

• 大学参考用书 •

世界教育史

(1945 年至今)

(法) 加斯东·米亚拉雷 主编
让·维亚尔



上海译文出版社

• 大学参考用书 •

世界教育史

(1945 年至今)

〔法〕加斯东·米亚拉雷 主编
让·维亚尔

张人杰等 译

上海译文出版社

Gaston Mialaret Jean Vial
HISTOIRE MONDIALE DE L'EDUCATION

De 1945 à nos jours

Presses Universitaires de France 1981

根据法国大学出版社 1981 年版译出

世界教育史

(1945 年至今)

(法) 加斯东·米亚拉雷 主编
让·维亚尔

张人杰等 译

上海译文出版社出版、发行

上海延安中路 955 弄 14 号

全国新华书店经销

祝桥新华印刷厂印刷

开本 850×1168 1/32 印张 18.625 插页 2 字数 333,000

1991 年 8 月第 1 版 1991 年 8 月第 1 次印刷

印数: 00,001—2,500 册

ISBN7-5327-0875-6 /G·012

定价: 7.95 元

译者的话

1981年法国大学出版社出版的四卷集《世界教育史》，被称为一项“全球教育调查”的成果。首先，这部著作突破了今天看来是过于狭窄的几乎只考虑欧洲国家教育史的传统框架。它覆盖的地理范围从中国经穆斯林国家直到拉丁美洲，堪称在教育观念和教育系统上“全球范围的分析与综合”。其次，这部著作拓宽了世界教育史历来沿袭的写作模式，试图涉及学校教育的各个侧面。再者，这部著作的视野并不局限于通常所谓的学校教育，还注意到家庭教育、校外教育和非正规教育等常被忽视的领域。四卷集《世界教育史》为读者提供了一部囊括各种条件下的教育及其各组成部分的演变史，从而具有崭新的特色。

本书是第四卷，从1945年叙述至今，实际上是一部当代世界教育史。叙述的方式以教育学上所研究的问题为中心，其内容从各大洲和各类国家所固有的教育观念到具体的教育实践，诸如教学大纲、教学方法、学生生活和教员工作等，从中可以了解当今世界的教育概貌。书中对不同国家正在进行的教育革新、研究和改革也作了阐述。就其性质而言，它不仅是教育史而且是比较教育的著作。我国广大教育工作者，包括大专院校尤其高等师范院校师生、教育研究人员、教育行政管理人员以及所有对此感兴趣者，可以从中得到许多启迪。

本书在联合国教科文组织的支持下由40多位各国专家撰写，具有40种风格，40种阐述问题的方法。该组织前总干事姆博博士也参加了编写工作。主编加斯东·米亚拉雷是法国冈城大学教育

科学教授,另一位主编让·维亚尔是冈城大学教育科学名誉教授,他们在教育科学的研究上都是有相当造诣并在国际教育界享有盛誉的学者。

参加本书翻译的除张人杰(1—54, 206—212, 227—320, 400—521 页)之外,还有符锦勇(115—202 页)、陈菊明(引言, 55—114 页)、王云云(322—398 页)和周克希(214—225 页)。全书由张人杰审校。由于译校者水平所限,译文有不妥或错误之处,欢迎读者指正。

引 言

要撰写和分析我们正在经历的历史是相当困难的。我们亲眼目睹，甚至参加了某些历史事件；身临其境和不能置之度外都会使客观性受到更大的影响。一些在目前表面上看来是次要的东西，将会被未来的历史学家当作主要的东西；反之，一些今天看来是主要的东西则会被未来想撰写我们时代历史的人看作是微不足道的东西。

因此，人们就有理由来怀疑这最后一卷是不是一部真正的教育史。对于我们当代人来说，它也许还不是，但对于那些以后想编写我们时代教育史的人来讲，我们希望它将成为一部重要文献。这事实上就要求我们从各个方面来了解当今世界的教育现实，从各大洲和各类国家所固有的一切教育观念到具体的教育条件——如学生生活、教员工作、教学大纲和教学方法等。但是目前的学校遇到了诸如扩充规模、教学改革和新领域的归并等问题，教育科学研究就是为了解决这些问题而发展起来的；尽管我们现在还无法确定所有这些方面相互之间确切的内在关系，但我们不能对此一无所知，即使这些方面显得似乎是有些并列的；不过，举例来说，在目前情况下要对不同国家的教育革新、研究和改革之间的关系作一个客观的、恰如其分的评价，那也确非易事。

当代教育史深受几个重要的国际组织的影响。在论述教育问题时，联合国教科文组织总干事比任何人都有发言权。阿马杜·马赫塔尔·姆博先生合作参加了第四卷的编写工作，在此我谨向

他表示最诚挚和最崇敬的谢意。他撰写的最后一章证实了当今世界的各种教育问题已具有全球性，从而也就证实了撰写本书第一编还是很有必要的。

然而，我们必须在此向读者指出我们遇到的一些困难，这并非是为我们的工作缺陷寻找宽恕的借口，而主要是让读者能够更好地了解本书。

本书是由40位作者合作编写的，因此，它有40个章节，40个观点，40种风格，40种阐述问题的方法。尽管我们事先曾对接受参加编写这最后一卷的同仁指明了某些注意事项，但本书的多样性还是胜于统一性。只要观点的多样性并不产生自相矛盾的见解或真正的混乱状态，这也有其积极的一面。我们认为，给每位作者以充分的自由，其结果只能是利多弊少。当然，要求作者进行更为完善的配合是不可能实现的。集体编写的著作，一旦其容量超过了某个限度，往往都会碰到这个问题。

尽管合作者很多，但我们想要在本书介绍的教育各个侧面并不是应有尽有的，其原因主要有以下两个：第一个原因是受出版的约束，这是大家都可以理解的；全面地描绘当今教育的状况，那将会产生一部名符其实的教育学全书，因此，我们不得不放弃某些计划。出于同样考虑，我们分配给每位作者的章节，其范围也极为有限，这样，他们就不可能阐述他们想要而且应当要阐述的那个教育问题的各个方面。第二个原因和作者的自身因素有关，某些领域的专家寥寥无几，一些有才能的作者也因工作负担太重而未能在规定时间内做好分配给他们的工作；这样，向出版商交稿的时间普遍都推迟了，某些资料的现实性也因此而耽搁了将近一年的时间。可是，我们又不能因为某几位作者的延误而要求那些已经按时交稿的合作者重新修改他们的章节。这种困难实际上也是所有既要求科学性，又要求直接与现实发生联系的著作所固有的。

对此,我们不必求全责备。加斯东·贝尔热^①曾有一句名言:
“要行动,就得容忍缺陷。”

但是我们相信这本书的不足之处已经压缩到了最低限度。读者们可以从中看到有关当代教育的比较全面和比较真实的概貌。当然,到了2000年,本卷可以有另外一种写法,并且可以接下去撰写描述那个时代教育情况的第五卷。

加斯东·米亚拉雷

^① 加斯东·贝尔热(Gaston Berger, 1896—1960),法国哲学家,社会展望学奠基者。社会展望学是研究促进现代社会发展的因素及对未来社会展望的科学。——译者

目 录

引言	1
----	---

第一编 当代世界的教育

西欧教育思想与实践的演变	1
苏联和若干社会主义国家的教育	10
拉丁美洲教育观念及其实践的演变	25
北美的教育观念	45
阿拉伯国家的教育演变	55
已经摆脱了殖民统治的国家	74
中国的教育	90

第二编 方法与技术

法国的新教育	100
制度教育学	115
视听设备	140
从普雷西的教学机器到计算机辅助教学	152
学校设备、教学法和学校空间	162
教科书在当代教学中的地位	175
教学器材	189
图书馆	197

第三编 课程计划的演变与若干学科的教学改革

现代外语和母语的教学·····	206
数学教学史概论·····	214
科学教育史略·····	227
社会科学和经济学的教学·····	237
对历史的贡献——1945年至1980年法国的历史教学·····	252
音乐教育的概况与发展·····	261
图画教学法的演变·····	268
体育·····	275

第四编 当代教育问题

郎之万—瓦隆计划·····	290
瑞典的教育改革·····	300
教育“民主化”·····	313
女子教育·····	322
老人大学·····	331
师资培养·····	339
家庭教育学·····	355
终身教育史的几个里程碑·····	366
学前教育的发展·····	374
基础学校·····	388
中等教育·····	400
技术教育·····	412
农业教育在结构和设施方面的演变·····	423
高等教育·····	432
心理障碍或身体残疾少年儿童教育·····	444
青少年犯罪·····	461

第五编 教育研究与教育科学的演变之概述

实验教育学·····	472
世界上的教育革新·····	487
教育科学的发展·····	495

第六编 国际组织

国际组织对当代教育的贡献·····	507
-------------------	-----



第一编 当代世界的教育

西欧教育思想与实践的演变

在 1939 年至 1940 年,而后在 1944 年至 1945 年,西欧的学校系统并不是战争攻击的目标。然而,教育实践却深受其害。在服役者、伤员和遇难者中有教师和大学生。一些中、小学和大学被征用、损坏和摧毁。在这一片混乱之中教学被扰乱了,课程无法正常进行,更不用说教材、纸张和粉笔的匮乏。学校的照明和取暖条件也甚糟糕。

在占领时期,当局致力于扰乱经济基础和教育实践,而且日甚一日。当局奉行的经济政策着重使被占领的欧洲服从纳粹德国的战争需要,对食物和燃料实行了定量分配制来严加控制。政治当局宣扬种族灭绝政策,军事当局则取缔抵抗运动。这种局势所产生的直接后果使人们处于水深火热之中,其间接后果便是使教育活动逐渐趋于崩溃。

但是,纳粹体制中的文化政策终于使教育也成为战争的真正攻击目标。例如在荷兰和比利时,由纳粹任命的领导人控制了对教师的选择和聘任。在法国,纳粹分子还竭力取缔教师协会。历史课和地理课的内容被篡改,而当许多教材被查禁的同时,体育课和德语课则受到了更大的重视。某些大学被纳粹分子勒令关闭,其中有比利时自由大学和荷兰莱登大学。当局还变本加厉地下令取缔被占领的欧洲各国学校系统中的一切抵抗力量,并使教育制

度纳粹化。各国的局势确实不尽相同，但是奉行的教育政策在不同程度上都是以纳粹的种族理论为基础。因此，在斯拉夫语的国家里教育制度濒于彻底毁灭，而在北欧和西欧受破坏的程度则显得不那么严重。在西欧，文化政策一字不差地汲取了纳粹的理论。大部分居民讲德语的阿尔萨斯—洛林地区和卢森堡，也就被视为德国的一个组成部分。领导人希望荷兰（和挪威）会迅速接受纳粹思想。他们预计，在法国和比利时有一个较慢的适应过程。可是，他们的人种和文化理论关于移植教育政策会取得成功的预言远未应验。他们的教育思想和实践处处备受抵制。

战争对教育产生的上述双重影响是十分强烈的。物质上的破坏已呈现出相当多的问题。修复和重新开放学校，以及为重建文化系统而产生的另一些行政管理问题，不仅关系到受损严重的教育事业，也涉及被战争削弱的欧洲经济。因为人类秩序严重受到破坏而提出的问题则更为迫切。应该考虑孤儿、残疾者和受过某些迫害的儿童问题。还应该注意到战争对青年在道德和精神上所产生的影响、家庭生活的解体以及占领时期所强加的两种类型的道德观。最后，不要忘记意大利和德国的学校系统在身心方面所受的损害也是不少的。

可是，人们还以另一种方式感受到战争对教育的冲击。我们应该考虑到不同类型的学校教育结构、课程内容和受教育的机会乃是战前岁月的特征。我们一方面要思索战前的教育体制是否与失败和挫折相关连，另一方面要思忖战后的情况是否已经为社会改革和重建提供了机会。在这全面振兴的过程中，不可避免地要给教育以一席之地。

西欧重建教育的准备工作，始于纳粹制度最终崩溃之前。从战争期间在伦敦举行盟国教育部长会议起开创的这项工作，部分地已具有国际性。法国重建教育的规划是在阿尔及尔开始制订的，1944年8月底在法国本土开始修订。在英国，1944年的教育法

(主持人是巴特勒)在战争结束前已经通过。在意大利,第一批教育改革计划出自于1943年后盟军占领意大利半岛时的军政府,同样的情况稍晚也见诸于西德。

所有这些计划的共同之处在于,对民主形式的许诺以及扩大教育制度的自由主义。教育领域必须完成的首要任务是建立行政机构和恢复物质设施。同样紧迫的另一项任务是改变教育学或行政管理上法西斯或亲法西斯的立场。拟订一些总的原则和计划来进行长期的教育改革,这也不乏其重要性。作为总原则,从一国到另一国几乎都是:“教育是一项人权”和“教育面前人人平等”。教育的总体改革也十分相似。

西欧多数国家必须从根本上抛弃战前的教育结构:接受大部分学龄儿童入学、十三四岁结束的初等教育阶段;而后是面向少数学生、为期较长的中等教育阶段。人们曾考虑,是否可以用人人都有受中等教育的机会来取而代之,为此,一方面推迟义务教育阶段的终止年龄,另一方面重新审视初等教育和中等教育的衔接点。这些衔接点必须十分认真地专门加以研究。审视个人和地区的教育投资问题也显得十分必要。多数国家的抉择是:实行中等教育阶段的自由教育原则;并使为数更多的有才能的穷学生能享受助学金,使之可以进行职业和技术教育方面的学业;使更多的孩子受到学前教育;最后是扩大和改进师资培养工作。此外,应该为成年人提供继续受教育的机会。人们认为,战前的教育太拘泥于书本知识,太抽象和太学术式了,战后的教育将更侧重于公民、社会和道德方面的功能。

更具体地说,以法国人为例,在加比唐先生主持下的1944年3月阿尔及尔委员会以及1947年6月郎之万—瓦隆委员会上,都以教育面前人人平等为目标:使每个人都有机会充分地发展其能力。郎之万—瓦隆计划设计的学校教育结构,让所有儿童从3岁起受到教育,义务教育的年龄渐渐地提高至18岁。15岁以上的学

生可以得到资助。11岁至15岁的学生，将按其能力加以分组和定向，使他们朝不同专业方向发展。按照计划，在实践性的职业课程以后设有艺徒培训中心，而高等教育则含有三个阶段的专业化教育和进修班。战后，在比利时也对重新组织三个阶段的学校系统(幼儿园；两个三年制的小学阶段；12岁至15岁的初级中学和15岁以后的高级中学)的主张展开了讨论。其中，初级中学可以广泛地对学生进行观察和方向指导，让学生可以在“希腊-拉丁语”、“现代”和“职业前培训”这三组之间流动。为了帮助有才能的大学生甚至中学生，助学金问题已有所考虑。在英格兰和威尔士，1944年教育法已制订各种目标：实施直到15岁为止的义务教育，建立完整的中学系统。教育法强调指出，这一中学系统将“向所有学生提供学习机会，提供他们所希望的，顾及他们年龄、能力和性的教育方式及培训方式”。16岁至19岁青年的教育，含技术课程、商业课程和职业课程，应由地方当局资助，而青少年活动的组织(和经费)将由青年署予以加强。在1944年的麦克奈尔报告书中，新的师资培训计划已提到议事日程上来，使高等教育机构(“教育学院”)与教育系联系更为紧密。1945年的珀西委员会对英国高等技术教育进行了改革。

当时，教育改革计划因国而异。但是，总的来说，有关教育改革的讨论和建议，涉及的目标与原则多少还是相似的：使传统的学校系统能招收数量更多的孩子入学并受到为期更长的教育；更认真地考察儿童的能力，推迟筛选和专业化；在学校教育阶段和后学校教育阶段，增加技术教育、商业教育和职业教育课程；使高等教育的入学更加方便，增加大学课程的数量；提高大多数教学人员的职业资格和能力；最后，消除经济障碍以确保人人都有学习机会。

实现上述目标可能比人们设想的要晚些。此后30年里，实现这些目标在西欧的教育讨论和教育政策中一直占有主要地位。

在战后世界中，教育遇到的第一个问题是以理想与现实发生

矛盾的形式出现的。以法国为例，郎之万—瓦隆计划提出的彻底改革方案为国民议会所否决。这一方案的实施被认为太昂贵了。在英国，1944年教育法虽然采用了改革草案，但是人们注意到，为改组和扩大中等教育存在着教师严重不足的情况。为了明显地缩短师资培训期，不得不出现(师范生)随机应变的培训方案。在西德，因人口造成的压力——大量的孩子出生于40年代初，还有数百万名避难者要纳入到学校系统中去的问题——必须作出一些新规定。40年代末和50年代初遇到的第二个困难是，对已在进行的实践性改革正式予以采用和施行。在这方面，起先创立的新班级，而后组建的先行班级是一项很大的革新，但也处于英国现代中学同样的紧张状态之中，因为，尽管教学大纲和教学法以现代化的面貌出现，教学体制却仍然保持着旧的传统，即保持了学院式的教学大纲和形式主义的教学法。第三个问题是，50年代初期和中期，进入了战后出生的孩子入学高峰期，随后，大约在60年代中期，进入了高等教育入学高峰期。应当解决的有两个难题：学龄儿童的数量更多和学习期限更长。既然欧洲学龄人口事实上在成倍增长，并由此引起了一些财政问题和教师不足，因而，为改进教育本该出现的各种合乎希望的变化并不能得到保证，人们也就只得听之任之。第四个问题是，大约在50年代中期及以后，对学校系统进一步民主化提出了异议。法国的公立中学、德国的文法中学和欧洲其他旧制文科中学努力保持的传统依然很强。这些学校里的教师——有时还得到大学教授的声援——经常表示，他们担心进行新的改革后(涉及学校结构、教学大纲的精神、考试格局和教学格局)，学术质量和民族特性会随之丧失。这种争论在许多欧洲国家最后都带有政治色彩，左派坚称进行新的教育改革的必要性，右派则为采取更谨慎的步骤而辩护。至于第五个问题，应该提及40年代中期教育改革者力主的一项原则已渐渐变形，至少已混同于第二原则。大约在40年代中期和末期，人们明显地特别注重教育面前人人平

等这一原则,把它视为一项人权。这种希望被明确地规定为:向儿童提供一种更加生动活泼、不太拘泥于书本知识的教育,同时把职业基础知识纳入普通教育。这一原则在40年代末和50年代初的法国、德国和英国,逐渐地与注重创立技术培训组——主要培养技术员、工艺师和应用科学的专家——糅合在一起。大约在60年代中期,这一观点被概括为:总的来说教育投资似乎有助于经济增长。教育被界说为可以创造人力资本;人员的组织应该确保学校系统产品的效益。于是,教育面前人人平等作为一项人权与主张这种平等有助于经济效益的观点又结合起来。但是这两个原则始终没有协调,而且本身就含有引起矛盾和失望的端倪。

尽管上述这些问题把教育期望和教育思想同它们在实际中的变化作了区别,教育改革还是很好地实施了。70年代初,学前教育在西欧已普遍进行。当然,有几个国家是例外,如法国、比利时和荷兰的3岁儿童还未上学,这些国家的儿童受学校教育的年龄始于5岁。至于学生离校的年龄则日益推迟。50年代末和60年代初,在德意志联邦共和国大部分州、荷兰、卢森堡和法国,这一年龄定为15岁。到60年代末和70年代初,在北欧这一年龄已法定为16岁,但在南欧依然较低。

大约在60年代末,法国和英国等国出现了一些综合中学或综合性的教育设施,以及各种学业方向指导阶段;试行这种改革的有德国的各州和奥地利,坚决禁止的则有瑞士。这是欧洲教育实践活动中具有决定意义的改革。几乎在所有国家里进行的社会学研究都已表明,父母所属的社会阶级与孩子学业成功始终是相关的。这一教学总模式在欧洲的表现也因国而异。在联邦德国,可以看到对那些家长有职业的儿童来说存在着十分明显的分歧。这种不平衡在英格兰和威尔士略为少些。此外,人们还努力建立学业方向指导阶段(法国)、设立升级辅导期(德国)或设立取消选拔性测验的中等学校(英格兰和威尔士)。总之,目标是一致的,即防止过