

學術著作◆大專用書

現代教育史

(1945年至今)

GASTON MIALARET
JEAN VIAL 主編
張 人 傑等 譯

五南圖書出版公司 印行



現代教育史

(1945年至今)

五南圖書出版公司 印行

HISTOIRE MONDIALE DE L'EDUCATION

現代教育史

主編者 / Gaston Mialaret & Jean Vial

譯者 / 張人傑等

責任編輯 / 林瑞祥

校對者 / 謝美娥

原出版者 / 上海譯文出版社

台灣版 / 五南圖書出版有限公司

印行者 地址：台北市和平東路二段339號4樓

電話：7055066（代表號）

傳真：7066100

劃撥：0106895-3

局版台業字第 0598 號

發行人 / 楊榮川

排版 / 陽明電腦排版股份有限公司

製版 / 申豐實業有限公司

印刷 / 強峯印刷事業有限公司

裝訂 / 信成裝訂行

中華民國 82 年 10 月初版一刷

ISBN 957-11-0725-5

基本定價 10 元

（如有缺頁或倒裝，本公司負責換新）

譯 者 的 話

1981年法國大學出版社出版的四卷集《世界教育史》，被稱為一項「全球教育調查」的成果。首先，這部著作突破了今天看來是過於狹窄的幾乎只考慮歐洲國家教育史的傳統框架。它覆蓋的地理範圍從中國大陸經回教國家直到拉丁美洲，堪稱在教育觀念和教育系統上「全球性的分析與綜合」。其次，這部著作拓寬了世界教育史歷來沿襲的寫作模式，試圖涉及學校教育的各個側面。再者，這部著作的視野並不局限於通常所謂的學校教育，還注意到家庭教育、校外教育和非正規教育等常被忽視的領域。四卷集《世界教育史》為讀者提供了一部囊括各種條件下的教育及其各組成部分的演變史，從而具有嶄新的特色。

本書是第四卷，從1945年敘述至今，實際上是一部現代世界教育史。敘述的方式以教育學上所研究的問題為中心，其內容從各大洲和各類國家所固有的教育觀念到具體的教育實務，諸如教學大綱、教學方法、學生生活和教師工作等，從中可以了解當今世界的教育概貌。書中對不同國家正在進行的教育革新、研究和改革也作了闡述。就其性質而言，它不僅是教育史而且是比較教育的著作。我國廣大教育工作者，包括大專院校尤其高等師範院校師生、教育研究人員、教育行政管理人員以及所有對此感興趣者，可以從中得到許多啓迪。

本書在聯合國教科文組織的支持下由四十多位各國專家撰寫，具有四十種風格，四十種闡述問題的方法。該組織前總幹事姆博博士也參加了編寫工作。主編賈斯東·米亞拉雷是法國岡城大學教育科學教授，另一位主編榮·維亞爾是岡城大學教育科學名譽教授，他們在教育科學的研究上都是有相當造詣，並在國際教育界享有盛譽的學者。

參加本書翻譯的除張人傑（一～四章、十六章、十八～二十六章、三十四～四十

2 現代教育史

三章)之外,還有符錦勇(九~十五章)、陳菊明(引言、五~八章)、王雲雲(二十七~三十三章)和周克希(十七章)。全書由張人傑審校。由於譯校者學識所限,譯文有不妥或錯誤之處,歡迎讀者指正。

要撰寫和分析我們正在經歷的歷史是相當困難的。我們親眼目睹，甚至參加了某些歷史事件；身臨其境和不能置之度外都會使客觀性受到更大的影響。一些在目前表面上看來是次要的東西，將會被未來的歷史學家當作主要的東西；反之，一些今天看來是主要的東西則會被未來想撰寫我們時代歷史的人看作是微不足道的東西。

因此，人們就有理由來懷疑這最後一卷是不是一部真正的教育史。對於我們現代人來說，它也許還不是，但對於那些以後想編寫我們時代教育史的人來講，我們希望它將成爲一部重要文獻。這事實上就要求我們從各個方面來了解當今世界的教育現實，從各大洲和各類國家所固有的一切教育觀念到具體的教育條件——如學生生活、教師工作、教學大綱和教學方法等。但是目前的學校遇到了諸如擴充規模、教學改革和新領域的歸併等問題，教育科學研究就是爲解決這些問題而發展起來的；儘管我們現在還無法確定所有這些方面相互之間確切的內在關係，但我們不能對此一無所知，即使這些方面顯得似乎是有些並列的；不過，舉例來說，在目前情況下要對不同國家的教育革新、研究和改革之間的關係作一個客觀的、恰如其分的評價，那也確非易事。

現代教育史深受幾個重要的國際組織的影響。在論述教育問題時，聯合國教科文組織總幹事比任何人都有發言權。阿馬杜·馬赫塔爾·姆博先生（A. W. M'Bow）合作參加了第四卷的編寫工作，在此我謹向他表示最誠摯和最崇敬的謝意。他撰寫的最後一章證實了當今世界的各種教育問題已具有全球性，從而也就證實了撰寫本書第一編還是很有必要的。

然而，我們必須在此向讀者指出我們遇到的一些困難，這並非是爲我們的工作缺陷尋找寬恕的藉口，而主要是讓讀者能夠更好地了解本書。

2 現代教育史

本書是由四十位作者合作編寫的，因此，它有四十個章節，四十個觀點，四十種風格，四十種闡述問題的方法。儘管我們事先曾對接受參加編寫這最後一卷的同仁指明了某些注意事項，但本書的多樣性還是勝於統一性。只要觀點的多樣性並不產生自相矛盾的見解或真正的混亂狀態，這也有其積極的一面。我們認為，給每位作者以充分的自由，其結果只能是利多弊少。當然，要求作者進行更為完善的配合是不可能實現的。集體編寫的著作，一旦其容量超過了某個限度，往往都會碰到這個問題。

儘管合作者很多，但我們想要在本書介紹的教育各個側面並不是應有盡有的，其原因主要有以下兩個：第一個原因是受出版的約束，這是大家都可以理解的；全面地描繪當今教育的狀況，那將會產生一部名符其實的教育學全書，因此，我們不得不放棄某些計畫。出於同樣考慮，我們分配給每位作者的章節，其範圍也極為有限，這樣，他們就不可能闡述他們想要而且應當要闡述的那個教育問題的各個方面。第二個原因和作者的自身因素有關，某些領域的專家寥寥無幾，一些有才能的作者也因工作負擔太重而未能在規定的時間內做好分配給他們的工作；於是，向出版商交稿的時間普遍都延後了，某些資料的時效性也因此而耽擱了將近一年的時間；可是，我們又不能因為某幾位作者的延誤而要求那些已經按時交稿的合作者重新修改他們的章節。這種困難實際上也是所有既要求科學性，又要求直接與現狀發生關聯的著作所固有的。

對此，我們不必求全責備。賈斯東·貝爾熱^①曾有一句名言：「要行動，就得容忍缺陷。」

但是我們相信這本書的不足之處已經壓縮到了最低的限度。讀者們可以從中看到有關當代教育的比較全面和比較真實的概貌。當然，到了2000年，本卷可以有另外一種寫法，並且可以接下去撰寫描述那個時代教育情況的第五卷。

賈斯東·米亞拉雷

① 賈斯東·貝爾熱（Gaston Berger, 1896～1960），法國哲學家，社會展望學奠基者。社會展望學是研究促進現代社會發展的因素及對未來社會展望的科學。——譯者。

◎目 錄◎

引 言

第一編 當代世界的教育

1. 西歐教育思想與實踐的演變·····	3
2. 蘇聯和若干社會主義國家的教育·····	11
3. 拉丁美洲教育觀念及其實踐的演變·····	24
4. 北美的教育觀念·····	43
5. 阿拉伯國家的教育演變·····	53
6. 已經擺脫了殖民統治的國家·····	71
7. 中國大陸的教育·····	85

第二編 方法與技術

8. 法國的新教育·····	97
9. 制度教育學·····	110
10. 視聽設備·····	134
11. 從普雷西的教學機器到電腦輔助教學·····	145
12. 學校設備、教學法和學校空間·····	155
13. 教科書在當代教學中的地位·····	167
14. 教學器材·····	180
15. 圖書館·····	188

第三編 課程計畫的演變與若干學科的教學改革

16. 現代外語和母語的教學·····	199
17. 數學教學史概論·····	207
18. 科學教育史略·····	219
19. 社會科學和經濟學的教學·····	229
20. 對歷史的貢獻——1945年至1980年法國的歷史教學·····	243
21. 音樂教育的概況與發展·····	251
22. 圖畫教學法的演變·····	257
23. 體育·····	264

第四編 當代教育問題

24. 郎之萬—瓦隆計畫·····	279
25. 瑞典的教育改革·····	288
26. 教育「民主化」·····	299
27. 女子教育·····	307
28. 老人大學·····	316
29. 師資培養·····	324
30. 家庭教育學·····	338
31. 終身教育史的幾個里程碑·····	349
32. 學前教育的發展·····	357
33. 基礎學校·····	369
34. 中等教育·····	379
35. 技術教育·····	390
36. 農業教育在結構和設施方面的演變·····	400
37. 高等教育·····	409
38. 心理障礙或身體殘疾少年兒童教育·····	420
39. 青少年犯罪·····	435

第五編 教育研究與教育科學的演變之概述

- | | |
|-------------------|-----|
| 40. 實驗教育學..... | 449 |
| 41. 世界上的教育革新..... | 464 |
| 42. 教育科學的發展..... | 472 |

第六編 國際組織

- | | |
|-----------------------|-----|
| 43. 國際組織對當代教育的貢獻..... | 485 |
|-----------------------|-----|

索 引

第一編

當代世界的教育



1

西歐教育思想與實踐的演變

在 1939 年至 1940 年，而後在 1944 年至 1945 年，西歐的學校系統並不是戰爭攻擊的目標。然而，教育實踐卻深受其害。在服役者、傷員和遇難者中有教師和大學生。一些中、小學和大學被徵用、損壞和摧毀。在這一片混亂之中教學活動被破壞了，課程無法正常進行，更不用說教材、紙張和粉筆的匱乏。學校的照明和取暖條件也甚糟糕。

在佔領時期，當局致力於破壞經濟基礎和教育實踐，而且日甚一日。當局奉行的經濟政策著重使被佔領的歐洲服從納粹德國的戰爭需要，對食物和燃料實行了定量分配制來嚴加控制。政治當局宣揚種族滅絕政策，軍事當局則取締抵抗運動。這種局勢所產生的直接後果使人們處於水深火熱之中，其間接後果便是使教育活動逐漸趨於崩潰。

但是，納粹體制中的文化政策終於使教育也成為戰爭的真正攻擊目標。例如在荷蘭和比利時，由納粹任命的領導人控制了對教師的選擇和聘任。在法國，納粹分子還竭力取締教師協會。歷史課和地理課的內容被篡改，而當許多教材被查禁的同時，體育課和德語課則受到了更大的重視。某些大學被納粹分子勒令關閉，其中有比利時自由大學和荷蘭萊登大學。當局還變本加厲地下令取締被佔領的歐洲各國學校系統中的一切抵抗力量，並使教育制度納粹化。各國的局勢確實不盡相同，但是奉行的教育政策在不同程度上都是以納粹的種族理論為基礎。因此，在斯拉夫語的國家裡教育制度瀕於徹底毀滅，而在北歐和西歐受破壞的程度則顯得不那麼嚴重。在西歐，文化政策一字不差地汲取了納粹的理論。大部分居民講德語的亞爾薩斯—洛林地區和盧森堡，也就被視為德

4 現代教育史

國的一部分。領導人希望荷蘭（和挪威）會迅速接受納粹思想。他們預計，在法國和比利時有一個較慢的適應過程。可是，他們的人種和文化理論關於移植教育政策會獲得成功的預言從未應驗。他們的教育思想和實踐處處備受抵制。

戰爭對教育產生的上述雙重影響是十分強烈的。物質上的破壞已呈現相當多的問題。修復和重新開放學校，以及為重建文化系統而產生的另一些行政管理問題，不僅關係到受損嚴重的教育事業，也涉及被戰爭削弱的歐洲經濟。因為人類秩序嚴重受到破壞而提出的問題則更為迫切。應該考慮孤兒、殘疾者和受過某些迫害的兒童問題。還應該注意到戰爭對青年在道德和精神上所產生的影響、家庭生活的解體以及佔領時期所強加的兩種類型的道德觀。最後，不要忘記義大利和德國的學校系統在身心方面所受的損害也是不少的。

可是，人們還以另一種方式感受到戰爭對教育的衝擊。我們應該考慮到不同類型的學校教育結構、課程內容和受教育的機會乃是戰前歲月的特徵。我們一方面要思索戰前的教育體制是否與失敗和挫折相關連，另一方面要思忖戰後的情況是否已經為社會改革和重建提供了機會。在這全面振興的過程中，不可避免地要給教育以一席之地。

西歐重建教育的準備工作，始於納粹制度最終崩潰之前。從戰爭期間在倫敦舉行盟國教育部長會議起開創的這項工作，部分地已具有國際性。法國重建教育的規畫是在阿爾及爾開始制訂的，1944年8月底在法國本土開始修訂。在英國，1944年的教育法（主持人是巴特勒）在戰爭結束前已經通過。在義大利，第一批教育改革計畫出自於1943年後盟軍佔領義大利半島時的軍政府，同樣的情況稍晚也見諸於西德。

所有這些計畫的共同之處在於，對民主形式的許諾以及擴大教育制度的自由主義。教育領域必須完成的首要任務是建立行政機構和恢復物質設施。同樣緊迫的另一項任務是改變教育學或行政管理上法西斯或親法西斯的立場。擬訂一些整體原則和計畫來進行長期的教育改革，這也不乏其重要性。作為總原則，從一國到另一國幾乎都是：「教育是一項人權」和「教育之前人人平等」。教育的總體改革也十分相似。

西歐多數國家必須從根本上拋棄戰前的教育結構：接受大部分學齡兒童入

學、十三四歲結束的初等教育階段；而後是針對少數學生、為期較長的中等教育階段。人們曾考慮，是否可以用人人都有受中等教育的機會來取而代之，為此，一方面延後義務教育階段的終止年齡，另一方面重新審視初等教育和中等教育的銜接點。這些銜接點必須十分認真地專門加以研究。審視個人和地區的教育投資問題也顯得十分必要。多數國家的抉擇是：實行中等教育階段的自由教育原則；並使為數更多的有才能的窮學生能享受助學金，使之可以進行職業和技術教育方面的學業；使更多的孩子受到學前教育；最後是擴大和改進師資培養工作。此外，應該為成年人提供繼續受教育的機會。人們認為，戰前的教育太拘泥於書本知識，太抽象和太學究式了，戰後的教育將更注重於公民、社會和道德方面的功能。

更具體地說，以法國人為例，在加比唐先生主持下的 1944 年 3 月阿爾及爾委員會以及 1947 年 6 月郎之萬—瓦隆委員會上，都以教育之前人人平等為目標：使每個人都有機會充分地發展其能力。郎之萬—瓦隆計畫設計的學校教育結構，讓所有兒童從三歲起受到教育，義務教育的年齡漸漸地提高至十八歲。十五歲以上的學生可以得到資助。十一歲至十五歲的學生，將按其能力加以分組和定向，使他們朝不同專業方向發展。按照計畫，在實用性的職業課程以後設有藝徒訓練中心，而高等教育則含有三個階段的專業化教育和進修班。戰後，在比利時也對重新組織三個階段的學校系統（幼稚園；兩個三年制的小學階段；十二歲至十五歲的初級中學和十五歲以後的高級中學）的主張展開了討論。其中，初級中學可以廣泛地對學生進行觀察和方向指導，讓學生可以在「希臘—拉丁語」、「現代」和「職前訓練」這三組之間流動。為了幫助有才能的大學生甚至中學生，助學金問題已有所考慮。在英格蘭和威爾斯，1944 年教育法已制訂各種目標：實施十五歲之前的義務教育，建立完整的中學系統。教育法強調指出，這一中學系統將「向所有學生提供學習機會，提供他們所希望的，顧及他們年齡、能力和性向的教育方式及訓練方式」。十六歲至十九歲青年的教育，含技術課程、商業課程和職業課程，應由地方當局資助，而青少年活動的組織（和經費）將由青年署予以加強。在 1944 年的麥克尼爾報告書中，新的師資培訓計畫已提到議事日程上來，使高等教育機構（「教育學

院」)與教育系的關係更為密切。1945 年的柏西委員會對英國高等技術教育進行了改革。

當時，教育改革計畫因國而異。但是，總體而言，有關教育改革的討論和建議，涉及的目標與原則多少還是相似的：使傳統的學校系統能招收數量更多的孩子入學並受到為期更長的教育；更認真地考察兒童的能力，延後篩選和專業化；在學校教育階段和後學校教育階段，增加技術教育、商業教育和職業教育課程；使高等教育的入學更加方便，增加大學課程的數量；提高大多數教學人員的職業資格和能力；最後，消除經濟障礙以確保人人都有學習機會。

實現上述目標可能比人們設想的要晚些。此後三十年間，實現這些目標在西歐的教育討論和教育政策中一直佔有主要地位。

在戰後世界中，教育遇到的第一個問題是以理想與現實發生對立的形式出現的。以法國為例，郎之萬—瓦隆計畫提出的徹底改革方案為國民議會所否決。這一方案的實施被認為太昂貴了。在英國，1944 年教育法雖然採用了改革草案，但是人們注意到，為改組和擴大中等教育存在著教師嚴重不足的情況。為了明顯地縮短師資培訓期，不得不出現（師範生）隨機應變的培訓方案。在西德，因人口造成的壓力——大量的孩童出生於四〇年代初，還有數百萬名避難者要納入到學校系統中去的問題——必須作一些新規定。四〇年代末年和五〇年代初年遇到的第二個困難是，對已在進行的實用性改革正式予以採用和施行。在這方面，首先創立的新班級，而後組建的先行班級是一項很重大的革新，但也處於英國現代中學同樣的緊張狀態之中，因為，儘管教學大綱和教學法以現代化的面貌出現，教學體制卻仍然保持著舊的傳統，即保持了學院式的教學大綱和形式主義的教學法。第三個問題是，五〇年代初期和中期，進入了戰後出生的孩子入學高峯期，隨後，大約在六〇年代中期，進入了高等教育入學高峯期。應當解決的有兩個難題：學齡兒童的數量更多和學習期限更長。既然歐洲學齡人口事實上呈現倍數成長，並由此引起了一些財政問題和教師不足，因而，為改進教育本該出現的各種合乎希望的變化並不能得到保證，人們也就只得聽之任之。第四個問題是，大約在五〇年代中期及以後，對學校系統進一步民主化提出了異議。法國的公立中學、德國的文法中學和歐洲其他

舊制文科中學努力保持的傳統依然很强。這些學校裡的教師——有時還得到大學教授的聲援——經常表示，他們擔心進行新的改革後（涉及學校結構、教學大綱的精神、考試型態和教學型態），學術品質和民族特色會隨之喪失。這種爭論在許多歐洲國家最後都帶有政治色彩，左派堅稱進行新的教育改革的必要性，右派則為採取更謹慎的步驟而辯護。至於第五個問題，應該提及四〇年代中期教育改革者力主的一項原則已漸漸變形，至少已混同於第二原則。大約在四〇年代中期和末期，人們明顯地特別注重教育之前人人平等這一原則，把它視為一項人權。這種希望被明確地規定為：向兒童提供一種更加生動活潑、不太拘泥於書本知識的教育，同時把職業基礎知識納入普通教育。這一原則在四〇年代末年和五〇年代初年的法國、德國和英國，逐漸地與注重創立技術訓練組——主要培養技術員、工藝師和應用科學的專家——揉合在一起。大約在六〇年代中期，這一觀點被概括為：整體而言教育投資似乎有助於經濟成長。教育被界說為可以創造人力資本；人員的組織應該確保學校系統產品的效益。於是，教育之前人人平等作為一項人權與主張這種平等有助於經濟效益的觀點又結合起來。但是這兩個原則始終沒有協調，而且本身就含有引起對立和失望的端倪。

儘管上述這些問題把教育期望和教育思想與它們在實行中的變化作了區別，教育改革還是實施得很好。七〇年代初期，學前教育在西歐已普遍進行。當然，有幾個國家是例外，如法國、比利時和荷蘭的三歲兒童還未上學，這些國家的兒童受學校教育的年齡始於五歲。至於學生離校的年齡則日益延後。五〇年代末期和六〇年代初期，在西德大部分邦、荷蘭、盧森堡和法國，這一年齡定為十五歲。到六〇年代末期和七〇年代初期，在北歐這一年齡已法定為十六歲，但在南歐依然較低。

大約在六〇年代末年，法國和英國等國出現了一些綜合中學或綜合性的教育設施，以及各種學業方向指導階段；試行這種改革的有德國的各邦和奧地利，堅決禁止的則有瑞士。這是歐洲教育實踐活動中具有決定意義的改革。幾乎在所有國家中進行的社會學研究都已顯示，父母所屬的社會階級與孩子學業成功始終是相關的。這一教學總模式在歐洲的表現也因國而異。在西德，可以