

(∞) 爲 *Beschäftigung* (4) 爲勞作 (*Arbeit*)。遊戲者，是以活動本身爲目的，並非以外部的客觀的業績之實現爲目的。既非如競技與勞作之成爲自律的 (*autonom*)，亦非屬於他律的 (*heteronom*)，乃屬於「無律的活動」 (*Anome Tätigkeit*)。競技是以點數的向上，熟練程度之提高爲目的，並非欲成就一定之作品與業績。而勞作與 *Beschäftigung* 則反之，非純根據自己的目的而活動，乃欲達到一定目的之手段。是欲製成一定的作品，使一定的思想形態成爲客觀化者。若將此兩者再加區別，則 *Beschäftigung* 是介乎勞作與遊戲之間性質，一方面是以活動的本身爲目的，但又非如單純的遊戲之徒以活動爲滿意，祇求得到業績或作品，則不計其完全與否。至於勞作，則純以業績或作品之完成爲目標。總之遊戲者，是單爲活動而活動，勞作者，是爲目的之實現而活動云。

凱氏謂上述之四種自己活動的樣式，獨第四種之勞作，乃具有真正的陶冶價值。至於其他四種，若照規則而施行，亦祇有鍛鍊的價值 (*Schulungswert*)，而無陶冶的價值 (*Bildungswert*)。因其雖能鍛鍊一定的機能，得到一定之經驗的知識，但此種機能的鍛鍊與知識的積集，其本身不成爲陶冶，然則「勞作」何以獨與他種活動異，而具有陶冶價值乎？此則因勞作能引導學習者或勞作者，得到對於價值上之一種「純粹態度」 (*Sachliche Einstellung*) 之故。

然則所謂「純粹態度」者何？卽以某種客觀的事物爲行動之對象時，則行動的動機，純爲該事物的本身着想，絕不加入個人的利害或其他的打算之謂也。例如就藝術的研究而論，則純爲藝術的本身而研究，並無他種動

機參雜其間者是。必如此，始能體驗事物之客觀的價值，而達到絕對的妥當性。故凱氏曰：「純粹態度的行動，並非出於利己主義，亦非出於利他主義，乃屬於超人格主義。康德曾言：『世上苟無正義，則尚有何價值之可說？』此即康德承認正義的價值，乃超乎個人之生命的價值以上。因此，凡為正義而求正義，為真理而求其真理，為求美感而審美，並不計及自己與他人所得之結果如何，至此始得稱為純粹態度的行動。」但彼又謂一般的勞作，不能認為全體均屬於教育的勞作，教育的勞作之特點，是在於結果之完成度易於判別之一點。而完成度之判別，須有一定之標準為根據。氏言：「在勞作學校中，須常使學生對於勞作的結果覺得有自己批評之必要，唯有加以不斷的自己批評 (*Restlose Selbstprüfungsvollzug*) 之勞作，乃為教育的勞作學校之根本的特徵，是在使自己批評成為必要的且屬可能的。」

準此，則可知凱氏承認教育的勞作，乃屬極有限制的活動式，且更承認自己的批評，又可分為(1)經驗的自己批評，(2)理性的自己批評二種。前者是屬於外部的肉眼的批評，後者是屬於內部的心眼的批評；前者可藉量衡、尺度、或數目上的測定行之，後者須從理論上、推理上行之。例如手工的製品之批評，是屬於前者，至如數學問題之解答，則屬於後者。最能實施自己批評的學科，是圖畫、手工的製品、及數學、物理、化學等問題之解決，與外國語之翻譯等。其他的學科，雖亦略具自己批評的勞作活動之可能性，但就一般而論，則自己批評，惟以受合理的論理的法則支配之對象為限。於是凱氏遂將勞作原理之適用範圍，加以明瞭的限界。其言曰：「凡能實行自己批評的勞作，唯以能從數量上作外部的觀察或藉理論而作內部的考察之勞作為限。至若其他之價值，則祇能體驗而已。若

將勞作學校之理念，誤用於非合理的價值之範疇內，迨見其不適用，遂致懷疑於勞作學校思想之全部者，直愚人耳。為避免此種愚妄計，吾人慎勿將體驗（*Erlieben*）與勞作（*Erarbeiten*）投入同一之壺中。」（同上參考書）然則凱氏明明承認勞作原理之適用範圍，祇以具有合理的構造之文化材料為限，至對於具有非合理的構造之文化材料，則以別種的方法原理對應之，此即「體驗的原理」。

觀此，可見凱氏一方面既將勞作原理與單純的自己活動原理嚴加區別，尤其是認定勞作乃屬完成一定工作之目的活動，與遊戲的原理不同；他方面更將勞作原理與體驗原理相比較，而限定其適用範圍於論理的教材中。經此兩種限定，勞作原理遂從教育教學之一般的包括的原理降於部分的原理之地位，但因此卻令「勞作」具有確實內容，從前之空漠的認識祇視「勞作為自己的活動」者，今則成為堅實的特殊原理矣。並且擺脫從前主觀的沉溺性，而歸於客觀的價值之服從，加以不斷的自己批評與勇往邁進之道德的嚴肅性。然則凱氏雖認「勞作」為對於特定的教材之一種學習樣式，但他方面又認其為對於文化材料上養成純粹態度之最有效的方法。至此，則勞作非僅為普通的理解之一種方法，乃屬引進於純粹理解的態度之一種手段。不過欲達到純粹態度的境涯，並非以「勞作」為唯一之途徑，凡屬難於適用「勞作」的文化材料，即具有非合理的構造之文化材料，欲同達於純粹態度時，凱氏則認為非另靠「體驗」的樣式不可。

勞作與體驗兩者之關係，近已成為勞作學校論之中心問題。凱氏與哥狄希，均認勞作原理，並非教育方法上之獨裁君主，乃僅與他種原理相並行之一原理；因此特認其與體驗原理有互相補助的作用。此後之倡勞作教育

論者，多蹈襲二氏之所見，異口同聲之主張兩者須互相補助。故新的學校，不單稱勞作學校，竟至連稱「勞作體驗學校」矣。例如鳩匿爾在其所著勞作與勞作學校中，特用「勞作生活學校」(Arbeit- und Lebensschule)一語，是其最顯之例。本來此種名稱之改與不改，實在不成問題，須知凱善西台奈等所用「勞作學校」之一名稱時，並非以「勞作」為學校之一貫的原理之意，乃表示此種新學校，成為多數新原理之綜合的實現體之意。試觀其遺著陶冶組織論中，歷用「勞作學校」、「行動學校」、「體驗學校」等名稱，斯可見新學校的代名詞，無論用「勞作學校」之名稱與不用，均無不可。現就一般的傾向而論，所有的勞作學校，殆均認體驗的原理為不可缺矣。

近代教育上承認體驗原理有如此之重要性，有時既竟以體驗學校替代勞作學校矣。然則「體驗」之一概念，其來源果何自？此當溯於「生命哲學」尤其是德爾泰(Wilhelm Dilthey)的哲學之體驗概念。據奈卑爾特(W. Neuber)所著教育上的體驗(Das Erlebnis in der Pädagogik, 2 aufage. 1929.)一書中，舉出德爾泰的體驗主義之七種特徵如下：(1)直接性；(2)關聯的統一性；(3)複雜的緊張的統一性；(4)歷史性；(5)發展的可能性；(6)包藏客觀化的衝迫性；(7)體驗——表現——理解等構成一節之關聯性。然則具有此種特徵之體驗，究與勞作有何關係？奈氏謂二者之相差，則在於體驗是以感情為基調，而勞作則以意志為主之一點。故體驗是趨向於意志的陶冶方面，而勞作是趨向於實踐的道德的品性之陶冶方面。但此種區別，究屬不充分，試思意志的實踐的行動之背景中，有道德的感情之體驗存在，便可明瞭。至於哥狄希，則承認兩者之區別，在乎感受的態度與發動的態度之不同。其言曰：「勞作與體驗間，有一種矛盾關係之存在。即精神若集中於勞作時，則感受的

體驗自難發展。體驗之發生，須精神對於對象物有所依歸，或至少對於所受之印象略有餘裕方可。但在勞作上，則精神集中於具有目的之活動中，此種依歸與感受性便成爲不可能。『彼又解釋廣義的體驗如下：『廣義的體驗，是吾人在生活之某一方面，因某事而得到某種重要的影響之謂。』彼因此將體驗分爲（1）身體的體驗，與（2）精神的體驗二者；而後者更細分爲（a）智的體驗，（b）感情的體驗，（c）意志的體驗三者。準此，則哥氏解釋「體驗」之意義，與德爾泰之所謂體驗者大有逕庭，僅指精神及身體之感受的態度而言耳。並認其與發動的創造的態度之「勞作」，是有表裏的關係或反對的傾向，至於凱氏，則照前所述，是將「體驗」與「勞作」區別之爲合理的態度與非合理的態度。

綜合以上諸人的見解，可斷定勞作與體驗兩者，當從兩重的見地上區別之。即體驗是感情的直接的非合理的直接經驗，又屬於依歸的感受的態度；若與勞作關係時，一方面是可認爲在廣義的勞作過程中之連續的一階段，他方面又可認爲是因對象之構造而生出差異的兩種理解方法。易言之，一方面可視勞作之與體驗，是在同一生活上交迭起伏的兩種生活形態，即所謂體驗與表現之關係，或主觀化與客觀化之關係；但他方面又可認爲因生活的領域之差異而起之不同的生活形態。然則照第二種見解，認勞作屬於合理的文化方面，體驗屬於非合理的文化方面，果屬妥當乎？凱氏因認勞作的成績有自己批評之可能，遂以爲教育的勞作，祇以技術的及理論的文化材料爲限。誠如彼所言，則非合理的文化材料，亦如無自己批評之可能乎？凡具有計劃的、意識的、且以一定業績之完成爲目標之構成的活動，例如國語科之作文，或圖畫科之製作等，均可認爲屬於勞作，此果可因其不能加以

自己批評，而遽認爲非教育的勞作乎？至或認圖畫的製成，單以外部尺度而行經驗的自己批評及以理論的標準而行內部的自己批評爲限，則此種製作，祇達到描線、臨畫等技術的正確度爲止，遂流於機械的寫實主義的藝術觀，毫無培養藝術的感情與匠之餘地。實則無論何人，均承認作文與圖畫等成績，均有自己審察之必要，且屬可能之事。不過對於合理的勞作之成績，當然是用合理的認識方法加以分析批評，至對於非合理的勞作成績，則須藉非合理的體驗方法而加以分析批評耳。卽或根據教師之暗示，或根據名家的模範，從而領悟自己的作品之缺點。亦卽是藉模範的作品之比較，而加以自己批評。此種比較，既非藉外部的尺度，亦非依據論理的標準，乃從非合理的體驗上比較。

準此，則勞作實在可認爲適用於一般的文化材料。如就道德的文化而論，則某種道德行爲之成果，非常依照道德的標準而加以批評不可。不過在道德與藝術方面，批評是比較的困難，及批評的結果，亦缺乏形色的明瞭性，故在陶冶的初步階段中，適用亦較難。吾人在初步的陶冶，宜以技術的勞作或可藉外部的尺度批評的勞作爲中心，其次乃及於能適用理論的批評之勞作，最後始及於須用非合理的批評之勞作。但不能因此遽認非合理的方面，勞作是不能適用。卽如藝術的批評，雖在小學校初年級中較爲難行，但其樸素的形色，究未可遽認爲不可能。倘認爲絕對不可能，則初年級之自由畫等，誠有如烈德之所詰責，將成爲放恣的主觀的表現，而不成爲客觀的訓練。

由是觀之，勞作與體驗，其領域並非差異，實在可認爲無論在任何領域，兩者都成爲共通的生活樣式，經驗樣式。然則在同一之領域內，勞作與體驗究有如何關係？此種關係，殆可認爲與表現及理解兩者的關係完全相同。而

此二者，在同一之文化領域內，又常有互相補助的關係。例如藝術家的生活上，則創作與鑑賞兩者是互相補助，科學家的生活上，則他人的研究之理解，是與獨立的創造的研究互相補助的，若是，則勞作在教育上所佔之位置，便更明瞭，至少可認勞作之在教育上，實為客觀的事物之理解體驗之一種手段。故一面覺得表現主義的勞作觀，認勞作為主觀的表現，固屬謬見，他面又覺活動主義之認發表的構成之活動，為可以包括教育方法之全部，亦屬不妥。吾人不特承認勞作的過程上，仍有注重靜的觀想之必要，且承認勞作以外，更有他種學習方法之存在。教育上若過於重視發表的態度，亦與過於重視感受的態度相同，均屬不當。

以上是歷述「勞作」在教育目的與方法上的意義及價值，茲再進而討論「勞作」在學科上的意義與價值。科目上「勞作」的表現，是在手工科，作業科等之重視。凱氏曾認定國民的大多數既從事於筋肉勞動的職業，故普通教育應特別注重筋肉的技術的訓練。但此種理由，決不成為純粹教育學的理由。果如凱氏所言，則將來從事於精神的職業者，遂可以絕對不用筋肉的手工的教科矣。其實在普通教育上，可不問兒童將來之職業如何，將筋肉的技能的作業當作一般的陶冶施之。又有一派教育家，僅從環境主義的立場，主張勞作教育以家庭的生話為根據，當作家庭生活與學校生活連結之一種手段，以今日之眼光觀察，此種主張，亦不妥當。例如裴司塔羅齊，在其所著林哈爾特與哥路篤一書中，特別主張家庭紡織等作業，在農村學校有特別價值。此蓋因當時瑞士尚在家庭手工業盛行時代，裴氏眼見家庭工業將被大工廠制度壓倒，故特有此反抗論調。迄今則家庭手工殆已完全沒落，除純粹的農村家庭之外，一般大都市的家庭，大部分以工廠職業為生活費之所自出，祇留廚房的烹飪工作，

尚可在家庭實習之，此時若復主張學校的勞作，應以家庭式的筋肉作業為根據，則毫無意義矣。

最穩健的學說，還是表現主義。此派是承認筋肉的構成的作業，是精神表現之一種手段，而與他種表現手段列在對等之地位。所謂他種表現手段者何？可以「言語的表現」賅括之，即表現可分出「形體的表現」與「言語的表現」二大方式。此外雖尚有音樂的表現與身體的表現等，但祇可認為屬於副貳的。然則言語的表現與形體的表現二者，在教育上究有何種關係？教育上之所謂「表現主義」(Expression)須合以前數種表現始得完全。

本來就教育之全體上論，若偏重形體的表現，而忽視言語的表現，是極錯誤，如藝術教育運動者，則往往有此種偏見。須知人類思想表現之手段，與其用形體，無寧用言語之更簡而且速也。然而凱氏一派之勞作學校論的主張，明明是以「離去書籍學校而轉入動作學校」相標榜，此其用意究如何？是否有忽視言語的表現之勢？關於此一點，吾相信凱氏並非輕視言語，祇是承認形體的表現，尤其是立體的構成的作業，在學習的初步形式上有優越的價值，亦是最適於初年級兒童之心理的要求。以前主張直觀教育者，大都承認初年級兒童之心理，是傾向於形體的，直觀的方面，而不適於抽象的純理論的對象，甚或絕對不可能。因此，初年級的教學，應以筋肉的作業、形體的表現為中心，是極合理的。不過從某種意義言，初年級的學習樣式，是較近於遊戲的，與正式的勞作相去尚頗遠。因此，小學校第一、二年級的課業，可認為是自遊戲的學習以進於勞作的學習之過渡期，是最妥當的。從小學教育之全過程言，其實施勞作最適宜之步驟是：最初應由遊戲以進於手技，其次則由手技以進於精神的勞作。在小學的

高年級時，應採用設計教學法、道爾頓制等，以純粹精神的勞作爲學習與生活之主力。同時又須顧及兒童的素質，以爲課程內容之分化標準。就教育之一般過程上論，則須由筋肉的勞作時代漸進於精神的勞作時代，但就個性之適應上論，則又當視各人之素質，而分爲以筋肉的、技術的勞作爲中心之一組，及以理論的精神的勞動爲中心之另一組。準此，可知以形體的表現爲主之學科，在初年級是應佔較多的時間，處於學科之中心地位，其後視年齡之增長而逐次減少。又就教育之分化方面着想，則對於以精神勞作爲目標的兒童，是應略減少其筋肉勞作的課業。如此，則勞作之在科目上的處置，可謂調劑得宜矣。

最後，關於勞作之共同社會化的主張，亦殆成爲一般勞作教育論者之共通的根本的思想。凱氏亦曾注重同學間 (Mitschuler) 之服務的勞動，又以爲精神的構成的勞作，本來是基於利己的衝動力，爲防止此種自己中心的傾向之危險計，有使勞作成爲完全的品性陶冶之手段，全人類文化的服務之必要。遂認勞作之共同社會化，實爲勞作學校根本的標幟之一，如不能達到此目的，則學校尙未能盡一般的陶冶之使命。

至於拿德普，更承認學校勞作之社會化的要求，乃爲人類生活一般勞作之共同社會化的根本要求之一部分。氏所著社會的理想主義，其中關於社會改良論，簡直可以「人類生活的勞作之社會化」一語盡之，即認學校之改革，乃爲全體改革的之有機的一部分，亦即爲全體改革之出發點。氏因此認學校勞作之共同社會化的最良手段，是在於以直接的勞動即手的勞動爲學校教育之中心。而在學校生活之全體上，則氏與一般主張學校改革的思想家相同，欲由現在之個人主義的學校組織改爲共同社會的構造，或相互扶助的共同社會。此種組織之見

於施行者。如美國之「學校市」(school city)，與德國之「學校國」(Schulstaat)等均是。至於勞作之共同生活化，則如設計教學之注重「團體設計」(Group project)者是。

然吾人更應注意者，所謂共同社會的陶冶，又非單藉團體設計等之共同勞作所能盡達，須和此種共同的陶冶，乃與倫理道德的陶冶同義。凡偉大的、超個人的、超現在的精神，決非單藉與他人之協力的勞作所能達到，實包含有個性之自由發揮在內。各個人須達於自己完全的地步，同時各出其所長而與他人競爭，不過此種競爭，非屬個人主義的，須常為超個人的，社會理想的。

更就共同活動而論，所謂勞作者共同者，亦祇屬於共同活動之一部分，而非其全體也。故耶貝哈特 (Eberhard) 言，欲使「共同社會學校」成為道德的共同社會之體驗時，須分出以下三種模式：(1) 體驗的共同社會；(2) 勞作的共同社會；(3) 行動的共同社會 (Tatgemeinschaft)。所謂體驗的共同社會者，是藉遊戲、紀念儀式、慶弔、級友之幸不幸等為種種體驗的機會。至於勞作的共同社會者，是藉狹義的共同勞作而學習之意。行動的共同社會者，是指社會倫理的行動言，亦即屬於慈善事業、公德的行動、學校自治等之共同社會生活。倘吾人認勞作乃為技術的、理論的、藝術的、道德的各方面之客觀的活動，則所謂勞作的共同社會，亦祇能包括(2)與(3)兩者。至於(1)所列諸款，則非屬體驗的共同社會不可，準此，則勞作必須與體驗相提並論。又在社會服務的勞作之中，往往覺得有遊戲、娛樂等生活之交錯，因此，在勞作的共同社會之外，又須加入遊戲的共同社會與娛樂的共同社會兩者，教育之意義乃得充分。現代的學生生活之特色，既非以勞作生活構成全部，亦非如古代貴族階級，完全以

遊戲、享樂、休息構成生活之全部，實將遊戲、享樂、休息等編入勞作生活之中心。

以上是將勞作教育思潮，從各方面討論殆遍，吾人因此得將此種教育思潮，以下述之四大原理賅之：(1)自由原理，(2)個人原理，(3)活動原理，(4)共同社會原理。從自由的原理而論，勞作學校本可認為自由學校，因其標語是在於「以自由替代威權」之故。但此種自由，固然是從「兒童本位」(Vom Kinde aus)的呼聲而出，不過其中之警戒，是在不淪於主觀的沉溺。所以勞作學校論，往往反對沉溺主義，承認教育者非單為自然的主觀的兒童心意之保護者，他方面實為客觀的普遍的精神之代理者，故勞作學校教師之要務，是在謀此種主觀的與客觀的紐帶之結合。至從個性的教育上論，自當從個性的職業陶冶與一般的陶冶之關聯上着想。其次關於活動的原理，則當從活動、表現、構成作業等的概念所表示之生活形態與他種生活形態之關係上着想，而究明勞作與理解、勞作與體驗、感受與發表等之關係。再從此種關係上，認明「勞作」的生活形態，在教育上究竟佔何種位置。最後，關於共同社會之原理，則認明手技的構成的勞作，是易墮於利己性，則須以個性的發揮及社會的服務為主眼，方能補救此種缺陷。歷舉此諸方面之注意，庶幾勞作教育的理論，可底於穩健妥當之境。

參考資料

G. Kerschhansteiner: Begriff der Arbeitsschule. 8. Auflage. 1930.

G. Kerschhansteiner: Grundfragen der Schulorganisation. 5. Auflage. 1927.

- G. Kerschensteiner: Theorie der Bildung. 1926.
- G. Kerschensteiner: Theorie der Schulorganisation. 1932.
- H. Gaudig: Die Schule in Dienste der werdenden Persönlichkeit. 3. Auflage. 1930.
- P. Hatorp: Sozialpädagogik 6. Auflage. 1925.
- E. Spranger: Kulture und Erziehung. 3. Auflage. 1925.
- E. Spranger: Die Hauptströmungen der Pädagogik vom Altertume bis zur Gegenwart. (Das Kind und die Schule. herausgeg. von W. Krölsch) 1925.
- Th. Litt: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal. 1925.
- Th. Litt: Tühen oder Wachsenlassen
- E. Krieck: Philosophie der Erziehung. 1925.
- B. Hessen: Revolution und Tradition in Werke in Kerschensteiners. (Zeitschrift, Die Erziehung. Oktober. 1932.)
- G. Kerschensteiner: Das Grundaxion des Bildungsprozesses. 3. Auflage.
- E. berhard: Arbeitsschule und Arbeitsunterricht. (Schwartz pädagogisches Lexikon. Bd. I.)
- H. Pestalozzi: Die Methode. (Pestalozzis Sämtliche Werkeherausgeg. Von Seyffart Bd. VIII)

第十三章 新興的公民教育思潮

公民教育可認為現在教育之大象徵，其勃興原因，固由於一部分教育學者之積極鼓吹，但實亦由現代社會與現代文化之歷史的必然的要求而來。雖則促進此種教育之特殊情況，各國略有不同，但其根柢則可溯於大致相同的動因與過程。然所謂相同的動因與過程者為何？

一般教育上的新運動，固由實際社會的需求而引起，亦由教育思想之自由省察而促進。前者可謂之「外部動因」或「社會動因」，後者可謂之「內部動因」或「思想動因」。兩者非互相獨立的機契，乃互相聯關，以構成此種新運動。不過內外的動因，時或分彼強此弱，而交迭影響耳。故欲瞭解公民教育運動之基本的動因，亦當從思想的與社會兩動因之關聯處考究。

(甲)公民教育之思想的來源——先從內部的動因上考究，公民教育運動之主要的思想來源，當從社會的教育思潮求之。縱承認此非唯一的思想動因，亦當認教育上之社會主義，為其最顯著的思想根據。休普朗格曾區分古來人類的陶冶理想：(1)為人文的陶冶理想，(2)為政治的陶冶理想。(註一)此兩者之對立，亦略與「個人的教育學」及「社會的教育學」之對立相當；前者之終極的教育目的，在自由自律的人格之養成，後者則在道德的社會之實現。綜觀西洋教育史，則見古代教育，均從社會的見地上實施，承認個人必須養成為有用的國家公民。

此政策在斯巴達尤爲顯著，一般的教育均由國家實施，究其極則個人的個性與目的，均爲國家而犧牲。羅馬時代的兒童，則以國家法典之十二銅表爲重要教科而背誦之，年十七，始就公吏以習國家生活的智識，或旁觀國會情形，以得政治上的訓練。此種國家本位的教育實情，其與理想主義相結，而建設一種社會的教育學者，實始於柏拉圖之理想國的偉著。據巴爾特（P. Barth）批評此書曰：「柏氏的教育理想，與其謂爲在於完全的個人之養成，無寧謂爲在於理想的國家之實現。」又曰：「柏氏實與亞里士多德同見解，均認教育的本質，即爲國家公民的教育。羅馬時代之錫西羅（Cicero），亦認教育須養成兒童爲國家有用的公民，故教學上必須涉及國家的組織與制度。」（註二）降至中世紀基督教全盛期，國家遂與「天國」並立，教育權悉操於代表天國的「教會」掌中，爾時的教育理想，祇在「敬虔的信徒」之養成，爲國家設想的教育，殆已捐棄不顧，但教育重心，仍以教會之集團意識所維繫，故中世紀的教育，亦屬社會本位的。當時祇有武士教育，乃以效忠於國主爲重要目的，此可認爲中世紀國家本位的教育唯一之例。

準此，則西洋自上古以迄中世紀，均勵行國家本位社會本位的教育，但一入近代，自文藝復興以還，經過許多動因，個人解放的潮流日盛，遂高倡個性尊重的「個人主義」矣。此種潮流，迄十八世紀啓蒙時代已達極點，而盧騷所謂「祖國與市民二語，不當存在於現代國語中」，則尤爲個人主義之極軌。但在個人主義的發展過程中，前後又生出異彩。例如啓蒙期的個人主義，亦可當作「一般的人權主義」解釋，而個人的特質，亦可從一般的人權中發見。至如自十八世紀末以迄十九世紀初期浪漫派的教育學者，卻從新觀點上解釋個性，謂個性乃與他人不

同的獨特的本質，教育之終極目的，即在此種獨特性之自由發揮。於是尼采的超人論，遂爲極端的個人主義教育之代表。氏謂人類之目的，乃在於超人或天才之尊重，強有力的偉大的個人，實爲人生之精華，若乃民衆，則祇由羣愚所成，是偉大的個人之手段與工具。向來的教育，直使人類成爲機械化，祇養成盲從於國家之荏弱無力的庸人。觀此，可見尼采完全未知社會與國家，是對於自由的個性之發展，實有重大的意義，並且徹始徹終加以否認。

但個人決非能孤立的生存，且在孤立狀態中，亦決不能實現人之所以爲人的本質價值。更且一切教育活動，亦必附麗於社會始能施行。故在十八世紀啓蒙哲學中已達極點的個人主義教育思潮，迄於十九世紀之後半歷史科學與社會科學發皇之期，遂被歷史的社會的教育思潮根本推翻。至此，始承認社會爲教育上之主要勢力，教育之終極目的，即在於社會的發展。

德國斐希脫之敬告德意志國民的演說辭，以充分的熱誠鼓吹國民教育的革新，實可認爲近代社會的教育思潮之濫觴。繼之者如裴司塔羅齊及戴德韋希(F. A. W. Diesterweg, 1790-1866)的教育學，顯屬於社會的；至於蘇黎瑪凱，則可認爲是達到調和個人的教育學與社會的教育學之境。厥後德之卑爾格曼與拿破德普與美之杜威等，始極徹底主張社會的教育學。拿氏根據康德的批判哲學，建樹現代社會的教育學之典型，方言個人與社會之根本相關。其言曰：『個人除卻社會一切的影響，將墮於動物界，決不能超出感覺的自我以上。人並非先由個己的存在，而後與他人開始社會的生活，實則先無社會，根本上已不成爲人。』又曰：『陶冶之社會的條件與社會之陶冶的條件，並非截然劃分的兩個主題，祇可認爲一而已。蓋社會唯在個人之結合上始成立，而此種結合，唯藉各

各成員間交互的意識始能成立之故。準此，個人與社會兩者間最後的法則，必然歸於一致。』(註三) 本來承認個人與社會的生活均受同一的根本法則支配者，乃屬柏拉圖的思想，拿氏特適用此思想於教育上，從更高的立場而統一個人主義與社會主義而已。現代教育上最顯著的傾向，是承認教育目的與方法，均須從社會上決定。公民教育者，不外是由此種社會的教育思潮所育成之新生兒。

(乙) 公民教育之社會的來源——以上祇述公民教育勃興之思想的動因，今再述其社會的動因。此種社會的動因，乃由近代國家民主主義的發達及國家意識的發達而來。綜查歷史上，可認定國家之與教育，及政治學之與教育學，實有不可分離之本質的關聯。例如斯巴達，分明是教育與國家完全調和，其間不容毫髮的牴觸與矛盾。然則古代的實地教育，固純屬國家公民的教育，即理論式的教育學，仍具此種色彩，觀乎柏拉圖自名其教育論為理想國，便可知矣。不過古代的國家是屬階級的組織，所以教育亦屬階級本位的，此與現在的國家教育以國民之自治為主旨者大異。降至中世紀，一面雖有國家本位的武士教育，但大體是教權純由教會把握，國家殆與教育有離緣之勢。迨宗教改革後，國家漸脫離教會的桎梏，始自負教育的重責。不久便見專制國家的形態整然具備，國民學校與義務教育等並行，教育遂純供政治的使役。當時的國家主義，祇是以養成階級社會的公民為志，忽視個性的自覺，而為盲目的全體主義，此可特稱為「第一期的國民教育。」

然自法國革命後，曩日專制國家的功利主義與階級的偏見次第拋棄，漸見人權之伸張與人文思想之擡頭，於是平民亦與上流人士同樣被認為有人格權。在教育上代表此種潮流的啓蒙教育學，亦以解放人類，擺脫教會

與國家之支配，以保障天賦人權爲志幟矣。試觀史蒂芬尼在一七九七年所著之國家教育學基礎 (Grundriss der Staterziehungswissenschaft) 其第一部論及「人的教育」，第二部論及「公民的教育」，書中分節的標題，已暗示當時個人主義的教育思潮矣。法國的大革命，既顛覆舊式國家的階級形態，對於教育上決不得認爲無影響。此時個人既脫離國家的束縛，教育上遂以個性之完全發達造成純粹的個人爲主，此可認爲「第二期的國民教育」。

欲將第一期朴素的國家主義與第二期極端的個人主義，從更高的見地上綜合之者，則爲斐希脫的國家教育思想，此可認爲「第三期的國民教育」之代表。其敬告德國國民的演說辭所表示之教育思想，一面是欲打破階級的國民教育之迷妄，擴充爲人類的教育理想，他面又壓抑極端的個性之解放，超越單純的個性，而提倡「國家個性」與「民族精神」之醒覺。可見第三期是從更高的見地以統一前二期的思想。統計十九世紀的教育學，實已進於此一階段的國民教育思想，欲調和國家與教育兩者之對立性。但是，在此種國民教育的思想中，顯然被自由主義與個人主義的動機支配，試觀斐希脫的思想，已可見其一斑。因爲太過提倡個人的解放與個性的自立，其結果是國家教育的思潮反被壓抑，例如海爾巴脫的教育學，顯示個人主義的色彩，大有礙於國家教育學的發達。

此時的教育思想界，一方面則有個性尊重之呼聲，以調和的發展爲理想；他方面則以國民有用的公民之養成爲教育上最高之鵠的。人文本位與政治本位的教育理想之對立，直至近代始呈尖銳化。然則教育果當以陶冶

純全的個人爲主歟？抑當以有充分教養的公民爲主歟？即是人格的教育與國家的教育之究當何去何從？仍屬現代懸而未決之問題。第三期的國民教育，尙有再加反省之餘地，進一步則可以達於第四期，但今仍徘徊於綜合未完成之過渡期間。不過自法國革命以還，民主主義大發展，國家意識已大增進。十九世紀間，歐美各國之立憲運動起，其結果則見憲法之宣佈，國會之開設，普通選舉與陪審制度等之勵行，與地方自治之擴充，此實爲近代國家之民主化的諸種象徵。在舊式的專制國家中，政權祇操在有產階與知識階之手，而一般國民，惟有被動的信仰此少數人之世界觀與社會理想而已。多數人既不許參與行政的意旨，因而對於國家之利益與運命可以不必關心，無須負責。然而立憲的國家，則國民全體有參政權，直接或間接的可以左右國家之意志，因此不得不視一國之利害與一己之休戚在在相關，不能不積極爲國家服務，倘若不勵行國民的教育，則無以啓發真摯的自治精神，而立憲之基礎危矣！故公民教育之動因，一在於社會思潮之普及，二在於國家意識之發達。此種教育之首倡者爲凱善西台奈，彼亦竟成爲德國公民教育之指導者。

吾人既認定公民教育之一動因是在國家意識，然則此種教育之基礎概念的「國家」究當作如何解釋？是指「國家的組織」而言歟？抑包含有「祖國」之意義在內歟？將或指「現實的國家」歟？抑指「理想的國家」歟？以此種意義的國家爲本位之教育，是否與純粹人格本位的教育相矛盾歟？更與人類終極之理念的人道主義的教育相背馳否？再進一步而論，國家的本質究屬如何？教育與國家的關係又如何？此種問題，實爲公民教育之先決問題也。

休普朗格解釋人文的陶冶理想與政治的陶冶理想之對立有言：「個人之終極目的，並非單在自體的價值之發揮，卻在於本其道德的力量而為全體之從屬，故對於單純的人格文化與孤立的個己之完成，則有政治的陶冶理想之存在。」廣義的政治的陶冶理想之表現，則有國民教育、公民教育、政治教育等種種異名。究之構成此種陶冶理想之根柢，不外在於「國家」之一概念。無怪乎費爾斯達（Felsner）有言：「二十世紀，實可稱為國家的世紀。」因此，無論出於個人之願意與否，終不免受國家之支配，教育既屬於社會的事象，因亦不免受國家的規制。準此，則國家的研究，實為公民教育研究之先決的課題。古來雖早已承認「國家」為陶冶的最高理想，但在現代的教育學上，此種解釋仍極幼稚，且研究上輒涉於膚淺，未能以充分的熱誠貫徹之。

現代的教育家，一談及國家教育時，祇以現存的國家為出發點，以現實的政治社會關係為立場，此實未能令吾人滿意。究之「國家」之最高的意義果為何？國家與個人之內面的關係又如何？奈何今之教育家，對於國家與民族、國家與文化、國家與宗教、國家與道德等之相互關係，竟附於毫不追問！凡欲討論政治的陶冶理想及其陶冶方法者，必須先對於此種重要的哲學問題加以根本的解釋方可，否則至少亦要具一定的見解與一定的態度方可。烈德（T. Litt）有言：「吾人研究公民教育，決不能與哲學分離。倘離卻哲學，恐因一時的配意或特殊的願望，而竟豫想到究極的妥當性之危險。」〔註四〕此段實可認為闡明探究真正的公民教育之根本態度。大凡真摯的教育學，決非單以選得達到目的之方法手段為已足，必須潛思教育目的之蘊奧，而獲得真正價值之確信，據以為陶冶理想之基礎。準此，欲建設真摯的公民教育學，其第一之任務，乃在於「國家的哲學」之把握，國家理念之根

本的解明，使教育活動有所遵循。

綜覽現代的教育思想界，確可認政治的陶冶理想，已在活潑的推進中。教育學者對於現實社會之政治的經濟的缺陷，亟欲加以改革，遂有「作業學校」、「共同社會學校」、「生產學校」、「公民教育」、「職業教育」、「社會的教育學」等種種標語之揭發。舉凡拿德普、費爾斯達、斐舍、劉爾曼、凱善、西台奈諸氏所倡之「勞作」說，皆可認爲公民教育學上之有價值的基礎。但此諸學者之業績中，仍不免有下述諸種缺陷：(1)或對於現代政治的文化的事情之困難，其認識與對策，究有未充分之嫌；(2)或偏於柏拉圖與康德之論理主義的理想主義，從而顯出現實的逃避之弱點；(3)或對於國家及政治的文化哲學之本質，缺乏根本的解釋；(4)或徒根據自由主義的國家觀，僅視國家爲法制的、經濟的機關，而忽視其背後尚有「潛在的國家」。因此，諸子尙未能提出充分的基本思想，足以建設適應現代的公民教育學。吾人至此，不能不認定現代的教育學者尤其是公民教育學者，關於國家的理念，及對於國家本質之哲學的思索，與夫絕對的國家觀等之研究，均爲未開拓的領域。然而「國家」之一概念，究屬於公民教育學之基礎概念，亦屬於不可缺的前提。欲使公民教育學之成爲「學」，總不能不從國家觀念的研究爲出發點。

關於國家的概念，古來的哲學家、政治學家、社會學家等，實從各種不同的觀點而下規定，直至現在，仍覺意義多歧的。其一爲法學上的解釋，認國家是由一定的主權、一定的地域、一定的人民所構成之社會，此即認國家爲統治團體或政治組織者。其二則爲文化哲學上的解釋，與前相反，認國家爲一定民族之有機統一的文化社會，此即

認國家爲體現民族意志之精神的社會者。此外尙有許多解釋，不過特舉法學的解釋與文化哲學的解釋兩種爲代表耳。然則此兩種觀點，究以何者爲正？若認其爲各具一定的真理，則又以何者爲能最把得國家的本質，而兩者之交互關係更如何？爲便於此一方面的考察計，須先辨明「共同社會」(Gemeinschaft)與「利益社會」(Gesellschaft)兩者之區別。國家究屬於共同社會的性質歟？抑屬於利益社會的性質歟？經此一問，實令吾人對於本問題之核心再進一步。

區分社會爲共同社會與利益社會的思想，雖始自近代社會學之鼻祖的孔德(A. Comte)，但論述最明瞭者，則當推忒尼斯於一八八七年所著之共同社會與利益社會。氏認共同社會爲「事實的有機的生活」，利益社會爲「觀念的機械的組織」。前者是基於種族本能，而爲自然結合之內部的有機的統一體；後者是基於其通利、目的、興趣等，而爲人爲的結合之外部的機械的統一體。即是前者爲持續的共同的生活，故可謂之「活的有機體」；後者單屬一時的表面的共同生活，故祇可稱爲「機械的集合體」。共同社會之代表的例即爲「家庭」，其中是包括親子間、夫婦間、兄弟姊妹間各種關係，是以「諒解」及「愛情」爲結合之基礎。因此，家庭間的成員，是達到一般生活的全體的合作情狀，爲舉家之利益起見，各成員往往不惜犧牲個己的利益。利益社會之代表的例，是爲股份公司。各股東僅因希望得到一定之利益，而作集團生活，故其結合爲一面性的、弛緩的，各股東可以隨時轉賣股票或竟脫離關係。

社會更可分爲「存在社會」與「組織社會」兩種。存在社會者，是認定社會先自存在，而後收容個人以支

配之，故亦稱爲「自然社會」或「基本社會」。組織社會者，是認定個人先自存在，因個人的考慮而結社，故亦稱爲「人爲社會」或「派生社會」。所謂存在社會，自然社會，基本社會等，是與前述之共同社會大略相當；所謂組織社會，人爲社會，派生社會等，是與前述之利益社會大略相當。至於英美兩國的社會學家如柯爾及麥基佛等，則將「社會」society 分爲 community 與 association 兩者，其見地亦大致相同。

人類的意志，本可區分爲「本質的意志」與「隨意的意志」兩種形式，此正與共同社會及利益社會兩者相對應。蓋因本質的意志，是受非合理的自然的愛情所支配，而共同社會，大多由本質的意志所結合而來；至若隨意的意志，則受合理的一定的目的觀念所支配，而利益社會，亦多由隨意的意志之結合而來。吾人本可以將非合理的自然的結合與合理的人爲結合兩者，加以明瞭的劃分，因此，共同社會與利益社會亦可明瞭區分。不過因時代之推移與社會成員的思慮之轉變，兩者又未嘗無交互轉變之可能耳。

先言共同社會轉變爲利益社會之例。譬如家庭與民族的國家，原屬於本質的非合理的社會，但受合理的規制而顯然帶有合理的性質。合理的規制之二大方向，即是由無統制的變爲有統制的，由無意識的變爲意識的。其次再言利益社會轉變爲共同社會之例。本來合理的社會組織，無論從目的觀念上或組織形態上觀，都極難認其可以完全變爲非合理的社會組織。但此種轉變，究有相當程度的可能。例如教會與政黨等，本屬合理的組織，但其成立之當初雖屬合理的，然歷史既久，則因傳統關係，生出「同屬的意識」(consciousness of similarity)，次第具有非合理的性質矣。總之兩者的交互的轉變，究有多少之可能性。然而近代的社會學者，往往單屬目於前者

的方向，而忘卻後者的方向，此不得不認爲一大偏見。

且共同社會，不僅可視爲與利益社會相對立之一種形態，更可視爲對於「現實的社會形式」而爲「理想的社會形式」。易言之，共同社會，畢竟可認爲是社會的理想或社會的典型。關於此種見解，奧德（E. Otto）實爲最顯著之代表者。氏的主要著作之一一般教育學（Allgemeine Erziehungslchre, 1928.）中，論及此種見解之大要言：「共同社會之一詞，自孔德以來，經過種種意義的轉釋。狄尼斯承認共同社會是「事實的有機的生活」，其實現在的各家庭與各民族，豈能認爲真正的共同生活與真正的心情結合體歟？吾相信無論誰人均不能加以肯定。試細觀現實的家庭生活與現在的國家，何會有共同社會的色彩？然則共同社會與利益社會之劃分，吾人現在不能不與狄尼斯異其標準。共同社會是一種理念，是一種「當爲」的結合體，而利益社會祇是經驗的存在之一般合體，如家庭、學校、國家等均是。共同社會，實爲此種利益社會之最高理想，及「無限的課題」。現實的存在之一般社會，均可認爲是利益社會。吾人因此，不得不另立兩者的區別；前述之人爲的、合理的組織，祇可稱爲社會集團，至於價值的、生成的、非合理的結合，則可稱爲社會的根本形態。凡區分社會的形態時，第一須從其「發生」上以辨其果爲社會集團抑爲基本形態，第二又須從其「交互作用的真實性」以辨其果爲利益社會抑爲共同社會，決不宜偏於一方。凡此種社會形態，既屬相互的交錯，再從發生上言，則又有相互的交替作用。」觀此，可見與德承認共同社會不是人類之現實的社會，乃理想的社會矣。

再從歷史上檢考共同社會與利益社會進化之跡，則大略如次：第一期在古代原始社會時，則以共同社會爲

一般社會之典型。其時全體的生活理念，成爲民族信仰的形式，成爲非合理的、無意識的，對於全社會的成員之規制力甚強。各個人的個性，當時尙未分化，生活經驗亦未成爲複雜，意識上亦未達到明瞭的自覺，故利益社會之發達是極幼稚。第二期則利益社會逐漸發達，共同社會的色彩逐漸稀薄。此在近代之初期，自我的意識既已醒覺，生活關係亦漸增複雜的程度，自然有如是之結果。蓋一則因社會人的生活經驗之內容漸複雜，次分化，二則因意識上逐漸達到明瞭的自覺，結果必促利益社會之構成。至於現代，則達於第三期，利益社會有顯著的發達，他面又覺得目的與意識，反成爲純化與理念化，大有復歸於共同社會之新趨勢。在許多的利益社會的鞏固組織之下，成爲多元的交錯，一方面既容認多樣的個性之異質化，他方面又容認共同社會之全體的生活理想，此所以現代的利益社會，復有歸於共同社會之趨勢。

以上單將兩者之進化階段，從歷史的事實上考察耳，若再從理論上考察，亦覺得兩者成爲辯證的發展。在民族發展之最初階段，社會是以全體一致的信仰爲中心，爾時祇有共同社會，成爲主客未成之混沌形態，實屬包括的基本的社會。這個性既分化，目的意識之自覺亦明瞭，爲特定的目的之實現計，利益社會遂從而派生。共同社會之變爲利益社會，就主觀方面言，是爲個性的發展與目的的自覺，就客觀方面言，是爲文化的創造與自由的解放。但利益社會既達到一定的發展，一方覺得制度文物漸趨於複雜，變爲繁文縟禮，他面又覺目的意識之純化與理念化的必要，而復歸於人性之與處。然則利益社會之共同社會化，在主觀方面則爲理念與人性自然之復歸，在客觀方面則爲民族與全體性之復歸。一言蔽之，共同社會之理想，是在於純粹的自然性之還元。準此，則利益社會均

由共同社會所培育，反面言之，共同社會又藉利益社會而促進而趨於合理化。此兩種社會的類型，實有緊張的交互關係，而人類社會之根本的源泉，究屬於共同社會，尤其是原始的民族與家庭，一切社會，均由此而派生而復歸。

共同社會與利益社會之區別，既如上述，然則國家果屬於共同社會，抑屬於利益社會？本來國家是可分為「祖國」與「國家組織」（即政治組織）兩方面考察。凡可為陶冶之理想的國家，非為具有最深奧意義之「國家」不可。今將「祖國」與「國家組織」分別解釋，則「祖國」者，是指一定民族之有機統一的文化社會言，亦即是民族的集團之價值社會或「民族共同社會」；至於「國家組織」或「政治組織」者，是一定民族之政治的文化生活之表現，是以政府、憲法、官廳等統治權為中心之統治團體。祖國的要素，是在於民族間同胞之「愛」（Liebe），國家組織的要素，是在於政治的「權力」（Macht）。祖國是民族之典型的共同社會，國家組織是民族之實現一定的政治目的之利益社會。社會的成員，是全面的服從祖國，至對於政治組織，則僅為一面的服從耳。祖國是胎生一切民族文化之基本社會，國家組織祇為表現民族之政治文化的派生社會。

國家向來是認為共同社會的性質，完全與上述之「祖國」的意義相同。蓋因人人之從屬於國家，並非有先定的目的意識，祇緣民族的地域的關係，自成爲有社會統一性的國家，其中是包括無數的利益社會。黑格爾的哲學，是認國家爲倫理的理念之現實體，躋於一切價值生活上位，此即國家共同社會觀之代表的思想。然而近來因社會學之發達，而共同社會與利益社會的區別愈明瞭，漸生出以國家爲利益社會的思潮。尤其是根據自由主義個人主義之英美的社會學家，特別提倡此種思潮。

視國家爲利益社會的思想，可以柯爾（G. D. H. Cole）所著之社會理論（*Social Theory*, 4Ed., 1920.）爲代表。柯爾分「社會」爲 Community 與 Association 二者，前者是與「共同社會」相當，後者是與「利益社會」相當。認國家是屬於後者，蓋因國家是基於人民的同意與承願，是爲對於一定地域的人民之強制的利益社會。國家的基礎，是屬於地域的，包括的、工團的基礎，是屬於職業的、選擇的，故國家與工團，在本質上並無何等區別。

國家無論如何重要，亦不得視爲社會上之最大的最能永續的利益社會，亦不得認其爲超越制度以上。近代的國家論，不特認國家較於其他一切的利益社會更優越，且認爲性質完全不同，因此認定對於一切利益社會與個人，是具有絕對的威權。但是，國家祇是與其他的利益社會處於同等社會，不宜與以絕對的威權。並且國家決非能包括人類生活之全體，例如人類之「愛」與「犧牲」等高尙感情，決不能認爲是組織的。然則國家既非包括的基本社會，祇是政治目的上的派生社會。

以上是柯爾承認國家爲一種利益社會的見解，此外如拉士瓊所著之近代國家的威權與麥基佛所著之近代國家等，均有同樣的見地。

此種國家觀，是極狹隘的、片面的，祇顧到國家的政治組織方面，而忘卻其他的文化價值與民族精神等。若單從政治組織上着眼，確不能不認國家爲利益社會或人爲的組織社會。但政治祇屬文化之一肢體，而政治生活亦祇屬國民的文化生活之一片面，故政治不當躋於其他的文化生活之上位，或竟支配其他的文化。就他方面觀，國

家實又爲一種民族的集團，亦即是繼承民族集團之歷史的精神的傳統之共同社會。此非單屬於政治的利益社會，乃是體現民族意志之包括的基本的共同社會，而與前之所謂「祖國」相當。總之「國家」可分爲「政治組織」與「祖國」兩方面着想，具有「政治組織」性質的國家，是屬於利益社會，而具有「祖國」性質的國家，則非認爲共同社會不可。此兩者之明瞭區分，乃是現代社會科學上之一種傾向，亦可免教育問題的觀點之混亂。

政治組織的國家之本質，是在於「政治的權力」，而其目的之實現，反有礙於真正文化的發展，蓋因其活動常規定一種限界之故。總之政治組織或權力組織的國家，其範圍祇屬於政治的文化領域，祇宜與科學、藝術、宗教等文化領域等量齊觀，因亦祇可認爲歷史的民族的文化全領域中之一部分。關於政治的文化與科學、藝術、宗教等文化相區別之特質，早已經烈德、休普朗格等文化哲學者所研究。烈德曾舉出兩種區別如下：（一）科學、藝術、宗教等雖能發生於超時間空間的理念世界，而政治則發生於政治社會。（二）科學、藝術、宗教等，具有「自足的本體價值」，是能順自然的發展形態，至於政治，若與現實生活不適時，則變爲「骨董品」。若將憲法的條文，認爲有如藝術品的本體價值而尊重之，或從法典之中，欲求得與科學的知見相匹敵的睿智，是無意義的。總之政治組織的國家，本來屬於法學研究的對象，對於教育理念的國家之研究，是無直接的關係。至此，不得不再進一步以考察「祖國」的本質。「祖國」者，是非合理的歷史的所產，可算爲一種運命社會。是爲一切民族的文化價值發生之母胎，從主觀的心理學的方面言，則以民族精神爲核心而形成一種「祖國精神」，從客觀的精神科學方面言，又爲客觀的歷史的、國民的文化之集合體。在民族的歷史的制約性之範圍內，國民的文化必具有一定的祖國精神。

在焉。

準此，則祖國精神，是藉國民的文化而為歷史的、社會的傳達與擴充，成為超個人的精神性，國民永遠受其規制。祖國是藉此種精神而維持其永遠的命脈，而其精神之本質，是民族之具體化的生命意志及價值意志。此為民族共同社會之倫理的渴望，人道的憧憬。

祖國精神，又因民族的血緣、素質、言語、氣候、環象等之差異，而各有特殊形態，趨向於人道的實現，質言之，即以種種特殊形色表現人道，從此分出彼此不同的「國家個性」(Staatspersönlichkeit)。國家個性，是包含國家理念之全部的特殊性，非單屬於超價值的特殊性，亦猶個人的真正個性然。個人的個性，是規制個己的一般行為，故國家個性，亦規制祖國之一般的文化活動。因此，政治的文化，與其他科學、藝術、宗教等文化領域，均受祖國精神的一定規制，而國家的政治組織，亦受國家個性的規制。是故，個人的個性，是為其本身之人格的本質，而國家個性，即所謂祖國精神者，是國家之所以為國家的本質。教育上之最高理想，是在使兒童與青年體驗獨自的國家個性。此不須外鑠的工夫，祇須訴於其良心，自能引起。

以國家為公民陶冶之理想時，非指共同社會之國家即所謂「祖國」者不可，更非具體的指定祖國之精神即所謂「國家之個性」不可。此種祖國精神，即黑格爾之所謂「政治的情操」(Politische Gesinnung)，艾索之所謂「國家的情操」(Staatsgesinnung)，吉爾勃之所謂「無形的國家」(Unsichtbarer Staat)。「無形的國家」之一語，似乎與宗教上所稱良心本位的共同社會為「無形的教會」相像，畢竟難於理解。但若稱現實

的國家爲「有形的國家」，則此一語實足以表示超感覺的具有最深奧的生命力與精神力之國家概念。國家之本質，正在於此種「無形的國家」中，此卽是黑格爾的國家思想。公民教育之真締，當在於此種國家本質之把握。近時的國家教育論，特有「返於黑格爾」的呼聲者，正爲此故。

以上既認定國家的本質，是在於祖國精神，超越於單純的政治組織以上。然而祖國精神，又必與一定的民族或以一定的民族爲中心之統一的文化社會相關聯，故亦可稱之爲「民族精神」。故欲具體的規定國家教育的理想與方法，非先了解民族與國家的關係及國家之民族的基礎不可。凡人必爲一定的民族之成員，稟受該民族的要質而生活。凡不屬於一定的民族之個人，祇是抽象的觀念，實際上並不存在。此是人類之必然的運命，亦爲超越思維的非合理的歷史的所產。固無論個人之願意與不願意，總不免爲一定的民族之有機的成員。然則民族是與家族同樣，均屬於典型的運命社會，亦卽是溫德爾班之所謂存在社會。民族更與家族同樣，有一定的血緣相維繫，集居於一定地域，有共通的言語，以一定的歷史與傳統爲中心，內部成爲緊密的統一。交互的理解與心情的結合支配於其間，祖國的同胞的愛爲其結合之根源。民族原非人爲的構成的社會，乃自然的社會，非機械的集合體，乃統一的有機體。故民族實狄尼斯之所謂典型的共同社會，決非利益社會。民族的成員，並不是爲特定的目的或利益而結合，乃基於種族的衝動與自然的愛情而爲有機的結合，感情互相一致，憂喜相關，實與家族同爲典型的「感情社會」。故民族結合之紐帶，乃爲非合理的根本情操，漠然的「同屬意識」。奧德有言：「惟有基於最深摯的信念，承認精神交互作用之非合理的全體之人，始得爲民族之真正的成員。」此言解釋民族社會之非合理性，

異常透澈。茲再進一步深究民族構成的條件與民族社會的本質。

關於民族的概念之內容，古來的學者有種種解釋，其中舉出最主要的特徵，則爲一定的國家結合，一定的言語，一定的血緣關係，一定的共通文化及傳統等，茲分舉諸說而辯正之。（第一）許多人混視民族的統一與國家的結合是意義相同的。如摩爾則謂「參與國家的全體人民，是構成民族的，」吉希霍夫則謂「民族與國家是成爲不可離的渾一體，」均屬此種見解。但從各民族的歷史與現狀，已可充分證明構成國家的人民全體，不能遽認爲民族的總體。國家與民族之一致，祇屬國家之一種理想與民族之一種希求，但實際上的民族，未必與國家一致。（第二）又有承認共通的言語，乃爲民族之本來的表徵，民族結合之本質的結帶。人民因言語相同而達到感情疏通，確可認爲民族構成之一重要機契，但極端的民族歧異性，決不能單藉言語之同一而驅除淨盡。（第三）又有承認血緣的關係，爲民族之重要的表徵，如哥賓諾一派的主張是也。本來血緣的關係，爲民族之生物學的基礎，確屬民族統一上之重要的支柱。但種族不同的人民，經過多世紀的同住，運命與共，亦可達於完全同化與融合之境。不過新附的人民，堅持其原有之民族特質，不肯同化者，究亦不得以民族同胞視之。所以血緣的關係，雖爲民族之重要的一支柱，仍未得算爲本質的條件。（第四）更有承認氣候、地勢、地質、資源等地理的環境，爲民族構成的基礎者。本來民族確是集居於一定地域，受地理環境之一定影響而發展的，尤其是衣食住的樣式與經濟生活的形態等，多受地理的事情所規定。但民族亦有超越原住地域而移居他境者，或在同一地域而有許多民族定居者。準此，則地域之如何，雖爲民族構成之一重要條件，究未得爲本質的條件。（第五）最後，更有認定共通的文化與

傳統，爲民族之最深者本質的表徵。例如斐希脫與黑格爾，均從精神上解釋民族，謂民族云者，是指「繼續社會的共同生活，從自己中續行自然的精神的創造之人民全體」而言；此種人民的集團，須永遠維持一種精神的特質，始得謂之民族。此種精神本位的民族解釋，雖能把捉民族之最深的本質，惜乎其所規定之概念，仍極曖昧。

以上歷舉之國家的結合、言語、種族、地理環境等諸種表徵，雖爲民族的統一與有機的關聯之要素，不過仍未規定此諸種表徵與民族之根本關係，而此處關於精神的概念之規定，仍未得認爲完全。

今若總括以上諸種表徵，更加入民族之「同族意識」，始可決定「民族」之全體的定義。赫塞氏言：「有共通的血緣，用同一的言語，繼續共通之政治的文化的發展，並且具有同屬意識的人民全體，是謂之民族。」〔註五〕卡彌兒亦言：「民族云者，是藉言語、習慣、歷史的迴想及倫理的見解之一致而結合之人類社會，對於他民族覺得有全體性，以追求共同之目的者。」〔註同上〕此二人可算較爲能舉出民族之諸種表徵，但此諸種表徵，究未明言其輕重之次第如何，及應藉何種構造而統一之。此兩者未曾究明，則民族社會之本質，依然無從瞭解。欲達到此種境界，非訴於論述者之人格與人生觀、世界觀之奧處不可。以前歷舉民族之諸種表徵，僅臚各種「共通性」而已。吾人不能遽認民族卽是國家，或卽是種族，祇可認爲是常有同一的國家、同一的言語、同一的種族、同一的地域、同一的宗教等種種「共通性」。大凡民族之表徵，最初是由外面的、實證的而逐漸移於內面的、理想的，同時又由條件的而移於本質的，於是民族的概念日深。此實爲民族觀之深刻化與進步化之一般傾向。本此意旨，今再將上述諸種表徵而排列其次序。

最可算爲外面的、實證的表徵，是地理的環境。凡地勢、地質、氣候、江河、自然的交通道路、動植物的分布等地理環境，是民族之最外部的生活條件之共通性。此種地理環境，是民族生活之一重要條件，不特由此而規定同樣的衣食住樣式及其他經濟生活形態，即民族的精神生活亦受一定的影響。但地理的環境，祇屬於行動之外面原因的共通性，在此種地域的共通性以外，民族究竟如何發展，則仍其他的事情而定。且地理環境的性質，單屬於自然的所與，決非有關於人類精神的創造。因此，地域社會，決不得認爲真正的精神社會，亦決不得認爲人類精神的交互作用所產。

除地理環境之外，其次屬於民族生活之外的表徵者，是國家的結合，此是指政治的組織而言。凡憲法、法律、教育制度、軍隊、國家經濟組織、稅制等的政治組織，是對於民族共同生活之一定的外面的生活條件。組織是常屬於人類精神的創造，是精神交互作用的過程上之所產。前述之地理的環境，單屬於自然的實證的條件，而政治組織，是外部的條件中之多少具有精神的性質者。但在政治組織的外面生活條件之下，民族的精神生活究竟如何發展，則明明是依據其他許多事情。

至於種族、血統、血緣等共通性，又應列入何種等第？凡種族相同、血統相同的人民，祇表示身體的素質與精神的素質之共通性而已。故單純的種族，祇屬於血緣關係的生物學的概念，尙未構成精神的社會。種族之自然的發展，其必至之過程雖達於民族上，但單純的種族，究未得認爲便是民族。此種共通之身體的精神的素質，在相異之地理的、物理的、政治的、經濟的條件之下，其民族的精神生活究竟如何發展，則更視他種事情而決。故種族上的共

通性，雖可認為一種內面的條件，但祇屬於生物學的基礎，決未得成為精神的社會。

至於言語的共通性，一面雖有人認為民族統一上之最重要的條件，他面又有人認為未必如一般人的所信之重要。本來言語非單為意義與概念的符號，實則在國語之中，包括祖國的歷史與傳統在內，最能得民族文化之精華。大抵成為精神社的社會構造的真正典型者，唯在於「文化社會」，尤其是宗教的文化社會。至若地理的環境、血緣的關係、政治的組織等，祇屬於民族生活的意識內容之單純條件而已。但是，若具有相同的歷史文化與信奉同一的宗教之人民，不特意識內容的條件相共通，實亦體驗共通的意識內容矣。故體驗共同的歷史文化，尤其是信奉共同的宗教，達到共同喜憂、共同運命的集團生活時，真正的精神的社會方發現。蓋因真正的精神的社會，須在直接的精神交互作用的意義上始能理解，決非單在生活諸條件的共通性上所能理解。凡地理、血緣、政治等單純的生活條件之共通性，無論如何結合，既不能得到民族的精神統一，並且無論將任何一種表徵特別注重，亦不能因此而規定民族的本質。

總括言之，則民族之真正的本質，乃在於精神內容之共通的體驗，至此，則民族可直認為一個「精神的社會」。而民族之精神的內容，更可分為各種文化內容，至於各種文化內容，又視乎各民族究竟成為何種秩序及民族的精神內容究竟成為何種構造？具有何種文化的統一性？此實為以下應研究的問題。

民族是與家族同樣，均藉一定的血緣以相維繫，其成員是自然的結合，感情上互相一致，且其結合性是內部的、緊密的。此中生出相互的理解，而自然的愛情，實為結合的根源。故民族正如狄尼斯之所言，是與家族均為典型

的「共同社會。」一般之根本的持續的共同社會，惟基於最基本的精神的內容之共通的體驗，始屬可能。所謂最基本的精神的內容者，是指哲學、宗教、道德、藝術等一切文化，即所以構成一切人類文化生活之根源的精神內容。今若稱此種精神內容之總體爲「文化社會」，則真正的共同社會之持續與發展，唯藉此種文化社會始能達到。故雖有精神的共同社會之「民族共同社會」(Volksgemeinschaft)，而其本質仍不能不求之於文化社會中。黑格爾曰：「民族之在歷史上，是具有自己的使命，」諒哉言也！故欲究明一定的民族之本質，除非把握該民族的生活與文化統一之本質的構造不可。例如希臘民族，則以藝術的文化爲特質，羅馬民族則以法學的文化爲特質，印度民族則以哲學的文化爲特質之類，是可了解各民族精神的文化均有一定的內容，而各民族的生活與文化間亦有一定的關係。無怪乎胥伴(O. Spann)有言：「惟有文化社會，始形成民族社會之核心與本質。」(註同上)

但是，單據以上所述，依然未能完全明瞭民族統一之究作何解。大凡哲學、科學、宗教、藝術等精神的內容，在民族上並非單爲各相背馳的一個總體，實以某種支配的指導的文化價值爲中核，從而構成有機的統一。此即爲各民族之特殊的文化構造，亦即是德爾台之所謂「精神構造」者，乃以一定的中心文化價值爲主，成爲內面緊密的關聯。故各民族的文化，乃成爲獨自的統一的文化，而呈現於世界史上，於此始可以了解黑格爾所謂「世界史的使命」之奧義。然則各種精神文化社會之統一的樣式——亦即文化之統一的獨特性——乃爲各民族之真正的本質。今若稱民族文化的統一之最內部的獨特性爲「民族精神」(Volkstum)，則惟有民族，始得稱爲真正的民族本質。

既認民族精神爲民族之真正本質，但此種精神，並非靜止的、固定的，常爲動動、發展的。發展原屬一般精神的特性，無發展性的精神，明明是自己矛盾。然則民族精神，究從何種方向作如何的發展？

在民族初發達的階段中，殆與種族社會毫無異，由種族而進於民族間的推移，是極徐緩的。卽藉一定的血緣所維繫，基於一定的種族本能，而爲感情的、衝動的結合，與其認爲出於思維的，無寧認爲出於信仰的結合。但種族祇是基於一定的血緣，而構成身體的精神的素質之共通性，不過單屬生物學的概念，與精神的文化社會之民族的概念，依然大有逕庭。惟有一般的、漠然的民族信仰，實爲民族全體的生活理想，而使全民族成爲衝動的、非合理的、緊密的團結。此時各成員的個性尙未分化，生活經驗亦屬千篇一律的共通性，各人的目的意識亦未明瞭。但是，民族精神亦與其他一切的精神同樣，是逐漸由衝動的而進於思維的，由感情的而進於意志的，由漠然未分化的信仰進於截然分化的形式，於是民族遂由衝動的「感情社會」而進展到精神的「文化社會」「價值社會」「意志社會」矣。經過此種發展，民族遂從血緣、地理等自然的實證的基礎逐漸解放，遂發展爲精神的文化社會、價值的意志社會。至此，則精神的文化社會之「民族」，是與單屬生物學的社會之「種族」截然劃分。

在此種精神的文化社會之「民族」中，一切精神的文化內容，是以民族精神爲中樞，而爲有機的統一。故此種精神的文化內容，決非以同一之地位同一之權利並立，實因各民族之自然的與精神的條件之差異，而有不同的精神構造，不同的文化關聯。而此種精神的文化內容之統一的獨自性，實爲各民族之本質。所謂民族是「獨立的統一」，同時具有「獨立的使命」者，實本此意而來。