

教育研究集刊

第六十一輯第四期 2015年12月 頁1-32

# Michael Winkler 普通教育學之探究

梁福鎮

## 摘要

本文採用教育詮釋學方法，進行Winkler普通教育學的探究。Winkler是「反思教育學」的代表人物，對於德國閱讀教育的推動、古文中學的改革、反思教育學的形成、社會教育理論的建立和社會教育工作的實施，具有重要貢獻，被列為德國當代著名的教育學家。其普通教育學的主要內涵包括教育概念的釐清、陶冶概念的分析、理論與實踐的關係、教育學說的批判和普通教育學的課題。Winkler的普通教育學是一種反思教育學，能夠釐清教育概念的真正意義，瞭解陶冶概念的歷史演變，闡明教育理論與實踐的關係，批判錯誤的教育學說，明白普通教育學的課題。但是其普通教育學也存在著教育觀點否定兒童本性的價值、教育理論忽略跨學科的論述和教育活動結構仍然有待說明等問題。儘管如此，Winkler的觀點依然可以作為我國建立教育理論和解決教育問題的參考，對於我國教育學術而言，具有促進普通教育學成為核心學科、提供教師作為實施教學的指引和解決後現代社會中的教育問題等啟示，相當值得我們加以重視！

關鍵詞：Winkler、反思教育學、普通教育學

---

梁福鎮，國立中興大學榮譽特聘教授兼法政學院院長

電子郵件：[liang@dragon.nchu.edu.tw](mailto:liang@dragon.nchu.edu.tw)

投稿日期：2015年07月23日；修改日期：2015年11月16日；採用日期：2015年11月23日

*Bulletin of Educational Research*  
*December, 2015, Vol. 61 No. 4 pp. 1-32*

# **Inquiry into Michael Winkler's General Pedagogy**

Frank Liang

Abstract

This article adopted method of educational hermeneutics to investigate M. Winkler's general pedagogy. Winkler is not only the delegate of reflective pedagogy, but also a famous educator in modern Germany. He made a great contribution to the promotion of reading education, reform of high schools, formation of reflective pedagogy, establishment of social pedagogy theories and implementation of social work. The main contents of Winkler's general pedagogy include clarification of the concept of education, analysis of the concept of cultivation, relation between theories and practice, critique of educational doctrines and missions of general pedagogy. Winkler's general pedagogy is a reflective pedagogy. It has the following advantages: first, clarifying the concept of general pedagogy; second, understanding historical development of the concept of cultivation; third, explaining the relation between educational theories and practice; fourth, criticizing mistakes of educational doctrines; fifth, understanding the missions of general pedagogy. Nevertheless, it also contains the following problems: first, it denies the natural value of children; second, it neglects

---

Frank Liang, Honor Distinguished Professor, Dean of College of Law and Politics, National  
Chung Hsing University

Email: [liang@dragon.nchu.edu.tw](mailto:liang@dragon.nchu.edu.tw)

Manuscript received: Jul. 23, 2015; Modified: Nov. 16, 2015; Accepted: Nov. 23, 2015.

the discourse across disciplines; third, it needs more explanation about the structure of educational activities. Winkler's general pedagogy can be considered as a reference for the establishment of educational theories and the solutions to educational problems. It can help us to promote general pedagogy as a core subject, and provide teachers with a guide to instructional implementation and a solution for educational problems in the postmodern society. Winkler's general pedagogy deserves more academic attention.

**Keywords: Winkler, reflective pedagogy, general pedagogy**

## 壹、前言

現代文明的危機與原子論模式的主體哲學的偏誤息息相關，此一現象的發展與現代教育背後的理論脈絡，存在著互為因果的循環關係。因此，許多不同角度所提出的文化反思與批判，也可能延伸至對於教育的批判與反思（馮朝霖，2000，頁113）。這種教育的反思經常以抽象反思為主，知覺經驗為次，甚至以為抽象反思才有認知的價值和有效性的態度，不僅無法建立知識，也讓人失去生活。世界的豐富性和多變性，教導我們認識自己的有限性，並引領我們向世界全方位的敞開；我們不能避居內在反思，而且自以為在反思中，可以無誤的把握外在世界的運行原理。因此想要追求知識，我們的思想和知覺必須全方位的參與和感受這個世界，同時不能荒謬的以為已經看盡了一切，並可從中發掘不移的真理。傳統教育的缺失之一，就在傾向將人教導成「內在人」，阻礙人與外在世界的密切聯繫，使得知覺體驗完全式微，降低生命的豐富性和真實性，連帶著製造出一些自欺欺人的虛擬真理（林逢祺，2013，頁212），甚至形成錯誤的意識型態（ideology）。教育作為一種研究工作或是實踐的活動，也都與意識型態有著密切的關係。如果教育過程中只允許特定意識型態的存在，而且其合法性只是反映少數人的利益，那麼教育必然會成為此一意識型態的製造工廠。但是學校的「無形圍牆」如果不存在，允許各種意識型態介入，而任其將教育的合理性踐踏，則知識不可能成為促進社會進步的原動力，反而可能成為毀滅社會的暴力（陳伯璋，1988，頁7-8）。因此，對於教育過程的探討，應該經驗、詮釋與批判並進，盡量免除意識型態的障礙，理解個體與社會互動關係的實質意義，才能建構合宜的教育理論，使教育理論能適切的落實於教育實踐，促進個人完熟人格的成長與社會實質正義的實現（楊深坑，1988，頁53）。Winkler是「反思教育學<sup>1</sup>」的代表人物，對於德國閱讀教育的推動、古文中學（Gymnasium）

---

<sup>1</sup>「反教育學」（Antipädagogik）與「反思教育學」（Reflexive Pädagogik）並不相同，「反教育學」興起於1970年代，主張兒童具有自我教育的能力，傳統的教育會傷害兒童的本性，反對教育萬能的承諾和教育學的建立。著名的代表人物有E. von Braunmuhl、H.

的改革、反思教育學的形成、社會教育理論的建立和社會教育工作的實施具有重要貢獻，被列為德國當代著名的教育學家（Böhm, 2005; Brinkmann & Petersen, 1998; Winkler, 1999c, pp. 276-278）。Winkler曾經在其「普通教育學」（Allgemeine Pädagogik）中，分析「教育」（Erziehung）概念的意義，說明「陶冶」（Bildung）概念的演變，反思感性與理性的對立，闡釋理論與實踐的關係，批判「反教育學」（Antipädagogik）和「後現代教育學」（Postmoderne Pädagogik）的錯誤，探討普通教育學的課題（Winkler, 1998, 1999a, 1999b, 1999c, 2003a, 2003b, 2006），其觀點或許可以解決我國學校偏重理性教育、受到意識型態宰制和感染後現代性格的問題。因此，本文採用教育詮釋學方法，進行Winkler普通教育學的探究。首先分析Winkler普通教育學的思想淵源；接著探討Winkler普通教育學的主要內涵；然後評價Winkler普通教育學的優劣得失；最後提出其對我國教育學術的重要啟示，以作為我國建立教育理論和解決教育問題的參考。

## 貳、Winkler普通教育學的思想淵源

研究者採用教育詮釋學方法，對Winkler普通教育學的相關文獻進行分析，並且參酌Winkler自身的陳述和其他學者的觀點，歸納出其普通教育學的思想淵源。茲詳細說明Winkler普通教育學的思想淵源如下：

### 一、I. Kant的批判教育學

Kant在《實踐理性批判》（*Kritik der praktischen Vernunft*）一書中，不但預設意志自由、神存在和靈魂不朽，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，

---

Kupffer和H. Ostermeyer等人（Oelkers & Lehmann, 1990, pp. 6-9）。而「反思教育學」則來自後現代爭論的脈絡，最早出現於1990年代，採用描述、分析、規劃、溝通、建構、批判和經驗的觀察等方法，對教育的活動進行反思，著名的代表人物有D. Lenzen和M. Winkler等人（Winkler, 1999c, pp. 276-278, 2006, pp. 46-47）。

## 6 教育研究集刊 第61輯第4期

---

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, 1788/1990）。而且在《教育學演講錄》（*Vorlesung über Pädagogik*）一書中，Kant主張在道德教育的實施上，不能讓獎懲的方式變成習慣，否則會讓受教者誤以為善行必定有好報，惡行必定有惡報。等到進入社會之後，發現事實並非如此，就會從利害關係的考量出發，不再實踐道德的行為。因此，道德教育應該從個人的義務出發，自己訂定道德的原則，自己遵守道德的原則行事，不受個人利害關係的影響，才能培養一個自律的人（Kant, 1803/1982）。Winkler深受Kant批判教育學觀點的影響，據以提出其對教育概念的看法，認為教育（*Erziehung*）不是一種他律的活動，而是一種自律的活動，注重人類自律和自由的追求，主張陶冶（*Bildung*）應該能夠讓人類贏得自律，人類可以自我控制，自己從事有意願的教育，以培養一個自由和自律的人（Winkler, 2012）。

### 二、W. von Humboldt的陶冶理論

Humboldt在〈理念的一種嘗試：國家影響界限的確定〉（*Ideen zu einem Versuch: die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*）一文中，指出陶冶不僅僅只是作為人類真正的目的，而是在透過理性的規定和均衡的教育，以培養能力完整的個體作為目的，而且在於經由陶冶達到自由的狀態，完成陶冶、理性（*Vernunft*）和自由（*Freiheit*）三方面兼顧的人類概念。他希望透過這種陶冶的概念，建立普魯士王國的教育制度，以培養能力完整的公務員，促成國家的現代化（Humboldt, 1792a/1969）。而且在〈人類陶冶理論〉（*Theorie der Bildung des Menschen*）一文中，Humboldt認為人們要求陶冶、智慧和道德的拓展，儘可能的在人們的控制之下，去提升其內在的價值和人性的概念，人們必須朝此方向轉移，才能贏得巨大的和有價值的意義——當然，人們無法一次滿足這種理想。人們也要求對其所建構的憲法、圍繞在其四周無生命的自然或虛飾的價值明確的予以強制，並且將其灌輸到人類的道德、權力和後裔之中，如此才能使人類所獲得的優越性繼續不斷的進步（Humboldt, 1792b/1969）。Winkler深受Humboldt陶冶理論觀點的影響，據以提出其對教育概念的看法，強調陶冶、理性和自由三方面兼顧的人類概念，主張陶冶的概念應該兼顧「綜合性」和「實用性」的目的，不僅必須注重能力完整的個體，而且能夠注重國家實用的目的（Winkler,

2013, p. 55)。他認為「教育」包含「生活實踐」(Lebenspraxis)和「自我反思」(Selbstreflexion)的層面，追求自律和自由的理想，才是教育概念真正的意義(Winkler, 2006, 2012)。

### 三、G. W. F. Hegel的辯證教育學

Hegel的《精神現象學》(*Phänomenologie des Geistes*)是一部不朽的教育哲學名著，主要經由辯證法的推衍，論述人類經由懷疑、反思、否定、揚棄和綜合的活動，逐漸從意識、自我意識、理性、精神、宗教，發展到絕對精神的過程(Hegel, 1807/1988, pp. V-VI)。在這本書中，Hegel認為藝術是認識「絕對」(Absolut)的第一個型態，即在「直接性」中認識「絕對」。換言之，在藝術中「絕對」被顯現於「直接性」之中，「感性直觀」的形式是藝術的特徵，因為藝術是用感性形象化的方式把真實呈現於意識(張世英, 1995, 頁240-241; Hegel, 1807/1988)。Hegel並將教育(陶冶)稱為「異化的精神」(*Der entfremdete Geist*)，它不僅是一種人類意識化成的過程，同時也是一種精神自外在世界向自己返回的活動。人類從最初的自然意識狀態，經由懷疑否定而達到自我意識，教育(陶冶)的意義在否定之中因而得以顯現出來(Hegel, 1807/1988; Schmied-Kowarzik, 1993, pp. 171-172)。Winkler受到Hegel辯證教育學的影響，應用辯證法來解決教育學和反教育學之間的對立，既指出教育學概念的錯誤，也批判反教育學觀點的偏頗，從Hegel的「異化」(*Entfremdung*)觀念出發，自己從自己當中抽離出來，與過去的自己相對立，發展出「反思」(*Reflexion*)的概念，建構其反思教育學的理論(Winkler, 1996)。

### 四、F. E. D. Schleiermacher的教育理論

1810年Schleiermacher、Humboldt和J. G. Fichte奉普魯士國王之命，創立佛里德里希－威廉大學(Friedrich-Wilhelms Universität)，Schleiermacher成為柏林大學第一位神學講座教授，並且參與普魯士王國教育改革的工作，對於德國教育制度的革新貢獻很大(梁福鎮, 2004)。1814年，Schleiermacher應普魯士「科學院」(*Akademie der Wissenschaft*)之聘，發表〈論國家對教育的職責〉(*Über den Beruf des Staates zur Erziehung*)的演講，在這篇演說中，他主張國家

## 8 教育研究集刊 第61輯第4期

---

應該負起教育國民的責任，才能提高國民的素質，使國家富強（Schleiermacher, 1814/2001）。其後，Schleiermacher在《教育理論》（*Theorie der Erziehung*）一書中，應用辯證法來解決理論與實踐對立的問題，說明社會與教育的關係，提出世代關係的新觀點，使得許多教育問題得到澄清，對於教育學術的發展貢獻很大（Schleiermacher, 1826/1983）。Winkler深受Schleiermacher教育理論觀點的影響，據以提出其第三因素的觀點。其中以教育與社會的關係和世代關係最為重要，早在1979年的博士論文《歷史與認同：Schleiermacher教育理論中社會、教育與個體性關係的探究》（*Geschichte und Identität: Versuch über den Zusammenhang von Gesellschaft, Erziehung und Individualität in der "Theorie der Erziehung" Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers*）中，就探討Schleiermacher的教育理論，闡述社會、教育與個體性的關係（Winkler, 1979）。

### 五、W. Dilthey的詮釋教育學

Dilthey在《精神科學導論》（*Einleitung in die Geisteswissenschaften*）一書中，將科學區分為自然科學和精神科學，並且主張自然科學以自然為研究對象，使用說明（*Erklären*）的方式，注重因果原理的研究。精神科學則以人類為研究對象，使用理解（*Verstehen*）的方法，強調結構關係的研究，所以兩者的性質全然不同。教育學以教育過程中的師生為研究對象，因此屬於精神科學的一部分（詹棟樑，1995，頁339；Dilthey, 1883/1990, pp. 14-21）。Dilthey主張教育學要成為科學，只有從教師與學生的關係去描述才有可能。因為自己將師生關係的現象提出來，透過心理學的分析把它弄清楚，使得組成教育過程的每個過程的完整性能夠被描述出來，進而得以將規定過程完整性的要素形成公式，或者推演出法則。假如這種公式在特定條件下，能夠表達每個教育的影響要素，那麼這種公式也可以被稱為一個原理。因此，經由師生關係的描述可以建立普效性的教育學。這種教育學是描述、分析、法則給予和原理的學說（Dilthey, 1934/1986, p. 190）。Winkler深受Dilthey詮釋教育學（或稱精神科學教育學）的影響，據以提出其反思教育學的方法，反對移植自然科學的方法，批判實證主義觀點的錯誤，將教育問題置於歷史、文化和社會的脈絡來討論，將社會和文化稱為影響教育的第三因素，在社會關係中來決定教育的意義。Winkler認為Dilthey是社會科學教



育學的奠基者，也是精神科學重要的思想家。實現了精神實在新世界觀的建立和教育實在結構的分析，而其普效性教育科學可能性的哲學立場，也在教育學中引起一種運動，許多當時的教育科學領導人物都參與其中（Winkler, 1985, pp. 49-50, 2006, pp. 66-67）。

## 六、K. Mollenhauer的批判教育學

Mollenhauer重視批判（Kritik）與解放（Emanzipation）在教育歷程中的應用，主張「批判」是理性條件互為主體可檢證的分析，「解放」是社會中主體限制的解除（Mollenhauer, 1970, p. 11）。他強調教育歷程是一種互動的歷程，希望教育科學能夠將互動論的典範納入（Mollenhauer, 1982, p. 7）。Mollenhauer也曾經在《彎路：論教育、藝術與互動》（*Umwege: Über Bildung, Kunst und Interaktion*）一書中，從後現代主義的觀點分析教育學的問題，Mollenhauer主張教育學應該注重「陶冶」的研究，而非「教育」的影響，「教育」是一種計劃性目的手段導向的教育行動，而這種導向是不會成功的。因為兒童教育的成功不是來自於行動的導向，而是來自於社會環境生活形式的陶冶，所以，教育學應該重視「陶冶」問題的探討（Mollenhauer, 1986）。Winkler受到Mollenhauer批判教育學的影響，據以提出其反思教育學的觀點，注重教育問題的反思和批判，他指出Mollenhauer可以被譽為批判教育學取向的重要代表人物，憑藉著他的才能和原創，使德國的教育科學得以「精神科學教育學」（*Geistwissenschaftliche Pädagogik*）的型態躋身現代社會科學。Winkler認同Mollenhauer的觀點，認為批判教育學應該被理解為持續前進的工作，所以「批判」作為批判教育學的概念，既不只是一種方法，也不能只被限制在有爭論的議題上，而且「批判」應被理解為一種態度，甚至對批判教育學自身的立場和洞識也應抱持著批判的態度（Winkler, 2002, 2006, 2012）。

## 七、W. Sünkel的批判教育學

Sünkel是Winkler在紐倫堡大學的指導教授，也是一位著名的Hegel研究者。他在《Schleiermacher建立教育學成為科學》（*Friedrich Schleiermachers Begründung der Pädagogik als Wissenschaft*）一書中，首先說明教育學學術性質問

題的形成，以及Schleiermacher對這個問題的接受。其次，分析Schleiermacher對科學一詞的看法，說明從外在科學的興趣出發，經驗的建立教育科學的必要性。然後談到教育科學思辨的建立。接著，從學科自律的觀點出發，闡述教育學與倫理學的關係。最後，對Schleiermacher的觀點加以評價和批判（Sünkel, 1964）。此外，Sünkel還在《教育概念與教育關係：教育的一般理論》（*Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis: Allgemeine Theorie der Erziehung*）一書中，首先從人類學的觀點出發，探討教育概念的問題，指出教育具有歷史性和超歷史性。其次說明教育具有教師與學生的雙重主體性，涉及教育世代問題的探討。然後分析教育的第三因素，對活動安排進行理論史的闡述。接著論述教育的一般概念、不確定性和聯結與保護的關係。最後闡明介入影響、教育情境和情境的核心關係等問題（Sünkel, 2011）。Winkler深受Sünkel批判教育學的影響，繼承其師對教育概念和陶冶概念的關心，注重教育的歷史性和超歷史性，經由教育學史的分析，釐清教育概念和陶冶概念的意義，重視社會和文化對教育的影響，探討教育的世代關係和教育的情境問題，指出普通教育學的課題，將教育學建立成為一門科學（Eckardt, 1999, p. 49; Winkler, 2006, p. 8）。

## 參、Winkler普通教育學的主要內涵

根據筆者對Winkler相關文獻的分析，其普通教育學的主要內涵如下：

### 一、教育概念的釐清

Winkler（2006）在《教育學批判》（*Kritik der Pädagogik*）一書中，主張教育可以促進人類的演化（Evolution），解決生與死的問題，教育實踐的結構包含學生、教師和社會文化三部分，教師和學生之間的相互承認（Anerkennung）、相互合作（Kooperation）和共同生產（Koproduktion），是所有教育的先前要素，而社會和文化對於教育的作用（Wirkung）和建構（Konstruktion）非常重要。其中，學生是教育的第一因素，包含本性（Natur）與精神（Geist）兩個層面；教師是教育的第二因素，注重演化所形成問題的探討；而社會和文化則是教育的第三因素，注重社會文化與教育關係的探討。教育是一種演化的發現，以聯結本性

和精神。教育將文化發展作為媒介以實現自身，有其自身清楚的邏輯，而且教育往往具有規範性。教育事件不可避免是歷史的，而且與形成的社會脈絡有關，這使得教育理論朝向歷史和社會的關係發展。教育要能夠有意義，必須被理解為一種事件（*Geschehen*），亦即結構理論的和理想類型的經由三個層面來決定：首先，教育由年老世代和年輕世代建構而成，在傳統中被標示為教師與學生，這兩者的差異不在生理的年齡，而在社會歷史的條件。其次，教育關係不可能是直接的關係，而是對象（師生）層面的交互關係，但是，這種單獨奠基在個人的邂逅上，來分析教育問題的觀點，忽略了教育對象因素的探討，同時不斷的將教育設定為教師講授（*Vermittlung*）和學生習得（*Aneignung*）兩種活動的銜接。最後，教育是一種在歷史和社會界限給定的可能性中作用的運動，也就是E. Durkheim所描述的社會化的方法。Schleiermacher在十九世紀初聯結了照顧（*Behütung*）、反抗（*Gegenwirkung*）和支持（*Unterstützung*）三種行動方式，來說明教育的概念，因此教育必須進入系統反思、倡導和鼓勵給予的較低層次，經由對象層面的發現，照顧的活動不只是一種倡議，而是一種教育情境自身的啟發，它必須由家庭、學校和公共教育的條件等教育領域所決定。在此我們可以發現一種教育事件判斷的標準：即個體導向保留自身未來的開放性，個體不僅擁有自己承擔自己的可能性，而且自己能夠控制自己生活的條件，當學生自己能夠保障自己的生活時，就是教育應該結束之時（Winkler, 1992a, pp. 543-545, 2006, pp. 66-72）。

其次，Winkler（1992a）也在〈教育〉（*Erziehung*）一文中指出，在語意學（*Semantik*）的範圍內，教育概念必須與人類交往互動的一些概念競爭，例如：幫助、治療、照顧，然後針對生理照顧的觀念，例如：哺乳、養育和營養，最後對教育的特定表達，例如：責任、引導、任其生長等概念加以檢視，並且與社會的實踐關聯，因此教育的概念必須在論辯的脈絡中尋找。教育已經不再是古代「派代亞」（*paideia*）的概念或是猶太傳統的意義，今天的教育深受十八世紀公民社會發展的新時代自我理解的影響：一方面強調理性的普遍性要求；另一方面強調兒童主體地位的發現，主張自律、自我活動，自己設定規範，並且自己遵行。這種理性與自由兩難的結構，到了十九世紀由J. F. Herbart和Schleiermacher加以探討，Schleiermacher曾經嘗試著從教育情境和教育組織去防止理性和自由的對立；Herbart則從學生未來的理想，朝向行動的標準去解決理性和自由的對立。

最後，這兩者使得主體獲得根本的承認，將時間作為決定性的媒介，帶來教育理論和實踐的結構化。到了二十世紀的改革教育學，批判的保留與教育的對立，不論在日常意識或科學層面都非常強烈，不僅傳統的學生概念愈來愈被列為禁忌，而且教育自身的概念也愈來愈少被應用。因為明確性（Gewißheit）不再能夠存在於聯結和獲得之中，而深受歡迎的「教育終結」（Ende der Erziehung）觀點不再具有合理性。相反的，教育顯示自身作為一種有關第三因素（社會和文化）既與和未知事物理解的強制，日常事物將會成為教育的問題，使教育在過去的事物中沉思，並且規劃和發展出可能的未來，以形成教育自身和人類處境的意義（Winkler, 1992a, pp. 545-546）。因此，Winkler主張教師在進行教育活動時，必須注意到學生、教師、社會和文化的因素，採用溝通互動的方式，兼顧講授與習得來進行教學，以培養學生反思的觀念和行動的能力。

## 二、陶冶概念的分析

Winkler（2012）在〈陶冶導致自主能力之喪失？當前陶冶論辯中對自由承諾的否定〉（Bildung als Entmündigung? Die Negation des neuzeitlichen Freiheitversprechens in den aktuellen Bildungsdiskursen）一文中，探討十八世紀以來「陶冶」概念的歷史演變。他指出陶冶論辯的能量來自宏偉敘事，作為現代創造神話的一種類型，包含著人性和個體的提升。Prometheus和「陶冶」彼此有著緊密的關係，這種創造的神話相當具有吸引力，使得「修道院的歷史」（Münchhausengeschichte）（宗教與教育的歷史）非常受到歡迎。從陶冶的功能而言，它能夠讓人從泥淖中掙脫。十八世紀時，Kant認為「陶冶」不單單只是「自我生產」（Selbstzeugung）的概念，更多的是一種「自我生產」的動力，陶冶是動機的來源，而且能夠立即與其結合。其後，M. Mendelssohn主張「陶冶」是一種對解放、成熟到自律的生活引導之誘發；而P. Villaume則指出人們為了追求完美和幸福，而犧牲「有用性」（Nützlichkeit）和「需要性」（Brauchbarkeit），最終偏愛「綜合性」（Gesamtheit）的陶冶，或是各國的貴族為了保護個人所有的財富，最後選擇「實用性」（Pragmatische）的陶冶。這兩種觀點的對立到今天仍然無解，Villaume認為美國教育關切的是讓美國成為世界上最富裕的社會，美國的大學也必須接受「學術成就」

(*Wissenschaftsleistungen*) 世界第一的「先前圖像」(*Vorbild*)。主張陶冶的概念應該注重實用性的概念。但是，Winkler認為，面對現代工業社會中貧窮人口的不斷增加，前述美國社會的教育意義也受到質疑。到了十九世紀，Humboldt認為陶冶不僅僅只是注重「實用性」的概念而已，陶冶作為人類真正的目的，必須透過理性的規定和均衡的教育，以培養能力完整的個體，同時經由教育達到自由的狀態，完成陶冶、理性(*Vernunft*)和自由(*Freiheit*)三方面兼顧的人類概念，強調陶冶概念的「綜合性」。他希望透過這種陶冶的概念，建立普魯士王國的教育制度，以培養能力完整的公務員，促成國家的現代化。但是，這種陶冶的概念並不一定適合於所有的社會和文化，因此陶冶必須開啟多種選擇，參照客觀的內容，同時必須與其他人類的經驗和建議聯結(Winkler, 2012, pp. 17-19)。

到了二十世紀，陶冶概念被視為「心理模型」(*mentales Muster*)而被接受，造成集體分配的動機不再受到重視。陶冶只注重個人「能力」(*Kompetenz*)的養成，而非自己與世界概念的學習。陶冶的作用變成「媒介」(*Medien*)，陶冶變成滿足同質性的要求，表達同質性的意見。然而，陶冶朝向這樣的方向發展，將會產生許多「弔詭」(*Paradox*)的現象。首先，陶冶的過程應該是個體自己控制和組織的活動，同質性的要求根本違反自我活動的陶冶概念，而且個別的主體必須在運動中自我維持，才能符合個人是動機來源的意義。其次，朝向自律之路必須由主體自己推動，可以說是一種反思的成就。陶冶過程如果變成符應要求的活動，則讓個體不僅失去自由的意志，而且沒有反思的作為，違反陶冶追求自由和注重反思的意義。十八世紀在學習者的成就上要求完美的狀態，這種完美的狀態稱為「能力」。「能力」按照法則標準分化，大部分作為事物、方法、社會和自我的能力，但是保持著本質的「不確定性」(*Unbestimmtheit*)，因此不是舊範疇的技術或能力所能產生，沒有人知道能力如何形成，這種狀態如何到達。十九世紀時，F. W. A. Fröbel探討世界結構可讀性的問題，企圖應用「恩物」(*Spielgabe*)作為世界數學和物理基本原理的具體表達，使人類應用「恩物」去認識這些原理，而且彼此可以透過語言來表達。到了二十世紀，這些觀念仍然保留在「國際學生成就評量方案」(*Programme for International Student Assessment, PISA*)測驗項目教學的內容連接點上，被聰明的數學教學理論家揭露為完全不適當的。因此，Winkler主張陶冶的目的不僅在於

能力、技巧或特定知識的獲得，而且必須培養自由和成熟的個體，其中包含了意志、態度、能力、知識和經驗等內涵。陶冶應該能夠讓人類贏得自律，人類可以自我控制，自己從事有意願的教育，因為陶冶承諾自由和自律，使人類成為「冒險的存在」（*riskante Existenzen*），亦即成為一個具有反思觀念和行動能力，能夠自我決定的個體（Winkler, 2011, p. 364, 2012, pp. 19-28）。

### 三、理論與實踐的關係

Winkler（2003b）在〈實踐的理論：理論的實踐〉（*Theorie der Praxis: Praxis der Theorie*）一文中，提出其對理論與實踐關係的看法。他首先指出理論與實踐關係的探討可以回溯到古代，Aristotle將人類的生活劃分為三種客觀的形式和主觀的態度，也就是理論（*Theorie*）、實踐（*Praxis*）與創化（*Poiesis*），其中理論代表觀看，實踐代表行動，創化代表生產，這與我們今天只將其劃分為理論與實踐的觀點有所不同。Aristotle的理論帶著普遍的有效性指向真理，創化奠基在目的導向和有計畫的作為之上，指向帶來和生產，實踐追隨固有的目的，經由決定而被實現，服從於聰明和實踐智慧，這三種生活形式在人類的德行、能力和理性中是平等的（Winkler, 2003b, pp. 14-15）。到了十八世紀之後，隨著國民經濟學的工作（*Arbeit*）概念和Hegel哲學的發展，導向改善事物的行動哲學（*Handlungsphilosophie*）成為主流思潮。自Kant以來，現代的科學愈加差異化，理論在自然科學裡被視為基礎研究、在精神科學裡則被視為論證的反思形式；社會科學把理論表述為研究的假定或預設，或者把理論視為處理經驗資料之後所得到的解釋模型。對於K. Marx而言，知識及其指涉的行動是互相聯結起來的，而他這樣對理論的理解，被二十世紀的批判理論有限地和謹慎地採用（Winkler, 1986, pp. 572-573）。「理論」的原意是慶典人員到祭祀場所旅行，將旅行之後所觀看的心得加以沉思，形成一種普遍的有效性，以掌握真相（理）的方式。其後，隨著自然科學的興起，理論被視為一種基礎研究，強調預設或假定的提出，經過具體事實的檢證，希望形成普遍性的法則，來解釋自然界的各種現象。在實證主義的推波助瀾下，理論變成一種計算性的思維，喪失了理論觀審沉思的意義，受到批判理論的質疑。

雖然Comenius提出理論上的「泛智主義」（*Pansophismus*），並期許一個更

好的世界，但教育學對此仍有所保留。基本上，理論與實踐的問題在教育學領域被高度討論，這剛好顯得教育學在當時仍未被視為一門學科領域。直到Herbart和Schleiermacher，才開始將理論與實踐對立，探討理論與實踐的關係。但是，在十九世紀時，仍只有少數人探討這個問題。Schleiermacher一方面指出教育學的學術嚴謹性仍不足，所以學術地位低落，教育學只是一門技藝，但是連使用這門技藝（教育學理論）的人是誰，都不甚清楚。另一方面，Schleiermacher釐清理論有啟發、闡釋和說明等反思功能，而且理論致力於教育實踐的歷史經驗，它在Hegel的基礎上要求分析與描述、進而要求概念上符合實際的要素與結構。對Herbart而言，在教育實務場域中（教師）要借助理論去（自我）批判專業的作為；理論在它的洞識之中獲得知識，依據理論知識，教育現象就能被識別出來，並且加以結構化，從而在批判不假思索和不去評估的實踐中，教育理論便能夠獲得學術的尊嚴。他還引入了「教育智慧」的概念，使教育學術與主觀經驗在教育者的判斷之後可以得到轉換（Winkler, 1986, pp. 574-575）。Winkler認為，十九世紀理論與實踐的關係仍然沒有問題。對Herbart的追隨者而言，學術知識的形式是必要的，在教師培育中扮演核心的角色。在科學的學習之外，實踐經驗也在師資培育中占有一席之地，使學生獲得法則知識和基本的技能。到了二十世紀，教育學由於受到自然科學的影響，產生「實證主義」（Positivismus）的轉向，並走向一種實驗或觀察的科學，以致規範性與描述性無法兼顧，造成理論與實踐關係的對立，使得這個問題的探討開始受到重視。Winkler指出，教育學的理論與實踐問題，目前主要被聚焦在對行動能力（和素養）的討論上，傾向將教育作為一種工藝的範疇。教育實務不是機械地被執行，也不僅僅是教育行政的落實，教育實踐的強制經常需要「教育智慧」去進行聯繫和轉換。因此，教師必須緊密的結合理論與實踐，經由具有潛力的主體（學生），在教育歷程中組織其條件，在社會中找到其自律，進而達到生活實踐的實現，否則就無法達成社會工作（或教育）的使命（Winkler, 1986, pp. 586-587, 2003b, pp. 15-23）。

#### 四、教育學說的批判

Winkler（1982）在《反教育學的提示》（*Stichworte zur Antipädagogik. Elemente einer historisch-systematischen Kritik*）一書中，從歷史一系統的觀點出

發，對反教育學的主張提出批判。首先，他指出反教育學不僅將興起的趨勢或實在極端化的加以實施，而且將教育學做為規劃的整體來看待。反教育學希望改變我們與兒童互動的方式，它一方面回憶起傳統的教育學，但是卻遺忘了教育學的任務，是一種保護兒童和青少年的機制，並且應該成為他們利益的代理人。另一方面，反教育學強調教育理性，不斷地去廢除教育自身的目的，將會使得教育愈來愈成為多餘的事物（Winkler, 1982, pp. 22-23）。其次，反教育學對於教育學的批判毫無結果，是因為它將對象瞄準教育學這個學科，而非那些技術性的教育概念，使得反教育學的觀點無法令人信服，而將批判指向反教育學自身。最後，反教育學不被理解為一種學術的建立，因為它對建議忠告和行動規範的要求讓步，反映出反教育學最終的真理來自合理性，陷入偏重人類理性而忽略感性的困境（Winkler, 1982, pp. 49-54）。

其後，Winkler在《教育學批判》一書中，批判當前教育學的錯誤，並且探討教育的意義。他指出教育學的理論形式必須是一種「反思教育學」（Reflexive Pädagogik），才能夠讓教育學從系統學無法解決的要求中解放出來，放棄對教育相關概念繼續定義的期望，克服經驗教育研究資料不足的問題。但是這種反思可以是開放的、較少秩序的和同樣注重論辯的性質。反思意味著反映，要求一個對象在媒介中再度的表達自身，通常必須預設光線的存在。每一種反思最終也是一種折射，媒介必須將光線轉向，以便將物體顯露出來。反思教育學的概念來自後現代爭論的脈絡，在德國最早是由D. Lenzen提出「反思教育科學」（Reflexive Erziehungswissenschaft），後來受到U. Beck「反思現代化」（Reflexive Modernisierung）論點的影響，開始探討「反思性」（Reflexivität）的概念。其後，「反思性」又跟社會學和人類學反思的概念聯結，促成「反思教育學」的興起。這種「反思教育學」對教育進行反思，將教育反思和教育自身作為存在的事物來理解，放棄人類之間並無差異的觀念，接納不同的意見和想法，因此能夠保持開放性的狀態。這種反思教育學在原理上，對所有社會的和歷史的真相是有用的，而且能夠精確的銜接行動和意義，作為一種理論的建構，以詮釋和組織活動。其方法包括描述、分析、規劃、溝通、建構、批判和經驗的觀察，不僅可以作為主體意識的反映、理性的批判或實在經驗的折射，而且能夠是一種無限制過程的重複和對自身存在反思的反思，這些確實會在人類理性的媒介中形成



(Winkler, 1999c, pp. 276-278, 2006, pp. 46-47)。因此，Winkler主張教育學不是一門實證的自然科學，也不是一門詮釋的精神科學，而是一門深受歷史、社會和文化影響，兼顧描述性與規範性，理論與實踐並重，強調反思、批判、溝通和行動的社會科學。

## 五、普通教育學的課題

Winkler (1992b) 在〈避免野蠻制度中的教育：後現代中教育學危機反時代的評論〉(Erziehung im System der Barbareivermeidung: Unzeitgemäße Bemerkungen zur Krise der Pädagogik in der Postmoderne) 一文中，探討教育學在後現代中的問題。他指出，後現代對教育學而言，總是與災難和末日氛圍的概念相連，但是不管後現代如何影響我們，我們依然不能忽略世代差異及其後果。教育的課題在於培養學生操作的能力，補充知識學習的不足，理解應用的指導和實施，保持距離予以反思，並且達到自我活動，引導學生將外在的教育與後現代審美的取向銜接。後現代教育學必須告別現代主義的思維，將當前安全保證的機制減至最低，維持教育一定的風險性，並且不斷的與人類生活的文化層面接觸。教育必須接受教育過程嚴肅的情境，讓個體將其個人的積極性，帶著正面情感的與其生活世界的條件進行論辯。後現代對教育學而言，包含一種「生活的積極主義」(Lebenspositivismus)，因而產生一種規範性概念的新觀點。如果教育學無法建立教育機構的指南，教育學將會喪失其經由歷史定義教育的權利，教育學必須使教育能夠確定陶冶的概念，不是出自原理的推衍，而是來自其特定聯結性中具體的基礎。後現代中的教育學必須嚴肅的接受其使命，一方面使兒童的個體性邁向宏偉的意義發展，另一方面理解我們無法伴隨客觀的信念生活。教育學將會自己意識到，它不斷的利用符號進行探討，必須放棄教育學等級的經驗概念，將理論性的概念轉化為實踐性，才能在教育情境中為我們贏得意義。教育學不僅僅作為一種方案，而是作為一種具體的實在，才能使教育在後現代中完成個體自由的設定。基本上，教育情境在後現代中是一種詮釋的結構，它或許被標示為朝向進行哲學思考的強制，年老世代和年輕世代必須在其中對第三因素和自身進行相互理解，自己建立教育情境存在的意義，在反思檢驗的標準之下進行自身的教育 (Winkler, 1992b, pp. 152-189)。

Winkler (1999a) 也在〈現代中的教育：普通教育學的課題〉(Erziehung in der Moderne: Die Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik) 一文中，探討普通教育學的課題。他指出，現代社會日漸走向分化，一方面使得教育機構和實踐者朝向經驗的日常生活，另一方面愈來愈朝向特定化發展，導致教育領域彼此之間的分離，造成教育特殊化，促使教育自身經由知識的式微與社會的轉變悖離。故而，必須將普通教育學恢復為一門學術性的學科，同時作為教育科學的核心部分，因為沒有其他的學科處理教育品質斷裂情況的問題。普通教育學可以減輕建立強制和辯護強制的問題，因為普通教育學能夠預設和引導教育和教學的經驗，什麼是我們能夠對一門科學期待的？那就是應用這門科學的知識去觀察、描述和分析對好奇負起責任，以便對實在進行理論建構的工作。普通教育學必須使我們理解教育現象和對教育問題加以解釋，普通教育學作為教育科學，必須從事免除幻象的事實研究，重視教育實踐的尊嚴，對教育的真相進行學術的反思。這種觀點的意義指向社會實在經驗的知覺，普通教育學必須作為歷史的社會科學，在現代社會中建構教育理論，不允許過於簡略，必須將其對象設定在人類生活的本質性及其社會性的界線範圍之間，因此普通教育學必須聯結結構理論和過程理論。普通教育學必須系統性的包含教育理論，對教育實在進行科學的觀察和分析，幫助我們瞭解教育實在的性質和內涵，以作為實施教育活動的參考。普通教育學必須對現代教育的次級結構加以社會的引導，在脈絡中與知識聯結，並且給予我們教育理論的歷史，以便我們能夠理解教育現象，意識到理論自身的語言，透過教育符碼表達和釐清，以包含教育的真理。面對教育科學和機構實踐的毀壞、普遍化的教育、甚至教育者的社會效果，普通教育學必須服從於批判的衝動，因為普通教育學必須對抗實際改變的需求以獲得證實，而且能夠在對另一個實在提出建議之前達到合理。這樣一種強調科學解釋、對其範圍有所意識和客觀的普通教育學，必須傾向於意義期待的或實踐志向的方向，成為一門科學(學術)導向，具有知識使命和批判證實的學科。因此，普通教育學的功能就像是一座燈塔，幫助我們在教育海洋的風暴中航行而不至於沉沒(Winkler, 1999a, pp. 78-82)。

## 肆、Winkler 普通教育學的綜合評價

根據 Winkler 相關文獻的分析，其普通教育學具有下列幾項優點：

### 一、釐清教育概念真正的意義

在教育本質的探討中，Dewey（1916, p. 12）從生物學的觀點出發，主張「教育即生活」、「教育即改造」、「教育即發展」和「教育即生長」，強調「教育即養育的、撫育的、教養的歷程。所謂養育、撫育、教養等均含有注意生長的條件。我們時常談到栽培、教養、撫養等名詞，均表示教育所要達到的各種程度。從英文字源學來看，教育的意義就是引導和教養的歷程」。Durkheim（1922/1956, p. 7）從社會學的觀點出發，主張「教育乃是成年人施於未成年人的一種作用，其目的在引導兒童的身體、心智和德行方面往社會生活方向成熟，而這些條件乃兒童將來生活的一般社會和不同職業環境所需要的」。Peters（1974, pp. 81-107）從分析哲學的觀點出發，強調「教育即啟發」（education as initiation），它是一種合乎認知性與自願性的方式，用來傳遞價值事物的歷程，以培育一個具有理性和道德特質的教育人。Spranger（1914/1966, p. 380）從文化哲學的觀點出發，主張教育的作用在於保存文化、傳遞文化和創造文化。教育是一種生活的幫助或發展的幫助，同時也是一種有價值的文化活動，並且是一種喚醒精神生活的活動。Winkler 認為這些教育本質的看法除了 Peters 之外，大多停留在第一因素（學生）和第二因素（教師）關係的探討，雖然 Spranger 談到文化對教育的影響，但卻也忽略社會和歷史因素對教育的作用。Winkler 指出，教育是一種學生、教師和社會、歷史與文化產生互動的事件，其目的在培養具有反思觀念和行動能力，能夠自我決定的個體。在教育概念上提出不同的看法，可以補充前述學者觀點的不足，對教育理論的發展具有重要的貢獻。

### 二、闡明陶冶概念的歷史演變

Winkler 說明陶冶概念在十八世紀時比較偏重整體性的意義，例如：Kant 就主張陶冶不只是一種「自我生產」（Selbst erzeugen）的概念，更是「自我生

產」的動力，而且陶冶是動機的來源。M. Mendelssohn則認為陶冶是一種對解放、成熟到自律的生活引導之誘發。由此可見，這個時期的陶冶概念比較偏重在個體的意義上，講求對個體進行整體性的陶冶，同時比較忽略實用性的要求。到了十九世紀，Humboldt希望透過這種陶冶的概念，建立普魯士王國的教育制度，以培養能力完整的公務員，促成國家的現代化。這個時期的陶冶概念已經超越整體性的意義，開始注重陶冶概念的實用性意義。二十世紀之後，陶冶概念偏重能力的培養，要求同質性的標準，讓陶冶逐漸喪失其自律和自由的意義。因此，Winkler主張陶冶概念應該加以改變，兼顧整體性和實用性的目的。「教育」包含「生活實踐」和「自我反思」的層面，追求自律和自由的理想，才是教育概念真正的意義（Winkler, 2012）。他闡明陶冶概念的歷史演變，可以幫助我們更瞭解陶冶概念的演變，掌握陶冶概念的意義，避免教育活動產生偏頗，兼顧「綜合性」和「實用性」的陶冶，有助於人類教育工作的推展。

### 三、說明教育理論與實踐的關係

W. Schmied-Kowarzik（1974, pp. 133, 138）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「創化」（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，發展成為事件的調查或行動指引。他認為理論與實踐間存在著「教育的差異」（pädagogische Differenz），理論偏重計算性思維，忽略觀審沉思的意義，導致理論和實踐之間的對立，只有經由教師的啟發和引導，才能瞭解理論和實踐完整的意義，將「教育理論」和「教育實踐」聯結起來。Benner（1987, pp. 308-312, 2001, pp. 322-338）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為一門理論、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。Oelkers (1976, p. 125) 在《教育學中理論與實踐的聯結》(*Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik*) 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」作為介於「科學理論」和「日常生活世界—學科理論」之間聯結的「理論類型」，將教育學發展成為一門聯結科學。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」。Oelkers 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。Winkler (2012) 認為在古代理論、實踐與生產概念各自獨立，並未發生理論與實踐對立的問題。一直到實證教育學興起之後，由於區分描述性與規範性，造成理論與實踐的對立。他認為只有經由教師在教育歷程中，緊密地結合理論與實踐，才能達成社會工作的使命，實現教育最終的理想。

#### 四、批判偏頗錯誤的教育學說

Winkler (1982, pp. 22-54) 首先批判反教育學觀念的錯誤，指出反教育學的主張與目的自相矛盾。而且不斷地去廢除教育自身的目的，將會使得教育成為多餘的事物，與其增進教育功能的初衷相悖。同時，忽略技術性教育概念的批判，將使得反教育學無法令人相信，最後批判也指向反教育學自身。而反教育學對出自理性的建議忠告和行動規範要求讓步，反映出其偏重人類理性忽略感性的困境。其次，Winkler (1999c, pp. 276-278, 2006, pp. 46-47) 也指出後現代教育學的缺失，他認為在後現代主義的社會中，政策受到媒體的操弄，其最終目標在於毀滅社會和文化的基礎結構，它會在各種表達的觀點中非常表面地被做成。生活的資本化和基礎結構的毀滅，普遍存在於成年人的所有關係中，成年人範圍、空間、可能性和經驗的文化消失了，當前的現代社會處境，受到意識型態的宰制，忽略反思觀念和行動能力的培養，摧毀了教育學的理想，以及使人成其為人的條件。因此，教育學的理论形式必須是一種反思教育學，才能夠讓教育學從系統學無法解決的要求中被解放出來，放棄對教育相關概念繼續定義的期望，克服經驗教育研究資料不足的問題。但是，這種反思可以是開放的、較少秩序的和同樣注重論辯的性質，這種反思教育學對教育進行反思，將教育的反思和教育自身作為存在的事物來理解，放棄解決人類無差異的觀念，因此能夠保持開放性的狀態。

## 五、指出普通教育學的課題

Tenorth (1984, pp. 63-65) 曾經在1984年發表文章，批評普通教育學缺乏現存教育科學的研究，並且以自己知識的需要與實在相對立，可以說是一種沒有價值的理論探究，頂多只是一些古典教育家的詮釋罷了。這種普通教育學的研究只具有保守和烏托邦的功能，缺乏分析、生產、理論範疇（例如區分研究標準）的能力。其次，Benner (1987, pp. 15-17) 在其《普通教育學》(*Allgemeine Pädagogik*) 一書中，主張在分化的教育科學之間，還可以找到一些彼此關聯的基本教育思想，從行動理論和問題史的觀點來重建普通教育學成為教育科學領域核心的學科。另外，Krüger (1994, pp. 125-128) 也批評普通教育學隨著成人教育和社會教育學等教育學科的發展，忽略了教育科學分化的過程、教育的過程和行動領域的研究。因此，普通教育學有必要重新賦予使命，在二十世紀末繼續對陶冶、教育和社會制度方面深入加以探討。面對普通教育學的困境，Winkler (1994, pp. 94-104) 指出，由於普通教育學過分執著於特殊的論辯，而其他的教育科學則注重實際知識的探討，這使得普通教育學核心學科的地位難以維持，因為普通教育學已經逐漸與教育實際脫節，造成其教育反思和意義的喪失，故而必須將普通教育學恢復為一門學術性的學科，同時作為教育科學的核心部分，從事免除幻象的事實研究，重視教育實踐的尊嚴，對教育的真相進行學術的反思。系統性的包含教育理論，對教育實在進行科學的觀察和分析，幫助我們瞭解教育實在的性質和內涵，以作為實施教育活動的參考 (Winkler, 1999a, pp. 78-82)。Winkler提出普通教育學的新課題，可以增進我們對於普通教育學的瞭解，解決普通教育學面臨的困境，指引普通教育學未來的方向，使普通教育學成為核心的學科，對於普通教育學的發展具有重要的貢獻。

不可諱言的，Winkler的普通教育學也存在著下列幾個問題：

### (一) 教育觀點否定兒童的本性

Sesink (2001, pp. 42-44) 在《教育學導論》(*Einführung in die Pädagogik*) 一書中，批判Winkler有關反教育學的觀點。他指出Winkler在其《反教育學的提示》一書中，確立了與反教育學基本立場對立的看法。兒童的自然狀態只是一種不具方向性的渴望和活動之後動物性的需求，新生兒使用個人的感官在性格和活

動中去表達自己，但是，其原始的規定和貧窮卻與社會的實在截然對立。經由教育行動兒童的活動，才能將社會的內容和人類的內容聯結，主體性的能力才能自己決定和形成其在世界中的生活和行動，自己能夠朝向教育聯結的內容發展。然而，這是一種心理分析的知識和觀點的再度呈現而已，僅僅奠基在學科的權威性之上，因此沒有爭論的必要。自我決定能力對於Winkler主體性概念的應用而言，完全依賴於精神性和理性的教育，並且與兒童被視為未具方向性渴望和動物性需求的自然狀態對立，人類的形成必須揚棄動物性，經由必要的聯結才能達到精神性的理想，這種觀點充滿精神性和理智性的預設，使得人類的本質沉淪為動物性的基礎，兒童僅僅成為沒有決定能力的個體，教育的意義變成人類的發展，自我決定就變成內在化的依賴，經過教育的個體精神成為社會內在化的機制，而教育就在於培養這種機制。Winkler奠基在反自然主義人類學上的教育，根本否定兒童本性的價值。

## （二）教育理論忽略跨學科的論述

Müller (2010, p. 1) 在其對Winkler的《教育學批判》一書的評論中，指出Winkler在其充滿要求的反思教育學研究方案中，如果想要滿足教育理論表達的訴求，跨越教育學之外去進行思考，並且與一種跨學科的人類科學銜接，教育學便必須進行跨學科的討論。因為Winkler在反思教育學中談到教育實踐的結構，包含學生、教師、社會與文化三種因素，學生包含本質與精神兩個層面，教師涉及演化形成問題的探討，社會和文化與教育有密切的關係，這些問題的探討無法完全透過哲學、歷史學和教育學來掌握，因而必須進行跨學科的對話和討論。例如：學生本質的探討需要人類學的分析，社會變遷的探討需要社會學的協助，文化理想的探討需要文化科學的考察，但是，Winkler的反思教育學只從哲學、歷史學和教育學的角度出發，進行教育理論的建構，缺乏這些跨學科問題的論述，因此顯得美中不足。

## （三）教育活動結構仍然有待說明

Sauerbrey (2013, p. 111) 在〈講授與習得：論教育科學概念的說明〉(Vermittlung und Aneignung: Zur Klärung erziehungswissenschaftlicher Begriffe) 一文中，指出迫切的需要對講授和獲得的方式與形式繼續加以說明，以幫助我們瞭解教育活動的結構。它同時也顯示出充滿意義的去檢視，究竟在何種程度上教

育良好劃分和理論的描述，經由講授和獲得程度的包含能夠帶來作用。由此延伸而顯示出這些問題彼此之間具有很高的相關性，究竟在何種程度上，由Winkler和Sünkel所建立的教育理論，作為教育與第三因素（社會與文化）聯結的獲得或是社會化理論中非基因的部分能夠被包含進來？究竟在何種程度上，社會結構作為教育者或作為聯結者，對於奠基在學生獲得的活動上的作用機制能不能產生作用？Winkler堅持社會的結構會對教育產生影響，但是究竟如何產生影響，至今尚未得到說明，是否社會結構根本無法作為教育的活動？或是社會結構已經不再是教育的場所，因此將教育的場域加以結構化。這些有關教育科學對象的論辯，仍然有待大家經驗的加以檢視和奠基在經驗的基礎上持續的發展。

## 伍、Winkler普通教育學的重要啟示

根據前述相關文獻的分析，Winkler的普通教育學對我國的教育學術有下列幾項重要的啟示：

### 一、促進普通教育學成為核心學科

普通教育學就是教育哲學，<sup>2</sup>在我國教育哲學（Philosophy of Education）以往一直是師資培育課程中一門基礎學科，有些師資培育機構甚至將其列為必修，不僅接受職前教育的學生必須修習，就連在職進修的老師也不能例外，由此可見教育哲學的重要。但是，這種情況逐漸產生變化，許多師資培育機構已經不再將教育哲學列為必修，同時在設置教育研究機構時，也刻意地將教育哲學排除。教育哲學的處境為什麼會如此呢？主要的原因是日前許多教育哲學的內容，使用的

---

<sup>2</sup>美國學者A. C. Brackett（1836-1911）將德國學者K. Rosenkranz（1805-1879）於1848年所著的《教育學作為體系》（*Die Pädagogik als System*）一書譯成英文出版，而且還加上「教育哲學」（philosophy of education）這個副標題。因為這本書非常受歡迎，對美國的教育造成很大的影響，因此教育哲學的名稱逐漸確定下來，同時被許多國家沿用至今（伍振鷺，1998，頁9；詹棟樑，1995，頁38）。由於「教育哲學」這個學科來自Rosenkranz的《教育學作為體系》一書，而此書為德國的普通教育學著作，因此，「普通教育學」就是「教育哲學」。



術語過於艱深，無法讓大多數人理解，沒有正視臺灣教育的問題，已經悖離了教育實際問題的探討，因此，無法發揮其解決教育問題，指引教師教育行動的功能（李雄揮，1997，頁11；梁福鎮，2006）。Winkler主張普通教育學的發展必須釐清教育與陶冶的概念，配合社會的變遷，緊密結合教育理論與實踐，對教育實在進行科學的觀察和分析，幫助我們瞭解教育實在的性質和內涵，以作為實施教育活動的參考。Winkler的觀點有助於改善普通教育學術語艱深難懂、忽略教育實在和悖離社會結構的缺失，使其重新成為一門核心學科，相當值得我們作為參考。

## 二、提供教師作為實施教學的指引

我國傳統的學校教育偏重記憶背誦，採取灌輸填鴨的教育方式，要求學生按部就班的進行學習，不允許學生對教師提出質疑，這種教育方式屬於囤積式的教育，會阻礙學生反省批判能力的發展，使學生喪失其主體性，使學生成為被動的學習者，不能與教師進行溝通和對話，無法受到教師人格的感召，不利於學生健全人格的培養（梁福鎮，2013，頁36）。而Winkler的普通教育學主張教師在教學時，必須注意到學生、教師、社會和文化的因素，採用溝通互動的方式，兼顧講授與習得來進行教學，以培養學生反思的態度和行動的能力。不僅打破教師獨白式的教學方式，培養學生反思的態度，使學生具有實踐的能力，成為能夠自律的個體，建立良好的師生關係，有利於學生健全人格的發展。這種觀點可以作為教師實施教學活動的指引，改善傳統教學方法的缺失，促進學生批判能力的發展，提高學生學習的成效，相當值得我們作為借鑒。

## 三、解決後現代社會中的教育問題

後現代時期的特徵主要包括：對理性的不信任、媒體社會的興起、反本質主義與多元認同、資本主義和消費者社會的興起、多元文化社會的興起（蘇永明，2006，頁204-208）。臺灣在走向高度發達資本主義社會的同時，也感染了所謂的後現代性格，呈現出反主體，頌揚歧異、走向多元、享受感官，而失去了中心的指導規範（楊洲松，2000，頁168-169）。因此，在後現代社會中出現許多教育問題。例如：反教育學主張廢除學校、教育政策的制定受到媒體的宰制、

教育失去指導的規範等，都造成人類教育發展的危機。Winkler指出，當前的教育忽略了學生的主體性（*Subjektivität*），不僅盲目地信任既存的事物，而且將其作為未來的可能性，阻礙了學生的改變，將學生導向客觀性（*Objektivität*）發展。他認為後現代社會中的教育，必須將學生導向主體性，使其能決定自己的未來（Winkler, 1983, p. 584）。普通教育學在後現代社會中應該成為一種反思教育學，培養學生溝通、批判、反思和實踐的能力，才能從意識型態中解放出來，找到自己的主體性，成為一個能夠自律的個體，後現代社會中的教育問題，才能真正得到解決。

## 陸、結語

總而言之，Winkler的普通教育學是一種反思教育學，主張教師在進行教育活動時，必須注意到學生、教師、社會和文化的因素，採用溝通互動的方式，在教學歷程中兼顧教師講授與學生習得，以培養學生反思的觀念和行動的能力。普通教育學的思想淵源來自Kant的批判教育學、Humboldt的陶冶理論、Hegel的辯證教育學、Schleiermacher的教育理論、Dilthey的詮釋教育學、Mollenhauer的批判教育學和Sünkel的批判教育學，主要內涵包括教育概念的釐清、陶冶概念的分析、理論與實踐的關係、教育學說的批判和普通教育學的課題。Winkler的普通教育學能夠釐清教育概念的真正意義，分析陶冶概念的歷史演變，闡明教育理論與實踐的關係，批判錯誤的教育學說，指出普通教育學的課題，但是其普通教育學也存在著教育觀點否定兒童本性的價值、教育理論忽略跨學科的論述和教育活動結構仍然有待說明等問題。儘管如此，Winkler的觀點依然可以作為我國建立教育理論和改善教育實際的參考，對於我國教育學術而言，具有促進普通教育學成為核心學科，提供教師作為實施教學的指引和解決後現代社會中的教育問題等重要啟示，相當值得我們加以重視！

## 參考文獻

- 伍振鶯（1998）。教育、哲學與教育哲學的界說。載於伍振鶯、黃坤錦、蘇永明、林逢祺（合著），*教育哲學*（頁3-13）。臺北市：五南。
- [Wu, C.-C. (1998). The definition of education, philosophy and educational philosophy. In C.-C. Wu, K.-J. Hwang, Y.-M. Su, & F.-C. Lin (Eds.), *Philosophy of education* (pp. 3-13). Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 李雄揮（1997）。*教育哲學*。臺北市：師大書苑。
- [Lee, S.-H. (1997). *Philosophy of education*. Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]
- 林逢祺（2013）。知覺優先論：教學歷程中的「覺得」和「懂得」。《課程與教學季刊》，**16**（3），201-218。
- [Lin, F.-C. (2013). Primacy of perception: “Feeling” and “knowing” in teaching. *Curriculum and Instruction Quarterly*, 16(3), 201-218.]
- 張世英（1995）。*論黑格爾的精神哲學*。臺北市：唐山。
- [Chang, S.-Y. (1995). *On Hegel's philosophy of spirit*. Taipei, Taiwan: Tan Shan.]
- 梁福鎮（2004）。*改革教育學：起源、內涵與問題的探究*。臺北市：五南。
- [Liang, F. (2004). *Reform pedagogy: The study of origin, contents and problems*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 梁福鎮（2006）。*教育哲學：辯證取向*。臺北市：五南。
- [Liang, F. (2006). *Philosophy of education: Dialectical approach*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 梁福鎮（2013）。*教育哲學：新興議題的探究*。臺北市：五南。
- [Liang, F. (2013). *Philosophy of education: The study of new issues*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 陳伯璋（1988）。意識型態與教育：教育研究的另一面向。載於陳伯璋（主編），*意識型態與教育*（頁1-8）。臺北市：師大書苑。
- [Chen, B.-Z. (1988). Ideology and education: The other side of educational research. In B.-C. Chen (Ed.), *Ideology and education* (pp. 1-8). Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]
- 馮朝霖（2000）。*教育哲學專論：主體、情性與創化*。臺北市：元照。
- [Fong, C.-L. (2000). *Educational philosophy: Subject, emotion and autopoiesis*. Taipei, Taiwan:

Angle.]

楊洲松（2000）。人文精神的再宏揚—新世紀臺灣教育的願景。載於楊洲松（主編），*後現代知識論與教育*（頁168-169）。臺北市：師大書苑。

[Yang, C.-S. (2000). The reexpansion of human spirit: The new century vision of Taiwan education. In C.-S. Yang (Ed.), *Postmodern epistemology and education* (pp. 168-169). Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]

楊深坑（1988）。意識型態批判與教育學研究。載於陳伯璋（主編），*意識型態與教育*（頁9-63）。臺北市：師大書苑。

[Yang, S.-K. (1988). Critique of ideology and pedagogical research. In B.-Z. Chen (Ed.), *Ideology and education* (pp. 9-63). Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]

詹棟樑（1995）。*現代教育思潮*。臺北市：五南。

[Zhan, D.-L. (1995). *Thoughts of modern education*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]

蘇永明（2006）。*主體的爭議與教育*。臺北市：心理。

[Su, Y.-M. (2006). *Debate of subject and education*. Taipei, Taiwan: Psychological.]

Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik* (4 Auflage). München, Germany: Juventa Verlag.

Benner, D. (2001). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft* (4 Auflage). Weinheim, Germany: Beltz Verlag.

Böhm, W. (2005). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart, Germany: Kröner Verlag.

Brinkmann, W., & Petersen, J. (Hrsg.). (1998). *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik*. Donauwörth, Germany: Auer Verlag.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: The Macmillan.

Dilthey, W. (1990). Einführung in die Geisteswissenschaften. In B. Groethuysen (Hrsg.), *Wilhelm Diltheys Gesammelte Schriften*. Stuttgart, Germany: Teubner Verlag. (Original work published 1883)

Dilthey, W. (1986). Pädagogik, Geschichte und Grundlinien des System. In K. Gründer (Hrsg.), *Wilhelm Diltheys Gesammelte Schriften*. Stuttgart, Germany: Teubner Verlag. (Original work published 1934)

Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. London, UK: Collier-Macmillan. (Original work published 1992)

Eckardt, G. (1999). Einführung des Dekans. In Universität Jena (Hrsg.), *Fakultät für Sozialund Verhaltenswissenschaften Antrittsvorlesungen I* (pp. 49-51). Jena, Germany: Friedrich Schiller Universität Jena.

- Hegel, G. W. F. (1988). *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg, Germany: Meiner Verlag. (Original work published 1807)
- Humboldt, W. V. (1969a). Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In A. von Herausgegeben & K. G. Flitner (Hrsg.), *Werke in fünf Bänden* (pp. 56-233). Darmstadt, Germany: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Original work published 1792)
- Humboldt, W. V. (1969b). Theorie der Bildung des Menschen. In A. von Flitner & K. G. Flitner (Hrsg.), *Werke in fünf Bänden* (pp. 234-240). Darmstadt, Germany: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Original work published 1792)
- Kant, I. (1982). Vorlesung über Pädagogik. In H.-H. Groothoff & E. Reimers (Hrsg.), *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung* (pp. 7-59). Paderborn, Germany: Schöningh Verlag. (Original work published 1803)
- Kant, I. (1990). *Kritik der praktischen Vernunft*. Hamburg, Germany: Felix Verlag. (Original work published 1788)
- Krüger, H.-H. (1994). Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 115-130). Weinheim, Germany: Beltz Verlag.
- Mollenhauer, K. (1970). *Erziehung und Emanzipation*. München, Germany: Juventa Verlag.
- Mollenhauer, K. (1982). *Theorien zum Erziehungsprozess*. München, Germany: Juventa Verlag.
- Mollenhauer, K. (1986). *Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion*. München, Germany: Juventa Verlag.
- Müller, B. (2010). *Rezension vom 04.11.2010 zu: Michael Winkler: Kritik der Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag*. Retrieved from <http://www.Socialnet.de/rezensionen/8530.php>
- Oelkers, J. (1976). *Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik*. München, Germany: Kösel-Verlag.
- Oelkers, J., & Lehmann, T. (1990). *Antipädagogik. Herausforderung und Kritik*. Weinheim, Germany: Beltz Verlag.
- Peters, R. S. (1974). Education as initiation. In R. S. Peters (Eds.), *Authority, responsibility and education* (pp. 81-107). London, UK: George Allen & Unwin.
- Sauerbrey, U. (2013). Vermittlung und Aneignung. Zur Klärung erziehungswissenschaftlicher Begriffe. In J. Brachmann, R. Coriand, & R. Korrenz (Hrsg.), *Kritik der Erziehung. Das*

- Sinn der Pädagogik* (pp. 103-112). Bad Heilbrunn, Germany: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schleiermacher, F. E. D. (1983). *Theorie der Erziehung*. In besorgt von Ernst Lichtenstein (Hrsg.), *Ausgewählte Pädagogische Schriften* (pp. 36-243). Paderborn, Germany: Schöningh Verlag. (Original work published 1826)
- Schleiermacher, F. E. D. (2001). *Über den Beruf des Staates zur Erziehung*. In D. Benner & H. Kemper (Hrsg.), *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus* (pp. 444-458). Weinheim, Germany: Deutscher Studien Verlag. (Original work published 1814)
- Schmied-Kowarzik, W. (1974). *Dialektische Pädagogik*. München, Germany: Kösel Verlag.
- Schmied-Kowarzik, W. (1993). *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit*. Weinheim, Germany: Deutscher Studien Verlag.
- Sesink, W. (2001). *Einführung in die Pädagogik*. Münster, Germany: LIT Verlag.
- Spranger, E. (1966). *Lebensformen*. Heidelberg, Germany: Quelle & Meyer Verlag. (Original work published 1914)
- Sünkel, W. (1964). *Friedrich Schleiermachers Begründung der Pädagogik als Wissenschaft*. Düsseldorf, Germany: Ratingen Verlag.
- Sünkel, W. (2011). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung*. München, Germany: Juventa Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1984). Berufsethik, Kategorialeanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des "Allgemeinen" in der wissenschaftlichen Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, 49-86.
- Winkler, M. (1979). *Geschichte und Identität. Versuch über den Zusammenhang von Gesellschaft, Erziehung und Individualität in der "Theorie der Erziehung" Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers*. Bad Heilbrunn, Germany: Verlag Julius Klinkhardt.
- Winkler, M. (1982). *Stichworte zur Antipädagogik. Elemente einer historisch-systematischen Kritik*. Stuttgart, Germany: Ernst Klett Verlag.
- Winkler, M. (1983). Über Gegenwart in pädagogischer Hinsicht. *Pädagogische Rundschau*, 37, 573-586.
- Winkler, M. (1985). Wilhelm Dilthey und Emile Durkheim. Ansätze zu eine sozialwissenschaftlichen Begründung d. Pädagogik. *Rassegna di pedagogia*, 43(1), 49-78.
- Winkler, M. (1986). Theorie und Praxis. Überlegungen zu Winfried Böhm's Buch "Theorie und Praxis". *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 62, 571-588.

- Winkler, M. (1992a). Erziehung. In R. Bauer (Hrsg.), *Lexikon des Sozialund Gesundheitswesens* (pp. 541-547). München, Germany: Oldenbourg Verlag.
- Winkler, M. (1992b). Erziehung im System der Barbareivermeidung. Unzeitgemäße Bemerkungen zur Krise der Pädagogik in der Postmoderne. In W. Marotzki & H. Sünker (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft- Moderne-Postmoderne* (pp. 152-192). Weinheim, Germany: Deutscher Studien Verlag.
- Winkler, M. (1994). Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der Allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 93-114). Weinheim, Germany: Beltz Verlag.
- Winkler, M. (1996). Zur Dialektik von Pädagogik und Antipädagogik-vier Überlegungen. *Das Kind. Halbjahresschrift für Montessori-Pädagogik*, 20, 11-27.
- Winkler, M. (1998). Antipädagogik. In G. Reinhold, G. Pollack, & H. Heim (Hrsg.), *Pädagogik-Lexikon* (pp. 27-30). München, Germany: Oldenbourg Verlag.
- Winkler, M. (1999a). Erziehung in der Moderne. Die Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik. In Universität Jena (Hrsg.), *Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften Antrittsvorlesungen I* (pp. 53-83). Jena, Germany: Friedrich Schiller Universität Jena.
- Winkler, M. (1999b). Gesellschaftliche Modernisierung und die Postmoderne. Zum Begriff und Verständnis eines neuen Paradigmas. In R. W. Keck (Hrsg.), *Didaktik im Zeichen der Ost-West-Annäherung. Zur Didaktik im Kontext (post-)moderner Pädagogik und Konzeptionen zur Humanisierung der Bildung* (pp. 30-47). Münster, Germany: Lit Verlag.
- Winkler, M. (1999c). Reflexive Pädagogik. In H. Sünker & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn* (pp. 270-299). Frankfurt/M., Germany: Suhrkamp Verlag.
- Winkler, M. (2002). *Klaus Mollenhauer-ein pädagogisches Porträt*. Weinheim, Germany: Beltz Verlag.
- Winkler, M. (2003a). Von Demut und Hochmut-Zum Anspruch pädagogischer Forschung und Theorie. In N. Hoffmann & B. Kalter (Hrsg.), *Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen* (pp. 67-86). Münster, Germany: Lit Verlag.
- Winkler, M. (2003b). Theorie der Praxis-Praxis der Theorie. *Gilde Rundbrief*, 57(1), 13-26.
- Winkler, M. (2006). *Kritik der Pädagogik: Der Sinn der Erziehung*. Stuttgart, Germany: Kohlhammer Verlag.

- Winkler, M. (2011). Erziehungs- und Bildungsziele. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozial Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (pp. 353-365). München, Germany: Ernst Reihardt Verlag.
- Winkler, M. (2012). Bildung als Entmündigung? Die Negation des neuzeitlichen Freiheitversprechens in den aktuellen Bildungsdiskursen. In K. Vieweg & M. Winkler (Hrsg.), *Bildung und Freiheit. Ein vergessener Zusammenhang* (pp. 11-68). München, Germany: Schöningh Verlag.
- Winkler, M. (2013). Die Bildung des Menschen-mit gute Zukunftsaussichten. *Kulturpolitische Mitteilungen*, 142, 55.