
現代教育概觀

王璧如編

上海北新書局發行

編輯凡例

一、本書在供給高級中學師範科，和其他同性質的學校教科之用；故編纂時，力求簡明。全書約十萬言，倘以每週授課二小時計，則一學年，即可教完。此外凡從事於教育，而欲窺知現代教育之趨勢的人們，亦可以此書作為參考。

一、本書內容，分為上下二篇：上篇所包含的，乃現時最為主要的幾種教育思想；下篇所包含的，則為由此等思想所演出之具體的教育方案。當敘述時，對於每一學說或主張，無不先究其由來，次述其旨趣，而以批判的見地，略加論斷；務使讀

編輯凡例

者對於現代教育的趨勢，藉此得到一種明瞭而有系統的知識。倘由此再作進一步的研究，則對於我國新教育的前途，或者不無小補吧。

- 一、現代教育思潮的種類之多，幾呈五花八門之勢，殊令人無所適從。但一究其實，則任何學說或主張，都各有其根據；而為其根據的，即為現代的哲學。故用此書作教科時，最好對於現代哲學，須先有一種概括的知識；則教者學者，都自然地感到很多的興趣了。

一九三〇，三，九，編者識於北平。

上篇 現代教育思想之主流

目 次

上篇 現代教育思想之主流

第一章 現代教育思潮概觀·····	1
第二章 經驗的教育思潮·····	5
第一節 經驗的教育思潮之由來	
第二節 生物學的教育學	
第三節 實驗教育學	
第四節 經驗的教育思潮之要約及其批判	
第三章 個人的教育思潮·····	27
第一節 個人的教育思潮之由來	
第二節 愛倫凱的教育思想	
第三節 格爾里特的教育思想	
第四節 個人的教育思潮之要約及其批評	
第四章 規範的教育思潮·····	41
第一節 規範的教育思潮之由來	
第二節 拿托普及赫伯林的教育思想	

目 次

第三節	苛恩及黑尼希司瓦德的教育思想	
第四節	規範的教育思潮之要約及其批評	
第五章	社會的教育思潮·····	61
第一節	社會的教育思潮之由來	
第二節	經驗主義的社會的教育思潮	
第三節	理想主義的社會的教育思潮	
第四節	社會的教育思潮之要約及其批評	
第六章	人格的教育思潮·····	79
第一節	人格的教育思潮之由來	
第二節	基於謝林格哲學之人格的教育思潮	
第三節	基於倭伊鏗哲學之人格的教育思潮	
第四節	基於基督教思想之人格的教育思潮	
第五節	人格的教育思潮之要約及其批評	
第七章	文化的教育思潮·····	95
第一節	文化的教育思潮之由來	
第二節	休普蘭頓的教育思想	
第三節	文化的教育思潮之要約及其批評	
下篇 關於教育方法的諸問題		
第八章	勞作學校問題·····	107

第一節 克爾先休太拉的勞作教育說	
第二節 謝拿的勞作教育說	
第三節 現代的教育思潮和勞作學校	
第九章 公民教育問題·····	121
第一節 公民教育的由來及其本質	
第二節 公民教育的方法及其要點	
第十章 藝術教育問題·····	131
第一節 藝術教育的由來及其本質	
第二節 藝術教育的方法之進步	
第十一章 自動教育法·····	139
第一節 蒙帖梭利的教育說	
第二節 幼兒教育的進步	
第十二章 設計教學法·····	149
第一節 設計教學法的理論	
第二節 設計教學法的實際	
第十三章 動的個別教授法·····	159
第一節 巴克之動的教育說	
第二節 個別教授法的實際及其批評	
第十四章 道爾頓制·····	169
第一節 道爾頓制的由來及其本質	

目 次

第二節 道爾頓制的論爭及其批評	
第十五章 茵列加組織	183
第一節 茵列加組織的根據	
第二節 茵列加組織的實際	
第三節 茵列加組織的成績及其批評	
第十六章 職業指導問題	197
第一節 職業指導問題的進步	
第二節 職業指導和教育的實際	
第十七章 格利組織及普拉頓案	205
第一節 格利組織	
第二節 普拉頓案	
第十八章 自治訓練問題	213
第一節 自治訓練的發達	
第二節 自治訓練的批評	
第十九章 教育測定及學校調查	219
第一節 教育測定	
第二節 學校調查	

第一章

現代教育思潮概觀

近代文化的曙光，導源於文藝復興（Renaissance）。而在此文藝復興的天日之下，一般人所發見的真價，却非古代文藝的精華，實為橫於其底的人類自身之姿，亦即自治自由的自我之面影。惟其如此，故過去的讚美，適成為未來的憧憬。由是對於橫暴的教權之壓迫，以及流行其間的神秘，哲學，封建制度，專制政治，而有所謂宗教改革，科學運動，啓蒙思潮等，相繼而起的自由的警鐘，爭鳴於世。從而由黑

階的中古時代所解放了的自我的面影，遂一步一步地，輝映於生氣充溢的近代文化之中了。

此種解放自我的大運動，遂先將其鋒銳趨向於自然的迷蒙之打破，和社會的因襲之排擊了。構成前者之根底的，爲經驗主義的勃興，構成後者之中軸的，爲個人主義的抬頭。而和時代的文化，常立於相即不離之關係的教育思潮，自亦不能脫却於此種大潮流之外。於是吾人遂看到爲近代教育之兩大思潮的經驗的教育思潮，和個人的教育思潮了。原來貫流於自然科學的目的和方法，實足支配一切；教育的目標和方針，自亦須由現實的經驗的事實，歸納起來，而求諸其中，并欲將一切宗教的獨斷，形而上學的假定，加以排除，而嚴格地建立一種純粹經驗科學的教育學。此爲經驗的教育思潮之鵠的。同時此種思想傾向，對於制約人類生活之社會的羈絆，又將個人解放，而以生而具有之善美的人間性，使之自由地伸張一事，認爲教育的本質；且於所謂兒童的權利，個性的尊嚴之前，痛詆一般成人們之越俎的干涉，從而反抗教育上的權威主義，而演成個人的自由主義之教育思潮了。

但是貫流於思想展開之辯證的傾向，未幾何時，遂對經驗主義而喚起理想主義的復活，對個人主義而發生社會主義的高調；於是所謂規範的教育思潮和社會的教育思潮，從而勃興其間了。蓋欲將當然具有的理想，確立於經驗的現實之上，從而探求其所由構成之先驗的法則之時，則教育的目的和方法，都自然地得所依據了。至如個人的教育思潮所謳歌之經驗的個人，究其實，又不過僅為抽象的原子而已；蓋人原為社會的存在物，既必「為」社會，又必「依」社會而後得以陶冶，實為不易之理。

雖然如此，但在此種經驗主義和理想主義，個人主義和社會主義之相反的對立，又不得不提升到較高的平面，而別求一種新的綜合的見地了。於是在人格的教育思潮，遂將此種綜合的核心，求之於自然和規範二者相互融合的各個人格；在文化的教育思潮，則求之於歷史的社會所實現的文化價值。蓋人格和文化二者，原為同一實在之主觀化和客觀化的產物，又同為經驗上的理想之活現。果能明瞭人格的本質，將其陶冶的方法，求之於教師對子弟之人格的交涉，或探究文化的構造，將其蕃殖的方法，求之於子弟的

體驗過程之時，則凡爲教育作用所具有的一切要素，當最能包括地充塞其間了。

綜上所述，吾人遂得以經驗的教育思潮，個人的教育思潮，規範的教育思潮，社會的教育思潮，人格的教育思潮，文化的教育思潮等六種，認爲現代的教育思想之主流了。本篇所能闡明的，則在分別溯其由來，尋其要旨，從而研究其長短，藉以確立現代教育之理論的根據。

第 二 章

經驗的教育思潮

第一節 經驗的教育思潮之由來

經驗的教育思潮，係離乎教育史的領域，而以較廣的一般思想史為其背景。蓋自十五六世紀一般自然科學者所開拓之自然科學的研究，到了培根（Francis Bacon）出世以後，愈益顯示其明瞭的目標和確切的方法了。原來培根倡着‘知識即力’的標語，最初揮其破邪之劍，破壞了許多因於因襲，偏見，獨斷，迷信

的偶像；後復舉其顯正之矛，創倡了一種新的研究方法（即歸納法），而將自然的神祕，照耀以因果必然的機械觀；從而據此因果，演為技術，遂由服從於自然者，進而明示所謂征服自然之自然科學的本領了。在此種根柢之上，牛頓（Newton）的偉大的物理學，因之而生；達爾文（Darwin）的劃時代的生物學，由之而立；從而對於原有的世界觀和人生觀，遂給與以一種深刻的動搖和變革了。即在康德（Kant）以前，稱為哲學之兩大潮流的經驗主義與合理主義，其於折服數學的自然科學之權威一點，却是同軌一轍；而康德的批判哲學，亦以數學物理學，豫想其為一切科學的典型。至如康德以後，因反抗浪漫的理想主義而起的孔德（Comte）之實證主義，更以自然科學的認識，視為人智所達到之最高至上的階段了。這樣地，十九世紀的後半，遂成為自然科學以及基於自然科學的物質文明之最盛時代；其間雖依新康德派而有理想主義的復活，但是自然科學的勢力，却依然地日趨隆盛，及至今日，乃益顯示其偉力了。

惟其如此，於是以一般思想的推移為背景的教育思想，遂亦表示其顯著的展開了。蓋以人類自身之

純真的要求爲基調而發達的文藝復興期之人文主義的陶冶理想，到了宗教改革以後，遂漸次陷於形式，因於手段，而發生所謂基西洛(Cicero)主義的弊害；於是由此反動而勃興起來的實學主義，遂被當時既經抬頭了的自然科學的研究態度，以及各種發見所刺戟，而且又被明白易曉的國語的普及所助成，竟演成十七世紀時陶冶運動之一般的傾向了。英國的洛克(John Locke)，法國的孟帖紐(Montaigne)，德國的拉托克(Ratke)，柯米紐斯(Comenius)等，其所主張的內容，固然各有多少的差異，要之都是脫却傳統的宗教之羈絆，離棄古典古語的執着，從而主張而且實行了所謂本乎實際生活的教育之目的和方法的學者。

如上所述的實學主義，又適與基於人類之自然的性能而規定陶冶的目標和過程之自然主義，持有一脈相通的關係。如實說來，那種被馴於難解的拉丁語之暗誦，和獨斷的教義之強記，相沿而來之中世的教育者，正如浸淫於雨露，照耀於日光的草木似地，乍開其驚異之眼，而踏到近代的教育之第一步了。於是有時將如太陽之以溫暖的光度，照臨萬物似地，以

無限的慈愛之胸，懷抱其子弟了。有時將如大自然的雨露似地，以豐富的同情之淚，愛撫其子弟了。有時又將如疾風迅雷的威嚴似地，警飭其子弟了。像這樣地柯米紐斯一派之客觀的自然主義，未幾何時，遂轉向於盧梭（Rousseau）之主觀的主義；及至裴斯塔洛齊（Pestalozzi）乃更深化於心理學了。原來盧梭並非僅模倣於客觀的外界自然，實以主觀的內界自然，即基於兒童的生而具有之自然的素質，毫不傷害地，孕育其間，認為教育的本質；從而對於人為的技巧，和墮落的文明社會，視為有妨天性，而加以咀咒。此種以合乎自然為中核的教育思想，遂為巴折多（Basedow），遮爾茲曼（Salzmann）等汎愛派所承受所實行，以至於具有尤為明確的考察和系統，而展開到心理主義了。

裴斯塔洛齊固然一面持着和康德共通之先驗主義的思想傾向；但就全體說來，當其主張伴隨於兒童心身之自然的發達法則，而為陶冶的階段之時，就中關於教育理論之心理化的要求，却是極為強烈地，動於其間了。及至黑爾巴特（Herbart）則以教育的目的，仰之於倫理學，教育的方法，委之於心理學，頗欲

由此建立一種科學的教育學。至其所謂心理學，乃係基於機械的法則之觀念羣及其總量，而欲說明一切精神作用的所謂機械主義心理學。其在內容方面，固有多少差異；但對於後來所發生之要素的心理學，却足以垂示方法的範例了。

黑爾巴特固極努力於教育學之科學的建設；但將為其基礎的倫理學和心理學，却仍置基於哲學的假定之上。反之而立於自然科學的假定之上，藉以建設了自然科學的教育學的，實為英國的斯賓塞（Spencer）。就時代言，則既已進入於十九世紀的中葉，經驗科學的王位，既依孔德的實證主義而確立；生物學的人生觀，復賴達爾文的進化學說而普及；兼之伴隨於物質文明之功利主義的生活原理，又已支配一世了。當此之時，生於其間的斯賓塞之教育說，乃以生物學為基礎，以功利說為目標，從而努力於純粹經驗科學的建設，自屬當然之事。於是遂由所謂「何種知識，價值最大」的觀點，而探求基於生物學的要求之教科目的價值等級；無論在知育，在德育，在體育，莫不相應於兒童心身之進化論的發達法則，以定其教育方法了。此種思想，未幾何時，遂喧傳於