

田培林博士主編

教育學新論

楊克功題詞

田培林博士主編

教育新論

文景出版社印行

中華民國五十八年十月初 版
中華民國六十一年三月修訂 版
中華民國七十五年二月修訂十二版

教育學新論

新臺幣三二〇元

著者：師範大學教育研究所
田培林博士主編

出版者：文景出版社

發行者：文景書局

臺北市和平東路一段一〇五號

郵撥：〇〇一五七九一一一

電話：三四一九六四六

登記證：局版台業字第一〇一五號

著作權執照臺內著字第二九六七號

版權所有
翻印必究

序

這本書的出版，表現着一種態度和一個信念。

「教育學新論」是由十多位教育工作者聯合執筆，他們都是從國立臺灣師範大學教育研究所畢業，留在學校擔任教學及研究工作，由於志趣的相近，在課餘聚在一起相互切磋，留下這份很有意義的初步成績。雖然本書篇幅不多，可是書中的綱目章節都經過共同的商榷，主要觀點也經過熱烈的討論，所以內中各章雖由執筆者分別署名以示負責，却是全體合作研究的結晶。這種嚴謹而合作的態度可以做為今後從事教育學術集體研究的起點；事實上，要使教育學跟現代科學並駕齊驅，獲得它在學術系統中應有的地位，這種集體合作的研究也是應該強調的。

本書各章不乏新穎而可貴的見解，雖未必成熟，至少作者們銳意求新的態度是值得讚賞的。各人的觀點雖不見得完全一致，可是却具有一個共同的信念——教育學可以發展成為一門獨立而嚴整的學術，因此教育學體系的建設乃是大家羣策羣力的任務。教育工作在現代生活中的重要性已被更深切地體認，教育事業也日趨龐大，倘若教育學術不能有效地建立起來，日新又新地進步，那麼社會文化失調的現象勢將難以避免。因此，本書對教育學理所做的開拓工作是很有意義的，希望這次集體創作的成功只是一個開始，今後尚有更豐碩的研究成果踵接出現。

田 培 林

序於國立臺灣師範大學
中華民國五十八年十月

教育學新論目次

序	田增林	一
第一章 導論	郭爲藩	一
第一節 教育學的發展		一
第二節 教育學的性质		一二
第三節 教育學與其相關科學		一八
第二章 教育的本質		二九
第一節 生長說	黃遙煌	二九
第二節 自我實現說	徐宗林	四五
第三節 社會化說	徐南號	五五
第三章 教育的功能	林清江	七四
第一節 經濟發展與教育		七五
第二節 民主政治與教育		八四
第三節 社會活動與教育		九〇
第四節 文化繁衍與教育		九五

第五節 教育功能的相關性及限制……………一〇〇

第四章 教育目的……………鄭世興 一〇六

第一節 教育目的的意義……………一〇六

第二節 西洋教育目的的演變……………一〇九

第三節 中國教育目的及宗旨……………一一九

第四節 一些對立的教育目的……………一三一

第五章 教育的型態……………郭爲藩 一三九

第一節 基本型態……………一三九

第二節 班級型態……………一四三

第三節 企業型態……………一五〇

第六章 教育組織……………黃振球 一五七

第一節 各類教育……………一五七

第二節 教育行政……………一七三

第三節 學校制度……………黃昆輝 一九一

第七章 教育內容……………一四九

第一節 德育……………伍振鷺 二五〇

第二節 智育·····	簡茂發·····二六〇
第三節 體育·····	盧欽銘·····二六八
第四節 美育·····	伍振鷺·····二七八
第五節 羣育·····	伍振鷺·····二八七
第八章 教育方法·····	方炳林·····二九七
第一節 教學·····	·····二九七
第二節 訓育·····	·····三二〇
第三節 輔導·····	·····三三四
第九章 教育人員·····	·····三四九
第一節 教育專業與教師地位·····	盧增緒·····三四九
第二節 教師的責任與條件·····	盧增緒·····三五四
第三節 教師的職前訓練與在職進修·····	盧增緒·····三六二
第四節 教育行政人員·····	秦汝炎·····三六七
第十章 教育研究·····	賈馥茗·····三八四
第一節 教育研究的基本條件·····	·····三八五
第二節 教育研究的方法·····	·····三九三

第三節 教育研究的組織	四〇七
-------------	-----

第四節 教育研究的趨勢	四二二
-------------	-----

第十一章 結論	賈馥茗 四二五
---------	---------

第一節 教育學建立的必要	四二五
--------------	-----

第二節 教育學的範圍	四三一
------------	-----

第三節 教育學的運用	四四〇
------------	-----

教育學新論

第一章 導 論

第一節 教育學的發展

教育與教育學

教育活動的發生很早，一部教育史幾乎就是一部文化史。人類文化的延續、累積與發展，乃因有了教育活動才成爲可能。可是教育被當作一門學問來研究，却是比較晚近的事。

「教育」(Education)與「教育學」(Science of education)是相關却又不同的兩個概念。教育所指的是一種活動(所謂教育活動)、一種歷程(所謂教育歷程 Educational processes)或是這種活動與歷程導致的結果。在任何教育活動或歷程中，總牽涉到學習行爲，教育正代表着透過學習活動而產生的行爲改變；而教育學却是爲使這種行爲學習更爲有效且更爲正確而建立的一門學術。不僅包括一些健全而圓滿的理論體系，且是可以付諸實際、確切可行的法則與技術，所以這兩個名詞應加釐別。在法文中，教育 *éducation* 與教育學 *éducation* 是不同的兩個字，*éducation* 相等於英文的 *pedagogy*，雖較罕用，仍舊指的教育學術。

教育是人類適應生活環境的手段。人類的適應不像其他動物主要是被動地改變個體自身以順應環境的要求；而是主動地設法改造環境，以滿足自身的需要，豐富生活的內容，因此乃有文化的產生。文化是人類適應環境的產物，克服環境考驗的成果。教育不僅是文化延續和發展的方法，教育本身就是一種文化的表現。

人類是社會的動物，不能離羣索居，必須參加團體生活，教育是維持社會生活必要的手段。社會的維持，有賴所屬份子的「社會化」，能運用相同的語言文字，有接近的觀念習性，接受團體的規範與約束。而個體的社會化，也是教育的工作。

田培林教授指出，「人類有『生』，而且要把個人加入在團體中間去過社會生活，固然需要教育；人類有『死』，又不願意團體生命中斷，自然就會要求一種延續的『歷史生活』；也不能不需要教育。教育的功用，可以使個別的生活，成為『社會的生活』；又可以把一代的生活，變成『歷史生活』。」（註1）

教育既然與人類生活不可截離，當然受到重視，教育活動也因此很早就成為學者研討的對象，希望「教育」、「文化」、「社會」三者能有更密切的配合，三者並行而同獲更高發展，這是教育學發生的基礎。

教育思想與教育學

隨着教育活動的存在，教育問題也逐漸發生。爲了探討與分析這些問題並覓解決問題的途徑，

遂有「教育思想」(Educational thought)的出現。教育思想除了針對某些教育上的疑難問題而提出論議外，或係根據教育現象，試圖確定教育活動應有的型態，或從理論研究來推求一些普遍有效的教學原理，都代表學者面對教育實際而起的反省。一種真正的學術思想應具備兩個條件：第一要「言之成理」，這種思想應對某項問題或事實提出一種相當合理的解釋或批判；第二要「自成一家」。所謂思想，並不是零亂的或隨興的印象，而是圓滿而統整的見解。

美國教育哲學家杜威 (John Dewey, 1859—1952) 在其邏輯學的名著「思維術」(How we think) 一書中將思想的過程分為五個階段：

(1) 遭遇困難——有時是由於有一目標，不知用何手段去達成；有時則是由於發生某種意外的事情，不曉得怎樣去應付；

(2) 將困難當做一個問題，探究意義所在；

(3) 提出對此問題的說明或解決方案，這大半屬於猜想、假設或學說；

(4) 搜集證據或資料來肯定這個假定或學說；

(5) 用實驗方法來證明假設是否正確，如屢經證明無誤，則成為定律。

顯然的，絕大多數的教育思想並未經過這種嚴格的推理過程，可是任何思想，皆非無端而發，往往起於問題之存在；同時思想本身包涵着一種假定，而這種假定乃是思想家直覺智慧的產物。

教育思想的起源很早，在公元前四、五世紀時我國的孔、孟、荀諸子及西洋希臘賢哲蘇格拉底

Socrates)、柏拉圖(Plato)以及稍後的亞里斯多德(Aristotle)，業已提出相當成熟的教育思想。可是教育思想的發展，並不意味着教育學的存在。教育學的建立，是西洋近代科學形成以後的事。早期的社會結構相當簡略，文化內容頗為有限，所以教育活動本身也較為單純，教育研究都着重於教學方法的改進，一般教育思想家都未曾將教育當作一種「獨立科學」來研究，而視為訓練實際生活上各種知能的手段。即使到了十七、八世紀教育思想蓬勃發展之時，像洛克(John Locke, 1632—1704)、盧梭(Jean Jacques Rousseau, 1712—1778)、裴斯塔洛齊(Johann Heinrich Pestalozzi, 1764—1827)等人的教育思想，雖然開導了現代新教育運動，仍舊不能算是一種教育學理論。

「一般社會學發展史的書籍(註一)，對於「社會思想」(Social thought)及「社會學理論」(Sociological theory)多有清楚的劃分。前者起源甚早，凡是「有關人類社會共同生活及其問題的思想」(註二)，都可稱為社會思想，而所謂社會學理論(有時也稱社會學思想)却是系統的社會學(Systematic sociology)發展以後才存在的，這種區別同樣存在於其他社會科學，例如「經濟思想」與「經濟學理論」、「政治思想」與「政治學理論」。就教育學發展史的觀點而論，「教育思想」與「教育學理論」兩詞的劃分，也有其必要。

教育學說與教育學

從「教育思想」過渡到「教育學理論」，或者說，在獨立的教育學體系建立前，通常有一「前科學期」或「先科學期」，這時期所產生的教育理論，雖已接近科學的教育學理論，但仍然只能稱為一

種「先進學說」(Metatheory)。

所謂「先進學說」，特指一種科學理論發展初始時，超乎科學理論的學說。再以社會學為例來說，有些學者認為在社會學未形成一種獨立的社會科學之前，必有一種「先於社會學的科學」(Science before Sociology) 或「超於社會學的科學」(Science beyond Sociology) 不為先導(註四)。他們認為孔德雖然創立社會學這個名稱，可是他鑒造的社會學，嚴格而論，與現代社會學體系尚有一段距離，只能算做「先進社會學」(Metasociology)，提供方法論上的必要條件，確定學科的性質與範圍，指出科學研究應循的途徑，以為真正的社會學鋪路。另外一些學者運用「社會學說」(Social heory) 一詞來稱述社會學體系發展前的理論。認為社會學說的專尚客觀描述與原則化解釋，與社會思想家之一向側重社會現象之評判，方式大有不同，確已接近科學研究的態度(註五)，所以可視為由早期社會思想演進到近代社會學理論研究的過渡階段(a transitional phase in the transformation of early social thought into the modern sociological theory)。

從教育學的發展史看，教育學說階段究竟起於何時，事實上很難作明白的斷定，或許赫爾巴特(Johann Friedrich Herbart, 1776—1841) 可被當作邁進這一過渡階段的里程碑。

這項認定並不是沒有理由的。赫爾巴特首先提出了「科學的教育學」觀念，畢生對教育學的科學化努力不輟。他的不朽著作「普通教育學」(Allgemeine Pädagogik) 企求建立教育學體系，雖未十分成功，但這種意圖與孔德建立社會學的用心差可比擬(註六)。此外，赫爾巴特也可能是第一個將

教育學帶到大學講堂裏，在寇尼斯堡(Königsberg)大學建立教育學講座，且創辦小型實驗學校，以供學生實習。至於赫爾巴特的影響也是既深且鉅。他的門徒於一八六八年設立科學的教育學協會(Verein für Wissenschaftliche Pädagogik)來研究赫氏學說，且繼續將教育學植基於大學園地，如威勒(Truiskon Ziller, 1817—1883)於一八六二年在萊比錫大學設立教育學講座。

赫爾巴特雖然對於教育學的萌芽有很大的貢獻，可是他的「普通教育學」並不能算做真正教育學。此不僅基於他的教育學僅侷限於教學的範圍——特別是偏重於「教」(Unterricht 即 Instruction)一方面，相對忽略了「學」(Lehren 即 Learning)的重要性——同時，他在教育學方法論上也缺乏具體的建樹。他構想中的教育學，只是建築在倫理學與心理學基礎上的應用科學而已。曾說：「科學的教育學係依存於實踐哲學與心理學兩者之上，前者表明陶冶之目的，而後者則指示其方法、手段與障礙。」可見，赫氏想要利用倫理學來確定其教育目的論，而以心理學來建設其教學原理。

教育學體系的發展

教育學體系並非任何一位教育理論家匠心獨運、自力構築而成，而是無數具有現代科學訓練而富有創造力的學者，協力建設而有今日的成績。直到目前，教育學體系猶在繼續發展中，尚未達到成熟的狀態。

正像其他社會科學一樣，教育學的誕生，也是近代科學化運動的產物。最初推動教育之科學化運動的，是所謂實驗教育學，欲以自然科學的實驗方法，應用於教育研究上。實驗教育學的發動者是現

代心理學創始者馮德 (William Wundt) 的學生繆曼 (Ernst Meumann, 1862—1915)，而真正的創始人則是雷伊 (Auguste Ray, 1862—1926)。不過，實驗教育學到了法國的比納 (Alfred Binet, 1857—1911) 及瑞士的克拉巴雷 (Edouard Claparède, 1873—1940) 才奠定了規模。目前瑞士的日內瓦大學教育科學學院 (即前盧梭研究所 Institut J. J. Rousseau) 在這方面很有一番作為與建樹。

實驗教育學的發軔顯然受實驗心理學的啓示與影響很大，心理學者對教育學發展的另一貢獻領域則為發展心理學，在這一方面最早的要算美國教育家兼心理學者霍爾 (G. Stanley Hall, 1844—1924)。霍爾的復演說 (Theory of recapitulation) 雖已過時，但是他所提示的教育階段觀念，仍深具價值。霍爾的教育學說是建築在發展心理學的基礎上，這可從他在 1891 年創辦的雜誌教育評論 (The Pedagogical Seminary，現已改名為 Journal of Genetic Psychology) 的內容看出。無論如何，現代教育學與兒童心理學迄保持密切的關係，而「發生法」(Genetic method) 在教育研究上亦甚為重要。桑代克 (Edward L. Thorndike, 1874—1949)、渥茲華斯 (Robert S. Woodworth, 1869—1962) 等心理學者在學習心理、動機論以及其他方面的貢獻，逐漸塑造了教育心理學的型態；華德 (Lester F. Ward, 1841—1913)、涂爾幹 (Emile Durkheim, 1858—1917) 等社會學者的努力，也使教育社會學蔚為一門科學。此外，教育人類學 (Educational anthropology) 這一名詞，也漸漸在學術界建立了它應有的地位。(註七)

教育哲學家對於教育的本質、目的及功能諸方面的探討及評析，以及對於整個教育學結構的規劃

，同樣居功厥偉。杜威的實驗主義、施普朗格 (Edouard Spranger, 1882—1963) 就是例子。還有很多教育家在教學方法及學校改造方面的建樹，都大大地充實教育學理論的內涵，其中最重要的有德克樂利 (Ovide Decroly, 1871—1932)、蒙特梭利 (Maria Montessori, 1870—1962)、凱勝斯泰耐 (Georg Kerschensteiner, 1854—1932)、克伯屈 (William Kilpatrick, 1871—1965) 都是。

教育學體系並不是以上所述教育學科及一些重要教育理論的「堆積」(conger)，而是一種有意義的整體或系統 (a meaningful unity or system)。像任何有機體一樣，是逐步發展而趨向成熟。勒溫 (Kurt Lewin, 1890—1947) 等心理學者認為生物學或心理學意義上的發展具有四種特質：(1) 行為的分化日趨重要；(2) 行為的組織漸成統整的結構；(3) 生活空間日漸擴充；(4) 個體愈能面對現實、愈客觀化。(註八) 這種標準同樣可借用以說明一門科學的發展：(1) 愈是發展成熟的學術，其內涵愈是分化，包括許多特殊的學門；(2) 這些學門並非隔離分立，而是組成完整的體系，隨着發展的成熟程度，彼此的相依性與關連性更深；(3) 學科領域漸廣延，其研究目標愈明確；(4) 理論與實際愈趨配合，其方法論愈穩健，其應用性更切實。這四點對於教育學發展的評定相當適用。

由綜合教育學到專門教育學 (註九)

社會學剛成立的初期，或被視為諸社會科學的綜合研究，或被認作社會科學的科學 (即各種社會科學的第一原理) 看待 (註十)。早期的教育學 (直到目前還有這種情形) 也被當作一種綜合其他社會科學的研究成果應用於教育情境的科學。這個事實可以從一般教育學書籍內容中充滿社會學、心

理學、生物學、行政學的原理法則，而本身多乏一較完整的體系看出。

一門獨立科學總應具備某些基本條件，任何科學應有(1)確切的研究對象；(2)健全有效的研究方法；(3)系統化的內容；(4)自身的造型。

據此檢討目前教育學的發展。教育學的研究對象是學習行為（廣義的學習與杜威所說的「經驗的改造」意義接近），是相當明確而且是可徵驗的（empirical）的現象；教育學也有習用可靠的研究方法（雖則教育學方法論猶得加強），只有上述第三、四點是最脆弱的一面。

「科學必須有其系統化的內容。一門科學所包括的知識不是散亂的堆積，而是一種有機的結構；它所涵蘊的理論、學說及原理，相互之間，有所關連，呈現成組織化的整體。這種系統化的素材，不單構成這學科的內容，且限定了研討的領域。」（註十一）目前教育學的內涵，獨屬自身者少而取借於外者多，以致教育學與行為科學畛域不分，界限欠明。

所謂「造形」，本是藝術上的術語，用在一門學科來說，便是這門科學的獨特面貌，或者是跟其他學科分異的「個別性質」（individuality）。教育學的造型係基於其為價值科學的性質，特別重視行為的目的性與意義性，強調「價值引導」（value-orientation）與生活適應。關於這一點，後面將有較詳細的討論。

現代的教育科學已漸從「綜合」教育學進而為「專門」教育學。換句話說，教育學已被認清應為一特殊社會科學，有其獨立的地位、專門的領域，與其他學科平行並立。教育學的體系亦漸具規模，