

教育研究集刊

第五十七輯第三期 2011 年 9 月 頁 1-36

教育哲學研究歷史發展之國際比較

楊深坑

摘要

本研究旨在運用 N. Luhmann 社會系統理論為方法論的概念工具，以比較分析英、美、德、法和澳洲五個國家教育哲學研究制度化的歷史過程，藉以彰顯教育哲學研究的共同特色及各國教育哲學發展之個殊文化特質。英國教育哲學的起源可追溯到 1651 年 Wotton 的《教育哲學探究》，其奠定了英國教育分析哲學之基礎，後經十九、二十世紀之交的觀念論籠罩，及至 1970 ~ 1980 年代則由分析哲學主導教育哲學發展。美國二十世紀初，觀念論的教育哲學和本土的 Dewey 實用主義互相激盪，到 1970 年代的分析哲學鼎盛。法國思想傳統素具人文主義與普遍主義特色，衍而為理性主義哲學傳統。德國虔敬派神學及神祕主義孕育了以「陶冶」為核心概念的教育哲學，後經 Kant 與 Hegel 及其學派樹立了具世界性影響力的觀念論哲學傳統。澳洲教育哲學由對英、美之依賴，走向試圖建立本土特色之教育哲學。1990 年代以降，各國教育哲學大多呈現了現象學、詮釋學、批判理論、後現代主義、後結構主義等各種哲學思想互相爭衡、百花齊放的景象。

關鍵字：教育哲學史、比較、分析哲學、觀念論、理性主義

楊深坑，國立臺灣師範大學教育學系教授

電子郵件：skyang@ntnu.edu.tw

投稿日期：2011 年 1 月 21 日；修改日期：2011 年 8 月 9 日；採用日期：2011 年 9 月 6 日

Bulletin of Educational Research

September, 2011, Vol. 57 No. 3 pp. 1-36

An International Comparison of the Historical Development of Educational Philosophy

Seng-Keng Yang

Abstract

Adopting N. Luhmann's system theory as methodological tool, this paper attempts to compare the historical development of the studies in educational philosophy in the U.K., the U.S.A., Germany, France, and Australia. This aim is to explicate the universal nature of educational philosophy and the characteristic features of its study in each country. The origin of philosophy of education can be traced to Sir Henry Wotton's *A Philosophical Survey of Education* published in 1651 which laid foundations of British analytical philosophy. German idealism founded mainly by Kant, Hegel, and their followers had exerted a world-wide influence on the development of educational philosophy during the turn of 19th to 20th century. In the U.S.A., the competitions between the imported idealism and native pragmatism in the early 20th century was followed by the domination of analytical philosophy from 1970s to 1980s. In Australia, many philosophers attempted to free themselves from the dependence on American and British philosophy and to establish their native philosophy of education. Since late 1990s, the world-wide philosophy of education has been characterized by a

Seng-Keng Yang, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: skyang@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Jan. 21, 2011; Modified: Aug. 9, 2011; Accepted: Sept. 6, 2011.

kaleidoscopic scene of competitions among phenomenology, hermeneutics, critical theory, and various “postisms.”

Keywords: history of educational philosophy, comparison, analytical philosophy, idealism, rationalism

壹、緒論

Luhmann (1990) 在《社會的科學》(*Die Wissenschaft der Gesellschaft*) 一書中，運用其所建構的社會系統理論，從功能分析的角度指出，現代社會是一個高度功能分化的社會，科學是整個社會系統的部分系統(*das Teilsystem dieses umfassenden Sozialsystems*)。從外在分化(*Ausdifferenzierung*)的角度而言，科學和其他社會系統進行功能分化，形成功能自主、自我指涉的社會系統，而與其他社會系統釐然有別。自內在分化(*Innendifferenzierung*)的角度觀之，科學內部透過其特殊的溝通符碼來進行系統內部的分化，也就是科學內在的進一步分工與專精化，從而使得科學系統更為穩定與健全。就像經濟系統的溝通符碼是金錢，科學系統的溝通符碼是出版，透過出版來進行成員的選擇與系統的專精化。所謂的出版，過去常指專書、教科書，至於論文、研討會論文、期刊論文往往受到忽略，但事實上，這些出版品卻是反映學術專精化，使得學術邁向成熟的重要溝通媒介(Luhmann, 1990: 575-576, 587-588)。

Luhmann (2002: 15-17) 逝世後出版的遺作《社會的教育系統》(*Das Erziehungssystem der Gesellschaft*) 即以其系統理論來解釋教育制度及其理論之系統分化。其論述的基本假設是：教育係一種意向性的活動(*intentionale Tätigkeit*)，旨在於促進人類能力的發展與參與社會能力。這種理念的基本前提在於，社會歷史進程與人做為社會存在的理論反省歷史是不斷改變的，教育的需求與人類對教育的期待取決於人與社會之間關係的看法。從系統分析的觀點來看，反省理論(*Reflexionstheorien*)可視為教育系統的自我組織之構成要素(*Komponente der Selbstorganisation des Erziehungssystems*)，自我組織則以「細微的多樣化」(*Mikrodiversität*)為先決假設，經濟系統之反省理論即為交易，法律系統則為司法過程的多樣化，教育系統之反省理論則建基在「教學互動的細微多樣化」。教育系統之描述或所稱的「教育學」(*Pädagogik*)與其他科學系統，可說是學科體系的分化(*Disziplinendifferenzierung*) (Luhmann, 2002: 202)。

有關教育體系和教育學及其與其他社會體系和學術體系外在分化成為獨立自主的學科的問題，早在 1979 年 Luhmann 與 Schorr 合著的《教育系統中的反省問

題》（*Reflexionsproblem im Erziehungssystem*）（Lummann & Schorr, 1979: 46-52）一書中即有所論述。據其分析，教育制度從宗教體系分化出來，肇自十八世紀的下半葉，當時教育事業不再由教會壟斷，而開始有專業化的要求。正如 Trapp（1780: 8）刊行的《教育學探究》（*Versuch einer Pädagogik*）所主張的，教育係由特殊的人所從事的特殊藝術，以此，對這種專業性的活動必須有專業的學科來進行探討。至於教育學科學體系的內在分化，由於 Luhmann 分析的重點在於教育專業，而非教育學科本身內在的專精化，因此，對於教育學科內在的專精化，特別是教育哲學本身的結構分化問題並未討論。

有關教育學學科內、外在分化問題，Hofstetter 與 Schneuwly（2002: 5）係從教育科學的制度化層面來檢視其發展。學科成為制度化的學術科目（academic disciplines），其主要特色有五：一、有專門的機構進行研究與教育；二、研究內容或對象明確，而為人所共同承認；三、組織完善的溝通網絡；四、足以促進年輕研究者在研究社群社會化的方案或教育措施與實踐；五、有被認可的特定研究領域，並有明確的規則或社會規約以決定研究成員在學術層級的位階。

上述五項特質具體體現在專業活動中，主要為大學中設置講座或學系、教科書的刊行、專業社團形成及專業學術會議的舉辦與期刊的發行。教育學之制度化已見諸十八世紀下半葉的德、法各國，惟教育哲學就做為教育學分化的專門領域而言，雖然已成為大學教學科目，仍不足以成為一個獨立的學系。再就其性質而言，教育哲學到底是屬於哲學的研究領域？或是教育學的研究領域？也有相當多的爭論。Broudy（1955）的〈教育哲學如何可能更為哲學？〉（How Philosophical Can Philosophy of Education Be?）一文對教育哲學做為學術科目的性質，即有很深刻的討論，並歸結出教育哲學的專業訓練必須同時在教育與哲學兩個領域有深厚的涵養。1967 年，Broudy 和其團隊對 1950 年代以降的教育哲學期刊與專書進行搜尋與分類，他們所提出的分類架構圖即顯示了其融貫教育研究與哲學研究為一爐的企圖，參見圖 1。

近年來，英語世界出版的四大巨著教育哲學參考用書，仍未脫 Broudy 以降的教育哲學性質的討論，這四本參考用書依出版先後列述如下：

一、Curren, R. R. (Ed.). (2003). *A companion to philosophy of education*. Malden, MA: Blackwell.

6 教育研究集刊 第 57 輯 第 3 期

		哲學材料的資源							
		知識論	形上學	倫理學 價值論	美學	邏輯、 語意學、 語言	科學 哲學	人與 社會	宗教 哲學
	哲學	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
教育問題類型	教育的 本質與 目的	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
	課程設 計與認 可	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
	組織與 政策	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
	教—學	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8
	教育研究 & 教育科學						E6		
	教育哲學的性質與師資培育中的教育哲學						F I and F II		
	論題索引						G		
	教育思想史						H		

圖 1 教育哲學論題與材料組織架構圖

資料來源：出自 Broudy et al. (1967).

二、Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P. (Eds.). (2003). *Blackwell guide to philosophy of education*. Malden, MA: Blackwell.

三、Carr, W. (Ed.). (2005). *RoutledgeFalmer reader in philosophy of education*. London: Routledge.

四、Curren, R. (Ed.). (2007). *Philosophy of education: An anthology*. Malden, MA: Blackwell.

以上 Curren 主編的兩本書，亦即 2003 年的《手冊》（Companion）與 2007 年的《選集》（Anthology）顯然是採取綜合的看法，也就是教育哲學並不只是探討哲學理念在教育上的蘊義，也含括了教育問題本身的哲學分析。Blake 等人於 2003 年所編的《教育哲學導引》（Blackwell Guide）主要包括英語系國家

的分析哲學傳統，將哲學視為教育的基礎學科，歐陸哲學傳統回溯至 Kant、Hegel 以「陶冶」為核心主題的歷史發展，到現代衍而為新馬克思主義（Neo-Marxism）、現象學（Phenomenology）、存在主義（Existentialism）、後結構主義（Poststructuralism）等對主流哲學傳統的挑戰，最後並就教育研究與師資培育的心理學、社會學與歷史研究進行哲學的省察。Carr 於 2007 年主編出版的《教育哲學讀本》（*The Reader in Philosophy of Education*）則顯示了當代對教育哲學學科內容與性質的分歧看法，而這些紛歧的觀點，又和不同地區的哲學傳統息息相關，每一個哲學傳統均各具特色，難分軒輊。Carr 認為，必須對教育哲學的發展歷史做一個重建，才能顯示教育哲學不只是哲學史的一部分而已，教育哲學更是社會史的一環。哲學發展受到各個不同文化傳統所制約，教育哲學亦然。

綜合前述分析可見，教育事業與教育學研究的專業化肇自十八世紀中葉。教育哲學就做為師資培育專業化的基礎學科而言，其性質與研究題材仍有諸多爭論。這些爭論的背後必須從教育哲學所立基的不同文化傳統來加以了解，才易於澄釋。再者，不論教育哲學所處的文化傳統為何，其所處理的課題仍不外於教育的本質與目的、學校教育的倫理與政治、道德教育、性別教育、教育語言解析、實踐智慧、多元文化等議題的不同詮釋。基於前述的考量，本文嘗試就不同文化傳統孕育下的教育哲學傳統，做一個歷史考察，以深入探索教育哲學研究的特質。具體而言，本文將英、德、法、美、澳洲各國從十七世紀以降，重要的教育哲學著作置諸各國不同歷史傳統，進行主要論題之分析，以歸納各國教育哲學發展特色，並衡酌當前人類處境與我國教育文化的狀況，試擬建議，以為未來教育哲學研究發展方向之參考。

貳、教育哲學起源之國際比較

關於教育哲學的前歷史（pre-history），多數學者均追溯到 Socrates、Plato、Aristotle 等古希臘哲學家從其哲學理念，推演出教育的本質與制度結構的看法。Muir（1998, 2004）則批判這種論斷失之偏頗，教育哲學史更宜包括 Isocrates 及其影響下的希臘—羅馬（Greco-Roman）修辭學家。事實上，大部分教育哲學史的著作也不會忽略中世紀以降重要思想家的教育理念，不過，這些論述，從系統

8 教育研究集刊 第 57 輯 第 3 期

理論的觀點來看，仍未充分地分化或所謂的制度化。

正如本文緒論的分析所示，制度化的教育哲學也意味著教育哲學專業社群正式溝通網絡的建構，包括大學專業科目的建置、教科書的出版、期刊的發行、學術社團與學術會議之啟動等。以此制度化的觀點，對於教育哲學的源起之論見就相當紛歧。Hirst (1998: 1) 認為，Reid 在 1947 年任職於倫敦大學教育研究所 (Institute of Education, London) 教育哲學教授，是為這個學科成立之始。Kaminsky (1986: 42) 更明確地指出，1935 年 2 月 24 日星期日杜威學會 (John Dewey Society) 在 Atlantic City 的 Traymore Hotel 正式成立，則為美國教育哲學這門學科的開始。Chambliss (1968: 106) 則認為，1913 年為教育哲學真正的開始，因為當時開始有歸納的經驗主義 (inductive empiricism)、理性主義 (rationalism) 和自然主義的經驗主義 (naturalistic empiricism) 的教育論述出現。Chambliss 與 Kaminsky 所忽略的一個事實是，早在 1904 年 Horne 已經刊行《教育哲學》(*The Philosophy of Education*) 一書做為其大學授課的藍本，此即教育哲學做為專業化的起源，在美國或歐洲各地均須重新加以檢視。

就歐洲教育哲學的歷史發展而言，第一本以教育哲學為名在倫敦出版的書籍為 Wotton 在 1651 年所刊行的第一版《教育哲學探究》(*A Philosophical Survey of Education*)。Wotton 在歷經多年的外交官生涯後，在 1624 年返回英國擔任 Eton College 校長。根據 Wotton 遺作編輯者 Kermode (1938) 的分析，Wotton 在 Eton College 熱愛學生與同事，知人善任，善於鼓勵學生，吸引甚多名人前來就學，包括 Francis 與 Robert Boyle 兄弟。該校在其治理之下，蒸蒸日上。他也將其教育理念記錄下來，原預定於 1630 年獻給查理一世 (Charles I)，惟未完成。Wotton 逝世後，1651 年其摯友 Walton 蒐集其著作，以《Wotton 遺作》(*Reliquiae Wottonianae*) 為書名出版。

Wotton 的教育哲學理念，係將教育不只是視為知識獲取，以造就學者的過程，而是培養足以完成其出乎良心的責任的完美之人，這樣的完美之人能夠很尊嚴地行動。Wotton 的理念與當時流行的理念——教育在於促進兒童快速閱讀古典著作，熟悉辯證有所不同；相反地，Wotton 主張，首先應從兒童遊戲與工作中仔細觀察，了解兒童秉性及其行為，然後依兒童性之所近，施予適當的教育。

正如 Kermode (1938: xxii) 的分析，Wotton 的兒童教育研究反映了英國

十七世紀特殊的科學精神。Wotton 和他同時代的自然哲學家一樣，試圖對自然現象提出理性的解釋（a rational explanation for natural phenomena）。他特別讚賞 F. Bacon 對自然之解釋，稱 Bacon 的《新工具》（*Novum Organum*）一書為前所未有對自然最珍貴而真實的解釋。

在 Wotton 的《教育的哲學探究》一書中，顯示了此一強烈的科學精神，他借重於同時代的科學實驗，發掘自然的一般規則，建立足以改變兒童本性之陶養或教育的動力（potency of nurture or education）。Wotton 就像他同時代的思想家一樣，並不排斥博雅教育中的古典文學的閱讀，但對於古典文學的閱讀，仍遵循 Bacon 的思想態度，將古典作者當作是諮詢者（consulters），而非強迫接受者（dictators）。其教育理念的支柱，並非索之於古典，而是自然中的規則性，必須由科學探索來加以尋繹。

和 Wotton 同時代，也深受 Bacon 影響的捷克（Czech）教育哲學家 J. A. Comenius（1592-1670）在 1632 年刊行極富自然科學探究精神的《大教授學》（*Magna Didactica*）。Comenius 對於教育的基本觀點認為，教學宜從感覺實物與實驗出發，而非引述別人的觀點，他批判當時的教學，徒以訴諸 Aristotle 權威為能，卻未具科學實驗精神。他所設計的拉丁學校（Latin School）不僅要學生（12～18 歲）熟悉自由七藝，更要學生深入自然哲學的探索。從第二年開始，就要學生跟隨自然哲學家學習地球的構造、元素的力量、動植物種類、人體結構等，不僅要知道，且須能運用於不同生活中。Comenius 的教育哲學與科學探究精神可以說反映了十七世紀的時代精神，和 Wotton 一樣，產生了極為深遠的影響。

相較於英國 Bacon、Wotton 等人之強調感覺主義與科學探究，十六、十七世紀的德國在虔敬派神學（pietistic theology）及神秘主義的文化與時代精神影響下，開展了德國以「陶冶」（Bildung）為核心理念之獨特的教育哲學。十六世紀的虔敬派神學提出了「神之圖像」（imago dei）之說，認為人應依神之圖像開展內在於人的心靈之中的才具與秉性。神秘主義者 T. B. Paracelsus（1493-1591）和 J. Böhme（1575-1624）將「陶冶」的理念運用於自然哲學，指出教育應在人的機體內發展某些潛能。這種理念也間接影響其後的理性主義哲學家 G. W. Leibniz（1646-1716），他將「陶冶」的概念置諸其自然哲學來解釋，「陶冶」

意味著機體內在潛能的開發。

至於法國的思想傳統與文教特質（*physionomie*），正如 Wallon（1950: 342-343）的分析，係結合了個人主義（*Individualisme*）和普遍主義（*Universalisme*）。其中，個人主義則又以人文主義（*Humanisme*）為基礎，強調人性的尊嚴、個別差異的尊重，具有普世的價值，不可以侵犯。

法國的人文主義的歷史根源又可追溯到十六世紀兩個重要的思想運動，即宗教改革（*la Reforme*）和文藝復興（*la Renaissance*）。兩者之起源與傳播的解釋雖然很紛歧，但不論持何種觀點，均不容否認其對社會文化的重大衝擊，也就是中產階級的興起，與對封建社會以及宗教教條的批判，也對文藝復興的人文主義重新反省。帶有社會批判意味的諷刺作家 F. Rabelais（約 1494-1553）就透過諷刺喜劇嘲諷中世紀以迄於那個時代人文主義的矯揉造作，提出身心兼重的人本質觀。他認為，軀體的嗜慾（*appétits physiques*）和生理需求（*necessities physiologiques*）與對知識和智慧的探索兩者均為人的本質之部分，兩者不可或缺（Wallon, 1950: 344-345）。稍晚的 R. Descartes（1569-1650）更將這種身心兼重的人文思想推極到哲學層次，開啟了現代哲學思想的先河。Descartes 批判當時傳統及習俗思想，以懷疑做出發，最後找到「我思」做為不可再懷疑的阿基米德點。以「我思」做出發，運用其泛數學方法（*panmathematical method*），層層剝解，證明了神及物質實體的存在，提出其心、身二元的哲學主張。心靈實體的屬性為思想，物質實體的屬性為延展性，兩者的連結點，Descartes 歸之於松果腺。

參、啟蒙運動與教育哲學制度化之萌芽

十七、十八世紀隨著啟蒙運動的開展，數理化的宇宙觀逐漸形成，透過科學探究可以完全掌握人與宇宙的理性軌序，解除宗教、傳統與習俗的桎梏，成為啟蒙運動思想家的共同信念。過去建基在基督宗教的教育理念面臨挑戰，法國的機械唯物論者，對於奠基於宗教上的教育哲學批判尤為尖銳（Oelkers, 1989: 14-16）。Helvétius（1715-1771）即以極富於啟蒙的批判精神而不見容於巴黎，因而獲得普魯士腓特烈大帝（Friedrich der Grosse）的協助，延攬到波茨坦（Potsdam）宮廷，其逝世後出版的《論人：其智慧能力與教育》（*De L'homme*,

de ses Faculties Intellectuelles et de son Education），即採唯物論哲學建立其教育科學（*science de l'éducation*）理念，這種教育科學不僅是描述的，更是規範的與政治的。Helvétius（1772: 92f）認為，教育科學的目的在於促使人類熱愛法律與社會道德，教育愈完美，則人類愈有榮譽感。事實上，這種教育理念孕育自啟蒙的基本精神，教育的主旨在於開啟理性，造就完美的國家公民，才能促進社會無止境的進步，而使人類臻於幸福之境。這種教育科學的理念之基本預設在於將人視為機械的結構，人可以由教育來建構適合國家社會的組成分子，就像在建造機器一樣，教育哲學的基本任務在於提供建構的道德藍圖，以造就完整理性的人，促進導向此世幸福之理想社會的實現。

和 Helvétius 同時代的法國機械唯物論者 J. O. de La Metrie（1709-1751）更將教育過程化約為感覺生理的運作過程。1748 年，Metrie 刊行《人是機器》（*L'homme Machine*）即以為人的一切思想、意志等都是感覺所產生，感覺實為物質運作的機能。教育過程的解釋至為單純，即一個人由口發出聲音或代表聲音之文字，傳達到另一個人的耳朵或由眼睛看文字表徵，再傳到大腦形成意象；換言之，教育過程即是一連串感覺刺激的機械生理過程，即可以依預定計畫改進人性，而促進社會的進步。

和 Metrie 同時代的 J. J. Rousseau（1712-1778）雖也主張教育宜返歸自然，由感覺經驗出發，但對 *la nature* 一詞的解釋，卻非採機械唯物論的立場。機械唯物論者，例如 Metrie 所指的人性與自然均為機械式的建構，故教育的探究，有如人性工程學，可以進行建構。Rousseau 的 *la nature* 一詞指的則是內在於個體之內有待開展，而非先定的某些天生的秉賦或心理氣質傾向，其最原初的先決假設是內在於人性中的感性能力（*sensibilité*）。這種感性能力是保證人性免於腐壞的社會制度所侵蝕的內在潛能。自然或人的本性與社會之間似乎存在著對立的關係，實則不然，而是一種批判性的關係，也就是人性批判社會要求一種不是訴諸傳統習俗甚或腐化了的道德權威的社會，如此，才能使內在於人之秉性或自然（*en nous la nature*）完全發展出來（Oelkers, 1989: 16-17）。真正的教育是遵循自然，以自然為師，所謂的自然，即是內在經驗和外在非壓抑的自然情境共同協和運作的結果。

十七、十八世紀的普魯士雖也在啟蒙運動影響下，開啟了思想解放運動，但

發展出來的教育哲學卻與法國大為不同。十七、十八世紀德國的兩個教育思想運動：虔敬（Pietismus）教育運動與汎愛（Philanthropinismus）教育運動，雖然一為宗教、一為世俗，兩者強調的重點有所不同，但兩者均主張教育的外鑠功能，以造就有用的國家公民，而與法國人文主義、自然主義返歸人性自然開展的思想風貌大相逕庭。

先就虔敬教育運動而言，其興盛時期在十七世紀末到十八世紀初，主要宗奉路德教派（Luthertum）新教思想，將教育的可能與動力歸諸神的意志。虔敬派的重要代表 A. H. Francke（1663-1727）是教育學制度化的先驅。1696 年，Francke 就在德國當時新設的新興改革大學 Halle 大學（創設於 1694 年）設立「教師研習班」（Seminarium Praeceptorum），以提供未來有志於到孤兒院從事教育之神學院學生適當的教育課程。1707 年又設立「特選教師研習班」（Seminarium Selectum Praeceptorum），強調教學科目之研習。1717 年再設立「教師研究所」（Institut der Praeparandi），強調教育學的講授。正如 Guthmann（1964: 5）的評論，這些教學單位可以說是當代（指德國高等教育改革之前）德國大學基礎學術與研究單位 Seminar 和 Insitut 的先驅。

Francke 雖無教育哲學專著傳世，其教育理念也以神之意志為依歸，但其在 Halle 大學所設之教師研習班，從 Luhmann 系統理論來分析，可以說是教育學術邁向專業化與分化的萌芽。

教育學術真正脫離宗教，分化成為制度化的學術體系，肇自汎愛教育運動的學者。汎愛教育的先驅 Basedow（1723-1790）於 1774 年在德國 Dessau 設立「汎愛學園」（Philanthropinum），其主旨在於提供兒童適當的教育，使其為未來對公眾有用、愛國而幸福的生活做預備（Basedow, 1758: 540）。正如 Oelkers（1989: 30）的分析，Basedow 的工作重點並不在於確立教育科學的科學體系，而是在於描繪一種適當的教學方法，須建基於兒童的經驗。也因此，Basedow 明確地訂定教育計畫，強調工作的教學與整體性的教學。

在個體全能力的開展與造就有用性的公民之間如何採取一個平衡？另外一個汎愛教育學者 J. H. Campe（1746-1818）有相當原創性的解答，他認為，每一個人均須依其地位、職業及整體情境之不同，盡其可能地將所有的原初力量（alle ursprüngliche Kraefte aller Menschen）發展出來。正如 Blankertz（1981: 141）的

分析，Campe 是第一位將形式陶冶（Formale Bildung）和實質陶冶（Materiale Bildung）融為一爐的教育家，也就是在 Campe 的教育理念中，職業教育或職業陶冶實際上也是通識教育（Allgemeinbildung）的一環。

將汎愛教育理念，即個人能力的開展與社會福祉融合在一起，而成為制度化結構的奠基者是 E. C. Trapp（1745-1818）。Trapp 曾於 1777 年任教於 Dessau 的「汎愛學園」，他不僅親身實踐汎愛教育理念，也將其教育理念提升到科學層次。Trapp 在 1779 年就任 Halle 大學的哲學與教育學講座教授，是為大學設立教育學講座的開端，其授課講義在 1780 年以《教育學探究》（*Versuch einer Pädagogik*）為書名出版。Trapp 秉持啟蒙精神與汎愛教育理念指出（Trapp, 1780），教育不僅可使個人導向完美與道德，也是新市民社會秩序的建立，以保障所有個人幸福之先決條件。為臻於此，必須尋繹個體發展與社會健全之規則。這些規則乃建基在人性中有一些規則性，循此規則以進，即可建立嚴密的教育科學體系，使教育研究的成果能完整地開展人性，以建立促進全民幸福的健全社會。Trapp 可以說是第一位將教育哲學建構成為制度化的學術之先驅。

肆、Kant 及其學派的教育哲學

在教育哲學發展史上融貫了虔敬派的宗教理念與汎愛教育的社會關懷，以及經驗主義與理性主義的哲學，而成為後世西方思想史重要泉源者為 I. Kant（1724-1804）。Kant 出生在富於虔敬派宗教氣氛之家庭，1732～1740 年間又就讀虔敬派的腓特烈中學（Collegium Fridercianum）。正如 Blankertz（1981: 80）的分析，這些虔敬派的宗教經驗影響了 Kant 倫理學與教育學中善的理念。再就汎愛教育理念而言，Kant 非常讚賞 Dessau 汎愛學園之教育措施與理念。他在 1776～1777 年冬季，Königsberg 大學的教育學講座即以 Basedow 的《方法書》（*Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*, 1770）（Vorländer, 1924: 227）為教本進行講授，並曾於 1776 和 1777 年兩度撰文刊於《寇尼斯堡學者與政治報》（*Königsbergische Gelehrten und Politische Zeitungen*），盛讚 Basedow 的「汎愛學園」是一個符應自然又兼顧公民教育的教育機構，在其《教育論》（*Über Pädagogik*）中也數度引證汎愛教育理念及 Dessau 的「汎愛

學園」來論證其教育理念。對 Kant 而言，教育必須確立有如 Plato 的理念一樣高遠的教育理想。理想不能一蹴而幾，必須循序漸進，才能將潛藏於兒童心性中的胚芽（Keime）或先天潛能發展出來。因此，先驗演繹及教育的經驗與實驗探究在教育學中宜兼籌並顧（楊深坑，2002：138-142；Vorländer, 1924: 226-227）。

Kant 之後，先驗哲學影響德國教育學界，康德學派（Kantian）的 J. C. Greifling 和 J. G. Fichte 學派的 Ritter 均從先驗演繹為出發點，建構教育學體系，對於經驗採取否定的態度。世稱教育學之父的 J. Fr. Herbart（1776-1841）對於經驗雖未排斥，但也否定了經驗科學意義下的經驗，而包括了人類歷史文化的整體經驗，在融貫歷史文化經驗下，Herbart 建構出其教育學體系。然其教育目的取決於倫理學，教育學方法決定於心理學，不僅有使教育學淪為應用科學之危險，其倫理學與心理學仍未脫先驗演繹的色彩（楊深坑，1988：118-120；Nicolin, 1969: IX-XI）。Herbart 學派的學者 Stoy（1878）在《教育學方法與文獻百科全書》（*Encyklopadie Methodologie und Literatur der Pädagogik*）中，將教育學劃分為三大部分：哲學教育學（philosophische Pädagogik）、實踐教育學（praktische Pädagogik）、教育實踐方法學（Methodologie der pädagogischen Praxis）。其中，哲學教育學在於探究教育的功能與限制，必須借助於形上學和心理學（Stoy, 1878: 28-29），而此處所指的心理學相當於思辯的心靈哲學，由此可見，Stoy 仍沿用新康德學派（Neo-Kantian）的先驗演繹的思考路數來建構其教育哲學。

伍、Hegel 和 Rosenkranz 的精神陶冶概念

事實上，十八世紀末綿亙到十九世紀，德國教育與哲學界幾乎籠罩在先驗哲學的氣氛下，其中尤以 G. W. F. Hegel（1770-1831）最為凸出，其不僅思辯哲學獨具特色，對二十世紀教育哲學的發展尤具世界性的影響。Hegel 雖未有教育哲學專著，但就教育或具體而言，德國教育學傳統獨特的理念——「陶冶」（Bildung）一直是其哲學著作中顯著而基礎的主題。而事實上，Hegel 在 1808～1815 年間擔任 Nuremburg 文理中學（Žgidien-Gymnasium）校長，每年年底皆例行性地發表演講，演講中已充分展現了其本身的教育哲學理念：教育是一種精神自我疏離習常之見，在擴充視野之後，可以返歸更高層次的自我辯證過

程。Hegel 認為，中學教育宜透過古典文學、語文的學習，讓學生和自己所屬的社會世界分離，然後，學生的心靈才能返歸自身的語言和自身的世界。從實踐的層次來看，中學教育並非為職業預備的教育，但他也支持世俗理性的宗教教學，使學生能與傳統習俗有所連結，但又能超克而又解脫傳統、權威與迷信的束縛，進而自我超越，同時又能實現內在的自我。

「陶冶」的理念更是 Hegel 《精神現象學》（*Phänomenologie des Geistes*）及《法哲學基礎》（*Grundlinien der Philosophie des Rechts*）的重要主題。黃建中（1959：217-230）在〈黑格爾教育思想之影響及其批判〉一文中，即主要根據《法哲學基礎》（黃譯為《正權哲學》）一書分析其教育理念。Bildung 這個語詞很難用適當的其他外文語詞來翻譯，這個語詞須視不同脈絡而有所不同，對 Hegel 而言，Bildung 的基本意涵是指「精神」的自我形塑、自我發展的過程；同時，這個過程也是整個人類社會與歷史發展的過程。

「陶冶」與「教育」（*Erziehung*）不同之處在於，「教育」須借助外在的動力，例如父母、教師等，將其內在潛能發展出來，其目的均在於導引受教者覺知到其外在環境的衝突與矛盾及本然狀態之粗疏，透過精神自覺與反省，追求普遍。Hegel 因而強調教育的初始階段，外在規訓是必要的，使其本然的直接慾望受挫，才能激發理性的自覺，從而開展自我形塑、自我成長，最後導向客觀精神的體現。

Hegel 的嫡傳弟子，也是 Hegel 遺著的編輯者之一——J. K. F. Rosenkranz（1805-1879），他在 1848 年出版的《教育學體系》（*Pädagogik als System*）中，即本諸 Hegel 之精神自我疏離與辯證的發展來解釋教育的基本意涵及各種形式的教育。由於 Hegel 本人未有教育哲學專著傳世，因此，這本書可以說是 Hegel 哲學理念在教育上的體現。教育的一般性質，Rosenkranz（1899: 19）係依 Hegel 哲學中的精神（*Geist*）的特質來加以確定，也就是精神只能靠自身的活動來完成內在於精神中的自我。精神本身是自由的，但若未能實踐此種潛能，則不管為己或為他人均非真正的自由。教育是一種人對人的影響活動，而精神有其自身的目的，會使人透過自身的努力。完美人性的獲得是精神本質自由的體現，這也就是教育的一般特質。

在解釋教育的一般形式時，Rosenkranz（1899: 27）更以 Hegel 的精神自我疏

離（Selbstentfremdung），然後返歸自我的辯證過程來加以說明。Rosenkranz 認為，教育的一般形式必須由精神特質來加以決定。精神本身是一種直接的潛能，對自身熟悉到習以為常；但必須自我疏離，將自身置諸自身之外，成為特殊注意的對象；最後再透過進一步的和對象嫺熟，提升到更高一層次的認識，認識做為對象的精神，也就是發展精神形式，豐富了做為主觀精神的自我。

陸、Hegel 教育哲學之傳入美國及其與 Dewey 哲學之爭

Rosenkranz 的《教育學體系》由 A. C. Bracket 翻譯為英文，在 1872 ~ 1874 年分三期刊登於 W. T. Harris 所創刊並主編的《思辯哲學學報》（*The Journal of Speculative Philosophy*）第六、七、八卷，使得 Hegel 哲學對美國十九、二十世紀之交的教育哲學產生重大的影響。譯本在 1886 年輯為《教育哲學》（*Philosophy of Education*）出版，在編輯導言中，Harris（1886: vi）就盛讚這本書的價值，認為這本書是最具體而又能從心理學和文明史的具體事實描述中驗證了哲學最高原理（highest principle of philosophy）的真正教育哲學著作。這個做為教育哲學基礎的最高原理，實際上就是本文前面所分析的 Hegel 精神從自我疏離最後導向高級統一的辯證原理（Harris, 1886: vii）。Harris 本人對於 Hegel 哲學的重視由此可見一斑。

Harris 不僅以繁多的著作引介 Hegel 哲學，更用實踐性的活動來踐履 Hegel 哲學。在 1882 年刊於 *The Chautoquan* 第三卷的〈教育的歷史與哲學〉（*The history and philosophy of education*）一文，以及 1894 年擔任 St. Louis 教育局長時寫給 St. Louis 區公共學校董事會之《第二十年年度報告書》（*Twentieth Annual Report to the Board of Directions of the Saint Louis Public Schools for the Year Ending*），均以 Hegel 的精神辯證原則來解釋美國公共教育的發展，也促進美國公共教育應依 Hegel 辯證原理來進行。在《第二十年年度報告書》中，Harris（1894: 41）就指出，教育是引導學生獲得自己本身自由的過程，而這個自由又取決於制度的影響。對 Hegel 而言，不管是家庭、教會或國家等制度，都是同一個精神發

展的具現化，也是使得真正的自我是以反身觀照自己的他者。Harris（1881）在〈教會、國家與學校〉（*The Church, the State and the School*）一文中就指出，人是在制度中實現其理念，也在理想的制度中，找到依託與真實的本性。教育可以說是使人的心靈得到適當的訓練，而使學生養成習慣與活動，保證其與他人能夠合作，以實現所處社會制度中所建立之理想，從而獲得個人真正的自由。

Harris 擔任 St. Louis 教育局局長期間更與其同事組成「St. Louis 哲學學會」（*St. Louis Philosophical Society*），進行辯證思想的哲學研究，也用 Hegel 哲學來觀察美國教育的發展，並進行教育設計。他認為，教育制度必須循著 Hegel 辯證式在自己之中不斷地「異化」自己，然後導向高層次的綜合，才能使制度保持不斷變遷的活力，使人與社會不斷更新。

影響美國二十世紀上半葉觀念論教育哲學發展相當重要的另一位 Hegel 學派的學者是 H. H. Horne（1874-1946）。Horne 在 1904 年刊行的《教育哲學》（*Philosophy of Education*）一書，是美國第一本以「教育哲學」為書名的著作，也可以說是美國本土「教育哲學」開山之作。在該書的導論中，Horne（1904: 12-13）自承贊同 Rosenkranz 用 Hegel 精神現象學來解釋教育目的、功能與歷史發展的論見；另一方面，他也同意英國演化論學者 H. Spencer（1820-1903）在《論教育》（*Education*）（1861）一書中的基本看法。他認為，Spencer 論述什麼知識是最有價值及其對智育、德育、體育之性質的討論，相當重要。但他也評論 Rosenkranz 和 Spencer 兩者共同的缺失在於缺乏「美感教育」（*aesthetic education*）的關懷，他自己的著作會含括這一部分的論述。再者，由於他的虔誠信仰及長年從事宗教教育，因而他也認為教育的最高目的也應體現普遍存乎人性中的神聖自由與永恆的真善。綜合這些理念，Horne（1904: 285）特別強調，教育是一種顯示在智、情、意環境中的永恆身心自由發展之永恆的意識調適過程，期使人之發展導向於神聖之境。

二十世紀上半葉和 Harris、Horne 等 Hegel 學派相抗衡的是以 J. Dewey（1859-1982）為代表的實用主義哲學。Harris、Horne 等理想主義者主張，教育應導向真、善、美、聖永恆理想的追求與體現；而 Dewey 實用主義的教育哲學卻以重建兒童經驗為出發點，在經驗歷程內，建構自身的教育目的。Horne（1932）在《民主的教育科學》（*The Democratic Philosophy of Education*）一書中，

即對 Dewey 在 1916 年出版的《民主主義與教育》（*Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*）提出批判與檢討，直陳 Dewey 訴諸兒童直接經驗的教育理念，無法將神聖的價值傳達給學生，有陷入無真理價值，甚至缺乏對神之虔敬的危險。

由於觀念論哲學家與 Dewey 之間的互相批判，一般常誤以為 Dewey 反對 Hegel 思想，但事實上卻不然。Dewey 早年係在美國黑格爾學派（Hegelinist）學者 G. S. Morris 的影響下接受 Hegel 思想。Morris 係將 Hegel 思想引進美國的哲學家，1882 年 Morris 擔任《思辯哲學學報》（*Journal of Speculative Philosophy*）主編，Dewey 曾投稿〈唯物論的形上預設〉（*Metaphysical Assumptions of Materialism*）一文，請 Morris 指導是否適合研究哲學，甚受激賞，並接受該文的刊登。Dewey 遂決定就學於 Johns Hopkins 大學，在 Morris 的指導下，於 1884 年獲得博士學位。在 Morris 的薰陶下，Dewey 受到 Hegel 影響，早期也寫過相當多的作品，用理想主義的精神討論傳統哲學問題。

正如 Bellmann（2004）的分析，Dewey 係經過再調適（re-adaptation）的過程接受 Hegel 思想，具體而言，係經 Dewey 本人解讀的達爾文思想（Darwinism）來重新詮釋 Hegel。檢視 Dewey 與 Hegel 的教育哲學，至少有兩個共同基礎：學習不只是一種獲得知識對象的歷程，也是自我知識改變的歷程；知識對象的獲取和自我知識之間是一種有機的關係。

Johnston（2010: 102-106）則以為，Dewey 早期（1885-1894）的絕對論（absolutism）思想時期，係將 Hegel 的思想置諸實驗心理學來理解而開展其功能心理學的理念。在 1896 年刊行的〈心理學中的反射弧概念〉（*The reflex-arc Concept in Psychology*）一文中，Dewey 就反對行為主義（behaviorism）對人類行為為刺激—反應聯結的機械解釋，而以為外在環境刺激，人類的機體和行為環境間是一個有機的聯結。Dewey 在 1898～1918 年間的作品大多為邏輯著作，稱為工具主義（Instrumentalism），主要以邏輯為解決問題的工具。最後一個階段的作品，包括《哲學的改造》（*Reconstruction in Philosophy*）（1920）。Dewey 認為，工具主義一詞帶有唯物主義和功利主義的意味，因而改稱其哲學為試驗主義（Experimentalism），認為哲學應是對於人類所面臨的個人、社區、國家、政經、社會問題的敏銳覺知，而思考提出試驗性的解決方案。稍晚的作品《經驗與自然》

(*Experience and Nature*) (1925)、《藝術的經驗》(*Art as Experience*) (1934) 等，Dewey 更提出了一種有機的、自然主義式的經驗概念。經驗已非經驗主義中的刺激與反應的聯結，而是個體與社會環境交互作用的永續之意識流動。教育的作用就在於安排適當的「問題—解決」環境，使學生在自然的環境中，透過自己的問題解決方式，豐富自己的經驗內涵，此即為 Dewey 所稱的「教育即生活」、「教育即生長」、「教育即經驗的改造」的基本意涵。

柒、1960 年代以降美國教育哲學的新發展

美國 Hegelianism 和以 Dewey 為首的進步主義之爭，到了 1960 年代逐漸隱去，取而代之的是教育分析哲學。重要的分析哲學著作，如 I. Scheffler 的《哲學與教育》(*Philosophy and Education*) (1958)、《教育的語言》(*The Language of Education*) (1961) 以及 Smith 與 Ennis 的《教育中的語言與觀念》(*Language and Concepts in Education*) (1962) 均於此時期刊行，將教育哲學研究由思辯轉向教育的語言解析，習見以為這種轉向係受到英國分析哲學的影響。不過，根據 Beck (1991: 312-313) 引述英國教育分析哲學家 R. S. Peters 自述 1962 年發表其主要著作之前，曾在 Havard 大學和美國分析哲學家的先驅 Scheffler 有過共同切磋的機緣，因而論證英、美兩國的教育分析哲學係同步發展，並無互相影響。

1960 年代以降，隨著存在主義 (Existentialism)、現象學 (Phenomenology)、詮釋學 (Hermeneutic) 傳入美國，教育的分析哲學不再主導美國教育哲學。根據 Vandenberg (1981: 41) 的分析，Benne 刊行的《悲劇的教育》(*Education for Tragedy*) (1951) 係美國最早顯現存在主義悲情的教育著作，Benne 以為社會中充滿了悲劇與道德的危機，卻缺乏悲劇英雄，透過自身的犧牲來獲得智慧，以獲救贖。教育應該努力抽離社會悲劇而成為教育工作的模式。Kneller 的《存在主義與教育》(*Existentialism and Education*) (1958) 則為美國第一本存在主義教育哲學的專書。至於以現象學方法來探討兒童道德教育原則者，最早見諸 Vandenberg (1966) 的《存在的教育與教學權威》(*Existential Educating and Pedagogic Authority*)，他用現象學方法建構兒童生活世界，呈顯了教育權威是

其構成要素。將此理念做更系統的分析，則見諸 Vandenberg（1971）的《存有與教育》（*Being and Education*），在該書中，Vandenberg 更進而探索人類存有的理念之本源，以及重新發現存有，均可追溯到兒童時期完成自己存有（being）的基本動力。

至於將現象學和存在哲學密切結合的重要美國教育哲學家則可以 M. Greene 為代表。Greene 在 1973 年刊行的《教師即異鄉人》（*Teacher as Stranger*）中，方法論上採取現象學，每章一開始大多先提出有關於澄明意識的各種流行的定義，做為論述此概念歷史重要性之前奏；而這就引發了更多過去沉澱下來的意義；換言之，即將此概念運用現象學還原，讓讀者進入存有、知識與價值之本質，進而自行抉擇。就該書之目的而言，實質上是一種存在主義式的目的，亦即教師要使自己稍微成為異鄉人，體認到存有之本質乃在於如「歸鄉」（homecoming）一樣，有一種安適之感，從而協助學生克服一種「無家可歸」（homelessness）之感，而尋繹一種心有所安的存有本質之體現。

1990 年代以降，隨著全球化時代的來臨，各地區的思潮相互激盪，後現代主義、後結構主義、女性主義等成為全球性教育哲學之百家爭鳴狀況，已非源自美國本土的教育哲學。

捌、英國教育哲學發展

十九、二十世紀之交的英國思想界，就像同年代的美國，深受 Hegel 影響。黑格爾思想（Hegelianism）在 1870 年代引進英國，1880 年代開始批判性地檢討黑格爾思想。F. H. Bradley（1893）的《表象與實在》（*Appearance and Reality: A Metaphysical Essay*）一書中，就指出 Hegel 的絕對者（the Absolute）雖為精神體，但卻在自我意識經驗（self-conscious experience）中找到可以互相類推的關係，McTaggart 的《黑格爾辯證之研究》（*Studies in Hegelian Dialectic*）（1896）及《黑格爾宇宙論研究》（*Studies in Hegelian Cosmology*）（1901）更探討了絕對者和個別心靈之間的辯證和諧之關係。絕對者並非個別心靈構作而成的整體，個別的心靈有其獨特性，在其內在的本質和絕對者保持和諧的關係。

不論 Bradley 與 McTaggart 對 Hegel 的修正與批判，基本上，他們均強調觀

念論的系統思想。而這種抽象的思辯系統為二十世紀上半葉興起的分析哲學所不取。根據 McNaught (1964: 260) 的分析，A. N. Whitehead 與 B. Russell 雖未完全否定體系概念，但體系必須從日常生活實踐出發，將日常生活中理性 (reason) 和直覺 (intuition) 視為具有一種內在一致性的兩種互補功能系統，而非互相排斥的功能。哲學的功能就在於不斷地透過這兩種功能的運作，開展出人類的自我知識，這也正是教育哲學所應發揮的功能。

事實上，Hegel 的體系思想的影響力在十九、二十世紀初可以說是世界性的。即便是英國富於分析哲學傳統，仍深受 Hegel 影響。英國分析哲學先驅 G. E. Moore (1873-1958) 早期仍接受新黑格爾學派的思想，1897 年刊布於 *Mind* 雜誌的〈在什麼意義下，過去與未來的時間是存在的？〉(In What Sense, if any, do Past and Future Time Exist?) 一文，即採新黑格爾派學者 Bradley 的見解，認為時間不具有實在性的性質。1903 年刊行之〈觀念論之駁斥〉(The Refutation of Idealism) (Moore, 1903a) 一文及《倫理學原理》(*Principia Ethica*) (Moore, 1903b) 一書，則明白揭示反觀念論哲學的立場，開啟日常語言解析的先河，對於其後教育的分析哲學尤有重要影響。

根據 Oancea 與 Bridges (2009) 的分析，1960 年代末到 1970 年代初，英國教育哲學主要受到牛津學派分析哲學 (Oxford School of Analytic Philosophy) 之影響，主要代表人物如 R. Peters、P. Hirst、R. Dearden、J. White、P. White 等人，均強調教育相關理論與實踐論述之分析、論證與批判。且不僅止於教育論述之分析與批判，教育哲學更積極參與實務政策之民主對話，例如《2003 ~ 2009 年英格蘭和威爾斯 14 ~ 19 歲教育與訓練之 Nuffield 檢討報告書》(*Nuffield Review of 14-19 Education and Training in England and Wales 2003-2009*) (Oancea & Bridges, 2009)，即以什麼是當代受過教育的 19 歲青年之特質為核心問題，進行當前教育目標與課程的哲學論辯。對於教育實務工作者而言，教育哲學的基本任務，正如 Carr (2004: 62) 的分析，在於促使其審慎思慮隱含在實踐中的基本預設，以重建其對實踐之了解，進而知道在本身的實踐情境中，更為適切地達到教育的內在目的。

上述教育哲學民主論辯與實踐慎思省察功能的發揮到極致，是在 1960 年代末到 1970 年代。當時，師資培育提升到學士學位水準，教育哲學和教育心理學、

教育社會學、教育史並列為師資培育的四大基礎學科（Tibble, 1966），且教師在職進修亦由高等教育機構提供。隨著師資培育理念與政策的轉變，學校本位（school-based）師資訓練興起，大學不再是師資培育與在職進修的提供機構，教育哲學在大學中的地位漸告沒落；2007 年，英國大學中僅有一個教育哲學講座。儘管如此，Oancea 與 Bridgges 仍認為，英國教育哲學的研究仍然蓬勃發展，這可由 *Journal of Philosophy of Education* 由原來的 80 幾頁擴充到 800 多頁得到證明，而大英教育研究學會（British Educational Research Association, BERA）也於 2007 年開始成立教育哲學特殊興趣小組（Special Interest Group in Philosophy of Education），上述事實說明教育哲學的研究活力依然強勁。1990 年代以降，由於歐陸詮釋學、批判理論、後現代主義、後結構主義的引入，更使得教育哲學研究顯得豐富而多元。

玖、澳洲教育哲學的發展

同屬英語系國家的澳洲（Australia），過去由於殖民的歷史及位居南太平洋環緣地帶，政治、經濟、社會及文化均和歐洲及美國存在著既依賴，又追求獨立特色的關係。大部分想建構澳洲獨立學術特色的知識分子大多在美國或歐洲接受高等教育，教育哲學的研究也有此現象。開啟澳洲教育哲學本土研究的兩位先驅——J. Anderson 和 C. D. Hardie 均是英國移民，Anderson 首先在 1927 年 Sydney 大學成立教育哲學講座，Hardie 則於 1942 年在英國出版《教育理論中的真與偽》（*Truth and Fallacy in Educational Theory*）後，就任 Tasmania 大學教育哲學講座，開展教育哲學做為獨立自主學科及屬於澳洲特色之教育哲學研究（Kaminsky, 1993: xxi-xxiii）。惟在 1960 年代分析哲學引進澳洲之前，澳洲教育哲學教學與研究的特色仍偏重教育觀念史的研究（O'Loughlin, 2002: 82）。

1960 年代末到 1970 年代初，澳洲建立教育哲學為大學學術科目的努力雖然師法英國，特別是 R. Peters 的倫敦路線（London Line），但事實上並未必然。K. Harris 即指出，早期奠定 Sydney 教育哲學的重要人物 B. Anderson 曾就學於 Peters，而 V. Couch 和 A. Hogg 曾就學於 Reid，但 Sydney 教育哲學之實際運作及課程提供卻不是屬於分析哲學的內容。即便是 1969 年，Peters 本人在 Sydney

大學及 Sydney 師資養成學院的演講，實際上面對的是一群對分析哲學不懷好感的聽眾（Beck, 1991: 313）。

正如 Kaminsky（1993: 239-244）的分析，1970 年代以降，澳洲教育哲學試圖建立本身的學術認同。新左派學者 Harris 及澳洲式的實用主義者 J. C. Walker 與 S. Crump 試圖轉移教育哲學分析的重點，強調澳洲社會本身的獨特性，例如社會目標與價值、社會階層結構、生活形式、族群組成、風土人情的批判性分析，據以分析在教育政策、課程、教材、教法上的意義。1980 年代以降，隨著後現代主義、後結構主義的引進，澳洲教育哲學也開啟了與其他文化區的對話，緩解了學術疆界，並融入全球化的學術環節。

拾、德、法二十世紀以降的教育哲學

至於法國文化與教育哲學傳統，如前所述，迥異於英、美，素具人文主義與思辯哲學色彩，這種色彩到了十九世紀、二十世紀之交，則面臨了嚴肅的挑戰。正如 Wallon（1950: 350）的分析，1900 年不僅在法國教育史，且就整個政治社會史的發展上，均是一個關鍵性的年代。隨著舊時代確定性（*anciennes certitudes*）的動搖，以及非理性主義學說（*doctrines irrationalistes*）的興起，古典教育的價值面臨質疑。除了原有古典中學的古典教育之外，也引進了現代科學與現代語文的教學。兩種教育的並存，反映了古典人文教育哲學傳統和新興中產階級功利主義教育哲學之間的爭衡。

第三共和（The Third Republic）以後，法國開始一連串的學校改革，學校脫離教會，初等教育免費強迫，成為重要的改革訴求。中等教育教師必須在大學文理學院接受教學專門科目訓練，哲學為其基礎學科。初等教育教師係小學畢業後在師範學校（*Ecoles Normales*）接受三年的訓練，而師範學校中的教師必須先經新興學科「教育科學」（*Science of Education*）之訓練。這項科學在 1883 年首由巴黎 Sorbonne 大學哲學教授 H. Marion 創設。從 1883 ~ 1910 年間，全法約有 14 個大學教育學課程，大多建立在心靈哲學與道德哲學基礎上授課，雖未以教育哲學名之，實質上卻多為教育哲學課程。

1940 年代以降，隨著戰後對人類處境以及生命本質的反省，促進了存在

哲學與知覺現象學的發展。1968 年巴黎大學潮，崩解了戴高樂（Charles de Gaulle）的權威體制，連帶地促進大學組織結構的更新。後現代主義與後結構主義也起而衝撞 Decartes 理性主義和 Comte 實徵主義的思想傳統，使得 1990 年代以降，法國教育哲學呈現五彩繽紛、百花齊放的景象。

德國二十世紀的教育哲學，如前述的分析，和歐美各地一樣，主要仍籠罩在德國觀念論，特別是 Hegel 的影響之下。除了 Kriek 在 1922 年和 1930 年直接以《教育哲學》（*Erziehungsphilosophie, Philosophie der Erziehung*）為書名外，多數的著作則在「普通教育學」中專章討論教育本質、教育目的等價值或規範問題，Spranger 於 1933 年也以「哲學教育學」（*philosophische Pädagogik*）、Cohn 在 1919 年及 Messer 在 1924 年以「教育的哲學基礎」（*philosophische Grundlegung der Pädagogik/Pädagogik auf philosophischer Grundlage*）為名之著作，均屬教育哲學論述之作。

先就 Kriek 而言，其著作雖以《教育哲學》為名，惟全書卻論述「教育科學」（*Erziehungswissenschaft*），但又說並非討論教育科學的哲學基礎，而是其本身即為哲學（*Diese Erziehungswissenschaft gründet sich nicht auf Philosophie, sondern sie ist selbst Philosophie*）（Kriek, 1922: 53），其所探討者為在教育的理念下，人及其精神之本質之開展。Kriek 的教育哲學雖未產生重大影響，不過，由其後於 1932 年加入納粹主義德國工人黨（*Nationalsozialistische Arbeiter-partei*）效命，可以說明其基本立場在維護德意志優越的集體主義。在《教育哲學》一書中，他首先批判了個人主義、主知主義、心理主義、演化論後，從精神（*Geist*）、社會（*Gemeinschaft*）、生長（*Wachstum*）和發展（*Entwicklung*）四個基礎理念探討教育科學（Kriek 實質指的是教育哲學）的可能性。再從這些層面討論教育的本質指出，教育的終極目的在於完成「人性理念」（*Humanitätsidee*）。人性理念的完成，個人的生長與發展並無意義（*Unding*），必須在社會的功能作用下才有可能。而人性理念的最高基礎，又必須建基在德意志歷史、德意志民族特質的深層基礎上（Kriek, 1922: 306-307）。由此可見，Kriek 之教育理念係將教育視為榮耀德意志種族優越的最重要功能性手段。

與 Kriek 同時代的 A. Messer 雖也指出 Kriek 已清楚地說明了教育的社會性功能，但其與 Kriek 之不同在於，他並未帶有德意志種族優越主義的色彩，

而係從文化哲學的角度來建立教育學。Messer 認為，哲學本身開展了文化的各面向，也因此其深層處即為一種文化哲學，也因其本身即為一種教育哲學，因其所探討者為透過教育來體現文化領域中的各種價值，例如神聖、道德、法律、美感等價值的實現（Messer, 1924: 7-11）。Cohn（1919）的《教育的精神：教育學的哲學基礎》（*Geist der Erziehung: Pädagogik auf Philosophischer Grundlage*）也指出，教育目的取決於對人類生命的意義與價值之整體通觀，也因此，教育學實質上取決於哲學（Also ist die Pädagogik wesentlich von der Philosophie abhängig）（Cohn, 1919: 11）。所以，Cohn 嘗試分析他所處時代的歷史情境與文化狀況，藉以推論其教育的後果，以此，Cohn 認為，不只教育目的決定於哲學而已，事實上，教育的各實質層面都和教育家的價值與意義態度有密切的關係（Cohn, 1919: 64 ff）。

Krieck、Messer 與 Cohn 三人的教育哲學基本立場雖未盡一致，但同樣受到 Kant 與 Hegel 以降，德意志觀念論思辯形上學的影響，將教育哲學視為一種對於價值、意義與文化體現的思辯性探究。然而，同樣受到德國觀念論哲學傳統影響的 W. Dilthey 卻反其道而行，反對思辯的形上學，而將教育與教育過程的探討落實到活生生的生命哲學，進而開展出其詮釋的教育學（Dilthey, 1934）。Dilthey 的傳承者 Spranger 則從主觀精神、客觀精神和規範精神的正、反、合辯證說明教育過程與文化過程，以建構其文化教育學理論架構（Spranger, 1950, 1958）。將 Hegel 的辯證思想在教育學中發揮得最淋漓盡致的是 T. Litt 與 J. Derbolav，他們兩人均將教育視為主體和客體之間的辯證導向高層次的綜合，體現了自我實現與價值完成的精神歷程（Derbolav, 1971; Litt, 1968）。將教育過程的辯證發展和存在哲學融為一爐探討的是 Bollnow（1959）的《存在哲學與教育》（*Existenzphilosophie und Pädagogik*），在本書中，他將教育分為穩定形式與非穩定形式的教育（stetige und unetische Form der Erziehung）。前者指的是正規教育，後者指的是人類在自己本身存在處境中的「危機」、「覺醒」、「邂逅」等體驗，並從這些體驗中不斷地開展自己的本質。

同樣受到 Hegel 影響，卻融合 K. Marx 思想針對戰後新野蠻主義以及啟蒙運動以來，理性工具化、偏估化所造成的牽制意識的橫行，提出深刻的批判與反省的是批判理論（Kritische Theorie）的興起。受到批判理論影響的批判教育科學

（Kritische Erziehungswissenschaft），其關心焦點在於教育研究與教育過程中的意識型態牽制與扭曲，透過合理的教育重建，使教育足以培養成熟、獨立、自主而負責的完熟人格。

1990 年代以降，隨著後現代主義與後結構主義的引入，教育哲學也高揚反本質主義、反基礎論、反再現主義之主張，同時，融入了世界性的百花齊放、百家爭鳴，各是其是、各非其非的繽紛景象。

拾壹、結論與建議

本文透過歷史研究探討英、美、德、法、澳洲各國教育哲學的起源與發展，綜合前述分析可以歸納以下九點結論。

一、結論

（一）教育哲學之起源可溯自十七世紀的歐洲，因各國文化傳統之殊異，而各自開展獨特的教育哲學風貌

英國最早教育哲學之著作為 1651 年的《教育哲學探究》，該書強調以科學精神研究兒童秉性，孕育了英國教育分析哲學傳統；德國十六、十七世紀的神祕主義與虔敬派宗教開啟了以「陶冶」為核心理念的教育哲學風貌；法國傳統人文主義與 Rabelais 的非理性主義，奠定了 Decartes 以降身心二元論的教育哲學基礎。

（二）啟蒙運動人定勝天與追求此世幸福的理念，孕育了教育萬能論與自然主義的教育哲學，奠定了制度化教育哲學之基礎

十七、十八世紀的啟蒙運動開啟了數理化的宇宙觀，透過科學探究可以掌握自然與人類的規則性，進而規劃人的教育，使教育能促進人類的幸福。法國機械唯物論者 Metrie 與 Helvétius 的教育萬能論以及 Rousseau 自然主義的教育哲學，均屬啟蒙運動孕育下之產品。啟蒙運動所揭示的科學探究，旨在為人類謀求此世幸福之理念，不但開啟了德國虔敬教育運動與汎愛教育運動，也奠定了當代師資培育制度化與教育哲學制度化的基礎。1779 年，Trapp 就任 Halle 大學的哲學與教育學講座，是為教育哲學在大學體制取得專業地位之學術先驅。

（三）Kant 的教育哲學開展了德國教育學體系建構

Kant 的先驗演繹理念，影響所及，Greifling 及 Fichte 學派均從先驗演繹來建構教育學體系。Kant《教育論》中對經驗的強調，則開啟了 Herbart 及其學派融貫經驗探究與先驗演繹之教育學體系。

（四）Hegel 及其弟子 Rosenkranz 樹立了德國思辯教育哲學傳統

Hegel 並無教育哲學專著傳世，惟其相關著作中對於「陶冶」概念之闡釋卻樹立了建基在辯證之上的德國觀念論教育哲學傳統，其弟子 Rosenkranz 的《教育學體系》更以 Hegel 的正、反、合辯證來詮釋教育過程。

（五）十九世紀末 Hegel 思想傳入美國，和本土的 Dewey 教育哲學 互相激盪，主導美國二十世紀上半葉的教育發展

Hegel 教育哲學在十九世紀末傳入美國，直接影響 Harris 與 Horne 的思辯教育哲學及二十世紀初之公共教育理念，訴諸心靈的訓練。Dewey 早期也用 Darwin 演化論的角度重新解讀 Hegel，晚期則融攝 Hegel 與 Husserl，提出其獨特的永續流動的「經驗」概念，成為其「教育即生活」、「教育即生長」、「教育即經驗」的改造等主張之哲學基礎。

（六）1960 年代以降，美國教育的分析哲學崛起與新傳入的歐陸 哲學爭衡，形成百家爭鳴的景象

1960 年代，分析哲學在美國興起，與歐陸傳入的存在主義、現象學互相爭衡，1990 年代以降，更與全球性的後現代主義、後結構主義、女性主義等相互激盪，形成教育哲學五彩繽紛的景象。

（七）英國教育哲學由十九世紀末的思辯，走向分析與實踐，後融 入世界性的後現代思潮

英國於 1870 年代引進 Hegel 哲學，十九世紀末 McNaught 與 Bradley 即採 Hegel 辯證，論述心靈發展。二十世紀初，Moore 首揭 Hegel 觀念論批判，開啟了哲學的日常語言分析之探究途徑。1960 年代末到 1970 年代初，受到牛津學派分析哲學之影響，教育哲學強調教育理論與實踐論述之分析、論證與批判，更積極參與實務政策之民主對話。1990 年代以降，隨著歐陸哲學的引入，英國教育哲學也參與了世界性的後現代哲學論辯。

（八）澳洲教育哲學由追求獨立走向世界性的對話

澳洲由於殖民的歷史及其地緣政經社會關係，文化與哲學對歐洲與美國存在著既依賴又獨立的關係。二十世紀初的教育哲學家 Anderson 與 Hardie 雖為英國移民，但開始追求獨具特色之澳洲教育哲學。1970 年代，新左派 Harris 和實用主義者 Walker 與 Crump 試圖將教育哲學專注於澳洲特質之教育分析。1980 年代以後，隨著世界性的後現代思潮之衝擊，澳洲教育哲學也開啟了與其他文化區的對話，打破學術疆界，融入全球化的學術環節。

（九）二十世紀法國由人文主義走向心靈與道德哲學；德國由文化哲學走向批判理論，最後均融入世界性的後現代思潮

法國於 1900 年開啟傳統人文主義與非理性主義及功利主義之爭，第三共和以後，則以心靈哲學和道德哲學為基礎建構教育哲學。

德國在二十世紀初，Krieck、Messer 與 Cohn 以文化哲學為基礎建構教育哲學。Dilthey 則提出了「生命」理念為核心，開展了精神科學，並影響其後精神科學教育學與文化教育學之發展。1930 年代以後，受到批判理論的影響，批判的教育科學對教育過程中的意識型態糾結提出批判，使教育足以培養獨立、自主的成熟人格。

由此可見，德、法兩國於 1990 年代以降的教育哲學，均受到世界性的後現代思潮影響，高揭反本質主義、反基礎論、反再現主義的主張，形成教育哲學五彩繽紛的萬花筒景象。

二、建議

綜合前述研究發現，爰提出下述建議，做為未來發展教育哲學研究之參考：

（一）未來教育哲學研究宜採本土性與全球性、分殊性與普遍性、情性與理性兼容並蓄的態度與方法進路

根據各國教育哲學歷史發展的分析顯示，各國無不尋求建立具備本國文化特色之教育的哲學基礎。十九世紀末、二十世紀初，Hegel 的思辯哲學造成世界性的影響，使得各國教育哲學傳統充滿形上思辯的色彩。1960 年代到 1970 年代，英、美分析哲學起而批判思辯哲學，將教育哲學導向教育語言之解析。1970 年代晚期詮釋學與批判理論廣布世界各地，教育哲學也深受其影響。1990 年代末

期以後，世界各國在強調本土特色，尊重「他者」，關懷弱勢與少數族群之餘，卻也揭櫫後現代主義反基礎論、反本質論、反再現主義，聽任情慾恣意而為的「共同」趨勢，如此一來，教育哲學要想發揮指引教育陶冶全人格，發展人類共同理想，憂憂乎其難矣。未來教育哲學宜補偏救弊，在凸顯本土性、分殊性與情性的研究之餘，也應考慮人的理性陶冶與全人類福祉之提升。

（二）未來教育哲學研究宜對新科技對人性與教育之衝擊進行徹底檢討

檢視各國教育哲學發展也可以發現，殊少對於新基因科技、腦科學與資訊科技對人類處境與人性本質所造成衝擊的反省，此將有待未來教育哲學做更徹底的探討，使教育哲學成為奠定面向未來更完整教育規劃之基礎，以培育完熟的人格，提升全人類以臻互信、互賴、互愛之至福境界。

（三）我國教育哲學宜擺脫對西方的依賴，建立兼具本土特色與全球視野之教育指針

反觀我國教育哲學的發展，雖不無企圖建構本土特色之努力，然基本上，仍主要以引介外國教育哲學為主。中文最早之教育哲學著作當推范壽康的《教育哲學大綱》（1923）及蕭恩承的《教育哲學》（1926）。前者立論基礎尊崇德國新康德學派之 P. Natorp，而對當時流行的 Dewey 教育哲學提出批判。至於蕭恩承（1926：26）自承係以進步主義教育學者 Kilpatrick 的《教育哲學略說》（*Syllabus in the Philosophy of Education*）為立論的依據，但在即將出版之際，又將 Horne 的《教育中的唯心主義》（*Horne: Idealism in Education*）編譯為該書的第二部分，形成同一本書前後採取不一致立場之弔詭現象。

1950～1960 年代在臺灣出版的教育哲學專著，大多為 1930 年代在大陸時期的舊作之重印，例如崔載陽《教育哲學》（1952）、黃建中《教育哲學》（1954）、范錡《教育哲學》（1961）等人的著作。其中，黃建中於 1950 年起在臺灣省立師範學院授課，影響更為深遠。三本著作均受當時流行之 Dewey 教育哲學之影響，但以當時時局國共對峙，兼以 1930 年代德、義文化的民族主義盛行，故行文仍擺盪於 Dewey 哲學與德國和義大利觀念論哲學之間，且各國教育哲學流派之闡釋，最終均匯歸於三民主義的教育哲學，並以之為教育建國之指針。

1930 年代出版，被大陸學者黃濟（1985：3-4）譽為「在舊中國的教育哲學著作中，是寫得體系比較完整，內容比較充實，而且有自己的獨立見解的一本書」的是，吳俊升的《教育哲學大綱》（1934）。該書論述的主軸為心靈論、知識論、道德哲學、社會哲學等四大主題和教育之間關係之探討；1973 年版增加〈存在主義與教育〉和〈邏輯實證主義與教育〉兩章。這本書可以說是在臺灣使用最多的一本教育哲學著作，蘇永明（1999：260）曾稱其「影響之大，不可言喻。即使在今天，許多教育哲學的著作也未必能超越本書」。這種評論驗之以實際，確為的論。1969 年，國立臺灣師範大學為因應國中教師職前訓練班之需所編之《教育哲學》，除歐陽教以分析哲學的角度撰寫第八章〈西洋現代教育思潮批判〉以外，大部分的章節均未脫吳俊升著作之格局。吳俊升《教育哲學》對臺灣教育之影響大，於斯可見。值得注意的是，歐陽教（1971，1973）後續的多數著作，大多以分析哲學角度來論述，是為教育分析哲學引進臺灣的先驅，其後造成臺灣 1970、1980 年代教育分析哲學研究的風潮。

1990 年代以降，試圖建立具有中華文化特色教育哲學貢獻卓著者，當推賈馥茗。其重要的教育哲學著作《教育哲學》（1995）、《教育的本質》（1997）、《人格教育學》（1999）、《教育認識論》（2003）、《教育倫理學》（2004），主要以《中庸》的「天命之謂性，率性之謂道，修道之謂教」做為教育的形上基礎，建立了融貫中華歷史文化、哲學以及心理學對人性本質研究成果的教育哲學體系（楊深坑，2009）。另一方面，隨著政治解嚴，新馬克思主義、後現代主義、後結構主義等開始引進教育哲學，與 1970 年代的分析哲學各爭其勝，臺灣的教育哲學研究似乎融入世界性的教育哲學研究，成了爭奇鬥艷的萬花筒。當前較為困難的教育哲學研究是：如何在目迷五色的世界教育哲學潮流中，建立具有全球眼光，又不失臺灣本土特色的教育哲學體系，做為未來教育發展的指針，以培育具有臺灣主體性意識，前瞻未來的全球公民。

致謝：本文係行政院國家科學委員會補助專題研究計畫三年期整合型計畫子計畫

（一）「各國『教育研究』之發展評析與我國教育研究之檢討與展望——德國『教育研究』之發展評析暨各國與我國『教育學理論基礎研究』之檢討與展望」（計畫編號：NSC98-2410-H-003-042-MY3）第二年部分研究

成果，謹此向國科會申致謝悃。

DOI: 10.3966/102887082011095703001

參考文獻

吳俊升（1973）。*教育哲學大綱*（增訂本）。臺北市：商務。

【Wu, J.-S. (1973). *Outline of philosophy of education* (Updated version). Taipei, Taiwan: The Commercial Press.】

范壽康（1923）。*教育哲學大綱*。上海市：商務。

【Fan, S.-K. (1923). *Outline of philosophy of education*. Shanghai, China: The Commercial Press.】

范錡（1961）。*教育哲學*。上海市：世界。

【Fan, Q. (1961). *Philosophy of education*. Shanghai, China: World Press.】

國立臺灣師範大學（主編）（1969）。*教育哲學*。臺北市：國民中學教師職前訓練班。

【National Taiwan Normal University (Eds.). (1969). *Philosophy of education*. Taipei, Taiwan: Teacher Preservice Training Program for Junior High School.】

崔載陽（主編）（1952）。*教育哲學*。臺北市：國民中學教師職前訓練班。

【Tsui, C.-Y. (Ed.). (1969). *Philosophy of education*. Taipei, Taiwan: Teacher Preservice Training Program for Junior High School.】

黃建中（1954）。*教育哲學*。臺北市：中國地方自治函授學校。

【Huang, J.-Z. (1954). *Philosophy of education*. Taipei, Taiwan: Distance Correspondence Training School for Regional Public Affairs.】

黃建中（1959）。黑格爾教育思想之影響及其批判。載於黃建中（主編），*文教與哲學*（頁217-229）。臺北市：臺灣省立師範大學教育研究所。

【Huang, J.-Z. (1959). Hegel's critique of education and its ideas. In J.-Z. Huang (Ed.), *Culture and education and philosophy* (pp. 217-229). Taipei, Taiwan: Institute of Education, Provincial Taiwan Normal University.】

黃濟（1985）。*教育哲學*。北京市：北京師範大學。

【Huang, J. (1985). *Philosophy of education*. Beijing, China: Beijing Normal University.】

楊深坑（1988）。*理論、詮釋與實踐*。臺北市：師大書苑。

【Yang, S.-K. (1988). *Theory, interpretation and practice*. Taipei, Taiwan: Shia Ta Book.】

楊深坑（2002）。*科學理論與教育學發展*。臺北市：心理。

【Yang, S.-K. (2002). *Development of theories of sciences and educational science*. Taipei, Taiwan: Psychology.】

楊深坑（2009）。賈馥茗教授在教育學術上的貢獻。載於黃昆輝、楊深坑（主編），**賈馥茗教育學體系研究**（頁 1-15）。臺北市：五南圖書。

【Yang, S.-K. (2009). Professor Fu Ming Jia's contributions to educational science. In K.-H Huang & S.-K. Yang (Eds.), *The study of professor Fu Ming Jia's system of education science* (pp. 1-15). Taipei, Taiwan: Wu Nan.】

賈馥茗（1995）。**教育哲學**（第五版）。臺北市：三民書局。

【Jia, F.-M. (1995). *Philosophy of education* (5th ed.). Taipei, Taiwan: San Ming.】

賈馥茗（1997）。**教育的本質**。臺北市：五南。

【Jia, F.-M. (1997). *Essence of education*. Taipei, Taiwan: Wu Nan.】

賈馥茗（1999）。**人格教育學**。臺北市：五南。

【Jia, F.-M. (1999). *Personality education*. Taipei, Taiwan: Wu Nan.】

賈馥茗（2003）。**教育認識論**。臺北市：五南。

【Jia, F.-M. (1999). *Education epistemology*. Taipei, Taiwan: Wu Nan.】

賈馥茗（2004）。**教育倫理學**。臺北市：五南。

【Jia, F.-M. (2004). *Ethics education*. Taipei, Taiwan: Wu Nan.】

歐陽教（主編）（1971）。**教育哲學**。臺北市：中等學校教師教育科目訓練班。

【Ouyang, C. (Ed.). (1971). *Philosophy of education*. Taipei, Taiwan: Teacher Preservice Training Program for High School.】

歐陽教（1973）。**教育哲學導論**。臺北市：文景。

【Ouyang, C. (1973). *Introduction to philosophy of education*. Taipei, Taiwan: Weng Jin.】

蕭恩承（1926）。**教育哲學**。上海市：商務印書館。

【Xiao, E.-C. (1926). *Philosophy of education*. Shanghai, China: The Commercial.】

蘇永明（1999）。臺灣教育哲學之發展：從國際化和本土化來衡量。載於謝文全、楊深坑（主編），**教育科學的國際化與本土化**（頁 217-280）。臺北市：揚智文化。

【Su, Y.-M. (1999). The development of Taiwan's educational philosophy: From the perspective s of internationalization and localization. In W.-C. Xie & S.-K. Yang (Eds.), *The internationalization and localization in education science* (pp. 217-280). Taipei, Taiwan: Yang Chih.】

Basedow, J. B. (1758). *Practische Philosophie für alle Stände: Ein weltbürgerlich Buch ohne ansto für irgend eine Nation, Regierungsform und Kirche*. Berlin, Germany: Crusius.

Beck, C. (1991). North American, British and Australian philosophy of education from 1941 to

- 1991: Links, trends, prospects. *Educational Theory*, 41(3), 311-320.
- Benne, K. D. (1951). *Education for tragedy*. Lexington, KY: University of Kentucky Press.
- Bellmann, J. (2004). Re-interpretation in historiography: John Dewey and the neo-humanist tradition. *Studies in Philosophy and Education*, 23, 467-488.
- Blankertz, H. (1981). *Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar, Germany: Büchse der Pandora.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P. (Eds.). (2003). *Blackwell guide to philosophy of education*. Malden, MA: Blackwell.
- Bollnow, O. F. (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart, Germany: Kohlhammer.
- Bradley, F. H. (1893). *Appearance and reality: A metaphysical essay* (2nd ed.). London: S. Sonnenschien & Co.
- Broudy, H. S. (1955). How philosophical can philosophy of education be? *Journal of Philosophy*, 52, 612-622.
- Broudy, H. S. et al. (1967). *Philosophy of education: An organization of topics and selected sources*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Carr, W. (2004). Philosophy and education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 55-73.
- Carr, W. (Ed.). (2005). *RoutledgeFalmer reader in philosophy of education*. London: Routledge.
- Carr, W. (2007). *The reader in philosophy of education*. London: Routledge.
- Chambliss, J. J. (1968). *The origins of American philosophy of education: Its development as a distinct discipline, 1808-1913*. The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Cohn, J. (1919). *Geist der Erziehung: Pädagogik auf philosophischer Grundlage*. Berlin, Germany: B. G. Teubner.
- Comenius, J. A. (1632). *Magna didactica*. Farnborough, UK: Gregg.
- Curren, R. (2003). *A companion to the philosophy of education*. Malden, MA: Blackwell.
- Curren, R. (Ed.). (2007). *Philosophy of education: An anthology*. Malden, MS: Blackwell.
- Derbolav, J. (1971). *Systematische Perspektiven der Pädagogik*. Heidelberg, Germany: Quelle & Meyer.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan company.
- Dewey, J. (1918). Philosophy of education. In P. Monroe (Ed.), *A cyclopedia of education* (pp. 697-704). New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy*. New York: H. Holt and Company.

- Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. Chicago: Open Court Publishing Company.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton.
- Dilthey, W. (1934). *Gesammelte Schriften*. Berlin, Germany: Leipzig.
- Ennis, R. H., & Smith, B. O. (1962). *Language and concepts in education*. Chicago: Rand McNally.
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Guthmann, J. (1964). *Über die Entwicklung des Studiums der Pädagogik*. Frankfurt, Germany: Konkordia AG.
- Harris, W. T. (1881). The church, the state, and the school. *North American Review*, 133, 215-227.
- Harris, W. T. (1882). The history and philosophy of education. *The Chautauquan*, III.
- Harris, W. T. (1886). Introduction. In W. T. Harris (Ed.), A. C. Brackett (Trans.), *The philosophy of education* (pp. i-ixv). New York: D. Appleton & Company. (Original work published 1848)
- Harris, W. T. (1894). *Twentieth annual report to the board of directors of the Saint Louis public schools for the year ending*. St. Louis, MO: Commissioner of Education.
- Helvétius, C. A. (1772). *De L'homme, de ses faculties intellectuelles et de son éducation*. Londres, Germany: chez la Société Typographique.
- Hirst, P. H. (1998). Philosophy of education: The evolution of a discipline. In G. Haydon (Ed.), *50 years of philosophy of education: Progress and prospects* (pp. 1-22). London: University of London.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2002). Educational science as a subject of historiography: a discipline in the area of tension between disciplinary, professional, and local/(inter) national fields. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(5), 678-702.
- Horne, H. H. (1904). *The philosophy of education: Being the foundation of education in the related natural and mental sciences*. New York: Macmillan.
- Horne, H. H. (1932). *The democratic philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Johnston, J. S. (2010). John Dewey and educational pragmatism. In R. Baily et al. (Eds.), *The sage handbook of philosophy of education* (pp. 37-54). London: Sage.
- Kaminsky, J. S. (1986). The first 600 months of philosophy of education-1935-1985: A deconstructionist history. *Education Philosophy and Theory*, 18(2), 42-48.
- Kaminsky, J. S. (1993). *A new history of educational philosophy*. Westport, CO: Greenwood Press.
- Kermode, H. S. (1938). Introduction. In H. S. Kermode (Ed.), *Reliquie Wottoniane* (pp. i-x). Liverpool, UK: University of Liverpool Press.

- Kneller, G. F. (1958). *Existentialism and education*. New York: Philosophical Library.
- Krieck, E. (1922). *Philosophie der Erziehung*. Jena, Germany: Eugen Diederichs Verlag.
- Krieck, E. (1930). *Erziehungsphilosophie*. München, Germany :Oldenbourg.
- Litt, T. (1968). *Naturwissenschaft und Menschenbildung* (5th ed.). Heidelberg, Germany: Quelle u. Meyer.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft* (1. Aufl.). Frankfurt, Germany: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt, Germany: Suhrkamp.
- Luhmann, N., & Schorr, K.E. (1979). *Reflexionsproblem im Erziehungssystem*. Stuttgart, Germany: Klett
- McNaught, P. C. (1964). Towards philosophy of education. *International Review of Education*, 10(3), 257-264.
- McTaggart, J. M. E. (1896). *Studies in the Hegelian dialectic*. London: Cambridge University Press.
- McTaggart, J. M. E. (1901). *Studies in the Hegelian cosmology*. London: Cambridge University Press.
- Messer, A. (1924). *Philosophische Grundlegung der Pädagogik*. Breslau, Poland: F. Hirt.
- Metrie, J. O. de La (1748). *L'homme machine*. Leyde, Germany: De l'imp.
- Moore, G. E. (1897). In what sense, if any, do past and future time exist? *Mind*, 6, 220-240.
- Moore, G. E. (1903a). The refutation of idealism. *Mind*, 12, 433-453.
- Moore, G. E. (1903b). *Principia ethica*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Muir, J. R. (1998). The history of educational ideas and the credibility of philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 30(1), 7-26.
- Muir, J. R. (2004). Is there a history of educational philosophy? John White vs the historical evidence. *Educational Philosophy and Theory*, 36(1), 35-56.
- Nicolin, F. (hrsg.). (1969). *Pädagogik als Wissenschaft*. Darmstadt, Germany: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oancea, A., & Bridges, D. (2009). Philosophy of education in the UK: The historical and contemporary tradition. *Oxford Review of Education*, 35(5), 553-568.
- Oelkers, J. (1989). *Die Grosse Aspiration*. Darmstadt, Germany: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- O'Loughlin, M. A. (2002). Philosophy of education. *Change: Transformations in Education*, 5(1), 78-89.

- Ritter, K. (1998). Kritik der Pädagogik zum Beweis der Nothwendigkeit einer allgemeinen Erziehungswissenschaft. *Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten*, 8, 47-85.
- Rosenkranz, J. K. Fr. (1848). *Pädagogik als System*. Berlin, Germany: Gebrüder Bornträger.
- Rosenkranz, J. K. Fr. (1886). *The philosophy of education* (A. C. Brackett, Trans.). New York: D. Appleton & Company. (Original work published 1848)
- Rosenkranz, J. K. Fr. (1899). *Pädagogik als System* (A. C. Brackett, Trans.). New York: D. Appleton and Company. (Original work published 1848)
- Scheffler, I. (1958). *Philosophy and education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Scheffler, I. (1961). *The language of education*. Springfield, IL: Thomas.
- Spencer, H. (1861). *Education: Intellectual, moral and physical*. New York: D. Appleton and Company.
- Spranger, E. (1933). *Philosophische Pädagogik*. Berlin, Germany: Quelle & Meyer.
- Spranger, E. (1950). *Lebensformen*. München, Germany: Siebenstern Taschenbuch Verlag.
- Spranger, E. (1958). *Der geborene Erzieher*. Heidelberg, Germany: Quelle & Meyer.
- Stoy, K. V. (1878). *Encyklopadie Methodologie und Literatur der Padagogik*. Leipzig, Germany: Verlag von Wilhelm Engelmann.
- Tibble, J. W. (Ed.). (1966). *The study of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Trapp, Chr. E. (1780). *Versuch einer Pädagogik: Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studiren*. Paderborn, Germany: Ferdinand Schöningh.
- Vandenberg, D. (1966). Existential educating and pedagogic authority. *Philosophy of Education*, 33, 106-111.
- Vandenberg, D. (1971). *Being and education*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Vandenberg, D. (1981). Existential and phenomenological influences in educational philosophy. In J. S. Soltis (Ed.), *Philosophy of education since mid-century* (pp. 38-63). New York: Teachers College Press.
- Vorländer, K. (1924). *Immanuel Kant: Der Mann und das Werk*. Leipzig, Germany: Verlag von Felix Meiner.
- Wallon, H. (1950). Philosophie de L'enseignement en France. In M. Farber (Ed.), *L'activité philosophique contemporaine en France et aux États-Unis* (pp. 341-358). Paris: Presses Universitaires de France.
- Wotton, H. (1938). *A philosophical survey of education*. In H. S. Kermode (Ed.), *Reliquie Wottoniane* (pp. 73-85). London: University Press of Liverpool.