

行政院國家科學委員會專題研究計畫 成果報告

斯普朗格「文化教育學」(Kulturpädagogik)與大學「通識教育」(I) 研究成果報告(精簡版)

計畫類別：個別型
計畫編號：NSC 97-2410-H-004-130-
執行期間：97年08月01日至98年07月31日
執行單位：國立政治大學師資培育中心

計畫主持人：陳幼慧

計畫參與人員：碩士班研究生-兼任助理人員：謝宛芸
碩士班研究生-兼任助理人員：彭千芸
碩士班研究生-兼任助理人員：洪崇淵
大專生-兼任助理人員：吳淑如

處理方式：本計畫涉及專利或其他智慧財產權，2年後可公開查詢

中華民國 99 年 01 月 06 日

計畫名稱：

斯普朗格「文化教育學」(Kulturpädagogik)與大學「通識教育」

一、通識教育的困境：眾聲喧嘩的通識理論與實務萬花筒

中西方都面臨這樣的困境，無不思考如何找出最適當的通識教學理論、課程規劃方式。黃俊傑整合現今通識教育的實施理論，歸納出精義論、均衡論、進步論三種理論模式¹。借鏡西方頂尖大學及教育學者，如赫斯特(P.H. Hirst)在《博雅教育和知識的性質》²(*Liberal Education and the Nature of Knowledge*)一書中指出博雅教育不能只對各種知識略知一二，亦不可單獨著重於培養專家或技術人才的教育。對赫斯特來說，通識教育的理想內涵是：學生對各類型之知識有一批判性的了解與鑑賞，而不只是知識的建構。赫欽斯(R.M. Hutchins)主張大學係為傳遞真理，發揚理性的場所，指出大學通識教育含有的知識，應具有永恆性與普遍性、統整性和連貫性、基本性以及共同性等三大標準，因此提倡將經典閱讀作為通識教學策略³。

根據上述教學理論可以規劃出以下主要的幾種主要的課程模式：1、能力為導向的核心課程⁴、以傳承人類智慧與文明為目標的經典閱讀⁵、注重情意陶冶的住宿學習⁶、其他，如增廣專業領域的擴大輔系等彈性選修制度等，另有人不從課程規劃著眼，而是強調教學方式的革新，譬如有學者認為通識教育應該加強辯論的成分，將師生與學生就知識問題的辯論作為一種常態性的教學方式⁷。因此從課程規劃乃至教學方式，通識教育的實踐方式可謂之五花八門，不一而足。上述幾種方式都有其根據的通識教育理念及教學理論，也實難證明孰優孰劣，不同的教學方式都有其側重的成效，因此寄望某種教學方式可以完全達到全人教育其永恆、完滿、均衡的精神，顯然是種不實際的苛求。

近年來，教育部所施行之大學教師升等與大學評鑑制度，直接影響高等教育走向著重研究，不重教學的發展路徑。如此不平衡的現象，著實令人擔憂。當大學將其發展焦點放在：如何減少教師的教學時數，以提升教師從事研究的時間與比重；如何增加研究生的數目和補助津貼及增加研究經費……等等議題上打轉時，無疑地，這種政策將斷喪大學「實施通才教育、孕育博雅素養」的意義。歷來大學教育的定位一直在「通才」與「專門」間徘徊，大學到底應該是教授普遍知識和施行博雅教育的場所？抑或是一所擔負學生未來謀生知識與技能訓練的專業學校？至今恐怕難有定論。針對大學「通才」與「專門」此議題，筆者希望透過斯普朗格(Eduard Spranger 1882~1963)的「文化教育學」(Kulturpädagogik)論述——尤其針對受教個體精神發展的階段意義，來檢視實施「通才」與「專門」教育的先後順序。

二、「文化教育學」(Kulturpädagogik)與「精神科學」(Geisteswissenschaften)

斯普朗格為德國「文化與教育」思想界巨擘，學術貢獻極為深厚。除了「新康德西南學派」的價值哲學，其思想也深受黑格爾、洪堡、施萊爾瑪赫(Friedrich Schleiermacher)、狄爾泰(Wilhelm Dilthey)和包爾生(Friedrich Paulsen)等人影響。他曾大力闡述文化、

¹ 黃俊傑(1999)。《大學通識教育的理念與實踐》。台北市：通識教育學會。

² 轉引自但昭偉(2006)。教育哲學論述中的博雅教育。《通識在線》，2，28-29。

³ 詳閱黃坤錦(1999)。知識判別的教育。載於伍振鷺(主編)，《教育哲學》(頁201-204)。台北市：五南。

⁴ 如芝加哥大學、東京大學以及歐盟新制皆採核心課程。

⁵ 如芝加哥大學所強調經典閱讀。

⁶ 住宿學習在國內外高等教育中具有悠遠的歷史，是近年來住宿學習作為通識教育的一環再度成為趨勢。目前台灣諸多大學，如政大、清華、東海正積極嘗試將住宿學習結合通識教育，創造嶄新又深富古典意義的書院學習模式。

⁷ 徐光台(2003)。《通識教育與現代世界》。2009年7月1日，取自：<http://www.ntnu.edu.tw/aa/aa5/92.1.4article.doc>

體驗、生活、精神科學等意義，更藉此建構了「文化教育學」(Kulturpädagogik)之理論基礎。

文化教育學實奠基於「精神科學」(Geisteswissenschaften)之理論基礎。狄爾泰所說的「體驗」乃是生命的活動——即內省、直觀生命的活動。這與「認識」的模式有所不同：認識僅止於精神作用的一部份，屬於知的作用；而「體驗」則統一了知、情、意全體精神作用的全我活動。故可言「文化的創造」是生命的表現，也可說是體驗的表現。斯普朗格繼承了狄爾泰「精神科學」的主張，視生命為創造意義與價值的活動。在《青少年心理學》一書中，斯氏提出「了解心理學」(Verstehende Psychologie)的概念：「了解」是將精神的綜合關係當作意義豐富(sinnvoll)來掌握；不同於「理解」(begreifen)或是「解釋」(erklären)，僅能從因果法則解釋前後關係。「了解」乃深入內在的綜合關係，進入某種精神關聯的特殊的「價值定位」裡面去。(Spranger, 1924)

從文化教育學的觀點著手，教育的核心價值應有三種：一為保存文化，二為創造文化，最後則是傳遞文化。斯普朗格特別看重文化財的陶冶(Bildung)價值：因為它是人類智慧經驗的累積，應該予以保存或延續，使文化能綿延不斷。同時，教育也是「藉由客觀精神以完成主觀精神」；「藉客觀的文化財來充實個人生活，喚起價值意識，進而有所創造，增加新的成分。」的連動過程。前一部分是「文化繁殖」(Kulturfortpflanzung)的影響階段，後一部分則是「文化創造」(Kulturschaffung)的作用階段。(詹棟樑，1981：283)

「教育」是上代對下代傳遞文化財的工作，乃是從客觀的價值指向主觀「價值受容性」與「價值能力」的轉化。而「文化繁殖」的課題並不僅止於關注所有的客觀文化財；更應藉由已有的歷史文化，喚醒被教育者的文化感受力，甚而重新創生此種能力。「教育者」所扮演的角色，身處於剛萌芽的心靈與客觀文化價值之間。其作為一種媒介，藉適當的文化財，來發展被教育者的價值能力，使其能引領未來的文化；且由於教育者的參與，更能促使被教育者不斷進步、擁有創意！

文化教育學的根本想法，即欲在客觀的價值與被教育者的精神構之接合點上，呈現出陶冶(Bildung)的真正意義：即「真的價值感受」。而在這樣的狀態下所成立的教育，即所謂「體驗的教育」。所謂價值感受，並不是把客觀的價值機械地裝入被教育者的心靈當中，使其積貯起來；而是要在「生的狀態中」使其感受價值，即是在人類的「精神發展結構中」喚醒個人對價值的體驗能力。因此，教育必須考慮個人精神發展法則，區分實施不同教育的適當時機。

三、 文化教育學的基本教育主張

(一) 斯普朗格的「理解」(Verstehen) 概念

相較於自然科學以自然界為研究對象，關注事物因果關係的抽象知識，對於自然物只能說明而不能理解，人文科學則以人的精神世界為研究對象，要求必須揭露文化的價值與意義。斯普朗格繼承狄爾泰精神科學的主張，視生命的活動為創造意義與價值的根源，強調人類在理解歷史、文化、作品乃至整個生活時，不能採用自然科學的說明方法，而是要透過「理解」。因此，文化教育學是以生命哲學為基礎，強調生命的體驗，並張人的生命是「具體全一」。所謂「具體全一」指的是(蔣徑三，1929a: 14)：以複雜的生活內容(生理及心理)為整個生命的統一，而且主張生命的整體常朝向一定的價值或目的而被統一，這種狀態又稱為「構成關聯」(Struktur Zusammenhang)。要了解「構成關聯」須依據精神科學的「體驗」(Erleben)方法，即「把捉」那表現在歷史過程裡的生命全體之規範(型)。

斯普朗格首先批判歷來許多心理學家沈溺於實證主義和唯物主義之中，無法自拔，千方百計企圖從身體瞭解心靈的狀況。有的人試圖從大腦神經中樞或從內分泌線來瞭解，有的人則認為在性慾上找到心靈發展的根源。在《青少年心理學，1924》一書中，斯氏提出「理解心理學」(Verstehende Psychologie)的概念，他認為：我們所謂的「理解」乃是精

神科學之認識模式，但不能和「情感契合」(sympathiseren) 或者「心靈共鳴」(seelischer Mitklang) 相混淆，也不能局限於個人的把握之上，或簡單地與「追體驗」(Nacherleben) 相提並論。

「理解」一辭的意義即是(斯普朗格, 1924: 3): 在客觀有效的認識形式內，把精神的綜合關係當作意義豐富(sinnvoll) 來把握它。因此，理解的認識形式不同於「瞭解」(begreifen) 或是「解釋」(erklären)，僅能從因果法則解釋前後關係。「理解」是深入內在的綜合關係。「理解」並非單是直觀的產物，而是「意義經過範疇後的秩序化，即是範疇地形式的再體驗」。部分與全體之關係，呈現於意義的連結，因此，意義是「構成一個價值全體的各部分的材料，意義的充實是構成價值全體的各部分的秩序或結合。」(蔣徑三, 1929c: 16)

「理解」乃是一種認識方法，除了認識個人還必須擴及到認識客觀的文化。所謂個人、團體、文化均是構成價值全體的肢體，被結合成一種意義關聯或價值定位，文化體系之中的任何一個文化體系，都是在社會—歷史實在所具有的總體性之中發展的，因為它們當中的任何一個體系都是人類本性的一個側面的產物，或者說，都是某種內在固有的、通過社會生活的意圖網絡而得到更加精確的確定的人類活動的產物。從某個程度上說，這些體系都與外部社會組織聯繫在一起，而這種聯繫則制約著它們的最終形式是什麼樣子。我們尤其不能把對於這些使社會的實踐活動得到進一步區分的體系的研究，與對於一個整體的人民的研究分離開來，因為後者的意志將會影響從屬於它的所有那些個體進行的外部行動。(狄爾泰, 2002: 90-91)

斯普朗格的心理學研究「雖然著眼於『超生物』(überbiologischen) 的階段，但是他並非忽略生物學的觀點，他說心理學不能只以研究內在精神為終始，無寧說心理學是觀察內在的精神過程與環境世界構造的關係。」(王錦第, 1940: 28) 人從出生起就生活在一個特定的自然環境裡面，這個環境從山川形勢，到風景氣候，必然有其特性。生長其間，感受濡染，逐漸形成種族特性和民族精神。這些自然環境，並不僅是單純的自然，它對一個精神主體而言也常是客觀精神。再者，人類除自然環境之外，還有一個籠罩其上的客觀精神。客觀精神是特定區域的歷史文化、風俗習慣、社會型態、生活方式以及倫理宗教等等交織而成的整體。對斯普朗格而言，「結構」、「生活組織」或「意義的全體組織」對於心理學極重要，那些構成全體的各基本作用，只有在全體中才有它的意義。(1940: 32)

不同於自然科學研究人的方法是從外在的表象來研究，甚至要透過破壞實體的手段才能達成目的，狄爾泰(2002: 61) 相當重視「傳記」，因為傳記即是對於人類生理和心理的描述。他認為: 對於真實的「Realpsychologie」(真實心理學) 的進一步發展來說，傳記是一種非常重要的資源.....人們可以把傳記作家所用的這種真實的研究程序，當作他在解析有關使一個生命單元的本性、發展和命運恢復生機並且變得可以理解的問題的過程，對人類學和心理學的運用來描述。

綜上所述，斯普朗格「文化教育學」強調只有透過「理解」才能體驗客觀文化精神的全貌，也唯有在這種全面行動上，並落實行為意義的事實，才能把握住「意義」(Sinn)。意義總是存在於價值整體內，意義豐富是指一種價值整體的呈現。因此，真正的「理解」，需要一種超出直接的生活意識之外的知識，以求得全面的精神關聯。例如，要了解青年時，如果只從他們的體驗方式來加以認識，必定徒勞無功。必須要概括的認識其生活、生活型式、歷史和社會所受的制約才能了解。

(二)「陶冶」(Bildung)與「文化傳承」(Kulturfortpflanzung)

斯普朗格的諸多哲學概念均淵源於繼承狄爾泰「精神科學」，如理解、文化價值、意義等概念，把社會文化當作是個人內在的價值可能性的實現，即是狄爾泰所謂的意義表現；「文化價值」的概念也是「從狄爾泰意義世界轉變而來」(蔣徑三, 1931b: 2)。斯氏希望「從人的生命即精神生活之中見出文化價值之創造的可能性，並把社會的客觀文化當作潛在於個

人人格的內部的價值可能性之實現」。(1931d：142)

斯普朗格認為，教育有別於「文化創造」(Kulturschaffen)，「文化創造」是將主觀的體驗形成客觀的文化財的作用，因此是「主觀」到「客觀」的歷程，即是主觀的客觀化。反之，「教育」乃是使既成的「客觀的價值」復歸到主觀的心靈生活與體驗之內；乃是將客觀的文化財移植於主觀心靈，是「客觀」的「主觀」化。(鄭重信，民 52：28) 教育事業著重於「把客觀化了的文化攝取到主觀精神生活中，從而使其作用同樣於創造文化的原體之追體驗，藉以養成文化創造的力量。」(蔣徑三，1931b：4) 據斯普朗格看來，教育作為「文化傳承」(Kulturfortpflanzung) 的意義，不僅指「客觀文化」的傳遞，更在於深入受教者的內部深處，培養價值接受的能力，進而「養成創造新的文化價值的能力。」(1931b：4)

斯普朗格認為教育即是「文化的傳遞」(Überliefern) 的工作，教育工作者把舊世代的所有文化財傳遞給正在生長的新世代，但「傳遞」不可理解為填鴨式的將知識灌輸予被教育者。就「文化的傳遞」的意義而言，教育是使受教者對文化活動的意義有所了解。教育的目的即是在客觀的價值與受教者的精神結構上，呈現出「陶冶」(Bildung) 的意義，即「價值感受」，即：唯有融入客觀文化的整體價值內涵，方能落實教育的「文化陶冶」。「文化陶冶」的氛圍就像空氣一樣地籠罩著那個特定地區的人類，而那些人類也就把它當作空氣一樣地吸入，他們的心靈結構由此形成。於是個人也作為一個肢體被交織進去。(斯普朗格，1924：3-5) 在這樣的狀態下所成立的教育，即所謂「體驗的教育」。

文化的傳承不僅止於關注所有的客觀文化財，更應藉由已有的歷史文化喚醒和分娩出被教育者的文化感受力。教育即是擔負此一文化傳遞的工作，從客觀的價值指向主觀心靈陶冶的過程。教育工作者身處正要生長的心靈與客觀文化價值之間，作為一種媒介者，藉適當的文化財，以發展前者的價值能力，使其成為未來的文化負荷者，並由於受教者的參與，客觀文化得以更為生動、更為進展。因此，教育者不可能從外在建造這種控制系統，只能靜靜地，循循善誘地介入、喚醒和幫助。教育的動力只有在愛的溫暖中燃燒，才能對人類的核心發生影響；愛的溫暖控制著整個情緒，並且照耀在教育者與被教育者的結合之上，使受教者具有價值的感受力。

斯普朗格認為真正的教育中心點乃是「陶冶」，而非材料的傳遞。應注重主觀的內在喚醒與引導，喚醒個體使其對客觀的文化價值具有體驗能力。而所謂「價值感受」，並不是把客觀的價值機械地裝入被教育者之中，使其積貯起來，而是要在生命的狀態中使其感受價值，這才是教育。所謂的「真的價值感受」，並非是客觀的文化內容「無意識」的累積，而是兩者於互相參透的密切狀態中結合、於完全的領會狀態中而接受。此所謂價值，是一切客觀的價值。「感受」，則是使其領受、體認之意。這種文化學教育觀，一方面承認主觀的原理的「生命」，一方面承認客觀的原理的「文化」，並在這兩者的契合當中見出教育的全體。(蔣徑三，1929a：17)

文化學教育學融合個體、文化與教育為一體，具體表現教育的全體，三者缺一不可。文化是超時間和超個人的，其內容超越個人的生命而存續，但如果文化不是存在於每個人之中，被個體體會與支持，並不斷地創造發展，則無法生存。換言之，文化既為超越人的生活或生命的存在，卻不能離開個人而存在。(鄭重信，民 52：22) 因此，既然教育的使命是「文化傳承」(Kulturfortpflanzung)，但一個文化的繼續延續與傳承又不像有機肉體的性質可以簡單地遺傳，上一世代的文化成就無法直接遺傳給下一代，文化的傳遞唯有依賴教育的力量。斯氏倡導超個人的文化價值，並將創造文化價值的動力回溯至個人的精神構造，「由個人的內在的價值可能性即精神的構造，說明客觀文化的構造，並尋求歷史上具體的社會文化之由來。」(蔣徑三，1931b：2)，

綜上所述，斯普朗格文化教育學除了繼承狄爾泰精神科學的諸多哲學理念，也增加許多教育的元素。根據蔣徑三的研究指出(蔣徑三，1931b：2)：斯氏「以教育為文化的傳遞與創造之點與其說是得諸精神科學上的，毋寧說影響於包爾生(Paulsen)」。對斯普朗格而言，教育的陶冶並非部分或知識的獲得，而是具體全一的、關聯的、體驗形式的，教育的目的要為全人的教育，不可為部份的分割。他排斥將「陶冶財」限定於狹窄的知識內容，「陶

冶」不僅止於教材的傳授，而應為各種活動能力之養成。「陶冶」之所以作為「陶冶」，乃是在使「受教者」發展各種受容價值的能力，進而促進其形成價值的能力。換言之，陶冶不僅為知識的傳授，而更為能力的陶冶。(陳幼慧，2007)因此，「陶冶理想」不能簡單地從某種哲學中引導出來，只有以歷史文化之具體事實為基礎的理想才有意義，才值得我們實現。

四、 實施「專門教育」與「通才教育」之先後順序

斯普朗格認為教育的陶冶必須配合精神的發展，他將教育陶冶區分為三個階段：(Spranger, 1919, pp.232-250)

1. 基礎教育 (Grundlegende Bildung)：這一階段的教育重心，在於陶冶乃依據國民所共同需要的基本能力，舉凡世界內所有的共同的民族財產，均是陶冶的內容。
2. 職業教育 (Berufsbildung)：隨著受教者的精神發展，其「價值意識」也開始分化，自主的職業選擇 (selbständigen Berufswahl) 逐漸形成，適合個別差異的專門的「職業陶冶」有其必然性，這種陶冶自須配合學生開始顯出的「價值方面」或「性向」而進行。
3. 通才教育 (Allgemeinbildung)：孤立的專家或技術的養成教育，不能算是使之接受職業陶冶者。對職業裡面的一切的活動，能同時保持自由；在精神上，個體雖置身職業中，但能外擴 (Hinausstreben) 並超越 (über) 職業。

如上所述，斯普朗格視教育陶冶為三個階段，且依據精神的發展安排其實施之先後秩序：先施予「基本教育」，再經過「專門教育」，而達到「普通教育」。教育的初步階段為「基本教育」。「基本教育」乃是以發展國民義務教育為宗旨，以兒童的鄉土課程 (Heimatkunde) 為出發點，進而陶冶國民基本的人格。但隨著青年的精神發展，價值意識逐漸分化，一種「等量」的教育形式已經無法滿足個體的個別需求，必須視個體的性向差異施予「適性」的教學。(王文俊，1993, pp. 65-70) 因此，教育發展的第三階段應是施行「分流」、「適性」的專門、職業教育之最好時機。此一階段則包含高中階段的「職業教育」，並可延伸至大專之「專門教育」。

隨著個體分化價值意識的發展，凸顯了每個人的天賦性向不同，適性的教育也開始有其必要。斯普朗格主張真正的教育中心點乃是「陶冶」的功能，而非材料的傳遞——在人類的精神結構中，已經賦予的自由興趣的中心點，我們稱之為個人的陶冶中心。唯有適性的教育，方能喚醒個人陶冶中心的內在體驗，喚醒個人對客觀文化價值的體驗能力。(王文俊，1993, p. 82) 因此，「陶冶財」的選擇必須考慮個人精神發展法則，並依教育機構的種類、學年順序以及生命類型而安排。在此，斯普朗格將生命分為六種型態：理論型 (學者型)、技術型 (專業家型)、藝術型 (藝術家型)、宗教型 (僧侶型)、權力型 (政治家型) 及社會型 (人道家型)。

某種型的人應從事某種生活形式，以期自我適切的表現，所以「專門教育」的階段應以「適性教育」為重要目的。但值得注意的是，某個性型與生活形式的接合，並不僅是根據個人性向，專注於偏狹的「專門教育」或「職業教育」而忽略其他教育內容。分類的意義在於教材可依受教者之獨特性向，特別增強對特殊價值的「追體驗」(Nacherleben) 能力，但其他方面仍不可偏廢。因為「生」的構成關聯，一面是特殊的，他面是普遍的。而這普遍的概念含有通性的意味，專門的陶冶與一般的陶冶並不是分開的，因為生是具體的，特殊兼普遍的，所以陶冶對於個性與通性，不應成為二元分別的設施。(蔣徑三，1929)

各個體並不是僅隸屬於一種價值方向，而是具備有一切價值方向。「適性教育」的實施乃是因個體其中某一價值方向特別顯得優越，因此形塑成教育的陶冶中心，也因該天賦性向的差異而產生各種人生形式，但是不能偏廢任何一種價值。斯普朗格指出：孤立、狹隘的專家或技術的養成，還不能視為教育的完成。真正的教育，要使受教者於接受專家教育的同時，還能對職業裡面的一切活動，保持自由的態度。並且把自己的職業 (專門知識)

放在較大的文化關係內來把握，使自己的專業知識向外延伸，擴大與相關文化的其他價值。(Spranger, 1919)

相較於當今國內、外主要大學盼由延後分流的方式，來促使大學生廣泛接受通識教育的陶冶，便相繼提出「大學不分系」或者「大一、大二不分系」的制度；斯普朗格卻主張先接受「專門教育」後才是「通才教育」的開始。教育的第三階段為「通才教育」，這種「通才教育」的實施乃是在「專門教育」之後，強調個體以專門知識作基礎，進而外擴(Hinausstreben)其範圍，開闊其視野與心胸，和其他相關的文化價值，發生多方面的關聯，落實「通才教育」的理念。

五、計畫成果自評

由斯普朗格的論述反觀今日大學教育，我們應該再次商榷「延後分流」的政策是否符合人類精神發展的模式？倘若能在大學的專門教育中，協助個體先選擇一個适合自己性向「性固定的位置」(festen Standort) (Spranger, 1952)，並授予相關的專業知識。適性的選擇乃是協助個體分流、定向的作用，並建立陶冶、體驗的中心點。但是在自己專門領域保持自由的態度，以及將自己的專門知識放在較大的文化關係內來把握，方式真正接受教育，唯有如此，方能促使「博雅教育」和「專門教育」可以共生共容於大學教育。

再者，由斯普朗格「文化教育學」的觀點，「博雅教育」的本質乃是統一知、情、意全體精神作用的「體驗」活動。「博雅教育」的實施，教師乃是文化客觀土壤的耕耘者，其中包括：營造優質的學習環境、審慎選擇客觀的文化財等責任，藉以陶冶受教者的主觀心靈。「博雅教育」是漫長而艱辛的道路，其施行將無法看到立即的、實證、量化的效果，而是一段必須回到歷史場景的等待過程。畢竟，唯有客觀的文化深植個體的主觀心靈，內蘊釀化成個體的血液，文化的傳承才有可能開枝散葉，厚植本土文化的力量也才能落實結晶。

六、參考文獻

Dilthey, Wilhelm (1990). *Einleitung in die Geisteswissenschaften : Versuch einer grundlegung für das stadium der gesellschaft und der geschichte* (Gesammelte Schriften Bd.1) . Darmstadt (Germany) : Weichert-Druck.

Eduard, Spranger. (1924). *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig.

Eduard, Spranger. (1936). Probleme der Kulturmorphologie. *Sitzungsber. Der preuss. Akad. Der Wiss*, (Phil.-Hist. Kl. Jg.)

Eduard, Spranger. (1937a). Kulturmorphologische Betrachtungen. *Die Erziehung*, (12 Jg), Heft 12.

Liotard, Jean-François (1986). *The Postmodern condition: A report on knowledge* (2nd ed.) Manchester: Manchester Univ.

Rickert, Heinrich (1921) : *Kulturwissenschaften und Naturwissenschaften*. Tübingen: J.C. B. Mohr.

黃俊傑(1999)。大學通識教育的理念與實踐。台北市：通識教育學會。

黃坤錦(1999)。知識判別的教育。載於伍振鷺(主編)，*教育哲學*(頁 179-220)。台北市：五南。
施勃朗格 (Spranger) 著。王文俊譯 (1958)。*青年期心理學*。台中：台灣省教育廳編審委員會。

卡西爾著，關子尹譯（2004）。**人文科學的邏輯**。上海：譯文出版。

陳幼慧（2007）。斯普朗格(Eduard Spranger)「文化教育學」(Kulturpädagogik)：精神發展與實施「通才教育」、「專門教育」的先後順序。**通識在線**。

，13

徐光台(2003)。**通識教育與現代世界**。2009年7月1日，取自：<http://www.ntnu.edu.tw/aa/aa5/92.1.4article.doc>

七、相關議題論文發表

(一) 專書

1. 陳幼慧(2010) (審譯、主編)。**文化與教育的辯證：通識教育理論與實務研究**。高雄：麗文。
2. 陳幼慧(2010) (主編)。**通識教育理論與實務系列叢書(1)：通識教育的理論與實務研究(1)**。台北：政大出版社。
3. 陳幼慧(2010) (主編)。**通識教育理論與實務系列叢書(2)：優質通識發展與評量與書院住宿學習研究**。台北：政大出版社。
4. 陳幼慧(2010) (主編)。**通識教育理論與實務系列叢書(3)大學入門教科書**。台北：政大出版社。

(二) 期刊論文：

1. 陳幼慧、莊祐端、簡睿芝。大學精神與通識教育的辯證：眾聲喧嘩的通識理論與實務萬花筒。**通識教育學刊**。(投稿中)
2. 陳幼慧(2009)。核心課程之改革：哈佛大學通識教育改革之研究。**通識教育學刊**，第4期。
3. 陳幼慧(2010)。學分政策與通識教育。**通識在線雜誌社**。
4. 陳幼慧(2009)。「理解」(Verstehen)、陶冶(Bildung)與文化傳承：斯普朗格(Eduard Spranger)文化教育學(Kulturpädagogik)的研究。**台灣另類教育研究年刊：漂流 陶養教育 (Troubadour, Bildung and Education)**, No.1。台北：遠流。
5. 陳幼慧(2007)。斯普朗格(Eduard Spranger)「文化教育學」(Kulturpädagogik)：精神發展與實施「通才教育」、「專門教育」的先後順序。**通識在線雜誌社**。

(三) 研討會論文發表：

1. Chen, Yu-hui (2009.05.22-24). The Theory and Practice of General Education. **The Asia-Pacific Network for Moral Education (APNME). Interdisciplinary Perspectives on Moral Education**. Seoul National University.
2. 陳幼慧(2008)。斯普朗格(Eduard Spranger)文化教育學(Kulturpädagogik)的方法與本質。**第八屆當代教育哲學研討會**。2008年10月17日。地點：中央研究院歐美研究所。
3. 陳幼慧(2008)。狄爾泰精神科學與斯普朗格(Eduard Spranger)文化教育學(Kulturpädagogik)研究。**2008「理論與實務」現象學討會**。地點：國立政治大學哲學系。
4. 陳幼慧(2007)。陶冶(Bildung)與「文化傳承」(Kulturfortpflanzung)：斯普朗格(Eduard Spranger)文化教育學(Kulturpädagogik)研究。**漂流 陶養教育 (Troubadour, Bildung and Education)**。2007另類教育學術研討會。地點：國立政治大學。

