾分宗教教育的色彩。然而他並非以社會階級爲單位，而乃從人性上的研究，認定人類心身的發達可以分做數個階段去規定學校的系統；並且打破人文主義的教育之偏重形式的陶冶之弊，而兼重實質的陶冶，可謂發揮人類教育的精神。教育史家達維的遜 (*Davidson*) 說：『我們卽說近世教育，悉建

於夸美紐斯所築的基礎之上，也無不可。」決非過譽的。

稍後，在英國方面，有洛克者主張感覺的經驗之必要，以身體爲精神發達的基礎而貴視之。他有一句教育的名言說：「健全之精神是寓於健全之身體。」但是他以爲有健全的身體與健全的精神，纔能够成爲紳士。由此可見洛克的這種教育主張雖則與我們所謂普通教育相近似，然而這種主張是一種紳士教育，僅適於貴族階級的子弟之教養，而不適於全體人類之陶冶。惟其如此，故洛克的這種教育主張，後來爲法國的盧梭所反對，認牠不適合於平民教育的精神。

盧梭的教育主張，在表面上看來，是與洛克的教育主張適爲相對，即盧梭是站在民主主義的立場，而洛克是站在貴族主義的立場而出發的。再換句話說，盧梭是以教養人類爲目的，而洛克是以栽培紳士爲目的。盧梭在他的著作愛彌爾 (Émile) 裏面說：「從自然的秩序看來，凡人都是平等的，而各人共通的職務，就是人格。以此目的，所以受過善良教育的人，不論何事，沒有做不來的道理。自己的生徒，將爲軍人，爲僧侶，爲法官，這些事都可隨意。當父母爲其兒童擇職業之前，自然以人生的義務授於兒童，於是我以此種義務的路，教於兒童。日後離開我手的時候，他非法官，非軍人，也

非僧侶，他不過是一個人。不論何事，凡人能做的，他都能夠做，而運命更不能搖動他。因為他常實現他的自身。』盧梭的這幾句話，就是關於普通教育的一種解釋，明顯的說，這是一般陶冶的意思。總之，盧梭對於洛克所提倡的教育方法是贊成的，並且他們都是反對學校教育的。譬如洛克對於體育，主張鍛鍊以爲進。他說：『上流社會子弟也應如農家子弟，夏冬輕衣廢帽，養成身體的抵抗力，冷水洗足，冷水沐浴，以增加皮膚的抵抗力，練習游泳，呼吸新鮮空氣，冬期也勉不用火，這都是體育上有益的方法。』但是盧梭雖則對於愛彌爾初期的教育，如同洛克一樣，也主張鍛鍊以爲進，然而他並沒有以爲唯上流社會子弟是應該受這樣的教育。

不過要注意的，固然盧梭的教育思想，是以教養一般人類爲目的，因此，他並沒有認定富貴人家的兒子應該受教育，而貧賤兒不必受教育。譬如他極力勸人讀柏拉圖的共和國，他說：『諸位如欲得公衆教育的知識，請一讀柏拉圖的共和國。此非講政治的書籍，而爲古今獨步的良好教育書籍。』但是他並沒有像柏拉圖一樣，說過唯有哲學者與軍人必須受教育，而商賈階級的人民不必受教育。然而在另一方面看來，盧梭的心目中所有的理想人物愛彌兒其人，雖未曾明說是何等人，

但是他無疑的是富貴人家的兒子，而不是一個貧賤兒。怎麼樣說呢？因為愛彌爾，照盧梭的意思，在出生後一年間要受那樣美滿的周到的肉體養護，決非貧苦父母所能辦到；一切教育要在家庭中請家庭教師去負責，更只有資產階級有力及此。由此可見像愛彌爾這樣的教育，只是少數人所能享受的教育，決不是一般人類所能得到的教育。惟其如此，故後人有謂盧梭的教育思想，就是近世紀新興的資產階級生活之反映，決非虛構的。若從當時英法社會的背景上看來，洛克的教育思想，是依存於貴族階級的；而盧梭的教育思想，是依存於資產階級的；因此，兩者都不能達到今日真正的以全般人類的幸福為前提所施行的普通教育。

但是我們姑不問盧梭的教育主張，在方法上是不甚澈底的，尤其他反對學校教育，在今日是辦不通的；可是他在教育的目的上，認定人類是平等的，並且認定教育是造成人類的，不無可取之處。惟其如此，故他的教育思想，後來大大刺激康德（Kant）及感動裴司泰洛齊，使他們發生一種關於人類教育上之一種主張。先述康德，康德在他的教育學講義裏面，將教育的定義定為「人藉以成人」的歷程。他以為人類歷史的開端，完全始於自然。人的開始，並不是一個理性的人，而自然

不過供給以本能與嗜慾。自然乃給人以胚種，教育須使他發表，使他完全。真正人類生活的異點，是人須用自己的自由努力，創造他自己；使他自已成爲真正道德的，合理的，與自由的人。這種創造的努力，是要靠一代一代的教育事業，將他繼續進行下去。這種努力的加速，是要靠成人有意識地教育他們的後輩，不是要教來爲目前狀況所利用，乃是要教來使得達到將來更好的人類。

觀了上面所述康德的意思，就可知他是很受盧梭的思想之影響；並且他如同盧梭一樣，主張教育的事業，要靠賢明的個人，用私人的資格去進行。他說：「一切文化，都是由私人開始，由這些私人傳播出去。我們須有遠大的眼光，並能理會將來社會的理想人物，對於教育事業的努力，纔能漸漸地接近人類天性可能的目的。至於國內的統治者，訓練他們的百姓，不過要造成更好的工具，供他們自己私意的利用。」這種說法，很能表示第十八世紀的個人的大同主義。依當時的見解，私人人格的完滿發展，與全體人類的目的及進步的觀念，彼此是融合成爲一件事情。而且依當時的見解，顯然很忌國立教育，恐怕牠要阻礙這個主義所主張的理想。

康德的教育主張，後來大惹起德國的後輩哲學家的反動。例如斐斯底（Fichte）與黑格爾

(Hegel) 就是其代表者。他們與康德不同，卻主張國家的主要作用是要指揮教育，尤其主張德國的恢復，要靠有益國家的教育，纔能成功；以爲個人統是自私自利的，不合理性的生物，非使他自願地受制於國家機關與法律所施的訓練教育，都要做他自己嗜慾與境遇的奴隸。根據這種精神，德國是第一個國家實行公立的，普及的，強迫的教育制度，其實行範圍自小學起，直至大學止，就是一切私人的教育事業，也都在國家的取締與監督之下。這種主張，就是一種民族國家理想的表現。具體的說，盧梭康德以爲教育是造成人類的教育，而斐斯底黑格爾以爲教育是造成國民的教育，於是拿「國家」來代替人類，拿「國民」來代替個人；使大同主義讓於國家主義，以爲教育的目的，是造成國家的公民，不是造成「人」。

稍後，裴斯泰洛齊出來，一方面依從盧梭與康德的根本思想，即向着自然與理性進行；他方面折衷康德與斐斯底黑格爾的教育主張，即以爲如果要有有效的實行新教育的理想，須有國家的補助；換句話說，如果要產生新社會的新教育，全恃當時國家的話動。裴氏說：人類的本性本來是一樣的，因此，基礎的能力或天性之圓滿的發展，都有同樣之必要。」他又說：「實業的或職業的教育，不

外乎是把由一般陶冶所發展的知識與能力，放在特別的地位與事情之下所施行之一種應用的練習而已。」照裴的前幾句話看來，他以為凡是人先有一般陶冶的必要，去謀心身的調和和發展，去惹起多方的興味。照他的後幾句話看來，他以為一般陶冶是一切實業的或職業的教育之基礎，同時他承認實業的職業的教育也是重要的。總之，裴氏的教育思想，既不偏於個人的大同主義，又不偏於民族的國家主義；即一方面主張造成人之所以為人，他方面又造成國家社會的一員。同時，他把古代所鄙視之實業的教科作為一般陶冶中的一部；並且在教育法上排斥從來人文主義者之徒事詞章背誦，而發明所謂「實物教授」或「直觀教授」了。

後來裴斯泰洛齊的教育思想為他的弟子海爾巴脫與福祿培爾二人所發揮，可是他們兩人又把裴氏的教育思想變成為極端而多少復歸於個人主義了。譬如海氏是主張教育的目的是在於養成有道德的人，福氏是主張教育的目的是在於使人明瞭自己，與自然和與神一致而指導之。福氏的主張，不消說含有神學的色彩，是不足取的；就是海氏的主張，也多少含有玄學的色彩，而傾向於個人主義的，何怪乎惹起後人例如那篤爾普（*Natorp*）等的攻擊。但是這是關於教育哲

學上的問題，非本書所能夠範圍，茲不事贅述。不過福氏的教育學說固有可以警議之處，然而他把人性的分類應用於教育政策之上，遂把學校系統分成爲下列三個階段：（一）初等教育，專爲一切滿六歲至十二歲的兒童而設，並包含六歲以下的幼稚教育；（二）中等教育，爲十三歲及十六歲起至十八歲止的男女生而設；（三）高等教育，包含大學及專門教育。此外，他又發明所謂『幼稚園』，並把牠列入學校系統之中，其功實不可沒的。

以上所述，是歐洲學者關於普通教育的意見之一斑。但是在英國的方面，除掉上述洛克外，還有一人，是不可不補述的。他就是斯賓塞（Spencer）。斯賓塞的教育思想是與現代美國的教育有密接之關係，因爲美國中等教育課程的原則差不多是根據斯賓塞的教育意見而發生的。惟其如此，故我們在將述美國學者關於普通教育的意見以前，敘述斯賓塞的教育意見。

斯賓塞的意見，以爲教育是完全生活的準備。他舉出五種生活活動如下：（一）直接支配自己保存的活動（例如防護災難之類）；（二）間接支配自己保存的活動（職業的活動）；（三）關於子孫教養的活動；（四）關於政治的社會的關係之活動；（五）滿足趣味及感情，消遣閒暇

之活動。他根據五種生活活動，又把教材分做五類：（一）關於第一種活動的科目爲生理學、衛生學；（二）關於第二種活動的科目爲讀書、算術、數學、理科及其他生活上所必需的知識；（三）關於第三種活動的科目爲生理學、心理學及教育學等；（四）關於第四種活動的科目爲歷史、政治學及社會學等；（五）關於第五種活動的科目爲文學、美術等。斯賓塞的教育意見及其課程分類法，雖則不算是盡美盡善，但較諸從前一切課程論的內容豐富得許多，而且已包含有文化與職業兩方面了。後來美國方面所規定出來的中等教育七大目標：（一）健康，（二）基本知識，（三）家庭職分，（四）職業，（五）公民訓練，（六）暇逸的善用，（七）道德的人格，就是根據斯賓塞的教育意見而出發的。現在我就連接把美國學者關於普通教育的意見敘述一下。

在美國方面，牠的初期教育即殖民時期的教育，可以說是模仿歐洲教育，尤其模仿英制。例如所謂拉丁中學校（Latin Grammar School）專重拉丁語與希臘語，就是歐洲之人文主義的教育。後來社會的組織，漸趨繁複，人民對於教育的信仰，遂漸提高；昔日祇有上等社會的子弟進中學校，至此中等社會的子弟也覺得有進中學校的必要；於是昔日的拉丁中學校不爲社會所滿意，

另有一種所謂「阿卡狄美」(academy)取而代之了。『阿卡狄美』的宗旨，在教人立身的道理，與謀生的方法，不專為預備升人大學。其課程分經學部與英文部兩種：前者與拉丁中學校相同，後者分英文、算術、代數、幾何、三角、歷史、地理、倫理、物理、化學、修詞學、哲學、工藝、測量等科目。這種中學校的課程內容雖則較諸拉丁中學校的課程內容豐富得許多，然而牠仍是模仿歐洲學制，無異於德國在文科中學校(gymnasium)之外，另設一種所謂實科中學校(real-gymnasium)。其目的還是偏重於升學而終與實際生活無關的。此外還有幾個缺點：(一)私立的，帶有宗教的色彩；(二)無一定標準；(三)學生父兄負擔太重，教育機會不能均等；(四)阻礙公立學校的發展。惟其如此，故後來又有公立中學校(the public high school)設置的運動。首唱此說者，則為荷列斯曼(Horace Mann)。

荷列斯曼也是忠實於裴斯泰洛齊的學說之一人，可是他與海爾巴脫福祿培爾不同，他是一個教育實際家。他的教育主張，約略如下：(一)『德謨克拉西』的教育是公立的；(二)教育當基於科學，不可依附於教權；(三)教育為對於家庭的經濟的社會的政治的生活之準備，不可專

謀珍奇的學識，文雅的學問之上達。他以為教育的目的當為道德的及社會的人格之完成。荷列斯曼的主張，是適合於美國社會的要求，而富有實利主義的色彩；同時他又以自由平等為原則，而富有強大之人文的傾向；故後人稱當時美國所行的一般教育為『實利的人文的教育』。

自荷列斯曼倡導公立中學校以來，美國的教育漸漸入於軌道，而形成為一種美國式的教育，離開歐洲式教育而獨樹一幟了。可是後來美國社會的組織越趨繁複，產業越趨發達，因此，牠的教育越趨於實利化，幾乎忘掉教育中還有一種創造文化的機能，於是談教育者分為兩派：一派極力主張美國的教育應該注重職業教育，他一派極力主張應該保持自由教育。這兩派的根本主張既不相同，於是對於任何訓練幾無不引起爭辯。然而其中不無調和折衷之人在，例如杜威（Dewey），孟祿（Monroe），及鮑比德（Bobbitt）等是其代表。

先述杜威，杜威以為第一，每一個人勢必具有許多不同的職務，對於此類之任何職務，都應該有明澈會悟的效率；第二，無論任何職務，一與其他職務牽強劃分，不加聯絡，勢必失其原有的精意，成為機械的動作，天下無有專成藝術家，而除此之外，一無所有的。故我們所當審慎的，勿拘泥於字

面的意義；因如此，庶不致考慮教育中關於職業教育一方面時，在實際上忽視或否認其他職務了。復次，述孟祿，孟祿以爲一切教育都是職業教育，牠們的目的都在準備使人能於人生各種事業上更有效率，更爲滿意。所謂職業教育，乃欲示別於較爲普通的教育，包括將知識措諸實用的訓練，一方面保存足以準備職業效率所需用之工作的方法與設備，一方面又須毋忽於陶冶前途有望的工人，務使成爲公民及人類的一分子。

最後述鮑比德，鮑比德以爲文化主義與功利主義二者皆是。實則二者皆當有；否則其用不備的。所以我們需有此二重功用，二重教育經驗。這二者對於人生充分的成長，行動的效率，及品格的完成，實有同樣緊要的關係。二者各有所長，應該相互爲用。論其區別，則一爲閒暇階級的教育經驗，另一爲工作階級的教育經驗。前者的行動受自動興趣的驅使；而後者則出於間接的興趣。前者乃縱情於主觀的生活，雖身受之者當時未必辨其價值，然其有益於客觀的經驗則無可疑。後者則着意於客觀界之影響與制裁；然欲求最高的效率，必賴前一種主觀生活以充其背景。

以上三氏的見解，雖則各自稍異其趣，杜威似乎以文化教育爲出發點，而主張職業教育之中

應該有文化教育，文化教育之中應該有職業教育。孟祿似乎以職業教育爲出發點，而主張一切教育都是職業教育，並且所謂普通教育例如文理科也不過是職業教育的一種。鮑比德似乎折衷文化教育與職業教育，而主張文化教育爲職業教育的基礎，而職業教育爲文化教育的實用化。然而三氏並重文化教育與職業教育是一致的。但是要注意的，三氏之所以並重文化教育與職業教育，其主要目的還是在於一方面承認美國現存社會制度的存在，他方面要在現存社會制度上去調和階級的利害之衝突。即使退一步說，三氏的意見並非有此種存想，而確在教育的立場上發揮其意見；但現存的社會制度一日不變更，則三氏的教育理想一日不能實現的。換一句話說，即文化教育與職業教育，或普通教育與特殊教育，依然分道揚鑣，決沒有得到統一性的一日。關於這一點，我們曾在上章裏面略論一過，茲不贅述。

最後我們再把蘇俄的教育補敘一下。蘇俄的教育，在表面上看來，純然是一種職業教育，就無所謂普通教育。尤其在英國人的眼光着來，蘇俄的教育是這樣的。因爲英國人向來是極尊重人文主義的國家，他們把所謂自由教育看得太狹又太重，所以一看見蘇俄處處以勞工爲出發點的教

育，自然會把牠看做一種極端功利主義的教育。近來有一位英國人名叫查庫斯（Chas. D. Char-
ques）說得好：『在英國，我們不妨肯定地說，所謂「自由教育」——即視教育的目的係富於教育
本身的教育——是被一般人所熱烈地祈求着的；我們英國人也確有將這種教育的地位抬高而
超過其他一切教育的意向。然而據共產黨的說法，所謂自由教育，實是資本主義社會的產物，在本
質上係一種階級特權，是毫無生活問題的牽掛，並希望永遠保持階級優勢之統治階級的專利品，
同時又為榨取大眾的工具……』

照上面所述的查庫斯的話看來，我們祇可以說蘇俄的教育是厭惡歐洲，尤其英國紳士式的
自由教育，而不可說牠沒有普通教育之存在。我們已經在上章說過，蘇俄的所謂「單一多樣性」
之統一勞工學校的教育，就是在縱的方面，普通教育與職業教育成爲一個系統；在橫的方面，普通
教育與職業教育互相作用的。即使退一步說，目前的蘇俄教育是偏向於職業教育的方面，這無非
是因爲目前蘇俄的社會事實所使然的。查庫斯也說過：「……然而就更大的原因言之，則蘇俄的
職業教育的偏向，實從俄國的「落後」——包括經濟上，社會上，文化上，工藝上等種種落後——

的自覺直接產生出來。像許多其他蘇維埃的熱誠一般，蘇俄對科學與發明的熱誠，與其說從唯物論者意識形態發生，毋寧說是從俄國的社會事實發生。」由此可見目前的蘇俄教育之所以偏向於職業教育，其目的就是在於要救濟蘇俄之落後；換句話說，就是要提高蘇俄的文化之程度。不過牠要使全國人民都負起這種責任，不像歐美祇讓一部份所謂閒暇階級去創造文化，而使多數勞動階級去做職業而已。惟其如此，蘇俄的教育，就是職業教育，也就是普通教育，用不着有所謂普通教育與職業教育之分。請着蘇俄的教育制度，牠對於普通所謂幼稚教育、小學教育、補習教育、中學教育等，統稱之爲「社會教育」，對於普通所謂職業教育、師範教育、高等教育等，統稱之爲「專門教育」。由此可見蘇俄的教育，祇有普通教育與專門教育的區別，而沒有普通教育與職業教育的劃分。因爲前者是就學問的性質而論，後者是就社會的階級而論的緣故。況且前者的區分，到了專門以上學校，纔有這樣的區分之可言；至於中等學校以下的學校，就沒有這樣的區分之存在了。

以上所說的話，是關於歐美及蘇俄學者對於普通教育的意見之一斑。以下我們再把日本學者的意見略爲介紹一下。

在日本方面，關於普通教育的意見，發表得最有價值者，當推大瀨甚太郎。大瀨氏的教育意見，可於其所著的新撰教育學及改訂教育學講義兩書見之。所謂『一般陶冶』一語，就是大瀨氏所最習用的術語。大瀨氏始終謂教育非達到一般的陶冶不可，並且他承認普通教育即為國民教育的基礎。但是有許多人對於大瀨氏的主張發生以下三種懷疑：（一）一般的陶冶，究與實地生活相抵觸否？（二）一般的陶冶，究與兒童個性相矛盾否？（三）一般的陶冶，得無有陷於劃一教育之虞？關於這三種懷疑，大瀨氏一一為之答覆如下：（一）關於實地生活的疑問，氏謂一般的陶冶是能與實地生活互相調和的，不致抵觸的。因為人的性能，須藉適當的材料而練成，但是決非限於一定的材料，換句話說，即異種的材料也可養成同種的能力。例如同是欲養成理科的知能，但是在農業地儘可用農業的材料，若在工業地又可改用工業的材料，其效果是相同的，也猶食米食麥都可以養身體。（二）關於個性上的疑問，氏謂一般的陶冶，並非謂養成同樣的理想人物，乃順各人之質與量而使其自由發展，所以各人發展到極點時，仍各有參差，自無與個性抵觸之點。（三）關於劃一教育的懷疑，氏謂一般的陶冶云者，非從始即要養成諸種性能，而乃是分期養成各種性能；

如是，自無劃一之弊。氏又謂教材與教學法上也不必機械的劃一，須考究地方的特別情形及各個學生的特長而善導之。並且各科的成績也不必強求劃一，一方優秀者，他方若稍劣，也宜許其升班。有時視地方生活的需要而為特種準備者雖屬無妨，但是開首即單教兒童以某種事實或養成特種性能，則當反對，因為一方的性能之發達，有待於他方的性能之補助者正多。況且兒童幼時所表現的傾向，未必為真性，往往有因嗜好一變即隨而變者，故幼時令其試作不嗜好的事情反為有益，誠恐其對於事物也猶對於食品然，祇因未嘗着滋味而先嫌棄的。且教育如要發揮個人的特長，也必待一般的陶冶至某程度時方能；倘開首即施以狹隘的教育，將來恐必無以應變。

照上面所述的大瀨氏關於一般陶冶的意見看起來，就可知普通教育如果離開社會問題——經濟問題、政治問題、宗教問題等——的立場，而單在教育原理去研究的，那麼，牠在整個的教育歷程上是萬不可缺少的一種要素。綜合以上所述的話而觀，現在我們可以得到一個原則：在縱的方面，普通教育實為一切教育的基礎，在越低級學校，例如小學校，尤其是小學校的最低年級裏面，普通教育的功用越大；反之，遂漸減少。在橫的方面，普通教育與一切所謂特殊的職業教育是互相

作用，換句話說，兩者是互相交錯的，並非駢枝並立的，無論何種科目，一方面都是文化的，他方面又都是職業的。因此，我們可以根據這個原則，再在下面把縱的方面與橫的方面分別討論；具體的說，把普通教育的實施機關，及普通教育與其他教育的關係，再分設兩章討論之。

第四章 實施普通教育的機關

學校的系統，向例分爲小學、中學、及高等三個階段。就我國的學制言，小學分初高兩級；前四年爲初級小學，後二年爲高級小學。中學亦分初高兩級；初級中學及高級中學各三年。與中學這個階段相當的，尙有師範學校與職業學校。至於高等教育一個階段，又分爲專門學校與大學兩種。各級學校，各有特殊的功能。例如小學，係承幼稚教育的基礎，給予一般國民根本的練習和知識；中學又係承初等教育的基礎，進一步造就社會上較高的普通人材。至於師範學校，則在於養成良好健全的師資；職業學校，又在於訓練富有生產技能的青年。他若高等教育，乃係爲造就專門的人材。總之，小學與中學，爲實施普通教育的機關；師範職業及高等，乃爲實施專門或職業的學校。可是這種功能的分析，並非是絕對的。有時小學與中學，亦要兼負一部份訓練生產技能的責任；而同時師範、職業、及高等，亦仍寓有相當的普通陶冶的意義。茲爲之詳細分論如下：

一、小學校——小學爲兒童受正式教育的第一個階段，亦是國家施行一般陶冶的主要場所。牠的設施與工作，自應視國家所釐定的教育宗旨如何而定。我國現行的教育宗旨爲：『中華民國之教育，根據三民主義，以充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命爲目的；務期民族獨立，民權普遍，民生發展，以促進世界大同。』如是，小學的設置與辦理，當然應以實現這個教育宗旨爲目的。照原定的實施方針，內有三條，與小學教育發生密切的關係：（1）『各級學校三民主義之教學，應與全體課程及課外作業相貫連。以史地教科，闡明民族真諦；以集合生活，訓練民權主義之運用；以各種之生產勞動的實習，培養實行民生主義之基礎。務使智識道德，融會貫通於三民主義之下，以收篤信力行之效。』（2）『普通教育，須根據 總理遺教，陶融兒童及青年「忠、孝、仁、愛、信、義、和平」之國民道德，並養成國民之生活技能，增進國民生產之能力，爲主要目的。』（3）『各級學校及社會教育，應一體注重發展國民之體育；中等學校及大學專門須受相當之軍事訓練。發展體育之目的，固在增進民族之體力，尤須以鍛鍊強健之精神，養成規律之習慣，爲主要任務。』這些方針，是全國教育政策的一部分，凡從事於小學教育者，均須切實明瞭。依據上題的

教育宗旨及實施方針，可知我國目下的普通教育，極其平民化；不特注重社會需要的適應，而且着眼於生活技能的訓練。這種陶冶，是積極的，進取的；而與從前只重少數人的虛玄理智和個人品格的薰陶，絕對不可同日而語了。我們試看最近教育部所公布的小學規程第二條列舉訓練的要目，就可明瞭現在一般陶冶的含義，甚為廣博的。茲照原文分錄如下：

- (1) 「培育兒童健康體格；
- (2) 「陶冶兒童良好品性；
- (3) 「發展兒童審美興趣；
- (4) 「增進兒童生活知能；
- (5) 「訓練兒童勞動習慣；
- (6) 「啓發兒童科學思想；
- (7) 「培養兒童互助團體之精神；
- (8) 「養成兒童愛國愛羣之觀念。」

上面所列各項的訓練，原來根據國民政府公布的小學法第一條的規定，欲藉以培養國民的道德基礎及生活所必需的基本知識和技能。這些訓練的選擇，自然由現代社會生活的分析而推演得來。社會的生活，究竟是什麼？總括的說，至少包含有六種活動。這六種活動，乃係人類生活的中樞，也係表示人類特性的原素。第一，一定要注意他的健康；第二，一定要發展他的知能；第三，一定要圖謀經濟上的需要；第四，一定要參加社會團體的生活（家庭生活在此）；第五，一定要講求娛樂審美的方法；第六，一定要滿足他道德上的要求。這六種活動，原是長時期的社會生活經驗所積累的結果；牠們的進程，也完全靠着歷代相傳授相推進的力量。在原始的時代，兒童的知識、技能和觀念，都從家長的傳授中得來。那時，既無正式學校的設施，亦無正式學校的必要。迨後，正式的學校始先後成立，而逐漸達到很大的進步；但大都僅限於理智上片面的學習，或個人行為上狹義的訓練。這種制度，在現代民治的社會中，自然是不能適應一般生活的需要的。所以今日小學的設施，必須要打破這狹小理智學習和個人行為訓練的觀念。換言之，要從新擴大我們的工作，使一般的人均能有機會受這種普通教育；受過普通教育的人均能對於生活上各方面的需要，有相當的準備，以

期獲得真實民治的生活的滿足。下面就分別討論這六方面的基本教育的訓練：

(1) 健康方面的教育 數千年來，這方面的教育為知識與道德兩方面的教育所侵沒，鮮有人注意及之。直至最近數十年，始知增進兒童的健康及其正常發展與長育，實為小學教育的主要目的。這個觀念對於小學實施上，發生一種很有價值的新氣象。現在小學校內，不特注意遊戲與運動的參與，且頗注意健康知識的獲得及衛生習慣的養成等。增進兒童的健康，為鍛鍊國民體格的初步，亦即為提高民族力量的要緊工作。

(2) 知能方面的教育 人在社會上生活，不能無相當的知；更不能無相當的能。「知」向為普通教育所重視；但「能」鮮為一般陶冶所注意。不過昔時所重視的知者，亦是陳腐不堪的材料，如古文舊典之類，毫無實用的價值。且其教學，徒重記憶，兒童甚少有自動的機會。今後我們所當改良者，當特別注意實用的知識；並積極培養兒童的自動能力，使他們自己有一種慾望去求新知識。至於實用的基本技能，尤須特別着重，使其能夠利用所學得的成績，去直接解決生活上的問題。如是，這方面的教育始能表現其價值。

(3) 經濟方面的教育 這方面的教育，亦可稱為實用的教育。此地所謂實用者，是廣義的，指整個合理的和優美的生活而言，乃非僅指謀衣食住而已。一方面要訓練兒童對於生活上的工作，有相當的能力和態度；另一方面要使兒童對於社會獲得衣食住等的經歷，有相當的了解和感覺。故無論在學科或作業方面，均須注意這個目的的實現。再者，社會的變遷，受之於經濟的影響者極大；我們必不能離開經濟的背景而談教育。今日普通教育的使命與昔日的不同；培養有學識和有訓練的工作者，實為現代學校最大的功能，小學自當分負一部分準備的責任。職業與文化，並不相背而馳；真正的文化，且須寓於有能率的生活之中。故經濟方面的教育，不特不與一般陶冶的理論相衝突，而且與其相調和的。所以今後辦理小學者，必須了解這種實用教育的要求，而拋棄從前徒事理論教學的缺點。無論課程，設備及教學方面，均宜注意及此纔好。

(4) 團體生活的教育 任何民族，欲圖生存，非使民衆接受充分的團體訓練不可。個人在團體中，倘均能奉行一切社會道德，通力合作，互相扶持，以促進團體的公共幸福，則這個民族的安全是成問題的。可是這種行為，完全屬於習慣的作用。這種習慣，在兒童時期，即當開始訓練。小學

爲實踐這個目的，當使學校與社會打成一片，就兒童的生活範圍內，選擇各種教材及活動，以爲訓練的資料。如家庭、學校、社會、國家、及世界各方面的生活，兒童均宜明瞭其普通的關係和意義，及他自己對於各團體應盡的責任或義務。同時，尤當注意參加實際公民活動的能力和熱心。各種社會問題的研究，可使學校社會化，更與社會生活相接近。否則，徒重書本教學，而置實際社會狀況於不顧，則學校將失其憑藉，愈益不能發生教育上的效率了。在我國的現狀之下，普通教育對於公民的訓練，藉以養成兒童有服從紀律的習慣，團體協作的精神，和使用政權的能力等，實爲必要的。

(5) 娛樂生活的教育 娛樂爲人生不可缺少的生活，養成良好娛樂的習慣，乃是教育上

一個很重要的問題。小學對於這種陶冶，尤宜注意。訓練兒童有欣賞藝術、文學、與天然美的能力，不特因此可以得到正當的娛樂，且可藉此以陶冶其性情。其實，欣賞自然風景、圖畫、音樂、及簡易文學等訓練，最合一般陶冶的原則；因爲這些能力與習慣，一般民衆都應有的，而且都能有的。生活任何艱難，工作任何忙碌，但亦不能無相當的娛樂以事調劑。既應有相當娛樂的調劑，自亦不應沒有相當娛樂的方法。多費的娛樂，爲普通民衆所不能常有共有；但自然風景圖畫、音樂、和簡易文學等，則

大衆均可享受的。若小學能利用這種通俗與普遍的材料，養成兒童欣賞的習慣，則直接既可解決善用休閒的問題，間接又可修養其品性，及增進其作業的效率。再者，小學尚宜培養公衆娛樂的高尚理想，以爲鞏固社會及團結民族的基礎。

(6) 道德方面的教育 品格的陶冶，爲從前教育一個很重要的目的。可是當時薰陶的目標，大都是消極的，個人的。至於現在，社會的生活既已改變，其所需要的道德標準，亦自然不同了。現在究需要什麼道德？簡言之，應與昔日的薰陶目標相反，而當採取積極的與進取的訓練。例如清潔、公正、和平、仁愛、服從、誠實、謙遜、熱心、互助、合作、忠孝、明白是非、及維護真理等，均是一般陶冶上最重要的目標，而應盡量於小學時期內養成之。在小學的兒童，天真爛漫，染受社會上惡習慣的影響尚淺，養成良好的品格自必較易。再者，這些基本的習慣，必須在小學時期內切實訓練，然後可以免除以後加施改造教育 (reform-education) 的必要。

上述六種生活的活動，亦可稱爲小學的特殊目的。綜合這六方面的學習，就成爲小學一段教育的普通陶冶。總之，在小學的兒童，應受教師的指導，學習與這些活動富有關係的事物，以期滿足

實際社會生活的需求。其所學習的對象，當然是最普遍和最基本的。無論何種活動，若其性質是片面的，或其功用是限於專門或職業的，就慣例言，都不在小學教育的範圍以內。蓋小學的責任，是在給予兒童最普通的和最根本的知識、技能、習慣、態度和欣賞等，使社會所倚靠生存的幾種力量，能夠貫輸到他們，以繼續社會的生命。但什麼是最普通和最根本的知識、技能、習慣、態度和欣賞等而為小學兒童所必須學習？如何去選擇這些材料？選擇以後，如何去組織或排列，以便教學的實施？這些亦是普通教育上的重要問題；茲當分別討論一下：

關於第一個問題的解答，自然要根據社會各種生活活動的分析。有了這種分析，然後可以發見各種活動上所需要的知識、技能、習慣、態度和理想、和欣賞等。因為這樣，始能使兒童之所學真有所用，使普通教育得有相當的效用。普通生活活動的分析，可謂小學終極目的 (ultimate objectives) 的認定；根據這些活動而研究其各所需的知識、技能、習慣、態度和理想、和欣賞等，可謂小學目前目的 (proximate objectives) 的探求。這裏所謂終極的目的，就是上面所謂小學的特殊目的。我們設施這一段普通教育，原欲使兒童受了這種陶冶之後，備有現在及將來生活上所需各方面

的條件，而為終生所享用。這裏所謂目前的目的者，乃指教學的當時即欲達到的目的而言。由目前的目的，然後可以達到終極的目的；有終極的目的，然後目前的目的才有所依據。但是要根據終極的目的而求得目前的目的，並不是一件很容易的事。必須由許多課程編製的專家及富有經驗的教師，共同討論與研究，而後可得良好的成績。最近教育部曾聘國內教育專家，組織中小學課程及設備標準編訂委員會，編訂中小學的課程標準。小學部份業已正式頒布；其所設的科目，為公民訓練、衛生、體育、國語、社會、自然、算術、勞作、美術、及音樂等十種，都是根據社會生活活動的需要而規定的。至於各科目的內容，則歷舉綱目，亦頗詳盡。此地因限於篇幅，不能為之載述，讀者請參考正式的小學課程標準可也。

關於第二個問題，就是如何去選擇這些材料，普通有六條原則應該盡量採用。因為與普通教育的能率發生很密切的關係，故特詳述其意義及理由如左：

(1) 小學所應用的材料，必須適合普通社會的需要。上面業已說過，教育當以致用於社會為其根本條件。倘所學非所用，則對於兒童及社會，均無意義。這樣，就失掉教育的價值。其實，新教

育學說所主張的學校組織，應成爲整個社會的縮影；所有一切設施，當以社會的活動爲依歸。若是所用的教材離開社會的需要，則小學將必重蹈昔日所謂普通薰陶的覆轍，使受教育者成爲社會中一個特殊的階級，格格不能適應環境的要求。欲救此弊，必須使整個的學校社會化；而其尤要者，則在選擇適合實際生活需要的教材。

(2) 小學所應用的材料，必須適合新近時代的要求。上述教育應適合社會的需要；但社會隨時代而變遷。時代既變，則社會的需要自必隨之而變。故適合昔時社會需要的教材，未必適合現在社會的需要。迂守陳規，徒事模倣，凡教材經多年而不更改者，必不能望其完全適合現時代的要求。今日的普通教育，應與昔日的普通教育不同，即因此故。自歐戰以來，社會的情形，變遷得很多。無論政治方面、經濟方面、工藝方面、科學方面、及教育自身方面，莫不發生很大的變化。倘小學所應用的材料，不能適合新近時代的要求，則這一段的普通教育必無從能滿足社會的需要了。

(3) 小學所應用的教材，必須適合本地方的需要。上所討論的社會需要，是普遍的，但此外尚須注意地方上的需要。各地的情形，必不能彼此相同，則其所需要的兒童訓練，亦必不宜完

全一致。這與各國的情形不同，而普通教育的設施不能一律者，同一道理。例如工商業比較發達的社會，所有小學的學生大多數必是工商業界的子女；他們所需要的教育，必不宜完全與農村間所需要的教育相同。倘若彼此所用的教材，千篇一律，不事變通，則其弊病可以立見。蓋一個地方有一個地方的需要，其所應用的材料，必當在可能範圍內有自由伸縮的餘地，以期滿足這種特殊的需要。

(4) 小學所應用的材料，必須適合特殊團體的需要。雖在同處的兒童，其需要亦不能完全相同。現在小學內的兒童，性質非常複雜。有來自農界者，有來自工界者，有來自商界者，有來自學界者，又來來自政界、軍界或醫界者。其生活的背境既不相同，則其需要或其興趣與能力等亦必不能一致。普通教育雖為一般陶冶的目的而設；其主要的工作，雖為調和各界的區別，而期養成共同的理想、態度和行為的標準等；但各界生活上所不同的需要，亦必須有分別的適應才好。

(5) 小學所應用的材料，必須適合兒童個別的需要。我們都知道：兒童的興味、趨向、經驗及能力等，彼此極不相同。換言之，每一兒童有一兒童的個性。若求普通教育之富有成效，必須注意

這種個性的特殊要求。否則，各人的需要既不相同，若仍施之以呆板一律的教育，亦非所宜。普通教育的目標及其訓練的方針，雖當大體一樣，但其所用的教材及其教學的方法，仍須顧及個性的差別。否則，一部分人或可得其益；但大多數人必將因受他人的牽制，不能獲得圓滿的結果。今若選擇材料，能注意此層，就兒童的個別興味、趨向、經驗、及能力等，而事伸縮變通，則普通教育的效率，必可增加許多。

(6) 最後，小學所應用的材料，必須比較最有價值者。上面所述五條選擇小學材料的原則，固很重要；但若沒有這條為之補充，則仍不免有許多缺點。因課程內所包含的材料，大都為人類經驗的結晶；人類有數千年的歷史，以數千年所得的經驗，欲在數年的普通教育時期而盡教學之，誠為事實上所萬不可能的。故不能不選擇比較最有價值的材料而先教學之。否則，遺其所要，而取其所不要，就是教育上最不經濟及最不合理的辦法。但比較價值，必須先有比較的標準。下列四個標準，是漆柏門 (Chapman) 與孔慈 (Counts) 二人的建議：

a. 一種活動，如果是學校以外的機關所能供應的，即不必包括在課程以內。

b. 一種活動，必須適合學生的能力，纔可包括在課程當中。

c. 一種活動，必須對於學生有相當的興趣，纔可用為課程的內容。

d. 一種活動，必須能在最經濟的時間內，給學生有用的習慣、技能、知識、能力、與觀念等，並且能供學生將來入到社會生活中，切實應用這些習慣、技能、知識、能力、與觀念等，纔可收為編製課程之用。

我們選擇小學的教材，若果能顧及這四個標準，以為價值的比較，則所得的結果，必可比較更有意義了。

關於選擇小學教育的材料問題，既如上述；但材料經選擇後，當如何組織與排列，以便於教學呢？普通組織教材，有兩種方法：一為論理的組織法；一為心理的組織法。在小學的兒童，因為能力薄弱，思想幼稚，前種方法極不適宜，故當採用後種方法，即心理的組織法。其主要的原則，約可分為下列數種：

(1) 從舊至新 這條原則，原是很淺近而容易明瞭的。所謂舊者，就是過去的經驗。所謂從

舊至新者，就是利用過去的經驗，喚起新觀念的意思。因為新材料的學習，若是沒有舊經驗為其基礎，學習上必將發生很多的困難；故教材的排列，應以舊經驗為起點，而逐漸引進於新的學習。

(2) 從近至遠 這亦是很顯明的原則；因為近的事物，常為兒童的經驗所及，故可利用之，按步就班，以求知遠的事物。再者，學習自己環境內的事物，可以實地觀察，可以更切於實用。學習時，必可愈有興味。例如小學教學社會，大都先從家鄉的社會事項起，就是這個意思。

(3) 從易至難 這是學習必然的道理。倘若不顧及這條原則，兒童所學習的材料，為其所不能了解者，則兒童不特不能獲益，且將滅殺其學習的興味。他若由易至難，逐漸上進，依照兒童的能力而排列教材，則學習時必可富有興味，成績亦可比較優良。可是過於容易而非繼續增加難度者，亦非所宜。

(4) 從簡至繁 這條原則與上一條相彷彿的。兒童思想比較簡單，能力亦比較薄弱，若用甚繁雜的材料，每不易澈底了解；故必須先從簡易的部份學起，然後逐漸增加其繁雜程度，庶幾兒童的學業成績可以得到相當的進步。

(5) 從基本的至高深的 高深的學科每建築在基本的學科上。換言之，高深的知識、技能、及習慣等，恆以淺近的知識、技能、及習慣等為基礎。小學的課程雖是基本的功課；但基本的功課中，尚有基本與高深之別。這層組織教材時，自亦當顧及的。

(6) 從最要的至次要的 這是顧及選擇教材的原則；蓋教育原以致用於社會為主，沒有實用的價值，就不應包括在課程當中。進一層說，最要的自當先教；次要的自當後教。

(7) 從具體的至抽象的 具體的東西容易明瞭，抽象的東西不容易明瞭，這是最普通的心理事實。兒童理解抽象的能力甚為薄弱；初教學時，必宜多用具體的事物相證，方能明瞭。至後，程度增高，始可逐漸脫離具體事物的幫助。

(8) 從心理的至論理的 論理式的組織之不適宜於小學的課程，上面已經說及。但年齡較大，知識較富，思想較為發達的兒童，亦未始不可應用這種方法組織教材。且學科較深，有些材料實有不得不應用這種方法的地方。不過其過程必須由心理的組織而至論理的組織。

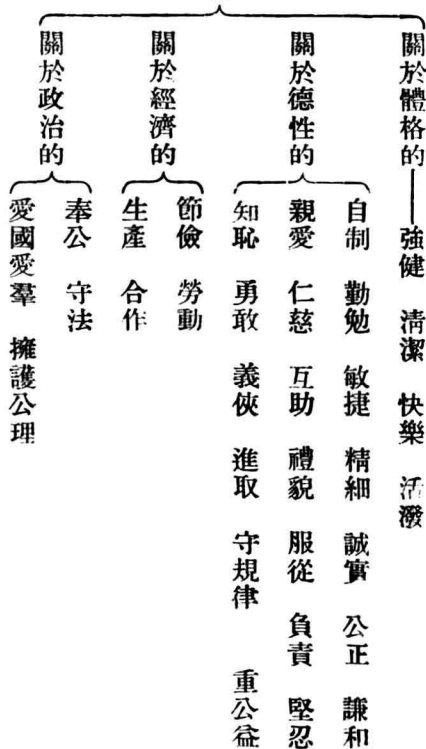
上面為小學課程問題的討論；此外，從事於這一段普通教育的人，尤宜注意兒童訓育的實施。

其實，對於一般陶冶的目的，訓育比較普通學科的教學更爲重要。因爲學科的教學，大都尙是書本上的訓練；至於訓育，則是關於實際行爲上的薰陶了。欲使小學訓育能夠得到良好的結果，第一、必須規定一般訓育的目標。最近教育部頒布的小學課程標準，內有小學公民訓練目標的規定，即可爲小學訓育的目標之用。其內容爲：『發揚中國民族固有的道德，以忠、孝、仁、愛、信、義、和平爲中心，並採取其他各民族的美德，製定下列目標，訓練兒童，以養成健全公民：

- (1) 『關於公民的體格訓練：養成整潔衛生的習慣，快樂活潑的精神；
- (2) 『關於公民的德性訓練：養成禮義廉恥的觀念，親愛精誠的德性；
- (3) 『關於公民的經濟訓練：養成節儉勞動的習慣，生產合作的知能；
- (4) 『關於公民的政治訓練：養成奉公守法的觀念，愛國愛羣的思想。』

第二，必須根據這些目標，再規定訓育實施的綱要，以便實際從事訓練。關於這層，我們亦採用小學課程標準內的公民訓練綱要爲參考。茲表列如次：

公民訓練要目



第三綱要規定後，應再進一步，分析若干細目，以便依照難易的次序及重要的程度，而分編級段，以爲分期訓練的標準。例如關於體格的強健方面，細目爲：「不把不能吃的東西放在嘴裏，」「不用手指挖鼻孔、挖耳朵、擦眼睛」等；關於德性的自制方面，細目爲：「我不輕易向人家借東西，」「我不向人借錢」等；關於經濟的節儉方面，細目爲：「我愛護用品，」「我不浪費筆墨紙張」等；關於政

治的奉公方面，細目爲：『我不放棄選舉權，並且自由選舉我所佩服的人。』『我熱心參加學校內各種團體組織』等，均須詳細規定。

第四，細目既經分析，而且已依照科學的方法排列其次序後，則即當決定實施的計劃。簡約言之，應以『做』爲主要原則，由教員利用學生的課內外各種活動，並聯絡家庭及本地公共機關，加以積極的指導。最近心理實驗的結果，證明學習遷用 (transfer of learning)，若非兩種工作所包含的分子有些相同，或所用的方法有些類似，其分量必甚微少。今欲訓育得到實際的結果，當必使各項細目均有經過體驗的機會，切切實實，養成深固的習慣才好。至若團體生活，爲小學訓練主要目標之一，尤宜予以實際的練習。如各種集團活動及學生自治組織等，均當在教師的指導之下，多多訓練。

第五，爲鼓勵學生實事求是計，平時應常考查他們操行的成績。教師可以依照細目，視察學生修養的進程，並應就其視察所得而作相當的記分。如是，先後比較或互相觀摩，訓練成績必可愈易進步。同時，爲謀與家庭合作，在每學期開始時，學校當局應把學生的訓練細目通告家屬，請其父兄

共同幫助訓練。

以上所述，爲小學教育目標及其課程和訓育問題的討論。因其爲實施普通教育的最重要機關，故不憚煩瑣，爲之詳細敘述。作者深望小學依此辦理，而能充分表現其一般陶冶的功能，不至覆蹈從前教育之不合時代、社會、或兒童本身的需要之故轍。同時，希望這方面的詳細敘述，可以省去其他實施普通教育機關的許多同樣材料的討論。

二、中學校——小學校爲實施普通教育的第一個階段；中學校爲實施普通教育的第二個階段。自最近國民政府頒布中學法，將師範學校與職業學校分別單獨設立後，這普通教育的訓練，尤爲中學校的主要工作了。我們試看中學法第一條，可知這一段教育除兼爲研究高深學術及從事各種專業的預備外，幾完全爲一般的陶冶而設的。該條文說：「中學應遵照中華民國教育宗旨及其實施方針，繼續小學之基礎訓練，以發展青年身心，培養健全國民，並爲研究高深學術及從事各種職業之預備。」分析其語氣，普通訓練實爲主體，預備工作尙是附帶的功能。這種情形，在其所規定的訓練要項上，愈益明顯表示。茲錄其條目全文，以供參考：

- (1) 「鍛鍊強健體格；
- (2) 「陶融公民道德；
- (3) 「培育民族文化；
- (4) 「充實生活知能；
- (5) 「培植科學基礎；
- (6) 「養成勞動習慣；
- (7) 「啓發藝術興趣。」

這些訓練要項，實與爲小學方面所規定者相彷彿，不過提高其相當的程度而已。至於所習的學科，亦大致同其名目；不過內容因程度上的差別，自然不是一樣的。在初級中學，計所應習的學科，有公民、國文、英語、歷史、地理、算學、物理、化學、動物、植物、體育、衛生、勞作、圖畫、及音樂等十五門，分科略較小學爲詳細。他若在高級中學，則所應習的學科，有公民、國文、英語、中外歷史、中外地理、算學、物理、化學、生物、體育、衛生、軍事訓練（女生習軍事看護）、論理、圖畫、及音樂等，亦爲十五門，與初中的學

科雖有變動，但不甚多。

上面是關於中學學科方面的情形；至若訓育方面，則中學時期的青年與小學時期的兒童，身心發育的程度既不相同，則其實施的方法自宜有別。不過其方針仍當是一致的。依據教育部頒布的中學規程，關於訓育一章，內有兩條頗足表示今後中學訓育的趨勢。首一條說：「中學訓育應遵照中華民國教育宗旨及其實施方針所規定，陶融青年「忠、孝、仁、愛、信、義、和平」之國民道德，並養成勇毅之精神與規律之習慣。」第二條說：「根據實施方針所規定勞動實習，中學學生除勞作科作業外，凡校內整理、清潔、消防、及學校附近之修路、造林、水利、衛生、識字運動等項，皆須分配擔任。」前者為訓育的標準；後者則為實施的方法。言簡意賅，可謂一般陶冶中一部分主要的參考資料。

總之，中學繼小學後，延續普通教育的訓練，其程度自然較高，其範圍亦自然較大。論其價值，原不可湮沒者。不過以目下中國生產之落後，教育之幼稚，連續十二年的普通教育，是否能適合經濟的原則及滿足社會的需要，誠是一個很大的疑問。現在國內的中學生滿充於社會，既無一技之長，又無一藝之能，徘徊歧路，莫知所至，已成爲一個極嚴重的問題。今後教育的設施，若不寓生產教

育於普通教育之中，或寓普通教育於生產教育之中，則前途的危機，恐必不能幸免的。這種危機的挽救，自當先從中學方面着手。其主要的方法，就是職業教育的提高與改良。至於職業訓練與普通陶冶的關係，俟下章再為詳細討論。

三、師範學校、職業學校、專門學校及大學——這些機關，原為職業或專門訓練而設的；其主要的目的，自非為一般的陶冶。但為免除流於偏狹主義的危險，亦有兼施普通陶冶的必要。例如教育部頒布的師範學校規程，內開訓練要項為：「鍛鍊強健身體；陶融道德品格；培育民族文化；充實科學知能；養成勤勞習慣；啓發研究兒童教育之興趣；及培養終身服務教育之精神」七條，除第六與第七兩條外，幾全為普通教育的訓練目標。再者，如職業學校規程，其所規定的訓練要項為：「鍛鍊強健體格；陶融公民道德；養成勞動習慣；充實職業知能；增進職業道德；及啓發創業精神」六條，除第四、第五及第六三條外，亦幾全為普通教育的訓練目標。至於專門學校及大學，雖為專門訓練及研究學術的機關，但仍不完全拋棄普通陶冶的宗旨。例如必修科如黨義、國文、及社會學科等規定，就足證明這種事實之無訛。他若文學院的學程，尤為富於一般陶冶的性質；這是普通所熟知的。

實施普通教育的機關，已如上述。約略的說，其最主要而且最普遍的，當然首推小學。小學爲全民應受的訓練，其重要性固不待言。至於中學，雖爲實施普通教育的第二個階段，但因兒童之能進入中學者，究屬少數，故已失去其普遍性了。上面說過，我國民衆的生計如此困難，惟求普通教育時期的延長，不特甚不經濟，且亦無甚價值。這層還望教育當局切實能夠設法改進才好。改進的方法，不外兩種：一、提倡職業訓練；二、擴充專門預備。他若師範學校、職業學校、專門學校及大學等，則原非實施普通教育的主要機關，故亦不必爲之詳細論述。不過普通教育與其他各種教育的關係，因有關於今後教育的改進問題甚大，當另設一章討論之。

第五章 普通教育與其他教育的關係

以上各章，討論普通教育的意義和其原始，普通教育之歷史的根據和變遷，歐、美、和、日學者對於普通教育的意見，及實施普通教育的機關等問題；本章當進而討論普通教育與其他教育的關係。爲簡便計，約分兩部分：一、普通教育與職業教育；二、普通教育與民衆教育。茲先述前一部分。

一、普通教育與職業教育——從來普通教育與職業教育彼此對立，不發生任何的關係的。受普通教育的人，不特以爲無受職業訓練的必要，而且鄙視職業；受職業教育的人，不特以爲無受普通薰陶的價值，而且無此機會。這種分離隔絕的情形，由來很久。我們在前面已經講過，在希臘時代，學校課程祇有運動與音樂兩種科目，以作身心的鍛鍊與意志的修養之用。後來因爲社會上發生知識的需要，始加了幾何學、修辭學、與論理學等學程；但亦都是普通陶冶的工具。至中古時代的前後，歐洲各國都設立有文科中學校，偏重於人文主義的訓練；除上列諸種科目外，又注重希臘文與

拉丁文的研究。卽至第十六世紀以後，一般學者厭惡人文主義教育之空虛無用，主張拿近世語來替代希臘文與拉丁文；但仍未曾脫離普通陶冶的主旨。彼等新近增加所謂科學的科目，如物理學等，亦不過當做一種鍛鍊和修養的工具而已。真正的實利教育，至第十九世紀初時，始露其萌芽。一方面因各國的工商業勃然興盛，另一方面因受斯賓塞及培根等學說的鼓吹，當時學者頗感有提倡實利教育的必要。在法德諸國，竭力改革學制，於是所謂實科中學校等，遂油然而興起，而與文科中學校相對峙。文科中學校多設普通科目，以一般陶冶爲主旨，爲普通所謂自由教育或文雅教育的機關；實科中學校多設職業科目，以訓練職業爲主旨，爲普通所謂實利教育或實際教育的機關。前者專尚純理知識的訓練，使人得着文雅的、安逸的、毫無俗務糾纏的『高尚生活』；後者專事應用技能的學習，使人得着應用的、勞動的、有裨益於實際的『通俗生活』。兩者相對而立，至今尙是甚少變動。其實，這樣分道而馳的普通教育與職業教育，極不合於教育的原理的。

嚴格而言，普通教育與職業教育不能絕對分離。其所稱爲普通教育或職業教育，大都還是應用目的上的差別，而未必是學習內容上的殊異。普通人對於普通教育的見解，以爲在一種教育裏，

受教者學習許多科目，絕不存心把任何一科應用在日後資以為生的業務上，纔算是普通教育。但在實際上，一切教育對後來生活，總要發生良好或不良的影響。就這一點言，一切教育都含有職業性質；至少限度，牠是準備我們的生活職業的。例如中國舊時教育，完全注重普通的薰陶；但受過這種薰陶者，即可出任而為官吏。如是，何嘗不可算作一種職業呢。再者，例如西洋準備做牧師的人，在研究神道學科以前，必須先得文學的學位。在表面上，學習文學學科，僅為備具一般文化的要素；但在事實上，即為將來業務的準備。有人說：普通教育可以掛上一塊職業教育的招牌，亦未嘗沒有相當的理由。倒過來說，一般所謂職業學科，均可發生普通教育的功效。例如「從學習工廠管理，而明瞭工人的生活狀況，而至於激發對於工人的同情，發起改善工人生活的宏願，」這難道算不是一種陶冶麼？這種陶冶，就是普通教育的使命。如是，職業教育亦可以掛上一塊普通教育的招牌了。

為溶化普通教育與職業教育於一處，來推翻普通學科與職業學科的界限，為一般新近學者的新傾向。我們在上章豈不是舉過杜威與孟祿的意見嗎？杜威說：「普通教育與職業教育的衝突，

實爲教育哲學裏一切二元論衝突的結穴。』他以爲一切教育都是帶有文化的性質。學校中之有園藝、紡織、木工、金工、烹飪等，其目的決非僅是實利的，乃並屬於文化的。若就文化的見地而立論，沒有一科不是自由教育。在另一方面，孟祿以爲一切教育，都是帶有職業的性質。無論程度怎樣低，一切科目都有相當的應用。若就實利的見地而立論，沒有一科不是實利教育。此外，亞丹司（Adams）對於這個問題，亦曾發表同樣的意見。他說：『僅僅因爲一種學科能夠實際應用到人生最低級的欲望上，不一定把牠降到不自由的學科的平面。主張以無用爲可取的人，實在所要褒揚的，完全是另一事。這就是無所爲而爲的精神。我們學習數學，可以用哲學家的精神去學習；也可以用市儈的精神去學習。我們從一門學科，得着或得不着文化的價值，全看我們用何等精神去學習牠。』這一段話，就與我們在上面所說：普通教育與職業教育之分，在於應用目的上的差別，而非在於學習內容上的殊異那兩句話同一個意思。

以上所論，一方面固爲說明普通教育與職業教育的關係；但另一面，實因職業訓練素爲一般教育所擯棄，故欲藉此以增高其地位。不過這種說法，把職業教育的領域，擴充到一切教育上去，僅

可當做在過渡時期一種讓步的解釋。其實，職業教育自有其價值，亦自有其必要性；若僅僅把普通教育掛上一塊職業教育的招牌，這根本不是一種徹底的辦法。普通教育與實際生活相隔離，已爲不可掩飾的事實。即在經濟能力富厚的國家，舊時所謂文雅教育、古典教育、紳士教育——各式各樣的普通教育，亦已非一般學子之所願接受。『尤其是工業社會裏，分工既百般精詳，競爭又萬分緊迫，誰不盼望獲有一技之長，以求生存於世界？這裏所謂一技之長，當然要求教育來培養牠。』這就是職業教育興起的主因；牠的價值與牠的必要性，已爲任何人所不能否認。我們談到職業教育，正不必再如上面那樣吞吐其詞，似乎向普通教育抱着無限的歉意者然了。

至在我們的中國，生產落後，民生凋敝，提倡職業教育，尤爲不可容緩之舉。就經濟的立場言，國內的日用品，凡爲生活上所必需者，大都爲舶來的品物。每年數萬萬的漏卮，勢必益令我國日趨於窮困。今後欲圖挽救，自非注重生產技能的訓練不可。他若就教育的立場言，過去的教育，徒事形式的陶冶；凡人家的子女，一經學校畢業後，即成爲雙料少爺小姐，而鄙視一切勞動。以生產爲賤役，以消費爲尊榮。國家經濟破產，內亂叢生不已，教育方面亦應負其責。今後對於教育的設施，自宜力矯

此弊，而特注意職業技能的教學才好。若從廣義解釋之，則職業教育不特要求滿足社會生產的需要，而且要對於過去錯誤的教育迅行革命的手段以改革之。其方法不在把普通教育掛上一塊職業教育的招牌，而實須將職業教育受普通教育的洗禮，在普通薰陶的意義上，去做訓練生產技能的工作。

就平常的效果而論，一種普通科目，在名義上雖爲一般陶冶的目的而設；但在實際上，或竟毫未表現其陶冶的功能。可是一種職業科目，在名義上雖僅爲職業訓練的目的而設；但在實際上，或竟早已兼收一種薰陶的效用了。例如文學的學習，在普通教育裏，實佔很重要的地位。其所以然者，就是因爲牠有一種薰陶的效用。好像一個學生讀了詩歌詞曲等作品，就可胸襟廣闊，成爲文雅優美的完人。藉文學的力量，以期達到這樣可羨的結果，容或屬於可能的事。但若說讀了詩歌詞曲等，就一定可以收獲這種效果，那就是另一件事了。假使走到一個傳統的學校裏，做一實地調查，就可看到如馬丁（Martin）所說：『古典文是當作枯燥的文字練習來教授，其目的是增進學生的文格。又強制他們做些討厭的工作，以爲藉此可以鍛鍊他們的心靈；更希望他們能夠背誦若干拉丁

與希臘文的詞句，記憶若干古代作家的姓名。再如這些學生是十分勤讀的話，或者可以保持些模糊的回憶遺痕，足以用來欣賞一部像歐司康教授的脫拉哀城海倫的私人生活一類的書。這樣的教育，要稱做自由教育，不但是笑話，並且要費些幻想纔行。」

章益氏在其所著普通教育與職業教育一文裏，說明一種學科的薰陶功能雖未必見，但却已成為一種職業的工具那一段，雖似乎講說笑話，但實際上仍寓有相當的真理。他說：「一種學科，雖不定有自由化的功用，而他的職業價值，却很易實現。我們學了化學物理，雖不定能夠格物致知，然而倒可用作吃飯的工具。我們姑且不提應用科學，單說純粹科學，亦可用來混飯吃的，這是怎樣說法呢？就是說，在一種書本知識失掉牠一切其餘的價值時候，我們至少可以把牠當作貨品來販賣。我們從我們先生處販來的書本知識，可以零售給我們的學生；我們的學生，日後又可賣給我們學生的學生。書本知識，雖和人生宇宙脫離關係，而他自身却成了流通的商品。就在一買一賣之間，無數人的職業問題，就解決了。化學物理可以這樣買賣，一切學術都可這樣買賣。」他就是說，一種學科是否能有薰陶的功能，雖不一定；但牠的職業價值，反倒是不成問題的。

我們現在反轉來說，文學等學科雖不一定發生薰陶的力量，但一般所謂職業學科，倒未嘗不可以表現薰陶的功效。我們在上面曾以學習工廠管理爲例，說明牠可激發個人對於工友有正當的同情，及引起個人對於工友生活有改善的宏願。這明明是一種很有價值的薰陶工作。由上可知今後而談教育，於其重視普通教育而忽略職業教育，不如重視職業教育而忽略普通教育。徒受一般的陶冶，若無生產技能的訓練，則個人的生活問題既不能決定，遑言人格的修養。至若具有生產的技能，能作獨立的生活，則「衣食足，而知榮辱；」人格的修養，亦容易爲力了。這種事實，在中國的現狀下，尤當注意。關於職業教育在中國的重要，及其與普通教育的關係，章益氏曾發表一種極有價值的意見，茲特詳爲介紹於下，以爲本段討論的結束。

他極力反對把職業教育拉到普通教育的懷裏。他以爲一般學者要如此做，莫非要抬高職業教育的身分，藉以打破普通對於職業教育的蔑視；孰知其實反因此將職業教育的存在，弄到若有若無，急隱忽現之間了。原來職業教育有其特殊的精神；牠並非是狹窄的，更非一定要把人送上一條刻板道路的。依章益氏的意見，職業教育實在就是普通教育，而且還是簇新改良的普通教育。

牠既不與普通教育敵對，倒做了普通教育的化身。這種說法，實與我們在上面所說的意思完全相同的。更有進者，他主張職業教育必須以生產爲中心。職業的要素，就是生產。祇有以生產爲中心的教育，纔是職業教育。職業既脫離不了生產的作用，則非生產的活動，就不必硬要拉到職業裏來。目下我國的情形，與歐美大不相同。到處農業破產，商業衰落；他若工業，又還在幼稚的時期。凡是生產的建設，幾可說是等於零。在這種經濟恐慌的狀況之下，我們尙能諱言生產，或恥言生產麼？

在中國職業教育的確很容易和普通教育溶冶於一爐。『中國要辦澈底的職業教育，不能夠亦無須乎像司乃登（Snedden）教授所建議，學工業的必得到真的工廠裏去學，學商業的必得到真的商場裏去學。第一，我們根本沒有多少組織完善的工廠及商場。即使有，亦只有把全國學生都送到上海、武漢、廣州、無錫等少數的都市裏去纔行。這當然是辦不到的。……第二，即使能夠把全國學生都送到少數都市裏去學工商，更少數的新式農場裏去學農，如果僅僅學些工作的知識和技能，還是無益於事。……在中國，一個就業的人，其危險不在過于專門化了生活變爲機械，而在學習了些專門能力，却沒有現成的機關收容他，給他一個相當的位置，以盡其所長。他不但要具一種

專門本領，並且還要自己造成施展那專門本領的機會。再進一步說，我們不要只會都市裏跟着別人跑的專家，而是要肯跳到未經開闢的本鄉裏去創造新生產事業的專家。所以要改進中國的職業教育，就是以改進全國生產力量為中心的教育，不可以偏重於專家知識與技術的訓練，而要認清一個意義較廣的目標。這就是培養有自動組織能力的生產者。

- 「有自動組織能力的生產者，除掉狹義的生產技能而外，他必須具有下列的條件：
1. 「他必須願意並且傾向於用自己的生產活動來增進人羣福利。
 2. 「他必須明瞭何種生產活動為人羣或本民族尤其是本鄉最需要的生產活動。
 3. 「他必須明瞭今世一般的生產狀況、組織、趨勢和問題。
 4. 「他必須具有增進生產能力及企求合理的利益分配之理想、願望、和努力。
 5. 「他必須明瞭本鄉或較廣的區域內，可資開闢與創的機會。
 6. 「他必須具有籌擬創辦一種事業的計劃，及實施這種計劃的能力。
 7. 「他必須具有管理、維持、和擴充那事實的能力。

8. 「他必須具有足以增進其所辦理的事業內生產質量與數量之科學知識。

9. 「他必須具有與人合作的能力與習慣。

10. 「他必須有深長的眼光，堅定的毅力，和不畏艱險的勇氣。

11. 「他必須有心力兼勞的習慣與信仰。

12. 「他必須有強健的體魄，足以勝任其業務的煩勞。

13. 「他必須有刻苦耐勞的精神。

14. 「他必須明白認識其所辦理的事業，不僅與其他生產事業息息相關，且與整個的社會生活有密切的關係；故對於本業以外的社會活動，具有相當參加的興趣。

15. 「他必須明白認識其所辦理的事業，應充分利用之以發展個人的人格。」

以上諸點，處處以生產為中心；但絕不限於狹窄的生產意義。今後我國改進職業教育，倘不顧及以上各點，則其成效必不能表現。反過來說，倘能完全顧及以上各點，則不特職業教育的成效可以立即表現，而且已將普通教育的目標，完全滿足了。「除非我們還要拘泥於文雅教育的成見，必

須熟讀若干古文，演習若干數學，會說若干外國語，纔算一個修養完善的人材。」那麼，我國的普通教育必要如此去改良才好。「衣食足，而知榮辱。」那種如裝飾品的學問，必無補於人品的修進；所謂一般陶冶的功能，亦完全是一種夢想而已。

總之，『普通教育與職業教育形成對峙的二元論，是必須打倒的。打倒這二元論的方法，不是把職業教育依附在普通教育的肘腋之下，而是要澈底改造職業教育的本身，以代行普通教育的任務。在今日的中國，不但一切教育應該以生產爲中心，並且亦是極好的時機，來證明生產教育就是最完善的普通教育。舊式普通教育的喪鐘，已經敲動了。假使牠還有精髓的話，牠的精髓儘可以投胎到職業教育的懷裏，而他剩餘的渣滓，儘可以讓牠隨着軀殼而俱亡。』同時，讓我們努力督促新的普通教育或卽是職業教育早些出世。

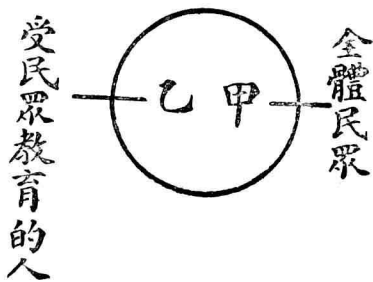
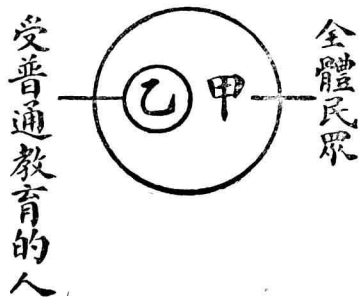
二、普通教育與民衆教育——民衆教育是一種新興的教育。有的看作教育的一部，乃是一種暫時的教育；有的視爲教育的全部，乃是包括一切的教育。我們不管其範圍如何；但就意義上言的，確是一種全民的教育，其價值必不在普通教育之下的。同時，若從受教的人，受數的年齡，受教的時

間，及教育的內容諸方面分析起來，民衆教育的性質，不特不與普通教育的宗旨相衝突，且更比普通教育爲平民化，合理化。在教育尙未普及的國家如中國，這種民衆教育實有竭力爲之提倡的必要，以求補救普通教育之不足或不及。茲分別敘述其理由如下：

1. 我們試看現在中國受普通教育的人是那些人，和共有多少人。據最近統計，全國受初等教育的約共一〇，〇〇〇，〇〇〇人，中等教育的約共三四一，〇〇〇人，高等教育的約共三四，〇〇〇人，總計約共一〇，三七五，〇〇〇人。假定全國人口共爲四萬萬，如是正在受教育的，不過共佔千分之二六。其餘千分之九七四，除小部分已受教育外，就無受普通正式教育的機會了。這種情形，一方面當然因爲學校數目太少，不能容納所有人入學；但另一方面亦因爲受正式學校教育的代價太高，大多數民衆不能入學。『我們雖沒有精確的統計，但據各地的現狀看，一個小學學生一年用費至少二三十元，中學至少一二百元，大學至少三四百元。在這樣民窮財盡的時期，即使國家有經費來開辦學校，人民也無法籌措這些用費去上學校。』故所謂普通教育者，尙僅是少數特殊階級的而非全民的。

至於民衆教育則不然。牠的受教育者，是不限於那一個階級或那一種職業的。因爲牠的入學代價減低至最小限度，故不特富者可來受教，即甚貧者亦可來受教。總而言之，牠的對象是全民，而不是像普通學校教育只能爲少數人所專有的。陳禮江氏曾用圖形以表示民衆教育與普通教育二者受教的人的差異，頗爲明顯，故借用之，以作比較。

第一圖甲（大圈）指全體民衆，乙（小圈）指受普通教育的人。乙僅佔甲的一小部分。這正是上面所述的今日中國人民能受教育的情形。第二圖甲表示全體民衆，乙表示當受民衆教育的人，甲乙所佔的範圍是同樣大的。這表示『有多少民衆就應當有多少人受教育；這也就是我們所



期望的中國民衆教育。『新興的民衆教育運動，能如此的推進教育普及於全民，不比普通教育而更有普通教育的意義麼？』

2. 平常受普通教育的人，大都限於兒童和青年。一般人總以為教育是兒童和青年專有的事業；一過了這個時期，教育就與他無緣。結果，如陳禮江氏所說：『教育既因經濟之阻礙而只能為少數人所享有，再加以年齡的限制，更只能為少數富有者的兒童和青年所佔有。這樣，一個人幸而生於富有的家庭，亦只能在兒童和青年時受教育；到成人時，就無緣了。若不幸生於貧窮的人家，在兒童和青年時固無受教育的機會；即至成人發蹟時，有錢可以入學受教，但因年齡已長，在現行學制中已找不着一個學校可以給他認字讀書的機會了。』在這方面，民衆教育却與普通教育不同；牠是不受年齡的限制，而且是偏重於成人方面的。在兒童和青年時期未受過教育的，固當補受教育，但即在兒童和青年時期已受過教育的，亦可繼續來受教育。據此，可知普通教育的入學年齡是有限制的，是很短促的；而民衆教育則不然，其入學年齡可直延至於終身。這豈不是更有普通教育的價值麼？』

3. 我們在上面說過，中國教育當以生產爲中心，生產教育才算是最完善的普通教育。換一句話說，教育應與生活打成一片，充分的去發揮『以做爲學』的原則。可是在實際上，一般學校均將兒童和青年的全部時間耗在學校內；從早到晚，他們都是忙碌於各種科目的學習。他們是在另一天地去從事於將來生活的預備。結果，將學校與社會分離，教育與生活隔絕。兒童時所學習的事物，鮮有裨益於將來的生活。其最大的弊病，就是受教的時間問題。因爲在普通學校內，學生要用全部時間去受教，故受教者遂不能同時兼習其他的工作；在另一方面，從事於其他工作者，又因無全部空閒時間，故即欲受教亦不能實現其志願。其結果，遂將教育與生產或勞心與勞力分爲兩道，不相與謀了。這種情形，就是過去教育最大的缺點，應該從速改良的。現在民衆教育的實施方法，就與此不同。牠不但利用民衆工餘的時間去設施教育；即在民衆的工作時間，亦可設施教育。總之，民衆教育的受教時間，極有伸縮餘地；而且將教育與生產合而爲一的。這種教育，當然更有意義，而且更易於普及於全民。

4. 上面所講受教的時間問題，尙不過就受教的便利程度而言。現在若講到教育的內容，民衆

教育亦比普通教育更有一般陶冶的功用。普通學校教育，無論如何改革，大都着重於文字與知識的學習，其活動範圍也總是限於學校內的。至於民衆教育，則其內容較爲豐富；其活動範圍也較廣大。現據各方面的意見，民衆教育的學習對象，大約分爲語文、生計、公民、健康、家事、及藝術六種。簡單的說，牠的內容業已包括人生全部的活動了。近三五年來，尤其是九一八國難起後，民衆教育的主要目標已移到公民訓練與生計教育兩方面。故就教育的內容而言，民衆教育亦是富有普通教育所應具的精神的。

根據以上的討論，我們當知中國的普通教育，不特應盡量求其生產化與民衆化，而且應盡量利用職業教育與民衆教育的改良，來替代普通教育的使用，去做一番實有價值的董陶工作才好。

第六章 餘論

以上五章，我們已經把普通教育的名稱與意義及其歷史的根據與變遷，歐美日本學者關於牠的意見，並牠的實施機關及牠與其他教育的關係等討論一過了。固然，所謂普通教育，在歷史上看來，有種種的觀念；在各個學者的意見上看來，又有種種的解釋，然而我們如果肯離社會的背景與個人的成見，共同的站在一致的目標之下去討論普通教育，也不難得到一個普遍的概念及其所應守的一般法則。除非現在還有些國家始終不肯放棄傳統的教育觀念及犧牲個人的主觀成見，這種由共同討論而得到的普通教育的普遍概念及其所應守的一般法則，在任何國家裏面都可以適用的。

再進一步說，所謂普通教育，本身就具有一個普遍的終極的目標。具體的說，普通教育之目的在於人類社會的一份子之養成，使人人都知道人類同情與國際正義；因此，普通教育，不拘貧富、

貴賤、男女、宗教的派別，乃至國界，是一般人類所應受的教育。不過我們欲使人人都知人類同情與國際正義而進於世界大同，決非一蹴而幾，然必須有先決的條件之存在，關於這一點，以後再說。現在單就普通教育的本質而論，牠確是這樣的。復次，就普通教育與特殊教育及專門教育之對立的界線很難劃得清楚，並且牠的界線是暫時的，往往隨時間之推移而變動的。例如無論西洋或中國，往昔都僅以讀寫算爲普通教育的教科，然至今日除掉這四種教科外，還添加許多教科，甚至昔日視爲專門知識的外國語也變爲普通知識了。這樣說起來，昔日的專門知識既可以變爲今日的普通知識，焉知今日的專門知識不會變爲後日的普通知識嗎？換句話說，將來世界的文化越趨進步，今後的專門知識越會變爲將來的普通知識，是可以預料的。固然在一方面看來，生產方法與生產技術越發達，那麼，人類的知能越會專門化而趨於細密的分工；然在另一方面看來，社會文化越進步，那麼，人類的知能越豐富而成爲多材多藝之人。惟其如此，故普通教育與特殊教育及專門學校的區別與界限，無論在縱的方面或橫的方面，並非固定不移的，乃是隨時代之推移及社會之發展而變動的，久而久之，也許有達到世界上祇有一種教育而名之曰人類教育之最後的一日。

然而現在我們總以為教育是為時間性及地方性所局促的，即西洋有西洋的教育，中國又有中國的教育。這種見地，是似是而又非的。怎麼樣說呢？因為在一方面看來，今日的世界，國界尚未廢撤，不但不廢撤，並且有益加分離的形勢；所以現在我們漫言人類教育而主張世界大同，好像『緣木水魚』似的。在強國的人民，他們主張人類教育，雖屬空談，然不失為聳人動聽的一種高調；然而在弱國的人民，尤其在像中國這樣極弱國家的人民，我們主張人類教育，不啻乞憐於人，人不憐我，反來侮我，徒然自招滅亡之禍而已。惟其如此，故目前的中國，牠祇有先講民族主義的教育，等到中華民國自身的民族復興之後，再來講世界大同，尙未為晚。同一道理，目前的中國教育，在含有人類教育的意義之所謂『普通教育』裏面，不妨先充分的加以中國特有的民族精神及國家思想的材料，等到一般人民都能够振作起民族精神及培養起國家思想之後，再來逐漸把這些特殊的材料減少而變成為一種有真正意味的普通教育，纔是對的。

然在另一方面看來，教育之普遍的與終極的目標，如前面所說，究竟是在於一般人類社會的一份子之養成；不管他們是西洋人或日本人，我們是中國人，然而人之所以為人之道，是不可不講

的。不然的話，那麼，我們是與禽獸無異的。惟其如此，故我們談教育，固然不可忘掉教育的目的性與特殊性，然而同時又不可忘掉教育的終極性與普遍性。尤其所謂普通教育，如前面所說，其目的在於發揮國際正義，涵養人類同情。不過牠有時要利用某種特殊的材料，以作達到這個終極的普遍的目標之手段而已。再進一步說，在學理上看來，教育上的目前性及特殊性與終極性及普遍性，並非始終互相對立着的，乃是彼此可以互相綜合着的；並且所謂終極性與普遍性一定是在目前性與特殊性中去握住的，而所謂目前性與特殊性又一定是終要變為普遍化概念化的。具體的說，譬如西洋或中國的學校課程，一律以讀寫算、國語、外國語、本國史、外國史、本國地理、外國地理、自然科學及其他一切為教科。所謂國語，所謂本國史，不拘其為中國語、英語、德語、日語等等，或中國史、英國史、德國史、日本史等等，都可以歸納於國語或國史一個概念之內。因為所謂國語是言語的一種，不拘其有特殊的發音與構造，然而牠無論如何，不過是表現人類的思想罷了。除掉國語外，其他一切科目，都是這樣，舉一反三，可以類推的。我們無論從國語這一個普遍概念出發去觀察各種國語，或從各種國語這一個特殊觀念出發去觀察所謂國語，都能够發見其『對立物之統一性。』

再就事實而論，譬如現在的中國語，已經不是昔日之純粹的中國語，其中多少含有外國語的成分了；因爲今日交通頻繁，人類爲着促成彼此有共同的意識計，則不得不如此的。各國的國語，易地以觀，亦大都是這樣的。這樣說起來，就可譬如在中國的學校裏面，常以外國的書籍爲教本，時用外國語來講解，固然是應該被禁止的；然而中國人一定說中國話，及一定讀中國書，這也未免好像膠柱鼓瑟似的。除非故意的爲外國販賣知識或模倣外國人的行動，有時瀏覽外國的書籍或用外國語發表意思，都是無妨的；反而因爲如此，可以獲得世界遠大的眼光及人類社會的同情心。今日之所謂國語，既然漸漸攙入外國語的成分，焉知異日不有把各國的國語都歸入於唯一的形態而成爲一種世界語呢？何況所謂普通教育，確是具有這種任務；不管這種任務何時何日可以實現，然而我們必須時時刻刻存此理想，爲次代的教育盡一分的任務。如此的一代一代繼續下去，日積月累，終有完全實現這種任務之一日。這是談教育者，尤其談普通教育者們所不可不注意的。

如上所述，普通教育的性質既然是這樣的，然則今後的中國教育也應該這樣進行的。具體的說，今後的中國教育，一方面固應該顧到中國的歷史上及社會上的目前性與特殊性，他方面却不

可忘掉世界上及人類社會上的終極性與普遍性。退一步說，在目前的中國，應該格外注重中國歷史上及社會上的目前性與特殊性而施行一種所謂『民族復興』的教育，然而這是對外而言的。至於對內呢，我們還要把眼光稍稍遠大一些，而以養成『共同意識』及『共同情感』為普通教育的目的。一句話，對內的教育，不分貧富貴賤、男女，乃至派別；只問人民智能的差異，施行一種具有『統一多樣性』的教育而已。原來今日的中國教育，若照孫中山先生主張，國民黨政綱及國民政府所頒行的教育政策上看來，已經有這種『統一多樣性』的教育之理想與設施。現在我們為明瞭觀念計，把牠們解釋如下：

先述孫中山先生的主張，孫先生在清末上李鴻章書裏面說：『竊嘗深維歐洲富強之本，不盡在於船堅礮利壘固兵強，而在於「人能盡其才，地能盡其利，物能盡其用，貨能暢其流。」此四事者，富強之大經，治國之大本也。……所謂人能盡其才，在「教養有道，鼓勵以方，任使得法」也。夫人不能生而知，必待學而後知；人不能皆好學，必待教而後學，故作之君，作之師，所以教養之也。自古教養之道莫備於中華，惜日久廢弛，庠序亦僅存其名而已。泰西諸邦崛起近世，深得三代之遺風，庠序學

校遍布國中，人無貴賤，皆奮於學。凡天地萬物之理，人生日用之事，皆列於學之中，使通國之人童而習之，各就性質之所近而肆力焉。又各設有專師，津津啓導，雖理至幽微，事至奧妙，皆能有法以曉喻之，有器以窺測之。其所學由淺而深，自單及繁，故人之靈明日廓，智慧日積也。質有愚智，非學無以別其才；才有偏全，非學無以成其用。有學校以陶冶之，則智者進焉，愚者止焉，偏才者專焉，全才者普焉。蓋賢才之生，或千百里而見一，或千萬人而有一；若非隨人而施教之，則賢才亦以無學而自廢，以至於湮沒而不彰。泰西人才之衆多者，有此「教養之道」也……」

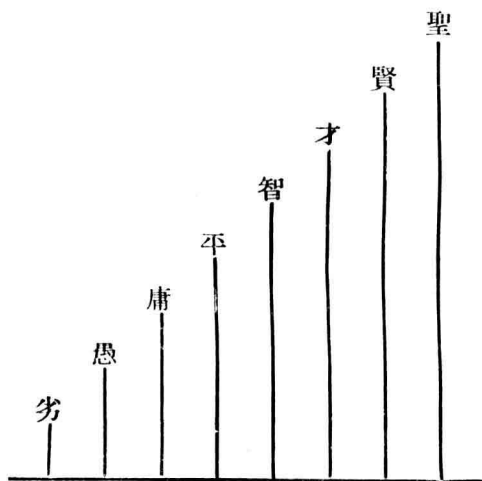
上面所引的孫先生這一段議論，可謂寫盡教養問題的全體了。具體的說，即自人性的本質與學習的必要說起，一直說到教養的意義與目的，學校的性質與任務，教學法的步驟與功用，以及教養與學習所收之效果爲止；並且其中含有普通教育、職業教育、技術教育、專門教育、以及天才教育、低能兒教育等等意思。尤其他所說『全才者普焉』一語，可謂發揮普通教育的真義。這就是我們在前面所說的普通教育是養成多材多藝之人的意思。此外，孫先生的教育主張，一以人類的智能爲本位，而不以人類的貧富貴賤爲單位，尤能發揮人類教育的精神。總之，他所謂『人能盡其才，』不

外乎是人類教育的一種主張。

復次，孫先生在民國元年對中國社會黨演說，其詞中有一段關於教育的話說：『圓顛方趾，同爲社會之人。生於富貴之家，即能受教育；生於貧賤之家，即不能受教育，此不平之甚也。社會主義學者，主張教育平等。凡爲社會之人，無論貧賤，皆可入公共學校；不特不取學膳等費，即衣履書籍，公家任其費用。盡其聰明才力，分專各科；即資質不能受高等教育者，亦按其性之所近，授以農工商技藝，使有獨立謀生之材。卒業以後，分送各地服務，以盡所能。庶幾教育之惠，不偏爲富人所獨受；其貧困不能造就者，亦可以免其憾矣。』孫先生教育主張，就是教育機會均等主義；一面反對從前僅爲富人所獨受的自由教育，一面建設按其性之所近之各種教育；一句話，這又是發揮人類教育的精神。

最後，孫先生在民權主義第三講裏面說：『……說到社會上的地位平等，是始初起點的地位平等；後來各人根據天賦的聰明才力，自己去造就。因爲各人的聰明才力有天賦的不同，所以造就的結果，當然不同；造就既是不同，自然不能有平等。像這樣講來，才是真正平等的道理。如果不管各人天賦的聰明才力，就是以後有造就高的地位，也要把他們壓下去，一律要平等，世界便沒有進步，

第三圖 眞平等



人類便要退化。所以我們講民權平等，又要世界有進步，是要人民在政治上的地位平等。因爲平等是人爲的，不是天生的。人造的平等，只有做到政治上的地位平等。故革命以後，必要各人在政治上的立足點都是平等。好像第三圖的底線，一律是平等，那才是眞平等，那才是自然的眞理。『孫先生

的這一段話，雖則是指政治地位而言，然而牠是與教育問題有密接的關係。因爲教育機會均等主義，也是由民權主義而出發的緣故。就教育本身而言，確如孫先生所說，受教育者的地位是平等的，但是他們的生來的智能並非平等的，至少的區分，有上智、較智、中材、較愚、及下愚五等分，這五等分的人類，不能夠望其受劃一的教育，不過要使他們盡量的發展其智能而已。

民國十三年中國國民黨改組時所訂定政

綱對內政策第十三條：『厲行教育普及，以全力發展兒童本位之教育，整理學制系統，增高教育經費，並保障其獨立。』這就是根據孫中山先生關於教育的主張，尤其闡明他的『真平等』原則的本意。具體的說，這條教育政策，就是要使全國人民一律受教育，但是須在『真平等』原則之下，按人民的智能程度的高低施以多種多樣的教育，使他們各自盡量的發展其固有的智能而達到於最高的限度而後已，然後再跟着這種有『統一多樣性』的教育去整理學制系統等等。

民國十七年五月前大學院召集第一次全國教育會議的時候，曾有人根據上面的這種教育政策提過一個整理學制系統案，李當時有些委員以為自民國十一年頒行新學制以後，各地實施未久，尚無顯著的利弊，而教育事業改革多端，似不必徒在學制上屢有紛更。於是他們僅把新學制略事修改而成爲現行學制。實在講起來，現行學制，若嚴格的律諸上述的這種政策，還有不甚適合的地方，因此，將來再有一度修正的必要。

我們在第四章說過，我國現行的教育宗旨爲『根據三民主義以充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命爲目的。務期民族獨立，民權普遍，民生發展，以促進世界大同。』

上面這個教育宗旨是再進一步根據孫中山先生所說的『歷史進化的重心是民生』這一個根本假定，於是以民生爲直接的或目前的目的。可是教育若祇有這種直接的或目前的目的，那麼，無論個人方面或社會方面，往往容易變成爲一個自私自利的個人或國家，所以又不可不以『促進世界大同』爲終極的或最後的目的。可是教育若欲由前一種目的進於後一種目的，那又非一蹴可幾，而乃必須先經過幾個階段；具體的說，必須先等到自己的民族獨立，民權普及，民生發展，然後纔能到達終極的最後的目的——『進於世界大同』這個最高的階段。惟其如此，故所謂『務期民族獨立，民權普遍，民生發展』這三句話，可以說是整個的教育宗旨中之一個間接的目的；換句話說，牠就是由民生走到世界大同的過渡橋。

現在我們若把上面這個教育宗旨放在普通教育上去說話，那麼，在『民生』這一端，牠可以說是低段的普通教育，即小學學校的國民教育；在所謂『民族獨立，民權普遍，民生發展』這一個階段，牠可以說是較高段的普通教育，即中學校的中等教育；在『世界大同』這一端，牠可以說是最高的普通教育，即大學學校的專門教育。由此可見低段的普通教育祇可以爲其他一切教育的基

礎；而高段的普通教育漸漸與其他一切教育相互作用；越走越高段的普通教育直與其他一切教育合體，別不出是文化教育抑是專門教育了。

綜合以上所述的目前的中國教育主張、政策、及其教育宗旨而觀，除掉學制系統須有一度的修正外，大都是適合於人類教育的精神，所以無需乎多所討論，祇要我們肯負起責任去幹，或者有實現這種教育精神的一日。不過唯學制系統上還稍有缺陷之處，故在教育實施上常發生問題而惹起許多紛糾而已。但是這個問題很大，非本書所能範圍，不能爲之詳細討論。現在我們祇將與普通教育很有關係的中學教育一項，論列如下：

廖茂如氏說：「最困難的是中學校了，編製課程，一方面要顧到小學，一方面又要顧到大學。因爲這個關係，中學的課程，最不合實用，最有改造的必要。」照廖氏的這幾句話看來，就可知中學校的重要性之一斑了。原來「中學校」一語是包括一切中等教育所施行的教育機關；牠的目的，是在於養成一般健全國民，使他們都成爲民族組織的中堅與骨幹。不過其中有些天資聰穎者使之升學再事深造，有些天資平庸者在中等教育畢業後使之繼續服務；有些天資稍愚鈍者使之受相

當程度的中等教育；甚至有些天資非常愚劣者儘可不必受中等教育而已。這就是孫中山先生所謂『真平等』及政綱上所謂『以全力發展兒童本位之教育』的意思。

實在講起來，凡是青年期的國民，他們能否升學或服務，一以他們的知能程度之差異爲標準，並非在於學校的性質；具體的說，並非以爲普通所謂中學校是預備升學的機關，或普通所謂職業學校是養成服務的機關，殊不知凡是中等教育，如第三第五兩章所指示，若照孟祿的說法，都是職業教育；若照杜威的說法，有文化作用，同時有職業作用。至若照鮑比德的說法，文化與職業互相補助的。詳細的說，照這三氏的見解看來，我們可以窺見今日所謂普通教育不是像從前之所謂『文雅教育』或『自由教育』一樣，單以養成少數閒暇娛樂的人爲目的；同時，今日所謂職業教育也不是像亞里士多德之所謂『機械教育』一樣，專以養成大多數服務勞苦的人爲目的。文化與職業，或職業與文化，是一而二，二而一的，是不可牽強劃分的。設使兩者牽強劃分，好像論者所說，中學教育的目的在於養成健全國民，使成中國民族組織的中堅與骨幹；那麼，請問在所謂職業學校畢業的學生是不是也應該視爲一個健全國民，使他們成爲中國民族組織的中堅與骨幹呢？我們想沒

有一個人胆敢下一「否」的答案。假定有人答「否」那麼，其流弊就不可勝言，因為他把整個的民族國體分裂爲二：一部份是健全國民，一部份是非健全國民；即前者可以升學而研究學術，後者祇能服務而維持生活的緣故。這樣一來，我們豈不是故意的要促成階級的分別嗎？原來所謂健全與非健全，很難有一定的界限。譬如智者，全才者，似乎是健全；而愚者，偏才者，似乎是非健全；但是人性之智愚，才之偏全，並非歸因於那一個人本身，乃一半是歸因於遺傳，一半是歸因於環境。因此，人類之智愚及其才之偏全，其責任應由父母及社會去負的，而與那一個人本身無涉的。惟其如此，故一般人民，如果人人都能够得到受教育機會，使他們的固有智力與能力盡量發展，達到最高段的限度，那麼，不管他們中有些因智而進，有些因愚而止，有些因偏才而專，有些因全才而普等等，他們都可以說是健全國民；否則有些因智而不進，有些因愚而不止，有些因偏才而不專，有些因全才而不普，那麼，他們都可以說是非健全國民。就前者而論，這叫做「真平等」；就後者而論，這叫做「不平等」或「假平等」。

總之，所謂「普通教育」，所謂「職業教育」，及所謂「專門教育」等等，不可只「望文生義」。

而在字面上求解釋，乃應該從牠們的本質而探究的。具體的說，譬如有些人因智而進，但是我們不能因其進而稱之爲『普通教育』；有些人因愚而止，但是我們不能因其止而稱之爲『特殊教育』；有些人因偏才而專，但是我們不能因其專而稱之爲『專門教育』；有些人因全才而普，但是我們不能因其普而稱之爲『普通教育』。殊不知所謂『進』，所謂『止』，所謂『專』，所謂『普』，如上面所指示，是與人類天性之智愚及其才之偏全相平行；若用比例推算起來，那麼，牠們的商數是完全相等的。這就是孫中山先生所指示的，人類生來的智能是不平等的，但是他們從後天所獲得的教育結果却是平等的。所患的祇是在於國家沒有一種機會均等的教育，使他們都能够盡量去發展其固有的智能而已。如果國家有一種機會均等的教育之設施，那麼，決不會使有些人不問自己是智或是愚，只管求升學，使有些人雖有上智，然中途輟學，而釀成不平等的狀態。明乎此者，方纔可以與言普通教育、職業教育、及專門教育的本質。現在我們在此地姑再申明一句話，凡是一種教育，如果牠有裨益於人類固有的智能之盡量的發展，不問進也好，止也好，專也好，普也好，都是可以稱之爲『普通教育』；因爲所謂『普通教育』是含有『人類教育』的意味的緣故。在另一方面

看來，凡是一種教育，如果站在服務的立場使每個人都各獲得一種或一種以上的知識與技能，也不問進也好，止也好，專也好，普也好，都不妨稱之爲「職業教育」或「專門教育」。這樣說起來，就可知所謂「升學」與「謀生」並非是依存於身分與地位之上，乃是由人類固有的智能之差異而出發的；因此，所謂「普通教育」與「職業教育」及「專門教育」之區分，並非是依存於「升學」與「謀生」的區別之上，乃是依存於所謂「文化」與「職業」的見地而出發的。

復次，我們再具體的把「文化」與「職業」的相互關係討論一下。先就一切教育都是職業教育而論，一般所謂中學校——文理中學校，或中學校裏面所謂普通科——文理科，也是一種職業學校或職業科。怎麼樣說呢？因爲所謂「文科」就是用一種或數種言語文字等做工具去發表人類的思想，以應用於實際生活上的意思。小而言之，例如文牘、編纂書籍、新聞記者、演劇、美術家等，都是屬於文科上的種種職業。大而言之，即現今之所謂「整理國故」、「研究哲理」、「創造藝術」等等，也不能不算是一種職業。因爲他們所整理、研究、創造的一切作品，沒有一樣不是求適用於實際社會生活之上，並非當做一種娛樂的裝飾品看待的。至於理科呢，牠也是這樣的。所謂「理科」

就是用一種假設或實驗的方法去發明自然界物質上之知識以應用於實際生活上的意思。小而言之，例如製造日用品，改良衛生用具及分析食品飲料等等，都是屬於理科上的種種職業。大而言之，即潛心發明化學上的新原素，或壹意建設物理上的新理論，也不能不算是一種職業。因為他們所發明建設的一切結果，也沒有一樣不是求適用於實際社會生活之上，並非僅為一種抽象的理論而已。

再反轉來說，一切教育也都是文化教育。這層在第三及第五兩章亦已說過，例如手工科等常被人視為實利的學科，但同時也能啓發心靈。『總之，一切學科，都當能給與各事物以生動的個人的價值；否則，其經驗必致為死的機械的。』

以上所述的話，是指關於學校或學科本身之內在的價值而言的；至於牠們的工具的價值呢，更不消說牠們是有多種多樣的價值，至少含有三種價值：即養成人民為家庭上一份子、一公民、及一個從事工作的人。因為社會上一切人類，都是家庭上一份子，是社會上一公民，同時又是一個從事工作的人。惟其如此，故學校教育，尤其中等教育，必須對於一切人類養成他們各具有以上三方

面之人。否則，我們若把中學校或中學校裏面的科目牽強劃分為二——普通科與職業科、智能科與實用科、人文科與實利科、科學科與非科學科（技能科）等等，那麼，這無異把整個的人格割成兩段一樣，把整個的社會劃分兩個階級，使其各走一路，即一部份專享受娛樂的生活，一部份專從事機械的工作，其結果各自成爲一種偏枯的人，而不能達到圓滿的人生目的，都不得謂之健全國民，而失掉爲民族組織的中堅與骨幹。這樣說起來，就可知整個的教育不可劃分爲兩種：一是普通教育，一是職業教育；祇可以說每一個學校或每一科目都有兩方面——文化與職業——的作用而已。退一步說，普通教育爲一切教育的基礎，但是這是指最富有一般陶冶性的小學校而言的；初級中學的第一、第二年級或者可在其列。至於高級中學呢，牠若與小學校或初級中學相比較，就漸漸變其形態了。一入專門學校或大學階段更有一種特別的情形。惟其如此，故初等教育機關祇可以稱之爲『小學校』。有些國家，因爲牠是一切教育的基礎，稱之爲『基礎學校』，例如德國；有些因爲牠是富有統一性，就連同稍稍高級的學校而稱之爲『統一勞動學校』，例如蘇俄。中等教育的教育機關，在頭幾年級還是稍富有統一性的教育，故統稱之爲『初級中學』；但是在後幾

年級漸漸入於多樣性，就不應該汎稱爲『中學校』，而應該視學科的性質而稱之爲某科中學校，例如文理科中學、工科中學校、商科中學校、農科中學校等等，這是指單科中學而言的；至於綜合的中學呢，則可同樣的稱之爲文理科、工科、商科、農科等等。高等教育的教育機關，就不成什麼問題，仍可以稱之爲『專門學校』或『大學』。

在中國中等教育的高級一段，如果還像今日，分爲兩種：一叫做『中學校』，一叫做『職業學校』，那麼，就釀成爲一種似是而非的單軌制的學制，而與三民主義背道而馳，就失掉其『眞平等』與『兒童本位』的精神。論者或以爲美國的高級中學是這樣的，我們何嘗不可仿行呢？殊不知美國一方面不肯排脫歐洲的學制上之傳統的觀念而保持其貴族式之文雅教育或自由教育的形態，他方面又要適合於美國現存的社會制度之要求，在文雅教育或自由教育的對面另設職業學校或職業科，而變爲一種似單軌非單軌式的學制。那直稱之爲『雙軌制』也無不可的。然則孟祿、杜威、鮑比德等之所以有上述的議論，也許言出有因的。至於歐洲呢，牠更不消說還是保持着這種雙軌制的餘習，雖則在表面上看來，各國都稱之爲『單軌制』，然而牠們的骨子仍是雙軌制。這就是

歐洲的社會組織有以使之然的。

觀這次國聯教育考察團來中國視察教育，他們對於改造中國教育的意見，似乎勸告中國保持歐洲式學制的遺習。他們說：『由歷史上觀之，中等學校之第一目的係爲大學造就投考生；卽在今日，仍負有此種使命。但在此使命之外，中等學校對於不再受高等教育之中等階級，已常給以一種本身完全的教育。因此之故，中等教育最重要之點，卽各中學不應僅使學生對於得來職業上需用之科目，得到一種混雜的知識；中等學校畢業生，必須已受到一種普通教育，此種教育自成一整體，雖非應有盡有，凡生活所必需者，必已包括無遺焉。此種教育不但可以分別辦理，且亦必需分別辦理；惟分別辦理，然後全國有整齊劃一之功，然後國家能造成一個調協的中間階級。最重要者，卽各種中等學校之教育標準，換言之，各中學所施教育之性質與制度，大致必須齊一也。再則，此種教育必須依照實際生活之需要而有所區別；必須時時與實際生活相接觸，以完成其所負之使命。』

（見國立編譯館譯本中國教育之改造一〇五頁）這種論調，明明是他們站在階級的立場把中等教育劃分爲文雅教育或自由教育與職業教育兩種而成爲雙軌制之形態的意思。尤其他們勸

告中國寧減少中等學生的人數，而使淘汰後的少數人受良好的教育。至於對於一般急欲在社會上謀得職業之人，則須爲之多設職業學校；入職業學校者只須在小學畢業。如果他們以人類的智能爲本位而倡此議，那麼，我們是極端贊成的；否則，如果他們以身分地位爲出發點而倡此議，那麼，我們是不敢接受的。

據我們的意見，中國的學制系統，祇有根據孫中山先生的教育主張及中國國民黨的政綱第十三條而整理的，捨此末由。以上所討論的話，就是根據這種原則而出發的。倘使今後中國的教育能够做到這一層，那麼，全國人民都能够養成爲家庭上一份子，社會上一公民，及一個從事工作的人；換一句話，做一個健全國民，可以期待的。這種教育，就是廣義的普通教育，也就是人類教育。固然在中國現行的學制上還有中學校與職業學校之並存，然而在最高教育機關——教育部——裏面，對於中等教育一階段，祇有『普通教育司』一個名稱以包括一切教育，這無異蘇俄用『社會教育』一個名稱以包括初中等階段上的一切教育一樣，仍承認所謂『普通教育』這一個概念裏面含有廣義的意味之存在，並非與從前之所謂『文雅教育』或『自由教育』所可同日而語的。

以上爲關於學制方面——尤其是中學教育一段——的討論；其基本原則，就是說普通教育與職業教育不能而且不應絕對分離爲二的。至於實施的內容，應該着重什麼？則第五章討論甚詳，應以生產訓練爲中心，此地毋庸贅述了。

參考書目

1. Bobbitt, F. : The Curriculum, Part III.
2. Dewey, J. : Democracy and Education, Chap. XIX
3. Monroe, P. : Principles of Secondary Education.
4. 王一鴻：中國古代教育思潮（商務印書館）。
5. 杜佐周：小學行政（高中師範科教科書，商務印書館）。
6. 程其保：教育原理（商務印書館）。
7. 姜琦：教育史（高中師範科教科書，商務印書館）。
8. 高卓：現代教育思潮（商務印書館）。
9. 廖世承：中學教育（商務印書館）。
10. 杜佐周：小學教育問題（兒童書局）。
11. 教育大辭典，上卷，第二頁。

12. 章 益：普通教育與職業教育；中華教育界，第二十卷，第四期。
13. 陳禮江：民衆教育與普通教育；教育與民衆，第四卷，第七期。
14. 姜 琦：中學校分科問題的商榷；教育雜誌，第二十卷，第一期。