

## 第二章 近代民族主義與中國「教育學」學科的出現

西方民族(nation)一辭，據英國馬克思派史家Eric Hobsbawm(1917-)的考察，其原生概念為故土、出生地、鄉鎮或地區、血緣等自然意義，1884年，「民族」字義開始出現具有現代性的意義，此時的「民族」一辭即意謂：「設置中央政府且享有最高主權的國家或政體」。<sup>1</sup>這個擁有最高主權的中央政府為國家的政權行使提供正當性；中央政府為了促進人民團結凝聚為國家整體，採取血緣、宗教、語言等認同標幟以結合群眾，「民族」意涵遂與政治力結合成為「民族主義」意識型態，中央政府於是藉由「民族統一」為號召所凝聚的動能，推動建國、反殖民、脫離、分裂、解放等民族主義運動來獲得國家主權，<sup>2</sup>建立具現代性民族國家(nation-state)，此過程即為民族主義的具體表現。

在民族主義路線中，法國大革命點燃歐洲的民族獨立運動熱潮，繼而在十九世紀歐洲法、德、義等新國家完成統一大業後，民族主義運動進一步擴張，號召開始集中於情緒、心理層面，發展成為愛國主義，以國家的富強仇視排外，並在1870-1880年間大肆擴張、掠奪海外殖民地。<sup>3</sup>武力伴隨了十八世紀以來「人民主權」理念所建立的民族國家，西方列強披上政治正當性的外衣，轉而入侵亞洲、非洲及拉丁美洲等地。

當歐洲「民族國家」(nation-state)(亦名領土國家，territorial state)展開民族擴張運動，亞、非等地原生民族主權所管轄的疆界受到侵害時，這些原生民族開始激發其本身民族主義的動力，尋求統一行政區域，以及建立自己國家的企圖，造成分離主義、民族解放或獨立建國的世局。<sup>4</sup>民族國家獨立建國的過程，典型的將血緣、種族、語言、宗教、風俗、習慣等國家認同標幟，陶鑄成為民族符碼。<sup>5</sup>然而這些符碼的教化過程，除大量透過報紙、刊物廣為宣傳外，<sup>6</sup>師資培

<sup>1</sup> Eric Hobsbawm, *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality*, 1<sup>st</sup> ed(Cambridge: Cambridge University Press, 1990), p. 14.

<sup>2</sup> 參見洪謙德，〈民族主義的緣起、議題和理論—最近有關民族主義的英文文獻之簡介〉，《淡江人文社會學科》，第十五期，2003，頁125。

<sup>3</sup> 參見朱謙，《民族主義的背景與學說》，(台北：國立編譯館，1990)，頁60-74。

<sup>4</sup> 參見洪謙德，〈民族主義的緣起、議題和理論—最近有關民族主義的英文文獻之簡介〉，頁128-129。

<sup>5</sup> Eric Hobsbawm, *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality*, pp.5-6.

<sup>6</sup> Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, 5<sup>th</sup> ed. (London: Verso, 1983), pp. 46- 48.

育機構更是國家正式實施愛國教育的重要管道之一。本章將先探討德意志民族主義獨立建國運動中與教育學之間的關係，因為這是日後民族主義與教育學科發展的原始型態。

## 第一節 德意志民族主義運動與「教育學」科目的設置

近代西方革命年代民族主義的發展中，以德意志民族的建國歷程，對近代中國影響至深，而德意志民族主義影響教育學科的原始型態，<sup>7</sup>亦成爲日後中、日等國教育學科的移植的重要影響因素。是故，爲瞭解民族主義發展對教育學的影響，以下將由普魯士建國運動中所創設的初等教育師資培育機構，及大學教育學部此二種不同層級的教育學教學與研究機構，探討普魯士民族主義風潮下，師範教育教學與研究機構所呈現的社會作用。

### 一、普魯士民族設立初等教育師資培育機構—教師養成所

十八世紀初期的普魯士民族，由三百多個小公國所組成，此時期的普魯士王國由菲德烈·威廉一世（Frederick William I, 1713-1740 年在位）治理，施行自中古歐洲以來的封建制度，社會階級分明。<sup>8</sup>在教育方面，自中世紀以來，普魯士普及教育的觀念萌芽頗早，1716 年國王頒布敕令，強迫所有兒童均應入學，施行雖然不力，卻是歐洲啓蒙運動以來，最早的普及教育先聲。<sup>9</sup>

十八世紀中期，普魯士中馮若秋（von Rocho）、馮哲李（von Zedlitz）與巴斯道（Johann Heinrich Basedow, 1723-1790）等人，已見到教育在政治和社會上的重要性，共同主張教育爲改進社會與經濟的工具；在統治階級方面，菲德烈大帝（Frederick the Great, 1740-1786）也同時認爲，若能使人民誦讀普魯士律令，更能使他們受治於統一法律和行政管理之中，在這樣的觀念下，普魯士君王開始將教

<sup>7</sup> E. P. Cubberley 認爲，普魯士是第一個把握國家教育真義，及創設國立學校的現代國家。參見 E. P. Cubberley, 楊亮功譯，《西洋教育史》（下），（台北：協志，1965），頁 578。

<sup>8</sup> 參見王軍譯，(Fulbrook, M.) 《妳在哪裡，德意志：——個找不到自我的國家》(A Concise History of Germany)，（台北縣：左岸文化，2002），頁 108-109。

<sup>9</sup> Edward H. Riesner, *Nationalism and Education Since 1789—A Social and Political History of Modern Education*. (N. Y.: MacMillan, 1923), p.121.

育下層階級人民，列為改進王國經濟狀況的重要因素。<sup>10</sup>於是，在 1763 年頒布《鄉村學校規程》(General Regulations for Village School)，該法令中不僅規定所有兒童皆有入學義務，<sup>11</sup>第十四、十五條更明定教師須先經師校訓練，並經由教師證照制度審定合格後，方得任教，<sup>12</sup>然而實施情況不佳<sup>13</sup>。

1789 年普魯士王國更進一步，將學校監督權由教會收歸王國學務局所擁有；1794 年頒布《普魯士國家普通邦法》(Allgemeines Landrecht)，這部法典在王國教育制度的基礎上，確立帝國統治者擁有教育無上主權的原則，亦即，王國普及教育的監督控制權操在國王手中。<sup>14</sup>由此可見，師資訓練的開端與王國政治關係密切，然而此時期雖訂立了普及教育法令，卻受限於農工、實業尚不發達，普魯士王國並不能較全面地落實普及教育計畫。<sup>15</sup>

這個時期歐洲各個民族國家的君主專制政體，受到馬基維里 (Nicolo Machiavel, 1469-1527)、布丹 (Jean Bodin, 1530-1596)、霍布斯 (Thomas Hobbes, 1588-1679) 等人鼓動國家應傾力擴張權力的影響，大舉拓殖海外，歐洲各國民族主義逐漸扭曲，蛻化為民族帝國主義。<sup>16</sup>普魯士東南方的法蘭西帝國，在 1789 年爆發法國大革命以後，拿破崙大軍進軍南德，爆發耶拿 (Jena) 戰役；<sup>17</sup>1807 年，俄普聯軍又在弗里德蘭戰役中被拿破崙大軍擊潰，菲德烈·威廉三世 (Frederick William III the Great) 被迫簽訂《提爾西特和約》(Treaty of Tilsit)，普魯士喪失易北河 (The Elbe) 左岸的全部領土，失土幾乎達到王國國土之半，成為受異族統治的小邦，象徵普魯士精神的毀滅。<sup>18</sup>此後，菲德烈·威廉三世為抵擋異族統治，興起近個半世紀的普魯士民族解放運動。

戰爭的逼迫激起王國人民的共同情感，普魯士文學、藝術莫不關心祖國，1807-1808 年間，斐希特 (J. G. Fichte, 1762-1814) 於柏林科學院以國家主義為中

---

<sup>10</sup> 同前引書，頁 122。

<sup>11</sup> Frederick M. Binder, *Education in the History of Western Civilization, Selected Readings*. (N. Y.: MacMillan, 1972), p. 238.

<sup>12</sup> 同前引書，pp.241-242。

<sup>13</sup> John S. Brubacher. *A History of the Problems of Education*. 2<sup>nd</sup> ed. (New York: McGraw-Hill, 1966), pp. 473-474.

<sup>14</sup> Edward H. Riesner, *Nationalism and Education Since 1789—A Social and Political History of Modern Education*, p.122.

<sup>15</sup> 同前引書，頁 123。

<sup>16</sup> 參見朱謙，〈民族主義的背景與學說〉，頁 52。

<sup>17</sup> 參見丁建宏、李霞，〈普魯士的精神和文化〉，(台北：淑馨，1996)，頁 193-195。

<sup>18</sup> 參見 E. P. Cubberley, 楊亮功譯，〈西洋教育史〉(下)，頁 598。

心發表演說，激發民族愛國情感，由從不變更的領土，以及持有原初的德語上，<sup>19</sup>區別普魯士民族與歐洲其他民族，他並且認為，普魯士所有人民在學校裡皆應按其能力，接受完備的教育，而不再同以往封建時期，將初等教育視為下層階級的專屬學校。為了將愛國觀念教授多數人民，是故，斐希特認為普及教育的國家制度必須大力施行。<sup>20</sup>

這個想法影響了十九世紀初三十年間的普魯士教育改革政策，王國派員親炙裴斯泰洛齊（Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827）的精神與教法，並下令設立教師養成所（Teachers Seminar）。<sup>21</sup>1831年，普魯士無一道（Regierungsbezirk）<sup>22</sup>不設有一所教師養成所。<sup>23</sup>另一方面，由於小學在政治上是為下層階級所設，以教授服從與忠心的德性，而教師養成所的職務在培養小學教師，如此一來，使教師有過於廣博的訓練和過於獨立的人生觀，就不免是一個危險。<sup>24</sup>是故，教師養成所成為保守派和激進派意見衝突的戰場。此時期教師養成所的課程中，在第一年設有聖經與傳教史、德語、計算、數學、幾何、讀、寫、畫、唱、小提琴等科目；第二年有基督教信仰與道德、德語及第一年其他科目（subject）的延續，此外，尚有物理學、數學幾何、部分自然哲學、自然史、植物學；第三年，則設有德語、音樂、心理學（psychology）、教學方法的科學（the science of methods of teaching）、植物學、礦物學、歷史（古代、中世紀及現代史，尤其側重德國與普魯士史）、物理學等科目中最重要的部分，<sup>25</sup>其中，與教育學相關的科目有「心理學」與「教學方法的科學」（the science of methods of teaching）。

教師養成所創於自由風氣的時代，但至 1840 至 50 年代，因民族獨立革命運動失敗，國家主義聲勢益加壓制該師資培育機構，政府指責教師養成所授課過於廣博，足以引起學生不安本分的野心。<sup>26</sup>菲得烈·威廉四世（Frederick William IV

<sup>19</sup> 參見斐希特著，臧廣恩譯，《告德意志國民書》，（台北：中華文化，1955），頁 54。

<sup>20</sup> 同前引書，頁 149。

<sup>21</sup> 普魯士聯邦各地的師資訓練，雖始於一六九七年創辦於哈列，普法戰爭後，才真正被聯邦所強調。參見 E. P. Cubberley, 楊亮功譯，《西洋教育史》（下），頁 594，601-602。

<sup>22</sup> 普國為求行政便利，計全國分為十邦，又分為「道」（Regierungsbezirke），道再分為縣（Kreise），縣分為區（Gemeinden）。Edward H. Riesner, *Nationalism and Education Since 1789—A Social and Political History of Modern Education*, p.131。

<sup>23</sup> 同前引書，頁 137。

<sup>24</sup> 同前引書，頁 139。

<sup>25</sup> 同前引書。

<sup>26</sup> 同前引書，頁 159。

the Great) 更於師資培訓會議上斥責、壓制教師養成所。<sup>27</sup>在保守勢力的壓制下，1854 年頒佈《王朝福音師範規程》(evangelical semmaries)，規定各邦只能以限定的課程和教法培養小學師資，獲得政府允許才得以自由活動。<sup>28</sup>在這樣的規定下，教師養成所的學生所學，僅限於他們將來要教授的課程範圍，教師養成所的宗旨並非教導小學生許多知識，而是在形成小學生的良心與國家意識，使兒童因小學教育，成爲一個有虔敬信仰的、忠敬愛國、性習馴良的普魯士人民。在這樣的宗旨下，教師的教法必須在規定的課程和教法培養小學師資，在政府允許下才有自由活動的可能。<sup>29</sup>

在開設科目方面，《帝國福音師範規程》以教師養成所教授的「教育學」、「教學法」、「心理學」<sup>30</sup>等課程 (curriculum) 內容飄忽不定爲由，在新課程中刪除此三內容，另以每週二小時的「學校學」(Schulkunde, school science) 科目 (subject) 取代之。<sup>31</sup>「學校學」科目的內容結構，在初級師範的第一年簡要的教授「普魯士初等學校史」，包含優良老師所需具備的道德與信仰要點；第二年爲學校管理訓練，以及簡要的宗教教育；第三年則使師範生認識其未來的職務，使其成爲國家與教會的忠僕；第四年的課程則於重視教學實務工作。<sup>32</sup>

南、北普魯士聯邦合併前夕，國家主義意識形態深植於教師養成所，以至「普通人民的學校，是挾有重要政治意義的機關」。<sup>33</sup>1871 年德意志帝國建立後，由於帝國與羅馬教會嚴重的政教之爭，帝國傾力由教會手中奪回教育主權，遂於 1872 年頒佈《普通律令》(General Regulations)，不再對教育學科目 (pedagogical subjects) 採取不信任的態度。該課程 (course) 中設置「教育史」一科，其中包含教育經典 (pedagogical classics)，另外尚有「教育與教學通論」(general theory of education and instruction)、「心理學」、「邏輯」等三課程 (course)。<sup>34</sup>

<sup>27</sup> 參見〈一八四八年威廉·菲德烈四世在師資培訓會議上的講話〉，收於夏之蓮主編，《外國教育發展史料選粹》(上)，(北京：北京師範大學，2001)，頁 425-426。

<sup>28</sup> Edward H. Riesner, *Nationalism and Education Since 1789—A Social and Political History of Modern Education*, p.163。

<sup>29</sup> 同前引書。

<sup>30</sup> 參見 E. P. Cubberley, 楊亮功譯，《西洋教育史》(下)，頁 614。

<sup>31</sup> Edward H. Riesner, *Nationalism and Education Since 1789—A Social and Political History of Modern Education*, p.164.

<sup>32</sup> 同前引書，頁 164-165。

<sup>33</sup> 參見〈(一八七二年)普魯士國民學校和中間學校的一般規定〉，收於夏之蓮主編，《外國教育發展史料選粹》(上)，頁 426。

<sup>34</sup> Edward H. Riesner, *Nationalism and Education Since 1789—A Social and Political History of Modern*

從普法戰爭到德意志帝國創立，教育學學科在教師養成所中備受政治力量箝制，統治者基於民族主義的立場，設計教師養成所的授課科目。1830 年代教師養成所中所開設的課程，自科目名稱表面看來，已包含「教育學」與「心理學」。南北普魯士合併前夕的《帝國福音師範規程》，「教育學」、「教學法」二科目遭刪除，以「學校學」一科取代，教學內容增加學校管理與教學實務工作，並且在教學內容、方法更加一統化。德意志帝國成立後，因政教分離之爭，師資養成所中教育學學科的開設較以往寬鬆，甚至有「教育史」（含教育經典）、「教育與教學通論」與「邏輯」等課程。

在此，教育學、教學法、教育史等課程，在民族獨立的歷史背景中，被賦予了普魯士民族、特別是下層階級順從君主、帝國脫離教會控制的特殊意義。教師養成所的產生，既然源自民族獨立時，則師資培育政策莫不受民族主義力量的影響。然而對教育學的教學內容而言，提升個人智德與普魯士民族一統化的教育政策二者孰輕孰重，卻一直備受爭議。另一方面，教師養成所的學生來源為小學畢業生，由教師養成所培養的教師又是去教導下層階級人民，形成愛上帝、愛國王、愛祖國的下層階級封閉系統，<sup>35</sup>在如此的意義下，教育課程成為一刀兩刀。亦即教育學、教育史科目等可被用來灌輸人民愛國思想，但教育目標中的內心公平、完善、仁慈、正義這些道德觀念，<sup>36</sup>也可能會引發學生多方面興趣，奠定道德思考的基礎，讓思想開放而不利於君主專制，於是這些教育學學科的教學內容引發教師養成政策中的自由問題。

## 二、大學內設立教育學的研究單位

西方教育學的研究最早應出現於 1605 年英國哲學家培根在《論學問的精深與進步》（*On the Proficence and Avancement of Learning*）一書中，培根首次明確提出建立教育學，1620 年，則在他所設計的知識之球上確立了教育學的學科地位。

37

---

*Education*. p. 188.

<sup>35</sup> 同前引書，頁 149。

<sup>36</sup> 參見（德）赫爾巴特著，李其龍譯，〈訓育特殊性的考察〉，《普通教育學》，（台北：五南，1991），頁 205。

<sup>37</sup> 參見王坤慶，《20 世紀西方教育學科的發展與反思》，頁 3。

啓蒙運動時期，捷克教育家康美紐斯(Johann Amos Comenius, 1592-1670)於1632年發表《大教育學》(Didactica Magna)，康美紐斯由基督信仰立場，首度提出系統的學校制度和普及初等教育的要求，<sup>38</sup>反映出民族國家與基督信仰的交集。

1693年，英國哲學家洛克(John Locke, 1632-1704)根據擔任家庭教師的經歷，及其經驗哲學的背景，寫成《教育漫話》(*Some Thoughts Concerning Education*)一書，<sup>39</sup>但亦並未深入由國家觀點談論教育<sup>40</sup>。

上述西方近代教育學術的發展，王坤慶將其劃歸為「前教育學」階段<sup>41</sup>，又教育學術的分期標準在於，「人們認識教育問題的經驗階段和思想階段，屬前教育學階段。只有把各種教育問題和教育思想作為客觀存在的研究對象，才有可能形成教育學」。<sup>42</sup>在此，雖可見教育與科學革命、基督信仰及經驗哲學有所交集，形成該時代教育學術的特色，然而這大約一個世紀的漫長時程，西方教育制度因著封建制度的影響，多半呈現貴族式的家庭教育、貴族中等學園、騎士學院、實驗學校、慈善學校等形式。<sup>43</sup>

十八世紀末葉，民族國家獨立運動對普魯士所帶來的影響，促使在學校中所教授教授「方言」，已開始成為民族國家重要的文化與政治符碼。<sup>44</sup>在方言教授上，加入民族與祖國的情感、歷史聯繫。在此，對普魯士教育學發展情形而言，當民族問題開始擴及教育發展方向的時候，普魯士境內分別出現了大學教育研究與備受政治力強行箝制的教師養成所二種師範教育機構。

在大學教育研究方面，哲學家康德(Immanuel Kant, 1724-1804)從1776年

<sup>38</sup> 參見徐宗林譯，《西洋三千年教育文獻精華》，(台北：幼獅文化，1982)，頁209-214。

<sup>39</sup> 同前引書，頁221。

<sup>40</sup> 王坤慶認為「洛克(於《教育漫話》)明確提出，『良好的教育』關係到資產階級『國家的幸福和繁榮』，然經考察，洛克該書對國家的討論並不多見；然而，洛克亦嘗於Working Schools for Children一文中為貧童教育發聲。參見王坤慶，《20世紀西方教育學科的發展與反思》。徐宗林譯，《西洋三千年教育文獻精華》，頁221-246。Locde, John, "Working Schools for Children," in H. R. Fox Bourne, *The Life of John Locke*, 2 Vols., Henry S. Kingand Co., London, 1876, vol. II, p. 385.

<sup>41</sup> 同前引書，頁221。

<sup>42</sup> 參見王坤慶，《20世紀西方教育學科的發展與反思》，頁3。

<sup>43</sup> 同前引書。

<sup>44</sup> 參見〈十八世紀德國中等教育的發展—哈勒學園、騎士學院〉，收於夏之蓮主編，《外國教育發展史料選粹》(上)，頁402-407。

<sup>44</sup> 1890年威廉二世(Wilhenlms II)於學校工作會議開幕詞中謂：「(文科中學)缺少民族基礎。我們必須把德語作為文科中學的基礎；我們應該教育本民族年輕的德國人，而不是年輕的希臘人和羅馬人。我們必須離開存在了幾百年之久的基礎，必須從以拉丁語為主、再加上一點希臘語的中世紀寺院式教育中解脫出來」。參見〈1890年學校工作會議—威廉二世的開幕詞〉，收於李其龍、孫祖復選編，《聯邦德國教育改革》，(北京：人民教育，1991)，頁19。

起數度在寇尼斯堡大學（Universität Königsberg）哲學講座任內進行教育學的講演，主張設立教育學講座，把教育視為一門學術，一方面設立實驗學校，一方面從事教育理論的研究。<sup>45</sup>其主張雖未施行，然而早在法國大革命以前的 1779 年，普魯士王國首先於哈勒大學（Universität Halle, 1745-1818）設立教育學講座，不久以後，德國各大學爭相仿效，紛紛在哲學院中成立教育學部，從此開啓德國大學系統研究教育理論的風潮。<sup>46</sup>

這種情形延續到十九世紀初期的柏林大學依舊可以見到，洪堡德（W. von Humboldt, 1767-1835）在教育部長任內，採用了斐希特（J. G. Fichte, 1762-1814）與史萊爾馬赫（F. D. E. Schleiermacher, 1768-1834）的建議，設立了具有德意志精神的柏林大學。柏林大學的建立，可說是洪堡德教育政策的實現，他探究實現完整人格理論的方法，並且主張大學是客觀科學與主觀教育的合一，大學的本質一方面是學術研究；一方面則是完整人格的教育。是故，他反對大學為經濟的、社會的、國家的需求所牽制。大學應注重教學與研究，享有學術自由和精神自由，並且注重學術研究的公眾功能。<sup>47</sup>

然而，十八至十九世紀普魯士的教育學研究，雖已在大學中為國家服務，並享有學術自由，然而大學內教育學研究與師資培育的結合之間，尚有一道政治鴻溝。如此，更可以說明教師養成所所開設的教育學、教學法等科目於，之所以備受國家監督的原因，而未能有學術自由。

1770 年，巴斯道設立泛愛學校，已具備現代學校的基本雛形，並引入裴斯泰洛齊的貧民教育觀點，與直觀、體驗等教學法時，德人赫爾巴特（Johann Friedrich Herbart, 1776-1841）亦曾親赴參觀，教育問題的討論逐漸有較多的交集。1800 年，赫爾巴特被邀請對德國文科中學改革提出建議，正在此時，他將親身的教育實驗經驗與哲學研究相結合。<sup>48</sup>1806 年，赫爾巴特以教育經驗結合哲學研究的《普通教育學》一書問世，他並且應邀創辦教學論研究所、教育研究所和師範研究班、附屬實驗學校，積極參與普魯士教育改革活動，並按其理論培訓

---

<sup>45</sup> 參見梁福鎮，《普通教育學》，（台北：師大書苑，1999），頁 1。

<sup>46</sup> 同前引書。

<sup>47</sup> 參見〈柏林大學的創見〉，收於夏之蓮主編，《外國教育發展史料選粹》（上），（台灣：商務，1966 年），頁 421-425。

<sup>48</sup> 參見李其龍，〈譯者序〉，收於赫爾巴特，李其龍譯，《普通教育學》，頁 4。



教師。<sup>49</sup>

綜上所述可知，歐洲十七世紀初葉的「教育學」，首先以規範性的、思辨性的哲學理論方式出現。雖康美紐斯歷經三十年戰爭之禍，依教育以救社會之心，開始組織小學校之時，<sup>50</sup>但其教育理論尚未得以全面地付諸於實踐，亦即，民族國家推動普及教育，而得以實踐教育理論的情形尚未成形，這個現象一直延續到十八世紀末葉，以教育問題及教育思想為研究對象的「教育學」，依然相當片面、局部性的散見於各家的論述。

十九世紀初葉，赫爾巴特的《普通教育學》一書，以教育目的、道德力量、教學方法三要項，開始積極為普魯士建國提供教育改革方案，<sup>51</sup>該教育學體系與普及教育政策有良好的銜接，適切地回應了普魯士由分裂走向統一此獨立建國時期於教育政策上的實際需求，<sup>52</sup>該理論較完整地指導普魯士民族普及教育的實際，而教育目的、教學方法及訓育等三主題，也成為了「教育學」一科最初的教學內容。

由此可見，德意志民族國家的建構，成為該國教育學研究與教學機構出現的重要原因。易言之，在德意志民族國家建構運動中，經由「普及教育」政策的實施，將「個人的教育問題」推移到「國家發展」的層次，教育問題於是成為該民族普遍且至為重要的問題，國家發展促進了教育與民族歷史文化特質、國家教育政策、學校制度、課程、講授方法與學校管理等問題產生密切關連，使教育學科面臨了更多嶄新的教育問題。

是故，教育學研究在德意志民族獨立運動時期，以及赫爾伯特學派在國際教育改革的大興之際，開啓了「傳統教育學」的時代。因此，「教育學」內容由十七世紀的思辨性質，到十九世紀初葉逐漸與民族國家的形成產生關連以後，「教育」由「個人的教育問題」推移到「國家發展」的層次。從此觀點討論教育學的發展歷程，可以發現當時德國的教育學科亦同時產生於國家形成的過程，其中大學教育研究享有學術自由，但教師養成所中的「教育學」學科的教學內容，則備

---

<sup>49</sup> 同前引書，頁 5-7。

<sup>50</sup> 參見黃國康，〈教育學說之變遷〉，《新民叢報》第四年，第二十四號，1907，頁總 94。

<sup>51</sup> 該影響由十九世紀初葉教師養成所的教育功課（科目）中明顯可見。

<sup>52</sup> （澳）Connell亦認為：「當教師及師資培訓者尋求一種系統而又全面的學說時，赫爾伯特主義者提供了表達清晰而又系統的教育理論」。參見孟湘砥、胡若愚譯，《近代教育史》，（台北：五南，1993），頁 90。

受壓制。

在了解德意志民族興起與教育學的發展關係後，以下將探討近代中國民族主義的內涵與變化，以進一步了解中國近代民族主義與教育學科發展的關係。

## 第二節 近代中國民族主義運動與師範教育理念的轉變

在十九世紀下半葉，西方民族擴張運動轉往中國後，中國民族主義的發展，開始由鴉片戰爭以前的文化民族主義形式，逐漸出現種族民族主義建國運動傾向。在如此的時代背景下，師範教育成爲此民族國家建國運動中，動員人民的重要途徑。以下先討論近代中國民族主義的發展脈絡，再進一步探察師範教育觀念的出現與興革。

### 一、近代中國民族主義的嬗變

近代中國未被西方民族主義侵略以前，本身就存在著極具特色的民族主義內涵，以致教育的觀念，也莫不受其影響。是故，以下先行察考傳統中國文化民族主義的意涵，與清廷官方、立憲派、革命派與知識份子的民族主義內涵，再進一步探討統治階層於師範教育理念上的轉變。

#### （一）傳統的中國民族主義

據彭英明對中國古代文獻的考察，關於「民族」二字的直接連用，早在於漢代對先秦典籍的注釋中即曾出現。<sup>53</sup>其字辭與近代西方「民族」完整用語雖有不同<sup>54</sup>，然而以「族」分類是多見的<sup>55</sup>。在內涵上，古代「族」義包含兩個類型。

第一，係指「家族」或「宗族」等「親族」關係而言，這個標準大致以「血緣聯繫」作爲認定親族或人羣的要素。所謂具有血緣關係的「親族」，主要是指「家族、宗族、氏族，古籍中多稱『公族』、『官族』、『王族』或『氏』等。公族、官族、王族，都是封建宗族的通稱，它是由同一始祖繁衍下來的若干大家族而組成的結合體，其特徵是具有共同的始祖和宗廟，有特殊的祭祀和共同的姓氏」。<sup>56</sup>

<sup>53</sup> 鄭玄於《禮記·祭法》中注釋道：「大夫以下，謂下至庶人也。大夫不得特立社，與民族居百加以上，則共立一社，今時里社是也」。參見（漢）鄭玄，《禮記鄭注》，（台北：學海，1981），頁 591。彭英明，〈關於我國民族概念歷史的初步考察—兼談對斯大林民族定義的辯證理解〉，《民族研究》，（第二期，1985），頁 5。

<sup>54</sup> 現代民族主義研究，有認爲「nation」應包含民族、國家、國族三個分支概念，近代以前中國「民族」內涵則未形成民族國家的意義。參見芮逸夫，〈中華國族解〉，《中國民族及其文化論稿》（上冊），（台北：藝文，1972），頁 4。

<sup>55</sup> 參見彭英明，〈關於我國民族概念歷史的初步考察—兼談對斯大林民族定義的辯證理解〉，《民族研究》，頁 5。

<sup>56</sup> 同前引書。

第二，便是以「族類」作為中國 類內外區隔的標準。這種 類區別的觀念，如《尚書·堯典》：「帝曰：『吁咈哉，方命圯族』」<sup>57</sup>，此類古代典籍，都是以族分類。

「族類」與「親族」分類方式的差別在於，「族類」概念不以血緣關係，而以「地域」關係為標準，而此標準包含了「共同語言」、「共同地域」、「共同經濟生活和風俗習慣」等文化要素，<sup>58</sup>而形成「漢族」共同體；這種「族類」劃分方式，由秦漢以降，沿用到清代，並且愈加具體而細緻。<sup>59</sup>

在政治上，先秦時期就已形成漢民族與夷狄蠻邦的內外分別，王朝為統御天下的中心，《左傳》有云：「戎狄豺狼，不可厭也，諸夏親暱，不可棄也」。<sup>60</sup>《論語》亦云：「夷狄之有君，不如諸夏之亡也」，此「諸夏」指中國，尤其是指各國諸侯，夷狄與諸夏的分別，就是以地域關係為區隔；<sup>61</sup>這種以諸夏、夷狄之稱來區隔族類之意義，表現出中國古代時期，已形成對中國漢族（類）有高度的文化認同，是故，「族類」概念，可說是中國最早出現的民族意識。<sup>62</sup>在民族群界的受容性方面，《論語·季氏》有曰：「丘有聞有國有家者，不患寡而患不均，不患貧而患不安；蓋均無煩，和無寡，安無傾。夫如是，故遠人不服，則修文德以來之。既來之，則安之。」<sup>63</sup>由此表現儒學典型的群界政治思想，強調儒學教化之功，以禮樂等文化修養文德，吸引外族，使其「既來之，則安之」。<sup>64</sup>

中國近代以前的民族主義，在上述民族正統文化認同的基礎上，賦予漢族教化天下的歷史使命，<sup>65</sup>因此它乃是一種泛中華倫理的「文化主義」(culturalism)，它意謂人民自然的承認漢文化普遍具有優越性，因此，在教化上除了不需要以防禦的方式來對待異族文化，並且進一步使人民由文化認同，察覺到民族國家是這

<sup>57</sup> 參見孫星衍註，《尚書今古文注疏》，(台北：廣文，1975)，頁 20。

<sup>58</sup> 參見彭英明，〈關於我國民族概念歷史的初步考察—兼談對斯大林民族定義的辯證理解〉，《民族研究》，(第二期，1985)，頁 6-7。

<sup>59</sup> 同前引書。

<sup>60</sup> 參見《左傳》〈閔公元年〉，收於《十三經注疏》，(台北：藝文，1980)，頁 187。

<sup>61</sup> 參見《論語》〈八佾〉，收於《十三經注疏》，頁 26。

<sup>62</sup> 參見王爾敏，〈清季學會與近代民族主義的形成〉，《中國近代思想史論》，(台北：華世，1982)，頁 209。

<sup>63</sup> 參見《論語》〈季氏〉，收於《十三經注疏》，頁 146。

<sup>64</sup> 參見勞司光，《新編中國哲學史》(一)，(台北：三民，1984)，頁 125。

<sup>65</sup> 參見方維規，〈論近代思想史上的「民族」、「Nation」與「中國」〉，《二十一世紀》，(總第七十號，2002)，頁 39。

個共同體的終極目標。<sup>66</sup>廣義而言，這樣的文化認同意識，是一種文化民族主義。

67

在政治功能上，這種文化民族主義可用於維繫王朝政統，因此，對外需「攘夷」制反，對內則「尊王」稱霸，<sup>68</sup>從春秋時期延續至明、清，歷代多形成由天子為中心，依差等關係由京畿逐漸而向外推移的「五服」制，<sup>69</sup>再更進一步推移至異族，凡文化上向外推移之處，象徵漢民族共同體的邊界，於是，漢民族文化在不斷擴大儒家文化圈的同時，也擴張華夏民族帝國的範圍，在這種寓政治於倫理的關係裡，<sup>70</sup>中國傳統文化民族主義，也同時是一種政治民族主義。<sup>71</sup>

依上述論點，由民族文化與政治角度考察傳統以前「師範」觀念的起源，可發現「師範」一辭，當源於范曄《後漢書》八十卷下，〈趙壹傳·報皇甫規書〉：「君學成師範，縉紳歸慕，仰高希驥，歷年滋多。」<sup>72</sup>該書「師範」二字原指「楷模」，並引申為「效法」之意。後來梁劉勰《文心雕龍·才》亦言：「相知好書，師範屈、玉」，<sup>73</sup>亦為「學習楷模」之意。於此可見，中國師範的觀念出現極早。<sup>74</sup>然而，這種深具文化涵養的師範楷模，與傳統的民族主義關係為何？

據周愚文的研究，歷代官學教師的地位低落，元代以後，縣學教官任用由政府差派，對教育的控制更深入縣一級；<sup>75</sup>及至明代，皇權干預壓制地方官學教

<sup>66</sup> Prasenjit Duara. De-Constructing the Chinese Nation. *The Australian Journal of Chinese Affairs*, no. 30 (July 1993), p. 2. 又「文化民族主義」，意謂華夏民族懷抱具根基的文化優越感，賦予自己教化天下，乃至最終在整個世界實現文教大一統，即所謂平天下的神聖歷史使命。在此，「文化主義」的內涵，幾乎與文化民族主義相同。

<sup>67</sup> 參見王鵬令，〈中國民族主義的源流—兼論從革命的民族主義轉向建設的民族主義〉，《當代中國研究》，（總第 57 期，1997），頁 105。

<sup>68</sup> 同前引書，頁 105-106。

<sup>69</sup> 據《史記·夏本紀》云：「今天子之國以外，五百里甸服，甸服外五百里綏服。綏服外五百里要服，要服外五百里荒服。」這個觀念沿襲至清季，維新派詩人黃遵憲（1848-1905）曰：「『中國』之云，本以對中國之荒服邊徼言之，因襲日久。施之於今日，外國亦無足怪」。參見（清）黃遵憲，《日本國志》卷四，收於續修四庫全書編輯委員會編，《續修四庫全書》史部地理類，（上海：上海古籍，2002），頁 49。

<sup>70</sup> 參見王鵬令，〈中國民族主義的源流—兼論從革命的民族主義轉向建設的民族主義〉，《當代中國研究》，頁 106。

<sup>71</sup> Prasenjit Duara, De-Constructing the Chinese Nation, *The Australian Journal of Chinese Affairs*, no. 30 (July 1993), p.2, 25.

<sup>72</sup> 參見范曄（宋），《後漢書》一百十卷下，〈趙壹傳〉，《景印文淵閣四庫全書》（史部），（台灣：臺灣商務，1983），頁 178。

<sup>73</sup> 劉勰（梁），《文心雕龍》卷四十七〈才〉，《景印文淵閣四庫全書》（集部），頁 561。

<sup>74</sup> 參見伍振鷺、黃士嘉，〈我國師範教育的回顧〉，《教育資料集刊》，（第 22 輯，1997），頁 1。

<sup>75</sup> 參見周愚文，《中國教育史綱》，頁 72,75-59。

官，<sup>76</sup>教官地位低落的情形，清朝依然存在。<sup>77</sup>此顯示前述師範觀並未落實於實際情境中。

由上概述可見，歷代以來，儒學雖是中央與地方官學的教授內容，<sup>78</sup>延續中國傳統文化與民族向心力，以形塑民族共同體的集體意識，<sup>79</sup>然而在統治作用上來說，其制度化的發展卻更促進了政治民族主義的控制力量。

就清廷對士人思想的干預情形而言，滿清雖以異族入主中原，卻仍以維持儒家文化價值的方式，減少外族統治的衝突；在清廷如此的防衛性策略下，儒學文化所秉持的道德主張，成爲一種表面的價值，一種抽象的官方立場，亦即，清廷在這樣的異文化立場上，表面上必須以壓制儒學精神或調和官學，而得以統治漢族。<sup>80</sup>依此而論，清代接受儒家教化的生員，其歷史角色，比起廣大平民，更是一種與民族文化、政治關係密切的特殊載體。是故，「學成師範」的觀念在文化上，儒學除了作爲一種縉紳學習的對象，在政治上，也同時顯示出在中華民族文化的認同過程中，官方所刻意推崇的民族價值。

上述關係在鴉片戰爭後，民族凝聚力逐漸受到西方國家極大的挑戰，族類概念內涵開始產生質變，<sup>81</sup>逐漸地往建立民族國家的路線發展。

## （二）1840-1919 年間中國的民族主義

鴉片戰爭以後，中國於十九世紀末葉已開始使用「民族」一辭，但仍僅是個別現象，如同治十三年（1874），王韜〈洋務在用其所長〉曰：「夫我中國乃天下至大之國也，幅員遼闊，民族殷繁，物產饒富，苟能一旦奮發自雄，其坐致富強，天下當莫與頡頏。」<sup>82</sup>其時，封建王朝與共和政體之間，雖未有明顯區分，然而「民族」一辭在此時代背景下出現，逐漸表現其凝聚國家成員的政治意識。

<sup>76</sup> 參見吳智和，《明代的儒學教官》，（台北：臺灣學生，1991），頁 14-16。

<sup>77</sup> 參見周愚文，《中國教育史綱》，頁 77。

<sup>78</sup> 參見清史稿校註編纂小組，《清史稿校註》卷一一三〈選舉志〉，頁 3136-3152；卷一二三〈職官志〉，頁 3331。

<sup>79</sup> 參見黃春木，《近代以來中國國民教育之發展（1904-1940）—「國家認同」的建構》，國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，（台北：未出版，1995），頁 12-13。儒學與皇朝體制的國家認同爲儒學思想與皇朝體制。

<sup>80</sup> James Townsend . Chinese Nationalism. *The Australian Journal of Chinese Affairs*, no. 27 (January 1992), pp. 112-113.

<sup>81</sup> Prasenjit Duara. De-Constructing the Chinese Nation. *The Australian Journal of Chinese Affairs*, no. 30 (July 1993), p. 2.

<sup>82</sup> 參見《中國近代史資料—洋務運動》第一冊，（上海：上海人民，2000），頁 496。

甲午戰爭後，民族意識益加的高漲，保皇派張之洞的《勸學篇》，提出的「中體西用」<sup>83</sup>原則，作為該時期教育政策的主要指導方針，並先後擬定《欽定學堂章程》與《奏定學堂章程》等教育改革方案，雖章程表明興學主要是因為缺乏人才所致；<sup>84</sup>但在某種意義上，使中體西用的文化內核，將「族類」等同於文化的民族想像方式，透過普及教育政策加以灌輸到人民的民族意識之中。

另一方面，立憲派立場的梁啟超，更是對「民族」概念大加闡發的第一人。<sup>85</sup>光緒二十二年（1896），梁氏撰寫〈論變法必自平滿漢之界始〉，以種族融合之議，促使「漢滿不分，居民同治」。<sup>86</sup>這個漢滿融合之議，主要是因為梁氏認為「平滿漢之界，誠支那自強之第一階梯」，<sup>87</sup>因為「善為戰者，知非合種不能與他種敵，故專務溝而通之。詩所謂兄弟鬩牆，外禦其侮也；不善戰者不之大異種之可畏，而惟小異種之相仇。」<sup>88</sup>大倡中國各種族團結以赴國難。可見，此時期的民族主義發展，究竟是漢滿兩族的整合或分裂，則正在醞釀。

光緒二十七年（1901）中國於八國聯軍之役戰敗後，簽訂辛丑條約，自此以往，「民族」一詞作為團結人民、挽救危亡的詞彙而廣泛地使用開來。<sup>89</sup>

例如，梁啟超進一步發表〈國家思想變遷異同文〉，文中表明：「民族主義者，世界最光明正大之主義也。不使他族侵我之自由，我亦無侵他族之自由。其在於本國也，人之獨立；其在於世界也，國之獨立，能率由此主義，各明其界限……。為歐洲各國既行（民族主義）之而效矣，而遂欲以政府萬能之說，移植於中國，則吾國將永無成國之日矣。知他人以帝國主義來侵之可畏，而速養成我所固有之民族主義以抵制之，斯今日我國民所當汲汲者也。」<sup>90</sup>

<sup>83</sup> 「中體西用」政策於光緒二十四年（1898）張之洞於《勸學篇》中提出。參見（清）張之洞，李鳳仙評注《勸學篇》，（北京：華夏，2002），頁94。

<sup>84</sup> 參見璩鑫圭、唐良炎編，《中國近代教育史資料匯編-學制演變》，（上海：上海教育，1991），頁287。

<sup>85</sup> 參見彭英明，〈關於我國民族概念歷史的初步考察—兼談對斯大林民族定義的辯證理解〉，《民族研究》，（第二期，1985），頁9。

<sup>86</sup> 參見梁啟超，〈變法通議·論變法必自平滿漢之界始〉，《飲冰室文集》，（台北，台灣中華，1983），頁79。

<sup>87</sup> 同前引書，頁81。

<sup>88</sup> 同前引書，頁83。

<sup>89</sup> 參見韓錦春、李毅夫，〈漢文『民族』一詞的出現及其初期使用情況〉，《民族研究》，（第二期，1984），頁39。

<sup>90</sup> 參見梁啟超，〈國家思想變遷異同文〉，《飲冰室文集》（第三冊），（台北：台灣中華，1983）頁20，22。

其中，梁氏以「國家」為考察對象，由政權、權利、主權、民權等概念比較中西國家之異同。梁氏廣泛援引上述政治學概念，當反映出晚清部分知識份子的視野已由戰禍中，看見國家主權受到極大剝奪，催生出源於西方主體的權利觀念，這些政治術語在甲午戰爭前後，於士大夫議論中頻頻出現，<sup>91</sup>顯示該時期對民族主義的議論，已開始考察西方政體，由漢民族文化的認同，逐漸轉變為爭取主權自主性的民族國家，<sup>92</sup>更確切地說，當時的中國，其情勢當朝向「建設一民族主義之國家」<sup>93</sup>。

如前所述，甲午戰敗，促使立憲派所辦之刊物中，民族建國運動的聲勢益加高漲；在教育改革方面，革命派與立憲派共同引燃一場中國民族主義的論戰。光緒二十九年（1904），梁啟超在〈政治學大家伯倫知理之學說〉一文中，詳細地說明民族最重要的特質有八項：「1. 其始也同居一地；2. 其始也同一血統；3. 同其支體形狀；4. 同其語言；5. 同其文字；6. 同其宗教；7. 同其風俗；8. 同其生計」等。<sup>94</sup>該文將歷史文化與政治學說結合，進一步為中華民族尋找確切的認同根據。

至於革命派方面的章太炎，則於同年撰〈駁康有為論革命書〉，提出：「民族主義，自太古原人之世，其根性故以潛在，遠至今日，乃始發達，此生民之良知本能也。」<sup>95</sup>游學生的翻譯刊物中對民族問題的討論亦多，例如《浙江潮》〈民族主義論〉一文說：「合同種異異種，以建一民族的國家，是曰民族主義……。今日歐族列強立國之本，在民族主義，固也；然彼能以民族主義建己之國，復能以民族主義亡人之國。」<sup>96</sup>

孫中山則早在光緒二十年（1894）的〈興中會宣言〉中，便使用「異族」一辭；<sup>97</sup>於光緒三十一年（1905），正式於〈同盟會宣言〉中提出「驅除韃虜，恢復中華，建立民國，平均地權」為革命綱領；<sup>98</sup>宣言中表明：「中國者，中國人之中國，中國之政治，中國人任之，驅除韃虜之後，光復我民族的國家。」其民族概

<sup>91</sup> 參見金觀濤、劉青峰，〈近代中國「權利」觀念的意義演變—從晚清到《新青年》〉，《中央研究院近代史研究所集刊》，（第32期，1999），頁226。

<sup>92</sup> James Townsend. Chinese Nationalism. *The Australian Journal of Chinese Affairs*, no. 27 (January 1992), pp. 111-112.

<sup>93</sup> 參見梁啟超，〈論民族競爭之大勢〉，《飲冰室文集》（第四冊），頁35。

<sup>94</sup> 參見梁啟超，《飲冰室文集》（第五冊），頁71-72。

<sup>95</sup> 參見張炳麟，《章氏叢書》（文錄二），（台北：世界，1958），頁30。

<sup>96</sup> 參見〈民族主義論〉，《浙江潮》第1-2期，頁3，6。

<sup>97</sup> 參見孫中山，〈興中會宣言〉，收於《孫中山選集》上冊，（北京：人民，1894/1956），頁19。

<sup>98</sup> 參見孫中山，〈同盟會宣言〉，同前引書，頁68-70。



念表示要推翻滿族，恢復中華；對中國民族的反省與討論，疾速整合著漢族知識份子的民族意識。這個革命路線進行到民國成立後，才改為「五族共和」，<sup>99</sup>以凝聚民族建國力量。

綜上所述，一八九四年甲午戰敗，促使清帝展開戊戌維新運動，此舉被視為中國官方民族主義的起源，<sup>100</sup>亦即，清廷開始以「民族」為號召的力量一方面改造憲政體制，一方面維持人民的持續順服而保存皇朝。<sup>101</sup>此時期，在西方民族殖民主義的侵逼下，滿清官方與知識份子更全面地展開了對傳統的政治體制與教育文化的反省與檢討。

然而清廷立憲未果，革命派以「驅除鞑虜」為政治綱領，激化了民族主義的漢種中心路線，這個浪潮一直到一九二四年國民黨全國代表大會，宣示革命成功後，國內各民族將擁有是否參加中華民國組織的自決權，<sup>102</sup>才有改變；此顯示晚清一直延續到民國肇建初期，中國的民族主義依然持續發酵，而這段時期的特色，除了表現出不同的民族主義內涵外，然而相同的是，官方試圖以「民族」為口號，以儒家文化認同為「民族」內涵動員改革，革命黨人則以「種族」為號召進行革命運動。

於上述民族主義的不同路線背景下，中國教育的發展方向，亦受民族主義的影響。例如，光緒二十八年（1902），梁啟超於《新民叢報》上刊登〈論教育當定宗旨〉一文，認為：「為製造國民之具次，不可不具經世之炯眼，抱如傷之熱腸，洞察五洲各國之趨勢，熟考我國民族之特性，然後全力鼓鑄之。」<sup>103</sup>另外，刊於《遊學譯編》的〈民族主義之教育〉，清楚地說明民族建國與教育間的關係是：「帝國主義者，國民教育之生產物；而國民教育者，又民族建國主義之生產物也。今欲存支那者，不可不集合支那民族，以自相提攜、自相固著，集合皇漢民族，以自相提攜、自相固著，不可不言民族建國主義。」<sup>104</sup>然此時期漢滿之爭

<sup>99</sup> 參見孫中山，〈討袁檄文〉，同前引書，頁 19。

<sup>100</sup> 參見韓仁熙，〈甲午戰爭以後（一八九四—一九一一）中國民族主義運動〉，中國文化大學三民主義研究所博士論文，1987 年，未出版。

<sup>101</sup> B. R. Anderson. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. (London: Verso, 1991), p. 97.

<sup>102</sup> 參見孫中山，〈中國國民黨全國代表大會會議錄第二號—中國之現狀及國民黨改組問題〉，《孫中山選集》上冊，頁 450。

<sup>103</sup> 參見中國之新民，〈論教育當定宗旨〉，《新民叢報》第一號，光緒二十八年二月八日，頁總 63。

<sup>104</sup> 參見（日）高材世雄（經譯者增益），〈民族主義之教育〉，《遊學編譯》，第十期，1903，頁 3。

已顯激烈，該文並且認為由滿族興辦國民教育，「是翹本族之積恥，而以為殊榮也」。<sup>105</sup>由游學生興辦的刊物中，論述焦點開始將「民族共同體」的存亡問題，移轉到「滿族皇體」的爭論上，反滿意識逐漸高漲在革命派刊物中。

在此，革命派與部分維新派人物，用認同中華民族國家為其主要訴求，以表達其對於滿族腐敗積習的不滿。革命聲勢益形浩大，種族民族主義已結合了政治行動，導致滿清官方民族主義的力量開始動搖，原本民族建國運動已轉向國家獨立。宣統三年（1911）孫中山以民族、民權、民生主義興起辛亥革命大浪，<sup>106</sup>推翻滿清皇朝，一個具有現代憲政體制的中國已具雛形，然而一直到五四運動以前，中國文化復興運動的民族認同爭議卻仍未曾停止。<sup>107</sup>

## 二、近代民族主義形勢下的教育觀

在了解中國民族主義發展內涵的轉變後，以下將討論近代以來在民族主義思潮下，各界對於普及教育、師範教育與教育學的理念與立場，以更精確描述晚清各種民族主義對教育學的基本看法。

### （一）1840 年後的教育觀

1840 年後各方對教育的看法，初步可分別從清廷與改革派角度進行考察。在清廷方面，其採取了「中體西用」政策，並且在光緒三十二年（1906）學部〈奏陳教育宗旨摺〉以「忠君、尊孔、尚公、尚武、尚實」等傳統文化內涵為教育宗旨，<sup>108</sup>此秉持以王朝官僚體制為教育宗旨的文化民族主義形式，一直是滿清用以維持清廷政權的基本路線。

在革命派方面，則有將教育視為民族建國運動的要項，尤其是普魯士民族的教育強國政策，便為借鏡的典型，對清末民初的教育觀皆有影響。<sup>109</sup>例如，蔣夢

<sup>105</sup> 同前引書。

<sup>106</sup> 孫中山最早在 1905 年就已提出三民主義，參見孫中山，〈《民報》發刊詞〉，收於《孫中山選集》上冊，頁 71-72。

<sup>107</sup> 據林毓生描述：「五四反傳統主義者以個人主義的諸價值對於促進民族主義目標的實現，能發生有效的功能」。參見林毓生，《五四時代的激烈反傳統思想與中國自由主義的前途》，（台北，聯經，1983），頁 145。

<sup>108</sup> 參見璩鑫圭、唐良炎編，《中國近代教育史資料匯編—學制演變》，頁 534-540。

<sup>109</sup> 例如江口辰太郎講演中有云：「吾國欲強國，非講求教育不可」，參見江口辰太郎講演，該校生等君筆記，〈教育學泛論〉，《新民叢報》，第三年，第十號，1904，頁總 52-53。

麟與波蘭諸君論中國教育時便有言：「君不見普露士乎？世界稱雄，學校之功也。俾士麥所謂國之盛在教育兒童，豈虛言哉？」<sup>110</sup>受此教育興國觀念影響，改革派則以共和綱目為由，要求全面普及教育：

夫共和三大綱目，非所謂自由、平等、博愛耶？諸君子為共和國之教育家，務望發明此三大綱目之真銓，以實施於學校。前所述手應改革教育之思想者，當以平等之真義藥之。其次誤解自由者，當以自由之真諦示之，而使全國貧寒之子，不至因無費輟學，則博愛之義也，諸君不皆最新共和者耶？<sup>111</sup>

至此可以發現，在清廷立憲失敗以前，教育議題已經納入革命派建國運動之中；對當時的中國而言，無論民族的組成為何，人民應普遍受教育，成為民族主義建國運動不可或缺的元素。然而，何以如此？

在興學以建國目的方面，陸費達於《教育雜誌》的刊文中即表示：

夫今日世界之大國家，教育不惟當養成一國之國民，由當養成世界之國民，方能與同時立國於世上者競。如人進一丈，己進一尺必不能保其固有之位置；況人皆進步，而已獨濡滯，且有退步耶？謀國者，當放眼於五洲之外，豈一國情勢亦未明者所可與語哉？興言及此，又未嘗不為吾國教育前途慮也。<sup>112</sup>

氏之觀點已突破清代以前歷代的中國為天下中心觀，是由世界五大洲看中國，對當時的中國而言，「民族」即是國民的總稱，國家乃民族政治精神的展現。在教育方面，人民普遍地受教育，更是成為形塑民族意識型態的重要途徑。

此後，就歷史的實際發展來說，民國成立後，全國臨時教育會議討論訂立教育宗旨一案時，則「贊成以國家為中心，而不背世界進化之原則；並不妨個性之

<sup>110</sup> 參見蔣夢麟，〈蔣君夢麟與波蘭諸君論中國教育〉，《教育雜誌》，（第二年，第五期，1910），頁總 1676。民初執此觀點者，另見錫龔，〈教育家對於國家社會之責任〉，《教育雜誌》，（第七卷，第七期，1915），頁總 9146-9147。

<sup>111</sup> 參見高志中，〈敬告民國教育家〉，《教育雜誌》，（第三年，第十二期，1911），頁總 3452。

<sup>112</sup> 參見陸費達，〈論各國教科書制度〉，《教育雜誌》，（第二年，第六期，1910），頁總 1775。

內容，一方面贊成部交議案，遂決議注重道德教育以國家為中心，而以實利教育與軍國民教育輔之。」<sup>113</sup>教育部於是在民國元年（1912）公布「注重道德教育，以實利教育、軍國民教育輔之。更以美感教育完成其道德」的民國教育宗旨。<sup>114</sup>教育總長蔡元培蒞臨參議院宣示政見演說之時，更宣稱「現既合五大民族為一，國自應使五族人民均受同等之教育，除滿人已習用漢文漢語，無庸特為計畫外，至蒙古西藏及回部，語文尚多隔閡，適宜特定教育方法也其漸歸統一。」<sup>115</sup>如此一來，革命黨人運用種族民族主義達成其建國的第一個目標後，企圖再進一步經由教育途徑，統一其國民意識，藉由參酌歐美國家建造路線，而確定以下的教育進路：「中華民國不可一日而消滅，則教育方針及不可不及時而革新。……既為共和立憲之國家，則教育之方針自當以新國家之本質為主眼，而置重於共和立憲國民之養成。」<sup>116</sup>

由是觀之，1840年後民族主義的內涵，已由認同滿清皇朝政體的官方民族主義，逐漸轉變成至認同民國新共和政體，然種族民族主義教育觀點依然不脫官方民族主義的立場，而教育既成製造民族政治意識型態的管道，不免可以預期教育訓練與國民性的相結合，此點由蔣夢麟於一次世界大戰結束後所譯論〈戰後之教育〉一文，依然可以清楚看見這種教育與政治相合的立場：「吾人當注意國家民族之性質，使補其缺，而增其美，此次戰爭之經驗，足使吾人灼建國民性之訓練，不可一日緩也。」<sup>117</sup>而此路線在歐戰之後持續發酵。

## （二）甲午戰後的師範教育觀

從前述民族主義背景，進一步考察甲午戰後師範教育的發展，首見中日甲午戰敗後，清廷派員考察東瀛學校以了解西洋各國新法，<sup>118</sup>如光緒二十四年（1898）

<sup>113</sup> 參見我一，〈臨時教育會議日記〉，《教育雜誌》，（第四年，第六期，1912），頁總 4127。

<sup>114</sup> 參見中華民國元年九月初二日部令第二號，〈教育部公布教育宗旨令〉，《教育雜誌》，（第四卷，第七期，1912），頁總 4207。

<sup>115</sup> 參見〈教育總長蔡元培 參議院宣示政見之演說〉，《教育雜誌》，（第四卷，第三號，1912），頁總 3826。

<sup>116</sup> 參見朱元善，〈今後之教育方針—實施公民教育〉，《教育雜誌》，（第八年，第四期，1916），頁總 3370。執此觀點者多，另可參見不著撰人，天民譯，〈戰爭與國民教育—英國教育者之言〉，《教育雜誌》，（第八卷，第一號，1916），頁總 9831；莊俞，〈我之教育〉，《教育雜誌》，（第十卷，第七期，1918），頁總 13830。

<sup>117</sup> 參見蔣夢麟（譯論），〈戰後之教育〉，《教育雜誌》，（第十年，第十二號，1918），頁總 14489。

<sup>118</sup> 參見姚錫光，〈東瀛學校學概〉，收於璩鑫圭、唐良炎編，《中國近代教育史資料匯編—學制演變》，頁 113。

盛宣懷上〈籌集商捐開辦南洋公學摺〉，其中謂「臣惟師道立則善人多，故西國學堂必探源於師範。」<sup>119</sup>在此，「師範」一詞再度出現，然此時的「師範」意義，除源於中國文化、政治民族主義所認同的漢民族價值以外，亦開始引入西方的看法。中國近代經由日本而間接仿效西國的師範學堂制度，首先創於南洋公學，該校設有基礎科學、工程科技、人文法政、工商管理四大類，<sup>120</sup>而師範院屬於「人文法政」類，這除了說明該校宗旨所關懷的世界格局，已更深入「孔孟義理」、「中外法政」之範圍，<sup>121</sup>而深一層地觸及中西文教思想交流階段，更證明了中國師範教育的出現與近代中國民族主義國家建構運動可謂同時期發生。<sup>122</sup>

此時期清廷的師範教育觀，可由《奏定初級師範學堂章程》立學要旨了解其精神，其規定：「三、尊君親親，人倫之首，立國之綱；必須常以忠孝大義訓勉各生，使其趣向端正，心性純良。四、孔孟為中國立教之宗，師範教育物需恪遵經訓，闡發要義，萬不可稍悖其旨，創為異說。五、國民之智愚賢否，實關國家之強弱盛衰；師範生將來有教育國民之重任，當激發其愛國志氣，使知學成以後必當勤學誨人，以盡報效國家之義務。」<sup>123</sup>觀其目的與興學緣由如出一轍，仍強調忠君愛國，而朝廷將師範教育在思想與行動上視為動員人民的重要途徑。

民國肇建以後，教育部頒布《高等師範學校規程》、《師範學校令》、《高等師範學校課程標準》等一系列法令，主要在配合前述民初所訂的新教育宗旨。並承襲晚清普及初等教育的政策，以達到抵禦西國列強的殖民與掠奪之終極鵠的。民初的《師範學校規程》，尤其規定以下與國家世界相關的要旨來教養學生：「三、愛國家，尊法憲，為充任教員者之要務，故宜使學生明建國之本原，踐國民之職分。四、獨立、博愛為充任教員之要務，故宜使學生尊品格而重自治，愛人道而尚大公。五、世界觀與人生觀為精神教育之本，故宜使學生究心哲理而具高尚之

<sup>119</sup> 參見勝宣懷，〈籌集商捐開辦南洋公學摺〉，收於舒新城編，《中國近代史資料》（上），（北京：人民教育，1985），頁 151。

<sup>120</sup> 參見黃坤錦，〈從南洋公學「師範院」到交通大學「教育學程」〉，《台灣教育》，（第 571 期，1998），頁 26。

<sup>121</sup> 同前引書，頁 27。

<sup>122</sup> 在韓仁熙對中國民族主義的研究當中，將光緒二十年至二十五年間（1894-1900），界定為「中國民族思想發生時期」；之後民族主義到辛亥革命之間，則為民族主義思想的宣傳期（1901-1904）與發揚期（1905-1911）。參見韓仁熙，《甲午戰爭以後（一八九四—一九一一）中國民族主義運動》，頁 93，120，145。

<sup>123</sup> 參見《奏定初級師範學堂章程》，收於璩鑫圭、唐良炎編，《中國近代教育史資料匯編—學制演變》，頁 400-401。

志趣。」<sup>124</sup>

在民族主義建國運動的形勢下，師範生被認為肩負著凝聚民族精神的重要職責，因此有人主張，「師範生可以強制、可以嚴責。」<sup>125</sup>並且，「師範學校自當愈形奮勵為國家，而置身於國民教育，造出幾多殉難之士如獨爾普海爾特氏，其人者輩出，則其國家將來之幸福為何如？此足以喚起至誠至篤之熱心，能達到之，則師範學校教養之目的。」<sup>126</sup>由此可見，此時期由民族主義號召所興起的愛國意識，甚至要求師範學校當教導師範生為國捐軀，在所不惜。

在此背景下，晚清時師範學堂的興設，對素質要求並不高，這個看法到民國時期依然可以見到。例如教育學者侯鴻鑑曾於清末赴日留學，入弘文學院師範科，研究東西方教育學說，並積極參加中國留學生的革命活動。民國肇建後先後擔任江蘇、江西、河南、福建各省教育廳視學。<sup>127</sup>侯氏於民國四年（1915）赴天津演講時表示：「師範者，其造就之人材，以小學校教師為目的也。故所授課程，其範圍限於小學校，所必須要之常德、常識，所以研究教育原理、兒童心理、各科教授法、管理法、訓練法為主要，祇需於國學根底攻究較深，預備可以攻究各科學之地步耳。而高等之科學，則毋庸過求其高深者也。」<sup>128</sup>

從晚清至五四運動以前，關於師範教育的目標，清廷自戊戌變法以來，便以張之洞所提出的「中體西用」理念，作為該時期教育政策的主要指導方針。在此之下，師範教育制度雖表面上為官方直接移植自外國，但在目標上卻以道德文化為號召，以達到保存皇朝政體的政治目的。革命派則以推翻滿清，以行共和政體為民族主義運動的主要號召，以期恢復漢文化傳統。其透過師範教育激發人民的愛國意識，甚至要求師範學校當教導師範生為國捐軀。如此的路線，皆為抵禦列強而廣設師範學堂的主張，找到政治正當性的基礎。是故，甲午戰後在民族主義

<sup>124</sup> 參見《師範學校規程》，《教育雜誌》，（第四卷，第十二期，1912），頁總 4737。

<sup>125</sup> 參見賈豐臻譯，〈師範學校論〉，《教育雜誌》，（第五卷，第二期，1913），頁總 4978。

<sup>126</sup> 同前引書。

<sup>127</sup> 侯鴻鑑（1872-1961），曾入上海南洋公學師範部，光緒癸卯年間留學日本宏文學院師範科，一年後回國，任 實高等小學校長；後創辦競志女校，並任無錫縣教育研究會會長，並歷任國內各省和亞、美、歐、非十一國考察教育，為無錫地區民主革命的啟蒙者。參見趙永良主編，《無錫名人辭典》，（南京：南京大學，1989），頁 132-133。由日人嘉納治五郎開設的弘文學院，因乾隆黃帝明諱「弘曆」，而留學生中有人必會「弘文」，因而在 1906 年時改名為「宏文」。參見阿部洋，《中國的近代教育と明治日本》，（東京都：福村，1990），頁 72。日文部分請鄭淳尹代譯申謝

<sup>128</sup> 參見侯鴻鑑，〈天津教育演講錄（續）—第四章 師範學校及中學校〉，《教育雜誌》，（第八卷，第三期，1916），頁總 10017。

思想下所建立的師範教育制度，其教育目標已伴隨建國運動，朝向將師範生視為凝聚「民族精神重要成員」的意義發展。

在了解師範教育設置初期的目標以後，以下將探討晚清至五四運動以前師範學堂設立與「教育學」學科的開設情形，以了解雙方的關係。

### 第三節 教育學納入師範教育課程

晚清頒布並全面施行的學校制度，以光緒二十九年（1904）張百熙、榮慶與張之洞所擬定的《奏定學堂章程》為嚆矢。窺其內容，主要分為普通、實業、師範三大教育系統，其中師範教育一項，主要是由初級師範學堂與優級師範學堂構成。<sup>129</sup>光緒三十二年（1906），學部另行頒布《奏定女子學堂章程摺》，將女子師範正式納入師範系統之中；<sup>130</sup>二種師範學堂從此分別培養中學堂與小學堂教員，間接肩負起提升國家文明之責。以下先說明晚清師範學堂中開設「教育學」學科的情形，再敘述民初的狀況。

#### 一、晚清師範學堂中開設教育學科的情形

光緒二十八年（1902）頒佈《欽定學堂章程》後，各省陸續辦理師範學堂，雖然目的皆為救國圖存，辦理師範學堂的理由卻有所不同。例如《蘇報》於光緒二十九年（1903）七月六日所刊〈學界風潮〉一文所言，晚清師範學堂立學背景就政治因素來看，初步可分為清廷主辦、私人辦理且目的為單純的求學性質，以及私人辦理而目的則為宣傳革命的革命學堂三類。<sup>131</sup>

除政治立場外，清廷對創辦師範學堂的教育層級亦有所考量，光緒二十八年（1902），張百熙認為中國尚處於時艱帑絀之窘況，於是上奏〈籌辦大學堂大概情形摺〉，其中論及：「國家需才孔亟，士大夫求學甚殷，若欲收急效而少棄材，則又有速成教育一法，應請於豫備科之外再設速成一科，速成科一分二門，一曰仕學館，一曰師範館。」<sup>132</sup>

張百熙列出湖北省籌辦學堂要旨，以作為朝廷辦學的參考。他於奏摺中指出：「查各國中小學教員，咸取材於師範學堂。故師範學堂為教育造端之地，關係至重。……現在急需教員，故先半速成師範，嗣後擬遞進為高等師範。」<sup>133</sup>另

<sup>129</sup> 參見《奏定優級師範學堂章程》、《奏定初級師範學堂章程》，收於多賀秋五郎編，《近代中國教育史資料（清末編）》，頁 314-335。《奏定學堂章程》頒布於光緒二十九年十一月二十六日，是年為西曆 1904 年。

<sup>130</sup> 參見〈奏定女學堂章程摺〉，《學部奏咨輯要（卷三）》，同前引書，頁 460-461。

<sup>131</sup> 參見 1903 年 7 月 6 日，〈學界風潮〉，《蘇報》。

<sup>132</sup> 參見張百熙，〈籌辦大學堂大概情形摺〉，收於多賀秋五郎編，《近代中國教育史資料（清末編）》，頁 121。

<sup>133</sup> 參見張之洞，〈籌定學堂規模次第〉，同前引書，頁 97-98。



外，張百熙鑑於國家需才孔亟，亦研議速成教育一法。<sup>134</sup>於是，在《奏定學堂章程》頒佈後，興辦「速成師範」成爲振興教育的重點項目。以下說明晚清至五四運動以前的師範學堂制度。

### （一）晚清師範學堂制度

光緒二十八年（1902），《欽定學堂章程》規劃於大學堂內附設師範館，四年畢業；而高等、中等學堂則附設師範學堂，修業年限三至四年，由師範館、高等師範學堂與中等師範學堂三者，形成附設性質的三級師範制度；<sup>135</sup>學堂特色除爲「附設」性質以外，在修業年限方面也較普通教育短。

《欽定學堂章程》頒布次年（1904），朝廷旋即頒布《奏定學堂章程》，師範學堂由附設改爲獨立設置，其中師範學堂種類可分爲優級師範，初級師範，以及實業教員養成所三種。<sup>136</sup>除優級與初級師範學堂外，另規劃多種速成性質的師範養成機構，以便更彈性培育發展新式教育所需的師資，例如師範傳習所、豫備科與小學師範講習科等機構，<sup>137</sup>短期間便可造就大量的非正式教員。此外，在師範教育制度中，尙爲臨時性速成機構預留進入初級師範學堂的機會，以俾教員在數量的充足後尙能漸次提升其教育素質（表 2-1）。

表 2-1 《奏定學堂章程》規劃的師範學堂制度

名稱	種類	立學總義	學生來源	學科程度	求學年限
優級師範學堂	加習科	造就初級師範學堂、中學堂教員、管理員	分類科畢業後自覺於管理法、教授法學力不足者自願留學	酌定	一年
	分類科		由本地府州縣官薦舉，復經優級學堂考驗後選取入學	高等學堂	三年
	公共科		初級師範學堂、中學堂畢業、舊有學堂之優等生、舉貢生員	學堂	一年
初級師	完全科	造就高等、初等小學堂教員	暫時就現有之貢廩增附生，及文理優長之監生內考取	中等學堂	五年
	簡易科				未定

<sup>134</sup> 參見張百熙，〈籌辦大學堂大概情形摺〉，同前引書，頁 121-122。

<sup>135</sup> 參見《欽定學堂章程》，（台北：文海，1986），頁 129，147，158。

<sup>136</sup> 參見《奏定學堂章程》，收於多賀秋五郎編，〈近代中國教育史資料（清末編）〉，頁 314-339。

<sup>137</sup> 參見《奏定學堂章程》，同前引書，頁 314-335。

範學堂	師範傳習所		臨時或補習性質，待人員充足後漸次裁撤	蒙館塾師、生童		未定	十月
	豫備科			欲入師範學堂而普通學力未足者			未定
	小學師範講習科			傳習所畢業後願入初級師範補足學力者、蒙館塾師			未定
實業教員講習所	農業		造就各實業學堂、實業補習、普通學堂藝徒學堂教員	中學堂或初級師範學堂畢業、同等以上之實業學堂畢業者、簡易科選藝徒學堂與高等小學堂畢業者、文理明通者、或所志科目之工業已從事三年者		未定	二年
	商業						二年
	工業	完全科					三年
		簡易科					一年

資料來源：改編自《奏定學堂章程》，收於多賀秋五郎編，《近代中國教育史資料（清末編）》，（台北：文海，1976年），頁313-339。

法令頒布後，各省開始陸續擇地辦學，據統計光緒二十九年至光緒三十三年間（1903-1907），至少興辦各級師範學堂共661所（見表2-2）。其中，例如北京優級師範學堂便是早期設立的師範學堂之一（見圖2-2）。

表2-2 各省（含京師）師範學堂統計表

種類	優級			初級		傳習所講習科	總計	種類	優級			初級		傳習所講習科	總計
	完全	選修	專修	完全	簡易				完全	選修	專修	完全	簡易		
京師	0	1	0	5		16	22	江西	0	1	1	3	12	4	21
直隸	3			90		5	98	福建	0	1	1	3	8	8	21
河南	0	1	0	3	10	77	91	雲南	0	1	0	8	6	2	17
山東	1	1	2	9	6	56	75	廣西	0	0	0	0	8	8	16
廣東	0	1	1	3	31	8	44	江甯	1	-	-	6	3	3	13

奉天	0	1	2	3	6	25	37	江蘇	0	1	-	2	3	7	13
浙江	0	0	0	7	18	8	33	貴州	0	0	0	2	3	3	8
四川	0	1	0	1	29	0	31	吉林	0	0	0	1	1	5	7
湖南	0	0	0	8	11	8	27	黑龍江	0	0	0	0	2	4	6
湖北	0	0	1	3	3	17	24	安徽	0	0	0	0	2	4	6
山西	0	1	0	1	10	11	23	甘肅	0	1	0	0	2	1	4
陝西	0	1	0	1	4	17	23	新疆	0	0	0	0	1	0	1

資料來源：改編自學部總務司編，《第一次教育統計圖表》，（台北：文海，1986年），頁23、33、34、63。

說明：各表格數字表各省之學堂數，而「-」則表示有學生數，但該光緒三十三年之統計中未詳細羅列其學堂數。

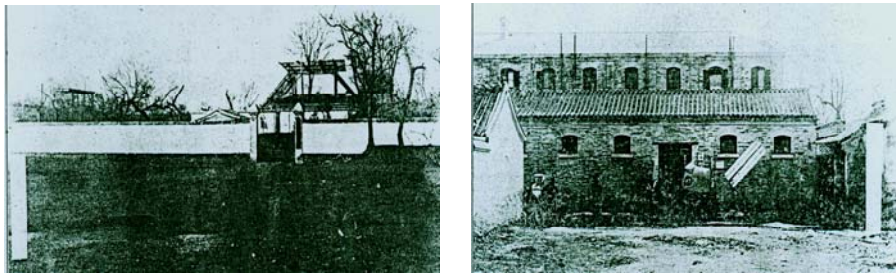


圖 2-1 京師優級師範學堂校舍及女子師範學堂校舍攝影

說明：左圖為京師優級師範學堂校舍，右圖則為女子師範學堂校舍攝影。

資料來源：《教育雜誌》，（第一年，第三期，1909年），頁總187-188。

據表 2-2 可知，光緒二十九年至光緒三十三年（1903-1907）所興辦的師範學堂在區域分佈上，以黃河以下東南一帶省份所佔最多；在學堂種類上，優級師範學堂僅佔總數的 3%（共 26 所），而初級師範學堂佔 51.1%（共 338 所），與傳習所及講習科等速成師範機構佔 44.9%（共 297 所），後二者則幾乎成為初期興辦師範學堂的主流。《奏定優級師範學堂章程》中設置的「加習」一科，在朝廷傾力興辦初級師範之時，尚無足夠條件興辦。至於專門研究教育學機構的成立，尚須等到二十世紀二十年代，才得以漸露曙光。

## （二）晚清教育學科目設置的情形

檢視光緒二十八年（1902）頒佈《欽定學堂章程》，規定於大學堂附設師範館，該館的課程共設置十四學科，其中「教育學」一科為四年課程，科目名稱為「教育學」，於第一年教授教育宗旨，第二年教授教育之原理，第三年教授教育之原理與學校管理法，第四年為實習。<sup>138</sup>此章程將「教育學」作為清季各種教育學知識的總稱，而前三年教育學課程內容中，教育宗旨當為官方意識的反映，而教育原理為最早出現的教育學理論，學校管理法為教育的實際（踐）部分。

由於《欽定學堂章程》乃仿自日本，檢視同年（1902）日本師範教育必修學科則有教育學、教育史、教育行政、管理法、教授法等科目。<sup>139</sup>若將《欽定學堂章程》與日本師範學校所授的教育學知識粗略相較，顯示清季所授內容中，「教育宗旨」部分處於相當突出的地位。雖然王國維於光緒三十二年（1906）才提出〈論教育之宗旨〉一文，<sup>140</sup>同年，學部亦上〈奏陳教育宗旨摺〉，<sup>141</sup>但此舉已顯示清季師範學堂的教育學課程內容中所蘊含的官方意識。

然而《欽定學堂章程》未及全面施行，光緒二十九年（1904）隨即頒佈《奏定學堂章程》，其中規定初級師範學堂中教育學的科目名稱為「教育」，並於章程中概要說明該科課程內容大要，其講授次第第一年為教育史，第二年為教育原理（心理學、辨學），第三年為教育法令、學校管理法及教授法，第四年為實事授業等。<sup>142</sup>

比較《欽定學堂章程》與《奏定初級師範學堂章程》中，「教育學」與「教育」兩科授課程內容的差異有三：第一，原教育宗旨已納入教育原理內容中；第二，原有教育原理，新加入心理學與辨學等知識內容；第三，加入教育法令及教授法等內容。

除初級師範學堂以外，《奏定師範學堂章程》在優級師範學堂方面，教育課程的劃分更細。其中，優級師範課程設置有公共科、分類科與加習科，公共科類

<sup>138</sup> 參見《京師大學堂章程》，收於《欽定學堂章程》，（台北：文海，1986），頁 35-43。

<sup>139</sup> 參見羅振玉，〈日本教育大旨〉，《教育世界》第 23 冊，轉引自璩鑫圭、唐良炎編，《中國近代教育史資料匯編—學制演變》，頁 226。

<sup>140</sup> 參見王國維，〈論教育之宗旨〉，收於舒新城編，《中國近代史資料》下冊，（北京：人民教育，1985 年），頁 1108-1010。

<sup>141</sup> 參見學部，〈奏陳教育宗旨摺〉，《大清教育法令》第 1 冊第 2 編，同前引書，頁 534-539。

<sup>142</sup> 參見《奏定初級師範學堂章程》，收於多賀秋五郎編，《近代中國教育史資料（清末編）》，頁 332-335。

似於今日通識性質之共同課程，師範學生須以一年時間修習完成，其中包含辨學一科，<sup>143</sup>在第二年開始修習分類科課程<sup>144</sup>；分類科課程共分為四類，除每類中均設有「教育學」科目外，亦設置了「人倫道德」、「辨學」、「心理學」等三科目。<sup>145</sup>另有加習科共十科，提供分類科畢業後自覺於管理法、教授法學力不足者自願留學加習，其科目名稱各為人倫道德、教育學、教育制度、教育政令機關、美學、實驗心理學、學校衛生、專科教育、兒童研究與教育演習（見表 2-3）。<sup>146</sup>

由此課程結構，可推知應是受到當時赫爾巴特學說的影響，按赫氏主張教育學的輔助學科為心理學與倫理學，而章程中除單獨開設「人倫道德」及「心理學」二科外，另加入辨學（邏輯）一科。

表 2-3 《奏定學堂章程》中的教育學科目名稱表

	初級師範學堂	優級師範學堂
科目名稱及內容	教育（其課程內容為：	公共科：辨學
	第一年：教育史	分類科：1.人倫道德 2.教育學 3.心理學
	第二年：教育原理（含心理學、辨學）	加習科：1.人倫道德 2.教育學
	第三年：教育法令、學校管理法、教授法	3.教育制度 4.教育政令機關
第四年：實事授業）	5.美學 6.實驗心理學	
		7.學校衛生 8.專科教育
		9.兒童研究 10.教育演習

資料來源：多賀秋五郎編，《近代中國教育史資料(清末編)》，頁 315-321, 332-335。

由初級師範學堂與優級師範學堂所開設的教育課程中可以發現，雖然其科目名稱用「教育」或「教育學」，但觀其所列教學的內容，則已反映出知識分化的現象，而且就其理論性學科而言，更有程度之別。

除初級及優級師範學堂外，《奏定學堂章程》規定於各科大學堂亦設置教育學科目，設科情形，如大學堂法政科及文學科的課程中設有「教育學」一科，而經學科周易學門、理學門則設有「中外教育史」一科，這些科目中，除法政科政治學門的「教育學」屬於主課外，其他多為補助與隨意性質，由此設置情形或可

<sup>143</sup> 同前引書，頁 315。

<sup>144</sup> 分類內容分為四類，第一類以中國文學與外國語為主，第二類以地理歷史為主，第三類則以算學物理學化學為主，最後，第四類以植物動物礦物生理學為主，此四類中皆設置教育學一科。同前引書，頁 315-320。

<sup>145</sup> 同前引書，頁 315。

<sup>146</sup> 同前引書，頁 321。

初步推測，在晚清官方主觀意識中，相較於周易、理學、史學等經、文學科學，「教育學」的科目性質似乎與法政科政治學門有更密切的關連（見表 2-4）。

表 2-4 《奏定大學堂章程》中教育學科、教育史學科設置情形

學堂	學科別/學門別		科目名稱	科目別	每週上課時數			
					第一年	第二年	第三年	第四年
大學堂	經學科	周易學門	中外教育史	補助課	—	1	1	—
		理學門	中外教育史	隨意科	*	*	*	*
	法政科	政治學門	教育學	主課	1	1	1	1
	文學科	中國史學門	教育學	隨意科	—	*	—	—
		萬國史學門	教育學	隨意科	*	*	*	*
		中國文學門	教育學	隨意科	—	*	—	—
		英國文學門	教育學	補助課	3	2	3	—

資料來源：張百熙、榮慶、張之洞，《奏定大學堂章程》，收於多賀秋五郎編，《近代中國教育史資料（清末編）》，（台北：文海，1976），頁 228、231、234、236、238、239。

說明：「—」表該科未排定教育學科課程；「\*」表有排定此課，但章程未註明每週授課時數。

光緒三十三年（1907），學部所奏《定各省學務官制辦事權限並勸學所章程摺》<sup>147</sup>及《定各省教育會章程摺》<sup>148</sup>提出，各省所設立之教育研究會、師範傳習所與勸學所中，皆須講演教育史、教育原理等教育學科，<sup>149</sup>此類機構屬於速成與宣導性質。由此可知，晚清教育學課程講授對象主要為大學堂、師範學堂、實業學堂的學生、貢學生員，以及地方人民，然而最主要的施教場所，仍是相當於高等教育程度的優級師範，與相當於中等教育程度的初級師範。而如此廣開教育學課程，主要是因為朝廷推動新式教育時需要大量師資，而教育學又是師資培育

<sup>147</sup> 參見《定各省學務官制辦事權限並勸學所章程摺》、《定各省教育會章程摺》，收於《學部奏諮輯要（卷一）》，同前引書，頁 424。

<sup>148</sup> 同前引書，頁 431-432。

<sup>149</sup> 同前引書，頁 431-432。

課程中不可缺少的部分。

## 二、民初師範學堂中開設教育學科的情形

在了解晚清師範教育創辦初期的制度以後，以下將考察民初至五四運動以前師範學校設立情形以及其課程中開設教育學的情形。

### （一）民初至五四以前的師範學校制度

民國元年（1912）教育部公佈《師範教育令》，明訂師範學校依然為男女師範分別設校，並以造就小學校教員為目的，而高等師範學校則以造就中學校、師範學校教員為目的。於行政管理方面，師範學校為省立，由省行政長官規定地點及校數，報告教育總長分別設立；除省立以外，另得設立縣立師範學校；而私人或私法人亦得經省行政長官報教育總長許可，得設立私立師範學校。<sup>150</sup>

除上述師範學校以外，《師範教育令》與《師範學校規程》中，亦規定遇特別情形得設「小學教員講習科」。<sup>151</sup>民國二年（1913），教育部查各省師範學校推廣建設之處尚屬不多，而小學教員需員孔急，遂下令各縣酌設小學教員講習所，<sup>152</sup>因此民國二年以後，各省陸續設立小學教員講習所。民國四年（1915），由於《國民學校令》公布施行，教育部遵令將初等小學改為國民學校，並通咨各省將小學教員講習所名稱一律改為師範講習所，於是師範教育制度依程度由師範講習所、師範學校與高等師範學校所組成（見表 2-5）：

<sup>150</sup> 參見 1912 年 9 月 29 日部令第 14 號《師範教育令》，收於璩鑫圭、唐良炎編，《中國近代教育史資料匯編-學制演變》，（上海：上海教育，1991），頁 660。然至民國五年（1916），私立師範學校仍不多見，以京師、京兆、直隸、奉天、吉林、黑龍江、山東、山西、安徽、江西、浙江、湖南、陝西、甘肅、新疆、四川、廣東、廣西、雲南等地統計資料中，僅見京師女子師範學校、江蘇私立中國體操專修學校與四川聯合師範私立學校（五所），共計七所。參見多賀秋五郎編，《近代中國教育史資料》民國編（上），頁 318、337、361。

<sup>151</sup> 《師範教育令》第十一條規定：「師範學校得附設小學教員講習科」。《師範學校規程》第六十四條第二項規定：「遇特別情形亦可為欲任國民學校教員者設講習科」。參見自教育部編，《中華民國教育法規彙編》，（台北縣：文海，1986），頁 201，218。

<sup>152</sup> 民國二年八月十一號部令第三十六號《各縣酌設小學教員講習所並注意單級教授》，參見教育部編，《中華民國教育法規彙編》，頁 163-164。

表 2-5 民初至五四前的師範教育制度

學校名稱	種類	學生來源	求學年限
師範講習所	副教員	身體健全，品行端正，高小畢業或同等學力者	一年以上
	正教員	身體健全，品行端正，國民學校副教員許可證或同等學力者	二年以上
師範學校	豫科	高等小學畢業，或年在 14 歲以上與有同等學力者。	一年
	本科第一部	豫科畢業，或年在 15 歲以上與有同等學力者。	四年
	本科第二部	中學校畢業，或年在 17 歲以上與有同等學力者。	一年
高等師範學校	豫科	師範學校、中學校肄業或與有同等學力者。	一年
	本科	由豫科畢業生升入。	三年
	研究科	由校長在本科及專修科畢業生中選取之。	一或二年

資料來源：改編自《師範教育令》、《師範學校規程》、《高等師範學校規程》，收於璩鑫圭、唐良炎編，《中國近代教育史資料匯編-學制演變》，（上海：上海教育，1991 年），頁 661，677，685，714，715。教育部編，《中華民國教育法規彙編》，（台北縣：文海，1986 年），頁 218。

說明：《高等師範學校規程》明訂高等師範學校得於師範學校及中學校某科教員缺乏時設立專修科。

據統計，民國四年（1915）已成立的師範教育機構，在高等師範學校部分，國立有北京與武昌二校，省立高等學校有直隸、山東、河南、南京、湖南、四川、江西與廣東等 8 校，因此，高等師範共 10 校；另外在師範學校部分，國立師範學校有北京與北京女子師範學校二所，以及省立師範學校 142 校（見表 2-6），共計 144 校，而上述高等師範學校及師範學校共計有 154 校。

表 2-6 民國四年（1915）各省師範學校統計表

省別	校數	省別	校數
直隸	6	江西	5
奉天	17	安徽	7
吉林	5	湖北	4
黑龍江	3	湖南	10
河南	6	四川	9



山東	7	福建	3
山西	6	廣東	9
陝西	3	廣西	2
甘肅	2	雲南	8
江蘇	16	貴州	1
京兆	2	熱河	1
浙江	10	總計	142

資料來源：改編自教育部編，《教育部行政紀要》，收於多賀秋五郎，《近代中國教育史資料》民國編（上），頁 526-528。

說明：1.直隸高等、直隸師範學校未納入上表。

2.師範講習所咨報到部者未及完成，未列入統計。

相較於晚清優級（26 所）及初級師範學堂（338 所）的 364 校，民國四年高等師範（10 所）數量明顯減少。根據官方文獻記載，高等師範學校減少的主要原因在於，前清學部優級師範學堂在經費支絀與設備參差情形下設置，民國成立後雖逐一接收，但因國庫奇絀，根本計畫難以施行，因此，逐一接收者歸部直轄，未被接收者待舊生畢業後即停辦。<sup>153</sup>

另外在師範學校部分，民國元年（1912）《師範教育令》第二條規定：「師範學校訂為省立，由省行政長官規定地點及校數，報告教育總長分別設立。縣因特別情事，依本令之規定，由省行政長官報經教育總長許可，得設立師範學校為縣立師範學校。……」。<sup>154</sup>準此，教育部為提升師範生素質，查當時畢業人數尚可敷用，並為避免義務教育實施後師資匱乏，亦規劃擴充省立師範學校校數。<sup>155</sup>

## （二）民初至五四以前的「教育學」科目

民國元年（1912），教育部頒佈《師範學校規程》，其將「教育」一科列為本科第一部之科目，而女子師範學校方面亦同，其要旨在於「授教育上之普通知識，尤當詳於高等小學校及國民學校教育之旨趣、方法，其技能，並修養教育家之精神。」其教學內容則「首宜授以心理學、論理學之要略，進授教育理論、哲學發凡、教授法、保育法、近世教育史、教育制度、學校管理法、學校衛生及教育實習」。<sup>156</sup>另外於「修身」一科則需兼授倫理學大要，其課程標準的規定如表 2-7：

<sup>153</sup> 參見〈教育部行政紀要乙編〉，收於多賀秋五郎編，《近代中國教育史資料（民國編）》，頁 526。

<sup>154</sup> 參見《師範學校令》，同前引書，頁 432。

<sup>155</sup> 參見〈教育部行政紀要乙編〉，同前引書，頁 527。

<sup>156</sup> 參見《師範學校規程》、《師範學校課程標準》，《教育法規彙編》，同前引書，頁 432，433，

表 2-7 師範學校課程標準表摘要—「教育」與「修身」

級別 學年 學科目	預科		本科第一部							
	每週 時數	第一學 年	每週 時數	第一學年	每週 時數	第二學年	每週 時數	第三學年	每週 時數	第四學 年
教育	0	無	0	無	四	普通心理學 論理學大要	四	教育理論 哲學發凡 教授法 保育法	十一	教育史 教育制 度、學校 管理、學 校 衛 生、實習
修身	二	持躬處 世待人 之道	一	對國家之 責務 對社會之 責務	一	對家族及自己 之責務 對人類及萬有 之責務 演習禮儀法	一	倫理學大 要 教授方法 演習禮儀 法	一	倫理學 大要、本 國道德 之特色

資料來源：〈師範學校課程標準〉，《教育法規彙編》，收於多賀秋五郎編，《近代中國教育史資料（民國編）》，（台北：文海，1976），頁總 437-438。

說明：第一表與第二表皆同，故只列第一表。

相較於晚清的《奏定初級學堂章程》，民初教育學的科目名稱中，晚清的「教育原理」已被「教育理論」取代；又教學內容在原有的教育史、心理學、辨學之外，再加上哲學發凡；並於「修身」一科，除強調本國家族、社會與國家的道德教導外，亦增加倫理學大要的倫理學理論知識等內容。另外，《高等師範學校課程標準》的科目規劃方式，則將倫理學、哲學二科，由原本的「教育學」的教學內容抽出，獨立設為一科，而教育學的科目名稱則改為「心理學及教育學」，教學內容包括心理學、教育學、教育史等（見表 2-8）。

表 2-8 《高等師範學校課程標準》摘要—「教育」科目及相關科目

級別 學科目	預科		本科各部*					
	每週 時數	共三學年	每週 時數	第一學 年	每週 時數	第二學年	每週 時數	第三學年
倫理學	一	人倫道德 之要旨	二	倫理學	二	西洋倫理 學史	二	中國倫理學 史
論理學	二	演繹法 歸納法 方法學	0	無	0	無	0	無

級別 學科目	預科		本科各部*					
	每週 時數	共三學年	每週 時數	第一學 年	每週 時數	第二學年	每週 時數	第三學年
心理學及 教育學	無	無	二	心理學	三	教育學 教育史	五	教育史/教 授法/學校 衛生/教育 法令
哲學	無	無	0	無	0	無	二	哲學概論
美學	無	無	0	無	0	無	二	美學概要

資料來源：〈高等師範學校規程〉、〈高等師範學校課程標準〉，《教育法規彙編》，收於多賀秋五郎編，《近代中國教育史資料》民國編（上），頁總 439，440-443。

說明：「\*」：高等師範共有國文部、英語部、歷史地理部、數學物理部、博物部等六部。

除了師範學校與高等師範學校設有教育學科目外，民國元年（1912），教育部所公布的《外國語專門學校規程》中，亦規定英語、法語、德語、俄語、日語為主的各學科科目，皆須設置教育學一科。<sup>157</sup>民國二年（1913），教育部公布《大學規程》，在大學文科中，將哲學門分為中國哲學與西洋哲學二類，二類中皆規定需設置教育學科目。<sup>158</sup>

由上述民國初期的《高等師範學校課程標準》及《師範學校課程標準》等規定可知，與晚清教育學科課程比較，主要的分別在於，優級師範學堂課程的「人倫道德」一科已被「倫理學」取代，以及「心理學」重新納入教育學的課程內容中。晚清至民初以來，教育學在師範教育的課程中，日漸「科目化」，晚清教育學課程除包括「教育學」、「心理學」等科目外，「論理學」及「哲學」與「美學」則逐漸科目化，並且在「倫理學」的課程內容中納入中國倫理學史，如此一來，除顯示民初師範學校中教育學科目與輔助科目的教學內容架構，除是依循赫爾巴特的教育學體系外，亦已有進一步的修正（如美學、哲學），並且已開始將中國倫理學有意識的納入倫理學課程內容中。

綜合上述，晚清至五四以前，由於受民族主義影響，引發各界討論創辦師範

<sup>157</sup> 參見教育部編，《中華民國教育法規彙編》，頁 405-407。

<sup>158</sup> 大學文科哲學門其他科目有中國哲學、中國哲學史、宗教學、心理學、倫理學、論理學、認識論、社會學、西洋哲學概論、中國哲學概論、印度哲學概論、美學及美術史、生物學、人類及人種學、精神病學、言語學概論。參見教育部編，《中華民國教育法規彙編》，頁 316-317。

教育，進而在制度上設立各類師資培育機構，並順勢將教育學以「科目」的形式納入師範學校主要課程中，這是所謂狹義「教育學」的發展經過。以下第三章將由各界對教育學性質與定位、教育學教科書、學術刊物的刊行，與學會組織等三方面，探索晚清廣義「教育學」的發展情形。