

夏勒溝通教育學之探究

梁福鎮¹

國立中興大學師資培育中心
副教授

摘 要

教師如果能夠採用適當的教學方法，建立良好的師生關係，可以讓教育歷程順利的進行，提高教師教學的效果，增進學生學習的成效，有助於學校預定教育目標的達成。相反的，如果教師不能採用適當的教學方法，不能建立良好的師生關係，則教育歷程的進行必然困難重重，既不能提高教師教學的效果，也無法改善學生學習的結果，自然難以實現學校預定的教育理想。因此，教育目的、教育關係、教育歷程、教學方法和教學效果的探討非常重要。夏勒的溝通教育學在這方面有詳盡的討論，對於教育目的的訂定、教育關係的建立、教育歷程的改善、教學方法的應用和教學效果的提高具有重要的意義，值得我們深入的加以探究。本文有下列幾項研究目的：(一)探討夏勒溝通教育學的思想淵源；(二)分析夏勒溝通教育學的理论內涵；(三)評價夏勒溝通教育學的優劣得失；(四)說明夏勒溝通教育學對台灣教育學術的啟示，以提供我國作為建立教育理論和解決教育問題的參考。

國立中興大學 

關鍵詞：符應、溝通、教育學

National Chung Hsing University

¹德國柏林洪保特大學哲學博士，專長領域為教育哲學與歷史。

壹、前言

自古以來有關教育目的的爭論不休，可以說言人人殊，沒有一致的共識。究竟教育的目的是什麼？理性主義的教育學者主張教育的目的在啓迪人類的理性，精粹主義的教育學者認為教育的目的在於充實精神生活，文化學派的教育學者強調教育的目的在於傳遞社會的文化，社會學派的教育學者堅持教育的目的必須配合社會的需求，理想主義的教育學者則主張教育的目的在於達成自我實現（高廣孚，1995：79-82）。針對這項問題在當代普通教育學的論辯中有精采的討論，德波拉夫(Josef Derbolav)主張每個個體存在著發展的可能性，教育是一種輔助工具，其目的在發展個體的潛能，教育的過程是個人自我實現的過程（Derbolav, 1980：55-67）。他認為教育運動的辯證結構就是一種未成年人（自己）與世界（他人）不斷辯論的過程，兒童的教育途徑就在導向自我實現，教師在教育過程中具有啓發的任務，他必須引導兒童與世界遭遇（Weltbegegnung），協助兒童達成自我實現（Derbolav, 1969：121）。相反的，阿多諾(Theodor W. Adorno)在《啓蒙的辯證》（Dialektik der Aufklärung）一書中認為，教育的目的不在於接受積極的意識型態（Positive Ideologie），而在於使人經由反省與批判，從科學和社會的意識型態中解放，以真正達到「啓蒙」（Aufklärung）的目的（Adorno & Horkheimer,1990：9-10）。他主張過去家庭教育具有權威結構的性質，容易使兒童喪失自我判斷的能力，受到支配者的控制。教育的目的在培養人的「善意」（guter Wille），只有重視「正義」（Gerechtigkeit），才能建立一個理性自由的社會。柯瓦奇克(Wolfdietrich Schmied-Kowarzik)綜合前述兩派的觀點，主張自由社會的建立，需要健全的個人，而個人的自我實現只有在自由的社會中才有可能，因此教育的目的不能僅僅注重個人的自我實現，也不能只注重人類社會的改善，而應當兩者並重（Schmied-Kowarzik, 1974：113）。亦即教育的目的不僅必須注重個人的自我實現，同時應該經由教育改善社會存在的缺失，建立一個理性自由的理想社會。

但是，這種辯證綜合的處理並未令人滿意。波姆(Winfried Böhm,1937-)在《人格教育學大綱》一書中，主張自我實現的單子論概念，在一個多元的社會和價值不確定的時代根本無法實現，因此教育和陶冶需要培養團結、無私、妥協、無我和放棄直接需求的滿足。強調人類共同生活對話的觀點，主張我們對於人類的理解既非從個體的概念，亦非從社會角色扮演者的概念來描述，因為這兩者都無法讓我們將人類做為自身的存有或作為自身的作品來理解，而是將人類作為被自然或被社會所決定的產品來看待。人作為自身的作品，作為他自

己歷史的作者，只有站在自我的立場和堅持人格的概念中，才能作為經由自我意識、個人良心、自我控制和自我決定的形式被標示，個人自由的與客觀的義務對立，不再是既與次序的意義，而是原理提交的意義；不再是一種扮演的義務或德行的學說，而是將理性共同的影響作為一種「最高善」的理念來思考。超越人類在團體中自己對人格的理解，同時必須從這種理解出發，彼此相互的對待、討論和行動(Böhm, 1997: 58-59)。波姆的人格教育學認為後現代教育的目的，不能只強調個人的自我實現和自由理性社會的建立，而應該注重健全人格的培養。因為自我實現無法在一個多元的社會和價值不確定的時代獲得實現，唯有培養健全的人格，個人才能真正的達到自我實現的理想，而自由理性社會的建立如果不奠基在健全人格的基礎上，根本不可能長久存在。然而，波姆對於人與人之間的對話和行動，並未提出具體的說明。從教育的觀點來看，這個問題對於教育目的、教育關係、教育歷程、教學方法和教學效果影響相當大。一般而言，教師如果能夠採用適當的教學方法，建立良好的師生關係，可以讓教育歷程順利的進行，提高教師教學的效果，增進學生學習的成效，有助於學校預定教育目標的達成。相反的，如果教師不能採用適當的教學方法，不能建立良好的師生關係，則教育歷程的進行必然困難重重，既不能提高教師教學的效果，也無法改善學生學習的結果，自然難以實現學校預定的教育理想。因此，教育目的、教育關係、教育歷程、教學方法和教學效果的探討非常重要。夏勒的溝通教育學在這方面有詳盡的討論，對於教育目的的訂定、教育關係的建立、教育歷程的改善、教學方法的應用和教學效果的提高具有重要的意義，值得我們深入的加以探究。因此，個人希望進行夏勒溝通教育學的研究，評價其溝通教育理論的優劣得失，以提供我國作為建立教育理論和解決教育問題的參考。

貳、研究方法與步驟

因為夏勒的溝通教育學集結有專著，能夠就其文本進行理解，探究夏勒的溝通教育學，以恰如其分的掌握其意義。所以，本文將採用達奈爾(Helmut Danner, 1941-)在《精神科學教育學的方法》一書中，提出的教育詮釋學方法，進行夏勒溝通教育學相關問題的探討。達奈爾主張教育詮釋學方法的運用有下列幾個階段：(一)教育文本歷史的確定：教育研究者在採用「教育詮釋學方法」進行研究時，必須注重教育文本的歷史問題。教育學歷史的理解與解釋有助於教育與陶冶問題的澄清，因為教育問題的產生往往有其歷史因素，這些因素無

法孤立於歷史之外，只有通過歷史的探討才能理解教育問題的來龍去脈；教育文本只有在具體教育情境中才能被理解，因此教育研究者必須確定教育文本的歷史，然後才能在其歷史脈絡中加以理解（Danner, 1994：96-97）。

(二)教育文本意義的解釋：採用「預先準備的詮釋」(Vorbereitende Interpretation)、「文本內在的詮釋」(Textimmanente Interpretation)、「交互合作的詮釋」(Koordinierende Interpretation)等三種方法以理解教育文本的內容。「預先準備的詮釋」注重教育文本內容和資料來源的批判，通過版本的檢查以確定教育文本的信度。並且教育研究者在詮釋中，必須對自己的「先前意見」(Vormeinung)、「先前理解」(Vorverständnis)、「先前知識」(Vorwissen)、「待答問題」(Fragestellung)等加以澄清，使其非常明確。最後是注重文本一般意義的詮釋，以確定其核心的內容。「文本內在的詮釋」注重教育文本語意和語法的探究，經由文字意義和文法關係，運用「詮釋學循環」(Hermeneutischer Zirkel)的方法，就文本整體和部分的意義進行來回的詮釋。同時應用邏輯法則，將文本粗略加以劃分，以闡明文本的意義。「交互合作的詮釋」注重教育研究者對部分重要文本的理解，因為部分重要文本的理解有助於整體著作的詮釋。另外，對於作者意識與無意識的先前假定，例如作者的政治或宗教觀點等等，必須儘可能加以揭露，才能達到完全的理解。其次，必須從具體教育情境出發，不能混淆作者和詮釋者情境的差異，方能達成較佳的理解。同時意義關係與影響關係只是一種假設，這些假設必須不斷加以證明或修正，經驗顯示對一個作者或特定的事物作長期和密集的詮釋，可以獲得較好的效果（Danner, 1994：94-95）。

(三)教育文本假設的建構：教育文本中含有許多意義、規範、價值、目的等觀念，這些觀念的理解和闡明無法採用實證研究的方法，將研究假設和研究結果用量化的方式加以解釋，而必須借助於詮釋學的方法，詮釋教育文本的意義。教育研究者在確定教育文本的歷史脈絡以後，運用各種詮釋方法解釋文本的內容，教育詮釋學可以建構許多假設，形成無數接近教育真相的詮釋（Danner, 1994：100-101）。

(四)教育文本真相的理解：通過教育文本歷史的確定、意義的解釋和假設的建構，可以使教育研究者獲得一種教育文本真相的理解，但是這種理解必須通過詮釋者不斷的反省，才能使教育研究者恰如其分的把握教育的真相（Danner, 1994：104-105）。本文的研究步驟如下：首先介紹夏勒的生平與著作；其次分析夏勒溝通教育學的思想淵源，然後探討夏勒溝通教育學的理论內涵，接著評價夏勒溝通教育學的優劣得失，最後說明夏勒溝通教育學對台灣教育學術的啓示。

參、夏勒的生平與著作

教育學家夏勒 (Klaus Schaller, 1925-) 1925 年 3 月 7 日出生於德國斯列希恩的耶爾德曼斯道夫(Erdmannsdorf)，1931 年進入基礎學校就讀，1935 年就讀當地的古文中學²，1944 年進入科隆大學就讀，主修哲學與教育學。1955 年獲得科隆大學的哲學博士學位，1959 年通過麥茲大學的「任教資格審查」，1959 年到 1965 年應聘波昂教育高等學校，擔任教育學教授。1965 年應聘波鴻大學擔任教育學教授，目前已經從波鴻大學退休下來，1992 年獲頒捷克布拉格大學的榮譽博士學位。他是著名學者巴勞輔 (Theodor Ballauff) 的學生，對康美紐斯有深入的研究，其教育理論深受康美紐斯教育學、海德格現象學哲學和巴勞輔教育學的影響，他是一位行動教育學時期著名的代表人物，深受康美紐斯、海德格、巴勞輔、布伯和勒維納斯哲學和教育學思想的影響，創立溝通教育理論和溝通教學法，對於行動教育學的建立和教學理論的革新產生相當大的影響³。專長領域為普通教育學、學校教育學和教育學史⁴。主要的著作有《康美紐斯的世界圖解》、《康美紐斯教育學與十七世紀教育實在主義的開始》、《系統教育學研究》、《教育學：陶冶與教育史》、《批判教育學與溝通教學法》、《康美紐斯》、《批判教育科學導論》、《溝通教育學》，編輯有《現代教育科學》、《波鴻的康美紐斯研究》、《給歐洲的機會：康美紐斯在我們的時代中》、《機器作為活生生的神之展現》、《康美紐斯與科技》等等(梁福鎮, 1999:231-233; Böhm, 2000: 468)。

肆、夏勒溝通教育學的思想淵源

² 古文中學(Gymnasium)注重理論學科和古典語言的學習，與第二次世界大戰後在學校課程中加入現代自然科學課程的文理中學(Gymnasium)有所不同。

³ 義大利卡拉布里亞大學普通教育學講座教授波瑞利(Michele Borrelli)在主編的《德國當代教育學》一書中，將夏勒列為德國當代重要的一派普通教育學(Borrelli, 1993)。波姆(Winfried Böhm)也在《教育學辭典》一書中，將夏勒列為重要的康美紐斯研究者和批判—溝通教育科學的代表人物(Böhm, 2000)。總之，夏勒將教育理論和教學理論從主體性的獨白，帶進互為主體性的對話。批判傳統的教育學和符應教育學的缺失，轉向批判溝通的教育科學，將教育理論從觀念的批判，帶進教育行動的實踐，成為一門行動教育學，可以說貢獻相當大。

⁴ 夏勒曾經在 1970 年和 1973 年與著名的教育學家巴勞輔合著《教育學：陶冶與教育史》(Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung)一書的第二和第三冊，介紹德國 16 世紀到 20 世紀陶冶與教育歷史的發展。這一本書是德國教育學歷史的經典名著，對德國教育學歷史的論述，由於相當詳盡，而且評價中肯，所以深受教育學術界的好評(Böhm, 2000: 50, 468)。

根據相關教育文獻的分析⁵，夏勒溝通教育學的思想淵源有下列幾項：

一、康美紐斯的教育學思想

夏勒的溝通教育學奠基在他長期對康美紐斯(J.A.Comenius)的研究上，不僅康美紐斯的教育學讓夏勒了解到教育的努力，不以培養自我為中心的人格為終點，在夏勒的溝通教育學中扮演了重要的角色；而且康美紐斯希望改善人類關係的看法，也深深的影響了夏勒的溝通教育學。在此，人類扮演了一個決定性的角色，這個角色不在於追求現代主體性的自我權力，而在於實現人類的中介性(Medialität)：神透過人良好的與世界連結。這是人類在十七世紀已經超越世界上所有其他形式的巨大成就，但是人類不認為自己有能力能夠做出這種中介性的成就。當人類自己將自己提出，他即顯示出自己的無能，這使他與自己的本質產生異化，同時陷入錯誤的處境。只有當人類相對於神作為人的形式，承擔起中介性的能力，而且將這種連結經由新的亞當和耶穌再次的建立，人類才能符合上帝的觀點，在這個世界中承擔起世界和人類的福祉(Comenius, 1954: 44)。夏勒從康美紐斯的觀點出發，尋求一種人類非主觀主義(Subjektivismus)的概念，不是一種夏勒以前常講的主觀主義，而是一種非出自人類單子性(Monadizität)的人性，這種人性具有世界存有與人類存有的開放性(Schaller, 1987a: 32-33)。夏勒的溝通教育學深受康美紐斯教育學思想的影響，企圖建立一種實現互為主體性(Inter-Subjektivität)和原初社會性(primordialler Sozialität)的教育理論，以改善人類之間的關係。康美紐斯改善人類關係的思想⁶，就成為夏勒溝通教育學思想的起源。

二、海德格的現象學哲學

經由巴勞輔(Theodor Ballauff)教育學的連結，符應教育學(Pädagogik der Entsprechung)和溝通教育學都受到海德格(Martin Heidegger)哲學的影響。在語言哲學中，人類是一種存有者(Seiendes)。一種存在於其他存有者中沒有界限的豐盈(Fülle)，但是人類與構成世界中的石頭、樹木和獅子的本質不同，在世界無數的事物和本質之下，人類存有的類型使他成為特殊的存有者。海德格從存有

⁵有關夏勒溝通教育學的思想淵源是個人在閱讀夏勒的相關著作之後，根據夏勒的敘述歸納而來的。

⁶康美紐斯改善人類關係的思想深受基督宗教哲學觀點的影響，主張只有當人類相對於神作為人的形式，承擔起中介性的能力，而且將這種連結經由新的亞當和耶穌再次的建立，人類才能符合上帝的觀點，在這個世界中承擔起世界和人類的福祉(Comenius, 1954: 44)。

學差異(ontologische Differenz)的觀點，清楚的區分存有者與存有(Sein)，他指出柏拉圖以來歐洲形上學有一個特徵，就是主張存有和存有者不同是錯誤的。這種觀點長久以來一直否認兩者的不同，使存有成爲一種最高的存有者、一種理念、甚至成爲上帝。在這種情況下，存有被塑造成存有者，甚至被人類所遺忘。不是某物是存有，而是某物也許不是存有者。在這種存有者的否定中存有才能出現，而且絕對是在時間視野中作爲存有者的存有(Heidegger, 1993)。爲了找出存有與存有者差異之處，海德格致力於蘇格拉底(Sokrates)和柏拉圖(Platon)的研究。根據海德格的看法：先蘇格拉底哲學家尚未將存有塑造成爲超越時間，存在於永恆決定性理念的最高之存有者。雖然海德格對於先蘇格拉底哲學家語源學的詮釋並非沒有爭議，但是重要的在於他使得先蘇格拉底哲學家被遺忘的哲學思想重新被顯現出來。存有作爲存有者的存有，對人而言是可以體驗的，人類無法在同樣的方式中，像石頭、樹木、獅子和謊言一樣成爲世界的一部分，以一種特殊的和呈顯人性的方式，人類在世界中去談論人類的事物。世界無法像使用其他存有者一樣的去使用人類，而必須在開放的方式中存在，人類的存有必須鼓勵存有者，朝向思想視野的標準邁進。在存有的開放性中，呼籲世界的事物和本質，針對人類以形成其存有。如此，人類的存有才能與其他的存有不同，而成爲一種「在世存有」(In-der-Welt-sein)。「存有的開放性」(Offenheit von Sein)有些地方與真理有關，在參照關係和世界中去揭露所有的事物，在人類的思想、語言和活動中去除隱藏的事物，這就是「在此存有的事物」(Sache von Dasein)和人類的問題。因此，在此存有總是與真理有關：存有者從黑暗中帶來光明，存有者存在於存有之光中，這就稱爲在真理之中。存有者的存有不在於時間持續的形式，亦即不在於追求永恆有效的真理。在存有者中揭露存有的要求，就稱爲「在真理中的存有」(In-der Wahrheit sein)。對海德格而言，在此存有的在世存有稱爲先驗者，也就是人類存有和時間中存有者經驗可能性的條件。這種人類的存有在世界中以相當不同的樣態與人類的眼睛相遇，絕非只有作爲「在此存有」存在於真理存有的樣態中。這些形成了人類存有的特殊性，並且返回到海德格哲學導向的教育學核心之中(Schaller, 1987a: 18-20)。

三、巴勞輔的教育學思想

巴勞輔(Theodor Ballauff)在其教育學中，將「在此存有」(Dasein)稱爲「在世存有」和「人類共同存有」開放性中人類的存在。他接受海德格的基礎存有學和對先蘇格拉底學者的詮釋，分區分現象學和教育學的不同。海德格主張現象學是一種經驗的哲學，而教育學是一種行動的理論。他並非直接將海德格的

現象學移植到教育學之中，而是將現象學規範的應用於教育學的領域，所以就嚴格的意義而言，並沒有所謂的現象學的教育學。海德格經由先蘇格拉底學者對蘇格拉底和柏拉圖的批判，使得普羅塔哥拉斯(Protagoras B.C. 480-410)「人是萬物尺度」的語句產生哲學和教育學的意義。普羅塔哥拉斯認為蘇格拉底和柏拉圖，主張每一個存有者具有不變的本質，這種觀點使得每一個存有者處境的關聯性和情境的條件，在人類機構和人類行為的歷史性之中喪失了(Schaller, 1987a:21)。對巴勞輔而言，普羅塔哥拉斯觀點的意義不在於嚇阻了「相對主義」(Relativismus)和「懷疑主義」(Skeptizismus)，而在於發現了思想作為人類自己的尺度，這種先前未被明瞭和未被確定的判斷。正因為如此，使得存有和非存有的內容歸屬於真理。每一個人存在和行動於事物和本質的範圍之中，這個範圍是明顯的、可見的和可以理解的，而且是包圍著人類的。呈現和進入這個範圍中的一切，被宣告為「在場者」(Anwesenden)和存有者，在清晰顯現的範圍中，人與其他在場者一起停留，所以人總是在這種範圍中歸屬於在場者，在每一個人中有其當時的中心點。未進入這個範圍的人，則被屏除在外成為「不在場者」(Abwesenden)。從這種在場和不在場的劃分中，人類明白了「尺度」(Mass)，他也必須維護這種尺度，才能和其他人共同生活。人作為尺度的形式，他必須將所有的事物按照存有和非存有的標準加以衡量。人如果要成為真正的人，就不能迴避這種衡量和判斷，因此人必須接受教育的協助。人必須學習衡量和判斷其存有的標準，朝向人類在場的標準邁進(Schaller, 1987a:21-22)。巴勞輔將這種追求人類在場尺度的行動，在其教育學中稱為「冷靜鎮定」(Gelassenheit)，教育在這種冷靜鎮定之中，也同時喚起「深思熟慮」(Besonnenheit)。教育的目的在使每一個人，進入思想(Einbezug ins Denken)和交付給思想(Überantwortung ans Denken)，讓每一個人能夠具有獨立自主的思想。基此，教育中其他人的影響、促成和建立並不重要，重要的是個人自己的解放(Freigabe)。教育不在追求自我，也不在達成個人的社會化，而在思想過程中達成共同性，使人成為冷靜鎮定和深思熟慮的思想者，以追求人類的改變、改善和人性(Ballauff, 1966:45-52; Ballauff, 1970:55; Ballauff, 1979:8-27; Ballauff, 1985:83-84)。巴勞輔這種「無我性」(Selbstlosigkeit)和反對「符應」(Anpassung)社會化的觀點，對夏勒的溝通教育學具有特殊的意義(Schaller, 1987a:25)。

四、布伯的對話哲學思想

布伯(Martin Buber, 1878-1965)主張沒有我自身，只有基本語句我的「我—汝」(Ich-Du)，和基本語句的「我—它」(Ich-Es)。當人說我時，指的是前述兩

者之一，我是他所指謂的。當他說我時，這些都在那裡。同時當他說你或他時，一個基本語句或其他基本語句中的我就在那裡。我的存在和我的言說是同一的，我言說和基本語句之一的言說是同一的，誰談到一個基本語句，誰就進入該語句中，而且存在其中(Buber, 1997: 10)。布伯主張「我一它一關係」(Ich-Es-Relation)將「我」(Ich)作為宣告的主體與其對象相對立；而「我一汝一關係」(Ich-Du-Relation)強調主體之間平等的關係，能夠為彼此和為世界負起責任。夏勒認為布伯的對話原理必須在主體之間作為「中介」(zwischen)確定下來，以便在中介領域產生「互為主體性」(Intersubjektivität)，因此布伯的對話成為表述法則的共同性，使情感存在於人類之中，使人類生活於愛之中，能夠使我一汝之間產生對話的共同性，讓社會奠基在人類共同生活的社會性上。這種主體性哲學對於夏勒溝通教育學的發展，扮演了一個重要的角色(Schaller, 1987a:45)。

五、勒維納斯的他者哲學

勒維納斯(Emmanuel Levinas)主張個體是整體的一部分，整體被不斷的區分為部分，最後是不可分割的單一體，即個體的邏輯最終同一體。個體身處經驗叢集中，被特定時空指標所重組。在時空指標中，單一體以其獨特性將自身呈顯為一個存有。個體異於他者，每個人都是每個人的他者。每個人都排拒他者，而各自分開地存在著，為自己而存在著(Levinas, 1991:189)。勒維納斯認為布伯的關係哲學，還是過於含糊、獨斷和主觀：在布伯關係哲學中的「汝」(Du)，在「其他存有」(Anderssein)中尚未被允許，因為只有在我的汝說法中，「汝」才是現在的。布伯這種將「他者」(Anderen)化約為自己(我)(Ich)的方式，化約了「他者」的「其他性」(Andersheit)，最後還是將「汝」成為「它」(Es)。每一個他者的展現也是他剝奪其他性的這些存有(Dies-sein)或那些存有(Da-sein)的展現，因為「存有」依循相同的標準排除了所有的「其他性」。但是其他性無法被排除在外或自己停留在外。其他性也不被允許停留在未被認識的情況，存有者的存有即是所有的事物在關係中的白晝。他的夜晚是所有事物模糊和交互延展的，這是一個克服「他者無盡性」(Unendlichkeit des Anderen)黑暗的整全性之夜(Levinas, 1987)。人類共同存有的進行作為溝通，朝向我的汝之說法，從多個主體中走出：不是以一種時間的，而是以一種奠基的和互動的意義，使溝通在這些主體之下進行。夏勒深受勒維納斯這些觀點的影響，將這種「介於」(Inter)主體之間的「主體性」(Subjektivität)，應用於其溝通教育學之中，強調溝通過程的相互性和共同性(Schaller, 1987a:45)。

伍、夏勒溝通教育學的理论內涵

夏勒和薛佛爾在 1970 年出版的《批判教育科學與溝通教學法》(Kritische Erziehungswissenschaft und Kommunikative Didaktik)一書中，從理性溝通作為人類行動導向原理的觀點，提出其教育行動理論。夏勒溝通教育學的建構，深受康美紐斯(J. A. Comenius)、海德格(Martin Heidegger)、巴勞輔(Theodor Ballauff)、布伯(Martin Buber)和勒維納斯(Emmanuel Levinas)等人思想的影響。傳統教學與教育的概念，主張教學在傳遞知識，教育在陶冶意志。根據這種觀點，「知性」(Verstand)應該充滿知識，但是隨著知識的獲得，卻使得知性與知識主體權力提升的觀念關聯，以便經由知識獲得的權力，不會違反社會的秩序。這時，意志必須在目的設定中被控制。意志將會在支配性意識型態的概念中形成，在這種情況下，教育與教學的任務將會瓦解。因此，夏勒反對傳統教學與教育的概念(Schäfer & Schaller, 1970: 79-80)。其後，夏勒在 1971 年撰寫的「邁向理性的教育」(Erziehung zur Rationalität)一文中，指出學校教師的教育行動可以分為兩大類：一類注重權力知識的連結，稱為「教學」(Unterricht)；一類強調抑制的控制，稱為「教育」(Erziehung)，兩者兼顧才是完整的教育。但是，受到培根(F. Bacon)「知識就是力量」(knowledge is power)觀念的影響，學校教育逐漸的偏向教學，強調權力知識的連結，忽略意志控制的教育。在這種情況下，統治精英的獨斷教條和意識型態逐漸控制整個教育，使得教育淪為權威的教育和意志操弄的教育，教師和學生之間也產生了興趣的衝突，造成師生之間教育關係的緊張。夏勒認為要解決這些問題，必須從民主的原理出發，倡導反權威的教育，對抗控制的結構，實施理性溝通的教育，讓教育邁向理性，才能給予未成年人政治生活的引導(Schaller, 1971: 101-106)。後來，夏勒在 1978 年撰寫的「溝通教育學導論」(Einführung in die Kommunikative Pädagogik)一文中，指出教學過程中「知性教學」(Unterweisung des Verstandes)和「意志教學」(Unterweisung des Willens)的不同。夏勒將教學當作經由知識傳達的「知性教學」，並且與教育作為操弄的「意志教學」相對立(Schaller, 1978a: 129)。在此教育合法化與劃定了公民的個體，經由教學中獲得的知識使個體增強和自我強化(Schaller, 1987: 327-328)。夏勒主張教學與教育任務的區分，成為現代教育學系統的特徵，他希望「溝通教育學」(Pädagogik der Kommunikation)能夠引導前述兩種分而復合的教育任務。在這種情況下，傳統的教學與傳統的教育，變成無保留訊息與永恆理性的討論。夏勒的溝通教育學注重教學活動中，

教師與學生之間多向的溝通，以集思廣益，增進教學活動的效果，並且達到情感交流和互助合作的目的。在師生平等對話的狀態下，建立師生良好的關係，主張以「溝通理性」(Kommunikative Rationalität)作為人類行動的原理。在社會互動情境中，兼顧人類的個別化和社會化，以邁向理性的教育 (Schaller, 1978c: 132-138)。茲詳細說明夏勒溝通教育學的理論內涵如下：

一、巴勞輔教育學的批判

巴勞輔的教育學奠基在海德格「在世存有」和「在此存有」的「共同存有」的確定上，他將海德格存有在開放性中人類的存有，作為在世存有彰顯的模式稱為人性(Menschlichkeit)，並且將教育作為一種納入和思想的喚起，使個人在思想中能夠獨立自主，而非獨立自主的思想。但是這種觀點忽略了人類的普遍性，亦即忽視了在微小事物中顯示的人類的人性(Schaller, 1987a: 26)。符應教育學對於巴勞輔教育學的缺失，有下列幾點批判(Schaller, 1987a:26-28)：(1)在巴勞輔教育學中，「在世存有」和「共同存有」的先驗性(Transzendentalität)，平庸的證明自己作為人性可能的層面，而不是作為「非固有的」條件和日常生活的課題。這是錯誤的，因為在個人處境的界限之內，人類受到歷史、社會、政治、經濟情境的限制，這種定義的開放性是教育學家的主題，巴勞輔的教育學並未觸及。(2)最初人類的解放只奠基在自己的自我理解之上，朝向思想中真正的自我存有，這樣才能達到無我性(Selbstlosigkeit)。雖然巴勞輔思想納入的概念，也曾短暫的達到「我思」(Ich denke)，但是巴勞輔對於這種無我性的主題無法加以拒絕。因此，符應教育學和稍後的溝通教育學，將在思想中的「我思」和在主體中的「互為主體性」自己加以提出和建構。(3)在巴勞輔的教育學中，主要探討的不是教育的措施，而是教育的標準。目的是希望喚起未成年人進入思想，使他們將這些作為標準加以經驗，並且在思想、語言和活動中談論事物和人類的問題。但是僅僅探討教育的標準是不夠的，教育學必須在歷史的人類理性之後，理解思想的開放性，如此教育學才具有重要的意義，這也是符應教育學和溝通教育學繼續努力的目標。

二、符應教育學的批判

為了培養人類的「批判理性」(kritische Rationalität)，夏勒從海德格的現象學轉向康德的觀念論哲學，希望回答康德「如何從強制中培養自由」的問題，追求主體的創造性和人類的自發性，批判巴勞輔教育學的不足，提出符應教育學的觀念。符應教育學(Pädagogik der Entsprechung)嘗試著將巴勞輔的教育學，提高到較高的層次，並且將其抽象的嚴肅取出，轉向日常生活、特定部分、歷

史和社會的具體事物。夏勒首先在 1961 年《論教育的本質》一書中，提出符應教育學的概念，然後在 1961 年的《人文主義教育學的危機和教會的教學》和 1966 年的《系統教育學研究》兩書中，談到符應教育學的主要內涵。夏勒主張教會應該將從自我中心「強調自我」(Selbstbehauptung)返回的要求，和他人要求自我的開放相對立，建立一種符應教育學以檢視教會教學的理論。符應教育學是不斷的為基督教而服務，不管它自己知不知道。因為只有一個世界可以讓這種教育學沉思，它曾在早先的訊息中談到自己的起源，這些或許是它想要遺忘的地方，但是作為一種世界性的哲學，是無法否認其基督教根源的。符應教育學和巴勞輔的教育學一樣，致力於「事物性」(Sachlichkeit)和「共同人性」(Mitmenschlichkeit)的探究，以便達到事物的「解放」(Emanzipation)和人類的本質作為「自己」(Selbst)的理想。正確的教學應該是讓事物成為它自己而顯現，同時使學生負起責任，在對話中朝著人性邁進。符應教育學強調存有的訓練就是教育，它要求青少年從自我意志中走出，呼喚他作為自我，朝向責任邁進，在思想、語言和活動中達到符應(Schaller, 1987a:28-29)。符應教育學教育的興趣不在學生及其意志，侷限於完美人格的培養；而注重人類和世界結構的建立，將世界作為人類的一部分，注重人性的教育，以參贊世界的化育，並且裨益於事物、本質和人類自由的發展(Schaller, 1987a:31)。但是這種觀念論的解決並未成功，因為符應教育學注重的是先驗性的事物，講求「適應」(Anpassung)和「配合」(Einpassung)傳統的社會，其中存在著許多未經批判的動機、權威和教育結構的規範，而且符應教育學忽略教育學歷史—社會層面的建立，未能注意到人類歷史和情境生活視野的要求，違反德國民主方案的需要，以參與實際存在的社會。因此，夏勒批判符應教育學的論述方式，無法使讀者從這些缺失中解放出來，而達到其形上學的層次。就像海德格無法向廣大的群眾清楚的說明一樣，存有者存有的說法也未能讓人得到形成和發展。沒有辦法打開理解之門，最後遭到失敗的命運。夏勒對符應教育學的先驗性提出質疑，並且將其在歷史中加以具體化，在「在世存有」和「共同存有」中，論述歷史—社會層面的先驗性，使較大共同性的可能性，能夠在人類共同生活的實踐中展現出來，為後來的溝通教育學作為教育理論，提供了參照的基礎(Schaller, 1987a:33-37)。

三、溝通教育學的提出

夏勒主張在我們世界的歷史和社會層面中，人類共同存有產生意義的互為主體之進行，改寫了溝通教育學溝通的概念。這種溝通由於其內在批判的衝動，證明自發層面理論的掌握是困難的，而且對於真理而言，這種朝向保護協

助考慮的社會理論是幫助不大的。這些社會理論有下列幾種：

(一)公理的溝通理論

從數學的公理系統作為藍本，華茲拉維克(P. Watzlawick)等人提出溝通理論，他們的溝通理論將溝通的一般意義，奠基在人類的生活之中，主張人不能沒有溝通(第一原理)，他將溝通進行的「集中性」(Zentralität)，當作是教育過程的工作。內容和關係觀點的區別，在華茲拉維克的溝通公理中，最後被命名的是最早決定的(第二原理)。所有的教學都必須在教師和學生的班級團體中被注意，這不是一種(教育關係)教師—學生—關係，而是作為教學法考慮的出發點，教學傳統的對象—內容呈現自己成為「凝聚的關係」(geronnene Beziehungen)，而且必須是可以被批判的。溝通的夥伴經由標註(他們在溝通的過程中如何加入，他們如何及向誰將訊息繼續傳遞下去)來決定「關係的性質」(Natur der Beziehung)(第三公理)。數位和類比溝通的區別是針對非語言的溝通而進行的，其意義在關係的層面(類比的模式)是受到注意的(第四原理)。對稱和補充溝通過程的區別(第五原理)是與當時溝通教學法「解放的興趣」相反的(Schaller, 1987b:52)。華茲拉維克的理論是一種溝通理論的「社會行為主義」(Sozialbehaviorismus)，只能夠進行訊息的連接和交換，無法產生改變世界的斷然之行動，因此停留在完全不可理解的境界。雖然這種溝通理論對溝通教育學而言是可以被接受的，但是它忽略了溝通歷程中的「關係層面」(Beziehungsdimension)，而且僅僅以作為有效的訊息連接的理論自居。在溝通教育學中行動和反應被參與和溝通取代，其教育的形式強調人類行動導向的產生和連接，注重人類意義互動共同性的產生，希望在這種意義的視野中，產生新的和較佳的形式。「自發性的原理」(Prinzip Spontaneität)在此就是人類共同在世存有互為主體性的溝通，從先驗的觀點來看，這種互動的言談性(Mundaneität)和社會性(Sozialität)來自溝通之中。從意義產生的經歷中走出，導向人類的共同性，在具體情境問題通過理性的言談中，顯現出自我意識的主體。這種溝通教育學的存在，是為了解決兩項教育行動古老的課題，也就是作為「教育性教學」(erziehender Unterricht)共同隸屬性中的「教學」(Unterricht)和「教育」(Erziehung)。就學校是一種教育機構而言，教學和教育並非總是結合在一起，最佳訊息和理性討論也只有清晰呈現的過程中才能彼此隸屬在一起(Schaller, 1987b:54-55)。

(二)符號的互動理論

米德(G. H. Mead,1863-1931)提出符號互動論的社會理論典範，其基本研究

的單位是互動中的個人，既非個人內的人格，亦非整個社會的結構，符號互動論的重點在研究人際互動的過程和性質。社會只不過是由一群互動中的個人所組成，個人的互動行為不斷的在改變，社會因此不斷的產生變遷。米德指出社會心理學應該研究社會過程裡的個人行為和活動，但是個人行為只是整個社會團體行為和活動的一部分而已。因此，想要了解個人行為就必須先了解團體行為。米德認為自我是個人行為和團體行為兩者之間的結晶體，也是社會互動交往的主要媒介。米德將社會看成一種非靜態的動態實體，主張人們和社會秩序都不是以完成的事實，而是正在行程的過程，不斷的在改變、修正和調整。個人經由自我才能了解外界事物的存在，經由自我格人才能成為社會的一份子(Mead, 1934)。但是，夏勒認為米德的符號互動理論只是自由的設定或反映出批判的衝動，但是無法達成互動角色概念設定的期望，未能創造出歷史—社會互動的概念，將社會作為能夠轉變和不斷轉變的機制加以陳述和分析(Schaller, 1987c:62-63)。因此，需要溝通教育學「批判興趣」(kritische Interesse)的修正，同時在符號互動論的知識中加入歷史的運動，在互動角色概念中帶來隱含的理性主義，以產生一種如同溝通教育學表達的歷史的和反中心化的主體。米德在自我認同的形成中，反對個人主義的興趣，強調必須把研究的重點放在社會自身的形成上，這無疑是溝通教育學應用的思想之一，溝通教育學也尋求個人和社會的形成。將個體化和社會化作為溝通教育學社會互動(共同在世存有)關聯脈絡的一個環節加以表達，社會的意義不是單獨依賴於建構的意識，而是將自己建立在互動的夥伴之間。因此，米德的符號互動理論對於溝通教育學的提出具有貢獻。但是，米德互動過程中的「對話」(Dialog)是經由認同角色的接受，這種對話中的反應與溝通教育學的解釋澄清不同，只能算是一種參與角色的獨白，停留在一種協議的層次，而不是原初互動的層次，因為在認同建構中，並未表達出能夠發揮作用的「自我反思性優位」(Primat der Selbstreflexivität)的意識(Meyer-Drawe, 1984:64-67)。相反的，在溝通教育學中認同仍然是一種開放性的問題，而且必須是保持開放的事物。

(三)溝通教育學的教育理性

夏勒指出溝通教育學最近的表達，並非奠基在排他性上要求科學的理性(wissenschaftliche Rationalität)，因為它讓實際生活引導的另類理性(alternative Rationalität)作為人類的理性。溝通教育學也可以使科學理性的承諾，將我們生活的問題，作為人類可以信任的問題加以解決，但是並非毫無保留的信任。雖然，溝通教育學轉向一種理性的歷史化和脈絡化，但是卻不必朝向概念相對主

義(Relativismus)解決的結果，和要求關聯性的理性進行。溝通教學法的目的不在研究現象學或描述的社會哲學，而在於有責任的探討教育學中教育和陶冶的問題，使未成年人能夠接受和說出對教育施為和行動有效的標準和措施之理論概念。因此，溝通教學法至少必須涉及一些教育理性，這對於溝通教育學也是如此。夏勒在巴勞輔的教育學中，就指出這種教育理性的呈現，必須奠基在海德格的哲學上規範的賦予新的含義(Schaller, 1987c:60)。溝通教育學的教育理性不再從公民社會的人類觀點，而從我們的經驗和期望作為人類相互合作的層面出發，教育行動不斷的奠基在預付的希望上，朝向「可言談性的假定」(Unterstellung der Ansprechbarkeit)，作為人類「共同存有」(Mit-sein)進行中，人類「在世存有」實際上的象徵。從教育的批判—生產的功能而言，教育是一種理性溝通的過程，它將使知識連結的教學和意志建構的教育之區分無法成立，在理性溝通中知識和行動在互為主體產生的行動目的和規範知識中合而為一。在這種情況下，教育無法經由定義被理解為連結既與內容反對稱的過程，因為此時它正在進行應然事物論辯的生產。在教育作為人類行動導向生產的過程中，主要的目的不在實際知識的獲得，而在於規範知識論辯的獲得。奠基在教育成就的和功能的層次上，溝通教育學的興趣使其自身成為教育理論。只有在這種意義上，才是溝通教育學所謂的教育(Schaller, 1987c:62-66)。溝通教育學作為教育理論，陷入介於社會哲學和實踐引導理論之間，一種政治教育行動困難的緊張關係中，它既非僅只是一種反實際的理想，亦非一種規範的理論和指導政治行動上無法成立的能力。溝通教育學嘗試著將理論與實踐問題的關係，奠基在理論的層次加以解決，並且作為一種指出解放自我生產性描述實踐的理論，站在對立面開出問題解決的處方，以激發人性化潛能的實踐。但是，溝通教育學作為一種理論，只能觸及社會的和教育實踐的層面，而無法回答解放媒介應該如何產生經驗前提的問題(Schaller, 1987c:69)。對夏勒而言，溝通教育學的教育理性就是一種溝通理性。

四、溝通教學法的困境

依照魯斯特麥爾(D. Rustemeyer)的看法，為了解決溝通教育學建構的問題，特別是溝通中訊息連結和意義生產兩個層次的分離，已經使溝通教學法陷入兩難困境中。溝通教育學核心興趣的溝通教學法，在於連接溝通自發性的意義之生產，但是溝通教學法無法提供學者使用的「法則系統」(Regelsystem)，以確保他們能夠解決其教學法的課題。而且必須否定溝通教育學強調的社會和教育進行的自發性，如果它不願意的話，將無法達成教學法的目標，而被貶抑

成爲一種「假日的教學法」(Feiertagsdidaktik)。相反的，由於溝通教學法致力於實際引導教學的法則系統之處理，促使它必須放棄溝通教育學核心的範疇。因爲薛佛爾(K. H. Schäfer)和巴克(D. Baacke)觀點的溝通教學法確定這種動機，使他們在教學實踐的具體化上遭到失敗。相反的，溫克爾(R. Winkel)將實踐相關要求的設計，應用於默默付出代價的思想和結果中，使它與其他教學法的差異逐漸模糊。目前這兩大溝通教學法的理論缺失，來自不同的過程與溝通過程生產潛能的原理，使溝通教育學的核心思想成爲一種教育理論(Schaller, 1987d:70)。赫爾巴特(J. F. Herbart)曾經嘗試在其教育學的著作中，解決教學過程訊息連結和意義生產兩個層次分離的問題，他主張經由教育的介入影響和決定，伴隨著審美需要性和理論需要性的區別，可以引導學生獲得自律和自由。赫爾巴特在經驗的機械原因和概念性質的自發原因之間，設定了一種互動的因果性和交互作用，使得經驗性質的發展既非受到外在介入的影響，亦非受到概念性質自我建構的影響，而停留在自發行爲的狀態。因爲不接受一種互動的因果性，會使得品格的建構自身無法解釋，最後使得品格的建構變得沒有辦法想像。一種只受到機械因素影響的品格發展，無法取代自由和道德，會將學生的品格引導到不自由的狀態。相反的，一種只強調概念自我建構的品格發展，則會使學生外在於一切的時間性，陷入一種自發性的行爲。如果要達到真正的自由，就絕對不允許彼此存在於關係之中(Schaller, 1987d:79)。赫爾巴特的理論雖然能夠達到自發行爲的狀態，但是在教學過程中卻缺乏互動社會性的關係，因此未能解決溝通教學法的兩難困境。1970年巴勞輔在其《系統教育學》第三版中，提出「懷疑教學法」(skeptische Didaktik)的概念，企圖解決溝通教學法兩難的問題。「懷疑教學法」不在於追尋所有問題的答案，而在探討教學內容是什麼、教學的方法和教學內容如何連結的問題。巴勞輔將這種「懷疑教學法」稱爲「質疑法」(Kathegetik)，主張教育的課題在於從教學及其理論出發，擺脫異化的狀態，進行思想的學習，引導學生經由連結進入思想之中。一種真理中的現代教學理論，必須使學生學得必要性的知識，我們必須學習去遺忘，以便達到解放的觀點。如此，才能使我們經由思想的連結，擺脫異化進行思想的學習。但是思想作爲存有的開放性，其連結無法經由法則性的活動完美的達成，因爲思想無法經由完美的計畫獲取或連結，想要透過教學使學生達到獨立自主思想的目標是不可能的。而且教學只能教導生活必須和生活價值的一部分，信任、愛和信仰是無法教導的，這些只能透過體驗進行學習。所以，巴勞輔「懷疑教學法」演繹的證明方式是過於天真的，當然也無法解決溝通教學法的兩難

困境(Schaller, 1987d:84-85)。

五、夏勒提出的解決之道

面對溝通教學法訊息連結和意義生產兩個層面無法兼顧的兩難困境，雷爾希(R. Lersch)依據溝通教育學應用的行動理論之觀點，在教學過程中來產生教育的決定，但是這會阻礙其工具和方法的可行性，而且在其理論中並未談到教育宿命論(pädagogischer Fatalismus)一詞。由於每一個過程的重要性，必須奠基在教育行動理論的基礎上，在意識中達到特定可行性的界線，為了可行性而努力。意義的建構無法確切的在普通的理解中具有可教性，但是在此也可以給予方法的前提，在教學意義生產的溝通過程中，對可行性界限的成功作出貢獻。雷爾希致力於這種教學理論的處理，但是「溝通計畫理論」(kommunikative Planungstheorie)、「決定邏輯計畫理論」(entscheidungslogische Planungstheorie)和「系統理論的計畫理論」(systemtheoretische Planungstheorie)，是否真的能夠有助於溝通教育學計畫問題的解決，夏勒抱持著懷疑的態度，因為雷爾希的溝通教學法，還沒有辦法完全解決訊息連結和意義生產兩難的問題。但是，他認為雷爾希提出的學校教學過程計畫和溝通教學法模式，已經非常接近夏勒所追尋的溝通教學法了(Schaller, 1987d:86)。夏勒提出的溝通教學法是一種能夠使參與者在執行中，互為主體性的進行理性溝通的教學法，不僅致力於學習事物的連結和理性的討論，而且注重教育風格、學校生活、學校班級、學校和社會的社會性等教學的社會形式之探討。溝通教學法建構了一種法則性的活動，在教學中連結事物的資料和開啓教育可能性的意義，亦即在民主與理性的標準之下，不會阻礙意義生產自發性的時機，同時在教學和教育中經由符合社會形式的教育互動，給予學生適當的機會。對溝通教學法而言，華茲拉維克的公理可以給予溝通一些重要的提示，以便在內容、社會和方法的觀點之下，能夠有規則的部份達到人類行動導向的生產。夏勒的溝通教學法奠基在教育行動領域的原初互動性上，伴隨著有規則的和自發性的互動，班級團體和互動領域的學校，就成為其實施的主要對象。溝通教學法奠基在原初互動性的執行上，同時並未放棄其政治—社會的特性，希望在班級團體或學校的教學和教育過程中，將學生導向民主和理性，並且透過溝通教學法不斷的連接受到限制的計畫，使其服從於民主和理性的原則。溝通教育學主題範圍中的溝通教學法，有三個層面必須注意：一是內容方面(狹義的教學法，指的是課程教材)；二是關係方面(互動和溝通過程的產生)；三是連結方面(教學的方法學)。教師在使用溝通教學法時應該三方面兼顧，才能在互為主體性的教學過程中，達成訊息連接和意義生產的

目標。夏勒指出溝通教育學的理性是一種教育理性，而不是一種學校和社會中的科學理性。科學理性只強調知識訊息的連結，而教育理性則能兼顧教學過程中訊息的連結和意義的生產。溝通教學法不僅可以應用於學校中，而且能夠使用於社會中，以闡明人與人之間原初的社會性，經由教育和政治互為主體性和對稱互動的形式，建立一個民主和理性的社會，使人類能夠走出科學的限制，依照其理性與他人共同生活在世界中(Schaller, 1987d:91-96)。

六、溝通教育學的性質

夏勒 1978 年在「溝通教育學與溝通科學」一文中，指出溝通教育學是一門溝通科學。這種溝通教育學不僅是教學領域新的創見，而且也可以應用到行政領域，作為參與決定和進行溝通的基礎，同時能夠當作建立良好師生關係的指導原則。因此，溝通教育學的應用相當廣泛，不限於教學領域而已。溝通科學強調對稱和互補溝通結構的存在，主張「互補性」(Komplementarität)可以超越對稱，不僅注重溝通，而且重視理性。夏勒從庫恩(Thomas S. Kuhn)科學哲學的觀點來看，教育學中溝通科學內容的概念有兩種型式：一種是作為「常規」(normale)科學，從其目的出發將孩子教育成為端端正正的人，注重其過程內容的優化，使得教育和教學的過程能夠愈來愈好。因此，強調的是溝通教育學技術的觀點，以較好的控制其一般的處理過程。二是作為「革命」(revolutionäre)科學，針對教育和教學的問題進行改革，使學生能夠聯結知識與技能、信念與態度，對無法達成這種目標的教育學，進行教育理論內容的修正，促成教育學典範的轉移。使教育學由技術應用的類型，轉變成為批判應用的類型，強調社會互動和人際的交往，以符合民主社會理性溝通的要求，經由溝通教育學培養人格健全的個體(Schaller, 1978b:112-125)。其次，夏勒在 1984 年撰寫的「溝通教育學的教育氛圍」一文中，指出「教育氛圍」(pädagogische Atmosphäre)就是教育的原理。溝通教育學有三項教育的原理(Schaller, 1984a:231-239)：一是教育關係的原理，二是對稱溝通的原理，三是互為主體性進行的原理。再次，1980 年夏勒在「溝通教育學究竟是什麼？」一文中，對溝通教育學的性質提出說明。他主張傳統教育學建立的方式是奠基在人類學的標準之上，以獲得人類本質的真理，然後將其具體化與未成年人作連結，這種奠基在人類學上的教育學，在教育目的上不需要人類再去思考，因為人類學已經預設了人類的教育目的。這種教育學可以狄爾泰(Wilhelm Dilthey)所建立的教育學為代表，注重人類生活歷史性的追求。夏勒認為這種人類學的教育學，停留在個人本質內涵的探討，缺乏社會實踐溝通的教育。他指出溝通教育學是要為教育和教學奠定基礎，對教

學和學習提出標準和解釋，說明理性溝通(rationale Kommunikation)的意義，以改善教育的歷程。溝通教育學強調的溝通注重的是決定的溝通方式，特別是理性的溝通方式。引導溝通教育學的不是「技術的興趣」(technisches Interesse)，而是「批判的興趣」(kritisches Interesse)，強調教師和學生必須在社會脈絡中進行理性的溝通，而不是單純的接受社會既與的事物。教育的過程必須民主和理性的被組織，依照對稱互動和理性溝通的型式進行，以達成解放、理性和人性的政治要求。因此，溝通教育學是一種批判教育科學(Schaller, 1980:141-144)。最後，夏勒曾經在 1984 年撰寫的「批判教育科學在其時代的出口？」一文中，指出溝通教育學與法蘭克福學派批判理論的關係。夏勒主張所有教育學的概念，只要含有社會批判的意圖，都可以作為批判教育(科)學。薛佛爾(K.-H. Schäfer)、巴克(D. Baacke)、溫克爾(R. Winkel)和夏勒的溝通教學法⁷是一種批判教育(科)學，雖然受到法蘭克福學派批判理論的激勵，但是這些溝通教學法與受到「新馬克斯主義」(Neomarxismus)影響的批判理論⁸有所不同。當然，溝通教育學在思想淵源、情境條件和溝通目的上也與哈伯瑪斯(J. Habermas)的「溝通行動理論」不同(Schaller, 1984b:244-245)。

綜合前面所述，夏勒溝通教育學的內涵主要包括「教育理論」(Erziehungstheorie)、「陶治理論」(Bildungstheorie)和「教育學理論」(Pädagogiktheorie)三個部分：「教育理論」是一種教育情境建構與教育經驗的理論，致力於正確教育方式的確定、教育情境建構的指導與教育理論廣闊視野的形成。「陶治理論」是一種教育任務與意義確定的理論，著重於探討教育影響措施的任務和教育目的的解釋(Benner, 1991: 14)。「教育學理論」強調一種教育實踐科學建立可能性的分析，它的重點不在於教育情境建構的指導，也不在於將教育行動導向教育目標。教育學理論的目的在於教育科學內容可能性條

⁷溝通科學包括華茲拉維克的溝通理論、哈伯瑪斯的溝通行動理論、夏勒的溝通教育學、薛佛爾(K.-H. Schäfer)和巴克(D. Baacke)的溝通教學法和溫克爾(R. Winkel)的溝通教學法。由於流派眾多，意義相當混淆，因此有必要說明其相異之處。前述這幾派溝通教學法主要的差異在於：夏勒的溝通教學法能夠在溝通中兼顧訊息的連結與意義的生產，而薛佛爾(K.-H. Schäfer)和巴克(D. Baacke)的溝通教學法注重法則系統的建立，溫克爾(R. Winkel)的溝通教學法則將實踐相關要求的設計，應用於默默付出代價的思想和結果中(Schaller, 1987d:70-71)。因此，夏勒的溝通教學法與這兩派的溝通教學法不同。

⁸法蘭克福學派的學者從佛洛伊德(Sigmund Freud, 1856-1939)的觀點出發，分析研究黑格爾與馬克斯的社會理論，創立「批判理論」，以解釋當代社會所發生的各種問題(梁福鎮, 1999)。

件的說明 (Benner, 1991: 14)。在「教育理論」上，夏勒提出溝通教學法來進行教學的活動，確立溝通教育學的教學類型，使教師和學生能夠在對稱互動中，進行理性的溝通和對話，以提高教育的效果，解決傳統溝通教學法無法兼顧訊息連結和意義生產的困境。在「陶治理論」上，夏勒認為教育的目的是在培養一位具有溝通理性的人。強調教師和學生必須在社會脈絡中進行理性的溝通，而不是單純的接受社會既與的事物。教育的過程必須民主和理性的被組織，依照對稱互動和理性溝通的型式進行，以達成解放、理性和人性的政治要求。在「教育學理論」上，夏勒主張溝通教育學是一門溝通科學。這種溝通科學不是常規的科學，而是作為「革命的」科學，針對教育和教學的問題進行改革，使學生能夠聯結知識與技能、信念與態度，對無法達成這種目標的教育學，進行教育理論內容的修正，促成教育學典範的轉移。使教育學由技術應用的類型，轉變成為批判應用的類型，強調社會互動和人際的交往，以符合民主社會理性溝通的要求，經由溝通教育學培養人格健全的個體。

陸、夏勒溝通教育學的綜合評價

綜合前面夏勒溝通教育學的探究，可以發現這種教育理論具有下列幾項優點：

一、兼顧個人和社會層面的教育目的

夏勒的溝通教育學主張教育的目的在培養一個理性的個體，同時能夠建立一個民主的社會，使個人走出自我中心的窠臼，進行對稱互動和理性的溝通，獲得知識與行動的能力，以改善人類彼此之間的關係。這種教育目的理論既不偏向個人層面的教育目的，也不偏向社會層面的教育目的，能夠兼顧個人和社會層面的教育目的，對於教育目的的爭論，提供一個解決的途徑，對於學校教育目的的訂定，具有指引的作用。例如：1984 年夏勒曾經在「批判教育科學在其時代的出口？」一文中，指出教育在社會中需要兩種功能。一種是社會的功能，也就是使學生社會化以適應社會的生活；另一種是批判的功能，也就是使學生個性化以培養理性的觀念 (Schaller, 1984b:246-249)。因此，夏勒的溝通教育學能夠兼顧個人和社會層面的教育目的。

二、有助教師和學生良好關係的建立

傳統的教育理論往往忽視師生之間的教育關係，教師從權威的觀點出發來對待學生，造成師生之間關係的緊張，影響教育歷程順利的進行，使得教師教學的效果不彰。夏勒的溝通教育學注重教學活動中，教師與學生之間互動的溝

通，以增進教學活動的效果，並且達到情感交流的目的。在師生平等對話的狀態下，自然有助於良好師生關係的建立。例如：1981 年夏勒曾經在「教育關係的告別？」一文中，指出師生關係就是一種教育關係(pädagogischer Bezug)，這種教育關係來自機構化的教育，無可避免的具體化為民主化的標準，和理性生活引導導向的社會互動。從這個標準來看，教育關係的教育能量(pädagogische Energie)不是來自參與者的人格，而是我們社會導向社會互動的期望。傳統的教育關係是一種控制的關係(Herrschaftsverhältnis)，違反了現代社會民主的原則，無法培養理性和解放的觀念，會造成學生不成熟和從屬的個性。唯有在教育的過程中，進行對稱互動和理性溝通的教學，才能使教師與學生從權威的關係，轉變為對稱互補的關係，以促進師生之間的關係(Schaller, 1981:150-165)。

三、教學方法較符合教育活動的需要

傳統的教學方法偏向單向式的獨白，教師和學生之間缺乏互動和溝通，既不利於知識訊息的連結，也不利於意義的生產。教師很難了解學生的想法，學生之間也缺乏意見的交流，教學效果因此大受影響。因為夏勒的溝通教學法能夠在互為主體性的教學過程中，兼顧課程的內容、師生的關係和教學的連結，所以能夠達到訊息連結和意義生產的目標，使整個教育歷程順利的進行，提高教師教學的效果，成爲一種符合教育活動需要的教學方法。例如：1978 年夏勒曾經在「知識與行動—溝通教育學連結的展望」一文中，指出傳統教育理論雖然企圖解決理論與實踐關係的問題，像是裴斯塔絡齊(J. H. Pestalozzi)希望兼顧腦、心、手的教育，或是「學習目標理論」(Lernzieltheorie)對於認知、情意和心理動作領域的區分，由於忽略人類民主社會的實踐，都無法有效的聯結知識與行動。人類只有從社會互動原則出發，在教育的歷程中進行對稱互動和理性溝通，才能有效的聯結知識與行動(Schaller, 1978c:132-138)。

四、揭示教育歷程中教育責任的歸屬

傳統的教育理論都將教育責任歸屬於教師，主張教師應該規劃整個教學活動的進行，負起教育歷程中所有的責任，而學生只要參與教學活動努力的學習就可以了，不必擔負任何教育的責任。相反的，夏勒的溝通教育學主張教學活動是對稱互動的過程，教師和學生都應該負起教育的責任，才能夠兼顧課程的內容、師生的關係和教學的連結，使教學活動順利的進行，達成學校教育預定的理想。例如：1986 年夏勒曾經在「距離教育責任還有多遠？」一文中，指出教育責任是精神科學教育學的概念。單純的將責任作為自我存有的基礎層次，對教育者而言是太少的。每個人都喜歡從其責任出發來談論事情，以便為

其作為辯護。教育學必須表達出對理性的喜愛，同時將其與教育和教學連結。假如教育責任想要改善人類的關係，就必須使每一個合作者認同於理性，才能實現我們所要求的目標(Schaller, 1986:280)。因此，不僅教師具有教育的責任，學生也應該負起學習的責任。

六、有利於一個民主理性社會的建立

個人是社會組成的基礎，如果個人沒有民主的素養和理性的觀念，一個民主理性的社會是無法建立的。傳統的教育理論強調單向式的獨白，很少有機會讓學生參與討論，缺乏民主溝通的精神，同時由於教師權威性的管理，使學生缺乏批判思考的能力，因此無法進行理性的思考，所以很難建立一個民主理性的社會。如果想要建立一個民主理性的社會，首先必須實施民主和理性的教育。由於夏勒的溝通教育學不僅可以應用於學校中，而且能夠使用於社會中，經由教育和政治對稱互動和理性溝通的形式，培養學生理性思考的態度和民主參與的能力，所以有助於建立一個民主和理性的社會。例如：1987年夏勒曾經在「溝通教育學的教育理性」一文中，指出溝通教育學可以促進生活關係的民主化，達成理性的生活引導，在對稱互動和理性溝通中，培養學生理性和民主的觀念(Schaller, 1987c: 61)。因此，有利於一個民主理性社會的建立。

當然，夏勒的溝通教育學也有下列幾項缺失：

一、缺乏健全成熟的人格作為基礎

夏勒的溝通教育學與哈伯瑪斯的溝通行動理論並不相同，溝通教育學注重教學過程中教師和學生對稱的互動，強調理性的溝通，對於教育關係的建立、教學效果的提高和民主理性社會的建立貢獻很大。溝通行動理論則希望經由若干有效宣稱的預設，建構理想的溝通情境，達成一致的共識(Habermas, 1981a; Habermas, 1981b)。溝通教育學強調的重點在對稱的互動和理性的溝通，而不在於追求溝通共識的達成。但是，由於溝通教育學和溝通行動理論一樣，都未奠基在成熟個體的基礎上。在這種情況下，理性的溝通和對稱的互動就會受到極大的限制(Benner, 1995: 66-71)，因為缺乏成熟的個體為基礎，參與溝通者根本不遵守溝通的規則，一切的有效宣稱就會完全失效，使得教育歷程淪為各說各話的局面，無法發揮溝通教學法對稱互動和理性溝通的作用。

二、忽略現代主義意識型態的批判

夏勒的溝通教育學雖然重視批判興趣的觀念，希望參與溝通者能夠放棄自我中心的概念，實施理性溝通的教育，進行互為主體性的溝通，達到理性解放的理想。但是，夏勒的溝通教育學還停留在現代主義的觀點，強調理性教育的

目的和民主社會公民的培養，並未深入探討現代主義意識型態宰制的問題，容易受到理性中心、主流文化、社會制度、歷史連續性等觀念的影響，從後現代主義的觀點來看，會使得教學歷程受到霸權敘述控制和產生忽略弱勢族群聲音的問題。

三、受到學科性質和教學時間的限制

夏勒的溝通教育學強調教師和學生在教學過程中，必須放棄自我中心的觀念，進行互為主體性的溝通。由於採用溝通教學法進行教學活動比較耗費時間，教師往往無法在預定的時間內完成教學的活動，而且有些學生並未具備對稱溝通的能力，同時某些特定學科的性質，並不適合採用溝通教學法來進行，例如：數學領域的教學，由於教師和學生能力的差距頗大，根本無法進行對稱的溝通。所以，夏勒溝通教育學的應用容易受到學科性質和教學時間的限制。

柒、對我國教育學術的啓示

根據前述文獻的分析，傳統教育理論和教學理論有相當多的缺失，而這些缺失也普遍的存在於我國的學校教育之中，經由夏勒溝通教育學的探究，個人認為夏勒的溝通教育學可以解決這些問題。因此，提出夏勒溝通教育學對我國的教育學術有下列幾項啓示：

一、可以改善傳統單向式教學法的缺失

傳統學校教育在教學上多採用講述式的教學法，這種教學法屬於單向式的溝通，教師與學生之間缺乏多向的交流，不僅教師的教學成效不彰，而且影響學生學習的結果，同時學生與學生之間也由於缺乏交流，學校教育的成效受到很大的限制。夏勒的溝通教育學採用溝通教學法，讓教師和學生在教學的過程中，進行多向的對話和溝通，同時讓學生之間也有機會進行意見的交流，可以改善傳統單向式教學法的缺失，提高學校教育的成效，促進教師與學生和學生與學生之間的情誼。

二、能夠解決教學偏重訊息連結的缺失

傳統學校教育由於升學主義的影響，在教學上比較強調知識訊息的連結，以達成智育學習的目標，往往忽略溝通過程意義生產的功能。夏勒的溝通教育學不僅強調溝通過程訊息連結的重要性，同時注重教學過程意義生產的達成。因此，夏勒的溝通教育學能夠兼顧訊息連結與意義生產的功能。

三、有助於教師與學生良好關係的建立

傳統學校教育中教師往往採用權威性的態度，將學生視為動物性的客體來

對待，因此教師與學生的關係緊張，經常處於對立的局面。在這種情況下，教師與學生的溝通不是一種互為主體性的對話，師生之間當然很難建立良好的關係。夏勒的溝通教育學主張教師應該將學生當作主體來尊重，在教學的過程中進行對稱性的溝通，以達到訊息連結和意義生產的目標。在這種溝通教育學的教學過程中，由於教師與學生關係不是一種權威性的關係，因此有助於教師與學生良好關係的建立。

四、可以糾正學校教育目的訂定的偏頗

傳統學校教育在教育目的的訂定上不是偏向個人層面，就是偏向社會層面。個人層面的教育目的追求個人潛能的發展，以達到自我實現的理想；而社會層面的教育目的則注重批判能力公民的養成，以建立一個自由理性社會。事實上，這兩種學校教育目的的訂定都有所偏頗。杜威主張良好的教育目的具有三項特徵(Dewey, 1916)：(一)教育目的必須建立在受教者原本的能力和需求上。(二)教育目的必須能夠轉化成唯一種實踐的方法，使受教者的能力能自由的發展，並且透過活動而合作。(三)教育目的不可過於普遍和遙遠。從這幾項特徵來看，夏勒的溝通教育學主張教育在培養個人的理性，使個人具有批判反省的能力，成爲一個能夠獨立思考的個體。同時能夠放棄自我中心的觀念，在社會生活的對稱互動中，與他人進行互為主體性的溝通，和諧對話的解決所有的問題，以建立一個民主理性的社會。兼顧個人層面和社會層面的教育目的，因此可以糾正學校教育目的訂定的偏頗。

五、能夠增進學校民主法治教育的效果

目前許多社會問題或學校教育問題的解決，多採取抗爭或遊行的方式來訴求，往往容易產生非理性和不民主的弊端，造成國家社會重大的損失。夏勒的溝通教育學主張再社會問題或教育問題產生時，應該讓相關人員採用參與溝通的方式，放棄自我中心的觀念，理性和諧的進行平等對稱的互動，在互為主體性的溝通對話中，針對問題的癥結提出解決之道。這種溝通教育學非常重視對稱溝通和互為主體的對話，能夠符合民主社會的要求，彰顯人類的理性，有效解決人與人之間的爭議，避免行政人員、教師、學生和家長的對立，增進學校民主法治教育的效果，對於國家社會的安定和校園的和諧幫助很大。

捌、結語

總而言之，教師如果能夠採用適當的教學方法，建立良好的師生關係，可以讓教育歷程順利的進行，提高教師教學的效果，增進學生學習的成效，有助

於學校預定教育目的的達成。相反的，如果教師不能採用適當的教學方法，不能建立良好的師生關係，則教育歷程的進行必然困難重重，既不能提高教師教學的效果，也無法改善學生學習的結果，自然難以實現學校預定的教育理想。因此，教育目的、教育關係、教育歷程、教學方法和教學效果的探討非常重要。夏勒的溝通教育學奠基在康美紐斯教育學思想、海德格現象學哲學、巴勞輔教育學思想、布伯對話哲學思想和勒維納斯他者哲學的基礎上，強調教育關係、對稱互動和互為主體性的教育原理，主張人與人之間的溝通，能夠開展個體存有的意義，達到與他人存在存有的意義。夏勒強調教師和學生在教育歷程中，應該注重對稱互動和理性溝通，進行訊息的連結和意義的生產，才能彰顯人類理性的意義，培養學生民主的觀念，既注重個體的個性化，也重視個體的社會化，以建立一個民主理性的社會。夏勒的溝通教育學可以改善傳統單向式教學法的缺失，解決教學偏重訊息連結的缺失，有助於教師與學生良好關係的建立，可以糾正學校教育目的訂定的偏頗，能夠增進學校民主法治教育的效果。其功能不僅僅只是傳統教育學的補充而已，而是從根本上改變了傳統教育學的觀念。特別是在教學理論、師生關係、道德教育、行政溝通和民主法治教育方面，具有相當重要的意義。但是，由於缺乏成熟的個體作為基礎，會影響對稱互動和理性溝通的效果。而且忽略現代主義意識型態的批判，從後現代主義的觀點來看，容易受到理性中心、主流文化、社會制度、歷史連續性等觀念的影響，造成教學歷程受到霸權敘述控制和忽略弱勢族群聲音的問題。最後，由於採用夏勒的溝通教學法進行教學活動比較耗費時間，教師往往無法在預定的時間內完成教學的活動，而且有些學生並未具備對稱溝通的能力，同時某些特定學科的性質，並不適合採用溝通教學法來進行。所以，夏勒的溝通教育學容易受到學科性質和教學時間的限制。

參考文獻

一、中文部分

- 高廣孚(1995)。《教育哲學》。台北：五南。
梁福鎮(1999)。《普通教育學》。台北：師大書苑。

二、英文部分

- Adorno, T. W. & Horkheimer, M.(1990). *Dialektik der Aufklärung*. In: ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 3. Frankfurt/M. :Suhrkamp Verlag.

- Ballauff, T.(1966). *Philosophische Begründungen der Pädagogik*. Die Frage nach Ursprung und Maß der Bildung. Berlin: Duncker & Humblot Verlag.
- Ballauff, T.(1969). *Pädagogik. Eine Geschichte der Erziehung und Bildung*. Freiburg : Alber Verlag.
- Ballauff, T.(1970). Systematische Pädagogik. 3. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.
- Ballauff, T.(1979). Pädagogik der selbstlosen Verantwortung der Wahrheit oder Bildung als “ Revolution der Denkungsart”. In Schaller, K. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft der Gegenwart*. (8-27). Bochum: Kamp Verlag.
- Ballauff, T.(1985). *Lehrer seine inst und jetzt. Auf der Suche nach dem verlorenen Lehrer*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlag.
- Benner, D.(1991). Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Weinheim:Beltz Verlag.
- Benner, D. (1995). *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung*. München: Juventa Verlag.
- Böhm, W.(1997). *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person*.Bad Heilbrunn:Verlag Julius Klinkhardt.
- Böhm, W. (2000). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Borrelli, M. (Hrsg.) (1993). *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Band I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Buber, M. (1997). *Ich und Du*. 13. Auflage. Heidelberg: Lambert Schneider Verlag.
- Comenius, J. A. (1954). *Große Didaktik*. In neuer Übers. hrsg. von Andreas Flitner. Düsseldorf: Küpper Verlag.
- Danner,H.(1994). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*.München: Universität Taschenbuch Verlag.
- Derbolav, J. (1969). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft*. In Oppolzer, S. (Hrsg.). *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*.Bd.1. (119-158).München:Ehrenwirth Verlag.
- Derbolav, J.(1980). *Pädagogische Anthropologie als Theorie der individuellen Selbstverwirklichung*.In: König, E. & Ramsenthaler, H. (Hrsg.). *Diskussion Pädagogische Anthropologie*.(55-67). Bonn: Fink Verlag.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Habermas, J. (1981a). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band1. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (1981b). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band2. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Heidegger, M. (1993). *Sein und Zeit*. Tübingen:Max Niemeyer Verlag.
- Lévinas, E. (1987). *Totalität und Unendlichkeit : Versuch über die Exteriorität*. Freiburg: Alber Verlag.
- Lévinas, E. (1991). *Entre Nous: On thinking-of-the-other*(trans. By M. B. Smith and B. Harshav). London: The Athlone Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer-Drawe, K. (1984). *Leiblichkeit und Sozialität-Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Fink Verlag.
- Schäfer, K.-H. & Schaller, K.(1970). *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg: Quelle und Meyer Verlag.
- Schaller, K. (1971). *Erziehung zur Rationalität*. In Schaller, K.(1987). *Pädagogik der Kommunikation*. (101-111). Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz.
- Schaller, K. (1978a). *Einführung in die kommunikative Pädagogik*. Freiburg:Herder Verlag.
- Schaller, K. (1978b). *Pädagogik der Kommunikation und die Kommunikationswissenschaft*. In: Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation*. (112-127). Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz.
- Schaller, K. (1978c). *Wissen und Handeln-Aussichten ihrer Vermittlung in einer kommunikativen Pädagogik*. In: Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation*. (128-140). Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz.
- Schaller, K. (1980). *Was ist eigentlich die Pädagogik der Kommunikation?* In Schaller, K.(1987). *Pädagogik der Kommunikation*. (141-149). Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz.
- Schaller, K.(1981). *Abschied von pädagogischen Bezug?* In: Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation*. (150-165). Sankt Augustin: Verlag Hans

Richarz.

Schaller, K. (1984a). *Die pädagogische Atmosphäre in einer Pädagogik der Kommunikation*. In: Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation*. (230-241). Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz.

Schaller, K. (1984b). *Kritische Erziehungswissenschaft an Ausgang ihrer Epoche?* In: Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation*. (242-257). Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz.

Schaller, K. (1986). *Wie weit reicht die pädagogische Verantwortung?* In: Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation*. (264-281). Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz.

Schaller, K. (1987a). *Von der Pädagogik der Entsprechung zur Pädagogik der Kommunikation*. In: Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation*. (17-51). Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz.

Schaller, K. (1987b). *Hilfreiche Paradigmen*. In: Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation*. (52-59). Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz.

Schaller, K. (1987c). *Die pädagogische Vernunft der Pädagogik der Kommunikation*. In: Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation*. (60-69). Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz.

Schaller, K. (1987d). *Ausblick auf die Kommunikative Didaktik*. In: Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation*. (70-96). Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz.

Schmied-Kowarzik, W.(1974). *Dialektische Pädagogik*. München: Kösel Verlag.

(匿名審查者提供許多寶貴的建議，作者在此表達誠摯的感謝之意)



National Chung Hsing University

Inquiry into Klaus Schaller's Communicative Pedagogy

Frank Liang

**Center for teacher Education
National Chung Hsing University
Associate Professor**

Abstract

When teacher can use adequate instructional method, establish good relationship between teacher and student. Then can instructional process smoothly keep going. Teacher can upgrade his instructional effect. Student can increase his productions of learning and school can reach on its reserved educational aim. In contrast, when teacher uses improper instructional method, establish bad relationship between teacher and student, than will instructional process fill with many difficulties. It can neither upgrade teacher's instructional effect nor improve student's learning. Naturally, it can't reach on school reserved educational ideal. Therefore, the discussions of educational aim, educational relationship, educational process, instructional method and instructional effect are very important. Klaus Schaller has been these problems in his communicative pedagogy exhaustive discussed. That has important meaning for decision of educational aim, establishment of educational relationship, improvement of educational process, application of instructional method, betterment of instructional effect. That's worth while us deeply to investigate Schaller's communicative pedagogy. This article has following aims, (1) to discuss Schaller's thought ancestry of communicative pedagogy, (2) to analyze Schaller's theoretical contents of communicative pedagogy, (3) to evaluate advantages and disadvantages of Schaller's communicative pedagogy, (4) to explain revelations of Schaller's communicative pedagogy for Taiwan's academia. These revelations can as references for establishing educational theory and solving educational problems in Taiwan.

National Chung Hsing University

Keywords: Correspondence, Communication, Pedagogy