

臺灣教育社會學研究 八卷一期

2008年6月，頁129～150

評析德國教育學者K. Mollenhauer (1928-1998) 的批判教育學思想

張淑媚

摘 要

本研究主要在探討德國教育學者K. Mollenhauer (1928-1998) 在1970年代的批判教育學思想。Mollenhauer在1960年代中期以後，引用批判理論擴充了傳統的教育議題，也將對社會正義的思考帶入了教育學中。然而，「解放」做為批判教育學的核心概念，不應只是外在政策與措施的鬆綁，同時也應該是個人自我人格的陶冶與發展，而師生平等溝通的理念除了有雙方彼此尊重的意涵之外，同時也不可忽略要以提升未成年者的經驗與知識做為平等溝通的條件。這些都是批判教育學在發展上必須正視的問題。

關鍵詞：Mollenhauer、德國批判教育學、解放教育學

- 本文作者：張淑媚 國立嘉義大學國民教育研究所助理教授。
- 投稿日期：96年4月26日，接受刊登日期：97年5月3日。

On K. Mollenhauer's (1928-1998) Critical Pedagogy

Shu-Mei Chang

Assistant Professor,

Graduate Institute of Elementary and Secondary Education,

National Chiayi University

Abstract

The study examines the ideas of the German educator, K. Mollenhauer (1928-1998) on critical pedagogy, as developed in the 1970s. After the mid-1960s, Mollenhauer employs critical pedagogical theories to expand his discussion of traditional educational issues, while also incorporating the idea of social justice in his discussion. However, the notion of “emancipation” as a core concept in critical pedagogy should not only be applied to external procedures and policies but also to the cultivation of personal character. The paper argues that egalitarian communication between teachers and students should not only imply mutual respect on both sides, but should also focus on improving the knowledge and experience of the youth as a basis for such communication. These are the major issues that should not be overlooked by educators interested in the theory and practice of critical pedagogy.

Keywords: K. Mollenhauer, german critical pedagogy, emancipatory pedagogy

壹、前言

臺灣引進的批判教育學思潮幾乎皆源於英美兩國，對於德國批判教育學（kritische Erziehungswissenschaft）¹不同的發展情況較不熟悉。從處理議題來看，德國取向偏重於學校內威權結構與現象的解析，而英美取向的則多論及國家與政治制度所施行的社會控制以及階級再製等議題（方永泉，2005：163）。若從興起時間來看，筆者以為英國的新教育社會學、美國課程理論的再概念化運動約在1970年代興起，而德國批判教育學可上溯到1964年Mollenhauer〈教育學與合理性〉（Pädagogik und Rationalität）一文，顯然早於英美批判教育學的發展；而在理論取向上，英美的批判教育學除了批判理論之外，亦揉和了後現代、解釋學派、後殖民論述、文化研究、女性主義以及新馬克思主義等不同派別（張建成，2002：55），相較之下，德國批判教育學多半以批判理論為基礎（König & Zedler, 1998: 124; Krüger, 1997: 58）²。由此可知，不論從處理議題、興起時間以及理論走向上，德國批判教育學和英美路徑大有不同，這可說是彼此的興起背景不同導致相異的發展脈絡：德國批判教育學主要是擔心納粹集權主義復興所進行的反省，而英美走向的批判教育學則著重對資本主義社會中諸般意識型態的批判。對資本主義宰制下的教育進行批判固然重要，然而，若以臺灣特有的情境來說，自

¹ 德文中對於批判教育學（kritische Erziehungswissenschaft, kritische Pädagogik）有不同的名稱，也常和解放教育學（emanzipatorische Pädagogik）混用。但是前者主要指受Jürgen Habermas的批判理論所影響的教育學者，諸如本文所指Mollenhauer、W. Klafki、H. Giesecke、W. Lempert與H. Blankertz等人；後者意指的範圍更廣，舉凡以解放為旨趣的教育學都可算在內，除了Habermas導向的教育學外，還包括以馬克思主義為基礎、追求階級解放的教育學，例如：H.-J. Gamm、J. Beck等人。本文中所指稱的是以Habermas的批判理論為導向的批判教育學。

² 雖然大多數的德國批判教育學主要以批判理論為基礎，然根據Blankertz（1992）所言，批判教育學還受到康德批判哲學、黑格爾辯證哲學以及馬克思實踐哲學的影響。

1987年解嚴，從獨裁邁向民主化之後，制度上的民主並不等於社會與教育的民主，權威問題在文化傳統根深柢固的影響下仍需不斷地反思與批判。教育現場中，師生之間做為平等溝通的主體仍有待努力與提升，透過Mollenhauer的批判教育學理念，可以對如何去除教育情境中的威權、進而以民主化的教育改造社會有所啟發。因而了解德國批判教育學，可開拓現今臺灣批判教育學的多元視野，和英美批判教育學收互補之效。

至於德國批判教育學引用批判理論的情形，因為批判理論前後期有不同發展而有不同重點（Kelle, 1992: 90）。早期以T. W. Adorno（1903-1969）、M. Horkheimer（1895-1973）為主的批判理論著重於對晚期資本主義的批判；晚期的J. Habermas則欲建立一個法西斯主義之後大眾民主的福利國家。為了區隔起見，在德國談到所謂批判理論取向的批判教育學時，將採用前者理論的稱之為否定教育學（negative Pädagogik），以A. Gruschka為主（Kelle, 1992: 69）；將以後者為理論基礎的批判教育學者稱之為批判教育學（Groothoff, 1987: 76）。受Habermas（1929-）影響的教育學者占大多數，除了本文所論述的Mollenhauer（1928-1998）、尚有Klafki（1927-）、Giesecke（1932-）、Lempert與Blankertz等人（König & Zedler, 1998: 124）。然而，即使採用Habermas的理論仍有不同的著重點，例如：Giesecke主要採用的是Habermas的政治觀，Klafki則是採用了詮釋的、經驗的以及意識型態批判的三種研究旨趣，結合成一種行動取向的研究構想，而最早提出批判教育學言論的Mollenhauer在其主要著作《教育歷程理論》（Theorien zum Erziehungsprozess）一書中，則明顯採用Habermas的溝通理論（Kelle, 1992: 50, 53-54）。

在這些批判理論導向的批判教育學中，Mollenhauer可說是奠基者，他在1964年以〈教育學與合理性〉一文為德國批判教育學理論奠基（Lenzen, 1993: 11; Tenorth, 2000: 18），因而欲深入了解德國的批判教育學，Mollenhauer的探究必不可少，他不但創建德國批判教育學，亦開啓了社會

教育學³ (soziale Pädagogik) 的新典範。

可惜目前在國內因為對德國批判教育學的介紹較少，因而也沒有專門對Mollenhauer進行系統性的論述。早期楊深坑（1988：14，49）曾經於《理論、詮釋與實踐》一書中，在論及德國批判教育學的脈絡下簡要提及Mollenhauer的觀點；梁福鎮在2001年曾經專題介紹Mollenhauer的審美教育理論，在僅僅三頁的篇幅中簡要地介紹了他的思想發展；馮朝霖（2002：33）在《教育哲學專論》一書中，曾簡短引介Mollenhauer，提及其在1968年的著作《解放與教育》中所指出之教育學的規範旨趣在於解放；楊深坑在《科學理論與教育學發展》一書中曾專章介紹德國的批判教育學，其中特別介紹Mollenhauer，並詳盡說明其思想中教育做為一種溝通行動的內容與意義（2002：240-245）；朱啓華則在2005年發表〈從社會演變論德國批判教育學的興起及再發展〉一文，他在社會背景和教育思想形成具關聯性的這個論點上發揮，其中引述Mollenhauer如何以1964年所發表的〈教育與合理性〉一文奠定批判教育學的基礎，但並未對他的其他著作有所著墨。

可見，國內少數幾篇論述德國批判教育學的文獻中，雖然提及Mollenhauer在批判教育學的建樹與思想，然而，論述方式十分簡要，無法掌握其思想的全貌，甚為可惜。因而筆者欲探究Mollenhauer的批判教育學思想，藉此不但可以了解德國批判教育學的發展，更可進一步探究其理論與實踐上的困境，做為我國發展教育學理論的參考。為了深入Mollenhauer的批判教育學，本文欲採用詮釋學的方法進行論述，以其原著為主，從不同時間先後所寫的著作中分別闡述其批判教育學，藉此可深入理解其批判教育學的發展脈絡；接著，再輔以其他學者的著作，評析Mollenhauer批判教育學

³ 在德國所謂青少年的社會工作並不如臺灣、美國被歸類於社會學中「社會工作」的範疇，而是屬於教育學的一部分。社會教育學和學校教育學、普通教育學並立為教育學的三大領域。Mollenhauer從1958年的博士論文起，就對青少年工作的緣起及發展做了歷史的追溯以及意識型態上的批判，開啟了社會教育學的新典範。

的困境與問題。以下先將德國批判教育學興起的社會以及教育學背景簡要介紹（第二部分），從此脈絡再論述 Mollenhauer 的批判教育學（第三部分），再對其思想進行綜合評析（第四部分）。

貳、德國批判教育學興起之背景

一、社會背景

德國批判教育學的興起，涉及1960年代對於納粹思想、社會控制、階級再製、政治意識型態等諸多社會議題的批判（Krüger, 1997; Wulf, 1983）。

二次大戰戰敗後的德國分裂為二，由《英美法》託管的西德以及由蘇聯託管的東德。西德將戰敗的原因粗略地歸諸於希特勒一人的兇殘與霸權心態，因而未對納粹政權進行深入的省思。1958年，一群極右派青少年在猶太寺院及墓碑上畫上納粹口號及黨徽的事件，才喚醒了社會大眾的注意，認為極右派的法西斯政權極可能復興。在此背景下，Adorno、Habermas等社會學者陸續加入對納粹政權的反省，重點或有不同，但是他們皆指出納粹思想不只是希特勒一人的問題，而是整個德國威權文化的問題。以此為基礎，他們意圖藉由教育來防堵種族迫害的再發生（Giesecke, 1972: 37-38）。Adorno所提的「教育目標是要遏止奧斯維茲集中營慘劇的發生！」也成了1960年代盛極一時的口號（朱啓華，2005：3-4）。

另外，左派學生受到法蘭克福學派批判理論的影響，從1965～1967年先集結反對越戰背後的帝國主義意識型態；接著，1967年反對Springer集團壟斷大眾媒體施行意識型態的宰制；以及1968年抗議左右派政黨聯合通過的《緊急狀態法》（Notstandsgesetze）限制人民權利、施行社會控制。而1965～1968年陸續發動的學生運動則逐步挑戰了既有的社會威權；同時，學生也注意到大學校園內學生人數過多、少數中上階級者才有資格上大學、在科層體制的運作下學生徒具自治之名、教授對學生行以父權式的支配等諸多

問題，對他們來說，這些校園內的問題反映的不只是大學內部的不民主狀態，更反映了整個過時守舊、階級再製的社會秩序。整個學生運動抗議的不只是高等教育政策，也是當時的權威社會（Masthoff, 1981: 10）。

綜而言之，從1960年代開始，一種來自社會學界與學生的批判氛圍逐漸成形，對於極右派的國家、父權、媒體、階級等意識型態多所質疑，意圖鬆動整個西德政治、社會及教育的威權體制。Mollenhauer身處其中，無形中也感染了這股批判風潮。

二、德國批判教育學興起之教育學發展背景

而從德國教育學發展的脈絡來看，從二十世紀初開始一直到1960年代初期盛行的主要是精神科學教育學（*geisteswissenschaftliche Pädagogik*）的典範（Blankertz, 1992: 282; Berner, 1991: 76）⁴，此學派的發展除了納粹時期有所中斷外，二次大戰後西德除了專注社會及經濟的重建，也關切如何重建戰後德國精神與教育事業。然而，在有限的資源以及經費下，整個教育體制在重建銜接上1920、1930年代威瑪時期的舊制以及精神科學教育學的傳統方便，並未有特別的突破（肖輝英譯，2002：11-12）。

精神科學教育學由W. Dilthey（1833-1911）所創建，經H. Nohl（1879-1960）、E. Weniger（1894-1961）等人發揚光大。精神科學教育學代表了傳統教育的轉向，即將關注的旨趣轉向兒童，並期待把兒童從外在的要求中解放出來，藉此促進學生主體的發展，如Nohl在1928年首次出版的《德國的教

⁴ 根據Lenzen（1998: 543-544）與Berner（1991: 85-89）的說法，從1960年代初期起，因為科學和社會兩者關係的轉變，也逐步興起實證教育學。1957年，蘇聯發射第一枚人造衛星（sputnik）到太空，激起了德國社會大眾對國內學校教育的關注，如何透過教育研究與計畫全面性地理解學校教育的現況與問題，進一步改進學校的辦學品質，逐漸成了教育學術界的重點。在此背景下，1962年H. Roth在哥廷根大學的就職演說中，強調教育學必須借助社會學與心理學，帶入經驗科學的研究方法。此席演說，逐漸促成傳統精神科學教育學轉變為一門實證科學。一直到1960年代末期學生運動之前，實證教育學可說是繼精神科學教育學之後的主要典範。

育運動及其理論》（Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie）一書中所言（1970：126）：

到目前為止，教育學仍受一些客觀的任務所支配，在這些任務中，個體只是國家、教會、科學、階級以及職業等客觀目標中，無關緊要的承載體。然而，現在教育學首次完整地意識到優先調整其視域的必要，並將其視域轉換到個體和其做為主體的生命。如果到目前為止，孩童被當作一個只是適應老一代及其要求的、沒有意志的創造物，那麼現在孩童獨有的、隨性而充滿創造力的生命已經被發現，在孩童身上找到其自我的目標，而且教育工作者以客觀的目標為名思考其任務時，須以兒童之名理解其任務。教育的行為和其最深層的倫理……就在這個根本的轉向中。

Nohl這段話明確標示出，教育做為一種學說理論，必須保持其不受國家、教會、階級職業等外在目標影響的獨立性，以幫助兒童主體性的開展。Kreis（1978：16）認為，教育上所帶來的改變是不再要求學生適應外在所設定的應然條件，而認為教育的義務在服務兒童；從學術發展的觀點來看，這影響了教育學逐漸脫離其他科學系統的影響，被建構為一門獨立的科學。

在精神科學教育學中，其所探討的中心議題是上一代對下一代（父母子女、師生）的「教育關係」（pädagogischer Bezug）。教育者與受教者兩者的關係原型源自於家庭，其本質在於一個成熟者對未成熟者全心投入的熱情，而且只是為了未成熟者能夠完成其自身的生命及形式（Nohl, 1970: 134），這樣的教育關係不只適用於家庭，同時也適用於師生之間（Ibid: 138）。在師生所組成的教育協同體（Bildungsgemeinschaft）中，教師以其愛與權威和學生交往，學生則回應以愛和順從，在如此的交互關係中，學生的生命得以開展。而為了讓教師能夠完整地帶領學生並保護其成長，「教育的自主」（Pädagogische Autonomie）是不可或缺的，這表示教育必須獨立

於教會、國家、政黨的權力與價值觀，而這除了強調普遍性事物的教導外，也容許教師能夠進一步幫助學生發展出個人性，為學生這個主體的整體發展負責。

但是精神科學教育學欲以其學術上的獨立性擺脫其他學科及社會系統的影響，進而追求兒童主體性的意圖，是需要進一步質疑的。這樣的觀點，長期以來卻造成了德國教育學發展的瓶頸（Berner, 1991: 81-82）：一方面忽略了學校教育情境中互動的複雜性不能被簡化為一對一的師生關係；再者，只重主體之間的理解與過度強調教育的自主性，也漠視了教育和社會政治現實的關係；還有強調上一代對下一代全權負責的教育關係無形中也強化了學校和家庭的威權。這些傳統教育學的諸般問題在面對德國受納粹思想入侵以及戰爭的挫敗後，開始一一浮現。起初從社會學興起的、對德國社會及教育的批判風氣以及學生運動，連帶影響了一些教育界人士，甚至使得一群精神科學教育學的學者開始對德國的教育傳統進行反省與批判（Berner, 1991: 242）。受到社會科學、特別是法蘭克福學派的影響，一些教育學者想要追求的不只是擴展傳統的教育學典範而已，他們意圖創造新的教育學典範（Kaufmann, Lügert, & Schulze, 1987: 74）。曾受業於精神科學教育學者 Weniger 門下的 Mollenhauer，在1964年不諱言地率先以〈教育學與合理性〉一文批判精神科學教育學太過強調對主體的理解，卻忽略了探討影響教育實踐的社會脈絡，他對學校權威以及傳統精神科學教育學進行批判（1964: 672-673）：一方面他認為教育情境中對權威和責任的概念並不是憑空產生，而是受到社會情勢所影響的，因此如果要消除學校中的不合理現象，甚至避免教育過程中強化社會的權威概念，就要先改造社會的威權結構，所以教育理論與實踐的任務在於激發學生改造社會的潛在能力；另一方面，受到 Habermas 解放旨趣的影響，Mollenhauer 意圖以社會科學的方法論重構傳統的精神科學教育學。他認為，精神科學教育學太重視對主體的理解，卻忽略了客觀地去檢驗理解的結果。然而，若只從實證的角度，如實證取向的教育學一般去找出現象之間的因果關聯，卻會忽略研究結果和社會脈絡的關係。

所以理想的教育理論應該結合實證研究對教育實際背後的社會現實進行探討，找出其壓迫、虛假、刻板印象，以及充滿意識型態的面向，並進一步加以消除。1967年，另一位教育學者Giesecke論及「現代的教育學已經成為政治—社會的解放過程之對象，在此程度上，可說其做為主體學習的前提」，此處可明顯看到Giesecke將現代教育學連結上社會的解放，並將之做為主體學習的基礎（Giesecke, 1967: 413）；另一位批判教育學者Klafki在1971年與其他教育學者合寫的空中大學教材《教育科學》（*Erziehungswissenschaft*）中，於處理自我決定、民主化與解放等議題時，放棄了先前精神科學教育學的立場，提出了教育科學若要幫助個體真正地達成自我決定、解放與個人的幸福等目標，則必須借用批判理論進行持續不斷的社會批判（1971a: 265）。同一年（1971b）在另一篇文章〈教育科學做為批判建構的理論：詮釋—經驗—意識型態批判〉中，Klafki從研究方法論著手，論及應以社會批判的角度，重新檢視詮釋學導向的精神科學教育學與實證取向的教育學，以批判理論的觀點補兩種研究取向之不足；這些學者在1960~1970年代之交，陸續將教育連結上社會與政治的觀點，逐步開啓了一個教育學上批判取向的新典範，在其中，Mollenhauer的觀點雖非獨一，然因其首開先鋒，所以Tenorth（2000: 18）與Lenzen（1993: 11）認為1964年的這篇文章標誌了日後德國批判教育學的誕生，因而Mollenhauer可說是德國批判教育學的奠基者。

綜合寫作前後的社會背景以及教育學發展脈絡，可見德國批判教育學的興起，起初是源自於對二次大戰以後納粹政權的反省，逐步擴大到對德國政治意識型態、社會控制與威權社會、教育體制，甚至教育學術上的全面省思，也形成在1970年代西德社會批判教育學發展的黃金時期（Lenhart, 1999: 227）。Mollenhauer在此背景下，逐步發展其批判教育學的理念。至於他建構批判教育學的個人思想脈絡，因其並未特別在著作以及接受訪談中提及，只會簡要在一次受訪中追想過自己當初涉入批判教育學在建構並非是獨一無二的貢獻，那只是他那個世代一整群教育界同事（例如Blankertz、

Giesecke、Klafki、Lempert等)不滿當時權威處境，企圖以批判教育學解決社會問題的集體反應(Kaufmann, Lütgert, & Schulze, 1987: 74)。

綜合而論，Mollenhauer從1960年代中期藉由對傳統精神科學教育學的批評，而逐步開展了其批判教育學的理念，他主張分析教育現象背後的社會不平等脈絡，並期待經由教育上對政治社會條件的反省達成社會改造的理想。以下在第三部分深入他的批判教育學思想。

參、Mollenhauer批判教育學的開展

因為本研究將焦點集中在Mollenhauer的批判教育學思想，因此忽略其思想在1980年代初期的轉變，在論述時將重點放在1964~1976年，因為1964年其開始發展出批判教育學的觀念，而在1976年之前依然有批判教育學的想法⁵。以下從年代順序依循Mollenhauer的思想發展脈絡逐一介紹。

如前所言，Mollenhauer在1964年〈教育學與合理性〉一文中，開啓了對德國傳統教育學的批判。1966年他繼續發表一篇〈什麼是教育？〉(Was ist Erziehung?)的短文，以社會學觀點對教育重新定義。首先，他認為傳統的教育觀面對不可忽視的社會改變必須調整。教育的思想必須因應社會的改變(1966: 62)：

我們無法想像教育的觀念和教育所效命的社會系統是互不相干的。教育理論和社會理論彼此互屬，教育科學是社會科學，我們必須認識社會，以便能夠查明，在社會中的教育為何。

⁵ 1983年Mollenhauer出版了《遺忘的關聯性》(Vergessene Zusammenhänge)一書，一些學者認為(Füssenhäuser, 2005: 93; Winkler, 2002: 56)此書正式標誌了他學術思想的轉型。然而，查考其思想脈絡，筆者認為其實早從1978年〈重新在教育學中吸納倫理學論證的幾個理由〉(Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik)的文章中，即可察覺Mollenhauer的思想轉變，對早期的師生平等溝通的觀點有所修正。

由上可見，Mollenhauer認為教育隸屬於社會之中，必須透過社會學的架構來理解教育；接著，他在此文中發展了他對批判教育學的三個基本理解（1966: 163-164）。他先提到：「在教育的觀念中包含了遠多過於事實的內涵。它含有一種理性的要求，在今天這叫做對解放的要求」；其次，要求解放對Mollenhauer而言並非只是一種規範性的要求，毋寧說解放的要求建構了現代社會本身。成年的定義並非像原始社會中要求人的行為方式和意識完全和其社會階級一致，而是除此之外，人身為主體必須要有一種改變社會階級的能力。在這當中，假設了批判是教育概念的要素之一，強調教育不只是融入既有的統治關係和秩序中，而是也要從這些關係中解放出來。這樣的社會擺脫靜態的傳統社會，不能忍受只想適應社會的成人。最後，Mollenhauer在此文中提出一個概念：一個以自由為準則的社會才是更好的社會（1966: 164）：

教育的理論必須指向一個已經解放的教育（emanzipierter Erziehung），或是更準確地說，它必須是一個以解放為依歸的教育理論。因而它在真實的不自由和可能的自由兩者的矛盾中開展。……「更好的」（Besser）這個概念不是隨便一個相對於社會現況友善的如願望一般的想法，而是一種可掌握、可實現的事物。在某個程度上，如果民主在意識以及實踐上符合自由的，也就是可以掌握解放意義的公民的話，透過對現況的詳細批判，「更好的」概念可以直接連接上民主的概念。

綜合而言，Mollenhauer所關注的是社會對教育的涵義。他認為教育的品質受到社會條件的影響，反過來說，教育也可以改變社會的現有條件。這個從社會科學而來的想法，突破了傳統精神科學教育學企圖獨立於政治社會之外的觀點，貫穿了整個1960年代末到1970年代的批判教育學裡。

1968年Mollenhauer出版《教育與解放》（Erziehung und Emanzipation）文集，匯集了他從1964～1968年之間發表過的文章，因為此書標示了1960年

代的時代精神，他也因此書經常被視為批判教育學的代表人物（Krüger & Thole, 1998; Lenzen, 1993; Tenorth, 2000）。在本書中，Mollenhauer對「批判」的意涵進行進一步的闡釋：批判指的是對理性的條件進行交互主體性的以及可檢驗的啓蒙，讓每個主體能從一些限制個人理性以及社會行動的條件中釋放出來（1968: 11）。雖然他對批判的解釋已經有Habermas溝通行動理論的意涵，但是到底要如何將其社會理論更完整而有系統地融入教育學中，這樣的企圖一直到1972年所出版的《教育歷程理論》（Theorien zum Erziehungsprozess）一書中才完成（Winkler, 2002: 54），因為本書為系統性的理論著作，所以為Mollenhauer的批判教育學奠定重要根基。有鑑於此，Winkler（2002: 56）將此書視為德國普通教育學中建構教育理論的一本重要著作。

在本書的前言中，Mollenhauer（1972: 7）明白指出本書的目的不在於概括評介教育科學中的不同典範以及方法論，而是為教育科學引進一個互動主義的典範，並且盡可能地把許多的教育問題整合進此一典範中，所以他用的也並非單數的理論一字，而是複數的「理論」（Theorien）一詞。在本書中所引用的理論，其共通性在於把教育過程描述為一種互動事件，並將之連結到社會演進的脈絡中來探討（Ibid）。Mollenhauer在此書中先批評精神科學教育學的根本缺失在於，它「主要以文化的概念來定義社會，也就是它容許對社會意識型態的系統及其本質以及演進的疏忽。因而文化太容易被視為社會，而非意識型態的化合物」（1972: 11）。為了要破除精神科學教育學中將文化等同於社會的錯誤，Mollenhauer在本書中嘗試以社會科學的模式重新分析精神科學教育學的論述重點——「教育關係」。

Mollenhauer（1972: 8）首先言及教育脫離不了人際之間的關係（interpersonelle Beziehung），在教育過程中，學生應該被當作溝通的主體來看待。以此觀點出發，他認為教育的根本結構（1972: 42-43）為溝通行動，將教育行動描述為一種溝通行動，意味著溝通的目標來自於參與者自身，參與者藉由討論達成行動目標及意義的共識。兒童及青少年應該在教育

過程中，被培育為一個有能力參與社會生活、有能力提出問題，並且有能力達成新的共識和從事新的行動的主體。

把教育行動視為溝通行動的Mollenhauer，將溝通區分為兩個層面：互動（Interaktion）和論辯（Diskurs）。前者指的是在具體的人際交往情境中，所有參與溝通者如何察覺以及詮釋對方的期待、學習並遵守規則、彼此確認並解決問題、理解彼此的語言，以及計畫可能的行動等社交技巧的練習與養成；後者則意指參與溝通者所能達成的「理性的意義理解」（rationale Sinnverständigung）（1972: 61）。Mollenhauer尤其重視論辯的部分，此部分足以表達出其思想的核心。

在他提出的溝通理想典型中，核心形式為論辯，其做為後設機制（Metainstitution）對「所有未經反省的社會規範進行批判」（Mollenhauer, 1972: 64）。在溝通情境中，雙方交換意見及資訊，這是屬於互動的部分，若要進一步稱得上論辯，則雙方必須將彼此的論斷和解釋接受另一方深入的質問，以排除言語中含糊不明之處，只有經過這樣論辯的反省過程，才有可能達成Mollenhauer（1972: 66-67）所言的「交互主體性的理解」（intersubjektive Sinnverständigung）。

Mollenhauer（Ibid）還進一步指出論辯可以達成的兩個功能：

一、從批判性的認識論角度來看，必須去檢視何種情況會阻礙或是加重論辯進入溝通情境中的困難，因而有必要在理論上對溝通行動或是教育行動進行社會及歷史條件批判理論的分析，也由此可以進一步導出「解放」在溝通情境中的必要性。

二、從經驗層面來看，論辯的概念提供一種可能性去檢視社會的行動領域是否可能有論辯的機會，或是論辯是否可透過制度化的方式加以保障。

Mollenhauer（1972: 68）將這兩個功能應用在教育科學上，引申出教育的目標在於建立一種溝通的結構，並在此結構中使學生獲得論辯能力且得以實現論辯。由上可見，Mollenhauer在此書中特別著重溝通行動與論辯，這即是以Habermas溝通行動理論發展出來的教育觀點，也是他批判教育學的

特色。

延續了《教育歷程理論》一書中的觀點，Mollenhauer在1975年出版的《家庭教育》(Familienerziehung)一書中從內外部兩個層面來審視家庭系統。在外部方面，他探問了哪種社會結構製造了哪種家庭結構？在此提問的同時，他也提出了教育學中最重要問題：教育上的介入(Intervention)是有效的嗎？從社會學的路徑來看，我們關切的不只是哪種教育手段適不適切的問題，而是教育效果如何被政治策略所決定。在內部方面，Mollenhauer延續了1972年的觀點，將家庭視為一個溝通系統，又將「改換觀點」(Perspektivwechsel)視為有效溝通的起點。隔年，在Weber所主編的《二十世紀的教育觀與陶冶觀》(Der Erziehungs-und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert)一書中，Mollenhauer再次闡釋了「何謂教育？」，他繼續沿用批判教育學裡對教育的界定，認為教育永遠是超越現存者並指向未來的，所以教育的觀念中隱含對解放的要求。筆者認為一直到1976年的作品中，他都還延續批判教育學的論述。

肆、評析Mollenhauer的批判教育學思想

Mollenhauer做為德國批判教育學思想的奠基者，以Habermas的思想做為理論基礎，一方面批判了精神科學教育學只重個體的主觀理解而忽略教育的社會脈絡，另一方面企圖以去除權威的平等教育，追求個人和社會的解放，開創了德國1960、1970年代教育學新典範。即便如此，批判教育學仍有值得省思之處：

一、關於「解放」的要求

在批判教育學強烈地要求解放之下，導致了只能全面否定至今為止的社會事實，使其理論只針對壞的事物；亦即它著重的不是在設計一個更好的教育，而是在批評現存的教育及其條件。如此一來，否定並窄化了既有文化的

價值，只將文化當作意識型態的化合物。教育的首要目標也成了了解社會存在的非理性以及社會的可改變性，而非浸潤在歷史文化內涵中陶冶人格。這樣的解放思想只是追求未來享有自我決定可能性的一種社會批判，並非教育上所要培育的成熟自主（Keckeisen, 1983: 130-131）。Kerstiens（1974: 60）與Kreis（1978: 177）認為，批判教育學的解放觀念只是一種消極層面上的自由，卻偏忽了探究自由的積極意義，也偏忽了探究如何幫助孩童全面開展其人性中既有的或是有待創造的積極條件。對於解放所產生的質疑，Giesecke（1972: 199）認為，這是因為源自政治層面的解放一旦成為教育的主導觀念，兩者範疇的不同將導致意義的模糊，因為外在社會制度的解放並不同於個人能成熟的自我決定。這個批判教育學的根本問題，造成後來在1980年代之後許多德國批判教育學者不再要求解放（König & Zedler, 1998: 136）。

二、關於師生平等的溝通

如前所言，Mollenhauer將教育視為一種師生平等的溝通行動，溝通對他而言，為教育的根本結構。雖然他並未否認教育的規範性問題，認為透過教育過程中的平等對話即可形成規範，實現主體自我決定的權益（1972: 43）。然而，這一點引起了極大的爭議。Hoßfeld（1980: 181-182）、Benner（1987: 63-64）與Winkler（2002: 60-61）等人認為，Mollenhauer誤將主體概念視為教育過程的建構性要素，如此一來，主體反而無法養成，因為只有透過教育為未成年者所安排的規範性條件，才能使孩童可以在其中決定並走出自己的路，成為真正的主體。Kreis（1978: 35）則是對孩童與教師平等進行論辯的能力提出質疑，他認為孩童在參與論辯之前，還必須先獲取知識的、理解的、應用的、分析的、綜合的以及評價的諸種能力，如此，才可使師生平等的論辯成為可能。這一點，Mollenhauer並未否認，他本人也承認參與論辯的基本能力必須學習，對於其溝通的教育行動是否能成功，抱持著不確定性（Mollenhauer, 1972: 53）。雖然如此，Mollenhauer（1972:

62) 認為自己並非要幫助學習者發展循序漸進的學習步驟，此種生發式的理論 (genetische Theorie) 不是他所要建構的，他只是提出一種結構性理論 (Struktur-Theorie)，對教育的溝通行動確立必要的判準；亦即他只確立平等溝通為教育行動的必要準則，並未提出如何幫助孩童進一步培養平等論辯的過程與策略。

我們可以進一步思考「平等」的意涵。上述言及的Hoßfeld、Benner與Winkler等學者對師生平等理念的質疑，預設了成年者與未成年者兩者之間的根本差異，而Kreis雖然預設了未成年者能力不足，但認為透過多方面能力的學習就有可能師生平等論辯。筆者認為這樣的討論並不夠精緻，所謂的師生平等，應可從兩方面來看：在態度上，師生彼此相互尊重對方的意見與經驗，是師生在溝通情境中可以達成的平等共識；至於師生之間的能力、經驗與學識上的差異即或有別，隨著年紀的增長與漸進的學習過程，將可逐漸消弭差異，漸達平等溝通的境界。只是Mollenhauer在建構師生平等溝通的教育理論時，並未對此有深入的闡釋，才引起諸多爭議。

對於其思想上的困境，Mollenhauer在後期思想的發展中也逐步進行修正，但因篇幅過大，筆者將另文處理⁶。綜上所述，Mollenhauer在1960年代中期以後引用批判理論擴充了傳統的教育議題，也將對社會正義的思考帶入了教育學之中。然而，「解放」做為批判教育學的核心概念，不應只是外在政策與措施的鬆綁，也應該是個人自我人格的陶冶與發展，而師生平等溝通

⁶ 在1987年接受Schulze的訪談中，Mollenhauer對早年批判教育學的路徑提出反省，他認為1960年代時，他企圖以社會科學的語言來讓教育科學變得精確的作法有待商榷，甚至是一種嚴重的錯誤。學習或是社會化無法取代傳統的陶冶觀念 (Kaufmann, 1987: 56)。當他回憶起1960年代末，他曾和其他親學運的友人安置過一批從黑森邦青少年之家來到法蘭克福的一群青少年 (約80~100位)，但他們後來卻跟隨赤軍團 (Rote Armee Fraktion, RAF) 的Baader與Ensslin，一起從事暴力的恐怖活動。這個親身經驗讓Mollenhauer重新思考政治行動和教育行動兩者的界限，期待找出教育學中不受社會因素所影響的獨特空間。這個經歷強烈影響他後來決定回到教育上專注的個人如何變得成熟自主的問題 (Ibid, 1987: 62)，也從1978年起逐漸脫離批判教育學的立場，1983年後轉為對審美教育的探究。

的理念除了有雙方彼此尊重的意涵之外，同時也不可忽略要以提升未成年者的經驗與知識做為平等溝通的條件，這些都是批判教育學在發展上必須正視的問題。

參考文獻

(一)中文部分

方永泉 (2005, 6月)。批判取向的教育哲學之發展。論文發表於臺北教育大學舉辦之「教育哲學研討會」, 臺北市。

朱啓華 (2005)。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。嘉大國民教育學報, 14, 1-25。

肖輝英 (譯) (2002)。C. Führ著。1945年以來的德國教育：概覽與問題 (Deutsches Bildungswesen seit 1945: Grundeüge und Probleme)。北京市：人民教育。

張建成 (2002)。批判的教育社會學研究。臺北市：學富文化。

梁福鎮 (2001)。審美教育學：審美教育起源、演變與內涵的探究。臺北市：五南。

馮朝霖 (2002)。教育哲學專論。主體、情性與創化。臺北市：高等教育。

楊深坑 (1988)。理論、詮釋與實踐。臺北市：師大書苑。

楊深坑 (2002)。科學理論與教育學發展。臺北市：心理。

(二)英文部分

Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München: Juventa.

Berner, H. (1991). *Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule*. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.

Blankertz, H. (1992). *Die Geschichte der Pädagogik*. Wetzlar: Büchse der Pandora Verlag.

Füssenhäuser, C. (2005). *Werkgeschichte der Sozialpädagogik. Klausmollenhauer/ Hans Thiersch/hans-Uwe Otto*. Baltmannsweiler:

- Schneider Verlag Hohengehren.
- Giesecke, H. (1967). Didaktik der politischen Bildung im ausserschulischen Bereich. *deutsche Jugend*, 9, 411-420.
- Giesecke, H. (1972). *Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe*. München: Juventa.
- Groothoff, -H. H. (1987). *Pädagogisches Lexikon*. Stuttgart: Kreuz.
- Hoßfeld, A. (1980). *Der Fortschritt der bürgerlichen Gesellschaft und kritische Erziehungstheorie*. Unveröffentlichte Dissertation. Frankfurt am Main.
- Kaufmann, H., Lügert, B., & Schulze, W. (1987). *Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Keckeisen, W. (1983). *Pädagogik zwischen Kritik und Praxis. Studien zur Entwicklung und Aufgabe kritischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Kerstiens, L. (1974). *Modelle emanzipatorischer Erziehung: eine Zwischenbilanz; Voraussetzungen, Entwürfe, Kritik*. Bad Heilbrunn/OBB.: Klinkhardt.
- Kelle, H. (1992). *Erziehungswissenschaft und Kritische Theorie*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.
- Klafki, W. (1971a). *Erziehungswissenschaft (I)*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Klafki, W. (1971b). Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 17, 351-385.
- König, E., & Zedler, P. (1998). *Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*. Weinheim: Beltz.
- Kreis, H. (1978). *Der pädagogische Gedanke der Emanzipation in seinem Verhältnis zum Engagement. Untersuchungen zu den erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen Klausmollenhauers, Hermann*

- Gieseckes und Klaus Schallers*. Bad Heilbrunn/OBB: Julius Klinkhardt Verlag.
- Krüger, -H. H. (1997). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske+Budrich.
- Krüger, H. -H., & Thole, W. (1998). Gesellschaftsanalyse in sozialpädagogischer Absicht, *Neue Praxis*, 5, 456-465.
- Lenhart, V. (1999). Aktuelle Aufgaben einer kritischen internationalen Erziehungswissenschaft. In H. Sünker & H. -H. Krüger (Hrsg.), *Die kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?* (pp. 210-230). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lenzen, D. (1993). *Verbindungen. Vorträge anlässlich der Ehrenpromotion von Klaus Mollenhauer*. Weinheim: Beltz.
- Lenzen, D. (Hrsg.). (1998). *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Masthoff, R. (1981). *Antiautoritäre Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mollenhauer, K. (1964). Pädagogik und Rationalität. *Die deutsche Schule*, 56, 665-676.
- Mollenhauer, K. (1966). Was ist Erziehung? *Deutsche Jugend*, 14, 159-165.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zu Erziehungsprozesse*. München: Juventa.
- Mollenhauer, K., Brumlik, M., & Wudtke, H. (1975). *Die Familienerziehung*. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1976). Was ist Erziehung? In E. Weber (Hrsg.), *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert* (pp. 116-122). Bad Heilbrunn/OBB: Klinkhardt.
- Nohl, H. (1970). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*.

Frankfurt: Schulte-Bulmke. (Original work published 1928)

Tenorth, H. -E. (2000). Kritische Erziehungswissenschaft. In C. Dietrich & H. -R. Müller (Hrsg.), *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken* (pp. 17-31). Weinheim/München: Juventa.

Winkler, M. (2002). *Klaus Mollenhauer*. Weinheim/Basel: Beltz.

Wulf, C. (1983). *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa.