

教育研究集刊

第五十四輯第四期 2008年12月 頁19-51

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）

劉蔚之

摘 要

本研究從知識轉移理論探究四位於 1928 至 1939 年間留德修得教育學博士學位的學者，回到中國與臺灣之後在著述、講學與實踐活動中，如何將德國所學到的教育學理論在本國情境中加以傳播與轉化；另，亦從近代中國教育學發展史角度，為他們在我國教育學發展史地位做歷史評價，以展望未來我國教育學可能努力方向。研究發現，他們對於德國教育學之接受，不僅止於純粹理論或是學科知識的層次，更包含實踐行動；不只包含「再脈絡化」的吸收與理解，也具有主體意識的「內在化」踐履層次。此外，他們強調中國傳統教育文化思想中之優美部分，且將傳統中國文化與西方教育學理論相提並論，顯示出建立兩者連結關係之企圖：努力追求中國與西方文化之和諧交融，並且嘗試建構一種新的中國／臺灣教育學。這是德國教育學之高度轉化，也是德國教育學對中國教育學之啓示。

關鍵詞：王文俊，田培林，吳兆棠，許恪士

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：2008年6月18日；修正日期：2008年10月4日；採用日期：2008年11月15日

A Historical Review on Dissemination of German Pedagogy in China and Taiwan (1928-1983)

Wei-Chih Liou

Abstract

This paper aims at analyzing the knowledge transfer of German pedagogy in China and Taiwan by four educationists who studied in Germany. They not only helped disseminate and promote German pedagogy, but also put its fundamentals and spirit in to practice. Moreover, they attempted to develop a pedagogy by combining the essence of Chinese and Western cultures. Their knowledge transfer, which involved externalization, recontextualization, and internalization, is a highly tactic transformation of German pedagogy to both China and Taiwan.

Keywords: knowledge transfer, externalization, recontextualization,
internalization

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

E-mail: camino@ntnu.edu.tw

Manuscript received: June 18, 2008; Modified: Oct. 4, 2008; Accepted: Nov. 15, 2008

壹、前言

1928 至 1943 年間，九位中國教育學者在德國完成博士論文，取得學位。作為中國教育史上第一群，也是二十世紀上半葉唯一一群直接接受德國教育學之學者，他們在博士論文中，曾具體展現出所習得的德國教育學知識內容，且對於中國當時全盤移植美國教育制度與理論、喪失民族精神與文化的現象，深表批判，從而欲參考德國經驗，回歸及復興中國傳統文化精神來提振本國教育（劉蔚之，2007；Liou, 2006）。本文將接續以上研究發現，持續追問：相對於這幾位學者留學時，對中國教育制度及教育學發展之強烈批判，他們學成後又如何將自身在德國所學，1949 年之前在中國或是 1949 年之後在臺灣，貢獻於本國教育學術與實務？其影響又何在？換言之，他們是將德國教育學複製移植到中國與臺灣，抑或以本國為主體，使處於特殊歷史脈絡下的中國／臺灣教育與文化，藉由德國教育學說的參照，得以交融創生，產生新的視野與格局？

本研究選定之探究對象，是這群人之中 1949 年之後來到臺灣者，也是上述九位中僅存的碩果：許恪士、王文俊、吳兆棠與田培林。¹四人可視為一個群體，主要是因為他們能透顯出將德國教育學援引轉移至我國時所共有的歷史特質。本研究的时间斷限是以第一位學成返國的許恪士畢業時間 1928 年為起點，直到辭世時間最晚的王文俊於 1983 年離開臺灣、遷居美國為止。

本探究的切入途徑，乃是援引知識轉移理論之觀點加以描述與分析。中國近代教育學自建立以來，幾乎就是在接受外國教育學的過程中展開，因此，跨國知識轉移理論為觀察與分析中國教育學歷史特質，提供相當好的切入角度。此一理

¹ 主要原因是，另外五位中，張建、劉鈞、曾景三人 1949 年之後留在大陸，在中共改造「舊的教育學」、推行「蘇化教育學」，且敵視知識份子的大環境下，教育學術的研究幾處於中斷狀態（鄭金洲、瞿葆奎，2002）。馬秉文則是回到出生處的僑居地——英屬西印度群島的千里達島（BArch, N 1182/245），經查該地當時並無大學設置，幾乎不可能在學術機構中從事教育學研究。至於蕭雲來，則留在德國轉往餐廳業發展，並未回到中國（王文俊，1976）。

論之主要課題在於「教育制度或理論於跨越國界情境中移植或轉介之動態過程」，各國學者已以不同的進路切入探討並發展之。²本研究以 Steiner-Khamsi (2002) 所發展出轉移知識過程中的三個「接受階段」(Phasen des Rezeptionsvorgangs)，分析與詮釋四位學者將德國教育學引導入中國與臺灣知識轉移的特質。此一理論相當程度地整合了 Schriewer 知識轉移的「外在化」理論(Externalisierung) (Schriewer, 1987, 1999, 2004)，並繼續發展出「再脈絡化」(Rekontextualisierung) 階段，以及「內在化」(Internalisierung) 階段；較之 Schriewer 的理論具體完整，對於本研究這種深入到知識轉移之動態性的「載體」(也就是留學生)，進行理解與詮釋的歷史個案研究，可提供相當的解釋力。

茲將 Steiner-Khamsi (2002: 70, 380-382, 396) 知識轉移三階段論，內容簡述如下：³

一、外在化階段：指一社會系統在遭逢運作危機時，首次出現由內部向外，尋求可資參考的外國模式，並嘗試與本國社會系統建立關聯且積極接受外國模式，以延續或補強該社會原有運作模式之合法性。

二、再脈絡化階段：將前一階段所學習與接受的外來模式在本國直接加以修正與實踐。此一階段之落實與實踐方式是觀察重點，即使未接受、未實現之部分，

² 例如英國 Phillips 與 Ochs(2003)由多個實證研究歸納出教育政策的轉移假借(Policy Borrowing)之可能影響要素以及理論模式，此種研究著眼於影響元素與轉借模型之建立，對本研究而言，解釋力較有限。德國的 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與多個國家歷史個案之研究。美國 Steiner-Khamsi (2002) 建立在 Schriewer 的理論與多個實證研究上，繼續發展兼具理論與實證的知識轉移模式。

³ Steiner-Khamsi 自陳，此模式只是一個相當簡化的描述。若要在經驗上對這三階段做更詳盡的分析，實有相當限制。另外，也很難確認第二階段(再脈絡化)究竟何時開始，何時結束(Steiner-Khamsi, 2002)。但是，建基於 Schriewer 與 Steiner-Khamsi 理論與模式，已經有相當多的研究嘗試運用於個案研究(例如拉脫維亞、瑞士、南非、阿拉斯加等地的知識轉移或政策移用)，且成果豐碩。詳參 Steiner-Khamsi (2002, 2003) 之說明。

也就是篩選淘汰之部分，也應加以注意。

三、內在化階段：在積極接受階段與直接實現之後，外來模式會逐漸失去新奇性與陌生性（*Fremdheit*），直到最後才終於融入本地。此種異質性與疏離性如何逐漸消失，而本土性如何漸增，是觀察與分析之重點。

近代中國的「外在化階段」主要表現於清末以來，開始學習外國教育理論、方法與制度，以圖進行現代化改革，延續國祚、增強國力這個部分。本研究的四位學者出國留學，正是身處於這個（至今仍持續進行的）外在化階段。然限於篇幅，有關外在化階段的歷史脈絡及學者留學的意義，當再另文深究，本文主要處理第二、三階段。

第二階段（再脈絡化）著重學者們修正外來學說，使因應本國主導性的意識型態和社會文化氛圍（例如 1930 年代以後的民族主義教育思潮），以及學者個人或共同的問題意識、他們對中國教育與文化問題的詮釋方式等。在第三階段（內在化階段），置焦點於學者們著述與實踐行動之分析；若他們嘗試將外來教育理論之新奇性與異質性降低，並與自身文化與教育傳統做有意義的連結，或是基於內在信念，相信所接受的外來教育理論之優越性，並嘗試將之在本國教育情境中實踐出來，兩者皆可視為「內在化的接受」。

本研究屬於歷史研究，所分析之史料，以 4 位學者回國之後發表的著述為主。⁴重點置於他們學成回到中國／臺灣之後的著述講學與實踐行動，同時探討其傳播與轉化德國教育學來華的知識轉移特質，以及對近代以來中國／臺灣教育學建立與發展的意義。最後，據以提出歷史評價，並嘗試提出教育學者未來可能之努力方向。本研究面臨的最大限制在於有的學者（例如許恪士）遺留之著述數量不多，常只能由門生故舊之追憶文字中加以理解重塑。但是，做為中國教育史上第一群直接接受德國教育學，且之後確曾努力嘗試對中國與臺灣教育發展做出貢獻之學者，每一位均有重要意義，均應設法加以探討。

⁴ 有關四位學者的個人手札、日記、書函、重要相關之文書紀錄等，對於本研究應極具價值，惟蒐集的難度相當高，幾經詢問仍未可得。

貳、四位學者學成歸國後的著述講學與實踐行動

一、許恪士

(一) 實踐行動

許恪士(1896-1967)，安徽歙縣人。北京高等師範大學畢業，曾任小學教師、校長、安徽第一師範學校校長，因疏導學潮有功，獲安徽省政府公費留學德國深造，先後在柏林大學、耶納大學研究，獲耶納大學哲學博士(1928)。歸國後任安徽省立第二中學校長(1928.8-1930.2)，⁵後應南京中央大學之聘，任教育系教授。其間又曾兼任中大實驗學校主任、公民教育系主任、師範學院院長等職(1930-1940)。

留學德國時，雖然學的是二十世紀初風行歐美的新教育運動，回到中國之後的許恪士，行動上卻表現出深受哲學家 J. G. Fichte 拯救德意志民族精神之薰陶與對於中華民族之熱愛。抗日戰爭時，許恪士曾將家中鹽船數十艘悉予鑿沉江底，阻止日本海軍前進，由富有而至一無所有。他率領中大實驗學校師生隨政府西遷，輾轉至貴陽復校，嗣任中大師範學院院長。受 Fichte 啟發與薰陶，許恪士主持陪都重慶附近各大學之學術演講，要求青年要有道德勇氣，以科學救國、人格救國；又抽暇到軍中做特別巡迴演講，鼓吹發揮固有文化力量，挽救民族危亡(許恪士先生紀念集編輯委員會編，1968；陳繩德，1990)。

1941年，許恪士轉至教育部工作。1947至1949年出任臺灣省教育廳長，任內確立學校教育與社會教育並重之方針，於國語教育、歷史教育、人格教育等特別加強實施，且免費供應全省國民學校學童教科書，以推進國民教育，大量增列社會教育經費，並創立空中教育制度，加速傳播社會文化。1949年之後，許氏因

⁵ 即今天的安徽省休寧中學。該校於1912年成立，稱省立第五師範，1913年易名省立二師，1928年原歙縣省立三中併入二師，更名為安徽省立第二中學，為中學、師範合設。自五師至省立二中其間15年，開創皖南教育之新局面，請參見(<http://61.191.66.139/shownews.asp?newid=232>)。

病請辭教育廳長一職，擔任臺大哲學系教授，主講文化哲學、歷史哲學等課程。1967年退休，同年病逝（許恪士先生紀念集編輯委員會編，1968；陳繩德，1990）。

（二）著述與講學

講學方面，許氏自1930年代即在中央大學講授中國教育史、西洋教育史、中國教育思想史、中國教育問題、教育哲學、教育通史、現代教育思潮等課程，在當時，J. Dewey 教育思想風靡全國教育界之際，中大學生尙知有 W. Dilthey、P. Natorp、E. Spranger、T. Litt 諸人，並且對於體大思精足與 Dewey 教育思想相拮抗之文化教育思想能略窺門徑，皆得之於許氏啟發（許恪士先生紀念集編輯委員會編，1968）。著述方面，目前能找到的資料並不多。⁶比較具有意義的，是許氏晚年曾於《中央日報》發表一篇〈答覆一位德國朋友的信〉，說明他個人以及其他同時代青年早期狂熱且深信 Dewey 的實驗主義，未能察覺同時也間接來了危害中國的唯物史觀及社會主義。許恪士認為，這是他個人、國家以及歷史的不幸。他晚年思索人類未來應走方向時，強調唯有結合人類愛的教育、宗教上的博愛、中國固有的文化精神、天理良心，及西方的自然科學，這才是中國的前途，以及世界的前途（許恪士，1963）。由這篇最後發表的文章看來，許氏晚年所關心的為中華文化，乃至整個世界文化未來出路的問題。

⁶ 許恪士之妻曾自述，許氏由於歷年非忙即病，累積之著述文稿著作雖多，均未整理出版（許恪士先生紀念集編輯委員會編，1968）。他最早曾在《教育雜誌》第25卷1月號到8月號連續刊載了10篇世界著名雜誌摘要的譯作，包括國校師資問題、職業教育、歷史教學、國社主義教育等主題。

他的《教育概論》，在臺灣的圖書館中所見名稱不一，例如《教育哲學》（臺灣師範大學）或《教育論》（政治大學），但實為《教育概論》，乃1957年於臺灣東方書店發行。另，許氏編著《思想判斷（理則學）參考資料》（許恪士，1958）。此外，《中國地方自治函授學校講義》（許恪士，無日期）共25冊的套書中，許氏編授了第12冊《教育研究》。

許氏另有一篇〈從歷史上看德國國民教育與建國〉，發表於1955年《主義與國策》雜誌。至於《中國教育思想史》，經搜尋臺灣及大陸各圖書館後，至今未能找到。據陳繩德（1990）稱，許氏另著有《社會教育學》、《歷史哲學初稿》，至今亦不能證實。

許氏早年在德國完成的博士論文《由歐洲新教育運動趨勢考察中國教育處境》，強烈表達反對政治干預教育，頗富有自由主義的色彩；但是，影響他回國之後言行、講學與哲學觀的，卻是 Fichte 以及文化教育學理論，而非曾對許氏論文表現高度讚揚的指導教授 P. Petersen（參見劉蔚之，2007）。這一點也顯示，中國二十世紀所面臨的危難，可能只有拿破崙兵臨城下、面臨亡國滅種的普魯士命運可堪比擬；許氏因此選擇在行動實踐上，效法 Fichte 激勵與振興德意志民族的行動。由他的講學來看，中國二十世紀以來最重要的教育與文化議題之解決，有賴於德國文化教育學說的啓發；至於兒童中心主義的新教育運動，並未能在國難中得到發揮的空間。

二、王文俊

（一）實踐行動

王文俊（1903-?）1925年於北大德語系畢業，之後7年曾經在不同類型的中等學校擔任教職，1932年考取家鄉河北省公費留學，派往德國修習教育學，1933年前往德國（Wang, 1937）。王文俊1937年自德歸國後，即接受「管理中英庚款董事會」之聘，在青海西寧創辦並經營一所完全中學——湟川中學（另附設小學及幼稚園），直到抗戰結束，1945年轉任湖北省教育廳長，並曾任三民主義青年團中央團部訓練處處長。1949年之後來到臺灣，除1951年曾受聘擔任臺灣省教育廳編審委員會主委一職外，一直在政治大學與臺灣師範大學任教，1983年左右離開臺灣，至美國定居（王文俊，1965b，1981）。

整個抗戰期間，王文俊在地處荒僻的青海省西寧主持湟川中學，按照 Spranger 以及 J. H. Pestalozzi（此外，還有中國教育家蔡元培）的教育理想與施教原則，再以自己赴德前在國內從事中等教育的經驗，加以融會貫通，無論建立優良校風（德智體群四育並重）、自我教育、生活教育（強調愛的教育，教育的愛）、科學教育（為糾補中國缺失）、勞動教育、美感教育（美育，受蔡元培教育學說影響）、強調課外活動等，自校長以次，師生均能共同參與，熱烈融洽，逐漸發展出好學研究的精神、融洽和諧的氣氛、勤勞樸實的習慣、負責守法的鍛鍊、活潑樂觀的朝氣等特色，適足以表現教育愛與愛的教育之具體情操（王文俊，1963，1981）。

劉蔚之 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) 27

自 1949 年之後，湟川中學繼承和發揚辦學傳統，注重教學改革與實驗，嚴格教學與管理，1960 年被評為中國全國文教系統先進單位，至今仍是辦學優良的中學（顧明遠，1989：594）。這一段創辦並主持湟川中學的歷史，王文俊直到晚年才完整地為文回憶（王文俊，1981），提供了理解德國教育學在中國之接受與實踐的一個範例。

（二）著述與講學

王文俊主要著作如下：

1942，編譯《文化形態學研究》（Spranger 原著）。

1958，編譯《青年期心理學》（Spranger 原著）。

1960，〈教育的展望〉。

1963，〈騶師與邊疆教育〉。

1965，《中學訓育之理論與實施》。

1967，《哲學概論》。

1974，〈陶冶理想與教育動力——介紹斯勃朗格晚年思想〉。

1975，〈精神與精神科學釋義〉。

1977，〈人文主義與教育〉。

1978，〈今日我國大學使命〉。

1981，〈青海興學記——創辦青海湟川中學經驗談〉。

1983，《人文主義與教育》。

除了 1958 年《青年期心理學》這本譯作之外，1960 年發表的〈教育的展望〉，是在臺灣發表的第一篇作品，距來臺已 12 年之久。撰寫本文時，祖國分裂，世界也分為兩個絕對不同的畛域，王文俊試圖以文化教育學派觀點與自己切身的沉痛體會，回答「教育在這種關鍵危急時刻，應如何抵抗當前文化的病徵，使青年能做出明智選擇？」這個問題。

王氏此文有一種沉潛而又激昂的氣勢，特別是說明教育本質與功用的部分，將 Spranger 文化教育學說說明得相當清晰、透徹。教育應包括由客觀文化到主觀文化的過程，此一過程給予主體文化財富，引導其體驗與了解，形成健全的主觀精神；而自主觀到客觀此一教育過程的主要任務，便在啓發個人內蘊的財富，喚

醒道德，以及義務的意識，進而開創新的價值與文化（王文俊，1960：84-85）。

王文俊對中華文化有接受，亦有批判。中華文化建立在倫理基礎之上，所以教育亦以倫理為中心。然而，追求倫理的知識，卻忽略科學的知識（王文俊，1960：85）。王氏以為，價值創造如果偏執一面，會招致文化疾病。中國過去太偏重人文現象而忽視自然現象，所以造成文化疾病而成跛行現象。

文化招致疾病與挫折的因素，有來自外在者，也有來自內在者。王氏引 **Spranger** 之看法說明，來自內在的病因實更關鍵。內在文化病因莫過於文化份子對文化意義共同確信之喪失，以及意圖創新的意志之消沉。他贊同 **Spranger** 之見，以為上述兩者正是文化核心。也就是說，一種文化的沒落，並不是由文化本身的衰老，而是由於這種共同確信與共同意志的喪失（王文俊，1960：88）。

本文最後論述教育的新任務，王氏在此引用 **Pestalozzi** 以及 **Spranger** 的見解，提出兩點：一、內在喚醒原則，可經由三種途徑達成，即傾注教育愛、身教，以及促成自我教育；二、外在連結原則，亦即自覺自動自發的自由人所構成的「同體教育」（**Gemeinschaftserziehung**），可透過溫暖家庭的重建、故鄉愛的培植，以及民族意識的昇華、匯合成指向文化的大洪流（王文俊，1960：92-95）。

本文顯示，王文俊對文化以及教育問題的思考，能相當程度地將中國文化傳統與處境，和德國文化教育學說做有深度的結合，其中亦顯示出一種融會貫通的視野與格局，能持平地對中西文化的優點與缺點，試圖去蕪存菁，展望未來理想的教育。這種特殊的氣勢，在王氏晚年著述中較為缺乏。

王文俊來臺早年所發表的著作中，1965年（時年62歲）所發表的《中學訓育之理論與實施》，也值得注意。本書透顯出王文俊對中學教育實務，特別是教育理論如何與實務結合，有高度之關注。事實上，基於多年辦學經驗與對文化教育學派，特別親炙 **Spranger** 的學習與體會，他對於此一議題確能處理得相當圓熟。

《中學訓育之理論與實施》之架構包括：一、訓育的理論：訓育與遺傳、環境之關係，訓育之人性基礎、民族性基礎、心理學基礎。在此，王文俊多所引用 **Spranger** 的著作，例如《生命的形式》、《青年期心理學》等書。二、訓育的實施：內容包括以往大陸中等學校訓育概況之回顧、臺灣省中等學校訓育概況、歷來訓育基本原則的檢討、實施合理訓育之條件、造成風氣與生活實踐、各種課外活動

與競賽的陶冶價值、團體陶冶與個別輔導等，此一部分多引據法令制度等事實性資料，加上他對教育的經驗與體會而立論（王文俊，1965a）。

最後王氏在書中仍一本文化教育學派觀點，強調在訓育工作中，「身教」中的教育愛、了解、熱誠，乃是成功訓育工作的必備條件與基礎（王文俊，1965a：218-223）。

本書理論與實務並重，架構完整，除了少數章節（例如第 6 章訓育的心理學基礎）翻譯的部分較為生硬、拗口之外，相當能一氣呵成。但是同樣地，這種氣勢在稍後的著述中亦已少見。

至於《人文主義與教育》一書則為最後作品，全書發表時，王氏已年逾 80（此書包括之前陸續在《教育研究所集刊》發表的數篇文章）。王文俊鑑於當時世界性的文化危機，苦思解決之道。他認為，唯有回到以人為本的人文主義，才能洞察人類文化危機，體察人在宇宙中的地位，重新拾回人的主體性。本書的序言相當值得注意，王文俊繼前述 1961 年〈教育的展望〉一文後，在這最後作品中又再引述 Spranger 的說法，認為一個文化的衰退並不是由於她的老邁，而是由於所屬份子對自己文化的價值失掉信心，也失去對其文化有所創造的信念所致。王氏認為，我們常常以 5,000 年文化自豪，而實際上所得自傳統文化的可說微不足道。這並不是說，得自祖先的遺產甚微，而是得到的雖多，卻沒有善加保存，遑論發揚光大。我們已經失去了文化的核心，也就是人文主義的精神（王文俊，1983：自序 2-3）。王氏慨嘆，現在的文化，既不是傳統的，也不是全盤西化的，而是集中西兩方的糟粕而成的混合體。因此唯有重新回到中華文化傳統之中，去找到安身立命之所，才是真正出路；挽救之道，不能寄望於西方的物本文化、霸道文化，更不能寄望於共產世界的無情非禮的反人道文化。中國的人本主義文化、王道主義文化，才是挽救今天世界文化危機的唯一良藥，故應推翻共產政權，建立以倫理、民主與科學為本質的三民主義新中國（王文俊，1983：自序 5）。

他撰寫本書時，多將相關概念分由中西文化中的意義及示例加以解析，該書探討人文主義的發展與演變、現代西方的學校與人文主義、人文主義與各種教育類型、人文主義教育與人格發展、人性問題、價值實現之關係，最後則以「到人道教育之路」為代結論，提出以下五項重點（王文俊，1983：308-339）：

- 1.掌握真我：從心理學之理解出發，理解青年之特質，此為預備工作。
- 2.反省與自覺的喚醒與引導：幫助青年找到自我的主體性，並能自我涵養，時時自覺與反省。
- 3.自尊與自我批評之精神陶冶：青年的精神覺醒，把視線由外而轉向內在，把主體做為一新的世界加以衛護與自我批評改進。
- 4.良心的培植與責任意識的陶融：基於反省、自我批評，達到良知培植的理想。
- 5.教育愛：以 Spranger 的教育愛，做為到人道教育的路徑。到人道教育，也就是到愛的教育。

這五點顯示他受 Spranger 文化教育思想影響，確實極大。本書也是他一生學術思想的總結性展現。王文俊是德國文化教育學派大師 Spranger 第一位中國弟子，也是 Spranger 最為肯定與賞識的一位（劉蔚之，2007）。事實上，由王文俊所有著作的發表時間來看，一生著述幾乎不輟；由內容來看，也幾乎不曾偏離教育與文化這個主題。和許恪士相同，王文俊晚年也回過頭來處理與反省文化未來出路的問題，可見這確為中國近代以來最關鍵，也是對教育的方向與內涵最具影響力的問題。

應加說明的是，王文俊在臺灣受限於客觀環境，學術參考資料明顯不足，而且他雖然努力將中西方對於人文主義之看法做一連結，最多只能將兩者並陳，甚至中國部分常常只能聊備一格。舉例而言，在 1975 年〈精神與精神科學釋義〉一文中，中西兩個文化傳統對於相關內容的討論，其份量依頁數言為 3：9，比例相當懸殊（王文俊，1975），且兩個部分在內涵上連結互通之處，並未試圖闡釋。

此外，他的文字較為生硬，且常由不同翻譯段落組合而成，缺乏消化與解釋。在此舉兩段文字，說明不易理解之處。

由於德國的觀念主義以及在其中建立的精神科學……根本只逗留在歐洲中部，於是客觀化（具體化）、實證化（確實化）的科學自我誤解，強烈地由非精神的傳統取得食糧。但是，在今天經過社會化的意識所超越，並且作為一種提供的社會形式之意識型態的自我申辯來揭發。對於這種揭發有所

貢獻的，特別是批評論，它把精神要求在解放的要求形式之下來代表。它從對自然的觀察中，明瞭一種純粹的確證只是自我欺騙，客觀化的幻象嘗試著用它從一定的、社會退化的興趣出發來獲得。(王文俊，1975：9)

又如，在翻譯 Spranger 之《青年期心理學》時，

只有是一種價值整體的構成肢體，纔能在意義綜合關係之內。這樣的心靈生活，並不是一種純理念的組合，而是一種和空間與時間相結合的實體。如果這種實體與意義綜合關係發生聯繫，那我們就應當視所謂心靈為一種生命組織，而這種組織是置於價值現實之上的。(王文俊編譯，1958：9)

像這樣把字面翻譯出來，而未能依自己對理論之理解，考慮中文語法表達結構，再加以書明，實不免限制了讀者的理解，並妨礙了觀念的流傳。Spranger 精神科學心理學獨特價值究竟何在？為何優於自然科學之心理學？而且為何在德國能得到相當高的歷史評價？王文俊並未能透過這樣的譯介，加以說明與傳揚。

但是，當王文俊以自己的話來說明闡述時，多可明白曉暢，例如他在幾本書中的自序部分，多能言簡意賅，直觸問題核心。此外，王文俊對文化教育學派的掌握與闡述，幾乎可說是所有作品中最充分掌握精義且精彩的部分。例如王氏多次說明 Spranger 對教育之看法：

教育（陶冶）是由文化影響所獲得單一而又分支的，以及有發展能力的個體之本質形成，它使個體能達到客觀的價值豐富之文化成就，並且對客觀文化有體驗能力。(王文俊，1975：11，1977：22)

另外，

屬於教育的，不僅是個性（Individuality，做為獨特的出發點），而且也有普遍性（Universality，做為本質財富），以及整體性（Totality，做為內在的封鎖）。真正的教育永遠是包含著發展可能性與生長可能性，因為它自己根本就是一種高貴化了的發展結果。這種高貴化乃是經由文化影響而獲得。（王文俊，1975：11，1977：22）

再如，

教育乃使受教者活潑而生長地接納一切客觀的價值，這些價值能對一個正在發展中的精神秉賦及其生活圈發生關連，進入到這個人的體驗，意志以及創造的喜悅之中，使他具有一種牢不可破的，能在客觀上有所成就的，以及在自身滿意的人格。(王文俊，1975：12，1977：22)

以上 Spranger 文化教育學說諸觀念雖有玄遠處，但其實都是極為動人的篇章，王氏能夠相當適切地表達。做為一位知識轉移「中介者」，王氏在臺灣傳播文化教育學思想之努力，以及抗戰時在青海依據 Pestalozzi 和 Spranger 之理想辦學，深具歷史意義。

三、吳兆棠

(一) 實踐行動

吳兆棠(1907-1964) 1925年於同濟大學德文科畢業，同年赴日本早稻田大學政治經濟部進修，並加入中國國民黨(18歲)。1928年返國，歷任中央政府官員，以及中央陸軍官校訓育總教官。1934年赴德留學，1938年獲德國柏林大學博士學位，隨即回國參加抗日工作。歷任中國童軍總會主任秘書，主持童軍幹部訓練工作(重慶)；三民主義青年團中央團部幹事，主持幹部訓練班；國民黨中央訓練團幹事、組長、訓練處副處長(1941-1944)；⁷此外，還擔任大學教授職。1947年出任教育部中教司司長。1949年之後曾任臺灣省教育廳編審委員會主任委員、⁸國立政治大學教育研究所教授、主任(1956-1964)。1953年起兼任中國童軍總會常務理事。1956年兼任中國青年反共救國團副主任，1958年任革命實踐研究院分院院長；1963年出任臺灣省教育廳廳長，1964年病逝(王煥琛，1994)。

⁷ 吳兆棠曾於1945年以代處長身分，移交中央訓練團訓練處副處長此職務予王文俊。

⁸ 1951年吳氏又將臺灣省教育廳「編審委員會主任委員」職務移交於王文俊。除這兩次的職務移交，這兩位留德同窗一生關係在公、私領域均非常密切(王文俊，1965b：165)。

吳兆棠是「童軍教育之奠基人、青年救國活動之輔導者、教育學術研究之指導者」(王煥琛, 1994), 較重要的影響, 其實在於青年與黨務工作。其中, 吳氏返國後極力主張童軍教育與訓導工作相結合, 成為學校正式教育之一環。他曾提出「初級中等學校童軍教育實施計畫」, 籲請教育部採用, 教育部遂於 1957 年公布實施, 使童子軍科目與高中軍訓科目相銜接, 又將公民訓練、戰時服務等內容融入(王煥琛, 1994; 呂建政, 1995)。

1952 年救國團成立, 吳氏被延攬為副主任, 輔佐主任蔣經國。當時, 救國團是教育性、群眾性及戰鬥性的團體, 他配合國家教育與文化政策, 推動各種教育工作, 結合全國青年學生、工人、農民、公教人員與知識份子之力量, 培養青年戰鬥精神與戰時生活(王煥琛, 1994)。

至於黨務工作方面, 吳氏於 1958 年起擔任國民黨「革命實踐研究院」分院主任, 該院是蔣中正於 1949 年為培養一批「有新認識、新作風的幹部」, 以求「轉敗為勝、轉危為安」之目的而開辦。分院在 1953 年 7 月於木柵成立(薛化元, 1982)。

(二) 著述與講學

除《訓練原理與實施》(吳兆棠, 1954)、《青少年心身鍛練》(吳兆棠, 1957) 兩本屬於獨立出版的著作之外, 吳兆棠大部分的學術論著均收錄在包括上、下兩冊的《吳兆棠博士文集》(吳兆棠, 1966) 中。

文集中幾乎都與青年或黨務訓練工作有關, 且多屬於短期研究班或訓練班講授之綱要、講義類的文字, 就教育學研究角度而言, 學術價值並不高。這一點, 他的生前好友也都有指出。⁹

吳兆棠過世後, 所得到的評論, 多是「求知與力行, 相輔相成」(吳兆棠,

⁹ 例如田培林在《吳兆棠博士文集》中, 關於〈倫理學綱要〉的序言, 認為本篇是一未完成的手稿。王文俊則在該書的〈研究方法論〉篇, 認為這本書是筆記而成, 錯落之處也不能免。另外, 在〈群眾心裡綱要〉部分, 陳雪屏指出, 這一本稿子原不是學術著作, 而是為短期研究班或訓練班講授之綱要(吳兆棠, 1966: 陳雪屏先生序, 1)。

1966：陳百年先生序，3）；王文俊一句話紀念這位摯友：「從理論到實踐」（吳兆棠博士逝世週年紀念籌備委員會編，1965：136）。可見，他的貢獻確實是在實務工作多於學術研究領域。

那麼，他的實踐行動是否具有知識轉移上的意義呢？這必須由他在德國完成的博士論文回溯起。吳兆棠於1938年完成之博士論文《德國農民組織訓練工作之研究》，當時是納粹政權相當熱門的主題，而正處於戰爭下的中國，能在學校接受教育的人口有限，因此加強正規學校之外農民訓練組織也極為迫切（劉蔚之，2007）。學成歸國以及1949年遷居臺灣後，吳氏終生投身於青年與黨務的組織與訓練工作，實為國社主義博士論文旨趣下的行動性延續。從這個觀點言，他的行動可說是結合與親身實踐出自德國的學術訓練與自身服膺的政治理念，這是一種內在化之後強烈的信念實踐。

四、田培林

（一）實踐行動

田氏（1898-1975）1920年於北大哲學系畢業，曾在河北、河南等地之中學與大學任教。1935年赴德留學，1939年獲哲學博士學位後，正值中日戰爭，田氏逕至大後方擔任教職，曾任國立河南大學校長¹⁰與西北農學院院長。¹¹政黨工作方面，1942年任國民黨中央組織部訓練處處長。又歷任河南省黨部主任委員、三民主義青年團第二屆中央幹事。戰後於1946年任教育部次長。¹²1949年政府遷臺

¹⁰ 河南大學創立於1912年，位於開封，抗日戰爭期間先後輾轉遷移於河南省以及陝西省各縣。田氏是1945年7月至1946年11月擔任該校校長，計一年餘。參見河南大學網頁：www.henu.edu.cn/lsg.htm，以及www.henu.edu.cn/lrld.htm

¹¹ 西北農學院校址在中國農耕文明發祥地的陝西楊陵。田氏是出掌河南大學時，短暫兼任西北農學院院長一職，時間為1945年9月至1945年12月，歷時僅3月，請參見（<http://www.nwsuaf.edu.cn/nwsuaf/export/sites/nwsuaf/column/xxgk/lsg/index.html>）。

¹² 田氏任職教育部時間為1946年10月至1949年4月，計約兩年半的時間，請參見（<http://history.moe.gov.tw/employee.asp?id=22>）。

後，任臺灣省立師範學院教育系教授兼系主任、教育學院院長，1955年創辦、兼任該校教育研究所主任，1971年退休，1975年病逝（賈馥茗，1998；劉延濤，1976）。

田培林的教育實踐活動方面，最有歷史影響力的，首推1955年在臺灣師範大學創辦教育研究所。由於他堅信「教育學是哲學而不是科學」以及「教育即是文化」（賈馥茗，1998：91），任研究所主任之後，始終以哲學為基礎而加入新的知識及學科（賈馥茗，1990）。該所幾十年來所培養的畢業生在臺灣教育學學術研究、教育行政與學校教育方面，貢獻與影響非常深遠。¹³

田培林辦學強調「教育學乃是哲學」以及「教育即是文化」，其實乃是1920年代以來，到田氏1930年代留學時的德國大學教育學之主流與傳統。這種教育學研究典範與中國自1922年新學制以來，遵從美國實用主義教育學研究典範的風潮，大異其趣。為何田氏會如此主張並力行？本研究認為，可能是他深受德國教育學啟發；另一方面，則應由他前後一貫的，也就是從在德完成博士論文直至來臺之後對近代中國的教育與文化所持觀點，加以解釋（詳見下文著述與講學分析）。

（二）著述與講學

田培林主要著作51篇均收錄在《教育與文化：田培林先生的教育哲學》（上、下冊，1976年出版）中，另有5篇未收錄於該書之文章。¹⁴

身為一位留德教育學者，田培林經常為文介紹德國教育實務發展現況。按照發表年代來看，分別有介紹科學研究獎助（1951）、教育概況（1953）、師範教育

¹³ 周恩文對此有適切獨到的歷史評價：至1990年為止，臺師大教研所培養近400位碩士及40餘位博士，貢獻不可忽視。肇始之功，當歸於田先生及早期師長的努力。該所日後仍然保留哲學路線的傳統，維持冷門、艱澀、孤寂的哲學取向傳統，與他校教育研究所的特色明顯不同，此亦賴田先生早期學劃及歷來師生共同努力所致（周恩文，1992）。

¹⁴ 5篇分別是〈擬請改定學制已配合社會文化經濟之發展案〉（1962）、〈德國義務教育的演進與現況〉（1960）、〈西德師範教育實施現況及其問題〉（1963）、〈德意志聯邦共和國的學校制度〉（1965），以及〈德意志聯邦共和國的社會教育〉（田培林、許志偉，1968）。

(1959, 1963)、大學推廣教育(1955)、教師組織(1957)、國民學校教師組織(1956)、義務教育(1960)、職業教育(1963)、學校制度(1965)、社會教育(1968)等。

另外也從歷史與哲學觀點，介紹德國學校教育發生的背景與改革經過(1951)、國民教育之歷史發展與民族主義(1954)、大學制度的演進與任務(1955)；至於德語世界重要的個別教育學者，例如 F. Froebel (1953, 1956)、G. Kerschen-Steiner (1954)、Pestalozzi (1954, 1955) 等多所介紹。¹⁵這些均顯示他扮演著將德國教育學理論與實務介紹給國內學界的「引介者」角色，且時間上延續相當久，直到晚年都是如此。

由田氏可考發表時間的文章觀之，多數集中於來臺早期的 1949 至 1960 年之間，即 51 到 62 歲時。各文首度發表時間如表 1。

表1 田培林著述發表時間分布¹⁶

時間	發表篇數	備註
1949-1955	23	1955年創辦臺灣師範大學教育學研究所
1956-1960	14	1956年另有《教育史》一書發表
1961-1965	11	
1966-1970	2	
1971-1975	0	1971退休，1975年逝世
總計	50	

資料來源：田培林(1976)。

在表 1 中的 50 篇文章，總共有 37 篇在 1960 年之前發表。他備受肯定、被認

¹⁵ 以上括弧內為首度發表年份，均參見田培林(1976)《教育與文化》。未收入該書文章之出處，則列於本文參考書目。

¹⁶ 《教育與文化》書中有 51 篇文章，本表依據該書各文末所註明的原刊登雜誌名稱與卷期，一一查明發表年代，整理而出。惟該書所註明的原文出處並不完整，也多有誤植疏漏之處，此處不一一臚列。另外，再加上未列入書中 5 篇文章，在 56 篇文章中，可考其發表年份者，共 50 篇。

為「完全以德國文化哲學的基本觀點為基礎」的《教育史》(1956)一書(王文俊, 1976: 27), 也落在此一時期。

田氏晚年(1961-1975)發表數量銳減, 雖然如此, 1961年發表在王鳳喈主編《教育學》中的〈西洋近代教育思潮的派別〉, 卻是他多年研究精華的集結, 屬於成熟之作, 可算他最重要的作品之一。對照當時有限的西方學術吸收管道, 文中以獨特理解與詮釋方式, 系統而深入淺出地介紹西方近代教育思潮, 無怪乎得到高度推崇。¹⁷

上文曾述及, 田培林強調「教育學乃是哲學」以及「教育即是文化」(兩者其實也構成行動與思想的主軸), 乃源於德國文化教育學啓發與田氏自身對近代中國的教育與文化之體會。

首先, 他在學術思想以及在日常教育實踐中, 究竟如何受到德國文化教育學派影響? 王文俊這位田培林的德國同窗與多年好友即認為, 田氏教育著述(此指《教育史》一書)完全是以德國文化哲學的基本觀點為基礎, 而他對學生無不愛如子女, 充分發揮了 Spranger 所倡導的「教育愛」精神(王文俊, 1976)。¹⁸可以看出, 在王氏心目中, 田氏無論是教育思想或日常實踐, 均表現出文化教育學派的影響。

賈馥茗(1998: 86-91)也認為, 田氏以哲學為宗, 依歷史脈絡, 視文化與教育為一體, 見於創造的成就, 其中與文化教育學直接有關者如下:

1. 文化價值總體觀: 田氏心契德國文化學派觀點, 認為文化是精神活動所創

¹⁷ 楊亮功、伍振鷺(1981: 20)曾論道, 1949至1981年間, 介紹外來教育思想的專著與論文中, 以田氏〈西洋近代教育思潮的派別〉一文最稱完備, 文化教育思想尤其深入而詳盡。國人對於此派的教育學說, 有完整而正確的認識與了解, 實自此始。王文俊(1976: 27)亦評論該文:「如非長於綜合, 絕不能將現代錯綜複雜的教育思潮, 那麼簡明扼要而系統分明地表達出來。」

¹⁸ 另外歐陽教〈饗宴與哀思〉一文的〈饗宴〉篇, 關於田氏對學生的教育愛、啟發式對話教學等教者風範, 有具體細膩之描述, 也很能見出田氏提綱挈領、運用鮮活的比喻來指導學生思考的長處。參見中國教育學會、師大教育研究所主編(1976)。

造的價值整體。

2.歷史綿延進步觀：田氏接受 Dilthey 歷史哲學觀，相信文化延續歷程中，人類一面去蕪存菁，一面創造更新，是永恆的延續。

3.教育即是文化：文化是精神價值總體，教育活動的實質是文化內涵的保留、傳遞與繼續創造的成績。

4.教育愛。

5.教育學是哲學，而不是科學。

上述幾點均說明，田培林雖然在德國跟隨納粹學者 O. Wichmann 修習學校教育學，¹⁹但事實上，他受到 Spranger 及其文化教育學派的影響極大，進而反映在辦學、講學與或著述中。

田氏運用「教育即是文化」的觀點，分析中國近代以來教育與文化發展，也相當值得注意。特別是發表於 1962 年〈從文化發展的觀點論我國的新教育制度〉，亦屬晚年回顧與反思近代中西文化與教育衝擊之作。

文中，田氏具體展現做為當代中國知識份子以及教育學者，對中西文化衝突與激盪下新教育制度的反思。本文深具歷史意義，一方面實接續田氏在 1939 年完成的博士論文中所關切的「教育改革應自本國歷史文化出發，以適應當代需求」這個強烈主張（劉蔚之，2007）。另一方面，也接續百年來中國思想史上，知識份子最關切而又最難找到答案的「文化」問題。²⁰

¹⁹ 有關 Wichmann (1890-1973) 的資料並不多，他自 1931 年起，在柏林大學任教哲學、實務教育學 (Praktische Paedagogik) 以及教授法。他原為納粹教師組織的成員，1937 年成為黨員。他在柏林時所任教的科目很廣，包括哲學、教育學、心理學以及相關的練習課。1939 年夏，獲得徵召到維也納大學主掌教育學講座，當年 10 月升等為哲學與教育學教授。1945 年二次大戰結束時，他因為納粹黨員身分，在維也納受到停職、逮捕與解職處分，之後以「重新任用的教授」(Professor zur Wiederverwendung) 身分，在杜賓根大學任教，1961 年退休 (Horn, 2002)。

²⁰ 例如思想史家余英時 (1984) 即曾指出，中國近代以來學術思想界亟待解決的中心問題、一般中國知識份子所最感困惑的，是中學和西學之異同及其相互關係的問題。而著名 Dewey 教育學者吳俊升 (1972) 在 1934 年時亦認為，中國教育在理論上和實施上的衝突，首先集中於文化問題：教育應該傳遞和發揚的文化，是什

田氏在文中批評 1904 年中國近代第一個實施的新學制「奏定學堂章程」，認為他使得一切教育傳統從此成為陳跡，一切都要重新做起。這樣的教育改革，否定民族文化發展原則，真可稱之為教育革命。其徹底激烈程度，違背了文化發展原則，是新式教育中所隱含的先天缺陷。且西洋式教育制度又間接來自日本，我們對於西洋教育制度沒有直接深刻認識，反把傳統具有優良質素的私塾、書院個別教學方式等，一律取消（田培林，1976：574-577）。

田氏強調，教育必須包含民族性。一些文化程度較高、歷史悠久的國家的教育改革運動總是尊重自己的文化傳統，注意自己的歷史背景，逐漸採取革新步驟，絕不肯不顧一切地毀棄過去全部傳統。田氏認為，在西洋各國教育史中，只看到逐步改良，看不到激烈革命。其原因是，文化發展法則是不斷從外來文化體系中吸取新成分，補充自己原有文化之內容；且吸取新成分之後，必須融解、消化，使其成為自己文化體系中的內在本質。教育即是文化，當然不能無條件地放棄過去（田培林，1976：570-571）。

田培林另於 1956 年發表〈一年來的教育學〉一文，認為清季「中學為體、西學為用」的態度、五四以來的全盤西化主張，可謂無條件承認科學、技術的價值。但文化本身總是具有高度民族性，尤其有獨立體系的中國文化，對於外來文化雖有吸收雅量，卻總不願無條件全部接受，因而西方傾向啟蒙教育的思想在中國新教育推行中，總不能不遇到阻力，結果造成「傳統民族精神與文化教育」與「外來主知主義教育」彼此對立的形勢。他認為，二十世紀前半期，中國教育實際是這兩種趨勢互相消長的局面，而教育研究也徘徊在這兩種教育思潮的矛盾中。在不能統一的矛盾情態下，教育實際工作缺少統一指導原則，雖有多次改革，都不曾成功；教育研究方面，自然也沒有獲得完整體系（田培林，1976：348）。這些都是他由文化教育學派關於文化與教育關係之論點，對於中國教育實際與理論發展的深切悲嘆。

麼文化？是中國固有的文化呢？還是西洋的文化？自教育目標以至教育方法，均將視此一問題的解決如何而規定。然而，在跌跌撞撞中，這個根本問題在中國一直未獲合理解決。吳俊升因而特別指出，「中國教育需要一種哲學」！

此外，田培林著述中常將中國哲學思想與西方教育學理論互做呼應解釋或並列，例如〈論人格教育與文化教育〉同時說明西洋與儒家人格教育理論；又如在《教育史》，先論中國教育史，再述西洋教育史，最後結論又分別比較中西教育制度與思想。田培林這種中西並重或先中後西的結構安排與前述王文俊諸文類似，也與許恪士《教育概論》同，例如許恪士在〈教育史〉部分，先述中國，再論西洋教育史演進（許恪士，1957），顯示出他們都同時重視中西文化兩者，且中國部分優先安排於西洋部分。

田培林早年就讀北大時（1916-1920），受自由學風影響，是一個「無政府主義者」，但博士論文中卻充滿民族主義色彩，當時，他批評中國新教育制度，特別是1922年以後過度採用美國學制的影響，強調今後努力的方向，無論學校的內在運作或外在組織，均應該是純粹中國的（*durchweg chinesisch*）。在對德國教育進行歷史考察的博士論文中，他即已發現，一個國家的教育必然是由其精神史奮鬥出來的結果。這一點也透顯出他對德國教育學的接受，不會全盤移植套用，而是在自己的脈絡下，設法找出自己的問題與解決出路（劉蔚之，2007）。與前述文本分析相較，田氏來臺之後發表的相關文章，實延續在德所完成博士論文的基調，由哲學與歷史途徑，特別是文化教育學觀點切入（「教育即是文化」），來理解教育學理論或實務，進而主張教育學，特別是中國教育學最需要的乃是教育哲學，如此，才得以發揮指引文化與教育發展之效。因此，他辦學主張「教育學乃是哲學」，其實非常適合於中國及臺灣近代以來特殊文化與教育處境，也可能是歷史必然的產物。²¹

綜言之，田培林一方面扮演著稱職的知識轉移「中介者」角色，介紹德國教育學理論實務給國內學界。另一方面，他的主要貢獻是在辦學、培養後進上所發揮的影響力，以及創造一個提倡「教育學是哲學」與親近「文化教育學研究典範」的環境兩方面。對照當時的臺灣，自光復以來，尚無所謂教育學術研究可言；當

²¹ 相當有意思的一點是，吳俊升在1934年即曾為文呼籲，「中國教育需要一種哲學」（吳俊升，1972），而田培林1949年之後在臺灣辦學，也認為「教育學乃是哲學」。可見，這確是有遠慮的教育學者們的共同關切。

時的中國大陸則進行蘇化教育，真正的教育學術研究幾乎中斷。由時代背景觀之，田氏在臺創立師大教育學研究所，對當時氣息微弱的中國或臺灣教育學術研究，實有延續薪火、開創新局之功。然以一個較嚴格的標準來看，田氏本人在教育學術研究方面，除了極少數篇章外，仍然是比較缺少有份量的傳世之作。

參、歷史評價與定位

一、時代背景之限制

在試圖為這 4 位學者進行歷史評價與定位之先，必須從他們一生中所經歷的並不理想的時代性框限條件加以說明。他們出生時，正值中國歷史上數千年未有之大變局，中國文化無論在精神、制度與器物上，均面臨波濤洶湧的斷裂滅絕危機。青年時代，他們經歷到新舊文化、中西價值與規範差異的巨大鴻溝。他們的導師要求並教導他們，揚棄中國文化，全盤學習並接受西方文化。但這最初的自由色彩很快就遭遇到內憂外患不斷、國事日非的危機之影響，而漸具民族（國家）主義傾向。

1930 年代，他們在德國修習教育學時，正當德國受到納粹主義席捲，之後，此一狂潮甚且造成世界性災難。所以幾位學者留學時，也正是德國教育學術研究受到嚴重干擾、破壞與中斷之時。而學者回到中國之後，立即投身八年抗戰救國工作。這段期間，他們的工作地點極端分散，即使有些時間性資料無法精確取得，他們在每一地點服務時間也短暫得令人驚異。舉例而言，田培林先在雲南昆明，又在四川重慶、陝西寶雞（因戰爭而遷徙陝西省的河南大學與西北農學院）與河南開封（國民黨省黨部），以及戰後在南京（教育部）工作過（參見圖 1）。更何況，抗戰結束百廢待興，又有國共內戰，之後更被迫終身避居臺灣，眼看祖國遭受浩劫，卻再也未能回到中國故土。

這些戰亂背景下顛沛流離的遷徙、工作地點的分散與職務任期的短暫都說明，他們取得學位之後，正當學術生涯正要開展的黃金階段，缺少必要的理想條件支持。這是結構性框限，這些條件限制在 Spranger 弟子王文俊身上，表現得特



圖 1 學者工作之地點分散與時間短暫（田培林為例，1939-1949）

別清楚。例如他在 1942 年譯有 Spranger 原著的《文化形態學研究》並出版，抗戰勝利後由於內戰，致原有紙版散失，此書遂成絕版，王氏本人亦未能保有一本（王文俊，1976，1983）。²²再如《青年期心理學》一書，王文俊於 1937 年自德國學成時，即已著手翻譯，卻由於戰爭期間主持中學、戰後主持教育行政，被迫擱置。遷臺之後，國家分裂，更無心翻譯。直到田培林 1956 年邀約他開這門課，他才於 1958 年在手邊連一部可用的辭典都沒有的情形下完成翻譯，前後共花費

²² 王文俊本人並不知道的是，事實上在臺灣中央研究院傅斯年圖書館中，即有一本他所譯的《文化形態學研究》，這很可能是全臺唯一的孤本。

20 年的時間（王文俊編譯，1958：譯者自序 4-5）。這些例子均說明，回國後的客觀與主觀學術工作環境是極其艱困的。

二、近代中國知識份子的特質

雖然有上述時代的限制，4 位學者仍反映出近代以來中國知識份子與留學生的一些共有特性。就積極面而言，身為近代中國知識份子，他們屬於其中的「第三代」。第一代與第二代的中國知識份子曾經援引西方觀念，啓蒙他們革命性的新思想，並且親身主導或參與政治革命或文化運動。但與前兩代不同的是，第三代的主要貢獻不在於激烈啓蒙或親身參與革命，而在於學術文化領域中專業的知識貢獻，例如物理、化學、法律等領域，為中國的現代化貢獻一己之力。他們是能夠創造出新範式的一代（Li & Schwarcz, 1983/1984: 53-54）。就此特質言，田培林與王文俊兩位實可當之無愧。

但在不斷戰爭、革命與爭取國家尊嚴的時代背景下，中國知識份子卻經常「自願」放棄他們自己受過啓蒙的思想模式，配合多變政治局勢的需求。受到愛國主義之驅使，並為追求國家尊嚴，他們的「啓蒙」角色經常為了「救亡」（national salvation）而犧牲，因此「救亡取代啓蒙」實為近代以來中國知識份子的共性（Li & Schwarcz, 1983/1984: 54）。在此特質上，吳兆棠與許恪士是較為明顯的例子。

正如同許多第三代的現代知識份子，4 位教育學者終身奉獻在教育學術領域，他們可謂中國歷史上，第一次在各專門學科知識領域中促進中國現代化發展的職業性科學家。這一點與歷史上有著逾千年傳統，透過科舉考試而習得經典知識之「士大夫」（Gelehrte-Beamten）有很大不同，也與今日能相對安心在學術領域中，扮演「啓蒙」角色，不必再為「救亡」犧牲「啓蒙」，但也相對欠缺對國家民族命運關切與奉獻的知識份子殊異，他們乃是具有極獨特歷史意義的一群。

三、內在化的行動踐履

4 位學者確曾嘗試透過與自身文化與教育傳統做有意義的連結，將外來教育理論之新奇性與異質性降低，更基於內在強力信念，相信所接受的外來教育理論之優越性，而嘗試將之在本國教育情境中實踐出來。他們對於德國教育學之接受，

不僅止於純粹理論或是學科知識的層次，更包含實踐行動；不只包含「再脈絡化」的吸收與理解，也具有主體意識的「內在化」踐履層次。

以王文俊為例，他依照 Pestalozzi 以及 Spranger 的教育理想在青海辦學，在臺灣一直持續到年過八旬，仍努力不懈地教學與著述工作，都是知識轉移之最深層面「內在化」的表現。

田培林在臺灣傳揚文化教育學，創辦與主持臺灣師大教育研究所，培育中堅的教育學術研究或實務工作者，影響力更甚於王文俊。田培林主持該所事務，始終堅持教育哲史基本走向，明顯受到德國文化教育學研究傳統中崇尚彰顯教育之精神與文化意涵之影響。

至於許恪士，他在戰爭中以 Fichte 為楷模，持續對軍人與大學生進行愛國演講，即使到臺灣，由臺大退休後年事已高、身體狀況不佳，仍勉力應邀持續演講，這也是屬於內在化的接受與踐履。

吳兆棠終生熱切投入政黨與青年工作，無論我們是否同意他的政治意識型態或獻身的決定，他的實踐行動本身確是他留德追隨 Baemler 所習得之國社主義的精神鍛鍊教育 (Formationserziehung) 內在性的延續。中國及臺灣當時特殊的時空脈絡與整體處境，也的確提供這種加諸於青少年的半軍事化教育訓練工作一個絕佳的機會。吳照棠的例子，因之也可視為對德國教育學的內在性接受。²³

四、德國教育學對中國的啟示²⁴

透過 4 位學者的研究著作，我們可清晰地看出，建基於德國修習教育學之經驗，他們所引介的德國教育學，一方面拓展與啟蒙臺灣教育學新生代的學術視野，

²³ 必須說明的是，上述這些具有「內在化接受」，而實踐或延續德國教育學的行動趨向，應該也同時受到其他許多結構性因素的影響使然。例如中國之時代處境、近代中國知識份子的特徵，以及他們所選擇的政黨意識型態（政治理念）有極密切的關係。本文也試圖兼顧這些角度切入解釋。

²⁴ 此處所討論的德國教育學，並不包括一切的德國教育學內涵，主要還是以文化教育學派為首的德國教育學，因為這正是學者在中國與臺灣主要傳遞的，也是對 1930 年代以來，我國教育學影響最大的德國教育學理論。

另一方面更令人印象深刻的是，他們非常強調中國傳統教育文化思想中優美精華部分，且將傳統中國文化與西方相關教育學理論相提並論，這顯示出建立連結關係之企圖：努力追求中國與西方文化之和諧交融，並且嘗試建構一種新的中國／臺灣教育學。

這是否也屬於德國教育學的知識轉移之一部分？這究竟是受到留德之前中國內憂外患下民族文化處境，抑或是留德修習教育學之影響？本研究依初步研究所得，認為這是具有主體性的「再脈絡化」與「內在化」的知識轉移，是將所習得德國教育學高度轉化的結果；換言之，這是德國教育學對中國教育學之啓示。之所以會有此結果，乃是學者們對本國問題意識與留學經驗兩者交相影響、互為增強的結果。留德之前，4位學者在大時代下的成長過程，以及留學前3到14年不等的教育專業領域中累積的觀察與體認，均構成 Schriewer (1999: 162) 探討知識轉移過程時所提出的特定「消化吸收的模式」(Verarbeitungsschemata) 以及「接受特定價值的偏好」(Wertepreferenzen) 特質。在這種情形下，帶著自己問題意識（例如對全盤西化思想、移植美國教育制度與學說、民族文化精神復興等問題之思考）的學者們所見到的德國經驗，對於當時正面臨中西文化衝擊與生死存亡關頭的中國教育學，非常具有啓發性以及鼓舞性。因為德國教育學的啓示是，教育即是文化，只能是本國精神奮鬥史的結果。這種理論典範強化了學者們原先已有之解決問題的信念，所以幾位學者們（包括未到臺灣的曾景、馬秉文、張建、蕭雲來）均在博士論文中不約而同地強調，教育應該且必須由自己的文化中產生，而非隨意移植可得；換言之，德國教育學之學習，乃是對原先本身即有的教育與文化問題意識的新刺激，學者們並非憑空容受德國教育學理論。

因此，由他們的博士論文以及返國著述中可見到具有按照本國情境加以「再脈絡化」(Rekontextualisierung) 的現象，亦即他們將德國教育學理論知識加以咀嚼、消化 (Verarbeitung) 與「內在化」(Internalisierung, 以中西觀念並列方式，消除其間的歧異) 之時，是將德國教育學放在中國自身的教育與文化問題脈絡中進行，從而展現出一種新的中國獨有的教育學命題。例如王文俊問：「教育在這種關鍵危急時刻，應如何抵抗當前文化的病徵，使青年能做出明智選擇？」許恪士晚年尋思，「中華文化，乃至整個世界文化未來出路」；田培林疾呼，「教育即是文

化，當然不能夠無條件地放棄過去！」

透過德國教育學，特別是文化教育學之協助，他們獲得了一個絕佳的可能性與機會，將中國的教育與文化問題——失去文化主體性的教育移植、失去教育哲學的教育實踐、過度模仿美國教育等，進行更深切的反省。因此，德國教育學絕非單純複製移植對象，而是解決本國問題的一個很好的參照對象。中國教育學勢需從參照他國的經驗啓示，自己融合創生（而非複製移植）出一條更佳的道路。

五、留德學者在中國教育學發展史上的定位

雖然學者們不是直接複製移植德國教育學，也的確只有顯現出一種融合創生的「企圖」，但是，若以較嚴格標準觀之，他們所完成的仍有待未來教育學者繼續接棒努力：

（一）在他們的論著中所呈現與詮釋的德國教育學，內容或體系上略顯鬆散零碎，缺少具高度原創性、令人驚豔的觀點與創見。

（二）他們也未能開展出真正屬於自己個人的或具中國（臺灣）特色的、具完整體系的教育學。

（三）他們固然不懈地將傳統中國文化中有價值的部分與教育學之間建立一種連結（這也是百年來，許多知識份子的努力方向），但即使在最佳情形下，他們也只能做到將中國與西方教育學，特別是德國教育學，加以並陳與類比。

然而，若是要求他們透過中西文化內涵與視野交融，孕育創發出一種相得益彰、具原創性及內在關聯性的教育學理論，其實是太過分的要求。他們的「思想導師」——蔡元培在二十世紀初即已達到的融會中西教育與文化學說的原創性成就，對他們這幾位而言，如上所述，的確有主、客觀條件的限制。

雖然如此，至少田培林與王文俊二人在臺灣對德國文化教育學之接受與傳揚，仍然相當程度地提供教育學新的思考要素。雖然在中國（1949年之前）或臺灣（1949年之後），教育學一直以美國實用主義教育學研究典範為尚，特重教學方法、工具與技術，但透過他們的努力，至少在「主客觀文化之相互開展」、「新的精神價值之創造」、「教育愛」、「重視文化材」等重要議題之尋思與探究，也成

為一股讓人無法忽視的重要潮流。²⁵所以學者們在近代教育學發展歷史上，應是有獨特貢獻與歷史意義的。

肆、我國教育學發展的未來展望（代結論）

相較於這幾位學者的歷史處境，對於當代中國或臺灣的教育學者而言，要融合創生出一種具有自我文化特質，又能化合西方學說精華的教育學，其實至今仍然是相當艱鉅的挑戰。今天專精化的學術養成教育，加上學者對自身傳統文化教育思想的陌生，使得教育學者的視野與格局、治中西教育學術為一爐之企圖，比起這些學者，甚至是近百年前的蔡元培，實已相去甚遠。而這種建立原創性當代中國／臺灣教育學的弘遠目標，其實是需要建立在中西兩大文化，特別是其精神世界（Geisteswelten）既深入且寬廣之理解與素養基礎上，才有可能達致。²⁶這的確是一條非常艱辛困難的路，但對西方教育學之接受若僅停留在學術理論或技術工具的引介稗販，永遠也無法成就一個偉大的民族。

中國歷史上，曾經花了 700 年之久的時間，將外來的佛教思想及其世界觀加以消化吸收，進而真正統整並內化於中華文化與學術之中。當代中國與西方文化間的差異，比起近代以前中國文化與佛教思想間的異質，更加懸殊。換言之，挑戰將更強，也更難克服。今日教育學者在學習西方教育學理論知識與轉移引介之

²⁵ 楊亮功、伍振鷺（1981：28）曾述及文化教育思想在我國教育學發展上之歷史意義：「除其價值追求與生活型式的論說略具主觀的玄思外，其強調『教育愛』與『重視文化材』的觀點，頗有一日之長，故一經介紹，即為國內教育學者所樂於接受。」雖然文化教育學派事實上的影響力確是集中在這兩項，本文從近代中國思想史發展的觀點切入則發現，「略具主觀的玄思」之論說其實也有其在中國／臺灣教育學發展史上的特殊意義。

²⁶ 舉例言之，學者鈕則誠（2005）倡議建構「華人教育學」，其本於「從人生看宇宙」的中國哲學進路，採「後科學人文自然主義」為中心義理的「後現代儒家思想」，在「中體外用論」方法學綱領指引下，表現為一種「『哲學的教育學為體』、『科學的教育學為用』」之理論與實踐（鈕則誠，2005：86）。此說甚具創見，或許藉由許多類似的提案與激盪，可逐漸形成學界共識或努力方向。

時，實應具有深切警醒的文化意識，對外來教育學說加以適切的再脈絡化以及具主體意識的內在化，才有可能開展出具有自我文化特質，又能化合西方學說精華的教育學。

參考文獻

- 中國教育學會、師大教育研究所（主編）（1976）。**田故教授伯倉先生紀念文集**。臺北市：編者。
- 王文俊（1960）。教育的展望。**臺灣師大教育研究所集刊**，3，83-95。
- 王文俊（1963）。駱師與邊疆教育。載於大陸雜誌社（主編），**朱家驊先生逝世紀念冊**（頁426-431）。臺北市：大陸雜誌社。
- 王文俊（1965a）。**中學訓育之理論與實施**。臺北市：臺灣中華書局。
- 王文俊（1965b）。從理論到實踐。載於吳兆棠博士逝世週年紀念籌備委員會（編），**吳兆棠博士紀念集**（頁135-137）。臺北市：編者。
- 王文俊（1967）。**哲學概論**。臺北市：正中。
- 王文俊（1974）。陶冶理想與教育動力——介紹斯勃朗格晚年思想。**臺灣師大教育研究所集刊**，16，51-66。
- 王文俊（1975）。精神與精神科學釋義。**臺灣師大教育研究所集刊**，17，27-38。
- 王文俊（1976）。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。
- 王文俊（1977）。人文主義與教育。**臺灣師大教育研究所集刊**，19，15-46。
- 王文俊（1978）。今日我國大學使命。**臺灣師大教育研究所集刊**，20，37-55。
- 王文俊（1981）。青海興學記：創辦青海湟川中學經驗談。**臺灣師大教育研究所集刊**，23，1-24。
- 王文俊（1983）。**人文主義與教育**。臺北市：五南。
- 王文俊（編譯）（1958）。**青年期心理學**。臺北市：臺灣省教育廳編審委員會。
- 王煥琛（1994）。吳兆棠先生教育風範。**臺灣教育月刊**，525，11-14。
- 田培林（1956）。**教育史**。臺北市：正中。
- 田培林（1960）。德國義務教育的演進與現況。**教育與文化**，249/250，45-49。
- 田培林（1962）。擬請改定學制以配合社會文化經濟之發展案。**今日教育**，3，11-13。
- 田培林（1963）。西德師範教育實施現況及其問題。載於中國教育學會（主編），**師範教育**

- 研究(頁 91-114)。臺北市：正中。
- 田培林(1965)。德意志聯邦共和國的學校制度。載於中國教育學會(主編)，**學校制度研究**(頁 99-129)。臺北市：正中。
- 田培林(1976)。教育與文化：田培林先生的教育哲學(上、下冊)。臺北市：五南。
- 田培林、許志偉(1968)。德意志聯邦共和國的社會教育。載於中國教育學會(主編)，**社會教育研究**(頁 81-96)。臺北市：商務。
- 安徽省休寧中學網頁(無日期)。2008年2月13日，取自 <http://61.191.66.139/shownews.asp?newid=232>
- 西北農林大學網頁(無日期)。2008年2月12日，取自 <http://www.nwsuaf.edu.cn/nwsuaf/export/sites/nwsuaf/column/xxgk/lsyg/index.html>
- 余英時(1984)。中國近代思想史上的胡適。臺北市：聯經。
- 吳兆棠(1954)。訓練原理與實施。臺北市：中國國民黨中央委員會。
- 吳兆棠(1957)。青少年心身鍛鍊。臺北市：文英。
- 吳兆棠(1966)。吳兆棠博士文集(上、下冊)。臺北市：臺灣書店。
- 吳兆棠博士逝世週年紀念籌備委員會(主編)(1965)。吳兆棠博士紀念集。臺北市：編者。
- 吳俊升(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。
- 呂建政(1995)。童軍教育的發展趨勢。**公民訓育學報**，4，229-244。
- 周愚文(1992)。中國文化教育大師：田培林。載於劉焜輝(主編)，**人類航路的燈塔：當代教育思想家**(頁 92-109)。臺北市：正中。
- 河南大學網頁(無日期)。2008年2月12日，取自 <http://www.henu.edu.cn/lsyg.htm>，www.henu.edu.cn/lrld.htm
- 教育部部史網站(無日期)。2008年2月12日，取自 <http://history.moe.gov.tw/employee.asp?id=22>
- 許恪士(1957)。教育概論。臺北市：臺灣東方。
- 許恪士(1958)。思想判斷(理則學)參考資料。臺北市：中央警官。
- 許恪士(無日期)。教育研究，中國地方自治函授學校講義(第 12 冊)。臺北市：中國地方自治函授學校。
- 許恪士(1963，10月25日)。答覆一位德國朋友的信。**中央日報**，6版。
- 許恪士先生紀念集編輯委員會(主編)(1968)。許恪士先生紀念集。臺北市：編者。
- 陳繩德(1990)。許恪士傳。**國史館館刊**，復刊 9，220-222。
- 鈕則誠(2005)。教育學是什麼。臺北市：威仕曼。

- 楊亮功、伍振鷺（1981）。七十年來教育思想的發展。載於郭為藩（主編），**中華民國開國七十年之教育（上冊）**（頁 1-49）。臺北市：廣文。
- 賈馥茗（1998）。田培林傳。載於國史館（主編），**國史擬傳（第七輯）**（頁 79-93）。臺北縣：國史館。
- 賈馥茗（口述）、張鎰焜（整理）（1990）。師大教育研究所的建立和發展經過——對碩士班學生講話。**臺灣師大教育研究所集刊**，32，1-13。
- 劉延濤（1976）。吾師田伯倉先生行述。載於田培林，**教育與文化**（卷首）。臺北市：五南。
- 劉蔚之（2007）。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。
- 鄭金洲、瞿葆奎（2002）。**中國教育學百年**。北京：教育科學。
- 薛化元（1982）。革命實踐研究院簡史。**臺灣歷史辭典**。2008年4月23日，取自 <http://nrch.cca.gov.tw/ccahome/website/site20/contents/009/cca220003-li-wpkbhisdict002027-0618-u.xml>
- 顧明遠（1989）。**教育大辭典**。上海市：上海教育。
- BArch, N 1182/245. Koblenz: Bundesarchiv.
- Horn, K.-P. (2002). Konkurrenz und Koexistenz: Das Pädagogische Seminar und das Institut für Politische Pädagogik in der Zeit der NS. In K.-P. Horn & H. Kemnitz (Eds.), *Pädagogik unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (pp. 221-252). Stuttgart, Deutschland: Steiner.
- Li, Z. H., & Schwarcz, V. (1983/1984). Six generations of modern Chinese intellectuals. *Chinese Studies in History*, 17(2), 42-56.
- Liou, Wei-chih (2006). "Aus Deutschem Geistesleben...": Zur Rezeption der deutschen Pädagogik in China und Taiwan zwischen 1900 und 1960. Leipzig, Deutschland: Leipziger Universitäts- verlag.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Process of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451-461.
- Schriewer, J. (1987). Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen. In D. Baecker et al. (Eds.), *Theorie als Passion* (pp. 629-668). Frankfurt a. M., Deutschland: Suhrkamp.
- Schriewer, J. (1999). Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte Pädagogischen Wissens im Wandel Gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China). In H. Kaelble & J. Schriewer (Eds.), *Gesellschaften im Vergleich* (pp. 151-258). Frankfurt a.

M., Deutschland: Lang.

Schriewer, J. (2004). Multiple internationalities: The emergence of a world-level ideology and the persistence of idiosyncratic world-views. In C. Charle, J. Schriewer, & P. Wagner (Eds.), *Transnational intellectual networks: Forms of academic knowledge and the search for cultural identities* (pp. 473-533). Barcelona, Spain: Pomares.

Steiner-Khamsi, G. (2002). Re-framing educational borrowing as a policy strategy. In M. Caruso & H.-E. Tenorth (Eds.), *Internationalisation* (pp. 57-89). Frankfurt a. M., Deutschland: Lang.

Steiner-Khamsi, G. (2003). Vergleich und Subtraktion: das Residuum im Spannungsfeld zwischen Globalem und Lokalem. In H. Kaelble & J. Schriewer (Eds.), *Vergleich und Transfer: Kompararistik in den Geschichts-, Sozial- und Kulturwissenschaften* (pp. 380-397). Frankfurt a. M., Deutschland: Campus.

Wang, W. J. (1937). *Berufsschulwesen in Deutschland bis zum Jahre 1933*. Diss. Phil. Berlin.

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>