

歐克斯歷史教育學之探究

梁福鎮

國立中興大學師資培育中心教授

摘要

本文採用教育詮釋學方法，進行歐克斯歷史教育學的探討。其歷史教育學深受康德批判哲學、席勒審美教育理論、杜威實用主義、米德科學社會學、莫爾分析哲學和哈伯瑪斯論辯倫理學的影響，內涵包括教育改革史、教育學術史、教育理念史、教育機構史、教育人物史、學科演變史和撰寫方法論。歐克斯的歷史教育學對我國的教育學術有下列啓示：(一)教育史學應該作為師資培育的必修學科；(二)人物選擇和撰寫應該依循理性和批判的原則；(三)我國應該加強教育機構史、教育理念史、學科演變史和撰寫方法論的探討；(四)研究方法應該兼顧歷史學、哲學和科學的方法；(五)培養學生直接引用一手資料的能力；(六)我國應該建立教育史學的相關學會。儘管歐克斯的歷史教育學存在著一些問題，但是仍然有許多優點，可以作為我國建立教育史學理論和解決教育史學問題的參考，相當值得我們加以重視。

關鍵詞：歐克斯、歷史教育學、教育學史

E-mail: liang@dragon.nchu.edu.tw

壹、前言

皮特斯(Richard S. Peters, 1919-2011)指出教育有四大基礎理論學門，而教育史就是其中之一(Hirst, 1983)。教育史的研究在探討人類教育活動的意義所在(徐宗林, 1991: 24)，可以奠定教育學的基礎，認清教育的歷史使命，培養促進人類進步的教育史觀，啟發教育工作者的教育愛，瞭解科技整合研究的重要和明瞭過去教育的發展情況(林玉体, 1980: 5)。根據筆者的經驗和觀察：我國教育史領域存在著學科未能成為師資培育必修課程、教育人物選擇缺乏標準、撰寫方法不夠理想、研究方法基礎薄弱、主題局限於教育思想與人物、缺乏對研究成果的後設分析與批判、尚未發展出本身的理論架構、不講求一手資料的徵引、欠缺對問題意識提出解釋的觀點和尚未建立教育史學相關學會等問題。周愚文(2003: 1)和彭煥勝(2009a: 1)就指出：隨著時間的變化，及新興學科不斷地發展，致使教育史與師資培育課程的關係由密轉疏，甚至逐漸退出原有的舞臺。這種現象主要出現在教育史的教學方面，所幸教育史的研究並未受到影響，甚至有相當可觀的成果。周愚文(2003: 11)也談到過去外國教育史的研究，由於研究者受到語文能力、國情背景掌握及史料等因素的限制，整體產出的數量始終有限，而且主題侷限於「思想與人物」類，很少及於其他主題，未來亟待加強。畢竟我國近現代的教育發展深受外國影響，實有必要更深入瞭解各國發展，才不致於斷章取義穿鑿附會。其次，周愚文(2000: 230)認為教育史如欲成為一專門學術「學門」(discipline)，除須累積大量教學與研究成果外，更需要對這些成果進行後設分析與批判，以期建立本身的理論架構。彭煥勝(2009a: 1)則回顧近六十年來臺灣教育史研究的課題取向與研究方法，指出教育史研究不再是教育系所獨占，而是加入歷史系所等其他領域的參與；教育系所在教育史研究方法上，過去較不講求一手史料的徵引與問題意識提出的解釋觀點。

歐克斯(Jürgen Oelkers, 1947)是德國當代著名的教育學家，其歷史教育學(Historische Pädagogik)包括教育改革史、教育學術史、教育理念史、教育機構史、教育人物史、學科演變史和撰寫方法論，注重教育改革運動的探討，從事教育理念的分析，進行教育機構發展的說明，強調學科歷史的演變，論述教育人物的選擇，對於教育改革、教育理念、教育機構、教育人物、教育學科和撰寫方法都有豐碩的研究成果(Oelkers, 1988; Oelkers, 1993; Oelkers, 2001; Oelkers, 2009a; Oelkers, 2010a)，歐克斯的觀點或許可以解決我國教育史學理論建構和教育史學研究的問題。因此，歐克斯的歷史教育學相當值得我們加以重視。本文採用達奈爾(Helmut Danner, 1941)在《精神科學教育學的方法》(Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik)一書中，提出的教育詮釋學方法(Danner, 1994)，進行歐克斯歷史教育學的探討。首先分析歐克斯歷史教育學的思想淵源，

其次闡述歐克斯歷史教育學的主要內涵，接著評價歐克斯歷史教育學的優劣得失，最後提出歐克斯歷史教育學對我國教育學術的重要啓示，以提供我國作為建立教育史學理論和解決教育史學問題的參考。

貳、歐克斯歷史教育學的思想淵源

根據個人對歐克斯相關文獻的分析，其歷史教育學的思想淵源主要有下列幾個：

一、康德 (Immanuel Kant, 1724-1804) 的批判哲學

康德在《道德形上學的基礎》一書中，從批判哲學的觀點反思當時社會既存的道德規範。康德反對彌爾(Jeremy Stuart Mill, 1806-1873)功利主義的道德學說，認為意志「他律」(Heteronomie)並非道德真正的原理。他強調意志「自律」(Autonomie)才是道德最高的原理，一個意志能夠自律的人，才是真正擁有自由的人(Kant, 1994)。其次，康德也在《實踐理性批判》一書中，探討人類意志的功能，研究人類憑藉什麼原則去指導道德行為。他不但預設意志自由、神存在和靈魂不朽(Kant, 1990: 25-71)，並且強調人類本身就是最終的目的，沒有其他的東西可以替代它。由於人類具有自由意志，能夠擺脫自然法則的限制。同時可以自己立法，達到意志自律的要求。因此，人類的生命才有別於其他動物(Kant, 1990: 65-72)。康德的倫理學建立在公民社會的基礎上，提出實踐理性的學說，主張對現存的道德規範加以反省批判，這些觀點都影響到歐克斯的改革教育學，他主張應用康德的觀點對過去教育理念的歷史進行反省，以批判獨斷和錯誤的意識型態(Oelkers, 1988)。因此，歐克斯深受康德批判哲學的影響。

二、席勒 (Friedrich Schiller, 1759-1805) 的審美教育理論

席勒主張人類在感覺、悟性和意志三種官能之外，還有一種美感官能，針對這種官能的教育稱為審美教育。他鑑於 18 世紀以來，因為學科知識分工發展，導致個體偏頗發展，個體的完整性因而喪失，造成人格分裂的現象，因而提倡「審美教育」以促進人類感性與理性的和諧發展(Schiller, 1993)。歐克斯深受席勒審美教育理論的影響，主張改革教育學應該注重美學的層面，如果沒有美學的層面，改革教育學的成效是難以被理解的，因為許多教育改革運動都與美學的批判有關，例如文化批判運動、藝術教育運動和學校改革運動，是以特別強調「新教育」(neue Erziehung)必須是一種審美教育，才能彰顯人性的意義，實現人類自然的目的，使教育成為自由的自我活動(Oelkers, 1988)。因此，歐克斯深受席勒審美教育理論的影響。

三、杜威 (John Dewey, 1859-1952) 的實用主義

杜威認為在道德上所以有動機論和結果論之爭，這是由於道德上的二元論看法不同所致。傳統哲學的二元論是以心與物、靈魂與肉體對立，在道德上乃有主內與主外之分。杜威以「聯結」的觀念調和道德二元論的對立，由具體的道德生活入手，以分析道德行為的因素。杜威以為完全的道德行為，應兼顧內外各種因素，行為未發之前，有動機、慾望、考慮等因素；行為出現之後，應有實際的結果。動機與結果在行為判斷上，都是重要的決定因素，不容有所偏頗(Dewey, 1916)。歐克斯的教育倫理學深受杜威實用主義的影響，從杜威道德哲學的觀點，既批判康德動機論倫理學的錯誤，也批判邊沁(Jeremy Bentham, 1748-1832)結果論倫理學的不足，歐克斯提出其道德哲學的看法，認為道德不但具有普遍性，也具有特殊性。道德的概念不是永恆不變的，它會隨著時空的不同而改變，因此道德的意義必須經由不斷的溝通論辯，才能隨著社會變遷更新其意義，符合時代潮流的需要。而這種道德的溝通必須透過教育，才能真正的落實到日常的生活之中，所以教育是一種道德溝通的活動(Oelkers, 1992)。除此之外，歐克斯也出版《杜威與教育學》(John Dewey und die Pädagogik)一書，探討杜威實用主義的教育哲學，將其觀點應用到教育史學的探討、研究和撰寫上(Oelkers, 2009a)，足見歐克斯深受杜威實用主義的影響。

四、米德 (George Herbert Mead, 1863-1931) 的科學社會學

米德在《19世紀的思想運動》(Movements of Thought in the Nineteenth Century)一書中，主張社會適應總是理智的適應和繼續學習的歷程，他聯結整個進化歷程和社會組織，強調現代社會需要超越社會習慣和形式的社會控制之理智形式，指出社會是一種合作和高度複雜的活動，奠基在人類的能以獲得所屬團體的態度，而非僅只是奠基在得或失之上。指出「思考」(thinking)是「公共的考量」(public consideration)和他人態度的獲得，與他人進行談話，然後使用他們的語言回答，那就是建構的思考 (Mead, 1936)。歐克斯主張「教育理論」(theory of education)必須與「社會理論」(social theory)聯結，不需依賴過去的歷史，在社會分化的過程中，教育傳統失去其規範的力量，歷史是過去的解決方案，或許可以產生建議，但是無法聯結傳統，而且為政治化的策略所用。歷史無法提供確定性和最終的真理，因此歷史必須被理解為開放的研究問題。歐克斯深受米德科學社會學的影響，認為德國形式的教育學史在性質上是「最終的」(final)，類似第一哲學探求最終的本質，注重形上抽象理論的詮釋，缺乏解決實際問題的能力，這種教育學史在面對我們今天所擁有的資訊和知識中既站不住腳，而發展的「後柏拉圖主義」(post-platonism)也無法固守，因為這些觀點都使過去與現在分離，無法反映實際的問題。在這種情況下，我們沒有其他的選擇，只有一再的重寫教育史，並且將

歷史撰寫(Histographie)中的選擇過程儘可能的放在理性的基礎上(Oelkers, 2004a: 361-365), 注重科學方法的應用, 結合教育理論與社會理論, 才能聯結過去與現在, 建立科學的教育學史。

五、莫爾 (George E. Moore, 1873-1958) 的分析哲學

莫爾從分析哲學的觀點出發, 對善的概念進行分析。他在《倫理學原理》(Principia Ethica)一書中, 主張倫理學不僅僅指出哪些事物會普遍的與善性質發生關係, 而且要指出與這些事物發生普遍關係的性質是什麼東西。如果定義被瞭解為是一種對於思考對象的分析, 那麼只有複合的對象才能夠被定義。莫爾認為善的本質是單純的, 不是複合的概念, 所以無法再做進一步的分析。他指出過去對於善的概念之定義有規範性、辭典性和實質性¹三種, 主張應該從實質性來定義善的概念。他從後設倫理學的觀點出發, 批評了自然論、快樂論、形上學和實踐倫理學的錯誤。莫爾主張一項行動的價值, 不能單獨的經由其最可能的效果來衡量, 而是每一種價值的描述預設了與其他行動可能性的比較(Moore, 1988)。這種倫理道德概念的分析 and 人類行動非決定論的觀點, 對歐克斯的教育史學產生相當大的影響。因為哲學的分析可以澄清陶冶概念的意義, 讓我們對於陶冶概念的歷史演變有更清楚的認識, 幫助我們瞭解教育問題的來龍去脈。歐克斯深受莫爾分析哲學的影響, 應用分析哲學的方法, 探討 18 世紀德國陶冶概念的發展, 說明陶冶概念深受德國國家文化的影響(Oelkers, 1998a)。

六、哈伯瑪斯 (Jürgen Habermas, 1929-) 的論辯倫理學

哈伯瑪斯將倫理學從意識哲學到溝通理論, 做了一種先驗哲學的轉化, 以克服康德方法上的唯我論(Apel, 1973: 375)。同時有感於現代社會工具理性過度膨脹, 造成意義的喪失與自由的淪喪, 因此提出論辯倫理的主張。一方面, 排除道德觀念中「教條主義」(Dogmatismus)和「懷疑主義」(Skeptizismus)的出發點, 藉以瞭解和評價任何新學科; 另一方面, 排除狹隘的「功利主義」(Utilitarismus), 避免功利的要求與需要, 而無視理論的自律性和過程性, 因為功利主義注重他律性和行為的結果。哈伯瑪斯強調, 一個社會文化生活形式的主體不能彼此沒有交往互動, 為此不能不與別人發生理解關係。一個主體孤立生存, 進行獨白, 這是不可能的, 但是只要和其他主體發生關係, 進行交往互動和對話, 就必然是在一定前提下行事, 也就必定以這種形式承認和遵循一些規範的要求, 在這個意義上, 主觀性意味著「互為主體性」(Intersubjektivität)。哈伯瑪斯提出論辯倫理學的普遍化原則和與之相應的原則, 如溝通倫理原則。按照溝通倫理原則, 道德與主體間相互平等不可分割, 道德在於主體之間作平等理解、交往互動與溝通

¹ 規範性是指概念的定義具有提出一套規範以供遵循的性質; 辭典性是指概念的定義只具有辭典解釋的性質; 實質性是指概念的定義具有實質的性質。

(Habermas, 1991; Habermas, 2001)。歐克斯深受哈伯瑪斯論辯倫理學的影響，主張道德不再只是抽象意識形態的反思而已，而是一種具體的溝通論辯的行動，將教育定義為道德溝通的活動。經由人與人之間溝通的「論辯」，不斷的更新教育和道德的意義，說明教育與道德的關係 (Oelkers, 1992)。

參、歐克斯歷史教育學的主要內涵

根據個人對歐克斯相關文獻的分析，其歷史教育學的主要內涵有下列幾項：

一、教育改革史

歐克斯在《改革教育學：批判的教條史》(Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte)一書中，探討 1890 年至 1930 年德國教育改革的歷史。歐克斯認為諾爾(Herman Nohl, 1879-1960)在 1933 年出版的《德國教育運動及其理論》一書中，提出的教育運動並非固定的，而且其原理的連續性無法成立，因此對 1890 年至 1930 年教育改革的歷史進行探討。有見於「文化批判」(Kulturkritik)對其後德國許多教育改革運動產生影響，是以主張「文化批判」是改革教育學的源頭(Oelkers, 1988 : 7-8)。歐克斯指出最早的學校改革，開始於德意志帝國國王威廉二世(Kaiser Wilhelm II)。他在 1890 年柏林學校會議中，批判古文中學的弊端，倡議「學校改革」(Reform der Schule)。在這篇演講中，威廉二世國王提出三方面的批判：第一是學校與國家的生活缺乏聯繫；第二是學校教學包含太多教材，造成學生負擔過重的現象；第三是對於學校教育任務的忽略。經由這次教育改革產生了積極的結果，學校教育開始注重為生活服務，考慮教材的實用性。並且，減輕學生課業的負擔，注重人格的教育(Oelkers, 1988 : 27)。其次，歐克斯分析 19 世紀德國教育改革的社會、科學和文化因素，注重教育反思的重建、改革動機的連續性和文化批判對 19 世紀末的影響。他談到了希爾德斯漢古文中學(Gymnasium Hildesheim)教授希勒布蘭(Joseph Hillebrand, 1788-1871) 1816 年從「觀念主義」(Idealismus)精神出發的教育學說，尋求一種非經驗的教育規律與法則，企圖從人性的力量，依照主要的目的來教育人類的天性。歐克斯進一步引用費希特(Johann Gottlieb Fichte, 1762-1814)的觀點，來闡釋「人性」(Humanität)的意義，按照費希特的看法「人性」是人類實現其自然目的和達成自己決定所進行自由的自我活動。這種定義根據一般的目的論來決定教育的目的，並且從人類學的角度說明了人類本性的形成，以及人類應該如何被教育(Oelkers, 1988 : 28-36)。最後，歐克斯提到改革教育學除了論證的「語義學」(Semantik)和教條的分析之外，其公開的作用還有美學的層面。沒有美學的層面，改革教育學的成效是無法被解釋的。所謂的「新教育」不僅只是簡單的在舊趨勢中加上新的看法，而且也

涉及不同時代之間語言和溝通共識的問題。歐克斯主張一個特定的世代，如果想要改變自己的傳統，光是強調「現代性」(Modernalität)是不夠的。他們基本上有三種選擇：第一是考慮宣傳一種新的技術，這種技術是以前所沒有的，而且能夠改善和簡化以往的處理過程；第二是徹底的對舊教育學的缺失提出問題；第三是在遊戲中帶來新的主題，並且對於以前不認識的或只是隱藏的信念加以增強。1900 年的「新教育」嘗試著實現前述所有的規準，但是它實際上只實現了第三項。這不僅開展了新的主題和信念，同時擴展了當時「教育新聞學」(Erziehungspublizistik)的範圍(Oelkers, 1988 : 303-304)。

二、教育學術史

歐克斯在《改革教育學：批判的教條史》一書中，探討教育的學術史。他指出 19 世紀的教育學幾乎未曾與當時達爾文(Charles Darwin, 1809-1882)的達爾文主義(Darwinismus)、馬克斯(Karl Marx, 1818-1883)的歷史主義(Historismus)和叔本華(Arthur Schopenhauer, 1788-1860)的悲觀主義(Pessimismus)等危險性的理論思潮進行論辯，並且將存在於教育活動中叔本華「奮鬥以求存在」的理念、福祿貝爾(Friedrich Fröbel, 1782-1852)向善負責的正確之人類教育、馬克斯價值接受確定性的「歷史相對主義」(historischer Relativismus)等問題納入教育學當中。這些在 19 世紀的教育文獻中，不是非常稀少就是不夠徹底。其中，達爾文生物學的「演化論」(Evolutionstheorie)質疑人類中心的世界圖像觀點，根本沒有被教育學接受。馬克斯的「歷史相對主義」對於價值教育的要求，一直到 19 世紀末尚未出現。至於叔本華的「悲觀主義」則被視為違反教育，而遭到教育學領域的拒絕(Oelkers, 1988 : 43)。

其次，歐克斯說明了 20 世紀初教育學的發展。當時教育改革深深受到霍爾(Stanley Hall, 1844-1924)和繆曼(Ernst Meumann, 1862-1915)實驗兒童心理學的影響，裴斯塔洛齊(Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827)宗教觀點和福祿貝爾「浪漫主義」(Romanismus)的教育理論，已經無法解決教育所面臨的問題。蒙特梭利(Alessandro Montessori, 1870-1952)醫學—生物學的人類學開始回應「演化論」，社會科學隨著機率測量的工具開始擴張，心理學開始應用經驗—實證的研究方法，杜威哲學上的「實用主義」(Pragmatismus)逐漸形成，與傳統「觀念主義」的教育理論對立。歐克斯將「改革教育學」當作一種「教育新聞學」，由於學校的批判促成了學校的改革。隨著心理學和神話研究的興起，教育學中「兒童性」(Kindheit)的概念開始受到注意。甚至，產生了「兒童本位教育學」(Pädagogik vom Kinde aus)。教育學家也開始注意到「發展」(Entwicklung)的概念，並且廣泛地應用於教育理論的探討中，成爲一種教育學的主要概念(Oelkers, 1988 : 75-111)。

歐克斯對教育學術史的演變有獨到的見解，不同於其他教育學者的論述，他

指出 19 世紀以來，「達爾文主義」、「歷史主義」和「悲觀主義」並未受到應有的重視，反而是醫學—人類學、科學心理學和實用主義產生很大的影響，造成兒童本位教育學的興起，但是這種兒童本位教育學並不正確。因此，歐克斯指出改革教育學中的獨斷思想，非常成功的佔據了那時教育的道德規範，將「教育」關聯「兒童本位」加以理解，似乎是理所當然的。在這種情況下，「反教育學」(Antipädagogik)的出現是理論發展自然的結果。但是，歐克斯反對兒童導向的教育理論。他認為這種 20 世紀初興起的「新教育」的建構，忽略公共的教育和社會的教育，將教育的對象化約為「個別的兒童」(individuelles Kind)，雖然批判了傳統教育的缺失，但是卻無法掌握到教育實際的全貌。這從後來進步主義教育運動的式微可以得到證明，歐克斯的教育學術史深受康德批判哲學的影響，主張應用康德的觀點對過去的教條史進行反省，以批判獨斷和錯誤的意識型態(Oelkers, 1988)。

三、教育理念史

歐克斯在〈德國 18 世紀陶冶的概念〉(Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert)一文中，探討「陶冶」(Bildung)的理念史。他以黑格爾(Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831)就任紐倫堡中學校長的演講為例，說明黑格爾是 18 世紀遺留文獻中第一位對教育、教育政策和學校發展的問題，提出深入看法的學校領導者。歐克斯首先區分「陶冶」與「學校教育」(Schulbildung)的不同，他從 Hegel 的觀點認為「陶冶」是「精神的建構」(geistige Bildung)，也是自然存有的「異化」(Entfremdung)。「陶冶」不是單純(外在)物質形成的過程，而是一種「朝向自我返回」(Zusichselbstkommen)(內在)精神建構的活動。「學校教育」則是一種(外在)物質形成的過程，注重外在事務的達成，例如國家和社會時常要求學校教育，以達成若干目的或任務，與「陶冶」注重(內在)精神建構的活動相對立。因此，「陶冶」與「學校教育」這兩個概念有所不同(Oelkers, 1998: 48-58)。

其次，歐克斯探討「陶冶理論」(Bildungstheorie)和「教育小說」(Bildungsroman)的意義。他認為「陶冶」作為內在的結果必須與「教育學說」(Doktrinen der Bildung)區別，「新柏拉圖主義理論」(neuplatonische Theorie)反對傳統的學說標準，因為它會阻礙「體驗的自由」(Freiheit des Erlebens)。同時，18 世紀也興起一種「陶冶科學」(Wissenschaft der Bildung)，作為一種綜合「審美泛希臘主義」(ästhetisches Philhellenismus)和「古代科學研究」(Alttertumsforschung)的德國發展而被理解。每一種教育都可以從希臘找到其學校教育物質的和內在意義的出發點，亦即可以從希臘找到教育實際的和理念的根源。康德、席勒、賀德林(Friedrich Hölderlin, 1770-1843)、費希特和黑格爾的著作都從哲學的觀點對陶冶進行探討，形成所謂

的「陶冶理論」。而法耶特(La Fayette)、李察森(Samuel Richardson, 1689-1761)和盧梭的著作則不從教育普遍的和哲學的期望出發，而從交往互動和衝突中提供心靈發展或內在形成的範例，形成所謂的「教育小說」²，兩者在性質上有所不同(Oelkers, 1998: 58-63)。

接著，歐克斯談到陶冶與德國國家文化的關係。他認為「國家教育」(Nationale Bildung)和「德國教育」(Deutsche Bildung)的概念作為歷史的建構而形成，並且與「心靈理論」(Seelentheorien)相連結。由「德國內在性」(Deutsche Innerlichkeit)所決定的不是「內在性」(Innerlichkeit)，而是與「國家教育的背景」(nationalpädagogische Szenerie)相關聯，這就是教育史深遠的意義。德國教育深受國家文化的影響，形成德國國家教育學，使得德國的精神世界相對於西方民族的生活形式，獨立自主的建構屬於自己的制度(Oelkers, 1998: 63-67)。歐克斯指出「陶冶」能夠有效的作為德國特殊的途徑，本質上奠基於「內在性的思想」(Innerlichkeitsdenken)。他嘗試著指出「陶冶」的兩個變通的選項，指出「標準」(Kanon)和「形成」(Formung)來自於歐洲的發展。這些概念在德國古典文化中只是被特定的建構，其特別的地位來自清教徒和擁護特定「教父主義」(Pietismus)的大眾，非常強烈的反應出柏拉圖(Plato, 428-347 B.C.)的「心靈學說」(Seelenlehren)，這種特殊的內在性與審美教育的「泛希臘主義理想」(panhellenistische Idealen)銜接，而與機構的(學校)教育相對立。在此只有較強勢的教條是特殊的，他們形成了 19 世紀受到「審美內在性」和「政治公開性」滋養的德國教育文化(Oelkers, 1998: 45)。

四、教育機構史

歐克斯在《德國綜合中學：歷史的分析與困境的出路》(Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma)一書中，探討德國「綜合中學」(Gesamtschule)、機會均等和教育政策的問題。首先，歐克斯談到「統一學校」(Einheitsschule)的起源，當時的理念是希望兒童能在相同而銜接的教育過程中，亦即強力運作的「統一學校」中接受教育，但是歷史的分析顯示這項理念並未完全實現。19 世紀到 20 世紀中葉改革爭論的對象是獨立於地區、信仰和性別的學校基本教育之「統一化」(Ver-Einheitlichung)，而且導入和實施義務教育、免除學費和教師職業的專業化。歐克斯聚焦於當時專家的論辯和政治決定過程的確定，經由教育政策觀念與學者姓名的聯結，以及大量註釋的協助，詳盡的論述他們的生平和主張。他認為這些學者並未真正的提到「高級學校」(höherer Schule)的意義，而將統一整合的學校教育限制在四年的「基礎學校」

² 教育小說是指以教育為探討主題的小說，例如盧梭的《愛彌兒》就是一部著名的教育小說。

(Grundschule)階段。在這種觀點之下，就不會危及高級學校的特權。在德國的教育歷史上，整合學校制度方向少數成功的案例是廢除了 150 年歷史的「文理中學」(Gymnasium)預備班，但是這項進步也使得「基礎學校」必須負起繼續引導學生進入各種學校類型的任務。1945 年之後，德國教育的基本結構朝向英美的理想去改變，而且因為冷戰的關係，許多人將「統一學校」和共產主義制度畫上等號。在「文理中學」的意義和政治的遊說上則較無爭議，使得德國中學逐漸朝向劃分中學階段的制度發展。在兩德統一之後，東德各邦紛紛設立「文理中學」，造成「多元技術高級學校」(Polytechnische Oberschule)的式微(Oelkers, 2006a; Oelkers, 2006b)。

其次，歐克斯探討了「機會均等」(Chancengleichheit)的概念，因為這個概念在 20 世紀的下半葉扮演著核心的角色。他指出「機會均等」在 19 世紀時被作為政治奮鬥的概念，具有相當明確的定義，當時由賀克豪森(Heinz Heckhausen, 1926-1988)系統的介紹到德國教育諮議會的評鑑中，這個概念來自海耶克(Friedrich August von Hayek, 1899-1992)「新自由主義」(Neuer Liberalismus)的經濟理論，海耶克將其定義為「教育理論」(Bildungstheorie)。最後，歐克斯將「統一學校」與「機會均等」的概念整合起來，探討教育政策的發展。他希望整合幼稚園和基礎學校，將其後的學校分流延後到預科，建立「促進的文化」(Förderkultur)，將注重知識教學的「課程學校」(Lektionenschule)改為「機會提供學校」(Angebotsschule)和「促進學校」(Föderschule)，提供學生更多機會和協助，促進學生學習的效果，為學生承擔更多學習成功的責任(Oelkers, 2006a; Oelkers, 2006b)。

五、教育人物史

歐克斯的教育人物史深受米德科學社會學、杜威實用主義、康德批判哲學和莫爾分析哲學的影響，首先將教育理論與社會理論聯結，其次應用科學方法進行教育人物的探討，然後對該人物的教育思想加以批判，分析其對後世教育的影響。歐克斯在教育人物史上有相當豐碩的研究成果，探討的主題包括下列幾位教育學者：

(一) 盧梭 (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778)

歐克斯 2002 年曾經在斯美爾塞(Neil J. Smelser)和巴特斯(Paul B. Baltes)主編的《社會和行為科學國際百科全書》(International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences)中，發表〈盧梭 1712-1778〉(Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778)一文(Oelkers, 2002: 13398-13403)。其次，2003 年歐克斯發表〈盧梭與現代教育的意象〉(Rousseau and the Image of Modern Education)一文(Oelkers, 2003:

679-698)。而且，2008年歐克斯出版《Rousseau》一書(Oelkers, 2004b)，對盧梭的時代背景、生平事蹟、教育思想及其對現代教育的影響有深入而完整的探討。

(二) 裴斯塔洛齊 (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827)

歐克斯曾經在1995年與歐斯特華德(Fabian Osterwalder)主編《裴斯塔洛齊—環境與接受：一個傳奇的歷史化研究》(Pestalozzi—Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende)一書，發表〈裴斯塔洛齊的世紀—論歐洲啓蒙運動中教育與陶冶的關係〉(Das Jahrhundert Pestalozzi—Zum Verhältnis von Erziehung und Bildung in der europäischen Aufklärung)一文，探討裴斯塔洛齊的時代背景、生平事蹟、教育學說及其對後世的影響，說明歐洲啓蒙運動中「教育」(Erziehung)與「陶冶」(Bildung)的關係(Oelkers, 1995: 25-51)。其次，歐克斯在2004年與托勒爾(Daniel Tröhler)主編《裴斯塔洛齊：我的有關人類世代發展中自然過程的後續研究》(Johann Heinrich Pestalozzi: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts)一書，探討裴斯塔洛齊有關人類世代發展中自然過程的思想(Oelkers & Tröhler, 2004)。

(三) 杜威 (John Dewey, 1859-1952)

歐克斯曾經在2000年優納亞斯(Hans Joas)主編的《民主哲學：杜威作品論文集》(Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey)一書中，發表〈杜威的教育哲學：理論史的分析〉(John Deweys Philosophie der Erziehung: Eine theoriegeschichtliche Analyse)一文，探討杜威的生平著作與教育哲學(Oelkers, 2000: 280-315)。其次，在2002年與霍拉赫(Rebekka Horlacher)主編《杜威：教育論文集(1900-1944)》(John Dewey: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen 1900-1944)一書，探討杜威的教育理論(Oelkers & Horlacher, 2002)。而且，2009年歐克斯出版《杜威與教育學》(John Dewey und die Pädagogik)一書，探討杜威的時代背景、生平事蹟、思想淵源、教育學及其對現代教育的影響(Oelkers, 2009a)。

(四) 米德 (George Herbert Mead, 1863-1931)

歐克斯曾經在2005年與托勒爾(Daniel Tröhler)主編的《實用主義與教育》(Pragmatism and Education)一書中，發表〈米德教育理論的一些歷史紀錄〉(Some Historical Notes on George Herbert Mead's Theory of Education)一文，探討米德的時代背景、生平事蹟、思想淵源及其教育理論的形成(Oelkers, 2005b: 133-156)。

(五) 諾爾 (Herman Nohl, 1879-1960)

歐克斯曾經在 1997 年布林克曼(Wilfried Brinkmann)和哈特—彼得(Waltraud Harth-Peter)主編的《自由、歷史、理性：精神科學教育學的基本路線—波姆 60 歲生日論文集》(Freiheit, Geschichte, Vernunft. Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Winfried Böhm)一書中，發表〈諾爾 1879-1960〉(Herman Nohl, 1879-1960)一文，探討諾爾的時代背景、生平事蹟及其精神科學的教育學思想(Oelkers, 1997: 106-133)。除此之外，歐克斯對於席勒、尼采(Friedrich Nietzsche)、萊茵(Wilhelm Rein) 和韓第希(Hartmut von Hentig)等教育人物也有專精的研究(Oelkers, 1998: 129-154; Oelkers, 2005a: 73-95; Oelkers, 2009b: 111-142; Oelkers, 2010: 48-71)。

六、學科演變史

歐克斯在〈教育學史及其問題〉(Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme)一文中，探討教育學史這個學科的演變問題。他指出實用的學校史和以「宗教改革」(Reformation)為分界線的教條史，已經無法滿足歷史學和教育學待答問題的要求，因此 18 世紀的教育學史一方面經由理論史，另一方面經由機構史的複雜模式，以取代或接收過去單純材料蒐集的學校史和教學標準與教學方法的教條史。其後，教育學史和教育史分開發展，彼此之間缺乏統一性。教育學史和教育史的撰寫不是偏向歷史學，造成「歷史化」(Historisierung)的問題；就是偏向教育學，造成「教育化」(Pädagogisierung)的問題，而很少注意到其表達方式(Formulierung)。導致 18 世紀只有奠基在反思表達歷史撰寫的簡單原理上，缺乏標準設定的教育學史。到了 19 世紀初期，教育學史成為師資培育的教學科目，而且一直延續到今天，這個學科及其文獻類型「個人化」(Individualisierung)和「教育化」了歷史。最初這些理想化的人物建構了標準，至今仍然或多或少持續的產生作用(Oelkers, 1999: 461-463)。

魯科夫(Friedrich Ernst Ruhkopf, 1760-1821)的《德國學校與教育制度史》(Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland)從教育的觀點出發，專注於「宗教改革」前後學校與大學歷史的探討。這種類型的教育學史有兩個問題，一是機構連續性的歷史意識與宗教和教條之間的斷層，可以經由文藝復興教育史的地位得到確切的證明。二是文獻的缺乏不足，這種現象剛好被歷史的知識所確認，以便開啓機構史描述的空間。因此，1805 年皮特利(Friedrich Erdmann Petri)創立了「教育文獻—歷史雜誌」(Magazin der pädagogischen Literatur-Geschichte)，以解決教育學史文獻不足的問題。皮特利不同於魯科夫偏重教育的觀點，他從歷史的觀點出發，深受柏拉圖和盧梭的影響，採用康德哲學

「歷史批判」的概念，進行教育學歷史的研究，區分「教育史」(Geschichte der Erziehung)與「教育學的文獻—歷史」(Literatur-Geschichte der Pädagogik)概念的不同，為教育學和教育理論而辯護，使得教育學史走向「歷史化」。19 世紀中葉，歷史撰寫奠基在經驗的基礎上，發展出規則的實踐。這種經驗強調的建構，注重學校規定的聯結或學校科目教學法強制的分化，而非國家、社會或世界的形式，使得理想的教育學史無法形成。受到克爾巴赫(Karl Kehrbach, 1846-1905)的影響，1890 年設立了「德國教育與學校史學會」(Gesellschaft für deutsche Erziehung- und Schulgeschichte)，不僅在其刊物中探討研究方法和理論的問題，而且出版許多教育史研究的書籍，至今仍然尚未間斷(Oelkers, 1999: 464-469)。

自 1842 年勞美爾(Karl Otto von Raumer, 1805-1859)的《教育學史》(Geschichte der Pädagogik)第一卷出版以來，歷史學受到異於教育哲學的對待，在教育原理中普遍受到忽略，這可以從勞美爾的《教育學史》得到證明。勞美爾從「時代階段的導入」(Einleitung von epochalen Phasen)和「優勢劣勢的描寫」(Zuschreibung von Über- und Unterlegenheit)兩個標準，來作為教育學史撰寫的原則，將文藝復興和宗教改革作為教育史的分水嶺。歐克斯認為在選擇教育人物時，貫徹勞美爾教育理想、人物和人物能力範圍的實踐三者關係的描述原理，才能使編纂歷史成為教育學的核心領域。但是，優點也是缺點，人物的選出和階層也經由歷史的撰寫被固定，而非經由研究被固定，這使得 19 世紀的歷史撰寫陷入支離破碎。因此，理想的教育學史直到 19 世紀中葉尚未出現。這種教育學史的「教育化」受到社會理性化及其文化型的影響，一直持續到今天。教育學史的歷史化會忽略教育的事實，教育化會缺乏歷史的意識，個別化會造成主觀的選擇，教條化會受到意識的宰制，歐克斯認為透過單一教育學史的禁止，提倡多元教育學史的撰寫，以及透過問題升高和保持距離的策略，與教育理論的有力典範相對立，以解決教育學史撰寫陷入歷史化、教育化、個人化和教條化的問題(Oelkers, 1999: 471-480)。

七、撰寫方法論

歐克斯在〈諾爾、涂爾幹和米德：三種不同的教育史〉(Nohl, Durkheim, and Mead: Three different types of history of education)一文中，探討教育史撰寫方法的問題。歐克斯認為教育史的撰寫有三種類型：第一種類型以諾爾 1933 年出版的《德國教育運動及其理論》(Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie)一書為代表，奠基在哲學的觀點上，除了指引的理念來自「歷史學」(history)之外，深受「柏拉圖主義」(Platonism)的影響，強調歷史的連續性和精神的概念，這種教育史的建構到了 19 世紀下半葉，因為理念的獨立和清教徒推論的獨立，使其在「兒童」(child)、「宛若兒童」(childlike)、「發展」(development)、「人格」(personality)和「教育」(education)等概念上都產生問題(Oelkers, 2004b: 353-357)。

第二種類型以涂爾幹 1938 年出版的《法國教育學的演進》(L'Évolution pédagogique en France)一書作為代表，奠基在科學史的觀點上，深受「人文主義」(Humanismus)教育理念和柏格森(Henri Bergson, 1859-1941)進化創造思想的影響，反對盧梭的「自然主義」(Naturismus)，從包爾生(Friedrich Paulsen, 1846-1908)《學者教學史》(Geschichte des gelehrten Unterrichts)的角度出發，說明法國高等教育的發展。涂爾幹與柏格森的「非理性主義」(Unrationalismus)保持距離，主張「社會」(society)只有一個，無法分為兩種完全不同類型的社會世界，批判托尼斯(F. Tönnies)「社群」(community)與「社會」並存的概念，其教育史的撰寫缺乏 1890 年之後興起進步教育的國際文獻，而非常趨近於實用主義哲學的發展(Oelkers, 2004b: 357-361)。第三種類型以米德的《19 世紀的思想運動》一書為代表，奠基在實用主義上，深受詹姆斯(William James, 1842-1910)和杜威實用主義的影響，主張現代科學是研究科學，研究科學是假設的學習，概念必須被考驗，而且無法確定，理論不是教條，而是存在、目前經驗和事實之光中暫時運作的假設。這意味著每個基本假設會成為問題，每個假設只有從當時科學的觀點出發才是有效的。米德應用這種觀點以發展教育的一般模式，來撰寫 19 世紀思想的演變(Oelkers, 2004b: 361-365)。

肆、歐克斯歷史教育學的綜合評價

根據個人對歐克斯相關文獻的分析，其歷史教育學具有下列幾項優點：

(一) 注重西方教育改革中社會、科學和文化因素的分析

歐克斯在其改革教育學中，對 18 世紀德國教育改革的社會因素、科學因素和文化因素進行探討，注重教育反思的重建、改革動機的連續性和文化批判對 19 世紀末的影響。這種教育改革史探討的方式，不同於邊納爾的改革教育學，邊納爾比較重視教育運動、國家政策和教育科學三者關係的探討(Benner & Kemper, 2001; Benner & Kemper, 2002; Benner & Kemper, 2004; Benner & Kemper, 2007)，而歐克斯則比較重視社會因素、科學因素和文化因素的分析。歐克斯的改革教育學也不同於諾爾的改革教育學，諾爾從靜態的觀點來詮釋教育運動的發展(Nohl, 1933)，歐克斯則認為有關德國教育運動各時期的建構並不是靜態的，而是一種動態的演變過程。這就是諾爾改革教育學的先前歷史為什麼受到廣泛注意和時期特殊性受到質疑的原因。而且，歐克斯的論述可以提醒我們採用批判的眼光，探討諾爾的改革教育學，避免陷入盲從的錯誤當中(Oelkers, 1988)，在教育改革史的研究上具有重要的意義。

(二) 具有針砭西方偏頗的改革教育學研究的效果

歐克斯對於 18 世紀到 20 世紀影響教育的各種思潮有非常詳盡的論述，他從學術史的角度出發，指出許多學科的理論其實並未被教育學領域所接受，例如達爾文生物學的演化論質疑人類中心的世界圖像觀點，根本沒有被教育學所接納。馬克斯「歷史相對主義」對於價值教育的要求，一直到 19 世紀末都還沒有出現。至於叔本華的「悲觀主義」則被視為違反教育的本質，而遭到教育學領域的排斥。在其改革教育學一書中，歐克斯雖然介紹了兒童本位的教育改革，但是他也能夠從後設分析的觀點出發，批判兒童本位教育學的缺失，這種兼顧兒童本位和成人本位的觀點，對於偏頗的改革教育學研究具有針砭的效果，能夠闡明 18 世紀到 20 世紀教育學發展的歷史。這與樂爾斯(Hermann Röhrs, 1915-2012)的改革教育學從國際的觀點出發，探討改革教育學的起源與演變有所不同(Röhrs, 1979)，也與佛利特納(Andreas Flitner, 1922)的改革教育學聚焦在改革教育運動，探討其對 20 世紀的衝擊大異其趣 (Flitner, 1996)。

(三) 可以幫助我們深入瞭解影響西方教育的因素

歐克斯從分析哲學的觀點出發，進行教育理念史的研究，探討「陶冶」概念在德國的發展。他首先說明「陶冶」與「學校教育」概念的不同，指出「陶冶」是內在精神建構的活動，也是自然存有的「異化」，而「學校教育」則是外在物質形成的過程，兩者在概念上有所不同。其次，區分「陶治理論」與「教育小說」的意義，認為有一些學者的著作從哲學的觀點對教育進行探討，形成所謂的「陶治理論」。而另外一些學者的著作則不從教育普遍的和哲學的期望出發，而從交往互動和衝突中提供心靈發展或內在形成的範例著眼，形成所謂的「教育小說」，兩者在性質上並不相同。最後，說明國家文化對教育的影響。指出德國教育深受陶冶概念的影響，偏重精神的建構和陶治理論的實施，而且深受國家文化的影響，使得德國的精神世界不同於西方民族的生活形式，因此能夠建立屬於自己國家民族的教育制度。歐克斯對於教育理念的歷史分析，可以讓我們更加深入瞭解影響教育的各項因素，這些因素包括國家文化、哲學思想、社會結構、民族性格和生活形式等等，可以作為我們解決教育問題的參考。

(四) 可以幫助我們深入瞭解德國教育機構的形成

歐克斯的教育機構史探討了德國「基礎學校」、「綜合中學」和「文理中學」等教育機構的歷史演變，指出 19 世紀到 20 世紀中葉改革爭論的對象是基本教育的統一化，而且全面的導入和實施義務教育、免除學費和教師職業的專業化。歐克斯認為「統一學校」的理念沒有完全實現，而且當時探討的問題僅限於「基礎學校」階段，並未談到「高級學校」階段。加上 1945 年之後，受到占領區聯軍

教育政策的影響，德國教育的基本結構朝向英美的理想去轉變，而且受到冷戰關係的影響，許多人將「統一學校」看成是共產主義的制度，導致「統一學校」制度的失敗，「文理中學」制度則因為爭議較少因此推展的比較順利，在兩德統一之後逐漸取代「多元技術高級學校」，這就是為何德國教育會形成多軌學制的原因。透過歐克斯的歷史分析，探討「統一學校」和「機會均等」等理念的發展，指出「基礎學校」、「綜合中學」和「文理中學」教育機構的演變，可以幫助我們更加深入瞭解德國教育機構的形成。

(五) 可以對教育史學的研究做出重要的貢獻

歐克斯的教育人物史注重政治、社會和文化等因素，強調教育人物時代背景、生平事蹟、思想淵源、教育思想和對於後代教育影響等層面的探討，在教育人物的選擇上，除了必須是具有魅力的奠基人物、具有新的精神、聯結到創新的實踐和教育運動的命名者之外，還必須運用實用主義的觀點，注意哲學因素的影響，理性的選擇出偉大的教育人物。一再的重寫教育史，並且將歷史撰寫中的選擇過程儘可能的放在理性的基礎上，才能建立科學的教育史。這與布蘭克茲(Herwig Blankertz, 1927-1983)從批判理論角度出發的《教育學史》(Geschichte der Pädagogik)有所不同(Blankertz, 1982)，也與邊納爾從實踐學觀點出發的《教育學史》(Geschichte der Pädagogik)存在著差異(Benner & Brüggem, 2011)。歐克斯不僅能夠對教育人物進行全面而深入的研究，而且從科學的觀點出發從事教育人物史的撰寫，避免教育學史陷入歷史化、教育化、個人化和教條化的危機，對於教育史學的研究具有重要的貢獻。

但是不可諱言的，歐克斯的歷史教育學也存在著下列幾個問題：

(一) 在教育史學的研究範圍上顯得不夠完整

歐克斯歷史教育學的論述從 18 世紀開始，而不是從希臘羅馬時代開始，在教育史學的研究範圍上顯得不夠完整，這與許多學者的教育學史著作有所不同(Ballauff & Schaller, 1972; Benner, 2011; Blankertz, 1982; Böhm, 2010; Reble, 1989; Vogelhuber, 1952; Weimer, 1992)。而且，儘管歐克斯強調改革教育學的連續性，也談到改革教育學之前的改革教育學，但是並沒有詳細的說明 18 世紀之前，歐洲許多國家重要的教育改革運動，使得改革教育學的歷史顯得不夠完整。目前，教育學家已經將改革教育學研究的範圍，擴大到啓蒙運動時期(梁福鎮, 2004; Benner & Kemper, 2001)，甚至希臘羅馬時期(Benner, 2011; Reble, 1989)，完整的論述教育改革運動歷史的演變，這一點是歐克斯改革教育學美中不足的地方。

(二)「文化批判」是改革教育學源頭的說法值得商榷

歐克斯主張「文化批判」是改革教育學的源頭，這是一種錯誤的說法。因為「文化批判」起源於 19 世紀末葉，尼采(Friedrich Nietzsche, 1844-1900)首先對哲學思想、社會文化和教育機構進行批判。接著，拉嘉德(Paul de Lagarde, 1827-1891)主張建立一種國家的宗教，批判猶太文化，提倡國家主義的教育。而朗邊(Julius Langbehn, 1851-1907)則從文化哲學的觀點出發，批判德意志的藝術風格，希望透過藝術觀念的改革，培養新的生活形式。因此，促成「文化批判」的運動。但是，「文化批判」只是當時教育改革運動的重要影響因素之一，而不是整個改革教育學最初的源頭(梁福鎮，2004；Benner & Kemper, 2002)。

(三) 促成教育改革運動的因素不夠周延

歐克斯主張從 1880 年代起，有三個因素促成教育改革運動的興起(Oelkers, 1988)：一是教育學的自主；二是教育工作範圍新的擴張；三是教育理念所有傾向的統一。歐克斯認為有關某一教育理念所有傾向的逐漸統一，會導致教育改革運動的發生，例如藝術教育概念的統一形成藝術教育運動、進步教育概念的統一導致進步主義教育運動...等等)。這種看法可能過於武斷，因為教育改革運動的興起，涉及許多不同的因素，不可能單獨受到教育因素的影響，舉凡政治的介入、社會的變遷、經濟的發展、文化的批判、學術的交流，都可能成為教育改革興起的原因(梁福鎮，2004；Reinhartz, 2007)。所以，歐克斯未能掌握教育改革運動興起的所有因素，是以其提出的觀點不是非常周延，相當值得加以商榷。

伍、歐克斯歷史教育學的重要啓示

根據個人對歐克斯相關文獻的分析，其歷史教育學對我國的教育學術具有下列幾項重要的啓示：

一、教育史學作為師資培育學科的啓示

歐克斯在〈教育學史及其問題〉一文中，談到教育學史在 19 世紀就成為師資培育的學科，而且這種做法一直延續到今天(Oelkers, 1999)。如今，德國師資培育課程中的「普通教育學」或「教育科學」課程，也將「教育學史」或「教育史學」融入課程之中(Universität München, 2009)，甚至成為國家教師資格考試的內容(Land Berlin, 2009)。這種做法可以提供我國作為參考，因為我國在 1995 年新制的師資培育課程實施之後，教育史課程已經不是師資培育的必修課程，雖然國家教師資格檢定考試仍有學者命題，但是已經不在規定的考試範圍內，導致學生對這門學科的選修意願低落，隨著教育史課程開設的減少，這類教師的需求自然大不如前，造成教育相關研究所教育史領域研究的式微。在這種情況下，歐克

斯揭示的看法相當值得借鏡。我國如果能夠比照其他教育理論基礎學科，將教育史列為師資培育的必修課程，並且劃入國家教師資格檢定考試的範圍，學生透過教育史課程的修習，可以增進教師專業的素養，找到教師敬業精神的楷模，培養偉大教育家的風範。相信學生修習這門科目的意願必定可以提高，屆時教育史師資的需求自然增加，對於教育史領域的振興必然有很大的幫助。

二、教育史學人物選擇和撰寫上的啓示

歐克斯指出過去許多學者在教育學史人物的選擇上，有些以實用排序或資料地位來選擇教育人物，而不是奠基在教育制度信仰和職位的差異上。有些從學校組織和學科教學法或著作的觀點來選擇，而甚少注意到實際效用的差異(Oelkers, 1999)。還有一些學者是以具有魅力的奠基人物、具有嶄新的精神、聯結到創新的實踐和教育運動的命名者為選擇教育人物的標準。但是歐克斯認為這種教育史的書寫法並未受到考驗，而且選擇的過程缺乏理性的基礎(Oelkers, 2004a)。歐克斯主張教育人物的選擇應該以「等級」和「意義」的「教育階層」來作為人物選擇的原則，亦即教育人物影響的程度和教育改革上的意義，將其劃分為不同的等級，作為教育人物選擇的依據。貫徹勞美爾教育理想、人物和人物能力範圍的實踐三者關係的描述原理，才能使歷史撰寫成為教育學的核心領域。而在教育史學的撰寫上，歐克斯認為可以從批判哲學的觀點出發，採用多元教育學史的概念來撰寫，避免教育學史的研究陷入單一化，而且透過教育問題的強調和保持距離的策略，與教育理論的主流典範做出區隔，應用這些策略來解決教育學史撰寫陷入歷史化、教育化、個人化和教條化的問題。這些做法可以提供我國研究教育史學者，作為選擇教育人物和進行教育史撰寫的參考，以避免教育學史人物選擇和內容撰寫的缺失。

三、教育史學內涵在學科發展上的啓示

歐克斯的歷史教育學內涵包括教育改革史、教育學術史、教育理念史³、教育機構史、教育人物史、學科演變史和撰寫方法論。不僅教育史學的主題和內涵非常廣泛，而且研究成果相當豐碩。歐克斯歷史教育學的主題和內涵，可以提供我國學者作為發展教育史學的參考。過去我國教育史學領域的研究，比較偏重在教育思想史(蔣徑三，1934；徐宗林，1983；高廣孚，1992；黃光雄，1998)、教育制度史(王鳳喈，1945；田培林，1956；余書麟，1960；陳青之，1964；伍振鷺，1982；周愚文，1996；彭煥勝，2009b)和教育活動史(林玉体，1980；徐宗林，1991；詹棟樑，1991；周愚文，2001；梁福鎮，2004；滕春興，2009)和教

³ 在德國學術脈絡中，教育理念史比較注重教育概念歷史的探討，以某些教育概念為主題，按照歷史發展的順序探討這些教育概念的演變；而教育思想史則比較注重教育人物歷史的探究，以重要教育人物為主題，按照歷史發展的順序探討這些教育人物的整體思想，這兩個領域研究的主題和重點有所不同。

育人物史(吳家瑩, 2008; 彭煥勝, 2011)的探討, 可以說內涵上還不夠多元, 仍然有繼續發展的空間。我國未來可以加強教育機構史、教育理念史、學科演變史和撰寫方法論的探討, 建立具有我國特色的教育史學, 以提供我國作為制定教育政策的參考, 振興我國教育史學領域的發展。

四、在教育史學研究方法應用上的啓示

歐克斯在〈教育學史及其問題〉一文中, 透過教育學史歷史演變的分析, 指出 18 世紀教育學史的研究方法受到歷史學的影響, 採用歷史撰寫法, 從單純文獻的蒐集, 來探討教育學史的問題。19 世紀初期教育學史的研究方法受到自然科學的影響, 注重經驗基礎的講求, 發展出許多規則的實踐策略。19 世紀中葉, 教育學史的研究方法受到柏拉圖、盧梭和康德哲學的影響, 採用各種哲學的方法, 進行教育理念的分析。到了 20 世紀, 教育學史的研究方法受到實用主義的影響, 採用科學和理性的方法, 探討教育學史的問題。歐克斯認為教育學史的研究, 應該兼顧歷史學歷史撰寫法、哲學的批判方法和科學的研究方法, 奠基在理性的基礎上, 才能提高教育學史研究的水準(Oelkers, 1999; Oelkers, 2004a)。這種研究方法的觀點可以提供我國學者作為從事教育史學研究的參考, 以提高我國教育史學研究的水準。

五、教育史研究相關文獻資料徵引的啓示

歐克斯除了精通德文之外, 也精通法文和英文。他曾經從事盧梭教育思想的研究, 發表〈盧梭與現代教育的意象〉一文, 內容大量引用盧梭法文的原典, 直接使用盧梭的一手資料。歐克斯也曾經從事杜威和米德教育思想的研究, 發表〈杜威的教育哲學: 理論史的分析〉和〈米德教育理論的一些歷史紀錄〉等論文, 內容也大量引用杜威和米德英文的原典, 直接徵引杜威和米德的一手資料。從歐克斯的歷史教育學研究可以給予我國教育史領域重要的啓示, 亦即大學必須打破獨尊英語的迷思, 儘早實施多元化的語言政策, 讓學生依據專業的需要, 培養使用多種語言的能力, 能夠直接引用一手資料, 提升我國教育史領域研究的水準, 解決我國教育史研究者受到語言能力限制, 比較不講求一手資料徵引的問題。

六、在建立教育史學相關學會上的啓示

歐克斯在〈教育學史及其問題〉一文中, 指出德國的學者早在 1890 年就設立了「德國教育與學校史學會」, 不僅發行刊物探討研究的方法和理論問題, 而且出版許多教育史研究的書籍, 至今仍然尚未間斷(Oelkers, 1999)。其次, 德國在 1963 年成立「德國教育科學會」(Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGfE), 其中就設有「歷史教育研究」(Historische Bildungsforschung)部門。這種教育史學相關學會或部門的設置, 能夠集合眾多的教育史學的學者, 擁有比較充裕的教育資源, 可以創辦專業的教育史學刊物, 補

助教育史學相關的研究計畫，舉辦教育史學主題的學術研討會，提供我國教育政策制定的諮詢，這對於教育史學這門學科的蓬勃發展具有重要的貢獻。「德國教育與學校史學會」和「德國教育科學會」的努力，相當值得我國作為學習的借鑑。

陸、結語

總而言之，歐克斯歷史教育學的思想淵源深受康德批判哲學、席勒審美教育理論、杜威實用主義、米德科學社會學、莫爾分析哲學和哈伯瑪斯論辯倫理學的影響，其教育史學的內涵包括教育改革史、教育學術史、教育理念史、教育機構史、教育人物史、學科演變史和撰寫方法論。歐克斯歷史教育學的優點有下列五項：(一)注重教育改革中社會、科學和文化因素的分析；(二)對於偏頗的改革教育學研究具有針砭的效果；(三)可以讓我們更瞭解影響教育的各項因素；(四)可以幫助我們更加瞭解德國教育機構的形成；(五)對於教育史學的研究具有重要的貢獻。但是歐克斯的歷史教育學也存在著下列三個問題：(一)在教育史學的研究範圍上顯得不夠完整；(二)文化批判是改革教育學源頭的說法值得商榷；(三)促成教育改革運動的因素不夠周延。歐克斯的歷史教育學對我國的教育學術有下列六項啓示：(一)教育史學應該作為師資培育的必修學科；(二)教育史學人物選擇和撰寫應該依循理性和批判的原則；(三)我國應該加強教育機構史、教育理念史、學科演變史和撰寫方法論的探討；(四)教育史學的研究方法應該兼顧歷史學、哲學和科學的方法；(五)培養學生直接引用一手資料的能力；(六)我國應該建立教育史學的相關學會。儘管歐克斯的歷史教育學存在著一些問題，但是其歷史教育學仍然有許多優點，可以作為我國建立教育史學理論和解決教育史學問題的參考，相當值得我們加以重視。



參考文獻

- 王鳳喈 (1945)。中國教育史。上海市：國立編譯館。
- 田培林 (1956)。教育史。臺北市：正中。
- 伍振鶯 (1982)。中國大學教育發展史。臺北市：三民。
- 余書麟 (1960)。中國教育史。臺北市：臺灣師大。
- 吳家瑩 (2008)。校長如何實踐其治校理念：蔡元培的經驗。臺北市：學富。
- 林玉体 (1980)。西洋教育史。臺北市：文景。
- 周愚文 (1996)。宋代的州縣學。臺北市：國立編譯館。
- 周愚文 (2000)。美國教育史學發展初探(1842-1999)。國立編譯館館刊，29 (2)，229-267。
- 周愚文 (2001)。中國教育史綱。臺北市：正中。
- 周愚文 (2003)。近五十年我國教育史學門研究之探討：1949-2002。師大學報(教育類)，48(1)，1-14。
- 徐宗林 (1980)。西洋教育思想史。臺北市：文景。
- 徐宗林 (1991)。西洋教育史。臺北市：五南。
- 高廣孚 (1992)。西洋教育思想。臺北市：五南。
- 黃光雄 (1998)。西洋教育思想史研究。臺北市：師大書苑。
- 梁福鎮 (2004)。改革教育學：起源、內涵與問題的探究。臺北市：五南。
- 彭煥勝 (2009a)。近 60 年來臺灣教育史學發展的回顧與省思。教育科學研究期刊，54 (1)，1-21。
- 彭煥勝 (2009b)。臺灣教育史。高雄市：麗文。
- 彭煥勝 (2011)。巴納德的教育領導：以美國的公共學校為例 (1838-1870)。高雄市：復文。
- 詹棟樑 (1991)。各國社會教育運動。臺北市：五南。
- 陳青之 (1964)。中國教育史。臺北市：商務印書館。
- 滕春興 (2009)。西洋教育史：中世紀及其過度世代。臺北市：心理。
- 蔣徑三 (1934)。西洋教育思想史。上海：商務印書館。
- Apel, K.-O.(1973).*Transformation der Philosophie*.Band II. Frankfurt/M., Deutschland: Suhrkamp Verlag.
- Ballauff, T. & Schaller, K.(1972). *Pädagogik: eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Freiburg, Deutschland: Alber Verlag.
- Benner, D. & Brügger, F. (2011). *Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart*. Stuttgart, Deutschland: Philipp Reclam jun.
- Benner, D., & Kemper, H. (2001). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*. Weinheim, Deutschland: Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D., & Kemper, H. (2002). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim, Deutschland: Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D., & Kemper, H. (2004). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR*. Weinheim, Deutschland: Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D., & Kemper, H. (2007). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.2: Staatliche Schulreform und Schulversuche in den westlichen*

- Besatzungszonen und der BRD*. Weinheim, Deutschland: Deutscher Studien Verlag.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik*. Wetzlar, Deutschland: Büchse der Pandora Verlag.
- Böhm, W. (2010). *Geschichte der Pädagogik. von Platon bis zur Gegenwart*. München, Deutschland: Beck Verlag.
- Danner, H. (1994). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München, Deutschland: UTB Verlag.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Flitner, A. (1996). *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*. München, Deutschland: Piper Verlag.
- Habermas, J.(1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt/M. , Deutschland: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J.(2001). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt/M. , Deutschland: Suhrkamp Verlag.
- Hirst, P. (Ed.)(1983). *Educational theory and its foundation disciplines*. London: RKP.
- Kant, I. (1990). *Kritik der praktischen Vernunft*. Hamburg, Deutschland: Meiner Verlag.
- Kant, I. (1994). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hamburg, Deutschland: Meiner Verlag.
- Land Berlin (2009). *Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter*. Retrieved 14. March 2009 from <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/1lpo.pdf>
- Liotard, J. -F. (1984). *The Postmodern Condition: A report on knowledge*. Translated by Bennington, G. & Massumi, B. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mead, G. H. (1936). *Movements of thought in the nineteenth century*. Edited by M. H. Moore. Chicago: University of Chicago Press.
- Moore, G. E. (1988). *Principia Ethica*. New York : Prometheus Books.
- Nohl, H. (1933). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (1.Auflage). Frankfurt/M., Deutschland: Vittorio Klostermann Verlag.
- Oelkers, J. (1976). *Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik*. München, Deutschland : Kösel Verlag.
- Oelkers, J. (1985). *Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogische Absicht*. München, Deutschland: Juventa Verlag.
- Oelker, J. (1988). *Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte*. München, Deutschland: Juventa Verlag.
- Oelkers, J. (1989). *Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt, Deutschland : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oelkers, J. (1991). *Erziehung als Paradoxie der Moderne : Aufsätze zur Kulturpädagogik*. Weinheim, Deutschland : Deutscher Studien Verlag.
- Oelkers, J. (1992). *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. München, Deutschland: Juventa Verlag.
- Oelkers, J. (Hrsg.)(1993). *Aufklärung, Öffentlichkeit und Bildung. Pädagogische Beiträge zur Moderne*. Weinheim, Deutschland : Beltz Verlag.
- Oelkers, J. (1995). *Das Jahrhundert Pestalozzi-Zum Verhältnis von Erziehung und Bildung in der europäischen Aufklärung*. In J. Oelkers, & F. Osterwalder,

- (Hrsg.). *Pestalozzi-Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende*(25-51). Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Oelkers, J. (1997). Herman Nohl(1897-1960). In Brinkmann, W., & Harth-Peter, W. (Hrsg.). *Freiheit, Geschichte, Vernunft. Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Winfried Böhm*(106-133). Würzburg, Deutschland: Echter Verlag.
- Oelkers, J. (1998a). Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert. In J. Oelkers, F. Osterwalder, & H. Rhy(Hrsg.). *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*(45-70). Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Oelkers, J. (1998b). Wilhelm Rein und die Konstruktion von Reformpädagogik. In R. Coriand, & M. Winkler(Hrsg.). *Der Herbartianismus-die vergessene Wissenschaftsgeschichte*(129-154). Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Oelkers, J.(1999). Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(4), 461-483.
- Oelkers, J. (2000). John Deweys Philosophie der Erziehung: Eine theoriegeschichtliche Analyse. In H. Joas(Hrsg.). *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*(280-315). Frankfurt/M. , Deutschland: Suhrkamp Verlag.
- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim, Deutschland : Beltz Verlag.
- Oelkers, J. (2002). Jean-Jacques Rousseau(1712-1778). In N. J. Smelser & P. B. Baltes(Hrsg.). *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*(13398-13403). Oxford: Elsevier Science Ltd..
- Oelkers, J. (2003). Rousseau and the Image of Modern Education. *Journal of Curriculum Studies*, 34(6), 679-698.
- Oelkers, J. (2004a). Nohl, Durkheim, and Mead: three different types of “history of education”. *Studies in Philosophy and Education*, 23, 347-366.
- Oelkers, J. (2004b). *Jean-Jacques Rousseau*. London: Continuum Publishing Group.
- Oelkers, J. (2005a). Friedrich Nietzsches Basler Vorträge im Kontext der deutschen Gymnasialpädagogik. In V. Gerhardt & R. Reschke(Hrsg.). *Nietzscheforschung. Jahrbuch der Nietzsche-Gesellschaft*(73-95). Berlin, Deutschland: Akademie Verlag.
- Oelkers, J. (2005b). Some Historical Notes on George Herbert Mead’s Theory of Education. In J. Oelkers & D. Tröhler(Eds.). *Pragmatism and Education*(133-156). Rotterdam, Holland: Sense Publishers.
- Oelkers, J. (2006a). *Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma*. Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Oelkers, J. (2006b). Anmerkungen zum Verhältnis von pädagogischer Historiographie und Bildungsgeschichte am Beispiel der deutschen “Einheitsschule”. In R. Casale, D. Tröhler, & J. Oelkers(Hrsg.). *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*(263-298). Göttingen, Deutschland: Wallstein Verlag.
- Oelkers, J. (2009a). *John Dewey und die Pädagogik*. Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Oelkers, J. (2009b). Hartmut von Hentig und die Reform der Pädagogik. In S. Asal (Hrsg.). *Was war Bielefeld? Eine ideengeschichtliche Nachfrage*(111-142). Göttingen, Deutschland: Wallstein Verlag.
- Oelkers, J. (2010a). *Lehren lernen: Reformpädagogik*. Münster: Kallmeyer Verlag.
- Oelkers, J. (2010b). Schillers Schulen. In Stadt Ludwigsburg(Hrsg.). *Schiller und Ludwigsburg. Eine kulturgeschichtliche Annäherung*(48-71). Ludwigsburg,

- Deutschland: Hackenberg Verlag.
- Oelkers, J., Casale, R. & Tröhler, D. (Hrsg.)(2006). *Methode und Kontexte: Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen, Deutschland: Wallstein Verlag.
- Oelkers, J. & Horlacher, R.(2002). *John Dewey: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen 1900-1944*. Zürich, Schweiz: Verlag Pestalozzianum.
- Oelkers, J. & Horster, D. (Hrsg.)(2005). *Pädagogik und Ethik*. Opladen, Deutschland: VS Verlag.
- Oelkers, J. & Lehmann, T. (1990). *Antipädagogik. Herausforderung und Kritik*. Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Oelkers, J. & Mongold, M. (Hrsg.)(2003). *Demokratie, Bildung und Markt*. Bern, Schweiz : Peter Lang Verlag..
- Oelkers, J., Osterwalder, F. & Tenorth , H.-E. (Hrsg.)(2003). *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Oelkers, J. & Otto, H.-U. (Hrsg.)(2006). *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. München, Deutschland: Reinhardt.
- Oelkers, J. & Rülcker, T. (Hrsg.)(1998). *Politische Reformpädagogik*. Bern, S: Peter Lang Verlag.
- Oelkers, J., Tröhler, D. & Zurbuchen, S. (Hrsg.)(2002). *Der historische Kontext zu Pestalozzis Methode. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert*. Bern, Schweiz : Haupt Verlag.
- Oelkers, J. & Tröhler, D.(Hrsg.)(2004). *Johann Heinrich Pestalozzi: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*. Zürich, Schweiz: Verlag Pestalozzianum.
- Reble, A. (1989). *Geschichte der Pädagoik*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Reinhartz, P. (2007). Hans-Uwe Otto / Jürgen Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*, München [u.a.], Reinhardt, 2006, 355 S., ISBN 3-497-01846-5. [Rezension]. *Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)*, 6, 3.
- Röhrs, H. (1979). *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*.(1.Auflage). Weinheim, Deutschland: Deutscher Studien Verlag.
- Schiller,F.(1993).*Sämtliche Werke.5 Bände*.München, Deutschland:Carl Hanser Verlag.
- Universität München (2009). *Studienordnung für Lehramtsstudiengänge an der Ludwig-Maximilians Universität München*. Retrieved 13. March 2009 from http://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/faecherkombi_lehramt/pruefstudord_la/studord_la/so/s-k/lehr-sxx-01.pdf
- Vogelhuber, O.(1952). *Geschichte der neuen Pädagogik*. München, Deutschland: Ehrenwirth Verlag.
- Weimer, H. (1992). *Geschichte der Pädagoik*. Berlin, Deutschland: de Gruyter.
- Winkel, R. (Hrsg.)(1988). *Pädagogische Epochen*. Düsseldorf, Deutschland: Schwann Verlag.
- Wulf, C. (1983). *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München, Deutschland: Juventa Verlag.
- (對於匿名審查者提供的寶貴意見，作者在此表達誠摯的感謝之意！)

Inquiry into Jürgen Oelkers' Historical Pedagogy

Frank Liang

Professor, Center for Teacher Education National Chung Hsing University

Abstract

This article adapted the method of educational hermeneutics to investigate Oelkers' historical pedagogy. His historical pedagogy was affected by Kant's critical philosophy, Schiller's theory of aesthetic education, Dewey's pragmatism, Mead's scientific sociology, Moore's analytical philosophy and Habermas' discourse ethics. It included history of educational reform, educational academic, educational ideas, educational institutes, famous educators, discipline change and methodology of writing. Oelkers' historical pedagogy has some inspirations about educational theory and practice for our country: (1) educational history should become the required course for teacher education. (2) The figure selection and writing of educational history should follow the principles of rationality and critique. (3) Our country should enhance the study about history of educational institute, educational ideas, discipline change and writing. (4) The research of educational history should include historical, philosophical and scientific methods. (5) We should cultivate students the ability to use firsthand documents. (6) Our country should establish association about educational history. Although Oelkers' historical pedagogy has some problems, but it has also many advantages, it can as reference for our country to construct theory of educational history and to solve problems of educational history. His historical pedagogy deserves us to pay attention to it.

Keywords: Jürgen Oelkers, Historical Pedagogy, History of Pedagogy

