

# 制訂中等教育政策之理論基礎

瞿立鶴

中等教育政策，乃國家爲實現教育理想，藉中等教育歷程所採用之具體方略或教育計劃之謂也。一國中等教育之成敗，能否達成國家所賦予之教育任務，端賴該國中等教育政策而定。然中等教育政策之制訂，則以該國政治、經濟、社會及文化等條件爲基礎。爲了解此等因素對中等教育政策之影響，茲分別說明如次：

## 壹 政治的基礎

教育活動是社會行爲；政治活動亦爲社會行爲。二者終極目標均在改造人民行爲，變化人民氣質。其間關係，至爲深切。誠如倪勒氏（G. F. Kneiler）所云：「一國之政治制度與教育制度之關係，至深且密。任何政體，不僅要管理衆人活動，且提供種種方法使其人民得到充分之發展，爲達成此一任務，乃給人民適當的教育，以爲國家富強及民族存續的保證。」（註一）惟一個國家或一個民族，當其極盛之時，教育與政治之關係，和諧相處，合作無間，且彼此相輔相成，相得益彰；及其衰也，教育與政治之關係，輒背道而馳，彼此抵制，其結果二者同時廢弛，此種現象，史不絕書。此究竟是政治影響教育？抑或教育影響政治？是爲今日政治學家，教育學家及社會學家急欲尋求的答案，以爲人類計劃教育或擬訂教育計劃的依憑。惟渠等對政治與教育本質，持有不同的觀念。於是在計劃教育或擬訂教育計劃時遂制訂不同的政策。一般而言，約可分爲「政教合一」、「政教分立」及「政教互助」三種不同的學說。

### 一 政教合一說

政教合一說，由來已久。蓋人類於原始社會階段，生活簡單，政教原不可分，一切制度基於宗法，人民信仰託於神權。一個部落酋長，輒以一身兼司祭祀、政治、教化諸職。書經逸書有云：「天相下民，作之君，作之師。」可知我國古代政治，即採「政教合一」制度。就外國史觀之，其情形亦復如此。猶太古代之君主與士師，印度古代之教主，其職權與我國古代同。十八世紀以後，民族主義勃興，視教育爲國家事業；集權主義盛行，視教育爲推行政治工具。是則可知，「政教合一」說不惟爲政教制度之理想，且爲政教制度之事實。惟其影響於中等教育政策者，則因學者專家對政教合一持有「教育政治化」及「政治教育化」二

種不同的假定。

## 1 教育政治化

所謂教育政治化，乃中等教育制度、目的、內容及方法配合政治需求，以實現政治理想之謂也。惟此一假定視政治類型、及統治者之政治行為和政治目的而定。孔子有云：「政者正也，子帥以正，孰敢不正。」又曰：「子欲善，而民善矣。」孟子亦明白指出：「惟仁者宜在高位，不仁者而在高位，是播其惡於衆也。」

就政治類型言：若民主政治，亦即多數人統治的政治（rule by the many），統治者之權力，來自憲法，執政與否，取決於多數人民的選舉。政治目的，意在爲民謀利，化民成俗。故對中等教育政策的決定，有關教育制度、目的、內容及方法的實施，當以多數人的利益爲依歸。

貴族政治，亦即少數人統治的政治（rule by the few），統治者之權力，有來自某一血統關係之貴族者；有來自某一財閥團體者；有來自某一軍警權力結構者；有來自某一學術社團者；有來自某一黨派機構者。渠等確認此一團體方有統治資格。其政治行為和政治目的，在保障此一團體之利益。故對中等教育政策的決定，有關教育制度、目的、內容和方法之實施，當以此少數人的利益爲前提。

專制政治，亦即一人統治的政治（rule by the one），統治者權力的獲得，有世襲者；有禪讓者；有篡位者；有革命者；有上帝所賦予者；有其他方式掠奪者。無論其爲君主、國王、暴君或獨裁者，認爲國家有至高無上之權力，既須指導整個社會之活動，亦須約束全體人民之行爲。故對中等教育政策之決定，有關教育制度、目的、內容和方法之實施，當以統治者個人利益爲鵠的。

其次，就統治者行爲和政治目的言。任何類型政治，其統治者若能善理國政，善治國事，則教育成爲推行政治之工具；反之，教育成爲推行政治之障礙，亦爲無法避免之事。柯勒模等人（John Francis Cramer et al.）強調：「教育非遵循國家政治意向，不足以導致社會變遷。蓋一國政府既不容教育倡言革命，又不許教育督議政治。但教育可藉啓導歷程製造叛國者。」他指出：「俄國沙皇時代，政府派遣青年，分赴法國、瑞士大學深造，意欲學成歸國建設國家。惟因政治不良，昔日出國留學者則成爲進行革命推翻政府之叛國者。」（註二）我國遜清末期，朝廷派遣青年，至東西洋留學，揆諸用意，亦欲藉此一教育歷程，改造中國。殊不知因政治腐敗，而推翻清廷者則有其派遣出國之留學生在焉。俗語云：「水可載舟，亦可覆舟。」殆即此意也。

## 2 政治教育化

所謂政治教育化，乃藉教育歷程實現政治理想之謂也。此種思想，由來亦久。古希臘時代，柏拉圖（Plato）主張由哲學家掌理國政，管理衆人之事。我國儒家主張以教代政，以禮代刑。若孔子所云：「道之以政，齊之以刑，民免而無恥，道之以

德，齊之以禮，有恥且格。」孟子亦謂：「得天下有道，得其民斯得天下矣。得其民有道，得其心斯得民矣。」又曰：「仁言不如仁聲之入人深也；善政不如善教之得民也。善政民畏之，善教民愛之；善政得民財，善教得民心。」漢儒董仲舒更有說焉：他強調：「萬民之從利也，如水之走下，不以教化堤防之，不能止也。」蓋「教化立而姦邪皆正者，其堤防完也；教化廢而姦邪並出，刑罰不能勝者，其堤防壞也。」故董氏指出：「古之王者明於此，是故南面而治天下，莫不以教化爲大務。立大學以教於國，設庠序以化於邑，漸民以仁，摩民以義，節民以禮，故其刑罰甚輕而禁不犯者，教化行而習俗美也。」

近代民族主義勃興，各國視教育爲國家事業，先則收回教育權，繼則頒行義務教育令。我國於民國五十六年六月二十七日，宣佈延長義務教育年限，因鑒於「現代世界各國民智大啓，我國已不能再滿足六年義務教育的現狀，應繼耕者有其田政策推行成功之後，加速推行九年義務教育計劃。」（註三）自是，我國義務教育遂延伸至中等教育階段。揆諸用意，不外是藉此一教育歷程，培養國民民族意識，國家觀念，用以移風易俗，改良政治，以實現政治之理想也。

## 二 政教分立說

所謂政教分立說，乃教育脫離政治而獨立，不受政治干涉之謂也。此一思想淵源於全體主義國家論與多元主義國家論的衝突。蓋全體主義國家論認爲國家有至高無上的權力，既須指導整個社會的活動，亦須約束全體人民的行爲。只有如是國家，方能祛除社會病害，挽救社會危機。此等思想，大都爲貴族政治、寡頭政治、共產主義及法西斯主義政治所擁護。

多元主義國家論認爲國家是基於某種特殊目的而形成之人爲團體。既不能干涉個人的自由行爲，又無法統合一國之各種社會組織。只有如是國家，方能發展個性，學術自由。此等思想大都爲無政府主義、放任主義、自由主義及民主主義政治所支持。

然衡諸實際，全體主義國家論，其影響於中等教育者，無論制度、目的、內容及方法等設施，勢必嚴加控制，事事干涉。此一措施除共產主義國家外，是其他國家所不願樂爲者也。蓋個性發展，學術自由，已爲今日中等教育重要之功能。

多元主義國家論，其影響於中等教育者，無論制度、目的、內容與方法等設施，勢必任其自由發展。此一措施亦是今日國家所不願樂爲者也。蓋發展中等教育已爲今日各國重要職能，因教育改革與計畫非得國家支持，則效果不著。

職此之故，爲求政治與教育能順利進行，政教分立之說出焉。惟其影響於中等教育政策者，則因學者專家對政教分立說持有權力分開、經費獨立及法律保障三種不同的假定。

### 1 權力分開說

所謂權力分開，乃政教權力，各各分開，共同爲政教建設努力而彼此不得干涉之謂也。就政治權力言，自近代民族主義勃興後，無論是多數人統治者；或少數人統治者；或一人統治者，對中等教育之發展咸視爲國家重要之職能，教育行政爲普通行政之

一環。因此，對中等教育人員，包括行政人員及教師，大多有命令、制裁及形成權。上級行政人員有為其部屬特定行為、或不行為之權利，相對人有履行之義務。倘有違反情事，則代表國家，依法予以撤職、休職、降級、減俸、記過及申誡等制裁。若我國中央教育行政機構之職能，依據教育部組織法之規定，教育部主管全國學術、文化及教育行政事務。對各地方最高行政長官執行教育部主管事務，有指示、監督之責；並對各地方最高行政長官之命令或處分，認為有違背法令、或逾越權限者，得提經行政院會議議決後停止或撤銷之。

其次，就教師權力言：當今各國政府，除共產主義及少數專制政體或獨裁政體外，民主國家大多賦予教師學術自由、決策參與和職業保障等權力。學術自由 (academic freedom) 是為教育家欲教育脫離政治而獨立之所追尋已久之理想。蓋渠等認為教育不離政治而獨立，受教者之人格無法得到完整的發展。誠如蔡元培氏所言：「教育是幫助被教育的人，給他能發展自己的能力，完成他的人格，於人類文化上能盡一分子的責任；不是把被教育的人，造成一種特別器具，給抱有他種目的人去應用的，所以教育事業，當完全交與教育家，保有獨立的資格。」（註四）依據羅馬法及英國習慣法 (Roman Law and English Common Law) 之規定，教師立於家長地位 (in loco parentis)，有權處理學生一切之行爲。我國憲法中所載：「人民有言論、講學、著作及出版之自由。」質言之，教師本乎專業知識與專業道德，有權教其所欲教，言其所欲言，將一切真理傳諸後進。

至於教育之決策 (decision making) 固以法律為依據，然法律因時因地而異。封建時代決於貴族；君主政體決於國王；共產國家決於一黨。今日民主國家有關教育決策，大多邀請教師共同參與。蓋教師為推行教育政策之主體，無教師，政令無由下達；無教師，理想不易實現。西方民主國家教育政策之制訂，如教師工作、待遇、福利、以及有關教育之改進事宜等，輒聽取教師意見而決定之。若美國教育協會 (National Education Association)、及教師聯盟 (American Federation of Teachers)、英國教師聯合會 (National Union of Teachers) 和法國教育總會 (The Fédération de l'Education Nationale) 均為影響教育決策之權力結構 (Power Structure)。

至於教師職業保障權，則視教師職業性屬而定；而職業性屬則以中等學校教師養成教育制度為依歸。大凡師資養成教育採用閉鎖性政策者，大多視中等學校教師為國家之公務員；師資養成教育採用開放政策之國家，則視中等學校教師為自由職業者。前者職業以公務人員任用法予以保障；後者則以契約給予約束。我國中等學校教師，多行聘用制，依刑法第十條第二項所載：「稱公務員者，謂依法令從事於公務之人員。」依公務員服務法之規定：「本法於受有俸給之文職公務員，及其他公營事業機關人員均適用之。」依此二法之解釋，中等學校教師應為國家公務員。惟依公務人員任用法第二、十八、二十一及二十三各條之規定，公務人員僅以簡任、薦任及委任三等為限，是教師當非國家之公務員。然據司法院院字第三一一號及院解字第二九八六號解釋：「

依法令委任之中小學教職員，受有俸給者，爲公務員服務法上公務員，聘任之教職員則否。」準此而言，我國中等學校教師非國家之公務員，可知其職業性屬於法律上之地位尚未確定。究應以公務員任用法予以保障，抑或以契約予以約束？這是一個值得研究的問題。惟依部頒「提高中等學校教師素質實施方案」之規定，學校教職員於聘約期間不得解聘。若教育行政人員間有未能遵守此一規定者，依照我國憲法規定，行政處分有違法不當損及人民權益時，可依訴願法救濟之。

## 2 經費獨立說

所謂教育經費獨立，乃教育行政機關，對教育經費之收支，在法律之保障下，及一定的限度內，有規畫與預算之權，不受普通行政當局干預之謂也。

政治與教育糾葛最烈莫過於教育經費與一般經費分配問題。負責國家財政者認爲：國家事業，百廢待舉，全國財政應統籌統支，相機調劑，以免支離割裂，以生畸輕畸重之弊。然教育家認爲：欲謀教育發展，教育經費應與其他經費分離獨立，以發揮教育功能。誠如柯柏來（Cubberley）所言：其他經費可不必獨立，而教育經費不能不獨立。（註五）佛萊西（Fraser）認爲惟有教育經費獨立，方能確保教育順利進行。（註六）前者之主張，係基於全體主義國家論，認爲國家財政應統收統支。但教育事業有異於交通、經濟或其他事業，其功效往往數十年以後始著。爲政者輒留意近功而疏於遠效。尤其國家處於非常時期或特殊情況，教育經費公然移作他用，必然有碍教育之發展。

後者之觀點，係基於多元主義國家論，認爲教育應離政治而獨立，教育經費應專款專用，不受政治干涉。然而今日中等教育事業之管理與經營，已爲國家重要職能。教育經費爲整個財政系統之一環，若任其獨立支配，必然紊亂國家財政制度，而有碍國家政治之進步。

於是爲救患補弊，調和之論出焉。今日各國對教育經費之分配，大多在統收統支原則下，採行「財權獨立，收支統一」政策，一則維護國家財政之體制；再則保障教育經費之獨立。若國父中山先生手訂之中國國民黨對內政策第十三條謂：「增高教育經費，並保障其獨立。」我國憲法第一六四條規定：「教育、科學、文化之經費，在中央不得少於其預算總額百分之一五；在省不得少於其預算總額百分之二五；在市縣不得少於其預算總額百分之三五。」並明白指出：「依法設置之教育文化基金及產業，應予以保障。」可知我國教育經費其所以在統收統支之原則下，於憲法中規定比例，以保障其獨立，殆即此意也。

## 3 法律保障說

所謂法律保障，乃國家制訂法律，保障教育獨立，不受宗教政治或政黨政治干涉之謂也。

今日各國政體，有民主政治、有君主政治、亦有專制政治、或極權政治，統治者權力之獲得，大多來自宗教團體，或政黨組

織，或財閥機構，或學術社團之支持。其中政治權力干涉教育最深者莫過於宗教團體與政黨組織。西方國家，自西羅馬帝國滅亡後，整個歐洲為宗教所統治，教育大權操諸教會之手；教育目的，在培養信神、愛憐、守正義，而德性堅定的人物。迨至近代民族主義勃興後，教育由國家辦理，已逐漸擺脫宗教之控制，但宗教仍然藉助政治權力影響教育政策的決定。因此，教育家認為，欲求教育獨立，非擺脫宗教之干預莫由。誠如陳啓天所言：「教育為國家之權利，不是教會的事業。」因為「當做教會事業，便只能造出各色的教民，不能養成一致的國民，都是現代國家所不能容許的。」（註七）

至於政黨政治，為近代民主政治的特色。然未有一民主國家其政黨能永遠握有政權者，政黨更迭乃為必然之事。但一黨有一黨之黨綱，一黨有一黨之政策，其中等教育政策必配合其黨綱而後可。當政黨更換，則教育政策必隨之而異。然教育為百年樹人大業，若教育政策因政黨更迭而時有變異，是則其效率之降低亦為必然之事。因此，教育家則主張教育亦應擺脫政黨之干預。以發揮教育效能。誠如蔡元培氏所言：「政黨不能常握政權，往往不出數年便有更迭。若把教育權也交與政黨，兩黨更迭的時候，教育方針也要跟著改變，教育就沒有成效力量。所以教育事業不可不超然於各派政黨以外。」（註八）

於是，若干國家為避免宗教及政黨干預教育，乃制訂法律確保教育獨立。如美國聯邦憲法明白規定，教會與國家分開，公共稅收不得補助教會學校。我國於民國二十年六月一日所公布「中華民國訓政時期約法」之第四十七條至五十八條，及民國三十六年元旦所公布「中華民國憲法」第一五八至一六七條，對我國教育發展之方向有明確之規定。於是教育部乃依據國家根本大法草擬中等教育法案，由立法院審議通過，然後由國民政府公布。如民國二十一年十二月十七日公布之「師範學校法」和「職業學校法」；同年十二月二十四日公布之「中學法」。教育部復依法於民國二十二年三月十八日公布「師範學校規程」、「職業學校規程」和「中學規程」。嗣後，復因事實需要，曾幾度修正。目下因義務教育延長至中等教育階段，中等學校制度略有變動，於是教育部為配合義務教育之實施，對中等學校法及有關規程正積極修訂中。此等法律與規程，均為確保教育獨立而不受宗教及政黨干預之重要依據。

### 三 政教互助說

所謂政教互助說，乃政治與教育之關係，既非合一，又非分立，為相輔相成，相得益彰之謂也。蓋人類文化演進，日趨分化，一切典章文物均由簡而繁，政治與教育雖各有專職，但為謀社會安寧，文化進步，二者非互助合作莫由。惟其影響於中等教育政策者，因學者專家對政教互助說持有「政體教用」及「教體政用」二種不同的假定。

#### 1. 政體教用說

所謂政體教用，乃以政治為體，教育為用，政治為主，教育為輔，意欲藉中等教育歷程，輔導學生參與政治活動，培養學生

政治意識，以促進政治進步之謂也。此一學說之基本假定，大多認為一國之強盛衰弱，輒以該國政治良窳為轉移。欲民富國強，須從改革政治入手。誠如梁啟超所言：「今日中國而不思自強則已，苟欲思之，其必自興政學始。」又曰：「變法之本，在育人才；人才之興，在開學校；學校之立，在變科舉，而一切要其大成，在變官制。」（註九）依是而論，一國之權在政而不在教。中等教育政策當然隨政治制度而異，政治革新，教必隨之。我國民前政體，素採君主政治，故教育目標注重忠君尊孔，意在維護君權，凡有違君主政治者均為朝廷所不許。因此，黨獄文禁，史不絕書。

民元以後，建立共和政體，於是教育宗旨便富有民主精神，凡有違民主政治者亦為法律所不容。

考諸外國歷史，其情形亦同。歐洲各國中古時期多為專制政治，社會階級界限甚嚴，故中等教育多為雙軌制，貴族與平民接受不同教育。十八世紀以後，民族主義暨民主主義思想勃興，大多國家視教育為國家事業，於是頒行義務教育令，致力國民訓練，以鞏固國基，抗禦外侮。自兩次大戰以後，各國相繼改革中等教育制度，開放中等教育門戶，意欲人人均有接受中等教育之機會。揆諸改革動力，大多來自政治，於是中等教育則成為推行政治之手段或工具。華爾雪（Walsh）曾謂：「民主政治之良窳端賴教育而定。如無教育，民主政治將無法永存。相反地，教育本身亦唯有在多數人統治組織之模式下方能發揮其功能。」（註一〇）華氏此言，殆即是意也。

## 2 教體政用說

所謂教體政用，乃以教育為體，政治為用；教育為主，政治為輔，須以教育哲學作為政治發展之指引，意欲促進個人或社會之進步也。

人類政治史中，有君主政治、有專制政治、有獨裁政治、有民主政治、亦有共產政治等等。其政權有相傳百年或千年而未有變革者；亦有未經幾年或數十年而改制者。其原因固然很多，但教育理想實為其決定性之因素。雖其影響較為迂迴曲折，但力量則遠在他種因素之上。民國三十八年，大陸沉淪，神州易色，國家遭受空前未有之浩劫。總統 蔣公於四十年九月三日在革命實踐研究院紀念週上檢討大陸失敗的主因是教育。他認為政治、經濟及軍事固然是失敗的原因。但那些是明顯的，易感的，而且是可以補救的。惟有教育的失敗，是人所不易發現的，亦無人會感覺到失敗的主因是教育。他強調今後救國之道，莫急於教育。（註一一）蓋教育可穩定政治，亦可動搖政治；可適應政治，亦可改革政治。因教育功能，貴在陶冶，藉循循善誘，諄諄告誡歷程而影響人類行為者當較他項者為深遠。是故各時代之政治，輒為哲學家或教育家思想所影響。我國儒家「仁恕」哲學，奠定我二



(50) 千年來的政治基礎；歐洲各國情形亦復如此。盧梭（Rousseau）之自由平等人權說，乃導致法國革命，美國獨立；邊沁（Bentham）及彌勒（Mill）之功利說，乃有英國之代議制及自由貿易政策；黑格爾（Hegel）之國家論，尼采（Nietzsche）之超人說，及非希特（Fichte）之告德意志國民書，德國乃有篤信國家至上，日耳曼民族最優之納粹主義；馬爾薩斯（Malthus）之人口論及馬克司（Marx）之資本論，俄國乃有共產革命。可見各國政治變革肇端於哲學或教育學說者，不勝枚舉。

## 貳 經濟的基礎

教育活動與經濟活動原不可分。初民時代，本無正式教育活動。年幼者隨其父兄或長者於實際經濟活動中習得種種基本知識技能。嗣後，社會日進，經驗漸增，人類所需知能非直接參與仿效所能者，於是有形教育出焉，教育遂與經濟分途。惟二者關係仍息息相關，其中尤以中等教育為最。當經濟繁榮之時，中等教育發展，遂欣欣向榮，方興未艾；當經濟蕭條之際，中等教育乃一蹶不振，日趨衰落。惟經過若干時期，中等教育日益發達，經濟情況亦日漸復甦。此等現象，史不乏例。在傳統農業經濟社會中如此；於今日工商經濟社會中亦然。此究竟是經濟促進中等教育之發展？抑或是中等教育促進經濟之進步？是為今日研究經濟與教育者所急欲追尋的答案，以為人類計劃教育或擬訂教育計劃的依憑。惟經濟學家、教育家或甚至教育經濟學家對教育與經濟的關係持有不同的意見，於是計劃教育或擬訂教育計劃時乃制訂不同的政策。一般而言，約可分為「教育消費」、「教育投資」及「教育計劃」三種不同的學說。

### 一 教育消費說

教育消費云者，乃體認中等教育為消費個人資本，耗損國家預算，而不事生產無助於個人或國家經濟成長活動之謂也。此一概念影響中等教育政策者，則又基於「教育休閒」、「教育消耗」及「收益遞減」三種不同的假定。

#### 1. 教育休閒說

所謂教育休閒說，乃將中等教育視為休閒活動，或滿足嗜好，以磨礪心智，陶冶品德，鍛鍊意志，而不藉助双手直接從事經濟活動之謂也。此種思想，淵源於早期「維生經濟」（Subsistence economy）的觀念。初民時代，人類經濟活動屬維生經濟型態。成年累月從事狩獵、捕魚及耕種活動，其所獲得者僅能維生而已。稍有懈怠，則生活遂成問題。此種經濟行為幾乎為是早期所有民族共有之現象。惟人類智愚差異甚大。智者能者深知飼養種植之道，其經濟活動所得者遠比消耗者為多。於是乃有隔宿之糧，毋須終年不停的工作，剩餘時間，就是不事生產的休閒時間。渠等利用此一時間，組織社會，交換經濟，滿足嗜好，



有形教育活動因而出焉，於是教育視為休閒活動的概念遂應運而興。若西方所言之「學校」，如英文中的 School，法文中的 école，德文中的 Schule，西班牙文中的 escuela 等等，皆來自拉丁文的 Schole。揆諸本義，係指利用休閒時間之謂也。蓋古希臘時代，經濟繁榮，商業發達，凡無饑饉之虞者，乃利用休閒時間，從事教育活動，是為教育視為休閒活動之由來也。這與我國傳統教育中「富而後教」及「逸居而教」的觀念不謀而合。

此一觀念，對後期中等教育之發展影響至大。當維生經濟社會進入致富經濟社會階段，教育活動與休閒活動合而為一，於是教育與經濟分道，「勞心」與「勞力」分途，乃形成教育中休閒與工作的二元論。前者為上層階級或貴族階級，其所受教育，為如何利用休閒時間，涵濡文化，滿足嗜好以充實精神生活，故課程重視形式陶冶，或心能訓練的科目；後者為下層階級或平民階級，根本沒有時間接受教育，間或有之，亦不過授予一些實用性或職業性賴以謀生的科目。前者需要休閒以便發現觀念，故重在思；後者給予勞動機會，故重在行。惟囿於「勞心」與「勞力」的觀念，大多體認教育價值前者遠比後者為高。若古希臘雅典公民所擁有之財富以及由此而產生之休閒時間，足以提供青年子弟較往昔更多的教育機會，於是類似今日中等教育的修詞學校（Rhetorical School）、文法學校（Grammar School）及哲學學校（Philosophical School）遂乘時崛起。其課程有文法、修辭學、論理學及幾何等科目。是為今日實施普通教育重視文化陶冶，心能訓練的普通中學之嚆矢。羅馬時代，情況亦然。中古世紀，沿襲從前舊制。惟因經濟需求，變更文法中學課程，用以訓練人才以為國家及教會服務。

嗣後，因商業發達，工業進步，經濟情況日益復甦，於是中產階級遂應運而生。由於渠等勤苦奮鬥，工作減少，財富增多，休閒與工作時間勢須重行分配。此等休閒人士遠比從前上層階級者為多。惟基於經濟需求，其所欲之教育已非從前舊制所能滿足者也。於是自文藝復興後應大學需求所興起的中等學校，如德國之高級中學（Gymnasium），法國之國立中學（Lycee）英國的公學（Public School）成為他們接受教育的主要機構。即使今日德國之高級中學，法國之國立中學，英國之文法中學（Grammar School），美國中學（High School），我國之高級中學等等，又何嘗非受此一觀念支配而創設者也。依此而論，可知中等教育實為一項休閒的活動。

## 2 教育消耗說

所謂教育消耗說，乃體認中等教育為直接消耗資本，間接放棄所得，以提高個人聲譽，鞏固社會地位活動之謂也。此一思想淵源於早期「教育休閒」的觀念。蓋其認為休閒活動亦即教育活動，是則經濟活動勢必與教育活動分道揚鑣，各異其途。故

教育目的是為教育而教育，為知識而知識，意欲培養健全身心，陶融倫理道德，提高人性尊嚴。若藉教育歷程，追求經濟利益，大有蔑視教育功能，貶低人性尊嚴之嫌，是為過去幾千年教育家，哲學家所不樂為者也。渠等認為人是萬物之靈，宇宙之主，有史以來所追求者為自由和尊嚴，意欲免除一切束縛與限制。故宇宙萬物皆為人而存，為人而用。誠如英國經濟學家彌爾（J.S. Mill）所云：「一國之人民，不能視為該國之財富。因為財富係為人而存，為人而用。」（註一二）英國劍橋學派經濟學大師馬歇爾（A. Marshall）亦不認為人是一國經濟的財富。（註一三）

我國傳統教育亦鄙視利的追求。係以人本主義教育思想為中心。欲藉「親親而仁民」，「仁民而愛物」的歷程，發揚人性尊嚴。故強調「人能弘道，非道弘人」。教育之目的在明人倫，竭力排斥功利思想，意欲「物役於人」，而非「人役於物」也。董仲舒所言「正其誼不謀其利，明其道不計其功」殆即此意。我國近代新教育萌芽後，西方功利思想，長驅直入，但傳統教育的價值觀念，仍為我國教育思想的主流。若同治初期所設之同文館及廣方言館之屬，意在培養傳譯人才，以當折衝樽俎之任，旋因製造機器，槍砲之需，館中增設天文、數學等應用學科，並令科甲人員入館學習。但朝中反對此舉者十居八九。認為「輪船洋槍宜令工部遴選精巧工匠，或軍營武弁之有心計者，令其專心演習，授受其法，不必用科甲正途官員肄習其事。」（註一四）今日普通中學可說是車水馬龍，門庭若市，大有人滿為患之勢；職業中學亦可說是所謂門可羅雀，寥若晨星，形成無人問津之局。此等情況，又何嘗非受此一思想所影響者也。

基於此一觀點，中等教育的目標非在培養直接從事經濟活動的人才。是則凡政府、學校、家庭與學生直接為中等教育而支付者，如人事、建築設備、學生食、衣、住、行的生活費用以及個人因受中等教育而放棄所得者等等，無異是一項消耗性的經濟活動。

### 3. 收益遞減說

所謂收益遞減說，乃教育收益率因年級增高而遞減之謂也。此一學說，淵源於教育投資的成本利益分析（Benefit Cost Analysis of Educational Investment）觀念。蓋自二次大戰以後，教育經濟學家大多認為教育對經濟成長貢獻至大，有關國民所得，凡先進國家遠較落後國家為多之原因固然很多，但其中發展人力資源之教育實為重要因素。並且一國國民所得之多寡，亦因所受教育之不同而異。據專家學者研究所得資料之顯示：受過小學教育的收入是文盲收入的二·四三倍；受過中等教育的收入是受過初等教育的二·三九倍；受過高等教育的人，其收入高出中等教育收入的二·六七倍，高出受過小學教育收入的六·三九倍；高出文盲收入的一七·三倍。（註一五）可見教育程度之高低與經濟收入之多寡成正比增加。然而從經濟學觀點言，吾人不能從絕對收益考慮數字的多寡，必須顧及其相對成本的關係。亦即將總成本及總收益換算成現值而求其收益率，方知其經濟的益效，是為今日教育經濟學者所急欲尋求的答案。據他們研究的結果，教育固為一種有利的投資，但其利益的大小因教育層次增高

而遞減。質言之，中等教育之利益則較初等教育爲低。班乃特等人（Z. P. Bennett et al.）於一九六五年研究烏干達教育，發現社會內在收益率，小學爲百分之六六，初中爲百分之二八；高中爲百分之七八。（註一六）高登（A. M. Nalib Gaundon）於一九六七年研究印度教育，發現社會內在收益率，小學爲百分之二七，初中爲百分之二二；高中爲百分之二〇。（註一七）

我國對於教育投資收益率的研究爲時雖晚，但自民國六十一年起到目前爲止，前後亦提出了三次報告。在這三次報告中，幾乎與國外專家學者所研究者有共同的趨勢。第一次爲民國六十一年教育部在世銀貸款計劃項下，聘請英籍經濟學者甘乃柯（Kenneth Gannicott）研究我國教育的收益，發現社會收益率，國民小學爲百分之二七；國民中學及初級中學爲百分之二二；高級中學爲百分之二一·六；高級職業學校爲百分之二三·二。個人收益率國民小學大於百分之五〇；國民中學及初級中學爲百分之二一·七；高級中學爲百分之二二·七；高級職業學校爲百分之二三·二。（註一八）

第二次爲民國六十三年四月，教育部教育計劃小組聘請國內專家學者仍延用甘氏方法，作追蹤調查研究，發現初等教育與中等教育之收益率仍有逐年遞減趨勢。（註一九）

第三次爲民國六十五年八月，教育部復聘請國內專家學者再作調查研究，因鑒於國民教育，無論其收益率之高低若何，政府均應大量投資，提高國民教育程度，齊一國民教育素質，以奠定各級教育基礎，故對國民中小學之教育收益率，未作分析研究，唯其於報告中指出：在國內經濟發展過程中，國中以下畢業生的確頗能滿足勞動市場需要，因之其報酬頗高；同時，在理論上，國中以下成本較低，故相對教育收益則顯得爲高。（註二〇）

據薩查波羅（G. Psacharopoulos）資料之顯示，各國教育收益率，其社會內在收益率，初等教育爲百分之二五·一，中等教育爲百分之二三·五；個人在內收率初等教育爲百分之二三·七；中等教育爲百分之二一·六·三。（註二一）是則可知，各國爲發展中等教育所支付之經費，無論其屬個人者，或爲國家者，從教育經濟學觀點而論教育之收益，則遠不如初等教育之有利。質言之，教育收益率因年級增高而遞減則屬經濟的消費行爲，此毋待解釋可明矣。

總之，基於教育消費的觀念，其對中等教育政策的決定影響至大。若將中等教育視爲休閒活動則中等教育發展，普通教育優於職業教育；若將中等教育視爲消耗性活動或利益遞減的活動，是則國家無意在中等教育大量投資，蓋其無助於經濟建設之故也。難怪每年國家編列預算時，財經專家輒以「教育拖垮財政」之藉口削減教育經費，衡諸用意，諒亦在乎此也。

## 二 教育投資說

所謂教育投資，乃將中等教育視爲一種經濟資源，意欲藉教育歷程，開發人力增進知能，以促進國家經濟進步之謂也。此一概念，影響中等教育政策者則又基於「人力資本」、「教育生產」及「教育利益」三種不同的基本假定。

(54)

## 1 人力資本說

所謂人力資本說，乃藉中等教育歷程，開發人力資源，將其所得知識、技能等等一概視為發展經濟資本之謂也。此種思想，淵源於經濟學權威施密斯（Adam Smith）於一七七六年所發表之「國富論」（The Wealth of Nations）。蓋傳統經濟學家認為土地、資本與勞力是發展經濟之要素。而施密斯在「國富論」中則將人力視為資本之一。因為具有技能勞動者的工資其所以遠比非技術勞動者為高，即因前者所受教育與訓練遠比後者為多之故也。（註一一）嗣後，經濟學家杜南（H. Von Thunen）李加多（David Ricardo）、李斯特（Friedrich List）等人亦有同樣的見地。（註一二）惟渠等所言之人力資本（Human Capital），亦即藉教育與訓練歷程而得之有用能力。此等能力與物質資本，如機器等物具有生產能力者無異。

質言之，此等人力資本概念將人與資本分開，並未將人力資本包含於經濟資本之中，即使經濟學泰斗馬歇爾（Alfred Marshall）承認人是資本之一元，但其強調經濟市場中未將人視為資本。迨至本世紀以後，由於經濟學者關心教育的進步；教育學家關心經濟的成長，人力資本概念方為經濟學家所承認（註四）。若美國經濟學家費雪（Irving Fisher）認為資本係指隨時產生一系列勞務之物，或者是隨時產生一系列勞務的客體。質言之，人在接受教育之後亦可成為隨時產生一系列勞務的客體。而此等一系列勞務能力便是人力資本。其中對人力資本概念建立貢獻最大者為蕭而治（T.W. Schultz）。他於一九六〇担任全美經濟協會主席時，提出了一篇舉世聞名的論文，「人力資本投資」（Investment in Human Capital），不僅為「人力資本」建立了正確概念，且為「教育經濟學」（Economics of Education）奠定了一個穩固的基礎。他認為藉教育歷程，改善人力素質，無論是正規教育、成人教育、在職訓練、甚至健康和營養的增進，都是促進經濟成長的主要因素。（註一五）相繼而起者有戴納森（Edward F. Denison）、勃勞（Mark Blaug）、鮑曼（Mary Jean Bowman）、彌勒（Herman P. Miller）等人。渠等除對人力資本作理論之探討外，大多以計量統計等方法從事實證研究。若戴納森於一九六二年即以此一方法研究美國經濟成長的問題，他指出美國在一九二九—五七年間，每年平均經濟成長率為二·九三，其成長率之獲得，除就業人數與資本投入增加外，其主要因素是教育與訓練和科學技術的累積及進步，且佔全部經濟成長率的百分之四七。（註一六）質言之，美國經濟成長乃得力於人力資本。

國人之有「人力資本」概念雖較西方為遲，但政府對人力發展之規劃並不落後。我國早在民國五十一年即邀請美國斯丹福大學教授來華研究人力資本問題，他們認為我國發展經濟，必須提高人力素質。次年再邀美國勞工部助理部長魏斯（Harry Weiss）來華考察人力資源。他認為台灣急需確立一有效人力發展計劃，以應今後經濟發展之需求。於是行政院國際合作發展委員會於民國五十三年初成立「人力資源小組」，是為我國政府成立專門機構規劃發展人力資本之濫觴。該組成立之初，因人員不足，無法從事縝密的規劃作業，僅是對當時發生的一般問題交換意見而已。旋即鑒於事實需要，將「人力資源小組」改組為「人力發

展小組」，並延聘美國教育經濟學家何普樂（Chester W. Hepler）為顧問，協助規劃人力發展事宜。按工作性質分教育、訓練、甄用、輔導、分配、運用、安定及人力統計等方面從事研究。並邀集專家學者和各級政府業務主管，就有關問題進行研究，提出綜合研究報告，據以研究第一期人力發展計劃草案。於五十七年七月召開第一屆全國人力研討會討論修正後，呈報行政院，同年十月間奉院令核定實施。不久，復將組內人員分配為規劃、發展、運用、和協調四組作業。並且於每兩年修正一次之方式，連續制訂四期人力發展計劃。第一期計劃為民國五十六年至五十七年側重建立人力發展之基礎，及改變社會人口、人力、就學與擇業之觀念，以確立人力發展政策，配合經社建設推動人力發展。第二期計劃為民國五十八年至五十九年，積極推動各項與人力發展有關之行政業務，建立就業服務制度，推行公營事業內之人力規劃工作，而最重要者為教育結構政策之制訂，使教育產出得以逐漸配合經社建設之人力需求。第三期計劃為民國六十年至六十一年，其工作重點在培育技術人力，改善職業教育、加強職業訓練，並改善勞工統計工作，意欲人力規劃技術及所用資料更趨完善。民國六十二年七月，經合會改組為經濟設計委員會。有關人力規劃業務，併入綜合計劃處。第四期計劃為民國六十二年至六十六年，在經濟方面，意在藉教育規劃提高人力素質，調整各級各類人力數量，以配合經建計劃，追求最高經濟成長為目標；在社會方面，則以追求高度就業，改善勞動條件，促進社會安定繁榮為鵠的。惟於第四期人力發展計劃結束後，由於我國工資水準逐漸提高，以及鄰近發展中國家勞力密集工業之興起，必須積極建立資本及技術密集工業，改變工業結構，始能使我國出口產品保持在國際市場之競爭能力，以繼續提高國民所得。於是自民國六十四年實施「六年經建計劃」，或由經設會同有關主管機關共同研訂；或由經設會訂定原則與目標，再由主管單位完成細部作業，以為發展人力之依據。民國六十六年復將經濟設計委員會改組為經濟建設委員會，其人力發展業務，仍由綜合計劃處會同有關主管單位負責，是為國人基於「人力投資」概念，而推行人力發展計劃之具體措施。

## 2 教育生產說

所謂教育生產說，仍將中等教育視同「產業」（Industry），藉中等教育歷程，發揮教育功能，分配教育績效，以創造經濟價值之謂也。此一思想，仍淵源於人力資本或人力資源的概念。蓋價值創造之來源：一為資本累積而增加價值創造之機會；一為資源有效分配以表現價值創造的活動。倡言此一概念者認為人力資本或人力資源，既是經濟生產因素，則教育必然是一種「產業」，和其他產業並無差異。由於教育不斷的活動，乃不斷地創造價值。各國開放中等教育門戶，充實中等教育內容，改進中等教育方法，提高中等學校師資素質，投入教育資源乃與年俱增。為發揮教育的經濟效能，於是復將教育資源依生產因素予以分類，學校固定投資為「資本」；學校師資、學生與行政人員為「勞力」；指教學方法和行政組織與運用為「技術與組織」；校地為「自然資源」，此四種因素則構成經濟發展之條件。並採用一般產業生產因素分類研究生產功能，特別重視勞力的貢獻。因此渠等認為教育是一種勞力密集（Labor intensive）的產業。同時再依一般產業生產過程將教育資源及其分配方式分成投入（

(56)

Input) 歷程 (Process) 及產出 (Output) 等三類。凡屬原始資源在未經教育組織與技術調配而進入生產程序之中的一切因素謂之「投入」；而生產過程的另一端為「產出」，是教育之標的物，也是生產歷程控制的結果。至於「歷程」因素，是運用投入以獲取產出的各種配合技術與組織，不同投入的組合方式便有不同的產出。因此，歷程因素也是生產價值決定的極重要因素。(註二七) 依是而言，教育活動亦即產業活動也。

### 3. 教育利益說

所謂教育利益說，乃藉中等教育歷程而創造利益之謂也。此種觀念係由教育生產說引伸而來。蓋產業所追求者，乃創造經濟之利益也。教育既然視同產業，故其所追求者亦為創造經濟之利益也。惟利益種類，名目繁多，由於觀點各殊，因而名稱互異。若將教育視為一種財貨，用以滿足人類需求，其所獲得者有消費利益及投資或生產利益；若將教育視為生產因素，其獲得利益歸諸受教本人享用者為直間利益，歸諸他人享用者為間接利益；若以貨幣為衡量教育利益為標準者，其所獲利益可以貨幣衡量者為金錢利益，非以貨幣衡量者為非金錢利益；若以受益主體以區分利益者，其所獲利益由個人享用者為私人利益；由社會享用者為社會利益。(註二八) 然今日各國政府為發展經濟，其所關注者為私人 and 社會所直接享用的金錢利益。亦即如何藉教育歷程，促進國家經濟進步，以提高國民所得。蓋教育經濟學家認為個人教育程度與其終身所得利益成正相關係數。質言之，個人接受不同教育及其教育年限之長短，即有不同所得之利益。學校等級愈高或受教年限愈長之學生，其所得利益也愈多。據美國經濟學家米勒 (Herman P. Miller) 之研究，發現美人所受教育平均一生之收入。少於八年為一四三、〇〇〇元，完成八年小學者為一八四、〇〇〇元；完成中學教育一年至三年者為二一二、〇〇〇元；完成四年至六年者為二四七、〇〇〇元；完成大學一年至三年者為二九三、〇〇〇元；完成大學四年教育者為三八五、〇〇〇元；完成大學五年以上者為四五五、〇〇〇元。(註二九)

我國從事此項研究者為民國六十一年由經合會人力發展工作小組聘請英籍經濟學家甘乃柯 (Kenneth Gannicott) 開其端。他以勞動力調查所獲就業人口之教育程度與其利益所得之關係和其他國家一樣，接受較高教育者之所得也較高。(註三〇) 嗣後於民國六十三年四月及六十五年八月又作繼續追蹤研究，其所得結果並未改變。是則可知，中等教育實為創造經濟利益上不可缺少之元素。

總之，基於教育投資之觀念，其對中等教育政策的決定影響亦大。無論從「人力資本說」、「教育生產說」或「教育利益說」，中等教育為促進經濟進步，提高國民所得之樞紐。二次大戰後，各國竭盡所能，支付大額教育經費競相延長義務教育年限，開放中等教育門戶，意欲人人均有機會接受中等教育，尤其對職業教育特別重視。蓋此類教育和個人與社會直接享用金錢利益息息有關。我國其所以於民國六十五年所實施之六年經濟計劃中，規定高級中學繼續採行「限制量的發展，注重質的提高」政策，



使高中教育成爲大專之預備教育，鼓勵高中兼辦職業科，俾使高中普通科入學人數與職業學校及五專入學人數達到三七七之目標。同時擴大辦理高中學生評量與輔導工作，對不適於升學之學生，及早輔導轉入職業學校或五專就讀，或接受職業訓練。至於職業教育爲配合產業結構所需技術人力之質量變化，力謀教學內容之改善與素質之提高。（註三一）揆諸用意，又何嘗非受此一概念影響而然者也。

### 三 教育計劃說

所謂教育計劃（Educational Planning）乃依據教育宗旨，在實際教育情境及有關政治、經濟、社會和文化等條件限制下運用規劃方法與技術所擬訂具體方略之謂也。此種概念係鑒於「教育消費說」及「教育投資說」所導致中等教育政策之偏失而予以調和者也。蓋依據「教育消費」的概念，若將中等教育視爲休閒活動，是則中等教育發展，普通教育必優先於職業教育。此一政策之闕失是藉普通教育歷程所培養之人才直接無助於經濟建設，輒因「學非所用」而形成教育性的失業（The educated unemployed）；若將中等教育視爲消耗性的活動或收益遞減的產業，是則政府必然無意在中等教育中大量投資而增加國家負擔，經濟發展過程中人力不足（Undereducated）或「小才大用」的現象勢所難免。

若依「教育投資」的概念，將中等教育視爲「人力資本」或爲一種產業，或在謀取直接的金錢利益，於是國家必然願意在中等教育中大量投資，開放中等教育門戶，特別重視職業教育的發展，是則在經濟發展過程中「人力浪費」（Overeducated）「大才小用」或「結構性失業」亦難剔除。

於是，爲救患補弊，如何使教育發展與經濟建設密切配合，以達到「人盡其才，才盡其用」的目的，則成爲二次大戰以後各國教育學家、經濟學家以及教育經濟學家所急欲解決的課題。職是之故，肩負此一任務之「教育計劃說」乃應運而興。惟早期的教育計劃偏重於空間計劃（Spatial Planning）、財務計劃（Financial Planning）、規劃計劃（Programmatic Planning）等個別設計。近來爲配合教育與經濟的需要，於是專家學者乃由單項個別研究轉而作通盤性的綜合規劃。最早推行此一計劃者爲一九六〇年代聯合國經濟合作與開發組織，爲普及開發中國家教育計劃之研究與推廣工作，乃成立「國際教育計劃研究院」（International Institute for Educational Planning）專司研究教育計劃事宜。爲便於推廣此一概念，復於智利聖地牙哥；印度新德里；黎巴嫩貝魯特；及非洲的達加（Dakar）等地。設立地區研究中心。當時我國亦曾派遣專家學者接受此一訓練。我國早期負責研究與推廣教育計劃者爲經合會「人力發展工作小組」，迨至民國六十二年教育部鑒於經濟、社會建設需要各類人才，爲使教育能充分開發人力資源，意欲人力培育能配合國家經濟與社會建設之需要，乃於民國六十二年底成立教育計劃小組，進行教育規劃工作，是爲我國研究與推廣教育計劃的專門機構。



揆諸教育計劃之概念，影響中等教育政策者則又基於「供求平衡」、「五育並進」及「文實兼顧」三種基本假定。

### 1 供求平衡說

所謂供求平衡，乃藉教育計劃歷程，意欲教育需求、教育供給、教育機會和就業機會求得平衡之謂也。依據教育計劃原理，教育需求取決於教育成本與教育利益。成本愈低，利益愈高則教育需求愈切。教育供給取決於就業機會，就業機會愈廣，則教育供給愈多；教育機會取決於教育供給，教育供給愈多，則教育機會愈多；就業機會取決於市場需求，市場需求愈切，則就業機會愈多，是為今日教育所急欲者也。因此，今日民主國家為滿足人民教育需求，乃竭盡所能開放中等教育門戶。惟基於「人盡其才，才盡其用」的觀點，乃積極發展經濟，增加就業機會，並利用教育計劃方法與技術，控制各項變數，意欲供求平衡，以除從前「用非所學，學非所用」，以及「大才小用」或「小才大用」之弊。我國於民國五十七年將義務教育延長至中等教育階段，接着推行十項暨十二項經濟建設，其用意，又何嘗不在乎此也。

### 2 五育並進說

所謂五育並進，乃德、智、體、群、美五育並進發展而不可偏廢之謂也。揆諸五育成為學校替學生所安排之教育設施與活動。德育，意在啟發道德意識，培養道德觀念，陶冶道德精神，實踐道德行為，期使個人行為合於社會行為之規範；智育，意在啟發學生思想，鍛鍊學生意志，陶冶學生心智，以增強其認知能力，從而吸取新知，組織經驗，以達成完美之生活；體育，意在鍛鍊健全體格，求得快樂生活，轉移社會風氣，促進社會進步，養成尚武精神，增強國防力量。美育，意在運用美學原理，啟發美的興趣，陶冶美的情操，鍛鍊美的意志，以美化人生。群育，意在啟發群體意識，建立人際關係，陶融團體觀念，尊重他人人格，培養社會道德，維護他人權利，以促進個人生長及社會進步。此五育雖然各各分擔應有任務，但彼此相輔相成，相得益彰，若有偏失，勢必弊竇叢生，其中尤以德育為最。蓋智育無德育統馭，其所求者，即利之所在，亦知之所在也；體育無德育制衡，其所為者即力之所在亦行之所在也。美育無德育調和，其所尋者即情欲所在，亦為之所在也；群育無德育節制，其所能者乃自私自利之行爲也。今日中等教育政策的決定，若僅以教育消費或教育投資觀念為基礎，是則中等教育仍偏重於知識之追求。前者重在訓練心能，後者重在充實生活，仍無法培養學生完整的人格，因此專家學者大聲疾呼，希望經由教育計劃歷程，重視全人教育。臧廣恩氏有云：「視教育為投資的社會，不能專靠偏狹的專才訓練而忽略全人教育，如只是教育一批一批的有專才而無品格的人，則此類受教的人，將成為社會上有害的怪物，而非新教育理論所贊成，我們對這一點，尤須特別注意。」（註三二）臧氏此言誠為中肯之論，因此我國教育部教育計劃小組，對五育並進的教育計劃之擬議，實為急不待緩者也。

### 3 文實兼顧說

所謂文實兼顧，乃中等教育對普通教育與職業教育之發展應兼籌並顧之謂也。夷考中等教育階段之普通教育，意在厚植

青年一般教養，擴展眼界，俾其所學不致囿於一隅，庶免孤陋寡聞，坐井觀天之弊，進而養成宏通博大之識見，高風亮節之人格，以奠定其適應未來環境之基礎。職業教育意在培養青年實用之職業知識、技能及服務道德，以配合國家發展，經濟建設，人力資源之需求。前者所求者為長期的非金錢利益。後者所欲者為短期的金錢利益。此二類教育在國家整體建設歷程中為不可偏廢的一環。今日經濟學家或教育經濟學家為發展國家經濟，提高國民所得，往往計較目前的金錢利益，而忽視未來的非金錢利益。故在教育的发展上職業教育優於普通教育。目下六年經建計劃中高級中學採行「限制量的發展，注意質的提高」政策，並擬於此一經建計劃完成時，普通教育與職業教育入學人數達到三與七之比的目標，殆即此意也。

其實，普通教育所追求的利益，有社會利益、政治利益、文化利益及轉業機會利益等等。

就社會、政治及文化利益而言，意欲藉助普通教育歷程參與社會、政治及文化活動有助於社會、政治及文化的建設。根據目前限制普通教育之發展，從直接的金錢利益言，此一政策當然無可厚非。但國人囿於傳統「勞心」與「勞力」分途的觀念，一般家長大多願意其子弟投考高級中學接受普通教育，因而國民中學之惡性補習日益嚴重。由於惡性補習所帶來之「後遺症」，乃導致社會、政治及文化利益的損失，實非直接金錢利益所能補償者也。

其次就轉業機會利益言，接受普通教育者，其轉業機會遠比接受職業教育為高。蓋今日科技進步，日新月異。職業教育固然有助於即時就業，但科技之推陳出新，輒有技術淘汰之現象，此非職業養成教育所能勝任者也。根據美國全國人力委員會（National manpower Council）的報告指出，許多專業以下（Subprofessional）的技術於五年內便失其效用。如果受過職業教育後失業不能找到有關的工作，則由於缺乏普通教育，在無關職業中就業，其適應力遠不如受過普通教育的高中畢業生。（註三三）因為普通教育重視廣博知識的提供，及不同基礎知識的傳授，有助於人與人、人與事、及人與環境的適應，當然有助於職業的轉換，此種利益實非職業教育所能者也。前考試院長楊亮功有言：「我們不能以生產性的增加，作為教育發展唯一的測驗，而抹煞了文化和道德之培養，此與過去教育僅注意於純粹人文主義，而忽略了經濟的探究，是同樣的錯誤。」（註三四）今後我國中等教育的發展，普通教育與職業教育必須兼籌並顧，不可偏廢，是為負責國家教育計劃者所當留意者也。

### 叁 社會的基礎

教育與社會之關係密不可分。不僅教育須藉社會活動符合社會理想，配合社會制度，適應社會需要，以達到教育社會化的境地；而且社會須藉教育歷程，傳遞社會文化，交換社會經驗，促進社會發展，以達到社會教育化的目標。惟教育與社會之關係，究竟是相輔相成？抑或是互為因果？是為今日教育學家、社會學家以及教育社會學家殫精竭慮，孜孜矻矻研究而急欲尋求的答案，以為人類計劃教育的依憑。惟教育學家、社會學家以及教育社會學家對社會或宇宙本質持有不同的見地，乃於計劃教育或擬訂教育

計劃時遂制訂不同的政策。一般而言，約可分「社會變遷」、「社會恆常」及「社會整合」三種不同的學說。

## 一 社會變遷說

所謂社會變遷 (social change)，乃中等教育在社會生物現象、物質環境及文物制度中藉認識、了解、適應、征服及控制等功能而引起變動之謂也。蓋大千世界，歷盡滄桑，昨新今舊，今是明非，變異交迭，無時或已。誠如張謇氏所言：「今日之舊，前日之新；今日之新，又明日之舊也。」（註三五）一切社會現象，因時空遞嬗，踵事增華，日新月異，造成古往今來的偉大史蹟。然而此一偉大史蹟之締造，教育之功實不可沒。惟其影響於中等教育政策者，則因學者專家對社會變遷因素產生「社會流動」及「社會運動」兩種不同的假定，於是依據此等不同的假定乃制訂不同的政策：

### 1 社會流動說

所謂社會流動 (social mobility)，乃個人社會地位藉中等教育功能由一團體遷移至另一團體之謂也。蓋社會流動輒有兩種現象：一為橫的流動 (horizontal mobility)，亦即於同等社會階層與團體中的分子，或因學以致用，或因學非所用，或因用非所學或因興趣改變等等，在社會空間上更換其位置。若學生之轉學，黨籍的轉移，宗教之變更，職業之交換等均屬此一類型；一為縱的流動 (vertical mobility)。亦即個人社會地位，或因供過於求，或因求過於供，或因其他因素，有由下層升上層者，有由上層降下層者。若工人升為職員，科員升為科長，經理降為主任等等均屬此一類型。

盱衡社會流動，固受資源之利用，科技之發明，人口之出生，行政之改革，以及信仰之改變等影響，但教育發展實的重要的因素。蓋教育具有分化 (differentiation) 與選擇 (selection) 功能之故也。前者在維護不同社會階層之生活形態；後者在供應社會生活之需求。傳統社會變化不大，許多專業可藉自我教育歷程，或經由藝徒制度而獲得專業知能，故教育對個人社會地位流動影響不多；但是現代社會，因科技之發明，工業之進步，商業之發達，故變動甚大，非藉教育分化與選擇功能不足以適應社會的需求。然此種功能之發揮又非自我教育或藝徒制度所能者也。於是近代各國莫不開放中等教育門戶，將其納入義務教育範圍之內，藉正規教育歷程，以促進個人社會地位之流動。

社會流動性質，有贊助性者 (sponsored mobility)，亦有競爭性者 (contest mobility)。在贊助性流動社會制度中，個人地位向上流動之權，輒操諸上流社會地位 (elite status) 人士之手。蓋其以自身社會地位標準，作為向上流動之依憑。質言之，凡能完成良好教育者方給予向上流動的機會。基於此等觀念，中等教育勢須早期分化，使普通教育與職業教育分途。對俊秀之士實施普通教育，接受嚴格訓練。若西歐各國中等教育自中古世紀以來即具有此一特色。英國中學注重涵濡文化，陶冶品性及心能訓練；法國中學注重普通教養和理智訓練。至於我國中等教育自新教育萌芽以來向仿英法功能制 (functional

system），其間一度仿行美式綜合型（Comprehensive system），但未能適合社會情況，僅爲曇花一現而已。故中等教育仍重分化功能，實施普通教育之初級中學及高級中學係爲社會俊秀之士而設。因此，下層社會子弟欲求向上流動將遭遇諸多挫折。雖然自民國五十七年以後開放初級中學門戶，將其納入義務教育範圍，但高級中學仍實施淘汰制。尤其自民國六十五年起在實施六年經濟設計計劃中，高級中學採行「限量政策」，無法使欲接受高級中學教育者皆有接受高級中學教育之機會，必然阻碍下層階子弟向上流動。目下優良公私立高級中學其所以車水馬龍，門庭若市，大有人滿爲患之虞者根由於此。

在競爭性流動之社會制度中，個人地位向上流動之權，非操諸上流社會人士之手，而取決於個人之成就。蓋於此一社會制度中，個人地位係藉公開競爭而獲得。質言之，凡肯努力者均有向上流動之機會。基於此等條件，中等教育勢須延緩分化，重視試探功能（exploration），故教育內容採行綜合制，以便提供個人參與競爭的機會。若美國中等教育，早期沿襲英國舊制，採行功能型。惟本世紀初期社會急遽變遷，入學人數顯著增加，爲適應社會需求，教育內容遂改行綜合型，設置各種不同課程，任由青年學生依其能力、興趣及需要等等自由選修。素探功能制之歐洲如英、法、德諸國中學於第二次大戰後，因社會變化激烈，不得不更弦易轍紛紛改行綜合制。尤其自七〇年代以後，凡在義務教育階段之中等教育，莫不提供各種不同課程，任由青年學子自由選修，爲欲向上流動者提供同等的機會。

我國傳統教育亦有競爭性流動之特質，漢代教育，育才與選士並進，凡屬「賢良方正」、「孝廉茂才」及「博士弟子」者皆可由學校升遷。迨至隋唐以後，科舉建立制度，經童試、鄉試、會試和殿試及格者，即使一介寒儒，咸可獲得高官顯爵，而躋身於上流社會之林。惟自清末科舉廢除後，一切人才之任用，輒藉由考試歷程而選拔之，但未合「考用合一」原則，自由公開競爭僅爲一種理想，對欲向上流動者仍有諸多障礙，是爲今日有關當局理當檢討者也。

## 2 社會運動說

所謂社會運動（social movement），乃中等教育於社會團體中，對社會生物現象、物質環境及文物制度等等作有目標、有計劃地推翻權威，毀棄傳統，以建立新的秩序、制度及行爲模式之謂也。蓋社會改革家鑒於現行社會的政治、經濟、宗教、文化及倫理道德之秩序與制度不合時代要求引起失調、解組、衝突或矛盾現象，而有碍個性發展及社會進步，乃藉一種或多種運動，以實現新的理想。

惟社會運動性質，輒有兩種現象，一爲劇烈者；一爲緩進者。前者多以革命方式行之；後者多以改造、革新或改組方式行之。因後者多少帶有調和色彩，故留待「社會整合說」中再行討論。茲就劇烈性社會運動言，有屬政治性者；如美國獨立，法國革命、俄國革命、我國辛亥革命，以及各國民權和女權運動等等；有屬經濟性者：如工業革命、農業革命及商業革命等等；有屬文化性者：如文藝復興、文化復興、新文化及新生活運動等等。此等運動有單獨個別發生者，亦有聯合數項同時發生者。但任何運

( 62 )

動須得廣大群眾及社會輿論支持與贊助方能成功，否則難逃流產或失敗的命運。如我國王安石及康、梁等輩前後所領導的維新運動，即為明顯的例證。

社會運動說影響於中等教育者，為進步主義或新教育思想之興起。蓋倡導是說者認為社會藉運動歷程而變動不居，社會萬象皆隨時空遞嬗而新生，遂執社會變象制訂中等教育政策。強調人生際遇、變幻莫測，人類賴以度此驚濤駭浪者唯知識或經驗而已。經驗不斷改造，知識方有增進。但渠等認為此等知識須從實際行動中方可獲得。至於「行」與「不行」，不必求諸過去事實，而在求諸當時社會生活須要。是故一切課程教材得隨時、地、人而變，因此重視生活情境，反對權威，毀棄傳統，崇尚自由，確信民主，不願為教條所繩墨，是為進步主義或新教育之基本信念。

夷考進步主義教育思想，由來已久。遠在古希臘時代，哲人學派之公民生活教育之提倡，即有反對傳統教育的進步時向。十四、五世紀之間「文雅教育」(liberal education)的實施，為解救中世紀禁錮人類精神與肉體的進步教育。惟是尙無今日進步主義教育的概念。迨至十九世紀末葉，西方教育受達爾文(Darwin)進化論之影響，以及斯賓塞(Spencer)生活預備說之鼓吹，已不能適應社會的需要。同時，美國社會經過兩百多年之拓殖，因此經濟繁榮，工商發達，人民於此等環境中塑造一種進取樂觀的民族性，確信個人創發力量，愛好新奇，追求實用。反映於教育者為自由與改革，於是形成一種主義，反對傳統教育而推行進步主義教育理想的學校遂乘時崛起。若杜威於一八九六年在芝加哥創立實驗學校，首先放棄傳統科目，以兒童興趣、需要及能力為中心，打破學科界限，以單元活動的範圍，是為美國進步主義教育實施生活中中心課程的最早學校。自此一課程實驗後，凡進步學派或進步學校莫不奉為圭臬，相率實驗。至本世紀二〇年代，新觀念、新理論、新課程、新方法、新學制等等層出不窮，以形成一股不可遏止的洪流。美國初等教育幾乎全部改頭換面，實施此一新的制度。至一九三〇年代復汎濫於中等教育階段。若丹佛(Denver)、何思曼(Horace mann)、林肯(Lincoln)等三十餘所中學，以青少年需求為中心，進行課程改革實驗，是即舉世聞名的「八年研究」(Eight-year Study)，是美國社會藉運動歷程變遷而影響中等教育政策之具體明證。

至於我國社會，立國四五千年，雖有帝王更迭，分治統一，循環不已。但影響於教育政策者，變異不大。尤其自隋唐以後。科舉盛行，道統權威奉為教育之規準，形式訓練成為教育之典範，與西方傳統教育並無二致。然自清季道咸以後，內憂外患，接踵而至，社會情況，大非昔比。從前以文明自詡，今則震驚列強器藝巧技；從前四鄰來華朝貢，今則向夷敵俯首乞和。由於心理上的改變，方體認此為亘古未有的變局，故不得不求變法而吸收西方文化，於是在自強運動下中等教育遂告誕生。雖然此類中等教育較傳統教育進步甚多，但仍無今日「進步主義」教育的概念。蓋是時中等學校沿襲歐日舊制，權威主義及形式訓練仍為中等教育施教之不二法門。迨至民國肇造以後，當美國進步主義教育思想高唱入雲之際，留美學生紛紛返國，乃將此一思想輸入國內，尤其

因杜威來華講學之刺激，益助長此一思想之發展。杜威的實用主義否定了我國的傳統教育，以及自同治以降新教育的價值體系。不僅中等教育放棄了歐式功能型，改行美式的「三三綜合制」，並紛紛設立實驗學校，以生活經驗作為課程的中心，鼓勵學生共同參與，注重自我學習活動。尤其類如東大附中、中等學校道爾頓制（Dalton Plan）及設計教學法（Project method）的實驗，無異是對傳統教育的一大挑戰。惟國人囿於傳統觀念，此等方法未能普遍，尤其自戊辰學制及中學法相繼頒布後，中等教育又恢復舊觀。直至政府遷台後，台灣地區實施教育改革運動，一般有識之士鑒於政府銳意革新教育，咸主中等教育應從根本檢討與改革，不足以適社會的需求。教育部乃於民國四十一年八月指定省立台北成功中學作生活中心課程之實驗。民國五十七年延長義務教育年限，國民中學成為實施義務教育的機構，並將成功中學生活中心教育之實驗與精神帶進國民中學課程之中。惟傳統觀念權威主義之根深蒂固，致使生活中心教育並未在國民中學中生根。目下高雄市在高雄師範學院指導下，復作「生活中心教育」的實驗，深望此一課程實驗對我國今後國民中學課程之改革有所貢獻。是則社會運動說對我國中等教育政策之決定，也會產生一些積極的作用。

## 二 社會恆常說

所謂社會恆常，乃指中等教育在社會生物現象、物質環境及文物制度中藉教育功能，使若干元素不受變遷影響，仍能永存不衰之謂也。蓋社會變遷，無時或已。生物現象、物質環境及文物制度固受內在或外在因素影響日新月異而變動不居；但其中亦有終古常新、經久不變的本質，即使變動，亦有一定的限度。通常方式：有弛緩漸變而人類竟其一身尚不覺其變化者；亦有循固定途徑未能逾越造物原有法章或先定秩序者。因此，此種不變的本質，遂成為計劃教育，制訂中等教育政策的目標。惟學者專家對社會恆常不變的本質，持有「社會遺傳」及「社會復演」兩種不同的假定，於是依據此等不同的假定又制訂不同的政策。

### 1 社會遺傳說

所謂社會遺傳說（social heredity），乃中等教育於社會變遷歷程中，藉統整、認同、陶冶及訓練等功能，傳遞社會遺產之謂也。此種思想，淵源於傳統理想主義（idealism）。柏拉圖（Plato）認為由理性所得之知識為永恆不變的知識。嗣後，笛卡兒（Descartes）、萊布尼茲（Leibnitz）、斯賓諾沙（Spinoza）等人亦有類似的觀念。渠等咸認人類理性為探求真理之工具。此種觀念影響於中等教育者，乃教育方法重視理性之啟發，心能之訓練，品格之陶冶，意志之鍛鍊，以培養完善的人格，本世紀以前的中等教育幾乎全受此種思想所支配。

迨至本世紀以後，由於進步主義極端重視「兒童中心教育」或「生活中心教育」，對於社會文化遺產，以及個人社會訓練大有等閒莫視之嫌，為糾正此等教育闕失，於是富有傳統理想主義色彩的精粹主義教育應運而興。渠等確信人類所處的社會是一個



定局。即使變動，亦變得有本有末，有體有用。他們以河床與流水為喻，流水固然是變動不居，但河床則永恆不變。蓋河床夾兩岸，容水變而河床固定不移。因而他們認為不變為本，變為末；不變為體，變為用。（註三六）他們指出進步主義者徒知流水長逝之象，未見江山不易之理。故據以為教育繩墨而傳諸後進者乃社會中始終不易之「本」「體」，亦即最低限度之本質要素（minimum essentials），人類文化之精髓是也。此等思想於一九三〇年後前後，在美國滙為一股不可遏止的洪流。一九三八年由蕭何（F. A. Shaw）、魏普爾（G. M. Whipple）、班格勒（W. C. Bagley）及康德爾（I. C. Kandel）等人於紐澤西大西洋城成立「精粹主義教育促進委員會」（The Essentialists Committee for the Advancement of Education），積極推動精粹主義的教育理想。其影響於中等教育政策者，是美國中學課程，重視啟發人類理性及傳遞社會文化的材料。尤其經一九五七年蘇俄領先發射人造衛星之刺激，一九五八年「國防教育法案」（National Defense Education Act）之制訂，及前哈佛大學校長柯南特（J. B. Conant）之「今日美國中學」（The American High School Today）之報告問世後，課程專家對往日受實驗主義及進步主義支配之中學課程，能否承擔此劇變社會所負之任務甚表懷疑。威主中學應設學術課程（Academic Subject），加強科學、數學及課文之訓練。提高學生程度，以適應國家生存及文化擴展之需要。於是由政府撥付鉅額經費，從事此類課程之實驗研究。諸如學校數學研究會（The School Mathematics Study Group, MSG）、生物科學課程研究會（The Biological Science Curriculum Study, BSCS）、化學教材研究會（The Chemical Education Materials Study, CHEMS）及物理科學研究會（The Physical Science Study Committee, PSSC）等團體、遂應運而興，重視學術性學科的「知識中心課程」（Discipline-centered Curriculum）乃取代了往日青少年需求中心或生活中心的課程。

我國中等教育自新教育萌芽以來，深受傳統理想主義之影響，本諸「學術即教育」及「形式陶冶」的觀念，注重人文修養與學術研究之準備，這與精粹主義教育理想不謀而合。民國以後，一度試行美式「進步主義」教育的實驗，但囿於傳統觀念，此等實驗僅為曇花一現而已。台灣光復以後亦有類似的實驗，但均未成功。故中等學校之課程、教材及教法仍以傳統理想主義為中心，是為我國中等教育深受社會遺傳學說所影響者也。

## 2. 社會復演說

所謂社會復演（Recapitulation），乃中等教育於社會變遷過程中藉統整、認同及啟示等功能以復演社會文化之謂也。此種思想亦淵源於傳統理想主義。他們認為社會儘管在變，但其變化不僅循其理路定向前進，具有其固定不移的法則，形成一種復演重現的文化期。蓋社會變化若無某種程度之一致性，則未來社會遂無法預測，無法預測則無法擬訂標準，無法擬訂標準，則無教育計劃或計劃教育之可能。而事實上他們發現人類自有史以來，每一代教育幾乎是前一代的重演。於是遂於人類歷史中尋求過



去周期復演元素，作為學校課程教材，復演社會文化之依據，是即所謂「文化期及復演期」(Culture-epoch and Recapitulation Theory)之理論是也。

夷考此種觀念，早在古希臘時代已建立理論基礎。亞里斯多德(Aristotle)從生物學觀點研究生長現象。認為生長必然涉及變化。惟其變化常循某種固定型態。如橡子落地埋入土中，在適當濕度與溫度下發芽、生葉、開花而結果，然後其果實落地，遂完成生長循環，回復重演。此一顯著特質，自始至終雖在變化，但其循環型態卻恒常如一。(註三七)此一理論影響於中等教育者，其課程計劃，須洞悉每一時代與每一時代的遞演過程，然後，將文化要素列入課程，以便復演。若中古世紀的教育，教父們勸導教徒研究希臘文化。蓋渠等深信上帝帶領人類由猶太文化、希臘文化、然後才到基督教文化。

迨至十九世紀，由於黑格爾(Hegel)之絕對理性主義(absolute idealism)、達爾文(Darwin)的進化論(Theory of Evolution)、以及赫爾巴特(Herbart)和齊勒(Ziller)等人的統覺說(Doctrine of Apperception)的先後問世，復演說遂成為中等學校課程編製的指引。(註三八)尤其至本世紀初，此一理論，幾乎風靡全球，成為教育思潮的主流。我國傳統教育即富有濃厚色彩的復演理論。認為藉教育歷程可復演過去文化。早在孔、孟時代，遂主張恢復堯、舜、禹、湯舊制，教育須遵守「古聖先王之治」，否則被視「離經叛道」的「名教罪人」。嗣後，幾千年來的教育代代因襲，一脈相承未能逾越此法則。清季同光以後的新教育，雖曾一度擺脫傳統約束，以學習西方火炮、鐵甲、聲、光、化、電為目標。但因甲午中日戰敗之教訓，深感傳統文化的重要，於是「復古」思想抬頭，由「中體西用」而「國粹主義」，而「中國本位文化運動」，而「中華文化復興運動」，欲藉教育歷程復演我國傳統固有文化，是則中等教育政策之決定，豈能忽視此一重要的因素。

### 三 社會整合說

所謂社會整合，乃中等教育於生物現象、物質環境及文物制度中藉協調、統整功能予以整合之謂也。蓋社會變遷說影響於中等教育者，乃否定權威，毀棄傳統，不願為教條所繩墨，其所追求者為新奇與進步；社會恒常說影響於中等教育者，乃堅持文化價值之恒常性與客觀性，不願為社會變象所左右，其所追求者為歷代相傳的文化遺產。前者是一種進步勢力，其目的固可促進社會文化新陳代謝作用。但任何社會，必有其風尚道統，道統一失，人心無所維繫，人人以自我為萬物之權衡，社會何來安全，安定不得，何來進步。(註三九)後者是一種安定勢力。其目的固可維持現狀，保持既成定局。但社會確在變遷，誠如康有為所言：「物新則壯，舊則老；新則鮮，舊則腐；新則活，舊則權；新則通，舊則滯，物之理也。法既積久，弊必叢生，故無百年不變之法。」(註四〇)梁啟超亦謂：「法者天下之公器也；變者天下之公理也。」(註四一)若教育只知抱殘守缺，維護傳統不求革新，社會何來進步，進步不能，何來安定。職此之故，一則為追求新奇與進步；再則為維護傳統文化遺產的調和性社會整合學

(66)

說乃應運而興。惟此一概念，影響於中等教育政策者，則又基於社會整合歷程而有「革新」與「改組」兩種不同的假定，於是依據此等不同的假定又制訂不同的政策。

### 1 社會革新說

所謂社會革新說 (social innovation)，乃一社會團體，藉中等教育歷程，以和平手段，消積地廢除某種病態與闕失，積極地從事某種革新建設，意欲促進社會進步之謂也。蓋社會革新家認為現行社會固然因社會變遷病態百出，弊端叢生，而產生文化失調 (Cultural lag) 及社會解組 (social disorganization) 的現象，但渠等亦確信現行社會結構亦有其存在價值，不願推翻整個社會制度，以免影響社會安定。於是就社會原有制度，藉革新歷程，斟酌損益，除舊佈新，從安定中求取社會進步。

揆諸此種思想，淵源於亞里斯多德的哲學。他認為一切社會改革應根據實際情況，循序漸進，逐步改革，不宜走極端途徑。因為人類囿於文化惰性 (Cultural inertia) 或文化保守性 (Cultural Conservatism) 觀念，習慣於某種生活方式不願改變。因而對新的發明，大多懷有抗拒態度。一般而言，發明愈新，改變愈多，抗拒也愈大。惟此等發明，有物質文化者，亦有非物質文化者。就前者言，如工業技術發明：若英人司梯文生 (Stevenson) 發明之火車，最初在英國被認為是「輪上地獄」或「魔鬼蓬車」；在美亦被視為洪水猛獸，危害人類的怪物；在中國亦有同樣的情況。同治四年 (一八六五) 英商於北京宣武門外造小鐵道，試行小火車，因群情駭怪，由軍統領飭令撤毀。光緒元年 (一八七六) 英商怡和洋行奏准修築淞滬鐵路，不久輾斃華人一名，上海官廳勒令停駛，並收買之，擬將機車棄諸江中。嗣後，台灣劉銘傳試造鐵路，請將鐵軌車輛運台，竟遭反對而沉於打狗港中。然而，火車已為今日各國陸上重要交通工具。其所以如此，是經革新家多年努力，方為社會大眾所接受。

至於非物質文化發明，其所遭遇之阻力，遠在物質文化發明之上。因物質文化易為人類所需要，且對眷戀舊物情緒之破壞也較小。若民俗、信仰及道德等等係一種共同意識，或集體意識。係藉以時日相沿成風，因此具有社會強制作用，用以規範人類行為。凡生長於此一社會中，必須接受此一傳統，否則會遭受此一社會之排斥。如欲改革，必須有計劃逐步進行，絕非一朝一夕所能者也。若歐洲婦女的面罩；中國婦女的纏足等等，社會革新家不知費了多心血，方能革除此一陋習。

基於此等觀念，其影響於中等教育政策者，無論是教育目標、制度、課程及教材等等的決定，必須本諸實際情況，循序漸進，逐步革新，方為社會所歡迎。中等教育起源於古希臘拉丁文法學校 (Latin Grammar School)，嗣後經中古世紀人文學校 (Humanistic School) 的興起，在法名之為古典中學 (Collège and Lycée)；在德名之為古文中學 (Gymnasium) 在英、美名之為文法中學 (Grammar School)。雖然名稱、課程、教材與古希臘大異其趣，但基本精神未變。

自十九世紀民族主義及民主主義思想勃興後，若干國家改革學校，意欲開放中等教育門戶（secondary education for all），將義務教育年限延長至中等教育階段，但前述各種學校仍為實施中等教育之主要機構。

我國傳統教育，既無中等教育概念，亦無中等教育制度。迨至清季末期，因外患日亟，內亂頻仍，國人為發憤圖強，乃有新式學校之創設。惟早期制度之建立，遭遇諸多困難與阻力。窺其原由，種因於此類學校，非我國傳統社會所固有，不易為社會所接受。如我國第一所新式學校，亦即同治元年（一八六二）所設立之京師同文館，初設目標，意在培養傳譯人才，以當折衝樽俎之任。旋因製造機器、槍砲，必須講求天文、數學，於是增設天文、算學等館。但朝中守舊派反對此舉者十居八九。蓋渠等認為：「立國之道，尚禮義不尚權謀，在人心不在技藝。今求一藝之末，而又奉夷人為師，無論夷人詭譎，未必傳其精巧；即使教者誠教，所成就者不過術數之士，古今未聞有恃術數而能起衰振弱者也。」（註四二）因而清季甲午中日戰役前，我國所設新式學校為數寥寥，而其正有助於自強之道者不多。甲午以後，維新人士體認西方火砲、鐵、甲、聲、光、化、電等物質文化有其普通教育為基礎，不能簡單搬遷過來於是實施普通教育的學校遂應運而興，意欲「師夷長技以制夷」。惟此一制度之建立，本諸「中學為體，西學為用」的思想，用以整合古今中外制度之歧異。誠如張百熙於進呈「欽定學堂章程」奏摺中所云：「朝廷以更新之故而求之人才，以求之人才之故而本之學校，則不能不節取歐、美、日本諸邦之成法，以佐我中國二百餘年舊制。」（註四三）此一章程為我國學校系統建立制度之嚆矢。嗣後，雖有「癸卯學制」、「壬子癸丑學制」、「辛酉壬戌學制」、「戊辰學制」以及中等教育法令等等的次第頒布，中等學校制度有仿歐、仿日、仿德及仿美等模式幾度試植，但大體仍以「壬寅」及「癸卯」二制度為藍本，斟酌損益，增減刪除，逐漸演化為現行制度。足證一個制度的建立，必須循序漸進，逐步革新，方為社會大眾所接受，中等教育能例外嗎？

## 2 社會改組說

所謂社會改組（social reorganization），乃一社會團體，鑒於社會解組（social disorganization）及文化失調（Cultural lag）病態，藉中等教育整合功能，將新舊制度和行為模式或改組、或改造、或重建而予以調適，以促進社會進步。故又名之為社會改造（social reform）或社會重建（social reconstruction）。此一思想，淵源於十九世紀西方社會進步說。主張是說者認為社會解組及文化失調是社會變遷歷程中無法避免之現象。惟其發生原因，有起於社會發明與發現者；有起於天災與人禍者。不僅使社會組織發生分裂，或其制度喪失正常功能，而形成不安或紛亂局面；且使文化領域呈現前進與落伍現象，而有圓鑿方枘格格不入之感。於是社會學家為恢復常態，乃救患補弊，藉改組、改造或重建歷程，企圖消滅或緩和整個社會體系或部份組織因反功能所造成的病態。於是中等教育在此一整合過程中負有重要的任務。此種現象，史不乏例。如本世紀初，進步主義思想，波濤洶湧，風瀾全球。惟至一九三〇年代受美國經濟大恐慌（Great depression）之衝擊，社會情況大非昔比。

此時精粹學派若蕭何等輩(F. A. Shaw et al.)認為進步主義教育忽視社會功能，而予以無情之針砭。於是進步主義教育學派不得不修正觀念。若克伯屈等人(Kilpatrick et al.)發表新社會哲學，強調教育與社會之間，有其聯繫之功能。認為：「教育改造而無社會改造在先，一切徒然；社會改造而無教育為之鋪路，新社會也不會自天而降。」(註四四)職此之故，由進步主義教育運動遂演受為社會改造運動。肩負此一任務者為社會中心學校(Community school)之誕生，意欲藉改造功能適應此一變動的社會。

我國社會，自遜清鴉片戰爭以後，變異甚大，其情況誠如李鴻章所云：「為三千餘年一大變局。」(註四五)故一直陷於分期解組過程之中。同光之間，維新人士創設新式學校，欲藉教育歷程消弭此一文化失調及社會解組之病態，可惜維新人士對西方文化認識有限，其所見者僅為表面物質文化，而於物質文化發達之內在因素及整個社會甚少了解，因而新教育並未完成此任務。甲午以後，維新富有調和色彩的「中體西用」思想抬頭，但因維新與守舊之爭，始終未能發揮其應有的整合功能。民國以後，軍閥割據，日寇侵華，社會仍處於解組狀態之中。尤其自中共全面作亂，社會解組到達極點，是我中華民族遭受有史以來空前未有的浩劫。民國三十九年三月一日先總統 蔣公復職視事，領導全國軍民生聚教訓，勵精圖治，積極建設台灣。惟其認為大陸失敗的主要原因教育是教育。他指出政治、經濟、軍事固然是重要的因素。但那些是有形的、易感的，而且是可以補救的，惟有教育的失敗，是人所不易發現的，因此他強調今後救國之道，莫急於教育。(註四六)乃於民國四十一年一月一日，在元旦文告中訓示：今年所要特別推行是經濟的、社會的、文化的及政治的全面改造，來貫徹我們總動員運動的目標。(註四七)職此之故，台灣教育已不能再安常蹈故，墨守成規。為配合國家政策，教育部及台灣省教育廳乃着手進行教育改革。先有「發展初級中等教育方案」之計劃；「國民學校畢業生升學初級中學實施方案」之試行；復有「初中入學免試常識」及「省辦高中，縣(市)辦初中政策」之實施。凡此種種，均在設法開放中等教育門戶，意欲國民小學畢業生均有接受中等教育之機會。惟基於諸多因素，此等措施未盡理想無法達成預期目的。民國五十六年六月二十七日，先總統 蔣公於國父紀念月會上訓示：「現在世界各國民智大開，我們已不能再滿足六年義務教育現狀。」「我們要繼續耕者有其田政策成功之後，加速推行九年義務教育計劃。」(註四八)教育部遵照訓示，旋即成立九年國民教育專案籌備小組，積極籌劃。對有關法令、經費、學制、課程、學區劃分、學生統計及師資訓練等一一詳盡探討，並擬具「九年國民教育施綱要草案」送立法院審議，該院經討論後三讀通過，次年一月二十七日由總統明令公布，暫以台灣省、台北市及福建省之金門馬祖地區為實施區域，並於民國五十七年八月起施行。至是我國義務教育延長至中等教育階段，已與先進國家並駕其驅。

惟今日我國社會，自尼克森所導演之「乒乓外交」後，遭遇到退出聯合國及日匪、美匪建交等等一連串之衝擊，從理論上言，文化失調，社會解組是必然之事。然揆諸實際，今日情況仍是政治安全，經濟繁榮，國際貿易日益增進，國民所得與日俱增，

此固爲全國同胞同心一德，團結奮鬥的成果，但中等教育在改造社會之整合過程中實在有重要的任務。

## 肆 文化的基礎

有人類即有文化，有文化即有教育。文化固須藉教育之傳遞、播遷、融合等歷程，創新文化；教育亦須藉文化之復興、合模、認同、模仿、同化、綜攝及創新等歷程革新教育。二者相輔相成，相得益彰。當文化發達之時，則中等教育發展，遂欣欣向榮，方興未艾；當文化衰落之際，則中等教育乃一蹶不振，日漸式微。惟經過若干時期，中等教育日益發達，則文化活動又趨活躍，此爲文化活動促進中等教育的發展？抑或中等教育促進教育之進步？是爲今日研究文化與教育者急欲尋求的答案。然揆諸原由，種因於負責國家文化與教育者本諸文化與教育相互關係，爲解決社會問題而制訂各種不同教育政策而然者也。然影響此一中等教育政策者，一般而言，約可分爲「文化傳遞」、「文化播遷」及「文化融合」三種不同的假定與學說。

### 一 文化傳遞說

文化傳遞 (cultural transmission) 云者，乃體認中等教育爲傳遞人類生活經驗、保存社會文化遺產歷程之謂也。社會之進步，爲人類生活經驗累積之所致。前人將其創造與發明的結果，傳諸後代，後代依據前人的結果，發揚光大，再傳後人。如此綿延不斷，社會才會進步。此種進步，亦即文化變遷是也。然而在文化變遷歷程中所承擔此一變遷任務者，就是教育。因爲教育固可藉創造與發明歷程，使文化內容推陳出新，日新月異；但其重要者乃是藉傳遞歷程，使前人寶貴經驗得以留傳，保存了人類文化的精髓，以爲後人創造與發明的基礎。但此一學說，影響於中等教育政策者，則又基於文化變遷歷程中因本位與客位文化持續接觸而產生「復興」、「合模」及「認同」三種不同的學說，依據此三種不同學說乃制訂不同的政策：

#### 1 文化復興說

所謂復興說，乃視中等教育爲復興人類固有文化之歷程也。此種概念，淵源於文化本土運動或文化保護運動 (nativistic movement) 理論。當兩種或兩種以上文化或多或少持續接觸，客位文化居於支配本位文化地位，而危及本位文化之存續所引起之重整反應。是即所謂「反涵化運動」 (contra-acculturative movement)。蓋受支配的本位文化爲排斥或拒絕客位文化，乃致力恢復固有文化。其中以文化本土運動，或文化保護運動最爲顯著。此種事例，史不絕書。西方文藝復興運動即屬此典型。古希臘羅馬教育，注重文化陶冶及培養理想公民。惟至中古世紀，基督教掌理教育大權，教育目的與希臘羅馬大異其趣。自東羅馬滅亡後，希臘學者避難於意大利者，鑒於基督教重來生而輕現世；重靈魂而輕身體之出世教育，導致民智閉塞，道德淪

( 70 )

喪，文化衰落及社會不安境況。為排斥基督教文化，乃多以講授古典為務，竭力恢復古希臘羅馬固有文化，便展開西方文藝復興運動之序幕，於是聞名的「人文學校」( Humanistic School )。如法國的古典中學( Collège and Lycée ) 德國的古文中學( Gymnasium )及英美的拉丁文法中學( Latin Grammar school )遂應運而興以肩負起復興文化的任務。

嗣後，民族主義勃興，各國亦欲藉教育力量來建設國家、復興民族。若普魯士自公元一八〇六年耶那( Jena )戰役敗於法國之後，朝野人士受此奇恥大辱，乃舉國一心發憤圖強，遂藉教育歷程，致力於民族復興運動，意在培養國民民族精神及國家觀念，終於在一八七一年建立統一的德意志帝國。

法國自一八七〇年大敗於德國之後，法人蒙垢含羞，一如普人自一八〇七以後者然，咸認此役戰敗，實為教育之失敗。於是亦藉教育歷程，致力於民族復興運動，乃於一次世界大戰中雪洗了當年耶那城盟之恥。他如丹麥、土耳其等國屢受列強欺凌，簽訂喪權辱國條約，渠等亦藉教育歷程，恢復民族之自尊與民族自信，也完成國家統一及民族獨立的目的。

我國教育發展，情況亦然。古代教育以保存社會生活經驗，綿延民族文化，固定社會秩序為目標。自三代迄遜清末季始終未變。惟至道咸以後，西人以堅船利砲，開我門戶，割我土地，索我賠款。外物洋貨，紛至沓來，我舊有文化弱點暴露無遺。朝野人士咸認國勢之不振，乃歸咎於傳統教育制度之不良，於是教育革新運動因之而興，新教育遂告萌芽。同治元年(一八六二)京師立同文館，是為我國新式學校之嚆矢。相繼而設者有廣方言館，機器學堂、船政學堂、水師學堂、陸師學堂、武備學堂、電報學堂、鐵路學堂及礦務學堂等等。意欲藉教育歷程，將西方器藝技巧移植中土，以建設現代化國家，是為清季自強運動中藉教育歷程學習西方的濫觴。但甲午中日一役，堂堂華夏，竟敗於同時維新的蕞爾島國。同治以降三十餘年仿行西法之新教育未收實效。接着，列強侵略行為日益瘋狂：膠州灣、旅順、大連、廣州灣、威海衛及九龍半島等地相繼被割，大有瓜分中國之勢。我中華民族歷史悠久的傳統文化，以及由傳統文化鑄造的民族心理，却無法適應此「數千年之變局」。(註四九)雖有康有為、梁啟超等人所領導的「維新運動」以圖自存，奈因「帝黨后黨」或「新派舊派」之爭而失敗。此時，國勢日危，社會日亂，人心日浮，道德日墜。國人鑒於「自強運動」既不能「自強」；「維新運動」又不能維新，於是不得不反求諸己。反觀日本自森有禮就任文部大臣後，逐漸排除「西化教育思想」，本位文化教育思想逐漸抬頭。尤其自甲午戰勝我國後，深信本位文化教育乃導致國家富強之最大因素。於是「反涵化」的文化本土運動遂乘時崛起。由富有復古色彩的「中學為體」的思想，演化為「國粹主義」，志在宏揚儒學，維護聖教，發揚民族精神，以謀免於文化滅絕之悲運。不僅於「欽定」「奏定」之中學堂及高等學堂章程中加重讀經講經、人倫道德和中國文學等課程，並頒佈「存古學堂堂章」，意欲藉此類學校教育保存民族文化。誠如張之洞所云：「中國之聖經賢傳，闡明道德，維持世教，固應與日月齊光；即列朝子史，事理博賅，各體詞章，軍國資用，亦皆文化之輔翼，宇宙之精華，豈可聽其衰微，漸歸泯滅。」(註五〇)



不久，清廷下野，民國肇造。復因反對袁世凱藉「孔教運動」而行帝制所激起的「全盤西化」運動隨伴而來的自由主義、民主主義、無政府主義以及共產主義等等，使思想界形成一片混亂的局面。教育何適何往，不知所措。而另一方面早期主張維新而最具影響力者如梁啟超及梁漱溟等輩，認為西方文化業經破產，於此時復有「回到東方」的呼籲。保守派對新思潮正處於反擊無力之際，得到他們的聲援，文化復興運動又起復活。嗣經北伐、抗戰及剿匪等衝擊，在民族復興運動或救國運動的旗幟下，「中國本位文化運動」「文化改造運動」以及「文化復興運動」則相繼出焉，意欲藉此一歷程喚起青年學子對中國民族文化之認識。恢復民族自信，激發民族意識，陶鑄民族觀念，肩負復興民族責任，以圖國家統一，民族獨立。中等教育當然本諸此一政策，以達成國家所賦予的使命。

## 2 文化合模說

所謂合模說，乃視中等教育為複製（duplicate）個人思想、行為及社會制度與文物典章之歷程，意欲合乎成俗和傳統模式之謂也。此一思想，亦淵源於「反涵化」學說。當客位文化與本位文化持續接觸時，本位文化為排斥客位文化而產生合模要求，以維護其固有的文化。文化合模要求是任何文化的普遍現象。因為任何文化單位或團體如無合模要求傾向，則此一文化單位或團體便無法存在。因為合模要求不僅藉以維護文化之穩定性和存在性，且為其自身以後發展之張本，可知合模要求乃為文化傳遞歷程中必要的步驟。惟其要求強弱程度則又影響文化的進步與發展。蓋合模要求愈強，愈可維持文化發展穩定性及存在性；但另一方面也拘束了文化發展之創造性及適應性。此種情況在我國文化發展過程中尤為顯著。我國有五千年的歷史文化，咸認三代時已是政治清明、經濟繁榮、教育發達及文化進步的黃金世界，並欲將此一黃金世界作為後人文化發展之張本。因此自三代以後的儒人莫不主張藉教育歷程恢復堯、舜、禹、湯、文、武、成、康之舊。無論個人思想、行為及社會制度與文物典章等等必須遵守「古聖先王之法」，否則是一個「離經叛道」的「名教罪人」或「士林敗類」。因為我國知識份子自幼即藉教育歷程將此等觀念攝入人格內層，而構成了性格的一元，體認傳統文化是一個理想的文化，個人之功名利祿和社會與文物典章相互依存，牢不可破。當本位文化受到客位之衝擊，而影響到社會制度及文物典章時，即欲存心改革者，亦不敢輕言改革；而必須從歷史文化中找尋一個類似的措施，或自圓其說的理論，複製前人的文化模式作為改革的依憑。若漢代佛學輸入中國，反對佛學者則以孟子「吾聞用夏變夷，未聞變於夷者也」的論說以排斥之。然而倡導佛學者則提出「老子化胡」的學說，認為佛教是我國老子所創發，吾人信仰佛教，亦不過是複製前人的文化，當無排斥之理，因此佛教才能在中國生根。嗣後，晚清之季，西方文化日漸東進，社會上亦流行「西學源出中國」的學說，認為中西交通自遠古業經往來頻繁，中國古代聖賢之學已自東而西，教化西人，乃造成西方的文明。今日西方文化東來，正是我們復古的機會。誠如陳熾所言：「西人之通中國也，天為之也。天與中國以復古之機，維新之治，大一統之端倪也。」（註五一）於是當時一般人士認為西方政治、經濟、軍事、天文、算學以及自然科學等根源莫不



(72)

來自古代的中國。(註五二)甚至康有爲、梁啟超亦藉合模理論，以「託古改制」方法，實行維新變法。今日教育行政當局三令五申的加強民族精神教育恢復民族固有道德，又何嘗不欲藉「合模要求」以達到傳遞固有文化的目的。

### 3. 文化認同說

所謂認同說，乃藉中等教育歷程，以體驗、再認、領會、欣賞及認屬等方法傳遞或保存固有文化之謂也。此種思想淵源於我族中心主義 (ethnocentrism) 的文化觀。任何民族或文化單位對其自己的風俗、習慣、制度、文物、生活方式、價值觀念及文化理想，當其繼續發揮功能時，總是有意或無意持愛護態度。(註五三)惟此等思想之濃淡薄與文化程度成反比。大凡通都大邑、交通捷便、文化發達之區，我族中心主義愈淡薄；而窮鄉僻野、交通閉塞、文化落後之地，我族中心主義愈濃厚。但其文化認同感則無「發達」與「落後」之分。因其將自己的民族精神或文化氣質視爲一切價值之中心，故大多認其自身民族爲世界最優秀的文化。當本位文化受到客位文化衝擊而危害其文化存續時，輒藉文化認同說以挽救其危亡，此種情況在我國不乏先例。因我國歷史悠久，文化發達，向以「天朝大國」自居，對四鄰文化，而以蠻夷戎狄視之，不屑一顧。因此人人具有深厚的文化認同感。過去幾千年來素持「閉關自守」政策，根由於此。惟降至近代，西方文化在堅船利砲之掩護下長驅直入，乃導致同治中興的自強運動，於是造輪船、製機器、開礦產、設工廠、築鐵路等洋務新政不一而足。並欲藉教育歷程吸收文化，因此設立西式學堂成爲自強運動的中心任務。惟維新人士對西方文化認識有限，其所見者，僅爲表面物質文化，而於物質文化發達之內在因素及整個文化問題甚少了解，因此新教育未能將西方文化移植中土而有助於自強之道。加以列強文化入侵日益逼進，我國傳統文化面臨存亡絕續之秋，於是守舊派文化認同理論及以「仁政重於機械」、「中學優於西學」、「舊學良於新學」及「人治重於法治」(註五四)等主張作爲保衛固有文化的有力武器。惟國外情況如彼，而國內情況如此，文化認同說亦不足以抵擋外來文化排山倒海地沖激。「五四」後「全盤西化」的新文化運動遂應時而興，文化認同終告被滅。嗣後復因現實生活過於崇洋媚外，復引起衛道者不滿，於是文化認同說又告復活。尤其自北伐、抗戰、剿匪以及台灣光復等變動，益感文化認同理論之重要。前文所言之「中國本位文化運動」、「文化改造運動」以及當前的「文化復興運動」，又何嘗不基於此認同觀念而相繼推行，中等教育當依據此一政策據具計劃，付諸實施，以達到傳遞固有文化的任務。

## 二 文化播遷說

文化播遷 (Cultural diffusion) 云者，乃視中等教育爲播遷人類社會文化歷程之謂也。文化遷變，因須以傳遞歷程，將過去有價值的經驗得以保留，但亦須藉播遷方法，將其他社會文化亦即客位文化輸入本地，以促進本位文化的進步。惟此一概念，影響中等教育政策者，則又基於本位文化與客位文化持續接觸而產生「模仿」及「同化」二種不同的假定，遂依據此種不同的假

定，乃制訂不同的政策：

### 1 文化模仿說

所謂模仿，乃中等教育於兩種或兩種以上文化持續接觸中，意欲藉教育歷程使本位文化模仿其他客位文化，用以對抗客位文化之謂也。此種思想淵源於「抗涵化」(antagonistic acculturation)學說。當兩種不同文化持續接觸時，本位文化迫於客位文化之壓力，乃本諸「師夷長技以制夷」的思想，不得不襲人陳規，模仿學習，以圖國家自強。此種情況以近代東方如中國、日本、菲律賓及印度等國家最具典型。西方國家自文藝復興、產業革命以後，其經濟發展因科學技術之突飛猛進大有一日千里之勢，於是不得不向東方國家開關市場。惟東方國家向採「閉關自守」政策，對外來文化持排斥態度，不願接受。西方國家基自身利益，乃以堅船利砲打開門戶，於是西方文化遂長驅直入而與東方文化頻頻接觸，引起東方文化「抗涵化運動」(antagonistic acculturative movement)。日本的「明治維新」和中國的「同治中興」均為典型的實例，意欲藉模仿歷程，吸收西方文化。

我國首先倡行「抗涵化」運動吸收西方文化用以抵抗西方文化者為林則徐。自嘉慶後西方文化侵略日益逼進，朝野人士多主封港，停止與各國貿易，唯林則徐認為不可。蓋其深知西方堅船利砲，我師不能抵抗，閉關孤立，殊不可能。遂上奏朝廷，仿行西法，師敵之長技以制敵，除購買船艦外，並羅致中國機巧之士，製造火器攻具，乘夜黑潮漲之時攻之。朝中守舊派群起反對，道光帝以「一片胡言」諷之。則徐被滿人排斥，不得一伸其志，乃將所得資料，盡付魏源，魏氏於道光二十二年作成「海國圖志」，其中主張造船造槍造砲，並設「水師一科」，訓練水師，意在「師夷長技以制夷」(註五五)。惟是時，朝野尚無人士根據此種思想改革教育。迨至英法聯軍戰後，洋務運動勃興，方導致新教育之誕生，於是「抗涵化」運動，藉教育歷程乃付諸實施。當時所謂之「夷」敵，多以歐洲英、法、德、俄諸邦為對象，故所設新式學校如外語學校、軍事學校及職業學校等多模仿歐洲模式，意欲師「歐」長技以制「歐」。

甲午中日一役，我國戰敗，三十餘年來之洋務新政不僅不足以制「歐」，即同時維新的日本亦不能抗衡。朝中人士對日本維新之事，甚表推崇。於是主張模仿日本辦法，以圖國家自強，若「欽定」與「奏定」學堂章程中之「中學堂」暨「高等學堂」章程，多採日本制度，是為師「日」長技以制「日」之具體表現。

庚子以後，立憲運動勃起，朝廷令五大臣分赴東洋各國考察政治，發現日本中等教育仿自德國，而德國教育又為歐洲諸國之冠。歸國後遂主張我國中等教育直接模仿德國。朝廷於宣統元年正式宣佈，我國中學課程「近采德國成法」，(註五六)實施文實分科，是為我國中等教育模仿德國制度之濫觴。

民國以後，國內軍閥割據，戰爭連年，人民生活，苦不堪言，社會秩序，極度不安。國外歐戰告終，德國戰敗。美國總統威爾遜(Thomas Woodrow Wilson)以公理戰勝強權、民主擊敗專制號召於世。雖崇黷武主義與專制政體如日耳曼民族者，

亦起而革命，推翻帝制，設立共和，提倡世界和平，人類共存。而是時留學生紛紛返國，美儒如杜威（John Dewey）等輩亦相繼來華講學。美風東漸，日盛一日。國人鑒於原仿德國之中學制度，弊竇叢生，於是乃將美式「三三」制之綜合中學（Comprehensive High School）移植中土，開我國中等教育模仿美國制度之先河。

綜上所述，可見我國清末民初之際，因鑒於外來文化之頻頻輸入而危及我國本位文化的存續，不得不以「抗涵化運動」，藉教育歷程，接受西方文化，以圖國家統一，民族獨立。魏尼克（C. Winick）曾云：「對抗式的涵化，乃是一個社會採納一種文化元素，用以作為抵抗該文化元素所自來的社會之侵略的一種更有效的方法。」（註五七）揆其用意，諒亦在乎此也。

## 2 文化同化說

所謂同化，乃中等教育於兩種或兩種文化持續接觸中，意欲藉教育歷程，使客位文化被本位文化或吸收或取代或合併之謂也。此種思想淵源於「同化式本土運動」（Assimilative nativistic movement）的學說。當兩種不同文化持續接觸，本位文化體認與客位文化差距甚大而不足以匹敵時，於是將本位文化之有價值的要素與所需新的要素藉教育歷程，或以吸收、或以取代、或以合併等方法而整合之。

西方國家自文藝復興及宗教改革以後，其文化發展甚速，蓋文藝復興引起人類對自然學科研究的興趣，於是在天文、地理、物理、化學及生物等各自然科學上有驚人的發現；宗教改革引起人類對個性研究的興趣，於是在政治、法律、經濟及其他人文社會科學上有突破的發展。此兩種成就遂構成西方光明燦爛的文化。惟自各洲海道交通以後，西方文化遂與各國文化頻頻接觸。是時北美洲、南美洲、澳洲、大洋洲、非洲以及除中日以外的亞洲各國文化均不足以與西方文化——歐洲文化相匹敵。兩種差距較大的文化一經接觸，於是弱者必受制或屈服於強者。其時中國文化亦優於亞洲其他各邦。十五世紀初葉，三保太監鄭和之使南洋，降服三十餘國。揆諸原由，實因西南洋諸國文化弱於中國文化。二者一經接觸，勝負立見。唯是時明成祖遣使目的，非為移民通商，乃想一揚中國威武富強於異域，其結果西南洋諸國屈服於中國文化者乃曇花一現而已。反觀歐洲文化之播遷，以通商互市，開土殖民為目標，故轉瞬間，凡文化較弱地方，無不為歐洲文化所同化。

我國自清季道咸以後，海禁洞開，原有文化亦不足以匹敵西方文化。於是同化式本土運動的洋務運動，遂成為自強運動的核心。曾國藩、李鴻章、左宗棠、郭嵩燾及薛福成等人竭力倡言洋務。於是造輪船、製機器、開礦產、設工廠、築鐵路等洋務新政不一而足，並欲藉教育歷程吸收西方文化，是為我國海禁洞開以後，施行「同化式本土運動」的嚆矢。惟我國文化，歷史悠久，我族中心主義色彩濃厚，對西方文化持有排斥態度，因此於文化變遷之涵化歷程中發生了種種之衝突，復引起「反涵化運動」，阻碍西方文化之輸入。迨至清末民初之間，由於「反涵化運動」所帶來的復古運動而引起的反動，「同化式的本土運動」在胡適、陳獨秀等輩的提倡下，猶如脫轡之馬，缺堤之水，馳騁奔放，勇往直前。「全盤西化」（Wholesale Westernization or

Wholehearted modernization) 式的新文化運動成爲渠等所追求的目標。蓋其認爲：「吾人倘以新輸入之歐化爲是，則不得不以舊有之孔教爲非；倘以舊有之孔教爲是，則不能不以新輸入歐化爲非。新舊之間絕無調和兩存之餘地。」（註五八）他更進一步強調：「若是決計守舊，一切都應採用中國老法子」，「若決計革新，一切都應採用西洋的新法子。」（註五九）此種二者任取其一，別無選擇的論調，獲得反對復古者一致的擁護。於是負責播遷西方文化的美式綜合中學遂見於辛酉壬戌學制之中，是爲我國新教育中前所未有者也。惟因文化變遷有其一定的演化過程，即使速度再快，亦不能從重保守性的這一頭而一蹴即至地到重進取性的另一端。兩種文化持續接觸，欲其發生同化作用，必須逐漸放棄某一部分的舊文化，用以吸收某一部分的新文化。無奈用藥過猛，又忽略了保守性民族的心態，結果，當新文化運動到達高潮之時，亦是保守主義再度復活之日。物極必反，固爲自然界的現象，但教育與文化界又何嘗不是如此。因此藉「同化式本土運動」而負責推行新文化的「綜合中學」，在戊辰學制中已名存實亡，待「中學法」及「中學規程」公布後，已是昨日黃花、無影無踪的歷史上一個名詞而已。

### 三 文化融合說

文化融合 (Cultural fusion) 二者，乃視中等教育爲融合人類文化歷程之謂也。文化傳遞說，固可將傳統本位文化得以保留，但由於過分重視傳統本位文化，往往有碍文化進步；文化播遷說，固可藉交流歷程，吸收客位文化，但由於過分重視客位文化，往往會棄置本位文化，而危及本位文化之存續。職此之故，一則爲維護本位文化，一則又吸取客位文化融合學說乃應運而興。惟此一概念，其影響於中等教育政策者，則又基於本位文化與客位文化持續接觸而產生「綜攝」與「創新」二種不同的假定，遂依據此種不同假定乃制訂不同的政策。

#### 1 文化綜攝說

所謂綜攝，乃中等教育於兩種或兩種以上文化持續接觸中，意欲藉教育歷程，或調整或融合本位文化與客位文化之自主體系 (autonomous system) 並維護其自身基本架構 (essential outlines) 以促進文化進步之謂也。因爲此一涵化過程，在使本位文化特徵能產生認同感而予以綜攝調和。此種情況，在我國近代文化發展過程中尤佔重要的地位。自清季道咸以後，我國被迫與西方文化接觸，惟基於根深蒂固、牢不可破的我族中心觀念，在文化變遷的涵化過程中並不順利。逆涵化 (negative acculturation)、順涵化 (positive acculturation)、抗涵化 (antagonistic acculturation) 以及反涵化 (contra-acculturation) 等均先後適應當時急遽變遷的文化，但均無助於中國自強之道。於是富有調和色彩的「中體西用」式之綜攝說遂大行其道。蓋渠等認爲綜攝說，不僅在維護傳統的固有文化，且藉此一歷程吸取了外來的文化。此種思想早在咸同之交業經盛行。當恭親王奕訢統籌全局，致力於中興大業之際，馮桂芬等人遂大聲疾呼，主張以我國固有倫理名教爲原本，輔以

諸國富強之術，此乃治國良策。（註六〇）馮氏此論雖無「體」、「用」字樣，但開我國近代「中體西用」式綜攝學說之先河，其他學者如王韜、鄭觀應、薛福成、陳熾等輩亦有類似的觀念。惟當時朝廷並未重視，維新派主其事，則主維新，反對守舊；守舊派主其事，則主守舊，反對維新。新舊兩派互相攻訐，彼此抵制。迨自甲午戰後，我國敗北後，鑒於同治以降之維新事業付諸一炬，方體認西方文化不能如是簡單搬遷過來，而傳統固有文化又不能捨棄不顧，於是調和派之文化融合說遂告抬頭。

光緒二十二年（一八九六）官書局大臣孫家鼐正式提出「中學為體，西學為用」的主張。他認為：「中國五千年來，聖神相繼，政教昌明，絕不能如日本舍己芸人，盡棄其學而學西學。」所以中國創立學校，應以「中學為體，西學為用，中學有未備者，以西學補之，中學有失傳者，以西學還之。」（註六一）不久，張之洞著勸學篇，是為集我國近代「中體西用」學說之大成。他認為中學為本、西學為末，「中學為內學，西學為外學；中學治身心，西學應世事。」故主張在習西學之先，必通中學，否則「其西學愈深，其疾視中國亦愈甚，雖有博學多能之士，國家亦安得而用之哉？」（註六二）此等理論，實足代表當時朝野士人之心態。蓋渠等強調：「中學包羅西學」，故將西方文化特徵，綜攝於我國傳統固有文化特徵之中。既然是「中學為體」，是則我國固有的文化如價值觀念、倫理道德等為主的架構當然不改；既然是「西學為用」，是則將西方文化，如火炮、鐵甲、聲、光、化、電、器用等物以補我之不足，當然減少文化涵化過程中的阻力。因此，這一學說乃「舉國以為至言」（註六三）清末民初之中等教育政策，無論教育目標、課程、制度及教材內容等等的制訂與選擇均在此一目標下而付諸實施。

## 2 文化創新說

所謂創新，乃中等教育於兩種以上文化持續接觸中，意欲藉教育歷程，或統整、或混合、或修正或折衷本位文化與客位文化之特徵，以產生新文化之謂也。今天人類的文化，固然是文化傳遞及文化播遷的結果，但在傳遞與播遷之歷程中，必賴創新而後可。蓋藉創新歷程，使文化內容推陳出新、日新月異，終於形成今日人類文明。我國近代文化的發展，因受西方文化的衝擊，曾作種種的適應，但始終未能創造出一種適合中國急遽變遷的文化，以促進中國文化的進步。咸同之間，我國屢戰屢敗，基於「師夷制夷」的觀念，本諸敵對的態度接受了西方的文化，結果不但成效不著，反增加中西文化的衝突，甲午後文化本土運動接踵而至，復古思想阻碍了對西方文化的認識。由於復古思想的抬頭又引起了「全盤西化」運動。由維新到守舊，由守舊到維新，在清末民初之半個世紀，往返起伏，彼此抵制，使我國文化徬徨於新舊之間，何適何從，不知所措。迨至北伐成功，全國一統後，我國文化發展始進入一個創新的紀元。亦即實施了國父孫中山先生所創之三民主義文化。它融合了中西文化的精髓，成為一種創新的文化。

就民族主義言。國人之有民族主義思想由來已久。惟早期觀念係基於族類及文化二種因素之自我確認而產生。以族類觀念言，意欲藉族類之「原則內在性」而構成民族主義要素。此種民族意識，上溯春秋，乃至三代，吾人於儒家經傳中屢見不鮮。若左

傳中「非我類族，其心必異」之言；禮記中「有知之屬，莫不知其類」之語，在在表現族類的特色。以文化觀念言，意欲藉文化之自我意識而構成民族主義之特徵。若孔子之「微管仲，吾其被髮左衽矣」之言；孟子之「吾聞用夏變夷者，未聞變於夷者也」之語，充份表現文化民族主義的特質。惟是時民族觀念中未有近代「民族國家」的涵義，故其流弊，不足以鞏固一國立國之基礎。至於近代西洋之民族主義，本與國家主義為同義字，富有濃厚色彩之國家觀念。故其闕失，易於造成狹隘之種族偏見。而此種偏見輒為國際合作，及世界和平之障礙。中山先生之民族主義，以同一血統、生活、語言、文學、宗教、信仰、風俗習慣等因素團結國內各宗族，並恢復民族固有道德及智能，喚起國人對我國文化的認識，提高民族自信，以求國家之統一。同時主張吸取西洋新知，學習歐美長處，促進國際合作，以實現大同理想。可見此一民族主義，乃融合中西民族主義特質而成為一種新民族主義。一則繼承了我國固有文化，一則又順應了世界的潮流。

就民權主義言。我國從前政府組織，似多採行中央集權制，政府具有無限權力；近世西方民主政制，有偏於中央集權者，亦有偏於地方分權者，惟大多限制政府權力。而中山先生之五權憲法及權能分立之理論，一則藉西方民主制度精神，以救過去我國集權專制之闕失；一則又藉我國集權政制之特質，以補西方民主政制過度限制政府權力之不足。可見此一民權主義又係融合中西民主主義特徵之事實，其理昭然若揭。

就民生主義言。近代西方的經濟制度，一為資本主義，一為共產主義。前者之弊，是貧富不均，勞資對立，易生社會問題；後者之病，生產歸為國有，人民一無所得，當無造產意願，有碍經濟發展。中山先生之民生主義，藉平均地權、節制資本政策，意欲平均財富。既不是資本主義，又不是共產主義，乃是取二者之長，補二者之短，實現了我國固有平均財富的經濟理想。

揆諸三民主義思想，雖創發於光緒末期，但其思想體系，則建立於民國以後。奈因軍閥割據，日寇侵華，共黨叛亂，此一融合中西文化精髓的三民主義，始終未能全面實施，故其成效不彰。惟迨至政府遷台後，全國上下勵精圖治，終於在復興基地上，由發芽、生根、長葉、抽莖、含苞而開花，如今已是果實累累，豐收的季節。其中尤以民生主義的成就最為顯著，不僅開我國五千餘年來未有的創舉，且為世界開發中國家建一發展經濟的楷範。誠如程石泉教授所言：「中山先生的三民主義在中國歷史文化有其傳統的根據，在今日世界上有特殊獨到的地方。尤其是民生主義可以在世界上堂堂皇皇的打出去。民生主義提供了西方人一個第三選擇。對於那些尚未開發的，或在開發中亞洲或非洲的國家提供了一項真理。」（註六四）

基於此一事實，中等教育政策能安常蹈故、墨守成規嗎？今日義務教育年限延長至中等教育階段，又何嘗非受此一學說影響而成者也。

## 伍 結論



綜上所述，可知政治、經濟、社會及文化等因素實為制訂中等教育政策不可或缺的基礎。

從教育與政治之關係言，若基於「政教合一說」的假定而制訂中等教育政策：無論是「教育政治化」或「政治教育化」，教育與政治密不可分。依前者之學說，則中等教育制度、目的、內容及方法與政策之制訂，必須配合政治的需求，中等教育則成為推行政治之工具。依後者之學說，則一切政治設施，必須藉教育歷程，實現政治理想。若基於「政治分立說」的假定，而制訂中等教育政策，無論是「權力分開說」、「經費獨立說」或「法律保障說」，則中等教育制度、目的、內容及方法與政治制度、目的、內容及方法各有其獨立的領域，各各分立，互不干涉，共同為政教建設而努力。若基於「政教互助說」的假定而制訂中等教育政策，無論是「政體教用說」或「教體政用說」，教育與政治之關係必須互助合作。依前者之學說，須藉中等教育歷程，輔導學生參與政治活動，培養學生政治意識，以促進政治進步。依後者之學說，須以教育哲學作為政治發展之指引，意欲促進個人或社會之進步。可知教育與政治之關係至深且密，且為國家民族生命力的表現。一個國家或一個民族，當其極盛之時，教育與政治之關係，和諧相處，合作無間，且彼此相輔相成，相得益彰。及其衰也，教育與政治之關係，輒背而馳，彼此抵制，其結果二者同時廢弛。此種現象，史不絕書。是為負責制訂中等教育政策者所當深省者一也。

從教育與經濟之關係言，依據「教育消費說」之假定而制訂中等教育政策，若將中等教育視為休閒活動，是則中等教育發展，普通教育必優於職業教育；若將中等教育視為消耗性的活動或收益遞減的產業，是則政府必然無意在中等教育中大量投資而增加國家的負擔。依據「教育投資說」之假定而制訂中等教育政策，若將中等教育視為人力資本，或為一種產業，或在謀取直接的金錢利益，於是國家必然願意在中等教育中大量投資，開放中等教育門戶，特別重視職業教育。依據「教育計劃說」之假定而制定中等教育政策，則教育制度、目的、內容及方法必須考慮「供求平衡」、「五育並進」及「文實兼顧」等因素，意欲「人盡其才，才盡其用」，以除「學非所用，用非所學」之弊。高希均與徐育珠有言：「教育沒有和就業配合，教育的支出就變成了教育的浪費，學校變成了製造教育性失業的工廠，文憑變成了失業證，學生變成了有學位沒有工作的裝飾品，政府的支出就變成了教育的反，教育與就業配合，教育的支出就變成了教育的投資，學校變成了培養專才的搖籃，文憑變成了敲開成功之門的鑰匙，學生變成了社會的中堅，政府成為人人所擁護。」（註六五）此一論點雖然是一廂情願的理想主義，但從教育與經濟關係言，亦不無真理。此為負責制訂中等教育政策者所當深省者二也。

從教育與社會之關係言。若認為中等教育於社會生物現象、物質環境及文物制度中藉認識、了解、適應、征服及控制等功能而引起變化，無論是社會流動說，或社會運動說，是則中等教育制度目的、內容及方法等政策的制訂，勢須重視社會流動性及變異性，於是否定權威，毀棄傳統，不願為教條所繩墨；若認為中等教育於社會生物現象、物質環境及文物制度中藉遺傳或復演等功能，使若干元素不受變遷影響，仍能永存不衰，無論是社會遺傳說或社會復演說，是則中等教育制度、目的、內容及方法等政



訂，勢須堅持文化價值之恒常性與客觀性，不願為社會變象所左右。若認為中等教育藉協調與統整功能以整合生物現象、物質環境及文物制度，無論是社會革新說，或社會改組說，對中等教育之制度、目的、內容及方法等政策之制訂，一則重視社會流動性與變異性，以追求社會新奇與進步；一則又須重視社會恒常性與客觀性，以維護社會傳統和文化遺產，並促進社會安定與進步。凡此種種，均為今日負責制訂中等教育政策者所當深省者三也。

從教育與文化之關係言，若認為中等是傳遞人類生活經驗、保存社會文化遺產之歷程，無論是復興說、或者是合模說，或者是認同說，是則中等教育的目標、制度、課程，甚至教育方法等等的制訂勢必重視本位文化。若將中等教育視為播遷人類社會文化之歷程，無論是模仿說，或者是同化說，是則中等教育之目標、制度、課程，甚至教育方法等等的制訂勢必重視客位文化。此兩種現象在清末民初的略半個世紀的文化變遷歷程中，均先後出現。當時情況，誠如陳熾所言：「主於守舊者，深閉固拒，尊己而抑人。事變既來，茫昧昏蒙，束手無策；主於維新者，不深察中國之人情，與國家創制顯庸之本意，又張皇震訝，欲一切舍己而從之。其意似皆是也，而皆非也。守舊不能，圖新不可，乃習為粉飾太平之說，遲重遷延，偷安旦夕，任外人之凌侮俊削，而付之不見不聞，上下相蒙，內外相避，養癰貽患，移禍後人。寇敵在門，歸之氣數。此諸臣容容窈位，自私自便者之所為，而國家何賴焉？而天時人事何裨焉？」（註六六）試問在此種境況下，欲中國文化有所進步則難矣。雖然富有調和色彩之文化融合說亦及時出焉，意欲藉綜攝與創新歷程，一則維護我國固有傳統文化；一則又吸取西方文化，以促進本國文化的進步。奈因軍閥割據、日寇侵華、共黨叛亂，此一融合中西文化精髓之文化——三民主義文化，未能在大陸上全面實施。迨政府移駐台灣後，由於全國軍民殫精竭慮、勵精圖治，終於大放異彩，尤其物質文化的建設，不僅開我國有史以來未有的創舉，且為國家現代化奠定了穩固不拔的基礎。但吾人亦不可否認，由於物質文化建設的突飛猛晉，又拉遠了與非物質文化的距離。今後如何使物質文化與非物質文化建設齊頭並進，不致產生文化失調的現象，是為今日負責制訂中等教育政策者所當深省者四也。

#### 附註

註一：George F. Kneller, *Foundations of Education*, John Wiley and Sons, Inc. 1967, P. 176.

註二：John Francis Cramer and George Stephenson Browne, *Contemporary Education*, Harcourt, Brace & Company, New York, 1956, P. 18.

註三：蔣總統：加速推行九年義務教育計劃，臺灣省實施九年國民教育文獻，第一集，第三頁。

註四：蔡元培：教育獨立論，蔡元培先生遺文類鈔，民國五十年元月初版，第一〇〇頁。

註五：Cubberley, *Public School Administration*, 頁五三八，或見劉真著教育行政，正中書局，民國五十一年十月

臺七版，第一九七頁。

註六·Fraser, The Control of City School Finance, 或見劉著，第一九七頁。

註七·陳啓天：社會學與教育，臺灣中華書局印行，民國五十七年五月初版，第一六四頁。

註八·同註四。

註九·梁啓超：變法通議，飲冰室全集，臺灣中華書局，卷一，第一四至二〇頁。

註一〇·John, E. Walsh, Education and political Power, The Center for Applied Research in Education, Inc. N.Y. 1964, P. 22.

註一一·蔣總統：教育與革命建國的關係，中華文化出版委員會出版，民國四十二年六月初版，第二八四頁至二八五頁。

註一二·Mill J. S. Principles of Political Economy, W. J. Ashley, London 1909, P. 8.

註一三·Marshall Alfred, Principles of Economics, 8th ed. London, 1930, App. E, pp. 787-88.

註一四·詳見瞿立鶴著清末西藝教育思潮，中國學術著作獎助委員會，民國六十年六月初版，第一七八頁。

註一五·陳聽安，教育成本與收益，教育部教育計劃小組編印，中華民國六十四年十月，第九八頁。

註一六·John Vaizey et al. The Political Economy of Education, New York, John Wiley and Sons, 1972, P. 76.

註一七·見林文達著：教育經濟與計劃，幼獅文化事業公司印行，中華民國六十六年三月出版，第一〇四頁。

註一八·行政院國際經濟合作發展委員會：台灣教育投資收益率之分率，人力發展工作小組編印，中華民國六十二年七月，第一頁。

註一九·教育部：我國各級教育投資收益率的分析研究，教育計劃小組編印，民國六十四年八月，第五九頁。

註二〇·教育部：我國教育投資及其收益率之調查研究，教育計劃小組編印，民國六十六年十二月，第六十三頁。

註二一·G. Psacharopoulos Returns to Education, London, Elsevier Scientific Publishing Company 1973, P. 65.

註二二·Adam Smith, The Wealth of Nations. London: Encyclopaedia Britannic. Inc, 1952, P. 119.

註二三·Elchanan Cohn, The Economics of Education, Lexington: D.C. Heath and Company, 1972, P. 20-22.

註二四·Mary Jean Bowman, Human Investment Revolution in Economic Thought, Sociology of Educa-

tion Spring, 1966, Vol.39.No.2. P.144.

註二五·Theodore W. Schultz, Investment in Human Capital, American Economic Review. LI (1), 1-16, March 1961.

註二六·Edward F. Denison, Sources of Economics Growth in the United States and the Alternatives Before VS. Committee for Economic Development, New York, N.Y. 1962

註二七·同註一七，第一一三——一八頁。

註二八·同註一七，第二六至三四頁。

註二九·Herman P. Miller, Rich Man, Poor Man, Thomas P. Crowell, New York, N.Y., 1964. P.145.

註三〇·詳見臺灣教育投資收益率之分析，行政院經合會人力發展工作小組編印，民國六十二年七月，第一八頁。

註三一·行政院：中華民國臺灣經濟建設六年計劃概要，行政院經濟設計委員會編印，中華民國六十五年十月，第三九頁。

註三二·臧廣恩：教育經濟學發凡，現代教育論叢，臺灣開明書店，中華民國五十七年五月，第一一六頁。

註三三·National Manpower Council, Public Policies and Manpower Resources, New York, Columbia University Press, 1964, Pp.30-31.

註三四·楊亮功：教育計劃與經濟和社會發展譯序，中華民國五十六年八月九日中央日報副刊。

註三五·張謇：南通教育年鑑序。見張季子九錄，教育錄，文海出版社，民國五十四年一月出版，卷六，頁十三。

註三六·阮雁鳴著：現代教育與哲學，文教圖書社出版，一九五四，第一七四頁。

註三七·黨士豪譯：現代教育哲學，正中書局，民國六十二年，第一七八頁。

註三八·John S. Brubacher, A History of the Problems of Education, 2d Edition, McGraw-Hill Book Co., 1966, Pp.294-297. 或見林玉體譯，西洋教育史，教育文物出版社，民國六十七年元月初版，第三七三頁。

註三九·同註三六，第一七六頁。

註四〇·康有爲：應詔統籌全局，見中華民國開國五十年文獻，第七冊，第三四〇頁。

註四一·梁啟超：論不變法之害，同前書，第三六四頁。

註四二·倭仁：反對設立同文館招集正途學習天文算學奏，見同治朝籌辦夷務始末，卷四七，第二四頁。

註四三·張百熙：奏籌辦大學堂情形摺，多賀秋五郎著，近代中國教育史資料，清末編，文海出版社，民國六十五年四月出

版，第二二六頁。

註四四：同註三六，第一五二頁。

註四五：李鴻章：籌議製造輪船未可裁撤摺，李文忠公全集，一，奏稿十九，第四五頁。

註四六：蔣總統：教育與革命建國之關係，總統言論選集，三，中華文化出版事業委員會，第二八六頁。

註四七：蔣總統：四十一年元旦文旦告全國軍民同胞書，蔣總統言論彙編，正中書局，民國四十五年十月三十一日出版，第六三頁。

註四八：蔣總統：國父紀念月會訓詞——蔣總統對實施九年國民教育之訓示，臺灣省教育廳，臺灣省實施九年國民教育文獻，第一集，第三頁。

註四九：李鴻章：籌議海防奏，李文忠公全集，文海出版社，奏稿二四，第十一頁。

註五〇：張之洞：創立存古學堂摺，清朝續文獻通考，卷一百七，學校十四，考八六六一。

註五一：陳熾：盛世危言序，盛世危言，學生書局，民國五十四年十一月初版，第一頁。

註五二：同註一四，第二四一至二五九頁。

註五三：殷海光：中國文化的展望，文藝書屋：一九六九年十一月港一版，第二二八頁。

註五四：同註一四，第一七六頁至二四〇頁。

註五五：魏源：海國圖誌序，海國圖志，或見於中華民國開國五十年文獻，第一編，第七冊，第三八頁。

註五六：學部：變通中學堂課程爲文實科摺，多賀秋五郎著，近代中國教育史料，清末編，文海出版社，第六〇九頁。

註五七：見雲五社會科學大辭典，第十冊，人類學，商務印書館，中華民國六十年九月初版，第二一七頁。

註五八：陳獨秀：答佩劍青年，新青年，三卷一號。

註五九：同前：今日中國的政治問題，新青年，五卷一號。

註六〇：馮桂芬：校邠廬抗議序，校邠廬抗議。或見中華民國開國五十年文獻，第一編，第七冊，第六九頁。

註六一：孫家鼐：議覆開辦京師大學堂摺，皇朝經世文新編，卷五上，學校，第五頁。

註六二：張之洞：勸學篇，內篇、張文襄公全集，卷二〇二，第二七—二八頁。

註六三：梁啟超：清代學術概論，第七一頁。

註六四：程石泉：第三選擇——民生主義，淺談政府在臺灣推行的經濟制度，財政部財稅人員訓練所印，民國六十七年五月，第八頁。

註六五：高希均、徐育珠：我國大專畢業生專長利用之調查報告，教育部教育計劃小組，中華民國六十五年八月第七—八頁。  
註六六：陳熾：名實，庸書內外篇。或見中華民國開國五十年文獻，第一編，第七冊，第二八七頁。