

教育研究集刊
第五十八輯第一期 2012 年 3 月 頁 39-70

Benner 改革教育學之探究

梁福鎮

摘要

本研究採用教育詮釋學的方法，探討Benner改革教育學的思想淵源、主要內涵、優劣得失，以及重要啟示。Benner深受Rousseau教育學思想、Kant批判哲學、Herbart普通教育學、Humboldt語言哲學、Hegel辯證哲學、Schleiermacher教育理論、Fink存在現象學、Derbolav實踐學和Kuhn科學哲學的影響，注重改革教育學與常規教育學的關係、教育學與政治學的關係、改革教育學歷史撰寫的形式、現代教育學在德國的發展、西方占領區和西德的國家學校改革及學校實驗等問題的探究，具有擴大改革教育學的探討範圍、轉變改革教育學的撰寫方式、澄清改革教育學的核心關係、充實改革教育學的實質內涵，以及指出教育改革運動的優劣得失等優點。儘管Benner改革教育學存在著一些問題，但是，仍然可以做為我國建構教育改革理論和進行教育改革活動的參考，在學術研究和教育實務上，值得我們加以重視。

關鍵詞：Benner、改革教育學、常規教育學

梁福鎮，國立中興大學師資培育中心教授

電子郵件：liang@dragon.nchu.edu.tw

投稿日期：2011 年 7 月 8 日；修改日期：2011 年 12 月 29 日；採用日期：2012 年 2 月 15 日

Bulletin of Educational Research
March, 2012, Vol. 58 No. 1 pp. 39-70

A Study on Dietrich Benner's Reform Pedagogy

Fu-Chen Frank Liang

Abstract

This study explored the thinking background and major contents of Benner's reform pedagogy and analyzed its advantages, disadvantages, and significant implications through the methodology of educational hermeneutics. Dietrich Benner was deeply influenced by the thinking of various ideologists including Rousseau's pedagogy, Kant's criticism, Herbart's general pedagogy, Humboldt's linguistic philosophy, Hegel's dialectics, Schleiermacher's educational theories, Fink's existential phenomenology, Derbolav's praxeology, and Kuhn's philosophy of science. His research focused on the correlation between the reform pedagogy and the traditional pedagogy, and between pedagogy and political science, as well as the style of history-writing for the reform pedagogy, the development of modern pedagogy in Germany, the reform and educational experiment in national schools in Allied-occupied and West Germany, etc. His research has contributed to the expanded study of reform pedagogy, facilitated changes in its writing style, clarified its core relations, enriched its contents, and highlighted the advantages and shortcomings of this initiative. Benner's reform

Fu-Chen Frank Liang, Professor, Center for Teacher Education National Chung Hsing University
Email: liang@dragon.nchu.edu.tw

Manuscript received: Jul. 8, 2011; Modified: Dec. 29, 2011; Accepted: Feb. 15, 2012.

pedagogy is not without its defeces, but it offers worthwhile information in terms of both academic research and educational practice, when we endeavor to construct theories or design activities for educational reform in Taiwan.

Keywords: Dietrich Benner, reform pedagogy, normal pedagogy

壹、前言

教育是重要的社會與文化事務，清晰的教育理念是完成明智教育工作的先備條件。因此，對於教育理念的分析、釐清、討論與檢視等，應該是任何國家、社會、學校與教育者的中心任務。教育哲學家的專業責任之一，即是對於教育理論與實務進行嚴謹的哲學思考，期待成果能夠有助於實務工作者（李奉儒，2004）。基於此，學者有必要釐清教育領域若干觀念的錯誤，例如，就主體的爭議而論，臺灣自教育改革以來，就有強調主體性的教育，亦即教育排除政治干預，並重視學生的自主權。然而，這只不過是用另一個主體來取代原先的主體，就好像有些女性主義要打倒男性霸權，然後取而代之一樣，兩者都沒有正當性（蘇永明，2006：263）。是以，我國教育改革活動的進行不能只重視教育實際問題的解決，也要重視教育理念的革新。隨著教育改革浪潮的來臨，各種生動活潑的教學方案模式，正不斷地在教育體制內外蓬勃發展，而網路的快捷和複製科技的突破性發展，也都使得知識的建構更為多元化與數位化，這些都會合理地威脅教育哲學的知識體系，因此，教育哲學的研究與教學也不宜抱殘守缺。至於如何系統性地引介知識，引出合宜的思考及激發師生之間的教育情愫，則是教育哲學教學者所面臨的困難挑戰（簡成熙，2004：119）。目前我國正在進行一系列教育改革的活動，由於在教育政策制定的過程中，忽略了教育哲學專家意見的徵詢，導致教育政策決策的失當，引起許多學生、教師、家長和社會人士的批評，足見教育改革的推動不能忽略哲學的思考，以往治標不治本的作法，應該徹底地改弦更張，才能因應國家社會的需要，提出合理可行的教育政策，達到教育的理想（梁福鎮，2006）。面對這些問題，教育學者要尋找傳統價值、釐定創新方向、認清領先優勢和痛改陳疴宿疾，才能促進臺灣教育學術的發展，找到我國社會整體文明未來的出路（馮朝霖，2006）。

教育改革主要在使個人具備探究能力，開啟自然中的理性秩序，解除傳統、宗教與迷信的桎梏，而得到真正的自由與解放，例如，掃除文盲運動、自然主義的教育運動和泛愛主義教育運動的教育改革，宗旨雖然未盡一致，但是，都在透過教育的活動，點燃人類的理性之光，使人類能夠勇於運用理性，以控制自

然與社會，而躋斯土於天堂（楊深坑，1996：1），因此，世界各國無不重視教育改革。然而，教育改革如果沒有理論的指引，實施的結果勢必成效不彰，所以，教育改革理論的建立相當重要。在這種情況下，「改革教育學」的研究乃應運而生。傳統的定義主張，改革教育學（Reformpädagogik）是一門研究十九世紀以來重要教育改革運動的學科，這些重要的教育改革運動包括藝術教育運動、鄉村教育之家運動、工作學校運動、青少年運動、學校改革運動、社會教育運動和進步教育運動等（Böhm, 2000: 443-444）。經過七十幾年的發展，改革教育學的定義已經有所改變。到了今天，改革教育學是指一門從教育反思的觀點出發，探討歐洲啟蒙運動時期迄今，各國重要的教育改革運動和教育改革思想，提出教育改革理論，以改善教育改革實際的學科（Benner & Kemper, 2001: 9）。改革教育學是「普通教育學」（Allgemeine Pädagogik）領域中的一門學科，兩者關係非常密切。如果從教育科學的演變來看，普通教育學雖然是一門「常規教育學」（Normalpädagogik），但是，由於教育學者不斷地進行論辯，使得普通教育學在概念上不斷地推陳出新，因此，普通教育學也是一門改革教育學。從 T. S. Kuhn 科學理論的觀點來看，如果普通教育學是一門「常規科學」（normal science），那麼改革教育學就是一門「革命科學」（revolutionary science），兩者不斷地循環，促成教育科學的進步（梁福鎮，2004）。D. Benner¹（1941-）曾經在其改革教育學時期的著作中，從實踐學的觀點出發，應用哲學分析的方法，探討德國教育改革運動、國家教育政策和教育科學理論的發展，釐清一些錯誤的教育改革理念，探討國家教育政策，闡述教育科學的演變，緊密地結合教育理論與教育實務，分析許多教育改革運動成敗的原因（Benner & Kemper, 2001, 2002,

¹ Benner 是德國當代非常重要的教育學家，1941 年出生於萊蘭的諾伊維德鎮，1965 年獲得奧國維也納大學哲學博士學位，1970 年任教於波昂大學、1973 年轉到敏斯特等大學，曾經擔任德國教育科學會（Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft）會長（1990-1994）、德國柏林洪保特大學第四哲學學院院長，2004 年獲頒為中國華東師範大學榮譽教授，現任波蘭華沙大學教育科學講座教授。Benner 不僅位列「德國名人錄」（Wers Wer in Deutschland），擔任著名刊物《教育學雜誌》（Zeitschrift für Pädagogik）的主編多年，並且創立了實踐學取向的教育學，在德國教育學術界占有舉足輕重的地位（Böhm, 2000: 61-62; Lenzen, 2001: 254-276）。

2004, 2007)。因此，研究者欲研究其改革教育學的思想淵源、主要內涵、優劣得失和重要啟示，提供我國建立教育改革理論與進行教育改革活動的參考。

貳、研究方法與步驟

本研究採用 H. Danner 在《精神科學教育學的方法》（*Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*）一書中所提出的教育詮釋學方法，進行 Benner 改革教育學的探究。Danner 主張，教育詮釋學方法的運用有下列幾個階段（梁福鎮，2009：78-80；Danner, 1994: 96-105）：

一、教育文本歷史的確定：研究者在採用「教育詮釋學方法」進行研究時，必須注重教育文本的歷史問題。教育學歷史的理解與解釋有助於教育與陶冶問題的澄清，因為教育問題的產生往往有其歷史因素，這些因素無法孤立於歷史之外，只有透過歷史的探討，才能理解教育問題的來龍去脈。而教育文本只有在具體教育情境中才能被理解，因此，研究者必須確定教育文本的歷史，然後在其歷史脈絡中加以理解。是以，研究者經由 Benner 改革教育學著作的版本和內涵，確認其文本的歷史脈絡從啟蒙運動至二十一世紀，並在此歷史脈絡中，對 Benner 的改革教育學進行分析。

二、教育文本意義的解釋：採用預先準備的詮釋²（*Vorbereitende Interpretation*）、文本內在的詮釋³（*Textimmanente Interpretation*）、交互合作

² 「預先準備的詮釋」注重教育文本內容和資料來源的批判，透過版本的檢查以確定教育文本的信度。教育研究者在詮釋中，必須對自己的先前意見（*Vormeinung*）、先前理解（*Vorverständnis*）、先前知識（*Vorwissen*）、待答問題（*Fragestellung*）等加以澄清，使其非常明確。最後，則是注重文本一般意義的詮釋，以確定其核心的內容（Danner, 1994: 94）。

³ 「文本內在的詮釋」注重教育文本語意和語法的探究，經由文字意義和文法關係，運用「詮釋學循環」（*Hermeneutischer Zirkel*）的方法，就文本整體和部分的意義進行來回的詮釋，同時應用邏輯法則，將文本粗略加以劃分，以闡明文本的意義（Danner, 1994: 94-95）。

的詮釋⁴（Koordinierende interpretation）等三種方法以理解教育文本的內容。首先，對於作者有意識與無意識的先前假定，例如，作者的政治或宗教觀點等，必須盡可能加以揭露，才能達到完全的理解。其次，必須從具體教育情境出發，不能混淆作者和詮釋者情境的差異，方能達成較佳的理解。最後，意義關係與影響關係只是一種假設，這些假設必須不斷地加以證明或修正，經驗顯示，對一個作者或特定的事物做長期和密集的詮釋，可以獲得較好的效果。研究者採用前述三種詮釋方法，去除本身政治和宗教的偏見，注意臺灣與歐洲文化和歷史情境的差異，對Benner改革教育學的文本進行理解。

三、教育文本假設的建構：教育文本中含有許多意義、規範、價值及目的等觀念，這些觀念的理解和闡明無法採用實證研究的方法，將研究假設和研究結果用量化的方式加以解釋，而必須借助詮釋學的方法，詮釋教育文本的意義。研究者在確定教育文本的歷史脈絡之後，運用各種詮釋方法來解釋文本的內容，教育詮釋學可以建構許多假設，形成無數接近教育真相的詮釋。研究者經由教育詮釋學方法的應用，對Benner的改革教育學文本加以理解，以建構Benner改革教育學的假設，嘗試著去接近教育的真相。

四、教育文本真相的理解：透過教育文本歷史的確定、意義的解釋和假設的建構，可以使研究者獲得一種教育文本真相的理解，但是，這種理解必須透過詮釋者不斷地反省，才能使研究者恰如其分地把握教育的真相。研究者經由教育詮釋學方法不斷的循環，修正文本分析過程中的錯誤，以適當地把握Benner改革教育學的真相。

本研究⁵的研究步驟如下：首先，分析Benner改革教育學的思想淵源；接著，探討Benner改革教育學的主要內涵；再者，評價Benner改革教育學的優劣得

⁴ 「交互合作的詮釋」注重教育研究者對部分重要文本的理解，因為部分重要文本的理解有助於整體著作的詮釋（Danner, 1994: 95）。

⁵ 本研究立基於七年前（2004）出版的《改革教育學》一書，當時只探討 Benner《改革教育學的理论與歷史》的前兩本著作，因此，無法盡窺其改革教育學的全貌。到了2007年，Benner才將《改革教育學的理论與歷史》最後兩冊付梓，本文以研究者2004年的《改革教育學》相關章節為基礎，再進一步地深化與延伸，以完整呈現 Benner 改革教育學的內涵。

失；最後，闡述Benner改革教育學的重要啟示，提供我國建立教育理論和改善教育實務的參考。

參、Benner 改革教育學的思想淵源

根據相關教育文獻的分析，Benner的改革教育學深受J. J. Rousseau教育學思想、I. Kant批判哲學、J. F. Herbart普通教育學、W. von Humboldt語言哲學、G. W. F. Hegel辯證哲學、F. E. D. Schleiermacher教育理論、E. Fink⁶存在現象學、J. Derbolav實踐學和T. S. Kuhn科學哲學的影響，茲詳細說明Benner改革教育學的思想淵源如下（梁福鎮，2004：462-465）：

一、Rousseau 的教育學思想

Benner在其《普通教育學》（*Allgemeine Pädagogik*）一書的「教育理論」（*Theorie der Erziehung*）中曾經討論到「積極教育」（*Positive Erziehung*）和「消極教育」（*Negative Erziehung*）的關係，他主張，教育實際上不只是一種「消極教育」，同時也是一種「積極教育」。未成年人絕非從「無」創造他的世界，而是在他人決定的世界中出生，教育如果沒有積極的要求是無法只透過想像去運作的（Benner, 1987: 46）。在此，Benner點出未成年人必須先接受積極教育，具備相當的基礎之後，才可能接受消極教育。是以，Benner既主張消極教育，也肯定積極教育。而且在《改革教育學理論與歷史》（*Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*）一書中指出，泛愛主義（*Philanthropismus*）學校、康拉第主義（*Conradinum*）學校、鄉村教育之家（*Landerziehungsheim*）、自由學校區（*Freie Schulgemeinde*）、歐登森林學校（*Odenwaldschule*）等教育運

⁶ Fink 1905 年出生於康斯坦茲，1929 年獲得佛萊堡大學哲學博士學位。1928 至 1936 年在佛萊堡大學擔任哲學家 E. Husserl 的助理，1948 年通過大學任教資格審查，晉升為哲學與教育學教授。1971 年自佛萊堡大學退休，1975 年病逝於佛萊堡。Fink 是現象學派非常重要的一位教育學家，其哲學思想深受 Husserl 現象學的影響（Böhm, 2000: 174-175）。

動，都受到Rousseau教育學思想的影響（Benner & Kemper, 2001, 2002），Benner主張「積極教育」和「消極教育」都有其存在的必要性。在「積極教育」和「消極教育」關係的看法上，Benner深受Rousseau教育理論的影響。

二、Kant 的批判哲學

Benner的普通教育學是一種批判教育學⁷（Kritische Pädagogik）、一種行動教育學⁸（Handlungspädagogik），也是一種辯證教育學⁹（Dialektische Pädagogik），其先驗批判的觀念來自於Kant的批判哲學思想，他的《改革教育學的理論與歷史》一書也從批判的觀點出發，探討國家政策、教育運動與教育科學的關係，將教育學區分為「常規教育學」和「改革教育學」（Benner &

7 批判教育學源自 K. Mollenhauer 率先將法蘭克福學派的「批判理論」和 Kant 的「批判哲學」引進教育領域中，應用批判的觀念與方法來分析各種教育問題，揭露錯誤的意識型態，達到真正的自由解放，促成個體人格的成熟。其後，H. Blankertz、W. Lempert、W. Klafki、W. Fischer 等教育學者相繼投入，形成德國的批判教育學（Benner, 1991）。Benner 深受 Kant「批判哲學」的影響，應用批判的觀念與方法分析教育科學發展、國家教育政策和教育運動歷史，因此，其改革教育學是一種批判教育學。

⁸ 行動教育學的學者因為受到 J. Habermas 於 1968 年出版《知識與興趣》（*Erkenntnis und Interesse*）一書的影響，逐漸意識到解放教育學如果只是注重意識型態的反省批判，根本無法促使人類經由教育的活動獲得啟蒙，進而達到自由解放的目的，因此，開始探討教育行動理論，希望將教育理論的反思落實到教育實踐中，以達到人類化成的理想（Benner, 1991）。行動導向教育學著名的代表人物有 R. Lassahn、Benner、W. Schmied-Kowarzik、J. Oelkers、K. Prange、K. Schaller、K. Helmer 與 J. Ruhloff 等人。

⁹ 除了哲學家之外，也有許多教育學家應用辯證法來建構教育理論（Danner, 1994: 198-203）。Schmied-Kowarzik 不僅將辯證法應用到教育問題的探討上，同時也在教育領域中發展出一門「辯證教育學」。他從教育學術的歷史中發現，普通教育學的內涵主要包括教育理論、陶冶理論和教育哲學等三部分。其中，教育理論是「正命題」（These），主要在討論教育的方法；陶冶理論是「反命題」（Antithese），主要在討論教育的目的；教育哲學則是「合命題」（Synthese），主要的目的在綜合教育理論與陶冶理論，探討教育理論與教育實踐的關係，建立教育學術的科學性格，並且反思所有教育的內容（Schmied-Kowarzik, 1974）。Benner 深受 Hegel 的辯證哲學影響，而且早年與 Schmied-Kowarzik 共同發展教育理論，將辯證法應用到許多教育問題的解釋上，因此，Benner 的改革教育學是一種辯證教育學。

Kemper, 2001, 2002, 2004, 2007)。事實上，Benner在維也納大學的指導教授E. Heintel（1912-2000）是一位新康德主義的哲學家，早在1967年出版《教育學基礎緒論》（*Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik*）一書時，邊納爾就採用Kant「實踐優位」（Primat der Praxis）的觀念，強調教育學是一門來自於實踐、應用於實踐的科學（Benner & Schmied-Kowarzik, 1967）。因此，他的教育學深受Kant批判哲學的影響。

三、Herbart 的普通教育學

Benner和Schmied-Kowarzik在1986年出版《赫爾巴特系統教育學》（*Systematische Pädagogik Herbarts*）一書（Herbart, 1986），並且在哈根空中大學（Fernuniversität Hagen）講授「赫爾巴特系統教育學」，因此，對於Herbart的普通教育學有非常深入的研究。同年，Benner整理他對Herbart研究的成果，出版了《赫爾巴特教育學》（*Pädagogik Herbarts*）一書（Benner, 1986）。在《改革教育學的理論與歷史》中，Benner不僅接受了Herbart「教育性教學」（*erziehender Unterricht*）的概念，對於教育理論與教育實踐關係的探討，也深受Herbart普通教育學的影響（Benner & Kemper, 2001）。Herbart主張「教育性教學」的觀念，強調教師在進行教學活動時，只有將教育和教學結合在一起，才是真正完善的教學（Herbart, 1991）。其中，教育是指品德的養成，而教學是指知識的傳遞，兩者兼顧才是教育性教學。Benner深受Herbart的影響，主張真正的教學必須是教育性教學。

四、Humboldt 的語言哲學

Benner在其《普通教育學》一書中，非常強調經濟（*Ökonomie*）、倫理（*Ethik*）、教育（*Erziehung*）、政治（*Politik*）、藝術（*Kunst*）和宗教（*Religion*）等六大人類存在的基本現象，主張人類存在的特性包括自由性（*Freiheit*）、歷史性（*Geschichtlichkeit*）、語言性（*Sprachlichkeit*）和身體性（*Leiblichkeit*）等四項，其中，「語言性」的觀念就是來自於Humboldt的語言哲學。Benner也把教育的過程視為是人類與世界的交互作用，這種觀念充分反映在他的《普通教育學》之中（Benner, 1987）。其次，Benner也在《改革教育學

的理論與歷史》一書中，探討Humboldt哲學與教育理論對於普魯士王國教育改革的影響，指出Humboldt對於普魯士王國的教育改革具有重要貢獻（Benner & Kemper, 2001）。

五、Hegel 的辯證哲學

Benner在波昂大學的指導教授Derbolav是一位黑格爾主義者，他應用Hegel的「辯證法」（Dialektik）來說明教育的過程。Derbolav認為，教育運動的辯證結構就是一種未成年人（自己）與世界（他人）不斷辯論的過程，兒童的教育途徑就在導向自我實現，教師在教育過程中具有啟發的任務，他必須引導兒童與世界邂逅（Weltbegegnung），協助兒童達成自我實現（Derbolav, 1969: 121）。1965年，Benner隨著名哲學家Heintel讀博士課程，以〈理論與實踐：黑格爾與馬克斯系統理論的考察〉（Theorie und Praxis. Systemtheoretische Betrachtungen zu Hegel und Marx）一文，獲得維也納大學哲學博士學位（Benner, 1966）。由此可知，Benner對Hegel哲學有相當深入的研究。在《改革教育學的理論與歷史》一書中，Benner也應用Hegel的辯證法來說明教育運動、國家政策與教育科學的關係（Benner & Kemper, 2001, 2002, 2004, 2007）。

六、Schleiermacher 的教育理論

Schleiermacher的「世代關係」（Verhältnis der Generation）理論在Benner的普通教育學中，占有相當重要的地位，因為教育是在世代關係中進行文化傳承的活動。Benner主張，一種教育問題的形成被自由地設定在世代關係中，這種問題的關係把其他行動領域根本地改變了。在倫理和政治立即的聯繫中，教育論辯、教育反思和教育實際必須在此目的下被區分開來，只有當教育的世代關係包含了自身的意義，才能經由教育對道德風俗的改變做出貢獻，並且完成人類實踐領域和形式的分化。Benner指出，過去教育領域中的世代關係是一種「權威關係」，到了Schleiermacher的《教育理論》（*Theorie der Erziehung*）一書，將這種關係改變為「平等關係」，這種觀念徹底改變了人類在政治、經濟、宗教、倫理、藝術和教育等行動領域的關係，因為教育實際偏向傳統的權威關係，教育反思站在平等關係的立場，而教育論辯則是前述兩種觀點並陳，這使得教育論辯、教育

反思和教育實際產生差異。Benner在《改革教育學的理論與歷史》一書中，對於Schleiermacher的「教育理論」與「世代關係」有詳盡的論述，他指出，其「世代關係」的觀點不同於傳統的看法，具有教育改革的重要意義（Benner, 1987; Benner & Kemper, 2001）。

七、Fink 的存在現象學

Fink於1955年在佛萊堡大學（Universität Freiburg）講學時，就特別強調人類存在的基本現象，他主張人類的生活（生命）有其「有限性」或「有盡性」（Endlichkeit），它是教育思想與教育行動的基礎，從這個基礎為出發點，可以找出教育學的方法和基礎（Fink, 1987）。Fink指出，人類終將面臨死亡，人類如何面對自身的死亡和同類的終結，將文化繼續傳承下去，就顯現出人類有接受教育的必要性，而教育如何讓人類坦然面對自身的死亡和同類的終結，並且保存、傳遞和創造文化，則促成各種教育思想和教育行動的興起。因此，人類生活（生命）的有限性是各種教育思想和教育行動的基礎。Benner在普通教育學中論證人類存在的基本現象，就是從Fink存在現象學的本體論出發的。其次，Benner的「普通教育學」和「改革教育學」非常強調人類與世界的交互作用，而且注重「共同存在」（Co-Existenz）的觀念（Benner, 1987; Benner & Kemper, 2001），這些觀念都來自於Fink的著作。

八、Derbolav 的實踐學

1969年Derbolav在〈綜合教育學教育理論的基礎〉（Die Bildungstheoretischen Grundlagen der Gesamtpädagogik）一文中，談到教育學在實踐學範圍中的地位（Derbolav, 1969）。Derbolav的實踐學來自奧地利經濟自由主義學派的L. von Mises，可以追溯到古希臘哲學家Aristotle的哲學，主張從人類整體的實踐出發，來建立綜合教育學的教育理論。Benner受到Derbolav的影響，從實踐學的觀點出發，強調人類整體實踐中教育學的獨特性，無法化約或從屬於其他人類的實踐，建立其普通教育學，並且將這種觀點應用到改革教育學中，以詮釋教育科學的演變，提出其獨到的實踐學教育理論（Benner, 1987; Benner & Kemper, 2001）。

九、Kuhn 的科學哲學

Kuhn曾經在《科學革命的結構》（*The Structure of Scientific Revolutions*）一書中指出，科學典範的轉移通常會經過幾個階段。首先是「常規科學」（normal science）時期，然後進入「探究階段」（explorative phase），探究階段係指一門科學產生危機，先前的典範無法解決其問題，此時產生科學的革命，出現一個新的科學典範，尋求異例的解決。其次進入「典範時期」（paradigmatische phase），在一般的問題解決活動明顯地說明之後，這個典範再度成為一門「常規科學」。然後進入「後典範時期」（postparadigmatische phase），許多重要的問題都能經由新典範加以解決，直到新的異例出現；倘若借助這個典範的協助，仍然無法說明或解決該異例，此時科學會陷入危機，再度進入「探究階段」，進行科學的革命（Kuhn, 1996）。Benner深受Kuhn科學哲學的影響，將教育學區分為「常規教育學」和「改革教育學」，將典範時期的教育學稱為「常規教育學」，而將陷入危機的教育學稱為「改革教育學」，並且應用Kuhn科學哲學的典範理論來詮釋教育學的演變和發展（Benner & Kemper, 2001）。

肆、Benner 改革教育學的主要內涵

Benner和H. Kemper¹⁰在《改革教育學的理論與歷史》一書的前言中談到，此書來自德國研究協會（Deutsche Forschungsgemeinschaft）1989至1991年以及1992至1999年的「普通教育與學校結構」（Allgemeinbildung und Schulstruktur）計畫，當時是由敏斯特大學（Universität Münster）、葉爾福特教育學院（Pädagogische Hochschule Erfurt）和洪保特大學（Humboldt-Universität zu Berlin）的團隊參與。這個計畫的目的在於探討從啟蒙運動到現代，德國改革與實驗學校、國家學校改革和現代教育科學發展中理論與實踐的重要關係，以重建介於實際的改革教育學、國家教育改革和教育科學理論發展與研究之間

¹⁰ Kemper 是 Benner 於 1981 年在敏斯特大學指導通過「任教資格審查」（Habilitation）的學生，目前擔任葉爾福特大學學校教育學研究所的所長。

的發展與學習歷程。這本書包括《啟蒙運動到新人文主義的教育運動》（*Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*）、《從世紀轉換到威瑪共和國結束的教育運動》（*Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*）、《蘇聯占領區與東德的國家學校改革和學校實驗》（*Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR*）、《西方占領區與西德的國家學校改革和學校實驗》（*Staatliche Schulreform und Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und der BRD*）等四巨冊（Benner & Kemper, 2001）。茲介紹其改革教育學的主要內涵如下：

一、「改革教育學」與「常規教育學」的關係

Benner在《改革教育學的理論與歷史》一書的第一冊中，首先探討了十七世紀和十八世紀教育學新的問題，包括師生關係、人類與公民的連結、新教育的機構化、學校的教育理論等問題。其次分析啟蒙運動、新人文主義的實驗學校和普魯士王國的教育改革，包括J. B. Basedow和C. G. Salzmann的泛愛主義學校、J. G. Fichte、R. B. Jachmann和R. B. Passow的康拉第主義學校，以及Humboldt在普魯士王國的學校改革。最後闡述現代教育科學的行動理論，包括Rousseau、泛愛主義者、Fichte和Schleiermacher等人教育理論的問題；Rousseau、泛愛主義者、Fichte、Schleiermacher、Humboldt和Herbart等人有關人類與公民的陶冶理論問題；Herbart、Hegel和Schleiermacher有關學校批判與學校改革的機構理論問題。其中，比較重要的是Benner談到了「革新」（reformieren）和「改革」（reform）的意義、「教育學」（Pädagogik）與「政治學」（Politik）的關係、「常規教育學」與「改革教育學」的差異、改革教育學歷史書寫的不同形式等問題（Benner & Kemper, 2001）。

在「革新」與「改革」的意義上，Benner強調中世紀和近代對此二者意義的差異。他主張，改革概念來自拉丁文（reformare），原意是指「改造」（umgesatzen）和「改變」（verwandeln）。而「改革者」（reformer）原來是指宗教改革者，現在則已經改變其既存的意義了。「宗教改革」（Reformation）的概念，原來是指路德和其他人在十六世紀進行的宗教改革運動。而天主教教會應用的「反宗教改革」（Gegenreformation）概念則不僅是一種與基督教宗教改革

運動相對的觀念，還是指另一種的革新與改造。宗教改革和反宗教改革概念顯示的是一種對「革新」的理解，但不是一種可以解決的兩難情境。如果只是想要再製的革新，可以進行完全不同的再製。然而，這種返回是否可能以及哪些是正確的，在舊的改革理解視野中則沒有共識；也就是說，什麼在理性的革新之下被理解，無法從一個革新和改革者的實際直接推演出來，這需要繼續的分析，而且與「革新」和「改革」現代的意義相關聯。今天，「革新」和「改革」的概念主要應用在政治領域，例如，在民主社會中，一個政府被另一個接替，或在國會中針對未來政策的方向和重點進行爭論、諮詢和決定。在計畫的關係中，依照法則彼此展開競爭，這些都是希望社會的實在不是在連接的意義關係範圍內革新，而是不同參與者按照標準以改變其未來。未來的計畫不僅可以有不同的詮釋，而且在反基礎主義的意義中需要合法化和修正，它在保留之下有效，而且依賴於同意和接受。「革新」和「改革」古代的意義的經歷是一種斷裂，改革在現代的意義中絕對不是一種被遺忘，或要求恢復其權利的事物，而是在於按照標準形成未來，使人類不受神聖歷史全然的規定，能夠被自己想出、設定、創造、建立和選擇。改革的現代意義和古代意義的差異在於：古代的改革從所有的存有者來自內在，人類的意志不再給予合乎目的性的理由來理解；而現代的改革不從所有的存有者來自內在，人類的意志不再給予合乎目的性的理由來理解（Benner & Kemper, 2001: 13-15）。

在「教育學」與「政治學」的關係上，Benner主張兩者之間存在著兩種不同的關係，他認為，國家、教育系統、教育政策和改革教育學具有密切的關係。教育改革如果從國家出發，教育系統的政治改革將會隨後跟進，這是在「正常情況」（Normalsituation）下教育與政治的關係。在國會民主政治制度中，教育政策屬於國家政治行動的範圍，因此，教育改革屬於國家改革的一環。在這種情況下，教育系統必須隨著國家的「現代化」（Modernisierung）不斷地革新，以符合社會的期待和需要。但是，在「特殊情況」（Sondersituaton）下，教育改革並不追隨國家改革的行動，此時，國家政治和教育反思進入一種新的關係。因為當一個社會陷入「危機狀態」（Kriesensituation），無法單獨依靠政治力量和教育成規解決時，在這種情況下，特別需要經由政治和教育的努力，在理論和實踐中建立新的方向，帶領整個國家度過危機狀態，回到常規狀態。這種特殊情況對

於改革教育學和教育政策的革新發展，具有相當深刻的意義（Benner, 1998: 18; Benner & Kemper, 2001: 16-18）。

在改革教育學歷史撰寫（Geschichtsschreibung）的形式上，Benner提出三種不同改革教育學歷史撰寫的方式（梁福鎮，2004：478-479；Benner, 1998: 19-21; Benner & Kemper, 2001: 25-30）：

第一種是從歷史傳記學的觀點出發，著重在改革教育倡議者的看法、教育運動的發展、教育改革的理論與實踐，以及國家教育政策的論述，而且侷限於從「文化批判」或教育理論與陶冶理論的觀點來進行政治和社會的反思。這種改革教育學的著作可以W. Scheibe的《改革教育運動》（*Die reformpädagogische Bewegung*）為代表。

第二種是將「常規階段」（Normalisierungsphase）與「改革教育的天真」（reformpädagogische Naivität），按照個人的主觀好惡安排，以便於進行片面的描述。這種方式容易偏重教育改革人物，而忽略了教育改革的問題，並且會陷入改革階段描述不實和忽略反省問題的危險當中。這種改革教育學的著作可以N. Luhmann的《編碼化與程式化》（*Codierung und Programmierung*）為代表。

第三種是在改革教育階段與教育常規狀態交替中進行教育科學歷史的描述，將教育理論與教育實際的討論做為對象，進行反思的和系統的歷史書寫，並且探討現代教育科學中的知識如何來自於教育系統的改變，以及這些知識對於教育過程的觀察、引導和批判有何意義。這種改革教育學的著作可以Oelkers的《改革教育學：一種批判的教條史》（*Die Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*）為代表。

Benner也談到「改革教育學」與「常規教育學」的關係，他認為，今天教育科學在大學院校被傳授和學習，並且被當作研究來進行。在這種看法之下，改革教育學被視為一種科學史的結果，從相當不同的方式出發，以探討特定教育理論和教育實踐的問題。教育理論可以預先趕上教育實踐，並且為改變的實踐提出理論的概念；當然，教育理論也可以在其實踐中追隨和體驗，或是在事後進行反思和研究。相反地，教育實踐也可以預先趕上教育理論，並且從其受到理論刺激的實踐規劃，回答社會的改變和革新的情形。這些影響的因素來自教育理論和教育實踐兩方面，我們可以從改革教育學理論、實踐和經驗豐富的意義，或教育運動

的事實來說明。當理論的革新和實際的改革一致時，改革教育學就成為一種「常規教育學」，或是到達特定的常規階段。改革教育學和常規教育學的差異只在於：常規教育學的理論與實踐是改革教育學改革的對象；而改革教育學則致力於改革理念的實踐，以便使自己成為常規教育學（梁福鎮，2004：479；Benner & Kemper, 2001: 26）。

二、教育運動與現代改革教育學

Benner在《改革教育學的理論與歷史》一書的第二冊中，首先探討教育運動與現代的改革教育學，其次談到教育運動改變的問題地位，主張改革教育學是一種「兒童本位教育學」（Pädagogik vom Kinde aus），強調兒童在團體中自然的發展。接著分析德國的教育改革運動，包括H. Lietz的「鄉村教育之家」、G. Wyneken的「自由學校區」、P. Geheeb的「歐登森林學校」、W. Lottig的「漢堡生活團體學校」（Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen）、B. Otto的「家庭教師學校」（Hauslehrerschule）、P. Petersen的「耶納計畫學校」（Jena-Plan-Schule）、A. Jensen的「律特利學校」（Rütlichschule）、F. Karsen的「卡爾·馬克斯學校」（Karl-Marx-Schule）。然後闡述教育行動理論再度的發現，以及教育科學做為研究學科新的建構等問題（Benner & Kemper, 2002）。Benner認為，改革教育學的概念與事實和兩種現代「政治學」與「教育學」的觀點有密切的關聯，一種指向國家、教育系統、教育政策和改革教育學關係中的常規狀態（Normalsituationen），另一種則指向國家、教育系統、教育政策和改革教育學關係中的特殊狀態（Sondersituationen）。一種從國家出發的教育改革，會緊跟著教育系統的政治改革，這在今天是一種教育學與政治學關係中的正常狀況。在國會民主這種情況中，教育政策被定義為一種在國家必要的政治行動領域下所形成的必要之特殊領域，因此，教育改革被描述為一種國家改革的特殊範圍。教育改革必須促進對其他社會系統反應中的改變和分化社會系統新形成之教育系統的適應過程，我們可以將國家改革和教育改革努力關係中的常規狀態，使用「現代化」的概念來描寫。由此顯示，教育系統不斷地適應新改變的需求和接受者的期待，以符合現代化的潮流（Benner & Kemper, 2002: 13）。

這種常規狀態歷史的和系統的一次性，與持續影響的重要特殊狀態有所

不同。當社會陷入危機之中，無法再使用傳統的媒介加以解決時，教育改革便不再單純地追隨國家改革，而是國家政治（*Staatliche Politik*）和教育反思（*Pädagogische Reflexion*）進入一種新的關係。在這種關係中，教育改革和教育政策很少成為政治或其他專業政策直接應用的領域，「教育學」與「政治學」面對的課題既非經由實際的政治統治，亦非透過教育傳遞的媒介能夠被處理。因此，需要教育和政治的特殊努力，不是提出已經完成處理的理論和語用學，而是必須加以規劃、合法化和嘗試。相對於教育學和政治學關係中的常規狀態，特殊狀態必須發展出新的教育和政治的思想和行動，以確保能夠繼續存在，並且在改革實驗中帶來新的事物；這種觀點在國家政治、教育政策和改革教育學的常規狀態中，也是有效的。國家權力（*Staatliche Befugnisse*）在教育計畫和教育政策的問題中開始於近代（*Neuzeit*），現今國家教育改革和改革教育學中的常規關係無法再回到舊的常規狀態，而是走向介於宗教、審美、政治、倫理、教育和經濟行動等機構分化領域之間複雜的交互影響，做為一種形式的，對理論和機構史是重要的規準，可用以區分「常規教育學」和「改革教育學」：改革教育階段在於發展舊常規教育階段的教育制度和走向未來，其政治的特色在於教育系統和陶冶系統新的確定。當它接受了一種確定的制度，這是它最早發現有效的和能夠被傳遞的事物，所以，改革教育階段的目的是在於將舊的常規教育學朝向改革的道路，進而轉化為一種新的常規教育學（Benner & Kemper, 2002: 13-14）。

Benner指出，現代教育學自身做為影響史（*Wirkungsgeschichte*）的生產者，有利地彙集了新的教育（*Erziehung*）概念和陶冶（*Bildung*）概念。現代改革教育學在德國的發展有以下三個階段（梁福鎮，2004：477-478；Benner, 1998: 22-28; Benner & Kemper, 2001: 19-24, 2002: 15-16）：

（一）開始於中世紀之後的宗教戰爭

十八世紀時，英格蘭、荷蘭、法蘭西和德意志的啟蒙運動先後興起，社會體制逐漸從封建制度進入到公民社會。由於絕對主義國家（*Absolutistische Staaten*）和重商主義（*Merkantilismus*）經濟制度的發展，無法滿足社會大眾的需求，導致泛愛主義學校的改革，帶動學校教育學（*Schulpädagogik*）和社會教育學（*Gesellschaftspädagogik*）的探討。當時，泛愛主義者Basedow在德紹（Dessau）、Salzmann在斯納芬塔（Schnepfenthal）、Jachmann在嚴考

(Jenkau) 都設立了學校，進行傳統學校教育的改革，並且提出許多教育理論 (Theorie der Erziehung)、陶冶理論 (Theorie der Bildung) 和教育機構理論 (Theorie Pädagogischer Institutionen) 的思想。這些教育改革的思想，後來在普魯士王國改革中得到真正的實現。在這個階段中，改變了人類個體的可塑性、傳統世代關係的互動和師生之間的關係 (Lehrer-Schüler-Beziehungen)，這些教育改革者主要受到Rousseau「兒童概念」(Begriff der Kinder)、Kemper「教育反思」(Pädagogische Reflexion)、Kant「判斷與行動」(Urteilen und Handeln)、Fichte「自由的自我活動」(Freie selbsttätigkeit)、Herbart「教育性教學」(Pädagogischer Unterrichten)、Humboldt多種情境中「人類與世界的交互作用」(Interaktion zwischen Menschen und Welt) 和Schleiermacher「世代關係」教育思想的影響。

(二) 開始於二十世紀對於學校的批判

這個階段的改革教育學具有國際的性質，包括美國和俄國教育學的發展。他們從行動理論反思、從教育學的歷史探討和教育科學的經驗研究出發，著重在新的教育職業和專業性師資培育制度的建立。這個階段的教育改革並非受到Fichte、Herbart、Humboldt和Schleiermacher等人「教育理論」、「陶冶理論」和「教育機構理論」的影響，而是受到「兒童本位教育學」的啟發，兼顧了自然天賦和社會地位的看法。但是，這種見解也受到新康德主義者、精神科學和實證科學反思形式和理論形式的批判。其後，實證教育科學 (Empirische Erziehungswissenschaft) 擴充兒童本位教育學，強調教學方法、教學內容和教學結果可以獨立研究的見解。詮釋教育科學 (Hermeneutische Erziehungswissenschaft) 將兒童本位教育學有關「直接引導」和「任其生長」的想法擴大，以便獲得未成年人「主體化成」(Subjekt werden) 與「客觀文化」內涵之間的關係。先驗—批判教育學 (Transzendental-kritische Pädagogik) 則藉此證明，教育不是一種兒童的活動，而是一種經由「教育」和「陶冶」的方式，所形成的一種自由的自我活動。

(三) 開始於當前

主要的目的在於促進教育政策、改革教育學和教育科學的發展，這可以從1960年代教育科學的擴張、傳統學校批判和教育改革批判的現象，看到第三次大

規模教育改革運動的興起。在這個階段的教育改革運動中，教育行動理論、社會科學經驗與歷史傳記學關係的確定，以及教育系統、政治系統與職業系統三者之間相互依賴關係的探討，都將成為核心的問題。而且，教師與學生關係的新觀點、教育領域中理論（Theorie）、經驗（Empirie）與實踐（Praxis）的關係，以及教育過程和陶冶過程成功的社會前提，都是此階段重要的問題。

三、改革教育的倡議、國家學校改革與現代教育科學的興起

Benner在《改革教育學的理論與歷史》一書的第三冊中，首先探討1945年之後德國改革問題的地位，包括介於教育系統（Bildungssystem）與政治系統（Politiksystem）之間決定的問題，教育與經濟、學校與宗教、教育與科學的關係，學校普通教育（Allgemeinbildung）和職業教育（Berufliche Bildung）的過渡，以及後代進入社會行動領域的問題。其次分析蘇聯占領區（Sowjetische Besatzungszone, SBZ）和德意志民主共和國（Deutsche Demokratische Republik, DDR）的國家學校改革與改革教育學，包括1945～1949年蘇聯占領區的學校改革和改革教育學；1949～1959年統一與分化緊張領域中的學校，說明十年制「多元技術學校」（Polytechnische Schule）的引進；1960～1970年社會主義系統中，在科學技術發展要求下，教育系統的現代化；1971～1989年服務於共產主義教育（Kommunistische Erziehung）的學校；1989～1990年的危機意識與改革的努力；最後闡述蘇聯占領區和東德的公共教育、陶冶、學校和學校改革的問題（Benner & Kemper, 2004）。

Benner在導論中首先主張，改革教育學與常規教育學交互影響現代的三項改革運動，也就是啟蒙運動和新人文主義的改革教育學、十九世紀到二十世紀到威瑪共和國結束的改革教育學，以及戰後兩德民主的學校改革具有理論史的重要性。改革教育學處理德國教育運動的發展，以及從那時起有關國家教育改革、改革教育倡議和教育科學三者關係的確定。其次，Benner介紹了這三項教育改革運動改變的問題地位，探討1945年之後德國教育改革、改革教育學和教育科學的情形（Benner & Kemper, 2004: 10）。其主要的問題包括下列三項（Benner & Kemper, 2004: 10）：（一）教育系統對於教育民主化有何貢獻，如何引導去解構根源於社會及其後來產生的不平等；（二）教育的科學化開啟何種機會，以及

其界限位於何處；（三）普通教育的學校系統對於職業教育和世代間關係的改變具有何種意義。這些問題在1945年之後改革之下的德國有許多爭議性的討論和不同的回答，在二次世界大戰後兩德的改革討論中，其答案存在著差異，這些差異不僅介於這些改革討論之中，而且可以從個別的改革階段得到證明。

接著，Benner探討了改革教育學、國家學校改革、教育科學理論發展和研究在蘇聯占領區和東德的演變，然後按照時間的順序介紹了國家的學校改革，其中，不僅涉及國家的倡議，而且有些是被選出的事件，它們是在研究中迄今很少被注意到的改革概念、取向和經驗的分析，也是極少在國家的範圍中被發展或是嘗試被引進的。在此顯示出國家教育政策本質上影響了教育系統的發展，而且在其中顯示出自我邏輯的影響，也設定了國家影響措施的界限。哪些教育改革倡議在教育系統的發展中實施，其影響是可以比較的，這些影響並非來自其與國家計畫的連結能力，而是有賴於它對現代教育系統的結構如何解釋，以及對其發展問題意義的改變。最後，Benner說明普通教育與學校結構關係的問題，這些問題來自第一次和第二次教育運動中改革教育學的發展和國家的教育改革，不僅決定了二次世界大戰後兩德的教育改革，而且也決定了新德國未來的發展（Benner & Kemper, 2004: 10-11）。

四、西方占領區和西德的國家學校改革和學校實驗

Benner在《改革教育學的理論與歷史》一書的第四冊中，首先探討西方占領區和西德國家學校改革、改革教育學和教育科學的發展。在導論中重複了前面著作三個階段教育運動的區分，在國家學校改革、改革教育的倡議和教育科學理論建構與研究的關係中，討論教育理論、陶治理論和學校理論（Theorie der Schulen）協調一致的問題。其提出的連結問題使得德國的第三個教育運動與前兩個教育運動有所不同，它與第三冊中戰後兩德發展的平行處理連結，而做為論述統一之後德意志聯邦共和國教育運動的基礎。其次，Benner研究了西方占領區和西德改革教育學、國家學校改革和教育科學理論發展與研究。在國家學校改革的重大事件之下，他探討了教育改革和教育制度的發展問題，並與改革教育的實踐相互參照。這些探究不僅分析了國家的倡議，也分析了選出的一些教育改革的概念、取向和經驗，探討其對國家改革措施的影響，不但指出國家教育政策對教

育制度的發展產生本質上的影響，而且顯示出自我邏輯的作用設定了國家影響措施的界限，這在改革教育倡議對教育制度發展的執行上也一樣有效，這種影響並非單獨來自於其與國家計畫的可連結性上，而是依賴於其對於現代教育制度結構如何詮釋，以及其發展問題意義的改變（Benner & Kemper, 2007: 11）。

Benner接著返回到導論的問題立場，去探討一些普通教育與學校結構關係的問題。Benner探討了改革教育學的發展和國家學校改革、教育運動、戰後兩德教育改革的確定、新德意志聯邦共和國與未來的發展，他認為，其中有下列幾個問題：

第一個問題是現代學校三個不同的階段，解釋學校與生活機構的差異，這種差異對學校組織教育的歷程和教學的歷程不只是建構的，同時也顯示出在學校與教學的兩端必須人為地被連結。

第二個問題是在教育和科學之間充滿了緊張關係，這種緊張關係經由矛盾在理論史的關係中被確定，而且被不同的論述所澄清，嘗試將教育建立在現代科學之上，或是在教育理論與科學問題之間加以區別。

第三個問題是普通人類教育與學校的普通教育存在著許多差異，最初和最後是無法等量齊觀的，但其視野因此而被定義。

第四個問題是現代學校從普魯士王國改革的概念化開始，就確定以降低社會的不平等為課題，但是不可避免地，也製造了新的不平等。

第五個問題是學校如何能夠如此的機構化，學校不是國家教育的功能化和教育國家的合法化，而是能夠做為一種在國家監督之下的公共教育制度發揮作用（Benner & Kemper, 2007: 11-12）。

伍、Benner 改革教育學的綜合評價

根據研究者對Benner改革教育學相關文獻的分析，其改革教育學具有下列幾項優點：

一、擴大改革教育學的探討範圍

「改革教育學」起源於歐洲大陸的德意志帝國，由哥廷根大學的教育學家

H. Nohl (1879-1960) 在1933年所創立。傳統的定義主張，改革教育學是一門研究十九世紀以來重要教育改革運動的學科，這些重要的教育運動包括藝術教育運動、鄉村教育之家運動、工作學校運動、青少年運動、學校改革運動、社會教育運動和進步教育運動等 (Böhm, 2000: 443-444)。Benner的改革教育學探討從啟蒙運動到現代，德國改革與實驗學校、國家學校改革和現代教育科學發展中理論與實踐的重要關係，以重建改革教育學、國家教育改革和教育科學理論發展與研究之間的發展與學習歷程。這種作法不僅擴大了改革教育學的範圍，也改變了改革教育學的意義，對當代改革教育學的發展具有重要的貢獻。

二、轉變改革教育學的撰寫方式

Benner指出，改革教育學的歷史撰寫 (Geschichtsschreibung) 有三種不同的形式 (Benner, 1998: 19-21; Benner & Kemper, 2001: 25-30)：

第一種是從歷史傳記學的觀點出發，致力於改革教育倡議者的論點，包括教育運動的發展、教育改革的理論與實際，以及國家教育政策的描述。而且，僅從「文化批判」(Kulturkritik) 或「教育理論」與「陶冶理論」的角度來進行政治社會的批判。

第二種是將「常規階段」與「改革教育的天真」按照個人的喜好安排，以便進行片面的描寫。這種方式容易偏愛教育改革倡議者，而忽略了教育改革的問題，並且會陷入改革階段描述錯誤和反省問題消失的危險當中。

第三種是在改革教育階段與教育常規狀態交替中進行教育科學歷史的建構，將教育理論與教育實際的討論做為對象，進行反省的和系統的歷史描述，並且探討現代教育科學中的哪些知識是出自於教育系統的改變，這些知識對於教育過程的觀察、引導和批判有何意義。

Benner的改革教育學融合了第一種和第三種撰寫方式，一方面從歷史傳記學的觀點出發，致力於改革教育倡議者的論點、教育運動的發展、教育改革的理論與實際和國家教育政策的描述；另一方面則是在改革教育階段與教育常規狀態交替中，進行教育科學歷史的建構，將教育理論與教育實際的討論做為對象，進行反省的和系統的歷史描述，並且探討現代教育科學中的哪些知識是出自於教育系統的改變，這些知識對於教育過程的觀察、引導和批判有何意義，可以幫助我們

瞭解改革教育學探討的問題和論述的重點，對於改革教育學撰寫方式的改善具有重要的貢獻。

三、澄清改革教育學的核心關係

有些改革教育學的著作只探討教育運動與教育科學的發展，忽略了他們與國家政策的關係，例如，Nohl的《德國教育運動及其理論》（*Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*）一書，著重在教育國民運動、教育改革運動、學校教育運動和教育理論關係的探討（Nohl, 1935），並未談論到國家政策與教育運動和教育科學發展的關係。而有些改革教育學著作只探討教育運動與國家政策的關係，但是，卻沒有將教育運動、國家政策和教育科學三者加以關聯，例如，H. Röhrs的《改革教育學》（*Reformpädagogik*）一書偏重在藝術教育運動、鄉村教育之家、青少年運動、工作學校運動、進步主義教育運動、道爾頓制或學校生活的個別化、世界教育運動的論述，雖然注意到改革教育學的批判、政治的立場、改革教育學做為現在發展的基礎、回顧、展望與發展的趨勢（Röhrs, 1979），但是，卻沒有將教育運動、國家政策和教育科學的發展連結，因此，無法有效地釐清教育運動、教育科學與國家政策之間的關係。Benner《改革教育學的理論與歷史》一書，不僅詳盡地探討了啟蒙運動時期到兩德統一後的各種教育運動，同時，也適切地融入教育科學各種理念的觀點，並且說明其對教育運動產生的影響；更難得的是，它能夠緊密地與國家政策的轉變結合，反思國家政策對教育運動和教育科學發展的影響，探討教育運動、國家政策與教育科學之間的關係。

四、充實改革教育學的實質內涵

在改革教育學的探討中，有些學者只注重十九世紀和二十世紀的教育運動，忽略十八世紀和二十一世紀教育運動的探討，這使得改革教育學的內涵顯得相當不完整，對於改革教育學的發展有不利的影響。例如，Oelkers的《改革教育學》（*Reformpädagogik*）一書偏重在十九世紀和二十世紀教育運動的分析（Oelkers, 1989），對於十八世紀和二十一世紀的教育運動完全沒有談到，使得改革教育學的內涵非常不完整。又如，M. Winkler主編的《具體的改革教育

學》（*Reformpädagogik konkret*）一書，側重在蒙特梭利學校、耶納計畫學校、佛雷納學校、鄉村教育之家和華德福學校等二十世紀教育運動的探討（Winkler, 1993），卻忽略了十八世紀、十九世紀和二十一世紀教育運動的介紹。Benner《改革教育學的理論與歷史》一書，從啟蒙運動開始到現在，詳細地介紹和分析不同時期的教育運動，至今還沒有一本著作的論述能夠超越。在Benner的改革教育學著作中，可以找到各種德國教育運動的分析和評述，而且蒐集了大量的改革教育學文獻，充實了改革教育學的內涵，可以說對改革教育學的研究有相當大的貢獻。

五、指出教育改革運動的成敗得失

過去許多改革教育學的著作不是注重教育改革歷史的描寫，就是注重教育改革運動的說明，或者強調教育科學理論的影響，很少能夠兼顧三者關係的探討，並且融入國家政策因素的論述，指出教育改革運動的成敗得失。例如，Scheibe的《改革教育運動》一書，也偏重在教育改革運動和教育科學理論的探討，而比較忽略國家教育政策的研究（Scheibe, 2010）。又如潘慧玲主編（2005）的《教育改革：法令、制度與領導》一書，偏重在國家教育政策與教育改革運動的探討，而比較忽略教育科學理論的研究。再如，S. J. Ball的《教育改革：批判與後結構主義取向》一書，則偏重在國家教育政策與教育科學理論的探討（Ball, 1994），而比較忽略教育改革運動的研究。綜合而言，前述這些著作雖然有的談到教育改革運動與教育科學理論，有的探討國家教育政策與教育改革運動，有的注重國家教育政策與教育科學理論，但卻都未能分析教育改革運動的成敗得失。而Benner的改革教育學則能兼顧這些面向的探討，將其整合起來做為改革教育學研究的方向，並且指出教育改革運動成敗的原因。Benner在《改革教育學的理論與歷史》一書中，分析許多教育改革運動的成敗得失，不僅探討各項教育運動產生的時代背景和政經因素，詳述教育改革運動的經過，指出該項教育改革運動的理念，釐清教育改革運動與國家政策，而且也說明受到何種教育科學理論的影響，這種改革教育學的觀點可以提供各項教育改革運動成敗的經驗，做為他國從事教育改革活動的參考，以解決各國所遭遇到的教育改革問題。因此，Benner改革教育學不僅具有建構教育改革理論的參考價值，而且對於教育改革活動的推展

相當重要。

但是，Benner的改革教育學仍然存在著下列幾個問題：

一、誤解教育學典範之間的關係

Benner應用Kuhn的科學哲學典範理論來說明教育科學的演變，將教育學區分為「常規教育學」和「改革教育學」。但是，Kuhn的科學哲學典範理論主張不同的科學典範之間有取代的現象，例如，Einstein的現代物理學典範可以取代Newton的古典物理學典範（Kuhn, 1996）。這種觀點意味著改革教育學的教育典範將取代常規教育學的教育典範，然而，在教育學領域中不可能有典範取代的現象，因為不同的教育典範都有其存在的價值，無法完全由另一個教育典範所取代。即使是自然科學領域的典範，也無法由一個典範取代另一個典範，亦即，華德福學校（Waldorf Schule）無法完全取代傳統公私立學校、R. Steiner的教育理論不可能完全取代Herbart的教育理論。因此，Benner誤解教育學典範之間的關係，其改革教育學引用Kuhn的科學哲學典範理論也有相同的問題。

二、偏重德國改革教育學的論述

Benner的改革教育學比較偏重德國教育運動、國家政策和教育科學的關係，側重在德國教育運動的論述，例如，普魯士王國的國家主義教育運動、泛愛主義學校運動、康拉第主義學校運動，而忽略其他國家教育運動的介紹，例如，美國的進步主義運動、英國的夏山學校運動、法國的新教育運動。Benner的改革教育學不同於Röhrs或Oelkers的改革教育學，Röhrs和Oelkers的改革教育學對於世界其他國家的教育運動都有詳盡的論述（Oelkers, 1989; Röhrs, 1979），可以說比較能夠兼顧德國改革教育學和外國改革教育學的內容；而Benner的改革教育學屬於德國改革教育學，比較忽略外國改革教育學的介紹，這是Benner改革教育學的限制，也使得Benner的改革教育學限制在德國教育運動的探討，忽略了其他國家重要教育運動的研究。

陸、Benner 改革教育學的重要啟示

綜合前面所述，Benner的改革教育學對我國教育學術有下列幾項重要的啟示：

一、教育改革理論的建構必須兼顧教育運動、國家政策和教育科學的探討

過去我國教育改革活動的推展，往往只從國家政策或教育運動本身出發，例如，九年國民義務教育的實施和九年一貫課程的改革，都缺乏教育科學的理論做為基礎，因此，無法達到教育改革理想，經常陷入頭痛醫頭、腳痛醫腳的困境（楊深坑，1988：84），無法真正地對症下藥，解決教育實際的問題，造成教育改革活動的成效不彰，深受社會大眾的詬病。過去，我國的教育改革或是由政府自上往下推動，或是由民間從下往上推動，或是由學者自發性地倡導，教育改革活動可說是相當興盛，但卻比較忽略教育科學理論的連結，因而造成教育改革成效不彰的問題。Benner的改革教育學打破過去教育改革理論建構的窠臼，緊密結合教育運動、國家政策和教育科學等三者，這種作法可以提供我國做為建構教育改革理論的參考。兼顧教育理論與教育實際的面向，對我國教育改革理論的建立相當具有意義。具體而言，我國學者在建構教育改革理論時，應該將教育運動、國家政策和教育科學三者緊密結合起來，如此才能真正地兼顧教育理論與教育實際，建立更完善的教育改革理論，並且有效地指引教育改革活動的推展，達成教育改革的理想。

二、教育改革活動的推展必須以國家政策的方向和教育科學的理論為基礎

根據謝文全（2005）的分析，一般教育改革可以歸結成三大改革層面，亦即學校制度、課程教學和行政措施。但是，這些教育改革的層面都僅只注重教育實際問題的解決，而忽略教育理論方面的反省批判。過去，我國各項教育改革活動的進行，例如，小班小校的政策和綜合中學的政策，往往僅從國家政策的方向

出發，忽略以教育科學的理論為基礎，因此，在改革的過程中經常出現錯誤，造成朝令夕改和配套措施不足的問題，不僅受到社會大眾的質疑，而且影響教育改革活動的成效。Benner的改革教育學指出，許多成功的教育改革運動都有其教育科學的理論基礎，例如，耶納計畫學校改革運動以Petersen的教育科學理論為基礎；華德福學校改革運動以Steiner的人智學教育學為基礎；歐登森林學校改革運動以P. Geheeb的教育理論為基礎，這種觀點可以做為我國進行教育改革活動的參考。因此，未來我國教育改革活動的推展應該配合國家政策的方向，而國家政策方向的制定則應該奠基在教育科學的理論上。具體而言，國家教育研究院不僅應該設立教育技術應用研究所，也應該設置教育科學理論研究所，從事教育科學的理論研究，以做為我國政府制定教育政策的參考。

三、教育改革歷史因素的研究應該受到重視，以做為推動教育改革的參考

教育改革運動的興起通常與當時的政治情勢、社會狀況、經濟發展和文化交流有關，由於國家政治發展的需要，政治人物經常藉由教育改革活動的提倡，改善國家制度的缺失，促成國家政治的穩定發展。其次，社會狀況的需要也會影響教育制度的變革。許多教育改革運動的興起，與社會要求倫理道德的改善，或是滿足社會大眾接受教育的權利有關。再者，國家經濟發展的現況也對教育制度的興革具有決定性的力量，特別是教育國家化之後，整個國家經濟發展的狀況深深影響教育的改革。另外，文化的交流也使得教育制度受到不同文化觀念的挑戰，隨時有可能因為批評的反省，造成教育改革活動的興起（梁福鎮，2004）。由此可見，教育改革深受整個國家政治、社會、經濟、文化等因素的影響。但是，教育改革運動的探討不應該侷限於這些因素，而應該重視教育改革歷史因素的分析，是以，各種教育改革歷史因素的研究依然有其價值，應該重新獲得大家的重視，如此才能幫助我們釐清問題，瞭解其來龍去脈，有助於教育改革活動的進行，達成教育的理想。具體而言，我國各級研究機構應該加強教育科學的理論研究，特別是教育改革歷史因素的探討，因為這類研究能夠讓我們瞭解過去教育問題的癥結，以及各種方案計畫的利弊得失，可以做為未來推動教育改革的參考，所以相當值得我們重視。

柒、結語

總言之，Benner的改革教育學深受Rousseau教育學思想、Kant批判哲學、Herbart普通教育學、Humboldt語言哲學、Hegel辯證哲學、Schleiermacher教育理論、Fink存在現象學、Derbolav實踐學和Kuhn科學哲學的影響，Benner的改革教育學注重「改革教育學」與「常規教育學」的關係、教育學與政治學的關係、改革教育學歷史書寫的形式、現代教育學在德國的發展、教育運動與現代改革教育學、改革教育的倡議、國家學校改革與現代教育科學的興起、西方占領區和西德的國家學校改革和學校實驗等問題的探究，具有擴大改革教育學的探討範圍、轉變改革教育學的撰寫方式、澄清改革教育學的核心關係、充實改革教育學的實質內涵，以及指出教育改革運動的成敗得失等優點，但是，也存在著借用Kuhn科學哲學典範理論和忽略其他國家教育運動之探討等問題。其對我國教育學術上的重要啟示，包括教育改革理論的建構必須兼顧教育運動、國家政策和教育科學的探討，教育改革活動的進行必須以國家政策的方向和教育科學的理論為基礎，當前許多教育改革運動並非突然出現，而是深受過去教育科學理論的影響，因此，教育改革歷史因素的研究應該受到重視。儘管Benner的改革教育學存在著一些問題，但是，其改革教育學的觀點仍然可以做為我國建構教育改革理論和進行教育改革活動的參考，在學術研究和教育實務上，值得我們重視。

DOI: 10.3966/10288708201203002

參考文獻

李奉儒（2004）。*教育哲學：分析取向*。臺北市：揚智。

[Lee, F.-C. (2004). *Philosophy of education: Analytical approach*. Taipei, Taiwan: Yang-Chih.]

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.-C. (2004). *Reform pedagogy: The study of origin, contents and problems*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]

梁福鎮（2006）。*教育哲學——辯證取向*。臺北市：五南。

- [Liang, F.-C. (2006). *Philosophy of education: Dialectical approach*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 梁福鎮（2009）。普通教育學——人物與思想。臺北市：師大書苑。
- [Liang, F.-C. (2009). *General pedagogy: People and thoughts*. Taipei, Taiwan: Shita Bookstore.]
- 馮朝霖（2006）。為誰辛苦為誰忙？論教育學術發展策略與理論本土化。研習資訊，23（6），33-37。
- [Fong, T. -L. (2006). For whom so hard and busy? On developmental strategies and theoretical localization of educational academic. *Inservice Education Bulletin*, 23 (6), 33-37.]
- 楊深坑（1996）。序。載於中華民國比較教育學會（主編），教育改革——從傳統到後現代（頁 1-2）。臺北市：師大書苑。
- [Yang, S.-K. (1996). Preface. In Chinese Comparative Education Society-Taipei (Ed.), *Educational reform: From tradition to postmodernity* (pp. 1-2). Taipei, Taiwan: Shita Bookstore.]
- 楊深坑（1988）。理論・詮釋與實踐。臺北市：師大書苑。
- [Yang, S.-K. (1988). *Theory, interpretation and practice*. Taipei, Taiwan: Shita Bookstore.]
- 潘慧玲（主編）（2005）。教育改革：法令、制度與領導。臺北市：心理。
- [Pan, H.-L. (Ed.). (2005). *Educational reform: Law, system and leadership*. Taipei, Taiwan: Psychological.]
- 簡成熙（2004）。教育哲學：理念、專題與實務。臺北市：高等教育。
- [Chien, C.-H. (2004). *Philosophy of education: Ideas, topics and practice*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 謝文全（2005）。教育行政學。臺北市：高等教育。
- [Hsieh, W.-C. (2005). *Educational administration*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 蘇永明（2006）。主體的爭議與教育。臺北市：心理。
- [Shu, Y.-M. (2006). *Debate of subject and education*. Taipei, Taiwan: Psychological.]
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Philadelphia: Open University Press.
- Benner, D. (1966). *Theorie und Praxis. Systemtheoretische Betrachtungen zu Hegel und Marx*. Wien, Österreich: R. Oldenbourg Verlag.
- Benner, D. (1986). *Die Pädagogik Herbarts*. München, Deutschland: Juventa Verlag.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik*. München, Deutschland: Juventa Verlag.
- Benner, D. (1998). Die Permanenz der Reformpädagogik. In T. Rülcker (Hg.), *Politische Reformpädagogik* (pp. 15-36). Bern, Schweiz: Peter Lang Verlag.

- Benner, D. (1991). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Benner, D., & Kemper, H. (2001). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*. Weinheim, Deutschland: Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D., & Kemper, H. (2002). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim, Deutschland: Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D., & Kemper, H. (2004). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR*. Weinheim, Deutschland: Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D., & Kemper, H. (2007). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.2: Staatliche Schulreform und Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und der BRD*. Weinheim, Deutschland: Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D., & Schmied-Kowarzik, W. (1967). *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik I: Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik*. Ratingen, Deutschland: Henn Verlag.
- Böhm, W. (2000). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart, Deutschland: Alfred Kröner Verlag.
- Danner, H. (1994). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München, Deutschland: UTB Verlag.
- Derbolav, J. (1969). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. In S. Oppolzer (Hg.), *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft* (Band. 1.) (pp. 119-158). München, Deutschland: Ehrenwirth Verlag.
- Fink, E. (1987). *Existenz und Coexistenz: Grundprobleme der menschlichen Gemeinschaft*. Würzburg, Deutschland: Königshausen + Neumann.
- Herbart, J. F. (1986). *Systematische Pädagogik* (Herausgegeben von Dietrich Benner und Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Hg.). Stuttgart, Deutschland: Klett-Cotta Verlag.
- Herbart, J. F. (1991). *Sämtliche Werke* (Herausgegeben von Gustav Hartenstein, Hg.). 12 Bände München, Deutschland: Mikrofiches Verlag.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lenzen, D. (2001). Dreißig Jahre Benner. Eine bibliometrische Analyse der Rezeption von Schriften Dietrich Benners in der Zeitschrift für Pädagogik von 1970 bis 2000. In S. Hellekamps, O. Kos, & H. Sladek (Hg.), *Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für*

- Dietrich Benner zum 60. Geburtstag* (pp. 254-276). Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Nohl, H. (1935). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (1. Auflage). Frankfurt/M., Deutschland: Vittorio Klostermann Verlag.
- Oelkers, J. (1989). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (1. Auflage). München, Deutschland: Juventa Verlag.
- Röhrs, H. (1979). *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt* (1. Auflage). Weinheim, Deutschland: Deutscher Studien Verlag.
- Scheibe, W. (2010). *Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung* (3. Auflage). Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Schmied-Kowarzik, W. (1974). *Dialektische Pädagogik*. München, Deutschland: Kösel Verlag.
- Winkler, M. (Hg.). (1993). *Reformpädagogik konkret*. Hamburg, Deutschland: Bergmann + Helbig Verlag.