

## 歐克斯普通教育學之探究

梁福鎮

國立中興大學師資培育中心教授

### 摘要

本研究採用教育詮釋學方法進行歐克斯普通教育學的探討，歐克斯的普通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、莫爾分析哲學和哈伯瑪斯論辯倫理學的影響，其主要內涵包括理論與實踐聯結的探究、反教育學的挑戰與批判、教育中弔詭問題的反思、教育倫理學的建構和杜威實用主義的評價。歐克斯的普通教育學具有提出聯結理論與實踐的方法、批判反教育學論點中的錯誤、指出現代教育中的各種弔詭、提出建構教育倫理學的方向、理性的評價杜威的實用主義等優點，但是也存在著可能窄化了教育概念豐富的內涵、反教育學的批判仍然有不盡周延之處和教育倫理學的建構缺乏實質內容等問題。其普通教育學對我國的教育學術具有提供我國作為聯結理論與實踐的參考、提供我國作為批判教育理念的依據、幫助我們理解各種教育中的弔詭問題、提供我國作為建構教育倫理學的借鑑和提供我國作為評價杜威教育學的範例等重要啟示。儘管如此，歐克斯的普通教育學依然有許多優點，可以作為我國建立教育理論和改善教育實際的參考。

關鍵詞：歐克斯、普通教育學、反教育學

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

## 壹、前言

歐克斯(Jürgen Oelkers, 1947-)是多元教育學時期非常重要的教育學家,其「普通教育學」(Allgemeine Pädagogik)屬於「實在主義」(Realismus)的陣營,對建立在「後現代主義」之上的「反教育學」(Antipädagogik)有許多批判,開啓德語區國家普通教育學探究的風潮,因此布林克曼(Wilhelm Brinkmann)和皮特森(Jörg Petersen)在主編的《普通教育學理論與模式》(Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik)一書中,將歐克斯列為普通教育學重要的學者(Brinkmann & Petersen, 1998)。其次,卡莎勒(Rita Casale)與荷拉赫爾(Rebekka Horlacher)在《教育與公共性:歐克斯六十歲生日文集》(Bildung und Öffentlichkeit. Jürgen Oelkers zum 60. Geburtstag)一書中,指出歐克斯在1992年的「教育學雜誌」(Zeitschrift für Pädagogik)中將「公共性」(Öffentlichkeit)定義為啓蒙的學習過程,啓蒙的學習是一種教育改革,目的是使教育自身符合於公民的社會。他們在書中贊同歐克斯對公共教育的看法,而且對歐克斯在教育科學上的貢獻表示崇高的敬意(Casale & Horlacher, 2007)。由此可見,歐克斯是歐洲相當重要的教育學家。其普通教育學<sup>1</sup>從「實在主義」的觀點出發,綜合批判哲學、審美教育、實用主義、分析哲學和批判理論的理念,探討教育學中理論與實踐的聯結,分析文化教育學的問題,批判反教育學的缺失,從事教育倫理學的建構,評價杜威的實用主義哲學。因為歐克斯的普通教育學非常重要,而國內相關的研究又相當不足,所以個人想要從事歐克斯普通教育學的研究。本研究採用教育詮釋學方法(Danner, 1994: 96-105),進行歐克斯普通教育學的探討。其研究步驟如下:首先分析歐克斯普通教育學的思想淵源,接著探討歐克斯普通教育學的主要內涵,然後評價歐克斯普通教育學的優劣得失,最後提出對我國教育學術的重要啓示,作為我國建立教育理論和改善教育實際的參考。

## 貳、歐克斯普通教育學的思想淵源

根據個人對歐克斯相關文獻的分析,其普通教育學的思想淵源如下:

### 一、康德(Immanuel Kant)的批判哲學

康德在《道德形上學的基礎》(Grundlegung zur Metaphysik der Sitten)一書中,從批判哲學的觀點反思當時社會既存的道德規範。康德反對過去主張「他律」(Heteronomie)的道德學說,認為意志「他律」並非道德真正的原理。他強調意志

<sup>1</sup>歐克斯的改革教育學旨在探討德國十九世紀以來教育改革運動和教育思想的演變,個人將其納入歐克斯的歷史教育學範疇之中,因此不在其普通教育學的討論之內。

「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》(Kritik der praktischen Vernunft)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教育倫理學，雖然歐克斯批判康德倫理學的若干錯誤，但是仍然受到康德倫理學深刻的影響，強調教育是一種道德的溝通，道德的意義必須隨時進行反省批判，而且必須不斷的加以更新，才能符合時代的需要(Oelkers, 1992)。因此，歐克斯深受康德批判哲學的影響。

## 二、席勒(Friedrich Schiller)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。他鑑於十八世紀以來，因為學科知識分工發展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)。主張教育學的真理必須包含詩性才算完整，而文化教育學就是詩性教育學，教育小說是經驗的實際，可以擴展人類生活的範圍，在教育中有其必要性。教育不只注重道德的培養，也強調審美的解放，教育在經驗實際中兼具倫理性與審美性(Oelkers, 1991)。因此，歐克斯深受席勒審美教育理論的影響。

## 三、杜威(John Dewey)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)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，歐克斯非常重視生活的經驗，主張將理論奠基在生活現象上，重視生活經驗，才能理解教育中的弔詭問題(Oelkers, 2001)。因此，歐克斯深受杜威實用主義的影響。

#### 四、莫爾(George E. Moore)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。如果定義被了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 2三種，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，對歐克斯的普通教育學產生相當大的影響。因為概念的後設分析可以澄清倫理道德的意義；而個人行動的價值必須與其他的行動作比較，所以道德價值的決定不是個人的行動，而是人與人之間的「商談」(Negotiation)。這種「商談」的活動也就是溝通的活動，因此歐克斯主張教育是一種道德溝通的活動(Oelkers, 1991: 9-10; Oelkers, 2001)。

#### 五、哈伯瑪斯(Jürgen Habermas)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「獨斷主義」(Dogmatismus)和「懷疑主義」(Skeptizismus)的出發點，藉以了解和評價任何新學科；另一方面，排除狹隘的「效益論」(Utilitarismus)，避免功利的要求與需要，而無視理論的自律性和過程性，因為效益論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

<sup>2</sup>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。

互動，爲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，主體性意味著「互爲主體性」(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(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，將教育定義爲道德溝通的活動。經由人與人之間溝通的「商談」，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、歐克斯普通教育學的主要內涵

根據相關教育文獻的分析，歐克斯普通教育學的主要內涵如下：

### 一、理論與實踐聯結的探究

歐克斯在 1976 年出版的《教育學中理論與實踐的聯結》(Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik)一書中，探討理論與實踐聯結的問題。他指出在教育學中理論與實踐的關係或比較好的說是「錯誤關係」(Missverhältnis)存在著許多討論和更多戲劇化的做法，但令人驚訝的是卻很少有人系統性的加以處理。同時可以看見理論與實踐的問題，愈來愈返回到科學教育學討論的中心，如今一種對科學理論高度緊張期待的失望，在教育領域中已經被注意到。這種失望估計還會逐漸的被增強，那些相對於哲學教育理論的古典「無用性質疑」(Nutzlosigkeitsverdacht)將會被更新，從赫爾巴特(Johann Friedrich Herbart)到史萊爾瑪赫(Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher)的教育學史，不由自主的被這種失望所影響。這種「無用性質疑」位於符合理論家對實踐者個人「錯誤處方」(Schuldverschreibung)的另一端，它自己不願意將好的和正確的理論加以實施，或是故意對理論的實施加以阻礙破壞。導致理論和實踐彼此相互的將對方置於管轄之下，在教育學中支配著理論家和實踐者的關係，這種現象被威廉(Theodor Wilhelm)標示爲「騎馬的教育學」(Pädagogik zu Pferd)和「步行的教育學」(Pädagogik zu Fuß)。這使得實踐者在交往互動中與理論家多次的形成「刺蝟效應」(Swinegel Effekt)，這種效應的產生充分說明，當教育學家對對象進行反思時，總是形成理論家和實踐者的「邂逅」(Begegnung)。當實踐者進入工作範圍時，教育的「實踐藝術」(praktische Kunst)才會被反思而非被處理。當實踐者產生教育行動時，其自身在大部分的案例中，顯示出正好相反的效應。這當然是不

足為奇的，因為在「專業行動」(professionelles Handeln)比在「專業反思」(professionelle Reflexion)中，更要求另外一種詳細說明。面對現代「科學的」(wissenschaftlich)和「後設科學的」(metawissenschaftlich)發展，以及教育學歷史的僵局，在古代的和在不被允許的方式中，教育只能被指稱為化約的事物(Oelkers, 1976: 7)。

歐克斯認為將社會教育領域「理論與實踐的關係」(Theorie-Praxis-Verhältnis)奠基在童話的效應上，或是棄置這種效應繼續前進。這種批判並不是新穎的，至今在其實施中也不是非常的成功。此外，在最敏感的和最整合的「理論與實踐之邂逅」(Theorie-Praxis-Begegnung)是無法避免的，人際之間的困難允許一種本質的理由，在教育學缺乏系統的反思中贊成這種狀態，來看待基本的理論與實踐的關係。但是這並不是說今天這個問題可以獲得確定的答案，因為它至今還沒有成為教育論辯核心的議題。近十年來這個問題已經逐漸受到重視，而且與「教育學作為整合科學」(Pädagogik-als-Integrationswissenschaft)、「教育行動研究」(pädagogische Handlungsforschung)、「從教育科學到實踐的辯證層面」(dialektische Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis)、或是「實踐的喪失」(Praxisverlust)作為「教育科學的困境」(Dilemma der Erziehungswissenschaft)等主張被形成特色。歐克斯希望將教育學理論與實踐的聯結置於考慮的中心點，將教育學的活動自身與其獨立性和「聯結的範疇」(Kategorie der Vermittlung)系統的「理解」(erfassen)，其前題假設是在聯結思想的意義中，確定理論與實踐的關係，最後結果是奠基在理論與實踐問題的聯結上，達成或建立理論的和實踐的教育學。然後，才能應用理論的要求和實踐的要求，去降低或完全消除人際交往互動中的挫折經驗(Oelkers, 1976: 8)。在教育學理論與實踐的聯結上，歐克斯提出三項命題：(一)教育學作為教育科學必須使其獨立性，應用科學理論的加以合法化；(二)教育學只有應用科學的概念，才能使其活動成為適當的；(三)必須從理論與實踐聯結核心問題的建議出發，將教育學建立成為一門「聯結的科學」(Vermittlungswissenschaft)。歐克斯首先確定現代社會中理論與實踐的問題，提出從科學的「聯結學科」(Vermittlungsdisziplinen)超越「理論與技術關係」(Theorie-Technik-Relation)的必要性。其次，主張將「教育理論」(pädagogische Theorie)作為介於「科學理論」(wissenschaftliche Theorie)和「日常生活世界—學科理論」(alltagsweltlich-fachliche Theorie)之間聯結的「理論類型」(Theorietypus)。最後，教育理論和教育行動必須作為在特定領域中，理論和行動一般條件的「實現」(Realisierung)。歐克斯強調綜合這些建構的要素，教育學中理論與實踐聯結的命題才可能達成(Oelkers, 1976: 125)。

## 二、反教育學的挑戰與批判

歐克斯和雷曼(Thomas Lemann)在 1983 年出版《反教育學：挑戰與批判》(Antipädagogik: Herausforderung und Kritik)一書，探討布朗穆爾(Ekkehard von Braunmühl)、庫普佛(Heinrich Kupffer)和歐斯特麥爾(Helmut Ostermeyer)等人的反教育學(Antipädagogik)，對其文獻、論證和意見加以分析批判。歐克斯指出反教育學深受盧梭(Jean-Jacques Rousseau)《愛彌爾》(Emil)非直接(消極)教育方法的影響，反對「啓蒙教育學」(Aufklärungspädagogik)教育「萬能的要求」(Allmachtsanspruch)，否定其教育思想的合法性。反教育學主張兒童不再被定義為比成人較少價值的對象，也不再被視為「缺乏形式」(Mängelwesen)，而是一個富含能力，在許多方面勝過成人的「完整型式」(Wesen)，意即將兒童視為不需要去教育，只需要給予學習協助和充滿價值的人格。反教育學受到兒童興趣的影響和接受兒童的需要，只拒絕教育的要求和教育合法的實踐，而非拒絕教學的關係(Oelkers & Lemann, 1983: 6-10)。歐克斯指出反教育學受到米德(Margaret Mead)文化人類學的影響，主張世代的鴻溝愈來愈大，未來是無法確定的觀點，反對尼采(Friedrich Nietzsche)和佛洛伊德(Sigmund Freud)的文化理論，認為強迫兒童將文化規範內化，而無法達到應用的境界，但是兒童因為沒有辦法拒絕，這使得兒童成為操縱的受害者，所以完全是不合法的。這種看法與盧梭道德教育的觀點相同，因為兒童依賴的不是自己的理性，而是受到他人意志的支配。反教育學與盧梭的不同在於他們否定普效性道德法則的存在，因此認為沒有實施道德教育的必要。反教育學深受布伯(Martin Buber)對話哲學的影響，布伯認為教育關係已經不再以「權力意志」(Machtwillen)和「教育愛」(Pädagogische Eros)，而是從「對話建構」(Dialog konstituieren)來加以理解，對話關係確定來自「包容要素」(Element der Umfassung)，經由「相互經驗」(Erfahrung der Gegenseite)而持續，「教育關係」(pädagogische Bezug)是一種對話的，但是完全特定的關係。「友誼」(Freundschaft)是一種具體的和相互理解的經驗，但是「教育關係」卻是一種具體的和單面的理解經驗。布伯認為「教育」(Erziehung)就是一個人透過媒介對另一個人的「世界精選」(Auslese der Welt)產生影響的活動，但是這種觀點會帶來獨裁專制的危險，只有讓他人(學生)完全自主教育者才能避免這樣的問題(Oelkers & Lemann, 1983: 11-15)。

歐克斯指出反教育學也深受伊里希(Ivan Illich)廢除學校論的影響，伊里希主張學校作為工業化的機構，違反了所有人文主義的目的設定，僅僅關心思想和行為的適應與調整，根本沒有辦法實現教育的使命。因此，布朗穆爾在 1975 年出版《反教育學：廢除教育的研究》(Antipädagogik: Studien zur Abschaffung der Erziehung)一書，火力全開的攻擊傳統的教育學，從教育實際的描述和評價出發，

主張這種教育將會強制或操縱兒童，發展出兒童的「忠犬心靈」(Hundeseelen)，使其成爲一個「傀儡」(Marionette)。由此所建立的教育思想核心和結果是不民主的和反民主的，教育等同於管束、歪曲、訓練或操縱，所以教育行動宛若輕微的謀殺，或至少像是截肢，並不令人感到驚訝。布朗穆爾認爲誰想要用這種方式教育兒童，將會摧毀兒童，任何(傳統)教育的方式都是對兒童的虐待，因此必須廢除教育和告別過去的教育思想。歐斯特麥爾在 1977 年出版《理性的革命：從清除過去來拯救未來》(Die Revolution der Vernunft. Rettung der Zukunft durch Sanierung der Vergangenheit)一書，探討(傳統)教育學和教育的必要性問題。他指出教育學並不存在其委託者，而是由教育學自己所製造出來的。對於教育必要性的確信，讓人感到巨大無比的失望，因爲未曾看到過兒童的野性和自私可以透過教育使其返回友善的、和平的和溫柔的狀態。相反的，教育的意識型態建立了所謂兒童教育的需求，成爲對兒童壓制蹂躪和終生傷害的藉口，因此應該廢除教育(Oelkers & Lemann, 1983: 19-20)。

歐克斯對反教育學的論述提出下列幾點批判的看法。首先，他認爲反教育學提出了教育、動機和結果「負面的圖像」(negatives Bild)，不去區分好的教育和壞的教育，或者有責任的教育和無責任的教育，對反教育學的學者而言，教育的意圖都是非道德的，而其結果原則上都是災難性的。歐克斯覺得這些要求廢除教育的論證並不充分，因爲反教育學引述的都是心理治療的經驗，而非普遍性的事實。其次，反教育學論證的支持理論也是錯誤的。他們認爲兒童「教育的需求」(Erziehungsbedürftigkeit)僅只發生於社會「定義的行動」(Definitionsakt)，而且將這種行動歸爲是無效的。這樣的論述過度使用來自犯罪理論的「標籤取向」(labeling approach)，絕對不是沒有爭論的。又次，反教育學的論證證明自己是自相矛盾的，因爲他們一方面稱呼自己是兒童的接待處，而且是兒童真正的朋友，但是並未詢問兒童的意願；另一方面將兒童「外在的決定」(Fremdbestimmung)視爲對統治上癮的「權力執行」(Machtausübung)，壓迫兒童以欺騙兒童的權利。因此，反教育學希望兒童完全平等，年齡差異和能力差異不能再作爲有效的理由，人們不能再不給兒童特定的權利和司法上特殊的地位。這種觀點不只對成人的道德發出呼籲，將兒童視爲平等的個體去看待，兒童也應該經由成人共同編輯的法典被平等的對待。但是這種在兒童興趣上影響深遠的改變，再度的並未詢問兒童的意願，這種觀點也是允許被懷疑的(Oelkers & Lemann, 1983: 20-22)。接著，反教育學談論的是「自由教育」(freiheitliche Erziehung)和「免除強制的學習」(zwangfreie Lernen)，在那兒無法區分好的教育和壞的教育，必須對所有可能的教育結果之負面性質提出建議。但是人們無法既要「廢除教育」，又要變通形式的「自由教育」。此外，反教育學對於「學習」(Lernen)的觀點既過於缺乏思考，



也過於「天真」(naiv)，因為「學習」和「教學」(Lehren)是相互聯結的。人們經常獨立的進行學習，沒有透過其他人的教導。但是我們有時也經由和根據別人的「教學」(Unterrichtung)來進行學習，由於這種系統教學的停頓，兒童有時無法進行獨立的學習，許多兒童學習的事物必須經過教學法的準備，否則將會超出兒童的能力而無法瞭解。最後，反教育學強調兒童需要真正的生活，不是為了將來的生活，因為兒童有權利如此。他們擔心錯誤的實在會傷害兒童，但這是無法成立的想法。因為當某些事物無法確定時會被兒童察覺，當人們嘗試著去隱瞞兒童時，只會阻礙兒童能夠學習的生產性(Oelkers & Lemann, 1983: 22-25)。

### 三、教育中弔詭問題的反思

歐克斯在 1991 年所出版的《教育作為現代的弔詭》(Erziehung als Paradoxie der Moderne)一書中，探討教育中一些弔詭的問題。他指出「教育」(Erziehung)在教育理論中，與其自身的修辭學相反，這種修辭學總是將教育視為「技術」(Technik)，或是至少與「技術的期待」(technische Erwartungen)相聯結。這對於「教育技術學」(Erziehungstechnologie)的批判表達是有用的，這樣教育自身的一些「目的設定」(Zielsetzungen)，才能作為可能的實際被理解，以說明這些「目的設定」無論如何應該被提出來。至少當人們將「主體性」(Subjektivität)詩性的加以說明時，而且僅只對其理論的「普遍性」(Allgemeinheit)加以承認時，「轉化」(Übergang)在實際中不斷的預設一種「主體性」與「不可估量性」(Unberechenbarkeit)。在這種意義之下，人們可以將教育理解為現代的「弔詭」(Paradoxie)，但是針對兒童與成人生活中「教育的期望」(pädagogische Aspiration)與真正事件和結果的關係而言，明顯的是一種必要的「錯誤關係」，我們可以說：因為既非教育的要求消失，也不是教育在任何時候都要去配合一種既與的實際。有人嘗試將教育稱為「烏托邦」(Utopie)，但是問題在於未來的「教育圖像」(pädagogische Bild)總是不斷的更新。希望不用透過教育作為媒介，而讓未來逐漸的變好是可笑的。未來如果不接受教育的「工具性假定」(Instrumentalannahme)，將會使教育理論具體的烏托邦喪失。但是如果接受教育的「工具性假定」，則無法擺脫未來最終是黑暗的、不純潔的和不是無辜的印象。歐克斯主張文化教育學是有關社會科學與哲學的「教育反思」(pädagogische Reflexion)，朝向文學和美學材料方面對象範圍的擴展，使其向自身顯示「詩性教育學」(poetische Pädagogik)或價值所能給予的。教育學的真理只有包含「詩性」(poetisch)才是完整的，其意義不在於將教育導向完美，而在於指出教育可以與一些「詩」(Poesie)相聯結(Oelkers, 1991: 7)。

歐克斯也在 2001 年出版的《教育理論導論》(Einführung in die Theorie der Erziehung)一書中，探討教育概念、教育理論發展路線和理論問題。他指出從教

育概念的歷史來看，教育有時是對話，有時是行動，有時是溝通、影響或發展，教育是過程和結果。雖然教育強烈的道德要求受到嚴厲的批判，但是明顯的無法改變這種希望的計畫。教育被理解為教育實踐，無法逃避來自世界的期待。教育理論必須與盧梭的「兒童本質」、柏拉圖(Plato)的「善的理念」和赫爾巴特的「道德動力」聯結(Oelkers, 2001: 33-34)。盧梭在 1762 年出版教育小說《愛彌兒》一書之後，教育理論朝向幾條路線發展。第一條路線是有關「教育萬能」與「教育無能」(Ohnemacht der Erziehung)的探討，史萊爾瑪赫曾在其教育學演講中探討這個問題。他將盧梭列為主張教育無能的學者，盧梭反對洛克「教育萬能」的看法，受到盧梭影響的還有反教育學的布朗穆爾、庫普佛和歐斯特麥爾等人。第二條路線是有關目的與方法關係的探討，赫爾巴特曾在其普通教育學著作中探討這個問題。他主張經由倫理學來決定教育的目的，經由心理學來發展教育的方法。教育的目的是在培養具有道德性格的人，而教育的方法則包括訓練、管理、教學和教育。第三條路線是有關教育是美學或倫理學性質的探討，黑格爾(Georg Wilhelm Friedrich Hegel)曾在其 1807 年的《精神現象學》(Phänomenologie des Geistes)一書中，探討人類精神的辯證發展問題。指出絕對精神是哲學、宗教和藝術的統一，兼具真善美的性質。康德的倫理學取向和祁克果(Søren Aabye Kierkegaard)的美學取向都對教育產生影響，教育的目的究竟是倫理的或是美學的，存在著不同觀點的對立。「教育萬能」與「教育無能」、教育目的與教育方法、教育目的是倫理學的或美學的，這些都是現代教育中存在的弔詭(Oelkers, 2001: 39-145)。歐克斯認為這些弔詭問題確實存在，只有當理論建立在生活的具體現象上，不只成為多餘的事務，教育不只是繼續前進的經驗，而是關心事務的繼續化，不是預先安排的命運，而是生活的經驗，才能理解教育中的弔詭問題(Oelkers, 2001: 279)。

#### 四、教育倫理學的建構

歐克斯在 1992 年《教育倫理學：問題、弔詭和觀點導論》(Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven)一書中，指出教育倫理學存在的問題，然後說明他對建立一門教育倫理學的看法。他認為教育倫理學的第一個問題不是如何聯結道德，而是如何能夠為教育辯護，去釐清教育的意義。但是教育的辯護不是一種單純的從倫理學而來的推衍，而是要求一種伴隨著教育對象或教育參照範圍思考的模式假定之分析。當這種模式假定的清晰性占優勢時，倫理原理或道德傳統的關係才能被提出來。但是這種分析的策略在目前所有原理的教育討論中並未被重視，至少不在與教育銜接的主題範圍當中，不僅自身無法作為一種道德的批判加以強調，而且不能對其自身的對象詳細的加以說明。「什麼是教育？」似乎是自明的或不重要的(Oelkers, 1992: 11)。其次，教育倫理

學至今尚未出現，在「普通教育學」(Allgemeine Pädagogik)或「教育理論」(Theorie der Erziehung)的名稱之下，「倫理」(Ethik)與「教育」(Erziehung)的關係一再的被處理著，但是未能將其自身作為「關係」(Verhältnis)，置於分析的中心點。過去對於倫理與教育關係的處理，幾乎都從當時倫理立場的原理出發，推衍出教育的哲學理論。這種倫理立場將自身作為絕對加以強調，而且和其他的觀點相對立。其理論建構的性質缺乏一種觀點豐富的取向，可能是造成這個領域出版不盛的根本原因。面對這些教育倫理學的問題，歐克斯認為只有注意到教育對象範圍的錯誤，而且在應用一般的倫理原理時，才能看到教育促成這種趨勢的發展。教育倫理學就在於更正這些觀點的錯誤，使教育倫理學在建構獲得更多成功的觀點(Oelkers, 1992: 12)。

其次，歐克斯分析「教育的概念」(Begriff der Erziehung)，指出教育的任務，提出其教育倫理學的觀點。他主張教育無法經由政治的或世界觀的信念來定義，宗教也無法應用到教育行動的認可之中。他採用道德的溝通來描述教育的任務，主張行動的實際位於偶然性的假設之下，而且具有雙重的意義，亦即「教育意向」(pädagogische Intentionen)和「影響」(Wirkungen)與行動的實際相關聯。「什麼是意向？」屬於道德信念的領域，是從論證被提取出來的，或者只是行動規定的性質，而沒有真的應用到確定性當中。這種觀點在競爭中最後贏得勝利，因為在宗教的確定性中，存在越少道德的信念，就可以增加越多學習的能力。由於和其他的偶然性或影響相互關聯，所以教育沒有絕對成功的保證。道德不是自然的天賦，兒童既非一生下來就是善的，亦非一生下來就是惡的。盧梭認為兒童天生是善的和基督宗教人類原罪的說法都是一種神話，基督宗教傳統的觀點並沒有談到實際的教育工作，只是定義了道德表面的或戲劇性的意義。他們注重的不是善良人類的培養，不在將正確的道德內化，無法推衍出正確的教育理念。歐克斯主張教育的主題是單純的，教育就是兒童在互動交往中，如何學習必要的和困難的道德要求和規則。兒童道德世界的建立是主動的，但是這只描述了問題的心理層面，教育層面注重任務的「主題化」(Thematisierung)，將道德呈現為可以學習的要求和系統，亦即兒童的道德學習也有被動的一面，他們必須符應這些要求和系統。當然過多的不是教育，過少的也不是教育。歐克斯認為教育的任務在於德行的形成，但是德行無法經由宗教或形上倫理學，而必須透過教育倫理學來進行。教育倫理學的建立不只是批判而已，也無法回到傳統之中，而必須奠基在道德的溝通上，闡明道德與教育的關係，修正教育模式的觀念，才能開啓反省的機會，建立一門教育倫理學(Oelkers, 1992: 16-23)。

最後，歐克斯批判「後現代主義」(Postmodernismus)、「相對主義」(Relativismus)和「反教育學」(Antipädagogik)的觀點偏重個人的自我開展，忽略人類社會中批

判的公開性，指出教育不僅僅只是個人的自我開展而已，還必須在人與人之間進行道德的溝通。由於後現代主義強調語言的歧異，而世界只有經由語言才能瞭解，因此其觀點無法被引進道德領域中，關於這個問題不存在無界限的「相對主義」。他主張生活形式審美的轉變雖然能夠承擔起後果，但是仍然不必放棄道德的規範。因為對於經驗的處理而言，規範是無法放棄的事物。所以「實然」(sein)和「應然」(soll)的區分不是無價值的，而是必要的活動，以便我們能夠在多元的生活形式之間，建立普遍的道德要求。「應然」只是義務在普遍法則上語言的強調，而不是具有非凡力量的義務。海德格(Martin Heidegger)的後現代觀點是荒謬不合理的，因為這種模式在尋找中解消了真理，而以死亡終結無法終結者。社會基本模式對道德論證理論而言，是一種「批判的公開性」(kritische Öffentlichkeit)，它來自康德對文藝復興聲望序階的提高，從理性公開的應用來進行倫理問題的探討，要求自己與無上命令一致，以對抗私人的情感(Oelkers, 1992: 111-112)。歐克斯主張人們可以忽視三種後道德立場高度的差異，而建立脈絡將其彼此並列，然後可以得到完全「反教育學」的結果：亦即自律的自我發展其自身，以便「人性」(Humanität)能夠從提供的趨勢出發而邁向「道德」。如此，成熟的成人將不是從偶然的美感來定義，而是從其能力、認同與疏離同一的視野來定義。如此不會使意識喪失其個人的認同，也不必犧牲其個人的自發性，但是這種世界免除道德考察的觀點過於解構(Oelkers, 1992:113-114)，根本違反了教育的本質，而且無法指導人類的生活。因此，歐克斯對前述三者加以批判。

## 五、杜威實用主義的評價

歐克斯在 2009 年出版的《杜威與教育學》(John Dewey und die Pädagogik)一書中，探討杜威的「實用主義」(Pragmatismus)與教育學的問題。他指出二次大戰後的德國，有許多反對杜威的觀點出現。1943 年馬里旦(Jacques Maritain)的《教育位於十字路口》(Education at the Crossroads)一書出版，1951 年由漢堡的「克利斯提安出版社」(Christian Verlag)印行德文版，被視為是戰後對杜威教育理論最偉大的批判。馬里旦是法國的多瑪斯主義者，後來在美國的普林斯頓大學和哥倫比亞大學任教，他指出當時的教育面臨未來方向的抉擇，正確的選擇應該走向「人文主義」(Humanismus)教育傳統的神聖之路，而非美國杜威的實用主義之路。1952 年瑞士教育學家盧斯頓貝爾格(Werner Lustenberger)在「瑞士教師報」(Schweizerische Lehrerzeitung)評論杜威的「教育實驗主義」(pädagogischer Experimentalismus)，指出人類在理論中只能從其外在行為觀察，沒有看到人類心靈建構的矛盾對立，經驗不只是實驗的結果，如果人類要達到新的要求，則需要擺脫人類「觀念和組合能力」(Vorstellungs- und Konbinationsfähigkeit)的理念，而且消除「社會決定論」(sozialer Determinismus)。實驗的思想和問題解決會絕對

化實際的世界，而且會背叛普遍化的沉思。1964年西德教育學家佛利特納(Wilhelm Flitner)將進步教育歸為一種危險的「反教育學」，他們主張建立一種「兒童中心的」(kinderzentrierte)學校，來自佛洛伊德(Sigmund Freud)的心理學和杜威教育學的誤解，結合一種科學上具有影響力觀點，而逐漸的在美國擴展開來，支配美國特定社會階層數十年之久，而且也入侵到歐洲大陸。雖然進步教育在美國已經逐漸停止，但是當時德國正在引進這種教育思想之中。對德國的學者而言，這種教育的某些方面違反教育的原理。1967年東德哲學家史華茲曼(Klara Aronowa Scharzmann)出版《沒有道德的倫理學：現代公民倫理理論的批判》(Ethik ohne Moral: Kritik der modernen bürgerlichen ethischen Theorien)一書，將實用主義視為「資本主義」(Kapitalismus)的哲學，也是一種沒有歷史觀點的「情境倫理學」(Situationsethik)。這種哲學從否定歷史的目的出發，背叛「共產主義」(Kommunismus)的理念，而且無法改善這個世界(Oelkers, 2009: 14-16)。

當然，戰後對於杜威的哲學也有另一種不同的聲音。1951年西德哲學家格倫(Arnold Gehlen)承認杜威的哲學對於哲學人類學具有貢獻。同年，西德哲學家歐廷格(Friedrich Oeltinger)指出杜威的「社會合作」(soziale Kooperation)概念對於政治哲學和政治教育產生重要影響。1952年西德教育學家包姆嘉頓(Eduard Baumgarten)也為杜威教育學背後的哲學辯護，他在「收藏」(Die Sammlung)雜誌向讀者說明杜威的教育理論，認為杜威的目的在否定「絕對善」，以便放棄絕對的服從。杜威走的是一條理智、繼續和謹慎的改革之路，以引導我們邁向穩定的習慣，探討未來、責任和自由等倫理問題。杜威認為「道德」(Moral)是一種「嚴格的要求」(strenges Gebot)，對於每一種直接經驗的價值和沒有疑問遵從的規範，都必須在其「界限使用」(Grenznutzen)中加以檢驗。西德教育學家魏尼格(Erich Weniger)則證明美國教育理論的無歷史預設性，以及杜威實用主義的理想內容，至少對德國是有用的，因為在美國其「夥伴的合作形式」(cooperative Form der Partnerschaft)，雖然非常難以判斷，但是在「政治此有3」(politisches Dasein)中，明顯的有其高度的需要。歐克斯認為杜威的實用主義教育學有幾項重要的貢獻：首先，杜威實用主義的「教育理念」(pädagogische Ideen)不是來自空想，而是一種論辯的形式。實用主義十九世紀在美國形成，是一種學校教育的新形式，因應社會整合的需要而產生，對於學校的發展產生重要的影響。其次，杜威的實驗學校成立於芝加哥，從開始就是科際整合的機構，屬於改革教育學的範圍。杜威是第一位建立基礎學校的哲學家，而且親自領導這個學校，形成實用主義的「芝加哥學派」(Chicago School)。他的實用主義主張「社會自然」(soziale Natur)，因此既非「自然主義」或「工具主義」所能包含，雖然在德國依然有人將杜威理解為

<sup>3</sup> 「政治此有」是指政治此時此刻的存在狀況。

前述兩種主義，而且持續產生影響，但是不能忽略的是杜威對於「進化理論」(Evolutionstheorie)改變的影響，他將「精神」(Geist)和「主體」(Subjekt)加以主題化，而非「生活」(Leben)和「發展」(Entwicklung)。最後，杜威的教育學也有自己理論的脈絡和概念的形式，他與其他的哲學家有所不同，而且發展出自己的概念，甚至與其追隨者劃清界線。杜威不僅僅只是「進步教育學之父」(Vater der progressiven Pädagogik)，儘管他對進步教育學所做不多。由他所發展和影響的教育、學習和民主教育概念，不受限於他那個時代的芝加哥，以及芝加哥大學附設的「實驗學校」(Laborschule)，杜威的實用主義不僅經常在教育學中被引用，而且對世界各國教育實踐的影響也相當深遠(Oelkers, 2007: 151-151; Oelkers, 2009: 10-11; 101-115)。

## 肆、歐克斯普通教育學的綜合評價

根據相關教育文獻的分析，歐克斯的普通教育學具有下列優點：

### 一、提出聯結理論與實踐的方法

柯瓦契克(Wolfdietrich Schmied-Kowarzik)在《辯證教育學》(Dialektische Pädagogik)一書中，主張「理論」(Theorie)與「實踐」(Praxis)的概念來自希臘，在古代哲學中已經具有今天相互參閱與相互對立的意義。「實踐」表示行動，特別是人與人之間意識的行為，與「創作」(poiesis)表示事物的生產不同，「理論」(theoria)意謂慶典人員到祭祀場所旅行，理論等於經驗的沉思，發展成爲事件的調查或行動指引。他認爲理論與實踐間存在著「教育的差異」(pädagogische Differenz)，只有經由教師才能將「教育理論」和「教育實踐」聯結(Schmied-Kowarzik, 1974: 133;138)。邊納爾在《教育科學主要思潮》(Hauptströmungen der Erziehungswissenschaften)一書中，提出了「教育科學研究的結構模式」(Strukturmodell erziehungswissenschaftlicher Forschung)，說明理論(Theorie)、經驗(Empirie)、實踐(Praxis)三者之間的關係，希望將教育學建立成爲一門理論、實踐與經驗兼顧的科學。希望理論與實踐的關係在教育科學研究中，可以不斷的循環發展，拉近教育理論與教育實踐之間的差距，解決教育理論與教育實踐無法一致的問題(Benner, 2001a : 322-338 ; Benner, 2001b : 308-312)。歐克斯則在《教育學中理論與實踐的聯結》一書中，首先確定現代社會中理論與實踐的問題，提出從科學的「聯結學科」超越「理論與技術關係」的必要性。其次，主張將「教育理論」作爲介於「科學理論」和「日常生活世界—學科理論」之間聯結的「理論類型」，將教育學發展成爲一門聯結科學。最後，教育理論和教育行動必須作爲在特定領域中，理論和行動一般條件的「實現」。歐克斯強調綜合

這些建構的要素，教育學中理論與實踐聯結的命題才可能達成。他以「教育理論」作為聯結教育理論與教育實踐的關鍵，不同於柯瓦契克以教師和邊納爾以教育科學研究作為關鍵的主張，提出新的聯結教育理論與教育實踐的方法。

## 二、批判反教育學論點中的錯誤

歐克斯從實在主義的觀點出發，對反教育學的論述全面加以批判。首先，他指出反教育學的學者沒有區分好的教育和壞的教育，或者有責任的教育和無責任的教育。反教育學的學者要求廢除教育的論證並不充分，因為其引述的都是心理治療的經驗，而非普遍性的事實。其次，反教育學論證的支持理論也是錯誤的。他們認為兒童「教育的需求」，僅只發生於社會「定義的行動」，而且將這種行動歸為是無用的。這樣的論述過度使用來自犯罪理論的「標籤取向」，存在著許多值得商榷之處。又次，反教育學的論證時常自相矛盾，一方面稱呼自己是兒童的接待處，而且是兒童真正的朋友，但是並未詢問兒童的意願；另一方面將兒童「外在的決定」，視為對統治上癮的「權力執行」，壓迫兒童以欺騙兒童的權利。接著，反教育學談論的是「自由的教育」和「免除強制的學習」，在那兒無法區分好的教育和壞的教育。人們無法既要「廢除教育」，又要變通形式的「自由教育」。此外，反教育學對於「學習」的觀點，既過於缺乏思考，也過於「天真」，因為「學習」和「教學」是相互聯結的。人們經常獨立的進行學習，沒有透過其他人的教導。但是我們有時也經由和根據別人的「教學」來進行學習，由於這種系統教學的停頓，兒童有時無法進行獨立的學習，許多兒童學習的事物必須經過教學法的準備，否則將會超出兒童的能力而無法瞭解。最後，反教育學強調兒童需要真正的生活，不是為了將來的生活，因為兒童有權利如此。他們擔心錯誤的實在會傷害兒童，但這是無法成立的想法。因為當人們嘗試著去隱瞞兒童時，只會阻礙兒童能夠學習的生產性。歐克斯具有學理基礎的批判，可以讓我們瞭解反教育學觀點的錯誤，避免學校教育受到反教育學主張的傷害。

## 三、指出現代教育中的各種弔詭

歐克斯主張文化教育學是有關社會科學與哲學的「教育反思」，而且朝向文學和美學材料方面對象範圍的擴展，使其向自身顯示「詩性教育學」或價值所能給予的。教育學的真理只有包含「詩性」才是完整的，不是導向完美的教育之意義，而是教育必須與一些「詩」的事物聯結。歐克斯區分「政治的現代」與「美學的現代」，這兩種現代承載了另外一種主體模式，一方面是道德公開性中的「倫理反思」；另一方面是朝向內在靈活的「審美自我表達」。這兩者是不相容的，而且它是具有代表性的。教育理論經常只應用「倫理反思」，在人類和公民的緊張關係中相對的尚未決定，但是在現代藝術中「激進的主體性」幾乎未扮演任何角

色，其實有意識或無意識在反思的「邊緣區域」都負有義務。歐克斯指出教育中存在著「教育技術學」與「詩性教育學」、「倫理反思」和「審美表達」、「教育萬能」與「教育無能」、「教育目的」與「教育方法」、「現代理論」和「後現代理論」等等對立的問題。在這種情況下，我們必須瞭解教育中各種弔詭的現象，意識到教育理論性質的轉變，因為教育理論不再只是積極的或道德的，而將會是弔詭的和兩難的，才能有效的建立教育理論和改善教育實際的問題。

#### 四、提出建構教育倫理學的方向

歐克斯主張三種古典教育學的解構—多元主義(Paluralismus)、主體性(Subjektivität)和反父權主義(Antipaternalismus)，對於一種有希望的教育倫理學之提出和超越古典立場簡單的繼承形成的障礙，總是對問題「新的建立」(Neubegründung)幫助很大。這些障礙從本體論素樸的方式，對一種陳舊落伍的「人」(Mensch)加以信任，表達「世界圖像」(Welt-Schema)和強烈父權主義的要求，沒有考慮到兒童和青少年學習的經驗。教育倫理學預先給予一種問題的關係，這種問題關係必須成爲每一種「新的建立」之試金石。意即一種教育倫理學的規劃，必須描述道德與教育的關係，不僅僅只有兒童自我的發展或成人社會問題的處理。教育倫理學不只有學習和經驗的教育名詞之處理而已。「新的建立」是一種非常自由宣告的形式：歐克斯認爲教育倫理學「新的建立」，首先應該說明道德經驗對主體性建構的功能和意義，而不必回去關聯一種思辨「真正自我」(wahre Selbst)的道德自我組織之立場；其次將過去到現在指出的有關「倫理客觀性」(ethische Objektivität)的論證嚴格的加以掌握，而且將其應用到教育問題的關係中；然後將教育的對象描述精確化，同時描述教育倫理學可以想像的輪廓大綱(Oelkers, 1992: 140-141)。歐克斯的這些觀點對於一門教育倫理學的建立，具有明確的指引作用，可以促進教育倫理學的發展。

#### 五、理性的評價杜威的實用主義

杜威的實用主義被歐洲和美國的學者歸類爲「自然主義」、「相對主義」、「科學主義」和「工具主義」，甚至被蘇聯的學者歸類爲資本主義和帝國主義的哲學，從德國觀念論、基督教神學和共產主義的觀點加以批判，導致杜威的實用主義受到刻意的曲解，無法理性的被討論和對待。歐克斯從歷史和哲學的角度出發，探討杜威實用主義與德國教育學的關係，說明其教育理論的觀點，芝加哥實用主義的形成，以及歐洲和美國學者對工具主義的批判。歐克斯認爲杜威的實用主義固然受到盧梭自然主義、達爾文進化理論和傳統實用主義的影響，但是杜威並非全然接受，而且杜威對進步教育也有所批判，因此不能將杜威的實用主義等同於這些主張。杜威所倡導的民主教育，可以說是一種學校教育新的形式，對於當時的



社會統合和學校發展具有重要的貢獻。其次，杜威在芝加哥創辦的實驗學校，屬於一種學校教育改革，對於教學方法、學習方法、課程教材和教育原理的革新，都具有劃時代的意義。最後，杜威的實用主義與其他的哲學家有所不同，創立自己的理論脈絡和概念形式，成為具有特色的美國哲學，而且改變進化理論的發展，許多哲學家和教育學家都深受影響(Koinzer, 2009)。

但是不可諱言的，歐克斯的普通教育學也存在著下列問題：

### 一、可能窄化了教育概念豐富的內涵

從夏勒(Klaus Schaller)溝通教育學的觀點來看，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，就成為教育實施的主要對象。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(Schaller, 1987: 91-96)。基此，教育必須兼顧訊息的連結、關係的建立和意義的生產，教育絕對不只是一種道德溝通的活動而已。除了道德的溝通之外，也涉及知識的傳遞、技能的學習和情意的交流，所以歐克斯的主張，可能窄化了教育概念豐富的內涵(梁福鎮，2007：136)。

### 二、反教育學的批判仍然有不盡周延之處

反教育學深受盧梭自然主義、布伯對話哲學和米德文化人類學的影響，否定啓蒙教育學教育萬能、成人中心、注重未來和文化規範的觀念，主張廢除教育，兒童中心，注重現在和自由教育，雖然反教育學學者的論點有許多錯誤，但是其主張仍然有許多可取之處。例如：盧梭的消極教育方法，不主張直接的教導，允許學生主動去經驗世界，自己決定行動的目標，可以培養學生主動學習和反省批判的能力(Benner, 2001a：166-167)。其次，布伯主張接觸是教育的基本語言，對話有利於師生關係的建立，對話時特別重要的是每一個人對做事的決心，而不是推諉責任。認為教育關係是一種對話關係，教育的發生與教學的發生，最基本的是對話的關係的描述。並且師生關係應秉持人類學原則，強調人與人之間的基本要素，也就是「吾—汝關係」(Ich-Du Verhältnis)，呼籲教師應該「互為主體性」的對待學生(Buber, 1956; Buber, 1973)，這對於良好師生關係的建立相當重要。最後，邊納爾主張從康德的觀點來看，成熟是一個人經過努力之後，能夠在沒有

外來的協助下，運用其自身理性的狀態。而持續終生專業的生活伴隨，將使個體終生無法達到成熟的境界。而且教育如果在終生伴隨的意向下，經由轉換、互相交替的部分專業進行，將無法非常有責任被實施，甚至會造成一種反教育和反常的現象。主張專業的教育應該放棄「教育萬能」的期待，承認教育有其無用之時，以克服終生教育所造成的缺失(Benner, 1999)。因此，反教育學的主張並非完全錯誤，其論點也有可取之處，歐克斯對於反教育學的批判仍然有不盡周延之處。

### 三、教育倫理學的建構缺乏具體內容

教育倫理學是科際整合的一門學科，它是由教育學與倫理學兩門學科整合而成。教育學理論於十八世紀時建立；倫理學卻遠在希臘時代時建立。兩者理論的建立可以說相當的早，但是經過整合成一門新學科，卻是最近幾十年來的事。因此，歐洲的教育家努力在發展這門學術，使它將來能夠成為更普遍化，更多人研究與了解的一門學科(詹棟樑，1996：1)。教育倫理學作為教育哲學中的一個重要範疇，其任務並不在於規定主觀或武斷的教育價值設置或教育行動規範。恰好相反的是，它要根據哲學批判、質問及有方法、有系統的面對既存的教育實踐與理論中的各種價值、目的設置與行為規範，它要辨難與論證背後的根據(馮朝霖，1993)。歐克斯從教育行動理論的觀點出發，注重教育本質、道德概念、教育與倫理關係的探討，雖然能夠澄清教育的本質，說明道德的概念，批判許多道德理論的缺失，解釋教育與倫理的關係，甚至指出教育倫理學發展的方向。但是其教育倫理學的探究，偏重教育與道德概念的分析，只有對教育、道德與倫理的概念和關係進行分析，沒有討論到學校教育工作中，經常遭遇的師生關係、教學倫理、輔導倫理、行政倫理和校園倫理問題。因此，無法提供教師教育行動的指引，完全解決學校生活中的倫理問題，這是歐克斯教育倫理學的限制(梁福鎮，2007：137)。

### 伍、歐克斯普通教育學的重要啓示

歐克斯的普通教育學對我國的教育學術具有下列幾項重要的啓示：

#### 一、提供我國作為聯結理論與實踐的參考

我國因為大量引進歐美的教育理論，並且將其應用到教育實際中，經常造成教育理論與實踐的斷裂，使得許多教育工作者對教育理論喪失信心，認為教育理論根本無法解決教育實際的問題，教育理論的學習根本沒用。歐克斯主張在高度複雜和日益擴展的現代社會中，「科學系統」在發展獲得承認的知識上，愈來愈扮演核心的角色。同時特定的科學知識只有透過技術的或溝通的聯結之職位才能夠被實施，因此教育在這種社會中必須開放的來進行「學術研究」，而且應該採

取「科學的管理」。但是並不是直接的，而只是與「科學系統」相聯結。然後，有必要為「科學」與「生活實踐」之間的理論與實踐關係，在教育特定領域中建立一門聯結的學科，以科學的產生、引導和控制這些關係，這樣就可以有效的聯結教育理論與教育實踐，避免教育理論與教育實踐斷裂的問題，歐克斯的觀點可以提供我國作為聯結理論與實踐的參考。

## 二、提供我國作為批判教育理念的依據

近年來我國積極的從事教育改革，鼓勵教育理論研究，不但從歐美先進國家引進許多教育制度，而且移植許多實驗學校的作法，例如華德福學校、蒙特梭利教育、在家自學教育等等，希望改進我國學校教育的缺失，讓我國的教育學術蓬勃發展。但是有些教育機構和實驗學校的教育理念，深受反教育學相關理念的影響，主張以兒童為中心的教育，講求沒有強制的學習，注重學生學習的自由，對傳統學校教育展開批判。事實上，這些教育理論和實驗學校有些理念是錯誤的，可能對學生的學習和國加的教育造成傷害，需要借助正確的觀點來加以指導，因此歐克斯對於反教育學的批判，相當具有參考的價值，可以分析反教育學觀點的偏差，導正教育學者、政府官員、教育人員和學生家長的觀念，避免學校教育誤入歧途，影響我國學生學業表現的水準，可以提供我國作為批判反教育學相關概念的依據。

## 三、幫助我們理解各種教育中的弔詭問題

隨著教育改革浪潮的來臨，各種生動活潑的教學方案模式，正不斷的在教育體制內外蓬勃發展，網路的快捷和複製科技的突破性發展，都使得知識的建構更為多元與數位，這些都會合理的威脅教育哲學的知識體系，教育哲學的研究與教學也不宜抱殘守缺。如何系統的引介知識，引出合宜的思考及激發師生之間的教育情愫，是教育哲學教學者困難的挑戰(簡成熙，2004：119)。面對前述的問題，教育學者要如何尋找傳統價值、釐定創新方向、認清領先優勢和痛改沉疴宿疾，才能促進臺灣教育學術的發展，找到我國社會整體文明未來的出路就相當重要(馮朝霖，2006)。歐克斯應用文化教育學「教育反思」的方式，分析現代教育中的各種弔詭，例如教育技術學與詩性教育學、倫理反思與審美表達、教育萬能與教育無能、教育目的與教育方法、現代理論與後現代理論等等問題，可以幫助我們瞭解教育理論性質的轉變，有效掌握教育問題的關鍵，解決教育理論和教育實踐的對立，促進我國教育學術的蓬勃發展。

#### 四、提供我國作為建構教育倫理學的借鑑

我國教育倫理學的發展尚在起步階段，在許多問題上還需要深入的研究，才能建立具有文化特色的教育理論。歐克斯認為教育倫理學新的建立，首先應該說明道德經驗對主體性建構的功能和意義，而不必回去關聯一種思辨「真正自我」的道德自我組織之立場；其次將過去到現在指出的有關「倫理客觀性」的論證嚴格的加以掌握，而且將其應用到教育問題的關係中；然後將教育的對象描述精確化，而且描述教育倫理學可以想像的輪廓大綱。這些觀點對於一門教育倫理學的建立，具有明確的指引作用，可以促進教育倫理學的發展，對於我國教育學術的發展具有重要的啓示，歐克斯的觀點可以提供我國作為建構教育倫理學的參考。

#### 五、提供我國作為評價杜威教育學的範例

杜威的實用主義內容非常豐富，教育理論更是包羅萬象，無法簡單的化約為自然主義、工具主義、科學主義或相對主義。過去許多歐洲、蘇聯和美國的學者，從德國觀念論、基督宗教和共產主義的立場出發，對杜威進行非理性的批判，將其實用主義貶抑為意見，指責杜威是資本主義和帝國主義的僕從，這是非常不公平的評價。歐克斯能夠從歷史和哲學的觀點出發，公平合理的對杜威的實用主義進行評價，還原杜威實用主義的原貌，幫助我們比較客觀的瞭解杜威在哲學和教育學上的貢獻，可以提供我國學者作為評價杜威教育學的範例，幫助我們更正確的瞭解杜威的實用主義和教育理論，以及他對於世界各國教育的影響。

#### 陸、結語

總而言之，歐克斯普通教育學的思想淵源來自康德批判哲學、席勒審美教育理論、杜威實用主義、莫爾分析哲學和哈伯瑪斯論辯倫理學的影響，其主要內涵包括理論與實踐聯結的探究、反教育學的挑戰與批判、教育中弔詭問題的探討、教育倫理學在建構和杜威實用主義的評價。歐克斯的普通教育學具有提出聯結理論與實踐的方法、批判反教育學論點中的錯誤、指出現代教育中的各種弔詭、提出建構教育倫理學的方向、理性的評價杜威的實用主義等優點，但是也存在著可能窄化了教育概念豐富的內涵、反教育學的批判仍然有不盡周延之處和教育倫理學在建構缺乏實質內容等問題。其普通教育學對我國的教育學術具有提供我國作為聯結理論與實踐的參考、提供我國作為批判教育理念的依據、幫助我們理解各種教育中的弔詭問題、提供我國作為建構教育倫理學的借鑑和提供我國作為評價杜威教育學的範例等重要啓示。儘管如此，歐克斯的普通教育學依然有許多優點，可以作為我國建立教育理論和解決教育問題的參考。

## 參考文獻

- 梁福鎮(2007)。歐克斯教育倫理學之探究。《當代教育研究》，15(3)，115-143。(Liang, F. [2007]. Inquiry into Jürgen Oelkers' educational ethics. Contemporary Educational Research Quarterly, 15(3), 115-143.)
- 詹棟樑(1996)。《教育倫理學》。臺北市：明文。(Jan, D.-L. [1996]. *Educational ethics*. Taipei: Ming-Wen Boostore.)
- 馮朝霖(1993)。德國教育哲史科目教學與研究之探討。《教育與心理研究》，16，145-174。(Fong, T. -L. [1993]. Discussion about instruction and research of German subjects of educational philosophy and history. Journal of Education and Psychology, 16, 145-174.)
- 馮朝霖(2006)。為誰辛苦為誰忙？論教育學術發展策略與理論本土化。《研習資訊》，23(6)，33-37。(Fong, T. -L. [2006]. For whom so hard and busy ? on developmental strategies and theoretical localization of educational academic. *Inservice Education Bulletin*, 23, 6: 33-37.)
- 簡成熙(2004)。《教育哲學：理念、專題與實務》。臺北市：高等教育。(Chien, C. H. [2004]. *Philosophy of education: ideas, topics and practice*. Taipei: Higher Education Publishing Co..)
- Apel, K.-O. (1973). *Transformation der Philosophie*. Band II. Frankfurt/M. , Deutschland: Suhrkamp Verlag.
- Benner, D. (1999). Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(1), 1-18.
- Benner, D. (2001a). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. (4 Auflage) Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Benner, D. (2001b). *Allgemeine Pädagogik*. (4 Auflage). München, Deutschland: Juventa Verlag.
- Böhm, W. (2005). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart, Deutschland: Kröner Verlag.
- Brinkmann, W. & Petersen, J. (Hrsg.)(1998). *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik*. Donauwörth, Deutschland: Auer Verlag.
- Buber, M. (1956). *Reden über Erziehung*. Heidelberg, Deutschland: Schneider Verlag.
- Buber, M. (1973). *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg, Deutschland: Schneider Verlag.
- Casale, R., & Horlacher, R.(Hrsg.)(2007). *Bildung und Öffentlichkeit. Jürgen Oelkers zum 60. Geburtstag*. Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Danner, H. (1994). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München, Deutschland: UTB Verlag.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York, USA: The Macmillan Company.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt/M. , Deutschland: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (2001). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt/M. , Deutschland: Suhrkamp Verlag.
- Kant, I. (1990). *Kritik der praktischen Vernunft*. Hamburg, Deutschland: Meiner Verlag.
- Kant, I. (1994). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hamburg, Deutschland: Meiner Verlag.
- Koinzer, T. (2009). Jürgen Oelkers, Dewey und die Pädagogik, Weinheim [u.a.],

- Beltz, 2009, 347 S., ISBN 978-3-407-85886-3. [Rezension].  
*Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)*, 8, 6.
- Moore, G. E. (1988). *Principia Ethica*. New York, USA : Prometheus Books.
- Oelkers, J. (1976). *Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik*.  
München, Deutschland: Kösel-Verlag.
- Oelkers, J. & Lehmann, T. (1983). *Antipädagogik. Herausforderung und Kritik*.  
Braunschweig, Deutschland: Agentur Pedersen.
- Oelker, J. (1988). *Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte*. München,  
Deutschland: Juventa Verlag.
- 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. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim, Deutschland:  
Beltz Verlag.
- Oelkers, J. (2007). Demokratie als Theorienorm in der Pädagogik des Pragmatismus.  
In Crotti, C., Gono, P., & Herzog, W. (Hrsg.). *Pädagogik und Politik. Historische  
und aktuelle Perspektiven*(151-176). Bern, Österreich: Haupt Verlag.
- Oelkers, J. (2009). *John Dewey und die Pädagogik*. Weinheim, Deutschland: Beltz  
Verlag.
- Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation*. Sankt Augustin, Deutschland:  
Verlag Hans Richarz.
- Schiller, F. (1993). *Sämtliche Werke*. 5 Bände. München, Deutschland: Hanser Verlag.
- Schmied-Kowarzik, W. (1974). *Dialektische Pädagogik*. München, Deutschland:  
Kösel Verlag.
- Winkel, R. (Hrsg.)(1988). *Pädagogische Epochen*. Düsseldorf, Deutschland: Schwann  
Verlag.

(匿名審查者提供寶貴的建議，作者在此表達誠摯的感謝之意！)

## **Inquiry into Jürgen Oelkers' General Pedagogy**

**Frank Liang**

**Professor, Center for Teacher Education National Chung Hsing University**

### **Abstract**

This study adopted the method of educational hermeneutics to investigate Oelkers' general pedagogy. It was affected by Kant's critical philosophy, Schiller's theory of aesthetic education, Dewey's pragmatism, Moore's analytical philosophy and Habermas' discourse ethics. Its contents includes inquiry into the connection between theory and practice, challenge and critique of anti-pedagogy, reflection about the paradox problems in education, the construction of educational ethics and evaluation of Dewey's pragmatism. Oelkers' general pedagogy has following advantages: first, address the method to connect theory and practice; second, criticize the mistakes of arguments about anti-pedagogy; third, point out some paradoxes in modern education; fourth, bring up the direction of construction about educational ethics; and fifth, reasonable to evaluate Dewey's pragmatism. But it has also some problems: it reduces abundant meanings of concept about education, its critiques about anti-pedagogy are not perfect and it lacks the real contents of his educational ethics. His perspectives can offer many implications for our education. It can be as references for connection of theory and practice, can as basis to criticize educational ideas, can help us to solve many paradoxes in education, can offer us as references to build educational ethics and can give us an example to evaluate Dewey's pedagogy. Even then, Oelkers' general pedagogy has many advantages; it can be as references for establishment of educational theory and improvement of educational practice for our country.

Keywords: Jürgen Oelkers, General Pedagogy, Anti-pedagogy