

教育研究集刊
第六十六輯第二期 2020年6月 頁37-68

Egon Schütz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E. Schütz普通教育學的探究。首先探討其思想淵源；其次闡明其主要內涵；接著評價其優劣得失；最後提出其重要啟示，以提供我國作為建立教育理論和解決教育問題的參考。Schütz普通教育學的思想淵源來自F. Nietzsche的批判哲學、E. Husserl的現象學、M. Heidegger的現象學、E. Fink的教育學和M. Foucault的後現代主義。主要內涵包括教育理論、陶治理論、研究方法論、學術理論和教育學未來的課題。Schütz的普通教育學具有提出教育理論、陶治理論、研究方法論、學術理論和教育學未來課題的新方向等優點，但是其普通教育學也存在著一些問題。儘管如此，Schütz的普通教育學仍然相當重要，可以補充傳統教學理論的不足、改善教育實踐偏頗的缺失、開啟研究方法論的新視野、闡明教育學學術的獨特性和提供教育學未來發展方向等重要啟示，因此相當值得我們加以重視。

關鍵詞：Egon Schütz、存在批判教育學、現象學教育學、普通教育學

Inquiry into Egon Schütz's General Pedagogy

Frank Liang

Abstract

This article used the method of educational hermeneutics to investigate E. Schütz's general pedagogy. First, to discuss its origin of thought. Second, to explain its main contents. Third, to evaluate its advantages and disadvantages. Fourth, to address missions of the future pedagogy, in order to offer our country as a reference to establish educational theory and to improve of educational practice. The origin of thought about Schütz's general pedagogy comes from F. Nietzsche's critical philosophy, E. Husserl's phenomenology, M. Heidegger's phenomenology, E. Fink's pedagogy and M. Foucault's postmodernism. Its main contents include educational theory, Bildung theory, research methodology, academic theory and future missions of pedagogy. Schütz's general pedagogy has some advantages, it proposes new directions of educational theory, Bildung theory, research methodology, academic theory and pedagogical mission. Certainly Schütz's general pedagogy has some problems. Even though, Schütz's general pedagogy is still very important. It can compensate the shortages of traditional instruction theory, improve the biases of educational practice,

open the new horizon of research methodology, explain the unique academic character of pedagogy and offer the future development direction of pedagogy. Therefore, it deserves us to pay attention to Schütz's general pedagogy.

Keywords: Egon Schütz, existential critical pedagogy, phenomenological pedagogy, general pedagogy

壹、前言

E. Schütz (1932-2015) 是德國現象學教育學的代表人物之一，深受 F. Nietzsche (1844-1900) 批判哲學、E. Husserl (1859-1938) 現象學、M. Heidegger (1889-1976) 現象學、E. Fink (1905-1975) 教育學和 M. Foucault (1926-1984) 後現代主義的影響，專長領域跨越哲學、人類學和教育學，創立「存在批判教育學」(Existenzialkritische Pädagogik)，使其成為現象學教育學中重要的取向。從現象學的根源提出教育哲學思想的要求，Schütz將「存在批判」(Existentialkritik) 作為教育的人類學實踐，去探討教育學、人文主義、語言、藝術與美學的問題，對教育學具有重要的貢獻 (Böhm & Seichter, 2017; “Egon Schütz,” n.d.; Schütz, 2017)。因此，Brinkmann (2017a) 在〈現象學的教育科學〉(Phänomenologische Erziehungswissenschaft) 一文中，說明現象學的教育科學之興起與演變，論述 A. Fischer 的「描述教育學」、O. F. Bollnow 和 M. J. Langeveld 的「人類學和詮釋學的教育學」、G. Buck 的「教育學習理論」、W. Loch 的「傳記的教育理論」、H. Rombach 的「結構教育學」、Fink 的「系統教育學」和 Schütz 的「存在批判教育學」，將 Schütz 列為「現象學教育學」中重要的學者。由此可見，Schütz 在教育學術上的成就深受肯定。由於受到當代教育學者的影響、解決教育實際的問題和回應教育學未來的課題，Schütz 曾在其「普通教育學」的著作中，談到教育學的教育理論、陶冶理論、研究方法論、學術理論和未來的課題，或許可以解決我國教育學術發展的問題。因此，個人想要探究 Schütz 的普通教育學。本研究採用教育詮釋學方法，進行 Schütz 普通教育學的探究。首先探討 Schütz 普通教育學的思想淵源，其次闡明 Schütz 普通教育學的主要內涵，接著評價 Schütz 普通教育學的優劣得失，最後提出 Schütz 普通教育學的重要啟示，以提供我國作為建立教育理論和解決教育問題的參考。

貳、思想淵源

本研究採用教育詮釋學方法，對Schütz普通教育學的相關文獻進行分析，並參酌Schütz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。茲詳細說明如下：

一、Nietzsche的批判哲學

1872年，Nietzsche（1872/1995, pp. 37-41）在巴塞爾（Basel）的「研究學會」（Akademische Gesellschaft）做了一場演講，講題是〈論我們教育機構的未來〉（Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten）。在這一篇演講中，Nietzsche對當時教育機構注重職業教育，忽略人格教育，追求金錢的獲得和偏差的教育目的，提出深刻的批判與建議。Schütz在其早期著作〈Nietzsche的教育批判、學校批判與認同的危機〉（Friedrich Nietzsches Bildungs-und Schulkritik und Krise der Identität）一文中，探討Nietzsche的〈論我們教育機構的未來〉，指出Nietzsche的文化批判來自《悲劇誕生》（*Geburt der Tragödie*）中Sokrates主義的視野，對自然關係工具化和教育經濟化、國家化和科學化加以批判，將Nietzsche的診斷和預測作為要求和呼籲，在自然關係和世界關係中實現教育的經驗（Brinkmann, 2017c, pp. 35-36; Schütz, 1977/2017b, pp. 247-260）。其後發表〈Nietzsche與基督教〉（Nietzsche und Christentum）一文，指出Nietzsche從批判歷史學者的角色切入，批判基督宗教和基督信仰的錯誤，宣告上帝已經死亡，主張人類必須找回主體性，成為一個具有求權意志的超人，重估一切的價值，說明信仰與教育的關係。Nietzsche指出人類與上帝之間存在差異，教會神父不同於上帝，人類的判斷力與反思的有限法則，這種有限性標誌著無法超越的界限，只有依靠主觀的信念，人類才能超越界限，而教育在其中占有重要的地位。Nietzsche的論點在於指出Jesus是「自由精神」（freier Geist）的象徵，不受所有確定事物的限制，「自由精神」是卓越的象徵物，教育就在於培養具有自由精神的個體（Schütz, 1993/2017m, pp. 261-271）。Schütz將這些觀點應用到其普通教育學中，批判實證科學的錯誤，提出反思教學理論的觀點，補充科學教學理論的不足，培養人格健

全的個體，具有自我責任的觀念，因此可知Schütz深受Nietzsche批判哲學觀點的影響。

二、Husserl的現象學

Husserl（1936/1962）在其《歐洲學術危機與先驗現象學》（*Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*）一書中，指出「生活世界」（Lebenswelt）是吾人在日常生活中透過知覺被經驗到或可經驗到的世界，它是唯一真實的世界，也是自然科學和理性活動的根源。Husserl對「生活世界」的科學化採取批判懷疑反對的態度，將歐洲學術危機視為歐洲人類的危機，因為科學和技術的「實證主義」（Positivismus）自身造成其世界和文化的喪失。Husserl所處的時代，由於西方文明過度重視科學的結果，人性及人的價值已產生了危機。為因應歐洲科學危機，Husserl批評科學脫離了現實生活，主張回到G. Galilei（1564-1642）之前的社會，也就是回歸「生活世界」，以解決歐洲科學所帶來的問題。Husserl認為「生活世界」是一種原始的、自明的世界，在這個世界中，一切呈現出來的事物，就如同在知覺中直接的事物本身。在生活世界中，現象就是本質。另外，「生活世界」並非只是個人孤立的存在，而是與別人共同生活的世界，在共同的生活世界中，每個人由不同的側面來經驗事物，並透過「互為主體性」（Intersubjektivität）瞭解對方，以擁有一個共同世界（吳靖國，2000）。Husserl將焦點放在「執行主體」（leistenden Subjekt）上，Schütz如同其他Husserl的追隨者一樣，將其作為批判重建普通教育學的起點，提出意義還原的陶冶理論，培養互為主體性的觀念。其次，Schütz也銜接Husserl現象學「科學批判」（Wissenschaftskritik）的觀點，提出其研究方法論，對實證科學採取批判的態度，主張科學造成「生活世界」實踐的理性化，將教育實踐化為可計劃、標準化和可測量的事物，因此可知Schütz深受Husserl現象學觀點的影響（Brinkmann, 2017a）。

三、Heidegger的現象學

「存有者」（Seiendes）是指存在於宇宙中的任何事物，「存有」（Sein）的原始意義則是指真實的存在，後來轉變為任何事物賴之而成為「存有者」的完

滿，就是「存有」。「存有者」並不限於感覺可知的事物，因為任何事物唯有具備「存有」，或因其係為「存有者」，始得與「空無」（Nothing）相區別。「存在」（Existenz）是每一個「存有者」的基本因素，它和「本質」共同構成每一個有限的「存有者」，同時表現出「存有者」的特性。「本質」表達某物「是什麼」（Was ist），「存在」則指出某物的有無。如果某物是「存在」的，那麼它就不只是思想或想像之物，而是自行獨立於思想之外的「現成者」（Brugger, 1978）。Schütz從Heidegger現象學的觀點出發，在自我關係和教育的關係上要求根本的、新的導向。Schütz認為在教育理論、主體哲學、精神科學、社會哲學和經驗分析傳統之間的斷裂是無法銜接和不可逆轉的，Schütz在其著作中提出許多的批判，以建立其教育理論。這些批判的原因都指向「存有」（Sein），Schütz認為「存有」不是某些活動者，而是存在於所有歷史、文化和社會實踐中的一種歷史的運動，一種「來自時代的核心」（Kern aus Zeit），這種「時代核心」在不同的事物中設定自身，理論與實踐不斷地在世界、自身和真理中，以不一樣的方式呈現出來。這些存有的規劃彼此立足在一種自身聯結、非目的論和非階層的關係中，可以用一種系譜學的意義來加以描述，或考古學的意義來加以發現，人類將被作為存有、世界和真理的關係，以對抗傳統人類學、人文主義和傳統教育理論作為存在的存有關係（Brinkmann, 2017a; Heidegger, 1947），因此可知Schütz深受Heidegger現象學觀點的影響。

四、Fink的教育學

Fink（1970, p. 66）主張探討人類的存在應瞭解人類存在的現象，它包括死亡、工作、管理、愛情、遊戲等，這些現象在生活中與人類有密切的關係。人類的存在有其固定的意義，這是生活的根本。以此原理來分析人類的基本現象，可以瞭解教育與工作對人類的重要性，亦可證明在教育的範圍中，教育問題、教育內涵和生活問題與生活關係發生關聯。教育的努力就是在用強而有力的方式來解決教育問題或生活問題，並為教育發展建立方向。生活的意義或存在的意義，必須透過教育才能瞭解，它不是從外在去瞭解，而是從人類的本身去瞭解，因此人類的內在才是「可經驗的世界」（詹棟樑，1997，頁254-255）。Fink認為人類與世界的關係是一種「共同存在的關係」（Koexistenz-Verhältnis），要瞭解

世界的概念並不容易，因為世界有外在世界與內在之分，對於內、外在兩個世界完整性的把握不容易做到。Fink（1979, p. 451）提出的「事物的本體論」（Ding-Ontologie）強調存在在謀求統一，這種統一是無法打破的，它以內在世界為出發點，為了把握存在，人類的思想運作必須以本體論的思想為基模，一切事物的運作方式都以此為準。Schütz主張人類作為完整的存有者或對象而存在，他自己只是自我關係和世界關係中破碎的經驗，教育因此不能是整體或融合式的普通教育，而是一種殘缺的教育。對Schütz而言，歷史主義、虛無主義和相對主義並非衰落的跡象，而必須被視為教育生產性的基礎，以作為人類存有歷史情境的理論。至此，教育才是帶著存在艱困處境的生產性處理，自身才能非連續地和反思批判地去經驗世界，教導個體瞭解人類存在的基本現象，它才是一種在科學—技術承認之下的自我經驗和自我肯定的實踐—存在之行動（Brinkmann, 2017a; Fink, 1989），這些觀念都成為其陶冶理論的主張，因此可知Schütz深受Fink教育學的影響。

五、Foucault的後現代主義

Foucault（1979）在《規訓與懲罰》（*Discipline and Punish*）一書中，經由Damien令人毛骨悚然的拷刑的描述，轉為對罪犯、小學生和其他人的道德改造，說明權力的運作並不是藉由肉體的力量或是經由法律而再現，而是藉由規範的文化霸權、政治的技術、對於身體和靈魂的形塑。Foucault企圖以非總體化、非再現性、反人本主義的方式來重新思考現代權力的性質。Foucault拒絕所有那些認為權力定泊於巨型結構或是統治階段，以及認為權力在本質上是壓制性的現代理論。從後現代的觀點，將權力詮釋為分散的、不確定的、型態多變的、沒有主體的、生產性的，並構成了個人的身體與認同（Best & Kellner, 1991）。Foucault強調西方直至18世紀末才出現人的科學，而Kant則是現代哲學的奠基者。自Kant起，人成為所有一切哲學反思的中心。現代哲學具有的人類學特點在於其將所有與人有關的問題侷限於人的有限性範圍內（姜文彬，2017）。Foucault（1971）對於「人類終結」人類學批判和人文主義批判的分析，位於Schütz與後現代主義論辯和聯結理論、文化與社會動盪的核心，在〈人類終結的命題或誰被Foucault所談論？〉（Die These vom Ende des Menschen- oder: Wer

spricht bei Foucault?) 一文中, Schütz (1989/2017k) 指出在人類學問題的需求產生之後, Foucault中期的著作對於「人類是誰」有非常詳盡的分析。Foucault (2005) 在《事物的秩序》(*Die Ordnung der Dinge*) 一書中, 主張在論辯的條件和人與世界權力活動的納入和排除過程中, 「消失人類的空無」是一種「明顯的空無」, 只有經由「存在」才能系統地加以消除。Schütz從Foucault的觀點出發, 反對Kant以降現代主義的人類學, 在其普通教育學中批判實證科學的錯誤, 人類「先前圖像」的模糊, 主體性形上學觀念的偏頗, 人類中心論的扭曲和反思人文主義的問題, 提出教育學的學術理論和未來的課題 (Brinkmann, 2017b, pp. 23-24; Schütz, 1989/2017k), 因此可知Schütz深受Foucault後現代主義的影響。

參、主要內涵

一、教育理論 (Theorie der Erziehung)

「教育理論」是一種教育情境建構與教育經驗的理論, 致力於正確教育方式的確定、教育情境建構的指導與教育理論廣闊視野的形成 (Benner, 1973, p. 14), 聚焦在課程與教學理論問題的探討上。Schütz鑑於教學理論受到實證科學的影響, 偏向外在方法和技術的層面, 因此提出其「反思教學理論」(*Didaktik der Besinnung*), 以補充「科學教學理論」(*Didaktik der Wissenschaft*) 的不足。Schütz (1976/2017a, pp. 76-77) 在〈教學理論作為反思〉(*Didaktik als Besinnung*) 一文中, 同意Heidegger科學批判的觀點, 經由科學和認識的對象化, 將實在徹底的主觀化, 而希望透過實在的反思, 以揭露新時代科學隱藏的本質。基此, Schütz指出從教育學和教育科學的觀點來看, 專業科學的教學理論不只要介紹專業科學的科學, 銜接科學學科對象化經驗的形式, 而且要經由科學去體驗, 隱藏在科學中自然、人類、歷史和語言的「不可或缺性」(*Unumgängliche*), 且自己去加以反思。這樣的一種教學理論, 會產生一個難題: 如果它不是將教學意圖中預先設定為對象經驗的「具體化」(*vergegenständlichen*), 這樣會使它不只作為「科學」被理解和作為「科學」被聯結, 且會成為一種實在的科學觀念和超越科學觀念的教學理論。Schütz

(1976/2017a, pp. 78-79) 認為這樣一種反思先前對象化取向的教學理論，可從 Heidegger 詮釋學的意義贏得，亦即透過語言帶來科學的問題與解答。Schütz 受到 Heidegger 語言思想的影響，主張教學理論不是經由假設而運作，而是透過語言表達的聆聽和注意，因此自然、歷史和人類都以語言來聯結。教學理論不僅僅只是「方法」(Methode)，或是一種純粹教學技術的「學科」(Disziplin)，而是一種教育內容和教育意義的「反思」(Reflexion)，這樣才能具體地達成「反思教學理論」的意圖。Schütz 主張「科學」(Wissenschaft) 和「反思」都具有「不可或缺性」，是以教學理論的實施必須兼顧兩者。而教學理論的實施必須透過語言，語言不只是表達的工具，或是釐清需求、體驗、觀點和興趣的工具，當語言不只是服務於經由描述達到相互理解，不只是作為圖畫或系統和信號系統的功能，語言在工具之前的本質是「言說」(Sage) 和「指示」(Zeigen)。亦即語言除了工具的本質之外，也具有表達思想、情感和行動的本質，能夠兼顧「方法」和「反思」的功能。

Schütz (1976/2017a, pp. 83-84) 認為這樣一種語言的教學理論，以「溝通能力」(Kommunikative Kompetenz) 為主導觀念，對人類的語言實踐負有義務，不是經由語言自身的原始經驗，或是經由封閉的課程具備資格，而必須經由語言的言說、行動取向和開放的「主體性」(Subjektivität) 來建立。Schütz 指出要從一種具體化經驗的「科學教學理論」的觀點，轉換為一種注重理性論證教育目的，計畫教學和學習過程的教學理論，成為奠基在本體論經驗 Heidegger 取向的「反思教學理論」，既不能在不同的教學理論觀念中選擇變通方案，也無法不加思考規範的設計。存在經驗中語言與實在的「蒙蔽」(Vergitterung)，不能揭露教育行動與教育科學研究中非正式和具體化的結構，也無法揭露事實決定的強制。「反思教學理論」在本體經驗中接受教學理論取向的要求，強調所有具體的言說與行動中語言和世界的「不可或缺性」，指出本體論經驗的喪失最後將會使得世界的和人類的自我理解不只受到蒙蔽，且會在世界消失的空無中阻礙絕對的主體性。Schütz (1983/2017i, pp. 95-96) 也在〈事物的要求—教學的要求〉(Anspruch der Sache-Anspruch des Unterrichts) 一文中，談到教學與事物的關係，指出經由經驗和人類的知性，使得兩者產生關係的聯結。在此關係中，教學和事物的關係變成轉化的技術問題，教育學作為學習科學和學習實

踐，產生符應的理論與推演的策略，教學成為聯結的技術，而事物變成聯結的內容，使得教學過程產生「工具化」（Instrumentalisierung）和「意識型態化」（Ideologisierung）的問題。Schütz主張教學理論必須注重反思和批判，在教學的過程中首先必須達到反思的自主性，對於教學的內容（事物的知識）加以反思。然後分析先前發現或既與的事物，瞭解其意向的起源，探討其方法、觀點、說明、目的和人類學的含意。最後進行教學的表達處理，建立學生的判斷力和自主性，讓學生瞭解世界經驗的多面性，包括工作、統治、遊戲、愛情和死亡的層面，以培養具有人類理性、健全人格、不具偏見和能夠開顯在此存有的個體。

二、陶冶理論（Theorie der Bildung）

「陶冶理論」是一種教育任務與意義確定的理論，著重於探討教育影響措施的任務和教育目的的解釋（Benner, 1973, p. 14），亦即教育本質、教育目的和教育理想問題的探討。Schütz鑑於陶冶理論受到實證科學的影響，偏向外在事物的認識，提出其意義還原的「陶冶理論」，以補充意義化約「陶冶理論」的不足。Schütz（1992/2017I, pp. 65-68）在〈自我反思的力量與無能〉（Kraft und Ohnmacht der Selbstreflexion）一文中，探討教育目的的問題，指出教育是一種「自我認識」（Selbsterkenntnis）、「自我反思」（Selbstreflexion）和「自我理解」（Selbstverständnis），達到完滿的「自我明析性」（Selbsttransparenz），以建立「在此存有解釋」（Daseinsauslegung）的活動。經由實證科學無法達到真正的「自我認識」，因為實證科學的研究會造成「意義化約」（Sinn-Verkürzung）和「意義罔顧」（Sinn-Verkümmerung）的問題，這種實證科學注重事實的追求，偏向意義活動的分化和集中，造成人類本質的喪失。因此，無法達到「自我認識」的目的，培養具有反思和批判能力，成熟和解放人格健全的個體。Schütz認為，解決之道就是要實施「還原意義」的教育，進行「多元經驗的」教學。經由人類的教育和社會的生活實踐，兼顧經濟、政治、技術和工具的層面，注重「意義的活動」（Deutungsaktivitäten）和「意義的經驗」（Deutungserfahrungen），在方法論上採用「互為主體性」（Intersubjektivität）的原理，不去貶低個人意義的成就。在各個「教育領域」全面的進行，才能對抗歷史「意義生活」的窄化和獨斷，實現個人的和社會的存在。人類的生活包括許

多面向，教育機構應進行分工，建立多面向的教育行動，從教育學的觀點出發，知覺其教學方法的任務，避免人類「在此存有解釋」受到壟斷化和普遍化趨勢的貶抑，將教育的目的建立在規範人類學「人格性」（*Personalität*）和「社會性」（*Sozialität*）的理解之上，作為教育史思想傳統影響史的遺產傳遞下去。

Schütz（1980/2017d, pp. 111-112）也在〈科學與教育倫理〉（*Wissenschaft und pädagogisches Ethos*）一文中，談到教育的理想和教育的倫理，指出科學的擴張並未帶來幸福和理性，滿足的幸福存在於看不見辛勞的路途之中，科學希望服務於生活有效的指導，並贏得其確定性。但此種實證科學普遍理性的期望和聯結，卻與科學和非理性主義的結盟對立，實證科學的理性存在於其方法和設計之中，但亦引起了處理不當的問題。科學理性在教育研究中，因注重效果的層面變成教育的媒介，這種錯誤的觀點無法超越客觀聯結的理性而造成人類本質的喪失。教育者不僅作為既與歷史的知識和生活輪廓中立的聯結機制，也是具有教育責任的代表，代表一種具有生命尊嚴的生活世界。這種教育者要滿足教育責任的條件和教育倫理的要求，並指導後代成為具有自我責任的存在，才不會在科學化趨勢和問題的時代中陷入困境。這是一種奠基在原始的和歷史的世代差異之上所建立的使命，現代教育者要實現此一教育理想，必須建立教育倫理的規範，對抗和批判實證科學，避免科學化的師資培育方式，才能在複雜的生活條件之下，實現教育倫理的使命，指導學生成為具有「自我責任」（*Selbstverantwortung*）的存在。實證科學有助於教育事業的理性化，教育事業的理性化又有助於教育倫理的實現，因此我們應該超越實證科學「客觀性理想」（*Objektivitätsideal*）和人類化成「人格理想」（*Persönlichkeitsideal*）的對立，經由「生活教學理論的」（*lebensdidaktische*）和「科學教學理論的」（*wissenschaftsdidaktische*）發展，整合社會批判、學科教學法結構和課程理論，避免注重效果忽略倫理的問題，以解決實證科學和教育倫理的對立。

三、研究方法論（*Methodologie der Forschung*）

「研究方法論」是一種探討研究方法問題的理論，Schütz鑑於傳統研究方法論的缺失，忽略人類「在此存有」意義的彰顯，提出其「存在批判教育學」的觀點，以補充傳統研究方法論的不足。Schütz（1983/2017i, pp. 87-88）首先批判

實證科學經驗—分析取向方法論的錯誤，在〈事物的要求—教學的要求〉一文中，經由歷史的回顧探討「事物的概念」（*Begriff der Sache*），闡明研究方法論教學的要求應回到對「事物自身」的認識。Hegel（1807/1957, p. 11）在《精神現象學》（*Phänomenologie des Geistes*）一書的前言中，談到「事物」與「認識」（*Erkennen*）的問題，指出結果和比較的限制，說明結果和比較中的思想是表面的，而且不是真正的認識。認識過程的開始不在發現的計算，而是要走向「事物自身」（*Sache Selbst*），才能認識「事物」，進而掌握真理。在教育過程中我們的期望受到科學及其功能的影響，把許多興趣都放在外在目的的可用性和結果上，而忽略了教育事物自身，科學變成贏得實用有效的「事物性」（*Sachlichkeit*）的工具。「事物自身」有許多價值，但人類卻受到科學觀點的影響，無法瞭解「事物自身」的意義。Husserl（1911/1965, p. 71）在《歐洲學術危機與先驗現象學》一書中，指出歐洲學術發展的危機，希望將哲學建立成為一門嚴謹的學術，注重「事物自身」本質的探討。Husserl認為要達成這樣的理想，不是從眾多的哲學去研究，而是要從「事物」和「問題」（*Problem*）去研究。反對實證主義科學將「事物」化約為「事實」，主張「事物自身」只有從徹底的「無成見性」（*Vorurteilslosigkeit*）出發，去除日常生活和科學的「先前意見」（*Vor-Meinungen*），才能看到事物真正的本質。Heidegger（1969, pp. 61-63）則在《論思想的事物》（*Zur Sache des Denkens*）一書中，談到「事物」作為思想使命的觀點。從德語的起源確定「事物」的此種含意，指出「事物」是思想的取向，對思想而言仍然存在爭議，是一個爭議事件。對Heidegger而言，思想不再是關於「事物自身」的反思，思想就是「事物自身」，且具有爭議性。在哲學思想史中，哲學作為其「事物」在思想中意謂著「現實」（*Vergegenwärtigen*），而「現實」總是一種主體性的成就。哲學、科學和技術對於原因的探究，只根據特定方法和目的的標準，經由正確和效果的計算，希望掌握到真理，Heidegger表示懷疑，因為真理作為思想的事物不僅於此（Schütz, 1983/2017i, pp. 91-93）。

Schütz（1981a/2017e, pp. 123-136）也批判歷史—詮釋取向方法論的錯誤，在〈論理解與相互理解〉（*Über Verstehen und Verständigtsein*）一文中，探討「理解方法」（*Verstehende Methode*）的價值與地位問題。Dilthey（1938, p. 137）將精神科學的角色作為歷史生活的「衝突」（*Widerstreit*），這種直接關係

位於生活和精神科學之中，將精神科學引導到界於生活趨勢和科學目的之間的衝突。就像存在於生活中的歷史學家、國家經濟學者、國家教師和宗教研究者，希望對其產生影響一樣。一方面要放棄界於科學和生活之間的衝突，另一方面要使用這種有利於科學影響措施的衝突趨勢。質疑與確定兩方面都要兼顧，經由科學的反思來控制傳統，是否能夠成功決定於對傳統反思處理的整體關係。但Dilthey這種科學反思的觀點，卻停留在生活之中並未獲得成功。Gadamer（1976, p. 328）將Dilthey浪漫詮釋學的擬情面向，在範圍中以「應用」（Applikation）加以置入，要求在解釋的具體瞬間中加以「應用」。這種「應用」中斷了自然轉移的確定方式，不只經由其方法的現實，且在實際意義問題的視野中經由其奴役，使得反思的瞬間在理解中成為實用的，不只解釋了生活的先前理解，且在歷史中將理解作為自我理解的權利。吾人可將Dilthey詮釋學的反思描述為擬情的理解，將Gadamer影響史的聯結描述為應用疏離的特點，而將Habermas描述為一種批判的特點，以反對Gadamer的哲學詮釋學。對Habermas（1971, p. 47）而言，Gadamer應用的疏離和權威與傳統的聯結，經由科學的反思會受到意識形態的宰制而無法深刻地改造轉移的媒介，使理解產生工具化的問題。

除此之外，Schütz（1981a/2017e, p. 31）也批判意識形態—批判取向研究方法論的錯誤，指出Habermas批判詮釋學反思聯結的立場會造成歷史理解的疏離，且會與反歷史和超越歷史的意識可能性聯結，使得反思與歷史的生活分離。理解的目的是不在於意識形態的批判，也不在於經由溝通得到共識，而是在於經由自我反思，彰顯人類的存在，達到自我認識和自我理解。Schütz（1981a/2017e, pp. 123-134）指出，我們如果想要理解教育事業，就必須根據合目的性和目的正當性的行動，來瞭解教育事實的真相。因為唯有根據教育的合目的性，並採取正當性的行動，我們才能按照教育的規準，釐清教育問題的關鍵，掌握教育事實的真相，然後理解政府興辦教育事業的目的。「理解的精神」（Geist der Verständigung）不只是在理解事物的事實和人類的交往互動，還要理解事物和人類自身。希望經由歷史的反思進行擬情的理解，經驗—分析取向注重事物的事實，只是一種生活世界「自我的主題化」（Selbst-Thematisierung）；歷史—詮釋取向注重歷史的傳統，易陷入意識形態的宰制之中；意識形態—批判取向注重人類的交往互動，由於忽略事物和人類的「自我認識」（Selbsterkenntnis），都

無法達到真正的理解，因此這三種研究方法論都有所不足。教育學者不只要聯結客觀的理解，還要實現和囊括人類理解的實踐，在具體情境之下和傳統的立場之上，發展一種基本的「理解的意義結構」（Sinn-Struktur des Verständigtsein）聯結理解的實踐，在生活技術和客觀化約的觀點中，思考「批判的價值」（Kritische Valenz）以對抗化約的形式，才能達到真正的理解，補充傳統研究方法論的不足。

四、學術理論（Wissenschaftstheorie）

「教育學學術理論」（Wissenschaftstheorie der Pädagogik）強調一種教育實踐科學建立可能性的分析，它的重點不在於教育情境建構的指導，也不在於將教育行動導向教育目標。教育學學術理論的目的在於教育科學內容可能性條件的說明（Benner, 1973, p. 14），其探討的問題包括教育理論與實踐關係、教育學的學術性質和教育學與其他科學關係的問題。Schütz鑑於傳統教育學的學術理論不夠周延，忽略教育學的倫理性質，提出其「存在批判教育學」的學術理論，主張教育學是一門理論、技術、實踐與倫理兼顧的學術，Schütz（1981b/2017f, pp. 54-55）在〈主體性形上學視野中的理論、技術與實踐〉（Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität）一文中，探討教育理論與實踐的關係。他援引Heidegger的觀點指出真理的概念，在古希臘包含aletheia和orthotes雙重意義。aletheia是指在自我開放性中本質的經驗；orthotes是指理念認識、觀審和知覺的「正確性」（Richtigkeit）。到了R. Descartes（1596-1650）將真理的觀點轉向oethotes的面向，推崇正確性的重要性，使得「主體性形上學」（Metaphysik der Subjektivität）真理的本質開始改變。「主體性形上學」的實證主義主張人類中心的觀點，認為存有者形上學本質的決定，來自於人類實證中心本質的決定，這種觀點受到治療史理論和新人文主義人格學說的影響。所有這些人文主義人類本質決定的觀點，被使用於「主體性形上學」中，但卻外在於「真理經驗」（Wahrheitserfahrung）的開放性，變成一種在符合存有次序結構規定之下，人類客觀主義的自我理解。這種「主體性形上學」的實證主義逐漸受到人文主義的影響，朝向人類中心的思想史、學術史和形上學思想性發展，從「精神」（Geist）、「理性」（Vernunft）、「邏輯思想」（Logische Denken）和「理性

的主體性」(Rationale Subjektivität)的自我關係來定義，這種現代科學對理論的理解，不僅窄化了存有真理的經驗，且遠離了「事物自身」(Sachen Selbst)的真理。

這種學術理論是一種將概念的「先前立場」(Vor-Stellen)、「技術生產」(technische Herstellen)和「實在處理」(Bearbeitung des Wirklichkeit)，作為「對象性」(Gegenständlichkeit)的確定立場，它是一種可能計畫控制和人類工作建立的理論。因此，無法貼近人類生活世界的經驗，造成理論和實踐關係的分離。Schütz (1981b/2017f, pp. 55-57)對過去許多理論與實踐聯結的觀點加以批判，首先批判將理論與實踐的聯結當作技術問題的觀點，指出經由現代科學講求「正確性」(certitudo)和「符合性」(adaequatio)，希望實現對象的確定，但僅僅只是一種「信念」(Gesinnung)而已，無法真正的掌握真理，因為它不能瞭解歷史的意義和起源，將技術學完全被定義為形上學，將主體和客體分離，對立於世界的自主性，並且遺忘其自身的變通性。其次批判將理論與實踐的聯結當作溝通問題的觀點，指出經由理性的語言工具來描述世界的和存有的異化，會陷入一種空洞言詞和不知所云的危險之中。再次批判將理論與實踐聯結當作政治—世界觀問題的觀點，指出在「求權意志」(Willens zur Macht)和「求願意志」(Willens zum Willen)描述中，人類存在都只是沒有歷史和沒有基礎的表達，無法呈顯人類存在的意義，有效聯結理論與實踐。接著批判將理論與實踐聯結當作倫理問題的觀點，指出這種聯結無法建立理性和人性的王國，因為它不能看穿自我隱藏的人類中心之觀點和評價的技術學，無法實現理性和人性精神的要求。最後批判將理論與實踐當作一般學術理論問題的觀點，指出這種聯結無法提供形上學存有和真理的經驗，並且指導人類的行動，在完整形上學時代中，符合人類世界史的處境。前述這些理論與實踐聯結的觀點，都無法在其原理觀念確定的意象中，滿足本體論理論先前理解的描述和實踐作為一種原理技術的存有關係和世界關係。換言之，Schütz認為真理的概念在古希臘包含aletheia和orthotes雙重意義。Descartes將真理的觀點轉向orthotes的面向，崇尚「主體性形上學」，造成理論和實踐關係的分離。其實，理論和實踐的關係不是分離的，而是一體的兩面。

Schütz (1981b/2017f, pp. 58-62)受到Fink人類存在基本現象觀點的影響，指出人類存在的基本現象包括工作、統治、愛情、死亡和遊戲，也受到Heidegger

觀點的影響，主張我們需要一種教育以朝向思想。經由教育可避免實證主義科學觀點的窄化，擴展學生多方面的世界經驗，培養深思熟慮和反思批判的態度，彰顯人類「在此存有」的意義，以幫助學生形成健全的人格。Schütz認為教育學中理論與實踐聯結的問題，既非一種政治鬥爭及其準備的問題，亦非科學互為主體性的問題。「存在的分析」（*existentielle Analyse*）至少能夠指出人類存有的關係、真理的關係和世界的關係，「多層面」（*mehr Dimensionen*）對教育學和教育科學而言，可以在聯結的模式中實現主題化（*Thematisierung*），教育科學的實踐相關性是一個理論性的問題，不僅僅只是主體的自我反思和客觀的方法學，而且在存有意義的分析中，也是一個哲學理論建構的主題。Schütz（1981c/2017g, pp. 100-109）也在〈教育科學中學術理論的基本立場〉（*Wissenschaftstheoretische Grundpositionen in der Erziehungswissenschaft*）一文中，談到教育學的學術性質問題，指出「傳統詮釋學」（*Traditionale Hermeneutik*）對歷史和規範事實的日常生活的先前理解加以批判，這些事實是每一個體、社會和文化或多或少已經知道的。其批判是一種對話的啟蒙、前意識的解釋和澄清，但問題在於如何指導生活的實踐，因為過去不是直線的邁向未來，而是將未來理解為可能改變的範圍。「批判理性主義」（*Kritischer Rationalismus*）的經驗—分析研究，可以要求和與詮釋學啟蒙的意向相同，在詮釋學的解釋之內和互為主體的可檢證內容之中，使自身獲得自然的事實，並經由診斷獲得內容。在學術理論或非批判的素樸性中無法阻止經驗—分析的研究對立於其自身的內容，使其在觀察和實驗的條件下無法描述實在。「批判的科學」（*Kritische Wissenschaft*）提出超越「傳統的詮釋學」和「批判理性主義」方法學科自我反思限制的要求，它放棄作為一種後設詮釋學的行動導向和後設經驗的工具化建議，將詮釋和連結的範疇朝向解放的概念，使人類從自然、社會和傳記的強制中解放出來，以增強人類行動的能力。這種觀點雖然非常具有吸引力，但強調解放是人類物種歷史的基本趨勢，無法在有限的生活關係中被經驗，因此沒有辦法得到認同。Schütz主張教育學是一門理論、技術、實踐與倫理兼顧的科學，教育學不僅是一門技術的「行動科學」（*Handlungswissenschaft*），亦是一門倫理目的取向的「實踐科學」（*Praktische Wissenschaft*），注重存在現象學在此存有的分析和倫理規範的內容。提醒教育學者必須將反思作為思想的經驗，對

立於新時代的科學，反思的思想和科學的理性兩者，都是我們在教育中和為了教育應該要學習的（Schütz, 1979/2017c, pp. 41-42, 1981d/2017h, pp. 9-12）。

五、未來的課題

Schütz鑑於傳統教育學不能兼顧現在與未來，無法成為銜接現在與未來的橋梁，缺乏明確的「先前圖像」，因此提出「存在批判教育學」，以指引普通教育學發展的方向。Schütz（1985/2017j, pp. 168-169）在〈未來—教育學的一項要求〉（Zukunft-Eine Herausforderung der Pädagogik）一文中，談到教育學未來的課題。他深受Heidegger科學批判觀點的影響，反對科學應用實證的方法，處理研究的對象，將主體與客體對立，應用計量的方式詮釋自然，化約人類的生活世界，忽略了真理豐富的意義，無法開顯人類在此存有的意義。首先，Schütz指出「教育者」（Pädagoge）和「教育學」的課題，在於作為「現在」（Gegenwart）和「未來」（Zukunft）的橋梁，不要只注意到「現在的未來」（Zukunft der Gegenwart），而犧牲了「未來的現在」（Gegenwart der Zukunft）。教育者可以讓年輕世代在現在和未來都失敗，但代價會在每一個個案中呈現出來，或是作為一個不幸的兒童和青少年的「行為」（Verhaltung）；或是作為一種運氣不佳的「罪過」（Schuld）。雖然「幸運」（Glück）無法與他人進行交換，但教育者不只對一個幸運，而是對每一個幸運都負有責任。作為一個有意願的教育者，應意識到多種失敗的可能性，必須朝向標準的現實主義去評估。教育應具有「批判」（Kritik）與「解放」（Emanzipation）的功能，從個體的未來解放其未來，批判號稱能給予較好未來的強制，以提供個體對抗犯罪的力量。教育學作為承諾成功實踐的未來學，應該有比較高的要求，不應只想到職業地位不斷受到威脅的悲劇，注重弔詭問題的解決，並應關心未來，同時不要犧牲了現在。

其次，Schütz（1985/2017j, pp. 170-172）認為教育學不應成為理性的預言或診斷，而應作為未來真正的未來，堅持「不可轉讓性」（Unabtretbarkeit）和「不可代表性」（Undelegierbarkeit），它們不是一種責任的逃避，而是在未來前多種恐懼的強化。教育者不需產生「未來的羞愧」（Zukunftsscheu），在現在中造成無意識和無希望的現象。未來對教育學的要求在於喚醒未來的意識，以對抗「預製的未來記憶」（vorfabrizierte Zukunftserinnerungen）。

這種「預製的未來記憶」接受了「可轉讓性」(Abtretbarkeit)和「可代表性」(Delegierbarkeit)的建議，在未來的觀點之前造成「未來的羞愧」(Zukunftsscheu)或無責任的「自我緩解」(Selbstentlastung)問題。教育學的課題在於意識「未來的真理」(Wahrheit der Zukunft)，在多方面性的計畫和診斷中，在表象預言和虛假願景造成遺忘的威脅中，帶來「未來真理」的意識，經由證據聯結解釋和贖回的義務，讓學生瞭解「未來真理」的意義。未來的記憶就是個體以任何方式參與其意識，未來將被記憶所利用，就像是一種「時間材料」(Zeitmaterial)的數量，是一種既與、現存、可以處置的和測量的事物，而且是一種與過去銜接有關年表的單位。未來也是人類生命安全得到保障觀點中，自身預料和行動的時間材料，人類必須練習拒絕教育學不當的要求，以免將後代未來的生活限制在接受現實的未來生活領域之中。針對未來真理的教育問題，不在於對未來時間領域和合目的性形式的意識，而是在於導入和銜接批判的言詞。

接著，未來技術學的獨斷主義使得「未來性」(Zukunftlichkeit)的基礎經驗陷入非理性的處境，因為「未來的真理」對教育學而言，應該讓意識走出實用處理現實的未來，在人類生活本質的未來性中作為觀點的交付，將未來性基礎經驗的觀點作為未來計畫宰制實用必要模式的對立面，以揚棄未來陷入物化的錯誤，讓未來成為「未來的經驗」(Schütz, 1985/2017j, pp. 172-173)。教育學應注重「道德性」(Sittlichkeit)的「請求」(Bitten)和「承諾」(Versprechen)，培養學生的主動性，而不是強調「要求」(Forderung)，因為要求具有被動性，同時缺乏主體性的參與，完全被他人所決定，無法作為自己未來的主人。最後，教育學應讓年輕世代具有「先前圖像」(Vorbild)，按照「先前圖像」來規劃自己的未來，而不是遵循獨斷的「既定圖像」(Nachbild)邁向未來。例如，學生自己想成為一位教師，這種「先前圖像」具有理想性，可以彰顯學生的主體性和自由意志；而父母要求孩子做一位醫生，這種「既定圖像」則缺乏理想性，且學生無法按照自由意志來決定，必須無條件地完全遵從父母的設定，因此「先前圖像」的建立有其重要性。J. G. Fichte (1762-1814) 的《告德意志同胞書》(*Reden an die Deutsche Nation*) 和 Nietzsche 的《查拉圖斯特拉》(*Zarathustra*) 都是建立「先前圖像」的範例。這種範例教育學非常重視表達和決定能力的培養，因此能夠在範例中聯結未來性，強調歷史、意識和語言等決定性的實踐層

面。但是歷史不是歷史學，意識不是記憶，語言不只是作為溝通的工具。這種範例取向的教育學，不僅僅是個案抽象的典範，亦非無助的在世生存者，而是要能夠提供具體的典範，以進行教育的活動。教育者不只要作為知識的聯結者，站立在困難的使命之前，聯結個案的尊重、範例的尊重、可計畫的未來和存在的醜聞，並進行良心知識的傳授（Schütz, 1985/2017j, pp. 173-198）。

綜合前述，Schütz的「普通教育學」來自其「存在批判教育學」，從批判實證科學、強調自我反思、互為主體的存在和追求健全人格的觀點出發，提出其教育理論、陶治理論、研究方法論、學術理論和未來的課題，探討普通教育學領域重要的問題。其教育理論聚焦於教學理論的探討，注重如何教育的問題，主張兼顧科學教學理論和反思教學理論。陶治理論聚焦在教育本質、教育目的和教育理想問題的探討。注重教育是什麼的問題，主張教育是一種「自我認識」、「自我反思」和「自我理解」，達到完滿的「自我明析性」，以建立「在此存有解釋」的活動。研究方法論聚焦於研究方法問題的探討，注重如何進行教育研究的問題，批判經驗—分析、歷史—詮釋和意識形態—批判取向研究方法論的錯誤，發展一種基本的「理解的意義結構」聯結理解的實踐，在生活技術和客觀化約的觀點中，思考「批判的價值」對抗化約的形式，以達到真正的理解，補充傳統研究方法論的不足。學術理論聚焦於教育理論與實踐關係、教育學的學術性質和教育學與其他科學關係問題的探討，主張教育學是一門理論、技術、實踐與倫理兼顧的科學。注重教育學的學術性質問題，指出教育理論與實踐不是分離的，而是一體的兩面。未來的課題聚焦於教育功能和教育學問題的探討，注重教育學未來課題的問題。主張教育要作為連接現在和未來的橋梁，教育學應注重「道德性」，培養學生的主動性，並建立其「先前圖像」。這些理論彼此之間具有密切的關係，教育學「未來的課題」確立其「學術理論」，闡明教育學的學術性質，然後採用多元互補的「研究方法論」以建構各種「教育理論」，最後落實「教育理論」以達成「陶治理論」設定的教育目的。

肆、綜合評價

根據筆者與其他學者的分析，Schütz的「普通教育學」具有下列幾項重要的

貢獻（Brinkmann, 2017a, pp. 7-12）：

一、提出教育理論的新取向

Benner（1987）提出非肯定（意識形態批判）的教育理論，主張從批判和辯證的觀點，超越消極與積極教育理論的對立，兼顧消極教育和積極教育此兩種方法來進行教育和教學的活動。Schaller（1987）提出溝通教育理論，採用溝通教學法，應用教育關係、對稱溝通和互為主體的原理，兼顧內容（課程教材）、關係（溝通互動）和聯結（教學方法）三個層面，以解決傳統教學方法的問題。Schütz（1976/2017a, pp. 76-77）則提出「反思教學理論」，認為教學理論不僅僅只是「方法」，或是一種純粹教學技術的「學科」，而是一種教育內容和教育意義的「反思」，這樣才能具體地達成「反思教學理論」的意圖。強調「科學」和「反思」皆具有「不可或缺性」，是以教學理論的實施必須兼顧兩者。主張教學理論必須注重反思和批判，在教學的過程中首先必須達到反思的自主性，對於教學的內容（事物的知識）加以反思。然後分析先前發現或既與的事物，瞭解其意向的起源，探討其方法、觀點、說明、目的和人類學的含意。最後進行教學的表達處理，建立學生的判斷力和自主性，讓學生瞭解世界經驗的多面性，以培養具有人類理性、健全的人格、不具偏見和開顯在此存有的個體。Schütz聯結差異批判、基礎理論和教育理論的基本反思，徹底導向一種教育理論新的確定，並解決了偏向「科學教學理論」，忽略「反思教學理論」的問題。

二、指出陶冶理論的新觀點

Dewey（1916）提出教育本質理論，認為教育並不侷限於學生在學校中課業的學習、體格的鍛鍊、品德的修養等等，雖然這些都是教育的一部分，但都不是教育的整體，完整的教育與生活相同，乃是一種繼續不斷生長發展的歷程。Peters（1974）從分析哲學的觀點出發，主張要從教育的觀點出發，兼顧教育的意向性和特殊性，徹底釐清教育的概念，才能明瞭教育的本質。Peters認為教育活動有別於社會工作、心理治療或不動產投資，它不僅與其他事物完全不同，且具有獨特性。「教育」這個概念並不像「訓練」或演講等活動那樣確定某種特殊活動的歷程，而是就各種活動歷程，提出應當依循的規準。教育活動必須符合價

值性、自願性和認知性三項規準，教育的本質就是啟發。Schütz（1992/2017l, pp. 65-68）則認為教育不僅是生長或啟發，而是一種「自我認識」、「自我反思」和「自我理解」，達到完滿的「自我明析性」，以建立「在此存有解釋」的活動。教育的目的在於協助學生達到「自我認識」，培養具有反思和批判能力，成熟和解放人格健全的個體。這種陶治理論不同於Dewey和Peters的看法，可提供新的觀點來說明教育的本質和教育的目的，並解決了意義化約「陶治理論」的缺失，對於「陶治理論」的建立具有重要的意義。

三、開創研究方法論的新途徑

Brezinka（1978, pp. 273-274）將教育科學視為一種實證科學，認為教育施為是一種純粹可經驗的事實，可以經驗來加以核證。理論教育學的目的在於獲得一種法則性的知識，因此陳述的命題系統必須免除價值判斷。Schütz（1980/2017d, pp. 111-112）首先批判這種實證—分析取向方法論的觀點，主張互為主體性和共識的原理，必須使其界限和生活世界的結果，經由教育思想去得到和看到。只有當教育思想不只被理解為一種教育科學，且不只奠基在教育哲學的解析功能上，這種得到和看到才能夠形成。其次，批判歷史—詮釋取向方法論的觀點指出，Gadamer應用的疏離和權威與傳統的聯結，其科學的反思會受到意識形態的宰制而無法深刻地改造移交的媒介，使理解產生工具化的問題。最後，也批判意識形態—批判取向研究方法論的觀點，指出Habermas批判詮釋學反思聯結的立場會造成歷史理解的疏離，而且會與反歷史和超越歷史的意識可能性聯結，使得反思與歷史的生活分離。理解的目的不在於意識型態的批判，也不在於經由溝通得到共識，而在於經由自我反思，彰顯人類的存在，達到自我認識和自我理解。提出不同的研究方法論，將人類確定作為存有、真理和世界的存在關係，引導成為一種人類存在的考古學，使得人類處境的基本結構作為不斷返回的意義之多元性而被發現，並且補充了傳統研究方法論的不足。

四、闡述學術理論的新思維

Brezinka（1978, p. 3）指出許多教育學家對於教育學學術性質的看法並不一致。首先，他說明德語區和英語區在教育科學觀點上的差異。德語區教育學者

認為教育成為一門獨立自主的科學不僅是必要的，而且是可能的。但在英語區卻不這麼認為，他們主張教育學並不是一門獨立自主的科學，因此從多種科學的角度來處理教育問題。Brezinka認為教育科學並不是一門自然科學，不是一門文化科學，不是一門精神科學，而是一門描述性價值中立的科學，屬於一門實證的社會科學。Benner（1973）認為「理論」（Theoria）意謂慶典人員到祭祀場所旅行，後來發展成為事件的調查或行動指引；「實踐」（Praxis）表示行動，特別是人與人之間意識的行為；「經驗」（Empirie）則是指理論在實踐之後得到的結果，可以作為修正理論和實踐的參考。Benner指出教育學的建立若僅來自於教育實際，應用於教育實際，這種教育理論建構的方式會妨礙「理論教育學」（Theoretische Pädagogik）的發展，因為教育理論的建立不僅來自於教育實際的觀察，且必須奠基於教育科學的研究之上。假如沒有一種與教育實踐相關的研究為基礎，教育學將無法成為一門理論與實踐兼顧的科學。因此，提出「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，主張教育學是一門理論、實踐和經驗兼顧的科學。Schütz（1981a/2017e, pp. 123-134）指出「傳統的詮釋學」和「批判理性主義」學術理論的不足之處，提出「存在批判教育學」的學術理論，主張教育學不僅是一門技術的「行動科學」，亦是一門倫理目的取向的「實踐科學」，注重存在現象學在此存有的分析和倫理規範的內容。因此，教育學是一門理論、技術、實踐和倫理兼顧的學術，提醒教育學者必須將反思作為思想的經驗，對立於新時代的科學，反思的思想和科學的理性兩者，都是我們在教育中及為了教育應該要學習的。Schütz闡述新思維的教育學學術理論，應用「存在批判教育學」導向的基準，使得人類實踐的多樣性、多元性和變化能夠被理解。

五、提出教育學課題的新方向

Schütz（1985/2017j, pp. 168-198）指出教育學（含教育者）未來的課題有下列四項，首先，「教育學」的課題在於作為「現在」和「未來」的橋梁，不要只注意到「現在的未來」而犧牲了「未來的現在」。教育者在教育活動中，必須兼顧現在與未來，將學生順利地從現在帶往未來。其次，教育學的課題在於意識

「未來的真理」，在多方面性的計畫和診斷中，在表象預言和虛假願景造成遺忘的威脅中，帶來「未來真理」的意識，經由證據聯結解釋和贖回的義務，讓學生瞭解「未來真理」的意義。接著，教育學應注重「道德性」的「請求」和「承諾」，培養學生的主動性，而不是強調「要求」，因為要求具有被動性，同時缺乏主體性的參與，完全被他人所決定，無法作為自己未來的主人。最後，教育學應該讓年輕世代具有「先前圖像」，按照「先前圖像」來規劃自己的未來，而不是遵循獨斷的「既定圖像」邁向未來。這種範例典範取向的教育學，不只是個案抽象的典範，亦非無助地站立在未來性的弔詭前，無法隱藏的不可能在世停留者。教育者不只要作為知識的聯結者，站立在困難的使命之前，聯結個案的尊重、範例的尊重、可計畫的未來和存在的醜聞，並進行良心知識的授予。此觀點解決了傳統教育學不能兼顧現在與未來，無法成為銜接現在與未來的橋梁，並缺乏「先前圖像」的問題。

當然，Schütz的「普通教育學」亦存在著下列幾個問題（Brinkmann, 2017a, pp. 14-15）：

（一）沒有詳盡說明「本體論」和「實在」的關係

本體論是一門理論哲學的學科，包含存有者的分類和實在的基本結構。其對象領域與傳統所謂的一般形上學相同，討論實體基本類型的系統學及其結構的關係，涉及哲學的特殊對象領域問題，例如，「什麼是人？」、「有一位上帝存在嗎？」或是「世界有開端嗎？」或是自然科學領域的問題，例如，「什麼是物質？」、「什麼是空間時間？」等等問題。Schütz在「存在批判教育學」中，非常重視本體論的探討，主張教育必須培養主體性，進行自我反思和自我認識，以彰顯人類在此存有的意義，但並未詳細說明本體論和實在假設的關係，因此仍有一些晦澀難懂之處。這對於學生本質的確定、自然科學知識的學習和宗教教育的實施都會造成困擾，影響其反思教學理論的效果。本體論與實在關係的釐清，才能有助於教師瞭解學生的特性，進行自然科學的教學和宗教教育的學習。

（二）忽略「技術」在古代具有生產創作的意義

techné這個古希臘文的概念，在歐洲哲學中具有藝術、科學和技術的意義。技術（Technik）這個字則來自techné，具有藝術、手工和技巧的意義。Heidegger的技術批判將技術窄化為揭露真理的方式，忽略了技術在古代具有生產創作的意

義，Schütz的技術批判受到Heidegger的影響，主張技術是揭露真理的方式，導致Schütz對技術觀點的詮釋產生偏頗，忽略了技術具有生產創作的意義，使得技術具有生產創作的意義喪失。其實技術在古代不僅是揭露真理的方式，同時也具有生產創作的意義。這種窄化技術在生產創作意義方面的問題，會影響教育學的學術性質，使得教育學術未來的發展偏向揭露真理的方式，而忽略技術生產創作的意義，使其學術理論的觀點錯誤。因此，兼顧技術揭露真理和生產創作的雙重意義，才能確定教育學的學術性質，指引教育學的方向。

（三）「互為主體性」理解的說明依然晦暗不明

在討論知識起源問題時，現象學者認為人在世界上群居，人與人之間有各種不同的關係，最根本的就在於知識，即一個主體意識和另一個或多個主體意識之間的關係，雙方各有認識作用即「互為主體性」（趙曉維，2000）。換言之，「互為主體性」是指多個觀察者可以對一個事物得到相同的認識與理解，亦即人類自身對某物的知覺、分類和意義得到一致的結果。Schütz在「存在批判教育學」中，由於沒有思考到社會關係和以上共同存在層面的關係，「互為主體性」的理解作為聯結和溝通的途徑，在分析、理論和方法論方面依然晦暗不明。因此，學術的「互為主體性」和存在的「主體性」之差異，在「根本性」（Fundamentalität）上是有問題的。由於「互為主體性」理解的晦暗不明，會影響教師與學生的關係，不利於學生健全人格的培養，無法達成陶冶理論的理想。是以吾人必須釐清「互為主體性」的理解，才能作為教師與學生互動的基礎，而有助於教育倫理的建立。

伍、重要啟示

根據筆者的分析，Schütz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、對我國教學理論的啟示——可補充傳統教學理論的不足

傳統的教學理論往往較偏重技術層面，注重教學方法和教學媒體的應用，忽略教學過程中的反思，漠視教學倫理的問題，使得教學理論產生偏頗，影響教學

活動的成效。例如，目前我國各縣市實施的校務評鑑亦逐漸瞭解到教學反思的重要性，開始進行觀課和議課的活動，倡導教學後的反思回饋，但教學倫理的問題仍被忽視。Schütz認為教學理論不僅僅只是「方法」，或是一種純粹教學技術的「學科」，而是一種教育內容和教育意義的「反思」，這樣才能具體地達成「反思教學理論」的理想。Schütz主張「科學」和「反思」皆具有「不可或缺性」，是以教學理論的實施必須兼顧兩者。亦即教學理論不僅要重視教學技術，也必須注意教學反思和教學倫理。教學不只是科學的問題，也是倫理的問題，因此教學理論必須成為一種「反思教學理論」，才能真正補充傳統教學理論的不足。

二、對我國教育實踐的啟示——可改善教育實踐偏頗的缺失

我國有些學校的教育實踐偏重知識和技能的學習，注重外在事物的認識，忽略學生內在情意的陶冶，使得教育停留在身體和心靈的層次上，漠視學生精神領域的開展。例如，國中畢業之後的教育會考，完全以學科的考試為主，學校教學注重外在事物的學習，忽視學生「自我認識」、「自我反思」和「自我理解」的重要性。Schütz指出教育是一種「自我認識」、「自我反思」和「自我理解」，達到完滿的「自我明析性」，以建立「在此存有解釋」的活動。學校應實施「還原意義」的教育，進行「多元經驗的」教學。採用「互為主體性」的原理，在各個「教育領域」全面地進行，才能對抗歷史「意義生活」的窄化和獨斷，實現個人的和社會的存在。若想要實現這種教育目的，必須建立教育倫理的規範，對抗和批判實證科學，避免科學化的師資培育方式，才能在複雜的生活條件之下，實現教育倫理的使命，指導學生成為具有「自我責任」，人格健全的個體。

三、對我國研究方法的啟示——可開啟研究方法論的新視野

我國的教育研究有的採用歷史—詮釋取向，有的偏愛經驗—分析取向，有的選擇意識形態—批判取向，有的則朝向混合方式進行。根據Habermas（1982）於《論社會科學的邏輯》（*Zur Logik der Sozialwissenschaften*）一書中的觀點，社會科學的研究典範依然以經驗—分析取向的研究方法、歷史—詮釋取向和意識形態—批判取向的研究方法為主。對於這三種研究方法論的反思批判仍舊不多，Schütz指出經驗—分析取向注重事物的事實，只是一種生活世界「自我的主

題化」；歷史—詮釋取向注重歷史的傳統，易陷入意識形態的宰制之中；意識形態—批判取向注重人類的交往互動，由於忽略事物與人類的「自我認識」，皆無法達到真正的理解，因此這三種研究方法論都有不足之處。教育學者不只要聯結客觀的理解，還要實現及包括人類理解的實踐，在具體情境之下和傳統的立場之上，發展一種基本的「理解的意義結構」聯結理解的實踐，在生活技術和客觀化約的觀點中，思考「批判的價值」以對抗化約的形式，才能達到真正的理解，開啟研究方法論的新視野，相當值得我國作為進行教育研究之參考。

四、對我國教育學性質的啟示——可闡明教育學學術的獨特性

我國早期有些學者將教育學視為一門行動科學，採用實證科學的觀點進行教育研究，注重描述性教育理論的建立。其後有些學者將教育學視為一門實踐科學，採用傳統詮釋學的觀點進行教育研究，強調規範性教育理論的建立。由於教育學學術性質的定位不明，使得教育學的發展受到阻礙，無法發揮其建立教育理論，指導教育實踐，解決教育問題的功能，實在是相當令人惋惜。Schütz指出「傳統的詮釋學」和「批判理性主義」學術理論的不足之處，提出「存在批判」的學術理論，主張教育學不僅是一門技術的「行動科學」，且是一門倫理目的取向的「實踐科學」，教育學是一門理論、技術、實踐與倫理兼顧的科學。這種強調教育學倫理性的觀點，彰顯教育學學術性質的獨特性，不同於過去只重視描述性和規範性的觀點，較符合我國教育文化的傳統，可提供作為我國發展教育學術的參考。

五、對我國教育學術未來的啟示——可提供教育學未來發展方向

我國教育學的發展已有百餘年的歷史，雖具有博大精深，兼容並蓄，囊括中西的優點，但往往忽略「先前圖像」的重要性，對未來真理並未有清楚的概念，缺乏未來的「先前圖像」，而教育不能賦予教師聯結現在與未來的能力，許多教育學會對教育學的課題缺乏清晰的認識，因此仍有很大的改善空間。Schütz指出教育學未來的課題在於指導教師成為現在和未來的橋梁，意識未來的真理，讓學生明瞭未來的狀況，培養學生主動的道德性，避免被動性的影響，成為自己生命的主人，並建立學生的「先前圖像」，不要受到「既定圖像」的限制，教育學未

來發展的重點應聚焦於此，這些教育學未來的課題可提供我國作為教育學發展的參考，以提升我國教育學術的水準，改善學校教育實施的成效。

陸、結語

總而言之，Schütz是現象學教育學的代表人物之一，其普通教育學的思想淵源來自Nietzsche的批判哲學、Husserl的現象學、Heidegger的現象學、Fink的教育學和Foucault的後現代主義。其主要內涵包括教育理論、陶治理論、研究方法論、學術理論和未來的課題。Schütz的普通教育學具有提出教育理論的新取向、指出陶治理論的新觀點、開創研究方法論的新途徑、闡述學術理論的新思維和提出教育學課題的新方向等優點，但其普通教育學亦存在著沒有詳盡說明「本體論」和「實在」的關係、忽略「技術」在古代具有生產創作的意義和「互為主體性」理解的說明依然晦暗不明等問題。儘管如此，Schütz的普通教育學仍相當重要，具有補充傳統教學理論的不足、改善教育實踐偏頗的缺失、開啟研究方法論的新視野、闡明教育學學術的獨特性和提供教育學未來發展方向等重要啟示，可提供我國作為建立教育理論和改善教育實踐的參考，相當值得吾人加以重視。

致謝：感謝科技部研究經費補助及匿名審查委員給予的寶貴建議！

DOI: 10.3966/102887082020066602002

參考文獻

吳靖國（2000）。**教育理論**。臺北市：師大書苑。

[Wu, J.-G. (2000). *Educational theory*. Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]

姜文彬（2017）。人類學與有限性——論傅柯對「現代哲學」之詮釋與批判。**東吳哲學學報**，36，35-58。

[Chiang, W.-B. (2017). Anthropology and finiteness-michel foucault on interpretation and critique of modern philosophy. *Soochow Journal of Philosophical Studies*, 36, 35-58.]

詹棟樑（1997）。**教育人類學**。臺北市：五南。

[Chan, D.-L. (1997). *Educational anthropology*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]

- 趙曉維（2000）。互為主體性。載於劉真（主編），*教育大辭書*（頁871）。臺北市：文景。
- [Chao, S.-W. (2000). Intersubjectivity. In C. Liu (Ed.), *Dictionary of education* (p. 871). Taipei, Taiwan: Win-Join Book.]
- Benner, D. (1973). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. München, Germany: List Verlag.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik*. München, Germany: Juventa Verlag.
- Best, S., & Kellner, D. (1991). *Postmodern theory: Critical interrogations*. New York, NY: The Guilford Press.
- Böhm, W., & Seichter, S. (Eds.). (2017). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart, Germany: UTB GmbH.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung*. München, Germany: Reinhardt Verlag.
- Brinkmann, M. (2017a). Einleitung. In W. Brinkmann (Ed.), *Existenzialkritische Pädagogik* (pp. 1-33). Wiesbaden, Germany: Springer Verlag.
- Brinkmann, M. (2017b). Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Ein systematischer Überblick von ihren Anfängen bis heute. In M. Brinkmann, M. F. Buck, & S. S. Rödel, (Eds.), *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen* (pp. 17-45). Wiesbaden, Germany: Springer Verlag.
- Brinkmann, M. (2017c). Biographische Notiz. In W. Brinkmann (Ed.), *Existenzialkritische Pädagogik* (pp. 35-37). Wiesbaden, Germany: Springer Verlag.
- Brugger, W. (1978). *Philosophisches Wörterbuch*. Freiburg, Germany: Herder Verlag.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: The Macmillan.
- Dilthey, W. (1938). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Stuttgart, Germany: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Egon Schütz. (n.d.). In *Wikipedia*. Retrieved April 20, 2019, from https://de.wikipedia.org/wiki/Egon_Schütz#Weblinks
- Fink, E. (1970). *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg, Germany: Karl Alber Verlag.
- Fink, E. (1979). *Grundphänomene des menschlichen Daseins*. Freiburg, Germany: Karl Alber Verlag.
- Fink, E. (1989). *Zur Krisenlage des modernen Menschen: Erziehungswissenschaftliche Vorträge*. Würzburg, Germany: Königshausen & Neumann.

- Foucault, M. (1971). *Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Herausgegeben von Ulrich Köppen. Frankfurt/M., Germany: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (A. Sheridan, Trans.). New York, NY: Vintage Books. (Original work published 1975)
- Foucault, M. (2005). *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits: Band IV. 1980-1988*. Herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald. Frankfurt/M., Germany: Suhrkamp Verlag.
- Gadamer, H.-G. (1976). Das Hermeneutische Problem der Anwendung. In H.-G. Gadamer & G. Boehm (Eds.), *Seminar, Philosophische Hermeneutik* (pp. 327-332). Frankfurt/M., Germany: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (1971). Zur Gadammers "Wahrheit und Methode". In K.-O. Apel et al. (Eds.), *Hermeneutik und Ideologiekritik* (pp. 45-56). Frankfurt/M., Germany: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (1982). *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Frankfurt/M., Germany: Suhrkamp Verlag.
- Hegel, G. W. F. (1807/1957). *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg, Germany: Felix Meiner Verlag.
- Heidegger, M. (1947). *Über den Humanismus*. Frankfurt/M., Germany: Klostermann Verlag.
- Heidegger, M. (1969). *Zur Sache des Denkens*. Tübingen, Germany: Niemeyer Verlag.
- Husserl, E. (1962). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Den Haag, Netherlands: Nijhoff. (Original work published 1936)
- Husserl, E. (1965). *Philosophie als strenge Wissenschaft*. Frankfurt/M., Germany: Klostermann Verlag. (Original work published 1911)
- Nietzsche, F. (1995). Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. In W. Flitner & G. Kudritzki (Eds.), *Die deutsche Reformpädagogik* (pp. 37-41). Berlin, Germany: de Gruyter Verlag. (Original work published 1872)
- Peters, R. S. (1974). Education as Initiation. In R. S. Peters (Ed.), *Authority, responsibility and education* (pp. 81-107). London, UK: George Allen & Unwin.
- Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation*. Sankt Augustin, Germany: Verlag Hans Richarz.
- Schütz, E. (2017a). Didaktik als Besinnung? Anmerkungen zum Thema "Sprach- und Wirklichkeitsvergitterung" als Problem didaktischer Orientierung aus der Sicht Martin Heideggers. In M. Brinkmann (Ed.), *Existenzialkritische Pädagogik* (pp. 73-84).

- Wiesbaden, Germany: Springer Verlag. (Original work published 1976)
- Schütz, E. (2017b). Friedrich Nietzsches Bildungs- und Schulkritik und die Krise der Identität. In M. Brinkmann (Ed.), *Existenzialkritische Pädagogik* (pp. 247-260). Wiesbaden, Germany: Springer Verlag. (Original work published 1977)
- Schütz, E. (2017c). Prolegomena zu einer “existentialkritischen” Pädagogik. In M. Brinkmann (Ed.), *Existenzialkritische Pädagogik* (pp. 41-50). Wiesbaden, Germany: Springer Verlag. (Original work published 1979)
- Schütz, E. (2017d). Wissenschaft und pädagogisches Ethos. In M. Brinkmann (Ed.), *Existenzialkritische Pädagogik* (pp. 111-112). Wiesbaden, Germany: Springer Verlag. (Original work published 1980)
- Schütz, E. (2017e). Über Verstehen und Verständigtsein. In M. Brinkmann (Ed.), *Existenzialkritische Pädagogik* (pp. 123-136). Wiesbaden, Germany: Springer Verlag. (Original work published 1981a)
- Schütz, E. (2017f). Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität. In M. Brinkmann (Ed.), *Existenzialkritische Pädagogik* (pp. 51-62). Wiesbaden, Germany: Springer Verlag. (Original work published 1981b)
- Schütz, E. (2017g). Wissenschaftstheoretische Grundpositionen in der Erziehungswissenschaft. In M. Brinkmann (Ed.), *Existenzialkritische Pädagogik* (pp. 99-109). Wiesbaden, Germany: Springer Verlag. (Original work published 1981c)
- Schütz, E. (2017h). Was ist Pädagogik? In H. Konrad (Ed.), *Pädagogik und Wissenschaft* (pp. 9-12). Kippenheim, Germany: Verlag Information Ambs. (Original work published 1981d)
- Schütz, E. (2017i). Anspruch der Sache-Anspruch des Unterrichts. Pädagogische Überlegungen zur Frag der “Sache selbst”. In M. Brinkmann (Ed.), *Existenzialkritische Pädagogik* (pp. 85-97). Wiesbaden, Germany: Springer Verlag. (Original work published 1983)
- Schütz, E. (2017j). Zukunft-Eine Herausforderung der Pädagogik. In M. Brinkmann (Ed.), *Existenzialkritische Pädagogik* (pp. 167-198). Wiesbaden, Germany: Springer Verlag. (Original work published 1985)
- Schütz, E. (2017k). Die These vom Ende des Menschen- oder: Wer spricht bei Foucault? In M. Brinkmann (Ed.), *Existenzialkritische Pädagogik* (pp. 301-311). Wiesbaden, Germany: Springer Verlag. (Original work published 1989)
- Schütz, E. (2017l). Kraft und Ohnmacht der Selbstreflexion– Anmerkungen zur Problematik von Sinn-Reduktionen in der gegenwärtigen Pädagogik. In M. Brinkmann (Ed.),

Existenzialkritische Pädagogik (pp. 63-71). Wiesbaden, Germany: Springer Verlag.
(Original work published 1992)

Schütz, E. (2017m). Nietzsche und das Christentum-ein unterschätztes Lehrstück zum prekären Verhältnis von Glaube und Bildung. In M. Brinkmann (Ed.), *Existenzialkritische Pädagogik* (pp. 261-271). Wiesbaden, Germany: Springer Verlag. (Original work published 1993)

Schütz, E. (2017n). *Existenzialkritische Pädagogik*. Wiesbaden, Germany: Springer Verlag.