

學校內則尚未設有此職。教讀之位置在教授下，其職掌與教授相同，惟所授學科較為次要。教讀之任期，有規定之年數，亦與教授相若。其所受之薪金，往往不及教授之半。

教生制 The Pupil-Teacher System

此制度之實行，所以培植專門為教師者。其法以學徒制為根據。英國採用此制，始於一八四六年，蓋欲以之養成優良之教師。實則此制即學生訓導制之變相，經過一番擴充與整理而已。兩制有一缺點，即過於注意用人一方面，而不甚注意及組織也。學生既須研求學業，復須練習教授，其結果非失去寶貴之讀書光陰，即不能得實地教授之經驗也。

英國教生之選擇，大率為學生中之優秀者，年在十三歲左右，學習期為五年，其薪水由國家支付。普通而論，每星期除學校鐘點外，受課七小時有奇。學徒期滿，經考試而合格者，可入師範學校，為助教之職。

據英國文學批評家亞諾爾特（Matthew Arnold）之言，則教生制為英國初等教育之關鍵。自行此制之後，學校事業，大為增進。然教生之程度不高，猶有缺憾。一八七五年，遂增加學徒之年齡資格，減少教授之時間，而設立「教生社」（Pupil Teachers Centres）以為彼輩繼續求普通教育之用。

此後對於教生問題，其爭點有二。一派主張先求高等學業，後為教生。一派則主張教生之時間宜長，且宜常與初等教育接觸。卒之前者主張，更為流行。年已十六而學業較深者，只須練習二年，即已足矣。一八九六年，定教生年齡不

得在十五歲以下。一九〇七年制令十六歲為教生者，須有中學四年學業。久之當局者知鄉村與城市之間，此種制度應有伸縮之餘地，方能奏效。而教生制度，實為培植教員之必要事業。惟手工與技能，亦須與學業并重云。（劉）

教育史 History of Education

【意義】 教育史者，敘述過去教育之歷史也，以闡明教育事實教育理論之發達程序為目的。教育事實，無時不存，今之教育，乃由過去時代經種種變遷而成者也。教育理論，雖量有多少，質有高下，往往與教育事實聯繫發生，相輔而行。故吾人苟欲對於現今之教育事實教育理論，求根本之了解，則教育史之研究，誠不容或緩也。

【範圍】 教育史以教育事實與教育理論為研究之範圍，故與研究一切制度文物之文化史，大相懸殊，而與專研究教育理論之教育學史，亦有別焉。教育史應研究之要點，一曰一般社會之趨勢，一曰教育實際之狀況，一曰關於教育之學說。教育與思想、政治、經濟以及風俗習慣，皆有密切之關係，故研究過去時代之教育時，當注意於其時一般社會之趨勢也。教育實際狀況，為教育史之中心材料，亦教育史研究之主要對象，其中如教育法令、學校制度等，最為重要。教育理論，初雖倡於一二學者，其於教育實際，影響極為宏大，故教育史於教育事實外，尤當研究教育理論。

【價值】 研究教育史之價值，難以枚舉，茲言其大要：

(一) 促進根本理解。近年中國教育制度，先取法於日本，繼則模倣美國、日美源諸歐洲、歐洲教育制度，又有其逐漸發達之歷史，故欲溯本窮源，當研究教育史。(二) 清理教育標

準。教育目的，非可於教材得之，亦非可於兒童心理得之，當研究學校事業與社會要求之關係，而教育史所述歷史上發達時期，在闡明學校社會關係之密切。故教育史之研究，能清理吾人對於教育之理想也。(三) 鼓舞教育精神。教育史上所述諸理論家或實行家，皆係偉大人物，有功於教育，其事蹟當能鼓舞後人之對於教育之精神。且讀教育史，明民族消長與教育之關係，尤能使人覺教育之重要。

【在課程上之位置】 教育史之研究，價值既如上述，故其在各國大學課程中，位置甚高。如英國曼徹斯特大學（Manchester University），有「教育史選」一學程，設斐爾德大學（Sheffield University）有「教育史」一學程，討論十八世紀之教育改革者，及十九世紀之英國教育。法國土魯斯大學（Toulouse），一八七五年，有康拍雷（M. Compayré）演講教育史。德國挨爾蘭根大學（Erlangen）有「教育史大綱」一學程，來比錫大學有「教育史」學程。二、美國哥倫比亞大學師範院，關於教育史之學程更多，有「近世教育史」、「赫爾巴特與福祿培爾之教育學說」、「希臘羅馬教育之社會基本與哲學基本」、「教育通史」、「美國教育史」、「英國教育史」及「近世教育之歷史的基礎」等。觀乎此，亦可明教育史在課程上之位置矣。

【歷史及著作】 西洋關於教育史之研究，始於十八世紀之末。一七七九年，曼給爾斯多夫（G. A. Mangelsdorf）刊行其教育制度之歷史的研究（Versuch einer Darstellung dessen was seit Jahrtausenden in

Betreff des Erziehungswesens gesagt und ge-
than worden ist) 於來比錫是爲教育史之鼻祖。繼是
而作者，曰洛科夫(Fr. E. Ruhkopf)之教育史(Ges-
chichte des Schul- und Erziehungs- Wesens in
Deutschland von der Einführung der Chris-
tentums bis auf die neuesten Zeiten)一七九
四年刊行於布勒門(Bremen)述德國教育起源發達之
大要。一八〇一年，士發次(Fr. H. Christian Schwarz)
刊行其教育學(Erziehungslehre)一書，一八一三年更
增教育史(Geschichte der Erziehung in ihrem
Zusammenhang unter den Völkern von alten
Zeiten her bis aufs neueste)一篇。一八二九年之
新版，將教育史刊於書前，以不知過去之歷史，不能了解現
今之問題也。尼邁爾(A. H. Niemeyer)於一七九六年
所刊行之教育教授之原理(Grundsätze der Erzieh-
ung und des Unterrichts)一版以後，亦加教育史之
材料。克利麥(Fr. Cramer)終身從事於教育史之研究，
著教育學(Geschichte der Erziehung und des
Unterrichts in den Niederlanden während des
Mittelalters)一書，刊行於一八四〇年。牢麥(Karl von
Ratmer)之教育學史(Geschichte der Pädagogik
von Wiederaufblühen Klassischer Studien bis
auf unsere Zeit)，刊行於一八四七年，對於以英語所作
諸教育史，影響最大。至斯密德(K. A. Schmid)與許多
學者合著之教育史(Geschichte der Erziehung von

Anfang an bis auf unsere Zeit)，刊於一八八四年
至一九〇一年者，則搜羅包括，較自來諸書爲廣博矣。英語
教育史，刊行於一九〇〇年以前者，有下列數種：(O. Br-
owning, Educational Theories (Cambridge, 18-
81); F. V. N. Painter, A History of Education
(N. Y., 1886); S. G. Williams, The History of
Modern Education (Syracuse, 1892); J. P.
Munroe, The Educational Ideal (Boston, 1895);
L. Seeley, History of Education (N. Y., 1899)。
自一九〇〇年德衛孫(Thomas Davidsom)之教育史
刊世後，開英語教育史概念之一新紀元。其書不重個人之
傳記，蓋視教育之發達爲人類進化之一部分而研究之也。
最近孟祿於一九〇六年所刊行之教育史(Textbook
in the History of Education)，一面闡明教育發達
與文化史其他方面之關係，一面詳論教育之趨勢，不疏忽
實際目的，表明理論與實際之關係，過去對於現在之影響，
且常詳舉史料，極便參考。

(林一)

教育回

民國二年，軍民分治，於各省區設立教育司，隸民政長
行政公署，司長一人，簡任，下設三科或四科。三年六月，制廢，
改爲教育科，隸巡按使公署政務廳。六年九月，設教育廳，爲
專設之省教育行政機關，今仍之。又民國三年修正教育部
官制，亦設置普通教育司，專門教育司，及社會教育司。

教育回

教育局，分爲縣教育局，市教育局，及特別市教育局三

種。以輔佐縣長，市長，及特別市市長辦理教育行政事宜。參
閱「市教育局」條。

教育科

民國三年，改教育司爲教育科，屬巡按使公署政務廳，
即第三科。又縣知事公署之第二科，亦爲教育科。

教育術

從事教育者不僅對於教育目的及教育方法上之原
理均須有相當之理解，且於實際應用原理之時，更不可不
有一種相當之技術。例如在道德方面，有一人焉，對於謙讓
之意義，了解固極透澈，然在實行之時，一不得當，則不免受
宋襄之譏。又如軍事家平日對於兵法素有研究，然一遇戰
爭往往有昧於活用之術而招致失敗者，是皆僅知原理而
不知所以活用原理之術之過也。教育亦然，教師對於教育
原理雖有精深之研究，然如於教育技術方面不甚擅長，則
此種教師亦不能稱爲理想之教師。教育學家所以不能即
稱爲良善之教師，即由是故。赫爾巴特(Herbart)以爲教
育技術之地位，在於教育理論與教育實際之間，缺乏技術
之教師難獲一種教育的威嚴，蓋氏亦有見於此而云然也。
要之，教育學之所論概爲一般之原理，而在實施教育之際，
則教師不得不顧被教育者之個性境遇等，以求適當之
活用；故爲教師者不望多獲良好之效果則已，不然，則於教
育之技術自不可不重視之。就技術之短長論，世人往往以
爲本諸教師之天性，其實不然。爲教師者如能於客觀方面
研究學生之個性，於主觀方面施行熱心的練習，則其教育
之技術自能逐漸有所進步矣。

教育部
見「教育部官制」條。

教育會

見「教育會規程」條。

教育學

教育學之西名，在英爲 Pedagogics，在德爲 Paedagogik，在法爲 Pédagogie，其語源皆出 Pedagogue 一語。Pedagogue 者教僕之謂；在古代希臘，雅典人民往往雇僕役使領護兒童至校學習，是爲教僕。

故西洋教育學一語，溯其語源，乃可解爲導護兒童之學。此外英人又稱教育學曰 Science of Education，德人又稱之爲 Erziehungslehre，其義要不外爲教育之學而已。此特就教育學之語源言也。若由論理的見地加以一

稍稍精密之定義，則教育學者乃係研究教育之原理與方法之學問。惟教育二字涵義有廣狹之分，吾人不可不辨。廣義言之，凡引起被教育者之任何發達或進步等結果之作用，不問其授施者爲何人以及授施手段之如何，皆得稱之爲教育。狹義言之，則所謂教育不僅單指引起教育的結果之作用，且於此項作用規定須有一定授施教育之主體。而

依據此狹義解釋時，教育又可別爲二類：一係教育客體豫無明確規定之教育，他係教育客體豫有明確規定之教育是也。如社會教育屬於前者，如學校教育則屬於後者。嚴格言之，通常所謂教育學其研究範圍實限於學校教育一項，故通常所謂教育學吾人亦可名之曰學校教育學，蓋其所研究不外爲學校教育上之原理與方法也。據德國教育家

來印 (Rein) 之見，此項教育學大別之可爲歷史的教育學與系統的教育學二種：前者爲教育之歷史的研究，後者爲教育之組織的研究；前者即普通所謂教育史，後者即普

通所謂教育學概論也。來印並作有教育學之門類表，茲特採錄以供讀者之參考。

歷史的教育學

目的論

教案論

通論

教程論

各論—各科教學法

訓練論

教導論

管理論

衛生論

個人的(私人教育家庭教育)

系統的教育學

學校形式論

公立學校教育

普通

專門

學校行政論

學校制度論

私立機關教育

學院

團體的

公私立補習教育

療養學舍

實際門

學校設備論

教員養成論

補習教育論

但來印將教育史歸入教育學，其所定教育學之範圍未免過廣；若通常一般要皆以系統的教育學簡稱之曰教

育學而已。而所謂系統的教育學，其內容之組織亦隨學者

(范)

研究不外爲學校教育上之原理與方法也。據德國教育家

教育廳分設各省，直隸於教育部，爲各省教育行政之

最高機關。廳內設第一、第二、第三科。第一科掌管印信，收發文件，辦理機要文牘，整理案卷，綜核會計庶務，編製統計報告及不屬於他科之各事項。第二科主管普通教育及社會教育。第三科主管專門教育及外國留學事項。廳設廳長一人，由大總統簡任，秉承省長執行全省教育行政事務，監督所屬職員暨辦理地方教育之各縣知事。各科置科長一人，由廳長委任，承廳長之命，掌理本科事務。科長以下，各科置科員三人以下。廳中又設省視學四人至六人，由廳長委任，掌管視察全省教育事宜。

教員室 Teacher's room

見「教育用書」條。

教科書

見「教育用書」條。

督所屬職員暨辦理地方教育之各縣知事。各科置科長一人，由廳長委任，承廳長之命，掌理本科事務。科長以下，各科置科員三人以下。廳中又設省視學四人至六人，由廳長委任，掌管視察全省教育事宜。

教授學

教授學，乃教授與學習之學也。昔者，教師專顧教授，不顧兒童之學習。近今之趨勢，則主以兒童之學習為中心。專取教授之態度，或注入式之教授，今人咸知其非，以兒童之學習為根據，使之自然活動，誠正當之方法也。雖然，教師若純任兒童之自發，心理之活動，則有時亦有不適於教授目的之弊病。麥斯麥（Mesmer）謂精神作業，是合於目的之活動，旨哉斯言。故學習之須合乎教授目的，自不待言。教授學者，即研究合乎教授目的之學習之學也。

教學法

見「教學法概論」條。

教導學

見「教授學」條。

教父哲學 Patristic Philosophy

見「教授學」條。

基督教之初

基督教之初，本不過救世兼濟渡衆生之福音，未嘗有一定之教義。然基督在世時，其感化力甚偉，雖未有一定教義，猶足以展布勢力。及其既死，其徒各執己見，遂呈分崩之兆。於是不得不確定教義，以維繫世人之信仰。顧基督教本乏哲學思想；基督教徒欲確定教義，勢須借助於教外之哲學——希臘哲學。此種欲以合理的方法說明基督教之教義並鞏固信仰基礎而起之哲學，在哲學史止謂之教父哲

大學中之教授會，由各科主任及教授組織而成，以討論教授方面校務方面及學業成績方面之事項。教授會襄助校長解決大學中較為重要之問題，固非大學中之主要機關也。

教授學

教授學，乃教授與學習之學也。昔者，教師專顧教授，不顧兒童之學習。近今之趨勢，則主以兒童之學習為中心。專取教授之態度，或注入式之教授，今人咸知其非，以兒童之學習為根據，使之自然活動，誠正當之方法也。雖然，教師若純任兒童之自發，心理之活動，則有時亦有不適於教授目的之弊病。麥斯麥（Mesmer）謂精神作業，是合於目的之活動，旨哉斯言。故學習之須合乎教授目的，自不待言。教授學者，即研究合乎教授目的之學習之學也。

教學法

見「教學法概論」條。

教導學

見「教授學」條。

教父哲學 Patristic Philosophy

見「教授學」條。

基督教之初

基督教之初，本不過救世兼濟渡衆生之福音，未嘗有一定之教義。然基督在世時，其感化力甚偉，雖未有一定教義，猶足以展布勢力。及其既死，其徒各執己見，遂呈分崩之兆。於是不得不確定教義，以維繫世人之信仰。顧基督教本乏哲學思想；基督教徒欲確定教義，勢須借助於教外之哲學——希臘哲學。此種欲以合理的方法說明基督教之教義並鞏固信仰基礎而起之哲學，在哲學史止謂之教父哲

冷之地，須用相當之暖房法，及設備暖房之用器。至教員室應否設男女之區別，此則至無一定，大概須視學校之規模與乎他種情形以為決定，不能一概論也。

教育上所謂精神作業，與心之過程或心之活動有別，蓋指教育者所要求之精神活動也。教授以求精神作業之正確為中心，心理學則不問心理的概念是否為論理的或

科學的。故心理學只注意兒童之各種心的狀態，而教授學則分別何種事項當陶冶，何種事項當避免。教授時當求結果之正確，精神力之經濟。是二者，即教授學上之規範，蓋教授學乃規範科學也。

以上云云，係以麥斯麥之說為根據。然吾人若專據論理學，而排斥心理學，亦屬偏論。欲求教授學基礎之完備，則對於學習活動之心理過程，亦不可不注意。蓋教師苟不明心理的過程，決不能行論理的指導也。

人之心，分知情意三方面，知育之研究，即教授學也。

或謂知情意為心之三方面，則知的活動中必有情意之要素。其言固然。然心既可為三方面，教育現象，未嘗不可分知育、德育、美育三部。視教授學為知的作業之研究，僅為研究便利起見耳。

（林二）

學。

此可分為前後二期：尼西亞（Nicaea）宗教會議（325 A.D.）以前及尼西亞宗教會議以後之教父哲學。前期為教義未定時期；後期為教義確定時期。前期學派以諾斯替派（Gnostics）及正教派為最顯著。後期以奧古斯丁（Augustine 354—430）為最著名。奧氏有言，上帝賦吾儕以理性者，欲吾儕藉理性之力以了悟上帝與萬物也。而哲學研究云者，即不藉肉眼，直接以觀照真理之謂。哲學與宗教異途同歸，莫不以恒久之實在為趨向之目的。是故農視理性，侮慢哲學，實天下之謬見也云云。

本文於此祇揭綱要，至於教父哲學內容之詳情，可參閱陳大齊西洋哲學概論及翟世英西洋哲學史等。

教育公報

教育公報，由教育部編審處編纂，按期彙纂發行。公布教育法令，登載關於教育之命令、法規、公牘、報告、紀載、及譯述學說，藉覲現時教育之狀況，策勵前途之進行。設主任一人，編輯若干人，按月發行一冊，經費由教育部發給。

教育年鑑 Educational Age

參考「成業年鑑」條。

教育行政

近代國家承認教育為國家要政之一。關於教育之政務於中央及地方專設機關以司其事，是曰教育行政。其唯一使命則在實現國家之教育目的與增進其立國要素。蓋近代國家立國要素首推「共同文化」，所謂共同文化者，即民族精神與特性及其對於解決社會人生問題所有貢

獻之結晶。其傳播發揚則胥賴教育。

二十世紀中，享受教育以承繼先民文化之遺產，乃各國公民所認為應有之權利，亦國家社會對於個人應盡之義務。欲求教育機會之普及與均等，教育行政之間題乃日益增多，而其範圍亦日益擴大。惟世界各國之立國精神與其人民之教育需要多不相同，故其教育行政制度亦各異。此主集中，彼主分權。此重中央，彼重地方。欲覈一國教育行政制度之得失，首先察其能否適應國家與人民之需要，並須就其所養成之國民精神與國民能力而論斷焉。

【國家教育目的】

國家存在之價值，在能謀全體或大多數人民之幸福。民主國家尤重此旨。其教育目的應使人人都盡量發展其固有才智，享受先民文化遺產之機會而成為身心健全之共和公民。政府方面應本此目的，依國內民生狀況與國際政治關係，擬定教育政策與計畫，由教育行政機關促其實現。長途航遊，舵師須知目的地之所在，始克計程前進。教育行政須先有國家教育目的及方策始克進行。否則「盲人騎瞎馬」，更何有教育行政之可言。

【教育行政系統】

國家教育行政機關之設置在歐美各國為近百餘年間之產物。在我國則三千年前曾一度具有國家教育行政組織（詳周官），足徵當時對於教育之重視。後代教育行政制度廢弛，僅餘科舉取士之法。至

前清末葉，採用近代學校制度，始於光緒三十一年（一九〇五）。創設教育行政制度，中央置學部，各省置提學使署，各縣置勸學所，以司教育行政之事。一九一年革命成功，

民國肇造，教育行政機關仍採（一）中央，（二）省，（三）縣，三級制度。

中央教育行政機關——乃實現國家教育目的之中

樞。其職責至為重大。如（一）推行適合國家與民族需要之國家教育政策，（二）養成全國國民統一精神，（三）促進國家義務教育之普及，（四）力謀國民教育機會之均等諸端，皆各國教育行政中樞應有之職責，而無一不與國家前途有密切之關係與重大之影響。歐戰以還，世界各國威望中央教育行政之重要。美合兩國，教育行政權素集中於各邦政府，近年來亦迭有建設中央教育部之運動焉。

我國自民國成立後，中央設教育部「管理教育學藝及曆象事務」。教育總長為國務員之一。十餘年中，教育當局隨內閣變遷，更迭竟逾四十次之多。加以政潮起伏，經費支绌，教育部威信日益損失。昔日之北京政府，除索薪之外，幾無所聞，言乎中央教育行政幾同虛設，遑論實現國家之教育目的。今國民政府成立，亦二年餘矣，以兵革未遑，教育方面，亦未有突飛之進展。苟能使教育經費有獨立基礎，教育政務由專家主持，則中央教育行政機關庶能負其應盡之責任焉。

【省教育行政機關】

其責任在協助中央教育行政機關推行國家教育政策與適應一省教育上之特殊需要。

我國各省區幅員廣大，與歐西各國之區域相比擬，其教育行政之重要可知。

民國成立之初，清季設於各省之提學使署既廢，各省

教育行政事務乃由省公署之教育科或教育司管理。及民國六年各省始有教育廳之設立。南京國民政府成立，教育

廳廢，實行各省區大學制，將教育行政歸併於教育實施之中，民國十九年起又恢復教育廳。

【縣教育行政機關】 負直接辦理與普及義務教育之責，實握國民基本教育之鎖鑰。民國十二年之前，負有辦理地方教育之責者為各縣知事，輔佐之者為縣勸學所。此制之弱點，在地方教育行政事務無專門人才為之負責，以致無適應地方需要之教育計畫而逐漸進展。至十二年春

(一九二三) 政府公佈縣教育局規程。各縣設教育局，以局長主持全縣教育行政事宜。教育局設董事會協議縣教育事項之進行。各省近年相繼設縣教育局。此新制度成功之關鍵，要在局長選任之得人。非有富於教育學識及經驗之人，恐無以當此革新與促進地方教育之責任。民國政府成立後，仍其舊。

【教育行政問題】 凡於教育行政直接間接有關各方面之間問題，本書皆有專條討論，茲擇要示例，以供讀者之參考。

關於教育法律及法規者——如憲法對於教育之規定；教育法律成立之手續；教育法令及規程之執行與運用等。

關於教育行政制度組織者——如中央與省及地方教育行政權之劃分；教育部官制與職掌；教育廳組織大綱；縣教育局組織大綱；教育總長之權限與責任；教育廳長之權限與責任；縣教育局長與董事會之權責；學校系統；視學制度；教育行政人才之訓練等。

關於施行義務教育者——如強迫入學；學童調查；童

工之保障與立法；課程之製定；教科書等之供給；學校建築之標準等。

關於教育經費者——如公家對於教育經費之責任；教育經費獨立；教育基金；教育基金之給與；教育稅；預算與教育等。

關於師資訓練者——如國家對於師資養成之方針；教師檢定；檢定委員會之組織；在職教師之訓練與考績；教師之待遇等。

關於私人主辦及特殊教育事業者——如私人主辦之教育事業；私立學校；教會學校；平民教育；補習教育；教育會與教育學術團體之組織等。

其他關於各國教育行政制度之比較，詳於分論各國教育制度專條中。

(查良劍)

教育改進

吾人不但須教育，而且須好教育。改進之意即在使壞者變好，好者變為更好。社會是動的；教育亦要動。吾人須使之繼續不斷的改，繼續不斷的進。

教育改進包含兩方面：有關於教育方針之改進，亦有關於教育方法之改進。教育方針隨思潮為轉移，有因個人興致而偶然變更者，亦有因社會大勢所趨而不得不變更者。教育方法受方針之指揮約束，必須與方針聯為一氣。方針未定得準，方法不與方針一致，均與吾人以改進之機會。比如航海，必須先定準方向。方向不定準，無論方法如何敏捷，如何洽意，祇是行銷路，究不能達目的地。但空懸一方針，船身能否抵制風浪，水手是否幹練勇敢，食料與燃料數用

幾時，均未打算清楚，則雖有方針，亦難達到目的地。故方針不準，應當改進；方法不與方針一致，亦應改進。航海如此；學亦應如此。

論到中國教育方針，自辦新學以來已經改變五六次。最初要吸收科學而又不忍置所謂國粹者於不顧，所以有「中學為體，西學為用」之主張，此種主張即是當時一種教育方針。光緒二十七年明定教育宗旨為忠君、尊孔、尚公、尚實、尚武。此種教育宗旨即表明其時之教育方針。民國元年，國體變更，教育方針，因改為重在道德而以實利教育，軍國民教育輔之，更以美感教育完成其道德。民國四年，申明教育宗旨，又改為「注重道德，實利，尚武，並運之以實用」。民國八年，教育部組織教育調查會，該會建議「以養成健全人格，發展共和精神為教育宗旨」。所謂健全人格須包含「一，私德為立身之本，公德為服務社會國家之本。二人所必需之知識技能。三，強健活潑之體格。四，優美和樂之感情。」共和精神包含「一，發揮平民主義，俾人人知民治為立國之根本。二，養成公民自治習慣，俾人人能負國家社會之責任。」民國十一年第八屆全國教育會聯合會建議學制系統標準，即是關於教育方針之修正。嗣經教育部公布標準七條：「一，適應社會進化之需要。二，發揮平民教育精神。三，謀個性之發展。四，注意國民經濟力。五，注意生活教育。六，使教育易於普及。七，多留地方伸縮餘地。」此二十餘年中，吾國教育方針，每隔四五年即修改一次，頗不穩定，論者輒譏為無方針之教育。其實中國方在過渡時代，又當各種思潮同時交流而至，方針不易固定。即以現在而論，吾人

尚在岐路上考慮。吾意不出數年，中國教育方針必須再經一次變更，此次變更後或可較為穩定。中國教育方針已經走過幾層歧路，以吾觀之，尚有兩層最重要之歧路。第一層，國家主義與國際主義。第二層，物質文明、精神文明與吸收物質文明而保存精神自由並免去機械的人生觀。改革須改革，究竟如何改革方能進步，實屬根本問題。

至於教育方法之改進，所包括之方面更多。學制、組織、行政、教師之訓練，教材之選擇與編輯，教學法之研究，校舍教具之設備，經費之籌措等種種問題，悉包括在內。如須一一詳述其近年改進之途徑，非本文篇幅所許。就教育方法論，却有極顯著之進步。如由主觀的逐漸移至客觀的，由盲從的移至批評的，由少數人參與的移至多數人參與的，由一時興會所致的移至慎重考慮的，由普通人議論出來的移至專門家歷試歷驗的，不由人要喜形於色。但此種趨勢祇屬起點而已。蓋今日中國之教育方法亦有兩個缺點：一是方法不與方針一致，造就一人不能得一人之用；二是從外國販來整套之理想與制度不能適合國情，不能消化，不能在人民生活上發現健全之效力。此均為吾人應絞腦經，運手謀改進之急務。

以上論教育方針與方法均須改進，茲進論如何改進之道。

一、辦教育者必須承認所辦教育尚未盡善盡美，確有改進之可能。彼應持虛心的態度，彼應破一切成見，武斷，知足。腦中積有痞塊，決無改進希望。彼又應承認有問題必有解決，有困難必可勝過，祇須自己努力，無一不可以改進。若

聽天由命，不了了之之人，決不能認其改進。彼或是被人改進；但如無人樂意為之改進，則彼之存在祇屬幸運而已。

二、改進教育者必須明白自己之問題，又必須明白他人解決同類問題之方法。於是調查參觀，實為改進教育之入手辦法。國內調查參觀之發生效力者可以擇要述之。民國三年黃炎培之本國教育考察，民國十年孟祿等六人之

實際教育調查，民國十二年中華教育改進社之全國教育統計調查，均為多區域、多問題之調查，影響亦甚普遍。又地方教育之調查，如民國七年南京高等師範學校之南京教育調查，民國十二年中華教育改進社之北京學校調查，祇是地方教育調查之初步工作。一級教育之調查，如民國十二年中華教育改進社之小學教育調查，十四年俞子夷之調查兒童對於各科好惡於小學教育均有相當貢獻。一門

教育之調查，如民國八年九年中華職業教育社調查甲乙種實業學校之得失，十一至十三年中華教育改進社之調查十省科學教育及十四年之中國圖書館調查，十三年江蘇教育廳之鄉村小學視察，均於教育改進影響甚大。國外教育考察，最早者為光緒二十八年吳汝綸之日本教育考察。其東遊叢錄呈上管學大臣後，對於欽定學堂章程自有相當影響。嗣後派遣提學使赴日考察教育，使我國教育之日本化更進一步。美國教育考察，始於民國三年。是時黃炎培為江蘇教育司長，派郭秉文、陳容、俞子夷三人考察歐美教育，歸國後乃有南京高等師範之產生。四年黃炎培游美，其所帶之感想，可於彼所著東西兩大陸教育不同之根本

談中見其大略。六年考察斐律賓教育，南北各三人，直接即產生中國之職業教育。其後袁希濤組織歐美教育考察團，回國後，極力介紹歐美教育方法與理想。新學制之成立，直接間接受此種調查參觀之影響不少。調查參觀確已表現「改」之能力；但究竟屬改進屬改退，則一時頗不易定。

三、教育界共同之間題應同心協力共謀解決與改進。故教育會議乃必不可少之事。吾人要求精神之一致，經驗之溝通，非有會議不可。前清之中央教育會，民國元年之臨時教育會議，民國四年以來之全國省教育聯合會以及中華職業教育社，中華教育改進社，中華平民教育促進會等，是年會。以及去年大學院之全國教育會議，均與形成全國教育思潮，方針及進行方案有密切之關係。現在國內省有省教育會，縣有縣教育會，市鄉之組織完備者有市教育會及鄉區教育會。學校與學校合組之各會議，影響較大者有中等教育協會，附屬小學聯合會。彼等於各自範圍內，所經營之事業各有善良之效驗。一門教育之會議，如民國十三年五月之鄉村小學組織及課程討論會，頗能引起鄉村教育之興味。一校之中，各科教員倘有討論之組織，亦於改進各該科教學有所裨益。不但國內教育同志應有討論之機會，國際教育同志亦應有交換意見之機會。十二年世界教育會議在舊金山舉行，我國派代表出席，即思運用教育方法，以培養國際之諒解，增進國際之同情，並提倡國際之公道。吾人相信如依此慎重作去，此種會議於改進全世界之教育當有裨益。

四、調查參觀僅為取別人之所知以益己之所不知，會

議僅為會合各人之所知以成公眾之所共知，吾人決不能藉此種方法以發現新理。不能發現新知決不是在源頭上謀改進。改進教育之原動力及發現新理之泉源，乃屬試驗學校之功能。我國現在足以當試驗學校之名者甚少。以前東南大學附屬小學及附屬中學曾作道爾頓制及設計教學法之試驗工作。最近北京藝文中學亦正在試驗道爾頓制。鼓樓幼稚園之設乃欲試驗幼稚教育者。中華教育改進社以試驗學校為一切教育改進之大本，特於十四年十二月定一進行方針：『本社今後對於教育之努力，應向適合本國國情及生活需要之方向進行。其入手方法為選擇宗旨相同，并著有成績之中學、小學、幼稚園，與之特約試驗。合研究者之學術與實行者之經驗為一體，務使用費少而收效宏；並將試驗結果隨時介紹全國，俾多數學校可以共向此途進展。』依此方針進行，該社已與燕子磯小學、堯化門小學、鼓樓幼稚園、南京安徽公學、北京藝文中學特約進行試驗。該社於特約學校外尚須特設一試驗鄉村幼稚園及一試驗鄉村師範，不久可以實現。改進教育最有效力之方法無過於以學校化學校。

五、調查必須有工具，方能明白問題之所在；試驗亦必須有工具，方能考核方法為實效。此種工具名曰測驗。比如醫病、教育心理測驗、彷彿是聽肺機、寒暑表、愛克斯光線，較之通常之聽聞為可靠。民國十一年至十二年中華教育改進社聘麥柯博士來華，偕同北京師大、東南大學教育科及其他大學教授二十餘人編造測驗二十餘種，可算是第一次之嘗試。此種測驗當然未能謂為已十分完備，十分可靠。

藉此種方法以發現新理，不能發現新知，決不是在源頭上謀改進。改進教育之原動力及發現新理之泉源，乃屬試驗

但吾人亦不能因此謂為無用。吾人應精益求精使之漸達盡善盡美之境地，而教育事業之改進，亦可以由此而獲得相當之助力。

六、教育之學術，非可獨立存在。彼立於哲學、心理、學生、生理學、社會學、經濟學、各種學術之基礎之上。故謀此種種學術之進步，即所以謀教育學術之改進。教育之事業亦非可獨立存在者。彼與一國政制、風俗、職業、以及天然環境均有息息相關之道。故謀政制、風俗、農工商、交通、水利等之進步，亦即所以謀教育之改進。吾人不能專在教育上謀改進，即以為可以完全達到吾人之目的。吾人當改進教育之時，務須注意教育以外，尚有許多別種事情，須同時改進也。

（陶知行）

教育宗旨

或稱教育之目的，即教育之一種預定的結果也。教育宗旨，往往因時、因地、因人而異，而非一成不變者。故中古時代之教育宗旨，與十八世紀之教育宗旨不同，而日美之教

育宗旨，亦各異其趣。茲舉教育宗旨之重要者言之，則有增進幸福、實現自我、培養道德、服務社會、完全生活、自然發育，尋求智識、養成技能等，皆各言之成理，持之有故。我國於清光緒二十九年，張之洞等重訂學堂章程，有學務綱要述設施要件，但無明確之教育宗旨。三十二年三月，學部乃上摺奏請宣布教育宗旨，謂『教育之繫於國家密且大矣。若欲

審度宗旨以定趨歸，自必深察國勢民風強弱貧富之故，而後能滌除陋習，造就全國之民。』因定忠君、尊孔、尚公、尚武、三、強健活潑之體格、四、優美和樂之感情。』

『所謂共和精神者：一、發揮平民主義，俾人人知民治為立國根本。二、養成公民自治習慣，俾人人能負國家社會之責任。』

同年十月全國教育聯合會復以懷疑教育本身亦有目的之故，呈請廢除教育宗旨，而以『養成健全人格、發展共和精神』為教育本義。惟教育部未曾採用而公布之。十

亟宜發明以拒異說者，』後三者乃『中國民質之所最缺，而亟宜篤研以圖拔起者。』同年四月二日奉諭公布。

民國元年國體既變，君已不存，復無所謂忠君。九月四日，部令公布教育宗旨為『注重道德教育，以實利教育、軍國民教育輔之；更以美感教育完成其道德。』四年一月二十二日，大總統頒布教育綱要，對於民元所頒之教育宗旨重加規定，擬『以道德教育為經，以實利教育、尚武教育為緯；以道德尚武教育為體，以實用主義為用。』四年二月，復根據教育綱要而以愛國、尚武、崇實、法孔孟、重自治、戒貪爭、戒躁進七項為教育宗旨。至五年九月，教育綱要既廢，此種宗旨亦隨而廢止。八年四月，教育調查會召集第一次會議於北京，與會者有范源濂、蔡元培、王寵惠、吳敬恆等。此時歐戰已告結束，德國之軍國民教育大為世所詬病。故教育調查會擬廢除軍國民主義而以『養成健全人格，發展共和精神』為全國教育宗旨。而於健全人格及共和精神則說明如下：

『所謂健全人格者，當具下列條件：一、私德為立身之本，公德為服從社會國家之本。二、人生所必需之知識技能。三、強健活潑之體格。四、優美和樂之感情。』

『所謂共和精神者：一、發揮平民主義，俾人人知民治為立國根本。二、養成公民自治習慣，俾人人能負國家社會之責任。』

四年，中華教育改進社議決「教育宗旨應養成以國家為前提之愛國國民，其要點有四：（一）應注重本國之文化以啓迪發揮國性之獨立思想，（二）實施軍事教育以養成強健身體，（三）酌施國恥教育以培養愛國感情，（四）促進科學教育，以增益基本知能。」

十六年後，革命勢力由南而北，黨軍所至之處，即有黨化教育之呼聲。自草創之國民政府教育方針草案通過於教育行政委員會之後，黨化教育一詞始漸有明確之涵義。十七年五月，國民政府復召集全國教育會議於南京，除將三民主義定為全國教育宗旨外，并通過實施原則共十五條如下：（一）發揚民族的精神。（二）提高國民道德。（三）注重國民體魄鍛鍊。（四）提倡科學的精神，推廣科學的應用。（五）實施義務教育。（六）男女教育機會均等。（七）注重滿蒙回藏苗猺等教育的發展。（八）注重華僑教育的發展。

（九）闡明自由界限，養成服從法律的習慣。（十）灌輸政治知識，養成使用政權的能力。（十一）培養組織能力，養成團體協作的精神。（十二）推廣職業教育。（十三）注重農業教育。（十四）注重生產合作消費合作的訓練。（十五）提倡合於人生正軌的生活（衛生的、經濟的、秩序的、優美的），培植努力公共生產的精神。是則於明定教育宗旨之外，兼略及其方法焉。

教育信條

美國現代教育家杜威（John Dewey）著有予之教育信條（My Pedagogic Creeds）一書，深信教育為個人參與團體生活之作用，教材當取資於兒童在團體生

活中之經驗，教法當以兒童之天性為根據，學校即為兒童團體生活之處，非僅將來團體生活之準備也。彼又深信教育為社會改良及社會進化之基本工具。參看「杜威」條下之「杜氏之教育學說」項。

教育指導

地方教育行政機關設指導員，民國十一年前，已經有所宣傳。迨地方教育行政組織改革之後，各處改視學員為指導員之呼聲，更愈唱愈高。當時，以為此項指導制度，必能成立；將來地方教育之不整齊者，大可因指導員積極的監督與建設的指導，漸變而為整齊；其效率亦可因此種制度，而漸增大。豈料數年以來，各處因受軍事影響，教育經費日益窘迫，除江蘇外，竟無試驗之力。即以江蘇言之，除各縣之國語與體育指導員現尚存在外，省政府所設之各科指導專員，亦僅曇花一現耳！

著者深信：

此指導員之制度確可救濟我國教育上之弊病。苟教育上之試驗與建設，皆能一一舉行，則指導員必為我國教育行政上永久之制度。現姑將其作用及情形，略舉於次，以為將來之參考。

（一）指導員之類別

指導員之種類各以其設置之目的而殊。彼專為指導學校設施健康教育，籌劃保險設備，以及醫藥衛生等事者，謂之健康指導員。專以計畫學舍圖樣，及指揮建築修理等事者，謂之校舍指導員。專以籌劃職業教學者，為某級某科教學指導專員。指導為專門事業。指導

人員須經專門訓練，具備專門才識。故此等人員應於師範訓練和學校經驗外，另需專門的造就。

（二）指導員之任務 所謂「教育行政」者，包括計劃（或稱立法）、執行（或稱行政）、觀察、指導四項任務。然其目的則集中於增進學校學業之效用。教育計劃之適宜與否？行政處分之合法與否？學校制度之完善與否？教職人員之優良與否？觀察指導之有效與否？無不視其影響於學校學生學習之成績為轉移。蓋前者皆為手段，而後者則目的也。但學生學業之良窳，又以教學方法為根據。教學方法而善，學生學業之成績當無不良。故教學之事，雖非教育行政事業，實為教育行政事業注意之中心。然直接擔負教學責任，而與學生學習之成績有直接關係者，為教師。所以行政上之組織、之設施、之改良，蓋無不以便利教師之教學為歸宿。

教師程度最難整齊，而年齡識見尤難一致。每歲舊有教師既多輾轉遷移，而新添者或以年輕識寡，或以人地生疏，未必即能適應地方及學校情形。至於視學人員，除作機械式之視察暨官樣文章之報告外，對於能力薄弱之教師，既無積極的補助，而對於青年寡識者又難予以建設的指導；成績素優，學識兼長者，更未有相當的鼓勵。至於根據課程標準，社會需要，及學童心理，編製教學方案，選用教材，改良方法，以求學習成績之進步，尤非一般視學所能任。於此情形之下，而欲消極的設施補救之方，積極的大教學効率；於是，有教學指導制度之設置焉。任用富有學識之專才，予以同情的輔導，而與一般年齡不一，程度不齊

之教師同負教學責任。凡教師之方法優良，成績顯著者，則嘉獎之，宣傳之，以為他人取法；能力有限，方法不合，甚至用力多而收效少者，則以建設手段，指導之，矯正之；實在不堪進益者，則革去之。善於指導者，能增廣教師之眼界，擴充其經驗，使得充分了解其職務，及改進之途徑；俾教學成效有進無已。此即以一人之長指導多數化無效為有效；變小用為大用之辦法。論其地位，則在行政與教學之間，受行政之委託，而為教師之頭腦，指揮教師之活動，蓋即教師之教師也。

(三)指導與視察的分別

指導與視察作用不同。視

察之職在根據法定之標準，視察實施之程度；指導則於視察之外，加以詳密之診斷，予以同情之輔助；使當事者樂就指導，相底於成。視察之事以事為重，用法定之標準，以例視察之事實。指導則對事之外，尚須對人。人事既洽，尤須期其成效。視察為指導之初步，故指導包括視察。我國制度尊重視察，視察規程雖曾提及指導，但僅括於視察之中。（見視學規程第八第九條）加以各級視學多非專門人才，因之祇有視察之事而無指導之功。

(四)指導與視察的分別

指導與視察作用不同。視

察之職在根據法定之標準，視察實施之程度；指導則於視

察之外，加以詳密之診斷，予以同情之輔助；使當事者樂就

指導，相底於成。視察之事以事為重，用法定之標準，以例視

察之事實。指導則對事之外，尚須對人。人事既洽，尤須期其

成效。視察為指導之初步，故指導包括視察。我國制度尊重

視察，視察規程雖曾提及指導，但僅括於視察之中。（見視

學規程第八第九條）加以各級視學多非專門人才，因之祇有視察之事而無指導之功。

據課程標準，暨兒童興趣，指導教師選用適當之教材；俾學生學一事即獲一事之實用，不致徒糜學款而廢時間。（3）依據心理測驗暨教育測驗之標準，率領教師測驗兒童之智力，考核其成績；俾明學習之實況及教授之結果，以為改良之根據。（4）利用學社、演講、公同討論，暑期學校，流動圖書館，互相參觀，函授等法，增進現任教師之學業；俾教者知識日新月異，教學程度有增無已。（5）利用各種教師考成之標準，測驗教師之學業，與其事業之進步，以辨優劣；俾優者獲其獎勵，劣者有所警戒也。

（四）我國需要指導員之程度
夫國家與學原所以教育兒童，養成將來之國民也。然由教育上之「德謨克拉西」言之，各個兒童不但應受教育，且應受平等教育。其學習之機會必須均等。無論兒童之年齡如何，智愚之區別如何，家屬在社會中之地位如何，所在是否都會，抑或窮鄉，至少皆應有良好教師之教導。

指導員之設，在消極方面，為救濟學校教師程度之參差；在積極方面，為增進教學之成績；質言之，所以使各個兒童一律享受良好學習之機會也。假使地方學校所任教師程度俱優，而教學成績皆能圓滿，自無需乎特設指導人員。否則，此項人員之設置，實為平均機會與增進效率之最經濟及最有效之辦法也。

吾人對於上表必須注意者：

(一)表中所載已受檢定與未受檢定兩項教師，皆在正式小學校中，其中已受檢定者，六縣中共有一百六十八人；其未受檢定者，六縣中共有一千一百三十四人。以百分

計之，未受檢定者，合已受檢定者，為百分之十五而弱。夫於公立小學中之教師，竟有百分之八十五不受檢定或未受檢定，實有不能漠視者。將來教師程度如需整齊，檢定辦法如需實行，非施行指導制度，切實考查，嚴密監督，似難收效。此其需要一也。

(二)按照上表，六縣中教師之有師範訓練者，合共一百七十二人，另女生十六人。我國辦理師範亦既有年，歷年師範畢業生數目，雖無確實統計，如能切實羅致，量才任用，六縣之中，決不止一百八十餘人，可想而知。然實在服務者，固僅此區區也。豈其待遇過薄，生活艱難，因而改業乎？抑服務機會有限，因而賦閒，或竟他去乎？豈其自知程度不及，而升學，或竟為淘汰乎？抑或死亡之率過速，因成此數乎？以上問題，雖為教育行政上不可不確實調查，詳細研究之要端；但由此足徵地方不能利用專門訓練之師資，以致教師程度非常之薄弱也。如何獎用師範畢業生，而解決其生活上困難問題？實指導制度之要務也。

(三)上列統計，最足使吾人驚異者，為私塾數目之鉅也。夫以五縣（貴池除外）所有教師計之，共四千一百一十一人，而私塾竟有三千零四十五人之多，則國民教育之前途，詎可設想！私塾教育非國民教育，吾人知之審矣。然私塾教師既如是之多，而寧送子弟入私塾者，又相繼於途；此其間有耐尋味者矣。豈國民學校不足收容多數之學童乎？抑守舊觀念太深，而國民學校之價值，尙不為所信仰乎？豈國民教師不能滿足父兄之需求乎？抑私塾教師果有勝於

加監督指導，而減少其危險乎？如何促進地方小學教育之效用，以謀一般人民之信任？此實教育行政上急待研究急待解決之問題，亦即證明設置指導員消極的切實觀察，監督私塾積極的指導小學教師教學之必要也。

此外，每年教師因種種原因，輾轉遷移者甚多；及因新設學校與擴充學級之故，應加用教師數目，雖無切實調查，但為數想亦不少。此輩非有老成練達之指導員從事輔助，恐未為適應也。總之，我國今日地方教師之資格非但不齊，而其力量亦甚薄弱。故為救濟此項教師之服務起見，不能不設指導員。且將來地方教育必須擴張，師範學校必不能於此最短期間，培養如許良好教師，以應擴張之需要。然又不能因此而限制擴張。於是教師之任用必不能嚴其資格，可想而知。江蘇為應義務教育擴張之需求，各縣皆設師範講習科，招收小學畢業學生，加以一年至三年之師範訓練。試問此等講習科之畢業學生，以年齡程度言之，能勝鄉間小學單獨之任乎？否則，指導制度之需要亦將因此而愈大矣。

（程湘軌）

教育美學

教育美學，為教育哲學之一部，論感情陶冶方面之教育。欲求兒童精神之完全發達，當將知情意並行陶冶。希臘時代，不惟承認感情陶冶之必要，井有過重感情陶冶之傾向。至中古則頗輕視美育。文藝復興，略行提倡美育之價值，然未幾而又不為人所注意。至於席勒爾（Schiller），始以美之陶冶為教育之全部，視美之事物，即善之事物，真之事物也。十九世紀末，藝術教育運動作，則以為美育有美育獨

立之價值，不能包括教育之全部，乃教育之一部耳。

夫感情陶冶，有直接的價值，亦有間接的價值。教育無美育，其教育便不完全，必不能造成完全之人。且非受美育訓練者，不能有美之鑑賞力及創造力，而美之鑑賞力與創造力之有無，又人類文化程度高下之所由判也。故感情陶冶在教育上有直接的價值。感情愉快，與身體之健康有關，不言而喻。惟感情陶冶與知識陶冶意志陶冶之關係，則當略加解釋。美的陶冶對於科學教育有重大貢獻。藝術之主觀精神活動，大部分由現實界喚起，故藝術家對於外界，亦應有精密之研究。且由美的興味，往往可以導誘學生至科學的興味。至情育與意育之關係，自來哲學家多以為極為密切。事物之美與不美，恒能使人之道德發生變化。而藝術活動，更能引人達到「自我表現」及「自我活動」之境地。是故感情陶冶在教育上有間接的價值也。

感情陶冶，亦有其規範，蓋無論對於美育之目的，美育之方法，或美的規範，皆係絕對的必要也。據福爾凱爾特氏（Volkelt）之說而言，美的規範有四：一曰形式內容之一致，一曰對於人生有意義之內容，一曰假象的世界，一曰有機的統一。然此四項，皆客觀的規範也。此外又有主觀的規範四：一曰充滿感情之沉降，一曰感動觀念之擴充，一曰現實感情之沉降，一曰關於活動之昂進。此四項主觀的規範，正與以上四項客觀的規範相當。闡明美育目的之美的理想，確定美育之方法，蓋皆當以此等規範為根據也。

教育原理 Principles of Education

凡設施教育評判教育之基本的準則，統稱教育原理。

最近百年來，自生物學社會學以及教育學術本身之研究

日進，而斯科之內容與方法，亦大受其影響，顧現在之教育

原理，猶未能盡建基於科學之上，則以科學所發見之事實，

猶未能敷用也，以是而一部之教育原理，猶不能不采取吾

人所信為有精純之教育見解者之學說而比翼之。然因是

而主觀的見解不免羼入其間，學生與校外社會中之狡黠

者，輒復借「教育原理」之名以為攻擊學校設施之具，可

嘆也！

輓近師範學校，莫不設有教育原理一科，其學習時期，

前者常置於教育學程之初段，後則漸有取以為殿之趨勢。

前者有先得一種鳥瞰之便宜，後者具總提一種綱領之利益。

前者之辦法為演繹的，後者則為歸納的。誠采後者之程

序矣，而處學者之難以入室，則以其修治教育學科之始，另

設一種「教育入門」，俾得見到教育上之具體問題與事實。

美國麥葛萊氏嘗主張之。吾國實施新學制後，全國教育

會聯合會之新學制課程標準起草委員會所釐定者，亦以

是為準焉。

教育原理，包括繁多，欲其材料上免與他種教育學科

有無謂之重複而規定其自己之領域，實為必要之圖。上言

委員會所釐定者，有孟憲承氏及鄭宗海氏所定各種，其間

大旨尚無多出入，茲采列於左以備參考：

(一) 主旨（鄭）

(1) 使對於教育理論與教育方法，得到一種基本的觀點，以資評判，而不致有墨守成規或厭舊煥新之習。

(2) 使對所已學之教育學科，從此得到一種總括

束，並對於理論與實際的關係，有深切的了解。

(二) 教法要旨（鄭）

(1) 多與所已學之教育材料相聯絡，

(2) 從具體以至於抽象，

(3) 重原理原則之應用，

(4) 宜多閱參考材料。

(三) 教材綱要（孟）

(1) 緒論 a、教育之起源，b、其機能，c、其必

要，d、其可能。

(2) 目的論 a、目的之發達與變遷，b、教育有

最終目的否，c、各家所創關於目的之學說。

(3) 課程論 a、課程之意義，b、課程教材編制

中理論之衝突，c、小學課程概觀。

(4) 方法論（上）教學 a、教學之心理的根據，

b、學習與學習指導，c、何者為評判教育法之標準？

(5) 方法論（下）訓練 a、訓練之問題，b、訓練

之心理的社會的根據，c、何者為評判訓練法之標準？

(6) 教育之效果 a、教育效果之可能與限制，

b、教育效果之測量（學校測驗與學校測量），c、教

育上科學的研究之必要。

鄭氏所擬之內容，則區為三大部，曰總論，曰目的論，曰

方法論。而以效果論附於總論，以課程論屬於方法論，且以

養護為方法之一節目為。又目的論中所列細目，少理論的研

究，此其異點也。惟孟氏所擬，係為高中師範科或師範後

三年之用；鄭氏所擬，乃為相當年期師範科之用，程度不同，

教育哲學 Philosophy of Education

標準綱要第 79 頁與第 241 頁。（鄭宗海）

哲學者既以人生之價值，指示吾人，常不能不思如何變化吾人之品性與智慧，以蕲此價值之實現，因不能不推及教育上所應有之歷程。此所以有哲學即教育之理論，教育即哲學之實行之說也。

其努力於教育事業者，尤不能不有一哲學之依據。英教育者斯密（H. Bompas Smith）有言：『教育哲學，應顯示教育歷程與人生其他事業，以及人生經驗之全體，有若何之關係，因以解釋教育歷程之意義。教育哲學之任務，與歷史哲學或宗教哲學同。其內容乃採取教育科學所得之善果，而從一較綜合的見地以評量之。』杜威（John Dewey）亦謂：『教育為人生如此重要之一種事業，吾人應有一教育哲學，猶吾人之有藝術哲學或宗教哲學然。』

吾人應從經驗之全體上，評判現在教育之制度與實施：

此經驗之全體，為教育目的與內容之所自產生，所受支配。

吾人不僅需要一種原理，以增高實際教育之效能，更需要

一種原理，為社會生活中一切事業所由生長，為現在教育系統所由造成。』所謂增高實際教育效能之原理，指教育

科學而言；所謂現在教育系統所由造成之原理，則指教育

哲學而言也。

簡單言之，就實際教育以內，用科學的方法，作分析的研究者，乃教育科學所有事；超乎實際教育以外，從人生經驗之全體上，用哲學的眼光，作綜合的研究者，則教育哲學

之所有事也。

或問：現代實驗科學，日益發展；其方法日益完密。往時哲學之附庸，如心理學、社會學、倫理學、美學，且多脫其羈絆，蔚為獨立的科學。教育何獨不然？今日教育之內容與方法，皆應基於客觀的實驗，而不可徒憑主觀的玄想。其科學方法之所應用，如學習心理、智力學力測驗、學事調查、教育行政等，已著特殊之成績。在此教育之科學化中，其視哲學，且將避之若浼，何居乎？附教育於哲學之域乎？答之曰：教育科學與教育哲學，各有其範圍。吾人以實際教育為出發點，從此既定事實，觀察、記載、分析、試驗，以歸納其原則，指導其實施者，此為一種有價值之研究，然不能概教育研究之全部也。蓋教育非祇學校行政者、教師、與生徒等之關係，實乃人羣生活之一總關係。實際教育系統，盡有其原則；其實施上或有困難或缺點，儘可運用此原則，以謀解除與改正。然使此系統，此既定事實之全部，仍聽受成訓、臆見，或感情之支配，則無論有若何効能，而在人生經驗之全體上，或且無益而有害。例如歷史上有名之耶穌會教育，雖有絕大効能，而其用止於傳播褊狹的宗教之信條；戰前德意志教育，未嘗不合科學規律，而適以助長帝國主義之罪惡，衡以教育科學，或無不合；而其所據之教育哲學，則大錯誤。波德（B. H. Bode）謂：『近年來教育上科學方法之發展，同時帶着對於根本問題之比較的忽視。此注重點之轉移，使教育學究與一般理論，亦應有正當之聯絡。否則教育不過日漸成爲複雜的，或亦機械的歷程，而不能為進步與改善之工具，

實有嚴重的危險。』其說是也。故教育者於科學的方法以外，不能不從另一見地，即人生經驗之全體上，作一種研究。此種研究，與教育科學，各有範圍；固互相裨益，而絕無衝突也。

百年前，歐洲教育上之一權威，為裴斯塔洛齊（Pestalozzi）之理想主義學說。氏排斥因襲的教育方法，倡直觀教學，以啟發易注入，以興趣易強制，成教育上之大改革。五十年來，福祿培爾（Froebel）因之而創理想主義的幼稚教育法，赫爾巴特（Herbart）因之而建設其道德教育與系統教育學，皆近世教育上重大貢獻。迨演化論出，實驗科學昌，歐洲之理想主義，漸不能饒人之企求。心理與教育學說，並經急劇之改造。其有綜合此時代思潮，而為之代表者，則杜威也。（參看「赫爾巴特」、「福祿培爾」、「裴斯塔洛齊」、「杜威」、「羅素」、「訥恩」、「真諦爾」、「斯普蘭格」、「拿托爾伯」各條。）

（孟憲承）

參考書舉要

Horne, H. H.: The Philosophy of Education.
Kilpatrick, W. H.: Tendencies in Educational Philosophy (in Kandel's Twenty-five Years of American Education.)

Source Book in the Philosophy of Education.
Education for a Changing Civilization.
MacVannel, J. V.: Outline of a Course in the Philosophy of Education.

Shrives, R. M.: The Philosophical Basis of Education.

Smith, H. B.: Philosophy of Education, (in Watson's Encyclopedia and Dictionary of Education.)

（11）專著

Dewey, J.: School and Society.

How We Think.

Democracy and Education.
Creative Intelligence.

Reconstruction in Philosophy.
Human Nature and Conduct.

Experience and Nature.

Findlay, J. J.: Foundations of Education.

Gentile, G.: The Reform of Education.

Nunn, T. P.: Education, its Data and First Principles.

Dewey, J.: Philosophy of Education (in Monroe's Cyclopaedia of Education).

Russel, B.: A Free Man's Worship (in Mysticism and Logic).

Principles of Social Reconstruction.

Education and Good Life.

教育測驗 Educational Tests

近三十年來，在教育上最有聲有色而興動一時者，恐惟測驗運動而已。然測驗究係何物？根據何種學理？有何功用？有何歷史？吾人不得不研究之。惟測驗分二種：曰智力測驗，曰教育測驗。本篇所討論者僅及教育測驗。

【教育測驗之歷史】 教育測驗之歷史，若從斐雪（G. Fisher）（測驗創始者）算起，則已有六十二年之久；若從來斯（J. M. Rice）（科學教育研究之先鋒）算起，則亦有三十一年；若從桑戴克（E. L. Thorndike）（測驗運動之鼻祖）算起，則不過二十三年時耳。

於一八六四年時，英國某學校教師名斐雪，曾作一書名曰量表集（Scale Book），集中有拼字、書法、默寫等

量表。每量表係多種樣本，從劣至優，由簡至繁，排列而成。斐氏遵照此種量表以評定學生之成績，其意甚善，與現今所有之量表，不相十分出入也。然斐氏之研究，並無何等結果，蓋繼續研究之者寥寥，況測驗之為物，非得統計學為之輔助，不克準確，然當時統計學尚未發達，是以斐氏雖有應用測驗之精神，而終難告成就也。

在美國首先提創教育測驗者當推來斯，來氏之貢獻，在測驗之應用。來氏之興趣，不在測驗之本身而在應用測驗以解決教育上之種種問題。在一八九四—五年間，來氏

編成一種拼法測驗。受此種測驗者有一萬六千個兒童之多。測驗開始試用時，而即有如此之規模，亦可謂難得矣。然標準測驗非易編造也，非長於統計學而精於心理學者不易為力。桑戴克對於統計心理諸學均有心得。氏於一九〇三年，發表各種算術能力之關係（Relation between Different Abilities in the Study of Arithmetic）一書，研究此種關係，曾編造算術測驗數種，以測驗兒童之算術能力。在一九〇四年，桑氏之智力測驗法大著出版，問世，而測驗之編造有所根據矣。其影響於測驗之運動者甚大。於一九〇九年，桑氏發表其所編之著名書法量表，而客觀的標準量表，從此開始。

桑氏高足斯頓（C. W. Stone）大受來氏之影響。於一九〇八年，遂製成算術測驗兩種：一為算術四則測驗，一為算術應用題測驗。測驗中之各個算題，皆給以相當之均衡分數，使各算題就有相等之價值。斯氏之測驗，優於來氏之測驗者，在此。

但斯氏之測驗，僅限於測驗六年級生之用，而欲考查中小各級學生之算術能力者，不可得。庫耳替斯氏（S. A. Courtis）有鑒於斯，遂於一九〇九年，編成算術測驗甲類，以為其弊而測驗中小學各生之算術能力。其測驗之方法既別，而測驗之常模亦有規定。中小學教師，遂可採用以定其學生學業之高低，而測驗之功用於是擴大矣。

巴京汗（B. R. Buckingham）於一九一三年，發表一種拼法量表。此量表雖採用之者不廣，而其編製之法，為後來所取法者甚多。如武德（Woody）之算術量表；霍

次（Hotz）之代數量表；特勒布（Trabue）之言語量表等，皆根據巴氏之編製原則而構造之。是以巴氏之拼法量表，在測驗歷史上頗佔一重要之位置。

然兒童所應拼之字，當係所最常用之字。愛爾司（L. P. Ayers）根據此理，研究常用之字，從二千五百人所寫之文字、函件、報章，共計三六八〇〇〇字中，求得最通用者一千，再以此一千字測驗七千個兒童，以求得每字之難易程度。拼法量表就此告成，而研究字彙之難易與多寡，從此發軔矣。

嗣後編製測驗者日見其多，而測驗之運動，遂蓬勃奮發，一日千里矣。福禮門（Freeman）於一九一五年，編成書法表以供於世。表分五種量表，專測書法之特質，如字形、筆劃、字間、斜度及行間等。此種量表，確係診斷測驗，於診斷書法之優劣，甚為有用。

庫耳替斯之著名算術練習測驗，約在一九一八年出版。此測驗共分四十四課，兒童可在班上練習，凡在規定時間，做完一課而全對者，即可開始做第二課，兒童以其含有競爭意味，故樂學之也。此後，編製測驗者不勝枚舉，其最著者如葛雷（Gray）、孟祿（Monroe）、萬克南（Van Wagonen）、麥柯爾（McCall）、奧替斯（Otis）、普塞（Pressey）等等。

教育測驗，可說全係美國之出產品，而歐亞諸國，近亦漸漸受其影響矣。在中國，首先介紹測驗事業者當推俞子夷。俞氏根據桑戴克氏書法之構造原則，於一九一八年，編製小學國文毛筆書法量表四種，行書正書參半。此量表一

出，而國中小學界，遂知教育成績可用客觀的標準考覈矣。

翌年廖世承、陳誠琴由美歸來掌教東大，提倡測驗，不遺餘力，開測驗學程也，編造測驗也，同學生往各處測驗也，而測驗之事業，遂日形發達矣。

然真正大規模之運動，尚有待諸異日。一九二二年中華教育改進社聘請美國測驗學專家麥阿爾博士（W.M. A. McCaughan）來華，會同我國大學教授編製各種應用測驗；而驗製之方法，皆根據麥氏所提創之 T. B. C. F. 制，以期統一而收宏效。測驗之運動遂形擴大。一九二四年，廖陳二君合編《測驗概要》一書，專論該種新制，以期推行，而各校之測驗學程有所參考矣。

【測驗之性質】 测驗發達之歷史，吾人已知之矣，然測驗究有何性質，與普通考試究有何分別，其優點何在？試分析言之。

(一) 測驗係客觀的 普通考試係主觀的，而測驗係客觀的。主觀的考試之不可靠，曾有許多研究證實之矣。斯

塔基（Starkey）、厄力奧特（Elliott）、刻摩（Kelli）、約翰孫（Johnson）均有詳細之調查，以證明考試之不可靠。請舉一例如下：斯氏與尼氏請一十六位算學教師批評一本某中學生所做之平面幾何考卷。夫幾何試題之答案，比歷史國文較為確定，而教師之批閱，當不致有若何之出入，乃事有大謬不然者。在一十六位教師中，批九十分以上者有二人，批三十分以下者有一人，批八十分以上六十分以下者各有二十人。批此卷及格者有四十七人，不及格者有六十九人。由此觀之，考試之不可靠顯然明矣。其不可靠之原

因，不外教師之批評考卷，缺乏劃一標準之故耳。測驗則不然，實施之手續與夫成績之校核，皆有劃一之規定，不得隨意更改，是以較考試為可靠也。

(二) 編製之準確 不僅實施之手續有劃一之規定，成績之校核有客觀之標準，而編製之方法亦非常精密，而非試題之隨意選擇所能比擬。一測驗之編製，常經年累月始克告成，非如試題一朝一夕所能奏效也。其編製也須先有充分之初步試驗；試驗後，將試題中之不妥者刪去，並將各試題按照其難易重排次第，排列後，再規定相當時間而測驗二三千之兒童。測驗後再用精密之統計，求出相當之標準，經過種種手續始克告成，其可靠性當然較普通考試為大也。

(三) 測驗有劃一之標準 測驗非但客觀可靠，且有確實之標準。某年級應做幾何，某兒童應做幾何，均有一定之標準。由此標準，始能比較始知程度之高低，始知努力之大小。由此觀之，測驗之性質有三：一客觀，二可靠，三標準，有此三者，方算有價值之測驗，不然與普通試題無異也。

【測驗之分類】 以學程分，教育測驗之種類甚繁，凡課程中有一種學程，即有一種或數種測驗，如默讀、朗讀、拼法、書法、繕法、四則應用題、歷史、地理、公民、自然、社會等等測驗。但此種分法並不甚佳，不若按照測驗之性質而分之為愈。

測驗性質之不同者約有四種，故測驗亦可分為四類：一曰速率測驗（Rate Tests），一曰難易測驗（Difficulty Tests），一曰診斷測驗（Diagnostic Tests），一曰練習測

驗（Practice Tests）。速率測驗內之各個題目，係難易相等，其目的在規定之時間內看被試者能做若干。難易測驗則不然，其中問題係由簡入繁，由易而難；其目的在規定時間內，看被試者能做到若何難度。診斷測驗之內容，與前二者均異。凡所欲診斷之材料，皆應編入測驗之內；例如算術診斷，測驗即應包含算術中所有之難易步驟；若加法中之 4 加 8 比 4 加 3 難一級，14 加 8 比 4 加 8 又難一級。所以未做診斷測驗以前，吾人必先考查各種步驟之所在，而編入於測驗之內。此種診斷測驗之目的，固在診斷兒童對於功課上之缺陷與優良也。

練習測驗之內容，必須異常豐富。其問題有難易之分，具診斷之性，其目的在使兒童對於某種學程有相當之練習。麥柯爾俞子夷二氏所編之算術練習測驗，即其例也。

(一) 測驗在行政上之用處 一為教學上之用處，一為研究上之用處，一為行政上之用處。麥柯爾俞子夷二氏所編之算術練習測驗，即其例也。

(二) 測驗在行政上之用處有四：甄別班次，比較優劣，考査成績，考試新生四端。夫同在一級之中，學生之程度大有不齊之現象。有的甚高，有的甚低，使教者發生莫大之困難。若教之稍速，則程度低者有望塵莫及之感；若教之稍慢，則程度高者有徒費光陰之歎，而興味漸減，進步漸少，反而養成懶惰性矣。是以一級一班之中，其程度必須相彷彿而無大相軒輊之分，欲達此的，非借重測驗不可。例如一校之算學班次，吾人可用數種算術測驗，以重行規定班級之高低。如是，教授易而收效宏矣。

復次，測驗可以考查成績。一學生之學業在一學期中或在一學年中究有否進步，吾人可用測驗考查之。不僅一學生之學業可以用測驗考查之，即一校之學生或數校之學生，吾人均可以用測驗來審核其學業之進步而斷定其勤怠。不僅此也，入學試驗，嘗有採取測驗者矣。江浙師範附小，採用測驗以甄別新生者屢見不一見，均覺其結果甚優良，較普通試題確為可靠。

(二) 測驗在教授上之用處 學生讀書須有興趣，有興趣始肯努力；肯努力，始有進步，然如何能引起讀書之興趣？其道甚繁，而學生知自己之學業程度亦一也。吾人可用精密之測驗，考察學者之學力，而使學者明瞭自己學業之地步，則其學問之興趣必較前為濃矣。

(三) 測驗在研究上之用處 測驗可以幫助教師改進教法。教法之優良與否，須視其效果之多寡而定。然欲評定其效果如何，非有具體而客觀的標準工具為之測驗為之估量不易為力。設欲考查道爾頓制之價值，至少必須先有兩組能力相等之學生，然後施以兩種教法：道爾頓制及普通教學法而看何法較為優良。一學期或一學年後，再以一種或數種教育測驗，以定其兩種教法之優劣。是以開始及結束時均需測驗為之助也。

(陳鶴琴)

教育經費

教育經費，為維持教育事業所需之費用。其籌措方法，綜觀各國，可分為三類：(一) 組織完全獨立機關，自由徵稅。美國州市多有行之者。其利在不致受任何方面之影響，而易於支配；其弊在組織不經濟，如保管不得當，貽害實多。

(二) 由財政機關代籌，另組獨立機關，以負保管與支配之責。但用此法時，雙方權限須劃清，以免爭執。(三) 完全仰給於財政機關，如我國現行組織是。教育視政治為轉移，此法最多缺點。

我國法定維持教育方法，約如下列：(一) 凡一切專門及特別教育，由中央政府負貴。(二) 凡普通教育，由地方徵稅維持。(三) 如地方上不能擔負充分之責任，得收受政府之補助。

至教育經費之來源，則約如下列：(一) 學款及學產，如從前之書院、考棚、學田、學屋等款。(二) 地方稅，多從雜捐及附加稅得之。(三) 學費，依學校性質，得規定徵收學費法令。初等學校不收學費，但遇必要時亦得收納。(四) 政府分配方法如下：

(1) 补助貧窮地方，如教員薪俸恤金、改良費、獎勵金等。(2) 补助科學研究費。(3) 补助邊境教育費。(4) 补助職業及師範教育費。(5) 私人捐助，得由政府褒獎。

(六) 基金，如地畝、森林、存款、盈餘等屬之。

我國國土廣大，教育事業應如何推廣，教育經費應如何雄厚，然綜觀全國教育經費，區區之數，比諸美國紐約一市之教育經費，已瞠乎其後。就中央言，教育經費不及每年政費百分之一，而又時處不得就地方言，則終日割肉補瘡，奄奄待斃，欲教育之發展，其可得乎？茲分述我國中央教育

經費，省教育經費及地方教育經費之概略如下。

【中央教育經費】 欲研究中央教育經費，不可不先研究中央之財政狀況。中央財政收入，分下列數項：(一) 由中央直接收入者，如關稅、鹽稅、印花稅、烟酒公賣、郵電鐵道

等。(二) 各省國庫收入者，如地稅、釐金等等。

依民八實收，共為三九八、七四一、五〇一元。民十二尚有下列各議：(1) 煙酒稅增加一成，(2) 各省鄉區實行貼用印花票，(3) 雜捐分別增加，(4) 奢侈稅加二成。如是，則收入者，當不止此數也。自表面觀之，重要稅源均由國家收入；但就實際言之，則(1) 關稅用為外債擔保，(2) 關餘作為內債整理費，(3) 鹽稅作為債款基金，(4) 鹽餘經陸續抵押，所餘有限，(5) 印花濫售賤押，(6) 煙酒稅多被各省截留不解。故中央實在收入，較之支出，恒不符在一五〇〇、〇〇〇〇〇元以上，無怪中央財政之困難也。至中央教育經費，依其來源，可別之為數類：(1) 由教育部直轄者，(2) 由各省國庫項下維持者，(3) 由行政各部自行維持者，(4) 各省自辦而帶有國立之性質者。

其由教育部直轄者，每年預算依時而變。

	經常費	臨時費
民二至民三	五、三七、三五	一、七一、六五
民三至民四	三、二六、一〇四	—
民五	二、六一、九三	三五、七四
民六至民八	四、四三、八九三	五四、九三

依民八預算，總出為六四七、六九一、七八九元，海陸軍費佔二六九、〇九九、五八三元（佔總出百分之四十二），而教育費只佔五、〇二八、八四六元（尚不及總出百分之二）。民八而後，恒無確實預算，然軍費年有增加，而教育費則日處窮境，此中央教育所以無發展之望也。

因教育費之困窮，遂時有經費運動之舉。茲摘其要者，分述如下：

- (一) 民七第四屆教育聯合會在上海提出規定教育經費案。
- (二) 民九第六屆教育聯合會提出教育經費獨立案。
- (三) 民十公佈實行所得稅充教育經費案。
- (四) 民十一年二月改進社推定籌畫全國教育經費委員會。
- (五) 又七月在濟南開第一屆年會，提出(1)規定支配經費標準案。
- (六) 各國賠款用途案。
- (七) 民十二教育部推定教育基金委員會。
- (八) 最近如美、英、日、俄退回賠款，與海關附加等事，均鼓勵教育界之活動。
- (九) 上列各項，最切實者莫如所得稅之充教育費，故為長久計，我教育界尤宜鼓吹所得稅切實繼續之實現也。

【省教育經費】 各省財政，分國庫省庫。前者多以問接稅屬之，以應行割一之租稅收入輔之。後者多以直接稅屬之，而以雜項稅捐及附加稅等輔之。名義上割分似甚清晰，而實際上則不然。國庫支出年有虧空，軍費浩大，常難支持。省庫有不足，則連國庫而不解中央。至言管理機關，本屬各省財政廳，但財政廳隸於財部，秉承省長之監督，性質兼國兼省。故言地方財政，殊不易也。

一省教育經費之來源，多為附稅（如忙漕、屯糧、屯租等），雜捐，省有基金生息及行政收入等。以上各種分配於各項行政，故教育除行政收入外，別無確定來源。近年江蘇、浙江、安徽等省，行捲烟稅使教育費有所着落，然行之有日，成績又復如何？

省教育費之支出，約分下列數項：

- (一) 行政費。
- (二) 立學校及機關費。
- (三) 國立學校及機關費。
- (四) 補助費。

(五) 留學費。(六) 特別費。

各省數量不同，如直隸年支一百三十餘萬，山東八十萬左右，河南七十七萬有奇，山西九十七萬有奇，安徽約八十五萬元，江蘇一百八十萬有奇，江西六十萬餘，湖南九十餘萬元，浙江一百三十餘萬元，廣東一百四十一萬有奇，吉林五十萬元左右，黑龍江約三十萬元，雲南約三十萬元，廣西約二十四萬元，甘肅約二十三萬元。近年以來，因省教育機關之困苦，乃有各種建議，以謀經費之獨立，下列特舉其著者耳：

(一) 四川省於民國十一年三月間，舉行肉釐稅，年額本可得百五十餘萬，奈辦理不善，以致結果毫無。(二) 河南省之實行賣當契稅，充教育專款，每年可得百萬元。組織教育專款監理委員會，以負監理收支及分配之權。(三) 最著而最有希望之運動，即為捲烟稅。江浙等省均已行之。然所得稅款，恆為當道移作別用，致教育界瀕於危殆，殊可恨也。

編製預算方法，有以全縣統盤籌算者；有分市鄉各自籌算者。兩法相較，以前法為善。

地方經濟公開，行之者為數不多。其利在(一)免包辦性質，(二)免受政治或他方面之把持，(三)易於核算以定方針，(四)得社會之信用。然則教費公開，為最正當之事，盼教育界有以促進之。

近年來，各省試辦義務教育，經費更形支绌。山西省對於此項籌畫，至為周密，特簡述以資借鏡。(一)所得之捐款，城市商店住戶，其額有等級之分。如永和縣之商店捐，分上中下三等：上等每年三元，中等一元五角，下等五角。(二)鄉村教育費，多由地畝勸攤，戶繁而田腴多捐，貧者少捐。全縣教費，由各村各戶按地公攤。(三)謀永久之計，以求一勞永逸，如高平縣每遇半年，每畝帶徵若干，以其收入作教育基金，不作別用。(四)徵收學費，並不一律，視家庭負擔之能力而定。(五)如鄉村不能自立學校者，純由縣公款開支或補助。(六)有以初級小學分等級，所領經費數因之而異。

(七) 大宗收入，多出自商店捐、住戶捐、房屋捐、地畝捐、牲畜捐等，十萬人口以下者約有一千六百八十餘處。

各省以縣為單位，我國共有一千八百四十三縣。最小者有千人以上，最大者有二百萬人以上，平均約二十萬人。除

捐、學費及其他雜費等。

(博文)

教育調查

教育調查，為一國學者欲知其國之教育狀況而施行之一種實際調查也。此調查可分為二：（一）以地方為中心；（二）以一校為中心。第一種調查範圍廣大，以一城一市，或一地方為中心，合諸學校而為一種普遍的研究者。第二種調查以一校為中心，而分類研究其組織、行政、設置、經費、教職員及學生之情狀者。然第一種調查須以第二種調查所得到之結果為根據，故第二種調查尤為切要焉。

夫欲改良一國之教育，須先知其教育之實際狀況；而欲知其教育之實際狀況，則非施行教育調查不為功。歐美先進各國之教育家早見及此，故恒施行教育調查。我國學者近亦知其重要而舉行調查，然因學校當局之隱瞞文飾，尙未能得完滿之結果也。要之，教育調查實為教育改良之基礎，我國學校當局須與調查者誠心合作共同討論，如是，則教育前途庶能日臻於完善也。

教育學史

【意義】教育學史者，敘述關於教育學說變遷之歷史也。故教育學史係思想之變遷史，非教育之變遷史也。教育實際之變遷之研究，非教育學史之任務。故教育學史，以視教育史，其範圍較狹小，蓋僅教育史中之一部分耳。教育史研究教育之實際與思想兩方面之變遷，即以人文發達之全部事實為研究之材料也。教育學史所取之資料，僅限於教育思想家之著作，而探究其學說。如柏拉圖之思想，雖未嘗見諸實施，而治教育學史者，則不可不研究之。是知教

育學史，僅探求古今教育理論發達之事蹟而已。雖然，實際與理論，有密切之關係，教育實際，往往為形成教育理論之資料，而教育理論，又往往為促進實際教育之原動力。故治教育學史者，尤當注意教育實際對於教育理論之關係，及教育理論對於其時或其後實際教育之影響。更有進者，民族有民族之思想，國民有國民之思想，此等思想，對於教育思想之形成，極有影響。是故治教育學史者，不僅研究思想史上諸教育思想家各個人而已，亦當通觀民族的國民的思想之潮流。總上以言，教育學史為教育史之一部，佔有特殊之地位，而與人文理想之發展，有極大之關係焉。自教育之理論與實際各自獨立的意味上觀之，教育學史固不可不離教育史而獨立，然自教育之理論與實際不相離的意味上觀之，則又不可不以為與教育史有密切之關係也。

【教育學說變遷之大略】上古之時，無論東西洋社會，皆有階級制度，多數下等社會之民，皆依少數上流社會之人士而生活；故教育不過為保護上流之特權及強固其生活之一種武器，而教育權亦為上流社會人士所獨占。此時之教育，可名之曰階級主義之教育。嗣後如古代之波斯、斯巴達及其後羅馬之教育，則為國家主義之教育。一般國民，皆為維持國家繁榮之具，故須使之受教育也。當時主張極端國家主義者為柏拉圖，彼欲將一切人民，皆為國家所公有，否認家族之要求，破除親権及私有財產制度，教育之權，全操之於國家。及基督教出，力說人皆有靈魂，故無論何人，一律平等。就其博愛一端言之，其思想可謂漸趨於世界主義。

歐洲當中古時代，教育之權，為教會所獨占。及路得，反對墮落之教會，以為教會主義之教育，足束縛人之精神自由，大有背於基督教之真精神，故路得主張以個人自由人格之養成，為教育之最後目的。此種教育，世稱之為個人主義之教育。

十八世紀，世界傾向，大形變化，自來信仰，失其勢力，人威崇自然，重理性，增長個人之獨立性質，反對尚古之歷史主義。來布尼茲 (Leibnitz) 謂：「吾人自身中，實藏有無限神之全智全能之痕跡及肖像。」康德 (Kant) 則稱為個人自由而戰爭。此種傾向，實形成教育上之個人主義理知主義者也。盧梭 (Rousseau) 者，即此種思想之代表之一。彼反對歷史主義，故頗傾向於自然主義，所著愛爾兒 (Emile) 一書，極力描寫自然的個人主義，所著愛爾兒之汎愛派，則實行此種個人主義。創造汎愛主義之巴西多 (Baezow) 其學說實為實用的、功利的個人主義，置重於個人之幸福，然其個人主義，非自私自利之謂，兼顧他人之利益，故含有世界主義之傾向。康德亦為主張世界的個人主義之一人，惟不以個人之幸福為目的，而以道德之完成為教育最後之目的。故康德與盧梭、巴西多之相異點，在一以客觀的道德的完成為主，一則以主觀的自然的完成為主。方學者唱導個人主義、世界主義時，國家主義勃然產生，此蓋由於拿破崙以兵力壓迫鄰國，故歐洲各國國民，喚起國民感情，皆以國存祖國為念，即素具無國界眼光之哲學家與詩人，亦致力於愛國精神之鼓吹，如德國之詩人阿倫特 (Arndt) 哲學家斐希特 (Fichte) 諸人是也。斐希特

之鼓吹國家主義之教育，尤爲不遺餘力。德國教育，遂大改革。嗣後各國之生存競爭，益加激烈，而教育遂全爲國家主義所支配矣。

十九世紀初，個人主義復興，十八世紀之啓蒙教育主義以及所謂悟性主義、智力主義等，復爲一般教育家所唱導，裴斯塔洛齊 (Pestalozzi) 之說，復爲人所歡迎。代表此時之教育學說者，曰第斯多惠 (Diesterweg)。第氏之教育目的，爲個人主義，而其手段，則爲形式主義。一八五四年，普魯士教育部參事官斯添爾 (Stiehl) 制三種教育法令，由教育部大臣牢麥 (Raumer) 頒布之。此法令之精神，以爲國民之生活，由古代相傳而有永久價值之實質材料所演成，不可不以宗教維持其一貫的家族、社會、職業、國家、種種生活爲目的，教育之設施，亦當以此精神爲準。蓋對於第氏之形式主義所起之反動也。至福克 (Folk) 長教育部，乃折衷個人主義與世界主義、形式主義與實質主義之兩派，而公布普通教育法令，實德國現代國民教育之基礎也。

十九世紀前半葉，赫爾巴特 (Herbart) 出，與教育學以科學的基礎，影響於教育之理論實際者皆甚大。赫氏之主義，仍個人主義兼形式主義者也。其論教育之目的，以倫理學爲根據，方法則以心理學爲基礎。弟子中對於氏之教育學之傳播改良最有功者，曰戚勒 (Ziller)。戚氏之教育學說，純爲自然主義，以爲理想之人格，在於基督，當以基督爲理想以教育個人。赫爾巴特派之拉撒路 (Lazarus) 與斯泰因塔爾 (Steinthal) 二人，皆爲民族心理學之創始。

者，謂社會與個人有密切之關係，於近今社會的教育學之發生，直接或間接與有力焉。社會的教育學之唱導者，曰斯泰因 (Stein)，曰威爾曼 (Willmann)。

十九世紀，自然科學極爲發達，教育思想亦蒙其影響，而組織教育學遂發生焉。此派思想，以英之斯賓塞 (Spencer) 為代表，以營完全的生活之準備，爲教育之目的，蓋採取個人的功利主義也。時盧梭之「返乎自然」之呼聲，又起反響，所謂自然主義之教育，復爲一般學者所唱導。惟是時以自然科學之發達，故自然主義之教育說，亦有科學的系統的說明，非復如盧梭之僅有一空漠之概念而已。

自十九世紀末至二十世紀初，教育思想頗多發展。瑞典愛倫凱女士 (Ellen Key) 著《兒童之世紀》一書，詳論種族之改善，深慨家庭之衰微，大唱學校之革新，並注重個性

（林一）

教育辭書

解釋或討論關於教育之各種名詞者，謂之教育辭書。最早印世之教育辭書，爲德人刻根 (K. G. Kergang) 之《教育辭書》 (Pädagogisches Real-Encyclopädie)，以一八五一年出版。其後則有斯密特之《教育學與教學法大辭書》 (K. A. Schmid, Encyclopädie der gesammten Erziehungs und Unterrichtswesens)，舊版十一冊，以一八五九年出版，新版十冊，以一八七六年印行，爲舉世教育辭書之巨擘。次爲林德訥氏之《國民教育辭典》 (G. A. Lindner, Encyclopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung der Volksschulewesens)，以一八八八年出版，內容僅一〇三九頁。最近又有萊因氏之《教育辭書》，

想。

此外尚有一派所謂實效主義者，以美之心理學者詹姆士爲代表，以主意主義爲立脚地，尊重行動習慣。至最近所起之勤勞學校與行動學校，一方與生活本地之教育及國家公民之教育提攜，他方又與實用主義之思想提攜者也。今日教育思想界，又有人格教育之思潮，可以倭铿 (Eucken) 為代表，反對現代文明之物質化的傾向，無論社會上國家上一切問題，皆在人格之意義上求其解決之鍵鑰。

此種思想，即稱之爲最近教育思想界上浪漫主義之一派，亦無不可。其他最近之一派浪漫主義，則力說藝術與教育之關係，形成藝術教育學之新思潮。以上所述，乃歐洲教育思想變遷之大略也。

(W. Rein, Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik) 共四巨册，甚完備。法國出版最早者為雷門氏之公私教育辭書 (D. Raymond, Dictionnaire d'Education publique et privée)，以一八六七年出版，內容僅一七一頁。其後畢維松氏著教育學與初等教育辭書 (F. Buisson, Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire)，以一八八一年出版，共二十一冊。英國之最初出版者為森尼震書局之教育辭書 (Sonnenchein's Cyclopaedia of Education)，以一八九二年出版，僅五百餘頁。其次則為瓦特孫氏之教育辭書 (Foster Watson, The Encyclopedia and Dictionary of Education)，以一九二一年二月始分期印行，共二十九小冊，次年全書告成，乃合訂為四鉅冊。美國之最初出版者為克特爾氏等之教育辭書 (Kiddle, Henry and Schenck, The Cyclopaedia of Education)，以一八七七年出版，僅八百餘頁。至一九一一年，則有大規模之孟綠氏教育辭書 (Paul Monroe, Cyclopaedia of Education) 出世。是書共五冊，編著者多至千人，皆專家也。日本則同文館所編之教育大辭書，以明治四十一年出版，初僅一冊，嗣迭次擴充為三巨冊，內容除論述西洋教育外，於我國古代教育亦言之甚詳。

教室裝飾 Decoration of School Rooms

【意義】 於學校教室之內，施以適當的裝飾，此舉為

歐美藝術運動之一部。其理由為：將兒童沉浸於藝術空氣之中，使其受藝術之原品或藝術的模寫品之永續不

斷的感化，耳濡目染，以養成兒童之審美的良習。波勞斯氏有言：『校舍之全體，不僅須調和衛生與興趣而成立，其教室之內，亦須由美術品以增加其活氣。蓋雖在吾儕成人，對於全無飾物之辦公室，亦覺索然無味，易生疲憊之感，現在多感性之兒童乎？若兒童終日所坐讀之教室，四壁徒立，空無飾物，則其所給與兒童之苦悶真有不堪言者。』又環境與人心之關係，頗為密切，其始也，不知不覺，積聚於幾微之間，其終也，有轉移性情之偉力，故教室裝飾之問題，成為歐美教育界之重要問題。法國一八八〇年以來，教育部所任命之藝術的陶冶委員，共分四部，其一部即專從事於調查設施教室中美術的壁飾之方法者。其餘如英、德、美各國之教育界，對於教室裝飾，亦甚注意，國內多有所謂學校適用美術品協會，供給大宗繪畫及雕刻像之類，以為裝飾教室之用。

【注意】 關於教室裝飾所最宜注意者有下列數事：

(一) 教室裝飾所用之繪畫、成績品、影刻等，須與其教室之兒童之程度相應。(二) 所用以裝飾教室之物，須能使兒童之心情愉快活潑。(三) 教室裝飾所用各物，須於適當之時期，加以變換。

教科用書

小學校教授之效果，雖視教員之學問品格而定，然教科用圖書亦有重要之關係。就教材而言，則選擇適當，得以養成兒童完善之知識；就衛生而言，則排列合法，深淺適度，得以使教師兒童保持心身之健康。現今東西各國，對於教科用圖書，悉心研究，精益求精，正由此故。考教科用圖書之

制定，隨國家而不同；或由國家擔任，是謂國定制；或由國民擔任，是謂自由制；或由國家與國民並任，是謂模範制及審定制，國定制得以收統一之效，而弊在杜絕競爭，難於進步。自由制之利弊，適與國定制相反。模範制由國家編定範本，以為標準，准民間依此編纂，此制雖利多弊少，然國家所定標準必須隨時俱進，且須確有模範之價值方可施行。審定制任民間自由編制，然規定須呈經教育行政官廳或教育會審定，方得採用；如法國近採教育會審定制。而我國現行法令則採教育部審定制；此制以編纂聽之民間，監督操之國家，在競爭之中，略寓統一之意，故亦頗稱適宜。又教科用圖書僅載教科大綱，至於實際教授時之一切指導，當由教師慎重斟酌，誠因教師宜講所以利用圖書之道，切不可反為圖書之機械也。此外，教科用圖書雖有時宜因時勢之變遷改用新本，但屢次變更，於兒童之教育上、經濟上，均多不利，故既用一書，即宜將此書用了，然後再行變更，變更之際，宜從最低學年之兒童始。

教科順序

此指各學科之分配而言。其法有二：(一) 單行法，一學科教畢，然後轉授他教科；(二) 並行法，各教科同時並教，因學年而異其材料。

教員任期 The Tenure of Teachers

教員受學校之聘，應有一定之任期，使之安心作業，以圖教育之發展。

我國舊式私塾之制，教師任期，均為一年。其有廢任，快而居停方面，又無他項阻擾者，即可續聘。及學校與教師

之任期無一定之規定；一年者有之，數年者有之，而半年者亦間或有之一。任學校當局之意旨。

英國小學教員，若非能力不足，或品行不端，其任期永久不更。即或因過解職，誠能改過自新，亦仍有復職之望。教員因過解職，學校須將其詳細理由呈報教育部。教育部再轉達教員，令其辯訴。

美國各邦中，學校教員每屆一學期更動一次（即半年更動一次）。惟大多數仍以一年更動一次。每屆一學年之終，全校教員或留或否，概行宣佈。各校聘請教員，亦以此時着手。

（正）

教員契約

學校聘請教師，由校長致聘書於教員，復由教員致應聘書於校長。是謂教師契約。契約上載教師之職務與待遇及期限等。

教員衛生

教員衛生，係指教員保持自己健康之意。從來之小學校衛生，專就學生方面而言，而置教員於不顧之列，故教員衛生一辭，亦鮮有聞之者。然教員為設施教育之主體，教育之成效如何，全有係於教員身心之健否。如教員身體衰弱，精力不振，則教育之目的，決難達到。近今一般教育學者有見於此，頗有注意教員衛生之傾向，甚至有此種規定見諸法令者，亦可以見教員衛生之重要矣。普通關於教員身體上應具有之條件為下列五項，茲略申說之，以為講求教員衛生之根據。（一）身體須調和發達——教育者之身體，為兒童所仰望觀摩者也。若其發達不調和，或姿勢上殊多缺點，故為教師者，時須講求運動，以期身體平均之調和發達。

（二）身體須順應環境——教員之勤惰影響於被教育者甚大，若身體虛弱，常因疾病缺課，則被教育者首蒙不利。且教育職業，每多艱苦，土地之不適，衛生之不當，皆為小學教師通常所不能避免之事，故為教師者，一方宜注意身體之衛生，一方尚須積極鍛鍊體魄，庶可養成耐勞應變之習慣焉。

（三）言語機能須完善強固——教育之活動，大半以言語為重，聲調之抑揚，音韻之清越，非獨能使被教育者易於動聽，且能修鍊兒童之感情意志。不然，音聲過弱，則不能引起兒童之興味，過強則未免又有粗暴之嫌。皆非教育者所宜出也。故為教師者，言語機能之練習，平時發言之留意，亦為重要之事。

（四）教育者須有銳敏之感官——感官之須銳敏，固不限於教育者，惟在教育者尤為必要耳。蓋教育之對象為活動的人類，故教師非有靈敏之機能，詎足以對之隨機應變？況授被教育者以知識，大半利用被教育者之感官，若教育者本身之感官先有缺陷，安能望被教育者感官發生良好之反應？故為教師者，對於感官之衛生尤宜特別注意，又須時時加以練習，以期發達。

（五）教育者身體全部須有敏捷之活動——教育目的，在使兒童具有多方調和之活動，若教育者自身之活動遲鈍不敏，或少熟練之技能，如教授圖畫、音樂、手工、體操等科，教授不能親身示範，即失其教師之資格矣，安能望被教育者之有精進乎？故為教師者，對於此種活動亦須時時練習，並須避免身體活動上之各種障礙焉。

教員檢定

據我國現行之法令，關於小學校教員之檢定訂有規程。凡小學校教員，除國立或省立師範學校本科畢業生暨別有規定外，須照「檢定小學教員規程」合格者充任之。

在施行檢定之時，由各省區行政公署組織檢定委員會，並得就所屬地方，酌量地方分行檢定。檢定委員會，由會長、常任委員及臨時委員三者組織而成。檢定教員分無試驗檢定與試驗檢定。無試驗檢定，審查其畢業證書或辦學經歷，並就其品行身體施以檢查。試驗檢定，除檢查其畢業證書及品行身體外，並加以試驗。試驗檢定，每年舉行一次，無試驗檢定，得隨時舉行。凡具有下列資格之一者得受無試驗檢定：（一）畢業於中學校並充小學教員一年以上者；（二）畢業於甲種實業學校並積有研究者；（三）畢業於專門學校確適於某科目教員之職者；（四）曾充小學教員三年以上，經地方最高級行政長官認為確有成績者。凡具有下列資格之一者得受試驗檢定：（一）曾在師範學校、中學校、或其他中等學校修業二年以上者；（二）曾任或現任小學教員滿一年者；（三）曾在師範簡易科畢業，期限在六個月以上者；（四）曾研究專科學術兼明教育原理著有論文者。但有下列情事之一者不得受檢定：（一）被處徒刑以上之刑未復權者；（二）喪失財產上之信用被人控告尚未結清者。

（三）受褫奪許可狀之處分尚未滿三年者。又凡經檢定委員會檢定合格者，授與教員許可狀。

教會大學 Christian Colleges

凡屬宗教教會設立之大學皆稱教會大學。惟吾國現

時之所謂教會大學，則專指基督教教會大學。上海聖約翰大學創辦於一八七九年，是為我國教會大學之最早設立者。繼其後者，北平有燕京協和山東齊魯，南京有金陵及福州有協和華南廣州有嶺南夏葛女醫大長沙有雅禮武昌有文華成都有華西岳州有湖濱路得等。此皆其尤著者也。

教會教育

【教會教育之性質與種類】通常「教會教育」原為一般宗教機關設施之特殊教育的通稱。其所以別於公共教育者，乃以其目的，除使教會中子女獲得一般基礎訓練外，尤注意於宗教的陶冶及宣傳教諦推廣教會之人材的養成。就其性質而言，則為含有宗教色彩而為教會本身利益之一種教育。故其問題，亦僅宗教與教育之間問題而已。

然我國今日之「教會教育」則異乎此。除上列一般之教會——佛教會、孔教會、回教會之教育；更有所謂「外國差會」——基督教會、天主教會，根據不平等條約所開辦之 Mission School 的教育。

前者之性質簡單，關係有限。後者則不然。性質既甚複雜，關係尤極重大。至其問題之解決，除宗教與教育外，更有國家主權與國際交際的關係。今日一般教育界所欲詳尊研究，亟亟解決者，即此外國差會式之特殊的教會教育也。查外國差會，在我國設有巨大之教育事業者，僅有基督教與天主二教會。二者所有教育事業大略相等，學生數量，各二十餘萬。下表為民九以前之基督教學校學生統計。

入總計中。

說明

(x) 約計

(a) 未詳

(b) 幼稚園、看護、聾啞及孤兒院學生均不計，惟列

數入生學			數校	種類校
計總	女	男		
四二三四	(A)	(A)	九三一	園稚幼
二八五一五一	○五三八四	二三二三〇一	七三六五	小初
九九八二三	九〇四九	○九四三二	六二九	小高
三一二五一	九六五二	四四六二一	一九二	學中
二二六	二六二	○六三	八四	範師
七一〇二	九五一	八五八一	六一	門專
(x)九五六二	(x)五三六一	(x)四二〇一	〇〇一	經聖
一九三	○	一九三	三一	道神
七二	○	七二	一	律法
三六五	八七	五八四	〇一	學醫
〇八三一	(a)	(a)	六〇一	護看
四九七	八〇五	六八二	九二	童盲
(x)〇六	(a)	(a)	五	亞聾
三三七一	(a)	(a)	五二	兒孤
四六二四一二	(b)〇七九二六	(b)七九七三四一	六四三七	計總

案，較有進步；教育成績較為顯著，歷年養成之人才比較衆多，且能參與國內各方面活動。加之近年以來，教內中西人士多已覺悟其教育之缺陷，而改善運動，已有相當之動機。此基督教教育問題，遂比較嚴重矣。社會態度既側重基督教，教育爰專述其大要於次。

【基督教教育之沿革】

基督教會設立學校，自一八

三一年（道光十年）始。九十年來，其事業之進步頗足驚異。由前節之統計言之，各級學生已有二十餘萬。此項統計，是否翔實，尙為疑問；且民九以後之建設與推廣，猶未加入。假使合併計算，當不下三十萬人；約當我國全體學生之二十分之一。基督教教育既為我國全體教育之二十分之一，則其關係國家大計，人民生活之重大，可以想見。故基督教教育之研究，實不容緩。

基督教教育沿革情形，略可分為二時期。一為無計劃、無系統之各教會自求發展時期；一為全國基督教教育統一後之有組織的改進時期。自道光十年至民國九年，為第一時期；民九以後至於今日，則為第二時期。其為此二時期之過渡者，乃「基督教教育調查團」之建設全國的教育系統，規定通盤的整理方針，而以中華基督教教育會為全部之樞紐也。

通常吾人所稱之基督教會，實包含數十個經濟行政獨立之公會而言。美以美會、聖公會、長老會、浸禮會、倫敦會、內地會，其最著者也。先是各公會，各依其經濟人材之力量，為辦理學校之根據。各自為政，並無系統。有錢有人，即辦學校。蓋未嘗普通力合作，根據我國需要，準諸各教會情況，通盤籌劃，而作系統的教育計劃。故就教育之數量言之，似頗進步；設就教育上之效率與經濟二大原則言之，只見其用力多，而收效少耳。設再就其全體之貢獻而言，更覺其浪費矣。

民國九年，教會本部有鑒於此，爰聘中外專家十餘人，組織「基督教教育調查團」，竭數月之力，以考查全體教會教育之成績。並於考查後，一方斟酌我國教育情況，擬定

全體教會教育目標，規定各級學校標準，建設合作的系統，以求教育上之經濟與效率；一方本諸中國社會趨勢，依照各個教會情形，改良行政組織，引用本國人材，貫徹教育上之中國化。並為實現此項方針起見，擴充改組上海之中華基督教教育會，以為全國基督教各派教育之研究、調查、計劃、代表之總樞紐。使各學校之經濟行政權仍屬諸公會；但教育上之支配權，則在教育會。於是昔日之無系統，無計劃之各派教會教育，至是遂為有組織，有目的之整個的教會教育矣。昔日之專事數量增加者，至是變為實質之改進矣。昔日之完全外國式教育，至是漸為中國化之教育矣。雖然基督教教育愈革新，愈改進，其與我國關係，若不同時解決，則其前途愈緊迫，此問題愈需解決。

【基督教教育之組織】 中華基督教教育會，雖為自由結合之研究建議機關；但其實際，確為今日全國基督教教育之中心。此會胚胎於一八七七年，考其發起之動機，不過為應付當時學校教科書之缺少；而其名義亦僅為「學校教科書委員會」而已。及一八九〇年，遂由編製教材之委員會擴充而為研究教會教育問題之「中國教育會」。名稱雖然不合，但在我國之教育學術史上，實為教育研究會設（一）教職人員聯合會為建議機關；（二）代表各公會及學校機關之董事會為評議機關；（三）幹事部為執行機關。大凡中小學校事宜之限於一區者，由區會行之；屬全國者，由上海總會行之。區會事權以下列四項為範圍：

（一）關於學校校舍、校具、課程標準、教員資格、教學方法及各科教授的最低限度事項。

（二）關於學校之觀察指導，及教師之養成事項。

（三）關於教育問題之研究試驗，並宣傳所得結果，以便學校教員實施上之參考事項。

高等教育組為全國高等教育之執行機關。按基督教

(四) 關於教授成績之測驗事項。

上列之高等教育，及初等與中等教育之組織，是教育系統上縱的方面；至於橫的方面，有成人教育組與宗教教育組。茲宗教教育已經組織就緒；成人教育則尚未着手。蓋青年協會等機關已有相當組織，成績亦頗顯著；為免重複起見，暫緩舉行。

全國基督教教育組織中心之中華基督教教育會之組織與其各部分間之關係，前已大略陳其概要矣。於此組織外，居乎全部系統之上，而為全國教育之最高議決機關者，為全國董事會。所有四個參事會評議之案件，必須交由董事會作最後之審議決定；否則，幹事部不得執行。董事會由四個參事會之代表，幹事部之總幹事，及公推之國立私立大學代表，組織而成。並為集合之便利起見，自推代表十餘人，為董事會執行委員會，受董事會之委託，而為幹事部之直接諮詢、監督、指揮之機關。故包含最廣，地位最高，責任亦最重。此基督教教育及其行政組織之大略也。

【基督教教育之解決方法】 基督教教育既非公共教育，尤非一般之教會教育，其沿革發展至於今日之情形，已於前數節中略舉其梗概矣。吾人為國家主權與人民利益起見，所有基督教教育與我國家關係，必須有以解決之。即為基督教之本身利益計，亦絕無在我國教育系統外，永為一種外國式教育之理由。然則解決之辦法如何？

解決辦法不外兩種：一為根本的解決法；一為逐漸的移管法。何為根本的解決法？由國家毅然決然，根據獨立國家之主權完整的原則，取消一切不平等條約；一方根據教

育之國家主義之原則，立下命令，封閉全國外國差會式學校，而由公家接管，實施一種國民訓練之教育。此為快刀斬亂麻之辦法；亦即最徹底，最痛快之辦法。

至於逐漸移管法，則取逐漸的收回主義。主張此法者，實由於下列困難之動機：（一）不平等條約，無論如何，必須取消；但依國際法言之，於非戰爭時候，是否可以接受外人之學校產業，而無償還之條件？設需償還，試問此刻公家有無力量，成此偉舉？（二）吾人依法，固有封閉教會學校之權；但一律封閉之後，試問公家有無繼續辦理之能力，維持此廿萬學生之學業？（三）教會教育不利於我國人民之處，多在利益方面，究竟有無特別貢獻？試問此項貢獻有無保存？因此三動機，而一方又須求事實上之可能，與國家教育主權之收回，一方為免除教育政策上之歧異及學生教育機會之重大損失，故主張

(一) 教會學校一律依照教育部條例註冊。蓋教會學校設依教育部十五年十一月十八日公佈之外人捐資設立學校認可辦法，一律註冊；則

【結論】

基督教教育界為適應近時國內趨勢，特於十五年四月年會時，發表宣言九則（見該會教育季刊第一卷第二期及教師叢刊第三號），並於同年秋間，發表基督教教育近年進步情形（同上第一卷第三期）；以求國人之諒解。國民政府定都南京後，滬江、金陵、東吳、燕京等，皆改以華人為校長，重組校董會，增加華董人數。所有宗教課程，一律改為選修。則此後基督教教育之面目，必（程湘帆）將大有革新之望也。

教課預備

見「教學之準備」條。

領設為本國人，則更得一層保障。至於積極方面，更可實施有利國家社會之教育。

(4) 宗教教授列入選科，則宗教自由可以實現。

(2) 學校產業移交本國人管理。竊以學校一經註冊，則教育主權自然收回。但吾人對於教會學校，不僅主張收回教育權。尤須進一步，收回教學會校由不平等條約所獲之產業所有權。查教會學校之管業權皆掌於歐美之教會本部，所謂托事部是也。因此教會學校的土地，大似「小租界」性質。近來教會教育界已有將此項所有權，由外國之托事部，移交由本國人組織之教會學校產業管理部執業的動機。十四年五月中華基督教教育會年會時，並議決該會本年特別研究此項移管辦法。假使國人對於此事認真督率鼓吹，將來或可達收回教育權之目的也。

教學日誌

教學日誌，乃一種教學之實驗錄。舉凡教室內所經過之實際情形，以及所選用之教材教法等，苟足以資日後之參考者，無一不詳細記錄於簿。此種記載，一足為教學方法改進之借鑑，二足為選擇教材之實際的標準，三足為將來兒童研究、實際資料，其有裨於教育誠匪淺鮮。

教學用具

教學用具，乃教學上所用之圖書，器械，標本等之總稱。從教科書起以至教學上所用之掛圖類，及各種器械，標本等，均包含在內。教科書以外之用具，或須由購買而來，或須由教員自行製造，悉由教員決定。蓋僅依賴坊間之販賣物，往往不能滿足教授者之要求，故教授者須自下功夫或努力，以採集或製造適當之用具，以為救濟。除此之外，最應注意之間題，厥為教學用具之整理法。教學用具之整理，可依教科之不同而區分之。由此法區分之外，更可依學年之上下及教科書之卷別以為區分。區分之後，將各教科之用具，列成一覽表，懸諸教員室，以便取用。

教學原理 Principles of Teaching

教育實際原理之能普遍適用於各種教學法者，稱為「教學原理」。此類教學之原理與「學校行政之原理」並立，而皆附屬於「教育之原理」者。

教學原理，即包含一種完全而有系統之教學理論也。是故，每種原理，即係某種良善教學法之重要特點之抽象的觀念。教學之原理有種種，因學者見解之不同而遂有歧異之主張。茲擇近人所認為重要者分述如下：

【目的】教學之最後功用，為社會的。故每種教學法

須能適應社會生活之狀況。吾人欲使兒童活動與教學法有價值，則非明瞭社會之需要不為功。如今學校教師亦曾規定教學之目的矣。其主要者為（一）學識，（二）訓育，（三）文化，（四）技術，（五）實用，（六）道德，（七）社會效率，（八）社會服務，（九）自然發展，（十）均衡發展，（十一）幸福，（十二）自然幸福，及（十三）適應環境。

【興趣】學校教學法，須注重啟發兒童之本性。兒童之興趣與能力，實為決定其所能學習者之要素。如無興趣，即難引起注意；苟不注意，尚何教育之可能。且兒童之興趣，大抵皆根據於本能者。故惟教師能留意研究兒童之本性，始能鼓勵及制馭其一切之活動也。

【表現】兒童之欲自行表現，實為其求學之根基。為教師者應利用之。兒童之學識大抵由經驗得來。是故教師教導兒童，應給與機會許其自行發表，切不可壓抑之也。兒童所用以表現之方法如未熟練，則彼亦必考察環境而改變其行為。故「表現」大抵首先「有意學習」而發生。且當動作失敗或有缺點時，則為「有意學習」之最良動機。

是故「表現」一方既為思想之開端，而他方又為思想之終局。吾人不能僅謂「無表現即無學習」，且須知一切學習均有表現在其前也。

【動機】教學法中所謂動機，大抵指兒童之本能，興趣及其他需要而言。兒童必先有需要，然後始有求滿足此需要之動作。兒童之動機與其所需要的動作，有密切之關係。若教師知其間之關係而指導之，則收效較小。心也。兒童自知之始可有效益也。

【集中】滿足需要之動機為精神生活組織中之重要成分。兒童種種顯著之活動，不論其係建設的或僅表現的，均為兒童生活統一之基礎。兒童之求知，皆隨其實際之社會生活而變遷。是故學校課程之重心，不在於任何教科，（如地理、歷史、理科、或文學），而在於兒童自動之需要。因需要而求各方面之智識，復因應用而使其知識互相聯絡。彼對於地理、歷史等各教科之界限，初本不甚明瞭，其後所以能予其知識以一分類者，蓋以其繼續求得事實之結果而知分類為最經濟之方法也。

【統覺】兒童當動作失敗時，乃不得不觀察其所處之情境。其在平時則大抵皆不先觀察其情境而後加以解釋。遇有兩種事件時，彼始有選擇的注意。而此種選擇，實皆視其已往之經驗，心理組織及思想系統而定。

且兒童之所以能學習者，類皆賴乎其舊有之學識。故為教師者須先明瞭兒童舊有之學識，始能給與適當之新學識也。

教學時數

指每週規定教學之時數而言。其支配標準，約述如下：

（一）根據兒童身心發達之遲早，規定總時數之多少。大概一二年以一千分鐘左右為度；三四年以一千三百分鐘左右為度；五六六年以一千六百分鐘左右為最高數目。

（二）根據歷來沿用之習慣，規定各科間相當之比例。小學科目逐漸增加。原有科目，其時間當較新增者多。此歷來沿用之習慣，一時不易驟改者也。

(三)根據各科課程及教材之分量，規定各科目時間之多少。各種科目，其課程及教材，各不相同。內容複雜者，其時間當較簡單者多。

(四)根據教法之改善，規定時數之長短。教法改善，大可節省浪費時間，增加學習效率。昔以五十分鐘為一節者，今則以四十五分鐘，三十分鐘，甚或至於僅以二十分鐘，即可了之。此教法改善之影響，大有關於教學之效率，不可不注意者也。

(五)根據學習心理之進行，規定節次之長短與多少，如寫字算術等科，屬於練習性質者，宜分節多而時間短；社會自然等科，屬於研究性質者，分節不宜過多。

教學細目

教學細目者，將各教科之教材酌量分配於教學時間之教科進行豫定表也。詳言之，教學細目者一面定教科教學之分量並圖相互之統一，一面行教科書材料之增刪，列成適當之順序，以求合於學期、星期等時間上之關係。此項細目在教學上頗屬重要。而其實際編制時之應注意者約有下列諸點：(一)宜豫先算定教學日數及教學時數。(二)在教學時數上宜存適當之餘裕。(三)宜以教材為基礎而以之分配於時間。(四)在一教科目宜求其前後關係之適當。(五)宜顧及與其他教科之聯絡。(六)各教材宜與季節相適應。(七)對學級之編制及男女之區別宜加斟酌。

教生指導法

師範生將近畢業時，須在小學內實習若干期間，徵驗所研究之教育原理，實習前後，須予以左列各項之指導：

(甲) 實習前之研究指導

(一)參觀實際教學情形，隨時與原任教員開談話會。

(二)研究小學教具及使用方法。

(三)研究小學教材，審查各家教科圖書。

(四)研究兒童作業成績，分別比較。

(五)研究小學之行政組織，學級編制及設備裝飾。

(六)參與小學中各種研究會及校務會。

(七)校務分擔實習。

(乙) 實習中之指導

(一) 實習年級及科目，由教務課斟酌分配之。

(二) 實習時除課外指導外，每星期宜開談話會一次，討論實習時所發生之問題。

(三) 實習教學，必先製作教案，先一日交擔任教

教育之方法

教育既有教育之目的，則為達到目的起見，自不可不有適當之方法。關於教育方法，古來學問家間討論至詳，惟衆說紛紜，頗難辨其是非而已。就目下論，一部分之學者分教育方法為教學、訓練、養護三種；他部分之學者則又分教

員校閱——校長主任亦得隨時檢閱之。

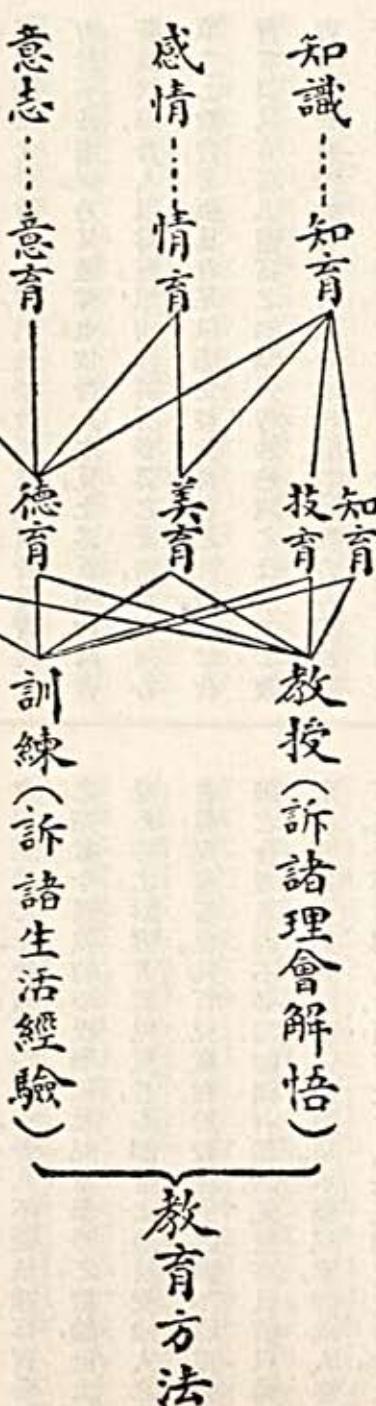
(四) 製作教案，須將教材綱要，教學過程，教師發問，及注意事項等，分別記入，不宜過略。

(五) 實習員遇有不能解答之問題，或教者與教材要旨，過相錯誤時，原任教員可隨機代答或更正之。

(六) 實習期間，宜開部分的及全體的批評會數次。

(七) 實習完畢應各開實習心得及意見，交本校校長或主任。

(八) 實習成績須依相當標準批定之。



育方法爲知育、德育、體育三種，一方面有人採知育、德育、體育，美育、技育之分類；他方面則又有人採體育、知育、情育、意育之分類；而此外學問家中又有倡教學、訓育、美育、體育之區分法以及養護、練習、教學、遊戲、訓練之區分法者；關於教育方法之意見之分歧即此可見一斑。但就吾人觀之，由教育作用之本質言，教育方法要可大別爲教學與訓練二種。教學爲訴諸學生之理會解悟以求達到教育目的之手段；訓練則爲訴諸學生之生活經驗以求達到教育目的之手段。果作如是解釋時，則教學之內容不僅與知識技能之陶冶有關，即於美的陶冶、道德的陶冶等亦皆有關係；同樣訓練之內容亦不僅與道德的訓練有關，即於美的訓練、知的訓練以及身體的訓練亦無不有關也可。

教育之主體

教育之主體係指普通所謂教師而言。考古來之史實，所謂教師大別之可得下列五種：第一種爲哲學家，如我國之孔子、孟子、希臘之蘇格拉底等等皆是。是項教師不僅有深玄之知識，且於人生有澈底之見解，故其感化之力頗為宏大。第二種爲宗教家，如歐洲中古之耶穌牧師等等皆是。是項牧師其行施教育之目的雖在傳布宗教，然其結果謂今日之學校教育肇始於彼輩之手亦無不可。第三種爲學問家。如歐洲近代之語言學者等等皆是。是項教師既具專門之學識，故於知識之傳授上極有貢獻，惟於人格之感化，國自古已然，在西洋則始於近代。是項教師對於教育之間有不及前二種教師者在耳。第四種爲官吏。官吏掌教，我

推進固亦有功。然墨守規令，拘泥形式，爲其通病，故就一般言，欲求此類教師而具教育家之真精神，頗非易事。第五種爲教育技術家。是項教師對於教授手段大有研究，故其所施教授法允可勝人一籌，然此類教師往往對於教育之大方向不甚重視，乃其通弊也。依吾人之見，上述五種教師皆各具缺點，吾人以爲理想的教師所必要之資格，有下列各項：（一）教育者須具有足以感化被教育者之性格。（二）教育者須具有廣汎豐富之知識與巧妙熟練之技術。（三）教育者對於實際社會應有充分之理解。（四）教育者關於教育事務應有溫厚之興味。（五）教育者對於學生應具滿腔之同情。（六）教育者對於職務應守服務之規律。

教育之可能

不論古今東西，凡身事教育之人皆同有一根本之假定。假定者何？即教育之可能是也。教育之可能者謂被教育者有領受教育之性質也。若被教育者不具此領受教育之本性，則言教育者爲妄談，辦教育者爲徒勞，世上將更無教育活動之必要矣。對此假定，古來人士雖多取肯定之態度，然自入十九世紀以來對之抱懷疑之見解者亦頗不乏人，而在今日猶有少數學問家主張之。吾人既從事教育，自無不信教育可能之理，故對此種疑義當有以解除之。此種疑義概可分爲二種：一爲哲學的疑義，一爲科學的疑義。依前者之說，以爲人類之本性本具不能變更之性質。換言之，宇宙原理之現於人心者爲人性，而宇宙原理既屬永不易，則人性亦自無變易之理；故吾人不能加以任何之影響。主

叔本華以意志作宇宙之原理，以爲人類所藉以欲求之意志即爲宇宙自體之本性，而意志偶取人形而出現者即爲人類，職是之故，人性乃屬不變。此種哲學的斷定因其根據立於想像之上，故確實性殊小。吾人不難依據事實而推翻之。據當今經驗的心理學以及兒童學等之結論，世上最易受外界之影響者莫兒童若，亦即世上最易受他人之感化者莫兒童若也。凡百兒童對於教師所述靡不尊重，教師訓誨之合理者固不必論，即間有錯誤，兒童亦且信以爲眞。兒童在實際上其易受感化也如是。不僅兒童，即成人亦何嘗不然。世間所謂風尚，類皆社會人士互相倣效所致。上項事實，足以破叔本華等架空之論而有餘也。哲學的疑義既不成立，次更就科學的疑義言之。由科學上之根據論證教育之不可能者又得分爲二派：一爲生物學派，一爲犯罪心理學派。依一部分生物學家之見解，以爲據近今生物學之研究，吾人之賦性率由祖先遺傳而來，德性之善惡以及知慧之高下皆由先天而定，後天之教育實無任何效驗之可能。又依犯罪心理學者龍波洛梭（Lombroso）等之主張，對於犯罪之人倘施以精細之考察，則其頭蓋骨及顏面之形狀常帶一種特別之型相，凡具有此種型相者其犯罪殆由先天而定，無可避免，故施以任何完善之教育與感化亦屬無效。此二說也，其反對教育之可能與一部分之哲學家同，而其根據則立在經驗之上與哲學家空漠之議論有別，故吾人不可不慎重批判之。古來多數學問家往往視教育爲萬能，如柏拉圖（Plato）、康德（Kant）皆其適例，此說之代表當推德之哲學家叔本華（Schopenhauer），

之遺傳論及犯罪心理學加以矯正；然同時吾人亦不能忽

視教育上明顯之功驗而與生物學家及犯罪心理學家同抱悲觀。教育活動之有益於兒童，恐世上無人得以否認，即就人類在歷史上之發展何一不受教育之賜？然則吾人對於教育，固一面不得不承認其有制限，而同時他面亦不得不斷定其為可能矣。

教育之必要

【概說】人類本具一種天賦之能力，能營自然之發達；而人事及天然兩界對之又往往與以種種之影響。故在文化未開，學校未立時代，歷史上亦不無才智者之出現。據此則社會之進步，人才之造就，一若全無教育輔導之必要者。法之廬棱分教育者為自然、人物三者，非無因也。然精細思之，同係天賦，其活動之方向，尚得有善惡之分，同係境遇，其影響之所及亦未始無優劣之別。故善導天賦，修整境遇，良屬緊要。此教育所以與人生有密切之關係，而古今東西教育事業所以連綿而無中絕之時也。今於本題更分個人及國家兩方面論之。

【個人方面】人類與其他動物不同，當其出生不能卽營獨立之生活，必須經長時間之撫養始得自立。且其身體（尤以頭腦為然）之組織極為緻密，其一局部之損傷往往易致全身之衰落。故人類幼時之養育最宜慎重。又就精神方面而論，人類與其他動物單由衝動而行動者不同，能管推理、情感等諸作用。此皆係人類教育之基礎。人類所以要求特種教育之根據實在於此。近世教育家裴斯塔洛齊（Pestalozzi）即係在尊重個人心性之啓發上另闡

一新紀元者也。而文化之進步愈形急劇，社會之關係愈形複雜，於是為營獨立生活計，精神及身體兩面尤須各種之準備，故教育者對於兒童不可不施以適應社會之陶冶。今日各種學校之日趨發達，其因在斯。

【國家方面】人類既為社會的動物，則於社會之文化自不得不講，所以保持與發展之道，不然，若各時代各自為謀，不講文化之傳授，則人類之進化必不能如現今之速，蓋可斷言。穆勒（John Stuart Mill）嘗下教育之定義，謂教育乃係各時代之社會為授與發展或保存既有文化之能力計，對於繼續者所施之計劃的教化，可謂中肯之言。進一步言，社會之中對於現今之人生最有密切之關係者厥惟國家。蓋今日列國對峙，互相爭雄，弱肉強食，勝主敗奴，已成為不易之公例。故個人而欲謀自由之生活者，首不可不維護國家之獨立。此文明各國所以對於國民教育積極實施，以培養愛國之精神也。

教育之客體

教育之客體係指所謂被教育者而言。惟被教育者限於人類，其他動物則普通皆指諸被教育者之外，此揆之教育理論及實際，莫不皆然者也。關於教育客體之研究可分二面，一為哲學的方面，一為科學的方面。如古來各種關於人性之學說屬於前者，如近今盛行之兒童心理等等之研究，則屬於後者，目下教育理論及實際，較之古時大有進步，實有賴於後者。而就是項科學的研究，則其中關於兒童個性及教育時期等等之研究，最屬重要，詳見「教育之時期」、「個性」等條，茲不贅述。

教育之限界

德智康德嘗謂人之所以得以為人者全賴教育。來布尼茲亦曾謂倘與彼以教育之全權，則不百年，彼將一改歐洲之舊觀。是二人者皆確信教育之萬能，而其見解實足以代表十七八世紀一般理性主義者對於教育效驗之意見。考此種主張出自同一之根本思想，彼輩皆以為人類先天同具萬能之理性，而後天所以有智愚賢不肖之別者，皆緣各人所受教育有適否不同之故。故據彼輩之意，苟有一完善之教育，以促天賦理性之發達者，則無論何人皆得同造賢智之城。此種教育萬能之思想，受當時勃興之自然科學之影響，遂愈激愈厲。一般學者以為人類亦與自然物相同，吾人既得藉科學之進步而支配自然，則吾人亦得由教育之進步而支配人類，一如吾人意之所欲為，理甚明顯。此種見解，不獨當時德之學者多主持之，同時如英之陸克之主張亦復如是。陸克以為初生兒童之精神宛如純粹之白紙，後蒙外部之感覺的影響，所謂精神的內容始行成立。此其言苟應用之於教育，則其為萬能論者自無疑義。此種思想在我國亦有之，如「有教無類」之說，即其好例。要之，教育萬能之主張，在最近以前，在教育界及學術界上極占勢力，然自目下生物學心理學醫學等大發達以來，揆諸理論與事實，此說已難保持從來之地位，而為一般人士所通棄矣。依今日之通說，教育之可能固屬無疑，但教育之效驗亦自有各種之制限，非係萬能也。教育應受之制限大別之，可得二類，即主觀的限界與客觀的限界。茲分述於下：

【主觀的限界】第一，教育之效驗應受學生主觀方

面之制限，換言之，即教育之效力隨學生心身兩方之條件而有區別，不能全任施教育者隨意之支配也。此主觀的制限之中，細分之又為六種：即生理法則、心理法則、年齡、性別、遺傳、氣質是。

(一) 生理法則——吾人之身體胥受生理法則之支配，而生理法則間接亦與心意活動有關。故此種法則對於身心兩方之教育，實為一有力之制限。換言之，即吾人倘忽視此種法則而實施教育之時，則其結果所施之教育非僅無效，有時且引起莫大之害。教育研究上所以以生理學為基礎之一者，其因在此。

(二) 心理法則——吾人之精神活動含有各種之必然之心理法則。此項心理法則之支配精神活動一與生理法則之支配身體作用相同。吾人於實施教育時，苟不留意此項心理上之法則，則所施教育往往無效，如極端之注入教育，極端之放任教育在實際陶冶上，往往益少而害多者以此。此教育研究所以可以心理學之研究為基礎也。

(三) 年齡——人類在身體上及在精神上自出生以至成長，其間經過多種發達上之階段，故年齡之長幼對於身心大有關係。近今從事教育者所以分人類之發達之階段為兒童期、青年期等等，而施切實之研究，以作重要之參考也。

(四) 性別——男女兩性對於教育亦為一種不可避免之界限。蓋男女二者無論在生理上或心理上賦性各自不同，故教育者對於男女若施以完全同一之教育時，則甚難希望舉同一之效果也。

(五) 遺傳——遺傳對於教育之關係極為密切。古代學者對此關係類多忽略，然自近今生物學進步以來，遺傳之制限遂大為世人所重視。蓋先天素質之優劣，無論在身體方面或精神方面，對於後天的發達皆有重大之關聯在也。

(六) 氣質——氣質之說來源極古。古來學者普通皆以人類之氣質分為四種：即多血質、憂鬱質、膽汁質、粘液質是。教育之影響隨氣質之不同而異。故教育之效驗亦不得不不受氣質之制限也。

【客觀的界限】 教育之效力不僅有主觀的界限，且又有客觀的界限焉。客觀的界限有下列五種：

(一) 自然——自然之有影響於吾人身心兩面盡人皆知。如地勢、風景、氣候、產物等等無一不與生長一地之兒童有關。故教育活動之效驗自亦不能逃出是項制限焉。

(二) 家庭——家庭對於教育之效力為一種有力之制限，事甚明顯。如飲食、居屋、衣服、衛生狀態、家族之分子、教育、宗教、職業、家風等等，皆於教育效驗加以某種程度之制約。所謂家庭調查、家庭聯絡、家庭改良等之必要即由於此。氏對於教育之效果最抱悲觀。叔本華而外，龍波洛梭 (Lord Brougham) 之見解亦頗類是。據氏之見，以為教育對於天才不僅無效，且反有害；古來多數天才在學校時代往往被教師及同學所輕視，皆由此故；因此，吾人雖謂教育僅於中才得收良效，亦非過言。他如哥爾通 (Galton)、李培 (Bridges) 等亦抱同一之主張。而哥爾通對於遺傳之勢力尤為重視，氏甚至謂古來豪傑無一不受遺傳之賜者。其議論之極端已可概見。要之，以上諸說皆以為教育對於遺傳全無或幾無改善之能力，故教育之效果可謂全無，即有亦極微。第三

教育制度之研究，學校經濟之探討，教員養成之改善等等，於增進教育效驗上所以為必要也。

教育之效果

關於教育之效果，古來衆說紛紜，但大別之可得三種：第一，認教育效果為極大者。第二，認教育效果為極小者。第三，則立於第一第二兩者之間，取一種折衷之態度。第一種見解為康德 (Kant) 等所主張。依康德之見，人之所以為人在於具有理性，而理性之發達則端賴教育，故人者僅由教育乃得為人，各人之價值一隨其所受如何之教育而定。此項學說即世所稱教育萬能說者是。依據此說，則教育對於任何之遺傳性質皆得自由改變，其效果之偉大直為無限也。第二種見解，主張者頗多，而要推叔本華 (Schopenhauer) 為其代表。叔本華由其哲學上之學說，謂人類之心性中意志最宜重視，理知則不過為意志之奴隸。氏又以為理知雖得由教育加以多少之改造，若意志則不然，一基於遠祖以來之先天遺傳，由教育之力決不能加以變更。故氏對於教育之效果最抱悲觀。而外，龍波洛梭 (Lord Brougham) 之見解亦頗類是。據氏之見，以為教育對於天才不僅無效，且反有害；古來多數天才在學校時代往往被教師及同學所輕視，皆由此故；因此，吾人雖謂教育僅於中才得收良效，亦非過言。他如哥爾通 (Galton)、李培 (Bridges) 等亦抱同一之主張。而哥爾通對於遺傳之勢力尤為重視，氏甚至謂古來豪傑無一不受遺傳之賜者。其議論之極端已可概見。要之，以上諸說皆以為教育對於遺傳全無或幾無改善之能力，故教育之效果可謂全無，即有亦極微。第三

種見解則最為普通。就中一般教育學者以為吾人人類具有適應環境之順應性及暗示感受性，故教育之作用即非萬能，亦不能謂為全無效驗。其他一部之教育學者則又由統計的研究，以為教育不僅對於中才，即於天才，俱屬有效，且均極重要。以上三種見解，第一第二兩種各趨極端，且與實際事實不相符合，故無庸詳評。若第三種見解則允稱穩健，而與實際事實亦能適合，故最屬可取。況目下教育進步，對於育啞及低能兒童之教育皆已能收某程度之效果，則上自天才，下至白癡，無一不能感受教育上之影響。斯實已成不得否認之事實。現今所成為困難之間題者，即對於遺傳之素質教育，究能收幾何矯正之效驗一點而已。（范）

教育之時期

教育之時期，係指被教育者應受教育之初期及終期等。關於教育初期之說，大別之可得三種：一為生前說，謂吾人行施教育宜始於兒童未出生以前，如胎教說即屬此類。二為生後說，謂吾人行施教育宜始於兒童出生，經過一定期間以後。三為出生說，謂教育宜始於出生同時。是三說中，若第一說，以教育之客體尚未明白成立，不能稱為妥善之論；至第二說，則又以按諸實驗頗不相合，故亦未甚足取；惟第三說則得免上述之缺點，故為現今教育學者間之通說也。關於教育終期之說，大別之可分四種：一為死亡說，謂教育之行施於被教育者之死亡時始行告終。二為三十歲（實地政治家教育時代）及三十歲至五十歲（統治者教育時代）二期。

教育之演化

【意義】一切事物皆莫不由單純而漸進於複雜，由等質而漸進於異質，是謂演化。今日之教育蓋亦由太古依據上項法則次第演化而成者也。

【教育事實之演化】教育之萌芽在未開化時代即已發生。大凡人類，為父母者對於子女之將來無不抱有一種希望，故對於子女之教育亦莫不加以多少之注意；而為子女者則對於父母成人之指導亦莫不具有一種信賴之天性。惟在人智未開之社會，習慣傳說之勢力最為強大，

此說之代表，四為二十歲至二十五歲說，則盧梭（Rousseau）及目下一般之教育學者咸主張之。就中第一說過

其理論上以成熟為教育之終期，則互相一致，而此項理論亦屬失當。至第三第四兩說，雖於年齡之數目主張各異，然

實屬最為妥適。惟康德視十六歲為成熟之時期，要未免失

之過早耳。故教育之終期自以第四說之二十歲至二十五

歲之規定為最當也。關於教育初期及終期之說，約略已如上述，次更就教育全時期之區分言之。古來學者對於是項問題有種種之見解，茲擇要列表於下：

柏拉圖 Plato	第一期——一歲至六歲……男女同學時代	盧梭 Rousseau	第一期——一歲至二歲……養護時代
	第二期——七歲至九歲……體操陶冶時代		第二期——二歲至十二歲……養護訓育時代
	第三期——十歲至十六歲……音樂陶冶時代		第三期——十二歲至十五歲……知的陶冶時代
	第四期——十六歲至三十歲……科學教育時代		第四期——十五歲至二十歲……處生法修養時代
亞理斯多德 Aristotle	第一期——一歲至五歲……家庭養護時代	斯紐 Comenius	第一期——一歲至六歲……母親學校時代
	第二期——五歲至七歲……家庭教育時代		第二期——六歲至十二歲……國語學校時代
	第三期——七歲至十四歲……公共教育時代		第三期——十二歲至十八歲……拉丁學校時代
	第四期——十四歲至十七歲……體操的及知的陶冶時代		第四期——十八歲至二十四歲……大學校時代
第五期——十七歲至二十一歲……專門教育時代	第一期——一歲至五歲……家庭養護時代	夸美紐斯 Comenius	第一期——一歲至六歲……母親學校時代
	第二期——五歲至七歲……家庭教育時代		第二期——六歲至十二歲……國語學校時代
	第三期——七歲至十四歲……公共教育時代		第三期——十二歲至十八歲……拉丁學校時代
	第四期——十四歲至十七歲……體操的及知的陶冶時代		第四期——十八歲至二十四歲……大學校時代

一切事物殆無一不受其支配，故當時所謂教育類皆墨守舊習，在家庭間於無意中加以行施而已。文化漸進，社會之中乃有各種階級之發生與職業之分化，於是某種特殊階級其所需要之知識技能自不能不與其他一般有別；因此，從來之無意識的教育漸感不足，乃有意識的計劃的教育之發生，而從來之家庭間之教育亦覺不便，乃有學校教育之興起。但學校教育發生之初，其行施之範圍往往限於此特殊階級，即所謂貴族之間，一般多數人民則一時尙未能脫離舊態。無論何國，其古代之教育大抵為貴族僧侶等所獨占，而一般人民未能領受，其明證也。逮至文化漸進，社會愈大，與外國漸生接觸，於生存漸感困難，於是一般人民亦漸感教育之必要，而社會為謀全體之存立計，自亦立於非啟發民衆不可之地位。所謂普通教育之制度遂應運而生。自後社會愈發達，職業愈分化，社會與個人之要求亦愈形複雜，於是教育之制度亦不得不隨之愈形精密，遂有普通、專門、特殊等各種教育之區分。現今文明國中之教育即係進化至此段之教育，較諸古代少數特殊階級所獨占之教育實有霄壤之別焉。

【教育理論之演化】 教育理論隨教育事實之演化，亦次第發達，此勢所當然者。但教育事實之存在先於教育理論之存在。就教育理論而言，其初不過為一種幼稚之常識，其所指示不外為教育者應當留意之細目。及至教育漸形發達，於是教育理論始逐漸具有學問的組織的色彩。然其時，教育學尚無獨立之地位，所謂教育理論往往附屬於哲學等其他學問之下。迄教育事實愈形發達，其要求基礎

原理也亦愈切，而同時關係諸科學亦愈完備，於是所謂科學的教育學遂以成立。自後，更隨實際教育之進步，理論之研究日趨精細。今日之教育理論正進化至此一段階，而此項傾向今後亦更將愈進而不已也。

教育心理學

【教育心理學之範圍】 教育之範圍甚廣，包括家庭教育、社會教育與學校教育等。教育心理學之範圍亦同於教育本身之範圍。僅就學校教育而言，教育心理學可分為訓練、教育法與職業指導三部分。近時關於教育心理學之著作只限定於教學法一部分，甚至對於教學法亦僅及若干特殊的問題，如原有的天性 (Original nature of man)，學習 (Learning)，與夫個性的差異 (Individual difference) 等，此種範圍未免太狹矣。

【教育心理學之方法】 教育心理學為應用心理學之一種，係欲將心理學之原則應用之於教育。故教育心理學本不必有特殊的方法，僅須將心理學研究所得之結果在教育上應用而已。惟舊心理學之基礎現已根本動搖，而一般舊心理學家對於實際的問題，又缺乏興味，其所研究之問題僅可供哲學家之思考，不能為教育家所應用。故姑無論舊心理學現將喪其壁壘，即於其健全時代，亦不能於教育有任何貢獻。行為心理學或行為學 (Behavioristic Psychology or Behaviorism) 方開始其建設的工作，有無數問題尚須解決，在建設未完成之前，暫不能有多少確實的原則可以供給教育家之應用。因此，教育家乃不得不有其特別研究的方法。此在一方面亦深可原諒，蓋心理

學既不能有多大的幫助，行為學的革命復未成功，而教育上對於心理學原則的需要又急不及待，故取一時的權宜，自求其研究的方法，以期教育的進行有所準繩。惟吾人須知教育心理學者之研究法與結果是否合於科學的原則，將來還須有行為學的證明與糾正。

【教育心理學之目標】 教育心理學之目標在用最經濟的方法以教育兒童使獲得最速最良的效能。社會進步甚快，事業發達日繁，生存於此複雜的社會之個人，其一生所應學習之事亦極繁。然生命有限，而學問無窮，倘無良善簡捷的方法，則將僅可習得吾人所應學習之一小部分，其次社會上各種教育法皆是因襲相承，費時費力而收效極小。因此二故，故近時教育家對於教育心理學特別注重其實，教育之最根本的問題亦即心理學的問題，一切教育的問題均須還原到心理學上，有待於心理學的解決，心理學如無進步，則教育的目標亦不易達到矣。

【教育心理學之特殊問題】 教育心理學之間題甚多，今且擇要簡述如下：

(一) 遺傳對於個人發育有何關係。吾人一生之行為，學習的能力、性情及品格等等，究為遺傳所預定，抑為環境所決定？遺傳對於教育的能力有何限制？教育係發展遺傳性質，抑係造成新的個人？遺傳性的發育是否有一定的時期？如有之，則教育便須按照遺傳性的發育的時期而設

施矣。人類的天性是否為善抑為惡，抑善惡混耶？教育對於善良的天性應如何處置？對於不良的天性應如何處置之？此皆關於遺傳重要問題也。一切教育的過程與方法均須以此種問題之答案為根據。總而言之，個人一生的發育為遺傳所預定，則教育的進行必不能超出於遺傳的限制之外。反之，遺傳的觀念如不為心理學者所接受，則教育之原理與方法亦須根本改造矣。近時心理學有一反對遺傳的運動，此種運動對於現代之教育原理與方法實根本衝突。惟此新運動尚未博得教育界的注意耳，否則，許多流行之教育心理學書皆須重編矣。

(二)學習問題 關於學習研究的主要的目標，既在於增加效能。關於學習的效能的問題可分析如下：學習與年齡有何關係？與性別有何關係？與生理狀態有何關係？與時間有何關係？與環境有何關係？學習時間長短之標準如何？學習材料之分配如何？複習或溫習的時間應如何規定？學習的材料應如何選擇與組織？學習的能力能否為遺傳所限制？學習與疲勞有何關係？與溫度及氣候有何關係？某種特殊的功課有否特殊的學習法？此皆關於學習之問題也。此種問題之解決皆有賴於教育心理學者實地的研究，而一切教學法亦皆以此類研究的結果為根據。換言之，教學法問題即學習問題，而良善的教學法亦即有效能的學習法。近來教育心理學者對於學習問題頗有研究，亦曾略有良好的結果。讀者欲知其詳，請參考教育心理學之事著。

(三)興味與努力問題 學生對於某種功課何以不感興趣，而不努力？學習成績之良否與學生興味及努力有何關係？吾人須用何種教學法始可引起學生之興味與努力？在何種情境之下始可長久維持？今日流行的獎賞法，懲

誠法、考試法，與給學分給文憑等方法是否能引起學生真正的興味？是否能使學生努力學習？是否能維持已被引起之興味？所謂剛性教育的方法何以與興味的原理相衝突？應用興味的原理而不得其當時有何危險？此種問題之解決，亦有待於教育心理學之研究焉。

(四)學生個性差異的程度如何 差異的原因為由於遺傳抑由於環境？個性的差異可以教育的方法補救否？各種個性不同之學生應施以相同之教育耶，或教育應隨個性的差異而變耶？個性的差異為性質的或分量的抑並有之耶？低能兒與常態兒可在同學校或同班受教育否？優秀的學生應授以特別的教育法否？學生對於各種功課能否一一專長耶？

個性的差別的問題近來極受教育界的注意。教育心理學的研究多以個性的問題為中心。現代教育之新設施亦以個性的差異為出發點。「人類學習之能力相等人皆可以受相同之教育」已非現代教育家所敢相信矣。

(五)各種課程之教材應如何選擇與組織 此亦教育心理學所應研究之問題，欲解決此個問題，則應注意下列若干條件。(1)兒童目前與將來之需要，(2)兒童年齡、程度與學習之能力及方法，(3)兒童的興味，(4)兒童之環境，(5)兒童所會學習之功課，與將來所要學習之功課，(6)兒童學習此種功課之時間。至於組織方面，尤應以兒童之心理為基礎。教科書之良否皆須用心理學的原則測驗。所可憾者，近來各處所出之教科書皆不曾用心理的方法編輯之耳。

(六)關於學校編制尤須借重心理學 兒童心理發育的程序應作學校編制之基石。自育嬰院、幼稚園以至於中學、大學，其中分級的制度，分班的方法，年齡的決定，修業的年限，功課的編定，授課的時間及功課的多寡與其他種問題皆為教育心理學之間題。離開兒童及青年的心理而專講學校的編制與組織等是等於在空中造樓閣。此則教育家所應特別注意者也。

(七)心理學與訓育問題之關係尤大 歷來的訓育法不外二種：(1)消極的制止，與(2)以學生之驚懼為根據。無論在家庭在學校或在社會，人類對於兒童及青年的訓育都採取命令式，如「不許如此，否則重懲」。此種消極的教育法有何效果，有何不良的影響？此乃關於訓育之一重要的心理問題。此外尚有其他訓育問題，今略舉如下：

學生之課外生活應如何指導？對於人格的訓練應如何施行？關於性的教育應如何設施？身體的發育與德育有何關係？學校與家庭及社會應如何合作？對於不道德或犯法兒童或青年應如何處置？以及其他類似的問題。此種問題，非章程或規律所可解決，亦非讀幾本教科書或聽幾次講演所可解決，更非歷代相沿的習俗、宗教的迷信，或倫理的信條所可解決。此乃根本的教育心理學的問題，皆須以教育心理學研究之結果為實施的根據。

(八)關於學生之選擇亦須乞助於心理學 學生對於某種職業有何特別的嗜好，有何特殊的能力，此亦須用

心理學的方法實地測驗。測驗之法甚多，不外將某種職業的性質及內容詳細分析，製成標準以考覈被測驗者之程度。

(九) 學生所受教育有何結果亦為社會一般人所欲知之者，對於教育結果的測驗，其最古的方法推考試。但考試的方法甚為簡單，結果亦不大可靠，且無客觀的標準，每個人的意思及情感而定。故近時教育心理學者多用種種研究的方法以求種種教育測驗的標準以測驗各種教育的結果。例如歷史有歷史的測驗，數學有數學的測驗，地理有地理的測驗。此種測驗一可以檢查學生個人的成績，二可確知學校的效能，對於個人，對於社會皆有裨益。教育測驗現雖尚方在草創的時代，缺點甚多，然其確為教育心理學前途之一大希望，則可斷言也。

以上所舉各點僅為教育心理學問題中之荦大者，至於此種問題之詳細討論，及許多與此問題有關之具體事實，則因為篇幅所限，不能暢述之矣。

以上僅就現代教育心理學之大概情形而言。將來行為學革命成功以後，教育心理學將亦有極大的變動。此種變動現已開始，故凡研究教育之人須時時留意，萬勿泥守舊有之原理及事實而流入於思想陳舊，知識落伍也可。

教育局規程

見《浙江大學縣教育局條例》及《市教育局》等條。

教育社會學

近年以來，教育學之進步，端賴其他輔助科學之進步，而諸科學之中，又以心理學及社會學為最顯著。自心理學

勃興，對於兒童之性質，多所發明，於是教育學乃不專限於玄虛之理論，而增多若干實在的、確定的概念。教育之技術，若教學法，亦因之大有興革。今日之教育學科中，遂發現教育心理學一科，專就與教育有關係之方面，研究心理之程序。

教育社會學之發生，其情況與茲所述之教育心理學，正復相似。人之研究，發端甚早，然人羣或社會之研究，則除希臘二三大哲而外，自第十九世紀，法之孔德（Auguste Comte）及英之斯賓塞（Herbert Spencer）著作問世以後，乃漸昌明。社會學之範圍，在研究人類共同生活之性質，考察其變化，推測其將來，而其大功，尤在闡明人類皆須在社會中生存，絕無孤立獨存之個人。故其研究之對象，不在個人，而在共同生活之各方面。自社會學之研究盛於是教育上之概念與技術，胥受其影響。教育學者有鑑於此，乃特就社會學中於教育學上諸重要問題有貢獻之資料，組成學科，名為教育社會學（Educational Sociology），此其成立之理由也。

教育之目的

教育之目的既重在社會，則教育之功用亦應以社會為前提，而教育之事業，遂亦成為增益社會進步之工具矣。

例如普通教育之設施，即應視社會之情形而計劃其方案；如兒童之教育，即應以其能為社會良善分子，服務社會為目標。不特此也，一切學科亦應含有社會之意義；學科非純然抽象的知識，徒供學者之炫博逞能之用也。尤應考其功用，俾學之者得應用之於社會，或有裨益於其在社會中之生活。準此旨以定學科，則凡因成訓而設置之教科，皆當重估其價值。前代所認為重要之知識或技能，列為一般之形

方面觀察：

(一) 一為教育之目的問題。例如古之教育思想，嘗以

個人為教育之目標，而其所謂個人者，乃與社會無關之抽象的單體也。夫世豈有伶仃無依之個人哉？自孩提以至衰老，人無時不在共同生活之中。不居於家庭，即就學於學校；不與親戚朋友相往還，即與同事同學相結納；至若其他間接之社會關係，如生產者與消費者，服役者與受服役者，新聞訪員與讀者，人之不可或缺之關係，更無論矣。蓋社會乃

人之相互間直接與間接之關係，人未有脫離社會而能生存者也。今若本斯旨以究教育，則其以個人為本位之目的，勢不能不有所變更。自社會學之立足點觀之，社會與個人有共榮共衰之關係，即善營共同生活之個人，乃能增進社會，亦惟良善之社會，乃能扶助個人之發展。故教育之目的，不應如曩之專在造就良善之個人，尤在養成營共同生活之個人，以增進社會之生活。

生活所需要，遂不得不廢棄，而只供專家或學者之研鑽與欣賞矣。反之前代所屏棄以爲不足道之技能與知識，今則以社會生活上之需要，不得不列爲主科，爲一般兒童所必修矣。凡此皆依社會情形而定教科也。不特教科，即其內容，亦當揆諸現代社會之需要，而釐定其範圍。例如普通教育階段之國文一科，若自社會學之立足點觀之，則不當授古奧之文學，不當讀深遠之經傳，而當先究社會生活之需要，如通信、讀報、作日記，應擇其應用之文字而教授之。其他若數學或關於自然界或社會各學科之內容，亦悉當依社會生活之需要情形酌定之。

總之，凡今日教育之目的、理論、方法、制度，皆須依社會之情形或社會之理想，而探定者也。

(二)一爲教育程序之性質。教育程序之最主要之機關爲學校。據傳統之見解，學校只教學之處所而已。但詳察其性質，則學校乃一種社會，學校生活實爲共同生活之一種形式。所謂教育程序，教者與被教者間之關係與作用，乃一種社會之程序也。由是觀之，兒童之受教育實爲生活中之一種程序，不得認爲將來生活之預備。蓋教員與學生之間，學生相互之間，盡屬於社會關係，而知識之傳遞，思想之啓發，又無異乎社會之程序；故學校內之紀律、規章、設備，皆不應僅限於形式的講授，尤須盡量的發展其固有之共同生活。教育即生活，其特質即在集合社會所遺傳之文化於學校，使兒童得練習享用之。學校生活雖若社會生活之縮影，實亦社會生活之一部分也。

以上聊就目的及程序之間題，略推論教育學所受社會

會學發達之影響，亦即以明教育社會學成立之必要。惟社會學之範圍極廣，其進步猶日增不已，而教育學上繁多之問題，正有待其商榷與參證。故今後教育社會學必將成爲教育學系之主要學科，可無庸疑。惟關於教育社會學之內容與資料，必須謹慎選擇，蓋必深悉教育學上諸般問題與夫熟諳近代社會之研究者，乃能運用得宜，不致有名不副實之咎。設教育學者果能利用社會學之知識，研究教育問題，而獲解決之方，則教育之事業乃真不愧爲促進社會進步之工具。

(陶孟和)

教育的暗示

暗示者，對於某種事物，不以言語動作，明示意向，却僅點示旨趣，以使兒童服從之法也。暗示之種類，大別之爲有意的與無意的二種；而所謂教育的暗示，即爲有意的暗示之一種。

教育倫理學

教育倫理學，爲教育哲學之一部，以倫理學爲根據，研究教育之根本原理。教育之最後目的，在將現實的人提高而達於理想的人。此所謂現實人理想人應有如何性質，皆在倫理學研究範圍以內。蓋倫理學對於人生，包括記述的研究與規範的研究兩方面，則教育目的之規定，自非大部分根據於倫理學不可。倫理學與教育之關係，較論理學及美學爲尤密切。是以自古以來，多數學者，論教育學時，必甚注意於倫理學。教育學說，雖大有不同，而重視倫理學，則古今一也。

蘇格拉底，乃將哲學中心由自然哲學移至人生哲學

之第一人，以爲欲完全認識永久之真理，非有天神之才能不可，然吾人亦可略知生命之真髓與人生之真善。故教育之目的，在於自我認識及由自我認識而來之洞察與幸福。然此不過蘇氏個人之信仰而已。柏拉圖以爲國家與人無異，亦爲道德的個體。故甚尊重國家，而輕個人之道德自由。其所謂國家，實不過爲一規模宏大之教育機關，教育與教授，惟求與國家關聯，惟國家之利害是顧。亞里斯多德之思想，與柏拉圖相反，然其對於人類，亦視為爲國家生活而造成之一種動物，非各自追求其目的之個體。故教育實爲國家立法者最歷重視之事。蓋一種適合法律與憲法之教育，無論對於國家之維持，或個人之發展，皆屬必要也。其受柏拉圖國家教育學之影響之深，於此可見矣。

中古時代，以基督教爲唯一之權威。其所謂教育，蓋爲超自然主義之教育，於現實生活毫無效用。是以亦無教育倫理學之可言。

近世教育家如夸美紐斯 (Comenius) 等，尙深受基督教教育思想之影響。至於盧梭，始反對國家教育，教育而返諸自然，注重人類自身，注重個人。康德極重視教育之能力，以爲人類唯能賴教育之力量而成爲真正之人，蓋人類完全爲教育所造成之物也。此後斐希特 (Fichte) 視教育爲一種確實的慎重的技術，目的在於產生人心中堅固良善之意志，換言之，即造成完全人格之謂也。赫爾巴特 (Herbart) 謂教育之目的，在養成道德的品性。黑智爾 (Hegel) 亦以教育爲陶冶人之德性之技術，在將人之第一天性，遷至第二精神天性，以成理想的人。繼黑智爾者有

羅生克蘭(Rosenkranz)。羅氏以爲教育學屬於實踐者學範圍以內，目的在引出人心中之自我。嘗曰：「教育不能創造，不能無中生有，惟能助已有之實在可能性發展至實現。」最近新康德派學者海培林(Haeberlin)，注重良心，以爲良心實爲基本義務觀念之發源處，故亦爲對於個人義務全體澈底了悟之中心。其所謂良心，即是「他我」，「他我」者，指各種標準或規範之全部而言也。教育之活動，在促進學生之內部，使各能盡義務而向充實人生之方向進行。然海氏專重形式，不重內容，此其失也。

簡而言之，直覺主義，太偏主觀，快樂主義，則太偏客觀。

倫理規範，當由主觀客觀兩部分合成。良心有二種作用，一在命令人類各爲已所認爲善之行爲，一在營善惡之評價。然若全憑個人良心判斷，則無標準可言。故普遍妥當性，實爲倫理規範之要件。且內容的倫理法則，非若純粹主觀形

式之僅可由主觀直覺而得，蓋須同科學的探討，方可得一種內容的倫理規範。至由科學研究所得之內容法則，是否

有普遍妥當性，雖屬疑問，然較僅自主觀獨斷演繹而出之規範，必更可信。是以吾人固不當如主張快樂主義者之完全忽視良心，然爲教育學起見，不得不根據科學研究，樹立若干更切實之內容的基本法則。爲教育基礎之人生觀，不應爲超自然主義，而應爲自然主義，此無可疑也。其次，個人應爲社會之一分子，社會系統，當爲有機的、平等的。換言之，人生之最總括之目的，曰個人之完成，曰他人之福利。個人之完成，指各種能力之養成及知情意之陶冶而言。他人之福利，指謀社會之幸福而言。此兩種倫理規範，實爲科學

的教育學真正之基礎。

參看范壽康著《教育哲學大綱》

(林一)

等事項。

(五) 編審處

掌管編譯圖書，審查教科用書與用

教育部官制

稱曰教育展覽會。其宗旨在於利用教育實物，引起民衆對於教育之興趣；同時足供教育家之批評研究，以作改進教育之張本。屬臨時性質，期間自數日至數月不等。吾國之教育展覽會，以清宣統二年南洋勸業會之教育館爲嚆矢。

參閱「南洋勸業會」及「教育博物館」條。

教育部官制

教育部爲全國最高之教育官廳，凡關於教育、學藝及曆象等事務，均歸管理。部設部長、政務次長、常任次長、參事司長、秘書科長、科員、視學等職。部內事務，分左列各司處掌理之：

(一) 總務司 掌管收發、分配、撰擬、校稿、保存文件，公布部令，典守印信，紀錄職員之進退，編製統計報告，編印公報及發行部內經費之預算決算及會計，稽核直轄各機關之經費及會計；部內官物之保管與部內庶務及其他不屬各司之事項。

教育博物館之功用可由其與教育圖書館、教育實驗室、模範學校、學校展覽會之功用之比較以明之。教育圖書館所搜集者爲與教育有關之印刷品；教育博物館所搜集者爲具體的實物；教育博物館雖亦搜集印刷物品，然僅爲展覽與參考之用，而非爲流通之用，蓋其所搜集者爲學校之教科書、學科之成績與報告，一切表示學校之成績之類也。教育實驗室之功用在研究教育，其所搜集之書籍物品皆爲研究教育之用，既不如博物館之公開於衆，又不如圖書館之周流於外；其事業集中於科學的研究。模範學校可稱教育之動的博物館。學校臨時展覽會乃於一學年之終

(二) 高等教育司 掌管大學教育、專門教育、國外留學、指導學術機關及授與學位等事項。

(三) 普通教育司 掌管中等教育、小學教育、幼稚教育、師範教育、職業教育及其他普通教育與關於地方教育機關之設立及變更等事項。

(四) 社會教育司 掌管民衆教育、補習教育、低能