

大學叢書

現代西洋教育史

姜琦 著

商務印書館發行

現代西洋教育史

緒論

教育之變遷

第十九世紀時代是一個極強烈的進步時期，這不祇限於學術方面，舉凡社會上一切事業，莫不一新其面目而有長足的進步。這種趨勢，一直到現世紀而有愈加急劇的傾向。教育事業，經過第十九世紀時代無論在理論上或實際上，已經發生許多變遷與改進；且到今日，亦仍是繼續着變遷與改進。原來人類社會本是變動不居的，一切文化都隨着社會的變動而轉移；因此，教育事業決不能視為例外，可以使之停止於固定不動的狀態。教育之理論與實際上所存在之缺點，一旦被我們所發見，我們就要加以改良；但是經過改良之後，不久難免再發見缺點，我們仍不肯屈伏於現狀，要再起而打破牠，以期達到更進步之教育理論與實際而後已。最近社會情形，非常複雜；而影響及於教育思想之哲學、倫理學、心理學以及美學上之思想，又非常繁盛；因此，教育本身亦發生許多不同的思想而形成今日所謂「教育思潮」。

歷史的研究之必要

上述的這種教育思潮，換句話說，教育事業之變遷的痕跡及其改進的聲浪，必須經過一度歷史的研究，纔能瞭解其究竟；因為往古的思想及其事實，是理解現代問題的基礎，並且是解決現代問題所萬不可

缺的東西。最近數十年間的大事件，與今日問題尤有深切的關係，所以我們對於這些大事件的研究，不但當做一種科學的研究而感覺得莫大的興趣，而且在實際應用方面亦有莫大的利益。今日之所謂新思想，已在社會上佔有大勢力而釀成種種的新要求；但這些新思想，斷非突如其來，却是早經潛伏於過去的新思想之中；好像花果的萌芽一樣，一旦碰着氣候的變遷，不得不迅速生育而發展。這樣的守候着生育機會的到臨之萌芽，決不是很單純的；有時牠可以一旦發動，便進而產生極端的反動的思想，再釀成反對的萌芽之生育。但這種反對的萌芽，不久又趨於極端而變為褊狹的東西，於是再將其地位讓於另一種反對的萌芽。教育思潮既有如此的搖動與變化，所以我們對於牠的搖動與變化，欲作一度比較的研究，判定牠的種種價值而求出改進之道，那是一件極不容易的事。因為我們第一步必須解釋過去時代所傳襲下來的種種主要傾向；其次，我們當遇見現代種種互相差異的思潮及其各自追求相反目的的時候，決不可忽視牠各具一面的真理，而必須在這一面的真理裏面去考究牠的價值的所在；最後，我們更必須樹立可以達到一定的目的，而且想出一種可以達到這種目的之道及其實現的方法。原來新思想可以從傳統的思想中採用其有價值的部分而益增豐富；而舊思想亦可以從新穎的思想之採用使之再生活潑而於實際應用上得有功效。這樣說來，可知我們欲實現現代之最着實而且最重大的任務，至少限度，不可不對於最近時代作一度歷史的討論。

欲將教育形成一種科學之希望，在往昔時代，本已萌芽；一入近代，因為凡百事象都成為科學的研究

之對象，所以這種希望更增強盛。海爾巴脫 (Herbart) 首先應用他自己的心理學與倫理學，開始嘗試教育學之建設。但海爾巴脫所建設之教育學仍是一種哲學的演繹的教育學。詳細地說，海氏雖亦知道尊重經驗，不要損害兒童之個性，極力保持個性，勿使少年凡庸化，以這些爲他的教育學上之一種基礎思想；然而因爲他急於要構成一種嚴密的教育科學，所以他僅僅注重概括的規範之演繹的解釋，而很少用力於規範的基礎之事實的說明。惟其如此，所以後來另有一派反動的思潮發生，更進一步將教育理論建築在經驗的基礎之上，然後根據事實去攻究個性及發明適應個性之教學法。兒童學及青年研究之進步，助長這種新傾向之發生，決匪淺鮮。現今所謂新教育學或實驗教育學，就不外乎表示這種新潮流。

劃一的及
主知的教育
之反動

所謂調和的發展及一般的陶冶那種思潮，在往昔時代，亦早已存在。這種思想，就是一面要顧慮人性的種種方面，使無所遺漏；一面要樹立一種普遍的理想，以引導一切少年。然其結果，使人變爲機械化，固定化，而開「劃一教育」之風尚。與這種思潮同時存在的，另有一種強烈的主知的傾向。這種傾向，後來隨着自然科學的進步，過於重視知識，而陷於偏重知識的培養。這種種狀態既各有缺陷，所以對於牠的反動思想又因而發現。這種反動思想之目的，就在於要打破從來的習慣與方法，或者以爲從來的學習法使少年負擔太重而有過勞之虞。所以唱導這種思想者，欲使兒童或少年從不正當的傳說之壓迫及學習那些無價值的教材之苦痛裏面解放出來，而給與以相當的自由，或排脫宿題或家課與試驗之重荷，或限制懲罰，或消除訓練上之抑制等，總要使少年期很平和而且很爽快地過去而無所窒礙。不啻唯是，他們並且還認

定使有個性的差異之兒童一律從事於同樣的學習是極不正當的；所以極力主張拋棄那種調和的發展之觀念，而認定一般的陶冶之思想應該有極少度的限制；因為人性本是千差萬別，人到底不能夠達到完全調和的發展而收一般的陶冶之效。他們又以爲認少年時代爲天性不良的事物，是很誤謬的。這種誤謬，應該竭力避免；而且要尊重少年之天性，深信少年內部的天性是健全的，他所有的衝動是有價值的。所以教育之目的必須在謀自然的性向及自由的人格之發展。更進一步說，具有這種目的之教育，並非以知識爲主要的事物，尤其竭力要打破從來尊重言語上或書本上的知識之流弊；而且要竭力限制受容與受動的學習，必須使每個學生各適應其特質而得到一種獨特的發表力，自己活動，自己判斷，自己考慮，乃至於自己決定。例如近來所謂藝術教育，自由教育，作業教育，人格教育等等，都是屬於這種反動的新傾向。

個人的教育
與社會的
教育

個人主義與團體主義之論爭，自古迄今，亦是屢見不一見的；到了今日，這種論爭，仍是繼續地存在着。當教育開始作爲科學的研究時候，將人當做個人去處置，僅以個人之完成爲教育之目的，而很少顧及個人與他所隸屬的社會有相互關係。卽就現代思潮而論，其中亦不少僅以個人爲主體，尊重個性之發展，而維持個體之利益的。然而現在社會上種種事業間之相互關係日益密接，教育事業到底不能夠與其他種種事業各自分離，所以其目的，當然亦不能夠僅在謀個人之完成及其個性之發展，因此，教育之科學的研究，復不得不有新見地之要求。關於這一點，首先喝破者，就是修拉瑪希（Schleiermacher）。最近更有許多人依從修氏的主張加以發揮，而從事於這方面的研究。例如所謂社會的教育學，公民教育等等，就是屬

於這種思潮。

以上所舉的諸種思潮中，有些是互相密接而有互相聯合之狀態的，有些是互相反對而有互相排斥之形勢的。這種種思潮，實在講起來，都不外乎站在同一事物之異方面上去把捉真理；換句話說，都不外乎變更見地去觀察同一事物之真相。因此，這種種思想，亦很難有嚴密的區分。原來思想是非常錯綜的，凡是一個論者，往往有些地方可以說是屬於任何一種思想，有些地方可以說是僅屬於某一種思想，或者有些地方竟發表很歧異的意見而自相矛盾。例如所謂人格教育，有時為極端的個人主義論者所唱導，有時為理想的個人主義論者所採用，亦有時為社會的教育論者所主張。所以就表面上看，就是同一主張，有時其內容是大相逕庭的。這是我們不可不注意的。

上面所說的這些話，大部份是採用日本大瀨甚太郎所發表的意見，不過多少加以變更罷了。我並非要掠人之美，竊大瀨氏的意見以為己有；不過我覺得大瀨氏的這種意見，是一般研究歷史者所應該知道的；換句話說，大瀨氏的這種見地，可以說就是一般研究歷史者的公共意見，除非有些歷史學者將歷史事象當作固定的死寂的東西看待，而不承認牠有運動變化與發展之可能性的，姑作別論。大瀨氏的這種見地既是一般研究歷史者的公共意見，那麼，現在我姑且借用他的議論以作本書之緒論，不算是『人云亦云』吧。

如上所述，教育事象，就歷史上看來，既是一個主義與另一個主義繼續地鬥爭而發展着，好像「一波

未平，一波又起」似的，所以我們欲研究教育事業，不可不從歷史中去追尋牠的起源變遷之痕跡，並預測其後起之新趨勢。然則我們所以從事於教育史之編纂，其命意就基於此。在西洋方面，從上古以迄第十九世紀，我曾經編過一部西洋教育史大綱；那一部書雖則還不能算是很完備豐富的著作，然而對於西洋歷代的教育理論與實際之種種主要傾向，總算是作過一度的輪廓的描寫；並且對於本世紀的教育事象，亦曾經略舉其二三重要的部分。但是如我在本章開首時所說，社會上一切事業，到了第十九世紀，有長足的進步；就是教育事象，亦有同樣的情形。實在講起來，所謂「教育思潮」，大部分是指從第十九世紀以迄今日之教育的潮流而言的。惟其如此，我以為我們欲明瞭現代教育之諸現狀及預測將來教育之新趨勢，對於現代教育思潮不可不有另編專書之必要。同時，就另一方面說，所謂「現代教育思潮」，又如前面所說，是由過去歷史上的教育事象所演變或蛻化而來；所以我們欲研究現代教育思潮，決不宜單純的敘述，而必須與過去歷史上的教育事象，至少與第十九世紀的教育事象相關聯而說明的。現在我本此宗旨，擬繼續着前書——西洋教育史大綱——之後，特地對於從第十九世紀後半葉以迄今日之教育事象編一專書，命名曰「現代西洋教育史」。這雖則似乎是前書的續篇，但同時又可當作一冊「獨立本」看待，而不妨命名曰「現代西洋教育思潮」。

我的第一
個聲明

最後，我還有二三點須要聲明的：第一，本編有些地方已經為前編所陳述，似無複述的必要，但是據有些著作家編書的經驗，他們以為「複述」不但不必絕對禁止，並且常有牠的必要。我曾經看見其著作家

在他的著作自序裏面說：『閱者依次細讀各章，也許會感覺到本書裏面有許多意見，不憚麻煩，重複敘述。平常我們欲完成一個課題的審慎討論，使閱者醒目而毫無疑竇，則複述實在所必需。同時我們欲使閱者對於有些意見能得到一種銘刻莫忘的印象，則不可不有重複敘述之需要。況且重複敘述常常有發表新意見的地方。』(A closely consecutive reading of the chapters may arouse the feeling that certain ideas have been stated more than once. Usually the restatement seemed necessary to complete the discussion of the topic under consideration and was, therefore, made unhesitatingly. Usually, too, the desire to make a lasting impression of the ideas repeated was part of the actuating motive. Moreover, the restatement is always a new statement,) 由此可見我對於本書前編所已經陳述的有些部分，例如海爾巴脫 (Herbart) 斯賓塞 (Spencer) 那篇爾普 (Natorp) 凱欣斯泰奈 (Kerschensleiner) 及杜威 (Dewey) 等等的教育學說有時複述，亦是必需的。

我的第二
個聲明

第二，本書前編所採用的重要參考書籍，雖曾經舉出若干冊；然而，那些書籍，在今日看來，都已陳舊，其中有些或已經過一度的增訂。例如前編曾經採用爲主要參考書之日本田中義能的系統的西洋教育史，最近亦已大加增訂而稱爲『昭和版』。同時自本書前編出版以來，已有十一年之久，在此十一年之間，歐美日本著作界所刊行之教育史新書很多，好像『雨後春筍』似的（書目見本編卷末。）因此，本編所採

用之參考書，當然除掉前編所舉的那些刊行本外，還必須多多參考最近新出版的教育史籍。不過我有時要爲避免無謂的勞力計，除必須直接從種種原書裏面去搜求資料外，仍以田中氏的系統的西洋教育史增訂本及大瀨氏的最近歐美教育史爲主要的參考書，而以其許多最近新出版的教育史籍爲對照本，藉資考證而徵信實。原來教育史是一種歷史，牠應該如同一般歷史一樣，除掉批評工作以外，凡所要敘述及說明的事實，不拘是直接的或間接的，只要沒有錯誤，都無窒礙的。所最忌的，是我們祇知敘述或說明，而不知做一點批評的工作；換句話說，祇知其然而不知所以然，那麼，縱使我們直接地瀏覽許多原書，亦無非徒然記憶或背誦許多死材料，像能言的鸚鵡而已。所以以下各章，在可能的範圍之內，除掉敘述及說明外，我還須加以多少的批評。

本書的章
目之排列

以上所說的話，就是我要編纂本書之動機、目的、內容及其所採用之材料與所應用之方法等等。我曾經想就我自己的計劃，在下面各章裏面，先按着前面所陳述的各派的教育學說發生與變遷之前因後果，順序地將牠論述出來；但是仔細地一想，如果我硬要按照前面所陳述的各派的教育學說發生之順序而陳述，那麼，勢必至於從海爾巴脫派的教育學說說起，再經過實驗教育學派，及所謂個人的自然教育與理想的人格主義的教育，然後述及社會的教育學派如那篤爾普等不可。固然，海爾巴脫派之教育學說是所謂「現代教育思潮」發動之淵源；而那篤爾普派之教育學說亦是所謂「現代教育思潮」中之主要的部分，這些教育學說有時似有必須複述之必要，但我們若將這些教育學說在本編裏面再敘述得太詳盡，

那就不免與前編的內容有過於複沓重疊之嫌。因為如此，所以本書的章目之排列，與其仿照大瀨氏的著作，再從海爾巴脫及其學派的教育學說說起；不如仿照田中氏的著作，姑從自然的教育說起；同時，對於田中氏所未曾述及的學派，再由大瀨氏著作裏面摘錄出來，插入於田中氏所命名的章目之中，或者另立標題以作追加之章目。這樣一來，那麼，我們一方面可以兼容大瀨田中兩氏所收集之種種好材料，他方面可以與前編的內容避免複沓重疊，而同時有一貫之體裁與連結之敘述。現在我姑先連結着前編的章目；再擬定本編的幾個章目，一併寫在下面：

審美的教育

實際的教育

宗教的教育

人文的教育

新宗教的教育

實利的教育

新人文的教育

社會的教育

自然的教育

西洋教育
史大綱

西洋教育史

緒論

新個人教育

作業的教育

文化的教育

上表之由
來

上表裏所列之前八項，就是前編之章目；後四項，作爲本編之章目。後四項中之前兩項及最後一項，是田中氏的著作裏面所擬定的；至於第三項作業的教育，是採用大瀨氏的著作裏面所有的材料而組織的。最後，我還仿照大瀨田中兩氏的著作，將歐美的教育制度及學校教育之現狀記載出來，作爲本編之殿軍。至於蘇俄的教育，在過去的歷史上看來，牠自有牠的系統之存在，本來與西洋其他各國教育理論及實際沒有何等的關係。即使蘇俄最近所實施之新教育制度是由整個的世界進化脫胎而來，牠的教育學者如蒲龍斯基（P. P. Blonski）與平克微支（A. P. Pinkévitch）等所唱導之新教育理論是將歐美的教育學說改造而構成，然而關於蘇俄的教育之舊史料，在普通教育史裏面既不易找得；而關於蘇俄的教育之新理論，除掉平克微支的蘇聯共和國的新教育（The New Education in the Soviet Republic; Translated by N. Perlmutter, edited by G. S. Counts. 1929.）一冊外，餘都是斷片的言論或報告，散見各種新聞、雜誌之上，一時又不易蒐集。因爲如此，所以蘇俄教育史之編纂，不得不俟諸異日，再行着手。至於本編呢，除掉蒲龍斯基的作業教育論在第三章及蘇俄的教育現狀在第五章略事敘述外，餘姑付諸闕如。

第一章 自然的教育

第一節 超人的教育

德國人之理想

當上次歐洲大戰將發動的時候，英國葛雷（Gray）氏曾有一段話說：『德國人的理想在於相信德國人是比任何國民有優越的價值之國民。他們想擴張自己的權力，無論什麼事都可以做，不容他國國民有絲毫的反抗。他們要做歐洲的盟主，如果他國國民不肯屈服於德國的羈絆之下，那就沒有和平可言。我們對於這種條件萬不能容忍，與其生於歐洲，寧可早死，抑或移往他洲。德國人的這種無謀的企圖，完全是中了尼采的學說之毒』。

尼采的學說與上次歐洲大戰

當時德國人卻不承認葛雷的這種議論，他們以為尼采之學說，從德國學者仔細的研究之結果，並不相信其有何等價值，並且一般國民亦決沒有受他的影響。但是實在講起來，德國所以膽敢釀成這種大戰，不無受了尼采學說的思想。所以我們欲明瞭西洋最近教育的新傾向，不得不對於尼采的教育學說作一度簡略的敘述。

尼采的傳略

尼采（Friedrich Wilhelm Nietzsche）在一八四四年十月十五日生於普魯士的勒坎（Röcken）。

幼時，在普福大（Flora）受教育。一八六四年離普福太至波昂（Bonn）及來比錫（Leipzig）大學繼續受教育，專攻言語學與哲學。一八六九年應巴塞爾（Basel）大學之聘，任古典語言學教授。法德戰爭（一八七〇——七一年）起，他投身軍隊。他為鼓吹日耳曼對於高等文化之要求，在巴塞爾作公開的講演（一八七二年），題為「我國教育制度之將來」。這講演以極嚴酷的語辭，批評當時的德國學校是以養成青年能力祇能為國家服務之學校。他將這種教育與古代希臘教育兩相比較，想將藝術家的生活概念灌輸到德人的腦筋之中；復指出德國教育全不注意文化事業。一八七九年，他因為身體衰弱，辭去教授；嗣後雖經幾次轉地療養，終難恢復康健。一八八九年，變為無可救藥的精神病者，移居於威馬爾（Wiem-
er）與他的已嫁的姊妹同居。次年，八月二十五日卒。

說尼采的學

尼采是一位革命的思想家；他是一位極端的個人主義者，亦可以說是一個自然的自由主義者。他往往發出奇警過激的言論，在教育不少獨特的意見。尼采的學說，以為人並非像大的連鎖之一環，乃是有個體存在之價值。社會為凡俗的思想所支配，因此，個人的努力亦因之而發生許多的窒礙；然而個人能够用他的努力去超越社會而達到超人之境。社會之進步，實是由於這種所謂「超人」（Super-men）之偉大的人物而成的。羣衆之平凡的思想，無論如何積集，祇不過得到平均的數量而已，到底不得稱為進步。要之，尼采所謂「超人」，是具有尊貴、幽雅、決斷、不虛驕、自我訓練、勇敢、奮鬥等等性格的個人的意思。尼采以為人類常依賴這種大領袖實現人之理想，而這種大人物將使人類由道德的變為睿智的人類。尼氏深信

在未來時期中，將有高出於目下人類之「超人」產生；而且這種「超人」之產生，將發現於日耳曼人種之間。由此可見英國葛雷氏指摘尼采的學說是養成德國國民的專橫而不能使德國以外的任何國家之國民片刻容忍的，決非無故。

尼采的教 育學說

尼采之學說既然如此，所以他的教育學說亦反復主張，說教育之目的，不在於民衆之養成，而在於少數能任偉大而且永續的大事業的人物之培養。氏以爲凡俗的民衆直無受教育之必要；換句話說，在下級的民衆間厲行教育普及，直是無益的事業。那種社會主義者高唱平等，在一般民衆間厲行教育普及，不過要阻害超人之產生而已。同時爲一般民衆計，使個人如何於一生中有成就，如何於生存競爭中佔到勝利之教育，固屬必要；但是這種教育，除非同時注意真正的文化，是易使文明人種變而爲野蠻人種。不甯唯是，並且有奇能異才的人，應該與一般民衆互相分離，在不受商業生活的影響之學校中，循着希臘教育之道，再參酌近代的需要，與以相當的訓練，養成他高尚的目的與優美的嗜好。氏以爲現代的教育，爲傳統的因襲的思想所束縛，使個人之天賦的才能萎靡不振，使好像兇猛的野獸的人類變爲溫順的家畜一樣。這樣的使傲慢自尊之自然人變爲現代的浮躁輕薄之人，無非沒卻個性，使變爲平凡化而已。善良的教育，必須排除壓迫抑制，發揮學生之個性，養成一個偉大的人物，使他有貢獻於社會之進步。

如上所述，就可知尼采如同盧梭（Rousseau）一樣，以爲現代文化無非破壞自然，因此，牠是沒有何等價值的；於是他極力讚美自然之狀態，而主張「返乎自然」。他尤其排斥那種從平等的立脚地做出發

尼采與盧 梭

點而認定人類無差別的思想；他以爲人類有差別是自然的狀態。氏說：『本來世上有兩種完全互相差異之人類同時棲息着的，即一方面有極少數超羣優越的大人物之存在，他方是大多數奴隸及微賤之流。這兩種人類，不但是程度上的差別，並且在種族上亦是全然不同的。這種生來優秀的與定命的奴隸間之鬭爭，就是人類之根源的狀態。但現代的文化導人入於頹廢之域，強使人離開動物的原形而移於新時代去服從新生活條件，這是人類之大膽的嘗試，亦是全然歸於失敗。在自然的狀態之下的所謂自然人之性質是頑強粗暴的，並且具有支配慾；人類向上的生活之追求，就不外乎這種危險的敵視鬭爭性及其好勝之本能。因爲自然人或野獸的人類所具有之強有力的性能既然存在，所以新文化不可以自然狀態——未曾被馴服而變弱的自然的努力及本能——爲其出發點。這種目的，與其在於排除人與人間所存之差別，卻是益增現存的區別，將優者與奴隸劃然分離。現時之一樣的傾向，即排除人類差別之努力，是古來文化的末運，而有危及人類的地位的。』

人之二典

尼采有了上述的思想，他假定一種所謂「新文化國」，以爲這種國家裏面必定有兩種全然相異的典型之人。一種典型是極少數高等的人，真的人、優越者乃至偉大的人物之個人；這種人是具有傲慢、敢爲、勇氣、自信諸德性；並且富於利己心，強使他人服從自己，屈服自然，就是使他人犧牲一身亦所不顧。氏以爲這種利己的事實，就是根源於事物之根本法則；換句話說，這就是當然的結果，亦就是所謂正義。他一種典型是大多數平庸愚劣之人，較諸前一種人是不完全之人，祇可以當做奴隸及器械看待，任人抑壓任人鄙

夷的。氏還以爲優秀的人並非爲社會而存在的，祇不過爲優秀的種族使之達到更高程度而築成地盤或立腳點而已。

尼采的道
德說

尼采既以爲人類本來是有差別的，所以他以爲道德亦隨着人類之兩種典型而產生兩種道德之差異：卽一是優者道德，一是奴隸道德。所謂善惡並非人類行爲上所固有的；原來人類生來本無所謂道德的或不道德的性質，祇不過基於本性的基礎所謂本能而活動而已；具體地說，所謂道德，就不外乎我們各自去追求勢力之意志的存在而已。人類既有各自追求勢力之意志，但其所用之力又各有等差，所以對於同一的行動而各異其價值判定，而發生兩種道德。一種是強者的道德，他一種是弱者的道德。強者的道德就是優者道德，亦就是發揚而光大的生活上之道德；反之，弱者的道德就是奴隸道德；亦就是降下而卑劣的生活上之道德。氏又以爲平等是不當的；同一道理，自由主義亦是可以被排斥的。自由制度是弱小懦怯及懶惰之源，祇不過使羣衆繁榮而已。所謂真的自由之人，是戰鬪者之義；而所謂自由，是由勝利的抵抗與爲維持優勢所用之勢力而估量的；因此，所謂最高的自由之人，就祇是最有力的抵抗者而最獲勝利者之人而已。

教化是爲
優者而設
的

尼采以爲教化亦是優者之特權，教化是爲優者而存在，同時亦是爲他們所造成的。氏說：『我們到處認得到羣衆是立於個人的影響之下。精神界之王所遺留的痕跡是在國民之習慣權利及信仰上可以認見的。但是我們並非期待這樣的大人物偶然發現，乃是故意地去養成的。現代的教化全然不適於這種大

人物之養成，徒然導人於誤謬的方向，使本來兇猛的野獸的人類變為溫柔的家畜，使尊大的君主之自然人變為現代的廢類的人類。人並非由教化而改良，卻為教化而轉為惡化，這就是因為世人誤解所謂「改良」的意味的緣故。總之，尼采以為進化的全教化促進世界的廢類，是無可懷疑的事實；基督教之萎縮的，退嬰的傾向，是與這種事實大有關係的；所以氏對於基督教表示劇烈的反對的態度。

尼采對於
教育普及
之非難

我在前面略已說過，尼采對於現今所屬行的教育普及，亦極力表示反對。氏以為教育普及，不過使人類養成輕薄浮躁的品性而已。世人往往想由教育普及使人類多獲幸福而養成能做一切事業的人，這種企望，在氏看來，是極不當的。氏以為現今所流行的皮相的教化，不外乎是從上述的這種利益之原則，欲將科學傳遞於多數民衆；尤其是雜誌，不外乎使科學之地位降低而變為通俗的東西而已。氏對於現今中等學校教育大施攻擊，認定中等學校教育之目的是完全錯誤的。他對於中學校之缺點，有一段非難的議論現在摘錄在下面：

中學之缺點

『現今的中學校，大概要在最短時間內養成無數少年能為國家服務；但是他們實不知道高等教育與多數民衆是不相一致的。原來高等教育是為極少數特出的人材而設施的。大凡偉大而精美的事物，決非共同的財產。平等主義及普及的教化，徒使真的教化趨於衰微。那種以利益為目的之教育，並非真的教化之教育，不外乎是欲使人在生存競爭之場合裏勿成為劣敗者而給與以救護的指導而已。所以我們對於施行真的教化之機關，與免去生活上的不利之機關，不可不區別的。後一種機關，僅僅傳達實用的知識，