

教育研究集刊
第五十三輯第三期 2007年9月 頁93-127

德國文化教育學在中國的接受與轉化 ——兼述其在日本的傳播

劉蔚之

摘 要

本研究分析74篇於1920至1940年代《教育雜誌》、《中德學誌》所刊載有關德國教育學的文章，並回溯德國文化教育學經由日本傳播來華此一知識轉移歷史過程，藉以探索中國教育學者究係基於何種歷史脈絡、透過哪些途徑，以及如何接受與詮釋德國文化教育學等問題。研究發現，此一時期中國仍需經由日本與美國認識德國教育學，這種間接的知識轉移過程制約著德國教育學傳入的主題重點和詮釋角度；此外，中國教育學者常基於科學主義觀點，傾向質疑德國教育哲學或心理學學說。對照五四運動以來追求全盤西化、熱衷移植外國教育制度與方法，以及致力於教育學之自然科學化的風氣，引介德國文化教育學到中國之教育學者，蔣徑三及王錦第可能是當時最重要的兩位；他們取材日本文獻、肯定及宣揚文化教育學說，強調教育務須進行歷史文化及精神層面之理解與掌握，可視為此後中國教育學相關發展的先見。

關鍵詞：文化教育學、中國教育學、知識轉移

劉蔚之，國立臺灣師範大學教育學系助理教授

電子郵件為：camino@ntnu.edu.tw

投稿日期：2007年3月7日；修正日期：2007年7月7日；採用日期：2007年8月15日

Reception and Transformation of German Kulturpädagogik in China and its Interpretation by Chinese Scholars

Wei-Chih Liou

Abstract

This paper aims at analysing 74 journal articles, which were published between 1920 and 1940, whose content focuses on German “cultural pedagogy.” The latter was introduced into China mainly through Japan and the United States, and therefore the Chinese authors naturally adopted the educational perspectives of the Japanese and American scholars. However, in the process of “reception” these Chinese scholars also inevitably interpreted Kulturpädagogik in accordance with the current political and cultural context of China, and thus transformed it to a certain degree. For one thing, Chinese intellectuals tended to interpret German psychology and educational philosophy from the standpoint of Scientism, a dominant philosophy in China at this time. Ji-ang Jingsan and Wang Jingdi were the most important scholars in the introduction of German pedagogy into China.

Keywords: Kulturpädagogik, Chinese pedagogy, knowledge transfer

Wei-Chih Liou, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: camino@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Mar. 7, 2007; Modified: July 7, 2007; Accepted: Aug. 15, 2007

壹、前言

二十世紀上半葉，中國建立現代教育學伊始，即處於必須模仿、移植先進國家教育制度與理論之境地。以學制而言，1904年癸卯學制仿倣日本，1922年新學制師法美國。以理論言，中國教育學首先經由日本學得赫爾巴特教育學（Herbartianismus）而開始創立；自1920年代起，在追求民主科學的五四運動氛圍中，教育學透過美國之啓發轉而追求實證主義式的科學化（Verwissenschaftlichung）。

在上述學習日、美學制與教育思潮的主流之下，德國文化教育學對於中國教育學界是否仍會有吸引力？在何種歷史脈絡與教育理論、實際的需求下，文化教育學派會引發注意，進而援引至中國？它是透過哪些途徑傳入中國？當時中國教育學者又是如何理解這些教育學理論？此外，這個知識轉移過程對於中國教育學之發展究竟有何歷史意義呢？這些都是本研究關切之待答問題。

目前有關中國現代教育學發展史的研究，關於日、美教育學移入之過程已累積不少初步的研究成果（周谷平，1996；鄭金洲、瞿葆奎，2002）。但是對德國教育學，特別是文化教育學對中國之影響，目前國內僅有江日新（2003）的研究，首度對於蔣徑三、王錦第等人，以及E. Spranger（1882-1963）兩位中國弟子田培林、王文俊引介Spranger之書目文獻，從哲學觀點進行分析介紹，已能相當掌握Spranger文化教育學說傳入中國之路徑與學說內容。本文則試圖從知識轉移之觀點¹，探討二十世紀上半葉，特別是1920至1940年代德國文化教育學在中國

¹ 跨國知識轉移理論研究的主要課題，在於教育制度或理論於跨越國界情境中的比較、移植或轉介之動態過程。有關理論或模式，分由各國學者以相當不同的途徑加以開展。例如英國Phillips & Ochs（2003）由多個實證研究，歸納出教育政策的轉移假借（policy borrowing）之可能影響要素及理論模式；德國的J. Schriewer（1987, 1999, 2004）在N. Luhmann知識社會學「自我指涉之社會系統」理論（Theorie selbstreferenzieller sozialer Systeme）上，進行相當抽象的理論性探討。美國G. Steiner-Khamsi（2003）建立在Schriewer的理論與多個實證研究上，繼續發

的接受與轉化，期使當代中國教育學發展中受到外國影響的歷史過程，能因此更加清晰完整。

文化教育學（Kulturpädagogik）最重要的理論先驅乃是W. Dilthey（1833-1911）。依據Dilthey之見，教育學做為一門精神科學（Geisteswissenschaft），不應視為一種僵化的規範系統（normatives System）加以開展，因為「人」身為歷史性的存有，他的教育活動及教育理論也是特定歷史條件限定下的現象，所以不可堅持特定世界觀或倫理學的規範，永恆不變地指導教育實踐。另一方面，實證主義式的教育思想模仿自然科學的方法，其實只能掌握到「人」這個存有符合自然法則之一面，然而人之發展及其教育歷程，在本質上乃是精神性、歷史性的，為掌握此一重要特質，須以「歷史——詮釋」方法，也就是精神科學之方法，始能對「人」予以恰如其分地理解。換言之，在Dilthey的精神科學理論觀照下所要建立的，是一門相異於「規範——演繹」（例如赫爾巴特學派）立場或實證主義學說的教育學（Klafki, 1998; König & Zedler, 2002）。

文化教育學承襲Dilthey此一精神科學典範，其重要學者，包括Spranger、H. Nohl（1879-1960）、T. Litt（1880-1962）、W. Flitner（1881-1989）、E. Weniger（1893-1961）等人，進一步探討教育理論與實踐的關係、教育學之獨立自主性，並將教育活動及其理論視為歷史現象加以考察，且更進一步將教育與文化、歷史之關係進行深具開創性的闡述（Klafki, 1998; König & Zedler, 2002）。特別是其代表人物Spranger，藉由兒童接受文化且創造文化之論點，把主觀的個人與客觀的文化予以高級的統一；於是，「教育」便成為藉客觀精神以完成主觀精神，亦即藉客觀文化材來充實個人生活，喚起其價值意識，進而有所創造、增益文化新成份的文化活動（田培林，1976）。

1920年代前後，文化教育學派逐漸取得德國大學教育學之主流地位，1918-1933年間（亦即由威瑪共和創立至納粹政權開始當政）是首次的全盛時期，1945年第二次世界大戰結束後直到1960年代德國教育學展開「實證主義轉向」（die Realistische Wendung）為止，則是其二度主導大學教育學發展的時代。雖然表面

展兼具理論與實證的知識轉移模式。本註引自劉蔚之（付梓中）。

上看來，這些時間加起來不算太長，但在二十世紀遭逢多次歷史斷裂的德國，文化教育學實為德國最重要、最具影響力的教育學派（Tenorth, 1998, 2000）。

本研究分析74篇於1920至1940年代間發表於《教育雜誌》及《中德學誌》（Aus Deutschem Geistesleben）上有關德國教育學理論或實務文章，探索文化教育學派知識轉移的歷史過程與時代特性。之所以將這兩份期刊做為分析文本，主要是因《教育雜誌》乃二十世紀上半葉中國境內最具影響力的教育專業雜誌²，其編者、作者、讀者主要都是教育學者、知識分子，以及教育實務工作人員，因此，依據其內容分析所得，應有助於回答上述問題。而《中德學誌》是當時中國極少數直接取材自德文資料的雜誌，對於理解中日戰爭期間中德兩國文化與學術交流，以及德國教育學之傳入中國，有一定的意義。

本研究首先進行《教育雜誌》及《中德學誌》相關論文之內容分析，以瞭解中國當時究竟接受了哪些德國教育學內容；其次，追溯德國文化教育學在日本的傳播，以釐清在空間上「由德國經日本再到中國」之知識轉移途徑，同時也探討時序脈絡下，此一知識轉移的歷史特性。最後從教育學發展史的觀點，對文化教育學派在中國之接受與轉化現象加以評析。

貳、期刊論文內容概述

首先，透過《教育雜誌》相關文章之分析，可以看出：1920年代到1930年代中期，中國對於德國教育學理論與實務之認識，例如學制改革、教育運動、教育心理學、教育哲學，特別是文化主義教育學說，主要是經由日本與美國的引介。以下先分述主要文章的主題重點與其詮釋觀點，以及傳入途徑，再做進一步評析。

² 甫於2006年出版的《教育雜誌（1909-1948）索引》（財團法人臺北市賈馥茗教授教育基金會總策畫、周恩文總校定），對於日後研究此一教育史上重要的專業雜誌，當更增便利性與系統性。

一、教育理論與實務之引介³

(一) 實務層面

有關德國教育學實務方面，分別有各種教育運動、學制改革，以及國社主義教育理論與措施等主題：

1. 各種教育運動

關於二十世紀初德國風起雲湧的教育運動，《教育雜誌》有多篇文章加以介紹，這些運動可分成三大部分。

(1) 民眾教育運動 (die pädagogischen Volksbewegungen)：包括青年運動與民眾高等學校運動 (die Jugend-und Volkshochschulbewegung)、民眾學苑 (Volksschulheim)、自由普羅大眾學校 (Freie Proletarische Schule)，以及成人教育運動 (Erwachsenenbildungsbewegung) 等⁴。其中，青年運動被賦予高度意義：任何人要瞭解德國人民生活在世界大戰後的內幕，決不可不明白此項運動的歷史與宗旨 (柳其偉，1931；雷賓南，1930b)。

(2) 新教育運動 (die pädagogischen Reformbewegungen)⁵：當時學者已指出，此一自1918年以來之教育運動，說明了德國教育新理想與新目的⁶。相關發展包括：藝術教育運動 (die Kunsterziehungsbewegung)、工作學校運動 (die Ar-

³ 本文為了稍後能深入探討「文化教育學派」之知識轉移過程，此處泛指除了文化教育學派以外，德國其他學派的教育理論與實務。

⁴ 雷賓南 (1930b)，本文註明參考美國比較教育學者 T. Alexander 及 B. Parker 於 1929 年發表之 *The new education in the German Republic*，以及 J. R. Seely 之 *Life and time of Stein* 兩書而成。林仲達 (1931a) 該文也是參考 Alexander 及 Parker 之同一本著作完成。金律和 (1931)，本文應是依據日文參考資料而成。

⁵ 德文所通用的 Die pädagogischen Reformbewegungen，原意為「教育改革運動」，所指乃是二十世紀初盛行於歐洲及美洲之「新教育運動」(new education)，本文為使讀者更容易從中文語意脈絡掌握其意涵，故以國內學界一般習用之「新教育運動」譯之。

⁶ 林仲達 (1930)，本文摘譯自美國 *School and Society* 期刊之文章。

beitsschulbewegung)、H. Lietz、G. Wyneken及P. Geheeb等人之鄉村教育之家運動 (die Landerziehungsheimbewegung)、生活共同體學校 (die Lebensgemeinschaftsschule)、實驗學校 (die Versuchsschule)，以及耶拿計畫 (der Jena-Plan)⁷等。

(3)學校內的教育改革運動 (die pädagogische Bewegung in der Schule)：第一次世界大戰後，由於體認到學校教育內的階級劃分鮮明、中學教育體制龐雜、教育目標缺乏統一性及國家性，因此，教育改革方向即置重點於平民化與國家化；前者主要是取消預備學校，另設立四年制小學，後者則是創設德意志高等學校 (die Deutsche Oberschule)，強化德意志文化傳統，反映了統一學校運動 (die Einheitsschulbewegung) 之傾向⁸。

2. 學制改革

有關第一次世界大戰後的德國學制改革，是另一個引介的重點。值得注意的，是於1919年取消預備學校 (die Vorschule) 後，隨之實施普及的四年制小學 (die allgemeine vierjährige Grundschule) 之制度、目標、組織結構、課程等⁹，以及1920年帝國教育會議 (Reichsschulkonferenz) 的決議，文實中學及德意志高等學校獲得了與古文中學一樣的大學入學權益 (Gleichberechtigung)¹⁰。此外，女子中學 (Lyceum)、婦女學校 (Frauensschule)、相關的師範教育、教師組

⁷ 林仲達 (1930)、雷賓南 (1930a)，雷文出自美國 *Progressive Education* 期刊中 I. L. Kandel 及 Alexander 之兩篇文章而成；張安國 (1931)，張文〈勞動主義教育思潮〉係參考日文資料而成；金子實 (1929)，本文疑出自日文資料；郭一岑 (1935)，郭一岑於1928年取得德國杜賓根大學 (Tübingen Universität) 心理學博士，這篇短短兩頁的譯文是當時《教育雜誌》中極少數直接翻譯自德文的作品 (P. Petersen 在 *Die Erziehung* 所發表)。

⁸ 鄔振甫 (1930)，本文依英文作品改寫而成。

⁹ 楊希明 (1931)，本文疑出自日文資料。

¹⁰ 陳子明 (1931b)，此文原為英文資料；陸景模 (1930)，此文依美國 *Progressive Education* 期刊之文改寫而成。

織¹¹、德國義務教育史、初等教育之教則、教育方法等，也都有所描述¹²。

3. 國社主義教育理論與措施

兩篇介紹德國國社主義教育的文章皆發表於1935年。作者之一為留學日本東京帝大的文學士馬宗榮，他依據日本吉田氏的相關著作，介紹德國國社主義教育之意識形態、文教政策等重要議題，並述明吉田氏的看法，認為此一教育主張無法成為真正的教育學說，但其理論雖然薄弱，實際措施（例如希特勒青年軍）卻令人讚賞，頗能矯正過去教育之偏頗，符合將來教育改造的方針（馬宗榮，1935）。

另一篇文章則依據美國資料完成，文中強調，德國人民再度為一種國家觀念，及其偉大的民族文化所產生的信仰所影響，此一國社主義的目標意在捍衛德意志民族，剷除不合適的元素與外來勢力，同時要求個人須為全體服務；除了反對主智主義，愛好農民運動外，國社主義教育否定兒童中心，主張應將兒童教養成為民族社會之有價值分子。此外，該篇論文一再強調，德國國社主義不會危害世界和平（王馨一，1935）。

以上兩篇文章之譯作者皆未表達自己的意見，只是述明（翻譯）原作者觀點而已，前者質疑中有讚揚，後者較具宣傳性¹³。

(1) 理論層面

此部分主要有三個重點：新教育運動理論、哲學的教育學，以及教育心理學，以下分述之。

¹¹ 陸景模（1930）、林仲達（1931b），林文係參考英文資料而成；陳耀之（1931），本文譯自 *Teachers College Record*（1931, March）文章。

¹² 謝康（1931），本文參考中國人之譯作及著作寫成；楊希明（1931）、舒新城（1927），舒文譯自美國哥倫比亞大學著名比較教育學者Kandel於1924年主編之《教育年鑑》（*Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College*）。

¹³ 王文譯自K. v. Dürkheim-Montmartin在1934年於美國 *The New Era* 雜誌所發表的 *Education follows social change in Germany* 一文，通篇對國社主義加以讚揚，頗有納粹文宣之意味。

①新教育運動理論

「新教育運動」是《教育雜誌》介紹德國教育發展概況的重點，因此，相關理論之探討占有較多的篇幅。例如，G. Kerschensteiner或R. Seidel的工作學校理論、W. A. Lay的行動學校（die Tatschule）、A. Lichtwark及J. Langbehn等人之藝術教育思想等（雨倉，1934；張安國，1931a；蔣徑三，1930b；豐子愷，1930）。此外，尚有一篇於1930年發表的工作學校理論之文章，作者介紹歐洲各國、美國，以及日本相關教育思想的歷史發展，內容分別述及J. Comenius、W. James、Kerschensteiner、Seidel、H. Gaudig等人（張安國，1930a，1930b）。

②哲學的教育學¹⁴

關於二十世紀初期德國教育哲學的主要學派，幾乎都有所介紹。例如，章光濤的概論文章，內容含括：赫爾巴特學派諸學者，如O. Willmann、W. Rein、H. Barth；新康德學派之社會教育學（die Sozialpädagogik），如P. Natorp；人格教育學派（Persönlichkeitspädagogik），如G. Budde、K. Kessler、Gaudig；現象學派的教育學（die Phänomenlogische Pädagogik），如E. Krieck；價值哲學派的J. Cohn、A. Messer、J. Wagner；以及Spranger與Kerschensteiner的精神科學之教育學派，心理分析學派的教育學，受宗教影響的教育學（die religiös beeinflusste Pädagogik）等¹⁵。此外，另有文章引介的，還包括K. Rickert、W. Windelband、M. Scheler、Dilthey、Litt、O. Spengler、K. Lamprecht、W. Wundt、G. W. F. Hegel、E. G. A. Husserl、S. A. Kierkegaard等人¹⁶。

¹⁴ 文化教育學派一般亦劃歸為「哲學的教育學」，因其為本文主要的研究對象，故在下節專門探討之。

¹⁵ 章光濤（1931a，1931b），〈現代德意志教育理論之鳥瞰〉，本文未註明出處，但從作者將Ernst Meumann（1862-1915）稱為Neumann，並翻譯為訥伊曼（例如，1931b，第36736頁）觀之，顯然作者並不識這位德國二十世紀初期的重要實驗教育學者，而是參考譯寫自非德文原文之二手資料；疑出自日文資料。

¹⁶ 此處所列教育哲學，包括除德國以外之德語世界的教育思想。文章包括：李石岑（1930）、楊人樞（1929a，1929c，1930）；另有朱文叔（1926），來源乃是日本中島半次郎之著作。至於孟憲承這位美國華盛頓大學的碩士，則依英文資料為主，

章光濤的文章，頗值得注意。他顯然受到教育學科學化運動及實證主義教育學的影響，其文章一開頭即寫道（章光濤，1931a：36597）：

哲學這個怪物一方面固受各種新興科學，例如，自然與實用科學之襲擊和背叛，另一方面卻又獲得他們不少必然的擁戴，愈加鞏固他歷來所占有的科學之地位。教育學在他完成、演進的程序上，雖然和其他科學如心理學、社會學一樣，一方面企圖解脫哲學之支配與羈絆，發展獨立的性格，但另一方面又急迫需要哲學的協助，在理論上、方法上和原則上，教育學必須樹有強固而又確定的基礎。

至於，為何介紹德國教育學理論，特別是由Dilthey哲學方法系統所演進之文化哲學及精神科學心理學諸說呢？章光濤（1931a：36598）指出：

我國治教育學者類多偏重美國實用主義所孕育之教育思想，殊有偏枯之憾，本篇對於這派的理論更覺有較為詳盡陳述之必要。

由這兩段文字看來，章光濤是在一種對教育哲學理論之理智與情緒衝突心態下寫就此文，在這種情形下，他對德國教育學理論的認知是否深入、正確，實有疑問。

③教育心理學

此一部分的介紹，主要包括W. Köhler（當時譯為基斯塔心理學）之完形心理學、完形心理學派之兒童心理學、自然科學之心理學與文化科學心理學等（高覺敷，1929a，1929b，1929c，1930；鄔振甫，1931）。幾位作者中，在香港大學完成心理學學位的高覺敷，自英文資料翻譯了幾篇文章，並表達個人觀點，頗能反映當時中國教育心理學界深受實證主義與科學主義之影響。例如，他在介紹完形心理學時說明：

打開天窗說亮話，我對基斯塔學說頗病其有哲學的臭味。然而我又何以替

從J. Dewey實用主義哲學觀點，介紹並評價Hegel的教育哲學（孟憲承，1935）。

基斯塔心理學盡介紹之責呢？理由很簡單，我認定心理學現在尚處在無政府時代中，任何心理學系統都值得我們注意。國內心理學對行為主義似尚熟悉，對基斯塔可太隔膜了。所以暫時丟開學理上的門戶之見，為其學說介紹如上。（高覺敷，1929a：32836）

另一篇文章中，他再度強調，在一切落後的中國學術界，「……我雖不大同情基斯塔，但很努力於其介紹，以期救濟國內心理學之偏陋」（高覺敷，1929b：33723）¹⁷。此外，高覺敷對「文化科學」的心理學也不以為然；Spranger的《生命之形式》（*Lebensformen*）所代表的學派觀點，被高覺敷（1930：34487）評為：

這種心理學若可成立，那麼心理學便不復為自然科學而為文化科學了。然而Spranger的型格說只配說是哲學，不配稱心理學。文化科學心理學縱自稱於史學研究頗有貢獻，然而也決不足以動搖自然科學的心理學基礎。

高覺敷關注十九世紀以來心理學者競用自然科學（如物理學）的方法解決心理學的問題，並以某些心理學者如Köhler、K. Koffka等人「以物理的基斯塔為心理的基斯塔之說的援助」為例，指出：「所以我們大膽地可以下一斷定：心理學是一種自然科學」。高氏最主要的興趣，因而是探討心理學究竟是怎樣的一種自然科學，亦即：心理學是否可以進而成為實驗的、分析的、數量的、客觀的自然科學（高覺敷，1930：34487-34488）。

然而事實上，高覺敷所翻譯的幾篇文章的原作者，並未如他一般地遽下此定論。例如，在〈現代德國文化科學的心理學〉一文中，原作者H. Klüver對於此一學派，其實是抱持一種較為持平開放的態度：

本文因比較因果的心理學和理解的心理學，已指出現代德國心理學的一個

¹⁷ 本篇與〈現代德國文化科學的心理學〉（1929c）一文，皆出自Klüver之文，Klüver本人乃是研究動物行為的心理學家，1923年移居到美國，並將德國完形心理學派介紹到美國，1963年於芝加哥大學退休。

特點。……。徵實地說，究竟只有一種科學的心理學，或可有兩種心理學呢？因果心理學和理解心理學究必互相反抗，或竟可互相補充呢？這些問題及其他都尚未有最後的解決。（高覺敷，1929c：33869）

以上這種追求心理學的自然科學化之觀點，也同樣出現在郭一岑（1929：32627，32630）的文章中：

心理學這名詞雖已有幾千年歷史，但現代心理學（實驗的心理學）已絕不是歷史上的心理學（思辨的心理學）了。現代心理學之成立，並非從歷史上的心理學本支發展而來，而是從旁的科學輔助而成的，其中以生理學的功績為尤偉。……。心理學數千年來都在哲學羈絆中，……。心理學和哲學愈接近，則心理學自身價值愈減，地位愈危險。我們要把心理學的價值提高，心理學獨立的地位樹穩，便應極力脫離與哲學的關係¹⁸。

透過以上有關普通教育學實務與理論評介文章之分析，以及其中少數文章所註明資料出處的線索，可以看出當時中國教育學及心理學者對於德國教育主題的引介，實多跟隨中介國美國或日本的期刊雜誌走。以美國為例，教育學者有I. L. Kandel、T. Alexander、B. Parker；教育期刊則有美國進步教育學會（Society for the Advancement of Education）所出版之《學校與社會》（School and Society），美國教育出版社（American Education Press）之《進步教育雜誌》（Progressive Education），美國心理學會（American Psychological Association）所刊行之《心理學集刊》（Psychological Bulletin）；另有《哥大師範學院集刊》（Teachers' College Record），與《教育年鑑》（Educational Yearbook of Teachers' College），以及《教育行政與視導》（Educational Administration and Supervision）等。另外，不少中國學者對於德國哲學的教育學、完形心理學、精神科學心理學，更有著矛盾的態度¹⁹。這種現象的發生，應該是受到當時風行的科學主義觀點之影響²⁰，因此相

¹⁸ 郭氏之學術訓練，屬於實驗心理學派。

¹⁹ 直到1960與1970年代，Spranger的中國門生王文俊在臺灣師大教育研究所開課時，都還面臨學生的這種質疑，見王文俊（1976：22-28）。

關學者未能進行深入適切地理解，在引介之餘，卻又率加批評。

二、德國文化教育學之引介——蔣徑三

1929至1931年間，在《教育雜誌》上出現8篇有關文化教育學派的文章，作者同為蔣徑三²¹。蔣徑三（1899-1936）曾任小學教師、大學圖書館員、商務印書館編輯，以及高等師範學校教師（江日新，2003：154）。在蔣氏這幾篇文章中，除了〈反海爾巴脫主義者迪爾泰的教育思想〉、〈利脫的教育思想〉兩篇註明出處外，其他都未標明；而這兩個出處都是日文資料，一筆出自野田義夫（Ogarasak）的《文化教育學原理》，另一筆則出自入澤宗壽（Munetoshi Irisawa）的文章²²。關於蔣氏的文章皆出自日文資料的推論，王文俊、江日新已分別做出探究（王文俊，1976：22；江日新，2003：157）。以下即分析蔣徑三這幾篇譯介文章的內容。

（一）文化教育學理論

關於文化教育學派之理論源流及學說重點，蔣徑三的譯介頗為清晰。例如，指明文化教育學派的先驅Dilthey對赫爾巴特學派關於「科學的教育學之一般性與普遍的妥當性」之宣稱，乃持否定的態度；Dilthey認為教育的目的與理想應從歷史上求之，斷無任何時代、任何國度皆可共通的教育目的與理想，教育學實為一種精神科學，須從精神之躍動方能把捉人生目的及生命本質（蔣徑三，1931a：36250）。對照當時在中國盛行的科學主義觀點，強調教育學等科學的普效性²³，

²⁰ 有關當時科學主義瀰漫於中國的探究，請參考楊國榮（2000）。

²¹ 蔣徑三（1929a，1929b，1930a，1931a，1931b，1931c，1931d，1931e）。另外，在楊人楩（1929）發表〈文化哲學教育思潮〉一文，因未註明出處，且內容與蔣徑三（1929a）〈文化教育學的理論與方法〉幾乎全部相同，故不另做討論。

²² 其中可考的是入澤宗壽（Munetoshi Irisawa），他自德國留學歸返日本之後，在東京帝國大學任教，並曾兼任系主任。他曾分別於1925年出版《文化教育學與新教育》，1926年出版《Dilthey學派的文化教育學》。參見Ogarasaka（2005）。

²³ 例如，在《教育雜誌》（1922a，1922b）中，由主編所撰寫的〈孟祿博士來華後之行蹤與言論〉（一）、（二），即有非常明確的關於科學之普效性的觀點。

上述觀點實為強烈的對比。

此外，這篇文章也針對文化教育學派與Natorp之新康德主義下的社會教育學派進行比較。Natorp學說的系統固然嚴密完備，合於論理法則，無絲毫曖昧或矛盾之處，但只能滿足知的要求，其棄情意層面於不顧，則不免有枯寂無生意之感。從文化教育學觀之，學理形式無論如何嚴密而有條理，如其內容空虛無物，則實不足以說明複雜的人生及歷史；文化教育學之所以勝於Natorp的社會教育學，便在於其有Dilthey流傳下來的精神科學的豐富內容（蔣徑三，1931a：36260）。

（二）Spranger文化教育學

在蔣徑三的譯介中，Spranger被喻為文化教育學派最具代表性的人物，「同時又為全德意志的新教育學者的代表」（蔣徑三，1931b：36665）。這篇譯介文章頗為清晰地解釋Spranger如何將Dilthey以來的理解觀念，以及F. Paulsen的文化傳遞觀念，藉助文化心理學，和Spranger自己的文化創造觀念，繼續加以深化；此外，有關Spranger對「教育」與「陶冶」意涵之區別與闡釋，以及文化傳達、文化價值創造、陶冶的理想、教師論等學理，也都有所引介。

在文化教育學的觀點中，教育的特徵在攝取各種客觀價值，從而於人格內部統合成一新生命；換言之，就是使客觀價值於主體的內部重生，使個體進行價值的體驗與創造。至於客觀價值之理解，當在價值體驗與此人的精神構造最為切合時，最能完全。因此，教育實為接觸個人人格生命本質之事務，旨在發展人的價值受納性與價值創造性，且培養人格的生命。最後，教育的目的乃在陶冶。不過，人格陶冶的理想在任何時代、任何民族間並不具有共同普遍的有效性，或超時間的絕對性，陶冶須具有一定內容，必須以具體的生活，即歷史的理解，做為基礎；再者，這樣的陶冶理想絕不是從文化的一、二要素生出，而是源自文化價值的全體。陶冶的理想一方面受制於文化的規範，另一方面又欲完成主體的個性，可說是把社會的教育學與人格的教育學之立場融合的結果（蔣徑三，1931b：36670-36679）。

蔣徑三對Spranger文化教育學的譯介，顯然與前述高覺敷的觀點大異其趣，這是《教育雜誌》針對文化教育學首次深入的探討，頗具有歷史性。

(三) 對文化教育學之闡釋與評價

對文化教育學派的評論，在此自然相當正面：

文化教育學之實際價值，既不偏於詭激，又不偏於拘執，實一含有中正的、實際的價值之教育學說。新康德派之教育學重於原理，偏於理想，故其於實際失之空虛。實驗主義之教育學則偏於現實，重於實際，故其於理想也缺如。文化哲學教育學則兼而有之，故一穩健中正實際的教育學也。其實際價值約有三項：一、此說與國民教育相一致，故特重歷史的文化與民族社會的文化，因欲以此文化內容而養成人格生活的人類。二、為全我活動主義及體驗主義。從來之教育為主知主義，養成專富知識之人，其於知行合一，以養成全人之教育則相距殊遙。新康德學派與實驗主義均不曾補救此弊，唯高唱文化的生命體驗之文化哲學教育學足以勝此大任。蓋彼以具體全一之生命為其立足點，既不偏於理想，又不偏於現實，而以文化之所有方面為其陶冶之理想，從而與生命構造相結合，形成自我。三、其個性型與生活形式之結合，以之應用於個性教育與職業教育等，實有莫大之利益。(楊人楩，1929b：32499)²⁴

這樣高度的評價，無論我們同意與否，實非盲目推崇，而係經過細膩理解、分析、比較之結果。

必須說明的是，它所反映的應是日本學者的觀點，顯示日人當時對德國各種教育學理論流派已精確掌握，而對文化教育學有高度之讚揚。

三、Spranger之文化哲學與民族教育觀——王錦第

距蔣徑三在《教育雜誌》發表上述論文約十年之後，亦即中日戰爭正酣之時，在日本佔領下的北平，1939年出現了一本由「中德學會」(Deutschland-

²⁴ 蔣徑三〈文化教育學的理論與方法〉與楊人楩〈文化哲學的教育思潮〉兩篇文章內容幾近一致，但蔣文並未譯出對文化教育學之批判這一段，故此處引用楊文。

Institut)²⁵所刊行的雜誌，稱為《中德學誌》。關於德國教育、Spranger文化哲學或民族教育觀，此一雜誌多所介紹，而主要論文均出自王錦第之手²⁶。

²⁵ 中德學會於1933年由中、德兩國民間人士成立，目的是在中國傳揚德國學術文化，以及提供對德國文化與科學有興趣之中國學者與學生相關訊息與支援，之後也對德國人民傳揚中國文化。它一開始由中、德兩國共同給予財務支援，但1937年之後中國政局丕變，即改由德國外交部透過其駐華大使館補助經營。1939年開始，因有感於日軍佔領下的北平缺少一份科學性刊物，乃主要取材德國《研究與進步》(Forschungen und Fortschritte)雜誌(1925年由柏林、歌廷根、海德堡、來比錫、慕尼黑、維也納等地之科學院所聯合發行的通訊性質的雜誌)，而發行《中德學誌》此一中文刊物，以便將德國自然科學與精神科學領域最新研究成果介紹給中國學者。參見胡雋吟(1943: 113-123)，W. Franke(1997: 56-67, 79, 121-122)。

²⁶ 王錦第所譯或所寫的論文、原出處，以及在Th. Neu(1958)編纂的《斯普朗格著作目錄》(Bibliographie Eduard Spranger)中編號等相關資料如下：

1. 王錦第(譯)(1939)。E. Spranger著。文化形態學的問題。中德學誌，1(2)，20-26。Th. Neu目錄中編號434。譯自日文。
2. 王錦第(1940a)。士榜格的教育與文化思想。中德學誌，2(1)，25-40。轉譯自Spranger日文講稿〈兒童與青少年心理學之新途徑〉，並參考日文資料完成。
3. 王錦第(1940b)。士榜格論歐洲文化。中德學誌，2(2)，230-238。轉譯自Spranger日文講稿〈西方之衰落抑或復興〉，並參考日文資料(高山岩男之《文化類型學》)而完成。
4. 王錦第(1940c)。評《現代德國教育思想概觀》。中德學誌，2(2)，371-375。本書為針對商務印書館1939年出版，普天著《現代德國教育思想概觀》之書評。
5. 王錦第(譯)(1940d)。E. Spranger著。國民性與文化。中德學誌，2(4)，600-612。Th. Neu編號為449。轉譯自Spranger同名日文講稿。
6. 王錦第(譯)(1941a)。E. Spranger著。文化形態學研究。中德學誌，3(1)，61-77。Th. Neu編號為477。轉譯自Spranger於日本東京大學進行之同名日文講稿。
7. 王錦第(譯)(1941b)。E. Spranger著。百年來之幼稚園。中德學誌，3(1)，121-128。Th. Neu編號為474。譯自德文《研究與進步》雜誌。
8. 王錦第(1941c)。評《人生之型式》。中德學誌，3(4)，704-721。此文為Spranger原著、董兆孚中文譯本之書評。

王錦第乃中德學會的工作人員，畢業於北京大學哲學系，之後曾於日本進修，兼通德文。Spranger於1936-1937年在日本講學時（詳見下文），曾親聆Spranger演講，印象深刻，頗受影響（Franke, 1997: 79）。王錦第在《中德學誌》所發表的幾篇文章，主要重點正是Spranger之民族教育觀。他之所以對此主題特別關切，並將Spranger相關文章加以翻譯，原因在於：從政治、文化、教育等方面來看，民族性問題實在是現今人類生活上一個主要且迫切的問題。王錦第指出，德國現代思想界認為十九世紀是唯物史觀時代，代替這種思想而興之二十世紀新思想，則是人種的歷史觀或民族精神論，每一民族都有他自己的民族性，一切文化現象，特別是教育方面，都要從此出發。所謂「為民族的教育」，所謂「血與土的教育」，與大同思想的所謂「為人道的教育」是不同的。王錦第強

9. 王錦第（1942a）。赫爾伯特生平及其教育思想。中德學誌，4（1），27-55。參考中、德、日文資料完成。

10. 王錦第（1942b）。赫爾伯特學派與他的反對者。中德學誌，4（3），421-440。延續1942a〈赫爾伯特生平及其教育思想〉而來，未註明資料出處。

11. 王錦第（譯）（1943）。E. Spranger著。民族精神與教育。中德學誌，5（4），613-628。譯自德文及Spranger日文講稿。

12. 王錦第（譯）（1944）。E. Spranger著。如何把握民族的性格。中德學誌，6（1/2），67-97。轉譯自Spranger同名日文講稿。

《中德學誌》有關Spranger於德國《研究與進步》雜誌發表文章（詳見下文）之譯作，尚有關琪桐所譯〈洪保德逝世百年紀念〉、〈形成世界哲學的所在地——柏林〉（兩篇在Th. Neu目錄中編號分別為444及448），與曹京實譯〈以政治人格為教育目的〉（Th. Neu目錄中編號447）。

此外，上述所列中文譯作在Th. Neu（1958）編纂的《斯普朗格著作目錄》中多被收錄，且加以編目，只有王錦第最後兩篇譯文未被收錄，顯示戰爭後期及戰後兩國之間訊息交流極為困難，德國學界不知兩篇譯文之存在。同樣情形，當筆者2003年與德國Spranger檔案館館長W. Eisermann聯繫時，直到筆者告知前，該館一直不知道Spranger之作品《生活的形式》中文譯本由董兆孚譯自英文版，《青年期心理學》則由王文俊（Spranger弟子，曾任臺灣師範大學及政治大學教育學系教授）翻譯完成；該館長久以來一直誤以為二書分別由張天麟（曾為中德學會工作人員，後取得德國博士學位）、馬秉文（Spranger弟子，1949年後回原僑居地英屬千里達托貝哥群島）所譯。

調，Spranger在教育學方面是「世界有權威的學者」，對於民族、民族精神、民族性格等概念做為研究的對象，他的見解特別值得我們注意（王錦第，1943：613）（請見註釋1）。德國人，無論在文化思想上或現行的國家政治上，是最能瞭解文化傳統的民族，而Spranger便是最德國人的德國人。就Spranger整個思想來看，他不是一個國粹主義者，但是他看重歷史的傳統、民族的文化，所以能為流行的國家思想加上了體系的哲學基礎（王錦第，1940a：34-39）。

值得注意的還有1940年〈國民性與文化〉，譯自Spranger日本講演稿。王錦第在文章中說明，Spranger此文可以做為「國家哲學」來讀，對於中國人尤其重要，因為：「富有大同思想而缺乏民族意識的中國人，對於士旁格（按：Spranger）的說法更應有特別的警醒」（王錦第，1940d：600）。王錦第（1940d：602）還強調：

雖然許多倫理學者在道德的價值上要求普遍的法則，無條件的服從態度行為，……。他們在道德價值上，要求人的獨自本質與個性，在個性中有取之不盡的高貴價值，有無限性的存在。……。然而）我們每一個人從最初就完全代表的是國民的性質，我們所擔當的是國民的個性，在做世界人、國際人之前，我們先是一個國民。

此外，王錦第（1940d：611）亦認為：

各國國民都有她獨自永遠的原理以建設國家，國民有自己的普遍妥當學問，用本國獨自的樣式去研究，各國國民有自己獨特的經濟觀念，國民的信仰有自己獨自的宗教教育信仰的形式。最後至於藝術更能表現民族的靈魂、民族的世界觀。……。國民的民族學對於這樣個性的財寶要深刻的理解，並加以保存，用誠實的心情時常去形成一種新的生命，而國民教育更不能不以這種財寶為設施的基礎。

處於敵人佔領下的北平，王錦第藉著Spranger的思想，振筆疾書民族教育之重要性：人存在自然環境與文化環境中，就生物觀點而言，個人之存在不過是某一特定期間的事情，然而一個民族是超個人的存在，所以教育問題不能不從民族

或民族性的研究作出發點。特別是由教育的觀點，定要注意各民族所代表的文化。所以Spranger認為真正的教育學應該是文化教育學；文化教育學的任務，在領導青年於文化社會中生活，或反之而言，使各種文化價值與本質在青年經驗中變為原動力，所以每個學生應盡量吸收各種文化，如科學、宗教、美術、經濟、社會與國家的價值等（王錦第，1940a：33）。他又繼續論證，國民的教育機關、教育對象，以及教育方法之心理的研究，都需要國家的教育理想來支配。而實際上，教育理想是由民族或國民的生活自身產生的，是由生活上信仰產生一種力量（王錦第，1940a：34-39）。

從教育學發展的觀點而言，在《中德學誌》中，凡是王錦第轉譯或取材自Spranger日本演講集而作之文章，較具學術深度；而譯自德文資料《研究與進步》雜誌的Spranger文章，則因主題較通俗、內容較淺顯、份量較短小，整體而言學術價值較低。

四、小結

根據以上對1920至1940年代德國教育學在《教育雜誌》及《中德學誌》所顯示內容的描述與分析，可以發現，此一時期中國仍需經由日本與美國認識德國教育學，這種間接的知識轉移過程制約著德國教育學傳入的主題重點、詮釋角度；不過，中國教育學者基於當時瀰漫學界的科學主義解釋觀點，傾向對德國教育哲學或心理學學說提出質疑。

經由日本傳入者，1930年代初期蔣徑三的譯介文章，對文化教育學派的思想詮釋已較有深度，然而這些文章僅是忠實反映日人的闡釋。至於兼通德文與日文，親聆Spranger日本講學的王錦第，則是在戰爭處境下結合中國當時對於民族主義教育學之需，以及Spranger的文化哲學思想，企圖建立中國的民族教育哲學。

透過以上分析可知，德國文化教育學主要是經由日本傳入中國，故本文擬接續探討，日本是如何接受德國教育學，特別是文化教育學，以期透過此一知識轉移路徑的追索回溯，理解中國所學到的德國文化教育學，究係在何種情境下發生，又曾受到哪些日本歷史發展的制約。

參、德國文化教育學在日本的傳播

一、日本早期對文化教育學派之接受

日本自從明治維新以來在教育現代化的路線上，曾先受英國經驗主義與功利主義之影響。經過十餘年的實踐與摸索後，1890年代初期轉向德國赫爾伯特學派之學說，特別是Rein所發展的五段式教學法，在日本現代教育建立與推廣的過程扮演了極為關鍵的角色。日本對於赫爾伯特教育學的接受，也曾對於中國1904年《奏定學堂章程》，即是中國第一個現代化教育學制之建立，有極為深遠的影響²⁷。至1920年代，日本教育學者開始批判日漸形式化與僵化的赫爾伯特教學法與教育學說，企圖予以消解。他們開始尋求新的教育理論取向，其中，德國觀念主義傳統下之批判哲學、生命哲學等都是日本學者藉以批評、抵抗和取替赫爾伯特學說的利器（Himmelstein, 2006: 102）。在此一趨勢下，約自1920年代起，Dilthey教育學理論傳統下的精神科學教育學派，也就是文化教育學派之教育學說，逐漸受到日本學者的重視與肯定。約至1929年，德國文化教育學在日本奠定穩固地位（Ogasawara, 2005: 288）。1920年代已有多本相關日文著作出版，例如，入澤宗壽之《文化教育學與新教育》（1925）、《狄爾泰學派之文化教育學理論》（1926），如前所述，其中論述也曾透過蔣徑三傳入中國。在這兩本書中，Spranger與Litt之學說得到相當的重視（Ogasawara, 2005: 289）。

二、Spranger訪日的時代背景

日本對於文化教育學派之接受，在1936-1937年Spranger訪問日本時達到高峰。Spranger訪問日本的時代背景，須從當時德、日文化關係加以理解。

第一次世界大戰時，德、日雖屬敵對陣營，但戰後，1921年兩國隨即恢復邦交，並展開學術文化交流。例如，1922年A. Einstein訪日、1926年在柏林成立「德日文化交流協會」（Deutsch-Japanisches Institut），以及1927年在東京成立

²⁷ 有關中國經由日本接受赫爾伯特教育學之歷史發展，參見周谷平（1996）。

「日德文化交流協會」(Japanisch-Deutsches Institut)，1930年代兩國科學文教交流有更大的發展，其中許多關係之建立，是來自於先前的日本留德學生與其德國指導教授的師生情誼(Friese, 1990a: 826-833)。1933年納粹政府當權後，鑑於德國古典文化資產在日本學術與文化界一直享有崇高聲望，因此，成為德國對日文化政策的優先重點。在此脈絡下，Spranger於1936年11月開始，由德國政府任命，擔任一年的東京「日德文化交流協會」名譽主席(wissenschaftliche Leitung)(Himmelstein, 2006: 99, 104)。簡言之，兩國文化關係自一第一次世界大戰時的完全歸零，至1930年代蓬勃開展，且從第一次世界大戰後充斥兩國的自由主義氛圍，到1930年代由國家主義開始掌控(Friese, 1990b: 342)。Spranger訪日，反映了德、日兩國政治軍事及教育文化關係的變遷，也代表著兩國在精神思想上的契合之處。

其次，可從日本思想史發展的觀點探討。1868年明治維新以來，自然科學與科技、經濟快速發展，1930年代時幾乎已達西方水準。但事實上日本只有外在現代化，內在世界仍深受封建主義之影響。日本封建傳統、德國觀念論、歐洲的自由主義、社會主義、共產主義，以及新興的法西斯主義等，在日本的社會文化中混雜為對立而紊亂的組合。直到第二次世界大戰前，現代科技、西方思潮與傳統之間的矛盾，愈來愈明顯(Sato, 1970: 66)。但是漸居上風的，實為法西斯思潮，這可以1933年3月日本退出國際聯盟此一政治事件為標誌點(Sato, 1970: 70)。Spranger正是於1936至1937年中日戰爭前訪日，可謂在一個悲劇性的高峰點之前夕，共同經歷日本史的關鍵時刻(Sato, 1970: 66)。

第三，可從德國哲學及教育學對於日本教育學之影響談起。如前所述，日本在1920年代時，對Spranger及Dilthey學派之哲學與教育學相當欣賞、接納，其所代表的精神科學教育學甚且構成此後哲學與教育學之主流(Nagai, 1983a: 453-54; Sakakoshi, 2006: 119)。Spranger之主要著作也翻譯為日文(Sakakoshi, 2006: 119)²⁸。前述蔣徑三於1929至1931年在《教育雜誌》上所發表的文章，即反映1920年代日本對於精神科學教育學說之接受。日本(或是中國)早期對德國教育

²⁸ 例如《生命之形式》(1926)、《青年期心理學》(1932)、《文化與教育》(1935)。

學之接受從內容而言，可說是相當程度地起於純粹的認知興趣，然而這種狀況在1930年代逐漸產生變化。自1935年開始，因為受到日本戰爭政策及法西斯主義之影響，出現了一些右翼教育學者對Spranger哲學的故意詮釋，德國文化教育學因而發展成爲日本化的國家教育學（japanische Nationalpädagogik）（Nagai, 1983a: 456; Nagai, 1983b: 85 ; Sakakoshi, 2006: 119）。不僅如此，日本教育學者還開始注意到納粹主義之教育學，特別是E. Krieck之教育學說，或是希特勒青年團的體系。因此，德國文化教育學理論在日本扮演著一個特別的角色：一方面取代早已形式化的赫爾巴特學派，另一方面則很快質變爲國家主義、軍國主義的教育學與哲學（Ogasawara, 2005: 291; Sakakoshi, 2006: 119; Sato, 1970: 78-79）。

Spranger是德國「精神貴族」中的菁英（elitärer Geistesaristokratismus），他社會化於德國保守的大學中，建構出一個新的「德國人之完整義涵」（ein neuer Ganzheitssinn des Deutschen）、一個基督教德國的「德意志性的神話」（Mythos der Deutschheit），充作教育學的引導圖像，以克服他所處時代文化上的撕裂崩解。他的日本講學也意謂著1935至1938年間，法西斯德國與軍國主義日本的政治與文化政策上的接近（Himmelstein, 2006: 104）。因此，當Spranger以柏林大學菁英學者身分抵日時，在當地卻是抱持一種軍國主義式的心理來迎接與期待；他必須以「德國代表」的身分，對當時的德國政策加以闡明（Sato, 1970: 78-79）。

三、Spranger日本演說

Spranger在日本進行71場演講。他於1931年在柏林大學所指導的門生小塚新一郎（Shinichiro Kotsuka）伴隨著他，擔任翻譯。Spranger演講的重點在其文化哲學，尤其是他的文化形態學說，這正是前述王錦第在1939至1944年於《中德學誌》多所引用或翻譯的主題²⁹。

當時日本學界對於Spranger訪日，略可分爲三種態度：第一種是一群遠離政

²⁹ 事實上，Spranger於1940及1941年在柏林大學指導的兩個中國弟子馬秉文與張建之博士論文，也是處理文化哲學的問題，因此，可說在1940年代早期，中國對德國教育學接受的一大重點，實為Spranger的文化哲學。參見Liou（2006）。

治的學者，他們視Spranger為自Dilthey與Paulsen以來最重要的哲學與教育學者，想從他這兒獲得文化教育學、生命哲學，還有德國哲學傳統的闡釋。這一群人數不多，其中有數人曾跟隨Spranger或在德國其他大學進修，對他們而言，Spranger日本之行乃是學術上的重要大事，而且也對日本的教育學研究有重大影響。第二種，來自於法西斯傾向的政客與學者，他們視Spranger為德國國社主義哲學的代表，想從他那兒學習國社主義哲學。第三種，則來自於民主黨人、自由主義者、社會主義者，以及共產主義者，也就是當時政治局勢的反對陣營，他們對Spranger本人及其理論抱持懷疑與批評態度。當時，影響力最大的是第二種人士，十分希望將Spranger的解釋運用在他們自己的學說中，據以奠定理論基礎，以便將之導向所有人民（Osgasawara, 2006: 291; Sakakoshi, 2006: 120-121; Sato, 1970: 73-78）。

Spranger日本演講分別在1937及1938年，由其弟子小塚以日文集結為兩本講集³⁰。Spranger演講集，雖然有非常外交辭令式的表達，但不可忽視的仍是他對日本法西斯主義的同情傾向。Spranger是一位愛國者，且對德國文化有強烈偏愛，雖然他絕非狂熱的愛國主義者，但在第二次世界大戰期間的日本，Spranger此一思想特質顯然受到右翼學者的過度引用及曲解（Nagai, 1983a: 456-457; 1983b: 86）。

舉例來說，Spranger對國社主義之親近態度展現在〈新德國之政治教育〉一

³⁰ 1937年為《文化哲學之問題》(Probleme der Kulturphilosophie)，內容包括：〈文化以及諸文化〉、〈文化形態學研究〉、〈民族性與文化〉、〈國民道德與個人道德〉、〈政治與經濟關係之變遷〉、〈當前文化下精神科學之命運〉、〈何謂精神史〉、〈西方之衰落抑或復興〉等8篇。1938年則是出版《當前文化與民族教育》(Gegenwärtige Kultur und nationale Erziehung)一集，包括下列8篇演講：〈精神科學教育學之哲學建構〉、〈新德國之政治教育〉(本演講亦於同一年以德文在die Erziehung, 13, 137-164發表)、〈民族以及婦女的教養者福祿貝爾〉、〈人格教育〉、〈兒童與青少年心理學之新途徑〉、〈青少年的教育者〉、〈醫學與道德〉、〈當前日本與德國之文化問題〉(本篇於1941/1942年以德文於die Erziehung, 17, 121-132發表)。以上參見 Sakakoshi (2006: 121)。

講中。這篇講稿以特刊方式由日本國家民族精神與文化研究所（Forschungsinstitut für Nationalgeist und Kultur）出版，但Spranger的重點只是解釋德國當時局勢，日本的國家主義學者卻將之與日本的情況做比附性詮釋，以便讓自己的國家主義思考更合理化。另一篇演講〈當前日本與德國之文化問題〉，Spranger也表達了對帝國主義的同意態度。他解釋，民族的要素中包括空間，也就是在地表擁有所屬部分。但：

由今日文化局勢觀之，所謂空間並不只能以「地面」理解，Spranger認為新的世界政治時代的核心問題，在於某些具高度道德文化力量與文化成就國家缺乏資源，這樣的國家自然擁有擴展聚落空間及政治影響，也就是殖民的權力；Spranger以為，那些想把此一問題和平地加以規範的人，是不瞭解此一時代課題的意義。（Himmelstein, 2006: 110）

Spranger在此一演講中雖未特別明說德國、日本擁有殖民權力，不過聽在日本國家主義學者耳中，自然大受激勵。

德國文化教育學在日本的傳播，從十九世紀末直到1930年代，其實已經過相當大的變遷，而與日本的政治社會的發展息息相關。至於以日本為中介接收的文化教育學的中國學者，譬如蔣徑三或王錦第，本身亦有自己的探究旨趣及歷史處境，這顯然已涉及十分複雜的思想、文化交流議題，值得深入探討。

肆、綜合評析

除了《中德學誌》少數幾篇文章直接取材自德文資料外，1920至1940年代中國對於德國教育學，特別是文化教育學派之接收，幾乎都透過日本或美國之轉介。其中，經由美國傳入者多為教育心理學，或是以比較教育觀點介紹德國教育運動、學制組織與變革等；他們除了反映哥倫比亞大學師範學院著名學者之觀點、哥大或美國重要教育期刊論文之內容外，又常摻雜中國當時教育學者常見的科學主義觀點，對教育哲學或德國特定的教育學、心理學派之學說，常有主觀的批評。

而經由日本所傳入者，除了對於德國教育運動及學制相關問題也加以探討外，對文化教育學派的思想詮釋較具系統與深度，評價亦較為中肯。但是1930年代的蔣徑三與1940年代的王錦第，這兩位可謂是當時僅見的介紹德國文化教育學到中國之教育學者，兩人文章在內容重點上卻有相當大差異，前者著重文化教育學學說之歷史、哲學理路與內涵，與中國實際教育情境幾乎無涉，後者則同時經由德國與日本文獻理解德國文化教育學，重點置於Spranger民族哲學與民族教育學說，且出於對國家危難之關切，強調此論題對中國的重要性與急迫性。

上述這些現象，應如何加以解釋呢？本研究最後擬從《教育雜誌》作者群的背景，以及中、日學者對於德國教育學吸收及轉化的歷史分別加以討論。

一、《教育雜誌》作者群的背景分析

1904年，第一個正式實施的現代學制——「癸卯學制」建立時，受到中國當時政治文化政策「中體西用」的指導，學制上移植日本的教育制度，至於課程設計與教學方法的仿倣，則間接學習德國赫爾巴特教育學說，特別是其門生所發展出的「五段式教學法」；此一教育學說與方法，對中國現代教育之推展、教育學之建立，有其歷史性貢獻。但到了1920年代，因受到1919年五四運動追求民主、自由與科學的思潮影響，中國教育學者不再推崇以教師為中心的五段式教學法，轉而認為美國進步主義教育學，以及Dewey的教育學說，才是新穎進步的教育科學之代表。另一方面，由於五四運動、1923年科玄論戰，以及美國教育學與心理學傳入的衝擊，中國教育學開始朝向實證主義發展，追求教育學的科學化。在此情形下，凡是不能加以量化處理的教育學研究，均被視為不科學，且不具研究價值³¹。

本文所分析的《教育雜誌》相關文章，其出現年代正是中國受到此一教育學科學化思潮，以及美國實證主義教育學影響方興未艾之時。當時具有留美背景的中國教育學者扮演相當關鍵的媒介角色，他們透過著述、教學或政策制定，又培養了對於美國教育學相當熟悉、友善的新一代青年學者。《教育雜誌》的作者或

³¹ 例如夏承楓（1926）。

特約撰述，正明顯反映此一趨勢。1934年，《教育雜誌》連續四期刊載該雜誌之特約撰述群共67人³²，這些人絕大多數都完成現代的或西方的學術訓練，其背景分析如下（見表1）：

表1 《教育雜誌》特約撰述之學術背景分析（1934）

比較項目	內容	總數（百分比）
出生年份	1870-1880	2（3%）
	1881-1890	10（15%）
	1891-1900	33（49%）
	1901-1910	8（12%）
	不詳	14（21%）
留學國	中國（無留學背景）	9（13%）
	美國	48（72%）
	日本	6（9%）
留學國	法國	2（3%）
	英國	1（1%）
	德國	1（1%）
留美學者	哥倫比亞大學畢業	32（67%）
	非哥倫比亞大學畢業	16（33%）
最高學位	博士	28（42%）
	碩士	23（34%）
	學士	12（18%）
	未接受新式教育	4（6%）

資料來源：整理自《教育雜誌》（1934）。

³² 《教育雜誌》（1934a，1934b，1934c，1934d）。

由上表可知，67人中有33位（49%）是在1891-1900年出生，1930年代正值30-40歲的盛年；67人中，48人（72%）具有留美背景，其中又有三分之二是哥倫比亞大學畢業生。雖然這67人並不能全然反映《教育雜誌》所有作者的背景，但其顯示的意義是，留美教育學者對中國教育學的影響是非常大的，即使對於德國教育學之吸收，也常是透過美國相關學者或期刊而來。

另外，經由美國資料所寫就的文章常予人一種印象，即在介紹德國教育學理論或實務時，取材是相當隨興的，許多文章不僅題目大同小異，文章結構類似，引介者也幾乎都沒有自己的觀點，只是翻譯介紹而已。這樣的文章要留下深刻影響，基本上並不容易。

二、經由日本傳入中國的德國文化教育學

在經由日本傳入中國的德國文化教育學中，蔣徑三於1929至1931年在《教育雜誌》上發表的文章，實反映1920年代日本對於精神科學教育學說之接受情形，當時日本學者已有能力掌握德國哲學與教育思想之淵源、流派、學說重點，且能做出相當中肯的分析與評價。只是，透過日文資料而接收德國教育學理論學說，使得蔣徑三的文章終究只能反映日本學者觀點，而無法進一步形成更具生命力、活活潑潑的解析。這一點，王文俊曾經指出，「不能不說是一個缺點」（王文俊，1967：22-28）。

至於王錦第的譯介，就他加以引用的文章內容觀之，包括Spranger演講集第1冊第3、第8篇，也就是〈民族性與文化〉、〈西方之衰落抑或復興〉，第2冊第1、第5篇，也就是〈精神科學教育學之哲學建構〉、〈兒童與青少年心理學之新途徑〉，還有另外兩篇並未收錄在演講集中的演說稿〈文化形態學察考〉（*Kulturmorphologische Betrachtungen*）及〈如何掌握民族特質〉（*Wie erfasst man einen Nationalcharakter?*），這6篇均屬文化哲學與民族教育範疇，顯然是引介的重點。

王錦第發表在《中德學誌》的論文雖然已直接參考德文資料，仍十分倚重日文資料，且轉介自日文資料的文章實較具教育學術價值。值得注意的是，首先，王錦第探討與宣揚德國文化教育學派的時代，是中日戰爭下為日本所佔領的北

平，時代氛圍與蔣徑三在中國二十世紀上半葉唯一的「黃金十年」(1928-1937)發表相關文章時相較，已是大為不同。這原本應是王錦第書寫民族主義教育文章的背景限制，但是中德學會卻能因為當時德國與日本緊密的政治軍事聯盟關係而使這類文章得到存在及發展的空間，從此一觀點言，這些文章實具特殊意義，顯示北平中德學會及王錦第在如此不利的大環境之下，仍然努力藉由Spranger的文化哲學，試圖建立中國民族主義教育的理論基礎。

其次，當王錦第於1930年代後期開始接受此一學說時，正是日本對Spranger學說加以軍國主義觀點解釋之時。但無論日本右翼保守學者的曲解，抑或Spranger本人一些對納粹主義及帝國主義較為親近的表態，均未為王錦第所接受，這顯示他是有所取捨的。

第三，王氏透過日本引介的德國文化教育學，相當符合中國當時對國家主義教育的需求。當時中國早已深受西方與日本帝國主義危害，面臨空前未有之大變局，國家、民族與文化究竟是即將滅絕，抑或仍有復興之望，極度困擾著有識之士的心靈；此時若能藉Spranger學說，似乎可以從理論上協助解決中國文化與民族方面的困境。畢竟，當時除了遙遠的十九世紀初來自J. G. Fichte的思想為中國所耳熟能詳，可用以鼓舞國人之外³³，Spranger針對二十世紀當代混沌而又無可逸逃的文化處境與複雜國際局勢所發表的相關理論，應該更具切身的啓示。

第四，王錦第所引介的文化教育學說，主題及內容範圍上十分侷限，又因發表在非教育類雜誌的《中德學誌》上，且處於日本佔領下的北平，當時重要的知識份子或教育學者多已撤離至大後方，因此，若要論及王文的影響，實在很難估計。

所以，經由上述對於德國文化教育學在日本的傳播之考察，我們可以說，蔣徑三在1920年代末期、1930年代初期在《教育雜誌》所譯介的文化教育學說，

³³ 在中國，當時只要是談論國家主義教育之文章，幾乎必定討論Fichte，例如，常道直、趙演等人發表在《教育雜誌》的文章，或是少年中國學會主編的《國家主義論文集》中吳俊升、李璜等人發表之文；而Fichte的《致德意志國民同胞書》更是被翻譯為多個中文版本，其中，亦包括北平中德學會1940年第2卷第2期起在《中德學誌》上的譯本。

反映日本當時對此學派進行純粹學術探究的時代。而王錦第在十年之後，也就是1930年代末期、1940年代初期依據中國之需引介Spranger文化哲學與民族教育學說等，則已是日本對Spranger學說以多種不同立場或意識型態加以應用及解釋的時代。也因此，我們可以發現，在跨國思想文化之引介、交流中，往往充斥著實用的旨趣及挪用的傾向。上述Spranger文化教育學在中、日兩國之流傳，其實是各取所需，又各盡所能地加以轉化與引申。

最後要說明的是，就在蔣徑三與王錦第發表的同一年代，數位於1928至1943年間在德國完成博士學位的中國教育學者已先後返國，開始貢獻所學。這些學者因為立即投入抗戰，當時著述不多，但他們直接學習德國教育學，因此是大為迥異的另一種接受與轉化的途徑³⁴。

伍、結 論

正如以上分析，中國直到1920至1940年代，對於德國教育學之瞭解主要仍是透過日本與美國等國進行，因此，雖然德國重要的教育理論與實務發展已經由介紹傳入中國，卻多停留在人云亦云或挪用引伸的狀態。這種間接的傳入途徑，對於知識的理解與提升具有相當大的限制，不易進入理論之精髓，或透視實務背後之根本關懷。加上中國學界此時風氣正盛的科學主義之思潮，更使得不少教育學者經常以欠缺客觀公允的視野與詮釋角度，針對德國教育學說加以理解。

1920年代開始，許多中國學者因追求全盤西化，傾向於鄙視、揚棄文化傳統，對外國教育之學習，多偏重制度形式及教學技術、方法實務之模仿移植，在教育學理上則追求實證主義科學化，輕視教育哲學等基礎的擘劃奠立。對照當時這樣的教育學術發展氛圍，蔣徑三及王錦第文章中所探討的精神科學教育學理論，強調教育之歷史文化與精神層面的意義與功能，以及民族主義教育背後文化哲學基礎之建立，這在近代中國教育學史上實有其獨特、先見之處。1930至1940年代，第一批負笈德國深造的中國教育學者開始直接接觸文化教育學，回國之後

³⁴ 參見Liou (2006)。

更緊接著蔣徑三、王錦第之後，在行動、著述和講學等方面，拓展了中國教育學關注精神文化的新格局；這個轉變對於1949年之後在臺灣的教育學發展，也成爲關鍵³⁵。

致謝：本研究初期承江日新教授指引文獻資料之蒐集，黃春木老師不斷辨難詰疑，並協助潤飾文字，謹向兩位先生，以及論文審查人致上謝忱。

參考文獻

- 王文俊（1967）。敬悼我國文化教育學導師田培林博士。載於中國教育學會、師大教育研究所（主編），*田故教授伯倉先生紀念文集*（頁22-28）。臺北市：編者。
- 王錦第（譯）（1939）。E. Spranger著。文化形態學的問題。*中德學誌*，1（2），20-26。
- 王錦第（1940a）。士榜格的教育與文化思想。*中德學誌*，2（1），25-40。
- 王錦第（1940b）。士旁格論歐洲文化。*中德學誌*，2（2），230-238。
- 王錦第（1940c）。現代德國教育思想概觀。*中德學誌*，2（2），371-375。
- 王錦第（譯）（1940d）。E. Spranger著。國民性與文化。*中德學誌*，2（4），600-612。
- 王錦第（譯）（1941a）。E. Spranger著。文化形態學研究。*中德學誌*，3（1），61-77。
- 王錦第（譯）（1941b）。E. Spranger著。百年來之幼稚園。*中德學誌*，3（1），121-128。
- 王錦第（1941c）。評人生之型式。*中德學誌*，3（4），704-721。
- 王錦第（1942a）。赫爾巴特生平及其教育思想。*中德學誌*，4（1），27-55。
- 王錦第（1942b）。赫爾巴特學派與他的反對者。*中德學誌*，4（3），421-440。
- 王錦第（譯）（1943）。E. Spranger著。民族精神與教育。*中德學誌*，5（4），613-628。
- 王錦第（譯）（1944）。E. Spranger著。如何把握民族的性格。*中德學誌*，6（1/2），67-97。
- 王馨一（1935）。德國教育最近的動向。*教育雜誌*，25（1），38845-38848。
- 田培林（1976）。*教育與文化*。臺北市：五南。

³⁵ 此指王文俊、田培林等學者。本文限於篇幅，無法詳述這些留德教育學者在回國之後，特別是1949年之後在臺灣傳揚文化教育學派的這一段知識轉移歷史過程，藉以說明蔣徑三與王錦第之先導者的歷史定位；惟相關課題已有初步探討，詳見江日新（2003）、劉蔚之（付梓中），以及Liou（2006）。

- 朱文叔 (1926)。最近的德國教育學界。《教育雜誌》，18 (2)，27387-27392。
- 江日新 (2003)。斯普朗格在中國——一個書目文獻分析的回顧。《鵝湖學誌》，30，125-169。
- 吳美瑤、劉子菁、丁千恬、林嘉瑛 (編) (2006)。《教育雜誌 (1909-1948) 索引》。臺北市：心理。
- 吳俊升 (1934/1972)。中國教育需要一種哲學。載於《教育與文化論文選集》(頁45-54)。臺北市：商務印書館。
- 李石岑 (1930)。基爾克哥德的體驗哲學。《教育雜誌》，22 (10)，35635-35652。
- 李璜 (1923/1973)。再譚國家主義的教育。載於少年中國學會 (編)，《國家主義論文集》(頁139-151)。臺北市：文海。
- 周谷平 (1996)。近代西方教育理論在中國的傳播。廣州：廣東教育。
- 金子實 (1929)。德國的試驗學校。《教育雜誌》，21 (6)，33085-33088。
- 金律和 (1931)。六十年來德國成人教育運動。《教育雜誌》，23 (1)，37169-37184。
- 林仲達 (1930)。德國之新教育實驗運動。《教育雜誌》，22 (7)，35160-35165。
- 林仲達 (1931a)。德國之勞動民眾大學。《教育雜誌》，23 (8)，37149-371678。
- 林仲達 (1931b)。德國教師之專業組織。《教育雜誌》，23 (12)，37799-37803。
- 雨蒼 (1934)。凱爾與舒泰依南之勞作教育觀。《教育雜誌》，24 (4)，38481-38486。
- 胡雋吟 (1943)。中德學會與中德文化。《中德學誌》，5 (1/2)，113-123。
- 孟憲承 (1935)。黑格爾的教育哲學。《教育雜誌》，25 (2)，39014-39020。
- 侯懷銀 (2003)。二十世紀上半葉中國教育科學化思潮述評。《教育理論與實踐》，9。2005年12月25日，取自<http://www.pep.com.cn/200406/ca526991.htm>
- 柳其偉 (1931)。德國青年運動之產生與發展。《教育雜誌》，23 (1)，36147-36163。
- 馬宗榮 (1935)。拉其斯的教育理論及教育運動。《教育雜誌》，25 (4)，39486-39490。
- 夏承楓 (1926)。教育學術科學化與教育者。《教育雜誌》，18 (2)，27323-27328。
- 高覺敷 (1929a)。基斯塔說的兒童心理學。《教育雜誌》，21 (4)，32825-32836。
- 高覺敷 (1929b)。現代德國自然科學的心理學。《教育雜誌》，21 (10)，33723-33738。
- 高覺敷 (1929c)。現代德國文化科學的心理學。《教育雜誌》，21 (12)，33861-33869。
- 高覺敷 (1930)。心理學與自然科學。《教育雜誌》，22 (3)，34487-34495。
- 常道直 (1925a)。國家主義與德國教育之進展 (上)。《教育雜誌》，17 (11)，26821-26831。
- 常道直 (1925b)。國家主義與德國教育之進展 (下)。《教育雜誌》，17 (12)，26957-26967。

- 張安國 (1930a)。勞動主義教育的思潮。教育雜誌，22 (8)，35353-35362。
- 張安國 (1930b)。勞動主義教育的思潮。教育雜誌，22 (9)，35511-35518。
- 張安國 (1931)。塞德爾的勞動學校論。教育雜誌，23 (1)，36049-36064。
- 教育雜誌 (1922a)。孟祿博士來華後之行蹤與言論 (一)。教育雜誌，14 (1)，19351-19354。
- 教育雜誌 (1922b)。孟祿博士來華後之行蹤與言論 (二)。教育雜誌，14 (2)，19485-19491。
- 郭一岑 (1929)。籌備中央心理學研究所之建議。教育雜誌，21 (3)，32627-32636。
- 郭一岑 (1935)。耶拿計畫——一個新德國學校的雛形。教育雜誌，25 (2)，39078-39080。
- 陳子明 (1931)。最近德國中等教育之發展。教育雜誌，23 (4)，36607-36622。
- 陳耀之 (1931)。德國教師訓練的新工作。教育雜誌，23 (12)，37792-37798。
- 章光濤 (1931a)。現代德意志教育理論之鳥瞰。教育雜誌，23 (4)，36597-36607。
- 章光濤 (1931b)。現代德意志教育理論之鳥瞰。教育雜誌，23 (5)，36732-36756。
- 教育雜誌 (1934a)。我們的特約撰述 (一)。教育雜誌，24 (1)，38053-38056。
- 教育雜誌 (1934b)。我們的特約撰述 (二)。教育雜誌，24 (2)，38209-38212。
- 教育雜誌 (1934c)。我們的特約撰述 (三)。教育雜誌，24 (3)，38355-38358。
- 教育雜誌 (1934d)。我們的特約撰述 (四)。教育雜誌，24 (4)，38503-38507。
- 舒新城 (1927)。最近英德美三國之教育方法。教育雜誌，19 (4)，29467-29477。
- 楊人榘 (1929a)。新康德派之教育思潮。教育雜誌，21 (1)，32291-32306。
- 楊人榘 (1929b)。文化哲學的教育思潮。教育雜誌，21 (2)，32489-32499。
- 楊人榘 (1929c)。現象學的教育思潮。教育雜誌，21 (8)，33407-33419。
- 楊人榘 (1930)。新德意志之教育思潮與制度。教育雜誌，22 (7)，35166-35176。
- 楊希明 (1931)。現代德意志初等教育之教則。教育雜誌，23 (5)，36743-36756。
- 楊國榮 (2000)。科學主義—演進與超越。臺北市：洪葉。
- 路景模 (1930)。德意志教育之新趨勢。教育雜誌，22 (11)，35857-35860。
- 雷賓南 (1930a)。歐美最近教育進步綜觀。教育雜誌，22 (6)，34901-34904。
- 雷賓南 (1930b)。德國教育的新趨勢。教育雜誌，22 (7)，35151-38159。
- 鄔振甫 (1930)。德國革命後教育之新精神。教育雜誌，22 (11)，35853-35856。
- 鄔振甫 (1931)。苛勒之完形心理學。教育雜誌，23 (1)，36189-36196。
- 趙演 (1934)。現階段中國教育鳥瞰及其改進趨勢。教育雜誌，24 (1)，38885-38899。
- 趙演 (1935)。民族教育與民族精神。教育雜誌，25 (1)，38683-38694。

- 蔣徑三 (1929a)。文化教育學的理論與方法。《教育雜誌》，21 (4)，32777-32787。
- 蔣徑三 (1929b)。文化哲學與文化教育學。《教育雜誌》，21 (12)，33999-34004。
- 蔣徑三 (1930a)。勞動教育學者凱善斯泰拉的思想。《教育雜誌》，22 (1)，34177-34189。
- 蔣徑三 (1930b)。行動學校論。《教育雜誌》，22 (2)，34347-34354。
- 蔣徑三 (1931a)。反海爾巴脫主義者迪爾泰的教育思想。《教育雜誌》，23 (2)，36249-36260。
- 蔣徑三 (1931b)。斯普蘭格的文化教育學。《教育雜誌》，23 (5)，36665-36679。
- 蔣徑三 (1931c)。文化教育學者斯普蘭格的構造心理學。《教育雜誌》，23 (6)，36801-36814。
- 蔣徑三 (1931d)。利脫的教育思想。《教育雜誌》，23 (7)，36937-36950。
- 蔣徑三 (1931e)。教育的價值論之建立。《教育雜誌》，23 (12)，37735-37743。
- 謝康 (1931)。德國義務教育史略。《教育雜誌》，23 (11)，37677-37694。
- 豐子愷 (1930)。藝術教育思想之發展。《教育雜誌》，22 (12)，35911-35927。
- 曹京實 (1940)。以政治人格為教育目的。《中德學誌》，2 (3)，530-535。
- 鄭金洲、瞿葆奎 (2002)。《中國教育學百年》。北京：教育科學。
- 劉蔚之 (付梓中)。跨國知識轉移研究——以中國對德國教育學的接受與轉化(1928-1943)為例。《師大學報(教育類)》。
- 關琪桐 (1940a)。洪保德逝世百年紀念。《中德學誌》，2 (1)，109-118。
- 關琪桐 (1940b)。形成世界哲學的所在地——柏林。《中德學誌》，2 (2)，306-312。
- Franke, W. (1997). *Im Banne Chinas: Autobiographie eines Sinologen 1912-1950* [Ban in China: Autobiography of a sinologist]. Dortmund, Germany: Projekt-Verlag.
- Friese, E. (1990a). Kontinuität und Wandel. Deutsch-japanische Kultur- und Wissenschaftsbeziehung nach dem Ersten Weltkrieg. In R. V. Vierhaus, und B. Broke (Hrsg.), *Forschung im Spannungsfeld von Politik und Gesellschaft: Geschichte und Struktur der Kaiser-Wilhelm-/Max-Planck-Gesellschaft* [Conflict between politics and society: History and structure of Kaiser- Wilhelm-/Max-Planck-Gesellschaft] (pp. 801-834). Stuttgart, Germany: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Friese, E. (1990b). Varianten deutsch-japanischer Kulturpolitik vom Ende des Ersten bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs (1918-1945). In J. Kreiner, und R. Mathias (Hrsg.), *Deutschland-Japan in der Zwischenkriegszeit* [Germany-Japan in the time between the two World Wars] (pp. 341-359). Bonn, Germany: Bouvier Verlag.

- Himmelstein, K. (2006). Abgesandter meines Volkes und meiner Regierung: Eduard Spranger in Japan. In K. -P. Horn, M. Ogasawara, M. Sakakoshi, H. -E. Tenorth, J. Yamana, und H. Zimmer (Hrsg.), *Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich* [Pedagogy in militarism and national socialism: Japan and Germany] (pp. 99-118). Bad Heilbronn, Germany: Klinkhardt.
- Klafki, W. (1998). *Die Geisteswissenschaftliche Paedagogik: Leistung, Grenzen, kritische Transformation*. Retrieved July 13, 2007, from <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html>
- König, E., & Zedler, P. (2002). *Theorien der Erziehungswissenschaft: Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen* [Theories of pedagogy]. Weinheim, Germany: Beltz.
- Liou, W. (2006). "Aus Deutschem Geistesleben...": Zur Rezeption der deutschen Paedagogik in China und Taiwan zwischen 1900 und 1960 [Reception of the German pedagogy in China and Taiwan 1900-1960]. Leipzig, Germany: Leipziger Universitaetsverlag.
- Nagai, K. (1983a). Die Rezeption der Theorien Eduard Sprangers in Japan. *Pädagogische Rundschau*, 37, 453-460.
- Nagai, K. (1983b). Die Bedeutung Eduard Sprangers in japanischer Sicht. *Kultur und Erziehung, Beiträge aus Japan und Deutschland*, 3 (5), 81-90.
- Neu, T. (Hrsg.) (1958). *Bibliographie Eduard Spranger* [Bibliography of Eduard Spranger]. Tübingen, Germany: Niemeyer.
- Ogasawara, M. (2005). Die Rezeption der deutschen Pädagogik und deren Entwicklung in Japan. In K. -P. Horn, H. Schmitt, und H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* [Yearbook for research of history of education] (Vols. 11) (pp. 283-298). Bad Heilbronn, Germany: Klinkhardt-Verlag.
- Sakakoshi, M. (2006). Eduard Spranger in Japan. In K. -P. Horn, M. Ogasawara, M. Sakakoshi, H.-E. Tenorth, J. Yamana, und H. Zimmer (Hrsg.), *Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich* [Pedagogy in militarism and national socialism: Japan and Germany] (pp. 119-127). Bad Heilbronn, Germany: Klinkhardt.
- Sato, R. (1970). Spranger und Japan. *Memoirs of Tachibana Womens College*, 3 (March 1970), 65-83.

Tenorth, H.-E. (1989). Pädagogisches Denken. In D. Langewiesche, & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Handbuch der deutscher Bildungsgeschichte* [Handbook of German educational history] (Vols. V: 1918-1945). München, Germany: Beck.

Tenorth, H.-E. (2000). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* [History of education]. Weinheim, Germany: Juventa.