

國民教育研究學報，第 14 期：1-25
2005 年國立嘉義大學國民教育研究所

從社會演變論德國批判教育學的興起及 再發展-以其對權威問題之探討為例

朱 啟 華

國立中正大學教育研究所

摘 要

本文主要在探討德國批判教育學其權威概念的發展。在 1960 年代興起的德國批判教育學，在經歷了德國社會與教育的改革後，面臨其理論中，權威概念在發展上的問題。本文試圖藉由此項教育理論研究對象的延伸，及對其主張的教育目的加以修正，以解決批判教育學權威概念在發展中所面對的問題，進而突顯其在現今的社會中仍有其時代意義。

關鍵詞：德國批判教育學、權威、解放

壹、問題形成

1998年夏天在德國的哈勒大學(Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)，舉辦了一場關於批判教育學(kritische Erziehungswissenschaft)的研討會。與會人員有來自美國(如 Peter McLaren、Philip Wexler)，荷蘭(如 Willem van Reijen、Wim L. Wardekker、Siebren Miedema)，英國(如 Mike Cole) 及德國本身以研究這門領域為主的教育學者。研討會的文章後來被集結成冊，並且出版。書名稱為《批判教育科學--在新的起點上?!》(Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!)

這本書的意義，特別就其中關於德國的部分而言，最主要在於思考德國批判教育學現今所面對的處境：批判教育學如何能夠繼續發展？之所以會有這樣的問題產生，是因為此項學說是起源於對德國學校，尤其是 1960 年代社會與學校中的權威問題之反省而提出。對這些學者而言，教育問題是社會問題的一部分，因此教育與社會的關係是其探討的重點。然而隨著時代的變化，現今社會情勢相較於 1960 年代，即批判教育學興起的年代，有很大的不同。正如該書編者 H. Sünker 以及 H.-H. Krüger(1999, 頁 7) 在前言所提到的：「批判教育學所面對的新任務，在於對古典的取向(klassische Ansätze)加以重建，並尋求新的時代意義」。換言之，當初批判教育學所訴求的主題，即權威問題，在現在的社會中，似乎失去其正當性。因此，批判教育學的再發展，應當回到原初處理的權威問題上，重新思考其在今日的意義。¹

本文欲思考批判教育學在 60 年代探討教育中的權威問題時，當時的社會背景，進

¹ 「教育學」(Pädagogik) 與「教育科學」(Erziehungswissenschaft) 在批判教育學者的使用脈絡中並沒有什麼區別。這可以從以下將要提到的批判教育學者 Mollenhauer、Blankertz 與 Klafki 的文章中看出。比如 Blankertz 在 1979 年的一篇文章中，視自己的教育理論為批判的教育科學(Kritische Erziehungswissenschaft) (Blankertz, 1979, 28)。而 Klafki 在 1971 年的文章提到：批判教育學(kritische Pädagogik) 必須成為永恆無止境的社會批判，或者本身與社會批判相連結 (Klafki, 1971, 265)。Mollenhauer 則在 1968 年的文章中提到：批判教育學(kritische Pädagogik) 要將實然事物與可能事物間的緊張關係清晰化，並且透過與可能事物對立呈顯的方式，指出實然事物的諸多缺失 (Mollenhauer, 1968, 68-69)。這些基本上即顯露了這二個名詞在以社會批判取向教育學說中的可通用性。為使用簡單以及通順的緣故，所以在本文中用「教育學」取代「教育科學」的使用。其次，採用「教育學」不用「教學論」的理由在於：一、筆者不清楚教學論是否即等同於教學理論，但不論是教學論或教學理論，在德語的文獻中會使用 Didaktik、Unterrichtslehre 或 Unterrichtstheorie 而不是 Pädagogik 這個字。二、由下列對這些批判教育學者思想的陳述中，可以看到他們處理的問題面向極廣。換言之，教育學探討的範圍，遠超過以教學為重點的教學論或教學理論，所以在此以「教育學」而不用「教學論」作為 Pädagogik 這個字的翻譯。

而論述如何將一個國家性的權威問題，連接到世界的層面上。筆者在此採用 Volker Lenhardt 的觀點，他在本文開端所提及的《批判教育科學--在新的起點上?!》一書中，提及古典的(klassische)批判教育學在 1970 年代左右德國政治社會改革時期，是其發展的最高峰。社會轉變後，其再發展的契機，在於將探討的對象延伸到世界性的問題上 (Lenhardt, 1999, 頁 227)。換言之，要將世界上的權威問題，亦即世界上所出現的支配與被支配的不平等現象，作為批判教育學再發展的起點。雖然如此，但他首先並未指出，為何研究對象的擴展，便是批判教育學再發展的轉機。其次，他也沒有發現該項學說的主要觀點，也就是在關於教育目的之陳述中，所存在的衝突。所以本文一方面要說明這個延伸是有依據的，另一方面還要對批判教育學所主張的教育目的作修正。²

本文採文獻分析的方法。首先說明德國批判教育學興起的社會背景，以及其主要的代表人物，所提出的「以教育改造社會」的觀點。其次說明社會威權體制解體後，批判教育學所面對的問題。最後則評析批判教育學的再發展。³

貳、德國批判教育學興起的社會背景

在二次大戰中戰敗的德國對於納粹政權的反省，起初只是粗淺地將責任歸給希特勒的殘暴不仁上；至於進一步如何反省並防止類似極權政權的再現，因為德國戰後專注於經濟、政治與社會制度的重建，在 50 年代初期並未成為大眾關注的話題。直到 1958 年一群極右派的青少年在猶太人的寺院及墓碑上塗抹納粹黨徽以及口號時，才引起德國社會大眾的震驚，認為法西斯極右派政權可能再復興。隔年 (1959) Th. W. Adorno 在一場演講〈什麼叫做對過往歷史的處理?〉(Was heißt die Aufarbeitung der Vergangenheit?) 中指出，這些外在的、反民主的極權趨勢並不可怕，潛藏在民主社會中的集權主義思想才是更具有威脅性。從這篇文章起，Jürgen Habermas 也陸續加入對

² 德國批判教育學所處理的教育問題，不只侷限在權威的問題；但這個學派的產生，卻是以這問題作為出發點以及重心。所以本文只探究這問題，其它問題不在本文的討論範圍內。

³ 由於本文是就德國社會的變化，以及批判教育學發展的主題之關連作討論。因此無法通盤地對於該學派論述的理論背景，尤其是馬克斯主義與批判理論的影響，做深入的探討。只有當這些理論與批判教育學者的主張有密切關連時，比如 Blankertz 明顯提到 Kant 啓蒙概念的教育意義時，才會特別提到。否則本文的論述重點，仍以該學派產生的社會背景為主，以期望更能符合批判教育學是對於社會不公義，在此指的是學校教育的權威問題加以反省的意義。

從社會演變論德國批判教育學的興起及再發展-以其對權威問題之探討為例

教育的討論行列中 (Giesecke, 1972, 頁 38)。納粹暴行的問題，也從希特勒一人轉移到對整個德國威權社會的省思。1966 年 Adorno 更進一步指出，教育的目的是要防止 Auschwitz 集中營慘劇的再現 (Adorno, 1971)。由此，如何藉由教育達成社會改造的興趣逐漸形成，社會與教育的關連性也就愈發受到重視。到 60 年代末期，左派學生吸收了批判理論的思想，開始逐步以行動挑戰社會的威權體制，形成大規模反權威運動的高潮，並將之延伸到對社會權威的質疑。在此背景下，也使批判教育學蔚為風潮。這即如 Wolfgang Keckeisen 指出的：「60 年代德國社會為改革做準備 (Reformbereitschaft)，與對反權威的抗議活動所具有的獨特處境，對於批判教育學的發展以及能夠得到社會大眾的共鳴，是具有決定性意義的」(Keckeisen, 1984, 頁 111)。這指的是批判教育學者討論的教育問題，與社會大眾所關切的問題，緊密相連，因此它提出的課題才能得到社會大眾的認可。

以下即略述學生運動的過程，以及他們如何將對社會批判的態度，轉移到對學校的批評，促成批判教育學的崛起與盛行。

依據 Habermas (1969, 頁 10-11) 對於德國 60 年代當時社會運動漸告止息後的觀察，將此過程分為三期 (Habermas, 1969, 頁 10-11)。首先是由 1965 年初到 1967 年 6 月，且侷限在柏林自由大學中。參與的群眾以大學生為主，並以反越戰作為訴求對象。第二階段則是由 1967 年中旬開始，因參與示威的一名學生 Benno Ohnesorg，在抗議的活動中不幸被警方開槍打死，所以引發全德國大學生的串連。此階段抗議的對象包含：對傳播媒體有控制權的 Springer 集團；國會準備通過、但被學生及工會團體視為限制人民基本權利的〈緊急狀態法〉(Notstandsgesetze)；左右派政黨合組的聯合內閣以及政黨或工會中的首腦人物。由於抗爭的對象包含了德國的政治與社會範疇，因此主導抗議活動的學生組織，便與社會中的政治團體與工會團體結合，而使示威活動成為全國性的現象。但這種全國串聯的社會運動並沒有太大的成果，因為國會仍在 1968 年 5 月 30 日通過〈緊急狀態法〉。基於這種挫敗，所以學生又將抗議活動侷限在大學中。這即進入學生運動的第三階段。此階段依 Habermas 之見，純粹只是破壞性的活動，亦即阻撓學校改革的活動與改革目的的實現。由於在此過程中的相關因素，過於複雜，在此僅就其與教育脈絡相關的原因，加以說明。

首先是政治局勢的轉變。原本在野的左派社民黨 (Sozialdemokratische Partei Deutschland; SPD)，在 1966 年時與先前執政的右派政黨基民社民黨 (Christlich-demokratische Union; CDU/ Christlich-soziale Union; CSU) 組成聯合內閣，這使得原本支持社民黨的左派人士，大為失望，認為此舉已使在野黨失去國會監督的功能。隨後在

一份 1967 年 12 月的問卷中，反對聯合內閣者佔全部受訪者中的 42%，贊成者 40%。前者大學生佔的比例是 59%，後者則佔支持者 32%。顯現大部分大學生對當時左右共治的政治局勢抱持負面的看法（Tränhardt, 1997, 頁 176）。這即預告了 1968 年社會運動中，大學生在其中將扮演重要的角色。

其次是對於大眾媒體壟斷的抗議。當時德國有三分之一的報紙及媒體之發行受制於握有大部分股份的 Springer 集團，而該集團的政治立場偏向右派，因此常在其所控制的媒體上，醜化左派學生的遊行或示威活動。1967 年 6 月 2 日學生為抗議德國政府邀請當時伊朗獨裁者來訪，集結在柏林 Schöneberg 的市政廳及德國歌劇院前示威。結果在警方的驅散過程中，一名學生 Benno Ohnesorg 不幸被警方開槍打死（Masthoff, 1981, 頁 12）。學生事後認為警方處理不當，才造成此事件發生。同時認為警方對遊行者的認知，乃是媒體誤導所致，尤其是 Springer 集團掌握下的報章媒體（Masthoff, 1981, 頁 14）。學生因此對媒體的壟斷，尤其是以其佔有極大優勢的條件下，依其既定的政治立場來報導學生的示威活動，更為不滿。Springer 集團的扭曲報導，雖使得右派的政黨 CDU-CSU 從中得利，但此政黨卻注意到，長久如此可能帶來的社會問題。因此 1968 年基民黨（CDU）在柏林提出其政黨計畫時，即主張：「新聞報導被少數人所掌握，但不能說因此便無法有效地表達多元的政治觀點。我們要求能確立全國性的法律，以規範出版及編輯的權利與義務」（Tränhardt, 1997, 頁 179）。其後學生也通過反制 Springer 集團的決議（Masthoff, 1981, 頁 14）。此一決議，雖未能徹底實施，但學生們反省並批判現狀，追求一個公平合理、不被單一意見所壟斷的傳播媒體，即是對於社會權威的挑戰。

由上述的描述中，可發現參與反權威運動的群眾大部分是學生，示威遊行的地點也是以各地的大學為重心。其次，學生們佔領講堂，阻止教授們上課，並自行研讀並討論左派學者，如 Karl Marx、Adorno、Horkheimer、Habermas 的著作。同時他們也注意到教育體制中的權威問題。學生們發現，大學中許多狀況無法令人接受，如大學生人數過多、徒具學生自治之名、卻行科層體制之實的大學體制、在教授以父權式控制下的支配關係、學生在學習過程組織中欠缺影響力。這些問題表達的不只是大學體制的非民主，同時反應當時社會的權威特質（Masthoff, 1981, 頁 10-11）。

至於中學生則在 1967 年 2 月於柏林組成獨立學生會社（Unabhängige Schülergemeinschaft；USG），在 Göttingen 有獨立社會主義學生聯合會（Unabhängige Sozialistische Schülerbund；USSB）。類似組織也在其他大城，如漢堡、慕尼黑相繼成立。同年二月初，由已在 17 個城市成立的該類學生團體代表在法蘭克福集會成立獨立社會

主義學生行動中心 (Aktionszentrum Unabhängiger Sozialistischer Schüler; AUSS)。此組織的成立，可視為中學生反權力量量的集結 (Weber, 1974, 頁 82)。他們批評當時的學校，並提出理想的學習情境：比如學校應當教導學生不服從，學生應當對不正義及不合乎人性的事物，在自主思考之後，加以反抗。此外，學校的支配結構、紀律要求、行為規定及處罰都應當被廢除 (Weber, 1974, 頁 88-89)。同時他們也強調師生角色間的互換，這指的是，老師可由學生的批評及質疑的狀態中，了解學生的想法，並引導學生由依賴的狀態中，逐漸獨立自主。另一方面學生應當在此趨於自主的過程中，學會自己如何求知 (Weber, 1974, 頁 89-90)。此外學生還要求消除因著重學習成效而帶來的壓力，以及廢除教師以分數評量學習成就的方式。因為學習成果的評量常透過考試進行，成績較差者會得到處罰，因而失去學習興趣。而且以分數評量學習效果，也變成另一種紀律化的工具。因此學生主張應當廢除考試分數、成績單，因為這些代表的是支配者用來行使控制權的工具。取而代之的，是由學生間彼此互相評比。同時教師要引發學生學習的興趣，並以學習的樂趣原則 (Lustprinzip) 取代成效原則，讓學生自動產生學習的動機與興趣 (Weber, 1974, 頁 91-93)。最後，學生要求有更大參與決定學校事務的權力。在 60 年代中葉，德國中學生具有「學生共同負責」 (Schülermitverantwortung) 的義務，學生有必要規劃及參與學校活動，比如舉辦學校慶典。但對反權威學生團體而言，看到的和諧現象其實只是表象，因為學生批評學校及代表學生利益的言論，一般而言是不受學校歡迎的 (Weber, 1974, 頁 93)。因此學生主張有共同參與決定學校事務的權利 (Mitbestimmung)，亦即學生有權參與他們相關的事務，如學習內容、學習成果評量。這顯示學校與教師所具有的權威地位，在此次社會運動中被質疑，同時也突顯了社會運動中反權威訴求的對象不只是政治及媒體，教育情境同時也成了反省的對象。

參、德國批判教育學的主要觀點

對學校及教師權威的批評，隨著學運的反權威訴求，不僅得到社會的共鳴，也引起教育學者們的省思，「解放」一詞逐漸在教育界中風行起來。如何透過教育，促使學生擺脫權威的支配與宰制，而達成自我與社會的解放，成了批判教育學者們的關注焦點。但首先要問的是：有那些教育學者的學說，可稱為批判教育學？

依據 Dieter Lenzen 的觀點，德國批判教育學代表人物有三位：即 Klaus Mollenhauer

(1928-1998)、Herwig Blankertz (1927-1983)、Wolfgang Klafki (1927-) ⁴，其判定的標準在於：這些學者一方面曾授業於精神科學教育學的學者 Erich Weniger (1894-1961) 門下；另一方面則是在 1960 年代之後，開始強調學習者的「解放」(Emanzipation) 在教育中的重要性(Lenzen, 1994, 頁 26)。如前所言，在 60 年代，德國戰後的一代開始對納粹政權及極權主義，和德國社會文化的關連性，加以反省，避免將來重蹈覆轍。這些學者發現，精神科學教育學在面對這些社會問題時，卻顯得無能為力。原因在於此學說是由詮釋學出發，強調對於教育情境的理解。這指的是，只有當事件發生後，才能對此現象進行研究。亦即只有當極權政權存在，並影響教育情境時，才能對此事實加以瞭解及詮釋。為解決這問題，批判教育學應具備以下二項功能：對教育實際具有批判的功能，以及對教育情境中所存在的意識型態，加以揭露 (Lenzen, 1994, 頁 27-28)。但這二個面向，是無法由精神科學教育學中推演而出。故此三位學者試圖由批判理論出發，以此為基礎，對教育活動進行反省及批判，以顯現其中所存在的問題。換言之，批判教育學著重對教育與社會間彼此間關連性的探討，強調如何透過教育，防止類似納粹的極權政權再現於德國社會中，同時也要反省教育情境，若其中存在著對學習者支配的現象，亦應當加以去除。

上述對於批判教育學說著重以社會與學校教育之關連性作為探討的主題，所做的描述仍很抽象。以下即藉著對此討論內容的起源，以及此三位教育學者在這個主題的發展加以探討，以釐清批判教育學欲處理的權威問題。

就批判教育學這詞的歷史來看，早在 1920 年代即出現。依 Gerd Stein 的研究顯示，1921 年 Max Frischeisen-Köhler (1878-1922) 將批判的這個詞用來標示教育學的一個研究方向，以便於與經驗的教育學及思辨的教育學做區別；Josef Dolch (1899-1971) 也在 1929 年將教育學的系統區分為社會學的教育學 (Soziologische Pädagogik)、文化及價值的教育學 (Kultur-und Wertpädagogik)、觀念論的教育學 (Idealistische Pädagogik) 以及批判教育學。但不論 Frischeisen-Köhler 或 Dolch，二者對批判這個詞的運用，均有相似的企圖。亦即：一方面將教育學研究的取向區分為以描述的與以規範導向的教育

⁴ 只以這三位作為討論的主題，因為德國教育學者，在論及批判教育學中的代表人物時，常會提到這三位。比如在 Wolfgang Brezinka 的《新左派教育學》(Die Pädagogik der Neuen Linken) (Brezinka, 1981)、Dietrich Benner 的《教育科學思潮》(Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft) (Benner, 1991)，或是 Dieter Lenzen 《教育科學-教育學》

(Erziehungswissenschaft-Pädagogik) 都會提及這三位。因此可以確定的是，這三位批判教育學者，是 Lenzen, Brezinka 以及 Benner 共同認定人物中的交集。而特別採用 Lenzen 的說法，是因為由他的標準中，更能看清這三位學者觀點的轉變，以及與社會的變化間的關係。

從社會演變論德國批判教育學的興起及再發展-以其對權威問題之探討為例

學，而批判教育學則屬於後者；另一方面則貶抑以描述為主導的教育學。然而在二人對教育學的區隔中可以看出其研究對象是教育學本身，是對教育理論的再反省(Stein, 1980, 頁 11)，其研究主題並未涉及教育與社會關係的探討。換言之，1920 年代雖出現批判教育學這字詞，但因其研究課題之故，不同於今日以社會及學校批判為主題的批判教育學。

這種情況到了 60 年代有了轉變，尤其是這年代的末期的學生運動對批判教育學的影響雖大，但它只是反權威運動的高峰。如前所言，從 1959 年 Adorno 的演講後，學校與社會的關係就漸受矚目。教育學者中，最早以教育與社會之關係作探討主題的，是 Mollenhauer 1964 年在《德國學校》(Die Deutsche Schule) 這份期刊所發表的〈教育學與合理性〉(Pädagogik und Rationalität)。在這篇文章中，Mollenhauer (1964, 頁 665-666) 批評了傳統的教育概念，比如責任與權威。他認為一般人，包括教育學者 E. Weniger、E. Lichtenstein、L. Froese 等人，主張學校在面對學生時，負有無所不包的責任，尤其要保護學生身心的發展，避免受到外在不良環境的影響 (Mollenhauer, 1964, 頁 665-666)。依 Mollenhauer 的看法，這觀點的產生是源於將家庭對孩童照顧的責任，直接轉移給學校，學校被視為家庭的延伸。如此導致了學校成為一個封閉的系統，因為它必須是一個「教育的省份」(pädagogische Provinz)，使學生免受到外在環境，尤其是媒體的影響 (Mollenhauer, 1964, 頁 668)。對 Mollenhauer 而言，這類想法是缺乏理性批判的。因為它並未說明學校為何要擔負如此多的責任，以及透過學校是否真的能避免社會的負面因素對學生造成影響。這種理所當然的態度，也顯現在學校權威的問題上。Mollenhauer 認為教師與學生的關係，是屬於支配性的權威 (Herrschaftsautorität) (Mollenhauer, 1964, 頁 699)。教師在權力的最高端，學生位居最底層，而且沒有批評教師運用權威的權利，只能承認其存在的事實。同時教師亦不允許學生對教育活動進行批評，或參與跟學習有關事物的決定。

透過對責任及權威在教育情境的討論，Mollenhauer 認為二者是受到社會影響所造成。換言之，二者反映了當時的社會情況。所以他認為，如果要消除這種不合理的社會條件，同時又要避免此類情況透過教育的活動被強化，就要激發未成年人改造社會的潛在能力，這是教育理論與實際應負的責任 (Mollenhauer, 1964, 頁 672)。這指的是，不論是教育理論的主要觀點或是教育的實際活動，最終都以改造社會的不合理現象為目的。因此除了對教育實際的批評外，他也進一步陳述建構符合改造社會原則的教育理論時，應當要注意的面向。Mollenhauer 首先批評傳統的精神科學教育學太過於強調個體主觀的理解，而缺乏對理解結果進行實證的檢驗；另一方面，經驗實證導向的教

育學雖提供具體且可檢證的研究結果，但卻缺乏對此結果合理性的探討。亦即缺乏對此研究結果與社會脈絡間的探討，而這也是精神科學教育學所欠缺的。故 Mollenhauer 主張，理想教育理論的建構原則，應當要能對教育實際背後的社會事實，加以揭露並消除。這些事實是：壓迫、造假、刻板印象及意識型態 (Mollenhauer, 1964, 頁 672-673)。只有以此為前提所建立的教育理論，以及由此演繹出的教育實際，才能對教育中不合理，並被視為理所當然的事物加以批判。同時培養學生具有對社會不合理的現象批評及改造的能力。

透過〈教育學與合理性〉這篇文章的分析，可看出「透過教育，改造社會」即是 Mollenhauer 此文的立論點 (These)。雖然 Mollenhauer 這篇文章的篇名無法使人與批判教育學產生聯想，但其論述的內容，卻是此學派學者後來討論的重點。這即是德國教育史學者 H.-E. Tenorth 所提及的：Mollenhauer 的這篇文章顯示，所有批判教育學者在後來理論的發展中，提出用來支持其論點之有力且重要的論證均可以在這篇文章中發現。故其是批判教育學的「誕生時刻」(Tenorth, 2000, 頁 18)。而這也同時顯示了，權威問題是批判教育學產生時，要探討與解決的問題。

在 Mollenhauer 這篇具有指標性的文章中可發現，所提到的教育情境中之不合理的現象，指的是學校中的權威問題。這也就成了批判教育學探討的對象。同時當 Mollenhauer 把教育的目的視為「透過教育，改造社會」時，實即隱含了學習者應具有自我解放以及解放社會的能力。因為在 Mollenhauer 批評學校有太強的權威與太多的責任時，就可以發現權威與責任二者的依存性。這指的是，當學校對學生有行使權威的權力時，比如對學生的行為加以規範，則學校應當對此決定負責。亦即學校需擔負相對應的責任。同樣地，當學校對學生學習與活動要負大部分責任時，則學校本身就應有權力管理學生。所以當學校有極大權威及相對應的責任時，學生就相對地不需要有太多的自由，只需要服從學校的安排即可。對於學校權威及責任的批評，實欲降低學校的主宰地位，而給予學生有機會發展自己的能力，成為獨立自主的個體。此即為學生的自我解放。另一方面，Mollenhauer 又強調要以此為基礎，培養學生有改造社會的能力。就此而言即是要求學生有解放社會的能力。但這些能力的要求在 Mollenhauer 1964 年這篇文章中，並未明確清楚地被表達。直到 1968 年首次發行的論文合集《教育與解放》(Erziehung und Emanzipation) 中，Mollenhauer 才明確地陳述教育活動以達成學生解放為教育目的：「教育與陶冶(Bildung)，是以達到主體的成熟為目的。這項原則，對教育學本身是有建設性的，此原則也同時符應了解放是教育科學在認知上主導的旨趣」(Mollenhauer, 1971, 頁 10)。而解放的意義指的是，主體由限制其理性及理性活動

從社會演變論德國批判教育學的興起及再發展-以其對權威問題之探討為例

的條件中，釋放而出（Mollenhauer, 1971, 頁 11）。由此可確立「解放」是 Mollenhauer 教育理論所欲達成的教育目的。

上述是關於 Mollenhauer 對社會與教育的關係，以及教育目的的論述。類似的觀點亦顯現在 Klafki 的教育思想中。1971 年 Klafki 在與其它教育學者合寫的三本一系列關於教育學的著作中提到，該系列發行目的，在於將教育理論建構為批判的教育科學（Klafki, 1971, 頁 262）。這裡所指的「批判的」與當時社會學中的批判理論有關，二者的共同點在於強調要改造社會。就教育情境而言，強調的便是以教育為立足點，進而改造社會的目標。故批判教育學對 Klafki 而言，其主要旨趣（Interesse）在於使學習者達到成熟（Mündigkeit）、自我決定（Selbstbestimmung）、自由、民主化及解放的目的（Klafki, 1971: 264）。以此為根據，使社會中的所有成員亦能達到此目的，實現一個民主化的社會。這呈顯在其 1971 年發表的文章〈教育科學作為批判建構的理論：詮釋—經驗—意識型態批判〉（Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik）。在文中，Klafki 認為理想的教育理論應將詮釋學導向的精神科學教育學，以及實證導向的教育研究，二者所提出的論點與研究成果，批判性地檢視，以發現其中的意識型態（Klafki, 1971a）。故 Klafki 對於批判教育科學的發展方向，與 Mollenhauer 對教育理論所抱持的主張，是一致的；亦即要包含社會批判的面向，以及學生解放能力的養成。

另一位亦被視為批判教育學代表人物的 Blankertz，一方面沿襲上述理論建構原則，主張經驗與詮釋為主導的二種類型之研究方法及所得到的結果，在教育學方法上雖具有其重要性，然而最後應當在意識型態或社會批判的角度下，對這些研究結果進行檢視。另一方面在論述教育目的時，Blankertz 則試圖將康德啟蒙思想與解放概念相結合。他認為，教育活動面對的是一個不成熟的個體，而教育的目的即在將之導向成熟的狀態（Blankertz, 1979, 頁 40-41）。Blankertz 借用康德啟蒙的觀點解釋此二種狀態。成熟在此指的不只是知識與能力的獲得，而更是個體能自主地且在不依賴他人的情境下，運用理性能力，自己做決定。換言之，一個成熟的個體，是個獨立自主的主體。因此對不成熟的個體而言，教育即是具有使之導向成熟的功能，亦即含有解放的意義。這是因為不成熟對康德而言，不在於個體缺乏知識，而在於他缺乏勇氣與決心尋求獨立自主，因而處處要依賴別人（Kant, 1977, 頁 53）。造成這種依賴狀態的原因，Blankertz 將之詮釋為，是因外在勢力影響所致，亦即外在環境產生了讓個體可以找到依賴的理由，比如過度的照顧或權威支配，使個體失去了自我訓練及運用自己能力解決問題的機會，最後只得依附於外在的支助（Blankertz, 1979, 頁 41）。因此在教育環境中，應

當要抗拒並改變來自外來的影響因素，使學習者有發展獨立自主人格的機會。就此而言，即顯現了教育所具有的解放功能。同時也顯示了以權威支配的方式阻礙個人獨立自主的實現，應當要加以批判並揚棄（Blankertz, 1979, 頁 41-42）。

由上述三位學者對教育理論的主張中，可看出，教育體系的建立均應採意識型態批判作為主導原則，並以教育活動中的權威問題作為批判教育學探討的主題，教育目的在於培養具有自我解放，及解放社會能力的成熟個體。這顯示出，批判教育學者討論的教育問題，就是社會大眾所關切的。因此它提出的課題才能得到社會大眾的認可。但這也意味著，當社會關切的問題被解決時，批判教育學的研究課題將跟著消失，而形成缺乏研究對象的困境。以下即對此現象的發展，與對批判教育學所造成的影響，加以探討。

肆、德國社會的反應與轉變

面對學生運動與教育學者們對於學校權威問題的批評，德國社會對此也有回應，以下的段落就要針對這個現象進行描述。

由大學生與中學生在此次社會運動中的訴求可看出，反對教育環境中的權威及師生間的支配關係，要求獨立自主的行動空間，成為其對教育現狀的主要批評點。就其後續發展而言，此項訴求得到德國政府的正視，並有所回應。這可以從 1965 年成立的德國教育諮詢委員會（Deutscher Bildungsrat）所提出的建議書中發現。對於學校中的權威問題，該委員會在 1973 年提出一篇報告書《教育系統中組織及行政的改革。第一部份：自主性強化了的學校及教師：學生與父母的參與》（Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern）之中提到學校既屬於民主社會的一部份，則其運作亦應符合民主社會的基本精神。在此所指的基本精神，意謂公民主動與積極參與於社會中（Deutscher Bildungsrat, 1973, 頁 A22）。只有如此才能使代議制的民主政治繼續運作。在此前提下，若學生——作為未來的公民——在學校中缺乏參與決定並為此決定負責任的機會，則一方面將有礙其獨立自主人格的培養，另一方面則無法熟悉民主社會的運作。故此建議書強調的學校改革方向，在於加強參與（Partizipation）的原則：「參與指的是，老師及學生有制度地加入學校的諮詢與決策中的概念，嘗試建議以溝通再決定的歷程，建設性地將學校衝突清晰化，並進而建立共識，透過此程序亦

從社會演變論德國批判教育學的興起及再發展-以其對權威問題之探討為例

可回答能力與適切性 (Betroffenheit)、合法及利益、責任與決定等問題」(Deutscher Bildungsrat, 1973, 頁 A22)。在此可看到教師在教育的場合中，將不再具有絕對的權威。而是學生、家長都有共同參與決策的權利，並透過意見溝通的過程，以解決問題。這明顯的是對反學校權威運動的回應。

在後來的發展中，則可看到該建議書成為各邦制訂學校法時，學生參與校務決定權的依據。比如 Baden-Württemberg 這邦在 1983 年 8 月 1 日所訂定的學校法中，即開始注意學生在學校中的權益問題。而在 2000 年 7 月 25 日修訂的學校法§67 中之(3)更提到由學生選出的發言人，應當與校長、中介教師⁵ (Verbindungslehrer) 定期聚會，以便於能討論學生共同負責的事務，並相互交換訊息 (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, 2001, 頁 658)。Friedrich Rost 將 1977 年到 1995 年間各邦修訂的學校法中關於學生參與權的部分做了概括性的總結。他發現在 Baden-Württemberg、柏林、不萊梅 (Bremen)、漢堡、Nordrhein-Westfalen、Saarland 及 Schleswig-Holstein 諸邦第一次有由學生、教師及家長共同組成的學校會議。這顯示，這些邦透過立法的方式，確立學生在學校運作中的地位。另外在 Bayern、Hessen 及 Rheinland-Pfalz 等邦亦有類似的會議，但在學校中的影響力不如前者強。此外，對於學校會議的成員，亦有不同的規定。會議主席大部分由校長擔任，會議代表人數介於 6 人到 36 人之間，分別由老師家長及學生擔任。有的邦規定教師人數代表需佔會議總人數的一半，有的只佔三分之一 (Rost, 1995, 頁 508-509)。在後者的情況中，家長以及學生所佔的比例就比較高。但無論比例為何，實可顯示，社會透過立法，即制度化的方式，保障學生在學校中的權利。

上述的各項改革措施，在消極方面顯示了對於學校教師權威的限制。Mollenhauer 所批評的，教師對學生支配的問題，也因此得到解決。積極方面則突顯了學生從過去的侷限中解放出來，並有較大的自由以發展自己的能力。但這卻也成了批判教育學本身發展上所面臨的問題：亦即批判教育學原初的關注點，就顯得不再具有重要性及迫切性。這除了從稍後要提到的批判教育學者 Wolfgang Klafki 其教育思想的轉變中可以發現外，亦可以由另一位教育學者 Herrmann Giesecke (1932-)對教育改革的反省中看出。他在其自傳《我的人生是學習》(Mein Leben ist Lernen) 中對 60 到 80 年代德國社會與教育的變化，有如下的描述：「我事先沒有預料到，解放的歷程在幾年間就在歷史上宣告結束，我還以為，這個主題還會持續幾年是國內政壇上的課題，尤其是我當時

⁵ 中介教師是由學生組成的諮尋委員會從教師群中，選出一至三位教師擔任此職位，但須徵得其同意。

考量的主要重點，即：青年人要由傳統的各種教育勢力中，解放出來。到 70 年代中葉就有全面性的成果出現，以致於年輕人新獲得的自由成為教育問題。而這個問題也是幾年後，『認同』(Identität) 這個概念所探討的內容」(Giesecke, 2000, 頁 230)。

由這段話可看出，經過 70 年代及後續的教育改革，學生已從過去在學校中受支配的地位中，解脫而出。學校中的權威問題，變得相較於以前不再具有極大的重要性。反而是學生在獲得自由後，如何面對自己的自由，以便在多元的社會中建立自我認同，就成為教育的當務之急。如果再談論學習者解放的問題，在今天民主化的社會中，將會因學習者已經解放的事實，而失去了討論的對象(gegenstandslos)(Giesecke, 2000, 頁 231)。

Giesecke 的這段陳述，實際上亦可用來質疑批判教育學。尤其當社會與學校賦予學生更多自主權後，學校中的權威問題，也因社會的民主化與教育的改革，使得批判教育學「透過教育，改造社會」的訴求失去了合理性。批判教育學應如何因應，才能有再發展的可能性？但這種可能性隱含著下列的預設，即：如果再發展出來的教育學說，與批判教育學原初訴諸解放的教育目的與研究對象，失去一貫或延續性的話，則發展出的理論，就是另外一種思考導向的教育學，而不能當作是批判教育學的再發展。因此其再發展必須建立在原先議題的延續上。或者，德國批判教育學本身實際上已經由於其社會改變、校園民主化後，沒有再發展的可能性？以下的段落將要指出，批判教育學的主要觀點是可以再發展的，這種可能性是建立在其探討主題的擴充，以及對於教育目的的修正上。以下將對此加以討論。

伍、德國批判教育學中權威概念的再發展

(I)：全球化作為討論主題

在此所提及的「再發展」，指的是批判教育學在面對上述的問題時，應當要如何擴展本身論述的視野，以便更能符合社會發展的需求。本文認為該學派再發展的面向，包括二個面向。首先，是探討主題的延伸。也就是將全球化的問題，納入學校教育的主題中。其次，則是以自我決定，作為修正後的教育目的。這二點，將在以下進行討論。

首先，就研究主題而言，筆者承接 Lenhardt 的看法，認為德國批判教育學再發展

從社會演變論德國批判教育學的興起及再發展-以其對權威問題之探討為例

的可能性，在於將探討的權威現象，由以德國社會為重點，擴展到全球性的議題上。之所以如此，Lenhardt 並未加以說明。所以在本章節中，筆者將對此原因加以解釋。然而在說明世界性的議題，為何能作為批判教育學新的研究主題之前，要先對現今世界各國彼此間的互動關係，有所瞭解。透過這項說明後，同時也將釐清，這些議題能夠成為批判教育學新的研究對象，並且提供此教育學說再發展的可能性。

世界各國關係的發展趨勢，可以藉由 Ulrich Beck 所討論的「全球化」(Globalisierung) 的觀點加以解釋。這概念指的是，由於世界各國間的交通往來及訊息傳遞，較以往方便，而使不同國家之間的關係較以往緊密，同時國家間的界線也變得模糊。Beck 認為這種全球化的現象，具體地表現在五個面向上，即：傳播科技發達使得世界上某一地區發生的事情，能迅速被其他國家或地區掌握的資訊或訊息傳遞的全球化；工業化帶來全球性的環境變化，這指的是生態影響的全球化；國際間金融往來自由度提高，所形成經濟的全球化；廉價勞動力輸出，或資本輸入低廉勞動力地區的趨勢，所造成的生產的全球化；不同文化間交流互動，所產生的文化全球化 (Beck, 1999, 頁 39-42)。

Beck 對全球化的描述，一方面可以看到它為人類帶來的便利，如訊息流通快速，使人易於掌握世界的動態。但同時也看到全球化所產生的缺失，比如因工業化後，造成全球性環境污染的問題；或者跨國性的企業利用金融流通之便，在開發中的國家找尋便宜的勞動力，卻造成資金流出國家高失業率。換言之，有些問題雖在特定地區發生，但影響的範圍卻是全球性的。Dieter Wellershoff 即針對全球所產生的缺失加以探討，認為它會產生較以往更複雜的世界性的問題，比如集權國家的獨裁者對於國內少數民族或異己的迫害，形成跨國性的難民潮。經濟自由化使得勞力密集國家遭受工業化國家的壓榨，以及經濟上日漸的依賴。同時也由於土地過度使用，使得自然資源快速耗盡，所形成的環境問題等等(Wellershoff, 1999, 頁 25-29)。

在說明了全球化對於世界所造成的負面影響後，可以用來解釋，何以這些全球性的議題能作為批判教育學再發展時探討的主題，其主要的因素，就在於這些全球性議題本身的特質上。因為在這些全球性的問題中，存在著壓迫者與被壓迫者的關係。這顯現在獨裁者與被其統治下的人民、已開發國家與未開發或開發中國家，彼此間所存在的支配—被支配的關係。故基於此宰制與被宰制的事實，可把它當作批判教育學再發展的契機。因為首先在研究主題上，批判教育學是針對德國社會與學校中的權威現象，作為批評與研究的對象；而上述世界性的議題，也存在著這類支配性的現象，故以此作為批判教育學探討的主題，在研究題材上具有延續性。

其次，就教育目的而言，批判教育學先前主張透過教育的歷程，達成學生自我解放與解放社會的目標。當以全球性的議題作為批判教育學的研究對象時，則能促使學生在瞭解世界問題的局勢後，進一步關心被壓迫的民族或人民，而使他們由被支配的處境中釋放而出。換言之，當批判教育學將世界性的議題納為研究的題材時，其教育目的就是「透過教育、改造世界」。如此也就保留了其以解放受壓迫者的原初教育目的。也顯現了以全球性的議題作為研究對象時。在教育目的上的一貫性。

綜合而言，將世界性的議題作為批判教育學的探討對象，由於此主題本身所具有的特質，以及其衍生出的教育目的，與批判教育學在 60 年代所討論的主題與追求的目的上，存在著延續性。因此可把研究對象擴及到全球性的面向上，當作批判教育學再發展的依據。

基於上述的討論可以證成，德國批判教育學再發展的可能性，在於將世界性的議題作為研究對象。這樣的觀點，雖然也可以在 Klafki 1982 年之後的教育理論中發現，同時也是他探討的重點。但 Klafki 研究議題的改變，並不是因為他發現批判教育學發展的困境後，對原初立場所做的修正，而是因為他認為世界上各國的關係較過去密切，因此應當要瞭解各國互動頻繁所產生的問題，並加以解決。換言之，Klafki 並未發現批判教育學本身的問題。其教育觀點的擴充，與批判教育學面對困境後尋求再發展的企圖，二者之間，並無直接的關連性。但由於 Klafki 對於世界性議題的探討，以及學生在透過這些問題學習後，所欲達成的教育目的，均有系統性的陳述。因此在探討批判教育學發展的可能性上，要借用 Klafki 對教育目的與學習內容的討論。

扣緊以解放作為教育目的，Klafki 在其 1977 年的一篇文章中提到，教育的目的在於使學習者能發展出自我決定以及與他人共同決定的能力 (Selbst- und Mitbestimmung) (Klafki, 1977, 頁 28-29)。對 Klafki 而言，自我決定是一個個體獨立自主的表現，但他的決定必須考慮他人的存在，避免使自己的決定成為宰制他人、或使其他人喪失自我決定的機會。因此個人在面對一項與他人有關的事物時，必須要具有與他人共同決定之能力。為使這項原則性的描述更具體，他提出了在與他人共同決定事物時所應具備的基本能力：團結一致 (Solidarität)、溝通、設身處地、對模糊性的容忍力 (Klafki, 1977, 頁 29)。在這些基本能力的預設下，個體才能與他人作意見的交流，體會其感受與需要，並對無法立刻達成共識之事，保持耐心，如此才算具有與他人共同作決定的能力。但在此值得注意的是，團結一致這名詞，是在透過勞工運動後才變得廣為使用的，其目的在團結無產階級以對抗資本家壓榨。後來則被擴大到凡是受壓迫者都應該彼此團結，才能從剝削與受壓迫中解放出來 (Giesecke, 1997, 頁 565)。Klafki 在此將

從社會演變論德國批判教育學的興起及再發展-以其對權威問題之探討為例

團結一致視為是基本能力，指的是當社會中的其他成員因受壓迫而無法自我決定時，應當與他們為爭取平等的權利，共同努力。與他人共同決定在此即是與社會中受壓迫者團結，以改變壓迫個人自主性的外在環境，亦即與社會中受壓迫者，共同對抗權威的宰制。故 Klafki 考慮的不只是一個民主社會中，成員之間如何達成共識的問題；還顧及在一個權威的社會中，個體之間如何互相支持，以產生尊重個人存在的新的社會。

依此，Klafki 在此階段的教育目的，一方面著重學生獨立自主能力的實現，這指的是要使個體能從權威的支配中釋放出來，自行決定事物，故追求的是學習者自我解放能力的培養。此外也幫助社會中其他無法自我決定者，改變外在環境的壓迫，使之有自主決定的機會，這即是解放社會的能力。所以，陶冶自我解放與解放社會的能力，就是 Klafki 在 1982 年之前所主張的教育目的，同時也是其在 1970 年以解放作為教育目的的具體顯現。

然而應當透過哪些教材，以使學生發展這些能力？Klafki 將教材分為工具性的題材（instrumentelle Themen）與潛在解放性的題材（potentiell emanzipatorische Themen）。對 Klafki 而言，後者的內容具有政治及自我與社會解放的意義，包含：政治衝突的分析性教育的主題、生化科技環保、核能、東德、資本主義式的經濟秩序、納粹極權、社會主義及爵士樂等（Klafki, 1977, 頁 28）。這些教材之外的，則是屬於工具性的題材。其特色在於沒有直接關連到政治及社會面向。透過這些課題，可以使學習者瞭解，權威的社會如何支配並取代個人的決定，進而思考個體在此類社會中，如何由受宰制的地位中獲得解放，進而聯合其他個體，建立自由且無支配存在的社會。

上述 Klafki 對教育目的及教材的論述，具體表達他以社會批判為重心的立場。但在 1982 年之後，其對教育目的及教材的觀點均有所轉變。在教育目的中，團結一致的能力被提升到與自我決定及共同決定的能力一樣，具有同等地位，不再如 1982 年之前，只是附屬於自我及與他人決定之能力下。同時所要聯合的對象，已不再侷限於德國社會中受支配者，而是更擴及到全世界。這顯現在他提出的學習內容中。這些教材即是所謂的「核心問題」（Schlüsselprobleme）。對 Klafki 而言，核心問題指的是現今世界上有迫切性且亟待解決的事件，但由於人類社會不斷演進，因此也不停地產生新的問題。依此，他認為由 1983 年到 1995 年為止，共有 8 個核心問題：和平問題；環保問題；社會上階級間、性別間、本國人與外國人間諸多不平等的問題；新的科技發展所帶來的便利與危險；性愛經驗與性別關係；國家與全球化、本土文化與跨文化間對立與消解的問題；世界人口遽增所產生的問題；工業國家與發展中國家的關係（Klafki, 1993, 頁 9；Klafki, 1994, 頁 56-60；Klafki, 1995, 頁 12）。透過這些問題的認識，教師應當要激

起學生幫助世界上受壓迫族群與國家的人民的動機，與其合作，共同為消除壓迫與不平等的現象而努力。這種解放世界上被宰制民族的熱情與行動，即是團結一致的表現，亦是 1982 年之後，Klafki 所大力提倡的教育目標。之前所提及的教材：工具性的以及潛在解放性的題材。其重要性也就被核心問題所取代。Klafki 將自己探討對象的重心，不論在教學內容或教育目的，由德國社會擴展到世界的面向，歸因於現今世界上的國家彼此間的互動較以前更為頻繁，關係更為緊密。一個國家的問題，可能會影響到其他的國家，因此這類超越國家疆界的問題，也就成了探討的重點（Klafki, 1995, 頁 79-81）。

Klafki 核心問題的內容，被部分德國的邦政府在編定教學大綱（Lehrplan）時，列入講授的綱要中。最明顯地是在 Rheinland-Pfalz 這邦於 1994 年為中學生設計的「社會課程」（Gemeinschaftskunde）中關於「政治學教學法」（Politikdidaktik）的部分，除了性愛經驗與性別關係外，Klafki 所提核心問題的其他部分，都列在其中（Ministerium für Bildung und Kultur Rheinland-Pfalz, 1994, 頁 25-51）。這顯示了，Klafki 核心問題的時代性及在現代社會的重要性。這也是為何 Lenhardt 主張比較教育科學（Vergleichende Erziehungswissenschaft）可以將 Klafki 的核心問題納為研究主題，同時與批判教育學相銜接，進而發展出以解放被壓迫國家人民為旨趣的比較教育研究（Lenhardt, 1999, 頁 210-212）。換言之，將批判教育學探討的對象延伸到國際問題的面向，可以視為這個學說探討主題再發展的關鍵點。

陸、德國批判教育學中權威概念的再發展

（II）：自我決定作為教育目的

以上是針對教育與社會演變關係，來談論批判教育學的興起，與社會改變之後的再發展。但是尚未觸及批判教育學中，教育目的的問題，從前期進入後期的發展，從德國社會的權威問題到全球性宰制問題的探討，筆者認為，在其再發展的過程中，並沒有處理教育目的政治化的問題，以下即加以申述。

批判教育學所面臨的最根本問題，在於實現解放的教育目的時，過於強調特定政黨的信念（Parteilichkeit）。特別是左派的政治理念。如此使得教育失去了教育本身的自主性，而成為實現政黨理念的工具。

從社會演變論德國批判教育學的興起及再發展-以其對權威問題之探討為例

對於批判教育學這方面提出較多質疑的，應屬 Wolfgang Brezinka (1928-)。他在 1972 年第一版的《新左派教育學》(Pädagogik der Neuen Linken) 一書中，認為當時的批判教育學在內容上是空無一物的 (informationsarm)，並且又由批判理論中借用了一些觀念，但卻不知道在處理教育科學或教育哲學的問題上，有無幫助 (Brezinka, 1972, 頁 22)。到了 1981 年這些受批評學者們的理論，均有極大的發展，Brezinka 先前的批評已不適用。故他在 1981 年該書內容擴充後的第六版中指出，該類以社會批判取向的教育理論，將教育予以政治化。他們均試圖透過教育，改造社會。但在這過程中，即預設現存社會是不合理，且應當被推翻的。透過這種歷程，才能建立一個無權威及無支配的社會。相對於此，Brezinka 認為上述這類社會應是透過民主議會的程序而達成。在議會中議員們討論國家運作的方向，因此國家應當朝何種方向發展，是屬於不同政黨之間的議題，亦即是政治鬥爭 (politische Kämpfe) 的範疇。但在左派教育學，也包括批判教育學，卻將政治中的特定路線，引進教育中。故 Brezinka 認為這類教育理論將教育政治化 (Brezinka, 1981)。這指的是，教育成為達成左派政黨理念的政治工具。若對 60 年代參與社會運動的成員背景加以檢視，可以發現，絕大部分是左派知識份子，亦即法蘭克福學派的成員，以及左派學生為主。後者則更組成各類的左派學生團體，以集結對抗社會的力量。這顯示德國當時的社會運動以左派的思想為主，而且影響對於學校權威問題的討論。這在前面已提及，在此不再討論。

Brezinka 的批評也促使了批判教育學者對自身教育觀點的反省，最後甚至放棄自己原先的立場，而朝向另一種方向思考教育問題。這情況可以從 Mollenhauer 的發展上看出。最早提出「透過教育，改造社會」的 Mollenhauer，在 1982 年之後的作品，就不再以社會批判作為關注焦點，反而轉而批判以解放作為教育目的之教育理論。他在 1982 年所發表的文章〈教育科學處境之簡述〉(Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft) 中，認為解放的概念，並未明確地在教育的脈絡中被解釋，亦即它仍是由政治學所借用的字眼 (Mollenhauer, 1982: 80)。換言之，當時的教育學者並未將解放的概念落實到教育實踐中。這指的是，透過何種學習內容以及教學方法，以達成解放的教育目的，批判教育學者對此並未有太多的討論，如此也就無法釐清，以解放作為教育目的與在政治領域中所討論的解放，其中的差別何在。Mollenhauer 認為由於批判教育學者對上述問題並未加以討論，而使得其教育學說的內容空洞，成為特定政治意識型態的擁護者。

Mollenhauer 的自我批判亦能在他接受 Theodor Schulze 的訪問中看到。在此訪談中，Mollenhauer 一方面重申批判教育學的問題在於未能區分政治教育 (politische

Bildung)與政治行動(politisches Handeln)(Mollenhauer im Gespräch mit Theodor Schulze, 1991, 頁 80)。這指的是，學習關於政治的事，比如政治體制或民主社會中公民必備的知識，如法律、自由與專制體制的比較，這些知識的傳遞，是政治教育的事。但如果涉及某些政治立場，除了促使學習者認同其信念外，也可能會要求學習者付諸行動，成為該政黨的擁護者，這即是屬於政治行動。依 Mollenhauer 之見，當時的政治教育被政治行動取替，成為實現左派政治思想的工具。另一方面則指出自己在 1982 年之後雖批評以解放作為教育目的所產生的問題，但仍以此作為其新建立之教育理論的教育目的。這可以由 1982 年後其所提出的美育思想中看出。在其中 Mollenhauer 由美育的角度証成解放作為教育目的的有效性。具體而言，他以藝術作品，包括繪畫，文學創作等作為學習內容，透過此類作品對人的陶冶及涵養，提升人的道德素養與氣質，以達到陶冶 (Bildung) 的功能。這種由自然人轉化為文化人的過程，即是解放的歷程。因此 Mollenhauer 認為自己並未遠離解放的概念，而是使解放成為具有實質意義 (substantiell) (Mollenhauer, 1991, 頁 81)。換言之，Mollenhauer 將社會批判，轉變為以文化陶冶為研究重點。並認為如此才能在教育脈絡下，將解放的概念具體化。這顯現，做為德國批判教育學者，Mollenhauer 的研究方向已經和原初立場有很大的不同⁶。

這樣的問題，同時也出現在 Klafki 對教育目的的討論中。之所以會產生，要歸因於他對於教育目的，尤其是對自我決定與團結一致這二個概念的定義上。他將自我決定定義為：「個體能自行決定其人際間、職業、宗教及倫理的行事方式，並賦予其意義」。而團結一致則是：「不只要承認某些人因社會外在的條件、因被社會忽視及政治上的局限與壓迫等因素，而使自我決定與共同決定的可能性受到限制，同時更要因為這些人，而積極投入且聯合起來。只有符合上述的要求，自我及共同的決定才具有合法性」(Klafki, 1994, 頁 53)。這指的是，自我決定應當要以團結一致為標準，不能違背。換言之，一個個體不能自我決定，不去關懷受壓迫者與不為其爭取權利；而是自我決定應當受團結一致的規範。因此，雖將教育目的視為自我決定與他人共同決定及團結一致等能力的實現，並賦予同等地位。但由其定義中可發現，他基本上只要求一項能力的培養，即團結一致，並將之視為具有主導性的原則。

Klafki 對團結一致原則的強調，卻造成其批判教育學中，教育目的的不一致，因為

⁶ 至於 Blankertz 則在 1983 年因車禍逝世於 Münster。前述論及其於 1979 年所發表關於批判教育學的文章，可視為 Blankertz 系統性地表達其批判教育學立場的作品。內容雖未顯現其立論點的轉變，但因 Blankertz 早逝 (56 歲) 所以無法確定其是否會如 Mollenhauer 般，在主要觀點上有明顯的改變。

它限制了個人的決定。這指的是，團結一致是個體自我決定的標準。但此行動規範卻形成另類權威來源，因其限制了個人的決定，這與批判教育學最初的起點，強調個人由權威中解放，並培養獨立自主的人格，有所違背，因而陷入觀點的不一致。Klafki之所以提出這原則作為教育目的，實際上是自己左派政治信念的顯現。尤其是他強調改造社會或是世界的集體目標，重於個人的選擇，但卻忽略了個人解放與集體規範間的衝突。這使得教育的目的，在於培養改造或顛覆既有社會秩序，甚至解放被壓迫民族的手段。這其實是教育目標政治化所延續下來的問題。

筆者認為，解決這問題的方式，在於將對自我決定的限制，亦即以團結一致作為教育目的之主導性原則，加以取消。這指的是學生在學習了這些核心問題，了解全球性的問題後，可以自行決定是否要關心並投入這些問題中。教師對學生的自我決定應當加以尊重。教師當然也可以認為這些問題有跨越國界以及有迫切解決的重要性，因而試圖透過分析、解釋、呼籲及鼓勵的方式，激發學生充滿熱情地參與並投入在這些全球性問題的討論甚至解決中。但若學生僅止於瞭解，而對於付諸行動缺乏興趣，則教師亦應尊重學生的決定。只有透過這種修正才能使批判教育學在發展所產生的不一致，加以消解。

同時，透過對此教育目的的修正，也能避免造成政治教育與教育行動的混淆。如前述，核心問題被許多邦納入政治教育的課程內容中，這顯示其是屬於政治性的議題。但當教育目的是以尊重個人決定為原則時，在學生透過這些核心問題，而對世界性的課題有所瞭解後，就不會要求他們必須成為行動者，或者與反全球化的左派示威群眾結合，而成為某些特定政治立場的擁護者。換言之，學習者自我決定的有效性，必須高於團結一致的原則。學校只負責實施政治教育，之後是否熱烈地參與在討論並解決這些核心問題，這些需由學習者自行決定。因此，透過對教育目的的修正，是可以避免批判教育學將政治教育與政治行動加以混淆的問題。

柒、結 語

由本文可以看出，德國批判教育學的產生，是緣起於對其社會與教育中權威問題的反省。由於學校中，過度重視教師在教育過程的權威地位，因而使得學習者的自主性，或練習自我決定的機會降低。這現象其實也反映了當時德國社會的保守與權威性格。針對這項問題，有不同的批判教育學者提出不同的解決方式。但基本精神均是堅

持在社會批判的原則下，檢視教育中的實際活動與學校中的權威問題。認為在消除了教育中的權威現象之後，就能使學習者有更多自我決定的機會，而成為一個能獨立自主的成熟個體。這樣的個體，在進入社會後，才能改變社會中被壓迫的現象。而產生民主與重視個人的社會，以消解社會中的權威氣氛。所以這些學者們的基本論調在於主張要透過學校，改造社會。但在經過德國由 60 到 70 年代末的社會與政治改革，使得其探討的主題因為社會改革的緣故，而得到解決。這使得該學派原初探討的主題，顯得不再具有急迫性。因而也產生研究對象模糊的問題。面對這個問題，教育學者即試圖將權威問題原初侷限在德國社會的角度，加以擴展。最明顯的是在 80 年代 Klafki 的努力。他將威權宰制的現象，轉移到國際性層次，揭發全球性支配與被支配的不平等關係，並且用世界性的「核心問題」作為具體的教育主題，使批判教育學對權威問題的反省，有了再發展的可能。但這個再發展，卻也帶來值得再商榷的問題。尤其是他並未處理其教育目的政治化的問題。因為他將教育目的設定為自我決定、與他人決定以及團結一致。然而自我決定應當要以團結一致，作為依據。否則這種自我決定只是自私的，不顧及他人存在的決定。Klafki 這種主張陷入的自我矛盾，也使得這項要求，成為另一種權威。為解決這理論的問題，透過放棄以團結一致作為教育目的的主導原則時，是可以避免德國批判教育學過於偏重政治行動的問題。

參考文獻

英文部份

Adorno, Th. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt A. M.: Suhrkamp Verlag.

Beck, U. (1999). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus — Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Benner, D. (1991). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher

從社會演變論德國批判教育學的興起及再發展-以其對權威問題之探討為例

Studien Verlag.

- Blankertz, H. (1979). Kritische Erziehungswissenschaft. In K. Schaller (Hrsg.) ,
*Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner
Pädagogik* (pp. 28-45) . Bochum: Verlag Ferdinand Kamp.
- Brezinka, W. (1972). *Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik*. Stuttgart:
Seewand Verlag.
- Brezinka, W. (1981). *Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik*. München: Ernst
Reinhardt Verlag.
- Deutscher Bildungsrat (1973) . *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Reform von
Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbstätigkeit der
Schule und Partizipation der Lehre, Schüler und Eltern*. Bonn
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg (Hrsg.) (2001) . *Handbuch
für Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Cornelsen Verlag.
- Giesecke, W. (1972). *Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe*. München: Juventa
Verlag.
- Giesecke, W. (1997). Was ist ein Schlüsselproblem ? Anmerkungen zu Wolfgang Klafkis
neuem Allgemeinbildungskonzept. *Neue Sammlung*, 37, 563-583.
- Giesecke, W. (2000). *Mein Leben ist Lernen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Habermas, J. (1969). *Protestbewegung und Hochschulreform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kant, I. (1977) . *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*.
I. Band XI. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keckeisen, W. (1984). *Pädagogik zwischen Kritik und Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz
Verlag.
- Klafki, W. (1971). Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie:
Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 17, 351-385.
- Klafki, W. (1971a). Die zentrale Zielsetzung. Erziehungswissenschaft als kritische Theorie.
In: W. Klafki, G. M. Rückriem, W. Wolf, R. Freudenstein, H.-K. Beckmann, K.-Ch.
Lingelbach, G. Iben, & J. Diederich (Hrsg.) , *Erziehungswissenschaft. Band III* (pp.
249-251, pp. 262-266) . Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch verlag.
- Klafki, W. (1977). Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In Klafki, G. Otto, & W.

- Schulz. *Didaktik und Praxis*,(pp. 2-39). Weinheim und Basel.
- Klafki, W. (1993). Bildung für Europa in internationaler Perspektive: Schlüsselprobleme als ein Zentrum zukunftsorientierter Bildungsarbeit. In C. Kubina (Hg.), *Europa – Schule in Hessen – eine Perspektive für die Schule von Morgen* (pp. 3-12). Wiesbaden: Campus Verlag.
- Klafki, W. (1994). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (pp. 43-82). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klafki, W. (1995). “Schlüsselprobleme” als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von “Allgemeinbildung” . *Die Deutsche Schule*, 3. Beiheft, 9-14.
- Lenhardt, V. (1999). Aktuelle Aufgaben einer Kritischen internationalen Erziehungswissenschaft. In H. Sünker, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn ? !* (pp. 210-230). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Lenzen, D. (1994). Erziehungswissenschaft-Pädagogik. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (pp. 11-41). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Masthoff, W. (1981). *Antiautoritäre Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ministerium für Bildung und Kultur Rheinland-Pfalz (1994): *Lehrplanentwürfe Gemeinschaftskunde*. Mainz .
- Mollenhauer, K. (1964). Pädagogik und Rationalität. *Die Deutsche Schule*.56, 665-676.
- Mollenhauer, K. (1971). *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa Verlag.
- Mollenhauer, K. (1982). Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In: E. König, & P. Zedler (Hrsg.). *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme* (pp. 15-52). Paderborn: Ferdinand Schoenigh.
- Mollenhauer im Gespräch mit Theodor Schulze (1991). In H. B. Kaufmann (Hrsg.), *Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Ein Gespräch zwischen den Generationen* (pp. 67-78). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

從社會演變論德國批判教育學的興起及再發展-以其對權威問題之探討為例

- Rost, F.: Mitbestimmung – Mitwirkung (1995). In: E.-G. Skiba (Hrsg.): *Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I*. (pp. 505-510). Stuttgart: Klett Verlag.
- Stein, G. (1980). *Ansätze und Perspektiven kritischer Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Sünker, H., & Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1999). *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn ? !*. Frankfurt a. M.: Shurkamp Verlag.
- Tenorth, E.-H. (2000). Kritische Erziehungswissenschaft oder: von der Notwendigkeit der Übertreibung bei der Erneuerung der Pädagogik. In C. Dietrich, & H.-G. Müller (Hrsg.), *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken* (pp. 17-26). Weinheim und München: Beltz Verlag.
- Thränhardt, D. (1997). *Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 1949-1990*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Weber, E. (1974). *Autorität im Wandel. Autoritäre, antiautoritäre und emanzipatorische Erziehung*. Donawörth: Verlag Ludwig Auer.
- Wellershoff, D. (1999). Konflikte von Morgen. Wahrnehmungen, Kategorien und Folgerungen. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*. B52-53/ 99. 23-30.

接受刊登：94.01.28

朱啟華

On the Rise and Re-development of Critical Pedagogy of Germany in Social Change. The Investigation of Authority as Example

Chi-Hua Chu

Institut of Education, National Chung Cheng University

Abstract

In this paper, I investigate the development of critical pedagogy in Germany. The critical pedagogy arose in 1960s. After educational and social reforms in Germany, it encountered the development problem in its major conception of the theory. To deal with the problem, I try to extend the research objects and to modify the educational aims of the theory. As a result, I elaborate the modern meaning of the critical pedagogy.

Key words: German Critical Pedagogy, Authority, Emancipation