

市北教育學刊  
第四十期 2011年12月 頁193-214

# 從德國精神科學教育學到批判教育學的傳承 展望臺灣教育哲學研究

陳灝翔

德國耶拿大學教育與文化研究所  
fremdemax@gmail.com

## 摘 要

本文以我國教育哲學研究偏重引介西洋教育思潮的現象做為問題意識，嘗試以德國精神科學教育學暨批判教育學的視角提出一種教育哲學研究的綜合發展模式及其判準，對我國教育哲學理論的發展和研究自主性的確立提供一種可能的想像，最後展望臺灣教育哲學研究的發展。

**關鍵詞：**精神科學教育學、批判教育學、綜合發展模式

# **Development of Philosophy of Education in Taiwan – From the Perspectives of the Passing on from German Humanistic Pedagogy to Critical Pedagogy**

**Luo Xiang Chen**

Institute for Education and Culture, Friedrich Schiller University of Jena  
fremdemax@gmail.com

## **Abstract**

This paper is to look into the future of the development of philosophy of education in Taiwan. So far, the mainstream development of educational philosophy in Taiwan borrows mainly from Western thoughts and theories by introducing them into Taiwan. The author questioned about the borrowing patterns and the unconstructed subjects. In order to raise an alternative vision for the future, he brought up concepts and criterions of a synthetic development model from the perspectives of the passing on of German humanistic pedagogy to critical pedagogy, offering not only a prospect of research autonomy in theories but also some suggestions to the philosophy of education as a whole in Taiwan.

**Keywords: German humanistic pedagogy, German critical pedagogy, model of synthetic development**

## 壹、緒論

有學者考察我國教育哲學研究的一種形式，此種研究形式是以探究西方哲學與教育思想為主，並且較偏重對外國理論的援引和介紹(劉蔚之，2010，頁33)，它的首要之務是確保對研究內容的全面掌握，它的文本特徵是先詳實地介紹外國的某位思想家、某個學派、某種思潮或某種理論，然後在文末對整體的介紹做評述和結論，尤其嘗試在教育哲學方面做一個思想的延伸，並呈顯該理論在教育上的意義和啟示；也有研究者進一步致力於將對西洋教育哲學的探究，轉化運用於我國的教育實踐活動，使在地情境與外來理論能產生關聯<sup>1</sup>。

這種研究形式本文稱之為「引介導向的逐漸深化模式」(übertragend-orientiertes Modell)，質言之，該模式首先著重外國理論的引介，對我國而言，部分西洋教育史哲人物或學派的理論思想持續有學者探究、其中更有些理論或論述在我國蔚為風潮，並且已經成為教育哲學社群的集體記憶乃至師範教育中不可缺少的內容，例如美國 John Dewey(1859-1952)實用主義教育哲學的「教育即生長」概念和《民主主義與教育》，英國觀念分析學派「教育的規準」、「教育的口號」論述，以及德國 Eduard Spranger(1882-1963)文化教育學對「文化財」、「教育愛」的闡述等。引介模式的教育哲學研究一方面成果豐碩，對各種所介紹的西洋教育思潮均有詳實的整理和歸納；另一方面，引介模式雖然探究了許多外國教育思想，但其中也有很多理論無法在我國有機而持續地發展，原因值得探究。另外，純然的引介研究還可能導致 Spranger 所指陳的內在文化病，使得創新意志逐漸地喪失(王文俊，1960；劉蔚之，2008，頁28)。

本文擬首先檢視教育哲學研究中偏重援引介紹的取徑，分析此等取徑的優點和對我國教育理論與實踐的持續貢獻，同時指出此等取徑在當前的教育哲學研究上所遭遇的瓶頸與不足；其次藉著呈顯精神科學教育學(Geisteswissenschaftliche Pädagogik)<sup>2</sup>曾經從歷史的面向，在理論與實踐的層次上重建教育學學科自主性

<sup>1</sup> 還有一種教育哲學研究的取徑著眼於中西教育思想的比較和融合，此種研究形式多在理論上做探討，並且需要非常熟悉所探究的中外理論，因此特別不容易。最為人知的例子是曾留學德國的民初教育總長蔡元培(1868-1940)，他融合中西美學思想，在國內力倡美育(Ästhetische Erziehung)的重要性，影響了教育部於民國六十八年將美育(同德智體群四育)列入國民教育法中(教育部，2007)。

<sup>2</sup> 德國精神科學教育學的主要代表人物除了 Spranger 之外，尚有 Max Frischeisen-Köhler(1878-1922)、Herman Nohl(1879-1969)、Theodor Litt(1880-1962)、Wilhelm Flitner(1889-1990)及 Erich Weniger(1894-1961)等人。精神科學教育學是批判教育學的基礎，後者三位第一代表人物 Wolfgang Klafki(1927-)、Herwig

(Autonomie)(Krüger, 2009, pp. 29-30; Weniger, 1929a, p. 19)的例子，來突顯我國教育哲學研究較為欠缺的自主意識問題；接著探究德國教育哲學思潮的演變，並聚焦於：一、約自1870年起、逐漸興盛的精神科學教育學；二、約自1970年起、承接其後的批判教育學(Kritische Erziehungswissenschaft)；三、1975年起至今，德國教育哲學理論呈現多元發展、以及主流教育思潮難以認定的現象。再次，依據上述德國教育哲學的理論、發展過程或現象特徵，來反省我國引介取徑容易陷入追逐西方(主流)教育思潮的困境，從而提出有別於著重詳實介紹西方理論的研究取徑。質言之，有別於偏重援引介紹的研究模式，將更強調有意向地揀選與轉化西方教育思潮，以配合當前教育哲學領域中理論多元發展的事實，並為我國發展多元教育哲學理論儲備能量。因此本文一方面以精神科學教育學暨批判教育學的內涵發展該研究模式的理論預設，另一方面也嘗試指出如何有意向地揀選與轉化外國理論，期待藉由這些意向或判斷的呈顯，能進一步為臺灣教育哲學研究的發展和實踐提供貢獻。

## 貳、教育哲學研究的自主性

教育研究在理論與實踐上與其他學科的相對自主性，是精神科學教育學代表人物們在歷史的面向上重建起來的，是一個以教育和教育學的角度做有系統發展且持續發展的任務。Weniger在1929年發表的〈教育學的自主性〉(Autonomie der Pädagogik)裡指出，教育學的自主性說的不是一種思考的假定，而是在思想史裡面的教育現場和啟蒙時代以來的教育學之中逐漸建立起來的事實。Weniger和Nohl都推崇Jean-Jacques Rousseau(1712-1778)是第一位把教育兒童的行動從成人的權力中獨立出來的基進教育家；教育學的自主化進程，接著主要是由二十世紀前期的青少年運動(Jugendbewegung)和改革教育學的浪潮(reformpädagogische Strömungen)彰顯了青春期的正當性和特質(Krüger, 2009, pp. 29-30; Weniger, 1929a, pp. 19, 21)。伴隨著上述思想史上的教育運動，使得教育學理論(從鄰近學科的理論中)逐漸獨立出來；精神科學教育學學派的努力更讓教育學學科從對神學、哲學和心理學的依賴中解放出來，成為一門獨立自主的科學(Krüger, 2009, p. 30; Nohl, 2002)。

---

Blankertz(1927-1983)和Klaus Mollenhauer(1928-1998)皆曾師從Weniger(Krüger, 2009, pp. 18-21, 58-60)。

精神科學教育學的代表人物們秉持學科自主的精神，以教育學特有的概念，形塑了它的基本內涵，使教育學從二十世紀二〇年代起，在大學裡成為一門獨立自主的學科。此外精神科學教育學還提供一些教育學學科創立時所需要的養分，諸如普通教育學 (Allgemeine Pädagogik) 職業教育學 (Berufspädagogik)、社會教育學 (Sozialpädagogik) 和成人教育學 (Erwachsenenbildung) 等，都是在它的基礎上開展出來的子學科 (Subdisziplinen)，並且這些子學科也對德國的教育制度 (Bildungs- und Erziehungssystem) 作各種相應的探討<sup>3</sup>，發展出自身的理論內涵 (Dahmer & Klafki, 1968; Krüger, 2009, p. 34)。

自主性的要義在於：精神科學教育學不等於精神科學 (Geisteswissenschaft) 在教育上的啟示，批判教育學不等於批判理論 (Kritische Theorie) 在教育上的啟示；確立教育哲學研究的自主性有助於形成系統性的教育哲學論述、進而發展出屬於教育學學科自己特有的學派或理論。因此當前我國教育哲學研究可借鏡精神科學教育學的自主精神及其實踐過程。

### 參、德國教育哲學的演變與發展

Krüger認為現代德國教育哲學思潮的演變 (參見圖一) 可以從二十世紀二〇年代談起，因為教育學學科在當時的大學裡開始和其他學科一樣，享有獨立平等的地位，並且教育學的科學性和研究特色也在當時強烈地突顯出教育概念和鄰近學科概念的不同 (Benner, 1991, p. 123)。底下即簡要說明德國教育思潮的演變與發展 (Krüger, 2009, pp. 10-13, 77; Lenzen, 2004, p. 35)：

一、首先興盛起來的兩大主流派別是精神科學教育學和經驗的教育科學 (Empirische Erziehungswissenschaft)。精神科學教育學上承 Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) 和 Wilhelm Dilthey (1833-1911) 在哲學和教育方面的作品和思想傳統，雖然經歷了法西斯主義的國家教育學 (faschistische Staatspädagogik) 專斷獨大的時期，仍在1945年後的西德復興起來，一直到二十

<sup>3</sup> 精神科學教育學取材國家的歷史文化，而後試圖解釋、探究教育制度。此等取徑如批判教育學所指，其缺失在於理論形成時缺乏和當下社會脈絡緊密的連結 (Gudjons, 2008, p. 34; Krüger, 2009)。本文主要擷取它對德國教育哲學研究的主要貢獻，即自主性的概念。至於精神科學教育學及其子學科在理論形成時與社會脈絡的疏離問題，已在批判教育學的傳承過程中獲得批判和修正。

世紀六〇年代初期，這個學派對德國教育哲學的影響、貢獻和功能逐漸趨於穩定；另一方面，經驗的教育科學在二十世紀二〇年代時也有建立學派和理論的嘗試，然而該學派主要是從二十世紀六〇年代中期開始，對當時的西德教育改革提出相關的理論探討和研究實踐，從而成為當時另一個主要的教育學學派。

二、接著從二十世紀七〇年代初期開始蓬勃發展的批判教育學，可以說是德國教育學的第三個主要學派，它承續了精神科學教育學的傳統，並在學生運動和社會哲學的影響下，也成為德國教育哲學體系裡的一塊重要基石。

三、在七〇年代和八〇年代期間，一些新的教育哲學理論紛紛出現，這些理論的共同特徵是部分承續批判教育學的理論內涵，但又各自從與批判教育學相關的鄰近學科中獲得養分：例如結合 Paul Watzlawick(1921-2007) 溝通理論 (Kommunikationstheorie) 的溝通教育學 (Kommunikative Pädagogik)，結合 George Mead(1863-1931) 符號互動論的互動論主義教育學 (Interaktionistische Pädagogik)，結合 Jean Piaget(1896-1980) 和 Lawrence Kohlberg(1927-1987) 發展理論 (Entwicklungstheorie) 的發展教育學 (Entwicklungspädagogik)，結合 Jürgen Habermas(1929-) 社會演化理論 (Theorie gesellschaftlicher Evolution) 的演化理論教育學 (Evolutionstheoretische Pädagogik)，以及結合 Dewey 實用主義 (Pragmatismus) 的行動理論教育學 (Handlungstheoretische Pädagogik)。

四、從八〇年代起，德國教育哲學理論呈現出多元發展的特色，除了上述批判教育學結合各種相關理論的變體之外，也有一些新的理論從教育學之外的其他人文傳統中尋求發展。例如可追溯到 Immanuel Kant(1724-1804) 哲學的實踐學教育學 (Praxeologische Pädagogik) 和先驗哲學教育學 (Transzendentalphilosophische Pädagogik)，又如從 Karl Marx(1818-1883) 理論發展出來的唯物史觀教育學 (Historisch-materialistische Pädagogik)，以及從 Edmund Husserl(1859-1938) 哲學傳統發展出來的現象學教育學 (Phänomenologische Pädagogik) 等等。

五、此外還有一些有別於德國教育哲學的傳統而新建立起來的理論，例如 Niklas Luhmann(1927-1998) 的系統理論教育學 (Systemtheoretische Erziehungswissenschaft) 和與其相關的建構主義的教育學 (Konstruktivistische

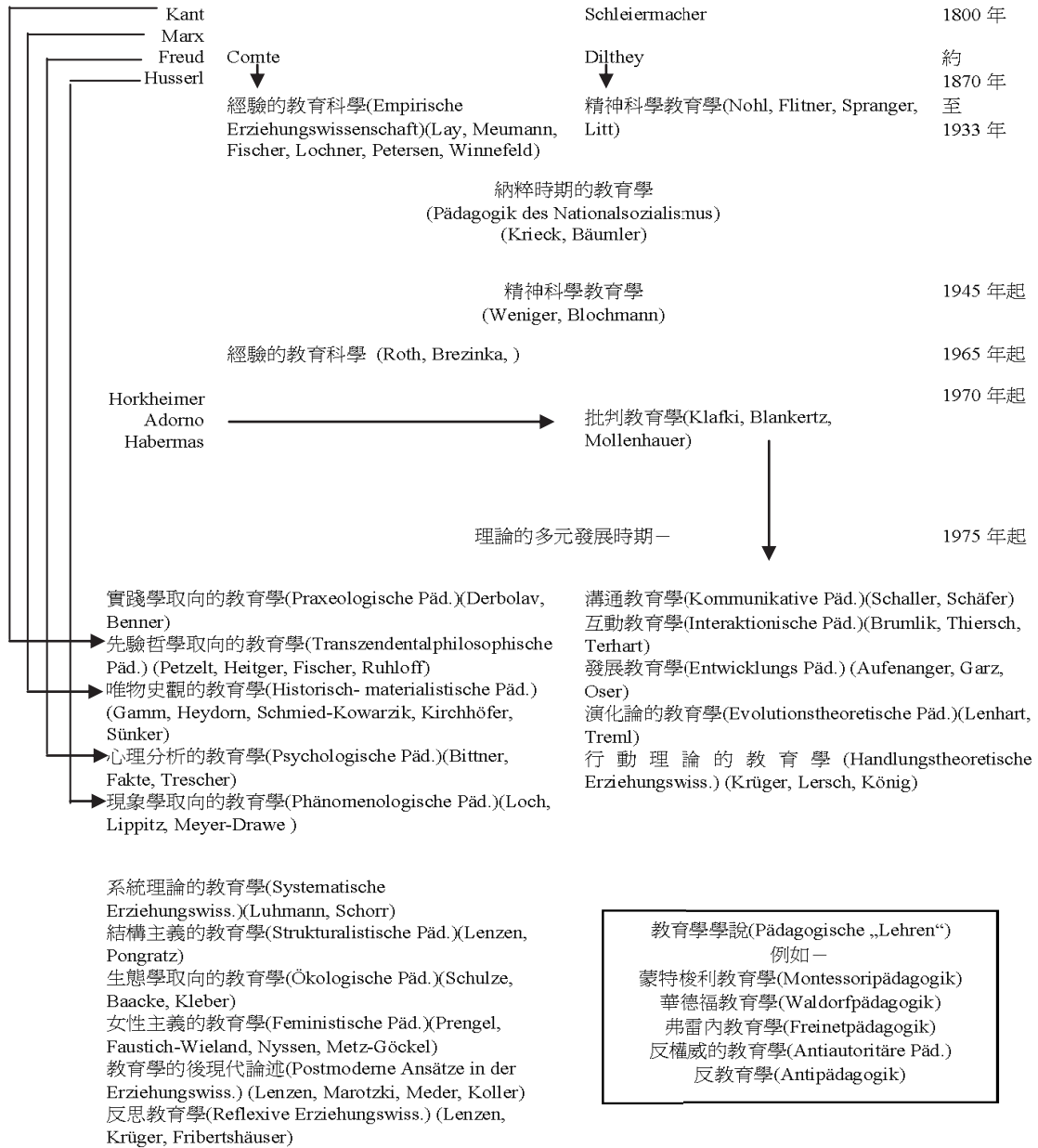
Erziehungswissenschaft)，又如吸收法國結構主義(Strukturalismus)發展出來的結構主義教育學(Strukturalistische Pädagogik)。

- 六、另一些新的教育哲學理論倡議則是透過推展社會運動而產生的，例如生態學教育學(Ökologische Pädagogik)和女性主義教育學(Feministische Pädagogik)；或者是八〇年代以來反應社會危機現象的後現代教育學論述(Postmoderne Ansätze in der Erziehungswissenschaft)和反思教育學(Reflexive Erziehungswissenschaft)。
- 七、蒙特梭利教育學(Montessoripädagogik)、華德福教育學(Waldorfpädagogik)、弗雷內教育學(Freinetpädagogik)、反權威教育學(Antiautoritäre Pädagogik)和反教育學(Antipädagogik)等教育學學說(Pädagogische Lehren)<sup>4</sup>。

然而上述德國教育哲學的演變和發展狀況並不是完整的，例如至少遺漏了Ernst Christian Trapp(1745-1818)的教育學學說、以及赫爾巴特學派(Herbartianismus)的系譜，這樣刻意的遺漏也顯見不同的學派對教育哲學發展的詮釋存有偏好。但不論如何，在多元性(Pluralität)的時代精神(Zeitgeist)影響下，德國教育哲學研究已呈現出百家爭鳴的樣態(Gudjons, 2008, p. 35; Klafki, 1990, 2006; Krüger, 2009, pp. 11, 61)，各種學說對於教育研究的理論與實踐的論述、詮釋和書寫亦源自不盡相同的傳統或創新。教育哲學理論的多元發展趨勢則是預示了我國引介導向的研究模式對德國和西洋教育哲學已很難有全面的掌握。因此反省引介模式並且在引介模式之外發展其他的研究模式，是我國教育哲學研究發展的一個途徑。底下一節即以批判教育學的視角探究引介模式並指出其不足之處。

---

<sup>4</sup> Krüger(2009, p. 12)認為，它們雖然有各自的教義，但教育理論的成份仍不足以構成一個比較完善的體系。



圖一 十九世紀至二十世紀八〇年代以降的德國教育哲學思潮

資料來源： *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft (5 Aufl.)* (p. 11), by H.-H. Krüger, 2009, Stuttgart: Barbara Budrich Verlag.



## 肆、我國教育哲學研究的統治模式

### 一、「引介導向的逐漸深化模式」統治我國教育哲學研究

首先從批判教育學指陳精神科學教育學的缺失來看我國引介模式的問題：批判教育學認為精神科學教育學耗費大部分的精力在研究主題與詮釋學分析的意義連結上(Blankertz, 1979; Klafki, 1976; Krüger, 2009, p. 68; Mollenhauer, 1968)，同時進一步主張教育哲學研究的發展必須以當前的社會脈絡(gesellschaftliche Kontexte)<sup>5</sup>作為重要的題材來源。以此等批判教育學的角度觀察我國教育哲學研究的引介模式，似可宣稱，該模式在慮及社會脈絡前，如同精神科學教育學一般，已經耗盡大部分心力了。

批判教育學代表人物Wolfgang Klafki(1927-)曾把七〇年代德國教育哲學發展的情況稱作「持續動態的回饋過程」(als ständigen, dynamischen Rückkopplungsprozess)並對其作如下描述：教育哲學研究對意義理解的闡釋止於到目前為止可檢證的經驗；而根據此等經驗獲得的成果復在整體社會狀況的「意義關聯」(Bedeutungszusammenhang)下得到其地位與價值(Gudjons, 2008, p. 41; Klafki, 1976, 1989, 2002; Krüger, 2009, pp. 68-69)，質言之，經驗教育科學和精神科學教育學滿足於研究成果各自獲得擁戴者認可的同時，忽略了往其他研究方向多元發展的可能性與必要性。以此觀點檢視我國教育哲學研究的引介模式，似也存在一種「持續動態的回饋過程」，質言之，引介模式並非逐漸僵化而喪失其功能的，而是持續動態的提供其回饋價值。然而其他的研究取徑例如比較中西教育哲學的取徑，或是借用西方教育哲學理論來發展臺灣教育哲學理論的取徑，相對於引介模式總不多見，可以說臺灣教育哲學研究的統治模式即前文所指的「引介導向的逐漸深化模式」。下面繼續探究這個我國常見的研究模式的可能缺失。

---

<sup>5</sup> 批判教育學所指的「社會脈絡」可以被理解為「社會事實中的教育脈絡」(Pädagogische Kontexte aus eigener sozialen Wirklichkeit)。

## 二、此等教育哲學研究統治模式的可能缺失

由於我國教育哲學欠缺研究的自主性，以及對自身社會脈絡連結的不足，以至於對西洋教育哲學的引介、移植及理論層次上的轉化，在理論和實踐兩個面向上皆難以有所依附；偏重單向引介理論的研究發展模式，亦僅能仰賴西方世界的歷史－社會脈絡(historisch-gesellschaftliche Kontexte)給予事倍功半的回饋，並成為西方教育思潮的註腳，或附庸於教育哲學研究的邊陲，從而難以與先進國家的教育哲學研究對等交流、並駕齊驅。質言之，當前我國教育哲學研究的統治模式所遭遇的發展困境有下幾個方面：

- (一)回到西方脈絡－缺乏共鳴或回饋困難。如前文所述，「引介導向的逐漸深化模式」對我國確立教育哲學研究的自主性或建立教育哲學理論的影響事倍功半；而將研究成果回饋到西方世界的過程並非全然對等的交流，實際上多是單向的附庸，或是以連結臺灣脈絡的部份作為外國理論的解釋、範例和註腳。此模式典型的研究題目是「某教育哲學人物或理論對臺灣教育的啟示」(引介導向)或「某教育哲學人物或理論在臺灣的發展」(單向回饋)。我們雖然是實質參與回饋了，卻是位於邊陲。此等以被客體化(Objektivisierung)作為代價來換取入場券的參與和回饋模式，恰恰反映出相對於外國理論，我國教育哲學研究自主性的不足，以及發展理論的匱乏。
- (二)回到中國傳統脈絡－在此統治模式下未受重視。以德國精神科學教育學取材該國傳統思想<sup>6</sup>和歷史內涵的發展過程為鑑，不難發現我國當前的教育哲學研究和中國的思想傳統及歷史的連結相對較少(劉蔚之，2010)，質言之，蘊含中國傳統文化的教育哲學仍須繼續壯大對當前臺灣教育哲學研究的影響。
- (三)影響教育哲學研究的其他可能因素受制於「持續動態的回饋過程」－例如對西洋教育哲學而言沒有註腳功能的主題，其研究成果一開始較難有國際能見度並獲得注意；又如在教育哲學理論走向多元發展的事實下，我國教育哲學研究偏重引介的模式有在特定時期裡選擇特定(幾種)思潮的現象，但即使經過揀選，潮流已過，經典內容卻尚未沉澱、轉化的情況亦是常態<sup>7</sup>，建立我國教育哲學主體內涵的

<sup>6</sup> 至少可直接追溯 Schleiermacher 的詮釋學和 Dilthey 的精神科學思想。

<sup>7</sup> 得以深化並影響我國教育研究和實踐的思想，當時多興起一股探究的風潮，然而受到教育理論走向多元發展的事實影響，應選擇何種理論、能探究到何種程度，是引介模式所面臨的外在困境。(內在困境即主體性無

想望便在有限地追逐潮流中一再失落。

此等統治模式下的教育哲學研究，不論是為了參與西方世界的討論、還是轉化應用於本國，成效都相當有限：前者因為回饋上的困難與淪為附庸，後者則缺乏能有意向地吸收轉化外國理論的自主性，質言之，在當前教育哲學研究統治模式的思維框架下，我們經常認為只有跟隨當前時興的教育思潮，才能獲得臺外教育學界的認同，從而我國的教育哲學研究在某種程度上，疏離了以臺灣社會脈絡和教育實務為題材的教育旨趣(das pädagogischen Interesse)。另一方面，各種教育思潮的發源國少有來臺取經者，整體而言臺灣教育學可取之經亦仍稀少。誠如精神科學教育學和批判教育學所強調的，若能兼顧研究的自主性和扣緊社會事實中的教育脈絡<sup>8</sup>來發展教育哲學理論，則我國教育哲學研究的成果對於其他教育學科、甚至外國教育研究而言，將顯得更有價值。簡言之，教育哲學研究得更有意識、有判準的抽繹外國理論中具有較高轉化價值的內容，同時要找尋與本國歷史和當前社會脈絡的連結，據以擺脫實踐價值低落、徘徊於移植理論和追趕潮流之間的循環。下兩節探究從對引介模式的反省中所提出的另一種研究模式，論述該模式的預設及判準。

## 伍、「社會脈絡—綜合模式」及其預設

劉蔚之(2007a, 頁119)曾分析1934年中國《教育雜誌》裡引介德國教育學理論的一系列文章，發現輾轉經由美國資料所寫就的文章，在介紹德國教育哲學的理論或實踐時「取材是相當隨興的，許多文章不僅題目大同小異，文章結構類似，引介者也幾乎都沒有自己的觀點，只是翻譯介紹而已。」並認為這樣的文章不容易留下深刻的影響。然而，縱使在研究中表達意見、彰顯啟示，或試圖連結本國社會脈絡，如果文本結構偏重引介理論，那麼對我國教育實踐的效用和影響仍是很有限的(例如〈某教育思潮及其對臺灣教育的啟示〉這樣類型的研究主題就比較不容易在我國教育實踐層面上有足夠的發揮)。質言之，當前的教育哲學研究可將引介的部分與連結社會脈絡所產出的教育論述與創見，做一個主客互換的翻轉，形成一種有別於引介導向的「社會

法形成和彰顯，以至於教育哲學理論難產的問題。)

<sup>8</sup> 批判教育學對精神科學教育學的批評，可說是在其基礎上做一超越。精神科學教育學產生於哲學和歷史事實的理論，作為批判教育學指引，同時也作為被其超越的對象—透過引入當前社會事實的研究取徑(Krüger, 2009, p. 34; Mollenhauer, 1972)。

脈絡－綜合模式」(gesellschaftlich-synthetisches Modell)：此模式在名稱上參酌梁福鎮相關研究的見解<sup>9</sup>，在內容方面(預設和判準)則結合本文對我國教育哲學發展的反省、轉化批判教育學的論述和修正其缺失<sup>10</sup>來形構，並強調教育脈絡和社會脈絡的辯證關係。以下即闡述綜合模式汲取批判教育學的三項理論內涵作為其預設：

### 一、批判理性的預設

批判理性是商談共識時的後設認知和思想工具，因為它能讓人從兩種甚至多種「旨趣」中意識到其背後不同的「利益」<sup>11</sup>，進而提供積極找出共識的可能性<sup>12</sup>。因此 Habermas 《認知與旨趣》(Erkenntnis und Interesse)中的三種旨趣並非僅著重於為知識做分類，更在於讓人看清不同旨趣(及其背後的典範)之間溝通的困難處，他透過彰顯批判理性讓人察覺這個原理，從而為找到共識提供一個基礎的可能性。質言之，如果參與商談的雙方或各方都有批判理性的意識，就可能產出充分理解的、妥協的、非統治性的共識結果；相對的，如果批判理性缺席，基於兩方或多方其不完全相容的旨趣或利益，可能會導致一方統治另一方的後果，或陷入各種旨趣互不相讓、各自爭取最後統治權的困境－這是沒有意識到或不願意彰顯自身批判理性的苦果。至此，批判理性足以成為與工具理性和實踐理性分庭抗禮的人類旨趣，批判理性的預設<sup>13</sup>也為我國教育哲學的研究模式提供一個普遍有效的基礎。

### 二、意識型態批判的預設

認知旨趣的概念在實際的人類生活中蘊含了特定的立場和利益，單面向的追求一種旨趣，其背後即隱含關切特定利益的意識型態(Ideologie)。例如：劉蔚之(2010a，頁20)從分析《教育研究集刊》中發現，「由於受到1990年代本土化教育思潮影響，《集刊》也於1990年代末期，開始出現以臺灣教育史為主題的研究。」然而，臺灣的教育

<sup>9</sup> 參考自梁福鎮的「綜合發展模式」(Model of Synthetic Development)，他考察了教育哲學在德國發展的情況，指出其發展逐漸朝向教育學本位的「綜合發展模式」前進，「值得一向偏科際整合模式發展的臺灣教育學術界或教育哲學界作為參考」(梁福鎮，2002a，頁105；2002b)。

<sup>10</sup> 本文雖有參照文獻，挑選合宜的內容，但是其他學派對批判教育學的批評，在此難免有所疏漏，進而造成論述上的缺陷，此部份尚祈方家見諒、不吝指教。

<sup>11</sup> 「旨趣」和「利益」的原文皆為 *Interesse*。

<sup>12</sup> 在此研究者將 Habermas 知識論的三種認知旨趣人格化並廣義地假設更多旨趣參與的可能，例如教育的旨趣、經濟的旨趣等。

<sup>13</sup> 批判理性有「去統治性」的解放特徵，使其無法獨立於其他旨趣而獨自存在(Gudjons, 2008)，它必須以對照其他旨趣的方式來彰顯自身；同時他也無法被排除在各旨趣之外：除非各種旨趣的擁戴者容許統治或鬥爭。

哲學研究並未隨著此等本土化教育思潮興起有別於引介外國理論的研究模式，原因何在？批判教育學要追問的是，上述所謂的「本土化教育思潮」，是否更像是一種政治意識型態背景下的在地教育史研究？其背後隱含的預設似乎是政治實踐的認知旨趣，並且這波臺灣教育史研究的浪潮也未明白的支持或顯著影響我國教育哲學思潮的發展。可見以實踐旨趣為底蘊的政治意識型態對教育研究的影響有其工具性、片面性和侷限性，同理，如果教育哲學領域的研究模式蘊含政治性的統治 (*politisch charakteristische Herrschaft*) 概念，其發展也可能產生不夠全面的缺失 (*Einseitigkeit*)；一個宣稱有自主性的學科，若無法對社會事實的各種考量<sup>14</sup>產生意識型態批判，它實際上仍是受到外在環境統治的 (Gudjons, 2008, p. 34)。準此而論，意識型態批判是綜合模式的方法論，也是此研究模式實踐其自主性的方法。

### 三、理論與實踐同等重要

精神科學教育學強調「實踐優位」 (*der Primat der Praxis*) (Krüger, 2009, pp. 26-27; Weniger, 1929b)，即理論以取材歷史實踐的方式彰顯自身的主體性，並用以服務和詮釋(當前的)教育實踐；隨後，批判教育學指出精神科學教育學預設「實踐優位」的缺失，認為「理論與實踐同等重要」 (*Gleichrangigkeit von Theorie und Praxis*) (Klafki, 1974, 1982; Krüger, 2009, pp. 69-70; Mollenhauer, 1972, 1982)，主張純然自歷史實踐中發展出來的理論究竟無法扣緊當前的社會事實 (Klafki, 1984; Krüger, 2009, p. 69)。上述精神科學教育學暨批判教育學對於理論與實踐關係的論述，能給我國教育哲學研究的發展什麼啟示？質言之，教育的理論與實踐是共生的辯證關係，理論的建構不僅需要歷史實踐的材料作為內涵，更不能脫離社會事實中的教育脈絡。因此「理論與實踐同等重要」允為綜合模式用以豐富與修正其理論內涵的基礎預設。

值得補充的一個例子是，劉蔚之和彭森明(2008，頁66-67)曾分析指出歐盟關鍵能力教育方案 (*European Framework of Key Competences*) 的三項特質，其中第二項特質是「發展與修訂過程均根據實況資料，不牽涉意識型態」<sup>15</sup>，據此而論，以真實

<sup>14</sup> 原文 *politisch* 在其使用的脈絡中至少有「政治的」和「考量的」兩種意義，研究者認為不宜一律譯為「政治的」，避免造成在中文脈絡裡令人難以理解的詮釋。

<sup>15</sup> 第一項特質為「歐盟關鍵能力係針對知識經濟的理念而提出」；第三項為「積極強調歐盟所關懷之核心價值」(劉蔚之、彭森明，2008，頁 66-67)。

的社會脈絡和教育脈絡作為設計教育實踐方案的主要考量，也是彰顯批判理性和免除意識型態的重要條件。以這個教育方案的例子引申檢視綜合模式，可以支持該模式三項預設的普遍有效性。

## 陸、教育哲學綜合研究模式的判準

對我國教育哲學研究而言，外來理論需要經過揀選、萃取，並結合社會事實和教育脈絡，從而在地生根。質言之，教育哲學研究需要對促進教育學本位發展有助益的各種研究模式，從而發展其主體內涵，而不是一再的取來新鮮的理論思潮，然後因為缺乏主體內涵或所運用的研究模式無法促進主體的形，接著導致教育哲學研究自主性的不足，或任憑引介的理論僵化、快速被取替、淘汰和失去影響；而德國教育哲學研究的發展，是以建立學科及研究的自主性為首要之務，接著從教育學傳統或鄰近學科中汲取養分、同時批判社會事實中的教育脈絡來發展理論，並試圖將理論應用於其他教育學科的開展或落實到教育實踐上。這樣的教育哲學理論發展過程可以作為我國教育哲學研究發展的一種想像。準此而論，綜合模式汲取批判教育學發展至今的成果並適時提出修正，從而開展出以下判準：

### 一、解放的要求

解放(Emanzipation)的最終目的是獲致成熟(Mündigkeit)，精神科學教育學以個人的成熟—培養健全人格為目標，而批判教育學則進一步著眼於社會的解放，以社會的多數成為良好市民為目標，並認為唯有集體的(共同的、盡量多數的)解放，才能對追求事實真相與民主自由的作為有所助益。批判教育學代表人物 Klafki 和 Mollenhauer 對「解放的要求」(Emanzipationspostulat)轉化自對 Habermas 普遍語用學的考量(universalpragmatischen Überlegungen)(Klafki, 1976, 1989; Krüger, 2009, pp. 60, 66-67; Mollenhauer, 1972, 1982)，允為綜合模式的合法基礎，並可作為其判準。質言之，批判教育學解放的預設要求教育學研究兼顧人格陶冶的事實性和可能性，以及教育環境的實際面與理想面，以便從考量社會事實和有關旨趣的過程中，找到教育研究的起始點。

## 二、連結社會事實中的教育脈絡

1930-40年代曾有研究者(王錦第)經由德國與日本的文獻理解Spranger文化教育學中的民族哲學與民族教育學說，且出於對國家危難之關切，強調此論題在當時對中國的重要性與急迫性。他探究此學說時，也參考了日本以軍國主義觀點對文化教育學的詮釋。但無論是日本部份學者的刻意曲解，還是Spranger本人一些傾向納粹主義和帝國主義的表態，都沒有被他接受。這顯示他在汲取文化教育學的內容時是有所取捨的(劉蔚之，2007a，頁117、120)，質言之，他取捨的判準是考量當時中國的國情，在這層意義上可以說研究Spranger文化教育學的王錦第，似乎自行發展出類似德國批判教育學強調連結社會脈絡<sup>16</sup>的取徑。質言之，批判教育學強調要對教育理論與實務背後的限制和有關的社會結構進行反省，要求教育研究的自我批判和社會批判(Bernhard, 2007, p. 4; Bernhard, Kremer & Reiß, 2003a, 2003b; Bernhard & Rothemel, 2001; Gudjons, 2008, p. 40; Ulich, 1972)，藉此避免落入「持續動態回饋過程」的瓶頸。雖然批判教育學被批評容易對教育實踐的理想陳義過高，但是它的基本態度卻是正當且不可捨棄的；過於理想化的缺失則可以配合綜合模式的其他判準來加以修正，例如參採鄰近理論和學科的意見和要求實用性等。

## 三、理論及學科整合導向

當前德國教育哲學多元發展的事實讓人明白意識到，教育哲學研究沒有單一的主流，取而代之的是各種不同的教育哲學理論或論述，這些理論分別對教育實踐有其重要概念、研究方法和適用性，但也各有侷限，因此不同的教育哲學理論之間應適時的加以聯繫和整合(Gudjons, 2008, p. 48; Hitzler & Hohner, 1997; König & Zedler, 2002)。Krüger認為教育哲學是整合教育研究的核心學科，探討具有普遍性的基本思想(Krüger, 2009, p. 60)，他認為教育學理論研究必須探討五個課題：(一)重新定義普通教育學的對象範圍；(二)在鄰近學科中進行理論辯論，聯繫教育科學的學科，並且系統的加以關聯；(三)在教育科學相關學科合作下，進行經驗的研究；(四)繼續進行科學研究，並且從事學科發展的自我觀察；(五)在科學研究環境中提出研究與訓

<sup>16</sup> 精神科學教育學強調教育與傳統文化、鄉土、祖國之緊密關連(劉蔚之，2007b，頁58)，對批判教育學而言，其缺失即在於未考慮當前社會事實中的教育脈絡。然而王錦第的吸收與轉化似乎已經產生「社會批判」的轉向。

練的問題，以促進普通教育學的進步(梁福鎮，2002a：101-102；Krüger, 1998)。對於科際整合的綜合研究模式，梁福鎮(2002a, 105)的見解相當精要，他指出當代德國教育哲學的發展逐漸採取綜合模式進行教育問題的研究，不僅從教育本位的角度出發，建立教育學術的獨特性，同時兼顧科際整合模式，探討各種哲學的思潮。綜上所述，理論及科際整合判準有三層意涵：第一層意涵是教育哲學理論之間的互補和修正，避免單一理論處理相關教育問題時的不足與缺失；第二層意涵是教育學門中各個學科之間的聯繫；第三個層次則是參酌鄰近學科，同時讓自己能夠被整合到其他學科、相關領域和議題裡，使能發揮更深遠的影響和效用。

#### 四、較高的轉化價值

德國精神科學的代表人物Dilthey對赫爾巴特學派關於「科學的教育學之一般性與普遍妥當性」的宣稱抱持否定的態度；他認為教育的目的與理想應從歷史上求之(蔣徑三，1931；劉蔚之，2007a，頁105)，宣稱不存在普遍有效的教育目的與理想。然而在現今全球化(Globalisierung)的時代裡，諸如閱讀素養、語言能力、跨國理解等概念乃是許多國家所共享的教育目標，因此Dilthey的論述需要修正，況且他與赫爾巴特學派關於教育目的普效性的爭論，可以被全球化、多元文化等概念解消。因此這項判準也是綜合模式對精神科學教育學暨批判教育學傳統的一項修正。

我國引介西洋教育哲學時會遭遇的一個根本問題是，在思潮發源國成為主流的教育哲學，意味著其理論在能成一家之言的各種理論當中，對其教育研究或實務特別具有指引的功能，因此能脫穎而出，持續發展。然而在發源國深具影響力的教育哲學理論對我國教育哲學發展的實踐能不能也有深刻的啟發作用呢？如果時興的西洋教育哲學對於我國而言未必有最高的啟發價值，那麼揀選理論的判準就不在於「何者為(當前)主流西洋教育哲學理論」，而在於該理論的普遍有效範圍(im Rahmen der Allgemeingültigkeit)、在於它的內容是否具有較高的轉化價值。何況今日教育理論多元紛陳，對主流教育思潮的認定恐怕也是各說各話，因此，教育哲學研究已經難以做到集中引介某種教育哲學理論、更遑論全面移植各種教育思潮，而毋寧是先檢驗各家理論中的普遍有效的內容和評估其轉化價值，再進一步整合社會脈絡，從而豐富我國教育哲學的內涵、發展理論或者研擬教育實踐方案。



## 五、實用的旨趣

Klafki論述教育理論與實踐的關係時曾指出，教育實務必然需要教育哲學理論的指引，易言之，教育哲學理論是有實用價值、有助於實踐和實務的(Klafki, 1982; Krüger, 2009, p. 70)；劉蔚之(2007a, 頁121)認為，在跨國思想和文化的引介、交流中，往往也充斥著實用的旨趣及挪用的傾向。至於在研究方法的層次上，許多學科的成立並不需要一種專屬的研究方法(梁福鎮, 2002a: 106)，尤其當前教育理論走向多元發展，理論之間的共通處逐漸獲得重視，理論的基本概念、研究方法和效用甚至可以視所處理的教育脈絡而有所變通(Gudjons, 2008, p. 48; König & Zedler, 2002)。另外，強調實用性可以減少引介內容只在理論層次上辯證的比例，提升西方教育哲學理論對我國教育研究或教育實踐的功能和效用。因此實用的旨趣(Interesse an Anwendbarkeit)允為此綜合模式的判準。

## 六、辯證特質

就教育哲學學科的研究內容而言，精神科學教育學從與其他鄰近學科的辯證關係中獲得學科的自主性；就學派形成的起源而言，批判教育學是對當時德國的教育研究典範做出批判反省的後設理論(Claußen, 1980; Krüger, 2009, p. 67)，它從對精神科學教育學和經驗教育科學的辯證中獲得不可被取代的價值。從德國精神科學教育學到批判教育學的發展過程中可以找到三個層次的辯證特質(Dialektische Natur)：第一個層次是教育哲學研究對自身發展的批判反省，即自身新產生的觀念與既有觀念的對話與辯證；第二個層次是教育哲學與其他教育學科和鄰近學科之間的對話與辯證；第三個層次是教育哲學與社會事實中的教育脈絡的對話與辯證。辯證特質的判準能使教育哲學研究保持警醒，避免落入「持續動態回饋過程」的單向發展。簡言之，當我國教育哲學理論的發展逐漸興盛時，具有辯證特質的理論內涵將能發揮去蕪存菁的回饋功能，從而能避免理論本身的僵化，同時也有積極活化教育研究的效果。

## 柒、展望臺灣教育哲學研究的發展

本節設想綜合模式對我國教育哲學研究發展的可能效用和貢獻。必須說明的是，綜合模式的效用和引介模式以及其他研究取徑的效用，應是各有擅場的，每一種取徑

都應該獲得開展，俾多元地豐富我國教育哲學研究的內涵。綜合模式的可能貢獻至少有下列幾方面：

### 一、教育哲學研究內容的擴展

從我國教育哲學研究的發展看來，西洋教育思潮的影響要稍大於中國傳統思想，然而，我國固有的傳統思想中也必然有吻合在地社會脈絡與教育脈絡的內容，因此若試圖發展教育哲學理論甚至體系，我國傳統思想的重要性仍是不言可喻的。另外從借鏡德國精神科學教育學和批判教育學的發展過程可以知道，確立臺灣教育哲學研究的自主性，接著運用各種教育基礎理論並配合社會脈絡去發展各種專門理論，是發展臺灣教育哲學研究的一種途徑。而在研究方法方面，綜合模式或可作為擴展我國教育哲學研究內容的一種參考。簡言之，形塑各種專門的教育哲學理論、讓教育哲學理論趨向多元發展，是擴展臺灣教育哲學研究的一種可能。

### 二、務實的討論和辯證的協商

前文曾提及Krüger主張教育學理論研究應探討五個課題，其中第四及第五兩項課題分別是「繼續進行科學研究，並且從事學科發展的自我觀察」及「在科學研究環境中提出研究與訓練的問題，以促進普通教育學的進步」，此即鼓勵教育研究者對教育哲學研究本身進行自我檢視和批判。而什麼是真實的教育問題、什麼是可以發展理論基礎且能對實務負責的，這些問題的決定性判準(Entscheidungskriterien)不是理論家或實踐家任何一方可以獨自發展出來的，這些問題也不是單一學派的理論家與實踐家單方面定義的，它必須是由雙方在務實的討論(im “praktischen Diskurs”)中做出辯證的協商，從而獲得合法且有效的答案(Klafki, 1982; Krüger, 2009, p. 70)。

### 三、充實教育政策和現行教育制度的教育哲學內涵

例如九年一貫課程綱要的內容不免讓人感到「論述匱乏」的遺憾，作為我國重大的教育改革項目，其理論內涵實需教育哲學方家與課程專家共同充實。而充實教育政策的教育哲學內涵，則可以使政策及其口號更有教育學理依據，從而更能達到紮實推廣的效果。以「零體罰」的教育口號為例，茲舉批判教育學的相關論述充實其內涵：教育的情境裡隱含著成人的權威(Autorität des Erwachsenen)，而教育關係乃建立在合自願性的信任之上，唯有透過合自願性的教育關係的建立，才能取消蘊含權威意

義的教育情境(Krüger, 2009, p. 33)，從而使師生關係在接近理想的教育情境中實踐出來。可知發展此等論述可以給「愛的教育」賦予時代內涵，可使教師和大眾在接受教育相關法令規範和教育口號之餘，能有較深刻的理解，從而對政策的落實產生具體的助力。

本文考察了引介模式的貢獻與不足，借鏡德國精神科學教育學暨批判教育學的發展過程與學理、以及當前德國教育哲學發展的情勢，提出綜合模式的構想及判準，並設想該模式的效用與貢獻。簡言之，研究自主性的確立、社會脈絡與教育脈絡的辯證、以及理論論述的形成和實踐，允為本文對我國教育哲學發展的希望。

## 參考文獻

- 王文俊(1960)。教育的展望。**臺灣師大教育研究所集刊**，3，83-95。
- 教育部(2007)。**我國推動德智體群美五育理念與實踐之歷史脈絡**。取自 [http://www.moe.gov.tw/PDA/news.aspx?news\\_sn=702&pages=9&unit\\_sn=14](http://www.moe.gov.tw/PDA/news.aspx?news_sn=702&pages=9&unit_sn=14)
- 梁福鎮(2002a)。普通教育學內涵探究。**教育科學期刊**，2(1)，98-122。
- 梁福鎮(2002b)。**教育哲學在德國的發展**。取自 [http://140.122.68.137/board/board\\_content.asp?board\\_id=24&title\\_id=116&CONTENT\\_NOWPAGE=1](http://140.122.68.137/board/board_content.asp?board_id=24&title_id=116&CONTENT_NOWPAGE=1)
- 蔣徑三(1931)。反海爾巴脫主義者迪爾泰的教育思想。**教育雜誌**，23(2)，36249-36260。
- 劉蔚之(2007a)。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。
- 劉蔚之(2007b)。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。
- 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。
- 劉蔚之(2010)。傳統學術轉型或是西方學術延伸？——五十年來《教育研究集刊》哲史類論文在我國近代教育學史上的意義。**教育研究集刊**，56(2)，1-40。
- 劉蔚之、彭森明(2008)。歐盟「關鍵能力」教育方案及其社會文化意涵分析。**課程與教學季刊**，11(2)，51-78。

- Berner, D. (1991). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft: eine Systematik traditioneller und moderner Theorien (3 Aufl.)*. Weinheim, Deutschland: Dt. Studien-Verlag.
- Bernhard, A. (2007). *Pädagogisches Denken (2 Aufl.)*. Baltmannsweiler, Deutschland: Schneider Verlag.
- Bernhard, A., Kremer A. & Rieß F. (Hrsg.). (2003a). *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik - Brüche - Neuansätze. Bd. 1: Theoretische Grundlagen und Widersprüche*. Baltmannsweiler, Deutschland: Schneider Verlag.
- Bernhard, A., Kremer A. & Rieß F. (Hrsg.). (2003b). *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik-Brüche-Neuansätze. Bd. 2: Reformimpulse in Pädagogik, Didaktik und Curriculumentwicklung*. Baltmannsweiler, Deutschland: Schneider Verlag.
- Bernhard, A., & Rothermel L. (Hrsg.). (2001). *Handbuch kritische Pädagogik: eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft (2 Aufl.)*. Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Blankerz, H. (1979). Kritische Erziehungswissenschaft. In K. Schaller (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft der Gegenwart - Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik* (pp. 28-48). Bochum, Deutschland: Kamp Verlag.
- Claußen, B. (1980). Zur Aktualität und Politik einer kritischen Erziehungswissenschaft. In B. Claußen, & H. Scarbath(Hrsg.), *Konzepte einer kritischen Erziehungswissenschaft* (pp. 13-34). München/Basel, Deutschland: Reinhardt Verlag.
- Dahmer, I. & Klafki, W. (Hrsg.) (1968). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche: Erich Weniger*. Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompendium - Studienbuch (10 Aufl.)*. Bad Heilbrunn, Deutschland: Klinkhardt.

- Hitzler, H. & Hohner, A. (Hrsg.). (1997). *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen, Deutschland: Leske & Budrich Verlag.
- Klafki, W. (1974). Handlungsforschung. In Wulf, Ch. (Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung* (pp. 267-272). München, Deutschland: Juventa Verlag.
- Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel, Deutschland: Beltz Verlag.
- Klafki, W. (1982). Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme* (pp. 15-52). Paderborn/München, Deutschland: Klett Verlag.
- Klafki, W. (1984). Kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft. In R. Winkel (Hrsg.), *Deutsche Pädagogen der Gegenwart, Bd. I* (pp. 137-162). Düsseldorf, Deutschland: Schwann Verlag.
- Klafki, W. (1989). Kann Erziehungswissenschaft zur Begründung pädagogischer Zielsetzungen beitragen? In H. Röhrs & H. Scheuerl (Hrsg.), *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung* (pp. 147-159). Frankfurt a.M, Deutschland: Lang Verlag.
- Klafki, W. (1990). Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In H.-H. Krüger (Hrsg.), *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft* (pp. 91-104). Opladen, Deutschland: Leske & Budrich Verlag.
- Klafki, W. (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext: Ausgewählte Studien*. Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Klafki, W. (2006). Kritische Erziehungswissenschaft. In C. Grunert & H.-H. Krüger, (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft (2. Aufl.)* (pp. 172-177). Stuttgart, Deutschland: Barbara Budrich Verlag.
- König, E. & Zedler, P. (2002). *Theorien der Erziehungswissenschaft (2. Aufl.)*. Weinheim, Deutschland: Deutscher Studienverlag.

- Krüger, H. -H. (1998). Wozu noch Allgemeine Pädagogik? Notizen zur Entwicklung und Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In W. Brinkmann & J. Petersen, (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik* (pp. 101-116). Donauwörth, Deutschland: Auer Verlag.
- Krüger, H. -H. (2009). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft (5. Aufl.)*. Stuttgart, Deutschland: Barbara Budrich Verlag.
- Lenzen, D. (2004). Erziehungswissenschaft - Pädagogik: Geschichte - Konzepte - Fachrichtungen. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: ein Grundkurs. (6. Aufl.)* (pp. 11-41). Reinbek bei Hamburg, Deutschland: Rowohlt Verlag.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation - Polemische Skizzen*. München, Deutschland: Juventa Verlag.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozeß: zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. München, Deutschland: Juventa Verlag.
- Mollenhauer, K. (1982): *Theorien zum Erziehungsprozeß : zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen (4. Aufl.)*. München, Deutschland: Juventa Verlag.
- Nohl, H. (2002). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (11. Aufl.)*. Frankfurt am Main, Deutschland: Klostermann.
- Ulich, D. (Hrsg.). (1972). *Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Weniger, E. (1929a). Die Autonomie der Pädagogik. In B. Schonig (1990), *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Bd. 6* (pp. 11-28). Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Weniger, E. (1929b). Theorie und Praxis in der Erziehung. In B. Schonig (1990), *Ausgewählte Schriften zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (2. Aufl.)* (pp. 29-44). Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.