

定審部育教

校學範師村鄉及校學範師

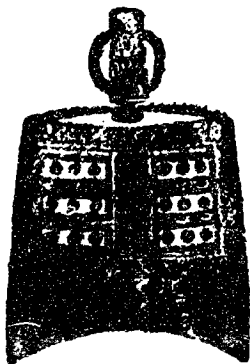
# 論概育教

---

---

升 俊 吳  
徵 西 王

者 著 編



行印局書中正

## 編輯大意

本書編輯完全依照師範學校及鄉村師範學校教育概論課程標準，對於「使學生認識教育上顯著之事實及問題，喚起其專業研究之興趣」，使學生理解教育上主要原則及方法，為專業研究之準備」及「使學生體認教育與民族及社會之關係，激發其對於專業之忠誠」等三項目標，特別注意與兼顧。

本書取材分量亦依標準所規定：按第一學年，第一學期每週四小時，第二學期每週三小時分配，（約以三分之一時間，供討論及觀察），每學期以十六週計算，足敷一學年教學之用。

本書分章之長短，依照下列二原則：（一）開首數章較短，以後逐漸加長；（二）關於陳述原則或理論者較短，以備教員發揮，關於陳述方法或實施者較長，以便學生領悟。

本書各章詳略不同，其所遵原則如下：（一）凡關於師範學校或鄉村師範學校專業必修科目之學識，（如教育心理、教育測驗及統計、小學教材及教學法、小學行政實習等），陳述較略，以免重複；（二）凡關於教育思潮、比較教育、及教育史等方面之問題，因師範學校或鄉村師範學校課程中

未規定為專業必修科目，故陳述較詳，以資補充。

本書關於教育實施方面之陳述，概以小學為對象，並以現行之修正小學規程及二十五年七月教育部修正頒佈的小學課程標準為依據。

本書所舉各項規程及材料，在可能範圍內，務求其為最近發表者。

本書關於外國人名、重要名詞及非習見名詞，皆於首次引用時加註原文，以後疊見時不再註。本書每章之末，皆附有「討論和研究問題」若干則，教員可依學校所在地之情形選擇數則，指導學生討論及研究。

本書依據師範學校及鄉村師範學校課程標準中教材大綱之規定，共分為五篇：第一篇陳述「教育的意義及目的」（兼及教育心理的重要原則）；第二篇陳述「教育的組織」；包括家庭、學校、職業及社會教育等部分；第三篇陳述「課程」；第四篇陳述「教學」；包括學級編制、訓育及成績考查等部分；第五篇陳述「教員」；包括教育研究的部分。前三篇由王西徽負責撰稿，後二篇由吳俊升負責撰稿；全書由二人互相參訂，以期完整而有系統。

# 目次

## 第一篇

|     |         |     |    |
|-----|---------|-----|----|
| 第一章 | 兒童的發展   | ……… | 一  |
| 第一節 | 幼稚期     | ……… | 一  |
| 第二節 | 生長發展的順序 | ……… | 五  |
| 第三節 | 養護的要點   | ……… | 八  |
| 第四節 | 行爲的變化   | ……… | 一三 |
| 第二章 | 學習的功能   | ……… | 二〇 |
| 第一節 | 遺傳與環境   | ……… | 二〇 |
| 第二節 | 學習的過程   | ……… | 二三 |
| 第三節 | 體智差異和個性 | ……… | 三三 |
| 第三章 | 社會的適應   | ……… | 四一 |



第二篇

第六章 教育機關(上) …… :一二九

第一節 社會發展與教育組織 …… :一二九

第二節 家庭教育 …… :一三四

第三節 學校教育 …… :一四〇

第四節 職業教育 …… :一四四

第七章 教育機關(下) …… :一五一

第一節 社會教育 …… :一五一

第二節 國民訓練 …… :一六三

第八章 學校系統 …… :一七五

第一節 學制的構成及其沿革 …… :一七五

第二節 各國學制舉例 …… :一八〇

第三節 中國學校系統的變遷 …… :一九一

第四節 各級學校的職能 …… 一九九

第九章 教育行政 …… 二一八

第一節 教育行政系統的構成 …… 二一八

第二節 各國教育行政系統舉例 …… 二二〇

第三節 中國教育行政系統 …… 二三〇

第四節 教育行政問題 …… 二四一

第五節 教育經費 …… 二四五

第三篇

第十章 課程 …… 二五五

第一節 課程的要義 …… 二五五

第二節 課程的標準 …… 二五九

第三節 教材的選擇 …… 二六七

第四節 教材的組織 …… 二七〇

第四篇

第十一章 教學………二八一

第一節 教學的範圍………二八一

第二節 教學的方法………二八七

第三節 學級的編制………二九七

第四節 兒童的訓導………三〇四

第五節 成績的考查………三一六

第五篇

第十二章 教員………三二七

第一節 教員的職分………三二七

第二節 專業的準備………三三二

第三節 教員的進修………三四二

第四節 教育研究………三四五





|     |           |    |     |
|-----|-----------|----|-----|
| 圖一二 | 壬子癸丑學校系統圖 | …… | 一九五 |
| 圖一三 | 新學制系統圖    | …… | 一九六 |
| 圖一四 | 最近學校系統圖   | …… | 一九八 |

# 第一篇

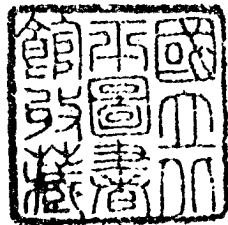
## 第一章 兒童的發展

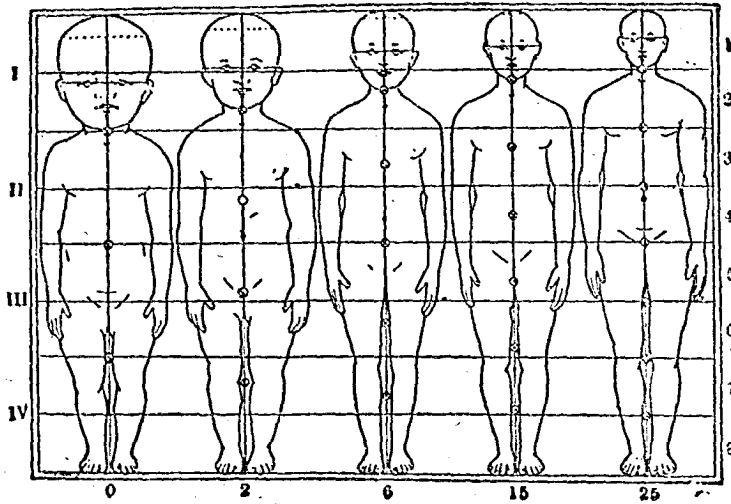
### 第一節 幼稚期

「教育是什麼，」或「教育的意義是什麼，」自然是初學教育的人，所亟亟於想知道的。可是要簡捷的回答這類問題，必須引證許多理論、定義或學說，這樣一來，反會使初學的人，陷於迷惘；所以我們不採取這種辦法。

我們先要了解教育的對象。教育的對象是被教育者，是人，是活的人；將來從事初等教育的人，尤其要注重兒童，活的兒童。那末我們在未曾了解教育之前，就應該先去了解人和兒童。

一般的見解，常常把兒童看作「小成人。」這在心理和生理的研究上，都不能認為是正確的。





圖一 兒童和成人身體各部比例的不同圖

例如兒童的頭部，對於全身各部的比例，比成人為大（如圖一）（註一）兒童的頭蓋骨，比身體其他部份發達；兒童的脈搏，較成人為速；呼吸度數，也較成人為多。再若兒童的觸覺，較成人為銳敏。可是他的神經，又較成人為纖弱。這些都是生理上的不同。我們假如說成人在生理上還保持着兒童的情形，那豈不是笑話嗎？

再就心理方面而言，兒童和成人也很不相同。例如：兒童的注意時間較短，範圍較狹，而且淺而不專；兒童的知覺，不如成人的豐富和明晰，時常受着幻想的支配，得不到正確的觀念；兒童較成人更好遊戲，更好摹倣，有時還喜歡破壞物件……總之，兒童的心理狀態，是迅速的在發展，在質與量上，都和成人有着顯著的差異。

我們現在既然知道，兒童不是「小成人」，對於兒童的教育問題，就會感到興趣了。

人在初出世的時候，身心俱弱；非但沒有自營生活的能力，就是自身的運動，都還不能自由。這比起一般動物來，實在是不如的。我們都知道，小雞將要出卵時，就能用嘴啄破卵殼；出卵之後，便能行動；小貓、小狗在初生之後，也就能自己爬行。人從初生到能自由行動，非經過一年的時間不可；這不是人類比一般動物還不如的證據嗎？這樣身心俱弱的嬰兒，若不受特別的養護，便不能繼續生存。即使從降生之後，就給他特別的養護，但是要他在心理生理兩方面都得健全的發展，成爲一個能夠獨立的個體，那也非得經過較長的時間不可。這種養護、教導、訓練嬰兒到他能夠獨立生存的工作，便是教育。

幼稚期的性質，一方面固然顯示了人類的缺點，顯示了教育的需要；但另一方面，也顯示了人類的長處，顯示了教育的力量。因爲幼稚期是表明人類發展的可能，越是低級的動物，幼稚期越短，越少發展的可能；越是高級的動物，幼稚期越長，越多發展的可能。人類是最高等的動物，幼稚期也最長，發展的可能也最大。葛瑞爾(A. Geell)說：「幼稚期是生物演化所得最複雜的結果之一，天演所以產生幼稚期，正是爲着供給發展的需要……幼稚期是生長的一種方法，使個體的儲能，

可以充分表現。」（註二）就是闡明這個意思的。

這個最大的發展可能是人類生存的條件，普通具有兩種特徵：

（1）倚賴性（Dependence） 倚賴性，並不是說像寄生蟲一樣永無自存的能力，乃是說兒童在幼稚期間，身心俱弱，須得借重於成年人的幫助。因為具有這種倚賴性，人類纔能接受教育，纔能逐漸發展。

（2）可塑性（Plasticity） 可塑性，是說人類具有感受外力而改變行為的能力，不像一般動物一樣，生活習慣，在很短期間內，就都可以應付，而且是一成不變的。人類利用可塑性，可以制馭環境，適應生長。教育就在利導這種可塑性，使兒童從幼稚期繼續能夠得到生活習慣，並且能夠繼續發展。

以上兩種特徵，使我們了解：唯有長期的「未成熟」（Immaturity）（註三）對於教育纔有很大的可能。因為未成熟，纔能繼續生長或發展。（註四）我們說，一種生物或一個人成熟了，那就是說它不能再有大量的生長或發展，也就是說它不能再有很大的教育的可能了。

## 第二節 生長發展的順序

長期的未成熟的幼稚期，是經過怎樣幾個階段呢？養護的要點，在各階段中都是一樣的嗎？這是我們現在所要知道的。

因爲人類的生長及發展是一個連續的過程，本不可強爲劃分；可是爲了便於研究起見，又不得不劃分一下。所以一般學者，對於這生長發展的分期，觀點很不一致，所分階段，自然也不盡相同。（註五）我們現在參酌各家的意見，將這生長發展的過程，分爲三個時期：（一）嬰兒期，從出生至六歲。（二）兒童期，從六歲至十二歲。（三）青年期，從十二歲至十八歲或二十歲。（十八歲或二十歲以上，就屬於成熟期了。）

嬰兒期（Infancy）這是人類一生的萌芽時期，生長發展的暢旺，真可驚異！在本期的第一年中，身體增長三倍；初生時的四肢，僅能渾渾噩噩盲目活動的，不久也能表現有意義的行爲了；例如以前的哭泣，是因爲飢餓或寒冷等不舒服的緣故，現在卻可以用作要求食物，或要挾抱持的手段了。此外認人、辨聲以及討人撫愛的本領，也都具有了。

從一歲到三歲，發展雖沒有在週歲內那樣快，但是有兩件人生的大事，卻在這個時候學習成了：第一是走路，很多嬰兒達週歲時，就能走路了，有些兒童，須到週歲以後；第二是說話，清楚的發音及語言，非到三週歲練習不成。我們也許並不着重這兩種本領，但就兒童本身說，就非得各部的肌肉發育得適當健強，並且能夠聯絡合作，更須經過長期的訓練，是不能學成功的。其次，摹做的心理，這時候也逐漸發展起來了，在摹做的行為中，兒童可以明瞭好些自身與他人及他物的關係，這對於發展自然是十分重要的。

三週歲以後，「自我」的觀念逐漸形成，同時也在他面前展開了社會，這實在是獨立生存和道德觀念的基礎。遊戲，佔去這時期兒童大部分的生活，他們在遊戲中，可以訓練肌肉之健全的發達，了解許多事物性質，並能領會一些作人處世的道理。

兒童期（Childhood）在這期的兒童，各部器官和肌肉繼續發展；所有注意、思考、記憶、想像等能力，雖比不上成人的健全，卻都比成人來得活躍。前人常說：這期是人類記憶的黃金時代，是有相當道理的。因為在這期以前所經過的事物，能追憶者很少。惟有在這期內，所經驗過的事物，最能留下深刻的印象。我們所謂甜蜜的「童年回憶」，就是指這時期而言。不過我們須得注意，想像的



能力，在這期也特別發達。兒童往往將夢中或想像的事物，與真實的經驗混合攪來，所以神怪的傳說，離奇的故事，使他們最感興趣，最易沉醉，這是需要教育者仔細檢閱的。

本期內更要緊的現象，就是兒童對於團體生活極感興趣；結羣，競勝，及其他摹倣社會組織的活動，都是他們所喜歡的。這是社會意識發展的初步，也是自律能力建設的初步，教育者不應以「兒戲」而忽視之。

青年期(Adolescence) 心理學者常稱這期爲「再生期」(Recreation period)本來在初生的時候，身體的生長發展最快，可是到了這期，速率又突然增高了。身體加長，各部的比例也發生變動，心房及肺量，骨幹及體力，均顯出特別的發達。男童的聲音也變異了。又女童平均約在十四歲，男童平均約在十五歲，生殖器官就起了顯著的變化。這些生理上的現象，的確使兒童成了一個與從前不同的人。

心理方面的變化也是急劇的。性慾的要求逐漸旺盛，對於異性的追求逐漸熱烈。從前所認爲滿足的遊戲，這時候常常覺得幼稚而無意味。在生活裏，充滿着無名的煩悶和痛苦。以前喜歡踢球、賽跑，顯得很粗率的男孩，忽然會變成文質彬彬的詩人了；以前好玩弄偶人，摹倣家庭生活的女孩，

忽然會枯寂的沉溺於神祕的想像之中了。總之，在這個時期，一個人常常把他童年的習慣放棄，重新建設習慣，也就是重新建設人格，所以纔被稱爲「再生」。

在這「再生」的過程中，有一點值得我們特別注意的，就是社會行爲的發展。有些青年，將對於異性的追求，變爲普遍的向外追求，因而對於社會，發生了真摯熱烈的愛護，對於人羣懷有莫大的希望，遂不期然將自己投入社會之中。更有些人，將對於異性的追求，變爲普遍的冷淡，對於社會人羣，都不感覺興趣，因而流爲孤僻、悲觀、厭世。父母和師長直接的訓戒或裁制，對於青年期的兒童，往往不易發生效力。在這重要的關鍵上，教育的責任，是很艱鉅的。

十八或二十歲以後，身體的發育，漸漸停止，情緒的激動，也漸漸安靜下來；對於人生，也有了較爲確定的理解，不像以前那樣徘徊和猶疑；對於抽象事物的了解能力，也十分完備，這在心理和生理上，都算達到成熟期了。

### 第二節 養護的要點

我們在前面說過：「養護、教導、訓練嬰兒到他能夠獨立生存的工作，便是教育。」這句話表示

養護是教育工作的一方面；這一方面的功用，在於保持兒童身體的健康，並促其發達。

我們首先舉出教育上養護的責任，是有相當用意的，因為西洋在中世紀時，中國在未興辦新教育以前，教育上對於兒童身體的發育，都是很不重視的。肉體常常被認為是物慾的源泉，非但不主張其發育，並且還要加以抑制。注意到受教育者之身體的發達，在西洋是十八世紀以後的事；在中國是設立學堂以後。事直到現在，一般人也還把教育祇看作是傳遞知識的工作；所以我們有首先舉出養護的必要。

其次，在前述的三個期間中，文字的教育，是從兒童期纔開始的。嬰兒期顯然只能有養護的工作。青年期在身體劇烈變化之後，養護的工作，也不容忽視。兒童期雖然好像不必特別注重養護的工作，但是人類一生的重要習慣都在這個期間立下基礎，養護正不容忽視，——至少也應該和知識的傳授並重的。

至於養護的意義，通常有兩種看法：一方面是消極的，依據生理和衛生的原則，保護兒童身體的健康和機能的活動。一方面是積極的，在生理或衛生上不發生妨礙的範圍內，對於兒童施以鍛鍊，以促進其健康。這兩方面的任務，雖然不能勉強劃分，但是為父母或教員的必須在養護的工作

中兼顧到保護的和鍛鍊的功用。

茲就兒童的生活方面略舉養護的要點如下：

**飲食** 飲食是營養的基礎，重要自不待言，中國的舊習，父母常以多飲多食，為促進兒童健康的門徑；這是很謬誤的。兒童的疾病，很多因消化器官不良而起，痢疾和腸炎，往往成為兒童死亡的主要原因。自然，兒童的年齡愈大，自己便愈能注意到飲食的調節；但年齡愈小，就愈需要養護的人多加注意。在飲食中所應該注意的：第一，須嚴守時刻；第二，進食不宜太快，應使兒童有充分的咀嚼；第三，食料和飲料，必須有適當的選擇；第四，兒童在進飲食以前，口和手必須清潔。

**衣服** 衣服的主要功用，在於保持及調劑體溫，最忌的是妨礙生理上的發育。中國的舊習，向以多穿衣服為對於兒童的愛護，常將兒童穿著得臃腫不能活動，最為失當。近來有些父母們，為使兒童遊戲的方便，常將衣服做得很窄很小，使血液的循環難以暢達，也須糾正的。我們要注意兒童皮膚的抵抗力，因為皮膚受了相當的鍛鍊（如洗冷水浴）很有減少感冒之類疾病的可能。

**呼吸** 中國人的死亡率——尤其是肺病的死亡率——很高，這顯然表示我們對於呼吸的衛生不甚注意。肺炎和氣管枝炎，都是由呼吸器官傳入的。所以兒童的臥室，必須使其常有清新的

空氣流通。嬰兒尤不可隨便讓他人抱持。學校中教室和運動場的設置，必須注意避免塵埃的飛揚。姿勢 身體的姿勢，關係人的健康很大。如呼吸、血液的循環，皆常因姿勢的不良而受影響。腦髓和肌肉，亦常因姿勢的不良，而顯出不正當的發育，更是很明顯的。所以從兒童幼小的時候起，對於其坐、立、行走，以及寫字、讀書等活動，就應該注意養成正確的姿勢。學校裏的桌椅和遊戲的器械，更應顧到尺度而與兒童的身長體重有適宜的比例。

感官和運動 感官如眼、耳、鼻等為知識的門戶，應該特別注意鍛鍊。就是嬰兒的玩具，也應顧到其對於感官鍛鍊的價值。運動能使肌肉健康，輔助血液循環，使新陳代謝的作用，得以暢旺，對於兒童的發育，實具有無上的價值。在運動中，除前述的應用器械應該適宜於兒童姿勢外，並應該注意運動的種類和性質對於兒童的影響；然後按照兒童的年齡及體格的差異，而作適當的處理。

作業和休息 作業便是兒童的遊戲和工作，這對於兒童的發育自然有極大的功用；但是最要緊的是使兒童不可過度的疲勞。適宜的休息，對於兒童身體的發育，必不可缺；有時需要看護的人加以強制的。至於星期日和其假日，自然不能全部用作休息。

睡眠 睡眠佔人類一生中大部的時間，就是成人也要用三分之一的時間去睡眠。嬰兒的睡

眠，有時需要超過十六小時以上；六歲到八歲的兒童，每日也要有十一小時的睡眠；就是十四五歲的兒童，每天至少也要有九小時的睡眠。所以睡眠的第一要件，就是要有充分的時間。以「廢寢」來鼓勵兒童的勤學，實在是很大的錯誤。對於兒童的睡眠所應該注意的，便是在睡眠之前，不可讓兒童飲食有激刺性的東西；也不可有過分的勞動；更不可作太用腦的工作。此外，如臥室的清潔、安靜、通氣、寢具不可過厚或過薄等，也都要注意。

父母和教員們，進行上述各項養護工作時，必須顧到下列的四個條件：

(1) 年齡 因為年齡的差異，而分別注重保護和鍛鍊的兩種功用，是很要緊的。譬如嬰兒身體發育不健全，便不適宜於大肌肉的鍛鍊；青年期的兒童，身體正在急劇的生長，鍛鍊時必須注意其變化及適應。其次，兒童感官的發達，遲速有別，且每種感官的發達也有相當的程序，這些都和年齡有關，必須分別辨識清楚，方易收效。

(2) 體質 兒童的體質，先天的遺傳，原有差異；後天的調養，也有不同；所以年齡相同的兒童，肌肉和感官的發達，也常大家不相一致。父母和教員們必須分別考察，纔能為適當的措施。

(3) 性別 男女兒童的發育，遲速不同；發育的性質上，更有很大的分別；隨伴身體發育而產

生的心理現象，也不相似；養護人也必須分別注意。

(4) 個性 年齡、體質、性別都相同的兒童，個性也還有差別的。個性的發展，可以有後天的成分；個性的原型，卻受之於先天的遺傳。後天的成分，比較容易改變；先天的因素，有時是很深固的。父母和教員們必須分別觀察、理解，不可以一種籠統的方法，漫然施於一切兒童。

#### 第四節 行爲的變化

教育的全部責任，除了養護之外，還有教導和訓練。所以，只是養護一端，自然不足完成教育的使命。但養護的目的在於保持兒童的健康，養護得當，已算盡了教育的第一任務。杜威 (John Dewey) 說：「假若我們是尊重兒童的話，我們第一種特別要遵守的規條，就是要確實使兒童有一種健康身體的發展。」(註六) 這話很可以證明養護工作在教育上的地位。

教導和訓練的工作，都是很繁複的。以後各章我們要分別詳細陳述。在未陳述教導和訓練之前，我們必須解答一個緊要的問題，就是：從那一種觀點去考察兒童的生長及發展呢？我們簡單的回答是：「行爲的變化。」中國已往的說法，認「讀書在變化氣質」這是不妥當的。因為讀書不能

包括全部教育，氣質也不足代表全部行為，而且太嫌抽象。

那末「行為」(Behavior)的正確意義是什麼呢？近代心理學者的觀點頗不一致，大體說：「個體為滿足自己的需要，應付環境情形，而發生的一切活動。」(註七)

我們通常總以為行為是表現於身體外部的活動，這是不正確的。內部肌肉和腺的活動，也屬於行為的範圍。就是在從前心理學上，所重視的「意識」(Consciousness)作用，也是行為的一種表現。華森(J. B. Watson)說：「無聲的語言是思想；有聲的思想是語言」(註八)便是表明這個意思的。因此，現在心理學上，將行為分為「外表的」(Explicit behavior)和「潛伏的」(Implicit behavior)兩種。外表的行為，是指身體外部肌肉所表現的活動；潛伏的行為，是指表現於身體內部的肌肉和腺的活動。意識作用，如知覺、記憶、想像、感情、思想等都屬於後者。

那末行為是怎樣構成的呢？現在的心理學者，都認為是由於有機的個體對於「刺激」(Stimulus)所生的「反應」(Response)。所謂刺激，就是指前述的「環境的情形」；所謂反應，就是指前述的「一切活動」。

刺激 環境的情形通常可以分為兩種。也就是說，刺激通常可以分為兩種：聲音、光線、溫度等



自然的變化，以及人物和事情，都屬於體外的環境，也就是外部的刺激；飢渴、疲勞、以及性的衝動，都是體內的環境，也就是內部的刺激。

有機的個體所受的刺激，在同一時間內，往往是複雜的，例如我們在觀劇時，外部的聲音和光線等是刺激，體內因喜、怒、哀、樂的同情而發生的變化，也是刺激。這兩種刺激，在表現上組合起來成爲一種「情境」，這種情境稱爲「刺激型」。

反應 反應是有機的個體感受刺激後所發生的活動，自然也可以分爲內部和外部兩種。例如當飢餓的時候看見食物，外部的反應是用手去取，內部的反應是胃液的分泌。此外我們要注意的還有兩點：第一，在同一時間內，許多刺激可以一齊呈現，反應卻是要選擇的，否則，行爲就要盲亂了。我們一個人徘徊室內，室內的一切器物都成爲刺激，我們終於走到一幅畫的前面去觀賞，這便是反應的選擇。關於選擇反應的原素，不外當時生理的狀態，已有的反應、和準備的情形等項。

第二，反應的表現也常常是組合的，因爲強光的刺激而閃眼，這是簡單的反應。這種簡單的反應，在我們的行爲中，較爲少見；多數的反應，常是組合許多簡單的反應而成爲一種調整的表現。例如讀書的時候，有很多腦的、腺的、和肌肉的簡單反應組合在一起，而成爲認識、記憶、思想、感情等複

雜而調整的表現。這種組合的反應，稱爲「反應型」。

反射弧 (Reflex arc) 近來心理學上通行一種「反射弧」的說法，認反射弧爲行爲的單位，行爲在生理方面要經過三種器官的聯絡而構成：(1) 收納器官，如視、聽、嗅、味、皮膚、平衡等感官，每一末梢神經接受刺激，會傳達於中樞神經；(2) 聯絡器官，中樞神經接受末梢神經傳來的刺激，送於動作器官；(3) 動作器官，肌肉腺和反應的神經承受中樞神經的命令，而表現爲反應的動作。這種學說，因爲和動物胚胎研究所得的事實互相衝突，最近有被推翻的可能，我們須得注意！

(註九)

### 【附註】

註一 圖仿朱兆琴：教育學（世界書局）附錄一。

註二 Gesell, Arnold: The Individual in Infancy 文叢一九二九年 Foundations of Experimental Psychology (美國 Clark 大學出版)

註三 「倚賴性」、「可塑性」、「未成熟」諸詞涵義均詳見 Dewey, John: Democracy and Education (鄒思潤譯：民主主義與教育 商務印書館出版) 第四章。

註四 在生物學上，有機體和其器官的增大，謂之「生長」；有機體之機能的變化，謂之「發展」。

註五 如桑戴克 (Thorndike) 分人類的生長發展爲嬰兒、兒童、青年、成人、衰老等五期。係根據所著教育學講義。則將成年以前分爲嬰兒、幼兒、兒童、青年前期、青年後期等五期；莊澤宣在所著教育概論中，將成年前分爲兒童、少年等二大期，復細分爲嬰兒、孩兒、幼童、長童、青春等五小期，至於斯特拉支 (Strauss)又將人類二十四歲以前分爲第一充實期（一至四歲）、第一伸長期（五至七歲）、第二充實期（八至十歲）、第二伸長期（十一至十五歲）、成熟期（十六至二十四歲）等五期等等。

註六 見Cobb, Stanwood: The New Leaven（崔被陽譯：新教育的原則及實際——中華書局）第一章。見黃翼近代兒童心理學的性質與問題，文獻教育雜誌（商務印書館發行）第二十四卷第一號。

註七 見J. B. Watson: Psychology from the Standpoint of a Behaviorist（魏玉淦譯：行爲主義的心理學——商務印書館）其實說「思想是不出聲的語言」，並不自華氏始，俄國的心理學家，早就說過的。因爲華氏成爲行爲主義心理學派的領袖，所以這句話就算是他說的了。

註八 各種動物胚胎研究的結果，都一致的承認有機體先有完整的運動，而後有特殊的運動，行爲的進化決非由於簡單的特殊的反射的聯合。詳見G. E. Coghili: Anatomy and the Problem of Behavior 及 Carl Murchison: Handbook of Child Psychology。國人郭任隨不爲主張行爲主義者，後來因爲對小雞胚胎的研究，也不滿意於「反射弧」的說法了。

【參考書目】

1. 孟憲承：教育概論（商務印書館）
2. 杜威：民本主義與教育（鄒恩潤譯）
3. 朱兆萃：教育學（世界書局）
4. 華森：行為主義的心理學（臧玉淦譯）
5. 桑戴克與葛茨：教育學原理（熊子容譯）（世界書局）
6. 孫振：教育學講義（商務印書館）
7. 莊澤宣：教育概論（中華書局）

【討論和研究問題】

- 一、中國傳統的教育，是怎樣對待兒童的？
- 二、試回憶幾件兒童時代的往事。

- 三、如已達到青年期，試述自己身心兩方面發生變化的程序。
- 四、試論「溺愛」的弊害。
- 五、何謂「腺」？試略述其性質。
- 六、試就自身作一「無聲的語言是思想」的試驗。
- 七、設例說明由刺激至反應的過程。

## 第二章 學習的功能

### 第一節 遺傳與環境

人類的行爲，有些是與生俱來的，如嬰兒之吮乳、啼哭、噴嚏等；而大部分是後天學習的，如言語、行動等，不必縷述。教育既然注重兒童行爲的變化，就不免引起一種遺傳與環境的爭論。持遺傳說者，主張注重發展兒童固有的能力；持環境說者，主張注重兒童後天的學習。這種爭論，有很悠長的歷史。近來大部分學者，都持一種調整的說法，承認遺傳和環境一樣的有效而重要。許端（William Stern）的會集說（Convergence theory）（註一）可爲代表。

反射與本能 以前的心理學，將遺傳的行爲歸之反射（Reflex）與本能（Instinct）。所謂反射，是指不學而能的最簡單的行爲，如嬰兒之因飢餓而啼哭。所謂本能，是指不學而能的較複雜的行爲，如兒童的好奇、好遊戲。也有人認反射爲本能的單位，不能單獨表現。那末，所謂本能，便指不學而能的一切行爲了。關於本能的分類，以前的心理學者也互有不同的意見。有將本能分爲三五種的，也有將本能分爲數十種的。（註二）一般的見解，則承認本能有好奇、摹倣、搜集、佔有、恐懼、憤怒、尋

食遊戲、鬭爭、羞怯、嫉妬，以及社會性的、父母性的等。(註三)

動機 (Motive) 本能的舊說，將人類行為的大部，都委之於不學而能的先天稟賦，對學習的功能，未免輕視，遂逐漸被人反對修正。動機說便是一種重要的修正的說法。這種說法，認本能為一種「準備的行為。」這準備的行為，雖大部得之遺傳，但是隨着兒童的生長和發展，便逐漸滲入了學習的影響，很難見到本來的面目。通常將這種動機分為兩大類：(1) 能力的，如呼吸、飲食、睡眠、休息、性慾、體溫的調節等；(2) 對物和對人的，如好奇、拒絕、逃避、羣居、父母性、社會性等。(註四)

像動機說這種修正的意見，無異於對本能舊說的一種包庇，自然也不能盡滿人意。最極端的一種意見，便是放棄了本能的說法。(註五) 不承認人類有任何本能的行為。但各種行為所具有的後天學習的成分，到底也還是不能一樣的。許端的會集說雖然不必可信，可是對於環境和遺傳，需要有一種適當的解釋，卻是很顯然的。有人將行為分為「學習」(Learning) 和「成熟」(Maturation) 兩個過程。(註六) 是很值得介紹的。

主此說者認為關於環境與遺傳歷來有一種謬見，就是將由經驗和學習而得的能力特點，視為環境所造成，而將自然成熟無須學習的視為遺傳的。其實行為發表的方式，皆可以分為學習和

成熟兩種過程。學習的意義並不等於環境；成熟也並不等於遺傳。這兩種發展的過程，都需要環境和遺傳的合作。譬如，寫字顯然是非學習不成，但是學習寫字所需的手指、眼睛、神經系的基本結構，以及思想、學習的能力，皆人類所獨有，有賴於種族的遺傳；至於文化社會的需求，師長的指教，這些環境的因子，祇是一半的條件。又如嬰兒啼哭，顯然祇須有胎中的孕育，無須練習的；但胎兒的胸、肺、聲帶、神經的發育，必須母體供給適當的營養、保護、刺激，方能完全發育。

在這種說法之下，馬達司 (D. G. Marguis) 的見解很精確。馬氏將動物的環境分爲四類：  
(1) 細胞內環境，——一個細胞中的各部分，互爲環境，互相影響；(2) 細胞間環境，——體內各部分細胞，與其他細胞之間，又互爲環境，由血液、淋巴液、內分泌、神經流的交通，互相影響；(3) 母胎環境；(4) 外界的物質環境和文化環境。前兩種環境，都是屬於動物個體之內的；第三種，是屬於動物個體之外母胎之內的；第四種，纔是脫離母胎以後的環境。凡祇需細胞內、細胞間的體內環境，以及母胎環境的營養的發展，謂之「成熟」；凡需要特殊的外界環境的刺激，發生適應行爲而起的變化，是爲「學習」。(註七)

葛瑞爾說：「成熟斷定構造上基本的形態和差異，學習則在功用上，改進對於特殊情境的行



爲之適應。」（註八）這可算對於學習在遺傳和環境的關係上之適當的解釋。

## 第二節 學習的過程

從遺傳和環境的研究裏，我們總可以了解學習對於改變行爲的重要。現在我們要將學習過程，簡約的陳述一番。關於學習過程的解釋，在近二三十年來，有很大的變遷；這種變遷是隨着遺傳和環境的學說不同而演化的。桑戴克 (Thorndike) 最先對於學習過程作有系統的研究及實驗，所以我們要從桑氏說起。

桑戴克用來解釋學習的基本觀念是「感應結」(S→R Bond)；所謂感應結，是說我們的神經系統中，具有無數的神經原 (Neuron) 神經原和神經原之間，有的生來就有神經鍵 (Synapse)，有的生來卻沒有。其生來就有神經鍵的，當我們的接受器官，如視、聽、嗅、味、皮膚等感官一遇到刺激，就會接受，且毫不費力的經過神經鍵而達到反應器官（亦爲視聽……等感官），因而發生反應。這些反應或動作，就是所謂本能的行爲。至於那些神經原間生來本無神經鍵的，則雖有刺激，也無法通過。就必須學習，纔能使神經上有堅固的接觸。這種由學習的聯絡而得到的神經原的接觸，便是感

應結。

在這個基本觀念之下，桑戴克建立了他的學習律。最主要的就是「練習律」(Law of exercise)和效果律(Law of effect)這兩條定律，在教育心理學上，被尊為無上的權威，幾乎有三十年之久；我們須得稍加說明：

練習律 就是說我們的神經鍵，對於刺激和反應的聯結，經運用和練習之後，能較未曾運用和練習之前加強；聯結愈強，則反應愈明顯而確定。這定律可以分為積極的和消極的兩方面：積極方面，稱為「常用律」(Law of use)，意思是：「假若其他情境相等，則一個情境和一個反應間可變的聯結，一經練習，聯結的力量，便因之增加。」消極方面，稱為「失用律」(Law of disuse)，意思是說：「在同等的情形之下，一個情境和反應間的一個可變的聯結，如在若干時期內不加以運用或練習，則該聯結的力量，比較減少。」(註九)

效果律 這條定律的意思，是說：「一種學習在其他情形相等之下，若某種刺激與某種反應間已養成可以變改的聯結，而同時能夠得到一種相當的滿足(或愉快)，則其聯結的力量，便愈加強；反之，若得到一種煩惱，則原來的聯結力量，便因之減少。」(註一〇)

嘗試錯誤 (Trial and error) 根據上述兩項定律，桑戴克建設一種學習的原則，那便是

所謂「嘗試錯誤」。這原則的意思是說：在學習中包涵許多次的反應，其中有的是錯誤的，有的是成功的；反覆嘗試的結果，把錯誤的反應，逐漸減少，以至於完全淘汰，把成功的反應選擇了，而且和刺激或情境構成聯絡。例如：桑氏嘗把一隻餓極的貓，閉在迷籠中，使它可以望見籠外的食物，而無法取得。它把腿伸出來，用爪抓住籠的木條；它在籠內，亂撞亂撞，終於偶然的把門闖轉動，而籠門開了，纔得到它的食物。反覆試驗了幾次，這貓的亂動，逐漸減少。最後，一入籠內，便毫不費力的把門闖開了。此外，他也曾將白鼠驅入迷津作試驗，得到同樣的結果。桑氏的意見，以為學習的基本現象不過是在此嘗試錯誤的進程中，完成有效的反應。有效的反應便是「印入」(Draw in)；無效的反應便是「印出」(Drawn out)。(註11)

桑戴克的學說，最先是被行為主義 (Behaviorism) 的心理學者所反對。他們覺得桑戴克把學習當作一種盲目的嘗試錯誤過程，是不客觀的。效果律中之所謂滿足和煩惱，也是假定的意識作用，不足以客觀的說明行為。因此，另外又有一個原則產生出來，那便是「交替原則」(Conditioning)。

交替原則 這個原則是由行為主義的心理學者華森 (Watson) 所倡導的。但是首創這個原則的，卻是俄國心理學家巴洛夫 (I. P. Pavlov)。

巴洛夫研究動物消化生理的時候，嘗施手術於狗口，並且裝一個小袋，導其流出唾涎。結果發現狗不待食物進口，只須看見食物，或盛食物的器皿，或看見餵餵的人，甚至祇聽到餵餵人的腳步聲，唾涎就會流出。繼續試驗的結果，發現這種交替的反應，可以用鈴聲和光線等刺激而引起。茲略加說明如下：

例如：一隻狗看見一塊可吃的肉 ( $S_1$ )，總要流出唾涎來 ( $R_1$ )，這是本來的反應，一聽到出其不意的鈴聲 ( $S_2$ )，也自然要感到聲音 ( $R_2$ )。我們當這狗餓極的時候，一方面給它一塊肉，一方面搖起鈴來。這樣試驗若干次之後，不給它什麼肉，僅僅搖起鈴來，它也會流出唾涎來的。其關係可以列表示之如下：

$S_1$  (肉)  $\rightarrow$   $R_1$  (流唾涎，是原來的反應)

$S_2$  (鈴聲)  $\rightarrow$   $R_2$  (聲的感覺，也是原來的反應)

$S_1 + S_2 \rightarrow R_1$  (流唾涎，如此試驗若干次)

$S_1$  (鈴聲)  $\rightarrow R_1$  (流唾涎, 交替的反應)

上述試驗很可以用來說明交替反應的學習,  $S_1$  和  $R_1$  是一個聯結,  $S_2$  和  $R_2$  又是一個聯結, 本來毫不相關, 但是  $S_1$  和  $S_2$  作了幾次同時的練習之後, 便混合起來成功另一刺激。這刺激的兩個因素  $S_1$  和  $S_2$  的勢力, 因為反應者的態度及種種情境的關係, 一個降低, 一個增大, 所以能有  $S_1 + S_2 \rightarrow R_1$  的結果。而終於祇有  $S_2$  也可以引起  $R_1$ 。華森仿照這個試驗, 作過好幾次其他類似的試驗, 都證明了巴洛夫的原則是正確的。

華森根據這個原則, 建設兩條學習的定律: 一個是「多因」(Frequency) 一個是「近因」(Recency)。多因的意思是: 圓滿的正確反應, 是反應中成功的次數之較多者; 近因的意思是: 圓滿的正確反應, 是反應中的最後成功者。(註二) 他認為用這兩條定律解釋學習過程, 已很夠用, 無須論及「效果」了。

交替原則, 雖然給桑戴克學說一個致命傷; 但是也還不能使「完形主義」(Configurationism) 心理學 (註三) 者滿意。完形主義的心理學者, 覺得行爲主義的心理學者對於學習過程的解釋, 是太機械, 太拚砌, 太無聯繫了。他們認為腦的活動是整個的完形, 不容分析。動物在其整個

生活情境中，遇到困難和問題，便彷彿使那個完形發現了罅缺一樣；對於這個罅缺必須設法求其填補。這填補的要求，就是學習；無論練習律、效果律、和交替原則，都不足以解釋它的。

完形派的心理學者柯勒 (Wolfgang Köhler) 做過一個實驗，使黑猩猩學習取得食物；那是很有趣的。在高處懸掛着香蕉，讓黑猩猩可以看見，卻不容易取得；黑猩猩的左近，置有兩支竹竿，這兩支竹竿，本來都是一頭粗，一頭細的；若將一竿的細的一頭，插入另一竿的粗口裏，便可接成一支長竿，足夠將香蕉擊落。黑猩猩望望香蕉，得不到手，便祇好玩弄這兩支竹竿；在玩弄的時候，竟能偶然的了解這個關鍵，接起竹竿，將香蕉擊落。柯勒又曾實驗：當一個猩猩受試時，讓另一個猩猩看着它做，然後把第一個猩猩移去，讓第二個來做。結果，它會立刻將竹竿接起，而得到香蕉。

柯勒根據這種實驗，建設另外一種學習的原則；那便是「領悟」(Insight)。意思是學習的成功，不靠盲目的嘗試錯誤；也不靠斷片的交替反應；而祇是在一個完整的模型內，豁然「領悟」起來的。以上三種不同的主張，究竟那一種最可信，現在還不能遽然肯定。吳偉士 (R. S. Woodworth) 說得好：「我們有各種的事實，也有各種不能解釋一切事實的理論。我們有嘗試錯誤的事實和效果的理論；我們有交替反應的事實，和交替過程的理論；我們也有領悟的事實和補足缺

陷的理論；我們欲加以去取，但是沒有那一種理論會注意到事實的全體。」（註一四）

由吳偉士的話裏，我們可以了解：上述的三種主張，都不能單獨的解釋學習過程的全體。同時我們可以進一步認識，三種不同的主張，實在有彼此相通之處：華森的「多因」和「近因」兩個原則和桑戴克的「練習律」並不衝突，是很顯然的。在交替反應的試驗中，我們很可以認定狗之所以能夠聽見鈴聲而流出唾涎者，實是由於對刺激交替的一種「領悟」。至於黑猩猩在取得香蕉之前，先玩弄竹竿，自然也可解釋為一種「嘗試錯誤」的現象。明白了這點道理，我們對於學習過程便可以有一種較為正確的態度，即在兒童學習的進行中，務須將學習的情境適當的組織起來，使學習者能有最多量的「領悟」和最少量的「嘗試錯誤」。（註一五）

學習遷移（Transfer of learning）問題 一種成功的學習，能夠影響到其他的學習，而收到遷移的效果嗎？這個問題，在學習過程中很為重要，需要較為正確的了解。

較早的「心能心理學」（Faculty psychology）認定人的心（Mind）是由許多「心能」，如：觀察力、記憶力、想像力、判斷力和推理力等，所組合成的，教育祇須對這些「心能」加以訓練，使之發展，學習者便可以觸類旁通，無往不利了。所以那時候在課程上，很注重算學、拉丁文和文法，認為將

這類功課學習好了，便是將「心能」訓練好了。但是到了桑戴克的時代，這種學說已經沒落，而沒有地位了。

共同分子說 (The theory of identical elements) 這是桑戴克所主張的學習遷移的學說。這學說簡單的說起來，是假若有兩個學習的情境，含有一種共同分子，則無論此分子之共同性能否為學習者所覺察，必有遷移作用發生；又假定若有兩個學習情境，表現遷移作用，則這兩個情境中必有共同分子存在。換言之，就是在有共同分子時，必有遷移作用；在遷移時，也必有共同分子，兩者如同形影之不能相離的。

經驗類化說 (The theory of generalization) 這是賈德(C. H. Judd)所主張的學習遷移學說。賈德認經驗的類化為遷移作用的必要條件，無須斤斤的較量學習中的分子問題。他曾實驗讓受試者向水中打靶，並將受試者分為兩組，一組是明瞭折光原理的，其他一組則否。最初所打的靶，在水面下十二吋之處，當時兩組的結果，無顯著的差別。後來又將水深減到四吋，差別便顯著出來了。這時候不明折光原理的，弄得不知所措；而明瞭折光原理的，便表現極速的進步。這實驗表明受試者在兩種有共同分子的學習中，也並不能有遷移的現象；而遷移的關鍵，則在知識之普



遍的應用。註（一六）

功用共同說（The theory of functional similarity）這是完形主義派所主張的遷移學說。意思是：遷移作用係由於功用的共同所致，形式的差別，是無足輕重的。柯勒在黑猩猩獲取食物的實驗裏，曾經用鐵絲和草管等代替竹竿；結果，黑猩猩也能用來取得食物。據柯氏的意見，認為竹竿在某一情境中，已獲得一種固定的功用價值。所以凡有此功用的物體，都可以受其影響。

以上三種學說，據一般的意見，還是認「經驗類化說」較為可靠。因為「共同分子說」是假定我們對於全體情境已知如何反應，則對此情境的部分亦能反應；但這種假定，每與事實不符。例如學習sing一定的發音之後，對於read的發音仍有困難。就刺激言，在兩個字裏均有一個in的共同分子；但是這個共同分子在發音的反應上，不能產生遷移作用。至於功用共同說，也含有一種假定，即功用是支配行為的最後條件。但是我們要問：何以兩物有時具有共同的功用，而有時則否，這個答案，恐怕還要說是由於當時的需要而定。所以遷移作用，與其說是由於功用的共同，無寧說是由於需要的共同。

至於經驗類化說，照賈德的意見，是知識可以普遍化，也可以狹隘地特殊化，愈趨於特殊化的

知識，自然愈不能有遷移作用；遷移的可能性全視知識之是否普遍化而定。這裏很少假設的成分，所以也比較可信。（註一七）

### 第三節 體智差異和個性

在遺傳和環境的陳述中，我們歸結到學習的重要；接着我們便將學習過程所包含的各種問題，都約略的介紹出來了。這樣，使我們對於學習的重要，更有確定的認識。但是我們切不可把學習的效能，看得過大，因為實際上它還是要受相當限制的。這些限制，便是身體、智慧和個性的差異。

身體差異 兒童生長的速率，各人不同；僅就體高一項而論，也可窺見一斑。有人曾調查一

七一個十六歲女孩的身長，得到上表所示的結果。（註一八）

據上表，我們知道身長136—139公分的女孩佔28.5%，愈趨兩端，百分比愈小。這表示：同年齡兒童的身長，不但有顯著的差異，而且差異的分配，形成很有趣的比例。

智力差異 智力原本是不可測量的，但在本世紀之初，比納

1171個十六歲女童體高調查表

| 體高(公分)  | 人數  | 百分比  |
|---------|-----|------|
| 136—139 | 2   | 0.2  |
| 140—143 | 12  | 1.0  |
| 144—147 | 54  | 4.6  |
| 148—151 | 159 | 13.6 |
| 152—155 | 280 | 23.9 |
| 156—159 | 310 | 26.5 |
| 160—163 | 218 | 18.6 |
| 164—167 | 102 | 8.7  |
| 168—171 | 31  | 2.6  |
| 172—175 | 2   | 0.2  |
| 176—179 | 1   | 0.1  |

905個兒童智力商數表(據Terman)

| 智力商數      | 佔兒童總數的百分比 |
|-----------|-----------|
| 70 以下     | 1%        |
| 70—79.9   | 5%        |
| 80—89.9   | 14%       |
| 90—99.9   | 30%       |
| 100—109.9 | 30%       |
| 110—119.9 | 14%       |
| 120—129.9 | 5%        |
| 130—以上    | 1%        |

學習的功能

(Alfred Binet) 竟發明出一種客觀測驗的方法。他經十餘年的研究和兩度的大修改，造成一種智力測量表。後來台曼 (L. M. Terman) 古爾滿 (F. Kuhlmann) 和桑戴克 又都加以修正，使應用的範圍，更為廣大。

從智力測量表成立之後，我們知道人的智力也像身長、體重一樣，是可以客觀考察的，並且也具有顯著的個別的差異。例如台曼測驗了905個兒童，而得到「智力商數」(測量的單位是實足年齡和智力年齡的比率)(註一九)的分配如上表(註二〇)。

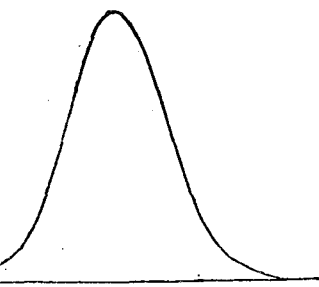
從上表，我們看出智力商數由30至99.9及由100至109.9的兒童都佔總數30%；愈趨兩端，百分比也愈小，且其遞減的情形，是極相似的。

常態分配 (Normal distribution) 上面兩個表都表示出同樣有趣味的情形；就是中間的百分比最高，愈趨兩端，百分比愈低；且其遞減的情形，也極相似。這種趨向若用曲線表示出來，便如鐘形(圖二)。

像這樣的圖，稱為常態分配曲線，在測驗(及統計)裏是很常用的。個性差異 通常將體力的和智力的差異，統稱為個性的差異，這是

不甚正確的。因為我們若任意選取幾個兒童，分別觀察他的發展的實情，不獨在數量方面往往有很大的參差，便是在程序方面，也不免有支節上的出入；這種情形，謂之個性差異。註二換言之，即

兒童除可測量的體力和智力的差異外，在生長及發展的程序上，也還具有差異，不可一概而論的；此外，在氣質或賦性上，自然也有顯著的差異；這些差異，才是所謂個性的差異。



圖二 常態分配曲線圖

個性差異的認識，需要分別觀察者多；需要籠統測驗者少。因為個性中所包含的因素，較為錯綜、抽象；而測量的標準，較為固定、具體。就是關於智力的測量，雖說已很客觀，但也不能看得太固執。即如：通常稱智力商數 90—109.9 者為中智；110—119.9 者為智；120—139.9 者為上智；140 以上者為天才。中智以下，則 80—89.9 者為愚；70—79.9 者為下愚；70 以下者為低能。而低能又分三級：在 50 以上者，統稱低能；50—59 者，稱為無能；50 以下者，則稱為白癡。試問：在測驗的時候，主試者和被試者都不會發生偶然的錯誤嗎？偶然的錯誤，便可以影響智力的商數，使人有智愚之分。——商數為 25 者稱無能，24 則稱白癡，一數之差，便

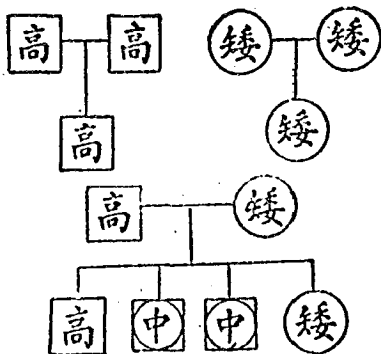
使被試者蒙受白癡的命定；這又含着測驗結果以外的意義了。桑戴克曾說過：「心理學家測驗幼稚園的兒童後，所謂白癡、低能、……中智、上智、天才，都不足表示一般兒童某項智力彼此差異分佈之繼續不斷的現象；一切爲人的方法的分組，不過是事實的範圍；並不是事實的真相。」（註二）這話很值得我們注意。

對於比較客觀的智力，尚且不易用測驗得到事實的真相；對於錯綜、抽象的個性，就更不消說了。那末個性的差異如何識別呢？這個問題，另章還要提到，這裏暫不申述。

身體差異、智力差異、及個性差異中，除屬於個性差異之生長及發展的程序和氣質，較易受環境的因素影響外，其餘大部分的差異，都要受很大的天賦的限制。這便牽涉到遺傳律（Law of heredity）的問題。

遺傳律 生物是由他自身的父母、祖父母，以及極遠的祖父母所遺傳下來的；所以他可以具有前代的特性。至於其間的關係，據高爾登（Francis Galton）研究的結果，認爲兩親所佔的遺傳成分爲二分之一；祖父母所佔的成分爲四分之一；曾祖父母所佔的成分爲八分之一；……可以列表示之如下：

與國僧人孟德爾 (J. Mendel) 曾在寺中用碗豆作實驗，來探求遺傳的通律。他先用高性碗豆和矮性碗豆，使各自花受精，結果顯出二者的原性；繼將高性碗豆和矮性碗豆互相配合，則得到一種結果：即高性和矮性碗豆，各佔百分之二十五；適中者，佔百分之五十。這個結果表示遺傳上一種很有價值的關係（圖三）（註二三）後人稱之為「孟德爾氏定律」 (Mendel's law)。



圖三 孟德爾定律圖示

遺傳學的研究是很嚴整的，現在也還在積極的發展。我們這裏說起高爾登和孟德爾的實驗，不過略示一端，繁複的解釋和爭論，都不曾提到。不過即此已足使我們領悟到遺傳對於生物天賦的種種差別，實具有很規律的關係，不容我們忽視。在遺傳的限制下，教育可以顯示其改變兒童行為的最大可能。換言之，即明瞭遺傳的關係，不足以沮喪我們對於教育效果的信仰；反足以鼓勵我們盡力之所能及，去求兒童的生長及發展。

【附註】

註一 見 Stern, William: Psychology of Early Childhood

註二 見 Norworthy and Whitley: Psychology of Childhood

註三 見陳科美:新教育學綱要。

註四 參看 Woodworth, R. S.: Psychology 及郭任遠：人類的行為卷上（商務印書館）。

註五 中國心理學者郭任遠很早就發表放棄本能（Giving up the instinct）的意見，當時行為主義心理學的倡導者華森還不能同意，後來連華森也主張放棄。

註六 參看 Koffka, Kurt: The Growth of Mind（高覺敷譯：兒童心理學新論——商務印書館）及黃翼：近代兒童心理學的性質與問題，文獻教育雜誌第二十四卷第一號。

註七 說見 Marguis, D. G.: The Criterion of Innate Behavior 文載 Psychological Review, 1930, 37。本書所述，係依上學黃翼的論文。

註八 見 Gesell, Arnold: Maturation and the Patterning of Behavior 文載 1933年 Clark 大學出版之 Handbook of Child Psychology——見前章（註九）。

註九 參看陳禮江：教育心理學的最近發展，文獻教育雜誌第二十四卷第三號。

註一〇 同（註九）。

註一一 詳見 Thorndike: Human Learning 「印入」及「印出」亦譯「打進去」及「打出來」。

註二二 R. Watson, J.B.: Behavior: An Introduction to Comparative Psychology.

註二三 「完形主義」心理學簡稱「完形心理學」，「完形心理學」通常多註「Gestalt psychology」，故亦可音譯爲「基斯塔心理學」。此派心理學，爲現在心理學中之較有勢力者，係由德國心理學者沃特海謀（Wertheimer）考夫卡（Koffka）及柯勒（Köhler）所倡導。沃氏主要著作爲「Schlussprozesse in Produktiven Denken」（一九二〇年出版），考氏主要著作即本章（註六）所舉之「The Growth of Mind」。此英文本於一九二四年出版，柯氏主要著作爲「Mentality of Apes」（一九二五年出版）及爲「基斯塔」定名所自之「Gestalt Psychology」（一九二九年出版）。

註二四 見 Woodworth: Contemporary School of Psychology（附簡初譯現代心理學派別）

註二五 參看蕭孝敏：學習心理學中之三大問題，文獻教育雜誌第二十四卷第一號。

註二六 參看 Judd, C.H.: Psychology of High School Subjects

註二七 同（註一五）。

註二八 據羅廷光：教育概論（世界書局）第三章所引。

註二九 「智力商數」英文爲 Intelligence quotient 簡寫作 I. Q. 比納最初祇用「智力年齡」作測量的單位。I. Q. 是德國心理學者許瑞（W. Stern）所創的，爲台曼等所採用。

註三〇 引自孟憲承：教育概論（商務印書館）。



註二一 見前舉黃翼：近代兒童心理學的性質與問題。

註二二 參看熊子容譯：教育學原理（世界書局）。

註二三 採自羅廷光：教育概論。

## 【參考書目】

1. 考夫卡：兒童心理學新論（高覺敷譯）（商務印書館）。
2. 郭任遠：人類的行為卷上（商務印書館）。
3. 華森：行為主義的心理學（臧玉淦譯）（商務印書館）。
4. 桑戴克：教育心理學概論（陸志韋譯）（商務印書館）。
5. 吳偉士：心理學（謝循初譯）（中華書局）。
6. 孟憲承：教育概論。
7. 羅廷光：教育概論。
8. 陳科美：新教育學綱要（開明書店）。

### 【討論和研究問題】

- 一、兒童喜好遊戲的理由何在？試說明之。
- 二、用你自己的話，說明「學習」和「成熟」的意義。
- 三、自己舉例，證明「嘗試錯誤」的學習原則，不盡可靠。
- 四、自己設例，說明「交替反應」的學習。
- 五、自己設例，說明「領悟」的學習。
- 六、「舉一隅，則以三隅反」，用何種學習遷移說解釋，較為適當？
- 七、舉行全班身長體重的測量，並分別製成分配曲線。
- 八、參考陸志韋訂正比納西蒙智力測量表（商務印書館）設例說明其用法。
- 九、能用代數中  $(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$  的公式解釋「孟德爾氏定律」否？
- 一〇、遺傳的限制，對於教育有何意義？試詳明言之。

### 第三章 社會的適應

#### 第一節 發展與適應

我們已經明瞭兒童發展的要義，和學習的原則及條件，對於教育的功用是可以得到相當的估價了。可是教育不能以簡單的發展個人作爲了事。人類的生活是社會的，離開社會，我們很難想像一個人能夠繼續生長下去。假定一個嬰兒從出生之後，就被禁錮於一個偏僻的地方，除了他母親（最好是啞子）照料他的飲食起居外，始終不見一人，祇有自然界和他接觸。那末，他縱然生活着，怕也要成爲一種我們不能想像的動物罷！我們再想像魯濱遜（註一）那樣的生活，讓稍爲長大的兒童去過起來，他會安然存在多少時候呢？所以，我們要使教育順利而有效的進行，就必須將個人發展和社會的關係認識清楚。

杜威（註二）曾經舉過一個具體的例子說：「假設住在寒帶的愛司基摩（Esquimo）人的家庭中，同時產生三個嬰兒，在他們產生的第一日，就將其中一個送到中國，另一個送到美國，其餘一個留在原來的家庭中。然後各給以該地所能供給的最好的教育，待到他們都成長時，我們有許多

證據和理由，可以相信那個長育在愛司基摩家庭中的兒童，其思想、習慣、言語、舉動，一定是一個真正道地的愛司基摩人；在美國受教育的，其智力及道德的習慣上，一切必定像美國人的樣子；養育在中國者，一切必像中國人。（註三）

這事例指示我們：個人健全的發展，祇是教育的一方面。個人一個在一個怎麼樣的社會裏發展起來，或者個人將依據怎麼樣的社會而發展，這是教育之另一方面的問題，我們必須進一步考慮。

在杜威所舉的事例中，我們可以看出兩種因素：愛司基摩、美國和中國在自然的條件上，如地理、氣候等差別是其一；在人與人的關係上，如生活的方法、生活的秩序等社會的差別是其二。自然的條件固然可以用人力來制取，但對於還未會成熟的兒童，是不能存太大的希望的。社會的條件是從人類初生便影響着他們的生活，個人也是從幼小的時候就要應付這些社會的條件而謀健全的存在；同時這些社會的條件，又常常是很急劇的變動着，就是兒童成長起來，也必須能繼續的應付社會的變動，纔能繼續的存在。所以，我們對於教育的性質，就必須在個人所依存的社會裏決定其意義。第一章裏我們會讀到遺傳和環境，現在我們還須將環境和人的關係再加考察。

所謂環境，並不是指圍繞着我們個體周圍的孤立的事事物物，它根本就是社會的。所以杜威

說：「在教育的進行上有一個最要緊的條件，即是設備環境。」（註四）同時他又注意環境之社會的價值，而將它分成兩方面來解釋：

（一）「消除有害的環境，即使社會上流行的不良風俗、習慣、觀念、態度等，不致為兒童們所侵染，而妨害其生長。如農夫之刈除惡草、勦滅害蟲、驅逐野獸等，是為教育者在消極方面所應作的事。」

（二）「設備有益的環境，即是設備各種足以幫助兒童智能上、道德上、及身體上生長的便利境況。由此使兒童耳濡目染，漸養成良好的習慣和品行。例如農夫灌溉田畝，使之潤溼，時時翻動土塊，使之容易吸收土內的養分等，此皆供給良好環境，亦即為教育者在積極方面所應作的事。」

教育要以設備有益的環境為最要緊的條件，那就是說：兒童所依存以圖發展的社會是需要教育者考察的。即如強盜有強盜的社會，工人有工人的社會。假使教育者在這兩者之中，祇許選擇一種作為兒童發展的依據，我想教育者是一定不願意讓兒童投入強盜的社會中去的原因，自然因為那種社會是有害的。

前面我們會說：必須能繼續應付社會的變動，纔能繼續存在。所謂「繼續應付」，現在尚須加以解釋：

即令我們當前的社會，並不是有害的社會；可是它也在變動之中，而且這變動常常是很急劇的。說不定今日之有益的社會，到明日便成了有害的社會；明日之有害的社會，又產生了他日有益的社會。人類必須常常生活在有益的社會中，那就必須應付，也就是說必須繼續的求發展。這種繼續應付以求發展的情形，便是「適應」(Adaptation)。

一般人常常將適應誤解為「遷就」(Mal-adjustment)，這是需要辨別的。所謂適應，其意義常指趨向於合理的發展；而遷就常常是一種對過去不合理的環境（或社會）的妥協。教育者若祇能引導兒童去妥協過去的，不合理的環境或社會，便是禁錮了他們的發展；教育也就將成爲罪惡了。

而且「適應」的意義，也並不止於使人循已成的合理的社會漸進，更要能操縱環境，利用自然，以求社會之能適應自己的要求。在尙未成熟期中的兒童自然尙無此種能力，但教育必須培養他這種能力，使他當成熟後，能夠發揮表現。個人和社會必須能如此互相適應，才可以互相發展。

## 第二節 社會的性質

適應社會以求發展，既然成爲教育的理想；進一步，我們對於社會的性質也必須略爲說明。說明社會性質，本是社會學的使命；一般教育家常常不主張引用社會學的理論來建設教育的學說。例如美國當代的教育思想家波特（Boyd H. Bode）就曾說：「我的主要論點，也就是社會學不能爲教育哲學的替代；我們不放棄目標可由社會學決定的幻想，我們便窒礙平民主義的教育的實現。」（註五）

波氏的這種主張，是需要稍加說明的。社會學固然不能替代教育哲學，但教育既要繼續適應社會，教育哲學是教育理想之建設的系統，當然不能離開社會學的依據。「教育目標之社會學的決定」(Snedden 會著 *Sociological Determination of Objectives in Education* 一書)之呼聲，我們覺得是相當合理的。因爲教育本是社會建設工作之一，它的目標由任何偏狹的社會學來決定，當然不可；但若由社會之整個的理想來決定，自然是無可非議的。史乃頓 (D. Snedden) 以教育爲「構成個人與社會關係的一種歷程」並且指明：

「個人和社會有兩重的關係，他是一個生產者，也是一個消費者。在生產者的地位，他著種田，造房屋，製機器，救護疾病，運輸客貨，作這種種的活動，他要受相當的訓練；在消費者的地位，他看書，吃飯，住房屋，用機器，受看護，利用運輸，作這種種活動，他也要受訓練。」（註六）

這種對於個人與社會關係的密切觀察，向為一般教育者所忽略，我們卻應該加以重視。

普通的社會學，常常將社會分作靜動兩方面來觀察。靜的方面，是指社會的組織或結構；動的方面，是指社會的歷史或進化。我們為便於理解起見，就採用這種觀察的方法，先來對社會的組織方面加以說明：

簡單的說：只要有兩個人以上的共同活動而成立的團體，便可以算是一個社會組織。我們現存的社會裏實包含着無數的這類較小的社會組織，及其隨伴的各種活動。不過，通常我們說到社會組織，卻不指這類較小的組織，而是指人類共同經營衣食住行等主要生活的較大的組織而言。這種較大的社會組織，從古至今雖有簡單及複雜之不同，但是為了經營衣食住行等主要生活的目的，卻是相同的。人類最初不穿衣服，像狼一樣的成羣結隊尋找食物，穴居野處，沒有代步的工具，主要的生活實祇限於直接尋食。但是逐漸發展的結果，與尋食有間接關係之衣、住、行的經營，就日



見完備起來。直到現在，我們有極複雜的政治、經濟、文化、宗教等組織及活動，其實還是爲了滿足衣食、住行的需要。

原始人類的活動，雖祇限於飲食、眠息、禦寒、取暖、使用木石骨工具等簡單情形，但在共同的經營上講，卻顯然含有各種組織的意義。例如爲防禦敵人和其他猛烈的生物，而有集團的行動，簡單的規律，便是政治組織的意義；覓得食物之後，共同享受，共同保藏，便是經濟組織的意義；粗淺象形的記號，可用以互相通達意思，便是文化組織的意義；共同的崇拜精靈及日月、火、水等，便是宗教組織的意義。

反之，現在的各種社會組織，雖然複雜到非經專門研究不能了解的程度，但是原始組織的範疇，也並非完全不能窺見。有國際上親善和平的政治組織，愈加表演着殺人盈野的慘劇；有最精密的經濟組織，愈加不能解決生產和分配的問題；有各式各樣的文化機關，依然存在着許多文盲或失學的同類；有極艱深的教義及極完美的宗教儀式，依然表示人類不能盡探自然的祕密的弱點。教育者從這種意義上向人類生活作一番鳥瞰，對教育的理想之建設，不是，很會有些徹悟的嗎？

社會的組織，既是爲了人類生活這件事實而產生；現在的社會，卻又在各種複雜的組織裏，暴

露出更多的人類生活之缺陷；教育倘要使人能夠繼續適應社會以求生長，那末對於這人類生活中所暴露的許多缺陷之實際情形，就不容不悚然的加以正視。——特別是中國，處在今日的世界裏，淪於次殖民地的地位，教育者更不該離開有關社會組織及活動的許多事實，而從事於空洞的措施了。

十年前，中國的教育界就有人發現教育和社會生活打爲兩橛的情形，因而大聲疾呼道：

「教育者高唱着『生活』的教育哲學，和『適應』的教育目的論，可是對於生活內容或所要適應的社會對象，曾否分析研究過？——退一步說，對於自身的生活和適應上所感受的痛苦，曾否靜心體會過？怕是很成疑問。整天可以感受到生活的壓迫和思潮的湍激，除呻吟和躲避之外，似乎再也不會想到這就是現時此地的整個教育問題。下焉者，苟且偷安於『表面服力』的局勢內，早已失去教育者的面目；上焉者，儼然致力於方法或實施等純教育節目，以求無忝厥職。」（註七）

可惜，這種呼聲在當時不會引起教育者的注意，以致教育在近十年來，依舊是儼然於方法和實施等節目。現在不容我們再因循敷衍下去了；了解社會的組織及活動，建設教育的觀點，實屬必

要的事。

這裏我們不能從政治、經濟、文化等方面，一一加以分析的考察，因為那到底是屬於社會學範圍以內的事。不過，近年來「農村經濟破產」的呼聲，遍於全國；政府正在對於「復興農村運動」努力進行；同時，教育當局及好些教育者也都認為中國最大多數的人民是農民，教育的設施，應該側重於農民；足見政治、經濟、和教育（亦即文化）是在共同趨向於整個的社會理想的建設，所以教育者亦決不能放棄對於社會的認識。

我們將中國農村經濟凋弊的情形，略為陳述，作為本章附錄，以便大家有切實的了解，而為研究農村教育建設的張本。

自然，僅僅關於農村經濟生活的一種事例，好像不能用以窺測整個社會生活的全體；但是政治、文化等方面的組織及其活動，既然都和經濟情形有整個的聯繫，我們縱然不去陳述，也是可以从經濟生活的事實裏，略作一番分析的考察，而得到相當理解的。

### 第三節 社會的演變

上述社會之靜的觀察（及關於經濟生活的例證），對於不曾研究過社會學的教育者，一定可以得到很大的啓示；即教育上雖然將「適應社會」的福音努力宣揚着，其實社會在一般的理解中，只是一個抽象的空洞的名詞。現在總可以約略看出其內容的錯綜複雜，以及和生活的關係如何密切；平時覺得與教育毫不相干的事實，現在也不容教育者不加以注意了。但是，靜的觀察，常常使我們祇了解歷史的橫截面；動的觀察，就會使我們確實知道當前錯綜複雜的社會情形是怎樣的發生及變化。唯有這樣的了解，纔可以使教育者有能力去選擇環境，不至於將一個不再生長的理想和滯留於暫時的現狀，作為發展的目標；而將教育帶到「開倒車」的路上去。現在我們且將社會演變的歷史，簡略陳述於後：

人類除去具有適應生活進化及自然變化的生理構造（如手能靈巧的活動）外，更重要的便是智慧的發達，人類憑其優越的智慧，運用其優越的生理結構，便能製造種種器具。器具的製造，實在是人類和其他動物區別的焦點。器具製造的目的，在於征服並利用自然，也就是人和環境之相互適應的表現。因為能夠適應環境，而繼續生長，智慧也就日益發發，社會生活便逐漸發展起來。

初民生存的最大任務，為覓得食料及防禦敵人。因此必須羣居，以營集團的生活。在集團生活

中，發生社會意識，因而產生語言、思想、風俗、習慣等；這樣使人類知識逐漸積累，便形成了文化。

羣居的生活，很自然的以血族關係為組織的條件，這就是所謂氏族社會。氏族社會的分子，大概都奉一個女性為共同祖先。當氏族的人員過多時，便如蜂社會的分裂一樣，分成幾個氏族。每個氏族，取一種動植物作為標識；這種情形，歷史家稱之為「圖騰」(Totem)。

在氏族社會中，所有的分子共同經營生活，共同致力於生產勞動；生產物也就共同分配。他們祇知看重氏族團體的存在和消亡，個人的觀念並不發達。

至於氏族社會所以以女性為中心，乃是因為婚姻制度的緣故。氏族社會的婚姻制度，也是集團的。例如：甲氏族的男子為乙氏族女子的共同丈夫；反之，乙氏族的女子為甲氏族男子的共同妻子。如此，自然不易認識子女和父親的明確關係，社會就必然的以母系為中心而維繫着。這種婚姻制度，稱為「羣婚制」。羣婚制雖然是很野蠻的，但是比起更早的「濫婚制」已經進步得多了。

女性中心的氏族社會，現在還存在於非洲、澳洲和亞洲北部的野蠻民族間，並不是歷史家的推測。

氏族社會發展的結果，使集團的內部愈分愈小，就是共同居住於一處的氏族，也逐漸分成多

數小的私宅。家族制度，於以產生。又氏族財產雖屬公有，但是因爲女性中心的緣故，女子的權力及財產觀念逐漸擴大。男子常作了母和妻之家族的食客。母死之後，長女儼然承繼了所有財產，兄弟們只好從家中出走，追隨妻家去生活。家族制度就依據這種情形，發展下去，同時財產私有的觀念，也就逐漸成長。

最初人類之獲得食料，大部分靠着漁獵。後來逐漸知道豢養馴順的動物以爲己用，牧畜業就因以發達起來了。家畜的繁殖很快，爲飼養的需要，必須有廣大的牧場。於是，家畜和牧場，就成了主要的財產。狩獵及經營畜牧的工作本來都以男子爲主體，但是因爲漁獵所獲，不宜於大量儲藏以爲固定財產，所以男子在經濟上仍然沒有獲得特殊的地位。迨氏族社會逐漸分裂，牧畜業也逐漸發達，主要的財產就自然地被直接從事生產勞動的男子所把持；社會遂轉向以男子爲中心；夫權制度也逐漸確立起來。在夫權制度下，女子和家畜、牧場、房屋一樣的成爲男家長的財產；婚姻制度隨之變爲掠奪婚和買賣婚，演成一夫多妻的現象。

和牧畜的經營同時，食用植物的栽培也開始了，農業社會於是逐漸由萌芽而成長；終至於釀成土地的兼併，促進奴隸制度及封建制度的形成，使歷史跨過了氏族社會的時代。

奴隸制度的發達，是戰爭促成的。因為牧畜業及農業的發展，須適應氣候及地理上的變化，某地方定住的種族，想遷到其他種族的土地和牧場裏去，便要佔領其土地，掠奪其家畜，於是演出不斷的游牧戰爭。爲了指揮種族間軍事行動的必要，乃選出酋長，從事統帥；又爲了戰爭的順利，乃漸漸發明出銅鐵等金屬武器。擁有較精銳武器的種族，戰敗敵對的種族，不僅佔奪其財產，並要擄掠俘虜，驅使其從事各種勞役；這種人便成爲奴隸。奴隸從事勞動，所增加的財富，最大部分爲酋長所獨佔；這便形成奴隸制度。

農業的經營，逐漸發達，使游牧生活衰落下去，變爲完全定居的生活。奴隸的奪取，更爲需要。種族的酋長，也握有更大的威權。結果，便產生許多擁有很多奴隸及很大土地的國王。國家制度，於是成立。國王爲國家的統治者；同時，也是國家的最大地主。人民都稱爲臣僕，也無異於奴隸。所謂「四海之內，莫非王土；率土之濱，莫非王臣」正是這時期的寫照。這些奴隸，用其勞動及生產品支持國家，擁戴國王；並且有爲國王從事戰爭的義務。國王使其少數親信（多半是那些最初的基本的種族中的分子）幫助他經營管理一切事物，使他的權力，可以在國內普遍施行，這便是他的公卿大夫。公卿大夫同樣的不用自己從事生產勞動；也可以擁有土地和奴隸，他們和國王合組爲統治的

系統。這種以農業經濟爲基礎，由統治者和奴隸的人民們所組成的社會，便是封建社會。

在許多國王之間，仍然進行着互相兼併的過程；結果，便產生了更大的統治者——如中國的「天子」。天子的產生，使封建制度的社會組織，更加完備起來。雖然天子可以封他的家人親族，爲小國的國王；也可用藩屬一類的制度，直接統治；但其性質，卻總是封建制度的。有人以爲中國從秦始皇廢封建置郡縣之後，封建制度就已經崩潰了，那是不正確的見解。

在封建制度下，因爲統治者權力的偉大，需要較繁複的政治、經濟、文化等組織及其活動，以培植人民的信仰，鞏固國家的基礎，也就產生了較高級的文明。

農業的生產關係，支持着封建制度。較高級的文明，使人類的生活不僅僅滿足於獲得食物。所以，在農業經營之外，就必須有手工業來滿足食物以外的其他生活需要；同時，又必須有商業來買遷有無，以調劑多餘和不足的生產品。可是這種工商業發展的結果，愈使農業的生產不能滿足生活的需要，也愈和土地資本及封建的政治組織不能調和；於是又有新的社會制度的要求。這要求便使具有悠久歷史的人類，跨進了現代的社會。

在現代的社會中，生產的工具已經是機器；經濟基礎是大工業；政治的形式，由君主的變爲民



主的；巨大的工廠、農場、鑛山、鐵路、公司、銀行，急劇的發展與出現。經營的人，在表面上不是政治的統治者，而是有資產的私人。可是在實際方面，這些擁有資產的私人，卻可以利用平民政治的說法，組成議會制度；又可以利用議會，爲其代言機關。同時，在文化方面，如藝術、道德、哲學、科學等，以及宗教，也都可以運用資產的威力，使之成爲擁護這種經濟及政治制度的工具。如此靈活的精密的社會組織，就是資本主義的制度了。資本主義的社會，由於機器生產力的偉大，發生生產過剩的現象，於是殖民地的擴張，成爲必要。在殖民地裏，一方面可以傾銷過剩的物品；一方面可以取得必需的原料。當地球上的民族和國家都被逐漸發現之後，擴張殖民地的企圖，就演成劇烈的鬭爭。在擴張殖民地的鬭爭中，資本主義國家互相水火，有時演成劇烈的火併，如上次的歐洲大戰便是。至於殖民地一方面，因爲資本主義的剝削，使得生產能力，無由發展；社會秩序，日益混亂；終至陷於不能獨立生存的境地，如目前的中國便是。資本主義發展到這個程度，便是所謂帝國主義的階段。

社會的演變，以後將再趨什麼方向呢？這正是現在全世界人類所處心積慮着的。種種社會主義的學說和實驗，都產生在這種考慮之下。中國的「三民主義」也是其中的一種。這是我們必須從歷史的進程中，加以清楚認識的。

現在我們已將社會演變的歷史，簡單的陳述了一番。於此，希望大家要有一種了解，那就是：社會之動的觀察和社會之靜的觀察，是不能截然分爲兩事的。我們觀察社會的組織及活動，必須要有歷史的眼光；同時，我們觀察社會演進的歷史，也必須具有對於各階段之組織及活動的認識，以爲參證的材料。這動、靜兩方面嚴密的關聯，從前不但爲教育者所不易理解，就是一般社會學者也常常把它忽略的。例如：我們要從動的方面去觀察封建社會，就必須從靜的方面去考察到農業經濟、貴族政治、祖先和多神崇拜的宗教，以及權威的道德等理論的系統，和實際的情形；反之，在靜的方面，不論我們對於上述的理論和實際如何滿意，也必須從動的方面辨清那時封建的社會制度。否則我們也許會陷於迷惘之中了。（註八）

這時我們要問：中國的社會現在演進到何種階段呢？關於這個問題，說法極爲紛紜，聽者也無所適從。有人認定：「中國在秦以前，爲統一的專制的封建國家成長的時代。自秦至於清末爲統一的專制的封建國家繼續存在的時代。自清末道光二十年到現在，則正是由封建國家進到一般人士所謂新國家的過渡時期。」（註九）又有人認定：「封建制度在春秋時代已經崩潰，所以中國早已不是封建的國家；唯對外藩的統治，仍然採取封建的形式。」（註一〇）有人認定：「中國近百年來的社

會，爲資本制度的形態。」（註一）可是也有人認定「……以爲中國經濟的發展，也可以建立資本主義的分配，造成一個帝國主義的中國，這真是一種妄想」（註二）這種爭論的辨別，教育者是應該參與的；可是在大家還沒有共同的理解之前，我們也不便遽然斷定那一種說法爲可信。不過由前節我們所述中國經濟生活各方面的情形裏，教育者應該細細的體認中國社會演變的真相，也可作爲了解這種爭論的一種參考了。

## 附錄

### 中國農村經濟現況與教育

考察中國的經濟生活，首先爲我們所要知道的，就是中國現在究竟是怎麼樣的一種經濟制度，據政府最近的統計，中國人口有百分之七四·五爲農民（註一三）可見中國經濟生活的基礎，還建築在農業上面。那末，中國農村經濟生活的情形怎樣呢？我們且略加介紹如下：

中國人向來以地大物博自詡，可是近年來的調查和研究，已經告訴我們這是不可靠的想像。就以耕地來說，平均每農戶只有二一畝，每農民只有三·七畝（註一四）這比起德、法、義、美等工業國

家來，還是頗有遜色的。(註一五)即就中國可耕(未墾的)地的面積來說，每農戶平均也只有七一畝，每農民也只有一二·六畝。(註一六)連同已耕地通盤計算，每農民平均也只有一六·三畝，不過僅能勉強達到維持適當生活最低限度所需要的耕地畝數。(註一七)實在並無再行發展的可能。

其次，我們要考察土地分配的情形，那就更有趣味了。據民國十六年國民黨中央土地委員會的調查，有地十畝以下的農民，佔農民總人口百分之四四·四，所耕地則佔全農田的百分之六·二。有地百畝以上的農民，佔全農民的百分之五·三，而所有耕地則佔全農田百分之四三·〇。有人說，這個統計是當時用作宣傳資料的，所以不甚可信。但民國十一年中國華洋義賑救災總會調查江蘇、直隸兩省的土地分配情形，早已和這個比例不相上下了。據義賑會的調查，有地十畝以下的農民，佔兩省農民的百分之六一·四，耕地則佔兩省農田的百分之二一·六·五；至於有地百畝以上的農民，佔兩省農民的百分之二·七，耕地則佔兩省農田的百分之三七·二。

兩種統計雖然都不一定十分可靠，但最低限度已經約略告訴我們：在平均每農民祇有三·七畝的情狀之下，有地十畝以下的貧農，總要佔農民的半數，而所耕的田地則不及全農田的五分之一。而無田可耕的雇農，還未計算在內。可是有地百畝以上的農民，最多不過佔農民總人口百分

之五，所耕的田地，卻佔全農田的百分之四十左右。在這種土地的分配情形之下，還有人常常說，中國的土分配，原是很均勻的，試想那是合理的嗎？

我們再看農民的負擔如何。他們的負擔可以分爲國稅、省稅、縣地方捐三大類，每類又各含數項（註一八）列表如下：

| 國稅          |            |          |         |          |          |
|-------------|------------|----------|---------|----------|----------|
| 1. 鹽稅       | 2. 菸酒稅     | 3. 菸酒牌照稅 | 4. 捲烟統稅 | 5. 統稅    | 6. 印花稅   |
| 省稅          |            |          |         |          |          |
| 1. 田賦及差徭等項  | 2. 契稅及附征等項 | 3. 牙稅    | 4. 牲畜花稅 | 5. 屠宰稅   | 6. 蘆鹽食戶稅 |
| 縣地方捐        |            |          |         |          |          |
| 1. 田賦附加地方經費 | 2. 契稅牙佣    | 3. 花生木植捐 | 4. 牙捐   | 5. 牲畜花附捐 | 6. 屠宰附捐  |

我們從上列繁複的項目中，單提出省稅中田賦一項而論，且看看農民的負擔如何驚人。除附帶於田賦以內的許多臨時差徭不計外，只田賦正稅的稅額，比起其他國家來，就多到三倍至十五倍不等（註一九）這數目還是都繳到政府方面而言；其爲污吏、劣紳所中飽者，還不在內。據一般的估

計，地方向上繳納的稅額，實際不到徵收所得之半數。(註二〇)那末，我們就可以說，祇這田賦正稅一項，中國農民實際繳納的數目，就比外國農民多到六倍至三十倍不等，有時超出農田所能生產的價值總額。試問：農民終年以血汗經營的結果，有時還不足繳納田賦一項正稅，他們怎能不在重利盤剝之下輾轉？怎能不流落為匪盜？更難堪的，是各地都有預徵的辦法，預徵的年限自十五年至三十餘年不等；(註二一)農民就更不容易應付了。若再將前表所列其他十七項中，有關農民負擔者一併計算起來，我們就不能想像農民的痛苦是怎麼樣的情形了！可是，僅就繳納到政府的田賦說，已經佔各省歲入的百分之四四·三了。(註二三)我們常常聽人說：「中國以農立國」，恐怕祇有在這一點事實上可以找到充分的解釋罷！

以上是專就農村經濟情形而論；現在我們再將有關農村經濟的其他方面，略為陳述一下：第一，我們所要知道的，是貿易「入超」(註二三)的情形。在近十年內，入超的數目，從二萬萬海關兩增至八萬萬海關兩。(註二四)進口貨中有關民食的米、麵兩項的價額，在十年內由六千萬海關兩增至一萬二千萬海關兩，有關民衣的棉貨一項，在最近十年以至最近七十年中，都是保持着進口貨的第一位，價值總在一萬五千萬海關兩左右；棉花、棉紗兩項，價額也總在一萬萬海關兩左右。(註二五)試

問以農立國的國家，食、衣兩項都要受如許大量的外貨供給，人民的經濟生活還堪設想嗎？

有些人以為貿易的入超，雖屬與年俱增，但是進口和出口的貿易額都在逐漸增進，正可表示國民經濟發展的現象。其實，這種見解是不可靠的。因為在外力操縱的國際貿易下面，進口貨之所以增加，乃由於外人要以生產過剩的貨物向中國傾銷，而中國不能拒絕所致；出口貨之所以增加，乃由於外人要強攫中國的原料，以供製造之用所致；原非由於中國國民經濟發展自動促進貿易的結果。（註二六）

抵償入超，本有種種辦法；但在中國，則惟有借債是賴。中國的國債（地方公債不算在內）總額現在不下三十萬萬元，其中外債約佔三分之二，內債約佔三分之一。（註二七）試想：在以借債抵補入超的情形之下，政府那裏還有餘力去從事農村的發展？同時，債務的負擔大部分還是落在一般農民的身上，農民就更難得喘息了。

可是中國經濟組織中的其他部門，並不都是這樣艱難的。銀行經營的情形，在十年來有極大的發展。所有中國重要銀行的資產額，在十年內從二倍增至六倍不等。放款額有增至八倍的，存款額有增至十倍的。（註二八）（至於軍閥政客在外國銀行中的大量存款，自然無法可計。）由銀行發

展的情形，我們可以說，中國的財政金融是在「好轉」，對於國民經濟一定是有裨益的。但是，實際情形絕不是如此，馬寅初說：

「我國的銀行或錢莊，都是只供上級社會用的，下級社會不能向之借錢；結果，下級社會一點好處也得不到。雖然名叫農工銀行，實際只是一個商民銀行。譬如說，我們浙江有一個農工銀行，他們不敢借錢給無保障與散漫的農民；他們所貸與的，祇是一些土豪劣紳。這些土豪劣紳用一分或幾釐的息，從銀行裏把錢借出來；然後以二分三分的息轉借給農民。一轉手間，盈利數倍。現在中國的銀行，只是上流社會的銀行，而非普通人的銀行；利益的享受者，只是土豪劣紳，而非貧苦的農工。」（註二九）

由上邊的話裏，我們知道，近十年內唯一發展的銀行營業，反是遺害於農民的。在這種事實的了解上，我們可以得到一些中國現在經濟組織及活動的真實消息；唯有對於這種消息的理解，纔能使我們對生活上所受的切膚的痛苦，有比較正確的解釋。

教育者對於這種理解，向來是很生疏的。雖然早就有人見到，要解決中國教育的問題，應先知道一些關於生活的事實，以為討論的根據。這些事實是關於經濟方面的。作者並非迷信經濟史觀，



而想應用它的原理來解釋教育；實因近數十年來，經濟之足以左右生活，而成爲思想的中堅，乃未能避免的趨勢。由這種事實所建設的教育方針，也許是沒有永久性；但生活原是不貴恆久不變的。（註三〇）可是這種見解，直到現在還不能爲一般教育者十分欣賞。我們由此就可以知道所謂「適應社會」這句話，對於一般的教育者，原不過是抽象的空洞的名詞罷了。

### 【附註】

註一 指狄利(Daniel Defoe)所著魯濱遜漂流記(Robinson Crusoe)小說中主人翁而言。

註二 杜威的原文姓名及其主要著作，已見第一章附註。他是美國人，爲當代最有權威的教育家，以下兩章裏，還要特別的介紹到。

註三 見當道直編譯：平民主義與教育（商務印書館）第一章。

註四 見（註三）所舉書的第二章。

註五 見Bode, P. H.: Modern Educational Theories（孟憲承譯：現代教育學說——商務印書館）第六章。  
註六 同（註五）。

註七 見王西徵：教育界的機荒和覺悟，文獻教育雜誌第二十一卷第十號。

註八 參閱孟憲承：教育概論第二章。

註九 見周谷城：國家建設中之教育改造，文載教育雜誌第二十一卷第四號。

註一〇 見陶希聖：中國社會史的一個考察（中國社會之史的分析附錄二）。

註一一 見郭沫若：中國古代社會研究，導論。

註一二 見朱新繁：中國資本主義之發展第十章。

註一三 據一九三〇年國府主計處統計局所發表。

註一四 據一九三〇年統計局所發表「各省田地面積」推算而得。

註一五 據一九二六年國際農業統計所載。

註一六 據翁文灝：中國人口分佈與土地利用（文載獨立評論第三、四期）中所舉可耕地面積推算而得。

註一七 據美國人口學家 R. R. Kusyński 估計，每人需地二英畝半（約十華畝），方能維持適當生活；據美國

E. M. East 教授估計，則每人需要三英畝半（約十六華畝）。

註一八 據李景漢：定縣社會概況調查第十一章。（中華平民教育促進會發行）。

註一九 據英人 Jamieson 及 德人 Wagner 和 日人 左律諸氏 的研究，左律著：中國田賦問題中所搜集之中國

材料較多。

註二〇 參看長野朗：中國社會組織後編第二章。（朱家清譯，上海光明書局）

註二一 參看古樸：現代中國及其教育上冊，第一編第二章。（中華書局）

註二二 同(註二一)。

註二三 「入超」是經濟學上的名詞，即國際貿易上進口貨價額超過出口貨價額之意。

註二四 據海關華洋貿易冊統計。

論二五 同(註二四)。

註二六 參看武培幹：中國國際貿易之今昔，文獻申報月刊第一卷第二號。

註二七 參看古樸：現代中國及其教育上冊，第一編第六章。

註二八 同(註二七)。

註二九 同(註二七)。

註三〇 同(註七)。

## 【參考書目】

1. 杜威講述：常道直編譯，平民主義與教育。
2. 波特著：孟憲承譯，現代教育學說。
3. 古樸著：現代中國及其教育上冊。

4. 糜爾根著（楊東蓀譯）古代社會（崑崙書店印）。
5. 李景漢編定縣社會概況調查。
6. 孟憲承教育概論。

### 【討論和研究問題】

- 一、論自然環境和社會環境對於教育的關係。
- 二、說明「適應」之正確的意義。
- 三、對於史乃頓論個人和社會的關係之要義，有何意見？試陳說之。
- 四、文學、藝術和衣食住行等實際生活有何關係？
- 五、試述中國農村經濟情形與教育的關係。
- 六、何謂氏族社會？試舉其特點。
- 七、封建制度如何形成，如何破壞？試申言之。
- 八、論資本主義的功罪。

九、如何矯正資本主義的弊端？試略述之。

一〇、民主政治下，可否有封建社會之存在？試就中國目前的情形論列之。

## 第四章 教育的意義

### 第一節 傳統的主要學說

我們對於兒童的發展、學習的功能、及社會的適應，都已簡要的陳述過了。如果大家都能清楚的領會，就算已經認識教育之最基本的知識；那末，像「教育是什麼？」或「教育的意義是什麼？」這類的問題，自己也可以試驗着去解答了。

不過，我們無須慌忙的自己去求解答，因為歷史上已有許多現成的答案在着。有的是較為枝節而片段的，如說文上說：「教，上所施，下所效也。」育，養子使作善也。」（註一）學記上說：「教也者，長善而救其失者也。」中庸上說：「修道之謂教。」荀子說：「以善先人謂之教。」王充說：「學者所以反情治性，盡材成德也。」張載說：「為學之大益，在能變化氣質。」及一般人根據拉丁文而將教育解釋作「引出」之義（註二）等。也有的是較完整而有系統的，如「預備說」、「開展說」、「形式訓練說」、「形成說」、「復現與回顧說」等。我們對於較為片段的說法，雖無須十分注意，但也應該用已經具有的知識加以考察及衡量；至於較有系統的說法，多半為前代的教育專家所倡導，我們就必須

一一加以探討，明瞭其大義及得失，庶幾不致使我們自己的答案墜入傳統的圈套裏。

現在我們就將上舉各種傳統的主要學說，分別介紹於後：

一

預備說 (Education as Preparation) 預備說的要點，是以教育為對於將來生活的準備；

至於受教育者現實的生活，則認為並無特別的價值。嚴格的說，就是現實的教育與現實的生活全無關係，這種觀念在中國和西洋的教育上，都曾經有很悠久的歷史。中國已往對於剛就學的兒童，就要讓他們誦讀四書五經，練習寫字作詩，而且在誦讀經書時，開始並不加以講解，祇是讓他熟讀爛背。這無非因為經義、書法和試帖詩，有將來應用於科舉考試上的價值，對於兒童現在生活有無關聯，就置之不問了。如此狹窄的預備的看法，在西洋通行於十八世紀以前，那時西洋的兒童，開始受教育就要誦讀拉丁文和希臘文，為的將來可以充當牧師。其意義和上述中國情形很相像，總不外將兒童看作成人的候補者，而且是一種特殊社會的成人的候補者。

這種看法，在中國實行了數十年新教育後的今日，仍然盤踞着許多知識分子的腦海裏，近來「尊經」「存文」風氣的勃興，便足以充分的表示出這種意義。

在西洋，這種觀念雖經十八世紀自然主義者的攻擊而逐漸沒落，但也仍然為許多思想家所不能忘懷。卽如斯賓塞（Herbert Spencer）解釋教育說：

「生活之術為何，實為吾人之最要問題。吾所謂生活之術者，就其廣義言之，非僅限於物質已也，於任何情形下，當任何事務，其制行之正法為何，此問題之廣大，誠足包括一切。敢分析言之：何以治身，何以處心，何以臨世，何以立家，何以盡國民之義務，何以用天然之美利，何以用吾人能力於最有利益之處，以使人己交利，要言之，何以為完美之生活；此真吾人所應知，亦教育之所當授與者也。」（註三）

斯氏將人類的活動分為以下五大類（註四）

- 甲、於自存上有直接關係的活動；
- 乙、因得到生活的需要，於自存上有間接關係的活動；
- 丙、關於生育及教養後代的活動；
- 丁、關於維持社會及政治上關係的活動；
- 戊、關於閒暇時間為滿足趣味與感情的一切活動。



他認為這五種活動，必須完全由教育的力量施於人類，所以他規定教育的理想說：

「教育的理想，就是這五種活動的完全預備，如其不能，我們的目的必須要使五種的預備得適當的比例：最大價值的，最重之；次的，次重之；最小價值的，最不重之。」（註五）

這樣的解釋說明教育之預備的價值，較諸已往的說法（如預備作牧師）已為圓滿。而且從一種完全發展的觀點去看人類生活，使教育成為有系統的設施，不至於只順從兒童當前的興趣，而盲亂的支離的去應付，實在是特異的優點。但是惡果到底是不能免除的。據杜威批評說：

「第一惡果，把教育放在這個基礎上，便喪失了現有的動力，便不知利用現有的動機。兒童是生活於現在，這是人人曉得的事實……將來是遙遙無期的，沒有緊急的需要，與可見的形式去引起他的注意。我們若預備不知何物與不知何故的將來，就是丟掉現在已有的動機，反到模糊碰巧裏面去尋覓動機。第二惡果，在這種情形之下，適足獎勵遊移寡斷，因循延宕。所預備的將來，既是遙遙無期，在將來變成現在之前，中間還有許多時間，為什麼要忙着預備將來呢？於是有人看見現有許多非常的機會，有許多可作的事業，便把將來延擱起來了……這樣，教育便受了一番阻滯，不如最初就使勁叫這種環境向這方面發生教育的效力。第三惡果，是偏重於成人

所預期的、因襲的標準，忽略兒童個別的標準。」(註六)

自然，斯賓塞的教育主張也並不是要以生活的準備完全來代表教育內容的；杜威的過分注重現在，認為雖近在十年或二十年後的社會情況，都屬不可逆料，(註七)也並不是圓滿的說法；不過，若對教育之估價，祇着眼於將來的社會需要，而不注意於兒童現實的生長的發展，終是會陷於錯誤的。

## 二

開展說 (Education as unfolding) 開展說的要義，是認人類的一切智能，最初就成爲「完全形式」而存在於「心靈」中，教育的使命便是將這潛伏着的「完全形式」開展出來。用實例說：樹的種籽埋在土裏，起初從土內冒出地面，只是很小的嫩芽，但以後就能發展成爲一株大樹，與這種籽所從出之樹同一形勢。開展說的基本觀念，便是認爲這凌霄大樹的「完全形式」早已玄秘的儲藏在那粒小小的種籽裏，其後僅是將包裹在裏面的東西解放出來而已。

這種說法可以福洛培爾(Friedrich Wilhelm August Froebel)爲代表，福氏在他的人的教育(The Education of Man)一書中，開宗明義便說：

「世界上東西都隨一條永遠律而生活……這條律在自然界，在靈魂，及在兩者合一的生命裏，都可看得很清楚，這條統治萬物的律，必根於永存的、奮鬥的、具生命的、有意識的單元……這個單元便是上帝。所有的東西都是從神聖的單元即上帝而來，他們的原始便是神聖的單元或上帝。萬物的生活及存在，都由於神聖單元或上帝。神聖的瀾漫使各物有生命，便是各物的要素。」（註八）

這裏所說的「單元」就是上舉的「完全形式」的意思。所謂：「萬物生活及存在，都由於神聖單元或上帝」就是指人類的知識、品行、才能等都是從最初就蘊藏在「心靈」裏。福氏說：「上帝不把自然物硬裝起來，也不硬裝人的靈魂。上帝把極細小與不完全的分子一步一步的照宇宙永久律從他自身向外向上發展。」這裏便表示他對於人類秉賦及其開展的認識。

在福氏的說法裏，雜入許多神祕的成分，如「上帝」和「靈魂」等，這些我們不去深論，我們只從他的主張中看出開展說對於教育的解釋及估價就夠了。在開展說裏，顯然有兩個要點：

第一、在兒童生長和發展的過程上，最要緊的，是要有合宜的環境，以供給相當的刺激。這條要義自然是很有價值的。不過若只看重環境的刺激在於完成生長及發展的過程，而忽略刺激及環

境的本身價值，那就不妥當了。因爲日光、土壤和水分，固然是爲完成種籽的生長發展；然而種籽卻也可以由於日光、土壤、水分供給之不同，而顯出生長發展的差別。況且人類對於刺激及環境的反應的變異性比植物大得多，教育者比較園丁便更應注意到客觀的情形了。

第二、完全的產物和結果，是完全由於天賦的。這條要義，在教育上，使人注意到兒童之遺傳條件的重要，自然也有相當的道理。但在達爾文（Charles Robert Darwin）的「進化論」〔Evolutionism〕昌明以後，已經證明生物全體生活之過程及其型式，皆是時常繼續變遷的，否則便無進化之可言。所以在教育上，我們祇須具體的由身體、智力及個性的考察上得到兒童所受遺傳的限制，以估定教育工作之可能就夠了；無論如何，是不能將環境刺激的效力及學習的功能抹煞的。

### 三

形式訓練說（Education as formal discipline, or as training of faculties）形式訓練說的要點，以爲教育所能作的事，乃是「心能」（Faculty）的訓練。至於由學習而獲得知識，對於心能訓練的功用，乃是次要的。比如研究歷史，主要的目的，是要訓練兒童的注意力和記憶力，並非全爲熟習歷史上的人物和掌故。又如學習幾何學，主要的目的，在於訓練精確的思考力、判斷

力，並非爲獲得應用幾何學以爲測量之用的知識。這種主張和前述預備說有相通之處，所不同的，是預備說注重教育的功用方面；而形式訓練說注重教育的價值方面就是了。因其如此，所以形式訓練說向來是隨伴着預備說而發展的。在中國已往之熟讀、勤寫的教育中，在西洋已往之讀古文、習數學的教育中，同樣的都是在於訓練記憶、判斷、推理等能力。這種學說可以洛克(John Locke)爲代表，洛克雖然對於當時小學校裏教授拉丁文和希臘文加以攻擊，但是攻擊之點只在於教學的方法方面，至於在訓練的價值上，他是並不反對兒童學習拉丁文和希臘文的。他說：「真奇怪！何以不照學法文的方法，用會話、閱書去研究拉丁？」(註九)便足證明。

洛氏對於教育上之形式訓練的意見，是分成智、德、體三方面的鍛鍊來講的，關於德育和體育的鍛鍊，我們且不談，祇看他對於智育鍛鍊的見解。他曾說：

「使我們的心思，習於各種觀念，及考察他們的慣例與關係的正當方法，……並不是要完全知道某種科學，卻在使心能開展而善於應用。」(註一〇)又說：

「心與身同，全賴練習。即各種優長才能，以爲出於天賦的，其實經仔細研究，亦是練習的成績，祇有反復行之，方能達此程度。極少數人能從小習慣於嚴密的思維，而窮究真理至基本原則，

並觀察其關係。人若不經常練習，使習慣於此種了解的方法，則到年老時不能用心於此；猶之未經練習，不能雕刻、畫圖、或於繩上跳舞、或寫好字，一樣的不足為奇了。（註一一）

根據這種原則，便產生了許多專為練習心能的功課。如當時兒童都要背誦拼音表，其中有許多無意義的字和日常不用的字。這和中國勉強兒童去讀佶屈整牙的古書是一樣的。洛克的解釋是：「不錯，這些字果然是用不着的。可是如此卻最能練習他們的注意力和記憶力等，我們的目的並非使他們去應用。」（註一二）又說：

「如你要一個人會想，一定要他早學，練習考察各種意念的關係而繼續注意他們的發展。要這樣的練習，當以算學為最好。所以無論何人，如有時間及機會，必須學算學，並非使成算學家，不過要他成理解的動物……學了這門，使他能理解，這理解力當可遇着機會轉移到別門功課上去。」（註一三）

形式訓練的主張，對於教育上的貢獻，還是在於體育鍛鍊的一方面，至於心能的訓練，雖然現在還為一些傳統的教育者所不願放棄，但是許多教育心理學的研究，證明在學習上，是不能有那樣想像的「轉移」作用的。這在前面論學習轉移的時候，我們已經提過，就不再申論了。

#### 四

形成說 (Education as formation) 形成說的要點，是認教育的重要任務，爲事實的和實在的經驗之獲得；不承認人類生來具有各種固有的心能。——心能的發展，爲從外面建造成功的心能。比如陶土，其生來並不能成爲一個瓶、碗、壺等的形式，需要陶工從外面加以製造，將它依照人的意旨做成各種物件。這種說法在中國也是可以找到的。如告子所謂：「性，猶杞柳也；義，猶柤棿也；」和墨子所說：「染於蒼則蒼，染於黃則黃，」便是這個意思。在西洋則可以赫爾巴特 (Johann Friedrich Herbart) 爲代表。赫氏在前一世紀中，可算是第一個企圖根據科學的條理，應用心理學的研究去建設教育體系的人。當時心能心理學還在盛行，教育上祇注意到形式訓練的價值，對於教材太輕視了。所以赫氏一反前說，專注重於教材。

由於他對教材的注重，所以他認爲教育上最重要的任務，就是由實踐方面，發達兒童的知識，使能判斷善惡；陶冶兒童的意志，使有從善去惡的習慣。換言之，就是以倫理學爲教育學的基礎。他說：

「教育的要務，絕非爲發達行爲之外的形式，而在發達兒童心中所具有的知識及相當

的意志」(註一四)

他這裏所謂「發達兒童心中所具有的知識及相當的意志」和形式訓練說的主張不同：形式訓練說裏，是不注重兒童的興趣的；而他卻主張教材須顧到兒童的多方興趣。他以為「多方興趣」可分爲「知」和「行」兩方面。關於知的興趣又可分爲三組：(甲)經驗的，由感官得來；(乙)推考的，由所見的因果關係得來；(丙)美感的，由欣賞得來。行的興趣也可分爲三組：(甲)同情的，由與他人接觸得來；(乙)社會的，由於社會全體接觸得來；(丙)宗教的，由人與神的關係中得來。(註一五)

以上關於「知」「行」兩方面的興趣，都是要以實際的教材去培養起來的。所以他就將課程分爲兩大類(註一六)

甲、歷史的，包含歷史、文化、語言等；

乙、科學的，包含算學、職業訓練、自然科學等。

要使這兩大類的課程能滿足上述的六種興趣，那就必須依據一條原則，即課程中須分立科目，但要緊的，必須排列成爲「單元的有機體」。因爲兒童的「意識的合一」是必須保存的。關於

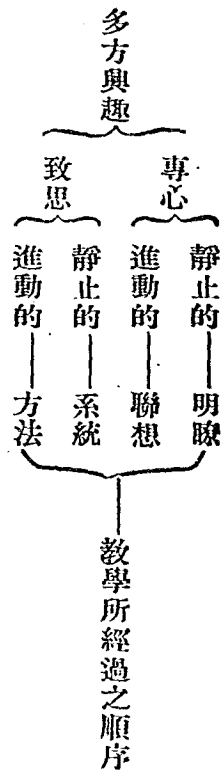


這一點他曾經說：

「多方興趣是和一方興趣相對。多方興趣要做道德的基礎；但道德屬於人格所以自我意識的合一性不可損害。教學的任務是養成多方興趣而避免其分散。一個人如果能在合一的關，係上觀察學問，使與自身融為一體，這便是學問的成功了。」（註一七）

至於什麼是「意識的合一」呢？要明瞭這一點，必須約略說明赫氏對於心理學的見解。他認為「心靈」並非從最初就已經完備了的；但是它也具有一種能力，就是對於施動作於心靈之各種「實體」為各種品質不同的反應。這反應稱為「表象」（Vorstellungen）。凡已經成立的表象，雖然有時可被較新的或較強的表象驅逐到「意識閾」（Threshold of consciousness）（註一八）以下，但在意識平面以下的活動，卻是仍然繼續的。所謂「心能」如注意力、記憶力、思考力、知覺力等，皆出於這些潛伏的表象之彼此間，及其與新的表象間所起之互相反應。這種表象的錯綜作用，費乎整列，聯合而成為集中的情形。（註一九）這便是所謂「意識的合一」或「意識的單元」。

因為要使課程成為單元的有機體，而保存兒童的意識的合一。所以赫氏對於教材提示的方法，更非常注意。由此，便產生了教學所經過之順序（註二〇）



赫氏這種較為科學的較有系統的主張，給近代教育奠定了相當的基礎，功績是不可磨滅的；但是缺點也很顯然。因為過分注重教育的環境，不免忽略了兒童固有的能力。雖然在心理學的研究上建設出「表象」的說法，然而表象實在失之於空洞、玄虛。又因處處要顧到「有機的單元」，所以在教學的方法上也不免過於拘執。此外，因趨重於倫理的基礎，就特別注重於道德及品格的訓練，因而歸宿到宗教觀念的培養，如他自己所說：「道德教育雖為每日生活自決必要，但尚須與宗教訓練合作。」（註二）自然也是值得非議的。

五

復現與回顧說 (Education as recapitulation and retrospection) 這是兩種意趣相似  
的學說，分別述之於下：

復現說 大致是說：個人從胚胎以至成人，其一生發展的次序是井然不紊的，——依照着過去的動物生活及人類歷史演進的次序，這種演進的次序，一部份是生理的，一部份是教育的。

關於生理方面的：謂人在胚胎內，最初是單細胞的動物，其後漸成爲多細胞的動物，軀體動物，再後成爲有脊椎動物，腮呼吸動物，最後成爲肺呼吸動物，而完備人的形狀。

關於教育方面的：謂人出生以後，在其智能的和道德的發展上，最初像野蠻人，半開化人，進而像游牧民族，最後纔達到現代人生活的階段。近代兒童心理學家霍爾氏 (C. Stanley Hall) 解釋人類的本能，就是依據這種理論。

復現說使教育者在兒童身心的發展中，顧到人類及社會演進的關係，實在具有重大的意義。因爲具有這種觀念，纔能確實檢閱教育之社會化的程度。但是謬誤之點就是將人類及社會進化的程序看得過於呆板。就生理的方面說，人類發展的經過，固然多少帶有動物進化的痕跡，但卻非完全循動物進化的順序。否則，人類就沒有進步與演變了。就精神方面說，現代兒童從降生之後便已經直接浸漬於文明的生活，無須復演野蠻及未開化的階段的生活了。

回顧說 回顧說的要點，在於重視人類的遺產；認人類現時所有的文明，皆是從過去發展出

來的。如文學、科學、藝術等，原都是古代文明的遺產；教育的任務就在使各個人能夠獲得熟諳，並融化過去的文明，由此得到知識訓練，而成爲人類文化財產的承繼者。安諾德（Mathew Arnold）說：（註三）「熟習古代優美的思想與知識，便是文化。」很可以代表回顧說對於歷史及文化的見解。

在中國，這種觀念是流行得最久而且最有力；所謂「今不如古」表示這意義十分清楚。在政治上，總是追懷「唐虞三代之制」；在文化上，總是追懷「堯舜禹湯文武周公孔子」的遺教；就是在文學上，也是如此，下筆總想「直追唐宋」；這些觀念都是和安諾德的主張相合的。優點，就是啓示教育上應該承繼人類已往的經驗以爲設施的張本，不可盲目嘗試，致令社會進展受到意外的傷害。缺點，就是以過去爲模型、爲範本，致令現代生活成爲一種對往古的抄襲或臨摹，因而塞住了向前進展的道路。

## 第二節 現代的有力學說

前述各種主要的傳統的學說，雖然各有其特殊的價值，到底因爲不能適合現代教育的需要，

而相繼衰落下去了。我們要確定對於教育的意義的見解，勢必對於現代通行的有力學說，加以認識。茲分述兩種現代的有力學說於下：

## 一

生長說 (Education as growth) 這是實驗主義 (Pragmatism) (註二三) 的教育學說，也就是民主主義 (Democracy) 的教育學說。倡導者是杜威。因為杜威曾於民國八年到中國來講學，中國之研究教育者，又多半曾到美國去從學於杜威。所以，這種學說在近十幾年來就風靡於中國的教育界，不論在理論的建設上或在實施的表現上，都以這種說法為依據，所以我們必須特別注意的去考察。

這種學說，擺脫開已往各家的陳義。對於兒童的生長、社會的生活、及適應，有一種完整而有系統的見解；我們現在且略述如下：

教育與生活 教育和生活，保持着密切的關係，這在前面講社會的適應的時候，應該已經考慮過了。那末，這種關係，是在怎麼樣的意義之下保持着呢？杜威的答覆是：

「教育乃是人類生活絕對所必需；沒有教育，人類生活即要停止。」(註二四)。

這句很簡明的話，我們是可以一目了然的。可是我們要深切的去了解，就非得對「生活」有更清楚的認識不可。杜威說：

「生活是經由對於環境之活動的一種『自我更新』的過程。」（註二五）

人類具有風俗、習慣、文物、制度，以及個人的工作和休閒等方面的活動；這些活動，都是在人和環境的接觸上產生的。環境供給各種刺激，同時也引起各種的反應，人類的行為，就在這個過程中變化更新。這過程的本身就是生活。

環境供給的刺激，是繼續不斷的，行為變化及更新，自然也應繼續不斷；那就是說：生活的過程，是繼續不斷的。這繼續的過程，並非說個人能長生不死，乃是說生活之永遠的繼續。杜威解釋道：

「生活的繼續是指生物對於環境的需要而發生的繼續適應。」（註二六）

所以杜威認為「生活」乃是「用以指示個人和種族之經驗的全體。」（註二七）這裏自然顯出個人和社會的關係了。

依杜威的意見，教育就是指着「生活之社會的持續。」（註二八）他又曾較明顯的說：

「兒童受教育，是有生的結果；講到成人是必定要死的。假若沒有教育，那末，他生存的時候，

所有的一切文明勞績，將要跟了他同歸於盡了。靠了教育的能力，把成人所有的經驗，傳給兒童，兒童將來再傳給下代的兒童；這便是社會的遺傳，就是社會的生命，是綿延永續的……教育是什麼呢？就是一種歷程，靠了這種歷程，社會的生命，才可以繼續。這種歷程，常在改造的當中，是日新不已的，是創造進化的，將既有的經驗傳給兒童，才能使他進步，使他改善……」（註二九）

教育卽生長 前面我們曾經說過兒童的長期的「未成熟」對於教育有很大的意義；因為「未成熟」才能繼續生長和發展。這便表示「教育卽生長」的意思。杜威說：「生活是發展，發展及生長是生活。」對於教育，則認為就是發展（註三〇）就更明顯的表示出「教育卽生長」的意思了。

前述兒童因爲具有較大的「倚賴性」和「可塑性」，所以有較大的教育可能。意思是說：生長的意義，是趨向於完備的發展的，教育工作自然就是爲補足不完備的缺陷。如此，我們必然得到一個結論，卽：成人的生長已經完備，教育也就停止了。這結論當然是不很正確的。因爲生活是繼續不斷的歷程，生長自然也是要繼續不斷的。成人雖不如兒童的倚賴性、可塑性之大；但是，因其生活的不能中斷，生長也就不能中斷，教育的歷程，自然也不能停止了。所以，杜威說：

「教育乃是一種繼續改組、改造、傳遞的歷程。」（註三一）

社會與適應環境是可以分爲兩種的，即：物質的環境和社會的環境；也可以說是自然的環境和人類的環境。這在前面已經約略的提過。人類愈進化，社會的組織及活動愈繁複；這在前面也約略提過。那末現在我們就知道：社會的環境或人類的環境，由於人與人的關係逐漸繁複，在生活及生長的意義上，就較自然的環境更密切的關聯着教育過程的全體；尤其是對於成人，他必須由於對環境的感覺、動作及制馭而得到教育。所以杜威又說：

「教育是一種定形的、定式的、造型的活動——即一種期於適合乎社會活動之標準的定形。」（註三三）

社會活動，既然成爲教育的標準，也就是說要受社會的裁制；教育的進行，自然常被社會的關係所指導；換言之，即是教育必須常常適應社會的需要。因此杜威說：

「社會常常由『重新』之歷程而繼續，即由觀念、理想、信仰等之傳遞於少年的歷程而繼續。」（註三三）

只讓教育來適應社會，自然也會發生危險；因爲，社會常常是具有一種保持傳統的觀念、理想、及信仰等之特性的。教育假若是一味的受社會活動的指導，就不免失去正當的意義了。所以，教育



同時也要指導社會的活動。杜威說：

「假若社會要想提高自己，即必倚賴教育以增進其文明和文化。」

由上面所述的三項基本的觀念裏，我們可以領悟到：生長說的教育，是將生活、生長、社會、教育打成一片，而認為是一種繼續發展的過程的。這樣，使教育理想，不至於趨重過去，也不至於趨重將來；不至於趨重兒童固有的能力，也不至於趨重客觀的材料；誠然是教育上之較健全較完整的理論。其惟一可批評之點，就是將一切看為繼續不斷的歷程，就不免忽視了當前的現實的階段；因而使教育的進行，常不免於盲目及無謂的嘗試（此點下章當再論及）。

## 二

工作陶冶說 (Bildung der arbeit) 工作 (註三四) 陶冶這種學說，是由德國的凱欣斯泰納 (註三五) (Georg Michael Kerschensteiner) 倡導的，已經有二十多年的歷史；可是在中國教育界上引起注意，還是近二三年的事。這種學說的要點：就是要推翻從來的知識本位的教育，而代以行為本位的教育；離開書本的學校，而轉向於活動的學校；從聽的學校，到作的學校。遵從兒童自己的活動，和自己的決定，養成他們以工作為基礎的創造力。(註三六) 現在我們將這種學說簡略介紹

於後：

我們要明白凱氏工作陶冶說的主張，必須先明白他的教育理想的基礎。他的教育理想，是以倫理價值為基礎的，以養成「自由的倫理人格」為教育的極致。這種自由的倫理人格之實現，據凱氏的意思，是要在國家或個人之間得到一種協調。他認為國家具有「表面的倫理價值」，個人具有「內心的倫理價值」，表面與內心的協調，纔是自由的本意。所謂倫理的價值反映於社會的組織上，就成為文化的價值。教育就是要培養個人對於文化價值的理解和服務。（註三七）他以國家為具有最高的價值，教育是在養成國民精神或國民道德，而貢獻於這種最高價值。至於這種價值的基礎，則建築在倫理上，而倫理價值的表現，成為文化。

凱氏認為：「理想的我……是永無完成的個性的倫理人格。」意思是說，個人的倫理價值是永在發展之中。因為這個緣故，教育纔有意義。在這一點上是和前述之杜威的生長說有相通之處。所不同的，就是杜威以促進大眾的幸福為教育的目標，凱氏則以發展國家為教育的目標。換言之，凱氏以國家為良好的社會組織，具有最高的價值，所以認定教育的組織應以這「最高價值的國家」為依歸。

在表現這種教育理想上，凱氏認為教育對於國家必須是「有用」的。承繼大產業專為自己享受而消費，不算有用。他認為過去的教育都不能滿足「有用」這一點；能滿足這一點的，他認為只有他所倡導的「工作學校」。所以他曾高呼：

「將來的學校，——工作學校也！」

依據這種理解，凱氏規定了學校的三種任務：

第一、工作及職務的訓練。這是基本任務，是對於國家「有用」的準備教育。

第二、職業陶冶的倫理化。就是說將個人之私的「工作」，進為公的職業，而顧到倫理價值的發展。

第三、團體的倫理化。這是最高的任務；要使表面的和內心的倫理價值得到協調，而實現「自由的理想人格」。

凱氏雖然將工作的陶冶認為是實現「有用」的教育；可是他也處處顧到倫理價值的發展。所以他很注意於工作的興趣，認定工作興趣的養成，為工作教育的主要作用。因此，他說：「以體力工作作先鋒，喚起精神智能。」同時慎重的說明工作態度與遊戲態度不同，需要有計劃有目的，這樣

纔具有教育的價值或陶冶的價值。

要實現理想的陶冶教育，必須兼顧到知識和技能兩方面。對於知識，凱氏認為可以分爲傳受的和經驗的兩種；前者係由他人的活動所得來，以種種手段承受爲自己的知識；後者乃是通乎自身經驗而得來的，爲根於自己心慧的知識。至於技能，也可以分爲機械的和生產的兩種；前者係由練習而得，僅具有普通的價值；後者乃萌芽於個人的秉賦而足以發揮新價值。依據凱氏的意見，傳受的知識和機械的技能，都可以從外部的傳受而得，是極膚淺的；反之，經驗的知識和生產的技能並非僅由傳受可以得來，必須賴自己動作而後可得，惟其如此，所以對於吾人最爲着實，最爲親切。

就兒童的發展上加以觀察，則經驗的知識最先發達，傳受的知識須在記憶、語言諸能力發達之後纔能增殖。至於技能則和知識發展的順序相反，就是當極幼稚的時候，由活動所表現的，概爲機械的技能；到了稍長，從自己遊戲中才逐漸發展出生產的技能來。所以教育的初步，在知識上，是要注重於經驗知識的發展；在技能上，則要注重於機械技能的訓練。這便是工作學校教育實施的原則。（註三八）依此原則，對於接受初步教育的兒童，便輸入傳受的知識或貿然予以生產技能的訓練，便都是不合於陶冶的理想。對於已往學校注重輸入兒童以傳受的知識，凱氏有一段很精彩

的批評：

「在兒童身心開始發展，剛會說『啦啦』的時候，就給我們施行教育技術的機會。因此他就得到了以字代物，以言語代感覺的怪設備。不久教育者又嫌字太直觀了，更代以死的字母，強不讓學生在他的本來環境中生活，而在這種字母元素的海中游泳。教育藝術，決不讓學生一刻在萬物的近影中停留，而把他趕到影的影中去，因此後輩少年們只能認識迷惘的世界，而對於事物的『本體』、『實在』和『真理』等，都無認識的機會。」

凱氏的學說近年雖為中國的教育者所注意，而且「勞作教育」與「生產教育」的呼聲也正在高唱入雲；但因對於凱氏學說的介紹尚欠充分和精當，所以我們不嫌詞費，認為仍有詳細陳述的必要。這裏我們再引凱氏自己所說的幾句話，以幫助大家對於工作陶冶的了解。

「工作……為客觀的興趣；為倫理的興趣；為個人人格完成的興趣。」

「已往有用的國民性格，賴家庭工作團體維持。」

「將來的學校——工作學校也。」

「有陶冶價值的，只有工作。」

「只有兒童周圍的工作，能給小學校以陶冶的力量。」

工作陶冶的學說，在德國本來還有別人倡導，註三九但以凱氏的理論組織較為完備。不過其中的缺點仍然是有的。第一、所謂倫理的價值，雖為德國歷來的教育家所遵守不替；但是因其涵義的玄奧和個人見解的不同，不易使教育者明確的理解。第二、將國家作為最高倫理的表現，也是不容易得到一般的承認的。第三、將身體和精神分開，而同時承認「借身體工作喚起精神動作」這種「兩元」的說法，在現代心理學的研究上也已漸漸失去了依據。

但凱氏對於工作價值的認識，和對於知識及技能的分析，都是極為精到的。同時能在一種貫通的理解下，創建「工作學校」的教育計劃來；對於傳統的教育設施也誠然是一個極大的改革，這是值得我們仔細研究的。

### 第三節 教育意義的確定

綜觀本章所述，我們知道了古今人對於教育所下的許多定義。這許多定義中，雖然有些似乎很艱深、很複雜，但我們切不可被它們所眩惑；那些很生疏的詞句，並沒有什麼玄妙，我們祇要能細

心去研究，都可以獲得相當了解的，為幫助大家的了解起見，我們且將從那些學說裏所應得到的認識，簡單列舉如下：

### 一、消極的認識：

- 甲、教育不可專顧及兒童將來的生活；
- 乙、人類的各種能力，不是生來就都具備的，——不能將兒童和種籽相比；
- 丙、不可空洞的注重心能的訓練，——不能過分期望「豁然貫通」的效果；
- 丁、不可偏重教育材料及環境的力量，——兒童不是毫末成形的陶土；
- 戊、兒童的發展，並非從低級動物發展為高級動物；
- 己、不可將人類祇看為文化遺產的承繼者。

### 二、積極的認識：

- 甲、生活的發展，是一種繼續不斷的過程；
  - 乙、教育必須對於最高價值的社會組織有用，——應兼顧知識及技能的訓練。
- 同時，大家不可忘記，我們在前三章的陳述中，也可以歸結出來幾個主要之點，特別是「兒童

的發展」和「學習的功能」兩章，對於教育意義的確定，是極有重要性的。（「社會的適應」一章與確定教育目的的關係較密，容後再論。）茲將從那兩章裏所應得到的認識，簡單列舉如下：

甲、將嬰兒從幼小的時候養護、教導、訓練，以至於獨立生存的工作，便是教育的責任；

乙、從行為的變化上去觀察兒童生長及發展的過程；

丙、因外界環境刺激，發生適應行為而起的變化，謂之學習；

丁、在學習過程中，務須將情境適當的組織起，來使學習者能有最多的「領悟」與最少的「嘗試錯誤」；

戊、在遺傳的限制下，教育可以顯示其改變兒童行為之最大的可能。

根據以上所舉各項應有的認識，我們便可以確定教育的意義了：

教育的意義——在遺傳的限制下，組織適當的情境，促進學習的效能，使兒童得由知識和技能兩方面的訓練，改變行為，繼續生長及發展。

【附註】

註一 說文，段注：「育，不從子而從倒子者，正謂不聲者可使作聲也。」



註二 「教育」這名詞在英文爲 Education 在法文爲 Education 均出於拉丁文的名詞 Educare 而 Educare 則又出於動詞 Educere 這動詞是由 Edu 和 ducere 兩字組成的，Edu 爲「出」之意，ducere 爲「引」之意，合起來便是「引出」的意思。

註三 見 Spencer, H.: Essays on Education (任鴻雋譯教育論，商務印書館)

註四 見 Graves, F. P.: Great Educators of Three Centuries (莊澤宣譯近三世紀西洋大教育家，商務印書館) 第十四章。

註五 同(註四)。

註六 見邵恩潤譯：民本主義與教育第五章。

註七 見常道直編譯：平民主義與教育第四章。

註八 見(註四)所舉書，第十一章。

註九 見(註四)所舉書，第五章。

註一〇 同(註九)。

註一一 同(註九)。

註一二 同(註七)。

註一三 同(註九)。

教育的意義

註一四 參看姜琦：西洋教育史大綱（商務印書館）第十二章。

註一五 同（註四）所舉書，第十章。

註一六 同（註一五）。

註一七 同（註五）。

註一八 「意識閾」係指意識之最低的界限。所謂「最低的界限」就是說：刺激超此界限，便浮現於意識中，而為我們所能感覺；不超此界限，便潛伏於意識下，而為我們所不能感覺。通常稱前者為「意識」（Consciousness）稱後者為「潛意識」或「下意识」（Sub-Consciousness）這種說法，僅為一部分心理學者所採取。

註一九 參看（註七）所舉書，第五章。

註二〇 同（註一四）。

註二一 同（註一五）。

註二二 安諾德為英國文學家。此處引文見（註七）所舉書，第十一章。

註二三 「實驗主義」或譯作「實用主義」、「實效主義」等，在現代思想界上很佔重要的地位。為皮爾斯（C. S. Pierce）詹姆斯（W. James）及席勒爾（F. C. S. Schiller）諸人先後所倡導；尤以詹姆斯為主。持此種主義之中堅。其學說之要旨，為重實在，重經驗，重演化，詳見詹氏所著「Pragmatism」一書。（孟憲承譯：實用主義——商務印書館。）杜威根據這種學說，倡為民治主義（或作民本主義）的教育。

註二四 見(註七)所舉書第一章。

註二五 據杜威著 Democracy and Education 第一章譯出(未據鄭譯)

註二六 同(註二五)。

註二七 同(註二五)。

註二八 同(註二五)。

註二九 見金海觀等筆記杜威教育哲學(商務印書館)。

註三〇 見(註二五)所舉書第四章。

註三一 同(註三〇)。

註三二 同(註二五)所舉書第二章。

註三三 見(註七)所舉書第一章。

註三四 Arbeit 通字,有「勸勞」、「作業」、「勞動」、「勞作」等種種不同譯法,本書譯為「工作」係根據劉鈞的

意見;劉氏為國人中曾親學於Kerschensteiner者,歸國後曾在北京大學、北平師範大學等校開授「工作學校」科目。

註三五 Kerschensteiner 的音譯,最為複雜,幾乎每見皆不一致,劉鈞譯為克申斯太奈,本書所以採用凱欣斯泰納一名,因其較為通行之故。

註三六 參看王壁如：現代教育概觀（上海北新書局）第八章。

註三七 參看 Kerschenshneider, G. M.: Begriff der Arbeitsschule（劉鈞譯：工作學校要義，中德

文化協會叢書，商務印書館印。本書撰稿時，譯本尚未出版。引文大都參考劉譯原稿。）又，本文以後欲引凱氏各節，凡未特別加註者，皆同此條，不再一一說明。

註三八 同（註三六）。

註三九 在德國倡「工作學校」者，除凱氏外，尚有高迪希（Hugo Gaudis）等人，見解與凱氏不盡相同。

## 【參考書目】

1. 斯賓塞著（任鴻雋譯）教育論。
2. 葛雷夫斯著（莊澤宣譯）近三世紀西洋大教育家。
3. 杜威著（鄒恩潤譯）民本主義與教育。
4. 杜威講述（常道直編譯）平民主義與教育。
5. 王壁如編：現代教育概觀。

6. 錢歌川編：現代教育學說（中華書局）。

7. 姜琦著：西洋教育史大綱。

### 【討論和研究問題】

- 一、試舉例說明以下各學說：
  - 甲、預備說，
  - 乙、開展說，
  - 丙、形式訓練說，
  - 丁、形成說，
  - 戊、復現說，
  - 己、回顧說。
- 二、說明以下三種觀念的意義：
  - 甲、自我更新的過程，

乙、繼續不斷的過程，

丙、繼續的適應。

三、凱欣斯泰納的工作陶冶說和杜威的生長說，最相似之點何在？試申論之。

四、在凱氏學說中，「遊戲」、「工作」、「職務」三者有何區別？

五、簡述凱氏對於陶冶的意見。

六、將我們所確定的教育意義，用自己的話復述出來。

## 第五章 教育的目的

### 第一節 目的的性质

對於教育的意義，有了較為適當的理解之後，教育目的的探求，便成爲必要的問題了。本來在一般教育理論的研究上，意義與目的，是不能截然劃分的；意義中就包含着目的，目的中也包含着意義。不過教育意義到底還是注重於兒童的生長及發展的價值，換言之，就是從個人的價值方面着眼；教育的目的，則是進一步去考察健全發展的個人所能產生的效果，也就是個人發展所應選擇的方向。

教育的目的，在各時代及各教育學者之間，有各種不同的說法。我們要確定理想的目的時，這些學說，是需要加以概括的檢閱的。可是，檢閱這許多學說，又必須對於目的的性质先有一種清楚的見解，方可以作爲衡量的尺度。這尺度的建設，不能輕易的根據個人的想像；必須具備較爲客觀的條件。這條件可分爲以下的三項：

(一) 目的需要根據現實的或當前的情況；

(二)目的需要能夠轉變成爲一定的計劃；

(三)目的需要是特殊的、具體的。

比如我們要建造房屋，決不是全憑理想可以成功的；理想祇能建設起空中樓閣；必須預定一種計劃，着實去做，才能實現。而這種計劃的製定，就要看地基的情形，經濟的能力，選擇的形式及材料等情況而定。有了這種計劃，就必須着手去建築，使計劃逐漸實行。同時在計劃開始實行之後，各部工程都需要詳明的考察，建成了房屋，才能合乎最初的理想。(註一)

教育的目的，自然也要依照這樣的程序建設起來。但是我們必須進一步注意：目的的建立，可以因建立者之不同，而產生不同的形態和價值；也正如建造房屋一樣，計劃的規定，是要依照主人的心意的。波特說：

「教育是一種工具，可以叫它聽從許多的主人，使用它實現多種的目的。」(註二)

這實在是很精闢的見解，同是有依據有計劃的教育目的，卻可以因「主人」的不同，而發生不同的效果，這自然是容易了解的。可是教育在這種意義之下，便成了一種工具，卻是教育者往往不能領悟的；教育者常是將教育看爲神聖、清高、獨立的東西，而不會認清它是可以聽憑使用的工具。



這一點的指明，實在可以使教育者有一種警覺，不至於蠢然被人利用而不自知；同時在我們對於教育目的的考察上，就具有了一種更嚴正的標準，那便是在考察教育目的時，要探求到它背後發縱指使的主人，這主人自然就是產生目的的社會背景。

現在，我們就根據上述的了解，將教育上傳統的及現代的主要或有力的目的說，陳述於後。

## 第二節 傳統的主要學說

### 一

文化說 (Culture as aim) 這「文化」二字與通常和「文明」的意義並用者不同，是指着「文雅」和「斯文」之類的觀念的。過去在西洋和中國，都是將這觀念作為區別受教育者及未受教育者的表記。「文化」所包含的，不外優美的社會禮貌，熟諳文學和歷史的知識，及文字運用之技能等。在這種文化觀念下，所產生的教育目的，大體認教育為「造就『人』的。」就是說，不是要訓練商人、工人、農人，也不是要專為訓練公民；是要發個人的人格。在中國如孔子所謂：「吾不如老農，吾不如老圃」；大學上所謂：「正心」「誠意」「明明德」；朱子所謂：「學聖」；陸象山所謂：「作堂堂

的人；王陽明所謂：「良知」都含啓發人格的意思。在西洋，亞里斯多德（Aristotle）將教育的陶冶和職業的準備，完全分開，以爲職業準備的訓練，是屬於奴隸的事情，不是自由民所應受的，自由民的教育，要以充分的閒暇爲前提，而過文雅的生活的。即教育的目的，祇在閒暇，職業不過是一種手段，自身不含什麼價值；這自然也是啓發人格的意思。

在西洋，文化目的的教育，擁有最長的歷史，從希臘時代經過中世紀，始終不會陵替。「文藝復興」之後，「人文主義」（Humanism）發揚起來，這種教育的理論，就更佔優勢。直到十八世紀，盧梭（Jean Jacques Rousseau）出來，纔予以猛烈的攻擊。但是，「新人文主義」（New Humanism）（註三）興起後，對於盧梭所主張的自然發展，又予以猛烈的還擊。前舉安諾德說：「熟習古代優美的思想和知識，便是文化。」自然不主張教育偏於專門的科學訓練。他說：「科學指示學者以自然界粗糙的事實，叫他冷靜的承受，叫他觀察物質勢力的運用，不帶一些情感，祇是以一個純淨的智力，去分析，去歸納，去整理那宇宙大機械的流轉中所發現無人性的事實。所以科學訓練，於常人一點不能有變化氣質的效果；僅能發展銳敏的感覺，細密的觀察，粗俗的智力而已。……文學是培養人的精神的全體，而科學卻專培養人的知識。」（註四）他這裏雖然承認科學教育的效用；然而，覺得

科學的訓練，到底還不能有變化氣質的效果；所以依然是以文化的價值去估定教育的目的。直到現在，文化目的的見解，還不會被教育家所放棄。即如凱欣斯泰納也還以文化價值之輸入於兒童的經驗，為教育的目的（見後），便是例證。

在中國，不消說文化目的的教育，一直到清代末年，受種種內憂外患的逼迫，纔稍稍發生動搖；到現在，雖然生產教育的論調高唱入雲，可是「讀經」、「尊孔」及「中學為體，西學為用」（註五）的爭論，還是不曾止息。足見文化觀念，在中國人的心中，還是很有勢力的盤踞着；生產教育，一時還是不能得到教育理論上的支持。

文化教育的價值，自然是不能抹殺的；因為它可以使人享受，並實現生命的理想，可以指示文化發展的趨向；更可以訓練人具有一種文雅的態度。但是，產生的背景，不論在西洋或在中國，都是由於有閒暇的特殊人物，發展的結果，使教育成為「貴族之奢侈的裝飾品」（註六）。所以在現實的當前的社會背景之前，這種教育，是不應聽其在固有的意義下，繼續發展的。杜威為文化的目的，重新規定一種解釋，他說：「文化目的……能以激起其個人高尚理想並擴張其見解，使之對於全人類有更豐富的趣味，和廣博的同情心，由此以明白自己在人類社會中所處的地位，及自己與他人

間相互依賴的關係。從此自然能發展出來一個爲社會服務的理想。」（註七）根據這樣修正的見解，我們可以看清文化目的的教育，必須重新修正，必須將原先狹隘的發展人格的觀念，向社會方面擴大，是無可懷疑的了。

## 二

自然發展說 (Natural development as aim) 自然發展的教育，是十八世紀由盧梭倡導的。盧梭倡導這種教育，能發生重大的影響，和當時的社會情形實有密切的關係。因爲在盧梭那時候，法國的社會是極端苦樂不均的，所以便釀成了反對目前政治、經濟局面的大革命。革命前，法國是專制政體，祇有封建貴族佔有土地，生活奢侈驕恣，達到極點；實際上從事工作的農工生活，非常惡劣，沒有政治上的自由，沒有代議的政府；享有特權的，僅僅是少數受皇家寵幸的人。這種身分，皆由各人所從出的家庭而定。同時，在宗教方面，天主教徒握得權柄，僧侶的權力很大，其壓力對於抑制思想的自由發展上，極爲厲害。這種道德的專制情形，和政治社會的專制情形，是盧梭所極端反對的。（註八）於是如老子所主張的「聖人不死，大盜不止；剖斗折衡，而民不爭」一樣，他主張「歸返自然。」他說：

「一切的社會制度，全是惡劣的；因為他總是趨於壓制和逼迫個性的發展。這種壓迫乃是人類一切罪惡的源泉，不但令人感覺不快樂，不自然，而且逼迫他到一種非發表自己的天性的動作不可之地步。總之，一切道德上的罪惡，皆是由於個人之被壓迫，使其不能有適當的自由發展。

「這種影響所及，不但敗壞個性，同時，並足以破壞周圍的環境，一切文雅的社會生活，皆是矯作的、不誠實的表現。使人只注意外觀，而忘卻真正內心的天性；使各個人的生活，競趨於吸引別人的注意，得到別人的敬仰及名譽等，簡言之，即使人成爲一種僞君子。這種風氣的影響，在個人方面，使之成爲好作僞的，慕虛榮的；在社會方面，祇有使人心充滿自私自利、殘忍、苛刻、無信義等諸惡勢力。」（註九）

盧梭這種對社會生活深惡痛絕的意見，產生在當時的社會背景之下，是很合理的。換言之，便是這種意見，在當時可以代表一切深受社會壓迫的人民的心理。至於，將這種主張應用到教育上，而規定出教育的趨向，則是盧梭的創見。在其寄託教育理想的名著愛彌爾（*Emile*）這本書裏，開宗明義便說：

「凡上天所造的事物，都是好的；到了人的手裏，全變壞了。」（註一〇）

在他將這條原理陳述之後，他又說：「……有三種教師——自然、人類、及事物，即須三者合作以完成教育，則使後二者跟隨不能為我們所裁制的前者走。」（註一一）更明顯的，他表示教育的目的應該返於自然，他說：

「祇有一種習慣可以養成，就是沒有習慣。」（註一二）

他又借書中沙威（Savoy）教長的口中說：

「我在上帝各處工作裏面看見他；我覺得他在我自己身上；我見他四面圍繞我。但是我找到他在那裏，是什麼，什麼東西做的，他離遠我，而我的擾亂的靈魂，辨別不出東西來。我越不見他，我越崇拜他。我跪下對他說：『我是萬物之一，因你而生；日夜念你，使我日近真實與泉源。』」（註一三）

在這段話裏，他將自然神化了，成為教育最高遠的目的，是自然發展教育的精義所在。

自然發展的教育，給予後世的影響是很大的。這影響正如他在民約論（Social Contract）裏對於政治上的主張一樣，將已往的歷史和現代，約略劃了一道界限。我們且分三方面將這影響陳

述於後：

(一)已往教育上有一種最普遍而最不幸的現象，就是將兒童看作「具體而微」的成人，也就是將兒童看作「小成人」。因此教育者就專注意於將成人所當具有的知識和技能，傳與兒童，不問兒童是否能知，是否能作。可是盧梭在愛彌爾的序言裏，就告訴我們：

「我們不了解兒童，我們照不正確的觀念去實行，越走越離正路。最聰明的人，把成人所要知道的放在心上，而不管兒童能明白與否。我們把小孩當作未來的成人，忘了他在未成人之前是什麼。這是我所要研究的。這樣，即使我的方法是空幻而不可靠，讀者仍可利用我的觀察。我的見解或者淺陋，但我相信我所走的路，是不錯的。所以，我們把研究兒童為起點，因為我們完全不知道他們。」(註一四)

這種對兒童之價值的發現，造成近代教育之中心的理想，這是我們必須知道的。

(二)傳統教育的理論及實施上，常常持一種身心兩元論，似乎以身心兩者為完全兩事；甚至於以為身體的活動，足以妨害心靈的活動，所以想出種種方法來壓制。這也是盧梭所反對的，他說：「我們必須運用四肢、覺官、器官那些智慧的工具，才能思想。」(註一五)

所以，他主張身體須受鍛鍊，如少穿衣，不戴帽，使身體慣於適應溫度的變化，學泅泳，以免淹溺；學跳高、跳遠、跳牆及登山，以免許多行動上的危險。對於訓練感覺，他主張應常用自然問題，如稱重量物、及測距離、練習畫天然物、聽音樂等。這種原則，也是近代教育上所遵守不替的。

(三)「兒童研究」現在已成爲教育研究的基本工作，這實在也是虛梭開其端倪的。他的大著愛彌爾中，自愛彌爾的幼年一直陳述到他成婚，對於身心發展的過程，都在時時觀察，而舉出其特點。這實在是一種兒童研究的範本。

此外，注重個性差異，注重自然環境，以及注重兒童之自動等近代教育的原則，也都可以在愛彌爾裏找到根據。所以自然發展的教育，開創近代教育的功績，實在是不可磨滅的。不過，現在的社會，到底不是十八世紀的社會，根據現在的社會生活的情形，來衡量自然發展的教育，那是很容易發現其缺點的：

一、兒童中心的教育理論，是和個人主義相依發展的；兒童的價值的發現，與人權的發現，有相同的意味。十八世紀以來，個人主義又復造成了極端苦樂不均的社會，孕育了帝國主義的威力。我們現在對於經濟上的自由主義，不能擁護；對其所由產生的個人主義，便須檢察，與個人主義相依



的「兒童中心論」，自然也同樣的要加以斟酌。因為，在盧梭的主張裏，社會的價值，是太被忽視了。我們在「社會的演進」一節中（參看本書第三章第三節），曾指出全世界的人類正在考慮着社會主義，所以社會價值之被忽視，是不能允許的。在教育上將兒童發展成爲離開社會的各個小天使，決不合於我們現實的需要。

二、過分注重自然的發展，對於人類歷史所積累的經驗，就不免忽視；可是，歷史的積累的經驗，正是我們人類求社會繼續發展上所不可少的。死的書本教育，是傳統的文化教育所採用的方法，自然我們不再重視；但是將人類發展社會的經驗與勞績，同死的書本一樣的輕視，那就不合理了。我們在「適應社會」的陳述中，已建立下一種重要的觀念，就是兒童發展的極致，是要適應社會而謀其繼續發展。那末，將兒童訓練成超社會的存在物，自然是我們所不能贊同的了。

### 三

社會效率說（Social efficiency as aim）這種學說，近年來在中國教育界很有相當的勢力。原因是「經濟與效率」（Economic and efficiency）的說法，在美國最爲盛行，中國近年的教育理論及實施，也很受其影響。

「效率」原係機械學上的一個專門名詞，例如我們要配置機器作有用的工程時，有兩件事必須詳細計劃：一、是該機器所作工作的數量及其產品；二、是該機器發動時所消耗的力量，如電力、煤油和其他燃料之類。如有兩架摩托車，負重相同，速度相同，但是在同一時間內，這一個較那一個少消耗若干數量的汽油，則前者的效率即為優於後者，亦即前者較後者為經濟。又如：有兩盞電燈，皆能供給同樣強度的光，但是其中一盞需要較繁重的發電機，並且需要較多的工人管理，那末，這兩盞電燈，便也同樣的發生了效率的差異。像這種意義，應用到教育上去，就產生了社會效率的目的說。

在社會效率的目的下，個人成為替社會工作的機器，教育即在使人人能為社會服務，且是最有效率的服務，即多為社會工作，少使社會消耗。其內容通常分為三方面：（註一六）

第一、身體的效率（Physical efficiency）即關於個人的健全體格者。意思是說：一個人生活在社會上，其所有的知識和技能，不僅要供自己滿足，主要的是要供社會活動之用，體格之健全的發展，即為服務社會的基本條件。

第二、實業的效率（Industrial efficiency）即關於個人從事職業的適當能力者。意思是

說：各個人皆當具有從事一種職業的能力，這種能力，須由特殊的訓練而獲得。而訓練的要旨，即在使各個人必須能作有效率的工作。並因為能夠適應這種工作，發生一種享受的興趣。

第三、公民的效率（Civic efficiency）即關於健全的公民資格者。意思是說：一個人除具有身體的及實業的效率而外，更必須了解在社會上所佔的地位，及所有的權利、義務的關係。這樣他可以使整個社會的活動，發生最大的效率。

社會效率的主張，在注重到職業的訓練方面，顯示其最大的貢獻。因為傳統的文化教育，既然卑視職業訓練的本身價值；在自然發展的理論下，也不注重職業技能的養成。實際上，社會的本身，卻是靠生產能力的增進而發展的。教育必須注重生產知識及技能的培養，是不容否認的。社會效率說，注重到這一點的價值誠然是值得表彰的。

但是，在社會效率說的根本觀點上，將個人看成機器，要這種機器俯首帖耳的從事它的工作，認為必如此才發生享受的興趣；這就顯露出極端資本主義化的社會所需要的教育的缺點了。同時，認為社會的效率，是由這種機械的分子的集合努力而推進，那就未免更其抑制了社會的生長及發展。杜威曾經解釋說：（註一七）

「反對以社會效率爲教育之唯一目的者，大致謂：假如我們探之爲教育的獨一目的，則教育必致成爲太偏狹的實利主義的，而排除理想的或精神的原素於教育以外……如文學、詩歌、音樂、藝術等，卽不能有存立之基礎；因爲這些事物，並不能直接令人成爲一個更有效能的醫生、木工、雕刻匠等。以上這些事物都是智力的或精神的，不是實用的。故照此解釋效率，實不免太狹隘，而忘卻高尙的文明產物，與個人生活之精神的或理想的方面。」

「此說並不限制個人能力之發展，使屈服於社會的勢力之下。發展社會效率的方法，不是用消極的羈制，而是積極利用個人的才量，於含有社會意義的作業上，使漸被浸染而向社會方面發展。」

這種解釋自然是很要緊的。社會效率的主張，果如這樣解釋而應用以爲教育目的，於注重職業訓練之外，更顧到個人之向社會方面的發展，及社會之高尙的文明產物，當然就很少有弊端了。

### 第三節 現代的有力學說

經驗改造說 (Reconstruction of experience) 這是實驗主義的教育者所主張的教育目的論；也就是民主主義的教育目的論。在近十幾年來，這種主張和前述的「生長說」組合在一起，影響着中國的教育理想；支配着中國的教育實施，我們必須特別加以重視。

這種主張，因其產生在實驗主義之下，所以和「社會效率說」有表裏的關係。換言之，即社會效率說着重於教育的價值方面；而經驗改造說，則着重於教育的構造方面。

前面我們曾經提及，杜威認為即使近在十年或二十年後的社會情況，都不是我們所能逆料的。所以他主張教育的設施，應該預備現在（對預備將來而言）。意思是說：教育既是生長的過程，便應該使之順勢生長；教育者的工作，祇是利用現時的資料和境況，使受教育者造成經驗，並因適應生活，而改造經驗。他曾很嚴密的說：

「教育是經驗的繼續不斷的改組和改造；這改組是使經驗的意義增加，也使控制後來經驗的能力增加的。」（註一八）

經驗之繼續不斷的改造，就適合了生長是一個繼續不斷的過程的說法。所以，杜威對於教育目的，很肯定的說：

「這過程就是它（指教育）自身的目的；除了這過程自身以外，沒有別的目的。」（註一九）

這意思是很明顯的，因為生長既是一個過程，而這過程又是繼續不斷的，如其固定出最終的目的，那便無異於否定這個過程的繼續性了。因此杜威又曾申明：

「教育的自身，並沒有什麼目的。祇有人、父母、教師纔有目的。而他們所有的目的，也不是『教育』這名詞所表示的抽象觀念。因為這個緣故，它的目的，是有無窮的差異，隨差異的兒童而差異，隨兒童生長和教育經驗的發展而差異，就是能以文字表述的最合理的目的。倘若我們不知道這並不是目的，不過是教者方面的暗示，暗示他們怎樣注意、怎樣選擇，使他所遇到的實際種種勢力，能自由發展，不受阻礙，使他知道怎樣指導這種種勢力上適當的途徑，那末，就是這種目的，也是有害而無益。」（註二〇）

波特也是實驗主義的教育者，在其所著教育哲學大意中也很清楚的表示同樣的見解。他說：「教育是生長，是一個過程，其中各種欣賞、目的、理想，均漸漸發展擴張。」又說：「目的，統統是好的，但是標出無論那一項來作為終極，這一項便可以非難了。」更肯定的說：

「教育目的，——如果要說它有一個概括的目的——是使教育上有新目的創造之可

經驗改造的教育目的論，建設在生長的觀念上。因為生長有繼續性，所以不能建設終極的目的，這是十分合理的。而且這種觀察，使教育不至於被傳統的勢力所束縛，常常在維新與演進中，更涵着極有價值的意義。換言之，教育者只須供給適當的環境，使兒童發展和生長，他們自然就有適應社會及生活的能力；不須用固定的理想，將他範圍起來。此外，在民治主義的教育理論中，都提到所謂「羣性的標準」(Social criterion)；這羣性的標準，就是大眾的標準。照杜威最近說：「教育環境，應該在實際方面使兒童深刻感覺到：研求知識的唯一目的，是要促進大家的幸福。」（註三二）這又是在不固定的目的之中，建設起一種較為合理的標準來，當然也是必要的。因為「大家的幸福」也要隨社會的演進而發展；所以這個標準，仍然不是固定的目的，只可以說給目的規定出一種趨向。這樣，自然使經驗改造說更為圓滿。

不過這樣的教育目的論，應用於教育的實施上，是不免有困難的。因為我們所生存的社會，本來就不免於忽視大眾的幸福，我們所認識的大眾，又往往受一種習慣的影響，而不能十分客觀，因之對於大眾的利害，就不容易有明確的判斷。同時，如波特所說，教育又常常為「傳遞舊物之媒介，

而成進步革新之敵。」（註二三）於是在教育實施上，因為不能標出特定的目的，便常會保持着傳統的觀念，而不自覺的成爲「進步革新之敵。」教育就仍然會開倒車，或向錯誤的路上走。波特在所著現代教育學說上，曾經呼喊出：

「我們要一個更好的世界。要一個更好的世界，就在最適宜的情境之下，也不是一件容易事；何況現在的情境完全不適宜呢？……」

「可是現在這些話，已經比較減少勢力了。社會組織的必須改造，已成全世界的普遍思潮。人們已感到它們是自己機械組織的犧牲者。凡是地域上、商業上、語言上、教育上一切疆界，都是罪惡與戰爭的起原。……等到我們的教育制度，充滿了新的社會理想，那時候社會的發展和物質的發展，齊進並行，人類便不作環境的奴隸，而作它的主人了。」（註二四）

這種呼聲，實在無異於實驗主義的教育者對自身的嚴正的批評，是很值得我們中國的教育者警惕的。

## 二

公民訓練說 (Staatsbürgerliche erziehung) 這是凱欣斯泰納所主張的「工作陶冶說」



的目的論。依凱氏的意見、陶冶的目的：「原在造成足以適合國家及時代需要的有用國民。」（註二五）而對於這種公民的造成，又須顧到兩方面：（1）文化價值，如宗教、風俗、道德、科學、藝術、生產技能等。由於這種文化價值，使兒童養成對於國家及國家任務的理解和認識。（2）兒童經驗，即兒童自由發展的能力。這種兒童能力的發展，是在工作的陶冶中，由實踐的興趣，達到理想的興趣，而獲得的。所以凱氏說：

「教育的目的，在把一定的文化價值，輸入兒童經驗中，使兒童得自由發展其天才與能力，而為社會謀福利。」（註二六）

根據上述的主張，凱氏對於公民訓練，訂出五條標準：（註二七）

- （一）公民教育，絕非政黨、政派的問題，實為離開此等關係的一般的教育事項。
- （二）公民教育，非僅為公民教學；蓋公民教學，不過僅授以公民必需的知識而已。至於公民教育，則絕不能僅以一種知識的教授為滿足，必須進而使兒童於實際上體會公民的精神，從而養成足以實現公民的行為的品性及習慣。

（三）公民教育又非僅為經濟的、技術的教育，必更授以公民所必需的道德教育。

(四)公民教育和法律政治的陶冶，絕不相同；而是養成足以完成公民的責任，勤於生產工作，而供獻於國家的根底教育。

(五)公民教育，又不可和社會教育認為同物。

從以上五條標準中，我們可以看出：凱氏之所謂「公民訓練」實在就是整個的教育目的的表現，而這目的的中心觀念，則為國民精神和國民道德的養成。因為凱氏認國家為具有「最高價值的」並且說：「有理性的人，應顧念國家……勝於無理性的細胞之顧念其細胞的國家。」（註二八）所以，在凱氏學說中，論到公民的精神，公民所必需的道德，實際就是指國民精神和國民道德。

在實施公民訓練的進程中，凱氏將工作陶冶的主張作為骨幹，而將個人和國家貫串起來。他認為在職業上可以有農夫、勞工、藝術家、科學家等所執職務的不同。但在同為公民的一點上，則有一致的標準。這一致的標準，就是為國家服務，供國家有「理解的使用」。要實現這種目標，惟有賴於「勞作團體」。他認為公民的基本觀念所由發，勞作習慣所由養成，除了勞作團體之外，不能實現。所以他說：「有用的國民性格，賴家庭及工作團體維持。」（註二九）

凱氏認學校為公民教育的工具。所以他為「工作學校」所規定的最高組織原則，便依據此種

要旨，而分爲以下三個步驟（註三〇）

（1）工作過程合於兒童精神組織；

（2）增加身體勞作的獨立課目；

（3）以團體勞作爲基本原則。

凱氏將他工作陶冶的主張，貫徹爲公民訓練的目的，條理上十分完密。雖然有些人覺得他過分注重體力的勞動而認他所說的公民教育，有職業訓練的嫌疑；但他會清楚的認定：「國內大多數人是從事於純粹的體力勞動者」（註三一）所以還是堅決的主張以體力勞作爲學習形式，並爲公民教育的骨幹。他曾斷然說：「對於祇做精神職業之準備的學校，對於完全立於知識的衝動支配下的人們，體力活動的教育設施，自然並非不可缺的東西，因爲這種人實際存在於世界……但是除這些人以外，對於一般兒童，則缺乏了體力勞動設施的學校，便是不好的學校。」（註三二）這種對於體力勞動價值的認識，尤其是對於團體勞作價值的認識，實在是凱氏所獨到的地方。有人說蘇聯的唯一學校組織專家波龍斯基（Blonski）的主張和辦法，實在基於凱氏（註三三）也有相當的道理。不過在凱氏的主張中，認國家爲具有「最高價值的」因而大聲疾呼：

「威權的國家，必能永遠存在，亦必須永遠存在！」

「國家也有領導者和被領導者的，就應該把國家的工作團體打倒嗎？」

這種對國家估價的態度，充分顯露出德意志傳統的精神，很有被侵略主義者利用的危險。

#### 第四節 教育目的的確定

本章對於教育目的之陳述，雖然並不詳盡；但若都能充分的理解，也就足夠明瞭過去及現在的教育大勢及其趨向了。爲幫助大家的了解起見，我們且將從上述各種學說裏所得到的認識，簡單列舉如下：

##### 一、消極的認識：

- 甲、教育的目的，不在造就一種特殊的、文雅的人；
- 乙、教育的目的，不在造就一種超社會的、自然發展的人；
- 丙、教育的目的，不在造就一種機械的、祇講效率的人。

##### 二、積極的認識：

甲、教育的目的之建立，應顧到現實的、當前的社會情況；

乙、教育的目的之建立，應顧到「羣性標準」或大衆的幸福；

丙、教育的目的，應適合於生長及發展的意義，而常使教育上有新目的創造的可能；

丁、教育的目的，應注重於造就爲社會及國家服務的有用的人。

同時，大家不可忘記，我們在「社會的適應」一章中，也可以歸納出幾個要點來，爲我們確定教育的目的時所當認識的，茲簡單列舉於下：

甲、適應社會的環境，爲生長及發展的歸宿；

乙、適應的意義，並非謂妥協於既成的社會，乃在於能操縱環境，制馭自然，以求繼續發展；

丙、須從靜、動兩方面去了解社會，認識現實的社會及其演進的趨勢，以爲確定教育目的之依據。

根據以上所舉各項應有的認識，我們可以確定教育的目的如下：

教育的目的——依社會之現實的需要，造就有用的人，務期能促進環境的改造及發展，而謀大衆的幸福。

我們若將這種教育目的，和前章所確定的教育的意義，參照研究，就可看出二者緊相關聯；同時，對於教育的本質，也不難有更透澈的了解了。

【附註】

註一 參看杜威講述：（常道直編譯） 平民主義與教育第八章。

註二 見Bode, B.H.: Fundamentals of Education (孟憲承譯) 教育哲學大意——商務印書館第四章。

註三 「新人文主義」之興起在十八世紀末葉，與十五世紀以來的「人文主義」頗有不同之處。主要者如：（1）人文主義以恢復古羅馬文化爲職志，新人文主義則以恢復希臘文化爲職志；（2）人文主義學者，僅注意於文學記錄，而新人文主義者，則對於希臘之一切古學與美術，咸有研究興趣。

註四 見（註二）所舉書，第一章。

註五 參看教育雜誌第二五卷第五號（讀經問題專號）。

註六 見（註一）所舉書，第十一章。

註七 同（註六）。

註八 參閱（註一）所舉書，第九章。

註九 同（註八）。

註一〇 見葛雷夫斯著（莊澤宣譯）近三世紀西洋大教育家第七章。

註一一 註一二 註一三 註一四 註一五 均同（註一〇）。

註一六 參閱（註一）所舉書，第十章。

註一七 同（註一六）。

註一八 見杜威著（鄒恩潤譯）民本主義與教育第六章，

註一九 同（註一八）所舉書，第八章。

註二〇 同（註一九）。

註二一 見（註三）所舉書，第一章。

註二二 見杜威著（章育才譯）教育的哲學基礎文載教育雜誌第二十五卷第四號（原文見The New Era 一九

三四年十一月號）。

註二三 見（註二）所舉書，第四章。

註二四 見Bode, Boyd H.: Modern Educational Theories（孟憲承譯）現代教育學說——商務印書館）

第十章。

註二五 參看王鑾如：現代教育概觀第九章。

註二六 見姜琦、邱椿：中國新教育行政制度研究續編第三章。

教育的目的

註二七 同(註二五)

註二八 參看 Kerschenshteiner, G.: Begriff der Arbeitsschule (劉鈞譯) 工作學要義。

註二九 參看(註二五)及(註二八)所舉書。

註三〇 同(註二五)。

註三一 見魏肇基、凱爾與舒泰依甫之勞作教育觀, 文載教育雜誌第二十四卷第四號。

註三二 同(註三一)。

註三三 見劉鈞: 工作學要義譯敘, 文載新教育與舊教育 (華北科學社出版)。

### 【參考書目】

1. 杜威著: (鄒恩潤譯) 民本主義與教育。
2. 杜威講述: (常道直編譯) 平民主義與教育。
3. 波特著: (孟憲承譯) 教育哲學大意。
4. 波特著: (孟憲承譯) 現代教育學說。
5. 葛雷夫斯著: (莊澤宣譯) 近三世紀西洋大教育家。



6. 王璧如編：現代教育概觀。
7. 錢歌川編：現代教育學說。

### 【討論和研究問題】

- 一、波特謂教育是可以聽從許多主人使用的工具，試申論之。
- 二、閱讀中國古代教育思潮（王鴻一編，商務印書館萬有文庫本），比較孔孟及亞里斯多德的教育學說。
- 三、何謂「中學爲體，西學爲用」？試解明之，並陳述自己的意見。
- 四、陳述盧梭重視兒童本身價值的梗概。
- 五、閱讀中國古代教育思潮，比較老子與盧梭的教育學說。
- 六、評論「社會效率說」的利弊。
- 七、「教育的自身並沒有什麼目的，」教育過程的自身是目的。」應如何解釋？
- 八、說明「工作陶冶」及「公民訓練」之聯繫的關係。

九、試將前章所確定的教育意義及本章所確定的教育目的，用自己的話，合併陳述之。

## 第二篇

### 第六章 教育機關(上)

#### 第一節 社會發展與教育組織

我們讀了「社會的適應」一章，已經知道人類的的生活是隨着社會組織及其活動的演進，而逐漸由原始的、簡單的情形，進步到現代的、繁複的情形。政治的、經濟的、宗教的發展，都是如此。文化或教育的發展，自然也不能例外。

在原始的社會裏，自然界對於人類有極大的威脅與迫害。人類爲保持其簡單的生存，需要與風、霜、雨、露、野獸等搏戰，以保持身體的健康並取得食物。在這時候，沒有特爲接受文化或教育的閒暇，自然也沒有什麼文化或教育的組織可言。但具有教育意義的活動，卻不是沒有的。例如：如何使

用木、石等簡單的工具，和如何參加團體的活動而作防衛和掠食的競爭，這些都是需要教育的。這種教育，多半是由直接的行動上學習來的；至於「成熟」與否的判斷，就要看那些維持生存之最低限度的知識和技能已否獲得。對於這種成熟的考察，多半由於團體的成年人，在兒童發展到相當年齡時，給以特殊的試驗，如用火烙他們的身體，看他們是否能夠忍受；或驅逐野獸，讓他們去搏鬥，看他們是否能夠取勝。這種辦法，在現在的非洲野蠻民族中，還是實行着的。

到了氏族社會的時代，生活的團體有了比較嚴密的組織。在漁獵及戰爭的行動中，也有了較進步的工具，和較為複雜的行動。教育的獲得，就不能全仗直接的參與行動了。氏族成員對於青年有時就須加以特別的訓練，同時在團體活動中獎勵這種青年的發展。比如：在狩獵中有所獲得，在戰爭中得以生還，便被認為團體中的優秀分子。在氏族社會進步到較為文明的時期，教育的工作在團體中就更被注意起來。除掉維持生存的知識和技能之外，更有些觀念方面的教育。這種教育，常常是採取宗教的形式，如崇拜器物、崇拜精靈、崇拜祖先等。當生活的能力及觀念都訓練到相當年齡時，便舉行一種儀式來承認青年的成熟。這個時期的教育，雖然已經成為團體的特殊工作，但是性質還很籠統。因為這種教育是社會的，同時也是可以說是學校的或家庭的。

在由氏族社會向奴隸社會或封建社會進展時，家族的組織業已產生，同時生活的形式也不能專靠狩獵及游牧，定居的農業生活開始發展；在政治的組織上，統治者和被統治者的差異已經顯著；而財產私有制度逐漸確立。那時較為完備的教育的工作及制度，就成為必需的了。教育的內容自然也就豐富起來。約略的說，這時期的教育必須完成以下的使命：

第一、維持宗法關係 家族制度的產生，是由於社會從女性中心轉變為男性中心；男子成為家族的主人，他死後，長子又繼續為家族的主人。對於祖先的崇拜，比較以前有了分別；以前只是因為崇拜氏族中的酋長，因而就崇拜到氏族的先人；這祖先是氏族所公認的，崇拜的意義也祇是對其產生並維持這個氏族團體的功烈；因為沒有清晰的系統可以追溯，因而拜物，拜精靈。但到家族制度產生之後，因男性父子相繼成為家族，使對於祖先的認識極端明確；所以崇拜的意義就不限於對其開創和維持的功績，更着重於血統的關係的衍續。由於這種以血統的關係，為祖先崇拜中心思想的緣故，對於家族中的尊長便要絕對服從。為滿足這種需要，就發生了宗教式的「禮」。這種禮的教育是從兒童幼小的時候，就在家族中逐漸實施的。

第二、維持農業生活 農業生活不像狩獵、游牧，以及商業那樣流轉，它是定居的。因其定居，便

必須在私有的土地上取得生產品。但是私有的土地，不能沒有限制；而家族的繁衍卻是與年俱進的。因此，就必須在生產的技術上十分注意，使生產的能力和穀物的產量，足以供給需要。同時，像「勤」「儉」這樣的德目，就成爲必要了。在生產技術的傳授上，前輩對於後輩也就更加仔細，如使用工具、種植產品、收穫產品、儲藏產品等，都必須經過較長的訓練，才可以純熟的。

第三、維持統治權 政治的統治者較家族的尊長更有威權。他們是不需要直接從事於生產勞動的，所以必須對於他們（尤其統治者的候補人）有一種特殊的教育；這種教育就是教他們如何治人，所謂：「勞心者治人，勞力者治於人」就是代表這種觀念。治人者除在教育上得到「治術」之外，更要有一種文雅的修養；這種修養，使他們能夠表現自己爲有閒暇的士君子，和直接生產勞動的粗野人分別開來。

這種教育隨着奴隸制度和封建社會的發展，逐漸完備。當文字工具產生之後，教育就可以分出「廣」「狹」兩種意義來了。廣義的教育，就是一般人所受的維持宗法關係、維持農業生產、維持統治權等教育；這些教育是不一定需要文字這工具來傳授的。可是對於有閒暇的統治者，文字就有了特殊的效用；文字教育，也就成爲他們所能特別享受的權利；這便是所謂狹義的教育。廣義教育

的實施，還是在家庭、社會等活動的直接參與中；狹義教育的實施，需要特殊的教育者，也需要有特殊的組織，這特殊的組織就是學校。

在封建制度破壞而進步到資本主義的社會時，家族的制度、宗法的組織、定居的農業社會，都逐漸崩潰；人們由鄉村進到城市，由家族的集團生活進到個人的獨立生活；農場的勞動進於工廠的勞動；教育的需要自然大大的變動了。同時因為自然科學的進步，使生產的關係急劇的複雜起來，職業的種類也逐漸繁多；政治、經濟、社會等組織更是十分錯綜；所以教育的工作就愈分愈細，不論擁有資產的統治者，或無產的被統治者，都需要受長期的特殊訓練，方能各各適應其環境的需要。於是教育機關的種類也就增多起來。家庭、及農場、工廠、商店等職業的組織和文化的組織，甚至於國家的組織，都成為含有教育意義的機關。學校自然更完備的發展起來。通常綜括學校及其他教育機關所產生的教育為廣義的教育；而將學校的教育稱為狹義的教育。

現在我們將廣義的教育，分為家庭教育、學校教育、職業教育、社會教育、及國民訓練等五項，在以後各節中分別陳述之。

## 第二節 家庭教育

羅素(Bertrand Russell)說：「兒童的品行，在六歲入學以前，已經大部分完成了。」(註)這話是十分具有教育意義的。我們前面說過，幼稚期的兒童，因其具有較大的倚賴性及可塑性，也就有較大的教育可能。六歲以前的兒童，自然是生活在具有較大可能的時期中，在這期中家庭幾乎成爲他們的唯一環境，他們一切學習幾乎全靠這環境給與刺激。固然兒童在這個時期所學習的，待到入學校以後也是可以改變的，但是對於這樣基礎教育的改變，實在是一種浪費。所以家庭教育在整個的教育進程中，就具有十分嚴重的意義。

家庭教育有其特殊的便利，爲學校教育所不及的。我們應該加以注意：第一、家庭的教育者是父母，兒童對於學校的教師可以沒有真摯情感，對於父母就無不具有真摯情感的。對教師因爲無情感，可以不發生信仰；對父母則因爲有真摯的情感，無不發生深固的信仰。第二、學校是人爲環境，家庭是現實的自然環境。在人爲的環境中所獲得的知識，常常不易保持，或竟不感覺保持的興趣；可是對於現實的自然環境中所獲得的教育，因其真實，就不期然的堅固的保持着。在西洋羅馬



時代，對於國民精神訓練都要責成家庭負責，便足證明家庭環境的特長。第三，最熟習兒童的個性者，莫過於兒童的父母，學校教師雖經長期觀察，有時還不能知道兒童的個性；可是父母在日常接觸之間，尤其是親密的接觸之間，對於兒童的個性就了解的非常清楚。所謂「知子女莫若父」，其實就是說，知子女者莫如父母。父母既然知道子女最爲清楚，在教育的實施方面，當然就有極大的便利。

家庭的環境既然具有此等優點，爲父母的應該注意而盡其應盡的責任。一般父母常常把教育的責任，完全交託於學校。在無力使子女進學校的家庭，父母只能盡些保護的責任，無暇顧到或不知顧到其他的教育工作；在有力使子女進學校的家庭，父母又常常厭煩自己去盡教育的責任，所以在兒童滿四週歲的時候便將他們送入幼稚園，將自己應盡的責任諉卸給保姆，這都是不能覺察家庭環境的優越，使兒童無形中受到很大損失的。

即使在兒童已入學校之後，家庭仍然不失爲重要的教育環境。因爲兒童在學校中所接受的教育，到了家庭裏，可以因爲環境適宜而增強，而發展；也可因爲環境不適宜而減弱，而消亡。因爲像風俗、習慣、道德、信仰這些社會的因素，在家庭中往往容易偏於保守，兒童在學校中所學習到的知

識和技能，在家庭中便抵不過父母之已成的社會觀念。再則家庭的環境中，往往因為傳統的關係而形成一種特色；這種特色可以幫助兒童在學校所受的教育，也可以和兒童在學校中所受的教育相抵觸。所以爲了使學校的教育發生最大的效果，家庭的教育就更重要重視。

就是在簡單的家庭制度中，家庭這組織也還是一個共同生活的團體。假使我們採取杜威或凱欣斯泰納的主張，以社會的生活或團體的生活爲教育的依歸；那末對於這兒童生育、長養、接觸最多的家庭生活團體，就不容不特別注意。父母們必須認識這一點，不可任性處理這要緊的團體生活。

總之，我們在現代的社會下，是「生於家庭、長於家庭、死於家庭。」（註）教育的基礎始於家庭，教育的進展也有賴於家庭，家庭教育是絕不容我們忽視的。我們對於家庭教育的實施須注意到兩方面：一方面是兒童健康的保持和增進；一方面是兒童行爲的發展的指導。關於前者，是屬於養護方面的，父母除注意到我們在「養護要點」中所說的幾項關係衛生的要點外，還要具有相當保育及醫藥的常識。關於後者，是比較麻煩的工作，父母們必須對於兒童心理和兒童教導的方法具有相當的了解，方不致於依照普通所謂「嚴」、「寬」的說法，主觀的任意措施，使兒童得到不

適當的教育。現在我們舉出一位心理學者對於自己的兒子所施家庭教育的幾件事例作爲參考：

(註三)

「一鳴還沒有兩歲，我就給他畫圖的機會。我買了一盒顏色蠟筆和紙給他，叫他畫畫。當初他只能隨便亂塗，不成什麼東西，但是他是非常喜歡塗鴉的。在這個當兒，我是極注意他坐的姿勢和執筆的姿勢的，以免他養成壞的習慣。到了兩歲零九個月，他就能畫成東西了。到現在（三歲零九個月）他能畫得有點意思了。而且在不知不覺之中，已學會了許多顏色的名字。」

「一鳴三歲的時候，有一天，他將他自己的書搬到我們的房裏來，作販賣的遊戲。玩了沒有好長時間，我們大家要吃飯了，我叫他把書籍整理好，他說要吃飯了，吃飯以後再放好。吃過後，他說要睡了。後來我對他說：『我幫助你一同搬。』我就『海荷海荷』地叫着，替他整理起來；他也『海荷海荷』地叫着，把書籍搬到他的書架上去了。小孩子有時候不高興獨自去整理好他所玩弄過的東西。在這個當兒，做父母的，可以用他平日所喜歡的東西去助他的興趣。『海荷海荷』地叫着搬東西，是一鳴所最喜歡做的，所以我就利用這種方法去引導他。」

「他早晨起來，就吹洋號，我低着聲對他說：『不要吹！媽媽、妹妹還睡呢。』他一聽見我的話，

就不吹了。你要叫他不要吹洋號，你自己須先要低聲同他說話。所謂正己而後正人，倘使你亢喉高聲同他說，那末，他也不會聽你的話而不吹洋號。一天，我吃中飯後在客廳裏打盹。他進來對他母親說話，一看見了我睡覺，他低着聲對母親說：「爹爹睡了。」就不作聲了。這種顧慮別人安寧的動作，是逐漸養成成功的。平常他妹妹在房裏熟睡的時候，我們進去必定躡着腳步走的，說話也是低着聲音說的。而且常常對他說：「妹妹睡了，不要作聲。」我們常常以顧慮別人安寧的話，說給他聽，而且做給他看，所以他今天也能夠顧慮我的安寧了。」

「到他兩歲多的時候，凡一響雷，我就帶他出去，站在屋簷之下，看看天上莊嚴的彩雲。美麗的閃電。並指着雲對他說：「這裏是一座山，那裏像一隻狗，這是狗的尾巴，那是狗的耳朵。」又指着閃電對他說：「這像一條帶，多少好看。」因我這樣對他說，他也就很快樂的看電看雲。烏雲雷電本是可愛的自然現象，為什麼反以為可怕呢！」

「我同一鳴（一歲零十個月）在草地上游玩的時候，看見一隻大蟾蜍，就舉起手來向着後退，並且叫喊說：『咬咬！』我走過去，在地上拾了一根棒，輕輕地去刺着那隻蟾蜍說：『蟾蜍，你好嗎？』後來他拿了我的棒，也去刺刺看，但是一觸就縮回，仍顯出怕的樣子，可是比當初好得多。

了。」

「小孩子以哭來要挾的時候，做父母的應當絕對地拒絕他……一鳴有時候也是以哭來要挾的。有一天我同他玩鞦韆，後來我們要吃飯了，我就對他說：『要吃飯了，吃了以後再玩。』他一定不肯，始則求我，求之不得，繼之以哭，哭得不夠，就躺在地上撒野了。又一天在吃飯以前，他要吃糖，他的祖母去拿了一顆給他，我不答應，不許他吃，他就躺在地上大哭。我們不去睬他……後來他無法可施，只得不再哭了。」

像這樣指導兒童行爲的發展，父母們需要學識的素養細心的處理，更有時需要較完備的設置，自然不是普通家庭都可以辦到的；但是，在上舉的事例裏，我們可以看到父母對於教育兒童一種合理的態度；這態度就是隨時要顧到大家的幸福，勿失之於溺愛。父母教育子女，最難打破的關頭就是溺愛。在溺愛中長養起來的兒童，常常是乖僻或自私自利的。

照最近社會演進的趨勢，兒童在家裏的期間已經愈來愈短。有些國家（如美國），十八個月的兒童就可以送入託兒所，（註四）滿四週歲的兒童就可以送入幼稚園。至於蘇聯則初生的嬰兒也可以送入國家設立的保育院。（註五）自然，父母的教育責任是在逐漸的減輕；但這是工業發達

的社會所必有的現象。中國現在社會情形還未到這種地步，父母們是不能藉口於摹倣外人，而將這種責任諉卸給他人的。

### 第二節 學校教育

學校是爲供給兒童發展的一個特殊環境，也是一個專爲教育而存在的環境。在拉丁文中，學校是 *Schola*，是閒暇的意思。這正如我們前面所說：專爲教育而存在的機關，原是為了有閒暇的統治者的子弟而設的。可是到了資本主義時代，一般國民教育的提高，對於工業社會，成爲急切的需要，所以學校就普遍的發展起來。學校，這教育環境的優點，就在於是控制的、有計劃的；所有的知識和技能的獲得，在這控制的、有計劃的環境中，自然較爲便利。在社會裏，環境所供給的刺激很複雜，有時互相衝突和紊亂。可是在學校裏，便化爲簡單，成爲選擇而有秩序。在反應和刺激的聯絡間，可以省掉許多「嘗試錯誤」的浪費，這對於我們前述的學習過程的原則，是很相合的。

前述家庭教育，固然具有許多優點和方便，但是學校教育，也有它特殊的長處。在家庭中，兒童與至親的父母相接觸，因而容易接受教育，在學校中，這個條件雖然不能滿足，但是他可以與許多

朋友和師長接觸，將家庭的小社會擴大了。他在感情上，所關切的，不如家庭那樣簡單，在行動的表現上，也不如家庭那樣自由。但是正因為如此，他可以將感情的性質較廣大的發展起來，同時，在行動上，也逐漸了解個人和社會的關係。由公共秩序的遵守，而逐漸發展健全的社會意識。不論在遊戲方面，或在作業方面，自己所表現的結果，常常能得到社會的評價。由於受社會的裁制，而能改善個人的生活；同時也能夠因自己的努力，而使社會的生活得以促進。這自然是具有最大意義的。

根據這種學校環境的優點，學校教育的方針，就不難窺見了。概言之，學校須儘量採取社會的精神；也就是使學校成爲社會的廣大的教育之一種最有效、最有力的機關。依照這種方針，學校就必須儘量和社會接近，將學校教育影響擴展到社會方面去；所謂「學校即社會」就是這種意思。不過，使學校社會化，這並非將學校特定的教育理想或特殊環境的設施生硬的介紹給社會，而讓社會接受；反之，倒是要注意使學校的教育理想，依據社會的共同理想而產生，使教育的設施，儘量接近於社會之現實的情境。有人主張將學校和社會中間所建築的牆垣根本剷除，（註六）意思就是說：在已往的學校教育中，一切設施，完全離開了社會，將兒童造就成有階級的候補者；雖然在學校的門前，並不會掛着虎頭牌，然而社會對於學校，卻還是看作不可親近的機關。要免除這

種弊端，就必須改革學校的教育，使學校的環境公開給社會的大衆。

關於中國學校教育發展的情形，以後還要詳爲陳述，此處暫不多談。不過，在大體上，我們總該知道：中國已往的學校教育，都是爲造就士大夫而設的。主要的工作，便是讀書，將生產、勞動方面的知識和技能，一概擯除；結果，便造就出一些「文質彬彬，然後君子」的斯文人。現在這種傳統的觀念，還深入於一般人的心裏，這裏反映着中國社會發展的實際情形，我們應該有清楚的認識。

至於在學校教育的實施上，我們更須注意到一個嚴重的問題：就是不論在西洋或中國，在過去或現在，學校的環境，往往既不能完成其社會意義的使命，同時又爲兒童所厭惡。其間主要的原由，自然是因爲兒童初離家庭進入學校，環境的變化，有嫌急劇，使他們常常覺到不能適應的苦痛。但是這最初的情形，只是暫時的，學校儘有改變兒童態度之可能。實際上，從這種情形發展下去，卻常常產生兩種現象：

一種是使兒童對於學校的厭惡，日漸加深，只因在父母及師長的強制之下，不得不進入這鞮禁的牢獄，有人說：「舊式的『書本學校』是青年人的牢獄，宰制青年人的屠場；新式的書本學校，也不過是兒童和青年們……絕無代價的改良監獄。」（註七）這話雖似有些太過，卻很能形容出學校



教育之這一方面的缺點來。這種缺點的形成，主要的原因，是教師們常常保持着傳統的「師嚴道尊」的觀念，而將兒童作爲被統治的對手；於是兒童也就採取一種敵對的態度；看輕教師，仇視學校。

第二種情形，是兒童逐漸利用學校的環境，以發展其不合理的自由。在家庭中，他們是「虛與委蛇」的去上學；在學校中，他們又是「虛與委蛇」的來求學；實際他們在受課的時間內，只是作一種敷衍和搪塞的行爲。離開教室，在自己朋友間，便胡亂的將自由發展起來；如看些離奇荒唐的讀物，作些違反社會秩序的遊戲，養成些於身心都有妨害的習慣等。可是因爲他們自己對於這種生活有興趣，所以就瞞着父母，瞞着師長在暗中活動；這樣，學校就成了一種戕賊兒童的祕窟，完全失去學校教育的意義了。這種缺點的形成，除開師生間關係的不適當以外，學校的課程、設備、和環境等的不適當，自然也是重要的原因。

要改革學校教育的這種缺點，除了學校社會化的原則之外，就需要教育者具有充分的素養；對於兒童發展、學習過程、教育行政及組織、課程及教學等，都有正確的知識及運用的能力。

## 第四節 職業教育

家庭教育和初等學校教育，都是以兒童爲對象的。其任務在於使兒童身心兩方都得到健全的發展。如凱欣斯泰納所主張，這時候還不適宜於施以生產技能的訓練。但是對於大多數的青年人和成年人，情形就不同了。因爲他們是將要經營獨立生活，或已在獨立生活的人。對於將要經營獨立生活的青年人，固以人格完滿發展爲目的，但亦須施以相當的職業訓練；對於已經營獨立生活的成人，更須使他們能夠繼續補充其職業的訓練。

在農業社會和手工業尙未發達的時期，生產知識和技能的訓練，都是在生產組織的本身中進行的，所以職業教育也是普通教育。手工業逐漸發展之後，便有了「徒弟制度」。徒弟以契約關係，去師事業主；在普通行業，訓練三年，期滿之後，「出師」而自營所業；師傅對於徒弟可以自由使用其勞力，指揮其工作，並約束其行爲。每個業主所收徒弟的人數不能太多，「滿徒」的期限，又是相當的長，所以就不發生同業競爭的問題，也就不發生失業問題。可是在職業的知識和技能上，也常常因爲業主的家庭作坊等簡單的生產制度，而不能有很大的進步。並且師傅還常常將自己所擅長

的知識、技能保留一部分不傳授給徒弟，所以每一行業裏職業訓練的內容，常是很簡單、很機械、很固定的。

到工廠制度興起之後，工廠裏的工人不像家庭或作坊裏的徒弟；工作者是一個職業羣，沒有師傅出來予以各別的指導；同時，新的生產工具、新的生產技術，不斷的發現，在作業的知識和技能的訓練上，也必須不斷的求進步，以期適應發展的需要。可是因為徒弟制度的不存在，工人們的知識和技能之繼續的訓練，又不能充分的在工廠裏施行；因此，就有兩種要求發生：一種是職業學校的要求；一種是普通教育之生產化的要求，也就是普通教育之職業化的要求。所以就資本主義的社會而論，職業教育實在具有極大的社會意義。

巨大的機器工業中國現在還沒有建設起來，中國實際的生活，還停滯在農業制度及手工業制度的階段。一般受學校教育的人，也還成爲士大夫的候補者，輕視生產勞動的訓練。所以徒弟制度似乎還有存在的可能，而工業化的職業教育，因爲不合於實際的需要，反須慎重去措置了。近十幾年來，職業教育的呼聲很高，職業學校的數量，也有增加；但是職業學校畢業的學生，卻感覺沒有出路的困難，關鍵便在於不合社會需要。

職業教育雖是一種訓練生產知識和技能的特殊教育，但在內容上，卻不可過於狹隘。杜威曾經規定職業教育的內容為四項（註八）：

- 一、專業的訓練。
- 二、公民教育。即訓練個人成爲能在政治社會中盡其相當任務的公民。
- 三、家事教育。即爲父母者所需要的訓練，爲家庭中的一要務，非限於特別的事業。
- 四、副業和休閒的教育。

很據以上四項內容的標準，杜威對於現在的職業教育，指出三點錯誤：（註九）第一、職業教育內容的範圍太狹隘；就是說，職業教育專門訓練人去賺錢，而忘卻其他各方。第二、由於範圍的狹隘，就不能不特別注重於技能訓練，而忽略了智慧的發展；結果使職業者所受的訓練，過分機械。例如，一個人想作醫生，所受的訓練僅僅是醫生所要知道的解剖和診治的手術，而不給以一般的訓練，如醫藥的科學基礎，醫生的職業修養等，那末，他實際行醫的時候，一定會有許多措置不當的地方。第三、這種的教育，有時還開始得太早。在徒弟制度中，徒弟是從幼小的時候，就投到師傅門下的，可是在工業社會中，因爲職業競爭的劇烈，職業教育的準備，也就不能等到兒童受過普通教育之後；

父母們往往將很幼稚的兒童，就送到職業訓練的機關或工廠裏去。同時資本家也要貪圖報酬上的節省，而想多利用童工；這樣便無異對兒童的生命，加以摧殘及危害。

杜威的意思，自然是對美國極度發展的工業社會中的職業教育情形而發的。在中國，一般人還輕視治於人的勞動者的時候，這一層自然還談不到。但是中國的社會，正在向工業制度方面發展，教育者對於這點，先有一種了解，也可收到「未雨綢繆」之效。至於中國在工業制度發展的階段上，職業教育的方針，也有應注意之點；就是職業教育必須循工業發展的情形而漸進。比如，用機器耕田的大規模的農業生產方法，在中國還不曾實現，我們若訓練好些能使用耕田機器的人，自然使他們無用武之地。換一方面說，就是不能因為中國現在還不曾實現大規模的機器耕種，就一定要保守着以犁、鋤等簡單工具從事農業生產的舊法；在職業教育的實施上，反須特別注重到社會改造的方向的認識，庶幾使較為特殊的職業教育，也能夠實現指導社會生長的效用。

### 【附註】

註一 Russell, B.: Education and Good Life.

註二 見孫振：教育學講義第三篇第五章。

註三 見陳鶴琴：家庭教育（商務印書館）。

註四 「託兒所」與「搖籃科」、「蒙養學校」、「母親學校」等通常並用。關於美國託兒所情形，可參閱張雪門：新幼

稚園教育第二章（兒童書局）。

註五 「保育院」或作「幼兒院」及「育兒院」。關於蘇聯保育院情形可參閱（註四）所舉書第二章。

註六 參閱關於記載陶莊師範的書籍及陶知行的著作。（多在兒童書局及世界書局出版。）

註七 見劉鈞：教育還有什麼，文叢新教育與舊教育。

註八 見杜威講述（常道直譯）平民主義與教育第二十六章。

註九 同（註八）。

### 【參考書目】

1. 孟憲承：教育概論。
2. 陳鶴琴：家庭教育。
3. 舒新城：教育通論（中華書局）。

4. 孫振：教育學講義。

5. 李浩吾：教育史ABC（世界書局）。

### 【討論及研究問題】

一、民族社會時代關於觀念的教育，何以常採取宗教的形式？

二、略述封建社會的教育理論與實施。

三、閱讀陳東原：中國古代教育（商務印書館），由第一頁至第三八頁，而劄記其要點，並加討論。

四、教育事業何以盛於工業社會發達之後？

五、閱讀陳鶴琴：家庭教育，並述心得。

六、設例說明家庭教育與學校教育之有時抵觸。

七、何謂「學校社會化」？

八、參觀小學，指出兒童之違反社會秩序的遊戲，並加討論。

九、「徒弟制度」在中國何以仍有存在的可能？

一〇、職業教育如何方不失於狹隘？



## 第七章 教育機關（下）

### 第一節 社會教育

社會是最廣大、最自然、最現實的環境，社會教育從原始時代和人類的歷史同時產生。在家庭教育、學校教育和特殊的職業教育都沒有發達以前，社會教育就單獨的造成了人類文化的歷史。就是在家庭、學校和特殊的職業教育機關產生之後，社會教育仍然還處於補充這些教育不逮的強固地位。這意義在前面已明白的陳述過，無須再加解釋了。現在爲了便於理解起見，我們倒需要將社會教育的性質，再爲規定一下：通常說，社會教育就是廣義的教育，這是有些含混的。因爲和社會教育很相像的，還有所謂「社會的教育」、「社會的教育」是以個人爲教育的對象；家庭、學校和職業組織等，都是人所生存於其中的社會環境，都含有教育的意義。至於社會教育，其活動的對象，爲社會而非爲個人。直接受其影響者，是全社會。我們這裏所要陳述的，不是以個人爲對象的「社會的教育」，而是以社會爲對象的社會教育。這也可以說：「社會的教育」是廣義的社會教育，對於任何事件，其結果能影響於社會的改進者，都要介紹給受教育的個人；它以完成個人的發

展，爲直接的目的，以促進社會的發展，爲間接的目的。「社會教育」是狹義的社會教育，其目的爲直接促進社會的發展；卽如，對於民衆幸福的增進，便是直接要促進全社會的發展；凡是直接對於促進社會有關係的材料，不論其是否屬於教育的範圍，那都可作爲教育內容。

因此社會教育，就常常和社會政策發生密切的關係。社會政策的普通意義是以經濟上的社會的改進爲主，特別是以勞動大衆爲問題的中心。在這點上，是和社會教育的意義相通的。如果勞動者的生活改善之後，那末勞動者本身及其兒童的教育，自然也有受到的機會，所以社會教育雖是以教育活動爲目標，而直接企圖社會的改進，但是因爲和經濟上的問題，發生不能分離的關係，所以，經濟生活的改進，有時就成爲社會教育的前提；所謂「衣食足而後知禮義」就是這個道理。

(註一)

在我們將社會教育的意義確定之後，我們可以開始陳述到社會教育的內容。依一般說法，社會教育可以分爲兩大類：第一是對於未成年人的；第二是對於成年人的。茲分述之於下：

未成年人的社會教育 未成年人的社會教育，我們首先要注意到兒童健康的保護；因爲在家庭和學校以外的環境中，兒童常常有受迫害與虐待的機會（例如童工）這是對於全社會的健康

有影響的。所以必須有相當的教育設施，以謀預防及補救。這類教育的設施，在中國尚未完備，就一般情形論，有以下幾種：（註二）

一、兒童運動場 這是助成兒童健康發展的主要設施。場中體育器械的設置，不僅可使兒童發展全身的肌肉及活動全身的血液和骨節，此外且可增進兒童的運動技能，使他對運動發生快感。主要的體育器械，有「滑板」、「繩梯」、「鞦韆」、「轉盤」等。（註三）

二、露天學校 這種學校是為身體虛弱的兒童而設置的，以恢復虛弱兒童的健康為目的。這種特殊學校，最初設於德國柏林市外的查羅登堡（Charlottenburg）。其設施兼有教室、運動場、及療養所三項；以新鮮的空氣，充分的食物，及輕鬆的課業為教育上的原則。這種學校，因其成績頗好，故世界各國大都仿效設立。

三、假期休養（Colony of poor children during vacation） 這是在夏季休業期間內，集合大都市貧苦人家的病弱兒童，使之轉地於山間、海濱、森林地方，以增進其健康的慈善設施。這種設施創始於丹麥。兒童之能否加入假期休養，以校醫的檢查為定。休養的處所，須空氣清新，且便於購買肉類、魚類。時間以三週或四週為適當。每日的課程，除注意身體活動外，並有談話、唱歌、地

理、歷史、理科等科目。至於訓育方面，在相當程度上的限制中，是充分允許自由的。

四、殘廢院 這是一種對於畸形、跛足或肢體不完的儿童授以普通的知識技能，並施以適當的職業教育的場所；與聾啞學校同為一種慈善設施。學生的年齡自十一歲起，至十四歲止；設置寄宿舍，供給衣服、食物。

五、聾啞學校 這種學校設置的用意，與前項殘廢院相同。聾啞教育通常分為普通科與技藝科二種：普通科的目的與學科大抵與小學校相等，惟言語教授的方法不同；技藝科中以圖畫、雕刻、縫紉及其他手藝等為主要科目。

言語教授，分指語法 (Silant method) 及發音法 (Articulation method) 二種。指語法以手及指的運動表出自己的思想為主；發音法係使兒童看他人的口腔的運動以了解其言語，並感知自己的唇、舌、齒等各發音機關的位置，徐徐授以發音的要素，終於得藉一般的言語交換種種思想。

六、盲學校 盲學校設置的用意與前二種學校相同。盲人教育分為普通教育及特殊教育。普通教育，其目的和學科與普通兒童的教育無異，且又務使與普通的兒童並行，以至於同一程度。

爲理想。特別的教育，就是「點字。」（註四）

七、白癡院 這種學校是爲天資魯鈍的兒童而設置的。教育內容，大抵重視手工，而置智育於從屬地位，甚或竟完全廢棄。因白癡兒童中雖亦偶有長於機械的記憶者，但究其實，則僅係表面上的反復。他們完全缺乏抽象的思考能力，所以無論如何施以教育，無論教育至任何年齡，其結果終不能有十一歲以上兒童的能力。這個事實是爲一般經驗家所公認的。

八、天才學校 這是專爲天資聰慧的兒童而設置的學校。天才的型式大抵可分三種：

甲、藝術的 長於文學和藝術的天才；

乙、智力的 長於哲學和科學的天才；

丙、實際的 長於政事和實務的天才。

對於天才，一般皆主張施行特殊的教育法。特殊的教育的實施，須參照上列三種型式而定。

其次對於精神不健全及不良善的兒童，應予以適當的教育。精神不健全的兒童，有的是由於先天，也有是後天的。不良善的兒童，多半都是後天的生活環境的影響，像這樣不健全不良善的兒童，聽其自然生活下去，對於社會是不利的。因此應該特別的設施，以便補救。這種設施在中國尙屬

缺乏，茲舉在外國通行的兩種，述之於下：

一、感化院 感化院是收容不良兒童，施行教育上感化的場所。收容的方法，並不是聚全體不良少年於一處，而是至多十五人至五十人，隔離分居。教育法從前雖與獄舍無異，現今則已具有學校的性質：教以宗教、道德、讀法、書法、算術等初級課程。此外並有關於農業、園藝、印刷、雕刻、製靴、縫紉等農工業技術的教授。設置方面也有娛樂和遊戲的場所。在訓育上，盡力使之接近於善良的境界，完全以不懲治為前提。

二、少年法院 (Juvenile courts) 少年法院首先區別犯罪者是否已經成年。對於未成年的犯罪，先不執行嚴厲的懲辦，俟研究犯罪者所處的家庭和社會的狀況後，再行處罰；並保護改善，力避監禁的手段，期於使父母對於子女的惡行感到重大的責任。這種特別法院，通常多係特別設備的，但也有並不特別設備，祇在普通法院的特定時間內，單處理犯罪的少年。

成年的社會教育 成年的社會教育，可以從身體和知識的發展兩方面去設施：

體育方面的設施，又分積極和消極兩種。消極的設施，就是對於傳染病、節候病的預防，及改良有害健康的居住狀態等。積極方面的設施，為關於運動和遊戲的主要機關，如體育場和國術館。體

育場在我國大都市中，已有幾處設置；國術館則因中央設立之故，各地設立者較多，茲分述如下：

一、體育場 社會共同的體育場，通常包括兒童運動、成人運動兩部。兒童運動前已述及，茲

將成人運動的設施要點略舉如下：

甲、場所 如足球場、網球場、排球場、籃球場、游泳池、健身房等；

乙、球類 如足球、網球、排球、籃球等；

丙、器械 如高低欄架、標槍、鉛球、鐵餅等。

場內的主持者為場長，並設指導員若干人。指導運動的方法和場中應行設施的事項，約略如

下：

甲、運動時間的規定；

乙、運動種類的規定；

丙、運動區域的規劃；

丁、運動器械的保管；

戊、運動方法的指導；

己、運動秩序的維持；

庚、運動會的籌備；

辛、其他臨時偶發的事項。

二、國術館 國術館的宗旨，在發揚我國固有的運動技術，及鍛鍊人民的體魄。近幾年內，自中央至鄉鎮，都紛紛建設國術館，是很值得我們重視的現象。國術館設備方面，有以下幾種：

甲、場舍 如練習場、休息室等；

乙、器械 如刀、槍、棒、棍、劍、石擔等；

丙、佈置 各種技術姿勢圖。

館內的主持者為館長，並聘教練員若干人，教導種種國術。館中應行設施的事項，有如下列：

甲、國術練習 規定日期分別練習各項國術；

乙、國術比賽 一年中規定幾項比賽，藉以激發國民對於國術的興趣。

關於知識方面的社會教育，其重要是一般人都能注意到的。茲略舉幾種滿足此類教育的組織和機關於後：



種：

一、圖書館 圖書館的起源甚早，古代文明諸國皆有此種設備。圖書館的種類通常分爲兩

甲、學者的圖書館 貯藏珍貴的和高深的書籍，以便利專門的研究爲目的；

乙、通俗圖書館 置備比較通俗的民衆讀物，以便一般民衆閱讀。

通俗圖書館的置備書籍，通常分爲兩部分：一爲出借書籍，二爲閱覽書籍。前者爲應合民衆的要求，蒐集多數較無時間性的重要書籍，以備出借；後者是新聞、雜誌、圖書等之祇限於某時間的閱讀者，盡量置備，以供閱讀。通俗圖書館選擇書籍時，切勿偏於一方，其選擇當遍及於各方面，內容當求其通俗。至於管理方面，最重要的便是整潔問題。污穢的，宜使之清潔；破損的，當及早修補。學者圖書館大抵是終日開館，通俗圖書館則以一日開二次者爲多；逢星期日和其他休息日等，可縮短公開時間。

二、博物館 博物館是一種推廣知識，激發研究興趣的重要社會教育機關。博物館的設立，不僅限於大都會，地方上若能多多設立，效果更大。博物館有些是專以一門學科爲對象而設立的，如歷史博物館、人類學博物館、工藝博物館、自然科學博物館、交通殖民海陸軍博物館、社會博物館

等是。就中以歷史博物館和社會博物館二者最有社會的意義，茲分述此二種如下：

甲、歷史博物館 歷史博物館是一種專門蒐集關於歷史和風俗的材料的博物館，英國倫敦設有此種博物館；我國北平的故宮博物院也可屬於此類。

乙、社會博物館 這種博物館間接以保護勞動者爲目的，其創始還是最近的事。所蒐集的材料，大抵是關於勞動者食物居住的衛生情況，以及對於勞動者避免不測的天災所必需的種種準備，和一般工業界所應當避免的危險等。法國巴黎設有這種博物館。

三、動物園和植物園 動物園是羅列各種動物以供觀覽之所，植物園是種植各種植物並陳設重要的標本以供觀覽之所；二者皆爲社會教育上所必需的設置。通常都可分爲專門的和普通的兩種。

四、公共講演所 公共講演所是專爲公開講演藉以增進人民的知識而設立的。這種組織近來頗受人注意，很有成爲獨立的教育事業之趨勢。公共演講普通有室內演講、露天演講、巡迴演講種種區別，其中尤以巡迴演講效力最大。派遣至各處的巡迴演講員，因既長於專門的學問，又擅於辯論，所以他們很能將晚近各種科學的發達，新文學和藝術的進步廣播於社會，開拓民衆的知

識。在這種巡迴講員中，其特別有能力的，西洋方面，公許以教授的稱號，並受較優越的待遇。他們爲了使聽衆獲得最正確的知識，最澈底的了解，時常在語言的講述之外，利用圖表，標本，幻燈，活動電影，作爲補助的工具。

五、民衆學校 民衆學校是爲失學的青年和成人而設立的。它的目的，一般地說，卽在於使失學的青年和成人受到國民最低限度必不可少的教育，以及授以適當的謀生技能，提高他們的生產能力。這種學校在鄉村遠比在城市爲重要。至其設置所當循依的原則，大致有如下列：（註五）

甲、淺易化 一切設施，務求淺易，使學者能澈底了解他們所學的是什麼。

乙、簡單化 一切設施，須根據民衆生活情況，務求簡單，如此，民衆庶可樂於就學。

丙、經濟化 就施教者方面說，設施的方法和工具當力求合乎經濟的原則，如此，民衆教育才容易推廣；就受教者方面說，他們當在經濟上負最小的責任，如此，他們受教育的機會才不致爲經濟所限制。

丁、實用化 注意民衆的生活，務使所教授的，適應他們的需要，具有實用的價值。

戊、科學化 教授方法以及一切設施，須根據科學的原則，客觀的標準，和邏輯的精神。

民衆學校在歐洲以丹麥爲最盛，他如瑞典、挪威、芬蘭、德國等亦有此種設施。我國中華平民教育促進會，從民國十二年開始這種工作，近年在定縣作很多具體的試驗（註六）。風動一時；此外政府也規定各地方設立民衆教育館，進行此種工作；社會方面也頗多自動進行者（註七）。都是很值得注意的。

六、民衆教育館 教育部方案委員會所確定的社會教育目標及實施方法裏，有這樣的一段話：「實施機關分普通與特殊兩種。普通的，如民衆教育館、博物館、藝術院、體育場、成人民衆及農工商人補習學校等；特殊的，如殘廢院、感化院、革命博物館等。但它的組織，當以民衆教育館爲中心，做試驗及實驗機關，所有圖書館、體育場、展覽會、演講會等，在可能範圍內，均爲民衆教育館附屬機關。並須與學校及他項團體相連，以便合力引起民衆各種興趣與努力。」可見民衆教育館是實施社會教育的中心機關。至於民衆教育館的組織與活動，可從二十四年二月教育部修正公布的民衆教育館暫行規程第六條裏看出來，茲錄原文如下：「民衆教育館分設左列各組：一、教導組，館內民衆學校之教育，館外民衆學校之指導、演講及電影、幻燈之巡迴放映等屬之；二、閱覽組，書籍、雜誌、報紙、圖表、標本、模型等館內之閱覽，館外之借閱，以及辦理巡迴文庫各種展覽會等屬之；三、健康組，

關於體育者，如館內外運動場所器械之設備，運動事項之指導；關於衛生者，如疾病之治療，防疫清潔之指導等屬之；四、生計組，圍藝畜牧，及其他關於農工技術之傳習，各合作社之組織等屬之；五、事務組，文書會計及其他不屬於各組之事項屬之。以上五組全設或設置一部分或合併設置，得視地方情形酌量辦理，省市（行政院直轄市）立民衆教育館，除設置前列五組外，並得酌量增設他組，其名稱由各省市自定之。」

此外，如新聞事業、出版事業的組織，對於社會教育也極爲重要；因爲成人的知識，大部分是從新聞紙和刊物上得來的，而其影響常足以將已受的教育，和已保持的觀念推翻。所以在社會教育的立場上，這兩項必須特殊經營。再有一種新起的社會教育的利器，便是無線電的放送。它可以將極遠處的情形，使人由聲音上很直接的感受；而且在傳達消息上，這又是最快的工具。所以，更要特別利用它。中國現在關於無線電收音的設備，還未普遍，負社會教育之責者，是要負推廣的責任的。

## 第二節 國民訓練

國家成爲社會之最高權力的政治組織，是從很久遠的封建時代便開始了。這種組織是由土地、人民和主權三個要素所構成，同時因有地域的限制，又經過相當長期的時代，所以各個國家都具有特殊的歷史、風俗、習慣、傳說、和道德觀念，而形成一種有特色的文化；這特色的文化表現於國民的生活上，便成了所謂國民性。因其爲最高權力的政治組織之表現，所以凱欣斯泰納稱之爲「最高價值的」。

在封建社會的時代，國民成爲統治者的臣僕，所謂：「率土之濱，莫非王臣」便表明這種意義。在那個時候，國民必須安居樂業，帖服於統治者的政教，再不需要什麼特殊的訓練。到資本主義的社會時代，國民成爲資產家的生產者，同時也是消費者；而生產消費的關係，都因爲機器的迅速發展而急劇的變化。國民爲滿足這種需要，就必須在最低限度的自營生活之外，受一些特殊的訓練。所謂國民訓練、公民訓練、或公民教育等名詞，便都是在這時候纔出現的。

國家的構造和機能，固然爲一般的社會組織和活動所確定；但在已經確定的國家權力之下，任何社會組織，不論是經濟或文化的，就不能不屬於它的支配了。執行國家任務的機關是政府，有人規定政府的使命說：

「人類智力發展，他的行爲也就漸漸地有遠見有目的。自從人民知識進步，有監督政府的能力以後，政府的職能，也漸漸由無目的、無遠見的程度，進到有遠見、有目的、積極的、建設的程度。開明的、進步的政府，有目的、有計劃地輔助人類社會的進步……政府既然在法律上承認各階級的人民是平等，又自認是代表全體人民幸福的機關，當然要負增進人民幸福的責任。所以經濟上、政治上、教育上一切改革，都要政府推行，成了政府分內的事務。」（註八）

政府行使其權力的目的，對於國民這一方面說，就是讓他們具有生存的能力、保衛的能力、行使公權的能力；國民具有這種能力，纔可以使國家堅固的存在。同時因為資本制度社會的發展，使國際間的關係逐漸繁複，一個國家，不論政治、經濟、文化等方面都要受到一種國際關係的影響。因此政府在訓練國民有生存、自衛、和行使公權的能力之外，還須訓練他們有應付這種整個世界的進化的能力。否則這個國家就一定落伍，而淪於殖民地或次殖民地的地位。

政府爲訓練其國民滿足上項的需要，就有種種性質不同的教育設施。首先，對於一般國民無論其地位和職業的尊卑貴賤，皆要使他能夠從那由國民性所形成的文化中受到通常所說的國民的普通教育（或略稱普通教育）。這種國民的普通教育，在封建的社會不須有特殊的組織，在

進步到現代的國家也不會有嚴格的特殊組織，而是將它歸入社會教育範圍的，由前述社會教育及直接的政治力量去完成其使命。

國民的普通教育，對於現代的國家顯然是不夠的。所以國家便另定一種系統的教育計劃，從國民的幼稚期一直到成熟期逐漸實施，使他們知識和技能方面都得到較圓滿的發展，於是就產生了學校制度。關於學校制度，我們要在下章再為陳述。

國家在執行它的整個教育計劃時，必須有一定的宗旨，無論是不成文的或以法律命令明白規定的。這宗旨是國家為實現其國民普通教育和學校系統教育之一貫的理想，在任何國家都是很慎重的去規定的。

英、美沒有法律規定的教育宗旨，英國教育部只在公布小學教師的指導書內說：「學校的目的，在發展兒童的體力健康，健全的，強毅的品行，……養成良好的，理智的習慣，訓練成為勞動、自助、仁愛而能排除困難的人民。」美國聯邦政府教育局也曾刊行關於教育宗旨的冊子，裏面說：「民主政治的目的，在組織社會，使每個人能由為謀全體社會的幸福之各種活動中發展自己的人格，……民主政治下的教育目的，在發展每個人的知識、興趣、理想、習慣、和能力，使能自利利人，為社



會謀更高的幸福。」並且列舉知識、理想、和技能的七項目標如下：(1)健康、(2)基本智能、(3)家庭、(4)職業、(5)公民、(6)休閒、(7)道德的品行。(註九)

以法律規定教育宗旨的國家很多，可舉德意志聯邦憲法爲例；這憲法中有教育專章，其第一四八條說：「學校之目的，在根據民族獨立與國際協調的原則，實行道德的訓練，培養國民的責任心，增進個人與職業的效能……」(註一〇)

至於中國，在清末興辦新教育以前，是沒有明文規定教育宗旨的；就是在清光緒二十九年張之洞等的重訂學堂章程裏，也還沒有明確規定教育的宗旨。直到光緒三十二年因學部的奏請，才公布了以下的宗旨：

「忠君、尊孔、尙公、尙武、尙實。」

到民國成立，國體改變，清代的教育宗旨自然不能適用。所以教育部在民國元年公布的教育宗旨是：

「注意道德教育與實利教育，以重國民教育輔之；更以美感的教育完成其道德。」

這個教育宗旨和前清所規定的無大差別，只不過將「忠君」、「尊孔」兩項取銷，而代以美感

教育就是了。

民國四年袁世凱爲總統時，曾於一月頒布教育綱要，其中第三款是：

「申明教育宗旨，注重道德、實利、尙武，並運之以實用。」

二月，又宣布教育的宗旨爲：

「愛國、尙武、崇實、法孔孟、重自治、戒貪爭、戒躁進等。」

這種教育宗旨除和清末所定完全相同以外，更加上戒貪爭、戒躁進，以免人們對於他帝制野心實現後的反對。自然到他帝制失敗以後，這教育宗旨也就作廢了。

民國七年中國的教育界已經深被民治主義的教育潮流所影響，「德謨克拉西」的呼聲盛唱一時。所以北京教育調查會請以「養成健全人格，發展共和精神爲教育宗旨。」同年全國教育聯合會呈請教育部廢除教育宗旨，即以「養成健全人格，發展共和精神」爲教育的「本義。」

民國十一年新學制系統改革令公布，其中沒有教育宗旨一項，而有教育標準七項：

1. 適應社會進化之需要。

2. 發揮平民教育精神。

3. 謀個性之發展。
4. 注意國民經濟力。
5. 注意生活教育。
6. 使教育易於普及。
7. 多留地方伸縮餘地。

這七項標準其實還是根據養成健全人格，發展共和精神，那兩句話而來的；繁簡雖有不同，意義卻是一樣。這種摹倣美國的民治主義教育宗旨，直到民國十六年國民政府奠都南京，本以黨治國的原則來重訂教育宗旨，才算變革了。

中國國民黨第三次全國代表大會所通過的確定教育宗旨及其實施方針案說：

「過去教育之弊害：一爲學校教育與人民之實際生活分離，教育之設計，不爲大多數不能升學之青年着想，徒提高其生活之欲望，而無實際能力之培養，以應之；結果使受教育之國民，增加個人之痛苦，以釀社會之不安。二爲教育功用不能養成身心健全之分子，使在國家社會之集合體中，發揮健全分子之功用，以扶植社會之生存。三爲各級教育，偏注於高玄淺薄之理論，未能

以實用科學，促生產之發達，以裕國民之生計。四為教育制度與設施，缺乏中心主義，祇模襲流行之學說，隨人流轉；不知教育之真義，應為綿延民族之生命。四弊相乘，遂使共黨虛偽偏激之教義，得以乘間侵入，貽重大危害於我國家，而幾乎動搖國民革命之根本。過去教育病因之總因，既由於違反三民主義之精神，則今後澈底更始之謀，自非明定三民主義教育之宗旨，並就最急需之點，確立實施之方針不為功。」

所規定的教育宗旨是：

「中華民國之教育，根據三民主義，以充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命為目的；務期民族獨立，民權普徧，民生發展，以促進世界大同。」

所規定的實施方針是：

一、各級學校之三民主義的教育，應與全體課程及課外作業相貫連。以史地教科，闡明民族主義之真諦；以集團生活，訓練民權主義之運用；以各種之生產勞動的實習，培養實行民生主義之基礎。務使知識道德，融會貫通於三民主義之下，以收篤信力行之效。

二、普通教育，須根據總理遺教，以陶融兒童及青年「忠、孝、仁、愛、信義、和平」之國民道德，

並養成國民之生活技能，增進國民生產能力爲主要目的。

三、社會教育，必須使人民認識國際情況，了解民族意義，並具備近代都市及農村生活之常識，家庭經濟改善之技能，公民自治必備之資格，保護公共事業及森林園地之習慣，養老、恤貧、防災、互助之美德。

四、大學及專門教育，必須注重實用科學，充實學科內容，養成專門知識技能，並切實陶融爲國家社會服務之健全品格。

五、師範教育，爲實現三民主義國民教育的本源，必須以最適宜的科學教育及最嚴格的身心訓練，養成一般國民道德上、學術上最健全之師資爲主要之任務。於可能範圍內，使其獨立設置，並盡量發展鄉村師範教育。

六、男女教育機會平等。女子教育，並須注重陶冶健全之德性，保持母性之特質，並建設良好之家庭生活及社會生活。

七、各級學校及社會教育，應一體注重發展國民之體育。中等學校及大學專門，須受相當之軍事訓練。發展體育之目的，固在增進民族之體力，尤須以鍛鍊強健之精神，養成規律之習慣。

爲主要任務。

八、農業推廣，須由農業教育機關積極設施。凡農業生產方法之改進，農民技能之增高，農村組織與農民生活之改善，農業科學知識之普及，以及農民生產消費合作之促進，須以全力推行；並應與產業界取得切實聯絡，俾有實用。

關於國民訓練的計劃，在上述的宗旨及實施方針中，已經很明確很完備的規定出來，可算教育上的一大進步。同時政府對於社會教育，又在竭力倡導，規定各地方政府必須以教育經費的四分之一充作社會教育設施之用，這更足表示在學校系統教育和國民普通教育兩方面之兼籌並顧了。最近政府又要實施一種短期義務教育的辦法，以期在最短期間之內普及最低限度之國民的基礎教育（註一）這自然使國民訓練的計劃和內容，益爲充實了。

【附註】

註一 參看朱兆莘：教育學第十編第二章。

註二 同（註一）

註三 關於兒童體育一項，可參閱張雪門：幼稚教育第六章。

註四 「點字」是一種用手指撫摩的凸起符號，爲教授盲人識字之利器。

註五 參閱傅葆琛：民衆教育研究與評論（北平文化學社）。

註六 參閱定縣平民教育促進會出版的書籍、冊子、及民間半月刊。

註七 同（註六）。

註八 見陶孟和：社會與教育（商務印書館）第十三章。

註九 依孟憲承：教育概論第三章所引。

註一〇 同（註九）。

註一一 下章中還要論到。

## 【參考書目】

1. 朱兆萃：教育學。
2. 孟憲承：教育概論。
3. 陳翔林：最近三十年中國教育史（中華書局）。
4. 甘豫源：民衆教育（中華書局）。

5. 陶孟和社會與教育。

### 【討論及研究問題】

- 一、略述社會教育的範圍。
- 二、在現在中國鄉村中，如何建設兒童體育場？
- 三、參觀聾啞學校或盲啞學校（如附近設有），記述其要點。
- 四、對於「感化院」及「少年法院」有何意見？
- 五、讀一篇民衆教育論文，劄記其要點。
- 六、國民訓練的意義爲何？簡括述之。
- 七、試就現行教育宗旨及實施方針，歸納爲幾項要義。



## 第八章 學校系統

### 第一節 學制的構成及其沿革

前面我們已將各種教育機關及其內容約略陳述過了。但我們會說：那是就廣義教育而言的。人類進化的結果，必使教育的工作在一種特殊的環境之下施設。這種特殊的環境，便是學校。學校教育雖然是狹義的教育，但是對於現代的國家而言，卻是有系統的教育。這系統的教育，實際也可以說是廣義的教育的中心；所謂「學校是社會的中心」，便是表明這個意思。現在我們便將這種系統的教育機構及其沿革，加以陳述。

學校的制度 系統的教育機構，通常稱爲學校制度；這裏包含兩個要素：一個是學校；一個是制度。只有學校，而無上下相承，左右聯貫的制度，便不成其爲有系統。所謂學制系統，便是指各級學校，段落分明，銜接完密，而且爲國家法令所規定而言的。

和學校制度很相像的，有所謂「教育制度」；我們應該加以區別。教育制度的範圍很廣，包含教育宗旨、教育政策、教育行政、教育經費、及學校制度等；學校制度，實僅教育制度中的一部分；換言

之，教育制度，係指全部教育事業的制度；學校制度，則單指兒童和青年受教育之各級學校的制度。學制的由來 我們已經知道學校是人類進步到很文明的生活以後才產生的，這表示學制是適應社會的需要而產生的。初時時代的教育，內容非常簡單，無所謂學制；後來社會組織日益複雜，分工日精，特殊的教育機關——學校——方才出現。起初因為受教育者限於少數人，學科也很簡單，制度也就不能十分完備。迨後，教育成爲多數人的需要，學科也更加豐富充實；國家爲謀多數人入學的便利計，爲實行國家的教育政策計，便參照社會上已經通行而且有效的教育制度，及本國政治、經濟、文化等特殊情形而訂定較爲完備的學校制度。因此學制就具有很大的變異性；隨各國社會情形的不同，而有變異；隨本國社會需要的變遷，而有變異。要明瞭前項變異，必須考察各國的學制；要明瞭後者的變異，必須考察本國歷來的學制。這兩項在後面我們是要分別陳述的。

學制的沿革 在沒有陳述各國及本國的學制之前，我們對於學制發展的一般情形，先應該有明確的認識。學制所包含的既然是各級學校，我們就必須對於各級學校發展的一般情形，分別認識（註一）

（一）大學 在現代歐洲學制的發生和變化上，先有貴族和僧侶的學校，後有大多數平民的

學校；也就是說，先有大學，後有小學。這並不是說在有大學的時代，沒有爲兒童所設的學校；有是有的，不過那種學校，實際只是大學的預備機關，不像現在成爲一種普及的教育機關。大學在中世紀時已經有了規模，如意大利的薩勒諾（Salerno）大學，創設於一〇六〇年；波羅尼（Bologna）大學創設於一一五八年；英國的牛津（Oxford）大學創設於一四〇年。（註二）這些大學，當時幾乎爲僧侶所獨佔。至於爲平民而設的小學，如德國人所稱爲 Volksschule 者，是十六世紀纔有的。至於幼稚園的設立，距今還不過百年。這很足以證明大學是較先發展的了。

（二）大學的預備學校 既有大學，當然有兒童和青年的預備學校。因爲在大學校裏，不論講學或著述，而且不論神、哲、法、醫那一科目，都是要用古代語的；所以預備學校，就專爲教古代語文而設。德國的 Gymnasien，法國的 Lycée，英國的 Grammar school，至今還是保存着拉丁語和希臘語。這些學校，通常我們都翻譯爲中學，其實是很不合式的。

（三）小學 平民小學的產生，有種種原因：在宗教改革運動中，路德（Martin Luther）憐憫大多數人不能讀聖經，以致受了傳教師們的迷惑。因此，認爲有宣傳平民學校的必要。平民的小學，就這樣興起。宗教改革運動，起於德國，所以德國的小學教育最先普及。其次，跟着十八世紀民族

國家之勃興，歐洲諸國都積極注意於國民的訓練。平民的教育，應了這個政治上的需要，得以長足的發展。到了現代，在社會演變之中，工業的經濟組織，和民主的政治組織，成爲兩大要素。平民在經濟組織上，爲生產者；在政治組織上，爲有權運用者；爲了滿足這兩方面的需要，更非受相當的教育不可，所以爲平民而設的小學，纔有急切普及的需要。因其爲平民而設，有特殊身分或資產者的兒童，當初並不進這種小學，小學自成一條軌道；大學及其預備學校，又成爲一條軌道；雙軌並行，不相銜接。於是成了所謂雙軌的學制系統。

爲了厲行國民訓練的迫切需要，近代國家都制定小學教育爲強迫教育或義務教育的法令。普魯士於一七六三年便以法律規定了六歲至十四歲的八年義務教育；此後英國於一八八〇年，法國於一八八二年，美國（Massachusetts等十五州）於一八五二——一八八九年都有這種法令。至於今日，在實際上已經沒有一國沒有義務教育的法令了。

因爲義務教育的實行，就有所謂「學齡」的規定，即規定兒童受義務教育的年齡。這在各國是有些不同的。英國規定自五歲至十四歲，凡九年；美國的許多州和德、奧、比、捷、克、瑞、士等國，都規定從六歲至十四歲，凡八年；丹麥、挪威規定從七歲至十四歲，凡七年；法國規定從六歲至十三歲，凡七

年；瑞典規定自七歲至十三歲，凡六年；日、等國規定自六歲至十二歲，凡六年。

(四)小學以上的繼續教育 平民受了小學教育之後，又發生繼續教育的要求；滿足這要求的，有以下三種機關：

(甲)高等小學 英、法的高等小學，相當於大學預備教育的中學；中學和高等小學之分，不在於學生年齡的差別，因為中學入學的年齡，有早到七歲的；其差別，乃在於課程的根本不同。中學所教的古典文學，絕非平民生活所需要；可是平民最初也不存升入大學的希望。這種情形，在當時看來，卻是十分合理的。

(乙)職業學校 大多數的平民是生產勞動者，他們所急需的是生產的知識與技能的訓練。從手工業逐漸衰弱之後，徒弟制度已不通行，生產知識和技能訓練，就不能不歸於特設的學校。所以職業學校，只是為滿足實際的需要而產生的。

(丙)補習學校 這是為了不能以全部時間求學的青年人而設的。各國政府為了公民訓練和生產訓練的顧慮，多制定義務補習教育的法令，即凡免除義務教育，而從事生產勞動的青年，有受一部分時間補習教育的義務。通常多規定十八歲為免受補習義務教育的年齡。補習學校受課

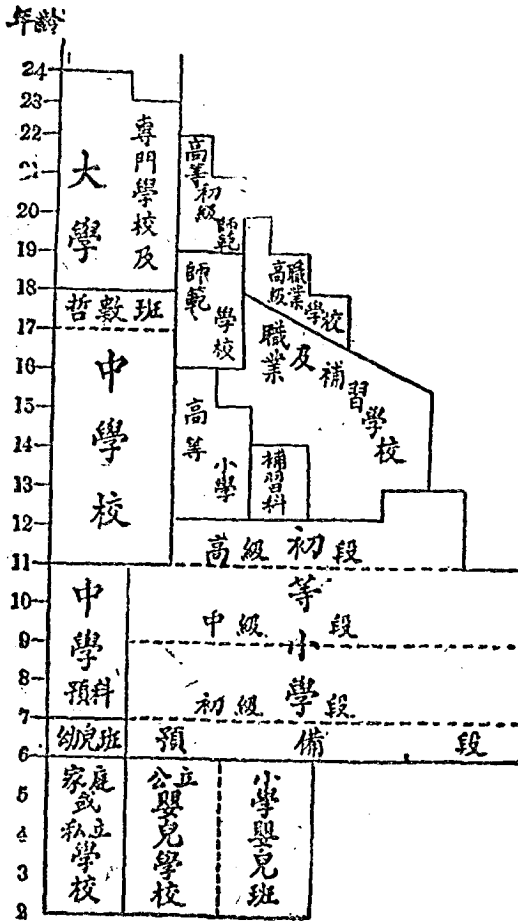
時間，少者每年一百四十小時（如美國）；多者每年至三百二十小時（如英、德）不等。

（五）中學 如上所說，大學及其預備學校是一條軌道；小學及其繼續學校又是一條軌道；雙軌並行，不生銜接。可是現代平民主義的要求，人人要有發展均等的機會；大多數小學生裏，有顯出優越的智慧和學習的能力者，是沒有理由永遠被擋於大學門牆之外的。那末，怎麼樣將這兩條並行的軌道銜接起來，這就成了近代學制上的重要問題。解決這個問題的方法，各國不一；美國的方法，最爲簡單；將兩軌合成一軌，變更大學的預備學校之性質，使其不但預備升學，並適合青年個性的差異，而有多方面的職業訓練。這便是近代中等學校之所由來。法國仍然保存雙軌的系統，不過將預備學校的門戶打開，使其可以容納顯著優越的小學生。德國的辦法，則較爲複雜；將一段小學教育，作爲雙軌的共同基礎，再以多種方式謀中學一段的適用。至於英國，則另爲民衆設立中學，與已往私立的預備性質的中學並行。所以就現在說，中學制度是最有趣的；美國是單軌制，法國仍是雙軌制；德、英兩國，也可以說是多軌制。

## 第二節 各國學制舉例

(圖四)(註三)

現在我們要考察各國學制的變異了。這裏我們且舉法、德、英、美、日、俄六國爲例，分別簡述於後：  
 (一)法國學制 法國的學制，仍然是雙軌制的，我們從下面的圖裏便可以很清楚的看出來：



圖四 法國學校系統圖

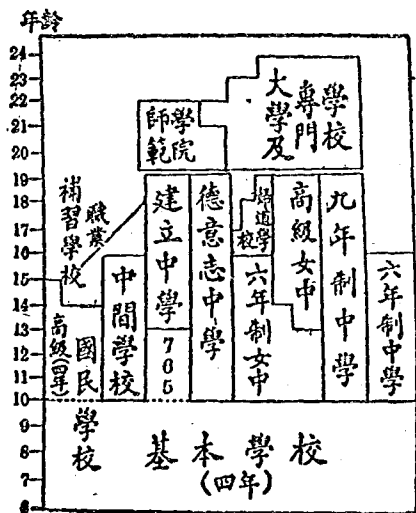
(甲)圖的左邊，表示優越階級的學校。兒童七歲入中學(國立的Lycée或公立的Collège)的預科，預科修業四年，中學修業七年，約至十八歲可入大學。

(乙)圖的右邊，表示民衆的學校。兒童六歲入小學(Ecole primaire)，到十三歲畢業，滿足義務就學之法律的規定。此後要繼續受學校教育，可以升入高等小學(Ecole primaire supérieure)或補習科(初級職業學校Ecole pratique)。至於較學做工的青年，也仍須騰出一部時間去入職業補習學校(Cours professionnelle obligatoire)，至十八歲為止。

惟法國近年有一極大的改革，即中學校逐漸免費，初等小學中級段修完的兒童亦可升入雙軌的制度，實際上將打破。

(二)德國學制 德國從一九一九年成立民主聯邦之後，對於以前的學制，便加以變更。以前學制是完全雙軌的，為貴族子弟而立的中學，還有一段預科，乃是相當於小學之前四年的。改革的結果，便將這一段中學預科取消，和小學的前四年合成一種基礎學校(Grund schule)。這一段可以算是單軌的了。不過兒童在十歲畢業於基礎學校之後，若想繼續受學校教育，可走的軌道便多了，觀圖自明(圖五)(註四)





圖五 德國學校系統圖

從圖的上段中，我們可以看出基礎學校畢業的學生至少有五條軌道可走：

(1) 入九年制中學 (有 Gymnasien, Realschulen, Oberschule, Deutsch ober-  
 schule 四種，視課程為古典文科、文實科、實科、民族  
 文科而分)，到十九歲入大學。

(2) 或六年制前期中學 (有 Progymnasien, Realprogymnasien, Realschule 二種) 修業終

了，可以轉入九年制中學，而後入大學。

(3) 經濟能力不夠入大學，而又不願意繼續入高級國民學校的，可以入中間學校 (Mittelschule)，這是不能升入大學的。

(4) 此外大多數的基礎學校畢業生，一律入高級國民學校。

(5) 特殊優秀的學生，於終了高級國民學校三年級 (即國民學校七年級) 時，得被選拔而入

六年的建立中學(Aufbauschule)，這是爲高材兒童而設，使有受大學教育的機會的。

至於國民學校畢業生，滿足八年的義務就學之法律規定後，仍入一部時間的職業補習學校(Berufsschule)，至十八歲爲止。

此外，女子中等教育另成系統，六年制女中畢業後，升入高級女中；惟修畢三年或四年者，亦得轉入高級女中畢業的程度，相當於九年制中學。

德國中等學校的一個階段，有這樣多的分歧，自然對於教育實施，是不方便的。但是，德國在戰後處境十分困難，這種多軌的變化，無非要在社會經濟事實的限制中，顧到兒童個別發展的可能和需要，這是我們應該注意的。

(三)英國學制 英國的學制，還沒有脫去雙軌的遺跡。看下圖可知(圖六)。

在英國學制中，其雙軌的意義可以說明於下：

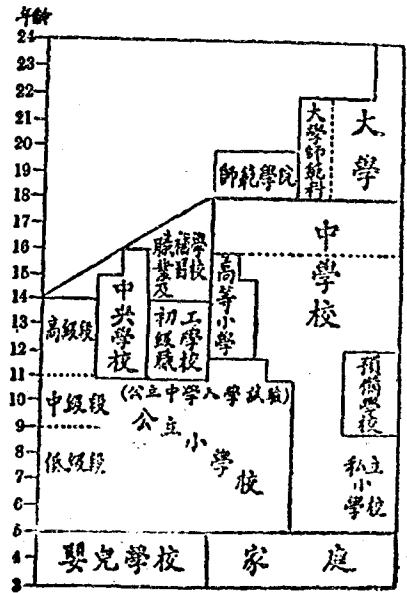
(甲)特權者的子女，向來都不進免費的公立學校，卻由私立小學於九歲時升入私立中學(Public or grammar school)預備的學校。

(乙)民衆的兒童，七歲入公立小學(Elementary school)，到十二歲前後，得受甄別考試：

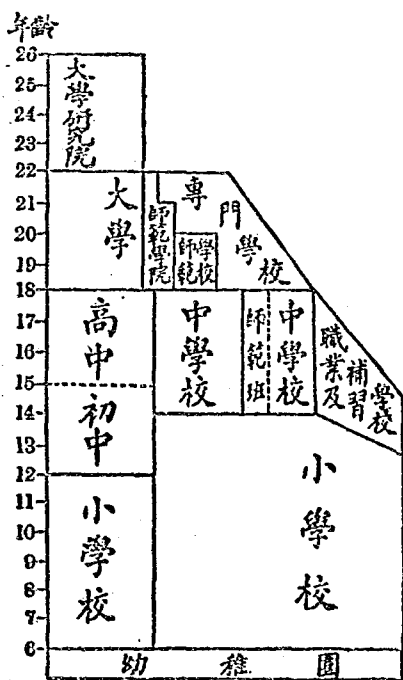
(1) 成績最優者，由地方政府資助轉入公立中學 (Secondary school)，也有升入大學的機會；(2) 次優者，得轉入高等小學 (Higher elementary school)，大規模的職業性質的高等小學，也稱為「中央學校」 (Central school)；此外，(3) 甄別不合格，或不受甄別的，留在小學，至十四歲畢業，仍繼續一部時間的補習學校 (Continuation school) 教育，至十八歲為止。

(四) 美國學制 美國學制是單軌的，下圖可見(圖七)。

美國以前只是把四年的中學 (High school) 疊在八年小學 (Elementary school) 之上；公立小學及中學，一律是免費的。後以年期的分配上，小學太長，中學過短，接着兒童發展的順序，重新編制，將小學的最高兩個年級和中學最低一年級，組成初級中學 (Junior high school)；中學的其餘三年稱為高級中學 (Senior high school)，是為六—三—三的編制。同時，八—四的編



圖六 美國學校系統圖



圖七 美國學校系統圖

制，也還存在。美國中學的性質，既非僅為大學的預備，青年入學，更無選擇和限制，所以高中要適合個性的差異，分設普通和職業各科。高中以上，因各州立大學，多不徵學費，升學也很便當。至於初中畢業或未畢業而已滿義務就學的年限，不能脫

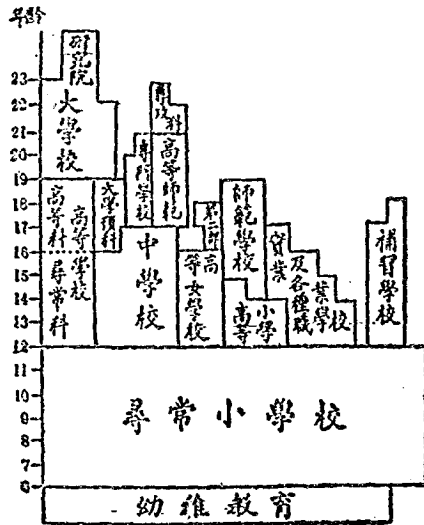
離生產勞作者，仍須入一部時間的補習學校（Continuation school），至十八歲為止。

（五）日本學制 日本自明治維新以來，一切制度概仿歐洲，其學制受法、德的影響最深，雙軌的輪廓很重。如下圖（圖八）。

日本學制中有以下各點，應加說明（註五）

（1）尋常小學 乃實施國民教育的機關。尋常小學畢業生，多數入職業界，少數升學。（或升中學，或升高小，或升職業學校均可）

(6) 日本的職業教育機關，低級的有職業學校、補習學校及各種實業學校，年限不一；高級的有各種專門學校，收中學畢業生，年限三年至四年。



圖八 日本學校系統圖

前段四年，後段三年，共七年。尋常科課程大抵與中學相似；高等科又分文、理二科，文科係與大學文、法、經濟、商科相銜接，理科則與大學理、工、農、醫各系相連貫。大學分法、醫、工、農、文、理、商、經濟等科，修業期限，醫科為四年至八年，其他則為三年至六年不等。

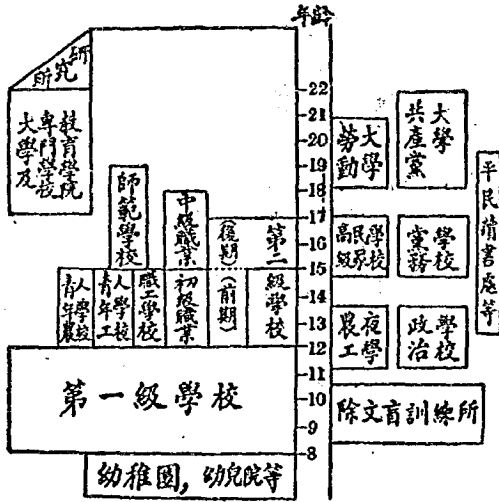
(5) 高等學校 分尋常科與高等科兩段：

限四年或五年，後者從二年至五年不等。

(3) 中學校 修業期限五年，自第四年起，可分二組教學，一重文科，一重理科。

(2) 高等小學 年限二年或三年，係職業準備的性質。

(4) 高等女學校 程度與中學校相等，分普通高等女學與實科高等女學兩種：前者修業年



圖九 蘇聯學校系統圖

(六)蘇聯學制 俄國在革命以前，學制摹仿德法。但自革命之後，一切制度翻新，學制也大改面目。其學制最大的特點，在於本社會主義的精神，使教育十分民衆化，而將民衆教育機關列入學校系統中，實屬開學校系統之創舉。圖如下(圖九)。(註六)

蘇聯學制因其較為新穎，所以在許多地方須加說明。(註七)

(1) 幼稚教育機關，有幼稚園、保育院(即幼兒園)及兒童遊戲場等。

(2) 兒童年近八歲，入「統一勞動學校」的第一級，修業年限四年，課程原採混合制，不嚴分科目，其中心為勞動、自然、與社會。將尋常讀、寫、算、史、地、自然等科，概納之於勞工生活之下，所謂「複合的教法」(Complex method)者便是。惟自一九二七年起，仍有採用分科制的趨勢。蘇聯兒童應入勞動

學校，這種學校是強迫的，免費的，不過修畢第一級以後，是否繼續入第二級，則聽其自由。其不升入第二級者，或入職業界或投各種職業學校均可。

(3) 統一勞動學校第二級分前後兩期，前期三年，後期兩年。科學、史地、算學及實用工藝等，皆為其主要科目。後期除普通科目外，尚可分組選修，計分有教育組、合作組及政治經濟組等。前期課業完畢可離校，可升入中級職業學校，亦可升入師範學校。後期修畢的，可升入大學及專門學校。

(4) 蘇聯的職業教育機關，初級的有初級職業學校、職工學校、青年工人學校等；中級的有中級職業學校；高級的有各種專門學校；分類甚多，年限不一致。類於職業學校的，尚有青年農業學校，注重農村經濟、合作事業等；勞工學院，準備一班勞農勞工升入大學。

(5) 蘇聯的大學及專門學校，乃為訓練各種專門人材而設。其主要種類，有農業、工藝、社會、經濟、醫藥、教育、軍事、藝術等。修業期限四年至五年，課程除專科外，注重政治教育，此外尚有一共產黨大學，目的專在造就高級黨務人材。

(6) 民衆教育機關，初步的為除文盲訓練所，次為農工夜學，次為高級民衆學校，最高為勞動大學。此外尚有平民讀書處，識字處等機關。在政治教育方面，有各級政治學校、黨務學校及共產黨

大學等。

總括 詳細研究各國的學制，屬於「比較教育」的範圍。以上所述，不過略舉實例，來說明現代國家學校系統的構成。總括這幾個實例，可以舉出現代學制構成的幾個原則：（註八）

一、普及國民教育 各國民衆，都受七年或八年的義務小學教育，並且繼續一部時間的義務補習教育，至十八歲爲止。

二、根據發展順序 凡小學生升入或轉入中學，都在十一歲至十三歲間；由中學升入大學，則大概在十八歲左右。初等、中等、高等教育的階段，就照兒童青年各期發展的順序而分。

三、解除社會限制 雙軌的學制，起於階級性的社會組織，特別是經濟的組織；這在以前阻礙了無數有智慧而無資產的兒童青年的發展。現在雙軌制逐漸廢除，就是保留它的法團，也已有補救的辦法。

四、適合個性差異 學制雖然力求教育機會的普及和均等，但爲個性差異的適合，仍要謀教育內容和性質的分歧。中等教育一段的複雜，都是爲此。



### 第三節 中國學校系統的變遷

現在我們來考察中國因為社會情形的演進，如何影響到學制的變易。

中國從古代就有學校，而且有所謂「地方之學」或「國學」的分別，並有「庠」「序」等名稱。不過這歷史上所稱的學校，其意義和我們今日的學校迥乎不同，那只是取士的機關。所謂取士，就是「且就已有之人才而甄拔之，就未成之人才而教成之；故家塾則有課程，官學則憑考較。」（註九）取士的機關既不負教成的責任，那末古代士人受教育的機關是什麼呢？那便是家塾、蒙館、和書院之類；然而這是不屬於國家學校系統之內的。

從古代的學校進步到現在的學校，其間的經過是很複雜的，詳細的陳述是中國教育史的責任，我們只引證周子同的兩段話以見梗概：（註一〇）

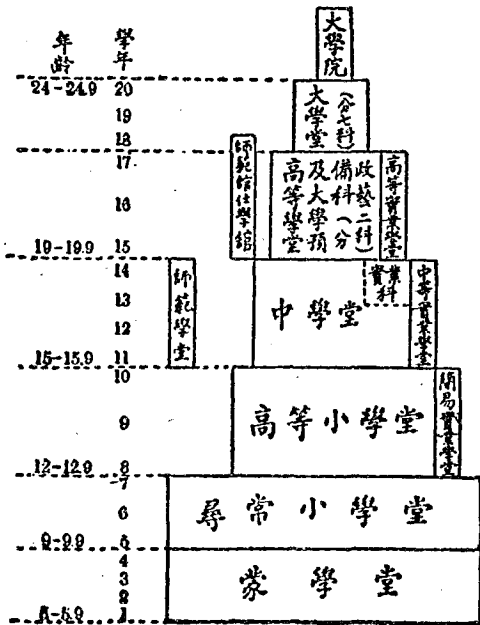
「觀察中國學校制度的演變，而探究這制度所依託之社會的背景，大致可分為四大時期：從有史時代下至戰國（公元前二二二）為第一時期，從秦滅六國至南北朝之末（五八九）為第二時期，從隋統一中國至清同治元年（一八六二）為第三時期，從清同治初年一直到現在

(一九三〇)為第四時期……

「第一時期為封建貴族政治，其學制以貴族庶民分途為特點。第二時期為君主政治，其學制以學校與選舉並行，以選拔佐治人材為特點。第三時期雖仍為君主政治，雖仍以選拔佐治人材為學校的目的，但以學校制度降為科舉制度的附庸為特點。第四時期暫可視為民主政治的擡頭，其學制以輪流抄襲歐、美國家學校制度為特點。」

由於民主政治的擡頭，而產生新式的學校系統。最早是在清代光緒二十八年，(壬寅，公曆一九〇二年)，那時候受歐、美的影響尚小，受日本的影響最大。所謂「壬寅學制系統」幾乎全是抄襲日本的(圖一〇)。

這系統圖是依據張百熙奏定學堂章程製成的，其要點如下(註一一)(1)系



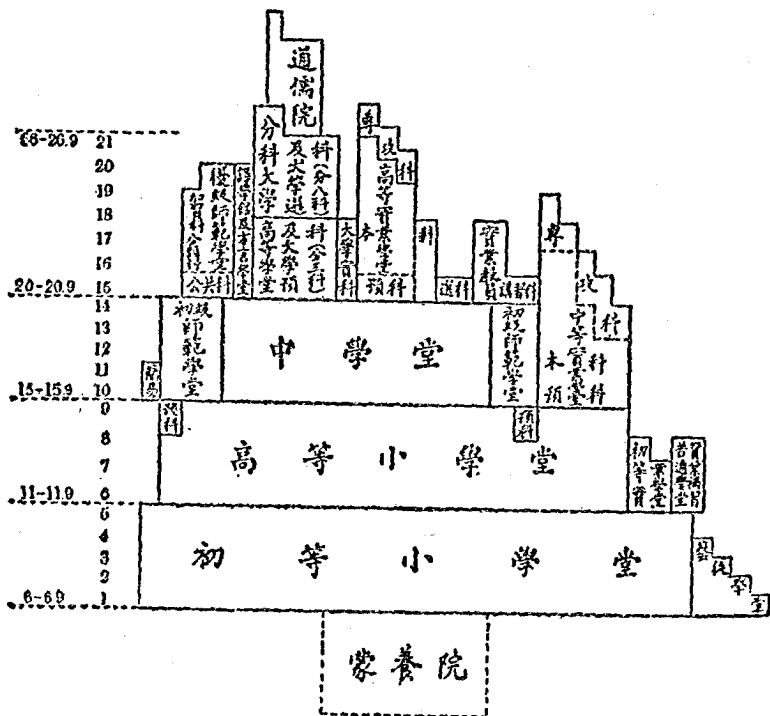
圖一〇 壬寅學校系統圖

統全部共合七個階級，共二十學年（2）初等教育從蒙學堂至高  
 等小學堂共有十年（3）四年的  
 中等教育（4）中學堂可附設實  
 業科（5）師範館，仕學館，高等實  
 業學堂，與大學預科同程度（6）  
 大學連預科共六年（7）女子教  
 育尙無位置（8）補習教育亦沒  
 有規定。

光緒二十九年，這系統又加  
 一番修改，便成所謂「癸卯學制  
 系統」（圖一一）。

這系統圖是依據張百熙、張

學校系統



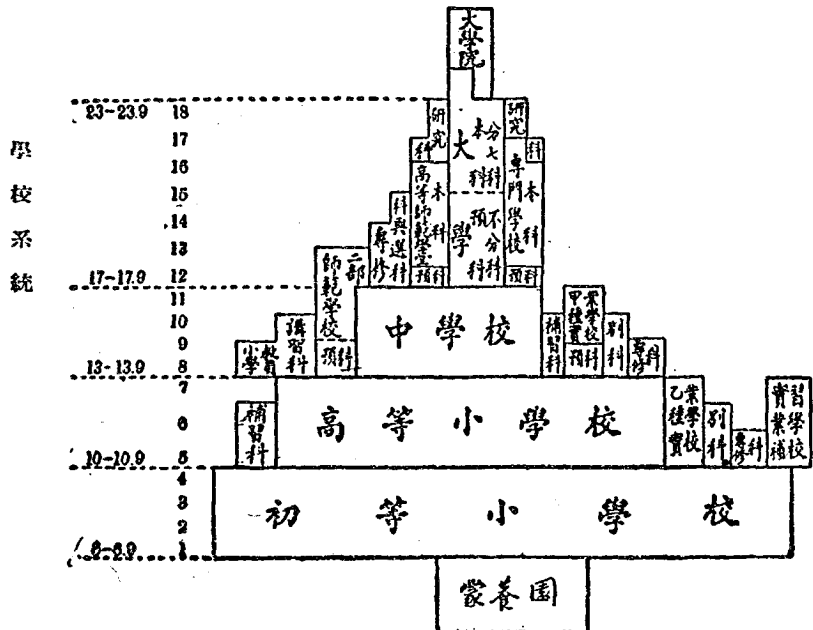
圖一一 癸卯學校系統圖

之洞、榮慶等的重訂學堂章程而製成的其要點如下：(1)全學制系統共計二十一年；(2)初等小學堂與高等小學堂共九學年；(3)與初小平行的有藝徒學堂；(4)中學與初級師範延長一年，共計五學年；(5)優級師範與高等職業學堂程度皆高於高等學堂；(6)大學連預科共為六年至七年；(7)高等教育機關多設預科；(8)女子教育仍只包括在家庭教育內；(9)各段教育比前較多參差機會。

民國成立，教育部改革學制，產生了所謂「壬子癸丑（一九一二——一九一三）學制系統」（圖一一）。

這學制系統，大體上還是根據癸卯學制系統，不過各級學校的年限都稍縮短而已。其要點如下：(1)全系統共祇十八學年；(2)初等教育改為七年；(3)中學校改五年為四年；(4)高等專門教育再提高程度，可與大學齊；(5)大學年限仍舊；(6)高等教育通行預科制；(7)女子教育與男子教育平等；(8)實業學校分甲乙兩種，補習教育與高小及中學前二年並行。

民國十年前後，民治主義的潮流勃興，美國的教育家如杜威、孟祿（Paul Monroe）都先後來到中國講演；同時國內又組織教育考察團到歐、美各國去考察，歸來也竭力贊稱美國的學制。於



圖一二 壬子癸丑學校系統圖

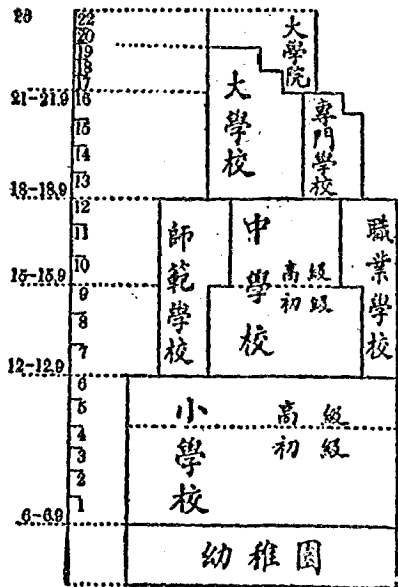
是由全國省教育會聯合會發起討論改革學制，教育部也召集了學制會議，結果是產生了民國十一年一月一日頒布的「新學制系統」(圖一三)。

這摹倣美國而產生的學制系統的，確有許多優點，簡單說來：

- 甲、普通方面 (1) 完全單軌制，甚合平民教育的精神；(2) 全部劃分初等教育、中等教育、及高等教育三段，各段所包學校的種類雖多，但銜接很方便；(3) 注意國民經濟能力，——如義務教育雖暫定為四年，但各地方得因經濟能力，酌為延長；(4) 多留地方伸縮的餘地。

乙、初等教育方面 (1) 小學修業期限改七年為六年，課程改組，程度並未降低；(2) 小學高年級得斟酌地方情形增設職業課程，為前此所無。

丙、中等教育方面 (1) 本段所包含的學校種類雖多，但可粗分為兩期，前期三年（或四年），



圖一三 新學制系統圖

後期三年（或二年），縱橫活動，是其特點；(2) 高初中可合設亦可分設，各按地方需要而定；(3) 初中施行普通教育，（但得酌量地方情形兼設職業科）高中分科訓練，適應各個學生的需要；(4) 中等學校得採用學分制及選科制；(5) 設相當年期的師範學校，師範講習所，及各種職業教育機關。

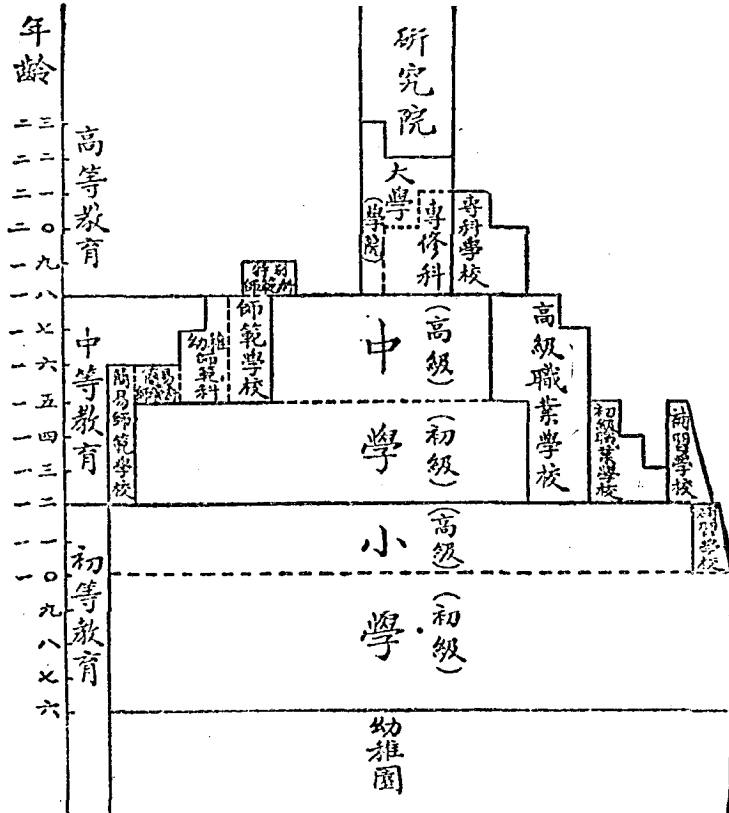
丁、高等教育方面 (1) 大學廢除預科制，修業期限四年至六年；(2) 新設師範大學，為訓練中等師資，研究教育學術的最高機關；(3) 大學設數科或一科均可，其單設一科者，稱某大學校

(現改稱爲某獨立學院)(4)大學亦採選科制。

優點雖多，但缺點也是有的。舉其顯著者說：(1)中等教育一段，既有單獨設置的師範學校和職業學校；高級中學又以分科爲原則，高中所分農、工、商、師範、家事等科，實際和師範學校及職業學校是重複的；(2)大學分系過多，疊床架屋，殊不經濟；(3)選科的活動範圍太大，很容易使學生所習的課程散漫而無系統；(4)民衆教育在學制系統上尙無位置。

民國十七年國民政府頒布「中華民國學校系統」大體還和新學制系統相同。但自從立法院先後通過大學組織法、專科學校組織法、小學法、中學法、師範學校法、職業學校法及教育部訂定各級學校規程以後，事實上學校系統較前已大有變更。作圖如下(圖一四)(註二一)

在現行的學校系統下，除保留「新學制系統」的優點外，對於其缺點確已有了糾正。主要者如限制高中的分科及選課，確使中等教育段更爲健全起來。



圖一四 最近學校系統圖



## 第四節 各級學校的職能

各級學校在整個學制系統上既都佔有特殊地位，便應各有其特殊的職能，茲依次論述如後。

### 一

**幼稚園** 在前舉各國學校系統及本國學校系統中，有些未將幼稚園列入，原因是由於幼稚園的教育還是兒童未達學齡以前的教育，所以有時可以在系統圖上省略；但實際上幼稚園確已成爲小學的預備教育，在學校系統中是有相當地位的，所以應該加以陳述。

幼稚園爲福洛培爾（在第四章中已提及）所首創，經孟太梭利（*Maria Montessori*）及麥鐸德（*Mackinder*）等的改革，以及兒童研究的進步，遂有日臻完善的趨勢。

幼稚園的職能在協助家庭教養未達學齡的幼兒，注重於幼兒健康的保持和增進其行爲上基本習慣之培養。課程規定有音樂、故事、唱歌、遊戲、社會、自然、工作、靜息、餐點等項，實際卻是以遊戲爲重心的。

在歐美國家裏，幼稚教育機關最爲一般民衆所需要。在工廠或商店工作的父母們，無暇供給

幼兒以家庭應有的教養，便不能不將幼兒送至幼稚教育的機關。送入幼稚教育機關的幼兒，其年齡愈小，幼稚教育機關的責任亦愈重。最初一般幼稚園都是以收四週歲以上的幼兒為標準；現在則滿三週歲二週歲以及初生的嬰兒都有幼稚教育機關可以收納。那些收納四週歲以下嬰兒的保育院、託兒所等，雖然和幼稚園還有區別，但實際上和幼稚園同成為幼稚教育機關的一部，也可以說是幼稚園的推廣事業。幼稚教育的推廣，對於一般民衆誠然是幸福的；至於生於優越家庭的嬰兒，往往由僱用的保姆及家庭教師等負責完成其幼稚教育，像幼稚園這類教育機關，倒是不必要了。

在中國情形就有些不同，各地雖然漸有為民衆所設立的育嬰院及託兒所，但幼稚園所收納的還大都是優越家庭的兒童；換言之，即中國民衆的兒童還不會享受幼稚園的教育。有人將中國幼兒的環境分爲三種：（1）「在慈母的懷中」；（2）「在乳母或保姆的看護下」；（3）「在土坑上」。同時指明，惟有在母親覺得幼兒在家庭中淘氣討厭時，才將他們送入幼稚園。（註一三）這很可以表明中國幼稚教育的不健全。因為如此，幼稚園纔成爲「培養小摩登、小執袴、小游民、小瘋子的大觀園」；沒有五、七雙鞋，十八套衣服，自用車接送的兒童，根本沒有入園的資格」（註一四）的機關。教

育部有鑒及此，所以在幼稚園課程標準裏特別說：

「幼稚園的設備，不必過於華美，而須注意堅固；不必多取洋式和舶來品，而須盡量中國化；……我國地方遼闊，都市、鄉村、南方、北方、富饒地、貧瘠區，社會情形，各各不同，幼稚園的設備，應該多取當地常見的物品，而不和社會的實際情形分離。」

實在，中國的幼稚教育不在這種原則之下求其改進，幼稚園就成爲優越家庭兒童的點綴品和奢侈品。簡直有不如無了。

## 二

小學 小學應該是全國人民所受最低限度教育的機關。中國現在的制度，小學分爲初級高級兩段，初級四年，高級二年，這唯一的理由便是因爲社會經濟的限制，六年的小學教育還無法普及的緣故。以滿六週歲爲入小學的年齡，爲各國間普通的趨向，但若小學教育祇有四年，則因兒童智慧的發展，學習能力的增長，而酌量展緩入學的年齡也未嘗不可。例如，同是四年的小學，兒童在八歲到十二歲間，比之六歲到十歲間爲求學時期，就相當得多了。

小學教育雖然不就是義務教育，卻和義務教育有很密切的關係。將四年小學定爲義務教育，

從民國四年起就已有這樣的擬議；同時也曾頒布義務教育實行程序。民國九年又會規定全國分期舉辦義務教育年限，期於八年內普及全國教育，但實際上並不曾切實推行。到民國十七年，大學院召開第一次全國教育會議，決定中央及省、市、縣均設立義務教育委員會，期於兩年內減少失學兒童百分之二十，實際又不曾進行。民國十九年開第二次全國教育會議，編製一實施義務教育計劃，改訂普及義務教育期間為二十年；以前五年培養師資，後十五年推行四年義務教育；這計劃始終未經政府核定。民國二十一年教育部公布短期義務教育實施辦法及第一期實施義務教育辦法大綱。在前項辦法中規定：以一年為期，普及十週歲至十六週歲失學兒童的義務教育；在後項辦法中規定：從二十一年至二十四年，着城市及鄉村所設義務教育實驗區，努力減少失學兒童十分之一，實際又未曾見諸實行。民國二十二年教育部頒布小學規程裏說：「為推行義務教育起見，各地方得設簡易小學及短期小學。簡易小學招收不能入初級小學之學齡兒童，其修業期限，以授課時間折算，至少二千八百小時；短期小學招收十足歲至十六足歲之年長失學兒童，其修業期限為一年，以授課時間折算，至少五百四十小時。」

這種規定推行的情形如何，現在還無從考察，不過在近二年的教育文件裏都不曾見到報告。

最近，教育部規定民國二十四年爲「普及義務教育年」，並由庚款內指撥鉅款爲辦理經費，訂定分期實施辦法，（見本章附錄。）同時中央也擬定普及教育的簡易辦法，將失學的兒童及成年人（六歲以上至五十歲以下）統作爲文盲。要實行千字課的訓練，使每個文盲最多在四個月內能夠認識常用字一千個，期於三年內剷除全國文盲。各地已紛紛計劃進行。（註一五）這樣是將義務教育的年期，暫時由四年縮爲四個月（簡易辦法），或一年（教部第一期普及辦法），然後逐漸展長，確是極切實的辦法，如能積極進行，一定可以收到很大的效果。

小學的職能，照我國小學法所規定是這樣的：「小學應遵照中華民國教育宗旨及其實施方針，以發展兒童之身心，培養國民之道德基礎，及生活所必需之基本知識技能。」

小學教育的責任，是師範生所應該負擔起來的。所以我們對於小學教育（及義務教育強迫教育）的情形，應當格外隨時注意。關於小學教育在實施上所應注意之點，在上面（第六章第三節）已經約略陳述過。至於小學的行政組織等問題，將來在特設的學科裏，還要詳細研究，此處也就不多談了。

### 三

中學 中學在學校系統上，是中間的一段，也是比較複雜的一段。中國從「新學制系統」實行之後，中學分爲初高兩級；初中繼續小學的共同教育，高中分設普通科和職業科。普通科爲升學的準備，又分爲文、理兩科；職業科爲初中畢業之後，不能繼續升學，謀求相當職業者而設，又分農、工、商、師範、家事等科。

實行的結果，初中尙少問題；高中分科，則發生許多實施上的困難。例如：一、每校所在地，不一定具有適宜於各種職業科的實習的環境；二、每校學生的人數，不一定足以分設數科，常因人少科多，而感到設施的不經濟；三、不容易得到職業的師資，及設備所必要的經費。

十年來，高中的階段，除普通科及獨立的師範學校外，設工、農等職業科的很少。最近法令規定師範學校、職業學校皆各獨立設置；高中纔成爲單純的升學預備學校。並取消高中普通科及文、理分科的辦法，這可算對高中教育的一種改革。

中學教育的期限，各國規定的長短不同；大約在十一歲至十八歲之間。我國現行的學制亦定：從十二歲至十五歲爲初中期，十五歲至十八歲爲高中期。這時兒童已生長達於「青年期」，如前所述，已到了「再生期」；身心方面，都顯出急劇的變化。中等教育（不論中學師範學校或職業學

校)就要適應這一種特殊的需要。因此，對於中學的職能，就應該加以考慮。

大體說來，初中重在鑒別學生個性，試探其興趣能力，而施以升學及職業的指導。至於高中課程教學，逐漸注重分化，按學生的才能，求其專一，求其深造；為異日升入大學及專門學校的準備。同時，對其身心之急劇的發展，自然也應在教育之訓練的工作上，特別注意。

在民國元年教育部所公佈的中學校令中，有「中學校以完足普通教育，造成健全國民為宗旨」的規定；這是我國有中學教育宗旨之始。這宗旨十分籠統，對於青春期及職業準備的重要，都不會顯明說出。最近政府所頒佈的中學法，就比較有圓滿的規定了。

「中學應遵照中華民國教育宗旨及其實施方針，繼續小學之基礎訓練，以發抒青年身心，培養健全國民，並為研究高深學術，或從事各種職業之預備。」

#### 四

職業學校 關於職業教育的性質及生產知識和技能之重要，我們前面都已經陳述過。這裏對於職業學校的性質，就無須申述了。不過有一點值得提明的，就是依凱欣斯泰納的意見，對於兒童只能施以機械的技能的訓練，而不適於施以生產的技能的訓練；換言之，即對於兒童，只能施以

職業的陶冶，對於青年是正好開始施以職業的訓練了。

依照修正職業學校規程，職業學校也和中學一樣，分爲初、高兩級：初級職業學校，招收小學畢業生，或具有相當程度年在十二足歲至十八歲者，修業期間爲一年至三年。高級職業學校，招收初中畢業生，或具有相當程度年在十五足歲至二十二歲者，修業期間爲三年；又招收小學畢業生，或具有相當程度年在十二足歲至二十歲者，其修業期間爲五年或六年。職業學校並得酌量附設各種職業補習班。這樣將職業的補習教育和職業學校溝通在一起，使職業教育在中等教育一段中，具有較大的伸縮性，對於無力受太多學校教育的青年，是很相宜的。

現在中國的經濟狀況，十分凋敝，多數青年不能不從事生產的活動。高中已成爲專科學校和大學的預備機關；初中畢業生，又只有少數能升入高中，其大多數的初中畢業生及高中畢業生，應該進相當的職業學校，是毫無疑義的。實際上，中國教育的設施，還不能滿足這種需要。中華職業教育社於民國二十年宣言說：

「近人恆言，普通教育愈發達，社會失業者愈衆，雖因果關係，未必盡然；但畢業高級小學，不能升中學，畢業中學，不能升大學，一歲間無慮數十萬……最近統計，全國中學一一三九所，內職



業學校一四九所，僅佔百分之十三；全國中學生二三四八一一人，內職業學校學生一六六四一人，僅佔百分之七。需要與供給，相懸至此，無惑乎求事者未能得事，求才者坐歎無才。」

最近政府竭力提高中學程度，厲行畢業會考，不能升學的人數一定要更加增多，職業學校的必要性，也因之加大。可是返顧各地方的職業學校，校數依然增加很慢；就是已舉辦的職業學校，其畢業學生，也往往不能適合社會的需要。那末，職業學校現在便成爲教育上很嚴重的問題了。

職業學校法規定：「職業學校，應遵照中華民國教育宗旨及其實施方針，以培養青年生活的知識和生產之技能。」這規定，自然是很確切的。但在實施上，如何實現規定中的理想，又是極需要專門研究的了。

## 五

師範學校 關於師範教育的宗旨，中華民國教育宗旨及其實施方針上曾經這樣規定：「師範教育，爲實現三民主義的國民教育之本源，必須以最適宜之科學教育，及最嚴格之身心訓練，養成一般國民道德上、學術上最健全之師資爲主要之任務。」（註一六）爲求實現這種重大的任務，所以師範生須受各項的訓練：（一）鍛鍊強健身體；（二）陶融道德品格；（三）培育民族文化；（四）

充實科學知能；(五)養成勤勞習慣；(六)啓發研究兒童教育之興趣；(七)培養終身服務教育之精神。」(註一七)

施行師範教育的機關，依規制有師範學校和簡易師範學校兩種。前者爲訓練普通小學的師資而設，後者爲急速造就義務教育的師資而設。師範學校收納初級中學畢業生，修業年限爲三年；校內得附設特別師範科，招收高中或高級職業學校畢業生，修業期限一年；又得附設幼稚師範科，招收初中畢業生，修業期限二年或三年。簡易師範學校的入學程度和修業年限，還未見公布。

師範學校的教學科目，屬於普通訓練的，有公民、國文、歷史、地理、算學、物理、化學、生物、體育、衛生、軍事訓練（女生習軍事看護）、勞作、美術、音樂、論理學等科；屬於職業訓練的，有教育概論、教育心理、教育測驗及統計、小學教材及教學法、小學行政、實習等科。鄉村師範學校，並應增設關於鄉村及農業的科目。(註一八)這些普通科目和職業科目，都是訓練健全師資所必需，完全不能忽略的。

關於師範畢業生的服務，在規程上特有規定。最重要的一項，即是「服務年限，須照其修業年限加倍計算。」(註一九)例如普通師範學校的修業期限爲三年，那末服務年限即爲六年，這是因爲師範生現在修業期內，受過優渥的待遇，畢業生應該有定期服務的義務。這種規定，在世界各國也

是普遍的。如其不履行這種義務，依法即須追繳學膳費，如係升學，還要受退學的處分。如其有特別情形，經教育行政機關核准，也得展緩服務期限。總之師範生既選定教員為終身職業，即當有敬業與樂業的精神，為公為私，總不該見異思遷的。

## 六

專科學校及大學 專科學校和大學，同屬高等教育機關，其區別類似中等教育段的職業學校與高中。依專科學校組織法所規定：「專科學校，應該遵照……中華民國教育宗旨及其實施方針，以教授應用科學，養成技術人才。」依大學組織法所規定：「大學應該遵照……中華民國教育宗旨及其實施方針，以研究高深學術，養成專門人才。」前者注重技術的訓練；後者注重高深學術的研究，這是兩者的區別。不過在實際上「專門人才」自然可以包含技術人才在內，而「應用科學」也可以成爲「高深的學術」。所以專科學校和大學的區別就在於求實用的速效這一點上。

中國以前所設的專科學校，以文、法科爲多；自民國十一年後，又紛紛作「升格運動」。(註二〇)許多專科學校，都已改稱大學的學院。現在切實訓練實用技術的專科學校，爲數甚少。所以近年來政府纔有限制大學文、法科的辦法。在大學方面，因爲近年來社會經濟的凋敝，招收學生較難，因而放

寬入學試驗的標準，以致促成學術程度的低落。於是在高等教育方面，不論實用技術或高深學術研究，都未能切實發展，趨近理想。前年國際聯盟教育考察團視察中國教育之後，在所遞的報告書中，對於中國大學教育，有很嚴正的批評，茲節錄如下：

「中國大學教育之當前第一難關，亦殊簡單，卽入學之大學生，多數缺乏適當之準備……由此所生之結果，極其嚴重。大學之程度及大學教育應具之整個概念，於以降低爲求學生數量之增多，遂不惜犧牲其品質。……而此輩學生，在知識上既無猛進之準備，又無維持此種知識標準之能力。入學過易，就學生本身論，實爲有害而無益。蓋由此所引起之希望，後來常不能滿足，每宜於從事實際事業之青年，亦被誘而入於學術研究之途也。此種情形，對於國家公共福利之影響，其不幸亦復相同。夫一國之需要，並不在國內最多數青年能入大學，而在各種職業之人才，能有適當之分配。……中國大學中，自亦不乏備有適宜之資格，善於領受大學教育之優秀學生。然就現狀而論，實有過多之青年，誤認列名於大學之林，卽不啻有無上之榮耀。在過去之中國，學者有傳統之優越地位，屬於有閒階級，得免勞力之操作；而在官吏任用，亦有特殊之機會。不意此種觀念，仍盤旋於今日學生之腦際。……青年一入大學，卽成特殊階級之一員；對於本國大衆生

活，茫然不知；對於大衆生活之改進，毫無貢獻。」

其中所謂：「有過多之青年，誤認列名於大學之林，卽不啻有無上之榮耀；」及「在過去之中國，學者有傳統之優越地位，屬於有閒階級，得免勞力之操作；而在官吏任用，亦有特殊之機會。不意此種觀念，仍盤旋於今日學生之腦際」等語，真可謂切中時弊。

前邊我們曾經指明中國已往只有國家的取士機關，而沒有國家的學校。在周朝以前，因文獻不足，不能確定經史所載庠序制度之是否可靠；自周朝以後，則歷代確會有大學之設置：如漢武帝設大學，立五經博士。南北朝時，宋設大學於京師，分爲：儒學、玄學、醫學、文學四科。唐代在京師設有國子學、太學、四門學、書學、算學、律學。宋代也有四門學、太學、律學、武學、算學、書學、醫學等校的設立。元代設國子監；此外，更有醫學、陰陽學、天文學等專校。明清兩代，承舊制也都設國子監，在清代更分功課爲經義、治事兩門。這雖然都是大學的規模，而且也都可認作是中國很早就有大學教育。但是歷代相傳，這些機關實際都是爲滿足「免勞力之操作；而在官吏任用有特殊之機會」的取士機關。這種傳統的大學思想，確尙仍然盤旋於今日學生的腦際。也確如報告書中所說：「青年一入大學，卽成特殊階級之一員；對於本國大衆生活，茫然不知，對於大衆生活之改進，毫無貢獻！」這樣的

大學教育，實在和我們所確定的教育目的不合；是應該根據上項報告書的批評，而切實加以改革的。

此外，在大學階段上，尚有研究所及研究院，為研究更高深學術及培養專門人才的機關，在國內設置的處所尙少，茲不申述。

## 附錄

實施義務教育辦法大綱：（民國二十四年五月二十八日行政會議通過）

一、茲遵照第四屆中央執行委員會五次全體會議，議決實施義務教育標本兼治等案，製定本暫行辦法大綱，其目的在使全國學齡兒童，於十年期限內，逐漸由受一年制達於四年制之義務教育。

二、義務教育之實施，注重實際生活教育，分三期進行：（甲）自二十四年八月起，至二十九年七月止為第一期。在此期內，一切年長失學兒童與學齡兒童，至少應受一年義務教育。各省市應注重辦理一年制之短期小學。（乙）自二十九年八月起，至三十三年七月止，為第二期。在此期內，一切學齡兒童，至少應受兩年義務教育。各省市應注重辦理二年制之短期小學。（丙）自三十三年八月

起爲第三期。義務教育之期間，定爲四年。

三、義務教育之施行，除辦理短期小學外，並應（甲）推廣初級小學，（乙）充實原有學制之學額，（丙）厲行二部制，（丁）改良私塾教育。

四、義務教育經費，以地方負擔爲原則，但邊遠貧瘠省分，及其他有特殊情形之省市，由中央酌量補助。

五、中央及地方主管教育行政機關，均應特設義務教育委員會。

六、在學校數量已足收容當地學齡兒童之地方，凡身體健全之學齡兒童均應入學，違者政府得採取必要之行政處分，強迫入學。在第一期內，對於年長失學之兒童亦同。

七、教育部於本暫行辦法大綱施行屆一年後，應根據各地實施情況，擬定義務教育法草案，呈由行政院核轉立法院審議公布。

八、實行細則，由教育部訂定。

二十四年度中央義務教育經費支配辦法大綱：

一、中央之義務教經費，以國庫支出之義務教經費與邊疆教育經費，及庚款機關撥充義務教之經

費充之。

二、中央義教經費之支配，對於邊遠貧瘠省分，及其他有特殊情形之省市，於支配經費時應予以特別考慮。

三、中央支配於各省市之義教經費，及各省市應自行負擔之經費，由教育部詳審各省市實際情形，分別確定額數，呈請行政院備案。

四、各省市有不能依照教育部規定之額數自行籌足或設詞虛報者，中央經費得暫不撥付，並得將是項經費，移作下年度各該省市辦理義教之用。

五、本辦法實行細則，由教育部定之。

六、本辦法由行政院核准施行，並呈報國府備案。

【附註】

註一 參閱孟憲承：教育概論第四章。

註二 參閱劉炳藝：教育史大綱第三節第四章（北新書局）。

註三 參閱 Kandel, I. L.: Comparative Education (1933) 修正羅廷光：教育概論第十一章所載製成。

註四 根據普魯士邦的制度。普邦地城佔聯邦三分之二，勢力最大，足以代表德國。圖的說明依據孟憲承：教育概論第四



章。

註五 依羅廷光教育概論——說明較前列四國稍詳，因日本係近鄰之故。

註六 蘇聯爲社會主義蘇維埃聯邦之簡稱，其中以俄羅斯社會主義蘇維埃共和國（簡稱蘇俄，通常將蘇俄與蘇聯混用，是錯誤的）爲最大，土地約佔蘇聯十分之九，是以代表蘇聯。此間所舉制度即以蘇俄爲根據。

註七 依羅廷光教育概論。

註八 依孟憲承教育概論第四章。

註九 清張之洞語。

註一〇 見周予同中國學校制度緒言（商務印書館）。

註一一 依羅廷光教育概論第十一章。（圖十一）、（圖十二）、（圖十三）的說明，均仿此。

註一二 仿孟憲承教育概論第四章所載。

註一三 見王西徵兒童的家在那裏，文載二十二年十二月十五、六、七日北平世界日報。

註一四 見劉鈞教育還有用麼。

註一五 截至本書撰稿時止，已宣布實施辦法者有江西、福建、安徽等省及上海市。

註一六 實施方針第五項。

註一七 修正師範學校規程第二條。

註一八 修正師範學校規程第五章。

註一九 修正師範學校規程第十二章。

註二〇 在「升格運動」中，「高等師範學校」都改爲「師範大學」或大學的教育科了。

### 【參考書目】

1. 孟憲承：教育概論。
2. 羅廷光：教育概論。
3. 劉炳藜：教育史大綱。
4. 張雪門：新幼稚教育。
5. 周子同：中國學校制度。

### 【討論及研究問題】

- 一、閱讀黃炎培：中國教育史要，比較各代的大學制度。
- 二、何謂「雙軌制」？中國近來有「雙軌制」的呼聲，其意義何在？
- 三、法、德學制的共同點何在？
- 四、英、美學制的共同點何在？

- 五、日本學制與何國最相似？
- 六、就系統圖說明蘇聯教育的特點。
- 七、比較「新學制系統」及現在的「學校系統」而說明其異同。
- 八、參觀幼稚園（如就近有設立者，或本校有附屬者）而試為批評。
- 九、中國的義務教育，始終未能順利推行，其故安在？
- 一〇、近年來教育部何以限制大學的文、法科？
- 一一、搜集報章及雜誌上有關「強迫義務教育」或「強迫識字運動」的材料，並準備討論的問題。

## 第九章 教育行政

### 第一節 教育行政系統的構成

完備的有系統的教育行政制度，是近代的產物；在中國如「契爲司徒，敬敷五教」周設「大司徒」；唐代以來，設「國子監」，都可看作是教育行政的專官或機關。又如庠、序以及書院、府學、州學、縣學，由唐至清的科舉取士，也都可稱爲教育行政的計劃。在西洋紀元前四世紀，希臘和斯巴達對於國民教育的設施，也可看作是教育行政的工作。但是，我們要知道：在十九世紀普及教育運動尚未產生以前，全世界尙談不到有普遍建立教育行政的趨向。上舉中西過去的教育行政的情形，或是由於君主的好大喜功，在都市中設立大學，以資誇耀；或是一種政治上籠絡人才的手段；或是由於滿足自由人的休閒，以顯明其對於奴隸的區別。這些特殊的設施，對於一般民衆，不發生何等關係；換言之，即政府在實際上並不曾對民衆負有教育的責任，自然也談不到所謂教育方針和實施的計劃了。

十九世紀之後，國家意識和民族觀念濃厚起來，民主主義的要求日盛，對於教育的事業，原先

由家庭、教會、宗族、及地方負責者，不能不由代表人民的政府，以政治的權力來推行了。政府爲貫徹整個的方針和維持確定的標準，對於私人 and 地方經營的教育事業，就不能不取相當的控制。因此才有完備的、有系統的教育制度之產生。一八一七年普魯士教育部和內政部分離，一八二八年法國設教育部；一八九九年英國設教育部；日本在明治四年（一八七一年）設文部省；中國在清代光緒三十一年（一九〇五年）設學部。這些纔是近代的中央教育行政機關。

教育行政的任務，是管理學術和教育的行政。在教育方面，自嬰兒至未成熟的青年，教育行政實負其生活的全責。（註一）就對於學習不足和失學的成人，教育行政也負有相當的責任。在學術方面，教育行政係保存並發揚文化，使之繼續發展，對於知識荒廢、身體羸弱、道德淪喪的民族，教育行政負有挽救的責任。

爲實現教育行政的理想，對於教育職權的行使，就必須劃定範圍，國家的中央教育機關（即教育部），是確定教育行政的重要事務和計劃的機關。如全國遵守的教育宗旨和政策，全國各級教育的制度，全國教育發展的預定程序，都須計劃推行。一方面，也處於監督的地位，俾計劃的推行有效。但中央機關耳目自然是不周到的，所以爲了政令的推行，就必須有省縣等地方教育行政機

關爲之輔助。這些地方教育行政機關，在一定區域內負責計劃，並執行相當的教育事務。這種中央及地方教育行政機關的關係，在各國間雖有集權（如德、法）或分權（如英、美）之不同，但是使國家的教育行政有一種系統的組織，而推行國家的教育計劃，卻是一樣的。

在集權和分權之間，有一點必須認清的，即教育行政本身是一種職能，不能看作是一種特權。因爲教育行政制度的成立，是由於教育事業的要求，並不是在教育事業以上或以外增加一種制度來行使特權——乃是爲各種教育事業建立一種系統的機關。這機關發生出來的作用，可以使全部教育事業增加效率。離開了事業或立在與事業對待的地位，便沒有設立教育行政機關的必要了。明白這種道理，則中央教育行政機關，縱然採取集中管理的手段，也仍然是處於一種樞紐的地位，其非獨裁和專制，是很顯明的。

## 第二節 各國教育行政系統舉例

上節說，從十九世紀以後，各國因爲義務教育的實行，次第建設系統的教育行政制度。惟各國因爲原則上的差異，行政制度和組織也不能相同。有中央集權者，也有地方分權者；有對於教育事

務處於輔導地位者，也有持極端干涉主義者；有對全部教育事務通盤管理者，也有部分管理者。這些差異雖無傷於各國教育行政系統之完整，但不同的原則及組織，卻產生於不同的需要。茲就學校系統中所述法、德、英、美、日、俄六國情形，分別加以考察，以資比較。

一

法國、法、德兩國在教育行政上同採中央集權的制度；法國之集權的表現尤為顯然。

前節說，法國在一八二八年設教育部。其實法國在一八二四年已設有兼管宗教的中央教育機關；到教育部成立以後，關於宗教事務改歸內政、司法、教育三部分別掌握。但這仍不是法國現行的制度。法國現在的中央教育機關為：國家教育部（*Ministère de l'Éducation, Nationale*），部設總長一人，統治全國教育事務，為開員之一。設次長一人，專管實業教育事務；其下分設高等教育、中等教育、初等教育、職業教育、教育經費、及總務、美術各司。司下分科，分掌：（1）教學事務；（2）教職員的任免；（3）課程；（4）訓育；（5）考試；（6）學校建築及設備；（7）師資的培養與考核；（8）獎學金事務等職權。有好些專門技術的教育，不屬於公共教育及美術部，而分屬於農、工、商、殖民、陸軍、海軍各部。教育部為全國普通教育的最高管理者，關於最重大的事項取決於一種最高的會議，名最

高教育會議 (Conseil Supérieur) 該會會員五十七人 (註三) 除政府任命十四人外, 其餘多為各級學校代表, 任期四年, 全年集會兩次; 總長兼任本會會長, 這算是教育的立法機關。另有教育參議會 (Comités Consultatifs) 為教育的建議機關。(註三)

法國第二級教育行政單位, 為「大學區」(Académies) 每區包含兩三省 (Département) 全國計分十七個大學區, 以大學校長 (Rector) 兼理本區教育行政。又設大學區參議會 (Conseil Académique) 討論關於區內中等教育問題。

第三級教育行政單位, 為「省」。全國計分八十九省, 省長兼任一省最高教育長官, 大學區視學官輔助之。其職權, 為辦理小學教育。小學教師概須由省長委任。省設省教育參議會, 為一省教育的立法機關; 會員十四人, 省長為主席。

以下教育行政單位, 為「縣」(Arrondissement) 「區」(Canton) 「市」(Commune) 全國計有二七六縣。縣長、市長皆為各該區域內政治長官, 同時亦為教育長官。縣、市各設教育參議會和省制一樣。每區設學董, 由省教育參議會委任。專管本區教育機關的物質設施。市設學校委員會 (Commission scolaire) 管理本市學校。



法國的視學制度最爲完備。設中央視學官，中學十七人（註四），小學十六人，幼稚教育四人。中央視學官多係退職的教員，對於教學有極豐富的經驗，常分工視察各學科教學情形，每人只擔任一種學科。大學區設區視學官，全國共九十九人，由中等學校教員中遴選，而由教育總長任命。各省、市設小學視學官，人數各地不同，每小學視學官平均須視察小學教員二四六人。小學視學官由小學教師中遴選，須經過嚴格考試；考試及格後由教育總長任命。

## 二

德國 德國的教育行政系統，中央集權的程度並不下於法國。不過這是指德國各邦內的教育行政而言；若嚴格而論，德國沒有國家教育制度，祇有每邦教育制度。我們這裏所陳述的是普魯士邦的情形。

普魯士的教育和醫務，於一八一七年脫離內政部，另設教育與醫務部。一九一一年，又脫離醫務而成立教育與宗教部。歐戰後，一九一八年改爲現行之科學藝術及國民教育部（*Ministerium für Wissenschaft, Kunst, und Volksbildung*）。部設總長，下分人事、庶務、學術、高等教育、中等教育、初等教育、師範教育、體育、藝術及成人教育等八司。其職權爲：（一）頒發教育法令、指令、

規程；(2)任命教育行政長官；(3)監督全國學校；(4)規定各級學校課程大綱；(5)審定教科書；(6)管理考試。此外普魯士於一九一四年更設有中央教育院 (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht) 為調查、報告、宣傳之機關；不屬於科學藝術及國民教育部。至於一些專門技術的教育，如工商業教育、農業教育、兒童幸福教育等，則分歸商業部、農業部、公共幸福部管理；與科學藝術及國民教育部採取相當的聯絡。

第二級教育行政單位，為「省」。全邦現分十三省，(註五)省長是一省行政長官，同時亦為教育長官。省設教育理事會 (Provinzialschulkollegium)，省長任主席。理事會的職權，在管理省內中等教育及小學教育。

第三級教育行政單位，為「縣」 (Regierungsbezirke)。全邦共有三十四縣；縣設教育局，縣長兼任局長，管理縣內中學、小學、私立學校，及任免教師、審察學校預算及賬目等事宜。

縣內分區 (Kreise)，區有「城」 (Stadt)、鄉」 (Land) 兩種。每縣約十二區，每區設學務局，專司本區學校視察事宜；又設學校委員會 (Schulkommission) 為本區評議機關。

普魯士視學官分為兩種：即區視學官 (Kreisinspektoren) 與地方視學官 (Ortschul-

inspektoren) 區視學官多係師範學校教員出身而曾受大學教育者由縣教育局推薦而由教育總長任命。其主要職權爲管理及指導小學教育，代表省政府及縣政府視察教育情形；指導地方視學官訓練、警告、懲罰教員及校長等。每月召集教員開討論會一次，並負教學指導、視察學校建築及設備、調查學生入學諸事項之責任。地方視學官多爲牧師，全邦共五三一一人，其職權與區視學官大略相同；惟比較的和教員更爲接近。

### 三

英國 英國對於教育素採放任主義，所以教育行政系統彈性極大，沒有法、德兩國那樣整齊劃一的精神，大部分教育權都歸地方，中央不能操縱約束。最近雖有趨於集權的傾向，但英國教育制度仍算是全世界最富有彈性的。

英國中央教育部 (Board of Education) 成立於一八九九年，由總長一人，秘書五人，財政部委員一人，財政總長一人組織之。教育部直接對國會負責，全部分總務、初等教育、中等教育、高等教育、師範教育、實業及技藝教育、衛生教育、庶務、會計、法律、調查報告等司。主要職權爲：(1) 指導公共教育事業；(2) 分配國會所頒發補助金；(3) 編製法令備忘錄、教員指南 (Suggestions to

Teachers) 等，以求得教育上適宜的統一性。教育部除分配補助金外，不能管轄大學。

教育部內設有審查官(Examiners)及視學官(Inspector)。審查官在部內的職權爲統計編輯年報規程、接收及保管公文等。視學官由教育總長任命，內分視察長、區視學、下級視學、專科視學等；又設有女子視學長及視學官。英國全國分爲九個視學區，每區視學機關又分小學、中學、補習學校三部。全國視學官有三七四人之多。

英國教育部組織尙有兩個特點：(1)爲諮詢委員會(Consultative Committee)，設委員十一人，有三分之二爲教育界代表，(2)爲教員註冊會(Teacher's Registration Council)此會成立於一九〇三年，後爲教員反對而停頓；一九一二年恢復。設委員四十四人，全國大學及中小學教員均有代表，爲保障教師資格的法定團體。此外教育部內所設之調查報告司(Department for Special Inquiries and Reports)其職務專爲研究國內外教育，甚具特色。

英國地方教育行政，以地方會議(Council)爲主體。地方行政單位有兩種：一爲「府」(County)，二爲「市」(County borough)。又依一九〇一年人口統計爲標準，凡人口滿一萬人的市及人口滿二萬人的小府市(Urban district)亦得作一單位，管理小學。在各種行政區的組織內，都

由地方會議下設教育委員會，委員大都由地方會議議員兼任，人數自十五人至五十人。委員會更可組織各項分委員會。地方會議下並設教育局為執行機關，設視學及指導員等辦理視導任務。

英國教育行政既注重於地方，所以地方教育行政的權限也較他國為大。分析起來約有以下十六種特權：（一）設立各級學校；（二）接收與分配國會補助金；（三）徵收地方教育稅；（四）辦理十六歲以下的小學教育；（五）辦理中學及高等教育；（六）訓練地方師資；（七）給與獎學金與助學金；（八）檢驗學校醫院；（九）賑濟貧苦學生；（一〇）辦理建築、設備、遊藝場等事項；（一一）檢定教職員資格；（一二）制定入學監察細則；（一三）辦理各級教育機關聯絡及合作事項；（一四）辦理教育機會均等事項；（一五）介紹實業科目及其他特殊科目；（一六）介紹學生及畢業生職業。（註六）

#### 四

美國 美國聯邦政府於一八六六年設置教育部，規定其任務限於調查及徵集地方材料。至一八六九年改設教育局（Office of Education），（註七）除管理調查統計及發行刊物外，僅於阿拉斯加（Alaska）區域有行政權。到一九一七年，中央又設全國職業教育董事會（Federal Board for Vocational Education），以監督並分配職業教育補助金，是由官民合組，所以仍未

能視為中央教育行政的機關。歐戰後一九一九年，全美教育聯合會雖然建議設置中央教育部，並且屢次提出國會，但至今尚未通過。美國行政組織的主體爲「州」，州設教育董事部（State board of education），爲立法機關，亦有僅居於諮詢地位者。董事或民選，或州長委任，或議會公推。制度不一。各州董事人數及任期，亦參差不齊。董事部以下設教育廳長（Superintendent of public instruction），州教育廳有的僅爲董事部的內府，有的掌握全州教育行政權，情形也極不一律。

地方教育行政區域約分爲「市」〔City〕，「縣」〔County〕，及「鎮」〔Township〕等三種。

市爲五十年來最發展的制度。全國人口居市內者，已在百分之五十以上。市教育組織與省略同，董事多由市民推舉。市教育局長多由董事推選。市教育局主要任務，在於專業指導，

縣爲美國近來盛行的行政單位。因爲以前通行一種「校區制」〔School district〕，各自爲政，情形極爲散漫；縣的組織卽爲適應集中管理的需要。現在採用縣制者，已有四十州。鎮爲美國西部諸省通行的制度，其精神及教育行政組織與縣制大略相同。

## 五

日本 日本的中央教育行政機關爲文部省（相當於我國之教育部），專管宗教和學藝。省

設大臣及次官；大臣官房設祕書、文書、圖書、會計、建築等課。省內分設專門學務局、普通學務局、社會教育局、及實業學務、圖書、宗教等局。專門學務局內分兩課，普通學務局內分三課，社會教育局內分兩課，近來更添置學生部，以領導青年爲職責。

文部省設督學官及視學委員。大正三年，特專立規程，又設文政審議會，設委員五十人，以內閣總理爲總裁，副總裁二人，其一爲文部大臣。此外，文部省內尙附設維新史料編纂會、帝國學士院、公立學校教職員恩給金審查委員會、教員委員會、測地學委員會、理學文書目錄委員會、美術審查委員會、教科書調查委員會、古社寺保存委員會、以及體育、衛生、國語、宗教、古物等專門委員會。

地方行政單位，計有東京、京都、大坂三府，北海道及四十三縣，皆直轄於內務省。道、府、縣教育，由知事主持；知事下設學務部或內務部學務課。道、府、縣皆設視學。自治單位爲市、町、村制。市設村市役所；所內設學務局，或用文部省學務課、教育課等名稱。學務局組織可舉東京市爲例：東京市學務局設局長一人，管理視學、學務、及社會教育三課；另設視學七人，又兼任視學四人，囑託視學七人，學校衛生專任技師二十一人，兼任學校醫生二百餘人。此外，市、町、村得設學務委員會，委員由十人至十五人，爲輔助及諮詢機關。

## 六

蘇聯 蘇聯的教育行政，實行地方制，管轄權分散於聯邦各共和國。各共和國設人民教育部，取委員制。部內的組織，參差不一，大致分爲政治教育、社會教育、專門教育、科學及美術、書報檢查等局。部設學術參議會，爲全部教育事業設計，並管理教育工作人員的進退；又設印刷所、影片管理等部，及劇場，以爲企業機關。各共和國人民教育委員長之間，有一種定期會議，以資協商。共產黨最高幹部有干涉各邦教育的實權。

地方教育，歸地方政府管轄，省蘇維埃設人民教育司，管理一切高初級學校及其他教育機關。市縣蘇維埃，管理社會教育。區蘇維埃無行政權，對學校及教育機關只有物質協助的責任。各級教育行政機關，均設視學，爲教師的顧問導師及保障者。

### 第三節 中國教育行政系統

中國實行新教育的開端，爲創立大學。清光緒二十二年，刑部右侍郎李端棻，奏請於京師設大學堂。二十四年，派孫家鼐爲管學大臣，專管大學堂的事務。二十七年（庚子亂後）重議興學，命張百



熙爲管學大臣，兼議全國學務章程，這時管學大臣的職務，不僅爲管理大學堂，實係新教育行政制度的發源。

光緒二十九年，張百熙等奏定學堂章程，於京師設總理學務大臣，專管全國學堂事務，大學堂另派專員爲總監督，管理堂務。學校行政機關從此建立。學務大臣下設專門、普通、實業、審定、遊學、會計等六處。每處設會辦、幫辦。各省設學務處，處中設總辦、代辦、會辦等，分課辦事。並設參議，爲諮詢機關。在此期中，中央及省教育行政機關，實已具有雛形，爲此後改革的基礎。

光緒三十一年，正式成立學部。政務處奏請設立學部時，原擬併禮部及國子監兩衙門，歸爲學部。結果禮部和學部並存。學部經費，係取外省補助辦法，大學堂及五城中學經費，也係各省分攤，解交學部。

光緒三十二年，由學部製定省縣教育行政機關的組織。省設學務公所，由提學使管理。下設總務、專門、普通、實業、圖書、會計等課，縣設勸學所，直轄於府、廳、州、縣長官。勸學所設學務總董，由縣視學兼任，爲縣教育行政機關的視學官，以下設勸學員若干人，分掌全縣教育事宜。宣統二年對勸學所制加以改訂，確定勸學所爲補助長官，監督自治的機關，設勸學員及勸學員長，不以單獨名義對外。

民國成立，於元年設立教育部，但地方教育行政，未遑顧及。當時各省情形，極為複雜，至民國四年公佈勸學所規程；民國六年公佈教育廳規程；各級教育行政機關，纔重新恢復為一貫的系統。

當時教育部設總長及次長，綜理部務；下設總務廳、高等教育、普通教育、社會教育三司，並參事多人，部視學十六人。京師設學務局，局設局長，管理總務、中學、小學及普通教育四課，直轄於教育部。各省設教育廳，廳設廳長，管理總務、普通教育及社會教育、專門教育及留學教育等三課。廳內設省視學多人，負視察省立各校之職。縣設勸學所，由所長主持；下設勸學員及事務員多人，管理全縣教育行政事宜。縣視學直屬於縣知事，負視察縣立各級學校之責。

這種地方教育行政機關，至民國十二年曾有一度變更，即公佈特別市及縣教育局規程。此項規程，意在使市縣等地方教育行政機關，獨立隸屬於高等教育行政機關，而不受地方行政長官的限制。

民國十六年國民政府成立，設教育行政委員會，為中央教育行政機關。奠都南京後，此項委員會取消，而代以大學院制。

十七年六月，修正中華民國大學院組織法。大學院直隸國民政府，設院長、副院長各一人，參事

二人至四人，祕書長一人，祕書四人至六人。院內共分祕書、總務、高等教育、普通教育、社會教育、文化事業等六處。除祕書處外，各處設處長，分科辦事。此外，設有中央研究院，爲全國最高的學術研究機關。設大學委員會，以大學院院長、副院長、國立大學校長、副校長，爲當然委員，曾任上列職務及專門學者，對於全國教育有特殊貢獻者，爲聘任委員，計五人至九人。大學委員會對於大學院的組織、教育制度的變更、教育方針的製定等，均可會議。所以大學，實際成爲教育的主體。

關於地方行政制度，經中央頒布者，爲大學區組織條例、江蘇、浙江、北平等大學區，先後成立。大學區設評議會，爲審議機關；設祕書處、高等教育處、普通教育處、擴充教育處，爲行政部分；另設研究院，爲大學研究專門學術的最高機關。院內設「設計部」，爲所在區的教育研究機關。

民國十八年，廢大學院制，仍以教育部爲主持教育行政、學術行政的最高機關。同時中央研究院，仍繼續存在，惟不屬於教育部，在學術和行政上，與教育部爲並立的最高機關。從二十一年到最近，教育部組織法幾經修正，（如十八年添設蒙藏教育司，二十年增設督學，二十一年裁併編纂處等）大體已趨完備。

茲分述我國現行中央及省、縣、市等教育行政機關的組織於後：

教育部 隸屬於行政院，設部長一人，政務次長及常務次長各一人，部長出席行政院會議，必要時得列席國府會議，及立法院會議。其組織內容如下：

國民政府  
行政院  
教育部

職權

- (1) 管理全國學術及教育行政事務。
- (2) 對於各地方最高行政長官執行本部主管事務，有指示監督之責。
- (3) 就主管事務，對於各地方最高行政長官之命令或處分，認為有違法令或逾越權限者，得由行政院提經國府會議議決後，停止或撤銷之。

組織

- (1) 督學室。
- (2) 普通教育司。
- (3) 高等教育司。
- (4) 總務司。
- (5) 秘書處。

(6) 參事處。

(7) 社會教育司。

(8) 蒙藏教育司。

部長一人。

政務次長常務次長各一人。

祕書四人至六人。

參事二人至四人。

司長五人，科長十四人至十六人，科員八十人至一百零六人。

督學六人至十人。

人員

上表中，組織項下均未列明職務，其中總務司及祕書、參事兩處，處理部內事務，可不論督學職務將於下節陳述；茲列舉各司職務如下：

甲、普通教育司，司中學、小學、幼稚園、師範教育、職業教育、地方教育機關的設立及變更等事項。

乙、高等教育司，司大學教育、專門教育、國外留學、學術機關指導、學位授予等事項。

丙、社會教育司，司民衆教育、識字運動、補習教育、低能及殘廢教育、美化教育等事項。

丁、蒙藏教育司，司蒙藏地方教育各種教育事業調查、興辦師資培養、子弟入學獎勵、經費的計劃等事項。

此外，尚有各種委員會（如華僑教育委員會等）不備述。

省教育廳 爲省政府下之一廳，廳長爲省政府委員之一。其組織及任務，現在仍多由各省自行規定。茲舉浙江教育廳的組織爲例，列表於下（註八）

職權

- (1) 關於各級學校事項。
  - (2) 關於教育及學術團體事項。
  - (3) 關於圖書館及博物館事項。
  - (4) 其他教育事項。
- (1) 第一科（司高等、國外留學、中學、師範、職業等教育及關於學術文化事項）

# 教育廳

## 組織

- (2) 第二科 (司幼稚、小學、義務教育及地方教育行政事項)。
- (3) 第三科 (司社會教育或民衆教育事項)。
- (4) 第四科 (司總務及其他事項)。

廳長一人。

秘書三人 (辦理機要事宜并檢閱文稿)。

科長四人, 科員若干人。

督學八人 (掌理視察事項)。

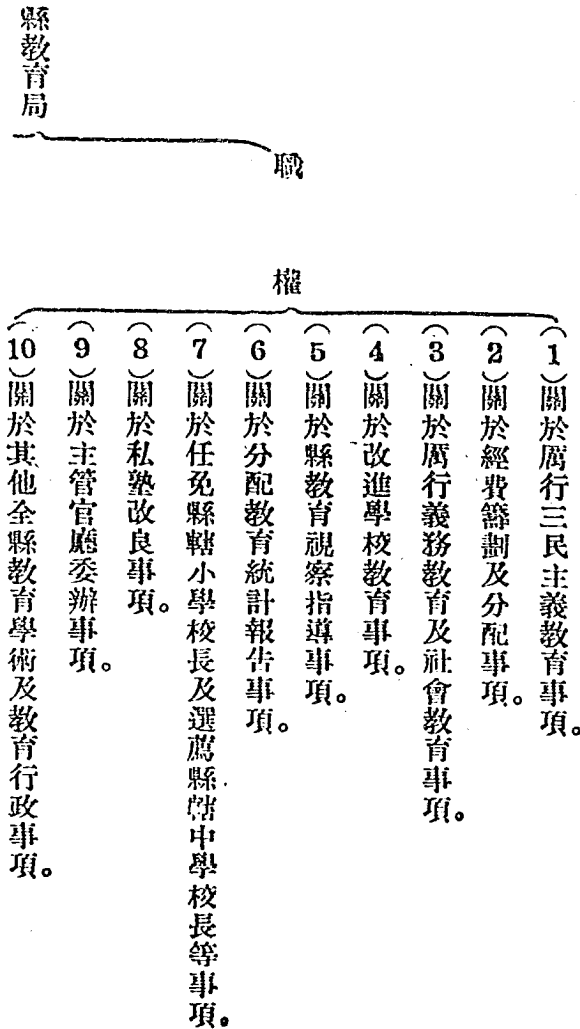
此外尚設編審、會計師、技士、事務員及實習員等。

## 人員

關於職務方面, 除表中所明列各項外, 如省轄教育事業預決算的編造, 省轄教育機關領袖及縣教育局重要人員的任免, 設立教育行政程序事項, 及相當的教育活動事業 (如運動會、展覽會等), 也由教育廳負責辦理。教育廳於必要時, 得設各種委員會計劃和推行各項事宜。

縣教育局 縣教育局的任務, 在民國四年教育部的勸學所規程中業經列舉。惟民國十二年

公布的教育局規程，反倒忽略了任務一項。就現狀說，地方教育行政制度除縣組織法中有縣教育局地位外，中央尚無統一規定；各省有各省的縣教育規程，內容殊不一致。茲舉福建暫行教育規程中，關於縣教育局的組織內容為例，以見一斑。（註九）





人員及組織

- (1) 局長一人。
- (2) 課長一人。
- (3) 督學及課員各一人至二人。
- (4) 指導員(必要時設之)若干人。
- (5) 學區教育委員。
- (6) 教育視察指導委員會。
- (7) 教育行政委員會。
- (8) 局務會議(補助局長商議全縣教育改進事宜)。

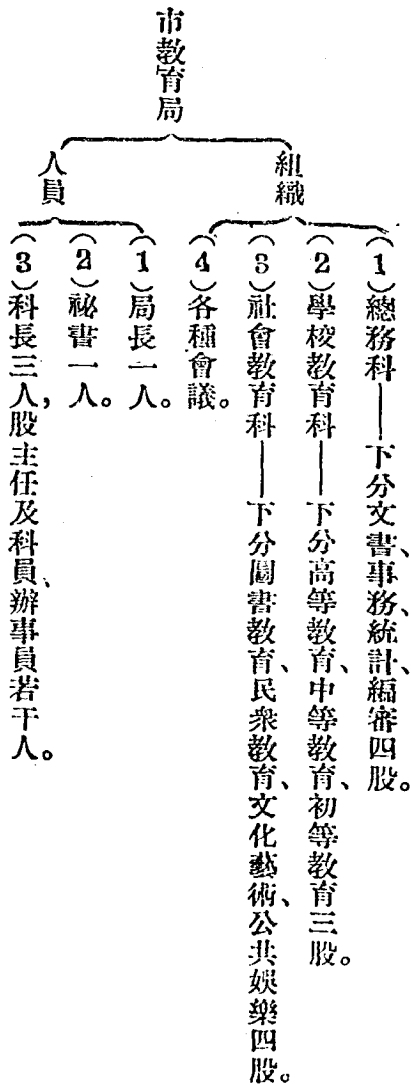
依現在一般行政制度，縣教育局與縣公安局、縣財政局、縣建設局，同為縣政府所屬的機關。實際各局有縮小範圍之必要時，得呈請省政府改局為科，附設於縣政府內。近年因行政系統有趨於集權傾向，所以各地裁局設科的很多。

中國最小的教育行政單位為學區。各縣照地形、人口、交通狀況劃為若干學區，每區設教育委

員一人，受教育局長或科長指揮，辦理區內教育事務。

市教育局 國民政府成立後，劃定南京、北平、上海、漢口、青島、天津、及廣州等處為特別市。自民國十九年六月起，一律改名為市，直轄於國民政府行政院，故稱「行政院直轄市」，不入省縣行政範圍。

市教育局為市政府下所分設各局之一，總理全市教育事宜。其組織內容，各地亦不一致。茲舉以前南京市教育局為例，以見一斑。（註一〇）



(4) 督學若干人、民衆教育股視察員若干人。

最近各市多裁撤教育局，而在社會局內設科，管理全市教育。如上舉南京市、北平市及上海市等，現在都採取這種辦法。

除「行政院直轄市」外，尚有一種較小的市，隸屬於省政府，其教育行政組織多不一致，茲從略。

## 第四節 教育行政問題

我們明白了各級教育行政的性質及其組織，關於職務的內容也都分別提到。現在爲便於明瞭起見，將教育行政上的問題，再行歸納陳述如下：

(一) 關於內容的 教育行政的內容，如前所舉，雖極複雜，而且各地變易的情形也很大；但總不出下列幾項範圍（註一一）

甲、教育員工——標準、任務、任用方法、考核、保障、輔助等。

乙、教育經費——寬籌、支配、監督、稽核、財產保管及增加、效率估量等。

丙、教育制度——學制、行政制度、各種教育機關制度、各項教育業務標準、適應個別問題的

命令等。

丁、教育計劃——區域分配、年期分配、事業分配、政策、進行方案、改進步驟等。

戊、教育結果——測量、判斷、估計、調查、比較性質的活動等。

己、教育輔導——人員、技術、準備、實施等。

庚、教育改進——統計報告、一切計劃的修正等。

此外尚有偏於事務方面的，如學校用品的規定和購買；偏於文書方面的，如卷宗的保管等，因其並非教育行政主要目標，故未列入。

(二)關於執行的 在一切內容全部都規定之後，就須以全力推行。所謂行政，這自然就重在「行」上；例如管理教育人員是一種「政」，但沒有訓練考察的方法是無從「行」的。關於執行的方法，可分以下幾類（註一二）

甲、監督管理作用的方法——如員工服務的限制，按期呈報各項實狀的規定等。

乙、考核判斷作用的方法——如教育標準的訂定，視察制度的設立，教育結果的計量等。

丙、輔導指示作用的方法——如法令標準的解釋，教師進修的計劃，專員指導等。

丁、比較研究作用的方法——如多數意見的蒐集，統計的應用，實驗教育的舉辦等。

(三)關於效率的 教育行政事業的執行有無效能，是很重要的問題。要教育行政事業的執行有效，就要看事業的有無活動，若教育行政僅注意機械的辦公室工作，而忽略了與全部事業發生親切的關係，則教育事業便漸與教育行政隔離，由於隔離便不免會發生誤會和糾紛了。所以在教育行政上，若僅注意於機械工作，或忽略了前舉四項方法的任何一項，都可證明教育行政的不健全。同時教育行政又應注意紀律，一般的誤會，以為紀律就是機械的意思，那是錯誤的；沒有紀律的活動，便是沒有方向的活動，便是盲動。若空言紀律而沒有活動，一切規程標準自然又都成了具文。

(四)關於考察的 考察教育行政的效率，第一須有正確的統計和估量，彙集起來，編成報告。這不但供高級行政機關的審查，且也給實際工作者作一考鑑，並為後來改訂計劃的依據。

為客觀的估量行政的效能，則於主管人員報告以外，還須臨時約請機關以外的專家，用測驗的方法作為調查。這種調查是客觀的，不涉於個人的。其所得結果，可與別的同級行政區域以同樣

的方法所測驗的成績相比較，發現彼此的優點和缺點，用以指示將來的實施途徑，且為改進的準則。有了這樣的準則，一切興革計劃才不致於單憑個人的主觀或徒逞一時的意氣。（註一三）

（五）關於視導的 教育行政上最需要的實際工作是視察和指導。現在各級教育行政機關，都有督學、視察或指導員。視導的職責，依照教育部頒布的督學規程：督學視察所至地，得調閱各項簿冊檢查學生名額，試驗學生成績；得於執行職務必要時，臨時變更學生授課時間；得於有違法規事項，隨時糾正；得召集當地服務人員開會，徵求意見和討論改進方法。（註一四）

視察和指導分析起來是不同的。視察為消極的作用；指導則為積極的作用。如督察所屬機關人員的勤怠及是否遵從上級官廳的規程命令；督察學生課程是否合於規定的標準；考核學生的程度；評定教師能力的高下等等；皆屬視察方面的事。至於指導方面，至少當包括以下各點：（1）教材的選擇與組織；（2）教學的方法；（3）智慧與學力測驗的應用；（4）在職教員的進修等。指導員對於教員為輔助者，為鼓勵者，為同情的合作者；即對於教員有所批評，亦必須出於建設的、改進的方法，不可令教員視為審判官和偵探。同時教員對於視導員的意見，自然應該誠意的接受，虛心的遵從，方可收指導之效。（註一五）

## 第五節 教育經費

教育的理論和方法無論如何完備，必須賴有效的行政使之實現。要支持有效的行政，沒有適當的經費是不成的。簡言之，即經費充足，則一切事業容易舉辦。我國諸多教育事業皆因格於經費困難，以致不能發展。所以教育經費問題，是應及早研究解決的。

教育經費由公家負擔以後，不得不在公家收入和資產內劃定一部分充教育經費。但來源規定的不妥當，就不獨影響經費數量，並且足以妨害教育事業本身。例如利用學費制度籌集一部分經費，在表面上是很合理的。即輸納相當費用，子女便能獲得相當教育。然而實際上學費制度，卻是造成資產階級佔有教育的原因。教育要拿錢買，無錢便不能使子女享受教育；若錢少子女多，便不能使子女充分享受教育。所以學費制度實在不能算教育經費之優良的來源，尤其在普通教育方面，過分採用這種制度，足以因教育享受不平等而釀成社會的鬭爭。(註一六)

我國教育經費，有由中央負擔的，有由省政府及地方負擔的。約略言之，凡關於高等教育、學術研究、文化事業等機關的經費，概由中央或省政府負擔；中等教育及民衆教育實驗事業等經費，則

由省政府或各縣、市政府負擔；小學及一般社會教育經費，則多由各縣、市負擔。（註一七）

中央教育經費 現在我國中央入款，一部分為直接收入，另一部分由各省匯解。直接收入為鹽稅、關稅、菸酒稅、印花稅、捲烟稅、郵包稅、煤油稅、釐稅、及國有事業收入等。

教育費由財政部照中央教育文化事業費的預算支撥，沒有指定的教育專款和基金。以前有人提議以海關噸稅發行長期教育債券；也有人希望以各國退還庚子賠款作教育經費；又有人建議舉辦遺產稅及所得稅專供教育經費；更有人主張以全國鹽稅充義務教育經費。這種種企圖，至今還沒有一項能夠實現。（註一八）

年來因為軍費浩大，國家所用於教育上的經費比例甚低。依二十三年度國家普通會計歲入歲出概算，歲入共為：七七七、三〇二、二二六元；歲出共為：七六四、〇三三、六六五元（餘額照章儘數列為第二預備費）。歲出之中，教育文化費共為：一九、〇二四、四八一元；占總額百分之二·四四，此比例較之歐美各國不逮遠甚。

中央教育經費的支出，屬於經常門者為：（1）教育部及所屬機關，佔二、〇二五、七九三元；（2）國立各學校，佔一三、六七四、七四〇元；（3）國立各研究院，佔一、五六〇、〇〇〇元；



(4) 蒙藏教育費，佔一二〇、〇〇〇元；(5) 革命功勳子弟專案留學經費，佔一六、〇〇〇元；(6) 預備費，佔二六〇、九〇〇元。屬於臨時門者爲：(1) 教育部及所屬機關，佔一二七、八七二元；(2) 國立各學校，佔一、二四八、三七六元。

省教育經費 省教育經費取給於省稅，省稅以田賦及其附加稅、營業稅、契稅、屠宰稅、牙稅等爲大宗。教育經費大概由各省財政廳照預算撥發；但也有指定教育專款另設徵收或管理機關的。如江蘇以屠宰稅、牙稅及田賦之一部爲教育專款；江西以鹽附捐爲教育專款；河南以契稅爲教育專款等。

各省及直轄市的教育經費，據教育部督學報告（二十一年至二十三年度）總數爲四二、二一〇、八二八元（東三省、四川、西康等省未計入）其中以江蘇爲最多，超過四百萬元；山東、河北、廣東次之，超過三百萬元；河南、浙江、安徽、江西、湖北、湖南、廣西又次之，超過二百萬元；最少者爲熱河（二十一年度）及寧夏，尙不足二十萬元。

現在各省教育經費獨立運動，進行甚力。所謂「教育經費獨立」即指劃定教育專款，以免別項政費侵佔或挪用；但這不過是一種不得已的救急辦法罷了。無論在國家財務行政或教育行政

上，是都沒有理論根據的。

省教育經費支配的情形，各省異趣；各種教育及各級教育所佔經費的比例，各省及各直轄市也彼此不同；就一般而論，大都偏重於中等教育的發展，（若各該省市有設立大學或專科學校者，中等教育經費所佔的百分比自然較小），而社會教育、師範教育及職業教育所佔經費比例，往往甚低。所以教育部前後公布社會教育經費所佔百分比法令及中等教育經費支配標準，以謀經費支配之合於理想。二十三年教育部特派專員分赴各省市視察，即由各專員分別指示教育經費分配辦法，並會同當地教育行政機關擬訂進行程序，以促進理想標準的實現。（註一九）

縣教育經費 縣教育經費的來源更爲複雜，大概爲（1）田賦的縣附加稅（2）契稅、屠宰稅、牙稅縣附加稅（3）特捐：如中資捐、鹽斤加價、普及教育畝捐（4）雜捐：如貨物雜捐、營業雜捐之類，（此類雜捐概由各縣臨時呈准舉辦）（5）教育款產：如書院、學田、房租息金（6）寄附金等項。

縣教育經費因其來源過於複雜，所以情形也最難明瞭。劣紳中飽，土豪把持，在所難免。實際上地方教育經費本極充裕，但用於事業上的往往不過十之四五。如安徽地方教育經費，原有不過一百二十萬三千餘元；嗣後略加整理，即驟增至二百四十八萬九千七百餘元。可見地方教育經費不

患缺乏，而患在失於檢查及整理。二十三年教育部派員赴各省視察地方教育經費情形，對此甚爲注意。（註二〇）

教育經費問題 我國教育經費在預算及分配方面，都有應行解決的問題。在預算方面，如中央教育經費比例之太低及各省各地方比例之尚不一致，都是應當改革的；在分配方面，問題更爲嚴重，國聯教育考察團報告書所述情形，最值吾人注意，茲節錄報告原文於下：

「此種支配之結果，發生極特殊之奇異現象。依據近似之估計，中國每學生每年所佔之教費，在初級小學爲三元五角至四元，高級小學爲十七元，在初高級中等學校約達六十元，（若在高級中學、師範學校、及職業學校，則達一百二十元）而在高等學校（大學、專科學校）則升至六百元至八百元。是以國家金錢用於一小學生及一大學生之差數，在歐洲各國尚未超過1:100者，在中國則達1:200之比數，實爲前所未聞也。由此觀之，中國對於爲大眾而設之初等學校，較之中等學校，尤其較之高等學校，實異常忽視。是以要求國家預算增加教育經費之一問題外，減少各級學校此種過度之差異，實屬刻不容緩之事。達此目的之方法甚多，其一卽中央政府對於初等、中等及高等教育之經費，必須分擔；而各省則應負擔初等及中等教育之經費。」

「至若各級學校每一學生平均教育費之差異，與教員薪水之差異，有密切之比例。中國鄉村初級小學教師，有時固有每月得三十元至四十元者；但就一般而論，每月僅得十元至十五元；薪水較高者，實為非常之例外。至城市初級小學教師，通常每月可得二十元至三十元，罕有超過此數者。反之，中等學校之低年級教師，每月通常可得八十元至一百二十元，而高年級教師則可得一百五十元至二百元。至於大學或專科學校教授，每月通常得三百元至四百元，有時且超過此數……按歐洲小學教師與大學教授薪水之差，未有超過  $1:3$  或  $1:4$  之比者，而在中國則較大若干倍（ $1:5$ ）或且超過此數。）此種薪水標準之差別，應設法減少；並應增高小學教師之薪水，因即在生活費極低之中國，小學教師之薪水，亦嫌過低也。」

報告書中所稱各節，若不設法亟謀改善，中國教育事業實在很難得有進步，初等教育尤其不易發展。

## 附錄

二十四年度國家總預算節錄（據二十四年五月二十八日大公報）

歲入總額爲九萬五千七百十八萬四千零零六元，歲出總額爲九萬四千九百三十五萬七千四百十三元，收支餘額爲七百七十九萬六千五百九十三元，列作第二項預備費。

【經常門】

教育文化費三五、〇六一、四二三元，國立各學校經費大部分增加，新列義務教育費二百四十萬元，就失學兒童比例較大之地方，由中央負責辦理義務教育，其餘責成地方自辦。

【臨時門】

教育文化費二、一五〇、一九八元。

【附註】

註一 參看夏承楓：現代教育行政（中華書局）第一編第二節。

註二 本段中所引人數與國內書籍所載，均有出入，係根據以下二書：(1) Richard C. T. Enseignement en France, (2) Soheil T. : Le Livre des Instituteurs (1931)

註三 參看姜邱合著：中國新教育行政制度研究。

註四 見（註二）。

註五 據羅著：教育概論所舉。

註六 據(註三)所舉書第一章。

註七 通常多稱爲“Bureau of Education”。

註八 表據羅廷光教育概論第十四章所載。

註九 同(註八)。

註一〇 同(註八)。

註一一 據夏承楓：現代教育行政第一講第三節。

註一二 同(註一一)。

註一三 據孟憲承：教育概論第五章。

註一四 同(註一三)。

註一五 參閱常導之教育行政大綱(中華書局)第四卷視導制度。

註一六 據(註一一)所舉書，第三講第二節。

註一七 據(註八)所舉書，第十四章第二節。

註一八 同(註一三)。

註一九 參閱趙演：現階段中國教育烏瞰及其改進趨勢——各省市教育費現狀及其改革一文，載教育雜誌第二十四

卷第二號。

註二〇 同上註。

## 【參考書目】

1. 夏承楓：現代教育行政。
2. 姜琦、邱椿：中國新教育行政制度研究。
3. 常導之：教育行政大綱。
4. 孟憲承：教育概論。
5. 羅廷光：教育概論。
6. 程湘帆：中國教育行政（商務印書館）。

## 【討論及研究問題】

- 一、集權的教育行政制度，對於現在的中國適宜否？
- 二、德、美兩國教育行政制度有何相似之點？
- 三、大學院制究竟有何利弊？

- 四、調查本省、本縣、或本市教育行政制度，並加研究。
- 五、市、縣教育行政機關之改局設科，有何得失？
- 六、略論督學（或視學員）的責任。
- 七、試估計中國農民對於教育經費的負擔。
- 八、調查本市、縣教育經費的收入及其支配情形。
- 九、調查本市、縣每一小學生所佔的教育經費，每一中學生所佔的教育經費，及每一大學生或專科學校學生所佔的教育經費，（如本省有省立大學或專科學校）而求得其比例。
- 一〇、調查本市、縣各級教師的薪金，而求得其比例。



## 第三篇

### 第十章 課程

#### 第一節 課程的要義

課程是什麼。在學校裏，一切刺激是較為簡單化的，組織化的，利於兒童之學習的，換言之，即學校是一個控制的環境。這在前邊已經講過。教員和兒童在這種控制的環境中，所進行的活動，便是課程。教育的意義，在於變化兒童的行為。所以一切活動，就在於綜合行為的變化，而完成學習的功用上。因此，有人給課程下了一個定義說：「課程是教師和兒童在學校環境內進行之控制的學習活動。」（註一）

課程既然是活動，那末，將文字、書本當作全部課程的見解，便是錯了。一切書籍、圖畫、以及標本、

玩具，都是教育的工具；運用這些工具所引起的活動，如讀書、看圖、作畫、試驗、觀察、及遊戲等，都是課程；讀書是重要的一部分課程，不能包括課程的全部。

一般從事教育工作的人，也往往有一種見解，就是認為在學校課程表上所規定的功課，才是課程；課程表上所不列的，如兒童遊戲、集會、及其他所謂課外作業等，便不是課程；這當然也是一種錯誤的見解。

那末，兒童在學校中的任何飲食、遊戲、圖畫、社交等活動，都可當作課程嗎？這又不然。課程是控制的學習活動。所謂「控制」，即必須是兒童所需要的，而能夠學習的活動。一些混亂而無秩序的行爲，非兒童所需要的，便不能視爲課程；誠意、正心、修身、齊家、治國、平天下的大道理，不經簡單化的、秩序化的組織，是兒童所不能學習的，也不能視爲課程。

課程的功用 教育的意義，在於促進學習的效能，變化兒童的行爲；其目的，則在於適應社會而遂行個人及社會的繼續發展；這是我們在前面已經說得很明白的。人類社會所累積的經驗，未成熟的兒童不能一一領略參加；沒有教育，則社會和個人之間，無形中便劃成一道鴻溝；有了教育，就造成一座穩渡的橋梁。「這橋梁的兩端，是聚積的豐富的社會經驗，和沒有充分發展的個別兒

童，課程的中心問題，也就在社會和個人互相聯繫。」（註二）

從來教育學者對於「橋梁的兩端」常常有所偏重；有的偏重於兒童的生活，有的偏重於社會的需要。前者，如米利安（J. L. Merriam）說：「小學教育的主要目的，不是準備着後來的生活，而是輔助兒童實現實的圓滿生活。」所以他主張課程應以兒童生活及其成長為中心。後者如巴比武（Franklin Bobbit）說：「教育原是準備成人的生活，不是為兒童的生活。」所以他主張課程應注重社會或成人的需要；用「科學方法」來分析成人生活的活動能力和品格等，得到很多具體的目標，根據這些目標，來定奪各種課程。兩種主張都是不盡合理的。「成人的生活，固然是兒童生活的演進，成人生活的準備，卻也是教育上應負的責任。」（註三）杜威說：「不能窺教育過程的全體，而徒見其各名詞之衝突，於是有『兒童本位』和『教材本位』之爭執，『個性本位』和『社會經驗』之對峙，一切教育上主張的歧異，蓋莫不含有此衝突。」（註四）很能切中這問題的要點。龐錫爾（F. G. Boser）說得更好：

「適合兒童需要，乃是適合成人需要最好的準備；兒童生活和成人生活，是絲毫不相牴觸的，生活是整個連續的，不可劃分的。」（註五）

學科和教材 通常每將學科、教材和課程混爲一談，其實是有分別的。所謂學科 (Subject)，原爲人類經驗的精華，依了生活的類別而搜集；依了適當的程序而組織；其在教育上的地位，爲實現課程目的之工具。至於教材 (Subject matter)，乃是學科的內容；例如公民、體育、數學、歷史、地理，都是學科，各學科所用的材料，卽爲教材。統舉此一切而言，才是課程 (Curriculum)。(註六)不過這三者之間，卻有一種統整關係，這關係我們可以從歷史的演進上加以說明。

在學習的意義上說，一切知識和技能都起於人類的行爲，都是社會的經驗。最早的算學，起於事物的計算和交易；土地的劃界和測量；天文學起於農耕和航海。社會經驗愈豐富，離開實際勞動而專攻理論的學問也愈多。其由課程中所能劃分出來的學科也愈精細。我國古代有禮、樂、射、御、書、數等六藝；歐洲中世紀，也有文法、修詞、辯證、算術、幾何、音樂、天文等七藝。到了近代，算學、天文學而外，物理學、生物學、化學、心理學等，以次成爲獨立的自然科學。其應用於實際活動的，則成爲各種工程、農藝、醫藥等技術。而經濟、政治、法律、歷史等，也因應用科學研究方法的進步，逐漸成爲各門的社會科學。每一學科，各有其依據的事實和原則，分析及綜合的結果，卽組成一種體系，依據這個體系，加以相當的選擇和組織，便成爲學校的教材。(註七)

## 第二節 課程的標準

課程的改造 課程既是社會的經驗，自然跟着社會自身的演變而演變。以小學課程來說，歐洲在十八世紀的時候，小學裏只有讀、寫、算（稱爲「三R」）（註八）和聖經。後來才加上地理、歷史和自然知識。到了產業革命之後，手工或勞作，也列入課程了。我國在三十年以前，家塾和門館裏還以三字經、千字文、四書、五經作爲兒童的課本，清光緒二十八年（一九〇二），奏定學堂章程，始於讀經（孝經、論語）外，列修身、習字、史學、輿地、體操等爲小學課目。現在中國的社會已不是一九〇二以前的社會了，假使我們在小學裏，還提倡誦讀三字經、千字文、或四書、五經，那自然就使課程不能適應社會的演變，不能認爲合理了。

歐洲從十八世紀之後，經裴斯泰洛齊（Heinrich Pestalozzi）（註九）赫爾巴特（J. F. Herbart）福洛培爾（F. W. A. Froebel）斯賓塞（H. Spencer）等教育家的研究實驗，小學課程才逐漸改造過來。除在課程表上加添新的學科以外，對於課程的編製及標準等也成了專門的學術，這便是所謂課程改造的運動。在課程改造的實驗中，以杜威和德可樂利（O. Decroly）

兩人最值注意。杜威於一八九六年，在美國芝加哥大學實驗小學，採用活動課程，以人類衣食住的基本活動，如紡織、縫紉、烹調、木工等為小學課程的中心。德可樂利則於一九〇九年，在比國京城自己設立的小學裏開始作同樣的實驗。此外，如凱欣斯泰納在本世紀之初創設工作學校於德國門興城（Muenchen），自然也可算是一種課程改造的運動。

我國自清末至民國十一年，雖然在學校課程表上，增加了許多新的科目，但不曾注意到課程的改造問題。直至「設計教學法」（下章還要論到）流行到中國，倡導者克伯屈（W. H. Kilpatrick）並於民國十六年親來中國演講之後，課程改造，才漸為教育者所注意。克氏來華之年，南京曉莊師範學校成立，在其附設的「中心小學」裏，有廢止通常學科及教科書的實驗，克氏親往參觀，並深加讚許。（註一〇）這可算對於課程改造運動之最積極的表現。

課程的標準 所謂課程標準，就是由研究及實驗所訂定之具體的各種學科的節目。課程標準的產生，有兩種辦法：（一）完全由政府規定，既成之後，便不輕易改變，在教育行政採取集權的國家，如德、法等國，多採這種辦法；（二）由政府組織專家委員會，徵集共同的意見，並諮詢具有服務經驗的教師，訂定推行，比較容易的修正，在教育行政採取分權制度的國家，如英、美等國，便是採取這

種辦法的。

民國十一年，我國頒行新學制課程標準，爲我國有課程標準之始，其產生是採取上述第二種辦法的。不過在內容方面，因係出於許多人的草擬，所以缺乏嚴密的組織及統一的理想。到了民國十八年，教育部另組中小學課程標準起草委員會，頒行中小學課程暫行標準。這次的課程標準，以三民主義教育宗旨爲統一的理想，在科目上除加添黨義外，其餘亦多改動。民國二十年，教育部特聘專家成立中小學課程及設備標準編定委員會；二十一年後，繼續頒布中小學課程標準、中學課程標準及設備標準各種師範學校課程標準等。

現行小學課程標準 民國二十一年十月教育部頒行的小學課程標準，實施有年。教育部據各省市實施狀況及初等教育研究會的研究結果，曾於二十四年十月，約集小學教育專家多人，舉行小學課程標準討論會，討論的結果，認爲有宜略加修正的地方。教育部復據該會研究的結果，集會討論，決議將全部小學課程，照下列標準加以修訂：（一）減少各級教學總時間，（二）歸併科目，（三）修訂課程標準作業要項。小學科目及每週教學時間總表已於民國二十五年二月修正公布如下：

小學科目及每週教學時間總表(民國二十五年二月十八日修正公布)

| 學<br>科<br>目 | 低年級  |      | 中年級  |      | 高年級  |     |
|-------------|------|------|------|------|------|-----|
|             | 一年級  | 二年級  | 三年級  | 四年級  | 五年級  | 六年級 |
| 公民訓練        | 60   |      | 60   |      | 60   |     |
| 國語          | 420  |      | 420  |      | 420  |     |
| 社會<br>(常識)  | 150  |      | 180  |      | 180  |     |
| 自然          |      | 150  |      | 180  |      | 150 |
| 算術          | 60   | 150  | 180  | 210  | 180  |     |
| 勞作<br>(工作)  | 150  |      | 90   |      | 90   |     |
| 美術          |      |      |      |      | 60   |     |
| 體育<br>(唱遊)  | 180  |      | 120  | 150  | 180  |     |
| 音樂          |      |      | 90   |      | 60   |     |
| 總計          | 1020 | 1110 | 1230 | 1290 | 1380 |     |



說明：（一）公民訓練和別種科目不同，重在平時的訓練。表內所列的，是團體訓練時間，每日以十分鐘為準（併入朝會等集會中）。

（二）低中年級社會自然合併為常識科，包括衛生的知識部分（衛生習慣的部分納入公民訓練）。

（三）四年級起，算術科加教珠算。

（四）高年級社會科，得分為公民（公民知識）、歷史、地理三科。時間支配：公民三十分鐘，歷史九十分鐘，地理六十分鐘。

（五）高年級自然科，包括衛生的知識部分（習慣部分納入公民訓練）。

（六）低年級美術和勞作合併為工作科。音樂和體育合併為唱遊科。

（七）總時間，各校得依地方情形，每週減少三十或六十分鐘。

（八）時間支配，以三十分鐘一節為原則，視科目的性質，得分別延長到四十五或六十分鐘。

各科課程標準，將各科的目標、作業類別、各學年作業要項、教學要點，作較詳細的規定。茲將常識科的目標以及第一二學年關於家庭學校生活的作業要項（按第一二學年常識科作業要項，

除家庭學校生活外，尚有鄉土生活、民族國家生活、時事等三類，附錄於下，以供參閱：

目標

(1) 指導兒童了解個人、家庭、學校、鄉土、民族、國家以至世界人類等環境和內容的大概，並明白人與社會和自然的關係。

(2) 指導兒童發現並解析環境中所有最重要最顯露的問題；並培養兒童檢閱自身、改造環境、和復興民族的願望與能力。

(3) 指導兒童探求知識的基礎方法，並養成其自力研究的志趣和能力。

各學年作業要項

| 家 | 自然環境的省察 | 學年                        |             |
|---|---------|---------------------------|-------------|
|   |         | 第一、二學年                    | 第一、二學年      |
|   |         | 1. 晝夜長短、四季、時間等及其與日常生活的認識。 | 2. 方向位置的認別。 |

| 庭  | 學   |
|--|---|
| <p>加參和察觀的動勞活生</p>  | <p>究研和識認的源資活生</p>   |
| <p>3. 習見農具、工具及其他傢具（竹、木、瓷、陶、金屬……）等種類、用途的認別和研究。</p> <p>4. 家務、校務勞動工作的觀察參加及問題研究。</p> <p>5. 家庭職業勞動工作的觀察和研究。</p> <p>6. 習見家畜、家禽的飼養，及其習性、形態等的觀察和研究。</p> <p>7. 常食蔬菜等形態、生長情形的觀察研究，並試行種植。</p> | <p>8. 主要食物的名稱、功用、原料等的認識和研究。</p> <p>9. 日常衣服及其附屬物的名稱、功用、原料等認識和研究。</p> <p>10. 家庭學校及其四週房屋的構造（注意採光、通氣狀況）和建築材料的認識與研究。</p> <p>11. 日常燃料和使用方法的認識與研究。</p> <p>12. 家用水的來源和取給方法的觀察與研究。</p> |

| 校 生 活   |  |
|---|--|
| 社會關係的認識和團體生活的實踐   | 人體生理的認識和保健的方法與實踐   |
| <p>17. 家庭稱謂、血族關係的認識、和家庭禮節儀式等的觀察實踐與研究。</p> <p>18. 親戚、宗族、鄰里間相處態度的研究和實踐。</p> <p>19. 紀念週和學校集會儀式的參加和設計研究。</p> <p>20. 學級自治組織的設計研究和實踐。</p> <p>21. 家庭、學校娛樂生活的設計研究和參加，並各種遊戲器具的認識研究。</p> <p>22. 公衆衛生要義的研究和蚊、蠅、蟲等驅除方法與實踐。</p> <p>23. 避災、防空、消防、警備……等的設計研究並參加。</p> | <p>13. 人體器官名稱、部位、和功能的認識和保健的大要。</p> <p>14. 跌傷、破皮等急救方法的認識。</p> <p>15. 避免傳染病、避免中毒等方法的認識和實踐。</p> <p>16. 健康檢查、疾病醫療的手續和應守規律的認識與研究。</p> |

## 第三節 教材的選擇

根據課程標準而選擇實際的教材是教員的任務。雖然有審定的教科書可以供實際的應用，但教員仍須依照課程標準去選擇或補充，方能適應各別環境的需要。即以上舉第一、二年級的常識教材來說，到底教學些什麼家畜，什麼蔬菜，指導兒童避免那些傳染病，即使有教科書可以依據，教員不也要根據環境需要選擇或補充教材嗎？

教材與教育目標 選擇教材的第一基本原則，自然要根據已經確定的教育目標。教育目標的產生是根據一般的教育目的和國家所規定的教育宗旨。以前所舉的「小學教育總目標」是遵照中華民國教育宗旨及其實施方針，同時，我們可以看出那總目標和我們在第四章所確定的教育的意義及在第五章所確定的教育的目的，也是很相適合的。教材的選擇自然要以那些具體的目標為依據。

選擇教材的普通原則 要教材的選擇適合於確定的目標，就必須依照一些普通的原則。意思是說：確定的目標在於規定教材的內容；而普通的原則，是在使教材的選擇如何能獲得適當的

內容。這種普通原則可概分爲以下五條：（註一一）

（一）教材的選擇須適合時代的要求。社會隨時代而變遷，一時代有一時代的社會需要，一時代便有一時代的教材。適合已往社會需要的教材，未必適合於現時社會的需要。公民替代了修身的地位，是時代的關係，即同屬公民這一個學科，「新學制系統」時代所公布的公民科課程標準，和上節提到的公民訓練標準，其內容也大相懸殊，這也是時代的關係。

（二）教材選擇須適合地方的需要。各地情形彼此互異，需要的教材自然也因之不同。中國南方所用的教材，未必適合於北方的學校；農村社會所用的教材，未必適合於都市的學校；近於海濱的學校和處於森林的學校，其所選擇的教材，顯然是大有分別的。

（三）選擇教材必須適合社會的需要。這是一種極普通極重要的原則。依我們所確定的教育目的來說，社會的需要就是大衆幸福的依據。所以教材的選擇不能只顧到較狹隘的社會的利害，而必須以大衆的幸福或較廣博的社會的利害爲依歸。「教材社會化」的呼聲，就是顯示這條原則的重要。

（四）教材的選擇須適合兒童的經驗。選擇教材除顧到時地及社會的需要外，最重要的就

是要顧到兒童的經驗。簡言之，就是要使教材兒童經驗化。所謂「兒童經驗化」者，含有兩種意義：（1）以兒童經驗為教材。（2）以兒童的經驗為教材的張本。就前者說：如鄉村兒童對於農事園藝經驗較多，就應該教以農事、園藝的知識和技能；就後者說：就是利用兒童對於農事和園藝的經驗而引導他們作自然的研究，如生物、土壤、氣候等。兩種意義都能顧到，兒童經驗，纔可以繼續發展。

（五）教材的選擇要適合發展的順序。從來教育上有一種不合理的現象，就是凡成人在生活上遇到一種當前的極大的需要時，就不免對於兒童的課程發生過度的奢望。例如我們現在所最感缺乏的是生產技術，我們就呼喊生產教育的重要；那自然是很合理的。但對於小學的兒童，肌肉的發達，體力的增長，都還不適宜於生產勞動時，就勉強施與生產技能的教育；那自然是他們所不能勝任的。所以小學勞作科的教材和活動，無論是農事、工藝和家事，只能以兒童在發展的順序中所能適應者為限。成人的希望無論如何熱烈，也是不應該「揠苗助長」的。

此外，還有我們在選擇教材時應該注意的，就是：（1）兒童之個性的差異。尋常應用的教材，但求其合於多數中等智慧的兒童之用；對於較高才和較低能的兒童，怎樣分別變更教材的性質和分量以求適合，這是教員所不可忽略的。（2）興趣和努力（Interest and effort）問題。兒童的

興趣，以前也常被當作選擇教材的重要原則；如我們前邊所敘述過的赫爾巴特便是。赫氏理論會風動一時；可是相反的，又有人鑒於興趣主義的流弊，而主張側重於努力。因而引起興趣和努力的論爭。這論爭現在已經沒有多少意義了。因為照現在的解釋：「興趣與努力皆為應付困難之健全活動中所同具。自對於目的之情緒熱忱言之，謂之興趣；自困難當前自我之堅忍前進言之，謂之努力。興趣與努力為同一進行的活動之二面。」（註一三）這一點，對於現在的教員很為重要。因為現在許多教員還是謬信舊說，將興趣和努力看成兩個對立的東西，而感覺適從的困難。（三）學習遷移問題。這也是一個對於教材選擇很關重要的問題；因為前邊（第二章第二節）曾經敘述，茲不多贅。

#### 第四節 教材的組織

教材選定之後，應該有適宜的分析編製，次第確定學科的範圍、課程表、教學單元及日程表，這種工作便是教材的組織。

組織與順序 組織教材必須有一種法則；這種法則通常分為論理的順序和心理的順序兩種。茲分述於下（註一三）



(1) 論理的順序 (Logical order) 即依據論理學上之分析、綜合、抽象、具體、歸納、演繹等法則，而組織教材。通常分爲兩種方法：(1) 直進排列法。例如歷史科，始至上古，次及中古，再次及近古、近世等，依了其自身的系統而排列的。——西洋史一開篇，總是希臘、羅馬；中國史一開篇，便是黃帝、堯、舜、禹、湯，這對於兒童的學習，當然是不合適的。(2) 循環排列法。依據教材的難易，劃分爲段落或「圓周」。例如算術科，小學低年級，教以簡易的四則，以後年齡增高，所教的四則，也就加深，每加深一次，圓周便擴大一次；如此循環往復，將教材組織起來。這方法雖較直進的排列法爲佳，但是因其循環往復，很容易引起兒童的厭煩。

(11) 心理的順序 (Psychological order) 近年關於教材的組織，大多主張採用「心理的順序」就是依據兒童心理發展的情形，以組織教材，也可以分爲兩種方法：(1) 問題的排列法。例如，教材的題目是「家」，便從山林的家、河濱的家、城市的家、鄉村的家……直敘述到魚的家、鳥的家、野獸的家等等。中心問題是一個，組織上，則根據兒童的心理，旁及許多材料。(2) 設計的排列法，即以兒童自發的活動作爲選擇和組織教材的中心。這種自發的活動，梅林 (J. L. Merian) 分爲觀察、遊戲、故事（包括音樂、圖畫、詩歌）和手工四類。戴克洛來則分爲觀察、聯想、發表三類。都不

是以向來的學科爲分類的。現在盛行的設計教學，一般人都只看作是一種教學方法，其實，毋寧說是一種教材組織的方法。（註一四）要實行設計教學，必須先有設計課程——就是以自發活動爲中心，而混合組織各科教材的課程。依照克伯屈所下的定義：「設計是自願的活動，——以自願決定目的，指導動作並供給動機的活動。」（註一五）

心理的順序雖然爲現在所盛行，但論理的順序也還不可廢棄。簡括的說：「分科的教材，是論理的組織；而在發展中的兒童所需要的教材，則宜取心理的組織。」（註一六）所以比較合理的主張，認爲兒童的教材，應從心理的組織漸進於論理的組織。

學科的界限 依照設計的組織法，課程以兒童自發的活動爲中心，而混合組織各科的教材，學科的界限便被打破。這種心理的組織辦法，對於教材的聯絡發生極大的效果。因爲在論理組織中，每學科之教材的聯絡雖甚完整，但各學科的教材聯絡常不免發生重複或不能照應的困難。依此，則在教材選擇之後，似乎就不必規定學科的範圍，而只去直接規定各種「教學單元」就行了；但實際卻有問題，因爲人類的活動雖然極其錯綜複雜，但也仍然是有相當的範圍可以分析的。所以學科的範圍雖不必規定得太狹隘，但大體的規定卻不能沒有。修正小學課程標準的「教學通

則」說：「教材的組織應盡量採用大單元的計劃。各科界限也不必嚴分，以便互相聯絡，而減少割裂重複等弊。但牽強的和不自然的聯絡，也應竭力避免。」很能切實顧到這個問題。

課程表及日程表 通常常將課程表和日程表混爲一談，其實是有分別的。將各學科分配於各學年，又規定各學科教學的程度及每週教學的時數，這是課程表，（如前節所舉「小學科目及每週教學時間總表」便是。）將每週各學科教學時間分配於每日，就是日程表。課程表多由教育法令規定，或由專家製訂，與教員關係較少；日程表的排定則權在教員，所以教員應格外注意。茲舉其要項如下：

（一）偏於知識方面的學科，尤其是比較難於理解的，應排在每日上午第一二節時間內，值疲乏時，則應授活動筋骨、快樂心情的科目如唱歌、遊戲等。

（二）同一學科及種類近似的學科，不可連續排列。

（三）每一學科的時數，應於每星期內的各日，間隔前後，爲適當的分配。

（四）每一學科的教學時間，在低年級最好不超過三十分，在高年級可延長至六十分。

教學單元 依課程表所規定的學科和時數，將選定的教材先分配於各學期，再分配於各週，

就是教學單元。茲將編製教學單元的各項要點，分舉於下（註一七）

（一）各教材的排列應適合時令。

（二）應注意於一學科內前後的聯絡及與其他學科的聯絡統一。

（三）應留出空餘時間，使得採用偶發事項，並供重要事項的復習。

（四）應詳略適中，勿偏極端。

（五）應參考過去教學的結果，並參酌各教員教學上的意見。

（六）既編定後，應時加修正，使適合於時勢的進步及學校的實際。

教科書 將組織好的教材，用文字、圖畫等表述出來，供兒童學習時應用的，便是教科書。多數教員只採用坊間現有的教科書，而不自編教材；因此，對於上述教材的選擇和組織等複雜問題，就似乎都不感覺。不知即使採用既成的教科書，也要有選擇的標準。這種標準，除關於內容方面，要依據課程標準所規定，及我們以上所述各項要點外；對於編製方法方面，也是要注意的。茲略舉其要點如下（註一八）

（一）須多用歸納的方法，少用演繹的方法。舊式教科書多偏重於演繹方法的陳述，如關於

公民科，先列舉許多德目，而後列舉事實；關於算術科，先陳述法則，而後舉出例證。這對於兒童都是不合適的。反之，若就各種實際活動中歸納出公民的德目來，就各種實際的事例歸納出算術的法則來，對於兒童的了解就方便得多了。

(二)須採用生動有趣的文字 文字不生動，則不論文言文或白話文，都不能引起兒童的興趣。在自然科、社會科等教科書中，尤其要注重這一點。

(三)須有詳明的敘述 通常有一種見解，以為兒童「腦筋簡單」，教材宜於簡括的陳述，年齡大了纔宜於較詳盡的陳述；因之遂認「由簡及繁」為原則，其實這是不正確的。兒童知識愈不發達，愈需要詳明的敘述。僅僅一些簡單的敘述，有時絕不能滿足兒童的需要。通常的歷史教科書，不及小說之能引起兒童的興趣，一方面是由於內容及文字的不合適，一方面也就是由於教科書的敘述過於簡單。

(四)須多用圖表 圖表足以幫助兒童對於文字的了解，並能引起兒童的美感，對於低年級教科書是十分必要的。不過在教科書中所用的圖表，應該是兒童化的、藝術化的、與課文相關聯的，否則就失去其意義了。

總之，現成的教科書，無論編製怎樣完善，終有其受限制的地方，教員除須採用教育部審定的教科書外，並須隨時注意兒童的活動，選擇並組織適當的材料，作為修正及補充。

【附註】

註一 引自孟憲承：教育概論第七章。

註二 同上。

註三 引自羅廷光：教育概論第七章。

註四 見杜威著：（鄭宗海譯）兒童與教材（商務印書館）。

註五 見鄭宗海、沈子善譯：設計組織小學課程論（商務印書館）。

註六 依據羅廷光：教育概論第七章。

註七 依據孟憲承：教育概論第七章。

註八 「3R」是 Reading, Writing, Arithmetic 三字的縮寫。

註九 嬰斯泰洛齊是歐洲十九世紀初期的教育家，受盧梭的影響甚深，畢生致力於兒童教育的研究及實驗，稱為「教育之父」，著作有「晚間」（Die Abendstunde eines Einsiedlers）林吟德與葛吐德（Lienhand und Getrud）天鵝（Schwanengesang）等。

註一〇 參看克伯屈語：我對於聯莊之感想，文載聯莊批判（孫銘勳，戴自他合編，上海兒童書局），文中有幾句說：「其的方針和辦法，以及發動的理想，進步的過程，都合乎我的標準。」

註一一 大體依羅廷光：教育概論第七章所述。

註一二 克伯屈語，引文據孟憲承：教育概論。

註一三 同（註一二）。

註一四 同（註七）。

註一五 見Kilpatrick, W.H.：Foundation of Method（孟憲承，俞慶棠譯）：教育方法原論，商務印書館，第十八章。

註一六 同（註七）。

註一七 大體採黃壽康：教育概論（開明書店）第四章所列關於編製「教學細目」各條。

註一八 同（註一二）。

## 【參考書目】

1. 程湘帆：小學課程概論（商務印書館）。

2. 克伯屈著（孟憲承、俞慶棠譯）教育方法原論。
3. 杜威著（朱經農等譯）明日之學校（商務印書館）。
4. 羅廷光：教育概論。
5. 孟憲承：教育概論。
6. 杜威著（鄭宗海譯）兒童與教材。
7. 孫銘勳、戴自俺輯：曉莊批判。

### 【討論及研究問題】

- 一、就課程之正確的意義，批評一般的小學教育。
- 二、本章第一節所引龐錫爾的話，和我們所確定的教育目的有衝突否？
- 三、讀任何一本西洋教育史，而記述裴斯泰洛齊對於兒童的課程之意見及實施。
- 四、讀一本講到中國新教育沿革的書（中國教育史、師範教育等書均可），記述中國與辦學堂以來之小學校的課程。



- 五、讀孫戴合輯曉莊批判中之曉莊學校與中心小學一文，而記述其有關課程的要點。
- 六、參觀小學而考察其課程（由教員擬出考察要項）。
- 七、閱讀一種小學教科書，並批評之。



## 第四篇

### 第十一章 教學

#### 第一節 教學的範圍

課程與教學 在教材選擇及組織之後，課程編製的問題已經解決，繼續着便該陳述教學的問題。我們說過：「課程是教師和兒童在學校環境內進行之控制的學習活動。」教學便在於如何使控制的學習活動得以進行。換言之，沒有教材，教員不能憑空教學；沒有教學，教材也不能充分發生效用。這話好像很簡單，其實是常常被教育者所忽略的。有些人不顧教材的重要性質，而茫然的講求教學的方法或技術。中國近十幾年來，在小學教育裏很顯出這種弊端，故對於設計教學法的介紹十分努力，但對於設計教材的組織，卻還不甚了解。更有些人專門注重教材，而忽略教學的方

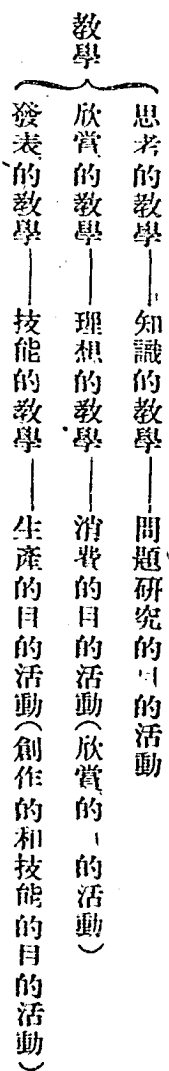
法，這便是所謂書本教育；書本教育的歷史是很悠久的，從教學法講求之後，雖然在教育上不佔勢力，但仍然盤據在中國一般教育者的心裏。這兩種情形都是不正確的，都忽略了教材和教學的聯絡關係。

教學與學習 杜威說：「教學與學習如同買賣關係一樣，是一種聯貫的歷程。」（註一）這種買賣的關係，很足以形容教學和學習的性質。學習，我們在前邊已經有明白的敘述，其目的在於變化行爲。即因爲外界環境的刺激而發生適當的反應，這種過程常在繼續發展之中。教學的功用便在指導行爲的變化，也就是指導適當的反應。通常說：「教的法子要根據學的法子」（註二）便是這個意思。在這種意義之下，教學比如是賣出；而學習就比如是買進。買進的東西必須是賣出的東西，也就是學習是要依照教學的指導而轉移的。

教學的分類 兒童在學校的環境中所發生的活動或行爲，範圍是很廣泛的。爲了指導的方便起見，在教學上必須有適當的分類，庶幾使兒童行爲有比較完整的發展；同時，使教學的研究也比較的有系統。關於這種分類，有許多不同的意見；克伯屈將教學的重心，確定爲兒童之「自發的目的活動」。最初將這種活動分爲四大類：（1）創作的目的活動，（2）欣賞的目的活動，（3）問題

研究的目的活動，(4)技能練習的目的活動。後來又將這四類改爲三類，即(1)生產的目的活動，(2)消費的目的活動，(3)問題研究的目的活動。

克伯屈是依據設計教學的原理而分類的；至於一般的意見，則將教學分爲(1)知識的，(2)理想的，(3)技能的等三大類。(註三)或(1)思考教學，(2)欣賞教學，和(3)發表教學等三大類。這種種分法雖不一樣，卻都可以歸納在一起的。觀下表：



「知識教學」結果是使兒童獲得知識及思考能力；「問題研究的活動」目的也在訓練兒童的思考，可以統歸爲第一類。「理想教學」結果是要使兒童獲得對於道德價值的認識及藝術價值的欣賞，而「消費的目的活動」依克氏的意思，也就是欣賞的目的活動。(註四)也可統歸爲第二類。「技能教學」結果是要使兒童獲得「手腦並用」之發表的能力，而「生產的目的」依

克氏的意思，也就是創作的目的活動；同時，也就是技能練習的目的活動，（註五）所以也可統歸爲第三類。

根據以上的分析，我們可以說：「教學通則」中所規定的三大類，實際是很適當的。茲將這三種教學的必要條件分舉如下：

（一）思考教學 如各科中所發現的問題，歷史事實的因果，日常生活中所發生的疑難等，都宜於應用「思考教學」其必要條件如左：

（甲）要常用以下的步驟輔導兒童：

- （1）動作，
- （2）發覺困難，
- （3）審定困難的所在，
- （4）解決困難的種種方法，
- （5）選擇一個最有效的方法實驗，
- （6）屢試屢驗之後再下斷語；

(乙)教員不宜性急，不宜代行，不宜專斷，應讓兒童從容思考；

(丙)應切實指導兒童如何去動作，如何搜集材料和整理材料；

(丁)養成兒童尊重客觀事實而不固執己見的态度和習慣。

(二)欣賞教學 如故事、詩歌、歌曲、美術品、及自然風景的欣賞等，都宜於應用「欣賞教學」。

其必要條件如左：

(甲)材料最好讓兒童自己選擇；

(乙)宜用聲調、態度等的暗示引起；

(丙)用形容、比較等方法，補充兒童想像，引導兒童欣賞；

(丁)在可能範圍內，宜把美惡等各點，引導兒童比較研究，以增進兒童的欣賞能力。但仍應以引起兒童的情感反應為原則，不宜令兒童過分的分析和批評，致失去欣賞教學的目的。

(戊)要明瞭兒童個別的差異，不宜希望人人得到相同的結果。

(三)發表教學 如故事的表演、工藝的製作、文章的創作、圖畫的製作等，都宜於應用「發表

「教學」其必要條件如左：

(甲)要預計兒童能否做得成功，選擇能做的做；

(乙)要取易得結果易達目的的題材；

(丙)要有所欲達到的和周詳的計劃；

(丁)在製作的時候，教員應設法鼓勵兒童，酌量幫助兒童，以使兒童做成功，並且滿意；

(戊)無論成績好壞，一定要照着計畫做下去，使有結果。

在上述三類中，欣賞教學祇包含了對於藝術價值的欣賞部分；並沒有顯示對於道德價值的認識部分。關於後者，實即訓育的問題，我們要在另節裏陳述。

教學的範圍 依教學通則說：「教學不限於科目，不限於學校。除了科目以外要教些什麼，教室、學校以外怎樣利用等問題，須時時注意研究實施。」這很明顯的表示通常對於教學的認識是有錯誤的。將教學認為祇是課室內傳授知識的方法（即只限於知識教學），固然是錯誤；即將教學認為祇是屬於學校範圍以內的事，如中國俗語所說：「先生只管三尺門裏，不管三尺門外」也是不正確的。教學的活動雖是在學校的特殊環境之下進行的，但學校以外的環境和教學有密切



的關係，自然也不容不注意研究，以便學校內的教學得到更大的效果。再有，就是訓育也不能和教學嚴格的劃分起來，成爲兩不相關的工作。所以在正確的意義之下，訓育也是包含在教學以內的。

## 第一節 教學的方法

教學法的意義 「教學法」以前稱爲「教授法」，意思專指教員在課室中所進行的傳授知識的方法，這種看法現在已經不能認爲正確，所以現在通用「教學法」以代替「教授法」。依我們所了解的教學法，自然應該包括進行教學活動的一切方法。但在實際上，教學法的使用，卻與教授法仍然無大分別。換言之，卽也是注重指導教室活動的方法。在學科範圍還不能打破之前，這種習慣的看法自然是必要的，因爲學校中大部分的時間，既然是在於指導教室的活動，教學法當然也要注重到教室中活動的指導了。不過我們切不可忘記，就是訓育方法，以及在訓育工作進行中與兒童家庭或社會聯絡的方法，照理也是應該看爲教學法的。

教學法的種類 依前節所述，教學法就依照教學的種類而分爲：思考的、欣賞的、發表的三種，便很方便了；不過在習慣上則是不很相宜的。因爲近世流行的教學法已有很多種類，有些還是爲

現在所通用的，我們必須加以介紹。再者教學法的理論與實施常是包括教學的各種類在內，即各種類教學的通用方法，所以我們除對於思考的、欣賞的、發表的教學之必要條件要充分注意外，對於一般的教學法，還須進一步考察。茲分述幾種主要的教學法於下：

(一) 講演法 這種教學法的歷史最久，現在也還相當通用，主要的方式，就是由教員獨自講述，和給學生以「示範」學生祇是被動的聽，被動的看。其關係可以表明如下：(註六)

- 甲、教員講；……學生聽。
- 乙、教員作；……學生看。
- 丙、教員寫；……學生抄。
- 丁、教員考察成績；……學生默誦教材。

這種方法的缺點，在於過分輕視兒童自發的活動，也就是輕視兒童自己的反應。所以也被稱為「注入法」，現在被人摒棄，自然是應該的。不過優點也並不是沒有，而且也不是我們現在就不應該注意的，——那就是語言的應用在學習上的重要。古代印刷術沒有發明，書籍非常缺乏，知識的傳授當然要以語言為主要的工具。現在教科書的應用及教材的準備都比較方便，在教學上自

然不用專靠教員口授；可是講演的教學法，就是在現在也還有其相當的益處。如（1）可以節省時間，（2）避免教員許多矯作的、不自然的問題，和兒童許多湊趣的、附和的、回答（2）便於技能教學——技能的教學，全賴於教員清楚的講演和正確的示範，兒童之自發的動作常常是浪費而無意義的。要善用語言教學這種工具，必須注意以下幾點：

甲、語言要簡單明瞭，音調要輕重合宜。

乙、教員態度要活潑，能表達教材中的神情，捉着全班兒童的注意。

丙、須多用具體的描述，少用抽象的說明。

丁、示範時要敏捷，示範後要兒童作練習。

（二）觀察法 「觀察法」舊稱「直觀教學法」是裴斯泰洛齊在十九世紀所倡導的一種改革的教學法；其要義在於用實物、標本、模型、圖畫等代替文字和符號，使兒童能由自己的感官獲得活潑的、正確的知識。這種方法的優點是無須深論的，因為兒童感官訓練的重要已為現在的教育者所公認，而且就是一些比較抽象的觀念，如成敗、難易等，也都是可運用直觀而得到較真切的認識。換言之，在欣賞的教學和發表的教學中，觀察的方法固然重要；就是在思考的教學中，觀察的

方法有時也是重要的。不過在運用這種方法時，切不可過於拘泥，如桑戴克所說：

「教 for the child ……的意義時，若不用實物加以區別，使兒童自己觀察，那是乖謬了。但在 數 objects 的意義時，若也把實物區分爲一萬個相等的部分，然後把六五四二個部分合併起來，這種手續，不是更其乖謬麼？」（註七）

和觀察法意義相同的，還有所謂「表現法」，就是要兒童能自動的運用各種工具去動作，以表現所學習的知識，這是福洛培爾所倡導的。此法現在在幼稚園及小學的低年級裏應用很廣，因爲實際上那種活動祇是遊戲，很易合於兒童的動機，而使他們得到滿足，這是很很有價值的。不過，在進行上也有相當的限制，如時間的浪費，技能的過分注重，和兒童的盲動，而不易得到正確知識等，都須分別注意，方能使「表現法」的進行有效。

觀察法注重教師的活動，表現法注重兒童的活動，大體上自然是有分別的；但在意義上，這兩種方法都是注重於兒童感官的訓練，而且在實施上也是難於嚴格分開的；爲訓練兒童的感官，教師須運用觀察方法以指導兒童；兒童須借表現的方法以實現其學習的活動。

（三）啓發法 啓發的教學法，在過去的教育上佔有最大的勢力，是由赫爾巴特所倡導的；其

意義在於啓發兒童固有的經驗以爲學習的出發點，使兒童「觸類旁通」俾經驗得以逐漸擴張。這種方法對於思考的教學，自然有極大的效用。因爲赫氏注重的原則，就是知識發展之論理的程序。在前邊（第四章）曾經述及赫氏將「興趣」分爲「明瞭」、「聯想」、「系統」、「方法」等四項。爲了要啓發兒童這四項的興趣，（亦即多方的完整的興趣）赫氏就認爲教學的階段，也必須以這種興趣的分類爲依據，而且應該依照那四項的順序，使成爲教學方法的順序。由於他這種原理的主張，便產生了所謂「三段教學法」和「五段教學法」。（註八）

三段教學法分教學的順序爲：預備、提示、應用等三個階段。（1）「預備段」在於排除兒童紛雜的觀念，使其集中注意力於教學的要點，並喚起兒童對於新知識的興趣和學習的動機。（2）「提示段」爲教師將教材分成若干小節逐漸提出，務使兒童確實領會，然後更以舊觀念與新知識相比較，將比較所得的共通觀念抽出，使之總括新舊，而將新知識納於既有經驗的系統裏。（3）「應用段」在使兒童將新得的知識反復練習而能切實運用。

五段教學法分教學順序爲：預備、提示、比較、總括、應用等五個階段。（1）「預備段」義同三段法第一段（2）「提示段」提出事例供兒童的觀察和了解。（3）「比較段」使兒童比較或分析所提出

的事例(4)「總括段」幫助兒童求得一可以解釋這些事例的原則(5)「應用段」義同三段法第三段。這裏我們可以看出五段法實際就是三段法；五段法中的二三四三段，實際就是三段法中的第二段；不過將三段法之第二段所含要義更清楚的分別出來就是了。

啓發法通行之後，教學上好像發明了一種新的法術，因其階段的清楚，且又根據於論理的順序，所以對於編製一種成爲格式的「教案」，是很方便的。所謂教案，便是將每次所要進行的教學單元，依照階段分配時間，並預定啓發的問題，以備進行之應用；這比較起沒有計劃的教學來，誠然是極大的進步，也可以說是極大的發明。但缺點也是很顯然的：第一，這種教學法，適宜於比較複雜的原則之推論，並不是各種知識的教學都可適用；可是複雜的原則在低年級的教材裏是很少的。用這種固定的順序來說明淺顯的原則，常常是很無味的，將時間浪費了。第二，這種教學法，雖然稱爲啓發的教學法，但實際上教師卻完全處於主動的地位，兒童的問答問題，有時祇成爲應聲蟲而已。第三，這種方法是依據形式論理學而規定的順序，實際上兒童的思考也是需要「嘗試成功」的過程，並不一定依照這種固定的順序。因爲有以上幾種缺點，所以啓發式的教學法也漸漸不爲現在所擁護了。

(四)自學輔導法 自學輔導法也稱為研究法。在這種方法下，教員的地位是不同了，他只預定教材和指定課業讓兒童學習，對於兒童的學習卻不加干涉，聽其自擇方法，自定步驟，而自己處於輔導的地位。進行的情形，可以表示如下（註九）

甲、教員預定教材……學生依指定教材預習。

乙、教員評閱預習的成績……學生自行修改。

丙、教員指點學習的步驟……學生依此步驟進行。

丁、教員評判學習的結果……學生摘要記錄。

自學輔導法的最大優點，在於能逐漸養成兒童自學的能力和習慣。較之啓發式的教學法已有很大的進步。其缺點則為（1）所謂自學，不過將教員預定的材料自動去學習，同時又要受教員的輔導，實際只可以算是部分的自學或形式的自學。（2）學習的材料和步驟既然由教員安排，就難適合於兒童的個性。所以在運用這種教學法時，應該注意以下各點：

甲、多採用有關實際生活的教材。

乙、教材的選擇最好使兒童參加。

丙、要始終認定兒童的自學為主體。

丁、依兒童自學能力的增進，而逐漸降低輔導的程度。

戊、對於兒童的工作，應多加測驗或考察。

(五)問題法 問題法是由杜威倡導的實驗論理學所產生的教學法，對於思考的教學是最為適合。杜威分思考的過程為五個步驟：(1)困難或問題的發現；(2)確定困難之所在和性質；(3)提出假設為可能的解決方法；(4)演繹這假設所要實用的事例；(5)假設經實驗證實而成立為結論。——在第五步中若假設不適合於所有的事例，這結論就不能成立，思考依照嘗試成功的原則，另擇一個假設往復試驗，直到能得正確結論而後已。這種步驟包括向來論理學上演繹和歸納的兩種過程，除第一步為思考的刺激以外，其第二步至第五步便是演繹及歸納之綜合的運用。不過，在實際上，思考的成功並不一定按照這五步論理的形式，所以杜威也不主張將這五個步驟呆板的應用。(註一〇)

我們將杜威所規定的五個步驟，和前舉「教學通則」中之思考教學的必要條件相比較，便可以知道二者實在就是一事。那末我們對於教學通則中所規定的思考教學的必要條件，當然也



就不能呆板的去應用；必須一方面顧到論理的形式，而另一方面又要顧到兒童心理發展的過程。因此，我們在應用這種教學法時，也必須注意以下各點：

- 甲、多設實際困難的情境以爲刺激。
- 乙、教員選擇困難的問題，應顧到兒童的了解和興趣。
- 丙、在可能範圍以內，應引導兒童自行解決困難。
- 丁、切實指導兒童如何搜集及整理材料。
- 戊、引導兒童使勿輕作假設及養成兒童判斷的能力。

此外，在應用這種教學法時，更須特別注重於團體的活動。思考的訓練固然以個人爲對象，但團體的活動對於個人之思考的訓練是有幫助的。(1)可以使個人態度較爲適當；(2)可以涵養互助合作的精神；(3)易於激發兒童的作業興趣；(4)利用團體刺激易於促進思考的發展。總之，惟有團體的活動可以使個人思考的發展不致流於獨斷和主觀；但在團體活動中個人常易於摹倣和附和，這也是教員所當注意的。

(六)設計法 設計法前面已經提到過，其中中心思想在於注重兒童之自發的目的活動。換言

之，即兒童根據自發的目的，由自己計劃，自己負責去實現為學習的活動。教員的使命就在於利用環境以引起兒童學習的動機；選擇切合於兒童需要的教材，使兒童發生動機後能自定計劃並立即實行；當學習的結果產生後更加一番評判，使兒童的經驗成為完整的。

克伯屈分設計為：（1）確定目的，（2）計劃，（3）實行，（4）批評等四個步驟。依據這四個步驟而決定兒童之自發活動為中心的教學單元，如此，便打破了學科的界限。所以設計法在德國稱為 *Gesamt unterricht*，在俄國稱為 *Complex method*，譯為中文便都是「混合教學法」的意思。

這種教學法，現在最為通行，在專攻教學法的科目時自應詳細講到，這裏可以不必多為陳述，不過其大體上的優劣，我們是應該知道的。其優點：（1）是以一種自發的目的作根據去組織知識，兒童並非茫然的被動；（2）取實際生活的問題作材料，能適合「教育即生活」的主張；（3）養成有目的、有計劃、能實行之合理的學習態度；（4）在學習的進行中，可以收到「知行合一」的效用。其缺點，則是：（1）兒童的自動有時是很勉強的出於教員的暗示；（2）兒童極有興趣的目的，有時不被教員所選擇，不免使兒童失望；（3）一種設計常常不能使多數兒童參加（因為要補救這種缺

點所以在設計法中一般都注重於團體的設計；（4）對於分科教學，雖然也有分科設計的辦法，但到底和設計法的意義不合，而進行感覺困難；（5）因為兒童之自發的目的活動常常出於偶然，所以學習的內容，每易失於散漫而缺乏系統。此外，進行設計教學，必須有完備的教材及完備的設置，這也是常常使教員和學校感覺困難的。

總之，設計法對於我們在課程和教學裏所規定的各項要義較能適合，所以在各項教學法中還是最可採取的一種。至於其缺點及實施的困難，則有賴於教員的努力和修養了。一種絕對有利而無弊的方法，實際是不易找到的。

### 第三節 學級的編制

與教學的分類和教學的方法關係最密切的問題，便是學級的編制。由於學級的編制，可以使特殊的教學種類及特殊的教學方法，成爲完整的制度。

班級的由來 古代的教育，是由於個人對生活之直接的參與，自然無所謂班級的制度。到後來，教育的工作成爲知識的傳授，就有講學的大師收納學生，分別教學，可算有了教學的形式，可是

也依然沒有班級的制度，如希臘古代的哲學家和中國漢朝的經師，都是這樣教學的。小學的班級教學的興起，是在十七世紀，由法人拉薩爾（Jean Baptiste de La Salle）所創導的。到十八世紀，蘭加斯德（Joseph Lancaster）和貝爾（Andrew Bell）復利用之以創「導生制」（Monitorial system），纔逐漸風行於歐美。

班級的利弊 班級制的興起，既然由於教育之實際的需要，當然具有特殊的優點。如：

（一）教師在同一時間內，可以教導許多兒童，這實在是一種經濟的辦法；也可以說，班級教學，是普及教育之較良好的工具。

（二）在班級制度下，課程的編制，教學時間的分配，以及教科書的採用等，都容易劃定標準，考察成績，也較為便利。

（三）兒童在一個團體內學習，足以增進社會意識的發展。且可以收到觀摩與合作的效用。班級制施行既久，就不免顯出了弊端，如：

（一）個性屈服於團體內，不得充分發展。

（二）課程與教學方法都有劃一的標準，便產生了升級降級的困難。

(三)學習的時間和種類都相同，兒童不免缺乏興趣，而且由於競爭的結果，常會使兒童產生不正當的行為。——如妒忌、驕傲、或「讀死書」。

分級的標準 普通分級的辦法是以兒童年齡為標準的，如以七歲為入學年齡，則一年級平均都是七歲的兒童，二年級便都是八歲的兒童，依此類推。這樣分析，自然是不很合適的，因為兒童生理與智力的發展，彼此都有參差（這在第二章裏已經說過），縱然年齡相等，學習的能力，也不會一致的，因此就有確定一種更客觀的標準的需要。現在通行的辦法有三種，——也可以說有三個步驟：

(一)以智力商數為標準 智力商數的求法，前面已經講過，茲舉其公式如下：

$$\text{智力商數 (I. Q.)} = \frac{\text{智力年齡}}{\text{實足年齡}} \times 100$$

(二)以教育商數為標準 教育商數 (Educational quotient) 是先用教育測驗來測驗兒童的教育年齡，然後再求其與實足年齡的比率，公式如下：

$$\text{教育商數 (E. Q.)} = \frac{\text{教育年齡}}{\text{實足年齡}} \times 100$$

(三)成就商數 就一般的情形說，智力商數表示兒童固有的能力，教育商數表示兒童獲得

的經驗。即前者代表智力，後者代表學力。在實際上智力和學力之間，是不能截然劃成界限的，所以必須兩方面全顧到。要兩方面全顧到，那就必須採用成就商數（Accomplishment quotient）為標準。其公式如下：

$$\text{成就商數 (A. Q.)} = \frac{\text{教育商數}}{\text{智力商數}}$$

因為智力測驗與教育測驗的編造，都容易十分客觀，所以智力商數、教育商數，以及成就商數之求得，有時也就不能十分客觀和可靠，用以作為分級的標準，自然也有相當的困難。不過現在還沒有比較更客觀的標準可以採用，所以用成就商數為分級的標準，還是一種較合理想的辦法。

編制分類 因為兒童智力和學力的差異，使得依年齡分級的辦法，發生種種弊端。補救這種弊端，就有許多試驗的制度。現在我們將這些制度及其性質分舉於後：

(一) 個別指導 這是一種為保持劃一的課程標準和修業年限，而以個別指導來補救兒童在班級制下學習困難的辦法，如美國的「巴達維亞制」(Batavia plan) 和「北達文制」(North Denver plan) 都是採取這種辦法的。所不同者，就是前者注重於輔導愚鈍兒童，後者注重於獎進優越的兒童。

(二)作業分團 作業分團，是按照規定的修業年限，使兒童依不同的能力，學習不同的課程。如美國的「聖巴拉制」(Santa Barbara plan)於每一學級分設最低、平均和較高的三組課程，各組的標準不同，但兒童都按規定的修業年限升級和畢業，便是屬於這一類的。

(三)能力分團 能力分團，是依據相同的課程標準，而活動修業的年限，以適應兒童的能力。如德國的「孟西姆制」(Mannheim plan)於普通學級外，另為能力高的或能力低的兒童，分設獎勵學級和輔助學級，每年編級一次，升級可以活動。美國的「巴忒蘭制」(Portland plan)和「新劍橋制」(New Cambridge plan)都設兩種進步速率不同的並行學級，分別適應能力較高及能力較低的兒童，都是屬於這一類的。

(四)彈性制 彈性制，也是依據劃一的課程標準，而增減修業的年限，以適應兒童學習的辦法，所以也可以算是能力分團的一種辦法，不過，其特點則在於教材之活動的編制及年級之更澈底的打破。茲舉兩種編制如下：

甲、道爾頓制 (Dalton plan) 道爾頓制亦稱「道爾頓實驗室制」(The Dalton laboratory plan)為美國柏克赫斯特 (Helen Parkhurst) 女士所創導，因其初行於美國麻薩球

塞州 (Massachusetts) 道爾頓市，遂以得名。在這種編制下，廢除普通學校的教室上課和日程表，將教室改爲各科作業室（卽所謂實驗室），其中設置各科的參考用書及儀器標本等。每一學科，由教員學生共同訂定一個工作的「月約」，以每週爲一個小段落，每「月約」中包括四個小段落。學生隨着自己的能力，得以自由分配各科學習的時間。要學習某科，就入某科作業室；各科教員坐在各作業室的角落，等待指導學生，並隨時審核其各科學習的盈虧。每天有一個會議時間，各科按日輪流集會；學生在這時間內，把學習的困難提出來互相討論，教員就考查學生的共同困難，而予以團體的指導。每一學生作完第一個「月約」考試及格，就進行第二個「月約」。在中國北平的私立藝文中學，一向實行着這種編制（註一）。

乙、文納特卡制 (Winnetka plan) 這種編制是美國伊利那州 (Illinois) 文納特卡市的教育局長華盧朋 (C. W. Washburne) 所創導的。將課程分爲二部：一部是技能與知識的個別作業。一部是團體的活動。每日午前偏於進行個別作業，午後偏於進行團體活動。其個別作業，大體與道爾頓制相同，惟不訂定「月約」，而定出課程的詳細「作業目標」。學生在某科完成一個目標，練習純熟，測驗結果良好，便可以進行第二個目標。不像在道爾頓制下，須一個「月約」內



各科作業都完成之後，才可另換新約。所以學習的自由範圍，較道爾頓制更要廣些。至於團體的活動，則是利用團體生活的刺激，引導學生作各種集會、表演、遊藝等社會活動，這是道爾頓制所缺乏的。（註一二）

以上兩種編制，雖然比較完善，但都是在中學裏實驗的，能否適用於小學，還難確定。

特殊編制 爲了顧到教育設施之經濟的關係，就須有特殊的學級編制。可簡述二類如下：

(一)單式和複式的編制 普通情形，以一學年的學生編爲一個學級，這叫做單式的學級編制。對於學生人數不多或教室不敷分配的學校，就發生困難，於是有複式的編制。複式的編制，可以將小學第一、第二兩學年的學生合併在一個教室教學，也可以將小學之第一、二、三、四各學年的學生合併在一個教室教學。——這種複式的編制，通常也稱爲「單級學校」。複式編制，因爲兒童的程度差異太大，教學的困難，自然增多，所以非至不得已時，不必採用。

(二)二部編制 二部編制和上述的學級編制問題，意義並不相同，不可混爲一談。這是單爲謀教室及教員的經濟，而產生的一種教學組織，有「全日二部制」和「半日二部制」之分。全日二部制是一部學生受課時，另一部學生自習，課室互換，實際是「單級學校」的變例。半日二部制是半日

學校的複合，一部學生上午求學，另一部學生下午求學。在要求教育迅速普及的國家裏，這種編制是較為方便而必要的。

#### 第四節 兒童的訓導

訓導的意義 在本章第一節裏，我們提到欣賞教學，包括藝術價值的欣賞與道德價值的認識兩種意義。關於欣賞藝術價值的訓練，如「教學通則」所指明的，在故事、詩歌、歌曲、美術品及自然風景的欣賞中可以進行。至於道德價值的認識，則通常屬於訓育（亦即訓導或訓練）範圍。訓育的實施，不限於教室，也不能限於學校，這是前面也曾提到的。在整個的教學進程中，教室的教學工作，既然只佔一部分時間，訓育的重要，就更可想見了。

關於道德價值的認識，從來有很多不同的主張，如（1）斯賓塞主張善惡判斷，應以行為的結果為對象，行為的動機如何，和道德無關；這可以說是由外部認識道德價值的；（2）康德（Immanuel Kant）主張道德判斷的對象，應為動機和意志，而不應為行為的結果，這可以說是由內部認識道德價值的；（3）杜威採取綜合的說法，主張道德判斷的對象，應同時為行為的動機，及其可能

的結果——即行爲結果雖善，如不出於良善的動機，則事出偶然，就不認爲善，這可以說是由內外兩方面去認識道德價值的。（註一三）我們對於這三種主張，不能遽然斷定是非；不過爲避免訓育實施之發生流弊起見，還是以兼顧動機和行爲兩方面較爲適當。即不但要使兒童認識具體的個別的義務，並且進一步還要使他們認識完整的抽象的義務。唯有如此，才可達到史密斯（Robinson Smith）所決定的訓育理想，即：

「好學校也和好政府一樣：因爲設備非常完全，以預防訓育問題之發生，又培養良善的學風，使問題不易發生。」（註一四）

學校要想具有完全的設備，也並不是十分困難的事情，只要在教學的進行中，能夠時時考察兒童的動機及行爲，以培養其道德的理想，就自然會產生適合於訓育需要的設備或環境。桑戴克說：

「在這個世界上，凡是社會有用的工作，本身上就是道德的。學校在從事教學有用的知識，養成工作習慣與休閒興趣之中，已經是一種道德的力量了。即使關於道德一字不提，而其培養德性，也和工場、家庭在從事社會有用勞動中，無形地培養人們的德性是一樣。」（註一五）

訓育的原則 訓育的實施，必須合理且能切實的進行，要達這種目標，必須注意以下的原則：

(註一六)

(一)學校和社會的調和 學校的組織、經費、課程和教學，都要視地方的民智、民性和習俗之不同而善為適應。學校的訓育，自然也須依據社會的實況和理想以為實施。所以，確定學校訓育方針，首先必須考察社會情形，以定統制的方法和標準。在實施上就要對學生的年齡、信仰及入學前後在家庭及社會的關係各方面，一一加以調查研究。

(二)積極的指導 訓育在實施上，也可以分為積極和消極兩方面。消極的訓育是說：「不要怎麼樣；」積極的訓育是說：「要怎麼樣。」消極的訓育，只禁止不當的行為；而積極的訓育，則培養正當的習慣和品性。前者重在暫時的服從，後者則重在循循善誘，以求個人可以繼續適應社會的需要。前者重在防止惡習，維持現狀，用處是有限的；而後者不但可以防止紊亂和無理，還可以養成條理、服從、及互助等美德。消極的訓育，用作權宜的手段，固然未始不可，但主要的還在積極指導。教員如同醫生一樣，不惟要能治學生已發的疾病，還要預防學生將發的疾病；不僅要學生在學校內無病，還要他們在校外也無病。

(三)間接的陶冶 訓育實施也可從直接和間接兩方面去看。直接的訓育，是用顯著的方法，強制學生要作什麼，或不要作什麼。間接的訓育，則在使學生於從事各種作業和活動中，收潛移默化之效。直接的訓育只可於共同生活不能維持時，用以強制害羣的分子；但最有效的還在於間接的陶冶，使兒童愈不感覺到威脅，愈能自動的認識社會和道德的價值。要達到這種地步，就必須教師以身作則，從共同生活中，無形感化學生纔行。

(四)社會的裁制 史密斯分訓育為三個階段：第一為軍隊的訓育，重在權威的強制；第二為個人的訓育，重在個人的感化；第三為社會的訓育，重在社會的陶冶；以第三階段的訓育為達於訓育之最高理想。茲略加分述於後：

(甲)軍隊的訓育 軍隊的訓育權威森嚴，上令下行，無論個人意見如何，必須遵照現行規章；否則，懲罰隨之，毫不寬赦。所獎勵的是絕對服從，不問理由。這種訓育，對於兒童期的學生，社會行爲正在開始發展，有時是十分必要的。如童子軍的訓練，就很適合於這種理想。

(乙)個人的訓育 個人的訓育重在以教師的人格陶冶學生，學生雖不覺其權威，而權威仍隱藏於教員人格之中。這使學生為善的動機，並非由於對規章的畏懼，而出於個人的自願。這種訓

育，在教室的活動中，不甚顯著，在課外作業中，就非常重要。因為在課外作業的情形下，學生並教員教學的權威也不感覺的。

(丙)社會的訓育 社會的訓育由適當的師生合作以至於完全學生自治都是其目的在養成學生對於社會服務的理想，使學生對於學校生活的動機與成人對於社會生活的動機，完全相同。這種訓育是間接的、積極的、而又調和個人和社會兩方面的，所以算是訓育之最高的理想。

訓育的目標 上述訓育的四項原則，所包括的範圍很廣，而且也只表示了一些抽象的意義；在訓育的實施上，自然是不很方便的。所以，普通便依照社會及國家的需要，更具體而切實的規定出訓育的目標，以便有所遵循。這種詳明的訓育目標，有的地方（如美國多數的學校）並不規定為特殊的課程，只在各種教學中附帶實施；也有的地方（如歐洲和日本的小學）則規定為道德和修身一類的科目，專事講授。我國在三十年前，小學課程中，也有修身科；民國十一年之後，改為公民科；最近在小學課程標準中，則定名為「公民訓練科」並制定小學公民訓練標準，以便教學。小學公民訓練標準內分五項：（一）目標，（二）願詞及規律，（三）條目，（四）實施方法要點。茲特摘要介紹於後：

## 第一 目標

根據發揚中國民族固有的道德的遺訓，並新生活運動的精神，製定本標準，訓練兒童，以養成健全的公民。其目標如下：

- (一) 關於公民的體格訓練：養成整潔、衛生的習慣，快樂、活潑的精神；
- (二) 關於公民的德性訓練：養成禮、義、廉、恥的觀念，親愛、精誠的德性；
- (三) 關於公民的經濟訓練：養成節儉、勞動的習慣，生產、合作的知能；
- (四) 關於公民的政治訓練：養成奉公、守法的觀念，愛國、愛羣的思想。

## 第二 願詞及規律

(一) 願詞 我願遵守中國公民規律，使我身體強壯，道德完全，作一個中國的好公民，準備為社會國家服務。

(二) 規律 (依目標共分四項二十六條，從略。)

第三 條目 (以前二十六條，每項各分若干目從略。)

第四 實施方法要點 (見部頒修正小學課程標準。)

我們若將「實施方法要點」仔細加以分析，便可以看出和我們前面所規定的訓育原則是極相符合的。尤其是「訓練用的材料，各校得根據情境，酌量減少活用，或竟將最重要的條目，儘先實施。但不得用教科書，並不得督責兒童記憶條文。」「訓練兒童的方法應注重間接的和積極的指導，並注重實踐和考查，教師須以身作則，常與家庭密切聯絡」等項是特別值得注意的。

訓育實施問題 在訓育實施上，有許多很費考慮的問題，爲了訓育實施的有效，我們必須對於那些問題，約略的加以認識。茲舉其主要者，分述於下：

(一) 性格分類 我們在講個性差異的時候，曾經提到兒童除身體和智力差異外，還有天賦的性格的差異，嚴格的說起來，這纔是個性。個性是千變萬化的，所謂「人心不同各如其面」這句話，很可以借來形容個性的差異。不過爲了考察的方便計，歷來對於個人的性格，是要加以分類的。最早對性格分類的，爲希臘的希波克拉提斯（Hippocrates）；他依人類的氣質，分性格爲多血質、膽汁質、黑膽汁質、及黏液質等四種。迨後解剖學進步，發現神經系統爲生理的基礎，及黑膽汁質的不存在，一般學者對於那四種「質」的區分，就屢有增減。弗錫梯（Eysenck）仍用四種說法，惟以神經質代替黑膽汁質，這便是近世所通用的說法。茲述各種氣質的特點（註一七）如下：



甲、多血質——活潑伶俐，善於摹仿；惟意志薄弱，易受情感支配。

乙、神經質——思想周密，長於推理；惟過於精明，常呈憂鬱。

丙、膽汁質——舉動沈靜，臨機進取；惟往往自負，有失殘酷。

丁、黏液質——溫厚篤實；惟嫌懦弱。

弗錫梯的分類法，現在雖然還有時被一些教育家所應用，但在學理上，卻已經是過去的了。最近較為通行的，是按照知識、情感、意志的三分法。法國兒童心理學家蓋羅（Frédéric Quévrat）依智、情、意的強弱，分人類性格為：（1）感受的，（2）行動的，（3）思想的三種。這三種稱爲「純粹的性格」，更依每兩種性格的混合，分爲：（1）行動——感受的，（2）行動——思想的，（3）思想——感受的三種。這三種稱爲「混合的性格」。至於智、情、意三種作用均衡的，則稱爲「均衡的性格」。（註一八）這種分類方法，在歐洲訓育論上是很通行的。

（二）懲罰與獎勵 懲罰與獎勵在訓育的實施上是必要的手段。我們必須審慎從事，方能使訓育收到較大的效果。茲分別略述於後：

甲、懲罰 懲罰的性質，隨人類的進步，由嚴酷而漸趨於寬厚。社會上肉刑的廢除，和學校中

體罰的廢除，就是這種趨勢之自然的結果。體罰既經廢除，懲罰的性質，已漸趨於寬厚。我們要懲罰發生效力，必須注意以下三點：（1）有過必罰，使兒童不致生僥倖避免的心理。（2）懲罰必有痛苦，身體的痛苦及精神的痛苦均有效。（一般的見解，認為對於年幼的兒童，身體的痛苦更為有效。）

（3）懲罰必使兒童明白受懲罰的原因，因為必須如此，兒童之過失和痛苦的經驗，纔能發生聯絡。至於懲罰的方法，則可分為：（1）自然的懲罰（即以兒童過失之自然的結果為懲罰，如兒童打破窗戶，便不替他修補，讓他受冷）（2）體罰（3）言詞譴責（4）入反省室（5）隨時制止（6）留置（即放學後不許歸家）（7）記過（8）褫奪特權（9）停學或退學等類。教員須斟酌措施，務期合於訓育原則，茲不一一論列。

乙、獎勵 在社會上獎勵的機會，少於懲罰的機會；即消極的懲罰較多，而積極的獎勵較少。在已往，學校中的情形，也正相同。現在我們既要注意積極的訓練，自然不該過於應用懲罰。但獎勵的施行，也極易發生流弊，要免除獎勵的弊端，必須注意以下的幾個條件：（1）獎勵的物品，其性質務須和行為結果的性質相近；如對勤學的兒童，與其獎以金錢，不如獎以文具。（2）獎勵不可濫施——獎勵的得到愈難，也愈有效果。（3）獎勵應以努力的程度為標準，例如獎勵「名列前茅」

的兒童，就須注意；因名列前茅的兒童，未必就是用功的兒童，我們所要獎勵的，不是天資優越的兒童，而是充分努力的兒童。

至於獎勵的方法，則可分爲：（1）用品獎勵，（2）名譽獎勵，（3）特殊權利獎勵——如免考，（4）特別甄拔獎勵——如升級及早畢業等。教員也須依照訓育的原則斟酌措施，這裏不一一申述。

（二）兒童的缺陷 對於變態的兒童，我們應該施以社會的教育，在前面已經說過。這裏所要注意的，是常態兒童，也往往有些極普通的缺陷。如：誑語、偷竊、懶惰、不服從等。這些都是教員所極感棘手的，同時又往往認爲具有這種行爲的兒童，便是不堪造就的兒童。其實具有這種行爲的兒童，卻未必就是惡劣的兒童。我們對於補救種種缺陷，應該注意以下幾點：

- 甲、考察兒童成長的歷史，及其所處的環境。
- 乙、調查兒童家庭情形，如父母的職業、父母的身體狀況等。
- 丙、檢查兒童的體格，看他們是否在身體上有缺陷，或營養不足。
- 丁、用智力測驗及教育測驗，求得兒童真實的智力和學力。

總之，要補救那些缺陷，教員必須從客觀方面，切實加以考察，求得其確切的原因，作為實施的張本。在考察有結果之後，又必須注意：對於有缺陷的兒童，懲罰往往不如獎勵之有效，即不注重於懲罰過失，而注重於獎勵其悔改過失。再如，偶然使有缺陷的兒童，充當小團體的首領，以養成其自重的態度，也往往是有效的辦法。

(四) 教室管理 教室管理對於教員的進行教學，是有極大關係的，往往有很優良的教員，因教室管理不善而失敗。茲舉其應注意之點如下：

甲、執行常規——如出入教室的排列，教室內收發物品或放置教學用具，及教室清潔等，都必須有例行的規則。而這種規則，是必須嚴格執行的。

乙、遵重禮貌及儀式——通常的禮貌：如師生相見、同學相見等；通常的儀式：如朝會、紀念週等，也都應定有例行的規則，切實遵守。

丙、教學時應注意事項——如照顧全級的兒童；設法引起兒童的注意和興趣；在教學進行時，務使兒童沒有偷閒的機會；預先處理各種足以混亂秩序的事項；及利用團體裁制以維持教室的紀律等；都是教員應該切實研究，便宜應用的。

(五) 課外活動 課外活動對於訓育的重要，前面已經說過；主要的就是關於學生自治的能力、守法的習慣、及合作的精神之培養等。課外活動的種類，有課餘運動、童子軍、演說、辯論會、故事表演、壁報、遊藝室、遊藝會、合作社、及圖書館等。這些自然都應該以兒童自願的活動為根據；但教員必須切實指導，（特別是童子軍的訓練）方能收「訓育社會化」的效果。

(六) 訓育組織 從廣義說，整個的學校環境就是一種訓育的組織。因為學校環境時有訓育的作用，教員人人為訓育之一員。但在實施上，為避免散漫起見，就必須有特殊的及確定的組織。這種組織，分以下幾類：

甲、級任制——由級任教員負一級的訓育責任，各級級任教員之上，有校長為訓育的最高首領。

乙、訓育主任制——這是在中學及規模較大的學校所通行的制度，訓育主任之下，設訓育員，訓育員輔佐訓育主任分別管理訓育事項。

丙、委員制——由一部分教職員合組訓育委員會，共同處理訓育事項。

丁、導師制——創始於英國牛津及劍橋大學，現在中小學也多採用。辦法，係將全校的學生，

按照教員人數平均支配，指定某某等學生爲某一團，由某教員指導。這種辦法的優點，就在於使師生之間，發生較密切的關係，而極易收到潛移默化之效。

以上各種制度，須視學校的性質及情形，分別採用。大體說，對於小學低年級，宜採用級任制；對於小學高年級或中學，就可採用導師制；對於規模較大的小學或中學，就宜採用訓育主任制或委員制。

## 第五節 成績的考查

成績考查的意義 教員教學的結果，兒童學習的結果，都在於完成行爲的變化，也就在於促成兒童之經驗的改造。要想估量教育效能，對於教學或學習的結果，就不容不加以考查。

從教員方面說，考查的目的在於使他們知道自己教學的成功或失敗，即教材的選擇和組織是否適宜，教法的應用是否得當，以及學校環境的準備是否可以使兒童學習產生最大效能等。這樣考察的結果，非但足以促進教員的進步，就是在教育行政的設施上，也可得到很大的幫助。從兒童方面說，考查的結果，可以使他們知道自己的短長，因爲警覺而更加努力。至於考查的結果，如能

送達於兒童的家庭，同時學校和家庭之間，又保持一種適當的聯絡，則兒童學習的環境將由學校擴展到家庭，對於教育的效能自然就更增進了。

考試方法 考查成績的方法中最通行的就是考試。但考試卻有種種缺點，我們在應用時必須加以注意：

甲、不客觀 我們稱量物體的輕重大小，可以得到很客觀的結果。但是考試卻不能。考試結果的判斷，總不免摻入教員個人的意見，就是考試的題目自然也是在教員主觀之下所產生的。這是考試辦法之最大的缺點。

乙、不概括 考試所選擇的題材是全部學習中的一小部分。這一小部分是否能代表全部學習的各方面，是很成問題的。照一般說來，考試的題目愈多，愈能代表全部學習的要點；愈少愈不能代表。但在實際上考試的題目是不能太多的；因此，常常引起兒童抑賂的辦法，結果成績最好的兒童，往往是最善於「賭博」的兒童。

丙、不準確 評定考試的成績，通常用百分法和等次法。百分法之不準確是很顯然的，一本算學考試的卷子，經一百多位有經驗的教員評閱，所定的分數，少的有二十八分的，多的有九十二

分的，（註一九）這自然表示在較多數人的評判下，百分是有極大活動餘地的。就是在一個人評判下，也一樣是不準確的。試問五十八分的卷子 and 六十分的卷子到底有多少差異，可是五十八分通常便算不及格，而六十分則算及格；因此就有時不免使兒童冤枉的升或降了。等次法雖然比較百分法稍為準確，但其準確的地方，卻正是它籠統的地方。如將所有成績分為甲、乙、丙、丁、戊五等，每等之間，自然不易發生像五十八分和六十分那種情形的差異。然而，甲、乙、丙等之間，有時卻也可以並不存在何等差異的。

丁、不經濟 在考試中不論教員或學生都要費很多的時間和精力。這時間和精力，由於結果的不客觀、不概括、不準確，不免成爲浪費。而且兒童往往因爲考試的時候過分緊張，以致妨礙了衛生，如飲食、消化、睡眠之失常等，這就是更大的浪費了。

測驗 爲了補救考試法的缺點，近來的學校往往採取測驗法。測驗法是先製定標準和量表。所謂標準測驗，即關於測驗所用的題材，應佔的時間，測驗的手續，計分的方法等，都預先求得一種標準。所謂量表測驗，就是依照題材的難度，用統計方法製成單位相等的分數之排列，以便核算測驗的結果。有了標準測驗和量表，我們不但可以比較各個兒童的成績，也可以比較一校和他校的



成績，且都可以得到較為客觀、概括、準確的結果，不論考察教學和行政都是很方便的。

測驗可以分爲智力的和教育的兩種，前面已經提到過。我國關於智力測驗，已經編造的標準測驗有：陸志章：訂正皮納西蒙智力測驗；廖世承：團體智力測驗；陳鶴琴：小學圖形智力測驗；沈有乾：興趣測驗；德爾滿（即台曼）：調查用非文字智力測驗等數種。關於小學適用的教育測驗，已經編造的標準測驗有：陳鶴琴：小學默讀測驗；俞子夷：小學算術應用題測驗；陳鶴琴：小學常識測驗；楊國荃：本國地理測驗（中小學適用）；華超：新學制國語教科書閱讀測驗等十餘種。關於中學的教育測驗，已經編造的標準測驗有：陳鶴琴：中學默讀測驗；廖世承：中學文法測驗；徐則陵：中學本國史測驗；及廖世承、陳傑夫：中學混合理科測驗等數種。（註二〇）現在中小學課程都已經有了變更，各科的標準測驗自須重新編造，這是現在教育者所應致力的。

除了標準測驗以外，教員平時考察兒童的成績也可以用一種測驗式的辦法，這通常稱爲「非正式的測驗」，比較舊式的考試辦法，也是較爲客觀、概括、準確及經濟的。

關於智力及教育測驗的估價，是教育者近來所極爲注意的。據一般的意見，認爲智力測驗未免偏於形式的與機械的，對於兒童的實際能力不易精確測定，所以認爲智力測驗，在考察兒童心

理的性質上只可以作為參考，不可十分確信。至於教育測驗，雖也不免有上述的缺點，但因其所考察的內容較為具體，所以結果也較為可靠，有積極採用的價值。（註二一）

**統計法** 用測驗法考察成績以後，有些不須再施行統計的手續，便顯出教育的效果；有些就必須用統計法來精確核算，方能顯出教育的效果。統計法的意義，簡單的說，就是用圖表整理材料，用公式核算成績，更用切實的數目字表示所得的成績。因其不能變更事實，而只是就已有的事實加以彙計整理，所以事實收羅愈多，統計的結果也愈為可靠。

關於測驗和統計，將來在「教育測驗與統計」一門功課中還要較詳細的研究，這裏不再多加陳述。現在我們要將成績考查的範圍，約略加以分析。

**成績考查的範圍** 前面所說成績考查的意義，是由兒童和教師兩方面來確定的，也就是從學習和教學之整個的關係上來確定的。在這整個關係上我們所要考查的，自然不限於教室作業的成績，而必須顧到其他方面，如技能、習慣、及道德是。茲分別簡述於後（註二二）

**甲、知識與技能的考查** 知識獲得的目的，在使兒童增加適應社會的能力，也就是增加繼續發展或生長的能力。不過知識的功用只能幫助兒童認識、區別、和解釋環境中的事物。我們要更

進一步使他們由認識、區別、和解釋而發爲動作，有具體的表現，這便是技能的訓練。例如，明瞭文章的作法是知識，能寫出流暢的文章就是技能，考查成績必須兼顧到這兩方面。

乙、習慣與態度的考查 技能能達於純熟的地步，便成爲習慣。習慣養成之後，可以節省時間和精力，更集合若干種習慣而廣博的適應社會生活，那就成爲比較抽象的態度。習慣和態度通常認爲離開教學的範圍已遠，所以在成績考查上，也就不如對學業成績考查那樣重視，這是不應該的。習慣和態度是學習和教學結果之更具體的表現。教育測驗及智力測驗的考查方法，雖然不甚適用，但教員平時之仔細的各別的觀察，以及教員與學生間之公共的評判，卻是必須注意的。

丙、理想與道德的考察 理想是潛伏的行爲，是隨伴着情感而起的反應，是比較抽象而超脫於實際的。兒童即在極幼稚的時候，也常常有一種預懸的、積極的、渴望的求其實現。最初因爲經驗的缺乏，理想常不免是偏於個人之利害方面的；年齡稍長，經驗逐漸豐富，所接觸的社會關係也愈爲複雜，於是理想的境界也逐漸向社會方面擴展，終於成爲包含有羣性作用的道德。這就是前邊所說，訓育之最高的理想，當然也就是學習和教學之整個關係的、最高級的價值之表現。教員對於兒童正在生長及發展中之理想及道德，必須隨時注意加以考察。考試和測驗的方法，固然

不甚適用，就是立在旁觀者的地位，作一種無情感的批評，也是不適宜的。這就必須教員對於自身先有充分的修養，對於學校環境有合理的準備，然後用同情的、休戚相關的態度，去和兒童實際接觸，纔能收到考察及指導的效果。

【附註】

註一 引自范壽康：教育概論第四章第三節。

註二 參閱譚「教學做合一」（陶知行所倡導）的文字。

註三 見孟憲承：教育概論第八章。

註四 見邱椿：克伯屈教育學說的根本原則，文載克伯屈講演集（北平文化學社）。

註五 同（註四）。

註六 引自羅廷光：教育概論第五章。

註七 引自孟憲承：教育概論第九章譯文。

註八 赫爾巴特的信徒威勒（Tuskon Ziller）首將「明瞭」一項，析為「分析」及「綜合」兩段，而倡教學之五階段；至本文所引之通行的「三段法」及「五段法」，則係威勒弟子雷因（Wilhelm Rein）所倡導的。

註九（同註六）。

註一〇 參閱杜威著：How We Think（劉伯明譯：思推術——中華書局）一九三三年原著增訂本，對於五個步驟的次序略有變動。

註一一 關於中國之「道爾頓制」的實驗，可參閱廖世承編：東大附中道爾頓實驗報告（商務印書館），及北平藝文中學歷年所印報告小冊。又，柏克赫斯特女士於民國十四年曾到中國講演，講詞及討論文字均見許興凱編：柏女士講演討論集，（北京晨報社出版）。

註一二 關於文納特卡制之簡明而有系統的介紹，可參看蔡五華：文納特卡制概論，文獻教育雜誌第二十五卷第四號。又華虛朋曾於民國二十年到中國講演，講詞見兒童教育第三卷第六期所載各文。

註一三 參閱吳俊升：德育原理第五章（商務印書館），及教育哲學大綱第六章（商務印書館）。

註一四 Smith, W. F.：An Introduction To Educational Sociology（陳啓天譯述：應用教育社會學——中華書局）。

註一五 引自孟憲承：教育概論第九章譯文。

註一六 據（註一四）所舉書。

註一七 參閱吳俊升：德育原理第二章；或范壽康：教育概論第四章第三節附註。

註一八 參閱吳俊升：德育原理第二章。

註一九 見（註三）所舉書，第九章。

註二〇 所舉各種標準測驗均據商務印書館印本。

註二一 參閱(註一)所舉書第四章第四節。

註二二 參閱(註六)所舉書第十章。

### 【參考書目】

1. 克伯屈著(孟憲承、俞慶棠譯) 教育方法原論。
2. 羅廷光 普通教學法 (商務印書館)。
3. 程其保、沈廩淵 小學行政概要 (商務印書館)。
4. 王素意 小學及校長 (商務印書館)。
5. 杜威著(劉伯明譯) 思維術。
6. 史密斯著(陳啓天譯述) 應用教育社會學。
7. 吳俊升 德育原理。
8. 拉郎德(Arde Lalonde)著(吳俊升譯) 實踐道德述要 (中華書局)。

9. 廖世承：新中華教育測驗與統計（中華書局）
10. 孟憲承：教育概論。
11. 羅廷光：教育概論。
12. 范壽康：教育概論。

### 【討論及研究問題】

- 一、說明課程、學習、教學三者的關係。
- 二、小學算術科究用何種教學法為宜？
- 三、小學勞作科究用何種教學法為宜？
- 四、參觀幼稚園或小學的一種設計而批評之。
- 五、自學輔導法與設計法可以並用否何故？
- 六、設例說明杜威所規定的思考過程。
- 七、略述道爾頓制與文納特卡制的優劣。

八、試述道德價值與社會裁制的關係。

九、蓋羅所分三種「純粹的性格」是否完全屬於天賦的何故？

一〇、對於小學兒童施行「反省室」的懲罰，合宜否？

一一、誑語及偷竊的兒童，何以還可以算是常態的？

一二、理想及道德的考察何以重要？



## 第五篇

### 第十二章 教員

#### 第一節 教員的職分

小學教員的職分的重要，是一般人所公認的。固然，一切職業只要對於社會有益，都是同樣重要的，在本質上沒有什麼貴賤上下的分別；一切從事於有益的職業的人，只要他們能忠誠服務，都是同樣的可尊可敬。我們自然不能說小學教員的職業，在一切職業中，居任何超越的地位。可是小學教員是全體小國民的師表，國家社會的前途，有一大部分寄託在他們身上，他們的職分，確是十分重要的。因此小學教員的職業，特別受社會的重視，而做小學教員的人，體念本身職分的重大，也應該格外自重自勉。

什麼是小學教員的職分呢？我們就可以就普通的職分和特殊的職分，分別敘述。

普通的職分 我們可以很賅括的說，小學教員的普通職分，在於「發展兒童之身心，培養國民之道德基礎，及生活所必需之基本知識及技能。」（註二）換句話說：他的普通職分，除了教學而外，還有訓管和養護。社會把整個的兒童交付給小學教員，他便應該對於整個的兒童的教育負責任。他不單是「教書」，他還要「教人」；他不單做「經師」，他還要做「人師」。

可是照我們在講「教育的目的」時所說，教育所着手的事，雖然是「個人的發展」，卻應該歸結於「社會的適應」；因此小學教員的普通的職分，如以上所說，並不全是對兒童個人的，也還是對社會的。小學教員訓練品格、身體、和智慧各方面健全的兒童，還只是片面的事；他還得使兒童適應社會，能在民族國家中成爲一個有力的分子。因此他的社會的職分，是非常重大的。他和一切公務人員、軍人……對於國家負有同類的使命。在有些國家，把教員也歸入「公僕」（Public servants）一類，便是因爲他的社會職分非常重要的緣故。一八七〇年普魯士的戰勝法國，一九一八年法國的戰勝德國，當時的人，都讚美普法的小學教員善盡了他們的社會的職分。其實訓練抗敵禦侮的國民，只不過是小學教員的社會職分的一種；在「社會的適應」這一個目標之下，小

學教員的社會職分還正多着哩。

特殊的職分 小學教員所從事的事業，不僅和兒童個人以及社會全體有關係；所以他的職分也不限於對兒童和社會。他對於同事、教育行政人員、學生家長、學校所在地的民衆，以及教育學術團體，都有關係，因而也都有特殊的職分。這些特殊的職分，如其忽略了；對於普通的職分，也就不能「善盡」。所以在敘述小學教員對兒童、對社會的普通職分之外，還有敘述他的特殊職分的必要。

第一是對於同事的職分。小學教員的同事包括校長和其他教員。校長是負有全校責任的人，教員應該聽從他的指導；對於其他教員也應該互助合作。關於兒童性行智能的觀察，關於各科教學的進程，關於訓練的實施，教員們應該隨時交換意見，商討辦法，向同一目標和諧的進行。如其不然，彼此的步驟互相參差，彼此的影響，也將互相打銷，而教育的效率也將因而減損了。

第二是對於教育行政人員的職分。這種職分不外遵行法規和尊重指導兩方面。凡是有組織的國家，沒有不規定全國通行或一地單行的教育法規的。這些法規，並不是用來無理由的限制教師個人的，它們卻是整齊教育制度和貫徹國家教育政策必要的設施。小學教員既受國家的委任，

從事教育事業，卽有服從這些法規的職分。縱然有些法規對於某一學校、某一事項，有不便於應用之處，也得勉強遵行，因爲大家要明白國家立法，只能顧到大體，決不能單獨爲某一學校，爲某一事項立一法規的。至於教育委員、縣督學、省督學，以及部督學的實地指導，也應尊重。我們固然一方面希望地方和中央教育行政機關，對於督學和教育委員的選派，十分慎重，使擔任督學的人在學識和經驗上，確能爲教師的指導者，同時也希望教師樂意接受督學的指導。

第三是對於學生家長的職分。國家把他的國民，家長把他的子弟交付給教員，教員實在擔負了雙重的責任。他不單對於國家負責，同時也對於學生家長負責，教員對於家長的職分，最重要的便是要時時把學生在學校的狀況報告給家長，希望取得他們的了解和合作。學校和家庭，如能常通消息，對於學生的教學和訓練，可得不少的幫助。如其彼此情形，互相隔閡，那麼學校和家庭的教育力量，也許不免於互相抵銷，甚至引起學生人格的分裂，流弊是很大的。教員的職分，有一部分便是在求得家長的合作。在現行制度之下，教師和家長的聯絡方法，很有幾種，如家長懇親會、親師聯合會、教員的家庭訪問等等，都是很有效果的。教員應該儘量的參加這種種活動。

第四是對於學校所在地的民衆的職分。現在的小學教員，不應僅以校內的兒童，還應以學校

四週的民衆，爲他的教育的對象，小學校應該成爲當地社會生活的中心。小學教員也應該成爲當地民衆的導師。今後的小學校應在一村一鎮之中，代替教室或寺廟，成爲社會民衆的集聚的所在，小學教員也應該代替牧師或僧道，成爲民衆的精神生活的領導者。當地的民衆在一切生活方面，如有困難，如需要幫助，小學教員都應就其能力所及，幫助他們。現在較大的城市，於小學校之外，雖然有民衆學校的設立，可是將來的趨勢，——尤其在鄉村——必定是小學教員兼司民衆教育職分的，師範生在這一方面是不可不「預爲之備」的。

最後是對於教育學術團體的職分。教員一方面固然是教育實施者，可是同時也是最好的教育研究者。從他日常的教育生活中，隨時觀察教育的事實，隨時可以分析研究，其結果對於教育學術，即有所貢獻。所以教師也不可忘記在他的對於教育研究的職分。何況修正小學規程中原定有小學教員「輔導研究」的職分，（註二）依規程：「小學教員應參加本校及本地關於教育研究之組織。研究兒童生活所表現之事實及教訓方法。」這些教育研究的組織，在學區內有區小學教育研究會，在縣內有縣小學教育研究會，更擴充範圍，至全省、全國，有省小學教育研究會、全國小學教育研究會等等，小學教員均應隨時參加。至於教育研究的方法，俟後專節討論。

就以上所分析的小學教員的普通的和特殊的職分而觀，可見小學教員職分的複雜而繁重，要善盡這等複雜繁重的職分，非有專業準備不爲功；以下一節即述小學教員的專業準備。

## 第二節 專業的準備

專業準備的重要 教員的職分，雖然那樣複雜而繁重；可是把教員的職業，看做一項專門職業，並且對於這種專業，加以適當的準備，不過是最近百年以內的事。在十九世紀初葉以前，歐洲各國的小學教員，都不是受有專門訓練的人充當的。充當小學教員的人，大多數是教堂裏的唱詩人、旅館的掌櫃、皮匠、泥水匠、農夥、木匠、裁縫……等人。這些人不過是粗識之無，當然談不到專業準備了。當時的政府不但不取締這些人當教師，有時還下令保障。在教育普及最早的普魯士，一七二二年，尚規定鄉村小學教師，應從裁縫、織布匠、鐵工、車工、和木匠之中挑選；一七三八年爲扶助裁縫的生計起見，又曾特許他們包辦本村的教育；後來腓特烈大帝（Frederick the Great）又曾命令普魯士的方言小學，聘用他的老弱殘兵當教師。（註三）

我們這時說起十九世紀以前歐洲各國小學的師資，如此簡陋的情形，也許有人要驚訝，可是

在當時這種情形是該有的，一點也不足詫異。爲什麼呢？因爲在那時爲了一般人民而設的小學教育，國家大都還沒有注意到，所有的國家，當時比較注意的，還只有專爲社會上層階級而設的人才教育，國家既不注意小學，小學便只有教會和私人來因陋就簡的經營，而師資的準備，當然也就無暇顧及了。這是一層原因。還有在當時所謂「小學校」的課程還是很簡單的，教學和訓練的方法，也簡陋得可憐。事實上，每個人只要粗識之無，便足以當教師，也無專業訓練的必要，這又是一層原因。

小學教員的專業準備，要等到上述的兩種原因不存在了，纔被感覺到重要性。隨着民族主義的發展，教育在十九世紀當中，漸漸成爲歐、美各先進國家的立國的要件。到這時國家教育系統先後建立，小學教育成爲整個系統中的一部分，小學教師纔被看做一項專業，纔普遍的設立準備的機關。隨着國家教育系統的建立，教育學的研究，也因盧梭、裴斯泰洛齊等人的提倡，漸漸立定基礎。教員的專業準備，其內容也漸漸充實起來了。因爲這兩種新事實，小學教員的職業，纔漸漸被大家認爲專業之一；而對於這種專業的準備，大家纔感覺需要。如今無論如何教育落後的國家，再也沒有用裁縫、木工、老弱殘兵……兼充小學教員的了；而施行專業準備的師範學校，也成了普通的制

度了。

在現在各國學制中，師範學校雖然成爲普通的制度，專業準備本已不成問題；可是在理論方面，還不免有人懷疑小學教員是專業，懷疑有專業準備的必要。這些人的懷疑所持的理由，不外幾端：第一、好教員是天生的，不是人力造就的。第二、教育的事業但憑常識，即可應付。第三、教員熟習教材，即可教人；教法的研究是不必需的。這三種理由，其實都不足以反對教員的專業訓練。教員的才能，固然有一部分是天生的；可是這天生才能，也必須加以相當的訓練，才可以充分表現。一個天生的畫家，如其對於圖畫的技術不受相當的訓練，他的圖畫的天才便無從表現。一個天生的好教師，如其對於教育的技術不受相當的訓練，他的教育的天才也必然不能充分表現。明白了這個道理，可見卽是天才也是需要專業訓練的。何況天才只是極少數？我們所需要的教員數目很大，只能求得中資已足。對於這班中才的教師，如其給以充分的訓練，豈不也可補天才之不足？

若說教育事業但憑常識，便可應付，固然不無一部分的真理。凡是做家長做父母的人，雖然沒有受過專業訓練，也在教育他的子女。可是我們要知道，但憑常識而施教育，效率一定是有限的。一切藝術的實施，在最初全憑常識，可是後來漸漸從實施中產生專門學問；藝術家學習了這種專門



學問，便可促進藝術的進步，脫離經驗的階段，進入科學的階段。關於這一層，我們可以醫事為例。最初的醫事大體是憑常識的，當然也可以治病生效，可是這只是經驗醫，他的效力不一定是準確可靠的。惟有醫事的研究逐漸改進，產生了醫學而後，經驗醫纔轉變為科學醫而增加他的效率。現在若還有人說醫事但憑常識即可應付，無須專業準備，那便沒有人不說他是愚妄的了。可是有人若說教育但憑常識即成，不用準備，他的愚妄也正是一樣。因為一切藝術，要從經驗的進而為科學的，非賴專門準備不為功。

也許有人要說做醫生須受專業準備，乃是因為醫學本身已經成立的緣故。教育學至今尚無顯著的進展，未可與醫學相提並論；所以也不能主張教員須和醫生一樣受專業的訓練。這句話也不盡然。教育學不如醫學的發展，這是事實，可是我們不能承認教育學根本不成立。近幾十年來，因為心理學和社會學的繼續發展，教育學已經有了它的穩固的基礎和內容，這是不可抹煞的。難道我們還可再以常識目之嗎？並且即使我們讓一步，不敢拿教育和醫事相比，難道教育還不能和園藝和畜牧相比嗎？在現時栽一棵花，養一隻羊，全要憑專門的學術，有賴於專業的準備，難道教育一個兒童，倒完全可以憑常識，無需專業的準備嗎？這個道理是講不過去的。

第三個懷疑教員的專業準備的理由也未見充分。教員教學對於材料固然需要熟悉；但是熟悉了教材，不一定就能成爲好教員，因爲教法的好壞，也是一個關鍵。我們可以說，越是教小學，教法越重要；越是小學教員越需要專業的準備。在最近的過去，小學教育界未免專講方法，忽略了教材的選擇、組織和熟練，誠然是一種缺陷；可是因此而起的反動，一概抹煞教法研究和訓練的趨勢，也是不足爲訓的。

專業準備機關的起源 以上從教育的事實和理論上闡明了教員專業準備的重要，現在要簡單的敘述一下教員專業準備的機關；這機關便是師範學校。師範學校成爲普通制度，雖然很遲，但是教育史裏第一所師範學校，我們以上溯到一六六六年，戴密亞（Charles Demia）的聖查理教育研究所（Séminaire de Saint-Charles）（註四）戴密亞在創辦了「小學校」（Petites écoles）以後，感覺良好師資的缺乏。他以爲不管辦學者對於學校如何盡心，可是沒有好教員是不會成功的，而好教員則非有專業的準備不成。因此，他便在小學校而外，並創辦了聖查理教育研究所，以準備小學校的教員。這個研究所，便是教育史上第一所訓練師資的機關。到後來拉沙爾（La Salle）（註五）於一六八五年時，又在法國的惹姆（Reims）創設教員訓練所（Séminaire

des maîtres decole) 這個訓練所和戴密亞所設的性質相同，組織上比較還要完備，因為在所內還設了一所附屬小學。這附屬小學的功課，便由訓練所中的學生擔任；這又是師範生實習制度和附屬小學的起源。

自從戴密亞和拉沙爾先後創設雛形的師範學校以後，這種制度到後來便逐漸普遍化。至今「師範學校」(Normal school) 這個名稱，還明白表現着它的法國的來源。

各國小學師資訓練的概況 在明白了師範學校的起源以後，我們再探究這種制度在歐、美、日本各國發展的概況以爲了解中國的師資訓練制度的張本。

一、法國 先從師範學校的發源地說起。法國訓練小學教員的機關是「師範學校」和「高級師範學校」。前者訓練初級小學教員，後者訓練高級小學教員。進師範學校的學生，須在高級小學畢業，年滿十五歲。在校肄業三年，並隨時在附屬小學實習教育。期滿以後應畢業考試，及格者給與「高級證書」(Brevet supérieur)；執有此項證書者可以有資格充當「見習教員」。充當見習教員兩年以後，再應一種教育考試——一種偏重教育經驗的考試——及格，得有「教育證書」(Le certificat d'aptitude pédagogique)，便可受任命爲「初級小學正式教員」。不進師範學校，而

在中學畢業，會考及格，得有文憑，或在女子中學畢業者，亦可為見習教員，考得教育證書，亦可為初級小學正式教員。師範學校畢業，得有高級證書，或中學畢業得有文憑者，又可考入高級師範學校肄業並實習二年，經考試及格，取得證書，即可為高級小學或師範學校的教員。

二、德國 德國對於師資訓練，尚沒有普遍的法規，因此各邦情形，多不相同。但有一普遍的趨勢，即是提高普通訓練的程度，希望以九年的中學為基礎，再加以數年的大學訓練，一面復從事教育實習，俾學生可得實際經驗。如分別敘述各邦現行訓練師資的辦法，可分下列幾種：（一）在大學中施行訓練；（二）特設教育學院，施行訓練；（三）在舊制師範學校施行訓練。前兩種辦法，都是提高普通訓練的程度的，須中學畢業，方能入學受訓練；最後一種辦法則收納小學校的畢業生。

三、英國 英格蘭的訓練教員的機關有兩種：一是師資訓練學院（Training colleges），收錄年滿十八歲，通過中學考試第一部（First secondary school examination）的學生，訓練期限兩年，期滿經考試合格，給與教員證書。一是大學的師資訓練科（University training departments），收錄年滿十七歲通過中學畢業考試（Matriculation examination）的學生，訓練期限四年，前三年為普通訓練，準備大學學位，後一年用於職業訓練。訓練期滿，考得教育文憑或證書，

可以充當教員。據現在的趨勢，師資訓練學院畢業生多充小學教員；大學師資訓練科畢業生，可充小學教員，亦可充中等學院教員。

四、美國 美國現時的師資訓練機關，約有下列幾種：（一）中學的師範班，為養成鄉村小學教員的主要機關；（二）縣（County）立師範學校，收四年中學畢業生，加以一年到三年的訓練，也是鄉村小學教員的養成機關；（三）州（State）立師範學校，收中學畢業生，加以二年到四年的訓練；（四）州立及市立師範學院，與州立師範學校大致相同，惟中學畢業生受訓練滿四年者，得受學士學位；（五）州立及私立大學中的教育科或師範學院，程度最高，畢業亦得學位。

五、日本 日本訓練小學教員的機關為初級師範學校，收納六年初小、二年高小畢業的學生，施行五年的訓練。學生畢業的程度相當於大學肄業兩年。中學畢業生亦可入學，肄業兩年。畢業者試及格，均可為小學教員。

六、蘇聯 蘇聯的幼稚教育機關，統一勞動學校第一級的教員的訓練機關，亦為師範學校，收納第二級學校前期的畢業生，與以二年或四年的訓練。

以上各國師範學校的制度，雖然各不相同，但有一共同趨勢，即是提高普通訓練程度到中學

以上，並注重職業訓練。

中國小學師資訓練的過去與現在 中國在清末興辦新式學校的時候，便已確立師範教育的制度。但至民國十一年施行新學制，規定高級中學得設師範科，師範學校遂漸失其獨立的地位。民國十六年以後，「中師合併」的運動更盛，師範學校在許多省分，便完全併入中學之內。民國十八年頒布的「中華民國教育宗旨及其實施方針」中，又規定：「師範教育……於可能範圍內，使其獨立設置。」於是「中師分校」運動又起。到了民國廿一年，頒布師範學校法，更確定了師範學校的獨立地位。民國廿二年頒布師範學校規程（註六）最近復頒布師範學校課程標準。師範教育的大章大法從此具備，師範獨立的制度從今也可比較的維持久遠，不致如往日的隨意變動了。（關於中國現行的師範學校制度，請複習本書第八章第四節第五項師範學校。）

在專業準備上，中國最不如人的一點，即是普通訓練的程度，至多只相當於中學程度，而各國的師資程度，均逐漸提高，大概相當於大學的前二年的程度。在中國現狀之下，要提高師資訓練的程度，非但不可能，也是不應該的；因為要求義務教育的普及，非但不應提高師資程度，在最近幾年中，恐怕還應該酌量降底程度，多設簡易師範學校，造就大批的師資。今日在校的師範生，如其想起

他們的職分的重要，又想起他們的專業準備的欠充分，那麼唯一補救的方法，即是在校奮勉求學，出校後努力進修了。

理想的小學教員 小學教員的專業準備的重要起源，和中外的制度，已在上文說過大概。這種準備的最後理想是什麼呢？換句話說，一個理想的小學教員，應該如何呢？我們現在，從身體、品格及知識和技能三方面加以分析。

理想的小學教員，首先須有一個健康的身體。小學教員的職業，身心俱勞，非有健康的身體，決難勝任。如其健康上有缺陷，對於自己的前途，對於兒童的學業，都有不良的影響。師範生在求學期內，應該時時鍛鍊身體，要能喫苦耐勞。

品格的健全與否，關係教育的成功，也是很大的。理想的小學教員，在品格方面，應該具有下列各項要素：（一）對於兒童的慈愛。惟有對於兒童有同情心，對於兒童有慈愛心的人，纔有資格做小學教員。有大部分的教學和訓練，是憑着這對於兒童的慈愛心而進行的。近代的大教育家如裴斯泰洛齊、福洛培爾，都是以慈愛兒童見稱的，大家稱他們為「兒童之父」。我國過去以春風時雨的化育，比喻教員的教化，也是着重對於兒童的慈愛心的。（二）理想的小學教員，也是富於責任心

的。越是艱難的任務，越需要高度的責任心。做小學教員的人，在他的艱鉅的任務的執行中，如其時時體念他的責任的重大，想起下一代的民族國家的命運，有大部分懸在他的把握中，那麼便可以任勞任怨，艱苦不辭了。（三）兒童不是一個人可以造就成人的，必須學校中各個教員彼此合作，纔可有良好的結果。因此一個理想的小學教員也須富於合作的精神。

此外品格的要素，如公平、忍耐、儀態端詳、樂觀進取種種，也都是重要的。

理想的小學教員，在知識和技能方面，也應有廣博的修養。在某種程度之內，小學教員應該無所不知，無所不能，然後纔可以適應兒童的要求，纔可以發展兒童的好奇心。所以小學教員的知識和技能的範圍，應該十分寬廣，雖然不必十分精深。因此師範生對於普通科目和職業科目，應該同樣的注重，應該隨時隨地吸取新知識，學習新技能。他應該成爲一部具體而微的「萬寶全書」，然後纔可以滿足兒童求知的欲望，而不致有虧於他的高尙的職務。

### 第三節 教員的進修

進修的重要 小學教員在服務期間的進修，和未服務前的專業準備，是同樣重要的。這也有



幾層理由：第一，因為如上文所說，在中國現狀之下的專業準備，比起先進各國來，是很欠充分的；要補償這種缺陷，惟有賴於服務期間的繼續進修。第二，縱令專業準備相當充分，而小學教員的理想標準，也非一旦可以企及的，所以在服務期間亦非繼續修養不為功。

從廣義說來，小學教員只要是忠誠的服務，便是隨時在進修了。因為教員在教學和訓練方面，隨時發現新問題，隨時加以研究，隨時加以解決，也隨時增加了新知新能，這正是自然的進修。學記上說：「教學半，」又說：「教學相長，」正是說教員在服務時自然的進修。

有組織的進修法——可是有組織的進修，比這種自然的進修，效率更大。有組織的進修，方式很多，最重要的，有下列幾項：

第一，參加各級的小學教育研究會。依法規，小學教員應參加區、縣、省、全國的小學教育研究會，這正是小學教員進修的機會，應該儘量的參加。（註七）

第二，有系統的閱讀書報。小學教員要增進新知新能，不為時代的落伍者，應對於各種書報，作有系統的閱讀。最好隨時閱讀，隨時作筆記，以便臨時的應用。閱讀的範圍，也應該廣博。關於教育學術的書報，固然應該閱讀；關於科學常識以及社會問題的書報，也應該一例瀏覽，然後對於小學的

教材和教法方面，纔可有所改進；對於個人的知識和理想的修養，纔可以有益。聯絡同事們在各大閱讀新書、新報以後，就其心得，作種種報告和討論，更爲進修的有效辦法。

第三，是同事間關於教學和訓練方法的觀摩。這在新進的教員，尤爲重要。從有經驗、有學術的同事們方面，學習種種教學和訓練的方法，比從書本學習，更加切實而得益。在歐、美各國師範生畢業初作教員時，皆有隨富於經驗的先進教員見習的辦法。在中國雖然沒有此種規定，可是新進教員正可利用先進教員的經驗，觀摩切磋，以收進修之效。

第四，是進暑期講習會，或暑期學校。教育行政機關所主辦的暑期講習會，或大學附設的暑期學校，有一部分課程是專爲小學教員進修而設的。小學教員如遇情形許可，應該入學。在許多良師益友切磋琢磨之下，無異於重溫師範學校的生活，得益亦頗不淺。

第五，是旅行參觀。旅行參觀，費時較多，祇能在假期中舉行。在假期中，關於學校教育當然很少可以參觀的；可是社會教育方面，卻很多參觀的機會。至於普通旅行多與自然界接觸，又可觀察人情風俗，對於普通的修養，也是很有幫助的。教員生活有一常見的缺憾，即是傷促於學校的小範圍內，和外界社會的生活兩相隔絕，以致校內教育亦不切實際。假中旅行正可使教員與實際社會相

接觸，彌補這種缺憾。

第六，是專門研究。小學教員的進修不僅應以增加服務效率為目的，還應對於教育學本身有所貢獻。要對於教育學本身有所貢獻，便有賴於專門研究，此點下節另加詳細的說明。

#### 第四節 教育研究

教育學的性質 上文說過，小學教員應該從事專門研究，以求對於教育學有所貢獻。此刻首先要明白的，便是教育學的性質。關於教育學的性質，學者們頗有爭論。爭論的焦點，常集中於「教育是不是科學」這個問題。學者們對於這個問題的意見是分歧的：有的認教育為科學；有的不認為科學。意見分歧的原因，大部分原於所用名詞的意義的分歧。第一，大家對「教育」這個名詞的涵義，使有不同的解釋。有時大家稱教導、訓練、和養育兒童的實際活動為「教育」；有時大家又稱規範這種實際活動的種種原則的體系為「教育」。如依第一種意義，稱「教育」為科學，顯然是不當的。因為一種實際活動，乃是藝術，依定義即不是科學。可是如依第二種意義，「教育」既代表一套原則的體系，又未嘗不可稱為科學了。這是因「教育」涵義的解釋不同而發生的見解的紛

歧。要解決這種紛歧，方法甚爲簡單。我們只要用兩種不同的名詞來代表這兩種不同的意義便得了。用「教育」代表第一種意義；用「教育學」代表第二種意義，那麼說「教育」乃是藝術，不是科學，大家便都可同意。可是問題還在：「教育學」究竟是不是科學呢？這又看大家對於科學的見解如何，而決定對於這個問題的答復。若是我們依科學的最嚴格的意義，把它看做是可用最嚴整的方法證明的學問，那麼只有數學、天文可稱爲科學，連物理、化學還不完全夠資格；因爲它們的內容，可用數學的方式演證的，還只有一部分。生物學、心理學和社會學當然也沒有地位。至於教育學的不成爲科學，更不必論了。有些人對於科學的見解，比較寬廣些，他們從科學的概念中除開數學的因素，承認理化、生物、心理學、社會學爲科學。可是在這種意義之下，教育學要成爲科學，還有一層阻礙。即是理化等科乃是純粹客觀的敘述和解釋事實的，絲毫不涉及實用；可是教育學卻求達到一種實用的目的，它的興趣偏於規定應該如何教兒童而不在于敘述和解釋教育兒童的事實。這樣看來，科學的第二種意義，雖然略微寬放，還容不下教育學。可是科學還有更廣的意義，即是：任何規範實際活動的原則，如其它們構成體系，能使這種活動很有有效的很合理的達到原來的目的，也可稱爲科學。醫學、工程學、農學等，便是依此意義而得稱爲科學的。如依此定義，教育學便也可同樣

的稱爲科學了。大家對於「教育學是不是科學」這個問題的答案不同，便因對於科學的意義的了解所見各不相同的緣故。根據以上的分析，此刻我們可以結束這個問題說：依科學的嚴格的定義，教育學不是科學；可是依科學的廣義解釋，教育學實不失爲一種科學（註八）

教育學的基礎 教育學的性質既明，我們如要知道這種學問應該如何研究纔可以有進步，還得先明白這種學問的基礎。我們剛才見到教育學的得成爲科學，因爲它包括一套規範教育活動的原則。這些原則的來源如何呢？乃從實際活動及各種基礎科學而得。教育實際活動中發生了問題，求助於他種基礎學問，如心理學、社會學、生物學、及教育哲學等等，定出解決這些問題的原則，這些原則逐漸累積而組織起來，便成教育學。從此可知教育學的根本來源，首先是教育活動。小學教員每日所從事的，便是這種教育活動。他如其對於教育學要有所貢獻，首先應該從他的活動中找問題，不可使他的活動成爲機械的成規。

問題發生了，全憑個己的經驗，還不能完全解決。因爲一切教育問題，往往涉及兒童、社會、和教育哲學種種方面。他必得對於他所教育的對象——兒童——的心理和生理，預先有基礎的研究，才能規定適當的教導方法；他必得對於兒童所要適應的社會，以及生活的理想，預先有基礎的研

究，才能規定適當的教導目標。因此心理學、生物學、社會學和教育哲學，便成爲教育研究的基礎學問。小學教員要研究教育學，除隨時觀察實際教育活動外，還得對於這些基礎學問，先加以研究。這些基礎學問研究過了，然後對於解決教育活動中的問題，和建立實施的原則，才有所根據。

教育研究的程序和方法 上面說到小學教員從實際教育活動中發生教育問題，從各種基礎學問中可得解決問題的根據，現在便要比較具體些說明研究的程序和方法。教育問題研究的程序，和一切問題研究的程序相同：不外（一）搜羅與問題有關的事實；（二）設想解決問題的方法；（三）將這種設想的方法，加以推證而定取捨，這三大步驟。而這三大步驟，也即是思想的普通步驟。這三大步驟的進行，卻包括着種種不同的方法。

搜羅事實，乃是解決問題的張本。搜羅的方法，可有多種：可以用觀察法，觀察當前的事實；可以用歷史比較法，比較過去和現在事實的異同；可以用統計法，彙集多數的事例，從數量上分析它們的關係。這等方法，可隨問題的事實，分別或合併採用。

無論用那種方法搜羅而得的事實，經過一番整理，便可作研究的根據。事實既有相當清楚的認識，第二步便是設想一種解決實際困難的方法，（這一步又名設臆。）這種臆說的來源，便是和

當前問題有關的各種基礎學問。設臆所用的方法，也可有種種的不同。歸納法、演繹法、和類比法，全可以分別採用的。這種種方法，無非是從現在的事實和過去的知識，得着一種暗示、一種臆說、或一種觀念，用來作爲解決目前問題的假定的辦法。

有時假定的觀念，還應該用演繹法推演其涵義，然後再根據推演的結果去觀察事實，看事實和推演的結果，是否相合，以爲接受或拒絕這個假定的根據。假使假定的觀念，因得證明而接受了，便應該依着去實行，以解決最初發生的困難問題。這個問題如其有相當的普通性的，經過這一次的解決，也便得了解決這一類問題的普通原則，使教育學的內容，可以有新的增加。

假使從假定的觀念所推演的結果，無現成的事實，可資印證，還得有意地去支配情境，使這種事實發生，這便要用試驗法（*Experimental method*）了。自然科學在近代有長足的進步，全憑這種試驗法。社會科學的研究，近來也漸漸應用試驗法了。教育學的研究，也頗有應用試驗法的，所謂「試驗的教育」（*Experimental education*）便因試驗法應用到教育研究上而後發生的。教育研究上關於試驗法的應用，還可細分單組法、等組法、和輪組法各項。

中國教育界，近一二十年來，也頗提倡教育的試驗，在中小學的教學法和社會教育兩方面的

試驗，爲數也很不少。可是現在還沒有若何可靠的結果，可以對於教育學有所貢獻的。這固然因爲試驗的歷史還很短，一時還談不到有什麼重要的結果。可是試驗方法的應用上，今後還得要力求適當。一切教育問題的試驗，和一切科學的試驗相同，必須滿足兩個基本條件：第一、做試驗須有一個假設的觀念作指導，試驗的目的，即是來檢證這個觀念的。假令沒有這個觀念作指導，那麼一切試驗便是盲亂而無目的的。第二、做試驗須適當的支配情境，使試驗的結果，在論理上確可證明或推翻這假設的觀念。如其試驗的情境支配得不得當，而憑着試驗的結果來下結論，便不免失入或失出之弊了。這兩個基本條件如能滿足，中國各處關於教育的試驗，對於教育學必定可有重要的貢獻。（註九）

教育學的演進 教育的歷史和人類的歷史同其悠久。自有人類，卽有教育。可是具有科學性質的教育學，卻從近代纔開始立定基礎。在近代以前，不論中國或外國，關於教育活動，也未嘗沒有理論，未嘗沒有經驗的方法。可是這些理論，多係從宗教或形而上學演繹而生的，往往缺乏科學的基礎；而經驗的方法，在達到目的方面，也有時有效，有時無效，缺少準確性。所以嚴格說來，這些理論和方法，還不能稱爲教育學。具有科學性質的教育學，當推盧梭爲開山大師。盧梭的愛彌兒，雖然也



包涵着不少的空論和幻想，可是有大部分卻明白的表現盧梭的教育主張，確實建築在對於兒童的觀察之上的。愛彌兒一開始時便諄囑教育者認識兒童，而盧梭自己對於兒童也確有相當的認識。他的認識兒童的要求，便為後來確立兒童學的先導。裴斯泰洛齊和福洛培爾繼盧梭之後，由慈愛兒童、觀察兒童、和教育兒童，對於教育學的實驗方面，開始作有系統的貢獻。可是首先把教育學安放在心理學和道德學兩大基礎之上的，還要首推赫爾巴特。從赫爾巴特起，教育學纔有完備的體系。不過赫爾巴特的教育學所根據的心理學和道德學，還沒有脫離形而上學的窠臼，所以他的教育學，還是哲學的性質勝過科學的性質。

教育學能脫離哲學的範圍而漸漸歸入科學的境界，從心理學的脫離哲學而獨立自成爲科學的研究開始。這首功當歸之於赫爾巴特的弟子馮德（Wundt）（註一〇）馮德在一八七五年設立第一所心理學試驗室，這是試驗心理學的發端，也是教育學進入科學境界的第一步。

試驗心理學最初所研究的對象，還只偏重於成人。研究的結果，對於兒童教育，固然不無貢獻，可是教育學中所最需要的心理學，還是兒童心理學。兒童心理學的研究，如霍爾（C. S. Hall）之在美國（註一一）比納（Binet）之在法國（註一二）皆先後發其端，逐漸推及於全世界，更爲教育學建

立堅固的基礎。這是教育學進入科學境界的第二步。

因爲兒童心理學的發展，教育學者開始感覺傳統的教育和兒童心理不合，於是相繼設立種種的試驗學校，試驗所謂「新教育」的方法。教育史上第一所真正的試驗學校，應推杜威於一八九六年在芝加哥大學所設的試驗學校。(註一三)自從杜威的試驗成功以後，試驗的教育便開始發展，而試驗學校也廣設於世界各處。因爲試驗教育的發展，教育學除了從已經發展的心理學和兒童學擷取實施的原則外，從它本身活動中，也能憑着試驗，自行發現種種原則。這種進展使教育學除了倚賴種種基礎學問而外，亦能自關研究的園地而增加其內容，這是教育學進入科學境界的第三步。

自從十九世紀後半期，社會學成立以來，教育學又增加了一個新基礎。自十九世紀末葉開始，便有許多教育學者從社會的觀點來考慮教育的實施，因而創興了一種「社會教育學」(Sozialpädagogik)。首先提倡此種教育學的是德國的諾篤爾普(Natorp)。(註一四)他的一本名著即以“Sozialpädagogik”爲名和他同時的德國教育學者白爾格門(Bergmann)。(註一五)和凱欣斯泰納，也同屬一派。此外，法國的涂爾幹(Durkheim)。(註一六)和美國的杜威的教育學，在相當程

度以內，也可稱爲社會教育學，因爲他們都是從社會的觀點論教育的。

因社會學的發展而生的對於教育的社會的觀點，在起初還只是普通的、籠統的。最近由這種觀點，更產生了教育社會學的運動，進一步從分析社會的需要入手，來規定教育目標和規定課程。這樣繼心理學將教育方法放在科學的基礎之後，社會學又希望將教育目標和課程也安放在科學的基礎之上。主持這種運動的人，有美國的斯密斯（Walter Robinson Smith）、施奈登（D. Snedden）、查特斯（W. W. Charters）等等。雖然這種用客觀的方法規定教育目標的方法，在應用上還不免是有限制的，（註一七）可是教育社會學的產生，確也表明教育學進入科學境界的第四步。離開道演進的歷程，再進而檢察一下演進的結果，演進到現在的教育學，究竟有些什麼內容呢？

教育學的內容大致可分教育學的方法和教育的本質兩大部分。關於教育學的方法，已有教育統計法、教育測量法、教育調查法各種的專門科目。這些科目都是研究教育的工具。這些工具在搜羅和分析教育事實，作研究的張本方面，都是促進教育學科學化的利器。

關於教育學的本質一部分，所包涵的專門的學科更多；普通的有教育心理學、和教育社會學、

教學法、訓育法、課程編制……等科。特殊的有特殊教育學、異常兒童教育學、衛生教育學……等科。這些專門的科目放在大家面前，只要不是抹煞事實的武斷家，總沒有人再敢否認教育學是一種專門的學問了。

小學教員的研究機會 教育學在現今雖有長足的進展，雖有豐富的內容，可是還沒有完全進到合理的境界。它的成效還不能和先進的醫學或工程學相比。要使教育學繼續進步，教育界大家全負有這個責任；小學教員不僅是實施教育而已，他們還有研究教育以促進教育學的發展的責任。論到小學教員的研究教育的機會，是比任何人為多的。因為他朝夕所接觸的，都是最原本的教育事實。他只要有心研究，隨時隨地可以發現教育的問題，也隨時隨地可以搜羅與問題有關的事實。只要依上文所簡述的研究的程序和方法進行，必可得到豐富的結果，增加教育學的內容。我們要知道在教育史裏，對於教育學有切實貢獻的，很多是小學教員。已往的教育家如裴斯泰洛齊、福洛培爾，現代的教育家如英國的亞丹姆斯 (John Adams) (註一八) 如德國的克里克 (Kriek) (註一九) 都是小學教員。「有為者亦若是」，大家不要妄自菲薄；從現在起，便努力工作罷！教育學的前途是光明燦爛的。

【附註】

註一 小學法第一條。

註二 修正小學規程第十三章。

註三 參閱 Emile Candaux, La Fonction Sociale de L'Education, p.53.

註四 戴密強(Charles Demia)法之宗教師及教育家。生於一六三六年。死於一六九五年。

註五 拉沙爾(Jean-Baptiste de La Salle)生於一六五一年。死於一七一九年。法之宗教師。推行初等教育最有功績。

註六 二十四年六月教育部復將師範學校規程加以修正公布。曰「修正師範學校規程」。

註七 同(註一)。

註八 參閱 John Dewey: The Sources of a Science of Education第一章。

註九 參閱 John Dewey: How We Think (1933) Part II.

註一〇 馮德(W. M. Wundt 1832-1920)德國生理學及哲學家。

註一一 霍爾(G. S. Hall 1814-1921)美國兒童及青年心理學家。初任Johns Hopkins大學教授。後任Clark大學校長。霍爾為美國提倡兒童研究最早之一人。重要著作有 Adolescence(1904)及 Educational Problems(1911)等書。

註一二 比納(Alfred Binet 1857-1911)法之生理學及心理學家。曾和西蒙(Simon)發明智力測驗。

註一三 在杜威以前未曾沒有與芝加哥大學的試驗學校相類似的學校，可是依瑞士日內瓦大學教授 Camparède 的意見，真正具有試驗的性質的學校，要算杜威在芝加哥大學所創設的是第一所。

註一四 諾篤爾普 (Paul Natop 1854—1925)，德國的哲學家，曾任 Marbourg 大學哲學教授。

註一五 白爾格門 (Paul Bergemann) 生於一八六三年，曾為有名之 Jena 大學教育研究所教授，與諾篤爾普同屬於社會教育學派。

註一六 涂爾幹 (Émile Durkheim 1858—1917) 法國的社會學家，關於教育的著作有道德教育論 (崔載陽譯，民智書局出版) 及教育與社會學等書。

註一七 麥閱波特著，孟憲承譯，現代教育學說第二篇。

註一八 亞丹姆斯 (John Adams) 曾為英國倫敦大學教育學教授，最近去世。

註一九 克里克 (Kriek) 為德國的教育哲學家。

### 【參考書目】

1. 孟憲承：教育概論第十章，教師的專業。
2. 羅廷光：教育概論第十五章，教師的專業。
3. 莊澤宣：教育概論第十二章，教育的專業。
4. 羅廷光：教育科學研究大綱第六、第七兩章，教育科學研究的現況一斑。

5. 舒新城：教育通論第十三章。

【討論及研究問題】

- 一、小學教員的職分何以重要？
- 二、小學教員何以必須有專業準備？
- 三、比較中、法、德、英、美、日、俄七國的小學師資訓練制度。
- 四、教育是科學還是藝術？
- 五、教育學的基礎學問是些什麼？
- 六、略述教育學演進的經過。
- 七、試舉一教育研究的實例。

Santa Barbara plan 聖巴巴拉制  
 School district 校區制  
 Schulkommission 學校委員制(普)  
 Secondary school 公立中學  
 Seminaire de Saint-Charles  
 聖查理教育研究所  
 Senior high school 高級中學  
 Silent method 指語法  
 Smith, Walter Robinson 史密斯  
 Snedden, D. 施奈登  
 Social Contract 民約論  
 Social criterion 羣性的標準  
 Social efficiency as aim  
 社會效率說  
 Sozialpädagogik 社會教育學  
 Spenser, Herbert 斯賓塞  
 S→R bond 感應結  
 Staatsbürgerliche erziehung  
 公民訓練說  
 Stadt 城(普)  
 State 州  
 State board of education  
 教育董事部  
 Stern, William 許端  
 Stimulus 刺激  
 Subject matter 教材  
 Suggestions to Teachers 教員指南  
 Superintendent of public instruction  
 教育廳長  
 Synapse 神經鍵

Teacher's Registration Council  
 教員註冊會(英)  
 Theory of functional similarity  
 功用共同說  
 Theory of generalization 普遍化說  
 Theory of identical elements  
 共同分子說  
 Terman, L. M. 台曼  
 Threshold of consciousness 意識閾  
 Totem 圖騰  
 Township 鎮(美)  
 Training college 師資訓練學院  
 Transfer of learning 學習遷移  
 Trial and error 嘗試錯誤

U

University training departments  
 大學的師資訓練部  
 Urbun district 小府市

V

Volksschule 國民小學(德)  
 Vorstellungen 表象

W

Washburne, C. W. 華虛朋  
 Watson, J. B. 華森  
 Winnetka plan 文納特卡制  
 Woodworth, R. S. 吳偉士  
 Wundt 馮德

Z

Zentralinstitut für Erziehung  
 und Unterricht 中央教育院(普魯士)



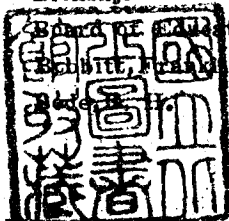
|  |                 |                              |          |
|--|-----------------|------------------------------|----------|
| Mind   | 心               | Pestalozzi, H.               | 裴斯泰洛齊    |
| Ministère de L'Éducation, Nationale                  | 國家教育部           | Petites écoles               | 小學校      |
| Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung | 科學藝術及國民教育部(普魯士) | Physical efficiency          | 身體的效率    |
| Mittelschule   | 中間學校            | Plasticity                   | 可塑性      |
| Monitorial system                                    | 導生制             | Portland plan                | 巴忒蘭制     |
| Monroe, Paul   | 孟祿              | Pragmatism                   | 實驗主義     |
| Montessori, Maria                                    | 孟太拔利            | Progymnasien                 | 文科初中(德)  |
| Motive   | 動機              | Provinzialschulkollegium     | 省教育理事會   |
| Muenchen   | 門興城(德)          | Psychological order          | 心理的順序    |
| N  |                 | Public or grammar school     | 私立中學     |
| Natorp   | 諾施爾普            | Public servants              | 公僕       |
| Nature development as aim                            | 自然發展說           | Q                            |          |
| Neuron   | 神經原             | Queyrat, Frédéric            | 蓋羅       |
| New Cambridge plan                                   | 新劍橋制            | R                            |          |
| New humanism   | 新人文主義           | Realgymnasien                | 文實科中學(德) |
| Normal distribution                                  | 常態分配            | Realprogymnasien             | 文實科初中(德) |
| Normal school  | 師範學校            | Realschule                   | 實科初中(德)  |
| North Denver plan                                    | 北達文制            | Recency                      | 近因       |
| O  |                 | Reconstruction of experience | 經驗之改造    |
| Oberrealschule                                       | 實科中學(德)         | Recreation period            | 再生期      |
| Office of Education                                  | 教育局             | Recteur                      | 大學校長(法)  |
| Ortsschulinspektoren                                 | 地方視學官(普)        | Reflex                       | 反射       |
| Oxford   | 牛津              | Reflex arc                   | 反射弧      |
| P  |                 | Reims                        | 惹姆       |
| Parkhurst, Helen                                     | 柏克赫斯特           | Response                     | 反應       |
| Pavlov, I. P.  | 巴洛夫             | Rousseau, J. J.              | 盧梭       |
|  |                 | Russell, B.                  | 羅素       |
|  |                 | S                            |          |
|  |                 | Salerno                      | 薩勒諾      |

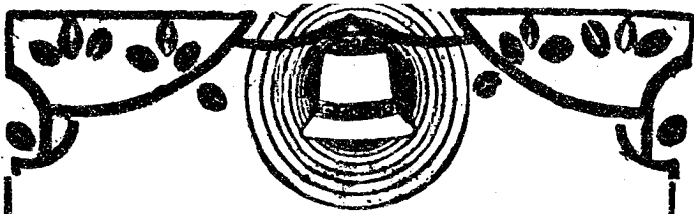
|                          |         |                                |            |
|--------------------------|---------|--------------------------------|------------|
| Grund schule             | 基礎學校    | Kreissschulinspektoren         |            |
| Gymnasien                | 文科中學(德) |                                | 區視學官(普魯士)  |
|                          | H       | Kriek                          | 克里克        |
| Hall, G. S.              | 霍爾      | Kuhlmann, F.                   | 古爾滿        |
| Herbart, J. F.           | 赫爾巴特    |                                | L          |
| High school              | 中學(英)   | La Salle                       | 拉沙爾        |
| Higher elementary school | 高等小學(英) | Lancaster, J.                  | 蘭加新德       |
| Hippocrates              | 希波克拉提斯  | Land                           | 地(普)       |
| Humanism                 | 人文主義    | Law of disuse                  | 失用律        |
|                          | I       | Law of effect                  | 效果律        |
| Illinois                 | 伊利那     | Law of heredity                | 遺傳律        |
| Immaturity               | 未成熟     | Law of use                     | 常用律        |
| Implicit behavior        | 潛伏的行為   | Law of exercise                | 練習律        |
| Industrial efficiency    | 實業的效率   | Le certificat d'aptitude peda- |            |
| Infancy                  | 嬰兒期     | gogique                        | 教育證書       |
| Insight                  | 領悟      | Learning                       | 學習         |
| Inspector                | 視學官     | Locke, John                    | 洛克         |
| Interest and effort      | 興趣與努力   | Luther, Martin                 | 路德         |
| Instinct                 | 本能      | Lycée                          | 國立中學校(法)   |
|                          | J       |                                | M          |
| Judd, C. H.              | 賈德      | Mackinder                      | 麥金德        |
| Junior high school       | 初級中學    | Mal-adjustment                 | 惡就         |
| Juvenile courts          | 少年法院    | Mannheim plan                  | 孟西姆制       |
|                          | K       | Marquis, D. G.                 | 馬達司        |
| Kant, Immanuel           | 康德      | Massachusetts                  | 麻薩球塞(美國州名) |
| Keglersungshezirke       | 縣(普魯士)  | Matriculation examination      | 中學畢業考試     |
| Kerschensteiner, G. M.   | 凱欣斯泰納   | Maturation                     | 成熟         |
| Kilpatrick, W. H.        | 克伯屈     | Mendel, J.                     | 孟德爾        |
| Köhler, Wolfgang         | 木可勒     | Mendel's law                   | 孟德爾定律      |
| Kreise                   | 區(普魯士)  | Meriam, J. L.                  | 米利安        |

|                                   |          |  |              |
|-----------------------------------|----------|--|--------------|
| Council                           | 地方會議(英)  | Education as growth                              | 生長說          |
| County                            | 府(英)縣(美) | Education as preparation                         | 預備說          |
| Country borough                   | 府市       | Education as recapitulation and<br>retrospection | 復現與回顧說       |
| Cours professionnelle obligatoire | 職業補習學校   | Education as unfolding                           | 開展說          |
| Culture as aim                    | 文化說      | Education of Man                                 | 人的教育         |
| Curriculum                        | 課程       | Elementary school                                | 公立小學(英)小學(美) |
| D                                 |          |  |              |
| Dalton laboratory plan            | 道爾頓實驗室制  | Emile  | 愛彌爾          |
| Dalton plan                       | 道爾頓制     | Eskimo   | 愛司開母         |
| Darwin, C. R.                     | 達爾文      | Evolutionalism                                   | 進化論          |
| Decroly, O.                       | 德可樂利     | Examiners  | 審查官          |
| Démia, Charles                    | 戴密亞      | Experimental education                           | 試驗的教育        |
| Democracy                         | 民主主義     | Experimental method                              | 試驗法          |
| Department                        | 省(法)     | Explicit behavior                                | 外表的行為        |
| Dependence                        | 倚賴性      | F  |              |
| Deutsch Oberschule                | 德意志中學    | Faculty  | 心能           |
| Dewey, John                       | 杜威       | Faculty psychology                               | 心能心理學        |
| Drawn in                          | 印入       | Federal Board for Vocational<br>Education        | 全國職業教育董事會    |
| Drawn out                         | 印出       | First secondary school examina-<br>tion          | 中學考試第一部      |
| Durkheim                          | 涂爾幹      | Fossati  | 菲錫梯          |
| E                                 |          |  |              |
| École pratique                    | 初級職業學校   | Frederick the Great                              | 腓特烈大帝        |
| École primaire                    | 小學       | Frequency  | 多因           |
| École primaire supérieure         | 高等小學     | Froebel  | 福洛培爾         |
| Economic and efficiency           | 經濟與效率    | G  |              |
| Education as formal discipline    | 形式訓練說    | Galton, Francis                                  | 高爾登          |
| Education as formation            | 形成說      | Gesamt unterricht                                | 總計法(德)       |
|                                   |          | Gesell, A.                                       | 葛瑞爾          |
|                                   |          | Grammar school                                   | 中學(英)        |

# 中西名詞對照表

|                         | <b>A</b> |        |  |   |          |
|-------------------------|----------|--------|--|---|----------|
| Academies               |          | 大學區    |  | Bologna                                 | 波倫亞      |
| Accomplishment quotient |          | 成就商數   |  | Bonser, F. G.                           | 龐錫爾      |
| Adams, John             |          | 亞丹姆斯   |  | Brevet supérieur                        | 高級證書     |
| Adaptation              |          | 適應     |  | <b>C</b>                                |          |
| Adolescence             |          | 青年期    |  | Canton                                  | 區(法)     |
| Alaska                  |          | 亞拉斯加   |  | Charlottenburg                          | 查羅登堡     |
| Aristotle               |          | 亞里斯多德  |  | Charters, W. W.                         | 查特斯      |
| Arnold, Mathew          |          | 安諾德    |  | Childhood                               | 兒童期      |
| Arrondissement          |          | 縣(法)   |  | City                                    | 市        |
| Articulation method     |          | 發音法    |  | Civic efficiency                        | 公民的效率    |
| Aufbauschule            |          | 建立中學   |  | Colony of poor children during vacation | 假期休養     |
|                         | <b>B</b> |        |  | Comités Consulatifs                     | 教育參議會    |
| Batavia plan            |          | 巴達維亞制  |  | Commission scolaire                     | 學校委員會(法) |
| Behavior                |          | 行爲     |  | Commune                                 | 市(法)     |
| Behaviorism             |          | 行爲主義   |  | Complex method                          | 複合的教法    |
| Bell, Andrew            |          | 貝爾     |  | Conditioning                            | 交替原則     |
| Bergemann               |          | 白爾格門   |  | Configuratlonism                        | 完形主義     |
| Berufsschule            |          | 職業補習學校 |  | Conseil Académique                      | 大學區參議會   |
| Bildung der arbeit      |          | 工作陶冶說  |  | Conseil Supérieur                       | 最高教育會議   |
| Binet, Alfred           |          | 比納     |  | Consciousness                           | 意識       |
| Blonskji                |          | 波龍斯基   |  | Consultative Committee                  | 諮詢委員會(英) |
| Board of Education      |          | 教育部(英) |  | Continuation school                     | 補習學校     |
| Babbitt, Franklin       |          | 巴比忒    |  | Convergence theory                      | 會集說      |
|                         |          | 波特     |  |   |          |





版權所有  
翻印必究

中華民國二十四年七月京初版  
中華民國三十五年十月滬五〇版

師範  
鄉師  
教育概論

全一册 定價國幣一元五角

(外埠酌加運費匯費)

|                  |                  |             |                       |
|------------------|------------------|-------------|-----------------------|
| 發<br>行<br>所      | 印<br>刷<br>所      | 發<br>行<br>人 | 編<br>著<br>者           |
| 正<br>中<br>書<br>局 | 正<br>中<br>書<br>局 | 吳<br>秉<br>常 | 吳<br>王<br>俊<br>徵<br>升 |

(133)

#52  
264322

2

