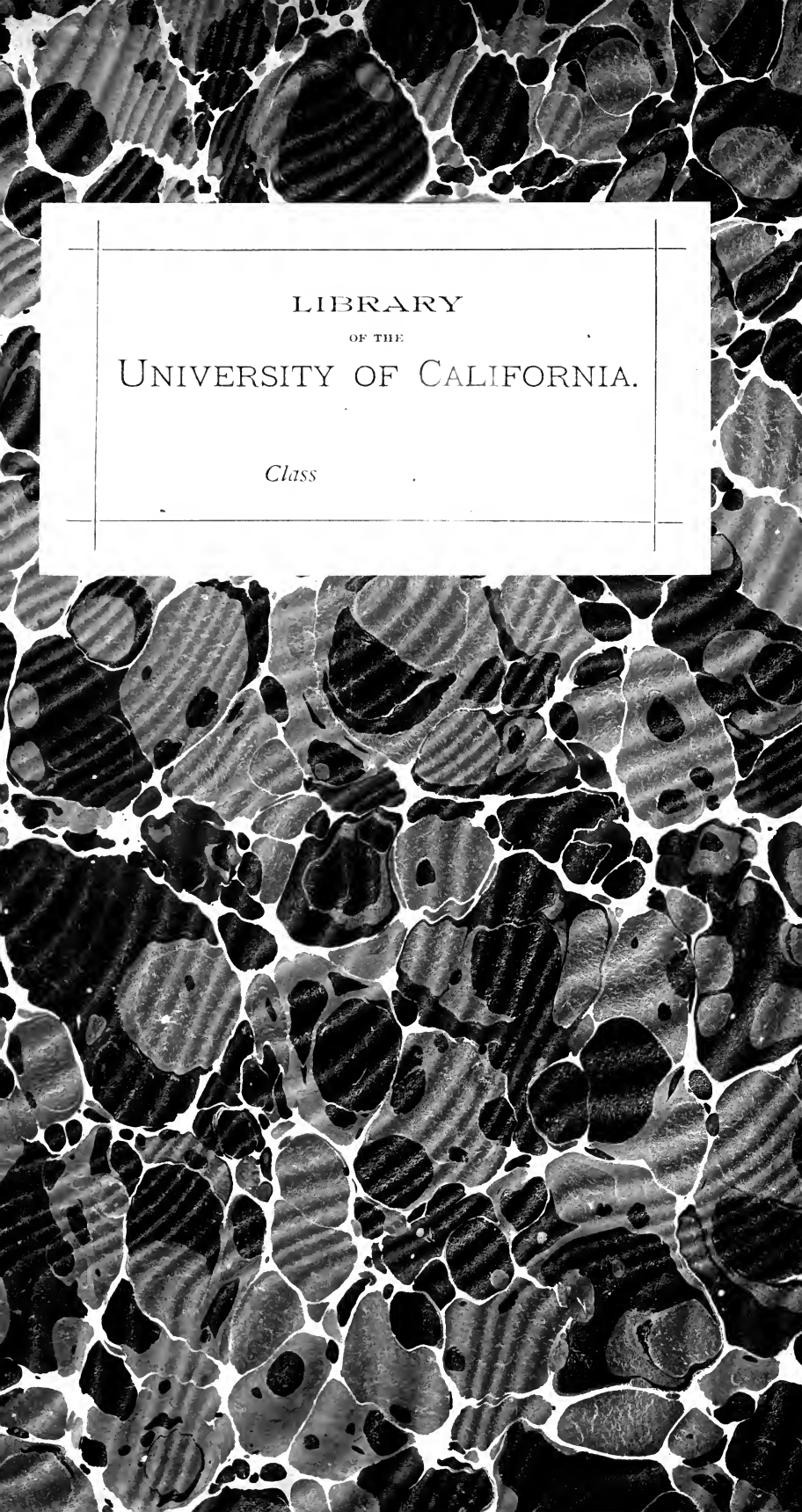


CC-NRFP

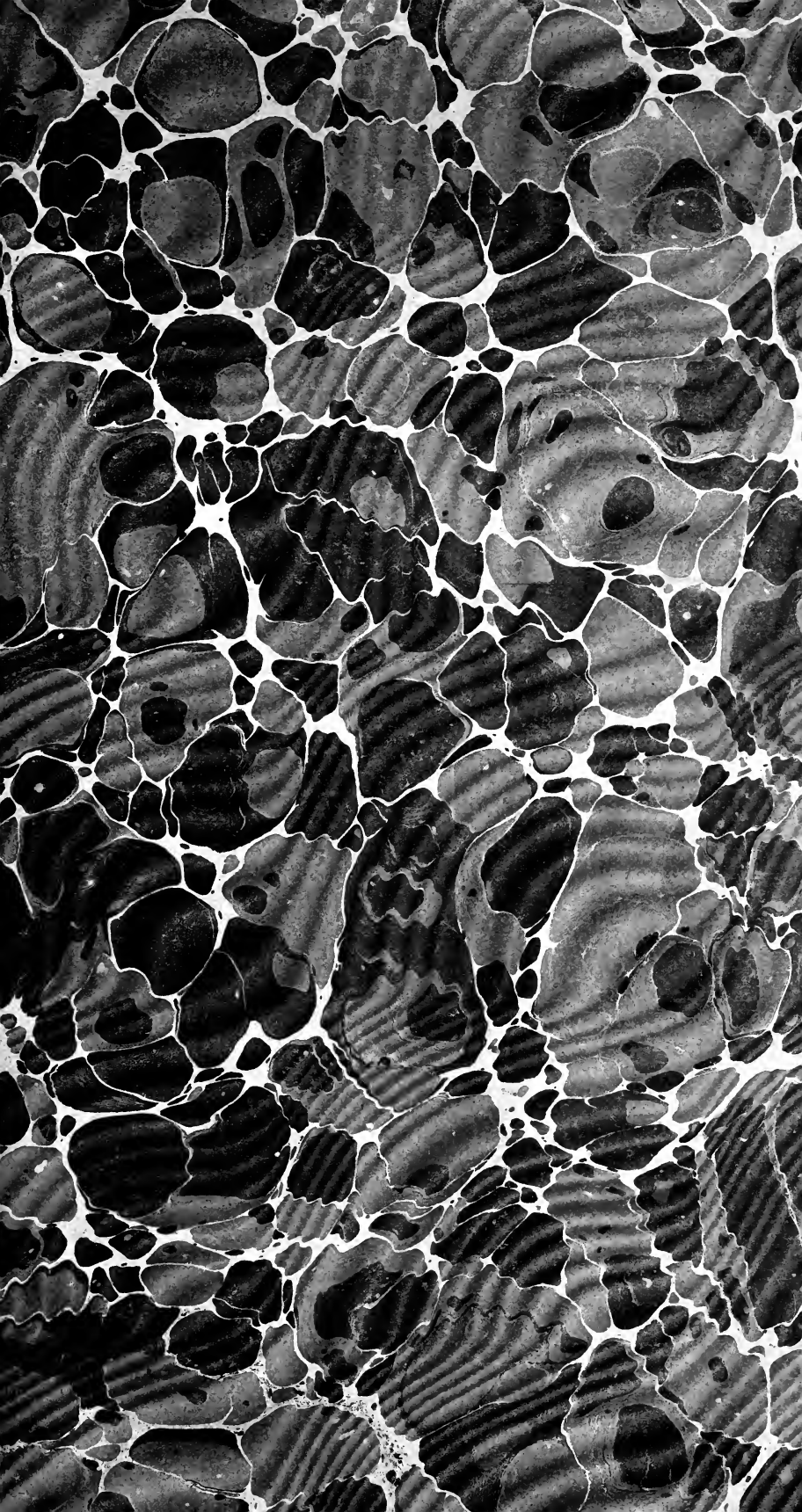


5B 53 249

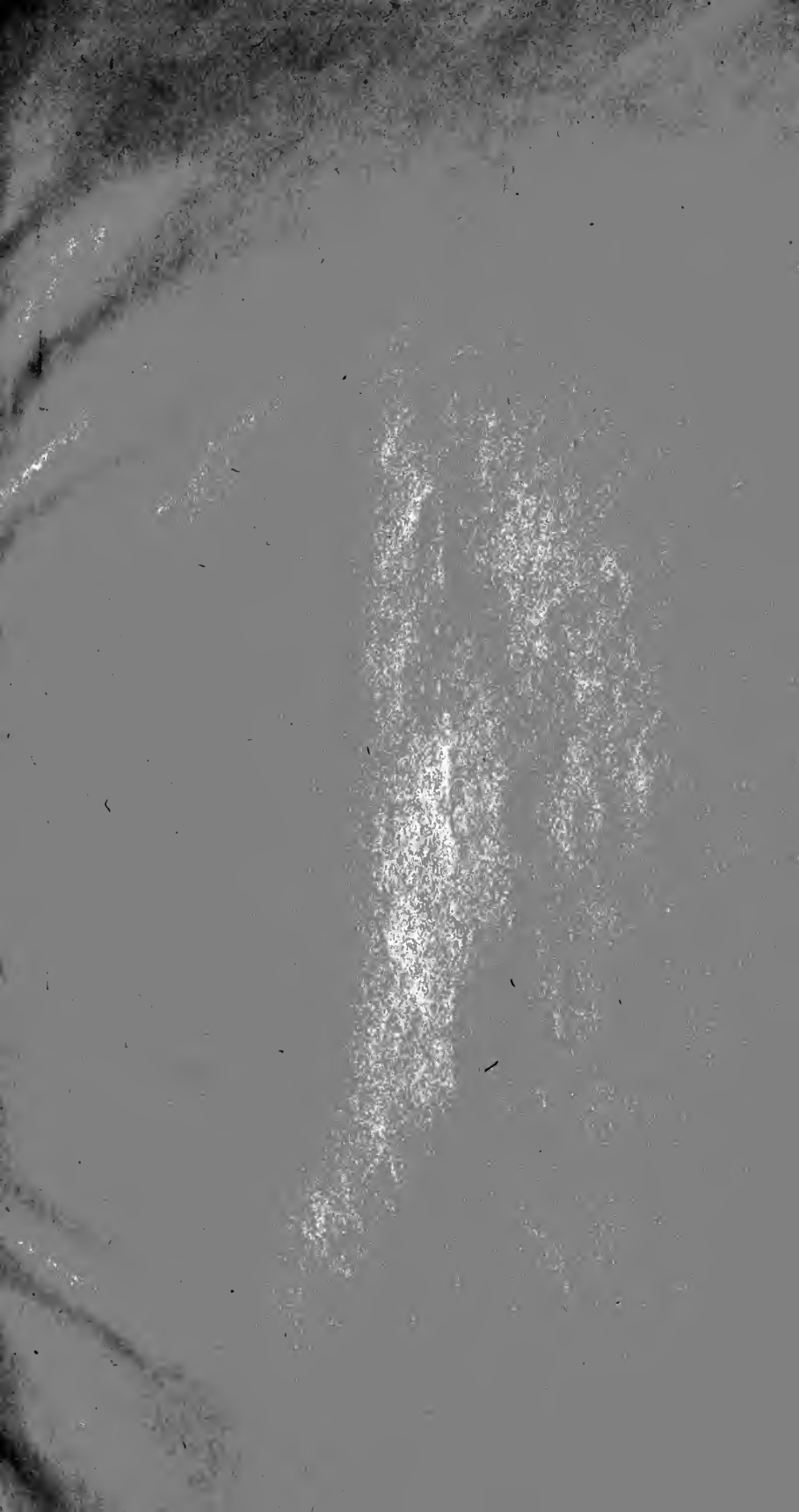
The background of the book cover is a dense, black and white marbled pattern. The pattern consists of irregular, organic shapes that resemble cells or stones, with some areas showing fine, parallel lines. The overall effect is a complex, textured mosaic.

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

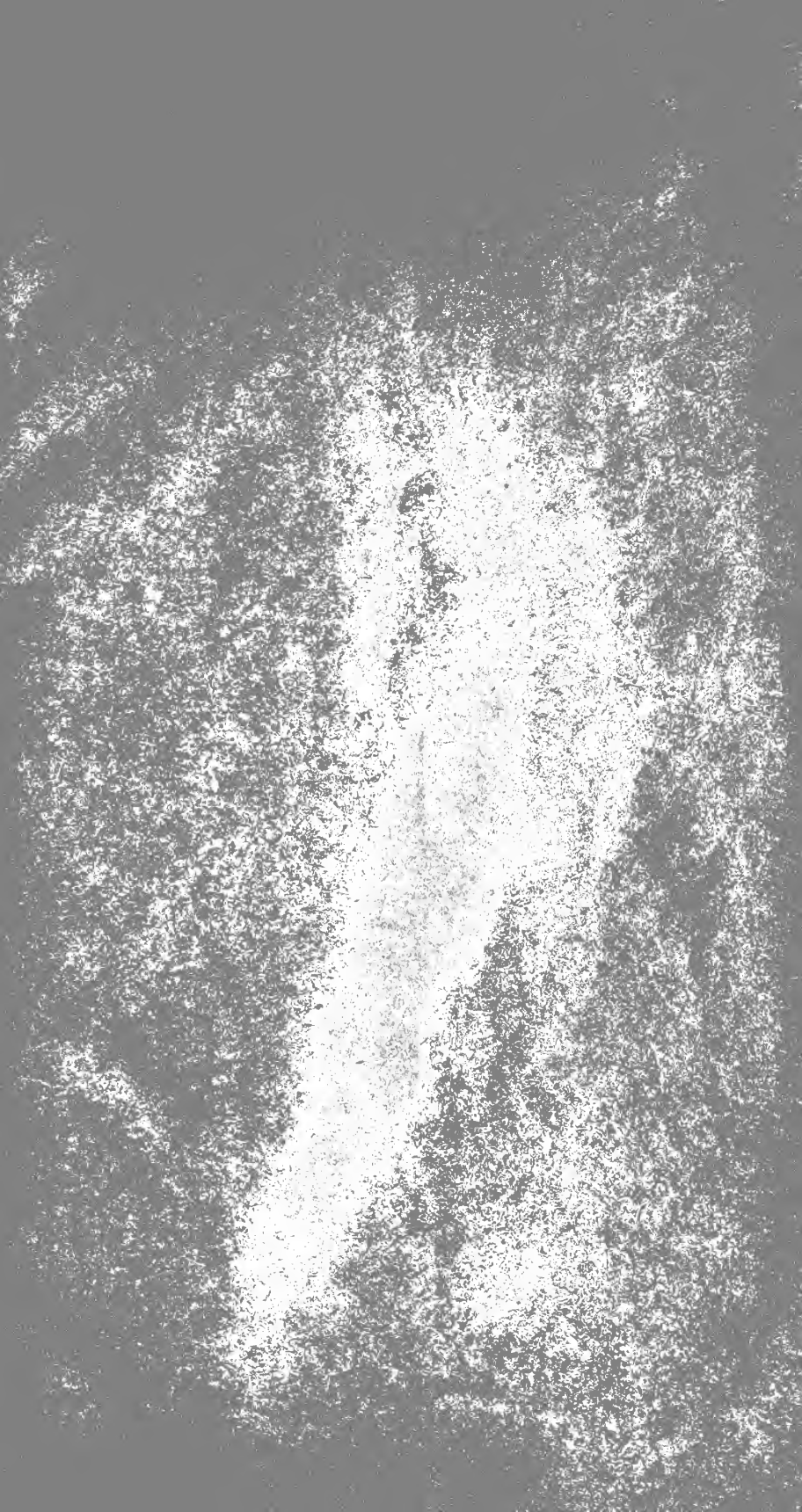
Class













PAPERS
ON
MORAL EDUCATION

COMMUNICATED TO
THE FIRST INTERNATIONAL MORAL
EDUCATION CONGRESS

HELD AT
THE UNIVERSITY OF LONDON
SEPTEMBER 25-29, 1908

EDITED BY GUSTAV SPILLER

HON. GENERAL SECRETARY OF THE CONGRESS

Published for the Congress Executive Committee

SECOND EDITION



LONDON
DAVID NUTT, 57-59 LONG ACRE
1909

GENERAL

R

Printed by BALLANTYNE & CO LIMITED
Tavistock Street, Covent Garden, London

PREFACE

THE Executive Committee takes this opportunity of thanking the many writers of papers for their effective assistance in making the Congress of service to the cause of Moral Education. Special thanks are also due to the many educationists who replied—in a number of cases at great length—to the Questionnaire, but whose valuable answers, for want of space, could only be summarised.

The Executive Committee hopes that the facts and opinions collected in this volume may help to stimulate the demand for improving the Moral Education given in schools at the present time. The international plane on which we are living to-day has given birth to a number of problems, and emphasised others, not least of which is that of the development of a strenuous and enlightened good-will. It is, therefore, opportune to discuss the relation of physical, æsthetic, intellectual and religious to moral education, the ethical aspects of co-education and of the co-operation of school and home, the organisation of the school, the training of teachers, the question of rewards and punishments, the utilisation of direct and indirect moral instruction, the development of character in the child, and similar problems. Whilst this width of scope may be conceivably prejudicial to the actual discussions of the Congress, there can be no doubt that it meets a felt public need, supplying all who are interested in education with a general survey of the whole subject of Moral Training and Instruction. Future Congresses may be relied upon to deal exhaustively with particular subjects.

The Executive Committee would herewith also express its obligation to the Senate of the University of London for having generously granted the free use of halls and rooms for the meetings of the Congress, to the Governments and other Authorities who have supplied information, given encouragement, and, as it is hoped, will furnish their educational libraries with this volume, and to the many individuals who, at considerable inconvenience, have laboured hard to make the Congress deserving of respect and success.

[*Note to Second Edition.*—A Summary in English of all the Papers contained in this volume will be found in the Appendix.]



CONTENTS

	PAGE
PATRONS, OFFICERS AND COMMITTEE	XV
PRESIDENTIAL ADDRESS. BY PROF. M. E. SADLER	I

FIRST SESSION

The Principles of Moral Education
Les Principes de l'Education Morale
Die Grundsätze der Moralpädagogik

THE SCOPE AND AIM OF ETHICAL EDUCATION. By Dr. Felix Adler	7
DIE PRINZIPIEN DER MORAL-ERZIEHUNG GESTÜTZT DURCH VERBINDUNG MIT ENERGETIK UND HARMONIK. Von Geheimrat Prof. Dr. Wilhelm Foerster	14
LES PRINCIPES DE L'EDUCATION MORALE. Par Emile Boutroux	20

SECOND SESSION

Aims, Means, and Limitations, in the Various Types of Schools
Buts, Moyens et Limites des différents Types d'Institutions scolaires
Lehrziele, Lehrmittel und Lehraufgaben der verschiedenen
Lehrarten

AUFGABEN DER SITTLICHEN ERZIEHUNG. Von Prof. Dr. M. von Kármán	23
THE BOARDING PUBLIC SCHOOL: ITS ETHICAL AIMS, MEANS, AND LIMITATIONS. By the Rev. Dr. Gray	30
THE AIMS AND IDEALS OF THE PUBLIC BOARDING SCHOOLS. By the Rt. Rev. F. A. Gasquet	33
COMBINATION OF DAY BOYS AND BOARDERS IN THE BOARDING SCHOOL. By the Rev. A. A. David	36
THE ETHICAL AIMS, MEANS, AND LIMITATIONS IN THE PUBLIC SECONDARY DAY SCHOOLS. By Miss Sara A. Burstall	38
THE AIMS, MEANS, AND LIMITATIONS OF THE PUBLIC ELEMENTARY SCHOOL. By W. A. Nicholls	41

	PAGE
SOCIAL ETHICS AS A UNIVERSITY STUDY. By Prof. Francis G. Peabody	46
DIE MORALISCHE ERZIEHUNG IN DEN DEUTSCHEN LAND-ERZIEHUNGS-HEIMEN. Von Dr. H. Lietz	51
L'ÉDUCATION MORALE À L'ÉCOLE RUSSE. Par Eugraphe de Kovalevsky	55
CO-EDUCATION. By John Russell, M.A.	59
CO-EDUCATION. By the Rev. Cecil Grant	61
CO-EDUCATION IN ITS EFFECT ON CHARACTER. By J. H. Badley	64
CO-EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOLS. By Isabel Cleghorn	66
CO-EDUCATION. By H. Trier	68

THIRD SESSION

*Character-Building by Discipline, Influence and Opportunity
Formation du Caractère par la Discipline, l'Influence, et les
Circonstances*

Charakterbildung durch Disziplin, Einwirkung und Umgebung

L'ÉDUCATION MORALE DE L'ENFANT À L'ÉCOLE. Par C. N. Starcke	70
SCHOOL GOVERNMENT: THE EFFECTIVE FORCES AND THEIR AGENCY IN THE BUILDING OF CHARACTER. By Mrs. Bryant	73
VORSCHLÄGE ZUR METHODIK DER ETHISCHEN ERZIEHUNG. Von Dr. P. Häberlin	76
DER MORALISCHE WERT GUTER UNTERRICHTSMETHODEN. Von Studienrat Dr. Andreae	79
ORGANISATION DE L'ÉCOLE PRIMAIRE. Par H. Poels	83
DIE BEDEUTUNG DES DIREKTORS UND DES LEHRERS BEI DER ERZIEHUNG DER MITTELSCHULJUGEND. Von Regierungsrat Dr. Viktor Thumser	86
THE ETHICAL VALUE OF SELF-GOVERNMENT IN SCHOOLS. By Sir Arthur F. Hort	89
DE L'IMPORTANCE DE L'EXEMPLE. Par Madame F. E. Landolphe	91
BELOHNUNGEN UND STRAFEN IN DER ERZIEHUNG. Von Geheimrat Prof. Dr. Wilhelm Münch	93
DES RECOMPENSES ET DES PUNITIONS À L'ÉCOLE. Par Albert Bayet	96
LA DISCIPLINE MORALE À L'ÉCOLE PRIMAIRE. Par Léon Latour	98
LA COMMÉMORATION À L'ÉCOLE. Par L. Dorison	101
PLEASURES OF THE MIND AS A FACTOR IN EDUCATION. By Dr. Eugene Gaál	104
CHILDREN'S AMUSEMENTS. By Ilona Ginever	105
CHILDREN AND LIBRARIES. By Reginald A. Bray	107
JUGENDLITERATUR. Von Rektor Heinrich Wolgast	109
DIE HAUSLEKTÜRE DER SCHÜLER. Von Prof. Dr. Fritz Johannesson	112
THE MODE OF OPENING SCHOOL. By F. P. Shipham	116
SCHOOL PETS AS A HELP TO MORAL TRAINING. By Alyce L. Sandford	118

FOURTH SESSION

*The Problems of Moral Instruction**Problèmes de l'Instruction Morale**Die Probleme des Moralunterrichts*

	PAGE
IDEAS AS MORAL FORCES. By Professor John Adams	120
LE PROBLÈME PREMIER DE LA PÉDAGOGIE MORALE. Par Gustave Belot	123
ETHISCHE ERZIEHUNG DURCH PRAKTISCHEN UNTERRICHT. Von Prof. Dr. Hans Kleinpeter	125
THE RELATION BETWEEN DIRECT AND INDIRECT MORAL INSTRUCTION. By Dr. F. H. Hayward	128
SUGGESTION. By M. W. Keatinge	131
THE BALANCE OF STUDIES. By Arthur C. Benson	134
STUDIES UTILISED FOR MORAL INSTRUCTION. By Prof. John William Adamson	137
THE ETHICAL UTILISATION OF ORDINARY SCHOOL SUBJECTS. By Gustav Spiller	141
SCHOOL SUBJECTS UTILISED FOR MORAL INSTRUCTION. By A. Sidgwick	143
HISTORY AND MORAL INSTRUCTION. By G. P. Gooch	145
DIE CENTRALE PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHE BEDEUTUNG DER GESCHICHTE IN DER MITTELSCHULE. Von Dr. Stephan Schneller	148
THE ETHICAL VALUE OF THE TEACHING OF ENGLISH LITERATURE. By Miss Alice Woods	152
THE STUDY OF THE BIBLE. By Canon Glazebrook	154
THE ETHICAL USE OF THE BIBLE IN SCHOOLS. By Stanton Coit	157
THE CONTRIBUTION OF NATURE-STUDY TO MORAL EDUCATION. By Miss C. von Wyss	160
LE RÔLE DES SCIENCES NATURELLES DANS L'ÉDUCATION MORALE. Par le Dr. Georges Beauvisage	161
MANUAL TRAINING. By F. W. Rowe	165
THE ETHICAL VALUE OF A SCIENTIFIC TRAINING IN THE DOMESTIC ARTS. By Alice Ravenhill	167

FIFTH SESSION

*Relation of Religious Education to Moral Education**Rapports de l'Éducation Religieuse et de l'Éducation Morale**Das Verhältnis der religiösen zur sittlichen Erziehung*

THE RELATION OF RELIGIOUS TO MORAL TEACHING. By Prof. J. H. Muirhead	170
THE RELATION OF RELIGIOUS EDUCATION TO MORAL EDUCATION. By the Rev. the Hon. Edward Lyttelton	174

THE RELATION OF MORAL AND RELIGIOUS EDUCATION. By Father Michael Maher	177
THE RELATION BETWEEN RELIGIOUS AND MORAL EDUCATION. By Alice Ottley	180
THE STATE AND THEOLOGICAL MORAL EDUCATION. By the Secretary of the International Union of Ethical Societies	183
THE RELATION OF RELIGIOUS TO MORAL EDUCATION. By the Rev. James M. Wilson	186
L'ENSEIGNEMENT LAÏQUE DE LA MORALE EN FRANCE. Par Ferdinand Buisson	189
AN EXPERIMENT IN NON-THEOLOGICAL MORAL EDUCATION. By John Russell	193
L'ENSEIGNEMENT MORAL À L'ÉCOLE PUBLIQUE. Par Alfred Moulet	196
THE INSEPARABILITY OF MORAL FROM RELIGIOUS TRAINING. By Father Sydney F. Smith	200
DIE BEZIEHUNG DER RELIGIÖSEN ZUR SITTLICHEN ERZIEHUNG. Von Prälat Tremp	202
THE BIBLE AND MORAL TEACHING. By the Rev. Morris Joseph	205
MORAL EDUCATION IN RELATION TO RELIGIOUS DEVELOPMENT. By Mrs. Bryant	208

*Special Problems**Problèmes Spéciaux**Besondere Probleme*

DIE SITTLICHE ERZIEHUNG DER BLINDEN. Von Simon Heller	211
THE CENSORSHIP OF LOW GRADE LITERATURE. By Rev. James Marchant	214
TRAITEMENT MORAL DU JEUNE CRIMINEL. Par Prof. Cesare Lombroso	216

SIXTH SESSION

*Systematic Moral Instruction**Instruction Morale Systématique**Systematische Moralunterweisung*

SYSTEMATIC MORAL TEACHING. By Prof. J. S. Mackenzie	223
MORAL INSTRUCTION IN SCHOOLS. By Dr. Niels Bang	228
LA MÉTHODE DE L'INSTRUCTION MORALE. Par P. Hoffmann	231
MORALUNTERRICHT. Von Rektor G. Höft	233
A CENTRAL CONCEPTION FOR MORAL INSTRUCTION. By Frederick James Gould	234
ZUR METHODIK DES ETHISCHEN UNTERRICHTES. Von Dr. Fr. W. Foerster	236
METHODS OF DIRECT MORAL INSTRUCTION. By A. J. Waldegrave	243
UMFANG UND METHODIK DES MORALUNTERRICHTS. Von Dr. Rudolph Penzig	249

THE TRAINING OF TEACHERS IN RELATION TO MORAL INSTRUCTION. By Prof. Millicent Mackenzie	250
L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE DANS LES CLASSES DE QUATRIÈME ET DE TROISIÈME DES LYCÉES ET COLLÈGES DE GARÇONS, EN FRANCE. Par Maurice Roger	253
MORAL EDUCATION IN ITALIAN PUBLIC ELEMENTARY SCHOOLS. By Prof. Francesco Orestano	256
DER SITTEUNTERRICHT IN DEN PRIMARSCHULEN DES KANTONS SOLO- THURN. Von Prof. Peter Gundzinger	259
LA FORMATION MORALE DE L'ENFANT. Programme d'un Cours Spécial à l'Ecole Ménagère Agricole annexée au Pensionnat de la Visita- tion à Celles (Hainaut), Belgique. Par l'Abbé Degavre	262
ETHICAL INSTRUCTION. A short account of the Ethical Instruction given at the Warley Road School, Halifax, Yorks. By Florence H. Ellis	265
CONDUCT TEACHING. By Edward B. Cumberland	267

SEVENTH SESSION

The Relation of Moral Education to Education under Other Aspects
Rapports de l'Education Morale et de l'Education sous d'autres
aspects

Das Verhältniß der ethischen Erziehung zur Erziehung unter
anderen Gesichtspunkten

ON CERTAIN UNDERLYING IDEALS OF MORAL EDUCATION. By Cloudesley Brereton	270
L'ACTIVITÉ PHYSIQUE ET LE PROBLÈME DE L'ÉDUCATION MORALE. Par A. Genonceaux	274
THE MORAL EFFECTS OF PHYSICAL TRAINING. By Colonel G. M. Onslow, and Eugene Sully	280
LES RAPPORTS DE L'ÉDUCATION ESTHÉTIQUE ET DE L'ÉDUCATION MORALE. Par Marcel Braunschwig	283
THE RELATION BETWEEN ÆSTHETIC AND MORAL EDUCATION. By William Jolly	285
DAS VERHÄLTNIß DER ÄSTHETISCHEN UND ETHISCHEN BILDUNG. Von Schulrat Schüz	288
L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE ET L'ÉDUCATION MORALE. Par Gabriel Séailles	292
THE RELATION BETWEEN MORAL AND INTELLECTUAL EDUCATION. By Dr. T. Percy Nunn	297
INSTRUCTION INTELLECTUELLE ET INSTRUCTION MORALE. Par Théodore Daumers	300
ETHICAL CO-OPERATION OF HOME AND SCHOOL. By Bishop Prohászka	302
COLLABORATION DE LA FAMILLE ET DE L'ÉCOLE. Par Paul de Vuyst	305

	PAGE
LA CULTURE DE L'INITIATIVE AU FOYER ET À L'ÉCOLE. Par Paul Crouzet	308
NOTE SUR FAMILLE, COLLÈGE ET MORALE. Par Ferdinand Gache	312
THE CO-OPERATION OF SCHOOL AND HOME. By Miss Charlotte M. Mason	314

EIGHTH SESSION

The Problem of Moral Education under varying Conditions of Age and Opportunity

Le Problème de l'Education Morale suivant les différentes Conditions d'Âge et de Circonstances

Die Aufgabe der ethischen Erziehung unter verschiedenen Alters- und Lebensbedingungen

L'IDÉAL DANS L'ÉDUCATION MORALE. Par J. A. René Brodin	317
DIE SITTICHE ERZIEHUNG IM KINDERGARTEN. Von Frau Klara Richter	319
MORAL EDUCATION IN THE KINDERGARTEN. By Miss E. R. Murray	322
L'ÉDUCATION MORALE DANS L'ENSEIGNEMENT MOYEN DE L'ÉTAT, EN BELGIQUE. Par T. C. Klompers	323
L'ÉDUCATION MORALE DANS LES LYCÉES DE JEUNES FILLES. Par F. Rauh	330
L'ÉDUCATION MORALE DANS LES UNIVERSITÉS. Par Cyrille van Overbergh	331
MORAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY. By Miss E. E. C. Constance Jones	335
ETHICS AT LONDON UNIVERSITY. By J. C. Millington	338
THE RESIDENTIAL TRAINING COLLEGE FOR MEN. By Arthur Burrell	340
DE L'ÉDUCATION MORALE DANS LE HAUT ENSEIGNEMENT COMMERCIAL. Par le Rev. Chanoine F. Van Caenegem	342
MORAL PRINCIPLES IN TECHNICAL INSTRUCTION. By Dr. Eugene Czettler	344
BERUFSETHIK. Von Dr. Immanuel Lewy	347
CONTINUATION SCHOOLS. By Dr. J. B. Paton	350
DIE MORALISCHE ERZIEHUNG IN DER FORTBILDUNGSSCHULE. Von Fortbildungsschuldirektor Haese	354
CONTINUATION SCHOOLS. By Miss E. P. Hughes	358
DE L'ÉDUCATION MORALE EN ESPAGNE. Par le Sénateur Eduardo Sanz y Escartin.	
<i>Biology and Moral Education</i>	
<i>Biologie et Education Morale</i>	
<i>Biologie und Moralpädagogik</i>	
LES BASES SCIENTIFIQUES DE L'ÉDUCATION MORALE. Par le Dr. L. Querton	362
THE CHILD'S CONGENITAL QUALIFICATIONS FOR RIGHT BEHAVIOUR. By Mr. H. Thiselton Mark	365
THE UNFOLDING OF CHARACTER FROM THE BIOLOGICAL POINT OF VIEW. By Miss W. Hoskyns-Abrahall	368

CONTENTS

xiii

PAGE

THE STAGES OF MORAL DEVELOPMENT IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE. By W. B. Drummond	371
PSYCHOLOGIE MORALE DE L'ENFANCE. Par le Dr. Maurice de Fleury .	374
EUGENICS AND MORAL EDUCATION. By Dr. J. W. Slaughter . . .	379
DIE SITTLICHE ERZIEHUNG VOM ÄRZTLICHEN UND HYGIENISCHEN STANDPUNKTE. Von Dr. Stephani	381
ENVIRONMENT AND MORAL DEVELOPMENT. By Charlotte de Geöcze .	384 6
SUMMARY OF REPLIES TO "QUESTIONS." By Harold W. Atkinson . .	389
ZUSAMMENFASSUNG DER ANTWORTEN ÜBER DEN FRAGEBOGEN. Von Lilli Jannasch	397
LIST OF AUTHORS	403





PATRONS, OFFICERS, AND COMMITTEES

PATRONS :

THE EDUCATION MINISTERS OF BELGIUM, BULGARIA, CHINA
ENGLAND, FRANCE, GREECE, HOLLAND, INDIA, ITALY,
JAPAN, MEXICO, ROUMANIA, RUSSIA, SPAIN,
TURKEY, AND THE UNITED STATES.

THE MINISTERS AND DIRECTORS OF EDUCATION FOR BARBADOS, CEYLON, CYPRUS,
HONDURAS, JAMAICA, NEW BRUNSWICK, NOVA SCOTIA, QUEENSLAND, RHODESIA,
SASKATCHEWAN, SOUTH AUSTRALIA, ST. HELENA, TASMANIA,
THE TRANSVAAL, AND WESTERN AUSTRALIA.

President : PROFESSOR MICHAEL E. SADLER, LL.D., M.A.

Hon. Treasurer : THE RIGHT HON. LORD AVEBURY, F.R.S.

Hon. General Secretary : GUSTAV SPILLER.

VICE-PRESIDENTS :

Austria.

Prof. Dr. FRIEDRICH JODL and Prof. Dr. T. G. MASARYK.

Belgium.

M. Ch. BULS, Président de la Ligue de l'Enseignement.

M. LÉON LEPAGE, Echevin de l'Instruction Publique de la ville de Bruxelles.

M. CYRIL VAN OVERBERGH, Directeur général de l'enseignement supérieur.

Denmark.

Prof. Dr. HARALD HÖFFDING.

Finland.

Prof. Dr. W. RUIN.

France.

M.M. FERDINAND BUISSON, D'ESTOURNELLES DE CONSTANT, LOUIS LIARD,
and JULES PAYOT.

Germany.

Dr. G. KERSCHENSTEINER, Stadtschulrat of Munich, Prof. Dr. FRIEDRICH PAULSEN,
Prof. Dr. WILHELM REIN, and Geh. Regierungsrat Prof. Dr. STUMPF.

Great Britain.

The Right Hon. ARTHUR HERBERT DYKE ACLAND, P.C.

Sir WILLIAM R. ANSON, Bart., Warden of All Souls' College, Oxford.

Sir EDWARD H. BUSK, Chairman of Convocation and Past Vice-Chancellor of
the University of London.

Sir WILLIAM J. COLLINS, Vice-Chancellor of the University of London.

Sir JAMES DONALDSON, Principal of the University of St. Andrews.

The Right Hon. Lord FITZMAURICE, Under Secretary of State.

The Right Hon. HENRY HOBHOUSE, Chairman of the County Council
Association's Education Committee.

Dr. JOHN MARSHALL LANG, Vice-Chancellor and Principal of Aberdeen University.

Sir OLIVER LODGE, Principal of the University of Birmingham.

Principal MACALISTER, Vice-Chancellor of the University of Glasgow.

Sir PHILIP MAGNUS, M.P. for the University of London.

Dr. T. F. ROBERTS, Vice-Chancellor of the University of Wales.

Sir ARTHUR RÜCKER, Principal of the University of London.

Prof. MICHAEL E. SADLER.

Mrs. HENRY SIDGWICK, Principal of Newnham College, Cambridge.

Dr. ANTHONY TRAILL, Provost of Trinity College, Dublin.

Mrs. E. WINKWORTH, London.

Hungary.

Dr. VIKTOR V. MOLNÁR, Permanent Secretary to the Minister of Education,
Prof. Dr. JULIUS PIKLER, and Prof. Dr. STEPHAN SCHNELLER.

Italy.

Dr. CAMILLO CORRADINI, Director of Primary Education, and Senator PASQUALE,
VILLARI.

Netherlands.

M. W. R. DE BEAUFORT, ancien ministre d'affaires étrangères, Dr. A. KUYPER,
ancien ministre de l'intérieur, M. R. A. VAN SANDICK, and Dr. J. Th. MOUTON.

Norway.

Prof. Dr. ANATHON AALL.

Portugal.

M. JAYME MONIZ, Vice-Président du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique
M. CONSIGLIERI PEDROSO, Directeur du Cours Supérieur des Lettres.

Russia.

Prince JEAN DE TARCHANOFF and EUGRAPHE DE KOVALEVSKY.

Spain.

Prof. Dr. GUMERSINDO DE AZCARATE, Madrid.
Senator D. SEVERINO EDUARDO SANZ Y ESCARTIN.

Sweden.

Prof. Dr. FRANS VON SCHEELE, Director of the Common Schools of Stockholm.

Switzerland.

Regierungsrat Dr. GOBAT.

United States.

Prof. Dr. FELIX ADLER and Prof. EARL BARNES.

GENERAL COMMITTEE:

M. LÉON BOURGEOIS, *President.*

Geheimrat Prof. Dr. WILHELM FOERSTER, *Vice-President.*

AUSTRIA.

WILHELM BÖRNER (Gen.-Schr. der
Öst. Ethischen Gesellschaft, Wien).

Regierungsrat Prof. Dr. LEO BURGER-
STEIN (University of Vienna).

Frau AUGUSTE FICKERT (Präsidentin
d. allg. öst. Frauenvereine, Vienna).

Prof. LUDWIG FLEISCHNER (Bud-
weis).

Bürger- und Taubstummenschul-
direktor FERDINAND FRANK (Vienna).

Dr. SALOMON FRANKFURTER (Kustos
an der k. k. Universitäts-Bibliothek,
Vienna).

SIMON HELLER (Direktor des Blind-
den-Instituts, Vienna).

Schulrat Prof. Dr. ALOIS HÖFLER
(U. of Vienna).

Regierungsrat Prof. Dr. WILHELM
JERUSALEM (U. of Vienna).

Prof. Dr. HANS KLEINPETER (Gmun-
den).

Regierungsrat Dr. JOSEF K. KREIBIG
(in Verwendung im öst. Unterrichts-
ministerium, U. of Vienna).

Schulrat Prof. Dr. ANTON V. LECLAIR
(Vienna).

Prof. ANTON MICHALITSCHKE (k. k.
Bezirksschulinspektor, Prague).

Direktor Dr. RUDOLPH ORTMANN
(Vienna).

Hofrat Dr. KARL SCHOBER (L. Schul-
inspektor a. D., Brünn).

Regierungsrat Dr. VIKTOR THUMSER
(Gymnasialdirektor, Vienna).

Dr. THEODOR TUPETZ (Landesschul-
inspektor, Prague).

Prof. Dr. JULIUS VARGHA (U. of Gratz).
Prof. Dr. R. WAHLE (U. of Czernowitz).

BELGIUM.

M. JOSEPH CORMAN (Directeur Général de l'Enseignement primaire belge, Brussels).

M. THÉODORE DAUMERS (Directeur d'École, Brussels).

M. VICTOR DEVOGEL (Directeur des Ecoles de St. Gilles, Brussels).

M. GEORGES DWELSHAUVERS (U. of Brussels).

M. HENRI DE GENST (Professeur à l'École Normale, Brussels).

M. ED. DE GEYNST (Directeur honoraire d'École Normale, Brussels).

M. P. HOFFMANN (U. of Gand).

M. T. KLOMPERS (Inspecteur Général de l'Enseignement Moyen, au Ministère des Sciences et des Arts, Brussels).

M. H. LAFONTAINE (Sénateur, Président of the Permanent International Peace Bureau, Brussels).

M. ALFRED MABILLE (Directeur Général de l'Instruction Publique et des Beaux Arts de la ville de Bruxelles).

Dr. LEO MALLINGER (Professeur à l'Athénée de Louvain).

M. ARTHUR NYNS (Directeur d'École, Brussels).

M. HENRI POELS (Inspecteur des Ecoles communales, Louvain).

M. GEORGES ROUMA (Professeur à l'École Normale de Charleroi).

M. A. SLUYS (Directeur de l'École Normale de Brussels).

M. N. SMELTON (Secrétaire de la Ligue de l'Enseignement, Brussels).

M. J. R. TENSI (Professeur à l'École Normale de Bruxelles).

M. EMILE WAXWEILER (Directeur d'Institut de Sociologie, Brussels).

M. MAURICE WILMOTTE (U. of Liège).

FINLAND.

Dr. ALBERT LILIUS (U. of Helsingfors).

FRANCE.

M. FRANK ABAUZIT (Professeur au Lycée d'Alais).

M. FRANCK ALENGRY (Inspecteur d'Académie, Toulouse).

Mme. L. ALLÉGRET (Directrice du Lycée de Jeunes Filles, Versailles).

M. BAYET (Directeur de l'Enseignement Supérieur au Ministère de l'Instruction Publique, Paris).

M. GUSTAVE BELOT (Professeur au Lycée Louis-le-Grand, Paris).

Mme. BELUGOU (Directrice de l'École Normale Supérieure de Sèvres).

M. ANTOINE BENOIST (Recteur de l'Académie de Montpellier).

M. E. BOIRAC (Recteur de l'Académie de Dijon).

M. JULIEN BOITEL (Directeur de l'École Turgot, Paris).

M. BON (Directeur de l'École Normale d'Instituteurs, Albertville).

M. EMILE BOUTROUX (Membre de l'Institut, Paris).

M. MARCEL BRAUNSVIG (Professeur au Lycée de Toulouse).

M. LÉON BRUNSVICG (Professeur au Lycée Henri IV., Paris).

M. PAUL BUREAU (Professeur à l'Institut Catholique de Paris).

M. J. CAMBIER (Président de la Fédération des Amicales d'Instituteurs et d'Institutrices de France, Melun).

M. CHARLES CHABOT (U. of Lyon).

M. ED. COLSENET (U. of Besançon).

M. GABRIEL COMPAYRÉ (Inspecteur Général de l'Instruction Publique, Paris).

M. PAUL CUMINAL (Directeur d'École Primaire Supérieure, Lyon).

M. A. DARLU (Inspecteur Général de l'Instruction Publique, Paris).

Mme. A. DEJEAN DE LA BATIE (Directrice de l'École Normale Supérieure de Fontenay-aux-Roses).

M. PAUL DESJARDINS (Paris).

Mme. J. DESPARMET-RUELLO (Directrice du Lycée de Jeunes Filles, Lyon).

M. EMILE DEVINAT (Directeur de l'École Normale d'Instituteurs, Paris-Auteuil).

M. E. DURKHEIM (U. of Paris).

M. ARTHUR FONTAINE (Directeur du Travail, Paris).

M. FERDINAND GACHE (Professeur au Lycée d'Alais).

M. A. GASQUET (Directeur de l'Enseignement Primaire au Ministère de l'Instruction Publique, Paris).

M. JULES GAUTIER (Directeur de l'Enseignement Secondaire au Ministère de l'Instruction Publique, Paris).

M. CHARLES GIDE (U. of Paris).

M. A. GUILLAUME (Professeur au Collège Chaptal, Paris).

M. B. JACOB (Maître de Conférences aux Ecoles Normales Supérieures de Sèvres et de Fontenay-aux-Roses).

Mme. PAULINE KERGOMARD, Inspectrice Générale de l'Instruction Publique, Paris).

M. MAURICE KUHN (Professeur au Collège Chaptal, Paris).

M. ANDRÉ LALANDE (U. of Paris).

M. GUSTAVE LANSON (U. of Paris).

M. PAUL LAPIE (U. of Bordeaux).

FRANCE—*continued.*

M. XAVIER LÉON (Directeur de la Revue de Métaphysique et de Morale, Paris).

M. E. LEPOINTE (Inspecteur d'Académie, Saint-Brieux)

M. L. LEVY-BRUHL (U. of Paris).

M. G. LYON (Recteur de l'Académie de Lille).

M. P. MALAPERT (Professeur au Lycée Louis-le-Grand, Paris).

M. C. MELINAND (Professeur à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud).

M. A. MIRONNEAU (Directeur de l'École Normale d'Instituteurs, Lyon).

M. ALFRED MOULET (Professeur au Lycée de Lyon).

M. JULES PAYOT (Recteur de l'Académie d'Aix-Marseille).

M. EDOUARD PETIT (Inspecteur Général de l'Instruction Publique, Paris).

M. PIERRE (Directeur de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud).

M. E. POSTEL (Directeur de l'École Normale, Savenay).

M. LECLERC DE PULLIGNY (Ingénieur en chef des Ponts et Chaussées, Président de l'Union pour la Culture Morale, Paris).

M. F. RAUH (U. of Paris).

M. GEORGES RENARD (Professeur au Collège de France, Paris).

M. TH. RIBOT (Directeur de la Revue Philosophique, Paris).

M. GUSTAVE RODRIGUES (Professeur au Lycée d'Amiens).

M. MARIUS ROUSTAN (Professeur au Lycée de Lyon)

M. TH. RUYSSSEN (U. of Dijon)

M. GABRIEL SÉAILLES (U. of Paris).

M. EMILE SIMONNOT (Professeur au Collège Chaptal, Paris).

M. THAMIN (Recteur de l'Académie de Bordeaux).

M. CHARLES WAGNER (Pasteur, Paris).

GERMANY.

Kommerzienrat GEORG ARNHOLD (Dresden).

Dr. THEODOR BARTH (Berlin).

Dr. phil. GERTRUD BÄUMER (Berlin).

Oberschulrat Dr. BRÜGEL (Seminar-direktor, Esslingen).

Prof. Dr. BRÜTT (Schulrat für das höhere Schulwesen, Hamburg).

Prof. Dr. AUGUST DÖRING (U. of Berlin).

Geheimrat Dr. CARL DUNKER (Handels-hochschule, Berlin).

Prof. EICKHOFF (Mitglied des Reichs-tags, Remscheid).

General-Superintendent D. FABER (Probst von Berlin, wirklicher Ober-konsistorialrat, Ehrenherr von Brandenburg, Berlin).

Stadtschulrat Dr. FISCHER (Berlin).

Superintendent DANIEL FRAEDRICH (Berlin).

Lehrer F. GANSBERG (Bremen).

PAUL GEHEEB (Direktor der Freien Schulgemeinde, Wickersdorf).

Lehrer CARL GTZE (Herausgeber des Säemann, Hamburg).

Oberrealschuldirektor Dr. E. GROPP (Charlottenburg).

Fortbildungsschuldirektor H A E S E (Charlottenburg).

Seminardirektor Dr. HELM (Schwabach).

Mittelschuldir. Dr. HOLZMANN (Berlin).

Prof. Dr. EWALD HORN (Berlin).

Realschuldirektor Professor Dr. FRITZ JOHANNESON (Berlin).

Geh. Archivrat Dr. KELLER (Vorsitzer der Comenius-Gesellschaft, Berlin)

Oberrealschuldirektor Dr. KNABE (Herausgeber des Pädagogischen Archivs, Marburg).

KARL KÖNIG (Kais. Kreisschulinspek-tor, Mühlhause)

Dr. M. KRONENBERG (Berlin)

Oberlehrer Dr. ALFRED KÜHNE (Landesgewerbeamt, Berlin)

Prof. Dr. LAMPRECHT (U. of Leipsic).

HELENE LANGE (Vorsitzende des allg. deutsch. Lehrerinnenvereins, Berlin).

Geheimrat Prof. Dr. ADOLF LASSON (U. of Berlin).

Prof. Dr. RUDOLF LEHMANN (Königl Akademie, Posen).

Geheimrat LEUCHTENBERGER (Gym-nasialdirektor, Berlin).

Prof. Dr. ALFRED LICHTWARK (Direk-tor der Kunsthalle, Hamburg).

Dr. H. LIETZ (Leiter des Deutschen Land-Erziehungsheims, Schloss Bieber-stein).

Geh. Justizrat Prof. Dr. FRANZ v. LISZT (Charlottenburg).

Stadtschulrat Prof. Dr. LYON (Dres-den).

Mittelschulrektor Dr. B. MAENNEL (Halle).

Geh. Oberschulrat Dr. RUDOLF MENGE (Oldenburg i. Gr.).

Prof. BRUNO MEYER (Berlin).

Geheimrat Prof. Dr. WILHELM MÜNCH (U. of Berlin).

Prof. Dr. PAUL NATORP (U. of Mar-burg).

Stadtschulrat Dr. NEUFERT (Char-lottenburg).

Prof. Dr. W. PASZKOWSKI (U. of Berlin).

Dr. RUDOLPH PENZIG (Berlin).

GERMANY—*continued.*

- Prof. Dr. PFLEIDERER (U. of Berlin).
 Dr. ARTHUR PFUNGST (Frankfurt a.M.).
 Erziehungsheimdirektor PLASS (Zehlendorf).
 Prof. Dr. RADE (U. of Marburg, Herausgeber der Christlichen Welt).
 FRAU KLARA RICHTER (Vorsteherin des Pestalozzi-Froebel Hauses, Berlin).
 Schulrat H. SCHERER (Büdingen).
 Prof. Dr. M. SCHNEIDEWIN (Hameln).
 Schuldirektor E. SCHOLZ (Pössneck).
 Stadtschulrat Dr. SICKINGER (Mannheim).
 Regierungsrat Dr. STEGEMANN (Vorsitzender des deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen und Ehrenpräsident der Société internationale pour le développement de l'enseignement commercial, Braunschweig).
 Schularzt Dr. STEPHANI (Mannheim).
 MARIA STRIT (Vorsitzende des Bundes deutscher Frauenvereine, Dresden).
 Anstaltsinspektor FRANZ X. THALHOFER, Dr. theol. et phil. (Munich).
 Seminardirektor TOMUSCHAT (Berlin).
 Prof. Dr. FERD. TÖNNIES (U. of Kiel).
 PAUL TRENN (Ingenieur, Jena).
 Erziehungsheimdirektor J. TRÜPER (Jena).
 Dr. HERMANN TÜRK (Jena).
 Geh. Medizinalrat Prof. Dr. WALDEYER (ständiger Sekretär der Akademie der Wissenschaften, Berlin).
 FRAU MARIANNE WEBER (Heidelberg).
 Stadtschulrat Dr. WEHRHAHN (Vorsitzender des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands, Hannover).
 HELENE WEIHMANN (Direktorin am königlichen Lehrerinnenseminar, Augstenburg).
 Prof. Dr. WERNER (Berlin).
 ANNA WIENER-PAPPENHEIM (Berlin).
 Rektor HEINRICH WOLGAST (Redakteur der Jugendschriften-Warte, Hamburg).
 Stadtschulrat Prof. Dr. J. WYCHGRAM (Lübeck).
 Prof. Dr. THEOBALD ZIEGLER (U. of Strassburg).
 Stadtrat Dr. ZIEHEN (Frankfurt a. M.).
 Prof. Dr. ZIMMER (Berlin-Zehlendorf).

GREAT BRITAIN AND IRELAND.

- J. H. BADLEY, M.A. (Headmaster of Bedales School, Petersfield).
 MAHOMED HOSEIN BELGRAMI (India Office, London).
 Sir M. M. BROWNAGGREE, K C.I.E. (London).
 Prof. BERNARD BOSANQUET (U. of St. Andrews).
 Prof. J. BROUGH, LL.D. (U. College, Aberystwyth).
 Prof. SAMUEL HENRY BUTCHER, Litt.D., LL.D., M.P. (U. of Cambridge).
 Rev. R. J. CAMPBELL (London).
 Rev. J. ESTLIN CARPENTER, D.Litt. (Principal of Manchester College, Oxford).
 Rev. JOHN CLIFFORD, M.A., LL.D. D.D. (London).
 STANTON COIT, Ph.D. (London).
 E. P. CULVERWELL (Professor of Education, U. of Dublin).
 Prof. T. W. RHYS DAVIDS (U. of Manchester).
 Prof. M. DESHUMBERT (Thornton Heath).
 Miss CATHERINE I. DODD, M.A. (Principal of Cherwell Hall, Oxford).
 Miss LILLIAN M. FAITHFULL (Principal of Ladies' College, Cheltenham).
 J. J. FINDLAY, M.A., Ph.D. (Professor of Education, U. of Manchester).
 A. H. GILKES, M.A. (Master of Dulwich College, London).
 Rev. CANON GLAZEBROOK (Ely).
 G. P. GOOCH, M.P. (London).
 Rev. JAMES GOW, Litt.D. (Headmaster of Westminster School, London).
 Prof. FRANK GRANGER (U. College, Nottingham).
 J. A. GREEN, B.A. (Professor of Education, U. of Sheffield).
 GEORGE GREENWOOD, M.P. (London).
 Lady GROVE (London).
 K. G. GUPTA (India Office, London).
 A. VERNON HARCOURT, M.A., F.R.S (Isle of Wight).
 Dr. JAMES HASTINGS (Editor of the Encyclopædia of Religion and Ethics, Edinburgh).
 The Right Rev. the LORD BISHOP OF HEREFORD.
 DENNIS HIRD, M.A. (Principal of Ruskin College, Oxford).
 J. A. HOBSON, M.A. (London).
 Mrs. RUTH HOMAN (Ewell).
 W. H. BATEMAN HOPE, M.P. (London).
 Rev. F. R. HORTON, M.A. (London).
 Miss E. E. CONSTANCE JONES (Mistress of Girton College, Cambridge).
 WILLIAM LORING, M.A. (Warden of Goldsmiths' College, London).
 The Hon. and Rev. Canon EDWARD LYTTTELTON, M.A. (Headmaster of Eton College).
 Dr. JOHN MACCUNN (U. of Liverpool).
 J. RAMSAY MACDONALD, M.P. (London).

GREAT BRITAIN AND IRELAND—*continued.*

Prof. J. S. MACKENZIE (U. College, Cardiff).

MILICENT MACKENZIE (Professor of Education, U. College, Cardiff).

JAMES MALLOCH (Professor of Education, Dundee).

H. THISELTON MARK, B.Sc., B.A. (Professor of Education, U. of Manchester).

Miss C. L. MAYNARD (Headmistress of Westfield College, London).

CLAUDE J. G. MONTEFIORE, M.A. (London).

Prof. C. LLOYD MORGAN (Principal of U. College, Bristol).

Prof. J. H. MUIRHEAD (U. of Birmingham).

Rev. A. W. PAREY, B.A., B.Sc. (Professor of Education, Royal Albert Memorial College, Exeter).

J. L. PATON, M.A. (High Master, the Manchester Grammar School).

J. ALLANSON PICTON, M.A. (North Wales).

T. RAYMONT, M.A. (Vice-Principal of Goldsmiths' College, London).

The Right Rev. the LORD BISHOP OF RIPON.

J. M. ROBERTSON, M.P. (London).

W. H. D. ROUSE, M.A., Litt.D. (Headmaster of the Perse School, Cambridge).

F. C. S. SCHILLER, M.A., D.Sc. (U. of Oxford).

Prof. JAMES SETH (U. of Edinburgh).

Prof. G. F. STOUT (U. of St. Andrews).

Rev. Canon R. D. SWALLOW, M.A. (Headmaster of Chigwell School, Essex).

P. C. TARAPORE, F.R.C.S. (London).

MARGARET LADY VERNEY (Steeple Claydon).

Gen. Sir CHARLES WARREN, G.C.M.G., K.C.B., F.R.S. (Ramsgate).

FOSTER WATSON, M.A. (Professor of Education, U. College, Aberystwyth).

Ven. Archdeacon WILBERFORCE, D.D. (London).

Miss ALICE WOODS (Principal of the Maria Grey Training College, London).

MARK R. WRIGHT (Professor of Education, Newcastle-upon-Tyne).

GREECE

Dr. LAMPASAS (Director of the Training College, Athens).

PANAYOTIS OICONOMO (Ex-Director of the Training College, Athens).

Dr. S. C. ZAVITZIANOS (Corfu).

HUNGARY.

Dr. STEFÁN BÁRCZY (Bürgermeister, Budapest).

Dr. F. CAPESIUS (Seminarlehrer, Hermannstadt).

Prof. Dr. ERNST V FINÁČZY (U. of Budapest).

CHARLOTTE DE GEÖCZE (Headmistress of a Training College, Budapest).

Bürgerschullehrerin VILMA GLÜCKLICH (Vorsitzende des Vereines Feministák Egyesülete, Budapest).

Dr. M. V. KÁRMÁN (Budapest).

Prof. Direktor FRANZ KEMÉNY (Budapest).

Prof. Dr. STEPHAN SCHNELLER (U. of Kolozsvár).

Prof. Dr. FÉLIX SOMLÓ (U. of Kolozsvár).

Dr. EDMUND WESZELY (Oberrealschuldirektor und Stadtschulinspektor, Budapest).

Dr. EDMUND VON WILDNER (Editor of the educational magazine Nép-művelés, Budapest).

ITALY.

Prof. LUIGI AMBROSI (U. of Rome).

Prof. ROBERTO ARDIGO (U. of Padua).

Signora ERSILIA M. BRONZINI (Milan).

Prof. Dr. GIOVANNI CESEA (U. of Messina).

Prof. ALESSANDRO CHIAPPELLI (U. of Naples).

Prof. G. A. COLOZZA (U. of Palermo).

Prof. LUIGI CREDARO (U. of Rome).

Prof. NICOLA FORNELLI (U. of Naples).

Prof. GIOVANNI GENTILE (U. of Palermo).

Signorina ANTONIETTA GIACOMELLI (Treviso).

Prof. D. LEVI-MORENOS (Venice).

Prof. CESARE LOMBROSO (U. of Turin).

Prof. ACHILLE LORIA (U. of Turin).

Prof. PAOLO MANTEGAZZA (Senator, Florence).

Prof. GIOVANNI MARCHESINI (U. of Padua).

ERNESTO TEODORA MONETA (Milan).

Prof. FELICE MOMIGLIANO (Udine).

Prof. FRANCESCO ORESTANO (U. of Palermo).

Dr. GIUSEPPE AMATO POJERO (U. of Palermo).

Prof. FRANCESCO L. PULLÉ (U. of Bologna).

Prof. VITTORIO PUNTONI (Rettore della R. Università di Bologna).

EUGENIO RIGNANO (Milan).

Prof. FRANCESCO DE SARLO (Istituto Superiore, Florence).

Prof. GIUSEPPE TARANTINO (U. of Pisa).

ITALY—*continued.*

Prof. Dr. ERMINIO TROLIO (U. of Rome).	Prof. GUIDO VILLA (U. of Pavia).
Prof. GIOVANNI VIDARI (U. of Pavia).	Prof. ZINO ZINI (U. of Turin).

JAPAN.

Prof. Dr. S. HARUYAMA (Normal College, Hiroshima).	Prof. Dr. S. KONISHI (Normal College, Hiroshima).
Prof. INONYE (U. of Tokio).	Prof. Dr. RIKIZO NAKASHIMA (Imperial University, Tokio).
Prof. Baron H. KATO (President of the Imperial Academy at Tokio, and President of the Inquiry Committee on the School Text Books at the Ministry of Education, Tokio).	Prof. R. SHINODA (Director of the Higher Girls' School connected with the Higher Normal School for Women, Tokio).
Prof. M. KOIZUMI (Director of the Training Department of the Higher Normal School, Tokio).	TOMERI TANIMOTO, Ph.D. (Professor of Pedagogy, U. of Kyoto).
	Prof. Dr. K. YOSHIDA (U. of Tokio).

RUSSIA.

ANTOINE DOBROWOLSKI (Saratow).	Schuldirektor ALEXANDER OSTROGORSKI (St. Petersburg).
DIMITRI DRILL (St. Petersburg).	
Mlle. Prof. CLAUDINE GANCHINE (Warsaw).	

SCANDINAVIA.

Dr. KRISTIAN B.-R. AARS (U. of Kiistiania).	Prof. Dr. K. KROMAN (U. of Copenhagen).
Dr. NIELS BANG (Vice-Director of the Common Schools, Copenhagen).	Prof. Dr. HJALMAR ÖHRVALL (U. of Upsala).
Prof. KARL REINHOLD GEYER (U. of Upsala).	Dr. ANTON THOMSEN (U. of Copenhagen).
Dr. AXEL HENLIN (U. of Lund).	

SPAIN.

JOSÉ DEL PEROJO (Deputado, Editor of "Nuevo Mundo," Madrid).

SWITZERLAND.

M. PIERRE BOVET (U. of Neuchatel).	M. W. ROSIER (Chargé du Département de l'Instruction Publique du Canton de Genève).
Seminarndirektor P. CONRAD (Chur).	Oberseminardirektor Dr. ERNST SCHNEIDER (Bern).
Rektor KARL EGLI (Lucerne).	Gewerbeschuldirektor SPIESS (Basel).
Oberrealschuldirektor Dr. ROBERT FLATT (Basel).	Prälat TREMP (Zentralpräsident des kath. Erziehungsvereins d. Schweiz, Berg Sion).
Dr. F. W. FOERSTER (U. of Zurich).	Dr. X. WETTERWALD (Basel).
Nationalrat FR. FRITSCHI (Direktor des Pestalozzianums, Zurich).	FRIED. WYSS (Schulinspektor a. D. Burgdorf).
Seminaridir. FRANÇOIS GUEX (Lausanne).	Seminarndirektor Dr. EDWIN ZOLLINGER (Küsnacht-Zürich).
Seminarvorsteher Prof. PETER GUNZINGER (Solothurn).	Erziehungssekretär Dr. F. ZOLLINGER (Zurich).
Prof. Dr. HAGMANN (St. Gallen).	
M ED. QUARTIER-LA-TENTE (Conseiller d'Etat, Neufchatel).	
L. RAGAZ (Pfarrer am Münster, Basel).	

UNITED STATES.

CLIFFORD BARNES (Lake Forest, Illinois).	Prof. THOMAS C. HALL (Union Theological Seminary, New York).
JOHN GEORGE BECHT (Clarion, Pa.).	Prof. PAUL H. HAMES (U. of Harvard).
PERCIVAL CHUBB (New York).	FRANKLIN C. LEWIE (Ethical Culture School, New York).
Prof. GEORGE A. COE (Northwestern University).	Dr. D. S. MUZZEY (New York).
HENRY F. COPE (General Secretary of the Religious Education Association, Chicago).	Prof. F. G. PEABODY (Harvard University; President of the Religious Education Association).
Dr. J. LOVEJOY ELLIOTT (New York).	BOOKER T. WASHINGTON (Principal of the Tuskegee Institute for the Training of Coloured Young Men and Women).

EXECUTIVE COMMITTEE

President : MRS BRYANT, D.Sc., Litt.D., London.

Vice-President : J. W. ADAMSON, Professor of Education, King's College, London.

JOHN ADAMS, M.A., B.Sc., Professor of Education, University of London.

REV. W. COPELAND BOWIE, Unitarian Association, London.

OSCAR BROWNING, M.A., Fellow of King's College, Principal of the Day Training College, Cambridge.

ARTHUR BURRELL, M.A., Principal of Borough Road Training College, Isleworth.

SIR EDWARD H. BUSK, Chairman of Convocation and Past Vice-Chancellor of the University of London.

J. H. COWHAM, LL.D., Lecturer on Education, Westminster Training College, London.

S. S. F. FLETCHER, Ph.D., M.A., Vice-Principal of the Day Training College, Cambridge.

HERBERT B. GARROD, M.A., General Secretary of the Teachers' Guild for Great Britain and Ireland, London.

FREDERICK JAMES GOULD, Leicester.

H. B. GRAY, D.D., Warden of Bradfield College, Berks.

F. H. HAYWARD, Litt.D., B.Sc., London.

Prof. G. DAWES HICKS, Ph.D., Litt.D., University College, London.

C. W. HOLE, President of the London Teachers' Association.

HARROLD JOHNSON, Secretary of the Moral Instruction League, London.

Rev. MORRIS JOSEPH, London.

M. W. KEATINGE, Reader in Education in the University of Oxford.

Miss L. E. LANE, Headmistress of London County Council Primary School.

Miss JANE L. LATHAM, M.A., Principal of St. Mary's College, London.

J. LITT, Treasurer of the London Teachers' Association.

J. D. McCLURE, LL.D., M.A., Headmaster of Mill Hill School, London.

J. McKILLOP, School of Economics, London.

W. A. NICHOLLS, President of the National Union of Teachers, London.

F. PERCY NUNN, D.Sc., M.A., Vice-Principal of the London Day Training College.

Miss HILDA D. OAKELEY, Vice-Principal of the Women's Department, King's College, London.

J. B. PATON, D.D., Nottingham.

ST. GEORGE LANE FOX PITT, London.

Mr. A. J. MUNDELLA, General Secretary of the National Education Association, London.

Miss M. PUNNETT, B.A., Vice-Principal of the London Day Training College.

Miss ALICE RAVENHILL, London.

JOHN RUSSELL, M.A., Headmaster of King Alfred School, London.

MICHAEL E. SADLER, LL.D., M.A., Professor of the History and Administration of Education, University of Manchester.

J. W. SLAUGHTER, Ph.D., Secretary of the Sociological Society, London.

Mrs. MIAL SMITH, B.A., London.

Prof. W. R. SORLEY, University of Cambridge.

WILLIAM T. STEAD, Editor of the *Review of Reviews*, London.

FRANCIS STORR, B.A., Editor of the *Journal of Education*, London.

Miss MARGARET TUKE, Principal of Bedford College for Women, London.

GRAHAM WALLAS, M.A., London.

Prof. Dr. EDWARD WESTERMACK, Universities of London and Helsingfors.

J. MARTIN WHITE, J.P., London.

Mrs. E. WOODHOUSE, Headmistress of Clapham High School for Girls, London.

Miss M. S. YOUNG, B.A., Headmistress of Aske's Hatcham School for Girls, London.

J. H. YOXALL, M.A., M.P., General Secretary of the National Union of Teachers, London.

CIRCULARS ISSUED BY THE COMMITTEE

I

A WORD IN EXPLANATION.

THE Congress has a severely practical object in view—that of improving the Moral Education offered in schools. To attain this object the organisers have appealed for support to theoretical educationists, to practical educationists, and to educational officials the world over. *Almost all the leading educationists of Europe, without distinction of religion and party, and a large number of the highest educational officials in many countries, have responded to this appeal and have welcomed the holding of the Congress.* This last fact is of special importance, since only the co-operation of Governments can ensure the realisation of valuable suggestions that might be made at the Congress.

As the title, “First International Moral Education Congress” implies, this is the *first* of a series of International Congresses dealing with the problems of Moral Education. Accordingly there is no need that the Congress should either concern itself with every problem in Moral Education, or that it should busy itself with only a few selected problems. It also follows from its being the *first* Congress of the kind that it should leave fundamental or contentious problems to be dealt with by future Congresses. Bearing this in mind, the Programme will be readily understood. The Congress restricts itself to a general survey of *school* problems from a moral point of view, leaving untouched the questions of Home Education, of Self-Education, and of Religious and Philosophical Education. Matters of School Organisation, of Methods of Training and Teaching, of Discipline, of Direct and Indirect Moral Instruction, of the Relation of Moral Education to Religious, Intellectual, Aesthetic, and Physical Education, are to be treated of; and everything is being done to get the ablest specialists to read papers, most of which will afterwards appear in the Report, and form, so to speak, the first volume of an Encyclopædia of Moral Education.

The Congress will limit itself to matters which equally interest all who value the ethical aspect in school education, without assuming that religious and philosophical questions are not of importance in Moral Education, and without excluding references to religious and philosophical points of view. It is hoped that the Congress, by bringing, in a systematic form, the all-important problems of Moral Education before the educational world and the public generally, will materially contribute towards improving education in its relation to character and conduct.

The organisers have not thought that the reading of papers and their discussion should constitute the be-all and end-all of the Congress. Accordingly, the Congress will be distinguished by various other features. A Specimen Moral Instruction Lesson will be given respectively in English (Mr. F. J. Gould), French (Pastor Charles Wagner, author of *The Simple Life*), and German. Reports based on widely-circulated Questionnaires will be prepared. An Exhibition of Literature bearing on Moral Education is being organised, as well as one of Pictures and Plastic Productions (possibly containing original contributions). Finally, the organisers are looking beyond

the Congress. They are proposing to discuss the matter of establishing an *International Journal of Moral Education*, which might be universally taken in by Training Colleges and be read by educationists generally; and they wish to ventilate the question of founding an *International Moral Education Bureau*, which might in time develop into an International Education Bureau.

Nor are the congressists, as individuals, to be neglected. Every effort is being made to obtain reduced fares, good accommodation, advice for sight-seers and excursionists, guidance for those who desire to visit schools, etc. etc.

The Congress Meetings will consist of: (1) General Meetings and (2) Sectional Meetings (restricted to one day). (Only resolutions of a business or formal character will be submitted to the Congress). Tickets, entitling the holder to admission to Receptions, Congress Meetings, etc., and to a copy of the Congress Report (of about 350 pages) containing the substance of the proceedings, including selected papers, are 10s. 6d. (2½ dollars) each. (*For special terms see the back of the Application Form.*)

Inquiries should be directed to the Hon. Secretaries for the United States or to the General Secretary.

Hon. Secretary for Great Britain:

HARROLD JOHNSON, B.A., 6 York Buildings, Adelphi, London, W.C.

Hon. Secretaries for the United States:

Dr. D. S. MUZZEY, 30 Lincoln Terrace, Yonkers, New York.

CLIFFORD W. BARNES, Tribune Building, Chicago.

Hon. Secretary for Japan:

Prof. K. YOSHIDA, The University, Tokio.

II

QUESTIONS

which you are respectfully requested to answer.

Please send your replies in the form of simple statements or proposals. The answers should reach the General Secretary not later than August 1st; but it is hoped that most replies will be sent in much earlier. One or more reports will summarise the results of the inquiry.

I.—SCHOOL AND HOME.

(1) (a) What is being done in the educational establishment or establishments with which you are acquainted, and (b) what do you recommend being done, to bring about an effective co-operation between school and home?

(2) To what extent is such co-operation necessary or useful?

(3) What do you think are the relative advantages in this respect of boarding schools and day schools?

II.—DISCIPLINE, MORAL TRAINING.

(4) What is being done in the educational establishment or establishments with which you are acquainted, or what do you recommend being done, in the matter of (a) developing and respecting the individuality and the sensibilities of the child, (b) encouraging friendly rather than distant relations between teacher and child, and (c) emphasising methods of suasion and effective organisation rather than the infliction of punishments (more especially corporal punishments) and the distribution of rewards?

(5) To what extent do you find corporal punishment resorted to, and what do you think are its moral effects?

(6) What exactly do you find to be the effect on discipline and on moral training of sound methods of teaching, of the careful preparation of teachers, of small classes, of a moderate demand only on teachers and pupils, of tasteful school decorations, and of school organisation generally?

(7) (a) What, outside the usual course, is being done, and (b) what do you recommend being done, by the educational establishment or establishments with which you are acquainted, to encourage the child in *acting* rightly (self-government of pupils, special tasks allotted to pupils, guilds of honour, etc. etc.) ?

(8) Would you name about a dozen books which you consider specially suitable, ethically, for children in primary schools ?

III.—MORAL INSTRUCTION, DIRECT AND INDIRECT.

(9) What is being done in the educational establishment or establishments with which you are acquainted in regard to separate, and in regard to indirect, Moral Instruction ?

(10) In giving direct Moral Instruction, what form do your lessons take ?

(11) What are your reasons for favouring (a) separate, (b) indirect, or (c) both separate and indirect Moral Instruction ?

(12) Within the educational establishment or establishments you know (a) is Moral Education definitely aimed at ? (b) are there any ethical subjects, such as Hygiene, Temperance, Purity, or Kindness to Animals, singled out for special treatment ? (c) is there a deliberate attempt to utilise for ethical purposes one or more subjects in the curriculum ?

(13) How far, within your knowledge, does the teaching of Civics tend to develop high-minded citizens ?

(14) Do you think it important in our times for the school to communicate to the young a clear idea, and a distinct ideal, of life and duty ? And, if so, do you think that separate instruction in morals is necessary or unnecessary for this ? State your reasons.

IV.—SCHOOL HABITS, PERSONALITY OF TEACHER.

(15) What is your opinion regarding the contention that school habits (attention, industry, punctuality, order, courtesy, etc.) always, as a rule, or often, become general and permanent habits, and are, therefore, powerful factors in Moral Education ?

(16) What is your opinion regarding the contention that the habits of thought and feelings acquired through the study of special subjects (mathematics, history, logic, etc.) always, as a rule, or often, become general and permanent habits of thought or feeling ?

(17) If you are doubtful as to the contentions in (15) and (16), do you think that, by applying special educational methods, (a) "school habits" and (b) limited habits of thought and feeling acquired in the study of special subjects, may be made to become general habits ?

(18) What value, from the point of view of the moral training of children, do you place on the personality of the head teacher and the assistant teacher ? Do you think that the personality of those who teach may be developed, at least to some extent, in the Training Colleges for Teachers ?

V.—TRAINING COLLEGES, CONTINUATION SCHOOLS, ETC.

(19) What part in Moral Education does and should the Training College for Teachers play ?

(20) Do the necessities of Moral Education demand that all teachers—primary, secondary, and university teachers—should pass through Training Colleges ?

(21) Is there any need, and, if so, what need, to prepare intending teachers in giving Moral Instruction ?

(22) (a) What is being done, and (b) what do you recommend being done, with regard to Moral Education in the Polytechnic, Commercial, or Continuation School or Schools with which you are acquainted ?

VI.—UNIVERSITIES.

(23) (a) What is being done in the University or in the Universities with which you are acquainted, and (b) what do you recommend being done, to promote the growth of moral character and moral insight in the students ?

[The answers to these questions will be found at the end of the volume.]

CIRCULAIRES PUBLIÉES PAR LE COMITÉ

NOTE COMPLÉMENTAIRE

LE Congrès a un but strictement pratique, qui est d'améliorer l'Éducation Morale donnée dans les écoles. Afin d'arriver à ce but les organisateurs ont demandé le concours de tous ceux qui, dans le monde entier, s'occupent d'éducation comme théoriciens, comme praticiens, ou comme fonctionnaires. *Presque tous les hommes marquants dans ce domaine en Europe, "sans distinction de parti ni de religion," et nombre de hauts fonctionnaires de plusieurs Etats ont répondu à cet appel et ont accueilli avec satisfaction l'idée de ce Congrès.* Ce dernier fait a une très grande importance, car ce n'est qu'avec l'aide des Gouvernements que l'on peut espérer la mise en œuvre des propositions utiles qui auront été émises au Congrès.

On voudra bien noter que ce Congrès n'est que le premier d'une série de congrès internationaux consacrés aux problèmes de l'Éducation Morale. Par conséquent il n'est pas nécessaire que le Congrès s'occupe de tous les problèmes de l'Éducation Morale et il peut se borner à l'étude de quelques questions choisies. Pour la même raison on pourra réserver pour les prochains Congrès certains problèmes fondamentaux ou controversés. Il est dès lors facile de voir ce que doit être notre programme. Ce Congrès se bornera à étudier l'École (en entendant ce mot dans le sens le plus étendu), au point de vue de l'Éducation Morale. On laissera donc de côté ce qui concerne l'éducation dans la famille, l'éducation de soi-même, l'éducation religieuse et philosophique. Mais on discutera les questions d'organisation scolaire, les méthodes propres à former les maîtres et les élèves, la discipline, l'instruction morale directe et indirecte, les rapports de l'éducation morale avec l'éducation religieuse, intellectuelle, esthétique et physique. On fera le possible pour obtenir des spécialistes les plus éminents qu'ils veuillent bien nous apporter des mémoires dont la plupart seront publiés dans le Rapport, qui formera ainsi le premier volume d'une véritable Encyclopédie de l'Éducation Morale.

Le Congrès limitera ses discussions aux matières qui intéressent également tous ceux qui attachent de l'importance à la partie moralisatrice de l'éducation scolaire, sans prétendre nier la portée des questions religieuses et philosophiques en ce qui concerne l'éducation morale, et sans exclure de ses débats les remarques incidentes touchant au côté religieux et philosophique de la question. On espère que le Congrès, en plaçant sous une forme systématique, devant le monde enseignant et le public général, les problèmes si importants de l'éducation morale, contribuera matériellement au développement de l'éducation dans le sens de la formation du caractère et de la direction de la conduite.

Cependant les organisateurs ont pensé que le travail du Congrès ne devait pas se réduire à l'audition et à la discussion de ces mémoires, et par conséquent ils se proposent d'y introduire d'autres éléments d'intérêt. On offrira un spécimen de leçons morales en anglais, en français, et en allemand. On présentera des rapports basés sur des questionnaires distribués en grand nombre. On s'occupe d'organiser une exposition de livres se rapportant à l'Éducation Morale, de tableaux et de productions plastiques, où l'on espère que prendront place des œuvres inédites. Enfin il faut voir au delà du Congrès. On se propose de discuter la question d'un *Journal International d'Éducation Morale*

qui trouverait des lecteurs dans les écoles normales et partout où l'on s'occupe d'éducation, et l'on mettra à l'étude la fondation d'un *Bureau International d'Education Morale*.

On n'oublie pas les congressistes eux-mêmes. Des démarches sont faites pour obtenir des réductions sur les chemins de fer ; on fournira aux membres du Congrès tous les renseignements utiles pour les hôtels, pensions, visites et excursions ; on leur facilitera l'entrée dans les écoles, &c.

Les réunions du Congrès comprendront : 1° Des assemblées générales, et 2° Des réunions de sections (un jour seulement). Les langues admises sont l'anglais, le français et l'allemand.

La carte de Congressiste coûtera 12 frs. Elle donnera droit d'admission aux réceptions, aux assemblées et réunions du Congrès, etc., et à un exemplaire du Rapport Général (environ 350 pages) contenant un résumé des travaux et les mémoires les plus importants. (*Pour les conditions spéciales, voir la feuille de souscription.*)

Prière d'envoyer la somme de 12 fr. aussitôt que possible aux Secrétaires qui enverront les cartes donnant droit d'assister au Congrès et répondront à toutes les demandes de renseignements qui leur seront adressés.

Belgique : M. THÉODORE DAUMERS, 11 Place Anneessens, Bruxelles.

Espagne : M. JOSÉ DEL PEROJO, Santa Engracia 57, Madrid

France : M. GUSTAVE BELOT, 137 rue du Ranelagh, Paris.

M. ALFRED MOULET, 7 rue Roussy, Lyon.

Grèce : Dr. S. C. ZAVITZIANOS, Corfu.

Italie : Prof. F. ORESTANO, Via Manin 1, Palermo.

Portugal : Dr. DA COSTA SACADURA, Campo de Sant' Anna 118, Lisbon.

II

QUESTIONNAIRE

Vous êtes instamment prié de répondre au questionnaire suivant. Les réponses, rédigées aussi brièvement que possible, sous forme de thèses ou de propositions, devront parvenir au Secrétaire Général le quinze juillet au plus tard, mais il est à souhaiter qu'elles soient envoyées dans le plus bref délai.

Les résultats de l'enquête seront résumés dans un ou plusieurs rapports.

I.—CO-OPÉRATION DE LA FAMILLE ET DES MAÎTRES.

(1) (a) Que fait-on, (b) que devrait-on faire, dans les établissements avec lesquels vous êtes en rapports, pour obtenir une co-opération effective entre la famille et l'école, le Lycée, etc. ?

(2) Jusqu'à quel point cette co-opération est-elle utile ou nécessaire ?

(3) Quels sont, à votre avis, les avantages respectifs, à cet égard, de l'internat et de l'externat ?

II.—DISCIPLINE, ETC.

(4) Que fait-on, que devrait-on faire, dans les établissements que vous connaissez — (a) pour respecter ou stimuler l'individualité ou la sensibilité de l'enfant ; (b) pour encourager des relations plus amicales et moins impersonnelles entre le maître et l'enfant ; (c) pour substituer des méthodes de persuasion et des procédés efficaces d'organisation à l'usage des récompenses et des punitions, en particulier des punitions corporelles.

(5) Dans quelle mesure pensez-vous qu'il faille recourir aux châtimens corporels et quels en sont, suivant vous, les effets moraux ?

(6) Quels sont, à votre avis, les effets que peuvent avoir sur la discipline et les bonnes habitudes morales l'emploi de bonnes méthodes d'enseignement, une soigneuse préparation des maîtres, le petit nombre des élèves dans chaque classe, l'absence

de surmenage chez les maîtres et les élèves, une décoration artistique de l'école, enfin l'organisation de l'école dans son ensemble ?

(7) Pourriez-vous désigner une douzaine de livres qui vous semblent, au point de vue moral convenir particulièrement aux enfants de l'école primaire ?

III.—L'INSTRUCTION MORALE, DIRECTE ET INDIRECTE.

(8) Quelle méthode pratique-t-on à cet égard dans les établissements que vous connaissez, une instruction morale distincte, ou une instruction morale indirecte ?

(9) Dans le premier cas, sous quelle forme sont présentées les leçons ? et quelles sont les méthodes employées ?

(10) Quelles sont vos raisons pour préférer (a) l'instruction morale directe, (b) l'instruction morale indirecte, (c) la combinaison ou l'union des deux méthodes ?

(11) Dans les établissements que vous connaissez, (a) l'éducation morale est-elle l'objet d'une attention particulière, s'y applique-t-on expressément ? (b) Y fait-on des leçons spéciales sur l'hygiène, la tempérance, la pureté, la bonté envers les animaux, etc. ? (c) Y fait-on un effort systématique pour utiliser en vue de l'éducation morale telle ou telle des matières du programme ?

(12) En dehors des pratiques ordinaires que fait-on—que pourrait-on—faire dans ces établissements pour amener les enfants à observer une bonne conduite, à agir avec droiture ? (self-government, tâches spéciales confiées aux élèves, guildes d'honneur, etc.).

(13) Dans quelle mesure, à votre connaissance, l'enseignement civique contribue-t-il à élever le niveau moral des futurs citoyens ?

(14) A quel motif l'éducation morale doit-elle faire surtout appel chez l'enfant et comment les motifs varient-ils avec l'âge ou le tempérament des enfants (respect de soi-même, sentiment de l'honneur, amour d'autrui, idée du bien social ou du bien public, sentiment religieux pris en général) ?

(15) Ne croyez-vous pas qu'à notre époque c'est une tâche importante qui incombe à l'école de donner à l'enfant une idée claire de ses devoirs, un idéal de vie bien défini ? Et s'il en est ainsi, une instruction morale distincte vous paraît-elle nécessaire ou non pour y réussir ?

IV.—HABITUDES PRISES A L'ÉCOLE, PERSONNALITÉ DU MAÎTRE.

(16) Que pensez-vous de la thèse suivant laquelle les habitudes formées à l'école (attention, ordre, adresse, politesse) tendent à devenir des habitudes permanentes et générales, et sont par suite un puissant facteur de l'éducation morale ?

(17) Et de la thèse suivant laquelle certaines habitudes de pensée ou de sentiment développées par certaines études spéciales (mathématiques, histoire, logique, etc.) tendent à devenir générales et permanentes ?

(18) Quelle portée attribuez-vous quant à l'éducation morale des enfants à la personnalité du directeur, du maître principal, ou des maîtres adjoints ?

(19) Si les thèses rappelées ci-dessus vous laissent des doutes, pensez-vous que l'emploi de méthodes spéciales permette de conférer (a) aux habitudes scolaires, (b) aux habitudes particulières de pensée et de sentiment dont il a été question—une valeur générale et durable, (c) et que la personnalité des maîtres puisse, au moins dans une certaine mesure, être formée dans des Ecoles Normales ?

V —ÉCOLES NORMALES, ÉCOLES SPÉCIALES, UNIVERSITÉS.

(20) Quel rôle l'Ecole Normale joue-t-elle et devrait-elle jouer dans l'éducation morale ?

(21) L'intérêt de l'éducation morale exige-t-il que tous les maîtres des établissements primaires, secondaires ou supérieurs, passent par des écoles normales ou pédagogiques ?

(22) Tous les aspirants aux carrières d'enseignement ne devraient-ils pas être spécialement préparés à donner l'éducation morale, et de quelle manière ?

(23) Que fait-on, que conseillerez-vous de faire, dans les écoles d'adultes, les écoles spéciales, polytechniques, commerciales, etc., que vous connaissez, en ce qui concerne l'éducation morale ?

(24) Que fait-on à votre connaissance, que faudrait-il faire, dans les Universités pour développer le caractère et le sens moral des étudiants ? Quels seraient les procédés, les institutions qui vous sembleraient propres à mieux assurer la tenue morale des étudiants ?

[Les réponses au Questionnaire se trouvent à la fin du volume.]

VOM KOMITEE HERAUSGEGEBENE RUNDSCHRIFTEN

I

ERLÄUTERUNG

DER Kongress verfolgt einen durchaus praktischen Zweck: er will die durch die Schule bewirkte ethische Erziehung vervollkommen. Um diesen Zweck zu erreichen, haben die Veranstalter des Kongresses Theoretiker der Pädagogik, praktische Schulmänner und Beamte der Unterrichtsverwaltung aus allen Teilen der Welt um ihre Mitwirkung gebeten. Fast alle führenden Pädagogen Europas, ohne Unterschied der Religion und der Partei, sowie eine Anzahl der höchsten Beamten der Unterrichtsverwaltung vieler Länder, haben dieser Bitte entsprochen und die Veranstaltung des Kongresses gut geheissen. Die letztere Tatsache ist von besonderer Bedeutung, denn die wertvollen Anregungen, die von dem Kongress ausgehen mögen, können ohne die Unterstützung der Regierungen nicht leicht Verwirklichung finden.

Wie der Titel "Erster internationaler Kongress für Moralpädagogik" erkennen lässt, ist dies der erste von einer Reihe internationaler Kongresse, die sich mit den Problemen der Moralpädagogik befassen sollen. Deshalb braucht er nicht die Gesamtheit dieser Probleme zum Gegenstand der Behandlung zu machen; er braucht sich aber auch nicht auf die Behandlung weniger, eng begrenzter Probleme zu beschränken. Er darf und muss vielmehr die Beantwortung mancher einschlägiger Fragen künftigen Kongressen überlassen. Der Kongress beschränkt sich daher auf die allgemeine Betrachtung schulpädagogischer Probleme vom ethischen Gesichtspunkte aus; er lässt Fragen der häuslichen Erziehung, der Selbsterziehung, der religiösen und philosophischen Erziehung, unberührt. Fragen der Schulorganisation, des Erziehungs- und Unterrichtsverfahrens, der Schulzucht, der unmittelbaren und mittelbaren ethischen Unterweisung, des Verhältnisses der ethischen zur intellektuellen, ästhetischen und physischen Erziehung, sollen erörtert werden; und es wird alles geschehen, um die bedeutendsten Spezialisten zu gewinnen, Vorträge zu halten, von denen die meisten später im Kongressbericht erscheinen und gewissermassen den ersten Band einer Enzyklopädie der Moralpädagogik bilden sollen.

Der Kongress wird seine Verhandlungen auf Gegenstände beschränken, die gleichmässig alle interessieren, denen die ethische Seite der Schulbildung am Herzen liegt; ohne dass hieraus zu folgern wäre, religiöse und philosophische Fragen seien nicht von Wichtigkeit bei der moralischen Erziehung, und ohne dass gelegentliche Bezugnahmen auf religiöse und philosophische Gesichtspunkte ausgeschlossen wären. Es ist zu hoffen, dass der Kongress, indem er in einer systematischen Form die entscheidend wichtigen Probleme der Charakterbildung vor die Welt der Erzieher und überhaupt vor die Kulturwelt bringt, wesentlich dazu helfen wird, die Erziehung nach der Seite der Gesinnung und der Lebensführung hin zu vervollkommen.

Der Kongress soll aber nicht allein Vorträge und im Anschluss an diese Diskussionen bringen. Er soll den Teilnehmern noch anderes bieten. Ethische Musterlektionen werden in deutscher, englischer und französischer Sprache gehalten werden. Die Ergebnisse einer Umfrage, der weite Verbreitung gegeben wird, werden zu Berichten zusammengefasst werden. Eine

Ausstellung moralpädagogischer Schriftwerke und Anschauungsmittel wird veranstaltet werden. Schliesslich soll die Frage erörtert werden, ob es sich empfiehlt, eine internationale Zeitschrift und eine internationale Zentralstelle für Moralpädagogik zu begründen.

Auch den persönlichen Bedürfnissen der Teilnehmer wird Rechnung getragen werden. Das Empfangskomitee ist nach Kräften bemüht, für ermässigte Fahrpreise, gute Wohngelegenheit, zuverlässige Auskunft über Sehenswürdigkeiten und Ausflüge, Führung beim Besuch von Schulen, u.s.w., zu sorgen.

Es finden statt: 1. Allgemeine Versammlungen und 2. Abteilungs-Versammlungen (auf einen Tag beschränkt). Kongress-Sprachen sind: Englisch, Französisch und Deutsch. Karten, die zum Eintritt zu allen Kongressversammlungen, zu geselligen Veranstaltungen u.s.w., sowie zum Empfang eines Exemplares des "Kongress-Berichtes" (von etwa 350 Seiten) berechtigen, werden zum Preise von 10 Schillinge ausgegeben. (Näheres siehe Beitrittsformular.)

Anfragen beantworten bereitwilligst die Sekretäre, an denen auch Bestellungen von Teilnehmerkarten zu richten sind.

Sekretäre :

Deutschland : Prof. Dr. FRITZ JOHANNESON, Seestr. 61, Berlin.

Finland : Dr. ALBERT LILIUS, Annegatan 9, Helsingfors.

Österreich : WILHELM BÖRNER III/2, Obere Viaduktgasse 32, Wien

Russland : ALEX. OSTROGORSKI, Mochowaja Str., St. Petersburg.

Schweiz : Nationalrat Fr. FRITSCHI, Pestalozzianum, Zürich.

Skandinavien : Dr. ANTON THOMSEN, Skindergade, 29, Kopenhagen.

Ungarn : Dr. CZETTLER, VII. Aréna u. 54, Budapest.

II

FRAGEN

UM DEREN BEANTWORTUNG ERGEBENST ERSUCHT WIRD.

Den Antworten wolle man gefälligst die Form einer einfachen Mitteilung oder die eines Vorschlags geben. Es wird gebeten, sie baldmöglichst, jedenfalls vor dem 15. Juli, dem General-Sekretär zugehen zu lassen. Die Ergebnisse der Umfrage sollen in einen oder in mehreren Berichten zusammengefasst werden.

I.—SCHULE UND HAUS.

(1) (a) Was geschieht und (b) was sollte nach Ihrer Meinung geschehen, um ein erfolgreiches Zusammenwirken von Schule und Haus herbeizuführen ?

(2) Inwieweit ist ein solches Zusammenwirken nötig oder nützlich ?

(3) Welches sind nach Ihrem Dafürhalten die diesbezüglichen Vorzüge der Internate und Externate ?

II.—ZUCHT, SITTICHE ERZIEHUNG.

(4) Was geschieht an den Ihnen bekannten Lehranstalten und was sollte nach Ihrer Meinung geschehen: (a) um der kindlichen Individualität und Gemütsart Rechnung zu tragen ? (b) um freundliche Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern herzustellen ? (c) um eine anregende und eindringliche Lehrweise an die Stelle von Strafen (besonders körperlicher Züchtigung) und Belohnungen zu setzen ?

(5) In welchen Fällen, wenn überhaupt, halten Sie körperliche Züchtigung für angebracht und welche moralische Wirkungen schreiben Sie ihr zu ?

(6) Inwieweit werden nach Ihrer Meinung Zucht und sittliche Bildung durch ein naturgemässes Lehrverfahren, durch sorgfältige Vorbereitung des Lehrers, durch kleine Klassen, durch mässige Ansprüche an Lehrer und Schüler, durch künstlerische Ausstattung der Schulräume, überhaupt durch die gesamte Schulorganisation beeinflusst ?

(7) (a) Was geschieht, ausserhalb des gewöhnlichen Lehrganges, auf den Ihnen bekannten Lehranstalten und (b) was sollte geschehen, um die Zöglinge zum sittlichen

Handeln zu erziehen (Selbstregierung der Schüler, besonders, den Schülern gestellte ethische Aufgaben, Sparvereine, Mässigkeitsvereine, Schülervereine mit anderen ethischen Zwecken, u.s.w.) ?

(8) Könnten Sie etwa ein Dutzend Bücher namhaft machen, die Ihnen, vom ethischen Standpunkte aus betrachtet, als Lektüre für Elementarschüler besonders geeignet erscheinen ?

III.—UNMITTELBARER UND MITTELBARER MORALUNTERRICHT.

(9) Wird in den Ihnen bekannten Lehranstalten besondere oder mittelbare Moralunterweisung erteilt ?

(10) Wie ist da, wo besondere Moralunterweisung erteilt wird, der Unterricht gestaltet und welche Methoden finden da Anwendung ?

(11) Welche Gründe sprechen nach Ihrer Meinung (a) für die Erteilung von besonderer, (b) von mittelbarer, (c) für die gleichzeitige Erteilung von besonderer und mittelbarer Moralunterweisung ?

(12) (a) Wird in den Ihnen bekannten Lehranstalten auf die sittliche Bildung ausdrücklich Wert gelegt ? (b) Wird dort besonderer Unterricht in irgend welchen ethischen Lehrgegenständen wie Gesundheitspflege, Mässigkeit oder Tierfreundlichkeit erteilt ? (c) Verfolgt der dortige Lehrplan die ausgesprochene Absicht, einen oder mehrere Lehrgegenstände ethischen Zwecken dienstbar zu machen ? (d) Halten Sie es im besonderen für zulässig oder erforderlich die Jugend über das Geschlechtsleben des Menschen aufzuklären ?

(13) Inwieweit führt nach Ihrer Meinung der Unterricht in der Bürgerkunde dazu, tüchtige Bürger heranzubilden ?

(14) Halten Sie es für wichtig, den Schülern eine klare und bestimmte Auffassung des sittlichen Lebens beizubringen ? Halten Sie zu diesem Zwecke unmittelbaren Moralunterricht als unbedingt notwendig ?

IV.—GEWÖHNUNG DER SCHÜLER, PERSÖNLICHKEIT DES LEHRERS.

(15) Was halten Sie von der Behauptung, dass die in der Schule erworbenen Gewohnheiten (Aufmerksamkeit, Fleiss, Pünktlichkeit, Ordnungsliebe, Höflichkeit, u.s.w.) stets, in der Regel oder oft zu dauernden Lebensgewohnheiten werden und so die sittliche Bildung wesentlich beeinflussen ?

(16) Was halten Sie von der Behauptung, dass die durch das Studium einzelner Wissensgebiete (Mathematik, Geschichte, Logik, u.s.w.) gewonnene Denk- und Empfindungsweise stets, in der Regel oder oft der gesammten Denk- und Empfindungsweise dauernd die Richtung weist ?

(17) Welche Bedeutung für die ethische Erziehung der Schüler messen Sie der Persönlichkeit des Direktors und der Lehrer bei ?

(18) Glauben Sie (falls Sie den in 15 und 16 aufgestellten Behauptungen nicht beitreten können), dass es sich durch die Anwendung eines wohl durchdachten Erziehungs- und Unterrichtsverfahrens ermöglichen liesse (a) die in der Schule erworbenen Gewohnheiten und (b) die durch einzelne Lehrfächer gewonnene beschränkte Denk- und Empfindungsweise auf das ganze geistige Leben zu übertragen und (c) die Persönlichkeit des Lehrenden, wenigstens bis zu einem gewissen Grade, in den Seminarien zu bilden ?

V.—SEMINARIEN, FORTBILDUNGSSCHULEN, U.S.W.

(19) Welche Rolle spielt das Seminar bei der ethischen Erziehung und welche sollte es spielen ?

(20) Erheischt es das Bedürfnis der sittlichen Bildung, dass alle Lehrer, die Volks-, Mittel- und Hochschullehrer, Seminarien besuchen ?

(21) Ist es notwendig, die Lehramtskandidaten in der Moralpädagogik zu unterweisen ?

(22) Was wird auf den Ihnen bekannten technischen, Handels- und Fortbildungsschulen für die ethische Bildung getan und was sollte dort nach Ihrer Meinung hierfür getan werden ?

VI.—HOCHSCHULEN.

(23) Was geschieht auf den Hochschulen und was sollte dort geschehen, um den sittlichen Charakter der Studierenden zu heben und ihre moralische Einsicht zu schärfen ?

[Die Antworten auf den Fragebogen befinden sich am Ende des Buches.]



FIRST INTERNATIONAL MORAL
EDUCATION CONGRESS

PAPERS





PRESIDENTIAL ADDRESS

BY PROF. M. E. SADLER

[After welcoming the foreign and British delegates, with brief reference to the special value of the experience contributed by various nations towards the solution of the problems under review, the President proposes to deliver the following address:]

I

IT may be convenient if I attempt to sketch in outline the plan which has been prepared by the Committee for our discussions during the Congress. We begin by considering the ethical aims of a school, elementary or secondary; day school or boarding school; for boys alone or for girls alone; or for boys and girls together. We propose to examine the means which each kind of school can command in its task of helping in the formation of character, and to review the limitations under which the work of each is, necessarily or unnecessarily, at present done. It will be observed, therefore, that the programme takes the *school-community*, not the individual pupil, as the unit for our first consideration. This is significant of the educational thought of our time. In an age which throbs with individualism and which is possessed by an intense desire for self-realisation and for full personal development, our wisest educators see that there is a moral influence of great value in the responsibilities and collective duties imposed upon its individual members by a school-community which is morally healthy, wisely organised, largely self-governing and not too closely watched. It is fitting that at an educational congress held in England emphasis should thus be placed upon the school-community. For it was in England that nearly eighty years ago, at a time when the spirit of individualism threatened to become too self-assertive through the stir of industrial and commercial life which resulted from the development of the factory system and our rapidly extending trade, Thomas Arnold of Rugby and his contemporaries (for, in this great work, Arnold stood most conspicuous but not alone) developed the restraining and moralising power of self-government in a school-

community, set among surroundings which appeal to the imagination, which cultivate the sense of beauty, and which inspire loyalty to what was noble and self-sacrificing in the past. The idea of the school-community is a mediæval idea touched by the modern spirit. England, the pioneer of new developments of the factory system, is of all countries one of the most conservative in the continuity of her educational tradition. Thomas Arnold's name we honour to-day as the man who first impressed upon modern educational thought the value of the school-community as a factor in moral training and in the formation of character. But Arnold was a Wykehamist and an Oxonian. At Winchester and at Oxford he had learnt the moral power of collegiate life. And the magical influence of Winchester and of Oxford, and of other great institutions of similar lineage and like antiquity, is in part due to the fact that there, as in some other English institutions, there still is preserved much that was best in the tradition of the Middle Ages.

Regarding therefore the corporate life of the school as being of especial importance, we pass on to the next discussion on the programme of the Congress, namely, to the analysis of the factors which make this corporate life most potent for good in its influence upon character. Of capital importance in this connection is the personality of the teacher. The power, the secret sources, of personality are difficult to analyse. But it is a kindling ray of sympathy and insight that enables personality to transmit its power. And with this must go the power of example and, in appealing to the confidence of young people, the half-instinctive choice of right methods of approach. A country which desires for itself an inspiring and invigorating education will, if it allow itself to be guided by unmistakable evidence, do wisely to attach very high importance to the human element in its educational organisation. It will not be niggardly of human influence, however generous it may be with bricks and mortar. It will not choose its teachers by intellectual tests alone. It will attach an even greater value to pastoral instinct and to the spirit of self-sacrifice than to the possession of a brilliant university degree. It will not allow its teaching staff to be masculine in the wrong places, or get too overwhelmingly feminine in others. It will enable its teachers to know their pupils one by one, at home as well as at school, and to have regard to their individual needs. It will see that the teacher receives exact and careful preparation for his future duties, and is enabled and encouraged to go on learning how to fulfil them with deeper insight and with ripe experience illuminated by study and reflection. And, if it is wise, the community will not allow anxious fears for the future and the dread of want or dependence in old age to harass the teacher's mind and to darken the cheerfulness of a happy and unselfish disposition.

A second factor in the corporate life of the school, to the discussion of which the Congress will next proceed, is the intellectual and moral influence of a well-chosen course of study, directed by teachers who thoroughly know their subject and who are determined that their pupils should understand what they learn and (even though it be but a little) learn it well.

A third factor in the corporate life of a school, and consequently next to be discussed at the Congress, is the organisation of those duties and recreations which teach young people, through having responsibilities, to rise to the height of the graver responsibilities which await them in later years. This side of school organisation must be determined in large measure by sensible medical advice. In the moral tone of a school a great deal depends upon open windows, sunlight, wise diet, easy clothing, cold water, and plenty of sleep. Experience also shows that school life may be kept fresh and wholesome by well-chosen, organised school-games, provided that games are not allowed to dominate the situation and to become the one fount of honour among the young. There is also strong reason for thinking that the moral and character-forming influences of a school are strengthened by making constructive, practical work, "real work," as boys call it—work done for the needs of the community in a spirit of thoroughness, of science and of service—a very much more important part of school-training than the sedentary traditions of the Revival of Learning have so far allowed. We have all, I venture to submit, much to learn from the experience of the best industrial schools.

II

But apart from the corporate life of the school there must be, and in good education always is and always has been, some direct imparting of moral ideas. Men and women need the inspiring force of a clearly apprehended religious and moral ideal. The Congress will therefore proceed to discuss how far such an ideal should be directly inculcated upon the pupils, having regard to the recalcitrancy of youth, and to the fact that the efficacy of sermons is not always so great as the preacher, warm with his own emotions, sometimes allows himself to assume. The Congress will consider the moral influence which may be exerted through skilful and tactful suggestion, whether such suggestion be conveyed by the teacher's tone of voice and expression; or by the lessons read from his bearing and his life; or by the texture of the school curriculum; or by art and by music or by the inspiration of poetry and of noble prose; or by the dignity and reverence shown in school festivals and worship; or by the beauty of school buildings and of

playing-fields which bear witness to the liberality of benefactors and awaken honourable memories of the past.

Apart, however, from such indirect and individual suggestion, however skilfully may be planned its incidence upon the heart and mind of those sensitive to its teaching, the long experience of educators (including in that category parents and employers of labour and even elder comrades at school or at home) has led to the unanimous conviction that there is a need at the right moment for words in season wisely said. This is the germ of what in technical and rather forbidding language we call direct moral instruction. How far such instruction should be extended; how far it should be punctually recurrent; how far it should be anticipated by its recipients at a given hour in the cycle of each week or day; are subjects upon which the Congress hopes to learn much from the experts by whose names the roll of this Congress is adorned. I venture to allow myself but one observation. Some difference of opinion upon this important subject may, I think, be traced to an unconscious divergence in educational ideals. At the present time two ideas of the right organisation of a school are in contrast amongst us. One of these views lays especial stress upon what may be called the didactic power and duty of the school. The other view lays especial stress upon the educative power of the varied activities of a school-community. Those who incline to the first of these two views instinctively turn to methods of moral instruction which repel and even irritate those who incline to the second. But both agree in the belief that the highest work of a school is to kindle noble ideals of life and of duty. For my own part, being a member of the party of the Left-Centre, I suspect that neither of these two ideals holds the whole of the truth, and that neither in its extreme form is really applicable to all the needs, the complicated and elusive needs, of the young. Perhaps the discussions of the Congress may help us to a synthesis of the two conflicting views. Perhaps we may be led to think that the right course is to blend with the more abstract and didactic part of school work, especially in the elementary and middle secondary schools, a larger measure of constructive occupation and of self-directing activity. Presiding over our deliberations might stand two busts, those of Pestalozzi and of Herbart; with perhaps a few apt quotations from John Dewey.

But to whatever conclusion we incline, we cannot but be impressed by the profound and immediately practical character of the problem under review, and by the fact that the roots of it strike down into the deepest things. The organisers of the Conference have therefore (wisely in my judgment) determined to invite distinguished representatives of different schools of thought to

submit to us the results of their mature reflection upon the place which religious education should have in moral training, and to communicate to us the results of the experience gained in many types of schools by those imparting religious instruction on the one hand, or civic and moral instruction upon a basis detached from theological teaching on the other. I am persuaded that nothing but good can ensue from the temperate and respectful consideration of these vital matters, at a gathering attended by scholars and teachers, many of whom bear illustrious names. You will not, I venture to hope, regard me as passing beyond the limits of my duty if I feel it right to state, with deep respect for the convictions of those who differ from me, and with an earnest belief that we have all much to learn from the practice and criticism of those who hold a view conflicting with our own, that in my personal judgment there are certain parts of moral education, necessary to the good life, which are inseparable from one or other form of religious belief.

III

But the school is not a thing apart. It is influenced by social conditions and by the home. The Congress will therefore proceed to discuss the relations between home and school. It will also review the special difficulties of schools in poor districts ; the need for educational care through the critical years of adolescence ; the work of boys' and girls' clubs ; the influence of old scholars' associations ; the educative power of holiday camps for boys and girls alike ; the work of continuation classes in training for citizenship, for self-respect and skill in practical occupations and for the making of good homes ; and (not least important) the remarkable influence of the Adult Schools, of the Workers' Educational Association, and of the People's High Schools in Denmark, in shaping character and in inspiring young men and women with a worthy ideal of life.

This will bring the Congress, in its review of the relations between schools and the life of the outside community, to the consideration of biological questions of great moment—to the influence of heredity and of environment, and to the educational needs which arise in dealing with the physiological and psychological conditions induced by adolescence.

IV

May I in conclusion emphasise three points as deserving special consideration ?

First, how far is it possible, under present conditions, for our

public elementary schools, which train the vast majority of the citizens of the future, to furnish for their pupils the precious character-forming influence of a corporate school-life? Is it not desirable that the classes, committed to the charge of the teachers, should be made smaller? But (to use Bishop Berkeley's word) one query more: Can a teacher individualise more than thirty or thirty-five pupils in one class?

Secondly, should not more be done in the course of preparation at our Day Training Colleges especially to give teachers the opportunity of more systematic preparation for the duty of moral education? Is it not important that the teacher should be equipped more fully than is often now the case, with the knowledge needed for the task of guiding the conduct and of endeavouring to impart faith in a moral ideal? And if the answer to these queries is in the affirmative, ought not the period of the teacher's professional training to be extended, in order that the course of preparation may thus be deepened without risk of over-pressure and of intellectual congestion?

Thirdly, is it not necessary that under the conditions of modern life more should be done to give educational help and guidance to young people during the years of adolescence? So far as statistics enable us to judge the true state of the case, not more than one out of every three children who leave the elementary schools of England and Wales at thirteen and fourteen years of age, receives, during the years which follow, any kind of systematic educational care. Far too great a number pass out of the range of all good educational influence. Far too few receive the regular training which might help in quickening an ideal of personal and civic duty. This surely is a problem which calls for the earnest consideration of all educators, and of the statesmen to whom is committed the guidance of governmental effort in national education.

FIRST SESSION

THE PRINCIPLES OF MORAL EDUCATION
LES PRINCIPES DE L'ÉDUCATION MORALE
DIE GRUNDSÄTZE DER MORALPÄDAGOGIK

THE SCOPE AND AIM OF ETHICAL EDUCATION

BY FELIX ADLER

(Professor of Applied Ethics, Columbia University, New York)

INTEREST in ethical education is keen, and likely in all civilised countries to increase. The reasons for this are obvious. Humanity to-day is intent on nothing so much as on the task of changing the habits inherited from the past. The fierce, ingrained habits of war are to give way to the manners of peace. The habit of subserviency to social superiors is to be changed into the frankness that marks the relations of equals. Slavery and exploitation are to cease, and the terms on which the sexes meet are likewise to be different in essential ways from what they have been.

In addition to all this the ethical question of what it all means for the individual, the "Faust problem," as we may briefly call it, is thrusting itself forward with renewed urgency on men's attention. In what, when all is said and done, does the worth of a human life consist? To what content or form of activity shall we point as giving it a significance outlasting the fleeting moment?

The movement for ethical education has been fed chiefly from two sources—the search for inner forces wherewith to operate the change of social habits above referred to, and the endeavour to solve, as far as it is capable of solution, the Faust problem for the individual, to furnish him with a basis on which to rest a just self-esteem, and to give him the courage to hold his own as against the immensities of space and the swelling flood of human life.

But if we conceive of ethical education in this large fashion, shall we not at the very outset be humbled by the difficulties of the proposed task? The attitude of humility I hold to be wholesome, nay indispensable, not only in the initial stages of the movement, but so long as it shall continue. Ready-made systems of moral education, pedagogical panaceas, warranted to change the nature of man and the face of society in a generation, are to be utterly excluded. To pin one's faith to them is the sorry prerogative of the confidence that is bred of ignorance.

How meagre at present is our knowledge of the sociological and psychological data which are requisite in order to give concrete application to ethical principles! How insufficient is this sort of knowledge likely to remain!

And as to the character of the individual, how little have we as yet even begun to grasp the nature of the thing on which we are to act! How delicate are the problems here involved! How secret and intricate the influences that tell, how unexpected the reactions, how infinitely varied the psychic complexion in every instance!

And yet there is no reason on that account to yield to discouragement. As rational beings we are bound to make the attempt to subject our own natures as well as outside nature to our rational purposes. And there are certain directions in which, because of this our rational constitution, we may safely steer, certain postulates with regard to the whole subject which we may attempt to make good. Of some of these, within the limits at my disposal, I shall now briefly speak.

I

Ethical education must embrace human conduct in all its branches. Ethics is not "three-fourths of conduct," or any other fraction of conduct, but controls, or should control, the whole of conduct. The practice of singling out as specially moral the virtues of social intercourse, such as gentleness, devotion to the happiness of others, self-sacrifice, &c., is misleading in the extreme. It gives colour to the belief that the moral end is but one along with other ends of life, such as the ends of science, of art, of material enrichment, of pleasure, &c.

But ethical science is the science of the sovereign end, the science at least which sets out with the assumption that there is a sovereign end and which undertakes to search for it.

Physical science ~~has for its goal an ultimate uniformity of which all lesser uniformities are modes.~~ Ethical science proposes to realise in action an ultimate end to which all lesser ends are

means. Ethical science depends upon the acceptance of the idea of a supreme end. It stands and falls with the belief that some one thing above all other things is needful ; it views the system of ends as a pyramid tapering toward an apex, or rather as a kind of spiritual solar system of which the lesser ends are the satellites and the ethical end the central light.

It follows therefrom that in all properly ethical teaching the thought that there is an aim transcending all others needs to be constantly brought home to the pupil, and that he is to be assisted in discovering the relations which connect all the minor with the major ends. The saying of Aristotle still holds good. "If then there be an end which we desire for its own sake, and if we are not for ever to choose one thing for the sake of something else, since this would be a *progressus ad indefinitum* which would stamp human endeavour as idle and vain, it is evident that this final end must be life's highest good."

Further, it follows, so far as school education is concerned, that the ethical note is to be sounded in the teaching of all branches of the curriculum, in the teaching of mathematics, of natural science, in the manual training no less than in history, literature and art. If the whole nature of man is to be ethically affected, and not merely that side of him which is prominent in social intercourse, the system of instruction in all its branches must be made to contribute to this result. It follows also, as a matter of course, that the feelings and the will must be enlisted in behalf of the ethical aim. Indeed, one of the gravest perils connected with ethical education, as all agree, is that of over-emphasising the intellectual side of it. To ward off this danger various opportunities are at the disposal of the educator, some of which may now be briefly mentioned :

(a) The government of the school (self-government to be introduced as far as possible).

(b) Discipline of the school (co-operation of committees of the scholars in preventing breaches of discipline, and to some extent in the administering of penalties).

(c) Great attention to be given to the relation of the older and more advanced pupils to backward pupils and members of lower classes (assistance in study by the more to the less advanced to be encouraged, and in general a sense of responsibility to be developed as of older toward younger brothers).

(d) Ethicising of the relations of the students to the teacher. (By this I understand chiefly impressing upon the students the responsibility of inferiors to superiors, *i.e.*, the responsibility of making such preparation and assuming such an attitude as will enable the superior—the teacher—to manifest to the highest possible degree his ability, his latent powers, his personality.)

(e) Right ordering of the club life of the students, the club or the fraternity to be the expression of collective student friendship, and friendship to be based on the idea of mutual prizing and of reciprocal endeavour among equals, to bring out the potentially best in each.

(f) Promoting so-called social service activities by the pupils, such as participation in the work of social settlements, the visiting of prisons, hospitals, &c., organisation of groups to take charge of particular cases of charity, to relieve, for instance, the necessities of some one poor family, and thereby to learn to take a continuous interest in the welfare of the unfortunate.

II

Ethical education should aim to include the whole nature of the pupil, and not merely to inculcate the virtues of social intercourse. This was the first general statement submitted. The second is : ethical education must be pervaded by the ethical spirit. Emphasis on the spirit, as opposed to the letter, is indeed a commonplace. But it behoves us to attach a precise meaning to the term *spirit*, if we would understand the real scope and force of the above statement. The ethical standard is an ideal standard, to which we can never more than remotely approximate.

The worth of a man consists never in his actual moral achievements, but in the constant effort he puts forth towards higher achievement. The glint of goodness, so far as it shines into human life, appears, so to speak, in the moment of transition from one level to a higher level. The ethical spirit, therefore, consists in the blending of a profound humility, respecting the results one has attained, with the unrelaxing determination still to strive. And the true ethical teacher is he who communicates to his pupils the impulse to strive. There need be no fear on this account that the pupil will overlook the distance which separates him from the master. On the contrary, recognising the comparative height to which the master has risen above him, and impressed at the same time with the small value which the latter attaches to his superior acquirements, the pupil will be shamed out of his own conceit, and realise as he could not otherwise do the infinity of the task which is set to human beings.

It would seem, then, that the personality of the teacher is the decisive factor in ethical education. But the phrase, personality of the teacher, is to be understood in the sense just expounded. It is not enough, as is commonly said, that the teacher shall be right-minded, impartial, honest, strict in the performance of duty, in order to impress the same qualities on his pupils. All these qualities may, after all, but produce a kind of technical righteousness. With-

out the ethical spirit, the spirit of humility and striving, they will fail to reach the mark.

And one other most important amendment of the common view as to the influence of the personality of the teacher I would here venture to submit. It is undoubtedly true that the right teacher, the teacher "by the grace of God," may and often does exercise an influence for life upon his pupils. But yet the very best results cannot be reached by a single teacher, a fine personality in the midst of other less worthy or unworthy members of the staff of teachers. It is the whole staff, in their relations with one another, that produces the most lasting effect. It is the exemplary conduct, not of one, but of the whole body of masters, acting in one spirit and for one purpose, that will leave its abiding trace on the nature of the pupils, and reconstitute their life in its inmost motives.

III

The greatest difficulty in the discussion of this entire subject, however, remains. It has sometimes been said by adherents of the movement for ethical education, as well as by its critics, that the object of the movement is to substitute a naturalistic morality for a supernatural morality, a secular or mundane for a theological, a scientific for a religious morality. I cannot too earnestly express my complete dissent from such views as these.

Again, it has been held that in ethical education, avoiding contentious issues, we should confine ourselves to propagating those points of morality which are common to the different philosophical and religious sects, to those simple and fundamental moral teachings upon which all can agree. To this common-fund theory, however, as it may be called, there is a twofold objection. First, that the common fund does not really exist, or at all events to an infinitely smaller extent than is supposed. The illusion that there is such a basis of agreement is principally due to the crudeness of our moral vocabulary, to the circumstance that the same terms are used the world over, despite enormous differences in the meanings attached to them. For instance, Plato says "Be just," but justice for him involves the total exclusion of manual labourers from the rights of citizenship. The social reformer of to-day likewise says "Be just," and intends thereby to convey a diametrically opposite conclusion.

The second objection is, that the method of arriving at agreement by the elimination of differences, if it be applicable at all, would lead us to a residual minimum of morality, wholly devoid of vitality and of the power to move.

Society is changing around us, the conditions under which life is carried on are changing; the altered conditions raise up new moral

problems, and in the attempt to solve them, our knowledge of the nature and of the significance of morality itself must be enlarged. Now all this brings us back to the point already stated under I. A sovereign end is to be set up, a paramount principle is to be posited. But of what nature is this principle to be, and how can we enunciate it without doing violence to the convictions of others who may differ from us ?

A metaphysical principle clearly it cannot be, for the metaphysical schools are hopelessly at variance. A religious doctrine it cannot be, for the same reason. It can only be a secondary principle, a middle axiom, which indeed may be derived from metaphysical or theological sources or from biology, or from whatever quarter you please, but which shall rest for its validity, not on the source whence it is derived, but on the sole fact that it is capable of being verified in moral experience. The business of ethical education is to furnish to men that mode of conduct which approves itself as livable, as conducive to the permanent satisfaction of human nature, not in part, but as a whole.

The hope of agreement and progress in ethical education depends for its realisation upon our willingness to stake everything on verification in experience. But by experience, I here mean experience in the moral field, and by verification, the method appropriate to the moral field, and not some alien method that may apply in other fields.

The great step, it seems, to be taken at this time is to bring about at least a provisional segregation of the moral sphere from that of science, art, &c., to study patiently the phenomena that lie within this sphere, and no longer to treat it as a dependency either of theology on the one hand, or of physical science on the other.

Of the sort of paramount principle or rule which I have in mind as forming the starting-point of ethical education, examples may be found in the golden rule of the New Testament and in the Kantian rule : " Treat thy fellow man, never merely as a means, but ever also as an end."

But other formulas will have to be found covering sections of the moral sphere to which these do not adequately apply, and the task of discovering them will be the prime task of the student of a progressive ethical science.

It will sufficiently appear from what has been said that the help of the metaphysician, of the theologian, and of the earnest thinker, whatever his personal bias be, so far from being discarded, is liberally welcomed.

IV

The ethical education of the young cannot be planned satisfactorily until a scheme of ethical education for adults has been elaborated. A part cannot be determined without relation to the whole; the portico without relation to the building to which it is designed to be the entrance. The ethical principle indeed ever remains the same, but in the successive periods of childhood, adolescence, early manhood and womanhood, middle manhood and womanhood, late manhood and womanhood, old age, the application of the ethical principle changes, new aspects of it coming into view. The ethical problems of marriage and parenthood, the ethical problems of the apprentice, the journeyman and the master in any vocation, the ethical problems connected with citizenship, the specific duties attaching to a position of command and authority, the ethical problems connected with retirement from active life, in old age, all these emerge in a certain serial sequence (though the different terms of the series may sometimes come earlier and sometimes later). And the right ethical training in any precedent stage is that which fits the person trained to solve the problems of the succeeding stages.

I should like to call the special attention of my fellow workers to this point. I have now been engaged for something more than thirty years in the practical work of ethical teaching, and the conviction has deepened that a thorough consideration, and to begin with at least an outlined elaboration, of a scheme of ethical education covering the successive periods of life, is the condition of any really adequate solution of the problem of moral education for the young. The tendency to confound ethical education with ethical education in schools is to be deplored and must be corrected. Adult education would be no less education, in the proper sense of the word, if it were to be exclusively self-education, as is often supposed. But there is every reason to believe that systematic helps and organised methods are required by adults, and will come into use as soon as attention shall be more largely directed to this need. Finally, a few statements to indicate my position in regard to some practical aspects of the movement for ethical education.

I fear nothing so much as a too rapid extension of this movement, a mushroom growth of it. The work is so difficult and delicate that it should not be entrusted to any except to teachers thoroughly trained and possessing the qualifications before mentioned.

If it is put into the hands of others, harm will come of it instead of good, and a reaction will inevitably follow. Of no other subject is it so true—

Corruptio optimi pessima.

Direct teaching, whenever it is given, should not be given in the form of ethics lessons. The assimilation of it to the ordinary school lesson should most carefully be avoided. It should take the form of intimate communion between the master and his pupil friends. It should consist of a series of talks on the wisdom of life, embodying the experience which an older seeker after moral salvation has gathered, and which he passes on to those who are setting out, if perchance he may aid them in their quest.

But it seems to me best on all accounts, that this part of the work should not be undertaken by the State, both for the reason already given, the scarcity of suitable teachers, and because State teaching, as at present organised, almost inevitably tends to become formal and mechanised. The task of direct ethical teaching had better be left, for the present at least, in the hands of voluntary associations.

DIE PRINZIPIEN DER MORAL-ERZIEHUNG GE- STÜTZT DURCH VERBINDUNG MIT ENERGETIK UND HARMONIK

VON GEHEIMRAT PROF. DR. WILHELM FOERSTER
(Berlin)

BEI der erzieherischen Pflege der Willens- und Charakterbildung der werdenden Menschen, nicht bloss in der Kindheit und Jugend, sondern in allen Stufen und Wandlungen des Lebens, ist es von fundamentaler Bedeutung, dass für die hierbei massgebenden und in der Erziehung zu kultivierenden Grundsätze und Überzeugungen zugleich eine möglichst einmütige Würdigung in dem umgebenden Gemeinschaftsleben gesichert sei.

Wenn diese Einmütigkeit nicht vorhanden ist, so ist dies schon an sich eine der drückendsten sozialen Nöte; aber es ist klar, dass die hieraus entstehenden Schwierigkeiten und Verwirrungen am unheilvollsten gerade in den erzieherischen Institutionen wirken müssen. Denn entweder entsteht aus den Verschiedenheiten und den entsprechenden Unsicherheiten der tieferen Überzeugungen der Lehrenden eine verhängnisvolle Verminderung der intellektuellen und der moralischen Wirksamkeit ihres Lehrens, oder es ergeben sich, was wohl noch gefährlicher ist, aus einer künstlichen, autoritativen Verhüllung jener in der übrigen Kulturwelt doch nicht zu verbergenden Unsicherheiten und

Konflikte die nachhaltigsten Zweifel der zu erziehenden Seelen an der Wahrhaftigkeit der lehrenden und leitenden Personen selber.

Gerade in letzterem Falle geschieht es nämlich, dass gegenüber den bisherigen grundlegenden sozialen Institutionen, deren Geltung aus den Weltanschauungen der Vergangenheit emporgewachsen war, die neuen Gedanken sich zu einer radikal einseitigen Schärfe der Kritik erheben, welche in alle Lebensstufen eindringt und in den noch der Erziehung unterliegenden Lebensaltern, wenn ihnen das Neue autoritativ vorenthalten wird, nun erst recht auf dem Wege der sensationellsten und dabei lukrativsten, litterarischen und publizistischen Verbreitung unsäglichen Schaden anrichtet.

Wie ist Hülfe dagegen zu schaffen? Sicherlich nicht durch Mundtotmachung der emporwachsenden, wenn auch vielfach noch so ungereiften Kritik; denn gerade hierdurch würde der Klärungsprozess dieser zum grossen Teil aus gesunden und unumgänglichen Entwicklungsstufen der wissenschaftlichen Arbeit hervorgehenden Gedanken nur gehemmt werden. Vielmehr ist eben dieser Klärungsprozess dadurch zu fördern, dass die bisher autoritativ geltenden Ergebnisse vergangener Denkarbeit und vergangener sozialer Erfahrungen nicht als ein gesetzgeberisches *noli me tangere* in der Erziehung hingestellt werden, sondern gerade gemäss der Eigenart ihrer Bewährung auch eine intellektuell vertiefende Begründung erfahren. Und für eine solche positive Behandlung der psychischen und sozialen Probleme bieten jetzt die Auffassungen der naturwissenschaftlichen Forschung selber, welche sich bisher so häufig nur zu leidenschaftlichem Gegensatz gegen die Gedankenschöpfungen der Vergangenheit zugespitzt hatten, immer deutlicher die kräftigsten Handhaben.

Die aus der astronomischen und physikalisch-chemischen Natur-Erkenntnis emporgewachsenen und auch in der Erforschung der Lebewelt schon so erfolgreich bewährte Lehre von der Erhaltung und Umwandlung der Energie, mit kurzen Worten, die Energetik, beginnt in der Tat solche Handhaben darzubieten.

Als ein Gipfelpunkt der energetischen Entwicklung des Erdenlebens betrachtet, hat die Menschenseele allmähig auch in der naturwissenschaftlichen Weltanschauung eine Höhe und Würde erlangt, die sich immer bedeutsamer dem tiefsten Sinne der Auffassung nähert, welche die alte Gedankenwelt, insbesondere auch das Christentum, bisher der Menschenseele gewidmet hat, als einem Idealwesen von unbeschränkter Freiheit und unbegrenzter Dauer in dem Reiche des allumfassenden Ideal-Wesens "Gottheit." Und die Stellung, welche hierdurch der Seele gegenüber dem sogenannten leiblichen Organismus und gegenüber der ganzen sogenannten körperlichen Welt bisher gegeben wurde, findet nun mit zartester Vermeidung absoluter Formulierungen ihre Analogie

in derjenigen Art von Unabhängigkeit und Überlegenheit, welche die Seelenwelt nach den jetzigen Anschauungen der Energetik gegenüber der Aussenwelt und gegenüber dem eigenen Organismus, als relativ freie Willensmacht einnimmt.

Hiermit wird aber in der Tat ein entscheidender Schritt zur Überwindung der Härten und Einseitigkeiten des Materialismus getan, der eine Zeitlang, auf Grund weitverbreiteter Abneigung gegen die Selbstgewissheiten der Mystik und gegen die Unduldsamkeiten der religiösen Weltanschauungen, allzu leichtmütig und gedankenlos die Menschenseele einer niedrigen Abhängigkeit von der elementaren Mechanik der Natur-Erscheinungen und Natur-Kräfte, insbesondere auch von dem leiblichen Organismus, unterordnete; wie es u. a. in der Wortverbindung "l'homme machine" ausgedrückt wurde, und der dann andererseits in seinen neueren Entwicklungsphasen, in der zweiten Hälfte des verflossenen Jahrhunderts, in dem bekannten Worte "Ignorabimus" einen viel zu weit gehenden Kleinmut ausprägte, hinsichtlich der Möglichkeit eines tieferen Verständnisses der Eigenart und der Entwicklungshöhe, welche die Seelenwelt auch innerhalb des Gebietes der messbaren Naturkräfte zu erreichen vermag. Sei es den nachfolgenden Darlegungen gestattet, mit der von dem verfügbaren Raum gebotenen Unvollständigkeit einige Gedanken über die erzieherische Bedeutung dieser ganzen Sachlage hier zusammenzufassen.

Auf dem Grund sozialen Zusammenwirkens vieltausendjähriger Gedankenbauten, zugleich unterstützt durch die stete Gesetzmässigkeit der Himmelserscheinungen, hat die Menschheit allmähig ein tieferes und umfassenderes Verständnis der umgebenden Welt, einschliesslich der Wohnstätte ihres eignen Gedankenlebens, erlangt, und zwar in solchem Grade, dass sie Vergangenheit und Zukunft der äusseren Vorgänge immer weitreichender verbindet und dabei die Vorgänge und Gestaltungen in der Natur nicht bloss, im Anschlusse an jenes Verständnis, mit den Mitteln und Kräften der Aussenwelt nachbildet, sondern die Natur auch durch schöpferische Neugestaltungen bereichert und ergänzt, andererseits aber durch den vom Menschen unabhängigen Fortgang der Welt-Erscheinungen unablässige Bereicherung und berichtigende Vervollkommnung der Gedankenwelt empfängt.

Und aus der Erforschung der mit der Verschärfung und Erweiterung der Sinneswahrnehmungen wachsenden Fülle von Erscheinungen im Gebiete der thermischen, optischen, elektrischen, magnetischen, chemischen und biologischen Vorgänge ist dann jene vorerwähnte Lehre von der Erhaltung und Umwandlung der Energie emporgestiegen, eine mathematisch-experimentelle Lehre, der mit jedem Tage umfassendere und vollständigere Bewährung zu Teil wird,

Dabei sind in der Natur grosse Gebiete von typischen und fast wandellosen Bewegungserscheinungen immer sicherer nachgewiesen worden, in denen sich solche energetische Dauergesetze offenbaren, welche eine tiefe Verwandtschaft mit der Rhythmik und Harmonik der Tonwelt, dieser reinsten Glückerscheinung unseres Seelenlebens, erkennen lassen.

So ist es denn keineswegs verfrüht, jetzt schon den Gedanken auszusprechen, dass unsere Seelenwelt eine der vollkommensten und machtvollsten Dauerformen der Energie in dem gewaltigen Kosmos darstellt. Noch mehr, es lässt sich aus psychologischen Beobachtungen und Associationen, aus psychophysischen Messungen und Experimenten, aus psychopathischen Erfahrungen und Heilungen, immer deutlicher erweisen, dass in diese energetische und harmonistische Dauerwelt von Erinnerungs- und Gedanken-Verbindungen zwar unablässig aus der umgebenden Welt, auf den Wegen der Sinnesorgane und der Nervenleitungen sowie des Blutkreislaufs, energetische Wirkungen von aussen zugleich mit den Wirkungen von wechselnden Lust- und Unlust-Zuständen des Leibes eindringen, dass aber in der durch die Jahrtausende gemeinsamer Gedankenbauten gefestigten Harmonik der Seelenwelt die grandiose Fähigkeit obwaltet, diesem Eindringen der ruhelosen Veränderlichkeiten des Augenblicks sofort ein Ziel zu setzen. So gelingt es der Seele, sogar mitten in den stärksten von aussen oder von dem eigenen Organismus herkommenden Erregungen die vollste harmonische Ruhe zu bewahren, und zwar durch sofortige Einordnung der von aussen kommenden Energie-Wirkungen in die Dauerwelt der Erinnerungen und Erwartungen und des ganzen Reiches der Ideen und Idealgestaltungen.

Nur scheinbar verschwinden hierbei die von aussen kommenden Wirkungen in der anscheinenden Ruhe der Seelenwelt, einer Ruhe, die zweifellos aus gewaltigster energetischer Dauerbewegung dieser Innenwelt, nach festen harmonischen Gesetzen, besteht. Ganz anders in denjenigen Fällen, in welchen die Augenblickswirkungen zwar auch in die Seelenwelt völlig eingeordnet werden, aber dort in solcher Weise mit den aus den Erinnerungen aufgebauten Erwartungen zusammentreffen, dass nun eine Gegenwirkung nach aussen, eine sogenannte Willensentscheidung, in Tätigkeit tritt, welche dann mit Hilfe des Organismus bestimmte Wirkungen in der Aussenwelt im Sinne der Erhaltung der günstigsten harmonistischen Bedingungen der Innenwelt hervorzubringen sucht.

An diese beiden idealsten Fälle des Verhaltens der Seelenwelt zur umgebenden Welt schliessen sich nun in einfacher Weise die Deutungen des Verlaufes der viel zahlreicheren Fälle an, in denen die Willensentscheidung nicht lediglich das Resultat eines reinen Gedankenprozesses zu Gunsten der Erhaltung oder Erhöhung der

Energie und Harmonie des Seelenlebens ist, sondern aus Kompromissen der höchsten Wohlgefühle solcher Entscheidungen mit den Forderungen der Lust- oder Unlust-Gefühle des Organismus hervorgeht. Die extremen Fälle nach dieser Seite hin sind diejenigen, in denen die tieferen Entscheidungen der Dauerharmonie des Seelenlebens ganz von den ihnen vorgreifenden Augenblickswirkungen jener Lust- oder Unlust-Gefühle überwallt werden. Gibt es ja doch grosse Gruppen von Fällen, in denen die Augenblicksforderungen der Lust- oder Unlust-Gefühle die Willensentscheidungen fast ganz eigenmächtig regeln, nämlich in den sogenannten Reflexbewegungen, in denen, auf Grund von zweifellosen Erfahrungen der Seele über die Notwendigkeit schleunigster, wenn auch nur partieller Willensentscheidung, die Seelenwelt in der Regel auf Einmischung verzichtet und den dienenden Organen in bewährter Weise die unmittelbare Beseitigung von Schädlichkeiten oder die unmittelbare Herbeiführung wohlthuender oder schützender Betätigungen überlässt.

Die vorstehenden Andeutungen genügen sicherlich zu einer vorläufigen Orientierung über die Form, in welcher die Grundanschauungen der Energetik in die Probleme der Willensentscheidungen einzuführen sind, welche letzteren ja doch den eigentlichen Kernpunkt der individuellen und sozialen Moral bilden. Eine Seele, in welcher, abgesehen von dem Gebiete der Reflexbewegungen, die Willensentscheidungen, gegenüber den von aussen kommenden Augenblickswirkungen, einer wandelloseren, harmonisch geordneten Gedankenwelt angehören, heisst ein Charakter.

Bei den Fragen der Charakterbildung und der Erziehung überhaupt wird es sich also wesentlich darum handeln, in jedem Einzelnen sowie in den Gemeinschaften, so ausnahmslos wie möglich, der Seelenwelt und der Gesetzmässigkeit ihrer Dauererscheinungen und tiefsten Harmoniebedürfnisse die höchsten Entscheidungen zu sichern. Für die zahllosen Fälle, in denen die nach Willens-Entscheidungen der Seele und nach Betätigungen des Menschen drängenden Vorgänge und Zustände, insbesondere auch die Lust- oder Unlust-Gefühle des Organismus, sich der Stellungnahme der höheren Instanz entgegensetzen, indem sie die Ausgleichungen und Entscheidungen, die aus den Tiefen und Fernen der Erinnerungen und Erwartungen der Seelenwelt kommen, zu Gunsten der Augenblicksforderungen hemmen und zurückdrängen, ist es nun von eminenter Bedeutung in Erziehung und Leben, dass die alten Lehren und Anschauungen in Betreff der Stellung der Seele zum Weltall und zu dessen idealen Mächten nicht länger auch von der Naturwissenschaft mit blosser niedriger Skepsis behandelt werden. Durch die neuen, für die weitesten Kreise so eindrucksvollen Gedanken der Energetik und Harmonik können in der Tat gewisse

Seiten der alten Auffassung tiefere Begründung, ja in wichtigen Punkten sogar einen wahren Aufschwung erfahren.

Die Seelenwelt (wie sie aus der allgemeinen Lebewelt durch die Entwicklung der Mitteilungsfähigkeit und ihrer sozialen Organisation hervorgegangen ist, und wie ihre Stellung jetzt in der naturwissenschaftlichen Erkenntnis erfasst werden kann) ist der Sitz einer sittlichen Freiheit der Entscheidungen, die zwar keine absolute ist, die jedoch über den niederen Regionen des Begehrens und Wollens eine ausgleichende, mit sicherer Überlegenheit lenkende Stellung einnimmt, wenn im Seelenleben die gemeinsame Energetik und Harmonik der Menschenwelt ganz und voll die Führung erringt. Die Abhängigkeit von dieser Führung, d.h., von " Vernunft und Wissenschaft," sichert dann dem Menschen die Unabhängigkeit vom Augenblick und von den niederen Antrieben, mit einem Wort " die Freiheit "; denn Freiheit bedeutet im Menschenleben doch nirgends die absolute Willkür, sondern die Unabhängigkeit von der Willkür und die Abhängigkeit von den Dauerformen der Gesetzmässigkeit oder von dem " Willen Gottes," wie es die Sprache der Vergangenheit ausdrückt.

Von wissenschaftlicher Seite wird noch gegen jene ideale Einordnung des Seelenlebens in die allgemeine Energetik mitunter die Meinung im Sinne des missverständlichen " Ignorabimus," ausgesprochen, dass wir doch noch zu wenig klares Verständnis hätten von der Möglichkeit des selbständigen Bestehens einer solchen grandiosen Dauerwelt von Energie inmitten des menschlichen Organismus und doch eminent unabhängig von ihm, zugleich aber durch seine Vermittelung unablässig energetische Einwirkungen empfangend und dieselben einordnend oder zurückgebend. Man meint nämlich, dass die Wissenschaft noch keine deutlichen Beweise besitze für ein solches Zusammenwirken von Leib und Seele, für eine solche hin- und hergehende Umwandlung der in den Nerven, den Gefässen, den Muskeln u.s.w., waltenden Energie-Erscheinungen in eine höhere Form von Dauerbewegungen ohne eigentliche Lokalisierung. Nun, für das Vorhandensein harmonistischer Dauersysteme von Bewegungen ohne sogenannte feste Lokalisierung hat die Physik, die Chemie, die Biologie bereits zahlreiche Beispiele gefunden, und alle diese Wissenschaften operieren bereits zuversichtlich und erfolgreich mit mathematischen Gedankenbildern für diese Bewegungswelten, ohne doch irgendwie unmittelbare, sinnliche Wahrnehmungen und Einzel-Vorstellungen für die besonderen Vorgänge und ihre Zusammenhänge zu besitzen. Ein Ignorabimus, welches auf eine mechanische Erklärung der Bewusstseins-Erscheinungen ein für allemal verzichten wollte, wäre aber etwas ähnliches als ob es der Astronomie beifehle, schliesslich auf die Erklärung und das Vorauswissen der Himmelserscheinungen

zu verzichten, weil man doch nicht dahinter gekommen sei, in welcher Weise denn überhaupt die Dauer- und Fern-Wirkungen und die Augenblicksleistungen der allgemeinen Anziehungskraft zu Stande kommen.

In Erziehung und Leben wird es sich nun darum handeln, der freudigen Zuversicht Ausdruck und Wirksamkeit zu geben, mit welcher die obigen Gedankenmächte uns bei den unablässigen Konflikten der Seelen-Forderungen mit den Wirkungen und Forderungen der Aussenwelt und des Organismus erfüllen und stärken können. Im individuellen und sozialen Leben haben vielfach die so zu sagen vegetativen Forderungen des Organismus auf Grund der an sich so zweifellos berechtigten Einordnung des ganzen Menschen in das ganze und volle Naturwalten, völlig unberechtigte Einschränkungen der höchsten Forderungen des Seelenlebens verlangt und für die Zukunft der Fortpflanzung, der Erhaltung der Rasse u.s.w., den Vorrang vor den Zielen der höheren seelischen Kulturgemeinschaft gepredigt.

Die ehrwürdigsten alten und die geklärtesten neuen Gedankenmächte können und werden sich jetzt verbinden, um die höchsten Ziele des Erdenlebens auch schon in der Erziehung aufleuchten zu lassen, und zwar die alten Gedankenmächte im Gebiete der Idealwelten des tiefsten Innern, die neuen Gedankenmächte im Gebiete der beglückendsten Gestaltungen auch des äusseren Lebens, im Sinne der Lenkung und Bemeisterung der Naturkräfte und der wachsenden Harmonisierung erdumfassenden Gemeinschaftslebens.

LES PRINCIPES DE L'ÉDUCATION MORALE

PAR ÉMILE BOUTROUX

(Membre de l'Institut)

1. IL est, touchant les principes de l'éducation morale, une opinion, de nos jours fort répandue, qui tranche la question d'une manière en apparence aussi simple que pratique. Quelles que soient, dit-on, les divergences des doctrines, envisagées dans leurs éléments religieux ou métaphysiques, si vous venez à considérer les conclusions pratiques qu'elles formulent, vous serez frappé de constater la parfaite uniformité de ces dernières. De même que, dans l'antiquité, stoïcisme et épicurisme aboutissaient aux mêmes préceptes ; de même, la morale d'un chrétien ou d'un libre-penseur, d'un catholique, d'un protestant ou d'un juif, est identique. Pourquoi donc nous embarrasser des prétendus appuis métaphysiques ou religieux de la

morale ? Les rechercher, c'est ouvrir des disputes sans fin, tandis qu'on est sûr de s'accorder, si l'on considère la morale en elle-même et pour elle-même, abstraction faite des croyances ou spéculations que les religions ou les métaphysiques y rattachent. Ajoutons qu'en procédant ainsi on ne sacrifie rien en réalité, puisque apparemment la meilleure justification des religions et des métaphysiques est dans les doctrines morales auxquelles elles aboutissent.

2. Ce raisonnement, très répandu, n'est pas à l'abri de la critique. Quand il serait vrai que la morale des croyants et des incroyants, des spiritualistes et des matérialistes est sensiblement la même, il ne s'ensuivrait pas que les uns et les autres disposent des mêmes ressources pour pratiquer en effet ces préceptes également reconnus de part et d'autre. Autre chose est connaître, autre chose faire : nulle part plus qu'en morale cette distinction n'est capitale.

Mais, même réduite à la théorie, il est bien vite admis que la morale demeure la même, quels que soient les principes religieux ou métaphysiques auxquels on la suspende. Comment identifier l'effort du stoïcien pour plier sa volonté individuelle à la loi universelle, avec le relâchement de l'épicurien, qui s'ingénie à se servir des choses pour vivre sans souffrance sa vie individuelle ? N'entendons-nous pas fréquemment les adversaires de l'idéalisme chrétien ou spiritualiste dénoncer cette doctrine comme engendrant une disposition, contraire à la morale commune, soit à dédaigner, soit à violenter la nature ?

3. Rien donc de moins certain que la prétendue identité des conséquences à travers la diversité des principes. Mais, s'il s'agit de l'enseignement de la morale dans l'école publique, il est très vrai que cet enseignement ne peut porter que sur la morale en soi, et doit s'interdire le recours aux spéculations métaphysiques comme aux doctrines religieuses. La raison en est que celles-ci sont avant tout affaire de foi, et que celles-là sont hors de la portée des enfants.

4. Donc l'éducation morale, dans une école publique, est nécessairement indépendante de la religion et de la métaphysique. Sur quels principes repose-t-elle ?

Un pur empirisme est insuffisant : le maître est un homme qui donne des raisons.

La science proprement dite, la science physique et naturelle ne contient pas les principes de l'éducation morale. La science est un recueil de lois-faits ; et il nous faut des principes normatifs ; elle entreprend une reconstruction mécanique abstraite de la réalité donnée ; et il nous faut des lumières et des forces pour déterminer l'avenir, et choisir entre les possibles.

La solution la plus simple du problème est encore celle qu'a donnée Socrate. L'éducation morale, à l'école publique, doit prendre pour principes les idées communément admises dans la société

en question : *τὰ μάλιστα ὁμολογούμενα*. On est amené ainsi à établir une sorte de hiérarchie, dont les termes seraient ; les principes actuellement communs à l'humanité civilisée en général, les principes reçus dans la nation, et les principes admis dans les différents groupes de la société. Le problème est de dégager et concilier convenablement ces divers principes.

Rattacher les maximes morales courantes aux idées générales communément admises est une première manière de les justifier. Il en est une seconde, à laquelle, certes, on a le droit de viser à l'école même. C'est de chercher les raisons des maximes morales dans la Raison même, dans cette faculté supérieure, qui fait l'essence et la dignité de l'homme.

Il est juste de s'appuyer sur la raison, mais qu'est-ce que la raison ?

On la confond souvent avec le raisonnement. C'est une erreur. Le raisonnement est un mécanisme qui, d'un principe quelconque, fait sortir des conclusions qui n'ont d'autre vertu que de s'accorder avec ce principe. Le raisonnement peut fort bien se retourner contre la raison même. On connaît le mot de Molière :

Et le raisonnement en bannit la raison.

La raison a des principes : elle n'est pourtant pas, chez l'homme, un livre écrit une fois pour toutes, qu'il n'y ait qu'à déchiffrer et apprendre par cœur. La raison se fait et n'est jamais achevée, elle se fait de la réflexion individuelle et collective des hommes sur la vie et sur les sciences. Elle représente, virtuellement, en une faculté vivante, la philosophie de la connaissance et de l'action que l'humanité professe à une époque donnée.

Remonter aux principes de la raison ainsi entendue, cultiver, chez les enfants et chez les hommes, les qualités de caractère, de cœur, d'esprit, d'intelligence, de corps et de tenue que prescrit cette raison, en leur expliquant pourquoi elle les prescrit : c'est, apparemment, la plus haute tâche que se puisse proposer l'éducateur qui veut procéder par principes, et apprendre à ses élèves à raisonner leur conduite.

Les idées communément admises par les honnêtes gens ; la raison humaine, sous sa forme actuelle et vivante : on ne voit pas sur quel autre fondement pourrait être établie l'éducation morale à l'école.

5. S'enfermer, maintenant, dans ces limites, est-ce proscrire la religion et la métaphysique de l'âme humaine ? En aucune façon.

Il en est des notions morales communes comme du langage. Elles portent en elles leurs règles, leurs formes générales. Mais elles n'existent pas par elles-mêmes, elles sont les expressions de la vie morale des individus et des sociétés. Et cette vie a pour

moteurs les croyances religieuses, les aspirations idéales, les passions nobles ou basses, les croyances vraies ou fausses, des consciences et des volontés humaines.

Le langage, disait Auguste Comte, est construit par l'intelligence, mais inspiré par le cœur. Enseigner à ses élèves les formes où s'est relativement fixé le langage, est-ce nier la source vivante d'où il est sorti, et où il se retrempe chaque jour ?

Et si la raison elle-même est, non une collection d'abstractions mortes et immuables, mais une faculté vivante, où se condensent et s'universalisent les efforts en tous sens du cœur, de la volonté, de l'intelligence et de l'âme humaine, comment l'appel à la raison serait-il un congé donné à la religion, à la métaphysique, aux élans spontanés et plus ou moins mystérieux de l'âme des individus et des sociétés ? La raison ne peut être la négation de la vie, car elle la suppose ; et la vie elle-même s'alimente à ces sources supérieures, dont la religion et la métaphysique aspirent à nous révéler la nature et à nous assurer la possession.

À l'école d'enseigner et d'inculquer aux enfants les principes de vie devenus, parmi les hommes cultivés, sensiblement communs. À la religion, à la science, à l'art, à la métaphysique, à la vie, de maintenir et de déployer, avec une grandeur croissante, cette puissance de création dans le vrai, le beau et le bien, qui est le privilège de l'humanité.

SECOND SESSION

*AIMS, MEANS, AND LIMITATIONS, IN THE VARIOUS TYPES
OF SCHOOLS*

*BUTS, MOYENS, ET LIMITES DES DIFFÉRENTS TYPES
D'INSTITUTIONS SCOLAIRES*

*LEHRZIELE, LEHRMITTEL UND LEHRAUFGABEN DER VER-
SCHIEDENEN LEHRARTEN*

AUFGABEN DER SITTlichen ERZIEHUNG

VON PROF. DR. M. VON KÁRMÁN
(Unterrichtsministerium, Budapest).

(1) ALLE Sittlichkeit beruht auf der Tatsache, dass der Einzelne sein Lebensziel nur innerhalb einer socialen Gemeinschaft erreichen kann, wie immer auch dies Ziel der Volksglaube

auffassen, oder die wissenschaftliche Forschung bestimmen mag. Es ist demnach Pflicht der Erziehung, das Gemüt des Zöglings für das Leben der Gemeinschaft zu gewinnen, dass derselbe in edler Gesinnung ihr anhänglich sei und mit festem Willen zu ihr Stellung nehme. Eine doppelte Aufgabe folgt hieraus der erzieherischen Fürsorge. Vor Allem ist die Umgebung (das Milieu) des Kindes so zu gestalten und sein Leben in ihr so einzurichten, dass jene geistige Verschmelzung erreicht werde, aus welcher alle Sittlichkeit entspringt; diese erzieherische Tätigkeit nennen wir Führung. In zweiter Reihe gilt es, auf den Willen des Zöglings einzuwirken und denselben zu stärken gegenüber allen, woher immer entstehenden Einflüssen, welche der bewussten Pflichterfüllung im Wege stehen können; unter dem Namen der Zucht begreifen wir diese Seite der erzieherischen Arbeit.

A. GRUNDZÜGE DER FÜHRUNG.

(2) Für eine Lebensgemeinschaft, an welche das Kind sich unwillkürlich anschliessen soll, ist Grundbedingung, dass es deren wohlthätige Wirkung fühle, gerne in derselben verweile und sie liebgewinne. Die Erfüllung dieser Bedingung ist nicht schwierig; ihr einfacher Weg ist, dass der Erzieher, als Vertreter der Gemeinschaft, von wahren Interesse für seinen Zögling ergriffen sei, mit innigem Anteil Gedanken und Gefühle desselben begleite und mit sorglicher Einsicht ihm in Befriedigung seiner Bedürfnisse und Wünsche behilflich sei, kurz ihn liebe. Das Kindesalter schliesst sich leicht an, ist mittheilsam und ohne Argwohn. Zuvorkommende Freundlichkeit findet stets offenen Empfang und jede rechte Hilfe kann auf dankbare Erwidern rechnen. Ein wichtiger, wohl nutzbarer Umstand ist ferner, dass das natürliche Interesse des Kindes sich gerne auf das Betragen der Erwachsenen richtet; man darf sich daher keineswegs vor ihm verschliessen, vielmehr jede Gelegenheit zur Offenbarung dieser Teilnahme darbieten. Je inniger sich die herzliche Gegenseitigkeit im Verhältnisse des Erziehers und des Zöglings gestaltet, in so höherem Masse steigt die Anhänglichkeit des letzteren an die Lebensgemeinschaft. Hingegen vermindert nicht bloss mürrisches Wesen, sondern schon unnötige Zurückhaltung die heilsame Wirkung des Zusammenlebens.

(3) Das persönliche Band herzlicher Zuneigung genügt jedoch keineswegs zu einer Verknüpfung der Seelen, aus welcher der wesentlichste Zug der Sittlichkeit, die selbstlose Hingebnng, sich entwickeln soll. Vielmehr kann dieselbe, insofern sie auf der Befriedigung individueller Bedürfnisse beruht, selbst zur Selbstsucht entarten, die jede Gemeinschaft nur soweit schätzt, als sie

ihren Wünschen und Interessen dient. Es ist unumgänglich nötig, dass der Zögling auch unter den Einfluss gewissermassen unpersönlicher, sittlicher Mächte komme : seine Umgebung ist demnach je eher derart zu gestalten, dass in derselben jedem Einzelnen, also auch ihm, allgemein giltige, verpflichtende Maximen seine Tätigkeit vorschreiben, seinen Berechtigungskreis bestimmen. Religion und Moral sind berufen, jene Maximen festzustellen und ihre Anwendung im einzelnen zu entwickeln, Aufgabe der Erziehung, die Gültigkeit derselben auch in ihrem Kreise zu bewähren.

Das Verhältnis zwischen dem Erzieher und seinem Zögling gestaltet sich nach diesen Principien im Allgemeinen folgenderweise. Der Erzieher kann allein als Vertreter der sittlichen Maximen, keineswegs aber bloss in Folge seines Alters oder seiner Stellung Achtung fordern, die Anerkennung seiner Autorität, die gehorsame Erfüllung seiner Massregeln verlangen. In seinem Auftreten, seiner ganzen Lebensordnung, muss er daher als lebendes Beispiel des Pflichtbewusstseins für die Realität der Sittlichkeit Zeugnis ablegen ; seine höhere Befugnis verdankt er allein dem Umstande, dass er die Maximen der Sittlichkeit besser versteht ; seine Autorität ist allein darin begründet, dass er ihren Anforderungen bestimmter zu entsprechen vermag. Allein nach Maximen, denen auch er huldigt, hat er das Betragen seines Zöglings zu regeln. Hauptsache ist dabei, dass mit klarer Bestimmtheit festgesetzt sei, was er von ihm fordert. Die sittliche Aufgabe der Erziehung erfordert jedoch noch besonders, dass die Tätigkeit der Zöglinge stets auf die Lebensgemeinschaft bezogen sei, und nicht bloss für sein eigenes Interesse und seinen besonderen Fortschritt in Anspruch genommen werde. Seiner intellektuellen Entwicklung gemäss hat er demnach im Interesse der Gemeinschaft bald einen Auftrag zu erfüllen, bald eine stetige Arbeit auszuführen, so dass pünktlich auf ihn gerechnet werden kann.

Von der Eigentümlichkeit der sittlichen Auffassung hängt es sodann ab, in wie weit für seine Pflichterfüllung dem Zögling besonderes Lob gezollt werde, sowie für seine Lässigkeit entsprechender Tadel ihn treffe, in welchem Masse also und in welcher Art die Erziehung Lohn und Strafe anzuwenden habe. Ernste sittliche Strenge, welche in dem Bewusstsein der erfüllten Pflicht den schönsten Lohn der Tugend sieht, wird auch mit dem Lobe kargen, und den Ersatz jedes Versäumnisses eher von erneuter, vorsätzlicher Kraftanstrengung erwarten, als von der Nötigung strafender Macht ; hingegen in einer Gesellschaft, die auf äussere Zeichen der Anerkennung des Verdienstes mehr Gewicht legt, wird auch in dem Gebiete der Erziehung eine vielfache Abstufung von Belohnungen und Strafen breiteren Raum finden.

(4) Die erziehende Gemeinschaft ist notwendigerweise eng abge-

geschlossen ; so verlangt es die Innigkeit der Liebe, noch mehr die Übersichtlichkeit der verpflichtenden Verhältnisse. Indess kann der Umstand nicht ausser Acht bleiben, dass die erziehliche Tätigkeit keineswegs nur dem engen Kreise gilt. Es ist daher die letzte Aufgabe der Führung, sorgsam das Band mit den weiteren und höheren Kreisen der Sittlichkeit zu pflegen, denen sie später ihren Zögling abzuliefern hat. Indem sie die Familien-Erinnerungen innig bewahrt, die nationalen und religiösen Sitten treu befolgt, all unseren Beziehungen zu den verschiedenen Schichten der Gesellschaft eifrig nachforscht, muss sie den vollen Reichtum unserer Gemütswelt in reiner Beleuchtung vor den Augen des Zöglings entfalten, dass er mehr und mehr in derselben heimisch werde. Selbst die Tatsachen der Natur sind hiebei nicht ausgeschlossen ; vielmehr sind die Kenntnis der Eigentümlichkeit unserer Heimat, der Anblick der Naturschönheiten des Vaterlandes und der denkwürdigen Stätten unserer Volksgeschichte wichtige Faktoren in der Entwicklung der Vaterlandsliebe und der nationalen Pietät. Indem der Erzieher hierin die nötige Orientierung zweckmässig mit dem Lehrgange des Unterrichtes in Verbindung setzt, wird er auch anschaulich und mit der Kraft des realen Eindruckes vorsichtig das menschliche Leben vorzüglich in seinen reinen, edlen Zügen vorführen und darstellen, die unleugbaren Schattenseiten desselben jedoch, so weit sie zum vollen Lebensbilde allenfalls hingehören, wird er gänzlich mehr der theoretischen, abstrakteren Beleuchtung überlassen. Offene Wahrhaftigkeit und Gewissenhaftigkeit sind gerade in der Erfüllung dieser Aufgabe verlässliche Bedingungen von Seiten des Erziehers. Nur wer selbst mit Achtung auf die Organisation unseres sittlichen Lebens blickt, wer selbst mit wahrer Begeisterung an Vaterland und Nation, mit heiliger Scheu an seiner Religion hängt, nur der kann auch in dem Gemüt des Zöglings ähnliche Gefühle und Regungen erwecken.

B. GRUNDZÜGE DER ZUCHT.

(5) Dass der Zögling nicht allein sich begeistert fühle gegenüber den Interessen, für die wir sein Gemüt zu gewinnen bestrebt sind, sondern auch mit standhaftem Willen denselben zu dienen bereit sei : diese Forderung zu erfüllen setzt sich die andere Richtung der moralischen Erziehung zum Ziele, insofern die Massnahmen der Führung nicht bloß ergänzend, sondern vielfach auch modificierend sind. Diese suchen die Gefühle und Bestrebungen des Zöglings an das Interesse der Gesamtheit zu binden ; das Verfahren der Zucht hingegen wünscht ihn zum Herren seines eigenen Willens zu bilden, ohne jedoch die edlen Züge selbstloser Hingabe zu verleugnen. In vereinter Wirkung möchten beide den tugendhaften Charakter,

die freiwillige Bereitschaft zur Pflichterfüllung im Zögling sichern.

(6) Vor allem gilt es, der Kräftigung des Willens Hülfe zu leisten gegenüber den Schwierigkeiten, die aus natürlichen Neigungen und Wünschen entspringen; durch rechte Gewöhnung und geeignete Unterstützung müssen wir unseren Zögling dazu befähigen, dass er sich selbst beherrsche.

Einer richtigen Beschränkung bedürfen insbesondere sinnliche Triebe und aus ihnen entspringende Affekte. Keineswegs darum, als wäre im allgemeinen jede kindische Gemütsregung an sich für die Sittlichkeit nachteilig; vielmehr ist es gewiss, dass, wie die Affekte des Kindes leicht entstehen und schnell wechseln, sie auch demgemäss kaum tiefere Spuren zurücklassen. Ihre Beschränkung ist mehr darum wichtig, weil daran, dass es sie unterdrückt, das Kind am leichtesten und ganz unmittelbar von seiner Willenskraft sich zu überzeugen vermag. Indem man demnach mit vorsichtiger Sorge sonst allen Bedürfnissen Genüge leistet, von deren Befriedigung die leiblich-geistige Gesundheit abhängt, wird die Zucht gelegentlich auch vor härteren Proben einer rechten Askese, im Versagen mancher Gelüste, in Selbstüberwindung nicht zurückschrecken. Sodann werden natürlich organische Eigenheiten, bald körperliche Trägheit, die vor jeder Anstrengung sich scheut, bald übergrosse Lebhaftigkeit, die ohne Ausdauer von Tat zu Tat dahinflattert, ein teils aneiferndes, teils zügelndes Eintreten des Erziehers erfordern. Mit bewusster Strenge, welche die Grenzen ihrer Wirksamkeit genau kennt, ist im Zögling das Bestreben zu erwecken, dass er solche Temperamentsmängel, so weit nur möglich, sieghaft bekämpfe. Jeder Erfolg in dieser Richtung erleichtert den Verlauf künftiger Kämpfe. Im Allgemeinen ist daher in dieser Erziehung zur Selbstbeherrschung die Forderung unbedingten Gehorsams am Platze, allenfalls unter der Voraussetzung, dass der Erzieher weiss, was er von der Natur des Zöglings verlangen darf und erlangen kann, und dass er den Vollzug seiner Forderungen geeignet zu sichern und zu kontrollieren vermag. Denn andererseits erhöht ebenso jeder Misserfolg die Schwierigkeiten künftiger Bekämpfung. Es gereicht hiebei der Zucht zu nicht geringem Vorteil, wenn sonst eine sorgliche Führung die Liebe des Zöglings zu gewinnen vermochte; man kann so auch mehr wagen, und auch Höheres erreichen.

(7) Ein anderes hohes Ziel der Zucht bestimmt, dass sie den Zögling in seinen Entschlüssen immer unabhängiger mache von den Zufällen der Verhältnisse, ihn befreie von den Lockungen der Sachen und Personen, dass sie ihn an Selbständigkeit gewöhne. In dieser Hinsicht darf sie besonders in seinen persönlichen Angelegenheiten, in der Befriedigung seiner Bedürfnisse ihn immer weniger auf fremde Hülfe anweisen. Sodann hat sie im Fortschritte der Erzie-

hung verhältnismässig nicht allein seiner Tätigkeit mehr Raum zu bieten, worin er frei zu wählen habe, zwischen zweckmässigem Spiel oder nützlicher Beschäftigung und künstlerischen Übungen seine Zeit gehörig verteilen kann, vielmehr erscheint es noch wichtiger, dass er auch in vorgeschriebener Arbeit oder in Befolgung unserer Befehle stets früher nach eigener Einsicht zu verfahren habe. Die Pflicht des Erziehers beschränkt sich hierin vorzugsweise auf entsprechenden Rat, soweit der Zögling dessen benötigt und ihn wünscht, oder auf wohlwollende Mahnung, die im Vorhinein auf einzelne unliebsame Folgen aufmerksam macht. Im Übrigen kann die sittliche Einsicht von der erzieherischen Strafe erwartet werden, indem der Zögling in jedem Falle das Gewicht seiner Taten zu fühlen und somit die natürlichen Nachwirkungen derselben auch zu ertragen hat. Der sorglose Leichtsinne sowie das schnellbereite Selbstvertrauen finden kaum irgend ein wirksameres Mittel zur Besserung, und es ist daher nicht ratsam, mit wohlgemeintem Dazwischentreten nachteilige Folgen der Handlungen des Zöglings abzuwehren, wenn nur keine eigentliche Gefahr oder geradezu sittlicher Verderb droht.

(8) Die letzte, schwierigste Massregel der Gewissenszucht besteht endlich darin, den Zögling zu prinzipieller Selbstbeurteilung zu befähigen und zu nötigen. Sie ist vor Allem dadurch bedingt, dass der Erzieher mit sorgfältiger Beobachtung die sorgsame Aufsicht zu üben weiss ohne lässige Beschränkung, bestrebt ist, von den seelischen Eigenheiten seines Zöglings, von den wahren Motiven seiner Handlungen, genaue Kenntnis zu erlangen—sodann von dem Umstande, dass beider Verhältnis von Anbeginn auf offenes Vertrauen und auf Wahrhaftigkeit gegründet sei, sodass dadurch jede Täuschung unmöglich ist oder jede falsche Simulation allso gleich verraten wird. Auf solchem Grunde hat der Erzieher die einzelnen Erlebnisse des Zöglings, sein Betragen und Bestreben gelegentlich von sittlichen Gesichtspunkten aus zu beleuchten und dahin zu wirken, dass er sich hieraus auf persönlicher Erfahrung beruhende Lebensregeln bilde. Durch fortgesetzte wachsame Controlle wird die Zucht dafür sorgen, dass die gelegentliche sittliche Unterweisung, durch Erinnerung an Vergangenes und Vorherbestimmung von Zukünftigem, nach und nach zu einer richtigen, zusammenhängenden Lebensanschauung sich gestalte. Demnach wird, solange der Zögling zu bewusster Selbstbildung noch nicht fähig geworden, sein Erzieher zu einem treuen Spiegel seiner Seele: an dessen ahndendem Blicke und ernstem Kummer wird er das Mass seiner Mängel und Fehler erkennen, während das freundliche, aneifernde Auge im Zustande der Busse und der Verzagttheit erneute Seelenkraft und Selbstvertrauen erwecken wird. Eine Hauptpflicht des Erziehers besteht in dieser Richtung

darin, dass er in Miene und Wort alles meide, was etwa den Zögling von freier Meinungsäusserung abschrecken könnte, seine Mittheilbarkeit verringern, sein williges Bekenntnis verhindern dürfte; hingegen muss er jeden Fingerzeig seiner Menschenkenntnis benützen und die Macht seiner Menschenliebe verwerten, um nur seinem Zöglinge in dem schwierigen Werke der Selbstbeobachtung und Selbstnötigung genügend Hülfe zu bieten. Wahrhaften Erfolg wird seine Mühe nur dann finden, wenn der Zögling selbst innig das Bedürfnis der erzieherischen Hülfe fühlt und mit Dank annimmt, wenn jede Bemängelung tatsächlich in ihm selbst Entrüstung weckt gegen sich selbst und warmen Eifer zur Besserung. Bald schliesslich, wenn sonach der rechte Verlauf des Lebens naturgemäss vielfache Gelegenheit zu wahrer Demut geboten, wird es am Platze sein, auch auf die Wirksamkeit der göttlichen Vorsehung hinzuweisen, die mit erfolgreichen Mitteln Individuen wie Nationen auf den Weg der sittlichen Vervollkommnung zu leiten weiss—um hiemit auch der religiösen Überzeugung des Zöglings die Innigkeit persönlichen Glaubens zu verleihen, ohne welche dieser bloss eine nutzlose Kenntnis von fernliegenden, übernatürlichen Tatsachen bleiben würde.

Zusammenfassung.—Diese Übersicht der allgemeinsten Aufgaben und Massnahmen sittlicher Erziehung entspricht in ihrer dreistufigen Gliederung, sowohl der Führung, wie der Zucht, den Entwicklungsstufen der Sittlichkeit, wie diese im Einzelleben als Perioden der Kindheit, der Jugend und der Mannbarkeit, im Völkerleben als Zeiten der Stammesorganisation, der ständischen Gliederung und der nationalen Einigung erscheinen. In Rücksicht auf die Faktoren, die in höheren Kulturkreisen bei Erziehung jeder künftigen Generation mitzuwirken haben, ergibt sich sodann aus der Eigentümlichkeit derselben, dass je eine Stufe erzieherischer Arbeit je einem derselben zufällt, wie eben Familie, Schule und Gesellschaft mit ihren Beiträgen auf einander folgen. Der Familie fällt die führende Liebe anheim, und die hütende Zucht zur klugen Selbstbeherrschung. Die unpersönliche Autorität der Schule hat neben weiser, fester Regelung des Zusammenlebens vor Allem für die Zucht der Selbständigkeit ihrer Zöglinge zu sorgen. Endlich muss der sittlich organisierte Verkehr innerhalb der Gesellschaft, im Beispiel und Vorbild, Aneiferung und Mahnung, dahin wirken, dass jeder Einzelne zur Erkenntnis seiner individuellen Begabung gelangen und demgemäss der heiligen Pflicht der Selbstverwirklichung einer würdigen Persönlichkeit Genüge leisten könne.

THE BOARDING PUBLIC SCHOOL : ITS ETHICAL AIMS, MEANS, AND LIMITATIONS

BY THE REV. DR. GRAY
(Bradfield College, Berks.)

It has often been pointed out that the term "public school" as commonly used in England (in contradistinction to its use in America) is entirely a misnomer, inasmuch as it does not mean a school which is open to the public, or supported out of public funds. Nor, again, can it be defined as a school under the public control: for such a definition, though it would include the endowed grammar schools, would shut out nearly all those that arrogate to themselves more exclusively the title.

The only definition, indeed, which is true to English ideas is that it is a school not conducted by its constitution for private profit (though many working within its walls do make such profits), but under some sort of corporate (not public) control; but it must be a school also which, having laid itself out for the education of the upper classes, has attained a certain amount of national celebrity.

Defined in this sense, the public school had its genesis in the thirteenth and fourteenth centuries, and was the direct outcome of a movement for the better living of the secular clergy. The desire for college education was, in fact, a protest against the narrowness of the older monastic institutions, though the new foundations imbibed much of the monastic atmosphere.

In other words, the movement had for its object the teaching of "poor scholars" who might afterwards do honour to the Church to which they belonged.

The idea quickly took fire, and the noble foundation of William of Wykeham was followed by other illustrious examples.

But the teaching of the *poor* scholars was the root-idea of them all.

Then afterwards the sons of wealthier people, attracted by the advantages held out, asked for admittance, and permission being granted, the establishment of licensed lodging houses, or "dames' houses," at which these pupils could be boarded, soon followed.

One of the "rubrics" of William of Wykeham makes this clear:

"We allow, however, the sons of noble and powerful persons, special friends of the college, to be instructed and informed

in grammar within the said college *without charge to the college,*" &c. &c.

This was the form of the present public school boarding system.

It was only, however, at the end of the eighteenth century that these "licensed lodgings" or "dames' houses" passed into the hands of the actual teachers in the public boarding schools of England. Indeed at Winchester, the oldest of all, the present extended system did not obtain till as late as 1860.

I emphasise the genesis of the boarding system as at present carried on at most of our great public schools, because a consideration of it explains much of their ethical aims and limitations. For the design of the present writer is to point to a practice which, in his judgment, is the chief blot on the public school system, whether it be viewed from a hygienic or moral standpoint.

The fact that men of education and refinement should derive their chief emoluments from the profits of boarding fees—in other words, that they should be hotel-keepers—is a custom wholly repugnant to any educational ideal. It is not the fault, of course, of the boarding-house master himself so much as of the British parent. Till twenty years ago the British public (from the President of the Education Board downwards) thought of education not as the chief national asset (as America and Germany have long regarded it), but as a "bore."

The consequence has been that parents have been ready to pay generously for the feeding of their sons, but not for the cultivation of their intellects, much in the same coarse way that the peasant grudges a doctor's fee merely for advice given, though he will gladly produce his half-crown for a bottle of "red medicine." This profit-taking system, and the practice of making money out of "the stomachs of the boys," have had exactly the contrary result to that which parents expected—*i.e.*, that of securing sufficient and generous food for the growing bodies of their sons. "Hampers" being universal in many of the old historic schools—a system which produces greed and other moral evils—the continuous introduction of them is so far recognised that the boarding-house *ménage* is modified accordingly. Another evil of the boarding-house system is the fact that for eight months out of the year the public school boy is taken away, at the most critical period of his life, when character is plastic and is formed with startling rapidity for good or evil, from the influence of sisterhood and motherhood, and flung into a barrack life with three hundred or four hundred other boys, equally dissociated from the same incalculably valuable female influence.

Any expert who has known boys well is aware how absolutely differently they act, think, and talk, as members of a semi-monastic

establishment, from what would be the case in the privacy of their parents' homes.

A third blot on the boarding system remains to be mentioned.

There is a distinct tendency towards the extinction of individuality, and towards a corresponding conformity to type. This is inevitable in a society which lives the same life, eats and drinks, plays and works together, talks round the same narrow set of subjects, and is limited by the same narrow horizon of interests.

There is a tendency for the *morale* of the community to suffer, unless continuous vigilance and practical wisdom are exercised. Close geographical contact between boys of very varied ages (13½–18) has serious dangers of its own.

This contact is accentuated by the *small* house system (say of thirty or forty), and the writer is a strong believer in the importance of a *large* house system, with water-tight compartments separating off a class, or form, or division (composed practically of boys of the same age and level of intellect) from other classes above or below it.

It is only by these regulations that the tradition (formed rigidly on such regulations) will grow among boys that it is *taboo* to associate with those above or beneath them.

But the ethical value of a prefectural body bound together by corporate oaths, and with the power of initiative only in a corporate capacity, is perhaps the most important and force-giving of all the elements which constitute the public school system.

In some historic schools there lingers the illogical custom of allowing prefects to punish corporally on their own *individual* initiative, while the right is denied to the assistant masters. It is obvious that a boy of 17–18 will err more seriously in the infliction of punishment than a man of 25–40. The only logical justification of corporal punishment by prefects consists in limiting it to cases of a judicial sentence in an assembled meeting of prefects—a check on absolutism which it is of course impossible to apply to an assistant master, who is thus, and only logically thus, properly debarred from exercising such penalties.

But, while pointing out the ethical limitations on our public school boarding system, its advantages far outweigh its undoubted defects.

It remains indisputably the most character-forming power in the English nation.

The strength of self-reliance, which is the direct outcome of the boarding system, has constituted (it is hardly an exaggeration to say) the British Empire.

Boys in public boarding schools learn the power of self-government, and therefore of the government over others, at a very early age. It becomes “bone of their bone and flesh of their flesh.”

It is because they live in an atmosphere of such self-government that they have become the pioneers of every industry, and the leaders in every romantic or heroic enterprise.

No amount of home-fed training can supply the want of the extraordinary stimulus which residence in a public school hardly ever fails to impart to all masculine minds.

The atmosphere of patriotism in which they live, though exceedingly narrow, is also exceedingly intense, and effects a corporate enthusiasm, a moral solidarity which Continental educationists recognise with admiration, after which they sigh and long, but which they can never approach.

There is an elasticity of motive and independence of action in our public school system which is something quite different from the stiff, quasi-military system of some of our Continental neighbours, while the variety of types which prevails in our great public schools, though at various periods and places by no means ideal types, is an immense determining factor in producing that versatility and adaptability which stamp most of the young men who year after year flow from our great boarding schools into the wide channels of profession, trade, and adventure, which are open to the citizens of the British Empire.

THE AIMS AND IDEALS OF THE PUBLIC BOARDING SCHOOLS

BY THE RT. REV. F. A. GASQUET

(Abbot President of the English Benedictines)

I HAVE been asked to contribute a paper to this International Moral Education Congress on "The Aims and Ideals of the Public Boarding Schools." Assuming that I have been requested to do so as a Roman Catholic, I desire to confine my remarks to the essential purpose of our boarding-school system, and to the chief means by which we endeavour to translate our ideals into practice.

Deep-rooted in the minds of all Catholics there undoubtedly exists, as a conscientious and primary principle, that moral and religious training must form a necessary and integral part of all true education. As Cardinal Newman points out in his *University Lectures*, all who profess to have definite religious truth and belief in the necessity of faith, "which has any dogma to profess and any dogma to lose," must make that dogmatic teaching "the basis of education, secular as well as religious." To all such, religion is involved in the very idea of education, and "the principle that the two cannot be disjoined is definite and absolute." Further, we

hold that dogmatic and definite religious training must be the foundation of all firm and lasting moral principles. It is for this reason, always as a matter of conscience and religious duty, that we Roman Catholics are protesting so loudly in these days against proposals to interdict religious instruction altogether in the primary schools of this country, or to do what to many of us would appear almost a greater calamity, namely, to substitute some indefinite and wholly colourless form of religious and moral instruction which, it is suggested, may at some future time be found sufficient foundation upon which to build up any desired system of religion and morality.

The Catholic Church has ever fought strenuously against the separation of the two branches of education, the intellectual and the moral or religious. In this it has argued on sound principles of psychology. If the man is to be religiously minded and morally upright, the youth must be trained in moral virtues and receive his education among religious surroundings. Lactantius long ago declared, as a fixed and immutable principle, that "wisdom and religion are bound inseparably together."

According to our principles, therefore, the education of youth necessitates something more than the cultivation of the intellectual faculties, even when that is supplemented by moral training based merely upon general ethical or social principles. We Roman Catholics hold that the mind must be trained in religion and morality at least as definitely, as carefully, and as systematically as it is trained in matters purely mathematical and classical. Moreover, to us it seems certain that the moral character, with all those habits of self-government and restraint necessary for personal morality and for the general well-being of society, like all other habits intellectual and physical, can only be formed gradually under the influence of moral instruction and example given by those who manifest in their lives the lessons they inculcate.

Our Catholic boarding schools exist in order to carry out what we hold to be the first principles of education. Primarily, no doubt, the duty of seeing to the proper religious and moral training of their children rests upon the parents, and it may perhaps be contended that the home and family surroundings alone afford the proper "atmosphere" for the natural growth of religion and morality. But I think it is very generally admitted now that, in these days, what I may call the Christian family life is, in practice, reduced to very little indeed. What is called "modern life" has effected the most astounding change in regard to the life of the ordinary family within the last generation. The constant demands made upon the time and energy of parents in these days of almost endless enjoyment and by what are called the "calls of society," the

late hours and the morning hours ever tending to get later, and things of this sort, have made it increasingly difficult, if not impossible, for the heads of the family to attend to the duty of seeing personally after the training of their children. Were it not, therefore, that this necessary part of true education is supplied in our boarding schools, it is impossible to see where the very foundations of religion and morals would be acquired by our youth. Like every branch of learning, these must depend almost entirely upon definite teaching in early life and the formation of habits which, to a considerable extent, are the results of environment, example, and timely advice. When the foundation has been well laid, the subsequent danger and difficulty are not so great. For this reason, therefore, at present, whilst our youths join with others in the national Universities, the idea of sending Catholic boys to public boarding schools, where they cannot receive the training we hold to be necessary as a foundation, is universally and rightly condemned. Physiology teaches us that external influences are most potent to determine the growth of physical habits. Muscle, bone and sinew, keen vision, sharp hearing, &c., are produced by the necessity of circumstances almost as surely as effect follows cause. So, in the intellectual order, methodical habits, early formed, are invaluable friends to the student throughout life; whilst the moral and social atmospheres in which we live are all-powerful factors in the formation of character. Influences exerted through the senses, and, above all, the unconscious action of example given by those with whom our lives are cast, almost entirely go to produce what is called the *tone* of our characters. Bonald declares that "the first instruction for youth, that of which it is not given to man to appreciate the value or to estimate the influence, consists in habits rather than in reasonings; in examples rather than in direct lessons." Dr. Carpenter, too, lays special stress on the need of teaching, by example as much as by precept, principles of order and regularity, and the cultivation of a sense of duty and obligation.

The essential purpose of our Roman Catholic boarding schools is, then, clear. The object is carried out in practice by endeavouring to train youths in religious knowledge, to impart to them sound moral principles founded upon definite dogmatic instruction, and to accustom them to the regular practice of their religious duties whilst giving them the best possible intellectual training. The full and familiar intercourse with teachers, who are generally regarded as friends, whose lives are devoted to their work, and who for the most part, probably, have proved the earnestness of their religious convictions by giving up their lives to the service of God, has a constant, well-recognised and excellent influence in the formation of the character of those they are training.

Prayers at regular times, attendance at daily Mass and at the public services of the Church, and, above all, the habitual use of the Sacraments, assist in creating a general atmosphere which seldom fails to produce an excellent moral effect upon the minds of the young. We Catholics set great value upon the use of the Sacrament of Confession and the fatherly advice then received by youths, at a time of life when they most stand in need of the helping words of a genuine friend. Dr. Arnold, of Rugby fame, regretted the lack of this influence in his dealings with those under his charge, and lamented that it was "easier to speak of body and mind than of that which is more worthy than either—the soul. I doubt," he adds, "whether we have enough of Christian Confession amongst us—one is so hindered from *speaking* of one's spiritual state, that one is led even to *think* of it less frequently than is wholesome," and so "we do fearfully live, as it were, out of God's atmosphere." I know that many think that the practice, which we Roman Catholics believe to be so helpful in regard to moral education, is degrading and weakening. The late Lord Russell of Killowen, towards the close of his life, is said to have replied to an objection of this kind by saying: "I, in my life, have been many hundreds of times to the Sacrament of Confession, and most certainly can declare that I have never felt myself lowered or degraded, but, on the contrary, I have ever been raised up and assisted to bear my burdens by the help of the Sacrament."

Finally, the idea of God, of the "supernatural," and of the higher life of the soul, which every Christian in every walk of life should aim at, is formed best in the mind amidst such surroundings as are found in our Catholic boarding schools. There, it is hoped, "the religious motive," without which "no life can rise to great heights of self-abnegation," has the best chance of being called forth and of becoming habitual. Without this, as has been well said, it is impossible to achieve

The most difficult of tasks, to keep
Heights which the soul is competent to gain.

COMBINATION OF DAY BOYS AND BOARDERS IN THE BOARDING SCHOOL

BY THE REV. A. A. DAVID
(Headmaster of Clifton College)

It is unnecessary to do more than briefly to indicate the moral gains of a boy's residence at home and at a boarding school during

the years of his education. A boy who lives at home profits by the subtle influences of continuous family life in varying degrees and in ways hard to define but easy to imagine and discern. At its best the spiritual advantage of unbroken contact with the kindly order, the constraining sympathy, and the gracious ideals of home is irreplaceable. On the other hand, there are qualities on the sterner side of human character whose foundations are best laid in the artificial society of a boarding school. The ready admission to a strict and penetrating discipline, the spirit of endurance, the temper "to set the cause above renown, to love the game beyond the prize," the willing assumption of responsibility for others, the art of handling colleagues and inferiors, the corporate feeling which introduces and interprets to a boy, in terms easily intelligible to him, the essence of the public or civic virtues—all these are most easily and naturally imparted in a society capable of creating and transmitting a life, a character, and traditions of its own, and of constraining its members "they know not how" by the cumulative force of examples surrounding them.

I will briefly explain an attempt, with the results of which I am intimately acquainted, to keep the forces from both these directions at work upon the same boys.

The suburbs of Bristol happen to be concentrated mainly upon the high ground to the north-west of the city. Consequently there was at Clifton College, from the first, a large number of day boys, whose place in the life of the school became at once an important and difficult problem. Now the earliest and most direct channel of corporate influence in an English public school lies through the "house," with its associations, characteristics, and its clear and continuous call for loyalty and self-control. It was felt that if to day boys also this form of common life could be extended the problem might be solved. Accordingly the neighbourhood of the school was divided into two districts, the boys resident in each being grouped as one "house." Each ranks as a unit among other houses, with its annals, traditions and self-government by members of the sixth form belonging to it, who are quite as ready and apt for the responsible duties of watching the out-of-school discipline and safeguarding the tone of their house as are those in the boarding houses. Each has its "town room," or small hall specially built on school premises for meetings, concerts, debates, "preparation," and to serve generally as a centre of associated life. Each has its "house master," specially charged with the duty of knowing his boys individually, of advising, guiding, and befriending them, and at the same time of maintaining the cohesion and corporate life of the whole unit.

There are two conditions which are probably indispensable to

the success of these measures. The first is the existence of a public school ready to hand, with a life and spirit of its own, upon which these town houses were grafted. Thus a standard was provided to which day boys felt that they must conform if they wished to be accepted as the equals of boarders. The second condition is the active and intelligent co-operation of parents. Once convinced of the value of a system which makes public school boys of their sons without removing them from home, they have always submitted cheerfully to a rigid application of school rules, and never expect remissions or indulgences in the case of their sons which could not be granted to boarders.

The best testimony to the results of this combination is that the town boys inherit from the first a practical sense of full membership in the school, and whereas, under different conditions, they might easily have proved an element of weakness in the community, they have long been acknowledged as a source of strength.

THE ETHICAL AIMS, MEANS, AND LIMITATIONS IN THE PUBLIC SECONDARY DAY SCHOOLS

BY MISS SARA A. BURSTALL, M.A.

(Headmistress, Manchester High School for Girls)

THE actual terms of definition in the title above will furnish, on analysis, certain differentia which will show explicitly under what conditions schools of this type must give the moral training, the development of character, which has long been the chief merit, as it has been the main aim, of English secondary education. These schools are for day pupils; that is, they take as their basic principle the correlation of the home to the school in the daily life of boys and girls. These young people are to remain in the family, which controls the larger part of their daily life, which, therefore, must still take the leading part in their moral training, as it has done in the years before school life begins. But school gives something which the home cannot give, and the two must work together harmoniously for the good of the child, each reinforcing the other, and each respecting the other's province, as in the famous Scottish definition of the relations of Church and State, "co-ordinate jurisdiction with mutual subordination." Especially in the case of girls must the school always remember the importance of home life in the development of character, must maintain and respect the authority of parents, the obligation of family duties and the instinctive loyalty of the child to its home. The home must, of course, in return,

support the lawful demands of the school (regularity of attendance, due and honest home work, loyalty to teachers, &c.), a principle more honoured on the continent of Europe than is generally the case among us in England.

Secondly, these schools are public, that is, they have the authority of the State behind them ; they do not merely depend on the fees and wishes of individual parents, or the personality and talents of a particular private teacher. They are public institutions with a corporate life of their own, a special relation to the community, often a distinction and prestige which affect powerfully the imagination and influence for life the characters of those who are educated in them. This does not, of course, mean that a public day school can go on its way without considering whether parents are satisfied or not, or that it does not depend on the personality of the teachers who serve in it. But the moral influence and appeal it has are quite different from those of a private school, however efficient. It is more independent, more impressive ; less like a home, and more like the world ; and therefore it is fitted to give a wider and more impersonal training in how to live with one's fellow creatures, whether as superiors, equals or inferiors. In the public school the child feels, however dimly, the State making demands on it, and knows that it has duties to the community to fulfil.

These two principles are true obviously for the public elementary school ; what differences does the word secondary bring with it ? Two at least in all such schools, and a third in many. First, the pupils in a secondary school pass in their years there through the years of adolescence, those all-important years in which the self-regarding child, whose only duty is growth, changes into the youth or maiden, with duties to others to perform, and an instinctive desire to understand more deeply the wonderful world opening before it, and to enter into personal relations with its fellows. Thus it realises its individuality, fulfils the poet's word, " If I lose myself I find myself." In moral education the secondary school must give opportunities for these duties to others as well as for intellectual investigation and the acquirement of knowledge, and so it arrives at the other difference from primary or elementary school conditions, the greater degree of self-government among its pupils. This phrase bears a double meaning ; each pupil governs himself more, is less under supervision and detailed rules and instructions, he is free to manage his time to some extent, to amuse himself in his own way, to follow his bent intellectually. It also means in England that there is a greater degree of self-government in the school ; the boys or girls take a share in government and in the maintenance of order and of good moral tone. Here, in a system of prefects or monitors, which is applicable to a day school as well

as to a boarding school, and (*experto crede*) to girls as well as to boys, lies what is often the best moral education our schools give—its aim, strong and noble character; its means, free action and responsibility, with the occasional failures and mistakes that freedom involves; and its limitations, those limitations that occur in ordinary everyday life in the world.

The third difference is found especially in our large urban day schools: the great variety of types of pupils, rich and poor; those from cultivated homes, and those from homes, whether wealthy or straitened, in which there is no tradition of culture; those who must work hard, and those who think they can afford to take things easily; the children of professional men, of merchants and manufacturers, clerks and traders, and (with our scholarship system) of artisans or even labourers; the parents of these various pupils professing often every type of religious belief. Such a school is a microcosm, and life in it has its own special difficulties and its own special advantages. The writer was educated in two such schools, and has worked in them for over a quarter of a century; she believes firmly that this mingling of types has marked advantages in the training of character. Mutual respect and toleration, breadth of view, the breaking down of narrow class and sectarian prejudices, are obvious results, particularly valuable in the case of girls. Important also is the effect one type of pupil has on another, each supplying the deficiency of the other. For example, girls with scholarships, who have to earn their own living, will raise the standard of earnestness and hard work in a form, while those from homes where honour and courtesy are innate and indestructible characteristics will help the teacher to maintain the moral tone. Perhaps the most valuable effect is that the pupil learns to hold by and respect his or her own way, wisely to choose friends suitable to the particular environment at home, to stand by the principles in which he or she was brought up, while learning to live with and understand and even admire others of very different social relations. The importance of all this in a democratic country is obvious: mutual knowledge and respect among different social classes must make a nation stronger and more coherent, and add in the end to its political stability under modern conditions.

It would require a book to deal adequately with the aims and means of moral training in any one type of school; the author has endeavoured to do so elsewhere.* But there is space here to emphasise the special value of school discipline in moral training, and to note in outline what the school does and the home cannot do. Chiefly must the day school give the careful formal intellectual

* "English High Schools for Girls." Longmans. London, 1907. Chaps. i., iv., ix., and x. especially.

training which has so definite a value morally—the mathematics that teaches the meaning of absolute truth and the authority of reason, the science that teaches respect for facts and the inevitability of consequences, the literary and humanistic studies that train judgment, taste, sympathy, and aspiration. Every scrap of sound class work has a moral bearing and influence, provided only it be sound.

As valuable, and as peculiar to the school, not to the home, is discipline, whose elements may perhaps be briefly considered under three heads: accuracy, obedience, solidarity. The first is the simplest and easiest: it includes punctuality, neatness, order, methodical businesslike habits, uniformity and care in detail; all lesser morals, it may be, but very important, and acquired most advantageously in school.

Obedience is to-day often first learnt in school, now that homes are often anarchical, and parents indulgent; it is the first and the last of school virtues, a power that does not come naturally to all, and that all need to learn. Girls often would never practise this virtue unless they were made to do so at school, and it is one great merit of the public school that it can and does give such a training, since its teachers have an independent authority.

The third element in the value of discipline, solidarity, embodies all that comes from the power of acting together, of doing things as a community, of subordinating the individual to the welfare of the whole. One side of it we call public spirit, *esprit de corps*, and this should be learnt in the school-community, and related later to the larger community, the city itself. So in many ways it is found that the life of a great school with a vigorous and a noble tradition has a unique effect in developing public spirit and the sense of public duty, faculties which, when school life is over, will be applied to the service of the community, as says the festival song of our Manchester High School:

O city beloved!
We hail thee full-throated
In sunshine or tears.
To thee be devoted
The best of our years.

THE AIMS, MEANS, AND LIMITATIONS OF THE PUBLIC ELEMENTARY SCHOOL

By W. A. NICHOLLS

(President of the National Union of Teachers)

IN considering the possibilities of the primary school from an ethical standpoint one is oppressed by a sense of the poverty of its

means, and of the artificial limitations which have been imposed upon it. Its aims should be to develop a moral consciousness of right and wrong, of good and evil, to enable the child to arrive at some conclusion as to the standard of right-doing, and to foster true and pure motives for good actions. It is in this connection that the question of rewards and punishments assumes such great importance. It is in this relation also that the influence of home life, of daily environment, of what one might almost call an inherited standard of virtue, is such a powerful factor.

The work of developing the moral perceptions must begin when the child is very young. Hence the enormous value of the infants' departments of our Public Elementary Schools. Well-to-do parents with a due sense of their responsibility undertake this duty themselves, or entrust their young children to the care of carefully chosen nursery governesses. For the children of the working classes generally the early training of infants is in the hands of school teachers. They have an arduous task, demanding the exercise of great skill combined with an intimate knowledge of the workings of the child-mind. This is not the place to argue the point as to whether children should be in school at all under seven years of age. The fact remains that there are large numbers of children of five years and under in our English schools. Happily a great change for the better is being effected in our infants' schools. The old, dreary, mechanical discipline is disappearing. Teachers aim at something more than the subjugation of the will of the child. The process of awakening the moral perceptions is necessarily slow, hindered as it is in some cases by imperfect home training, but still more by the excessive number of children under one teacher. Strangely enough, large classes are frequently, almost universally, found in infants' schools, where, if the principles of Froebel are to be carried out, it is essential that the classes should be small and the teachers highly trained. This is necessary, too, if all the school exercises—lessons, games, and so on—are to be made subservient to the ethical and moral teaching, for this higher training can only be effective if the individual child can be carefully and closely studied. Very little direct moral instruction can be attempted with very young children. So far as I am able to gather, the indirect method is mainly pursued, and wisely so, in infants' schools. When the classes are greatly reduced in size, and scientific methods become practicable in consequence, still greater progress in the direction of moral education may be made. It is not possible, however, to overestimate the importance of beginning the work with the first unfolding of the child's powers.

Assuming that the child has passed from the infants' school into the department for older children, what is now to be done for

him? One aim of the school is to fit the child either for immediate entry upon some occupation, industrial or otherwise, or to prepare him for a course of higher education. It is sometimes said that the object is to train the pupil as a citizen of the Empire. This is only true in a limited sense, because it is obvious that while the "leaving age" remains at fourteen, and in some districts at thirteen years, contact with the sordid world into which thousands of the pupils from our elementary schools are yearly launched, may easily dim if not erase the moral impressions left upon them by the six or seven years of education in the primary school. Two things therefore impress themselves upon our minds.

First, the necessity of continuing the moral and intellectual instruction of our young workpeople after leaving the day school; and

Secondly, the desirability of giving due attention to the inculcation of ethical and moral principles in the day school itself.

Morality being essential to true citizenship, it is essential that our future citizens should have a clear perception of moral duties. There is no unwillingness on the part of primary school teachers to take their share in the teaching of the subject. In point of fact, it is being taught both by direct and indirect methods. The ideal elementary school would produce a race of pupils imbued with correct ideas of life and conduct. This is only possible when we have the "common school." At present the product of the "class" school has one code of morality for his own class, and a different code for those belonging to another class. We can have no true code of ethics until humanity triumphs over class. For example, how can "self-government by pupils" be usefully practised in schools unless the outer world be reflected, where all classes share in civic rule?

At present we have to deal with the primary school as supplying educational opportunities for the most part for the children of the workers only. The total number of children in ordinary public elementary schools, according to the last available returns, is 5,994,490, of whom at least one million and a half are under seven years of age. These children are taught by 84,274 certificated teachers, of whom only 44,550 have received the advantage of a collegiate life. Thus we have an average of 71 children to each certificated teacher, and as the proportion of certificated teachers is much higher than this in some great towns, in London, for example, it is evident that rural education and education in some manufacturing districts must suffer from the scarcity of properly trained and educated teachers.

How is the work of these certificated teachers supplemented?

(1) By 40,749 uncertificated teachers, such as ex-pupil teachers.

(2) By a small army of 49,056 other teachers, composed of provisional assistant teachers, supplementary teachers—persons who need possess no academic or professional qualifications whatever—pupil teachers and probationers.

Here, then, we put our finger on the weak spot in English national education. More than half the teaching is done by persons who have either very imperfect qualifications or are absolutely unqualified.

If every one of the 174,079 persons who appear in the Government Blue Book as being on the "staff of schools" were fully qualified, we should then have an average of 34 children to every teacher, including all head teachers. If we exclude head teachers, who ought not to be responsible for classes, we have 40 children to every teacher. Under these conditions, which are at present regarded by many people as purely idealistic, it might be possible to give greater attention to the moral education of the children.

The actual conditions are widely different. We have on the one hand large classes where individual attention is impracticable, and on the other hand we have rural schools of 50 or 60 pupils under the charge of one teacher, who is fully occupied in the vain attempt to cope with the educational necessities of children of different ages and of varying stages of intellectual development.

Considering the demands made upon teachers and the results expected from their pupils by the Board of Education and by Local Education Authorities, despite the inadequate staffing of the schools, it is undesirable to add to the number of subjects already in the curriculum. It might be possible in a few schools, exceptionally well staffed and working under unusually favourable conditions, to give a definite place in the time-table to ethical and moral instruction. But even there it is questionable whether the end would not better be attained by using the incidental occasions when the opportunity for setting forth an ethical principle naturally arises out of some occurrence in school life. The experience of many teachers is that lessons thus supplied make a deeper and more lasting impression than when made the subject of formal and didactic instruction.

Differences of opinion exist as to the sanctions of morality. A large number of persons believe that the authority for ethical teaching is to be found in the Christian religion. That being so, it seems reasonable that the lessons on morality should grow out of the Scripture teaching, and undoubtedly an excellent opportunity for inculcating purity, courtesy, temperance, kindness to animals, arises in connection with the religious teaching. One of the lessons

in each week now devoted to Biblical chronology and genealogy might well be utilised for definite moral teaching. Similarly, lessons on patriotism and international amity arise naturally out of the study of history. The question of teaching the observance of the rules of health as part of a moral code leads us to some practical suggestions. Moral maxims as to cleanliness are of little value. Education authorities must teach by example rather than by precept. First, our public elementary schools must be kept scrupulously clean. Even the leading authorities allow antiquated and non-hygienic methods of cleaning to be practised. In some districts a state of things exists which is simply shocking. In one administrative county it is considered quite sufficient to order that the floors of the schoolrooms shall be scrubbed three times a year. Secondly, means of attaining personal cleanliness should be provided for the scholars. Thirdly, ventilation without injurious draughts must be secured. Pure air and cleanliness are close allies of morality.

Lastly, the great need of our public elementary schools is greater freedom for the teachers and the children. Order and discipline are excellent things, but they may be obtained at the cost of individuality. Individuality can only exist where the spirit of liberty prevails. In regard to moral methods of securing obedience to school law, the teacher is hampered by the fear of being condemned for inefficiency while his methods are still in the experimental stage. A considerable time must elapse before that mutual trust and confidence are established between teacher and pupil which lie at the root of a high moral tone. It is only by persistent and patient effort that the moral evils natural to most children can be overcome by moral means. That is the aim of every real teacher. It is hard to say it, but in some cases other measures must be taken to secure obedience to the general rule for the common good. With some it is the fear of punishment, with others the hope of reward. But all forms of punishment might be reduced to a minimum if no teacher had more than twenty-five or thirty children to train.

SUMMARY

1. Moral education must begin early.
2. Moral education to be effective must deal with the individual child.
3. Moral instruction must be, to a large extent, indirect. If formal lessons are given, the time set apart for religious instruction should be utilised.
4. The great hindrances in the public elementary schools are:
(1) The large number of unqualified teachers employed.

- (2) The large classes under one teacher.
 - (3) The large number of children of varying ages and degrees of attainment under one teacher in rural areas.
 - (4) The insistence upon mechanical discipline and mechanical results.
 - (5) The condition of the school buildings.
 - (6) In some cases the daily environment out of school.
5. The improvements desired are :
- (1) Special training of teachers.
 - (2) Gradual improvement in the homes of the people.
 - (3) School buildings specially adapted for educational purposes, and kept scrupulously clean.
 - (4) Reduction in the number of children committed to the care of one teacher, and
- Lastly, a realisation on the part of education authorities of the real objects of an elementary school as set forth in the suggestions issued by the Board of Education.

SOCIAL ETHICS AS A UNIVERSITY STUDY

By FRANCIS G. PEABODY

(Professor of Christian Morals in Harvard University and President of the Religious Education Association)

I HAVE the honour of bringing to this Congress the cordial greeting and sympathy of a sister-organisation, which in five years has reached in the United States a position of leadership and influence such as may give to this assemblage good grounds for courage and hope. The Religious Education Association, as its statement of intention announces, was organised "to inspire the educational forces of our country with the religious ideal, and the religious forces of our country with the educational ideal." An unspiritualised education and an unintelligent religion have been almost equally responsible for the materialising, commercialising, and vulgarising of large sections of American life; and a revival of idealism in education and of realism in religion have become essential to national stability and health. More than two thousand men and women, ministers of religion and leaders of education, have therefore associated themselves for this twofold purpose, and have held five Conventions, addressed by nearly four hundred counsellors; have published four volumes of proceedings, and one hundred and twenty thousand copies of pamphlets and tracts; have conducted

scores of special conferences and investigations; and, as a final evidence of efficiency, have spent on their cause sixty-five thousand dollars, and are now out of debt. I commend to this Congress the happy experience of the Religious Education Association of the United States, and assure you that while the precise sphere which this organisation is to occupy may be distinct, the comprehensive intention which both represent, of justifying and disciplining through education the spiritual impulses of youth, unites us in one fellowship and sustains us by a common faith and hope.

This Congress, as its explanatory leaflet announces, has a "severely practical object in view"—the improving of moral education in schools and colleges. I shall, therefore, contribute most directly to this object if I report briefly the condition and prospects in the United States of that department of University study with which I am personally concerned. Ethics, the science of conduct, should be, one would think, the most stimulating and vivifying of University subjects. Nothing can be more living than life, and ethics deals with three-fourths of life. It must be confessed, however, that ethics has, as a rule, appeared to University students one of the least real and living of academic interests. Its text-books, with their analysis of virtues, vices and passions, have seemed like botanical collections, where the flowers and weeds of conduct have been plucked from their living roots, and preserved as desiccated specimens. It has been a rare good fortune when some ethical personality has been able to rescue his subject from unreality and remoteness, and to kindle enthusiasm for ethics by the contagion of his own character. The present generation is witnessing a distinct revival of ethical studies, through the new appreciation of their social basis and social verifications. "*Unus homo, nullus homo.*" The single life is uninterpretable except in its relation to the life of others. Ethics is a sociological science. Instead of being the analysis of the individual detached from the world of other people, it is the determination of the place of the individual within the world of other people, the recognition by one member of the social organism of his function in the whole. This transition from individualistic ethics to social ethics can be compared with nothing less than the transition from the Ptolemaic astronomy to the Copernican astronomy. Instead of a centre in the person, round whom the social order revolves, the problem of the person is seen to lie within the social order of which he is a part, and to whose laws his orbit must conform. Social ethics, therefore, while it does not displace the metaphysics of morality, offers at the present time a practically new field for moral education, with an extraordinary supply of material drawn from the social movements and agitations of the present time, and seems

likely to contribute to a new sense of reality and imperative-ness in ethical impulses and commands.

Let me illustrate this effect on the teaching of ethics, first in its method, and then in its spirit; first, in the way in which social ethics may be approached, and then in the end to which it naturally leads. In the first place, this recognition of social relations as ethical material offers an unprecedented opportunity for a new application of the inductive method. What are these enterprises and agitations which represent what we call the Social Question—this new sense of responsibility for the weak, the infirm, the defective, and the delinquent, this new demand for fraternalism and co-operation, this passionate revolt from industrial injustice, these dreams of social equality and peace? However confused and misleading these voices of the time may often be, however strident and discordant their appeals, to the attentive listener their underlying note is unmistakable and clear. They may utter themselves in economic programmes or in forms of legislation, or in plans of revolution; but the impulses and motives which they are trying to express represent—imperfectly indeed, and often under strange disguises—the ethical passion of the present age. These people, so profoundly concerned with philanthropy, with industrial reform, and with social regeneration, in spite of much self-interest and class-conflict, are fundamentally sustained and directed by their ideal of a better world. They are proposing, either by the remedial measures of social medicine, or by some immediate and perilous stroke of social surgery, to restore this sickly, feverish world to social health. The Social Question, as a distinguished German teacher has entitled his book, is an ethical question. Within the economics of the present social order, like the force of steam applied within machinery, works the moral dynamic of the time. The only way to settle the Social Question is to settle it right.

If then the extraordinary expansion of social service which the present time exhibits provides legitimate material for moral education, it becomes most interesting to apply to these social phenomena the inductive method of research. Here is this long series of social enterprises unfolding itself before the thought of the time, and manifesting at each point its ethical significance. Here are these multitudinous forms of philanthropy—for children, for the aged, for the unemployed and the unemployable, for the redemption of the city and the revival of the country, for housing and thrift, for protection from deficiency and education to efficiency; here are these industrial organisations of employers and employed, with their conflicts and strategy, their passions and prejudices, their demands for justice, and their plans of industrial peace; here are

these national and international crusades against illiteracy, child-labour, disease, drink and war;—what are all these signs of the times but social data, in which the student of ethics may observe the moral life of the present age, moulding its history and illuminating its complex conditions with a moral intention and desire? Suppose then that a student, with the acquisitive and responsive mind of academic youth, approaches these facts of social ethics as material for observation and inference; may they not impress him, as the metaphysics of ethics is unlikely to do, with the scope and force of moral motives, and give him a more sober and discriminating view of the tendencies of the modern world? This is not to depose the theory of ethics from its place in philosophy, but it is to begin at the near-end of ethics, in the obvious facts of the social order, and to observe the practical operation of ethical principles applied to the present age. Equity, justice, sympathy, brotherhood, foresight, self-control, good faith, integrity—these are the ends towards which judicious philanthropy moves, and the conditions on which industrial regeneration depends. The social world, in all its schemes and dreams, rests on moral foundations, and no programme or panacea, however confidently proposed, can be effective unless it be the expression or instrument of moral education. “A golden age,” Mr. Spencer said, “cannot be made by leaden people.” “Character,” Chalmers taught, “is the parent of comfort.” The whole creation of modern social life groaneth and travaileth in pain until now, because it has been fancied that a new social order can be secured without waiting for the revealing of the sons of God.

Such is the approach to social ethics which is suggested by the new conditions of the social world. The same processes of observation and generalisation which have been applied to the facts of nature are now to be applied to the facts of modern society, and may direct the student to the moral laws which these facts indicate and represent. This use of the inductive method in ethics is promoted, in my own University, by the establishment of a Social Museum, in which are collected from all parts of the world graphical illustrations of social progress, so that the student, as in a museum of natural history or of art, is confronted by a body of facts which it is his duty to analyse and explore. If, for example, he is concerned—as so many Englishmen at this moment are—with the problem of Old Age Pensions, he finds in such a museum a complete exhibit of the German scheme, and is in a position to observe both its scope and its limitations. If, again, he be a student of the housing-question, the most approved designs of all countries are at his service for comparison and application. If he is inquiring into the possibilities of industrial co-operation, the experience of Great

Britain in the wonderful expansion of the Co-operative System is set before him in authoritative and picturesque form. In other words, the world's fund of social experience is put at his immediate disposition, and the dimensions and diversity of social enterprise make on his mind the same impression of a systematic and comprehensive plan which the student of natural science feels when he sees in one collection the complete series of processes of which his special subject forms a minute, though essential, part.

And if the inductive method applied to social material gives this new way of approach to the study of ethics, what, on the other hand, is the end to which such a study naturally leads? When a young man thus surveys these varied expressions of social responsibilities and social service, what do they teach him of their nature and origin? They have, of course, many instructive lessons to offer as forms of economic or political life, but when his attention is directed to the moral motives which lie behind these forms, then they offer a most important contribution to his theory of ethics, and go far to form his moral creed. For these movements of social reform and social revolution, with a curious identity of character, represent at bottom nothing less than the attempt to find a place, at different points of the modern world, for the faith of ethical idealism. Much obscured by self-seeking, or prejudice, or stupidity, such social idealism may be, and the careless observer may fancy that he is surveying nothing but a scramble for the spoils of industry, and the conflict of "ignorant armies clashing in the dark." When, however, he penetrates the form of these social agitations to their spirit, and inquires for the dynamic of this social responsibility, and the nature of this vision of a better world, he finds himself in the presence of ideal motives, directing thought and action to an unrealised, remote, yet ever beckoning and commanding end. Through the egoism of commercialism, and the prudentialism of materialism, emerges in our day, under many forms of expression, this faith in idealism; and it is not until the student sees the social movement of the present time as a revival of ethical idealism that he can appreciate or interpret many aspects of the Social Question which appear to the economist or the sociologist meaningless or irrational. The study of the modern Social Question, thus pursued to its heart, may have a most important influence on the principles of moral education. Many circumstances at the present time conspire to repress the faith in ethical idealism. The conception of man as an "ideal-forming animal," which runs through the history of philosophy like a golden thread of strength and beauty, threatens to snap under the strain of modern life. The obvious effects of self-interest and of social pressure make the effects of idealism seem dubious, mystical, or illusory. When,

however, we turn from the abstractions of philanthropy and from the complex motives of the individual life, and face the great enterprise of social obligation which modern philanthropy, legislation, and industrialism represent, then—on a scale which is quite without parallel in history, and with a distinctness which cannot mislead—we are confronted by a mass-movement of social idealism, which verifies the teaching of philosophy, and restores confidence in one's own faith. The testimony of the Social Question, in an age which is often regarded as hopelessly materialised, to the survival and efficiency of ethical idealism, is imposing and convincing; and to conduct the plastic mind of youth where it may recognise, among the forces of the time, the operation of this ethical idealism, is among the happiest privileges offered to those who are concerned with moral education.

DIE

MORALISCHE ERZIEHUNG IN DEN DEUTSCHEN LAND-ERZIEHUNGSHEIMEN

VON DR. H. LIETZ

(Begründer und Leiter der D. L.-E. He. Ilsenburg a. Harz,
Haubinda i. Thüringen, u. Bieberstein i. d. Rhön)

Vor ungefähr zehn Jahren gründete der Unterzeichnete bei Ilsenburg a. Harz ein erstes Land-Erziehungsheim; es folgten dann weitere im In- und Ausland.

Warum entstanden und was bezwecken diese auf dem Lande gelegenen Alumnote, in denen Knaben und Mädchen, sei es gesondert, sei es gemeinsam, erzogen werden?

In Deutschland herrschten die Tages-Unterrichtsschulen und in ihnen die Betonung einer möglichst grossen Summe des Wissens: als Mittel zur Feststellung dieser die Prüfungen und als Zwangsmittel zum Besuch der Anstalten die Berechtigungen.

Die D. L.-E. He. wiesen der Schule als Aufgabe zu: die Entwicklung aller wertvollen Anlagen des Menschen, insonderheit seiner moralischen, in einer angemessenen Umgebung.

Es kommt darauf an, eine neue wertvollere Generation heranzuziehen, die zu leben verdient, die dann Väter, Mütter, Erzieher weiterer Geschlechter werden, eine Art von Menschen, die nicht Sklaven des Mammon, des Genusses, des Ich sind, die besser entsprechen den Idealen aller Menschenfreunde.

Die Frage ist: Wie soll das geschehen? d. h. Wie soll innerhalb

dieser Welt, in der Geld, Genuss, Ansehen herrschen und sich barbarische Unkultur sowie immer fortschreitend degenerierende sogenannte Kultur gegenüberstehen, ein neues Geschlecht entstehen?

Viele sind ja mit Anlagen der Degeneration zur Welt gekommen und von Jugend an wirken auf alle ein die Minderwertigkeiten des gegenwärtigen Lebens.

Diese Frage beantwortet das D. L.-E. H. durch folgendes Verfahren :

1. Es nimmt die jungen Menschenkinder aus dem Weichbild der Städte, diesem geräuschvollen Sammelpunkt der nach Gewinn und Genuss jagenden Menschenmassen heraus und versetzt sie in die Stille grosser, zum Herzen sprechender Natur. Wenn sie fortgesetzt in den Städten blieben, müssten sie fast mit Naturnotwendigkeit werden so wie die sind, die sie täglich vor und um sich sehen. Meer, Berg, Tal, Wald, Wiese, See oder Fluss, Fluren, Pflanzen und Tiere, kurzum Natur, können aber besseres lehren als Strasse, Wirtshaus, Börse, Warenhäuser, Fabriken, um von Schlimmerem zu schweigen.

2. Es wählt sorgsam eine verhältnismässig kleine Zahl von Jünglingen und Jungfrauen, Männern und Frauen aus, welche nicht die Fehler der Durchschnittsmenschen teilen, die wert und fähig sind, dem Kinde dabei zu helfen, zum wertvollen Glied der Menschheit heranzuwachsen. Man möge uns nicht des Pharisäismus zeihen. Wenn Feststellung moralischer Krankheiten, Versuche sie zu meiden und zu heilen, Pharisäismus ist, sind alle Reformatoren Pharisäer gewesen. Sie alle haben eine neue bessere Generation heraufführen wollen, sind Gegner der herrschenden "Moral" gewesen. Zwar sind diese Jünger einer neuen Zeit und diese zur Erziehung eines neuen Geschlechtes Berufenen auch nicht vollkommene Menschen. Aber sie müssen ein scharfes Erkennungsvermögen für Gut und Böse, Recht und Unrecht, vor allem des bei sich selbst, einen starken Widerwillen gegen das Daseinsunwerte, starken Willen, Daseinswertes in sich und anderen zu pflanzen und zu pflegen, besitzen, müssen reine, wahrhaftige, von Liebe zum Mitmenschen erfüllte, sich selbst beherrschende, starke Persönlichkeiten sein, bereit und fähig, der Verwirklichung einer grossen Idee zu leben und dafür auf alles zu verzichten. Nach Lohn dürfen sie nicht streben, ebensowenig nach dem, was man auf Erden "Glück" nennt. Sowie sie sich der grossen, heiligen Aufgabe unwert erweisen, müssen sie aus dem Kreise der sich dem Werke weihenden Brüder- und Schwesternschaft scheiden.

3. In dieser Umgebung von Natur und Menschen und dem Umgang mit beiden müssen nun die jungen Menschenkinder dazu

angeleitet werden, ein lebenswertes Leben zu führen. Worin besteht das und wie geschieht das ?

A. Arbeit und Vorbereitung zur Arbeit, durch die notwendige Nahrungsaufnahme, Ruhe und durch Spiel, machen den Hauptinhalt des Lebens aus. Durch Übung muss der werdende Mensch lernen, Arbeit, Ernährung, Ruhe, Spiel in richtiger Weise vorzunehmen.

Arbeit: Nur eine solche, die wert ist, getan zu werden, weil sie einen wahren Gewinn für den Ausübenden selbst sowie für die Mitmenschen bedeutet, soll die Jugend erlernen und üben, nicht solche, die der Schädigung des Ausübenden, seines Körpers und seiner Seele, sowie der Ausbeutung seiner Mitmenschen dient.

Die notwendigste Arbeit ist die körperliche, welche zunächst die Daseinsbedingungen des Menschen, Nahrung, Wohnung, Bekleidung schafft. Das geschieht vor allem durch Ackerbau und alle mit ihm zusammenhängenden Handwerke. An dieser Grundlage jeder Kultur kann keiner ohne zu seinem eignen Schaden acht- und teilnahmlos vorübergehen. Jeder muss die Elemente dieser allerproduktivsten Arbeit erlernen. Jeder muss eine Arbeit wenigstens eine Zeit seines Lebens hindurch ausgeübt haben und verstehen, die er unablässig von anderen in Anspruch nimmt. So allein wird auch wahres Verständnis der verschiedenen Berufsklassen—der Hand- und Kopfarbeiten—unter einander möglich, wird die sociale Basis der Gesellschaft geschaffen. Darum lässt das L.-E. Hm. von allen seinen Gliedern diese praktische Arbeit, entsprechend den Kräften eines jeden, ausführen, damit das beste Mittel anwendend gegen Dünkel, Blasiertheit, unsociale Denkungsart; das beste Mittel zugleich zur Erzeugung des Wirklichkeitssinnes. Zur Anwendung kommen hauptsächlich die Formen der Gärtnerei, des Ackerbaues, der Schmiederei, Baukunst, Tischlerei. Nur von der Erziehung zu solcher schaffenden wertvollen, einfachsten Arbeit aus kann die Erneuerung unserer entarteten sogenannten Kultur erfolgen, die unendlich viel Arbeit vornimmt, die nicht getan zu werden verdient, weil sie in Wirklichkeit nur schadet oder zwecklos ist.

Das, was wahrhaft zweckmässig ist, ist auch zugleich schön; so wird von der einfachsten Handarbeit zu einer wertvollen, schlichten Kunst fortgeschritten.

B. Geistige Arbeit: Wir bleiben aber bei dieser allerdings nicht hoch genug einzuschätzenden körperlichen Arbeit nicht stehen. Es ist mit ihr wertvolle, geistige Arbeit zu vereinigen. Auch auf dem Gebiete der geistigen Arbeit ist alles auszuschneiden, was nicht den oben bezeichneten Zwecken, der Höher-Entwicklung des Menschen, was etwa nur seiner künftigen "Carrière," Vermögensvergrößerung dient. Zunächst muss auch auf diesem Gebiete, elementare Arbeit getan werden, damit das Kind befähigt wird,

dereinst wertvolle Geistesarbeit aufzunehmen und auszuüben. Aber alles Wissen und Können, das nicht schliesslich dazu dient, die Menschheit besser zu gestalten, wird als wertlos beiseite gelassen.

Muttersprache, Geschichte : Das Kind lernt Gegenwart und Vergangenheit, zunächst des eigenen Volkes, sodann eines weiteren Kreises so kennen, dass es klar sieht, wie beschaffen die Menschen sind und sein sollten, was zu ihrem Verderben und Heil dient. Also nicht Aneignung toten Wissens, sondern klare Erkenntnis, richtiges Urteil über die vorhandenen Tatsachen, die sie erzeugenden Ursachen und aus ihnen erwachsenden Folgen.

Naturleben : Aus dem weiten Gebiete der Naturwelt wird erstrebt Erkenntnis dessen, was dazu dient, die Naturkräfte zum wahren Nutzen der Menschheit anzuwenden.

C. Charakterbildung : Die gesamte Arbeit des Zöglings ist nun aber so zu gestalten, dass wertvolle Gesinnung, Charakterentwicklung, Lebensrichtung des jungen Menschenkindes entsteht. Das geschieht weiter dadurch, dass Wort und Tat, Leben der Erzieher in Übereinstimmung sind ; dass diese durch ihren Taterweis zuverlässige Bürger des von ihnen Behaupteten ihren Zöglingen gegenüber sind, dass diese die hohen Ziele bei aller Arbeit nie vergessen und in ihrem Tun alles vermeiden, was diesem entgegengesetzt ist. Natürlich bringt Zwang nicht die gewünschte moralische Wirkung : Erkenntnis dessen, woran die Menschheit leidet, und festen Willen zu ihrer Vorwärtsentwicklung zu helfen, hervor ; sodann Erweckung von Begeisterung durch Aufweisen der wahren Lebenswerte, Erzeugung von Vertrauen und Mut zum Kampf für das Wahre und Rechte. Indem der Erzieher wahrer, hingebender Freund, Vorbild des Zöglings wird, kann er dies wirken, nicht als Aufseher, Vorgesetzter, Beamter.

D. Zurückführung ins Leben : Alle übrigen Fragen erledigen sich nun leicht. Nachdem das Kind in dieser Umgebung von Natur und Menschen, Erkenntnis vom Stand der Dinge und Zuneigung zu Echem und Widerwillen gegenüber Unechem und damit einen Masstab für Menschen und Dinge gewonnen hat, und auf den Eintritt ins Leben vorbereitet ist, führt die zum Jüngling oder Jungfrau herangewachsenen der ältere Freund oder die Freundin ins Leben hinein. Jedes erfolgreiche Mittel, jene selbstständig zu machen, haben sie ergriffen. Sie können sie, wenigstens die tüchtigsten, bald ihre eigenen Wege gehen lassen.

4. Alle weiteren Fragen sind gegenüber dem Bemerkten ganz untergeordneter Natur : Ob besonderer Moral-Unterricht, ob Religionsunterricht, welche Methode u.s.w. Die richtige Umgebung, die rechten Persönlichkeiten, der das Ganze belebende Geist, entscheiden alles.

L'ÉDUCATION MORALE À L'ÉCOLE RUSSE

PAR EUGRAPHE DE KOVALEVSKY

(Vice-Président de la Commission parlementaire de l'Instruction Publique, St. Pétersbourg)

IL existe deux points de vue essentiellement différents sur l'éducation morale à l'école. Le premier, accepté principalement par les pays qui possèdent l'école laïque, consiste en ce qu'on introduit dans le programme scolaire l'enseignement de la morale comme un objet spécial. On publie des petits manuels et des traités de morale à l'usage d'un garçon ou d'une petite fille. On consacre plusieurs heures par semaine aux leçons de morale. Les élèves répètent à haute voix et même apprennent par cœur des maximes utiles dans la vie quotidienne. Plus tard, dans les classes supérieures des écoles secondaires, on traite les questions morales au point de vue philosophique.

Une autre manière de traiter l'éducation morale consiste à la considérer comme telle et non comme une part d'enseignement. On pourrait désigner la première façon d'agir comme celle de donner une éducation morale directe, et la seconde, une éducation morale indirecte. Dans ce dernier cas on peut distinguer encore deux variations. Les uns sont persuadés que la morale fait partie de l'éducation religieuse, qu'elle ne provient que de la religion et que les leçons données par un prêtre doivent contenir en elles non seulement la connaissance du dogme, mais aussi de la morale chrétienne.

D'autres s'arrêtent plutôt à l'idée que la morale doit être suggérée aux élèves par des moyens divers, par tous les objets d'enseignement, par la lecture, etc.

En Russie les pédagogues et l'administration scolaire ont été presque entièrement adonnés à l'idée de l'éducation morale indirecte et religieuse.

“L'enseignement” de la morale n'entraîne jamais dans les programmes de nos écoles, et même, selon la conviction des professeurs et des instituteurs expérimentés, on serait embarrassé de faire autrement, grâce à notre caractère national. Les Russes évitent la moralisation directe, et par leur nature ils sont ce qu'on pourrait nommer “les chercheurs de la vérité.” La vérité morale toute prête, qu'on puisse apprendre par cœur, ne satisfait nullement le peuple, n'entre point dans sa conscience.

De là provient la théorie de la morale suggérée. Mais malheureusement cette théorie, étant très générale, amenait souvent en

pratique à l'oubli total de l'éducation morale. On s'adonnait tantôt avec ferveur à l'instruction proprement dite : au développement de l'intelligence ; quelquefois on montrait en outre un intérêt spécial à la formation physique.

“ L'instruction, ” pour la plupart du temps, occupait la place principale dans les systèmes pédagogiques qui régnaient en Russie.

En remplissant la tête des élèves de connaissances diverses, on croyait former le caractère, l'esprit, et le cœur. Tel était, par exemple, le but de l'enseignement classique qui occupa une place considérable chez nous pendant plus de trente ans. Sous cet aspect le Ministère de l'Instruction Publique combina les programmes de l'école primaire supérieure, s'efforçant d'y introduire le plus d'objets possible, malgré la courte durée du cours.

Si la question de l'éducation morale était soulevée de temps en temps par quelque pédagogue éminent, on se hâtait de répondre : “ C'est l'affaire de l'aumônier qui leur enseigne la religion et celle de la famille. ” L'école ne saurait suffire qu'à la formation de leur esprit. En outre cela dépend du maître : un bon pédagogue comprend lui-même comment s'y prendre pour élever les enfants, en les enseignant.

Grâce au caractère du peuple un peu particulier, que nous avons mentionné, cet état de choses passa presque inaperçu par la masse pendant une longue durée de temps.

La morale et la religion furent pour le Russe du peuple pendant des siècles deux sœurs jumelles. Elles le sont jusqu'à présent pour un nombre considérable de la population de notre empire. En faisant des reproches à un homme qui agit mal envers son prochain, le Russe lui dit : “ Ne crains-tu pas Dieu ? ” “ Où as-tu ta croix ? ”

Il existe un terme russe spécial pour désigner des conférences (Colloquia), très nombreuses et très fréquentées par le public démocratique, qui ont lieu dans les églises et dans les salles publiques : “ Religuioz nonravstvennoe sobesse dovanie. ” C'est à dire : “ Un colloquium sur la morale chrétienne et les thèses religieuses. ”

On s'intéresse chez nous à l'âge mûr et quand on se sent déjà vieux à ces problèmes, traités dans un sens familier et catégorique, mais qui laisse à chacune une certaine liberté de conclusions.

Par conséquent on trouvait tout à fait naturel qu'en apprenant le catéchisme, les dix commandements et le Nouveau Testament avec des explications données par le prêtre, les enfants recevaient un complexe suffisant de convictions morales. On voyait d'ailleurs que les livres scolaires de lecture contenaient assez d'historiettes et de paraboles, qui démontraient aux enfants la voie qu'il faut suivre pour être un homme respectable. Il ne manquait pas en outre

en Russie de littérature enfantine, originale et traduite, pour leur donner certaines idées morales au moyen de la lecture.

Cependant, comme nous l'avons déjà dit, cela n'était qu'une théorie, et la pratique de la vie nous a, au contraire, amené à un carrefour où les voies se sont entremêlées.

D'une part une couche assez profonde de la société russe s'est trouvée dépourvue de la foi naïve du peuple et possédée par une indifférence religieuse, qui lui inspirait de traiter les questions morales hors de toute religion.

D'autre part on commença à s'apercevoir que l'école n'atteignait pas son but, que l'éducation de la jeunesse se trouvait dans un état déplorable. On se plaignait de plus en plus que la génération qui a passé tous les degrés de cette école n'était pas préparée pour la vie, qu'elle ne répondait pas aux exigences d'une race saine et forte.

De là ont commencé les recherches des remèdes au mal.

Depuis 1900 on ne parle en Russie que de la réforme radicale du système d'éducation. Plusieurs Ministres, comme le Professeur Bogolepof ou le Général Pvannovsky, ont convoqué en commissions les meilleurs pédagogues russes pour élaborer le plan de cette réforme. On s'est tourné, comme souvent, vers l'expérience d'autrui ; on a cherché la lumière à l'Occident (*Ex occidenti lux*).

Deux nations ont surtout attiré notre attention, car elles possèdent ce qui nous manque : l'Allemagne, notre voisine, nous a intéressés par la discipline de fer qu'elle a su introduire partout, dans son armée, dans son corps bureaucratique, dans le peuple même, introduire presque uniquement par l'influence de son excellente école, ou les enfants *sont élevés*.

L'autre pays—c'est l'Angleterre, où l'éducation a su développer le caractère et la volonté.

La conclusion logique tirée de ces deux exemples démontrait que l'éducation morale doit exister par elle-même, qu'elle ne peut pas être exclue des écoles, qu'il ne suffit pas d'enseigner la religion, comme un objet du programme pour *élever* une nation.

Les années des désordres politiques et le changement de notre régime intérieur ont affermi dans ces idées les pédagogues et l'administration scolaire.

Ayant succédé aux Ministres-réformateurs, notre jeune parlement est sur le point de discuter l'introduction générale de l'enseignement primaire en Russie, l'organisation d'une école secondaire, appropriée à nos particularités nationales ; en un mot, c'est la troisième Douma qui se propose de trouver une nouvelle voie pour le développement de notre instruction publique. Par conséquent c'est à elle de s'intéresser tout particulièrement à l'éducation morale dans nos écoles de tous les degrés.

Cependant les classes instruites de la société russe se sont adonnées ces dernières années à l'étude des questions de l'éducation morale en général de sorte qu'un matériel abondant se trouve déjà à la disposition des législateurs.

Pour résumer ce matériel, comme il se présente à mes yeux, je me permettrai de l'introduire dans les cadres des thèses suivantes :

1. Considérant que la morale devrait être suggérée par les moyens divers, mais non enseignée, comme un objet du programme, on s'est arrêté pour ce but à des leçons de religion, des lectures en commun guidées par le maître, des entretiens privés avec ce dernier pendant les récréations, les explications données à chaque leçon et dans tous les cas où le sentiment moral se trouverait incertain chez les élèves.

2. Considérant que la moralisation directe n'aboutit point chez nous à faire entrer dans la conscience de l'enfant les principes de la morale, et même lui inspire quelquefois l'esprit de contradiction, il serait désirable que, dans tous les cas, l'élève soit guidé vers les conclusions désirées, mais que le travail de son sentiment de la vérité et de la justice puisse se développer librement.

3. Considérant que dans les pays orthodoxes, où le peuple ne jouit ni de la préparation à la première communion, ni de l'examen avant la confirmation, il serait impossible d'exclure la religion du programme scolaire, parce que c'est la source unique où la masse puise l'explication des dogmes du culte et du sens essentiel de sa religion—nous admettons que les leçons de la religion doivent contribuer plus que les autres au développement moral, mais que cela *n'exclut point la nécessité* de l'éducation morale en dehors de ces leçons.

4. N'admettant point la nécessité des manuels spéciaux de la morale à l'usage des élèves, nous jugeons bien à propos que le maître d'école ou le professeur qui guide une classe soit apte à résumer les notions très variées que les élèves reçoivent dans les études et lectures, aussi bien que dans la vie quotidienne.

5. Par conséquent nous jugeons nécessaire que les futurs instituteurs et professeurs soient préparés dans les écoles normales à donner des explications sur les questions morales et à guider la conscience de leurs élèves.

6. Il serait désirable que ce soit exigé comme un devoir, auquel il n'a pas le droit de se soustraire, qu'un maître de l'école primaire ou un précepteur de l'école secondaire organise des lectures en commun avec les élèves et qu'il dirige des entretiens qui puissent développer le sens moral de ces derniers.

CO-EDUCATION

BY JOHN RUSSELL, M.A.

(Headmaster of the Hampstead School of the King Alfred School Society)

ALL education has a moral purpose. The education of boys aims, among other things, at true friends, husbands and fathers; the education of girls, among other things, at true friends, wives and mothers. Co-education, or the education of boys and girls side by side, in the same school, and under the same conditions, would, I believe, make surer of both marks.

One of the chief justifications of school is that children, who will some day as men and women have to live in goodwill with their fellows, must not grow up in isolation, but must learn betimes something of the nature of human beings, just as they must learn betimes something of the nature of physical life, and of moral life.

Book-knowledge, whatever use it may be elsewhere, is of little avail here. We can only get to know human nature by rubbing against it, by close natural daily contact. And the sooner our experiences begin, and the more they widen, the better.

But the daily contact of our accepted school methods is an unnatural, one-sided contact. Each sex learns something (though too little) of the easier half of the give-and-take of human relations—the relation, that is, of man to man, or woman to woman; but neither sex learns anything (except from perverted hearsay) of the more difficult half—the relation of man to woman.

Moreover, we go to school nowadays for a foretaste of real life. We are thinking less of learning-to-live than of living. One of the most precious elements in life is sex. By banishing its direct influences from the school we are robbing children of their greatest heritage—nay, we are too often smirching that heritage with a stain that is ineradicable. Sex-evil (in its many forms) is largely the result of sex-dishonour, and chronic sex-dishonour is largely the result of our separate schools. And yet, but for sex-dishonour, there would never, I think, have been any separate schools. As the belief in education grew, girls would have profited no less than boys. But the national conception (or tradition) of the intellectual superiority of man, and the other national conception of the physical fascination (and therefore danger) of woman, entered into combination, first to give all the advantages to

boys, then to keep girls safely separate. That combine is still paramount to-day.

Co-education seeks to break it up, and there is, I submit, nothing standing in the way but those old-fashioned notions, and a certain fear—fear either that girls will work (and play) too vigorously, or that boys will work (and play) not vigorously enough; fear that all differentiation between the sexes (except the ultimate physical) will tend to disappear; fear, lastly, that the early mixing of the sexes will encourage the very evils against which it is directed.

But “fears may be liars”—or even misconceptions. Co-education does not mean necessarily identical education. As our schools become themselves more educated, there will be more and more play for individuality (physical, mental and moral), more and more recognition of childhood’s rights. Specialisation, inelastic curricula, sweated tasks, compulsory games, will go the way of all foolishness. Healthy, joyous activity will be all in all. Differences between individuals will be seen to be at least as significant as differences between the sexes. The best for this boy or girl will be seen to be not the best for that, and it will be thought no more unreasonable for boys and girls to be at school together, than for young men and maidens to be undergraduates together, or sedate middle-aged men and women to work on committees or worship in churches together.

That either sex would be unsexed by such a mixing is inconceivable. Human nature will remain human nature. But that each sex would gain something from the other, would catch some of the complementary virtues, is not only conceivable, but certain, and, withal, much to be desired. “You meet now and then men who have the woman in them without being womanised; they are the pick of men. And the choicest women are those who yield not a feather of their womanliness for some amount of manlike strength.” For my part, I see in co-education another powerful ally in woman’s struggle for freedom—and I know that her victory will bring a new freedom also to man.

Of the sex-evil fear I can hardly write with patience. The evil (not to define it further) is England’s greatest curse to-day. What is being done in her schools, in her homes, to fight it? Little or nothing. There is much silence (we are so afraid), some prayer (we are so apt to cast our burdens), and a certain vague exhortation to purity. But what is the true remedy? The rehabilitation of sex. Let us be men and women and not ashamed. Let us include in our much-vaunted reverence, reverence for the great lord of life. Let him be known and frankly honoured in the home, in the school, in the public place, not stealthily worshipped, flouted, or debased.

From his present degradation he will not easily recover. But if education is good for anything, it should be good for this. And its chief weapons will be openness, and the fearless, easy good-comradeship of boys and girls.

CO-EDUCATION

BY THE REV. CECIL GRANT

(Headmaster of St. George's School, Harpenden)

I ESTIMATE the length of experience upon which my remarks will be based as about thirty years—viz., ten years from the time when I went to a boarding school for boys only, until the day when I left school; ten years spent at a university for men only (Oxford) and as a master teaching in schools for boys only; and ten years as headmaster of a boarding school for boys and girls with a range of age from eight to nineteen. During most of this time I have been a conscious observer and experimenter, for I began to be a student of boy-nature at a very early age.

To make plain what results I find flowing from the education of boys together with girls, it will be necessary for me to speak quite frankly as to my opinion of the success attained by the best schools (boarding or day) for boys only. The day school I should regard as an ideal educational arrangement if it satisfied one condition, besides being in itself thoroughly efficient as a place of sound learning and true religion. The condition is that all the parents of all the children should be themselves good Christians and wise in the management and discipline of their children.

Unfortunately I know of no case where this condition is fulfilled, so that I can only say that in the very best day schools children from really good and well-disciplined homes may reasonably hope to escape the infection which spreads from the morally diseased.

Boarding schools are very much more powerful instruments for good or evil. The worst can ruin almost any boy, whatever his home circumstances and natural strength of character. The average English boarding school for boys on public school lines succeeds admirably with from 10 to 20 per cent. On the other hand, it fails utterly with a similar percentage. The large majority of its pupils reach a very high standard in certain qualities of manliness and loyalty, but a low standard in real industry, in purposefulness and in certain other still more desirable Christian virtues.

The very best boarding school (for boys only) seems to me to

have a much larger percentage of absolute successes, but to turn out a considerable number of men lacking in the qualities above mentioned, and not to avoid a small percentage of absolute moral failures.

Comparing these results with what I knew of the individual boy and his potentialities, I was from very early days puzzled to account for the disappointing nature of them. Knowledge of a wider world showed me (what I had half hoped not to find) that this low average of morality and efficiency continued to be a mark of the school product, when grown up. On the other hand, the experience of my years of teaching in boys' schools made me more than ever certain that in the right environment a very much larger number of boys might reach a very much higher standard.

Before starting a local Grammar school for boys and girls at Keswick (of which I had been appointed first headmaster), I observed co-education during two months in America, and came back with some hope that it might solve part of the problem which troubled me.

I believe now that it provides the solution of the whole difficulty. I am, of course, as far as possible from meaning that any kind of method, however faulty, coupled with co-education, will produce the ideal school. What I do mean is this, that the discrepancy which exists in even the best schools for boys (between the standard one actually finds, and the standard a knowledge of boy-nature would lead one to expect) totally disappears in an equally good school for boys and girls together.

More than this. Ten years' experience with boys and girls together has led me greatly to increase my estimate of the number of boys who can be brought to a secure standard of morality and of efficiency. I believe now that apart from clear cases of the mentally deficient, the "failure" may be altogether eliminated. I believe categorically that the wisely handled boy will in every case come to be and continue to be pure, scrupulously honest, and with an unselfish purpose in life. And I believe that a good co-educational boarding school may be fairly confident of producing this result in despite of adverse home-surroundings.

I believe, finally, that, introduced into such a school, a boy, who has acquired definitely bad habits, will be led naturally to renounce them, even if he enter the school as late as at fifteen or sixteen years of age.

Before trying to answer briefly the question, "Why does co-education make this difference?" it is, I think, fair that I should state the main conditions which I consider no less essential than co-education, though I have no doubt that they will not meet with unanimous agreement. Firstly, then, the school must be frankly on

a religious basis, the appeal in all matters resting finally upon the religious sanction (Do this because it is the Will of God). Secondly, obedience must be demanded and obtained, every disciplinary means necessary to this end being employed. Thirdly, this discipline must be approved by the general consent of the community, and except in the rarest cases by the sense of justice of the individual, even at the moment of punishment. Fourthly, prefects must be given wide powers, and must be prepared to discuss any person or any matter freely and frankly with the headmaster. Fifthly, there must be no precedent which may not be disregarded and no tradition which may not be broken through.

It may perhaps be necessary to add that experience proves that none of these five conditions are at all impossible to realise.

But little space is left to state the reasons for the vital difference which I attribute to co-education, but perhaps it is sufficient. After all, "I do not know why, but it is so," would not be so inadequate an answer as it sounds. It has to suffice as an explanation of electricity, but electricity is none the less serviceable. I think, however, that some explanation is not difficult to find. It is dangerous to tamper with nature, as civilisation has in a thousand ways discovered. "Male and female created He them" embodies a natural law, and, when natural laws are disregarded, unexpected results follow. "It is not good that man should be alone" may very well be true at an earlier age than has been suspected.

The dangers admittedly belonging to an adult monastic establishment may well show themselves even less avoidable in a monastery for boys.

We are finding in many other respects that education must not be one-sided, that you must not (for example) feed a young mind on one kind of mental diet only. But if anything educational can be truly stigmatised as one-sided, surely to educate boys apart from girls is that thing.

Is co-education difficult work? It is in every respect easier to work than the rival system. Does co-education require masters and mistresses of an unusual stamp? Yes, and so does any other kind of education. Can a sufficient supply of such be obtained? Yes, if they are properly sought for and adequately remunerated. I admit that this last would give co-education an unfair advantage over nearly all other English schools.

CO-EDUCATION IN ITS EFFECT ON CHARACTER

By J. H. BADLEY
(Bedales School, Petersfield)

TEN years' experience of co-education, not only in the class-room but in the life of a boarding school of some hundred and fifty children of all ages from ten to nineteen, has only deepened my conviction that, given sensible conditions, its gains far outweigh its dangers. I wish to say a little about both; but in the first place, all depends, of course, on what we are to consider "sensible conditions," and two at least seem to me so essential that it will be well to clear the ground by stating them briefly.

First, then, it is not co-education at all where there is a large difference, in numbers or in age, between the sexes. The presence of small boys in a girls' school, for example, does not make it co-educational. There must be equality of age and standing, and no overwhelming predominance of numbers or influence on the one side or the other. The tendency in the American public schools—though due to economic reasons rather than the result of co-education—for the teaching to fall more and more into the hands of women, has made some keen observers warn us against this as a possible danger of co-education. And the warning is not unnecessary; we must certainly run no risk of making things too soft for the boy—whether in bodily or mental activity or in discipline—yet without letting the girl overstrain herself in the effort to do all that the boy does. Here, then, comes the second condition that I regard as essential: Co-education does not and must not mean that boy and girl are to do exactly the same things. In the earlier years, up to fourteen or so, there is little need to distinguish between them; but, in the later, to keep them to the same things is to sacrifice the needs of the one sex or the other. This will readily be granted, I expect, in matters of games and physical training; perhaps less readily in those of intellectual work and discipline. This is one of the grave dangers of co-education; for whereas in the earlier years it is usually the girl who leads—being more impressionable, quicker to assimilate new knowledge, and free from the tradition that athletic activity is the only kind of skill worth having—at about fifteen or sixteen the boy usually wakes to some ambition and to the thought of his career and its requirements, and, if up to then he has not been overdriven, can then stand any amount of hard work. But these are just the years when overdrafts on a girl's physical and nervous energy are most likely to be

made, to be duly paid, with interest, later on, to the detriment of motherhood and at the cost of the next generation. Not that this is a danger peculiar to co-education ; it is present in schools for girls alone. What is needed, in both alike, is more variety of work and play, with possibility, in the later years, of separate lines of choice according to the bent and needs of the individual ; so that while the stronger may get all the discipline—needed to give strength of character no less than of intellect—of work as hard as they can do, there may be no forced competition on the part of the weaker, and no subjection of the greater interests to the more immediate.

Granted these conditions, there is, I believe, nothing but gain in the presence of the sexes together. The girl gains the freer and more active life which is in reality all that she wants when she sighs “ I wish I were a boy ”—to be so dressed that she can climb a tree, to handle carpenter’s tools as well as needle, to take her part with boys in the intellectual and social life of the school and in its government. And these things have no small influence on character. They are lessons in pluck, hardihood and independence ; they give a sounder basis of experience, a broader point of view. Nor does the boy gain less, in the stimulus of the girl’s readier enthusiasm and interest, in the daily training in refinement and self-control, the check on all that is gross and callous in language and conduct, and in the bringing home, in very practical form, of the truth that authority cannot rest only on brute force. It is good for both to come under the influence of the other sex as well as of their own : for the boy to have to do with women and with girls whose intellect and personality command his respect, and for the girl to learn, by daily contact with boys, what are the things they resent, the weaknesses they despise, the virtues they honour.

But great as these gains are, the deepest influence of co-education on character is in the mutual understanding, forbearance and respect between the sexes that it brings, in place of a mutual ignorance that fosters at once contempt and idolisation of each sex by the other ; thereby making possible a truer comradeship of ideas and motives, of work and self-government shared together, not only during the school years, but as basis for the fuller community of work and interests throughout life now everywhere demanded.

And what of the danger of the early development of the sex-instinct, leading to silliness and flirtation, if not to serious attachments, to which boys and girls at school ought not to be exposed ? I am far from asserting that co-education is right for all without exception and under all circumstances ; but for most I am quite sure that it is at once a safeguard and a most valuable training.

For we have to remember that the instinct is there ; and instead of ignoring or trying to repress it, we must find conditions that allow of its *normal* development and teach its control, and we must be ready to give guidance, when necessary, in the meaning and mastery of this as of the other powers. In the natural intercourse between the sexes in all sides of their life at school, and in the personal guidance for which this gives opportunity, is one of the greatest means to strengthen character and make life wholesome. It is as mistaken to suppose that this must intensify sex-consciousness as to fear (as others do) that it may weaken sex-attraction by dispelling its mystery. If co-education helps our children to enter less blindly upon lifelong responsibilities, and to make the comradeship that grows from community of aims the basis of marriage, this is by no means its least service. It will not change the laws of nature ; but it will help to produce a sounder type of girl and boy—and in this, and in their mutual knowledge and sympathy and respect, lie at once the true foundations of marriage and the best hope of the future.

CO-EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOLS

BY ISABEL CLEGHORN (SHEFFIELD)

To those of us who are watching the various developments of modern education in our elementary schools, nothing has been more noticeable during the past twelve or fifteen years than the serious increase of co-education.

Had this increase been due to a desire for increased educational efficiency, or any real attempt to experiment with an idea of improvement on moral or educational grounds, we could have forgiven the enthusiast, or even the faddist, who led the way ; but as it is everywhere apparent that economy only dictates the policy, it behoves us, especially those who are interested in the education of girls, to take thought as to whither the change is leading us, and whether it is for good or ill.

The apologists for co-education express their belief that girls have a refining influence on boys, while boys have the effect of stimulating the mental powers of girls ; that boys are naturally brighter than girls, and that the contact of the class-room spurs on the girls and quickens them to greater mental activity. With regard to older girls, it is very doubtful whether such stimulation is desirable. On the contrary, after the age of twelve years it is often necessary to repress instead of stimulate, in order to allow of greater physical development.

Again, the supposed sharpness of the boy is only observable in certain subjects to which he has an inherited tendency, such as mathematics, geography, design, and construction, while the girl leans more towards the gentler arts—needlework, literature, music.

To the boy we appeal to his logical sense, to the girl to the imagination, both sharp after their kind. Too often in the mixed school the needs of the girl are subordinated to those of the boy, and the curriculum of such schools is often detrimental to the best interests of both.

Great, however, as are the objections to co-education as hindering the best *educational* progress of girls, the objections which *can* (and which *cannot*) be urged against it on what, for want of a better word, we must term the *moral* side, are still more serious, especially in the senior department of co-educational schools.

These departments, often deplorably large, are, as a rule, under a headmaster, and it is impossible for him to exert that necessary, nay, vital, interest required by elder girls. Of far more importance than the training of the intellect and the imparting of knowledge is the training of the womanly qualities and the development of the womanly character. To the girl from the slum home, the value of the gentle, refining, humanising influence of the good woman teacher is often the best thing in life to get.

However good may be the mixed school, however zealous and whole-hearted may be its master, no man can enter into all the hopes, the fears, the aspirations and little vanities of the girl just beginning to feel the approach of womanhood.

He does not know, he cannot be expected to know, the working of a girl's mind. New instincts are becoming active, old emotions are undergoing transformation. She is self-conscious, fond of idealising, apt to err, very apt to go wrong through want of a timely word of warning. "But," say the advocates of mixed education, "how about the home?" Are not boys and girls sent into one family? That is a very different thing. There is always in the home the sacredness of relationship, the continual, ever-watchful care of the mother.

The girl there comes into contact with her own brothers, not other girls' brothers, which is a very different thing. Besides, the father and mother are there as the co-ordinated heads of the household, to the mother being left the training of the girls and the right and wise ordering of things.

In school there is certainly the assistant mistress, but she is fully occupied with teaching; her influence can only extend to those with whom she comes into contact. She is often young and inexperienced, and, besides, she is always under the control of

another person, and is therefore not looked up to as possessing the power to interpret the right line of conduct for all.

Too often she knows of wrong going on in the school that she is powerless to prevent, and which a false sense of delicacy hinders her from bringing under the notice of the headmaster.

To sum up, there is a point in the education of boys and girls when their lines run no longer parallel, and that point is reached, to my mind, about the ages of ten or twelve years, when the boy begins to feel that he will soon have to face the responsibilities of work, and the girl looks forward to the responsibilities of home.

The system of co-education in our elementary schools is fraught with much danger to the best interests of both boys and girls from physical, educational, and moral standpoints, and local educational authorities would be well advised to pause and seek more inner knowledge of the working of the system before either building new mixed schools or combining the separate departments of old ones.

CO-EDUCATION

BY H. TRIER (COPENHAGEN)

It is a matter of fact that a specially harmonious nature is required to prevent an only child from developing qualities disturbing its balance in life; likewise that children belonging to a home consisting exclusively of boys or exclusively of girls will receive a one-sided development. In the same way, the school cannot be said to answer its purpose as an educational establishment if it does not at the same time admit children of both sexes to be educated both by men and women.

Nobody ever thought but that boys and girls in a "Kindergarten" should be employed together with productive play, training and developing their bodily and mental faculties, also by mutual influence. What is natural in the Kindergarten will be as natural when continued beyond its limits, *i.e.*, through school. In this respect the school has the advantage of the home, that boys and girls meeting there are mainly of about the same age. The natural competition between the children will thereby receive a wider basis, and a more equal standard as to the development of their mental faculties will be established. In addition, the school now and then, in common with the home, admits a fertile companionship between children of different ages. But this companionship between the sexes must have a natural growth from early childhood and cannot without risk be enforced later, say at the age of puberty. One must not postpone co-education until the peculiarities of sex have begun consciously to manifest themselves.

The early companionship between boys and girls united at the same school-tasks will help them to perform these in a greater variety of ways ; because the difference between the two sexes spreads all through their nature. I have observed male and female artists obtaining equally valuable artistic results ; but the difference in their way of working has struck me. In the cases observed the male artists were searching, scrutinising, reflecting ; the female artists started resolute with an immediate intuition, and worked, never looking askance. How much could they not mutually learn from each other ! Similarly in the school. The natural relation to things of boys and girls and their different way of performing the tasks will certainly be fruitful of good for both parties. Both reflection and intuition are required for the harmonious development of mental activity.

We may take it for granted that one side of the contrast between the sexes in women manifests itself in a more intense living and a more energetic absorption in momentary impressions ; in men in a weaker inclination to stake everything and a more articulate way of working. If this contrast is traceable already in childhood, it will, by means of the mixed school and the conflicts between those taking part in its work, acquire an influence profitable for both parties. The energy exhausting itself in the tasks of the particular moment and the energy spreading itself over large tasks and periods, will mutually stimulate each other without effacing the peculiarities of the two sexes. The boys continue to be boys in their working method ; the girls remain girls ; but their individual elasticity becomes greater. Both assiduity and attention will be thus influenced.

In large female educational establishments, say homes for maid-servants, which admit girls from an early age, training them for several years, first by general schooling and afterwards by domestic work, it has been found that those girls who are educated with no males around them, are more defenceless than other girls when they enter life of their own accord. Consequently they are more easily led astray. It is therefore of importance in due time to impart to education the versatility implying a natural intercourse with the other sex, thereby losing that halo of novelty and attractive contrast which makes the young women strangers to the men they come across. The co-education, established from the first school day, will give the girls a greater comprehension and self-command with regard to erotical temptations.

As to boys something similar holds good ; perhaps to a still greater extent. It is apparent from the manners of men whether they have associated with women, and one can even tell what sort of women they have been. An old proverb says that sons receive

their intelligence from their mothers ; in the same way the effects of a man's relation to his mother and sisters will influence him throughout life. And the girls outside his intimate circle, with whom he is educated or with whom he daily associates, will perhaps influence him still more deeply, very often without his knowing it. The intercourse between boys at a boys' educational establishment, without any female influence, is often of a nature which leads them astray. It is therefore reasonable that parents often hesitate about sending their sons to such educational establishments. To a certain degree the risk is owing to the fact that the boys are excluded from the wider education implied in meeting daily with members of the other sex. The companionship with women in the common work will also subdue unhealthy romantic inclinations.

It is certainly wrong to establish schools for boys and afterwards to open them also to girls. The mixed school is not the same thing as a boys' school which admits girls. It must be sufficiently broadly based to make both sexes feel quite at home there. And it is questionable whether there will not come intervals in which the two sexes cannot be entirely equal to the same kind of work. Especially the girls may be subject to transitional physiological states requiring a certain regard and a change in the tasks at which they formerly worked together with the boys.

THIRD SESSION

CHARACTER-BUILDING BY DISCIPLINE, INFLUENCE AND OPPORTUNITY

FORMATION DU CARACTÈRE PAR LA DISCIPLINE, L'INFLUENCE, ET LES CIRCONSTANCES

CHARAKTERBILDUNG DURCH DISZIPLIN, EINWIRKUNG UND UMGEBUNG

L'ÉDUCATION MORALE DE L'ENFANT À L'ÉCOLE

PAR C. N. STARCKE, PH.D.

(Directeur d'un Collège à Copenhague)

LES idées de l'éducation morale de l'enfant que je pratique dans mon école, et les expériences que j'y ai faites depuis dix ans, peuvent se résumer en ces mots.

Dans la vie pratique l'homme doit agir conformément aux conditions inaltérables de la société. Ces conditions sont au fond aussi indépendantes de la volonté individuelle que le sont les lois de la nature. A côté de ces conditions il y a des idéaux que l'homme cherche à réaliser, quelque chose qu'il aime, et dont la perte le privera de la joie de vivre. Ces idéaux ne seront jamais en opposition avec les conditions inaltérables de la société, parce qu'ils ne sont que la force directrice, selon laquelle nous employons ces conditions. Mais souvent ils contrastent avec les opinions et les mœurs actuelles ; c'est d'un tel contraste que naissent les tragédies de la vie.

La moralité demande ainsi des connaissances solides de la société et de la nature, une intelligence éclairée, un jugement libre et exercé, et des penchants constants qui ne s'ébranlent pas selon les humeurs changeant de jour en jour, et qui naissent d'un sentiment profond de l'harmonie entre l'individu et les aspirations essentielles de l'humanité.

Les vices et la médiocrité qui font de l'homme un être effacé, influencé par toutes les différentes opinions de son entourage, ne sont jamais que les effets d'un estropiement qui a arrêté le développement libre et sain des instincts originaux, et leur a donné un cours anormal ou a tué leur force individuelle. On combat les vices en remplissant l'âme d'intérêts sains et en évitant d'entraver le cours libre de son énergie. On n'y réussira jamais en essayant de réprimer directement l'estropiement, dont les penchants vicieux sont les symptômes.

Les enfants de six ans qui entrent à l'école sont de deux types fort différents. Les uns, doués d'une santé parfaite, sont gais, curieux et confiants ; les autres, paresseux, distraits, d'un tempérament colérique ou mélancolique, sont des neuropathes qui ont besoin d'être soignés par le médecin. La discipline autoritaire et l'enseignement mécaniquement réglé constituent un péril accentué pour le développement moral de tous les deux types, les uns en perdront leur originalité, les autres en deviendront des vicieux.

L'école ne doit pas aspirer à mener les enfants à un degré déterminé pour chaque année courante, parce qu'on ne peut pas mesurer leur capacité par la quantité de connaissances apprises à un moment donné. On doit être content si les élèves quittent l'école avec le développement intellectuel et moral nécessaire, et je crois atteindre ce but avec plus de sûreté et à un plus haut degré en concentrant mes soins pendant les premières années à rétablir les forces physiques des uns et à agrandir chez les autres leur gaie confiance en leurs pouvoirs intellectuels et en la valeur indiscutable de leurs penchants.

Les maladies du système nerveux qui se révèlent dans la

paresse, la tristesse, la colère et l'inégalité d'humeur, guérissent quelquefois sans l'aide du médecin, seulement parce que le corps en grandissant devient plus robuste. Le professeur qui a grondé sans cesse ces enfants se félicitera alors d'avoir réussi. Mais un observateur plus profond remarquera qu'il a du moins ralenti la guérison et a laissé le plus souvent dans l'âme de l'enfant les traces ineffaçables de peine et de souffrance qui introduisent dans son caractère ou les dispositions amères ou la faiblesse résignée, dont résulte le manque de précision et de fermeté du jugement moral.

En diagnostiquant les infirmités citées comme les symptômes d'une maladie nerveuse et en les traitant conformément, on restituera les petits plus vite et plus sûrement, et par dessus le marché on leur aura donné une leçon d'amour et de soin qui rendra à la fois le précepteur plus content de lui-même et les enfants plus heureux et plus confiants.

Les enfants sains demandent la même leçon, seulement l'amour et le soin se présentent maintenant sous d'autres formes. L'enseignement doit commencer par des observations des choses et par faire juger ces choses aux élèves eux-mêmes. L'attention passive et l'appel à la mémoire qu'on fait en demandant que l'enfant récite verbalement, détruiront l'imagination créatrice qui est la source essentielle de l'originalité intellectuelle et morale. Chez l'enfant cette originalité se manifeste par les questions qu'il adresse au professeur. Couper ces questions, qui arrêtent souvent la marche régulière de l'enseignement, sera couper les germes les plus précieux de la vie intellectuelle. Ou l'enfant cesse de se poser des problèmes en se bornant à amasser des connaissances, ou il s'accoutume à cacher ses pensées. Il doute de la valeur de ses propres idées, et il perd l'instinct de distinguer entre les problèmes importants et futiles. Sous un tel régime le travail devient un fardeau et une souffrance, et l'enfant accoutumé à se soustraire autant que possible à ses travaux est invité à préférer les jouissances oisives aux efforts actifs et assidus. Mes expériences prouvent que les enfants habitués dès leurs premières années à observer et à juger par eux-mêmes et à exercer leurs facultés intellectuelles dans les bornes prescrites par le degré de leur développement, perdent un peu la faculté d'apprendre une tâche prescrite, mais ils deviennent plus hardis dans leurs efforts pour acquérir les connaissances, dont ils sentent le besoin, et ils deviennent sensibles à la joie de l'activité intellectuelle.

Les péchés de ces enfants contre les bonnes mœurs ne sont jamais d'une nature grave. Il n'est pas nécessaire de les punir. Ils naissent du peu de circonspection et du jugement encore rudimentaire, qui sont inhérents à l'enfance. Il suffit d'éclairer les enfants et de leur faire voir l'incommensurabilité qui existe

entre ce qu'ils viennent de faire et leurs propres sentiments dominants. Les règles de la bonne conduite se révèlent ainsi comme quelque chose qu'on se doit à soi-même ; elles cessent d'être des obstacles que la volonté plus ou moins arbitraire du professeur oppose aux inclinations de l'enfant, des obstacles qui invitent toute âme un peu vigoureuse à se révolter. Les leçons de morale font faillite, si elles se fondent sur l'autorité du plus fort ; elles deviennent on ne peut plus efficaces par l'enseignement assidu, simple et explicatif.

Il se peut que les enfants finissent par se former des idées morales un peu différentes de celles du professeur. Mais l'objet de nos aspirations ne doit pas être de former des hommes qui pensent comme nous, et qui n'aiment que ce que nous aimons. Nous sommes contents, si nous ne nous trompons pas, en croyant observer chez les jeunes hommes quittant l'école une joie profonde de sentir la vie palpiter dans leur âme, un amour sincère de l'être humain et un respect de l'opinion des autres, qui correspond parfaitement à la volonté ferme de régler eux-mêmes leur vie.

SCHOOL GOVERNMENT :

THE EFFECTIVE FORCES AND THEIR AGENCY IN THE BUILDING OF CHARACTER

BY MRS. BRYANT, D.Sc., Litt.D.

(Chairman of the Congress Executive Committee)

THE school is a crowd of individual children, sensitive, intelligent, self-willed, which is converted by the process of school government into a community, orderly, progressive, obedient.

It is by psychological forces in the children themselves that the competitive crowd becomes the co-operative community. What are these forces, and how does their development in organising the community affect the character-building of the individual child ?

Self-will and sociability are the child's two prime instincts. Children love to go their own way ; but they love also to be together and to get on with one another. Fighting and friendship are the great primitive joys, and capacity for them makes the very roots of character, of courage, of sympathy, of duty, of self-devotion. Now sociability is the positive and self-will the negative source of the ordinary child's amenability to order ; for this amenability he certainly has, apart from any superior person in government or influence over him. A group of children

left to themselves discover order as a means to enjoy one another better : in children's free play they invent forms of order and keep them strictly with great delight. Presently they make the further discovery that in hours when each has his own individual occupation the maintenance of order preserves freedom by preventing interruption.

It is at this point more particularly that the child—like the primitive man—looks about him for a ruler. A member of the group may be chosen as leader in the social game, but it is less possible to find one strong enough to control the clashing egoism of the same children when each is set on some scheme, or task, of his own. Hence the appeal, "Please, mother, tell Jack to be quiet."

Thus there is, deep in human nature, a welcome for that order-keeping officer, the schoolmaster ; and always the strongest weapon in his hand is the primitive instinct for order, out of which obedience, on its moral side, springs. The little girl's test in appraising a new mistress is significant—"Can she keep order?" Without order there is no peace, everybody is irritated, everybody feels naughty and everybody dislikes it. We all know how we ourselves feel under a weak chairman—suffering from King Log, longing almost for King Stork.

The schoolmaster may, by gifts of personality, appeal to another motive powerful in some—admiration, namely, rising to reverence. Obedience to the appointed officer has its own attraction, but reinforced thus it grows towards self-identification with the ruling will. The capacity for being thus influenced by superior character is of great effect in character-building. Influence must of course be carefully distinguished from mere adoration for an attractive teacher, the malady of Schwärmerei. Moreover, it may degenerate into something not much better if the development it evokes is kept dependent on it, failing to strike roots in the mother soil of personal character. Government by love may be as unproductive of lasting results as government by fear.

It turns out, moreover, that on the large scale they have much in common. Both are systems of personal government in which the plain fiat *ad hoc* of the king, or the schoolmaster, sets the rules of the game. As the position develops, a certain natural hostility between governors and governed is apt to grow up. Antipathy is quite as likely an effect as sympathy when A sets out to give orders or even good advice to B *ad hoc*. It is as if the child's self-will were roused to show fight lest there should be no room left for it at all. Thus, while some revere the benevolent personality of the schoolmaster, others resist, and others less

vigorous submit perforce. Thus we have rebels and slaves and a sprinkling of loyalists ; and even the loyalists are apt to be sentimentalists only. Permanent order cannot be kept except by the positive development of the scholar's will to keep it.

We note that it is the sudden and irregular calls to order *after the act has begun* that irritate the child's self-will. This must be so ; for the check is on an action already under way. Hence the advantage, in all communities, of living under a well-ascertained and steadily administered law. When the rules of the game are settled and known, self-will instinctively adjusts itself to act within their limits. Thus the law-abiding schoolboy walks in the liberty of the civilised man, hedged round indeed by law and custom, but not liable to interference otherwise.

Meanwhile, in learning to value the restraints of law he gains insight into the regulation of life by principle. He takes for granted the obligations by which he is surrounded : in fulfilment of them he practises discipline and acquires self-control ; in responding to them willingly he develops his sense of duty ; by identifying himself with them as reasonable and beneficent he grows in public spirit, justice, sympathy. And the more he grows in these the larger his liberty becomes. The obligations his society imposed upon him at the first become the opportunities through which he freely serves it.

It is, however, doubtful whether school organisation alone supplies sufficient opportunity for developing this social-service motive on the blossoming of which perfect organisation depends. The home—a hardy as well as happy home—is the natural practice-ground for free service to our kind. Nevertheless, the school should do something to put opportunities of social service in the way of the scholars. Nor is it less important to bring to them, by way of occasional discourse or simple converse, some real knowledge, some stimulus to interest in the greater social affairs of the outside world, some seed which, sown in the warm fresh soil of the young mind, may bring forth fruit in ennobled forms of patriotic aspiration and humane endeavour. This sense of contact with the wider life and duty in it is needed for the development of the schoolboy character which a perfectly governed school implies.

As to the government itself, my points are as follows :

(1) The schoolmaster should not be a patriarch governing by personal decisions given *ad hoc*. If his personality is merely strong he will thus create many rebels and more slaves, whereas if his personality is attractive he will still create some and will leave the others undeveloped. Government without rules sounds well, but this is what it comes to—this or anarchy.

(2) These results are not to be avoided by abstaining from

influence, but by using it as subordinate to reason, law, and school tradition. To this the headmaster is himself subject. He is like the tribal king of our early ancestors. He formulates law and is himself bound by rules and precedents. He promulgates new rules publicly, and may invite discussion from time to time. In a new school he might even build up the law in modern constitutional fashion by consultation with the children, reserving no doubt an effective veto.

(3) The scope of the law should be such as to leave ample room for freely initiated action, wrong as well as right. Practice in free choice is essential to growth in character. Some field for voluntary serviceableness must also be left open.

(4) The scholars themselves should participate in administering the law of the school, and this principle should apply in due measure throughout. The administration should engage the will of every child: all should feel responsible for keeping order. This spirit of orderliness can be carried to such a pitch of intelligence and goodwill that, on new occasions varying not too much from the old, the things that are wanted will be done without any specific orders at all. Just so order is kept, and is best kept, in a public ceremonial, where every one taking part understands the end proposed and is intent on realising it.

VORSCHLÄGE ZUR METHODIK DER ETHISCHEN ERZIEHUNG

VON DR. P. HÄBERLIN

(Kreuzlingen, Schweiz)

ETHISCHE Erziehung geschieht zu einem sehr grossen Teil ohne den Willen, ja sehr oft ohne Wissen des Erziehers. Sie besteht dann in dem Einfluss, den sein ganzes ethisches Wesen, sein persönlicher Charakter in tausend grossen und kleinen Ausserungen auf die Umgebung ausübt. In diesem Sinne kann jeder irgendwie ausgeprägte Charakter ein Erzieher heissen. Doch giebt es daneben eine ethische Erziehung im engern Sinn, eine bewusste und gewollte Beeinflussung der Zöglinge durch die Persönlichkeit, die sich ihnen gegenüber als Erzieher fühlt. Sobald und sofern die Erziehung eine gewollte ist, müssen die Mittel und Wege gesucht werden, die am ehesten und sichersten zum Ziele führen.

Diese Mittel und Wege können niemals absolut festgestellt werden, so wenig wie diejenigen aller übrigen Erziehung. Denn sie sind abhängig von mehreren variablen Grössen und variieren

deshalb mit ihnen. Die bedeutsamsten dieser Grössen sind die folgenden :

1. Das ethische Ziel der Erziehung überhaupt.
2. Die besondere Veranlagung des Erziehers.
3. Die individuelle Veranlagung des Zöglings.
4. Die gegebenen Kulturbedingungen, in denen der Zögling lebt oder bisher gelebt hat.

Diese Grössen wechseln mit der Person des Erziehers (No. 1 und 2), und mit derjenigen des Zöglings (No. 3 und 4).

Um nicht missverstanden zu werden will ich diese Behauptung etwas ausführen. Zwar die These wird, weil sie selbstverständlich ist, kaum auf Widerspruch stossen : dass No. 2, 3, 4, mit den in Betracht kommenden Personen sich ändern oder ändern können. Aber dass das Ziel der ethischen Erziehung hauptsächlich vom Erzieher abhängig sei, wird man nicht ohne weiteres gelten lassen. Man ist geneigt, dieses Ziel wenigstens für etwas absolut Feststehendes zu halten. Und doch ist es, wie die Erfahrung zeigt, nicht so. Jene Absolutheit ist eine rein "theoretische," d. h. im Grunde ein Produkt der Phantasie. Man wünscht sie vielleicht, und deshalb behauptet man sie. Die Erziehung aber hat mit wirklichen Grundlagen zu rechnen, nicht mit eingebildeten. In Wirklichkeit giebt es, auch wenn wir innerhalb des christlichen Kulturgebietes bleiben, eine Menge verschiedenartiger Auffassungen der Sittlichkeit; nicht nur unter Ethikern "von Fach," deren Differenzen ja bekannt genug sind, sondern auch unter ganz gewöhnlichen Leuten—wie ihre Praxis am besten zeigt. (Denn die ethische Lebensauffassung eines Menschen offenbart sich nicht in dem, was er über sie aussagt, sondern in seiner Lebensführung am klarsten. Das nur Gesagte hat wiederum nur "theoretischen" Wert und kommt hier nicht in Betracht.) Den Nachweis der hier behaupteten tatsächlichen Verschiedenheit brauche ich wohl nicht zu leisten; jedermann kann sie jeden Tag konstatieren.

Ich weiss wohl, dass Viele diese Verschiedenheit als etwas Nichtseinsollendes betrachten. Sie glauben an eine unumstössliche Sittlichkeit; wer nicht von ihr erfüllt ist, gilt ihnen als unsittlich oder untersittlich. Ich streite nicht mit ihnen um diese Überzeugung. Ich halte mich nur an die Tatsache, dass es nun einmal verschiedene Sittlichkeiten giebt. Mit dieser Tatsache haben wir zu rechnen. Dass alles mag sehr nüchtern klingen. Aber wir haben die Nüchternheit dringend nötig, wenn wir es in der ethischen Erziehung auf einen grünen Zweig bringen wollen. Nüchternheit ist hier mit Wahrhaftigkeit identisch, und diese ist Pflicht. Bequemer freilich und einfacher wird alles, wenn man an Stelle der tatsächlichen Mannigfaltigkeit eine konstruierte Einheitsmoral setzt;

dafür aber haben die auf diesem primären Fehler aufgebauten moralpädagogischen Systeme und Ratschläge abermals nur "theoretischen" Wert.

Weil die Auffassung der Sittlichkeit sozusagen mit der Person ihres Trägers variiert—und weil andererseits (wenn dieser Träger ein Erzieher im engern Sinne ist) mit dieser Auffassung selbstverständlich das Ziel sich ändert, das der Erziehung bewusst oder unbewusst gesetzt wird—darum bleibt es dabei: Das Ziel ethischer Erziehung ist abhängig von der Persönlichkeit des Erziehers. Natürlich nicht so, dass nun jeder Erzieher ein von jedem andern himmelweit entferntes Ziel haben müsste: die Ziele können sich unter Umständen sehr ähnlich sein, sie können innerhalb ganzer Erzieher-Gruppen sogar zusammenfallen. Es gibt ja sowohl natürliche Verwandtschaften, wie sekundär geschaffene ethisch-pädagogische "Schulen."

Dass andererseits vom Erziehungsziel, von den individuellen Anlagen des Erziehers und des Zöglings, endlich von den Kulturbedingungen auch die Wege abhängig sind, die zur Erreichung des Zieles eingeschlagen werden und werden müssen, das ist wiederum eine Selbstverständlichkeit oder sollte doch nach gerade eine geworden sein. Es gibt darum in pädagogischen Dingen kaum eine grössere Torheit als die: Normen und Lehrsätze aufzustellen, nach deren Schematismus ethische Erziehung in allen Fällen sich zu richten habe. Wenn überhaupt "Methodik" im dogmatischen Sinne etwas ist, was nicht existieren sollte, so gilt dies ganz besonders von aller moralpädagogischen Methodik. Wer über diese Dinge in unserer methodenfrohen Zeit offenen Auges Erfahrungen sammelt, der kennt die Früchte derartiger Methodik bei Erziehern, die zu glauben scheinen, der Mensch sei um der Methode willen da. Entweder weicht übrigens in der Praxis die Methodik bei jeder Gelegenheit den Nötigungen der Wirklichkeit—und dann hat sie keinen Sinn. Oder sie wird starr festgehalten—und dann ist der Schaden unausbleiblich, der Schaden vor allem, den die jugendlichen Persönlichkeiten zu leiden haben.

Dann dürfte es also überhaupt keine methodischen Winke und Ratschläge für die ethische Erziehung mehr geben? Freilich, Ratschläge schon, aber nicht Dogmen. Ratschläge in dem Sinne, dass ein erfahrener Pädagoge seine Erfahrungen und die daraus für ihn und für seine spezielle Aufgabe entspringende "Methodik" Andern zur Kenntnis bringt. In diesem Sinne können moralpädagogische Publikationen sogar sehr wertvoll sein. Nicht als Vorlagen zum kopieren, sondern als dargestellte Erlebnisse, die ihren Wert, auch für Andere, in sich selber haben. Nur müssen, um diese Mission zu erfüllen, die Erlebnisse mit absoluter Wahrhaftigkeit, mit allem Respekt vor den Tatsachen vorgetragen werden. Die

Darstellung darf nur auf der eignen, sorgfältig kontrollierten Erfahrung fussen. Sie muss alle Bedingungen enthalten, unter denen die geschilderte Erziehung sich vollzogen hat—also in erster Linie ein getreues Bekenntnis (nicht eine angelernete oder intellektuell zurechtgeschusterte Theorie) von dem aus der sittlichen Lebensauffassung stammenden Ziele. Dann—die übrige persönliche Veranlagung des Erziehers wird sich wohl aus den geschilderten Erlebnissen von selber ergeben—eine physiologische und psychologische Charakteristik der Zöglinge und Notizen über ihr "Milieu," ihre Kulturbedingungen. Allfällige Misserfolge sollen mit wissenschaftlicher Objektivität verzeichnet sein, ebenso wie die konstatabaren guten Erfolge. Endlich sollte jede derartige Darstellung sich ihrer zunächst rein persönlichen Natur und Bedeutung bewusst sein. Der Schreibende sollte nicht Recht haben wollen; er sollte Andern dienen und Andere vielleicht erziehen wollen durch die Darstellung seiner erzieherischen Persönlichkeit und ihrer Mittel.

Die hier dem moralpädagogischen Autor gestellte Aufgabe ist freilich sehr schwer—weil es schwer ist, ein wirklich persönliches ethisches Erziehungsziel zu haben—schwer, moralpädagogische Erfahrungen zu sammeln—und schwer, ehrlich gegen sich selbst zu sein. Allein wer diese Forderungen nicht erfüllen kann, der soll die Feder ruhen lassen. Es muss ja nicht um jeden Preis geschrieben sein. In der Tat dürfte unsrer schreibseligen pädagogischen Welt, die so gerne und nicht ohne Selbstgefälligkeit die Tätigkeit des Erziehers in schönen Worten mit der des Künstlers vergleicht, kaum eine Mahnung nötiger sein als diese :

Bilde, Künstler, rede nicht.

Anmerkung und Vorschlag : Von einer moralpädagogischen Centralstelle könnten Publikationen im angedeuteten Sinne gesammelt, gesichtet und in extenso oder auszugsweise in Form einer periodisch erscheinenden Zeitschrift oder eines Jahrbuchs herausgegeben werden.

DER MORALISCHE WERT GUTER UNTERRICHTSMETHODEN

VON STUDIENRAT DR. ANDREAE (KAISERSLAUTERN)

DIE erste und wichtigste Bedingung für die moralische Erziehung der Jugend ist, sie dauernd in einer gewissen Atmosphäre erhalten. Auch die sorgfältigste Führung und Belehrung vermag den Mangel

einer fördernden Umwelt nicht zu ersetzen. Zu ihren wesentlichen Bestandteilen gehören der Schulgeist, die Qualität der Schüler, der Charakter der Lehrkräfte, die Natur der Unterrichtsstoffe. Besondere Bedeutung kommt den Formen zu, welche den Verkehr zwischen Lehrer und Schüler regeln. Da der unterrichtliche Verkehr die erste Stelle einnimmt, so fällt damit Licht auf den Wert der Methode—das Wort in der allgemeinen Bedeutung des Verfahrens genommen.

Die sittliche Verfassung des Menschen gleicht einem geordneten Staatsleben. Nach den Kategorien von Unter- und Überordnung, von Herrschen und Dienen, von Notwendigem und Zulässigem regelt sich inneres Leben und äusseres Tun. Unsittlichkeit ist immer Anarchie.

Aber der ideale psychische Zustand ist nur als Ziel zu denken. Der Mensch muss sich in einer dauernden Verteidigungsstellung befinden gegen den Einbruch von allerlei Zufallsmächten, als Begierden, Leidenschaften, Versuchungen. Voraussetzung ist eine so hohe Wertschätzung jenes Zustandes, dass daraus ein Bedürfnis erwächst. Dazu muss in langer Übung erzogen werden. In diesem Sinn ist das wichtigste Ergebnis des Unterrichts die Disziplinierung der geistigen Kräfte, die Herstellung der inneren Ordnung, für welche Aufgabe die pädagogischen Theorien verschiedene Namen in Umlauf gesetzt haben. Sie stellt sich als die sittlich-formale neben die sachliche, so jedoch, dass diese erst durch jene ihren Wert erhält.

In der herkömmlichen Unterrichtspraxis überwiegt in der Regel der materielle Zweck. Man geht darauf aus, in einem andern gewisse Vorstellungs-, Gedanken-oder Wissensgruppen so zu erzeugen, dass sie auf Anreiz reproduzierbar sind und sich damit als Eigentum des Unterrichteten erweisen. Wie dies zu erreichen ist, erscheint gleichgiltig, solange man das Ergebnis allein ins Auge fasst, und wird erst zum Gegenstand der Überlegung, wenn Zeit und Mühe in Betracht kommen. Aber der dabei mitwirkende psychische Apparat ist auch für das sachliche Produkt von wesentlicher Bedeutung, und wie im Evangelium sind hier Weg und Wahrheit, Mittel und Zweck identisch. Das will sagen: Wissen hat nur dann für den Menschen wirklichen Wert, wenn sein Erwerb auf eine Weise erfolgte, die ihm nicht nur den nachweisbaren Besitz, sondern den freien Gebrauch garantiert. Wissen, welches lediglich zu einem Niederschlag von Kenntnissen führt, nicht zu einem funktionellen Bestandteil des geistigen Lebens wird, hat den letzten und höchsten Zweck nicht erreicht. Zur intellektuellen Bildung trägt es wenig, zur sittlichen nichts bei.

Ist das richtig, so folgt einmal, dass die methodische Führung des Unterrichtsgeschäfts es ist, von welcher das geistige Wachstum

vornehmlich bedingt ist, zum andern, dass der Wert eines Unterrichtsverfahrens an der Hilfe zu messen ist, welche es dem Lernenden nach dieser Seite bietet.

Alles Lernen vollzieht sich in einer Reihe von Willensakten, denen Erkenntnisakte entsprechen, also in psychischer Arbeit, deren Grundform die Aufmerksamkeit. Aber Arbeit verbraucht Kraft und solche kann nicht nur ungeschickt verwendet, sondern auch ohne Arbeitserfolg verschwendet werden. In diesen wenigen Sätzen kommt die ganze Misère unserer Schulen, das Kreuz der Jugend und die Last der Lehrer zum Ausdruck. Gute Unterrichtsmethoden sind Regulatoren der psychischen Arbeit. Der Wissbegierde ist es eigen, in stürmischem Eifer sich Lehrsätze einzuprägen und Endergebnisse zu merken. Solches Wissen mag einen hohen Gebrauchswert haben, sofern es abfragbar ist und als beweiskräftig gilt. Aber es wohnt doch nur in der Peripherie des geistigen Lebens, vermag weder zu befruchten noch anzutreiben, ist eine tote Masse, die beschwert und hindert. Ein Unterrichtsverfahren, welches diese Art geistiger Arbeit fördert, wirkt direkt unsittlich.

Durch Anschauung, Umgang und Erfahrung schafft das Leben eine Menge von Vorstellungen und Kenntnissen, der Zufall verknüpft sie nach Laune und Willkür und lässt sie gelegentlich stückweise lebendig werden. Aber der Disziplin des Willens sind sie entrückt, in ihrer Zusammenhangslosigkeit sind sie unverwendbar und gleichen dem nicht realisierbaren Vermögen.

Die Aufgabe des Unterrichts ist, in diesem Falle eine Dissociation einzuleiten. Indem er das grundlos Zusammengeratene trennt, leistet er analytische Arbeit. Der scheinbare Besitz wird Gegenstand introspektiver Aufmerksamkeit, die Masse kommt in Bewegung und die Teile treten zueinander in Beziehung. Man vergleicht, sieht Ähnlichkeit und Gegensatz, urteilt, schliesst und erzeugt Gedanken. Indem der Unterricht so von dem Druck eines Besitzes befreit, der noch nicht Eigentum geworden, entbindet er sittliche Kraft. Denn alle produktive Tätigkeit schafft sittliche Werte, auch die Gedankenproduktion. So vermag der richtig erteilte Unterricht zu erziehen.

Zweierlei folgt hieraus. Die Gesundheit des geistigen Lebens gibt sich in einer gewissen Regsamkeit kund, welche allen Erwerb organisiert und zu funktioneller Verwendung bereit macht. Dadurch wird sie zu einem der vornehmsten Mittel der Selbstzucht. Zum andern erzeugt sich auf diesem Wege das Bedürfnis des Prüfens und Wählens, des Vorziehens und Verwerfens und damit der Trieb der Befreiung von niederziehenden Naturmächten.

Richtig geleiteter Unterricht schafft demnach das Bedürfnis innerer geistiger Ordnung; er gibt dem Menschen das Mittel der

Aufmerksamkeit, befreit und diszipliniert ihn und hilft ihm dadurch zur Selbstzucht.

Schon aus den vorausgehenden Erörterungen ergibt sich, dass dieses Ziel nur erreichbar wird, wenn der Unterricht gewisse Forderungen erfüllt. Sie gehen hervor aus der geistigen Eigenart des Schülers und aus der Natur der Stoffe, welche das zu behandelnde Gedankenmaterial liefern. Wie beide theoretische so in eins zu arbeiten sind, dass daraus eine sichere Wegweisung für die Praxis wird, bildet die schwierigste Aufgabe der Methodik. Die schulmässige Gestaltung der Lehrstoffe, ihre didaktische Präparation gleicht der Zubereitung der Speisen; auch die geistige Verdauung bedarf sorgfältiger Vorarbeiten. Vielleicht gibt es für den heutigen Unterricht keinen schwereren, leider aber auch berechtigteren Vorwurf als den, dieses Kardinalgebot entweder gering zu achten oder ganz zu ignorieren. Seit Michel de Montaigne, welcher in seiner scharf zugespitzten Art diesem Gedanken zum ersten Male Ausdruck gab, leiden unsere Schulen unter einer unverständigen Überfütterung der Jugend, vergeuden und vernichten deren geistige Kraft und arbeiten, auch ohne es zu wollen, an einer demoralisierenden Verdummung derjenigen, welche die Segnungen der Vielbildung zu erfahren glauben. Hier sind die Ursachen der viel beredeten Überbürdung zu suchen, nicht in dem Übermass von Lehrstunden oder in allzugrosser geistiger Anspannung. Daher werden all die wohlgemeinten Ratschläge und Bestrebungen der "Schulgesundheitspflege" wirkungslos bleiben, solange man das Übel nicht an der Wurzel anpackt und dem Lern- und Lehrstoffmaterialismus zu Leibe rückt. Dies geschieht nicht dadurch, dass man nur Schulärzte anstellt, sondern dass man nicht nur theoretisch mit dem Dogma, sondern auch praktisch mit der Übung bricht, dass Gelehrsamkeit schon den Lehrer macht, und dass sachliches Wissen auch die Fähigkeit verleiht, es in bildender Weise an die Jugend weiterzugeben.

Angesichts der betrübenden Erscheinung, dass trotz zahlreicher Bildungsanstalten und lebhafter unterrichtlicher Betriebsamkeit so viele geistige Krüppel von den Schulen ins Leben geschickt werden, sollte endlich auch den Staatsmännern der Gedanke kommen, dass es eine schwere Verfehlung an dem geistigen Kraftvorrat einer Nation bedeutet, wenn man immer wieder die Jugend Leuten ausliefert, welche bei aller sonstigen Tüchtigkeit die erste und wichtigste Bedingung für den Jugendunterricht nicht erfüllt haben. Denn das Unterrichten ist eine Kunst, die theoretisch gelernt und praktisch geübt sein will, die sich nicht durch eine von Zufall und Gewohnheit besorgte Routine ersetzen lässt und nicht auf Kosten einer durch die rohen Versuche ungeschickter Lehrer geschädigten Jugend erworben werden darf.

In der Tat, die Bemühungen um eine gründliche methodische Bildung derjenigen, welche an niederen und höheren Schulen zum Unterrichten berufen sind, berühren die höchsten sittlichen Angelegenheiten. Es handelt sich dabei nicht nur um die persönliche Bildung der Lehrenden, sondern um ihre fundamentale Ausrüstung für die Jugenderziehung.

Erst auf solchem Boden wird ein Unterricht möglich, welcher selbst in der Ausgestaltung der einzelnen Lehrstunde, in dem geschickten Wechsel der didaktisch-technischen Mittel, in der richtigen Wahl des Tempos, bald verweilend, bald vorwärts eilend, nicht nur den Fond sittlicher Bildung vermehrt, sondern auch ästhetischen Bedürfnissen entgegen kommt.

ORGANISATION DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

PAR H. POELS

(Inspecteur des Écoles communales, Louvain)

IL est incontestable que l'éducation privée est très avantageuse au point de vue de l'acquisition des connaissances. Mieux qu'aucune autre elle permet d'observer l'enfant et de l'étudier avec attention et minutie de manière à arriver à une compréhension nette de sa mentalité. Mais il n'en est pas moins vrai que la généralisation de ce système est impossible, non seulement par raison économique, mais parce qu'il présente au point de vue pédagogique de très grands inconvénients. En effet l'éducation doit avoir pour but de développer l'intelligence tout en formant le cœur, la volonté, le caractère. Ce n'est pas par une éducation individuelle et privée que l'on atteindra ce but, c'est à l'école qu'incombe la tâche délicate et difficile de préparer l'être vraiment moral. Car, tandis que l'éducation privée ne produit en général que l'égoïsme et l'ambition, l'éducation en commun initie l'enfant aux grands sentiments de la solidarité humaine, lui donne une idée plus exacte de sa valeur personnelle et lui fait comprendre la nécessité d'être indulgent pour ses semblables et sévère pour soi-même ; en un mot, elle le prépare à son rôle futur d'homme et de citoyen.

Au point de vue de l'éducation morale et sociale, l'enseignement simultané présente de grands avantages. Il crée entre les élèves une sage émulation, si nécessaire, si efficace dans les études ; l'attention des uns incite les autres au travail, les faibles se trouvent encouragés quand les autres sont témoins de leurs efforts ; ils profitent autant des bonnes que des mauvaises réponses de leurs disciples. De plus, l'enseignement classique favorise la discipline et fait naître des liens d'amitié entre les élèves de différentes conditions sociales.

Cet enseignement a en outre une influence heureuse sur l'instituteur. Celui-ci s'anime en voyant les yeux de cette multitude d'enfants dirigés vers lui ; l'importance de son travail, qui doit donner au même moment la nourriture intellectuelle à tant de jeunes auditeurs, le rend circonspect et exige de lui une préparation consciencieuse. Les questions des uns et les remarques des autres lui montrent les lacunes de son enseignement et l'incitent à être plus clair et à rechercher les moyens les plus efficaces pour arriver à son but. De cette façon, il augmente chez ses élèves l'intérêt qu'ils prennent à la leçon et il stimule leur activité.

Mais toute médaille a son revers. La pierre d'achoppement de l'enseignement classique est la différence des aptitudes chez les enfants et l'inégalité du développement de leurs facultés intellectuelles. Si tous les enfants s'appropriaient de la même manière et dans la même proportion les notions enseignées, ce système serait un idéal. Mais c'est un fait avéré que l'on observera toujours chez les enfants d'un même âge une grande différence dans le degré de réceptivité et de développement des facultés intellectuelles, et cela pour diverses causes : éducation première, milieu social, différence d'attention, d'aperception ou d'aptitudes, absentéisme, action plus ou moins grande de la famille, défauts physiques.

Ce sont là des obstacles sérieux à l'enseignement simultané, mais qu'une classification rationnelle permet cependant d'écartier.

Comment classer les élèves d'une façon rationnelle ?

D'abord il est nécessaire que les enfants d'un développement général presque égal reçoivent un même enseignement ; d'un autre côté, au point de vue de l'éducation morale et sociale, il est indispensable que les élèves aient à peu près le même âge, non seulement parce que la réceptivité varie avec ce facteur, mais aussi parce que l'expérience nous a prouvé que les arriérés pédagogiques sont très souvent des êtres amoraux et présentent donc les plus grands dangers pour la moralité de leurs condisciples.

Mais comment réaliser ces deux desiderata en apparence si peu conciliables ? C'est-ce que nous allons examiner.

D'abord dans l'enseignement primaire il ne faudrait pas établir de caste par l'organisation d'écoles payantes. Le contact des enfants du peuple avec ceux de la classe aisée ne pourrait être que fécond en heureux résultats. Les premiers acquerraient une foule de notions relatives aux usages de la vie, qu'il est impossible de leur inculquer dans les conditions actuelles, ils profiteraient en quelque sorte de l'éducation familiale mieux soignée des seconds. Ceux-ci de leur côté apprendraient à voir au delà de l'horizon étroit dans lequel ils sont confinés ; ils apprendraient à connaître et à estimer les fils des travailleurs manuels, pour lesquels ils n'ont actuellement le plus souvent que de l'aversion et du dédain.

Mais alors la différence de préparation, existant actuellement entre les différents éléments de l'école primaire, serait encore plus accentuée. Il serait donc nécessaire d'y remédier. Pour cela on créerait des groupes de classes nettement différenciés.

Le premier comporterait des classes destinées à recevoir les enfants évoluant d'une façon normale et présentant le même degré de développement intellectuel et de réceptivité.

On créerait à leur intention un second groupe de classes, formant une école complète, dans lequel le programme d'études serait le même que dans le groupe précédent, mais où l'on donnerait moins de développement aux diverses branches.

À côté de ces deux groupes on en établirait un troisième à programme moins étendu, dans lequel seraient admis les enfants irréguliers au point de vue mental.

Cette classification a été appliquée dans ses grandes lignes dans une école primaire de la ville de Bruxelles, et plus tard dans les écoles primaires de la ville de Mannheim. Tant au point de vue de l'éducation que de l'instruction elle rend des très précieux services et mérite d'attirer l'attention des pouvoirs publics et des éducateurs. Malheureusement ce système n'est applicable que dans les grands centres, où le nombre de classes est très considérable. Pour les communes rurales, celles surtout qui ne sont pas trop éloignées les unes des autres, on pourrait créer des groupements intercommunaux, qui seraient organisés d'après le système que nous venons d'esquisser.

Mais quel que soit le système adopté, pour que l'instituteur puisse tenir compte de la personnalité de chaque enfant et soit à même de s'occuper sérieusement de l'éducation morale, le nombre d'élèves ne sera jamais trop considérable. Une trentaine d'élèves par classe doit toujours constituer un maximum.

Le classement des élèves étant fait, faut-il attacher un instituteur à chaque classe ou faut-il faire donner l'enseignement de chaque branche par un spécialiste ?

À première vue on serait tenté de donner la préférence au second système ; un instituteur chargé de l'enseignement d'une seule branche se crée par là une spécialité, surtout si l'on a soin de lui confier une matière pour laquelle il a des dispositions spéciales, et il paraît équitable de faire bénéficier de cette spécialité tous les élèves de l'école. Mais, pour qui connaît la valeur de la concentration dans l'enseignement, pour qui sait que chaque branche doit constamment s'appuyer sur la branche voisine, surtout pour qui se rend compte du grand rôle moralisateur que l'école primaire est appelée à jouer et de la grande influence que l'instituteur exerce sur ses élèves, le choix du système ne peut être douteux.

Il est incontestable qu'à l'école primaire proprement dite il ne

peut être question de confier l'enseignement de chaque branche à un spécialiste, mais qu'il faut au contraire attacher un instituteur à chaque classe. Du reste, tout instituteur doit posséder les connaissances voulues pour professer avec fruit le programme complet de l'école primaire.

Mais ici se pose la question, fort controversée : faut-il ou non laisser l'enfant chez le même instituteur pendant toute la durée de l'écolage ?

Il est préférable de choisir un juste milieu en chargeant chaque instituteur de parcourir avec les mêmes élèves les deux années d'un degré d'études. Ainsi on réunit les avantages des deux systèmes : développer l'intelligence et orner l'esprit des enfants tout en travaillant efficacement à leur éducation morale et sociale.

DIE BEDEUTUNG DES DIREKTORS UND DES LEHRERS BEI DER ERZIEHUNG DER MITTELSCHULJUGEND

VON REGIERUNGSRAT DR. VIKTOR THUMSER
(Direktor des Mariahilfer Gymnasiums in Wien)

DER erziehliche Einfluss der Schule auf die Jugend ist im Vergleich mit dem des Hauses weit geringer ; er ist ein zweifacher : ein unmittelbarer, insoweit die Schuldisziplin und der Unterrichtsbetrieb gewisse Eigenschaften den Zöglingen anerzieht, ein mittelbarer, insofern der Inhalt der Unterrichtsstoffe auf sie irgendwie ethisch einwirkt.

Unterordnung des Eigenwillens unter den Willen der Gemeinschaft ; Gehorsam und Ehrfurcht gegenüber dem Lehrer, Verträglichkeit und Gemeinsinn gegenüber den Mitschülern ; Pünktlichkeit, Ordnungsliebe, Sinn für Reinlichkeit und Nettigkeit, ein gewisses massvolles Wesen bei aller Munterkeit, verlangt schon die Schuldisziplin von der Jugend. Aufmerksamkeit, Schlagfertigkeit, Entschlossenheit, Fleiss, Klarheit, Sicherheit und Selbständigkeit des Urteils fordert anderseits der gedeihliche Fortschritt des Unterrichts von ihr.

Dazu kommt der ethische Inhalt, wie ihn alle Disziplinen, natürlich in wesentlich verschiedenem Masse, aufweisen, selbst die Mathematik mit ihren in Zahlen ausgedrückten Abstraktionen, mit denen sie bestimmte Gesetzmässigkeiten in der Natur voraus berechnet oder nachträglich als allgemein giltig nachgewiesen hat, wie sie überhaupt in ihrer Abstraktion dem Schüler die Grösse, aber auch die Schranken des Menschegeistes lehrt.

Endlich wirkt auch die verschiedene Art, mit welcher der Schüler die ihm in den einzelnen Unterrichtsgegenständen gestellten Aufgaben zu lösen hat, auf ihn in mannigfacher Weise erziehlich ein, indem die eine diese, die andere jene Seite seines Geistes besonders in Spannung hält. Man denke nur daran, welche Energie des Gedächtnisses, welche Kraft der Kombination der Gymnasiast schon in den ersten Klassen zu betätigen hat, um das Wortmaterial sich rasch anzueignen und sicher festzuhalten; welche Spannkraft des Schülers Aufmerksamkeit, welche Fertigkeit seine Kombination, welche Klarheit sein Urteil zu entwickeln hat, damit er die einzelnen Sätze richtig zu konstruieren und den Zusammenhang der Sätze untereinander, die Gedankenfolge zu erkennen vermag; welche Anforderungen ferner an sein Anschauungsvermögen das richtige Verständnis der Karte im geographischen, der räumlichen Darstellungen im geometrischen und physikalischen, der verschiedenen Naturobjekte im naturgeschichtlichen Unterrichte stellt, Anforderungen, denen er nur dann nachkommen kann, wenn ein rationeller Zeichenunterricht sein Anschauungsvermögen in richtiger Weise anregt und entwickelt.

In welchem Grade und in welcher Art diesen unmittelbaren und mittelbaren Einfluss die Schule auf die Erziehung der Jugend äussert, hängt natürlich im wesentlichen von dem Lehrer und dem Leiter der jeweiligen Anstalt ab.

Schon die Durchführung der Disziplin offenbart den Geist, der den Lehrkörper beseelt; um nur eines zu erwähnen, die sorgsame Beachtung der Schülerindividualitäten bei der Erziehung und der sich hieraus entwickelnde innigere Kontakt zwischen Lehrern und Schülern setzt in erster Linie ein feines Empfinden des Lehrers voraus.

Ferner kommt bei dem erziehlichen Einfluss der Schule auch die Macht des Beispiels wesentlich zur Geltung; nicht bloss, dass der Ernst und der Idealismus der Pflichterfüllung, den der Lehrkörper offenbart, sich unbewusst auf die Schüler in ihrer Gesamtheit überträgt, gerade scharf ausgeprägte Individualitäten wirken als Lehrer erfahrungsgemäss auf das nachhaltigste durch ihre Charaktereigenschaften auf die Jugend ein, wie dies am klarsten bei jenen Lehrern zu erkennen ist, welche als Leiter der Klassen (Ordinarien) eine Reihe von Jahren nicht nur durch den Unterricht, sondern auch durch ihre unmittelbare erziehliche Tätigkeit mit den ihnen anvertrauten Schülern in innigeren Verkehr treten. Dass es aber in erster Linie von der Eigenart des Lehrers abhängt, ob der ethische Gehalt der Unterrichtsstoffe der Jugend zu klarem Bewusstsein kommt, ist eine allgemein bekannte Tatsache. Nicht darum wird es sich handeln, beim Unterricht zu moralisieren; denn wie der Patriotismus nicht

dadurch am besten gepflegt wird, wenn man von ihm spricht, sondern lediglich dadurch, dass das Leben und Streben in der Heimat wahrheitsgetreu, mit echter, warmer Liebe für dessen Vorzüge und mit offenem Blick für dessen Mängel geschildert wird, so äussern die verschiedenen Disziplinen ihren erziehlichen Einfluss auf die Jugend am sichersten keineswegs dadurch, dass mit plumper Hand immer wieder die Gesetze der Moral zusammengefasst werden, für welche der jeweilige Unterrichtsstoff ein konkretes Beispiel bietet, sondern nur dadurch, dass unaufdringlich, wenn auch klar und anschaulich der ethische Gehalt einer Handlung, eines Charakters, den Schülern vermittelt wird.

Die hohe Bedeutung, welche dem Leiter einer Anstalt hinsichtlich der erziehlichen Beeinflussung der Jugend zufällt, kann schon aus dem Vergleich seiner Stellung und der eines Klassenlehrers (Ordinarius) entnommen werden. Wie ein vorsichtiger Direktor nicht jeden tüchtigen Fachlehrer ohne Bedenken zum Klassenlehrer wählen, sondern bei der Zuweisung der Ordinariate die Eigenart der einzelnen Klassen und der einzelnen Lehrer sorgsam beachten wird, da ja nicht jeder Lehrer in gleicher Weise zur Leitung jeder Altersstufe und jeder Klassenindividualität taugt, so muss auch die Behörde bei der Wahl der Direktoren ihre Persönlichkeit als Ganzes ins Auge fassen.

Der Leiter einer Anstalt—mag er immerhin als *primus inter pares* gelten—soll in jeder Beziehung den einigenden Mittelpunkt des Lehrkörpers bilden. Was die erziehliche Tätigkeit der Schule anlangt, so soll er in erster Linie auf taktvolle Art, nicht etwa durch starre Vorschriften, sondern durch die Autorität seiner Persönlichkeit, seines Wissens, seiner Erfahrung, seines Charakters, jenen Prinzipien der Erziehung zur einheitlichen Beachtung des Lehrkörpers verhelfen, die ihm als die einzig richtigen erscheinen. In der Führung seines Amtes, in dem Verkehr mit den einzelnen Mitgliedern des Lehrkörpers, mit dem Elternhause und mit den Schülern, in der Beurteilung der mannigfachen Fragen des Unterrichts und der Erziehung soll er das mustergiltige Beispiel abgeben, dem nachzueifern der Lehrkörper nicht als eine behördlich aufgetragene Last und eine Einschränkung der persönlichen Freiheit, sondern als die selbstgewählte Pflicht kollegialen Wettbewerbes betrachtet. Wie in Fragen des Unterrichts, so muss auch in jenen der Erziehung der Leiter einer Schule, wenn der Mangel an einheitlicher Anschauung deren Erziehungswerk nicht von vornherein unmöglich machen soll, in der Lage sein, seinem Lehrkörper durch gefestigte Überzeugung allgemeingiltige Prinzipien zu bieten, anderseits muss er für diesen das Forum bilden, bei dem er in jedem Falle persönlicher Unsicherheit gerne und vertrauensvoll Aufklärung und Belehrung sucht; denn nur wenn

der Lehrkörper bei seinem Erziehungswerke von einheitlicher Anschauung geleitet wird und sie bei der Durchführung der einzelnen Massnahmen auch einigen Sinnes betätigt, kann der erziehliche Einfluss der Schule auf die Jugend zur gedeihlichen und nachhaltigen Geltung gelangen.

THESEN.

1. Der erziehliche Einfluss der Schule auf die Jugend ist naturgemäss geringer als der des Hauses.

2. Die Schulorganisation und der Unterrichtsbetrieb wirkt unmittelbar, der Unterrichtsstoff mittelbar erziehlich auf die Jugend.

3. In beiderlei Beziehung hängt der erziehliche Einfluss der Schule auf die Jugend von der Persönlichkeit des Lehrers im allgemeinen, des Leiters der Schule im besonderen ab.

4. Der Leiter der Schule soll wie in Fragen des Unterrichts so auch in denen der Erziehung den einigenden Mittelpunkt des Lehrkörpers bilden.

THE ETHICAL VALUE OF SELF-GOVERNMENT IN SCHOOLS

BY SIR ARTHUR F. HORT
(Harrow School)

I HAVE been told that once a small boy was overheard on the cricket field asking a friend's advice in this dilemma : He had been told to come to me at a certain time, but at the same time his presence was required by his cricket captain. Which authority was he to obey ? The friend's answer was to the effect that he had certainly better obey the cricket captain and cut the master, who could not make it so unpleasant for him as the other authority. This verdict was not flattering to my professional self-esteem, but it indicates, I think, an important fact, viz., that a public school boy realises the power of those of his own kind more than that of the men who are put over him. Do what we will, the bigger or abler or stronger boys will obtain influence. The object of what is generally called the " monitorial system " is to use that influence and to " moralise " it. We masters have in our hands the selection of those who are to wield authority : at all events we can do something to present a due balance between intellect and muscle. Since Arnold's time we have learnt to extend much further the principle

of devolution of authority : we have now, not only our monitors or prefects, that is the intellectual aristocracy, but also below them and working with them, we have officials chosen because they would in any case have influence, and we wish both to get them to use their influence on the side of virtue and for the protection of the weak (instead of merely to enhance their own importance), and also to give them preliminary training for the higher positions which some of them will hereafter fill, so that greatness may not too suddenly be thrust upon them. Thus we have "captains" of dormitories and passages, and we endeavour to make them work with the monitors for that common good which all can understand, but for the service of which a sense of responsibility is needed. There is this further advantage in the modern extension of the Arnoldian principle, that it brings more of the influential boys into close relation with the masters, and so helps to foster the idea—which is now far better recognised, I am sure, than it used to be—that boys and masters are working together with a common aim. No boy perhaps is really, in his serious moments, indifferent to the tone and reputation of his school or house ; but by the system of self-government we increase the number of those who are constantly reminded of that which unthinking boyhood is apt to forget, namely, that the tone of the community is only a general expression of the character of the individuals who compose the community.

It is superfluous to point out what virtues in the man are, or should be, fostered by this strengthening of the sense of responsibility in the boy. If in after life the man thus trained proves after all deficient in the sense of what is demanded of him as a citizen, the explanation is perhaps that as a public school boy he belonged to a society whose existence and whose claims were more obvious than are those of State or Church. Still it is undeniably disappointing that the sense of corporate life once gained in a miniature society does not more often develop into patriotism and similar virtues. I should be glad to hear suggestions towards the solution of this difficulty. I have none to offer, save of a negative kind. I do *not* think that the fault lies in anything which the public schools do, though it may lie in something which they leave undone ; and I do *not* believe that any abstract or theoretical teaching of the duties of citizenship can replace the present performance in adolescence on a small scale of duties identical in kind with those which fall to the adult man.

DE L'IMPORTANCE DE L'EXEMPLE

PAR MADAME F. E. LANDOLPHE

(Professeur au Lycée Lamartine, Paris)

One example is more valiable both to good and ill, than XX preceptes written in bookes : and so Plato, not in one or two, but in diverse places, doth plainlie teach.—ROGER ASCHAM, "The Scholemaster."

Un seul exemple a plus de force et pour le bien et pour le mal, que 20 préceptes écrits dans les livres : et c'est ce que Platon, non pas en un ou deux, mais dans divers endroits, nous enseigne clairement.—ROGER ASCHAM, "Le Pédagogue."

CETTE question de l'exemple me semble avoir aujourd'hui plus d'importance que jamais, depuis que l'enseignement est obligatoire pour tous, et que le régime de l'externat tend à se développer. En théorie, l'importance de l'exemple n'est jamais niée ; en pratique, comme beaucoup d'autres vérités évidentes, peut-être se trouve-t-elle un peu laissée de côté.

Prenons l'exemple à la source, dans la famille.

Dans son livre sur l'éducation, Locke dit aux pères de famille : " Vous ne pouvez pas vous attendre à ce que votre fils ait des égards pour son précepteur s'il vous voit, vous, sa mère, ou d'autres membres de la famille le traiter dédaigneusement." Ces paroles, adressées aux riches qui élevaient leurs enfants à la maison, s'appliquent de nos jours à tous les parents dont les enfants fréquentent les externats. Ce sont eux qui, en veillant à ce que leurs enfants soient exacts, propres, à ce que les devoirs à faire à la maison soient convenablement faits, sont les meilleurs collaborateurs des directeurs et des directrices.

Exactitude, ordre, propreté, politesse—vertus secondaires, *superficielles*, disent quelques-uns ! Je crois, au contraire, qu'elles ont des racines très profondes—l'inexactitude est une forme de l'égoïsme ; on gêne une centaine de personnes plutôt que de faire un petit effort sur soi-même, l'exactitude est donc le souci des autres ; l'ordre c'est le respect des choses, souvent du bien d'autrui ; la propreté et la politesse, c'est le respect de soi-même et des autres mis en action.

Si les parents respectent ceux à qui ils confient leurs enfants, ils s'assureront que l'enfant dit l'exacte vérité avant d'accueillir une plainte ; et les enfants, sachant que leurs dires seront contrôlés, apprendront à ne pas parler à la légère.

Herbert Spencer attribue le manque de discipline dans la famille à la nervosité, à l'ignorance, ou à la faiblesse des mères, le

père étant généralement trop occupé, ou trop souvent absent, pour y tenir la main.

Espérons que les élèves des Lycées et des Écoles de Jeunes Filles, devenues mères de famille, sauront donner à leurs enfants l'exemple des vertus dont elles auront compris la nécessité.

Il faut qu'à leur tour professeurs, maîtres et maîtresses donnent l'exemple des vertus qu'ils exigent de leurs élèves ; puis, comme le dit Montaigne : " Aux exemples se pourront proprement assortir tous les plus profitables discours de la philosophie, à laquelle se doivent toucher les actions humaines comme à leur règle " (Montaigne, " De l'institution des enfants ").

Le vieux dicton nous apprend qu'il faut prêcher d'exemple ; je dirais volontiers : donnez l'exemple, et vous n'aurez guère à prêcher ; et surtout ne prêchez pas si vous ne le donnez pas, ce serait néfaste. Les enfants, aussi fins observateurs qu'ils sont imitateurs, voient bientôt le désaccord entre les actes et les paroles, et le respect et l'autorité morale se perdent. " Qu'est-ce que l'éducation sinon l'heureuse combinaison de l'exemple et de l'autorité ? " a dit Brunetière.

Dans les internats et dans les demi-pensionnats où les enfants mangent et jouent ensemble, la responsabilité de la famille est un peu diminuée, celle du chef, des maîtres et des maîtresses en est très agrandie. Proviseur, principal, directeur, directrice, quel que soit le titre qu'il porte, le chef a charge d'âmes ; sa justice et sa courtoisie donnent le ton à tout l'établissement.

Les égards que Locke réclame pour le précepteur dans la famille, sont dûs dans l'internat aux maîtres et aux maîtresses qui, eux à leur tour, doivent loyalement seconder leur chef. S'il n'y a pas entente cordiale entre le chef et le personnel, les élèves s'en aperçoivent très vite, et se conduisent en conséquence.

Le rôle des grands élèves est immense—les petits se disent : " Lorsque je serai aussi grand ou aussi vieux que mes professeurs, je deviendrai raisonnable, mais je suis si jeune ! " Mais quand ils voient des jeunes gens ou des jeunes filles, qui n'ont que deux ou trois ans de plus qu'eux, donner l'exemple de l'obéissance voulue et gracieuse, de la politesse et du travail consciencieux, ils se disent : " Après tout, je suis bien capable ' d'en faire autant. ' " Tant vaut la cinquième ou la sixième année, tant vaudront la troisième et la quatrième.

Prenons une classe de vingt-cinq élèves, le nombre idéal trop souvent dépassé ; ceux qui ont l'expérience de l'enseignement savent qu'il s'en trouve cinq ou six qui se conduiront toujours bien, quatre ou cinq qui, malheureusement, ne feront jamais rien de bien, et entre les deux il y a la grande majorité flottante sur laquelle agit l'exemple, et qu'il faut entraîner vers le bien. Que les grands

élèves osent dire : “ Cela ne se fait pas, et nous ne voulons pas que cela se fasse dans notre lycée, ou dans notre école, ” et la discipline devient facile.

On sait quelle importance Arnold, le grand proviseur de Rugby, attachait à l'influence de la sixième année.

Si l'exemple, dont les effets salutaires se font sentir d'abord dans la famille, se retrouve chez tous ceux qui ont de l'influence sur les enfants, directeurs, maîtres, grands camarades, nous aurons le droit d'en attendre les meilleurs résultats pour l'éducation nationale.

BELOHNUNGEN UND STRAFEN IN DER ERZIEHUNG

VON GEHEIMRAT PROF. DR. WILHELM MÜNCH
(Universität Berlin)

UNTER den möglichen erzieherischen Einwirkungen haben—entgegen der noch vorherrschenden Meinung—konkrete einzelne Massnahmen überhaupt weniger Wert und Bedeutung als die gesamte Gestaltung der Lebenssphäre und die Einflüsse persönlicher Lebensberührung.

Als die konkretesten jener Massnahmen müssen Belohnungen und Strafen gelten. Zugleich sind sie—oder ist im besonderen die Strafe—das primitivste der Erziehungsmittel (wie sie denn in der Reaktion des stärkeren Erwachsenen gegen störende Regungen des Nachwuchses ihren Ursprung hat). Jede Tendenz zur Erhöhung wirklich erzieherischen Vermögens geht zugleich auf möglichste Ausschaltung der Strafen.

Es wirkt dazu namentlich auch das zunehmende Gefühl für den natürlichen Wert des Objektes der Erziehung, für die natürlichen Lebensrechte des Kindes. In der reichlichen Verhängung von Strafen, sowie in deren willkürlicher Bemessung, sieht man gegenwärtig nicht mit Unrecht die bedauerlichste Irrung älterer Erziehungsweise, und die grösste Achtung genießt eine solche Erziehung, die der Strafen so gut wie völlig zu entbehren vermag.

Gleichwohl ist man mit Unrecht vielfach leichten Herzens bereit, die Strafe in der Erziehung überhaupt zu bekämpfen, in Zusammenhang mit der Neigung unserer Zeitgenossen, alles natürlich Gegebene, Individuelle und Werdende in seinem Wert und seinen Rechten zu überschätzen und jede Geltendmachung von Autorität misstrauend abzuwehren.

Die Strafe muss vielmehr nicht bloss als legitimes Mittel der

Lebensgemeinschaft beziehungsweise ihrer autoritativen Vertreter gelten, um sich der Störung ihrer berechtigten Ordnungen und Interessen durch das Walten ungezügelter Triebe zu erwehren, sondern auch als natürliches Mittel, dem Zögling zur erforderlichen Eingewöhnung und Selbstbesinnung zu helfen.

Auch muss die von Rousseau datierende Forderung, dass nur die natürlichen, wenn auch zum Teil absichtlich herbeigeführten, Folgen der Verfehlung als Strafe zulässig seien, nebst der sehr missbräuchlich angewandten Bezeichnung als "pädagogische Strafen," ausdrücklich zurückgewiesen werden. Über die blossе Natur hinaus soll der Zögling mit Bestimmtheit eine sittliche Autorität fühlen, und diese soll für ihn ein weit volleres Gewicht erhalten als die—sehr unsicheren und keineswegs proportionierten—natürlichen Rückwirkungen.

Macht man mit Recht einen Unterschied zwischen solchen Strafen, die mehr nur eine äussere Umgewöhnung bezwecken, und solchen, die auf das Innere wirken und auf dem Wege der Selbstbesinnung zur Selbstkorrektur anregen sollen, und finden die ersteren ihre Anwendung wesentlich in dem früheren Lebensstadium, sowie weiterhin behüfs Einfügung in die äusseren Ordnungen etwa einer Schule, so ist bei Bestrafungen mit dem letzteren Ziele immer Rücksicht zu nehmen auf das Mass von Empfindlichkeit, das durch Altersstufe, soziale und nationale Gewöhnung, überlieferte Anschauungsweise oder auch persönliche Eigenart bedingt ist.

Innerlich verwunden darf die Strafe mitunter, aber nicht erbittern oder vergiften, nicht die Selbstachtung und das Selbstvertrauen rauben, oder gar innerhalb der Lebensgemeinschaft ehrlos machen (wie dies letztere die bürgerliche Strafe meist zu sehr im Gefolge zu haben pflegt).

Ebenso darf die etwa auferlegte Strafe nicht hygienisch oder sittlich schädigen. Sie muss überhaupt einen wesentlich symbolischen Charakter haben.

Körperliche Bestrafung aus den Befugnissen oder Gepflogenheiten der Lehrer an Schulen auszuschliessen, scheint sich, wie es in verschiedenen Ländern mehr oder weniger durchgeführt worden ist, schon im Interesse der Lehrer selbst und ihrer Behütung vor etwaigen schlimmen Folgen der Bestrafung zu empfehlen. Ausserdem scheint damit eine Verfeinerung der Erziehungsweise und des inneren Lebens der Zöglinge selbst verbürgt. Indessen ist die innere Stellung der verschiedenen Rassen dazu nicht die gleiche, und es ist bemerkenswert, dass zum teil gerade Völker mit besonders hoch entwickeltem Selbstgefühl kein Widerstreben dagegen haben. Vielleicht deutet hier die grössere Empfindlichkeit doch schon auf eine gewisse Decadenz.

Immerhin wird Beschränkung auf Fälle von hervortretender Rohheit, Grausamkeit, von frecher Widerspenstigkeit (wie solche Beschränkung schon von pädagogischen Denkern älterer Zeit gefordert zu werden pflegte) die rechte Norm bleiben. Dass die genannten Verfehlungen mitunter auf eine gewisse pathologische Beschaffenheit beim Zögling deuten, ändert nichts an der Angemessenheit solcher Gegenwirkung.

So wird man denn auch da, wo man von Körperstrafe völlig absehen zu sollen gemeint hat, in Fällen jener Art sich schliesslich wieder zu ihr zurückgerufen fühlen.

Die Aufstellung eines festen Codex der Strafen, wie sie nach Analogie des bürgerlichen Strafgesetzbuches auch für die Erziehung in öffentlichen Schulen zum teil befürwortet wird, kann höheren pädagogischen Gesichtspunkten nicht genügen. Nur dass zwischen Vergehungen und Strafe ein vernünftiges inneres Verhältnis bestehe, ist zu fordern; es darf sich nicht einfach darum handeln, eine gewisse Pein oder Unbequemlichkeit aufzuerlegen.

An die Berufung einer Art von Jury der Mitschüler bei groben Vergehungen dürfte jedenfalls nur unter den allergünstigsten moralischen Verhältnissen gedacht werden.

Dass Belohnungen in der Erziehung als selbstverständliches Korrelat den Strafen gegenüberstehen müssten, ist eine für Laien naheliegende Täuschung. Im wesentlichen muss der Zögling seinen Lohn in der Feststellung und dem Bewusstsein seines Fortschreitens finden und etwa in dem Wohlgefallen verehrter Erzieher an seiner Haltung. Nur als Zeichen solchen Wohlgefallens oder solcher Freude werden Belohnungen, soweit sie stattfinden, zu dienen haben, und nur bei sehr jungen Zöglingen als Hülfe für den noch schwachen Willen.

Der Erteilung äusserer Auszeichnungen (Preise) stehen die verschiedenen Nationen mit ihren Überlieferungen ungleich gegenüber, und schwerlich könnte eine grundsätzliche allgemeine Normierung gewohnte Stimmungen verwandeln.

Glaubt man in manchen Ländern dieser äusseren Anregungen des Ehrgeizes nicht entbehren zu können, so darf doch als der eigentlich wünschenswerte Ehrgeiz nur derjenige angesehen werden, der den Zögling treibt, sich um seine Vervollkommnung und um möglichst volle Leistungen seines eignen Wertes wegen zu bemühen.

So müssten gerade für die reiferen Jugendstufen jene Hilfsmittel ganz zurücktreten, während allerdings die Zuerkennung von konkret wertvollen, durch ausdauerndes Streben zu verdienenden Vorrechten (wie Stipendien und dergl.) nicht mit jenen symbolischen Auszeichnungen gleichgesetzt werden und nicht unter gleichem Gesichtspunkt angefochten werden darf.

DES RÉCOMPENSES ET DES PUNITIONS À L'ÉCOLE

PAR M. ALBERT BAYET (PARIS)

LA question des récompenses et des punitions à l'école a été souvent discutée depuis un siècle. Mais l'accord n'a pu se faire entre les théoriciens, et les systèmes adoptés dans la pratique sont aujourd'hui encore nombreux et divers. Non seulement la discipline scolaire est toute différente en France, en Angleterre, en Allemagne ; mais au sein d'un même pays, elle varie selon la nature des établissements d'enseignement et selon les idées personnelles des directeurs et des professeurs.

Cette diversité prouve assez qu'aucune des solutions proposées jusqu'à présent n'est vraiment satisfaisante. De là vient peut-être à ce qu'on a fait fausse route en se demandant toujours : Quelles sont les meilleures récompenses ? Quelles sont les meilleures punitions ? Le vrai problème semble plutôt se poser dans les termes suivants : Faut-il récompenser et punir les enfants ?

Au point de vue moral, je crois qu'il n'est pas malaisé de répondre à une telle question.

Certes, les récompenses et les punitions peuvent être utiles, à condition qu'il s'en serve avec adresse, au maître qui veut avant tout avoir une classe bien disciplinée. Mais elles sont plus utiles au maître qu'à l'élève ; car la discipline ainsi fondée repose sur deux sentiments également mauvais : la crainte et la vanité. Supposons que la menace du châtimeut force un enfant paresseux à travailler (en fait, de tels exemples sont rares), aurons-nous beaucoup d'estime pour le caractère de cet enfant ? Et sa docilité même ne sera-t-elle pas l'indice d'une âme un peu faible et basse ? De même, l'élève qu'il faut stimuler sans cesse par l'appât des récompenses ne deviendra-t-il pas trop souvent intéressé, s'il s'agit de récompenses matérielles, fat et glorieux dans le cas contraire ?

Cela est si généralement compris que les partisans les plus décidés des récompenses et des punitions avouent n'y voir qu'un pis-aller. L'idéal, disent-ils, serait de s'en passer ; mais dans la pratique elles sont indispensables. Si vraiment l'enseignement ne pouvait développer les intelligences qu'au détriment des caractères, il semble qu'il serait plus nuisible qu'utile. Mais il n'y a là qu'une apparence.

D'abord, loin d'être un moyen d'action sûr et précieux, récompenses et punitions sont généralement inefficaces ; les punitions surtout ont neuf fois sur dix un résultat exactement contraire à l'effet cherché. De là vient qu'en France, où les vieux systèmes

disciplinaires sont officiellement adoptés, la plupart des professeurs évitent avec soin de s'en servir.

Mais prenons un des cas exceptionnels dans lesquels ces systèmes peuvent avoir du bon ; lorsqu'il s'agit d'enfants d'un naturel ingrat et turbulent, qui doublent sans cesse le travail de leurs camarades, le maître peut être, en effet, contraint de recourir aux châtimens. Et précisément parce qu'il a affaire à des caractères médiocres, il pourra par ce moyen obtenir de bons résultats, assurer dans sa classe l'ordre et le calme. Mais qui ne voit que les enfants punis seront victimes d'un tel système ? Loin de chercher à les corriger, à les redresser, c'est en faisant appel à leurs défauts, à ce qu'il y a de plus mauvais en eux qu'on les calme. Bref, au lieu de les "éduquer" on les enfonce avec soin dans l'ornière dont il eût fallu les faire sortir.

A ceux qui voient dans les punitions un moyen pédagogique indispensable, on peut donc répondre : neuf fois sur dix ce moyen ne sert à rien, et, la dixième fois, il n'est efficace qu'en annihilant au point de vue moral, ou corrompant définitivement celui auquel on l'applique.

Mais que faire pour assurer la discipline si on renonce à l'ancien système ?

Bien que cette question soit distincte de la précédente, j'y répondrai en peu de mots.

Lorsqu'on a affaire à des enfants normaux, c'est à dire dans la grande majorité des cas, au lieu d'essayer d'obtenir une obéissance passive en faisant appel à de mauvais sentimens, il faut essayer d'obtenir une obéissance active, en faisant appel à de bons sentimens. Par le raisonnement et l'affection on agit plus et mieux sur des élèves ordinaires que par la crainte et la vanité. Le vieil appareil scolaire des consignes, des vers à copier, des coups, des privations de sortie, des bonnes notes, des tableaux d'honneur, des prix, doit être mis au rebut et faire place à des entretiens *particuliers* dans lesquels le maître essaiera d'encourager les bons et de ramener les autres.*

S'agit-il de ces enfants anormaux dont il était question plus haut ? Naturellement il ne faut pas souffrir qu'ils doublent impunément le travail de toute une classe. Mais il faut les renvoyer dans des établissemens spéciaux, où, au lieu de développer leurs mauvais instincts, on s'appliquera à les corriger.

Si l'on pouvait de ce bref rapport dégager quelques conclusions, je proposerais celles-ci :

1°. Tout système d'éducation qui repose sur des punitions et des récompenses, quelles qu'elles soient, fait appel à la crainte et à

* C'est un système analogue qu'on emploie à Paris, à l'École Alsacienne. Il y donne de bons résultats.

la vanité. S'il donne parfois de bons résultats au point de vue scolaire, il a des effets désastreux au point de vue moral. Il doit donc être rejeté.

2°. La discipline à l'école ne peut être bonne et bienfaisante que si elle est libre, réfléchie, si elle repose sur ce qu'il y a de meilleur dans chaque enfant. Il faut donc substituer aux récompenses et aux punitions des conversations dans lesquelles le maître essaiera de prendre les élèves par leurs bons côtés.

3°. Les enfants anormaux au point de vue moral doivent être, dans des maisons distinctes, soumis à un traitement qui redresse, sans le briser, leur caractère.

LA DISCIPLINE MORALE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

PAR M. LÉON LATOUR

(Inspecteur de l'enseignement primaire du Canton de Neuchâtel)

PARLONS de la discipline dans l'école primaire. Aussi bien est-elle celle que nous connaissons le mieux, puisque nous sommes directement en rapport avec l'école populaire depuis près de quarante ans.

L'école populaire a-t-elle une influence sur l'éducation de l'enfance ? Je réponds avec une conviction profonde, *Oui*.

Mais je me hâte d'ajouter que cette influence est proportionnée à la valeur éducative du maître. Il règne une grande différence d'aptitudes chez les maîtres de tous les degrés de l'école.

Tel maître réussit à merveille ; tout chez lui sert l'éducation de l'enfance. Ses paroles, ses actes, ses gestes, son sourire, son regard — tout impressionne ses élèves, non pour l'heure présente, mais, nous l'avons constaté, pour la vie entière. De tels éducateurs sont rares, qui ont plus d'empire sur leurs élèves que la famille elle-même, que le milieu social ambiant où se développe l'enfant.

Quel est le secret de ce pouvoir éducatif ? Ces éducateurs aiment l'enfant, ils ont conscience de leur pouvoir, ils comprennent leur responsabilité, ils ont une vision très nette de la constitution morale de leurs élèves, leur profession devient une mission, un apostolat, le devoir s'impose à eux d'une façon si évidente qu'ils ne peuvent plus s'y soustraire ; faire du bien est devenu pour eux l'habitude principale de leur vie.

De tels hommes sont précieux ; on ne saurait jamais assez les apprécier. L'idéal en matière de discipline scolaire serait donc de perfectionner la préparation professionnelle des maîtres, de procéder tout d'abord à un examen consciencieux et complet du caractère moral de ceux qui se présentent comme candidats à l'enseignement,

d'évincer impitoyablement tous ceux qui n'offrent pas les garanties demandées. Un tel choix s'imposera de plus en plus à l'avenir, puisque les idées morales évoluent de plus en plus vers l'abstraction des vertus altruistes, vers la négation de la bonté et des meilleurs sentiments humains.

J'insiste donc sur ce fait particulièrement important à mes yeux, que le choix des maîtres est la condition essentielle, absolue, du progrès moral d'une nation, par l'école populaire.

Tout ce que l'on pourra tenter en dehors du maître pour le perfectionnement moral de l'enfance, restera lettre morte ; les expériences faites dans tous les pays jusqu'à ce jour en sont une preuve indiscutable.

Introduisez l'enseignement moral à l'école ; adaptez les meilleures méthodes à cet enseignement ; donnez aux maîtres les manuels les mieux pensés, les instructions les plus mûries, les plus sagement conçues ; laissez parler votre philosophie, votre cœur et votre raison ; tout cela sera inutile, si ceux à qui vous vous adressez ne sont pas des éducateurs—c'est à dire, s'ils n'ont pas ces qualités morales qui leur permettront de s'élever à la hauteur de leur tâche et de leur mission.

Pourra-t-on résoudre, dans l'intérêt de l'école populaire, ce problème difficile, du choix et de la préparation professionnelle des éducateurs du peuple ?

Je le crois, mais aux conditions suivantes :

1. Il faut considérer un véritable éducateur comme un bienfaiteur du peuple, et le traiter comme un des premiers citoyens d'un pays.

2. Il faut lui marquer cette considération en lui accordant une rétribution équivalente aux services considérables qu'il rend.

3. Il faut refuser impitoyablement tout candidat au poste d'éducateur national, qui ne présente pas toutes les garanties de caractère et d'aptitudes morales réclamées.

4. Enfin, il faut placer l'éducateur, conscient de sa responsabilité, dans une indépendance absolue en regard des conditions dans lesquelles il doit accomplir sa tâche.

Il faut considérer, avons nous dit, un véritable éducateur comme un bienfaiteur du peuple.

Nous sommes obligés de reconnaître que, dans la plupart des pays, le maître d'école occupe une situation sociale inférieure. Elle s'est un peu élevée et améliorée dans le dernier demi-siècle ; néanmoins, elle n'est pas encore considérée par la majorité des habitants d'un pays comme elle doit l'être. Dès lors, il est facile de comprendre que l'école populaire est délaissée par des esprits supérieurement doués au point de vue moral. La politique, le commerce et



l'industrie, attirent bien davantage ceux qui aspirent à la considération et aux honneurs d'une position enviée.

Pour que l'école devienne réellement le milieu éducatif par excellence de l'enfance, il faut que ceux qui la dirigent soient estimés, aimés des parents qui leur confient leurs enfants, respectés et considérés par les autorités.

Le pauvre magister d'autrefois, mal vêtu, mal payé, mal nourri, ne pouvait guère avoir d'influence sur ceux qu'il était chargé d'éduquer. Un des plus pauvres parmi les pauvres, il ne jouissait d'aucune considération ; bienheureux était-il quand il n'était pas persécuté par ceux auxquels il apprenait à lire, écrire et compter ; or ce pauvre maître d'école ne pouvait pas être un bon éducateur.

Aujourd'hui, à l'aurore du vingtième siècle, on paraît comprendre mieux le rôle de l'éducateur ; plus on lui accordera de considération, plus l'influence de l'école populaire sera grande et efficace.

Ce qui a contribué pour une grande part à maintenir l'instituteur dans un état d'infériorité sociale, c'est certainement la modicité de son traitement. Donner une rétribution dérisoire à un serviteur auquel on confie une tâche si importante, c'est du coup l'amoindrir aux yeux de ceux sur lesquels il doit avoir une autorité morale incontestable—parents et enfants.

Sans doute, le nombre est considérable de ceux auxquels on demande le sacrifice de leur vie et de leur intelligence à l'éducation de l'enfance ; les ressources ont fait défaut à peu près partout, et l'on n'a pu faire face aux dépenses les plus justifiées et les plus urgentes. Le pauvre magister a vu défilier devant lui tous les corps de fonctionnaires, police, chemins de fer, industrie, commerce, etc.—tous sont mieux rétribués que lui aujourd'hui.

Il faut donc convenir d'une chose, c'est qu'il est impossible d'exiger de l'instituteur une plus grande somme de dévouement aussi longtemps qu'on le laissera au bas de l'échelle sociale et qu'il gagnera à peine de quoi se nourrir lui et sa famille.

Quand on aura compris enfin que l'instituteur, duquel on réclame une grand somme de dévouement et des aptitudes spéciales à la formation des hommes, joue un rôle prépondérant dans la société humaine, alors on pourra espérer des progrès nouveaux et réels.

Vouloir résoudre cette question considérable de l'éducation populaire, en dehors de la personnalité de l'instituteur, c'est bâtir une maison sans fondement, c'est tourner une roue dans le vide.

Tous les congrès nationaux et internationaux pourront faire de beaux plans et émettre des théories les plus philosophiques et les plus élevées ; tout cela sera de nul effet, si le maître d'école n'est pas à la hauteur de sa tâche. Et il ne le sera que le jour où la

société lui aura donné la considération qu'il faut. Alors il sera possible d'opérer un choix parmi les travailleurs de l'école populaire. Cette dernière attirera des hommes de valeur intellectuelle et morale, qui se trouveront à leur place dans un milieu où ils seront appréciés et considérés.

Toutes les non-valeurs seront alors impitoyablement renvoyés, et nous aurons alors à la tête des classes des personnes offrant toutes les garanties désirables.

Ce personnel d'élite, comprenant sa mission, s'y donnera de tout son cœur et de toute son âme ; plus ne sera besoin de le conduire et de le diriger jusque dans les détails de l'enseignement. Une grande liberté pourra lui être accordée, puisque de son initiative intelligente et dévouée nous attendons les plus heureux effets. Lui-même entrera en lice, provoquera les études, s'élèvera à la hauteur des questions scientifiques et philosophiques, qui lui deviendront familières ; la discipline morale aura les plus heureux effets sur la formation des caractères, et du coup vous solutionnez avantageusement un des problèmes les plus complexes et les plus difficiles de la pédagogie moderne.

Les récompenses, les peines et punitions, les châtimens corporels, l'enseignement de la morale—tout cela sera alors résolu dans le sens de la santé morale de la jeunesse.

LA COMMÉMORATION À L'ÉCOLE

PAR M. L. DORISON

(Doyen de la Faculté des Lettres de l'Université de Dijon)

“ La nature évolue peut-être jusque dans son fond. ”—ÉMILE BOUTROUX.

L'ÉCOLE neutre a-t-elle un symbole à commémorer ? S'il en existe un qui ne disconvienne pas, quel est ce symbole ?

I

DE LA JUSTIFICATION RATIONNELLE IDÉALE

Depuis le dix-huitième siècle, la philosophie en France n'a pas cessé de prétendre à l'influence la plus étendue. L'échec relatif du pragmatisme (objections de Boutroux et Hoeffding) paraît offrir à ces entreprises une occasion nouvelle et peut-être décisive.

C'est, à vrai dire, la commémoration qui constitue l'enjeu du débat : elle est la prière du philosophe et une prière qui comporte des symboles.

L'école neutre, en France, envisage le monde hors des théismes : la commémoration de la vie et la mort des grands hommes n'y

peut donc pas suffire, la commémoration du but de la vie est requise.

En premier lieu, par conséquent, quel que soit le contenu du devoir, comment s'obliger soi-même à l'action ? C'est la question qui naît des prémisses.

La garantie de la valeur des actes repose sur la foi même à l'action.

Berthelot en ces matières donnait gain de cause au sentiment, sous condition de la science idéale : quoique ces problèmes ne puissent pas être résolus avec certitude, il n'est pas expédient de les chasser du domaine de la science.

Dans la même voie, le philosophe Guyau conçoit le fond des choses sur l'image même de l'acte qu'il veut accomplir—quand il s'agit d'un acte qui dépasse la morale moyenne et scientifique. Etant donné l'inconnaissable, écrit-il, il faut que je crée moi-même, en définitive, la raison métaphysique de mon acte. Il faut que j'objective le sentiment qui me fait agir ; et je m'y sens rationnellement obligé aussi longtemps que l'hypothèse me paraît la plus vraie pour moi.

Si, comme on l'a dit, rien ne caractérise mieux l'homme que la possibilité de fonder sa vie sur un peut-être, l'homme, du moins, sait ainsi qu'il entre dans " le nuage."

L'hypothèse donc produit pratiquement le même effet que la foi, et elle engendre une foi subséquente.

En termes pragmatiques, les valeurs dynamogéniques de nos concepts doivent pouvoir se justifier sans se prévaloir de leurs effets pratiques. La garantie en relève de la foi philosophique selon la définition suivante que M. Boutroux a donnée du postulat de la vie : " Tandis que le postulat de la science est cette proposition : ' Tout se passe comme si tous les phénomènes n'étaient que la répétition d'un phénomène unique,' le postulat de la vie peut être ainsi énoncé : Agir comme si, parmi l'infinité des combinaisons, toutes égales entre elles au point de vue scientifique, que produit ou peut produire la nature, quelques unes possédaient une valeur singulière et pouvaient acquérir une tendance propre à être et à subsister."

D'après ce qui précède, la confiance dans la portée infinie du devoir paraît impliquer deux éléments : un acte d'abstraction et une hypothèse de surcroyance.

1°. Suivant la théorie de M. Marcel Hébert, dès lors qu'on attribue à l'appréciation qualitative des choses une valeur idéale, il s'ensuit que, si, par abstraction, on isole cet idéal de son imparfaite et toujours incomplète réalisation, on constitue ainsi dans la Réalité un aspect aussi objectif que tout autre aspect de cette même Réalité directement saisi par l'expérience : c'est que, ajoute-t-il, la même vie, avec la même Loi, anime nos consciences et le monde.

2°. Une hypothèse de surcroyance—la représentation d'un

idéal figure non seulement ce qui est, mais à l'occasion, " ce qui n'est pas encore ; ce qui ne semble pas devoir être, ce qui peut-être serait impossible sans cette foi même " (Boutroux) ; on peut appliquer cette remarque à l'ambition ; aussi humaine que rationnelle, de " se dépasser." Or, comme l'Écriture appelle énergiquement Moïse un " dieu de l'homme," la nature, de même, semble donner raison à l'ambition de l'espèce, consistant à se surpasser dans sa voie propre. A travers les périodes de son existence et suivant un processus du simple au complexe, la terre met au jour la série progressive de ses types organiques. Comme jadis l'*homo sapiens* ne se rencontrait pas sous notre soleil, mais seulement, pour ainsi parler, l'*homo simius*, ainsi l'*homo deus* travaillerait à naître aux flancs de cette Mère.

Cette surcroyance n'acquerrait, il est vrai, toute sa force que par une théorie convenable de la survie des valeurs individuelles selon la protestation célèbre de Henry George.

Mais une telle théorie ne semble pas impraticable. De même que l'acide tartrique offre une double polarisation sans changer pour cela de nom ni de nature, ainsi se conçoit l'enregistrement de modifications infinies dans la combinaison des facteurs fondamentaux de la vie.

Ces facteurs ne reçoivent pas le même traitement sur le trépied de l'organisme humain que dans la vie végétale ou même animale. Quelque chose des valeurs individuelles éprouvées au creuset de la vie pourrait ainsi échapper au grossier mécanisme de la mort.

II

QUELQUES THÈSES SUR L'IDÉALISATION POSITIVE

1. L'idéalisation positive n'est qu'un procédé pratique pour commémorer la valeur idéale des actes.

L'idée a peu d'efficacité sur l'acte, à défaut du concours du sentiment (théorie de l'image kinesthétique).

2. L'idéalisation reposerait sur une commémoration relative à l'état permanent de la vie humaine en général, et particulièrement à l'état social présent de l'Occident.

3. Le symbole de la Terre comme d'une mère a pour lui l'autorité d'une tradition. Il exprimerait aujourd'hui l'enfantement d'un monde nouveau.

4. Un symbole douloureux stimulerait chez l'enfant la volonté de se rendre utile et ferait naître en lui l'être social. La musique de Beethoven exprime l'ambition douloureuse propre à notre âge.

5. La commémoration sociale aurait sa place naturelle à la fin des études primaires.

PLEASURES OF THE MIND AS A FACTOR IN EDUCATION

BY DR. EUGENE GAÁL (Budapest)

It is essential that we should try with the aid of social institutions, and above all of education, to render it possible for abilities and good inclinations to develop naturally and spontaneously even among the largest classes of the community, so that these classes also may be better equipped for securing their happiness in life. The task of finding the right way to this end belongs to pedagogy, which must be based upon psychology and penetrated by a social spirit.

Pedagogy demands a thorough knowledge of human nature and its possibilities as well as of its limits. It must never lose sight of three facts. One is that man has a physical, an intellectual, and a moral nature, and these three natures, though connected, are to some extent separate, and governed by laws of their own. The second is that these separate kingdoms, as they may be called, although possessing a large measure of autonomy, are not of a sovereign character, for full sovereignty only belongs to the entire personality. Accordingly, the laws which govern them are not efficacious in isolation, but only in combination with each other. The third truth is that the laws governing the three kingdoms are equal in rank, partly because one is the condition of the existence of the other, so that they are all equally indispensable. As, however, the moral nature of man is the more readily influenced, and gives life its prevailing tone, it is to the cultivation of this part of our nature that education should especially be directed. Without going into details, it is easy to see how necessary moral qualities are, even for the mere preservation of life, and how largely their presence or absence determines whether life is happy or despicable. How often it happens that even healthy, rich, and talented people, when once their moral balance is destroyed, throw their life away. Our very talents are made more valuable and fertile by moral discipline and regular exercise, and in cases of creative work it is only our readiness to devote all our strength to it, and to give up all else for it, that brings success.

However, even in the realm of morality, man is still himself, and is influenced partly by selfish, partly by social motives. Education itself can do little to alter this, but one thing it can achieve, namely, it can elevate the feelings which play so great a part in our lives. Among the various moral factors the most

efficacious are pleasures of the mind, the kind of pleasure which is experienced after the performance of some good deed. If a man has the sense for such pleasures and if this sense is cultivated, these spiritual pleasures are not less delightful than those of the body, while they are far more lasting and, consequently, give greater happiness. Further, spiritual pleasures are consistent with other kinds of pleasure and even with the renunciation of all other pleasures. Spiritual pleasures, again, are available for all, high and low, rich and poor, the strong and the infirm. They can be more widespread and more permanent than any other pleasures. Moreover, they have an independent value, whereas the desirability of all other forms of pleasure depends upon whether they are consistent with spiritual pleasures. In the case of spiritual pleasures our egoism blends with our altruism, so that no element in our nature is paralysed. They exalt our egoism, and lay the foundation of our happiness. In all the circumstances of our life they elevate us and support us, strengthen us and compensate us for much. They are therefore man's greatest blessing and the most powerful factor in his culture. The root of spiritual pleasures lies in our feelings, and the appreciation of such pleasures can be cultivated along with our feelings, not only in the individual, but also, and still more, in successive generations. Efforts to this end, in spite of its idealistic character, are in harmony with man's physical and intellectual nature, though not in a utilitarian sense.

Conclusions : 1. In the realm of moral education, the pleasures of the mind and heart should be regarded and valued as one of the most important educative factors.

2. All those actually engaged in the work of education should be convinced of the great importance of such pleasures.

3. All the various institutions should make a point of doing all in their power to create and develop the taste for pleasures of the mind and heart.

CHILDREN'S AMUSEMENTS

BY ILONA GINEVER (NÉE GYÖRY)

It was about fifteen years ago that in the educational world the cry arose : " Children's lives are dull ; they are taught in a dull way ; the hours at home on which school tasks cast their shadow, are dull. Let us bring joy into their lives ; let us amuse the children."

However, the question now begins to arise, whether amusement has not been overdone, and whether, although in an opposite

direction, we are not drifting away again from the goal, which is the harmonious development of all the child's faculties.

Look around you ; where is it nowadays that you do not see children when excitement is to be gained ? The concert-room, the theatre, bazaars, racecourses ; there they are, *hic et ubique*. And in music-halls, too. Children's bazaars, *tableaux vivants*, and fancy-dress balls, abound everywhere. Yet we ask, does the child's nature require all this elaborate and complex amusement ? Think of a good game of rounders, or twos and threes, in a school yard : or think of a cartload of sand, or the old doll, which became all the dearer as it grew more dilapidated.

No ; a child's mind never really requires anything out of the way, anything remote from Nature, in the way of amusements. Our mind, as it comes from the Creator, is just as divinely healthy and pure as is our body ; neither requires strong stimulants, but once let either taste them and the craving appears. And it is here that the schools ought to say to the parents : " You entrust to us the talents and character of your children, but what if one holiday destroys the work of weeks or months ? " How can talents be developed if the child's mind is too full of recollections and anticipations of costly pleasures, and what if the character is marred outside the school by vanities, affectations, and distorted ideas regarding the rich and the poor ?

Psychology tells us that books and pictures ought to leave something unsaid, something unrevealed, because it is in the working of our own imagination that we find delight. Toys and amusements are becoming so entirely devoid of simplicity that we must ask : " Are we not with respect to them committing the mistake of leaving no scope for the child's imagination ? "

Dancing lessons, skating, when carried on in surroundings which constantly suggest the questions : What dress will you wear ? Will you drive or walk ? may mean just as much loss as gain to the child. All these forms of recreation should be controlled by the schools, and be well and enjoyably organised, that they may really count for amusement and not as additional lessons. Afternoons, at very little cost, might be arranged, not *in* the school necessarily, but under the auspices of the school. Little concerts, got up by the children, parties, theatricals, all might find place. But let the school control them for a twofold reason. First, because if school and amusement are not more closely connected than they are now, the sunshine of the latter will certainly cast a shadow on the former, while if the school gains a part of the merriment of life, its hold on the child will but grow in strength. The second reason is evident ; the school will have control over the quantity and quality of the child's

amusements, and so will be able powerfully to educate the taste of both children and parents.

Another danger of too many and costly amusements is the precocious recognition of the importance of money. The little Paul Dombey's of our times will hardly ask: "Papa, what is money?" They know. Connected with this is the disregard for those who are poor, because to the child of rich parents money seems to give all that makes life beautiful. Another result is an exaggerated dread of the smallest sad experience or sight which seems to disturb the soft and caressing hothouse atmosphere.

To sum up the disadvantages of the too elaborate amusements of the present day, they are: the fostering of an unhealthy craving for pleasure; the loss of our own inner resourcefulness; and distorted ideas about rich and poor.

Conclusion: The schools ought to be more closely connected with the amusements of children, partly to gain a stronger hold over the children, and partly to control their pleasures. Let the schools claim a right to discuss with the parents even the amusements which the latter wish to give. Thus only can we hope that children may enjoy real mirth instead of mere excitement, and that, at the same time, there may be developed in them true feeling and consideration for others, and that warmth of which the Hungarian thinker Eötvös says: "Like air and water, so our hearts, the warmer they are, the higher they rise."

CHILDREN AND LIBRARIES

By REGINALD A. BRAY

(London County Council)

CHILDREN will be found to enjoy, in a more or less degree, three kinds of books. From the standpoint of moral training, each kind of book has a value of its own, and should therefore be well represented on the shelves of a child's library. I may briefly speak of them as books which describe the world of material facts, books which preach rebellion against this world of material facts, and books which, in a sense, combine and reconcile the two by showing this world of material facts brought under the rule of the world of ideals.

The first kind of books satisfies a certain amount of the child's curiosity. Whatever shape they take, whether pictures or history or science, they enlarge his knowledge of the world he inhabits, fill in details of the picture, and give coherence to the grouping of scenes or the procession of events. In their best form they present

an orderly account of certain connected groups of natural phenomena or human actions ; in their worst they contain those scrappy fragments of isolated facts so popular in the columns of the penny weeklies. Provided that the books tell the children the sort of things they want and ought to know, and avoid the subjects concerning which we should prefer them to remain ignorant, we need trouble ourselves no further. The principal requisite of this portion of the child's library must be sought in variety, in order that varied tastes may find on the shelves varied interests to stimulate and attract. Thus in easy fashion will be acquired a considerable amount of useful knowledge—that sort of knowledge acquired for right action in the thousand and one decisions that crop up in the course of our lives. The chief result of such knowledge is to be found in a growing consciousness that all things are caught up in an inextricable chain of cause and effect.

But the child's mind instinctively rebels against such a picture. Such a world is either tedious or trivial, and lacks all romance. This rebellion against the pitiless flux of material things finds its expression in the demand for fairy tales. The chief characteristic of the fairy tale lies in its account of creatures who can at will break through the narrow limitations of ordinary existence and introduce new and fascinating effects. It is probable that children never quite believe that fairies exist, any more than the girl quite believes that her doll is alive ; but they are sure that fairy stories contain a much truer picture of the world than can be found in any library of entertaining knowledge. They appeal to that elemental feeling which declares that wonder is hidden in the heart of things, and to that primitive intuition which affirms that man is the master and not the slave of his material surroundings. Let our libraries, then, be well stocked with fairy tales of all kinds. We are often told that many of the older fairy tales contain no moral lessons, or that such lessons as could be drawn from them do not make for edification. This may be perfectly true, but is altogether irrelevant. The essence of a fairy tale lies not in its application, but in its protest against a crude view of the world ; if the note of protest is there we need ask for no more. At a time when people are year by year in increasing numbers herded into towns, and so far removed from the appeal of nature and all this signifies, we need more than ever to keep alive the rebellion against the material facts of the world ; and with children fairy tales admirably serve the purpose.

The first type of book pictures the world in its setting of hard, brute reality ; the second peoples it with the wildest products of the imagination ; while the third represents it as at once real and ideal, but shows the element of the ideal supreme over the element

of the real, and so unites and reconciles the two discordant factors. To this class belong the best stories of adventure. They all lay stress on the distant object, to secure which no effort is deemed too great, and no act too trivial to be without influence. They are instinct with what may best be called the note of the heroic; and the note of the heroic seldom appeals in vain to the child for a response. He lives in the future, and is ever busy with the plans of what he will do when he is a man. He himself is the hero of the stories that he reads—the bold explorer that presses onward to the North Pole, or the doughty champion that slays the dragon and rescues the lady in distress. Mere material considerations leave him unmoved. It is the big things in existence, the overlapping events, the life of strenuous effort, the disregard of personal pain and danger, and the sublime death, which fire his imagination and set the hot blood coursing through his veins. Let the child's library, then, be well filled with works of this last class.

It is, of course, true that few books can be said to belong exclusively to one of these classes; there is always some overlapping, and the best belong to all three. But none the less they admit of some such rough classification. Taken as a whole, they cover the entire subject of moral teaching. Each is its own lesson, and should be allowed to teach its own lessons. Moral lessons drawn from books are an abomination or a weariness of the flesh, and in either case fail of fruitful result. Let the child see himself going forth to battle with the red cross blazoned on his shield, and the teacher need trouble no further.

JUGENDLITERATUR

VON REKTOR HEINRICH WOLGAST (Hamburg)

Aus dem Eifer, durch möglichst eindringlich geschilderte Beispiele moralisch zu erziehen, hat sich seit reichlich hundert Jahren ein ganzer Literaturzweig (ich glaube in allen Ländern) entwickelt: die moralische Jugendschrift. Sie borgt den Schein der Dichtung, um eine sittliche Lehre zu veranschaulichen oder sittliche Antriebe zu geben. Diese Absicht in allen Ehren! Aber es ist augenscheinlich, dass weder die Dichtung noch die Moral dabei auf ihre Kosten kommt. Die moralische Jugendschrift ist ein Tummelplatz der literarischen Ohnmacht. Ihr verpflichtet zu sein, entspricht weder dem Ernst noch der Würde der moralischen Erziehung. Und was die Wirkung dieser Lektüre betrifft, so kenne ich keine Beispiele dafür, dass aus literarisch wertlosen Dichtungen

moralisch wertvolle Anregungen geflossen sind. Aus den Meisterwerken der Literatur sind oft entscheidende Anstöße zur moralischen Vervollkommnung entsprungen, das wird uns hundertfach bezeugt; von moralischen Jugendschriften finden wir—soweit ich sehe—eine solche Bekundung nirgends.

Die Achtung, die man in den pädagogisch interessierten Kreisen und bei der Jugend dieser Literaturgattung entgegenbringt (selbst da, wo sie als langweilig empfunden wird), gilt der moralischen Tendenz; sie überträgt sich aber leicht auch auf die Wertschätzung der Form und schafft so in dem jugendlichen und urteilslosen Leser eine falsche Norm für die Beurteilung und Einschätzung der grossen Dichtung. Dadurch tut die moralische Jugendschrift der Lektüre der grossen Dichtung Abbruch.

Aus dem gleichen Streben, den Neigungen des Kindes—hier meist erst künstlich hervorgerufen—genug zu tun, ist die Schundliteratur hervorgegangen. Die in einer gewissen Periode der Kindheit hervortretenden atavistischen Neigungen—Grausamkeit, Abenteuerlust und dergleichen—bilden den Nährboden für die Indianergeschichte, den Räuberroman und die Detektivgeschichte. Die Erziehung muss dem Kinde über diese gefährliche Periode so schnell und unbemerkt wie möglich hinweghelfen. Auf keinen Fall darf sie dulden, dass diese Neigungen grossgefüttert und konserviert werden. Das geschieht, wenn Abenteuerergeschichten die Phantasie des Kindes unnatürlich erhitzen und seine Gedanken weit über die fragliche Periode hinaus bei den Nachtseiten des Lebens, bei Gewalttat und blindem Zufall, festhalten. Anstatt die Phantasiekräfte ausarten zu lassen, sollte man der scheinbaren Verirrung der Natur die guten Seiten abgewinnen, indem man die atavistische Neigung benutzt, um die erfindenden und forschenden, die körperlichen und geistigen Kräfte zu fördern. Der Knabe, der Abenteuer ausdenkt, um sie zu erleben, bleibt in den Grenzen seiner realen Welt, wenn anders nicht die Phantasie schon auf falsche Wege gelockt ist. Umherstreifen in Wald und Feld, um die Heimat zu erforschen und das Wunderbare, das dem Kinde hinter jedem Hügel hockt, zu erleben, Tages- und Nachtmärsche mit Kampieren und Abkochen unter freiem Himmel, gut vorbereitete und mit allem Eifer betriebene Wett- und Kampfspiele durch Berg und Tal—das sind Dinge, die der Abenteuerlust in jedem Falle genug tun und zu gleicher Zeit den Tätigkeitstrieb auf eine im höchsten Grade bildende Art befriedigen. Einem Knaben, der sie zu erleben in der Lage ist, fehlt es ebensowohl an Zeit wie an Lust, im Zimmer zu hocken und ausgeklügelte, aller Wirklichkeit bare Abenteuerergeschichten zu lesen.

Die Bekämpfung der schlechten und der literarisch minderwertigen Jugendliteratur ist die eine, die Propaganda für die

Lektüre der guten Dichtung die andere Seite einer Arbeit, die im Interesse der moralischen Erziehung ebenso notwendig ist, wie im Interesse der Kultur überhaupt. Solange der Leseunterricht in den Schulen die mechanische Lesefertigkeit vermittelt, ohne zugleich die Fähigkeit und Neigung, gute Bücher, zu lesen, sicher und entschieden zu begründen, muss er als unzureichend, vielleicht gar als schädlich bezeichnet werden. Die lebendige Teilnahme an der guten Literatur muss das Ziel des Leseunterrichts sein. In der Literatur sind die besten und eigensten geistigen Kräfte eines Volkes dargestellt und wie in einem Extract vereinigt. Dichtung ist geistige Muttermilch. Mit der Industrialisierung der Welt ist die Zeit vorüber, wo man ein echter Franzose, ein wahrer Engländer oder ein guter Deutscher sein konnte, ohne von dem Geist der grossen nationalen Dichtung befruchtet zu sein. Der Mensch, der von der Scholle und der Tradition, meist auch von der Religion losgerissen ist, braucht einen neuen Halt, der innerlich organisierende Kraft hat. Das ist der Geist der Humanität in nationaler Form, der am vollkommensten in der Dichtung zum Ausdruck kommt. Damit ist der moralische Ertrag der Lektüre guter Dichtung gekennzeichnet. Nicht um das lockende Beispiel und das abschreckende Gegenbeispiel kann es sich handeln, sondern um Kräftigung und Klärung des Rein-Menschlichen.

Das ist freilich ein Gesichtspunkt von vorwiegend stofflicher Art, und man wird damit dem Wesen und der Würde der Kunst durchaus nicht völlig gerecht. Aber vielen Menschen ist das Formale verschlossen, während das Stoffliche doch noch ihre Gedanken- und Gefühlswelt befruchtet. In jedem Falle, ob nun die Nationalliteratur künstlerisch oder bloss stofflich genossen wird, schafft ihre Lektüre, wenn sie mit Liebe und Verständnis betrieben wird, ausser einer individuellen idealen Welt von Gedanken, Gefühlen und Willensimpulsen ein geistiges Bindemittel unter den heimat-, traditions- und religionslos gewordenen Menschen, das vielleicht berufen ist, den nationalen Zusammenhalt der Völker neu und in edlerer Weise als bisher zu begründen.

Was der neu aufwachsenden Generation einen höheren geistigen Gehalt, einen engern und vergeistigten Zusammenhalt mit der Nation und einen veredelten Lebensgenuss bereitet, ist wohl wert, als ein wichtiges Ziel des Unterrichts anerkannt zu werden. Dies Ziel kann gewiss auf mannigfache Weise erreicht werden; auf die Methode des Leseunterrichts in diesem höheren Sinne, so wichtig sie ist, ist hier nicht einzugehen. Aber eine Forderung, die sowohl nach der negativen als nach der positiven Seite hin zu umfangreicher praktischer Tätigkeit aufruft, darf ich hier zum Schluss aufstellen: Es muss alles daran gesetzt werden, dass die schlechte und literarisch minderwertige Lektüre als den Geschmack und den natürlichen

Sinn verderbend vom Kinde ferngehalten werde und dass die Schule im Leseunterricht und durch die Schülerbibliothek den Kindern genügend Gelegenheit biete, das Lesen solcher Bücher zu lernen und lieb zu gewinnen, die geeignet sind, stufenweise hinaufzuführen zu einer den individuellen Kräften angemessenen Teilnahme an der Nationalliteratur.

Aus diesen Darlegungen ergeben sich folgende praktische Vorschläge :

1. Zur Erreichung des Hauptzieles im Leseunterricht, das in der Fähigkeit und Neigung, gute Bücher zu lesen, bestehen muss, werden die Schulen ausser mit einer Schülerbibliothek, die den Schülern die freie Wahl der Lektüre nach der individuellen Neigung innerhalb der Schranken des guten Geschmacks erlaubt, mit Einrichtungen ausgestattet, die es ermöglichen, dass auf jeder in Frage kommenden Jahresstufe eine kleine Anzahl (zwei oder drei) der besten und eindrucksvollsten Bücher von allen Schülern zugleich (im Hause oder in der Schule) gelesen werden kann.

2. Die Neigung der Jugend zu Abenteuer und Gewalttat wird (statt durch Lektüre) durch Wanderungen und Wettkämpfe befriedigt und in rechte Bahnen gelenkt; die Veranstaltung derselben muss ein notwendiger Teil der öffentlichen Erziehung werden.

3. Die Schule muss versuchen, es der Jugend zu einer Ehrensache zu machen, dass sie keine schlechte Schriften liest.

4. Die Eltern werden durch Flugblätter, durch immer wiederholte Warnungen in der Presse und durch Vorträge über Lektüre für die Kinder aufgeklärt und durch Listen guter Bücher bei der Auswahl der Bücher für ihre Kinder beraten.

5. Gute Bücher werden in grossen Massenaufgaben hergestellt und der lesehungrigen Jugend auf die billigste und bequemste Art zugänglich gemacht. (Reiche Philanthropen können hier Kulturarbeiten ersten Ranges leisten.)

6. Es wird durch Gesetz ein aus allen politischen und religiösen Parteien zusammengesetztes literarisches Sachverständigenkollegium gebildet mit dem Rechte, solche Unterhaltungsschriften für die Jugend, deren Schädlichkeit einstimmig anerkannt wird, vom öffentlichen Verkauf auszuschliessen.

DIE HAUSLEKTÜRE DER SCHÜLER

VON PROFESSOR DR. FRITZ JOHANNESSEN

(Realschuldirektor in Berlin)

DAS Lesen ist ein hochbedeutsames Bildungs- und Erziehungsmittel, dem zum Schaden des heranwachsenden Geschlechts nur selten die

ihm gebührende Beachtung zu teil wird. In der Jugend ist die Seele eindrucksfähiger und bildsamer als im späteren Leben. In dieser Zeit zeigt sie sich deshalb den Einwirkungen des Lesens am leichtesten zugänglich. Von guter Lektüre kann reicher Segen ausgehen; sie vermag die intellektuelle, die ethische und die ästhetische Bildung überaus wohltuend zu beeinflussen. Schlechte Lektüre dagegen kann in der Kinderseele eine unheilvolle, manchmal sogar eine ganz unheilbare Verwirrung, Verwilderung und Verwahrlosung anrichten. Es ist demnach eine unabweisbare Pflicht der Erziehung, das Lesen der Jugend als einen wesentlichen und wichtigen Teil des Erziehungsvorganges anzuerkennen und die Hauslektüre ebenso planvoll und zielbewusst zu leiten wie die Schullektüre.

Zunächst und vor allem muss dafür Sorge getragen werden, dass das Kind nicht zu früh mit dem häuslichen Lesen beginne. Die Kindernatur wird, wie die Betrachtung eines jeden gesunden Kindes lehrt, von dem Triebe zur Bewegung und zur Selbstbetätigung beherrscht. Die Schule aber hemmt diesen Trieb. Es muss hier also ein starker Ausgleich geschaffen werden, sollen nicht Körper und Geist in ihrer natürlichen Entwicklung beeinträchtigt werden. Deshalb muss während der ersten Schuljahre die gesamte freie Zeit des Kindes unverkürzt dem Spiel und der körperlichen Bewegung gehören, und erst wenn die Kunst des Lesens mühelos gemeistert wird und das Spielbedürfnis zurücktritt, mag man das häusliche Lesen gestatten. Indessen darf es zunächst nur beschränkte Zeit in Anspruch nehmen, jedenfalls in der Woche nur wenige Stunden. Später mag es in dem Masse, wie die Widerstandskraft des Körpers und die Aufnahmefähigkeit des Geistes wachsen, eine allmähliche und zwar ziemlich beträchtliche Steigerung erfahren. Doch darf über dem Lesen nie die leibliche Ausbildung vernachlässigt werden, und vor allem darf es nie zur Vielleserei ausarten.

Die Vielleserei ist eine weitverbreitete Krankheit unserer Zeit die jedem, der von ihr befallen wird, höchst gefährlich werden kann. Wird ihr dauernd nachgegeben, so wird der Körper verweichlicht, die Sinne verlieren an Schärfe, das Gedächtnis und der Verstand allmählich geschwächt, die Phantasie wird überreizt, der Wille zum Aufmerken wie zu jeder ernsthaften Tätigkeit wird gebrochen. Sie gefährdet also das leibliche wie das geistige Gedeihen des Kindes auf das ernstlichste, und eine wohlmeinende Erziehung wird alle zu Gebote stehenden Mittel in Anwendung bringen, um ihr vorzubeugen. Dagegen wird sie massvolles Lesen um der grossen und guten Wirkungen willen, die davon ausgehen können, zum Nutzen der Jugend begünstigen müssen.

Aber nicht jede Lektüre, die der Jugend geboten wird, lös grosse und gute Wirkungen aus. Im Gegenteil. Unserer Jugend

wird vielfach überaus schädlicher Lesestoff zugeführt. Das geschieht zumal in den Grossstädten, in denen die Kinder auch in der Befriedigung des Lesebedürfnisses den schwersten Gefahren ausgesetzt sind. Um sich hiervon zu überzeugen, braucht man nur an das Schaufenster eines der zahlreichen Buch- und Papierläden zu treten, die sich mit dem Vertrieb der niederen Literatur befassen. Dicht gedrängt stehen Jungen und Mädchen davor. Sie verschlingen mit den Augen die schreienden Titelbilder der Auslagen und den letzten Groschen geben sie her, um sie zu erstehen. Und was sind das für Auslagen? Es sind die neuesten Buffalo Bill-, Nick Carter-, und Sherlock Holmes-Hefte. Es sind ganze Serien von "Intimen Geschichten," "Kitzlichen Geschichten," "Geschichten auf der Chaiselongue" und wie die verheissungsvollen Titel sonst noch lauten mögen. Es sind "belehrende" Werke, die den wissbegierigen Leser, und auf diesem Gebiet ist die Jugend sehr wissbegierig, so ziemlich über alle Aeusserungen des menschlichen Geschlechtslebens aufklären, über die gesunden wie über die ungesunden und widernatürlichen. Es sind endlich die letzten Nummern der berüchtigten Groschenwitzblätter, die nicht nur durch ihren zotigen Text und ihre anzüglichen Bilder, sondern vornehmlich durch ihre Inserate Schaden stiften.

Von dieser vielgestaltigen Schund- und Schmutzliteratur werden nun an tausenden von Verkaufsstellen Unmassen an die Jugend abgesetzt. Am verderblichsten wirken natürlich die Erzeugnisse der Pornographie. Die gewissen- und schamlosen Verfasser, Verleger und Verkäufer dieser Schriften versündigen sich unausgesetzt an der Reinheit der Kinderseele, und es ist tief zu beklagen, dass die Gesetzgebung der meisten Länder keine wirksame Handhabe zur Unterdrückung eines Gewerbes bietet, das dem sittlichen Leben des Volkes einen ganz unermesslichen Schaden zufügt. Aber auch von der Indianer- und Detektivliteratur droht der Jugend eine Gefahr, die nicht unterschätzt werden darf. Die romantische Schilderung des Abenteuer- und Verbrecherlebens vermag auf jugendliche Seelen mit der zwingenden Gewalt der Suggestion zu wirken und verschafft erwiesenermassen der Vagabunden- und Verbrecherzunft fort und fort neuen Zuwachs. Freilich wird sie eine so verhängnisvolle Macht nur da gewinnen können, wo ihr durch einen empfänglichen Sinn und einen schwachen Willen ein günstiger Boden bereitet ist. Ueberaus schädlich aber ist sie auf jeden Fall. Denn sie richtet ihre Absicht allein auf die Befriedigung des Sensationsbedürfnisses und auf die Erregung immerwährender Spannung, und es gilt ihr ganz gleich wie sie diese Absicht erreicht, ob durch künstlerische oder unkünstlerische Mittel. Gewöhnlich geschieht es auf die roheste Art, die man nur denken kann. Wenn diese Literaturgattung tiefen

und dauernden Einfluss auf den jugendlichen Geist gewinnt, so kann sie den ästhetischen Sinn vollends zu Grunde richten und zudem dem sittlichen Empfinden schweren Schaden zufügen.

Ausser dem unmittelbar schädlichen Lesestoff wird der Jugend vielfach noch andere wertlose Lektüre geboten. Als solche sind die meisten von den zahllosen Jugendschriften zu bezeichnen, die die zweifache Absicht verfolgen, den Leser zu unterhalten und zugleich sein Wissen zu bereichern oder auf seine moralische, religiöse oder politische Gesinnung Einfluss zu üben. Sie sind zwar nicht gefährlich im Sinne der Schmutz- und Schundliteratur. Sie sind aber schlechte Geschmacksbildner. Nur wenige unter ihnen können auf literarische Bedeutung irgend welchen begründeten Anspruch erheben. Die meisten sind Tendenzschriften, die auf einem niedrigen sprachlichen und künstlerischen Standpunkte stehen und überdies eine sehr kümmerliche Moral vertreten.

Wie kann nun die Jugend der Einwirkung der schlechten Lektüre entzogen werden? Am besten dadurch, dass wir sie an die gute gewöhnen. Bieten wir ihr ästhetisch wertvolle Werke, die ihrem Verständnis und ihrem Geschmack entsprechen, so wird sie nach schlechten gar kein Verlangen tragen. Freilich ist es nicht leicht, die rechte Auswahl zu treffen, zumal die Lektüre, soll sie die Leser wirklich befriedigen, an ihre innersten Lebensinteressen anknüpfen muss. Die Lebensinteressen der Jugend sind aber durchaus andere als die des Alters. Sie verlangt kräftige Wirkungen, reichliche Handlung und zwar spannende, packende Handlung, unablässige Beschäftigung ihrer regen Einbildungskraft. Diesem Verlangen müssen wir nachgeben, und das Bemühen der Erziehung muss nur darauf gerichtet sein, es in gesunde Bahnen zu lenken. Für die untere Stufe bilden dann die Märchen und Fabeln, die alten Volksbücher und Heldensagen, für die mittlere die Indianergeschichten und Seeromane, natürlich nur die künstlerisch wertvollen, die Reisebeschreibungen und romantischen Erzählungen den gegebenen Lesestoff. Der oberen Stufe können wir die erlesensten Schätze der gesamten Literatur, zunächst der nationalen, sodann der ausländischen anbieten, nur müssen wir Sorge tragen, dass auch die neuere und neueste Zeit zu ihrem Recht kommt. Denn gerade ihr bringen die Jünglinge, die in das Leben eintreten wollen, die regste Teilnahme entgegen.

Die Schule besitzt ein sehr wirksames Mittel, die Jugend der Segnungen der guten Lektüre teilhaftig werden zu lassen. Es ist die Schülerbibliothek. Diese sollte in keiner niederen oder höheren Schule fehlen. Sie sollte nach Altersstufen gegliedert und so eingerichtet sein, dass sie von allen Schülern ohne Ausnahme benutzt wird und dass sie gern von ihnen benutzt wird. Kosten

und Mühe dürfen bei ihrer Einrichtung und Verwaltung nicht gespart werden. Beides wird sich reichlich belohnen.

Aus den vorstehenden Darlegungen ergeben sich diese Forderungen :

1. Die Erziehung sollte der Hauslektüre der Jugend in Zukunft weit mehr Beachtung schenken, als es bisher geschehen ist.

2. In den ersten drei oder vier Schuljahren sollte die schulfreie Zeit der Kinder unverkürzt dem Spiel und der körperlichen Bewegung gehören. Alsdann sollte die Hauslektüre gestattet werden, doch sollte sie stets massvoll betrieben werden und nie zur Vieleserei ausarten.

3. Die Hauslektüre sollte planvoll geleitet werden. Alle schädliche und alle minderwertige Literatur sollte der Jugend sorglich ferngehalten werden ; nur literarisch wertvolle Werke, die dem Verständnis und dem Geschmack der jeweiligen Altersstufe entsprechen, sollten ihr zugeführt werden.

4. Die Schule sollte die Fürsorge für die Hauslektüre ihrer Zöglinge übernehmen.

THE MODE OF OPENING SCHOOL

By F. P. B. SHIPHAM

(London County Council Inspector)

At most elementary schools in England, school is opened in the morning, occasionally also in the afternoon, with some religious observances.

If there is a large hall, the whole school usually, but not always, assembles in the hall ; otherwise the teachers conduct the observances in the several class-rooms. The scholars march into the hall without speaking, often to the strains of music, generally secular, sometimes religious, played either on the piano by teacher or scholar, or by the school band, if there be one, or sung by a selected class, which takes up its position in the hall first.

As a rule the scholars all face the head teacher, but are sometimes imposingly arranged on three sides of a square, so that they have a view of human faces of many types, so much more inspiring than the back of the head.

The religious observances consist of (a) prayer only, not extemporary ; usually (b) hymn-singing and prayer ; occasionally (c) the reading of a passage of Scripture, by teacher or scholar, besides prayer and singing.

The hymn is generally well practised beforehand, and sung with remarkable correctness, sometimes with a remarkable degree

of sweetness and expression. The Lord's Prayer is sometimes intoned, sometimes said little above a whisper, with an extreme softness, which startles the unaccustomed ear. Great pains are taken to secure correct enunciation.

The ceremony concluded, the headmaster (or mistress) says "Good-morning!" to the children, and the children respond in complete unison, "Good-morning, Governess!" "Good-morning, Teachers!" and "Good-morning, Sir!" if an inspector or other visitor be present.

Then the head teacher gives orders for the administration of the day's work, or admonitions on matters of conduct suggested by breaches of discipline or other circumstances; sometimes inspects the hands, faces, hair, boots and clothes of the children, to ensure cleanliness and tidiness; sometimes speaks of current events, or anniversaries of great events, of human, national or municipal importance, and enforces the claims of altruism and patriotism.

Then, class by class, to the strains of music the children proceed to their several rooms for the registration of early attendance, and for the first lesson of the day, which is generally Scripture.

This brief description contains all the essential details, and none, I believe, that are unimportant.

This simple religious ceremony, orderly to a degree, fosters a belief in a great wonderful Unseen, ruling and protecting; demanding, promoting, rewarding good conduct, and punishing evil-doers. It places teachers and children on an equality, giving to the children confidence, to the teachers a spirit of humility.

At this assembly the personality of the head teacher shines forth upon the children, clear and strong, so that in time the whole school may come to reflect his image. Thus an early outlet is given to the English instinct for recognising a lofty character, and soberly following a strong lead.

The assembling of the whole school for a common purpose gives cohesion and a sense of unity, fosters the corporate spirit, and prepares for life in a great community.

This "opening" may be either, as in some cases, the first in a series of disconnected acts, the first item in a miscellaneous programme, or, at its best, the first in a series of correlated acts, the keynote of the day's music. It creates or purifies the atmosphere in which the school lives throughout the day.

The children learn—what haply they do not learn, or learn imperfectly, at home—the difference and the connection between private and public life, between the claims of the individual and the claims of the community: they learn the importance of order and discipline, of manners and conduct, and, in a word, of character.

SCHOOL PETS AS A HELP TO MORAL
TRAINING

By ALYCE L. SANDFORD

(Christchurch Infant School, Blackfriars)

WE are a school situated in the very heart of Slum Land.

How then are Mother Nature and her wonderful works to be brought to the notice of our little folks?—how are they to be taught that a cat exists for other purposes than that of having its tail pulled and forming a target for the ever-handly stone; that birds are *not* happier for having feathers and tails pulled out when alive; that a worm need not be crushed beneath a foot as contemptible, but rather viewed as showing more wonderful construction than any complicated piece of machinery conceived by man? Here then was material ready to hand, with the additional advantage of requiring no enormous apparatus, and promising abundant reward in the softening and humanising of little minds—always on the alert for new impressions and ready to be swayed in the direction most attractive at the moment. Our first experiment was very humble. We purchased a pair of doves in a small wicker cage, giving them periodical freedom in the class-rooms, and attending to their wants with scrupulous regularity, pointing out their beauty, and incidentally the moral appropriate to the keeping of birds in cages.

One is delighted to find that a far-reaching result of this is that the fashion of keeping larks and thrushes in cages in Blackfriars is rapidly dying a natural death, for the cruelty of such a proceeding is insisted on in no measured terms by stern but tiny humanitarians! Soon the truth that to call a dove an emblem of peace is a misnomer, was only too truly proved, with the result that a particularly skilful colleague of mine quickly built a large aviary and fitted it cleverly into a wide window-ledge. The sole ingredients of the cage were egg-boxes and wire, with a window behind and a movable tray beneath, feeding, drinking and bathing troughs, and natural perches formed of boughs of trees stripped of their leaves. Not until the doves were transferred to their new home were small keepers appointed, at first chosen for their gentleness and trustworthiness.

Soon a "helper" was necessary to assist the keeper and a "choice spirit" was selected with a view to taming, with wholly successful results. Another aviary was made and fitted, and this time housed pigeons, given by a grateful parent. Proudly they were exhibited and talked about—no attempt was made to ill-treat

and tease them—again indirectly the moral was pointed, that the birds were made by the same Creator and had as much right to kind treatment and happiness in life as the children.

And now requests and offers poured in. “Mother says, can you do with a rabbit?” and my colleague went to work hutch-making—now we have four rabbits, each in its own hutch, and each having its own three attendants. Next came a white rat—such a beauty, and here much natural aversion had to be overcome, for that there could be any beauty in a rat, or that it could exist for other purposes than that of legitimate sport for dogs, seemed absurd. Soon, however, the rat became “the fashion”—and to join in a rat-hunt in some of the numerous stables and cellars of Blackfriars is not now the height of bliss, and many are the discussions which take place relative to the extinction of rats, when a pest, by more humane methods.

White mice proved easy pets to keep, and many small families were reared and given as rewards to trustworthy guardians, while two guinea-pigs have proved a perpetual source of joy. In every case comfortable and roomy homes were provided, much stress being laid on the cruelty of keeping so-called “pets” in inhuman habitations. Habits and adaptation were freely commented on, diet explained, and the giving of too much food shown to be equally as objectionable as neglect.

Then some visitors from the University Settlement came to see us and our methods, and next day arrived tangible proof of their approval in the shape of a glorious aquarium. Shortly afterwards a visit from one of our managers resulted in the gift of a fine canary—quite a baby, but now fully grown and making our working hours glorious with song and trill. Right royally he pays for care bestowed on him—and *he* will never die of neglect. A hedgehog given us by a devoted country admirer proved at once a puzzle and a trial—his hibernation was a source of wonder and of awe, while his mode of negotiating a staircase elicited unbounded admiration. His hours of exercising were fraught with much peril, and a staff of loyal watchers had to be employed to circumvent his masterly tactics—it was a point of honour with them never to interfere unless absolutely obliged, and then to do so as gently as possible.

The rest of our Zoo consists of a promising family of young frogs who have successfully negotiated the various stages of life in our baby-room, an aviary which forms a home for invalid birds found in almost every part of London, a young cockerel who is visiting us *pro tem.* before proceeding to a permanent home, and a parrot whose sole aim appears to be to inculcate the sins of greediness and vanity, for she spends the entire day in admiration

of herself in a small piece of looking-glass, and in feeding. And in spite of our unusual undertaking I think we have been fairly successful—for the aim and results are more far-reaching than at first apparent. Animal and bird attendants have to be at school at least twenty minutes before other children—that in itself is good, the regularity of feeding and cleansing, the realisation of the dumb dependence of the creatures on their little masters and mistresses, the recognition of the pets by their attendants, the absolute cleanliness insisted on—all these have their effects—for what orderly would come dirty to school to make his pet clean and tidy? The spirit of wholesome rivalry and emulation among the various keepers is in itself a distinct gain, while the fund of amusement to be derived from the pets themselves tends to promote good spirits and a recognition of the fact that human beings are not alone in having “funny little ways.” Sympathetic managers, an enthusiastic staff, and helpful caretakers do much toward overcoming difficulties, particularly in the matter of holidays and weekends, which now have no terrors for us.

The encouragement of those in authority has been particularly helpful, while the winning of the only prize given for the exhibit of “Animals under control” at the Nature-Study Exhibition did much to cheer us.

FOURTH SESSION

THE PROBLEMS OF MORAL INSTRUCTION
PROBLÈMES DE L'INSTRUCTION MORALE
DIE PROBLEME DES MORALUNTERRICHTS

IDEAS AS MORAL FORCES

BY PROFESSOR JOHN ADAMS
 (University of London)

It is generally admitted that such ideas as *evolution* and *liberty* are moral forces. But we feel that these form part rather of the social environment than of the equipment of the individual. In moral education we are more interested in those ideas that the individual regards as specially his own. The plain man usually regards his ideas as a sort of possession. He has worked for them; he has them; they are his property. This attitude of mind clearly corre-

sponds to the psychological view of the ideas as presented content, as material on which the soul works, as the furniture of the soul. From this standpoint ideas are inert things that can be manipulated by some force outside themselves, but that have no force of their own. The newer view is that ideas are in themselves forces. In dealing with ideas there is danger of that hypostatisation to which we are all tempted. The man who regards ideas as his possessions naturally treats them as if they have in some sort an existence apart from himself; and even when the newer view is adopted this tendency remains. Psychologists, even while warning others of the dangers of hypostatisation, are frequently led into speaking of ideas as if these were independent entities. They talk, for instance, of ideas acting and reacting upon each other: an obvious impossibility unless they have an independent existence.

The true view is that the soul is one and indivisible, and the ideas are the manifestations of its activity. In their fight against the faculty psychology recent writers have striven to avoid hypostatisation by referring to what are usually called faculties as "modes of being conscious." The expedient admits of further application. An idea is as much a mode of being conscious as is, say, memory or imagination. The ideas are indeed only highly specialised faculties. This is illustrated by the newer way of describing the concept. The old view was that by a process of abstraction and generalisation we contrived to reach a general idea that formed a part of our stock of knowledge. The concept was static. The new view is that the concept means the acquiring of the power to deal intelligently with certain contingencies that arise in a more or less uniform way. My concept of a dog, for example, is the power I have acquired of behaving myself more or less intelligently towards dogs. Thus our ideas cannot properly be described as our possessions. It is quite as reasonable to say that they possess us as that we possess them. Indeed, it is quite common to hear such an expression as "he is completely possessed by that idea." The truth is that we *are* our ideas, and cannot be separated from them. Whatever force an idea has, comes from the soul of which it is a manifestation. But ideas are forces none the less, and can be manipulated from without as well as from within. Their importance in moral education cannot well be over-estimated.

The process of moral education is well expressed in a word that used to be very popular in religious writing—*edification*. It is the educator's business to build up the soul, and the ideas are the forces at his disposal. From this point of view ideas are the paid-up capital of experience. They are the power left behind as the result of the exercise of function. The ideas that form the equip-

ment of a person at any given moment *correspond* to the world of his experience. This does not mean that there is any *resemblance* between mental content and the external world. We do not carry about in our souls tiny replicas of our material environment. What we have acquired is an organised system of reactions that enables us to meet the exigencies of an experience that is continually varying, but varying according to certain reasonably uniform laws.

The moral application may be made clear by a consideration of what takes place in temptation. What we have here is the attempt of some external influence to call into activity certain ideas that already exist in the soul that is under temptation. It does not consist in the putting of evil ideas into the soul—this would only be the preparation for future temptation. “For from within, out of the heart of men, proceed evil thoughts” and the rest.

To strengthen our pupils against the hour of temptation, it is not enough to supply them with a mental content of ideas that are good. It is the force of the ideas that counts. In the ultimate resort no idea can be regarded merely as presented content; every idea has some presentative activity, however small. The way to increase the presentative activity of an idea is to arrange that it shall be frequently brought into consciousness. This secures a quantitative increase; but if we wish to give the activity a bias to act in a given direction, we must regulate the conditions under which we present the idea. The same idea presented to different souls will produce different exercises of activity according to the previous experience of the souls in question.

The educator has not the power to restrict completely the ideas that may be presented from without to the souls of the pupils. Even if the monastic ideal is applied in its most drastic form there remains the moral surd of that relative non-ego that we call the body. “Dir kannst du nicht entfliehen.” The teacher’s negative work is to reduce undesirable presentations to a minimum. On the positive side he has to build up all the ideas into a whole that is organised in such a way as to lead to those forms of activity that he desires. Ideas of evil may be present in the soul of the pupil, but they may be so related to ideas of good that the total resultant of the idea-forces is morally satisfactory.

This deliberate moral organisation is the best way to meet the difficulties of those who are never tired of complaining that a knowledge of right by no means secures that right shall be done. It is well at the same time to point out that it is too frequently forgotten that knowledge of evil does not necessarily mean that evil will be done. The sight of means to do good deeds may have as powerful effects as the sight of means to do ill deeds. As a process, temptation works both ways, though custom has limited the word to the less desirable application. The chief lever at the

teacher's disposal in manipulating ideas is suggestion—see Mr. Keatinge's paper.

Conclusions : (1) Ideas are never wholly passive ; (2) the presentative activity of ideas can be deliberately increased by the teacher ; (3) character can be formed by the manipulation of the idea-forces quantitatively and qualitatively.

LE PROBLÈME PREMIER DE LA PÉDAGOGIE MORALE

PAR M. GUSTAVE BELOT

(Professeur au Lycée Louis-le-Grand)

I.—L'ÉTAT normal ou rationnel de la volonté est celui dans lequel les *motifs sont tirés des fins mêmes* que l'on poursuit. C'est alors que le vouloir est à la fois le plus énergique, le plus constant, le plus joyeux.

L'activité morale est à cet égard sous la même loi que toute autre activité (art, métier).

La *moralité vraie* est donc celle de l'homme qui prend un intérêt direct aux fins sociales que prescrit la morale, et leur attribue une valeur propre.

Mais si cet état de la volonté est celui auquel *il faut tendre*, il est difficile d'admettre qu'il puisse être *initial*. Car il faut déjà être moral à quelque degré pour sentir la valeur des fins morales (Aristote). Le problème de *former une volonté morale* se présente donc sous la forme d'un véritable paradoxe. Car on ne peut considérer comme des solutions satisfaisantes :

(a) Ni l'idée que la conscience morale est innée (Kant), solution toute verbale et qui ne fait qu'énoncer la difficulté.

(b) Ni l'idée qu'elle se crée du dehors par la contrainte, car la contrainte ne suscite pas le motif *moral* chez celui qui la subit.

II.—La réalité de cette difficulté est mise en évidence :

1°. Par la lenteur du progrès moral dans l'humanité, qui atteste que, dans une certaine mesure, chacun est obligé de refaire pour son compte l'effort moral, sans que les progrès puissent se transmettre et s'accumuler de génération en génération comme dans l'ordre intellectuel.

D'ailleurs, historiquement, presque toute l'éducation morale de l'humanité s'est faite au moyen de *motifs faux* (c'est à dire ne représentant pas les fins réelles.)

2°. Par l'imperfection relative de la pédagogie morale. Car l'empirisme pédagogique n'a guère su la résoudre jusqu'ici que de deux manières :

(a) Ou par la *création de motifs extrinsèques*, tantôt simplement *factices* (châtiments et récompenses), tantôt *faux ou incertains* (croque-mitaine, peur de l'enfer, etc.).

(b) Ou par la *suppression de tout motif explicite* (appel à l'autorité, le devoir pour le devoir de Kant). Mais alors, réduite finalement à la simple *suggestion*, cette méthode ne peut tenir devant la réflexion, et se trouve vite obligée, en pratique et en théorie, de revenir à la première.

III.—Du problème ainsi posé la solution complète constituerait un système entier de pédagogie morale.

Le principe en serait la nécessité d'éviter ou de faire cesser au plus tôt l'écart entre les *motifs* et les *fins*, et d'en obtenir la fusion aussi complète que possible. Car toute moralité est précaire dans laquelle la liaison entre les motifs et les fins, réduite en fin de compte à une *habitude*, est en réalité, pour la conscience réfléchie, une liaison nulle. Donc :

A.—NÉGATIVEMENT.

(a) On évitera absolument l'emploi de *motifs faux*, c'est à dire fondés sur des croyances injustifiées, dont la chute entraînerait celle de la moralité.

(b) On limitera au minimum l'usage de *motifs extrinsèques* (sanctions) qui encourage, en les utilisant, des impulsions que par ailleurs l'éducation morale est obligée de réfréner (peur, sensualité, vanité).

B.—POSITIVEMENT.

(a) On s'appuiera sur des sentiments, qui même sans lien direct avec les actions commandées, sont du moins *homogènes à ceux que requerra la moralité* (sentiments de sociabilité) : tels les sentiments de respect ou d'affection pour les parents, les maîtres, les camarades. Le sentiment a d'ailleurs cet avantage de n'être jamais proprement *faux* ; il ne compromet pas la moralité dans une croyance caduque.

(b) On considérera que tout ce qui prépare l'enfant à une vie normale et saine, toutes les acquisitions physiques ou intellectuelles qui l'aident à se tirer d'affaire, tous les goûts délicats qui lui épargnent l'ennui, sont aussi une garantie de moralité, indirecte, il est vrai, mais peut-être la plus sûre.

Et par là, l'éducation tout entière fait partie de l'éducation morale.

ETHISCHE ERZIEHUNG DURCH PRAKTISCHEN UNTERRICHT

VON PROF. DR. HANS KLEINPETER
(Gmunden, Ober-Österreich)

FAMILIE und Kirche bildeten bisher die beiden mächtigsten, ja fast einzigen Erziehungsfaktoren in sittlicher Beziehung. In dem Masse, als beide ihrer Aufgabe immer weniger sich als gewachsen erwiesen, gewann die Schule als Erzieher an Bedeutung. Ein zweiter Umstand, der im gleichen Sinne wirkte, war das mächtige Anschwellen der europäischen Bevölkerung und die Entstehung von Volksstaaten an Stelle der früheren Monarchien.

Die Erziehung des Volkes und zwar vor allem in sittlicher Richtung, d. h., in Bezug auf den Willen oder Charakter, wurde dadurch zu einer hochwichtigen Angelegenheit.

Nun ist die Schule durchaus nicht in dieser Absicht gegründet worden; ihr Zweck war vielmehr der Unterricht und nicht die Erziehung; Verbreitung nützlicher Kenntnisse bildete anfangs ihr alleiniges Ziel.

Die Versuche, die Schule auch der Erziehung dienstbar zu machen, greifen allerdings ziemlich weit zurück, aber immer geschah dies in engster Verbindung mit der Pflege der Religion. Der eigentliche Erziehungsfaktor blieb die Kirche, die sich lediglich der Schule als ihres Mittels bediente.

Den ersten Anlauf zur Erhebung der Schule zu einem selbständigen Erziehungsfaktor unternahmen im Zeitalter der Aufklärung die Philanthropisten. Hier wurde zum ersten male interkonfessionelle Religion gelehrt, d. h., im wesentlichen Moral. Auch in ihrer sonstigen Einrichtung gingen diese Schulen darauf aus, selbständige Charaktere zu erziehen. Das Überhandnehmen der literarischen Geistesrichtung im damaligen Deutschland war diesen auf Pflege der realen Wissenschaften gegründeten Schulen nicht günstig. Die neuhumanistische Bewegung führte die Lektüre der alten Schriftsteller als Erziehungsmittel ein, und Herbart schuf die Theorie vom erziehenden Unterricht, die bis zum heutigen Tage in Geltung blieb.

In unseren Tagen beginnt sich nun ein zweiter Umschwung vorzubereiten. Die Überzeugung bricht sich immer mehr und mehr Bahn, dass die Lektüre der schönsten und erhabensten Klassikerstellen auf die Bildung des Charakters nur einen sehr bescheidenen Einfluss übt. Ebenso wissen wir, dass sich Patriotismus nicht durch Lektüre patriotischer Schriften; Religion nicht durch Auswendiglernen von Katechismen oder Bibelsprüchen anerziehen

lässt. Dem aufmerksamen Beobachter kann es nicht entgehen, dass alle diese Mittel gekünstelt sind, und nicht zu dem gewünschten Ziele führen, ja unter Umständen sogar das Gegenteil fördern.

Auch theoretische Betrachtungen üben, selbst dann wenn sie wirklich überzeugend wirken, nicht die gewünschte Wirkung aus. Der Säufer ist, z. B., trotz besserer Einsicht, von seinem Laster nicht abzubringen, sondern bedarf einer eigenen Behandlung in gesonderten Anstalten, um von der Trunksucht geheilt zu werden.

Im Grunde genommen spielt hier der alte Irrtum der antiken Ethik mit, die Tugend für lehrbar ansah. Tatsächlich lässt sich unsere Handlungsweise auf dem Umwege über den Verstand nur mühsam und in unzureichender Weise beeinflussen.

Dieser Irrtum findet sein Gegenstück in der Entwicklung unserer psychologischen Einsichten; Herbart, der Schöpfer der Lehre vom erziehenden Unterricht, war zugleich der Begründer einer rein intellektualistischen Psychologie; galten ihm nun die Vorstellungen als das Reale, so musste er konsequenterweise von der Zufuhr der richtigen Vorstellungsmassen alles Heil in der Pädagogik erwarten. Dagegen hat sich die moderne Psychologie immer mehr und mehr daran gewöhnt, den Menschen als handelnden Organismus zu begreifen. Auf unsere Handlungsweise nimmt aber die Gewöhnung weit mehr Einfluss als die Überlegung. Nur durch praktische Übung lassen sich zweckmässige Gewohnheiten heranzubilden, die ja in ihrer Gesamtheit das zusammenfassen, was wir gewöhnlich mit dem einen Worte "Charakter" zu bezeichnen pflegen.

Auf Grund dieser Überlegungen kann ich mir nun von einem theoretischen Moralunterrichte, wie er in einigen Staaten bereits eingeführt wurde, nicht viel versprechen; man bedenke doch nur den geringen Wert ebensolchen Religionsunterrichtes. Die Kirche übt ihren grossen Einfluss nicht durch ihn, sondern durch ihre Beeinflussung des ganzen Schullebens aus. Will also die Schule unabhängig von der Kirche und irgend einer Konfession einen Einfluss auf die moralische Erziehung üben, so kann dies nur durch direkte Beeinflussung des Handelns des Zöglings geschehen.

Das Einzige, was bisher auf diesem Gebiete geschieht, ist die Handhabung gewisser Disziplinarvorschriften. Aber diese stellen nur die negative Seite des Problems vor; sie haben eine rein polizeiliche Bedeutung.

Wir müssen trachten darüber hinaus zu einer positiven Beeinflussung der Handlungsweise des Zöglings zu gelangen. Das ist nur möglich dadurch, dass wir ihn praktisch arbeiten lassen zum Zwecke seiner moralischen Erziehung.

Aus diesen Erwägungen hinaus ist der Slöyd entstanden, der gerade diesen Zweck verfolgt. Sein Wert besteht in dem Segen,

der jeder zielbewussten Arbeit eigen ist. Vor jeder rein theoretischen Beschäftigung besitzt er den grossen Vorzug voraus, dass er nicht einseitig nur die reinen Verstandeskräfte in Anspruch nimmt, und ferner den, dass das Ergebnis den Arbeit in greifbarer Form vor dem Schüler erscheint und deshalb von ihm selbst gewertet werden kann. Aus diesem, sowie aus noch vielen anderen Gründen (Schärfung der Sinne, Übung der Hand, Erziehung zur Wertschätzung körperlicher Arbeit, Möglichkeit einer Individualisierung, u.s.w.) verdient dieser Unterricht die lebhafteste Förderung und Unterstützung von Seite aller Moralpädagogen.

Vielleicht der einzige Einwand, der sich gegen ihn erheben lässt, ist der, dass er kein an sich wertvolles Wissen erzeugt; denn natürlicherweise liegt ziemlich wenig daran, dass der Schüler die Fähigkeit gewinnt, derlei Arbeiten wirklich ausführen zu können. Nicht in dem Endziel liegt das Wertvolle, sondern auf dem Wege zu demselben. Das heisst, der Wert des Slöyd besteht in der Vermittlung formaler, nicht materialer Bildung.

Insofern bedeutet es noch einen weiteren Schritt nach vorwärts, wenn an Stelle von Arbeiten, die wenigstens in ihrem Resultat für die Bildung ziemlich belanglos sind, eine praktische Betätigung tritt, die auch rein materiell betrachtet, von hoher Bedeutung ist. Dass ist der Fall bei praktisch-naturwissenschaftlichen Übungen. Es ist hier nicht der Ort, auf ihre hohe Bedeutung in anderen Beziehungen ausführlich zurückzukommen; es mag hier die kurze Bemerkung genügen, dass sie für den naturwissenschaftlichen Unterricht völlig unentbehrlich sind. Ein naturwissenschaftlicher Unterricht ohne eigene praktische Tätigkeit fördert nur ein Scheinwissen zutage. Trotzdem ist die erziehliche Bedeutung solcher Übungen eine noch weit höhere.

Von den andern Gegenständen des gewöhnlichen Unterrichtes lässt sich noch wenigstens an einigen dazu besonders geeigneten Orten die Geschichte, wenn auch nicht mit Übungen im engeren Sinne des Wortes, so doch mit Ausflügen, Besichtigungen, u.s.w., verbinden. In den fremden Sprachen wäre ausser der schon bisher geübten Schreibfertigkeit auch Sprechfertigkeit zu üben und in der Muttersprache das Vortragen, Aufführen von Szenen, u.s.w.

Auf diese Weise wird es möglich, den ganzen Unterricht mit dem Leben des Zöglings im innigen Kontakt zu bringen; und durch eine weise Auswahl verschiedener Arbeiten eine harmonische Entwicklung seiner Fähigkeiten zu erzielen. Vor allem wird es möglich sein, durch Leitung seiner praktischen Betätigung

ihm jene Gewohnheiten anzuerziehen, die für das Leben wertvoll sind.

Ein wichtiger Gesichtspunkt darf dabei nicht ausser Sicht gelassen werden; das einträchtige Zusammenarbeiten mehrerer Schüler an einem gemeinsamen Werk. Es wird dies schon aus Ersparungsrücksichten notwendig sein; gerade hier aber erfüllt sich der Spruch, dass aus der Not eine Tugend wird. Die Schule würde ihrer Erziehungspflicht nur halb genügen, wenn sie die soziale Erziehung links liegen liesse. Gerade ihre Sache soll es sein, die Menschen einander näher zu bringen, sie zum einträchtigen Zusammenhalt zu erziehen. Und auch da giebt es kein schöneres und festeres Band als gemeinsame Arbeit.

Es wird vielleicht manchem scheinen, als ob die hier vorgeschlagenen Wege zu einer wahrhaft sittlichen Erziehung zwar nützlich sind, aber doch eigentlich erst in zweiter Linie in Betracht kommen, sozusagen Nebenwege sind. Ich glaube darauf mit der Bemerkung entgegen zu müssen, dass nirgends mehr der Satz sich erfüllt, "Man merkt die Absicht und wird verstimmt" als bei der Jugend.

Wer seinen Zweck wirklich erreichen will, darf seine Absicht nicht merken lassen. Nur durch unbewusst bleibende Einwirkung lassen sich Erziehungserfolge erzielen.

THE RELATION BETWEEN DIRECT AND INDIRECT MORAL INSTRUCTION

BY DR. F. H. HAYWARD

(London County Council Inspector)

I MUST first state succinctly the assumptions that underlie the practical suggestions which conclude this essay.

1. *I assume that the child needs moral instruction, or (if the phrase be preferred) moral "suggestion."* The phraseology commonly used in some educational circles goes counter to this assumption; we are told that human nature is "born, not made"; that the task of education is one of "drawing-out" from the child what is already latent in him. I dissent from this view, at any rate with regard to the *moral* nature of the child, and I assume that we are agreed upon the following: that man is distinguished from other animals by moral dirigibility; that while the instincts of other animals are more or less rigid, those of man are more or less plastic; that "man is an educable animal"; and that even his imperious sex-instinct is capable of such transmutation and etherealisation as to lose, in many cases, the most distinctive features which it possesses

among brutes. I admit that the instincts are at the root of all, or almost all, human action; but I urge, and I assume that you agree with me, that man's instincts are capable of diversion in almost any direction; that man's nature can therefore be "moulded" in a sense that the nature of no animal can be; and that the task of education is to ensure that the moulding is of the right kind.

2. I assume next that the moulding agency consists in ideas or ideals that are impressed on the child's mind by education and environment; that these ideas or ideals are handed down by word of mouth or through books; that, indeed, apart from language they would scarcely exist at all; that man's moral judgments are rooted in a living tradition which gives form and direction to the vague instincts which he shares with animals; that if this tradition were blotted out by the destruction of books or by the wholesale failure of human speech or memory man would be morally less efficient than a brute; that one of the main tasks of education must therefore be to hand down an enlightened moral tradition; and that if education refuses this task a moral tradition will *still* be handed down, and will *still* "mould the child's nature," but the tradition may be of a corrupt or imperfect kind.

3. I assume that mere "training"—if by this we mean a course of unreflecting drill in certain habits—is morally inadequate for such a being as the one above described, namely, a being with instincts so plastic as to be capable of taking almost any direction, pernicious, neutral, or beneficial; that experience and also recent educational statistics show that the dogma of "formal training" (training in "habits of industry," "habits of observation," "habits of neatness," "habits of accuracy," "habits of reasoning," and so forth) is a false dogma if it means that these habits can generalise themselves into virtuous tendencies apart from any element of insight; * that such a dogma is connected with the doctrine of separate faculties, and that this doctrine, as commonly understood, is also false; that we "observe," "remember," "reason about," "attend to," "will," and so forth, the things we have an "apperceptive interest" in; that, indeed, all our faculties, including "will" and "conscience," are "rooted in the circle of thought"; that therefore (once again) the task of education must be to provide the child with ideas, with a circle of thought.

4. I assume, lastly, that ideas are of different degrees of efficacy, some being less operative on conduct than others; that the lack of efficacy in some moral ideas † has given rise to the fallacious view that ideas are morally unimportant, the true view being that all

* See for a summary of the evidence Bagley's *Educative Process*, or the present writer's *Education and the Heredity Spectre* (Watts, 1908).

† "Video meliora proboque, deteriora sequor."

ideas are operative, but that there are frequent conflicts between them ; that the task of education must therefore be to endow moral ideas with such weight and significance that they will overbear all rivals and pass into action.

If these assumptions can be justified, the case for moral instruction *in some form* is established. But what form shall the instruction take ?

1. With regard to a multitude of simple habits, hygienic and other, the method must be frankly imperative. Now an imperative method is a direct method, though it may not be called a method of moral *instruction*, the latter term usually implying an element of elucidation. Sooner or later the habit must be explained and justified to the child, and this process constitutes one form of direct moral instruction.

2. Such moral instruction as is given in connection with religious instruction seems also essentially "direct." I would emphasise this point, because there are many people, especially secondary masters, who seem to regard the proposal of direct moral instruction as something revolutionary. Almost every primary school in England has given this direct, though somewhat unsystematic, moral instruction for years, and I invite all critics to explain their silence during that time.

3. In upper classes and in secondary schools there seems need of lessons—perhaps one a week would be enough—on the duties of life and citizenship. Such lessons would naturally take the "direct" form.

Where, then, does "indirect moral instruction" come in ?

Let me point out that by "indirect moral instruction" is not here meant "moral training," which, as already indicated, is not of *general* efficacy apart from insight. Nor is "atmosphere" meant. I have not the smallest confidence in the average boy or girl learning the refinements of moral duty from pictures of Constable or Raphael, or from the singing of songs. I believe that the English mind is usually unable to perceive subtle moral analogies or to draw any but the most obvious moral generalisations. Hence we come across case after case of what passes for "hypocrisy" or "inconsistency," but what is, in fact, nothing but a lack of moral lucidity or of precision in the application of a moral terminology. Almost every one desires to be "temperate," "just," "patriotic," and so forth, yet nearly every one fails more or less merely through inability to recognise all the ramifications of these virtues. The present writer, for example, though a teetotaler and non-smoker, is alleged to be "intemperate" (or even "enthusiastic") in matters of controversy. Though moral inconsistency is not confined to the English nation (as the plays of Ibsen sufficiently show), it is

perhaps more characteristic of this nation than of any other, owing to the inveterate distrust of system and of ideas which is known as English "common sense."

If "indirect moral instruction" is neither "training" nor "atmosphere," what is it?

It is the provision of abundant, varied, and appropriate material in the form of stories, poems, and the like, taken from sacred and profane literature and history.

I suggest that this material be so re-organised and enriched that every moral idea be copiously illustrated, though not to the exclusion of other ideas, æsthetic, utilitarian, &c. Up to the age of about twelve, the use of this material need not be accompanied by any argumentative or systematic elucidation of the implicit moral ideas, though there will inevitably be casual elucidations. Our pupils will be thus acquiring a moral terminology, or—what is much the same thing—accumulating apperception material for moral judgment. They will be learning to call *this* good and *this* bad, but they will be learning to do so informally; at any rate, they will be unconscious that behind the various subjects will lie a deeply laid scheme for the creation in them of a conscience.

At about the age of twelve, however, the various moral ideas may be brought into the focus of consciousness; distinctions may be drawn; ambiguities removed; arguments adduced; other examples given, and so forth. In other words, "direct and systematic moral instruction" will begin. And if such awful words as "moral" and "systematic" send a cold shiver down any English dorsum, I suggest that its owner try to invent a superior terminology, which is indeed badly needed.

I need scarcely point out that the relation between indirect and direct moral instruction is the same as that between "nature study" and science, and between the practical study of a language and the formal study of its grammar. Similar difficulties and dangers exist in all three cases, the chief of which is the premature introduction of the second factor. Fortunately, however, the most earnest advocates of direct moral instruction usually admit that such instruction needs for its success a large amount of indirect moral instruction.

SUGGESTION

By M. W. KEATINGE

(Reader in Education, University of Oxford)

MORAL education, in its widest sense, includes every environmental influence that is brought to bear upon the individual from birth.

These may be roughly divided into : (a) social influences ; (b) intellectual influences. It is, however, not easy completely to separate these two classes from one another, as intellectual influences are frequently conveyed through a social medium, while social influences are often realised in consciousness, and often when not so realised tend to foster the growth of a half-formed idea.

The aim of moral education is to promote the control of conduct and it has in view : (1) The restraint and guidance of the passions. (2) The cultivation of the concept of truth. (3) The training to social sympathies and duties.

Schools of thought differ widely in their views of the part to be played in moral training by social and intellectual influences respectively. The English tradition has been to lay stress on the influence of the surroundings at home and at school ; the intellectual associationists, on the other hand, as exemplified by the followers of Herbart, tend to emphasise the value of ideas as controls of conduct, and in this connection recommend "direct moral instruction."

It must be conceded that the influence of ideas on conduct may in certain cases be considerable, but it needs only a short experience of life to show that in the majority of cases conduct stands in but little relation to moral codes, and seems to be actuated by motives other than the ideas in consciousness. If we take the elements in moral training mentioned above, it appears that they depend in varying degrees upon the presence of ideas.

1. The passions, arising as they do out of deep-seated instincts, need for their control a long period of inhibition. This may be carried on in connection with ideas in consciousness, but these ideas are not the most powerful factor, and alone, before habit has suppressed some instincts and brought others to the front, they may have little influence. It is these deep-seated passions that writers like J. H. Newman have in view when they deny that the intellect can have any influence over the passions.

2. The concept of truth can probably best be cultivated in connection with the teaching of accuracy that is involved in the manipulation of the ideas given through linguistic and scientific instruction. Without such formal instruction the notion of truth may remain very vague, and the inaccurate man is always prone to deceive himself.

3. Social sympathies and duties can undoubtedly be promoted directly by intellectual instruction as, *e.g.*, by means of civic manuals, and it is here that the influence of ideas upon conduct can most directly be observed.

It thus appears that in dealing with the control of the passions, the most difficult, as it is the most important part of a school-

master's duties, the assistance given by the ideas introduced through school work is at its minimum. It is noteworthy that the value of direct moral instruction has been laid stress on chiefly by those who have to deal with elementary education. In this case, as the boys are removed from school control before the age of puberty, or at any rate before the most difficult stage for the educator is reached, the problem is a relatively simple one, and its solution does not necessarily hold good for higher schools.

But although ideas may appear to have less efficacy in this department of moral training than in others, it is necessary to use to the utmost what power they possess. When they are introduced with the object of influencing the deeper passions, their value largely depends upon the character of the introducer and the mode of introduction.

The mind, when in a healthy state, tends naturally to criticise and to question the validity of the ideas placed before it. The sturdier the mind, and the more it is capable of asserting itself, the greater is its tendency to react in this manner. The minds of boys from the prosperous classes are very critical and contrariant during the period of adolescence, and in particular they react strongly against ideas that are in any way connected with morality or conduct. It is on account of these contrariant ideas that so much of the moral teaching given remains inoperative, and if its effectiveness is to be increased the opposition of such ideas must be removed.

This may be done in two ways: (1) The idea may be introduced by a teacher of strong character. In this case the emotional tone connected with the idea may be so great that the contrariant idea to which it naturally gives rise is checked at the outset. (2) The idea may be introduced so indirectly and gradually that the contrariant idea is not aroused at all. In this case the new idea which is unconsciously assimilated develops later on into an auto-suggestion, and thus has on its side to give it additional force the self-esteem which is always present when we think that the idea by which we are actuated is entirely our own. The idea that is not opposed by contrariant ideas, or which is able to overcome them, may be called a suggestive idea, and the process of introducing ideas so that their maximal influence on conduct is assured may be called suggestion.

The suggestiveness of an idea is greatly strengthened if its acquisition entails such strenuous effort on the part of the mind that contrariant ideas are given no opportunity to arise. The moral truths conveyed through history will be far more effective if the history is taught in accordance with a logical technique which involves a considerable output of reasoning power on the part of the learner; the moral truths conveyed through the Latin and

Greek classics have in the past frequently been effective because of the very considerable effort involved in the mastery of the syntax and grammar of these languages. On the other hand, in proportion as the attitude of mind invited by the method of presentation is a receptive one, the moral ideas presented will tend to be inhibited where sturdy and critical minds are concerned.

Intellectual instruction, then, while it has less power over the control of the passions than in the other departments of moral training, can still be suggestive and therefore operative if it is given either by men of great force or by a process of indirection. As a general rule the latter is to be preferred, since much direct moral teaching of the forcible kind might tend to weaken the character.

[A fuller treatment of this topic may be found in the writer's "Suggestion in Education," A. and C. Black, 1907.]

THE BALANCE OF STUDIES

BY ARTHUR C. BENSON
(University of Cambridge)

A PROBLEM that weighs heavily upon the artist and the critic and the teacher alike, is the problem of *accumulation*. As the world grows older—and the world is probably yet in its first youth—the treasures of art and literature tend to accumulate in an almost portentous fashion. We happen to be at present in a peculiarly perplexing stage, the stage when it is still possible to gain a kind of cursory acquaintance with a considerable amount of human knowledge, and to throw a sketchy and hazy glance over the majority of human masterpieces. The result is that in education we are still haunted by an absolutely unattainable ideal, and a wholly impossible programme. We still think that we ought, if possible, to try to give a child, under the title of a liberal education, a washy infusion of all that is best worth knowing and appreciating in literature; and at the same time we think that we must make his processes of thought firm and exact by means of mathematics, and initiate him into modern ideas of progress by means of science; and further, to widen his outlook there are the elements both of the physiography and sociology of the world to master; then, too, religious teaching has to hold its due place, together with the finer *nuances* of denominational teaching; it is desirable a child should learn a handicraft, or at all events be invigorated by a course of Swedish gymnastics, and that a boy should be familiarised with military tactics, or at least be able to use a rifle; and then athletics, which play so large a part in the nation's life, must claim

their share ; and so the programme continues to grow, until it is obvious that the only result can be a fussy sciolism—if the system be conscientiously administered—and a sciolism which is not even fussy, if it be cynically applied. What is the conceivable remedy ? It must lie in a certain process of selection, made with the view of meeting the needs of different types of individualities. What has not, I think, ever been sufficiently grasped is that no system is formative which does not attract even more than it fortifies. The old classical type of education lingers belatedly in far too many of our schools. If it is assailed on its literary side, its defenders fall back on the fact that the classical training affords the best of mental discipline ; but the fact remains that the majority of boys turned out by the strict classical system are neither cultivated nor even practically effective. They are not only imperfectly trained for ordinary careers, but the appetite for the things of the mind is lacking. What I myself believe is the only cure for our evils is to reduce the central and invariable core of education to a minimum, and then to give each boy a special subject or subjects according to his taste and capacity.

What I desire to see realised—and it is not, I think, an impossible ideal—is that all boys should be turned out effective members of a commonwealth, able at all events to do their share of the world's work, and to live by their labour ; that first ; for whatever idealistic claims an educational programme makes, it remains unjustified and unjustifiable if it does not produce capable and efficient members of the body politic.

But when that is once secured, then I believe that the aims of education ought to be far wider, more liberal, more sympathetic, more idealistic than they are. A hard and austere scheme of mental training is enunciated by classicists and scientists alike, which professes to combine both mental stimulus and mental discipline, but which in reality sacrifices the former to the latter, except in the case of the few specialists to whom the scheme is naturally adapted.

The plain truth is that we pitch our educational standard too high ; we do not condescend enough ; we drive when we ought to be guiding ; we compel when we ought to attract. We do not study individual taste enough ; we tend to crush personality, and call the process “ fortifying.”

The first duty of the educationist is, as I have said, to make the child efficient ; but no less important is it to teach him to make a right use of leisure, to train his appreciation, to develop his imagination. What would be thought of a doctor the effect of whose medicines was to destroy his patient's appetite ? and yet the result, in countless cases, of our rigid curricula, our deep-seated

mistrust of anything which simply amuses, or attracts, or interests, is to imbue our boys with a frank dislike for things intellectual, because we have habitually made them hard and dreary and unsatisfying. As Tennyson wrote many years ago of Cambridge, we

Profess to teach
And teach them nothing, feeding not the heart.

Here, I am sure, lies one of the chief defects of our educational system ; efficiency once secured, we ought at all risks to interest, to stimulate, to attract, to captivate. If we cannot do it on one level, we must go lower and lower still, until we have found the right medium. We must not involve ourselves in our principles, and continue to believe that it is the fault of the children that we cannot satisfy them with honey out of the stony rock, as the psalmist says. The fault is that we conscientiously administer the rock, and expect our pupils to find the honey for themselves.

And lastly, we must not be content to have given our children merely a taste for things intellectual, a sense of beauty in nature and art. We must not rest till we have communicated, or tried to communicate to them, a sense of the *beauty* of virtue, of self-sacrifice, of civic ideals. No one was ever really converted by abstract propositions, nor is our sense of truth and righteousness based upon the infallibility of geometry ! The thing ought to be made to glow, to throb, to breathe. The saints are not the people who have learnt the rules of holiness out of a manual, but the men and women who have loved passionately all that was pure and true. Such passion cannot be simulated ; no one can teach another to love virtue unless he at least desires to love it himself.

Efficiency, intellectual pleasure, the love of virtue. It seems to me sometimes that we make, in our educational systems, very little attempt to secure any one of the three. We muddle away the first by sacrificing common sense to austerity of ideal ; we despise and suspect the second ; we are shy and reticent about the third. And yet I hold that these three things are like the trinity of Christian Graces, the three underlying aims of all education worth the word. Let us try to hold them all more simply in view, and not be misled or shamed by being called emotional, or sentimental, or easy-going, or any other of the epithets with which the Pharisees of the world have always tried to stone the prophets.

If we can get a child to *feel*, generously and swiftly, and not to be afraid or ashamed of feeling, we have done all that can be done ; it is like the Gospel caution about seeking the Kingdom of Heaven *first* : afterwards, all things are added to the faithful seeker, as long as he has not sought the Kingdom for the sake of the ensuing conveniences, but for itself.

STUDIES UTILISED FOR MORAL INSTRUCTION

BY PROFESSOR JOHN WILLIAM ADAMSON
(Vice-Chairman of the Congress Executive)

THE time-honoured division of the studies of the school-room into "subjects" which are humanist and those which are not, may be made helpful to clear thinking upon the present topic, provided it is not too stringently insisted upon. This paper, therefore, assumes the following distribution of subjects :

(1) A non-moral group, of which mathematics and the branches of knowledge denoted by the term, science, are chief.

(2) The humanist or moral group, best represented by literature and history.

(3) A group whose express mention is demanded by practical considerations rather than by logical principle, which latter indeed it contravenes ; "nature study," geography, and scientific training in the domestic arts are most typical of this group. Whether such studies are more correctly classified under the one or the other of the foregoing groups is a question to be answered in the light of the aims and methods of the instruction itself.

It may be objected that we have here an arbitrary division which denies the essential unity of all knowledge, and ignores the fact that what a man knows, say, of natural science, may affect his behaviour, and in that way may acquire ethical value. The answer seems to be that conduct is not the object of prime importance for which natural science or mathematics is studied, and that neither concerns itself with the moral *reasons* for conduct. Each of these studies has its own particular function to serve in the total educational process, and their possible effect upon behaviour is of quite secondary importance to these functions. The principal reference in such studies is not to human conduct, but, in convenient phrase, to "material nature," or to certain systems of purely intellectual ideas.

It is often urged that the study of science fosters such qualities as the habit of perseverance, that it demands a cautious exercise of judgment and that it tends in general to a disinterested love of truth. All this may be admitted without allowing that the study can therefore be made a direct and forceful agent of moral education. Such pleas for the ethical value of the study are illustrations of the fallacy of asserting *simpliciter* what should be said with qualifications. They assume that a man, or boy, who is cautious in forming a judgment on one class of facts constantly brought under his notice, will be equally wary when dealing with all other classes of

fact and circumstance. They assume that a consistent love of truth *and of righteousness* entirely general in character must inevitably follow a readiness to accept consequences in a more or less limited sphere of physical investigation. Surely experience contradicts such crude *à priori* assumptions, and shows that the particular habits and modes of feeling in question have no such diffusive power, but at the most constitute a disposition towards action in those fields only which are very similar to those in which the habits themselves were acquired.

Is it not true that the non-moral studies claim their place in the curriculum on grounds other than ethical? There are more purposes than the strictly moral to be achieved by education. "On ne peut sans danger rester étranger aux choses de son temps." A man of the Western races, living in the twentieth century, who is quite ignorant of natural science, and who knows nothing of scientific method, cannot be regarded as educated in accordance with the intellectual standard of the community of which he is a member.

For the school-room literature and history, with their auxiliary studies, constitute the group distinctively moral. Religious instruction is at once an instruction in literature, in history and in much else which is neither of these; but its relation to moral instruction is a matter too important to be discussed as a side issue, and, in any case, it will be treated elsewhere. The same may be said respecting any form of instruction that endeavours to handle systematically those great questions of conduct which force themselves upon the attention of pupils who are passing beyond the confines of boyhood and girlhood. Civics, social economy and the like are not familiar in England at least as "ordinary school subjects."

Literature and history, then, may be regarded as especially typical of studies having a moral content. These are conversant with the thoughts and deeds of men. They picture conduct in all its forms and not infrequently pass judgment upon it, directly or inferentially. To study these is to extend the individual horizon almost indefinitely; in history and in literature our intercourse with our fellow men is not only broadened and deepened, but ennobled also, since these studies bring us into contact with a company of great souls more numerous than the most fortunate of us can ever hope to know in the flesh.

Of all literatures, that which is written in the vernacular is most capable of touching men's hearts, enlightening their intelligence and inspiring their acts. The intimacy of a mother tongue makes it a power in this connection which may compensate even for some inferiority in the literature itself. But where the vernacular is

rich on the side of letters, these utterances of the native spirit deserve to be recognised in their true character as amongst the most potent educators of those who speak the native tongue. It must be added that a purely linguistic study, grammatical, philological, in a word, scientific, sinks into a very inferior place, so far as moral instruction is concerned, when compared with the simply human aspect of literature.

“To know men and cities” is still the recognised mode in which character is most powerfully influenced. In letters and in history we have “men and cities” on the great scale, their failures and follies, weakness and unrighteousness no less than their well-doing and triumphs. The mingling of tares amongst the wheat makes these studies true mirrors of the society of men and women which from childhood onwards it is our business to get to know. This catholic aspect must be preserved if the studies are to discharge their educational function satisfactorily.

But while both history and literature deal primarily with human conduct, and on that ground are to be distinguished, let us say, from arithmetic and chemistry, the chief object of neither is to be “moral.” Literature is first and foremost a fine art; history is a science which reconstructs the past. The educator must respect as such the literary and historical material with which he deals. Selection of that material there must be, according to the many diverse conditions under which different schools work; but the selection of matter should always be justifiable on literary or historical grounds. “Cooking” history for the sake of edification is not permissible from the point of view of historical study; neither is it effective from the standpoint of the disciplining of character. We may not omit all references to war and bloodshed from the story of human progress; on the contrary, it is the duty of the teacher of morals to recall—

The scorned delights, the lavished life,
The pain that serves a nation's will.

We are not justified in passing the summary judgment of a phrase upon a Julius Cæsar, a Charlemagne, a Napoleon. We are not true to morality when we withhold from boys and girls such a story as that of Lear, because it represents a defeat of the good by the forces of evil.

In literature and in history there are “morals” of the kind which he who runs may read; others less obvious may be pointed out by a teacher who is a sound student of the one subject or the other. In all cases there is the problem of judicious choice of material. How far any school subjects can be utilised for moral instruction is partly a question of the teacher's fitness to use them. If he is to

manipulate the ethical material which may be found in letters and history, he must himself be a properly instructed literary or historical student, his own moral standard and character being of course supposed.

Teachers who have received a "scientific" education are indispensable in the school, but for other and less cogent reasons; but a teacher himself educated on lines foreign to those of the humanist is rarely capable of giving humanist instruction with success. If those studies which, by their very nature, are most readily utilised for the purposes of moral instruction, are to be taught with the moral purpose in view, more room, not less, ought to be found for humanist training in the education of those who are to teach. That condition is nowhere more necessary than in the case of those who teach boys and girls whose school life is but a brief one.

For the teacher counts in this business. It is only the rarer minds amongst his pupils who will get all that is possible from mere juxtaposition to a "subject." The greater number require the positive action of another mind interposed between the subject and themselves, suggesting, discriminating, guiding and inspiring. To ignore the teacher's personality as a factor of moment in the education of school children seems to be a mistake of general occurrence in our time. Everywhere money is found in abundance to rear handsome buildings and to set up a lavish supply of apparatus—buildings and apparatus which will grow obsolete long before they are worn out. But side by side with this not always necessary expenditure there is a disposition to cut down the sum to be spent in paying teachers. It may be a true insight which prompts the belief that those who find their vocation in teaching are persons somewhat careless of material reward. The belief, however, is dangerous as public policy, and is fairly certain to overreach its lf in the long run.

In sum, the humanist "subjects" are peculiarly the studies which can be utilised for moral instruction. Their value lies in the fact that beyond their own special functions they extend and magnify the human intercourse of those who study them. If, however, they are to be utilised, it must be in most cases through the agency of teachers who themselves are possessed by the humanist spirit. It is to the public interest that a competent body of teachers of this kind should be maintained in schools of every grade and type.

THE ETHICAL UTILISATION OF ORDINARY SCHOOL SUBJECTS

By GUSTAV SPILLER

(General Secretary to the Congress)

EDUCATIONISTS agree that every lesson must be an ethical lesson, yet ordinary lessons scarcely seem to produce the striking ethical results which we might anticipate from the prevalence of such a point of view. Besides, the curricula of schools show no definite sign of the incorporation of such an idea, nor, for the matter of that, do repeated visits to schools. We must conclude, therefore, that the presence of goodwill, important in itself and certain to have a good influence, is as a general rule almost the be-all and end-all of indirect moral instruction. Given, however, an agreement among teachers that ethical results should flow from every lesson, the question is how this might be best achieved.

One obvious way is the introducing of ethical matter into the lessons. Yet this is often emphatically repudiated on the ground that it would mean the introduction of extraneous matter, and that it would mar the lesson proper.

But why, we may ask, should ethical matter be considered as something extraneous? In the arithmetic lesson numerous examples referring to business are to be met with. In geography we discuss the products of the different countries. In literature we select pieces of prose and poetry to stimulate the sense of art. Why, then, logically, should not the arithmetic lesson give illustrations of temperance, of well-doing, of wise expenditure, and why should not the geography lesson refer constantly to the interdependence of nations in the most vital matters? Or why should not the history lesson point primarily to what has been achieved by united and peaceful efforts?

It is sometimes contended in this connection that we must neither falsify facts nor dilute them for ethical ends. However, all depends as to what we choose to call fact. Why is the ethical life less of a fact than the commercial or the military life? Why should not the ethical facts displace these relatively less important facts? The suggestion here is that what is taught as fact is simply what is regarded by men as socially important, and that when the ethical life comes to be regarded as socially the most important, commercial and military interests will be looked upon as quite secondary in the school.

Having gone thus far, I should like to go a step further and plead that every lesson should be primarily an ethical lesson.

Let me explain. The mathematics lesson should be in many ways an ethical lesson, for the rigour, the coolness and the impartiality of mathematical reasoning are the very opposite of the looseness, the passionateness, and the partiality of ordinary thought. The teacher of mathematics who conceives his subject aright, will attempt by a never-ending series of varied illustrations to give to the whole of the child's thought a mathematical bent, that is an ethical bent. He will check rash observation, rash generalisation, rash deduction, and he will encourage thought being as nearly mathematically exact as possible.

As a rule there is no suspicion that things can be, and, therefore, should be, verified or settled, and that all the factors in many a problem are easily collected where there is a wish that our thought should be mathematical. Even where, as is often the case, enumeration is impossible, we may get as near to certainty as an exhaustive examination of facts and factors will allow. But there is a still further ethical fact to be borne in mind in arithmetical teaching. Already facts referring to industry and commerce are much employed in arithmetic, and illustrations of a hygienic character are not at all uncommon. We suggest, then, as a perfectly reasonable course, that the more particularly arithmetical or mathematical aspects of the good life should be plentifully illustrated in the lesson. Considering that conduct is the most widespread, the most salient and the most interesting fact, this should require no apology.

The geography lesson is not less a purely ethical lesson. It acquaints us with villages, towns, districts and countries, and this prevents that gross ignorance in the shadow of which fellow hatred flourishes. Geography shows men the world over to be pretty nearly alike, shows them to be men first and countrymen afterwards. However, it should perhaps be said that geography ought to show this, or rather that in future it will show this. Geography should prove how dependent one people is on another, and how we should be worms but for the common heritage and the common endeavour. It should show that any country cutting itself completely off, and also rejecting what it had received from other countries in past times, would become a barbarous horde. It should also prove that men are essentially alike, and that there is, therefore, no reason for hating or despising the stranger. It should illustrate how individuals and groups of men may cooperate. And all this without any sermonising.

Similarly with history as a school subject. Here, too, we meet with an ethical lesson pure and simple, for the one great fact of history is the development of man from the brute stage to the civilised state, the working out of the beast, the gaining control

over nature and ourselves. The goal that history points to is a continuous development, until, through the strenuous endeavours of individuals and groups of individuals, mankind grows to consist of men and women fully developed intellectually, physically and morally.

Moral progress, then, is the keynote of history, and thus the history lesson should be primarily an ethical lesson, stimulating to strenuous personal, social and civic activity.

There is no space here to deal with other subjects of the curriculum. Sufficient to say that the reasoning in the above paragraphs may be applied, with similar cogency, to every school subject. Only this should be added, that the line of thought in this paper implicitly assumes that every school subject represents to a certain extent a world of its own, and that unless the teacher builds bridges from one subject to another his pupils will either not generalise the knowledge they have acquired, or generalise it recklessly and to no purpose.

Conclusions : (1) A careful consideration of the topic of this paper shows that not only should every lesson be enveloped in an ethical atmosphere, but that it should be primarily an ethical lesson. (2) A revolution of the kind suggested would not imply an arbitrary subordination of facts to ethical ends, but a deeper appreciation and evaluation of facts.

SCHOOL SUBJECTS UTILISED FOR MORAL INSTRUCTION

BY A. SIDGWICK
(Oxford University)

IN offering a few remarks on the above subject, it is as well to state at once what my school experience has been. It is confined to six years as a boy and fifteen years as a master at Rugby, in the time of Dr. Temple and of three other headmasters.

The moral instruction explicitly given to the school was in those days as follows : Two hours' "Divinity" lessons weekly ; the regular sermon by the headmaster at the Sunday afternoon service ; special addresses by him to Confirmation candidates, or in preparation for the Communion ; and short Sunday evening addresses in some boarding-houses by the housemaster or tutor. The latter had the special value that they were private, and informally given, by a master who knew well every boy whom he was addressing, and who, speaking generally, had their confidence.

The last is, in my judgment, the most important part of all, if we wish to estimate, not the intrinsic value of the moral instruction, but its real efficacy. If the boys know their teacher well, and believe in his sincerity, and in his real interest in them and desire to help them, an occasional address may be of real value as a moral influence, all the more perhaps for being brief and informal.

And if this is so, as I believe was generally the case, then the suggestion naturally arises that the teacher's opportunity is in no way restricted to those special religious occasions, but is widely distributed over the hours of the ordinary secular school subjects. For "moral instruction," properly understood, is not a discussion of virtues and of duties, a commentary on the Decalogue or other codes of conduct, or a formal inculcation of principles of any sort. It may incidentally include some or all of these, when occasion offers; but these are not the main things which the boy chiefly needs. What he wants is a standard, an aspiration, an aim for his energies, a high enthusiasm. It is a mistake, in dealing with the young, to separate too sharply the intellectual from the moral enthusiasm; they are closely connected and react on each other. The most obvious duty of a schoolboy is to give his heart to his work; and "the inspiring teacher," as we justly call him, is one who converts this duty into an enthusiasm. In this case the teacher is giving, and the pupil receiving, a great moral stimulus—both of them, perhaps, without knowing it. Of course, teachers differ largely in their native power to apply this moral stimulus, but every one can do something to acquire it. And of all powers it is the most abundantly productive.

Apart from this first and most notable kind of moral help to the young, which is equally open to the teachers of all subjects, there is the other important duty laid upon all, to give unfailing and discriminating care towards judging their pupils' work—not to let any one fall below his best, which breeds indifference and neglect, nor to expect too much, which breeds despair. But this duty needs few words, as it is always with us, and no teacher can long be ignorant of the double danger, or indifferent to the possible ways of meeting it.

For other opportunities of moral instruction, it is evident that the various subjects of the school curriculum are suitable in widely different degrees. In science and mathematics there cannot be said, without straining the phrase, to be any such opening. On the other hand, in history and literature, dealing as they do with human character, feelings, actions, passions, and their consequences, there is much larger scope. The use of such material for this end is, however, open to grave dangers, which (to judge by examination papers and their consequences) are not always avoided. One among

the many reasons for encouraging the class-reading of plays, whether in ancient or modern literature, is that they initiate the young into the study of characters and their mutual action, in a way which is at once healthy, natural, and, if the teacher will only allow it to be so, delightful. The worst enemy of such study is the cut-and-dried schedule of the different characters, dictated by the teacher, noted by the class, and reproduced for the benefit of the outside examiner. Help is doubtless wanted, but it should be carefully limited, and sparingly administered. I need not go into detail; my point is that both from history and literature moral instruction (that is, the eliciting and strengthening of the pupil's embryo feelings and judgments on the persons and actions) can be profitably obtained, if the teacher is skilled and careful, especially to encourage and evoke taste and study, and to avoid excess of any kind, particularly in dictating and formulating his own estimates.

Lastly, another side of literary teaching, which, in my view, ought to be included under moral instruction, is the initiation of the young into some sort of real appreciation of the beauties of the best poetry. This again requires great vigilance and skill on the part of the teacher to do it in the right way, and is rather a taste which can be caught by suggestion and sympathy, than a truth which can be argued and proved. Some boys are born possessing it; but the majority catch it from one another, a sympathetic friend, or a teacher of insight and skill.

In brief summary, my view is that moral instruction in schools, apart from the special forms which it naturally takes in connection with the religious services, has also diverse opportunities in the ordinary school life and lessons, where, though it may be generally called by a different name, the effect produced is really a moral advance of inestimable value. If a teacher can help or encourage a boy to set a high aim before himself, to be no longer content with indifference and half-excited energy, to care deeply for something requiring pains and persistence, and so to put his whole strength into the daily demands on his industry, then it is idle to say that the teacher's influence on that boy may not properly be called moral instruction.

HISTORY AND MORAL INSTRUCTION

By G. P. GOOCH, M.P. (London)

In no department of education is there more scope for moral instruction or greater prospect of a rich harvest than in the teaching of history; but few provinces have been less cultivated. That

historical instruction must be graded according to age and aptitude, that it must begin with stories and work up through men to movements and problems, has been long insisted on by Herbartians and is now a commonplace ; but a good deal of patient reflection and discussion will be needed before a workable scheme for extracting the moral lessons of history can be elaborated. Slightly amending Bolingbroke's famous phrase, we may say that history is ethics teaching by example. The lessons thus taught may be considered under the following three heads, which roughly correspond to the main periods of development in the child.

I. DIRECT INFLUENCE ON CHARACTER.—The awakening mind approaches the past through the medium of the imagination, not through the judgment or the moral sense. It conceives it not as history but as story, focussing by a natural affinity on the legends which tell of the childhood of the world and preserve the living spirit of earlier ages, and taking the keenest interest in the achievements of legendary heroes, Achilles and Hector, Ulysses and Romulus, Abraham and Moses, King Arthur and Merlin. But directly we pass from legend to biography, the training of the moral judgment can begin. Every child is a partisan. His natural leaning is to the victor, the bold warrior or statesman who sweeps the obstacles from his path. He rejoices in the prowess of the hero and has few tears to spare for the vanquished. But the child, under skilful guidance, is soon willing to look beyond mere success. The praise of noble deeds excites instantaneous response, the censure of baseness and treachery evokes repugnance and contempt. It is when the "great men" of history come within the orbit of his pupil that all the teacher's skill will be required. He must attempt to break the spell and temper the fascination of the "great man," by directing attention to the details of his career and suggesting that crimes are not less criminal when committed by great men than by any one else. He must further explain that they must be judged not only by their achievements, but by the cause which they served and the spirit in which they acted. There ought to be no real difficulty in bringing home the difference between the egoists and the altruists of history, between Napoleon, whose insane ambition deluged Europe with blood, and Washington, who, after saving his country in the field and serving it in the council-chamber, retired to the position of a private citizen. It will be unnecessary in these early stages to go into the nuances of character. The teacher's task is rather to suggest tests than to impose judgments. He will have laid a solid foundation if he can set the childish mind on its guard against the worship of military glory and convince it that true greatness does not work for itself alone. Other types of greatness must be introduced to his attention, and

he must learn from the lives of King Alfred, Joan of Arc, or Francis of Assisi, that there is no true greatness without service. Youthful ideals thus founded on example may well develop into habits of thought and rules of life.

II. CIVICS.—As Civics form the subject of a separate paper, it will be enough to say here that they must be founded on history. From the fascination of watching great careers and great events it is only a step to a dawning interest in the actors and movements of to-day. The transition occurs when the truth crudely but clearly expressed in Freeman's phrase, "History is past politics and politics present history," begins to be grasped. To an intelligent and imaginative mind the idea of the continuity of the present with the past, of growth, of development, of a life wider and greater than the life of the individual, is in the highest degree bracing and stimulating. The conception of causation gradually takes shape, and the necessity of knowing how things come to be what they are is apprehended. The child must be aided to realise his relation to the community, to learn how the business of his country is carried on, to understand how its institutions grew, and how its privileges were won, in what relation it stands to other countries, and what part it plays on the stage of the world. The conception of civilisation as implying certain standards of morality, order, justice, liberty, culture and material comfort dawns on him, and the conviction that it is built up by the efforts of myriads of undistinguished men and women should lead to a determination to help in the great forward movement.

III. INDIRECT INFLUENCES.—In the highest classes the teaching of history will serve the purpose of moral instruction chiefly by the training of what are in the main intellectual faculties. I have only space to indicate a few of the directions in which moral advance may be expected.

(a) The study of history conceived as a record of civilisation, a knowledge of the forces that have made the world what it is, opens doors and windows in the mind, creates a horizon, suggests great issues. Though intellectual interests cannot destroy littleness of thought and conduct, they actively counterwork it.

(b) It encourages the student to seek and tell the truth, and the whole truth, to ask for evidence, to suspect equivocation and to allow for bias.

(c) It teaches him to apply the same standards to his own country as to others, to the Irish Penal Laws as to the Massacre of St. Bartholomew, and thus disciplines and purifies his patriotism.

(d) The study of other epochs, nations, races, religions, institutions and customs, leads to the toleration of differences, to a conception of civilisation as an accumulation of effort and achievement

working along many lines, and to a healthy and intelligent cosmopolitanism.

(e) History is the great healer of past quarrels, and a perpetual rebuke to immoderate partisanship. We can now see what Motley could not, that Philip II. was on the whole a good man, trying to do his best according to his lights; and Gardiner has related the great struggle between Puritan and Royalist with equal sympathy and respect for the leaders and ideals of both parties. History leads us to study the origin and strength of systems which we reject and the better motives of men who were wrong. Without history there can be no perspective, and without perspective there can be no justice.

(f) Thus we come to look on history as a judge, juster and wiser than any one man, without passion, fear or hope, neither moved by race, religion or party, nor overawed by worldly greatness, success or flattery, a corrector of injustice, an avenger of innocence, a witness for the paramountcy of principle over interest.

(g) Some would claim for history that its main contribution to ethics is that it vindicates the ways of God to man. But this is no matter for the curriculum or the text-book. Every teacher, and when the time comes every pupil, must answer for himself the greatest of all questions that history suggests. To the believer in the guiding hand, the increasing purpose, history is the grandest of ethical object-lessons; and even without such belief it is rich in the moral stimulus, warning, discipline that the growing mind and character require.

DIE CENTRALE PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHE BEDEUTUNG DER GESCHICHTE IN DER MITTELSCHULE

VON DR. STEPHAN SCHNELLER
(Universitätsprofessor, Kolozsvár, Ungarn)

UNSER Mittelschulwesen krankt an manchen Gebrechen. Der auf naturwissenschaftlicher Basis grossgezogene Intellektualismus will vom Glauben, vom Leben und Weben im Reiche der Ideale nichts wissen, dringt auf Wissen, nur auf exaktes Wissen, womit Fachlehrer rücksichtslos die Schüler überbürden. Kein Wunder, dass nur zu oft statt wissbegierigen, von geistiger Kraft strotzenden Jünglingen—wissensmatte und wissenssatte Hörer die Hochschule aufsuchen.

Und doch trotz dieser Mattigkeit und Sättigkeit auf dem Gebiete des Studiums: welch ein Trotz der Selbstüberhebung,

welch hungrigbegierige Sucht sich geltend zu machen! Mit Rousseau wurde das Recht der Individualität, die Gleichberechtigung aller Individuen proklamiert. Frei soll sich jedes Individuum entwickeln! Das Jahrhundert des Kindes ist angebrochen; das Kind, dieser Bürge der Zukunft, steht im Mittelpunkt! Seine Individualität soll sich frei entwickeln, unbekümmert um die altväterischen Wünsche der Eltern, um die steife Pedanterie der Lehrer, um die moralische Filisterhaftigkeit der Umgebung! Die Individualität mit allen ihren Trieben und Instinkten, mit ihrer ursprünglichen, kräftigen Genialität soll sich frei entwickeln und auf den Ruinen der Gegenwart soll sich das Standbild des Übermenschen stolz erheben!

Wir Pädagogen fragen uns betroffen, was denn die eigentliche Ursache dieser eigenartigen Krankheitssymptome sei und dringen auf eine Antwort: wie die Krankheit selbst zu beheben ist?

Wir sind mit unserem Wissensstreben im Reiche des Bedingten, des Endlichen stecken geblieben. Die Welt wurde uns demnach in fachmässig gruppierte Einzelkenntnisse zerstückelt und das wissende Einzel-Ich wurde in seinem empirisch gegebenen Sein isoliert der Ausgangspunkt und Massstab jeder menschlichen Betätigung. Man vergass, dass nur ein einheitliches Wissen der Einheit des Bewusstseins entspricht und dass das Wissen nicht in seiner exakten Facticität, sondern nur das Wissen in seinem Werden zu einem lebendigen Wissen, einer belebenden Kraft im Wissenden wird.

Und man vergass, dass dieses empirische Ich unter normativer Wirkung des intelligiblen Ichs der Ausgangspunkt einer neuen Entwicklung ist, deren Ziel nicht die rücksichtslose Evolution des Individuums, sondern jenes besseren Ichs im Individuum ist, das demselben im Ausbau der Gesamtcultur der Menschheit einen unbedingt-einzigartigen Wert verleiht, und eben dadurch die Individualität zur Persönlichkeit verklärt.

Persönlichkeit ist das Ziel der Erziehung; Erziehung selbst ist die Einleitung und Pflege jenes Werdeprocesses, durch welchen das bessere Ich im Individuum unter Einwirkung der geschichtlichen, der socialen Mächte als Persönlichkeit Gestalt gewinnt.

Lebendiges Wissen ist das Ziel des Unterrichts; Unterricht selbst ist die Einleitung und Pflege jenes Werdeprocesses, durch welchen der Schüler das Werden unserer Cultur innerlich nacherlebt und ebendeshalb in den Besitz dieser Cultur als einer lebendigen befreienden und erhebenden Macht gelangt.

Durch jenen Process wird der Zögling als Persönlichkeit zum wahren Homo; durch diesen gelangt der Schüler in den Besitz wahrer Humanität!

Selbst erlebte, nacherlebte Geschichte führt zu jenem Homo, zu dieser Humanität.

Und diese Geschichte, ist wesentlich ein und dieselbe, denn das Leben eines Menschen ist das Leben des Menschen.

Die Geschichte bekommt in dieser Beleuchtung erst einen wirklichen Sinn, ein wirkliches Ziel!

I. Sie hat zu zeigen wie sich der Mensch von der Stufe des sinnlichen Ichs entfernt, auf welcher das Individuum in seiner sinnlichen Bestimmtheit mit seinen Instincten und Trieben allen Wert umfasst, und alles Andere zum blossen Mittel wird; auf welcher ebendeshalb gut nur das Angenehme, Nützliche, wissenswert nur das Auffallende ist; auf welcher alle Vorstellungen nur durch das sinnliche Schema (Zeit und Raum) verbunden oder durch Lieblingsvorstellungen in fantastischer Form appercipiert werden; auf welcher das uns Wunderbare zur Natur, das Willkürliche und Zufällige zum Motiv, das Leben zum Kampfe Aller gegen Alle wird.

II. Die Geschichte hat zu zeigen, wie sich der Mensch zuerst in der Familie auf die Stufe des geschichtlichen Ichs erhebt; wie sich diese Urzelle erweitert und differenziert; wie das Vaterhaus endlich zum Vaterland, die Familientradition zur Wissenschaft, die Familiensitte zum Gesetz und der Familiensinn zur Vaterlandsliebe wird; wie alle die Factoren, die im Paterfamilias vereint waren, sich im Priestertum, im Monarchen, im Richter und Beamtenstande differenzieren; und wie alle diese Entwicklungsetappen des geschichtlichen Ichs gemeinschaftlich das charakterisiert, dass aller Wert nunmehr in dem Culturschatz der Gemeinschaft liegt, der Einzelne bloss ein Mittel dieser geschichtlichen Mächte nur insofern eine Existenzberechtigung und einen Wert hat, als er sich mit den dogmatisch gegebenen Culturschätzen der Gemeinschaft vertraut macht und sie in vorgeschriebener Weise ins Leben umsetzt. Unbedingter Gehorsam, Unterwerfung, reiner, völliger Altruismus ist die Pflicht und Tugend des Einzelnen; anerkannt und gepriesen zu werden, das Ziel und Motiv seines Handelns (Ambition); logische Verarbeitung des dogmatisch Gegebenen seine theoretische Aufgabe; Gesetzlichkeit und Correctheit die Form seines an sich wertlosen Lebens.

Der Einzelmensch ist wohl auf dieser Entwicklungsstufe in seiner sinnlichen Natur disciplinirt, in seinem Geiste cultivirt und doch in seinem eigentlichen Ich, in seiner Individualität, gebrochen, vernichtet.

III. Die Geschichte zeigt endlich, wie die uniformen Gebilde wohl gross und gewaltig erscheinen: in Wirklichkeit aber den Stürmen der Zeiten nicht gewachsen in sich selbst zerfallen; dass ein Organismus desto vollkommener und widerstandsfähiger ist, jemehr er sich in seinen Organen individuell gliedert. Und dass der Wert der Organe für den Organismus sich umsomehr steigert,

je eigenartiger, je einzigartiger die Leistung dieses Organes ist. Die geschichtlichen Iche verlieren ihren uniformen, dogmatischen, gesetzlichen Character, werden selbst zu beseelten individuellen Gebilden, die in letzter Reihe dem Organismus der Humanität, dem Reiche Gottes als Organe dienen.

Auch in jedem Einzelwesen zeigt sich ein den Gesamtorganismus eigenartig bauendes, besseres Ich, das durch die disciplinierende und cultivierende Arbeit der geschichtlichen Mächte geweckt als eine höhere, göttliche Macht, als unser göttlicher Zweckgedanke bewusst wird. Die auf der geschichtlichen Stufe gebrochene Individualität tritt uns jetzt wieder, aber in reiner Gestalt entgegen; die von diesem reinen Ich bestimmte Individualität verklärt sich auf dieser Stufe des reinen Ichs zur Persönlichkeit. Dieses unser reines Ich ist nunmehr bestimmend: wir sind in dieser Gebundenheit frei! Indem wir dieses unser Selbst setzen, dienen wir in einziger Art den Andern. Egoismus, Altruismus sind keine Gegensätze! Je tiefer wir in Gott wurzeln, in desto weiteren Kreisen dienen wir dem Nächsten. Religion, Moral ergänzen sich! Auch unser Wissen, unsere Wissenschaft ändert Gegenstand und Methode. Das an sich Wertvolle ist ihr Gegenstand: alles, oft das Unscheinbarste ist für sie von höchster Bedeutung! Gerade die Anfänge des Entstehens sind entscheidend für das künftige Werden. Im Werden expliciert sich das eigentümliche Wesen des Dinges, das Gesetz seiner Entwicklung. Nur selbstvergessene Hingabe, ein Sinnen und Leben im Andern, kurz: nur die Liebe erschliesst uns das unendliche Gebiet des Wissens, damit auch durch diese Arbeit, durch die Beherrschung der Natur, durch die Bewertung jedes Einzelnen als eines individuellen Organs der Gesamtheit—das Reich der Liebe, das Reich Gottes—erbauet werde.

Die Geschichte in dieser Beleuchtung giebt uns ein einheitliches, ein lebendiges, in die Zukunft weisendes Wissen; und bewirkt zugleich in uns, indem wir sie nacherleben, die Erhebung unserer Individualität zur Persönlichkeit.

Dieser Geschichtsunterricht ist somit an sich ein erziehender.

Wenn nun die Mittelschule eine höhere allgemeine Bildung vermitteln soll (wenn wir nun als Aufgabe der Mittelschule im Unterschiede zu den Fachschulen doch die Vermittelung einer höhern allgemeinen Bildung und die Vorbereitung für das Hochschulstudium beibehalten): so muss nach Beibringung der notwendigen Elemente der Sprachen, des Rechnens in den unteren Klassen, die Geschichte der centrale Lehrgegenstand derselben werden.

Religion, Litteratur, Geografie, Singen, Zeichnen, Turnen vertiefen, beziehungsweise illustrieren in Nebenstunden die Geschichte.

Naturwissenschaften rechnen wenigstens durch ihre geschichtliche Methode mit dem Concentrationsgedanken.

Logik, Grammatik, Mathematik, Geometrie, stehen in ganz loser Verbindung mit der Geschichte und eignen sich schon deshalb, aber auch mit Rücksicht auf die Klage der Überbürdung und auf die Forderung individuell-freier Entwicklung in den höheren Klassen zu wahlfreien Gegenständen.

THE ETHICAL VALUE OF THE TEACHING OF ENGLISH LITERATURE

By Miss ALICE WOODS

(Principal of the Maria Grey Training College, London)

IN so short a paper it must be borne in mind that only one side of literature teaching is to be considered.

The training of the sense of beauty, as such, will be omitted altogether, and attention concentrated entirely on the actual moral value to the pupil of a study of English literature.

“What is our ethical aim in education?”

Herbart and his followers laid the greatest stress on the training of the character of the child as an individual. The production of a good will was the supreme necessity. This idea is more and more widening out into the training of the child as a member of society. The action of the child on his social environment, his duties as a citizen, are dwelt upon; the ideal of the perfected individual leads on to the ideal of that individual as a social being. This evolution is strongly marked in American books on education. Possibly we may agree with Dr. Felix Adler when he indicates in his book, “The Religion of Duty,” that our educational aim should be the production of “a vigorous unique personality in right relationship to other personalities.” If so, how can any one attain to these right relationships? He must, at least, be a servant of others. But for a wise and righteous servant to contribute an original element to his life’s work there must be at least four essential qualities, a vivid imagination, a wide sympathy, a sound judgment, and constant self-control. It is just these four qualities that are specially fostered by the right teaching of English literature.

We human beings fail more, perhaps, morally from our want of imagination than from any other cause; we do not foresee the results that will follow our selfish abstinence from interference with evil, the pain that is given by the unkind word, or the harm

done by a lack of moral courage, just because we have not imagination enough to "put ourselves into our neighbour's shoes." The child is almost bound to identify himself with the heroes and heroines of literature. He *is*, for the time being, Ulysses or Nausicaa, Sigurd or Signy, the Red-Cross Knight or Una, Amyas Leigh or the adventurous heroes of Stevenson's stories. The world around him supplies him insufficiently with types and characters; the world of literature gives him abundantly what he needs.

At the same time his sympathies widen out. Through literature the child of wealthy parents is introduced to the struggles and pains of poverty, the country child to the joys and horrors of town life, and *vice versâ*. The prosaic child learns of fairy land and its wonders, the retiring child of fight and struggle, and the young combatant of quiet paths and still waters. Boys learn about adults and girls, girls of adults and boys, gaining far more knowledge than there is at present any chance for them to gain with our monastic system of education.

It behoves the teacher, no doubt, to utilise the sympathies thus roused, but the seed at least is sown in the literature lesson.

Mr. Stanley Hall's dismay because girls choose heroes and not heroines for their models seems groundless, for their choice is surely a sign that they admire those qualities which are essentially human and desirable for all of us, in whichever sex they appear.

Sound judgment is as needful an element in service as imagination and wide sympathy. This too grows through a study of English literature. Evil deeds need not be shirked. The child must be brought face to face with evil as well as with good, for it is only by the contrast that we can learn to appreciate the difference. The conduct of the characters brought forward should be carefully considered by child and teacher; the causes of failure, the reasons for success, the *apparent* failure and the *real* triumph. The contrasts and comparisons necessarily all help to a habit of weighing and considering the conduct of self and others.

The self-control that is held to be gained from the right teaching of English literature is less obvious. It comes chiefly through reading aloud and recitation.

A sense of the beauty and the power of the human voice can be brought to all by judicious training. Voice management is one of the most difficult forms of self-control, and affords an interesting field for moral work of great importance. To be truly successful, shyness and self-consciousness must be overcome, the emotional nature developed, and moderation exercised.

To have learned to express beautifully the beautiful ideas of great writers, is one means by which we may take refuge from care and worry, and gain control over wrath and passion.

So far, all the moral training values mentioned in the teaching of English literature have been indirect, but though it is in indirect moral training that the greatest help to the child's ethical development is to be found, I would by no means refuse to allow the teacher opportunity for direct moral teaching in the literature lesson.

Children on intimate terms with their teacher respond readily to the direct lessons that may be drawn from the parable or allegory. They do not object to consider how they can resemble their chosen heroes in daily life, and will follow eagerly the application of the downfall of Macbeth to the gradual giving way to evil of modern characters.

To sum up: the great value of English literature teaching in regard to morality is indirect. Indeed, such teaching can hardly be omitted in some form from a single lesson. But there are occasions when the teacher can use his or her opportunity for giving as direct a moral lesson as in "lessons on conduct," and with far less danger of being unpalatable and obtrusive from the pupil's point of view.

THE STUDY OF THE BIBLE

BY CANON GLAZEBROOK (Ely)

BY way of preface I must offer two observations. Being profoundly convinced that no substantial moral teaching can be given apart from religion, I cannot altogether avoid references to religious questions. The limits of space making it impossible to speak of the whole Bible, I shall confine myself to the Old Testament, which raises the main problems.

In the art of life, as in the other arts, the teacher has to deal not only with ultimate principles but also with those *media axiomata* which are useful and necessary guides to the beginner. The teacher of painting is content at first to give empirical rules, leaving the higher truths of beauty to be recognised when the pupil is ripe for them. The teacher of geometry lays down rules and definitions which are not exact, and teaches the pupil to regard them as absolute until he can understand how they are all modified by the conception of a plane as part of an infinite sphere. But the teacher of morality is in a different position: He knows that his pupils are familiar at least with the phrases of higher principle even while they have not mastered the lower. He knows that youth has its *media axiomata*, its imperfect principles and motives, to which appeal must be made by all who wish to

have a real influence; and yet he cannot ignore the absolute principles of truth, purity, and unselfishness, which are summed up in such a familiar sentence as "love is the fulfilling of the law." He is therefore daily face to face with the problem: How is it possible at the same time and for the same persons to recognise two sets of motives and standards. Where can he find a text-book which treats different stages of morality as connected in spite of their differences; which recognises unity without confusing the moral sense? The only text-book for which this merit can be claimed is the Bible. There alone are to be found within the same covers examples, beautifully simple and concrete, of the preparatory and the final stages of moral principle. For the Bible is the record of the way in which one of the most gifted races of mankind was led upward from a very low standard of conduct to the highest. It presents each standard in turn as absolute, yet it implicitly reconciles them by ascribing them all to the same authority. Without formal reasoning, but by the simple force of dramatic narrative, it shows how the savage patriotism, which cried "Blessed shall Jael (the murderess) be above women in the tent," may be a stage in the evolution of that human brotherhood which declares that in Christ there is neither Jew nor Greek, barbarian nor Scythian, bondman nor freeman, but all are one in Him.

Only, if this ordered progress is to be felt as a reality and used as an instrument of moral training, the real sequence of thought must be followed. For the history of the earliest times, for instance, we must use the earliest documents, not those which read into patriarchal stories the afterthoughts of post-exilic piety. The teacher must frankly assume, but never obtrude, the assured results of modern scholarship. In the Pentateuch he must separate the early and the late narratives of the same events which a post-exilic editor has interwoven with misguided ingenuity. He must not allow the vivid narratives of Samuel and Kings to be confused by the revisions of the chronicler; nor apply to the age of the early prophets the standards which were set up by their disciples who wrote the books of the law.

Without these precautions he will repeat the error which fifty or even thirty years ago made Old Testament lessons generally ineffective and often harmful. The child who was taught that all the Bible stories were literal history, and on the same moral level, was either disabled from perceiving moral distinctions, or prepared for a rejection of the authority of the Bible. For if the Jehovah who instructed Jacob to cheat Laban, bade Joshua to massacre the women and children of Canaan, sent bears to kill the children who mocked Elisha, or accepted such homage as is offered in the 69th Psalm, were to be regarded not as a conception relative to a

barbarous age, but as an authoritative picture of the one true God, then it would inevitably follow that the ruler of the world was not, in the modern sense, a moral being.

That method is happily becoming extinct; but it has a successor in the modern Euhemerism which turns everything into allegory. In the story of Samson, for example, the simple motives and rude actions of the hero are explained away until the humorous irresponsible giant appears as a prophet-like patriot with a high sense of a mysterious mission. So that which even Milton's genius could not make poetically plausible is presented crudely and dogmatically in text-books for pupil teachers. Such unreality tends to undermine the foundations of morality and religion alike.

Granted that the teaching is to be simple, frank, and historical, let us consider some of the advantages which the Old Testament possesses as a moral text-book. First of all, it is interesting. The epics of Joseph and David, the tragedies of Elijah and Isaiah, have an undying charm which nothing can destroy. Secondly, it is full of variety. It offers examples of almost every stage of moral development. Whatever the pupil's moral attitude, there is some Jewish hero that appeals to him. That hero's actions can be traced to their motives and followed to their consequences. He can be treated with sympathy in so far as he attains the standard of his times, and yet criticised in so far as his motives are not those which we recognise as absolute. So the pupil may learn at once to appropriate those *media axiomata* which fit him and yet to realise that there is something beyond and above them. And any sense of inconsistency which might arise is checked in his mind by the fact that both standards find a place in the sacred volume.

Man's ideal of duty for himself is inextricably bound up with his conception of God's nature and providence. Any advance in the one must correspond to an advance in the other. Here again the Bible offers what cannot be found elsewhere: for it shows in a simple concrete fashion how the moral standard for individuals and for nations has always borne a direct relation to that which they believed about the character of God and the order of his government. Whether we speak of these beliefs objectively as revelation or subjectively as the evolution of religious faith, it is certain that the childhood and youth of Israel present conceptions of God which have a natural adaptation to the childhood and youth of every individual. Each of these conceptions can be used in turn as a help and suggestion, while all alike are regarded as steps leading to that which is highest. So the tribal God who dwelt amid the clouds of Sinai, and the Lord of the nations in whose hand Assyria was but as a rod, are brought into relation with the heavenly

Father who makes his sun to rise upon the evil and the good, and sends his rain upon the just and the unjust. So it is that, owing to the happy constitution of the Bible, the difficulties of a double standard, apparently so formidable, *solventur ambulando*.

THE ETHICAL USE OF THE BIBLE IN SCHOOLS

BY STANTON COIT, PH.D. (London)

I WISH first to specify six effects which I conceive that school education ought to produce within the mind of the child by the time he is eighteen. Then I shall try to show that these effects would be best secured by a system of all-round school education culminating in the daily study of the Bible from a freely critical and yet dominantly ethical point of view.

1. One of the ends to be achieved by school education is that the youth by the age of eighteen shall be filled with a sense of the universal validity, inexorableness and reality of the law of cause and effect. He must realise vividly that no event, mental or physical, happens except as the resultant of the sum-total, mental and physical, of the ordered cosmos; he must know that the present in every detail is the child of the past and the parent of the future; that nothing happens which is not due to precedent events, and that because we cannot trace any given occurrence to its "secondary causes" is no ground for thinking that it was not due to such causes.

2. A second desideratum is that the youth by the age of eighteen shall have an overpowering sense of the fact that the events of physical nature are never "signs" or "portents," or fraught with occult psychic influences, or with hints and messages to guide us in the carrying out of human desires. The youth must feel no possible interest of an astrological as distinct from an astronomical nature, or of an alchemistic as opposed to a chemical, or of a spiritistic or psychical-research order as opposed to that of the most rigorously scientific psychology.

3. Thirdly, it is necessary that the child when he leaves the secondary school shall have no belief in the significance of dreams. He must not think that they might furnish clues to one's spiritual destiny or revelations of an unseen spirit-world, or that they should be respected and followed in preference to the perceptions and thoughts of waking life; but he must count them as by-products of general mental and physical conditions, and as having no meaning except as symptoms of these.

4. A fourth end devoutly to be worked for is that the youth on leaving school shall have come to perceive the organic spiritual unity of human beings in society, and that he shall have learnt to count his inmost spiritual experiences—aspirations, enthusiasms and regrets—as his own reactions in meeting the influences which stream in upon him, often at the moment altogether unperceived, from the corporate life and thought of society.

5. Accompanying the teacher's efforts towards the producing of this impression upon the child's mind must be a continual attempt to awaken in the youth a desire to serve human society as the chief end of existence, and a sense of the imperative responsibility of following those lines of conduct and developing those dispositions of the will which contribute to the efficiency, health and perpetuity of families, cities and States, in so far as these embody the principles of organic life.

6. And lastly, in the interests of every nation it is of the first importance that its youth by the age of eighteen shall accept as the essence of true religion, reverence for the ideal of a perfected humanity and devotion to the cause of its realisation upon earth.

Experience shows that the historical and critical study of the Old and New Testaments—as embodied, let us say, in the method, spirit and results given in the “*Encyclopædia Biblica*”—constitutes the finest conceivable discipline in concrete reasoning, in using the moral judgment, in cultivating a sense of literary proportion, in realising the sublime human purpose in history, in respecting and loving high types of character; and in fostering a spirit of self-sacrifice to the cause of social justice.

It is quite possible that in the past the Biblical instruction of children has been the chief means by which the very opposites of the first four effects of education which I have specified have been produced. The Bible has been used to teach that the order of nature might be continually interrupted by events due to no precedent finite happening, that physical occurrences might be signs and portents, warnings and hints, that dreams have sometimes been sent from a transcendent sphere as revelations or forebodings of danger or as prophecies of success to mortals, and that one's deepest moral perceptions and aspirations emanate not from within the spiritual organism of society, but from beyond it and uncaused by it.

It may seem paradoxical to assert that the book which has best served to bring about these unscientific and anti-social effects is also the very book which can best produce the directly opposite ones. Yet upon second thought it will be found that, if in the hands of a teacher who believes in the occurrence of events not naturally caused the Bible was efficacious in producing such beliefs, it will be equally so in the contrary direction when the teacher's

object is to instil a belief in the universality of the law of cause and effect. For the Bible furnishes in its stories the very material, by reasoning critically about which men have been led to reject miracles altogether. A child will not grow into the scientific habit of thinking, if all reference to miracles and the history of so-called supernatural events is barred out from his systematic consideration in school hours ; indeed, to hear nothing of pre-scientific views of life is not the way to become fortified against them. On the contrary, it is necessary early to become acquainted and to grow year by year more intimately familiar with them. I will not say, as many do, that it is necessary in early childhood to believe them ; but it certainly does no harm if at the beginning they are believed, provided the teacher is continually encouraging a freely critical and dominantly ethical examination of them.

I have only space to give with briefest mention the ethical and religious advantages which would issue from the Higher Criticism of the Bible in schools. Moral instruction should always reveal not only the inner sanctions—the satisfaction of doing right and the love of right for its own sake and for the sake of humanity—but, side by side with these highest motives and always interpenetrating them, should be presented politics, history, biography and literature, in order that the child might never fall into the error of imagining that the judgment of right and wrong, and the desire to do right and eschew evil, are activities that spring into the mind full-grown from some transcendent source or from some inmost centre of the isolated individual. The child must know that morality has been a slow social growth, due to struggle and experience in families, cities and States. Now, the Bible, more than any other literature, presents the growth of justice through the long centuries of a nation's struggles, and the evolution of human insight into the requirements of justice.

English history has not yet been written from this Bible point of view, or with the Bible motive of disciplining a people to self-sacrifice for the nation's ideal cause. It might be so written ; and, when it is, it would deserve to supersede the Bible if as well done ; but even then it could not be of equal value with the Higher Criticism as a discipline in concrete reasoning and as a warning against occultism.

THE CONTRIBUTION OF NATURE-STUDY TO MORAL EDUCATION

BY MISS C. VON WYSS

(London Day Training College)

IN the short time at my disposal it is impossible to do more than indicate the direction in which nature-study can definitely aid moral development.

The nature-study stage of science, though frequently entered upon by adults, is most perfectly experienced by the little child, to whom the world is new. Nature is to him truly "natura," the about-to-be-born, revealed. Each discovery calls for undifferentiated mental states, the response being partly intellectual and partly emotional. At first he simply experiences and remembers, and these processes are accompanied by pleasurable or painful emotions. At the very early stage the response which he shows to the unknown is the desire for intellectual control—to understand, and interpret, and explain. There is a feeling of distinct discomfort relatively to something interesting but wholly strange, and he hastens to dispel it. He notices sights, and sounds, and movements similar to those which come into his own life—he understands the latter, and transfers the same meaning to the former and is relieved—hence the animistic interpretation of nature. Now comes school, in its widest sense, with its peculiar training, and the child is told many things and supplied with explanations of a different kind and more essentially logical. At this time he is in a most precarious condition—bereft of his former spontaneous simple interpretations, partly because they are to him no longer satisfying, and partly because the instruction he receives in no way sanctions them.

At this stage in child-development nature-study has an important character-forming function to perform. The great tendency that the child shows in his passing weakness is to cling to some authority, some tradition, and to accept it unquestioningly. Not only is he less inclined to investigate—the monkeyish curiosity is passing, but even when he perceives some phenomenon he often dare not read it aright, because his interpretation does not tally with the teaching received. Thus, at noon the sun is immediately overhead is a lesson taught, and the boy who has watched the sun and has never seen it overhead repeats this lesson. In nature-study we develop the habit of observing and investigating directly without the intervention of other minds in the shape of teacher, book, or picture, and of stating simply the fact seen actually, not inferred.

Every such observation is in a sense an interpretation, and forms the most solid elements for the more elaborate logical constructions which characterise exact science.

The moral worth of such study is obvious—to think alone, to dare to stand apart in an opinion, even at the risk of being wrong in the end, to realise more and more vividly that the knowledge acquired may have to be modified, even rejected, as experience increases—all this goes towards forming a character at once self-reliant, morally brave, and wholesomely humble.

Again it becomes evident that in the study of nature generally, and living things in particular, seed of moral worth is formed which other pursuits bring to maturity. Half unconsciously new and high values are put upon health, and strength, and beauty, which among all living things go hand in hand with effectual response to environment, depending on cleanliness, fresh air, wholesome simple food, neither in excess nor in ascetic scarcity. This response, on the human plane, means self-government in the widest sense.

All little children show interest, if only transitory, in animals and plants. This interest nature-study utilises and easily leads them from casual acquaintance by steps of intellectual achievement and æsthetic enjoyment to a sympathetic relationship with other lives ; this goes towards altruistic training.

Finally, is not the biological approach to sexual problems most conducive to moral chastity ? The children become acquainted with these problems in a simple, natural way, and regard them from a purely impersonal point of view. What is observed and openly spoken of as pure and good in flowers, what holds wherever reproduction is efficient, will surely not become tainted when the child-naturalist grows up to face them.

Conclusion : Nature-study may be a most valuable means in developing the ethical and moral nature of the child, since it tends to develop in him habits of exact thought and speech, presents opportunity for altruistic behaviour, and prepares the way for right conduct when life makes greatest demands on his moral nature.

LE RÔLE DES SCIENCES NATURELLES DANS L'ÉDUCATION MORALE

PAR LE DR. GEORGES BEAUVISAGE

(Professeur à la Faculté mixte de Médecine et de Pharmacie de Lyon)

LA méthode suivie dans l'éducation intellectuelle des enfants exerce une grande influence *sur leur développement moral*. C'est ainsi que la

méthode fondée sur la mémoire des textes (entendus, lus, copiés et récités) tend à entraver l'épanouissement naturel de la personnalité, à étouffer l'initiative, à encourager la paresse intellectuelle, la crédulité et le fanatisme.

Au contraire, la méthode fondée sur l'observation directe des choses tend à développer la curiosité, l'esprit de recherche et de critique, la confiance prudente en soi-même et l'initiative personnelle sagement pondérée.

Or la méthode d'observation a pour objet immédiat l'étude des choses matérielles, qui appartiennent toutes à l'un des trois règnes de la nature, soit qu'on examine les substances, les êtres et les phénomènes sous leur forme spontanée, soit qu'on envisage les produits, les objets et les applications que l'industrie humaine a su en tirer. Si donc on veut former des esprits libres et entreprenants par la méthode des leçons de choses, *on devra s'appuyer constamment sur les sciences naturelles* et donner à celles-ci une importance de premier ordre.

Il faut les considérer comme un moyen d'éducation à la fois élémentaire et fondamental; comme une gymnastique intellectuelle, aussi facile qu'attrayante, exerçant à la pratique d'une foule de procédés, physiques et psychiques, indispensables pour la recherche de la vérité, que les enfants doivent apprendre de très bonne heure à découvrir par eux-mêmes.

Pour cela, au début du moins, il ne faut *pas de livres* : d'ailleurs les tout petits enfants peuvent apprendre dans cette direction une grande quantité de choses avant de savoir lire. Le maître devra leur enseigner à *voir*, en éveillant leur curiosité, et en appelant leur attention sur les objets d'étude mis sous leurs yeux et dans leurs mains ; à *regarder*, c'est-à-dire vouloir voir ; enfin à *observer*, c'est-à-dire à regarder les objets en sachant ce qu'il faut chercher à y voir, *leurs caractères*, leurs attributs, leurs propriétés, de façon à pouvoir les décrire, après en avoir fait par eux-mêmes la constatation.

Le maître les dirigera en leur *posant des questions* ; pour être capable de bien procéder à ces interrogatoires, si élémentaires qu'ils soient, il faudra d'abord qu'il soit lui-même très fort en sciences naturelles, et ensuite qu'il soit bien pénétré des principes philosophiques de la méthode d'observation.

Pour analyser l'objet à observer, il faut être guidé par des *idées générales préalablement acquises* ; il faut avoir connaissance d'un grand nombre de ces idées générales et de leur hiérarchie, pour savoir diriger ses propres observations, et surtout diriger celles des élèves. Les idées générales sont d'autant plus accessibles aux enfants, qu'elles sont plus générales : les plus générales sont celles qui servent de base aux *sciences mathématiques*, celles de *nombre*, d'*étendue*, de *mouvement*, de *durée*, de *force*, qui, suffisamment méditées, con-

duisent aux conceptions rationnelles de l'infini, de l'espace, de la matière, du temps, de l'énergie et de la cause.

L'idée de nombre est la plus générale de toutes, celle d'étendue ne vient qu'ensuite, puisqu'il y a des choses qu'on peut compter et qui n'ont pas d'étendue ; celles de mouvement, de durée et de force sont moins générales encore, et moins rapidement accessibles, parce qu'elles exigent des efforts d'attention plus prolongés. A ce point de vue nous pouvons distinguer, dans ces idées, deux catégories : d'abord celles qui se sont formées à la suite des remarques faites sur les objets au repos, *idées statiques*, le nombre et l'étendue ; puis celles qui dérivent de la contemplation soutenue des objets en voie de déplacement, le mouvement, la durée et la force, *idées dynamiques*.

D'autres idées, servant de base aux *sciences physico-chimiques*, sont moins générales et moins accessibles à l'analyse que les premières, dont elles dérivent ; ce sont d'ailleurs toutes des idées dynamiques.

Les *sciences naturelles*, beaucoup plus compliquées, sont pourtant beaucoup plus aisément accessibles, parce qu'on peut les aborder directement au début, en s'appuyant sur les idées statiques de nombre et d'étendue, qui permettent l'étude approfondie de l'*anatomie*, en réservant pour une époque beaucoup tardive de l'enseignement l'étude de la *physiologie*, entièrement dynamique, et reposant sur des connaissances physico-chimiques plus difficilement accessibles.

L'absolu n'existe pas dans la nature ; mais il a été inventé par l'esprit humain pour étudier la nature, la connaître, la comprendre et la dominer. Ce qu'il faut vouloir voir dans la nature, c'est précisément cet absolu qui n'y est pas, pour cela il faut pour ainsi dire se le mettre devant les yeux pour regarder au travers : *les mathématiques sont les lunettes de l'observation*.

L'absolu, c'est le nombre ! Dans la réalité rien n'est absolu, tout n'est que rapports et proportions, tout est relatif ! Ce qu'il faut chercher, en observant la nature, pour en tirer des notions précises, ce sont des rapports, toujours numériques : or la *numération* est le point de départ de l'*arithmétique*, mécanisme inventé par l'homme et aboutissant à la théorie des proportions, d'où dérivent l'algèbre, la géométrie et les autres sciences mathématiques ; mais ce n'est qu'un mécanisme abstrait dont il faut avoir appris à se servir dans le domaine concret.

Il ne suffit pas d'avoir appris à compter, et ensuite à calculer, *il faut compter* des réalités et pratiquer sur les choses de la nature la numération, ou l'*arithmétique concrète* ; et quand on aura compté ces choses, on sera en possession de nombres concrets, avec lesquels on pourra faire des calculs et découvrir des rapports naturels entre ces choses. La numération est la base de toutes les sciences pures et appliquées, et il n'y a pas un progrès scientifique qui ne soit dû à l'acquisition de nouvelles unités numérables.

Mais si, forts de ces principes théoriques, nous revenons à l'école et aux petits enfants, nous verrons que la principale tâche du maître sera de faire remarquer à ceux-ci les innombrables catégories d'unités organiques numérables que l'on peut découvrir en regardant les animaux et les plantes : on peut compter des individus, des parties du corps, et des subdivisions de ces parties, ou des organes complexes formés par le groupement de plusieurs d'entre elles.

Abordant l'idée d'étendue et la pratique de la mensuration, ou *géométrie concrète*, le maître fera compter sur tous ces êtres et toutes leurs parties des unités de mesure de longueur, de surface, de volume, et initiera l'élève à la notion de *forme*, tirée de la comparaison avec les solides géométriques, surtout le parallépipède rectangle qui fait voir les trois dimensions de l'espace, dont la connaissance pratique est si indispensable à la formation d'un esprit bien équilibré. Il leur fera compter aussi des unités de mesure angulaire. Il est à remarquer que dans les sciences naturelles, les nombres à constater ne sont réellement importants que quand ils sont peu élevés, et dans les rapports assez simples les uns avec les autres.

Par cette pratique, sur nature, de l'arithmétique et de la géométrie concrètes, l'enfant sera de bonne heure initié à la vraie méthode d'observation, non seulement sans peine, mais avec plaisir, et peu à peu, grâce aux nombres constatés, aux rapports qu'ils révèlent, et aux raisonnements *à posteriori* que l'on en tire, il aura appris et compris les grandes lignes de la classification des êtres, en même temps qu'il aura acquis, grâce à la notion générale du relatif, dérivée des exceptions fréquentes aux règles générales apparentes, l'habitude de ne plus croire à l'absolu, et de ne plus régler ses jugements et sa conduite sur des affirmations *à priori* et des formules téméraires, sur des lieux communs et des préjugés, non contrôlés par l'observation et l'expérience.

Il aura acquis, dès le début, l'amour du travail, l'habitude du soin, de la réflexion, de la précision dans les idées, de la concision dans leur expression, du doute méthodique, de la saine critique, et du raisonnement appuyé sur les méditations d'un esprit éclairé par la connaissance des vérités naturelles.*

Conclusions pratiques :

I.—Les sciences naturelles sont éminemment éducatrices des sens et du jugement, initiatrices de l'observation, de l'esprit critique, de la curiosité et de l'activité.

II.—Il faut les enseigner de très bonne heure aux enfants, d'après la méthode scientifique d'analyse concrète comparative des

* Voir "La Méthode d'Observation, fondée sur l'Arithmétique et la Géométrie concrètes," par le Dr. G. Beauvisage, Troisième édition, Paris, 1904 (Librairies-imprimeries réunies, rue Saint-Benoît, 7).

caractères et le procédé pédagogique des interrogations, qui provoque les exercices d'élocution descriptive et encourage à la recherche de la vérité.

III.—Il faut diriger ces exercices d'observation directe sur les êtres vivants, en appliquant à l'étude analytique de leur anatomie l'arithmétique et la géométrie concrètes, c'est-à-dire la numération des unités organiques et des unités de mesure.

IV.—Il ne faut aborder que beaucoup plus tard l'analyse des fonctions physiologiques, que leur caractère dynamique rend beaucoup moins accessibles.

V.—Il faut toujours avoir en vue l'application graduelle des rapports numériques observés à l'étude des classifications, synthèse suprême, et y préparer peu à peu les élèves par l'habitude du raisonnement inductif, contrepoids nécessaire du raisonnement mathématique déductif, dans la formation d'un esprit harmonieusement équilibré.

MANUAL TRAINING

By F. W. ROWE (London)

MANUAL training can no longer be regarded as a mere substitute for the apprenticeship system, or even as a preliminary training for industrial pursuits, but is now recognised as a highly valuable educational method. Its advocates regard the child as more an active "doing" creature than a "thinking" one, and knowing how capable its brain is of being developed through bodily activities in general and hand-training in particular, they wish to employ this rational and concrete method in the training of the young. They regard the mind as an organ capable of doing its own work of storing experiences and impressions, of abstracting and generalising, if it is allowed to function naturally, especially if adult interference with its legitimate processes is limited to supplying the developing child with a suitable environment, and then standing by to be of real service if required. So far, in practice, manual training has been little else than work in wood, but with this recognition of its capabilities as a method, it may reasonably select its materials and activities on a basis as broad even as that suggested by a consideration of the various stages passed through by the race in working out its own civilisation; and be guided by our best knowledge of the child, its stages of development, and the formal studies associated with it in a rational scheme of education. Like most school subjects, manual training has no moral content, but its influence makes strongly for moral action. Its chief moral value, even in its present immature form, is that it tends to restore certain necessary

factors that have been grossly overlooked hitherto. Plato and Aristotle insisted on the exercise of the emotions and the will as most essential features of education. In our own day August Forel assures us that "one-sided mental culture with neglected emotions and will, often breeds distorted, abnormal people, or at least allows better possibilities to go to seed for the sake of cultivating worse." To one who has witnessed the joy when time for wood-work arrives, there can be no doubt that the most agreeably stimulating emotion of all is here harnessed to the school work. Instructors tell of boys begging to be allowed to work during recess or dinner time, and this tells its own tale. When interesting and suitably organised activities become the basis of our too bookish and abstract education, we may hope to bring a harmonising feature into school life, that is too often conspicuous by its absence. Joy in work stands the greatest chance of producing the best of which the child is capable. Even the motor-habit of connecting "feeling" with "doing" may be formed here, and not as Tennyson sings :

Divorce the Feeling from her mate the Deed.

But even more potent is its influence in training the will. A child engaged in making an object it wants to make, especially if he needs it for a purpose of his own, is undertaking a sequence of logical and closely connected acts, each of which the mind suggests, accompanies, judges of, and finally passes sentence upon when complete, and this in the child relation is will-training of a high order. Its motive power is from within—not without. The important motor-habit of following "thought" with "act" becomes permanently lodged within the very muscle itself, so that the child so trained is less likely to feel an emotion, or conceive a practical idea without the strongest impulse to corresponding action. Apart from this ability of manual training to secure all-sided development, it is impregnated with moral influence that can only be briefly referred to here. In the workshop the dullard of the classroom often regains self-respect. By a beautiful natural compensation, the boy whose period of mental development does not coincide with the school divisions—is often a clever and handy boy with his fingers, and he can be trained through them better than by the usual methods. This is the secret of our special schools, where children who cannot be trained in the usual way are developed by organised occupation. Presently, we shall probably find that the bulk of Elementary children are "specials," in the sense of being more or less mentally defective, and then make this method the basis of all our school work. A child who has put a part of itself in the making of a definite object, feels that it is its very own, the property sense is aroused, and only those who have this sense of

ownership are likely to realise the meaning of possession, and respect it in others. The atmosphere of the workroom is one of exactitude and squareness—subject to frequent easy testing—and is likely to influence toward the same in thought and word. The strenuous endeavour so apparent here is a moral atmosphere, and such is the true medium for the communication of moral ideas. The contact with real things brings the child into touch with its material environment, and if these have a definite purpose, it may readily understand and appreciate the activities by which its fellows live and have bent the forces of Nature to human purposes. If the aim be training rather than utility, the child stands some chance of discovering the kind of work he is best fitted for, thus minimising one of the commonest forms of social waste. It also tends to restore the wrongful idea engendered by a purely bookish education, as to the relative values of manual toil and other occupations, correcting false and snobbish notions, providing opportunities for the appreciation of all honest work, in the most vivid and convincing way possible. Dealing with the substance as well as with the shadow, it shows in the most unmistakable way any divergence from truth, the difference between right and wrong, demanding frequent judgment, and so making for intellectual honesty. The pleasure of success lies nearer the grasp here than elsewhere in the curriculum, and this stimulates to further success, and with the acquisition of skill comes rightful pride in its possession, together with the power and willingness to recognise it in others. The knowledge that is appropriated through the fingers, is real knowledge, and with will and memory resident in the muscles, as well as in the brain, the child is more likely to put this knowledge to its best use.

THE ETHICAL VALUE OF A SCIENTIFIC TRAINING IN THE DOMESTIC ARTS

By ALICE RAVENHILL

(King's College, Women's Department)

I DESIRE to enlarge upon the ethical value of the domestic arts when inculcated by really scientific methods. By these I understand the cultivation of a certain attitude of mind towards a subject: the acquirement of a way of thinking, of knowing, and of doing, which results in the constant and intelligent exercise of the intelligence; which seeks and finds intellectual stimulus and interest *in all good work*; which perceives that skilful and accurate performance, coupled

with understanding, dignifies so-called menial duties—which realises that it is the privilege of trained minds to transform uncertain instinct into intelligent practice.

Those science teachers who have tried the experiment of linking this branch of school work to home life, by utilising familiar domestic operations as the points of application, vouch with no uncertain voice for the excellent results which manifest themselves; while the encouragement lent to experimental courses of this character by men of high scientific attainments, attests to their strictly educational worth. Professor Smithells, for instance, does not hesitate to say that in the household we possess a “hitherto neglected laboratory of applied science, ready to the hand of every teacher,” which can, in his opinion, be most suitably explored in schools by the aid of scientific method, when it offers a peculiarly appropriate and fruitful training-ground for girl students. “Those people are strangely ignorant,” he writes, “who fail to see what cultivation of the mind and what *elevation of the whole being* may be gained by this teaching, when given *in the best way*.”

The emphasis Professor Smithells lays on the ethical influence of such correlated study is noteworthy; it is supported by every teacher who has given the method a fair trial. The stimulus which results to intellectual effort is by no means the first result of a scientific training in the domestic arts, which is mentioned in Great Britain and Ireland, in Germany or the United States. Teachers in girls' secondary schools, to which so far this method has been almost wholly confined, invariably refer first to the ethical influence exercised through these courses of applied science. Many are the moral qualities which have been enumerated to me as being directly developed or fostered by a sufficiently prolonged training of this character. The growth of some of these is immediately obvious: such as more orderly methods of work; a better sense of time; patient accuracy in details; the exercise of more foresight, judgment, self-control, and perseverance; more alertness, greater resourcefulness, an appreciation of and pride in manual skill. In how many households does the absence of just these qualities spell extravagance, disorder, ill-health, and unhappiness. But the ethical results are not confined to the recognition that neatness is a form of respect for all work done, or that accuracy is a duty to truth in all matters. Economy and thrift in the use of time, money, or materials now assume the form of reasonable restraints, which make for health of body and mind; skill and capacity are observed to be the resultant of many qualities, such as discretion, adaptability, judgment, or strict attention to minute details. The sense of responsibility for others, and especially for the young or the dependent, is usually quickened and a powerful incentive is given

to form higher ideals of living ; ideals which, when put into active practice, become what Mr. Lewis Paton calls the "essence of morality." The foundations of well-knit human society are also firmly laid by the vital spirit of sympathy, of co-operation, and of community of interest, which are called into being by this class of work, when school is thus intelligently used as the vestibule to adult life and responsibilities. Daily duties have their horizon extended, and the position of home as a fundamental factor in civic and national life and as a sphere for the exercise of the highest intellectual faculties as well as of manipulative skill, surrounds it with a new and ennobling atmosphere. Some conception of the true significance and great scope of household economics also dawns on the young minds.

Finally, the constructive value of such training must not be overlooked : it essentially correlates otherwise diffused knowledge ; and incidentally demonstrates that, if reliable practical conclusions are to be drawn, more than a superficial acquaintance with first principles is required. The imperfectly disciplined mind is found to be the slave, not the master, of matter.

Students are led on to see that freedom is the reward of efficiency ; more especially perhaps moral freedom from the bondage of superstition, drudgery, and unwise convention ; though physical emancipation from the fetters of ignorance, illness, and vice, does not remain unemphasised. How often in the immediate past have woman's foes been those of her own household, from which a knowledge of these truths shall set her free.

It has been said that civilisation is measured in terms of woman's liberties and activities. How urgent therefore is the importance of training her early in their right use and employment. Those who have so far tentatively tested the results of training girls in the domestic arts by means of true, not spurious, scientific methods, record with satisfaction that, as an agent in character formation, as well as in its demands on general knowledge, it stands in the front rank of school subjects.

Conclusion.—In addition to its immediate moral influence upon the individual, by raising the standard of conduct, the association of scientific method to practical domestic applications develops a greater interest in and sense of responsibility for all that is concerned with family and municipal housekeeping, dignifies and enlarges the scope of woman's economic relations to her home and society, and releases from the bondage of ignorant drudgery and preventable ill-health.

FIFTH SESSION

*RELATION OF RELIGIOUS EDUCATION TO MORAL
EDUCATION*

*RAPPORTS DE L'ÉDUCATION RELIGIEUSE ET DE
L'ÉDUCATION MORALE*

*DAS VERHÄLTNIS DER RELIGIÖSEN ZUR SITTLICHEN
ERZIEHUNG*

THE RELATION OF RELIGIOUS TO MORAL
TEACHING

BY PROF. J. H. MUIRHEAD

(University of Birmingham) ·

ASSUMING that we understand what we mean by moral teaching, the answer to the question of the relation between it and the teaching of religion must depend on what religion is taken to mean.

There is a wide sense in which it has recently become common to use it for the feeling of devotion with which any ideal object may be regarded. Thus we have the religion of art, of science, of nature. More particularly the word has been claimed for the feeling inspired in the individual and the recognition of his relationship to the corporate whole of which he is a part. In this sense we are told Socialism is a religion. It is at this point that it comes into definite relation to morality. Positivism especially has had the merit of bringing into prominence the truth that the individual draws his substance from the life of the society to which he belongs—in the last resort from humanity as a whole—and of perceiving the ethical significance which attaches to it. To have pointed this out was from its own point of view to have solved the problem of the relation in question. To teach morality is to inculcate the conduct which is in harmony with social requirements. To teach religion is to bring home to heart and mind the true relation of the individual to the society which claims to dominate his actions: to teach what each owes to the corporate efforts of past generations and to train the affections round objects that make for the welfare of the present and the future; more particularly it is to bring the maxims of our conduct into conscious relation to the organic forms of social life, the family, city, state, and the commonwealth of nations. Religion, from this point of view, may be said to be related to morality as content is to form. It is not merely morality touched with emotion; it is morality touched with the consciousness of its social

significance and with the particular emotion which this brings along with it.

The point of view here indicated is one with which secularism, and even dogmatic atheism, in any form which they are likely in these days to assume, can hardly fail to sympathise. So far as they recognise and act up to it the Positivist is right in holding that they have already passed beyond anything that can be called irreligious in the sense of seeking to rest morality in an appeal merely to the seen and the temporal fact—and phenomenon—to the exclusion of the unseen and the enduring—idea and substance.

But to take this line would probably be felt to be an evasion of the question that is here submitted to us. By religion nine out of every ten people mean belief, not only in the unity and common purpose of humanity, but in the unity and purposefulness of the world as a whole. More particularly for Western nations it means the interpretation of this belief in a theistic sense as implying a Supreme Being whose mode of operation, though everywhere recognisable to the eye of faith, has been particularly manifested in the history and inspired writings of the Jews, and more particularly still in the life and teaching of Jesus of Nazareth. Our question is, what value for morality do those who share these ideas—broadly, who believe in God—claim for them? What place ought the teaching of them to occupy in a system of education which makes the formation of good character a central object? That upon the assumption of the truth of religious ideas they must be of supreme ethical value has always been one of the most fundamental of human beliefs. "In ancient and modern times alike," writes Hegel, "you find the idea that a town, State, family or individual, has been doomed to destruction because of neglect of religion; that religious reverence and adoration, on the other hand, preserve States and make them prosperous, and that the happiness and advancement of individuals is furthered by their liking religions." We have long left behind us the idea of a connection between a man's religious devoutness and his temporal prosperity. But we have not yet abandoned the idea of a fundamental connection between the belief in God and the tone and purposes of life. How, for purposes of education, might this connection be conceived of?

The ordinary view is familiar and comes out strongly in some of the papers published in connection with the recent searching investigation under Professor Sadler's leadership, into the whole subject of moral education. Morality, it is held, is the will of God. Obedience to its requirements may be shown to make on the whole for individual happiness, and good reasons can be urged for it on this ground alone. But at critical points these reasons are apt to break down. Neither temperance, nor honesty, nor love of our fellow men

can be made universally and absolutely binding on the heart unless they are seen in the light of religious belief to have the support of divine sanctions. Sin can only be brought home in all its enormity when conceived by exposing us to the wrath of God ; righteousness in all its bindingness except as the passport into eternal blessedness. Such a view, if it can be maintained, introduces great simplicity into life. Unfortunately it has suffered fatally, and is likely still more to suffer, from the revision of the whole circle of our moral and speculative ideas, which is the most striking feature of the present time. It is coming to be perceived that the belief in future rewards and punishments is not a real part of religion, and still more clearly that the conduct founded on it is not real morality. So far from being a support to religion and morality this doctrine destroys them at their roots by making them into means for something other than themselves. On the other hand, we have the intellectual difficulty which, to a growing degree, attaches to a view which rests on a purely anthropomorphic idea of the Deity. In what sense and with what conviction can any one who is touched with the modern spirit teach that God is a person standing in relation to other persons as a taskmaster to his slaves, or a judge to his prisoners ? While those who approach it from the side of ethics and philosophy find this view of the relation more and more untenable, those who approach it from the side of pedagogy realise that the insistence upon religious sanctions in the above sense is a survival of a quite inadequate appreciation of the real springs of moral action, the power which the better class of ideas and sentiments can be made through sound methods of education and wholesome environment to possess over the minds of young people at the character-forming age.

It is in view of this profound alteration of moral and intellectual outlook that we must seek to understand the set of opinion in the direction of separating moral from religious instruction altogether. Having outgrown the old, teachers have not yet accommodated themselves to any new method of religious instruction. " Teachers," says Hegel sarcastically, in the passage already quoted, " who do not know how to set about teaching religion, hold that instruction in the doctrines of religion is out of place." For such a secularisation it is easy to find arguments. It gives reality to our teaching by connecting our duties with the actual facts of life ; it gives simplicity to our appeals ; more particularly it avoids the distraction and confusion that come from the division of allegiance between Church and State ; it gives security to moral principle by detaching it from all dependence upon changes in theological opinion ; it preserves the purity of morality by exclusion of the ordinary appeals to superstitious fears. On the other hand, recent discussion has revealed the fact that there is a deep underlying conviction among

the Anglo-Saxon race that this is not the last word in the matter. Herein I believe that popular instinct is right, and that religion is needed to add completeness to what, if we may trust the signs of the times, we seem likely to attempt in the way of a reorganised system of moral education. What this touch of completeness is likely to be comes into view when we compare the teaching of the Positivism of the last century with that of what seems likely to stand for the higher Christianity of our own time. Positivism sees in humanity the embodiment of a corporate mind and will, but refuses to recognise any relation between the organism of humanity and the physical environment or order of the world as a whole. While it is thus, as we have seen, able to give a definite direction to morality and to touch it with a dignified, albeit a pathetic note, it necessarily fails to impart into it the note of faith in the ultimate and absolute reality of the spiritual world, which morality is the attempt to establish. Truth, beauty and goodness, with all the subordinate ideals that depend upon them, are apt to turn to grey in the cold light that Positivist metaphysics casts upon them. They lack the warmth and colour of ideas that find support in the general order of the universe, the triumph of which depends not upon the futile struggles of a race set adrift, for all it knows, on a hostile and unappeasable ocean. Following upon this there goes the feeling of separation from the deeper beliefs, not only of the great mass, but of the wisest and the greatest of mankind. Positivism has always found its strength in the appeal to the unity of the human race, more particularly to the "choir invisible," of those who have laboured in all ages to further the human ideal. But with this appeal there inevitably enters, like the rift in the lute, a note of dissent in the conviction that what has seemed essential to the vast majority of labourers is to a truer insight not only unessential but false and misleading.

It is just in these respects that the higher religious thought of the present time seeks to supplement and correct the teaching of Positivism. It appropriates with gratitude all that Positivism has so nobly taught, but seeks in addition to raise this teaching to a higher power by its faith in the ideals of humanity as something to which the universe itself is pledged. If it comes with no addition to the content of morality, no "duties to God," which are not also duties to ourselves and our fellow men, it is prepared to give a deeper significance to it by connecting its laws with the general purposes of the universe so far as we can understand them in the light of the best science and philosophy. Following on this, it brings with it a new form of emotion in the confidence it inspires in the ultimate triumph of the good. "A man's confidence in himself," it has been truly said, "is very much the same as his

confidence in God," and what is true of the individual is true of humanity. *Without* confidence in God, in the sense above explained, it is difficult to see with what ultimate convincings appeals to the ideals of humanity can be made; *with* it we are beginning to see how a new inspiration can be brought to the work of moral education, as the development in souls prepared by the deepest instincts within them to respond to our efforts, of an attitude of mind and will which shall be true, not only to their own manhood and womanhood in what is seen and temporal, but to that which is unseen and eternal in the world at large. From this follows the further advantage that we can appeal in an unqualified way to the unity of the faith in all countries and all times, and by the free use of the Scriptures of all the great religions of the world endeavour to infuse into ethical teaching the note of authenticity and authority that comes from its being seen to be founded on a great and universal tradition.

The proof of a view like the foregoing must depend of course upon its applicability to the details of actual moral instruction, into which this is not the place to enter. I may, however, be permitted to refer, in conclusion, to my own article in the January number of the *Hibbert Journal* in the present year for some suggestions as to methods which may be employed in giving effect to it in the practice of the school.

THE RELATION OF RELIGIOUS EDUCATION TO MORAL EDUCATION

BY THE REV. THE HON. EDWARD LYTTTELTON
(Headmaster of Eton)

THE aim of this paper is not to persuade readers of the truth of the principles which are set forth, so much as to make plain what those principles are, and then to point to their corollaries. Its object will be attained if a little more agreement as to the corollaries shall be secured among those who already agree on the fundamental principles, though they may not know it.

It is hardly worthy of a rational being to set about training a child without first settling with himself on what ground he is going to plant the moral maxims which he knows to be necessary to growth. The early Jewish Christians were great people for moral maxims. They called them the Law of Moses, and ultimately got almost to worship them, not as revelations of the character of Jehovah, but as dead law. The Apostle Paul fought against their

system of moral training, and many of us think that he was, in the main, right. Nevertheless, there is still in Western Europe and elsewhere a strong body of opinion which holds that we may contemplate and deal with our moral law in something of the same way as the Judaisers did with the Rabbinical traditions, viz., as a claim upon our conduct, against which there is no appeal, but which has nothing necessarily to do with a Personal God. It might be expressed as Martensen puts it, as the ideal of the collective wills and personalities of the world. But however it be worded it differs from mere Naturalism on the one hand as recognising man's will and personality, and from religion on the other, as refraining from conceiving of the ideal as the divine Person. And further, it sometimes finds expression in the belief that moral teaching and training are enough without religion.

Now clearly this idea involves the belief that we know what good is, and in what direction the ideal lies. This is an admission which is pretty generally made, but is made unreservedly by those who in any way conceive of morality as sufficient without religion. But what an immense admission this is! From what quarter or under what influence has come the consensus of feeling that virtue is a glorious thing, and that the striving after it is the life that is admirable, when all the time the striving means saying No to natural desires. The general consensus embraces unselfishness as an ideal; in other words, we are all called to snub our own natures. But called upon by whom or by what? There can be no answer to this question except that we postulate an Archetype of all personalities and wills. We find within us two tremendous facts: inclinations powerful and practically universal; and a conviction which cannot be gainsaid that these inclinations must be resisted: that if the resistance is thorough and persistent, the result is heroism. But how did such a conception of heroism ever grow unless it was planted in us from outside?

Still, it is answered, as long as the consensus about the ideal holds its ground we have enough to go upon. It is quite possible to live by an ethical abstract ideal without puzzling our heads as to how we came to conceive it. It is true that individuals have professed themselves satisfied with an abstract ideal, but if we are to defend it by talking of a consensus as to what is right and wrong, it is a sinister fact that the consensus shows signs of breaking down. And, again, as a working creed, the belief in an abstract ideal must fail to touch the root difficulties of an infirm will, and of suffering. Faith in a Personal God is hard to acquire. But faith in the power of an abstract moral ideal to brace the human will and give it strength when every fall weakens it, is practically impossible to acquire. And against suffering it can only preach

stolid resignation, which, as Martensen says, is really a self-contradiction.

However, in spite of reasoning, which to some seems irresistible, the sufficiency of the moral ideal is asserted by others for adults. But when they come to train a child they hesitate, and practically acquiesce his learning about a Personal God as a temporary precaution. There is something profoundly unsatisfactory about this, especially to those moralists who believe that there was wisdom in the well-known words about the need for all to become like little children. Moreover, it can hardly be right that we agree in presenting the abstract ideal in as personal a form as we can, short of religion. We train children by reverence for their parents; we kindle the higher natures of boys by stories of great deeds; and yet we hold back from that very thing in religion which consists in letting ourselves go freely and trustfully to a Personal God. Up to the time when our training ends we rely on Personality. Then we discard it. We shrink from telling our boys and girls about intercourse with a Perfect Being which claims to grow more health-giving through life, and fall back on the finite partial blemished examples among mankind, knowing all the time that these must be found out before long, and then abandoned.

I would urge, then, that in so doing we are contradicting the principles we all of us really, though sometimes unconsciously, hold. Is it reasonable to feel fascinated by the child-nature, especially when it survives in the adult, and yet to imagine that that nature can be thought of as divorced from its dependence on a person? How if the really beautiful thing in humanity be after all its childlikeness? and if the essence of childlikeness be dependence? And if it should be answered to this line of reasoning, that there is such a thing as heroic loyalty to a principle; that Duty produces saints as well as Religion does, I would not contest the assertion, but would reply that Duty so conceived is something which is worshipped; and that in being worshipped it is really personified, though we may do all we possibly can to strip it of the idea of Personality. In short, that just where Duty becomes something like an adequate stimulus to human effort it is because it is really a conception of the divine. And lastly, however much we may persuade ourselves that adult spiritual life can be maintained by the abstract, there are facts in child- and boy-nature, patent, admitted, and obvious, which oppose an invincible obstacle to our ever supposing that the training of the young can proceed successfully on a barren impersonal creed. Anyhow, something would be gained if we made quite clear to ourselves whether we expect boys and girls to grow into virtue and understanding in the strength of their own unassisted nature, or into perfection, by gradually receiving renewal of their inner

faculties from a source infinitely above them, but infinitely near ; such a renewal as becomes their own as soon as it is distinctly felt to be from Another. Something, perhaps much, would be gained if we resolutely thought which of these two positions we really hold, because a vast amount of abortive effort in education comes from muddled conceptions of the problem before us, and of the end in view. And in no part of the subject is this so true as in the question in which we must take sides every time we try to exhort or rebuke, viz., the question whether the feeling within us "we ought, therefore we can," is based upon facts of natural development or upon a revealed relation to God.

By way of summary the following points may be stated. Belief in the teaching of morality without religion is found in practice to rest on the personification of an abstract ideal, first through the parental influence, next through other human examples. If by these means a child is enabled to apprehend an abstract ideal in any vital way he is being trained in religion as well as in morals, though there may be no profession of religion. Only, the grasp of principle is apt to be feeble and uncertain, since there is no clear statement made whether a human being draws renewal of his inner life from above, or can develop in independence. Now the growing man is strongly inclined towards self-assertion and fancied independence of a higher power; and yet virtue, which wins allegiance, is essentially non-self-assertive, and in proportion as it is dependent is able to transmute suffering and even sin into things fraught with meaning and pregnant with hope. Hence we conclude that the real divergence of opinion is not as to whether a child ought to be taught religion but how he can best learn it; and that there is a vast unanimity of opinion in England at the present day as to the greatest desideratum in education being such a presentment of religion as will satisfy the fundamental universal needs of childhood, youth and maturity.

THE RELATION OF MORAL AND RELIGIOUS EDUCATION

BY FATHER MICHAEL MAHER, S.J.

(St. Mary's Hall, Stonyhurst)

By moral education I understand the whole process of aiding and directing the development of the child as a moral being. Its outcome should be the creation, in the individual mind, of an elevating and sustaining moral ideal, and the formation of strong moral

character. It includes instruction of the intellect in the knowledge of our duty and its grounds, the cultivation of moral conscience and moral sensibility in the easy discernment of duty, and the building up of habits of virtue, or permanent dispositions in the will to act according to the dictates of the moral reason.

Religious education, as I understand it, is on the one hand an integral part of moral education, whilst on the other it should animate, qualify and colour the moral education of the human being as a whole. Religion itself I take to mean a body of truths or beliefs respecting God and our relations to Him ; and flowing from these a collection of duties which have God for their primary object. These are, in the main, functions of the will in the form of exercises of internal and external worship. Out of these beliefs and volitions there emerge feelings and emotions which we call religious sentiments. They include love, gratitude, sorrow, joy, fear, hope, awe, veneration and allied forms of consciousness.

For the Christian, the beliefs of the intellect, the feelings of our emotional nature, and the volitions of the will are determined within the sphere of religion by the Christian Revelation, and centre round the personality of Christ. His teaching defines our duty. It provides that duty with a rational foundation, and supplies adequate motives for its performance. His life illustrates in a heroic degree practically all the ethical virtues. His character is the embodiment of the highest ethical ideal.

Furthermore, as a matter of fact, the Christian religion has been the greatest moralising agency known to us in the history of the human race. The morality of the modern civilised world, as distinguished from that of Greece and Rome, is a Christian morality. Its most fundamental principles and its most fruitful conceptions derive their illumination from Christian teaching. The notions of moral obligation, the intensity of the sense of moral responsibility, the sinfulness of action against the authority of conscience, the equality of man, the brotherhood of man, the elevation of woman, the establishment of monogamy, the esteem of moral purity, as well as many other of the most universally prized virtues which contrast the ethical life of Europe to-day with that of two thousand years ago, are indisputably the fruit of the teaching of the Gospel.

Such being the actual relation of ethics to the religious teaching which, in spite of many differences in point of doctrine, is, in its main precepts of morality, common to all Western civilisation, it seems clear to me that any attempt to divorce ethical teaching from the religious instruction given in these nations would be pedagogically unwise and morally disastrous. In such circumstances I contend that at all events a large part of moral teaching will be most efficaciously given in connection with religious instruction.

In the ethical instruction of the young we have to keep steadily in view the creation in the mind of a high and inspiring moral ideal. We find this set before us as the central topic of religious instruction in the personality of Jesus Christ. In moral education we have to develop the appreciation of moral principle, the necessity of adherence to moral law, of loyalty to duty in the hour of present temptation. But moral law and duty find entrance to the understanding of the child in their most efficacious and most intelligible form when expounded in harmony with the Scripture teaching, as the just will and command of an All Holy God, Who is our Creator and Father. Some writers seem to deprecate the appeal to the ethical sanctions of reward or punishment for observance or violation of duty presented to us in the Christian creed. But as long as human nature—and especially human nature as exhibited in youth—remains what it is, the reasonable use of these motives, after the example of the great ethical Teacher Himself, will be approved by the practical experience of the vast majority of those engaged in the actual work of moral education. Furthermore, whatever aid can be derived from the religious sentiments and feelings awakened by Divine worship, and from the spiritual yearnings, aspirations and impulses of the soul, which are both fostered and satisfied by the exercises of religion, is assuredly, even on the merest psychological grounds, a most valuable reinforcement in the early struggles for the formation of virtuous habits and the difficult conquests of the passions of youth.

On the other hand, whilst the specifically doctrinal parts of religious instruction which have not some ethical bearing will occupy but relatively small time in the earlier stages of religious instruction, every competent catechist or instructor in religious doctrine, when dealing with the young, will quite naturally expand and dwell most on those topics of his subject which are at the same time most easily apprehended by his pupils and most obviously bear on their conduct. Poor teaching and defective method may, of course, be met with in the handling of all topics, literature and science as well as ethics and religion; but this is not the fault of the subject, nor a cogent reason why the two last should be separated. The Fatherhood of God, His authority over us, His claim on our love and service, the exposition of the Commandments, the story of the life, work, and character of Christ, even the explanation of the nature and purpose of His sacraments as helps to sanctification, brief exercises in prayer, hymns and worship suitable to the age of the child, exhortation to holiness of life and closer imitation of the divine teacher in meekness, charity or self-denial—these, or most of them, I presume, form the chief materials of the religious instruction given to their children by all those bodies which profess some or other form of the Christian faith. And my

contention is that a better medium for the conveyance of the ethical truths most important for the young to assimilate has not yet been found. After all, the vital thing in moral instruction at all periods of life, but especially when dealing with the young, is to influence the will. In these circumstances to discard the assistance of so powerful a moral agency as religion seems unwise in the highest degree.

To sum up in brief: I hold that religious instruction provides the best vehicle for introducing to the intelligence of the young the most important part of the moral truths and principles at present generally accepted as the basis of our social life. Further, I would contend that the mental attitude fostered by the exercises of religion and the ideas and feelings associated with religious topics, when properly handled, are best suited for the fruitful apprehension of ethical truths. I would argue also that the great fundamental conceptions of natural religion—the notions of God and His relations to man—provide a rational and intelligible foundation and an adequate authority and sanction for duty and self-sacrifice, and I would contend that such an intelligible foundation and adequate authority are of specially vital importance when inculcating moral precepts and establishing moral habits which often come into conflict with the passions and inclinations of our lower nature. Further, I would urge that the human life and character of Christ, as revealed in the Gospel story, offers us in definite and concrete form the most attractive and potent as well as incomparably the most perfect ethical ideal that can be held up before the mind of the young. Finally, I would maintain that the more thoroughly ethical conduct can be animated by religious motive, and the more efficaciously ethical instruction can be strengthened by the authority which religion carries to the soul of the child, the stronger and more enduring will be the adhesion to moral principle in the future hour of trial and temptation.

THE RELATION BETWEEN RELIGIOUS AND MORAL EDUCATION

By ALICE OTTLEY

THE relation between ethics and religion is, in my view, so vital and so essential that it is difficult to separate them, even in thought; the former is truly a department of the latter, and derives from their union its living force. Hence it has been that, in all nations, and at all times, men who have been capable

of ethical thought, have based their systems upon the sanctions of religion.

The teaching of Socrates and Plato, the surprising moral standards of Marcus Aurelius or Epictetus, of a Buddha, a Confucius, a Zoroaster; all pre-suppose that human action is pleasing or displeasing to the gods, while the force and permanence of Mohammedanism lies in its insistence upon the "Will of God" as the law of the universe.

Naturally the higher and purer the conception of the Divine Being, the nobler was the moral system educed; and if, as a nation, the Greeks, for instance, failed to realise, in their public and private life, the ideals of their philosophers, was it not because the gods of popular thought were themselves immoral, and the standard of right and wrong was inevitably lowered accordingly?

For, what is the standard of right and wrong? What makes an action good or bad? Christianity replies, "It is the Eternal Will of the All Holy God, expressed in His own pure Being, as revealed in His written Word, and in the fulness of time, in the human life of His Incarnate Son."

Then, at last, there was an ideal which could appeal to every human soul; for the Christ was not merely a negatively faultless Person, but a positively perfect Man, Whose claim to be also perfect God was verified by every act of His wondrous life; and Whose ethical teaching, summarised in the Gospels, has been the rule of life for millions who have lived and died with the one object: to carry out His will. *Religion then supplies the standard of right and wrong.*

But if the abstract right is to be attained, and the wrong restrained, in the concrete acts of men, religion has a further function to fulfil; it must, in a double sense, supply the motive; an incentive strong enough to make a man desire and strive to live in accord with the highest ideal he has perceived; and this must be at the cost of self-sacrifice, of self-control, of self-discipline; and where is such an incentive to be found?

What is the strongest and most all-conquering of earthly motives of action? Is it not love?

Of what utter self-sacrifice, what heroic effort, what patient persevering toil the man who loves a worthy object worthily, is capable! Such an object, highest, worthiest, noblest, man's nature demands, and he finds it in his God; and in none else.

This is the true motive of the Christian life. A passionate love for the person of Jesus Christ has been the inspiration of myriads of lives; has made thousands welcome toil and privation, suffering and death, right joyfully in the service of others, if so they might express their love to Him for Whose sake they call all

men brothers. *Religion then supplies the incentive for the highest ethical effort.*

But further, it would be a fatuous shutting our eyes to the facts of life not to recognise that there is, in the constitution of man, a tendency which makes wrong-doing easier to him than right; a something which drags him down, and weakens his will, so that he fails to be and to do what, at his best, he fain would be and do. The paralysing sense of incapacity to live up to recognised ideals; the hopelessness of attaining to what conscience dictates; the terrible force of evil he finds in himself and in the world around him; how is this to be met and mastered?

Here again it is the function of religion to supply the enabling force which can brace the will and make the good prevail. Recognising fearlessly the fact of sin and failure, Christianity yet holds out a boundless hope; for (ideally) every Christian soul is consciously, joyously in actual personal union with the perfectly Divine yet perfectly human life of Jesus Christ; and sharing that life, has an inexhaustible fountain of strength, limited only by the spiritual capacity of the recipient; he says boldly, "I can do all things through Christ Who strengtheneth me." *Religion supplies then the motive force for moral effort.*

Even supposing (for argument's sake) that all this were delusion; what have we to take its place? Who can, without self-delusion, love "humanity" in the abstract? Is not love concrete and personal?

What can curb the violent passion, restrain the strong desire, sustain the life-long arduous effort, re-kindle the flame of dying hope, if this dim life be all, and no circumambient love raise us from the transient to the eternal, from the variable to the unchanging? *In religion we find the basis, the ideal, the incentive, and the motive force of moral action.*

Since, then, the formation of character is the primary object of all education, and religion is the main factor in moulding character, it is plain that the religious training of the child is of the highest possible importance; and this training must begin with the earliest dawn of consciousness. Long before any logical power is developed, the child can learn at its mother's knee to pray, as it learns to walk by walking, and to talk by talking; for prayer is a primary function of the *πνεῦμα*, as these are of the *ψυχή* and the *σῶμα*; and practice must come before theory. The habit of regarding God as a loving Father, and of loving Him as such, once formed, will strike deep roots, and outlive the counter influences which may arise later, if fostered and not stifled during the impressionable years of school life.

It matters little whether "Divinity" is made a school subject; it matters infinitely that the child should be surrounded at home

and at school by a religious *'ηθος*; that the persons it loves and respects should be men and women moulding their own lives on the Will of God; in fact, not that religion should be taught as a branch of education, but that education should be steeped in the spirit of religion.

To my mind, at least, there can be no divorce between religious and moral education, because the latter depends upon the former for its true standard of right and wrong, its sufficient incentive to right action, and the motive power to translate the right theory into the right practice. Which of us will not endorse Mr. Quick's * conclusion? "In practice I find I can draw no line between moral and religious education; so the discussion of one without the other has not much interest."

THE STATE AND THEOLOGICAL MORAL EDUCATION

BY THE SECRETARY OF THE INTERNATIONAL UNION
OF ETHICAL SOCIETIES

LET me begin by saying that right conduct is something which vitally furthers the well-being of the State and which, therefore, the State is compelled to be greatly concerned about. Whether, for instance, men are or are not idle, reckless of their health, violent, intemperate, gamblers, contemptuous as to keeping their word, self-absorbed, callous, indifferent to their country's welfare, makes an enormous difference to the State.

From this it follows that the Churches cannot, from the point of view of the State, justly contend that what morals a person, a family, or a Church teaches, is no concern of the State, or, to take the extremer position, that the State must, without any supervision or control, leave the teaching of morals to the churches.

This being so, the State must consider it as its duty to make certain that the moral training of the citizen-to-be shall be efficient, that is, that every child, no matter what the philosophy or the religion of its parents might be, shall develop into an adult who will be self-respecting, show good will, and serve the public weal.

Only on one condition could the State leave the moral education of the young to the churches, *i.e.*, if all the churches were *equally* and *wholly* successful in the moral task which they undertook. Now so far as equality of success, and fair success, is in

* Rev. E. H. Quick's "Essays on Educational Reformers"—Paper on Herbert Spencer.

question, that may be said to exist ; but with regard to the possible plea that the churches are wholly or highly successful in rearing men and women of sterling character, that must be disputed, seeing the painfully imperfect nature of the society we are living in.

Yet it may be argued that the imperfection of society results from the imperfection of human nature, and that without the reference to an all-seeing deity, whom nothing escapes, and who ensures that the just shall be rewarded and the unjust punished, if not in this life then in another, our social condition would be far worse than it is. For this reason, it is sometimes said, the State should support supernatural religions, or rather should adopt *one* of those religions.

The State is here in a dilemma, for if the last contention were defensible, the State would have to insist that every one of its units should be a devout Lutheran or Comtist, as the case may be.

Under these trying circumstances the State will naturally endeavour to find a solution of the difficulty which shall not force upon it the task of settling which out of very many religions is morally the best, and shall not lead it into wholesale religious persecution. It will, therefore, entertain the possibility of a system of non-theological moral training that shall be as good, and possibly better, than the one offered by the churches.

The State, after a careful examination of the facts, will probably argue as follows :

“ My aim must be to make it easy for men to become and to be moral ; I must not expect them to be ethical—*any more than healthy or intelligent*—in the teeth of desperate and irrational circumstances. Parents must no longer be left to their own devices, but be trained to understand their children and to bring them up in an intelligent and thoughtful manner. It is by means of training and scientific knowledge, guided by sympathy, that the physical welfare of infants is nowadays secured, that Kindergarten nurses succeed, and that well-prepared teachers achieve their noble end. These reflections suggest that when love will be reinforced by trained intelligence both in the home and in the school, and when society will set a premium on being just and helpful instead of on “ getting on in life,” harsh words, threats, references to a superior will, to a more perfect being, or to rewards and punishments, will be—quite apart from theology—considered out of place (as they are now where the moral conditions are favourable).

“ Human nature is not depraved. Let men attend to the human soil as they attend to the agricultural soil, let them apply scientific methods here as they apply them there, and their difficulties will be reduced well-nigh to zero. Children are imitative and reasonable. Where they, therefore, observe reason and kind-

ness about them, there they themselves acquire these qualities. The fundamental problem of moral education, then, is not how to deal with unfortunate children, whose parents and teachers are insufficiently prepared and whose general environment leaves much to be desired, but rather how to elaborate a sound system of moral education based on scientific considerations and reasonable social conditions.

“What, however, of offering an adequate explanation of the moral law? Without presuming on a final answer, it may yet be put forward that morality is the cement which ensures the compactness of society, that it embodies the only line of conduct which the common reason assents to, and that it is the expression of the fact that we are primarily social beings. It is, therefore, unlikely that, while men have lived and died for art, for science, for intellectual convictions, for their honour, and for their country, they should not be prepared to live and die for the right. Besides, the will of the deity cannot be the ground of morality, for it is the rule of right within men which judges the deity of one religion to be good and of another to be bad, which approves of the one deity and condemns the other, which stamps the one as God and the other as Devil.”

In speaking in this way, the State could be in no sense regarded as animated by hostility to religion, for even while it insisted that every child, whatever might be the religion of its parents, should be morally trained according to methods deduced from careful experiments and comparisons, it would show all the greater respect for the various philosophies of existence which we call religions. The churches continued to flourish after they had ceased to furnish the statesmen, the lawyers, the doctors, and the poor-relief officers of the world; they will very likely continue to find large support when they have handed over to the State the moral training of the young in schools, as not a few devout church people counsel even now. If it should seem that, by taking such a course, the State reflects unfavourably on the moral training given by the churches, the reply is that the tendency for States to take over the moral education of the young—and, in doing so, to avoid all references to superior persons and wills as a basis for such education, or to rewards and punishments in any form—is due to scientific and social advance which is dominating the best thought of our age, and which is finding increasing welcome among theologians. In fact, men in every walk of life are coming more and more to assert the supreme importance of the moral factor in all the relations of life—personal and social, national and international—apart from theology or metaphysics, without feeling that they are therefore less religious than they used to be; and they are beginning to insist that the only genuine moral motive, and the most powerful

one at the same time, is "the passion of humanity," as Seeley well phrases it.

THE RELATION OF RELIGIOUS TO MORAL EDUCATION

BY THE REV. JAMES M. WILSON, D.D.
(Canon of Worcester)

FIRST come definitions of the two related things.

The scope and methods of moral education are so accurately defined in a recently published paper that I venture to quote its words: "Moral education seeks to give a dominant ethical tendency to the whole process of the child's training in the home and school"—this is the scope—"by lessons that call out the social sentiments, by studies that exercise the moral judgment, by occupations that discipline the will to mutual consideration and service, and by impressing on the imagination the duty of subordinating all intellectual and practical activity to the common welfare"—these are the methods.

Moral education uses among its methods moral instruction. We are told by the advocates of moral instruction that, negatively, moral instruction is not fault-finding; not a body of precepts; not mainly negative; not an encouragement of morbid introspection; not narrow in scope; and does not dwell on philosophical or theological sanctions, but on the inculcation of practical good conduct. It is, positively, an interesting presentation of the facts of the moral life; it trains the judgment by reasoning and questions; it draws from an unrestricted variety of sources; and its area is co-extensive with all ages and nations.

Every advocate of religious education desires these ethical ends, and uses these methods. But religious education has further ends, additional methods, starts from a different view of human nature, and has an inspiration of its own. The advocates of moral education as apart from religious education, base their system upon a certain view of ethics and of human nature which ignores, if it does not repudiate, the point of view of the religious educationists. This latter appears to be dismissed by these advocates by such phrases as "supernatural revelation," "morbid introspection," "ultimate sanctions of morality," "inner experiences."

What is Religious Education?

Religious education tacitly assumes, and, as the child's mind grows, explicitly teaches that human nature springs from a spiritual

origin which we call God, and regard as Personal ; as a Being best thought of and revered as our Father in Heaven. It assumes and teaches that we all inherit something of the powers of mind and will and spirit of that Father and Creator. It is this assumption of spiritual origin and continuity that explains, what has not otherwise been explained, our sense of Personality ; it explains our partial powers of unravelling the laws of nature, of enjoying its beauty, and of sympathy with animals, and with our fellow men. This assumption explains the conscience of mankind. It is the key to human nature, in all its manifestations, as the theory of the law of gravitation is the key to the motions and perturbations of the solar system ; and it rests securely on similar inductive evidence and reasoning.

Religious education, in its desire to make good human beings and good citizens, aims at developing in children this divine germ of spiritual life, seeing in that life a manifestation of the life of God. This aim fills the teacher with reverence, and patience, and high endeavour. In the heart of every child is the possibility of a noble life ; for the Spirit of God is there.

Such is the basis and scope of religious education. This paper does not profess to deal with its methods. But, in brief, in addition to all the methods which moral instruction has adopted, religious education endeavours to open the eyes of the child to its spiritual environment ; to see God in nature, God in Christ, God in our own conscience, and in the heart of man, and therefore God in history and literature. It teaches the child to pray and worship ; it associates him in deeds of self-denial and charity ; to recognise some faults and omissions as sins ; and unites him to others in the sacramental bonds of the Church.

Next comes the relation between these two theories of education.

They are not alternative, not mutually exclusive. The theory of the religious educationist includes that of the moral educationist ; but that of the moral educationist, as commonly stated, excludes that of the religious. Of the fact of this exclusion there can be no dispute, or doubt ; from the total omission in programmes of moral education of all reference to God, to Christ, and to conscience. Such omission is exclusion, and nothing less.

The relation, then, is that religious education supplements and completes moral education, and strengthens its sole trustworthy motive. It supplements, because it recognises and trains powerful human faculties which the advocates of moral education neglect. It completes, because it gives to their system coherence and intelligibility. And it deepens the soil in which those virtues of character chiefly flourish, which all alike desire to see widespread.

These facts are so obvious that the distrust of religious education felt by many seems in general only explicable on the hypothesis of distorted and false early teaching, which we all deplore, producing in them first misunderstanding, and then aversion, and finally a prejudice which can only see the evil and not the good. Some such cause has alienated noble souls ; and converted into opponents some who might otherwise have welcomed us as their best allies.

The relation between the two systems cannot yet be obtained by a comparison of results. For the advocates of moral but non-religious education naturally contrast their ideal, not with our ideal as religious educationists, but with the results of our imperfect practice on imperfect material ; while we are forced to contrast our results not with theirs—for there are none on a sufficient scale—but with their imaginary ideal, an ideal undiscarded by demonstrated failure for the same reason that it is unattested by success.

Comparative criminology, however, and that not in Christian countries only, is throwing some light on the results on nations of the two systems of education.

We regard progress as the product of two chief factors, acting and reacting on one another : the one spiritual, leavening men's motives and hearts—Christianity ; the other intellectual, affecting men's minds and circumstances—science ; and we believe that the neglect in education of the spiritual faculties, which we regard as characteristically human, can only tend to impoverish, distort, and ultimately to degrade human nature.

To ignore spiritual genius, to ignore religion, in a theory of education is, surely, as irrational and misleading as it would be to teach the theory and work of the locomotive without reference to steam.

Further, omission is exclusion ; and the result of exclusion must be the dissolution of religious sanctions for morality. We regard the attempt to dethrone in the heart of Christendom the ancient moral sanctions of the Christian faith in the hope that some new motive may take its place, as gambling away a great inheritance.

To sum up. Religious education recognises an important sphere of human faculties, overlooked by the advocates of so-called moral education. It supplies the only motive tested by experience which assists human nature to live the life of love and brotherly service, which is the essence of good citizenship.

Moral and non-religious education is setting up elaborate machinery and has forgotten the motive power. It has forgotten that education is, in the words of a Lord Chief Justice of England five hundred years ago, *une chose spirituelle*.

L'ENSEIGNEMENT LAÏQUE DE LA MORALE EN FRANCE

PAR FERDINAND BUISSON (Paris)

JUSQU'EN 1882 la loi scolaire, en France comme partout, inscrivait en tête des matières de l'enseignement primaire :

L'instruction morale et religieuse.

Une seule fois avant cette date *l'instruction morale* avait été séparée de *l'instruction religieuse*. C'était pendant la courte période où s'appliquèrent les lois scolaires de la Révolution française.

La seconde République, celle de 1848, n'eut pas le temps de reprendre l'œuvre de la première.

Mais, depuis 1848 et pendant tout le second Empire, ce fut un des thèmes constants de l'opinion républicaine et même de ce qu'on appelait l'opinion libérale de réclamer la séparation des deux enseignements à peu près comme on réclamait la séparation de l'Église et de l'État.

Théoriquement, la question fut posée vers 1860 par les vifs débats sur la "Morale indépendante," dont un des principaux champions fut M. Henri Brisson (aujourd'hui Président de la Chambre des Députés).

Pratiquement et politiquement, Edgar Quinet posa le principe du nouveau régime scolaire, la séparation de l'école et de l'église : nulle église particulière n'étant l'âme de la France, l'enseignement qui doit former l'âme de cette société doit être indépendante de toute église particulière ; l'enseignement laïque se suffit à lui-même. Jean Macé, en créant la "Ligue de l'Enseignement," popularisa cette idée et lui fit prendre corps dans la formule : enseignement obligatoire, gratuit et laïque.

Dès le début de la troisième République tous les projets de loi présentés par les groupes républicains tendaient à ce changement de la législation scolaire. Après plusieurs années de lutte, les lois qui portent le nom de Jules Ferry (de 1879 à 1883) et dont Paul Bert fut le rapporteur et le principal rédacteur, confirmées par la loi organique du 30 Octobre 1886 (sous le ministère René Goblet) ainsi que la loi sur l'enseignement secondaire des jeunes filles, due à l'initiative de Camille Sée, consommèrent la séparation de l'école et de l'église, et par suite la séparation de l'instruction morale et de l'instruction religieuse.

Ces lois inscrivaient comme matière obligatoire de l'enseignement dans les écoles publiques :

L'instruction morale et civique

et supprimèrent du programme l'instruction religieuse, en réservant, outre le dimanche, un jour de la semaine " afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires."

Pourquoi cette transformation dans le régime des écoles publiques ?

I

Elle résulte avant tout de la création par la loi d'un *enseignement obligatoire*.

La loi désigne certaines connaissances comme formant le minimum de ce que nul homme ne peut ignorer. La loi décide que l'Etat a le droit et le devoir de veiller à ce que tout homme possède ce minimum de culture. Ce sont, dit la Convention, " les connaissances indispensables à tous les hommes."

L'enseignement religieux pouvait-il en faire partie ?

Oui, sans doute, dans les pays qui ont encore une religion d'Etat. Non dans les autres.

Même dans ceux où l'Etat reconnaît, protège et subventionne plusieurs cultes à la fois, il est manifeste, que l'Etat ne doit pas prendre parti entre eux. Il doit rester neutre. L'école entretenue par l'Etat doit donc aussi être neutre. Elle ne peut l'être si le maître est chargé d'enseigner une religion, car il ne saurait en enseigner plusieurs à la fois. Mais s'il enseigne la sienne, c'est évidemment une pression qui s'exercera sur les enfants appartenant à d'autres confessions ou n'appartenant à aucune. Il se fera donc, même contre le gré du maître, une propagande en faveur d'une des religions au détriment des autres. La seule solution est que l'Etat et que le maître, représentant de l'Etat, s'abstienne de toute intervention dans le domaine religieux.

A combien plus forte raison cette solution s'impose dans un pays qui tend et qui est enfin arrivé, comme la France, à la séparation définitive de l'Eglise et de l'Etat ! Du moment que les deux pouvoirs, pouvoir civil et pouvoir religieux, n'ont plus rien de commun dans aucun domaine social, ils ne sauraient demeurer confondus ou associés dans l'école. Là, comme dans la société tout entière l'idée religieuse, le sentiment religieux, la pratique religieuse doivent être considérés comme choses sacrées, c'est-à-dire comme choses intimes dont l'âme individuelle toute seule est juge et que nulle autorité extérieure ne peut ni imposer ni interdire. La société n'a pas plus le droit de s'en mêler que de se mêler des sentiments et des actes intimes de la vie de famille ou de la vie privée de l'individu. L'Etat ignore la religion précisément par respect pour la conscience de chacun. Il n'a pas plus, il a moins encore le droit de propagande et de pression directe ou

indirecte dans ses rapports avec les enfants que dans ceux avec les adultes.

Par conséquent l'égalité de liberté due à toutes les croyances, l'incompétence de l'Etat pour en juger, le danger de toute intervention du pouvoir civil en cette matière et le devoir absolu de respecter la conscience de tous sans exception suffiraient à motiver l'exclusion de l'enseignement religieux du programme des études dont l'Etat a la charge et la direction.

II

Mais s'il doit s'interdire toute ingérence dans l'éducation religieuse, l'Etat peut-il de même se désintéresser de l'éducation morale ?

Jusqu'au moment de la séparation des deux domaines, civil et religieux, il était admis que l'éducation morale ne faisait qu'un avec l'éducation religieuse. Et il est certain que l'éducation religieuse y gagnait. Si elle donnait aux préceptes de la morale un fondement métaphysique et une sanction supra-humaine, elle en tirait en retour l'incomparable avantage de revêtir un caractère pratique, de rendre un service social, de dicter des règles de conduite à l'individu, à la famille, à la société.

L'Etat pouvait-il abandonner aux églises le magistère de la morale et, en cessant de s'occuper de l'éducation religieuse, renoncer aussi à diriger l'éducation morale ? C'eût été acquiescer à la thèse chère aux églises, les reconnaître comme instruments nécessaires et presque exclusifs de la culture morale. C'eût été avouer qu'il n'y a pas de morale sans religion.

L'Etat français a cru au contraire : 1° que la morale est une des " connaissances indispensables à tous les hommes " ; 2° que cette morale peut être et par conséquent doit être enseignée à l'école, indépendamment des développements qui pourront y être ajoutés ailleurs par la religion et par la philosophie.

En d'autres termes, la France a considéré comme certain qu'en l'état actuel de la civilisation il existe un trésor commun, un patrimoine spirituel du genre humain, c'est-à-dire une somme d'idées, de sentiments et d'habitudes amassée par les siècles, formée de ce que les hommes de tous les temps et de tous les pays ont trouvé de meilleur au fond de leur conscience, suffisante, amplement suffisante pour constituer la substance d'un enseignement moral laïque, humain, social, donné par l'école publique au nom de la nation.

Il est évident qu'il ne s'agit pas, dans l'école primaire, d'un enseignement portant sur les bases métaphysiques de la morale, mais seulement de la morale pratique, des sentiments qu'il faut inspirer, des principes qu'il faut graver dans l'esprit des enfants, des

habitudes qu'il faut leur faire contracter. Que cela soit possible, que dans la pratique tout le monde s'entende sans difficulté sur ce qu'il convient d'enseigner, que croyants et libres-penseurs, si divisés qu'ils soient sur les théories morales, sur les origines et les fins de l'homme et du monde, mis en présence d'un enfant qu'il s'agit d'instruire, n'aient pas deux morales sensiblement différentes, mais doivent lui parler le même langage et lui apprendre les mêmes devoirs, il est difficile de le contester. Ce que la société doit par l'école transmettre d'une génération à l'autre, c'est ce que Jules Ferry appelait " la bonne vieille morale de nos pères, la vôtre, la nôtre, car nous n'en avons qu'une."

III

Pour donner un enseignement moral avec ce caractère purement laïque, il fallait une méthode tout à fait différente de celle du catéchisme. Voici comment les programmes officiels français l'ont définie :

" L'enseignement moral se meut dans une tout autre sphère que le reste de l'enseignement. Tandis que les autres études développent chacune un ordre spécial d'aptitudes et de connaissances utiles celle-ci tend à développer dans l'homme l'homme lui-même, c'est-à-dire un cœur, une intelligence, une conscience. Cette éducation n'a pas pour but de faire *savoir*, mais de faire *vouloir*. A l'école primaire surtout, ce n'est pas une *science*, c'est un *art* : l'art, d'incliner la volonté libre vers le bien.

" Pour que la culture morale ainsi entendue soit possible et soit efficace, une condition est indispensable : c'est que cet enseignement atteigne au vif de l'âme, qu'il ne se confonde ni par le ton ni par la forme avec une leçon proprement dite. On demande à l'instituteur non pas d'orner la mémoire de l'enfant, mais de toucher son cœur. Il s'agit pour lui de former chez l'enfant le sens moral. Pour y parvenir il devra exercer beaucoup et avec un soin extrême ce délicat instrument de la conscience. Il ne s'agit plus là d'une série de vérités à démontrer, mais ce qui est tout autrement laborieux, d'une longue suite d'influences morales à exercer sur de jeunes êtres à force de patience, de fermeté, de douceur, d'élévation dans le caractère et de puissance persuasive. Un cours de morale régulier, mais froid, banal et sec n'enseigne pas la morale, parce qu'il ne la fait pas aimer. Il ne suffit pas que vos élèves aient compris et retenu vos leçons, il faut surtout que leur caractère s'en ressente. Ce n'est pas dans l'école, c'est surtout hors de l'école qu'on pourra juger ce qu'a valu votre enseignement . . ."

Un point délicat restait à préciser : c'est le chapitre des " devoirs envers Dieu." Les programmes officiels ont marqué

comme suit la limite entre l'éducation morale et l'éducation religieuse au point même où elles se rencontrent :

“ L'instituteur n'est pas chargé de faire un cours *ex professo* sur la nature et les attributs de Dieu. L'enseignement qu'il doit donner à tous se borne à deux points :

“ D'abord il lui apprend à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu : il associe étroitement dans leur esprit à l'idée de la Cause première et de l'Être parfait un sentiment de respect et de vénération. Et il habitue chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de sa propre religion.

“ Ensuite, et sans s'occuper des prescriptions spéciales aux diverses communions, l'instituteur s'attache à faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison.”

Ainsi deux recommandations seulement : d'une part l'enseignement du respect dû à l'idée religieuse et de l'esprit de tolérance dû à toutes ses formes sans exceptions ; d'autre part cette idée que la première manière d'honorer Dieu consiste pour chacun à faire son devoir suivant sa conscience et sa raison. Telle est la solution donnée depuis Jules Ferry à ce prétendu problème insoluble : constituer dans l'école laïque un enseignement qui ne soit ni confessionnel ni irreligieux.

AN EXPERIMENT IN NON-THEOLOGICAL MORAL EDUCATION

BY JOHN RUSSELL, M.A.

(Headmaster of the Hampstead School of the King Alfred School Society)

To educate is to help to live the good life. For twenty-five years, as man and schoolmaster, in aiming at good life I have sought no aid from revealed religion. My own conduct has been inspired by my sense (however imperfect) of human fellowship, of the shame of living to self, and my appeal, direct and indirect, to my children has been based upon a belief in the existence of that same sense in them. My conduct has been guided by my interpretation of such of the facts of human experience as have been known to me, and I have sought to help my children to acquire in due degree essential knowledge of life, and to trust in due degree their own instincts or interpretation.

My present task is to say shortly, and in plain language, how

such a personal faith is reflected in the spirit and organisation of a school.

That the school is only a small part of the educating environment of a child has long been a commonplace. The home and society are far more potent. Till each individual home, and the aggregate of individual homes (which is the nation) have solved the problem of moral training for themselves, the school will labour largely in vain.

But in vain or not, there is the trumpet-call to labour as each day dawns, and in whatever faith (so that it be a faith) the school-master goes forth, there is each day the supreme reward.

My own days are spent in a day-school. Some fifty boys and girls (chiefly under sixteen) all well nurtured, and nearly all well grounded in the standard elements of life-knowledge (including revealed religion) are cared for by a staff of men and women.

All schools, however divergent, have much in common. I shall speak only of our special differences.

Perhaps our chief characteristic is that from first to last there is no religious observance, no religious instruction, and no religious appeal. But the ideal of good life (not goody-goody life) is steadily upheld—implicitly in everything we do, and, if I may say so, in the quality of the staff, explicitly in all laws and ordinances, all disciplinary measures, and all appeals. The “moral currency” is never consciously debased, or suffered to be debased. Self-control, neighbourliness, intelligence, are the virtues we chiefly cultivate, set in a soil of reverence—reverence for the majesty and mystery of the earth, for the majesty and mystery of human life, for the majesty and mystery of the human soul. *Ex corde vita* we have chosen for our motto—translating: “Keep thy heart with all diligence, for out of it are the issues of life.” A little child can, I believe, be made to understand that his feelings, his shame, his joy—in a word, his heart, burning or cold, is the helm of his life.

There is no overt, no covert, hostility to revealed religion. It is simply not mentioned, unless a child's questions compel mention. Then we say what we can without offence to the child's family-conscience (or our own), and sometimes refer the questioner to father and mother.

The promotion of the ideal of human fellowship by the fortifying of the heart and the strengthening of the reason is the ultimate purpose of our existence as a school, and it is made the touchstone of every activity. * No subject worthy of a place in the curriculum is, we hold, unworthy to serve this end. We exclude none of the ordinary subjects; we have simply added mathematics and science and hand-work and games to the “humanities.” To observe patiently, to form clear conceptions, to receive and transmit thought

accurately, to work steadfastly in the teeth of odds, to hold the balance between one's own little personal issues and the great public issues, above all to believe that there are public issues, and that being in the world we are all of us responsible to the extent of our powers for what becomes of the world—those are moral lessons that may be taught, and, we believe, learned, wherever the true teacher is in contact with children. Arithmetic, history, Latin, cricket, are a laying waste of life, unless they are so handled as to strengthen the growth of the moral nature, which, though often so perplexingly obscured, is as surely an attribute of the worst as of the best.

Our other distinguishing features are less unusual. We give neither marks nor material rewards, believing that competition in nearly all its forms can only de-moralise, and that one of the first laws of good life is to do your own best, not beggar your neighbour.

Nor do we attach the usual penalties to so-called misdeeds, believing that the springs of justice are as complicated and obscure as the springs of conduct, and further, that the schoolmaster, at his best, is walking in comparative darkness. To us, holding such a view, corporal punishment is nearly as monstrous as capital. Only a little less monstrous is any sort of retributive punishment, especially the sort that would persistently rob a child of the higher necessities—play, and freedom, and purposeful occupation. Time wisely apportioned must not be deliberately misused, tasks wisely allotted must not be deliberately neglected, regulations wisely devised must not be deliberately disregarded; but in the great majority of cases a reasonable conformity can be ensured, without any resort to inhuman methods. That, at least, is our experience. When all rational methods fail, there is the ultimate penalty, expulsion, which, however severe, is, in its place, as logical and just as the surgeon's knife.

The purpose of all school-discipline is not to make children behave like saints, but to give them some sense of the reasonableness of a discipline that is dictated by a consideration for the common weal, and some practice in the art of self-mastery.

Our own school-laws are as open to public criticism as the country's laws. They are often formulated, often repealed, in the presence and with the help of the whole school. Right and wrong are as freely discussed as day and night. We make no demand that we are not ready to justify in intelligible language; no appeal that does not take for granted good sense and good feeling. Authority and obedience are words little in use among us. We prefer friendship and self-direction.

A not unimportant element in our scheme of moral training is

our mixing of boys and girls. The crown of human fellowship is the fellowship of the man and the woman. And so our education in fellowship involves school-conditions that are typical of world-conditions. If education is ever to civilise man's relation to man (I can conceive no higher hope for it), then co-education will in addition civilise man's relation to woman.

But perhaps most typical of all our methods are the Socratic talks, sometimes with separate classes, sometimes with the whole school, on some of the multitudinous aspects of the conduct of life that even children have to face, and are often eager to face. Occasionally some abstract question is considered—the nature of justice, of goodness, of duty. More often concrete applications of principles are chosen, especially school incidents and other live questions. “To learn and labour truly to get mine own living” (we learn by heart the Duty to my Neighbour), a local election (we have our own school parliament), votes for women (our girls of course possess them), or even a school quarrel or a school lie, have roots deep down in the conscience of humanity, and it is well that the soil, especially when the roots are tender, should be frequently and carefully stirred. The sweet, strong air of reason must freely come to them, or sin (which is injustice), like some pestilent weed, will stifle all growth.

To put my contention in a word or two : I, who have cast away faith, am still living by faith—faith in original goodness, in the moral nature of man, in the sufficing splendour of life. I believe, in spite of the inevitable apparent failures, that man's moral nature may be quickened by purely human means, and that chiefest among those means are the cultivation of understanding and love. I believe, further, that when understanding and love shall at last everywhere prevail, then, and not till then, the kingdom so tragically prayed for will indeed have come.

L'ENSEIGNEMENT MORAL A L'ÉCOLE PUBLIQUE

PAR ALFRED MOULET

(Professeur au Lycée de Lyon)

I. LA RÉFORME DE 1882.

EN 1882, la France a introduit dans ses écoles publiques l'enseignement moral *laïque* ; mais l'école française n'est pas “ l'école sans Dieu ” : elle est *spiritualiste*. L'enseignement moral a son principe dans des aspirations religieuses ; il aboutit à une perspective sur Dieu ; son dernier chapitre enseigne à l'enfant les “ devoirs envers Dieu ” ; la poésie et le chant ont dû familiariser le petit garçon et la petite fille avec ces devoirs *dès l'école maternelle*.

A.—Les réformateurs de 1882 ont obéi, en premier lieu, à une raison d'ordre *politique*. “ Nos programmes,” disait Jules Ferry en 1881, “ sont spiritualistes. Pourquoi ? parce que l'immense majorité du corps enseignant est spiritualiste. Et pourquoi le corps enseignant appartient-il à ces doctrines ? Parce que l'immense majorité de la population française se rattache aux croyances spiritualistes.”

“ L'immense majorité ” du corps enseignant, “ l'immense majorité ” de la population française sont-elles aujourd'hui encore spiritualistes ? On ne le soutiendrait pas.

Dès lors, si la raison alléguée par Jules Ferry est valable, l'évolution qui s'est accomplie en France depuis 1881 impose au législateur de 1908 d'instituer une école publique qui soit en harmonie avec la nation.

Le critérium majoritaire de Jules Ferry restera-t-il celui du réformateur de 1908 ? Nous ne le pensons pas.

B.—A cette raison politique, Jules Ferry et ses collaborateurs ont ajouté une raison d'ordre *religieux*, à leurs yeux décisive.

L'instruction annexée à l'arrêté organique du 18 Janvier 1882 définit en ces termes la mission de l'instituteur public :

“ L'instituteur n'a pas à enseigner de toutes pièces une morale théorique suivie d'une morale pratique comme s'il s'adressait à des enfants dépourvus de toute notion préalable du bien et du mal : l'immense majorité lui arrive, au contraire, ayant reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée d'un Dieu auteur de l'univers et père des hommes, avec les traditions, les croyances, les pratiques du culte chrétien et israélite. Au moyen de ce culte, et sous les formes qui lui sont particulières, ils ont déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle. . . .

“ Sa mission est donc bien déterminée : elle consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves pour toute leur vie . . . ces notions essentielles de la moralité humaine, communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés.”

L'enseignement moral laïque, on le voit, s'est constitué des aspirations communes aux religions chrétiennes et israélite. Il existe non pour lui-même, mais en fonction de ces religions, *qu'il suppose, et qu'il soutient*. Il est comme l'âme des confessions dont on aurait abstrait l'essence en volatilisant les formes théologiques diverses. Ce n'est plus telle ou telle religion ; n'est-ce pas *la* religion, enclose en l'enveloppe *des* religions, selon le mot de Schiller ?

Or, dans l'enseignement moral ainsi abstrait, la libre-pensée irréligieuse n'entra point comme ingrédient. L'instituteur public reçut mission d'inspirer même à l'enfant de l'athée et du matérialiste le souffle qui anime les religions chrétiennes et israélite, et qui les unit

en un même élan vers Dieu, vers un Dieu d'où procède le devoir humain, vers un Dieu qui est à la fois le principe et la sanction de toute vertu.

Dans la page capitale que nous venons de citer, les créateurs de l'enseignement moral laïque considèrent les habitudes *religieuses* des hommes non seulement comme des faits historiques et qui s'imposent au législateur, mais comme des vérités psychologiques immuables et éternelles. En dernière analyse, *ils affirment la nécessité humaine et la supériorité—morale et sociale—de l'idée spiritualiste envisagée comme indispensable fondement des vertus privées et publiques.* Ils affirment aussi le devoir pour le législateur de l'attiser dans la conscience du peuple.

Ainsi, l'œuvre qu'ils ont fondée avec tant de vaillance résiste à la libre-pensée irrégieuse et rebelle à toute orthodoxie ; la contient, la réfrène, la proscrit—au moins au nom de l'intérêt général. Leur dessein n'était-il pas de conserver à l'âme française sa figure spiritualiste et de déterminer, par l'école, le sens dans lequel il leur semblait souhaitable que l'évolution nationale s'accomplît ? Ils ont été soucieux d'approprier l'école publique à l'immense majorité de la population française ; mais ce "réalisme" se doublait d'un idéalisme profondément religieux, et selon lequel ils étaient résolus à diriger la France.

II. DE QUELQUES CONSÉQUENCES.

(a) L'instituteur public est-il qualifié pour enseigner Dieu à l'enfance ? Où se prépare-t-il à cette mission ? Saura-t-il parler de Dieu avec le tact et la gravité dont les instructions officielles font justement un devoir ? Qui nous garantit qu'entre ses mains le chapitre des "devoirs envers Dieu" ne deviendra point prétexte à intolérance—religieuse ou irrégieuse, selon qu'il sera lui-même croyant ou incrédule ? Et pourquoi conserver à l'instituteur de l'école *laïcisée* la prérogative redoutable d'enseigner autoritairement Dieu ?

(b) Quelle peut être l'attitude des instituteurs et des institutrices non spiritualistes ? Passeront-ils sous silence le chapitre des "devoirs envers Dieu," pour la raison qu'ils ne croient pas en Dieu ou ne se sentent pas personnellement obligés envers lui ? Imposera-t-on au maître athée d'enseigner Dieu ? Que vaudrait, au surplus, l'enseignement ainsi extorqué, et cette contrainte, cette hypocrisie ne seraient-elles pas aussi le plus démoralisant des exemples ? Au contraire, l'instituteur athée aura-t-il le droit de contester en classe le spiritualisme officiel et de confier ses propres conceptions aux enfants ? Ou plutôt l'Etat exigera-t-il de l'instituteur public une déclaration préalable d'orthodoxie spiritualiste, un serment de fidélité à Dieu ?

(c) Enseigner Dieu officiellement, c'est dire que les athées ont tort d'être athées, et qu'il est plus digne de ne l'être pas. Or, la conscience contemporaine ne croit plus que l'athéisme soit par définition une doctrine de déchéance individuelle et de dissolution sociale.

L'école publique ne peut retarder sur la conscience humaine. "Dans votre classe, rappelait Jules Ferry avec tant de raison aux instituteurs, ne dites rien qui pût froisser un seul père de famille supposé présent." Il est de stricte justice d'étendre cette révérence au père de famille matérialiste et athée.

(d) Le spiritualisme officiel a engendré dans les écoles publiques de France un malaise grave. Beaucoup de maîtres suppriment de leur cours le chapitre des "devoirs envers Dieu." Ce faisant, ils obéissent moins aux suggestions de leur conscience émancipée qu'à un sentiment de tolérance. Mais dans ces conditions, l'école publique est incertaine, hésitante, sans franchise.

III. PROGRÈS NÉCESSAIRE.

A l'école publique qui enseigne Dieu, nous ne substituerons point l'école qui nierait Dieu. Dans notre effort vers une plus complète justice, nous ne distinguons point le croyant du non-croyant : nous les voulons fraternisant en la même école équitable.

Vœu : L'administration universitaire instituera une école publique qui ait mission d'unir le croyant et le non-croyant, le spiritualiste et le matérialiste, le théiste, et l'athée dans une même foi au Beau, au Vrai, au Bien, en développant en eux des notions morales purement laïques, indépendantes de toute hypothèse religieuse ou irreligieuse.

Ce vœu n'est inspiré par aucune passion sectaire : il procède au contraire d'un plus vif souci des droits de la conscience ; il tend à libérer dans une collectivité devenue plus juste les derniers proscrits ; il est dans la logique de l'institution démocratique ; il est dans le sens des aspirations du présent.

L'administration universitaire française est entrée dans cette voie en 1905 : le programme des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices ne comporte plus l'enseignement de l'immortalité de l'âme et de l'existence de Dieu.

On ne peut demander plus longtemps aux instituteurs d'enseigner à l'école publique ce que l'école normale ne croit plus devoir enseigner.

Et c'est quand l'école publique sera *sans Dieu*—ni pour ni contre Dieu—qu'elle apparaîtra comme l'école de la tolérance, conciliant dans le culte du Devoir et de l'Idéal tous ceux qui, religieux ou irrégieux, considèrent comme le premier des biens la liberté de penser et d'exprimer leur pensée ; comme la première des obliga-

tions la sincérité ; comme la condition même du progrès moral le respect dû à l'enfance.

Nous invitons le Congrès à faire sienne notre revendication, et à saluer par avance une nouvelle conquête de la Justice.

THE INSEPARABILITY OF MORAL FROM RELIGIOUS TRAINING

BY THE REV. SYDNEY F. SMITH, S.J. (London)

THIS question is not merely theoretic, for it has been proposed that in the State-aided schools no religious but only moral instruction should be given, the latter to be based on a purely secular foundation. It is contended that such a system would be fair to all parties. My object in this paper is to show why Catholics—and, doubtless, many Christians of other communions—would regard it as inflicting a serious injustice.

In the first place, the syllabuses of the two systems are different, and opposed in essential matters. One whole tract of moral duties, the duties to God, the secular system casts out altogether ; but for the Catholic parent these are the most important of all, and affect the character of all the rest, whilst their omission would inevitably convey to the children the false impression that they are duties that do not much matter. Then as regards the remaining duties. We may be in agreement that it is wrong to kill, or to steal, or to lie, or to trample on the consciences of others, or to indulge in sexual depravity. But as soon as we begin to deduce particular conclusions from these generalities, oppositions of opinion at once arise. In short, it is not the generalities set down in the syllabus, but the subjectivism of the teacher's interpretation of these, which is the real moulding influence brought to bear upon the children in a school.

Again, it is not enough to teach children what actions are right or wrong ; it is still more necessary to train them to feel that there are the strongest inducements for preferring the right to the wrong. Practically the only inducement secularism has at its disposal for this purpose is the old Stoic maxim, "Do the right because it is the right," or, if we prefer so to express it, "Do the right because it is what attracts good and noble natures." But we Catholics do not want that motive put before our children, at least not in that way, for we account it much too feeble. It may evoke a response from good and noble natures, though even for them, being so impersonal, it is felt to be cold and hard in the hours

when concupiscence burns fierce within, or some danger threatens which just one sin would ward off. But with natures less noble, or positively inclined to evil, this motive has little force. Their tendency in such cases is to say, "What harm will happen to me if I do?" or "Surely I may do it just this once, especially as no one will find it out." The Christian teacher has, however, a vastly more powerful motive to inculcate: "You are in the hands of God, the author and guardian of the moral order, who must some day call you to account for what you do, and must reward or punish you accordingly." Many and many a time has this sense of desire and fear saved the tempted soul from entering the downward path, and, even when it has been disregarded, it remains in the heart exciting remorse and calling to repentance, or at least assuring the sinner that his defiance of the moral law must end in his own discomfiture. Some, I know, decry this kind of motive as unworthy. On that I can only say now that it is because they have before their minds not the true Christian idea, but a caricature of it. Still, besides the motive of fear we have the motive of love to set constantly before our children—of love for our Lord Jesus Christ, who first loved us and gave Himself for us. The two motives commingle together and fuse into one, just as they do in the mind of a well-brought-up child in its attitude towards a good and wise earthly parent. But, if the former is most efficacious in restraining those inclined to evil, as a wide experience testifies, the latter has a singular power to gain over the young heart, and oftentimes to stimulate it to deeds of the most generous kind. It takes up the cold hard maxim of the Stoics, "Do right because it is right," and, by giving it personal direction, a direction towards the Person of Christ, it transfigures it till it ceases to be cold and hard, and can appeal, even to the soul that is sorely tried, with all the warmth and glow of life. This is what explains its influence over the heart of the Catholic child who is trained from its earliest years to feel that it has in our Lord Jesus Christ not only a kind Master to love, and a divine Pattern to copy, but a divine Companion ever present to converse with, and a divine source of spiritual strengthening to which it can have continuous recourse.

Here are two reasons why we Catholics could not accept a course of secular morality as suitable for our children. But it may be said to me, "You have recognised that there is a common element of motive between us, and we recognise that Catholic parents would need to supplement what we teach their children, which they might do outside school hours." This, however, would be to mistake my meaning altogether. Animal life has its vegetative functions, but you cannot change a plant into an animal for all that. And so here. The whole spirit of the two systems is

opposed, and what would be needed would be not to supplement but to unteach—a barely possible task, especially in the scraps of time allowed for it. And this observation leads me to a still more vital objection to the scheme I am criticising. It forgets that the teacher's personality is everything. A teacher who knows his duty cannot but stamp the image of his own personality on his pupils, for their tendency will be, and (so far as the relation of children to teacher goes) should be, to assimilate his thoughts, his judgments, his tastes, his likes and dislikes, his objects and modes of action. And thus, just as a Catholic teacher tends to form his pupils into Catholics, so will a secularist teacher tend to form his pupils into secularists.

The conclusion which I wish to draw from these considerations is that in a country where the sections of the people are radically opposed in their conceptions of the right mode of teaching religion and morality, the only equitable system possible, indeed the only one which can escape inflicting downright religious persecution, is one which provides for two or three different types of school.

DIE BEZIEHUNG DER RELIGIÖSEN ZUR SITTLICHEN ERZIEHUNG

VON PRÄLAT TREMP

(Zentralpräsident des kathol. Erziehungsvereins der Schweiz, Berg Sion)

I. DIE "moralpädagogischen" Bestrebungen sind edel und segensreich, weil sie die sittliche Charakterbildung im Auge haben.

Philosophie und Erfahrung lehren, dass der Mensch durch seine Vernünftigkeit und seinen freien Willen vor allem ein sittliches Wesen ist, dass er im Gewissen das natürliche Sittengesetz in sich trägt, von dessen Erfüllung sein inneres Glück und vielfach sein äusseres Wohl abhängt. Die Aufgabe der Erziehung besteht also darin, den jungen Menschen zur treuen und selbständigen Befolgung der Forderungen des Gewissens zu gewöhnen, d. h., zur Gewissenhaftigkeit zu führen und so seine sittliche Würde jederzeit frei und bewusst zu wahren. In der beharrlichen Erfüllung seines Pflichtkreises liegt die Lebensaufgabe des Menschen.

Die Festigkeit des Willens, diese Aufgabe jederzeit und unter allen Umständen zu erfüllen, bedingt den sittlichen Charakter. In ihm gewinnt der Zögling die ständige Willensrichtung zum Guten. Die Tugend ist ihm zur zweiten Natur geworden. Mit dem Gewinn des Charakters wird der Zögling geistig mündig. Der

sittliche Charakter ist deshalb die Krone der Erziehung. Der Wert des Charakters ist unschätzbar; er giebt dem Menschen erst die wahre Weihe. Der Erzieher kann sich daher für seine Mühen und Arbeiten keinen schöneren Lohn denken, als einen Charakter gebildet zu haben. Denn er hat nicht nur für einen Menschen gewirkt, sondern für viele, für alle, welche mit diesem Manne von Charakter in Berührung kommen. Der Charakter ist nämlich wie die Sonne, die alle erleuchtet und erwärmt, die sich ihr aussetzen. Familie, Kirche und Haus können sich an ihm erfreuen und gewinnen durch ihn. In der Bildung guter Charaktere wird der Erzieher so recht der Wohltäter der menschlichen Gesellschaft. Es lautet deswegen eine der höchsten Aufgaben der Erziehung: Erziehe den Zögling zu einem sittlichen Charakter.

2. Der junge Mensch muss aber nicht bloss zu einem sittlichen Charakter, sondern zu einem religiös-sittlichen Charakter erzogen werden.

Für die Charakterbildung sind von besonderer Wichtigkeit die Grundsätze, die sich der Zögling aneignet. Dass die Grundsätze des Zöglings gut seien, darauf hat der Erzieher seine Haupt Sorge zu verwenden.

Die Wahrheiten der Religion nun vermitteln dem Menschen eine höhere Lebensauffassung und sind ihm Leitsterne für sein ganzes Denken und Tun. "Der Gerechte lebt aus seinem Glauben" (Gal. iii, 11). Dadurch erhält die Sittlichkeit erst ihre tiefste Begründung, aber auch eine untrügliche Sicherheit. Die Religion mit ihren Wahrheiten ist die Seele der Sittlichkeit. Religion und Sittlichkeit gehören zusammen, wie Seele und Leib, und ein sittlicher Charakter muss notwendig auch ein religiöser Charakter sein, wenn er vollkommen sein will. Nur so wird der junge Mensch ein ganzer Mensch, wenn er zu einem religiös-sittlichen Charakter erzogen wird.

Hierin liegt die Beziehung der religiösen zur sittlichen Erziehung. Eine Ethik ohne religiöse Grundlage hält nicht Stand. Dies gilt schon von der rein natürlichen Religion, vom vernünftigen Gottesglauben. Die Moralpädagogik wird also die natürliche Religion von ihrem Erziehungsprogramm nicht ausschliessen.

3. Jetzt kommt noch eine stärkere Macht für die Moralpädagogik: das ist die übernatürliche Religion mit der göttlichen Offenbarung. Diese bestätigt die Leitsätze des vernünftigen Denkens und erweitert sie durch neue bedeutungsvolle Wahrheiten. Sie erschliesst dem Erzieher eine neue Welt, die Sternwelt der überirdischen Bestimmung des Menschen, der Bestimmung zu einem ewigen Glück im Jenseits. Die göttliche Offenbarung wirft nicht nur ein neues Licht auf die Bestimmung des Menschen, sondern giebt uns wichtige Aufschlüsse über die gegenwärtige Natur des

Menschen nach dem Sündenfall, ohne den dem Erzieher das ganze Menschenleben ein undurchdringliches Rätsel bleibt.

Die übernatürliche Religion verleiht ferner dem natürlichen Sittengesetz eine autoritative Sanktion, indem sie Gott als dessen Urheber bezeichnet. Sodann vervollkommenet die übernatürliche Religion die natürlichen Sittengesetze durch positive göttliche Vorschriften, und setzt jener die höchsten Zielpunkte, legt ihnen die erhabensten Beweggründe vor und erteilt in der Gnade die kräftigsten Mittel zur Vollführung.

Die Glaubenswahrheiten sind das Fundament des Sittengesetzes und die Gnadenmittel des Herrn sind dem Menschen zur übernatürlichen Seligkeit notwendig, aber auch notwendig um seine irdische Bestimmung allseitig zu erfüllen und der Tugend zum Siege über die böse Begierlichkeit zu verhelfen.

Für den Erzieher tritt die Offenbarung in ihr Zenith in Jesus Christus mit seinem Erlösungswerk, das den Menschen zum übernatürlichen Kind und Ebenbild Gottes stempelt.

So ist die übernatürliche Religion, das Christentum, die Kirche der Saft und die Kraft der Moral.

Der Mensch soll durch natürliche und übernatürliche Mittel zu einem religiös-sittlichen Charakter herangebildet werden, damit er seine zeitliche Lebensaufgabe erfüllt und seine ewige Bestimmung erreicht.

4. Wenn die Moralpädagogik den positiven Standpunkt mit in ihr Programm aufnimmt, so haben wir natürliche und übernatürliche Ethik in Harmonie. Wenn die Moralpädagogik den übernatürlichen Faktor nicht in ihr Programm aufnimmt, so wollen wir uns doch gern an die Berührungspunkte der natürlichen und übernatürlichen Moralpädagogik halten.

Die Moralpädagogik nimmt keine feindselige Stellung gegen die positive (übernatürliche) Ethik ein, wenn sie diese dem Programm gemäss auch mehr oder weniger ignoriert. Im Gegenteil, die Moralpädagogik stellt sich nicht auf dem Standpunkt, dass religiöse wie philosophische Fragen bei der moralischen Erziehung nicht von Wichtigkeit seien und dass gelegentliche Bezugnahme auf religiöse, wie philosophische Gesichtspunkte ausgeschlossen wäre. Die Moralpädagogik macht dadurch ein Handinhandgehen der positiven Ethiker mit ihr nicht unmöglich.

In Bezug auf das Problem der sittlichen Erziehung in Schulen giebt es nun viele Gegenstände, die Alle interessieren, denen die ethische Seite der Schulbildung am Herzen liegt. Das beweisen die Themata, die für den Ersten Internationalen Kongress für Moralpädagogik zur Verhandlung vorgelegt werden; sie haben alle ohne Ausnahme ihre wichtige Bedeutung auch für die übernatürliche Ethik.

Wir begrüßen also den Ersten Internationalen Kongress für Moralpädagogik als ein grosses Ereignis auf der pädagogischen Weltbühne, als einen Faktor, der das Problem der Charakterbildung bei der Welt der Erzieher, überhaupt bei der Kulturwelt um ein gutes Stück vorwärts bringt.

Wir positiven Pädagogen erblicken in der Moralpädagogik mit Anerkennung einen mächtigen Bundesgenossen, um der Charakterbildung und damit der Erziehung aufzuhelfen, wie z. B. Herr Prof. Dr. Foerster, Zürich, auch in katholischen Kreisen der Schweiz grosse Wellen geworfen. Wir schämen uns auch nicht von der Methodik der Moralpädagogik lernen zu wollen.

Wir zollen unsere Bewunderung den edlen Männern, welche mehr durch natürliche pädagogische Mittel eine solche Höhe der Ethik erreichen. Dazu braucht es nach unserer Ansicht freilich eine günstige leibliche und geistige Disposition, eine gute Erziehung und glückliche Umgebung, einen hohen sittlichen Ernst und Kraftentwicklung.

Wir wollen also, natürliche und übernatürliche Ethiker, Schulter an Schulter arbeiten und kämpfen für die Charakterbildung, für die ethische Erziehung!

Möge der Erste Internationale Kongress für Moralpädagogik in allen Kreisen reiche Früchte bringen!

THE BIBLE AND MORAL TEACHING

BY THE REV. MORRIS JOSEPH

(West London Synagogue)

THE unique value of the Bible as an aid to moral instruction is recognised by most persons who are engaged more or less directly in the training of the young. Huxley's estimate, in which he contrasts the Scriptural volume, "the national epic of Britain," with the pagan moralists, so lacking in "light and colour," is too well known to need quotation. It is generally admitted that, after the Bible, literature is the most efficient vehicle for the communication of moral truth. If the Bible is put first, it is because it is literature, and something more. It is literature touched with the God-idea. With children that idea counts for much more than can be expressed in words. The secret of the appeal which the Bible makes to the child is not entirely told when we speak of its power to excite his wonder. Fairy tales, the great epics of romance and of history, stories of adventure, both old and new, do this; but, as Kautzsch, stronger on this point even than Huxley, declares, the

attempt to substitute them for the sacred narrative in the instruction of the young has proved "a total failure." Martineau calls the Bible "the great autobiography of human nature"; but it is, besides this, the biography of God. And because it is this, it alone holds the key to the inmost shrine in the child's heart. The child, like his elders, wants an explanation of the world around him; he wants, moreover, a sanction for duty too high for him ever to question; he wants, above all, an assurance that there is a supreme Power behind things who will see to it that goodness and wrong-doing respectively meet with their just recompense in the end. All this he gets in the sacred volume as he gets it from no other book; and this, I am convinced, constitutes its essential appeal to him, fortified though that appeal undoubtedly is by the literary quality of the Bible, the moving nature of its stories, their directness, their naturalness, their humanity.

The possibility of the religious sentiment losing more or less of its ethical influence in after-life is, I submit, no argument against the use of the Bible as a moral teacher. For duty, though enforced in childhood by religious sanctions, does not part with its sacredness when belief is dimmed or has perished altogether. To those sanctions the religious teacher will add all the incentives employed by his "ethical" colleague. He will strive, for example, to arouse in his pupils a sense of what they owe to themselves, not only as children of God, but also as human beings, with a dignity springing from their very humanity. He will lay no less stress than his colleague does upon that obligation of unselfish labour for the common weal which, apart from still more sacred considerations, is entailed by the mere fact of membership of the great human brotherhood. So that should the first line of defence ever be turned, the second will still remain intact. But more fortunate—shall we not say?—than the child trained on exclusively ethical principles, the religiously instructed child will have had his being penetrated with moral truth and moral enthusiasm by that permeating process for which religion alone seems to possess the formula.

Given, then, the need of religion as an element of moral training the Bible is incomparably the best text-book that can be used. But since, in form, it is anything but a text-book, it must be handled discreetly. There is strong meat in the Bible which is not meant for babes; and I am thinking not only of the passages that are likely to be stumbling-blocks to the child's moral sense, but of those which are almost sure to weary him. He does not need to know the names of all the Kings of Israel; he does need to know so much of the Bible story, and to know it in such a way, as shall help to clarify his ideas of duty and strengthen his determination

to be true to it. I would not place the Bible in the hands of young children; and they will be taught all the better—for the lesson will be more living—if the teacher has not got it in his hands. What he ought to do is to assimilate its story by private study, and then give it out again, with all its ethical meaning pointed and reinforced by his insight and sympathy.

As to the moral problems raised by the Scriptural narrative, they are of two kinds. They involve either the Divine reputation or the reputation of the human figures in the story. The first, of which the command to exterminate the Canaanites, and the incident of Elisha and the she-bears, are typical examples, will be variously dealt with according to the view of Scriptural inspiration which the teacher may happen to adopt. To those who are able to regard the Bible as at once human and Divine the passages in question will present little difficulty. But since Criticism will necessarily have to be invoked in dealing with them it is desirable that the study of these passages should be restricted to the elder children. Still easier of solution is the second order of problems. If they are problems at all, it is because teachers consider themselves bound to represent the great personages of Holy Writ as morally faultless: whereas their imperfections leap to the eye. If Jewish opinion and practice count for anything, then the obligation is clearly fictitious. For the Jew, Moses is the most considerable personage in the Old Testament story. But he is never regarded as anything but a human being, characterised by the defects of his humanity. The narrative itself so represents him. He is denied his great desire, entry into the Promised Land, because of his disobedience. Thus the teacher is free to discuss with his class, as I heard one of my teachers do a few weeks ago, the law-giver's character, to discriminate between his virtues and his weaknesses for the ethical enlightenment of his pupils. And the liberty which he enjoys with regard to the greatest of the prophets he may clearly exercise in the case of all the other *dramatis personæ*, however eminent they may be. Of these Jacob is perhaps the most familiar example of the teacher's difficulty. A blend of excellences and failings, he is yet, so the teacher thinks, to be pictured as in every respect an exemplary man. We Jews do not think so. A short time ago I asked a class of very small children which they liked better, Jacob or Esau? One child answered, "I like both of them"; another answered, "I like neither of them." The second answer pleased me because it showed independent thought, and I said so. The child evidently had discovered some attribute in each of the brothers of which he disapproved. Nevertheless I pointed out to the class that the answer was too sweeping, that while both Jacob and Esau were far from perfect, they each had qualities which entitled them to

admiration. There was of course nothing original in this. The Rabbins, 2000 years ago, could say a good word for Esau, as well as for Jacob, singling out for especial praise the affectionate solicitude which the former evinced for his old, blind father.

In this impartial manner should all the Scriptural characters be presented by the teacher. The more like ourselves they are seen to be—the more real, the more human—the greater their practical effect upon the mind and the character of the child. He sees them struggling with the same moral difficulties as he has himself to encounter, and he is warned by their failures and heartened by their victories. It is just because the Bible heroes are not impossible saints, but men and women of common clay, that their story has retained its power to interest and inspire throughout the ages.

MORAL EDUCATION IN RELATION TO RELIGIOUS DEVELOPMENT

BY MRS. BRYANT

(Chairman of the Congress Executive)

MORALITY is triply rooted in human nature. Man is by his nature aware of his world, and his impulse of development is bound up with understanding, appreciating and being in harmony with it. As he understands it better and appreciates it more, he learns the better to accommodate himself to it and it to him. He learns also to reverence its vastness and variety and to sympathise with those elements in it of like nature with himself. Moreover he has the impulse of the individual self-consciousness towards harmony and balance within himself. Thus it is implied in his nature that he should seek to be at one with himself, at one with his fellows and have them at one with him, and at one with the Being and Meaning of things.

This is one Ideal, but there are at least three ways of laying hold on it. We may consider the excellence of the life of the soul according to reason, paying attention at the outset to the development of the individual nature as the end. There are minds in every school-room that take fire most readily at this point, so attractive is the ideal of personal perfection. Or we may turn the mind to social duties, sympathy with our fellows, public spirit, the ideal of service—morality in the specific sense. Or again, we may follow the lead of the Hebrew prophet and brood on the *way* of a man's life, rather than on the *end* towards which it is directed: this inquiry is ever so much more complex. For the man himself the

way is to be sought in singleness of heart—freedom from control of will by distracting elements: this is purity. For the man in relation to his world it is unity of his will with the purpose that directs the world: this is righteousness. So conceived, it implies faith in an end, or purpose, towards which all being tends and with which man can co-operate and is called upon to do so. The negative of this faith has various forms—the scientific pessimism of Schopenhauer, for instance, the atomism of Democritus, the polytheistic chaos of fighting tribal gods. In contradistinction to this last it was that there developed slowly before the Hebrew mind the conception of God as righteous everlasting purpose, a purpose that includes the achievement of righteousness for man through man.

The first of these three ideals corresponds to education in morality as *virtue* under the motives primarily of self-respect, personal dignity, single-mindedness, honour, courtesy. The second is the ideal of *morality* proper. The third corresponds to that complex appeal made to the child's human nature by the teaching, the discipline and the observances of *religion*.

For my part I believe that, for the best result over the widest area, the teaching of morality through religion and its teaching by the direct appeal to reason, sympathy and common sense are both necessary. Children, like adults, differ greatly in range of susceptibility to each of these appeals. Some appear to understand little, and care less, about the direct personal and moral appeal, but are deeply stirred by the thought of the cosmic unity, God manifest in the development of the universe and calling each man to work with Him for the good of mankind. There are others in whom the cool analytic habit of intellect prevails over the impassioned impulse towards a central thought. These have to think their way, perhaps with much labour, towards such a centre, and meanwhile the appeal to religious sanctions leaves them untouched. The claim of their human nature for a well-ordered personal life they understand: to the claims of social duty, of brotherly affection, of justice between man and man, they respond gladly. But they do not lay hold of the idea of God as the source of their personal righteousness in such a way as to give it practical effect on them. This may be because their honest convictions are secularist, in which case it is obvious that they need such moral teaching as in this phase of thought they can readily assimilate. But again it may be that their secularism is unconscious, that they desire to be religious, that they steadily attend to public worship and religious observances. After all, is it not this kind of secularism, apparently religious, which constitutes the greatest danger to religion and morality—the danger to the living body of the dead that overlies it? I suggest that one way of coping with

this danger is by continuous direct appeal to that simple desire for the good life which is latent in every sane and healthy person.

Some writers appear to assume that it is easy for the child "to see God" in the sense of the Gospel sermon. But most of us know how difficult it is. The words of the promise to Moses come to my mind—"I will make all my goodness pass before thee"; then I think of how the little child begins to learn goodness by experience of kindness and truth, bravery and self-devotion, in his social world. It is a humble beginning, but it is very real. And in the end it is the pure in heart—the mind set on good—that *sees* all the goodness of God pass before him. But, if the seers would help their duller brethren, it is not enough to *proclaim* the vision to them. The seer needs more than any other the teacher's penetrating intellectual sympathy, lest he should neglect the necessary preparation of mind for the communication of ideas.

The modern student of pedagogy is familiar with the necessity of "preparation" as the first stage of the lesson. The Hebrew mind applied the same thought on a larger scale in reference to the teaching of religion: "the preparation of the kingdom," so Hebrew thought phrased it, and the Baptist preached it as moral righteousness—a getting ready of the mind by practice in good works, in generosity, in abstinence from besetting sins. Indeed the whole trend of the Bible history points to inadequacy of moral development as the chief impediment to religion. In every age this has been so, and it is so to-day. The ground needs to be tilled, the preparation accomplished, in all the ways and by all the means under discussion at this Congress on Moral Education.

I hope, therefore, for a national system in which the custom of the schools shall be (1) to lay the foundations of religious thought by that wise study of the Bible which is the study of the history of our religion, and (2) to educate children in righteousness by practice and precept directed simply to their own moral nature. As a matter of psychological fact, we need have no hesitation in taking that moral nature for granted.

SPECIAL PROBLEMS
PROBLÈMES SPÉCIAUX
BESONDERE PROBLEME

THE SLUM SCHOOL'S DIFFICULTIES. MISS C. E. GRANT.

THE EDUCATION OF THE MORALLY BACKWARD. EUGENE BALOGH, LL.D.

THE RAGGED SCHOOL UNION. SIR JOHN KIRK.

DIE SITTLICHE ERZIEHUNG DER BLINDEN

VON SIMON HELLER

(Direktor des Blinden-Institutes Hohe Warte, in Wien)

DIE Fähigkeit und die Übung, wahre Werte an Dingen und Verhältnissen in Klarheit des Denkens, in der Harmonie der Empfindung abzumessen und nach diesem Masse der Wertschätzung die Lebensführung zu gestalten, macht auch die sittliche Qualität des Blinden aus. Diese wird ihm nicht allein rückhaltslos, sondern auch in einem das Mittelmaß weit übersteigendem Grade mit der Motivierung zuerkannt, dass die Blindheit, welche dem von ihr Betroffenen die Welt der Erscheinungen versagt, ein höheres Innenleben hervorbringt und ausbildet. Dieser Vorzug besteht, insofern er allgemein eingeräumt und in der Natur der Blindheit begründet dargestellt wird, in Wirklichkeit nicht. Seine Zuerkennung aber ist so allgemein geworden, dass sich ihrer selbst der berufene Erzieher nicht ganz zu entziehen vermag; sie wirkt auf den Blinden in den verschiedenen Stadien seiner Entwicklung so oft und so intensiv ein, dass sie seine sittliche Bildung beeinträchtigt, ja nicht selten schädigt. Das durch die Phantasie beherrschte Seelenleben des Blinden entfremdet ihn nur zu leicht den tatsächlichen Weltverhältnissen; tritt nun die Einbildung von seiner bevorzugten Stellung in der Weltordnung, von dem Vorrechte, das er gewissermassen als eine Entschädigung zu beanspruchen habe, hinzu, so führt sie ihn nur zu leicht zu der den Sittlichkeitsgesetzen widersprechenden Forderung, seine Interessen unbedingt und vor allen anderen befriedigt zu erhalten, und wird ihm dies versagt, stört sie oft genug dauernd den Frieden seiner Seele und erfüllt diese mit Verbitterung. Vor solchen sittlichen Verirrungen vermag den Blinden am sichersten die reale Auffassung aller Bildungs-Elemente, ihrer Verbindungen und Verhältnisse, die verstandesmäßige Durchdringung und die Spontaneität der geistigen Erwerbungen zu bewahren, welche eine weise Beschränkung und die Grundlage aller Sittlichkeit, die wahre Wertschätzung durch Selbsterkenntnis, herbeiführen.

Diese Ansprüche haben der modernen psychologisch begründeten Blindenpädagogik eine Richtung vorgeschrieben, welche nicht allein die Intensität des Unterrichtes stetig erhöht, sondern diesen auch in den Dienst der sittlichen Erziehung stellt. Eine solche Auffassung und Durchführung der Blindenbildung verschafft dem Blinden das Bewusstsein eines durch eigene Kraft erworbenen Besitzes von gediegenem Gehalte, und tritt seine gesicherte Leistungsfähigkeit auf beruflichem Gebiete hinzu, so wächst in ihm immer höher das

Gefühl der Menschenwürde und die sittliche Kraft zur Entsagung empor, welche die Täuschung nie und nimmer verleihen kann.

Das Traumleben, welches dem Blinden aus missverständener Humanität nur zu lange mimosenhaft behütet worden ist, das ihn nur zu lange zu einer poetischen Gestalt, aber auch zum Kinde des Elends gemacht, hat durch die ihm nachfolgende bittere Enttäuschung Tausende von Blinden dem sittlichen Verfall anheimgegeben.

Der Zustand der Blindheit führt naturgemäss zur gesellschaftlichen Isolierung, und wenn diese auch die Innigkeit der Beziehungen zu Einzelnen begründet und daher insbesondere der moralischen Entwicklung des Blinden in seiner Kindheit zu gute kommt, so beschränkt sie dennoch die sittliche Norm, welche das menschliche Verhalten zu bestimmen hat, das Gefühl für die Pflicht, auf einen engen Kreis, verhindert sie den Ausblick auf die höchste Aufgabe aller sittlichen Erziehung, nämlich auf die Teilnahme an dem Werke, das Mass der wahren Lebensgüter zu vermehren und diesen zur Vorherrschaft zu verhelfen. Deshalb ist es nicht allein aus praktischen, sondern auch aus Gründen der sittlichen Erziehung geboten, die Berufsbildung des Blinden schon auf der Elementarstufe vorzubereiten und im Fortgang seiner Erziehung immer mehr zum Gegenstande beabsichtigter und systematisch durchgeführter Bestrebungen zu machen. Die richtige Wertschätzung, auf welcher alle sittliche Erziehung beruht, die richtige Auffassung der Dinge im Verhältnis zum menschlichen Bedürfnisse, die moralische Richtung unseres Begehrens, Wollens und Handelns, die Wechselwirkung zwischen dem Subjektiven und Objektiven in den Seelenvorgängen können beim Blinden nicht sicherer und wirksamer ausgebildet, die sittliche Reife nicht besser vorbereitet werden, als durch seine Befähigung zur Ausübung eines Berufes. Je näher der Blinde diesem Ziele kommt, desto höher wächst in ihm das Gefühl seines wahren Wertes, sein Selbstvertrauen und seine Selbstachtung, die ihn am sichersten vor Eitelkeit und Überhebung bewahren. Es ist erwiesen, dass innige Worte, eindringliche Ermahnungen, wohlgemeinte Lehren auf den Blinden ungleich mehr als auf den Sehenden ihre Wirkung ausüben, aber diese kann sich nur dann zu einem dauernden Faktor sittlicher Vervollkommnung erheben, wenn die verbale Einflussnahme gewissermassen die Illustration zu der Schätzung ist, welche der Blinde im Schaffen aus der unmittelbaren Erkenntnis der Dinge und ihrer Verhältnisse empfangen hat.

Diese praktische Richtung der Blindenbildung bereitet aber auch den fruchtbarsten Nährboden für die ideale Lebensauffassung des Blinden, da die abstrakten Bildungen sich am sichersten auf konkreter Grundlage erheben. Sie bewahrt ihn vor den schwäch-

lichen Gefühlen, welche den Blinden so gerne zum Spielball wechselnder Stimmungen machten und die seine Energie auf allen Gebieten tief herabsetzen; sie wirkt dem Hang zur Schwärmerei entgegen, welche das Urteil des Blinden trübt, ihn vorübergehend berauscht, um ihn hierauf den Gegensatz zur Wirklichkeit umso schmerzlicher empfinden zu lassen. Diese Richtung ist es, welche die sittliche Hebung des Blinden auch dadurch herbeiführt, dass sie ästhetische Ergebnisse schafft, welche gesund, kräftig und dauernd fortwirkend sich erweisen, die Abhängigkeit des Blinden vom dem Beistand und somit auch von dem Willen anderer reduziert, das Gefühl seiner Menschenwürde erhöht und seine Selbständigkeit fest begründet. In diesem Sinne wirkt die praktische Richtung der Blindenbildung befreiend auf den Lichtberaubten ein; soll sie aber die sittliche Freiheit desselben in ihrem vollen Umfange und in der dem Menschenfreunde erwünschten Intensität schaffen, so ist es unabweisbar, der Phantasie im Seelenleben des Blinden mit aller Entschiedenheit die Vorherrschaft zu entziehen und ihr nur jenen Einfluss einzuräumen, der ihr für das ästhetische Geniessen zukommt. Meinungen, Pläne und Entwürfe, an deren Zustandekommen die phantastische Auffassung einen dominierenden, oder auch nur hervorragenden Anteil hat, üben auf den Blinden die stärkste Wirkung aus, der er sich nur schwer, oft gar nicht entwinden kann; sie vermögen Überzeugungen zu entwurzeln, sie werden selten ganz überwunden und kehren insbesondere, wenn Versuchung und Verführung an ihn herantreten, immer wieder. Das Misstrauen, die Leichtgläubigkeit und die Undankbarkeit des Blinden, welche sein sympathisches Bild so arg zu entstellen vermögen, sind in dem Misverhältnisse begründet, welches die Entartung des Phantasielebens schafft. Darum muss dem Blinden mehr wie jedem andern durch den Unterricht Realität und Wahrheit geboten werden, welche unnachsichtlich das Wesen der Dinge zur vollen Erkenntnis bringen und sie von Verhüllungen befreien, welche schlechtangebrachte Empfindsamkeit der Heiligkeit des Unglücks schuldig zu sein glaubt. Gerade diese Heiligkeit wird entweiht, wenn statt der befreienden, festgefügtten, unverlierbaren Bildung Einbildungen geboten werden, die einer Täuschung gleichkommen, welche verdienten Vorwurf früher oder später hervorruft. Die Grenzen, welche die Blindheit zieht, müssen im Unterrichte respektiert und herausgestellt, nicht aber durch überredende Mitteilungen verwischt werden; was der Blinde nicht durch eine auf sinnliche Wahrnehmung basierte Erkenntnis erwerben kann, darf er nicht als einen Besitz betrachten und verwenden. Der von humanen Gesinnungen erfüllte Lehrer des Blinden wird es wohl verstehen, erlaubte Rücksichten zu üben, und meistert er die Pädagogik als eine Kunst, so wird er Lücken

auszufüllen, Verbindungen herzustellen vermögen, ohne den obersten Grundsatz jeder Bildung, insbesondere der Blindenbildung zu verleugnen: Der Weg zur höchsten sittlichen Freiheit geht nur durch das Tor der Wahrheit!

THE DAY SCHOOL CAMP. J. L. PATON.

CHILDREN'S HAPPY EVENINGS. MISS LUCILE SCHIFF.

THE USE OF LEISURE AS BEARING ON THE PROBLEM OF
THE HOOLIGAN. DOUGLAS EYRE.

THE CENSORSHIP OF LOW-GRADE LITERATURE AND ILLUSTRATIONS

BY JAMES MARCHANT

(Director of The National Social Purity Crusade)

THE title of this paper has been chosen by the Council of this Congress. A censor of newspapers, novels, illustrations, picture postcards would surely be a superman. But superman or not a censor is in part well-nigh inevitable. Within the last ten, nay, five years things have become steadily worse. Critics like Dr. Barry have uttered stirring warning cries. Recently Mr. Basil Tozer, who has had access to many MSS. which have been submitted to two of the leading publishers, has asserted: "The enormous financial success that has resulted from the circulation of the filthy books referred to, books devoid of literary merit, but made attractive to a great body of the general reading public by certain unveiled descriptions which they contain; had led to the writing of a vast amount of filthy fiction by persons obviously women. Let a few score more be launched upon the book market, and without any excitement we shall be saddled with a censor of fiction."

There are an increasing number of novels which librarians who have regard for public morals keep under the counters, but which are unhappily in constant demand. There are from ten to fifteen periodicals, with a weekly circulation amounting to nearly half a million, which must be unhesitatingly described as dangerous to morals. Some of them are illustrated, and in the case of at least one of them, having an English circulation of over one hundred thousand and a considerable circulation (as I learn from missionaries whose work is hindered by them) in the Colonies, which can, it is said, be purchased at any bookstall in the world—the illustrations have but one object in view—and appeal to the beast in man. Of scandalous postcards, sold at the shops which make a speciality in

nasty things, there is almost no limit. The results, both at home and in France, Germany and Italy, of the unfettered circulation of these things, is seen in juvenile crime and depravity. It is to be hoped that all this does not really mean that our social life is decadent. But we may well raise the question and hesitate about the answer. What is the remedy? At present we mainly rely upon the publishers who, be it said to their credit, as a body will not lower the moral status of their output. May they be fully recompensed and shut the door closer! The Publishers' Association ought surely to turn its serious attention to the checking of those few publishers who have already fatally lowered the standard. That would be one of the best forms of censorship. The Newsagents' Federation, formed in June of this year, with Mr. D. J. Shackleton, M.P., as Hon. President, is, I know from inside knowledge, gravely concerned about the circulation of noxious periodicals and is determined to check it. I believe, under the wise and strong guidance of Mr. Wynford Brierley, Editor of the *National Newsagent*, and organising secretary of this Conference, it can do much. The Postcard Association now being formed, and promoted by the excellent firm of Raphael Tuck, may follow the lead and bring pressure to bear upon the vendors of suggestive rubbish. In these directions there is hope for the future. Moral censorship of this kind is infinitely to be preferred to State censorship.

But there will unfortunately remain those who will not yield to moral force. Can these be dealt with by the police? I have ample reasons for knowing that many of these doubtful papers are read every week by the police, and often submitted to their solicitors, who would prosecute if they were sure of a conviction. In the present state of public opinion they are more than doubtful, and the devil has the advantage. It seems that the law needs strengthening in the direction of more clearly defining what is indecent. But that may not be practical. We must await the report of the present inter-Departmental Committee on indecent advertisements. But the ultimate test, when all is said and done, must be what the public tolerates. *The lasting and effective censorship is public opinion.* A State censor may be appointed to do for literature what is now done for plays. That censor, so far as concerns the rubbish of the kind we are contemplating, might very well be the new public prosecutor. That would be better than the present state of affairs. The police, after all, have enough to do without watching doubtful prints and the vicious tendencies of erratic novels. But a general censor of literature would be a calamity. And it is to be hoped that the Institute of Journalists, the Newsagents' Federation, the Publishers' Association, and similar organisations, the teachers in our schools, parents and librarians, the

churches, and men's organisations and unions, will combine to make unwholesome literature distasteful and impossible. The wise words of Dr. Barry point the moral of the lesson and the road to purity in literature. "The heart of this people needs to be changed, its dream of soft living dissipated, the smoke swept from before its eyes, that it may see, repent, literally thinking new thoughts which shall be the old gospel, applied to our own times. There is little token of such a repentance. Until it comes, he that is filthy will be filthy still, the courtesan will be in honour and her Book of Hours will consist of those pleasant stones where flowers of evil are planted and death gathers the spoil. Grapes will not grow from thorns, nor figs from thistles, and unless English men and women keep their hearts pure, it is hopeless to expect their literature will be clean."

MORAL ASPECTS OF EDUCATION IN POOR-LAW SCHOOLS.

MRS. MILLS-CARVER.

THE ADULT SCHOOLS OF ENGLAND. MR. ARNOLD ROWNTREE.

TRAITEMENT MORAL DU JEUNE CRIMINEL

PAR PROF. CESARE LOMBROSO

(Université de Turin)

L'INFLUENCE bienfaisante de l'instruction sur le crime ! Voilà encore une exagération à laquelle personne ne croit plus. Instruire le criminel, c'est le perfectionner dans le mal et lui fournir de nouvelles armes contre la société. Il faut donc avant tout, supprimer les écoles dans les prisons pour adultes qui ne servent qu'à multiplier les récidivistes, ainsi que nous l'avons démontré dans "l'Homme criminel," vol. i., ii.

Cherchons, au contraire, à étendre l'instruction au plus grand nombre de personnes honnêtes ; fortifions le corps, en l'occupant agréablement par les exercices de gymnastique, les marches et les danses en plein air ; nous préviendrons, par ces moyens, la paresse, la lascivité précoce, bien plus qu'avec des préceptes ; il faudrait aussi choisir de préférence des éducateurs mariés et supprimer les collèges, les couvents et les moines.

Et lorsque dans les écoles élémentaires on découvre un enfant ayant les caractères connus du criminel-né, il faut avant tout le séparer des autres et lui appliquer une méthode d'éducation spéciale ayant pour but d'augmenter la puissance des centres inhibiteurs, toujours déprimés chez les criminels-nés, et de dompter ou canaliser ses mauvais penchants, en leur ouvrant une issue utile, tout en l'empêchant de se perfectionner dans les arts dangereux.

Rappelons, ici, ces aveux des criminels-nés eux-mêmes : que

l'instruction fut pour eux un puissant auxiliaire dans le mal ; et cela est doublement à redouter, aujourd'hui que nos conditions politiques permettent aux criminels-nés instruits un accès plus facile au pouvoir qu'aux gens honnêtes, grâce à la corruption, à la violence, à l'intrigue et à l'escroquerie qui dominent dans le monde politique. Que d'infortunes, que de sang n'auraient pas été épargnés à l'Italie et à la France, si Napoléon, Boulanger et Crispi eussent été des illettrés !

Pour que l'école soit utile, non plus négativement comme elle l'est maintenant, mais activement, nous devons changer les bases de notre éducation, qui par l'admiration de la beauté et de la force conduit à la paresse, à l'indocilité et à la violence.

Nous devons placer en première ligne les écoles spéciales pour les travaux agraires ; et dans les autres écoles, donner la première place au travail manuel en substituant par ce moyen quelque chose de pratique et d'exact aux mirages nébuleux de l'antique.

“ Au lieu d'augmenter le nombre des écoles classiques, réduisez-les au minimum et transformez toutes les autres en écoles de commerce, d'arts et métiers, en écoles professionnelles, en écoles pratiques, selon les exigences de la vie moderne.”—(Sergi.)

Le but principal de toute école doit être l'éducation du caractère dont dépend toute la conduite humaine ; elle doit le fortifier où il est indécis, le créer où il n'existe pas encore, le diriger où il manque de direction.

EDUCATION EN FAMILLE.—C'est pour cela surtout que la famille est nécessaire. Personne ne s'est jamais occupé de connaître quels rapports existent entre le succès de l'école et les succès ou les insuccès de la vie ; personne n'a recherché les relations entre les énergies physiques, ethniques, typiques d'un jeune homme et les contingences et les accidents imprévus de la vie du futur citoyen.

C'est à cela surtout que doit s'appliquer la famille. L'anthropologie criminelle nous a appris (Voyez “ l'Homme criminel,” vol. i.) qu'étant donnée la temporaire criminalité, commune aux enfants, on ne doit pas trop s'effrayer de leurs premiers actes criminels ; ni leur infliger des répressions trop sévères quand ces actes ne sont pas trop souvent répétés et ne s'accompagnent pas des caractères anthropologiques de la criminalité.

L'évolution vers le bien a lieu de toute manière dans l'homme normal, comme la transformation des formes inférieures dans le fœtus, à mesure qu'il devient enfant ; seule une mauvaise éducation, en stimulant activement les instincts pervers qui sont en pleine effervescence dans l'enfance, peut faire qu'au lieu de se transformer, ils deviennent habituels ; Spencer nous enseigne, dans son admirable livre sur *l'Education*, tout le mal que peut faire une éducation trop

sévère en irritant l'enfant sans le convaincre de ses torts et en se modelant sur ses instincts naturels ; une éducation, en somme, qui veut obtenir plus que ne peut donner l'enfant, oubliant l'immense influence de la sympathie, qui fait que même les adultes ont plus de regret d'avoir offensé une personne sympathique qu'une autre qui ne l'est pas.

Nous devons donc mitiger les corrections et les rendre plus efficaces en les adaptant toujours au caractère ; ainsi, quand un enfant aura détérioré un objet précieux, achetons lui en un autre à ses dépens, en lui supprimant une gourmandise ; nous lui montrerons par là les conséquences de sa faute ; lorsqu'il n'obéit pas à nos ordres, punissons-le en lui montrant une moindre sympathie ; mais ne nous laissons jamais aller à la colère, qui, quelque brève qu'elle soit, est toujours nuisible tant au père qu'à l'enfant ; au père, en ce qu'elle est au fond un reste de vengeance, et à l'enfant parce que, considérée comme telle, elle fait naître en lui une réaction dangereuse, tandis qu'il faut le persuader sans le contraindre par la violence, empêcher plutôt que de favoriser, comme beaucoup le font, l'association des idées entre les mauvaises actions et les punitions ; grâce à laquelle, dès qu'a cessé la surveillance du maître et des parents, les enfants ne craignent plus de faire le mal ; c'est pour cela que souvent les enfants des personnes trop rigides, arrivés à l'âge adulte et libres de leurs actions, commettent beaucoup plus de fautes et même de délits que les enfants des parents moins sévères.

PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE AUX MAISONS DE CORRECTION.— Ces raisons sont doublement importantes quand il s'agit du criminel mineur, naturellement incliné à la colère, à la vengeance, et sujet à prendre les corrections en mauvaise part ; cruel par instinct, il le devient encore plus dans les maisons de réforme par l'exemple des autres, par la gloire de faire le mal et par la réaction juste, trop souvent, contre les punitions exagérées et disproportionnées à la gravité de la faute et à l'âge du coupable.

Et puis, comment le réformateur pourrait-il inspirer de la sympathie à un enfant, avec lequel il n'a que des rapports fugitifs et seulement pour lui infliger des punitions ?

On a beau imaginer dans les maisons de réforme de nouvelles subdivisions ; c'est déjà beaucoup si l'on parvient à effectuer celles qui concernent l'âge et la cause de l'internement. Qui pense à séparer des autres, ou tout au moins à isoler en dehors des heures de travail les masturbateurs ? les colériques impulsifs ? les psychopathes sexuels ? les voleurs ? les tortionnaires d'animaux ?

Il importe, cependant, d'améliorer cette institution par une sélection spéciale. Il faut non seulement séparer les jeunes gens d'avec les adultes incorrigibles, mais tâcher de les grouper selon leur âge

et leur degré de dépravation, etc. ; car réunis ensemble, leurs vices se multiplient au lieu de se corriger : il faut tâcher de vaincre les mauvais penchants par la suggestion hypnotique qui à cet âge a plus de chance de réussite ; renouvelée périodiquement, cette suggestion fait naître une espèce d'habitude du bien. C'est un procédé analogue à l'expérience dont parle Spencer dans son *Education*. "Des carpes ayant été mises dans un aquarium avec des petits poissons, qu'elles étaient habituées à manger, on les sépara par un diaphragme de verre ; elles se jetèrent d'abord sur le verre pour les saisir, mais voyant l'inutilité de leurs efforts, elles cessèrent leurs tentatives et lorsqu'on enleva le verre, elles vécurent avec eux sans les manger." L'habitude les rendit inoffensives, sinon innocentes. C'est ainsi que le chien entraîné par l'habitude et l'éducation finit par ne plus voler. C'est par cette méthode que l'on doit traiter les criminels-nés, en évitant les corrections féroces qui ne peuvent que les irriter.

La mesure capitale de l'isolement préventif des criminels se trouve maintenant considérablement facilitée par les nouvelles connaissances anthropologiques ; car les caractères physiognomiques et craniologiques, joints aux caractères biologiques et à l'excès de tendances à mal faire, aident puissamment à distinguer la criminalité toujours ascendante et empirante du criminel-né, de celle qui n'est que temporaire chez tous les enfants (Voir "L'Homme criminel," vol. i., chap. ii., page 111).

Il résulte des études récentes faites en Italie sur ce sujet ("Studi antropologici in servizio alla pedagogia," Vitale Vitali, 1896) que sur 333 écoliers examinés 13 pour cent offraient des anomalies craniennes graves. Or, de ces anormaux 44 pour cent étaient indisciplinés, tandis que chez les écoliers à type normal 24 pour cent seulement étaient indisciplinés ; des premiers, 23 pour cent avaient peu d'intelligence ou l'avaient obtuse et 27 pour cent inerte : des seconds l'intelligence était obtuse chez 11 pour cent et inerte chez 10 pour cent—2 pour cent étaient incapables d'aucun progrès ainsi que 9 pour cent des premiers.

Des 43 anormaux, 8 accusaient des douleurs et de la chaleur à la tête, de l'incapacité à persister dans le travail ; 12 avaient des impulsivités, de l'irascibilité et étaient incapables de se contenir ; 6, vrais criminels-nés, manquaient de sens moral, commettant sans répugnance de graves infractions.

L'isolement du criminel-né, dans ces cas, empêchera certainement qu'il ne se perfectionne dans le mal ; et ce qui importe le plus, qu'un fruit congénitalement gâté ne corrompe des centaines de sains.

Cette idée, que j'avais crue nouvelle dans la cure du délit, ne l'est pas du tout dans ses applications pratiques.

En Angleterre, quand un enfant manque l'école ou s'y comporte mal, on le renferme, après un jugement régulier, dans l'école des réfractaires, "truants' schools," où l'on tâche de lui donner immédiatement, de la tête aux pieds, la sensation d'une nouvelle vie ; à cet effet il est peigné, ou mieux rasé, lavé, désinfecté et revêtu de vêtements propres : il est ensuite placé dans une section et obligé au silence toute la semaine, sauf le dimanche ; il doit participer à tous les services internes ainsi qu'aux travaux de couture et de cordonnerie, qui alternent avec la gymnastique et les exercices militaires. Les petits reclus savent qu'il ne dépend que d'eux-mêmes de reconquérir la liberté dans un temps plus ou moins éloigné. Généralement, pour la première fois, cette école forcée ne dépasse pas huit semaines ; ce temps écoulé, l'enfant est mis en liberté avec la recommandation de fréquenter l'école ordinaire.

De ces libérés ou licenciés, 25 ou 30 pour cent retomberont dans la faute et se feront renfermer une autre fois pour quatre mois et, s'ils y retombent une troisième fois, pour six mois. S'ils ont, ensuite, besoin d'un traitement moral plus prolongé, ils sont envoyés dans une école de réforme.

Les écoles industrielles reçoivent les enfants qui n'ont pas encore été condamnés, mais qui pourraient, par les habitudes contractées, faillir facilement. Les écoles de réforme accueillent les jeunes délinquants condamnés par les magistrats (juges de paix) ou par la cour trimestrielle du comté ou des assises, à une peine restrictive à laquelle suit l'internement pour cinq ans, au maximum, dans une école reconnue et autorisée et soumise à une inspection. En somme, les écoles industrielles sont des établissements préventifs, les écoles de réforme sont, comme l'indique du reste leur nom, des établissements répressifs et en même temps d'éducation, dans lesquels les enfants délinquants sont soigneusement séparés des enfants simplement vicieux et où l'on évite avec soin les dangers de la promiscuité en les divisant par petits groupes.

NOURRISSONNAGE MORAL.—Mais c'est surtout l'exemple des maîtres qui a, ici, le plus d'influence ; car l'homme est plus entraîné par les exemples que par les raisonnements (Bagehot). Il faut mettre tout en œuvre pour trouver ces maîtres exceptionnels ; et lorsqu'ils manquent, quand les promiscuités entre les diverses classes ne peuvent être évitées, à cause de l'encombrement, et qu'on ne peut empêcher les fraudes des parents, quand on n'a pas des cellules nocturnes pour chaque détenu, et de bons ateliers d'art ou métiers comme c'est malheureusement le cas en Italie, alors il est préférable de confier ces enfants à des familles morales et énergiques, en les éloignant des centres corrupteurs de la capitale ou des chefs-lieux ; l'abandonné s'affectionne peu à peu à sa famille

adoptive, lui porte ses premiers gains, et généralement il n'abandonne plus la maison qui l'a recueilli, et y trouve un milieu stable moral, qui le dirige vers le bien (Joly, "Le Combat," etc.) ; en France, en effet, sur 11,250 enfants envoyés dans les familles de campagne, 147 seulement durent être internés dans une maison de réforme.

En Hollande cette institution du nourrissonnage moral est réalisée (Roussel, "Enquête sur les Orphelins," etc.). En Suisse on comptait en 1870, 31,689 enfants assistés, dont 23,000 étaient placés dans des familles honnêtes, où on leur enseignait l'art du pasteur, l'horticulture, et en hiver le tissage et la serrurerie.

RÉFORMES AMÉRICAINES. PLACEMENTS À LA CAMPAGNE.—Ici en somme la charité ou mieux la prévoyance doit assumer des formes nouvelles, en abandonnant la voie conventuelle et la voie soldatesque de la caserne, ainsi que celle de la morale abstraite, qui ne peuvent avoir aucune prise sur des êtres inclinés au délit ; et leur inspirer le goût de la propreté, l'amour du travail et le sentiment du beau. Pour cela, il faut ajouter au nourrissonnage familial l'émigration dans des terres lointaines ou à la campagne. C'est là le seul remède efficace.

INSTITUTIONS BARNARDO.—Pour sauver complètement, sinon les criminels-nés, du moins les criminaloïdes, il faut les recueillir dès la première enfance.

"Les tentatives pour réformer la malheureuse population adulte," écrit Barnardo, "ont toujours fatalement échouées, grâce à l'habitude invétérée des individus dans le mal ; la *vis inertiae* de l'ignorance, du vice et du crime est bien difficilement vaincue par la force de l'idée réformatrice."

Il en est tout autrement quand il s'agit des enfants : la moitié des difficultés sont aplanies, dès le moment que nous avons une matière plastique entre les mains. Les influences du milieu et des circonstances ont une importance bien plus grande qu'on ne le croit pour former un caractère.

J'ai observé qu'un milieu neuf et sain est plus puissant à transformer et à renouveler un individu que ne l'est l'hérédité à lui imposer une tare. Il s'agit donc de changer et de purifier assez tôt et de fond en comble l'ambient méphitique afin d'étouffer les instincts pervers.

Oh ! âmes généreuses de Dom Bosco, de Brockway de Barnardo, recevez de ces pages, où le crime erre, sombre et désespéré, *nell'aer senza tempo tinto*—un salut, oh ! vous qui seuls avez su y apporter un rayon de lumière en nous ouvrant l'unique voie possible de la prévention du crime !

CURE MÉDICALE.—Après les tentatives de suggestion morale, on doit essayer la cure hypnotique ; quoi qu'on ait exagéré son efficacité, il est certain qu'on peut au moins momentanément

polariser avec les pratiques hypnotiques certains penchants en donnant à l'esprit une direction opposée; on l'obtient dans les paranoïes; on doit l'obtenir encore plus aisément lorsque la maladie est naissante et provoquer par la répétition constante, l'habitude du bien. Mais ces avantages ne peuvent être que partiels et personnels. N'oublions pas, d'autre part, que la base des tendances criminelles est toujours l'épilepsie. Or, selon Hasse et Esquirol, les épilepsies qui se manifestent peu de temps avant la puberté cessent bien de fois dès son apparition: lorsqu'elles sont héréditaires, il suffit souvent de changer les circonstances dans lesquelles vivaient les parents, en changeant, par exemple, de climat, et en remplaçant les études par l'exercice au grand air.

Selon Bevan, Lewis et Clouston, très utile est aussi le traitement hydropathique associé à l'alimentation lactée et végétale (Marro, "La pubertà studiata nell'uomo e nella donna," p. 438).

On devra aussi appliquer la cure interne prescrite dans ces cas: bromures et cocculus surtout s'il y a vertiges et la cure homéopathique, qui paraît avoir obtenu quelques succès dans certains cas: par exemple le cuprum metallicum, dans les accès nocturnes et périodiques avec prédominance des spasmes toniques, et lorsque l'accès est précédé de aura bien distincte; plumbum, dans les résidus des phénomènes paralytiques et dans les accès de longue durée, qui sont dans la période de décroissance, couleur terreuse de la peau, aura bien distincte cephalée frontale, coliques; belladonna dans les cas récents avec iperemie cérébrale prononcée; opium dans les accès nocturnes épileptiques; secala si les accès se manifestent souvent et se suivent; nux vomica à 200° pour les convulsivants; phosphorus et cantharis dans les tendances obscènes; srana bufo ou phosphorum acidum et digitalis pour les onanistes; silicea calcarea, sulphur pour les scrofuleux.

Dans les tendances au vol on conseille pulsatilla et sulphur; dans les tendances à l'homicide, belladonna, mercurium, nux vomica, agaricus, opium, anacardium; dans les tendances sexuelles, hyosquiamus, phosph., veratr. et cimicifuga.

OVER-PRESSURE OF THE TEACHER. Regierungsrat DR. LEO
BURGERSTEIN.

SCHÜLERSELBSTMORDE. Professor FERDINAND TÖNNIES.

SIXTH SESSION

SYSTEMATIC MORAL INSTRUCTION
INSTRUCTION MORALE SYSTÉMATIQUE
SYSTEMATISCHE MORALUNTERWEISUNG

SYSTEMATIC MORAL TEACHING

BY PROF. J. S. MACKENZIE
(University College, Cardiff)

ALMOST all are agreed that the inculcation of moral principles in the minds of the young is, in some form or other, desirable and important. I cannot venture to say that *all* are agreed even on this; for I observe a certain tendency at present in some quarters to maintain that moral ideas are essentially foreign to the minds of young children, and that there is something unnatural and perverse in any attempt to introduce them. To discuss this with any adequacy would carry us too far into the region of child-study; and I have no special knowledge in that department that would entitle me to deal with it. I can only say that my own recollections of childhood and such observations as I have been able to make do not bear out such an opinion. My impression rather is that children naturally acquire at a pretty early stage a strong tendency to pronounce moral judgments, which they are even apt to utter with a vigour and decisiveness that they are often hardly able to maintain in their later years. Even a very young boy is generally quite capable of appreciating such a message as that of Nelson—"England expects every man to do his duty"—and I am pretty certain that it is not true to say that the word "duty" conveys no meaning to his mind. Even a very young girl is quite capable of feeling scorn for meanness and deceit; and I think it would be true to say that she recognises, with more or less clearness, that these are vices. So obvious, indeed, does all this seem to me that I do no care further to emphasise it. I prefer to assume that the members of this Congress at least really are agreed that moral ideas are neither unnatural nor improper in the young. It may be true that the ideas that they are capable of grasping are limited, vague, and often one-sided; but, if so, this only makes it more apparent that it must be one of the chief aims of a sound education to strengthen, clarify, and develop them.

Supposing, however, that we are all agreed so far as this, there

still remains the question how moral instruction or education can best be conveyed. Is the teaching of it to be direct and systematic, or is it to be imparted in some more insidious fashion? It is here chiefly that opinions begin to diverge. Some hold that moral instruction cannot be properly given except as a part of religious instruction; while others think that it can best be treated as an incidental adjunct to the teaching of history and literature and to the general discipline of the school. On each of these views I have to offer a few comments.

The subject of religious education is one on which it is difficult to say anything at present without appearing to take sides in those unhappy wrangles to which there seems to be no end; but I hope it will be seen that the remarks I am about to make are not of a partisan character. I fully admit the close relationship between morality and religion: I am even prepared to allow that in the end they cannot be distinguished. But, however fully this may be granted, it does not preclude the recognition of the practical importance of a temporary separation between them. It may be that, from a biological point of view, there is no sharp division between the plant and the animal kingdoms; but it is none the less true that a horse is a very different thing from a rosebush, and that practically they have to be treated in very different ways. So also I would urge that, however true it may be that morality and religion have their common root in the idealism of human nature, yet it is possible to admire heroism, straightforwardness, and generosity, and abhor selfishness and meanness, without committing oneself to any view on those ultimate problems of the universe and human life on which thinking men are so sadly divided. It is also possible to give attention to those important questions of civic life which are, I believe, always included in any scheme of moral instruction—questions of health, cleanliness, social order, purity and beauty—without distinction of creed or form of worship. I would wish to go a little further than this, however, though here I must admit that I touch on matters that are more controversial. But I certainly think that religion, in the highest and best sense of the word, is naturally subsequent to morality in the order of human development. It is the flowering of that tree whose branches are the moral excellences and whose roots are planted in the civic life. Children are not, I think, naturally religious. The world for them, in the language of Stevenson, is "so full of a number of things," that their interests are sufficiently absorbed in the present and the immediate future; and the larger problems of human destiny do not readily press upon their minds. When they try—as they often do—to imitate the religious life of their elders, the results are usually ridiculous in the extreme, like those of an ape imitating

the actions of a man. Even the youthful Goethe can hardly be called an exception in this respect. But, as I have already urged, children are by no means lacking in the germs of morality. And I believe it is only through the growth of their moral consciousness, through the gradual deepening of their sense of the great problems of the moral life of the human race, that they come at last to feel the necessity for some form of religious conviction. I would urge, therefore, that it is a mistake to begin with religion, in the hope of providing thereby a firm basis for morality. We should rather begin with morality, with the confident assurance that, if properly cared for, it will in the end ripen into religion. I do not mean to imply, however, that some simple religious ideas may not also be conveyed at an early age. I only mean that the case for moral education is on the whole stronger.

With regard, again, to the view that it is best to teach morality incidentally, in close connection with other parts of the school work, I gladly admit that much may be done in this way—nay more, that much *must* be done in this way, if morality is ever to be satisfactorily taught at all. Like the mother-tongue, it will naturally be learned to some extent in connection with almost everything else that is taught; and it is only in this way that it can become, as it must become, a living element in the constitution of those to whom it is imparted. Indeed, it is coming to be recognised that most subjects that are of vital importance are in general best approached by a flanking movement, rather than by a frontal attack. But in this, as in other things, the attack must in the end be direct and serious, however the approach may be made. The advantage gained by indirect methods must be pressed home by teaching of a more explicit kind. How much of this there should be, I am not prepared to say; it is a question for the practical teachers of the young. Personally I am not a great believer in elaborate programmes. The important thing, I think, is to secure competent teachers; they may then, to a large extent, be allowed a free hand. As far as I can judge, there are two points at which it is specially important to attempt some direct teaching of moral principles, viz., at the beginning and at the end of the period of school life. It is important, I think, in the case of very young children, that some simple moral ideas should be set before them in a perfectly plain and direct fashion; and again, when boys and girls are about to go out into the world, it is important that the leading principles by which they ought to be guided should be pretty directly enforced. But even in the middle region between these two points I cannot but think that the indirect lessons that are in a variety of ways imparted would lose much of their efficacy if opportunity were not taken, from time to

time, to sum up their most important aspects and indicate their wider bearings, as distinguished from the special circumstances out of which they arose.

It may be urged, in objection to this, that such more general reflections upon life are not suited to the minds of the young; that it is only by particular instances and immediate occasions for action that they can really be impressed and influenced. By way of enforcing this objection, the old saying of Aristotle is sometimes quoted, that a young man is not fitted to study moral philosophy, because he is inexperienced in the practical affairs of life. Now, it may readily be admitted that a very young man is not likely to make much headway with any kind of philosophy; though even this is a contention that may easily be pressed too far. When Hegel was a schoolmaster, he made very strenuous efforts to introduce his boys to some of the elements of philosophy; and he does not appear to have been altogether unsuccessful. But with young children, at any rate, such an attempt would obviously be futile; nor do any of the advocates of moral instruction intend anything so absurd. To introduce young children to the philosophy of conduct would be very nearly as ridiculous as to introduce them to the philosophy of religion—a thing that has, I believe, more often been attempted. But to reflect on moral action is surely a very different thing from framing a systematic ethical theory. A child may be able to see and understand the hatefulness of a mean action and the nobility of a heroic one without having any definite theory as to the ultimate significance of good and evil.

It is probably true, however, that, when Aristotle said that a young man is not fitted to study moral philosophy, he meant rather more than to bar out the systematic study of the subject. His point, if I understand him rightly, was a reinforcement of one previously made by Plato, viz., that the study of the mathematical sciences is the best introduction to reflective thought, and that more concrete studies ought to be postponed to a much later stage. It is not merely the study of morals, but also the study of the experimental sciences, that Aristotle represents as being unsuitable for the young. It is possible that some modern educationists have gone a little too far in the opposite direction, and have rather over-emphasised the contention that the study of the concrete must always precede that of the abstract; but, at any rate, it is hardly necessary for me to press the point that it is not always desirable to leave the concrete to the end. Now, surely nothing is more concrete, nothing is more naturally interesting to the young, nothing is more readily open to their observation, than the actions of human beings. The young are certainly not averse to the reading of fiction; and most fiction is concerned with human action, and

usually turns very largely on the contrast—sometimes a little too sharply and crudely drawn—between the good and the bad.

But it may still be urged that this consideration points to the practical, rather than the reflective, study of morality. It may be contended that children should be taught to act, and not to reflect upon their actions; that they should be unconsciously and somewhat indirectly led to form right habits and appreciate good conduct, but not led to think about what they are doing or appreciating; that they should be trapped into moral principles, rather than led into them. Again I admit an element of truth in this. Any thorough attempt to analyse the principles of conduct would be inappropriate in the teaching of young children. They are not ripe for ethical theories or casuistical problems. We must begin in their teaching with simple ideas, plentiful illustrations, and direct practical aims. But this is, I think, fully realised by all the leaders in the moral education movement. I do not believe, however, that action can be permanently divorced from reflection. Morality cannot be made mechanical. It is indeed a matter of habit, but the habit must be a habit of deliberate choice. "To form habits," as Fichte said, "is to fail"—if we mean by habits actions that are merely matters of routine. "The only habit that we should form," in that sense of the word, "is," as Rousseau put it—with just a little exaggeration—"the habit of forming no habits." The habit, in other words, that we really have to try to form in the young, is the habit of thoughtfulness. This is no doubt a habit, in the larger meaning of the term: it is a mode of apperception. It is not something that can be learned in a purely passive way, or by any single lesson. It can only be gradually formed by the cultivation of all the powers of the mind in their relation to conduct. But reflection on what we are about is, I believe, an essential element in any such cultivation. That reflection must of course be adapted to the stage of the child's development; and to secure such adaptation is not an easy matter. But to me at least it seems wholly futile to seek to eliminate that element of reflection.

I have thus tried to meet some of the most serious objections that may be raised to the systematic teaching of morals. It seems to me that there are no objections of a really fatal kind from the theoretical point of view. The really strong objection is a practical one—viz., the difficulty of finding suitable teachers. If the teaching is bad, every objection that has ever been alleged may tell with fatal effect; if, on the other hand, the teaching is sound, I do not believe that we need be afraid of any of them. How to find suitable teachers is, therefore, the really important question with which we are confronted. And I doubt whether they can be *found*—at least in sufficient numbers. They will have to be *made*; and how this is

to be done is the real problem that faces those interested in moral education at the present time. But that problem is beyond my scope.

MORAL INSTRUCTION IN SCHOOLS

By DR. NIELS BANG

(Vice-Director of the Primary Schools of Copenhagen)

I BELIEVE that instruction in morals may be of real importance. However, it must not be left to the teaching of individual experience, as in that case it could not attain efficiency. Life's moral discipline—even though it be the only effective one—is nevertheless somewhat deficient. The moral influences of life are manifold; they originate in many ways and proceed in various directions. Consequently their nature becomes diffused and intermittent, and but few examples of high moral value come before the children. The school's instruction in ethics must help the child towards moral concentration, by calling its attention to the substance of the moral side of life—the plain broad main lines which are the basis of all moral development. It should extend the young people's outlook beyond their tiny world, show them the moral forces acting on a larger scale, in the personal and social life of past and present, and give them the notion of a *moral order of the world*, into which their deeds must be co-ordinated. Its end is to show them the principles of righteousness in mightier and loftier settings than the daily ones; and by calling their attention to the greatness of the moral life, to its grand unity and inspiring examples, it must elevate the moral principles to the plane of ideal powers. This being the case, the school must work according to its aim. Direct, practical usefulness is not to be its only or even its essential goal; it is to equip the youth for his life in the world with a stock of ideality besides useful knowledge.

Moral instruction should not merely speak of stealing and killing and of similar commonplaces. It must treat positively of the great virtues which are the sources of ethical action in all its variety—*truth, mercy, and justice*—simplifying and deepening at the same time the child's world of thought.

Suppose the children are to have a lesson, for instance, on *Justice*. One may imagine that the teaching is to take place nearly in the following way: In the first place, the master makes sure that the pupils have a correct, if not an adequate, idea of the significance of just and unjust conduct. He illustrates it from the life of the children themselves, with its abundance of examples,

continuing till the conception is clear. The outlook is then extended; attention is called to justice and injustice within human society in past and present. One need not fear that these topics would be beyond the reach of children, say, of about fourteen; social injustice often takes place in such elementary and glaring forms that even children can see and understand, and the subject is so rich that it is unnecessary to use as illustrations those social questions which are most fervently disputed at the present day. Current controversies ought not to be introduced into the school; but the social evils which are the subject of all present ideal political endeavours certainly ought to be mentioned with tact and caution. When the pupils have sympathised with those who have suffered injustice and burned with wrath against those who have acted unjustly they will be impressed with exalted and liberating feelings when the *struggle for justice* is depicted—the individual struggle for personal rights and the battle for the rights of the community: the struggle for toleration, for liberty of thought and speech, the struggle for the emancipation of slave and serf, &c. Perhaps no subject can influence children more profoundly in stimulating moral idealism.

Mercy should be treated in a similar way. The life of the child can be used as a starting-point, and history afterwards drawn upon. The subject comprises the life and work of the great philanthropists and the history of philanthropic institutions. The historical narrative must be brought up to date, so that the young people before they leave school shall know the extent of the work done in contemporary society to relieve want and misery of every description. How many are well informed on this question when they enter upon the responsibilities of life? Nobody can question that this subject is well calculated to deepen and refine the feeling for humanity, exciting a desire to take part in the humane endeavours of the time.

The school must speak to the children of *truth and the love of truth*, not only exciting them to speak truth and avoid falsehood in speech, but to search for truth, confess it, and fight for it. From an intellectual point of view the subject is perhaps a little more advanced than the study of justice; the suffering of children who are under delusions or who encounter false notions is not so keen as that of children who are brought face to face with injustice and want. But the theme can be adjusted to the growing capacity. After all, it is sufficiently varied. It is the story of those who have fought for new truth in science, religion, politics—a narrative of the history of truth. The mind of the children will be moved by the deep contrasts of life—on the one hand, the highest and purest endeavours; on the other, stupidity, vulgarity and fanaticism.

There will be opportunity to speak of *tolerance* and *intolerance* with regard to opinions and views. The school teaches the young a number of positive, isolated facts—maybe too many: it had better send them out into the world with a living sense of truthfulness.

The formal qualities which can be used both for good and evil—all the *virtues of activity*—ought likewise to be introduced into the school's instruction in morals. All of them may be subsumed under the one comprehensive term, *self-command*. This quality has directed all great men of action in the course prescribed by their ideas and aims, maintaining them there in spite of inward and outward opposition. As means of illustration we can introduce great men from all paths of life: inventors, discoverers, men of science, artists, statesmen and the like. In this way we shall meet the same men repeatedly, but we can contemplate them from different points of view. We shall need to dwell not on their ideas or purposes, but upon the strength of character, the perseverance and patience—in short, the self-command—which made their cause victorious.

Such an instruction in morals, I fancy, could supplant the traditional one. Of course there should be no "cramming"; in these lessons the children are gathered to contemplate the ethical visions and ideals of mankind. The intellectual work should consist in a thorough analysis of personal acts and feelings, in order to make the expressions *just, merciful, &c.*, intelligible. When the master has finished this analysis, he must appeal to the imagination by concrete instances illustrating some great and significant human life. A sympathetic receptivity to the moral virtues is thus established, making them alive and vivid to the minds of children.

It is often said that instruction in morals will be tedious and dull, utterly failing to interest the young. People entertain this opinion because they can never transcend the notion that moral instruction only means the inculcation of commonplaces, "Thou shalt not kill" and "Thou shalt not steal." I believe that lessons in morals such as those indicated might become the children's favourite studies. But will the teachers be equal to the task? Of course not, if they are not educated, or do not educate themselves for that purpose. I believe that a suitable text-book for teachers, containing methodical indications and a wealth of historical matter, could be written.

LA MÉTHODE DE L'INSTRUCTION MORALE

PAR M. P. HOFFMANN

(Professeur de Philosophie à l'Université de Gand)

I

A côté de l'instruction morale indirecte, c'est-à-dire de celle qui se dégage de l'enseignement des autres branches du programme et de la personnalité du maître, une instruction morale directe est nécessaire, aussi bien pour la connaissance distincte du bien que pour la formation des caractères.

II

L'instruction morale directe ne peut pas commencer utilement avant l'âge de dix ans révolus.

III

Elle doit prendre pour point de départ et pour base des cas concrets. Ces cas seront empruntés avant tout à la vie réelle de l'enfant ; ce n'est qu'en seconde ligne qu'elle se servira d'exemples tirés des morceaux de lecture et de l'histoire.

IV

En analysant ces cas, le maître tâchera de mettre en évidence le bien ou le mal qui y sont impliqués, et d'en tirer inductivement un principe de conduite.

V

Aux principes qu'il infère, il donnera une forme axiologique avant de leur donner une forme impérative ; il préférera les préceptes positifs aux préceptes négatifs, en montrant plutôt le bien à faire que le mal à éviter, afin de mieux exciter par là les élèves à l'activité morale.

VI

Les analyses et les démonstrations ne seront pas simplement exposées par le maître ; mais elles seront élaborées sous sa conduite par les élèves eux-mêmes de sorte que ceux-ci se considèrent comme les auteurs des résultats obtenus ou du moins comme des aides qui y ont contribué. A ce point de vue, la méthode pratiquée aura donc le caractère d'une espèce de méthode socratique, dont le but est de produire une véritable conviction personnelle.

VII

Dans ses entretiens avec les élèves, le maître devra toujours suivre une direction assez semblable à celle que prend un homme qui veut arriver à une résolution morale, et chercher à éveiller les sentiments qui portent à une conduite vertueuse.

VIII

Toute l'instruction doit être conduite de façon qu'on passe peu à peu de l'extérieur à l'intérieur, des actes aux motifs et aux caractères, et qu'on fasse apercevoir de plus en plus distinctement le système de règles et le principe suprême du bien.

IX

L'instruction morale doit être mise en rapport avec les autres matières du programme, spécialement avec les matières littéraires et historiques, pour que les élèves apprennent à connaître distinctement le sens moral de tout ce qu'on leur enseigne.

X

Les élèves doivent être habitués à retenir et à méditer les leçons sans livres et sans notes. C'est ainsi seulement qu'on fortifiera chez eux l'habitude de la réflexion morale. Mais il leur sera permis et on leur demandera quelquefois de rédiger les résultats de leurs méditations, soit immédiatement en classe, soit à domicile.

XI

Indépendamment des leçons régulières et des répétitions auxquelles ces leçons donnent lieu, il sera utile d'instituer de temps à autre des espèces de conférences où les élèves viendront exposer et discuter, en présence du maître, des sujets qu'ils auront librement choisis.

XII

L'instruction morale ne pourra porter tous ses fruits que si les classes n'ont pas plus de vingt à vingt-cinq élèves.

MORALUNTERRICHT

VON REKTOR G. HÖFT (Hamburg)

1. DAS heutige Gemeinschaftsleben verlangt neben den wachsenden Ansprüchen an die geistige Kraft und die wirtschaftliche Befähigung eine sittliche Festigkeit. Daher hat die Schule neben der Bildung des Verstandes auch die sittliche Erziehung zu pflegen. Sie hat die Heranbildung von zuverlässigen Charakteren und von vernünftigen, freien, gerechtdenkenden Persönlichkeiten anzustreben.

2. Die sittliche Erziehung in Verbindung mit dem konfessionellen Religionsunterricht auf Grund der Bibel entbehrt der festen Grundlage; denn die Bibel nährt den Offenbarungsglauben, der mit der modernen Anschauung in Widerspruch steht; sie ordnet den Geist einer Autorität (Dogma) unter, und verhindert so das Suchen nach der Wahrheit; sie verhindert die notwendige Beschäftigung mit den sittlichen Forderungen dieses Lebens und führt zu religiösem Dünkel, der den Frieden stört.

3. Die geeignete Grundlage für die sittliche Erziehung ist die allgemein anerkannte Ethik oder Moral, die als ein Produkt menschlicher Entwicklung auf Vernunft und Erfahrung gegründet ausschliesslich weltlich ist, die Gesetze des sittlichen Handelns aufzeigt und den rein weltlichen Zweck hat, die persönliche Lebensführung und die Anforderungen des Gemeinschaftslebens nach diesen autonomen Gesetzen zu regeln.

4. Die Aufgabe des ethischen Unterrichts besteht dann darin, die sittlichen Kräfte der Kinder dadurch zu bilden, dass sie (in besondern Stunden) das Wesen, den Zusammenhang, den Ursprung und die Fortbildung der sittlichen Forderungen, den innern Zusammenhang des persönlichen und sozialen Lebens, die Beeinflussungsfähigkeit des Einzelnen durch das Gemeinschaftsleben und umgekehrt — einsehen und erleben (erfahren) lernen, d. h. der Unterricht befruchtet das Denken mit freieren ethischen Vorstellungen, er übt das moralische Urteil, er weckt und veredelt die Gesinnung, er stärkt den Willen zur moralischen Tat und zur Unterordnung aller Tätigkeit unter das allgemeine Wohl.

5. Zur Vervollständigung der sittlichen Lebensanschauung dient eine Religions- und Sittengeschichte, deren Aufgabe darin besteht, den Entwicklungsgang des Menschengeschlechts in seinen Hauptzügen begreifen und unser sittliches, staatliches, wirtschaftliches und religiöses Leben, unsere wissenschaftlichen und künstlerischen Errungenschaften als wertvolle Güter der Menschheit schätzen zu lehren.

A CENTRAL CONCEPTION FOR MORAL INSTRUCTION

By FREDERICK JAMES GOULD
(Leicester Positivist Society)

FOR all schools of thought, for all forms of religion, for the Eastern world as for the Western, for pulpit or school or home, for State teacher or for the mother who trains her child at her knee, for the steward of great wealth or for the humblest citizen, for the public official or for the domestic circle, for the adult and the young, the central conception of morality should be that of Service. One should carefully distinguish service from obedience. It is a vulgar error, far too common among teachers and parents, to regard obedience as a virtue in itself. The pages of history declare that sometimes obedience (as, for instance, to unjust laws or to customs that have lost their original good purpose) is immoral, and experience should teach us that obedience is very often but the helpless or cunning yielding of the will to superior force. Service, however, is the willing gift of feeling, thought, and energy given in the spirit of friendship, respect, or love. The gift will not necessarily take the form of a substantial offering. As Milton says: "They also serve who only stand and wait."

Having, then, fixed upon Service as the central idea of moral education, the teacher will follow three methods in order to commend the idea to be taught. (1) He will endeavour to awaken admiration for the spirit of Service, so that acts and attitudes of service, as soon as perceived, will be followed by grateful feeling. The dog and other dumb creatures who serve man with fidelity should be regarded with affection. Small aids and courtesies in the home should be recounted with a glow of approval. Similar incidents in the daily school life should be praised. Deeds of social service should be recited with joyous recognition, as if these were the very things that made life worth living. This first method is education through the *feelings*. In all possible cases the aim should be rather to link feelings of positive pleasure with the sight or memory of a good action than to associate evil deeds with feelings of repulsion (though the latter combination must also be effected). (2) The teacher must present an æsthetic revelation of Service through carefully chosen examples from history and imaginative literature, and occasionally from living experience. Great religious teachers are eminently noble servants of the race, and their lives are already classic embodiments of devotion. In the political and patriotic field the same ideal is illustrated: Joan of Arc serves France,

Mazzini or Cavour serves Italy, Frederick the Second serves Prussia, Alfred serves England, Washington serves America. How could one find a more beautiful symbol of service than that of the Madonna who holds in her arms the child to whom she dedicates her physical and spiritual powers? As in the illustrious characters so also in the obscure—the day-labourer, the unselfish housewife, the kind attentions of the poor to the poor. One glorious unity pervades all these varied examples. Poetry, legend, and picture will yield a multitude of images by means of which the conception of Service may be invested with dignity and beauty. This second method is that of *aesthetic imagery*. (3) The teacher, by means of question, comparison, and discussion, will analyse cases supplied by history, biography, daily experience, &c., in order to show that the good will has not completed its aim until it renders service, nor is any quality to be regarded as moral until it is applied more or less directly to the welfare of others. Self-preservation and the care of health may be morally neutral, or, if pursued for merely egoistic ends, may take on an actively anti-social quality. They become, in the best sense of the phrase, acts of religion when personal efficiency is used in affectionate ministry. Thrift belongs to the same order of habits; its purpose determines whether or not it is ethical. Industry is frequently praised as a moral good in itself—a mistake which must be most persistently guarded against. Work is only sacred when it is an act of service, either positively in kindness to one's neighbour or as a means of maintaining the independence which is a condition of social service in its most energetic form. The same principle holds good with regard to the practical attributes, namely, courage, prudence, and perseverance. They should never be characterised by the teacher as in themselves admirable. A man may exercise courage, prudence, and perseverance in a course of revengeful or malicious conduct. But to be valiant, to be prudent, to be resolute in works of assistance, or mercy, or rescue, or in movements for the benefit of the public, this is the element which turns all volitions to gold and transforms energy into the vehicle of grace. Our principle must also cover the ground of intellect. The cultivation of the powers of observation, nature-study, painstaking induction, skill in planning and systematising—in a word, scientific discipline—is excellent only as an equipment of the loyal servant of the State and of humanity. "Act from affection, and think in order to act" is the maxim in which Comte sums up the synthesis of right conduct. The thinking gives point, precision, rational adjustment of means to ends, economy of forces. But mere brilliance of wit or capacity for apprehending and comprehending may accompany vain and self-seeking motives. Reason, therefore, enlightens action, but has no

moral aim until the action springs from respect and love. This third method is that of *analysis*.

All three operations are vital parts of moral training, the third being the distinctive feature of moral instruction, though the instruction also appeals to the feelings and furnishes the mind with suitable images.

Shortly, then, the central conception of moral education here suggested is that of Service, appealing to the child through feeling, imagination, and reason. Applying this conception as a practical test of the value of education in general and of any moral lesson in particular, the teacher will ask himself, in the case of the lesson, "Have I adequately impressed the children with the feeling that this or that quality is a worthy one because it is capable of application to social service?" and in the case of the education generally, "Have I made the children feel that the highest end of their school discipline is to render them effective servants of family, country and humanity?"

The imperative of moral education is "Serve." It is an imperative consistent both with modesty and with the most strenuous quality of the manly or womanly soul. It is as comprehensible by the child as by the sage.

This conception is honoured alike by the humanist and by all the creeds.

ZUR METHODIK DES ETHISCHEN UNTERRICHTES

VON DR. FR. W. FOERSTER (Universität Zürich)

DIE Kürze der mir zur Verfügung stehenden Zeit zwingt mich, von jeder allgemeineren Betrachtung meines Themas abzusehen und ganz kurz einige Hauptgesichtspunkte für den ethischen Unterricht aufzustellen und zu begründen, wobei ich mehrfach Bezug nehmen werde auf gewisse Hauptfehler der bisherigen ethischen Unterweisung, auch derjenigen innerhalb des religiösen Unterrichts. Um diese Hauptfehler ganz allgemein zu charakterisieren, so scheint es mir, als sei überhaupt gerade das schwierigste Gebiet der Pädagogik, nämlich eben die ethische Beeinflussung durch zusammenhängende Lehre, von den elementarsten Fortschritten der pädagogischen Psychologie unberührt geblieben. Wenigstens fehlt bei vielen weitverbreiteten Handbüchern und Lesebüchern noch jede konsequente Anwendung der sonst bekannten Grundsätze, dass man vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Bekannten zum Unbekannten fortschreiten und stets von der lebendigen Anschauung

ausgehen solle. Der Grund hiefür mag darin liegen, dass gerade die Majestät und Gewissheit der sittlichen Forderung, ihre gesetzgebende Wucht den Pädagogen dazu drängte, auf ethischem Gebiete nur deduktiv vorzugehen, stets mit der höchsten Wahrheit zu beginnen und das Sittengesetz wie einen Eroberer auftreten zu lassen, der in das Leben des Kindes einbricht und sich eine Provinz nach der andern unterwirft, ohne sich irgendwie um das eigene Leben der Unterworfenen zu bekümmern.

Wir leben aber heute in einer Zeit, in welcher die Revolte des Lebens gegen die Ethik immer weitere Kreise ergreift; wir leben im Zeitalter des Realismus und der induktiven Methode—da ist es gerade für den Pädagogen, der sich noch in das persönlichste Leben seiner Zöglinge herablassen, ihren intimsten Protest verstehen und sorgfältig in Zustimmung verwandeln soll, von grösster Bedeutung, dass auch er sich vor allem mit der Autorität der induktiven Methode verbünde, dass er den Idealismus in der Sprache des Realismus verkünde und die misverständliche Auflehnung des Lebensdranges gegen die Ethik nicht bloss dogmatisch bekämpfe, sondern durch eine tiefere Interpretation dessen, was eigentlich Lebenskraft und Lebenssteigerung ist.

In diesem Sinne schlage ich in erster Linie vor, bei ethischen Besprechungen mit Kindern nicht vom Gebote auszugehen, sondern vom Kinde, ihm zunächst seine eigenen konkreten Erfahrungen richtig deuten zu helfen, ihm den Zusammenhang von Ursache und Wirkung auf dem Gebiete menschlichen Tuns und Gehens zu enthüllen und von dort aus stufenweise zur sittlichen Wahrheit emporzusteigen: diese Wahrheit wird dann nicht mehr als etwas Abstraktes erscheinen, das sich von aussen dem Leben aufdrängen will, sondern als reifste Lösung der konkreten Schwierigkeiten des Lebens selber, als gründlichste Interpretation der Wirklichkeit, als natürliche Formulierung dessen, was unsere eigene höhere Natur gebieten muss, wenn sie die Folgen der Dinge ganz realistisch in's Auge fasst.

Selbstverständlich soll mit solcher induktiven Behandlung der sittlichen Wahrheiten nicht etwa ein platter Utilitarismus empfohlen werden. Die utilitarische Moralbegründung hat ja auch mit Gesichtspunkten zu tun, die durchaus ausserhalb der jugendlichen Lebenserfahrung liegen. Wenn ich vom Appell an die Erfahrung und Beobachtung spreche, so habe ich eine ähnliche Methode im Auge wie sie etwa Dante in seiner "Divina Commedia" befolgt: dem Menschen sollen seine eigensten Erlebnisse auf sittlichem Gebiete tiefer zum Bewusstsein gebracht werden, er soll schärfer beobachten lernen, was bestimmte Regungen, Handlungen, Gewöhnungen in seiner eigenen Seele, in seinem eigenen Leben und im Leben des Mitmenschen anrichten. Er soll sehen, dass der Unterschied von

Gut und Böse nicht von lebensfeindlichen, lebensfremden Idealisten erfunden worden ist, sondern dass gerade eine konsequent realistische Lebensbeobachtung und eine aufrichtige Selbstbeobachtung aufs neue erkennt, was das alte Wort von dem Fluche bedeutet, der auf bestimmten Handlungen lastet. Was der Zorn, der Neid, die Lüge, die Genusssucht aus dem Menschen macht, wie das alles den Charakter beeinflusst und den Willen, wie es auf die eigentliche geistige Persönlichkeit des Menschen und von dort aus auf den Mitmenschen wirkt—das soll die Jugend von innen heraus sich vergegenwärtigen lernen, statt etwa nur abstrakt verstandesmässig darüber zu moralisieren. Auf dieser Methode der Selbsterfahrung und der konkreten Beobachtung haben alle grossen Seelenführer gefusst—es ist die grundlegende Methode, welche Plato in seinem "Gorgias" und "Phädrus" gegen die Sophisten wendet—die Methode, durch die er allein wieder in einer Welt des Zweifels einen festen Boden zu gewinnen hofft.

Um hier ein Beispiel anzuführen: ich würde eine Besprechung über Selbstbeherrschung niemals mit Anekdoten von wunderbarer Selbstbeherrschung oder mit abstrakten Anpreisungen moralischer Stärke beginnen, sondern stets vom konkreten Leben der Schüler ausgehen und etwa folgende Fragestellung in den Mittelpunkt meiner Vorbereitung stellen: Wann und wozu brauchen wir Selbstbeherrschung, was entsteht aus der Zügellosigkeit auf einem bestimmten Gebiete, welche Wirkungen hat diese eine Zügellosigkeit auf alles andere Tun des Menschen? Ich würde dann das bekannte Dichterwort citiren: "Die Herrschaft über den Augenblick ist die Herrschaft über das Leben" und würde zu zeigen suchen, unter beständiger Heranziehung der eigenen Erfahrung der Kinder, was alles der Fluch der Übereilung und die Tyrannei des momentanen Reizes an beschämenden und traurigen Folgen hervorbringt. Hierbei würde ich Beispiele aus dem Schulleben, der Kameradschaft und aus dem häuslichen Erleben allen historischen und litterarischen Reminiscenzen vorziehen.

Das Ausgehen vom wirklichen Leben, seinen konkreten Konflikten und Tatsachen ist auch darum so wichtig, weil der Mensch sonst niemals den lebendigen Sinn und Geltungskreis des Gebotes versteht, sondern auch in seinem sittlichen Gehorsam ganz abstrakt bleibt und jede konkrete Situation als Grund zur Ausnahme benützt. Pestalozzi hat die Folgen solcher bloss deduktiven Moralpädagogik sehr derb und klar in folgenden Worten geschildert: Sie (die Bauernjungen) haben ihren Katechismus im Kopfe und wissen ganz gut, das Stehlen sei nicht recht—aber in jedem besonderen Falle, wo sie den Anlass haben, finden sie allemal, diesmal und diesmal sei

nicht soviel daran gelegen und sie haben für einen jeden solchen Fall immer einen ganzen Karren voll Entschuldigungen.

“ Er hat mir auch gestohlen ” oder “ wenn er könnte, würde er mir noch mehr stehlen.”

“ Wäre ich ein schönes Mädchen, er gäbe mir's umsonst.”

“ Es ist mehr als gestohlen, wie er sein Gut zusammengebracht hat.”

“ Was mag ihm der Bettel schaden ? ”

“ Er verspielt es auf einer Karte.”

“ Er kommt doch um seine Sachen. Nehme ich sie ihm nicht, so nimmt sie ihm ein anderer.”

“ Die Obrigkeit nimmt auch, so sie's kriegen kann.”

Gerade angesichts der hier geschilderten Sophismen wird es besonders klar, wie wichtig eine wahrhaft konkrete Moralpädagogik ist, welche die Ehrlichkeit und Unehrlichkeit auch in ihrer lebendigen psychologischen Wirkung hervorhebt und den Zögling nicht bloss auf die ihm ferner liegende sociale Bedeutung der Ehrlichkeit verweist. Man muss die Aufmerksamkeit weit mehr auf den Täter richten als auf die Tat. Das Gebot heisse eigentlich: Du sollst nicht stehlen, Deine Seele soll sauber bleiben. Ich würde den Knaben sagen: Und wenn rechts und links alles gewissenlos ist—siehe zu, dass deine Hände rein bleiben, dass du die Begierde nicht einlässest in deine Seele. Es wird immer irgendwo in der Welt gestohlen—die Starken sind dazu da, den Schwachen einen festen Halt zu geben, statt sich selber von ihnen zu Falle bringen zu lassen. Dass dem Andern der Diebstahl nicht schade, ist keine Entschuldigung für dich, denn das strenge Gebot ist nicht nur zum Schutze des Bestohlenen, sondern ebenso sehr zum Schutz deiner eigenen Seele: damit dir fremdes Gut absolut heilig werde und die Untreue keine Gelegenheit finde, sich in dich einzuschleichen.

Ich möchte bei dieser Gelegenheit bemerken, dass wir überhaupt mit der eigentlichen “ Begründung ” des Ethischen erst ganz am Anfang stehen und stecken noch in den ersten und äusserlichsten Feststellungen. Wir erkennen oft erst in vorübergehenden hell-sichtigen Momenten der Selbsterkenntnis, wie der geheimnisvolle Schauer, der uns vor bestimmten Handlungsweisen zurückschrecken lässt, welche sich scheinbar nur auf die äusserlichen Regelungen der socialen Ordnung beziehen, vielleicht daher stammt, dass auch im rein irdischen Sinne das “ Heil der Seele ” davon abhängt, d. h. dass unsere ganze geistige Gesundheit, unser Schutz vor krankhaftem Überwuchern bestimmter Bedürfnisse und bestimmter Seelenkräfte auf's engste mit dem zusammenhängt, was die sociale Gemeinschaft uns an Hemmungen auferlegt: es scheint, als sei die menschliche Psyche in ihrem ganzen Gleichgewicht absolut auf die Einordnung

in die Gemeinschaft angewiesen und könne nur hier zu ihrer Entfaltung kommen. Gerade solche persönliche Begründung des Ethischen ist aber von der grössten pädagogischen Bedeutung, weil wir so allein das Persönlichste im Menschen für die sittliche Ordnung interessieren.

Im Sinne all dieser Erwägungen würde ich bei der Vorbereitung auf eine ethische Besprechung über Ehrlichkeit etwa von folgender Fragestellung ausgehen:

1. Was gehört alles unter die Rubrik "Stehlen"?
2. Wie kommt der Mensch zum Stehlen? (a) Durch welche Anlagen oder Fehler seines Charakters? (b) welche kleinen Gewohnheiten bereiten das Stehlen vor? (c) welche Versuchungen zum Stehlen gibt es in der Jugend? (d) Armut und Reichtum als Gefahren für die Ehrlichkeit.
3. Warum wird der Diebstahl bei allen Völkern so streng bestraft?
4. Warum wird der Dieb so verachtet? Welche Seiten des Charakters fehlen ihm?
5. Wohin führt die Unehrlichkeit; wie wirkt sie auf den Charakter?
6. Durch welche kleinen Gewohnheiten erzieht man sich zur Ehrlichkeit?
7. Wie behandelt man Kameraden, die in Unehrlichkeit verfallen sind?

In aller Kürze möchte ich neben der hier empfohlenen induktiven empirischen Methode, der Weckung und Belebung der eigenen Erfahrung des Kindes auf sittlichen Gebiete, noch zwei andere Gesichtspunkte hervorheben. Der eben behandelte Gesichtspunkt hat vor allem den Zweck, dem Zögling das wirkliche Wesen, die wirklichen Konsequenzen seiner Handlungen nach allen Seiten zu vergegenwärtigen. Diese Methode wird jedoch immer nur die sittliche Erkenntnis auf die Höhe bringen können. Es kommt aber vor allem auf die Frage an: Wie erzeuge ich sittliche Kräfte? Und leider ist es vielen Moralpädagogen zum Vorwurf zu machen, dass sie den grossen Unterschied von intellektueller Begründung der Moral und wirklicher Inspiration der Willenskraft nicht klar genug vor Augen haben. Wirkliche moralische Kraft gewinne ich weder durch blosserührung des Gemüts, noch durch klare Erkenntnis von Gut und Böse, sondern nur dadurch, dass ich verstehe, die sittliche Forderung in die Sprache der im Menschen vorhandenen lebendigen Triebkräfte zu übersetzen, d. h. zu zeigen, dass die Erfüllung jener Forderung auch eine Erfüllung und Steigerung jener natürlichen Kräfte mit sich bringt, ja eigentlich sogar die Konsequenz ihrer eigenen Tendenzen ist. Von den Kräften, die hier in Frage kommen, nenne ich das Verlangen nach Selbständig-

keit und Freiheit, das Verlangen nach Kraft und Festigkeit und endlich das Verlangen gerade der starken Seele nach grossem und reichem Leben. So lange man es nicht versteht, die sittliche Selbstüberwindung so darzustellen, dass sie von all diesen Kräften als höchstes Mittel ihrer eigenen Steigerung erstrebt wird, wird das Moralische stets als Knechtschaft des Gesetzes empfunden werden. Das eigentlich Persönliche im Menschen ist dann nicht gewonnen; es besteht keine intime und innerliche Vermählung zwischen dem Individuum und der über-individuellen Lebensordnung.

Hiermit hängt eng zusammen der letzte Gesichtspunkt, der noch hervorgehoben werden soll: dass man nämlich nicht bloss Moral lehrt, und gute Vorsätze allgemeinsten Art hervorbringt, sondern vor allem zur Moral hilft: sozusagen die Technik der Selbsterziehung lehrt und demgemäss im einzelnen zeigt, wie bestimmte Gewohnheiten bekämpft oder erworben werden können. In diesem Sinne sollte der ethische Unterricht vor allem auch eine Lehre von den Wachstumsgesetzen des Guten und Bösen sein. Unser Religionsunterricht behandelt viel zu ausschliesslich die erwachsenen Sünden, statt sich vor allem der unerwachsenen Sünden anzunehmen, sie im Lichte ihrer tragischen Folgen zu zeigen und die Willenskraft fest an die Bewältigung der kleinsten Dinge anzusetzen. Ein schweizerischer Dichter und Geistlicher sagte einmal: "Ich kannte die zehn Gebote, aber was helfen die zehn Gebote, wenn man das Leben nicht kennt in seiner Schalkheit und Bosheit—wenn man die Seele nicht kennt in ihren Kräften und Schwächen?" Die ethische Unterweisung sollte vor allem auch eine Lehre sein von den besondern Situationen, in denen unser besseres Selbst betäubt oder überrumpelt wird—und ebenso sollte man die Gefahren deutlich machen, die in den Zuständen und Gesetzen unserer eigenen Natur, z. B. in der tyrannischen Macht der Gewöhnung, begründet liegen. Anleitungen zu vorbeugender Befestigung des Willens sind darum von grosser Bedeutung.

Solche Hinweise sind von grösster weckender Bedeutung für einen ethischen Unterricht, der nicht bloss von höherem Leben reden, sondern dazu konkrete psychologische Hilfen geben will. Die Pädagogen des naturwissenschaftlichen Unterrichtes unterscheiden heute eine morphologische und eine biologische Methode: Bei ersterer werden die Naturobjekte in toter Reihenfolge wie in einem Museum vorgeführt, ohne dass irgend ein Einblick in die treibenden Entwicklungskräfte und Wechselbeziehungen gegeben wird. Die biologische Methode stellt sich gerade das letztere zur Aufgabe. Aehnlich gibt es auch in der älteren Moralpädagogik eine morphologische Methode, welche dem Jüngling eine Reihe von ausgestopften Tugenden ohne lebendigen Zusammenhang und

ohne Leben überhaupt vorführt. Die biologische Methode des ethischen Unterrichtes würde dann darin bestehen, dass der tiefe Zusammenhang aller Laster untereinander dargestellt und dass ebenso auch gezeigt wird, wie sich alle höheren Bestrebungen gegenseitig befruchten, die lebendigen Wachstumsgesetze des Charakters, wie der Charakterlosigkeit sichtbar und fühlbar gemacht würden und dass endlich die lebendige Selbsttätigkeit, sowohl in der Selbstbemeisterung, wie auch in der Caritas im weitesten Sinne, zu erfinderischer Tätigkeit angeregt würde.

Wenn wir in unsern Vorschlägen die induktive Methode in den Vordergrund gestellt haben, so soll damit nicht die pädagogische Kraft und Bedeutung des autoritativen "Du sollst" übersehen werden—wir betonen nur, dass gerade gegenüber der modernen Generation diese letzte autoritative Formulierung besser an das Ende als an den Anfang der ethischen Besprechung gehört—die Autorität des sittlichen Imperativs wird nicht geschwächt, sondern verstärkt, wenn auch die persönliche Erfahrung zum Zeugnis dafür aufgerufen wird, wie tief sich die sittliche Wahrheit unseres eigenen bessern Selbst annimmt und wie überlegen sie alle die Kurzsichtigkeiten berichtigt, mit denen unser beschränktes Ich stets den universellen Zusammenhang des Lebens und die tieferen Folgen menschlichen Tuns aus dem Auge verliert. Gerade wenn sich der Unterricht in obigem Sinne stark mit dem wirklichen Leben beschäftigt hat, ist es gewiss gut und notwendig, zum Schluss noch etwas platonischen Idealismus aufleuchten zu lassen, um dadurch gerade der praktischen Selbsterziehung grosse Horizonte zu eröffnen. In diesem Sinne habe ich es erprobt, dass es stets von grosser Wirkung ist, wenn ich unter Mitwirkung der Schüler feststellen lasse: Was ist vollkommene Ehrlichkeit? In welcher Art von Konsequenz und Durcharbeitung des Charakters tritt sie zu Tage: Was ist vollkommene Ritterlichkeit, vollkommene Wahrhaftigkeit, vollkommene Liebe und vollkommene Gerechtigkeit? Solche Fragen tragen nicht nur zur Gymnastik des sittlichen Strebens, sondern auch zu unmittelbarer Verfeinerung des Gewissens bei.

Ich äussere noch den Wunsch, dass solche Anregungen nicht nur Gegenstand einer systematischen Unterweisung, sondern auch gelegentlicher Einwirkung jedes Lehrers sein sollten—und ich schliesse in diesem Sinne mit dem Worte des amerikanischen Pädagogen Parker: Ein Lehrer, der nur Kenntnisse vermittelt, ist ein Handwerker; ein Lehrer, der Charakter bildet, ist ein Künstler.

METHODS OF DIRECT MORAL INSTRUCTION

By A. J. WALDEGRAVE (London)

ASSUMING that direct and systematic, as well as indirect and incidental, moral instruction is to be given in schools, the question arises: What form should such instruction take; what method should be followed in giving it? An examination of the text-books which have been issued for the guidance of teachers giving moral lessons shows that the methods adopted fall practically under three heads—(1) Straightforward statement and counsel; (2) Question and answer; and (3) Use of stories and other illustrative material.

It will perhaps be well to give examples of the three methods. Let us take, for instance, the subject of *Untruthfulness as caused by Vanity*, and observe the treatment it receives from M. Jules Payot, Mr. Walter L. Sheldon and Mr. F. J. Gould respectively.

In M. Payot's "La Morale à l'École" the subject is dealt with thus:

People often lie from vanity, in order to appear that which they are not. The liar of this sort will boast of feats which he has not performed, of relations who do not exist, of success which he has not achieved. The vain person does not lie only by word of mouth, but also by his actions. He takes great pains to appear rich; he wears fine clothes for which he has not paid; he lives in an expensive house the rent of which he cannot afford, &c.

Let us turn now to the second example: it is taken from Mr. Sheldon's "Lessons in the Study of Habits":

What do people deceive for? Why do they do it?

(The children give various reasons, which are discussed in turn.)

What other motive can you suggest for such conduct? "Well," you continue, "they may do it in order to have persons think well of them."

You mean that they will run the risk of losing another person's respect simply in order to be respected more? I fear you are right.—And so on.

The third example is from Mr. Gould's "Children's Book of Moral Lessons":

Once upon a time—a very strange time indeed, since this event never truly happened—on a ship was swept off a ship during a storm in the Mediterranean Sea. He was seen by a

kind-hearted fish—a dolphin—who, mistaking him for a man, swam towards him, and invited him to clamber on his back. The dolphin made his way towards a harbour on the coast of Greece called the Piræus, near which stood the city of Athens. "Do you belong to Athens?" asked the dolphin. "Yes," answered the ape, "I am an Athenian." "Of course, then you know the Piræus?" inquired the dolphin. "Oh, exceedingly well," said the ape, "he is my particular friend, and I often dine with him." The dolphin was indignant at the falsehood, and sank into the depths of the sea, and so the pretended Athenian came to a sad end.

Now here we have three methods of dealing with the same subject. Which is the best? Which is likely to leave the clearest and most lasting impression on the mind of the child? Which is likely to be most effective in keeping him from falling into the particular fault under consideration? Let us look at the merits and demerits of the three methods in turn.

In the case of the first, the lecture method, as it may be called, there is the advantage that the teacher is able to impart a good deal of the sense of imperativeness which is such an important feature of the call to duty. The teacher is older and presumably wiser than the scholars, and should be in a position, in regard to many questions of conduct, to say clearly and impressively what is right and what is wrong. It is supremely important that the right, once recognised as the right, should be done unhesitatingly; and the direct counsel of a teacher whom one is accustomed to respect and obey will assist in forming a sense of the authoritative-ness of ethics, will give tone to the will, and help to make the choice of the right rather than the wrong, quick and instinctive.

Against this is the very serious drawback that moral instruction pursued in this way is liable to fail in securing the pupils' attention. It then becomes irksome and wearisome; and tends to leave the impression that the moral lesson is a peculiarly tiresome sort of lesson, and that good conduct is somehow associated with dullness and general uncomfortableness. Another objection is that mere preaching is liable to set up a reaction, and to have the opposite effect of that which is intended: young people object to doing what they are told by an outside authority they ought to do.

The second method—the Socratic method, as it is often called—has the advantage that it arouses the interest of the pupils, and secures their co-operation in arriving at the idea which the teacher has in mind; so that the conception of duty brought out really becomes their own, and is not forced upon them by another person. The danger of this method is that it may easily

degenerate into casuistry or, at any rate, may exercise the intelligence without bringing compulsion to bear on the conscience and the will.

And thus the native hue of resolution
Is sicklied o'er with the pale cast of thought.

Then, too, this method is in danger of assuming that the child's mind already contains all the material for forming moral judgments. Such is by no means the case; for, although considerable use may be made of the child's own experience, it is necessary that the mind should be supplied with material from outside—incidents, examples, pictures, ideas.

The chief value of the third method, the dramatic method, is that it supplies this material. It peoples the moral world with living, moving persons: the duties are no mere abstractions—they take flesh and blood; and the wholesome principle is kept in view that ethics are made for man, not man for ethics. The danger attending this method is that the ethical lesson may become simply a story-telling lesson, a pleasant tickling of the sensations; one picture obliterating another, and no definite moral impression being left behind, no clarification of the ethical ideas, no bracing of the will.

Which, then, is the best of these three methods? The answer, I think, is that a combination of the three is required. The proportions should vary with the age and character of the pupils, but as a general rule there should be more dramatic presentation than discussion, and more discussion than direct exhortation. And here let me say that I should be sorry to suggest that either of the three writers I have quoted follows one method to the exclusion of the others. In practice, indeed, Mr. Gould effects the happy combination perfectly; though the story-telling seems perhaps to occupy an unduly large place in his lessons as published. The other two teachers from whose books I have quoted I have not had the privilege of hearing in the class-room.

A word ought perhaps to be added as to the place which *committing to memory* should take in moral lessons. "Memory gems" should, I think, be few; and it follows that they should be well chosen. A few great guiding principles like the Golden Rule, and one or two fine poems, will be better than a host of common-places, proverbs and pretty verses.

UMFANG UND METHODIK DES MORALUNTER- RICHTS

VON DR. RUDOLPH PENZIG (Charlottenburg)

A. UMFANG.

1. ALLES menschliche, aus einer bestimmten Gesinnung fließende Handeln unterliegt der Wertbeurteilung. Seinen objektiven (für die Gattung förderlichen) Wert untersucht die Wissenschaft der humanen Ethik. Sie gibt jeder Gesinnung und Handlung das positive (+), neutrale (\pm : Adiaphora), oder negative (-) Vorzeichen. Die Summe der für eine zeitlich und örtlich bestimmte Gesellschaft objektiv wertvollen Handlungsweisen ist ihre Moral.

2. Ist so der Gegenstand des Moralunterrichts nur eine, wenn auch möglichst umfassende, photographische Augenblicksaufnahme aus einer unendlich langen Entwicklungsreihe der Sitten eines Volkes, so gehört für das völlige Verständnis der Moral seitens des Kindes auch ein kurzer Rückblick in die Vergangenheit (Ursprung und Gewordensein) ethischer Werturteile und ein Ausblick in ihre Zukunft (ihr Werden und Ziel) zur moralischen Unterweisung.

3. Für den Morallehrer ist daher übersichtliche Kenntnis der Biologie, Anthropologie, Ethnologie, vergleichenden Sitten-, Moral- und Rechtsgeschichte, der Natur- und Kulturgeschichte, Technologie und ähnlicher Fächer notwendig; für den Unterricht des Kindes aber bildet diese Kenntnis nur den Hintergrund für gelegentliche Hinweise.

4. Gegenstände des Moralunterrichts im engeren Sinne sind:

(a) Die Pflichten der persönlichen Leistungsfähigkeit (Herrschaft über Körper, Seele und Geist).

(b) Pflichten gegen die Familie.

(c) Pflichten gegen die engere Gemeinschaft, Schule, Freundschaft, Nachbarschaft, u.s.w.

(d) Pflichten gegen die bürgerliche Gemeinschaft (Berufsethik, Gemeininn, wirtschaftliche Pflichten).

(e) Staatspflichten (Verfassungs-, Bürger-, Rechtskunde).

(f) Gesellschafts- und Menschheitspflichten.

5. Bei der Bildung von Werturteilen sind Verstand, Gefühl und Wille gleichmässig beteiligt. Auch die Übermittlung von Werturteilen darf sich demgemäss nicht nur an einen dieser drei Faktoren, sondern muss sich an alle drei wenden. D. h. es gibt keinen Moralunterricht, der nicht auch sittliche Erziehung und ästhetische Bildung des Gefühls einschliesse.

6. Trotzdem ist in dem für eine Vielheit von Schülern bestimmten Moralunterricht die Einwirkung auf den Intellect (vernunftmässige Auffassung des Pflichtbegriffes) die erste Aufgabe; die erzieherische Beeinflussung (und zwar nicht so sehr Wirkung auf das Begehren: Güterlehre, sondern Veranlassung zur freiwilligen Bindung des Einzelwillens unter das Gesetz des Gemeinshaftswillens) und die Erweckung des Gefühls von Wohlgefallen, Ehrfurcht und Liebe gegenüber sittlichen Persönlichkeiten (Tugendlehre) sind gewissermassen Nebenprodukte.

7. Die vernunftmässige Aufnahme des Moralunterrichts besteht in der vom Kinde mit Hilfe des Lehrers selbständig zu erwerbenden Einsicht in die Gründe und Folgen (innere und äussere) einer so oder so bestimmten Handlungsweise. Die Frage nach dem letzten Verpflichtungsgrunde zur Sittlichkeit (die Sanktion der Moral) gehört in systematischer Behandlung in die Oberstufe des Moralunterrichts; sie darf aber gelegentlich und innerhalb des Kindesverständnisses auch in den ersten Moralunterweisungen gestreift werden, und zwar muss sie das stets, wenn von der Heteronomie zur Autonomie, vom "Du sollst" zum "ich will" übergegangen werden soll.

8. Reine Weltanschauungsfragen, wie die Grenzfragen nach den ersten und letzten Dingen (z. B. Ursache und Zweck des Weltgeschehens, Stellung des Menschen in der Natur, Ursprung und Zukunft des organischen Lebens u.ä.) gehören nicht in den Moralunterricht. Wird der Lehrer durch Fragen der Kinder dazu genötigt, so hat er sich bei ihrer Darstellung, einschliesslich seiner persönlichen Weltanschauung, streng referierend zu verhalten und jeden Versuch zu religiöser, so gut wie zu religionsfeindlicher, konfessioneller oder philosophisch bestimmter Beeinflussung zu unterlassen. Moralunterricht ist Anleitung zum Erwerb einer sittlichen Lebens-, nicht einer befriedigenden Weltanschauung.

9. Die erzieherische Wirkung des Moralunterrichts besteht in der bei jüngeren Kindern unmerklichen und unbewussten Lenkung ihres Willens auf das Gute, durch Zucht, Gewöhnung an gute Sitten und Gehorsam. Da aber zur Freiheit erzogen werden soll, muss allmählich der Schüler nach Massgabe des Alterwerdens für eine bewusste Mitarbeit an der Bildung seines Charakters und für freiwillige Selbstzucht gewonnen werden.

10. Der Bildung des Gefühls für die Schönheit des sittlich Guten dient in erster Linie der ethische Anschauungsunterricht der ersten vier Schuljahre, im Anschluss an Bild und Wort des muttersprachlichen, später des Litteratur- und Geschichtsunterrichts. Die Erweckung von Bewunderung ist sittlich wertvoller als die von Verachtung und Abscheu.

B. METHODIK.

11. Für die Methodik des Moralunterrichts gelten folgende Hauptgrundsätze: Eine absolute Moral gibt es nicht. Darum ist Moral nichts Festes und Fertiges, das nur gelehrt zu werden brauchte. Vielmehr: Nichts steht fest, alles fließt und entwickelt sich. Autoritäten sind nur Hilfskonstruktionen zu selbständigem Aufbau einer sittlichen Welt. Wer sittlich werden will, muss die gesamte sittliche Welt in sich entdecken.

Aber andererseits: Autoritäten (Sitte, Gesetz, sittliche Persönlichkeiten der Vergangenheit, Lehrer, Eltern) verlangen, wenn auch nicht blinde Unterwerfung und Gehorsam, so doch Ehrfurcht und Achtung. Die bestehenden Normen haben eine grosse Wahrscheinlichkeit verhältnismässiger Richtigkeit und Vernünftigkeit für sich. Darum darf Kritik an ihnen nur nach strengster Selbstprüfung und mit aufrichtiger Bescheidenheit geübt werden. Wer den "ungeschriebenen Gesetzen" seines Innern folgen will, die vielleicht einmal die Sittlichkeit der Zukunft sein werden, muss auf die Anklage, dass er, wie Sokrates, die Jugend verderbe, und auf den Giftbecher gefasst sein.

12. Aus dem Vorhergehenden folgt: Moralunterricht übermittelt nicht fertigen Lernstoff, feststehende Werturteile, kurz: die Moral als göttlicher oder menschlicher Weisheit letzten Schluss, sondern sie gibt der Jugend Rohmaterial zur eigenen Verarbeitung. Nirgends darf weniger auf die Worte des Meisters geschworen werden, als hier. Nicht der Aufnehmende, der Schaffende lernt. "Was Du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen."

13. Die Methode des Moralunterrichts ist also nicht deskriptiv (beschreibend), systematisierend und analytisch, d. h. sie übermittelt kein festes System sittlicher Begriffe, die es einfach zu zergliedern gälte, sondern sie ist synthetisch und inductiv. Weder registriert sie die Kennzeichen bestimmter Tugenden und Laster, noch analysiert sie den toten Körper der Sittlichkeitswelt, sondern sie führt orientierend in die Praxis des sittlichen Lebens ein und lehrt, solches Leben zu schaffen.

Wie an die Stelle der früheren systematisierenden Botanik z. B., die einfach das tote Objekt zergliederte und in Klassenschubfächer ordnete, heute die botanische Biologie getreten ist, die dem Schüler am lebenden Objekt den Aufbau der Zelle, die Function der Pflanzenorgane, die Lebensgemeinschaften anschaulich vorführt, so wird die sittliche Lebenskunde dem Kinde aufzeigen, wie in seinem Innern, in den ihm zugänglichen Lebensgemeinschaften das Entstehen sittlicher Motive, des Gewissens und der Moral vor sich geht und wie Sittlichkeit als Lebensblut jeden Organismus durchpulst.

14. Darum ist die vorzüglichste Form des Moralunterrichts die

freie, an keinerlei gedruckten Leitfaden gebundene, gemütvolle Besprechung (Plauderei) über sittliche Lebensfragen. Sache des Lehrers ist es, diese Besprechungen nach einem ihm vorschwebenden Plan und systematischer Ordnung unmerklich zu leiten und die allzu bequemen Abschweifungen vom Thema durch geschickte Lenkung der Unterhaltung möglichst (aber ohne übermässige Ängstlichkeit) zu verhindern. Vorbedingung dazu ist: genaue Vorbereitung des Lehrers, Durchdenken des ganzen Themas nach Umfang und Tiefe, Auswahl der passenden Beispiele, Fabeln, Erzählungen u.s.w., natürlich auch Beschränkung der Schülerzahl (Höchstgrenze etwa zwanzig).

15. Das im Gespräch sich ergebende Frage- und Antwort-Spiel darf keinesfalls zur Katechese werden (mit feststehenden Fragen und Antworten); auch sind alle Suggestivfragen sorgfältig zu vermeiden. Die selbstverständliche Forderung völliger Aufrichtigkeit der Kinder in ihren Antworten ist nur durch Verzicht des Lehrers auf alle offizielle Würde und liebevolle Aufnahme auch der sonderbarsten Antworten zu erreichen. Ein umgekehrter Saul, sollte der Lehrer, der das Königreich der Moral zu suchen auszog, es sich nicht verdriessen lassen, wenn er statt seiner auch einmal einen Esel findet.

16. Wort und Begriff der Moral soll möglichst wenig gebraucht, theoretische Irrtümer der Kinder nicht als moralische Fehler gebrandmarkt werden. Die beste Moralstunde ist eine solche, in der weder das Wort Moral vorkommt, noch die Schüler merken, dass sie eine Moralstunde erhielten.

17. Die gedächtnismässige Einprägung von Sprüchen, Gedichten, Geschichten, Fabeln u. ä. moralischen Inhalts ist als Zwangsgebot verwerflich; doch hat der Lehrer durch die Aufforderung, bereits besprochene Stücke dieser Art selbständig zu reproduzieren, in den Kindern die Lust zu erwecken, sich selbst dergleichen anzueignen. Für diesen Zweck ist in das muttersprachliche Lesebuch eine geeignete Auswahl sittlich wertvoller Sprüche, Gedichte und Lesestücke aufzunehmen. Die Herstellung eines ausschliesslich dem Moralunterricht dienenden Lesebuches ist nicht unbedenklich.

18. Gedruckte Leitfäden der Moral für die Hand des Schülers sind zu verwerfen; für die Vorbereitung des Lehrers als höchst notwendig. Zu Zwecken eines Gedächtnisanhaltes und der Wiederholung empfiehlt es sich, dass der Lehrer am Schluss jeder Unterrichtsstunde das Ergebnis der gemeinsamen Besprechung möglichst kurz und schlagend zur schriftlichen Fixierung (in oder nach der Stunde) zusammenfasse.

THE TRAINING OF TEACHERS IN RELATION TO MORAL INSTRUCTION

By MILLICENT MACKENZIE

(Professor of Education, University College, Cardiff)

IF we are once convinced of the importance of moral instruction itself, and moreover satisfied that such instruction can and ought to be given, it is obvious that our next consideration must be the method of selection and training of those to whom this teaching shall be entrusted, in short the specific work of the training college. The provision and proper equipment of such teachers is indeed the most pressing and most difficult part of the problem of moral instruction. Given the right teachers, the success of its introduction into the school curriculum may be said to be assured; failing such, it is practically doomed. In regard to this matter the training college has two kinds of work to do—one *general* and one *special*.

In the first place, as all instruction bears on the moral life in greater or lesser degree, all teachers must be trained to realise the moral significance of their work.

The study of the theory of education, properly pursued, should make clear to all students the close connection of the moral and intellectual life and the dangers attending the development of the latter without the former. The psychological, ethical and sociological bases of education, supplemented, perhaps, with some discussions of problems in practical ethics and citizenship, afford a good general preparation.

To this should be added some lectures on the methods of moral training and instruction, and opportunities should also be given in the college demonstration school for observing the various direct and indirect ways in which the moral education of the children is carried on. But it is not the general so much as the special work of the training college that demands our most careful attention at the present moment. This special work may be said to consist in the selection, preparation and practical training of those who will undertake responsible posts as specialists in schools and training colleges.

The need of a large and immediate supply of such teachers is obvious, for there is no greater educational fallacy than that "Every one can teach everything," even if we do not go as far as Jacotot in saying "even that which he does not know himself."

Nothing will do more to put moral instruction on a proper footing in our schools and colleges than to secure that on every

staff there shall be at least one who has made a special study of the subject. We know how much other subjects of the school curriculum have suffered from the belief that any well-educated person could teach them; History, Literature, Geography and Scripture, readily occur to the mind as examples. The training college has already rendered valuable service in regard to some of these. Indeed one of the most important lessons learned by a student in training consists in knowing not only what he can, but especially what he cannot teach.

To be a really successful teacher of a subject implies more than intellectual grasp of the same; there is further needed that keen, living interest which makes it so part of himself that the teacher gives his own life experience to the pupils. To this sympathy with his subject must also be added that sympathetic understanding of the pupils' mind which alone can guide the choice of words and illustrations.

Now if there is any subject that specially demands these qualifications on the part of the teacher, it is surely moral instruction; yet there is great danger of this being overlooked.

At first sight the subject appears so fatally easy—every one knows something about morals and the moral life, enough, it may be thought, at least for the simple lessons which children require. Syllabuses have been carefully prepared, and there are text-books from which all necessary stories and illustrations can be taken, so that it might be thought that every class or form teacher could undertake the subject. Nothing could be more fatal than that this view should prevail, and so many of us are anxious to secure that, from the first, moral instruction shall be in the hands of those who, by preparation, natural taste and enthusiasm, are fitted to make such teaching effective.

Of course this does not mean that a moral instruction specialist should teach nothing else, or that he should even undertake all the teaching of the subject in the school. All that is necessary is that one competent teacher, who has specialised in the subject (in many cases it might be the head master or mistress), should be responsible for it. It must be remembered that just as in other subjects, some teachers succeed best with older and some with younger pupils, so in moral instruction, some will be more suited to conduct discussion classes on ethical questions or the duties of citizenship with the older scholars, others may be more successful in combining moral with historical or literary teaching, and yet others with a special gift for relating stories or sustaining simple conversations interspersed with anecdotes and illustrations may do their best work with young children.

It is not often that one teacher is fitted to undertake all these

branches of moral instruction, and there are many advantages to be gained from enlisting the help of all those on the school staff who are interested and enthusiastic, provided that no one has to undertake an uncongenial task and that some one is responsible for organising and correlating the work of all.

In view of this it is very important that training colleges should do all in their power to discover and encourage suitable students to prepare for this work. Those who have made a special study of Philosophy or Sociology in a degree course would seem to be obviously fitted for such specialisation, at least on the intellectual side, but there are also many who, although they have not included such subjects in their degree courses, have yet read and thought about them sufficiently to render some amount of specialisation possible. Indeed in the case of all those who can devote a year to professional work after graduation, the possibility of such special training should be considered. Those who are endeavouring to combine degree work with professional training have not time to spare for such specialisation, and in their case we can only hope for the time when the Board of Education will insist on a fourth year for training. In the case of students working for the Board of Education's certificate only, the introduction of an optional or alternative course, such as "the ethics of citizenship," would give some chance of specialising to those who were not otherwise possessed of the necessary knowledge. The preparation in practical teaching is of the greatest importance, but we have only space for a few suggestions.

Bearing in mind the three stages of moral instruction mentioned above, it is clear that at least those students who intend to specialise should have practice in all, so that they may be able to decide in what directions their strength lies.

Practice in conducting discussions and even in relating stories might be gained by forming classes amongst themselves and criticising each other.

Then in a properly equipped school connected with the college they would not only observe, but take some part in the regular teaching. The subject is of course unsuited for formal criticism lessons. There must be much individual help given to such students, who might even be encouraged to give some lessons with no one present, but which they would afterwards report upon and discuss with the specialist in charge. This of course involves both time and trouble, but it is better to send out even a few thoroughly well-trained teachers of the subject than to attempt to do a very little for all.

To sum up:

(1) Training colleges must aim at preparing all future teachers

to take their share in promoting the general moral *education* of children.

(2) They should also give preparation to those who wish to become specialists in giving moral *instruction* in some of the following ways: through discussions, in connection with literary and other courses; or by means of stories, &c.

L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE DANS LES CLASSES DE QUATRIÈME ET DE TROISIÈME DES LYCÉES ET COLLÈGES DE GARÇONS, EN FRANCE

PAR MAURICE ROGER

(Professeur au Lycée Carnot, Paris)

C'EST en 1902 que l'enseignement de la morale a été inscrit au programme des classes de Quatrième et de Troisième. Les professeurs n'avaient pas attendu cette date pour entretenir les élèves de leurs devoirs: l'explication de textes, la vie même de la classe leur en fournissaient de multiples occasions. Mais cet enseignement diffus parut insuffisant.

En 1902, une place fut attribuée, dans les classes préparatoires et élémentaires, à l'instruction morale et civique, "donnée à l'occasion de l'enseignement du français, de l'histoire et de la géographie"; et, dans les classes de Quatrième et de Troisième, une heure par semaine fut réservée à des entretiens méthodiques de morale personnelle et de morale sociale.

Au point de vue historique, cette innovation était un fait marquant de la lutte séculaire, engagée entre la société laïque et les églises pour la direction morale de la nation; c'était l'extension aux lycées et aux collèges de la réforme effectuée, vingt ans auparavant, à l'école primaire. A ce titre, le nouvel enseignement ne fut pas partout bien accueilli. Les uns nièrent l'utilité d'un cours qui, jusque-là, n'existait pas; d'autres ne virent pas, sans inquiétude, confier à des laïques un soin qui, par tradition, était réservé aux ministres des divers cultes. Mais, en fait, et pour des raisons diverses, il ne s'éleva pas de protestations violentes comme lors de la réforme de l'école primaire.

La morale enseignée est laïque. Pas un mot n'est prononcé ni pour appuyer la notion du devoir sur une croyance religieuse, ni pour détourner les enfants de rattacher à la foi leur volonté de bien faire. C'est avec un égal respect des convictions que le professeur de Troisième parle à ses élèves, de la solidarité, et la justice sociale de l'État. Si son enseignement doit être empreint d'un esprit

franchement moderne, s'adressant à des enfants, pour la plupart, de la bourgeoisie, il évite tout ce qui blesserait, légitimement, leurs familles. Ces précautions nécessaires ont été observées ; et l'application des nouveaux programmes n'a donné lieu à aucune difficulté.

Ces programmes, les voici :

QUATRIÈME.

Lectures, récits, entretiens méthodiques propres à fortifier les sentiments favorables au développement moral et à combattre les tendances contraires : La sincérité.—Le courage.—La délicatesse morale.—La probité.—La bonté.—L'éducation de soi-même,

TROISIÈME.

Lectures, récits, entretiens méthodiques propres à faire comprendre la valeur des fins de l'homme en société.—La solidarité —Justice et fraternité sociale.—La famille.—La profession.—La nation.—L'État et les lois.—L'humanité.—Liberté individuelle et discipline sociale.

Le caractère familial de cet enseignement a été précisé par l'Inspecteur général, chargé de visiter les classes de morale. Dans un rapport qui est un document officiel et qui a, par suite, une grande valeur documentaire, M. Darlu écrit : " Il s'agit moins de donner aux enfants des notions nouvelles que de les faire réfléchir sur leur manière de juger et de sentir, afin de rectifier, à mesure, leurs jugements erronés, leurs sentiments défectueux, et surtout de renforcer leurs sentiments élevés les plus généreux, les plus nobles, les plus purs, qui sont, par nature, les plus instables." Et plus loin : " Un entretien que le professeur dirige, en rapprochant les réponses improvisées des élèves, en les co-ordonnant, en les gonflant, de sens et de vérité ; une lecture nullement instructive, encore moins amusante, mais qui suscite une émotion en harmonie avec l'idée mise en lumière dans l'entretien ; enfin un résumé de quelques lignes, un formulaire de la leçon, dicté plutôt à la fin de la classe qu'au commencement ; tels semblent être, dès maintenant, les traits principaux de cet enseignement. . . . Et surtout, le but apparaîtra aux yeux de tous, et du professeur tout d'abord : il n'est rien moins que de former les consciences, d'approfondir et d'épurer la conscience morale, d'instituer la conscience civique."

En conformité de ces vues, on a, autant que le permettent les nécessités du service, confié cet enseignement au professeur de lettres. Moins compétent que le professeur de philosophie, pour donner un enseignement théorique, il connaît, du moins, le caractère de ses élèves, avec qui il est le plus longtemps en contact.

Il est recommandé au maître de s'adresser au sentiment. Est-ce

à dire qu'il ne fera pas appel à la raison ? Eduquer des enfants, et surtout de jeunes Français, sans l'aide de la raison, ce serait une prétention étrange. Il en est chez qui l'émotion n'éveille qu'une intention passagère ; ils ne veulent que quand ils comprennent. En outre, les enfants ont, sur certains devoirs, sur certains aspects du devoir, des idées si peu précises, qu'elles équivalent à une ignorance absolue. Le professeur ici ne peut les éclairer qu'en définissant, en raisonnant.

Cela est vrai du programme de Quatrième ; combien plus vrai encore de celui de Troisième ! Là, il est prescrit au professeur de donner des notions, pour la plupart étrangères aux élèves, de leur *faire comprendre* des mots qu'ils ont pu souvent entendre, mais sans en apercevoir la signification. Les exposés sont, ici, indispensables. Le tout est de concilier une nécessité qu'impose l'ignorance, naturelle chez des enfants de douze à quatorze ans, avec la répugnance, également naturelle, qu'ils ont pour les démonstrations théoriques. C'est une question de mesure, où entrent en ligne de compte, outre l'âge des enfants, la nature des sujets, l'esprit propre de la classe, le tempérament du professeur.

J'ai entendu dans les classes craindre que l'on ne fit pas assez l'éducation de la sensibilité. Tout d'abord, la classe de morale n'est pas tout l'enseignement ; l'explication détaillée des chefs-d'œuvre littéraires n'a-t-elle pas sa part dans la formation du cœur ? En outre, il faut n'avoir pas entendu, dans nos classes, les protestations indignées accueillant tel mot ou tel acte malhonnête, pour croire que nous étouffons la sensibilité de l'enfant. Révolte du sentiment ou de la raison, cet emportement généreux garantit que la conscience est atteinte, et profondément atteinte.

On a vu que l'Inspecteur général Darlu recommande l'usage du résumé ; son conseil est généralement suivi. La plupart redouteraient, en ne dictant pas de formules, de laisser des souvenirs imprécis dans l'esprit des enfants. Certains pourtant ne considèrent que l'inconvénient des formules et ne dictent pas de résumé. C'est là une affaire d'appréciation et qui dépend autant du maître lui-même que de ses élèves. Dans cet enseignement, plus encore que dans tout autre, il faut laisser toute liberté au professeur. Il n'exerce d'action que, s'il peut être lui-même, s'il peut parler en toute sincérité, en toute intimité. Le jour où une méthode uniforme serait imposée, la classe de morale serait morte. L'accord sur la doctrine suffit à assurer l'unité de l'enseignement.

On n'attend pas que nous indiquions des résultats. Ils sont de ceux qu'on ne peut apprécier ni appuyer sur des statistiques. Nous nous contenterons de citer le mot d'un ancien élève, disant, quelque temps après sa sortie du lycée : " J'ai gardé un bon souvenir de la classe de morale. On m'y a fait réfléchir à beaucoup de choses

auxquelles je n'aurais pas pensé moi-même." Ce témoignage paraît une réponse suffisante à ceux qui mettraient en doute l'utilité de cet enseignement.

MORAL EDUCATION IN ITALIAN PUBLIC ELEMENTARY SCHOOLS

BY PROF. FRANCESCO ORESTANO
(University of Palermo)

THE fundamental Education Act of Italy, November 13, 1859, No. 3725, prescribed (Art. 325) the instruction of religion in the elementary public schools. But it passed over in silence moral instruction.

This latter was doubtless understood to be included and in all cases considered either as an integral part, or as a natural appendix of religious instruction.

The Education Bill, July 15, 1877, No. 3968, that made elementary instruction of inferior degree obligatory for all citizens and enumerated the obligatory matters of the first three classes of elementary schools (for children aged from six to nine years), was silent on religious instruction and introduced (Art. 2) in its place among obligatory studies that of "the first notions of the duties of man and of a citizen."

The Education Bill, July 8, 1904, extended the obligation of this instruction to the higher elementary course in the districts (communities) where such a course existed, and increased the number of the classes of the elementary school from five to six, reserving the two last classes, that is the fifth and the sixth, exclusively to primary instruction, and the first four classes to be as much for primary instruction as for the preparation to the secondary schools.

Enumerating the subjects of the people's courses, that is of the fifth and of the sixth class, the new Bill did not mention religious instruction, and prescribed (Art. 10) "notions of the State's civil institutions and of civil morality." Consequently, since 1787, no obligatory instruction in religion is given in the Italian primary schools. But it was, notwithstanding, always admitted, that, when the parents required it, the communities would be obliged to provide for the giving of religious instruction.

Thus Art. 2 of the Regulation, February 16, 1888, No. 5292, declared that "religion shall be taught at the charge of the communities . . . to those scholars whose parents require it." And substantially the same was prescribed by Art. 3 of the succeeding

Regulation, October 9, 1895, No. 623, adding some guarantees of the teacher's capacity. But there was much discussion over the obligation of the communities, many of whom admitted it in consideration of the law of 1859, which aimed chiefly to determine the duties of communities, not lessened by succeeding laws; and many denying that duty, in their reading of the successive laws, which had, according to their opinion, entirely abrogated the law of 1859, both for the communities and for the citizens.

At last the question has been decided by the new General Regulation, February 6, 1908, No. 150, in the sense (of Art. 3) that, when the majority of the Board of the Community is opposed to religious instruction, the parents have the right to provide for it in the school at their own cost.

Excepting, then, the cases when the instruction in religion is given at the request of the parents, the Italian board schools are lay schools. And this is a logical consequence of the secular State.

The Italian State indeed has no longer an official religion; the Guarantees Law of 1871 has established the separation between the power of the laity and the Church; the State has, besides, suppressed the theological faculties at the universities, has eliminated every trace of religious instruction in the Normal schools (teacher's schools) and has abolished entirely all instruction of religion, obligatory as well as by request, in all orders of secondary and higher schools.

When obligatory religious instruction ceased with the law of 1877, men immediately thought of substituting for it moral instruction. Notwithstanding this, the school programmes made little reference to this instruction until 1904.

It began in the third class and it contained: "Hints on rights and duties of citizens." For the fourth class the programme prescribed was: "Hints on the family, society, the nation and the government"; and for the fifth class: "Rights and duties of citizens according to the Constitution Act of the State." More was not said.

Even in the Report to the Royal Decree, November 29, 1894, which approved those programmes, it said: "The programmes need not mention instruction in morals; nor need there be a special examination for this. Morals can be learned much better by the example of parents and teachers. They must further result from instruction in the various subjects, especially from those adapted to act directly on the intelligence and the sentiments."

The new school programmes, compiled according to the Education Law, July 8, 1904, had not the same confidence in the examples given in ordinary morality, which should be, for the most part, corrected, not copied, by the school.

It is surely a good method to let moral instruction issue from every subject taught. But besides indirect instruction, direct instruction is necessary, at least in the upper classes, to compel the scholar's practical reflection and judgment.

Consequently the new programmes approved by the Royal Decree of January 29, 1905, prescribe for all classes, as special subjects of the school, moral instruction; that is: in the first two classes *moral instruction* (practical rules of conduct), only by indirect teaching; in the third and fourth classes *moral and civic instruction* (practical rules of moral and civic conduct), by direct and indirect teaching; in the fifth class, *moral and civic instruction* (duties and rights of men and citizens, general notions of political and administrative institutions according to the statutes of the realm). In the sixth class, *moral and civic instruction*—boys' class (duties and rights of men and citizens; elementary notions on the administration of justice; practical notions of the principal penal enactments and of civil and commercial obligations; hints on the laws of labour and on mutual and providential institutions)—girls' class (duties and rights of men and citizens; hints on laws of labour and on mutual and providential institutions).

Also for the evening and holiday continuation schools and for schools for adult illiterates, the new programmes contain *moral and civic instruction* (duties and rights of men and citizens and notions on the civil institutions of the State).

The Ministerial explanations concerning the programmes of January 29, 1905, dedicate a special chapter to *moral education and civic instruction*, describe their proceeding and give useful didactic rules as well for indirect as for direct instruction.

The fundamental principle is to proceed from rules of conduct (exterior behaviour), afterwards to give a reflective value to the conduct, and finally to cultivate expressly ethical feelings and ideas.

It is then always recommended to take every opportunity which happens in the school-life and in the learning of other subjects to enlighten and fix more firmly moral precepts. This Italian arrangement of moral instruction seems excellent; it works well; the teachers are satisfied with it; and its results, as far as can already be known, are good.

Therefore it would be well if in all school programmes of other States, *even if they provide religious instruction*, firstly, there should be an express course of moral and civic instruction; secondly, that it be prescribed to follow both, first the indirect, afterwards the indirect and the direct method of teaching morality: thirdly, all occasions should be taken that offer themselves in the school-life and in the learning of other subjects to encourage right conduct.

DER SITTENUNTERRICHT IN DEN PRIMAR-
SCHULEN DES KANTONS SOLOTHURN

VON PROF. PETER GUNZINGER

(Vorsteher der pädag. Abteilung d. Solothurner Kantonsschule)

DER heutige Sittenunterricht in den Primarschulen des Kantons Solothurn ist die Fortsetzung und Entwicklung desjenigen Bestandtheiles des schon im Primarschullehrplan von 1841 aufgeführten Doppelfaches der Moral und Religion, der auch nach den Forderungen der Art. 27 & 49 der schweizerischen Bundesverfassung von 1874 noch obligatorisches Schulfach bleiben konnte, indes der andere Bestandteil, die konfessionelle Religionslehre den fakultativen (unverbindlichen) Charakter annehmen musste.

Der Sittenunterricht wird für alle Kinder einer Primarschulklasse vom ständigen Lehrer derselben erteilt, gleichgültig welchem religiösen Bekenntnisse er selber angehören mag. Die konfessionelle Religionslehre dagegen wird den an einem schulfreien Nachmittag (Donnerstag) nach ihrer Konfessionsangehörigkeit gruppierten Kindern der Klasse von Pfarrern des betreffenden Bekenntnisses erteilt, insofern und so lange die Inhaber der väterlichen oder vormundschaftlichen Gewalt die ihnen unterstellten Kinder in diesen Unterricht schicken.

Die Schulbehörde der öffentlichen Primarschule nimmt sich des Sittenunterrichtes wie jedes andern Schulfaches an, stellt den Lehrplan desselben auf, beschafft die nötigen individuellen Lehrmittel dafür, lässt die Lehramtskandidaten theoretisch für das Fach anleiten und in der Seminar-Übungsschule methodisch einüben, und sorgt endlich für die Beaufsichtigung und Prüfung des Faches in den Primarschulen des Landes.

Der Sittenunterricht fand seinen klaren und grundsätzlichen Boden gegen das Jahr 1880, also erst sechs Jahre nach dem Inkrafttreten der Bundesverfassung von 1874.

Der Schulbehörde, speziell der kantonalen Schulsynode und ihrem Organ, der kantonalen Lehrmittelkommission, fiel nun die Aufgabe zu, das klar abgegrenzte Terrain zu bebauen, den Lehrstoff der Sittenlehre auszuwählen, in ein durchsichtiges System zu bringen und der Primarschuljugend in geeigneter Form in die Hand zu legen.

Den Sittenlehrstoff suchten und fanden wir auf der breitesten Basis: in der alten und neuen Literatur, in der biblischen und in der gewöhnlichen Geschichte, in der prosaischen Erzählung, im epischen Gedichte wie im singbaren Liede, bei katholischen, protestantischen und israelitischen Autoren.

Was uns besondere Schwierigkeiten machte, war die Systematik. Nach vergeblichem Suchen in wissenschaftlichen Werken stellten wir ab auf die vor Augen liegenden Schulverhältnisse und eigenen Überlegungen.

Zum voraus war uns klar dass sich für jede unserer drei Primarschulstufen der Stoffkreis zu einem relativen Ganzen runden und schliessen müsse.

Als der verständlichste Einteilungsgrund für die Unterschule (1. 2. und 3. Schuljahr) erwies sich die Räumlichkeit, in der sich das Kind abwechselnd aufhält; (1) das Elternhaus, (2) die Schule, (3) die Kirche; sodann (4) die Gasse, (5) die Nachbarschaft und (6) die Natur. Der Rundgang ist erschöpfend; anderswo hält sich das Kind nicht auf.

Für den Lehrstoff der Mittelschule (4. und 5. Schuljahr) musste ein neuer und für diese Stufe ebenfalls recht verständlicher Einteilungsgrund gesucht werden. Er fand sich in der Persönlichkeit, mit welcher das Kind in innerlichem oder äusserlichem Verkehre steht: (1) die Gottheit, (2) die Vorgesetzten (Eltern, Lehrer, Meistersleute, u.s.w.), (3) Seinesgleichen (Geschwister, Mitschüler, Spielkameraden, Nachbar, Freund, u.s.w.), (4) die Mitmenschen überhaupt, (5) die vernunftlose und unbelebte Mitwelt, (6) die eigene Persönlichkeit des Kindes als Ausgangs- und Schlusspunkt all der genannten Beziehungen.

Erst für die Oberschule (6. 7. und 8. Schuljahr) durfte die inhaltliche Verwandtschaft der sittlichen Begriffe zum Einteilungsgrunde gemacht werden; die sich darnach ergebenden sittlichen Ideengruppen erhielten die Überschriften: (1) Frömmigkeit, (2) Menschlichkeit, (3) Vaterland, (4) Beruf, (5) Familie, (6) Selbsterhaltung und persönliche Entwicklung.

Viel zu denken gab auch der Weg und die Art, durch welche der ausgewählte und geordnete Bildungsstoff den Primarschulkindern vorgelegt werden sollte. Aus den tatsächlichen Schulverhältnissen ergab sich sofort die Überzeugung, dass von der bloss mündlichen, gesprächsweisen Übertragung des sittlichen Bildungstoffes durch den Lehrer auf die Schüler kein durchgreifender Erfolg zu erwarten stand; durch die grosse Schüler-, Klassen- und Fächerzahl der meisten Primarschulen ist die Lehrkraft zu sehr in Anspruch genommen, als dass sie für die Vorbereitung und die Erteilung des an sich schon schwierigen und nun gewissermassen noch in der Schwebe gehängten Faches die nötige Zeit und Stimmung hätte finden können; dazu kam die anfängliche Abneigung vieler Lehrer gegen ein Fach, dass von kirchlicher Seite mit Misstrauen angesehen wurde und das ihn aufs Glatteis führen und Anfeindungen aller Art aussetzen konnte; für die Vorurteile oder die Unterschiebungen wäre ungleich mehr

Spielraum geblieben, wenn sich der Gesprächsstoff des Sittenunterrichts der öffentlichen Kontrolle entzogen und ins geheimnisvolle Dunkel des Lehrergehirns und ins Halbdunkel der Schulstube zurückgezogen hätte. Die wesentlichsten Lehrstücke für den Unterricht mussten also in Druck gelegt werden.

Nun war man vor die weitere Frage gestellt, ob der ethische Bildungstoff in einem besondern Sittenlehrbüchlein dargeboten oder dem gewöhnlichen Schullesebuch einverleibt werden sollte. Im Interesse der raschern Ein- und Durchführung des Sittenunterrichts auf der ganzen Linie, namentlich aber zum Zwecke einer teilweisen Konzentration der Sittenlehre und des Sprachunterrichts auf die nämlichen Lesestücke, welche letztere nach ihrem sittlichen Grundgedanken jener und nach ihrer stilistischen Form diesen zu dienen hätten, entschied man sich für das Lesebuch.

Anlässlich einer neuen Auflage des Lesebuches für die mittleren Primarklassen (4. und 5. Schuljahr) wurde der ausserkorene Weg 1881 betreten. Die nun erfolgende Anfechtung einiger biblischer Erzählungen, die wir bei einer weiteren Auflage wegliessen, hatte die gute Wirkung, dass sich der Moralunterricht mehr und mehr auf seine eigene Grundlage stellte und dass das Mittelklassenlesebuch durch ein Vierteljahrhundert hindurch der Träger des Sittenlehrstoffes für die mittlere Primarschulstufe verblieb.

Das Lesebuch für die obere Primarklasse (6.–8. Schuljahr), das 1885 zur Neuauflage gelangte, konnte ohne jegliche Anfechtung den programgemässen Sittenlehrstoff in sich aufnehmen und bis auf den heutigen Tag mitführen.

Für die Sittenlehre der Unterschule (1.–3. Schuljahr) liessen sich die Sprachbüchlein, weil nicht von der kantonalen Lehrmittelkommission selber geschaffen, nicht in gleichem Umfang dienstbar machen. Immerhin suchte die Anleitung des Methodiklehrers die geeigneten Stücke der Sprachbüchlein ins Sittenlehrprogramm der Unterschule einzubeziehen und nach Bedürfnis zu ergänzen, und der Lehrer an der Seminar-, Muster- und Übungsschule seinerseits legte in den ersten Jahren den Lehramtskandidaten eine gedruckte Stoffsammlung in die Hand. Nun erweist sich auch letzteres als überflüssig, da dem amtierenden Lehrer gerade für die Unterschule reicher Stoff zugeführt ist; wir erinnern bloss an die "Geschichten zum Vorerzählen" von Albert Fisler.

Dem Methodikunterricht der Lehrerbildungsanstalt und der Seminar-Übungsschule fiel überhaupt die hohe Aufgabe zu, den Kandidaten für die Behandlung des gebotenen Stoffes und dessen Ergänzung aus Literatur und Leben Anleitung und Übung zu geben, namentlich musste gezeigt und angeübt werden,

wie das Wissen ins Können übergeleitet werden kann, wie der Schüler aus der Sittenlehre mittelst der Sittenübung in die Lebenskunst eingeführt wird. Zu dem Zwecke setzt jede Lektion beim Gefühlsleben des Kindes ein, entwickelt sodann die bezüglichen sittlichen Einsichten und bringt schliesslich den Willen in die entsprechende Bewegung. Gegenwärtig wird in manch einer Schule, so auch in der obern Primarschule Zuchwil, dem Sitz der Übungsschule der Lehrerbildungsanstalt zu Solothurn, ein Versuch mit dem amerikanischen System der Schüलगemeinde gemacht. So wie sich diese Art von Selbstzucht und der Willensbetätigung der Schüler erprobt und ausgebildet haben wird, sollen auch unsere Lehramtskandidaten in dieselbe eingeführt werden.

Das hehre Ziel der moralischen Festigung der heranwachsenden Generation ist des Schweisses aller wert, die sich mit der Volksschule zu befassen haben.

LA FORMATION MORALE DE L'ENFANT

PROGRAMME D'UN COURS SPÉCIAL À L'ÉCOLE MÉNAGÈRE
AGRICOLE ANNEXÉE AU PENSIONNAT DE LA VISITATION
À CELLES (HAINAUT) BELGIQUE

PAR M. L'ABBÉ DEGAVRE
(Directeur de l'établissement)

L'ÉCOLE ménagère agricole établie à Celles-lez-Tournai (Belgique) a introduit depuis plusieurs années, un cours de pédagogie familiale dans l'enseignement donné à ses élèves pensionnaires.

Ce cours est suivi par des élèves âgées de quatorze à dix-huit ans inscrites à l'école ménagère, à l'école moyenne et à la section normale. Les leçons sur la matière portée au programme ont lieu tous les huit jours pendant deux années consécutives.

Le programme traite, dans une partie générale, du rôle de l'éducateur et de l'importance du devoir de l'éducation. Il développe ensuite les notions les plus essentielles relatives à l'éducation physique, à l'éducation intellectuelle et à l'éducation morale.

Nous extrayons de ce programme les indications qui ont trait à l'éducation morale :

I.—*Notions générales sur l'éducation morale.*—Étude de l'enfant : l'intelligence, la volonté, les appétits sensitifs.

Nécessité de diriger la volonté conformément à la raison et de la soustraire à l'influence de tendances déréglées.

Conséquences d'une mauvaise éducation.

La conscience dirigée par la raison posée comme règle de conduite.

Possibilité et nécessité de développer la force de volonté, le caractère.

Développement des bonnes et des mauvaises habitudes par des actes répétés.

Obligations incombant aux éducateurs : motifs tirés des principes de morale, de l'amour maternel, de la jouissance personnelle.

Principales qualités des éducateurs : amour et dévouement ; douceur et patience ; bon sens et vigilance ; fermeté et constance ; pitié et bonne conduite.

A quel âge doit commencer l'éducation. Influence spéciale des premières impressions et directions.

II.—*Examen des principaux défauts de l'enfant.*—Désobéissance, caprice, colère, jalousie, duplicité, dureté, orgueil, vanité, égoïsme, sensualité, gourmandise, paresse.

Qualités opposées à développer : obéissance, etc.

III.—*Circonstances qui influent sur la mode de correction* : âge, état de santé, caractère et tempérament, gravité de la faute, degré de culpabilité.

IV.—*Examen critique de quelques procédés de correction* : promesses, flatteries, mensonges, exagérations, humiliations, vaines menaces, dureté, emportement et caprice.

V.—*Motifs déterminants de la volonté* : amour des parents, bon exemple et autorité, crainte des châtimens, raison et sentiment de la dignité personnelle, et surtout principes religieux.

Pour développer ce programme les maîtresses s'inspirent principalement des publications ci-contre :

Fascicule 27, publié par le Ministère de l'Agriculture.

A. Proost : " L'Éducation de la femme suivant la science."

P. De Vuyst : " Rôle social de la fermière."

Auger et Haustrate : " Cours complet de pédagogie."

Pol Aury : " Comment enseigner l'art de l'éducation."

Hallet, Monseur et Deleu : " Leçons d'éducation."

Abbé Simon : " L'Art d'élever les enfants."

" L'Éducation familiale," revue mensuelle (rue Rubens, Bruxelles).

" Comptes rendus des Congrès internationaux d'éducation familiale."

Dr. Henry : " Le corps et l'âme de l'enfant."

Chanoine Ginon : " La dignité et la fermeté du caractère."

J. Guibert : " La formation de la volonté."

Chanoine Pariset : " La bonne mère."

F. Nieslaj : " Les Enfants mal élevés."

J. Renault : " Éducation morale."

Principes d'interprétation du programme.—Ce programme ne

peut être développé dans l'ordre où il est proposé ; l'expérience a prouvé qu'un enseignement méthodique est trop aride pour les jeunes intelligences des élèves et devient rapidement fastidieux. Le cours se donne donc sous forme d'entretiens familiers dans lesquels on discute un cas pratique proposé par la maîtresse, ou bien on analyse une page d'un bon auteur ayant traité à l'éducation.

A la fin de l'année on peut coordonner et synthétiser les notions acquises au cours des entretiens.

Voici le résumé des principes pédagogiques qui servent de base à cet enseignement :

1°. L'objet de la leçon est adapté au développement intellectuel et moral des élèves ; il y a donc lieu d'élaguer beaucoup de questions intéressantes en elles-mêmes, mais trop abstraites pour être exposées à des enfants.

2°. On part des connaissances préexistantes dans l'élève, par exemple en faisant appel à des souvenirs qui peuvent se rattacher au sujet de l'entretien que l'on veut leur donner.

3°. On concrétise la matière à enseigner autant que possible en l'exposant sous forme de cas pratiques très fréquents dans la vie de famille.

4°. On dirige les élèves dans la recherche de la vérité : (a) en posant méthodiquement des questions qui écartent les mauvaises solutions avec motifs à l'appui ; (b) en faisant peser les motifs des solutions acceptables.

5°. On synthétise : (a) en résumant les solutions et les motifs ; (b) en généralisant les solutions.

6°. On fait des applications : (a) cas analogues ; (b) devoirs et rédactions ; (c) soins donnés par les plus âgées aux plus jeunes élèves ; (d) lectures extraites de bons auteurs.

Résultats obtenus par cet enseignement.—Les élèves s'intéressent vivement au cours, car il leur fait entrevoir l'importance de leur mission dans l'avenir, et elles ont à cœur de s'y préparer sérieusement.

Elles proposent des cas à résoudre, et sont tout heureuses lorsqu'après discussion, elles constatent qu'elles avaient trouvé la bonne solution.

L'esprit d'observation et le bon sens pratique se développent dans ces entretiens quand ils sont soigneusement préparés par la maîtresse.

Dans une leçon, la maîtresse parlant de la formation du caractère, et ayant demandé : A quel âge faut-il commencer le travail de formation du caractère de l'enfant ? une élève lui répondit spontanément : Dès le berceau, car j'ai entendu, pendant les vacances, une respectable aïeule dire à sa petite-fille devenue mère : " Lorsque

votre enfant est dans son berceau et que vous avez la certitude qu'il a reçu une alimentation suffisante, et qu'il est propre, laissez-le pleurer, car si vous le prenez sur les bras, il sentira que vous le choyez et il arrivera à vous faire céder à ses caprices."

Voici un autre exemple suggestif: Une dame veuve, sentant sa faiblesse pour continuer l'éducation de son enfant unique, l'amène à l'école ménagère agricole. Après trois semaines de séjour au pensionnat, l'enfant écrit à sa mère pour solliciter une visite qui lui est accordée, et voici que l'enfant veut retourner avec sa mère qui, trop faible, cède à ses instances. Ses compagnes apprenant son départ, font cette réflexion: "Oh! que cette dame a tort d'agir ainsi, plus jamais son enfant ne lui obéira!"

Ces conversations ont encore de grands avantages: (1°) Elles développent chez les élèves la facilité d'élocution en public; (2°) elles leur donnent conscience de leurs connaissances en la matière. Les parents sont très satisfaits de ces cours et constatent avec les maîtresses que leurs enfants gagnent en sérieux, forment leur caractère et apprennent à vouloir. Ils remarquent qu'elles s'intéressent davantage à ce qui se passe en famille.

Voci un trait entre autres: Une élève de dix-huit ans, marraine de son petit frère, s'en occupe activement pendant les vacances; dernièrement elle faisait bien respectueusement une remarque à sa mère parce que celle-ci était faible devant son Benjamin; la mère reconnut elle-même le bien fondé des remarques de sa fille.

Vœu.—Il est à souhaiter que l'enseignement de la pédagogie familiale s'inspire des principes de la pédagogie générale, qu'il porte sur des cas concrets et se fasse surtout sous forme d'entretiens entre le professeur et les élèves.

ETHICAL INSTRUCTION

A SHORT ACCOUNT OF THE ETHICAL INSTRUCTION GIVEN AT
THE WARLEY ROAD SCHOOL, HALIFAX, YORKS

By FLORENCE H. ELLIS

EVERY week the work in school is based on what we have learned to call a "thought."

This "thought" forms the connecting-link between all the lessons, besides having for its real object the inculcating of moral truths. Some of the thoughts are: self-control, honour, courage, ideals, perseverance, harmony, &c; but definite lessons on the abstract thought are never taken. The "thought" is brought in, where possible, in every lesson. The literature as a rule is entirely devoted to illustrating the thought, and the reading lesson, essay

writing, naturally bear upon it. In subjects, *e.g.*, Geography, History, Domestic Economy, Singing, it may or may not be possible to touch upon it. Much depends on the teacher. If a teacher is really anxious to enforce a moral truth, the difficulty is not *how* to bring it into the lesson, but how to make it a part of the lesson without interfering with the subject in hand. In my school of over a dozen good teachers—although all teach and write fully out the lessons upon the thoughts—not all are able to bring the teachings home so that the children are really making use of them to mould character. It is not the class that can answer best and who reproduce the words of the lesson well, who are the ones making it a “living power in their lives.” All the ethical instruction in the world is useless, unless the teacher is speaking *from the heart to the hearts* of the class. Children know at once when a teacher is in earnest, or when one is only speaking to order.

Head teachers must arouse the enthusiasm of their staff, if they want moral instruction given thoroughly.

Whatever we name the ethical teaching given, whether self-reverence, purity, temperance or honour, we find that the basis of all is self-control. The children realise that the hardest and yet the most important thing to control is the mind. Frequent practice is given in controlling the eyes, hands and other parts of the body, but they alone know when their thoughts are under control. If they could control the working of their minds, everything else would be easy: purity, honour, temperance would follow as a matter of course. This great lesson we begin to teach from the very first.

In the infants' school it is taught principally through stories, pictures, games and recitations. In every class-room there is a picture of St. George and the Dragon (mural painting). The little ones are taught that St. George was a warrior and killed the dragon for being selfish and greedy. They must be warriors like St. George and kill their dragons, that keep them from being brave and good like St. George. Their dragons are disobedience, bad temper, sulking," &c. The children are shown how to kill their faults. They kill

Being greedy: By helping and sharing.

Being disobedient: By doing as they are told.

Being sulky: By having a laugh and keeping smiling; and so on.

This is a daily lesson—a constant lesson I might say in the kindergarten, and it sounds very mechanical, but it becomes part and parcel of the children, and forms a solid basis upon which we can work when the children leave the kindergarten for the upper school. There they are taught that their faults belong to their

lower nature, which it is their duty to master, and that their conscience is the warrior who will help them, if they obey its voice.

A statement on morals is never made by a teacher, without proving it from the Bible or one of the great writers, so that, strengthened by the authority of Scripture, Shakespeare, Wordsworth, Tennyson, &c., it will have more weight when, in after years, children begin to reason upon that which they have been taught in school.

CONDUCT TEACHING

By EDWARD B. CUMBERLAND

(Headmaster of William Ellis School, London)

WILLIAM ELLIS SCHOOL, founded 1865, reorganised 1889, is a public secondary day school for boys with a curriculum planned for an eight years' course. The majority of boys leave to go to work at about fifteen years of age, at the end of the sixth year of the course. Of those who stay beyond six years, the majority are holders of scholarships which will keep them at school for a seventh and eighth year.

First Year.—One hour a week is the time given to the subject.

Object-lessons, designed to stimulate the young pupil to inquire into the past history of the earth upon which he lives, into the material he uses for food, warmth, clothing and shelter, and into such forces as he sees at work in the steam and electric engine, a growing plant, running water, a crystal, &c.

The dependence upon man of animals that have been removed from a state of nature to yield him a constant supply of food or to serve him in other ways is a plea for their kind and considerate treatment.

Second Year.—The story of man as an animal resembling and differing from other animals, and of his development since his first appearance upon the surface of the earth.

As man is an animal gifted with faculties higher than those of other animals, capable also of further development, this may be expected to be evident in his conduct of his life from boyhood upwards.

Third Year.—Man and his work in the different countries and among the different nations of the earth, the influence of his surroundings on man and man on his surroundings.

This year's work shows existing races of human beings in all stages of development and the circumstances that have led to the arrest of progress in some and its advance in others; it brings out the fact that inactivity and idleness, from whatever cause arising,

mean lack of development, and in the same way complete absorption, from whatever motive, in a struggle to satisfy the lower needs of man or boy, means the starvation of the higher desires and faculties.

Fourth Year.—The building up of the institutions, language, literature, science, art, and industries of the English nation, together with the lives of representative men and women who have played a conspicuously useful part in the process.

As an alternative, from time to time the course is made local and confined to illustrations drawn from the history of London.

The qualities that have marked the lives of the great in history are those which must also be evident in the lives of serviceable everyday workers.

Fifth and Six Years.—The course for these years is greatly influenced by the fact that at the close of them a number of the pupils leave school to join the ranks of those who have to gain a living by work in the service of others.

Fifth Year.—A study of the workers of past times in this country and of their work of what history tells us as to their welfare and of the circumstances that helped and hindered it, together with the efficiency of their work.

An attempt is made in the course of this year to fix the thoughts of pupils upon the work they themselves may be called on to do, to induce them to consider their fitness owing to their personal qualities for certain occupations and their unfitness for others. School life throws light, sometimes quite bright and clear, upon the work for which boys are or are not fitted, but it is the common custom of parents and boys to disregard it utterly.

Sixth Year.—The consideration from the point of view of economics of the circumstances that affect the welfare and efficiency of the workers of the present time, those within and those without themselves.

Co-operation and division of labour, discovery, invention, interchange, competition, science, the earnings of labour, wealth, money, capital, taxation, population, the education of the worker in and out of school, his habits and personal character, health, thrift, rest and recreation, are among the subjects considered during this year.

Much material for this year's work has been accumulated in previous years.

Seventh and Eighth Years.—A few only of the pupils who pass through these years have been through the previous six, but most of those who take the seventh year take the eighth also. The course for these years is therefore made complete in itself, and at the same time it is a revision of the earlier work in a form intended

to appeal to the keener interest and intelligence of boys of sixteen to seventeen years of age.

Seventh Year.—The influence exerted upon the conduct of the individual—(1) By the fact that he is a member of a society of human beings, (2) that he is a citizen of the British Empire, (3) that he lives in London, (4) that he belongs to some religious community, (5) that he is a pupil of a school, and (6) that he is one of a family.

Under (1) comes the social code of morals and manners; under (2) patriotism; under (3) the national and local duties of a citizen; (4) and (5) are not taken in class, but the boys are invited under (4) to write confidential compositions giving their own thoughts upon the influence exerted upon their lives by the particular religious community to which their parents and they belong, and under (5) by the school of which they are pupils. The competitions are discussed with them privately and individually. Under (6) comes family life with all that it means for the individual and nation.

Eighth Year.—The influence exerted by society upon the life and conduct of the individuals that compose it through Government; through public opinion as expressed in the literature, art, pleasures and recreations of the time; through associations for the promotion of particular objects as the relief of distress and sickness, &c.

The origin and extent of the power possessed by the community to render service to the units composing it; the helplessness of society except in so far as it is impelled and energised by the work of past and present individuals; the part played by the man of genius in shaping social influence.

The concluding lesson of the eight years' course is the life and work of William Ellis.

There is an abundant and an inspiring literature bearing upon teaching of this kind and wherever possible the lessons take the form of the reading aloud by the teacher of extracts from well-known writers, followed by question and answer.

This method is adopted because it is a change and a rest to the pupils after the methods followed in their other lessons; it removes from their minds the idea that their teacher is seeking to impress on them his own opinions, and any suggestion that they are being preached at. It is possible also to introduce them to writers whom they may be led to read in after years with infinite pleasure and profit.

It may be taken as an axiom that any and every school that has met with a measure of success has consciously or otherwise made Conduct Teaching its aim, and it cannot surely be otherwise than useful that this teaching should be systematic, definite, and practical.

THE TEACHING OF SPECIAL MORAL SUBJECTS
ENSEIGNEMENT DE SUJETS MORAUX SPÉCIAUX
DIE UNTERWEISUNG IN BESONDEREN ETHISCHEN
GEGENSTÄNDEN

- THE PHILOSOPHICAL SPIRIT AS A FACTOR IN EDUCATION.
 Prof. AMATO POJERO.
- PATRIOTISM AND INTERNATIONAL AMITY. Mr. F. MOSCHELES.
 BÜRGERKUNDE UND PATRIOTISMUS. Dr. ALEXANDER GIESSWEIN.
- TEMPERANCE. Mr. C. WAKELY.
- PURITY. Canon BARNETT; Dr. HELEN C. PUTNAM; Dr. SIBLY.
- MANNERS. Mrs. C. W. KIMMINS.
- THRIFT. Sir EDWARD BRABROOK.
- ÜBER DIE WAHRHAFTIGKEIT. Oberschulrat BRÜGEL.
- VOLKSTÜMLICHER UNTERRICHT FÜR ZUKÜNFTIGE MÜTTER.
 Prof. TOMUSCHAT.

SEVENTH SESSION

- THE RELATION OF MORAL EDUCATION TO EDUCATION UNDER*
OTHER ASPECTS
- RAPPORTS DE L'ÉDUCATION MORALE ET DE L'ÉDUCATION*
SOUS D'AUTRES ASPECTS
- DAS VERHÄLTNIS DER ETHISCHEN ERZIEHUNG ZUR ERZIE-*
HUNG UNTER ANDEREN GESICHTSPUNKTEN

ON CERTAIN UNDERLYING IDEALS OF MORAL EDUCATION

By CLOUDESLEY BRERETON
 (Divisional Inspector, London County Council)

ALL moral instruction, if it is not to degenerate into a mere loose collection of recipes, all moral training, if it is not to become a mechanical system of unintelligent discipline, must alike presume on the part of the teacher, if not of the taught, some regular dogmatic system, ethical, ethico-religious, or religious, or at least some definitely apprehended ideal. It is doubtless a matter of controversy at what age the notion of system should be introduced

to the pupil; but there can be, I think, little dispute that the gradual revelation of underlying ideals of conduct should take place very early, provided they are presented in language "understood" of the child. Such ideals give a sort of skeleton-pattern, a working hypothesis, on which the young life may grow, however much it may fill in the details, and should fill them in, after its own heart, broidering the present on the canvas of the past. Ideals, rightly understood, are no mere dry, logical sanctions, but *spiritual incentives*. They constitute a potent appeal to the emotions; at the same time they contain a sub-conscious logical element, as they unwittingly seek for facts and reasons in order to attain fulness and reality. One may define an ideal as *fides querens intellectum*. But it also contains a kinetic element. It not only arouses emotions and seeks justification in reality; it also stimulates to action. Once a child has made it its own he is no longer merely attracted to it æsthetically as a beautiful thing. It has become not only a star but a loadstar.

What, then, should be the ideal or ideals of a common system of moral instruction, if it is to have an abiding root? A glance at history may help us.

Up to the close of the eighteenth century the doctrines of personal and corporate obligation held the field. The nineteenth century may be described as one long Petition of Rights. The task of the school to-day is to conciliate, if possible, these two doctrines, which can never long be kept asunder without a danger of moral servitude or moral anarchy. By all means let us hold high *les droits de l'homme*; but let us be careful to show that there are no rights without duties. The French aristocracy fell because they failed to remember this vital truth. The chief peril, to my mind, of modern democracy is that it is too prone to forget that each new-won right implies a fresh duty. This inseparable connection between liberty and responsibility is really the most essential lesson that we need in the schools to-day. Unrestrained individualism is fast making the lives of many a mere game of grab at the expense either of the State or of other individuals.

Moreover, we are living to-day under a welter of *ad hoc* moral authorities, some prehistoric survivals, others the creation of the democratic thought of yesterday. The same individual has possibly a personal code, a sex code, a family code, a class code, a social code, a commercial code, a party code, a national code, a humanitarian code, and a religious code. The main question here is, Can we modify and combine these different codes into some practical system for school use? Can we, in fact, obtain this greatest common measure without unduly ignoring incommensurables? I would suggest the rough division of personal, family, social, civic,

and humanitarian, the four latter representing the rights and duties of solidarity. The social, which includes relations to friends and acquaintances, or a sort of connecting-link between the family and the civic ideal. Each of these presents a more scientific and elaborate treatment.

Personal Ideals.—Here the ideal to invoke is easy, at least in the case of boys. Every boy desires to become a man. This involves a cultivation of the sense of personality and of human dignity, while these in turn demand certain obligations towards self in respect to cleanliness, courtesy (not to fall below the ideal), courage, honesty, &c. *Noblesse oblige*, in fact, demands that I should be honest to others in justice to myself. Complete manhood implies a harmonious plexus of corresponding rights and duties towards self.

Family and Social Ideals.—Here the child of to-day feels very strongly. His parents have brought him into the world. They are responsible for maintaining him in a position befitting the status of his family compared with the way other children are treated. Above all he feels, at bottom, his soul is his own. Now, this right to proper maintenance, this right to live out one's own life, due to the growing sense of individualism, should be openly acknowledged. But there is the other side of the shield. Much, very much, more should be made of what his parents do for the child and the *personal* sacrifices they make on his behalf, and the very argument that he should be treated in a way befitting the status of his family should be turned round to show him gradually his enormous and overwhelming obligation to that family, to that long and often forgotten line of ancestors who, by their exertions and by their self-denial, have raised it to its present state. His parents are the living representatives of this line of benefactors. What is more natural than that the child's gratitude should crystallise around their personality as loyalty to a dynasty around a king? Even if the family be in the humblest circumstances, it may yet be pointed out how immeasurably superior is the position of the child to-day in intellect and condition compared with the child of the primitive savage, only one degree removed from the anthropoid ape, and exposed at every moment to starvation, murder, and slavery. Lowly as its position may be, it owes that position largely to the efforts of its ancestors. It might further be pointed out that the so-called self-made man, so far from being self-made, has, circumstances excluded, been made, literally in bone and muscle, in mind, energy, and will-power, entirely by his forefathers. Only he has inherited qualities instead of stocks and shares. And, lastly, it should be impressed on the child as he grows up that the only way of repaying this crushing debt (he is born in fact a debtor) is to

make up his mind that he in turn will do something for posterity. The family ideal for the child is, in fact, the right to work out his own destiny balanced by the intent to repay. We have got to insist that justice means book-keeping by double entry. In no respect is this clearer than in our relations with acquaintances and friends. True friendship, no doubt, keeps no accounts except perhaps in its head, being founded on the spirit of trust, but that is because the burden of obligation has been transformed into the yoke of love.

Civic and Humanitarian.—The growing sense of the solidarity of the family, of the incessant action and reaction of friendships and acquaintances, should prepare the more mature child to realise the intimate connection between all individuals, not merely in his own immediate neighbourhood, but also through the whole State, so that he grasps the fact that the repercussion of a single act of his, like a stone flung into a pond, ultimately extends through the whole body politic. He will thus learn to realise his responsibility in all he does. Moreover, a properly organised school is an admirable object-lesson in giving an idea of the State. Its strong traditions of *esprit de corps* can easily pass into the idea of patriotism, and its teaching of corporate responsibility is capable of similar expression. But with the younger children we possess an excellent ready-made tool in history. Alongside of the cult of the family we have only to encourage the cult of the whole ancestry of the race by encouraging the child's instinct for hero-worship, our only care being to choose our heroes appropriately. We have only to show the child, whether it be France, Germany, or England, what self-denial and self-sacrifice have gone to the building up of his country, and how willingness to repay in his turn is the only way of meeting this crushing and intolerable obligation. I, for my part, am fully convinced that the normal child is glad to acknowledge the debt, not as a *damnosa hereditas*, but as something appealing to all that is highest in his nature. We may further point out that if the game of each man for himself goes on on a large scale the country must inevitably come to grief. And, lastly, we need some humanitarian teaching to prevent the national sense becoming too chauvinist, too jingo, by reminding the pupil that all men are brothers.

To sum up. The young live largely in the ideal, for which it is the function of the educator to supply the framework. The underlying ideals of moral instruction are part of the natural aliment for which the child's soul longs. They seem to me, speaking quite personally, assimilable with the various religious ideals which, to my mind, are necessary to the complete spiritual diet of the child. And, finally, these moral ideals should be based on the intimate

relation between rights and duties in the several spheres, personal, family, social, civic, and humanitarian.

L'ACTIVITÉ PHYSIQUE ET LE PROBLÈME DE L'ÉDUCATION MORALE

PAR M. A. GENONCEAUX

(Inspecteur Principal d'Enseignement Primaire, Belgique)

BIEN que le titre IV. du Questionnaire rédigé en vue du Congrès de Londres ne mentionne que les "Habitudes prises à l'école," nous croyons qu'il n'est pas sans intérêt :

1°. D'envisager toutes les formes de l'activité physique (Mouvements spontanés ; réflexes ; instinct ; habitude).

2°. De déterminer la relation de chacune de ces formes avec *l'acte volontaire*.

3°. De montrer comment les formes multiples de l'activité physique intéressent le problème de l'éducation morale et sociale.

I. MOUVEMENTS SPONTANÉS.

Les mouvements spontanés sont chronologiquement les plus éloignés de l'acte volontaire ; mais le seul fait que l'enfant parvient à les contenir pendant les heures de classe, prouve que ces mouvements sont susceptibles d'une certaine éducation. Toutefois, si le séjour en classe devait trop se prolonger, les élèves ne seraient plus maîtres de ces mouvements, destinés à extérioriser la surabondance de vie qui s'accumule en eux, et le désordre s'ensuivrait.

Il est donc nécessaire de couper, par de fréquentes récréations, la série des exercices didactiques (cinq minutes, au moins, après chaque heure de cours).

RECOMMANDATIONS.

1. Les récréations doivent être libres. Vouloir régler, pendant ce temps, l'allure des élèves serait enlever aux mouvements qu'ils exécutent leur spontanéité, c'est-à-dire, leur raison d'être.

Les leçons de gymnastique données pendant le temps de la récréation sont donc condamnables.

2. Les récréations peuvent être bruyantes. Lorsque l'heure de la leçon est terminée et que vient le moment de la récréation, l'impatience se lit sur tous les visages et il faut toute l'autorité du professeur pour que la sortie s'opère en bon ordre. Mais, à peine les élèves ont-ils franchi le seuil de l'école, que les cris partent comme des fusées et que les courses, les bousculades, les sauts, les

chants se succèdent sans interruption. C'est le trop-plein des forces physiques longtemps contenues, c'est l'énergie accumulée dans les muscles condamnés à l'inaction, qui se donnent bruyamment carrière. L'ensemble de ces mouvements spontanés cause un tapage qui importune les voisins, scandalise les passants et fait croire au public ignorant que des élèves aussi turbulents à la cour doivent être indisciplinés à l'école. Or, c'est exactement le contraire qui est vrai : plus les élèves ont été tranquilles et attentifs pendant la leçon, plus bruyante sera la récréation !

3. La punition qui consiste à priver l'élève turbulent de récréation est condamnable. Cet enfant prouve par sa turbulence même qu'il a besoin, plus que tout autre, de récréation, afin de pouvoir dépenser la surabondance de vie et d'énergie qui lui procure sa belle santé physique. L'empêcher de se mêler, le moment venu, aux jeux de ses compagnons, le retenir après la classe, lui infliger des punitions écrites qui l'obligeront à travailler pendant des heures, peut-être, à la maison paternelle, c'est le condamner à emmagasiner un véritable excès de forces physiques et s'exposer à le retrouver le lendemain, malgré toutes les menaces, plus exaspéré, plus turbulent, plus indiscipliné.

Le maître habile ferme les yeux sur ces espiègleries inconscientes, que les instituteurs inexpérimentés attribuent, bien à tort, à la *méchanceté* de l'enfant.

Nous nous permettons d'insister sur ce point qui est de nature à éclairer " Les problèmes de l'enfant indiscipliné " (titre V. du Questionnaire).

4. Surveillance spéciale des enfants qui ne se mêlent pas aux jeux de leurs condisciples. Ces enfants devraient être soumis à une visite médicale ; ils sont malades, le plus souvent, et requièrent des soins spéciaux.

5. Dans la rue surtout, il devient nécessaire de soumettre les mouvements spontanés à la volonté. Par un acte de volonté, l'enfant évitera : les jeux dangereux (pour lui ou pour autrui) ; les atteintes des véhicules (trains, automobiles, etc.).

II. MOUVEMENTS RÉFLEXES.

La plupart des réflexes qui servent à la défense et à la conservation de l'individu sont plus prompts que la volonté : nous fermons les yeux, avant de le *vouloir*, chaque fois qu'un corps étranger les menace de trop près, ou que les frappe, subitement, une lumière trop vive.

Mais, à côté de ces mouvements, nettement conservateurs, indépendants de la volonté, il est des réflexes d'un caractère moins impératif et ces derniers doivent particulièrement retenir l'attention

de l'éducateur ; le bâillement, le rire convulsif, les pleurs, les cris de joie et de douleur sont des réflexes auxquels les natures frustes n'opposent aucune résistance, tandis que par un effort de volonté résultant de l'éducation, l'homme arrive à les dominer presque complètement : " Au récit du même fait plaisant," disait Madame de Sévigné, " on voit le sourire discret des hôtes du salon et l'on entend le rire bruyant des gens de l'office."

III. INSTINCT.

L'instinct, qui comprend toutes les tendances naturelles des êtres animés est, dit-on, aveugle et fatal, mais il l'est à un degré moindre que le réflexe, avec lequel il a des liens de parenté très étroits. Si l'on observe l'instinct des animaux sauvages, ceux chez lesquels il risque le moins d'être dénaturé, on constate qu'il est, sous l'influence de circonstances fortuites, susceptible de modifications. L'hirondelle qui attache son nid à un mur extérieur, le ferme complètement, sauf une ouverture destinée à lui livrer passage. Si ce nid vient à être détruit et que l'oiseau le reconstruise sous un hangar le nid nouveau se composera uniquement du vase destiné à la réception des œufs et il n'aura pas de toit.

Sans entrer dans des détails d'exécution que ne comporte pas le cadre de cette étude, nous ferons les remarques suivantes :

1°. L'instinct de l'homme s'étant dénaturé en plus d'un point d'une façon malheureuse, l'éducateur doit s'efforcer de réagir avec persévérance et fermeté, en faisant d'abord appel à la raison et à la volonté de l'enfant : la création de l'enseignement antialcoolique et des sociétés scolaires de tempérance constitue une heureuse application de cette théorie. Il s'agit effectivement, en l'occurrence, de réagir, de remonter le courant et de ramener par étapes *l'instinct perverti du boire* à sa portée primitive naturelle, savoir : boire dans les limites de la soif ; ne rien boire de nuisible à la santé.

2°. Dans d'autres circonstances, le but à atteindre sera de soumettre certaines manifestations de l'instinct à la volonté, celle-ci étant soutenue par quelque sentiment noble et élevé.

IV. L'HABITUDE.

L'origine de l'habitude est l'acte volontaire. Mais, à mesure que les actes se répètent, ils s'affranchissent progressivement de la volonté et ils finissent par devenir inconscients.

L'activité physique de l'homme accuse ainsi une tendance marquée à se restreindre et à se renfermer dans ses trois formes les plus anciennes : l'acte volontaire se fond dans l'habitude et celle-ci, qu'Aristote appelait " une seconde nature," remonte sans cesse vers la première nature qui est l'instinct.

En appliquant ce qui précède à la lutte antialcoolique, dont nous avons parlé, on peut dire que si l'école parvient à convaincre la jeunesse des dangers de l'alcool et à lui faire prendre la ferme résolution d'éviter, autant que possible, l'usage de ce poison, la lutte, aujourd'hui bien amorcée, produira le résultat suivant : la génération actuelle deviendra tempérante par *volonté* ; la génération prochaine sera tempérante par *habitude* et la troisième le sera par *instinct*.

Or, l'un des caractères de l'instinct étant hérédité, la quatrième génération et les suivantes seront naturellement sobres !

Les psychologues sont unanimes à déclarer que si la répétition fortifie et enracine l'habitude, c'est le premier acte qui la crée.

Cette constatation fait mentir le proverbe : " Une fois n'est pas coutume " et donne raison à cet autre : " Il n'y a que le premier pas qui coûte. " Elle justifie aussi l'adage latin : " In principiis obsta. " Elle établit enfin la terrible responsabilité des éducateurs, dont la sollicitude doit être sans cesse en éveil pour ne laisser poser que des actes qui seront les premiers jalons de bonnes habitudes et pour empêcher ceux qui peuvent devenir la source d'habitudes perverses.

Plusieurs auteurs classent les habitudes en *actives* et *passives*. D'autres, et nous partageons leur avis, estiment qu'il n'y a en réalité que des habitudes, mais que nos actes volontaires produisent en nous des états plus ou moins passifs, dont nous subissons l'influence.

Seulement, tandis que les actes se renforcent à mesure qu'ils se répètent, les impressions vont s'affaiblissant et tendent à disparaître.

Ce phénomène, qui se manifeste dans la vie de tant de manières diverses, est digne de retenir toute l'attention de l'éducateur :

A. L'éloge ou la récompense, le blâme ou la punition, *octroyés avec tact et mesure*, font une vive impression sur l'enfant et sont un adjuvant précieux dans l'œuvre de l'éducation.

S'il en est fait un usage trop fréquent, l'impression passive s'affaiblit graduellement—disparaît même—et le but est manqué !

B. Le spectacle d'une chose répréhensible révolte à première vue la conscience de l'enfant, de la jeune fille, du jeune homme bien élevés ; si l'acte mauvais se répète en leur présence, l'impression de vif déplaisir ou de dégoût d'abord éprouvée, ira s'affaiblissant et finira par faire place à l'indifférence. Qui sait si, l'esprit d'imitation aidant, ils ne commettront pas eux-mêmes, et sans scrupule, l'acte dont la vue première leur avait inspiré une sainte horreur ?

La maxime : " Le mauvais exemple est pernicieux " se trouve scientifiquement démontrée.

L'habitude est donc un levier d'une puissance irrésistible, qui domine toute l'éducation et qui donne aux maîtres l'assurance consolante que tout acte bien posé facilite les suivants et qu'aucun effort utile n'est perdu pour l'enfant.

Le règlement scolaire, le programme-type des écoles primaires

et différentes instructions du Gouvernement belge indiquent aux instituteurs le faisceau d'habitudes spéciales dont ils doivent armer l'enfant avant de le lancer dans le torrent de la vie sociale :

A. ÉDUCATION PHYSIQUE.

Habituer l'enfant :

1°. A la propreté corporelle (visite bi-quotidienne de propreté prescrite par l'art. 30 du règlement ; Programme d'hygiène) ;

2°. A vivre dans les conditions les plus favorables au maintien de la santé (art. 26, 29, paragr. 2, 36, 48 & 49 du règlement ; Programme d'hygiène) ;

3°. A la notion du rythme ; à l'indépendance, la précision, l'énergie, l'amplitude et la grâce des mouvements corporels (Programme de gymnastique) ;

4°. A avoir " une articulation nette et distincte et une prononciation correcte et pure " (observation du programme de lecture) ;

5°. A l'habileté manuelle (pliage, découpage, cartonnage, travail du bois, travail à l'aiguille, dessin, écriture) ;

6°. A la justesse du coup d'œil (programme de dessin).

B. ÉDUCATION INTELLECTUELLE.

Par l'enseignement des différentes branches du programme, habituer l'enfant :

A l'esprit d'observation, de réflexion, d'invention ; à exprimer simplement, mais correctement, ses propres observations, ses propres jugements ; à acquérir des notions exactes (art. 2 du règlement).

C. ÉDUCATION MORALE ET SOCIALE.

Abstraction faite du cours spécial de religion et de morale, habituer l'enfant :

1°. A la pratique de la vertu : en ne négligeant aucune occasion de lui inculquer les préceptes de la morale (art. 1, paragr. 2 du règlement) ;

2°. Au sentiment du devoir (id.) ;

3°. Au patriotisme : en ne négligeant aucune occasion de lui inspirer " l'amour de la patrie, le respect des institutions nationales, l'attachement aux libertés constitutionnelles " (id.) ;

4°. A la tolérance : en s'abstenant devant lui de toute attaque contre les convictions religieuses des familles (id. paragr. 3) ;

5°. Aux bonnes manières : en lui faisant observer, en tout temps, les règles de la bienséance (id. paragr. 4) ;

6°. A la circonspection : à la prudence (circ. min. du 10 décembre 1907, indiquant les mesures à prendre pour protéger les enfants contre les attentats) ;

7°. A l'ordre, à la régularité, à la ponctualité (art. 1, 3, 12, 17, 31, 46, paragr. 1, 47, 48 & 50 du règlement);

8°. Au sentiment esthétique (programme de langue maternelle, de chant, de dessin, de travail manuel, de gymnastique; collections d'images artistiques);

9°. A la prévoyance: par l'épargne scolaire, les mutualités de secours et de retraite (instructions du Gouvernement);

10°. A la tempérance: par l'enseignement antialcoolique et les sociétés scolaires ou post-scolaires de tempérance (id.);

11°. A la sociabilité: respect de la vérité, de l'autorité, de la propriété; sociétés de petits protecteurs des animaux, des arbres, plantations et monuments; respect des trains en marche; précautions en vue d'éviter les accidents d'automobiles, etc. (id.).

Il nous reste à examiner les conditions dans lesquelles doit se trouver l'enfant pour que les différentes formes de son activité physique se manifestent, dans le cours de sa vie, avec le maximum de profit—matériel et moral.

Nous avons montré que tous les mouvements résultant de cette activité sont aveugles, par nature, ou tendent à le devenir: les mouvements spontanés et les reflexes conservateurs échappent à l'action de la volonté; les autres reflexes et l'instinct y échappent aussi, presque complètement; l'habitude elle-même, bien que uniquement volontaire au début, secoue sans cesse le joug et finit par s'affranchir à peu près totalement de la tutelle de la volonté.

Il importe donc au plus haut point que l'on réagisse contre la torpeur morale qui menace l'humanité et que l'éducateur s'attache à développer et à fortifier chez l'enfant la volonté qui est le véritable ressort de la vie intelligente. Il faut que cette précieuse faculté soit, sous peine de déchéance, assez forte pour contenir dans les limites de la saine raison les mouvements naturels résultant des reflexes et de l'instinct, et pour servir de contrepoids aux mouvements résultant de l'habitude. L'enfant ou l'adulte chez lequel la puissance de l'habitude se développe librement, sans rencontrer d'antagonisme dans la volonté et dans l'intelligence, ne tarde pas à tomber dans la passion ou dans la routine.

Comme conclusion, nous dirons aux éducateurs: Soyez vigilants et que votre sollicitude soit constante, pour surveiller chez les enfants la formation des premières habitudes, dont le pli persiste souvent pendant toute la vie.

Vous pétrissez ceux qui demain seront le peuple et les enfants qui composent votre auditoire sont déjà des hommes: "Le chêne est toute entier dans le gland" disait Pestalozzi. Et Gladstone: "Un homme est boutonné dans la veste du garçonnet qui s'assied pour la première fois sur les bancs de l'école."

Ne considérez pas seulement les habitudes à faire contracter par

vos élèves : examinez aussi la question au point de vue subjectif et efforcez-vous d'acquérir vous-mêmes de bonnes habitudes : ordre, exactitude, amour du travail, vertus professionnelles, vertus morales. Défiez-vous de la passion connue de la routine et ne vous laissez pas envahir par ce que les Américains appellent "*the professional ankylose*."

Pour vos élèves comme pour vous, les bonnes habitudes sont précieuses à acquérir et à conserver, mais il importe davantage encore que vous ayez une volonté ferme et que vous cultiviez avec un soin jaloux chez les enfants et chez les jeunes gens cette précieuse faculté, qui leur donnera la liberté de l'esprit et du caractère, absolument nécessaires pour conserver la main haute sur leurs habitudes.

Avoir de bonnes habitudes et rester le maître de ses habitudes : voilà le secret de ceux qui rencontrent le bonheur dans la vie !

THE MORAL EFFECTS OF PHYSICAL TRAINING

BY COLONEL G. M. ONSLOW (Hon. Treasurer), and EUGENE SULLY
(Hon. Sec. National Physical Recreation Society)

"It is the teaching of gymnastics proper on which you must insist, for gymnastics possess this incomparable superiority to all other exercises of the body—that they are the only method of physical culture; they alone comprehend a collection of exercises which enable one to control each division of the muscular apparatus; they alone are able to put into action a definite physiological group, so as to carry out in it special indications; they alone, in a word, are able to graduate muscular effort, and to vary it within the widest limits. They measure it—they proportion it, so to speak—with marvellous precision, and, therefore, they are equally beneficial to the feeblest natures and the most vigorous constitutions."

In using the words physical training it is necessary to define strictly what is meant by them. By "Physical Training" is not meant games, athletics, nor recreational outdoor pastimes, nor sport; although these are valuable adjuncts for health when partaken of in strict moderation.

The words stand for gymnastic apparatus movements plus various floor exercises, as taught in our gymnasias by specially trained teachers. The various movements, exercises, &c., which include also numerous "gymnasium" games, are quite sufficient for all-round scientific, rational and harmonious development of the human frame, in accordance with physiological law; and one of the most valuable results of systematic "gymnasium" work is the discipline acquired, that mental and moral quality absolutely essential

to a nation or people in order that it may become possible for them to attain any real and lasting success, and as you can only get at a nation through the individual, you must educate the unit.

Delving to the bed-rock of the subject, one is forced to admit that very many games in themselves tend to selfishness, nor do they, unless under ideal and judicious supervision, make for discipline, for it is each for himself instead of all for a common objective. Boys and girls fed, physically, on games only, from their youth up, are pretty sure to become selfish. If they do not become so it will be *in spite of*, not because of games. The exception will only go to prove the rule.

In the present day school games are but too often made a business rather than a recreation, thereby losing their *raison d'être*. The cricketer, for instance, playing only with his "average" in view, is a sad example, and such a practice should be strongly discouraged.

To play is a healthy natural inborn instinct, and what is necessary is to see that the young, especially of the poorer classes, have time and opportunity for playing, and to so direct and organise it that it remains a recreation and does not become a task.

The vast difference between games, athletics, etc., and scientific physical training is, that in the former the stimulus comes from *without*, in the latter from *within*. The British people do not realise this all-important difference; if they did, they would insist upon every boy and girl (as ever-practical Germany does) going to the gymnasium class, two or three times a week.

History clearly teaches us that the physical superiority of the Germans contributed greatly to their overthrow of the French in 1870, and this was due to their practical application of the science of gymnastics from the days of the reformer Jahn, who attributed the defeat of the Prussians by the French at Jena in 1806 to physical defects on the part of the former. That Gambetta realised this, is shown by a speech that he made at Bordeaux in 1871, with the result that since 1872-3 gymnastics have been incorporated as a compulsory subject into the French educational curriculum, and with splendid results: for the manner in which that country has since successfully emerged from great political and other difficulties, goes to prove that the great benefits accruing from gymnastics and rational physical training, are steadiness, strength and self-control, and these are qualities that the French have shown they are possessed of on several great occasions recently.

The practice of gymnastics cultivates, encourages and promotes temperance, obedience, courage, discipline, and other qualities essential to the making of patriotic citizens; and for a nation

or nations so equipped, who are of one mind, and working for a common end, there is nothing (humanly speaking) that cannot be attained.

A concrete example of the disciplinarian value of drill is, that a year or so ago a member of our National Physical Recreation Society took a squad of twenty-two London factory girls to Apeldoorn, to demonstrate the British system of drill at the Dutch National Gymnastic Fête. The girls were received with every possible honour, a sentry placed outside their dwelling-house, and flowers were strewn upon them as they marched in procession. They were bombarded with compliments, drove about the place in carriages, and in their drill performance were greeted with intense enthusiasm; yet they kept their heads, exhibited splendid self-control, and their behaviour was altogether admirable. It cannot be denied that all this was the direct result of their having imbibed the true spirit of discipline instilled into their minds while attending for many years their drill classes. The Dutch holiday to those tired toilers of the city was indeed a foretaste of Paradise!

It is time England was thoroughly aroused to the urgency of physical training, since every country in Europe has already nationalised a system of gymnastics. Let us hope we do not require a Jena or Sedan to force us to do what most countries have had to do after a devastating war.

Japan is an excellent illustration of a people disciplined, a nation of one mind, and determined to do what is necessary for the sinking of self for the advancement of the Empire. Beaconsfield once said, at the Free Trade Hall in Manchester, "After all, the first consideration of a Minister should be the health of the people"; he also said "the youth of the nation are the trustees of posterity"!

To be strong one must exercise; therefore we should make national physical training a compulsory subject of the first importance; let us institute physical tests. The prophets say a great European war looms in the near future. To prevent war train physically *every* man, for only the strong man armed keepeth his house. To keep our race sound and vigorous we must properly train our girls also, the mothers, remember, of generations to come.

The proper cultivation of the physical powers is imperative to enable us to undergo the trials and hardships of the arduous everyday life struggle in which we are all engaged to prepare us to manfully fight the battle for existence, taxing, as it too often does, all our moral, mental, and bodily powers of endurance; and you may rely upon it, that when the day of fierce conflict with the troubles and anxieties of this life comes—as it does come to all of

us, in greater or lesser degree—the man in whose person is combined the sound mind and sound body, is the man who stands the best chance of conquering and overcoming all difficulties.

The nation forearmed and prepared by systematic bodily exercise and universal physical training, is, humanly speaking and by the great survival law, the only one likely to emerge victorious from enervation *within*, or invasion from *without*; and any nation to-day wilfully neglecting national physical training is exposing itself to disaster in the future. It is only a question of time when it will be called upon to pay a grave and serious penalty for its blind and selfish folly.

LES RAPPORTS DE L'ÉDUCATION ESTHÉTIQUE ET DE L'ÉDUCATION MORALE

PAR M. MARCEL BRAUNSCHVIG
(Professeur au Lycée de Toulouse)

ENTREPRENDRE l'éducation esthétique de la jeunesse, c'est travailler par là même à son éducation morale. Car le beau et le bien sont unis par les liens d'une amitié fraternelle. Mais il importe de déterminer nettement en quoi consiste au juste cette union de l'art et de la morale. Et, pour cela, il nous paraît indispensable de relever d'abord une double erreur souvent commise : l'erreur de ceux qui, subordonnant l'art à la morale, voudraient faire de l'art la peinture exclusive du bien ; et l'erreur de ceux qui, subordonnant la morale à l'art, souhaiteraient de voir la morale se fonder uniquement sur le culte du beau.

Pour notre part, nous estimons que l'art perd sa raison d'être s'il se propose un autre but qu'un but esthétique. Sans doute il ne saurait impunément braver "l'honnêteté," car blessant en nous des instincts profonds, il se heurterait à une résistance invincible. Mais les exigences de la moralité lui tracent simplement des limites qu'il ne doit point franchir : il ne doit pas aller contre la moralité ; mais il n'a pas à se subordonner à elle. Il est d'ailleurs curieux d'observer qu'à vouloir être moral, l'art perd sa vertu moralisatrice elle-même, en même temps que sa valeur esthétique. La littérature et l'art destinés aux enfants ont précisément eu le tort de trop souvent se préoccuper d'être avant tout moraux ; et c'est en grand partie pour cette raison qu'ils plaisent en général si peu au public auquel ils s'adressent. Trop d'auteurs de livres et d'images pour enfants se croient obligés de représenter toujours la vertu récompensée et le vice puni. Mais les jeunes esprits sentent confusément tout ce

qu'il y a d'artificiel dans une telle peinture et très vite s'en dégoutent. Il est du reste permis de se demander dans quelle mesure des œuvres de ce genre sont vraiment morales. Montrer aux enfants le bonheur qui accompagne fidèlement la vertu et l'infortune qui infailliblement suit le vice, c'est d'abord leur donner une idée bien inexacte de la vie et de la sorte leur préparer pour plus tard de douloureuses déceptions. C'est aussi leur représenter la vertu comme un "bon placement," le vice comme un "mauvais calcul"; c'est leur faire aimer la première et détester le second, non pour eux-mêmes mais simplement pour leurs résultats avantageux ou désavantageux. Une telle conception de la vie ne saurait avoir pratiquement d'autre effet que de conduire au bien par le chemin de l'intérêt.

S'il ne faut pas que l'art se soucie par trop d'être moral, il ne faut pas davantage que la morale veuille uniquement s'appuyer sur le culte du beau. C'est une question bien souvent débattue—et que nous ne pouvons pas nous charger de trancher ici—que celle de savoir si une morale fondée sur le seul amour de la beauté est possible. Du moins, ce que l'histoire nous autorise à affirmer, c'est que la pire dépravation morale peut très bien chez un peuple entier s'unir au culte raffiné de l'art. Témoin l'Italie de la Renaissance, dont Burkardt a magistralement dépeint la civilisation brillante, mais corrompue. On voit par ce tableau de la société italienne au temps de Borgia jusqu'où peut mener l'égarément de l'imagination, quand c'est à cette faculté inconsistante que l'on a abandonné la direction de la vie. L'expérience quotidienne est aussi là pour nous montrer qu'en certains individus la prédominance absolue du sentiment de l'art produit un singulier obscurcissement du sens de la moralité. A tout juger du point de vue de la beauté, on en vient à excuser les pires actions, si elles sont accompagnées de "beaux gestes"; on cultive en soi-même certains formes de vie, afin de cueillir les "fleurs du mal" aux parfums étranges. De plus, l'abus de la contemplation esthétique rend impropre à la vie sociale; il nous détourne de l'action et nous habitue à prendre en face des réalités de l'existence une attitude de détachement. Voilà où nous conduit le culte trop ardent de la beauté, lorsqu'il devient la règle de tous nos jugements et le mobile de toutes nos actions: il fait de nous des "esthètes" raffinés et d'égoïstes "dilettantes."

Nous ne pouvons donc pas plus approuver un art moralisateur, dénué de tout caractère artistique, qu'une morale esthétique, dépourvue de toute valeur morale. L'art ne doit pas plus se subordonner à la morale, que la morale ne doit se subordonner à l'art. Mais, tout en demeurant indépendants l'un de l'autre, l'art et la morale peuvent néanmoins se rejoindre.

Comment l'éducation esthétique est-elle susceptible de devenir

l'auxiliaire précieux de la moralité? Simplement en rendant la jeunesse capable d'éprouver des joies esthétiques. Entre toutes les jouissances, qui le long de la vie s'offrent à l'homme, il n'en est assurément pas de plus saines que les jouissances de l'art. Or, c'est bien souvent faute de plaisirs délicats que l'homme en cherche de grossiers dans le vice. Et non seulement les joies esthétiques dispensent d'en désirer d'autres moins nobles, mais encore on peut dire qu'elles rendent l'âme incapable de trouver en ces dernières la moindre satisfaction durable. Car l'amour de la beauté met à tout jamais en nous une délicatesse qui nous inspire une sainte répulsion pour le vice plein de laideur. Ajoutez enfin qu'en travaillant à la culture de la sensibilité artistique on entretient le feu sacré du cœur, d'où naissent les passions généreuses et les élans spontanés. On met ainsi l'âme de la jeunesse à l'abri des dangers que pourrait lui faire courir une éducation purement intellectualiste, mère du scepticisme débilisant et des volontés défailtantes.

Sans penser que l'amour du beau puisse être le seul appui de la morale, il est permis d'affirmer du moins que celle-ci peut trouver dans le sentiment esthétique un soutien qui n'est pas sans valeur. Mais l'éducation esthétique elle-même, comme nous l'avons vu, deviendrait funeste pour la moralité si elle s'efforçait d'inculquer à l'enfant un amour exagéré du beau. Également éloignés d'une juste conception pédagogique nous semblent être ceux qui jugent superflue l'éducation esthétique de l'enfance et ceux qui voudraient la voir prédominante. Elle nous apparaît comme l'indispensable complément de toute éducation générale bien comprise; mais encore faut-il ne jamais oublier qu'elle n'est qu'un complément. En somme, dans l'éducation comme dans la vie, l'art et la beauté ne sauraient avoir droit qu'à une place secondaire, bien qu'importante encore: ils doivent occuper seulement, selon le mot de Spencer, les "heures de loisir." Ainsi mise à sa vraie place, l'éducation esthétique concourra précieusement à l'éducation morale de la jeunesse.

THE RELATION BETWEEN ÆSTHETIC AND MORAL EDUCATION

By WILLIAM JOLLY

(Emeritus H.M. Inspector of Schools)

THERE is one powerful handmaid to *Moral Education*, the training of the æsthetic faculties, the importance of which we have hitherto not sufficiently realised. Æsthetic training should accompany that of the moral faculties throughout. Without it, moral training cannot reach its full fruition, but will be wanting in some of the

highest and sweetest elements of the moral character we aim at forming in our children.

The æsthetic faculties are those that afford æsthetic pleasure, delight in the beautiful in all its forms. Their training may be shortly summarised as the training of taste. Taste it is difficult or impossible scientifically to define.

It may be sufficiently expressed as "sympathetic admiration of the beautiful and sublime"; as "delight in the ideal"; and, by Ruskin, as "the instantaneous preference of the noble thing to the ignoble."

These definitions at once show the relation of the æsthetic faculties to the moral; and their very expression proves the intimate connection of the one with the other.

The æsthetic emotion exhibits itself in three chief directions, according to the mediums of its manifestation—through the *ear*, through the *eye*, and through *conduct*. The two chief organs of sense give origin to two main groups of the fine arts, which they create:

(a) THE ARTS OF THE EAR.—*Music and Poetry.*

(b) THE ARTS OF THE EYE.—*Painting, Sculpture, and Architecture.*

The application and results of taste to the regulation of *conduct* may be best summarised as *culture* in all its forms.

1. MUSIC.—Of all these divisions of the Fine Arts, none has been more utilised in school than music; and since the passing of the English Education Act of 1870 and the Scotch of 1872, none has made more marked improvement in knowledge of the subject and in executive power. The influence of music, as one of the most potent over human nature, is too well known and acknowledged to be here insisted on.

2. POETRY.—Next to music, no subject, perhaps, has made more marked advance, during the same period, than the study and recitation of poetry, for which also special grants have been made to schools. Poetry, when properly selected, is of peculiar attraction to the young, and no subject has been found more popular than this in the whole range of scholastic study. The strong effects it is calculated to produce should make the choice of pieces one of special care by the teacher. Yet I have not seldom been compelled to condemn the poems chosen, as paltry in sentiment or as appealing to the lower propensities, the teacher being evidently misled by the brilliancy and power of the poetry without sufficient regard to the moral effects produced on the children. These effects should, in every case, be the prime consideration; but the *moral* purpose should, in no case be obtruded. It should be skilfully

and sympathetically produced rather than preached, as the natural result of the subject and its artistic presentation.

3. **ÆSTHETIC TRAINING THROUGH THE EYE.**—There is no part of education that has been more neglected in our schools than the training of taste *through the eye*—by painting, drawing, sculpture and architecture. For hundreds of years, it was never realised as any part of the education of the child. Our school buildings were, in general, disgraceful, and their interiors bare, dingy, repellent and ill-ventilated. Indeed, it was not till the passing of the Education Acts of the seventies that the authorities in charge became conscious, in even a mild degree, of their duties in this direction, and took any steps to repair its past neglect. At that time, however, a good deal was done in the matter of school architecture to improve matters; and many of the schools, especially those erected by the larger Boards, were palatial as compared with their predecessors—notably in Scotland, where the educational reformation was a national movement and School Boards were universal. But, while the improvement in *externals* of the buildings was praiseworthy, it cannot be said that the importance of æsthetic training, as a vital part of the school course, was adequately realised; or steps taken, in general, to secure it, in decorations directly designed to train the taste of the pupils. Since then, however, much improvement has taken place in this long-neglected field of culture, especially by our great Boards. At the same time, neither the country as a whole, nor educationists in general, have yet adequately realised the importance of æsthetic training as a vital part of all true education. We have still to learn that, if we are to raise national taste, and generate and cultivate a love of the beautiful, this can only be adequately achieved *through our school-rooms*, into which we gather our children so many precious hours of the day. For it is there alone that we have the resources for surrounding them with pictures, paintings, sculptures and other things of beauty, that will constantly and insensibly influence them for good, and gradually instil in them a love of the beautiful and the good that will improve national taste to an extent possible through no other means at our command.

FURTHER MEANS OF ÆSTHETIC CULTURE.—The thorough training of taste is carried on by both the *passive* influence of beautiful things that surround the children; and by *active*, determined teaching and training by the teacher—so as to draw their attention to the elements of beauty exemplified in the pictures and other things examined, and to expound the principles on which they are constructed; and thus gradually to build up, in their minds, a

body of doctrine on æsthetics in form, colour, composition and symmetry.

This *active* training of taste is, in addition to all this, a much broader subject than it is generally conceived to be. One of its most potent and important spheres is that of its application to CONDUCT, which may be aptly characterised as *culture*, as already noted. It applies to the æsthetic regulation of person, dress, bearing, manners, and speech. Its principles enter into the training of the intellect, the imagination, and the feelings, and contribute to the higher development of every faculty. They have thus the most intimate relation to the moral powers, which can never reach their best fruition without their aid. But this fruitful and suggestive portion of the subject, time prevents our more than here merely mentioning; but it is one that should receive increased attention from all students of æsthetics, especially for their purpose and effect on school discipline, and the development there of higher culture, which should extend all through school life.

VIEWS OF EDUCATIONISTS ON ÆSTHETIC TRAINING.—In thus pleading for the cultivation of taste in all our schools, as an essential part of their training, we are but echoing the thoughts of the best thinkers of all time, who have for more than a thousand years recognised its importance. We ought to recognise the position advocated by Plato, that the wisest means of educating a child to a love of the good is through a love of the beautiful; and that the ripest moral attainments can never be reached except through this love of the beautiful.

DAS VERHÄLTNIS DER ÄSTHETISCHEN UND ETHISCHEN BILDUNG

VON SCHULRAT SCHÜZ (Esslingen a. N., Württemberg)

I

(1) Das Thema kann schon rein theoretisches Interesse für sich in Anspruch nehmen. Denn trotz vieler Berührungspunkte beider Bildungsziele und Wege ist um ihrer selbst willen klare Scheidung erstes Erfordernis und Verwischung der Grenzen beiden nicht zuträglich.

(a) In die ästhetische Bildung werden sonst Tendenzen eingetragen, die ihr um ihres Gegenstands willen fern bleiben müssen. Auch wird von ihr erwartet, was sie weder leisten will noch kann.

(b) Ethische Massstäbe werden am falschen Ort angelegt. Und

der unbedingten Verbindlichkeit ethischer Forderungen wird durch Einmischung ästhetischer Rücksichten Abbruch getan.

(2) Das Thema hat aber in der Gegenwart eine ernste praktische Bedeutung erlangt.

A. Im Wettstreit der Bildungsideale hat das ästhetische den Vorrang errungen. Das war zu begrüßen (a) als heilsame Reaktion gegen einseitige Verstandeskultur und Wissensaneignung. Man war des Übermasses intellektueller Bildung satt. Über dem abstrakten Buchwissen ging die freudvolle Berührung mit der frischen vollen Wirklichkeit verloren. (b) Man hatte kein Auge für den Reiz der äusseren Erscheinung der Dinge. Schätzung äusserer Formen wurde als heuchlerische Geziertheit, ungeschliffenes Wesen als Gewähr für Echtheit der Gesinnung genommen. (c) Über dem Streben nach Uniformierung und Nivellierung verschwanden die charakteristischen Züge des Lebens. Das Recht individueller Entfaltung wurde zu wenig geachtet. Der Mensch soll sich in seiner Eigenart mehr ausleben dürfen. (d) Jemehr der Zusammenhang zwischen Arbeiter und Arbeitsprodukt sich verlor, je weniger der sittliche Einfluss der Arbeit sich auch auf die arbeitsfreie Zeit ausbreitete, um so stärker wurde das Bedürfnis der Veredlung der freien Geselligkeit, die nicht etwa nur durch Nehmen, d. h. durch Förderung der Abstinenzbewegung erreicht wird, sondern auch ein Geben, d. h. Eröffnung von Quellen edler Freude und Betätigung erlangt. (e) Manche hielten auch dafür, dass die Lücke, die die Religion bisher inne gehabt hat, durch Gemütsbereicherung anderer Art ausgefüllt werden sollte.

B. Nun fehlt es aber an Symptomen schon heute nicht, dass einseitige ästhetische Kultur schwere Gefahren in sich birgt. (a) Ein Übermass des Geniessens sättigt nicht, sondern lähmt die Widerstandskraft. Ästhetische Freiheit wird mit Schrankenlosigkeit verwechselt. (b) Aus der Pflege des individuellen Lebens wird ein übertriebener Kultus der Individualität, die noch nicht sittliche Persönlichkeit ist. (c) Über der Schätzung äusserer Formen geht die Innenkraft verloren. Ohne ethische Fundierung und Ergänzung reicht ästhetische Bildung nicht zu, weder für den Einzelnen noch für das Gesamtleben.

Der Verfasser dieser Sätze gehört dem Lande an, dem der Dichter Schiller entstammt. Er hat vor 113 Jahren in seinen "Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen" in hoher Begeisterung die beglückende Macht des Schönen gepriesen, aber noch im gleichen Jahre 1795 "Die notwendigen Grenzen im Gebrauch schöner Formen" sich selbst korrigierend gezogen. In Schiller verehren wir die persönliche Darstellung ästhetischer und ethischer Bildung in ihrer Einheit und in ihrem gegenseitigen Ausgleich.

II

Die ästhetische Bildung hat unmittelbar keine andere Aufgabe als die, den Zögling zu reiner Freude am Schönen in Natur und Kunst hinzuleiten, ihm den reinen Genuss ohne Nebenzweck und ungehemmte Betätigung in der Welt des Schönen zu ermöglichen.

(A) Das Schöne verträgt keine Dienstbarkeit, keine Nebenabsicht; es will nur erfreuen und beseligen im Gefühl. Da dieses jedoch seinen Inhalt von den übrigen Tätigkeiten der Seele empfängt, hat natürlich intellektuelle und sittliche Bildung, ja auch die physische Erziehung, Einfluss auf seine Gestaltung, aber nur mittelbaren Einfluss. Das Schöne aber ist im Gefühl durch seinen eigenen Wert Lebensbereicherung einfacher und höchster Art je nach der Gemütslage. Die innere Nötigung, unter welcher der vom Schönen erfasste Mensch steht, ist nicht der unwiderstehliche Zwang der Sinnenreize und Triebe, aber auch nicht die Nötigung logischen Denkens und ethischen Sollens, sondern nur die Nötigung lebendigen Gefühls in freiem sich Versenken und Geniessen. Die Freude am Schönen ist reine Empfänglichkeit, aber doch kein rein passives Verhalten, sondern Regsamkeit sinnlich geistiger Kräfte im Menschen und eben durch diese innere Betätigung Wohlgefühl.

(B) Aesthetische Bildung ist somit Kultur des Gefühlslebens. (a) Dasselbe lässt sich am wirksamsten beeinflussen durch die Gestaltung der Umgebung des Zöglings nach den Grundsätzen des Schönen. Denn Schönes bildet sich nur am Schönen. Aber nicht Ueberfülle der Berührung mit dem Schönen ist wirksam, sondern harmonische Einheit in der Umgebung. (b) Ebenso wichtig ist dass dem Kinde freie Betätigung seiner gestaltenden Phantasie gegönnt wird. Der ästhetische Spieltrieb (Trieb zu Formen, Lust an rhythmisch-melodischer Tonfolge, Beschäftigung mit den Gestalten der eigenen Einbildungskraft) soll Gelegenheit zur Uebung haben.

(c) In der öffentlichen Schule handelt es sich nicht in erster Linie um besondere Veranstaltungen zur Bildung des ästhetischen Sinns, sondern vielmehr darum, dass der Unterricht mit den Grundsätzen des Schönen durchdrungen werde in Uebung der Sinnestätigkeit (sehen lernen!), in Betonung lebendiger Anschaulichkeit, in Gelegenheit, die Freude an lebensvoller Darstellung zu betätigen, in Uebung der ästhetischen Urteilskraft, damit nur was einfach und echt ist, was Mass hat und von Wohlordnung beherrscht, was kraftvoller Ausdruck frohen und reinen Sinnes ist, gefällt. Dem Schulleben soll "die Heiterkeit, unter deren Himmel alles gedeiht, Gift ausgenommen," bei aller ernsten Arbeit nicht fehlen.

Bei ernster Kunstbetätigung (Zeichnen, Gesang) kann niemanden mühevoll beharrliche Übung im Erlernen vollkommener Technik erspart werden. Es bleibt dabei eine offene Frage, ob nur besondere Anlagen dazu befähigen und die Wahl darum frei zu stellen ist.

(d) Haus, Schule, Gemeinde, Staat und freie Vereinigung haben hohe Aufgaben in Pflege einer echten Volkskunst, die reiner Ausdruck gesunder Lebensempfindung des Volkes sein muss. Die Wohnungsfürsorge darf die ästhetische Rücksicht nicht ausser Acht lassen, um das Heimatgefühl, das stärkste der ästhetischen Gefühle, zu pflegen.

III

Die ethische Bildung muss in der Erziehung die Führung behalten, schon weil deren oberster Zweck ein sittlicher sein muss.

(a) Weil in der Kunst ein Volk nur seinen eigenen Lebensinhalt genießt, dieser Lebensinhalt aber aus verschiedenen Quellen zusammenfließt, so ist die Kunst wohl ein Barometer wie des gesammten Kulturzustandes des Volks so auch seines sittlichen Standes, nicht aber ein Regulator dieses sittlichen Standes. Für Volkserneuerung müssen vielmehr die sittlichen Kräfte mobil gemacht werden. Es muss die Beobachtung bedenklich machen, dass schon nach den Lehren der Geschichte die Zeit der Blüte der Kunst in einem Volk zugleich eine Zeit sittlichen Niedergangs gewesen ist und dass aus Kreisen mit verfeinertem Geschmack und üppigem Schönheitskultus Beispiele von Herzensroheit und grobem Egoismus zu Tage treten. Andererseits waren Zeiten mächtiger Erhebung arm an künstlerischem Schaffen.

(b) Ob auch ästhetischer Genuss edle und veredelnde Beschäftigung zugleich ist, so ist sein Einfluss doch nicht stark und stetig genug, um edles Fühlen in die Tat umzusetzen. Ein zielbewusstes Streben erzeugt die ästhetische Bildung nicht.

(c) Man darf der Kunst wohl nicht durch kleinliche Moralität das freie Spiel der Kräfte einengen. Sie lässt sich das Recht nicht nehmen, auch die Sinnlichkeit mit ihrem schönen Schein zu verklären. Das harmlose Gebiet sinnlicher Freude soll ihr belassen bleiben. Wo aber die harmlose Stimmung durch prickelnde Reize absichtlich verdorben wird, überschreitet der Künstler die Grenze künstlerischer Freiheit und kommt nicht etwa nur mit bürgerlicher Konvenienzmoral, sondern mit Gesetzen des Schönen selbst in Konflikt. Er verfällt aber auch ethischem Urteil. Den noch unbefestigten Charakter der Jugend vor solchem verführerischen Täuschungen zu bewahren, dazu reicht der Abscheu vor dem Unschönen nicht zu. Wirken wahrhaft grosse

Künstler ethisch erhebend auf uns, so tun sie es als ethische Persönlichkeiten, die sich aus den Konflikten des Lebens in ernstem Ringen herausgearbeitet haben.

(d) Deckt sich auch der Begriff des Guten und Schönen in der Idee weithin, so entfaltet das Gute doch seine anziehende Kraft erst im Kampf und in selbstverleugnendem Opfer. Das ernste ethische Streben muss auch die nackte Wahrheit ohne Schminke ertragen und sich vor ihr beugen lernen. Man muss es der Jugend auch sagen mit dem harten Ton ethischer Forderung: Nicht dass ihr's gut habt, sondern dass ihr eure Pflicht erfüllt, dazu seid ihr da. Sonst ist sie der rauhen Wirklichkeit nicht gewachsen und hat nicht die Kraft, die Wiederwärtigkeiten des Lebens zum Segen zu verwandeln.

Die höhere Einheit ästhetischer und ethischer Bildung, wobei das Gute zur Neigung und das Gesetz zur Liebe wird, findet der Christ in seiner Religion.

L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE ET L'ÉDUCATION MORALE

PAR M. GABRIEL SÉAILLES

(Université de Paris)

AU dix-huitième siècle on s'est imaginé volontiers que "le progrès des lumières" suffisait à tout. La connaissance du vrai, en purifiant l'homme de ses préjugés et de ses illusions, du même coup le libérait de l'aveuglement des passions et soumettait sa conduite à l'empire de la raison. La science était sagesse, le mal n'étant qu'une forme de l'erreur. En réaction contre cet intellectualisme excessif, que l'expérience ne pouvait manquer de démentir, on a soutenu que la science, loin de produire la moralité comme une de ses conséquences, si elle ne lui est pas contraire, lui est tout au moins indifférente: elle est un moyen qui peut servir à toutes les fins et sa valeur dépend de l'usage qu'on en fait. Comme toute puissance, elle apporte avec elle ses dangers, dont la moindre n'est pas l'illusion qu'elle donne la connaissance et la volonté du bien. Sans nous attarder à la discussion de ces théories opposées, nous maintenons que la culture de l'intelligence est un élément essentiel de la culture morale. L'homme se caractérise, se spécifie par la pensée: une morale qui dédaignerait la pensée, qui méconnaîtrait son rôle, ne serait point une morale vraiment humaine. La morale ne consiste pas à simplifier la nature, à la mutiler de parti pris, en multipliant les défenses et les prescriptions, elle est un effort pour élever l'homme à l'existence la plus haute, en harmonisant tous les éléments de sa vie intérieure.

L'étude des rapports de l'éducation intellectuelle et de l'éducation morale pose un double problème : en quelle mesure l'éducation morale de l'enfant peut-elle et doit-elle contribuer à étendre son expérience, à former son jugement ? L'instruction n'est-elle qu'une acquisition de connaissances, ne peut-elle concourir à l'éducation du sentiment et de la volonté par l'exercice et le développement des facultés que cette acquisition met en jeu ? La science n'est pas une chose qui entre dans l'esprit du dehors ; elle est l'esprit même qui devient et se transforme par son propre effort.

Et d'abord, si grande que soit l'action de l'habitude, l'éducation morale n'est pas un dressage, elle doit faire sa place à l'intelligence, ne pas donner seulement à la règle la force d'une habitude machinale, mais lui assurer la réalité intérieure d'une discipline volontaire et réfléchie. L'esprit de l'enfant ne peut être intéressé à une règle morale que dans la mesure où il la découvre en quelque sorte de lui-même, où il aperçoit en elle le terme à la fois raisonnable et naturel de son activité. Rien ne saurait être ici plus préjudiciable à l'intelligence que les abus d'un faux intellectualisme. Il ne faut pas partir de dogmes abstraits, de formules générales, qui ne répondent à rien de défini pour l'enfant et qu'il apprend sans les comprendre, parce qu'il est incapable de les rattacher à ce qu'il sait de la vie. Il faut le conduire peu à peu de ce qu'il connaît à ce qu'il ignore, du concret à l'abstrait, de l'exemple à la règle, l'élever progressivement à comprendre et à vouloir dans tous les cas la vérité morale qu'il a saisie et appliquée dans un cas particulier. L'art de l'éducation est ici de mettre en œuvre les expériences, les penchants, les sentiments, qui tendent à reproduire spontanément dans la conscience de l'enfant les vérités traditionnelles que mille influences antérieures le préparent à accueillir. Dans le domaine moral, une idée abstraite est une idée morte : l'idée n'a de sens et de valeur qu'autant qu'elle est une idée-force, qu'elle évoque des images, suscite des émotions et tend à produire des actes qui, répétés, se fixent en habitudes.

Tant qu'on s'en tient à un enseignement verbal, on se satisfait d'une apparence. Les formules abstraites qu'enregistre la mémoire n'entrent pas dans le grand courant de la vie intérieure ; elles flottent à la surface de la conscience, isolées et sans force. Une vérité morale est un principe d'action. Une formule ne prend un sens que quand elle résume et concentre tout un système d'expériences, de sentiments et de volitions qui lui donnent une réalité concrète et vivante. Le difficile est de chercher et de trouver dans la nature même de l'enfant, dans son milieu, dans les circonstances, l'occasion et les principes de la vertu qu'on veut lui faire contracter. Tout ce qui entre du dehors est aussitôt perdu, rien ne

se fixe que ce qui se fait dedans, que ce qui répond à une orientation des forces et des inclinations naturelles.

Ainsi comprise, l'éducation morale est une véritable éducation intellectuelle. Elle sollicite l'attention de l'enfant ; elle lui découvre sa propre vie ; elle l'habitue à observer, à se connaître lui-même, à définir ses relations avec ses semblables, à s'élever, par une marche graduelle, des faits à la règle qui les ordonne. Sans doute la règle n'est point ici un rapport constant, universel, que l'esprit dégage des phénomènes en y insistant ; elle est une idée que l'esprit ajoute aux faits, un ordre qu'il crée, une invention véritable, mais ce n'est point dire qu'elle soit étrangère aux faits, elle tient à l'expérience, elle en sort en ce sens que l'expérience la suggère comme le principe propre à en ordonner les éléments selon les exigences de la raison.

Il n'est pas moins vrai de dire que l'éducation intellectuelle se relie étroitement à l'éducation morale. A la prendre, je ne dis pas dans son objet mais dans sa méthode, elle ne s'en distingue pas. En formant la pensée, qu'on le sache ou qu'on l'ignore, déjà on forme le caractère, car dans la manière dont on apprend et dont on sait, sont impliquées des habitudes de l'intelligence et de la volonté qui, pour une bonne part, décident de la manière dont on agit.

Et d'abord de même que, dans l'éducation morale, il importe de se mettre en garde contre un faux intellectualisme, il importe ici de se défendre de la tentation d'un moralisme qui substituerait de puériles fictions à la réalité. Sous prétexte de subordonner tout l'enseignement à la culture morale qui en est l'essentiel et qui doit en faire l'unité, ne cherchons pas de leçons et des exemples de vertu dans l'arithmétique, dans la géographie, ou dans l'histoire, ne mettons pas la nature entière au service "du bon petit garçon." Il convient de ménager la conscience de l'enfant ; il ne faut pas le tromper de parti pris. Certes, du point de vue même de l'utilité, le choix moral est le plus judicieux et le plus sage, mais la loi morale n'est pas une loi physique qui dirige le cours des événements et lie nécessairement le succès à la vertu. La loi morale est une loi humaine, dont il appartient à l'homme de faire la loi de la nature individuelle et de la réalité sociale. L'enfant du peuple a souvent une expérience prématurée et cruelle de la vie ; prenons garde que les considérations édifiantes ne lui apparaissent comme des fictions, du même ordre que les contes de fées, aussi mensongères, moins amusantes ; prenons garde de donner à la morale l'apparence, je ne dis même d'une hypocrisie, mais d'un mensonge bienfaisant et provisoire, dont on sort quand on entre dans la vie. Il y a un moralisme qui dégoûte de la moralité, parce qu'il n'est que l'entêtement superbe dans la vision étroite et bornée où il s'emprisonne, en niant tout ce qui ne se découvre pas de son point de vue.

Pour que l'instruction serve à l'éducation morale, il n'est pas

nécessaire, par un artifice plus ou moins ingénieux, de trouver dans la matière même de l'enseignement des exemples ou des symboles édifiants ; il faut chercher une méthode qui fortifie la volonté en même temps qu'elle exerce l'intelligence.

La valeur éducatrice de l'instruction ressort de ce fait même qu'on peut s'en servir pour des fins contraires. Selon la méthode employée, on peut par elle humilier la pensée, lui enlever toute spontanéité, toute ardeur, toute curiosité, ou au contraire préparer des esprits libres, capables d'initiative, résolus à contrôler leurs idées et à ne se rendre qu'à la raison.

Il est une première méthode qui répond à la préoccupation de former des hommes dociles, crédules, prêts à se laisser porter par le courant des idées traditionnelles, sans les discuter ni les mettre en doute. Elle fait appel à la mémoire plus qu'au jugement ; elle prend la vérité comme une chose donnée qu'il s'agit de transmettre et de fixer. L'instruction ne va pas au profond de l'être, elle n'est pas un appel à ses énergies ; au mieux, elle consiste à meubler l'esprit, à l'ornier, à l'enrichir, toujours à lui ajouter quelque chose qui lui reste extérieur et comme étranger ; au pis, elle est un moyen pour des fins intéressées ; elle n'a de sens que par les divers examens auxquels elle prépare, elle se réduit à la construction d'une machine ingénieuse, dont chaque question fait sortir une réponse appropriée. Il y a un art de détacher la science de l'esprit, d'en faire comme un objet matériel qu'on découpe en tranches et qu'on insinue du dehors à petites doses. La vérité n'est pas présentée comme une action mobile, progressive de l'esprit qui doit la recréer incessamment, mais comme un ensemble de dogmes arrêtés, figés, qu'il suffit d'apprendre par cœur et de réciter à la façon d'un catéchisme. Ainsi donnée, l'instruction ne laisse pas d'être une éducation, mais mauvaise, dangereuse, parce qu'elle ne va à rien moins qu'à diminuer l'individu en atrophiant dans l'intelligence ce qu'elle a de vivant, de spontané, les qualités viriles qui en font un facteur du caractère.

Tout autre est la méthode qui s'inspire de cette idée que l'instruction est un apprentissage de la pensée et qu'il n'est point indifférent de bien penser pour bien vivre. Sans doute elle se sert de la mémoire, parce qu'il n'y a pas plus de progrès pour l'individu sans l'habitude, que de progrès pour un peuple sans la tradition, mais elle subordonne la mémoire au jugement, c'est-à-dire la loi d'inertie à l'activité libre et vivante. Dans une matière d'enseignement elle ne voit pas seulement des connaissances acquises à transmettre, mais une faculté de l'esprit à exercer et à fortifier. Variée selon les objets de l'enseignement, la méthode est toujours de faire appel à la spontanéité, de susciter les forces vives, en présentant la vérité, autant qu'il est possible, avec ses formes, de la faire comme renaître de l'esprit qui ne l'accepte que parce qu'en un sens il la retrouve et la

recrée. L'art du maître est ici encore d'aller du connu à l'inconnu, de prendre son point de départ dans les observations que l'enfant a pu faire, d'appeler son attention sur des faits nouveaux, de le conduire des faits aux rapports constants qui les enchaînent. Il importe, dans une démocratie, de développer chez les enfants l'esprit d'observation, le sens du réel, de les habituer à conférer leurs idées générales aux phénomènes, par là de les mettre en garde contre l'esprit de chimère. L'idée de la nécessité naturelle est une idée bienfaisante s'il est vrai qu'elle nous avertisse que tout bien se conquiert par l'effort. La morale de la démocratie doit être une morale du travail. La justice n'est pas donnée dans les faits ; elle est une œuvre à faire, une idée humaine qui ne se réalisera que si nous en posons les conditions dans l'individu aussi bien qu'en dehors de lui, la loi n'étant qu'une abstraction vaine, si on la détache des mœurs et de la volonté des citoyens.

Ainsi comprise, l'instruction est vraiment une éducation, car elle est un art d'exercer, de développer les puissances de l'esprit, de former des intelligences lucides et des cœurs vaillants, de préparer des hommes qui dans la diversité des fonctions qu'ils auront à remplir, soient capables de bien penser et de bien agir. La manière dont on cultive l'intelligence n'est pas indifférente à la formation des caractères. L'homme n'est pas fait de pièces rapportées ; en lui tout se tient, tout est dans une mutuelle dépendance : l'intelligence va de pair avec le sentiment et avec la volonté. Ne faut-il pas comprendre pour aimer ? Si nous étions incapables de nous représenter les émotions des autres hommes, d'imaginer leurs états d'âme, leurs joies, leurs souffrances, nous serions incapables de cette sympathie, sans laquelle la volonté et la justice ne sont qu'une forme déguisée de l'envie chez les uns, de la crainte chez les autres. La pire paresse n'est pas celle de l'enfant qui, obéissant parfois à un secret instinct, se trouve suffisamment occupé à grandir et à faire son corps ; elle est l'espèce de lâcheté qui conduit au travail machinal, mais recule devant l'effort nécessaire pour réfléchir et pour comprendre. Cette paresse-là n'est pas seulement de l'enfance, elle est de tous les âges : la plupart des hommes reçoivent ce qu'ils appellent leurs principes de l'usage, de l'intérêt, de la passion, et se refusent à tout examen qui troublerait leur quiétude. Faire appel à l'attention, solliciter le jugement, ne présenter la vérité qu'avec ses preuves, c'est développer avec la volonté la vertu qui lui est propre, le courage. L'instruction ne consiste pas seulement à enseigner des vérités ; elle consiste essentiellement à inspirer l'amour de la vérité, qui n'est que le sentiment profond de la dignité de la raison.

Ces vertus intellectuelles, courage de penser, pleine sincérité, goût de l'initiative et de la responsabilité, amour de la vérité, qui voudrait dire qu'elles sont étrangères à la vie morale ? L'égoïsme

sans doute est d'abord un penchant animal lié à l'instinct de conservation, mais dans l'homme il se réfléchit, il s'accepte, il se justifie par des sophismes, par des erreurs à demi volontaires. L'amour de la vérité nous oblige à voir ce que nous préférerions ignorer, il nous interdit de nous tromper nous-mêmes, d'imaginer de subtils arguments pour prouver que le mal est le bien, et il nous amène insensiblement à l'amour de la justice qui est la vérité et la raison dans les rapports des hommes.

THE RELATION BETWEEN MORAL AND INTELLECTUAL EDUCATION

BY DR. T. PERCY NUNN

(Vice-Principal of the London Day Training College)

THE problem of the relation between moral and intellectual education is the practical problem of enlarging, as much as possible, the area of their coincidence. Complaint is common that the deliberate activities of the school in these two directions are largely out of relation with one another: that while its organisation on the intellectual side secures (presumably) other results of value, its effect upon conduct is slight in amount, or at any rate uncertain and indirect. The demand is constantly made that the other utilities to which the intellectual education of the school conducts shall be merely incidents in the achievements of its cardinal purpose—the thorough penetration of conduct at all its levels by knowledge.

It is safe to maintain that this demand cannot be satisfied in the absence of an adequate theory of the curriculum, and such a theory is probably at the present time the prime desideratum in pedagogics. When the traditional curriculum, or a suggested substitute, is challenged on the point of its relevance to conduct, its defenders usually maintain either that the school studies develop mental habits and aptitudes which have a permanent value for application in the practical situations of life; or that they give the pupils positive knowledge which will often be of direct service in dealing with these situations. These doctrines may both be held at the same time, either in independence of one another, or in a form of unity based (as in the case of Spencer) upon a pious belief that the knowledge which has most utility will necessarily have also the greatest value as "mental discipline." But however sound may be the principles to which these apologists appeal there can be little doubt that they are quite unable, either singly or together, to yield a theory of the *curriculum*; for they are not competent to give an account of the central fact that the conduct of an adult is not

merely a series of exemplifications of general principles nor a series of applications of particular truths, but is essentially a concrete individual growth or vital structure. A satisfactory theory of the curriculum must be based upon psychological concepts capable of analysing, simply and effectively, the process by which this structure is built up. The remainder of this paper will be devoted to a very brief enunciation of a psychological doctrine which, in the view of the writer, satisfies this condition, and an equally brief indication of the theory of the curriculum to which it seems to lead.

In this doctrine conation—the direction of activity towards an end—is regarded as the fundamental characteristic of human behaviour. The development of action, of emotion, of cognition, these all arrive within the “conative process”—the train of events leading up to, and determined throughout by, some end pursued with more or less awareness of purpose. Ultimately all human efforts—all conative processes—are elaborations of the child’s primitive or “instinctive” reactions to certain objects or stimuli. To take a simple instance: A silver spoon first falls within an infant’s visual area about the time when he is “just beginning to take notice.” To him the object is not a spoon; it is merely a brightness, but he is so organised that the perception of this brightness stimulates him to a comparatively complicated reaction, having two distinguishable aspects. On the one hand there is a series of facial and other movements which the observer interprets as the “expression” of certain infantile emotions; on the other hand there is the initiation of a succession of grasping and carrying movements which do not cease until a certain end has been reached—namely, the accommodation of the spoon within the infant’s mouth. This achievement implies progress in more than one direction. It has brought about the more effective integration of a number of elementary movements and adjustments of sense organs and limbs; it has expanded the simple “brightness” into a “thing” seizable, movable, cold, hard, etc. If on a subsequent occasion the presence of the spoon prompts another conative process, it cannot have the simplicity of the first; the stimulus will be a more complicated intellectual object and will provoke a better defined emotional reaction and a more effective train of movements. Thus the development of this simple reaction might be traced along the three lines of cognition, emotion and movement, until a stage is reached when (for example) the spoon can be recognised as containing nauseous medicine to be conveyed to the mouth under severe penalties for spilling.

The doctrine in question maintains that the healthy development of our nature, on its active, emotional and intellectual sides, is to be conceived as merely an expansion of the process illustrated

above. The instinctive reactions which form our primitive endowment are elaborated internally, the crude impulse becoming conscious purpose, action becoming guided by knowledge, and emotion "intellectualised"; later the conative processes thus developed lose their independence and merge into *conative systems*. The development of these implies all that characterises the adult as distinguished from the immature mind—individual efforts are subordinated to the achievement of major ends, and "will" as distinguished from "impulse" appears as the sign of this subordination; knowledge becomes systematised with a view to the pursuit of these ends; while our effective nature under the same influence exhibits the ordered series of joys, regrets, angers, etc., which constitute the dominant passions (or "sentiments") which to those who know us are the most characteristic features of our personalities.

In a thoroughly healthy society a man's regular occupation should be the field of development of the widest and best organised of these conative systems: his other characteristics should, in general, be merely subordinate parts of the self which he gives to the world in his work. In many cases, happily, this is possible to-day, and, if the doctrine here sketched is sound, the chief need of our educational organisation is to develop and perfect its treatment of such cases on the ground that only in these can we at present bring about that effective regulation of action by ideas which is an essential part of the solution of the problem of moral education. The main lines of the treatment would be as follows: The life of the man engaged in a profession, in commerce, or in a craft presents us, in ideal circumstances, with a strongly individualised conative system, containing as constituent items more or less completely organised systems of knowledge, practice, and emotion. This state of affairs is the terminal stage of a process of gradual development and synthesis of efforts, which in early childhood arose sporadically and independently. If the growth is to be normal the school at each stage in the pupil's progress must set itself deliberately to guide and stimulate this conative synthesis. It is not sufficient that the pupil's early efforts, directed along the main lines of human interest and achievement, should have become organised so as to put him in effective possession of the bodies of theory and practice that constitute the "subjects" of the curriculum: there must be a further organisation of these subjects so that they form conative systems continuous with the occupational system of adult life. This implies different *forms of synthesis* of the common subjects of the curriculum for the pupils (segregated either in different schools or in different "sides") who have reached the age of differentiation, the centre of synthetic structure being in each case a group of subjects possessing urgency from its

immediate relevance to a prospective occupation. The other subjects being so treated as to bring out the relations of the special occupational activity to the general body of human effort will form an integral, though a marginal part of a body of knowledge organised as a whole to direct, sustain and enlighten action.

To sum up: Adult conduct—sustained by strong and clearly defined sentiments, and guided effectively by knowledge—is the terminal stage of a process conceivable as a systematisation of conative processes developed from an instinctive basis. If the school is to subserve this process the curriculum must be organised under the same concept of a progressive systematisation of efforts to be continuous with the occupational systems of adult life. While to achieve this end no liberal or cultural element need be sacrificed, yet, during the last stage of school life, the subjects that have more immediate relevance to a definite group of *allied* occupations must form the central studies of each group of pupils.

INSTRUCTION INTELLECTUELLE ET INSTRUCTION MORALE

PAR M. THÉODORE DAUMERS
(Directeur d'École, Bruxelles)

APPRENDRE l'orthographe, l'arithmétique, le dessin, la géographie, l'histoire, etc., ne constitue que la moitié de la tâche qui incombe à l'école primaire. Apprendre à vouloir et à pratiquer la vertu, à aimer la patrie et l'humanité, constitue l'autre moitié. La vertu morale et sociale de l'enseignement réside moins dans les programmes que dans la façon de s'en servir, de les employer, de les interpréter. Le maître doit s'imposer pour premier devoir de développer les qualités morales et intellectuelles qui stimulent l'initiative personnelle, qui font des esprits libres et justes, des consciences droites et des volontés fortes. L'instituteur ne peut plus être une sorte de juge qui condamne, le code en main; il doit être un père qui élève et, s'il n'est pas un peu apôtre, il ne remplit pas toute sa tâche, il ne prépare pas des citoyens à la patrie, des hommes à la société, il n'est pas un vrai éducateur.

L'homme ne doit pas seulement être considéré comme un ouvrier qui lutte pour l'existence, mais aussi et surtout comme un être moral qui doit apprendre à se conduire comme il convient avec les autres hommes. Si instruire est bien, moraliser est mieux, et la société a plus besoin de gens honnêtes que de gens instruits. Mieux vaut encore un ignorant qui a gardé le pouvoir de penser qu'un homme instruit, enfermé dans le cercle de son savoir, incapable de

rien trouver par lui-même et forcé de calquer sa conduite sur celle des autres. S'il est nécessaire de préparer l'enfant à la vie pratique, il est indispensable de le préparer à la vie morale d'où dépend son bonheur ou son malheur. Tous les hommes rencontrent dans la vie des difficultés à vaincre ; tous ont à supporter de grandes douleurs ; tous ont autour d'eux d'autres hommes à aider, à aimer, et s'il est désirable que chacun possède un minimum d'instruction, s'il est bon que le corps acquière de la souplesse et de la force, il faut aussi que l'école donne à l'âme l'énergie du caractère et la générosité des sentiments ; il faut qu'elle prépare des hommes capables de résister aux tentations malsaines dont la vie est semée, capables aussi de s'oublier parfois pour se donner aux autres. La meilleure préparation à la vie est celle qui raidit les volontés et élargit les sentiments affectueux. Le neuf-dixièmes des hommes sont ce qu'ils sont, bons ou mauvais, utiles ou nuisibles, par l'effet de leur éducation. C'est l'éducation qui fait la différence entre les hommes.

Cultiver dans l'âme de l'enfant la volonté, lui apprendre à faire preuve d'initiative ou d'énergie, l'habituer à supporter sans se plaindre les contrariétés du jeune âge pour qu'il sache se raidir un jour contre les difficultés que rencontrera son âge mûr, lui rendre familière cette pensée qu'il devra, devenu homme, compter surtout sur lui-même, lui inspirer, en un mot, le goût de l'action, telle est la mission de l'instituteur. Celle-ci consiste surtout à assurer à la jeunesse des habitudes d'esprit, des habitudes de jugement, des habitudes de vie pour que l'écolier sache un jour penser et agir.

Un homme est celui qui agit, non celui qui sait. Former l'homme dans l'enfant, ce n'est donc pas seulement lui donner des connaissances, ni même perfectionner les facultés qui aident à les acquérir ; ce n'est pas seulement savoir enseigner, former des élèves intelligents et avancés dans toutes les branches du programme, c'est plus et mieux que cela ; c'est instruire les enfants dans la pratique du bien.

Il est temps que l'on s'occupe de donner aux esprits une orientation précise. Il est temps que l'on comprenne que l'instruction, si complète soit-elle, est insuffisante comme guide dans la vie, et qu'il faut être armé en présence des multiples obstacles dont la route de chacun de nous est semée. Il est plus nécessaire de vivre et de se conduire moralement que de connaître l'alphabet et les règles du calcul.

L'homme le plus digne de ce nom n'est pas le mieux sachant, mais le mieux faisant ; c'est celui qui fait toujours son devoir, quelque difficile et périlleux qu'il soit.

L'œuvre de l'éducation consiste à donner à l'homme les moyens de vivre et d'agir. Chacun de nous doit apprendre cet art difficile ; nul ne peut se vanter d'être, sans préparation aucune, apte à faire

face aux difficultés de la vie. Le mot de Flaubert sera toujours vrai : " Nous devons tout apprendre, depuis parler jusqu'à mourir."

L'instruction pure et simple n'est qu'un moyen encore indirect et incertain de moraliser un peuple, parce qu'elle est à double fin : elle ne devient bienfaisante que si les idées directrices qui la dominent sont elles-mêmes bienfaisantes. Pour l'esprit comme pour le corps, la santé est la seule chose qui soit toujours un avantage certain, et c'est la moralité qui est la santé de l'esprit.

Il faut donc élever, au vrai sens du mot, élever tous les esprits, et songer surtout à ce qui moralise, désintéresse, porte les regards haut et loin.

L'instruction conserve et transmet à l'homme le trésor des vérités conquises ; l'éducation éclaire la conscience de l'homme, elle affermit son jugement et trempe sa volonté. Or, bien penser et bien juger, être habile à se gouverner soi-même, valent mieux que beaucoup de savoir. Sans l'éducation morale, l'école est une maison sans âme, l'enseignement une œuvre mécanique sans portée sociale, sans noblesse et sans lendemain.

ETHICAL CO-OPERATION OF HOME AND SCHOOL

By BISHOP PROHÁSZKA (Budapest)

THE two most important factors in the world which surround the growing child, awakening and fostering his mental capacities, are the home and the school. The bodily and mental development of the child begins at home, and the duty of the school is to *help*, to *continue* and to *complete* that development. These two factors must therefore be in *perfect harmony*, and here I propose to mention *the points on which that harmony is most essential*.

1. The aim of education is to build up pure, good, strong and beautiful lives, and therefore home and school must have a similar view of life as the basis of moral education. Strong and beautiful lives cannot be lived without paying some heed to spiritual considerations. If what is taught in the school is denied in the home, or if certain things are taught in religious lessons, while the same things are denied in the science lessons, the child will live in an unhealthy, insincere atmosphere, and instead of faith, love, reverence and tenderness, his soul will harbour only unrest.

2. School and home have one common aim—to help the children to be good and useful men and women ; but they must cooperate in order to complete each other's work. Defects can only be overcome by the reciprocal influence of both. The home is in closer, warmer contact with life ; but parents do not always possess

the necessary knowledge of education for the instruction of their children, and sometimes, unfortunately, not even the necessary moral qualities; the school, on the other hand, has greater stores of systematic knowledge, but its ethical influence is weak. As neither home nor school is complete in itself, *they must be in close connection with one another.* One must *know* the child to be able to exert the best influence. Many parents of the poorer classes do not know theirs at all, and even in the other classes it often happens that the child is misunderstood. The school ought to help the family in this respect; parent and teachers ought to discuss together the child's nature. It is true that the great number of the pupils adds to the difficulties of the teacher, but interest and zeal in one's vocation help one considerably. Parents and teachers could thus learn to know the child's faults or inclinations. Among those faults there may be some that could best be cured in the family, such as untidiness, sullenness, greediness, and too much love of comfort; while there are again others which can be more effectively dealt with at school, for example, cowardliness, unreliable character and indolence. In this respect the school has a very important task; it can give ideals to the children, and spread right thoughts concerning a wise and good life. The school has less opportunity than the home of combating greediness and of keeping the child from alcoholic drinks; but it can impart sound teaching as to the harmfulness of drinking and can awaken the feeling of disgust at intemperance.

3. Not merely the school, but the home also can only educate if it employs not words alone, but deeds, that is, if it provides the child with noble examples. Parents and teachers must live that life which they desire to encourage in the child.

4. School and home must above all agree in placing ethical motives in the foreground in education. There is intellectual, æsthetic and social culture; but the foundation of all true culture is morality, which brings before us the laws of an infinite God, and we find our happiness in living in accord with them. Character is based upon two factors: one is the soul's control over the passions and evil inclinations, the second the will to act according to principles we have recognised as good, and it is especially the latter which we designate by the name of character.

The school can do less than the home in the way of ethical education, while it is better able to impart knowledge. But it would be a great loss if this circumstance should weaken the moral sense, if merely through the school seeming to slight it as something of secondary importance. *Æsthetics and ethics must be clearly distinguished.* The good and the beautiful are not always identical. There are unlovely aspects of life which make a demand upon our virtue as much as enjoyable and beautiful aspects.

5. The home has a great advantage over the school in that its members are together in all circumstances of life; they pray together, work, eat, rejoice and weep together. In this way the child walks the path of actual life, and its personality develops. The school lacks the educative influence of actual, many-sided life; it may even become too systematic and rigidly formal. At the present day, however, family life has lost to some extent its many-sided character; life's various activities are kept apart. Work, for example, has left the home and is banished to the factory. The children do not see their parents at work; they do not help them, and cannot dabble in their work. This is a great pity, and home as well as school should seek to remedy the evil. Both boys and girls, but especially the girls, should be trained to take a part in housework. The school should devote as much time as possible to exercise. The children's life is too one-sided: they acquire knowledge, but they do not exercise their senses and their muscles, and in consequence of much dry learning, much of their vitality is destroyed. Too much is offered to them of what they do not really need, and accordingly many young lives lack harmony. For the sake of the future the present is ruined. This is why education wears such a materialistic, bureaucratic and aged look; the children are not children; the young are not young.

6. *The co-operation of home and school is very necessary to remedy certain economic and social shortcomings.* The school must have regard to the pecuniary circumstances amidst which the child lives, and where the shadow of poverty darkens the young faces, the school must help. Naturally in this connection, too, the parents have an important part to play; they must impart faith and fortitude to their children that they may the better endure the burden of poverty, and believe that their very trials may make better men of them. The school must treat rich and poor with perfect equality, and must take special care of neglected and ill-fed children, because this co-operation of home and school will oppose moral deterioration.

7. Home life is best adapted for teaching simplicity in taste, refinement in manners and faithfulness even in small things, while in school the influence of the majority is apt to have a contrary tendency. Our social instincts and our vanity tend to make us follow the majority, which demands the homage of the individual. As most of the boys in a school are somewhat rough and superficial, a child is very likely to become like them. To avoid this, demands a subtle co-operation between school and home life. The family must retain a hold on the child and the growing youth, while the school must educate the young to be loyal even in small things, and not to submit to the influence of the vulgar. All schools should be

organised in the American way, which appeals to the children's sense of honour in cases of misdoing.

8. The co-operation of school and home is of the utmost importance with regard to the control over the sexual instinct.

The home must take care that neither food nor clothing nor too much sleep should lead to effeminacy in boys, while the school must inculcate the idea that they must not follow their instincts, but must consider themselves as strong trees which have certain adventitious shoots that must be pruned away. Enlightenment on sex matters is only useful if it can fill the young minds with veneration for the care and the thoughts of God, and if the will has been trained to self-control. Mere knowledge cannot give strength; it can only give guidance. A pure and strong race can only result from pure and well-disciplined family life, while the school must awaken and keep alive the desire for a pure life, which brings more happiness than impure and debilitating excesses.

In this way it is to be hoped that the strength of the young generation will be developed, and that school and home will successfully promote that morality which consists in "perfect self-control."

COLLABORATION DE LA FAMILLE ET DE L'ÉCOLE

PAR M. PAUL DE VUYST

(Membre de la Ligue Nationale Belge de l'Éducation Familiale)

QUAND elle n'est pas suivie de la *pratique* des préceptes, l'*instruction* morale est stérile. De même que nous connaissons des médecins qui ne pratiquent pas l'hygiène pour leur compte, nous voyons autour de nous des intellectuels très versés dans les théories morales et dont la conduite laisse à désirer et des éducateurs très moralistes en paroles qui sont inconséquents dans leurs actes.

Ce qui importe avant tout en matière d'enseignement moral, c'est la *conduite morale*. Il s'agit de faire contracter aux enfants un ensemble de bonnes habitudes conscientes qui se maintiendront toute la vie. A ce prix, l'instruction morale sera efficace.

Eh bien! à l'égard de l'éducation morale, il n'est pas téméraire de dire que l'école est souvent insuffisante. La plus grande partie du temps y est absorbé par les exercices intellectuels.

En outre, les instituteurs et institutrices ne gardent les enfants qu'une faible partie du temps. La longue période de six années qui précèdent l'écolage, n'a-t-elle pas une importance *capitale* au point de vue de la formation morale? Pareillement, celle qui suit la

quatorzième année, âge maximum où se terminent les études primaires dans les classes populaires. Au surplus, les maîtres n'ont la charge des enfants que pendant quelques heures de chaque jour; il faut encore défalquer les dimanches et les vacances. Si l'on songe que par suite des exigences de la discipline dans les classes parfois surpeuplées, la vie à l'école présente fatalement quelque chose d'artificiel où le caractère de l'enfant est quelque peu comprimé, on reconnaîtra que l'école n'est guère un microcosme de la famille.

De plus, les parents qui se connaissent eux-mêmes ainsi que les qualités et les défauts de leurs ascendants connaissent mieux que personne ce que l'atavisme a déposé dans l'âme de leurs enfants.

Enfin, dans chaque caractère il y a des particularités individuelles qui échappent au maître chargé de l'éducation collective.

Il est une autre raison qui fait ressortir l'insuffisance de l'influence moralisatrice de l'école; c'est que toute une région morale est sous la dépendance de l'ordre physique: l'habitation, le vêtement, le régime alimentaire qui sont aussi des facteurs de la conduite morale. Relativement à ces points, l'école ne peut intervenir que par des conseils, trop souvent inopérants.

Loin de nous la pensée de vouloir amoindrir la tâche des instituteurs et des institutrices.

Quoique réduite, la mission morale du maître est encore importante s'il parvient à faire contracter des habitudes morales ou quasi-morales lesquelles actionnent le moral. Il est des vertus physiques qui s'enchevêtrent avec les vertus morales, de telle sorte que les unes ne vont guère sans les autres.

La ponctualité (arrivées à heure fixe) est d'une grande importance dans la vie.

L'ordre dans la confection des devoirs, dans l'étude des leçons, dans les vêtements et dans les effets classiques, etc., est un indice d'ordre dans les conceptions morales.

La propreté se range dans le même ordre de faits, avec cette addition que santé physique en est tributaire.

L'obéissance à l'autorité légitimement constituée. Vertu sociale par excellence, fondement de l'ordre moral dans nos sociétés bouleversées.

La bienveillance mutuelle, la cordiale confraternité entre condisciples, prépare à la vie sociale. Ici, nous devons le reconnaître, l'école comble une lacune laissée par la famille.

Voilà le maximum ou peu s'en faut de ce que peut entreprendre un maître de valeur. Certes, il peut étendre son influence, prodiguer des conseils, faire des lectures quant à la conduite des enfants dans la famille et dans la rue, quant à leurs devoirs à l'égard des autorités, des vieillards, des animaux, etc. Si son absorbante tâche lui laisse

des loisirs, il pourra rendre aux parents de ses élèves de discrètes visites.

Il existe un bon nombre d'habitudes qui ne peuvent être contractées qu'au sein de la famille, entre autres tout ce qui concerne le régime alimentaire, la propriété intime, la vêtue, le couchage, nombre d'exercices physiques, toutes choses d'un ordre physique qui peut avoir un écho dans le moral.

Mais voici des vertus morales que le milieu familial peut seul faire naître et développer par la pratique :

La piété filiale, le respect de la vieillesse, nobles vertus entre toutes ; *l'affection fraternelle*, accompagnée de la collaboration des aînés dans les soins à donner aux derniers nés.

Tout ce qui est relatif à la très grave question de la pureté,* à la sensualité, à la gourmandise, vices fréquents parmi les enfants.

La modération en toutes choses qui amène la répression de la colère, du vilain sentiment de la jalousie, attentatoire à la charité.

C'est surtout au sein de la famille que seront enseignés, avec l'autorité que revêtent des parents dont toute une vie sans tache est un exemple éloquent, la scrupuleuse probité dans tous les actes, le respect de la foi jurée. C'est également dans le milieu familial, dans la véritable cellule fondamentale de la société, que les enfants seront initiés d'abord (l'école complètera cette éducation) à la pratique de la solidarité.

Il résulte de ce qui vient d'être dit que la collaboration de la famille et de l'école s'impose si l'on désire aboutir à une formation morale complète. Les éducateurs les plus éminents des divers pays sont unanimes sur ce point. Aussi a-t-on, dans ces dernières années, vu surgir nombre de ligues, d'associations, de cercles pour favoriser cette collaboration. Il suffit de citer la "Parents' National Educational Union" en Angleterre, les "Mothers' Clubs" aux Etats-Unis, les "Elternabende" en Allemagne, la "Ligue des parents et des éducateurs," la "Ligue des médecins et des familles" en France, etc. etc.

La Ligue de l'éducation familiale fondée en 1900, grâce à l'initiative de M. Proost, directeur général au Ministère d'Agriculture, à Bruxelles, a donné le signal de réformes importantes en Belgique. Elle a fondé une Revue qui compte un grand nombre d'abonnés.†

Elle a organisé à Bruxelles, à Liège, à Mons, à Anvers, à Namur et ailleurs, des conférences très suivies. Elle a publié des brochures, des tracts pour servir de guides aux parents éducateurs. Elle a organisé en 1905, à Liège, le premier congrès d'éducation familiale, qui a eu un grand succès ; elle a pris une part importante à celui

* J. Renault, "Comment préparer l'enfant au respect des questions sexuelles," Paris, Poussielque.

† "Revue de l'Education Familiale," rue Rubens 44, Bruxelles.

de Milan en 1906 ; le troisième congrès de ce genre qui aura lieu à Bruxelles en 1910 témoignera éloquemment de la grandeur d'une mission accomplie. Elle a largement contribué à la fondation de la " commission internationale d'éducation familiale."

Cette commission, présidée par Mme. Lucie Félix-Faure-Goyau, est dirigée par un bureau dont le président est M. H. Delvaux, ancien membre du Parlement belge, gouverneur de la province de Liège.*

Les questions soumises au congrès de Londres visent avant tout *l'instruction morale à l'école*. Le congrès d'éducation familiale vise principalement l'éducation morale en *famille* et puis qu'il faut la collaboration des deux, nous convions les membres du Congrès de Londres à venir étudier ces questions *d'éducation* morale en famille au prochain congrès d'éducation familiale qui se tiendra à Bruxelles en 1910 et nous émettons le vœu suivant :

Considérant la bonne éducation dans la famille comme indispensable avant l'âge scolaire des enfants comme après la sortie de l'école ;

Considérant la collaboration de la famille de première nécessité pendant la période scolaire ;

Le congrès de Londres estime qu'il y a lieu de vulgariser partout dans les familles les notions nécessaires pour leur permettre de contribuer à mener à bonne fin l'éducation morale de leurs enfants, qu'il y a lieu de favoriser dans ce but l'organisation de Ligues et de Congrès d'éducation familiale.†

LA CULTURE DE L'INITIATIVE AU FOYER ET A L'ÉCOLE

PAR M. PAUL CROUZET
(Professeur au Collège Rollin, Paris)

IL semble bien que l'esprit d'initiative soit assez naturel aux enfants. Il n'en est pas qui ne manifeste des prédispositions natives et des velléités d'activité personnelle dans un sens ou dans l'autre. Celui-ci invente des histoires fantastiques, celui-là combine jouets ou jeux nouveaux ; l'un est plus intellectuel, l'autre plus pratique, mais tous ont naturellement de l'initiative : ce qui d'ailleurs n'a rien d'étonnant, si l'initiative dépend surtout de l'imagination, la faculté maîtresse des enfants.

* On peut demander des renseignements, brochures, prospectus, au siège de la Ligue Familiale belge, rue Rubens 44, à Bruxelles.

† Le comité central pour l'Angleterre et les colonies est en voie de formation. S'adresser pour tous renseignements à Miss Fletcher, 28 Ashley Place, Westminster, London.

Mais n'arrive-t-il pas trop souvent que ces tendances naturelles si précieuses pour l'avenir soient contrariées à la fois par la famille et par l'école, qui devraient au contraire s'unir pour les favoriser ? Ce jeune esprit rêve de toutes les formes d'activité personnelle : il voudrait conquérir des mondes, devenir explorateur, aéronaute, marin, chercheur d'or, trappeur de l'Arkansas . . . et sa maman ne le laisse pas même s'habiller tout seul ! Ne parlons pas de sa grand-maman qui l'entoure à toutes minutes de ses conseils ou de ses gronderies, comme d'une lisière. Celui-ci a déjà de la curiosité, de la réflexion, de l'imagination personnelle, et son maître lui impose la prison de ces programmes, le sentier de ses méthodes, la redite de ses paroles, jusqu'à la longueur des tirets et à la largeur des marges, bref risque de transformer cet aspirant à la personnalité en un éternel copiste.

Ainsi Ecole et Famille coopérant souvent plus ou moins inconsciemment pour étouffer l'esprit d'initiative, alors qu'elles pourraient et devraient coopérer pour le développer. Bien plus, si l'on arrive à réaliser l'union des deux puissances éducatrices, l'entente que rêvent les partisans de la coopération, il est à craindre que le danger ne s'aggrave, si les deux puissances additionnent leurs forces de coercition, leurs règlements tâtilons, leurs abus d'autorité. Quand l'école et la famille ne s'entendent pas, l'initiative infantine opprimée d'un côté peut s'échapper de l'autre ; quand elles s'entendront, plus de possibilité d'échappement. L'enfant sera ligotté des deux côtés ; ce sera un complet emprisonnement de son initiative, quelque chose comme une "double boucle" intellectuelle et morale.

On voit le danger, et par suite la nécessité d'organiser la coopération scolaire et familiale non pas pour l'oppression, mais pour la liberté.

Il est inutile de critiquer une fois de plus le caractère souvent constaté de la famille repliée sur soi et casanière, confinée dans les mêmes traditions comme dans les mêmes lieux, enseignant aux enfants moins le courage que la prudence (et la prudence a vite fait de devenir pusillanimité), bref rêvant pour ses fils plutôt une vie tranquille et égoïste qu'une vie intense et utile à l'humanité.

Aussi nuisible parfois de son côté à la culture de l'initiative infantine, l'école est victime de diverses circonstances fâcheuses comme en première ligne le trop grand nombre d'élèves dans les classes, l'excessive agglomération scolaire, que ne permet pas toujours d'approprier les méthodes aux individualités, qui risque de couler tous les individus dans le même moule de façonner des "hommes de troupeau," au lieu de susciter de "bons bergers." Elle est victime aussi des traditions autoritaires de l'ancienne discipline, de l'abus des règlements immuables, interprétés à leur lettre plutôt que dans leur esprit. Elle est victime, ou plutôt

l'individualité y est souvent victime de l'emprise étroite et tyrannique de certains maîtres, qui imposent en tout leurs méthodes et procédés, sans songer qu'il y a souvent à côté de la leur d'autres méthodes aussi admissibles. Elle est même victime des habitudes de certains chefs, pour qui il est plus facile de contrôler le travail des maîtres que celui des élèves, et qui par suite trop souvent ont jugé un maître non d'après le travail qu'il faisait faire aux élèves, mais d'après le travail dont il les dispensait. Ces chefs semblent avoir pour critérium : " Les meilleurs maîtres sont ceux qui travaillent le plus à la place de leurs élèves." Or pareille devise universellement appliquée serait meurtrière de toutes les individualités enfantines.

Mais il s'en faut que ce mal soit fatal : Ecole et Famille peuvent au contraire, et même assez facilement, coopérer pour éveiller la personnalité plutôt que pour l'endormir. Il serait même injuste de ne pas constater maints efforts dans ce sens, beaucoup de théorie certes encore, mais déjà aussi de la pratique.

C'est peut-être parmi les éducateurs que le mouvement vers le développement de l'esprit d'initiative unit le plus réellement et le plus activement théorie et pratique.

Le maître d'aujourd'hui semble vouloir renoncer à réglementer et uniformiser dans le plus petit détail tous les exercices scolaires : il donne des leçons libres et des devoirs libres. L'élève fait acte d'initiative soit en choisissant selon ses préférences individuelles le morceau à réciter, soit en trouvant pour son devoir un sujet personnel ou une méthode originale. Dans toutes les spécialités, les professeurs initient leurs élèves à des pratiques d'études libres : les professeurs de lettres comptent de plus en plus sur des lectures libres des élèves qu'ils n'auront qu'à contrôler—les professeurs d'histoire et géographie ont montré dans leurs discussions du *Musée pédagogique* comment leur enseignement pouvait être aidé par toute une série d'exercices libres—les professeurs de sciences physiques exercent l'activité des élèves par les travaux pratiques de physique et chimie récemment institués, aspirant même à devenir l'essentiel de l'enseignement et dont on peut voir à l'Exposition franco-britannique quelques remarquables résultats—les professeurs de sciences naturelles recommandant de plus en plus comme capitale la méthode, d'ailleurs applicable aussi aux autres enseignements, qui consiste au lieu de laisser attendre aux élèves la leçon dogmatique du maître, à leur faire trouver par l'expérience personnelle et se préparer eux-mêmes par les livres une première idée des phénomènes à étudier—les professeurs de dessin essaient de s'émanciper de la méthode géométrique jugée trop autoritaire pour faire prévaloir le dessin libre—les professeurs de langues vivantes ajoutent à leur enseignement ces ressources supplémentaires, qui, comme les voyages, les caravanes scolaires, les

échanges internationaux d'enfants, etc., etc., développent puissamment l'esprit d'initiative en lui donnant cet excitant suprême qui est la connaissance des civilisations étrangères—bref, partout s'organise une guerre en règle contre les méthodes passives en faveur des méthodes actives, et se forme un nouvel idéal du maître, qui sera moins un distributeur de savoir qu'une sorte de directeur d'études, tenant, comme le voudrait M. P. Lacombe, un cabinet de consultations pour répondre aux questions émanant de l'initiative de ses élèves. Ce système est d'ailleurs imposé encore par l'encombrement croissant des programmes, par ce fait que plus l'étendue d'une science augmente, moins le maître trouve de temps à lui consacrer : ce qui l'oblige à compter sur les efforts personnels des élèves. C'est assez de raisons pour que le système prospère et donne de bons résultats, à condition que les maîtres n'abandonnent pas leur enseignement à la fantaisie enfantine et ne tombent pas dans les exagérations de l'école tolstoïste d'Yasnaïa-Poliana. Car qui dit initiative, ne dit pas anarchie.

L'esprit d'initiative se trouve également bien du système des options et études facultatives, usité depuis longtemps, voire même jusqu'à l'abus, dans l'enseignement supérieur ; récemment introduit dans l'enseignement secondaire et dans la troisième année des écoles normales primaire ; à la veille peut-être d'être introduit dans l'enseignement primaire, lorsqu'on voudra adapter cet enseignement aux besoins régionaux. Et si les établissements d'instruction, suivant l'exemple des lycées, conquièrent tous une certaine autonomie, ne peut-on espérer que l'autonomie des institutions sera favorable à l'autonomie des personnes ? Enfin, ne peut-on espérer quelque chose du développement des travaux manuels, de l'organisation des sports choisis pour leurs résultats à la fois de discipline et d'initiative, de l'institution du tourisme scolaire, qui envoie les élèves excursionner sans surveillants et les exerce à " se débrouiller " à leurs risques et périls, etc. ? Et puisque dans l'armée, cette école de toutes les disciplines, on parle de développer l'initiative du soldat, sera-t-on, pour cette œuvre, en retard dans l'université, et ne s'apercevra-t-on pas que la révolution scientifique et démocratique, qui exige l'initiative dans l'armée, a été faite auparavant dans la société ?

Le mouvement est donc général pour développer les initiatives, préface des volontés persévérantes, éveil des vocations actives. Et ces vocations sont les plus utiles au progrès mondial ; car qui dit homme d'initiative, dit agent du progrès de la civilisation.

NOTE SUR FAMILLE, COLLÈGE ET MORALE

PAR M. FERDINAND GACHE

(Professeur au Lycée d'Alais)

AVEC F. Pécaut je dis : " Ce n'est pas l'affaiblissement des croyances qui m'inquiète, mais l'oubli, l'inappétence de *la vie intérieure*, réserve secrète des énergies des familles et des peuples, condition de la sagesse pratique en tout ordre, parce qu'elle est la condition de la possession de soi, le repliement sur le for intérieur du dedans. . . ." (F. Pécaut, *Quinze ans d'éducation*, p. 20, Delagrave, éditeur.)

Cette inaptitude à la vie intérieure, morale ou religieuse, cette atrophie des organes internes, cette désaccoutumance du recueillement, cette poursuite du plaisir, cette désaffection du mariage et de ses gênes, de la vie de famille féconde et pure, ont assurément des causes nombreuses et peuvent être combattues par plus d'un remède, mais j'estime

1°. Que le collège a contribué à les répandre dans la société française et à les y enraciner ;

2°. Que le collège peut et doit les combattre. Je suis certain qu'il arrivera, s'il le veut, à réparer le mal auquel il a travaillé.

I. *Comment le collège, public ou privé, a, depuis un siècle, travaillé contre la famille et la vie intérieure, donc contre la morale.*

(a) Noter d'abord que le collège, au commencement du siècle dernier, recevait les enfants déjà grands, déjà munis par la famille de maximes, habitudes et vertus, déjà préparés par la famille à aimer le foyer, à surveiller sa conduite, à servir la société. La chose étant déjà faite, le collège pouvait s'en désintéresser. (V. Hugo entre à l'institution Cordier-Decotte en 1815 à 13 ans ; Quinet entre au collège de Lyon en 1817 à 14 ans ; Montalembert entre à St. Barbe en 1826 à 16 ans. . . .) Les hommes de la génération de mon père (1820) n'entraient guère au collège avant la classe de 4° ; c'est également à cette classe que les jeunes gens de ma génération (1860), appartenant à l'aristocratie et à la haute bourgeoisie, commençaient à suivre comme externes les cours du collège ; généralement un précepteur, un abbé, rarement un laïque les accompagnait (voir Dumas fils, *l'Ami des Femmes*, Acte II., sc. 1). Peu à peu les familles se mettent à envoyer l'enfant au collège bien avant l'âge de 10 ans ; nous voyons aujourd'hui des internes de 6 à 7 ans et des externes surveillés de 5 ans.

(b) Le collège est fait surtout pour les études. Sauf le cas où il est dirigé par un ecclésiastique, il réserve l'enseignement moral à l'aumônier. Son principe est le suivant : s'occuper uniquement des études, c'est le mettre en posture de mieux faire les études. Le

collège veut donc l'enfant consacré tout entier au travail, détaché du reste. Il le tient constamment assis à son bureau; il l'éloigne de tout ce qui ne figure pas à ses programmes (voir E. About, *Le Progrès*, p. 359, Hachette, éditeur; Jules Simon, *Mémoires des autres*, M. Antoine, Testard, éditeur, etc.).

(c) Le collège est d'origine monacale et, comme tel, il a de l'éloignement pour le monde et la famille, pour les jeux physiques (méfiance à l'égard de la chair), pour les travaux manuels, l'activité commerciale, industrielle . . . (mépris du clerc pour les métiers, renforcé par ce fait que la clientèle du collège se recrute dans la noblesse, chez les enrichis). . . Diminuer la vie, c'est corrompre l'âme, détruire la civilisation; le collège ne s'en doute pas.

(d) Le collège croyait moraliser assez par la discipline rigoureuse, la surveillance, les prohibitions, la surveillance constante dans les cours, études, dortoirs, réfectoire. . . Il imposait la morale du dehors.

Résultats : Il formait des générations qui n'avaient guère le désir de vivre une complète vie humaine, des timides, des impulsifs inaptes à se commander, mal habiles à s'enraciner dans une famille.

Contrepoison : Les maîtres de l'université. Remarquer ceci : les plus grands, ceux dont les noms sont connus (Michelet, Guizot, Villemain, St. Marc, Girardin, Bersot . . .), mais les humbles pareillement furent (sont encore) moralistes dans l'âme, appliqués à tourner en exemple, en émotion morale tous les exercices scolaires, à jeter de nobles semences. Sauf dans les établissements privés appelés "boîtes à bachot," la morale ne perdait pas tout. Dans l'université elle avait cet enseignement constant, nullement annoncé, mais si efficace; dans les établissements religieux, on trouvait un mysticisme un peu alangui, mais très pur. Ce qui atténuait le mal dans une certaine mesure.

II. *Comment le collège public doit travailler pour la famille, la cité, l'humanité, donc pour la morale.*

Il faut de toute nécessité changer l'idéal du collège. Ne plus en faire la retraite silencieuse, inaccessible où l'enfant, séparé du monde, dispensé de toute contribution familiale et sociale, n'est plus que le "collégien" qui se prépare uniquement à des examens. Il faut en faire le vivant foyer de la cité.

(a) En appelant dans le collège le plus souvent possible les familles qu'on associera à sa vie (conseil d'administration, fêtes, promenades . . .), surtout les mères et les sœurs.

(b) En organisant le collège sur le modèle de la maison paternelle (dortoirs supprimés, réfectoires, salles d'étude, parlours, salles de jeux, de réception, de fêtes, jardins et parcs . . .).

(c) En appelant l'outil à l'aide du livre, l'outil qui si souvent

enseigne l'attention, l'exactitude, l'effort calculé suivi d'une création visible . . . , donc la morale, mieux que le livre ; en mettant l'atelier et le champ cultivé par les élèves sur le même plan que la classe ou l'étude.

(d) En associant l'enfant à la vie matérielle du collège (faire son lit, prendre soin de ses vêtements, orner sa chambre, aider à la cuisine, au jardinage . . .) ; en l'associant à la vie morale du collège, maintien de l'ordre, du silence confié à l'enfant ; en lui remettant la surveillance de lui-même, en le délivrant de la discipline extérieure d'action par laquelle il s'impose à lui-même des actes de volonté, d'énergie, de perfectionnement.

(e) En instituant un culte méthodique, régulier des grands hommes ; salle spéciale où par des chants, des cérémonies on célébrera l'anniversaire des anciens élèves qui ont marqué, des compatriotes, des étrangers, des bienfaiteurs de l'humanité.

Plus les familles négligent l'enfant et se désintéressent de la vie intérieure, de la moralité qui sort de toute existence intensément humaine, plus le collège, en développant le corps, l'intelligence et l'âme, par l'hygiène, le travail manuel, la méditation en commun et la morale, doit préparer l'enfant à une telle existence. *Sur son fronton, le collège doit mettre non : lettres, histoire, sciences ; mais famille, cité, humanité ;* par toute sa discipline il doit préparer, avec le concours des familles et des hommes de bonne volonté, non le bachelier, l'homme du monde, mais le travailleur ou producteur d'utilités, le père ou producteur d'hommes, le citoyen ou producteur de progrès, l'homme, frère de tous les habitants de la planète, c'est à dire le producteur de vertu et de bonheur.

THE CO-OPERATION OF SCHOOL AND HOME

BY MISS CHARLOTTE M. MASON
(Parents' National Educational Union)

CHILDREN should get their knowledge where for the most part we get our own—out of books. We receive a certain degree of mental titillation and interest, no doubt, from lectures, but, for the clear and definite understanding of a subject, we go to the best book to be had on that subject, and children should do the same. They are the true encyclopædists, demanding knowledge of many subjects ; and for each subject they should have a whole book, or several books, the best books (in so far as these are of a literary character) and complete books, to be read all through chapter by chapter, each chapter (or part of a chapter) to be known at a single reading. In the

habit of reading we get that bridge which should connect school and home. A boy should collect between 200 and 300 volumes, which he has read *and knows*, during his school career. Hardly any of these, not even the books he had as a little fellow of seven, should be of a sort that he would not turn over with interest at any time of his life. Therefore they are such as his parents may read with interest and discuss with animation.

Here we at once get co-operation, resting on a sound intellectual basis, between home and school. Such co-operation would be more immediate in the day, than in the boarding-school; but in the latter case, too, the gradual growth of the young scholar's library would be watched by his parents with very great interest. It is commonly supposed that parents will not buy books, but, from perhaps unusually wide experience in this matter, I can say that it very seldom happens that a parent is unwilling to buy a desirable book. He does not care to buy books that are of no earthly use or interest to anybody outside the school-room, but these need be but a negligible quantity.

Having made out his curriculum for each class, allowing a score or two of books for each boy, according to class, which he requires the parents to buy in the holidays that they may have an opportunity of looking them over in advance, it seems to me that the teacher of the day-school might yet do something more to secure intellectual co-operation between school and home.

For instance, the parents of children of seven would like to see reproductions of the half-dozen pictures by Titian, or Corot, or Rembrandt, which their child is to study that term; to be reminded of the "Pilgrim's Progress," and to hear a stirring page from the "Heroes of Asgard." Mrs. Frewen Lord's "Tales from St. Paul's" would be as interesting to the parents as to their boys and girls, and so, too, would a slight summary of the work to be done in the term. An illustrative passage, read here and there *from the children's book* would, I believe, be found of very great interest to parents; while, as for the "pacing," painting, singing, clay-modelling, drill and so on, these things are usually interesting.

The interest of the parents in the school-work should naturally increase as the children get older. Thus, for children of nine or ten, a passage from Plutarch's "Alexander" might be read with a little *résumé* of the whole; from Shakespeare's *Richard III.*; from Lytton's "The Last of the Barons"; telling passages from their histories of England and of France; from Buckley's "Life and Her Children;" from a description of Herefordshire, and so on, with in each case a slight *résumé* of the term's work; and a few words on the handicrafts, pictures to be studied, drawing, singing, to be accomplished in the term, would be likely to interest parents.

Now we come to what might be called the middle school (boys and girls ranging from about twelve to fifteen), where the books increase in interest. Morals are definitely studied, and a passage from "Ourselves," or any text-book in use, might be read. Also, passages from Macaulay's "Essay on Clive," from their books on French and English history, from "Redgauntlet," from "Paul et Virginie" (with an outline of the story), etc.

Class IV., the upper school (from fifteen to eighteen), affords, besides work in classics, modern languages and mathematics, much delightful reading; for example, Maurice's "Prophets and Kings," Ethics (Aristotle), Trench's "Past and Present," "Emma," *The School for Scandal*, Coleridge, "The Life of Queen Louisa of Prussia," "The Household of the Lafayettes"—according to the period in Green's "Shorter History," in the history of Modern Europe, and in De Tocqueville's "L'Ancien Régime," which they may be studying. A short account of that part set for the term in some half-dozen such books, with illustrative readings, would be found stimulating and interesting.

I have not tried evenings of the kind with parents, but believe the idea would commend itself to teachers. The books mentioned are from the curriculum for one term in a school which is now doing its fifty-first term's work on the lines I have indicated with cordial co-operation on the part of parents.

The terminal examination-answers which are sent home to the parents *uncorrected*, but reported upon, also tend to happy co-operation. I know of one large preparatory day-school where nearly half the little boys are too young to write steadily for a week long together, though they delight in their examinations. The master has hit upon the happy device of asking mothers, schoolboy brothers, governesses, etc., to come and write at the little fellows' dictation. And—

Still the wonder grew
How one small head could carry all he knew!

I have confined myself in the above short paper to the means of securing *intellectual* co-operation between home and school; and, I believe, the whole question turns on the use of *books*, many living, delightful books. One more point I should like to urge. A wide curriculum, based on books, affords in itself a sound and broad moral training, not only because most of the books read are profitable "for example of life and instruction in manners," but also because mental vacuity is a fertile source of wrong-thinking and wrong-doing.

May I repeat that the kind of education I suggest (which is, of course, followed to some extent in all good schools) rarely fails to

meet with a sympathetic response from parents. They find their children "such interesting companions," and many of the school studies are of a sort in which they can themselves participate. The books supply a channel for intellectual interests between the school and the home.

I may add that to read many books takes less time than does the writing required by the curricula of most schools. There need be no home-work and the afternoon should be devoted to field-work and handicrafts, so that only the morning school-hours are spent in study. I have made no mention of studies except such as, because they are literary, may induce the co-operation of parents.

EIGHTH SESSION

*THE PROBLEM OF MORAL EDUCATION UNDER VARYING
CONDITIONS OF AGE AND OPPORTUNITY*
*LE PROBLÈME DE L'ÉDUCATION MORALE SUIVANT LES
DIFFÉRENTES CONDITIONS D'ÂGE ET DE CIRCONSTANCES*
*DIE AUFGABE DER ETHISCHEN ERZIEHUNG UNTER
VERSCHIEDENEN ALTERS- UND LEBENSBEDINGUNGEN*

L'IDÉAL DANS L'ÉDUCATION MORALE

PAR M. J. A. RENÉ BRODIN (La Haye)

PUISQUE le mot "religion" (religare) exprime réellement l'idée d'une base unique, acceptée et reconnue comme exacte par tous, et comme dans le mot "religion," se trouve incluse l'idée de relier l'humanité, toute l'humanité a un lien central et unique qui la réunisse dans une unité, comme le fil d'un collier relie toutes les perles qui le forment. Le mot "religion" est la plus belle et la plus bienfaisante des formules, parce qu'elle implique nécessairement l'unité de croyance parmi les hommes, de même qu'ils s'inclinent, sous toutes les latitudes, devant le deux et deux font quatre.

Cette religion, ainsi conçue, est nécessaire à l'avancement et au bonheur progressif de notre humanité. On peut même dire que si cette religion n'existe pas, il faut absolument l'inventer.

Il faut donc s'empresse de tâcher d'introduire, dans l'éducation actuelle, cette idée solide d'une base unique, acceptée par tous et qui relie l'humanité.

Cette base universelle est l'Idéal que l'on peut dénommer, si l'on veut, la religion de l'idéal, puisque elle implique l'unité de croyances parmi les hommes et qu'elle les relie entre eux.

Cette religion universelle de l'idéal est à adapter à notre humanité par le moyen de l'éducation.

Cette éducation, en même temps qu'elle sera la meilleure école de l'idéal, deviendra et sera également une éducation de la plus haute morale, par le seul fait que la réalisation, en nous, de notre idéal est la morale la plus supérieure que l'on puisse concevoir, mais encore parce qu'elle est surtout la réalisation mise en pratique de la science par excellence qui est celle du "Connais-toi toi-même."

La religion de l'idéal, ou l'idéal, tout court, si vous le préférez, ainsi que sa haute morale ont donc une base unique et solide.

Sur cette base solide, nous pouvons et nous devons, au moyen de l'éducation, collaborer avec confiance, à bâtir l'édifice présent et futur de notre humanité.

Par cette simple vision en nous, nous développons déjà, en nous-mêmes, l'idéal du bonheur, idéal universel et si mystérieux, lequel nous pousse, sans cesse, de plus en plus, vers des rivages plus heureux, sous l'impulsion de cette si grande force d'attraction, laquelle, si nous gouvernons bien notre barque, doit infailliblement nous mener au port de la félicité personnelle et collective.

Telle est la théorie à développer et à vulgariser.

Et cette vulgarisation de cette "éducation morale" doit se faire principalement dans toutes les sphères de l'enseignement public, dans les universités, dans les académies, dans toutes les écoles normales et autres de tous les pays, sans distinction, sans oublier, au point de vue social, toutes les vulgarisations les plus larges possibles pour la meilleure éducation morale populaire, en organisant des unions scolaires, des lectures dans les hôpitaux, qui assurent aux malades le réconfort de la vie intellectuelle, des causeries dans les faubourgs industriels et les campagnes ouvrières, etc.

Le mieux et toujours le mieux ne sont-ils pas les divers horizons et les différents échelons à gravir péniblement et lentement, sans doute, pour le progrès évolutif de la conscience universelle qui cherche toujours un peu moins d'ombre et, si possible, par ces efforts constants, un peu de lumière et toujours un peu plus de lumière et de moralité ?

Par l'éducation morale, et l'on peut ajouter, par les idées et leur choc, sur ce terrain, comme sur beaucoup d'autres, ayant pour pilote notre idéal, traversons l'océan de la vie, en éclairant notre route de toutes les lumières possibles, tout en évitant l'obscurité et les écueils si nombreux qui pourraient nous

arrêter dans notre marche, et peut-être nous y briser et nous y engloutir.

Que notre devise soit donc : En avant, toujours en avant, vers le mieux et toujours le mieux.

Voilà ce que notre pilote, l'idéal, nous conseille silencieusement, en nous-mêmes : écoutons-le avec amour et confiance !

Herbert Spencer, le grand penseur anglais, après avoir exposé sa conception de l'éducation, dans un chapitre consacré spécialement à l'éducation morale, conclut ainsi, textuellement :

“ Tandis que quelques uns considéreront cette conception de l'éducation telle qu'elle devrait être, avec doute et découragement, nous pensons que d'autres percevront, dans la hauteur même de l'idéal qu'elle renferme, la preuve de sa vérité. Qu'elle ne puisse être réalisé par les gens impulsifs, par ceux qui sont dénués de sympathie et ceux qui sont sans clairvoyance, mais qu'elle exige les attributs supérieurs de la nature humaine, cela leur fournira la démonstration qu'elle convient pour l'état le plus avancé de l'humanité. Bien qu'elle exige beaucoup de travail et de dévouement, ils verront qu'elle promet aussi une abondante récolte, de bonheur immédiat et de bonheur à venir.”

Et nous terminerons en disant qu'un bon système d'éducation morale, faisant une large part à l'idéal, est une double bénédiction : C'est une bénédiction pour celui qui enseigne et une bénédiction pour celui qui est enseigné.

DIE SITTLICHE ERZIEHUNG IM KINDERGARTEN

VON FRAU KLARA RICHTER

(Vorsteherin des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin)

WENN wir der Ueberzeugung sind, dass die Erziehung zum sittlichen Menschen bei der Geburt beginnt, so bringt uns das 3-4-jährige Kind, wenn es dem Kindergarten anvertraut wird, schon ganz bestimmte Charakteransätze, bestimmte Neigungen und Abneigungen mit, die uns Fingerzeige für eine weitere sittlich-erziehliche Beeinflussung desselben sein können. Von einem eigentlichen Moralunterricht darf in diesem Alter noch nicht die Rede sein. Alles körperliche und geistige Wachstum vollzieht sich im Kinde ihm selbst ganz unbewusst, und dieses Unbewusstsein soll ihm so lange als möglich erhalten bleiben. Darum wird es in erster Linie im Kindergarten darauf ankommen, dem Tätigkeitstrieb des Kindes eine Richtung zu geben, die ihm das ethische Handeln zur Gewohnheit macht. Hierbei müssen wir darauf achten, dass zwischen Neigung des Kindes und Pflicht noch keine Konflikte entstehen ;

im Gegenteil, wir müssen anknüpfen an die Neigungen des Kindes, die ihm Ansporn zum guten und rechten Tun sein sollen. Der Weg zu allem Grossen geht durch die Anerkennung der Kleinheit. So sind auch die kleinen, unscheinbaren Taten des Kindes im Zusammenhang seines späteren Lebens zu schauen und zu beurteilen. Bei der Beurteilung der reifen ethischen Persönlichkeit handelt es sich nicht nur um Gesinnungen, sondern um ihr ethisches Handeln. Man kann aber nicht gut und richtig handeln, ohne, nicht auch technische Fertigkeiten zu haben. Nerven und Muskeln in der Gewalt haben, den spröden Stoff behandeln und verwandeln können, setzt jahrelange Uebung voraus. Diese Uebung beginnt im frühesten Alter und der Kindergarten soll dem Kinde die rechten Mittel und Stoffe zu dieser Uebung geben.

Die Familie und ihr Haushalt enthält alle Mittel zur sittlichen Erziehung des Kindes; der Kindergarten, der das Kind täglich 5-7 Stunden der Familie entzieht, muss also so wenig wie möglich anstaltsmässig, soviel wie möglich familienhaft eingerichtet sein, um wie die Familie natürliche einfache selbstverständliche Erziehungsmittel zur Verfügung zu haben. Der Anstoss zum Handeln geht in der Familie zunächst aus der Notwendigkeit hervor. Dies ist auch dem jungen Kinde sichtbar und einleuchtend; weil wir essen wollen, müssen wir kochen; wenn wir kochen wollen, müssen wir alles vorbereiten; dazu brauchen wir Zeit, Kraft, Hilfe; ein Teil der Hilfe soll auch schon von dem Kinde selbst geleistet werden; es nimmt Teil am Genuss, so soll es auch Teil an der Arbeit haben, je nach Vermögen. Hier wird die junge Kraft des Kindes auf ganz natürliche Weise in den Dienst der Dinge und Anderer gestellt; seine Lust helfen zu wollen, wird uns den Fingerzeig geben, wo und wie es dabei anzufassen ist. Dieses Beispiel könnte leicht ver Hundertfacht werden zu zeigen, wie die ganze ethische Bildung des Kindes im Zusammenhang mit den einfachsten Verrichtungen des täglichen Lebens steht und getragen wird von den Persönlichkeiten, mit denen es lebt.

So soll also auch der Kindergarten so organisiert sein, dass ein Teil des Tuns des Kindes durch die Notwendigkeit eines grossen Ganzen bestimmt wird; dass es fühlt, sein Teil seiner Arbeit, Ueberwindung, Einordnung, Kraft, Gedanken dient dazu, das Ganze von dem es ein Teil ist, schöner, besser, wertvoller zu machen. Dafür ist bestimmend nicht die Willkür oder Laune der Erwachsenen, sondern wie Friedrich Fröbel sagt: das höhere Dritte, das Prinzip, das über Gross und Kleine und über allen Dingen steht. Dieses Prinzip lernt das Kind erst später verstehen, wenn sein Bewusstsein im Stande sein wird grössere Lebenszusammenhänge zu erfassen; in diesem Alter jedoch wird es schon im Stande sein, es fühlen und ahnen zu lernen; wenn ihm auch noch die Begriffe seines sittlichen

Tuns fehlen, so wird doch die Gewohnheit ein fester Untergrund für sein sittliches Leben werden.

Ganz wenig, mit grosser Vorsicht und heiliger Scheu werden wir direkt an die zarte Seele des Kindes greifen durch Belehrung und Erzählung und auch hier muss der Anstoss durch das Leben selbst gegeben werden. Leise und vorsichtig wird das sittliche Urteil geweckt werden, aus dem Erleben heraus und am besten an dem eigenen Tun des Kindes, an seinem Verhalten zu seiner Umgebung. Der Kindergarten kann in dieser Hinsicht mehr leisten als die Familie, weil der engeren Gemeinschaft der Familie mehr Egoismus anhaftet als der grösseren des Kindergartens; immer vorausgesetzt, dass der Kindergarten eine Erziehungsgemeinschaft ist und keine blosse Lernschule.

Vorschläge zur Organisation eines Volkskindergartens, in dem die Kinder für die sittlichen Aufgaben ihres Lebens vorbereitet werden sollen:

1. Der Kindergarten soll einen familienhaften Charakter tragen; dazu gehört: (a) dass nicht mehr als 15-20 Kinder in einem Raum beisammen sind (freiwillige Helferinnen); (b) dass die Räume den Charakter der Wohnstube tragen (Blumen, Vögel, Fische, gemütliche Möbel); (c) dass Küche und Wirtschaftsräume vorhanden sind; (d) dass nicht nur genügender Platz im Freien zum Spielen, sondern zur Pflanzen- und Tierpflege vorhanden ist; (e) dass womöglich Bade- und Waschräume vorhanden sind.

2. Die sich bildenden Gruppen sollen aus Kindern verschiedenen Alters, Geschlechts und aller Stände gebildet werden.

3. Die Tätigkeiten der Kinder sollen sich aus den Forderungen des gesamten Haushaltes ergeben: (a) Erfüllen der Tagesforderungen des Lebens. (Tägliche Pflichten, Aemter, die notwendig sind); (b) Berücksichtigung besonderer Gelegenheiten (Geburtstage, Feste, Spaziergänge u.s.w.); (c) Tätigkeiten, die durch die Jahreszeiten bestimmt werden (Garten, Feld, Grossreinmachen, Anstreichen, u.s.w.); (d) Tätigkeiten, die eine mehr planmässige Schulung seiner Fähigkeiten bezwecken (Fröbel'sche Beschäftigungen); (e) Selbstgewählte, freie Tätigkeiten des Kindes und Spiel. (Je jünger das Kind, je mehr Spielraum nach dieser Seite.)

Die ganze Organisation wird am besten illustriert durch das Prinzip vom "Monatsgegenstand," wie es Frau Henriette Schrader im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin ausgearbeitet hat.

MORAL EDUCATION IN THE KINDERGARTEN

By Miss E. R. MURRAY
(Maria Grey Training College)

THE Kindergarten I understand as an attempt to educate on biological lines, utilising the enormous driving power in "instinct." It is the practical outcome of Froebel's pronouncement: "Man shall assuredly not neglect his natural instincts, still less abandon them, but he must ennoble them through his intellect, purify them through his reason."

A moral being needs a strong consciousness of self, and if we aim at precocious altruism, we defeat our own ends. Precocious morality is to be deprecated almost more than any other precocity, and the individualistic instincts are necessary to morality.

Any type of school gives a social training impossible at home, where a child is with older or younger children, who dictate or yield to him. At school, he learns to respect the rights of equals, always a more difficult task.

When, however, we speak of helping to develop that self-consciousness which is at the base of morality, the Kindergarten stands alone. Here, "expression" is emphasised above all things, for "through this," says Froebel, "a child reaches self-consciousness and self-control." The Kindergarten is based on natural activities, *i.e.*, on play, which we may roughly classify into the purely physical, the constructive including the experimental and the imitative. The constructive, and what is usually called the imitative, are both forms of expression. It was because Froebel realised the value of constructive work in developing self-consciousness that he gave to handwork so prominent a place that some have thought Kindergarten and handwork convertible terms.

If handwork is really to aid in moral development, a child must carry out a purpose which commends itself to him as worthy; he must think out, according to his capacity, his own plan and make his own mistakes. He must not be overguided into producing something pleasing to the adult, but bearing the impress of the teacher's mind alone. As Dewey says, Educational handwork uses the maximum of consciousness; the mechanical requires a minimum. We are giving up the traditional "courses" which make chiefly for expert handling of material, taking as our new basis, imitation, reproduction and re-invention of home industries. Children develop best through mastering the forces and material presented by Nature, following, *with modifications*, the path of the race.

In imitative play, if the teacher joins, she must not force her

ideas on the children. Her opportunity lies in the social training involved, in letting the children appoint their own leader, in helping him to govern, and them to obey.

An essential feature of the Kindergarten is the story, which, if chosen for its own worth, and not for some feeble link of "correlation," should present social ideals and help the children to realise human relationships. Bravery should be presented as a going on in spite of fears, not as an unattainable fearlessness; unselfishness as the giving up of something longed for, not as an undesirable selflessness. Then, even little children may feel that, in their struggles, they too are following after the faithful warriors who have fought their fight.

The discipline in a Kindergarten must be of such a nature as to foster self-control. Where children are well supplied with occupations suited to their needs, there should be little naughtiness; but we want no unnatural goodness. The almost mesmeric discipline reigning in some Kindergartens, under which no child ever seems to think of interfering with another, is something I do not understand, and I cannot think it is either natural or healthy.

My space is at an end. I can only say, by way of summary, that I have tried to show how the Kindergarten can help to develop self-conscious members of society, able to judge their own actions and possessed of an ideal, that "idea with causative potency" without which no moral development is possible.

L'ÉDUCATION MORALE DANS L'ENSEIGNEMENT MOYEN DE L'ÉTAT, EN BELGIQUE

PAR M. T. C. KLOMPERS

(Inspecteur Général délégué à la direction générale de l'Enseignement
moyen de l'État)

L'ENSEIGNEMENT moyen de l'État* comprend 20 athénées royaux (exclusivement pour garçons), 112 écoles moyennes (78 pour garçons, 34 pour filles) et 4 écoles normales moyennes pour la formation des régents (2) et régentes (2) ou professeurs des écoles moyennes. Les professeurs des athénées sont formés dans les universités.

C'est la loi du premier juin 1850 qui a organisé l'enseignement moyen de l'État.

Education Religieuse.—Les législateurs de 1850 étaient d'accord sur le principe que "l'atmosphère de l'école doit être morale et

* L'enseignement moyen privé comprend un grand nombre d'écoles dirigées en majeure partie par le clergé catholique.

religieuse." Ils ont exprimé cet accord dans la loi, et le Gouvernement s'est inspiré de cette unité de vues dans la rédaction du règlement de ses écoles.

L'art. 8 de la loi porte en effet que "l'instruction moyenne comprend l'enseignement religieux" et que "les ministres des cultes seront invités à surveiller cet enseignement."

Dès l'abord cependant la législature a voulu garantir la liberté des consciences et le cours de religion n'est pas obligatoire pour les élèves dont les parents font connaître le désir d'en dispenser leurs enfants.

Education morale.—En dehors et à côté de l'enseignement religieux qui, dans les classes supérieures des athénées, prend la forme d'un exposé systématique, le Gouvernement n'a jamais cessé d'exprimer sa volonté très nette de voir l'enseignement moral pénétrer toute la vie de l'école. Il a déclaré en toute occasion que les établissements d'instruction moyenne doivent être en même temps que des lieux de culture intellectuelle des écoles de haute moralité.

Discipline.—Point n'est besoin de parler des mesures qu'il a prises pour assurer le respect de la discipline dans ses établissements. Il les a prises dans la pensée qu'elle est indispensable à l'existence même des écoles.

Il convient néanmoins de dire d'une façon générale que règlements et circulaires armant suffisamment les chefs d'établissement, les professeurs, les surveillants pour que la discipline ne laisse rien à désirer.

Education en général.—Dans les écoles secondaires le Gouvernement s'est toujours préoccupé de la formation du caractère, de l'enseignement des devoirs familiaux, patriotiques et sociaux.

Préparation des professeurs.—L'enseignement moral y existe sous deux formes.

Enseignement direct de la morale.—Au sens dogmatique du mot, il ne se donne que dans les universités, qui préparent les professeurs des cours généraux : langues, histoire et géographie, mathématiques, etc., et dans les écoles normales de régents et de régentes. La philosophie morale y est enseignée concurremment avec la logique, la psychologie et la pédagogie.

Enseignement indirect de la morale.—Dans les établissements d'instruction moyenne proprement dite, athénées et écoles moyennes, l'enseignement moral, sans être érigé en cours spéciaux, n'en est pas moins continu. Il y emprunte parfois et occasionnellement la forme théorique, dans les classes supérieures des athénées royaux, où les élèves lisent des traités philosophiques ou des œuvres à tendance nettement morale.

Mais partout ailleurs l'éducation morale est dépouillée de ce caractère dogmatique ; sous ce mode indirect tout le régime scolaire

est suggestif de moralité, et le Gouvernement a profité de toutes les circonstances pour en renforcer l'influence éducatrice.

Règlements, arrêtés et circulaires.—Dans les règlements d'ordre intérieur, les arrêtés royaux et ministériels, les circulaires aux chefs d'école et aux bureaux administratifs, dans d'autres publications officielles, on peut suivre le souci constant qu'ont eu les hommes qui, depuis 1850, se sont succédés à la direction du Département de l'Instruction, de mettre l'éducation morale des écoles publiques à la hauteur de l'enseignement.

Chefs d'établissements.—Sur ce point, les obligations des préfets d'athénée, des directeurs et directrices d'école moyenne ont été étroitement définies. En même temps que la bonne marche des études, ils répondent de la discipline et de l'accomplissement de tous les devoirs moraux de l'école. Les élèves et le personnel se trouvent sous leur surveillance, et leur rapport de fin d'année à l'administration centrale, renferme, entre autres, deux rubriques : Discipline, Instruction religieuse et morale, sous lesquelles ils sont tenus de renseigner le Gouvernement sur la situation de l'école qu'ils dirigent.

Professeurs.—Les professeurs aussi "veillent à la bonne éducation des élèves, éducation à laquelle ils contribuent surtout par leur exemple" (Arr. min. 30 septembre, 1889).

Direction morale des classes.—Une circulaire, datée du 29 août 1879 et adressée aux bureaux administratifs des athénées fixe d'une façon précise les obligations morales de l'école : "Les professeurs, je ne l'ignore pas, disait le Ministre, comprenant leur mission, profitent de toutes les occasions qui s'offrent dans leurs leçons pour inspirer aux élèves le goût du juste, du vrai et du bien, en même temps qu'ils leur inspirent le goût du beau ; mais je voudrais que cela fût général, que l'action de cette direction morale fût plus vive et que les familles fussent convaincues que nous voulons faire de nos élèves des hommes, c'est-à-dire des caractères, des gens de devoir et d'honneur. . . . Dans chaque classe ou année d'études, le préfet désignera annuellement un professeur, plus spécialement chargé de la direction morale de cette classe."

Depuis lors, le Gouvernement a insisté à plusieurs reprises sur la portée de cette mesure :

"Dans la pensée du Gouvernement la direction morale doit résulter de l'ensemble des enseignements pratiques qu'un professeur dévoué et à la hauteur de ses fonctions trouve le moyen de donner dans une foule de circonstances ; elle consiste moins dans un enseignement proprement dit que dans une attention constante à faire comprendre aux élèves ce qui est juste et ce qui est bien, à les amener à s'observer eux-mêmes et à tâcher de ne rien faire qui soit contraire à leur dignité et aux égards que l'on doit à ses semblables

. . Le sentiment du juste et du bien existe chez l'enfant comme toutes les aptitudes que l'école a pour mission de développer. Toute la direction morale consiste à développer ce sentiment chez nos élèves et à les habituer à le prendre pour criterium de tous les actes" (Circulaire du 5 octobre 1880 aux préfets et aux directeurs).

"En principe," a dit le Ministre dans sa circulaire du 26 janvier 1862, "il incombe à tous les professeurs dans les limites de leur enseignement et de leurs rapports avec les élèves, de contribuer à développer chez ceux-ci les sentiments d'honneur, de justice et de bienséance qu'on exige de tout homme bien élevé. Cette partie de l'éducation est inhérente à la mission que l'école publique est appelée à remplir auprès de l'enfant ou du jeune homme qui lui est confié ; elle est liée intimement à l'action que l'établissement doit exercer sur le développement des facultés et du caractère de l'élève."

Ecoles moyennes pour garçons.—L'arrêté royal du 10 septembre 1897 portant réorganisation des études dans les écoles moyennes de l'Etat précise à nouveau les intentions du Gouvernement en matière d'éducation. L'art. 17 de cet arrêté s'exprime comme suit :

"L'éducation physique, l'éducation intellectuelle et l'éducation morale des élèves sont l'objet de la sollicitude constante du personnel enseignant tout entier.

"Le directeur, les professeurs, les instituteurs ne négligent aucune occasion d'inculquer aux élèves les préceptes de la morale, de leur inspirer le sentiment du devoir, l'amour de la patrie, le respect des institutions nationales, l'attachement aux libertés constitutionnelles. Ils s'abstiennent, dans leur enseignement, de toute attaque contre les convictions religieuses des familles dont les enfants leur sont confiés. Ils veillent soigneusement à ce que les élèves s'habituent à observer, en toutes circonstances, les règles de la bienséance."

Et la circulaire du lendemain, 11 septembre, souligne les termes de cet article en rappelant qu'il importe "que tous les membres du personnel enseignant unissent leurs efforts intelligents et dévoués pour exercer une action persévérante sur la direction des sentiments et de la volonté, comme sur la formation des habitudes morales et du caractère."

Sous la rubrique "Education," le programme des écoles moyennes de l'Etat pour filles, élaboré dans cette même année 1897, porte les prescriptions suivantes :

"Il appartient au personnel enseignant d'appliquer avec esprit de suite, avec persévérance, les moyens les plus propres à développer chez les élèves les qualités morales de la femme et celles de la bonne ménagère.

"D'abord l'esprit de bonté, de charité, de générosité, l'amour de la famille, la simplicité et la modestie, l'égalité d'humeur, la douceur,

la prévenance, la patience ; puis ces qualités plus humbles mais non moins précieuses, qui contribuent puissamment à la prospérité de la famille : l'ordre et la propreté, l'activité, l'exactitude, la vigilance, l'esprit d'économie, l'habitude de l'épargne.

“ La jeune fille possède les germes de ces qualités ; ils sont à l'état latent dans son esprit, dans son cœur, dans ses instincts de femme. Mais l'éducation de l'école, remplaçant ou complétant la mission de la mère, et l'action personnelle de la jeune fille peuvent seules développer ces germes et faire épanouir les qualités qui rendent possible l'accomplissement du devoir.

“ C'est principalement par le bon exemple des maîtresses, par le régime de l'école, que le succès de l'éducation morale doit être assuré. La directrice n'oubliera jamais que cette œuvre doit être secondée par la plupart des leçons et des exercices de l'école. Elle mettra au service de l'éducation morale les diverses branches d'instruction, les récréations, les jeux, les promenades, certains incidents de la vie scolaire, se gardant bien de pousser les régentes à moraliser à tout propos, mais veillant à ce qu'elles mettent à profit la leçon morale qui découle spontanément d'un fait, d'un incident, d'une leçon.

“ La tâche de l'école, en matière d'éducation, ne serait pas complète si elle n'habituaît la jeune fille à observer, en toute circonstance, les règles de la politesse et du savoir-vivre ; si elle ne la préparait à introduire dans le ménage ce qui est sa nature propre, le goût, la grâce et même cette élégance de bon aloi qui sait, *sans luxe, sans grands frais*, choisir et disposer les choses de manière à plaire au goût et à l'imagination.”

Action morale de l'enseignement.—Les brèves indications qui éclairent certains points du programme des études et surtout du programme littéraire, révèlent de même l'énergique volonté du Gouvernement de voir l'instruction servir le plus possible à la moralisation de la jeunesse.

Car si toutes les branches d'étude peuvent concourir à l'éducation du caractère des enfants, au développement des vertus privées et publiques, les cours de langues, de littérature et d'histoire sont, à ce point de vue, le plus directement profitables. C'est sur quoi le Gouvernement a sans cesse attiré l'attention des professeurs. Dans ces cours, les exercices peuvent tous de quelque manière faire appel à la conscience morale des élèves.

Littérature.—L'explication des plus belles pages de littérature classiques, anciennes et modernes, est par excellence éducatrice,* et

* Une brochure officielle sur “ l'Organisation de l'enseignement des langues anciennes,” etc. (“ Programmes et méthodes ”) s'exprime à propos de l'analyse littéraire en des termes qui méritent d'être cités ici : “ Rien de plus vivant et de plus varié que cet exercice ; il offre à qui sait l'entendre les ressources d'un cours complet d'éducation propre à éveiller le goût, le jugement, à diriger

il suffit de passer en revue les titres glorieux de leurs chefs-d'œuvre pour évoquer du même coup les aspirations morales les plus élevées.

Histoire.—L'histoire aussi est une éloquente école de moralité. Excitatrice d'énergie et de grandeur d'âme, de fierté nationale et de patriotisme, elle déroule aux yeux de la jeunesse un drame d'une émotion intense et profondément persuasive. Quand le professeur ne manque pas à sa tâche, l'histoire enseigne toutes les vertus de l'homme et du citoyen.

Art.—Déjà en 1880, par l'organisation des visites scolaires aux musées, dans le but de soutenir et de vivifier l'enseignement de l'histoire, une place avait été faite à l'art dans les préoccupations éducatrices de l'école.

Depuis une dizaine d'années, l'initiative des chefs d'établissement et des professeurs a fait un pas de plus de ce côté avec le concours de certains bureaux administratifs. Les classes et les corridors d'un grand nombre de nos athénées et écoles moyennes sont ornés de reproductions de chefs-d'œuvre de l'art antique et moderne. Elles y servent au plaisir des yeux et à la formation du goût. Ajoutons que parfois le professeur de dessin ou de belles-lettres commente devant ses élèves l'une ou l'autre des gravures exposées et en fait l'analyse esthétique.

En dehors des mesures relatives à l'éducation générale que l'école publique tend à réaliser, il faut encore faire mention des initiatives prises par le pouvoir central dans la lutte contre certains vices tels que l'alcoolisme.

Antialcoolisme, etc.—Un enseignement antialcoolique spécial a été créé dans les établissements d'instruction moyenne (Circulaire du 27 août 1892*). Des observations rigoureuses ont été faites aux élèves et aux maîtres au sujet de la fréquentation des débits de boissons. Enfin des sociétés scolaires de tempérance ont vu le jour dans certaines écoles.

De même l'abus du tabac et la cruauté à l'égard des animaux ont fait l'objet de circulaires intéressantes et efficaces.

Épargne scolaire.—L'épargne scolaire n'a pas manqué non plus d'éveiller la sollicitude du Gouvernement. Il a favorisé, dans ses l'imagination, la sensibilité et surtout à former des caractères, des volontés droites et honnêtes. Car s'il est opportun, à propos de telle page, de s'attacher à l'émotion qui en fait la beauté artistique, il importera plus souvent de reconnaître la valeur morale ou sociale de telle pensée, la quantité et la qualité d'humanité qu'elle renferme."

* L'abus des boissons alcooliques, y dit l'honorable chef du Département de l'Instruction, constitue un danger national, "D'autre part, tout ce qui tend au développement du principe éducatif et au relèvement du sens moral des populations est de l'essence même de l'instruction publique. Je suis donc disposé à établir dans tous les établissements d'enseignement moyen de l'Etat, des conférences sur l'abus des boissons alcooliques."

écoles, l'organisation de sociétés de mutualité et de retraite, dont il convient de dire qu'elles sont florissantes (Circul. 31 janvier 1900).

Tout se tient en éducation, et l'hygiène qui a une part indéniable dans l'influence éducatrice de l'école, mérite d'attirer spécialement l'attention des pouvoirs publics. Locaux, population des classes, récréations, jeux, aucun de ces points n'a été négligé dans l'élaboration des règlements scolaires ou des instructions au personnel.

Hors de l'école.—Voilà, en bref, la situation que l'Etat a faite à l'éducation morale dans ses écoles d'instruction moyenne. Mais ces écoles ne connaissent que par exception le régime de l'internat, les élèves ne vivent que pendant une faible partie de la journée sous les yeux des maîtres, et l'influence de ceux-ci, pour ne pas être sujette à se perdre, réclame un prolongement extra-scolaire. Aussi les élèves, quoique sortis de l'école, n'échappent-ils pas à la surveillance du personnel. L'art. 18 du règlement d'ordre intérieur est très catégorique à cet égard. Hors de leur demeure, ils restent soumis à l'autorité de leurs maîtres. Des mesures sont prises pour déterminer aussi exactement que possible l'itinéraire de l'élève quand il se rend à l'école ou qu'il retourne chez lui. Car la rue est particulièrement dangereuse pour la moralité de l'enfant et il importe de rendre la surveillance le plus facile aux parents, ces collaborateurs naturels de l'œuvre scolaire.

Collaboration des parents.—La collaboration des parents aux efforts moralisateurs de l'école publique est sollicitée par le pouvoir central et autant que possible assurée. Les parents sont tenus au courant des progrès, du travail et de la conduite des élèves par les notes du bulletin trimestriel et, à l'occasion, par des mentions spéciales inscrites dans le journal de classe; celui-ci est un excellent moyen de correspondance, tout particulièrement recommandé entre l'école et la famille. Dans les classes inférieures ces notes sont hebdomadaires. Le chef d'établissement se tient tous les jours à la disposition des parents qui désirent le consulter au sujet des études ou de l'éducation de leurs enfants.

Les devoirs à domicile fournissent aussi à la famille un moyen de contrôle quotidien du travail de l'élève.

Distribution du travail à domicile.—Il y a plus : les devoirs à domicile et les leçons sont distribués de telle façon que l'élève échappe au péril des longs loisirs. Le temps qui lui reste au sein de la famille pour se livrer à des occupations moins absorbantes, l'occasion lui est fournie de le consacrer à des lectures recommandées par les professeurs et qui font l'objet d'exercices d'élocution en classe. De cette façon aussi, les mauvaises lectures, qui sont une des causes les plus avérées de corruption et de trouble intellectuel et moral, deviennent moins possibles. D'ailleurs de la part de l'école un contrôle sévère éloigne des mains de l'élève tout

ouvrage dangereux : les livrés classiques, les livres de prix sont soumis à l'appréciation du Conseil de perfectionnement de l'instruction moyenne et, à l'intérieur de l'établissement, tout livre étranger aux études est proscrit.

Cet exposé rapide des moyens appliqués par le Gouvernement à l'éducation des élèves de ses écoles fera voir que, de sa part au moins, rien n'a été négligé pour répandre cette " atmosphère morale " dont le législateur de 1850 avait parlé.

L'ÉDUCATION MORALE DANS LES LYCÉES DE JEUNES FILLES

PAR M. F. RAUH

(Professeur adjoint à la Sorbonne)

IL y a longtemps que je n'ai professé dans les lycées de jeunes filles ; je dirai donc moins ce qu'on y fait que ce que je voudrais qu'on y fit. De mon temps, les maîtres chargés de l'enseignement de la morale insistaient surtout sur la nécessité de la vie intérieure, sur l'analyse des mobiles, des intentions, en même temps que sur les caractères essentiels de l'agent moral—liberté, responsabilité, etc. On faisait aussi une grande place à la morale individuelle : devoirs de la pureté, du courage, etc. On développait beaucoup moins les questions de morale sociale, ou quand on les abordait c'était pour les traiter par une méthode purement sentimentale ou prétendue rationnelle, toujours subjective.

Il y a quelque chose à retenir de cette tradition. Il serait fâcheux de renoncer à l'analyse des sentiments humains. Les préoccupations sociales ne doivent pas faire oublier que l'individu est de plus en plus l'instrument de l'ordre social ; bien plus qu'avec la civilisation l'homme a conquis son indépendance d'être pensant et sensible. La vie intérieure reste le refuge de celui à qui la vie pratique n'a pas donné ce qu'il en attendait, et celui même qui se plaît dans la bataille humaine répare ses forces par la méditation, par le rêve dans le silence du repliement sur soi, ou s'enchanté, quand il ne peut plus agir, du souvenir ou du pressentiment des choses. Je dirai même que c'est à la femme de garder la tradition des vertus privées aussi bien que de l'intuition sentimentale, des finesses, les nuances de l'analyse psychologique et morale, dont l'homme risque d'être distrait par l'action et la science, l'une et l'autre aujourd'hui également méthodiques, positives, *objectives* jusque dans leurs poussées idéalistes.

Mais je voudrais que cependant l'enseignement de la morale se

fit plus historique et sociologique. C'est une base bien insuffisante de la morale qu'une simple analyse de la conscience. La conscience a pour contrôle l'histoire des institutions, des mœurs et des idées ; en un mot, de la civilisation. Ce n'est pas que l'inspiration n'ait son rôle dans l'action. Encore ne faut-il pas oublier qu'il y a des consciences compétentes dont seuls les sentiments comptent. Toute science doit se compléter par un art rationnel, c'est-à-dire, dans l'espèce, par une technique du sentiment et de l'action honnête qui s'apprend par la vie. A cette condition seulement, quand il sera méthodiquement informé et éprouvé, le sentiment pourra s'affirmer dans son indépendance et son audace. A cette seule condition, encore, la vie intérieure qui n'a pas d'objet propre sera riche et féconde, ayant concentré en elle la vie de la nature et de l'humanité.

A l'impressionisme moral aussi bien qu'au rationalisme, schématique, rigide, fondé sur l'ignorance, doit succéder une morale historique et sociologique, avec, pour complément, l'expérience morale.

Je consentirais volontiers que dans un cours destiné à des femmes on mît plus spécialement l'accent sur l'art moral tel que je l'ai défini plus haut et la psychologie qu'il implique.

L'ÉDUCATION MORALE DANS LES UNIVERSITÉS

PAR M. CYRILLE VAN OVERBERGH

(Directeur Général de l'Enseignement Supérieur des Sciences et des Lettres au Ministère des Sciences et des Arts, Belgique)

I.—OBSERVATION PRÉLIMINAIRE.

LES principes préconisés ci-après sous forme de vœux sont d'application internationale, du moins aux peuples de civilisation développée.

Les exemples sont pris en Belgique.

II.—A QUELS JEUNES GENS S'ADRESSE L'ÉDUCATION MORALE DES UNIVERSITÉS (BELGES) ?

(1) A des jeunes gens d'élite âgés au début de dix-huit ans en moyenne, ayant subi avec fruit une culture humanitaire (humanités anciennes ou modernes : athénées, lycées, gymnases, etc.).

(2) Les élèves des Universités sont pris dans les classes sociales diverses : souvent dans l'aristocratie ; le plus souvent dans la bourgeoisie ; parfois dans les milieux ouvriers. Des bourses d'études

sont réservées par les Pouvoirs publics ou par des particuliers aux jeunes gens peu fortunés.

(3) Après l'Université, les étudiants qui ont conquis leurs grades seront aptes, en principe, à l'exercice des grandes fonctions sociales.

III.—QUELLE EDUCATION MORALE CONVIENT-IL DE PRÉCONISER À L'UNIVERSITÉ ?

Deux espèces : l'enseignement de la morale et l'éducation morale.

A.—L'enseignement de la morale se devise en enseignement *direct* et en enseignement *occasionnel*.

I.—ENSEIGNEMENT DIRECT.

(a) Un haut enseignement de la morale est indispensable à toute culture supérieure, notamment à ceux qui conquièrent un grade au sein des Universités.

En Belgique, il y a un cours de philosophie morale obligatoire pour les étudiants des diverses facultés qui aspirent à un grade légal : philosophie et lettres, sciences, droit, médecine, technique. Un cours semblable est inscrit dans le programme minimum des grades scientifiques.

(b) Pour faire avancer la science de la morale, et pour former des professeurs spéciaux capables, il est désirable que dans tout pays, il y ait au moins une espèce d'Institut supérieur de philosophie dans lequel, entre autres, la science de la morale sera cultivée de manière particulière : les futurs professeurs de philosophie morale pourront s'y perfectionner.

En Belgique, il y a surtout l'*Institut supérieur de philosophie* de Louvain, dont le Cardinal de Malines, Monseigneur Mercier, fut le fondateur et le directeur.

(c) Que, dans tout pays, il y ait au moins une société de spécialistes, qui ait pour but de favoriser la culture de la science de la morale.

En Belgique, on trouve notamment la *Société philosophique* (Louvain), et la *Société belge de Sociologie* (Bruxelles).

(d) L'enseignement de la morale, à l'Université, n'aura pas seulement un caractère normatif ou impératif ; il comprendra aussi l'étude comparée des systèmes et le principe de la science des mœurs.

Ces trois tendances sont représentées, en Belgique, dans un dosage varié.

(e) Le procédé d'enseignement de la morale à l'Université sera ou le cours ou la conférence ou le travail pratique approfondi

(séminaire). Une addition de ces trois procédés donnera les meilleurs résultats. C'est la pratique en Belgique.

2.—ENSEIGNEMENT OCCASIONNEL.

(a) Entre les mains de professeurs éminents, cet enseignement est excellent. Il est pratiqué de deux manières :

Ou bien, la matière parle d'elle-même et éveille des conclusions morales dans l'esprit de l'élève, tel l'exposé des lois de la nature qui sont la discipline des choses, ou encore l'exemple des héros en histoire.

Ou bien le professeur tire lui-même une conclusion morale de son exposé scientifique : il ajoute son "subjectif" à "l'objectif" de l'alinéa précédent.

Nos professeurs belges, en général, usent plutôt du premier procédé qu'ils considèrent à la fois comme plus digne de l'enseignement supérieur et comme plus efficace sur l'esprit non des enfants, mais des "hommes" qui fréquentent les Universités.

(b) Cet enseignement occasionnel résulte des diverses sciences, naturellement à des degrés divers, mais, en somme de tous les cours.

Il découle plus fortement des *sciences sociales* (économique, génétique, esthétique, philosophique, religieuse, juridique, politique, sociologique) et de leurs sciences auxiliaires (historique, statistique, ethnographique, etc.).

La limitation forcée de ce rapport empêche d'entrer dans les particularités.

(c) Dans l'enseignement post-universitaire, l'enseignement occasionnel paraît préférable à l'enseignement direct de la morale, du moins sous forme de cours.

Ce fut l'opinion unanime de la Commission internationale qui formula les programmes de *l'École mondiale*, qui, après l'enseignement des Universités, *achève* les jeunes gens en vue des carrières d'expansion à l'étranger et spécialement dans les pays neufs.

Cependant on estima "que certaines qualités morales pourraient faire l'objet d'un enseignement direct : le patriotisme, le sentiment familial, le respect de la femme, la notion de la fraternité des races humaines, l'antialcoolisme, le respect des usages et des idées des autres nations pour autant que ces usages ne violent pas les droits évidents de l'humanité, le devoir de civilisation qui incombe à toute race supérieure à l'égard des races inférieures, etc." Cet enseignement se fera le mieux sous la forme de conférences.

(d) Pour les futurs *professeurs* d'enseignement moyen, ou même normal primaire, les sciences pédagogiques procurent un enseignement spécial dans lequel la morale jouera un rôle considérable,

au point qu'on la considère parfois comme de la morale appliquée à la formation éducative.

EDUCATION MORALE.

Quatre catégories spéciales de mesures sont préconisées :

(a) Le *milieu* sera disposé de façon à répondre au but éducatif : La "situation" des bâtiments, l'agencement des locaux et leur architecture, l'ornementation intérieure des salles, ont leur rôle à remplir dans la formation morale. De plus, le régime de l'Université exclura tout luxe ou mollesse ; il prémunira les étudiants contre "l'amour des aises ignobles," dont parle Roosevelt.

(b) Les *professeurs* seront des exemples de tenue que les étudiants pourront imiter. (Application des lois sociologiques de Tarde.) Educateurs de jeunes gens d'élite, ils viseront à être des modèles vivants, tant par la dignité de la vie que par la discipline de leur effort vers les buts élevés. Les caractères de haute trempe fascinent la jeunesse, lui donnent l'élan ou l'entraînent.

(c) Les étudiants retireront grand profit moral de *l'éducation physique*. Il faut un effort sérieux pour "réformer" son corps et l'amener, peu à peu, dans son état de développement maximal. L'excès des sports individuels sera corrigé par la gymnastique rationnelle.

Quant aux manifestations *collectives* des sports et de l'éducation physique en général, il y a longtemps qu'on soutient avec raison que "la volonté, l'audace, le sangfroid, le calme, l'énergie, l'adresse, la franchise, l'honnêteté, la droiture, le courage, etc., sont des qualités couramment utilisées et poussées à un degré progressif de perfectionnement. De même que la peur, l'irrésolution, la fourberie, etc., s'y révèlent et peuvent être corrigées."

La Belgique évolue nettement dans le sens de l'éducation physique la plus perfectionnée. C'est dans ce sens qu'elle oriente ses Universités ; c'est une des raisons qui ont déterminé le Gouvernement belge à annexer à l'Université de l'Etat, à Gand, un *Institut supérieur d'éducation physique*.

(d) Les étudiants retirent grand profit, en Belgique, de trois sortes de mesures qui convergent vers l'acquisition des *qualités de direction*.

(a) A part les "pédagogies" (Collèges) de l'Université catholique de Louvain, qui ne logent qu'une minorité des étudiants, le régime de logement qui prévaut est celui du "quartier," librement choisi chez l'habitant de la ville ; le premier repas se donne presque toujours au "quartier" ; quant aux autres, ils se prennent dans des "pensions" de famille ou ailleurs, à l'hôtel, par exemple.

Ainsi, au sortir de l'Athénée ou du Collège, l'étudiant fait

l'apprentissage de sa liberté; il agit sous sa responsabilité entière. Il s'exerce à la *fonction de la direction de sa vie privée*.

(β) L'économie des études universitaires est orientée vers le travail personnel de l'élève. A mesure que le cycle des diverses spécialités se déroule, la préoccupation de la culture personnelle s'accroît et va non-seulement jusqu'à la sanction finale de l'épreuve triomphale (grade académique), mais jusqu'à la consécration *officielle du travail personnel* dans des concours publics entre élèves des diverses Universités: les premiers classés dans chaque spécialité obtiennent des bourses de voyage qui leur permettent de visiter les grands centres scientifiques du monde.

Ainsi l'élève s'exerce à la *fonction de sa direction scientifique personnelle*.

(γ) L'apprentissage de la vie sociale, continuée en grande partie au sein de la famille, et "*dans le monde*" sous le patronage de la famille, se poursuit avec succès au sein des innombrables *sociétés ou associations*, aux objets les plus variés (agrément, religion, science, sport, etc.) mais dont le caractère reste toujours: l'administration par les étudiants.

C'est un vrai stage à la *fonction de direction des organismes collectifs*.

L'importance éducative de ces trois mesures ou institutions ne saurait être exagérée. Si l'influence de l'autorité (maîtres et autres) se produit, que ce soit avec la plus grande discrétion et le plus souvent par voie de conseil:

L'effort des professeurs zélés se portera avec fruit vers la création de "*l'atmosphère héroïque*" du milieu universitaire. Sous forme de conférences ou autrement, les grandes idées qui provoquent les élans féconds, passeront et repasseront sur les intelligences de la jeunesse d'élite. La graine germera dans les terrains de choix.

Outre les questions sociales qui passionnent, il y a les thèses religieuses, philosophiques, esthétiques, scientifiques, littéraires, etc.: tout ce qui est bon et beau, ce qui *élève*; ce qui *fera* que les générations nouvelles *dépassent* leurs prédécesseurs, pour le plus grand bien de l'humanité, en marche vers le Progrès.

MORAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY

By Miss E. E. C. CONSTANCE JONES
(Mistress of Girton College, Cambridge)

I HAVE been asked to write about Moral Education at the University, and what I have to say will naturally refer to Cambridge, the only University of which I know something, and the college there of which I know most.

I take the following interrogatories from the Questions leaflet which I have received, and will say what I can in answer :

Q. 23 (a) What is being done in the University to promote the growth of moral character and moral insight in the students ?

(b) What do I recommend should be done ?

(a) It may, I believe, be said that very little indeed is being done in the way of *direct moral* instruction, in separation from religious instruction, in the University at large. A glance at the Cambridge University Reporter Lecture List makes clear (1) that (as is natural) it is only students of moral sciences and (to some extent) students of theology for whom any lectures on ethics are regularly provided, and these students form a very small proportion of the whole number ; (2) that these ethical lectures are devoted chiefly to ethical theory, and historical, philosophical or theological treatment of ethics, and not to the discussion or inculcation of what may be called practical ethics—or to the administration of moral precept or exhortation.

And this again is naturally not prominent, and certainly not a matter of course, in the discussions of the University Moral Sciences Club. There is at present at Cambridge a University Fabian Society consisting chiefly of undergraduate members, and this is to a considerable extent employed in the consideration of great practical questions—education, socialism, domestic relations, etc., but it can perhaps hardly be regarded as furnishing a large contribution to the sum of moral instruction.

In separate colleges there is incidental and occasional instruction by those in authority, and there are, intermittently, groups and societies of which the *raison d'être* is the serious discussion of questions of practical morality ; and these I believe sometimes meet genuine practical and intellectual needs, satisfy and arouse interest, and help to widen and systematise thought on matters of practice. The debates of the Union Society, and of College Debating Societies, also afford frequent opportunities to those who have something to say (and can say it) on questions of practical ethics.

But if we come to what is being done *indirectly* in connection with religious instruction, and otherwise, the matter assumes a very different aspect. As far as my experience goes, moral instruction by way of precept, illustration and exhortation, is a prominent element in sermons and religious services, and some who are preachers to University or college audiences, are happily inspired to use their best powers in dealing with current questions and current difficulties of moral practice, and help their hearers to

answer at any rate the question, *What* ought I to do? which in the new conditions and widening outlook of college life must often arise, even for that large majority whose respect for the broad rules of common-sense morality, and their own narrower traditional code, whatever it may be, continues unimpaired. For the most complete and systematic answer possible to this question, however, and still more for answers to the further question, *Why* should I do this or that? free and full discussion and definite and direct instruction may be required—and, for some, study for the Moral Sciences Tripos, which teaches what can be taught on the subject, seems the only way to the satisfaction of their need.

Further, I believe that the conditions of life in college, and particularly in a college attached to one of the old and famous residential Universities, have indirectly a most powerful moral influence. The best pupils from the best schools, and often from the best homes, come up year by year to join a great community in which the governing and teaching body is of the very highest, judged by intellectual, ethical and social standards, where all the traditions are of splendid and thorough intellectual work, of magnificent industry, disinterested devotion to high ideals, and intense (if sometimes narrow) public spirit, of genuine friendships, pure generosity, and steadfast loyalty, of unstained honour, of open mind, and unequalled liberality of opinion, of great simplicity and refinement. And broadly speaking, the University is bent on doing the best possible for those of its members who are *in statu pupillari*.

The college is the microcosm to the University, and life in it is, in moral as well as intellectual matters, "a liberal education."

(b) Still it cannot be contended that in the particular of direct moral instruction nothing remains to be done, and no improvement is possible. But in making any suggestion on this head, two dangers, I think, in the present condition of things, would have to be specially guarded against :

- (1) Interference with freedom, spontaneity, and a natural and wholesome degree of un-selfconsciousness.
- (2) Any kind of incapacity in those undertaking explicit moral instruction, and any want of judgment in the arrangements for it.

We know that in England and at Cambridge moral and philosophical studies have not "come to their own"—they are not appreciated as mathematics, natural sciences, or even classics, history, or modern languages, are. Philosophy at present wants help that these other better endowed or more popular subjects can do without—some

special gifts in its teachers and devotees, some degree of protection, or at least of encouragement, for its studies.

There is one definite measure of change which I believe (1) could at present be advantageously made, and (2) would ultimately provide for all needs, in the matter of better moral instruction. It is, that more students, and more of the best students, at the University should devote themselves to the study of the moral sciences. This (besides meeting the real needs of a certain proportion of minds) would conduce to the better general estimation of the subject; its great intrinsic interest and excellence would be more widely understood and appreciated, and more persons would become really competent to impart instruction in ethics and politics, and deal with the difficulties of moral practice likely to be specially pressing or specially prominent in university life.

It might also be useful if there were occasional first-rate lectures (or short courses of lectures) open to all, on practical ethics, politics, and the duties of citizenship.

ETHICS AT LONDON UNIVERSITY

By J. C. MILLINGTON, M.A. (London)

THE University of London has wide-reaching influence on ethical study in England, for many of the best secondary schools all over the country regulate their curricula according to the requirements of its examinations. Those requirements are now undergoing rapid development. Till recently the syllabus in ethics prescribed only difficult analyses of technical abstractions, with scarce any reference to the actual life of individuals or communities. But the foundations are now being laid for the detailed scientific study of the practical outcome of philosophic theories. Unfortunately these extensions of the study have not yet been co-ordinated, so that the regulations are intricate, and in many ways inadequate, and a great deal remains to be done.

At Matriculation, the lowest examination for candidates in all faculties, ethics is not required at all, nor is Scripture, which generally includes moral teaching, but many of the questions in language or history papers have ethical reference and are admirably suggestive of high endeavour.

In the series of specialised Intermediate Examinations only that for the Faculty of Theology requires the student to show any knowledge of formal ethical doctrine. The syllabus includes three short clauses. Of these the second and shortest is "The Relation of the

Individual to Society." If this were fully treated it would involve a survey of all human history, and its outcome in social organisation, domestic, national and international, with all the ramifications of customary codes of conduct adapted to the increasingly complicated direct and indirect responsibilities of modern life. As a matter of fact, however, this wide inquiry is narrowed down in favour of the abstract discussions named in the first and third clauses: "the Scope of Ethics" and "the Nature of the Good." What would be thought of a chemistry paper if one-third part of it were devoted to "the scope of chemistry"? Hedonism and its rivals may be psychologically distinguishable, but in the ethics of real life we find that upholders of the most divergent philosophies adopt identical habits and codes of conduct. It is these habits and codes that differentiate good men from bad, and if they be neglected ethical study loses its vitality and value.

At the Pass Examinations for degrees, candidates in the Theological Faculty take an optional paper on the History of Christian Ethics and an obligatory one on Comparative Religion. For those students in the Arts Faculty who take Philosophy there is a paper on the History of Philosophy and Ethics; to satisfy the examiners in this only so much knowledge of theory is required as may be needed to understand a short prescribed classic.

The tendency to focus attention on abstractions is here illustrated by the fact that when Aristotle's "Nicomachean Ethics" has been the assigned book, the parts giving the analysis of Friendship have hitherto always been omitted. By this omission the student loses the opportunity of considering the simplest and purest example of the use of the abstract virtues and their effect in character. But the recently issued syllabus for 1910 in the subject of Education does at length include the second half of this analysis.

Honours candidates in Philosophy take the three-clause syllabus of Ethics already mentioned. It may be hoped that the day is now past for them to be asked only to elaborate conflicting ethical philosophies and to disregard any application to daily life. A couple of years ago an optional paper on Sociology was added which at first, unfortunately, attracted no candidates. The most recent regulations discontinue a vague set of General Problems of Philosophy and substitute an obligatory paper on Social Philosophy and Comparative Ethics. This covers nearly the same ground as that on Sociology, but refers more to existing conditions than to remote origins. It includes in its range the Fundamental Principles of International Law and Morality. We must all feel that a firm and enlightened system of international legislation will be the noblest gift of philosophy to humanity, and we see that it is the great tool

now being forged on the political anvils with the help of conventions and congresses *quorum pars minima sumus*.

That most important branch of practical ethics—Education and Pedagogy—is now being fostered by the University by means of special examinations and diplomas for teachers.

There is still room for very great improvement however. Formal ethical knowledge is completely ignored in all the remaining faculties, even in that of Law, which might itself very fitly be described as an authoritative response to ethical needs. During the last completed academic year only some one hundred and thirty examinees were registered as successful in any of the various subdivisions of ethical study.

At the beginning of the present century the University took the step, ethically very significant, of itself undertaking the duty of organising instruction as well as mere examination. One result is that there are now between forty and fifty officially recognised courses of lectures annually on ethical subjects in the various colleges. Another is the bringing into existence among the students of minor activities, with such aims as music, athletics and debating. We are doubly justified therefore in hoping that the examination side of the University work will continue to develop and to encourage closer and more vital study of that ethics which is the Science of Well-being and the Art of using all the Arts.

THE RESIDENTIAL TRAINING COLLEGE FOR MEN

BY ARTHUR BURRELL

(Principal of Borough Road Training College, Isleworth)

It is surely a mistake to think to heal widespread shortcomings by prescribing for colleges in which young men, who come from the outer world, remain for a brief time before joining the world again. A Training College is a microcosm, and unless it be entirely monastic is never cut off from modern thought and views of morals. Newspapers and magazines, to say nothing of churches, chapels and theatres, are part of the curriculum.

Our training Colleges are *svi generis*. They are neither public schools nor University foundations, and they can scarcely be understood except by those who are in close contact with them. They are recruited, at present, from a definitely religious and moral class; it is probable that any decided rise in their social status would make this statement less incontestable. Whatever may happen during college life as a result of greater freedom, of introduction to

other ways and thoughts and of the immense interaction of characters and temperaments, when students come to college they have not given up historical Christianity, they regularly attend churches and chapels, and the Bible (very imperfectly known) is their sheet-anchor. Drunkenness, "vice," gambling (in any reasonable sense of the word), are so rare as to be at this time, and at any time in college life, unknown. These facts are, in my opinion, not sufficiently realised by the critics and the reformers of the Primary Teacher. At the same time the causes that make for good manners (and good manner), common confidence, and "tone," are, for patent reasons, not always found working.

The moral atmosphere of a college in any given year is due (1) to the morals brought from home, (2) to tradition, (3) to a few strong characters. The ruling powers (unless they are very exceptional) affect it but little in comparison. This shows the enormous importance of a right choice of men to fill college places. The strongest men individually are those whose moral view is absolute and is based on a working Christian faith. The strongest men corporately are those who are supposed to take a man-of-the-world outlook on life. But to be strong at all some initiative and some excellence in work or games is necessary. Strong students stamp a year.

In respect of studies, Bible lectures are greatly appreciated, and any well-ordered set of lectures on morals and "cases of conscience" would be readily followed, though it would be well in both these subjects to avoid written examinations. But knowledge and interest do not necessitate practice, and syllabuses never form character. Moreover, in all ethical questions the students know that the world outside the lecture-room is very much at sea, both in theory and practice; and having brought a good deal with them from home they are content either to hold to a definite faith, or to look forward to "scientific" moral progress. Being young, they refuse compromise.

Perhaps the first thing to do (if doing avails) is to curtail the numbers, so that each college may be knowable and manageable. A strong head in touch with all the men can do much—sometimes too much. A sprinkling of young and able tutors is to be desired, tutors who are intellectually and socially elder brothers and who permit themselves to discuss with freedom every question in heaven and earth. A study of modern ethics and especially of medico-ethics might be carried out in a lively, stirring way, special attention being given to the moral problems in the schools which are physiological rather than religious. A college chapel is almost a *sine qua non*; it is the spiritual counterpart of the playing-field. And lastly, it is to be desired that a much closer touch should be

kept between the colleges, their various societies and that branch of the public service by which the colleges are in greater part maintained and directed.

DE L'ÉDUCATION MORALE DANS LE HAUT ENSEIGNEMENT COMMERCIAL

PAR LE REV. CHANOINE F. VAN CAENEGEM

(Directeur de l'École Supérieure Commerciale et Consulaire
de Mons, Belgique)

PENDANT ces dernières années on a fondé en Europe, aux Etats-Unis, en Extrême Orient de nombreuses institutions de haut enseignement commercial.

Ces intéressantes écoles semblent s'aiguiller résolument vers un niveau élevé, réellement scientifique.

Le Congrès Mondial d'Expansion Economique, tenu à Mons, Belgique, en 1905, a adopté à l'unanimité les vœux suivants que j'eus l'honneur de lui soumettre :

1°. Que les écoles supérieures de commerce exigent de leurs récipiendaires une préparation complète, équivalente à celle exigée des jeunes gens qui se destinent à l'enseignement supérieur.

2°. Que leurs programmes soient conçus de façon à produire des hommes éclairés, possédant une forte culture.

J'ai l'honneur aujourd'hui d'attirer l'attention des honorables membres du présent Congrès sur une lacune qui se manifeste dans les programmes de presque toutes les Ecoles Supérieures de Commerce, je veux dire le manque presque général d'un cours de morale, d'une éducation morale, directe et indirecte. Cette lacune devrait être comblée déjà au dix-huitième siècle. Sedaine dans *l'Ami des Philosophes* plaçait l'influence du commerçant immédiatement après celle des magistrats et des guerriers. On a répété à satiété la phrase de Goethe dans son *Wilhelm Meister* : "Je ne connais personne dont l'éducation doive être plus étendue que celle du commerçant."

Que diraient ces écrivains, s'ils vivaient au vingtième siècle ?

Et cependant l'on semble oublier que la question de l'éducation morale est une question primordiale pour l'homme d'affaires.

La meilleure politique, la plus durable et la plus habile en affaires, n'est-elle pas la probité ?

Les plus vastes entreprises sont destinées tôt ou tard à l'insuccès si les efforts de ceux qui doivent les réaliser sont étrangers aux principes de la morale.

Privée d'une direction morale, raisonnée et librement consentie, la conscience de l'homme d'affaires est exposée à prendre le pli professionnel, qui est souvent la déformation professionnelle. Le grand commerçant ne peut pas s'enfermer dans sa position ; il doit s'y installer et la diriger avec compétence selon les règles de la droiture et de la justice. Il ne peut pas limiter son horizon aux cours de la Bourse, ni ses connaissances aux hausses des métaux et aux fluctuations du coton et de la laine ; il faut, au contraire, s'il veut être complet, qu'il puisse dégager du cercle de son domaine professionnel et se baigner dans la réalité des êtres existants autour de lui pour entrer en contact avec leurs aspirations et leurs besoins.

L'instruction morale sera pour lui le grand réservoir où il pourra s'approvisionner d'idées, de sentiments, de la conception des caractères et de la mentalité de son époque, du vrai sens de la dignité humaine, des vices et des vertus des hommes. Son esprit, affiné par cette éducation, n'en sera pas moins apte pour les exigences de son état ; il s'en trouvera amplifié et plus ouvert aux entreprises utiles pour lui-même et pour la société.

Une culture morale s'impose aux hommes d'affaires plus qu'à certains autres professionnels. A la rigueur le physicien, le chimiste, le mathématicien peut se passer d'autrui dans sa profession ; les passions humaines ne peuvent pas troubler les nombres et la constance des lois naturelles. Tandis que le commerçant se trouve sans cesse en contact avec elles ; il doit comprendre et connaître la vie pour savoir que les transactions sont des effets derrière lesquels se trouvent, comme causes véritables, les intérêts et les passions des hommes.

Aujourd'hui plus que jamais, une telle culture est indispensable ; les influences sociales se déplacent ; jadis tout se décidait dans les chancelleries des cours et sous la tente des généraux ; aujourd'hui les destinées des nations se jouent sur le champ de bataille du commerce : les intérêts économiques sont devenus les facteurs prépondérants dans les alliances ou dans les rivalités des peuples et des races.

Le grand négoce a un rôle magnifique à remplir ; qu'il assiste le penseur, l'écrivain, l'apôtre, l'artiste, le moraliste ; qu'il aide ceux qui pensent, ceux qui travaillent, ceux qui souffrent.

Ce sera la meilleure réponse qu'il pourra faire à ceux qui le dédaignent, s'il en existe encore.

Qu'il concoure pour une part efficace et généreuse, à réaliser les fins supérieures de l'humanité, son grand rêve, toujours inassouvi, de justice et d'amour.

Mal inspirés seraient les pédagogues qui priveraient d'une solide formation morale ceux auxquels le vingtième siècle réserve un si beau rôle. Il faut que ceux qui s'y destinent soient initiés au cours

de leurs études du moins chez les nations chrétiennes, à cette morale solide et éprouvée qui repose sur le décalogue et sur l'enseignement du Christ ; y demeurer indifférent ou étranger, serait se désintéresser des véritables sources de la dignité humaine, de la grandeur et de l'épanouissement des nations européennes. En conséquence :

J'ai l'honneur de proposer au Congrès les vœux suivants :

(1) Que l'éducation morale trouve sa place dans les cours du haut enseignement commercial ;

(2) Que chez les peuples chrétiens cette éducation s'inspire de la morale chrétienne.

MORAL PRINCIPLES IN TECHNICAL INSTRUCTION

BY DR. EUGENE CZETTLER

(Royal Hungarian Veterinary High School, Budapest)

EVERY phase of general instruction has for its object the raising of man to a higher level by giving him an amount of culture commensurate with the claims of the nation and of humanity in general. While the general aim is, thus, socio-ethical, the object of technical instruction is obviously individual benefit.

It is necessary to establish upon a valid basis socio-ethical principles in the technical schools. The subjects of instruction in public schools, should, as a whole, be brought into touch with the realities of life, and the method of teaching should proceed upon the principle which is now forcing itself into general recognition—that the end and aim is work, activity. By this means it is conceivable that those who have passed through the Higher Grade Schools will not despise technical work, nor, upon the “*odi profanum vulgus et arceo*” principle, shut themselves off from the great questions of life, more particularly from the social question. This forms only one aspect of that endeavour which would endow every stratum of the body politic with the same moral conceptions.

That part of moral conceptions which we call social ethics is not mere sentiment, but is also the complement of knowledge acquired. If therefore technical instruction be separated from the common stem of general knowledge before the pupils have assimilated those subjects (history, literature, Constitutional law, political economy) which form the basis of the morality of the body politic, those possessing merely technical knowledge will not feel that they have any part in the culture of the general community ; they will not be moved by national aspirations, but will

look upon themselves as forming a separate caste, whose moral conceptions are not only different from, but in many respects actually antagonistic to, the morality of the body politic. It is therefore necessary so to organise technical instruction even in the lower grades that it shall be founded upon knowledge acquired in schools (Middle, or Higher Elementary) which provide general instruction and which compel the students to acquire at least the rudiments of ordinary subjects and at the same time give a common basis for moral instruction.

It is necessary to incorporate ethics with technical instruction itself; religious, moral education in the lower-grade classes, and, in the higher, instruction which embraces the morality of the national body politic.

At present social economy and social politics are the subjects of instruction with which might be interwoven the first principles of social ethics, the moral conceptions and aspirations of the nation, without making any radical change in the system of technical instruction.

Love of one's calling, the joys of knowledge, the desire for more thorough work—these should be inculcated, as should also be the value of work and the moral principle of striving after perfection.

Now a few words as to those virtues which should predominate in the domain of technical instruction. It is the ethical purpose of this form of instruction to inculcate principles of business honesty and trustworthiness, as well in the case of productive work as in that of the disposal of its results. In most branches of industrial production, no less than in those of agricultural production, the quality of the work cannot be in any wise guaranteed, and it depends upon the honesty of employers and business men whether the work be done well or badly. Upon this honesty depend the material interests of society; and things much more valuable, such as life and health, may be endangered by work done negligently or fraudulently (as in the case of the careless demolition of buildings and the adulteration of food).

But on these lines we can gain very little by moral sermonising to young men, though professional ethics might be taught. Greater moral effect is to be expected from the training which inculcates the principles of trustworthiness and honest work, training which has been evolved in certain schools in America as a means of disciplining the students.

We must adapt this training, which is given in what are really social institutions, to the needs of students in our various technical schools. Seminaries and settlements should be instituted in connection with higher grade instruction: and these should be granted

wide autonomous powers. The former should provide opportunity for practice, whilst the latter might furnish the pupils with an opportunity to learn, by means of the social evaluation of technical knowledge, the importance of honesty and trustworthiness.

This opportunity should be offered, not only in great cities, but also in villages.

In the case of secondary and lower-grade technical instruction, school associations might be formed, not, however, upon unpractical lines, but true to life, and forming within themselves microcosms of the commercial world. According to the particular nature of the technical school, agricultural, industrial or commercial, the result of the private work of the pupils would be evaluated by these associations, which might, further, organise an assistance and a travelling fund, in short, they would bring the self-culture of the school into connection with the reality of life.

To the end that these school associations may have an educative influence upon young men and that the latter may feel the moral value of trustworthy and honest work, the management should be handed over to the members themselves and the Board of Teachers should be invested with the highest offices only. In this connection I have had the pleasure of lecturing upon the subject of "the moral principles which should be incorporated with technical instruction and the means whereby the latter should be perfected by the inclusion of moral values."

Reduced to propositions, what I said amounts to what follows :

1. Individual moral principles and national social ethics should be mastered in the ordinary schools, to which end the syllabus of technical instruction should be based upon that in use in ordinary schools, which teach the science of national culture more completely than do the present-day technical schools.

2. The socio-ethical conceptions and general view of life should be enforced by means of a more intensive teaching of social economics and social politics in institutions for technical instruction, in the interest of the unity of educational aims of different social classes.

3. Education for love of a particular calling and appreciation of technical knowledge by the development of self-culture and by the abolition of the private character of lower-grade technical instruction and its reduction to a system.

4. The establishment of social institutes in schools for the purpose of promoting business honesty, honour and trustworthiness.

BERUFSETHIK

VON DR. IMMANUEL LEWY (Charlottenburg)

1. Die Berufsethik hat die dem Gemeinwohl und Kulturfortschritt förderlichen Gesinnungen und Gesittungen darzulegen, soweit sie das Berufsleben sämtlicher Arbeitsschichten betreffen, und Mittel anzugeben, um dieselben überall einzubürgern und fortzuentwickeln.

2. Sie hat die Psyche sämtlicher arbeitsfähiger Personen durch Veredlung ihrer Arbeitsantriebe und Erfüllung mit lebenskräftigen und hohen Arbeitsidealen höherzuentwickeln. Hier ist hinzuweisen auf folgende Gedankenreihen, deren gründliche Detailausarbeitung der künftigen berufsethischen Spezialforschung überlassen bleibt :

(a) Nach der Kulturgeschichte ist die Gesamtkultur ein durch stetige Menschenarbeit sich entwickelnder Vervollkommnungsprozess der Arbeitskräfte, Arbeitsmethoden und Arbeitsorganisationen. Jede berufstätige Person ist demnach Kulturmitschöpfer. Je mehr sie sich zum Leitsatz macht, mit jeder Leistung und Einrichtung Mustergültiges zu schaffen, durch Anregung oder Ausführung von Projekten und Erfindungen, die Zeit, Geld, Kraft und Leid ersparen, oder Verbesserungen, die Leistungen vereinfachen, beschleunigen, erleichtern, vervielfältigen und veredeln, über die Arbeitstradition hinauszugehen, desto höher ist ihr produktiver Kulturwert.

(b) Die Soziologie betrachtet das Individuum als soziale Zelle. Unsere Arbeitsbeschaffenheit und Arbeitskulturhöhe ist die Frucht aufgeschichteter Millionenarbeit. Wer nicht sozialer Parasit sein will, hat seinen Fähigkeiten und Kräften entsprechend dem Sozialorganismus als Gegenleistung für die von ihm empfangenen Wohltaten gewissenhaft zu dienen. Vom Besitz gilt Ähnliches : Können und Haben verpflichten.

(c) Die technischen Errungenschaften beweisen, dass die Menschheit die ihrem Aufwärtsmarsche entgegentretenden Naturwiderstände durch Willenskraft und Intelligenz mannhaft überwunden hat. Jeder Einzelarbeiter kann daher auf gleichen Erfolg hoffen, wenn er durch Anpassungs- und Entschlussfähigkeit, Unerschrockenheit, Unermüdlichkeit, Findigkeit, Zielbewusstheit und Umsicht, durch Vertrautheit mit der Sache, Sorgfalt in Kleinigkeiten, geschickte Kraft- und Zeitverteilung und Ausnutzung guter Einfälle und günstiger Anregungen, alles Hemmende und Lähmende machtvoll bezwingt.

(d) Die Psychologie lehrt die Rückwirkung jeder Tat auf

unsere künftige seelische Disposition. Geordnete Berufsarbeit stählt den Charakter, tatenloses Nichtstun, verzettelte oder schlappe Arbeit, führt zur Willenserschaffung, verführt zum übermässigen Genuss und peinigt durch Langeweile.

(e) Die Biologie sieht in der regulären nervösen und muskulären Arbeit die normale Funktion unseres psychophysischen Organismus. Sie fordert von jedem, der sich und seine Rasse biologisch intakt erhalten will, regelmässige, vielseitige, zielbewusste, fröhliche und erfolgversprechende, doch nicht aufreibende und überhastete Arbeit, unterbrochen von regulären Erholungspausen, die einfacher Lebensweise und edler Beschäftigung geweiht sind.

(f) Die Kunst gibt der Arbeit neue ästhetische Aufgaben und Reize. Die heutige Kunst schmiegt sich der vielgestaltigen Wirklichkeit mehr als bisher an; sie will unser Alltäglichsstes kunstvoll gestalten. Jede, auch die geringfügigste Arbeit ist ihr eine künstlerische Aufgabe. Je nach dem Gegenstand sucht sie vollendete Form, tadellose Ausführung, reizvolle Eigenart und angemessene Anordnung zum Ausdruck zu bringen. Damit macht sie jede Arbeit zum schaffenden Kunstgenuss.

3. Sie hat die Staaten, Gemeinden, gesellschaftlichen Verbände und Privatunternehmungen zu veranlassen, durch eine grosszügige und zielbewusste Reformtätigkeit die äusseren Hindernisse zu beseitigen, die eine Schaffens- und Entwicklungsfreudigkeit im Berufsleben psychologisch nicht recht zulassen.

I. Wie muss daher die Arbeit beschaffen sein?

(a) den individuellen Fähigkeiten der Arbeitspersonen möglichst angepasst;

(b) nicht andauernd stumpfsinnig und langweilig, sondern möglichst anregend und abwechslungsreich;

(c) nicht haarklein vorgeschrieben, sondern hinreichenden Spielraum für die Selbsttätigkeit gewährend;

(d) erfolgversprechend und ein Höhersteigen in Aussicht stellend;

(e) sicher und standesgemäss entlohnt, mit würdiger Behandlung verbunden;

(f) nicht gesundheitsgefährlich, noch widerwärtig.

II. Daraus ergeben sich folgende sozialpolitische Reformforderungen, deren gründliche Detailausarbeitung der künftigen berufsethischen Spezialforschung überlassen bleibt:

(a) Beseitigung der plutokratischen Bildungsschranken durch Unentgeltlichmachung auch der höheren Schulen. Kostendeckung durch proportionalverteilte Communal- oder Staatsschulsteuern. Etwaiger Ueberfüllung ist durch Verschärfung der Ansprüche entgegnetreten.

(b) Die Erfindsamkeit der Angestellten ist planmässig zu för-

dern durch höhere Entlohnung, Besserstellung, Aufmunterungseinrichtungen (Preisausschreiben und ähnliches) für Besserungsvorschläge und Erfindungen. Gewissenhafte Wahrung des Erfindereigentumsrechtes.

(c) Den in abhängiger Stellung befindlichen Personen ist in den Grenzen des technisch Zulässigen ein weitgehendes, nach der Qualifikation steigendes Mass von Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit in der Verfügung über ihre Arbeitszeit und kraft einzuräumen. Bezahlung nach dem individuellen Leistungswert und nach der Arbeitszeit.

(d) Der Berufsaufstieg muss in sämtlichen Berufsgruppen von unten nach oben frei und durchführbar sein. Dies erfordert die Einrichtung eines Nachbildungsschulsystems für Bildungsrückständige.

(e) Uneingeschränkte Koalitions- und Meinungsäusserungsfreiheit der Angestellten—Beamten, Bedienten und Arbeiterschaft und mitwirkende Teilnahme an der Arbeitsverfassung, Gewinnbeteiligung und Personalveränderung.

(f) Ausnahmslose Einführung von Schutzmassnahmen für die Gesundheit und Sittlichkeit der Arbeitenden, sowie gegen Ueberanstrengung, besonders Unerwachsener und Schwacher. Versicherungsmassnahmen für die Fälle der Arbeitsunfähigkeit und unverschuldeter Arbeitslosigkeit. Möglichste Befreiung von hässlichen und störenden Eindrücken bei der Arbeit (Uebelgerüche, Geräusche und ähnliches).

III. Die Einsichtsvollsten und sittlich Höchststehenden in jeder Bevölkerungsschicht sollten für die möglichst schnelle, vollständige und allgemeine Durchführung dieser Reformen sorgen.

4. Sie hat die sittlich Führenden in jeder Berufsgruppe zu veranlassen, die geltenden Sitten betreffend den Verkehr der Leitenden mit den Angestellten, der Arbeitsgenossen untereinander, der Arbeitenden mit dem Publikum dauernd mit dem Geiste unbedingter Zuverlässigkeit in Wort und Leistung und uneingeschränkter sozialer und humaner Gesinnung im mündlichen und schriftlichen Verkehr zu erfüllen und durch persönliche und assoziative Propaganda unter den sittlich Indifferenten für ihre allgemeine Verbreitung zu sorgen.

5. Als zweckmässigstes Mittel, berufsethische Gedanken zum Allgemeingut der gesamten Kulturgemeinschaft zu machen, empfiehlt sich ihre Einfügung in den Schulunterricht sämtlicher Kulturstaaten.

Wie ist diese Einfügung zu denken?

(a) Im letzten Schulpflichtjahr ist im kulturgeschichtlichen-, Werkstatt- oder Moraluunterricht sämtlicher Schulen eine Arbeits- und Berufskunde einzufügen. Diese hat den Schülern den Ursprung,

das Wesen, die Arten, das Zusammenwirken und die Kulturbe-
deutung der hauptsächlichsten Berufe verständlich zu machen und
in Anlehnung hieran die Ethik der Berufswahl, Berufsvorbereitung
und Berufserfüllung zu besprechen.

(b) Im letzten Schuljahr der mittleren und höheren Schulen
ist die Berufslehre entsprechend dem besondern Schulziele und
reiferen Alter eingehender und gründlicher zu behandeln.

(c) In Fortbildungsschulen hat die in den Mittelpunkt des
Unterrichts gehörige Berufskunde (beziehungsweise Gewerbekunde
für gemischte Berufe oder Kulturkunde für ungelernete Berufe)
neben der technischen auch die ethische Seite zu vertiefen und
spezialisieren.

Ebenso kann der muttersprachliche und fremdsprachliche
Unterricht bei der Auswahl der Lesestücke und Aufsätze arbeits-
und berufsethische Gesichtspunkte pflegen.

(d) In den professionellen und akademischen Hochschulen
sind eigene Vorlesungen, Vortragskurse oder Einzelvorträge über
allgemeine und spezielle Berufsethik einzurichten (vgl. den handels-
ethischen Unterricht in den Handelshochschulen von Tokio,
Philadelphia und anderwärts). Weiterhin ist durch eine allgemeine
pädagogisch-ethische Ausbildung der Hochschullehrer (Einrichtung
eines obligatorischen pädagogischen Hochschullehrerseminars) dahin
zu wirken, dass auch die übrigen berufstechnischen, volkswirtschaft-
lichen, sozial- und rechtswissenschaftlichen Vorlesungen nach der
ethischen Seite vertieft werden.

6. Zwecks wissenschaftlichen Ausbaus der berufsethischen
Disziplinen sind an verschiedenen Hochschulen besondere Lehrstühle
für Berufsethik zu errichten.

CONTINUATION SCHOOLS

By DR. J. B. PATON (Nottingham)

THE young people for whom Continuation Schools are required fall
into two classes. One class, smaller in numbers than the other,
consists of those who have greater intellectual vigour and higher
ambition, and who have already in their elementary course passed
in the highest standards. For this class arrangements have been
already made which provide almost every conceivable kind of help
and stimulus. For them we have science and art classes, the
classes for the special and advanced subjects which are taught
under the Evening School Code, etc. etc.

This more intelligent and advanced class will be at all times a
minority. At present they do not constitute more than one-fifth of

the whole. We may hope that in another generation they may form one-third of the whole. For the present, accordingly, we have four-fifths, and in future we may have two-thirds of the youth of our country for whom this higher curriculum of secondary education is impossible. Yet, for them, and they are the great majority, surely some further education is requisite which will give them suitable training for their future life.

I

Continuation Schools are intended for our young people passing through the adolescent stage. Of late this stage of human life has been studied with much thoroughness and care. I make two quotations from Dr. Stanley Hall's recent work on "Adolescence, its Psychology and Relation to Crime, Religion, and Education," which embody two truths which must fashion our plans for Continuation Schools.

(1) He says: "Powers and faculties essentially non-existent before are now born, and of the older instincts and impulses some are reinforced and greatly developed, whilst others become subordinate, so that new relations are established and the *ego* finds a new centre." This statement is scientifically proved by a vast induction of facts which Dr. Hall has collected and investigated. It is plain, therefore, that the training which was suitable for the early years of the child is in no sense a training for the youth who has entered upon the adolescent stage.

(2) Dr. Hall also sets forth the grave perils to which the youth of our time in industrial centres are now exposed: "Never has youth been exposed to such dangers of both perverseness and arrest as in our own land to-day. Increase of urban life, with its temptations, prematurity, sedentary occupation and passive stimuli, just when an active, energetic life is most needed, early emancipation from home influence and authority, and a lessening sense for both duty and discipline, the haste to know and do all befitting man's estate before its time," etc.—these are the perils of which he speaks in America. But in America only thirty-five per cent. of the population was resident in towns, as compared with the eighty per cent. in our country.

In England, as in no other country in the world, our people have been swept out of the country into large industrial villages and towns, and have been thus crowded together in congested and often insanitary urban districts.

I fix attention upon the two chief dangers that menace our youth:

(1) *The Workshop*.—Let it be remembered that practically

apprenticeship has now ceased in all our great industries. A boy now enters into a large factory or workshop, where no one has any special responsibility for him. He is at a period of life when the mimetic instinct is strong, and he takes as readily as the chameleon the complexion and colour of his surroundings. We know, alas! what is the style of language and the tone of thought that prevails in many, if not most, of our larger factories and workshops; and we know, too, with what authority and force the influences, especially of the younger men with whom the boy now associates, are apt to impress him and subdue him into a ready adoption of their manner of thought and of speech. Do we wonder, then, at the malign change which suddenly darkens the boy's face and cankers his speech?

(2) *The Street*.—Our children at thirteen are engaged as full-timers in our factories and workshops. They often work ten hours a day. Their work, too, is often monotonous and wearisome. And the work is carried on in factories which are generally but poorly ventilated, and whose atmosphere has been drained of its vital ozone. Need we wonder, then, at the reaction which follows these long hours of labour spent in this wise? The outcry of both body and mind is for some amusement that will give refreshment to their wearied bodies and the stimulus of variety and gaiety to jaded minds. They need play. In the adolescent stage muscular vigour develops rapidly, and after sedentary work it must have vent: in the reaction from the toils of the day we need not be surprised if, having no guidance or training, it finds vent in lawless or boisterous ways. The social instinct is strong upon them; hence they gather into gangs, and as they are at the age when the combative and emulous spirit is awake, we need not be surprised that, as there is no opportunity given them by which they may strive lawfully, they engage in mimic street warfare, and degenerate into the hooligans and mænads that sometimes become a terror to the neighbourhood they infest.

Now, it is surely self-evident, and more, it is a paramount national duty and concern, that the training given in our Continuation Schools during the period when Dr. Hall says our youth are exposed to dangers as never before, shall be intended and fitted to lessen these dangers, to protect our youth from them, and to give them such healthful discipline as will enable them either to avoid these dangers or to confront and subdue them.

II

In reviewing what has been said, I think that all will agree that the discipline and training given in Continuation Schools must be pervaded and moulded by four great principles:

(1) *Hygienic*.—Health, both physical and moral, is the chief requisite of men in order that the work of life may be rightly done and its pleasures may be wisely enjoyed. And to ensure this highest earthly good the health of the young must be supremely cared for.

The neurotic and morbid conditions which arise from crowded homes and factories must be combated by every means that are possible—and much is possible—so that our youth in the spring-tide of their life may be saved from the weakness and disease which otherwise may darken and enfeeble their adult years.

In our day schools special drill is now given for this end, and wise masters intercalate in the middle of the morning and afternoon lessons ten minutes' outdoor play in the playground. This wise procedure should be continued and even emphasised in the Continuation School. Not only must there be abundant physical drill, which can be made bright and attractive with music and song, but the school should organise and direct the outdoor games of the boys and girls, and thus link them into companionship, and bring them under leadership that will replace the motley groups of the street corners and the leadership of the street gang.

(2) *Ethical*.—In the Continuation School the boys and girls who have begun the work of life and are facing its temptations should be trained and prepared for the conduct of life; for Matthew Arnold has rightly said to us that in right conduct is given nine-tenths of the happiness and worth of life. Moral instruction is given in the day schools, and in wise ways it may be continued in the Continuation School, but now with a practical aim and definite emphasis which were not necessary before. The boy and girl now encounter evils of which they knew little in their earlier childhood. These evils rage fiercely around them, and there are now impulses awakened and opportunities given which may easily make them the prey of temptation. Surely, then, warning and counsel should be given in the school with regard to these evils; their true nature and the terrible consequences to which they lead should be impressed vividly upon the mind. In this way our people might be trained to eschew the evils of alcoholism, gambling, and social vice; but the most potent influences in forming character are those which are indirect and work unconsciously. Hence it seems to me that in the Continuation School the gift of reading which has been imparted in the day school should be turned to good account by getting the youth to read books that will delight and inspire him. Nothing has such immediate and potent, though unconscious, influence on character. Noble fiction, noble adventure, the lives of heroes—these will fire the imagination and the emotions, and they are the true factors of conduct. In the same way the songs of the

school, as I have said, may be made to quicken and arouse the soul to higher things. So, too, the walls of the schools might be covered with pictures of heroic daring, of noble courtesy, which would form an atmosphere in the school for the soul to live in.

(3) *Recreative*.—Boys and girls of thirteen or fourteen years of age who have worked ten hours of the day in a factory cannot be expected to spend an hour and a half during the evening in serious work over text-books or otherwise. For them the education given must be *recreative*. Happily, too, we have now learned the wise and needful lesson that things taught pleasantly and with awakened interest are better learned than if enforced by the ferule or acquired by toilsome drudgery. Therefore in our Continuation Schools lessons must be brief and varied; and, as we have seen, there must be much of wholesome physical exercise and of bright music which may be both vocal and instrumental. The teaching should be chiefly oral or teaching by means of object-lessons, and wherever possible instruction should be given by lantern pictures. Manual training of a higher "kindergarten" type gives zest and variety to the life of the scholar and lays the basis of technical skill.

(4) *Practical*.—Life will be real enough for these youngsters that now attend the school, and it is well that the training they get should prepare them for the realities of their future life whatever it may be. For example, whatever arithmetic is taught should be workshop or shopping arithmetic. Whatever writing is taught should be to fit the scholar for the writing of letters and the keeping of accounts. The spirit of patriotism, and the higher interests of humanity which should inspire their after-life, can be impressed upon the young imagination through glowing incidents of our country's history, and by the story of the great deeds done and the great lives lived in other lands.

Assuredly if all our youth during the adolescent years of which I have spoken were thus wisely trained we may hope that a brighter day will soon dawn upon our land; *for the hope of the future lies in the youth of the present.*

DIE MORALISCHE ERZIEHUNG IN DER FORTBILDUNGSSCHULE

VON FORTBILDUNGSSCHULDIREKTOR HAESE (Charlottenburg)

DIE Erziehungsarbeit in der Fortbildungsschule fällt in die Zeit vom 14.-18. Lebensjahr. Sie erstreckt sich nur auf den Teil der Jugend, der mit dem 14. Lebensjahr die allgemeine Schule ver-

lässt und mit wenigen Ausnahmen in die gewerbliche Berufsarbeit eintritt.

In der Reihe der Entwicklungsfaktoren bildet die Erziehungsarbeit in der Fortbildungsschule nur einen kleineren Teil.

Zunächst sind die geistigen Fähigkeiten des Menschen, sein Wollen und seine Handlungen von ererbten und erworbenen Anlagen abhängig. Wo es an den notwendigen Voraussetzungen für die Entwicklung einer sittlichen Persönlichkeit fehlt, da versagt auch die Erzieherarbeit.

Die Ausbildung der sittlichen Anlagen einer Person zu sittlichem Handeln, die Entwicklung des Gewissens, geschieht im wesentlichen im Elternhause. Die sichersten Kennzeichen der beginnenden selbständighandelnden Persönlichkeit sind die Erscheinungen der sogenannten Flegeljahre. Sie umfassen ungefähr die Zeit vom 12.—15. Lebensjahr. Bei diesem Zeitabschnitt ist der wichtigste Teil in der sittlichen Entwicklung eines Menschen abgeschlossen. Deshalb liegt auch die nachhaltigste Wirkung auf die Sittlichkeit eines Menschen während der Entwicklungsperiode in der Familienerziehung. Da die Fortbildungsschule die jungen Leute erst nach dieser Zeit erhält, so ist ihr Einfluss nicht unmittelbar wirksam.

Von schwerwiegendster Bedeutung ist auch der Einfluss wirtschaftlicher Faktoren auf die sittliche Handlung des Menschen. Wie viele schlechte Handlungen sind auf Armut und dürftiges Einkommen, wie viele auch auf Uebermass und schlechte Verwendung des Besitzes zurückzuführen—sowohl während der Entwicklungszeit als auch später. Die ethischen Fragen können deshalb von volkswirtschaftlichen Problemen nicht losgelöst werden. Ein grosser Bruchteil unserer Lebensäusserungen hängt direkt allein mit der Ernährungsfrage zusammen. Eine "Philosophie der Ernährung" zu schaffen empfiehlt deshalb auch ein grosser Philosoph den Arbeitsamen. Daneben machen sich Wohnung und Kleidung mit ihren tausend Abhängigkeiten im Leben jedes Menschens machtvoll geltend. Und diesen mächtigen wirtschaftlichen Faktoren steht die Fortbildungsschule wiederum machtlos gegenüber. Aber indirekt muss ihre Arbeit darauf gerichtet sein, den jungen Menschen so tüchtig ins Leben hinauszuschicken, dass er eine wirtschaftliche Position erringen kann, die seine sittlichen Handlungen nicht schädigend beeinflusst.

Endlich wird die Erziehungsarbeit in der Fortbildungsschule durch die verhältnismässig kurze Schulzeit sehr beeinflusst. Vier bis sechs Stunden Unterricht in der Woche sind nicht ausreichend um nachhaltige Erziehungswirkungen bei Massen- und Klassenunterricht auszuführen. Diese Beeinträchtigung der Erziehungsarbeit kann etwas dadurch emildert werden, dass man die

jungen Leute möglichst während der ganzen Jahre der Fortbildungsschulzeit in der Hand derselben Lehrerpersönlichkeit lässt. Jeder Lehrerwechsel wirkt schädlich auf die Erziehung. Das zur Erziehung notwendige Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Schülern entsteht nur in jahrelangem Zusammensein. Zum Schlusse sei auch noch der Schwierigkeiten in obligatorischen Fortbildungsschulen gedacht, die dadurch entstehen, dass den Schülern durch den Schulbesuch wirtschaftliche Nachteile erwachsen. Wenn dem Schüler der Lohn für die Dauer der Schulstunden vom Unternehmer abgezogen wird, so erfüllt ihn das mit Bitterkeit gegen die Schule. Das muss mit absoluter Notwendigkeit die Erziehungsarbeit schädigen.

Wenn wir uns deshalb einer gewissen Bescheidenheit in bezug auf den Erziehungserfolg befehligen müssen, so hat doch diese Arbeit aus inneren Gründen eine berechtigte und vielleicht eine massgebende Stellung in unserem Kulturleben.

Die Grenzen der Erziehungsmöglichkeit und die Notwendigkeit der sittlichen Erziehung in der Fortbildungsschule nach bestimmten Zielen, geben auch die Richtlinien für die Erziehungsarbeit.

Die Erziehung zur selbständigen Persönlichkeit hat sich in diesem Entwicklungsstadium hauptsächlich auf die Klarheit der ethischen Vorstellungen, auf Einsicht und Erkenntnis zu erstrecken. Sie wird sich wirksamer gestalten lassen, wenn die sittlichen Wahrheiten nicht ausschliesslich aus transcendentalen Vorstellungen abgeleitet werden. Wenn man die Geschehnisse des Lebens und die Handlungen der Menschen auf naturwissenschaftliche Erkenntnis gründet, wenn man Sitten und Gebräuche verschiedener Zeiten und Völker historisch unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung zur Vollkommenheit darlegt, so beeinflusst man den denkenden Menschen tiefer, ernster und erfolgreicher.

Die Erziehung zur wirtschaftlichen Persönlichkeit hat vor allem die Berechtigung und das Mass der Bedürfnisse dem Schüler zum Verständnis zu bringen. Volkswirtschaftliche, historische und naturwissenschaftliche Gesichtspunkte müssen hier zur Geltung kommen, wenn eine nachhaltige Wirkung auf den Menschen erzielt werden soll. Eine abstrakte Belehrung, allgemeine Sätze, würden nicht genügen. Die lebensvolle Anwendung der ethischen Wahrheiten auf das praktische Leben darf nicht fehlen, denn jeder Gedanke ist ein Stück Lebenskunde. Sie muss auch besonders die Fragen erörtern, die sich auf Familie, Gesellschaft und Gattung von dieser Grundlage aus erstrecken, welche wirtschaftlichen Dienste diese Faktoren den heranwachsenden Menschen erweisen und zu welchen Gegendiensten solche verpflichtet.

Die moralischen Gefahren, welche die Ausübung einer bestimmten Berufsarbeit mit sich bringen, können ebenfalls durch eine zweckmässige Erziehung beseitigt werden. Die aus den Kinderjahren mitgebrachten allgemeinen Wahrheiten, auswendig gelernte ethische Stoffe, reichen für den jungen Menschen in dem neuen Wirkungsgebiet nicht aus. Er ist weltfremd und soll in seinem Berufe, der Hauptaufgabe seines Lebens, inbezug auf die sittliche Handlung heimisch und sicher gemacht werden. Dazu ist es notwendig, die allgemeinen ethischen Lehren auf den speciellen Beruf anzuwenden. Vollwertige Arbeit wird der Erzieher hierbei nur dann leisten können, wenn er neben gründlicher Kenntnis der Ethik nach der naturwissenschaftlichen, historischen und volkswirtschaftlichen Seite hin auch im Beruf des Schülers längere Zeit praktisch tätig gewesen ist. Die praktische Arbeit im Beruf macht ihm mit dem nötigen Vorstellungsmaterial bekannt, lehrt ihn die tägliche Umgebung des Schülers kennen und verstehen und führt ihn in den socialen Gedankenkreis des Lehrlings und seiner Mitarbeiter ein. Eine solche Aufgabe ist sehr schwer zu erfüllen. Deshalb ist die "Berufsethik" über ganz schüchterne Versuche nicht hinausgekommen. Von unseren tüchtigsten Kräften müssen wir deshalb auch mit Nachdruck für die nächste Zukunft eine Berufsethik in der angegebenen Richtung fordern. Der Berufsethik ist auch noch aus einem mittelbarem Grunde besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Vorstellungen aus dem Bereiche des Berufs rufen das besondere Interesse des jungen Menschen wach. Infolgedessen sind sie von nachhaltiger, kräftiger Wirkung. Die sittliche Persönlichkeit als Ganzes lässt sich deshalb auf diesem Wege am stärksten beeinflussen. Hiermit ist zugleich die besondere Forderung verbunden, die Fortbildungsschulen nach Möglichkeit beruflich zu organisieren.

Besondere Sorgsamkeit ist auch der Erziehung zur gesellschaftlichen Persönlichkeit zuzuwenden. Der sociale Gedankenkreis im Fortbildungsschulunterricht bildet die letzte und komplizierteste Stufe. Er soll dem Schüler die Ueberzeugung vermitteln, dass die sittlichen Ideen eine sociale Notwendigkeit sind. Das wird nur dann möglich sein, wenn die staatsbürgerliche Erziehung sich auf die sociologische Erkenntnis und Einsicht gründet. Die gemeinnützigen Zwecke von Gesellschaft und Staat, ihre Aufgaben zur Verwickelung des Guten, ihr Entwicklungsgang sowie der Anteil der Einzelpersonen und seiner guten Handlung an dieser Entwicklung müssen klargelegt werden. Patriotismus, Achtung der Nationen untereinander, sittlich vollkommene Handlungen der Völker untereinander, werden am sichersten durch eine sociologisch-naturwissenschaftliche Einsicht aller Staatsbürger gefördert. Auch inbezug auf diese Aufgabe versagt die Literatur.

Für Völker und Nationen wird eine solche Erziehung der gewerbtätigen Jugend nur dann eine Bedeutung haben, wenn sie die breite Masse pflichtmässig trifft. Die gegenwärtigen Wirtschaftsformen mit den harten Erscheinungen des Kampfes ums tägliche Brot erfordern sittliche Gegenwirkungen. Deshalb muss von allen Nationen mit Nachdruck die gesetzliche Schulpflicht für die gesamte gewerbtätige Jugend gefordert werden, um die Völker, vermöge besserer Einsicht dem sittlichen Ideal eines Staates näher zu führen.

Die eben gekennzeichneten Gesichtspunkte für die moralische Erziehung der gewerbtätigen Jugend müssen auch im Lehrplan einer Fortbildungsschule zum Ausdruck kommen. Nach den vorhin dargelegten Grenzen und Aufgaben der Fortbildungsschulerziehung würden dem Pflichtunterricht drei Gedankenkreise zugrunde liegen: der Gedankenkreis der wirtschaftlich-selbständigen Persönlichkeit, der beruflich technologische und der sociale Gedankenkreis. Da die Fortbildungsschule nicht allein eine Erziehungsschule sondern zugleich auch eine Lernschule ist, so müssen die ethischen Belehrungen bei der Kürze der Zeit sich an die Lehrstoffe anschliessen und mit ihnen eine Unterrichtseinheit bilden. Zur Vertiefung der sittlichen Einsicht sind freiwillige Kurse in derselben Richtung als sogenannte "Lebenskunde" empfehlenswert.

CONTINUATION SCHOOLS

By Miss E. P. HUGHES

(Glamorgan Education Committee)

A SATISFACTORY system of Continuation Schools is the chief educational need of this country at the present time.

These schools alone supply secondary education to the majority of our embryo citizens; that is, education at the most important stage of development, especially as regards *moral* development.

The economic conditions of the boys and girls who ought to be in our Continuation Schools still further increase the desirability of careful moral training and teaching at that time.

The burden of earning their own living, prematurely placed on their young shoulders, tends to a very lop-sided moral development, and education should counteract some of the moral disadvantages of a premature economic independence.

That part of the curriculum in Continuation Schools which is *technical* has also its moral value, for the spirit in which we do the work by which we earn our living, and the standpoint from which we view it, must profoundly affect our lives.

The moral aspect of education as given in Continuation Schools

should therefore be of great value. Unfortunately it has been very largely ignored in these schools, although this has been quite contrary to the best conditions of English secondary education. It cannot be too frequently emphasised that a Continuation School must be judged from the standpoint of *secondary* education, because of the age of its pupils.

A considerable amount of money has been expended on Continuation Schools (*e.g.*, in Glamorgan, during the year 1906-07, we expended over £20,000). Teachers have been fairly well paid; but our Continuation Schools have nevertheless largely failed. The attendance has been small, classes have frequently dwindled down and disappeared and have been not infrequently inattentive and uninterested.

It is important to attempt to discover the causes of failure and possible remedies.

(a) A Continuation School suggests something to be continued. Assuming that science is right, and that a considerable and even an abrupt change takes place in children about twelve years of age, we should expect a corresponding change in their curriculum, method, and discipline at that time. No such change is to be seen in the average Primary School. Attendance in a Continuation School is at present voluntary; so it is essential that the child learns between twelve and fourteen to love learning and to know its value.

In a Continuation School much of the work, if it is to be valuable, must be done by the pupil at home; but he must be taught to work alone by private work and home lessons between twelve and fourteen.

In a Continuation School the pupil must govern himself; but he must first be taught self-government between twelve and fourteen.

Pupils at fourteen have many interests, but they should have been utilised and developed from twelve to fourteen.

The sound English tradition of our Secondary Schools is to believe in the moral value of games and of the social side of school life; in the friendly co-partnership of teachers in this part of education; and in much self-government by the pupils themselves. All these would have a special value for that class of boys and girls whose meeting-place is too often the street-corner. But this side of education is much neglected in our Primary Schools from twelve to fourteen, and almost wholly neglected in our Continuation Schools.

Remedy suggested: That the method, discipline and best traditions of our English Secondary Schools should be introduced at the age of twelve and continued in our Continuation Schools.

(b) The curriculum of our Continuation Schools is often exceedingly meagre.

Remedy suggested: That the curriculum should be much

extended. I would plead especially for the History of to-day, Elementary Economic History, Civics, and Art.

Literature is probably the most important subject in a Continuation School, and it has of course immense ethical possibilities. Our English literature is one of the most valuable assets of the British people, and I should certainly include in it our wonderful English translation of that magnificent library of Oriental books which forms the Sacred Book of our religion.

The question as to whether we shall teach a systematic course of ethics, in addition to emphasising the ethical side of other subjects, is somewhat difficult. It has been argued that such a course would produce a class of moral prigs, but careful emphasis of *responsibility* would probably save us from this undesirable product. Such teaching should of course be exceedingly practical and amply illustrated from experiences with which the pupils are familiar.

To many of us such a course of ethics, and the ethical emphasis in other subjects, would be strengthened and verified by a simple religious service at the opening of the school. It has always struck me as peculiarly illogical that in the storm of fierce discussion which has raged about prayers and religious instruction in our day-schools, apparently no one has publicly considered this important question with reference to Continuation Schools, although the pupils in these schools are probably at the most plastic stage from the moral standpoint, and certainly at the age of the greatest moral dangers. I have only known two evening schools where simple prayers were instituted, and certainly in one of them the attendance was good and the prayers much appreciated.

From lack of space I will omit reference to technical classes for boys, and refer only to those for girls. We know that at least 90 per cent. of the girls will become home-makers, and that that is the work by which they will earn their living. That it is earned I suppose no one will now deny, for the work is very difficult as well as very important, and is replete with many-sided activities. In so far as moral development is hampered by poverty, and still more by unhealthy, uncomfortable, and unhappy homes, the *moral* importance of giving adequate technical instruction to the future wives and mothers of the country is very obvious.

(c) The teacher is the most important element in the process of education, and no teacher should be allowed, either from educational zeal or for pecuniary gain, to teach more than two sessions in twenty-four hours. A jaded teacher is not likely to be morally stimulating.

Remedy suggested: That all children should leave the Primary School at twelve years of age. Some would pass to ordinary

Secondary Schools, and the rest to a Secondary School of a new type which would provide education for day pupils from twelve to fourteen years of age, and evening Continuation and Elementary Technical Classes from fourteen to eighteen.

A playing-field, etc., should be provided, and the social side of school life developed. It is a tradition in England to utilise unpaid voluntary workers in all kinds of public work. There is already much unpaid work that could with great advantage be focussed around evening schools—*e.g.*, boys' and girls' clubs, associations for games, debating and musical societies, etc. etc. This unpaid work would be made far more effective by being co-ordinated with well-paid professional work, and brought into touch with the regulations of Local Authorities and of the Board of Education.

In rural districts it would be advisable to concentrate the classes as much as possible, but it is probable that with a greatly increased demand for education, each village might have its Secondary Institute, and travelling teachers might be utilised. A good lesson once a week, and a quiet place for study every evening, would be invaluable to the earnest Continuation student, and with private study and home work a good teacher could adequately supervise the work of a number of day pupils at different stages of learning.

One hears of slackened discipline in homes and streets, an increased desire for excitement and unhealthy stimuli, such as betting, etc., blurred commercial honour, and a lowered standard of rectitude in unpaid public service. If there be any truth in these, it is a strong reason why we should use our Continuation Schools to develop moral ideals and moral effectiveness.

Space does not allow me to refer to the interesting and pressing problem of the best way to encourage learning (ethical and otherwise) among adult working men who have a wide knowledge of certain sides of life and small knowledge of books. University Extension lectures have not solved the problem, and the Workers' Education Association has only just attacked it.

Of all the educational problems which are presented to this Congress, what appears to me to be the most important is the education of that class in the community which has increasing political power but the fewest educational advantages; and especially their moral education in the most important stage of their development; and this means—our Continuation Schools.

DE L'ÉDUCATION MORALE EN ESPAGNE

PAR LE SÉNATEUR EDUARDO SANZ Y ESCARTIN (Madrid)

C'EST avec la plus vive sympathie que l'annonce de ce Congrès d'éducation morale a été accueillie en Espagne. Dans notre pays l'on a toujours cru que l'œuvre du maître, le but de l'enseignement public, était non seulement de faire des hommes instruits, mais aussi, et plus encore, des bons citoyens.

Notre enseignement primaire se base sur ce principe, reconnu dans la loi, selon lequel le but moral, dans l'École, enveloppe pour ainsi dire tout ordre d'action.

Mais il faut avouer que ce principe de saine pédagogie ne reçoit pas partout son naturel développement, et les cas sont bien nombreux où l'instituteur se borne, presque exclusivement, à faire apprendre par cœur à ses élèves le catéchisme sans consacrer une attention préférente et spéciale au but éducatif.

Il y a, à cet égard, des imperfections dans notre enseignement que nous nous proposons de corriger, et les travaux de ce Congrès nous donneront certainement le meilleur guide.

Heureusement pour nous, le fond de la morale populaire est sain. La statistique criminelle, dans notre pays, se caractérise par la prédominance des attentats passionnels et par l'absence presque absolue de ces crimes qui révèlent la perversité des sentiments. L'œuvre éducatrice est peut-être plus facile chez nous que d'ailleurs.

L'Espagne a traversé, il faut le reconnaître, une longue période de ralentissement, d'obscurcissement de sa vie jadis grande et glorieuse. Les grandes études d'éducation morale où excellèrent les Louis Vives, les Huarte, les Granada, et tant d'autres, cessèrent de se produire. Mais à présent un souffle puissant de réforme parcourt et rajeunit la vieille Espagne. Nous voulons saturer l'âme de notre peuple de l'esprit de progrès et de tolérance, lui inspirer la foi dans l'efficacité de l'effort persévérant, et, comme condition et fondement de tout, l'amour d'un idéal de vie noble, droite, utile pour la patrie et féconde pour le bien.

C'est une grande œuvre d'éducation, de formation du caractère, de direction des sentiments qui doit être la base de tout véritable progrès.

Et cette œuvre est plutôt affaire de volonté, de conduite, que de savoir. On a dit ici même, très éloquemment, que la première condition de l'éducation doit être la moralité personnelle. Je suis entièrement de cet avis. Ce sont les faits, non les mots qui constituent l'éducation morale.

Le grand philosophe et moraliste espagnol Sénèque, dans son

livre *De la colère*, exprime ce même principe. Il est essentiel, nous dit-il, de choisir à l'enfance des précepteurs d'un caractère doux et serein. L'adolescent reproduit vite les mœurs de ceux qui l'entourent. Un enfant élevé chez Platon, voyant son père s'emporter, s'écriait : " Je n'ai jamais vu cela chez Platon." Je ne doute pas, ajoute Sénèque, que cet enfant n'eut été plus prompt à suivre l'exemple de son père que celui de Platon.

Voilà, à mon avis, la clef de l'éducation morale.

Je ne finirai pas sans adresser ma salutation bien sincère aux délégations des divers pays ici présentes, et surtout à la grande nation britannique, à laquelle l'Espagne est aujourd'hui, plus que jamais, unie par les liens de l'amitié et de l'estime réciproque.

BIOLOGY AND MORAL EDUCATION
BIOLOGIE ET ÉDUCATION MORALE
BIOLOGIE UND MORALPÄDAGOGIK

LES BASES SCIENTIFIQUES DE L'ÉDUCATION MORALE

PAR LE DR. L. QUERTON
(Université de Bruxelles)

Le fondement de l'éducation morale doit-il être physique ou métaphysique ; l'éducation morale doit-elle reposer sur les connaissances biologiques ou sur les concepts abstraits de la philosophie spiritualiste ?

Les méthodes d'éducation de l'homme doivent toutes actuellement avoir pour base les lois de la biologie générale et les connaissances de plus en plus précises de la physiologie humaine.

1°. L'homme appartient à la série des êtres organisés. Les lois générales de la biologie lui sont applicables. Le système nerveux et spécialement le cerveau ont acquis chez l'homme une très grande complexité de structure et une capacité d'action extrêmement évoluée, qui ont paru pendant longtemps justifier la séparation complète entre l'homme et les animaux. Les progrès de la biologie ont fait disparaître toute distinction absolue entre les êtres organisés.

2°. Toutes les fonctions qui s'accomplissent dans l'organisme humain sont solidaires.

Le système nerveux et le cerveau obéissent à cette loi générale ; leur développement et leur fonctionnement sont intimement liés au développement et au fonctionnement des appareils de la nutrition et du mouvement ; ils subissent directement l'influence des sensations,

3°. Il est erroné d'opposer psychique ou psychologique à physique ou physiologique. Les divers modes d'activités, que caractérisent la vie chez l'homme comme chez tous les êtres vivants, exigent l'intervention d'éléments matériels extrêmement variables par la structure et le fonctionnement, mais susceptibles d'être ramenés à un type primitif identique : la cellule.

4°. Pour assurer l'activité normale du système nerveux et spécialement de l'organe le plus complexe, le cerveau, qui joue le rôle essentiel dans l'activité intellectuelle et morale, l'éducateur doit assurer avant tout l'intégrité des appareils de la nutrition et de la reproduction ; il doit perfectionner les appareils du mouvement et les organes qui sont le siège des sensations.

5°. Les moyens d'action dont dispose l'éducateur ne peuvent pas être classés d'après la fonction sur laquelle ils exercent une influence prépondérante.

Il n'y a pas de méthode d'éducation physique ne développant que les fonctions de nutrition et les fonctions motrices ou sensibles, sans exercer aucune action sur l'intelligence, la volonté ou le sentiment. De même, les méthodes d'éducation intellectuelle ou morale ne peuvent prétendre agir exclusivement sur l'activité psychique ou sentimentale.

La distinction habituelle entre l'éducation physique, l'éducation intellectuelle et l'éducation morale n'est pas conforme aux connaissances physiologiques. Elle consacre l'influence persistante d'anciennes conceptions métaphysiques.

6°. Il serait donc utile de grouper toutes les méthodes d'éducation de l'enfant sous un nom général. Nous proposons le terme *pédotechnie* pour désigner l'ensemble des moyens dont l'éducateur peut disposer pour assurer le développement parfait et le fonctionnement normal de tous les appareils qui constituent le corps de l'enfant ; le développement parfait et le fonctionnement normal doivent aboutir à assurer la formation du caractère et la direction de la conduite qui sont, dans nos conceptions actuelles, l'objet essentiel de l'éducation morale.

7°. La *pédotechnie* acquiert une importance croissante et offre des difficultés de plus en plus grandes à mesure que la civilisation multiplie les besoins d'activité de l'homme et crée un milieu plus artificiel, dont l'influence sur le développement de l'enfant, et spécialement sur son activité morale, devient progressivement plus complexe et plus nuisible.

8°. L'éducation de l'enfant exige, pour être rationnelle et efficace, que l'intervention de l'éducateur se manifeste dès la naissance et même avant la naissance.

L'activité morale de l'homme est particulièrement influencée par l'hérédité et les anomalies du développement intra-utérin, surtout

lorsque celles-ci atteignent le système nerveux et spécialement le cerveau.

La délicatesse des organes en voie d'évolution, la grande plasticité de leurs éléments constitutifs, imposent aux éducateurs du jeune enfant la plus grande prudence. Au cours des premières années l'enfant trouve dans le milieu qui l'entoure les excitations nécessaires à son développement intégral. Le rôle des éducateurs, spécialement au point de vue du développement des sentiments, consiste surtout à fournir à l'enfant un milieu dans lequel il ne trouve que des excitations normales.

9°. Lorsque l'intervention de l'école est jugée nécessaire pour guider le développement de l'enfant et que l'action du maître (institutrice ou professeur) vient s'ajouter à celle des parents et du médecin, les mêmes principes doivent servir de bases aux méthodes d'éducation. Avant tout, l'école doit éviter de nuire au développement normal de l'enfant par la réalisation d'un milieu artificiel dans lequel l'enfant ne rencontre pas les excitations indispensables pour assurer l'évolution naturelle de toutes ses activités et spécialement de son activité morale. D'autre part, les méthodes d'éducation doivent être basées sur les connaissances physiologiques et leur application doit être précédée de la détermination aussi précise que possible de l'état anatomique et fonctionnel et des facteurs susceptibles de troubler la structure ou la fonction des organes. Leur valeur sera contrôlée par l'observation périodique de l'enfant, qui permettra de s'assurer que les méthodes employées perfectionnent les actes nutritifs, les mouvements et les sensations, évitent les anomalies sexuelles et assurent l'évolution normale de l'intelligence et du sentiment.

Le développement moral de l'enfant sera la conséquence naturelle du développement normal de toutes les fonctions qui constituent son activité.

La connaissance des lois de la vie suffit au pédotechnicien pour réaliser l'ensemble des conditions capables d'assurer chez l'enfant normal une évolution normale et chez l'enfant anormal une évolution en rapport avec l'état anatomique et fonctionnel de ses organes.

10°. Si le fondement de l'éducation, et spécialement de l'éducation morale, doit être biologique, il est indispensable que les éducateurs soient instruits des lois et des faits essentiels de la biologie et surtout de la physiologie humaine.

Chez tous les éducateurs on constate le manque d'unité, la spécialisation exagérée, l'absence de la préoccupation primordiale d'éviter de nuire au développement de l'enfant en supprimant l'action des facteurs naturels et en réalisant des conditions artificielles parfois préjudiciables à l'évolution normale de certaines fonctions.

La cause principale de cette situation nous semble devoir être

attribuée à la préparation biologique insuffisante des personnes spécialement chargées d'intervenir dans l'éducation.

Le médecin reçoit surtout un enseignement clinique le préparant à l'observation des cas pathologiques caractérisés, plutôt qu'à l'observation de l'état fonctionnel normal. L'enseignement médical ignore généralement les méthodes applicables au développement normal de l'enfant.

L'instituteur et le professeur manquent parfois de préparation biologique suffisante, souvent il ignore les lois physiologiques du développement de l'enfant. L'enseignement normal et même l'enseignement supérieur n'accordent pas à la biologie générale et à la physiologie humaine la place qu'elles devraient nécessairement occuper dans la préparation des éducateurs.

Quant aux parents, même lorsqu'ils ne sont pas totalement ignorants, ils n'ont souvent d'autres guides dans l'éducation de l'enfant que les préjugés courants et les conceptions traditionnelles. Ils sont rares ceux qui peuvent trouver dans la connaissance exacte de l'enfant l'indication de moyens à employer pour diriger son évolution.

11°. *Conclusion.*—Pour assurer la préparation des éducateurs, il serait indispensable de compléter l'enseignement actuel en organisant systématiquement l'enseignement de la pédotechnie, basée sur la biologie et spécialement la pédologie, c'est-à-dire sur la connaissance scientifique de l'enfant.

Les éducateurs pourront dès lors trouver dans les connaissances biologiques acquises le fondement indispensable de l'éducation de l'homme et spécialement de son éducation morale, qui doit être l'aboutissant final, le but le plus élevé de leur intervention.

THE CHILD'S CONGENITAL QUALIFICATIONS FOR RIGHT BEHAVIOUR

BY MR. H. THISELTON MARK
(Manchester University)

THE great thesis of the Rousseau-Pestalozzi-Froebel school is that the child is *alive*. More variedly alive than any other animal, his behaviour is proportionally varied. He is endowed with a brain and nervous system which give him an almost infinite capacity for responsive activity. He is a "behaving organism." He plays seriously; emulates vigorously. An imperative is born with him—to do, to learn by doing, to live by doing.

The child comes to us with instincts, with certain congenital predispositions to behaviour in the form of unlearned reactions. Most of these instincts are serviceable. Probably none need to be

wholly inhibited. Some need to be directed, and in the process are almost transformed; but they still act as an impulsive energy behind acquired courses of behaviour. Some are positive potencies for right behaviour. "In every movement of the mind towards its object there is an instinctive, as well as a conscious source of energy."

In speaking of the child's congenital qualifications for right behaviour, I shall refer to instincts which have a moral bearing, and to what seem to me to be instinctive moralising tendencies. These are the foundation of our work as moral educators; ways in which we *find* the child before we proceed to educate him. And, in whatever ways morality is anticipated in the "make" of the child, so much the better is it for the makers of the child's morality.

A. It is chiefly instincts with decided emotional accompaniments that have moral reference.

(1) Of these the altruistic instincts are most directly moral in tendency. I shall refer to two. (a) *Affection* (Ribot, *cf.* Herbart's æsthetic judgment of "benevolence") is a source from which complex forms of great importance must later on be derived, namely, the social and moral emotions. It is the very soul of home-life, *esprit de corps*, loyalty, friendship, patriotism, comity of nations, enthusiasm for man. (b) *Attraction between the sexes* should be altruistic, anyhow. Co-educational schools must either organise against the instinct by minimising co-educational spare time, or, what is better, endeavour to make it altruistic.

(2) Next, there are instincts, partly altruistic, partly self-conserving. Two of these, again, may be selected as specially capable of being morally directed; in respect of the primitive manifestation, indeed, practically transformed. (a) *Anger* may become the spirited element (Plato's *θυμός*), which, on the one hand, backs up the precept: "To thine own self be true"—a precept which, as the child grows, may be more widely and more searchingly applied to his conduct. On the other hand, this spirited element enters into the public aspects of morality. So Westermarck emphasises resentment as a primordial feeling-attitude which gives colour both to private emotion and to public (Westermarck's "moral") emotion. Even the rule of forgiveness leaves room for righteous indignation. In British educational history David Stow's "moral review" is an example of the use in mass-education of this instinct in arousing disapproval of wrong. (b) There is a deep-rooted, almost organic, *aversion from what is strange*. To enable a boy, by utilising ways in which he is "organically moral," to regard wrong as something *alien* to him—as "bad form" or as beneath him, and the like—is to graft a

moral meaning upon an aversion which is instinctive and which has certainly had both for individual and for species a survival value.

(3) Of self-conserving instincts, whether or not dread of offended conscience is instinctive (*a*) *fear*, as a form of aversion, (*ab-horrere*) is capable of being morally directed. The moral demand the moment that it presents itself as *moral*, is probably intuitively felt to appeal to self-conservation. For "moral" implies recognition of the claim of a larger as against a lesser self. We instinctively dread to be less than we *see* we ought to be. (*b*) A certain *self-feeling* (*Selbstgefühl*), again, is congenital. It presents material for the moral educator, and at the same time considerations which he cannot wisely overlook. Some are born buoyant; some diffident. There is little need to disparage either; for each type of self-feeling represents an instinctive attitude towards situations that arise. Harmonious interaction with reality implies amenability to circumstance, on the one hand, and adequate aggressiveness, on the other. Right behaviour consists in striking a true balance between them.

B. Certain instinctive attitudes have a *moralising tendency*.

(1) The child is instinctively interested in behaviour, as such. (Shakespeare was so great a moralist partly because richly endowed with this native interest in human behaviour.) So the child instinctively watches, imitates, emulates, the behaviour of others.

(2) The child has a rationalising instinct. (*Cf.* Herbart's "speculative interest.") He instinctively inquires into the "why" of people's behaviour.

(3) The child instinctively reflects upon the figure he cuts. It is part of his inalienable interest in himself. There is certainly an element of truth in Adam Smith's view that in the judgments of conscience we are assuming the attitude of an impartial spectator of our own behaviour.

C. Queries.

(1) Is there an instinct of "efficiency," an inborn tendency to self-perfection, *Vollkommenheit*? It seems true to say that this claim has an immediate authority, not derived from experience. The appeal to make the most of one's self is surely part of the self-conserving impulse. At its minimum, it is what Dr. Bryant well calls the *instinct of self-possession* "to which we appeal as well as to reason, when we reprove a child for having 'forgotten himself.'" It lives on with us as an instinctive element in the impulse to self-enlargement. Hence Kingsley speaks of those who "want to hear of people unlike themselves, more noble, and able, and just, and sweet, and pure; who long to hear of heroism and to converse with heroes; and who, if by chance they meet with an heroic act,

bathe their spirits in that, as in May-dew, and feel themselves thereby, if but for an hour, more fair."

(2) There is more room for uncertainty as to the instinctive character of the child's response to the *demand of justice*. But it is readily connected with instinctive tendencies. "Self" and "others" (*cf.* Baldwin's objective, subjective, and ejective stages) are mutual factors in moral development.

Applying this in a very partial way to the child's attitude towards the demand of justice, the judgment, "this is mine," has at the heart of it the "subjective" instinct of acquisition, of gaining and possessing. The judgment "this is yours," includes within it some sort of "ejective" realisation of another's acquisitive or gaining-and-possessing instinct. (*Cf.* Spencer's view of the relation between the egoistic and the altruistic sentiment of justice.)

(3) Is there a "subtle susceptibility of nerve which renders one individual ready to catch the contagion of the emotions of another individual?" (Sutherland, "Origin and Growth of Moral Instincts.") If so, there is directly an instinctive element in *sympathy*.

D. Conclusion.—Whilst a distinction must certainly be made between pure instinct and reactions in which instinct, as soon is the case, is modified by experience, it is true to say that probably "in every movement of mind towards its object there is an instinctive, as well as a conscious or ideal source of energy." A right education studies and utilises both sources. To be guided in his behaviour with full reference to his instinctive tendencies is the child's biological birthright. It is his one sure way of attaining to complete and efficient personality.

Believing that moral instruction has a value, inasmuch as good ideas are better than no ideas, it is nevertheless essential that such instruction should have relation to native movements of the child's being. Nurture needs to track out nature before it sets to work.

THE UNFOLDING OF CHARACTER FROM THE BIOLOGICAL POINT OF VIEW

BY MISS W. HOSKYNs-ABRAHALL, M.A.
(The Hostel, Headington, Oxford)

IN the unfolding of character we distinguish several principal stages. These correspond *phylogenetically* with the stages of human evolution. *Ontogenetically* they are connected with changes in the developing organism—particularly with changes in the glands and nervous system.

It is of great importance from the point of view of education to

realise that in each stage a sub-conscious preparation for the succeeding conscious stage is going on; and that the ideas and general outlook characteristic of each conscious stage are determined by the experience acquired in the antecedent sub-conscious stage preparatory to it. This being so, it is useless to try and suppress or ignore any activity characteristic of a stage.

Biologically speaking, the unfolding of character is the unfolding of womanhood in woman, of manhood in man. Alongside of developments of glands and nervous system for self-preservation are developments of glands and nervous system for reproduction, which must be taken directly into account in the treatment of the growing organism.

From birth to maturity the progress of the child is partly due to impetus or momentum from within. By itself, however, this momentum would hardly bring the individual up to a characteristically human stage. For the attainment of what is distinctively human the individual depends principally upon *human tradition*.

This tradition comes into play from the moment of birth. It accelerates the passage from stage to stage. It largely determines character, to a great extent effecting the sub-conscious preparation in one stage for the characteristic form of consciousness of the next.

The first stage is that of *predominant self-consciousness*. It extends from birth to about the ninth month. The infant is "a spinal animal." It has lowly sense reactions and some power of inhibition; but these act through reflexes independent as yet of true cortical control. Inhibition must chiefly be from without, the mechanism which functions as "will" being not yet in existence. The important thing is regularity in all that concerns the infant's life—accurate conformity to real needs in the plan and their inexorable consistency in the carrying out in order to form pathways of least resistance.

The second stage is that of animal and early human consciousness, extending from the ninth month some way into the third year. Self-control (negatively, inhibition—positively, attention or concentration) can now to some extent be exercised from within. The spinal and lower cerebral reflexes are being strengthened and extended; the pyramidal fibres advance in medullation. During the earlier part of this stage, the mechanism for speech is coordinating. Actions and observations, at this stage sub-conscious, form the basis of the conscious questioning characteristic of the next stage.

Inhibition from without should, wherever possible, be replaced by guidance. A maximum of reasonable liberty is necessary as affording opportunity for observation and experiment. Familiarity with and regard for young growing animals and plants is highly desirable. The hygienic tradition of the first stage should be con-

tinued on a higher level. From two and a half to eight or nine is a period of transition, embracing some minor stages, during which early human consciousness passes into group-consciousness. At nine the brain, though it is to undergo further modifications, has attained its full size and final position.

Within the first year or two of this period comes the moment when the child asks questions as to the origin of life. If earlier guidance and opportunities have been good the answer ought to present little difficulty; in any case it is critical for the child's after-life. Moreover, a blundering answer—so it be truthful—will never again matter so little.

The hygienic tradition should be diligently maintained and extended, and this can now be done very largely by means of play—play being at this time the special natural method of the evolution of the faculties. One or two critical periods fall within this time, which space will not permit me to dwell on here further than to say that to prepare for them beforehand should be a chief care of the educator.

Children now begin to imitate—though in an irreflective, sub-conscious way, which forms the channels for the conscious imitation characteristic of the next period. From about the age of nine to that of fifteen or sixteen we have the stage of "*group*" consciousness. The child thinks, feels, acts as member of a group, eagerly adopts traditions, and is extraordinarily retentive of them. A fairly high development of group-consciousness—manifested in tribal or national life—would seem to be the general average outcome of human evolution as a whole up to the present time, and so be the natural perfection of the human organism if untouched by those influences connoted by the word civilisation. The highest centres of the cortex are by degrees brought more into use; but their action is still typical rather than individual.

Within this period of "group-consciousness" falls the crisis of puberty. No boy or girl ought to pass into adolescence without instruction as to reproduction and the meaning of sex. If this time has been prepared for by an education on right biological lines, the instruction will be easy to give and to receive. If all the due preparation has not been given, still the instruction ought not to be shirked. It is disastrous to leave boys and girls to themselves in these matters at this time. The character during adolescence undergoes many modifications, is confessedly unstable, and the year or two before puberty therefore count among the most important in life.

Finally, after group-consciousness, we pass to *individual consciousness*, the proper consummation of the development of civilised man. At this stage the mind realises itself, frees itself—to a

greater or lesser extent—from tradition and from the authority of other minds, reacts in its own way to its own experiences, makes valid those peculiarities which were indeed fixed during childhood, but have hitherto been masked by generic development. A considerable percentage of the population of a civilised State cannot be said to attain to this stage at all; a further percentage only arrive at a lowly degree in it. The biological view of the unfolding of character brings into prominence the necessity of foresight in education. It is not sufficient to cope with problems as they arise. We must forestall them.

Again, from a biological point of view nothing could be more futile than to consider the development of character apart from the question of sex and teaching concerning sex. Nature during childhood and adolescence is preparing a being fitted to reproduce itself: it is on that she lays her chief emphasis; and vainly do we try to ignore what she emphasises. Moreover, the parts of all young organisms are so intimately connected that to seek to cultivate these while neglecting those is to produce disharmony, to endanger the whole.

Undoubtedly the question of sex is difficult. Still we should do well to remember the words of Democritus: "There is but a single way of making great evils little—that of looking them straight in the face."

THE STAGES OF MORAL DEVELOPMENT IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE

BY W. B. DRUMMOND, M.B. (Edinburgh)

IN dividing the moral life of a child into stages, two difficulties present themselves. The first is that moral development is to a very large extent a private affair, a secret process whose stages are by no means so obvious as, for example, those of physical growth. The second is that while, in every normal child, there is a growing moral life, the characteristic of that life at different periods, and still more the rapidity of its evolution, vary enormously in individuals. Great as is the range of variation in physical development, I believe that in the sphere of moral growth it is far greater. Some people in comparatively early childhood attain a moral stature which is never reached by others however long they live. Yet I would not say, as some *have* said, that a man of fifty may have a moral nature only ten years old. For our moral nature is not a thing apart. It is necessarily influenced by the man's knowledge of the world, his experience of life, his intellectual attainments. No, in a case

of the kind referred to, we are dealing, I take it, with a moral nature defective from the outset in vigour, in vitality, in capacity for growth. Whether education can do anything to help development in such cases is among the problems before this Conference.

As the rate of moral development varies so much, I shall not, in the following remarks, speak of years, but shall rather attempt to indicate a few characteristics of successive stages of growth, without attempting to indicate very exactly the periods of life at which they occur.

As morality implies some consciousness of social requirements, there is necessarily a stage at the outset of life, when the child is non-moral. His earlier activities are carried on without reference to the customs, the conduct, the mode of thinking of those about him. They are impulsive in character and uninfluenced by reflection, or by regard for consequence. It is not until the child becomes conscious of himself as an agent in a society which criticises his actions and tries to impose its customs on him, that the moralisation of his impulses begins. At this stage children are extraordinarily imitative and very open to suggestion; and these two characters are perhaps their most important guides to conduct. Through *their* ascendancy, the child's morality at this stage tends to be of a purely conventional type. He sets up for himself and others narrow standards of conduct and is much offended if he observes any transgression of what he regards as established rules. The moral feelings, however, vary greatly in intensity. It is surprising at how early an age a child may learn to reverence his conscience as his king. It is narrated of the little Theodore Parker, that at the age of four, when he was about to kill a tortoise with a stone, he heard a voice exclaim loudly, "Don't!" Looking about he saw no one. On asking his mother who could have spoken, she replied, "Some would say Conscience; I would rather say God."

While such sudden moral awakenings occur, they are not common at this period, and I should say it is more common and more healthy for the young child not to have too great a depth of moral feeling. Precocious development of moral feeling is not without danger, and the chief aim of the educator at this time should be to establish good habits, and to supply good examples of conduct, while taking care to avoid any such stimulation of the moral feelings as might lead the child to magnify trivial offences into grave sins.

During the early school period conventional morality perhaps reaches its zenith, and a curious feature of this time is that it is very common for a child to have various codes of conduct for the different societies in which he finds himself. The young school child is extremely sociable, and his conduct is governed by rules and traditions. He is extremely conservative, and traditional codes

of conduct are acted upon with but little tendency to question their rightness and wrongness. In boarding-schools especially this conservativeness is absolute. When children live at home, the freer intercourse with a larger world outside the school influences conduct and ideals considerably, though as I have indicated there is a strong tendency to keep the school code and the home code separate, so that a child may at school act in ways which seem quite out of keeping with his character as that is known at home. This may result in a dualism in conduct and character, of which the child himself is scarcely conscious. It would seem that one aim of education here should be to teach the child that his place in a society demanding obedience to a lower code of conduct does not release him from allegiance to the highest he knows.

With adolescence there often comes into prominence another kind of dualism—that referred to in St. Paul's phrase, "The thing that I would not, that I do." Man attains his highest moral stature through the conflict of a higher with a lower nature. This lower nature is, at bottom, an animal nature, and to its occasional ascendancy—fortunately, as a rule, only temporary—are due most of the more distressing incidents of youth. The period in which the higher nature is rising into consciousness is often a somewhat trying one, and one important characteristic is the prevalence of temptation, which at no other time is so frequently or so severely felt. Few adults who have settled down into the life of habit realise or remember the large place temptation occupies at this period in striving and aspiring natures.

As adolescence advances, the youth becomes less self-centred. He becomes more alive to the claims of society. The ethical interest is usually heightened, and there may appear a morbid tendency to worry over trifles. Hero-worship is prominent, and the type of hero admired may have a marked influence on conduct. The self-assertiveness of the earlier part of the period gradually moderates, and altruistic ideals begin to prove attractive. The meaning of this period of life seems to be that man, having attained a considerable degree of self-knowledge and a considerable power of self-direction, may now learn to acknowledge the claims of the larger society of which he forms a part, and to find in the serving of its interests the highest satisfaction for his ambitions.

Summary.—In the history of moral development we may recognise the following stages :

1. An instinctive or impulsive stage in which the child's activity is non-moral. Yet the environment of the child during this stage may greatly influence subsequent moral development by the scope it affords and the direction it gives to the primitive impulses.
2. The period of early childhood in which there develops a

rudimentary self-consciousness, of which the obstinacy and self-will of little children are evidence. Imitativeness and submissiveness are important educational factors during this period.

3. Later childhood, characterised by increasing self-knowledge, which is aided by rivalry in games, class-work, etc. Conventional morality of a narrow type, often with a strong tendency to intolerance and bigotry.

4. Early adolescence, characterised by self-assertiveness and often (perhaps later) by unconventionality. Various primitive instincts (pugnacity, gregariousness, etc.) become strong, and may lead to struggle and friction between opposing tendencies.

5. Later adolescence, marked by a great widening of interests, and an appreciation of literature, poetry, art, all of which influence the ideals. Increasing power of self-control. Growth of altruism.

PSYCHOLOGIE MORALE DE L'ENFANCE

PAR LE DR. MAURICE DE FLEURY (Paris)

UN pareil sujet est trop vaste pour qu'il soit possible de le traiter d'une façon un peu approfondie, dans un rapport de si courtes dimensions. Je me contenterai de résumer brièvement les principales données psychologiques qui peuvent, à mon avis, servir de base rationnelle à l'éducation morale, et à en tirer quelques conclusions pratiques.

1. L'hérédité est l'un des facteurs importants de la psychologie morale de l'enfance. Je ne m'y attarderai pas longuement, ce sujet devant être plus spécialement traité par Mr. H. Thiselton Mark, de l'Université de Manchester.

Je voudrais dire pourtant que certains psychologues modernes en exagèrent un peu trop l'importance, à mon avis. Il est bien certain que les maladies toxiques ou infectieuses des ascendants peuvent avoir une grande influence sur l'état mental des enfants ; et de même, le diathèse neuro-arthritique, incontestablement héréditaire, comporte certaines prédispositions fâcheuses dont se ressent trop fréquemment le caractère des descendants. Mais j'estime que, dans l'analyse des cas d'hérédité neuropathique, on tient habituellement un peu trop compte du facteur d'hérédité, et pas assez du facteur d'éducation. Des parents nerveux infligent à leurs enfants non seulement certains prédispositions innées, mais encore le mauvais exemple de leur nervosité de chaque jour. Nous n'engendrons pas seulement nos rejetons, nous les élevons auprès de nous au moins jusqu'à un certain âge, et bien souvent nous faisons du mal plus encore par contagion que par atavisme. Nous savons

aujourd'hui que la tuberculose est plus contagieuse qu'héréditaire. Il en est de même de beaucoup de défauts ou de vices. Tout ce qu'il m'a été donné d'observer me porte à croire que des parents voleurs n'engendrent pas habituellement des enfants spécialement prédisposés au vol. J'ai eu occasion de suivre trois enfants nés de pères et de mères voleurs et récidivistes. Je les ai soumis, en même temps que d'autres enfants d'origine meilleure, à la tentation de dérober des pièces de monnaie et des montres en or, placées en évidence et à portée de la main dans une chambre où on les laissait livrés à eux-mêmes, cependant que je les ai surveillés sans pouvoir être vu par eux. Les descendants de parents criminels ne m'ont jamais paru, plus que les autres, enclin à s'approprier le bien d'autrui.

A part quelque cas particulièrement graves, nettement maladifs, les tendances héréditaires peuvent habituellement être combattues par une éducation bien conduite.

2. L'homme, en effet, vient au monde en n'apportant pour tout bagage psychologique que certaines tendances, mais non pas des idées innées.

L'enfant ne naît pas avec la notion du bien et du mal, du tien et du mien, du permis et du défendu. La première fois qu'il est châtié ou réprimandé, rien en lui-même ne lui dit qu'il a mérité ce châtiment. Ce qu'il éprouve, c'est simplement un sentiment de crainte douloureuse devant le maître redoutable auquel il comprend qu'il a déplu ; il apprend ainsi peu à peu et par expériences que certaines actions par lui commises provoquent dans la voix habituellement douce et caressante de son père ou de sa mère un changement subit et désagréable, et que, par contre, certains de ses actes lui valent un redoublement de caresses. Il en tire probablement, dans sa petite mentalité encore bien confuse, cette conclusion première que des êtres beaucoup plus grands que lui, beaucoup plus forts, que des puissances habituellement tutélaires, veulent certaines choses, et ne tolèrent pas certaines autres choses. La morale débute en lui par une sorte de crainte quasi-religieuse, aussitôt que s'établit en lui le sentiment intime du *Moi* et du *Non Moi*, sentiment qui paraît être extrêmement précoce—*Initium sapientiae timor Domini*, dit très justement l'Écriture.

Plus tard, l'enfant s'accoutumera à considérer comme licites tous les actes qui provoquent la sourire et les caresses comme interdits, et par conséquent comme coupables tous les actes qui suscitent le courroux. Chez lui comme chez les petits animaux la notion du bien et du mal est expérimentale.

J'estime donc que l'élément fondamental de la psychologie morale de l'enfant est son aptitude naturelle à discerner le plaisir du déplaisir, la caresse agréable de la gronderie pénible. Il réfrène

ses impulsions et ses caprices uniquement pour se préserver d'un ennui et pour se procurer de douces récompenses. La morale initiale est la morale de l'intérêt. Il faut donc, en pratique, s'attacher à montrer dès leur plus jeune âge aux enfants qu'il y a des choses permises et des choses réprouvées; il faut qu'ils sachent tout de suite que leurs caprices, leurs sauts d'humeur, leurs crises de colère et d'entêtement se heurteront toujours au refus ou au blâme. Nous ne pouvons leur apprendre pour commencer que l'obéissance passive, car nous ne pouvons espérer leur faire comprendre dès les premiers mois de leur vie, les motifs raisonnables que nous avons d'exiger d'eux certaines choses et d'en interdire certaines autres.

3. Outre ce premier caractère psychologique le pouvoir de différencier le plaisir et la peine et de préférer l'un à l'autre, le petit enfant nous en fournit un autre dont il est indispensable d'user pour sa première éducation morale: je veux dire le pouvoir qu'il a au plus haut degré de contracter des habitudes, de refaire au même moment et dans les mêmes conditions les mêmes choses. Le pouvoir de contracter des habitudes est un phénomène organique avant d'être psychologique: nos tissus les plus évidemment soustraits à l'influence de la volonté contractent des habitudes. Chacun sait qu'il est relativement facile, si l'on s'y prend de très bonne heure, d'accoutumer un nourrisson à ne vouloir le sein qu'à heures fixes; toutes les trois heures pendant le jour, et une seule fois dans la nuit. La régularité est nécessaire au bon fonctionnement du système nerveux; le caprice lui est nuisible. Dès les premiers jours de la vie, il importe de régler d'une façon toujours pareille les différentes fonctions du petit être humain, ses repas, son sommeil, ses promenades; et plus tard ses jeux. Avant de lui donner une bonne intelligence, il faut veiller à lui procurer un bon automatisme.

4. De même que le petit enfant possède de très bonne heure le pouvoir de discerner son plaisir et sa peine, l'agrément d'une caresse et le désagrément d'une gronderie, de même il acquiert bien vite le sentiment très juste du plaisir ou du déplaisir qu'il cause à ses parents. Il contracte très promptement, pourvu qu'il soit sensible et qu'il vive entouré de gens sensibles, le goût de plaire, la joie de se rendre agréable, d'être admiré, la peine de faire de la peine. C'est là, évidemment, pour les éducateurs, une manière d'agir puissamment sur les jeunes âmes. Presque tous les écrivains spécialistes modernes s'accordent à préférer cette éducation par le sentiment à l'éducation par la crainte. Et je suis d'accord avec eux quand ils disent que le système de la discipline rigoureuse a des inconvénients, que les enfants, terrorisés dès le jeune âge, risquent de devenir exagérément craintifs, voire même de tourner, faute

d'abandon, de confiance en leurs éducateurs, à l'hypocrite sournoiserie.

Aussi n'est-ce point par de grands éclats de rire, par des colères redoutables, soudaines, sans mesure qu'il faut obtenir du petit enfant la soumission aux volontés de ses éducateurs. C'est par une constante régularité dans la fermeté douce, c'est par la répétition sans défaillance des mêmes interdictions, qu'il faut l'amener rapidement à considérer une fois pour toutes comme impossible la satisfaction de ses caprices, l'assouvissement de ses petites impulsions mauvaises. Il faut, tout doucement, mais avec fermeté, lui faire contracter de bonnes habitudes; sinon il en contractera de mauvaises, incommodes pour son entourage et pour lui-même, déplorables dans l'avenir.

A mon avis les mères françaises abusent de l'éducation par le sentiment. Par contre, les races anglo-saxonnes n'en usent pas assez. Leur méthode un peu sèche développe chez les enfants un très noble sentiment de fierté et de pudeur sentimentale, mais elle passe la mesure, et les rend un peu trop rudement égoïstes. Employée avec modération, par des parents prudents ou des éducateurs sagaces, l'éducation sentimentale tempère l'égoïsme. C'est elle qui peut communiquer aux mœurs cette politesse, cette grâce, ce charme, qui ne sont pas entièrement à dédaigner, et ce souci d'altruisme, qui, après tout, témoigne d'un haut degré de civilisation.

5. Parmi les éléments constitutifs de la psychologie morale de l'enfant, il en est d'une importance aussi très grande, je veux parler de la faculté d'imitation. Le système nerveux des enfants est, à proprement parler, une petite machine à changer en actes les sensations reçues du monde extérieur, et les actes sont souvent semblables aux sensations. Aussi bien le milieu dans lequel les enfants sont placés influe-t-il sur leur mentalité de la façon la plus évidente. Dans une famille de névropathes où le père se met fréquemment en colère, où la mère a des crises de larmes ou des crises de nerfs, les rejetons ne peuvent que devenir, par imitation, semblables à ceux qui leur donnent sans cesse le déplorable exemple de leurs faiblesses ou de leurs emportements. De cette notion indiscutable les conséquences pratiques découlent d'elles-mêmes. Des parents incapables de se maîtriser doivent le plus tôt possible se séparer de leurs enfants, et les faire élever loin d'eux. Quand les enfants sont très nombreux dans une famille, ils corrigent un peu leurs défauts l'un par l'autre; ils vivent entre eux, à la *nursery*, et sont moins immédiatement soumis à l'exemple de leurs parents. Mais pour un fils unique, l'éducation trop intime, trop mêlée à la vie des grandes personnes, surtout si le milieu est très intellectuel, très artiste, est absolument déplorable—au collège, le choix des camarades est d'une importance facile à concevoir.

6. Parvenu à un certain âge, l'enfant n'est plus seulement un petit être automatique, sensible et apte à l'imitation. Son intelligence s'est constitué ; il est même capable de jugement. C'est le moment de faire intervenir dans son éducation morale le facteur le plus tardif, mais aussi le plus important, à savoir le raisonnement. Dès lors, c'est par le raisonnement qu'il faudra le conquérir à la vérité et à la sagesse. Dès qu'il est en état de comprendre, c'est par la persuasion, par l'appel à la raison, au bon sens qu'il faut le conquérir à la vérité morale et à la sagesse pratique. Aussitôt qu'il est en état de comprendre, j'estime qu'il faut lui donner, toutes les fois que c'est chose possible, le motif pour lequel on lui interdit certaines choses, et on lui en prescrit certaines autres. On a tout à gagner à lui faire comprendre que c'est dans son intérêt que l'on agit ainsi, dans son intérêt, et aussi dans l'intérêt du bon ordre général, aussi indispensable à lui-même qu'aux autres.

C'est ainsi qu'on doit le conduire de l'obéissance passive à l'obéissance raisonnée ; puis—quand sa jeune personnalité se sera développée—de l'obéissance raisonnée à l'initiative personnelle, au "self-control," au "self-government." C'est ainsi que des habitudes, d'abord purement automatiques, qu'on lui a inculquées, il passera à des habitudes rationnelles, librement consenties, qui n'ont rien à voir avec l'automatisme et la sotte routine, mais qui règlent la vie, lui constituent une discipline, et épargnent à la volonté la fatigue inutile d'intervenir à tout propos et pour les moindres choses de la vie.

Telles sont, à mon avis, les principales données de la psychologie morale de l'enfance. Faute de plus, je n'ai pu qu'indiquer sur ce point important l'essentiel de mes convictions personnelles, nées d'une double expérience de père de famille et de médecin.

J'en donne un résumé dans le petit tableau synoptique ci-contre :

Eléments psychologiques.	Conséquences pratiques.	Avantages et Inconvénients.
1°. Aptitude naturelle à discerner le plaisir et la douleur.	Education par la crainte du châtiment et l'amour des caresses.	Seule méthode éducatrice qui se puisse employer au début. Elle ne peut être employée qu'à titre provisoire, en attendant le développement du jugement.
2°. Aptitude à la répétition habituelle des mêmes actes.	Education par l'habitude, par l'automatisme—Discipline.	Extrêmement précieuse au début. Risquerait à la longue de nuire à la personnalité. A modifier le plus tôt possible par le raisonnement.

Eléments psychologiques.	Conséquences pratiques.	Avantages et Inconvénients.
3°. Passive affectif.	Education sentimentale. Développement de la tendance altruiste.	Inconvénients graves de l'appel incessant à la sensibilité. Il faut redouter grandement la cabotinage de la tendresse et de la bonté.
4°. Pouvoir d'imitation.	Education par le milieu familial et le choix des camarades. Puissance de l'exemple.	Inconvénients graves du milieu trop nerveux, trop intellectuel, trop "Serre chaude." Utilité d'avoir plusieurs enfants.
5°. Faculté de jugement.	Education rationnelle par la persuasion.	Doit remplacer le plus tôt possible l'éducation par l'obéissance passive et les habitudes automatiques.
6°. La personnalité.	Entraînement à l'initiative, au "self-government," au sentiment de la dignité et de la responsabilité personnelle.	Doit être le but véritable de toute éducation bien construite.

EUGENICS AND MORAL EDUCATION

BY DR. J. W. SLAUGHTER
(University of London)

EUGENICS, a branch of science associated with the name of Mr. Francis Galton, is an inquiry into those agencies under social control which tend to improve or impair the racial quality of future generations. It is based upon the general principles of heredity, and a knowledge that these apply to man equally with the lower animals. It assumes what in the present state of our knowledge hardly requires proof—that the limits and efficiency of education are strictly dependent upon hereditary endowment. Selection, therefore, is as important for the production of the best type of man as for any species of domesticated animals or plants. Moreover, selection is constantly going on, being controlled by a variety of social agencies; these agencies, however, are unscientific and regard other ends more than that which they really affect, namely, the raising or lowering of germinal quality. It is believed, therefore, that social instrumentalities may be devised which will make directly for a better race of men and women. It may not be clear at first

sight how eugenics is connected with moral education. A few lines of relationship may, therefore, be indicated:

1. It is the design of eugenics to provide a better raw material for the educational process. Educational methods in general assume that this material so closely approximates a single standard that no variation in procedure is required. But moral education, in particular, stands close to heredity: the acquisition of knowledge has a lesser place, and other aspects of the personality—the emotional and volitional—are involved to a greater degree. These are just those aspects which are most directly of an hereditary nature. The end of moral education being the formation of character, it must consist in an organisation of values, and the development of a hierarchy of motives of conduct. Some biologists would tell us that characters, like poets, are born not made. If the relative power of the feelings which constitute motives is purely a matter of heredity, it may be thought that determinism swallows up the need of moral education. This is admittedly true of those cases known as degenerate. But heredity in man does not mean fixity and there need be no quarrel between nature and nurture. The normal of any hereditary quality may be varied within limits by regimen, so moral education should frankly recognise its place as that of understanding and directing the motives of conduct and being thus a kind of hygiene most necessary during growth. The ultimate outcome will depend upon the quality of the material, which eugenics intends to better. Power or efficiency, as Emerson saw long ago, is a constitutional matter in which education can make but slight change. Success is, then, a function of the germ-plasm.

2. Eugenics supplies a new moral principle. We have without doubt entered upon a new chapter in ethics based on knowledge of man's nature and conditions of his descent. This biological knowledge is demanding a corresponding sense of biological responsibility.

The proposal is a simple one: the present population of the world is the creator of all the generations to come. These generations are demanding that their present set of ancestors shall pass to them the torch of life with its light undimmed and, if possible, with a brighter flame. Biology assures us that this can be done under certain conditions. It seems needful, therefore, that our youth should obtain a knowledge of these conditions and be kept alive to the claims of their unborn children.

Those who are actually parents have no desire to shirk their responsibility to their children. They undertake a lifetime of toil and worry to provide education and shield them from necessity and hardship until able to provide for themselves. Their hopes for the future are gradually transferred from themselves to their children.

Their greatest joys lie in their children's successes. But they do not know that the good of their children depends a hundred times more upon what they themselves confer in the act of parenthood than upon any provision they may make. While much remains to be learned regarding heredity, it is certain that far more is already known than finds any application in practice. It is difficult to be patient with those pseudo-biologists who attempt to obstruct this movement by an array of academic quibbles and appeals to ignorance.

There is no doubt that many ethical principles now commanding assent have a deleterious effect upon the race. Our view seems limited to our own day and generation—we lay down rules and urge sanctions of conduct applicable to the humanity immediately at hand. When the future enters into our calculation we think of responsibility to the store of goods or ideas or other elements of the social heritage, and forget that the one thing of value is human quality. Readjustment is necessary for many of our moral sentiments. Sympathy, protection of the weak and defective, charity, all these are precious elements of our civilisation, but they are none the less assisting toward racial decadence.

That the Western races are slipping down an inclined plane is no shriek of the calamity-howler, but a conclusion based on undisputed facts and the known operation of the laws of heredity. Unless a change takes place, a few generations more will dump us on the rubbish-heap and leave our place to a more vigorous, if more barbarous stock.

It is, then, a matter of urgency to educate our young for parenthood, to provide against that time when, like every race, we must prove our right to existence.

(3) This new ethical principle is especially applicable to the young and furnishes a controlling influence in the development of the sexual life.

In ultimate analysis all moral life is involved in the procreative instinct. It is at adolescence that all those characteristics are born which distinguish man as a civilised and moral being. As Schopenhauer tells us: with the appearance of the sexual instinct, man no longer belongs to himself but to the species. Thoughts and feelings are oriented outwards. The new instinct, in its subtle diffusion, impels to a knowledge of and adjustment to the whole universe—in religious experience, to an enthusiasm for virtue and a passion to reform the world.

Altruism and conscience now make their appearance. Our contention is that control and guidance may be effected best, not by utilising the negative checks brought so much into evidence during adolescence, but by such an idealisation of and reverence

for the instinct and its sole object—parenthood, that conduct would be in terms of this high valuation.

The issue of this new moral education will be a change in religious and legal control in public opinion and in personal morality, of such a character that the act of parenthood will be regarded as the most responsible in life, and the moral position of those participating will be estimated in terms of its results. Marriage, through which selection takes place, will become doubly significant and will be sanctified by humanity as well as by the Church. Let us, then, substitute for some of our senile ethical abstractions this young and vigorous principle which is more in keeping with the temper of adolescence.

DIE SITTLICHE ERZIEHUNG VOM ÄRZTLICHEN UND HYGIENISCHEN STANDPUNKTE

VON DR. STEPHANI
(Stadtschularzt in Mannheim)

JEDER Arzt, der an das Krankenbett tritt, findet hier zwei Aufgaben. Die eine liegt auf dem rein körperlichen Gebiet: er hat den Krankheitsprozess zu erkennen und ihn auf Grund seines anatomischen Wissens zu beurteilen.

Die zweite Aufgabe seinen Patienten gegenüber muss der Arzt in der Einwirkung auf die Psyche des Kranken suchen. Hier erst zeigt sich der wahre Arzt und der Unterschied zwischen dem Seelenkünstler und Handwerker.

Wie oft müssen wir unsere Ohnmacht eingestehen gegen schwere unheilvolle Krankheiten, die nach längerer oder kürzerer Zeit mit Gewissheit zum Tode führen! In den ganz schweren Fällen kann die psychische Beeinflussung des Kranken allein noch etwas nützen: in vorübergehender schwerer Krankheit trägt sie an der Linderung der Leiden den wesentlichsten Anteil.

Ausser dem Arzte, der durch sein Wesen und seine Worte den Leidenden aufrichten muss, muss der Patient für diese Regungen zugänglich sein, soll der beabsichtigte Zweck erreicht werden. Hier lehrt die Praxis mehr als alle Lehrbücher und alle naturwissenschaftliche Erkenntnis.

Der Begriff Gottvertrauen, oder die moralische Abgeklärtheit enthüllt sich klar und deutlich je nach dem Bildungsgrad und nach der Gefühlsrichtung des Menschen in schwerer Krankheit. Neben der moralischen Stärke des Einzelindividuums liegt die Kraft des Willens. Die Letztere ist meist für den Arzt noch bedeutungsvoller als die ersterwähnte Eigenschaft. Nur

andeutungsweise sei darauf hingewiesen, dass mancherlei folgen-schwere Erkrankungen, die im Taumel sinnlicher Freuden den Menschen beschleichen, direkt verhütet werden können ja ausgeschlossen sind, bei Menschen mit gefestigter Moral.

Der vorhandene Wille ist vom ärztlichen Standpunkte aus von fast ausschlaggebender Bedeutung bei allen denjenigen Krankheitserscheinungen, welche wir als funktionelle Neurosen bezeichnen. Das sind Nervenkrankheiten, für die wir keine auffällige anatomische Ursache kennen, die vielmehr nur der Unfähigkeit der willkürlichen Beeinflussung der Nervensubstanz entspringen. Diese Erkrankungsformen sind nicht weniger wichtig als z. B. eine schwere Infektionskrankheit; denn sie schädigen das Erwerbsleben des Einzelnen und die ganzen Existenzbedingungen einer Familie fast schwerer, wie eine heftige, rasch verlaufende rein körperliche Erkrankung.

Einen seelischen Einfluss auf Gemüt und Willen des Hilfesuchenden kann selbst der beste Arzt nur gewinnen, wo sich eine entsprechende Seite anschlagen lässt. Diese Vorbedingungen zu schaffen, ist Aufgabe der Erziehung.

Die Schule bemüht sich zwar neben dem Denken auch das Wollen und Fühlen der Kinder zu beeinflussen. Unter der erdrückenden Masse des Wissensstoffes und unter der geisttötenden Gewalt der Schablone wird hier wenig geleistet.

Das Denken, oder noch genauer gesagt, die Kunst des Memorierens, verhilft weit besser zum ersten Platz unter so und so viel Kindern, als ein gut gemeintes ernstliches Wollen, als ein lebhaftes Empfinden und ein feines Fühlen.

Schlimmer geht die Schule mit dem Willen um. Die Stählung des Willens will sie erreichen durch das kategorische Müssen. Wie oft wird gerade dadurch der Wille schwer und für alle Zeiten unrettbar geschädigt!

Am schlimmsten kommt das Fühlen der Kinder weg. Man betrachte nur die meisten Schulhäuser. Wie kahl und öde sind alle Wände; und es wohnt darin mehr eisige, gleichgiltige Strenge, als mitfühlende Liebe. Im Unterrichtsbetriebe selbst kann das Selbstgefühl der Kinder unter der jagenden Hast mit der der Lehrer seinem von der vorgesetzten Behörde vorgesteckten, meist zu hohen, Lehrziel nachstrebt, nicht gehoben werden. Das Verlangen nach gleichmässiger Behandlung aller muss hier Schritt auf Schritt verletzen. Aus vielen Wunden blutend erlischt oft der beste Teil des lebendigen Gefühls.

Sehen wir ab von den vielen Fällen, wo die Schule dem Wollen und Fühlen schadet! Selbst dort, wo sie sich mit Verständnis ihrer Aufgabe widmen will, wird sie Stückwerk leisten.

In leider sehr, sehr vielen Fällen ist aber die Erziehung im

Elternhause unter dem Drucke äusserer wirtschaftlicher Verhältnisse nicht im Stande die Unterlassungen oder Schädigungen der Schule auszugleichen. Es fehlt das Verständnis für den Wert der Gefühls- und Willensbildung, weil es den Eltern selbst weder von der Schule, noch vom Elternhaus mitgegeben worden ist.

Scheinbar schweifen diese Ausführungen vom ärztlichen Gebiete ab. In Wahrheit sind sie der Grund für vielerlei und vielgestaltige Leiden des Körpers und der Seele. Die nervöse Erregung kleiner Kinder führt z. B. zum morgendlichen Erbrechen, zur Appetitlosigkeit, zur Blutarmut und bereitet den Boden für allerlei weitere schwere Erkrankung. Die Befreiung vom physischen Druck der Schule wirkt direkt heilend. In der Sturm- und Drangperiode der körperlichen Entwicklung treten die rein nervösen und psychischen Krankheitszustände in die Erscheinung: das weitverbreitete Kopfweh, die Stimmungsanomalien, der Verlust des kindlichen Frohsinns, der nervenzerrüttende Ehrgeiz, der den Menschen in jungen Jahren zum arbeitsschwachen Neurastheniker macht und schliesslich die Grübel sucht, welche das Selbstvertrauen—die Wurzel für ein erspriessliches Wirken im Leben—raubt und ihren traurigsten Ausdruck findet in den erschreckenden Zahlen der Schülerselbstmorde.

Die eben aufgeführten Gesichtspunkte geben auch den Kern der hygienischen Seite unserer Frage. Den Stürmen des Lebens ist nur derjenige gewachsen, dem ein festes Wollen innewohnt und der sittlichen Ernst in seinen Anschauungen besitzt.

Im Training der Sportsleute kommen die direkten Beziehungen eines starken Willens auf die Entwicklung der Körpermuskulatur und auf die Stählung der Leistungsfähigkeit zum Ausdruck.

Die sittlichen Qualitäten weisen begreiflicher Weise keinen so direkten Einfluss auf gesundheitliche Zustände auf; das liegt in dem Unterschiede zwischen Körper und Psyche natürlich begründet. Die gesundheitliche Entwicklung des Körpers wird hier mehr gefördert durch die Verhütung. Schon oben wurde darauf hingewiesen, dass durch die Bezähmung des Geschlechtstriebes der erdenklich sicherste Schutz gegen schwere Gefahren gegeben ist, welche jammervolle Krankheitszustände und langdauerndes körperliches Siechtum über den Menschen bringen können. Nicht minder wirksam wird eine sittliche Erziehung ihr hygienisches Ziel erreichen, wenn sie das Individuum abhält von dem übermässigen Genuss des Alkohols und des Tabaks und Veranlassung dazu gibt, dass in der Ernährung auf Grund einer auf vernünftiger Grundlage aufgebauten Lebensführung jegliches Uebermass vermieden wird.

Schliesslich ist die allerelementarste Hauptforderung der Gesundheitspflege, die Sauberkeit, undenkbar ohne eine gute Portion ästhetischen Gefühls und erfordert manchenmal zu ihrer Betätigung am eigenen Körper eine gewisse Selbstüberwindung. Das

ganze grosse Ziel der Hygiene, die Verhütung von Krankheiten und die Bewahrung der Mitmenschen vor Schädigungen, ist selbst ein Gedanke des sittlichen und moralischen Wollens, den nur der Mensch fassen konnte, der sich durch den Ausbau seiner Gehirnfunktionen erst herauslöst aus der gewöhnlichen Reihe der lebenden Natur.

Leitsätze: 1. Eine richtige Gesundheitspflege muss im Körper auch den Geist berücksichtigen und muss in Betracht ziehen, dass im werdenden jugendlichen Organismus neben der Ausbildung der Muskulatur die sittlichen Qualitäten, das Fühlen und das Wollen der Pflege bedürfen.

2. Die sittlichen Qualitäten schwächen die Leiden und Gefahren des Lebens ab und erhöhen die Widerstandsfähigkeit gegen eine ganze Reihe von nervösen und körperlichen Erkrankungen.

ENVIRONMENT AND MORAL DEVELOPMENT

By CHARLOTTE DE GEÖCZE

(Headmistress of the Government Training College of the Second District of Budapest)

By its imitative and social instincts the child is wholly subject to the moral influence of those about him; so the youth, for lack of independent judgment and through the power of example, never attempts to defy public opinion. A little boy comes to school. He is the best pupil and gets excellent reports. Suddenly he becomes idle and even untruthful. His father inquires into the matter. The child confesses, weeping, "They mocked me, and would not play with me, and I couldn't bear it." The child cannot endure isolation; for his playmates' sake he is ready to do anything. Thence spring most of his faults.

It is on this account that social relations play such an important part in the moral development of the child. Their influence is increased by the fact that they can hardly be controlled and that the educator has no opportunity of altering them. He can only fight against them indirectly.

Such social agents are:

1. The family, whose moral atmosphere and conceptions give the childish soul its first impressions. Properly speaking, heredity itself does not influence him merely as a biological agent, but also as family or race tradition; it is not only a bodily, but a mental disposition, strengthened by ever repeated examples. It is the family, with its social position, that makes of the high-born child an egoistic tyrant. The spoiling of the only child results in weak

character, which is unable to bear adversity—a type which furnishes child-suicides—or in selfishness, cowardice and vacuity, while over-severity creates hypocrisy. It is in the home that the child learns to value or to disdain labour. The family largely determines the whole course of a child's moral development.

2. The spirit prevailing in the school is also an important social agent. The influence of community is to be felt from the kindergarten up to the university. Favouritism, unhealthy rivalry, and harshness, poison the pupil's mind. The independent Hungarian Protestant schools foster strong character, the self-government of American schools creates independent citizens and strong personalities. Where arrogance is tolerated in the rich, the poor child grows ashamed of his messenger father or his washer-woman mother, or gets to hate the well-to-do classes.

3. Another powerful agent is the spirit prevailing in public life. The Spartan public spirit produced the Spartan character, while that of degenerate Rome bred the Catilines. The public spirit of England and Switzerland is producing loyal and independent characters. Where the Government is looked to for everything there is developed a class of invertebrate aspirants to comfortable Government positions.

4. Even stronger is the influence of social life, with its conventional lies, which early infect the child's soul with the poison of deceit. If society joins in the mad pursuit of pleasure and of money; if it indulges in immorality, irreligion, duelling and suicide, the youth almost inevitably becomes frivolous, selfish, and cynical too; he gets surfeited with untimely pleasures; his energy fails; his sense of duty weakens; his faith declines, and he either sinks to the lowest depths of degradation or commits suicide. The passion for gambling, cards, bookmaking, poisons the youth's mind. Even more is it contaminated by the sight of modern street-life, of the immoral images and prints of the shop windows, and of café-life.

5. The surging up of the national spirit is an elevating influence upon the young; so is a national war for independence. The Japanese or Polish child is ennobled by his patriotic feelings. But the children of oppressed degenerate races are themselves degenerate and prone to evil.

6. Children of the poorer working classes are often influenced in an unwholesome way by the class war and by the moral views fostered by this conflict, which find expression in scamped work and in what the French call *sabotage*. It is influenced similarly by pauperism, by overcrowded dwellings and by the restless wandering from tenement to tenement, where they are deprived of the moral stimulus due to the consciousness that they are known to their neighbours.

7. But there is no agent whose influence upon the moral development of the child is more profound than the religiousness or irreligiousness of those with whom he lives.

How is the evil to be overcome, or rather, we should perhaps say, how to combat the evil, for to entirely overcome it is difficult and sometimes impossible?

As the evil is due to the condition of society, society itself needs reform. In our time no one is a good educator, nor does he do his work thoroughly if he pays no attention to social pedagogy.

Society and the State must be induced to create such institutions as are able to remedy the moral damage wrought in the child's soul by the sins of society, and to heal the wounds caused by social injustice. The degenerate children of bad parents must be removed to reformatories. Family education is more efficacious than the hothouse system of orphan homes. The moral education of apprentices must also be cared for, as it was in the time of the guilds. The development of the future offender must be checked; children's courts must be organised everywhere.

But we cannot wait until these institutions are established. Already we must do what we can to prevent the degradation of the young.

The means are various:

1. Favouritism must be rooted out of school life. The fraternal spirit must be developed in the pupils.

2. Pupils must be led to honour work. The teacher himself must work and honour all who work. Children must never be allowed to be rude to servants or to any one else.

3. Lead the child to love animals and plants, everything that is living, feeble, and that needs protection.

4. Patriotism must be developed. The child must feel what he owes to his native country.

5. The religious sentiment is of still greater importance. This must be strengthened.

6. For poor pupils there must be organised the school home (Hort), the distribution of milk and the *mensa* or students' table. The rich must not be proud of his garments, nor the poor envious of the rich.

7. Unwholesome rivalry—the hotbed of selfishness—must be restrained. The tyranny of talent is as cruel as any other and must not be tolerated.

8. The spirit of solidarity and co-operation must be fostered early in the young mind. And never allow tale-bearing or complaints!

9. Against wrong views of society the educator has no other

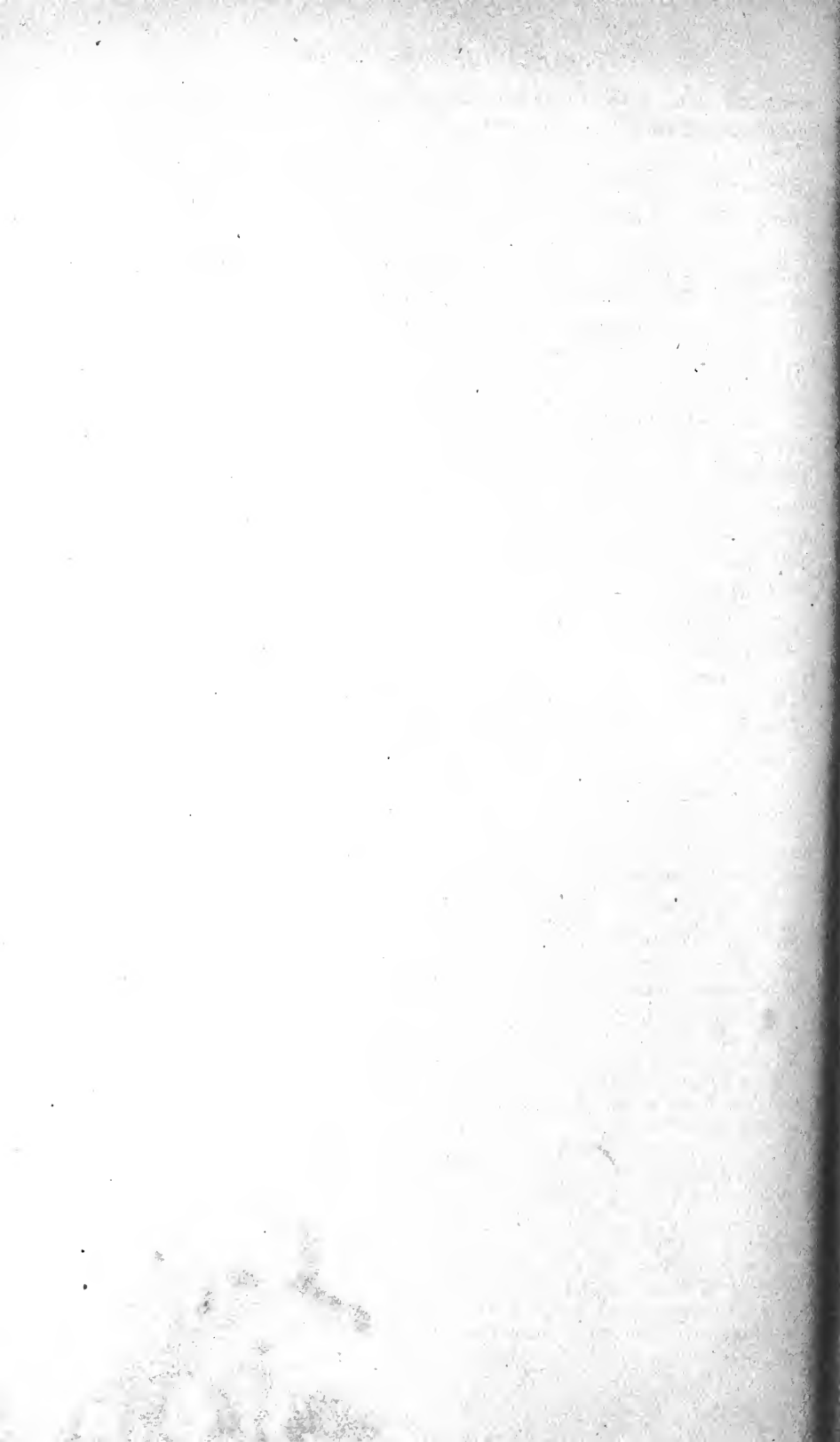
weapon than the development of a sound judgment and of independent moral convictions.

10. But there is nothing of so much importance as to become thoroughly acquainted with each of your pupils. His soul must be an open book for you, which you read and know by heart.

11. You must create a strong moral link between the scholar and yourself, or you will never hold him. And as the overcrowding of classes and the method of having a special teacher for every subject are a hindrance, diminish the number of pupils in a class and leave the class in the hands of one and the same teacher, or of as few as possible, for several years.

12. We must try early to accustom our pupils to abstinence in every respect. But mere repressive negative methods are not enough. We must give positive occupation to the soul. The Ruskinian principle never fails. Make a boy love nature and noble art; let him enjoy healthy sport and travel in the society of his fellows. Against sensuality there is no defence but bodily exercise and earnest work, along with innocent joys and healthy fun.

Social agents are not easy to counterbalance, but by a persistent use of the means I have indicated, the educator can weaken the unwholesome influences or even cancel them. But a radical cure is only to be hoped for from the moral improvement of society itself. This must be our final aim.



SUMMARY OF REPLIES TO "QUESTIONS"

By HAROLD W. ATKINSON, M.A. (London)

THE replies number about sixty. The sources are England, India, South Africa, and the United States. They cover all stages of education, from the University down to the Kindergarten, all classes of schools, the Public Schools, Secondary and Elementary Schools, public and private, and both boys' and girls' schools.

The variety of the schools probably accounts to some extent for the great differences in the opinions expressed. The circumstances and home conditions of the pupils are factors in education which, to some extent at least, render necessary in one school or class of schools activities which in others may be superfluous.

In preparing the summary the object kept in view has been to let the reports themselves speak. Each type of opinion has been fairly and adequately represented.

The best thanks of the Congress are due to those who have sent replies—due not only to the individuals, but to those educational authorities who have given their aid in collecting replies from the schools under their control.

- (1) (a) What is being done in the educational establishment or establishments with which you are acquainted, and (b) what do you recommend being done, to bring about an effective co-operation between school and home?

The chief means adopted to this end are: Reports, parents' meetings, interviews, school entertainments, such as concerts, prize days, house parties at boarding-houses, and at-homes. Others less frequently employed are invitations to parents to visit the school, and in the case of boarding-schools, to stay a few days; meetings with parents at Child Study Association or Parents' National Education Union, etc. It is felt by some that more might be done in this latter direction. A parent suggests the possibility of purely parents' meetings, such as those at the Fielden School, Manchester, at which no member of the school staff is present, the reports of such meetings to be sent to the principal. In some Indian (native) schools, and in a few cases of English schools, the co-operation is not desired, as tending to degenerate into interference, as the parents themselves need educating before their co-operation can be of value. Suggestions are made that the practice of some schools of not admitting a pupil until the parent has been seen might be made more general; and that the parents should have clearly put before them in some way the aims and principles of the school, so that they may understand better what and how their children are being taught.

- (2) To what extent is such co-operation necessary or useful?

With the exception of the rare cases mentioned above, this co-operation is regarded as useful, necessary, essential, or indispensable. Apart from general reasons, some specific reasons are given for its necessity—especially in matters of health and cleanliness; in the case of girls of about fourteen; to prevent home and school being unconnected entities; to ensure greater

uniformity between home and school training ; for talking over the pupil's future career ; to secure greater confidence on the parents' part in the character and work of the teacher.

- (3) What do you think are the relative advantages in this respect of boarding-schools and day-schools ?

This confidence in the teacher, or rather in the body of teachers, is thought by one to be necessarily greater in the case of a parent who sends his child to a boarding-school than in the case of one who sends his child to day-school. On the other hand, the opinions expressed as to the relative merits of the two kinds of schools are to the effect that if confidence can be placed in the parents, day-schools are to be preferred because of the valuable home influence, and because of the need, for the complete education of the child, of the co-operation of the two influences. The advantages of each kind of school are not so much dependent on the character, day or boarding, of the school in itself, as on the circumstances of the home, the nature of the child, the greater or less facilities for reaching a good day-school without fatigue and without waste of time in travelling, etc. Boarding-schools are best, says one, because the authority is undivided, and worst, says another, because they are too much in the hands of the teachers. They are best, because the training is continuous, and worst, because they cut off from the influence of home training, civic life, and mingling in society with the other sex, while at the same time they are best exactly because they withdraw the pupils from the distractions of society. They are best, if the influence of the parents is bad ; worst, if the example of the teacher is weak. Theoretically they are worst but practically best, at least for the majority, until parents can make their children do what they do not like doing. Generally speaking, as one person puts it, "where there is the greatest efficiency there is the greatest success."

- (4) What is being done in the educational establishment or establishments with which you are acquainted, or what do you recommend being done, in the matter of (a) developing and respecting the individuality and the sensibilities of the child, (b) encouraging friendly rather than distant relations between teacher and child, and (c) emphasising methods of suasion and effective organisation rather than the infliction of punishments (more especially corporal punishments) and the distribution of rewards ?

Both boarding and day school, elementary and secondary, are equally keen in developing individuality. The exceptions, "where little is done," are comparatively few. The cases in which it is crushed are mainly those of schools with large classes, though one reply asserts that experience shows that much can be done with classes as large as forty. The teachers aim at getting to know each pupil, encourage conversation to draw out his interests, arrange time-tables to suit special capacities or tastes, give free choice of subjects, encourage hobbies, etc. A knowledge of individual pupils helps also to establish friendly relations between teacher and pupil, the desirability of which is unanimously recognised. The establishment of such relations is aided by various means—superintending or joining in games, organising and sharing excursions, inviting pupils to tea, encouraging them to ask questions and converse on non-school topics, visiting at the families either by calls or by longer stays during holidays, meeting them at working parties, etc. The friendliness may even extend to a girl unconsciously addressing her teacher as "mother" or "auntie." Such should, in fact, says another answer, be the attitude of pupil to teacher. Or the pupils may even satirise their mistresses in impromptu plays. When such relations have been developed, discipline is easy, and rewards and punishments become far less necessary or may even be absent, because the pupils have greater confidence in and respect for the teacher, and methods of suasion are all that are necessary. In some schools, more especially girls' schools, marks and prizes have no place. In the majority of cases

suasion is given first chance and punishment is a reserve force, corporal punishment being only used *in extremis*. The more experienced the teacher, the less is punishment necessary. Effective organisation will prevent opportunities for doing what may need punishing. It is, however, apparently easier to abolish rewards and marks as encouragements than to abolish punishment as a deterrent or negative encouragement. Rewards are detestable, but corporal punishment is to be recommended. Or punishments, at any rate of a severe nature, may be abolished by getting rid of such boys as need them, and passing them on to another school, where an insubordinate pupil is regarded as an interesting case for cure. But, regrets one teacher, expulsion is difficult in the case of a school which is dependent for its existence on the number of its pupils. As public opinion is of more influence than that of the teacher, the aim should be to create such a tone and atmosphere as to render wrong-doing difficult. Moderate rewards may have their advantage; they appeal to human nature, especially to young children who cannot understand abstract goodness and right for rightness' sake. If rewards fail, we must have punishment.

- (5) To what extent do you find corporal punishment resorted to, and what do you think are its moral effects?

This, while, as some contend, so degrading to both teacher and pupil, and so fraught with bad moral effects that it should never be employed, is, according to others, salutary, useful, in at once restoring the moral balance of the pupil, bracing, and beneficial. One who speaks from considerable experience on both sides, considers that it has the advantage of establishing sympathy between teacher and pupil, as it is equally repulsive to both. While it produces no lasting resentment, it arouses passing ill-feeling. Its judicious use is deterrent, but few can use it wisely. Though it may be good for boys, it should never be used for girls; and yet, *per contra*, in an Indian school, the headmaster considers it degrading and the headmistress regards it as good, if judiciously employed. It should in any case only be used in cases of grave offences and not for mere dulness of wit.

- (6) What exactly do you find to be the effect on discipline and on moral training of sound methods of teaching, of the careful preparation of teachers, of small classes, of moderate demands only on teachers and pupils, of tasteful school decorations, and of school organisation generally?

The aim should be, too, to avoid punishment by suitable methods of school management, and by not giving the chance of wrong-doing. In these directions all the subjects suggested in Question 6 are of value; in fact, if all are perfect there is no need of punishment. Sound methods produce intelligent beings; careful preparation produces sound teachers. Good methods and good organisation avoid boredom and waste of time, and act as stimulus to attention, and consequently prevent mischief. Small classes allow attention to individuality and enable a teacher to watch and supervise a class properly, for, as one head teacher said to a girl, "You must look after your own feet and hands; you cannot expect the teacher to look after so many." Bright rooms make bright boys. Even the correspondent who considers the question rather foolish, is caught by the enthusiasm for good decorations, especially for good pictures. Children learn much from pictures without knowing it.

Some wish to qualify the suggested "moderate" demand on teachers and pupils. A high ideal, beyond the actual grasp, is required, and exacting demands have a high moral value.

- (7) (a) What, outside the usual course, is being done, and (b) what do you recommend being done, by the educational establishment or establishments with which you are acquainted, to encourage the child in *acting* rightly (self-government of pupils, special tasks allotted to pupils, guilds of honour, etc. etc.)?

Passing from the effects of discipline from without to the means of culti-

vating discipline from within, we find ourselves on a calmer sea, though here too all is not plain sailing. In general there is agreement on the advantages of a prefect-system, of a system of captains of games, managers of libraries, school societies of various kinds, though a good master who can speak the word in season is better than a system of prefects. This latter may not be good for governors or governed. The allotment of special duties and tasks is considered of great value, occasionally apparently of utilitarian value when it includes clearing up waste paper, delivering letters, and in the case of an Indian school, going to the kitchen to see that the tea is properly made and that all the food that is cooked is sent to the table. Yet even these imply trust and confidence in the pupils.

Guilds of honour are good; yet in the opinion of another they are artificial creations, the effect of which soon wears off.

One answer is worth special reference. There is a pretty custom in one school of electing on May Day as May Queen the girl regarded as the one evincing the noblest character in the school, and as Maids of Honour one from each form, chosen on the same basis. It is, too, worth referring specially to the "School City" idea. This is seen best in America. Better than any description will be an actual case taken from a selection of similar ones:

STATE NORMAL SCHOOL, NEW PALTZ, NEW YORK.—*Organisation*: The Normal School City, the Intermediate School City, and the Primary School City. [The first is here outlined, the others being similar but somewhat simpler]. Conventions, elections, and inaugurations are carried out; and sometimes political parties, proportional representation, initiative and referendum, recall, taxes, etc.

Council: City Council, elected by students, one for each room. Pass ordinances, subject to mayor's approval.—*Officers*: Elected by students, except in executive departments.—*Mayor*: Has veto power. Appoints heads of administrative departments.—*Commissioner of Public Works*: Has charge of flag, gardens, election booths, entertainments, athletic sports, etc.—*Commissioner of Health*: Has charge of health and sanitation of school.—*Police Commissioner*: Acts as chief of police. Appoints policemen.—*Fire Commissioner*: Organises fire department.—*City Clerk*: Secretary to council. Keeps records of laws and publishes them. In charge of election notices, jury lists and all other records.—*City Attorney*: Legal adviser and public prosecutor.—*President of City Council*: Presides at council meetings.—*Sheriff*: Appoints deputies and enforces the laws. Serves notices to appear in court.—*City Treasurer*: In charge of student funds.—*Inspectors of Election*: Act as election officers. *City Court*: Three judges, elected, take turns presiding. Appoint a clerk. May subpoena witnesses and draw juries. Accused person may have an attorney defend him, and a jury trial, and has the right of appeal. *Court of Appeals*: Faculty of school. Principal presides. Considers cases appealed from the lower court.

(8) Would you name about a dozen books which you consider specially suitable, ethically, for children in primary schools?

Altogether, the names of 130 books were given. The following occurred in more than one list: "Pilgrim's Progress" (8), "Water Babies," "Little Women" (7), Kingsley's "Heroes" (6), "John Halifax, Gentleman," "Tom Brown's School Days" (5), "Robinson Crusoe," "Uncle Tom's Cabin" (4), "Æsop," "King Arthur and his Knights," "Alice in Wonderland," "Wide Wide World" (3), "Sandford and Merton," "Life of Livingstone," "Life of Gordon," "Fifth Form at St. Dominic's," "Story of a Short Life," "Little Men," "The Jungle Book," Andersen's "Fairy Tales," "'Just So' Stories," "Sesame and Lilies," "Swiss Family Robinson," Longfellow's "Poems" (2).

These are the books recommended:

The New Testament (used rightly); The Old Testament (for Jewish History and Lives of Patriarchs, etc.); Greek, Roman and Norse Hero Stories; Water Babies; Fairy Tales by George Macdonald; Romola; Great Epics; King Arthur and his Knights; Joseph the Dreamer and Jesus the Carpenter (Robert Bird); The Brownies; My Neighbour's Shoes; Princess and the Goblins; Seven Little Sisters; Earth's Many Voices; Saints and Friendly Beasts; Kingsley's Heroes; The Jungle Book; Tree Dwellers and Early Cave Dwellers; Ab. by Waterloo; Horatius (Macaulay); Madam How and Lady Why; Alice in Wonderland; Alice

Through the Looking Glass ; Butterscotia ; Katawampus ; Andersen's Fairy Tales ; Puck o' Pork's Hill ; Beyond the Blue Mountains ; The Angel of Love ; Little Susie's Six Teachers ; Robinson Crusoe (in words of one syllable) ; "Just So" Stories ; Sesame and Lilies ; The Hill ; Swiss Family Robinson ; Pilgrim's Progress ; Longfellow's Poems ; Uncle Tom's Cabin ; Wide Wide World ; Legend of St. Mark ; Story of Abraham Lincoln ; Story of Joan of Arc ; Edgeworth's Moral Tales ; Sandford and Merton ; Evenings at Home ; In the Child's World ; In Nature's Storyland ; Chirp and Chatter ; Life of Dr. Paton ; Life of Livingstone ; Life of Mackay of Uganda ; Life of Gordon ; Life of Nelson ; Chatterbox ; Boy's Own Paper ; Within Sea Walls ; The Huguenot Family ; Westward Ho ! ; Roy ; Tales of the Fairies ; Tales of Romance ; Tales of the Round Table ; Stories from the Fairie Queen ; A Child's Book of Saints ; Granny's Wonderful Chair ; Little Savage ; Christmas Carol ; "Carrots" ; Black Beauty ; A Rough Shaking ; Tom Brown's School Days ; Ring of the Golden River ; Stories from the Crusades ; Life of Helen Keller ; Fifth Form at St. Dominic's ; Story of a Short Life ; Six to Sixteen ; Timothy's Quest ; Story of Patsy ; Chivalric Days ; Children of Odin ; A Little Book of Courtesies ; Precepts in Practice ; A Sunbeam's Influence ; The Settler and the Savage ; Parables from Nature ; Mrs. Ewing's Books ; John Halifax, Gentleman ; Miss Yonge's books ; Mr. F. J. Gould's books ; Lamb's Tales from Shakespeare ; Treasure Island ; Wood Magic ; Little Women and Good Wives ; King Robert the Bruce ; Wives and Daughters ; Home Influence ; Danesbury House ; Seaforth ; A World of Girls ; Heartsease ; King Lear ; Idylls of the King ; Great Englishwomen ; Æsop ; Wordsworth (selection) ; Cricket on the Hearth ; Golden Deeds ; Little Men ; Elsie's Girlhood ; Daisy ; Daisy in the Field ; Nellie's Memories ; Girl's Own Paper ; A Peep Behind the Scenes ; Log Cabin to White House ; A Knight of the 19th Century ; Works of A. L. O. E. ; St. Winifred's ; Poor Blossom ; Kindness to Animals ; Eric ; Making of the Home ; Self-Help ; Mill on the Floss ; Queen Victoria ; David Copperfield ; Old Curiosity Shop ; Stories from Mahabharata ; Stories from Ramayana.

- (9) What is being done in the educational establishment or establishments with which you are acquainted in regard to separate, and in regard to indirect, Moral Instruction ?

The number of cases in which separate moral instruction is given is comparatively small. A few use the syllabus of the Moral Instruction League ; others employ "Courtesy Readers," "Conduct Charts," etc. The typical forms of answer to this question are : "No separate instruction, but indirect instruction given in the course of teaching all subjects" ; "Moral instruction permeates the whole school," and "Bible Lessons, Chapels, Confirmation, and occasional addresses." Instruction is often given incidentally, as suitable occasions offer themselves. In the Cape the House of Assembly has recommended that some scheme of separate instruction be adopted ; in the O.R.C. principals are instructed to draw up schemes of nature study, including hygiene, etc. ; the regulations in Madras provide for teaching Rules of Conduct, Manners, etc.

- (10) In giving direct Moral Instruction, what form do your lessons take ?

The direct moral instruction is usually given on a religious basis in the Scripture lessons. One teacher feels his Scripture lessons would have been better if they had been on a definite plan of moral instruction. In South Africa the Biblical lessons are said not to be worth much, and to be handicapped by the general ignorance of the parents, so that the teachers have to be very cautious as to what they say. Some schools, as noted above, have regular syllabuses apart from religious teaching.

- (11) What are your reasons for favouring (a) separate, (b) indirect, or (c) both separate and indirect Moral Instruction ?

Separate instruction should be given so as to prevent the neglect of the duty to give real moral instruction, and because such lessons are valuable in communicating ideas of morality. It should not be given, because it must become analytical, and such treatment is unsuited to children. Boys must not be bored with exhortations and sermons. With girls it is best to avoid pointing a moral ; they are too liable to become introspective and morbid.

It is best because it can be given in the form of stories, and all children like stories; it cannot be taken because there are already too many subjects in the curriculum; it is not good because it arouses contradiction.

Indirect instruction is best because it can and should pervade every lesson; in nature study it offers examples of realistic studies in many home virtues; because good habits come rather by affection than reasoning; because it is natural and less artificial; because in true religion only lie the ideals of morality and the power to carry them out; because it must be on the basis of a belief in the Trinity; because tangible cases can be dealt with better than general ideas in a scheme of set lessons.

Both are advisable, because the one provides the theory, the other the concrete case; because the one can be given in pleasant story form, the other can deal with cases as they occur; because though indirect instruction will always be most important, it needs to be supplemented by direct instruction; because some phases of the subject require set lessons, others are best dealt with incidentally.

- (12) Within the educational establishment or establishments you know, (a) is moral education definitely aimed at? (b) are there any ethical subjects, such as hygiene, temperance, purity, or kindness to animals, singled out for special treatment? (c) is there a deliberate attempt to utilise for ethical purposes one or more subjects in the curriculum?

In all schools moral education is definitely aimed at; in most some teaching on hygiene and temperance is included either specifically or in connection with other subjects. Some few deal with purity, many with kindness to animals.

In one Indian native school lessons on purity are not advisable with children under fourteen, but teachers must observe and correct. Temperance is not taught because Indians are water drinkers. Several include under temperance general moderation, not only in relation to alcoholic drinks. One reply regrets that the patrons of the Eton Beagles do not give and receive lessons on kindness to animals. The schools that use syllabuses for separate moral instruction deal with many more specific subjects. History and literature and Scripture lessons are the subjects chiefly utilised for ethical purposes, though many schools claim to carry an ethical principle through all the work.

Moral education is aimed at by religious instruction, the effectiveness of which varies. Some of the teaching on specific subjects only attains mediocre results, as it is hampered by bad home influences, and by the children spending much of their time in the streets.

- (13) How far, within your knowledge, does the teaching of Civics tend to develop high-minded citizens?

The teaching of civics has not yet apparently received much attention. Some think it tends to develop good citizens, others suppose it does but cannot say how far, or think it must be beneficial but do not know to what extent. It is not considered to be of much value with children below thirteen or fourteen, though with senior pupils some think it bears fruit in later life. Here again the general atmosphere at school and at home is thought by some to have more influence, and that only procedure can be taught in civics lessons. The subject is taught in all the three Indian schools or groups of schools that have sent replies. Debating societies are thought to have good effect in this direction in so far as they discuss subjects that deal with politics. Reference is also made to the good influence of the propaganda of the "Beautiful Oldham Society."

- (14) Do you think it important in our times for the school to communicate to the young a clear idea, and a distinct ideal, of life and duty? And, if so, do you think that separate instruction in morals is necessary or unnecessary for this? State your reasons.

Apart from specific teaching in the duties of citizens, it is generally agreed that it is necessary to give the young a clear idea and distinct ideal of life and duty. It is the real basis of morality; it is essential, not merely important, especially in view of the neglect of parents in this direction, and the necessity of counteracting the tendency to luxury and pleasure-seeking, and the need of giving guidance in selection between right and wrong actions. A few approve of separate instruction, because otherwise the instruction is crowded out of the curriculum, or at least does not get sufficient time; or because teachers have hitherto thought their duties in moral instruction ended with the Scripture lessons. In India it is necessary, because otherwise students do not distinguish between moral and prudential reasons. The majority, however, prefer indirect and incidental instruction, based chiefly on religion. Separate instruction is an admirable device for suggesting that morality can be dropped, like Latin prose, when the pupil leaves school, whereas all school work belongs to "life and duty." It is too abstract; moreover, children will think out morals for themselves, if high ideals are given. Character training should be unconscious.

- (15) What is your opinion regarding the contention that school habits (attention, industry, punctuality, order, courtesy, etc.) always, as a rule, or often, become general and permanent habits, and are, therefore, powerful factors in moral education?

The question of the permanency of school habits provides us with a considerable number of contradictory replies. The one side maintains that they do undoubtedly become permanent, they become virtues, they are found to pay, and so will probably be kept; that punctuality, for instance, at school becomes a permanent habit. The other side has great doubts of their permanency, asserting that school habits are not virtues, may be pursued merely for prudential or selfish reasons, that they are thrown off as easily as they are acquired, that an early riser at school is not by any means necessarily so in later life.

The balance between these two extreme views is found in those who hold that such habits may become permanent, the conditions being that home influence must support and continue that of the school, while rejoicing that at least habits of inattention and laziness sometimes give place in later life to industry and enthusiasm.

- (16) What is your opinion regarding the contention that the habits of thought and feelings acquired through the study of special subjects (mathematics, history, logic, etc.) always, as a rule, or often, become general and permanent habits of thought and feeling?

A similar variety of opinion is manifest in the replies to this question. Some hold that the accuracy gained in mathematics becomes permanent, others that the accuracy gained therein is due not to the training in the subject but to an inherent capacity for accuracy; others, again, that some pupils soon get to the end of their tether in this subject, and an attempt to push it further, to develop the habit of accuracy, only leads to revulsion. Possibly the opinion expressed that there is something in the contention, but less than supposed, is nearer the mark than either of the two opposing views. Early acquired habits may be a bar to the later reception of more enlightened ways. Mathematics and logic, moreover, do not enable a person to form a judgment on problems of practical life, and a too rigid system of teaching may hamper development of thought. Variety of method, the general

atmosphere of teaching, and particularly a continuance of training after schooldays, are necessary for the full development of such habits.

- (17) If you are doubtful as to the contentions in (15) and (16), do you think that, by applying special educational methods, (a) "school habits," and (b) limited habits of thought and feeling acquired in the study of special subjects, may be made to become general habits?

In the few replies to Question 17 we have wide differences of opinion.

- (18) What value, from the point of view of the moral training of children, do you place on the personality of the head teacher and the assistant teacher? Do you think that the personality of those who teach may be developed, at least to some extent, in the Training Colleges for Teachers?

The personality of the head teacher especially, and almost equally that of the assistants, is the most important factor of all in moral education. The various degrees of emphasis with which the unanimous opinions are expressed do not require quotation. The last part of the question elicited replies which may be summarised into three groups: They can and do; they could but do not; they cannot, but ought to be remodelled so as to be able to.

- (19) What part in Moral Education does and should the Training College for Teachers play?

What training colleges should do received more attention than what they do. They should beget enthusiasm for humanity, teach a wide outlook, teach hygiene and temperance as living subjects, cultivate enthusiasm for teaching, give noble ideals and high sense of duty, give courses of instruction in ethics; awaken a sense of the responsibility of a teacher's vocation, teach methods and train the power of thought, train the students as citizens, cultivate habits of regularity and duty, nourish the spiritual life, give an idea of the importance of the moral training of the young.

- (20) Do the necessities of Moral Education demand that all teachers—primary, secondary, and university teachers—should pass through Training Colleges?

This question produced a number of replies: No, Yes, Certainly not, Advisable, Not essential.

- (21) Is there any need, and, if so, what need, to prepare intending teachers in giving Moral Instruction?

Of those who replied to Question 21 most did so in the affirmative. One reply does not consider it needful if the teacher is a good teacher and a good man; another, if he is college-trained. Others, again, think the best training can be obtained by observing a skilled teacher at work in a good school, or that incidental methods will give the best results in the teacher's preparation for his work, or that religious training must accompany the moral training, and that the teacher must be induced to practise what he preaches.

- (22) (a) What is being done, and (b) what do you recommend being done, with regard to Moral Education in the Polytechnic, Commercial, or Continuation School or Schools with which you are acquainted?

Only seven answers were given to Question 22. These institutions do or should give instruction in civics, religious lessons, at least voluntary ones, good lectures in constitutional history, economics, the idea of brotherhood and the interests of the community rather than of the individual, the importance of the moral side of education, the necessity of religious sanctions for morality, and the best methods of teaching. Not much is being done at present.

- (23) (a) What is being done in the University or in the Universities with which you are acquainted, and (b) what do you recommend being done, to promote the growth of moral character and moral insight in the students?

Only seven answers again were sent to the Question on Universities. What is being done consists in the influence of proctors, college chapels, debating societies, and moral philosophy courses with the indirect effect produced by general environment and personal contact with tutors and fellow students, extension lectures and summer conferences, and the result of spontaneous individual study. The Universities should have a more humanising influence. Religious societies among the students should be encouraged; the staffs should be appointed for their moral influence.

ZUSAMMENFASSUNG DER ANTWORTEN ÜBER DEN FRAGEBODEN

VON LILLI JANNASCH (Berlin)

DIE Congressleitung des ersten internationalen Kongresses für Moralphädagogik sandte an eine grosse Anzahl von Schul- und Seminardirektoren des deutschen Sprachgebietes Fragebogen, um den Stand der sittlichen Beeinflussung durch die Schulen festzustellen.

Auf die Fragebogen liefen 23 Antworten, manche von bedeutendem Umfange, ein, für welche die Congressleitung hiermit ihren besten Dank ausspricht. Vierzehn aus Deutschland. Darunter befanden sich Antworten vom Hamburger Lehrerverein (ethische Kommission); von der Schuldeputation von Stettin; vom Pommerschen Philologen-Verein; vom königlichen Lehrerrinnenseminar, Trier; vom zwei Schulräten; vom Stadtschulbezirk, Troppau. Fünf Antworten aus der Schweiz. Alle von Anstaltsleitern. Drei aus Oesterreich-Ungarn. Alle von Anstaltsleitern.

- (1) (a) Was geschieht, und (b) was sollte nach Ihrer Meinung geschehen, um eine erfolgreiches Zusammenwirken von Schule und Haus herbeizuführen?

Antwort wurde sehr ausführlich begründet. Die Notwendigkeit einer Ausgestaltung der Beziehungen von Haus und Schule wurde als das einzige Mittel hingestellt, eine nachhaltige erziehliche Wirkung auf die Jugend auszuüben. Die Zurückhaltung und das Misstrauen der Eltern besonders gegen die höheren Schulen ist einmal zurückzuführen auf die bürokratische Schulaufsicht und dann auf die Angst durch irgend welche Einmischung ihren Kindern zu schaden. Als Mittel, um das Zusammengehen von Schule und Haus zu befördern, werden empfohlen: Elternabende mit pädagogischer Aufklärung und gegenseitiger Aussprache; Hausbesuche der Lehrer; Lehrersprechstunden; Teilnahme der Eltern an Schülerausflügen; Einsetzung eines Elternrates; ferner wird auf die Zeitschrift Schule und Haus von E. Jordan, Wien, hingewiesen, die auf diesem Gebiet bahnbrechend ist.

- (2) Inwieweit ist ein solches Zusammenwirken nötig oder nützlich?

Es soll jede Gegensätzlichkeit zwischen Schule und Haus aufheben und das sozial-pädagogische Verständnis der Lehrer fördern, was besonders in den Volksschulen von grösster Wichtigkeit ist, um die Kinder in ihrem Benehmen und in ihren Leistungen gerecht beurteilen zu können.

- (3) Welches sind nach Ihrem Dafürhalten die diesbezüglichen Vorzüge der Internate und Externate?

In der grossen Mehrheit geben die Lehrer der häuslichen Erziehung den Vorzug, weil sie die Persönlichkeit besser zur Entfaltung bringt und die Gemütsanlagen der Kinder reicher entwickelt. Gegen das Internat spricht die Uniformität der Lebensweise; gegen Knabeninternat spricht besonders die Ausschaltung des weiblichen Einflusses.

- (4) Was geschieht an den Ihnen bekannten Lehranstalten und was sollte nach Ihrer Meinung geschehen: (a) um der kindlichen Individualität und Gemütsart Rechnung zu tragen? (b) um freundliche Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern herzustellen? (c) um eine anregende und eindringliche Lehrweise an die Stelle von Strafen (besonders körperlicher Züchtigung) und Belohnungen zu setzen?
- (5) In welchen Fällen, wenn überhaupt, halten Sie körperliche Züchtigung für angebracht und welche moralische Wirkungen schreiben Sie ihr zu?
- (6) Inwieweit werden nach Ihrer Meinung Zucht und sittliche Bildung durch ein naturgemässes Lehrverfahren, durch sorgfältige Vorbereitung des Lehrers, durch kleine Klassen, durch mässige Ansprüche an Lehrer und Schüler, durch künstlerische Ausstattung der Schulräume, überhaupt durch die gesammte Schulorganisation beeinflusst?

Als Grundforderung für die Vertiefung der sittlichen Erziehung wird einmütig die Beschränkung der Schülerzahl in den Klassen verlangt; die Höchstzahl soll 25 nicht übersteigen. Für die unteren Klassen, auch in Knabenschulen werden weibliche Lehrkräfte vorgeschlagen, weil der junge Lehrer dem kleinen Kinde verständnislos gegenüber steht. Die Verminderung der intellektuellen Ausbildung der Jugend allein kann die erzieherische Einwirkung der Lehrer fördern. Nicht blinder Gehorsam soll verlangt werden, sondern die Jugend soll die Begründung, den inneren Wert der Gebote und Verbote kennen lernen. Um der Jugend die Frische und die Freude am Schulbesuch zu bewahren, soll jede Pedanterie vermieden werden, der Unterricht soll möglichst anschaulich sein, die Vermehrung der Spielstunden und Schulausflüge soll angestrebt werden. Ein Lehrer betont, dass die Häufung der Schulstrafen lediglich eine Folge der überfüllten Klassen ist, weil infolge dieser Ueberfüllung die Kinder selten gefragt werden und eine häufige Wiederholung das Interesse am Unterricht lähmt; die Kinder werden gelangweilt, unaufmerksam und vertreiben sich die Zeit auf andere Weise. Je anregender und interessanter der Unterricht, um so geringer die Zahl der Strafen. Um die Jugend erzieherisch zu beeinflussen, muss der Umgangston der Lehrer mit den Schülern ein vornehmer sein; die gegenseitigen Beziehungen müssen, ohne vertraulich zu werden, einen kameradschaftlichen Geist atmen.

Drastische Strafmittel sollen vermieden werden, weil sie die Jugend abstupfen. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler soll nicht auf Strenge und Angst, sondern auf gegenseitiger Wertschätzung und Liebe begründet sein. Der Hamburger Lehrerverein empfiehlt Schuldisciplin im Sinne Foersterns. Ein Volksschullehrer aus Zürich schildert seine erfolgreichen Versuche die Disciplin durch eine Schulverfassung unter intensiver Mithilfe der Schüler, die der verkommensten Quartiere der Stadt Zürich angehörten, zu begründen.* In einigen Antworten treten die Lehrer für körperliche Züchtigung in besonderen Fällen ein, z. B., bei Roheitsdelikten, bei grosser Faulheit, bei Lüge, Trotz, etc. Das Bestreben soll aber immer darauf gerichtet sein die körperliche Züchtigung möglichst zu beschränken, sie nur in äussersten Fällen als "Abschreckung" anzuwenden.

Im Ganzen sollte in der Lehrerausbildung viel mehr Wert darauf gelegt werden, das psychologische Interesse und Verständnis für die Jugend zu wecken.

* Der Aufsatz des Betreffenden über die Frage, erschien in der Schweiz. Pädag. Zeitschrift, Jahrg. 1908, Nr. 1: "Demokratie und Schuldisciplin."

- (7) (a) Was geschieht, ausserhalb des gewöhnlichen Lehrganges, auf den Ihnen bekannten Lehranstalten und (b) was sollte geschehen, um die Zöglinge zum sittlichen Handeln zu erziehen (Selbstregierung der Schüler, besondere den Schülern gestellte ethische Aufgaben, Sparvereine, Mässigkeitsvereine, Schülervereine mit anderen Zwecken u.s.w.)?

Aus den Antworten geht hervor, dass nach Ansicht der meisten Lehrer viel mehr geschehen sollte um ausserhalb des Lehrganges noch erzieherisch zu wirken. Besonders werden Schülervereine, die nur von der Jugend selbst geleitet werden, empfohlen. Vereinzelt vorhanden sind bereits: Tierschutz-, Mässigkeits-, Spar-, Bildungs-, Gesang- und Turnvereine, Jugendspiele, Schülerkonzerte und Theateraufführungen. Diese Organisationen müssten systematisch von der Lehrerschaft begünstigt werden.

- (8) Könnten Sie etwa ein Dutzend Bücher namhaft machen, die Ihnen, vom ethischen Standpunkte aus betrachtet, als Lektüre für Elementarschüler besonders geeignet erscheinen?

Schriften vom Hamburger Lehrerverein empfohlen:

Grimm, Kinder- und Hausmärchen; (Nebel, Schatzkästlein des rheinländischen; Hausfreundes, Ausgewählte Erzähl. des rheinl. Hausfreundes; Wolgast, Alte Fabeln; Spyri, Heidi I. und II.; Amici, Herz; Rosegger, Als ich noch der Waldbauernbub war; Deutsches Geschichtenbuch; Waldferien, Waldjugend; Aus dem Walde; Ernst und Heiter; Beecher-Stowe, Onkel Tom's Hütte; Burnett, Der kleine Lord Fauntleroy; Krüppeln, Naturstudien; Gotthilf, Elsi, die seltsame Magd; Storm, Pöle Popenpäler; Kreidolf, Blumenmärchen; Sohnvey, Friedesinchen's Lebenslauf, Tiergeschichten; Zahn, Helden des Alltags; Wildenbruch, Das edle Blut; Keller, Das Fähnlein der sieben Aufrechten; Schmidthener, Friede auf Erden; Smiles, Selbsthilfe; Brögger und Rolfsen, Friedtjhof Nansen; Freytag, Dr. M. Luther; Moltke, in seinen, Auswahl; Nettelbeck, Eine Lebensbeschreibung von ihm selbst; Stelling, Aus Bismarck's Familienbriefen; Defoe, Robinson; Thompson, Bingo und andere Tiergeschichten; Foerster, Jugendlehre.

Ferner wurden empfohlen:

Alcott, Kleine Frauen; Dickens, Kindergeschichten, Der Weihnachtsabend; Caspari, Schulmeister und s. Sohn; Wildermut, Am Schloss und Hütte; Schuhmacher, Nelly; Kügelgen, Jugenderinnerungen; Glaubrecht, Die Heimatlosen; Sapper, Erstes Schuljahr, Letztes Schuljahr; George, Ein Königskind; Petrich, Deutsche Männer und deutsche Frauen; Schriften von Christoph Schmidt; Nieritz, Die Sünde der Tierquälerei, Der Fink; Pilz, Die kleinen Tierfreunde; Wagner, Im Grünen oder die kl. Pflanzenfreunde; Monatsschrift, Oesterreichs deutsche Jugend; Wilh. Podlaha, Erzählungen d. Pfarrers v. Kirchal; Franz Hoffmann, 150 Moralische Erzählungen f. kl. Kinder; Dr. Carl Landsteiner, Edel sei der Mensch; Marie Braunstein, Schützet die Tiere; Agnes Gjems Selmer, Die Doktorsfamilie im hohen Norden; Rabe, Memoiren eines Pferdes, von ihm selbst erzählt.

- (9) Wird in den Ihnen bekannten Lehranstalten besondere oder mittelbare Moralunterweisung erteilt?
- (10) Wie ist da, wo besondere Moralunterweisung erteilt wird, der Unterricht gestaltet und welche Methoden finden da Anwendung?
- (11) Welche Gründe sprechen nach Ihrer Meinung (a) für die Erteilung von besonderer, (b) von mittelbarer, (c) für die gleichzeitige Erteilung von besonderer und mittelbarer Moralunterweisung?

Bisher wird in den Schulen des deutschen Sprachgebietes wenig unmittelbarer Moralunterricht erteilt. Die Frage des direkten Moralunterrichts ist von der ethischen Commission des Hamburger Lehrervereins eingehend behandelt worden und die Thesen, die der Verein aufgestellt hat, sind der Congressleitung eingesandt worden. Für den direkten Moralunterricht treten ausser den Hamburger Lehrern nur noch der Württembergische Schulrat und ein Lehrer ein, der ihn für die höheren Schulen empfiehlt, mit der Begründung, dass in der Religionsstunde Lebensfragen nicht mit der wünschenswerten Ausführlichkeit besprochen werden können.

- (12) (a) Wird in den Ihnen bekannten Lehranstalten auf die sittliche Bildung ausdrücklich Wert gelegt? (b) Wird dort besonderer Unterricht in irgend welchen ethischen Lehrgegenständen wie Gesundheitspflege, Mässigkeit oder Tierfreundlichkeit erteilt? (c) Verfolgt der dortige Lehrplan die ausgesprochene Absicht, einen oder mehrere Lehrgegenstände ethischen Zwecken dienstbar zu machen? (d) Halten Sie es im besonderen für zulässig oder erforderlich die Jugend über das Geschlechtsleben des Menschen aufzuklären?

Aus allen Antworten geht hervor, dass das Bestreben sich dauernd mehr den gesamten Unterricht, im besondern den Religions-, Geschichts-, Litteratur-, Turnunterricht, u.s.w., so charakterbildend wie möglich zu gestalten. Es wird betont, dass es wünschenswert sei die intellektuelle Bildung im Interesse der ethischen Beeinflussung zurücktreten zu lassen. In mehreren Antworten wird von der Gefahr des Moralisierens, die ein direkter Moralunterricht in sich birgt, dringend gewarnt und betont, dass direkte ethische Beeinflussung nur bei passender Gelegenheit mit Erfolg angewendet werden kann.

Eine geschlechtliche Orientierung innerhalb der Schule wird nur von der Hamburger Lehrerschaft als dringend notwendig erachtet. Sie fordert allmähliche, dem Alter angepasste Orientierung über die Vorbereitung zur Nachkommenschaft, die Befruchtung, Entwicklung, Geburt, Aufzucht. Die biologische Orientierung soll in der Naturgeschichtsstunde, die ethische in der Religionsstunde und im Moralunterricht gegeben werden. Eine Grundforderung für diesen Unterricht ist die diesbezügliche sorgfältige Vorbereitung der Lehrerschaft in den Seminaren. Die meisten Lehrer sind der Meinung, dass eine Einführung in diese Frage durch Eltern oder Hausärzte genüge. Für die höheren Schulen werden aufklärende Vorträge kurz vor dem Verlassen der Schule für genügend gehalten.

- (13) Inwieweit führt nach Ihrer Meinung der Unterricht in der Bürgerkunde dazu, tüchtige Bürger heranzubilden?
 (14) Halten Sie es für wichtig, den Schülern eine klare und bestimmte Auffassung des sittlichen Lebens beizubringen? Halten Sie zu diesem Zwecke unmittelbaren Moralunterricht als unbedingt notwendig?

Ein schweizer Lehrer weist darauf hin, dass eine sorgfältige Einführung in die Bürgerkunde in einer Republik durchaus gefördert werden muss, um tüchtige verantwortungsvolle Bürger zu erziehen. Deutsche Lehrer verneinen die Notwendigkeit dieses Unterrichts; zum Teil, mit der Begründung, dass diese Fragen im Geschichts- und Geographieunterricht behandelt werden müssen. Allgemein wird angegeben, dass Bürgerkunde nicht vor dem sechszehnten Jahr einsetzen soll, weil vorher kein Interesse dafür vorhanden ist.

- (15) Was halten Sie von der Behauptung, dass die in der Schule erworbenen Gewohnheiten (Aufmerksamkeit, Fleiss, Pünktlichkeit, Ordnungsliebe, Höflichkeit, u.s.w.) stets, in der Regel oder oft zu dauernden Lebensgewohnheiten werden und so die sittliche Bildung wesentlich beeinflussen?
 (16) Was halten Sie von der Behauptung, dass die durch das Studium einzelner Wissensgebiete (Mathematik, Geschichte, Logik, u.s.w.) gewonnene Denk- und Empfindungsweise stets, in der Regel oder oft der gesamten Denk- und Empfindungsweise dauernd die Richtung weist?

Im Allgemeinen wird betont, dass alle Schulgewohnheiten, wie Ordnung, Höflichkeit, u.s.w., von grosser Bedeutung für das spätere Leben sind; dass ferner die ethische Beeinflussung durch den wissenschaftlichen Unterricht, der eine Veredelung der Gefühlswelt und eine Stärkung der Willenskraft anstrebt, gefördert wird. Nur drei Antworten geben der Überzeugung Ausdruck, dass die Schulgewohnheiten wenig Lebenswert haben, weil die Gegenströmungen des Hauses und des Lebens übermächtig sind. In einer Antwort wird betont, dass die ethische Beeinflussung die grösste Aussicht

auf Erfolg hat, die sich konkreter Mittel bedient, wie, z.B., Ausbildung in Handfertigkeit, Gartenarbeit, Sport, u.s.w.

- (17) Welche Bedeutung für die ethische Erziehung der Schüler messen Sie der Persönlichkeit des Direktors und der Lehrer bei ?
- (18) Glauben Sie (falls Sie den in (15) und (16) aufgestellten Behauptungen nicht beitreten können), dass es sich durch die Anwendung eines wohl durchdachten Erziehungs- und Unterrichtsverfahrens ermöglichen liesse (a) die in der Schule erworbenen Gewohnheiten und (b) die durch einzelne Lehrfächer gewonnene beschränkte Denk- und Empfindungsweise auf das ganze geistige Leben zu übertragen und (c) die Persönlichkeit des Lehrenden, wenigstens bis zu einem gewissen Grade, in den Seminarien zu bilden ?

Die Persönlichkeit der Lehrer und des Direktors ist ausschlaggebend für den Geist der Anstalt. Übereinstimmung aller Lehrpersonen in allen wesentlichen Erziehungsbestrebungen der Anstalt ist dringend wünschenswert und Bedingung des erzielbaren Erfolges. Mannhaftigkeit der Lehrer, kein Hurrahgetue, kein Servilismus, offene würdige Kritik, auch den höheren Gewalten gegenüber, ist erforderlich, um dem Lehrer das Vertrauen und die Achtung der Schüler zu sichern. Der Lehrer soll mehr der Berater als der Richter seiner Zöglinge sein ; dringend zu empfehlen ist, dass der Lehrer die Schüler durch mehrere Klassen begleitet, weil eine genaue Kenntnis der einzelnen Schüler die pädagogische Beeinflussung bedeutend begünstigt. Interesse für die persönlichen Angelegenheiten der Schüler ist durchaus erforderlich. Im Unterricht muss jede Fachsimpelei vermieden werden ; Ausflüge in alle Wissensgebiete sind wünschenswert, deshalb muss der Lehrer über eine tüchtige Allgemeinbildung verfügen.

In einigen Antworten wird hervorgehoben, dass in den Seminarien eine gründliche moralpädagogische Bildung gefordert werden müsse.

- (19) Welche Rolle spielt das Seminar bei der ethischen Erziehung und welche sollte es spielen ?
- (20) Erheischt es das Bedürfnis der sittlichen Bildung, dass alle Lehrer, die Volksschul-, Mittelschul- und Hochschullehrer, Seminare besuchen ?
- (21) Ist es notwendig, die Lehramtskandidaten in der Moralpädagogik zu unterweisen ?

Hierüber sind die Meinungen geteilt. Etliche sprechen sich für Seminarbildung aus, weil der junge Lehrer, der nur Universitätsbildung hat, zu wenig Verständnis für die praktischen Forderungen der Schule mitbringt. Andere fürchten durch die allgemeine Forderung seminaristischer Bildung den schablonenhaften Charakter der Schulen zu fördern. Allgemein wird gesagt, dass die heutige Seminarbildung durchaus ungenügend ist um Volkserzieher heranzubilden, weil sie nur darauf ausgeht Kenntnisse zu übermitteln und keinen genügenden Wert darauf legt den Charakter zu schulen. Die sittliche Bildung sollte im Vordergrund des Interesses stehen. Moralpädagogik ist unerlässlich.

- (22) Was wird auf den Ihnen bekannten technischen, Handels- und Fortbildungsschulen für die ethische Bildung getan und was sollte dort nach Ihrer Meinung hierfür getan werden ?

In den Fortbildungsschulen in Deutschland geschieht beinahe nichts, denn die sonntäglichen Andachten sind nach Meinung aller eingelaufenen Antworten ohne jede bedeutende erzieherische Wirkung. In Oesterreich und der Schweiz dasselbe Bild. Die allgemeine Forderung geht dahin, gerade in den Fortbildungsschulen die sittliche Beeinflussung zu verstärken, einmal weil die Jugend im Alter von 14-16 Jahren ausserordentlich empfänglich ist und dann weil in dieser Zeit die schwersten Versuchungen an die Kinder des Volkes herantreten.

- (23) Was geschieht auf den Hochschulen und was sollte dort geschehen, um den sittlichen Charakter der Studierenden zu heben und ihre moralische Einsicht zu schärfen?

Auch hier geschieht nichts Methodisches. Eine gewissenhafte Anleitung durch die Professoren auf dem Gebiet der sittlichen Bildung wäre unbedingt zu fördern. Kerschensteiner's Werk "Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend," könnte hier bahnbrechend wirken. Der grosse Feind der ethischen Bildung auf den Hochschulen ist die Standesmoral. Die Verbindungen sollten statt dessen den Sinn für wahre Ritterlichkeit, für Sparsamkeit, Mässigkeit, für ein tieferes Verantwortlichkeitsgefühl, u.s.w., fördern und pflegen lernen. Mehr Föhlung mit dem praktischen Leben und besonders mit sozialen Interessen wäre dringend zu wünschen.

RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE

AYANT reçu trop peu de réponses au Questionnaire français, le Comité a décidé avec regret de ne pas imprimer de Résumé du Questionnaire français.

LIST OF AUTHORS

- ADAMS, Prof. John, 120
 Adamson, Prof. J. W., 137
 Adler, Prof. Felix, 7
 Andreae, Dr., 79
 Atkinson, H. W., 391
- BADLEY, Mr. J. H., 64
 Balogh, Dr. Eugene, 210
 Bang, Dr. Niels, 228
 Barnett, Canon S. J., 270
 Bayet, M. Albert, 96
 Beauvisage, Dr. Georges, 161
 Belot, M. Gustave, 123
 Benson, Mr. Arthur C., 134
 Boutroux, M. Emile, 20
 Brabrook, Sir Edward, 270
 Braunschwig, M. Marcel, 283
 Bray, Mr. Reginald, 107
 Brereton, Mr. Cloudesley, 270
 Brodin, M. J. A. René, 317
 Brügel, Oberschulrat, 270
 Bryant, Mrs., 73, 208
 Buisson, M. Ferdinand, 189
 Burrell, Mr. Arthur, 340
 Bürgerstein, Dr. Leo, 222
 Burstall, Miss Sara A., 38
- CAENEHEM, Chanoine F. van, 342
 Cleghorn, Miss I., 66
 Coit, Dr. Stanton, 157
 Cronzet, M. Paul, 308
 Cumberland, Mr. E. B., 267
 Czettler, Dr. Eugene, 344
- DAUMERS, M. Théodore, 300
 David, Rev. A. A., 36
 Degavre, M. l'Abbé, 262
 De Vuyst, M. Paul, 305
 Dorison, M. L., 101
 Drummond, Mr. W. B., 372
- ELLIS, Miss F. H., 265
 Escartin, Sénateur Eduardo Sanz y, 362
 Eyre, Mr. Douglas, 214
- FLEURY, M. le Dr. de, 375
 Foerster, Dr. Fr. W., 236
 Foerster, Prof. Dr. Wilhelm, 14
- GAÁL, Dr. Eugene, 104
 Gache, M. Ferdinand, 312
 Gasquet, The Right Rev. F. A., 33
 Genonceaux, M., 274
 Geöcze, Charlotte de, 386
 Giesswein, Dr. Alexander, 270
 Ginever, Mrs. Ilona, 105
- Glazebrook, Rev. Canon, 154
 Gooch, Mr. G. P., 145
 Gould, Mr. F. J., 234
 Grant, Miss C. E., 210
 Grant, Rev. Cecil, 61
 Gray, Rev. Dr. H. B., 30
 Gunzinger, Prof., 259
- HAEBERLIN, Dr. P., 76
 Haese, Direktor, 354
 Hayward, Dr. F. H., 128
 Heller, Direktor Simon, 211
 Hoffmann, M. P., 231
 Höft, Rektor G., 233
 Hort, Sir Arthur F., 89
 Hoskyns-Abrahall, Miss, 369
 Hughes, Miss E. P., 358
- JANNASCH, Frll. Lilli, 399
 Johannesson, Prof. Dr. Fritz, 112
 Jolly, Mr. William, 285
 Jones, Miss E. C., 335
 Joseph, Rev. Morris, 209
- KÁRMÁN, Prof. Dr. M. von, 23
 Keatinge, Mr. M. W., 131
 Kimmins, Mrs. C. W., 270
 Kirk, Sir John, 210
 Kleinpeter, Prof. Dr. Hans, 125
 Klompers, M. T., 323
 Kovalevsky, M. E. de, 55
- LANDOLPHE, Madame, 91
 Latour, M. Léon, 98
 Lewy, Dr. Immanuel, 347
 Lietz, Dr. H., 51
 Lombroso, Prof. Cesare, 216
 Lyttelton, The Hon. Canon E., 174
- MACKENZIE, Prof. J. S., 223
 Mackenzie, Prof. Millicent, 250
 Maher, Rev. Father Michael, 177
 Marchant, Rev. James, 214
 Mark, Mr. H. Thiselton, 366
 Mason, Miss C. M., 314
 Millington, Mr. J. C., 338
 Moscheles, Mr. Felix, 270
 Moulet, M. Alfred, 196
 Muirhead, Prof. J. H., 170
 Münch, Prof. Wilhelm, 93
 Murray, Miss E. R., 322
- NICHOLLS, Mr. W. A., 41
 Nunn, Dr. T. Percy, 297

ONslow, Col. G. M., 280
 Ottley, Miss Alice, 180
 Orestano, Prof. F., 256
 Overbergh, M. Cyril van, 331

PATON, Dr. J. B., 350
 Paton, Mr. J. L., 214
 Peabody, Prof. Francis G., 46
 Penzig, Dr. Rudolph, 246
 Poels, M. H., 83
 Pojero, Prof. G. Amato, 270
 Prohászka, Bishop, 302
 Putnam, Dr. Helen C., 270

QUERTON, M. le Dr., 363

RAUH, M. F., 330
 Ravenhill, Miss Alice, 167
 Richter, Frau Klara, 319
 Roger, M. Maurice, 253
 Rowe, Mr. F. W., 165
 Rowntree, Mr. Arnold, 216
 Russell, Mr. John, 59, 193

SADLER, Prof. M. E., 1
 Sandford, Mrs. A., 118
 Schiff, Miss Lucile, 214

Schneller, Prof. Stephan, 148
 Schütz, Schulrat, 288
 Séailles, M. Gabriel, 292
 Secretary I. U. E. S., 83
 Shipham, Mr. P. B., 116
 Sibly, Dr. Arthur, 270
 Sidgwick, Mr. Arthur, 143
 Slaughter, Dr. J. W., 380
 Smith, Rev. Father Sydney, 200
 Spiller, Mr. Gustav, 141
 Starcke, Dr. C. N., 70
 Stephani, Dr., 383
 Sully, Mr. Eugene, 280

THUMSER, Dr. Viktor, 86
 Tomuschat, Seminardirektor, 270
 Tönnies, Prof. Ferdinand, 222
 Tremp, Prälat, 202
 Trier, M. H., 68

WAKELY, Mr. C., 270
 Waldegrave, Mr. A. J., 243
 Wilson, Rev. Canon, 186
 Wolgast, Rektor Heinrich, 109
 Woods, Miss Alice, 152
 Wyss, Miss von, 160

First International Moral Education Congress

UNIVERSITY OF LONDON, SEPTEMBER 25-29

Summary of Printed Papers

I.

THE First Session will open at the University of London on Friday morning, September 25th, 1908, at 10.30.

The Presidential Address by Professor Sadler gives a very necessary and helpful explanation of the programme of the Congress. This takes, first, the ethical influence of the school considered as a community; then the factors which make up this community, particularly the character of the teachers and the moral ideal imparted directly or indirectly in schools and in the home; and, finally, the influence of daily life and of heredity. Professor Sadler asks, in conclusion, how far is it possible for our public elementary schools, which train the vast majority of our citizens of the future, to furnish for their pupils the precious character-forming influence of a corporate school-life? Is it not desirable that the classes committed to the charge of the teachers should be made smaller? Can a teacher individualise more than thirty or thirty-five pupils in one class? Secondly, is it not important that the teacher should be equipped more fully than is often now the case, with the knowledge needed for the task of guiding conduct and of endeavouring to impart faith in a moral ideal? And ought not the period of the teacher's professional training to be extended, in order that the course of preparation may thus be deepened without risk of over-pressure and of intellectual congestion? Thirdly, is it not necessary that more should be done to give educational help and guidance to young people during the years of adolescence? So far as statistics enable us to judge, not more than one out of every three children who leave the elementary schools of England and Wales at thirteen and fourteen years of age receives, during the years which follow, any kind of systematic educational care. Far too great a number pass out of the range of all good educational influence. Far too few receive the regular training which might help in quickening an ideal of personal and civic duty. This surely is a problem which calls for the earnest consideration of all educators, and of the statesmen to whom is committed the guidance of governmental effort in national education.

Professor Adler, of New York, Professor Foerster, of Berlin, and Professor Boutroux deal with the due co-ordination of all the forms of ethical education.

Professor Adler points out that ethical education must embrace human conduct in all its branches. Ethics is not "three-fourths of conduct," or any other fraction of conduct, but controls, or should control, the whole of conduct. The practice of singling out as specially moral the virtues of social intercourse—such as gentleness, devotion to the happiness of others, self-sacrifice, etc.—is misleading in the extreme.

It gives colour to the belief that the moral end is but one along with other ends of life—such as the ends of science, of art, of material enrichment, of pleasure, etc. But ethical science is the science of the sovereign end, to which all other ends are means. The ethical education of the young cannot be planned satisfactorily until a scheme of ethical education for adults has been elaborated. The ethical principle, indeed, ever remains the same, but in the successive periods of childhood, adolescence, manhood, and womanhood the application of the ethical principle changes, new aspects of it coming into view. The ethical problems of marriage and parenthood, the ethical problems of the apprentice, the journeyman, and the master in any vocation, the ethical problems connected with citizenship, the specific duties attaching to a position of command and authority, the ethical problems connected with retirement from active life, in old age—all these emerge in a certain serial sequence (though the different terms of the series may sometimes come earlier and sometimes later).

Professor Foerster says that, according to modern scientific experience, men possess the power of discovering and *retaining* the interconnections between past and future, and thus forming a lasting picture of the interconnection of the universe—a picture which does not, however, remain constant, being gradually perfected by observation of fresh facts and by creative modifications. Impressions from without incessantly force themselves into our soul-world, and are met by feelings, either of pleasure or pain, which follow the changing stimuli received from without, or by the opposing actions of the enormous accumulated force of the world within, which seeks to retain its independence in the face of sensations and the feelings of pleasure and pain. The ethical education of the future will have to work for the freedom of the inner life, its independence of impulses due to momentary excitements. The development of a world of men guided by intelligence is the great synthesis in which the old idea of a world guided by the spirit of God merges into the modern idea of a world ruled by the mind of man.

Professor Boutroux urges that to cultivate in children and in adults the qualities of character, of heart, mind, and intelligence, that are prescribed by enlightened reason, with explanations of why they are so prescribed, is the highest task the educator can set himself. Moral notions are the expression of the true life of individuals and of societies, inspired by religious belief, ideal aspirations, and noble passions.

II.

Dr. Gray, of Bradfield College, Berks, explains the special meaning attached in England to the words "public school"—a boarding-school for boys of the upper classes who are intended for a University career. These schools are based on a mediæval monastic system. Boys act, think, and talk, as members of these semi-monastic communities, absolutely differently from what would be the case in their own homes. There is such conformity to type that individuality tends to become extinguished, and the life becomes limited by a narrow horizon. But the boys learn the power of self-government, and therefore of government over others. The atmosphere of patriotism in which they live, though narrow, is exceedingly intense.

Abbot Gasquet describes Catholic boarding-schools. What is called "modern life" has made it increasingly difficult, if not impossible, for the heads of families to attend to the duty of personally seeing after the training of their children. The foundations of religion and morals depend almost entirely upon definite teaching in early life. In the

boarding-schools, prayers at regular times, attendance at daily Mass and at the public services of the Church, and, above all, the habitual use of the Sacraments, assist in creating a general atmosphere which seldom fails to produce an excellent moral effect upon the minds of the young.

The Rev. A. A. David gives results of experience at Clifton College, a boarding-school in a suburb of Bristol, to which day boys are admitted. The earliest and most direct channel of corporate influence in an English public school lies through the "house," with its associations, characteristics, and its clear and continuous call for loyalty and self-control. It was felt that if this form of common life could be extended to day boys also, beneficial results would follow. Accordingly, the neighbourhood of the school was divided into two districts, the boys resident in each being grouped as one "house." Each "house" ranks as a unit among other houses. Each has its "town room." Each has its "house master," specially charged with the duty of advising, guiding, and befriending the boys.

Miss Burstall, of Manchester, speaks of high schools for girls. Pupils in a secondary school pass in their years there through the years of adolescence, those all-important years in which the self-regarding child, whose only duty is growth, changes into the youth or maiden with duties to others to perform, and an instinctive desire to understand more deeply the wonderful world opening before it, and to enter into personal relations with its fellows. The school must give opportunities for these duties to others as well as for intellectual investigation and the acquirement of knowledge. There is, therefore, a greater degree of self-government among its pupils than among pupils of a lower social grade who would leave school earlier.

Mr. Nicholls describes the ethical work of elementary schools. Happily a great change for the better is being effected in our infants' schools, and the old dreary, mechanical discipline is disappearing. The process of awakening the moral perceptions is necessarily slow, hindered as it is in some cases by imperfect home training, but still more by the excessive number of children under one teacher. The time now devoted to Biblical chronology and genealogy might well be utilised for definite moral teaching. Similarly, lessons on patriotism and international amity arise naturally out of the study of history. The question of teaching the observance of the rules of health as part of a moral code leads to some practical suggestions. Moral maxims as to cleanliness are of little value. Education authorities must teach by example rather than by precept.

Professor Peabody, of Harvard University, brings to the Congress the greeting of the Religious Education Association of America. An unspiritualised education and an unintelligent religion have been almost equally responsible for the materialising, commercialising, and vulgarising of large sections of American life. The use of the inductive method in ethics is promoted, in Harvard University, by the establishment of a Social Museum, in which are collected from all parts of the world graphical illustrations of social progress, so that the student, as in a museum of natural history or of art, is confronted by a body of facts which it is his duty to analyse and explore. If, for example, he is concerned—as so many Englishmen at this moment are—with the problem of Old Age Pensions, he finds in such a museum a complete exhibit of the German scheme, and is in a position to observe both its scope and its limitations.

Dr. Lietz describes the working of the Country Homes (*Land-Erziehungsheimen*) founded by him ten years ago and since widely copied. They take young people from the degenerating life of crowded towns,

and bring them into fuller life amid natural surroundings, relying upon the personal influence of the teacher rather than upon hard-and-fast rules and methods.

Moral education in Russian schools is described, by M. de Kovalevsky, as having been in former years entirely indirect and religious, and at length unsatisfactory. But reform began in 1900, and commissions have examined the methods of Germany, with its discipline of iron, and of England, with its strengthening of the character and will. The Third Duma has now to work out a full scheme of moral instruction to supplement religious teaching.

The co-education of boys and girls in the same school is recommended by Mr. Russell, of the King Alfred School, Hampstead, the Rev. Cecil Grant, of Harpenden, Mr. Badley, of Bedales School, and Herr Trier, of Copenhagen.

Mr. Russell urges that school should offer a foretaste of real life, with its diversified contact of individual with individual; but the daily contact of our accepted school methods is an unnatural, one-sided contact. Sex-evil (in its many forms) is largely the result of sex-dishonour, and chronic sex-dishonour is largely the result of our separate schools. And yet, but for sex-dishonour, there would never probably have been any separate schools.

Mr. Grant claims that the discrepancy which exists in even the best schools for boys (between the standard one actually finds and the standard that a knowledge of boy-nature would lead one to expect) totally disappears in an equally good school for boys and girls together. The wisely handled boy will in every case come to be, and continue to be, pure, scrupulously honest, and with an unselfish purpose in life; indeed, a good co-educational boarding-school may be fairly confident of producing this result even in despite of adverse home-surroundings.

Mr. Badley says that co-education will not change the laws of nature; but it will help to produce a sounder type of girl and boy—and in this, and in their mutual knowledge and sympathy and respect, lie at once the true foundations of marriage and the best hope of the future.

Miss Cleghorn, of Sheffield, opposes these and similar arguments. The senior departments of co-educational schools, often deplorably large, are, as a rule, under a headmaster, and it is impossible for him to exert that influence required by elder girls for the training of the womanly qualities and the development of the womanly character. To the girl from the slum home, the gentle, refining, humanising influence of the good woman teacher is often the best thing in life. No man can enter into all the hopes, fears, aspirations, and little vanities of the girl just beginning to feel the approach of womanhood.

III.

Professor Starcke, of Copenhagen, notes that children entering school are gay and inquiring if they have got good health, cross and inattentive if they have bad. These two classes cannot be educated on similar lines, nor expected to attain similar standards of knowledge or goodness. It suffices if they leave school healthy in themselves and able to respect the opinions of others.

Mrs. Bryant defines the school as a crowd of individual children, sensitive, intelligent, self-willed, which is converted by the process of school government into a community, orderly, progressive, obedient, using psychological forces in the children themselves. These forces are self-will and sociability, the negative and positive sources of children's amenability to order. There is, deep in human nature, a welcome for

the order-keeping officer, the schoolmaster; and always the strongest weapon in his hand is the primitive instinct for order, out of which obedience, on its moral side, springs. In a new school the master might even build up the law in modern constitutional fashion by consultation with the children, reserving, no doubt, an effective veto. The scope of the law should be such as to leave ample room for freely initiated action, wrong as well as right.

Dr. Häberlin, of Kreuzlingen, urges the establishment of a central office for publishing a journal and year-book on moral pedagogy.

Dr. Andreae, of Kaiserslauten, emphasises the supreme ethical importance of sound methods of instruction, and points out the deadening effects of merely mechanical instruction and mechanical training.

Primary schools are discussed by M. Poels, with reference to systems of classification of scholars.

Dr. Thumser, of Vienna, emphasises the necessity that the school staff should set to the scholars a good example, intellectually and morally, with special stress on the personality of the head teacher.

Sir Arthur Hort, of Harrow, is somewhat disappointed that the sense of corporate life once gained in a miniature society does not more often develop into patriotism and similar virtues, and would be glad to hear suggestions towards the solution of this difficulty. The fault does not lie in anything which the public schools do, though it may lie in something which they leave undone. No abstract or theoretical teaching of the duties of citizenship can replace the present performance in adolescence, on a small scale, of duties identical in kind with those which fall to the adult man.

Madame Landolphe, of Paris, points out the great influence wielded by the example set by elder scholars in a school, and also how important it is that there should be cordial relations between all the members of the school staff.

Dr. Münch, of Berlin, and M. Albert Bayet, of Paris, discuss and condemn, though not with equal emphasis, punishments and rewards.

M. Léon Latour argues that their use cannot be discontinued until teachers are held in better estimation, are required to reach higher standards of ability and attainment, and are more adequately remunerated.

M. Dorison, of Dijon, urges the importance of symbolic commemoration of the ideal yet unattained.

Dr. Gaál, of Budapest, points out that among the various moral factors the most efficacious are the pleasures of the mind, the kind of pleasure experienced after the performance of some good deed. Education must develop the taste for these pleasures.

Mrs. Ginever protests against providing children with too elaborate and too stimulating amusements.

Literature for children is discussed by Mr. Bray, of London, Rektor Wolgast, of Hamburg, and Professor Johannesson, of Berlin. Children's books should present the real and the ideal together, with the ideal world supreme over brute reality. Great classics are far better than specifically moralised *Jugendschriften*. The open sale of harmful books should be legally prohibited. Indiscriminate indulgence in reading is a growing fault, and may be very dangerous. Younger children should not read outside school hours, and all home-reading should be regulated in accordance with school plans. The love of adventure should be gratified by long rambles, etc.

Mr. Shipham, of London, advocates formal opening of school work with music, hymns, and sometimes prayer.

Miss Sandford, of Blackfriars, describes the excellent effect of nature-study in a slum school. Pets are kept, and an aquarium, and they yield amusement and intellectual and moral gain.

IV.

This Session is devoted to moral instruction proper, direct or indirect.

Professor Adams points out the conative efficiency of ideas, and their continual activity within the consciousness. They are evidence of the existence of mind-forces which the educator can develop and guide.

Professor Belot, of Paris, defines true morality as taking a direct interest in the social ends prescribed, so that motive and end correspond. Motives founded on unjustifiable beliefs ought, therefore, to be avoided, and also those founded on extrinsic sanctions, as fear or vanity.

Dr. Kleinpeter, of Gmunden, advocates moral instruction through doing rather than through knowing.

Dr. Hayward, of London, concludes that, with regard to simple habits, hygienic or other, the method must be frankly imperative, which becomes direct instruction when the habits are explained and justified. Religious instruction also is direct, though somewhat unsystematic. The relation between indirect and direct moral instruction is the same as that between "nature-study" and science, and between the practical study of a language and the formal study of its grammar. Similar difficulties and dangers exist in all three cases, the chief of which is the premature introduction of the second factor.

Mr. Keatinge, of Oxford, prefers indirect moral instruction. Ideas can do little to control the deep-seated passions. Truth is best cultivated in connection with science. But social duties can be promoted by civic manuals, and here ideas are most operative.

Mr. Arthur C. Benson, of Cambridge, believes we pitch our educational standard too high; we drive when we ought to be guiding; we compel when we ought to attract. We do not study individual taste enough; we tend to crush personality, and call the process "fortifying."

The moral value of particular school subjects is analysed by twelve contributors.

Professor Adamson, of London, thus summarises his paper: The humanist "subjects" are peculiarly the studies which can be utilised for moral instruction. Their value lies in the fact that, beyond their own special functions, they extend and magnify the human intercourse of those who study them. If, however, they are to be utilised, it must be in most cases through the agency of teachers who themselves are possessed by the humanist spirit. It is to the public interest that a competent body of teachers of this kind should be maintained in schools of every grade and type.

Mr. Spiller, Secretary of the Congress, claims that all lessons on all subjects might be more primarily ethical without in any way violating facts. He considers that the facts of the ethical life are being largely ignored, although they are the most interesting and the most important factors of life.

Mr. Sidgwick, of Oxford, considers that in science and mathematics there cannot be said to be any opening for moral instruction. On the other hand, in history and literature, dealing as they do with human character, feelings, actions, passions, and their consequences, there is much larger scope.

Mr. G. P. Gooch, M.P., emphasises the moral usefulness of studying history. History, conceived as a record of civilisation, a knowledge of

the forces that have made the world what it is, opens doors and windows in the mind, creates an horizon, suggests great issues. Though intellectual interests cannot destroy littleness of thought and conduct, they actively counterwork it.

Dr. Schneller, of Kolozsvár, groups the whole educational scheme round the history course.

Miss Alice Woods, of London, quotes Dr. Adler that our educational aim should be the production of "a vigorous, unique personality in right relationship to other personalities." For this there must be at least four essential qualities—a vivid imagination, a wide sympathy, a sound judgment, and constant self-control. It is just these four qualities that are specially fostered by the right teaching of English literature.

Mr. F. W. Rowe, of London, insists on the high moral value of manual training. A child engaged in making an object it wants to make, especially if he needs it for a purpose of his own, is undertaking a sequence of logical and closely connected acts, each of which the mind suggests, accompanies, judges of, and finally passes sentence upon when complete; and this is will-training of a high order. The motive power is from within—not without.

Canon Glazebrook, of Ely, asks: Where can the teacher find a text-book which treats different stages of morality as connected in spite of their differences; which recognises unity without confusing the moral sense? The only text-book for which this merit can be claimed is the Bible. There alone are to be found within the same covers examples, beautifully simple and concrete, of the preparatory and the final stages of moral principle. For the Bible is the record of the way in which one of the most gifted races of mankind was led upward from a very low standard of conduct to the highest. It presents each standard in turn as absolute, yet it implicitly reconciles them by ascribing them all to the same authority.

Dr. Stanton Coit thinks it will be found that if, in the hands of a teacher who believes in the occurrence of events not naturally caused, the Bible was efficacious in producing such beliefs, it will be equally effective in the contrary direction when the teacher's object is to instil a belief in the universality of the law of cause and effect. For the Bible furnishes in its stories the very material by reasoning critically about which men have been led to reject miracles altogether.

Miss C. von Wyss, of London, indicates how nature-study can definitely aid moral growth. By it we develop the habit of observing and investigating directly, without the intervention of other minds in the shape of teacher, book, or picture, and of stating simply the fact actually seen, not inferred. Sympathetic interest in animals goes towards altruistic training. Is not the biological approach to sexual problems most conducive to moral chastity? The children become acquainted with these problems in a simple, natural way, and regard them from a purely impersonal point of view. What is observed and openly spoken of as pure and good in flowers, what holds wherever reproduction is efficient, will surely not become tainted when the child-naturalist grows up.

Dr. Beauvisage, of Lyon, elaborates a similar argument.

Miss Ravenhill, of London, explains the ethical value of the scientific teaching of domestic arts. It is found to foster more orderly methods of work; a better sense of time; patient accuracy in details; the exercise of more foresight, judgment, self-control, and perseverance; more alertness, greater resourcefulness, an appreciation of and pride in manual skill. In how many households does the absence of just these qualities spell extravagance, disorder, ill-health, and unhappiness! The sense of responsibility for others, and especially for the young or the dependent,

is usually quickened, and a powerful incentive is given to form higher ideals of living.

V.—SECTION A.

Professor Muirhead, of Birmingham, examines the import of the word "religion." By religion nine out of every ten people mean belief, not only in the unity and common purpose of humanity, but in the unity and purposefulness of the world as a whole. More particularly for Western nations it means the interpretation of this belief in a theistic sense, as implying a Supreme Being whose mode of operation, though everywhere recognisable to the eye of faith, has been particularly manifested in the history and inspired writings of the Jews, and more particularly still in the life and teaching of Jesus of Nazareth. Our question is, What value for morality do those who share these ideas—broadly, who believe in God—claim for them? What place ought the teaching of them to occupy in a system of education which makes the formation of good character a central object? Positivism, on the other hand, sees in humanity the embodiment of a corporate mind and will, but refuses to recognise any relation between the organism of humanity and the physical environment or order of the world as a whole. While it is thus able to give a definite direction to morality, and to touch it with a dignified, albeit a pathetic, note, it necessarily fails to impart into it the note of faith in the ultimate and absolute reality of the spiritual world, which morality is the attempt to establish.

The Rev. E. Lyttelton, of Eton, maintains that, however much we may persuade ourselves that adult spiritual life can be maintained by the abstract, there are facts in child- and boy-nature, patent, admitted, and obvious, which oppose an invincible obstacle to our ever supposing that the training of the young can proceed successfully on a barren impersonal creed.

Father Maher, S. J., urges that the human life and character of Christ, as revealed in the Gospel story, offer us in definite and concrete form the most attractive and potent, as well as incomparably the most perfect, ethical ideal that can be held up before the mind of the young.

The Secretary of the International Union of Ethical Societies points out that it must be the duty of the State to make certain that the moral training of the citizen-to-be shall be efficient—that is, that every child, no matter what the philosophy or religion of its parents may be, shall develop into an adult who will be self-respecting, show goodwill, and serve the public weal. Only on one condition could the State leave the moral education of the young to the Churches—*i.e.*, if all the Churches were *equally* and *wholly* successful in the moral task which they undertook.

Canon Wilson, of Worcester, says that the advocates of moral education, as apart from religious education, base their system upon a certain view of ethics and of human nature which ignores, if it does not repudiate, the point of view of the religious educationist. The relation, then, is that religious education supplements and completes moral education, and strengthens its sole trustworthy motive. It supplements, because it recognises and trains powerful human faculties which the advocates of moral education neglect.

M. Buisson, of Paris, explains the scheme of moral and civic instruction given in French primary schools since 1882, when it was distinguished from religious instruction.

M. Moulet, of Lyon, further analyses this system, pointing out that, although not dependent on any special creed, it remains "spiritualistic," by inculcating duties towards God; and he claims that it should be completely freed from every hypothesis of religion or of irreligion.

Mr. Russell, of Hampstead, describes an experiment in non-theological moral instruction, inspired by a sense of human fellowship, of the shame of living for self, and where the appeal to the children has been based on a belief in the existence of that same sense in them. They are led to work steadfastly in the teeth of odds, to hold the balance between little personal issues and the great public issues—above all, to believe that there are public issues, and that, being in the world, we are all of us responsible to the extent of our powers for what becomes of the world.

The Rev. S. F. Smith, S.J., puts the Catholic objection to secular moral teaching as reliance on motives that are too feeble for all but the noblest natures. The only equitable system possible—indeed, the only one which can escape inflicting downright religious persecution—is one which provides for two or three different types of schools.

Prälat Treppe, of Switzerland, welcomes the co-operation of religious and independent moral instruction, and particularly the present Congress as a valuable factor in its evolution.

The Rev. M. Joseph, of London, claims that, given the need of religion as an element of moral training, the Old Testament is incomparably the best text-book that can be used. But since, in form, it is anything but a text-book, it must be handled discreetly.

Mrs. Bryant analyses the value to children of ideals of self-perfection and of social morality. Children, like adults, differ greatly in range of susceptibility to each of these appeals. The little child begins to learn goodness by experience of kindness and truth, bravery and self-devotion, in his social world. It is a humble beginning, but it is very real. The whole trend of Bible history points to inadequacy of moral development as the chief impediment to religion. In every age this has been so, and it is so to-day.

SECTION B.

In "The Moral Education of the Blind" Herr Simon Heller says that, through mistaken humanity, the dream-life of the blind has been unduly fostered, and has made them, if poetic figures, also the children of misery. The blind should be won away from the mental and social isolation to which they are too often condemned. The surest way to ensure to them a proper idea of values, upon which all morality rests, the proper conception of things in their relation to human needs, the right moral direction of thoughts, will, and actions, and the necessary interaction of the subjective and objective world, is to fit them for the exercise of a profession. This will increase their sense of their own independence, worth, and dignity, and give them the necessary ethical strenuousness. The instruction and education of the blind, more than of all others, should be based on truth and reality. Knowledge that is based on sensation, and which they could not acquire, they must not be allowed to fancy they possess.

The censorship of low-grade literature and illustrations is dealt with by Mr. James Marchant, who says that the evil of the circulation of pernicious books and papers is growing. The Publishers' Association, the Newsagents' Federation, and the Postcard Association (now being formed), are agencies on the side of wholesome literature.

The moral treatment of the young criminal is considered by Professor Cesare Lombroso, who says that the instruction of those who are honest—the strengthening of their bodies by gymnastics, by marching and open-air dancing—is of great value, whereas the idea of reforming the criminal by mere instruction is futile. Those children in primary schools who possess the known marks of criminality should be separated, and efforts made to strengthen in them the inhibitory centres. The corrup-

tion, violence, and intrigue which rule the political world give criminals an easier access to power in politics than honest men; and if Napoleon, Boulanger, and Crispi had never been educated, it would have been better for France and Italy. The base of our education needs changing. At present the admiration of beauty and of force leads to idleness, insubordination, and violence. Special schools for agricultural work, manual training, schools of commerce and trades, are needed. Children should not be punished too severely, since it is necessary to remember that a temporary criminality is common. Not severe anger and rigid punishment, but such treatment as tends to show clearly the consequences of wrong deeds, is to be recommended. Punishments of an exaggerated kind, and disproportionate to the gravity of the fault and the age of the offender, do harm. He recommends in some cases the placing of children with foster-parents, emigration of precocious criminals, and homes similar to those founded by Dr. Barnardo.

VI.

Professor Mackenzie, in his paper on "Systematic Moral Teaching," commences by assuming that "almost all are agreed that the inculcation of moral principles in the minds of the young is, in some form or other, desirable and important." He first deals with the contention that moral instruction cannot be properly given except as a part of religious instruction. Broadly speaking, Professor Mackenzie holds here that, "however true it may be that morality and religion have their common root in the idealism of human nature, yet it is possible to admire heroism, straightforwardness, and generosity, and abhor selfishness and meanness, without committing oneself to any view on those ultimate problems of the universe and human life on which thinking men are so sadly divided." As regards the question as between direct and indirect moral instruction, while fully admitting the place and value of indirect methods, he yet holds that "the advantage gained by indirect methods must be pressed home by teaching of a more explicit kind." He thinks it especially important to attempt some direct teaching of moral principles—viz., at the beginning and at the end of the period of school life. And as regards the intervening period he holds that indirect lessons "would lose much of their efficacy if opportunity were not taken from time to time to sum up their most important aspects and indicate their wider bearings, as distinguished from the special circumstances out of which they arose." He concludes that there are no objections of a really fatal kind to the systematic teaching of morals.

Dr. Niels Bang urges a direct, systematic, and graduated moral instruction, which he thinks "could supplant the traditional one." He gives pithy illustrations of how he would treat such subjects as *truth*, *mercy*, *justice*, and *self-command*, and convey at the same time a love and understanding of them to children. He concludes by asking (as Professor Mackenzie asks in the preceding paper) whether the teachers are equal to the task. And he answers: "Of course not, if they are not educated or do not educate themselves for that purpose."

M. P. Hoffmann, in "The Method of Moral Instruction," argues that, besides indirect moral instruction, direct moral instruction is also necessary. Such instruction should not commence before a child has reached the age of ten. The instruction should be concrete, and illustrations should be preferably drawn from the actual life of the child. The emphasis of the teacher should be on the positive virtues. The Socratic method should be employed.

Rektor G. Höft is opposed to dogmatic religious instruction as the vehicle for moral instruction; such teaching is not in conformity with

our modern outlook. Special times should be set apart for moral instruction. It should stimulate thought in an ethical direction, exercise the moral judgment, awaken and ennoble the conscience, and should strengthen the will for moral action and relate all activity to the commonweal.

Mr. F. J. Gould, in his paper, "A Central Conception for Moral Instruction," says that the central idea of moral education should be that of Service. Service is defined as the willing gift of feeling, thought, and energy in the spirit of friendship, respect, and love. Three methods are proposed—education (1) through the feelings, (2) by means of æsthetic imagery, (3) by analysis. The teacher's test should be: "Have I made the children feel that the highest end of their school discipline is to render them effective servants of family, country, and humanity?"

Dr. Foerster calls attention to what he considers the chief defects, so far, of moral instruction. He finds that the principles most generally recognised as regards other subjects of instruction are here disregarded—such as, From the Simple to the Complex, From the Known to the Unknown; and that appeal is not made to the actual experience of the child. We must start, not from the precept, but from the child. Examples of methods are given. The child should be shown the actual workings out of anger, envy, lying, etc., in their ordinary human relations and in his own soul. Not only the intellectual distinctions between good and evil, but motive-power towards good, should also be supplied by the teacher.

Three methods of direct moral instruction are illustrated, Mr. A. J. Waldegrave says, by those adopted respectively, in their books, by M. Jules Payot, Mr. W. L. Sheldon, and Mr. F. J. Gould. These methods may be described as—(1) the lecture method: straightforward statement and counsel, (2) the Socratic method: question and answer, and (3) the dramatic method: use of stories and other illustrative material. The qualities and defects of each of these methods, taken separately, are considered, and the conclusion is arrived at that a combination of the three is required.

Dr. Rudolph Penzig has for his subject "Content and Method of Moral Instruction." In the formation of moral judgments intellect, feeling, and will all have their place. Teleological considerations are not in place in moral instruction, and if they should be necessitated the teacher should be careful not to favour or otherwise any particular religious or philosophical standpoint. There should be respect for authority, but not slavish obedience. The best form of this instruction is that of a familiar talk between teacher and children. Moral Instruction Syllabuses, etc., are necessary for the teacher, but should in no case come into the hands of the pupils.

Professor Millicent Mackenzie treats of "The Training of Teachers in Relation to Moral Instruction." The provision and proper equipment of teachers capable of giving effective moral instruction is the most pressing and most difficult part of the problem of moral instruction. Lectures on methods of moral instruction should be given in Training Colleges, and "opportunities should also be given in the college demonstration school for observing the various direct and indirect ways in which the moral education of the children is carried on." From the first, moral instruction should be in the hands of those who, by preparation, natural taste, and enthusiasm, are fitted to make such teaching effective.

M. Maurice Roger gives an account of the introduction of Moral Instruction into the French Secondary Schools in 1902. This introduction was not attended by the violent opposition that was directed against the

introduction of moral instruction into the French primary schools in 1882. The instruction is on a purely "lay" basis.

Professor Francesco Orestano gives a sketch of the gradual introduction of Moral and Civic Instruction into Italian Elementary Schools since 1877. Moral and Civic Instruction is also prescribed for evening and holiday continuation schools and for schools for adult illiterates.

Professor Peter Gunzinger gives an account of moral instruction as given in the primary schools of the Canton of Solothurn. For this instruction the Education Authority is responsible, the teachers are duly trained to give it, and much attention is paid to it. The instruction is systematic and graduated. The ordinary reading-books are adapted for moral instruction purposes.

M. L'Abbé Degavre describes a two years' ethical course. Concrete examples of the instruction are given. Parents express themselves as being exceedingly pleased with the course, and agree with the teachers that the children become more serious, develop in character, and learn to be strenuous in well-doing.

Miss Florence H. Ellis, in giving an account of her school, says that a "thought" is chosen each week, and every subject of instruction is connected, so far as possible, with this "thought." Such "thoughts" are chosen as *self-control, honour, courage, ideals, harmony*, etc. Art and poetry are much utilised in this school. Each class-room has a picture of St. George and the Dragon, and its symbolical ethical significance is brought home to the children.

The William Ellis School in London, Mr. Edward B. Cumberland says, is a public secondary school for boys with a curriculum planned for an eight years' course. Most of the boys leave at fifteen, after a six years' course. Conduct teaching is given in every year of the course. Wherever possible the lessons take the form of the reading aloud by the teacher of extracts from well-known writers, followed by question and answer.

VII.

The Seventh Session, dealing with "The Relation of Moral Education to Education under Other Aspects," opens with a paper by Mr. Cloudesley Brereton on "Certain Underlying Ideals of Moral Education," which urges that, at some time or other (at what age is a matter of controversy), the idea of system should be introduced into moral teaching. There should be a gradual revelation of underlying ideals of conduct, which act, not as mere logical sanctions, but as spiritual incentives to action. There are too many codes to-day, and they could be well brought under the heads of personal, family, social, civic, and humanitarian; and the ideal of each of these relationships must be dominated by the idea that rights involve duties.

M. A. Genonceaux, Chief Inspector of Primary Instruction in Belgium, insists that the recreation of the healthy child, in the playground, should be unregulated, and that children who do not join in play should be medically inspected; they are commonly ill, and need special attention; and the healthy child will be noisy after the restraint of school. M. Genonceaux closely examines the important effects of the physical life on moral education.

The "Moral Effects of Physical Training" are dealt with by Col. G. M. Onslow and Mr. Eugène Sully, who point out that by physical training they do not mean games and athletics, but drill and exercises. The important moral difference between games, athletics, and physical exercises is that the stimulus to the former comes from without, and to the latter from within.

M. Marcel Braunschvig elaborates the point that art should not be against morality, but should also not be subordinated to it.

Mr. William Jolly (Emeritus H.M. Inspector of Schools), who writes on "The Relation between Æsthetic and Moral Education," holds that moral training cannot reach its full fruition without æsthetic training. Teachers should draw the children's attention to the element of beauty exemplified in the decoration of the school.

"The Relationship between Moral and Æsthetic Culture" is dealt with by Herr Schulrat Schüz. He says that we have arrived at a point of reaction in education against excessive intellectual training attended by consequent lack of power to appreciate beauty. However, there are dangers in this reaction—weakening of the reasoning powers, confusion of æsthetic freedom and licence, development of egoism as opposed to moral personality. Hence the necessity for an ethical basis for character-building. Every opportunity should be given for the spontaneous play of the child's imagination.

M. Gabriel Séailles says that the child must be led actually to experience whatever will lead to the reproduction in him of those experiences which are implanted in him. Mere verbal instruction, apart from experience, is useless. No attempt must be made to deceive the child; and it must be remembered that, though morality is, from the point of view of utility, judicious and wise, the moral law is not a physical law, ruling events and necessarily uniting virtue and success. The children of the poor have often such experience of life that moral instruction may seem like fairy tales, but less amusing. It should train the judgment, and in this way assist the formation of devoted citizens.

In his paper on "The Relation between Moral and Intellectual Education" Dr. T. Percy Nunn maintains that this problem cannot be properly attacked until we arrive at an adequate theory of the curriculum, based on true psychological principles. Conation—the direction of activity to an end—is regarded as a fundamental characteristic of human behaviour. Adult conduct, sustained by strong and clearly-defined sentiments, and guided by knowledge, is the terminal stage of a process conceivable as a systematisation of conative processes developed from an instinctive basis.

M. Théodore Daumers says that education should produce energy of character and generosity of feeling, and should ultimately teach how to think and act in harmony with the highest needs of society.

Bishop Prohászka emphasises the fact that the educational influence of home and school should be in perfect harmony. They must agree in placing ethical motives in the foreground. The school is better able to impart knowledge and impart right thoughts concerning a wise and good life, while the home, where the child walks the path of actual life, supplies opportunities for their practice.

M. Paul de Vuyst says the school cannot suffice for teaching the practice of morality. It is parents who should know the qualities likely to be inherited by their children, who can best observe their peculiarities, and who can control the moral region which is governed by physical considerations (the dwelling, clothing, food, etc.).

M. Paul Crouzet says that children must not be transformed into mere copyists by the laying down of so many rules and examples that natural inclinations are quite crushed. Family life tends to be narrowing and to lay excessive stress on prudence, inculcating a life of tranquillity and self-preservation rather than of intensity and of public utility. Large classes, with their excessive regulations, destroy the initiative of the scholars. Children may be made freer by leaving them to choose their own books, inducing them to learn by experiment instead of by dog-

matic instruction, by the teaching of languages by voyages, interchange of children, and so forth.

M. Ferdinand Gache states that in France the college, public and private, has for a century injured the family and the inner life, and thus done moral harm by—(a) the youthful age at which children have been sent to boarding-schools and other schools; (b) its isolated school-life; (c) being of monastic origin, it has taught contempt for many activities; (d) it has imposed an external morality by discipline. Counteracting this, the influence of certain masters has been good; and in religious establishments there has been a mysticism which, though relaxing, was very pure. The author makes various recommendations, such as the association of the families of scholars with the work of the school, and the assistance of the scholars in the material life of the college (making beds, etc.) to counteract undesirable influences mentioned.

Miss Charlotte M. Mason says that children should get their knowledge out of books. The books should be mostly of a sort that could be read with interest at any age. Therefore, they should be such that parents may read them also and discuss them with animation.

VIII.

The Eighth Session deals with "Moral Education under Varying Conditions of Age and Opportunity."

M. Brodin, of La Haye, sums up that a good system of moral education, embracing a universal ideal, is a twofold blessing: to the teacher and to the taught.

Frau Klara Richter, of Berlin, and Miss E. R. Murray, of London, would use Kindergartens to teach daily duties, to present social ideals, and help children to realise human relationships.

M. Klompers describes the moral instruction in the secondary schools of Belgium; M. F. Rauh, that in French girls' colleges; and M. van Overbergh, the highly elaborated system in the universities of Belgium.

Miss Constance Jones, of Cambridge, would wish that more of the best students should devote themselves to the study of the moral sciences; and recommends public lectures on practical ethics, politics, and the duties of citizenship.

Mr. Millington outlines the examinations on Ethics at London University. Education and pedagogy are now being fostered by special examinations and diplomas for teachers. Formal ethical knowledge is required only in the philosophical subdivision of the Faculties of Arts and Theology, being ignored in all the remaining Faculties, even in that of Law, which might itself fitly be described as an authoritative response to ethical needs. There are signs of improvement, and abstract theories are being replaced by definite sociological inquiries.

The *residential training college for men* receives a suggestive appreciation by Mr. Burrell.

The Rev. F. van Caenegem, Director of the Superior Commercial School of Mons, urges that technical instruction has special need of enlightened moral views.

Dr. Czettler, of the Royal Hungarian Veterinary High School, propounds a valid basis for socio-ethical principles in technical schools. That part of moral conceptions which we call social ethics is not mere sentiment, but is also the complement of acquired knowledge. Social institutes should be established in schools for the purpose of promoting business honesty, honour, and trustworthiness.

Herr Immanuel Lewy, of Charlottenburg, gives a theoretical abstract of what he calls "Berufsethik." Scholars in their last school years

should learn the outlines of the great industrial methods, and the special needs of trades and professions.

Dr. Paton speaks upon "Continuation Schools," basing his arguments in part upon a recent work of the well-known American psychologist Dr. Stanley Hall, *Adolescence: Its Psychology and Relation to Crime, Religion, and Education*. There are two chief dangers that menace our youth: (1) the workshop, (2) the street. The training given in our continuation schools should be extended and fitted to lessen these dangers, to protect our youth from them, and to give them such healthful discipline as will enable them either to avoid dangers or to confront and subdue them. For this purpose the continuation school must be moulded by four classes of considerations: (1) hygienic, (2) ethical, (3) recreative, (4) practical.

Herr Haese, headmaster of a great continuation school at Charlottenburg, emphasises the influence of economic conditions on the work.

Miss Hughes, of the Glamorgan Education Committee, urges that a satisfactory system of continuation schools is our greatest educational need, and particularly regrets that the social and ethical side has remained undeveloped.

SECTION D.

The authors of the series of papers on "Biology and Moral Education" seem in agreement that a knowledge of the biological and physiological facts that govern human development is indispensable to the educator, whose concern is not merely the manufacture of an intellectual or physically excellent individual, but the production of a complete human being, self-governing and socialised. For this end the evolution of a perfected moral character must be borne in mind by educators, whose success, it is here asserted, largely depends on an understanding of the laws of heredity and of the biological development of each phase of the child's life.

Dr. Querton, whose contribution opens this section, complains that this special knowledge of biological facts—so indispensable to the educator—has not adequate place provided for it in the syllabuses of Training Schools, and notes that even students of medicine are prepared in the schools for a future careful observation of pathological cases, rather than for the study of methods applicable to the normal development of the child. He suggests that "pedotechnics," by which term he designates the science of the *ensemble* of methods employed in education, is rapidly becoming a necessary study for school-teacher and parent, and pleads for a co-operation between methods employed in school and home. Parents, at present, he points out, are usually guided in their educational system solely by current prejudices or traditional conceptions, and thus educational errors are made which would be obviated by a more precise knowledge of human physiology.

Mr. H. Thiselton Mark, in his paper "The Child's Congenital Qualifications for Right Behaviour," also emphasises the necessity for the teacher's deeper knowledge of biological facts; for, as he points out, each child is born with certain congenital predispositions to behaviour which the educator can guide, or even transform. Instincts which are partly altruistic and partly self-conserving—such as anger, "the organic aversion from what is strange," the self-conscious instincts of fear, and "self-feeling"—are, for example, capable of moral direction; and so are certain instinctive attitudes, such as the child's behaviour in general, his rationalising interest, and his constant interest in the *rôle* he himself is playing in his little world. Mr. Mark impresses on his readers the fact that guidance of his behaviour, "with full reference to his instinctive

tendencies, is the child's biological birthright," and, therefore, "nurture needs to track out nature before it sets to work."

In "The Unfolding of Character from the Biological Point of View" Miss Hoskyns-Abraham shows that in each phase of a child's life there is a sub-conscious preparation going on for the succeeding conscious stage, and that the ideas and general outlook characteristic of each conscious stage are determined by experiences acquired in the antecedent sub-conscious stage. It behoves educationists, therefore, to be aware of the necessity of foresight in education. It is not sufficient to cope with problems as they are, she remarks; "we must forestall them." She indicates the various stages of the child's development, and the corresponding training she deems advisable at each stage. She also emphasises the importance of instruction at the adolescent stage as to reproduction and the meaning of sex.

Mr. Drummond, in "The Stages of Moral Development in Childhood and Adolescence," advances his ideas on the successive phases of the child's growth only after indication of the besetting difficulties of such a scheme of division. Still, he has found it possible to indicate a few characteristics of successive stages of growth, which he groups round the periods of infancy, early childhood, later childhood, early adolescence, and later adolescence.

Dr. Maurice de Fleury, in "Psychologie Morale de l'Enfance," lays stress on his conviction that moral development is more a question of training than of heredity, and thus education plays a greater part in the evolution of a moral individual than is generally supposed. A table at the close of his paper summarises his remarks, setting forth his conclusions as to the psychological elements which present themselves at the different stages of the child's development, the education suggested during each of these phases, and the advantages and disadvantages of the training proposed.

In "Eugenics and Moral Education" Dr. J. W. Slaughter shows how moral education "stands close to heredity," and that, as "the normal of any hereditary quality may be varied within limits by regimen," moral education "should frankly recognise its place as that of understanding and directing the motives of conduct." He suggests that the issue of the new moral education "will be a change in religious and legal control, in public opinion, and in personal morality, of such a character that the act of parenthood will be regarded as the most responsible in life."

Dr. Stephani shows the relationship between moral character and physical well-being in his paper "Moral Education from the Medical and Hygienic Standpoints," and maintains that the full development of the ethical qualities in will and feeling largely affects the health of the individual, and also aids him in his life-struggle against disease and bodily weakness.

In "Environment and Moral Development" Miss Charlotte de Geöcze illustrates the important part played by "surroundings" in the moral development of the child. She dwells on the influence exercised by the various social agents—the Family, the School, Social Life, the prevailing National Spirit, Class-War, etc. She pleads for the creation of social institutions to "remedy the moral damage wrought in the child's soul by the sins of society," but suggests also many practical methods that might be employed pending the establishment of such institutions.

RECORD OF THE PROCEEDINGS

OF THE

FIRST INTERNATIONAL MORAL EDUCATION CONGRESS

HELD AT

THE UNIVERSITY OF LONDON

SEPTEMBER 25-29TH, 1908

PUBLISHED FOR THE EXECUTIVE COMMITTEE

LONDON:
DAVID NUTT, 57-59 LONG ACRE
1908

RECORD OF THE BOARD OF

1880

1881

1882

1883

1884

1885

1886

HISTORICAL

THE remarkable success of the First International Moral Education Congress is explained by the fact that during the last decade the interest in moral education has grown on all sides. In 1905 a new Italian Education Code was published, laying the utmost stress on moral education and making detailed regulations with regard to moral instruction. In the following year a new Hungarian Education Code was issued, which is even more emphatic and detailed in its references to moral education. In 1905 a new Austrian Education Code came to light, containing a large number of references to moral education. In Portugal an excellent manual of Moral Instruction for Primary Schools, as distinct from Religious Instruction, was officially published in 1906, and approved by the Cardinal of Lisbon (*Compendio de Moral e Doutrina Christa*, by Conego Manuel Anaguim, Lisbon; Livraria Ferreira). In the United States schemes of moral instruction have been elaborated in many places. In Germany the most recent Reading Books for Elementary Schools contain abundance of ethical matter. In Switzerland several Cantons have taken distinct steps in the direction of drawing up Moral Instruction Programmes. In Belgium excellent Moral Instruction Syllabuses for Primary Schools and for Training Colleges exist. In France and Japan, where moral instruction has already been introduced, the subject is being studied with redoubled interest. In Russia the authorities are turning their attention to this subject. And, finally, in England the Code of the Board of Education for 1906 stated that "Moral instruction should form an important part of every school curriculum."¹ It is, therefore, not astonishing that twenty-one Governments were represented, and that nearly thirty Governments assisted the Congress in one way or another. However, it is not only the official world that has been of late years anxious about the subject with which the Congress dealt. Educationists generally have laid increasing emphasis on the moral factor in education, while serious men in every walk of life have come more and more to feel that the training of the intellect must be accompanied by the development of character if the school is to serve effectively the nation and humanity. This movement for moral education has had an ardent champion in the Ethical Movement.

¹ On the whole subject see the following works: *Papers on Moral Education, Communicated to the First International Moral Education Congress*. Edited by Gustav Spiller. (David Nutt: London.) 5s. *Moral Instruction and Training in Schools: Report of an International Inquiry*. 2 vols. Edited by Professor M. E. Sadler. (Longmans & Co.: London.) 5s. each vol. *Report on Moral Instruction (theological and non-theological) and on Moral Training in the Schools of Seventeen Countries*. (In the Press.) By Gustav Spiller. (Watts & Co.: London.) 3s. 6d. and 4s. 6d. *Moral Instruction in England and Wales*. A Return compiled from official documents. By Harrold Johnson. (David Nutt: London.) 1s.

Nearly every large ethical society has an Ethical Sunday School, and the Sunday Schools of the American Ethical Societies have usually over a dozen classes. In England the Movement established the Moral Instruction League, which is now an independent body. In Germany this Movement has also given birth to such a League, while the former Secretary of the International Union of Ethical Societies, Dr. Fr. W. Foerster, has published two Moral Instruction Manuals, of which nearly 50,000 copies will soon have been sold.

Seeing the widespread interest in moral education, the International Union of Ethical Societies, at its Conference in July, 1906, at Eisenach, decided to organise an International Moral Instruction Congress at the earliest opportunity. Scarcely two months afterwards Mr. W. T. Stead, the Editor of the *Review of Reviews*, invited to his house a number of persons, belonging mostly to different religious organisations, with a view to discussing what might be done to further the cause of Moral Education. The outcome of these Conferences (which were attended, among others, by Professor M. E. Sadler, the President of the Congress, Mr. G. Spiller, the Hon. General Secretary of the Congress, and Mr. Harrold Johnson, the Hon. Congress Secretary for Great Britain) was the International Inquiry into Moral Instruction and Training, the conclusions of which are embodied in the two volumes edited by Professor Sadler.¹ The ground for this Inquiry was more especially prepared by the English Education Code of 1906, and by the work of the English Moral Instruction League. In its turn the Congress owed much to the Inquiry, for in England particularly it fixed general attention on the subject.

Early in October, 1907, the International Union of Ethical Societies invited a few of the foremost educationists belonging to the principal European countries to be the first members of the General Committee for the organisation of the Congress. Invitations to join the General Committee were sent out until the names of nearly 300 persons, including the majority of notable European educationists, were registered. Early in 1908 arrangements were made for forming an Executive consisting mainly of persons residing in London, Mrs. Bryant becoming Chairman, Professor J. W. Adamson Vice-Chairman, and Mr. Gustav Spiller Hon. General Secretary of the Committee.

Towards the end of March the propaganda work began, and continued to the end. At the beginning of April Sir Edward Busk gave a lecture on the Congress at the College of Preceptors, the Right Hon. Lord Avebury taking the chair. On that occasion it was announced that the Vice-Chairman of the General Committee, Professor Wilhelm Foerster, had received a communication from Lord Knollys, His Majesty's Private Secretary, containing the following encouraging message: "I am commanded by the King to thank you for your letter, and to say he hopes every success will attend the meeting of the International Moral Education Congress which it is proposed to hold in England next autumn."

¹ See p. 3, footnote.

In May Lord and Lady Avebury kindly arranged for an evening party at their London residence, to meet Baron d'Estournelles de Constant and the other Vice-Presidents of the Congress. Some six hundred persons were present, and addresses were given by Baron d'Estournelles de Constant and Lord Avebury. On Sunday, September 20th, special sermons and addresses were delivered in nearly a hundred churches, chapels, synagogues, ethical societies, and other places of assembly in London.

The magnitude of the work will be better understood when it is remembered that some 45,000 envelopes were used, that correspondence was carried on with some thirty countries, and that there were Congress secretaries in seventeen of these. Twenty-one countries were officially or semi-officially represented, and other Governments, such as those of Switzerland, Denmark, and Norway, assisted the Committee in various ways. Of European countries, only Austria, Montenegro, and Servia held entirely aloof. In this connection it is worthy of mention that in nearly all countries keen interest existed, both in official circles and outside them, with the result that the meetings proved to be eminently international in character. Perhaps the best evidence of the whole-hearted support which the Congress received is to be found in the long list of Associations which sent representatives. On glancing through this list it will be found that the support from educational organisations, especially in England, may be said to have been unanimous. The Congress counted altogether some 1,800 members—a result which exceeded the most optimistic forecasts. To this unforeseen success it must be attributed that the edition of 2,000 volumes of the *Papers on Moral Education* was disposed of within less than four weeks after the Congress met. We must not leave this subject without mentioning that both the educational magazines and the leading daily papers rendered valuable assistance to the Congress.

The Congress was marked, not only by a round of duties, but by a round of pleasures also. On the eve of the Congress the Committee, by the kindness of the Worshipful Company of Fishmongers, was "At Home" in the beautiful rooms of the Fishmongers' Hall, nearly a thousand members, it is estimated, availing themselves of the invitations sent out. On the evening of the first Congress day a public meeting was held in the great hall of the University, the meeting being addressed by many speakers, including the President, Professor Adams, Mr. T. Gautrey (the Secretary of the London Teachers' Association), M. Buisson, Pasteur Wagner, Professor Tönnies, Dr. Gaál (the representative of the Hungarian Minister of Education), and several others. Two evening parties were arranged for the second day. One party went to the Hungarian Exhibition, where they were received by the Hungarian Commissioners (the Exhibition authorities having generously allowed free access to the Exhibition from September 24th to 30th to all persons presenting Congress cards of membership). And in the evening the President and Mrs. Sadler were "At Home" at the Hotel Ritz for the members of the Executive and General Committees to meet the Govern-

ment and University delegates. On the evening of the third Congress day about 260 persons sat down to the official dinner at the Criterion Restaurant, M. Emile Boutroux being in the chair, and the Bishop of Hereford supporting him and proposing the toast of "The Moral Education Congress." Short speeches were made by Professor T. C. Hall for the United States, Dr. Johannesson for Germany, M. de Kovalevsky for Russia, M. Gabriel Séailles for France, Professor F. Orestano for Italy, M. Cyril van Overbergh for Belgium, Dr. J. Th. Mouton for the Netherlands, Professor Geijer for Sweden, M. San Martin for Spain, M. Gennadius for Greece, Dr. Giesswein for Hungary, M. Teodoru for Roumania, M. Daralos for Mexico, Mr. Hojo for Japan, Mr. J. R. Williams for the King's subjects beyond the seas, Mr. T. P. Gill for the United Kingdom, and Dr. Wiget for Switzerland. On the fourth and last evening of the Congress an informal farewell meeting took place at the University, at which speeches were delivered by the President, by M. Emile Boutroux, and by Herr Oberstudienrat Maier (representing the German teachers). On Wednesday the Dean of Westminster received a party to tea, and showed them the Abbey, after a brief address on its history in the Jerusalem Chamber.

On the first, second, and third Congress days, after the conclusion of the day's discussions, German, English, and French Moral Instruction lessons were respectively given; and these were followed with the closest attention by large audiences. On the fourth and last day Dr. Ettie Sayer gave a lecture, illustrated with limelight pictures, on Morally Defective Children, which aroused the keenest interest.

Finally we come to the various business meetings held during the Congress. Most impressive were the two meetings of Government delegates. The Hon. General Secretary of the Congress put before the Government delegates the proposal that they should, if they agreed, recommend to their Governments the purchase, in large numbers, of the volume of *Papers on Moral Education*, and that they should give their advice concerning the founding of an International Moral Education Bureau. On the first point there appeared to be unanimity, and the discussion turned, therefore, almost completely on the second point. Though no resolution was passed, the sense of the meetings was that such a Bureau was desirable; that it should be initiated privately; that it should not have Government representatives on the Committee of Management; that, once initiated, Governments would morally and financially assist the undertaking, and that the delegates were quite prepared to support such a scheme if put before their respective Governments. The tone of the meetings was throughout excellent. The representatives of the following countries spoke:—Great Britain, France, Prussia, Italy, Spain, Russia, Belgium, Holland (unofficial), Sweden, China, Japan, Roumania, Hungary, and Greece. A meeting of a far humbler character, but pleasant and useful, was that of the Congress Secretaries, who had an occasion, for the first time, to meet separately. The meeting considered the place of the next Congress, and was unanimous in recommending Paris. The Secretaries also

discussed the Programme, and tentatively suggested that the next Congress should deal with fewer subjects, that it should have fewer but longer papers, and that it should generally meet in sections. Among the leading topics proposed were: The Aims of the School, the Limitations of the School, the Training College, the Curriculum, the Education of the Adolescent—each of these topics having, perhaps, a day devoted to it. A meeting of the General Committee was held under the chairmanship of Geheimrat Professor Dr. Wilhelm Foerster on Tuesday morning. The sitting was brief, as the Business Meeting of the Congress was to be in the afternoon.

With regard to the Business Meeting of the Congress, we give the Resolution and the votes of thanks agreed to:—

RESOLUTION.

The Congress hopes that it may be found possible to hold a second International Congress on Moral Education in the year 1912, unless special circumstances should lead the General Committee to think it desirable to convene the Congress at an earlier date.

The Congress desires that the question where the next Congress should be held should be decided by the General Committee.

The Congress re-appoints the Vice-Presidents and the General Committee of the Congress.

The Congress requests the President of the Congress of 1908 (Professor Sadler), the President of the General Committee (M. Léon Bourgeois), the Vice-President of the General Committee (Professor Wilhelm Foerster), the President of the Executive Committee of the Congress of 1908 (Mrs. Bryant), the Vice-President of the Executive Committee of the Congress of 1908 (Professor Adamson), the Hon. Secretary for Great Britain (Mr. Harrold Johnson), and the Hon. General Secretary (Mr. Gustav Spiller), with power to add to their number, to consider the following matters, and to report thereon to the General Committee:—

(1) The desirability of publishing some record of the proceedings of the present Congress.

(2) The date and place of the next Congress.

(3) The desirability of establishing an International Bureau of Moral Education, and the scope of the duties which might be entrusted to it.

(4) The advisability of taking steps to establish an International Journal of Moral Education, or of adapting some existing journal to that purpose.

And to act as an Executive Committee in the other necessary business of the Congress.

RÉSOLUTION.

Le Congrès espère qu'un second Congrès International d'Education Morale pourra être tenu en 1912, à moins que des circonstances imprévus ne rendent préférable une date plus rapprochée, ce dont sera juge le Comité Général.

Le Congrès remet également au Comité Général le soin de déterminer le lieu où se tiendra le prochain Congrès.

Le Congrès réélit les Vices-Présidents et le Comité Général du Congrès.

Le Congrès invite le Président du Congrès de 1908 (Professor Sadler), le Président du Comité Général (M. Léon Bourgeois), le Vice-Président du Comité Général (Professor Foerster), le Président du Comité Exécutif du Congrès de 1908 (Mrs. Bryant), le Vice-Président du Comité Exécutif du Congrès de 1908 (Professor Adamson), le Secrétaire Général pour la Grande-Bretagne (Mr. Harrold Johnson), et le Secrétaire Général (Mr. Gustav Spiller), lesquels sont autorisés à s'adjoindre tel nombre de membres qu'ils jugeront utiles, à étudier les questions suivantes, et à en faire le rapport au Comité Général:—

1°. Publication d'un compte-rendu des actes du présent Congrès ;

2°. Date et lieu du prochain Congrès ;

3°. Création d'un Office International de l'Education Morale et détermination des fonctions qui lui seraient attribuées ;

4°. Mesures à prendre pour créer un Journal International d'Éducation Morale, ou pour adapter à cet objet quelqu'un des journaux existants ;

Et à prendre, sur toute autre affaire concernant le Congrès, telle mesure qu'il lui appartient.

RESOLUTION.

Der Kongress hofft, dass ein zweiter internationaler Kongress für sittliche Erziehung im Jahre 1912 abgehalten werden kann, wofern nicht besondere Umstände es dem "Allgemeinen Ausschuss" (General Committee) wünschenswert erscheinen lassen, einen solchen Kongress schon früher einzuberufen.

Die Entscheidung über den Ort des nächsten Kongresses soll dem "Allgemeinen Ausschuss" überlassen bleiben. Die stellvertretenden Vorsitzenden und der "Allgemeine Ausschuss" des diesmaligen Kongresses behalten ihre Funktionen bis zum nächsten.

Der Kongress ersucht den gegenwärtigen Vorsitzenden (Professor Sadler), den Vorsitzenden des Allgemeinen Ausschusses (M. Léon Bourgeois), den stellvertretenden Vorsitzenden (Professor W. Foerster), die Vorsitzende des "Ausführenden Ausschusses" (Executive Committee) des diesmaligen Kongresses (Mrs. Bryant), den stellvertretenden Vorsitzenden dieses Ausschusses (Professor Adamson), den Generalsekretär für Grossbritannien (Mr. Harrold Johnson), und den Generalsekretär des Kongresses (Mr. Gustav Spiller), unter der Ermächtigung weitere Mitglieder hinzuzuwählen, die folgenden Punkte zu erwägen und darüber dem Allgemeinen Ausschuss Bericht vorzulegen :—

(1) Ist es wünschenswert über die Verhandlungen des diesmaligen Kongresses einen Bericht zu veröffentlichen ?

(2) Wann und wo soll der nächste Kongress abgehalten werden ?

(3) Ist es wünschenswert, ein internationales Bureau für die Fragen der sittlichen Erziehung einzurichten, und wie ist das dasselbst zu behandelnde Sachgebiet abzugrenzen ?

(4) Ist die Gründung einer internationalen Zeitschrift für sittliche Erziehung in Aussicht zu nehmen, oder soll eine schon bestehende Zeitschrift für diesen Zweck gewonnen werden ?

Zugleich ersucht der Kongress die Vorgenannten nebst den etwa Hinzugeählten, auch für die sonstigen etwa nötig werdenden Kongressgeschäfte als ausführender Ausschuss zu funktionieren.

The Resolution was moved by M. Emile Boutroux (Membre de l'Institut), seconded by Geh. Regierungsrat Professor Dr. Münch, and carried unanimously.

Votes of thanks were then unanimously tendered to the President, the Chairmen and Vice-Chairmen of Sessions, the Right Hon. Lord Avebury, M. d'Estournelles de Constant, Sir Edward Busk, the Worshipful Company of Fishmongers, the University of London, and the Clergy, Ministers, and others who gave special sermons or addresses on Sunday, September 20th ; to Mrs. Winkworth, the Vice-Presidents and officers (MM. Léon Bourgeois, Professor W. Foerster, Mrs. Bryant, and Professor F. W. Adamson), the General Committee, and the Executive Committee of the Congress of 1908 ; to the Secretaries in the various countries, the Assistant Secretaries, other voluntary helpers, the Emerson Club, the Hungarian Exhibition, Mr. Alfred Nutt, and the Press ; to the General Secretary, Mr. Gustav Spiller, and to the International Union of Ethical Societies for initiating the Congress and for putting its Secretary, Mr. Spiller, at the entire disposal of the Executive Committee of the Congress.

The speeches made at the Congress discussions are briefly summarised in the next Chapter. We give here Professor J. H. Muirhead's account of the general impression which the Congress made :—

GENERAL IMPRESSIONS OF THE OUTCOME OF THE CONGRESS.

In the memorandum which I am asked to contribute to this Report I shall try to summarise the impressions which it left upon my own mind.

(1) My first impression, in which probably everyone present shared, was of the vast amount of thought that is being given, in all parts of the civilised world, to the problem of Moral Education. Here seemed to be represented a common agreement that in the formation of character we come in view of the true end of all instruction and training. Not in what children are taught, the information and dexterities they acquire, but in the use they are taught to make of them, must we look for the standard and test of all systems of education. Going along with this was a cheering impression of the great amount of solid achievement, of which the facts, reported from many countries, told. More particularly was this the case in regard to the reports of the newer types of school under municipal control, with which the utterances of the representatives of the older were sometimes in marked contrast. This came out strikingly in the discussion opened by Sir Arthur F. Hort, of Harrow, on "The Ethical Value of Self-Government in Schools." When the best that could be said of a school, or a great system of schools, was that the pupils "learned to know their place and to keep it," one felt the need of a new breath from a wider world. To know one's place and how to keep it is something, doubtless. But to find one's true place, and work it for all it is worth in the common good, is a good deal more.

(2) The more the importance of Moral Education as an end, and the steps educationists have made in promoting it, are realised, the more manifest it becomes that school is only a part, and at the best a very small part, of the means. This was one of the distinctive notes of the Congress. With it came the sense of the lamentable discord that exists between the school ideal and the conditions that too commonly prevail outside the school. (a) The home and the school are apt to speak with two different voices, of which the difference of linguistic dialect is only the most obvious outer symbol. What are the four or five broken hours of the day school against the continuous influence of the other nineteen or twenty in the home? Nor is this contrariety confined to the homes of the poorer classes of children, though here, as in the two dialects, it is more painfully manifest. The middle-class home is far too often conducted on lines the very opposite of the principles of concentration, simplicity, and sobriety in work and enjoyment which the school seeks to inculcate. (b) Equally marked is too often the contrast between the school and the workshop or office. Here, again, it is not the coarseness of the moral atmosphere in the factory alone that is the enemy which sows the tares, but the subtler influences of the middle-class business world as well. Here also the time is insufficient. The early age at which most children leave the school puts a terrible handicap on the work of the teacher. With the children of the working classes he can hardly be said to have a chance. Just when the child is passing into the girl or boy, just when he is becoming dimly conscious of the ideal the school has been aiming at, the still small voice this ideal represents falls suddenly silent, and the loud outer voice takes its place. Henceforth it is the street and factory that tell. Here, by common recognition, is the great problem. Something to meet it may be done by continuation schools, home reading, business, and well-conducted clubs. But these are only stop-gaps or aids. The extension of the leaving age and the co-operation of all religious and other educational agencies in continuing and solidifying the school teacher's work are alone adequate to the situation.

(3) So far I have spoken of matters in which there was a marked and impressive agreement. Some of the disagreements were equally impressive, as, for instance, that upon the moral value of co-education and of systematic moral instruction. There is not space even to attempt an "impression" of the general conclusions on these and other debated issues. This, however, may be said, that no one was likely to return to his work from the Congress merely to reiterate old shibboleths on the one side or the other. But these differences sink into comparative insignificance in comparison with that which emerged on the subject of the relation between moral and religious education. The discussion occupied a central place, and the Congress will be memorable for the opportunity it gave of having the two great ideals of education, which for the last century have slowly been recognising each other as mortal foes, clearly set forth in amicable public discussion by some of the ablest

of their respective supporters. There was a dramatic element in the session which added to the sharpness of the antithesis. For the first half of the time it seemed as though the deepest issue would be confined to differences in doctrinal emphasis and in pedagogical methods. The wider question was first broached by M. Ferdinand Buisson, of Paris, who, in a short, courageous paper, made it clear that the leading French educationists had long ceased to regard religion as any part of the content of Moral Education, or as having any vital relation to it. Religion is to receive a formal acknowledgment. Children must be taught "the respect due to the idea of religion, and the tolerance due to all its forms without exception." But for the rest they are to be taught that "the chief mode of knowing God consists in each doing his duty according to his conscience and his reason." After M. Buisson's speech everyone present seemed to feel that in the conflict of ideals he had succeeded in indicating, the whole problem of modern education was contained as in a nutshell; all other conflicts were trivial in comparison. It was not that the supporters of each of these ideals did not know before of the existence of the other, but that the authority and sincerity with which the speeches were delivered on both sides, the touch of personal conviction in men of international reputation, arrested attention, and gave a depth and a meaning to the several contentions which they had not before possessed. On the one side—which, for want of a better name, may be called the Positivist—there was the emphasis on the concrete: the connection of conduct with social, industrial, civic, and political well-being. In character lie the issues of life for individual communities and humanity at large. Along with this went an uncompromising claim for freedom of conscience and an insistence on intellectual sincerity as the very fountain-head of moral rectitude and integrity of character. No individual or society can for long undervalue veracity and continue to count as a member of a spiritual community. As compared with the interests here involved, theologies and doctrinal differences, if advocated in themselves, are as unsubstantial shadows, while if they are turned, as too commonly they are, into a ground of intolerance and superstition—or, worse still, of acquiescence in existing social conditions—they are the most serious obstacle against which progressive forces have to contend.

Just here the other side made itself heard. These defects, it was maintained, are an accident of particular forms of religion. What religion stands for is not a particular system of dogma or discipline, but a claim for the inwardness of morality—for the recognition of the eternal distinction between the natural and the spiritual, and, going along with this, of the reality of sin and the necessity of rising, through a grace which is not our own, from what is at the best mere natural goodness of heart to a vivid sense of the demand that our souls' deeper attachments make upon us. True, this implies the belief in the reality of these attachments; but this is itself part of the witness of consciousness. It is popularly called faith in God, but its essence is not the belief in anything supernatural and transcendental, but the sense of a wider fellowship than that represented by any individual society, or even group or succession of societies upon this planet—the conviction that, in ways we are far from completely understanding, the real underlying forces of the world are on the side of our best aspirations, that the ideal *is* the real, and is most real where it is most true to itself as an ideal. Nor is this faith mere matter of speculation without effect on moral conduct. It is true that the connection is often misrepresented. It is put on a false footing, and the faith itself compromised and forfeited, rather than fortified, by the advocacy of those who seek in it a supernatural sanction for moral conduct. But this ought not to prejudice us against religion, or blind us to the real influence which it has in purifying and refining character and in furnishing the natural breath of spiritual graces—humility, fortitude, resignation, hope, trust, joy—which live with difficulty in the more rarefied atmosphere of Positivist belief.

Are these two beliefs really incompatible? This was the question that was inevitably suggested by what all who were present recognised as a remarkable meeting. What was further remarkable, and was at the time noticed by some of the speakers, was that the answer to it was already hinted at in the very terms in which it was set. It was seen that neither ideal could really afford to ignore or repudiate the other, and that the hope of the future lay in a synthesis that should comprehend them both, and not merely compromise and compound between them.

Nor may we forget the Exhibition of Books and Pictures, which formed a centre of inexhaustible interest throughout the sessions of the Congress. Over a thousand books and several hundred pictures were exhibited. We reprint here in part the leaflet relating to the Exhibition of Pictures:—

The aim of this Exhibition of Pictures is to encourage the graphic representation of the *facts* of the ethical life in schools—an aspect of school decoration which has been considerably neglected. One might almost say that hitherto it has not been the educator, not the moulder of character, who has covered the school walls, but the artist pure and simple, if we leave aside the teacher who merely wishes to illustrate the subjects of the curriculum.

In collecting pictures for this Exhibition the above became evident, for it was found that the number of actual school pictures on the market which illustrate the facts of the ethical life is very small indeed. Especially was it found that pictures of everyday heroism, which might be suitable for boys' and girls' secondary schools, are almost entirely lacking.

Two peculiarities of the Exhibition are thus explained: (1) That the vast majority of the representations are not school pictures in the technical and the commercial sense of the word, but are suggestive rather of a new class of school pictures; and (2) that the class of pictures exhibited is most suitable for primary schools. For secondary schools (and the two top classes of the primary school) the glorification of labour and learning, portraits of great reformers, pictures having a serene and pure human influence, and a few examples of heroism, are the most appropriate.

The collection makes no pretence to being even nearly complete, though it is on a sufficiently extensive scale to illustrate the object it serves. If pictures of war, religious representations, and allegorical productions have been excluded, it has been owing to the desire to emphasise everyday-life ethics in a manner intelligible to the child understanding. If it be also borne in mind that everything in the way of poor art, bad taste, sensationalism, sentimentalism, as well as everything that illustrates evil actions, has been excluded, the relative smallness of the Exhibition will be excused.

The class of pictures contained in this collection, placed in a school, should tend to create a healthy ethical atmosphere, infusing in the pupils kindness, love of work, the desire to co-operate, and devotion to an ideal; and the pictures would do this, not by crude moralising—reprehensible both artistically and ethically—but by a winning representation of the ethical life, which identifies beauty with duty and duty with beauty.

LIST OF AUTHORITIES AND OTHER BODIES REPRESENTED AT THE CONGRESS.

FOREIGN GOVERNMENTS. — Baden,* Belgium, Bulgaria, China, Colombia, France, Greece, Hungary, Italy, Japan, Mexico, Portugal, Prussia,* Roumania, Russia, Spain, Sweden,* Turkey, the United States, Wurtemberg.*

BRITISH GOVERNMENTS.—England, Ireland (National Commissioners of Education and the Department of Agriculture and Technical Instruction), Scotland, Wales, Assam, Southern Australia, Western Australia, Eastern Bengal, Ceylon, Jamaica, Madras, New Brunswick, Poona, Queensland, Saskatchewan, Tasmania, Transvaal.

UNIVERSITIES.—*England*: Birmingham, Bristol (University College), Durham, London, Manchester, Sheffield. *Ireland*: Dublin. *Scotland*: Edinburgh, Glasgow. *Wales*: University of Wales, Aberystwyth.

* The representatives of these countries attended in a semi-official capacity.

India: Bombay (Elphinstone College), Calcutta, Madras (The Old College). *Finland*: Helsingfors. *France*: Faculté de Médecine et de Pharmacie de Lille; Lyons. *Greece*: Hellenic Philological Society. *Italy*: Bologna. *Switzerland*: Neuchatel. *Spain*: Valladolid. *Turkey*: Constantinople (Robert College).

EDUCATION AUTHORITIES.—*England*: Bath, Bradford, Brighton, Bristol, Bucks County, Cambridgeshire, Cardiff, Cheshire, Crewe, Croydon, Cumberland, Durham, East Ham, Essex, Finchley, Folkestone, Kent, Leicester, Leyton, Liverpool, Middlesex, Newcastle-upon-Tyne, Oxford, Rochdale, Southampton, Staffordshire, Surrey, Tottenham, Warwickshire, West Ham, Whitehaven. *Scotland*: Alloa Burgh, Edinburgh. *Wales*: Cardiff, Flintshire, Glamorgan-shire, Monmouthshire, Rhondda. *Belgium*: Antwerp, Brussels, Ghent, St. Gilles. *France*: Boulogne-sur-Mer, Havre, Lyons, Montpelier. *Germany*: Berlin. *Austria*: Prague. *Holland*: Amsterdam, The Hague, Rotterdam. *Hungary*: Budapest.

ASSOCIATIONS.—*Great Britain and Ireland*: Art Teachers' Guild, Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools, Incorporated Association of Assistant Mistresses in Public Secondary Schools, Battersea Ethical Society, Bow and Bromley Ethical Society, British Association for the Advancement of Science (Section of Educational Science), British and Foreign School Society, British and Foreign Unitarian Association, Central Association of Irish Schoolmistresses, Charity Organisation Society, Church of England Temperance Society, College of Preceptors, Conference of Catholic Colleges, Association of Directors and Secretaries for Education, Association for the Education of Women, Empire Guild of Teachers, Friends' Guild of Teachers, Froebel Institute, Froebel Society of Great Britain and Ireland, Incorporated Association of Headmasters, Association of Headmistresses, Headmasters' Conference, Humanitarian League, International Order of Good Templars (Grand Lodge of England), International Union of Ethical Societies, King Alfred School Society, Ladies' National Association for the Abolition of the Government Regulation of Vice, League of the Empire, London Head Teachers' Association, London Teachers' Association, Ministering Children's League, Moral Instruction League, National Association of Head Teachers, National British Women's Temperance Association, National Children's Home and Orphanage, National Council of the Evangelical Free Churches, National Federation of Assistant Teachers, National Federation of Teachers in Pupil Teacher Central Classes, National Froebel Union, National Physical Recreation Society, National Society for the Welfare of the Feeble-minded, National Temperance League, National Union of Teachers, National Union of Teachers (Leyton Association), National Union of Women Workers, National United Temperance Council, Parents' National Educational Union, Peace Society, Positivist Society, Association of Preparatory Schools, Private Schools Association (Incorporated), Association of Public School Science Masters, Rationalist Press Association, Salvation Army (Education Department), School

Nature Study Union, Social Democratic Party, Society of Friends (Central Education Committee), Society for the Prevention of Cruelty to Animals, Society for the Study of Inebriety, Sociological Society, South African Colonisation Society, South Place Ethical Society, Sunday School Association, Association of Teachers of Domestic Science, Teachers' Guild of Great Britain and Ireland, Association of Teachers in Technical Institutions, Theosophical Society, Training College Association, Union of Ethical Societies, United Kingdom Band of Hope, Association of University Women Teachers, Women's Total Abstinence Union. *America*: American Religious Education Association, National Education Association. *Belgium*: Académie royale des sciences, des lettres, et des beaux-arts, Commission internationale d'éducation familiale, Fédération générale des instituteurs belges, Ligue de l'enseignement, Ligue de l'éducation familiale, Société belge de pédotechnie, Société royale belge de géographie. *France*: Amicale de Reims, Amicale du lycée de jeunes filles de Lille, Association Nationale des Libres Penseurs de France, Association des Inspecteurs primaires et des directeurs d'écoles normales, Commission internationale du congrès d'éducation familiale et de la fédération des parents, Ecole de psychologie, Ligue française de l'enseignement, Ligue nationale contre l'alcoölsme, Mission laïque française, Société de pédotechnique, Société républicaine d'instruction et d'éducation, Union des libres penseurs et de libres croyants pour la culture morale. *Germany*: Allg. Deutscher Lehrerinnenverein, Berliner Froebelverein, Berliner Gymnasiallehrer Gesellschaft, Berliner Lehrerverein, Bremer Philologenverein, Deutscher Gymnasialvereins, Deutscher Bund für weltliche Schule und Moralunterricht, Deutsche Gesellschaft für Ethische Kultur, Deutscher Lehrerverein, Deutscher Oberlehrer-verband. *Holland*: Maatschappij tot nut van 't Algemeen, Nederlandsche vereeniging tot bevordering van het Schoonheidsbeginsel in het onderwijs te s'Gravenhage, Vereeniging ter Behartiging van de Belangers van het kind, Vereeniging tot vereenvondiging en verbetering van Examens en Onderwijs, Vereeniging voor Paedagogiek. *Italy*: Biblioteca Filosofica, Società Italiana di Antropologia, Etnografia e Psicologia Comparata. *Poland*: Eleusis (Cracow), Jednosá (Warsaw), Polski Zwiazch Nauczycielski (Warsaw). *Portugal*: Sociedade de Geographia de Lisboa. *Switzerland*: Bureau international de la paix, International Temperance Bureau.

LIST OF DONATIONS

(The Donations include payment for Member's ticket.)

			£	s.	d.				£	s.	d.
Prof. John Adams ... ..	...	...	5	10	6	William Loring ... ..	...	...	2	2	0
Prof. J. W. Adamson ... ..	...	...	5	0	0	Mrs. L. Lucas ... ..	...	...	5	5	0
Prof. Felix Adler ... ..	...	...	24	19	9	W. W. Lupton ... ..	...	...	2	2	0
Anonymous ... ..	...	...	1	1	0	Canon Lyttelton ... ..	...	...	1	0	0
Association of Headmistresses ... ..	...	...	5	0	0	R. T. Mallet ... ..	...	...	5	0	0
Association of Preparatory Schools ... ..	...	...	10	10	0	H. Thiselton Mark ... ..	...	...	2	15	6
The Rt. Hon. Lord Avebury ... ..	...	...	5	0	0	Dr. J. D. McClure ... ..	...	...	1	1	0
J. H. Badley ... ..	...	...	1	1	0	Mrs. Adèle Meyer ... ..	...	...	1	1	0
Baroda State ... ..	...	...	3	3	0	Claude J. G. Montefiore ... ..	...	...	10	0	0
British and Foreign School Society ... ..	...	...	2	2	0	Moral Instruction League ... ..	...	...	5	5	0
Mrs. Bryant ... ..	...	...	5	0	0	Alfred Moseley ... ..	...	...	5	0	0
Arthur Burrell ... ..	...	...	2	10	0	Miss O. M. Myers ... ..	...	...	2	2	0
Sir Edward H. Busk ... ..	...	...	2	2	0	National Union of Teachers ... ..	...	...	5	5	0
Andrew Carnegie ... ..	...	...	150	0	0	Dr. Percy Nunn ... ..	...	...	1	1	0
Mrs. Stanton Coit ... ..	...	...	5	5	0	Alfred Nutt ... ..	...	...	5	0	0
College of Preceptors ... ..	...	...	5	5	0	Miss Oakeley ... ..	...	...	1	1	0
The Countess Dowager of Desert ... ..	...	...	2	2	0	Dr. J. B. Paton ... ..	...	...	1	0	0
Principal Donaldson ... ..	...	...	1	0	0	G. T. Pilcher ... ..	...	...	5	0	0
Mrs. Downes ... ..	...	...	1	1	0	Miss Punnett ... ..	...	...	1	1	0
A. J. Fallows ... ..	...	...	5	0	0	W. G. Raphael ... ..	...	...	2	2	0
Lady Falmouth ... ..	...	...	2	2	0	Miss Alice Ravenhill ... ..	...	...	1	1	0
Dr. S. S. F. Fletcher ... ..	...	...	5	0	0	Dr. T. F. Roberts ... ..	...	...	2	17	6
— Focke ... ..	...	...	2	2	0	Joseph Rowntree ... ..	...	...	10	0	0
H. B. Garrod ... ..	...	...	2	2	0	John Russell ... ..	...	...	1	11	6
German Society for Ethical Culture ... ..	...	...	64	0	5	Prof. M. E. Sadler ... ..	...	...	10	0	0
G. P. Gooch, M.P. ... ..	...	...	5	5	0	Prof. F. C. S. Schiller ... ..	...	...	1	0	0
Dr. Gow ... ..	...	...	1	1	0	Lady Schwann ... ..	...	...	2	2	0
J. A. Green ... ..	...	...	1	1	0	I. Seligman ... ..	...	...	3	3	0
Lady Grove ... ..	...	...	1	15	0	Dr. Arthur Sibly ... ..	...	...	1	1	0
Headmasters' Conference ... ..	...	...	5	5	0	Mrs. Sidgwick ... ..	...	...	5	0	0
The Bishop of Hereford ... ..	...	...	1	1	0	Herr Albert Stern ... ..	...	...	5	0	0
— Horsefall ... ..	...	...	5	10	6	D. C. Stiebel ... ..	...	...	5	5	0
M. W. Keatinge ... ..	...	...	1	1	0	Miss Stone ... ..	...	...	3	0	0
Miss E. G. Kemp ... ..	...	...	1	1	0	Teachers' Guild of G.B. & I. ... ..	...	...	2	2	0
Prof. C. Lloyd Morgan ... ..	...	...	1	1	0	Miss Margaret Tuke ... ..	...	...	5	0	0
London Teachers' Association ... ..	...	...	2	2	0	J. Martin White ... ..	...	...	20	0	0
						Mrs. Winkworth ... ..	...	...	150	0	0
						Mrs. Woodhouse ... ..	...	...	2	0	0
						Miss M. Young ... ..	...	...	1	10	6
									£639 19 2		

THE FIRST INTERNATIONAL MORAL EDUCATION CONGRESS.

RECEIPTS AND PAYMENTS ACCOUNT TO OCTOBER 24TH, 1908.

DR.	£ s. d.	CR.	£ s. d.	£ s. d.
To Subscriptions and Day Tickets	693 16 11	By Volume of "Papers on Moral Education" ...	220 9 5	
" Donations (as per list)...	639 19 2	" Printing, Stationery, Typewriting, etc. ...	256 15 5	
" Proceeds of Sale of Congress Dinner Tickets...	60 6 1			477 4 10
" Sale of Badges and Books	3 11 4	" Congress Days' Expenses ...		147 5 7
Note: Estimated Liabilities at this date		" Postages ...		109 1 9
Printing £70 0 0		" Honorary General Secretary's Special Expenses ...		120 0 0
Sundries 30 0 0		" Office Rent and Cleaning ...	33 2 2	
£100 0 0		" Salaries ...	96 3 0	
		" Office and General Expenses	53 5 2	
			182 10 4	
		" Office Furniture ...		10 11 0
				1,046 13 6
		" Balance, viz.—		
		Cash at Bank 350 17 6		
		Cash in hand 2 6		
			351 0 0	
				£1,397 13 6
	£1,397 13 6			

We have examined the above account, which, in our opinion, is correct according to the best of our information and the explanations given us and as shown by the books and vouchers of the Congress.

WEST & DRAKE, Chartered Accountants.

95, Cannon Street, E.C., October 27th, 1908.

SUMMARY OF SPEECHES

First Session—Friday, September 25th, morning.

PRESIDENT'S ADDRESS.—THE PRINCIPLES OF MORAL EDUCATION.

The President, Professor MICHAEL E. SADLER, addressing himself first to the French delegates, then to the German, and then to the British and others, said :—

Messieurs et Dames,—De la part du Comité d'Exécutive et des délégués anglais du Comité général, j'ai l'honneur et le plaisir de souhaiter la bienvenue à tous ceux qui viennent assister à nos travaux. Notre réunion envisage un but pratique : comment faire ressortir dans le travail de nos écoles les hauts principes de la morale. Car c'est là, dans cette question d'éducation morale, que nous devons voir un des sérieux problèmes — n'est-ce pas le plus sérieux problème? — de ces jours. Nous ne pouvons nous déguiser qu'il y a là bien des difficultés et d'obstacles à surmonter. La question ne manque pas de complexité : elle se rapporte non-seulement à l'école mais aux relations entre l'école et la famille et à la pression qu'exercent sur la famille et sur l'école l'esprit de l'âge et les problèmes de l'industrie moderne. Nous devons aussi reconnaître à l'histoire, à la politique et à la psychologie de chaque nation, la part qui lui revient. Cependant, beaucoup de ceux qui ont passé la vie dans l'enseignement pratique sont d'accord sur maints points cardinaux, et c'est par leur accord peut-être que nous pouvons arriver ici à des conclusions qui nous aideront à allumer dans le cœur des enfants la foi dans un idéal civique et moral. Dans l'expérience de chaque nation tout autre peut puiser de profondes vérités. Espérons donc que nos travaux dans cette convention augmenteront le trésor commun de faits et d'idées à la disposition de tous. La Grande-Bretagne, séparée de l'Europe par la Manche, a cependant toujours été ouverte aux influences morales et intellectuelles qui découlent des autres pays. Surtout en fait d'éducation sa dette est grande envers la France, l'Italie, l'Allemagne, les Pays-Bas, la Suisse et les Etats-Unis. Parmi les grands moralistes de la France, de l'Italie et de la Suisse française ceux qui ont influé le plus sur l'éducation morale anglaise sont Vergerius, Vittorino da Feltre, Calvin, Montaigne, Pascal et les Port-Royalistes, Fénelon, St. Jean Baptiste de Lassalle et Rousseau. Nous n'oublions pas non plus l'œuvre féconde, l'exemple passionnant, de Félix Pécaut.

Meine Herren und Damen von den Ländern der deutschen Sprache,—Herzlich heissen wir willkommen jene die zu dieser Versammlung die lange Ueberlieferung und die hohen Ideale der Schulen von Deutschland, Oesterreich und der Schweiz darstellen. Jeder Student der Kunst und Methode der Erziehung der sich hier befindet fühlt täglich seine Schuld zum deutschen Denken und zur deutschen Organisationskraft. Bei einer Reihe sittlicher Entscheidungspunkte in unserem völklichen Leben ist unser Glaube an der Kraft der Erziehung durch die Schriftstellen von manchen Deutschsprechenden verstärkt worden. In dieser Beziehung besonders nennen wir Luther und Melanchthon, Comenius, August Hermann Francke von Halle, Kant, Fichte, Pestalozzi, Froebel, Herbart. Hier sag'ich nichts über die noch lebenden Lehrer denen wir so viel zu danken haben, aber in dieser Versammlung müssen sich die Gedanken von manchen an die Erinnerung Friedrich Paulsens mit Liebe und Sehnen wenden. Weil wir das Bedürfnis verwirklichen, dass wir es nötig haben weitere Erziehungssorge für diese Schüler die mit der Volksschule fertig sind zu verstehen, betrachten wir mit höchstem Interesse das Fortbildungsschulsystem von Deutschland, von der Schweiz und von Oesterreich. Der Einfluss aber der am meisten auf die neueren Gedanken über die Erziehung gewirkt hat, ist ohne Zweifel die Theorie der Entwicklung. Am meisten sag'ich, weil diese Theorie der

Entwicklung unsere Aufmerksamkeit darauf zusammengezogen hat, die wesentliche Wichtigkeit zu der Gesellschaft die passende Entfaltung des jungen Geschlechtsalters zu versichern, und die Unterrichtsgegenstände und unsere Lehrmethoden mit den Nötigkeiten und Fähigkeiten der Kinder zu den verschiedenen Stufen ihres Wachsens abzugleichen. Aber die Ausarbeitung der Entwicklungstheorie ist eine internationale Arbeit gewesen, wie es die weitgeehrten Namen von Buffon, Goethe, Lamarck, Darwin, Wallace, Huxley, Herbert Spencer, Mendel und Weismann beweisen. Es passt also eine Frage die so viel internationales betrifft, in einer internationalen Versammlung zu erörtern.

May I further, Ladies and Gentlemen, on behalf of the Committee of Great Britain and Ireland, offer a hearty welcome to the delegates and visitors from the different parts of the British Empire, from the United States of America, and from the various European countries which I have not already named—Belgium, Denmark, Norway, Sweden, Spain, Hungary, Russia, Roumania, Bulgaria, Turkey, and Greece, to the delegates from Mexico, and to the Chinese and Japanese delegates who represent the Far East? The recital of these names, impressive by their variety, rich in associations, and significant for the future of civilisation, shows the world-wide interest in the problems which the Congress has assembled to discuss. Time forbids an adequate reference to the contributions which the experience and culture of each nation thus brings to the common stock of our knowledge and to the materials upon which we have to found our judgment. But those whose work lies in education in this country would not wish this occasion to pass without mention being made of our especial indebtedness to the educational thought and experiments of the United States; and to the lessons taught by the People's High Schools in Scandinavia, still strong through the spirit of brotherliness and of hearty humanism which they derived from their founders, Grundtvig and Kristen Kold. Two other great obligations are in the thoughts of many present here to-day. One is our debt to the genius of Tolstoy, challenging us by its great sincerity of motive and frankness of utterance honestly to test the foundation of those principles in respect of which our judgment may remain at variance with his; the other is our obligation to those who have helped us to realise the moral dignity and power of the great tradition of Japanese training, with its stern inculcation of patriotic duty and austere repression of self-will.

Professor Sadler then delivered his presidential address, already published.

Professor FELIX ADLER said: I think we all realise that we are taking part in the initiation of a great movement. The list of delegates and countries represented indicates the widespread interest which the object of the Congress has evoked. But that the movement is still in its initial stage is witnessed by the fact that the expert is not yet clearly marked off from the person who gives occasional time and attention to the subject. The strength and development of a movement depend, indeed, upon the co-operation of both classes, but it depends equally upon a clear demarcation between the two. We must have specialists in moral education as in every other department of knowledge and practice. Again, the scope and aim of the movement are not yet distinctly defined, and the methods by which that aim is to be reached are still in process of elaboration. I will endeavour to indicate a few thoughts on the needs of the movement. One of the great drawbacks not only of moral education, but of education in general, is the fact that a rather sharp line is drawn between education in the more specific sense and self-education—between the education of the young and the education of the adult—it being commonly assumed that adult education is chiefly self-education, while we are beginning to realise that for adult education organisation,

methods, and systematic helps are no less requisite than in the earlier stages ; that, while much of the task must devolve upon the man himself, yet the provision of systematic aids for the development of the adult is a question of the first educational importance—especially in moral education. Moral education as continued through life should consider the successive stages, their moral characteristics and needs, and education in each preceding stage should abut upon and debouch into that of the succeeding. Secondly, we have to face the problem of justice to those who differ from us in their conception of the sanctions of morality ; and this difficulty seems to me so formidable that I think moral or ethical instruction should be left to voluntary organisations, and not undertaken by the State. After thirty years' experience, it seems to me impossible to impress moral ideas without implied reference to some fundamental philosophic or religious doctrine ; and I think justice requires that neither those who believe in the inseparable connection of moral and religious ideas, nor those who base their moral convictions on the physical or biological sciences, should fail to respect the view of those who differ from them. But I believe it is possible to win ground and promote a measure of union by substituting in the school for metaphysical and religious formulæ a secondary axiom, which shall commend itself on the ground that it is verified or verifiable in the experience of the pupil. I refer to such secondary axioms as the Golden Rule, the Kantian formula, and others. Let these be made the unitary root and basis of moral instruction, and let all the sects, metaphysical or religious, compete in furnishing such formulæ ; then that formula which shall be most completely and profoundly verified, as the way of living which is the way of life, will in time become generally accepted. While I take this negative attitude in regard to the function of the State in respect to moral instruction, I believe State schools and all schools can do much to promote the moral development of the pupils, through their discipline, their self-government, participation of the pupils in the administration of school justice, organisation of social work in connection with social settlements, hospitals, and the like. Especially can we help to form the moral idealism and refine the moral judgment of the pupils by giving them for interpretation great ethical texts. Such texts have already been collected—the *Apology* of Plato, extracts from Seneca, Marcus Aurelius, and Epictetus, from the *Practical Ethics* of Kant, from the Nicomachean Ethics, from Emerson, from *Sartor Resartus*. These can be given to pupils for intensive study, comprehension, and fine understanding, just like other classic texts. By these means, without injustice to anybody's conscience, the mind of the pupil will be opened, and he will be equipped to form moral convictions of his own. The world is undergoing a great change in respect to fundamental ideas, and there is not that union that is commonly assumed. Quietists of the school of Schopenhauer, followers of Nietzsche, social democrats, and the *bourgeois* party differ as to the fundamentals of ethical belief, and without injustice to any of these it seems to me impossible to conduct moral instruction in rate-supported schools, whereas there should be the

utmost effort on the part of voluntary associations, each to make good its own ethical standpoint. I also disagree with the movement for introducing moral instruction into the schools, because teachers have not yet the necessary qualifications. It has been said that such teachers should be thoroughly equipped, morally ripe, capable of continually practising what they preach; but it seems to me that the teacher who practises every moment what he preaches is the last person I want to see in charge of moral education. We want the kind of man or woman who indeed tries earnestly to practise what he preaches, but who realises that the implications of what he preaches are infinitely vaster than he had conceived, and thus becomes endowed with the essential ethical quality of humility. I agree with Christian orthodoxy that there is no such thing as moral realisation, moral attainment, for finite human nature. Such glint of goodness as appears in us comes in the moment of transition from the lower to the higher level, in the moment of striving. Our moral worth depends not on our achievements, but on the low estimate we place upon them, and on our indefatigable and unflinching striving; and the true ethical teacher is he who communicates to his pupil the contagion of striving.

Professor FOERSTER, after reading his published paper, added the hope that the Congress would lead towards community of fundamental ethical convictions, and a corresponding development of educational work. The present age was developing a richer and deeper mutual understanding between the ideals of the past and the points of view and methods of science, and this understanding would be a decisive condition in the higher evolution of humanity.

M. BOUTROUX insisted that education must be essentially a practical, concrete, positive matter; general ideas, abstract principles, while meriting serious consideration, could not advance it. The personality of the master, in his intimate contact with his pupils, would be the greatest influence on the child's soul. M. Boutroux repeated his published argument that, though the practical morality of all schools of religious and metaphysical thought is closely similar, nevertheless we could not say there was agreement as to morality. Religious and metaphysical belief had important reactions on conduct. Appeal should be made to reason—to reason regarded not as a closed circle, a given datum, a finality, but as a living, growing, organic factor, fed and enriched by all the experience of life.

A HUNGARIAN delegate emphasised the fact that truth is the soul of goodness and beauty. Hence if education was based on science, which is the formulation of truth, the good would be within reach.

A delegate from CRACOW said that the experience of Poland showed the necessity for community of religious faith between teacher and pupils.

RECEPTION AT THE FOREIGN OFFICE.

Most impressive was the Reception given by the British Government to the Government and other delegates at the Foreign Office on this

morning. About 300 delegates assembled in the large Reception Room of the Foreign Office. Professor Sadler, as President of the Congress, introduced the delegates. Lord FITZMAURICE, the Under-Secretary for Foreign Affairs, in receiving the delegates, said :—I esteem it an honour to be allowed in this historic building to welcome the delegates connected with the important Congress which has commenced its sittings to-day. Rather more than a year ago in this room we received representatives of the University of Paris, and I am glad to think that that Conference did much to promote the cause of education in both countries. I anticipate similar and perhaps larger results from your gathering, which includes representatives of every leading nation in the world. I am aware that at starting there seemed to be a little misunderstanding in some quarters as to the objects and meaning of the Congress. In England at this moment, where we are engaged in a great controversy about educational issues, it was perhaps not unnatural for some persons, especially if they had a highly-developed bump of suspicion, to think that the Congress was meant to influence some coming decision in this country. Now, however, it has become almost unnecessary to combat that view. Nobody who has read the highly interesting Congress volume which we owe to Dr. Sadler and Mr. Spiller, to both of whom the Congress is deeply indebted, can fail to see that your discussions will not be controversial in the sense which we attach to controversy in the education question now pending in England. The issues which you raise are far broader, and in some ways they are more important, than many of those which cause so much ill feeling in this country. My position in this room is not that of one directly connected with the Education Office. It is true that I have had, during a considerable portion of my life, an intimate connection with educational administration in one of our great counties. For that reason, if I welcome you here as the representative of the Foreign Office, I am also, and always have been, in sympathy with your objects. I would like to remind you that the subject of moral education was inserted by Mr. Birrell in the English Education Code. That fact, apart from anything else, shows the great interest which the Board of Education takes in the subject which the Congress has been called to consider. It has long been a question how far moral teaching can be made a subject of separate instruction. I think we have all heard the delightful anecdote about the French director of education who presented a prize to a pupil for having gained distinction in the examination on the principles of morality. When he had given the prize he turned to the fathers and mothers, and said : “I can assure you with the most entire confidence that the pupil who has just received the first prize for the principles of morality is not only the greatest rascal in his class, but in the whole school.” I am not here, however, to express any opinion on the question whether there should be separate moral instruction or not. I would assure you that Sir Edward Grey, who cannot be in town to-day, is in perfect sympathy with the great objects that have called you together. Such also is the position of the Minister

of Education. Looking over the papers issued by you, I have been struck by one omission. I have not found that any paper specially devoted to the duty of teaching morality to diplomatists and Foreign Secretaries is to be placed before your Congress. Whatever may be the reason for that omission, I offer, on behalf of the Government, to you and all the Congress delegates, a hearty welcome; and I trust that all the foreign representatives will take home not only useful knowledge, but friendly recollections of their reception in this country.

M. BAYET, who represented the French Minister of Education, speaking in French, thanked Lord Fitzmaurice for his courteous reception of the delegates. They were all glad that the Congress was being held in England, for many reasons. England had always taken the keenest interest in education questions, and had given birth to illustrious philosophers like Locke, Mill, and Spencer, to whom education was greatly indebted. Moreover, the country itself was a striking lesson in moral education. It had raised a virile-minded people, who, while respecting tradition, were passionately in favour of progress; who steadily pursued the course which they considered to be right, and who were never faint-hearted, even when faced with enormous difficulties. That was England's moral lesson to other nations. The members of the Congress rejoiced that the British Government thought their gathering worthy of official welcome; and they begged Lord Fitzmaurice to lay their most respectful homage before his Majesty the King.

Professor Dr. WILHELM MÜNCH, of the University of Berlin, attending on behalf of the Prussian Education Ministry, speaking in German, joined in the expression of thanks to Lord Fitzmaurice. Many nations were represented at the Congress; they differed from each other in many respects; but at such a Congress what they should remember was, not what separated them, but what united them; and the best means of uniting persons of different nationalities was that they should breathe the same air of high ideals. They were happy to be present at such a gathering in hospitable England, and they would never forget the gracious welcome extended to them by the British Government.

Second Session—Friday, September 25th, Afternoon.

AIMS, MEANS, AND LIMITATIONS IN THE VARIOUS TYPES OF SCHOOLS.

The Right Hon. Lord AVEBURY said: During the sixty years in which I have been interested in public affairs I have listened to many discussions on education, especially elementary education—if discussions on finance, on property in schools, on the rights and privileges of Churches and sects, can be called debates on education. Rarely have those debates turned on what should be the system of education adopted. If I were to specify three points in which it appears to me

that our educational system is deficient, they would be, in the first place, that the system now adopted is hardly made as interesting as it might be; secondly, it is too narrow, and one form of this is that it is directed to fill the memory, rather, perhaps, than to form the character. If two children leave school, one having acquired considerable knowledge, but having been terribly bored during the process, the other not having actually learned so much, but having been inspired with a thirst for learning, the second will soon teach himself, and the first will soon forget what he has previously learned. As to my second point, our education is still too literary and arithmetical. No man of science would wish to oust literature from education, but it has been repeatedly urged, from the time of Ascham and Milton, by Royal Commissions and the most eminent schoolmasters, that science should be included. Oxford, Cambridge, and London Universities fill the atmosphere of education—so much so that a little niece of mine who had been learning some chemistry, asked what the air was composed of, answered, "Oxygen and Cambridgen." But we here are mainly concerned with the third defect in our present system. The main object of education is, or should be, to form character. Now, it is comparatively easy to teach grammar, or arithmetic, or geography; but the case is very different with morals and religion. Of late years considerable progress has been made. When Mr. Birrell was at the Education Office he introduced moral instruction as one of the subjects of our code. The Moral Instruction League has also done much good service, and the idea has been approved and adopted by many school authorities. Not that any cast-iron system is possible or desirable. It is important to teach children to think of the "we" rather than the "I." The chief end in education, as Plato and Aristotle long ago urged, is that the young will should learn with all its might to love good and to hate evil. As to the importance of moral instruction in schools, indeed, there is a general consensus of opinion among those interested in education. All admit the importance of incidental teaching and moral atmosphere, though some doubt the advisability of set lessons, at all events for children under a certain age. A full measure of freedom should be left to the teacher. Judicious moral training would not only lead to moral advance, but, I am persuaded, would conduce also to intellectual progress.

Dr. KÁRMÁN, of the Ministry of Education, Budapest, spoke next, but unfortunately was not reported.

Dr. H. B. GRAY, of Bradfield College, said: When on the Moseley Commission, in 1903, I found that the word "public school" conveyed a very different impression to our Transatlantic neighbours from that which it conveys here. The public school in America is open to the public, supported out of public funds; whereas, by some strange history, in England it does not mean anything of the kind. It does not mean even a school under public control, but a school that has attained a certain fame, that has been continued for many years, and is open for the education of the upper classes. (Dr. Gray then recapitu-

lated the statement on the defects of the English boarding-school system given in his printed paper ; and, in closing, said) : I believe that in some modified form co-education would be a very interesting experiment if carried on in a larger part of England than it is to-day. But, whatever be the blots on our system, no one can deny that from the public schools flow the streams of young men who, by power of initiative, self-control, and self-rule, have been the great pioneers of English civilisation in all parts of the British Empire.

The Rev. A. A. DAVID (Headmaster of Clifton College), answering Dr. Gray's assertion that there ought to be a better system than for the master of a public school to make his income "by selling bread and butter at fancy prices," pointed out that in the school boarding-house we had the nearest approximation to family life possible in a large public school—a faint shadow, perhaps, but something ; and he did not think the system had any degrading effects on the schoolmaster. He thought, however, that the ideal school would be one with all the traditions, life, and spirit of a public school, but attended entirely, or almost entirely, by day boys. The thing needed was a good home, from which the boys might be sent to a good public school with a tradition and spirit of its own.

MISS SARA BURSTALL (Manchester School for Girls) said : The public secondary *day*-school, for which I have to speak, depends entirely upon the recognition of the principle that home and school must work together, and that moral training must be divided between them, on the celebrated Scottish principle of "co-ordinate jurisdiction with mutual subordination." I remember how Frances Mary Buss, founder of the great London schools which bear her name, planned that the home should have its part in the moral training of the girl, time being left in the organisation of her schools for home, parents, and brothers to do their part in the girls' moral training. Representing, as I do, an urban and industrial centre, I would emphasise the value of the great variety of types of pupils found there. Experienced teachers will support me in saying that this mingling of types has marked advantages in the training of character. I wish to emphasise also the moral value of science for girls, which teaches, as nothing else does, respect for facts and the inevitability of consequences ; and also that of the humanities—a value often ignored in schools. Accuracy, obedience, solidarity—the school has advantages over many English homes in teaching these. Dr. Kármán has spoken of the importance of developing individuality, independence, and self-control ; perhaps we in England need to regard more the development of the power of acting together, of subordinating the individual to the welfare of the whole ; and this our schools have done and are doing.

Mr. HOLE (Vice-President of the National Union of Teachers), who spoke on behalf of its President, Mr. Nicholls, said : I wish to express the general views of elementary school-teachers as far as I know them. The National Union of Teachers has 62,000 members, and the London Teachers' Association—of which I am President—14,000. I beg of you

not to expect too much from the elementary teacher. His material often comes from unpromising homes; he has only twenty-seven and a-half hours a week to deal with all his subjects; the rest of the child's life is spent largely in the streets, and the school work has to counteract much of the evil there picked up. Teachers generally deprecate the fixed and systematised lesson, because the boy—a healthy young animal—hates being preached at. We need—and have not got—a good staff of teachers and reasonably-sized classes. In the secondary schools not more than thirty children are allowed to a teacher—and those are children with good home influence: why, then, should a teacher in the elementary school have from sixty to one hundred children who have no moral teaching at home? Of the 62,000 teachers some 30,000 are almost entirely unqualified. See, then, that there is a proper teacher, and that he has a chance—for I believe more in personality and example than in any set form of lessons. The atmosphere of the school is what marks it for good or evil; and the inspector can tell from the atmosphere, rather than from the knowledge he finds, what type of moral instruction is given. I believe my colleagues generally are against systematic lessons; but observe how much of our little time we do devote to moral education in a natural way. In geography we are able to show the characters and duties of a dominant race, and allay any vanity at having conquered other nations. From history and biography we can draw moral lessons quite as well as from specific lessons. Then, in regard to Bible lessons, sectarianism is rightly barred, but in the New Testament we teachers find a code of ethics not second even to any that may be developed by this Congress, and in Old Testament history lessons can be found that appeal to the child quite as well as those out of a water-tight compartment marked "moral instruction." Remember always that we have these children only to the age of twelve or fourteen—some of them labouring in the mills of Yorkshire half the day; others, at twelve years, working on farms. The critical time is after they leave our schools. Will you not see that some method is devised to bridge over that critical time, either by compulsory evening schools or otherwise, so that the education, well begun in the elementary schools, may continue until it is fixed in the habits and dispositions of the children themselves?

(For a summary of the Japanese delegate's paper see the *Appendix*.)

Professor FRANCIS PEABODY, of Harvard, said: I wish to call attention to a point which is, perhaps, as valuable to schools as to university life—the provision of graphical or illustrative material derived from the social movements of the time, intended to afford means for the inductive method of instruction concerning social ethics—the method, so familiar in the natural sciences, of observation, generalisation, and correlation. The Social Museum of Harvard University is, I believe, the first enterprise of this nature in academic life, and in five years it has proved a great stimulus to the study of the social problem and to a renewal of vitality in the study of ethics. I commend to school teachers, as well as university professors, this application of the inductive method to ethical

research. (Professor Peabody then greeted the Congress cordially in the name of the American Religious Education Association.)

Dr. H. LIETZ (founder of the Deutsche Land-Erziehungsheim) gave in English a summary of the statement concerning these "country educational homes for children" published in German in the volume of the Congress Papers. The aim of these schools, he claimed, was dominantly ethical; they sought to bring the best moral influences to bear upon children, first by removing them from the temptations of town life, and secondly by choosing teachers with reference more to their moral qualities and powers than to intellectual equipment.

M. EUGRAPHE KOVALEVSKY (Delegate of the Russian Government), while urging that religion must be the basis of morality, insisted that this fact did not exclude the necessity for moral teaching outside of the religious lessons. He thanked Professor Sadler for his eulogy of Tolstoi, of whom all Russians were proud.

Another Delegate emphasised the importance of Dr. Lietz's contribution to the Congress, and pleaded especially for children's gardens—a piece of land reserved for each child, the child to be responsible for its cultivation.

Professor FERDINAND TÖNNIES praised the country schools created by Dr. Lietz; but suggested (1) that the drawbacks of a boarding school are not wholly eliminated in them; (2) that the education they give is expensive; and (3) that the morally indifferent sons of the rich might find entrance there and prove a source of evil.

Mr. JOHN RUSSELL (Headmaster of Hampstead School), pleading for co-education, deprecated the defence of that system on the ground of cheapness. He did not think it would cost more than the separatist system; but even if it did, he should still preach it. Also, co-education was not to be thought of as a reform complete in itself, but only as part of a larger reform, the goal of which should be the development of individuality. Unless all English schools were to be thus reformed, he would rather not see co-education introduced. He did not think it fair to say, as many had said, that in America thinkers were abandoning co-education: Dr. Stanley Hall had opposed it in its present American form, but Dr. Hall's own plan of reformed education, outlined in his work on *Adolescence*, seemed to include it as it might be. Mr. Russell reaffirmed his unconquerable belief in the solidarity of the sexes. Despite all differences, no one had ever suggested that the daily bread of the sexes should be different, and he could not believe that it would be ultimately good for any nation to have artificial differences in the spiritual bread of life.

The Rev. CECIL GRANT (St. George's School, Harpenden) apologised for the absence of Mr. Badley (of Bedales School). His own paper had been confined to his experience of the effects of co-education on boys; and he greatly regretted that no published paper expounded the advantages which girls derived from the system. He did not think boys profited more by it than girls. Miss Cleghorn's paper had at first

seemed to him an attack upon co-education, but on second reading it appeared to him the most valuable help the system could receive from the Congress, inasmuch as it showed clearly the things which co-educationalists should avoid. It protested against the cheap and nasty, and also against the absence of women's influence and the predominance of the headmaster in co-education schools. That would truly be disastrous, and must, at all hazards, be avoided; and the best way to avoid it was for the headmaster to marry. The influence of women in the school was good for boys as well as for girls, and also for the teaching staff. The complaint in England against co-education schools was that they were all master's and no woman's influence; in America, that the feminine element was too dominant. That was a true argument against America, but not against co-education, which would be served by balancing Miss Cleghorn's warning against the warning from America. His own experience, though only that of an individual, was a wonderful one. Among boys and girls educated separately there was a trouble analogous to distemper among puppies, and this trouble was entirely eliminated by co-education.

Miss ISABEL CLEGHORN (Sheffield) urged that the writers and speakers who had defended co-education had regarded children not as they were, but as they ought to be. Teachers, who had to deal with all sorts of children from all sorts of homes, had a right to protect those from good homes from contamination by those of the opposite sex from bad homes. The previous speakers had taken the point of view of the secondary school; they had to deal with children whose home influence was good. In the elementary school the large classes made it impossible for teachers to give individual attention to the children whom they had to protect. Most women shared her view that co-education was bad; they found great moral evils in mixed schools, where there were often from 400 to 2,000 children. The enormous increase of these schools in the last fifteen years was due only to motives of economy. Rates, of course, were high, but the character-building of the children should be placed above monetary considerations. The true reason for the mixed school system—economy—was not given to teachers, but excuses were offered, such as the excuse of America. She could demonstrate by quotation, if time permitted, that in America the system was breaking down. Chicago University had had to be divided. Dr. Hall had said that co-education was wrong. They were told that in mixed schools the girls refined the boys and the boys sharpened the girls; but teachers knew better. They wanted to see the girls under a woman's influence, and the boys under a man's. A man could not understand the nature of a girl of twelve or thirteen. A girl of that age was two years older than a boy of the same age. She was spoiled in the mixed school; the master was too kind to her. Women, and a great many men teachers, objected to mixed schools for moral, educational, and physical reasons. Girls of thirteen to sixteen needed not stimulation to work, but repression, and attention to their health.

Señor CASTILLEJO described the Institución Libre de Enseñanza of

Madrid, which had had co-education for thirty years. It was unsectarian, and encouraged freedom of conscience and inquiry ; it was a day school, but pupils from a distance shared the home life of one of the masters. There were 150 pupils, boys and girls being in about equal proportions, their ages ranging from five to nineteen. No attempt was made to ignore sex, but the children developed naturally, and no roughness or lack of womanliness had appeared among the girls, nor effeminacy among the boys. There were no fixed fees ; families paid according to ability ; rich and poor alike used the school, and care was taken to bring them together. There were neither prizes nor punishments ; sympathy and suggestion alone were relied on. Great importance was attached to games, nature-study, and art.

Mdme. KOVALEVSKY (Delegate of the Russian Government) testified to the high esteem in which co-education was held by Russian pedagogues, but held that existing schools could not be adapted for it. New ones must be built, and there must be differentiation in the curriculum, on account of the different aptitudes of girls and boys.

The Delegate from CRACOW said that co-education ought to be neither praised nor condemned in bulk. It was good for some types of children, but bad for others. The Institución Libre de Enseñanza of Madrid, being a day school, was not a co-education school in the true sense.

Third Session—Saturday, September 26th, Morning.

CHARACTER-BUILDING BY DISCIPLINE, INFLUENCE, AND OPPORTUNITY.

Mrs. BRYANT said that moral education, which aims at the development of the child's habits of mind and intelligence, could not be completely carried out by means of school discipline only. Much education, for good or evil, was gained outside the school. Secondary-school children often came at a late age with habits formed, and some had been badly trained at home by too much indulgence, too little obedience, and slack discipline generally. She hoped that the next Congress would discuss the reform of the home. Good habits ought to be begun at the earliest age, but they were not ; and the school had to make up for this. It could not teach the girl by practice to be serviceable in the home, but it could do something by inculcating ideals of home usefulness, either by suggestion or by definite instruction. After-life also did not carry on school training, and the boy with merely unconscious habits had not strength to meet its difficulties. Our aim should be to encourage in the child the power to develop his own character and his moral ideas ; it was he who built his own character, using the teacher as a means ; the teacher could but see that he used his opportunities well. The teacher provided discipline for the training of the will, and to prevent the pupil's individuality being overwhelmed by that of others.

He provided good personal influences also. The teacher could also supply opportunities to develop the child's own activities of helpfulness and sympathy to others both within and beyond the school. "Cultivation of the teacher's personality," however, was dangerous: if he attempted to cultivate his personality, he destroyed its charm; in so far as he became conscious of it, he lost its influence.

Mdme. LANDOLPHE (Lycée Lamartine, Paris) emphasised the importance of co-operation between school and home. If teachers, as Locke said, were spoken of slightly, the children would not respect them.

M. ROSSIGNOL was glad the Congress was international, education being a human question. We were victims of the past in educational principles, especially in the segregation of various phases of life into water-tight compartments. Nobody could say where the physical, intellectual, and moral domains began and ended; every act contained all three elements. Science affirmed the solidarity of all functions—nutrition and digestion, as well as intellectual operations.

M. QUERTON (Brussels University) testified to the importance of M. Starcke's paper. Education ought to be based on biology, and to take account of physiological and hygienic factors.

Mr. HOWARD opposed the views on rewards and punishments set forth in the papers of Dr. Münch and M. Bayet. He denied that rewards should not be offered to children. Everybody aimed at some sort of reward. The abolition of prizes and punishments would cause intellectual confusion, and do no moral good to the children.

Professor MÜNCH attempted, partly by brief recapitulation, partly with somewhat fuller explanation, to urge the points in his paper on which different opinions are held with regard to rewards and punishments. He spoke especially, therefore, about the superfluousness or necessity of punishments in general and corporal punishments in particular, the possible and justifiable purposes one may have in view in rewarding, and some doubts about encouraging, ambition by means of rewards and distinctions, etc. (It was principally the higher schools that were taken into account, and perhaps the earlier stages of child-life.)

M. THEODORE DAUMERS opposed rewards and punishments. The recompense should be that of doing right because it is right. Beyond this, nothing should be aimed at but self-respect and the esteem of others. To tell a child "you *can* do this" was often enough to make him do his best. The childish love of medals and the like should be repressed. While the school was necessarily a reflection of present-day society, it must be the creator of the better life of future society.

The Rev. J. STRATTON said that the homely truth that man is a social being, and that his happiness must come from his social relations, was often forgotten. The rule of securing such happiness was the Bible one: "Love thy neighbour as thyself." People said that only from dogmatic religion could an adequate motive be brought to make children sacrifice themselves for the good of others, and therefore that moral education must fail. He denied this; for a sound moral education apart from dogmatic religion he would go to this rule of neighbour-

love, the rule that others treat us as we treat them, which expressed an instinct natural to humanity, and permeating the whole of the child's constitution. Observance of this rule brought a solid reward in the love of others; and what higher reward could any man desire?

Miss MURRAY assured the German and French delegates that English teachers believed as much as they in abolishing rewards and punishments, and were equally sure that the child could respond to higher appeals. Mr. Howard had said we all got rewards; the point was that we did not work for the rewards. A child of two years could rise to the conception of "ought"; and so, surely, could older boys and girls. She had never known punishment to have a good effect on the child punished.

Dr. VICTOR THUMSER (Vienna) said: No one could deny that the influence exercised by school life upon the scholars mainly depended upon the personality of the teachers. It was our duty, then, to remove all obstacles in the way of the teacher's developing his individuality. Though there were certain fixed and universal rules of method, yet it was the business of headmasters and governing bodies to pay no less attention to the individuality of the teachers than to that of the children. Another means of stimulating individuality among teachers would be for the State to make the teaching profession seem worth entering to all ranks of society. Nothing more encouraged one-sidedness in any profession than for its members to be constantly drawn from the same class. Again, the director of a school should cease to be solely occupied with bureaucratic and administrative duties, and should come into close and intimate contact with pupils, teachers, and parents. There was no danger that the constant influence of the teacher's individuality would be bad for the children. On the contrary, thoroughness in the teacher, quite apart from the branch of knowledge in which this thoroughness lay, begot thoroughness in the pupil. It was by obtaining thorough directors and teachers that the scholars would be trained to firmness of character, which would be useful and an honour to themselves, society, and the State.

Miss ALICE RAVENHILL (King's College, Women's Department) urged the necessity of considering the physical temperament of the child when safeguarding its moral development. Bad ventilation produced what were called "fits of temper," which were not due to the child's nature. Overcrowding and close contiguity of the children made "copying" inevitable. Some punishments, such as "keeping in" after school hours, simply fomented the trouble they were intended to cure. Children's activities formed their character, and the repression of those activities through the overcrowding of schools was responsible for seven-eighths of the disciplinary trouble. It should be remembered that the physiological nature of the child differed fundamentally from that of the adult. There was danger of overdoing the provision of games and physical exercises if children were underfed, tired, and over-stimulated. This warning was needed in girls' secondary schools: Where serious intellectual work was demanded, the pupils could not be refreshed by

violent physical exercise. She did not oppose games, but only pleaded for caution. Sometimes a child's failure to learn was due to a subtle antagonism between him and the teacher. This fact had been allowed for in America, where children had been removed to different classes, or even different schools, with good results.

M. DORISON (Dijon University), supplementing his paper, pleaded for the commemoration of great men and great events in schools as a means of developing the idealistic side of the child's nature. If religion was properly submission to a being absolute in nature and power, philosophy—at least in France, since the middle of the eighteenth century—was, so to say, a republican declaration of obedience only to the law, as the expression of conscience and reason. But this must be symbolised and embodied, in order that it might appeal effectively to human nature.

Sir ARTHUR HORT said: I wish rather to raise a difficult question, in the hope that subsequent discussion will suggest an answer to it, than to put forward any solution of my own. In my paper I tried to point out what I take to be the defence of the English public school system, in so far as it teaches boys to govern one another. I understand self-government to mean the government of the community by itself, not of the individual by himself. I pointed out advantages which we believe to accrue from that system; but I concluded with this question, to which I should like to hear answers suggested now: How is it that, if the public-school system does what we honestly believe it does—teaches boys to govern themselves, to live as members of an organised community, and to show towards that community devotion, patriotism, and the like qualities—so few of those boys, when they go out into the larger life, continue to show the same qualities towards the larger community of which they become directly a part? With that might be joined the religious question: How is it that they do not learn the same spirit of devotion towards the Church or religious community of which they may form a part? With all the merits of the public school boy—and I believe they are many—he does not always, not even in the large majority of cases, come out conspicuously as a good citizen or church member. Now, there is much to be said against the boarding-school system. It is highly artificial. We take the boy away from his family, place him for some three-quarters of the year in highly artificial surroundings, among other human beings with whom he has no very necessary connection, and we remove him from direct home influence, which ought, perhaps, at the most plastic time of his life, to be his guiding influence. We can only defend the boarding-school system if we are able to contend—as, I think, we fairly may—that, on the whole, the gain outweighs the loss; that is to say, we do teach the boy not merely individual duties, but social duties, which he could not learn so well at home. If the discipline, the tone, and tradition of the school are good, there can be little doubt that the boy at least learns one lesson—the unimportance of himself: he learns to submit himself to the community. How is it, then, that, having learned to submit himself to the community and put his own tastes and inclinations and conceit into

the background, having learned a great deal of what social duty and service means, he does not more often become an enthusiastic citizen?

Dr. F. H. HAYWARD (L.C.C. Inspector) said: Sir Arthur Hort represents the public school tradition, and a philosophy of education which I believe is absolutely wrong. It is known psychologically and pedagogically as "formal training." The view of its advocates is that the mind consists of a number of faculties more or less separated, and if these are exercised mechanically the character will take on the corresponding necessary virtues. The boy has subordinated himself at cricket; therefore, we are told, he will submit to his leaders in war or the State. He has acquired some power of command in one department; therefore he will have the same power in another, and so forth. All his faculties—observation, reason, will, conscience (we can make as many as we like)—once exercised properly at school, will be ready for the whole battle of life. It is a false view; there is truth in it, but there is an immense amount of omitted truth. Qualities like fidelity, observation, and volition must be subordinated to some view of life; they have a meaning, and sometimes they are bad qualities; none of them are good in themselves. There are two departments of educational work. They were pointed out in 1805 by Herbart; the public school of England is just beginning to learn the distinction between training and instruction. We have to introduce into Harrow, and into our elementary schools, the element of insight, or suggestion, or elucidation, or interest, for the building up of moral ideals; then the "faculties" which have been cultivated will be seen in their relations to life as a whole.

M. H. POELS (Louvain) urged that class distinctions should be eliminated from the school. Mutual knowledge between the different grades of society would have great social influence. Normal and backward children should be separated—with the same programme, but with a difference in the time devoted to it.

Mr. G. L. BRUCE said that many who, like him, were products of the public schools, were intensely proud of them; yet they felt the problem raised by Sir Arthur Hort. His question had been answered from a point of view that he (Mr. Bruce) felt incompetent to follow. School patriotism was a strong force to appeal to; but where the school, like Harrow, was intensely exclusive, the appeal to that sentiment undermined the boy's sense of duty to the larger whole. The question was vital in all school organisation. Every English school said, "Allow me to be exclusive, to appeal to the better parents, to say that only children of superior parents come here," and that was an appeal that all parents knew to be a strong one. There was much to be said for and against. We all wanted our children to mix only with nice children; but was not that principle, at bottom, utterly destructive of a complete patriotism? A partial answer to the problem was to use all our effort, and to see that all public effort was used, to make our schools more democratic, to produce the feeling that every child was in a real sense a citizen of the country.

Professor J. H. MUIRHEAD (Birmingham University) said: There

seems to me to be no kind of antagonism between Mr. Bruce and Dr. Hayward. We must have agreed with Mr. Bruce as to the exclusiveness at public schools; the virtue of patriotism or solidarity which these schools inculcate is itself somewhat narrow and exclusive. It trains a boy to give himself up for his eleven or his school, and at college he will give himself up for his eight or his college; but this patriotism rarely extends beyond the school or college. In practical work, a boy from a public school will do a great deal if you can appeal to him on the class side, or in the interest of some of the narrow groups with which he has been connected; but it is very difficult to get him to give up time for his city or country. Dr. Hayward links on to Mr. Bruce at this point, that to expand this patriotism it must be linked up with life as a whole; but this is where our public schools are weak. Until the masters themselves have this wider view you will not get it in the democracy. It is a hopeful sign that it is beginning to exist in the masters.

Mrs. HUMPHRY WARD said: I venture to ask this Congress to interest itself in that other side of the moral education of children which depends upon the use of playtime, a question acknowledged to have tremendous importance. School hours in a London elementary school may be twenty-five per week; if we allow sixty-three for sleep—and I wish I could think they all had nine hours a night—then eighty hours remain, of which the great majority are leisure or playtime. After ten or twelve years' experience, I believe that the admirable moral education of the schools is largely undone in those hours for which in our large towns we have no provision. We are far behind America, and shall soon be far behind Canada. We have far better playgrounds than in America, but our organisation of them is *nil*. I have notes of a careful investigation of thirty of the primary school playgrounds of London. They are either wholly useless—practically empty, with a handful of children in the corner; while neighbouring streets, full of barrows and refuse and unwholesome sights, are crowded with children—or they are even used for positive harm. Gambling goes on in corners; big boys bully little ones; boys and girls are together under regrettable circumstances. The school keeper cannot keep order. In many cases my observer found the playgrounds locked up; the keeper says that accidents happen, which he is too busy to prevent. New York has gone through this experience; there they have two sets of playgrounds—one set under the Parks Committee, the other under the Board of Education. The former are not organised at all, though they have beautiful grounds and gymnastic apparatus; but in the others they have kindergarten mistresses and games masters, and consequently these playgrounds are full of children enjoying themselves.

Mr. P. B. SHIPHAM (L.C.C. Inspector) said that the value he attached to a formal opening of schools (such as described in his paper) was based on experience in 150 elementary schools of all kinds, but was largely applicable to secondary schools. The head-teacher's personality could best be revealed to the children in the great assembly

of the school, but he should beware of showing discordant sides of his nature. Formal assembly gave the head teacher the opportunity to link the school spirit on to the wider patriotism.

Rektor WOLGAST and Dr. JOHANNESON developed the pleas for good literature for the young presented in their respective papers in the Congress volume.

Mrs. ILONA GINEVER pleaded that children's amusements should not be of too stimulating and exciting a nature. Children should be taught to find sources of entertainment within themselves. The disparity in the kind and quality of amusements provided for the children of well-to-do and poor parents was a baneful influence, because it gave the children distorted ideas of the value and power of money.

Mr. RENDEL (of the Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals) deprecated the keeping of "school pets," which must necessarily suffer discomfort and inconvenience, if not actual cruelty, from the conditions of their confinement. The children would develop the desire to see performances by animals, which ought to be entirely suppressed. School pets must be neglected during the children's absence from the school.

Miss SANDFORD (Christ Church School, Blackfriars) said that, owing to the curtailment of her paper, the previous speaker's points were not met in it, though she had dealt with them in her manuscript. The pets were taken home by children and excellently cared for, with the co-operation of parents. The animals were inspected before and after being taken home, and not one had ever been returned in bad condition. The children responded well to the teaching of scrupulous kindness to their little pets, all of which had been born in captivity.

Mr. G. N. KAYE pleaded that the aim of moral instruction should be to obliterate all distinctions of race, creed, colour, and social position in children.

Professor FERDINAND TÖNNIES repeated the plea for good literature for children which Rektor Wolgast and Dr. Johannesson had advanced. He urged that all measures, except legal ones, should be used for the suppression of injurious books and pamphlets for children. Positively indecent publications were already prohibited, but legal suppression of other books would involve censorship, which ought not to be revived under any pretext.

Fourth Session—Saturday, September 26th, Afternoon.

THE PROBLEMS OF MORAL INSTRUCTION.

M. G. BELOT (Paris) defined morality as the taking of a direct interest in the social ends prescribed—so that motive and end correspond. He said that the child must know what human progress is before the desire to promote it can be aroused in him. Real morality must come from within, and could not be imposed upon the child. The problem was to

create the right motive in the child. Appeals to motives foreign to the child's nature should be avoided, as also to beliefs he could not comprehend, and lower motives such as fear and vanity.

Dr. F. H. HAYWARD said that the Englishman hated system. The British Constitution was loved for its absurdities and inconsistencies. Systematic morality was also disliked, and John Bull preferred to pick up his morals in scraps. He needed to be reminded that moral efficiency was the result of "unbroken systems of thought." The word "moral" was so unpopular in England that people of the highest education would resent violently the suggestion of direct moral teaching. Mr. Keatinge, in a recent book, had said that such teaching would arouse "contrariant ideas." From the time of Locke the notion that ideas could come from nowhere had been abandoned—ideas must come from environment, instruction, books, or some other source. The "contrariant ideas" against moral teaching came from a sort of taboo, due to the English practice of regarding the discussion of morals as "bad form." Moral teaching in elementary schools ought to be largely indirect, except in the upper classes, but direct teaching was in place in secondary schools. When could it be given, if it was to be taboo in both classes of schools?

MISS LANE wished to direct attention to the elementary school aspect of the problem, especially to the needs of slum children. These children learned so many bad habits at home that the teachers were glad to get them at three years of age, because the bad habits were then easier to break than at five. She had found direct moral teaching, through stories and questions, much more effective with young children than with older ones.

Mrs. BRYANT defended Mr. Keatinge's view against Dr. Hayward's criticism. There was a strong tendency in human nature to say "No" to ideas forcibly suggested, and the higher one rose in the scale of comfort the stronger that tendency became. Children resented dogmatic advice; especially they resented being told what to do just when they were going to do it of their own accord. The teacher should let the children influence him, and present his ideas modestly. Mr. Keatinge's point was that the conciliation of "contrariant ideas" should be effected by the suggestiveness and tact of the teacher. Less preaching and more suggestion was needed.

The Rev. Canon GLAZEBROOK (Ely) said that moral instruction, as distinct from training, could be derived only from the application of thought to human conduct; hence, the school subjects that afforded it were history, literature, and the Bible. It was an urgent question whether we could afford to throw away one of these instruments. The papers on history assigned the chief moral value to the later stages of historical teaching; and in all stages the channel through which the moral would come was not the narrative, but the teacher. These were serious deductions from the value of history considered in itself, especially since two-thirds of the children left school at the age of thirteen. Literature, as a whole, was an inestimable mine of moral treasure, but selections for elementary schools had a very different

value. England was not less rich than other countries in ballads, songs, and prose stories which appealed to the young mind; yet we should regret it if even the best selection were made the main formal basis for the moral teaching of millions. No such selection would be filled with a truly ethical conception of life. But this was the advantage of the Old Testament. Despite errors of fact and varieties of moral standard, it was penetrated throughout with moral purpose. It was the only book that answered to Dr. Adler's ideal, for it alone recognised the sovereign end to which all lesser ends were means—and that end was righteousness. The claims of the New Testament were yet stronger than those of the Old.

Dr. STANTON COIT thought it characteristic of the twentieth century that no writer of a paper had proposed the old-fashioned secular solution of moral instruction and religious education. In his paper he took the extreme ground of science, and from that standpoint pleaded that the Bible was the best instrument to inspire insight and reverence for righteousness. The controversy of the future would not be "Bible or no Bible?" but whether the Bible should be taught from the point of view of sociology and psychology or exclusively from that of the metaphysics of the Middle Ages. The most devoutly religious persons now admitted that there was something divine even in the finite; the idea of the immanence of the divine was welding nations into a higher moral enthusiasm. Scientific interpreters were not jealous to demonstrate that everything in the Bible that was holy came directly from above, without human mediation and without reference to the previous upward struggles of a nation; therefore they were ready to sanctify—one might almost say deify—those human and social characteristics which made for holiness. His (Dr. Coit's) paper contained nothing negative; he had claimed that the young should be trained to look to secondary causes, to the social environment, to the historical traditions of a nation, as the causes, upward or downward, of character—to believe that there was no interposition in moral matters without a human and social instrumentality. There was here no negation whatever. He believed that in the future Rationalists and scientific thinkers would be the strongest champions of keeping for the Bible the pre-eminence it had had in the past.

Mr. GUSTAV SPILLER (Hon. General Secretary of the Congress) reiterated his published plea that every lesson, rightly considered, could be made an ethical lesson, without in any way making the lesson unnatural, without transgressing the canons of pedagogy, and without straining facts. Arithmetic could thus be presented in relation with the ethical life. It had been asked how ethics could be introduced in the teaching of the rule of three; but it was altogether unpedagogical to teach the rule of three without giving the child an idea of the meaning and use of it. The child would learn cheerfully if a moral and social element were introduced into the lesson, but a lesson learned without adequate motive was learned with difficulty, and was soon forgotten.

Mr. G. P. GOOCH, M.P., attached great importance to the moral value and moral discipline of historical study, even in schools, though

its full value could only be appreciated when one had ceased to be a beginner. Despite the early age at which children left school, much could be done, even before the age of fourteen, not only to deepen and widen the child's outlook on life, but to suggest moral judgments, standards, and tests. History, regarded as a record of civilisation, of effort, of self-sacrifice as well as of achievement, must have a moral bearing. But "beware of the cult of the Great Man." History in the last thirty or forty years had come to be less and less a history of great men and more and more a history of peoples, races, and civilisations; but it always took a lifetime for the best results of the best workers to filter down into text-books for schools and home. The child approached history with Carlyle's notion that it was "the biography of its great men." That was exactly what history was not.

Dr. STEPHAN SCHNELLER (Kolozsvár, Hungary) said: I shall not now discuss whether and how far history contributes to moral culture; but my point is this—History is the moving and assimilative principle, the centre of education and instruction, in our Mittelschule. The Congress has recognised not only the educative importance of history, but also its specifically moral significance. The process of moralisation consists in the development from individuality to personality. Individuality is a natural product; personality is a moral achievement. The seeds of personality, existent in the individual, are awakened and nourished by the living social forces—family, society, State, Church—to become at last conscious in the better self. Only he who is guided and controlled by his better self is free; he alone has risen from individuality to personality. Social forces, however, are effective only when we know their history, when we see in history and in our own experience how the family, society, the State, and the Church discipline the natural man, then civilise him, and finally moralise him. He who passes through this experience is himself moralised; he has attained personality. Therefore history, from the point of view of ethical education, is of central importance. Further, the classical humanistic and the modern realistic parties in education unite in recognising history. History presents the Greek and Roman as he lived; philology studies him as he felt and thought. A new ideal is gained for humanism through history. Through the labours of Herder, Layard, Rawlinson, Champollion, and Max Müller, the thought and poetry of the East have revealed more and more the ideal of humanity. Therefore the Mittelschule must widen its historical outlook. The realistic movement, on the other hand, opens the door to the study of universal history, in the interest of which the interest of all other subjects is centred. The difficulty of acquiring foreign languages overcome, they with their literatures enter into the service of history. Even the teaching of Scripture and religious observances may be so treated as to lead the learners to an acquaintance with the soul of a people. Thus they would understand the words of Goethe—"Religion is the centre of history"; and a new age of religious tolerance, with a theology of a higher order, would dawn. The *schola scholarum* (the dream of Comenius) will

become real—a great organisation of the learned men of all lands. The historical movement and Christian love will accomplish this. But it is all-important that each school should preserve and develop its own individuality. One will, the moral will, however, must animate all. May this Congress supply the heart-blood for the *schola scholarum!*

Professor J. S. MACKENZIE said: Canon Glazebrook spoke of three instruments of moral instruction—history, literature, and the Bible. When they are enumerated in that way, one asks what element the Bible contains that is distinct from history and literature. The Bible is to a large extent history and literature; why, then, is it opposed to them in general? It is valued for moral teaching because it is direct moral instruction. What Canon Glazebrook and Dr. Coit emphasised is the fact that the Bible fixes attention on righteousness in the most direct way as the great end of life, and forces it directly on the mind of the child. Why does this command ready assent from us all, when other forms of direct moral teaching tend to be rejected? One good reason is that the Bible's moral instruction is conveyed by men of moral genius—or inspiration, if you will. They speak as with authority, whereas the ordinary teacher cannot convey it in that authoritative and convincing way. A less good reason for the general assent is the one given by Dr. Hayward—that we tend to keep our ideas in compartments; the teaching of morals commends itself to us when we are in that peculiar atmosphere in which we tend to be when reading the Bible, and we are in a different “compartment” when moral teaching is set before us by an ordinary teacher. We want to have the Bible atmosphere always with us, not to keep it for special times. Then, again, moral instruction should not mean that one makes an affirmation and says: “You have got to do this or that.” That is not what is meant by direct teaching in any other subject. In geometry, a teacher does not say, “The three interior angles of a triangle are equal to two right angles, and you must believe it”; he leads the child to see it for himself. That is what we should do for morals, and that is what the Bible does very largely—it conveys moral ideas in a way that carries conviction. We cannot help seeing in the incidents it presents that something is right and something else wrong. A good teacher will use all ways of bringing the matter home to the child, so that he shall see for himself and make his own affirmations, and not have an affirmation forced upon him by the teacher. The living presence of the teacher, even if he is not a moral genius, may be better than the record of the sayings of others who are not present.

Miss ALICE WOODS (Maria Gray Training College, London) emphasised the value of a vivid imagination cultivated by the teaching of English literature, as she had done in her paper. Adults tended to regard themselves as thoroughly moral beings, but to regard children as not at all advanced in that respect. Yet, as Dr. Adler had said, important elements in morality were humility and striving towards the good, and these a child distinctly possessed. She did not advocate fixed and formal moral teaching, but urged that teachers should seize

the opportunities given when children came to them with moral problems, and let the children regard them as fellow-strugglers. Dr. Stanley Hall had been alarmed to find that many girls wished to resemble men heroes ; but the girl who wanted to be a Perseus or an Amyas Leigh or a Red Cross Knight was really thinking of the quality of the character. It was the bravery, the unselfishness, the truthfulness and straightforwardness that struck them, and nothing in the least to do with sex.

Professor TEODORU (delegate of the Roumanian Government) said that to teach history as a record of events and heroes was to teach the great miseries of humanity—crime and war. The true way to teach it was to show history as the spectacle of human progress, and to make the child realise that he could assist in that progress ; he must understand that every step had cost effort and sacrifice ; that he has a responsibility towards the future, a duty towards the past. Given these two sentiments, the child would be inspired with the purpose of social service by the teaching of history.

Miss ALICE RAVENHILL (King's College Women's Department) supplemented her published plea for scientific training in the domestic arts. A girl so trained saw clearly her position in the national life, and perceived the interrelation of efficiency with so homely a subject as nutrition. She also got the encouragement derived from co-operation in good work ; and she was stimulated to feel responsible for partaking in local government and other movements for the general good. Domestic details needed dignifying. The monotony of the daily round of bed-making and dinner-cooking was not appreciated by those not called to such duties ; they needed skilled instead of unskilled labour. The girl should be taught to perform them with the accuracy given to astronomy or mathematics. If they were dealt with in the scientific spirit, the home-maker would so economise time and energy that she could participate in social and intellectual life. Women's self-respect depended on their realising their great responsibility in being entrusted with the care of the nation's population in its most impressionable days.

Mdme. BILLET (French National Association of Freethinkers) emphasised the urgent necessity of physiological education, and urged that social service should be the goal of all education, and social utility the measure of morality in conduct.

Miss COCHRANE said that moral education was hindered by the discrepancy between the school teaching and the home surroundings of the child. After a lesson on hygiene, a child might tell his mother that it was bad to drink polluted water and sleep in a crowded bedroom ; the mother would say it was impossible to avoid doing so. Henceforth the child would not connect his hygiene lesson with his home life. Business life was not ruled by the moral principles of the school, and the child learned to look back with pity on the innocent but right ideas he had been taught. This discrepancy arose mainly from economic causes, and its remedy was to be found in a juster appreciation of the values of life.

Miss C. VON WYSS (London Day Training College) pleaded for the

value of nature-study. The child was at the animistic stage, and sought to explain all things—even such a matter as the growth of potatoes—in terms of will and purpose. In curing the child of this propensity, the teacher developed the habit of reserving judgment and not making unfounded assumptions. Again, the difficult task of introducing the child to the problems of vitality and birth was enormously aided by nature-study. Parents often refused help to the child when these problems were pressing upon him, and the school could assist him in this loneliness. The study of fertilisation and reproduction in plant life was a valuable aid in this connection, but it could usefully be supplemented by the phenomena of animal life—preferably in its natural surroundings.

Mr. F. W. ROWE pleaded that the parallelism between race-development and the development of the individual proved that the growing boy was in the hunting and fighting stage of development, and therefore he imperatively needed manual occupation. The whole method of book education was disastrously wrong, and was largely responsible for the increase of nervous maladies and insanity. Craftsmanship, contact with things instead of abstract ideas, was the true method of education.

Fifth Session—Monday, September 28th, Morning.

THE RELATION OF RELIGIOUS EDUCATION TO MORAL EDUCATION.

The Rev. Dr. Gow (Westminster School), as Chairman, said that the question intended to be discussed in this sectional meeting was rather—granted that religious education was given in certain schools—whether it was used efficiently for character-building or not; but most of the writers of papers had, under a misapprehension, discussed whether religious education ought or ought not to be given. He pleaded that the discussion should be confined, as far as possible, to the former issue, suggesting that if speakers would tell their personal recollections of religious training, and whether it was helpful to them or not, valuable facts would be elicited for the guidance of teachers.

Dr. Gow continued: I would say something of the religious education, or so-called religious education, given in English public schools, and endeavour to justify it. Our public schools are open to all boys who will pay the required fees and reach the required standards of age and intellectual attainment, without regard to religious belief. It is forty-four years since I first made acquaintance with a public school, and my experience has continued with brief intervals ever since. I have seen so many examination papers in divinity that I can say that religious education now is nearly the same as fifty years ago, and nearly the same in all the public schools of this country. In these schools religion is not taught directly to all boys, but there is a religious atmosphere.

The headmaster is generally in holy orders, and many of the staff often are. The day's work begins with prayer, and often ends with prayer; hymns are sung; there is chapel service on Sundays, and sometimes on saints' days; there is frequent Communion, to which boys are invited and encouraged to come; there is direct religious teaching in sermons, and to candidates for Confirmation, according to the rites of the Church of England. But the actual religious teaching in the class-room is indirect. It consists in the study of the Bible. I was taught in that way. I have taught in that way in two schools for many years; and if I may judge from the examination papers I have seen by the score, and by the kind of books prepared for use in English schools, this is the universal practice. Until a boy is sufficiently advanced in Greek to read the New Testament, he reads the Old Testament, as a rule; and when sufficiently advanced, he reads the Greek Testament, but not for its religious contents. The books are read for their historical and literary contents; religious comment is rarely made. The boys in the school are of different training, from different homes; the masters are persons into whose religious opinions one does not inquire closely; provided they will come to chapel, no further question is asked. They treat the Bible lesson as they would a lesson in any other book—see that the boys know the contents and understand the writer's meaning, and practically nothing more is done. This, you will notice, is not direct religious instruction. Does this kind of instruction contribute to moral training? I think it does—and in many ways. First, the boy is familiarised—I speak from my own school-day recollections—from his earliest years with the people to whom, according to this Book, God and man's relation to God, and the nature of sin, were a constant preoccupation. It is brought home to every child who reads the Bible so carefully as we do, that once upon a time there was a people whose entire thought and literature were devoted to questions of morality. Secondly, the Bible and the Prayer-book (I should have said that in many schools the history of the Prayer-book is also studied, but as an historical, not as a religious, document) are monuments of English at its very best—copious, free, simple, musical, and native to the soil. To have studied closely for years the finest monument of your native tongue is surely a very effective process in the development of character. The Bible is so intimately associated with English history and literature that without knowing it a boy cannot understand his own development, how he got his liberty, his laws, and habits. The Bible is so intimately connected with the life of the English nation, and with events which all the world considers to be glorious, that a boy who does not know and respect and revere his Bible is really out of touch with the whole nation. All these things, together with the daily iteration of prayers, combine to make the Bible the most impressive book in the world to an Englishman. It always commands his respect, and it is the only book that all Englishmen have in common and on which they can speak with some degree of authority. Hence, since the Bible is a book of morality and nothing else, the Englishman acquires a respect for morality, an insight

into it, and a common standard derived from his early recollections of Biblical teaching. In this way I would justify the kind of religious teaching—or, if you like, the unreligious teaching—of the Bible that is characteristic of our public school system.

The Hon. Canon E. LYTTELTON (Headmaster of Eton) said: When I look back upon my boyhood, I remember vividly the perplexity and dismay—sometimes almost despair—that beset me, as well as my friends, at the feeling of the supremacy, authority, and cogency of the moral law, combined with bewilderment and uncertainty as to how its requirements were to be carried out, because of proof, constantly reiterated, that there was a weakness in our character which seemed to forbid the hope of carrying them out, though our nature told us they ought to be carried out. The time came when an immense defect in the religious atmosphere was made good to some of us. That defect was that religion was presented as an excrescence upon life, having little direct connection with the requirements of the moral law. The gulf between them led to the danger that religious principles should be more and more divorced from the moral life as time went on. This was made good by a presentation of religion which not only bridged that gulf, but made the whole vitality of religion depend on its connection with the moral life so intimately that it seemed as if we for the first time saw the meaning of Christianity, which became so full of inspiration that we no longer attempted to live without the daily renewed effort to incorporate its principles into our deepest lives. Religious teaching, if it is to be made vital to a young fellow, must be linked incessantly with those requirements of the moral law seen by all healthy-minded children. Now, our religion taught that the weakness I spoke of could be made good, that if we had a true relation to the Supreme Being we should no longer feel those requirements hopelessly beyond our strength. We were taught the meaning of dependence on a higher power. As soon as that was made a living truth, the whole of life was transformed. We have to deal with many characters that seem colourless; they listen to moral exhortations with wonderful forbearance, but we find that the character remains undeveloped. That colourlessness ends when you give the boy something to do as a member of the school, or of a house in the school. In a moment his thoughts are diverted from himself to others, and the history of unselfishness in his soul begins. When the boy is made responsible for some element of school life you can see the moral law beginning to assert its claim upon him, and he responds nobly. Then you can build religion on that foundation, for he will soon become conscious of weakness. He will find, by opening his eyes, that the strength to meet these moral claims is given from above; and he will know that in that strength he can face them in the greatest and surest hope that has ever been vouchsafed to weak humanity.

The Rev. Father MICHAEL MAHER, S.J. (Stonyhurst), said that the moral teaching of Europe for seventeen or eighteen centuries had been bound up with religious instruction, and had come down to us formed from the Old and New Testaments, by the teaching of Christ. It had

come to be the morality even of those who had wandered away from the beliefs from which it sprang. He pleaded that this agency, which had elevated the morality of the race, should not be excluded from the education of the child. The experience of all teachers showed that the vitally important thing in moral education was to influence the will. The difficulty was not to show what duties ought to be done and what virtues cultivated, but to find an adequate motive for the necessary self-denial. The religious motive had been proved the strongest; and Catholics laid great stress on teaching their faith to children. Prayer, preparation for the sacraments, self-examination, and good resolutions were believed to be important agents in character-building and strengthening the will; in proportion as these were omitted they would have grounds for doubting the success that would be achieved in education.

M. FERDINAND BUISSON said that the peculiar position of the French members of the Congress required to be explained. They had come in response to an appeal which was sent to all men of good will without any distinction of opinion. Each one was asked to bring, on his own responsibility, the propositions which he believed to be the best for the moral education of the individual, the family, and society. The French, owing to a number of historical circumstances, had adopted a method which consisted in making ethics the object of a teaching distinct from and independent of religion. For them ethics was one thing and religion another. They believed that a free nation could and ought to give every one of its children in every State school a complete moral education, with no other resources but those of the reason and the conscience, whatever religious belief might or might not be added to such resources. The lay schools of France did not fight against such belief, but they did not undertake to teach it or to recommend it. They were neither the enemies nor the allies nor the servants of any Church. They preached neither for nor against any religious faith whatever. They never thought of asking whether a child was or would be a Protestant, or Roman Catholic, or Jew, or Christian, or Freethinker. They merely aimed at making an honest man of him—that and no more. And with that purpose in view they endeavoured to develop his mind, heart, and will by giving him the love of all that was true, beautiful, and good. If, therefore, the French delegates in the Congress abstained from bringing any criticism to bear upon any denominational method, they did not wish their silence to be misinterpreted. They did not want to enter there upon any vain or endless controversy. They respected the opinion of others, and they wished others to respect theirs. But they did not, therefore, fall in with the opinion of others, or cease to maintain their own point of view. They were not sectarians, but they, too, were in their own way believers. They believed in humanity as others placed their belief in the Church. They had their Holy Book. It was not the Bible, but it was the human soul such as the ages had created it. Instead of insisting on the claims of God or man, they considered that society could never be sufficiently reminded that the

object of its existence was to guarantee to every man the means of being a man and living as a man. Such was their method of moral education on a purely secular basis. Without claiming its applicability to countries which had developed under conditions very different from their own, they believed that it was the only method suited to France—that was to say, to a nation which had realised in fact, once for all, they hoped, the separation of Church from State.

M. BELOT completely concurred with M. Buisson. It had been assumed in many Congress papers and by speakers that religious belief was a force in moral education; but how could it be so for those who did not believe in it? They were charged by their opponents with founding moral instruction on an abstract ideal; but was not the welfare of the family, the community, the State, an idea that could be realised by children? Did not an appeal to the common brotherhood of man fire their imagination and kindle their emotion more deeply than any religious sanction? It was precisely the experiences of daily life which provided the most concrete moral ideas.

M. MOULET (Lycée de Lyon) endorsed the remarks of the two previous speakers. In France, where the public school was that of the State only, free and compulsory, it was only just to have a moral teaching without any regard or any injustice to any belief. Secular morality was not abstract; and the accusation that it did not appeal to the highest motives and most sacred powers of the soul was unjust. Appeal to purely human motives was as successful as any other.

The Rev. ALEXANDER GIESSWEIN, D.D., M.P. (Budapest), speaking on "Social Education with Reference to Civics and Patriotism," said: In social life two apparently opposite movements meet, which are, nevertheless, the very dynamic forces of social development. These are the self-regarding and the social instincts of man. Sometimes the one, at other times the other of these tendencies is the more prevalent. Herr Jodl complains—not without reason—that the generation to which we belong has grown up under the rule of the doctrine of egoism and the right of the stronger. In order to destroy these egoistic tendencies, M. Léon Bourgeois emphasises the doctrine of solidarity. Solidarity, says this philosopher, is the basis of society and the source of ethics, by which he means to supplant all metaphysical systems of ethics. The first principle of this solidaristic ethic is, briefly, the following: All we are and have is a gift to be repaid; all services and benefits bestowed by society must be returned to society. Certainly the indication of the natural and necessary interdependence of all social classes and vocations is of considerable pedagogical value. Nevertheless, the criticism remains true which has been passed by M. A. Fouillée upon M. Bourgeois's ethical system. All we are and have is a gift—this is natural solidarity; and it must be rendered back—this is ethical solidarity. But this second does not follow immediately from the first, except by interposing motives of a higher ethical order. In other words, the fact that we have contracted a debt to society is no sufficient basis for the duty of repaying it to society. We cannot dispense with

the conception of a moral order postulating the duty that debts must be repaid. It is just this sense of duty which must be inculcated by education. In close connection with this ethical solidarity is the idea of the equality of men. Equality is no natural truth, because by nature men are not equal; but it is an ethical one, involving that the social duties of men must be in due proportion to their social powers. Our social duties must be fulfilled before all else in civic life. On this fulfilment depends all true patriotism. Society in itself is rather an abstraction. In reality there is no society, but there are societies; and man is immediately a member of one of these societies—of his country and nation. Therefore anti-patriotism is the most anti-social thing, and true patriotism is unthinkable without a strong and valid social sense.

Mr. JOHN RUSSELL said: During the Congress a note of deep personal conviction has often been sounded—a conviction for which I have entire respect, but of which I have little or no understanding. I refer to the statement that the most effective appeal in moral education must always be the so-called religious appeal. I fail to understand that statement—partly because I find the term “religious” so variously interpreted (I cannot help thinking that it would have been good if we had had foresight enough to devote a section of the Congress to a discussion of the meaning of the term), and partly because I have never, even when a student of theology, had experience of the inward vision—I can find no other word—which leads to that deep personal conviction. Let us forget the children for a moment and think only of ourselves. We shall only ultimately teach them what we ourselves ultimately believe. We shall, of course, in these days, teach our belief, whatever it may be, or try to teach it, pedagogically: a word that covers a multitude of ignorances; but if we are honest, and even perhaps if we are not, we can only teach what we actually are. In my printed paper I have said that neither in my own striving nor in my teaching do I find any help in revealed religion. In other words, although I believe in goodness and desire goodness for myself and all others with all my heart; and although, at least in my best moments, I have something within me irresistibly calling out for goodness and all that goodness means—although this is so, I do not believe—I cannot believe—in any personification of goodness, in any personified good—to use the consecrated phrase, in any personal God. Nor can I believe that I personally should be helped if I could. Do not expect me to explain this inward driving force; I cannot—nor can you. Nor can any of us explain electricity. My conscience, I am often told, is the voice of God; is electricity, then, perhaps the hand of God? I cannot allow myself to say so. I admit the ineffable ultimate mystery—I bow my soul before it—but I cannot invest it with personality, or allow it to rule my life; nor can I in any degree understand those who do. Least of all can I understand those who seek help from this mysterious power in prayer. That power has made me what I am, and I cannot ask it to do more. In a memorable passage in *Richard Feverel* George Meredith says: “Who rises from prayer a better man, his prayer is answered.” But that is a communing

with self, not with God. I shall be told that all this in the last analysis is a matter of faith; so, too, is the licensing question. Nor can I understand the place of any historical personage in this metaphysical connection. I acknowledge in the founder of the Christian faith a sublime example—the most sublime example—of practical idealism, whose influence is still, perhaps, the most potent factor in the long, slow process of world-redemption; but I dare not call myself by his name. Does it therefore follow, as great and good men will inevitably say that it does, that, however incorruptible a citizen, as a schoolmaster—unless I confine myself to the three R's, which to any honourable schoolmaster is impossible—I can only become a corrupter of youth? I, less great and less good than these men, am convinced that that is not so. I am convinced that every man's power for good, or for evil, depends, not upon his acceptance of metaphysical speculations, but upon the light that shines in his own conscience and the strength that dwells in his own heart.

Mr. Hojo (Delegate of the Japanese Government) said that Japan was often cited as a country where morality was taught without religion. They in Japan appealed to conscience, to the sense of duty, to patriotism, and to loyalty. If that was not pure ethics, then their moral instruction was based upon a sort of religion. In principle they excluded religion; in practice they had a great deal of it. Greater solemnity was observed in the ceremonial recital of the Imperial Rescript on education than even in the English Scripture lesson. A copy of it, or of the Emperor's photograph, was kept in the school for homage, and people had sacrificed their lives to save it from fire or earthquake. Ancestor-worship, with the Emperor as the centre of the nation, was the foundation and inspiration of their moral training. They did not call this a religion, because it was not cosmic, but national. "Religious" in their language was almost synonymous with "superstitious"; but what Europeans called morality included religion, as with them religion included morality. If the English were religiously moral, the Japanese were morally religious. Their national cult was bound to give place to a world religion if their patriarchal form of government passed into a form of organised State Socialism.

M. DAUMERS (Brussels) urged that educational methods should be governed by biological considerations, and teachers should attend to the life conditions of their children. There would never be agreement upon a moral system based on metaphysics, but there could be agreement if the moral foundation were sought in the laws of health, morality being the health of the soul.

Dr. R. PENZIG (Charlottenburg) said that he represented a not inconsiderable minority of Ethicists, Freethinkers, and free religious people which was emphatic in asking that moral instruction should be unconnected with any theological or metaphysical teaching. He believed that in the past moral instruction was too closely connected with alleged revealed truths and with other-worldly hopes, and that the effect of this on the children was bad. To increase the theological elements in the

moral lesson was thus to make matters worse. The failure of the Churches in this direction was proof that the Churches were on the wrong track. He would, therefore, submit in a Kantian manner that *religion* treats of the relation of men to supernatural powers; *ethics*, to natural and human beings. Genuine religion was altogether a personal matter, and could, therefore, not be taught. Man was a thinking, feeling, and volitional being; but the passion for truth was stifled by the assumption of infallible truths; men's desire to come into immediate contact with their God was frustrated by the intervention of the priest; and the good will was degraded by connecting it with rewards and punishments in a future life.

The Bishop of SOUTHWARK said: The frankness and honesty of Mr. Russell's speech united us all in respect. All my life I have felt that the great problem of the world is the ascertaining of the true relation of religion and morality to one another. More and more I have felt, as I have surveyed history and the present, that the most deep-seated and disastrous loss to which life has been liable has been from the misunderstandings and the separations of the one from the other. Therefore such a Congress as this, with the temper that I feel pervades it, is to me a most welcome fact, because I have felt that if we could all come together, respecting one another's convictions and speaking to one another of our own inner thoughts, not defiantly, but as they may best interpret themselves to others—therein lies one of the ways towards the great understanding of the future. One of my German predecessors used the word *Berührungspunkt*. Is it possible to find the common domain of the relation of religion to morality? As a whole-hearted believer in the Christian faith, I find such a common ground. A Christian believes in a faith which is positive, real, distinct. On the other hand, the Christian also believes that the positive and distinct religion which he has received is more human than any other human thing, that it reaches out in sympathy into contact with all forms of human thought and life. Is it not plain that this double duty is a difficult one for the best Christian to discharge? He has, with one hand, as it were, to fight for the positiveness, the clearness, and the intensity of his religion; he has, on the other hand, to try to go out as genially, as expansively, as he can into the human life around. Will not the difficulty of the faithful discharge of that double duty be always with him when he comes to the complicated questions of practical education? Again, if this Christian view be true, is it not plain that there are two dangers—one, that which besets especially the Christian or the Church, to contract into itself, to be occupied with that which is distinctive of it, to be for ever affirming its positive religious first principles, and to be, as regards all else, either forgetful or more or less careless of those things which are its vital correlatives and are congenial to it. And then will there not be correspondingly, and by reaction, a danger in the world at large that those bits—forgive the simplicity of the word—those bits of religion and morality, so real, so sterling, so golden, expressed in the moral ardour of such speeches as those of M. Buisson and Mr.

Russell—will there not be a danger, from our point of view, of those who possess these things standing upon them, facing, as it were, inwards, and saying: "We do not want your religion; we have the good thing—we see it operating on the child"? Then we fall apart. But, Ladies and Gentlemen, the *Berührungspunkt* surely is this common belief of ours in the thing that is good because it is good, in the thing that is truly human because it is truly human. The fact is enough. Here is the ground on which we come together; and on that ground, as it seems to me, there is very, very much that we can do if we agree provisionally to keep certain things out of sight. We can deal with a large number of practical questions without going to first principles. Mr. Russell need not always be talking of his negation, any more than I of my affirmation. We find a great deal which we can really handle together; and it is an enormous benefit to the life of Europe—and, in the end, to the Christian life of Europe—that we can do this, not being looked upon as pulling down our flag one inch by doing so, or as compromising our own principles or faith in the very least degree. Let us believe that we have a good deal more in common than we think, and that we shall find this out more and more if we come together. One word more—against myself. I think that Christians, with all their enormous services to the moral life of nations, have sometimes been tempted to lay too exclusive stress upon those great truths which they believe themselves to possess, and that they have, in this or that detail of genuine, disinterested morality, been at times outstripped by those who—because they had concentrated on that part of the field, and could give their whole energy and faith there—did in it their excellent and splendid work.

Professor MUIRHEAD said: It has been very good for all of us to hear two great, world-wide ideals of education put before us by their leading representatives; whichever side has our sympathies, we have heard and felt a great deal from the point of view of the other. Our Positivist or Rationalist friends stand for great moral facts, for the concreteness of human life, for its definite connection with the great organic structures of the family, the State, and humanity. On the other hand, those who approach the subject from the other side have also got something which is quite vital to a complete morality: their emphasis upon the inward side of the moral life—upon the fact that, whatever else it is, it is an inward vision, founded upon a sense of the distinction of the merely natural and the spiritual; and their sense that no morality can be complete which is not founded and backed up by a belief that somehow—in ways, perhaps, which we do not clearly understand—it is supported by the true, strong forces in this universe; not merely humanity, but the great world-wide forces of our cosmos. Nobody who feels this can go back to any mere assertion of the orthodox view, or accept as the basis of his dealings with his pupils anything like dogmatic religion. We have before us the question of reorganisation of our religious beliefs. An uncriticised religion is not worth having in these days; on the other hand, we are unwilling to accept, save as a mere *pis aller*, a complete system of so-called secular education. Is not

some synthesis between these two great currents and ideals possible? I hope and think there are signs of a view which will unite them, in all the best educational, psychological, and philosophical literature of France, Germany, America, and Italy. This very Congress is one sign that we are profoundly dissatisfied with the present intellectual and religious basis of our education.

The Rev. Father SYDNEY F. SMITH, S.J., entirely agreed with Mr. Russell that a teacher could teach only what he believed; he formed the child "in his own image and likeness." That meant he could not reserve from the child any doctrine he held. M. Buisson had held out an ideal of absolute religious neutrality, but many Frenchmen did not admit that it was attained in the State schools of France. It came simply to this, that different types of schools were needed; a uniform system of education would never be satisfactory. A few types were needed—not many, especially if free scope were given to the voluntary system. People next door to each other could be good neighbours, though if living in the same house they might be enemies; this Congress was united in the desire to improve moral education, but divided as to methods and as to the kind of moral teaching which was desirable for children.

Mr. J. ALLANSON PICTON said that from 1839 to 1846 he attended a school in Liverpool which was absolutely "secular," but if he learned nothing else in it he did learn morality; the moral stimulus and strength given was disproportionate to anything else. A French teacher, teaching French, had an intensely inspiring moral influence on him and many others. One reason for the moral influence of the school was that the masters were able to be absolutely sincere; they were not committed to any creed or book. The trouble was that the elementary school curriculum included many parts of the Bible which all the teachers were expected to believe, or at least to teach as if they believed them. This state of things poisoned the wells of our national life. "Teachers could only teach what they believed"; when they were expected to teach things they did not believe, there was a root of corruption in the system. Let them not be forced into hypocrisy.

Mrs. BRYANT agreed with the standpoint of Professor Muirhead. To make religious teaching effective, Bible lessons must often be translated into secular language, in order to bring them into touch with the child's daily experience. Language often became unreal through being too familiar. She sympathised with the difficulty raised by Mr. Picton, but things were much better now than in his day, and would be still better in the near future. The problem of religious teaching in the schools could be solved by the historical and critical study of the Bible. She laid stress also on the value for the child's religious development of independent moral teaching and training, based on the appeal to that element in his human nature which makes directly for righteousness.

Professor FERDINAND TÖNNIES remarked that, at least in Prussia, freedom of conscience was not yet secured. Freethinkers were thus

compelled to have their children instructed in one of the religions recognised by the State.

Miss STEPHENS attributed whatever success she had attained in teaching to the influence of religion.

The Rev. MORRIS JOSEPH (West London Synagogue) said that the Jewish community were quite alive to the necessity of revising moral and religious teaching. During fifty years Jewish religious thought had been broadening, and this development was being reflected in their school teaching. They were one of the first communities to appreciate the Higher Criticism, and they insisted on the human element in the Bible no less than the divine. The Bible legends, taught as such, could be pressed into the service of religion and morality.

Mrs. BRIDGES ADAMS, speaking for the Social Democratic Federation and the Gas Workers' Trade Union, said that the Trade Union Congress had voted for secular education by 1,430,000 against 130,000. Theological disputes over the school were the greatest hindrance to educational progress in England. Religious teaching should not be at the expense of the State.

The Bishop of HEREFORD said that complete moral education must include the religious element, because man was naturally religious; but that was no reason why in school relationships attention should not be concentrated on fundamental morality. There was some fear among religious people at the growth of this movement, but he held this fear to be entirely groundless. Inasmuch as the religious and the moral teacher occupied in the main the same ground, there need be no contention between them; they had the same need and the same end, which was to build up conduct and character and good purpose in life. Their common need was for an atmosphere or tone; and this, he said as an old teacher, depended on the personality of the teacher. We might be content with moral teaching in the schools, because that would be also religious teaching. The difference between moral and religious teaching might be expressed by the difference between the circle and the parabola; in the circle one confined oneself within a certain limited boundary; in the parabola there was on the one side this same limited boundary, but on the other side it reached to infinity. Inasmuch as the teacher dealt with individual souls reaching to the infinite in all directions, these two could not be separated; but let the teacher remember that out of his own personality would come the influence that would mould the child.

SECTION B.

Monday, September 28th, Morning.

SPECIAL PROBLEMS.*

Mr. GRAHAM WALLAS said that Professor Lombroso's paper raised,

* Summaries of Papers in this Section will be found in the Appendix.

among many others, a point which would, in the near future, be seriously discussed. The Professor said that one way of overcoming wrong tendencies in abnormal children was by hypnotic suggestion. The question was: How far would it be legitimate to attempt to improve moral habits by an appeal, not solely to the conscience and the reason of the child, but by direct suggestion through hypnotism, thus making an appeal to the child's unconscious nature? No doubt we constantly proceeded by a kind of parallel appeal both to the conscious nature and the unconscious nature. When we put a boy into a reformatory we put him into an entirely new atmosphere, and while we were appealing to his conscience and mind we were suggesting at the same time, by all sorts of hints to his habits and his unconscious nature, that he was beginning a new life. But nobody in England had hitherto suggested that we should separate the two methods, or that we should make use of hypnotism. It was certain, however, that the idea was growing. Nobody who heard bands in the streets and saw processions marching could doubt that hypnotic suggestion was playing a large part in the proceedings; but in politics we never hypnotised people to the point of insensibility. Among children hypnotism to that extent had had very striking effects. It had been found, for example, to influence them in cases of nail-biting; it had also been found possible to influence people afflicted with drunkenness. It was quite certain that within the next ten years we should all be discussing whether it was legitimate to produce in children new impulses by hypnotic suggestion.

Mlle. A. BÉRILLON spoke of the success of Dr. Bérillon in his use of hypnotism at Paris. She said that his experience of twenty years proved that hypnotic suggestion, instead of weakening the will, as some people feared, strengthened it. Some years ago the head of a lycée was about to turn out a pupil because of his extremely bad conduct, which extended even to kleptomania. Dr. Bérillon's assistance was, however, secured; he saw the pupil, and by means of hypnotic suggestion completely cured him of his evil tendencies. The youth afterwards became an extremely good and successful student, and ultimately an estimable citizen, husband, and father. He had been grateful ever since to Dr. Bérillon.

Mr. J. H. WHITEHOUSE (Warden of the Secondary Schoolboys' Camp) explained that the Camp was founded without any military organisation or discipline. It sought to reach the boys attending secondary day-schools, untouched by existing agencies. These boys were usually clever, but the children of poor parents. The object of the Camp was to give them a healthy holiday, and at the same time opportunities of following interesting studies. Having given details of the Camp programme, Mr. Whitehouse said the promoters were delighted with the net result. They had attained a degree of discipline, order, and good fellowship which could hardly be credited. They had improved the health and spirits of the boys, and opened to them a wider view of life.

MISS LUCY BARTLETT spoke in favour of the probation system as a moral force in penal treatment. The probation system, she said, saved

money to the Government by reducing the number of prison inmates ; it saved money to society by keeping fathers at work supporting their families ; it saved society itself, because offenders who came out of an ordinary prison were rendered bitter by their experience there, and even more ready than before to do wrong ; and it saved the offenders themselves by improving their morals and saving them from the feeling of degradation and resentfulness. She had studied the system in all the chief centres of the United States where it had been applied, and it had been her privilege to introduce it into some of the chief cities of Italy ; and neither in Italy nor America had she noticed any lack of sympathetic voluntary help. The system required a combination of paid and voluntary workers. Its excellence had been proved by its success. In England the existence of the new Probation Act made it of the utmost importance that public interest should be aroused in order that the measure might be properly carried out.

Mdlle. CHARLOTTE GEÖCZE, advocating the State censorship of low-grade literature, said that the Governments of Europe were doing much for bodily hygiene, but were they doing as much for moral hygiene? She did not think so. The kind of poison disseminated by pornography was far more dangerous than cholera or typhus, because when taken in childhood it affected the whole life and the lives of future generations. The home thought that the child was protected at school ; the school believed that the child was protected by his home ; but there was the street, in which he found corruption, either in the shop windows or in the shape of cheap publications. People talked about freedom ; but did freedom mean the circulation of moral disease? Were we not compelled to seek legal means of protection? Moral health was not a question for one country alone, but for all countries. The evil was not as great in England as in some other countries, but it was increasing here.

Mr. J. M. MYERS (Probation Officer) maintained that the Probation Act of 1907 had not, so far, fulfilled expectations. It was met, in the first instance, by the supineness of the authorities, not sufficiently ready to receive people who were willing to give help in carrying out the Act ; the salaries offered for paid workers were not enough to attract the best men ; many people were appointed who were not fully qualified. There were magistrates who refused to put lads on probation because a fee had to be paid to the probation officer. Something more must be done if the measure was to work well, and in particular there should be some organisation by which the probation officers could find work for boys who were placed under their care.

Miss CLARA E. GRANT, referring to the difficulties of slum schools, said that if children were indecent it was because their dwellings did not enable them to learn decency. It was not conducive to reverence or health when a widow and four children slept, as she had seen them, in one room, with the dead father in his coffin.

Mrs. MARY HIGGS maintained that everything that was being done by private effort to spread morality in the slums was a mere drop in the bucket. The schools, she urged, should be so organised as to be

complete agencies for the improvement of slum children in all essential respects.

Mr. ROBERT BOVILLE (National Director of the Daily Vacation Bible Schools of New York) admitted that the children of the poor in American cities presented, as here, a difficult problem, but much had been done in recent years to secure their moral improvement by the use, especially during the two months' school vacation, of church and chapel buildings as meeting-places for the children, and by the assistance of young men and women from the universities, who devoted themselves to enlightening, entertaining, and watching over the children.

Miss LANE complained that the London County Council was not doing enough for slum schools. Among other things, she suggested that there ought to be somebody to supervise school playgrounds when they were open for general use. All kinds of things that ought not to go on did go on in the playgrounds.

Miss MARIE SHEDLOCK commended the Children's Happy Evenings Association for the excellent teaching in morality that it gave indirectly to poor children.

Madame KUNTZ-FOLLIAU (Lycée Lamartine, Paris) explained a Paris organisation which distributed, in hospitals and asylums for children, toys made exclusively by girls and boys of well-to-do families. Each member of the association was pledged to contribute a halfpenny a month, and to make at least one toy in the same period. The moral effect, both on the recipients of the toys and the young makers of them, was excellent.

Sixth Session—Monday, September 28th, Afternoon.

SYSTEMATIC MORAL EDUCATION.

Professor MACKENZIE said that in three distinct senses all moral instruction was religious: these were indicated in Wordsworth's "Ode to Duty." First, the poet called duty "Stern daughter of the voice of God"; next, he said that through duty "the most ancient heavens" were "fresh and strong." Thirdly, he said of duty, "Nor know we anything so fair as is the smile upon thy face." This third conception was the one now before the Congress; the others had been covered in the morning's discussion. When we passed from religious to moral instruction, there was danger that the sanctity of morality might be forgotten. That conception was religious, though it was not concerned with any theological or metaphysical dogma, but simply with the supreme importance of moral principles. These should not be lowered to the level of the trivial and conventional. There could be no difference of opinion as to the need of systematic teaching of morals to teachers.

Mr. F. J. GOULD (Leicester) said: I wish to deal with two criticisms which have been levelled at the method of moral instruction which I and my friends in the Moral Instruction League represent. The Vice-

President of the National Union of Teachers said that boys are healthy animals (he said nothing about girls), that they dislike being preached at, and that the teachers of England are opposed to fixed and systematic lessons on moral subjects; and this seemed directly levelled at me and the League. Teachers, he said, object on the ground that systematic instruction is a preaching at the children. Preaching is defined in three ways—first, “to pronounce a public discourse on sacred subjects.” That does not apply. Second, “to discourse earnestly.” Well, no teachers are more in earnest than we in our League’s propaganda, but the word “earnestly” may be misleading, by giving the idea that we mean to address children in a particularly solemn manner. At my lesson on Saturday you may have noticed that the children and I laughed together. “Discoursing earnestly” might not convey the idea of laughing, but I should count a moral lesson to have failed if the teacher and children did not smile together at various points; so that definition does not quite cover the facts. Thirdly, preaching is defined “to give instruction in an offensive and obtrusive manner.” If that does not apply to our method, none of the definitions do. Professor Findlay accuses us of being too entertaining and interesting, so we are between two fires. I might leave these two gentlemen to settle it between them. In my note-books on moral lessons I have about a thousand illustrations, anecdotes, historical and biographical references; I have illustrations from Homer, Shakespeare, the Bible, the Talmud, Schiller, Goethe, and so forth; would you consider these as specimens of “offensive and obtrusive” advice to children? The variety is perhaps bewildering, but the moral ideas conveyed all converge to one central idea—that of loving service towards the family, the country, and humanity.

M. P. HOFFMANN (Université de Gand) said that the twofold goal of moral instruction was to give the child a clear view of the moral ideal and to perfect his capacity of judging good and evil in conduct, and also to strengthen the motives for realising the conceived ideal. Many people doubted whether moral teaching affected the will, some even asserting that it diminished the ethical motive instead of augmenting it. He believed they were wrong, because will and intellect were not independent entities; they were in close relationship. The reply to Lord Fitzmaurice’s story was that the prize-boy must have been ill taught, and that he would have been even a greater rascal if he had not been taught. Moral instruction should be at the head of the curriculum.

Rektor G. HÖFT (Hamburg) said that the teachers’ union of that city, and also of Bremen, had voted against dogmatic religious instruction in schools. They opposed dogma, first, because the mind of the world was undergoing a transformation, and this was rapidly destroying the foundations of the older religious conceptions; secondly, because the conception of history and social order was changing, and absolutism was giving way to democracy. The new order demanded not theological virtues, but civic ones—self-control, probity, truth, frankness—which were the monopoly of no creed. There was a danger of producing

merely skilled functionaries and business men by modern education, instead of good citizens. This must be avoided by giving a moral teaching of a strictly secular order, based on the needs of man as a social being, not on the arbitrary will of a supernatural deity. The best they could give their pupils was a love for order and work and a keen sense of duty and justice, and this would be the new gospel which would redeem the world.

Dr. F. W. FOERSTER (Zurich) laid stress on the inadequacy of moral sanctions, and pleaded for religious teaching, in the old sense of the term. Ethical reformers should take a modest attitude before religious traditions and institutions. They were beginners, and should postpone criticism until they had acquired longer experience. He urged the claim of direct moral instruction in schools, however. The movement for such instruction did not advocate mere offensive preaching, but sought to bring the benefits of a deeper psychology to bear on character-building. Its opponents themselves often attempted "direct moral teaching" of a primitive order by mere scolding and prohibition—not realising that they thus drove children into rebellion or hypocrisy. Education should be made to bear visibly on the child's own experiences and difficulties. Teachers should study books less and life more. Coleridge had said that meditation on a single fault or bad habit taught more about life and human nature than a thousand books; he proposed this as a motto for teachers.

Professor MILLICENT MACKENZIE (University College of Cardiff) said that training colleges and training departments in universities had to consider the moral education of the teachers themselves and the equipping of them to give moral instruction to others. All true training was moral and, in the deepest sense, religious training; the distinction between them was hard to draw. All concerned in teaching should study the nature of the child and the process of its development. Moral education would be furthered if more time were given to the theory of education and less to special methods. She advocated the institution (in training centres) of discussions on civics and kindred themes, rather than lectures, because they had much to learn from their students, as well as *vice versa*; and the students in their subsequent experience could also learn from the children they taught. The varying capacity of teachers should be considered, and they should not all be forced into the same groove.

M. ROSSIGNOL urged that educational thought should be governed by the conception of evolution, which showed man in his true position as the heir of the past and the providence of future generations. Physical, intellectual, and moral education could not be separated without danger; morality was a question equally of the body, the heart, and the intelligence.

Dr. WIGET doubted whether the child's own life afforded the fittest material for primary moral instruction. He thought that the arguments against Krüsi's theory—that the child's body was its primary concern—applied equally to this conception. He pleaded, with Pestalozzi, for

actual practice as an element in all teaching, including moral instruction.

Señor SANZ Y ESCARTIN (representing the Spanish Government) asserted that the aim in Spain had always been to make instructed, but more especially honest, citizens. In many schools the catechism was attended to more than the end of morality, and they had suffered much from crimes of passion. A great movement of reform was now spreading through Spain; progress and tolerance were spreading, and ideals growing nobler. He pleaded for the importance of personality. A Spanish educationist had said that the teacher must have a serene and sweet temper—"The best preacher is Brother Example."

Dr. HAYWARD, replying to Professor Wiget, said that in this country insight was more needed than action. An alliance of both factors was needed. He criticised the speech made on Friday by Mr. Hole, who had objected to a separate "compartment" for moral instruction. Mr. Hole had pleaded that moral instruction could be given through geography, history, and literature. It could, but it was not in fact; these subjects were scarcely taught at all in elementary schools. Moral instruction should be given indirectly up to the age of twelve, as a preparation for the direct instruction which should then begin. "Indirect moral instruction" often took the form of a homily suggested by an offence committed by a pupil; that was about the worst possible form of moral teaching. Mankind was capable of doing right in nine cases out of ten. Given sufficient clearness of vision, there would be no fascination in wrongdoing; and the function of moral instruction, direct or indirect, should be to make the idea of virtue so attractive in the minds of men that it should ultimately become all-powerful.

M. ROGER (Lycée Carnot, Paris) said that in French preparatory schools indirect moral instruction was given up to the age of twelve, and direct teaching subsequently. "Systematic teaching" did not mean abstract teaching; theory of ethics was not treated. At the third stage, to which great importance was attached, social duties were taught. The rudiments of philosophy were given in this connection. Thus the schools of France arranged that no child should leave without having been brought into contact with his personal and social duties.

Professor ORESTANO (Palermo) summarised the information given in his paper on the Italian State schools, which were predominantly secular. Religious instruction was given at the cost of parents who desired it. A large freedom was left to teachers, whose personal views naturally coloured their teaching on moral matters.

M. DAUMERS said that in Belgium the Government made the giving of religious instruction a condition of receiving a money grant; but many of the great communities refused to give such instruction, and preferred to sacrifice the grant. They believed that conscience should be inviolable, and that no creed should be imposed. Morality should be taught to all, and should, therefore, be founded on a basis to which all could agree—self-respect and the solidarity of mankind.

Mr. A. J. WALDEGRAVE thought that more attention should be given to the methods of teaching morality; without them the best syllabus was useless. The Moral Instruction League had done good work in elaborating methods of teaching, and he begged the teachers present to communicate the results of their experience to the League. The argument that State teaching of morals must be dry and mechanical was a fallacy; a syllabus or manual might look so, but in his work the teacher clothed and gave life to it.

Dr. PFUNGST (Frankfort) stated that owing to the great differences of opinion in Germany concerning religion it was difficult for the teacher to give moral instruction. He suggested that the difficulty would be partly met if no reference to the Bible or any other authority was made, but the difference between good and evil simply indicated.

Professor THOMAS C. HALL, speaking as a theologian, was glad, in the interest of religion, that Bible-reading and so-called religious teaching were excluded from the American public schools. A lesser literature than the Bible could not stand the maltreatment it received, even in the average Christian family. He had heard recently in church the horrible story of the flinging of Jezebel to the dogs. That was not fit for children, and it was necessary to exclude it in order that real religion might have its place. A New York minister had told him that the public schools were advancing "the things of the Kingdom" in a way that few of the churches, even those that were wealthy and prosperous, were doing. This was because the teachers in those schools were giving their lives in self-sacrifice; and out of that self-sacrifice would come the kingdom of justice and righteousness which, however defined, was the ideal that moved us all.

Miss LANE said that experience proved the Bible to be an unsuitable moral text-book for little children, because it presupposed knowledge which they did not possess. In her school the experiment of giving the little children non-Biblical stories, which they could understand, had been tried so successfully that at the end of a year even the teachers who at first had been prejudiced against the new method urged that it should be continued; each of them testified to some definite improvement produced by it. Hers was a slum school, but a year of this teaching had brought about a marked improvement in the children's manners—they were more gentle and self-abnegating.

Mr. W. A. NICHOLLS (President of the National Union of Teachers) said that his paper expressed his personal views, to all of which, including his advocacy of direct moral teaching, he adhered. He said this because he feared there had been a misunderstanding. Dr. Hayward had said that very little geography and history was taught in elementary schools—and very little of anything, in fact. The reason, as Professor Sadler had insisted, was that the classes were so large as to make anything like ideal teaching impossible. The absence of the working classes from this Congress was a proof of their apathy on educational matters; if they could be aroused, they would sweep away the system of putting sixty to eighty children, or more, into one teacher's

care. Then the teachers would be perfectly ready to adopt direct moral teaching. They must believe, with Plato, in the child's innate moral instinct, and appeal to this. Dr. Hayward had advocated indirect moral teaching up to the age of twelve, and direct teaching afterwards; but at that age, in many parts of England, the children left school.

Dr. McCLURE (Headmaster of Mill Hill School) said that in Scotland they had always gone in for commodious rooms and small classes; these were essential to moral instruction. They had no religious questions in Scotland. There was Bible-reading every morning, and he thought that no candidate would have the least chance of election if he declared against religious instruction. He considered the religious teaching most important, but was wholly in favour of moral teaching getting a special place in the time-table. He had heard less expert advice on this matter in the Congress than he had hoped to hear. It was the educational authorities who needed educating on this matter; the Board of Education had given splendid support. He wished the Congress would bring pressure to bear on the local authorities, without whose co-operation the moral instruction movement could not succeed.

SECTION C.*

THE TEACHING OF SPECIAL MORAL SUBJECTS.

Dr. ALEXANDER GIESSWEIN (Budapest) gave a suggestive address on "Patriotism and Citizenship" (*Bürgerkunde und Patriotismus*), in the course of which he laid stress on the axiom that only by ethical solidarity can social harmony be brought about.

A paper on "The Philosophical Spirit in Education," sent by Professor GIUSEPPE POJERO (Palermo), was read by the Vice-Chairman, and embodied a series of aphorisms on the philosophic spirit, which, according to the writer, "tends to emancipate itself from the artificiality of system, and to turn speculation itself into a system." The writer pleaded for "the education of future educators" and for a place apart for the "history of ideas."

Mr. MOSCHELES' paper, on "Patriotism and International Amity," was read by Dr. HAYWARD, and deprecated the use of a "double code of morals" for war and peace. The writer also contended that warlike ideals had captured the schools, and that the watchwords of Imperialism were too early inscribed on juvenile brains. Congresses were great educators; hence the need for establishing international relations on a sound moral basis. The opposite theory was warmly advocated by a Polish delegate, who pleaded passionately for the teaching of patriotism in schools.

The second division of the afternoon's proceedings began with a forcible diatribe on "Temperance" from Mr. C. WAKELY, which restated

* Adapted from *The Journal of Education*, Nov., 1908. (Summaries of the Papers in this Section will be found in the Appendix.)

the well-known case for the defence. His suggestion that dictation and composition could be utilised in schools to enforce temperance teaching was one of the practical points he touched on. The subject aroused much interest in the audience, and gave rise to some vigorous impromptu speeches.

Several papers on "Purity" followed, including one from Dr. HELEN PUTNAM (U.S.A.); and then the meeting turned its attention to SIR EDWARD BRABROOK'S address on "Thrift." He enlarged on the duties of thrift as applied to education, and pleaded for the maintenance of independence by foresight, to be exercised in the Post Office Savings Bank.

Seventh Session—Tuesday, September 29th, Morning.

RELATION OF MORAL EDUCATION TO EDUCATION UNDER OTHER ASPECTS.

Mr. CLOUDESLEY BRERETON (L. C. C. Divisional Inspector) said that the teacher was rapidly becoming a sort of foster-parent; he attributed this fact to the decrease in the sense of responsibility. The lack of stability in the present generation was complained of in America. This meant a lack of the sense of duty. The sense of responsibility must be inculcated in school and outside. But liberty was an essential condition of responsibility, and so the school must teach both. Up to the end of the eighteenth century the doctrine of personal and corporate responsibility prevailed. The French Revolution established the principle of the "rights of man"—of the individual. This and the industrial revolution produced many reforms, especially in England. The predominance of the idea of rights obscured that of duties; and the twentieth century must preach the latter once more. There were no rights without duties—and *vice versâ*. The peril of democracy was that it did not always shoulder a new duty to be borne with each new right; each nation had, as it were, a fund of corporate and personal responsibility, which could not be diminished without risk of moral bankruptcy, or even of national ruin.

Mr. EUGENE SULLY (Physical Recreation Society) did not claim that games necessarily made children virtuous. The less desirable posts in games were not eagerly sought. Games should be sharply separated from physical training, and the latter should be compulsory for all—especially for education authorities, in order that they might be competent to deal with the expert advice of teachers. Physical-training experts differed; but that was a peculiarity they shared with theologians, and even politicians. Games must be optional; if compulsory, they ceased to be games. His society had worked for twenty-five years, and had drilled and trained thousands of boys and girls, all of the poorer classes, in swimming, running, rope-climbing, etc. Many of

their "Mile gold medals" had been won by women. They made a great feature of music in their drill, and believed it enabled fifty per cent. more work to be done with less fatigue.

M. DAUMERS (Brussels) said that, while all education should be moral, yet special and separate moral instruction was necessary. The example of the teacher was all-important. Child-psychology, and the special character of the individual, should be carefully studied. The school must be cheerful and interesting to the child, who would improve himself if his interest were aroused. The sentiment of solidarity was the main thing to teach, and for this definite instruction was necessary.

M. GENONCEAUX (Principal Inspector of Primary Education, Belgium) called attention to the connection between moral education and the manifestations of physical life. Movements, spontaneous, reflex, instinctive, and habitual, touched the problems of moral education so closely that they must be considered in any scheme. Teachers attached too little importance to the three first forms of physical activity, under the notion that the movements they produced were involuntary, but the will entered into them all; hence children were able to restrain them during class. Reflex movements such as laughter, tears, etc., could be controlled. Even instinct could be subdued—as by the soldier, who overcame the desire of self-preservation, and by nurses, who braved the danger of contagion. Happiness depended on strength of will; and will-power must be the goal of moral education.

Mlle. SEMPOLOWSKA, speaking for the Polish Educational Union, deplored the loss of liberty in her native country. They had no power to educate their own children, and their language was banished from the schools. Slavery was the greatest degradation to the oppressor. Poland must have liberty before it could have the fraternity of which M. Buisson had spoken.

Miss UNWIN denied Spencer's theory that, as art occupied the leisure part of life, so it should occupy the leisure part of education. Art had an important influence on all thought, feeling, and action; it was a vital part of life. It entered into every form of recreation. The best art needed most effort to appreciate, and such insight could not be acquired suddenly. School children should be made familiar with good pictures and sculpture; school buildings should be beautiful and well kept, especially in poor districts, where children could see nothing beautiful except in the school. No compulsion should be imposed on their admiration. School pictures should be carefully chosen, but need not have a moral intent; all good works of art had a moral value. Examples of sculpture should be included in school decoration—such as Donatello reproductions and Barry's animals.

M. TEODORU (delegate of the Roumanian Government) referred to his paper (distributed to the delegates) on the Roumanian school system, of which he outlined the history and purpose. The school must be a church, in order to give a complete education. What the school had done for intellectual education, it must do for all phases of human development. School life ought to be better than home life.

Miss AMY LOCKE pleaded for the teaching of anatomy, as showing the importance of physical training and as tending to destroy the influence of inartistic and injurious fashions in dress. This was especially important for girls in elementary schools. She also urged the advantage of good music, not only for drill purposes, but throughout school life.

Miss GREEN described the difficulties encountered during an experience of seventeen years in a Constantinople school. It was at first impossible to organise games, and the children segregated into national cliques. With the acquisition of a playground and the appointment of a games mistress, these difficulties were so minimised as to impress her with the value of organisation in play.

Professor BRUNO MEYER (Berlin) said that Schiller had laid down the true doctrine of æsthetics. It was only by contemplating life and existence as a single fact that the children would see what was really good.

Sir HERBERT GEORGE FORDHAM (Chairman of the Cambridgeshire County Council), who spoke in French, expressed the gratitude of English local authorities to the Congress, especially for its published volume. He acknowledged the many difficulties in the situation, but these were, for the educational authorities, largely resolvable into terms of cash. They provided the best possible school buildings, with plenty of light and air; but this did not solve the problem of conveying great ideas to the children. The efficiency of the teacher was a constant pre-occupation to them. He especially thanked the foreign visitors for the valuable ideas they had imparted to the deliberations of the Congress.

M. PAUL CROUZET criticised the statements on the morality of Spain advanced by the Spanish delegate, who claimed that the Spanish character was improving, while admitting the increase of crimes of passion. He maintained that the spirit of authority was too dominant in schools. There should be far more respect for the individuality of the child.

Dr. KURTH declared that there had been no practical issue to the previous day's discussion (on Religious and Moral Education). Two great sections of European society, the one believing in religion and the other not, had two opposed theories of moral education. To give a rationalistic morality to Christians or a Christian ethic to Rationalists involved tyranny. The only solution to the problem was for the State to offer the instruction demanded by the parents. (This speech was punctuated by loud expressions of dissent from the French members.)

The Rev. Mr. BOVILLE said that he represented a movement of American college men and women to help the neglected children in the congested districts of great cities. In the American public schools they had devotional exercises and Bible reading, but no direct religious teaching. His movement, however, conducted daily vacation schools, because they had found that the summer vacation, when the children were beyond the teacher's control, was morally and physically dangerous

to them. They considered the State and municipality should provide for vacation time, but his association was a voluntary one, intended partly to prevent the exclusiveness and aloofness from average life which developed in universities. They sought to protect city children from the bad influence of "rag-time" music. Their vacation schools were often conducted in church buildings lent to them, and they had achieved good results by introducing good music. The many German and Central-European children in their cities were wonderfully musical, and they tried to preserve this tradition.

Dr. KEPPEL, in reply to Dr. Kurth, said that for the psychologist there could be no conflict between the home and the school. Moral education based on the moral nature of man could be kept quite apart from religion, and religious education could be superposed on the moral instruction given in school.

The Hon. Mrs. FRANKLIN (representing the Parents' National Education Union, in the absence of Miss Charlotte Mason) claimed that their society made a practical effort to bring about co-operation between school and home. If good literature were more used in school, a means of home co-operation was at once provided, since parents also could read good books and discuss them with the children. There could be no greater divorce between school and home than that the child should hear at home nothing of the subjects talked of at school, but only discussion of other people's faults, or of the amusements of the hour. Then the development of nature-study and hand-work afforded another bond to connect the parent with the teacher. It was good "indirect moral education" for a parent to share the love and the study of nature with his child. The same applied to picture-talks, lessons in music, architecture, etc. The home should also share in direct moral instruction; if the parents knew the children's books better, they could discuss heroes and heroines and their conduct. Miss Yonge's stories were unsurpassed for this purpose. Miss Mason's book, *Ourselves*, could also be recommended.

M. PAUL DE VUYST (Belgian "Ligue de l'Education Familiale") gave in English an abstract of his published paper.

Mr. MONTMORENCY urged that the absence of reality and beauty from English schools had been their greatest evil. The "school journey," the removal of children from town to country schools, and all forms of open-air education, would create a sense of reality and also physical health. German experience in these matters was most important. So far as the experiment had been tried in Manchester and London, the results were magnificent. It was a moral training, too. A summer-term school journey was looked forward to for months, and the children, having to pay for their own excursion, exercised thrift. For 8s. 6d. per head a Manchester school took thirty-two children to the Peak District for nearly a week. It was essential in crowded centres to impart the note of reality to life; if this were not done, the children on leaving school would seek reality in the streets. They must be given new interests, to show them that street pleasures were not real pleasures.

MISS MARY HIGGS (Oldham) spoke of the value of "idealising" the modern city. They had got children in their town to take a pledge—"I promise to do all that I can to make my home, my school, and my town beautiful." They had sought to organise the whole school life of the town on this principle, and had got a council, composed of representatives from each of its sixty schools. In a few weeks they had 10,000 children pledged. The co-operation of parents, especially mothers, was easily secured. By flower shows, and the growing of flowers, the idea of beautifying the home was spread. An organisation of children who had left school was spontaneously formed. They were seeking the co-operation of the school and the high school, and arranging parents' meetings to be addressed by the district M.P. They had found that moral appeals based on the sense of local patriotism were very effective with children. Their movement was spreading to many towns and villages, and taking root everywhere.

Eighth Session—Tuesday, September 29th, Afternoon.

THE PROBLEM OF MORAL EDUCATION UNDER VARYING CONDITIONS OF AGE AND OPPORTUNITY.

SIR WILLIAM ANSON (Chairman) said that previous discussions had dealt with moral education as essentially a school problem. In boarding-schools, where the students were for weeks together, and for the greater part of the year separated from home influences, it was possible so to regard it. But they were now to deal with kindergartens, technical schools, and continuation classes. Here it was impossible to lose sight of home influences and surroundings, and moral education in such classes would necessarily have to be more direct, and to consider elements which might fairly be left out in the previous discussions.

A DUTCH delegate spoke of the unprecedented nervous strain in life produced by modern industrial conditions. The statistics of insanity and crime testified to the increasing degree in which life was found an intolerable burden. Man was the slave of his own progress. A higher morality was needed, which should make him master of it.

MISS LAST thought most people would agree that kindergarten moral training should be indirect. But "indirect" did not mean haphazard or left to chance. It meant a conscious planning of the environment, which should give the child the opportunity and stimulus to action which was the basis of moral training. Pestalozzi had pleaded for systematic exercises, and said that from the power of doing came the recognition of law. The habit of mutual service, which was the basis of citizenship, could well be set up in the kindergarten. Children delighted in helping to keep their surroundings clean and bright. A child of four, difficult to manage at home, could be healthily occupied in the true Pestalozzi-Fröbel kindergarten in digging carrots and cutting their heads off.

When one saw a child, who at first knew only how to destroy flowers, wielding a big broom to sweep up leaves, one realised that there was the beginning of moral training. In such a school the child had opportunity for action, directed to the welfare of others as well as of himself.

Miss E. R. MURRAY said that in her paper she had not explicitly referred to training in social service, but implicitly she had. Children had the social instinct; they were anxious to help; the only difficulty was to find enough tasks to go round. Indirect and direct instruction were summed up by a boy of eight, who told his mother: "I have been reading a story, and now I know how horrid it is to cheat and tell lies." She answered: "I had always told you that." "Yes," he replied, "but that did not interest me." Children were not sufficiently credited with moral perception. Formal lessons did not bring out their moral insight so well as the eager and spontaneous talk during or after a successful story.

Chanoine F. VON CAENEGEM (Belgium) said that in very few of the many commercial schools opened during the last ten years had room been reserved for moral training. The importance of sound morality to business men seemed to have been forgotten. Tradesmen should not limit their horizon to the exchange and the fluctuations in the price of goods, but should occasionally come in contact with those who lived around them, and support them with heart and purse. If they were rich, they could assist the thinker, the writer, the artist, the apostle. On what principles ought the moral education of business men to be based? Religious thinkers could admit none but the moral teaching of the Decalogue and of Jesus Christ. That did not mean interference with those who thought differently. If religious thinkers objected to interference in the education of their children's conscience, they were equally ready not to interfere in the moral education of freethinkers and the non-religious. That was the way they were acting in Belgium.

M. KLOMPERS (Director-General of Secondary Education, Brussels) said that the Belgian Government had decided that moral education must be the constant pre-occupation of heads of schools and professors. Discipline was the fundamental purpose of education. Direct moral education was given in normal schools and the faculties of universities. Morality was taught together with psychology, logic, and pedagogy. The young could not be trained in ethical theory, but philosophic training was needed by the teaching profession. Literature was the vehicle of indirect moral teaching in their secondary schools. All branches of education could and should contribute to the development of character. The Belgian Government was also anxious to learn—hence the presence of its delegates at this Congress.

M. CYRIL VAN OVERBERGH (Director-General of Higher Education, Brussels) said the moral education of their universities could be understood by a glance at the system, the root ideas of which were freedom and toleration, and these presupposed a developed civilisation. Foreigners (of whom they had many) were protected by the State, and their diplomas were recognised as of the same value as in their

own country. Morality should be studied in relation not only to religion, but to economics, politics, æsthetics, etc. He suggested that the next Congress should discuss the relation of all the factors of social life to morality. This would reveal to everybody the complexity of morality, and would give at least two moral lessons—modesty and tolerance.

Frau KLARA RICHTER (Berlin) gave a brief account of the methods pursued in the Pestalozzi-Froebel Haus. In the first stage no attempt was made to give the child any moral instruction in the proper sense of the word. All that could be done was to see that its surroundings were such that no conflict arose between natural inclinations and duty. The kindergarten must, as far as possible, reproduce the life of the family. From the very first the lesson of helpfulness could be taught. Gradually by doing so the child would perceive the great Froebelian doctrine that great and small are members of one body co-operative for a common end. The kindergarten was a larger family, and, by reason of its size, better fitted to develop unselfishness and suppress egotism.

Professor MUIRHEAD said that from the university point of view the question of moral education was twofold—that of students generally, and that of those preparing to be teachers. He would refer only to the latter aspect. In the newer universities little was done with reference to the work of teachers as moral instructors, and this was profoundly to be regretted. The moral, spiritual, and religious direction of the nations was largely passing from the Churches to the universities, and these would have to take up the work of character-building more seriously than hitherto. He suggested that universities everywhere should regard this as one of the most important things they could consider in relation to their own work and to the life of the coming generation; they should study how the place of the older teaching that the Churches had in charge could be adequately taken under new conditions and in the light of newer knowledge, physical and psychological.

Dr. LEWY (Charlottenburg) said there were many moral ideals in the world, such as devotion to God, the military ideal, democracy and socialism, respect for individuality, art, beauty, etc. These were all partial ideals, and a great synthesis should be aimed at. A Congress like this was one means to such a synthesis. His paper on Vocational Ethics was a first attempt towards specialising ethical science. We had specialised technical education. Unfortunately, most young men regarded work as a burden, and looked on the idler as a person to be envied. The young must be inspired with the idealism of work, which meant showing them its social worth. Not all work could be idealised, and great social reforms were needed to enable people to delight in their tasks.

Dr. McCLURE desired to emphasise Professor Muirhead's argument. Teachers had to do most of the moral education of children. Parents ordered their children's morals from the schoolmaster much as they ordered their clothes from the tailor and dressmaker; since they did not themselves undertake the moral instruction of their children, and

the clergy obviously could not, it was left to the teachers. In daily services for years he had used Old Testament history, mainly for its moral lessons, but also to show the sacredness of all human history—that there was no line of demarcation between one nation and another. It was a great gain if a boy realised that his life was closely bound up with other lives. The teacher must realise that he would be an example to his pupils, whether he wished it or not. Hence the importance of the so-called “minor moralities” of life. He made a practice of “five-minute sermons” to convey a single wholesome thought, and he had often been thanked long afterwards by boys who had found his words a key to their difficulties. He believed in the English public school. The school-boy traditions of every good school were a powerful moral agency. The public-school boy’s standard of honour was higher than that in the ordinary school. It ought to be assumed that boys were honourable and desired to do right, and they should be trusted. They should be allowed to correct their own exercises; in so doing they would develop a standard of honour that would make them scorn to take the slightest advantage. This would make every lesson the greatest of moral lessons.

Mr. S. L. ROUSSEL (of the Salvation Army) said that that institution fully recognised the importance of the moral education of children. They had 4,000 junior corps, with a weekly attendance of 400,000; nineteen periodicals for children, with a circulation of over 200,000 weekly; and 11,000 children were trained in their 500 day schools. It was acknowledged that they had met with no small success among men and women “whose opportunity for virtue seems to have been reduced to a minimum, while their opportunity for vice or crime appears to be unbounded.” It was sometimes assumed that the main deterrent from vice used by the Churches was the fear of future punishment. He recognised that this might sometimes be a deterrent, but emphatically denied that it was the chief one. Fear was entirely absent from the mind of a man or woman who had been converted. The most powerful incentive to goodness they found not in the promise of a future heaven, but in the present love of one’s neighbour—not abstract sentimentality, but the love that found expression in daily, humdrum duty among the poor. The moral standard of love to God and one’s neighbour could be understood by the lowest and the worst. He challenged those who denied the necessity of a religious basis for morality to apply their theory to the re-education of the drunkard and the harlot. If their contention failed in the most critical case, did it not fail utterly?

Mr. THORNTON said he was familiar with the People’s High Schools of Denmark, which were perhaps the most interesting schools of citizenship the world had yet seen. Of persons between twenty and fifty years of age in Denmark engaged in agricultural work, one in six had been through these schools, which were schools of history and literature; the technical schools followed upon them. They were not only suited to the agricultural population; to some extent, people of all ranks attended them as pupils. Time failed him to tell how deeply the

system had taken root in Denmark and the adjacent countries. They were very cheap schools, giving board and lodging at about 8s. 6d. per member. Half of this, in the case of the poorer classes, was paid by State grants. These schools had sent to the two Houses of Parliament thirty per cent. of their members.

Mr. W. ARCHBOLD said that the Indian college he represented was founded, not primarily for the acquiring of information, but for the training of character. Education was the question of the day in India, and was coming to be so considered in this country in regard to India. India was just at the beginning of her industrial revolution, and this could be seen everywhere. There would soon be a large and wealthy middle class, for whose education provision must be made. The "unrest" in India was largely an educational problem, if one looked for causes and not merely symptoms. It was very widely felt that the public school system ought to be introduced throughout India. The English public school system was wonderfully adaptable and well suited to Indian requirements; it could be fitted to the caste system and to the needs of Mohammedans. He spoke from experience as to the good results achieved where the system had been introduced. The secondary system had a great moral influence and effect. Indians were taking an ever-increasing share in government, and should be as carefully trained as those who participated in government at home. The West stood to the East in place of invention and discovery; and if it gave of its best in the matter of education it would never regret it, because India would be filled with good leaders in the future, and this was its most pressing need.

Mr. MONTMORENCY (who had spoken in the morning of school journeys and open-air education) urged the claims of the same system in continuation schools, where moral training was largely absent. A spirit of unity and a new strength could be given to them by introducing school journeys, to take place when the schools were not sitting. Such journeys would instil the spirit of comradeship and a sense of the high moral purpose underlying natural investigation. If it were admitted that open-air education in ordinary schools was good, it could not be denied that in continuation schools it would be still more useful. In preparing a special report on Vacation Schools for the Board of Education, he had recently gone through all the material on the subject relating to France, Germany, Holland, and England, and it appeared clear that the moral effects of outdoor education were immense.

Sir WILLIAM ANSON said: Our last session has been really a summing-up and illustration of the truths which have been uttered in the course of the last few days. I am glad that it has been so; and I may say how much I have felt the honour of being asked to preside at a portion of this Congress.

SECTION D.*

BIOLOGY AND MORAL EDUCATION.

The proceedings in Section D were of special interest as marking the great advance which has taken place towards a general consensus that the time has now come when the teaching of abstract morality should be closely allied with that of self-knowledge in the more concrete sense. The artificiality of any system of moral training which ignores the biological and physiological facts by which we are so largely governed was pointed to by many speakers, who insisted that much of the prospective effort towards strengthening the moral teaching in our schools would fail in its purpose unless stiffened by being placed on a scientific basis. It was urged that, as a first step towards this end, the primary facts of the growing biological science of "Eugenics" should be introduced into the teaching of elder pupils. On this point Dr. J. W. Slaughter, of the University of London, supplemented an able printed paper communicated to the Congress by pressing home his contention that sex morality can and should be inculcated in the adolescent boy or girl by creating a reverence for the ideal of parentage. He called for the sweeping away of the traditions which have precluded teachers from facing with their pupils the facts on which such must be based; and he contended that in so doing we should be paving the way for the highest motive that can be put before the young people of our nation—namely, that they have to live not only for self-improvement, but also for the improvement of generations to come. The audience was large, and represented many shades of opinion; but it was remarkable to note the general sympathy with which this view was received. Curiously enough, one of the few dissentients was a lady doctor, who combated the suggestion that a science of Eugenics was necessary if the human material on which teachers have to work is to undergo radical improvement. In her opinion, there was "plenty of good material at hand," and she traced all present evils to the deplorable conditions of our social system. Other speakers agreed with her in so far as to voice the despair of the teacher, who in the child's brief school hours has to endeavour to produce a moral atmosphere entirely contrary to that which pervades the home. But it was none the less evident that all who came forward—and they included such diverse elements as young Oxford men, foreign university professors, secondary and elementary teachers—alike shared in the conviction that the new moral principle and driving force supplied by "the new chapter in ethics, based on a knowledge of man's nature and the conditions of his descent," is one in which the youth of our generation are entitled to share.

* Quoted from the *Manchester Guardian*, September 30th, 1908.

APPENDIX

SUMMARIES OF PAPERS READ AT THE CONGRESS, BUT NOT INCLUDED IN THE PUBLISHED VOLUME OF PAPERS.

SECTION B.

BALOGH, EUGENE, LL.D. (Professor of Hungarian Criminal Law and Procedure in the University of Budapest).—*The Education of the Morally Backward*. I have been asked to give a brief sketch of what has been done, and is still being done, in Hungary to educate the morally backward. I. As the question is of most importance in respect of *juveniles*, I shall sketch, in outline, the methods adopted in Hungary for the effectual carrying out of the education of juvenile offenders, as well as of those children and juveniles who are on the way to depravation, or are already quite depraved. (A) *Juvenile offenders*. The new Act modifying and supplementing the present penal laws which was recently passed by the Hungarian Parliament, and is intended by the Minister of Justice to come into force on January 1st, 1910, makes the following provisions for juvenile offenders (§§ 15-35): Children under twelve years of age who commit a criminal offence are not punishable by law, but the authorities competent to act in each case may take measures to have the juvenile offenders punished at home or at school, or to have them removed from their surroundings and placed in a reformatory. In the case of juvenile offenders between the ages of twelve and eighteen who commit a criminal offence, the following means may be employed in place of punishment by law: (a) punishment (chastisement) by the parents or school authorities; (b) reprimand from the magistrate; (c) the offenders may be allowed their liberty on trial, under strict control; (d) reformatory education for an indefinite period—the latter may last till the offender has completed his, or her, twenty-first year. Not until the above means have proved inadequate may juvenile offenders be placed in separate, properly-equipped prisons, for a period of five years; but those condemned to imprisonment for less than one month shall, if there be any difficulty in transporting them, be confined in other institutions, but apart from the other prisoners. (B) *Juveniles who are already depraved or are on the way to depravation may be placed* (a) in State Children's Asylums, (b) in State Reformatories, (c) in institutions provided and maintained by societies or private individuals. (a) *The State Children's Asylums* were founded on the basis of Acts VIII. and XXI. of 1901. In the neighbourhood of the same, State children's colonies have been established on the lines of the agricultural settlements. At the present time more than 39,000 children below the age of fifteen are being educated at State cost in eighteen State children's asylums and the children's colonies. This number is rapidly increasing,

and in a few weeks will exceed 40,000. In accordance with a decree of the Hungarian Minister of the Interior (No. 60,000, June 13th, 1907), all children under twelve years of age who have committed criminal offences, as well as all juveniles between the ages of twelve and fifteen who have been hitherto exposed to moral corruption in their surroundings or are on the way to depravation, are removed to one of the eighteen State children's asylums. (b) *The Reformatories* were first organised, or, rather, enlarged, in 1884, on the basis of the provisions of the Penal Code. At present there are five State reformatories in Hungary. (c) Of the *Institutions maintained by Societies* (proprietary), the largest are those of the National League for the Protection of Children, the Catholic Society for the Protection of Females, etc., with separate departments for boys and girls. II. In the educational institutions maintained by denominations—*e.g.*, the Bethany House of Charity, maintained by the Catholic Society for the Protection of Females, Budapest—depraved juveniles receive moral education on a denominational basis, together with instruction in religious ethics and in some trade or handicraft. In the State children's asylums instruction in ethics is given by a teacher in the employ of the State; the various denominations are not kept separate. In the Royal reformatories instruction in religious ethics is given on a family system. The juveniles are divided into separate groups of twenty. The task of the teacher, who is called the "head of the family," is to educate the members of the "family" entrusted to his charge, to give them instruction in religious ethics and in the ordinary school subjects, to accustom them to order and cleanliness, and to discipline them. The chief disciplinary authority is exercised by the director of the institution. In giving instruction in some trade or handicraft, particularly in the former case, the "head of the family" is assisted by a trained foreman. The reformatories lay great stress on the importance of a religious life; the pupils receive instruction in religion and ethics from the priests or religious instructors of the various denominations. The subjects of instruction are: Religion and Ethics, the Bible, Ecclesiastical History, and, in the case of those belonging to the Roman Catholic Church, which comprises the majority of the population of Hungary, liturgies too. Special classes of instruction in religious ethics are formed for misbehaved and sick pupils. The pupils offer up prayers at various periods of the day, particularly in the morning, before and after lessons, before and after meals, and at bed-time. These prayers are the same for all denominations. On Sundays and feast days (saints' days) there is divine service, with sermon. Besides, every "family" performs short devotions every day under the supervision of the respective "heads of families." The main subjects of the school instruction are reading and writing, arithmetic, and all the knowledge required by an intelligent workman, tradesman, or farmer. There are four hours' instruction every day. Practical instruction is begun with a training in handicrafts; then some pupils are instructed in agriculture and horticulture, and others in some trade.

BURGERSTEIN, DR. LEO.—*Over-pressure of Teachers.* This is common, as proved by statistics of illness and death-rate among teachers. Its causes are: (1) quantity of work, psychical and physical, and (2) position of the teacher. Conscientious attention to pupils and maintenance of discipline involve great nervous strain—far more than office work does. Individual attention to pupils, with classes far too large, increases the difficulty, as also does the over-critical habit of inspectors. Supervision of home-work and preparation of useless statistics is also a great nervous strain on the teacher, who often has also to supplement his inadequate salary by private tuition. Where good promotion is not open to teachers, the best candidates are deterred from entering the profession. The teacher's individuality (all-important for his work) is unduly repressed. More attention is given to scientific preparation than to study of the practice of teaching; hence many bad teachers, despite plenty of knowledge. Over-large classes and too many lessons cause the frequency of throat trouble and other illness among teachers. Nervous depression prevents them from delighting in their work, which often becomes a mere task; hence their influence on character is often far from what it should be. The difficulty is fundamentally a monetary one; but the art of teaching should be more studied, even at the expense of special lines of scientific training.

EYRE, DOUGLAS.—*The Use of Leisure as Bearing on the Problem of the Hooligan.* The leisure of working boys and girls is a kindred problem to that of school children's leisure. Street-loafing begins in childhood, owing to bad home conditions and lack of play spaces. The habit of loitering near drink- and sweet-stuff shops long outlasts childhood. The problem is national; voluntary agency cannot meet the need of organised recreation, the absence of which is the main cause of low forms of amusement. I here confine myself to the provision of recreation for working boys after the day's labour; this can best be done by recreative institutes or clubs. They may be on a religious basis or not; but no religious test is applied. Their purpose is to draw lads from the streets, and do them good religiously, morally, and physically. They should be open daily, 7-10 p.m., Saturdays 6-11 p.m., Sundays 7-9 p.m. Bagatelle, billiards, chess, draughts, etc., should be supplemented by cricket and football, and by classes in subjects of interest to the members. Each club should have a committee, partly elected by the boys, and the committee should meet each week. The boys should be made to feel responsible. There should be plenty of attractions and a permanent manager with business experience. The rich are easily interested in the formation of such institutions, and the services of university men in their management can be got. There should be as many clubs as there are types of lads; rough boys should be collectively handled apart from others. The summer camp is an annexe to the club. All working boys should have a seaside or country holiday; this is also to the interest of employers, but they generally grudge the holiday, which ought to be secured by law.

GRANT, CLARA ELLEN.—*The Slum School's Difficulties.* The first of

these is the slum child's parentage. The parents are products of the "results" system, which left them unadaptable, unskilled, inarticulate. The mother often has to work out, and suffers in physique, nerves, sometimes in character; the crowded and confined home often drives the father to the beershop. The second difficulty is due to the child's infancy being passed in these bad conditions; if he is exceptionally "tough," he survives his third year and enters school. "School" and "infant" ought to be incompatible terms, but a well-ordered school is better than a bad home. Yet here the large classes and wrongly arranged class-rooms are bad; poor food, insufficient sleep and fresh air, illness, child labour, frequent "removals" (involving lack of continuity in school attendance), impair capacity and lower self-respect. The work is discouraging, depressing, and laborious to the teachers, who also have to do many material things, apart from teaching, for their pupils. Good "managers" are scarce; parents are apathetic, and they look forward only to the child's power to earn money on leaving school. The slum "scholarship" boy is embarrassed among better-dressed lads. The blankness of outlook makes the teacher ask, "Is it worth while?" It is. The school years are a bright epoch in the child's life, and the work has its peculiar charms for the teacher. The poor cannot work out their own salvation. Managers should concentrate on the children's physical and social welfare. Settlements should be small and personal; educated and wealthy people should live among the poor. Responsibility for the slum school and for poor-law tragedies rests largely with the people who are not there.

KIRK, Sir JOHN.—*The Ragged School Union*. This was founded sixty-four years ago, when there was no national education. Social conditions were atrociously bad; the schools were poor buildings and the teachers incompetent, but "love accomplished much." Thousands of children were instructed and reformed. The national system has met this want, and the old "ragged day schools" have been closed. Voluntary agencies—religious, recreative, etc.—have also made deep impress on the neglected but no longer uneducated children. The Union (whose secondary title is "The Shaftesbury Society") has also undertaken much philanthropic work, especially among crippled children. In the last decade 7,300 crippled children in London have been registered, visited, and helped. The Boot Fund, etc., provide clothing and boots on a system which prevents sale or pawning. Seaside and country homes are maintained. Certificates, watches, desks, etc., are given to young men and women who remain several years in the same situation. My experience shows that home life should be maintained, and the parents encouraged, through the children, to do well. The progress during the last half-century in comfort, refinement, and moral feeling is immeasurable.

PATON, J. C. (Master of the Manchester Grammar School).—*The Day School Camp*. The aim of the Camp is (1) to bring town children into touch with nature, and to raise the ideal of a holiday above the usual watering-place conception; (2) to teach the pleasantness of outdoor pursuits, fresh air and cold water; (3) to develop the communal

sense by co-operation between pupils, and between pupils and masters ; (4) especially with children from comfortable homes, to train them in the spirit and habit of service. These children usually undervalue the so-called "menial" services. In the Camp they take their share in bed-making, washing-up, etc. These aims necessitate three conditions: (1) The Camp should be organised by the school authorities themselves—it should be part of the life of the school; the teachers should be with their pupils, eat with them, play and ramble with them; each tent should contain either a teacher or a senior boy, to act as tent sergeant. When this is done the question of penal discipline hardly ever arises. Again, if the teacher of nature-study, geography, or geometry is in the Camp, he can show the actuality of such studies more effectively than in class work. Large "brigade" camps are not desirable, because personal supervision and contact is impossible in them. (2) That the spirit of service may be developed, no paid servants should be taken; all the work should be voluntary. Boys easily learn to cook, pitch and strike tents, and keep their kits in order. (3) Freedom should be allowed to the boys to range at will, follow their own pursuits, and find their own interests. The presence of teachers will prevent cruelty to animals, such as bird-nesting. Further, every school should have ambulance and life-saving classes. Boys qualified in these matters are most useful in camp, and responsibility develops the finer qualities of manliness.

ROWNTREE, ARNOLD.—*The Adult Schools of England*. Founded in 1845 in Birmingham and Sheffield, the Adult School Movement has now over 100,000 members, nearly all working men and women. The schools, primarily religious, are unsectarian and self-governing. They are federated in District and County Unions, and a National Council. They meet early on Sunday mornings for about an hour and a-half. Lectures or classes in history, literature, or science are given first, then Bible study. They also run savings funds, sick clubs, coal clubs, benevolent funds for members, etc. Some schools hire land and let it in allotments. Social institutes are also run—sometimes in a cottage, sometimes in a dislicensed public-house. Week-end gatherings for the study of religious and social topics have been commenced of late, with great profit to members. Country holidays are also arranged co-operatively, and permanent holiday "guest houses" have been opened near Scarborough and Birmingham. The Adult Schools have had great influence in removing the barriers between the professional and artisan classes. The movement has extended to Canada and Australia, but not yet to the Continent. It could there be made a means of staying the drift of the masses from religious and moral influences.

SCHIFF, Miss LUCILE.—*The Children's Happy Evening Association*. This association, founded in 1889, has 161 branches and influences 27,000 children weekly. Most branches work only in winter, but some all the year. The "evenings" last from 5-7 or 6-8 p.m. The objects are to brighten the lives of children whose parents can barely support them, to teach them to play together, and to provide a good substitute for the streets. The helpers are voluntary, the work being especially

well suited for girls. It has created a bond of union, sometimes lifelong, between poor children and their richer friends. The children's manners have improved markedly. Amusement is primarily aimed at, but craftsmanship is incidentally taught through toy-making, painting, basket and bead-work; taste for music is cultivated, and drill gives *esprit de corps*. Sewing is popular among the girls, drill and boxing among the boys. Rooms are also provided for quiet games, reading, and storytelling.

TÖNNIES, Professor FERDINAND.—*Suicide among Students*. In Prussia suicide among students from fifteen to twenty years of age is twice as frequent as that among youths in other classes of society. In 1883 sixty-four male students out of 32,000, and mostly in the Prussian gymnasia, committed suicide. In other European countries the proportion was only four in 100,000. These deplorable facts point to the necessity of a systematic observation of the "moral states" of students. A better knowledge of their moral conduct, state of health, intelligence, personality, and descent should be sought. With many of these victims, previously exhibiting signs of mental weakness, the conditions of school life hastened the development of this so-called psychical illness, culminating in suicide. Insufficient play room, combined with the critical conditions of puberty and the pressure of school work, bear too heavily upon the youthful mind. We can roughly assign a reason for this suicidal mood to such mental conditions as "examination fright"; misguided ambition, resulting in a derangement of the growing faculties; fear of punishment; temper and despondency. Teachers should undoubtedly possess the psychological and ethical implements which would enable them to detect, and if possible prevent, such moral tragedies.

SECTION C.

BRABROOK, Sir EDWARD, C.B.—*Thrift*. Independence and self-reliance are main ends in education. A boy, on leaving school, should have the power and the will to make his life serviceable. Thrift implies judicious expenditure and judicious accumulation. Right use of money should be taught to girls as well as boys, especially, perhaps, to girls, as home-managers. The teacher should insist on the importance of getting good quality and purity in things purchased. He will show the advantages of co-operation in securing these for the small purchaser, and in giving a basis for accumulation in the way of dividend. Independence implies foresight and provision for the future. The savings bank is the readiest means for this, but the principles of average, working out as co-operative insurance, should be inculcated. By this teaching the mistakes often made by friendly societies could be averted. The conditions of solvency of such institutions should be taught generally.

MOSCHELES, FELIX.—*Patriotism and International Amity*. I declare war on the principle which tolerates and sanctions the co-existence of two opposed moral codes. Within our own country we say "It is

immoral to lie, to steal, to murder"; in foreign relations we adopt a code which sanctions lying, stealing, murdering. The difficulties between us and the hooligan, the burglar, or the cut-throat, are legally settled; the relations between nations are adjusted by big battalions. International law and order must be built on the foundation that moral education alone can give. There must be only one moral code, and that which is now applied to international relations should be denounced as immoral. This immoral code is countenanced not only by Church and State, but by men of all classes. I protest especially against the teaching of militarism to children. Happily, the workers are growing conscious that war is always bad for them, and only profitable to the capitalists. Governments, too, are slowly learning the lesson of international morality, and the new language, Esperanto, is weaving a powerful bond of union between nations.

PUTNAM, HELEN C., M.D.—*Biologic Knowledge and Morality*. Life depends on self-preservation and reproduction. The former has come to mean self-perfecting, mental, spiritual, and bodily; the latter has elaborated two laws—monogamy and chastity. School training is very defective in relation to such matters. To enlighten vulgar notions and reform immoral conduct in adults is almost impracticable, but it is perfectly possible to teach children on these subjects, the means being *education in the laws of physical life as a basis for correct hygiene, including sex hygiene*. Investigation in America and England shows that good results are being obtained through the teaching of biology, and all teachers should have biological training. (Dr. Putnam concludes with a bibliography of the subject.)

SIBLY, Dr. F. ARTHUR.—*The Teaching of Purity*.* The opinions I am about to put forward are based almost entirely on my own twenty years' experience as a housemaster. My house contains forty-eight boys, who vary in age from ten to nineteen and come from comfortable middle-class homes.

Private interviews with individual boys in my study have been the chief vehicle of my teaching and the chief source of my information. My objects in these interviews have been to warn boys against the evils of private impurity, to supply them with a certain amount of knowledge on sexual subjects in order to prevent a prurient curiosity, and to induce them to confide to me the history of their own knowledge and difficulties. In my early days I interviewed those only who appeared to me to be obviously suffering from the effects of impurity, and, of late years, the extreme pressure of my work has forced me very reluctantly to recur to this plan. For several years, however, I was accustomed to interview every boy under my care during his first term with me. Very rarely have I failed, in these interviews, so to secure a boy's confidence as to learn the salient facts of the history of his inner life. Sunday afternoon addresses to the Sixth Form on the sexual dangers of late youth and early manhood have resulted at times in elder boys themselves seeking

* Printed in full, owing to special decision of the Congress Executive.

an interview with me. Such spontaneous confidences have naturally been fuller, and therefore more instructive, than the confidences I have invited.

Many people are inclined to look upon the instruction of boys in relation to adolescence as needless and harmful: needless because few boys, they imagine, awake to the consciousness and to the problems of sex until manhood; harmful because the pristine innocence of the mind is, they think, destroyed, and evils are suggested of which a boy might otherwise remain unconscious. To one who knows what boys really are such ideas are nothing less than ludicrous. Boys come to our school from many different classes of preparatory and secondary schools. Almost every such school seems to possess a few boys who delight to initiate younger boys into sexual knowledge, and usually into knowledge of solitary vice. The very few boys who have come to me quite ignorant of these matters have come either straight from home at ten or eleven, or from a school in which a few young boys are educated with girls. Of boys who have come under my care as late as twelve I have known but two who even professed total ignorance on sexual subjects, and in one of these cases I am quite sure that no such ignorance existed. In a large majority of cases solitary vice has been learned and practised before a boy has got into his teens. The lack of insight parents display in relation to these questions is quite phenomenal. The few who mention the subject to me are always quite satisfied of the complete "innocence" of their boys. Some of the most precocious and unclean boys I have known have been thus confidently commended to me. Boys are wholly unsuspecting of the extent to which their inner life lies open to the practised eye, and they feel secure that nothing can betray their secrets if they themselves do not. In no department of our life are George Eliot's words truer than in this department: "Our daily familiar life is but a hiding of ourselves from each other behind a screen of trivial words and deeds, and those who sit with us at the same hearth are often the farthest off from the deep human soul within us—full of unspoken evil and unacted good." We cannot prevent a boy's obtaining information on sexual questions. Our choice lies between leaving him to pick it up from unclean and vulgar minds which will make it guilty and impure, and giving it ourselves in such a way as to invest it from the first with a sacred character.

Another idea which my experience proves to be an entire delusion is the idea that a boy's natural refinement is a sufficient protection against defilement. Some of the most refined boys I have had the pleasure of caring for have been pronounced victims of solitary sin. That it is a sin at all, that it has, indeed, any significance, either ethical or spiritual, has not so much as occurred to most of them. On what great moral question dare we leave the young to find their own way absolutely without guidance? In this most difficult and dangerous of all questions we leave the young soul, stirred by novel and blind impulses, to grope in the darkness. Is it any wonder if it fails to see things in their true relations?

Again, it is sometimes thought that the consequences of secret sin are so patent as to deter a boy from the sin itself. So far is this from

being the case that I have never yet found a single boy, even among those who have, through it, made almost complete wrecks physically and mentally, who has of himself connected these consequences with the sin itself. I have, on the other hand, known many sad cases in which, through the weakening of will power which this habit causes, boys of high ideals have fallen again and again after their eyes have been fully opened. This sin is rarely a conscious moral transgression. The boy is a victim to be sympathised with and helped, not an offender to be reproved and punished.

In conclusion, I must advert to the unwarrantable and incorrect idea that sexual knowledge necessarily impairs the simplicity and innocence of the mind, and that a teacher commits sacrilege who penetrates into the secrets of a child's heart. Nothing could better convict our present system of the evil which lies at its door than the prevalence of this idea. At present sexual knowledge is picked up from the gutter and the cess-pool, and no purification can free it entirely in many minds from this original taint. As sexual relations may be anything from a heavenly sacrament to a loathsome debauch, so may sexual knowledge be anything from a sacred possession to a foul and guilty secret. Etherealised as such relations may be by the spiritual elements which originate and gather round them, beautified and ennobled as they are by "the love of man and woman when they love their best, sweetest, and closest," and by the blessed sanctity of motherhood and of home, there is no knowledge, human or divine, which can be so easily invested with sacredness. Doubtless, the high priest to enter the holy place of a child's mind is the mother or the father. Very few parents, however, discharge their duty in this respect; still fewer appear to have the insight, tact, courage, and sympathy to discharge it well. The teacher who has these qualities, and enjoys the respect of his pupils, can take upon himself no more sacred function; he will save his pupils from untold evils and earn, in many cases, their life-long gratitude.

TOMUSCHAT, Prof.—*Preparation of Future Mothers for the Giving of Moral Teaching.* The school and the home are both important factors in moral culture; but, unfortunately, through ignorance, many parents do not perform their duty properly in this respect, although few wish to bring up their children in opposition to religion and to the national and moral order. Negligence of the moral welfare of their children is chiefly found in two groups of women. First, the wealthier classes, who, in consequence of idleness and pleasure-seeking, are indifferent. Secondly, the working-class women, through ignorance and the necessity to seek employment during the day, rob the children of this valuable moral training. To combat these evil tendencies we must awaken woman's interest in the education of the young. In this respect, even with those not desirous of marriage, such an interest is beneficent, for there are few women who never have occasion to influence children. This awakening can be effected by means of girls' continuation schools for the inculcation of ideas on motherhood, and by a course of such lessons in the upper classes of ordinary schools.

WAKELY, CHARLES.—*Temperance and the Young*. Children must be warned against the effects of alcohol. The best means are: (1) the home, and parental influence (but this is often lacking); (2) the school. Many teachers already give temperance instruction and advise abstinence. Teachers can readily qualify for giving such instruction by using a good text-book. The United Kingdom Band of Hope Union has for nineteen years provided "peripatetic" teachers, who give object-lessons on alcohol and its effects, with a success that proves the possibility of introducing such teaching in the national schools. Meantime, it can be given incidentally in various lessons—*e.g.*, reading, writing, arithmetic, composition, geography, history, Scripture, domestic economy, etc. Temperance is not adequately taught at present; being a social question, enthusiasm as well as theory must be enlisted in its behalf. Hence the need of bands of hope and temperance societies for children. These now number 30,211 in England and Ireland, with 3,645,000 pledged members, and 80,000 voluntary adult workers.

MISCELLANEOUS.

GEÖCZE, CHARLOTTE DE (Budapest).—I. *Low-Grade Literature and Illustrations*. We do not care for moral hygiene at all. We make international conventions against physical infections, and we shut our frontiers by severe quarantines before them. But are we doing the same for moral contagion? When the child is at school his parents think: "He is well protected, he is at school." When he goes home his master thinks: "He is well protected, he is at home." Both forget that between home and school there is the street. He has only to look at the shop-windows, where he sees postcards with most pornographic illustrations; or he is reading the cheap illustrated newspapers, which are giving detailed accounts of the most cruel and base acts. Can Free Trade be interpreted to mean free circulation of moral contagion? Can we suffer this evil soiling the purity of our children? Must we not protect them by severe legal means? Moral health is a matter of international interest. This Congress of Moral Education must express the idea that the misuse of the liberty of the Press cannot be tolerated; that some international convention should be made to protect our frontiers against the invasion of moral infections. And as we do not tolerate the free sale of bodily poison, so we must find legal means to prevent the free selling of moral poison of a far more dangerous character.

II. *Environment and Moral Development*. We are all the outgrowth of our social environment. The influence of social factors can counteract the whole influence of the school. A pure family life is the best school for moral education; but, if this atmosphere be poisoned, all endeavours of the school are in vain. How can you raise a child to moral purity if, in his slum-home, all the most brutal acts of animal life are performed in his presence, or if there is no family life at all in his home, as is often the case, since the theory of free love has

infected the morality of our lower classes? How can you raise your pupils to charity and altruism if class-hatred is preached to them in their homes, and class-selfishness, which is even more cruel than individual egoism? How can you train a child to work honestly if, in his home, he sees practised the dishonesty of labour—the *sabotage*? How can you make him love his country if, in his home, he is told that national traditions are lies, that he must hate the noblest of his nation merely because they belong to a different class than his own? And how can you make him temperate if his very mother is giving him, for breakfast, alcohol instead of milk? Now, our lower classes are not answerable for the moral degradation that was the result of the egoistic principle of free competition and *laissez-faire*. But it is our duty to fight against the evil by social work, in the spirit of your noble Ruskin and Arnold Toynbee. This work must be done in some form in each country, or else all our efforts for moral education will be in vain.

MILLS-CARVER, Mrs.—*Moral Aspects of Education in Poor-Law Schools*. There are in poor-law schools several thousand “State children”—so called because dependent on the rates for nurture, education, religious teaching, and knowledge of a trade. Children are very dependent on sympathy, affection, and “atmosphere.” Conditions in poor-law schools should be as home-like as possible. The children in them are sometimes the offspring of ne’er-do-wells, sometimes born in workhouses, sometimes orphans. The present schools are far better than the old workhouse schools. Crowding is bad for children, but is, unfortunately, prevalent; so is under-staffing, with the result that children are often under the care of a pauper inmate with no qualifications. Guardians are often neglectful, often refusing light in the evening, and providing no occupation between afternoon school and bed-time. Mechanical occupations, performed by many children together, do not call forth initiative. The “scattered homes” system offers more natural conditions and scope for individuality. In the big school too many facts are taught; in these homes useful experience is given. Children need discriminating praise, which cannot be given to crowds, but is possible in homes. The spontaneous fun and laughter of children is unduly repressed in poor-law schools. Play is less possible in asphalted, treeless yards than in the country.

POJERO, Professor AMATO.—*The Philosophical Spirit as a Factor in Education*. Philosophers ought to work out a theory of the philosophical spirit and adapt it to the needs of pedagogy. The philosophical spirit is greater than philosophy itself; in practice it is a spirit of moral autonomy. Its maturity leads to the establishment of lay schools—as shown in the moral education programmes of France, and the manuals compiled to conform to them. Its aim is to make the individual gravitate, so to say, around the universal, which ought to be the ideal of thought and the goal of life. The philosophic spirit is teaching us to avoid the artificiality of systems; we are learning from Novalis that *Philosophieren ist vivifizieren*. It ought to inspire all teaching—to be its conscience and its light. In training schools for teachers, the history of *ideas*—of

philosophy as relating to religion, art, and science—should be taught. With the increasing utilitarian tendency of our times and the crisis in religious faith, the impotence of philosophy would signify the spiritual failure of our civilisation.

SAYER, Dr. ETTIE.—*The Morally Defective Child* (Lantern Lecture, given on Tuesday afternoon). True moral degenerates display mental abnormality coupled with strong vicious or criminal propensities, and are insensible to punishment. They are without affection for others. The brain remains undeveloped throughout life in the mentally defective, though the disorder is not sufficient to justify a certificate of insanity. Dr. Sayer showed many pictures of defective children, and detailed their history and characteristics. She maintained that grave evil is caused by the fact that, instead of being usefully employed in custodial colonies, the thousands of mentally and morally defective people remain at liberty to prey upon the community, “so that the latter are threatened with being swamped.” Special care is as necessary in after-life as in school life. The objects of treatment should be to promote their welfare, check their increase, and prevent injurious action upon society. Incurable moral degenerates should be put to congenial work in uninhabited islands, and after death their brains should be placed at the disposal of the medical profession.

PRINTED PAPERS PRESENTED TO THE CONGRESS.

HOJO, T. (Delegate of the Japanese Ministry of Education).—*A Description of the Text-book on Morals used in the Elementary Schools of Japan*. (A Paper presented to the First International Moral Education Congress.) In every Japanese school a special course of moral instruction is given, which is wholly independent of any sacerdotal doctrine or ritual. It has the most important place in the curriculum. The text-books are compiled at the expense of the State. They consist of two series—one of eight volumes, for the use of the teachers, the other of seven volumes, for the pupils. The aim is to fulfil the principles of the Imperial Rescript on Education (printed on p. 16), by developing a virtuous disposition in children, encouraging them to manifest it in their actions, and instructing them in the principles of such morality as is essential for true Japanese subjects. Mr. Hojo devotes several pages to a tabular analysis of the subjects taught, and several more to a summary of the instruction and a specimen of the subject-matter of the teaching. (In a separate reprint of his address to the Congress, Mr. Hojo explains that loyalty and filial piety are the bases of Japanese moral teaching, which regards morality as wholly communal, and therefore displaces the idea of “rights” absolutely in favour of the idea of duty.)

TEODORU, Professor M. D. A. (Secretary-General of the Ministry of Public Instruction of Roumania).—*Le Rôle et l'Attitude de l'École vis-à-vis du Milieu Social* (a Paper presented to the First International Moral

Education Congress). From 1864 to 1893 primary education, compulsory and free, was given to all Roumanian children during four to five years, the programme being identical throughout the country, despite the great differences between the needs of town and country; secondary education, in the same period, was given according to a unitary and identical programme. Rural primary education was neglected; the governments attended only to the needs of the towns. Since 1893, however, education has been specialised according to the needs of the various classes of society, and M. Teodoru's pamphlet is a description of the reforms introduced gradually during the last decade, of the political campaign which preceded them, and of the steps by which the present stage of educational development in Roumania has been reached. He pleads strongly for the cultivation of individuality as the supreme end of all true education.

NOTES.

A second edition of the *Papers on Moral Education* is now appearing, and copies may be ordered from Mr. David Nutt, 57-59, Long Acre, London. Price 5s. net. (Post free, 5s. 4d. for the United Kingdom, 5s. 7d. for abroad.) This second edition has added to it a Summary in English of all the papers printed in the volume. Any member who has not received the volume of papers should write for it at once.

Copies of the *Record of Proceedings* may be obtained from Mr. David Nutt, 57-59, Long Acre, London. Price 1s. net.

Special arrangements had been made to have the German speeches reported; but, through a deplorable accident, the arrangements were not carried out. The Committee wrote to most of the German speakers; but all have not replied in time.

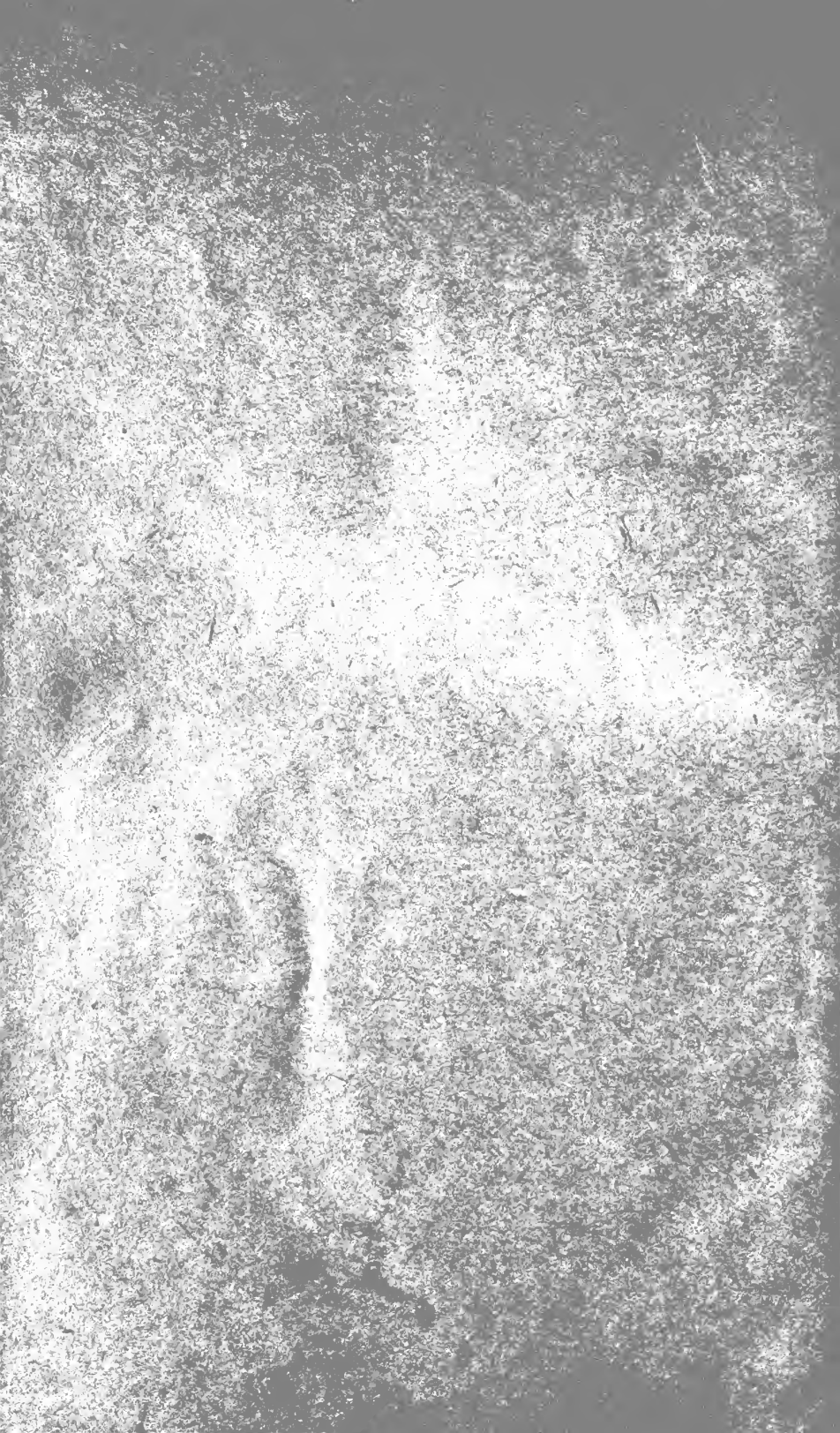
Those who delivered speeches in English at the Congress may obtain a verbatim report of their remarks on payment of a moderate fee to the reporter, Mr. H. J. Bridges, 54, Hogarth Road, London, S. W.

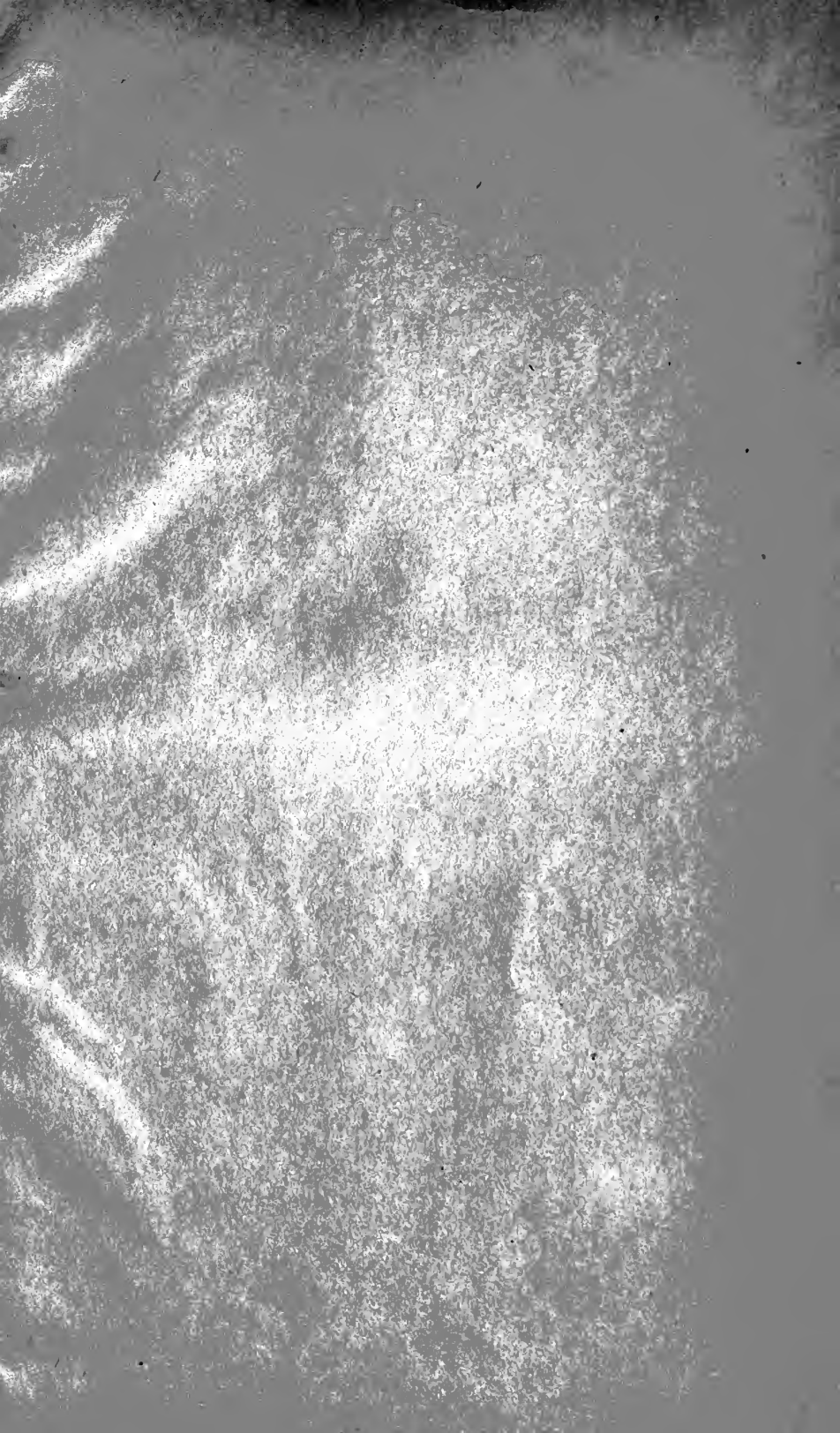
Large photographs of the Congress dinner, and also of one of the Congress sittings, may be obtained at 4s. 6d. each by writing to Messrs. Fradelle & Young, 283, Regent Street, London. Photographs of some of the prominent persons associated with the Congress may be procured from Messrs. Elliott & Fry, 55, Baker Street, London.

All communications should be addressed to the General Secretary of the Moral Education Congress, *c/o* David Nutt, 57-59, Long Acre, London, or to Mr. Gustav Spiller, 63, South Hill Park, Hampstead, London.













UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY
BERKELEY

Return to desk from which borrowed.
This book is DUE on the next date stated below.

MAY 23 1948

29 MAY 5 11 51

23 May 5 11 11

MAY 23 1948

U C BERKELEY LIBRARIES



C054900964

Internat...

200348...

LC 355

I 2

