

W. O. L. 斯密斯著
夏邦俊譯

英國的教育

臺灣開明書店印行

W·O·L·斯密斯著
夏邦俊譯

英國的教育

臺灣開明書店印行

民國五十七年一月初版發行

每冊基價一元

(按照同業規定倍數發售)

英國的教 育



有 著 作 權 · 不 准 翻 印

原 著 者 W·O·L·斯 密 斯

翻 譯 者 夏 邦 俊

發 行 人 劉 甫 琴

印 刷 者 臺 灣 開 明 書 店

總發行所

臺北市中山北路一段七七號
電話 五五五九 五〇三號
郵局劃撥賬號第一二五七號

臺灣開明書店

目次

第一章	什麼是教育	一
第二章	影響教育的有關理論	二一
第三章	家庭與社會	四二
第四章	經濟與社會的因素	六五
第五章	教育行政	八四
第六章	教育專業	一〇八
第七章	某些重要影響	一三二
第八章	教育與工業	一四七

第一章 什麼是教育

一 能否下定義

教育的定義，已成為一種空談的好尚；無害於實際，亦無補於實際。此種比喻，雖對確具真理的定義，未免言之過當，但就一般而言，確是如此的。教育本身，本不在乎注意定義，因為教育不能永是不變的。墨累（Gilbert Murray）曾經談及宗教與「其他有生命的東西」一樣，是不能下定義的。教育亦是一樣。但這不是叫我們忽視以往的各種定義，定義雖有其缺點，我們仍可從它知道許多。對於「什麼是教育」這個問題，我們誠不應希望有個權威的、明確的答案。同時當考慮此項問題時，我們應牢記教育有其生物的成長性質。但教育有其永恒性，即它不斷的在變革，以適應新環境與新要求。曾經目睹過以往五十年內英國教育顯著發展的人，沒有一個會否認在此短期中它曾經歷過某種變質。

教育不僅隨時間而變，而且有其空間性。在不同國家中有不同的意義，工業區的教育與農村環境的又不一樣。如果認為落後地區的教育與進步國家的教育是一樣，那就犯了極大錯誤。就是十分類似的國家，亦在教育理論與實際上有其相當的差別。在康南博士（Dr. J. B. Conant）的「教育與自由」一書中對此曾有詳細的說明。這一位美國偉人，曾對美國中等教育的未來發展，提示了很好的意見。他曾訪問過許多英語國家，考察它們切合國情的中等教育之概念及其資料。其遊歷所獲致的肯定

結論是：「我不信教育工作是一種可輸出的商品。我怕此種矛盾的假設，已在戰後的德、日兩國因我們處置不當而施行至相當程度。在我們的歷史中，已經證明輸入英國或歐洲觀念的嘗試，都是弊多於利。」然而教育實施不同的這項事實，並不暗示我們不能自他國趨勢中獲知較我們自己更多的事。就實際觀點看，比較教育是最富價值的研究。而像國際文教組織之類的世界性組織，正努力指示各國教育實施的情形。我們可彼此學習，但非無意義的承受；不同概念的了解，將有助於國際思想的溝通。

我們且不必向國外探求教育意義的不同觀念。在我們自己中，正存在着極大不同的見解；而這些不同的見解，乃是宗教或政治信念的結果。因此在討論有關教育及其問題時，我們常採取不同的態度，而此不同的態度深深地影響其意義，正如我們朋輩之間的衝突意見，亦能產生一種刺激一樣，因此過去許多大思想家的不同見解，亦能視為對思想的激勵。再沒有比密爾氏（John Stuart Mill）的思想更那麼影響我國教育的發展的了。他勸說中期維多利亞王朝時代的人們要改正習俗的觀念，而採取寬大的觀點。他的勸說，雖在當時並無若何影響，但實際逐漸滲透地相當影響了國內外近代的教育思想。其見解中之一項重要特點，乃是給予教育以更廣泛的可資研究的領域，不但在其判斷中含攝學校與大學的審慎過程，而且更多包括間接與偶然的影響。他聲言：「教育不僅包括吾人自己所做的以及他人爲了使我們更接近天性的圓滿之明顯目的所爲的一切，而且，在其最大的容受性內，它還包含了與直接目的完全不同的事物、法律、政府形態、工業藝術、社會生活模式，甚至不依賴人類意志的物理事實、氣候、土壤及地理位置等，對於性格及人類天賦所生的間接影響。」他概括的提示教育中

心爲：「文化，而此文化係每一時代有意給予其未來的繼承者的，使他們至少得以保持，並藉以提高現已達到的進步水準。」

近年來，彌爾頓 (John Milton) 的定義頗爲盛行：「因此，我稱之爲造就人在各種場合——公與私，和平與戰時——均能公正地、有技術地且度量寬大地做事的教育，爲完美而充實的教育。」這段話，雖將其某些吸引力歸功於其措辭的魔力，但其現時的能得衆望，可能全由於既成事實，且在某些方面特別適合於一個動亂不安的革命的時代。我們現在又與彌爾頓及其同人一樣，正焦急地要爲這不安的世界作準備，而不知我們的命運會是和平的抑或是戰爭的。

假如重視定義，就應注意它的上下文，並重視彌爾頓方式所提供的重要性。彌氏曾有一封答覆一位波蘭的流亡者哈力勃 (Samuel Hartlib) 的信，那封信，一般稱爲「教育論文」(The Tractate on Education) 者。彌氏的教育定義，就包括在該信裏。哈力勃當時正尋求其根據捷克名教育家夸美紐斯 (Comenius) 的主張而提出的一項教育改造的支持。那時彌氏是閣員之一，忙於國事，內戰日亟。爲了這篇短文的重要理想，我們不應視爲一種草率急遽的文件，而應視爲一種迫切的要求。因爲所謂「完善的教育」，早已潛伏在彌氏的心底，不過因哈力勃的提詢而予以發表出來罷了。他的意見是：挑選大約一百三十個十二歲至二十一歲的孩子，寄宿在一所大廈裏，予以拉丁文與希臘文的基本教學。設使以此種方式來作爲作育英才 (corps d'élite) 的制度，會引起某些人的興趣，則它是否會被許多贊同而引用其定義者認爲特別適合於現代民主社會的教育，將頗值懷疑。當時會有許多反應政治

與社會的教育理論，遺傳給我們，但最能反應維多利亞時代的完善主義的精神者，實不能遺忘彌氏的主張。

的士累利 (Disraeli) 曾說，他最恨定義，有許多人亦復如此。他們在研究室裏，好似個教育的好傭人，而非最好的主人。在另一方面，相反地，卻沒有人能反駁某個人藉思想與研究以奔赴自己理想的努力之實際價值。知識之值得尊崇，是要能澄清我們的想法，並使我們能有助於別人。假如我們會真正地區分出基本的後果，那麼不管是當做家長、老師、教育團體的成員或影響輿論的公民，都將促起我們的有效性。這不是件容易的工作，要在我們有了困惑，隨時寬解自己；要知許多大思想家，亦遭遇到同樣的困惑。蒙旦 (Montaigne) 在答覆教育的意義時說：「我愈向前航行，愈接近彼岸，同時由於雲霧的迷濛，使目光亦愈爲之模糊而難以辨認。」就是最偉大的思想家之一——亞里斯多德 (Aristotle) 在二千五百年以前亦爲了尋求解答而爲之苦悶。他說：「我們必不能離開我們的眼界，要注意教育的性質及傳輸它的適當工具。因爲在這一點上，現在已有了實際的爭論。人們不同意青年人應修習的學科，不管是抽象的品德還是理想的生活；同時教育對於重知或重行的訓練，亦沒有確定。假如我們注意今日的現行教育，實是個複雜的問題。沒有一個人知道，青年應有的訓練，是促進品德修養、還是學習生活知能、或高深學問。關於這些方面，都有許多不同的意見。就是認爲品德是教育的最終目的，對於如何達成此目的，亦各見仁見智……。」

二 一種繼續不斷的歷程

不解決教育上的歷程問題——它是何時開始、何時終止，將難以理解所謂教育的。關於這一問題的意見，諸多躊躇不定。廣泛地說，就有兩種主要意見：一種認為教育是學校性的，由各級學校修讀至大學畢業；但另一種則認為教育是全人生的，活到老，學到老。

認為教育是指進學校而言，那麼假如你幸運的話，你可讀完大學，或請私人教授。整個十八世紀與大部份十九世紀，都認為私立學校(Public School)與教授拉丁文、希臘文之文法學校(Grammar School)是紳士們必須的教育，而慈善學校等，則提供平民教育。此種教育概念，一直傳統地遺傳到現在，甚至現在許多人猶把教育全推給學校。我們只要一說到教育，不管是自己的孩子還是別的孩子，都意識到他在學校的情形。父母們爲了他們兒童教育的經費，有運用保險方法，隨時繳付孩子的入學費。或是爲了世界名人傳記(Who's Who)上所記載的許多名人業績，都是因爲畢業於伊頓公學與三一學院(Eton and Trinity)，不惜效麥克唐納(Ramsay Macdonald)的艱苦事例，送孩子寄宿學校。除非能如教育部長湯姆林孫(George Tomlinson)那樣貸款給衛斯力洋(Rishton Wesleyan)，否則家長的負擔，將多麼艱重。

初期維多利亞時代的人，有許多美德，但他們對教育的習俗的看法，實不足取。他們把教育與生活劃分得十分清楚，他們的教授法僅限於學科，嚴格而枯燥。那時的文法學校，正如蘭姆(Charles Lamb)所描述，一切「迴繞於語尾變化、動詞變化、章句、韻文」，而小學呢？則用教鞭與苛責訓練兒童的三R的知識。創立互教制(Monitorial System 或稱導生制)的貝爾與蘭開斯特(Bell and

Lancaster)，奠立了欽慕他們的人所喜歡稱道的「教育」型。我們第一個偉大的教育法令——一八七〇年的小學教育法案，強迫兒童入學，它有一種強烈的傾向，說明「入學」就是教育。到密爾氏說明他真正不同的見解時，尤有一種劃時代的看法。他是偉大的預言家，反對根據錯誤的人權與人性的教育概念。就此最好引述他自傳裏的話以爲說明。他說他是個「終身學習者」。他從他父親處獲得許多觀念，「由於這些觀念與新經驗、新思想的結合，再考慮他如何做、如何想，以懂得它們中的真正價值。」

維多利亞時代，是個預言家的時代。他們在不同方法中呼喚教育改革，要求有更擴大的功能與範圍。這些種籽，是經長時間的培育才發芽的，未到二十世紀，教育已感受根本變革的壓力。考查此種教育，應追溯到第一次世界大戰之後。當時有一位最精明的觀察家，會特別注意公衆對教育態度的改變與學校方面正日漸地受心理學的影響。他指出：「此種心理學觀念對教育的影響，在育幼院的策劃中、兒童教育的新方法中、心智成長期的概念中、近代的訓練中與集中努力處理活動的青年期中，一一可以看到。」在一九二六年，第一項的哈鐸報告(Hadow Report)對此種新展望予以極大的刺激，並代表着一種有名的里程碑。因爲在這一建設性的文件中，由哈鐸(Sir Henry Hadow)氏領導的研究委員會，曾搜集了許多新教育思想，並加強官方對教育觀念的重視。它特別講到「青年教育」，隨後的兩篇報告，又包括了小學與幼兒教育。在後兩篇報告中，他們充分注意有利於兒童發展的身心之研究。除此以外，還有一九三八年出版的斯賓斯報告(Spens Report)。一齊都爲幼兒教

育與中等教育的重建奠定了基礎。所有這些學校教育的新意義，隨後都在一九四四年的教育法案中予以發表。在同一時期，兒童研究、育幼院運動、產科研究、兒童福利、臨床試驗等，都集中注意學前階段的一切，以刺激養護幼兒的新興趣。舊教育概念，認為孩子進學校就算了的觀念，已不予擁護；但今日的有識之士，莫不承認學前數年之教育的重要性。

對於學校青年從業訓練的重要性，亦日予重視。不但關於青年的特殊問題，有相當多的書籍，而且在一九一六年留伊斯委員會 (Lewis Committee) 的報告中，根據補習學校的需要，要求國家普遍予青年以半工半讀的機會。費奢 (H. A. L. Fisher) 在一九一八年的法案中，雖曾將此項計劃包括其內，惟因所謂經濟困難，結果胎死腹中。同樣的一九四四年法案的重要部份——青年學院，因戰後經費困難，又一次阻止了它的實施。然而無論公報與法律，都決定此種需要；同時國會接受其條款，便是明證。按照現代的觀點看，教育實不應有讀畢全程學校就算了事。除此以外，還有青年服務社的努力情形，許多藝徒制的計劃與從業青年的補習教育計劃，一一展開。工業方面對於補習教育的信念之改變，亦相當明顯。在一九三八年，大約有四萬青年僱工，在工作時間中接受有系統的教育。戰後更「突飛猛進。到一九四七年，人類已突破十六萬七千的紀錄。到一九五二年，參加的職業有八十種以上時，人數也就接近了三十萬之多。」到一九六〇年，已達四十四萬三千人。

在補習教育信念中的一項理由，乃是我們更了解政府需有一種公民觀念的民主教育。沒有這項理由，補習教育將成為單調的、無人性的、無目的的、無理想的東西。這使我們一些人注意成人教育為

最重要的一環。我們現在有意無意的要陶鑄社會的新秩序；爲了社會的安全，應先安定經濟基礎。但正如吐克維里(De Toqueville)所作的警告，假如沒有公民的道德，就將沒有適當的民主社會。「現時賦予從業人員的第一個責任，就是要有民主的修養；假如可能的話，要加強他的信心，陶冶他的精神，指揮他的毅力，用業務知識代替無經驗，用真正興趣代替盲目的嗜好。」在本國與論界中，對此方面有許多主張，並促成了一九四四年教育法案的有價值的通過。同時，現時的成人教育概念，亦爲此而擴大。許多教育機關，如棒球協會(B.B.C.)、藝術協會(Arts Council)、社會中心(Community Centre)、軍人服務社(Army Bureau of Current Affairs)等，都獲得了貸款，以養成此種團體討論的習慣。

緬因(Sir Henry Maine)說：「世界上沒有一樣東西不是由希臘開始的。」的確的，許多我們今日最有建設性的教育思想，如騰普爾(William Temple)、巴克(Sir Ernest Barker)、李溫士敦(Sir Richard Livingstone)等所創導的，沒有不浸潤於古希臘哲理的。這似乎很奇怪，爲什麼古代早就致力於二十世紀社會所需要的知識？但柏拉圖與亞歷斯多德所發表的思想，確很清楚地關涉到今日實際的一切。正如李溫士敦所說：「所謂新思想，不是合時的問題，而是要有遠見。」

希臘哲學家所發表的意見之一，就是重視公民品德。我們強調國家福利的一切，考慮社會的性質，並重視社會觀念。爲了強調此種性質，所以強調成人教育，這是今日應予研究的基本問題。我們正努力於擴充教育的展望，爲國家福利計，儘管物質方面如何妥爲設計，但忽視成人教育，仍不是個

良好的社會。除應予感激的職業問題之解決與社會法案之制訂外，尚有改善生活的其他要素——精神的、倫理的、文化的，要待努力。我們愈考慮這些問題，愈要贊同希臘人的信念；雖然希臘人強調兒童與青年的基本教育，但它不終止於是，相反的，祇有在成熟時公民們纔能有效地追求某種主要的研究與興趣。

本國思想界重視成人教育的重要性，已至少有百年的歷史了。摩里士(F. D. Maurice)曾在二五四年創立了工人學院，斯圖亞特教授(Professor Stuart)等於一八六七年發起大學推廣運動。我們得感激產業贈款與工業學校的創始人，並為工人教育協會(W. E. A.)於一九〇三年創始以來的努力而驕傲。那時雖對成人教育缺乏新觀念，但對成人教育的態度，實已有了重大的改變。我們正開始欣賞這一階段的教育，不管是科學組織、自我研究或是某種興趣的教育，已不把成人教育視為「額外」，而把它視為教育歷程中的一種自然的、必要的延續，使研究與經驗永遠結合一致。為了教育經費的新分配，各大學、各中學都按照成人教育的觀點，為職業青年力謀擴展，增加設施。同時，我們對成人教育的範圍與工作概念，也大為擴展，包括了新的方面，如戲劇與音樂等，以充實有關的教育生活。

為了辯明成人教育的重要性，再沒有比李溫士敦那樣熱切的了。其爭辯之點是，大學的課程「應包括人類觀念與業績的研究，如文學、歷史、政治與有關科學方面的教材。」此種教育，他認為是人最重要者。他還說：「經過五十年的教育經驗，我深信此種問題的研究，對十八歲以後的青年最為

需要，三十歲以後的仍很需要。」在巴克晚年的一本著作中，曾敘說他個人的特殊回憶。他告訴我們，當他最近參與四十歲左右的中年人的訓練教程時，發現「有些從業人員比他還要精通、有經驗，而有些學員的條件，則至少與他相等。」他最後批評說：「這已成為一種活的經驗。要知所謂教師者也就是所謂學生。我們要學我們所要的，我們要有不斷學習的能力與勇氣。」

成人階段之重要的另一種理由是：許多人都是後來才有所發展的；十一歲的兒童，常在學校的課業與考試中沒有良好表現，而在他們離校後，受了新環境、新興趣的刺激後，則有熱切的反應。有許多事例可資證明，許多男與女在校時成績不佳，但在日後事業中則有特出的表現。據說威靈敦(Wellington)與拿破崙(Napoleon)在小時很愚笨，牛頓(Sir Isaac Newton)、斯尉夫特(Dean Swift)、克萊武(Clive)、司考特(Walter Scott)、與西里但(Sheridan)等儘管如何卓越，在小時亦都愚笨。就說當代的邱吉爾(Sir Winston Churchill)吧，可說最有睿智的了，但在學校時一樣是沒沒無聞。當邱氏還是個下級軍官、在駐防旁加洛時，才知用功讀書與深思。他在一段筆記中，告訴我們他如何自學。他說：「一直到一八九六年冬天，二十三歲開始時，才熱切地要學習。我感到有關思想方面最淺薄的知識，都是一無所知。」並在此引言之後以整整一章敘說他如何研究論理、歷史、哲學、宗教等的一段生活。這是無可疑義的，關於成人教育的問題，他描寫的那麼生動而具人性。在一九五三年，邱氏做首相時，教育部由國家提供了一筆成人教育費。也許邱氏在旁加洛會日夜研究過柏拉圖的成人教育問題，而勇敢地力爭。他說：「無論男女，都熱切地在成人生活中尋求高深與寬廣的知

識之領導，而爲之喋喋不安，祈求等待。爲了培植我們島國生活的永久性，政府實不應忽視成人們的願望。」

在制訂一九四四年教育法案中，巴特勒先生 (Mr. Butler)、依特先生 (Mr. Chuter Ede) 及其顧問們放棄傳統的、狹隘的教育概念，並主張「公立教育制，在三個連續階段中——初等、中等、高等三個方面，視爲連續的程序，而予以組織。」自此以後，此種連續性教育的定義，成爲本國的教育政策。並在公報中常提及學前學後教育與在學教育的各別重要性。在白皮書裏，巴特勒氏根據立法的精神，說明教育自幼兒開始，繼續至成人階段。他特別贊成希臘諸哲人的看法；教育要在一個人日後生活中才能達到它的教育境界。就他的研究說：「教育只有等人們達到成熟的年齡，要訓練日常工作，以期貢獻社會時，才感到強烈的需要。」他響應吐克維里的主張說：「成人教育的範圍是如此其廣大，是民主社會的公民訓練所必須追求者。」儘管有關教育時間之長短的意見，各有不同，但對政策則毫無疑義的。我們主張教育是全程的、終身的。

三 強調成長

在整個本世紀裏，本國的教育已在邁進中，新觀念與新方法的爭論，已革新了學校的內部生活。由於近幾年來教育上的大變動，已使十九世紀二三十年代前後的許多教育理論爲之落伍。特別是關係教師職責的概念，已有了轉變。在五十年前，許多學校教育，幾全被認爲是教室工作，雖然注入式的

邪惡制度，已被廢棄，但仍有它的陰影存在。有些年齡大一些的教員，仍習慣於生硬的教學，集中精力於基本知識的訓練。他們完全是呆板地把知識填入孩子的頭腦去。他們的教學計劃，是基於孩子是空洞無物，必須用知識予以填滿。爲使獲得某種才能——記憶與觀察，就須在兒童時期予以有效的不斷練習。

十九世紀二十年代，在正常的教室程序中，有了顯著的改變。舊式的枯澀教育變爲不合時宜，許多教師關於組織兒童心知與如何對待兒童等，都有了不同的觀念。但「注入」的落伍教條，仍停留在學校中。在三十八年前，赫胥黎 (Mr. Aldous Huxley) 勇敢地抗議說：「心知不是一種容量器，而能機械地予以填滿的。它是活生生的，必須予以滋補。滋補又必須按照機能的需要，予以喂哺，才能好好吸收。假如我們視胃爲一個容量器，予以填補，那麼所謂滋補，將必引起反胃作用。心知亦是一樣的。」赫氏爲了加強他的論點，曾在他的講堂上畫了一幅兒童的殘忍圖：「四、五十個小朋友，被動地坐在教室裏，教師一再地向他們注入知識。」同時他還引證了一首詩：

「記住，把它記住！

孩子的頭腦是空洞的。

記住，把它記住：

仍有許多要教你們。」

雖然那時大多數學校十分不合理，但赫氏嚴峻的批評，有了它積極的、建設的作用。因爲它實有

助於兒童發展的新知識，並摧毀頑固的勢力。現在我們已都是生物學者了，只有少數學校尚不同意赫氏有關成長、教養、興趣的論點。由於兒童科學的研究結果，我們已對兒童各期成長的發展、差異與正常特性，都已獲得了新觀念。教師根據此種知識，作為他們工作的一部份。許多有思想的父母們，亦知着眼於兒童發展的研究。成長觀念，使我們考慮兒童的生理，把營養問題視為教育的功能。原先生理教育的方式，業經停止，而把重點放在成長與活動方面。營養家為使兒童平衡成長，按照各期的成長情形，注意學校的菜單，提供適當的飲食。

我們對心理發展的態度，則不同於對生理方面者。近代的教師，懂得兒童不是被動的、片斷知識的收受者，而是實際追求某種問題或設計的學習者。教師僅協助與指導兒童心知的發展。並考慮兒童成長情形中的環境與需要，一如身體需要那樣予以滋補。正式的教學，雖仍在兒童後期與青年期予以實施，但它是為滿足學習欲望與刺激心知成長而設計的。而非如以往那樣的填補心理空間。「兒童與青年的未成熟，正是其成長的積極態度或潛能，迴非需要填滿的空間。」但我們亦不應視本世紀初年的一切教學為貧乏者；因為假如理論是錯誤的話，亦不能阻止無數有為的教師善估兒童的興趣、並藉其人格的影響以感化學生。「教育是一個人對另一個人的影響……而此影響，常是一個人的心知、一個人的人格、一個人的品德，對另一個人的影響。總之，那就是教育如何開始的問題。」教育之所以轉變成近代型的方式，並非是容易或平順而無不幸地達成的，其間實經過許多研究、苦思、鑽研與實驗。但仍有無可避免的失策，特別是教師習於舊方法，不知應用新觀念。在教育理論革新中所能引起