

教育研究集刊

第五十八輯第一期 2012年3月 頁105-143

# 德國文化教育學在日治時期臺灣的傳播與發展（1920-1940）

祝若穎

摘要

觀看臺灣教育思想的發展，1920年代是劃時代的時期，社會狀態處於近代化的萌芽期，對於外來思想採取開放積極的態度。本研究以德國文化教育學為主軸，分析1920至1940年《臺灣教育》、《臺灣》等期刊，發現該學派當時已出現相關的專論，歸納引進臺灣的理論，包括重視文化價值之傳承與六項類型、強調體驗與共鳴之內涵、對臺灣同化主義之批判、教育愛之理論系統化與著重思考教育之本質。從該學派傳入臺灣之變化來看，偏向高階知識學院化、較少出現變質的軍國式文化教育學說，且未出現確切的教學法。受到戰爭爆發的影響，其學說漸趨沒落，並與戰後的教育思想之間存在無延續性的斷裂。然因該學說曾出現於臺灣，是以，我們必須正視由日本、中國、臺灣學者引進的西方教育思想，才能使現今的臺灣開出更璀璨多元的教育學術花朵。

關鍵詞：日治時期、文化教育學、Spranger、教育思想

---

祝若穎，國立清華大學教學發展中心博士後研究員

電子郵件：[joying22@yahoo.com.tw](mailto:joying22@yahoo.com.tw)

投稿日期：2011年9月12日；修改日期：2011年12月26日；採用日期：2012年2月15日

*Bulletin of Educational Research*  
March, 2012, Vol. 58 No. 1 pp. 105-143

# The Development and Interpretation of Cultural Pedagogy of Germany during Japanese Colonial Period in Taiwan (1920-1940)

Jo-Ying Chu

## Abstract

The 1920s was a milestone in the development of pedagogical thought in Taiwan, when society was in its early stage of modernization and was open and positive toward foreign ideas. This study focused on the exploration of the German Kulturpädagogik and analyzed various periodicals from 1920 to 1940, including *Taiwan Education Review* and *Taiwan*, etc. It was found that there had been relevant discussions on this sect during that period, and the relevant theories introduced to Taiwan were summarized below: the emphasis on the inheritance of cultural values and the six related types, the importance of experience and sympathy for education, the criticism of the Assimilation theory in Taiwan, systemized theories on educational love, and the increasing thinking on the essence of education. In terms of the changes that occurred when such theories were introduced to Taiwan, they were mostly applied as a high-level knowledge basis

---

Jo-Ying Chu, Postdoctoral Researcher, Center for Teaching and Learning Development, National Tsing Hua University

Email: joying22@yahoo.com.tw

Manuscript received: Sept. 12, 2011; Modified: Dec. 26, 2011; Accepted: Feb. 15, 2012.

for academic research. There was no significant evidence suggesting the distorted militarism-based theories on cultural education. There had not been any clearly-defined teaching methodology developed, either. The outbreak of World War II led to the gradual fading of the theories, as well as a non-continuous disruption between them and post-war educational theories. Notwithstanding these facts, we must bear in mind that the German Kulturpädagogik was introduced to Taiwan. To create a more diverse and productive environment for educational research in Taiwan, we must pay sufficient respect and attention to the western educational theories introduced by scholars from Japan, China, and Taiwan.

**Keywords:** Japanese colonial period, cultural pedagogy (Kulturpädagogik), E. Spranger, educational discipline

## 壹、前言

自1919年以降，臺灣教育界的思想發展受一次世界大戰末美國總統Wilson（1858-1924）宣布的「自決宣言」（self-determination）之影響甚鉅，該宣言象徵著國際民族自覺的喚醒（Tsurumi, 1977: 79）。日本大正時期在一次世界大戰後，資本主義、社會主義與民主主義急速發展的背景下，許多新思想紛紛抬頭與活躍，進而形成大正民主思潮（石川松太郎，1987：170）。臺灣受日本開放氛圍的影響，1922年文官田建治郎總督執政，發布《新臺灣教育令》，此令明白規定「普及教育」、「廢除差別待遇」、「開放臺日共學」（吳文星，1983：38-41）。此外，臺灣留學知識分子學習到西洋思想，深知日本對臺灣種種不合理之殖民統治，1919年，先後成立「聲應會」、「啟發會」；1920年，組織「新民會」，發起「撤廢六三法運動」，成立臺灣青年雜誌社，創刊《臺灣青年》；1921年，由林獻堂等人發起，正式成立「臺灣文化協會」（吳文星，1983：36）。由此可知，1920年代的臺灣，由於文官執政所帶來之民風開化，使得社會狀態處於近代化的萌芽期，而由臺灣人主動創辦的報章媒體與協會，更提供了一種自我啟發與主動吸收新知的來源。

另一方面，當時日本學者較為開放與自由，有不少開明的學者及政治家頗為同情臺灣人之遭遇，常論著批評總督府的種種不當政策，甚至鼓勵或支持臺灣人的文化及民族運動，例如，提倡民本主義的吉野作造（吳文星，1983：34，51）。相較於明治時期，此時的日本學者也較為積極移入歐美的教育思想，促使臺、日籍訓導更能對西方近代文明與知識產生關心與共鳴。

在上述的時代背景下，許多歐美教育思想被引進，包括兒童中心學說與Dewey的教育思想，當時，可說是臺灣教育界最興盛的時期（祝若穎，2010，2011）。除了歐美的自由主義與兒童中心學說外，德國的文化教育學亦傳入日本，並透過日本學者與臺灣留學生將該思想引進臺灣，儼然成為一股潮流，與兒童中心學說相互抗衡。該思想在臺灣發展的脈絡與內涵為何？有哪些思想被移入至臺灣？哪些未獲移入？又有何改變之處？該學說於日治時期與戰後的關係又是如何？是本研究所關注的焦點。

1920年代以降，當時的世界潮流在臺灣之發展，可參見廣島高等師範學校教授佐藤熊治郎，於1922年臺北城南小學校的演講。《臺灣日日新報》將之整理為四篇〈對於現代教育思潮之雜感〉，探討近來興起的教育思潮，包括人格主義、文化主義、民主主義、自由主義、社會的教育主義、公民教育主義與藝術的教育主義，最後佐藤熊治郎指出，「對於臺灣的教育思潮究竟為何，雖然我全然沒有方向，但我想大體推察來看，相信（與日本）是沒有很大的差別」（佐藤熊治郎，1922）。這句話證明了臺灣的教育思潮不僅存在，並與日本相去不遠，同時，也間接說明了影響臺灣教育界的思想亦包括德國的文化教育學。

當時，有些學者也對美國的教育學說提出批評，例如，臺南州斗南公學校訓導伊與部仙松（1929：123）所說：

我國教育界多麼講求感情陶冶與情操主義，但仍以滾滾的美國潮流風靡盛行著。美國學說講求的功利性、理智主義與效率第一，我感到非常厭惡。

這一點，如同德國文化教育學家E. Spranger（1882-1963）批評美國主流的功利主義與實用主義，認為其哲學的謬誤，就是以外在成功、實利的結果來判斷價值之規準（小塚新一郎譯，1937：30）。換言之，美國教育學說雖可使學生快速感到興趣而產生學習效率，但卻忽略了情意陶冶或人格薰陶等特質。兩種學說各有主張，因此，臺灣教育界在1920年代以後，由兒童中心主義的美國教育思想，以及德國的文化教育學互別苗頭。

研究者整理臺灣教育史或教育類的文獻，發現鮮少有人探究德國文化教育學在臺灣的發展。而劉蔚之（2007a，2007b，2008）撰寫的〈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〉、〈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〉與〈複製移植或交融創生？德國教育學在中國與臺灣傳播的歷史回顧（1928-1983）〉，皆由「知識轉移理論」的切入途徑，來探究德國文化教育學傳播至中國，與戰後臺灣的接收、轉化及其影響。文中提及中國在1920至1940年代，對於德國文化教育學之瞭解，主要仍是透過日本與美國等國，這種間接的傳入途徑，對於知識的理解與提升有相當大的限制。而在當時，臺灣同樣也透過日本學者與臺籍菁英來引進學說。日本學者同時

將德國文化教育學引入了近代中國與臺灣，分別發展出不同的面貌，其轉變的影響因素為何？是否有其相互關聯之處？均是值得相互比較與研究的課題，但受限於篇幅，本研究暫不討論。

本研究擬以「歷史研究法」來進行研究。首先以德國文化教育學為理論主軸，整理該思想之脈絡，然因研究者不諳德語，無法取得第一手原典，此為本研究最大的研究限制，但仍盡量以中譯本、英譯本、日譯本著手瞭解該學說，以求更貼近原典；接著，考察該理論傳至日本後的發展，並探討該學說引入臺灣後的主張。在臺灣的研究史料方面，主要採用當代的教育雜誌（例如《臺灣教育》、《第一教育》、《臺灣》、<sup>1</sup>《澎湖廳教育會報》、《臺北帝國大學研究年報》），以及專書為《公學校教師論》，其出現年代均分布於1920至1940年，故以此範圍為研究時間，說明該思想在臺灣之引進情形。值得說明的是，上述期刊不僅有西方近代教育思想之新知，《臺灣》更是由臺灣人所執筆，具有豐富的史料價值，為研究日治時期教育思想不可或缺的參考文獻。最後，本研究試圖從引介者的學經歷，分析該學說在臺灣之呈現與變化，並比較文化教育學在日本與臺灣的差異。

---

<sup>1</sup> 《臺灣》的前身為《臺灣青年》，1922年4月1日改名。《臺灣青年》的發行，可追溯至1920年由一群東京臺灣留學生組織的「新民會」，在東京召開成立大會，擬定章則，推舉林獻堂、蔡惠如為正、副會長，並於同年7月16日在東京正式發行《臺灣青年》創刊號。該期刊無論在臺灣或日本，都風行一時，尤其在臺灣更受到總督府醫學校、師範學校與中等學校年輕學子的支持。1922年改名的原因，可依照第三卷第一期卷頭所示「應時勢之推移與我島文化之要求，沒有幼、少、青、壯、老之差別」，該期刊發行兩年餘，共19期，讀者雖不普遍，但在醫專、師範學校學生中流傳很廣。1922年12月底，臺灣文化協會提議將《臺灣》改為《臺灣民報》，創刊於1923年4月15日，並在臺灣本島發行。由這三本不同時期的雜誌來看（事實上是同一本），是一群留日的臺灣學生，例如蔡培火、林呈祿等人，有感於臺灣文化之落後，乃發起文化啟蒙運動，努力介紹世界新知，傳播東西文明，促使臺灣在各方面的進步，及時趕上世界文化（黃秀政，1987：7-19）。

## 貳、文化教育學的理論及其傳入日本之發展

文化教育學的興起，源自於對十九世紀啟蒙教育著重將傳授知識做為學校教育的唯一目的之反動。當時，主智主義（intellectualism）成為新教育的主要基礎，認為「知識教育」等於「教育整體」（田培林，1976：81-83）。若仿倣B. F. Bollnow（1903-1991）<sup>2</sup>所說的特色來看，德國二十世紀初期的教育學狀況，正處於「教育的狂熱」的時代，出現多樣的教育改革運動，針對教育的主智主義與機械主義進行改革，該運動的基本理念為「兒童創造性生命之解放，從客觀性諸力之強制中解放其生命性」（村田昇，1992：61-63），因此，文化教育學就在這樣的時代下興起。

文化教育學派最重要的理論先驅為W. Dilthey（1833-1911），Dilthey主張的教育學向來排斥主智教育，認為教育學的對象應是生命，故精神科學以生命哲學做為基礎，透過「體驗」（Erlebnis）的過程來達到「全人教育」之目的，因此，Dilthey主張「生命」、「體驗」與「全人活動」為最重要的根本思想（市川一郎，1927：26-29）。Dilthey的直接傳人，主要有H. Nohl（1879-1960）、W. Flitner（1889-1990），以及Spranger三人（楊深坑，2002：69）。

文化教育學之創立者為T. Litt（1880-1962）<sup>3</sup>與Spranger，尤以Spranger為集

<sup>2</sup> B. F. Bollnow（1903-1991），德國的哲學家，原在柏林大學主修建築，後轉往格萊佛瓦德和哥庭根修讀物理和數學，1925年在諾貝爾物理獎得主M. Born的指導，取得博士學位。受哥庭根大學Dilthey學派之影響，Bollnow轉向精神科學和生命哲學的探究。1931年取得哲學與教育學的教授資格，曾在曼茲（Mainz）、基森（Giessen）等大學任教。1953年繼Spranger之後，成為杜賓根大學哲學與教育學講座，1970年退休。在1991年逝世前，仍講學不斷（楊深坑，2002：85）。

<sup>3</sup> T. Litt，在波昂大學期間主修古典語文、歷史與哲學，1919年擔任該大學之副教授，1920年繼承Spranger，成為萊比錫大學教授，自1933年起對納粹進行一連串的批判，於1937年自動提前退休（楊深坑，2002：78）。Litt認為，文化教育學有兩大重點：教育與文化、教育學與文化哲學，他以「Kultur Zusammenhang」（文化背景）來說明，個人的精神生活與文化的社會生活具有不可分割之性質，教育具有促使兩者相互擴充發展之貢獻；要言之，Litt的思想是繼承Dilthey的精神科學教育學，又融合Hegel哲學（渡

大成者。Spranger是德國的哲學家與教育家，生於柏林。在柏林大學時，師承Dilthey與F. Paulsen（1846-1908），1909年以《洪保德和人文思想》（*Wilhelm von Humboldt und die humanitätsidee*）一書教授德國人文主義史。1911年，萊比錫大學聘他為教授，1920年擔任柏林大學哲學與教育學之教授。在柏林大學期間，是他一生中創作最豐沛的時期，對德國人文科學（*Geisteswissenschaften*）與各級學校教育影響甚鉅（Edwards, 1996: 1）。1933年，為抗議新的國社黨政府干涉大學自由，他憤而辭去教授一職；1936至1937年，到日本講學；1944年，在德國被逮捕入獄，經日本大使出面交涉才獲釋放；1945年，聯合軍事政府任命他為柏林大學校長；1946年，轉至杜賓根大學擔任教授，直到退休（Edwards, 1996: 1）。Spranger的寫作與演講都十分流暢，尤其是他的人格魅力更令無數讀者與聽眾深受感動，因他的觀察力十分深入，對道德又抱有無限關懷，使他成為當代德國最富有影響力的思想家（Edwards, 1996: 2）。

Spranger將Dilthey的生命哲學與精神科學心理學做一延伸，提出「理解」（*understanding*）心理學，不再從科學的抽象化來探討人生，而是用知覺的角度來表達對文化價值之欣賞，著手討論人的生命（Edwards, 1996: 1）。關於「文化」的意義，Spranger認為，「文化為精神的工作，亦是精神活動之成果」，且文化已超越了人的生活與生命而存在（小塚新一郎譯，1937：7-8）。此時，「教育」成為個體與文化之間的媒介者，誠如Spranger所說：

教育的作用對文化存在著不可取代的重要性。因教育是一種幫助人性發展的意識作用，而文化目的正具幫助人性發展之作用，因此，若教育能有效發揮功效，對於「文化傳遞」就更有幫助。（小塚新一郎譯，1937：44-45）

換言之，教育具有傳承文化的意義，使教育、文化與人形成緊密的三角關係。

此外，Spranger認為，真正的教育是能對人做一形式能力之陶冶，透過客觀

---

部政盛，1925：206）；Spranger則是走新康德路線，是精神科學與新康德哲學結合之代表，與Litt不同。

的文化價值，喚醒人生命中的心靈層面，故將文化的價值類型分為理論、經濟、審美、社會、權力、宗教導向（市川一郎，1927：135-227）。Spranger認為，這六種價值都是客觀地根基於歷史與文化的秩序中，且這六種價值形式決定了六種現代文化的人格，分別以真理、實用、美、愛、權力與宗教為中心。其中，道德不隸屬於任何一項的價值形式，而是貫穿在所有價值之中（Edwards, 1996: 1）。

Spranger認為，人與文化環境之間，因自我與其文化環境的界線十分模糊，互相緊密連結，故主觀精神（人）與客觀精神（文化）間有一些交互作用存在（小笠原道雄編，1984：209；小塚新一郎譯，1937：56）。因此，這樣的交互作用產生出客觀的文化價值，影響到主觀心靈，而主觀精神亦會影響到客觀之歷程（楊深坑，2002：78）。綜上所述，文化教育學肯定個體與文化之間彼此相依的連結，乃是以圍繞個人周圍的客觀文化為材料，促使個人心靈獲得適當的陶冶（田培林，1976：89-90）。而且該學說又能不離現實並顧及社會的要求，滿足個人情意的要求，在生命關聯之全體的有意義性上，傳達與創造文化（林本，1967：12-13）。

因為德國的文化教育學，是對當時強調自然科學主義所產生的反動，認為教育目的應是精神生活的實現、理想人格的陶冶與文化人之養成，這樣的理論，貼近如「精神」、「人格」等類似形而上的玄思觀念，比起英美經驗實證理論，對於深受中國哲理影響的日本更易於接受（伍振鷺，1996：167）。因此，德國人格主義、新康德學派或精神科學延伸的文化教育學，使許多日本學者更樂為引薦。

文化教育學的理論約於1920年代左右傳至日本，正值大正天皇時代。當時，日本教育思潮與臺灣很相似（正確來說，應是臺灣跟隨日本的腳步）。日本教育思想分為兩派：一派是尊重兒童人格之美國教育，以兒童中心主義為主；另一派是德國的人格尊重結合理想主義，所產生的人格教育學與新康德學派之教育學（土屋忠雄、渡部晶、木下法也，1967：118）。偏向理想主義的派別叱吒一方，也帶動文化教育學之興盛，就如同日本學者大浦猛所說，「大正時代漸漸釀成一股教育界對『文化』之注目」（引自村田昇，1992：68-69），故大正後期文化主義與教育學研究的關聯成為重要的課題，使當時文化教育學的氣氛與精神科學派的思想合成一體（村田昇，1992：69）。

文化教育學的緣起，為一次世界大戰後，全世界對社會關係之認識日益加深，日本教育界也逐漸重視個人與社會之間的關係，尤其是受到P. Natorp（1854-1924）所主張之「社會的教育學」的影響，遂逐漸關注到社會本質，以文化生產為教育之目的，故文化教育學逐漸興盛（土屋忠雄等，1967：118-119）。自大正十年（1921）開始，以Dilthey學派為首的文化教育學在日本成為優勢顯學。大正末期，關於該派的介紹，以東京帝國大學的教育思潮研究會為首，在教育學者之間活絡起來，並在1930年代成為講壇教育學之主流（森昭編，1972：334）。

介紹文化教育學與受其影響的學者很多，包括入澤宗壽《文化教育學與新教育》（《文化教育學と新教育》）（1925）、《Dilthey派的文化教育學說》（《ディルタイ派の文化教育學說》）（1926）、乙竹岩造《文化教育學之新研究》（《文化教育學の新研究》）（1926）、海後宗臣《狄爾泰哲學與文化教育學》（《ディルタイ哲学と文化教育學》）（1926）、岡田怡川《文化教育概論》（《文化教育概論》）（1926）、伊藤猷典《文化教育學提要》（《文化教育學提要》）（1926）等（土屋忠雄等，1967：120；森昭編，1972：341），其中尤以乙竹岩造<sup>4</sup>所著《文化教育學之新研究》（《文化教育學の新研究》）最為著名，該書與田中寬一所著之《教育測量學》（《教育測定學》）並列為近來的名著，且在當時受到許多教育學者之推崇。該書內容多引用Dilthey、Spranger、Litt、G. Kerschensteiner（1854-1932）<sup>5</sup>的理論，從中闡述文化教育學之內涵（唐澤富太郎，1984：737）。綜上所述，大正時期的文化教育學，其焦

<sup>4</sup> 乙竹岩造（1875-1953），日本三重縣人，1900年畢業於東京高等師範學校後，1905年留學德、英、美，回國後繼續在該校任教，講授教育學。乙竹岩造最主要的貢獻為不斷地介紹歐美新教育學，啟蒙日本。例如，介紹實驗教育學者W. A. Lay（1862-1926）與E. Meumann（1862-1915）之學說，出版《實驗教育學入門》（1907），他於1926年發表的《文化教育學之新研究》亦盛行一時，特別是《日本庶民教育史》三卷的研究，可謂日本教育研究史上劃時期之代表作。乙竹所著之《教育學》、《心理學》、《近世教育史》、《學校管理法》、《論理學》成為師範學校的教科書，當時臺灣的師範學校也是以此為教科書（唐澤富太郎，1984：735-739）。

<sup>5</sup> G. Kerschensteiner 為德國哲學家與教育家，他的陶冶理論與工作學校理論最為著名（田培林，1976：759-761；楊深坑，2002：69）。

點放置於人所成長的文化環境，教育即以文化環境為基底，透過向年輕世代傳達人類文化的遺產，來型塑人格之陶冶，進而超越既有的文化，達到創造發展之境界（石川松太郎，1987：175）。

直至1931年發生「九一八事變」後，軍國主義的思想抬頭，法西斯主義與國粹主義滲入至文化教育學，強調教育應是以民族固有之文化傳統為立足點，從國粹主義教育學來批評Dilthey學派的教育理論，該學派才變質成為民族教育學（石川松太郎，1987：178；村田昇，1992：69）。此由Spranger傳至日本的思想軌跡可窺得一二，1936年11月，Spranger至日本擔任交換教授，至1937年10月離開，在日期間於日本的大學與研究所舉辦演講，也對於東洋的神社、佛閣、文化、藝術之夢幻美感嘆不已，他曾說：

我對於支配歐洲的基督教的藝術樣式之遺產感到非常尊敬，但對東洋的藝術尤感更深的敬意，這是一種以生的形而上學為根據所緊密連結。（引自村田昇，1991：42）

由此可知，他對東洋與西洋的文化如何連結，抱持很濃厚的興趣。Spranger在日本各地的演講紀錄，由小塚新一郎編譯《文化哲學的諸問題》《文化哲學的諸問題》（1937）和《現代文化與國民教育》《現代文化と国民教育》（1938）兩冊刊行（村田昇，1992：69）。在《文化哲學的諸問題》一書的「序」中，Spranger自述：

在此處所收錄的論文，固然是德國式的論點，但我也鑽研日本精神的研究，不止於努力保持日德兩國之精神性親密的交情，且是發自德國的思想與感情」。（小塚新一郎譯，1937：序5）

換言之，本書收錄許多有關Spranger在日本演講的重點，在其文化哲學與文化型態學說之內涵中，他也試圖從「西歐—東亞」的分析角度對日本進行思索與探討。財團法人日德文化協會會長大久保利武說：

Spranger 教授討論問題擴及哲學、教育學、心理學、倫理學，以及橫跨精神科學的諸領域，更至經濟學、醫學方面，有其教授獨特的思維，傾注自我知識與技能，豐富的學識與正確的判斷，刺激我國學界並產生頗大之神益，使每位聽者蒙受極深之感銘。（小塚新一郎譯，1937：序1）

由此可知，Spranger在日本傳播文化教育學理論至此的影響力，已經達到高峰，對日本的教育學研究有重大影響。但因其哲學為許多右翼學者所過度引用與曲解，也使文化教育學逐漸發展成為日本化的國家教育學（引自劉蔚之，2007b：114）。

## 參、文化教育學說在臺灣之引進與主張

日治時期文化教育學在臺灣盛行之程度，在佐藤熊治郎的〈對於現代教育思潮之雜感（上）〉（〈現代教育思潮に対する雜感（上）〉）中可得知。該文認為，文化教育學說可謂是當今非常流行的教育思想（佐藤熊治郎，1922）；伊與部仙松（1929：122）在〈今年我國教育界〉以精神科學派的哲學為背景，並認為Spranger一派的文化教育學受高度肯定。1930年《臺灣教育》的「新刊介紹」中也出現野田義夫所著《文化教育學原論》之評述，文中說明文化教育學在德國普及之盛況，尤以其根本思想與東洋固有思想有類似之處，故可產生共鳴，可謂新時代之代表學說（《臺灣教育》，1930：158）。此外，擔任臺北帝國大學「教育學教育史」講座教授的近藤壽治，也發表過文化教育學的專論，足知該學派之盛行。以下將先探究文化教育學之專文論述的出現，其次考察在期刊中文化教育學說之理論。

### 一、出現文化教育學之專論

臺北帝國大學創立於1928年，同年的「講座令」下，文政學部哲學科首先成立了三個講座，分別是「哲學、哲學史」講座、「東洋倫理學、西洋倫理學」講座，以及「心理學」講座，至1929年才補上「東洋哲學」講座、「教育學、教育史」講座，至此，以這五個講座為定型。哲學科有一項最大的特色在於畢業學生

很少，從1928至1943年之間，哲學科一共招收39位學生，其中，1933年、1935年都沒有任何一位學生入學（邱景墩，1996：99-100，102），可見得哲學科各講座的研究性質比教學更受重視，故研讀他們的發表資料更具研究價值。

近藤壽治<sup>6</sup>在1928年即為「哲學、哲學史」講座，至1929年改為「教育學、教育史」講座，與伊藤猷典一起擔任，並持續至1935年（邱景墩，1996：102）。1934年近藤在《哲學科研究年報第一輯》發表〈教育學的課題〉（〈教育学の課題〉），該文分為教授學的發展、教育學組織之二途、文化教育學、對課題之對應等四項，其中，文化教育學正是以專論介紹該學派，以下說明之。

首先，近藤壽治（1934：182）肯定文化即是教育的觀點，他提及，「人的生活是一種創造文化，而教育是傳達文化，文化使教育能發展之作用，故文化與教育有密不可分的关系」。該點也符合Spranger「教育與文化」的觀點，文化即是教育，沒有教育就沒有文化，兩者乃一體兩面。

其次，近藤壽治（1934：224-225）透過「生命」與「物」之間，闡釋精神科學與自然科學的差異，並認為文化教育學是以「生命哲學」為立足點所組織的教育學。嚴格來說，近藤壽治的說法是有誤的，因Spranger是將Dilthey的生命哲學做一延伸，並融合新康德學派H. Ricket（1863-1936）的文化哲學，進一步發展出自己的文化教育學派（楊深坑，2002：75），而非單以「生命哲學」為基礎

<sup>6</sup> 近藤壽治（1885-1970），日本鳥取縣人，1905年東京中學校畢業，1909年東洋大學畢業，之後進入京都帝國大學哲學科就讀，1913年畢業後在該校研究所從事研究。之後在日本擔任和歌山縣耐久中學校、同海草中學校教諭、校長事務長等。1927年6月轉任為臺北高等學校教授，在職期間九個月參訪英、德、美。回國後，自1928至1934年均在臺北帝國大學擔任「教育學、教育史」之講座教授。1935年後回日本擔任文部省督學官、教學局指導師長、教學局長官（渡部政盛，1937：471），此為近藤壽治學術上的重要轉折點，他開始重視以日本教育學為基礎之學說。同年出版《日本教育學》，該書指斥明治以降由歐美移植至日本的個人主義、功利主義、自由主義教育學，強調日本應以日本國民教育學為基礎，以日本精神為核心主軸，體驗到身為皇國國民之君臣一體之精神（H·Q生，1935）。由此可知，近藤壽治在臺北帝國大學鮮少宣揚皇國理念，但至擔任文部省督學官後，力倡「日本教育學」，其學說披上教育學理之外表，內在則是宣揚皇國主義與帝國主義，亦可見戰時體制氛圍對學者思想之轉變，有著重要的影響。

所建立。

再者，近藤壽治（1934：226）引用Spranger定義精神的構造，指出所謂「精神」，即是跟隨其價值實現的生命之姿，因此，個人精神的各種傾向，來自於自我意識之統一及其互相關係的意義關聯。近藤壽治（1934：227）並認為，我們的精神生活是文化社會與自然環境間的結合，因此，教育學是具體的個人，在文化社會與自然環境中成長，有計畫性、具體性之助成作用，故寓於結構中的「普遍性法則」，而建立出教育的具體計畫。

最後，近藤壽治（1934：228）強調：

教育的諸項規則，是依照生命的目的而規定的，  
，生命的目的，是在  
普遍有效性之命題論所成立，而目的論（teleologie）在於生命的心意生活  
中所得。

從上述來看，近藤壽治應是依循Dilthey的精神科學理論，因為精神科學是以「生命哲學」為基礎，教育學的對象應是生命，由生命目的來引導教育目的，而教育更能幫助生命不斷地開展，以達到其整體性。

## 二、重視文化價值之傳承與六項類型

文化教育學重視主觀人格與客觀文化之結合，且Spranger主張六項文化類型，該論點不僅於日治時期出現，也擁有許多理論。例如，近藤壽治（1934：230）在「文化教育學」提及：

對於文化哲學的教育學，其分為客觀方面與主觀方面，若以綜合價值與存在這兩者來看，所謂教育學應是立於哲學與經驗之統一的基礎上，所謀求科學的建設。

因此，「文化」的意義對文化教育學是相當重要的。

此外，所謂文化價值的意涵，陳逢源<sup>7</sup>曾在1923年臺南公館文化協會的講演會後，發表於《臺灣》的〈作為人生批判原理之文化主義〉（〈人生批判原理としての文化主義〉），該文中有很詳細的解釋。他指出，文化價值由「文化財」<sup>8</sup>而來，所謂文化財是指文化生活之全體，例如，學問、藝術、道德、宗教、經濟等，文化財所賦予的價值，包括文化的終點、文化的目標，依此具有文化意義之所「應為」（漢字為「當為」，德語為sollen），此即為文化價值（陳逢源，1923：42）。文化教育學者Spranger將之分為六種文化價值，陳逢源以及日治時期的日本學者也加以引用，整理如表1。

Spranger列出六種人格類型符應欲追求的人生價值，包括：（一）理論型：追求「真」、（二）社會型：追求「愛」、（三）藝術型：追求「美」、（四）宗教型：追求「聖」、（五）經濟型：追求「利」、（六）政治型：追求「權」，這六種不能分離，應聚合存在。由表1各學者的論點來看，真、美、聖、利幾乎相同，只有兩處差異：一是「社會型」，Spranger重視「愛」，而日治時期的學者重視道德的「善」；二是「政治型」，Spranger重視「權」，與日治時期的學者重視幸福的「快」、體操養護的「健」有較大之差異。然而，確定的是，Spranger的學說當時已經引入臺灣教育界，其六種生活型態是由個人與社會交互編織的活動。

<sup>7</sup> 陳逢源（1893-1982），出生於臺南市，1911年畢業於總督府國語學校，同年任職於三井物產臺南分店，1920年辭去三井職務，攜眷赴日遊覽。1922年回臺以後，組織臺灣文化協會，創辦《臺灣週刊》與《臺灣民報》。1925年，日本政府藉《治安警察法》，逮捕陳逢源使其入獄。1929年，他加入林獻堂等所組織之大東信託公司，並與吳三連、林呈祿等創辦《臺灣新民報》，擔任經濟部長。日治期間，陳逢源專攻經濟學、政治學，曾參與抗日政治、文化運動，可謂是近代臺灣歷史發展上的有名人物（臺灣新民報社調查部，1934：267）。

<sup>8</sup> 「文化財」（Kulturgüter），日治時期的臺、日籍學者均以「文化材」說明，代表學問、藝術、道德等是一種文化材料。然現今臺灣的教育哲學家以「文化財」一詞，詮釋文化具有陶冶的價值，應予以保存或延續，使文化能綿延不斷（詹棟樑，1988：178），因此，這「財」字應代表是一種財富的象徵，有價值能滿足人的需求。換言之，「文化材」與「文化財」均是同義，本文為貼近該義，使讀者易於理解，使用現今所用的「文化財」。

表 1 Spranger 文化價值類型與日治時期學者的差異

E. Spranger	陳逢源 1923	入澤宗壽 1926	渡邊節治 1928	西卷南平 1929	蔡帕 1931	砥上種樹 1932
理論型—真	理論的一真	科學的一真	理論型	理論型	理論型	科學的一真
社會型—愛	倫理的一善	道德的一善	社會型	社會型	社會型	道德的一善
藝術型—美	美學的一美	藝術的一美	審美型	審美型	審美型	藝術的一美
宗教型—聖	宗教的一神聖	宗教的一聖	宗教型	宗教型	宗教型	宗教的一聖
經濟型—利	經濟的一利益	經濟的一利	經濟型	經濟型	經濟型	實科經濟—富
政治型—權	法律的一權利	幸福的一快	勢力型 (政治)	勢力型 (政治)	政治型	體操養護—健

資料來源：整理自入澤宗壽（1926：18）；西卷南平（1929：37-56）；砥上種樹（1932：109-110）；陳逢源（1923：42）；渡邊節治（1928a：5）；董兆孚（譯）（1967：123-284）；蔡帕（1931：33）。

而呈現Spranger文化價值理論的學者有三位：

（一）陳逢源（1923：44）強調，「文化主義是以真、善、美的文化價值為目標」，且「文化主義大體上是以前康德主義之批判哲學為立足點」，並認為前三項真善美是屬於I. Kant哲學中理想的普遍妥當性，不屬於個人主觀的好惡興趣，有其先驗價值與絕對價值。文化教育學的理論雖是承繼新康德學派的思想（楊深坑，2002：75），但陳逢源基於Kant的學說，<sup>9</sup>強調文化主義追求先驗、絕對的真善美的文化價值，不會因時代變遷而有所改變的看法似乎是錯誤的。因為Spranger的文化教育學並未從Kant的普遍妥當性與先驗意識之觀點出發，所以，陳逢源的理論內涵值得再商榷。

（二）入澤宗壽（1926：18-19）所說文化教育學中的「文化價值」乃是調和「現實的價值」與「理想的價值」之間的差距，所發展出的六項文化價值。

<sup>9</sup> 值得注意的是，陳逢源自己也對Kant的理論充滿不確定，該文（1923：44）曾提及：「我只是大略趁隙窺看Kant的哲學之門，感覺到十分難以理解，我憑我自己瞭解消化的範圍內說明，當然，我也不期望在理論上瞭解的透徹」。換言之，陳逢源也認為自己無法完全通透瞭解Kant理論，因此，陳逢源對Kant理論的詮釋有些許錯誤，也是可以理解的。

### （三）渡邊節治（1928a：5）解說Spranger六種生活類型的內涵：

由斯氏的類型中，以理論型、社會型、審美型、宗教型為精神性理想的價值追求，而經濟型與勢力型則是物質性的價值追求。

（四）臺南師範學校教諭西卷南平<sup>10</sup>（1929：58-59）在《公學校教師論》一書中，將其應用於「教師的個性」上，包括理論類型的教師、經濟類型的教師、審美類型的教師、社會類型的教師、勢力類型的教師、宗教類型的教師。西卷南平將Spranger六種人格類型用來分析教師的個性，並論述其應用之益處與目的：

近來一般的教育思潮以個性尊重為高調。然而，就個性尊重而言，大多是針對兒童的個性尊重，但卻忽略對教師的個性尊重。若能知道每位老師的個性特色，就應能好好去發揮。若能發揮老師的個性特色的話，可使教師的人格更加活躍，教師也能省察自己個性的特徵，矯正缺點、建設優點、發揚優點來幫助兒童發展。（西卷南平，1929：58-59）

### （五）蔡帕<sup>11</sup>將Spranger的文化價值應用於兒童教育中，他認為在學校德育

<sup>10</sup> 西卷南平，生於1885年4月，1908年畢業於新潟縣高田師範學校，1912年3月畢業於東京高等師範學校本科國語漢文部，同年4月取得高知縣師範學校之教鞭後，轉任至神奈川縣師範學校任教。1921年7月來臺任教於臺灣總督府師範學校教授，以及臺南師範學校附屬公學校主任，1929年8月任命為高雄中學校校長（引自興南新聞社，1943：152）。

<sup>11</sup> 蔡帕（1893-1945），字儔臣，西嶼鄉赤馬村人。自幼聰穎勤學，1914年以優等成績畢業於臺灣總督府國語學校公學師範部。畢業後在馬公、池東、內垵、沙港、講美、七美等地擔任教師或校長，發揮其偉大人格與豐富之教學經驗，教育下一代國民，因此受到地方父老之敬重，當局激賞不已，咸稱為模範教育家。1935年因遷往臺灣本島，結束其20年之教育家生活，1945年遭受盟機空炸，歿於防空洞內，享年52歲（國家圖書館編，2004）。在臺著作為：〈第一學年修身教授に關する鄙見（一）〉（《臺灣教育》334）（1930）；〈第一學年修身教授に關する鄙見（一）〉（《臺灣教育》335）（1930）；〈學校生活より見たる德育の一考察〉（《澎湖廳教育會報》1）（1931）。

上，教師應瞭解兒童的個性，因此，Spranger的文化價值類型可做為兒童個性之分類的參考（蔡帕，1931：33）。

（六）彰化女子公學校校長砥上種樹（1932：109）提出，應將Spranger的真、善、美、聖、健、富之六項文化價值予以調和發達，才能達到完全的人格，因此，教師瞭解六項文化價值對形成人格是非常重要的。

由上述來看，理解Spranger的六項人格類型之內涵，以至將其理論應用在教育上，使教師能瞭解到自己的個性特色，發揮特長，改善缺點。而且在德育上，透過Spranger的理論，教師能留意兒童的個性類型，關注到兒童的個性發展，也更能幫助學生發展完整的人格，達到更好的教育效果。該論點也十分適用於現今的教育中。

### 三、強調體驗與共鳴之內涵

文化教育學派學者Nohl承襲Dilthey的體驗論，<sup>12</sup>認為體驗的方法論，可化解主觀的生命與客觀的文化之緊張對立。Nohl提出，「無論客觀的文化與社會的關係是如何重要，這些都必須透過兒童生命型塑及其主觀生命，才會有意義與轉變」（引自村田昇，1992：65-68）。因此，個體如何從主觀生命轉換至客觀文化的過程，「體驗」與「理解」就顯得十分重要。上述觀念於大正期間傳至日本教育界，當時認為社會性與個性為一體之兩面，若需結合，則由文化內容之全體的體驗來把握教育之本質。這股風潮使東京帝國大學教授入澤宗壽<sup>13</sup>在《文化教

<sup>12</sup>Dilthey的精神科學方法論，講求精神生活的追求，必須透過「體驗」（Erlebnis）、「表現」（Ausdruck）與「理解」（或稱瞭解）（Verstehen）來達成。「體驗」是主觀的心理作用，「表現」是將體驗而來的感受客觀化，而「理解」是透過表現的內容而瞭解體驗的感受，亦即構成「體驗—表現—理解—體驗」的循環圖（村田昇，1992：59）。

<sup>13</sup>入澤宗壽（1885-1945），日本鳥取縣人，1909年進入東京帝國大學哲學科，對教育學有深入研究。1912年畢業後曾擔任神宮皇學館教授、東京帝國大學教授，對於歐美教育思想史有廣泛的研究，特別是文化教育學說之研究尤為著名。1925年出版《文化教育學與新教育學》、1926年出版《文化教育學與體驗教育》、《Dilthey學派的文化教育學》與《教育者與教育精神》等（渡部政盛，1937：67-70）。入澤宗壽除了介紹歐美的新教育運動外，亦十分重視教育實踐活動，例如，指導川崎市立田島尋常高等小學校之體驗教育，也參加新教育協會之設立（日本教育學會編，1979）。

育學與體驗教育》（《文化教育學と体験教育》）（1926）中提倡的「體驗教育」（*Erlebniserziehung*）盛行一時（林本，1967：14）。

入澤宗壽擔任東京帝國大學教授時，於1925年11月4日至7日受邀至臺北師範學校附屬小學校正榕會舉辦的「教育思潮講習會」，講述有關Spranger的文化教育學思想，共12個小時（〈附屬小学の教育思潮講演會〉，1925）。同年11月9日，入澤教授也應羅東蘇澳兩郡教育研究會之邀請，前往羅東公學校演講，其演講紀錄發表於《臺灣教育》中，以〈現代的教育問題〉（〈現代の教育問題〉）為題，共四篇。

入澤宗壽（1926：17-18）在〈現代的教育問題（四）〉（〈現代の教育問題（其ノ四）〉）一文中，以文化教育學的立場提出，「體驗」是結合「理性主義」與「經驗主義」兩派，說明體驗是由理性與邏輯性（偏理性主義）所組成，而作用上是內在的經驗與理性（偏經驗主義）。換言之，入澤認為，體驗思考心理層面時，也應顧慮到邏輯方面，並將體驗的範圍擴及至與社會的關聯。綜上來看，入澤的理論符應了Dilthey所強調，個體是無法脫離歷史文化與社會環境所交織的客觀事實，也正好說明文化教育學是介於社會主義與個人主義的一種教育學說。

臺北第二師範學校教諭渡邊節治<sup>14</sup>之論點與入澤宗壽相同，渡邊節治（1928a：4-5）在〈生活與教育〉（〈生活と教育〉）一文中，引用Dilthey的「體驗」理論，認為可化解「理性主義」與「經驗主義」之間的對立，<sup>15</sup>此等融合從自我（理性、理想、思維而樹立）與世界（自然、現實、經驗）的根源統一

<sup>14</sup> 渡邊節治，1888年6月生於新潟縣三島郡，1909年4月畢業於新潟縣高田師範學校乙種講習科，同年4月進入東京高等師範學校就讀。1913年畢業後，奉職為石川縣第二高等女學校教諭。1916年4月渡臺任命為國語學校助教授。1922年8月補職為臺北師範學校附屬主任。1927年5月轉任為臺北第二師範學校教諭，1931年8月任臺南州立嘉義中學校長，1933年9月任臺南第一中學校長，1937年4月為臺北第一中學校校長，1940年8月任臺中師範學校校長。渡邊節治在歷史評價上是一位性情溫潤且富具盛德之人格教育者（興南新聞社，1943：472）。

<sup>15</sup> 關於經驗主義與理想主義之對立，可參考渡邊節治（1928b）〈經驗與理想之對立與教育〉（〈經驗と理想の対立と教育〉）一文。

體來做出發，而生活就是一種「具體精神的體驗活動」。體驗主義的教育觀點究竟為何，渡邊認為：

體驗主義批判傳統的偏智主義，尊重情意生活，樂於人格的心靈相融通，並透過實際的經驗作業，融合具體精神內在中，現實與心靈之差距，也藉由個性的尊重，主張具有「取得」與「創造」兩極的教育。（渡邊節治，1928a：7）

如何將體驗主義應用於教育上，渡邊節治（1928a：5-7）認為是一種「生活觀教育觀」，所謂的生活觀，渡邊認為，「我們的生活與縱向的歷史性及橫向的社會性有相互關聯，並非任何人都應營造出相同形式的生活」。整理渡邊節治的論述，由於傳統偏智主義的盛行，促使在生活意義中，「精神與物質」、「現實與理想」之間的分離，故渡邊引用Dilthey的「體驗主義」融合上述對立，透過「體驗」的方式，能融合內在精神中現實與心靈之差距，對個人的精神現象或生命進行有意義的理解。換言之，渡邊節治認為，「體驗」是一種「生活形式」，因為生活與個人的歷史性、社會性有所關聯，而生活類型每個人大不相同，由此可知，渡邊節治以Spranger的六種生活類型為例，回應了體驗與生活之間的緊密關係。

#### 四、對臺灣的同化主義之批判

臺灣知識分子陳逢源（1923）在〈作為人生批判原理之文化主義〉（〈人生批判原理としての文化主義〉）一文中，首先論述文化主義與文化價值的意涵。接著，陳逢源以「文化主義是以人格解放運動為基礎的社會改造原理，以此觀點批判本島之同化主義」為重點，分別批判臺灣人民的生存權與同化主義：

以文化主義之觀點，首先必須要求確立島民（臺灣人）之生存權。做為臺灣的住民，我們的人格是促進臺灣文化價值之創造。因此，若做為人格主體的島民生存權被威脅，就無法促進臺灣文化之增進。（陳逢源，1923：45）

陳逢源認為，若人民最低限度的生存權受到威脅的話，更遑論臺灣文化價值之增進。同時，陳逢源也藉由文化主義批判同化主義，他認為對臺灣人來說，都希望被同化成人格高尚的智識階級之日本人，而非無智的日本人，但如此一來，我們只有包含一部分的文化主義（陳逢源，1923：45）。因此，陳逢源提出：

我們文化主義的理想應有更高、更廣的範圍，亦即應該尊重原有文化所具有的普遍妥當性。若日本的文化也具備普遍妥當性，我們也應直接採用；同時對外國的文化攝取也不應怠慢。此外，臺灣獨特的文化之建設，也應持續努力。（陳逢源，1923：45）

對陳逢源來說，不分臺灣、日本、外國的文化，在文化主義面前，只要是符合普遍妥當性，亦即在真善美的要求下，都應尊重與學習採納。

然而，值得思考的地方有二：

（一）陳逢源將文化主義解讀成「人格解放運動為基礎的社會改造原理」，並由Spranger文化價值類型來說明，再以Kant的真善美理論來詮釋，此論點似乎都充滿矛盾。若以人格解放與社會改造之論點來說明文化主義，就不應引用Spranger觀點，因為Spranger的文化教育學著重以「文化財」做為媒介，傳承文化與創造文化的價值，這與人格解放或社會改造是沒有關係的。

（二）陳逢源所論述的文化價值，是否能適用於殖民地臺灣？因為在殖民地中，文化本就有高低階級之分，若文化與不對等的權力結合，恐怕很難批判日本在臺灣之同化主義。但是，陳逢源主張，以文化主義來批判同化主義，雖然在理論方面多有矛盾與錯誤，但都充分顯示出當時臺灣的知識分子已有意識覺醒，並理解到無論西方哲學理論多麼美麗，若遇到有差別待遇的教育或嚴重忽視臺灣本土文化，都會讓此理論有缺陷、不完備。臺籍菁英也希望日人能尊重臺灣在地獨特文化，同時，臺灣人也應積極學習日本與外國的良善文化，在雙方尊重的情況下，才能促進臺灣文化價值之創生。

## 五、教育愛之理論系統化

Spranger非常讚揚「愛」的價值，他認為：「人類最偉大的力量是愛」，

「愛也超越了Kant的『無上命令』(Categorical Imperative)」(查岱山、余文堂譯, 1983: 11-12)。他將愛與教育相互結合, Spranger曾說:

只有在愛的溫度裡, 教育才能成功, 影響人的內心; 在教師與學生相處的時候, 愛的力量透過情感而發出光芒。(引自詹棟樑, 1988: 182)

因此, 教育的施為只有透過愛, 教育才有可能, 且教育愛是教師發自內心的感情。綜言之, 教育愛即是一種「愛的精神」, 是一種無私性、不求回報的付出, 以師生關係為起點, 推廣至「愛人們」與「愛人類」(詹棟樑, 1988: 181-182)。

將教育愛的理論系統化, 要追溯至1939年臺北帝國大學預科教諭東日出男<sup>16</sup>(1939: 4-9)所著之〈關於教育愛〉(〈教育愛について〉), 此篇文章批判Pestalozzi的理論, 強調教育愛並非與母性愛之本能欲求相同, 主張教育愛應是使被教育者, 具有人格價值的發展與實現的可能性。東日出男(1939: 4-9)引用Plato的「eros」<sup>17</sup>(希臘文, 「愛」之意), 認為愛的極致應該融合真善美於一體, 愛不只是物質性、情感或情緒性, 還需要精神面、心靈面, 因此, 教育的本質即在追尋此人格的提升和化育, 背後必須要有教育愛的促成。

東日出男(1939: 4-9)並援用Spranger的理論說明, 教育是透過愛朝向他人精神的一種意志, 而教育愛是從價值愛的領域所引申出來, 因此, 教育愛是由對文化有愛的教育者所形成的重要契機, 其次, 再培育出被教育者實現的價值, 亦即師生之間相互實現彼此的價值。綜上所述, 東日出男清晰地陳述出教育愛的特

<sup>16</sup> 東日出男, 1914年2月生於大分縣宇佐郡, 1937年3月畢業於京都帝國大學文學部, 同年被任命為文教局社會課勤務。1939年9月擔任臺北商業學校講師之囑託, 1940年5月移至臺北帝國大學主事, 隔年4月被任命為臺北帝大豫科教授(興南新聞社, 1943: 334)。

<sup>17</sup> 希臘文中的「愛」有許多字語, 如「philia」、「eros」、「storge」、「xenia」。其中, 「eros」可解釋為男女之間的情愛, 不同於上帝之愛、父母之愛與友誼之愛。「eros」也可當作追求感官的享受與擁有, 亦可譯為肉體上的愛。因此, 東日出男將「eros」只解釋為愛, 是不恰當的。

質，並非只有母性愛，更上一層具有人格價值的發展與實現，不過，最後也以培養「國民性人格」為「教育愛」之目的，仍無法丟開國家的包袱。

## 六、思考教育本質之成熟時期

關於「教育本質」的研究，至文化教育學的興起後才逐漸受到重視，認為教育不僅為附屬於事實的技術，且教育本身也是一種獨立自存的事實。Spranger認為，教育的本質即是文化活動，是由客觀文化進入個人的心靈，形成一些主觀文化後，由此再去追求文化理想的實現，此「文化活動」即是「教育」（田培林，1976：8）。換言之，「教育本質」的研究，正是文化教育學的理論要點。

自1930年代以降，臺灣教育界也開始注意到「教育本質」的問題，其所思考的對象是教育本身的根本問題，例如，教育性質、目的、方法等，此哲學觀最為貼近教育，使得教育與哲學的關係更為密切。然而，觀看日治時期的臺灣教育發展，對於「教育本質」的探討比起探討各哲學派別的發展更晚，一方面是因為需要相當深厚的文化哲學、人生哲學理念，促使思考「教育本質」的問題，另一方面則是因為臺灣身處殖民地，統治者並不希望臺灣的教育者思考這樣抽象且高深的知識，因此，臺灣在這方面的起步是相當遲緩的。

對於「教育本質」缺乏反省，出現於臺北第二師範學校教諭八木寬<sup>18</sup>（1939：3）〈教育本質與教育者〉（〈教育の本質と教育者〉）一文所說：

教育界的危機是內含於教育者自身的內在，進入山中看見山，而教育者自身從事教育，若缺乏對教育本質把握的話，教育者將無法產生真正的教育自覺。

這說明教育者瞭解教育本質之必要，並由此來意會出教育者應思索教育對人的影響，若不重視，危及到的不僅是教育者，也有可能擴及國家，因為兒童是國家的

<sup>18</sup> 八木寬，1909年7月出生，1932年3月畢業於廣島高等師範學校文科，並被任命為愛知縣岡崎商業教諭，1937年從廣島文理大學教育學科畢業，1938年移至臺北二師教諭（興南新聞社，1943：400）。

重要成員。

臺北帝國大學擔任「教育學、教育史」講座教諭的伊藤猷典，<sup>19</sup>在1933年〈將來的教育學〉（〈将来の教育学〉）一文中，首先指出過去的教育學說否認有教育學的成立，其立場是認為教育作用是一種藝術，欠缺其妥當性；若教育學可以成立，須有四項立場，包括以經驗的立場、生物學的要素、超驗的立場與歷史的立場，以及方法論上的立場。伊藤猷典（1933：22-24）站在「精神科學」的理論，主張「把握教育的本質，須仿倣現象學者，再次檢視人性的本源，特別是在教育活動中鮮明的文化作用」，並主張研究教育本質之必要性，他聲稱：

決定教育的本質在於所謂客觀的價值，包括教材的文化財、以人格發展與社會生活為目的之教育，以及做為以教育作用的價值關係為最高形式。  
（伊藤猷典，1933：27-28）

由上述可知，伊藤猷典是透過文化教育學的論點來研究教育本質，所謂「客觀的價值」意指文化，而「文化財」乃人類所創造出的價值總體之物，例如語文、道德、科學、藝術、法律，因此，教育活動是以個人周圍的文化財，使個人的心靈得到適當的陶冶，同時使客觀的文化因個人心靈的滲入，顯得更加活躍與進展（田培林，1976：4，43）。

---

<sup>19</sup>伊藤猷典，生於1889年日本京都府，1917年畢業於京都帝國大學文科部哲學科，在日本曾任京都市立繪畫專門學校講師、京都高等蠶業學校講師、龍谷大學教授等。1927年1月擔任臺灣總督府在外研究員，在德、法、英、美等四國進行教育學研究。1929年3月至戰時，擔任臺北帝國大學教授，出任文政學部「教育學與教育史」講座的講師（引自興南新聞社，1943：19）。在臺著作有：〈自由教育か指導教育か〉（《臺灣教育》324號）（1929）；〈教育より觀する生命の範疇に就いて〉（《臺灣教育》349號）（1931）；〈將來の教育學〉（《臺灣教育》366號）（1933）；〈第七回世界教育會議に参加して〉（《臺灣教育》422號）（1937）；〈伊太利教育制度の大改革について〉（《臺灣教育》448號）（1939）；〈教育作用の規範「道」〉（《臺灣教育》438號）（1939）；〈教育作用の規範「道」〉（《臺灣教育》439號）（1939）；〈大政翼贊と教育道の實踐〉（《臺灣教育》467號）（1941）；〈義務教育の意義と沿革〉（《臺灣教育》489號）（1943）。

伊藤猷典提及教育本質中，最重要的是「教育作用的價值關係」，其牽涉到教育者與被教育者之間的教育關係。關於該論點，八木寬（1939：4-5）有更詳細的說明，他在「教育作用的本質」中提及：

身為「文化成熟者的老師」，對「文化未成熟者的學生或兒童」，將他們教育成文化的成熟者，此為教育目的。因此，兩者之間的生命交流，以文化財為媒介來進行。

八木寬引用文化教育學的論點，將教師視為文化成熟者、將學生為文化未成熟者，透過「文化財」之教導，促進師生的生命交流。

此外，教育者亦扮演很重要的角色，上述「教育作用的價值關係」，係透過「教育者所掌握的生命範疇」，論述教師對學生的助成作用，例如，伊藤猷典（1933：28-32）提及：「我考察當今教育的本質，不是只重視人的本質，而更應關注是人所存在的方式」。秉持此論點，伊藤猷典又在1939年寫了一篇〈教育作用之規範「道」〉（〈教育作用の規範「道」〉）來補充，指出教育作用著重在師生之間再體驗、再創造之價值：

教育為教育者與被教育者的相對立，為了完成兩者之間的作用，認可與證明是有必要的。透過精神科學方法追求體驗與創造的過程中，教育者與被教育者的對立將消除，完成兩者之間的作用。（伊藤猷典，1939：15）

對於伊藤猷典而言，教育本質是能幫助人完成在世上所存在的價值，該理論同樣也由臺北帝國大學教授近藤壽治（1929：9-10）於〈教育史學的理念〉（〈教育史學の理念〉）中提出。他首先探討教育目的為何，進而說明教育史學之價值，他認為：

教育生活的本質，教育者與被教育者努力於價值創造的可能性，並透過教育愛的精神，生出教育現象之要素，並提振自身與他人，在絕對無限中融合，高層次價值創造之必然性。

近藤壽治由教育本質來說明，教育史不單是記載事實的敘述性科學，更是說明在教育價值底下所推測統一的事實。

由八木寬、伊藤猷典、近藤壽治等人的文章可看出，他們論述教育本質是以 Spranger 的觀點說明「教育本質」與文化有著密不可分的關係，教育活動或教學是以「文化財」做為媒介，傳承文化與保存文化，並重視教育者與被教育者之間所形成的教育作用之價值，該價值能發展出更新、更有高度的文化成就。這樣看來，臺灣教育界的思想約在 1930 年左右日漸成熟，因承襲文化教育學的理論基礎，開始以探究教育本質為根本，來尋求適當的哲學答案。此時，教育與哲學之間的關係最為密切，係藉由哲學思考的途徑，以教育本質的問題為出發點，增進教育工作者對教育本質之分析與理解。

## 肆、文化教育學在臺灣之移植與轉變

上述整理與分析 1920 至 1940 年，德國文化教育學在臺灣之發展，係透過臺灣留學菁英與日本學者之引介，而非直接由德國傳入，且因臺灣身為殖民地，故傳至臺灣後呈現出與德國文化教育學不同的面貌，本文歸納出三項特點。

### 一、引介文化教育學之學者的背景相似

本研究所分析的文章，在期刊方面包括《臺灣教育》、《第一教育》、《臺灣》、《澎湖廳教育會報》、《臺北帝國大學研究年報》，專書則為《公學校教師論》，其出現年代均分布於 1920 至 1940 年。這些引介德國教育學說的作者，整理如表 2。

表 2 引介文化教育學之學者的背景分析

	姓名	最高學歷	曾赴歐美日	在臺經歷
臺籍菁英	陳逢源	臺灣總督府國語學校 (1911)	1923 年赴日遊覽	組織臺灣文化協會，創辦《臺灣週刊》與《臺灣民報》、《臺灣新民報》
	蔡帕	臺灣總督府國語學校 (1914)	無紀錄	在馬公、池東、內垵、沙港、講美、七美等公學校擔任教師或校長

表 2 （續）

日 籍 學 者	入澤宗壽	東京帝國大學 哲學科（1911）	無紀錄	無在臺灣教書，但有演講
	近藤壽治	京都帝國大學 哲學科（1913）	1927 年擔任臺北高等學校教授時，曾在英、德、美國參訪九個月	擔任臺北高等學校教授、臺北帝國大學「教育學、教育史」之講座教授
	伊藤猷典	京都帝國大學 哲學科（1917）	1927 年 1 月擔任臺灣總督府在外研究員，在德、法、英、美等四國進行教育學研究	擔任臺北帝國大學「教育學、教育史」之講座教授
	東日出男	京都帝國大學 哲學科（1937）	無紀錄	擔任臺北商業學校講師之囑託、臺北帝國大學主事、臺北帝國大學豫科教授
	八木寬	廣島文理大學 教育學科 （1937）	無紀錄	臺北二師教諭
	西卷南平	東京高等師範 學校（1911）	無紀錄	臺灣總督府師範學校教授、臺南師範學校附屬公學校主任、高雄中學校校長
	渡邊節治	東京高等師範 學校（1913）	無紀錄	國語學校助教授、臺北師範學校附屬主任、臺北第二師範學校教諭、嘉義中學校校長、臺南第一中學校校長、臺北第一中學校長

資料來源：研究者自行整理。

由表2來看，引介文化教育學者的人數並不多，不僅集中於某些特定人士，且大多是由日籍學者所主導。以下透過各引介者的「學歷」與「經歷」來進行分析說明。

#### （一）均未留學歐美，日籍學者主要集中於東京帝國大學、京都帝國大學及廣島文理大學

總體來看，不論臺、日學者均未留學歐美，僅有近藤壽治、伊藤猷典曾在歐美各國從事短期的研究工作。陳逢源與蔡帕兩人均畢業於臺灣總督府國語學校，受過師範教育，但僅有陳逢源曾遊歷日本，推論文化教育學說應有在國語學校教

導，所以，他們具有一定教育理論之基礎。

日籍學者的學歷分別來自東京帝國大學、京都帝國大學、廣島文理大學，以及東京高等師範學校。前三所學校在日本大學可謂為教育學之重鎮，東京帝國大學以吉田熊次為首，以經驗的實證主義之學風為名；京都帝國大學以小西重直為首，以理想主義與形而上學之學風為主，大正時代亦有「東吉田，西小西」之稱號，表示這兩校之研究方向完全不同，但同樣叱吒兩方（渡部政盛，1937：133）；廣島文理大學則是京都帝國大學的分支，不同於前兩校的教育學，其學風清新活潑，改走生命主義與文化主義為名（渡部政盛，1937：232）。而東京高等師範學校是日本教育學在師範教育中的四大名門之一，從事廣義的教育學研究，但高等師範學校之重點擺在教學而非研究，故教育的理論性研究仍以大學優先（渡部政盛，1937：17）。由上述可知，臺北帝國大學是師承京都出身的近藤壽治與伊藤猷典。其次，這些日籍學者均出身於日本的教育學術名校，可見文化教育學分處於各校，其理論在日本盛行。但也因為這些學者未留學歐美，未能取得第一手資料，在詮釋上可能有誤，導致在臺灣所發表的文章也有可能出現錯誤。

## （二）均在臺灣的高等教育（臺北帝國大學、高等師範學校）任教

陳逢源專精於經濟學，而不是教育學者或哲學者，因此，在他的著作中，例如，〈晚近世界潮流之洞察〉（〈晩近世界の潮流を洞察せよ〉）（1922）、〈作為人生批判原理之文化主義〉（〈人生批判原理としての文化主義〉）（1923），本研究發現有些觀念與理論是錯誤的。然而，我們也看到，陳逢源憑著一股對臺灣社會政治問題的關心，透過寫文章來針對臺灣教育進行褒貶批評，呈現出對臺灣社會的啟蒙進步與文明化的強烈關心，是值得肯定的。

蔡帕一直都擔任澎湖縣等公學校之教員與校長，教學經驗豐富，雖然發表文章的數量並不多，但可謂是模範的基層教育家。他重視個別差異的教學、機會教育，並呈現這類的進步教學法，也對於文化教育學應用於兒童個性之分類有研究。

日籍學者則分為兩派，一派是在高等教育，包括臺北帝國大學與高等師範學校任教，例如，近藤壽治、伊藤猷典、八木寬與東日出男，他們所寫的文章較著重於理論的深究與辯證。此外，入澤宗壽在1925年曾來臺灣演講有關Spranger的

學說，1926年於雜誌中發表演講內容。值得一提的是，入澤宗壽的著作《文化教育學與新教育》，1931年由蔣徑三翻譯，因其譯介頗為清晰，讓文化教育學能流傳至中國教育界，影響中國很深（劉蔚之，2007b：105-111）。由此可知，當時臺灣比中國更早接受到文化教育學說，而日本學者親自來臺演講授課，更具影響力。

另一派日籍學者則是畢業於東京高等師範學校，來臺長時間擔任公學校校長居多，例如，渡邊節治、西卷南平、砥上種樹，他們所寫的文章，偏向以教育實踐為主，將Spranger的理論視為輔助工具，重視教育的應用層面，故較易推廣至教育界中。

綜合上述，德國教育學說由臺籍菁英與日籍學者傳入，這是因為該學說在西方國家本身即如此學院化，1917年之後，其他研究典範，例如實驗教育學或J. F. Herbart（1776-1841）的教育學，則幾乎只能在大學之內生存，日本與臺灣也不例外。西方、日本與臺灣所呈現的人格主義與文化教育學，因其理論所強調的精神、生命與體驗等，都讓人感到抽象，難以掌握，用字遣詞也過於艱澀，故偏向高階知識的傳播與高等教育之研究。我們也發覺，臺籍訓導鮮少用該學說來發表，這或許是因語言有所差異，欲理解該學派的理論與用語都十分困難，因此，該學派猶如「貴族哲學」一般，難以落實至教育現場中。

## 二、臺灣較少出現變質的軍國式文化教育學說

Spranger的學說在1920年以後的日本逐漸成為顯學，1930年代後，法西斯主義與國粹主義滲入Spranger的學說，也受到許多日本右翼學者的過度引用。反觀當時1930年代末期至1940年初期的中國，也呼應對提振國家主義之需求，因而引介Spranger文化哲學與民族教育學說等（劉蔚之，2007b：121）。可見中、日兩國對於文化教育學之引介，會針對不同立場或意識型態加以應用與解釋。

值得注意的是，臺灣身為日本的殖民地，卻鮮少出現關於Spranger軍國主義或國家主義的文化教育學說，只有1943年高峰愚一所寫的〈「生命哲學」與「死亡哲學」〉（〈「生の哲学」と「死の哲学」〉）一文，係透過Dilthey的生命哲學理論，談論德國於一次世界大戰所興起的死亡哲學，這與日本佛教現實否定的宗教原理有相同之處，並將死亡哲學與武士道相連結，把精神皈依至現實的現人

神（應指天皇）。死亡哲學即是「死而復生」的道義性生命把握之可能，因此，生命哲學教人「應如何生」，而死亡哲學則是教人「應如何死」（高峰愚一，1943：5-14）。換言之，此理論如同西漢司馬遷所說：「人固有一死，或重於泰山，或輕於鴻毛」。在戰時體制下，藉由死亡哲學與武士道之結合理論，訴諸提倡為天皇獻身奉公的精神。

而臺灣不僅較少出現變質的軍國式文化教育學說，也較常對文化學派進行純粹學術探究。例如，1930至1939年之間的「教育本質成熟期」，是以Spranger的觀點為理論基礎，以「教育本質」為研究主題，使得教育與文化有著密不可分的關係，並以文化財做為教育活動或教學的媒介，重視教育者與被教育者之間所形成的教育作用之存在價值。

### 三、日本出現文化教育學的教學法，臺灣則無確切教學法

文化教育學在大正期間廣受日本教育界歡迎，也落實於教學法上，例如，岡山縣師範學校附屬小學校（1931：7）認為，「學習是兒童文化接受創造的過程」或「教師、兒童、文化財三者謀求融合，達到自我實現的境界」，因此，教學與文化有密不可分的關係。表3呈現日本如何將文化教育學落實於課堂與教材中，其教學指導過程分為三個階段，並說明富含精神科學的教材。

從表3來看，文化教育學的理論與教學法都讓人感到抽象，例如，第三階段的「物我一體」或「無我的生活境地」，這樣抽象的字句也讓人質疑這樣的教學法是否真的適用於國小之教學，因為西方的文化教育學如此學院化，代表該學說較為艱澀難懂，若只是為了將理論應用於教學上，而未考慮到此理論之應用是否適用於兒童的心智年齡，就是本末倒置。

表 3 日本文化教育學之教學過程與富含精神科學的教材內涵

階段	教學過程	富含精神科學的教材
第一階段	生活化的概觀性題材	開始喚起誘發兒童的學習動機，對教材的一般性生活、詳細可能的學習生活，依據實物、問題、示範等來理解教材。若兒童對材料有困惑，兒童的體驗會發生衝突，那麼該教材也必須斟酌修改

表 3 （續）

第二階段	理解研究題材，由小我至大我，由素樸我至純粹我的發展過程第一步，之後的研究材料應逐漸增大、加深，達成純真全一的生活	依據教材提示具體的事實，分別以美的教材、善的教材、聖的教材來予以理解
第三階段	由第二階段朝向所謂絕對的境界，主客合一、物我一體、無我的生活境地	最後是進入純粹自我實現的過程，該階段著重實踐性教材，例如，美的教材為鑑賞創作、聖的教材為信仰的生活

資料來源：岡山縣師範學校附屬小學校（1931：8-12）。

## 伍、結論

臺灣自1920年講求精神生活的實現、理想人格的陶冶與文化人之養成，因此，人格主義與文化教育學順勢引進臺灣，至1940年軍國主義與皇國教育興盛而逐漸沒落。若整理該思想之發展脈絡，日治時期的臺灣教育界自1920年代起就深受德國學派之人格主義與文化教育學影響，到了1930年代，日治時期臺灣教育思想正處於「思考教育本質成熟期」，此時，教育與哲學之間的關係最為密切，是以，教育本質的問題為出發點，以此來尋求適當的哲學答案。而這些探究教育本質的日籍學者，是以Spranger的觀點說明文化是教育的本質，教育活動或教學即是傳承文化與保存文化，且重視教育者與被教育者之間所形成的教育作用之價值，並鼓勵教育者應具有教育愛的精神，來完成被教育者在世上所存在的價值。文化教育學因戰爭爆發後，皇民化運動與軍國主義之獨大，使得該學派開始沒落。

至戰後1949年，許多中國教育學者隨著國民政府遷臺，於戰後初期的師範

教育中，在教育哲學方面，首推田培林<sup>20</sup>教授的影響最大<sup>21</sup>（簡成熙，2005：1-24）。田培林留學德國柏林大學，適值Spranger開授教育講座，得以親炙，對文化學派教育思想之研究精到，使得日後講授德國教育與哲學思想均歷歷如繪（賈馥茗，1998：81），故田培林的教育思想以Spranger文化教育學為依歸。<sup>22</sup>

若細究比較兩者，日治時期的學說與田培林所強調「教育即文化」、「教育在於促發人類有意義的改變」與「教育愛」<sup>23</sup>之理論有雷同之處，兩者之差異在田培林的理論深度與影響較深、較廣，提倡「教育學即哲學」與「教育即文

<sup>20</sup> 田培林（1898-1975），1920年畢業於北京大學哲學系，曾在河北、河南等地之中學與大學任教。1935年赴德國就讀柏林大學，獲得哲學博士學位，歸國後任西南聯大師範學院教育系教授。1943年出任河南大學校長與西北農學院院長，抗戰勝利後致力於河南大學復校工作，1946年接任教育部常務次長。1949年隨政府遷臺，一生為臺灣師範大學教育系作育英才，迨至1970年正式退休（賈馥茗，1998：79-85）。

<sup>21</sup> 簡成熙（2005）一文探討政府遷臺後50年來教育哲學的學術發展，將1950年代即已卓然有成的學者列為第一代，分別為吳俊升、田培林、趙一葦與賈馥茗。其中又以田培林在臺灣教育界的影響較早與深遠，他於1949年即在臺灣師範大學教育系服務，作育英才近30年，倡導Spranger文化教育學，並重視教育與文化的關聯，使臺灣師範大學教育研究所在臺灣一直是教育思想研究的重鎮。

<sup>22</sup> 田培林的思想重點，包括：1. 教育即是文化，田氏認為文化是人的精神價值之總體，亦是人類的創造歷程，而教育正是包含上述兩者，教育活動的展現，是對文化內涵的保留、傳遞與創造歷程。2. 教育在於促發人類有意義的改變，是一種人類之間相互影響的活動，尤其是兒童與成人之間的表現更為明顯。3. 強調教育愛，而非「愛的教育」，「教育的愛」由教育出發，有兩個特點，一是教育的愛沒有固定對象，愛的是全部學生；二是教育的愛不計被愛者的價值高低。4. 教育學即哲學，而非科學（賈馥茗，1998：86-91）。上述四項是田培林的主要教育思想與主張，其乃承襲1920年代以來德國教育學之主流與傳統，而該思想亦是影響臺灣戰後早期最重要的教育哲學（劉蔚之，2008：35）。

<sup>23</sup> 日治時期臺北帝國大學預科教諭東日出男於1939年寫的〈關於教育愛〉一文，批判Pestalozzi的理論，強調教育愛並非與母性愛之本能欲求相同，主張教育愛應是使被教育者具有人格價值的發展與實現的可能性。該論點與田培林所主張之「教育的愛」有異曲同工之處。田氏認為，自然主義Rousseau至Froebel所提倡愛的教育，含著濃厚的情感成分，顯示愛有差別化，易流於常情的層次，故「教育的愛」與「愛的教育」是具有差異的（引自賈馥茗，1998：90）。

化」，且引進西方近代教育思想派別，例如Pesstolzi、Froebel、Kerschensteiner 等人的理論，<sup>24</sup>更積極地在教育辦學上培養更多教育學子。

綜言之，德國文化教育學派自1920年代起逐漸對中國與日本產生影響，該學派分別透過日本、中國學者傳入臺灣教育界。戰爭爆發後，皇國思想與軍國主義崛起，使得文化教育學漸趨沒落，戰後也因政治勢力的轉換，以及熟知教育理論的日籍學者均被遣返回國，臺籍教師又無法加以銜接，使得日治時期與戰後之間的教育思想，存在著斷裂且沒有延續性。然而，我們無法否認該學說曾經出現在臺灣，甚至出現一定的程度學術基礎，但卻因中國化政策積極消除日本殖民時期所遺留的種種，而無法做為戰後的延伸，實為可惜。因此，自1945年後，臺灣教育界的發展回歸為零，完全依賴大陸來臺學者的灌溉耕耘，而當時中國也進行蘇聯共產教育，真正的教育學術幾乎中斷，因此，這些中國學者對臺灣教育學術的貢獻，實有延續薪火之功（劉蔚之，2008：40-41）。而臺灣也因為如此之歷史遭遇，擁有更多元、更獨特的教育學術造型，這也是我們所必須正視之處。

本研究也發現，日治後期可以說是臺灣本土教育思想於趨多元與成熟的階段，許多曾經有過殖民經驗的社會，在面對帝國主義強盛時，都曾出現本土文化暫告隱退的情形。而在學術界逐漸開放與民主的過程下，這些史料得以重見天日，也因漸趨成熟的文化自我，使得研究成果能夠獲得更多、更新的反省與詮釋。綜上可知，日治時期的教育思想即使是與戰後思想呈現斷裂的關係，仍有許多可以比較研究之處。本研究提供一個本土教育哲學時空座標的重建視野，倘若能夠獲致更有系統的銜接與比較，應能在往後展現更為圓熟的面貌，進而從本土文化的歷史經驗中創造轉化出屬於自身的教育思想。

致謝：本研究為博士論文改寫，特此感謝林玉体教授的指導，與兩位審查委員不吝指教與精闢斧正，提供許多寶貴意見，謹此一併致謝。

DOI: 10.3966/10288708201203004

<sup>24</sup> 可參見田培林所著之《教育與文化（上冊）》（1976）、《教育與文化（下冊）》（1976）。上冊包括教育專論及教育實際與教育問題，探究德國教育制度對於當前臺灣教育制度之啟示；下冊為教育史與教育哲學，主要說明西洋教育思想的派別與內涵。

## 參考文獻

- H・Q 生（1935，8 月 28 日）。近藤壽治氏の「日本教育學」。臺灣日日新報，4 版。  
[H・Q (1935, August 28). Kondou Toshiharu's "Japanese pedagogy". *Taiwan Daily Newspaper*, p. 4.]
- 入澤宗壽（1926）。現代的教育問題（其ノ四）。臺灣教育，285，16-21。  
[Irisawa-Munetosi (1926). Educational issues in the modern times (Vol. 4). *Taiwan Education*, 285, 16-21.]
- 八木寛（1939）。教育の本質と教育者。臺灣教育，448，3-15。  
[Hiroaki-Kan (1939). The essence of education and educators. *Taiwan Education*, 448, 3-15.]
- 土屋忠雄、渡部晶、木下法也（1967）。概説近代教育史：わが国教育の歩み。東京都：川島書店。
- [Tutiya-Tadao, Watanabe-Syou, & Kinoshita-Noriya (1967). *Essentials of modern educational history: The development of Japanese education*. Tokyo: Kawasima Book.]
- 小笠原道雄（編）（1984）。ドイツにおける教育学の発展。東京都：學文社。  
[Ogasawara-Michio (Ed.). (1984). *The development of Germany pedagogy*. Tokyo: Gakubunsha.]
- 小塚新一郎（譯）（1937）。E. Spranger 著。文化哲學の諸問題。東京都：岩波書店。  
[Spranger, E. (1937). *Many problems of cultural philosophy* (Gozuka-Shinitriou, Trans.). Tokyo: Iwanami. (Original work published 1937)]
- 日本教育學會（編）（1979）。教育學研究（第 14 卷第 1 號）（復刻版）。東京都：文生書院。
- [Japanese Educational Research Association (Ed.). (1979). *The research of educational study* (Vol. 14, No. 1) (the reprinted edition). Tokyo: Bunsei Shoin.]
- 市川一郎（1927）。シュプラング文化哲学の本質。東京都：啟文社。  
[Itikawa-Itirou (1927). *The essence of Spranger's cultural philosophy*. Tokyo: Keibunsha.]
- 田培林（1976）。教育與文化（上冊、下冊）。臺北市：五南。  
[Tian, P.-L. (1976). *Education and culture* (Vol. 1, 2). Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 石川松太郎（1987）。日本教育史。東京都：玉川大學出版部。  
[Isikara-Matsutarou (1987). *The history of Japanese education*. Tokyo: Tamagawa University Press.]
- 伊與部仙松（1929）。本年に於ける我國の教育界。臺灣教育，329，121-125。

[Iyobu-Senmatu (1929). Japanese education in this year. *Taiwan Education*, 329, 121-125.]

伊藤猷典（1933）。将来の教育学。臺灣教育，366，22-32。

[Ito-Yuten (1933). The pedagogy in the future. *Taiwan Education*, 366, 22-32.]

伊藤猷典（1939）。教育作用の規範「道」。臺灣教育，438，12-22。

[Ito-Yuten (1939). The criterion “path” of the educational intention. *Taiwan Education*, 438, 12-22.]

伍振鶯（1996）。教育哲學。臺北市：師大書苑。

[Wu, J.-J. (1996). *The philosophy of education*. Taipei, Taiwan: Shita Bookstore.]

西卷南平（1929）。公學校教師論。臺北市：臺灣子供世界社。

[Nisimaki-Naminahira (1929). *The research of the teachers in public elementary school*. Taipei, Taiwan: Taiwan Children World Press.]

佐藤熊治郎（1922・1月22日）。現代教育思潮に対する雜感（上）。臺灣日日新報，3版。

[Saton-Kumajirou (1922, January 22). Miscellaneous thoughts on modern educational discipline (Vol. 1). *Taiwan Daily Newspaper*, p. 3.]

吳文星（1983）。日治時期師範教育之研究。臺北市：國立臺灣師範大學歷史研究所。

[Wu, W.-H. (1983). *The research of the teacher education during the Japanese colonial period*. Taipei, Taiwan: Department of History, National Taiwan Normal University.]

村田昇（1991）。シュブランガー・その生涯。滋賀大學教育學部紀要，41，21-51。

[MuRata-Noboru (1991). Eduard Spranger. Sein Leben. *Journal of Department of Education Shiga University*, 41, 21-51.]

村田昇（1992）。教育哲學。東京都：東信堂。

[MuRata-Noboru (1992). *Educational philosophy*. Tokyo: Toshindo.]

東日出男（1939）。教育愛について。臺灣教育，440，4-9。

[Higasi-Hideo (1939). About educational love. *Taiwan Education*, 440, 4-9.]

岡山縣師範學校附屬小學校（1931）。最近思潮各科教育の要諦。東京都：小學館。

[Okayamaken Sihangakou Affiliated Elementary School (1931). *The latest important point of each subject on the educational discipline*. Tokyo: Syougakukan.]

林本（1967）。日本教育之理論與實際。臺北市：臺灣開明書店。

[Lin, B. (1967). *The practice and theory of Japanese education*. Taipei, Taiwan: Taiwan Kai-Ming bookstore.]

近藤壽治（1929）。教育史學の理念。臺灣教育，326，8-14。

[Kondou-Toshiharu (1929). The ideology of educational historical studies. *Taiwan Education*,

326, 8-14.]

近藤壽治（1934）。教育学の課題。載於臺北帝國大學文政學部（編），臺北帝國大學哲學科研究年報第一輯（頁 180-288）。臺北市：臺北帝國大學文政學部。

[Kondou-Toshiharu (1929). The subject of pedagogy. In The Faculty of Literature and Politics, Taihoku Imperial University (Ed.), *The philosophy subject of Taihoku Imperial University research annual report* (Vol. 1) (pp. 180-288). Taipei, Taiwan: The Faculty of Literature and Politics, Taihoku Imperial University.]

邱景墩（1996）。文政學部——哲學科簡介。載於國立臺灣大學臺灣研究社（編），**Academic：臺北帝國大學通訊，創刊號**（頁 99-139）。臺北市：編者。

[Chiou, J.-D. (1996). The Faculty of Literature and Politics- The brief introduction of the philosophy subject. In Taiwan Research Association, National Taiwan University (Ed.), *Academic: The communication of Taihoku Imperial University* (Vol. 1) (pp. 99-139). Taipei, Taiwan: Taiwan Research Association, National Taiwan University.]

附屬小学の教育思潮講演會（1925，11月2日）。臺灣日日新報，2版。

[The Lecture of Educational Discipline in Taipei Normal School Affiliated Elementary School (1925, November 2). *Taiwan Daily Newspaper*, p. 2.]

唐澤富太郎（1984）。図説教育人物事典——日本教育史のなかの教育者群像（上巻）。東京都：ぎょうせい株式会社。

[Karasawa-Tomitarou (1984). *Educational figures explanatory chart records- educational scholars in Japanese educational history* (1st). Tokyo: Gyousei Press.]

砥上種樹（1932）。人生指導に立脚したる修身學習の實際（一）。第一教育，**11**（1），107-115。

[Togami-Tanetatu (1932). The practice of moral learning based on living guidance (Vol. 1). *First Education*, 11(1), 107-115.]

祝若穎（2010）。兒童中心學說的傳入與展開——日治時期臺灣公學校修身教育之研究（1928-1941）。教育研究集刊，**56**（2），71-103。

[Chu, J.-Y. (2010). The introduction and development of the Child-centeredness: A study on moral education of Taiwanese common schools during the Japanese colonial period (1928-1941). *Bulletin of Educational Research*, 56(2), 71-103.]

祝若穎（2011）。日治後期杜威教育思想在臺灣之引進與實踐。當代教育研究，**19**（1），145-193。

[Chu, J.-Y. (2011). The introduction and practice of Dewey's educational discipline in Taiwan

- during the later stage of Japanese colonial. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 19(1), 145-193.]
- 高峰愚一（1943）。「生の哲学」と「死の哲学」。翔風，25・5-14。  
[Takamine-Guiti (1943). "The philosophy of life" and "the philosophy of death". *Syoufun*, 25, 5-14.]
- 國家圖書館（編）（2004）。走讀臺灣：澎湖縣。2009年2月18日，取自 <http://info.phhcc.gov.tw/rdtw/rdtw/1001604/personalprofile/personalprofile-10.htm>。  
[National Central Library (Ed.). (2004). *Window on Taiwan: Peng Hu County*. Retrieved February 18, 2009, <http://info.phhcc.gov.tw/rdtw/rdtw/1001604/personalprofile/personalprofile-10.htm>.]
- 陳逢源（1922）。輓近世界の潮流を洞察せよ。臺灣，3（3），19-23。  
[Chen, F.-Y. (1922). An insight into the recent world trend. *Taiwan*, 3(3), 19-23.]
- 陳逢源（1923）。人生批判原理としての文化主義。臺灣，4（2），40-46。  
[Chen, F.-Y. (1923). Cultural pedagogy of life critique principle. *Taiwan*, 4(2), 40-46.]
- 森昭（編）（1972）。現代教育思潮。東京都：第一法規。  
[Mori-Akira (Ed.). (1972). *Modern educational discipline*. Tokyo: Daiichi hoki.]
- 渡部政盛（1925）。ディルタイ派の哲学とその教育学説。東京都：啟文社。  
[Watanabe-Masamori (1925). *Dilthey's philosophy and pedagogy*. Tokyo: Keibunsha.]
- 渡部政盛（1937）。日本現代の教育学。東京都：啟文社。  
[Watanabe-Masamori (1937). *Modern Japanese pedagogy*. Tokyo: Keibunsha.]
- 渡邊節治（1928a）。生活と教育。臺灣教育，313，2-10。  
[Watanabe-Setuji (1928a). Life and education. *Taiwan Education*, 313, 2-10.]
- 渡邊節治（1928b）。経験と理想の対立と教育。第一教育，7（8），9-13。  
[Watanabe-Setuji (1928b). The education and the opposition to empiricism and idealism. *First Education*, 7(8), 9-13.]
- 黃秀政（1987）。「臺灣民報」與近代臺灣民族運動（1920-1932）。彰化市：現代潮。  
[Huang, J.-J. (1987). "Taiwan People's Newspaper" and modern Taiwan national movement (1920-1932). Changhua, Taiwan: Modern Trend Press.]
- 楊深坑（2002）。科學理論與教育學發展。臺北市：心理。  
[Yang, S.-K. (2002). *The development of Scientific theory and pedagogy*. Taipei, Taiwan: Psychological.]
- 詹棟樑（1988）。精神科學的教育思潮，載於中國教育學會（編），現代教育思潮（頁

159-200)。臺北市：師大書苑。

[Jan, D.-L. (1988). The educational discipline of Mental science. In the Chinese Educational Institute (Ed.), *Modern educational discipline* (pp. 159-200). Taipei, Taiwan: Shita Bookstore.]

賈馥茗 (1998)。田培林傳。載於國史館 (編)，*國史擬傳* (第七輯) (頁 79-93)。臺北市：國史館。

[Jia, F.-M. (1998). The biography of Tien Pei-lin. In Academia Historica (Ed.), *The biography of Academia History* (Vol. 7) (pp. 79-93). Taipei, Taiwan: Academia Historica.]

臺灣教育 (1930)。新刊紹介。*臺灣教育*，**338**，158。

[Taiwan Education (1930). A book review. *Taiwan Education*, 338, 158.]

臺灣新民報社調查部 (1934)。臺灣人士鑑。臺北市：臺灣新民報社。

[The Investigation Department Taiwanese New People's Newspaper (1943). *Taiwan personage records*. Taipei, Taiwan: Taiwanese New People's Newspaper.]

劉蔚之 (2007a)。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*，**52** (3)，43-64。

[Liou, W.-C. (2007a). Knowledge transfer: The reception and transformation of German pedagogy by Chinese educationists (1928-1943). *Journal of Taiwan Normal University: Education*, 52(3), 43-64.]

劉蔚之 (2007b)。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。*教育研究集刊*，**53** (3)，93-127。

[Liou, W.-C. (2007b). Reception and transformation of German Kulturpädagogik in China and its interpretation by Chinese scholars. *Bulletin of Educational Research*, 53(3), 93-127.]

劉蔚之 (2008)。複製移植或交融創生？德國教育學在中國與臺灣傳播的歷史回顧 (1928-1983)。*教育研究集刊*，**54** (4)，19-51。

[Liou, W.-C. (2008). A historical review on dissemination of German pedagogy in China and Taiwan (1928-1983). *Bulletin of Educational Research*, 54(4), 19-51.]

蔡帕 (1931)。學校生活よる見たる徳育の一考察。*澎湖廳教育會報*，**1**，31-35。

[Tsai, P. (1930). The examination of moral education as seen from school life. *Educational Bulletin of Peng Hu Agency*, 1, 31-35.]

興南新聞社 (1943)。臺灣人士鑑。臺北市：作者。

[Konan News Agency (1943). *Taiwan personage records*. Taipei, Taiwan: Author.]

董兆孚 (譯) (1967)。E. Spranger 著。人生之形式。臺北市：臺灣商務印書館。

[Spranger, E. (1967). *Lebensformen* (J. F. Dung, Trans.). Taipei, Taiwan: CPTW. (Original work published 1921)]

查岱山、余文堂（譯）（1983）。E. Spranger 著。人的條件。臺北市：聯經。

[Spranger, E. (1983). *Menschenleben und Menschheitsfragen* (Dennis Jahr & W. T. Yu, Trans.). Taipei, Taiwan: Linking Book. (Original work published 1963)]

簡成熙（2005）。臺灣教育哲學的回顧與前瞻：1949～2005年。教育資料與研究，66，1-24。

[Cheng, H.-C. (2005). Retrospect and prospect of educational philosophy as a discipline in Taiwan: From 1949 to 2005. *Journal of Educational Resources and Research*, 66, 1-24.]

Edwards, P. (Ed.). (1996). *The encyclopedia of philosophy*. New York: Simon & Schuster Macmillan.

Tsurumi, P. E. (1977). *Japanese colonial education in Taiwan, 1895-1945*. New York: Harvard University.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>