

新智識叢書

# 教育思潮大觀

鄭次川譯



商務印書館發行

新智識叢書

教育思潮大觀

日本中島半次郎著

鄭次川譯

商務印書館發行

Modern Knowledge Library  
**TENDENCIES OF EDUCATION**

BY

TAUJIRO NAKASHIMA

Translated by

ENG LIZU (CHINA)

1st ed., Sept., 1921 3d ed., Jan., 1928

Price: \$ .70, postage extra

**THE COMMERCIAL PRESS, LIMITED**  
 SHANGHAI, CHINA

**ALL RIGHTS RESERVED**

中華民國十一年九月初  
 五年一月三版

新智識叢書  
 教育思潮大觀一冊

(每冊定價大洋柒角)

(外埠酌加運費匯費)

著者 日本中島半次郎

譯者 鄭次川

發行者 商務印書館

印刷所 上海北河南路北首寶山路  
 商務印書館

總發行所 上海棋盤街中市  
 商務印書館

分售處 北京 天津 保定 奉天 吉林 龍江  
 濟南 太原 開封 西安 南京 漢口  
 蘭谿 安慶 蕪湖 南昌 九江

商務印書館分館

長沙 常德 衡州 重慶 廈門  
 福州 廣州 潮州 梧州 雲南  
 貴陽 張家口 新加坡

此書有著作權翻印必究

# 教育思潮大觀目次

## 序說

- 一 教育思潮與人生問題
- 二 教育思潮之起源
- 三 教育思潮之背景
- 四 教育思潮之派別

## 第一章 人文主義

- 一 人文主義之起源
- 二 中國教學之思想
- 三 希臘之人文主義
- 四 羅馬之人文主義
- 五 中世紀之人文主義
- 六 近世初期之人文主義
- 七 新人文主義
- 八 與理科教育之對立
- 九 藝術教育
- 十 人文主義之將來

## 第二章 實科主義

- 一 實科主義之起源
- 二 羅馬之實科主義
- 三 中世之實科主義

三七



義 四近世初期之實科主義 五十八世紀之實科主義 六  
十九世紀以後之實科主義 七勤勞主義 八東洋之實科主  
義 九實科主義之將來

### 第三章 宗教主義

一宗教主義之起源 二宗教主義之體系 三宗教教育之本  
質 四宗教教育之組織 五宗教教育之將來

六四

### 第四章 理想主義

一理想主義之起源 二希臘之理想主義 三羅馬之理想主  
義 四近世之理想主義 五人格的教育學 六東洋之理想  
主義 七理想主義之將來

七五

### 第五章 自然主義

一自然主義之起源 二客觀的自然主義 三主觀的自然主  
義 四盧梭之影響 五自由主義 六自學主義 七東洋之

九二

自然主義 八自然主義之將來

第六章 機械主義

一機械主義之起源 二十八世紀之機械主義 三海爾巴托  
之機械主義 四實驗教育學 五教育之統計的研究及教育  
調查 六機械主義之將來

一〇八

第七章 個人主義

一個人主義之起源 二基督教之個人主義 三近世初期之  
個人主義 四十八世紀之個人主義 五十九世紀之個人主  
義 六尼采 七尼采之影響 八托爾斯泰之教育思想 九  
蒙台梭里之教育思想 十羅素之教育論 十一東洋之個人  
主義 十二個人主義之將來

一四九

第八章 社會主義

一社會主義之起源 二白爾格曼 三威爾曼 四巴德 五

一九二

拿托爾拍 六杜威 七社會主義之將來

第九章 國家主義

二二一

一國家主義之起源 二古代及中世之國家主義 三近世初

期之國家主義 四菲太 五黑格兒 六菲愛 七公民教育

八東洋之國家主義 九國家主義之將來

第十章 國際主義

二三五

一國際主義之起源及發達 二現時之國際主義 三經濟的

社會主義 四東洋之國際主義 五國際主義之將來

結論

二五〇

一教育思潮與今後教育 二主觀主義之教育與客觀主義之

教育 三靜的教育與動的教育 四人性觀之教育思潮 五

各思潮所懸擬之理想的國家社會 六各思潮之調和統合

七一國教育之各思潮

# 教育思潮大觀

## 序說

一

本書既名爲『教育思潮大觀』則關於此思潮之意義果爲何如，此讀者所必起之疑問也。按此處所謂思潮，較諸教育學者及教育實際家間之學說或理論，稍爲廣汎；凡對於教育所施之考察，無論其本於政治經濟之變動，抑本於哲學科學之進步，或由於宗教藝術之見地者，皆可含於其中；蓋廣指凡關於教育之主義或主張者。

抑教育思潮云者，雖可謂其僅屬於思維上之事，而教育之爲物，自個人言之，乃由人有愛護子孫而望永延生命於其間之本能；自社會言之，乃由前代欲令後代繼其傳統而益以改善之之動機；故爲吾人性能中最根本的而最純者。

而思潮云者，卽由此等根本性能而出，故其根柢中乃活躍之鮮血所充湧者；換言之，則教育思潮者，乃圖根本解決人生問題之一種切實努力也。

二

故教育思潮者，雖不能謂其必自文化已進，且知對於教育爲學術的考察之時而始起；然如烏都威爾曼（一八三九—一九一五）之教育史開端所云，『真正之教育，必始於文字既發明而其傳授可行之時；』教育思潮之生也亦然，必嚮之依於吾人根本性能而從於習慣以爲教育者，因人智漸開，而社會已漸進化，知對於實際加以反省，又知組織其所經驗，更知就吾人及國家社會之運命，有所思考，乃有關於教育之格言或規律，復進而爲統系的考察焉；於是乎所謂思潮者乃明起。

其在東洋之中國，距今約四千年前，當舜之時，已設學校，已立關於教育之規律。其在西洋之希臘，約三千年前，卽紀元前約千餘年頃，亦有各種教育的規

律例如普羅神殿之額所云『知汝自己』者是也。自紀元前四百年至三百年之際，有蘇格拉底、柏拉圖、阿里士多德等，學者輩出，各有佳妙之教育學說。嗣後無論在東洋抑西洋，其教育之理論或教育思潮，均次第發生，大有影響於實際，以迄於今日。

三

教育思潮，當視爲由一種實用的動機而起；此動機爲何，卽圖對於自然具有之教育的本能加反省，又就實際之教育試批評，以明其理想，揭規範而改善其實際者也。然亦有不問其實用之如何，而起於理論的興味者，卽由其對於教育之起源，本質，目的，方法等欲有所思索也；又有當研究之際，專以人性之考察爲主，關於時代之應用如何，全不顧慮者；此教育史上所恆有之事實也。惟就大體言之，教育究爲實際之事，故其研究者，雖思不爲其國民性，社會組織，時代等所拘束，然實際已不知不覺爲所拘束；蓋不惟其研究者中，有爲改善當時國家

社會而構成學說之傾向，即其倡道者之多數，亦皆狀其依教育建設之某理想國家社會焉。蓋其既視教育為改善子孫後世之事業，則為之明揭一種可進行之理想社會，乃屬當然之事，其不揭此理想國家社會之教育，殆不能有也。

故凡教育思潮或理論之所由立，必準據於人性之如何解釋，人生目的究為何如，個人所組織之國家宜依如何之理想等：此觀察教育思潮之際所不可不知也。而於此等解決中，又須觀其有為國民性所影響之點。如希臘之教育思潮帶有希臘之國民理想，在於中國之教育思潮則有中國之國民理想，宜着眼其理想及思潮所由生之民族之特質，又其國民的理想。又關於國體亦宜加考察。蓋君主專制國之教育理論，則以有教權為中心之傾向，民主共和國之教育思潮，則有以兒童為本位之傾向，此不宜忽視者。次關於其教育理論發生之時代，亦不可不加考察。例如歐洲中世紀之教育思潮，帶有宗教的色彩；在十八世紀科學勃興時之教育思潮，則傾於機械觀；又十九世後產業革命之餘，其教育

思潮又帶經濟本位之勤勞主義是也。此外，凡創理論者之世界觀及人生觀，又其個人之氣質性格等，均於其理論上有影響，亦不可不知。

故凡教育思潮，類依於各種國民性，又依於各時代之專門學者，教育家，經世家，文學者之手，而其普遍之真理，始於焉開展。至教育思潮，一方受其時代及國民性之影響；他方普遍的根據於人性；與社會成立之原理關係多者，其價值亦多；又其在當代及後世有勢力而次第進化之事，均詳於後。

教育思潮，爲人生問題之解釋，蓋起於個人與社會之要求；而其解釋又受民族，時代，個人之影響，故非常複雜。人果可如何教育耶？解答此問題者，有理想論與現實論二者；理想論謂人可成爲精神的合理的生物，現實論謂可使成爲自然的現實的生物而營幸福之生活。又有自感情之一方面觀人性之本質；謂能令營美的生活者，乃教育之極致。更有自社會的方面觀察，謂不可不令人有裨於社會之進步，此則社會主義之見解也。此外，復有謂須十分尊重個性，高個



人之權威，造貴族的超人者，蓋亦一種理想。要之，其立論之根據，有哲學的，科學的，文學的，宗教的種種方面，教育思潮亦於是乎益形複雜也。夫教育與人生問題，既屬根本上為相共通者，則教育問題之益形複雜，寧為至當之事；而其解決要即人生問題之解決。至依其解決以施行實際之教育，蓋畢竟為根本的謀人文進化也。故教育歷史之為物，雖有謂其不過記錄神導人類之轍迹者，如德之教育史家修密特是也；然此不免過偏於宗教的，實則教育之發展及進步，其意義固較此為多也。

教育思潮頗屬分歧，然可大別為若干種。本書計分為十種：即（一）人文主義，（二）實科主義，（三）宗教主義，（四）理想主義，（五）自然主義，（六）機械主義，（七）個人主義，（八）社會主義，（九）國家主義，（十）國際主義是也。以下逐次論究之而探其應歸於如何之點焉。

人文主義之起源

通觀東西洋，其教育皆先行於治者階級之子弟間。蓋因治者階級有下治萬民之必要，故須一方藉宗教之力，他方採取當時之學術，具有素養，足以爲法之制定者，及一切價值之決定者，而治其國焉；又因其階級享有各種特權而生活無虞，且無煩手足之勞而甚爲閑暇，復本其趣味之所存，用能從事於學問之研究及文學藝術之賞翫。故其教育，必視所謂一藝一能之才而立於世者，尤有進焉，蓋須爲士人而通一種之學問藝術，有軍事上之能力，兼具足爲庶民所仰望之德操焉。

世之進也，自貴族的向於民衆的，自頭腦之勞動向於手足之勞動；乃歷史上之大勢；故其最初起之教育理想，乃標榜人性修養之貴族的人文主義。西洋之人文主義，雖可視爲起於近世之文藝復興，而爲此文藝復興之濫觴者，厥爲希臘，故希臘亦人文主義之源泉也。而以時代言之，則人文主義之起源，東洋要比西洋爲先。其在中國，約距今四千年前，當堯舜二帝治世之時，既有依於人文

主義之教育；嗣後，歷夏殷周三代，此教育逐漸發達；及周末孔子出，乃集其大成；於是孔子之教，永爲中國教育學之理想，而對於日本之教育，亦大有影響焉。

中國教育學之理想 孔子之生，爲周靈王二十一年，日本爲綏靖天皇三十一年，以西歷言之，則爲紀元前五百五十一年；其歿爲周敬王四十一年，日本懿德天皇三十二年，西歷紀元前四百七十九年；是年爲希臘與波斯戰爭勝於撒拉米司海之翌年，先於蘇格拉底之生十年，未幾，即爲派里克來斯時代（紀元前四四五—四二九）。蓋東洋與西洋殆同開燦爛之文化，而於文化之理想上，亦頗相似，是誠歷史上之偉觀也。

孔子不惟爲東海教育史上之大教育家，亦可謂世界教育史上之大教育家；其所說與希臘人所有修養之思想相合者不少。孔子所持儒教之教育理想，乃在於作君子人；其關於君子人之理想內容有云：『人不知而不愠，不亦君子乎？』『質勝文則野，文勝質則史；文質彬彬，然後君子。』『君子坦蕩蕩，小人長戚戚；』

『士不可以不弘毅，任重而道遠；仁以為己任，不亦重乎？死而後已，不亦遠乎？』  
 『君子不憂不懼。』至所謂君子者，即好學，練趣味，富於進德精神者之謂，故其言曰：『君子食無求飽，居無求安，敏於事而慎於言，就有道而正焉，可謂好學也已。』  
 曰：『知之者不如好之者，好之者不如樂之者。』曰：『志於道，據於德，依於仁，遊於藝。』又曰：『興於詩，立於禮，成於樂。』又孔子亦努力於自己平生之修養焉。

此君子者，即當時中國治者階級士人教育之理想；按此士人階級，與希臘市民階級相似。夫希臘之雅典方隆盛時，固不置王，由市民施行共和政；孔子當春秋之世，雖周室衰微，而各地猶有諸侯，成封建之局，君主制仍行於世。故以社會組織之形言，中國之於雅典，有君主政與民主政之不同。惟雅典之民主政，僅行於市民之間，恆立於平民及奴隸之上而支配之，仍可視為施行一種貴族政治者；又此施政治之階級之教育理想，乃人文主義，故以實際言，兩方頗有相似之處。即兩者皆以立於治者階級之人，須為依人文主義所教育之士人，此其相

同之點也。

今試觀此士人立於治者階級所欲建設之國家社會爲何如？則兩者皆欲造成一種以睿知及道德爲依歸之國家。故孔子之言曰：『爲政以德，譬如北辰，居其所而衆星拱之；』又稍具體的表示之，曰：『行夏之時，乘殷之輅，服周之冕，樂則韶舞，放鄭聲，遠佞人，鄭聲淫，佞人殆。』自唐虞歷三代，中國之立國理想，皆在以德治國。而士人教育之目的，則在造成施道德的仁政之人，欲以組織文化國焉。孔子者，卽懷抱此理想之人。及戰國之世，孟子出而承孔子之理想，以須行仁政之旨說諸侯，多不能用，乃退而作孟子七篇。

其在雅典，則有蘇格拉底斯（紀元前四六九—三九九）欲教育雅典之青年爲『賢者』，此賢者卽謂識見明且能行其所見之知行圓滿者。彼欲作此等人以救雅典，惟其愛國精神不能爲時人所諒解，反遭不當之判決，至處以毒殺之刑。其弟子柏拉圖（紀元前四二九—三四八）著有一種理想的『共和國』大意

謂此共和國以施政者，軍人，及實業者三階級組成之。此施政者，須具實業者所應有之節制，軍人所應有之勇氣，及己身所應有之明德；以之當此共和國之政治；且此共和國須令爲現實正義之機關。彼呼此等人爲『哲人』，詳言之，卽說述養成哲人之道。其弟子阿里士多德（紀元前三八四—三二三），於所著政治學中，論國家目的，在成爲一種道德機關，以統一國民，使之有德。此國家爲由治者階級及被治者階級而成。治者階級更可爲二，卽定國政之立法者及行其所定之立法者是也；至被治者階級，乃指從事農工商等實業之人。此當國家之政治者，必爲才智德勝於萬人所謂具福善之『神人』。又於其教育論，詳說作此神人之道。今試觀其說，蓋在勸學問，親藝術，從於理性之所命，以會得正義，友愛之德；頗與儒教所說相似。

按中國與希臘，自其民族之性質及社會組織上觀之，固不相同；而其關於治者階級之教育，皆取人文主義則相似；蓋由其社會組織上，此種理想既已成

立，而其所欲組織之理想國家社會，亦欲純化其實際之社會組織也。

儒教所含人文主義，此後永遠支配中國之教育，殆成一種固定的理想；蓋此理想雖經時代而無進化發展，卒使中國教育成爲復古的，停滯的。其在希臘者，自羅馬經中世紀，迄於近世之始而復興，不惟爲教育上之理想，且現於教育制度上。雖在今日，猶活躍於教育之精神及制度上，以對抗於與其相反之主義及制度。

希臘之人文主義 雅典曾稱爲『希臘之眼』當紀元前五百九年，爲純然

之民主國。自市民中互選施政者以行政，市民之下爲平民與奴隸；惟市民間有餘裕者多，教育亦施於此市民間。其所教以音樂及體操爲主，間亦教以算術，幾何學，天文學等，然惟就其與人事多關涉者施之。市民因趣味所及，亦或注意於實用的智識，歎賞平民與奴隸之作品；而於實用智識本體，則曾不重視之。研究學科者，非爲欲成其學科之通人，學音樂者非欲爲音樂家，學文章者不必爲成

文學家；要在其人品澈底耳。所謂人品澈底者，乃指受教育者，其內心堅定，思想活潑，思慮周密，不易爲外物所動；始終欣然如有所樂焉。故雅典市民以爲教育乃爲修養而受，施教者亦在與以修養耳；故嫌與生業或實利有關者，爲生業與實利而受教育，在爲平民之學者固無害，然非市民之精神也。希臘人呼學校爲『斯考來』，意卽有閒暇者爲修養之所學；英文所謂『斯可爾』，德文所謂『修爾』，其語源蓋出於此。

因此，雅典市民間，以教者取報酬而教，爲不合教育之本旨云。然在派利克來斯時代之稍前，卽紀元前四百五十年頃，詭辯學派起，始取一定之月修，各以其所專門之學科，如政治，法律，軍事，外交，文學，藝術，科學，哲學，宗教，道德等，教授於雅典，旁及希臘諸邦。於是雅典市民羣起而攻之，謂其有害學問與教育原理而非之。詭辯學派亦起幾多清新之運動，雅典之傳統乃大爲所破壞。

雅典市民之修養思想中，果全不含實利的動機耶？此固有可疑之餘地。彼



等有事之日須出兵；平時須理解法律，參與於立法；又須臨各種集會而使用其文章及辯舌之力。當此之時，其平生所學，不可謂無用於彼等。抑彼等固已立於社會而示其有品位修養之結果矣。又雖爲修養而學，實際仍應用於功利；彼等如無關於文學藝術之智識，則不能在有閒暇之階級間，爲有品位之人而相交際。然彼等終恥爲一藝一能之人，以爲此乃平民與奴隸之役。就令爲市民者亦欲通一藝一能，然決非欲精練一藝一能，藉以謀生活；其目的全在謀市民之圓滿發達，養趣味，高品性耳。蓋學技術不限於爲『職工』而學也；就令其技已凌駕職工，然以爲此乃所謂『官人藝』，非可視爲與職工相同也。凡近於專門的技巧之事，一任平民及奴隸爲之。

故雅典市民間之修養思想，卒成人文主義之淵源，形造其後教育上之一流派。而此種思想之所由生，則以其社會組織上，市民階級占貴族的位置，爲治者階級而立於被治者之平民與奴隸上也。故雅典自紀元前五百九十四年瑣

倫之憲法改正，以迄五百零九年克利斯太納斯之憲法再改正，可謂已成爲純然之民主國。然此要卽市民間之民主政之謂耳；由其立於平民奴隸上而支配之二點以言，仍可謂一種貴族政治。據傳當雅典全盛時，市民僅二萬人，平民與奴隸則二十倍之，卽四十萬人也。由此言之，其人文主義已帶貴族的傾向矣。卽雅典市民之教育理想，以個人言，乃爲修養其人性全體，以社會言，乃爲確保其有此特權之社會的位置，以形成一學問藝術甚發達之古典的文化國也。雅典市民之有餘裕者，其日常事務任於奴隸爲之，已惟日日集於公會所，以討論深遠之學術上題目，或評論時事。且以其所在地面海，有海運之便利，用能廣遊於海外，與各種國民相接觸，有視察此等諸國民之風俗，習慣，文物，制度之機會，欲博采衆長以造一高超之文化國。

雅典之人文主義，有因於其社會組織者，亦有因於其國民性者。雅典人爲阿翁尼族，關於美有極敏銳之感情；其都市以藝術飾之，建設所謂『藝術的都

市。』自烏林賓祭以及四個國祭日，除盛行體育之競技外，復有公然競爭文學及藝術上創作之風。卽如道德者，亦令其與美相關聯。雅典第一學者柏拉圖，曾代表此思想，有云，『不通美之道者，不能達於善之域。』而希臘神話夙發達，宗教心強，亦與此美感及想像力之豐富有關。又雅典人亦爲最先欲解釋自然之爲何者，故自然哲學因之而起。及蘇格拉底斯出，更有人事哲學；其弟子柏拉圖復立一廣大之理想主義之哲學，謂現象界乃假世界，理想界乃真世界。及其弟子阿里士多德，又以事實與經驗爲基礎，立一賅博高遠之哲學系統。謂窮理之極致，乃在達於與宇宙實在相接之『神智』。夫彼等對於藝術學問既有如此天才，復加以無私之熱情與研究心，其與人文主義之產出有關，蓋無待言。

### 羅馬之人文主義

自希臘人文主義流入羅馬，卒於其地另起一種人文

主義。如第二章實科主義所說，羅馬人本爲實際的國民，恆狃於實利實用，故雖云實科主義起自羅馬可也。然自紀元前百四十六年，希臘之亡，其文物制度，沿

滔而入羅馬，希臘化遂盛行。故其詩人黑萊斯之歌有曰：『被虜之希臘人，反以其粗暴之征服者爲虜；』於是模倣希臘以整其制度，自希臘聘教師，有餘裕之家，至以聘請希臘教師爲榮焉。而在羅馬曾受一定之教育者，更以遊學於希臘文化猶存之大學區，如雅典、路時亞、歷山大等地，互相誇耀。卒之，希臘之哲學、文學，流入羅馬，施於實用而成修辭，雄辯之材料；遂生一種羅馬式之人文主義。其羅馬文學代表者細塞羅（紀元前一〇六一—四三），卽由此種影響而起。按彼之著名演說，爲紀元前七十年之彈劾西里西亞州知事，及六十三年之摘發加迭利拿之陰謀。此等演說稿，卒成爲細塞羅文集，永爲拉丁文之模範，有所謂細塞羅式之一種文體。細塞羅以爲少年之教育，須取希臘羅馬之賢哲及文學者之佳作，令親近之；然後依其所長，或者宜令傾向於哲學，或者宜令傾向於法律，或者宜令傾向於雄辯學焉。而雄辯學，尤宜有論理思想及哲學思想，知詩人之表出法；且不可不備悲劇家之語調與名優之容止，故須詳觀其爲人而學之。夫拉

丁文學之代表者，其自實用之見地以解文學與教育也。蓋如斯，然則羅馬人與希臘人思想之不同可知矣。

當羅馬之成帝政時代，其初有金迭林者（紀元後四二—一九五），其教育意見，亦謂在養成雄辯家。其養成之法，謂須教以文法及修辭學為主，亦可兼教以幾何學，音樂，哲學等。幾何學乃在令其區別真理，藉以助其推理，音樂使養調和之感情，哲學中含論理學，科學及倫理三科，令其藉以整頓思想。此種見解最能代表羅馬人之實踐的傾向，與希臘人視教此等學科為謀人性修養者，其精神大相逕庭，亦可知矣。

故羅馬人以爲教授哲學文學，非爲人性之修養，寧爲造成有修辭雄辯才之政治家或軍人而活動者耳。希臘之教育目的則若不是，其所欲造成者，乃爲賢者，哲人，神人而建設道德的文化國者也。蓋希臘人之人文主義，流入羅馬，應於國民性及社會事情而大有變化也。惟此種教育之在羅馬，亦第行於士人之

間，不及於平民與奴隸。此則與希臘相同者也。羅馬之教育，雖爲希臘人文主義所錯入，然其至觀的個人的修養，已多所落寞；所重視者爲社會的活動方面；其所欲組織之國家之理想，甚爲現實的，過傾於富國強兵。降及近世，自人文主義伴文藝復興而起，初亦景慕羅馬之人文主義；嗣後復追溯希臘人文主義者，要必不滿足於羅馬人之此種實踐的傾向耳。質直言之，羅馬之人文主義，雖曾借材於希臘以整其外形，然其精神全爲實踐的，實科的，故謂羅馬爲實科主義之淵源，殆非不當。

中世紀之人文主義 自西羅馬於紀元後四百七十六年滅亡，延及中世紀，其加特力教會之僧侶等，卒爲戰勝者；爲入程度猶低之中歐諸國民及英國民間傳教，乃設教會，復設學校與相連絡。此教會與學校中，以宗教爲爲中心，亦傳希臘羅馬之文化；惟其所經營，本出於宗教之目的，故所授希臘羅馬之哲學及文學，僅以能助宗教者爲限。非如在希臘羅馬然，爲自然的，現世的，修養人性

而教；乃爲超自然的，來世的，以堅其對於神之信仰而教。柏拉圖與阿里士多德之哲學，亦爲其支持教義而講之；希臘羅馬之文學則在所不顧；要其所教者，大抵爲羅馬長老等之所遺耳。卽嚮者希臘羅馬之人文主義，今不過取其可固宗教的信仰之一部而傳其精神。又此教育，係在羅馬法皇支配之下，由羅馬加特力教會之僧侶經營之，用拉丁文爲教育及學校中之學術語。故依於拉丁文之教養，頗爲所重，而依於希臘文之教養，乃其所忽略；是無待言。此種教育，不取超自然的深練人性之長處，而偏倚於他一方面。故文藝復興，乃對此偏於一方之宗教的世界觀及人生觀，所應有之反動也。

近世初期之人文主義 當近世之初，人文主義之新起於歐洲也，其機實始於千四百五十三年東羅馬帝國之滅亡，其時，住居此處之古典學者，咸避地於西羅馬之託足意大利，以其處爲中心，圖古典之復興焉。法之教育學者兼教育史家加勒里兒可派來有云，中世紀之教育，管束身體失之過嚴，訓練精神

失之過狹，對於心身，頗取抑壓的傾向；故反動起，不得不求廣且寬大之教育。廣且寬大之教育者；對於衛生及體育，集相當之注意；解放從來爲三段論法所束縛之智力；以實科的研究，代論理的言語上之運用；尊實物而不尊言語；不專發達人之一能力如理性者，不使人爲論理之機械，乃併練心身，趣味，知識，情意，以養成一完全之人物者也。』然在此以前，歐洲各國，尤以意大利爲甚，國民文學起，封建制度仆；而在文藝復興之前後，有火藥印刷術之發明；新大陸之發見；人眼界，始向外開拓，亦向內而起自覺。於是嚮之埋頭於神與教會之制度，而不顧自己者，今則恍然覺自己之理性，悟己身之自有神在。應於此等社會事情，而文藝復興之運動起，卒以開近世史之端。

文藝復興之事，驟觀之，雖若僅及於古典之研究而已；然此古典之研究，實由渴望古代之思想，欣求古代之生活，厭形式的宗教；欲藉古典以慰其對於已死古語之不滿意，思與古代希臘羅馬人之思想，生活相接觸而實現之也。且此



等古典國民，實爲置歐洲思想及社會組織之根柢，故茲乘古典復活之機，努力溯其源泉，思捕捉其真相而會得之；乃必然之事。此研究之結果漸分入於此等古典國民之精神，使之活現，乃欲與之結理想的交際，脫從來之抑壓的生活，歸於希臘羅馬之風，作一希臘羅馬之完全人品。卒產出一種名爲人文主義之教育理想。人文主義之淵源，雖遠在希臘羅馬，然其得明白之名目，實現於教育史上，則始於此時。而因是興起之古典研究，亦以促起希伯來語之研究，藉以了解基督教之真意義。且當時法皇與教會之所教，不盡合於基督之心，亦於是焉發見，遂開宗教改革之端。

於是文藝復興之運動，起於意大利，爲其貴族及富豪所保護。意大利一時爲歐洲文化之中心；英法德諸國皆有來留學者。且此地之影響，不第及於文藝復興，亦及於宗教之批評。即因於文藝復興，知真正之修養，亦存於基督未生前，且爲人品修養所不可缺者。又研究希伯來語之結果，得理解基督教之真意

義，因以發見當時法皇及教會所教，有不合基督之心者。於是以批評的態度解釋新舊約全書之風盛行，欲以破壞當時之宗教。卒之，對於宗教之信仰心薄弱，希臘羅馬放逸之弊風，亦再現於世。

今試轉而觀英法德諸國，其留學意大利者，歸而鼓吹人文主義。嚮者於古典之研究，以拉丁語爲主者，今始研究希臘語希伯來語；關於基督教，亦就希伯來語之原書研究之。惟是等諸國，不若意大利之輕佻，非惟不欲破壞宗教適成反對，尤思還於基督而得真之信仰。其運動中心厥爲大學：在美國爲牛津大學，在法國爲巴黎大學，在德國爲亨德勃羅及彭金二大學，皆其主要者也。其預備入是等大學而以古典教授爲主之文科中學，亦起於是等諸國。卽今日歐洲有名之古中學，亦多創於其時云。

故自文藝復興產出之人文主義，一面乃對於中世紀重形式缺精神之宗教主義而起，他方則爲欲藉自由的批評精神，以開拓近世新發展之自由新天

地而起者。人文主義之精神，在返於希臘羅馬之古風，以練完全之人品；同時欲還於基督，以得真正之信仰。且不滿於當時法皇所言及教會所教，謂須清淨我心以接於神子基督之心；卒引起宗教改革。由此言之，人文主義者，與謂爲一種復古運動，寧視爲一種近世精神之表現；此近世精神者，即圖一變中世紀傳來之宗教的世界觀，人生觀，且以開新自由天地者也。而此運動尤能在英德兩國深植其根者，則與條頓種族之堅實及尚自由之民族性有關。於是希臘羅馬之古典精神，遂爲條頓種族所攝取，以開近世教育之端緒。延至今日，卒成一種人文主義，以垂一種教育理想，而生一種教育制度焉。

新人文主義 古典之研究，既一轉而成宗教改革；其本身遂漸流於模倣，尤以關於拉丁語者爲甚。有所謂細塞羅式之文體，專以模倣細塞羅爲事，其時頗流行，殆爲無生命無感情者。以至與著者精神相交通之事，亦竟不爲人重視云。古典研究之如斯流於形式也，自十六世紀經十七世紀以至十八世紀間，其

時實科主義已漸漸興起。於是有倡道寧不重言語之教授而重事實。又所教務宜令可活用於實際社會者。加之，十八世紀已成爲所謂啓蒙時代，各人皆欲明其智識；對於一切事物下適切之判斷；凡不合理的一切排斥之。此種主智的，唯理的傾向甚強。於是人文主義思對抗之，乃揭新主張，名之爲『新人文主義』。此主義之運動，以在德國爲最盛。

夫此主義之運動，在德國爲最甚者，以千七百七十四年，耀亨，白倫黑特，巴柴杜（一七二三—一七九〇），於達所立『汎愛院』於道德上取幸福主義；於智識論則取惟理主義；於教育上則取自然主義實科主義，以企圖教育之革新；一時大惹世人之注意。於是有圖更新人文主義之旗幟以抗之者。此派重要之人，爲加丁，更大學，古典教授耀亨，馬打斯，該斯納兒，其後繼者，爲耀亨，阿格斯特，愛耳納斯提（一七〇七—一七八二），哈愛奈（一七二九—一八一二）等。此輩咸重古典，以古典爲一切思想，情感，創造等之核；且謂欲向於真善美之理想，陶冶

人之精神，亦以是爲不可或缺之貴重材料。又特別重希臘語，與嚮者人文主義以拉丁語爲主者異；因仔細檢討含於希臘古典中之一切材料，爲之立案，令以是教於大學及文科中學校。彼等又以古典與自國之國民文學相聯絡，作爲練成國的感情之材料，此亦與從來之人文主義殊異也。其中如愛耳納斯提者，曾以此種思想，改善撒克遜國民學校。

抑此輩之視古典也，不惟謂其可向於真善美之理想，以練成人之精神，以造成個人，且其實際之利益亦多。卽如歐洲諸國之國語，均出於希臘語及拉丁語，故可因解古典，併得以解今日之國語也。此派中有牛托亨邁耳者（一七六六—一八四八），嘗列舉彼等與巴柴杜派對於教育上見解相異之點。第一，人文派謀教化人之精神全體，汎愛院派以實利爲目的；第二，人文派圖練精神力而令之強，汎愛派則惟務以多智識滿其精神；第三，此派思以少數之學科教人，彼派強以多數之學科；第四，此派思以古人之高尚思想教化兒童，彼派則以其

卑近之事物。第五，此派以真善美爲教化精神之要素，彼派以物質的；第六，此派欲以過去之寶教化人，彼派以現在者；第七，此派視學問爲真事業，彼派視之爲一種遊戲；第八，此派欲令其完全理解定數之事情，彼派則令其淺嘗甚多之事情；第九，此派練記憶力，謀智識之貯蓄，彼派則怠於此等事也。又教育史家嘗總括此派之意見曰：第一，以古典爲一切真教化之基礎；古典之研究，乃獲一切智識所不可缺者；凡宗教，法律，醫學，哲學，修辭學，史學等，其源皆發於希臘羅馬也。第二，以文法之研究，須先於哲學的，歷史的，審美的之研究；不理解文法，必不能精確理解文章；苟通古典之文法，習熟其拼法，則不久能理解其詩文矣。第三，學實科過早，與根本的學言語，有不兩立之虞，事實之智識，但得大要而已，可待後來十分學之；言語爲一切學問之基礎，在普通學，須以是種之練習爲主，科學則可作大學之課程。有以學古典將有妨其他有用智識之獲得者，此謬見也。

此新人文主義者之影響，不惟實際對於德之大學及文科中學之課程上，

促起其大變更；即如拉新格，海耳台耳，閣太，西來耳等大詩人，又休來開耳兄弟及弗白托兄弟等人文主義者，亦因之而起，威高調完全人性之人道主義之教育焉。而此種主張，亦不僅起於德國，亦同時起於法英等國，致相似之影響。新人文主義，立脚於完成人性之人道主義，同時又與作國民文學之事相結，其結果，古典研究，遂益視爲養成愛國心所不可缺者；且於治者階級與智識階級之修養亦益視爲所必要者；於是其貴族的傾向益強。

與理科教育之對立 逮十九世紀之初，自然科學，益廣涉於各分科而深事研究，因之，實科主義益得堅其根柢；於是以古典研究爲主之人文主義，遂大感脅迫，其時用爲守其地位之武器者，厥惟形式的陶冶論。形式陶冶論者，謂凡學科各有其陶冶之價值，於此所練之能力，有裨於其他心力之發達。由此見地以論，則拉丁語及希臘語者，語學上之形式固甚合論理的，而發表上亦甚精確，必能變化學此者之精神也。又有辯護者，謂凡於大學之預備教育，

其以古典訓練者，較諸以科學教育者，於進大學之後，尤能舉優秀之成績；雖關於醫學，法律方面者亦然。更有謂古典之教育，與科學之教育異，以其不惟涉及人之智識與思想方面，亦涉及其情意，有練成完全人格之價值焉。其時此種反抗科學教育之事，並起於英德法諸國，而法之阿耳弗來特菲愛（一八三八—一九一二），謂科學之教育，其弊有三：一材料過多；二過爲功利的；三過爲專門的；古典則有十分之價值。其言曰：『希臘羅馬之古代自由市民，有十分之閑暇，已形造一種文明，能善表現其思想感情於言語及大理石。夫希臘羅馬之文學，在一切文學中，爲最善調和而最完備者，最能令思想與感情相協，此誰皆不能答認者也。古代之言語，實比吾輩之言語爲切實，有自然訴於健全之想像及感情之長處。古代之詩人，能以數語描寫，令其光景直接現於幼者之心；試取巴及羅詩之一句觀之，蓋有如十分整備之小建築物，自屋基至屋頂咸具。巴及羅之詩，能以各種藝術所共通之原則與美，示於幼少者，以培其言語及詩之才。



能。此拉丁語之研究，所由適於發達幼者之趣味也。而此趣味之發達，不惟有益於國民與種族，且亦為生產通商上之競爭所必要。……無十分之古典智識，與古典無直接關涉之際，則對於為其研究之幼者，完全不能與以激勵。然則希臘語與拉丁語者，果具神祕之力耶？抑是等古典果為一種宗教耶？此人所將問及也。若此所謂神祕之力與宗教者，即深遠之活力之意，則任如何云之均無不可；惟此力全為自然的，與種族及國民性之遺傳相同，決非超自然之力也。在於有修養之治者階級，雖可視古典的教育為一種宗教；然此宗教，乃無教義無儀式，自由開放近世人心，而又與古代之精神相聯結者。若宗教將漸失其力，則可起而代之之唯一權威，不可不推文學、藝術、哲學也。彼等乃真能愛偉大者，乃養成為社會而思想與活動之習慣者，亦為養成古代人所視為至德者之習慣。人道之理想，自人類的宗教始起時，已長現於彼等之心。彼等恆與神相接而生活，依以產生幾多之英雄。人類理想之真率與崇嚴，已因彼等而神聖。文學、藝術之

傑作之產出亦由於此。』

菲愛更就古典研究與法國治者階級之關係論曰，『實際，凡偉大之國民的傳統，其奧處猶伏有微細之傳統，以保持某階級之共同精神，正其全傳統與處之次序焉。往者法國治者階級，已有自羅馬或經羅馬媒介自希臘傳來之古典的教養。此教養最多傳於治者階級之精神，乃本於希臘羅馬之古代的精神，而及於法國民上之影響之表現也。夫此與法蘭西文學藝術有關係之遺產與遺傳，吾等寧有權利破壞之耶？今試問修拉丁文之利益如何，則可答曰，爲保持此有關國民傳統之古典的傳統，必學拉丁文也；且誠能學之，必可獲得其久與法蘭西精神相合之古代精神。夫謂傳統必妨一切進步，要爲不當；故於有教養少年之教育，必視此乃成年時爲完全人之進步要件而學之。凡事不繼續則無永久之進步，而於教育爲尤甚；苟不繼續，徒有革命，亦無進步；世必不能依革命於一日之中，變其國民之精神也。是故國民的傳統，對於幼者尤宜特別存之，然

後加以新教化焉。若於識者階級之修養上，低其古典的修養，或抑壓之，或強其性質才能之所難而令其取入新學科，於是必破壞久傳之智力的道德的連帶責任，令重要之法蘭西精神至於窒息。世人多謂若學拉丁語，則有裨於國語之理會與作文，然此要爲功利的見解；其真價值今猶存於深處，乃具有養成法國民天才之力者。按此說與日本重國典及漢學者，其見解頗相同。

此次世界大戰，德國最先獲勝，論者多歸因於其科學教育之徹底；英法兩國中均有此種見解；而在美國中，尤有謂英國今後之教育，與其藉人格教育之名而造空疎之人，毋寧十分獎勵科學的教育，造成頭腦精密而能活動之人；且須變其從來對於古典所與之位置也。惟古典中之拉丁語，猶宜作爲必修科而存之，至希臘語則可作爲隨意科耳。然有反對此者，謂如此是破壞英國教育之傳統也；從來古典的文學的教育，雖可云僅造成空疎之人，然當此次大戰，貴族與富豪子弟，爭爲志願兵以從軍，多有戰死負傷者，此愛國奉公之力，試問果藉

何者養成耶？則大抵當歸功於以古典爲主之人格教育耳。

藝術教育 近頃德國及他國，藝術教育之思潮頗高，且實際亦漸有行之者，然此大體可仍視爲屬於人文主義之系統者。考藝術教育之所由生，蓋以近世教育傾於智力主義，受此種教育者，雖能知物，然不能練成賞玩藝術之感情，故只養成不完全之人。無論其施於何等社會，均不能崇高其藝術的趣味；亦不能令人人相集而融和感情，以造平和之社會。故今後宜少加入藝術教育，以練兒童之感情。其結果，可使社會尊重藝術，人人互相和協；而博愛的道德亦於是乎益高也。要之，藝術教育，能練我等感情，故可致感情之融和，而使世界之人相互助，以獲所謂世界之一致也。

藝術教育之思想，本含於人文主義之中，全非晚近新起者，然已就所倡藝術教育而加以新意義。其所重乃在練人之創造力。夫我等之研究科學也，凡皆以原因結果之法則說明之；人心既爲此等法則所束縛，終不能得新自由活動。

其在藝術之境地則不然，能以想像力，令我心自由活動於藝術之世界，以發達藝術上之理及人之創造力，成爲活動的人生。卽能以藝術之方面，導人於超越因果律之自由境界也。又此藝術之力，更可應用於今方發達之工藝上，因以增加其藝術趣味；而工藝品得以投人之嗜好，則一國之生產亦於是乎增高焉。夫藝術趣味之加於工藝品，必投一般人之嗜好，故不惟爲自國民之所要求，亦可分行於世界，今日經濟上所競爭之盛生產，已與藝術相結，以增高一國之富，蓋已與實用方面有關係矣。故有謂藝術教育，不惟能練人之美的感情，亦可增高國民之生活與國民之經濟焉。

於此種思潮之下，藝術教育，已一面圖藝術之賞鑑，一面令兒童爲藝術之創作，以練其美的感情，且使遂其人格之圓滿發達。至教授學科中，以國語，圖畫，唱歌，體操等，最多藝術價值，故務宜高其價值。又學校之學兒，可令演時代行列與戲劇。其劇本爲歷史上之事情或爲小說均可，而試演時則各由教師指導之。

人文主義之將來 如前所述，人文主義，無論在東洋抑西洋，均曾爲治者

階級及識者階級之教育理想。其在西洋，則始於希臘，經羅馬及中世紀，其脈絡不絕；更於近世之始復活，一方與煩瑣哲學之末流戰，他方開宗教改革之道；自十七世紀至十八世紀，與實科主義爭；自十九世紀迄於現在，與科學教育相對峙，欲依人文的古典的材料，以練人之智能而計情意之陶冶；尤在令親古人之理想，以豐富人生趣味。夫人文主義，欲依人文的材料，以練完全之人，又令親古典中所含古代人之精神；且示修養之真義，是誠含有教育上所必不能忽視之價值者；抑此對於普通教育之以一般修養爲主者，亦可爲其範圍內之教育上主義，則尤有不能不顧及者。惟其亦易陷於文學的教育之弊；卽流於書本之議論而以記誦爲事，不能充分練習觀察推理之力，又不能令十分營現實之生活也。此卽其爲實科主義所斬入之點；於是爲維持計，乃漸取形式的陶冶說。而此說之根據，今方於心理學上之研究中進行，卽謂於某學科所練之能力，可及於他

學科；此雖限於兩科有共通要素之際之見解，然亦將為經驗與實驗所認也。故以練人之智能言，僅以人文的學科，猶有所不足；而人文的古典的學科之特殊價值，固人所同感，有深練吾人情意之價值；故宜令立於智情意主義之基礎上，開拓其新路，俾能以人文主義造成完全之人，即其人生趣味正豐富，而能十分於現實生活中奮鬪者。人文主義所欲建設之理想社會，乃得團體的表現真善美之理想之貴族的文化國；實科主義所欲建設之民主的實業國，則大異其趣。今試對此兩者所欲建設之理想社會，深入其內容觀之，則兩者非全不能相容者；蓋雖在文化國中，其生活內容，亦非不要實業發達；而在實業國，亦未嘗不需文化也。然人文主義，高調其一方面，有欲造古代貴族的雅典社會之傾向。夫文化誠及於一般人，將因民衆化之故，有使學問、藝術、道德等低下之傾向；今人文主義，特示其欲造高文化國之理想，誠非無謂。然其社會觀，要為保守的、靜止的，苟欲令其活潑，不可不加入進取的、活動的解釋也。

## 第二章 實科主義

實科主義之起源 與人文主義相反之教育上理想及制度，是爲實科主義；其起源當溯於羅馬。然試自羅馬以前或有史以前，考究其所行教育之根據，亦可推定其已有實科主義潛伏於中，當不遠於事實也。斯時因社會共存與繼續之必要，教育已自然施行；而自教育施行之實際言，普通教育，必在社會頗進步之後，始得有之；故其始必應於實際生活之必要，先有專門教育或職業；蓋倫敦大學教育學教授阿丹斯，於所著『教育學說之進化』上，說之如是。至爲學問而研究學問之思想，或教育之真動機，必在修養之思想，必世人思想已甚進步時始有之，抑僅就此種思想言，亦不能謂往古全無之，而其明倡而出之者，則如前所言，固當推中國及希臘人之人文主義也。惟希臘平民及奴隸之教育，則依從來習慣，以實利實用爲主，已視爲當然之事矣。

夫此重實際方面之見解，卽觀察事物，或傾於實利實用之點，或傾於實際



之能率如何之點；此不惟在教育上有之，即在學問、藝術、道德、或政治法律之事，情亦然。蓋此以個人言，則有關於人性要求之一方面；以社會言，則有關於協同組織之一方面。而明示此事者，最先爲羅馬，爾後，隨世之進，因人文主義理想主義，高倡爲純求學問之學問，爲純求美之美，爲滿足良心之道德，爲促進文化之政治法律；於是此方亦高唱爲生活之學問，爲享樂之藝術，爲功利之道德，爲生活安定之政治法律；而須造成適於實際生活者之思想與努力，漸以發達，觀於下述自明。

羅馬之實科主義 夫實科主義之教育，雖可視爲先人文主義而起；然其明爲教育上之一流派，則爲羅馬。蓋羅馬雖受希臘之影響，大爲希臘化；然其本來之種族精神，國民之國民性，則仍不失，故已以希臘文明，造成一種變相之拉丁文明。抑推本言之，羅馬人與希臘人雖同爲阿顏族，而其國民性則大異。希臘人喜冥想的生活，愛美的享樂，好智力的活動，傾於主觀界而喜自己之滿足；而

羅馬人則向於外界突進，不現實己身之思想於外界不已，有實踐的傾向。希臘人判斷事物，準據於公正，調和，比例之點，而羅馬人則準據於有用實效之點。至關於學問方面，希臘人乃為學問而學問，羅馬人則為生活而學問。故羅馬人視希臘人，乃睡夢而非實踐的國民；希臘人之視羅馬人，則謂其雖有堅固之性質與軍事之材幹，然為不知高等生活及文化之野蠻人。希臘人富於想像，其人生觀為樂觀的；羅馬人則為實際的，其判斷行為，乃由人之品位與道德力之方面，以嚴肅之見解行之。

羅馬人為實踐的國民，故其觀察事物，恆自實利實用之點；其在學問上亦然，謂學問須為有裨生活的。其傳自希臘之哲學，非以作思索之資料，寧以之作修辭雄辯之資料耳。故羅馬人本來之面目，非為人文主義者，寧為實科主義者。羅馬為實科主義之淵源，蓋本於其人之特性；且羅馬人所欲建設之理想社會，非為如希臘之文化國，乃政治法律整備，而武力與富力充實之現實的軍國也。

至其以基督教爲國教，而受精神的洗禮，則屬紀元後三百二十四年之事。未幾西羅馬帝國於四百七十六年滅亡。

故後世以載羅馬文化之拉丁文，與希臘文並視爲古典，且認人文主義之淵源，爲存於此兩古典國民間。然詳言之，此兩者間實大有不同，蓋後者爲人文主義之淵源，乃依於希臘之影響而帶色彩者。塞內加者（紀元前二一紀元後六五），羅馬哲學者之代表也，其關於教育之意見，乃依司透亞哲學精神，以獎勵實行爲主；其言曰：『須知學問者，非爲學問而學問，乃爲生活而學問也。』又曰：『教育之目的，與謂由言說而速達，寧謂由模範而速達也。』又可印迭林（四二—九五），乃可視爲羅馬教育家之代表者；彼謂教育之目的，在於造成以政治家或國士立身之雄辯家。此雄辯家非徒爲能逞辯舌者，乃通於一切學科，有調和之感情，具堅固之道德品性者；要之，在於作育實踐的堅實之羅馬市民耳。故羅馬之文化，與希臘異；乃於凡實踐的方面發達，其致國家社會之統一

隆盛如政治，法律者，以及軍事土木等方面，均異常發達。此組織的才能，亦顯於宗教上；自西羅馬滅亡以及中世紀之後，羅馬加特力教會之首領羅馬法皇，兼握宗教政治之權，號令歐洲之君主，死占救世主之位置焉。凡發達於羅馬之學問，如政治，法律，史學，醫學等，皆以關於實踐的方面為主。

羅馬人所着意者，非理想而現實，非理論而實際，此蓋其國性所使然，抑亦由於農民之團結而起。又本來之羅馬人，爲士族而有參政權，蓋爲戰勝者，立於移居羅馬之平民上而支配之，逐漸征服世界，其所汲汲從事者，惟此征服與統一者，故益趨於實際方面之經營，國民之發展專向於實際方面，以致實科主義獨盛於羅馬焉。

中世之實科主義 自西羅馬亡後約一千年間，是爲中世紀，依於宗教之教育，一般有勢力；而武士階級則行以武俠爲本之教育，實科主義遂潛其跡。然一方因社會之自身進步，一方因十一世紀迄十三世紀間十字軍之影響，歐洲

一帶，尤以意大利、德國為甚，新成若干自由市，商工業者之階級，至為社會一大活動力。乃與僧侶，王侯，武士相抗而布自治制。且因自覺其位置，希望其獨立，乃感有自興其子弟教育之必要，由是設市立實業學校，依於實科主義以施教。起此種運動之都市，在意大利者，首推威匿斯及柴拿，即結隆巴地同盟者；在德國者，首推備亨白格及白來曼及留白格，即結亨沙同盟者；此外如法蘭西，則有馬賽及蒙派里耳等都市。

是等都市中，其初，凡欲從事於商工業者，必就師；且依徒弟制度，以學其專門之業。及都市發達，商工業之同行組合起，其中設有徒弟學校。復因都市之力漸強，遂由都市設立簡易之實業學校焉。

至此等學校固根據實科主義；惟亦因於實際之必要而起，或亦不必立一定之確固原理也。至在教育上，以理論的說及此主義者，則至十六世紀十七世紀始有之，抑此種實際運動，乃一種欲脫宗教羈絆而拓自由天地者之原動力；

故其於文藝復興也，實科主義之明現也，皆大有造焉。

近世初期之實科主義 自十六世紀之初，法蘭西有弗蘭沙拉備來者（一四八三—一五五三），對於往者以宗教，文學爲主之教育，新立以自然研究爲主之見地，倡科學的實科主義。復有米息耳特曼帶奴者（一五三三—一五九二），非難從來教育流於記誦而不練判斷力，全不能令對於實際社會起理解與同情，乃倡社會的實科主義。拉備來本爲僧侶，而喜爲自然科學之研究。著有教育小說，名『哥剛地』，書中論以近世思想教哥剛地之道。關於體育者，則課以體操，令行清潔法，獎勵角力，遊泳等遊戲以練其體力。關於智育方面，雖亦須學古典，然亦令對於所謂智識之新世界卽自然者，觀察之，試驗之以理解其理法。故時時偕哥剛地遊於山野，令觀察自然，因以練其判斷力。其方法決非抑壓之，乃以學問與遊戲相連，俾其悅學。其於德育，則不使聞僧侶之說，但取聖書觀之以直接知神之教，同時令觀察此廣大無邊之宇宙，又觀於微妙之神業，以養

敬神之念，又使從於攝理，以成完全之新人物。

蒙帶奴亦曾受古風之教育者，然嘲當時之教育泥於古風，費幾多歲月從事於古典之研究，然所得無幾。夫令先解國語，次知隣國語，乃今世所必要；然當時教授法，不訴於兒童自己之活動力，不練其判斷力，惟務令多學文字，此誠可非難者，蓋如是之教育，徒令疲其心力而已。至關於訓練，亦徒事以鞭苛責；不知使兒童知恥，必能使自進於善。彼謂教育之目的，『非在造文法家，亦非作論理學者，乃在造成一完全之紳士。』又謂教育之目的，乃在造成『於實際生活上能營有效之活動者。』故謂此實際社會，可作為教授訓練之實物教授所，其言曰，『世間實可謂吾人之反射鏡；可視為一大書籍，恆教吾人以當為之事也。藉此書籍可學法律習慣，可養判斷力。國之盛衰興廢，人之是非善惡，莫非教育之材料也。抑現在之世間，不惟能教育我等，其呈於吾前幾億萬人所為之事，尤可令悟善之當為惡之不可為也。』至關於品性之目的，則謂在造成實際上判斷力

強之人。夫此種科學的實科主義與社會的實科主義，特起於法蘭西者，一方乃應於時勢之要求；一方亦因法人特性中，有非常直覺的，情熱的之處，且可視為代表理智的，實科的之處者也。

逮十七世紀，英德兩國，亦由自然科學之發達，而實科主義興。開其端者，爲英之培根（一五六一—一六二三）。培根於千六百五年，出其所著『學問之進步』，論智識新原野即自然界研究之必要；更於千六百二十年，出『新機關』，論須取歸納的論理，以爲學問之新研究法；打破從來依傳統及教權之弊，謂非一一就事實試驗之證明之，則不能得精確之智識。蓋對於從來宗教的人文的教有主義，而倡自然主義者。故若以此精神施於教育上，則必反對人文主義而主張實科主義也。人文主義重傳統與教權，一以古典爲教育教授之材料；科學之研究，則主張關於自然之事物，依歸納法，實驗之證明之，以明真理。夫實科主義欲依事物以得精確之智識，大新根據即爲此主張。



以培根之自然主義施於教育上，而倡自然主義實科主義者，乃德之耀亨，阿門司，可莫尼斯（一五九二—一六七二）。彼以由來教育流於古典之暗記，對於實際之事物，不具精確之智識；惟偏於文的事情，則頗有智識。彼思矯其弊，乃著『已開之言語門』及『世界圖畫』。彼以爲欲得智識，須一一訴於事物，其爲難之處，則可憑藉圖畫；其『世界圖畫』中，關於各畫，並列拉丁文、德文，示其教各事物之法；其所謂各事物，如世界、元素、地球、石、金屬、植物、果物、氣候、人、身體、疾病、精神、家族、婚姻、國家、文法、修辭、倫理、神等是也；彼欲包括是等而教之。

可莫尼斯論教授之原則曰：『欲使知之，非以形與記號，乃以實物。』又曰：『所教者，須令實際應用於日常生活。』又曰：所教者，乃其本質及起源，一言以蔽之，則教以其原因。』又曰：『事物之各部，乃以其次序、位置，及其與他之關係教之。』蓋彼主張教授之原則，乃在先令理解，次令記憶，然後以語言表現之也。可莫尼斯之所示，乃謂『教言語必先示以實物也。』依其所主歸納的論理法之教

授法，於實驗證明上，頗有不徹底之處；教育史上名其主義爲「訴於感覺之實科主義」，然其對於當時教授上，已大促其革新矣。

可莫尼斯之實科主義，大抵關於教授方面；自其教育之全目的言，則爲屬於宗教主義理想主義者。彼爲熱心之新教徒，謂人生目的，在爲協神意之人而入於天國，苟欲務此，須具智識、德行及敬虔之念於一品性中；而練智識必取實科主義。其主實科主義者，以當時教育，尤以教授爲甚，已拘於古典，全不顧其實際生活如何，思矯正之也。

與可莫尼斯同受培根之影響者，復有英之約翰·洛克（一六三二—一七〇四），亦主張實科主義。洛克在牛津大學肄業時，因不滿於其時煩瑣學的學風，已有自立學風之志。於千六百九十年，出人智論，謂智識者，初起爲感覺，卽外部感之活動；復加反省卽內部感之活動，苟不以自目觀，不以自己悟性知覺之，則必不能得確實之智識。蓋培根認其所立歸納法爲心理的，洛克更進一步，自

智識論上倡實科主義。彼笑當時之人，前後凡費十年以受古典之教育，而欲令任世間實務，乃滑稽之舉。彼舉應教授之學科，除讀算之外，爲歷史、地理、天文學、幾何學、自然科學、倫理、法制、通商、手工等。

洛克更於千六百九十三年，出所著『教育雜感』，大抵論紳士之教育，即組織英國中等社會者之教育，頗側重於訓練。其理想，大體在造成紳士，即堅實而能活動於社會者。至其於教授論所取實科主義，雖本於其心理學說，然亦可視爲代表英國國民之重經驗喜實際活動之傾向者。

十八世紀之實科主義，至十八世紀，實科主義益增其力量。德之海耳曼弗蘭金（一六六二—一七二七）與可莫尼斯及洛克相同，亦屬於新教；於好拉耳起一根據實科主義之大學園。彼爲新教虔敬派之一牧師，曾於好拉耳說教，有志於貧民教育；連絡好拉耳大學生，令教貧民，其成績非常佳，雖有智識者及富豪，亦托其任子弟之教育。於是次第擴張其學校，至千七百二十七年彼歿時，

其所屬學校之生徒數，計收容貴族子弟之專門學校八十人，拉丁學校四百人，國民學校千七百二十五人，孤兒院男百八人女三十四人。弗蘭金乃宗教家，其言曰：『惟真虔敬之人，乃得為社會之良民；苟無誠正虔敬之念，則一切智識，思慮，才能反為害；』故彼以養虔敬之念為教育之本，然亦思兼與生活之智識，造成能於社會活動之人。故志在通學校全體，令得實科的智識。乃為令得理科實用智識計，設備動植物園，理科實驗室；令諸學科悉依實科主義教之。因此，弗蘭金遂稱為德國實科主義之創立者。

繼弗蘭金之實科主義者，乃其弟子黑格兒（一七〇七—一七六八）黑格兒於千七四十七年，在柏林創設實業學校，以經濟學及數學為主課；開市民受實業教育之途。彼於此校中設關於實業之諸專門學科，令隨意選擇之，立其必修之道。通於各科，皆重圖畫，又令學近世外國語。此學校至十九世紀，遂為凡德國實業學校之基礎。於是實科主義，益視為實業階級教育之根本原理。

實科主義之行於他處者，如法之笛及克，盧梭（一七二一—一七七八）於其『愛米爾』中，亦采此主義，伴於其自然主義，以相鼓吹，遂於近世教育發達史上，劃一轉機是也。彼於愛米爾之教育論及須令其學如手工等實業的科目之意，承其意者，爲德之巴柴杜。彼於千七百七十四年，在達素設立『汎愛院』，側重實科以施教育。然此種實科的教育，自當時之人觀之，乃導兒童於無信仰，且污學問之權威者。然此學校，對於近世中小學之教育改革上，實與以大刺戟，其功爲不可沒。

除教育方面實科主義之發達外，十八世紀，一般社會之改革，亦大有造於實科主義。蓋十八世紀，已破壞一切舊制度舊習慣，故可稱爲一洗時代，或啓蒙時代云。其運動最著者，首推法國。其國內如滑耳太亞，盧梭，孟德斯鳩，台德路，孔德耳塞等，對於國王之專制，國會之獨斷，皆以筆以實際，爲激烈之反抗運動，卒致千七百八十九年之法國革命。先是，美國由法蘭西得民主主義之福音，於千

七百七十六年，脫其母國英吉利之羈絆，宣言獨立。此獨立宣言，實可視為胎於盧梭民約論者。而美國之獨立，復回響於法國，為其革命之一動。因此法美兩國之運動，又與大影響於歐洲全體，以宣傳民主主義；一般民衆之勢力，因以勃興。於是一般民衆之教育方針，咸依於此民主主義，其所要求者，實為實科主義。惟執實科主義以為民衆教育之目的與原理，且因人文主義與貴族主義相提攜，實科主義亦與民主主義相提攜，取明白之徑路，則自十九世紀而始然。

十九世紀以後之實科主義，因十七八世紀以來自然科學已逐漸發達，故逮十九世紀科學的實科主義，亦遂大得其勢力。於是對於以宗教古典為教育根柢者，有不得不代以科學為教育根柢之勢，此主義卒並現於學說上及制度上。而就學說言，則法之孔德、英之司賓塞，可視為其代表。

烏格斯托、孔德（一七九八—一八五七），乃成實證哲學之一派者，故凡可實證以外之智識，彼俱排斥之。孔德謂吾人所得知者，惟有現象；現象中是否有

所謂實體者在，則不可知。吾等但觀察此現象而類集之，以得其法則即足。吾等不必問及『何故？』惟須問及『如何？』而以其爲如何之法則應用於實際。孔德由此種思想，分人類發達爲三時期。第一爲神學時代，第二哲學時代，第三實證時代。第一期中以神爲說明一切之本，凡事皆視爲神業。第二期以所謂絕對與理性之假定說明一切。第三期中，全就現象之繼續與共存，研究其法則，以應用於實際；是即現代之進步。而研究此現象者，厥惟科學；其科學中，有數學，天文學，物理學，化學，生物學，社會學等。孔德所尤盡力研究者，乃其中之社會學，由靜學的動學的方面說之，謂社會乃由利己進於利他，由戰爭進於實業者。孔德排斥宗教，尙人類之發達；立人類教，崇拜爲人類發達而犧牲之人。彼由此種實證哲學之見地，謂教育須合於人類之進化；新教育務須爲實證的，謂須以實證哲學代從來之神學的哲學，以協於時代精神，而合於近世文明之要求。又謂科學教育可爲教育之根柢，須統一諸科學而教之，要令有益於社會。又攻擊當時社會忽

視下級人民之教育。至英之司賓塞，尤能明白表現此種思想。

海勃托，司賓塞（一八二〇—一九〇二）與孔德相同，可列入倡社會的教

育之人中，然一面亦可加於實科主義者之中。彼以進化論爲本，述總合哲學。凡科學以外之智識，則謂爲不精密之智識而斥之；此點頗與孔德相似。而其以科學外之智識，名爲『不可思議』者，謂宗教乃於此不可思議之境，求其信仰之所據，故其真僞不能定；蓋其排斥宗教不若孔德之甚焉。彼關於教育意見，著有

『教育論即體育智育德育論』一書。其中先問以如何之智識爲最有價值，則首推能助社會之進步發達者，理科是也。蓋以理科爲造成如其目的之人之伏線，乃進而論及教育之目的。教育之目的，在令其準備營完全之生活，俾可完全人類相互之幸福，而促其相互之發達；故拉丁文希臘文之古典，乃視爲虛飾之具而退之。人類完全之活動，含有五事；第一爲保存自己之活動，第二立自己生計之活動，第三整理一家而謀子孫發達之活動，第四處政治社會之活動，第五安



慰身心之活動是也。而營此種生活所要之智識，一爲理科所教道德之訓練。

此種意見漸次廣布，於是學校學科，凡關於實科主義者，亦漸次增加。卒之，對於以文科爲主之學校，復有以實科爲主之學校，教育制度上遂生一大改革。

德之普魯士，爲整理其十八世紀末以來之實科學校，乃於千八百五十九年，分實科學校爲二部。第一部加入拉丁文，修業年限爲九年；第二部可不加入拉丁文，修業年限不必爲九年，可稍減短。及千八百八十二年，其第一部改稱爲文科中學，第二部全不加入古典，而重近世語與實科，凡九年而畢業，稱爲高等實科學校；由此減去三學年而爲六學年課程者，稱實科學校。於是文科中學校，高等實科學校，實科學校，凡三中學，並立於一時。而關於特權頗萌爭論之端，例如其卒業生是否可無試驗而入大學，頗不一例是也。至千九百年，乃頒中學校改正令，以上三種學校卒業生，均得無試驗入大學。按此三種中學之區別，乃由其所教學科之置重處，各有不同也。其在文科中學，凡拉丁文希臘文之學習，對

於每星期教授總時間三十或三十五時間，約占其三分之一；而實科中學，則省古典中之希臘文，僅課拉丁文，而置重近世外國語如法文英文等；高等實科學校，則全不教古典，置重近世外國語及數學理化學等。抑德之重實科也，不惟在中學爲然，凡國民學校，實業補習學校等皆然。

至法英美等國，則無特設關於實科之中學如德國者；其中學校內容，大抵可分爲以古典爲主之古典科，及以近世語與理化數學爲主之近世科；其古典科之教育，酌取人文主義之精神，而近世科則酌取實科主義之精神。而德國則下起小學，上至大學及專門學校，均大重關於實科者。

以上述意見及制度之所表現，與人文主義之所說，相比較觀之，可知其於排斥宗教及古典之點，與其重視智力的合理的教育之點，兩者有相反之處。抑比較實科主義與人文主義之際，其尤可着意者，蓋取實科主義者，視現在較過去爲重，視將來較現在爲重，以應於時勢之要求，視教育爲進化的動的。而取人

文主義者，則求理想於過去，有觀教育爲靜的之傾向也。又人文主義有貴族的傾向，欲置根據於治者階級；而實科主義有民主的傾向，欲培其根據於一般民衆。

至實科主義與民主主義相結，益增其勢力者，如前所說，乃以十八世紀末，政治上民主主義之興起也；而自入十九世紀，因自然科學發達之結果，產業革命起，嚮以手作者，今依機械之力而可多量作之；其經營上，則集多數之資本，爲大規模的生產；其所生產之品，又因交通機關之發達，得分配於世界；於是實業者階級，富力與勢力因以大增，而民主主義益以強。乃立經濟本位之世界觀人生觀，而以建設實業帝國爲理想，此亦使實科主義盛行之一原因也。夫欲以經濟爲本位，而建設實業的帝國，其勢必改造幼者之教育，重實科的學科，及實業道德之訓練。於是實科主義，與民主主義實業立國主義相結，其始也，或就實物以爲教授，或采取自然科學，或令學校與社會相近，要爲關於教育某一方面之

主義；而今則以建設實業帝國爲目的，已掩教育之全目的焉。

美國教育，採取實科主義，雖較他國爲多；而由此次大戰之結果，已證明其不充分。哈佛大學名譽校長愛利烏德有言曰：『無論在戰場，或在礮背後，爲戰爭之後援者，均有熟練技能之必要。故已深感雖在學校，亦宜不絕其注意，以練其感覺，活動其思想，俾獲技能之熟練焉。由此經驗以言，凡美國學校，從來以文學數學爲重之課程，宜加以應用科學之技能教授，及音樂，圖畫，模形製作，建築之初步，俾一切兒童，關於生產的勞動及以歸納法思物之事，得十分活動其眼耳手而練習之也。』

夫美國教育，雖可云強帶實科主義之傾向，惟亦有不盡然者。按美爲尊獨立自由之國，有種種要素活躍於各方面。關於教育，雖依宗教的人文的主義而立，而其大體之傾向，乃帶實科主義；重實科的學科；等視實業的訓練與人格的訓練；不受實業的訓練，不能作美國之市民；凡此等均可視爲共通於大體之特

徵。蓋美國國民性較英國國民之實踐的傾向尤強；又其於社會組織，乃徹底採民主主義者；其國體爲共和國；且有其依實業立國主義之社會的背景在也。

勤勞主義 晚近以德美兩國爲中心所倡之勤勞主義，要卽思以實科主義立於教育學的根據上者。而德國民亨市之學務課長哥爾格，開爾新修他愛拿，實可視爲其代表者。至其曾愛美國杜威等之影響，又不待言。

開爾新修他愛拿，因拿托爾柏自其向上的社會之概念，爲演繹的論述；已乃以勤勞與現在之實際社會相結，爲歷史的論述以與相對峙，而彼亦曾立社會教育之方法。彼乃以十九世紀經濟的自由主義所支配之社會爲目標，謂凡從來家庭，各種職業，各種階級間所行道德，其不合現代之經濟的，社會的，政治的道德而進步者，須一切排斥之。彼謂國家對於教育，不可冷淡；須謀自己保存及一般國民之安寧幸福。且謂凡組織學校，必令可填補其由排斥舊道德而生之缺陷，且使合時代之新道德之教養爲可能焉。故凡不顧他階級，惟便於自階

級之教育設施，乃謬之甚者。即如女子教育，今日尚有忽視之傾向，苟採社會有機體觀，且希望國民精神之統一，則階級與男女之差別，不可不撤廢也。故彼謂初等國民學校，宜令凡兒童皆得入學；而讚揚在巴愛倫所行之普通國民學校制；論貧家子女宜由國家給以學費；且為國民幸福之增進計，國家對於可造之兒童，有令其受完全教育以發其才能之義務。而英國哈克司利（一八二五—一八九五）亦云，凡可造之兒童，宜令自最下級之學校達於大學也。

然事實上，凡欲受中等教育之兒童，十歲而退國民學校，其他皆十三四歲而去國民學校；故無暇十分受所謂國民教育或公民教育，已出於實際社會矣。大抵國民道德中最緊要者，第一為克己，第二為正義，第三為公共服務。而此等諸德，均得於國民學校時代以後扶植之。故須設實業補習學校，為義務就學制度，令其為此等國民道德涵養之中樞。彼之補習學校，與國民學校全異其性質。蓋國民學校與一般的陶冶，而補習學校，不教授一般的學科，使少年專服勤勞

作業；使於各種職業教師指導之下，各練其職業；而各自之業務，同時亦明教其與同胞及祖國之利益，乃有密接之關係者。故實業補習學校，須使有關係於實地之業務，以涵養其智識與道德，蓋非徒教簡單之手藝職業而已，乃頗含有道德的意義者。自十八歲以下，須強迫其就學；在都市者，可以男者為主，而擴張及女子村落中亦可設之，其財力不足者，可聯數村落設之。此種國民教育，固當屬於國家所經營，惟如資本家組合等私立團體，亦可勸其努力設此種學校也。

開爾新修他愛拿謂兒童無聽聞之自然衝動，而有作業及創作之自然衝動；此可於兒童遊戲中見之，實即陶冶勤勞，實行品性者，智識抑其次矣。彼謂據杜威之意，惟勤勞可生社會的相互關係；然杜威所謂模型的社會生活，亦惟藉勤勞可令現實耳。台司太爾白曰：『舊學校為學習學校，新學校為實行學校。』開爾新修他愛拿採其意，謂『今日之學習學校，宜令轉為勤勞學校』。蓋彼以較有確定意義之勤勞之詞，代所謂實行之語也。然則彼之勤勞學校原理果為何如？

按杜威之實驗學校，乃純然手工的勤勞學校；而彼主張則手工的兼爲精神的勤勞學校者也。彼意除爲學者而設之學校外，凡學校皆可與民亨之國民學校相同，與直觀教授相密接，以教授手工。惟此手工種類不可過多，宜擇土木工及園藝，與家庭生活關係尤深者爲之。抑此手工教授之目的，非第在技能而已，亦養其謹慎作業之習慣，依以陶冶品性也。至爲各勤勞科教授計，則須聘專門手工教師；而教師之養成，在普魯士由手工教師之師範學校，在美國由手工師範學校。且開爾新修他愛拿，不惟於教科上重勤勞，亦以其可爲一切教授所適用之教授原則而重之。林台以彼列入手工主義，要未爲正當；蓋如是觀彼，則是謂其勤勞學校，僅欲令凡學校皆生活化且實行化也。

東洋之實科主義，實科主義，固不特西洋有之，東洋亦有之。中國儒教，如前章所說，大抵取人文主義；然一方面亦與中國人之實踐的傾向相連，而有功利的實科的之處。卽如孟子以仁義爲濟世救民之宗，又由其謀足民衣食之社



會政策論，亦可見其有容實科主義之處也。至墨子荀子亦有採實科主義之處。自漢以後迄唐，流於訓詁註疏之學，尙事功之學風不起；及宋而性理之學興；朱陸兩子對峙之中，陸子有傾於實科主義之點，至王陽明而益著。

日本有熊澤藩山者，屬於陽明學派，其所言所行，明有共通於實科主義之點。又二宮德尊之重農業的學說及事業上，亦有同樣之傾向。及王政維新，英美之教育思想輸入，實科主義漸起；而實業教育所起之根柢中，亦有實科主義在焉。

雖然，就大概言之，東洋人文主義之傾向頗強，故無如西洋之明白主張實科主義者，且雖有主張之，或試行之，而不能如西洋之逐時代而發展焉。

實科主義之將來 實科主義之現於教育上，雖較人文主義爲古，而其得有十分之勢力，則始自近世。因其時自然科學勃興，生產通商發達，而實業階級得勢力，社會之民主的傾向強也。故不能謂其興起，乃由反抗人文主義依死材

料以施遠事情之教育也。蓋實科主義，對於人文主義立一種理想與制度教育，已亦立一種與之相反而適相成之理想與制度也。人文主義置重古典的材料，而實科主義置重現在實科的材料，例如歷史，地理，理科，手工之技能等；又如語學，不重古語而重現在活語學之教養，又須令有關於日常生活是也。蓋人文主義流於文章之記誦，而實科主義置重事實之研究。即一傾於抽象，一重具體的事物。自心性之磨練上言，則彼傾於練記憶，此偏於練觀察力，推理力。彼立腳於情意主義，此立腳於智力主義。彼與理想主義，精神主義相提攜，此與物質主義，合理主義，實用主義相提攜。

故實科主義乃欲救人文主義易陷之弊，而人文主義則為補實科主義之弱點者。而自社會方面觀之，人文主義欲作貴族的文化國，而實科主義思作民主的實業國。人文主義欲作一合於典則之文化國，而實科主義欲作一活潑前進之實業國。故人文主義，以治者階級及智識階級，為其社會的根據；而實科主

義，以實業階級及一般民衆爲其社會的根據。自其對於實際生活上言，人文主義，欲暫離實際生活而施教育，實科主義，欲務令近於實際生活以施教育。人文主義以人性修養爲主，而非難其準實際生活以作育人者；實科主義，謂不受實業的訓練，則人格不成。故自人文主義方面言，由實科主義，雖可作育有裨實生活之人，然不能作成有理想而指導社會之人；且其所欲作之理想國，乃物質文明發達之實業國，必不能使高等文化發達於其間。自實科主義言，則教育乃引導生活者；且夫使實際社會之生活益以豐富，而確立經濟的生活之基礎；此無論在個人抑在社會均爲必要，而人文主義則全不注意於此。又謂凡可視爲理想之人格者，必經實業的訓練，能組織民主的進步的實業國者。按其關於教育目的之觀念，誠不若人文主義之明確，又其作育人才，過重能率效果之方面，其於修練精神之處，蓋猶有所不逮焉。

## 第二章 宗教主義

宗教主義之起源 宗教主義之教育，其起源蓋視人文主義及實科主義爲早；無論何國，其國民與民族之宗教的信仰中，均含有其世界觀與人生觀，而爲其國民與民族生活之基礎，此觀於古代史可知也。凡與於此宗教之教義與儀式者，乃其時代有最卓越之學識與見識者，尤可視爲能服事神靈。且最有道德者；其言行普爲時人之模範；而宗教家必爲教育家，以當神人關係所存之精神救濟之任。於是宗教卒成國民暨民族生活之中心勢力，且爲制定其每年所行大供奉之本；其宗教的信仰，則現於國民之傳說，或國民之文學中；而其國民道德爲所左右，又不待言。此種意義之宗教主義之教育，當於未有史以前已有之，及有史時代，則廣義之教育，已漸行於實際，故其成爲教育之主義而當其實行之任，乃較先於其他之主義。

宗教教育之體系 至此宗教教育，於其教義上，或其團體之組織上，完全成一體系者；在東洋爲印度之釋迦出現之時，在西洋則當羅馬帝政時代，基督

出現於其屬國猶太之時。東洋於釋迦未出現前，已有波羅門教；波羅門族以印度中之最上階級，爲其國家社會之指導階級。然自釋迦出現，其教不惟行於印度，亦漸行於其旁近之安南緬甸，而遠自中央亞細亞及於中國以迄於日本，亦先後奉行其教。由是，佛教之組織漸以整頓；其在中國與日本，均有爲一國元首所皈依之勢。而在日本之奈良朝，尤極隆盛，史家至謂其『已變神國爲佛國』云；蓋不惟爲維持宗教之組織，而施養成宗教家之教育；且一般民衆之信仰中，亦取入佛教；故宗教的教育，已與世俗的教育並興於時。降及今日，依於佛教之教育，雖可云衰，而依佛教徒手之教育組織，猶得維持不墜焉。

其在西洋，當基督教未興以前，猶太教已備一種體系，形造猶太民族之信仰。然僅爲民族的宗教，猶不備足爲世界的勢力之體系。及基督教興，始成爲世界的宗教，自紀元後三百二十四年，成爲羅馬國教之後，漸於教義上組織上備其體系。卒至以羅馬法皇爲中心，成一宗教的大組織，有大勢力於國家之政治組

織上漸與教育生密接之關係。在中世紀尤爲隆盛。及近世而勢力漸衰，然猶有幾分潛勢力。其在教育上，對於官公立之教育制度，有私立之宗教教育制度。其在公立學，所謂宗教與教育分離者，亦惟學校中不教宗教而已，且仍有作爲隨意料而教新教及舊教者；至在家庭，則隨其家之所信仰以教兒童；宗教與教育之關係，今猶未根本分離也。

除佛教及基督教外，尚有他種宗教，亦有若干教育的勢力，然其主要者，要當推佛與基督兩教也。

宗教教育之本質 宗教教育之主旨，在解釋人與佛神之關係，於以形造一世界觀及人生觀。就此兩者之關係言，佛教以前有神教立教，而基督教以神教；然皆欲以人歸於眼所不見之佛或神之支配，藉以安身立命；假定世外有佛之極樂國，神之王國。又謂現世外凡過去未來，皆有佛與神所支配之廣範圍；自有形上解釋人類，乃皮相之見也。基督教謂人雖本有罪者，然固神之子；佛教

謂人有陷於煩惱之無明境之傾向，惟本質中有佛性。又謂人之性質中，兼有現在之我與理想之我，換言之，即小我與大我，更換言之，即動物性與佛性神性相混雜者也；故須由現在之我進於理想之我，滅小我以歸大我，脫動物性而返於神佛性。又切論人性之向上。故宗教教育之本質，在使覺人性奧處有神佛所分與之靈性，以與宇宙之實在生關係而開其心眼，然後其人性乃覺醒。由此種見解而言，則國民教育者，僅使人立於世，爲目前之準備而已，與培養性靈，毫無關係。至專門教育徒教技能，是直欲養成機械的人也；寧可視爲教育之墮落。

宗教所說，更及於社會的方面，佛教謂一切衆生皆平等，須互相救，雖無情之草木，猶當憐之；以說其大慈大悲之教。基督教謂凡人類皆神之子，四海皆兄弟，宜互相愛；而排斥偏執固我之見，以目償目以齒償齒之見；謂愛國家尤宜愛人類；蓋超越於利己之國家及民族之爭，高倡人類之解放的平和的協同生活，以是爲人類進步之理想。

宗教教育之組織 所謂增高宗教勢力之組織者，即準於教義，立一組織，超於現世政治的經濟的組織之上也；此在佛教與基督教皆有之。而佛教之組織，因其在印度中國日本而略有不同；惟皆有統其宗教之機關，皆經創設規則命令，以與國家之法律命令相並行焉。其在基督教，以舊教之組織爲最整備，乃以羅馬法皇爲首領，統一切之組織，而管轄世界舊教之全體。新教則着眼一般民衆之教化，採強聒不捨之態度，其所立組織，亦不下於舊教。

其組織之一，即依宗教主義之教育組織，及學校之設立是也。其在佛教，不惟有教育門徒之組織，又立廣布教義之組織；在印度中國日本皆然。而日本奈良朝有統一法王權威，下一切佛教之制，於諸國設國分寺，各配以國師，令與國學之博士相當。降及平安朝，於南都北嶺之僧侶間，有整然之僧侶養成機關，於政治上大有勢力。自鎌倉時代至室町時代，其勢力尤大，凡『執權』及『將軍』等，均受教於僧侶云。在德川時代，佛教仍大有感化社會之勢力，以迄明治時代。



就基督教言，聖母馬利亞之生育基督，乃基督教的純愛之模範；而令人悔原罪成新人，乃基督教義上之大責任。蓋基督教以人子爲神所賜，令復爲神，乃一種神聖之事也。又自基督教之信仰言，教育當然爲重要之神聖業；其在信教之家，則以爲須先純潔家庭教育，令充滿信仰，然後令人教會所設宗教學校，以完成其宗教教育焉。而可推爲其代表者，如近世初舊教徒所經營之耶穌以托派學校是也。此派乃欲藉教會以擴其宗教之新領土，藉教會以維持其信仰者。其學校分爲初等科六年，高等科六年至八年。以學校別成一社會，凡生徒悉收容於寄宿舍；爲免其染外部社會之惡習，絕其與外交接，甚至不許與家族往來。每朝行禮拜，歌讚美詩；以宗教爲教育之根柢，強其爲盲目的順從；恆不離監督之眼，課以嚴峻之他律的教育。此派教育，概走極端，有爲目的不擇手段之觀。以酷苛之訓練與狂熱之信心，振起征服世間罪惡之勇氣，其與一切艱難奮鬪，布教於東西各國，能發揮其效果；功績有不可沒者。按此派教師，於其上布教之徒，

必誓曰：『我可往，不可歸，』是足徵其教育之精神矣。

在耶穌以托派以前，更有一爲宗教精神所鼓舞之團體。乃中世紀之末卽十四世紀，起於北德意志之『共同生活協會』。其會員信心堅固，以自力謀生，爲公共盡力，而營清淨之生活，欲復純真之宗教的本旨；實爲近世初宗教改革運動之先驅。此協會所建之學校，初爲法王所保護，專從事於貧民教育，後亦兼設立高等學校。此等學校中所授者，爲基督教義及有用之智識；尤在施嚴格之宗教的訓練，養成堅固之敬神心。故其所教一切學科，皆與基督教之精神有關；以宗教爲人生最高最要之興味；乃不可爭之事實。要之，當時之宗教，已流於形式而失其生命，惟此派獨能復基督教之真精神，於以從事教育焉。

無論屬於舊教抑新教，其宗教學校之教育以外，亦着手於社會教育；立種種救濟社會之組織，欲令全社會爲基督化。自晚近勞動問題發生，基督教徒，復謀以宗教精神傳入勞動者，欲藉以解決此問題焉。

總之，無論何種宗教，皆以其信仰爲宇宙第一之教，故咸視傳教於一般人，乃其對於本教之神聖義務；卒至其教徒亦具不厭爲傳道而死之教育精神，對不信教者或反抗者，咸具有排斥心或仇敵之觀。於是宗教有兼成一種狂熱的教育運動之傾向。

宗教教育之將來 自人智之進，尤以自科學的研究進步後爲甚，遂有對於宗教教義，由銳利之自由討論精神，施以嚴格之批評，而攻擊其不合理之部分者。又自政治上言，凡國家或自治體之世俗的權力漸高，則宗教之權力亦漸弱；而其嚮者依宗教的勢力，以壓政治及其他勢力者，亦漸以消失。然科學與哲學無論如何進步，而宗教信仰之領分，要無減削之虞；即如英之司賓塞，具科學萬能之思想，然猶不得不假定其爲『不可思議』，故宗教終不失自身之境地，而具有爲道德教育根柢之力。且物質的文明愈進，社會之組織愈複雜，則求精神方面統一之傾向愈強；故宗教之力雖衰，然不能遂謂其無強固之傾向也。即如

今回世界大戰，宗教雖有暫失其權威之觀，然戰後有國際聯盟之組織，國際主義復得新勢力，而對於世界平和及人類相愛之要求，亦藉種種運動以出現於世；博愛之精神，遂有成新原動力之傾向。

宗教與教育之關係上亦若是，蓋自千八百八十六年，法蘭西制律，令其公立教育上，宗教與教育相分離；英美之公立學校，亦相繼為同樣之措置。惟此等諸國之私立學校，則多以新舊教為本，以作教育之根柢。且其公立學校不加入宗教云者，亦非全然排斥宗教之謂，乃作為隨意科而教之。至在家庭，則仍依其家所信之宗教，以修練其子女之靈魂焉。

德國於大戰前置宗教科，以為教育之根柢。及戰後新立共和政體，已改此制度；欲如法國，謀宗教與教育相分離。惟實際仍如英美，以宗教為隨意科，各依新舊教之教義教之；非全然排斥宗教也。又在家庭，仍以其家所信宗教為本，以行其子弟之教育；故教育非全然與宗教相離也。

由是觀之，宗教主義，固不因世之進而失其勢力，且尤有新宗教精神興起，以示其可成教育根本之傾向焉。宗教雖或因科學哲學之故，致有受批評而失權勢之處；然有不能以科學哲學之力解決之問題與境界在；而事實上亦有惟藉宗教之力而科學哲學之研究始進，而政治及道德之基礎始堅固者，凡此皆世之所認也。此外如文藝，亦有終必涉及宗教之傾向；又如勞動問題，其經濟的現實的爭競，亦有藉宗教之力以爲解決之傾向。

日本亦以宗教與教育相離爲原則，按所謂相離者，非即教育上全然排斥宗教的要素之意也。然實際殆如已排斥之者，其宗教與教育之關係，殆甚薄弱；而教育上，又無機會以養宗教的感情，練宗教的信仰也。夫宗教的感情爲人所同具，而宗教的信仰，亦在不流於迷信而已，固世人或國民所應有也。乃日本現在之教育，殆無此種注意與努力，故其國民人生觀之根柢，甚爲薄弱；此實其國民生活不安之一大原因也。且關於宗教的感情之養成，又宗教的信仰之成立，

必涉及原有宗教之得失而成爲實際問題，自教育上觀之，誠屬困難。然不問其宗教之教義如何，第令其略具宗教的信仰，此則教育上所決不可排斥，甯爲當善導之者耳。總之，凡宗教主義之教育，一概視爲過去而忽之者，乃淺見也。

#### 第四章 理想主義

理想主義之起源，理想主義，一面與宗教主義相關聯，一面與人文主義相關聯，以成古來教育上主義之一。其與宗教主義異者，蓋宗教主義，以神或佛爲一切之本；而理想主義，則於一哲學之理想的體系下，立其世界觀人生觀，由此抽出教育之主義者。其與人文主義異者，人文主義，希望自然的人性之調和的發達；而理想主義，則視人生爲一合理的精神的存在，欲開發其理想，強其隨理性行動之意志之力，以成遂其道德的品性，而建設智德俱高之文化的國家社會。

抱此種見解之教育主義者，在西洋首推希臘之蘇格拉底，柏拉圖，阿里士

多德。而在東洋，如宋儒，汲儒教之流，受佛教之刺激，欲爲儒教立一組織的體系者，亦最多此種教育主義。

希臘之理想主義 希臘之理想主義，大抵爲柏拉圖所代表。彼謂此現象世界不過理想世界之影；理想世界乃真實世界；現象世界乃模擬理想世界，藉其光明以出現者。而統一理想世界之最高理想，卽至善之理想。人若不爲感覺所欺，又能憑藉理想世界之理性之光以自鑒，自能入於理想世界，與至善之理想相接而成哲人也。惟由此等哲人治國，道德的理想的國家始得出現。而此國家須取共和國之組織，爲伸張正義，明智，勇氣，節制四大德之機關；教育乃造此種國家之根本事業。抑柏拉圖所謂共和國，乃以哲人治之；而此共和國與今日以民意爲本者有異，蓋謂哲人代表理想而專制治之之國也。惟此國家要須全然爲精神的道德的。

阿里士多德，亦受柏拉圖之影響，立理想主義之哲學。惟柏拉圖峻別理想

界與現象界；而彼則謂關於人性者，宜以理性制觀念而造智識，又以理性制慾望而造道德。彼雖不若柏拉圖之輕觀念與慾望，然其重視理性之活動，則仍爲一理想主義；而謂國家之目的，在教育國民爲有德之士，蓋仍高倡道德的國家之建設者。

羅馬之理想主義 如前章所述，羅馬大抵盛行實科主義；然有一派理想主義，自希臘輸入，與羅馬人之實踐的傾向相契合，大有勢力於帝室與士人間，遂令羅馬人之道德觀念益高，而於羅馬法之尊重人格，亦大有影響。至其與基督教有無關係，雖屬疑問，要亦提起其普遍之入道理想者。此派即爲司透阿學派，爲希臘之柴奴（紀元前二四〇—一二七〇）所創，自入羅馬，遂成一有力之學派；士人如塞奈加（紀元前一—紀元後六五），帝王如馬可斯，阿烏來留斯（紀元後一二—一八〇），學者如愛必可，太托斯（紀元後五〇—一二〇）等，皆屬於此派。



此派信有一支配宇宙之大普遍理性；人苟爲具此理性而生者，則當從此理性，不爲一切快樂，利益及其他外物所動，務宜強其從此理性之意志之力。意志強則已可自主，且爲天下一切主人而得安心立命，用能協於所謂普遍理性者。而此可名『協於自然』，亦可名自然之生活；名譽財產均可度外置之，生死亦可輕；其必不能不傷理性之處，則以自殺爲當。蓋視一切咸爲普遍理性之表現，以是說人類社會之道，謂人須不問種族階級如何，廣事爲大團結，以營其從自然之生活。

近世之理想主義 中世之基督教，已有理想主義之一面，已於前述之矣。及近世之初，因於文藝復興之運動，精神得以自由解放；宗教上亦有新教出而說清新之教理；故理想主義又起。十七世紀時有可莫尼斯，先倡理想主義之教育，且實行之。彼之教育上主義，乃以新教爲基礎者；彼以人性中具有理想的要素，足以發展爲似神之人格；人爲小宇宙，此小宇宙中，有充塞天地之各要素在

焉。故彼謂生於斯世之人心，猶植物之種與核，雖未成形，然有成草木之力存乎其中。苟種子一旦播種於地，則依其內在之力，而生根發芽矣，而枝葉扶疏矣，而開花結實矣。故其於人之教育也亦然，初不必加以外部之力，惟令其所蘊者得以開展發露而已；且重視其各個要素，俾得發達而已。

可莫尼斯雖可云採自然主義者，然亦僅主張人可依於自然發達，以伸其內在力而已。至其教育理想，則在造成合智識，道德，虔敬心爲一之人，而此等人所當組織之國家，固當爲宗教的道德的。且謂須造成於現世來世俱可入天國之人。

瑞西有耀亨，漢利希，派司他爾希者（一七四六一—一八二七）曾受盧梭之影響，具有與可莫尼斯植物喻相同之思想，更明白說之，其言曰：『健全之教育，猶植於有水地之樹。試以其內具此資質，形態之甚微子實植於土中，必將由芽而葉而成枝幹而開花結實也。由是此樹乃相依而保其生命，有如自有機的部

分所成遂之連鎖焉。而此成遂固由其實所具之計畫。其於人也亦然，其所生子，亦蘊有各種活動，為其一生所應現者；逐漸發達為一調和之全體，終成為具神面之人。』蓋謂兒童本具有自己活動之力，其後依次發達；而其發達中自有調和統一焉；即謂兒童本有發達為一人格之力也。派司他爾希志在造此具神面之人，一生為村夫子，因教子而蕩其家產，度其有合理理想主義者之生活。

德之阿閣斯托，威廉，福祿裨爾者（一七八二—一八五二），派司他爾希之助手也，承其思想，由理想主義之見地，創立幼稚園。其創立幼稚園之思想，雖與前述二人植物喻之思想相同；然彼復於所著『人之教育』中，明白說其理想主義。彼謂人若放眼直視宇宙，則己亦在宇宙占一定之位置與兒童同，故於教育兒童之際，宜知自身亦從於宇宙之法則，而以參天地化育之思行之，教育者宜使受教育者努力實現，亦宜努力實現自己。教育者惟由善導被教育者，己身始得正。若兒童與教育者之性質，各得自由為合理的發展，則其活動必相縫合，而

於第三者之宇宙中，生固有之合理性。而此乃安固凡宇宙中有統系之秩序者。理想主義者，如莫尼斯，派司他，六希福，祿禱爾等，皆立於宗教的見地；其在教育上受盧梭影響者，有德之康德（一七二四—一八〇四），自純然哲學上之見地，創立教育上之理想主義。康德謂自純粹之理性方面，不能把握實體；然自實踐理性之要求，可認精神之不滅，來世之存在。道德之根本，在於從實踐理性之無上命令；其本於快樂，利益之行動，無道德上之價值。因於從實踐理性之命，人格之品位始生；而自律的自由的道德以成。而使此道德成立之主體即人格者，須視爲目的而不可視爲手段。人格乃有絕對價值者，須與有交換價值之物件相區別。故人須依無上命令以行動，俾一舉一動足爲萬世法。更自社會觀之，須建設以各人爲目的之多人集團，即『目的者之王國』。而此王國中，必爲可睹世界永久之進步與平和者。至其於教育論上，則重理性之啓發，高視以德化人之必要，謂卒可使建設目的者之王國云。

繼康德此種主觀的理性爲本而希其自由實現之精神者，有菲太（一七六二—一八一四）之主觀的理想論，次之有黑格兒（一七七〇—一八三二）之客觀的理想論，有息林格（一七七五—一八五四）之絕對的理想論，於是其精神益以開展。而菲太黑格兒，又各自其理想主義，抽出教育上之理想主義。菲太謂教育之根本，在謀我之自由實現，亦即所以伸宇宙之道德的實現。黑格兒謂助普遍的理性開展者道德也，而造成具此道德力之人，乃教育之目的。彼以國家爲實現其理想之最高機關。

此德國理想主義流入英國，成爲托馬斯·息兒·格林（一八二六—一八二二）之自己實現說。自己實現說者，以人爲合理的理想的生物；其精神活動中，有自覺與統一，不滿於現實之我，常有欲實現理想之我之傾向。故人若能使其現實之我從於理想之我，而時時刻刻實現與生俱來之力，則今日之我必優於昨日之我，而明日之我必優於今日之我。而惟藉此可現其爲合理的、道德的生物之價

值，度其有意義之生活。故自己實現乃道德之標準，而其實現之多少，即倫理的價值之多少所由分。其實現自己也，乃於所屬社會的環境中爲之，須爲增進其社會之洽善而活動。其因增進社會之洽善而爲最善之努力，即所以實現自己也；準此以言，凡人愈能自個人之我進於社會之我，即愈能實現自己者也。故自己實現者，即爲社會之洽善而活動之謂，蓋兼個人主義與社會主義者也。當其爲社會之洽善而活動時，須從於其歷史法制，願其道德習慣，尊重其所現道德而改善之，留自己活動及自己實現之迹於其間。由此言之，凡有裨益於社會之洽善愈多者，其倫理的價值亦愈多；自己實現與社會洽善，畢竟爲同一。蓋謂自己及社會於道德上進步，即所以合於宇宙之道德的秩序也。彼謂爲實現自己計，不可不從己之理性的命令，即謂須忠實於己；蓋有似乎直覺說而較有力，其於社會洽善上見出自己之實現；於助社會進步發達之處，認道德價值之存在；蓋有似乎功利說而非僅出於結果之打算。又彼論此實現及自己犧牲，併論其

即所以合於宇宙本；故以人爲生物外，復以之爲合理的理想的生物，而高視其人格之威嚴，蓋於使其創造此人格者所組織之道德社會，爲大有力焉。誠以是爲教育目的，則凡從來在歷史上學理上立教育目的者，均可包括之而施以系統的理整，且示其最高之目的焉。即教育之目的，在實現其人格。而其實現之也，須刻刻追理想而進；於是道德的品性乃成人格之中心，統御其感情慾望，且包容其智識，以至實現其與生俱來之力，而高其人格及其權威。又其實現自己也，乃在所屬社會中爲之，故其處於社會，須一面具克己之德，一面具協同獻身之德，勉圖社會之洽善。故其說與晚近德國人格教育學之思潮相合。

此以德國理想主義爲本之教育思潮，不惟及於英國，亦及於美國。美國教育事務官，威廉太，哈里斯，蓋盡力推廣黑格兒及其弟子克蘭資（一八〇五—一七九）之教育思潮者；又其對於約翰西亞，路易之教育學的意見，亦有相同之處。現紐約大學哲學及教育學教授海曼，愛梯，洪我者，亦倡理想主義之教育。

謂宇宙人生之終極目的，在依神意以完成人性；故神與以遺傳力；令於社會的環境中，實現其合理的意志。謂教育上須開發其如運動家之體力，如科學哲學者之理性，如詩人之感情，如豫言者及發明者之創造力，如開拓者之意志力。

人格的教育學 晚近德國之人格教育學，雖溯從來德國理想主義之流，然非如從來之理想主義，僅以合理的智力的說之；乃本於羅道耳夫，倭鑑所謂精神生活而說之，是名爲新理想主義。倭鏗之新理想主義，大體承德國理想主義之脈，而加以己之哲學。謂其大體承舊理想主義之脈者，如其以人之精神可接於宇宙之實在；又以人之精神不受物質之支配，反有支配之之力；故以人爲宇宙之主人，謂人須奪天巧而化自然爲精神的，且使自身現人之品位，作成智力的道德的高尙社會是也。此外復加以自己之哲學。蓋倭鏗之新理想主義，始於自己精神之內省，謂依人所得把握之惟一實在，即吾人自身之生活；是即人生第一之見地，而哲學所由出發之託始點。認識含物之外界者，即此精神之作



用。而此精神有自內部發達之力。有發展不已之自發的活動，與十分之統一。故人爲能創造者；其常能作精神生活之新形式，乃出於天授。人有自改善，自進步，常常促進自己之力，以爲精神之生活，此人之所以爲人也。

故倭鏗之新理想主義，與自然主義之以人爲自然的生物，不認其內部的高尙的精神生活者；自屬反對。而如黑格兒之理想主義，以宇宙本體爲理性，欲以概念思索立世界觀人生觀者；亦與此相殊；蓋倭鏗重經驗，欲求哲學根柢於經驗，創立有內容之世界觀人生觀者。彼以哲學與宗教並重。又以科學，哲學，宗教與藝術，道德並重。故又尊歷史與偉人，以十分之同情考察之。離經驗而不伴以實行之思想，乃彼之所排斥。彼謂思想須爲實行所伴之生活解釋；又謂人若信神，必依己之心證以接於神。彼十分認個人之我，惟又謂必此個人之我獲得真正自律的獨立的生命時，始成宇宙生活之重要原素，而爲實在之中心，亦卽對於宇宙及社會，爲最上之努力也。彼蓋不陷於個人主義之弊，亦不陷於社會

主義之弊者。彼謂自個人之內省及修養以迄國家社會，均須爲宇宙全體之精神化而活動。

苟採此種理主義，則其於教育必爲獲得人格實現而施者；其在教授上，必志於練兒童之志兼練其情意。必謂與爲抽象的教授，毋寧訴於具體的直觀，務使容易理解，且刺戟情意之活動焉。其教授材料，必不偏重科學，亦重藝術以計感情之修養；又以宗教的道德的教授，令覺知精神生活。其於訓練上，必不以教權自外束縛之，惟令訴於所覺之精神生活，促其自由服從，自律的施行之。欲藉是以成尊重人格之高尙社會焉。若徒爲國家社會之利益計，至滅却個性而喪失天才，以個人爲國家社會之犧牲；乃其所反對。彼志不在造成適合國家社會之人，乃造成其人，可令國家社會之發達，益以多方深遠高尙者。且以現代物質文明發達，而精神文明不能副之，人皆爲生活之欲望所驅，墮落於機械的便宜的生活，致神經過敏；故宜重視人格之權利及威嚴，俾可全其精神之自立也。

東洋之理想主義 東洋之理想主義，蓋與宗教主義人文主義相關聯而存者，而中國宋時學者間，尤明倡理想主義之教育。其理想主義，稱爲理學，卽理氣之學；乃以儒教爲淵源，依於佛教之深遠理論以立之組織者。以人受宇宙之理而生，惟其出生之際，有氣質之性，隨其身體以生。此氣質之性，乃情感欲望所由生；其動也，則理爲所亂而成不德之行。故人須依理之所命以行動，而務避去其因於氣質之性之行動。理氣之消長，卽君子小人所由分。以是作爲教育之根柢。惟關於理之解說，各有不同。二程及朱子一派，欲由致知格物以明其理，謂可使其行動不誤云。陸子一派，則謂循理而行，是卽道也；蓋取以行爲主之見地者。及明之王陽明，又立知行合一說，謂可依良知良能以行動。

然關於理之解釋，雖有二種；要皆在不爲氣質之性所動，不爲情欲所左右。謂理之所命卽爲道，而欲求道德於此處；故排斥功利主義，重視大義名分。其在教育上則謂當養成明大義之人；按此不惟爲中國與日本之道德教育，亦爲其

政爭上之一種主義；於實際運動上大有勢力焉。但概括言之，東洋之理想主義，不如西洋之複雜；又概為消極的，缺其在西洋之積極的要素。

理想主義之將來 理想主義，起自古代，延及今日；其間已經若干之變化，其內容亦逐漸豐富。而其大體之基礎，則在高視人之理性，擁護人格，依理想的目的，以導人類進化之進程。其見地乃哲學的而兼宗教的；與科學之見地異。又惟其高視人之理性，故與唯物主義，機械主義，經驗主義等相反；惟其認理想的目的，故與功利主義，實用主義等相反。自社會的方面觀之，固在謀道德的社會之建設；然以個人之理想的教養為前提，故其見地非社會主義而個人主義，非客觀主義而主觀主義。

茲有可成問題者，即以人類之智力，果能捉得宇宙目的及人生目的耶？謂其可捉得者，果非一種空想耶？於是有評之者，謂不通認識論之門徑，直自哲學之境地，立宇宙人生之目的，以為教育之目的，是猶於沙上建樓閣也。然探求宇

宙人生之眞理，初非僅藉純粹理性與通認識論門徑而已也。亦可藉實踐理性以得之，而凡藉於直覺之判斷，亦不能謂其悉誤焉。其尤明顯者，凡人主觀中之直接心證，皆具有自己爲合理的理想的生物之感覺。就令此理性與理想者，必待經驗而始發達，要其與他動物異，而爲合理的理想的生物，則不能否認也。夫既爲合理的理想的生物，則揭自己之理想及社會之理想，資以活動，乃必然之事；是卽人類之要求而爲所必探求者也。雖然，凡個人，社會，宇宙之理想，初非依論理明定者。縱令各有其理想，且創立理想乃人性之自然要求；然必從人類之努力及進步，始逐漸開展；初非明定而主張之，如取實用主義者然也。抑其終極之目的雖不可知；又不稍追求眼前之理想，必不能認其活動之意義；然理想主義要爲有根據者。倭鏗、柏格森等曾追求人類努力之段階，謂理想乃於創造之進化中逐漸開展者。

然則其所揭理想，果出於主觀的空想，全不能獲得客觀的確實耶？使如主

觀所解決，宇宙及人性均可視為流動者，而其在實際上僅屬於思惟而已，為論理的遊戲而已，則是無價值者。然若如主觀所解說：宇宙與人生均為流動者，又可依其理想以改造之；其理想確能致人生之進步焉，則此種理想決非空想，須視為生人類生宇宙之力也。如菲德格林倭鏗等所說之理想主義，果施以吾人心證，必不能斷其為迷妄，故教育上不能排斥此種理想的要素。

理想主義有一共通之傾向，即過於高視理性之力，欲以從此理性之道德一方面，規律人類全體是也。故不知人類為有感情慾望而思活動者，欲以冷靜之理性板滯之道德束縛之，此其失也。抑自人格之實現上言之，要須令其向於多方面斯可耳。夫活動之力，誠不能不以理性統御之，以道德率領之；而其內容亦宜令含若干變化；且凡人格中所蘊一切之力，皆宜練之使活潑也。

又理想主義者所懸擬之社會理想，在使為『目的者之王國』為道德的宗教的王國，其理想雖高，然有偏於一方之嫌。竊謂其理想社會中，固不必專以道

德與宗教爲務，卽凡軍事，實業以及人類社會一切活動，皆宜令呈十分活動之象；而道德宗教亦不失其最高之意義，以統御其他一切焉可也。

夫理想主義，苟不如是推廣觀之，則有終於施行褊狹教育之虞，且將使其主義成一固定之型焉。蓋理想主義者，必流動復流動，躍進復躍進，化爲活潑之地；以使人格向上，宇宙爲道德化，然後爲有意義。今後教育上所當採之理想主義，必爲如是廣泛者乃可。

### 第五章 自然主義

自然主義之起源 教育上之自然主義，蓋由不滿於偏重教權專以成人爲範之教育而起者，故別具一種思想：謂宜專重兒童；認兒童生活之價值；且宜認兒童有自能發達之力，教育者但當本此以謀其發達而已。質言之，此主義實爲人文主義之反動；故與實科主義相提攜，主張不採人文的材料，寧就自然界事物而促其發達，是『名兒童中心主義』。近世教育改革運動實基於此，與其他

改革運動，同屬於自由主義。

宗教主義與人文主義，欲令兒童成就其所理想之定型；自然主義則許兒童之自由，主張就其所欲伸者伸之，廢一切之干涉，欲盡取自由放任之方針。蓋由來一般人教育子弟之際，已漸起此二種不同之見解；自然主義要即組織此中自由開放之教育觀者耳。由此種自然主義而起者，如打破教育權之新運動，兒童研究，少年文學等是也。又應於教育上之個人主義，至以擁護兒童個性爲旗幟，對於從來置兒童於被動的地位，加以種種束縛者，欲一切解放之。

然此種見解，亦不能謂其必自近世之初，對於人文主義宗教主義而起者。昔阿里士多德之教育說上，已謂兒童之生活，乃合動植物與人類的的生活而成者。故須循其自然之發達而教育之，蓋已倡爲一種教育上之主義矣。至其行於實際而大改教育上之面目者，則始自歐洲十六世紀時；其倡實科主義，如法之拉白來孟德以奴者，亦有此主張。及十七世紀可莫尼斯，更明倡之，又本是以作



教科書。

客觀的自然主義 可莫尼斯所倡之自然主義，謂須全自客觀的自然界，求得教育之法則；教育史上名之爲客觀的自然主義。此主義原爲培根所影響，德之拉托克（一五七一—一六三五）亦曾倡之，可莫尼斯乃其繼起者。彼採阿里士多德之說，謂須依其自然之次序，以發達人之動植物與人類的生活；欲導人於其自然之發達，須以大自然間之自然法爲標準。夫大自然之化育萬物也，因時與以材料，俾其由內部次第成長；故教授上亦宜因兒童發達之期，與以材料，應於其心力而次第發達之，確實而樂教之，故宜令兒童探索實物，試驗而證明之。不當如從來但由書籍學之，當由自然之大書籍學之，如天地草木森林是也。至關於訓練，須如太陽光熱所及之處，雜以風雨雷霆之變；即教導兒童，宜令寬嚴得中也。要之，在求自然主義之標準於外界，依以立教授訓練上之原則，故名爲客觀的自然主義。

前於理想主義章 曾謂可莫尼斯乃理想主義者，蓋就其對於教育目的上者言之也；若就其關於教育方法者而言，亦可視為實科主義者。自然主義者之一人。故由此推之，理想主義與自然主義，固不必為相反者。且夫自然主義者之根柢中，亦含有一種理想主義，此不獨可莫尼斯為然；即自然主義之代表者盧梭，以及其後繼者派司他六希，亦無不然。惟自然主義者之所說，乃根本於所謂兒童中心之主張，即謂宜以兒童之自然性情為基礎而施教育也；故反對以某教權或某理想強兒童以必從；其自然主義之意味蓋在此。惟可莫尼斯，則於客觀的自然界，求得其自然主義之根據。

主觀的自然主義 逮十八世紀，法國盧梭，乃最分明主張主觀觀的自然主義。彼謂兒童有自然發達之性質；而其發達也，又有自然之次序。誠依其次序以施教育，必可作成理想之人；故排斥一切教權，一切理想，主張一以伸兒童之主觀性為事。而其伸主觀性也，不可依大人之思想指導之，必依兒童之所以為

兒童者行之，書本之教育，乃以大人之思想注入兒童，故不能使遂其自然之發達。教育之事業，非由外注入於兒童，乃在開發之。道在先去其阻害兒童之發達者，乃進而使自由伸其個性。教育上宜以兒童居主位，教師居客位，教師非指導者，寧為促進兒童之發達而補助者。故與其以書本注入成人之智識，寧令就自然之事物而促其發達。社會者，易使兒童速為成人，易害其自然之發達；且有易令兒童腐敗之惡影響。故教育宜於田舍施之。神作田舍，而人作都會，致種種社會的罪惡，此人所以失其真性者也。兒童之性質，乃在自然界循自然次序以發達者；故彼以為苟不斷然排斥教權與社會之惡影響，必不能施理想的自然的教育；以是反抗當時之教育，揚自然主義之呼聲。

盧梭所謂自然主義，固假定一種理想主義。如其在所著『愛密兒』發端所言，蓋即想像『凡自神手來者皆純良，及經人手而墮落。』意蓋假定人性本善；謂人為神造之初，已具有神之姿者。此具神姿之善性質，苟能如其本來伸之，決不

爲惡；惟因注入成人之不必要的智識，或蒙社會之惡影響，則變爲惡矣。抑當其伸兒童自然之性質時，不可濫抑其感情與慾望，宜順其自然以伸之。此乃反對惟以合理之手段，造成理性的人爲教育主義者；蓋視人爲感情之動物，慾望之動物，謂須令其得遂自然的調和的發達者。亦含有以受此等教育者組成新社會之理想。彼於『愛密兒』出版之翌年，復出『民約論』曾發表此理想。民約論謂人須自主獨立，不受何等權威之拘束，自由自主的以建設其社會；而其中須爲自由平等博愛之精神所充；故此等自然主義之社會觀，已兆破壞當時社會以實現其理想社會之端矣。

盧梭之自然主義根柢中，亦假定有神，謂人乃神所造，生而備理性者；然試問於兒童發達之際，此理性如何統率其感情與慾望耶？此點殊欠明瞭。盧梭所描之『愛密兒』於或場合，以爲當依理性所命以生活，由克己說以導之；他方又謂須使充滿自然之感情與慾望，由快樂說以導之一方說勤勞之當重，又謂無

論何處不許兒童之自由行動。要之，盧梭種種思想，閃爍不定，殊欠統一。惟當時之時勢，有令其高視自然主義者，亦不可不知。蓋當時社會，流於形式，虛偽充塞，有使人生失其純真之狀；教育上亦復如是。盧梭以爲須根本改造之。要之，自然主義，尤以主觀的自然的主觀主義爲甚，實由盧梭而明，然後康德派司他六希爲所刺激而奮起；其於覺醒教育界之惰眠，促近世教育之發達，爲大有力焉。

盧梭之所謂自然，有種種意義。蓋謂兒童之性本善，其發達有一定之次序；而其發達之促成，非以人力，乃以自然界之事物也；至其施教育之地，如在都會，將有由社會之惡影響。使兒童腐敗之虞，故須令在田舍也。其根柢中所含意義，則謂自然乃有一定目的與秩序者。要之，乃以一種理想之義爲根柢也。惟其理想主義，仍未明白表出。盧梭於所著『愛密兒』中，謂教育須協於自然，惟其自然主義仍不徹底。以彼又述及助其自然發達之師傅，乃隨愛密兒之逐漸長成，導之入於社會也。其說時時有矛盾之處，惟當時之教育，務以人爲的技巧的

教育兒童，有如成人；盧梭之說，實爲其反動，遂使當時之教育社會上，起一大革命。

盧梭之影響 如康德之理想主義之學者，亦謂教育須循兒童之自然性質，及其自然之發達，以令其合理化。傳聞當康德讀『愛密兒』一書時，至廢其每日規定之散步，而此種散步之不失時，則較其市中時鐘猶確者；其夜又爲『愛密兒』之思想所刺戟，遂致失眠云。然康德固理想主義者，故但謂須從理性以純化兒童之自然性情；其抱抑制感情，欲望之見解，則仍若其在倫理上之取嚴肅主義，此與盧梭大異其見解者也。然一面亦大有同感於自然主義，關於巴柴杜之汎愛院，以實行盧梭主義爲期者，亦熱心祝其成功。

巴柴杜之汎愛院，如前章實科主義中所說，其教育之原則，在一從於自然。許生徒自由，毫不加以拘束；讀書之初，不教古語，先就國語，順自然以教之。如題目爲人，則先示以外國人野蠻人之圖，更教以身體之組織，又治病之病院與藥

名。其他動植鑛學，化學，歷史，通商等事情，各準於實地以施教。教科與當時於文學宗教爲主者相反，一切以關於實科者爲重。學校中亦與當時之教育相反，已大注意於身體之教育，以體操爲學校課程之一。而此則其學校教師達資木資爲大有力焉。巴柴杜謂兒童好運動與騷亂，須有自然之意義，故彼不惟大獎勵體操，亦注意於遊戲，因考究各種遊戲，謀與以種種智識。

表同情於巴柴杜之教育事業者，除康德外，尙有德之文豪耀亨，白耳剛格，開帶（二七四九—一八三三），彼亦可視爲一教育上之自然主義者。開帶之教育觀，謂教育乃助長人心內部溢出之力者；而內部溢出之力，必帶個性，故教育須助長個性。其所著『威廉馬司太而』卽具體的令此思想藝術化者。彼覺自己前半世之枯索，欲令其子弗立克司得盡量展其自然之性能。於是偕之往阿爾伯斯山中，其親戚某大地主處，蓋其叔父爲山中農民，乃接近自然，營非常清靜之生活者，故使之觀之。更與偕行於『教育鄉』使自其大自然之境遇上，養其宗

教的敬虔之念；然又謂宗教非由外鑠，乃令其自敬虔之念，發見其自己心中之神耳。又令親近牧畜林業等，練習手藝，俾會悟勞苦之生活。彼乃自藝術方面指示新教育進行之道者。

派司他六希亦受盧梭之影響，謂兒童原具自己活動之力，主張須一循其自然之發達而指導之；自其教育之目的言，固探理想主義，其方法則採自然主義。而其教育之着手，初在抽立市外之納荷夫村；以後之教育，則以改善瑞西之農村生活為其近目的。

派司他六希之助手福祿裨爾，亦謂須循自然以教養兒童，以是為其教育主義之根柢。其所創幼稚園名為白蘭金白格，即德國抽林金森林之一部。依此幼稚園之名，乃比兒童為草木，比教育者為園丁，其教育之處乃花園也。

此種教育上之自然主義，乃反對從來教權中心，又反對注入主義之教育，以確立開發主義之教育。其在教育上則視兒童為能自動的，具有發達之力者；



謂若善導之，可使成理想的人物。在教授訓練上，則主張須使兒童自己活動，以開拓其新教育之方向，此其與古代及中世之教育所由區別者也。

逮乎晚近，自由本位之教育學起，至謂教授方面宜重自學自習，訓練方面宜執自治自立之方針，蓋亦承此自然主義之精神也。

自由主義 又晚近德國所倡『自由本位之教育學』亦為繼此自然主義之脈者；如後章倡道個人教育思潮者之所說，此派亦謂務宜尊重兒童之自發的活動，許其自由；若兒童不負責任，則無所謂教育矣。其中有剛司卑爾格者，於其所著『民主的教育學』中，論教育須取去一切強制的要素，以助長兒童之自發活動。美國杜威之教育意見，亦有與此相同之處。

自學主義 以此自由主義，用於教授方面者，是為自學主義。自學主義者，尊重兒童之自發的精神，刺戟兒童固有之自學傾向，以增學習之效果，而發揮其本來真意者也。故此主義，乃排斥主智的心理說，專本於主意的心理說者。按

蒙台梭里女史之自動主義，即重兒童之自己活動而欲助長之者；又為活動主義，即刺戟兒童之活動慾，藉以完其學習者；又如實行主義，即欲令兒童活動以補助其筋肉及五官，刺戟感覺以期意志之鍛鍊，形成學習之習慣者；又與活動主義為異曲同工者；又如創造主義，即思助長兒童之創造的活動，視學習為創作或創造之歷程者；皆與此主義非常相似。此外凡尊重兒童個性之自由，欲謀其伸張之各思潮，大有為此主義所同調之處。

由此種教育思潮以觀，則從來之教育法，不免有專於教師本位，教授本位之嫌；致學科之注入，漫然之記憶，無自覺之模倣，種種弊端，因之而起。而學力之試驗上，亦徒為兒童記憶力之試驗；其關於理解力及應用力之試驗，則全不顧之。又關於兒童心理之研究，雖有長足之進步，然教育者以其結果應用於實地之傾向極少；而實地教育上，殆不認兒童個性之差異。故其教育，終流於劃一，兒童之興味為所抑壓，以無味之方法教授無味之學科。其對於此種傾向而懷不

滿，起而執反抗之態度者，卽與此自學主義相類之教育思潮。今試舉此等思潮共通之特徵言之：卽對於教師本位而爲兒童本位；對教授本位而爲學習本位；彼惟重記憶與復誦，而此尊理解、實驗及應用；彼重教師之強制的注入教授，此重喚起兒童之學習動機；彼以模倣，而此以練獨創、創作，創造之力爲主；嚮爲兒童個性之抑壓者，今則助個性之自由發揮及自發的活動；彼爲劃一的教授，而此則力主個別的教授是也。要之，其排從來之靜的教授而獎勵動的學習之處，頗與勤勞主義爲同其根本基調。

東洋之自然主義 自然主義，及與有關聯之自由主義，不惟起於西洋，其在東洋，如中國周末之老莊一派，亦倡之；以立一種東洋式之人生觀，惟與西洋之自然主義頗異。及其末流，卒成一種宗教，然終未適用於教育，以成教育上之一派焉。惟一般中國教育學之理想中，亦有田園趣味之教化，如所謂晴耕雨讀是也；至明之王陽明，其學說之一方面，卒採入自然主義。彼之言曰：『大抵童子

之情，樂嬉遊而憚拘檢；如草木始萌芽，舒暢之則條達，摧撓之則衰痿。今教童子，使趨向鼓舞，中心喜悅，則其進自不能已。譬之春風時雨，霑被草木，莫不萌動發越，自然日長月化；若冰霜剝落，則生意蕭索，日就枯槁矣。』由此觀之，彼固明主張以兒童在主動之地位矣。

日本貝原益軒之說教育方法，亦含有自然主義之思想。彼謂宜從兒童自六歲至二十歲之自然發達，以施教育。其他如細井平洲者，亦譬兒童個性之發展如草木果實之成長，謂總宜從其發展徑路以施教育。及王政維新以後，卒經美國之手，輸入派司他六希等之心性開發說，以倡舊教育之改善，福澤諭吉蓋其急先鋒。

自然主義之將來 如前所說，自然主義，可爲近世教育之特徵；而實際於教育革新上，亦大與以刺戟。然亦因從來教育以教權爲中心，用人文的材料，忘人生之真，故此主義乃成爲其反動而起也。亦爲對於劃一教育而不重個性者

而起。然則除爲反動外，此自然主義者，果有普遍的教育上根據耶？按所謂自然者，有種種意義，頗無一定；故如視爲普遍的學說，則有甚爲曖昧之處。抑自然主義，不惟教育上有之，凡政治、法律之方面，以及文學、藝術之方面，亦多含自然之意義，而建立有類於理想主義之根柢。然自然主義，要有結局落於理想主義之弱點。又其依自然主義以爲教授之際，欲排斥一切人爲的材料，而代以有關自然者，實際上亦屬難行，吾人所當理解者，不惟關於自然之事，亦須知有關人事者，尤須知關於人類之理想焉。然則僅以自然主義，固有所不滿足也。惟大施教育，欲避都會而在自然之田園，則非無意義。現在無論何國，其學校皆務欲避去都會繁華之地，置之閒靜之田園。其有不能在田園施教者，則令於田園度休假日，時或令爲修學旅行，亦有設露天學校，或於森林中設森林學校者。惟欲一切之教育，悉於田野施之，亦屬困難；且凡都會之影響，不能謂其皆不利於教育也。雖在都會，苟指導得宜，亦能利用都會之感化於教育上；又都會生活之間，亦

有文化發達之處；故依於自然主義之教育制度，不能視為澈底的也。

都會生活不必生健全之文化，已成爲今日社會問題；故有謂須於農村生活中，發見健全之社會生活者，於是有農村生活之復興運動起。亦有欲調和都會與農村之生活，行一種田園都市之新社會生活，至相應於此種新生活之教育，固必爲自然主義之所生，然此種社會之新傾向，亦多因反抗從來社會生活而起；要不可視爲惟一之社會生活。故相應於此種生活之自然主義，雖當爲教育上所顧慮，然殊難以之蔽一切之教育也。

卽在主張自然主義或自由主義者，其所理想之社會內容，亦各異其狀，殊無一定之處。如盧梭之自然的原始社會，如尼采之超人所支配之貴族的專制的社會，如託爾斯泰所描無抵抗之宗教社會，如美國之經濟民主社會，其倡導者間，亦無一致之見解。或者其理想固在建設自然主義文化國，而其所理想之文化國內容，必大能含他教育主義所理想之社會內容者耳。

## 第六章 機械主義

機械主義之起源 夫世既有自先天的根據而由主觀的方面以觀教育，如宗教主義理想主義者；則亦必有與相反對之傾向起；即略近自然主義，而立於後天的，經驗的，實驗的根據，由客觀方面以觀教育，乃必然之勢也。而當人智之進，知爲學術的思想，則必務究事物之單元，說明其所以複合爲宇宙萬象者。或謂其係人心之微妙作用；又或謂有司心的活動之單元者實複合成此，而此則又必有視爲與身體作用有關，卒有欲本此以定其教育見解者起，是又不容否認之事實也。

在昔希臘早有以各種原子說明宇宙萬象之學。而其關於人事上，則有思如加蘭之以體質分類人之氣質，更由物質方面以說明人之精神作用者。或者教育上亦有此類事，然今已不明。要之，此種企圖，逮乎晚近，隨自然科學之發達，益以精密。於是或欲依歸納法，本於後天的，經驗的，實驗的根據以說明人心，因

以說明人心教育之原理；或欲依歷史與社會的事跡以歸納教育之成敗得失，於教育之目的及方法上，立確固之客觀的根據；其傾向益益強。而機械主義之見地，卒成爲教育之一方面焉。

此種傾向，在東洋晚近以前，頗不分明，西洋則自十八世紀以來已盛行。

十八世紀之機械主義 十八世紀乃所謂啓蒙時代。無論政治界及宗教界，於一切方面，皆有打破舊來傳統的權威之觀，蓋爲革命的機運大圓熟之時代。而他方因近世科學之勃興，發明發見之次第增加，對於自然界之智識，亦十分加多。又受英國經驗論之影響，凡自然界以及人類心理作用與夫社會萬般現象，悉欲依經驗的，合理的，惟物的，機械的以解釋之。要之，十八世紀，乃破壞舊物之時代，革命一新之時代。其所破壞所革新者，爲由來之專制政治及超經驗之宗教；其爲破壞革新之具者，乃新興之科學及經驗論，合理論。一言以蔽之，要在以新理性打破舊之無理，而專欲以理性解釋萬事耳。勃爾地阿（一六九四



## 教 育 思 潮 大 觀

——一七七八）迭托路（一七三三—一七八四）孟德斯鳩（一六八九—一七五五）以及盧梭（一七一二—一七七八）等，充滿革命氣味之論客，皆出於此時代。而美國之獨立，以及法國之大革命，皆屬於此時代。故以此時代為背景而生之教育學說，其取機械主義之見地，要不足怪。

抑對於十八世紀法國之思想界，與以甚大之影響者，當然推英國之約翰·洛克（一六三二—一七〇四）。洛克乃英國經驗論者之鉅子，彼謂吾人心意中本無先天的觀念，蓋全如白紙，惟依經驗，吾人之心意作用始得構成。又謂吾人經驗之起源，為感覺與反省，即外感與內感二者；復極端推究此說，謂反省（即內感）要不外為感覺（即外感）。使洛克之經驗論，全然成為感覺論者，實為法之孔及克。而教育上之機械主義，亦自彼始。

孔及克（一七一五—一八〇〇）自青年時代，受聘為巴馬侯家庭教師；為侯作學科課程，因著『學科課程』之論文，彼固非教育學者，乃以哲學有名之人；惟因

親自從事實地教育之結果，其所抱教育意見，頗多興味。彼反對專事記憶之學習，謂宜自幼少時，養成兒童之推理力；又排斥專事口授，主張依觀察及實驗以爲教授。已亦依此方針以教育巴馬侯。是爲明示十八世紀之一般思潮者。據彼之感覺論，吾人智識，最初必經五官；其不經五官者，決非智識。吾人意識內容，全由自外界來之感覺所成。又謂意識之全過程及活動，不過此感覺之千變萬化而已。觀念之聯合，意志之作用，畢竟爲感覺之變形而已。故教育者，亦惟應付此感覺，了其處理兒童五官之任務可耳。故教育云者，不過感官之教養，乃極單純之事。孔及克又譬兒童爲彫像，惟能次第發展種種心的要素，一時生一感覺；故教育者可檢查其感覺，令其與先起諸感覺，一一置於適當之關係，於是教育之作用可化爲極簡單。卽兒童不過一個機械，亦卽外界感覺之集團。蓋視兒童爲一受容器，就令其機械複雜精巧，然如鐘表，可任意停止其運行而檢查之。由此種機械的解釋人性，則教育者對於受教育者各種累贅之關係，可以免却，而教

育者得隨意左右受教育者之心理作用。故其對於教育之興味，可因以增加，而對於教育之可能上，卒生極樂天的見解。

孔及克感覺論之反面，易帶唯物論之運命。蓋據感覺論，真理與實在，惟依吾人感覺，始得認識之；然則惟感覺可謂實在，而物質的實在以外，別無其他實在也；是亦唯物論矣。而法國唯物論之鼻祖，實爲拉邁托利（一七〇九—一五一），彼以一切心的實在及作用皆屬妄想，以肉體的滿足爲人類最高目的所存；彼不認神之實在，謂人之精神徒有虛名，乃由所謂腦髓之物質而成。人之所以勝於動物者，第一因腦之構造，第二因於教育；此外與動物無異。所謂靈魂不滅者，實大虛妄；靈魂亦不過肉體之一部，肉體死，靈魂亦隨以俱死矣。

由上說，可見拉邁托利哲學說之一斑；而其教育說之如何，亦易推知之。彼著有一小書，名『人類的植物』，比較人體及植物之構造，立純然唯物論之基礎。又著一小書，名『人類的機械』，以詳論其機械主義。其言曰：人體乃一自具發條

之機械，以寄其永久的運動者耳，有食物焉以使之生熱，食物無，則精神衰，步驟亂，卒以死亡；精神將消滅之刹那，亦猶蠟燭閃其最後之光耳。蓋拉邁托利，初比人爲植物，終比人爲一個機械。夫植物具其固有之力，其培養生育，大抵不若人類之得自由爲之；然植物有抵抗力，爲人力所萬不及。機械則無此種抵抗力，可全由人力任意操縱之。夫拉邁托利，初比人類爲植物，繼復擬之以機械，雖若已推廣教育可能之範圍，然以關於規制及統御自己之力言，則不問其爲機械抑植物，俱皆無之；故以學說論，要不得謂此種進步。拉邁托利視人類若機械，而不能說明其自己規制及統御力，卽原動力之起源及所在；遂視人爲一種機械，乃以寄其永久的運動者。夫既有運動，則必有致此運動之動因在。拉邁托利謂人乃能自捲發條之機械，然又謂一切咸由此機械自捲之方法；而原動力究在自已之內，抑在他部，仍不分明。

抑拉邁托利之說，雖有曖昧之處，然欲說明精神現象爲機械的，仍非僅視

人爲機械而已足，必視爲一個有機體而後可。故彼既視人爲機械，復謂其兼具有機體所得爲之活動也。又彼非如笛卡兒（一五九六——一六五〇）視動物僅爲自動之機械，此徵諸其有『動物優於機械』之一篇可明。夫動物既爲優於機械者，則謂人僅爲機械之議論，自不成立矣。

惟物的機械論，視人若一個機械，將使教育者以爲容易自外部注入智識，得施自由自在之教育；此殊足惹起吾人興味。然視人僅若機械，將有如前述之難點，故其結果爲不可能。如亞丹姆斯所批評，此種機械主義，在於外部的以及客觀的教育，固非常相宜；然於主觀的教育以及自己的教育，乃毫無裨益。要之，以機械主義爲基礎，決不能望主觀的教育之成立。澈底的唯物論者，實際亦承認主觀的及客觀的教育之區別，而關於教育，則採極樂觀的態度。然唯物論者所思之教育，常爲客觀的，無俟多言。愛白休斯所謂教育全能者，要即教育者自外部授與之意耳。

愛白休斯（一七一五—一七二一）於一七五八年出其所著『精神』一書，大爲人所稱賞；歿後一年，而其所著『人之智力與其教育』一書出版，是爲傳其教育說者。是書亦可視爲其前著『精神』之補足書。茲試述其思想之要點，第一以一切心的能力，皆得歸於身體的感覺與知覺。第二以自愛與自利乃一切判斷，行爲，情緒之動機；無選擇之自由與抽象的權利；道德的價值及正義，乃依習慣及實利實益所決定者。第三人之所以有人格及品性之差別者，蓋其因於教育所獲之智識有差別故也；而吾人爲得同等受教育者，故其爲人全因於教育。第四吾等才能，趣味，想像，天才等之優秀，全由於教育；而視其是否能滿足吾人本能爲定。

特爾巴者（一七三三—一七八九）法國唯物論者之代表，一七七〇年在倫敦出其『自然之體系』一書，託名爲米拉白所著；然此書實唯物論之聖典。彼謂一切實在皆爲物質，所謂心的實在，乃絕無其事，或即精緻之物質耳。特爾巴雖未

必即爲獲此創見者，然彼實以集當時唯物論之大成有名。今試觀其關於教育之定義，彼謂教育乃一種技術，乃當兒童幼少諸機關猶未固定之時，令其模倣社會上一般習慣，意見，及生活之形式者。又謂教育乃修正兒童而形成之教授之，俾爲國家有用之材，且以培其幸福之源者。蓋視受教者爲一機械，教者乃其運轉之者；機械之得盡其用，全由其機械師即教者之技倆爲如何。然則教者如何得使此機械即受教者達於盡善之域耶？彼謂人心之變更修正，可全由身體之諸作用以致之；笛卡兒謂藉醫藥可卜人之心情，彼蓋竊取其說而採極樂天的見解，謂人類氣質乃容易變化之者。其言曰，人之氣質，可藉身體的諸原因，與構成此氣質之諸原因相同者，爲之變更修正。凡人皆得自造氣質；例如多血質者，若略取液氣薄之食物，而廢強烈之飲料，則血液循環之質與量，均可因以訂正。歐羅巴人如移住於印度斯坦，其精神觀念，氣質，品性等，必全然一變。

特爾巴之氣質論，如以作彼一流之教育觀之基礎，固甚相宜，又對於教育

之可能，亦頗與樂觀的根據；蓋與古代希臘人，確信依於音樂戲曲得化人之氣質者相似。希臘人謂以藝術上之適當刺戟，可純化人之情緒，而彼謂依食物等物質的要素，可隨意致如上之氣質變化。據彼之意見，兒童之氣質，得以教育者之力，任意變化之；又自道德上言，兒童之生於世，乃無善無惡者，故自教育者觀之，兒童有若黏土，材料然；乃可隨意以造之者。當遺傳學說未起之時，道德上以人之心意視若白紙，實有所不得已；而由洛克經驗論所生之唯物機械論，尤以爲然，然謂人之氣質，可由外部食物之如何，而任意形成之，乃極粗笨之學說。夫食物之有所影響於氣質，誠屬顯然，而如特爾巴所謂有訂正，變更，修改氣質之力者，殊不易想像之也。心身兩作用，確爲相平行者，例如述腦之作用，得乘便述心意之作用；然不得以一方直接說明他方。特爾巴之氣質論，欲藉物質乃至身體作用，以直接說明心意作用，實陷於唯物論一般之誤謬。

十八世紀法國唯物論者，對於教育取極樂觀的態度，乃不可掩飾之事；然



果基於何種理由耶？此實爲惹吾人興味之點。蓋古代希臘之唯物論者，對於教育，固無何等意見；又十九世紀中葉盛行於德國之唯物論者，對於教育，亦全無直接之關係。獨法國唯物論者，公布如斯之教育論，且對於教育之可能獨抱樂觀焉；是果依於何等理由？此誠有興味之問題也；而其學說及思想如何受當時社會之影響，亦可於以窺見焉。要之，十八世紀啓蒙時代之法國唯物論者，與十九世紀中德國之唯物論者，乃在全然相異之社會的影響下者。如前所述，十八世紀乃打破舊俗之一大運動時代；然有不可忽視者，卽此大破壞之中，兼有鉅大之新建設改造事業是也。蓋十八世紀乃破壞與改造並行之時代。法國唯物論者，立於此種社會的事情之影響下，其不得不親自參加於此大運動，大事業，乃自然之勢。十九世紀之德國唯物論者，則惟對於哲理研究有興味，與世事多不相關涉，但爲學者乃至大學教授而已。而法國唯物論者，所感熾烈之興味，非在學理，寧在時代之進運，社會之大勢；其反抗當時之不義不正，固不俟言；且對

於社會改造，懷一定之理想，其自身則終始爲世俗之人焉。蓋當時道德、政治、宗教，拘於傳統，迫於專制主義，爲舊來之教權所桎梏；彼等已一切打破之，又欲藉理性之力，立新道德、政治、宗教，以建設新社會焉。此其熱心，要屬可諒。惟其破壞的乃至反抗的精神過甚，故其於建設方面之事業，卒無成功，殊爲憾事；至其尊重理性，亦往往過於排斥既成的先天觀念，故或陷於感覺論，或終於唯物論，或爲以官能滿足爲人生目的之快樂論，卒墮於以人爲一機械之機械主義焉；或當認其爲甚缺論理之粗笨思想也。阿丹姆斯比較彼等與十九世紀德國唯物論者，曾引莫來蕭托（德國唯物論者，一八二一—一九二二）之名言，卽『無燐素則無思想』一語，謂德國唯物論者，僅爲如斯斷定而以耽於詩的思索爲滿足；若十八世紀法國唯物論者，有此思想，則必不以持此種態度自滿足，將必以燐素應用於教育說上，依以立改造社會之學說焉。又德國唯物論者弗愛巴（一八〇四—一七二二）有『食物爲人之實質』一語，法國唯物論者特爾巴，亦謂食物改

造人之氣質，然彼不以是自滿足，卒歸納彼所獨創之教育論。於是法國唯物論者，對於教育遂爲極樂天的。彼等固視人爲機械，然曾不以是自滿足，尤有以改造精神爲教育基礎之確信與努力在焉。蓋就當時一般思想言之，其在哲學論上，則謂凡人皆有既存之先天之觀念，爲終究不可搖動者；在宗教界者，則教會之權力莫之與京；在政治界則貴族徒恣壓迫；道德界則一方爲教權之所壓迫，他方風俗大紊亂；凡一切方面，苟非打破之，必不能別開新生面。然此爲古來啓蒙時代之特色，法國唯物論者，亦際於啓蒙一洗之時代，大增其革新的氣勢。彼等排斥一切先天的觀念及所謂心的能力說，謂人之心意，咸由有關外界之感覺而成。又排斥一切既成的乃至固定的見解，而採機械主義，謂人恰如機械，得由外部任意造成之，且得自由運轉之；更以此主義應用於教育上，力言人心可自由改造，夫彼等之力主人心得自由改造者，蓋以爲藉此而社會之改造亦可望也。彼等之機械主義，決非僅爲學究的，實爲樂天的教育觀之基礎，又爲社會

改造之基礎，而有甚大之意義者。此機械主義，雖出於彼等個人興味，而其如何為當時社會的影響所刺戟，亦可想而知。

海爾巴托之機械主義，以機械說明人之精神生活者，原不限於上述之唯物論者。即如耀亨、弗立特列西、海爾巴托，原以唯物論為悖理，以精神主義自任者，然亦以機械觀適用於其教育學上。其所著心理學，亦為極分明之機械主義；彼謂依於心理學，可以決定教育之方法。彼欲令心理學與自然科學相同，成爲一精密科學，又欲使應用此科學之教育學，亦成爲一科學，以圖科學的教育學之確立。彼家世代皆出學者，其母尤爲希有之賢婦。海爾巴托幼時習希臘語、數學，及哲學，皆秉其母之教云。而以上三科目，實彼少時所最喜學者，彼以後成其教育學說，亦大有賴於此。彼後入也納大學，受菲太之感化，更熱心研究荷馬所著之『烏公色』，其所尤得意者，厥爲數學。大學卒業後，爲瑞士、印打來、金知事封，司打咳，來吉斯白格之家庭教師，教其三子，前後凡歷三年（一七九七—一

七九九) 獲得頗貴重之實地經驗。彼依來吉斯白格之囑託，每月一次，作成其關於教育法及三子學行上之報告；今由此報告可見其認兒童之個人差異，尊重其個性。彼又曾令三子學『烏白色』認此為養成種種興味之要素云。故彼之作成其教育學基礎者，雖當推其後年所立之心理學及形而上學，然即謂其由家庭教師時之實地經驗，亦非過言。

抑使海爾巴托感奮者，尤有一事，即彼於一七九九年與派司他六希相遇是也。彼由是對於派司他六希之根本原理，益思努力以科學與機械說明之。後在亥秦金大學為教授，一面廣派司他六希之教育說，一面為自己教育立系統；出數種著述，主張教育的教授及真道德教育。彼和於派司他六希，論知覺觀察乃知識之第一要素；惟謂關於教材之排列，須本於道德的自己實現之見地云。一八〇六年其名著『普通教育學』出世，益明闡斯旨。一八〇年往開尼司白里希大學，繼康德之任，主講哲學及教育學。更設立教育學演習所，又附設小規模

之實習學校；大學中爲教育之科學的研究及教員之養成，實以此爲其嚆矢。當時自普魯士以及其他各州之實際教育，皆大受其貢獻云。海爾巴托在開尼司白里希大學發表若干小論文，皆關於教育者；而其所尤專心者，乃謀立心理學之系統，蓋斯學乃教育學之基礎研究也。一八一六年出其『心理學教科書』，一八二四年出『自然科學之心理學』及千八百三十三年，受陔秦金大學之聘，以迄千八百三十五年，著成『教育學講義綱要』，其教育學說因是而大成。

欲明海爾巴托之教育學說，宜先略述其心理學說。抑彼之著心理學，不僅在使其成爲教育說之基礎，固不待言，蓋彼對於己之實際教育之方法，卽基於其家庭教師之實地經驗及所受派司他六希之感化者，欲令其依於科學的研究，乃爲之立其系統也。今彼之心理學雖殆已全廢，或已經改造，而其欲藉心理學以說明教育之實際，及從兒童心意發展上之法則，依於論理以歸結教育之實際的方法等思想，對於今日之教育，殊大有貢獻也。彼以爲人之心意，乃由外

界之經驗所構成者，本能或先天的能力與傾向，則毫不存在。意識之最單純的要素，乃所謂表徵與觀念；其所由生，蓋因人之精神，對於外界之刺戟，謀保存自己；起各種變化以應之也。

據海爾巴托之意，精神乃一個實在，非僅有抵抗外界刺戟之消極性質。表徵乃由精神與外界相接而投出者，即心意之原子。而此依表徵結合之心意，次第依心理的機械作用以構成。當其一旦發生，則表徵各為一種存在物，各具其固有之動的勢力，繼續努力於自己保存。各表徵咸欲達於意識之闕上，互相爭鬪；而皆欲使其類似者上於意識之闕上，對於其不類似者，則壓倒之驅逐之。於是各表徵之相類者，因意識內各表徵之相互作用，得融會結合，以組織同質的全體；對於意識所欲驅逐之一切努力，益增其抵抗力。又不同或不均衡之表徵，亦相結合；惟不能如前者之成一不可分的統一體，但構成一複合體或一團體。其相反對之表徵，決不可結合，乃互思自意識中排斥其他者。故新表徵或新表

徵團因其與既存之表徵相調和或相反對之程度而被保留變更或排斥換言之，凡表徵皆依既存於意識中之表徵以爲解釋。是卽所謂統覺，此統覺者實成其教育學全系統之中心；彼以數學說之，以構成完全之表徵機械觀。此亦因其少時深喜數學之影響者也。彼又以物理學上之力類推心的緊張力，復依此基礎，立其得依數量決定之心的靜學及動學之學說。抑教師準於此統覺，得利用與兒童有關係之智識，令其發生對於新表徵或新表徵團之興味及注意焉；然則教育之問題者，要卽新材料如何可統合於舊材料之問題耳。夫教師旣得造兒童之統覺團或表徵系統，且得改變之，故兒童之心意，大抵可委於教師之自由裁量也。蓋海爾巴托實如十八世紀之機械主義者，對於教育頗抱樂觀的態度，已大擴張教師之自由裁量範圍。

海爾巴托認教師乃左右兒童之運命者，而教育之目的，則在確立道德的品性。曰：德乃表現教育之全目的者，然此卽所謂內部的自由之觀念，蓋成爲各



人所具之現實性而發展者。而此內部的自由爲智見與意志之關係，故此二重方面之作用，乃同時置於教師之前者。換言之，即欲使兒童將來得永久保此關係，必使之現實此智見與意志，是即教師之任務。更換言之，試問兒童究在何時能達於德？則必曰，兒童之善惡正邪之表徵，全然與其行爲相合之時。故教育之目的，在扶植某種表徵，爲能發展兒童對於道德秩序之理解，及履行道德之誠意者。海爾巴托亦認使兒童爲此種努力，頗屬困難；然以爲若學他人模範，因以養其理論的智見，決不困難云。而欲現其智見於實地行爲，必兒童之性向及其習慣，與其智見相伴而始可能。一言以蔽之，欲達於德，要在此內部的自由即行爲與智見相調和：此即海爾巴托之真意也。而海爾巴托爲使其所謂內部的自由之意更明瞭，乃立五個倫理的概念，即內部的自由，完全，好意，報僕等是也。

夫教育之目的，固在造成有德者，而欲達此目的，必由於教授。教授者，所以處理人之心意；故其最後之目的，縱必依倫理學以爲決定，而其直接之目的，則

須以心理學爲基礎。海爾巴托排斥當時之能力說，謂人之心意決非由各種能力而成，不過表徵之集合者耳。彼又排斥本於能力說之形式的陶冶，而爲吾人品性基礎之意志，彼亦不認其爲一獨立之能力。其言曰：意志乃托根於思想圈內者，詳言之，卽由所具表徵之結合而生者。此卽海爾巴托教育說之核心，蓋謂惟教授有養成品性之力耳。然則依如何之教授，始得期道德品性之確立耶？爲教師者，苟欲決定此事，必須綿密研究兒童各個之思想團卽表徵團。然若所授於兒童之學科，與兒童之思想系統全不相關者，於是將徒惹起其嫌惡，則欲使兒童認取此德之表徵，卽行爲之理想者，殆爲不可能也。故其學科必宜協於兒童既有之表徵，與彼之生活有關者。換言之，欲喚起其意志，必令其感有興味也。抑海爾巴托之所謂興味，非僅一時的刺戟而已。必依於教育，就兒童一生，培養其有關生活之興味之基礎。故教授云者，非僅保其與兒童之既得經驗相關係而已，必更明立兒童生活及行爲之一切關係。苟欲廣兒童之智見，完全其一切

表徵，興味，意志等，務須對於兒童，與以廣闊之教授。於是其廣闊之表徵界始得造成，其所必要之多方興味始以發生。

海爾巴托分析此多方興味時，謂經驗與社交，乃吾人表徵及興味之二大源泉。前者供吾人以自然界之智識，後者供以社會的情操。故吾人之興味，可分為關於智識者及關於協作者二類。而關於智識方面之興味，更可三分之者：第一經驗的，乃直接訴於五官者；第二窮理的，乃欲認因果關係者；第三審美的，乃樂冥想者。關於協作方面之興味，亦可分為三者：一為同情的，即處理與他人之關係者；二為社會的，即包括社會全體者；三為宗教的，即處理與神之關係者。海爾巴托以此分作六種之多方興味，視為教授之直接目的，而以道德的品性之確立，視為教育之最後目的。蓋教授形成思想圈，而教育形成品性圈。而後者無前者不存故。海爾巴托之言曰：『余之教育學之總量，已盡含於此處。』彼更準於興味之二大源泉，大別一切學科為二：第一為歷史的，其中含歷史，文學，及言語

等；第二爲科學的，含自然科學及數學。而彼以歷史及文學，乃道德的表徵及情操之源泉，有較大之價值，故頗重歷史的學科，尤重『烏公邑』。而此二大別之一切學科，乃多方興味所必要；惟爲便宜計，可分爲各種學科，分別教授之；然欲保生徒意識之統一，務宜排列是等學科，令成一個有機的全體。蓋散漫與多方興味決不相容也。夫多方興味果爲德之基礎，而德又爲人格之屬性，則必不可使傷自己意識之統一。教授之任務，在於由多方面造人，決不可散漫放逸。人苟使其所得之智識易生關係，統一之以爲己之智識，則教授乃得避此散漫放逸之弊。而欲採此各種複雜之材料，令之統一且有組織，必組織其教授兒童之方法。卽欲整然組織其材料，須定適當之次序也。海爾巴托以爲此教授案，宜取則於人類心意之發展過程，乃採所謂專心及致思之二過程。抑此二重心的過程，乃獲取一切新智識時所必要者；故其交互更替之狀態，往往稱爲心意之呼吸作用也。專心者，謂種種事實與表徵之獲得，以及使專心於思索也；致思者，謂由專

心所獲得各樣智識之統一或同化也。海爾巴托卽以此心的活動及長成之說明爲基礎，組織其論理的教授方法。其言曰：專心與致思，雖在極小之事，亦屬重要。換言之，第一個人知覺之明瞭，第二各種智識之聯合，第三所聯合者之排置，第四排置之練習，凡此四者，均宜重要視之，此一般之原則也。於是海爾巴托名第一者爲明瞭，第二爲聯合，第三爲系統，第四爲方法，以立其教授法之形式的階段。明瞭者，謂所當學之事實（或稱要素）之提示，乃純然屬於專心；聯合者，以既得之相關的事實及瞭明之階段，統一且聯合其所學之事實也；故大抵屬於專心，亦含有致思之分子；系統者，對於所聯合之智識，施以論理的排列也；屬於被動的致思；方法者，謂兒童以此系統實地適用於新材料也；屬於進步的或能動的致思。海爾巴托又試爲有此種興味者之分析及教授之機械的解釋，以謀建設其科學的教育學。

實驗教育學之思潮

海爾巴托之教育說，已影響於全世界之教育界；今

其勢力雖衰，而德國也納大學教授威廉蘭（一八四七年生）尙以海爾巴托之健將自任，細究其學理及實際之二方面。夫今日海爾巴托之教育說，固不可盡信，故雖其後繼者，亦思對其學說爲種種改造，蘭教授亦其中之一人；然其對於教育，確立其科學的研究之基礎，建設科學的教育學，其功勞要不可埋沒也。雖謂今之從事於科學的研究者，無不直接間接受海爾巴托及其一派之影響，亦非過言。海爾巴托採心理學爲其科學的教育學之基礎，而其心理學，則排從來之能力說，及康德一派之先天的超絕的心理說；雖其一面多帶內觀的色彩與思辯的傾向，而爲欲純然置之於科學之地位，蓋亦思爲經驗的數學的客觀的說明者；且亦加若干實驗研究焉，故後之實驗心理學，乃以是爲基礎之實驗教育學，實可謂由彼開其端也。此學派中有力之一人故邁曼，於其一九〇七年出版之『實驗教育學入門講義』序文中，稱其書實獲益於柴爾曼，托拉白，派司他六希，福祿裨爾，而於海爾巴托，卽欲爲教育學立科學基礎者，尤多得其針導云；

然則海爾巴托爲實驗教育學之開始者，益可信矣。

拉愛者，亦實驗教育派中之一健者，於一九〇七年出有『實驗教育學』。今據其總論第一章實驗教育學發達史所述，則實驗教育學之起源，初非始於德國；千八百七十九年，俄國心理學者兼教育者西可司奇，已依實驗研究兒童之過失，及午前午後讀書之成績，以發表於世。次澳大利亞之路白咳休丹，亦曾就初步算術教授，試其實驗的研究。千八百九十六年，法國心理學者皮奈加，以生徒之容受力及發表力，分爲記載型，觀察型，感情型，學者型凡四型。而美國於一八八七年，有司丹利荷爾，於克拉克大學設教育研究部，又自一八九八年至一八九九年，於芝加哥市創設教育研究所，調查兒童身體之發達與其精神能力之關係。次及比利時，匈牙利，意大利，瑞士，日本等，皆各見大端倪云。其在德國，於千八百九十年後，有心理學者休太蘭，始爲實驗教育學的研究；千九百〇六年，來拍地大學教授白蘭，於來拍地市設教育實驗所；拉愛與邁曼二人，亦於是始

從事於此種研究。

至始用『實驗教育學』之名者，厥爲愛蘭司托邁曼（一八六二—一九一五）時當現世紀之初，卽一九〇一年也。蓋彼主張於教育教授方面，關於兒童學習及疲勞問題者，須採實驗的研究；於是始以實驗教育學之名用於此種研究。然此實驗教育學之思潮，決非由一朝一夕而成；其發達之原因及事情，要可於種種方面求之。蓋自十九世紀後半期，自然科學之實驗研究之進步，凡生理學、醫學、生物學、人類學等研究上，亦大採用實驗研究；於是爲此趨勢所刺戟，雖心理現象之說明，亦脫卻由來之形而上的羈絆，與夫內觀的研究；更自經驗的事實以爲歸納，依客觀以確立諸法則；卒之新拓一所謂實驗心理學之部。而實驗教育學，尤依於此實驗心理學而大受刺戟；兩者殆同其起源。不寧惟是，最初實驗教育學，不過實驗心理學之應用於實際者耳。有謂教育學卽應用心理學者，然實驗教育學，確自實驗心理學之應用始。而實驗心理學之研究，卒開心理



學發達史上之一新紀元，其初僅限於知覺，運動，作用等初步精神作用，其後範圍逐漸擴張，凡記憶，想像，感情，情緒，意志，判斷，推理，注意等精神作用，亦適用實驗的研究；至實驗教育學之研究，就令其進步不若是之速，而其逐漸擴張其範圍，則無可疑。

夫實驗教育學，伴於實驗心理學而發生發達也如斯；而實驗心理學之發達，更因生理的心理學，精神物理學，動物心理學，變態心理學，兒童心理學，社會心理學等，自最近五六十年內，相繼發達，大受其間接之刺戟；實驗教育學亦然，亦因此諸方面心理研究之進步，大受其影響。故實驗教育學之進步，一言以蔽之，實受最近數十年間諸科學之賜，尤有賴於心理學之實驗研究，更剴切言之，蓋大有關於兒童心理之實驗的研究也。此雖為實驗教育學發達之一般原因，而其直接動機，則因前世紀末學科負擔過重之問題，促起精神衛生之研究，盛行疲勞測定之實驗，又因此而測定兒童精神之必要，而所謂稟賦論者，亦於

是與變態心理學同起也。

夫實驗教育學，既襲用實驗心理學之研究方法，且利用其研究之結果，務依於實驗的方法，以研究教育的事業。故凡空想的性質，其本於從來之某種哲學說，又關於教育目的之主觀獨斷說者，皆無之。而凡基於教育者偶然觀察或經驗之不確實部分，亦無之。實驗教育學者，關於方法及結果，乃取則於實驗心理學；又由解剖學，生理學，人類學，病理學等，取其有教育意味之材料。然其雖由多方面借取事實，而其視此等事實，則全由相異之見地，即由教育之見地是也。故實驗教育學乃自成一獨立科學者，此實驗教育者之所主張也。故邁曼謂實驗教育學，雖採心理學，病理學，兒童研究，論理學，倫理學，美學等之研究結果，然有其自己獨得之範圍，故仍不失為一獨立之科學。恰如物理學之非為應用數學，生物學非為應用化學應用物理學，教育學亦決非應用心理學也。然邁曼亦認今日實驗教育學之研究結果尚屬斷片的，猶未成一有系統之科學也。

如前所言，始用實驗教育學之名稱者，爲邁曼教授；而以此名稱名其著述者，則始自威廉·阿格司托·拉愛（一八六二年生）彼現爲巴淡之首府加爾斯來第二師範學校教員，於從事實地教育之際，試爲教育之實驗的研究。彼於千九百〇三年出其『實驗教授學』大博世人稱賞，其後更出其改正版（一九〇七年再版一九一三年三版）同時復有『實驗教育學』（一九〇七）『實行學校』（一九一一）等小書出版，以樹立其教育學之系統。又彼於以前有『博物教授法』（一八九二）『正字教授法』（一八九六）『算術教授法』（一八九六）等書出版，早已努力於實驗的研究。其『實驗教授』已翻譯爲各國文，而日本最初翻譯之實驗教育學，卽爲是書。彼謂實驗教育學者，與舊教育學全然異其經驗及其發見法，故爲嶄新之教育學。蓋舊教育學者，惟本於自己觀察及其他簡單觀察法，故其方法不免不完全。教育者之自己觀察，惟憑於一己之力，難免缺一般的價值，欲矯正此自己觀察之弊，必藉此依據實驗之客觀研究。又惟憑觀察，

原因結果之關係必難明。故舊教育學之主觀的方法，必依新教育學之客觀實驗而始完成。實驗教育學之研究，有三個階段：第一先立其有關於問題之假定；第二本此假定以行實驗；第三以其結果應用於實地。而其立假定之際，必借各種方面之智識，亦必參照過去現在之教育原理及實際，故新教育學決非敵視舊教育學者也。彼又論教育者個人的觀察及經驗，畢竟不可恃；謂從來關於同一教科及教材，有互相矛盾之法則，且因於論者而各異其意見者，蓋由不知客觀的研究；客觀的研究，乃凡人所不能不承認者也；彼復由此推論實驗教育學之必要。

據拉愛之意，人類乃對於外界刺戟之反動機關；其受外界之刺戟，使於內部整理之，以應其刺戟者，是為教育。彼力言筋肉運動之感覺，採取以主意的心理學為本之活動主義。蓋筋肉運動之感覺，乃意識構成之重大要素；故務宜增多兒童之筋肉運動。而其由外界所受之感覺，宜令感受之，整理之，且發表之；然

後其所感受之事情，乃始確實。彼於是論感受，整理，發表三階段，宜適用於實地教授之上。至彼名己之實驗教育為新教育學，而稱從來之教育學為舊教育學者，大抵以海爾巴托及其一派為重表徵之主智主義，而已則以意志及活動為教育之根據故也。而拉愛之採此種活動主義，乃在其學於弗拉白格大學之時，或者於故明司打白里教授（後為美國哈佛大學教授，往年物故）所著主智主義之心理學說中活動說，有所感化故也。故拉愛之實驗教育學，乃以其便於樹立此筋肉運動為本之教育說，蓋思藉實驗以研究筋肉感覺為本之教授法耳。

次邁曼者，初為拉拍恰大學講師，在故彭德教授之下；繼為瑞士抽立以大學教授；千九百〇五年，為開尼司白里大學教授，繼康德及海爾巴托之後；既而轉明司太爾，哈爾來，拉拍恰大學教授；千九百十一年，為哈白格學術研究所教授，千九百十五年卒。著有「兒童最初言語意味之確立」（一九〇二），「記憶經濟及技術」（一九〇三），「家庭課業及學校課業」（一九一一），「智能與意志」

(一九〇八)『現代美學入門』(一九一一)等書；其關於實驗教育之著述，如於一九〇七年，出『實驗教育學入門』二卷（更於一九一一年出第一卷之二版，一九一三年出第二卷之二版，第三卷之三版）；又於一九一四年出『實驗教育學綱要』是也。而邁曼與拉愛，更於一九〇五年，共辦『實驗教育學雜誌』，主宰其編輯；及千九百〇七年，因感情上衝突，二人分離，雜誌亦停刊。

邁曼對於實驗教育學之見解，既如前述，彼較諸拉愛頗為穩健。彼分教育學爲二部分：一爲敘述教育事實者；一爲組織的部分，乃結合事實上之智識及教育之一般概念者。而實驗教育大抵適用於第一部分，故爲科學而帶普遍的性質。第二之組織部分，乃由當時文化狀態及國家社會狀態所左右，故不得以實驗規定之，惟以希望言，亦可適用實驗的研究耳。彼不欲如拉愛，抱極端的見解，儼然立新舊教育學之別；惟從來教育學，以各個人之主觀經驗爲基礎，或本於哲學說，有陷於獨斷之弊；彼主張矯正之，謂教育事實，務宜以實驗的客觀的

研究之邁曼大別其研究爲二種：一兒童身心發育之研究；二惟限於學校兒童者，即彼等在學校中心的作業之研究。第一研究更分爲二：一基礎的研究，乃關於兒童身心發育之一般狀況者；二個人差別之研究，即稟賦論；所謂優等兒及劣等兒之教育問題，乃與此稟賦論有關聯。第二之研究，始自學習經濟之研究，精神衛生之研究，即精神疲勞問題，家庭與學校之課業優劣問題等一般的研究；更入於狹義之教授學方面之研究，凡讀法，寫法，教法，拼法，描法等之學習及教授法之研究，皆屬於此。而此種研究之結果，頗有若干可見之成績。

教育之統計的研究及教育調查 實驗教育學，一方採用實驗方法，固不俟言，又於他方更採統計的方法，因而大增其效果焉。抑如前所述，實驗的方法，亦自有其困難之處，今可藉統計方法以補助之，是誠一舉兩得者，此實驗教育所以採用統計方法也。雖在自然現象之方面，研究者亦多以難於制御，至有不得遂其實驗研究之處。例如物理的實驗，恆加入重力之要素是也。教育上一切

實驗亦然，凡學校外社會環境之因子，亦恆必加入之。此時實驗者所可採取之法，第一凡不可制御之因子，爲其實驗所共具者，務令成爲恆常不變者；第二於易變動之範圍，有動搖不定之要素時，爲保持其實驗之結果，務宜研究其多數者而根據之。例如欲研究某教授法之效果時，若有外部社會的環境加於其實驗中，則宜多選此環境之適合者與不適合者，以其各種情狀之實驗結果，比較而參照之，得出一種有確實性之結論，能不爲社會環境之不定搖動因子所惑亂者。

於是實驗的研究，必須變爲統計的研究。蓋在實驗的研究，因有難制御之諸因子，其現象必致糾紛錯雜，苟不詳細研究，大多數之狀況，終難下可靠之結論。於是必着重於統計的研究，即算定一羣材料之方法。惟統計研究之根本價值，固不在材料之算定，即使材料糾紛錯雜，要可分析之，此即其重要之點也。故於實驗研究，可使用適宜的統計方法，而得兩兩相全。今就此統計方法之應用



於教育問題者，略述其事實與範圍觀之。

凡對於以統計方法適用於學校諸問題，有直接之興味者，可分爲二組：一爲從事於學校管理及行政者，一爲實地教授者及教育心理者。於是準於此二組之興味，凡學校諸問題，可因其性質，分爲行政及管理的與夫實驗教育的二者。換言之，學校諸問題可分爲兩種企圖：一爲行政者之企圖，即欲令學校組織適合於兒童之要求及能力；一爲實地教授者及教育的心理者之協力企圖，即欲益事精密決定兒童之實習狀態者。故教育者最有興味之問題：第一爲兒童如何學習之事；第二凡教授科目，教授法，生徒之進級及分類，學年之編制，生徒之保健等，必如何設計，始最適合兒童學習之進步及過程，又能最適於兒童將來生活之必要是也。而由來此種根本問題之解決方法，分明爲傳統的，或據於個人經驗的，故雖謂其教育非一科學，其研究方法非科學的，固無辭以對也。蓋科學解決法之根本手續，教育者不能利用之也。

更具體的言之，第一教育者不知以組織的觀察教育的條件，又不詳記其所觀察，而蒐集其必要之事實也。例如教師之組織，養成，檢定，任期，俸給，等級等事實；又教科之內容，各學級生徒之年齡分布狀態，全學級生徒之進步程度，生徒之能力及教授之測定，公立學校生徒之退學及進度上之故障，學校之中心的行政及編制等事實；又學校之經費，學校帳簿之整理及經營之能力，校舍設備之運用及裝置，校具之處理等一般事實均不知觀察而蒐集之也。而決定此等事項，乃進行有效之學校行政上所必要者。抑此諸多事項之蒐集，乃利用此科學的方法之第一着，而最近以前，竟無有爲之者。第二從來之教育學，不測定學校作業之結果，而關於學校行政及教授之效果，亦不確立何等標準以評定其價值；故無策以企圖行政及教授二方面之進步。又於生徒之讀法，寫法，算術，綴字法，地理，歷史，國語等，已進至如何程度，亦不能精密知之。第三以殆無事實之蒐集，故材料之數字的又統計的研究，亦爲從來教育學之所無。惟關於生物

學及物理學等，其材料之蒐集者甚夥，故各有用確實統計的研究法之必要，而其研究法亦已有進步；至教育學則在最近以前，尚無有用此種統計的方法者。第四苟以科學爲其研究方法之最上乘者，則必全然利用實驗的問題解決法。即研究者，須制御種種之條件，務爲精密之測定，記錄其結果，對於所蒐集之事實，用確實之統計方法組織而整理之，乃絕對必要者也。而晚近以前，此種實驗方法，教育上未有用之者。四十年前，德國心理學者，始依各種條件，爲學習之研究，於甚精巧之實驗室裝置下，以其研究之結果，適用於學校之學習及教授；至其真適用於實地者，則自現世紀以來始有之。

舊來教育學之所缺者，約有四事：（一）有關教育條之事實之完全蒐集，（二）結果之測定，（三）材料之統計的研究，（四）關於學校作業之實驗研究法之確立。最近之教育者，則正確採此等四段之處置，務欲以科學法指導學習及教授。而教育問題，如前所述，大別爲一般行政上者及實驗教育上者，第一之一

般行政上問題所含者，爲教科課程之研究，關於教師之調查事項，生徒爲本之諸問題，學校經濟之事實，學校能率及教授能率之測定，編制及管理上之諸問題，其他多數之教育的活動等項目。第二實驗教育上之問題，則包含練習與學習之研究，形式陶冶問題，心的作業及疲勞問題，一般智能及心的遺傳之問題等。

關於此統計的研究，最近美國有所謂『教育調查』又『學校調查者』頗有興味。教育調查屬於『社會調查』之一部，然此調查特稱『所伐』*Survey*，其語蓋本自工學上，工學上之用此語，乃指試驗及測量土地之形狀，廣袤，位置，狀態，地量，地質，地價等事者。故所謂社會調查者，乃調查其社會之歷史，構造，目的，活動，周圍之狀態等，並欲決定其社會之價值及利用性者。而社會調查中，有實業調查，慈善事業調查，宗教調查等；教育調查亦其一種，或一分科，乃詳細推究且調查學校組織之一切部分或一局部者。最近五年中，美國教育調查之事業，已

大有進步，其中規模甚大者不少。至其起源，自當推一八九七年在芝加哥試行者，然猶未帶科學的性質也。其科學的調查，蓋始自千九百十年勃以柴市之第一回調查。嗣是做行者繼起；一九一一年，有坡帶馬市以及以司托，烏倫徐市，紐育市等調查；一九一三年，有百列地，普托市，普托倫特市，司拍令弗特市之調查；一九一四年，有巴帶市，來彭活司市，聖安托牛市之調查；一九一五年，有所托路克市之調查；一九一六年，有克里白蘭特市，及丹巴市之調查等；乃其最有名者。而此大都市所試者，已漸次行於小都市，更普及於全美國。又克里白蘭特之調查報告書，總數凡有二十五冊，乃由來報告中之最廣汎者，各冊皆爲最近出版。要之，教育調查之結果，其可增進教育上一切方面之能率，致教育行政上並實地教育上多大之效果，固不侈言，且於教育之科學的研究上，亦大有裨益也。

機械主義之將來 機械主義之大功績，蓋在其依客觀的方法以研究教育，務與以科學的基礎，是爲不可爭之事實。而其功績之尤大者，如前所陳，乃於

教育上，採入精密科學研究法及其研究結果，圖教育之心理化也；而實驗教育學之一派，更應用實驗心理學，依實驗以規定教育之原理及方法，於教育方法之研究上，尤能舉若干之成績；又依最近統計學之方法，或依社會學之原理及方法，圖規定教育之方法及目的焉。然對於較遠之將來，欲據現在之結果以事判斷，則有非僅恃機械主義，可盡說教育上之一切原理者；蓋其所得說明之處，亦惟關於教育方法之一小部分耳。抑其果否可但憑客觀的或實驗方法以說明之？仍屬疑問也。

又此派所共有之特色，乃頗帶合理主義的主知主義的色彩；而以此派代表海爾巴托及其一派之學說為尤甚。蓋以受當時哲學思潮之影響，又其事乃在今日心理學未起以前所不能免者；然亦其承聯想派心理學即說明觀念界者之末流故也。故無根據以認人心總合的活動的要素，惟依觀念之類化以說明發展而已。其說明顯為機械的；然苟不承認吾人心意之情意的要素，則不能

說明真之發展。至其所謂教授段階之說，則爲最初說明教授方法之原理者，然亦僅及於教授材料上之事項而已。抑此一派固非忽視情意之要素，尤能說明學習動機之興味，然終爲主知主義所累，不能十分徹底也。杜威教授，關於此點，曾有所批評，曰：『海爾巴托之根本誤謬，在忽視人有能動的特殊的活動，而此活動於其與環境相交涉之際，依於指導與結合作用而益發達也。彼謂心意由所教者而成，而所教者之價值，在其對於以後教授之利用性；是卽教師反映人生之教育說。雖力說教師有教兒童之義務，而於兒童爲學之特權，毫未說及；雖重視心意及知的環境之影響，而此環境以共同經驗之個人參加爲要件，乃爲彼所忘却；又以意識的組織教授方法而使用之，固彼之所十分誇張者，而無意識之活潑的心靈作用，有重大意義者，則爲彼所埋沒；又彼主張其舊者及過去者，而其新者，有須先見之活動者，則忽視之；故其雖能思念教育上一切項目，而於其本質，真髓，卽一種活力，欲求有效活動之機會而己者，則全然付於不問』

也。』要之，以學理論，今日海爾巴托之教育說，固不能盡量維持，然尚有有力之後繼者，而於教育之實際上，其勢力尤有不可與抗者；惟關於今後之機械主義，皆當傾聽杜威教授之批評，不當僅以關於海爾巴托一派者爲限也。

## 第七章 個人主義

個人主義之起源 個人對社會之問題，古來已頗有之，惟其情狀各殊，卽今亦未盡解決，蓋所謂古而且新之問題也。而在教育上，古來已有立於個人的見地者，及立於社會的見地者二派，迭爲消長；今日仍有個人主義的教育，與社會主義的教育相對立也。

在於原始社會或古代社會之組織中，個人的意識概不發達，個人生活爲社會生活所掩，惟以社會生活爲獨有價值與權威；個人生活全由社會生活所規定；事實則然。換言之，社會之風俗習慣及傳統，不許個人之自由，反支配個人之生活；故個人對於此等風習傳統，不得稍有踰越。故概觀之，其處惟有社會生



活，個人生活則無之。個人思想，個人信仰，個人感情，個人意志，一言以蔽之，即個人之自由，乃任何方面所不能認。故當時之教育目的，非爲意識的，得名爲社會的。姑勿論有史以前之社會，或古代東洋諸國之教育，即現今西歐文化發祥地如希臘者，其古代教育，亦專爲國家社會之故而行之者；其造成兒童青年之個人的人格之思想，爲一般所無。

於教育學說上，初倡個人主義者，爲希臘之詭辯派。彼等否定一切社會制度之權威，脫却社會的束縛而主張個人之自由與權利，謂萬物之尺度存於個人。彼等視教育爲個人的發展之事物，以舊教育之沒却個性也，乃力言個性之發揮；謂教育各有其目的，決非可作爲國家社會之手段者；主張依教育之力以造個人。夫謂思想之起，乃由其致疑於傳統的習俗之權威始者，則詭辯學派，要爲人類思想史上之前驅，亦爲教育思想史之濫觴也。然彼等太急於破壞，故於學說之構成，卒歸於失敗。嗣是蘇格拉底斯出，彼乃世所視爲『詭辯學派中之

最偉大者』彼已發現自由之人格及道德的自由，造成世界史上最偉大之時期。』然彼決非如詭辯學派之爲破壞的，消極的，懷疑的個人主義者；其所抱教育觀，乃國家本位社會本位的，重國法國憲而尙社會生活者；此爲不可爭之事。抑彼個人主義的傾向，決非如詭辯學派，爲個人而與國家社會挑戰者，實際彼自身亦從於國家之命令而捨其一命。次柏拉圖之教育觀，乃國家主義的，頗屬顯然；阿里士多德雖爲個人主義的，然彼謂個人者，非以其爲個人而完全，須依國家生活而完全；又謂『國家先於個人；人爲政治的動物。』更自教育之實際觀之，如阿丹姆斯教授之所批評，斯巴達之教育，全然以國家主義相終始，實卽軍國主義的教育。雅典之教育，固可謂最尊個人之自由者，然其實亦不過文雅的斯巴達耳。

夫古希臘古代，於理論上實際上，殆全爲行國家主義之教育，是爲無可諱言者；其後希臘之國家次第衰頹，國家不能博國民之信賴，個人主義之思潮，遂

以卓越一時。例如司透亞學派，愛必叩拉司學派，懷疑學派等，均偏於論個人之安心與個人之滿足者。然彼等非如詭辯學派之採挑戰態度，寧甘於退嬰態度；各派皆僅對於來者教以其派之哲學而已。而司透亞學派，卒大有影響於思想上，然此乃其傳於羅馬以後之事。而羅馬之教育，概言之，實無容個人主義之餘地，蓋全然為國家的，要不容爭辯。其自希臘傳入之修辭學及辯證法，乃個人教養之惟一材料，然曾視為紊亂國家安寧秩序之具而遭排斥，其後乃視為增高國家生活之要具，再經獎勵；然要皆非由個人主義的教育上而採用之也。

基督教之個人主義，羅馬帝國，已發展為古代之世界的帝國，同時亦為行國家主義而強有力之帝國。然組織化之方面過於發展，故漸成一種機械的社會生活，咸安於固定的習俗，是又其不得已之勢也。而階級之別，貧富之懸隔過甚，上流社會之腐敗，次第蔓延，人心益以不安，於是個人主義的傾向漸以顯露。及基督教出，其感化漸以普及，個人主義卒成一新力而出現。基督教實具有

當時唯一絕對之救濟力，而爲主張個人之自由解放者。蓋基督教重各個人之絕對的價值，尊個人之獨立，以個人之權利，謂在社會的制度以上，故其於教育上，亦痛論須爲個人自身而教育。抑基督教徒雖亦一市民，然彼等以爲乃天國之市民，神之王國之市民。故基督教有現天國於地上之思想。抑基督教之起源，雖爲個人主義，然其後因羅馬帝國之宗教政策，漸同化於國家主義，當初之個人主義，因以沒却。不寧惟是，基督教會，且被認爲國家以上之國家；其後雖羅馬皇帝，亦須服從於教會之命令。於是通中世紀，教會之勢力，皆爲絕對至上；苟個人欲期其身命之安全，必須屈從於其勢力下。個人卒失其自己發揮價值之機會，無信仰思想之自由，但爲教會之社會的拘束所縛。哲學之本務，但在合理的以說明或解釋教會之教理，而不得不全爲教會之奴隸。煩瑣哲學之創立者阿塞姆（一〇三三—一一〇九）有所謂『爲欲理解而信仰』實可爲示中世紀全傾向之標語。

近世初期之個人主義 自近世以還，歐洲國民之自覺，忽然興起，於是此支配中世紀一千年間之教會權威，遂有疑之者，大思起而反抗之，力主個人之權利與價值，謀破壞傳統的習俗。而其發現有二方向：一則提倡良心之自由，一則提倡智識之自由；前者卒成爲宗教改革，後者則託於人文主義而出現。宗教改革者，關於良心之解放，欲返於原始基督教之個人主義；人文主義者，關於智識之解放，而返於希臘之古典。於是個人之權利，個人之自由，與夫學問文藝之自由，乃新經承認。而自路德（一四八三—一五二六）起宗教改革運動，以與束縛個人良心與信仰之教會相抗，嗣後有愛拉司姆司（一四六七—一五二六），邁蘭以丹（一四九七—一五六〇）等人文主義者，脫却中世紀煩瑣學派之哲學思想之拘束，更於教會及其代表者所持之思想外，廣事探求智識。

彼等之返於原始基教者，以於其處發見個人解放之真源泉也。其返於古代希臘者，以見其有滾滾不盡之自由精神在也。且中世紀一千年間，人之良心

與情緒，已全爲教會之傳統的習俗所掩蔽束縛，故彼等自由解放之欲求復返於古，欲達於人性之真髓，乃極自然之事。於是教育亦不得不爲可長育此個人之人性者。而文藝復興期之個人主義，帶極濃之情緒本位的色彩，固其顯著之特色，然試察教會之固陋的主智主義，其如何有礙人性之發揮；則此亦屬必然之勢矣。

夫路德以及人文主義者，固均爲個人主義的，而其他如可莫尼司，亦可謂探宗教的個人主義者，彼謂教育之目的，乃在開發人性而令成爲有信仰而有德者。又如拉托開者（一五七一—一六三五），亦爲探個人主義之人。然以此二人爲純然個人主義者，亦屬失當。如可莫尼斯者，乃尤爲兼具社會的見解之人。在此二人之先，法國有拉白來及蒙太奴者，實爲近世實科主義之先覺，以嚴密之意義言之，固不可謂爲個人主義者；而如蒙太奴尤力持宜大廣社會的見聞，然以文藝復興期之運動，漸墮於形式，彼乃重實科主義以反抗之，確立個人的

判斷之權威；由此點觀之，雖視為個人的傾向，要非不中也。由是興於近世初期之個人主義，其勢漸張，經十六七世紀至十八世紀，遂達於絕頂。

十八世紀之個人主義 如前章所述，十八世紀乃所謂啓蒙一洗之時代，凡舊來之事物，悉欲從根本解釋而整理之。故十分主張人之理性，藉理性之光以觀察一切，苟不合理者，不破壞之不止。是即所謂合理主義之全盛時代，蓋當時之個人主義，乃理性本位的；與近世初期之情緒的態度適相對峙。而當時理性鋒銳所指，實惟宗教界及政治界。蓋當時之患，不惟在加特力教，即新教亦經世紀而傾於教會專制，又墮於形式主義；而近世勃興之諸國家，亦採高壓的政治，故主張個人的自由及理性之權威，以與之相抗也。而先是有哲學者斯比納沙（一六三二—一七七）著『神學政治論』（一六七〇），倡導言論思想之絕對的自由；密爾敦（一六〇八—一七四）亦倡同樣之議論，霍布士（一五八八—一六七九）主張個人之自然的權利；洛克（一六三二—一七〇四）著『宗教寬容之

書翰』(一六八五—一八九)倡宗教之自由；拉新格(一七二九—一八一)亦以是爲本，於所著『賢人納丹』中論信仰自由。要之，十八世紀，乃所以結束人心自由解放之大戰爭者。

又英之休謨(一七一—一七七六)，阿丹，斯密司(一七二三—一七九〇)；法之孟德斯鳩(一六八九—一七五五)，勃爾提亞(一六九四—一七七八)，盧梭；獨之勃路(一六七九—一七五四)等，皆謂個人各有天賦之特權，而慨歎現在社會制度之蔑視人權，多數人供少數人之犧牲，爰以一切平等四海同胞等詞爲其標語。夫社會一切制度，果爲依各個人之契約而生者，則是悉爲增進個人利益與幸福者而已；而言語，宗教，風俗，法律等，亦不過個人意志之任意的產物而已。是卽彼等個人主義之根本基調，而當時輿論之福音也。故十八世紀之教育思想，乃全爲個人主義所感染；其教育之目的，在教其所以爲人；而此種人者，實卽能體現當時思想之人也。至此主義之最顯的代表者，卽爲盧梭。彼思令兒童全



與過去文明及現在社會相分離，立於孤獨之狀態，以期其人性之啓蒙；蓋確爲一般思想之代表者。要之，十八世紀乃個人主義最盛之時代，而盧梭則其最極端的代表者也。

十九世紀之個人主義，十八世紀之極端個人主義，至十九世紀而大墜其威勢；於是國家主義及社會主義，卒以勃興。雖此個人主義之思潮，不盡歿其傳統，而如前世紀之孤立的個人主義，與夫蔑視歷史，殆已絕迹；其與國家主義及社會主義相調和之傾向，益以增加。於是此期中教育思潮，亦一般帶此傾向。如派思他爾希，一面爲個人主義之指導者；他方面復爲濃厚之社會教育倡導者，爲社會的興味所驅而立新教育。而拿破倫之倡霸於歐洲也，國家主義忽然浸潤於一切方面，國民教育之聲忽焉大起；如德國受菲太黑格兒等國家主義之影響，卒惹起國民的大運動。於是休來爾馬愛兒（一七六八—一八三四）倡導社會主義的教育；如海爾巴托者，雖大帶個人主義之色彩，然亦論及社會生

活之規範，於教育方法及內容，頗帶社會的興味；是無可爭辯者。

故概觀全體，十九世紀乃國家主義與社會主義全盛時代；然如德之台斯太爾威西（一七九〇—一八六六），所謂新派司他六希派者，雖認國家社會，而亦頗帶個人主義的色彩焉。初德之國民運動，因拿破倫之迫害而大增其勢，於是反動起，個人主義再勃興。其在宗教界，有休托路斯（一八〇八—一八七四），弗爾巴（一八〇四—一八七二）等自由派，起宗教改革之運動；教育界亦與前世紀之啓蒙的教育相和，而合理主義再被倡道，新派司他六希主義卒於以興起。及海爾巴托弟子恰拉（一八一七—一八二二），其教育主義，乃純爲個人主義的；彼欲純於個人的倫理中，求教育之目的；以基督爲理想之人物，欲使被教育者爲此理想人物。且彼亦如盧梭，欲使受教育者對將投身之社會，不受何等制限。於是個人主義之教育思潮，卒經歷全十九世紀而保其命脈，有時亦對於國家主義及社會主義，大試其反抗運動，而其最顯著之代表者，厥爲德之弗來特立

西，尼采（一八四四—一九〇〇）。

尼采之個人主義 尼采者，以純粹之意義言之，既非哲學者，亦非教育學者，惟其個人主義，乃其有影響於現代之思想界。其絕妙之文辭，神祕之寓言，直捷爲警之短句，實能令人心感動；而其對於青年及婦女之感化力尤著；又其個性與其悲痛之生涯，俱足起有心人之同調及感憤；且善描寫現代人之煩悶，適中現代之弊病，故其感化頗大。而其隨時發表之教育觀，亦能指摘德國教育之弊，發德國文化之短處，足以激起一般教育思想界之反動的氣運。

尼采在拉白迭希大學肄業時，專學言語學，兼修哲學。二十五歲時，爲瑞士巴柴爾大學之古典教授；任職十年，以病去職，養病於各地；千八百八十九年，更罹不治之精神病，住於活愛馬兒之妹家，千九百年去世。其有名之著述，爲『悲劇之出生』（一八七二），『人類的過爲人類的』（第一卷出於一八七八，第二卷出於一八七九及一八八〇年），『插路資司托拉如是錄』（一八九二），『善惡之

彼岸』(一八八六)『道德之由來』(一八八七)『偶像之微光』(一八八九)等書。

尼采之哲學思想，對於叔本華(一七八八—一八六〇)之意志說及厭世觀，大受其影響；而於叔本華派之音樂家里爾特，活格奈兒(一八一三—一八八三)，亦有所本。而因其曾修習古典之學，故希臘之自由藝術思想，亦大有影響於彼之思想。至彼之個人主義，亦難稱乃其獨創者；即其所謂超人說，亦非全無先蹤者，而達爾文(一八〇九—一八八二)之進化論，尤有影響於其說。當時德國思想界，在黑格兒(一七七〇年—一八三一年)之理性主義勢力下，黑格兒哲學者，實集德國哲學之大成，而其國家主義，尤大有影響於實際；惟因是惹起反動，個人主義及主意主義，亦以勃興。個人主義者，始自弗爾巴以及馬克司，司帶兒拿(本名加斯帕，休密托，一八〇六—一八五六)，而終於尼采；主意主義者，始自叔本華，即公然反對黑格兒者；以及於活格奈兒與尼采。

叔本華以世界之本體即意志，而意志因於不斷之欲求，卒至爭鬪苦悶，故成立其厭世觀。叔本華謂苟不滅絕意志即求生活之意者而否定之，則不能脫永遠之苦惱；活格奈兒亦頗抱此種見解，及尼采更採積極的態度。彼自千八百六十五年，因於叔本華之說，始入門於所謂『火之洗禮』之哲學，與黑格兒一派之理性主義相挑戰，成爲厭世論者；謂藉經驗與理性，不能把握人生之真理，必藉人性中無意識之本能的要素，乃得把握之。彼斷定一切之善皆屬本能的，凡社會生活，俱無關於人之真性；而斥主智主義與理性主義。

次弗爾巴，本屬於黑格兒派之左黨，而與自然主義唯物主義相推移，彼謂須以感覺的試爲黑格兒之理性之說明，謂神究不過自己之寫照；以我爲現實的感覺性的本質，而身體又其本質之本質；又爲對宗教之自由批評，而於我以外不認有他物。以弗爾巴之哲學說應用於倫理上，而主張極端之個人主義者，厥爲馬克司，司帶爾拿。彼於千八百四十五年，著『惟一人及其所有』，謂此惟一

人乃爲我主義者，欲舉世界及人類，悉以供己之使用。謂人生乃不斷之爭鬪；必打克此爭鬪，乃得真滿足與幸福。乃先與具體的事物及人類相鬪，以發見自己心內之精神，思想及良心之力；經此第一發見之後，吾等乃與所謂真理，自由及人道等抽象的理想鬪，以克服此種亡靈；并發見吾等精神悉屬空虛，於是乃得直見此我。真我者，卽肉體的我，卽熱血運行之肉身。『我須如在一切物背後發見我自己然，於一切思想背後，發見此思想之創造者而所有者之我。』希臘文明，乃人類之兒童期，惟對於自然之事物及地上之諸關係，其國家，都市，家庭，家族等，有其興味；基督教則代表青年期，掃去一切舊物，至祖國亦無可歸；基督教徒乃地上之別處人，方求其天上之都市。與言尊重肉身之我，及我之權利，必屬無益之事。正義與神，僅爲抽象的理想，而腦之鬼魅而已，爲此等物所拘者，是不啻新爲奴隸也。惟我爲真實在。凡求救於社會主義，以一切歸諸國家，是自加桎梏也；失我對國家之權利，則滅却我自己。故成爲惟一，人，乃始自由；『我必爲得

自由行使我之權利者，苟有容喙於其間者，即爲我之敵；故我以一切社會視爲我之敵。『我於他人及國家，並無所德，故不必有所報。我惟爲我自己用耳，換言之，我乃否定他人及國家，欲造成惟我主義之社會以代之者。』我乃勝於一切而唯一之實在者。司帶爾拿更斥世間善惡之標準，謂『善果何物哉？惡又何物哉？我惟爲我計，無善亦無惡，善惡要於我無關。』按尼采之超人說及一切價值顛倒說，均可於此睹其先蹤。

通尼采之著作，以觀其見地，皆前後屢經變化；惟自可求得其統一的原理。尼采之哲學，乃始終帶顯著之貴族主義的傾向，爲一種文化哲學；其中心問題，在求善之本質；人生有效之生活果如何者？人生最高之價值又如何者？是即尼采之中心問題。彼以希臘文，名人心中心二性質爲冬尼所司及普隆云。前者即叔本華之所謂意志，後者爲黑格兒所指理性。彼雖通曉學問藝術，然曾不能慰其心中之情者，蓋由此意志支配智識欲及其本性故也。然則彼於二者又奚採耶？

按尼采之思想，前後可分爲三期。第一期以藝術觀世界人生，欲以除心中之苦惱。第二期以實證爲其價值標準，置一切於智識之試驗下，藉以排去若干普通所稱真理者。第三期更疑及真理本體之妥當性，其所餘之惟一評價，乃本性爲倫理的。要之，初爲藝術的，次爲智識的，最後爲倫理的。第一二期之著述，因有興味而富於諷示，而其最特色之說，則爲見於一八八二年以後之著述中者。卽於第三期之著述，敘所謂價值顛倒說，以現在道德爲奴隸道德而攻擊之；凡基督教及民主的國家所說之道，悉爲保護弱者之具，卽屬於此。反之，凡本於主張自己之一切道德，則視爲君主之道德而尊崇之。而宇宙之究極的實在與對於個人之至善，卽此意志是也。

夫尼采固非謂一切人類的行動及感性，根本上皆爲利己者。惟彼僅認其以無關心，無興味之態度而存在，且慨歎之。一切歷史及社會的組織，皆因其產出少數大人物，始有存在之價值。而此等大人物，固非以幸福之獲得爲目的，乃



以力之獲得爲唯一之目的。而能現實此理想者，厥惟彼之所謂超人。此超人說，乃神祕的，且帶進化論之傾向者；或解爲即天才之謂，或以爲即優勝種族之謂。前者爲神祕的，後者乃社會進化論的。吾等須爲同羣之優秀者，即個人主義的理想所記之超人，欣然自讓其地位。而達此理想之手段，則在增加一切爭鬪及艱難，且益使之激烈。意即所謂『善之戰爭，可使一切理由爲神聖也。』

如前所言，尼采亦時或發表教育論；例如彼在巴柴爾大學時，著有所謂『我之教育制度之將來』，前後凡爲五次之講義；又其所著『偶像之微光』中，亦有若干教育論。今據以敘其教育說。彼痛擊當時德國教育過偏於專門的智識，主張文化之教養。當時輿論，謂普法戰爭，德之所以勝利，乃由其文化；彼獨痛駁其非。謂現時德國，其公私二方面之生活，皆極端缺乏文化。更論曰，『德國哲學者早潛其蹤，其國民因酒精及基督教之故，已成爲放縱愚陋之民；德國人固有之真率，深刻，智識慾等，已逐日衰頹。國家與文化乃不相容者，德國得前者而失

後者；教育已爲俗化與功利化，而沒其高尚之目的。又曰：『學者對自己專門之學科，過於熱狂，故其教育逐日成爲無思慮而不確實者，此乃一般之事實……夫工人之消磨一生，惟在操縱一機器之螺旋或把手，乃各專門學者竟與彼大相類。夫工人將惟於其工作得極度之熟練，固不待言……若以幾百年間有教養之人言，則必專指學者；而以今日之經驗論，蓋難於二者間窺其必然的關係也。』

夫尼采以當時科學者及言語學者，惟耽於枝葉末節之研究，謂其全無教養與文化；其言固非失當；然此教養及文化之有成所究當求於何處？則彼不免爲頗非實行的。尼采以爲將來之學校，卽教育的設置，須爲特定，俾便聚集少數之優秀者，以達其偏於教養文化之域。夫使彼於事實上得集其所謂超人者之一團，則彼等必爲與社會民衆隔絕，以營其特殊生活，而得盡量實現自己者。蓋彼等乃依尼采一流之教育目的以爲選擇者，且爲以特殊方法最能實現自己

之一團故也。彼主張須如是改造教育以造超人，而其教育之目的，則在使人生超出社會的影響，得遂其自由發展，俾個人對於羣衆，得全其絕對的自然性；探一種貴族主義，乃以自己主張及自己實現，視爲人生第一義務者；而此貴族主義，非爲社會的地位上之貴族主義，乃全爲精神能力上之貴族主義。至依社會的地位或資力，以定受教育之特權，則爲彼所反對。彼亦排斥普通平凡之教育，謂教育須準於兒童個性，極力謀其伸張；而其個性有所長所短，與矯其所短而令其平均發達，毋寧伸其長處，猶能伸其嚮所未現之力焉。

上述爲尼采教育說之大要，按彼尊重個性之偉大，及其主張十分之發揚，確爲其長處；而其個人主義，要爲帶一種反抗性之哲學；故其於既成之宗教與道德，以及學術的社會的傳統，悉出以反抗之態度；否認社會上一切之規律，謂寧根據於超人所定之規則云。蓋主張兒童之無限自由，且傾於感情本位者，而由彼之思想，有不得求教育之一般原理之缺點，亦屬明白。又如彼所云，『苟準

普通凡俗之標準以爲教育，又安能造成理想的人物，如愷撒、勃爾奇、拿破倫輩者，『斯言亦殆非可以常軌律之矣。然彼之思想非常有感化力，即在教育上，與彼同調者，亦頗不乏人云。』

尼采之影響 概觀尼采之個人主義，可謂乃一種反抗的思想，然究對於何種時代精神起反抗耶？今據抽格拉教授所著『十九世紀之德國精神』的社會的潮流』觀之，可分爲實際社會的方面及學理的方面。第一方面，自一八六六年及一八七〇年普魯士大捷，德帝國之統一業確立，益實行軍國主義；而一般社會帶民主的傾向，凡俗庸衆之勢力漸以向上；又社會問題之勃興，民主主義之爲時所倡道，而工場之工作，益以專門，枯索無味，而流於機械的，凡皆足以埋沒個人之自由，獨創人格；此尼采所反對之時代趨向也。第二關於理論方面者，蓋當時流行一種環境萬能說，謂凡關於人性之教養，皆得以環境之力左右之；法國文學史家太納（一八一八—一九二二）即最自明爲此說者；又小說家座拉

(二八四〇—一九〇二)亦於其著作中，狀環境之萬能；德國亦受此類思想之感化。

更自科學方面言之，此種決定說，亦見於統計學及社會學。而此等科學，乃以多數人之平均為其研究對象者，故不免為非個人的。又此種決定說，亦行於當時之哲學界。而自然科學方面，如達爾文派所倡遺傳說，亦大流行。於是環境萬能說與遺傳萬能說，換言之，即社會主義與達爾文派，同為時所稱道，蓋皆不許個人自由之決定說耳。自前述之座拉以及易卜生（二八一八—一九〇六），皆以為材料而描寫於其著作中。

觀於上述，可知尼采之所以出而試其反抗運動者矣。而當時惟物主義及實證主義之自然科學的方法，偏於事物外部關係之研究，沒却人心內奧之精神生活；實驗心理學，惟知以抽象的汲汲於實驗室之研究，亦忘却人心之神祕；蓋皆偏重智識，而有忽略衝動感情，意志等之傾向；此又尼采之所以採反抗的

態度者也。於是以此爲背景，加以尼采一流之文章，熱情，及其悲痛之人格與夫落拓之生平，其非常可驚之影響，遂波及於一般思想界。

尼采之影響，最明白現於教育思想上者，爲蘭格彭於一八八九年所出之教育評論集，其名爲『教育者之倫勃蘭托』。本書乃攻擊當時德之凡俗的精神，及其教育之傳統的方法；論科學的研究於教育教化上毫無所益，主張打破形式與習俗，以藝術教育代科學教育；又暢論個性之伸張，人心高妙處之感情意志之發揮；闡發極端之個人主義者。又謂此個人主義，乃德人獨得之美質，故以對此個人主義之效力，即在德國主義之擁護；而力論德國文化之發揮。此外奉尼采之個人主義者，有勃爾特，拉加台，彼曾發警語，謂自人道主義進於國家主義，自國主義進於同族主義，自同族主義進於家族主義，最後卒至於個人主義，則達於三角塔之頂而漸近於天云。又痛論國家所定之煩瑣法規，大有礙於個性之自由發達，而倡教育之個人化。

瑞典之愛倫愷女史（一八九四年生）亦爲受尼采影響之一人。女史著作頗多，而其與教育有直接關係之著作，則爲前世紀末年出版之『兒童之世紀』。女史之思想，受盧梭之影響最多；其他於洛克之自然的訓練主義，尼采之個人主義，達爾文之進化論，格爾冬之優生學等，亦多所獲益。女史慨從來不知進化之法則，故大有害於兒童之自然權利；彼以兒童有自己發展之力，故其言曰：與其所行教育爲由外部課以種種方法者，毋寧以不教育爲教育之祕訣也。又論須使兒童學爲人格者，且使知生活；須十分謀兒童個性之伸張，尊重其權利及自由意志。蓋愷女史之意，以爲教育者，惟在開發兒童之個性而已。故凡教育之破壞或阻礙其個性伸張者，須一切排斥之。今日之學校，教材過多，徒爲注入的教授；生徒則惟事記憶，以反覆無誤爲畢其能事，不務練習獨創自由之思想；彼等亦徒爲書櫥而已。今之學校，早已使兒童之智識慾，自己活動之能力，觀察力，思考力等，歸於枯竭；不務喚起其興味，惟日事虐殺心靈而已。

至關於訓練者，凡三歲以下之兒童，或亦有機械的訓練之必要，其在三歲以上者，則須任於其自然之自由活動，而苟不至破他人之限界者，皆可放任之。女史更論立將來學校之理想案，細述己之教育方法，謂可不依煩厭之學級教授，按生徒之氣質天性，令每十二人爲一團；教科書亦不可劃一規定，可設優良之圖書館，任兒童自由選擇之，教師務宜少自外部指點，惟獎勵其獨立之學習可也。又論今日之學校，宜以家庭生活之自由空氣充滿之。又謂今日學校之學科，多無關於活潑之天然及人生，故凡教材務宜令涉及兒童之活興味及感情；宜令多學地理、歷史、理科、文藝等，而少學算術、文法等拘於形式的。又學科可多使於戶外學之，或自由造花園；而於雨天爲筆上之課業，寒季學算術可也。又宜排可厭倦之體操，令自由運動或作小事。至宗教教授，亦不可如從來之爲形式的。蓋將來之學校，如僅爲彌縫一時之改造，必更有大難堪者，故此際有從根本改造之必要也。



女史之教育說，雖未有系統，然亦採取近代科學之見地，尊重兒童之絕對的自由及權利，暢論個性之須完全發揮，且其態度亦頗真摯，故教育界多與同調者；又實際亦有爲女史之將來學校案所激發，如英法那威等，設立田園學校之改良學校是也。

與女史同調中之最著者，爲德之路特以希格爾立托。彼著有『德人及其祖國』（一九〇二），『法人及其學校』（一九〇五），『教育學』（一九〇九）等，因是其名頗著。彼痛罵德國社會各方面，於教育界則攻擊教師之橫暴，兒童個性之蔑視；謂兒童意氣之銷沈，國民毅力之缺乏，乃由現代教育不知發揮個性與自由之故；宜依於兒童個性，十分獎勵其自己之活動。抑兒童之個性，非教師或父母所能爲謀者，惟可望其自由之發展而已；凡拘於習慣，嚴其規則，以懲罰與權勢對兒童，皆有害其個性之發展。故無惟我主義或個人主義，則生活必至於消滅。學校之課業，務宜減輕；多費時間以事古典之記憶者，務宜戒之。

德國亨利希·拍特兒，於其所著『新教育』（一九〇二）中，亦主張宜重視個性的我，而非難當今教育不顧兒童之個性，惟重學科之記憶，汲汲於言語文章上之教授，輕躬行實踐，專務形式的劃一的教授。又阿爾資爾·勃奴司，於所著『德國學校之文化價值』中，亦痛罵今日教育，乃普遍的劃一的機械的，謂德國學校，非助文化之進步，乃以妨害之耳。又痛論古典教授之徒憑記憶，宗教教授之惟知注入觀念，理科國語之徒務艱深，故兒童之精神因以疲勞，其自由之個性萌芽，全於學校中付諸枯萎。今德國少年中，曾無一人能保有己之思想與意志者；學校宜一掃其宿弊，與實地生活相接觸，以造出文化之進展者。其他如削爾曼、烏德等，亦與格爾立托抱同一之思想；而剛時勃爾格之『民主的教育學』亦主張自由主義之教育；謂須使兒童自解其責任，為自治的國民；而排斥干涉與規則。

托爾斯泰之教育思想 有名之俄國文豪萊烏托爾斯泰伯爵者（一八

二八一—一九一〇）生平對於教育極有興味，曾親自經營學校。彼自十九歲卒業於大學時，已有爲農人設立學校之思想；二十一歲時，遂於其父所遺之耶斯那耶，普爾耶那地方，設立此種學校；未幾，因戀愛問題，此學校歸於停閉。自千八百五十一年以後，凡五年間，度軍隊生活；爾後，漫遊於外國，千八百六十年之初歸鄉，乃爲其家所屬之農民及其隣近，設立村落學校，自是年七月至翌年五月，復往外國，歷遊德法，瑞士，意，英諸國，大抵在視察其學校及教育制度。而在德國，曾參觀柏林，來泊地，希特爾斯丹等都市學校；又福祿裨爾之甥由留斯，福祿裨爾，於奇新金所經營之幼稚園，彼亦曾往參觀；又在柏林與迭斯太爾威希之子相會，以研究其父之教育思想。彼頗感諸國學校之教育，要爲人工的，非可云滿足；於是歸國，對於學校經營，益以熱心。千八百六十二年，出一雜誌，名爲『耶斯那耶普爾那耶之學校』，以記述其教育方法及自由教育之理想。

托爾斯泰之學校，與愛倫愷女史之將來學校案相同，對於兒童毫不加以

強制；各男女兒童，皆可自由來學，習其所好之學科；更許兒童自由批評教員爲種種之詰問。托爾斯泰察見兒童喜遊於戶外，如強其在學校爲無味之課程，則呈倦怠之狀；故主張必於兒童心意熱烈，快活，活潑時，始得謀急速之進步。彼分陶冶與教育爲二事，陶冶者，全自由訴於兒童之理性，而啓發其良心；教育者，一人導他人從於一定之目的，其中含有強迫之要素。凡家庭，宗教，國家，社會等所行之規律，法制，信仰，皆爲此強迫之源；今日之學校，方注全力於教育，而不知陶冶。真能陶冶者，爲未來之學校，理想之學校；陶冶者須十分自由而合理的。

托爾斯泰之實驗，進行極順利。蓋彼爲其地之地主，爲村人及兒童所尊敬故也。加以彼擅長教授上之技倆，有喚起兒童興味，鼓舞其勇氣之力也。又有四熱心青年教授，於此校中，助彼從事於教育焉。故校中無不能寫讀演算者。而生徒中歷二冬不到校者亦少。教師對妨害功課之生徒，固有令其退學之自由，然事實上從無命生徒退學之舉。學生亦熱心於課業，時或至夜分，猶留教師於學

校中而習之。學校之學科爲宗教，經典史，讀書，作文，文法，習字，歷史，數學，機械學，圖畫，唱歌等，皆許自由學習。

托爾斯泰所最感困難者，厥爲無適當之讀本。彼謂『舊約全書』實爲最佳之材料，蓋全書中故事，既爲兒童最佳之文學入門書；而爲使兒童廣知人類社會及其他諸問題計，此亦其絕好之資料也。次關於作文教授之要着，彼以爲當兒童未能十分發揮，或會悟其創作力時，不可使其運思於作文課之機械的部分。今試述其本諸經驗之作文獎勵規則，第一，務須多出題目，任令兒童選擇。而其所出題目，不可存一爲兒童而出之念，須在教師自己視爲有味而重要者。第二，以兒童所作之故事示於生徒，且常以兒童之作文爲生徒之模範，蓋此比大人所作者爲佳，且更爲道德的也。第三，教師觀文之際，關於練習簿之或污，或潔，文字之巧拙，拼法之確否，均不可對生徒漫加指摘；而關於文章之構造，理論之不通等，尤不可施以指摘。第四，作文之難，不在文章分量與題材之如何，亦無關

於用字之當否；惟在文課之組織。詳言之，所謂組織者：（一）乃自多數思想或想像中選擇其一是也。（二）在選擇此發表一思想或想像之言詞。（三）常以此置於念頭。令在適當之所。（四）記憶其所寫，勿使重複或省略，結聯其前後之所作。（五）且思且作之際，勿令一方妨害他方是也。

托爾斯泰之言曰，余曾以上述諸點置於念頭，試之如次。初余先以此等事親自試之，乃漸令生徒爲之。先由所具之各種思想及想像中，爲生徒擇其最善者，記憶之，一一指摘其可插入者，然後調查其所寫，務避其重複。然後由余自寫，令生徒以言語發表其思想及想像。次命生徒自選其思想及想像，自調查其所書，然後令綴爲文。托爾斯泰深信因其與兒童之協力，俄國農民已有創作單純文藝作品之技倆。爾後彼著有『藝術爲何』一書，其中所有見解，全爲此時經驗之結果。

托爾斯泰以爲校長時非常用心之故，遂害及健康，不得已，往撒馬拉曠野，

行自然治療。其時有一警察偵探，報告彼發出非法之石印祕密新聞，遂有憲兵來托爾斯泰之土地，於學校內細事搜探，打破其筆筒之類，沒收一切，其在家之祖妹叔母等，非常驚恐；農民等遂起政府不慊於此托爾斯泰學校之感。而彼曾不因是停辦其學校，及一八六二年，因結婚之故，其從來之生活與行動一變，乃停辦此學校。其後遂專事著述，出其甚有價值之數篇；一八七四年，在莫斯科講演兒童之讀書教授法，出『民衆教育』之論文。自一八七八年至一八八〇年間，彼之宗教觀一變，其人生觀亦一變，頗無暇於教育，然尙不忘廣義之教育。

彼教人以對人及同胞之義務，且主張教育須能供給人已生活之必要物者；而排斥其對於社會少數人，與以社會的及經濟的利益者。故夫以勞動階級之負擔設學校，維持教師及生徒；其結果，乃反犧牲多數者之教育，以爲少數者之教育；此彼之所大排斥也。彼晚年復集村之兒童，於一九〇八年著『耶穌之教訓』，欲以是傳基督教於十歲至十三歲之村童。然則謂托爾斯泰一生，乃以

對教育之興味與努力相終始者，要非過言；而其教育上之根本基調，實爲自由一語；謂教育者，若欲舉美果，必先以自由之兒童爲其材料。

陔爾巴爾特，勃台，於其所著『理想主義之教育學』（一九一四年），認托爾斯泰乃個人主義的教育之主張者，且彼高論兒童之自由，欲使與高深之宗教相結，此誠爲足令人傾聽之深遠思想。然彼自幼時，已爲盧梭之書所感化，信人性本善，以受社會影響而惡；過於輕視以人爲社會生物之見解，而描寫離社會而獨立之個人理想，蓋與盧梭同陷於誤謬。不知實際上如不強迫，則兒童之教育與陶冶，均不能行也。勃台之批評托爾斯泰蓋如是。然以托爾斯泰與其他探個人主義者相比較，其論須爲同胞盡力之處，又排斥以多數供少數犧牲之教育，固有不可忽視者；而其尊重宗教，尤確爲其特色。要之，托爾斯泰及於一般思想界之影響，固甚深也。

蒙台梭里之教育思想

意大利之馬利蒙台核里女史（一八〇七〇年



生) 乃以其教育惹起近世注意之一人。而其力論個人的自由，尊重自己活動力，極端排斥干涉，蓋有似於愛倫愷女史與托爾斯泰；其教育方法則有似福祿裨爾；而其不以形而上學為基礎，其精神為科學的，又與實驗教育學派相似。然女史之所尊為師者，乃法之愛特哇塞剛（一八一—一八八〇），即大有造於低能兒教育，且亦可云為其創始者。女史之新教育法，不特行於意大利，亦盛行於英美等。

女史曾在羅馬大學研究醫學，世界女子之為醫學士者，實以女史為第一人，以是有名。自出大學後，為精神病學助手，初感低能兒教育之興味，更讀塞剛之書而有所啓發。後監理國立低能兒矯正學校，收非常之成功。女史思以己之教育法適用於普通兒童，更於羅馬大學，研究精神病理學、心理學、實驗教育學。嗣於千九百〇六年末，受羅馬住宅改良協會長之委任，赴羅馬貧民區之幼兒學校，即『兒童之家』，於一九〇七年一月開學者，為其教育監督，教育三歲至七

歲之兒童，由是其名聲益著於世界。彼乃定期檢查，且記錄各兒童之遺傳，兩親之職業，營養狀態，嬰兒期之疾病，有及身體測定，又隨時詳查兒童家中之衛生及經濟狀態。女史以爲凡欲成立科學的教學，必不可如由來之以劃一的團集的管理兒童。教師務宜多與兒童以自由，觀其所發揮之一切活動焉。蓋欲盡量發揮科學精神者。故女史之言曰：『欲期學校之改善，其教師不可不有如斯之注意。若教師能改從來之態度，成爲一通曉實驗研究法之觀察者，則彼於校中兒童之諸活動，必一一觀察而實驗之也。故科學的教育學之根本，實在許生徒之自由。』而女史以此根本原理適用於實際，實較福祿裨爾高出數等。

女史以教師對於兒童，依一定不動之完全秩序而授課者爲非；謂有價值之教育，必爲所謂自動教育。即兒童須自選擇其課業，自解釋問題，以己力自進於德。故彼等之活動，如不阻止一般生徒之興味，或非無益有損之事，不可抑止之，又女史之行其關於兒童之個人的發揮，較福祿裨爾之行其所謂『服從與

命令』之教育法，尤能徹底；惟其對於社會的協作及爲團體活動之參加上，則不若福祿裨爾之努力，又其教材亦不若彼之煩多。而如福祿裨爾一派，所爲刺戟兒童構成力及設計力之設施，亦殆無之；關於兒童想像力之發展上，亦不甚顧及之。女史之『兒童之家』中，亦無幼稚園之有趣的遊戲，唱歌，演小說等。故有謂女史之教育思想雖佳，而其所謂『教具』者太少，要難望其十分伸張兒童之純然活動也。

蒙台梭里學校，大抵行三種練習。第一，關於實際生活之活動上練習；第二，感覺練習；第三，小學課程中形式科學之練習。生徒之初入學者，年齡爲三歲，漸知行自己之思想，令練習日常生活之諸活動，除習普通禮儀外，或坐食桌，或配食物，或洗器皿；其他依於教具，練習紐之解結，衣之著除等事。兒童繼續依此種練習，自爲裝束之學習，行各種有益之筋肉調整。

次女史非常重感覺練習，蓋明以洛克一流之形式訓練說爲基礎，養成一

般的能力與識別力者。女史曰：『此種目的，非爲使兒童知事物之色、形、性質，乃藉注意、比較、判斷等練習，令其諸感覺益精緻耳；故感覺練習者，實卽智的練習也。』此可依女史之教具之性質而明。女史第一重觸覺，其練習之也，先令以指頭撫諸種材料，言其粗滑，然後令其分別選出。他之感覺，如熱、重、堅之感覺，以及視覺、聽覺、色覺等，皆以同法練習之。

最後，乃對於學校之基礎的學科之學習，適用筋肉及感覺練習，以次及於寫法、讀法，及算術之初步。然此方面之練習，實卽感覺練習之合成的結果，故女史不important視之。女史謂觸覺視覺之練習，自然爲寫法之預備行爲。然女史之方法，今日博名聲者，卽因此寫法教授巧妙之故；彼令兒童以興味迅爲其練習，其所書之佳者，頗博人稱道。又女史之令兒童練習，乃先寫法而後讀法者。卽以成一文字之紙製字母，貼於四角之方片，以與兒童；令以指尖畫其上如寫字母然，令且畫且發其字之音。然後自箱中取紙字母，令拼成一字。又兒童於使鉛筆粉

筆之時，其目與筋肉，既通於字母之形，故樂依其文字書之。使以讀法寫法，正確且迅速發表其所習之語，然後以作短句與文。次其算術之初步的練習之教具，則為紙製之數目字，及自一密達至十密達之長棒；令生徒分此等為各組而數之，使與紙製數目字相對照，以事練習。

要之，蒙台梭里女史，認兒童之個人的自由，於以求科學的教育學之原理，其意誠是；惟其用以發揮自由之具，未免太少。且其忽視社會的協動之處，亦不可不謂其非也。又女史雖以科學的實驗為口實，而其生物學的敘述及一種能力心理學，亦不可謂純然科學的。至其關於日常生活之練習方法，固可全然適用於幼稚園與小學校；而女史最重視之感覺練習，自稱於低能兒教育上大有效者，然以用於普通兒教育上，恐未必有相同之效也。惟其關於書法練習之方法，則可認為女史之一功績耳。

勃托蘭特羅素之教育論 現代英國新實在論之驍將，以勁拔之思想，深

刻之批評，博得一種獨占地位者，即勃托蘭特、羅素（一八七二生）其人也是也；彼於教育論上，亦可視為個人主義者。彼本研究數學，其關於此方面之著述，固勿待言；彼又公其哲學及最近有關政治論之著述於世。大戰中，以倡非戰論，遭禁錮之刑；最近來遊東洋，大受中日人士之歡迎。彼關於教育無專著，其千九百十六年出版之『社會改造原理』中，有教育一章。

本書乃論政治哲學者。而其根本思想，則謂人類生活上，意識的目的之力，固不若衝動力之有力。彼分此衝動力為二：一為創造的，一為衝動的。前此為欲獲得不能供公有之事物，且思保持之；後者乃欲創造智識、藝術、好意等貴重事物，且以公於世人者，其性質上非私有的。凡最善之生活，大抵以創造的衝動為基礎而成者；反之，最惡之生活，乃為所有慾驅迫而成者。大抵政治上之諸制度，對於吾等之氣質性向，有非常之影響，故該制度之組織，務宜俾其能壓倒所有的衝動，而增進創造的衝動者。國家戰爭財產，屬於所有衝動；教育、婚姻、宗教，屬

於創造衝動。故政治及經濟之改良，即社會改造之原理，在解放此創造性，而期其自由伸張。

氏非難今日教育，不許此創造性之解放；自人類衝動之成長原理，主張個性之自由發揚，論自己活動之必要；讚賞蒙台梭里女史之教育思想。抑氏固非謂權威全屬不必要者，然其權威必宜與兒童內心之欲求及思考相協；徒以外部之權威與兒童相接，將損兒童之個性，徒使兒童立於可使依不可使知之見地，而杜絕其思索力，惟教師之言是聽而已。教育者，不可扶植此種信仰，須長以人生為問題，十分振起其自由之思想，使益得深事解決焉。訓練者，不可使終於默從，以枯其創造性之萌芽，教師務宜以謙抑之態度，尊重兒童之個性。國家為完成其民主政治，誠以義務教育為必要，而真民主政治，則當以個性之自由發揮，各人創造性之助長，思想之自由等，為其基礎。自外部與以一定之信條，及固定之權威；徒刺戟國民之恐怖心，不惟損個人之發展，亦有害國家之發展焉。教

育決不可養成恐怖心，須全其希望而喚起之，希望者，創造性之根本也。故教育宜排斥過去死事實之注入，俾能覺其創造將來社會之活動。

東洋之個人主義 如前所言，東洋之教育上，頗少個人主義之思潮；然其自國家主義之見地，以尊重個性之伸張者，亦不可忽視之。而如儒教之攻究性理，其從教育上論其育成培養者，亦頗為少。

個人主義之將來 十九世紀後半之文明，乃以本諸自然科學之物質主義為其根本基調。社會生活上則重團集之勢力；政治界則過重集合的生產，於消費及分配之方面，過於輕視；其在國際生活，因國際關係益以激烈，國家統一之必要益見增大，往往有倡極端之國家主義者。故一切方面皆忽略個人之權威與價值，個人的自由及創意，有不能自保之勢；即在教育界，此種傾向亦益以強烈，蓋無可諱言者。故教育上之個人主義，起於此種背景之下，卒有非常之勢力，此亦當然之事矣。於是有倡道個人之自由，個性之權威，以反抗索漠之物質



主義及機械主義之文明者。蓋不滿於此種文明大抵以自然科學爲基礎，高視理性之權威；故獨痛論情意之自發性，及本此自發性之藝術的宗教的精神之可貴，以與之對峙。至其所採態度，乃非客觀的而主觀的，非靜的而動的；此其強味之所在也。

又政治上，社會上，經濟上之民主主義，在造成庸衆，以大其勢力，有遲延或阻社會全般進步之虞；故個人主義，認個人有不可侵犯之權威，欲依天才之產出，以期文明之創造及進步。夫個人主義的教育思潮，苟恕其若干之極端，而自其以養成此種天才爲教育一大任務之點言之，則其對於現代生活，確爲能使人感興而與之同調者。抑國家之權力，內則拘束國民之創意與自由，外則陷於極端之軍國主義，侵略主義，驅國全體若一大機械。然而急於舉國家之能率，其所執短見之政策，無暇使國民伸張各自之天資，深謀國民文化之建設。至國民教育，亦徒爲國家高壓所規律，卽如義務教育之制度，亦本於國家政策以強制

施之，其結果，往往欲投國民於同形之模，以造成同樣模形之國民，凡皆其甚明之傾向也。而個人主義之教育，則排斥一切劃一與壓制，欲廢模形而造成個性優良之人，此其足多者也。

雖然，個人主義之教育，以認個人之權威，高論其自由之發展，往往小視國家及其他社會的設施之力，以爲必反抗此等外部的勢力，壓倒而排斥之，始得真個人與真個性之發展；有陷於單獨之孤立的個人性觀及個性觀之傾向，此亦不可不知者也。故其對於個人間之關係，個人與社會之關係，過爲機械的解釋；而離民衆而期天才之產出，採貴族主義之天才觀，謂此種個性之天才，可滿足奔放不羈之本能。其國家社會間之普通規矩準繩，不過奴隸道德耳。此實非常誤謬。夫個人主義之教育，誠爲發展個性者，然個性之發展，實亦有賴於國家及社會之諸制度，始爲可能也。離國家社會生活，快無個性之發展，故個人主義的教育之個性觀，就實際推論之，殊難徹底維持也。又此派雖高論個人之獨創

性自發性，而往往陷於極端之反抗的態度；力論本能及衝動之自然的滿足及發達，至其所以指導此二者之理性，則忽視之；又有過於放任兒童之弊，又小視教師之指導的任務，沒卻教育權之價值。凡皆為可非議者。要之，此派之思想，殊缺科學的根據與系統的組織，多為一面之主張，且亦少體系完備之著述，將來之個人主義的教育，要在毋失其不可奪之長所，同時勉除其缺點斯可耳。

## 第八章 社會主義

社會主義之起源 如前章所述，社會主義之教育，實先於個人主義之教育而興；蓋個人主義之教育，乃自世之進，各個人之自覺與內省益增，始起於世焉者也。而以國家社會為主之教育思想，雖本於希臘之柏拉圖，然近世社會主義的思想之崛起，實以反抗十八世紀個人主義的思想，為其主要之誘因。又此所謂社會主義，乃對於個人主義而言；與彼以經濟為本而倡共產之社會主義自異，彼之教育見地，別於後章國際主義處述之。

社會主義之教育思想，乃十八世紀個人主義的思想之反動，起於十九世紀之初；然謂其僅一種反動思想，亦屬不可。蓋一方因國家統一之實際政策，方勃興於時；他方因生物學以及進化研究，逐漸發展；又其時始有一般社會的諸科學及社會學，而社會心理學等社會方面之研究，亦見進步。故教育之研究，亦廣置其見地於社會的方面；由社會的見地以觀個人之存在及發展。凡教育之目的，方法及材料，皆欲由社會之見地以規定之，此當然之事也。加以諸科學之進步，實驗研究法之發展，發明發見之異常進展；卒之實業起革命，從來之家庭手工藝，一變而為工場之機械工業；印刷物價值低廉，容易普及於世。於是內之惹起種種社會問題，外之國際關係見急激之發展；社會事情到底不許如從來之個人的孤立。無論何事，皆由小至大，由狹至廣，由內至外，眼界逐漸擴張；教育亦如前述，不得不拓開社會的見地，以應此新局面。雖對於此大勢，亦起個人主義之猛烈反動，而穩健之教育思想，已苦心研究個人與社會之如何調和，此徵

諸前世紀教育思想之發達可明；尤以其後半期，有一種新教育思潮發生，即立於較廣汎之見地，以謀個人與社會之調和者。亦即本章所論之教育學也。

而社會的教育學者之中，有自實際之教育上立論者，有自學術上立論者；而同在學術的見地者，亦有帶宗教的色彩者，有以生物學及社會學為基礎者，或有自哲學之基礎上立論者，要不盡同；然其同受十九世紀以來之社會的學術大勢之影響，專採社會的見解，其揆一也。更精確言之，其不嫌於十九世紀前半期海爾巴托及其一派之教育學，欲別開教育上之新生面，其傾向可謂一致。然彼等是否咸以海爾巴托一派為個人的教育學；而新立社會的教育學者，固不得斷言。又彼等之社會的教育學，是否僅為對於海爾巴托之直接反動；則更難斷言。故推論社會的教育學之所由起，不得不舉十九世紀以來之一般的趨勢。惟其有為一般的趨勢所促之處；故謂其不嫌於帶個人色彩之教育說，如海爾巴托及其一派者，實較妥當之見解。實際之社會的教育論者，茲姑勿論，今試

舉以學術立論之學者，如柏拉格大學（今改屬於捷克斯拉夫國）之故烏都威爾曼，德之普爾，白爾開曼，普爾巴托，普爾拿托爾拍等，法之阿吉斯托，孔德，英之海巴託，斯賓塞，美之約翰杜威等是也。而孔德與斯賓塞，既於實科主義章論之，故本章惟述其他諸氏。

威爾曼 威爾曼者，生於波蘭之立沙，初在拉白提大學，從海爾巴托派之恰路，研究教育學；後至奧大利之維也納，爲台太斯教育研究所之教授；更任柏拉格大學之哲學及教育學之教授，兼爲該大學附設教員養成所所長。及千九百〇三年，辭去一切職務，退隱於奧大利之撒爾資白格度，其學者之生活。其關於哲學之著述，有『觀念論史』三卷，最著名；其教育學之書，則以『教化論之教授學』二卷最有名。

威爾曼初屬於海爾巴托派，一八六九年，著有『教育學講義』，蓋爲全根據於此派之教育說者。及千八百八十二年，出『教化論之教授學』第一卷，越六年，

出其第二卷，則捨棄海爾巴托之個人主義，採歷史主義；於標題上加以說明，曰：『有關社會研究及教化史之教化論之教授學』。蓋明示其立於社會的見地者。而於一八九八年出『教育學之科學的成立』，其中更明述其與海爾巴托所見之不同。謂教育乃化半野蠻人爲開化人之事業，畢竟視兒童如歷史者。故教育者，乃所以使教化得確實連續，不因時代之變而有所頓挫。彼又攻擊海爾巴托從個人的基礎以論道德，視社會道德爲其枝派。彼以爲教化之動機，凡爲六種：第一由於爲己之自發的直接動機，第二，依於爲得名譽財產等之間接興味之動機，第三，依於爲學問而學之教化興味之動機，第四，欲練己德之個人倫理動機，第五，爲社會活動之社會倫理動機，第六，由忠實於神之宗教的興味之動機。而教化之真正動機，要在使努力於以宗教興味爲主之社會倫理。

彼之『教化論之教授學』乃由此教化之動機論，細究教化之全般者，此可徵諸其第一卷序文而明，序中謂其書乃結合個人的觀察與社會的觀察點，連

絡哲學的考察與歷史的考察，以試教化論全體之科學的研究者。第二卷更溯自東方諸國，經希臘羅馬，以迄中世近世，論其教化之特質，內容學制等，以示社會教育所必起之經路。第二卷乃進於系統的研究：第一論教化之目的；第二教化之內容即學科；第三教化之運用，即學科之統一，兒童之心理，教授之方法等；第四教化之事務，即自個人的社會的見地以觀察教化之制度，而論學校系統；然後貫之以自己獨得之理想觀。而彼為屬於舊教派之學者，故其理想觀，非若康德黑格兒一派，乃依羅馬加特力教會之信條者；要在以國家與學校，令兒童為歷史化社會化，期實現加特力教會所說宗教的、道德的社會者。故其教育的理想，乃謀適應於宗教的社會，而施兒童之社會的陶冶者。

白爾開曼（一八六二年生）白爾開曼學於柏林哈拉爾及野納諸大學，

曾暫執教鞭於野納附屬練習學校，以與拉印教授異其教育上之見解，遂辭職，今為西來迭亞高等女學校長。生平有若干著述，其關於社會的教育學者，為一



八九九年所出版之『社會的教育學綱要』，又翌年所出版之『社會的教育學』，而後者尤爲其經意之作，其詳細之標題爲『基於經驗科學而藉歸納法之普遍的文化的教育學』。此外有倫理學及心理學之著述。彼排斥拿托爾拍所立之社會的教育學，其書蓋基於康德哲學而用演繹者；而以生物學、心理學、倫理學、社會學爲其教育學之基礎；而其研究方法則爲歸納的。亦云經驗科學者；以彼見解之根本，乃基於生物學與進化論也。

據彼之意，個人之恆爲社會的生存者，乃經驗的事實。故離社會，而個人不存，個人云者，不過爲抽象的觀念而已。故教育不可不爲社會的；抑無社會而教育亦無。教育者，不惟必在社會中而始可能，且必爲爲社會計之教育。教育須以兒童爲現代社會之受動者，將來社會之能動者；而個人之教育，乃全然在社會條件之下者。彼既定此教育本質之後，乃論教育之方法及目的；其意與海爾巴托同，謂目的宜依倫理學規定，而方法宜依心理學規定。又謂此倫理學乃進化

的倫理學，心理學乃科學的心理學。

抑氏之所謂倫理學，其意實即謂據於生物學者耳。而據於此種生物學以言，則凡身體精神，悉依於遺傳與環境之社會精神而定，無論何等之個人，要不外為社會之所產。故教育之目的，須由此所謂社會者之一生物之目的而規定。生物之目的，下自植物，上至人類，皆在謀種族之保存與向上，是為經驗的事實。故人類種族之保存與向上，實為社會之目的，而社會須努力使種族之生活向上。此向上進化，即為文化。一言以蔽之，文化之醇化發展，即社會之目的。而教育之目的，亦在文化之向上進化，不待多言而明。苟詳言之，則努力使個人為社會有用之一員，為國家有力之一市民，俾相與促進社會文化者，是即教育之目的。白爾開曼更論及欲謀成就此教育目的，須與家庭，學校協力，講求兒童之養護，教授，練習，訓練，及遊戲等方面之手段方法；指陳從來教育法應改良之點；更廣論兒童保護及社會教育等。

巴爾托 與白爾開曼相同，以經驗科學為基礎，用歸納法論教育學者，尙有普爾、巴爾托。彼現為拉白提希大學之哲學及教育學助教。所著有關於哲學，社會學，教育學等之書數種；教育學書，如『教育學及教授學綱要』（第一版出於一九〇六年，第二版出於一九一二年），『教育史』（第一版出於一九一一年，第二版出於一九一六年）等，勞徵博引，允推鉅著；俱經翻為各國語。而氏之社會的教育思想，大抵可由其『教育史』窺見。又拉印所編教育大辭書中，有氏所作『教育與社會』及『社會學及教育學』二文，亦可藉以知其社會的教育學之思想。

氏以為十八世紀之教育思想，乃以個人為本而觀察社會之個人主義；十九世紀之教育思想，則適與之相反，謂社會決非依個人之契約而成，乃自然之所產，歷史之所產；社會的教育學，乃由是而始成。氏謂教育之語有廣狹二義，廣義者，指人類諸能力之陶冶；即指一般造出精神的及智的諸傾向，教育者所視

爲有欲求之價值者。狹義者，單指意志之教養，卽指造出確實之意志的傾向者。而純粹主觀的感情之陶冶，卽較近於意志之感情之陶冶，乃屬於右之狹義之教育者。若以教育解爲此狹義之時，則以表徵生活，卽思惟之陶冶爲教授。而氏謂教育之與教授，不惟在其從於社會目的之處，成爲不可分離之結合；而以其有心理的相互關係言之，亦復如是。氏更論教育之目的，以休來爾馬愛兒視之爲社會生活之能力者，大體不謬。蓋教育猶道德然，乃由社會生活而生者；若無人類社會，則教育與道德亦不存在。故教育須爲社會生活而陶冶兒童。何者，兒童將來行爲之結果，或其感情及思惟之結果，皆一決於其與他人之共同作用，或彼對於他人之作用也。

阿里士多德有言，社會者，論理上實際上，皆爲先於個人而存在者。何者，社會乃個人得以生存之條件；而條件之必先於所附之條件，以論理上實際上言，皆然也。又阿里士多德謂社會屬於有機世界，而自此種世界論之，乃全體先於

部分而存在，且爲決定部分之秩序者；反之，其在機械的世界，則全體自部分而起。又阿里士多德謂僅社會乃獨自存在者，若夫個人，即全然孤立之個人，則惟自一切人相互作用間懸想而得之。而孔德與逢托亦云然。要之，阿里士多德以社會先於個人而存在，其言實當。故欲解釋教育之本質，必立脚於社會的見地，且宜據於發生的方法，名其爲社會之移植焉。而社會之移植，恆藉於精神的，即惟藉其及於意志之影響，與其及於指導意志之表徵之影響，始得爲之。蓋社會爲一精神的有機體，而意志乃統一體系也。

夫教育既爲社會之作用，則教育非社會學不成立，亦已明矣。而巴爾托以社會學乃研究集合意志之科學云。大抵人類之意志，固非僅如動物所有之衝動而已。惟原始人之幼稚意志，乃盲目的衝動的；而一方因表徵生活之發達，其認識事物也乃彌多而深；他方依自己意識之發展，益明認我與事物之關係，及與他人之關係焉。而此意志之發展進化，亦必致社會之發展進化也。巴爾托又

依社會的意義，分此表徵生活爲智識技術及理念三者。智識指外界及內界之智識；技術指以此智識應用於經濟的物資之生產者；理念爲三者中最普遍的表徵，卽總覽人生及世界者。而與法則於社會者，實爲此理念；其發達也，可謂社會生活之精神歷史之證明。故教育之歷史，可解釋爲社會及精神歷史的。

拿托爾拍 拿托爾拍者（一八五四年生）馬爾白爾西大學之哲學及歷史學教授，新康德派中之馬爾白爾西派哲學者。氏之著書中有『社會的教育學』（一八九九）者，附註名爲『立於社會基礎之意志教育之理論』。又其『社會的教育學全論』於一九〇七年，出其第一卷歷史之部；其中大抵述社會的教育學之發達，於古代解說柏拉圖之國家論，於近世解說孔特爾生之國民教育論，更呼派司他六希爲吾等之指導者，解說其社會的教育主義；而於康德海爾巴托之研究，亦十分致力。

拿托爾拍之研究方法，與白爾開曼及巴爾托頗異其趣，乃演繹的，哲學的。

蓋彼之社會學，與其認識論同本於康德。當其說明社會之成立及組織，以康德所立純粹理性之三個規律的原理，即自然認識上所必要之『類同』『變異』『連續』之三原理，適用於人類社會之生活。而康德謂三原理中之『連續』最爲重要，乃統一『類同』與『變異』者；而此統一則爲規制理念之最高目的。彼師其意，謂組織社會之各個人之完全統一，換言之，即完全之社會，實爲進化之最高目的，即一規律的目的，亦即理想也。抑進化云者，乃一規律的原理，非構成的原理也。故此完全之社會，即爲其最高之目的者，實與永久的真理，同爲無窮之理想，可無限進求者。拿托爾拍又分社會生活之部分爲三範圍，實與彼分人類活動爲衝動，狹義之意志，及理性的意志三階段者，各各相應；第一乃爲衝動生活之社會的規律之勤勞社會，第二意志的規律，第三理性的批判。換言之，社會活動之根本階段，第一爲經濟社會，第二法治社會，第三教化社會。關於此等處，頗令人想起柏拉圖；又彼謂第三之教化社會，乃社會的教育學之所屬。

據拿托爾拍之意，社會的教育學即為教育學。其物捨此別無教育學何者？教育苟非僅在自己之教育，則必全然為存立於社會者也。個人者，不過抽象，恰如物理學者之原子。人惟依人類社會始得為人。教育者即社會。故社會為教育之目的，亦為其手段。彼更論家庭、學校、社會三者，家庭須教育兒童之衝動，又須教育衝動以迄成為勤勞。學校須為有組織社會之一樣式，而為唯一之國民學校。須帶教育一切階級子女之義務。其中可收容自六歲至十二歲之兒童；又此外之各種職業學校，可依各兒童在初等學校中所顯之能力與成績，令之入學；將來則凡十八以下之兒童，皆可令為義務的入學，課以學科與職業練習。最後成熟者之共同生活，即自己教育所行之處，別無所謂教育之概念存於其間也，即成熟者立於對等之地位，互陶冶其意志也。氏更於一九一一年，出其講演集名為『國民的教化』，其中引派司他爾希之社會的教育說，論民衆教化之必要，說教育之所以不可不終生行之，高論勞動階之教化，試為民本主義之教育論。



**杜威** **約翰杜威**（一八五九年生）現為哥倫比亞大學哲學教授，兼於該大學師範科講教育哲學；乃實用主義之代表者。彼於哲學、倫理學、心理學、教育學上之著作頗多，而其關於教育者，有『學校與社會』（一九〇〇）、『教育上之道德的原理』（一九一〇）、『明日之學校』（一九一五）等書，最有名；其專發表教育哲學者，為『民主主義與教育』亦名『教育哲學概論』（一九一六）。此外，尚有關於教育上之著作數種。曾來中國日本講學，今試略述其學說於左。

**杜威**教授乃由實用主義之哲學的見地以論教育者，故自其研究方法上言，雖有似拿托爾拍，可云為演繹的；而實用主義本身，則頗基於實驗的科學，尤為基於生物學者，故與白爾開曼及巴爾托等之研究方法，亦多有類似之處。拿托爾拍所採新康德哲學，於認識批判上，十分採先驗的，論理的，價值的研究法；而杜威則以採經驗的（實驗的）心理的，實用主義的方法，為其特色。然拿托爾拍與杜威之教育觀，雖有此種態度上之差異，而其相合之處亦不少。如以社會

生活爲教育；論社會生活之無限發展，故教育之過程亦無限發展，而其目的亦須無限發展向上；又謂個人亦無限發展者；又採個人與社會之合一觀等。此皆二人全然相合之點也。抑實用主義固非無理想主義，亦非排價值的研究者。惟其理想觀價值觀，乃十分立於經驗的社會的見地者，與新康德一派所採之見地頗異。要之，此乃認識論上之深奧研究，已延而成爲教育哲學之問題，故今後宜十分研究之。

杜威以爲教育者，乃一種社會作用，是由社會生活之存續及發展上所必然起者。夫社會之有成熟者與未成熟者，根本事實則然，故教育即依是而起，乃必然之勢。方原始時代，此成熟者與未成熟者間，其智識技能不甚相遠；兒童惟參加於大人之業務，於不覺不知間習得之，以營社會生活，故無偏重儀式之學校教育。雖然，自社會生活益以複雜，又有文字之發明，於是有須自其文化中，選擇其於社會之維持發展上有利而有價值者，以施形式的教育焉；而學校以出。

然學校逐漸化爲一種制度，卒之成爲一種墨守習慣傳統之特別固定物，與廣闊之外部社會無交涉，又有謂無在不有教育權威之傾向焉。不知此實甚謬之思想；教育者，須如原始時代然，恆保其與社會生活之關係。現代之社會，爲民主的，科學的，實業的，故教育亦宜順應於此種社會，且益使之發展者也。從來之教育，徒以文字之記誦爲基礎，不過助長貴族的，形而上的傾向而已。故今後所當重之學習，乃在一種實行或作業，爲適於維持發展科學爲本之實業生活，又合理的民主政治生活者。

故教育者，於其起源，本質，目的，方法等一切方面，皆全然爲社會的；而自受教育之兒童之見地觀之，卽自個人的心理的見地觀之，則夫爲深廣其社會生活之內容；且使兒童因欲精通社會生活方法，繼續改造自己之經驗者；亦卽教育之作用也。個人之經驗，與社會生活之內容，固爲不絕發展之活動者。教育之目的，決非存於外部之分離的目標，乃存於無限發展之過程中者。教育須不絕

改造個人之經驗，俾參加於無限發展之社會而協同動作焉。要之，教育者，亦可云個人之社會化。而此社會化云者，實由三種社會化而成：即學校之社會化，教材之社會化，教授訓練之社會化是也。

杜威之教育思想，今已支配美國之教育界，凡其國有名教育學者之學說，殆無不與彼為大同小異者。且不惟學說上為然，即於實際之教育上亦有多大之影響；此窺其所著『明日之學校』可略知者也。又氏之影響，亦及於德國焉，最近其國之開爾新休他愛那，即大受氏之感化者。

社會主義之將來 雖同為社會主義之教育思潮，其中立論之根據，固不盡同；有為宗教的，有為哲學的，有為科學的是也。而同立於科學的根據者，而其所以探科學之研究結果，有生物學、心理學、人類學、社會學等之不同，故亦各相異。然此派共通之特徵，亦有可舉者：即其明教育之為社會的基礎，認教育與社會之密接關係，採進化論而言教育之大有造於社會生活之維持，進步發展，恆思

於客觀的原理上建立教育之系統；此皆其相同者也。至個人主義，專論個人之權威及個性之自由伸張，忽視個人發展之由社會生活而得者，忘卻個人與社會之關係；固不如此派為能依學理說明個人與社會間之密接關係也。又國家主義，勢必陷於偏狹之國家的利己主義，造成排外性的國民，養成狂熱的愛國者；而此派務避其弊，思廣造富於社會的識見及訓練之人物；一面更汲國際主義之精神，養其社會的協調之精神，凡皆其所長也。

惟其過重社會的方面，故雖說個人與社會之密接關係，而往往有輕視個人內部之自發性，獨創性之傾向；且頗忽略社會成立上之個人要求；此為無可諱者。故或說個人與社會，自其起源，內容以迄其目的，皆屬相同者；或說個人不過抽象的，實在者惟社會；亦有譬個人為原子，比於有機體之細胞，恰有不認個人，獨立的生命之傾向；亦有未十分盡個人之說明之處。至其為教育目的之理想之解釋，亦有不甚分明之處，雖謂教育之目的為在無限之發展，或謂在順應

於社會生活，或謂在養成有益於社會進步之人物；然其所理想之社會究有如何之內容耶？此則徵諸其派中之論者，皆未甚明瞭者也。故今後社會主義之教育思潮，要宜解決此等疑問耳。

## 第九章 國家主義

國家主義之起源 古代之教育，大抵可稱爲依於國家主義者；而尤以東洋諸國之教育，古來殆全屬於國家主義焉。其時不認個人之自由，個人之權利，以所謂『民可使由之，不可使知之者』爲其信條，至社會間，亦行整然之階級制度，治者被治者之別，以及士農工商之別，皆甚嚴。故其國家主義，亦非教育全體國民之謂，僅限於一部分上流社會人士之教育；其從事於實業者，殆在不得受教育之狀態。換言之，所謂教育者，乃治者階級之教育，又造成士人之教育；至被治者，或一般庶民之教育，殆非國家所顧，民字直與瞑字同其音義。故可名之爲階級制教育。即國家雖有事於某階級之教育，對於他階級則任其自然。且國家

縱不顧及其教育，理論上實際上，皆視若當然焉。雖然，此等情狀，不獨東洋爲然；即如古代希臘，所謂自由精神之源泉，西洋文化之發祥地者，亦復如是，理論上實際上，皆行階級主義之教育焉。

古代及中世之國家主義，希臘之都府的國家，其教育概爲國家主義，而斯巴達尤爲軍國主義之最著者。雅典雖亦頗認個人之自由，然亦行一種文化的國家主義之教育。惟當希臘諸都市實即雅典之全盛時代告終時，國家之基礎漸以動搖，懷疑於國家權威之念，漸起於新思想界，卒有如詭辯學派之個人主義出現，欲爲希臘人造歷劫不變之理想國，俾現出真祖國真國家。然支配統治此祖國此國家者，實即資性迥異常人之特殊階級，即哲學者。故柏拉圖之理想國，可稱爲一種智的貴族制度。故有謂其乃寫出智的斯巴達，以代軍國武斷主義之斯巴達者。即以斯巴達之國家之主義爲基礎而立雅典文化之文化的國家主義者也。

然柏拉圖所重者，非在個人之自由，實在國家之組織，不可不知也。個人須從其資性，依分發揮真美德；國家須嚴別各人資性而教育之，俾得於範圍內伸長；於是各守其分，決不踰越，而國家之安寧安固，始得保持，以完真善之生活焉。故教育須全屬於國家之管理經營，教育者則代表國家之意志，以期養成善良之國民，真教育以完成國民的資格爲目的，在於善治其國家，善養成服從國家之精神。故真人類卽真國民，故無國家卽無完成之人類。

柏拉圖分其理想國卽共和國之國民爲三階級：一哲學者卽政治家，二軍人卽國防擔當者，三實業家卽物資供給者。按此實卽認今日所謂分業法則者。然此等階級分別，不依門閥而依資性，較諸古代東洋諸國之階級思想，要爲進步。又其所以分國民爲階級之根本動機，實在其以國家爲本位，此亦不可不知者。意謂各人於此分業組織下盡其力，卽爲對於國家各盡其力也。柏拉圖之教育本質觀，於此最分明。換言之，各人之資性卽天賦之適不適，乃現於教育之歷



程中者；卽教育乃謀決定各兒童將來所屬之階級而一一選擇之者也。而若欲終此決定，則教育爲使各階級之人適於所營之生活，必使之一一爲專門的分化焉。

柏拉圖爲欲矯正當時極端之個人主義，乃採極端之國家主義。其態度爲超經驗的，而超脫現實之社會者。其弟子阿里士多德，頗尊重經驗，謂苟非主觀通於此經驗，則客觀的真理到底不能確立；故不採柏拉圖之純然獨斷的理想。蓋柏拉圖爲演繹的，而彼爲歸納的，彼不許其國民性因放縱自由之個性而有所戕賊，認個人離國家卽不能實現自己；則又與柏拉圖之意無異。不寧唯是，彼復謂人類乃政治的動物，非僅爲一身而生且存者，故國家實先於個人而存在。國家乃造成個人之模型，故爲支配個人者。然阿里士多德謂此模型之善惡良否，實依於個人之如何而決定。謂國家絕對無強迫拘束個人之權利。蓋排斥柏拉圖可犧牲個人以保國家之思想，而採國家有機體說，謂國家與個人乃相得

益彰者，故二者之幸福一致，其說已較柏拉圖進一步。然彼又謂國家屢出嚴重之態度者，要即顧慮個人之必要耳。據彼意，政體之如何，依於國民本質而定；故必有使國民本質善良之教育，始能造成善良之政體。又彼謂教育須為國家之事業，其目的與方法均須以國家主義為本位，此亦與柏拉圖相同者也。

如前所言，蘇格拉底頗為民主的，其弟子柏拉圖則採貴族主義。柏拉圖之弟子阿里士多德，又緩和其師之態度，不採儼然之階級主義，然彼以實業階級之教育，可為國家所不顧；又是認奴隸之存在，謂其教育可一概不問；是亦貴族的而為階級思想所囚者也。惟阿里士多德於一切方面，皆緩和其師柏拉圖之見解，亦為事實。至其不顧實業階級及奴隸之教育者，蓋為希臘人賤手藝勞動之習尚所支配故也。

及羅馬時代，國家主義之教育，又行於實際；如細色羅、孔迭林等教育思想家，皆倡道為國家生活計之教育主義。而自基督教之個人主義侵入，以迄於中

世紀，所謂地上之國家主義漸薄其影，超越地上國家之教會勢力，益以增長。於是嚮之以個人主義與自由精神創立之基督教，今亦採最窮屈最頑固之習俗的形式，卒成一專制暗黑時代，而不許個人之本性信仰智識之自由發展焉。

近世之國家主義 降及近世，路德起宗教改革運動，主張須一面自教會解放個人，一面令國獨立於教會。於是彼對於前者則主張採個人主義；而對於後者，則提倡國家須教育國民之全階級。乃排階級主義之教育，而主張所謂國民普通教育之必要，屢向當路之人，有所勸告。惟路德思想之根本基調，在於個人主義者，一則爲時勢之所使然；一則爲對於教會之獨斷的專制的態度，而出於個人主義的反抗，此不可不知也。然自宗教改革以後，國家主義因以勃興；更因宗教分爲新舊二派，各各與政權相結托，貴族與僧侶之勢力，非常增加，漸致專橫放縱之弊。於是有啓蒙時代個人主義與世界主義之反動，既於前述之矣。而帝王神權說，復爲世所倡道，亦有所謂『朕即國家』之言，蓋皆十七世紀之事。

亂革命，亦自此頻出矣。於是大勢所趨，思想上則成爲盧梭之極端個人主義，社會上則成十八世紀末之法國大革命（一七八九）。

如現代種種思想問題，可溯源於盧梭；現代種種社會問題之發酵素，亦可求之於法國革命。而國家意識之勃興，國家主義之覺醒，確爲法國革命所激發，尤爲明白之事實。即當十八世紀，在極端之個人主義支配下，國家改造之機運已甚盛，而尤以後半期爲甚，此不可忽視者也。其時對於君民之關係，治者被治者之關係，已以非常之勢喚起其自覺，而一般國民教育之大問題，大爲時所討論。而如德國在十八世紀前半期，早開一般就學義務制之端；及弗立特列西大王，於一七〇三年，發布學校令，遂實施義務教育。其在法國，如米拉勃（一七四九—一七九一），孔特爾生（一七四三—一七九四），他來蘭（一七五四—一八三八）等，皆立脚於人類平等說，以論國民教育之必要，或提其方案，或發見其意見，謂教育如從來爲貴族、僧侶、富裕階級所專有，宜施於一般國民。而他來蘭

之方案（一七九一年提出），孔特爾生之方案（一七九二年提出），尤明說公民科之必要。於是法國革命前後之教育思想，益明帶國家主義的傾向；如派司他六希，又如新人文主義一派，皆一面以個人主義爲本位，一面復高倡國家主義與國民精神之覺醒。而使此傾向達於其極者，實爲耀亨格托立拍，菲太（一七六二—一八一四），蓋以慘敗於拿破倫戰（一八〇六）之德國爲背景者。

菲太 菲太所抱教育思想，可由其自一八〇七年末至翌年初在柏林之演講窺見之，按此次演講計十四次，其演題爲『告德國國民』云。時值普魯士爲拿破崙戰敗，柏林爲法軍所蹂躪，菲太爲愛國熱情所驅，急離其愛爾蘭金大學之哲學講座，赴於柏林；於敵軍監視之中，對學者教育者及一般憂國之士演講，大激發其愛國心。按彼之意，一以爲普魯士此次之戰敗，要爲國民之利己主義所致，一痛論德民族之道德的向上與復活，必有賴於國民教育之力者。一提倡德國教育制度之改新。一因威廉三世曾宣言謂『假令吾等失領土，權力，威勢，

吾等仍宜努力獲得智力與道德力，以恢復其所失；『復起謀教育之振興；彼謂宜翼贊之。一謂國民教育之革新，須以派司他六希之教育方針爲則。蓋謂德國須據派司他六希平等與教育於凡國民之主義，確立國民一般之教育制度。彼意真進步必有待於國民全體之力，故不可不教育全國民。而教育事業，乃須由國家行之者。凡一切階級之兒童，於教育期內，宜離父母之手，以依賴於國家。要之，凡新教育所養成之兒童，於未自爲父母之前，宜由其父母之手，委托於國家之手。又依於男女共學制，使男女兒童殆受同一之教育；又一切兒童皆宜令慣於手藝之作業。而此手工教練，須着重於農業，動物飼養，技藝等，爲大多數人將來所必從事者。身體教練，亦可含於正課中。學科教授之主目的，非僅在與以智識，尤在發展其心的活動，喚起其愛智識愛他人之心；決不可陷於利己主義。凡教育之最後目的，在鼓吹純真之道德與宗教精神。派司他六希之教授方法，固有不當之點，然此乃其關心於使貧兒自活之故；其根本原理則十分健全，可爲

今後德國教育之典範也。總之，彼所竭力主張者，乃全然依國家之力，為國民一般之教育，以造成有為有德之進步的民族。

於是由德國新人文派所倡德文化之獨創與權威，因於菲太而益明；且國家主義之必然的基礎，亦由是而立焉。據彼意，此文化之擁護，非僅依個人的努力所能為役者；須全國一致團結，然後可望其大成。彼以德語乃其國民性之發現者，在歐洲諸國語中，為最純粹無雜而獨創的；而德國民於宗教，哲學，詩歌，科學，藝術，實業，社會組織，教育等一切活動，皆不愧其為德國的；誠為有獨一無雙之文化之國民也。故彼信德國與外國之區別，實即善惡之區別，即所謂德國至上說；與夫德國在世界上之文化的使命。夫國民誠保障文化之創造，而國家則保障文化之鞏固者，然則菲太固有文化國家之思想矣。然為德國文化立哲學的基礎者，實不可不歸功於威廉弗立特列西，黑格兒（一七七〇—一八三二）。

黑格兒 據黑格兒之意，國家乃凡社會組織之最高統一體；凡法制的，經

濟的，教育的等一切社會組織，皆依國家而始統一完成者。故如阿里士多德所言，國家固先於個人，即家族，教會，亦後於國家而成立者；蓋皆在國中，藉國家之力，各進於其完全發展之域者。故國家爲一切存在之根源，一切權利之創造者，爲包含一切者，乃地上之最高權力。又如希臘學者以及菲太所言，國家乃道德觀念之權化，神之意志，地上之神也。個人的與社會的自由，悉藉國家而存在；苟知個人之利害，悉含於國家利害中，則愛國心不期而自生。個人惟懷此愛國之至情，始得自由。故個人之自由，可謂全然因於國家而存立完成者。而個人之得於國中遂其完全之實現者，亦如是而已爾。

據黑格兒之見解，凡合理的即爲實在的，實在的即合理的；彼以德國爲其國家觀念最真實之權化。蓋以德之國家爲一有機體，各個人不過此有機體之各細胞，又社會諸制度不過爲其機關。而德之國家乃超絕於其構成要素者，且超絕於其他一切國家者，對於彼等全不負有責任。實則德國乃一格段之組織；



爲絕對全能之存在，不爲地球上一切權力所支配云。蓋德國至上主義，實至黑格兒而完成。故普爾存教授有言，『雖謂黑格兒之哲學，自一八二〇年至一八四〇年間，爲普魯士之國定哲學，亦無不可。蓋此爲教育部所公認之哲學體系也。』

黑格兒雖無教育學之專著，而其大著『法理哲學』中，有數項論及其國家主義之教育。至其教育說之本義如何，則徵諸其哲學說，爲當時之國定哲學說，教育部公認之哲學，可以知之矣。彼以爲人苟欲向上進步，不可不調和其內部互競之自然（感覺）與精神（理性），而兒童不知如何向上進步之手段，故教育之必要以起。凡在兒童，其感覺的生活之力較理性之力爲強，故家庭及國家，宜對於兒童，施以養育，訓練，令成自治的人類。教育爲家庭與國家之共同事業，而兒童既一旦入學校，須委於國家之手。教育之最高權存於國家之手，而教育之目的，則在使兒童爲道德的存在者，人惟爲道德的存在者，乃始達於自由，即

理性之特質。故教育須使人心脫去自然之拘束，令與普遍相協。俾達於高尚之理性的生活，而據黑格兒之見解，普遍者依國家以現出，理性的生活，為國家生活所表現，此則固然。試更思彼所謂個人之自由，乃因國家而完成發揮之說，則其教育思想之要點可知矣。

黑格兒採國家有機體說，謂個人必協於國家，始能完全實現自己；而教育之職能，實存於此點，其說頗可深味。杜威教授曾說明此中消息，曰：「若欲維持國家之主權，則為獲得軍事上以及國際商業上，均優於他國之勢力起見，有令國民各從屬於國家之必要。故教育之歷程，與云人格之發展，寧為一種訓練。然當時仍有人主張教育之理想在人格之完全發展者；故其教育哲學，必須調停此二種教育思想。而其調停，則藉國家有機體之概念以行之，即謂孤立之個人畢竟無之，惟依體得國家之目的及意義，始得達於真人格。個人之服從於政治的權威，以已供長上命令之犧牲，要在令自己之理性，同化於國家所表現之客

觀的理性耳；而個人必如是而後始爲合理的存在者。此黑格兒哲學中所謂發展之概念，卽國家的理想主義者，要欲結合二種教育思想；一爲個人的人格之完全實現，一爲完全服從現在國家之訓練是也。』

要之，非太及黑格兒，以教育爲國家之主要職能，而斷定德國之革新，必依於國家主義之教育而始達。且肆言個人若不從國家制度及法律之訓練，必爲惟我的非理的人類，終爲性慾及環境之奴隸而已。抑當時持此種見解者，固不限於彼二人，而影響之大，則無出二人之右者。

菲愛於是理論上實際上，國家主義益趨隆盛；及十九世紀後半，德帝國統一之政策，益奏其效。自一八七〇年至翌年普法戰爭後，德法地位遂與從前相反對。於是法之菲愛，以己國之敗由於教育之缺點，著『以國家爲重之教育』論國力恢復與教育之密接關係；令人不禁想及非太時也。非太斷定己國之敗，乃由國民之淺陋的利己主義所致，因而論及喚起愛國情操之事，而菲愛亦歎

法國當時偏重智識教授，卒墮於卑近之功利主義；力言高尚之人文教養之必要，排擊個人主義之教育，謂宜高視愛國精神，而提倡國家主義之教育。非太之以德國文爲具一種獨得之純潔性，和於新人文主義一派，論德國國民文學之崇高，提倡文化國家說。非愛亦以法文之傳統，存於純然之拉丁文，力言拉丁文之價值，高論詩與藝術哲學之祖國文化。又如非太所論依道德之教養，以計己國之恢復與興隆；非愛亦屢言一切文化與科學，結局皆歸於善與德之旨，置教科之統合與中心於道德。

非愛以功利主義之教育，反於法國民族之氣質，故視爲有害而排之。更謂欲矯正法人易動少慮之缺點，須發揮熱誠國民之長所，盛養美的情操。又謂國民宜優於他國民，發揮己國之天才與特質。國家須立於國民及民族之見地，以從事於教育；如立於個人的必要及有用之見地以施教育，則終爲反國家反民族之犯罪。又謂教育之目的，在於以國民的典型，陶鑄一切國民之心。又謂國家

盛衰興亡之所由分，在於有無指導行爲之觀念情操意志之力，與組織訓練，及協同公共之精神。觀此等論調，不禁令人想及非太其人也。惟非太甚重理性，而非愛則重情操，此固由各人情性之別與其國民性之殊也。又非太對一般憂國之士，廣論國民教育之改造；非愛則大抵論中流階級之教養，中等教育之改造。至其論以教育之改造謀國家之復興，則二人者，其揆一也。

據非愛之意，國民者，如個人之統一於己，乃一種統一於集合意識之有機體。國民間一貫之性格，精神，習慣，習性，即國民的意識，或國民的意志，乃保有歷代通有之有機的遺傳性及同一性者。故教育之終極目的，不惟在謀種族之發達，尤在確保其國及其國民性之發達。故夫國民而僅誇張其數之多，或僅計各自之利害；而無國民的統一，又無秩序，僅有漫然之團集，究不得爲優秀之國民也。恰如軍隊中有組織者佔優勢然，必富於社會義務協力，義勇奉公之精神，始爲有優秀國之資格。故如法國之民主主義之國家，竟有拘於個人主義與凡俗

主義之傾向，又有爲低級之功利主義所化之懼，則其國民的訓練及組織更爲必要也。蓋自普法戰爭後，法國咸以其戰敗由於國民智識之低劣，爲極端之功利的見解所拘，咸謂『吾等不知地理，不知歷史，不知數學，又不知機械學，故敗』。徒知高倡功利主義。至指導國民行動之理想，情操，意志之力，與夫組織，訓練，協力的精神，在戰爭與平和均爲優勢之原因者，則已視同等閑。故非愛之教育改造論，實起於此種背景之下，此不可不知也。

彼以哲學爲教科統合之中心；謂必爲哲學的精神所浸潤，換言之，卽爲道德化或社會化，而一切教科始得發揮其教育的價值。若無此中心，則教育將因徒知教授而窒息，而其學科成爲機械的，爲所謂惡的專門化分科化，而陷於功利主義實證主義之弊。故『破法蘭西之軍隊者，非德將之力，乃十八世紀至十九世間德國之瞑想的天才之力。而其戰勝之功，實可歸諸德之文學，哲學，科學及公共的精神。我法人實敗於康德，菲太，格太，西拉爾，弗愛勃爾托兄弟，哥斯，海

爾姆爾資，非敗於畢士馬克與毛奇也。』教育之目的，非僅在智識與實用；在對於國家首要之青年，與以智的、美的、道德的、公民的教養。夫此理想的祖國，可愛的真祖國，真法蘭西，實恆表現於古典與哲學之中。此非愛所以力言人文主義，而論教育之改造者也。而如法國之民主國家，尤易傾於功利主義，實證主義，實業主義；其人文科之標準不免有低下之傾向；又爲個人利害之見解所拘，缺其自社會的國家的見地以指導日常生活之精神。故欲矯正此弊，高其國民教養之程度，尊重此位於個人與人類間之國家，強其對於國家之義勇奉公精神，喚起國民的民族意識，則必努力於人文科之教育。

且夫國家猶個人，乃有獨得之天才，且負必有所益於人類之天職者。例如猶太人以世界改造者自任，希臘人信學問藝術爲其天職，羅馬人以建設世界的帝國爲其使命，英人以海洋之支配爲天職，美人以自由之伸張爲理想，德人則有科學的政治的天才是也。而法人則具有宣布理性、法律、博愛等於世界之

信念，事實上爲古典之國，人文之國。故法國須永存此傳統，保其文學的藝術的名譽，保其對於人道的道德及哲學之信念；依於教育使國民體得之。教育須爲能永保此高貴傳統，而令其益以光輝以指導國民。法之民主主義，非爲使國民之教養，程度平均低下；乃一種貴族的民主主義，依於教育上之優性淘汰，使凡才能功績之著者，皆得立於指導國民之地位者。由此觀之，人文的教育，誠不能不推爲第一者矣。

公民教育 又晚近德之開爾新休，他愛那之國民教育說，乃以所謂公民教育之名提倡之，其大有影響於一般教育界，固不待言。國民教育者，詳言之，卽國家公民之教育之意。彼意謂須十分重視德國民之教育，蓋寧爲立於實際的根據而非立於學理的根據者。今試分此實際的根據，第一謂今日宗教之教授教育爲不完全，不能與以適於今日之道德的資格，故宜以國民教育救其弊，俾能造今日之國民。第二德帝國建設以來之富國方針，已使德之經濟力愈充，故



須養成實科的智識技能及勤勉節儉之德性，俾適於今日之實業生活。第三各聯邦之國民，動爲歷史的感情所支配，有妨帝國之一致行動，又因社會黨起而開國內社會階級之爭，故須與以政治的社會的思想以防止之，養成其運用今日代議制之資格。開爾新休他愛那以此種思想，先自明亨國民學校課以作業教授，更進而主張定實業學校爲三年義務期，各學科亦依作業教授之原理教之，以使其活用學問，練習創造力，養成喜勞動之習慣；更置國民科及處世心得之一科，與以公民立身之智識。於訓練上，則使練習互助而協力於社會之德性，破其謀己利而忘國利之淺見，以造成身心強健富於活動之公民，能察今日國家及世界趨勢以善處其身者。

東洋之國家主義 如前所言，古來東洋之教育，殆全屬於國家主義。而其中最能發揮此思想者，莫如『大學』第一章之言，即所謂『古之欲明明德於天下者，先治其國；欲治其國者，先齊其家；欲齊其家者，先修其身……身修而後家齊，

家齊而後國治，國治而後天下平』是也。蓋修身齊家治國平天下，實爲中國政治道德教育之眼目，亦其理想，而日本亦然。日本德川時代，自幕府以迄各藩，皆競聘儒者，優遇無不至，以大謀學問教育之振興；而其學問教育之理想，即在治國平天下，固不待言。

及德川時代之末，有水戶學派之教育起，取則於儒教之精神，以與其國體相調和。弘道館記有云『我國中之士民……奉神州之道，資西土之教……以報國家無窮之恩。又其學則有云『聖道神學之一其致』。凡此皆足徵其以國體與儒教之一致調和，爲其教育之主義也。

及明治維新，諸事皆破舊來之陋習，謀求智識於世界，大振起其皇基；教育亦有異常之進步，改其從來以教育爲士人之事者，使官吏以迄庶民各遂其志，以期上下一心焉。於是從來依階級制之國家主義之教育，爲之一變，無論士族抑農工商一切階級，皆普受教育；即婦女之教育，亦由國家任之。故所謂『今後

一般人民皆得就學，以期邑無不學之戶，家無不學之人』者，卒見諸實事。而從來教育主義取則於儒教者，今改而採範於歐美先進國，以補其短，其初多倣效美法英諸國之學問，頗容個人主義，功利主義，民本主義之傾向；未幾，復以德國爲模範，於是國家主義，軍國主義，中央集權主義，官僚主義等，遂浸潤於政治界及教育界。森有禮乃自國家主義的見地以施教育，由是日本之學制及教育主義，遂確立於此，以迄今日。此外尚有國學者及漢學者一派之反動的國粹主義起，如德川時代奉國家主義者之攻擊當時儒者崇拜中國然，專事攻擊明治新政後之歐化主義。而此派攻擊之目標，大抵爲英美法之思想；德國流之國家主義，官僚主義，則能與此國粹主義和合。卒之有憲法之發布，教育勅語之頒發，而民心乃歸安定，教育主義因以統一。其後經中日，日俄兩戰爭，國運益致隆盛，而明治新教育之效果益以發揮，一方國家主義的思想，益爲時所倡道；一方個人主義自由主義之思潮，亦有難侮之勢。然自德國敗於此次大戰之後，德國流之

國家主義，不啻受一種警告而促其反省，蓋有不能否認者。

國家主義之將來 國家主義之教育特色，在於劃一與能率。其立於理想主義的根據者，以國民文化之維持向上為教育一大任務，此則雖今後之教育，亦當採取之也。惟其以劃一與能率為眼目，故於所以伸兒童之個性，發展其自發的創意者，往往忽視之；而過於重教育權，尊視代表國家意志之教師的權威。教授上則取重記誦之堆積主義，訓練上易流於他律的。又其鼓吹自國尊嚴之餘，務求喚起極端之愛國心，卒有陷於排他的與軍國主義的態度之弊。且其謀己國國民的文化之向上發展，雖大可贊成；然因而卑視他國之文化，即立於理想主義之根據者，亦陷於國家的利己主義，至惹起其謀征服他國之精神與利己的興味。然則專以侵略他國為事之軍國主義，其非又不待言矣。

將來之國家主義，在內須務謀己國之尊嚴，個性之伸張，使為十分有責任而富於創意之人；在外須尊重各國民的文化，以採長補短，保國際間之調協，於

以謀己國之發展，俾己國文化之有所貢獻於世界焉。而此次大戰，國家主義代表者之德國，卒歸於失敗，是國家主義之教育，已受多大之教訓；且以國際聯盟之成立言之，益以見國家的發展，有不可不依於國際的協調者矣。法國菲愛之教育論，以法國國民性及文化之發展為基調，蓋同為屬於國家主義者。然彼以國家與個人同為個性者，謂須以其國民的個性為基礎，鑑於過去之傳統，各自發揮其國之特色，以有所裨補於世界之文化；此誠堪令人傾聽者也。而力主國民教育論如德之開爾新他愛那者，其最近著述中，已採頗穩健之態度，謂欲發展國民各自之個性，須大緩和國家之劃一的專制權力云。

英之羅素，亦論個人主義之教育，排國家之極端權力。謂國家之大害所存，乃使其增進戰爭能率，使國民痛感各自之弱小。故謂苟不改造此國家組織，則文化之再造必難期。國家之權力，宜減至最小限度，免其歸於有權力之某一階級或一私人。惟衛生及傳染病之預防，義務教育之普及，科學研究之獎勵等，可

屬於國家權力之最小限度。又謂宜緩和經濟的不公平，防權力及利益之獨占。又排國家之中央集權，謂務宜取地方分權；從來國家所經營之事，可托於私人之自發的篤志團體云。氏之國家論，誠有過於弱國家之統制力，而過重個人自由之傾向；然今後之國家主義，及以是為基調之教育思潮，則務宜視為一種警告而順受之也。

## 第十章 國際主義

國際主義之起源及其發達 教育上之國際主義，原不必為嶄新的。其在基督教之世界同胞思想，茲姑勿論；即如文藝復興時代，愛拉斯姆斯（一四六七—一五三六）及其友西班牙之人文主義者皮備（一四九二—一五四〇）等，亦曾夢想通歐洲諸國，以組織世界的文學共和國。又如培根著理想鄉『新阿托倫地斯』，其中所描寫之所洛門之家，實即世界各國自然科學者，研究家發明家等之共同研究所也。其言曰，『此設置之目的，在探究事物之原因及其

隱而不見之運動，以擴張人類帝國之領土，俾發揮一切萬物之實際的效果。』此實近世大規模學術機關之理想的考案，而大學之理想亦存於此處也。卽如拉托開者，亦受其影響，用德語教授，以謀德之國家的統一，且謀令兒童咸通於其藝術及科學。而可莫尼斯尤欲以培根之所洛門之家爲教育機關，立所謂百科學校案，欲令爲萬國學者之智識交換所。又十八世紀之個人主義的革命思想家，同時亦爲世界主義者，試觀第七章所說自明。而十九世紀中，有意大利志士馬志尼（一八〇五—一八七二）者，於一八三四年組織『青年歐羅巴協會』高倡世界同胞主義。且於所著『人類之義務』中設教育一章，論人道主義國際主義之教育。其言曰：『各國民所用之言語，固相殊異，然淚也，行動也，殉教也，寧非人類共用之言語而無不共相了解者耶？至人道過於空漠，吾人猶未能爲之十分盡力，抑又不待言也。』

現時之國際主義 夫促近代德國之勃興者，爲其國家主義，而使其招此

次大戰之撓敗者，亦爲國家主義，此世之公論也。蓋置國運開拓之基礎於教育，復於教育上高標國家主義，以菲太、黑格兒之所提倡者竭力現於國家政策上，此實德國教育界之趨勢。而以普奧普法二大戰歸功於小學教師者，是爲德名將毛奇之意見，亦即德國上流社會一般之思想也。凡司普國教育之名相，無不銳意於教育之振興，而前德帝威廉二世，於卽位之初，卽召集初中等諸學校教師，諭以宜使德意志國家主義深印於兒童青年之心；以至關於教科內容等亦加以訓諭；復力論德皇室與德民之關係不已云。據傳此次大戰之一責任者，卽德相故白托曼、荷爾威西，於戰端未開之前一年，卽一九一三年六月，曾致書於拉白迭西大學史學教授蘭白來托博士，論鼓吹德意志國家主義之責常存於教育界云。

夫國家主義固不必非，然晚近德意志之國家主義，則已墮於國家的利己主義，或所謂德意志至上主義。蓋德國人咸信己國文化，與他國文化根本不同，



乃有無比之價值與權威者。故德國國民咸以爲有須藉此文明征服世界而統一之之使命，欲竟其所謂文化的世界政策。又如時烏白兒即著『英德教育之比較研究』（一九一七年）者所言，德國教育之最根本的特質，即其爲屬於國家之教育，專爲國家計之教育，依附於國家之教育是也。而此種澈底的國家主義之教育，在內則生劃一的，專制的，官僚的傾向；在外則易助長侵略的，軍國的，非人道的傾向；卒之，招德帝國之崩潰。故嚮之依教育以統一者，今亦因教育而大敗。往年物故之英國彭及明奇特，有所謂『力之科學』之名著（一九一八），即藉氏獨得之社會進化觀，以細傳此中消息者。

然自舊帝崩潰後，社會民主黨之新德意志共和國（一九一八年）已樹立新政策，以民主主義爲基調。其在教育政策上，亦先採用戰前未決之統一學校制度，同時復廢其依階級區別之學制，明載於一九一九年之憲法。今方爲其實行方案之審議，教育之方針，亦在融和德國國民性與國際的和協精神，亦明定於

憲法上，以期國家主義與國際主義之調和。而一九一八年十一月普魯士教育總長海尼西，以其教育改造之方針三十二條，登載於己黨機關報上。觀於此可知其排從來之專制主義，軍國主義，官僚主義，頗帶民主主義，人道主義，自由主義之色彩焉。例如第一條以教會與國家分離為原則；第四條示獎勵男女共學等有興味之方針；第五條定教師與生徒同享有自治之力；第六條定凡教授與歷史之教授上，不得鼓吹一切排外的愛國心；第九條定校長之職務，須脫卻專制的性質，依合議制行之；第十五條體育須脫卻軍隊的性質；第二十三條規定凡從來所排斥之社會主義者，及與有相類傾向之代表者，均可令任大學講座等；凡皆足以徵今後德國教育之方針焉。

夫德之排從來之軍國主義，國家的利己主義，而倡自由主義，國際主義，民主主義者，不惟新共和國之實地行政者如是；教育學者亦復如是。例如拿托爾拍之『學校統一論』（一九一九年）固無論，而開爾新休他愛那之『戰時及平

時之德國學校教育（一九一六），亦大肆攻擊普魯士之國家主義，謂宜擴張教育之機會；更論教育宜訓練個人，俾能爲己國及世界人類盡力。由其比從來爲廣之見地，以探討其公民教育論。又如明亨大學之弗爾斯坦教授，亦對於各學校及大學中之軍國主義的分子，採挑戰的態度；自其宗教的道德的及道德的見地，鼓吹國際的統一之精神。又別洛退博士，亦於一九一四年九月之『北與南』雜誌上，指摘教育上軍國主義及國家主義之危險；痛論真之教育，不惟爲自國計之教育，必兼爲人類全體計之教育。其言曰：『教育者，固必始於自國民之生活，然不可忽其與世界諸國民之平和的協調。即教育雖本爲自國計，然各人亦宜務求理解自國民與他國民之關係，及近代諸國家間之相互關係。國家爲戰爭而存在之無道思想，宜令政治界漸次捐棄之；而鼓吹另一種思想，即以能有益於他國民之國民爲最強，以一國文化爲依其有無普遍的價值而決定，依其是否爲其他諸國所採用而判斷是也。』

要之，因於晚近國際的關係之繁多，教育上亦採國際主義，而謀鼓吹人道精神之思想，已與國家主義相並發達。又經此次大戰後，國際主義，已非如從來之僅含歐洲諸國，或僅含歐美諸國，已擴為含東西兩洋之國際主義。如受威爾遜所倡之國際聯盟之影響，而有教育的國際聯盟論出現，乃顯著之事實。不寧唯是，即在大戰前，例如英之阿丹姆斯，亦於『教育學說之進化』（一九二二）中，豫想將有世界主義及四海同胞主義之教育出現，論中國與日本之教育，將普影響於全世界，西洋諸國之教育，可依以改造；故所謂『世界的教育』之語，且晚必能發揮其意味也。要之，今日高倡教育上之國際主義者，不惟為戰敗之德國，即戰勝之聯合國方面，亦殊不少。如英國『泰晤士』報，於往年五月二十九日之教育附錄中，登有『教育的國際聯盟』一文，據云，塞爾維亞宗教界學術界之鉅子，即尼古拉斯，敗列米洛皮，方熱心主張國際的教育，論曰，『世界萬國之少年教育，須為第一義的國際問題；』彼現方期待國際的教育法規之組織焉。又比

利時著述家普爾，烏托來，著有『戰爭之國際的諸問題』一書，亦主張國際主義之教育，希望準據海牙之國際法學院，設立一種國際的大學。而俄國新政府之教育，亦廢舊時學校之爲國家的爲排外的，力論凡欲真施國家的教育者，必宜兼事鼓吹世界的精神之故。

至於美國，則國際主義之教育，理論上實際上均已盛行。千九百十五年，於加立佛尼亞州烏克蘭特市，開國際的教育會議，其結果，議定美法兩國間，互紹介其國之教育理想；而該會法國代表弗爾送能特，皮送（前法國普通務局長），及該會書記美國弗來特立克，阿奈斯托，法林冬（前哥倫比亞大學教授），共著『今日之法國教育理想』（一九一九）特先被公布。而其所行各要務，如俾互知法美之教育制度，互擴張留學生之便宜等皆是也。至英美二國，以用同一國語之故，戰時中已益擴張相互遊學之便宜，且謀教育上之設施聯絡。更據近著雜誌『教育評論』（今年三月號）所報，美國之教育，不惟在美化運動，對於國際主

義亦有急激之發展。而其爲增進教育上之國際關係者，復有三大協會：即（一）歐洲中之美國大學同盟，（二）美國教育會議，（三）國際的教育學院，其事業皆有逐漸發展之勢。其他如往年倫敦所開之萬國少年大會，東京所開之萬國星期學校大會，皆於教育上國際主義之進步，爲與有大力。又如由英國及日本對於瑞士及奴伐之國際聯盟事務局，提議開國際教育會議，蓋亦標榜教育上之國際主義耳。又今年八月在檀香山火奴魯所開之太平洋教育會議，太平洋沿岸諸國之教育關係者，均得到會；其決議中，有太平洋諸國以世界平利爲教育理想；又各國政府令其大學中研究太平洋問題；行教授及學生之交換，各國共採用羅馬字等項。

經濟的社會主義 國際主義，亦爲採經濟上之社會主義者所倡。經濟上之社會主義，至德之加爾馬克思（一八一八—一八八三），乃成爲所謂科學的社會主義，而備一體系。先是有弗定能特，拉沙爾（一八二五—一八六四）等，倡

國家社會主義。馬克思以其說過於空漠，乃採唯物主義爲其根據，依此見地以解釋宇宙人生一切問題，謂歷史亦不過社會階級間之經濟戰爭，立所謂唯物史觀之解釋。謂現代之社會組織，乃資本家與國家權力及智識階級相結，以勞動者爲賃銀之奴隸，以勞動者血汗所得之利益，卽所謂『剩餘價值』者，爲其獨占物。苟不基於正確之計算，分出此剩餘價值，改變此不當之社會組織，則占民衆大多數之勞動者，不能受人格的待遇。故必採共產主義，禁遺產相續，撤廢軍備，興起實業，依不勞則不得食之原則，萬人有同等之權利及自由，萬人之生活悉得保障。而欲達此目的，必推倒資本家及政治上之專制者；由全世界之平民階級一致同當此任焉。按此主義不獨刺戟德國之勞動運動，亦激起英國等之勞動運動；其在俄國者，則竟由奉此主義之一派之運動，顛覆羅馬納皇朝，殺皇帝，屠貴族，仇異派，殆與法蘭西大革命相似，卒組成共產主義之勞農政府。

俄國勞農政府之內情，今雖不甚分明，然其對於教育，似亦非常注意，且努

力以從事者。據彼等之意，今後社會主義之理想，是否得繼續實現，乃一繫於其後繼者之教養如何，故不惟謂須自幼少時，灌入社會主義的思想，且謂須令此養成者爲赤化世界之使徒焉。此蓋依時時之傳報而知之者也。蓋勞農新政府組織於一九一七年十一月七日，一面確立其對於政治經濟等急務之政策，一面樹立其爲國家遠圖之教育制度，即從來擁護支配階級及資本主義之教育制度，則根本改造之，而立勞動者本位之新教育制度。又以從來教育之過爲國家的，排外的，乃立母國爲主而兼爲世界的國際的之教育主義；特別重視勞動，以創造真國民亦爲真人類，高倡世界的勞動聯合之精神。據勞農政府之見解，兒童非父母所得私有，乃人類社會之公有者。故須如古代斯巴達，自兒童生後，即以其教養之責歸於國家之手。幼兒可收容於育兒所或幼稚園，自幼少時即令知愛好勤勞，且務鼓吹其自治獨立之精神，協同聯帶之精神。兒童至八歲時，則使入統一勞動學校，以迄十七歲，無論其父母之地位何若，皆有受教育之義。



務。乃立新制度，以施其本於勤勞主義之國民教育。又依新政府之方針，不惟教育不取月費，即衣食學用品等，亦概由政府供給。要之，勞農政府之新教育政策，今猶未達批評其價值之時期，惟其揭國際的世界的理想，大膽進行之，此不能不認之者也。

東洋之國際主義 古來東洋殊少國際主義之思潮。雖如佛教之慈悲觀念，孔孟之仁義說，墨子之兼愛說，亦可謂含有國際主義，世界同胞主義之要素，而以此思潮與西洋相比，殊欠分明也。至大學所謂平天下之語，亦決不能視為國際主義世界主義之思潮，要不過國家主義之一變形耳。

國際主義之將來 如前所言，國際主義之教育思潮，由來已久，惟因此次大戰而其傾向益強。於是世界一隅之問題，直影響於全世界，世界一人之問題，直成全人類之問題，一國之問題，成爲列國之問題，有通世界而以一定原則規律之之勢。與此傾向相對而特明其思潮者，厥爲本自宗教上道德上之同胞相

愛主義，與本諸經濟之社會主義。

夫本諸宗教上道德上之同胞相愛之理想，乃極有望者，凡政治，法律，學問，藝術，軍事經濟一切設施，結局均須爲實現此理想而活動而後可。而國際聯盟既經成立，亦務宜使之有力焉。蓋國際聯盟者，大戰中所失七百萬，人及四千億圓之紀念物也；使之有效，乃全世界民之責任。然妨此理想實現之力，猶隨在潛伏，要可妨礙其有效焉。此種之力，即人種之憎惡，各國民之排擠，某社會階級之跋扈；就各國人觀之，則各個人殊鮮能平其心，而隆世界民相愛之情者。誠欲使之有效，必於國際聯盟外，更造經濟聯盟，更爲軍備之制限，更造確定之會合機關，一掃國民間，人種間之誤解與憎惡。且全世界之教育者，於教育其國民之際，亦須懷此理想，一致以人類平和之理想注入後起之心也。苟能如是，則此後時代，人類相愛之理想或可實現。然欲形造此教育上之國際聯盟，僅從教育上着手，猶爲困難之問題，必理論上非常美滿，實際上亦加以慎重之考慮而後可。且

雖屬困難，然苟不爲之，則不惟埋沒大戰之意義，今後之新世界，新社會亦難開展；故無論何如，對於造新時代者，必令一人之心能喚起千萬人之理解與同情焉。誠能以此種思想造教育上之國際聯盟，則縱有政治上，經濟上，軍事上之力妨礙之，宗教家，學者，教育者，可合力以排除之。

至國際主義之本於經濟上社會主義，今方實現於俄國，而所謂各人生活之保障，社會的正義之貫徹，實爲有力之原理，趣旨上尤非可全然否認者。然欲以社會組織根據共產主義，而令一切勞力與報酬皆相平均，以各人性能之不同言之，要爲不可行之事；苟強行之，將反致人類社會之退化與停滯耳。且縱使經濟生活得保障，然遂謂人類社會一切問題，皆可因以解決，亦未必然也。經濟生活非必有所益於人類較高之目的，例如文化向上之目的者；而人類社會之生活，亦非因經濟生活之充實，遂可得解決也。

故本諸此種經濟本位之思想，欲以直接生經濟力之勞動者組織一切社

會，排斥頭腦勞動者，吐棄有識階級，而破壞從來之文化，乃人類發達上所不許。蓋此種思想，乃以各人間及各階級之爭解釋人生活動之真相，是爲一面之人生觀，不知人類於他方面有道德心，知互相協力，且實際上亦然，彼皆忘却之，故決不得謂是健全之人生觀，社會觀也。

要之，經濟上之社會主義者，蓋由以往之經濟組織，徒利於資本家而虐待勞動者；國家之權力，亦不能平等保護國民全體，爲不公不平之所存，而依於少數之意志以壓制多數，尤爲不合理之甚者；故其出而反抗之也，誠非無謂之舉。然不可謂其卽人生觀社會觀之全體，或最真實而最進步者。抑社會主義者之所言，固有傾聽之價值；又其所主張以勞動階級爲中心之新社會，亦許發生新文化，卽新學問，新藝術，新道德，新政治法律，而此亦許可補益從來之貴族的文化；然欲以此爲惟一之文化，取從來之貴族的文化而悉排斥破壞之，則非所以求人文之進步，或人類所當取之道也。社會主義欲僅傳其福音於勞動者間，而

勞動者以外悉視爲敵焉，此乃有悖人類協力之情性之人生觀社會觀，要宜棄擲之；而今凡人民，凡國民，凡階級，皆喜容受其福音斯可耳。若以暴力強人聞其福音，是適以證其說之無理也。

總之，社會主義者所企圖之教育設施，非無可取之處，然不能視爲可以之解一切解教育也。至以之補從來教育理想之不足，或指示教育之制度，其力不能普及於一般民衆之處，則大可供參考者。

### 結論

#### 一

以上所論列，乃總古今東西所起之教育思潮，分爲十種，以觀其主張之實際及長短者。此十種思潮中，凡一般人之教育上思想，及專門學者與實際家之教育上思想，已大體含有之。然非謂凡一般人或專門家之教育上思潮，必不出此十種之中，或已盡爲所採取也。其中頗有相交錯者，或明爲相反之兩方思潮，

不覺令其矛盾者；要能概觀之，則各思潮之特質與其相互之關係，亦甚分明耳。如前所言，此十種思潮，乃四千年來起於東西各國民各民族間者；此種思潮，雖由來各國間已有若干萌芽，至其明認爲教育上之主義，又生影響於實際之教育上者，要必由各國民各民族努力之結果。蓋立此主義，依以教育，卒致今日之發達者也。故凡今後欲教育子弟者，或欲教育次代之國民者，縱謂此種主義，現在猶未盡善，而以其指示教育上之方針言，固宜存感謝之念；而於施行教育之際，亦宜時置於念慮者也。要之，此誠吾等祖先爲子孫而注之熱血滴，而努力之結晶也；若徒視爲口談筆述之一片理論，則謬矣。

二

此十種思潮，如更分之，可分爲主觀主義與客觀主義；如人文主義，理想主義，自然主義，個人主義，可屬於主觀主義；實科主義，機械主義，社會主義，國家主義，可歸於客觀主義。至宗教主義者，如自其以對神佛之信念爲本言之，則爲他

力宗，可入於客觀主義；若論其所倡，須依自己之神性或佛性而行者，則為自力宗而屬於主觀主義。又如國際主義，觀其揭世界一致之主義，則屬於客觀主義；而觀其以人類相愛之心證與個人生活之保障為本，則又屬於主觀主義。

主觀主義，如三界唯心說，乃先天的演繹的，總合的以自己之心證為本；凡外界之事象，悉視為此主觀之所產。夫人既為精神的生物，則其取此見解，誠為當然之事，而有動輒陷於主觀獨斷之弊。客觀主義者，乃對於外界之事象，後天的歸納的，分析的以求其確實之根據，定其客觀的妥當性，思依以律主觀；而每易陷於機械的見解，不能說明生命之躍動開展。實則主觀界創造客觀界，客觀界亦影響於主觀界；必內外相應而智識、藝術、道德以成立，社會之進步改造以行。故在教育上，如僅自一方面之，則失之偏狹。

三

又自其對事物之觀察上言之，此種種思潮，可分為模於一定之型者，及流

動而進者；換言之，即可分爲靜的觀察法與動的觀察法是也。如人文主義，宗教主義，機械主義，國家主義等，乃靜的觀察法；如實科主義，自然主義，個人主義，社會主義，國際主義，乃動的觀察法。其靜的觀察法，則概爲保守的；動的，則概爲進取的。而此動的觀察法，爲流動躍進之精神所充，其於揭一定之理想，或有不如靜的觀察法之分明者；然新教育之精神與運動，實由此種觀察法而起，是不可不知也。又是等動的觀察法，高倡同等練各人之創造力進取力，亦爲不可忽視之處。

四

又自人性上觀此十種思潮，則人文主義重練情意，實科主義重練智能；其出於實科主義之勤勞主義，則併重練筋肉與意志。至宗教主義，雖不若人文主義之重情意，然以情意爲本之人格本質，視爲神性或佛性，而重此靈性之啓發焉；理性主義亦與宗教主義同，重練人性之理想方面。自然主義，則重照人性情



令爲自發的調和的以練之。而如羅素者，尤非常尊重人之感情生活，不如宗教主義理想主義之取干涉主義，而採放任主義；惟屬於此系統之自由主義，自學主義，則重意志之鍛鍊。此外如機械主義，概傾於觀念本位智力本位。個人主義，以個性及人格之要素爲主而尊重情意，要求其自由之解放。社會主義較爲複雜，如孔德，斯賓塞爾，白格曼，則傾於尊重智力；如威爾曼，巴爾德及拿托爾拍，杜威等，則傾於尊重智力。國家主義，概重練愛國的情操，故採情意主義；惟黑格兒採智力主義。國際主義，其本諸宗教的道德的見地者，則高論國際的精神，採情意主義；而採經濟上之社會主義者，則一面採智力主義，他面與智力主義相結。

五

更自社會的方面以觀此十種思潮，則人文主義以組織貴族的文化社會爲理想，而與國家主義相結；實科主義欲建設民主的經濟本位之社會組織，有與國際主義相結之傾向。宗教主義乃欲於斯求天國或淨土。理想主義欲建設

道德的王國。自然主義欲避燦爛之文化，返於自由平等之原始的社會。機械主義，其中有各種社會之理想，如海爾巴托以建設道德的國家爲目的，殆與理想主義相同；其他概以現出功利的幸福社會生活爲理想。個人主義，其所理想之社會亦有種種；如尼采欲建設超人所支配之貴族的社會，而托爾斯泰、愛倫愷者，則又欲建設依於人道主義之社會。社會主義，其中理想亦不一例，如孔德、斯賓塞爾者，則欲建物質文明進步之社會，而威爾曼、拿托爾拍，又欲建宗教的道德的精神文明甚高之社會。至國家主義，則以國家之存立發達爲主，而高軍國的道德的生活。國際主義，乃欲採世界主義，而新立宗教的經濟的國際關係者；惟重經濟的國際關係者，又欲依社會之第三四等階級之手，以顛覆資本家爲重之社會。

## 六

於是自人性上以觀教育之思潮，或自其所欲建設之社會理想觀之，要皆

對於教育之發展，曾立於某種確實之根據者，又皆各有所偏，欲僅採其一以為教育之理想，然後想出其教育之方法與組織焉。

凡欲貫徹一主義主張，為欲徹底使之分明，至流於極端，拘於概念，雖實際可相調和統合者，亦易視同反對者焉。蓋惟如此，其主義主張始得明白，而其與所反對之主義主張之對比，亦得顯出，此誠不得已之事。然細察其概念而明觀之，雖若全相反對之主義主張，而事實得相調和相一致者，固不為少。

例如人文主義之與實科主義，雖有不容容之點，而亦有可互讓之點也。蓋雖人文主義，苟欲明其古典所含之精神，而深文科的教養，則不可流於記誦，務宜依實際以察其文章所現之意義，使其精神活躍於現在。反之，如實科主義者，其教自然科學之際，固不惟使知自然之理法，必使兼知如何而可助物質文明之發達，又如何而可助精神文明之發達焉；必使其以自然科學所舉之效果，與人文主義教人文的學科所得舉者相同焉。故兩主義實相反而適相成者。

又如宗教主義之超自然的與自然主義之現實的，又理想主義之深入於主觀的內容與機械主義之求客觀的妥當性，亦皆爲相反而適相成者。且細觀此等對立，宗教主義與理想主義中，亦有若干自然主義機械主義之傾向；反之，自然主義與機械主義，亦存若干宗教主義理想主義之傾向；此前所分別指陳者，實則超自然的之與自然的，理想的之與機械的，乃表裏本末，無不相反而相成也。又如宗教主義理想主義以教育權爲本位，而自然主義以兒童之自由，機械主義則以能率，此誠絕對相反者；然使此教育權不陷於獨斷，爲能代表真善美與神聖者，則其建立此而從之，仍無害於兒童之自由，而低教育之能率；或其自由反可確保，能率亦可因以增加焉。與教育權不相協之自由，決非真自由。

至個人主義與社會主義之對立，亦視爲全然不能相容者，蓋由對於個人與社會之概念內容，未能詳察耳；誠知個人與社會如何而成，兩者之關係果爲何如，則兩者非全然不能相容亦可知。而如今日個人與社會進度之不完全實

際上此兩者間之起衝突，固不容諱言。於是政治上則取立憲政體，實業上則計勞資之調協，宗教、道德、教育上則謀高其協同責任之感，蓋非無謀兩者之一致者。

更就國家主義與國際主義之對立論，國家至上主義固不可承認，而國家亦得以計世界人文之進步爲其天職也；且夫世界人文之進步，其得以成遂者，原不可不藉此國家數千年來相沿之統制的團體力也，故此兩主義亦非根本不相容者。

要之，總此十種思潮概括觀之，自可各得其教育全系之某部分某方面；而此等思潮，今後必互相融和調和，以開其可進之新路，亦復明甚。

七

就現在世界有力之國，觀其國內教育思潮果如何傾向，縱其國歷史上組織上，有若特依某主義而立者，而細加觀察，則任在何國，此十種思潮，皆於組織

其國家之社章各方面各階級間，有其根據。又當實際教育之任者，固各異其所採之主義，然此十種主義，殆可視爲相併立者。例如上中流階級及任其子弟之教育者，多採人文主義；下層階級及任其子弟之教育者，多採實科主義；宗教家與主持國民道德者，多採宗教主義理想主義；軍人階級與保守主義之人，則採國家主義；實業階級及進步主義之人，又採個人主義與國際主義；而與此等人同調之教育者，亦各採其相同之主義；於是主張各殊，互相對立，殆若無所歸一者，然在施行實際教育之時，則不許一概放任之，大體必以有所歸一爲目的焉。

孰爲其歸一之所？即教育上要在使人性得以爲多方而深刻的發達；而受教育者，立於社會關係上，必令得保其個人之權威，且令能爲其社會服務，以不愧國民、公民，而世界民焉。具體言之，必令一面具從來之貴族的教養，一面具獨自生活之民主的教養，亦有宗教上之理解，亦積道德的修養，無論爲個人，爲國民，公民，爲世界民，皆各有裨於其社會之進步發達焉。誠使受此種教養者，得一

面活動於一國一縣中，一面得活動於世界上，則其國家其世界之社會的步驟，必異夫今日在國內而國民公民互爭，在世界而國家間種族間相爭者；而新國家新世界，亦庶乎可以出現。必如是焉，而教育能改造國家社會之實際力始見。誠欲如是，世界各國於教養其國民之際，必務高廣其所謂國民的理想者，務使其中能盡含此種思想焉。今後之國民教育，必不可但計其國之存立，或僅圖保障其國民之生活；必更進而造成其國民之力，俾得依其國民的理想，以促世界人文之發達焉。

