

朱啓華

探討德國教育學者Wolfgang Klafki教育理論之轉向 71

教育研究集刊

第四十八輯第三期 2002年9月 頁71-92

探討德國教育學者Wolfgang Klafki教育理論之轉向

朱 啓 華

摘 要

本文主要在探討德國教育學者Wolfgang Klafki (1927-) 教育理論的轉變過程。雖然，他由精神科學的教育學，轉變為批判理論導向的教育學，所使用的語言及關注的焦點有明顯的不同，但其思想發展並非斷裂性的，而是具有延續性。

關鍵字：範疇教育理論、批判-建構的教育科學、範例原則

本文作者為德國杜賓根大學博士候選人

通訊之電子郵件為：shu-mei.chang@student.uni-tuebingen.de

投稿日期：2002年4月30日；採用日期：2002年8月6日

The Transformation of W. Klafki's Theory: from humanism to Critical Theory

Chi-Hua Chu

Abstract

In this paper I want to discuss the transformational process of educational theory of German pedagog Wolfgang Klafki. Although the languages and the focuses in his theoretic direction from humanistic- to critical theory-oriented are different, the development of his thought is not fragmental, but continuous.

Keywords: transformational process, theoretic direction, humanistic, critical theory, Wolfgang Klafki

Chi-Hua Chu is the Ph.D candidate of Tuebingen University, Tuebingen, Germany.

E-mail address: shu-mei.chang@student.uni-tuebingen.de

Manuscript received: Apr. 30, 2002; Accepted: Aug. 6, 2002

壹、問題形成

本文主要在探討德國教育學者Wolfgang Klafki (1927 -)的教育學。值得注意的是，身為德國二次戰後重要的教育學者¹，其教育理論的發展是建立在兩種不同學說的基礎上。早期受業於精神科學教育學 (geisteswissenschaftliche Pädagogik) 學者門下，以精神科學為導向，在60年代後則以批判理論為基礎發展出自己的批判教育學 (kritische Pädagogik)。批判教育學學者常批評傳統精神科學教育學，認為其缺乏對社會的反省。並且未經批判即接受傳統及權威 (Mollenhauer, 1964: 665-667)²。這顯示了批判教育學與傳統精神科學教育學的差異，特別是在對社會環境與權力關係的反省上。筆者在此想深入的問題是：既然兩種學說取向差別很大，那麼Klafki學說的轉變，或者說其在教育理論上的轉換，是否呈現斷裂的關係？

這樣的問題意識源起於德國精神科學教育學學者Wilhelm Flitner (1889-1990) 對德國教育學典範轉換的斷言。Flitner在1976年的一篇演講稿「從前瞻性的角度回顧教育學」 (*Rückschau auf die Pädagogik in futurischen Absicht*) 中，引用 Thomas Kuhn對自然科學典範轉移的觀點：Kuhn最早使用「典範轉移」來形容自然科學研究方向的轉換。他認為自然

註 1：Wolfgang Klafki是二次戰後重要的德國教育學者。在理論方面，他所提出的教學理論 (Didaktik) 深刻影響了德國教學理論的發展。尤其是他與「柏林教學理論家」 (Berliner Didaktiker) 在60年代的辯論更是在德國教學理論史上不可忽略的一部分。在實踐方面，Klafki 70年代主導了Hessen一邦的教育改革，90年代則是德國最大邦Nordrhein-Westfalen的學校改革委員會成員。換言之，Klafki不只是個理論家，亦是實踐者。他的教育理論是推動教改活動的基礎。

註 2：Mollenhauer是德國最早的批判教育學學者。其在1964年所發表的這篇文章被Tenorth視為「批判教育學的誕生」 (Tenorth, 2000: 20)。但是Mollenhauer的學說仍具有精神科學教育學的觀點。換言之，他橫跨了德國兩種教育學的典範，但是其轉換的過程，影響其轉換的因素以及調和兩者的方式，筆者認為不若Klafki清楚，也因此不以Mollenhauer而以Klafki為討論對象。

科學的演進是斷裂式的，並非延續性的發展。當舊的知識典範其原先使用的語言及方法再也無法解決新的問題時，就相應產生新的語言與假說來解決問題，新舊典範之間並無關聯性。Flitner認為德國教育學的演進也具有自然科學知識發展的特性：

「其（筆者按：教育學）對問題的興趣與使用的語言有巨大的改變，這改變不是建立在將研究開始時所獲致的結果再多方考量而持續發展，而是突然間如流行或瘟疫般的蔓延開來。科學活動的企圖也在事先缺乏清楚可見的理由下，全面性的改變」（Flitner, 1976: 2）。

Flitner所提出的對德國教育學發展概括性的論斷，是否適用所有的德國教育學者實在有待商榷。以Klafki來說，其後期的批判教育學，是否承接了先前精神科學教育學的觀點或是與之完全無關？仍是有待深究的。本文試圖指出Flitner的論點並不能用來說明Klafki教育學的轉向。因為Klafki的立論方向雖然改變，使其使用的語言及關注的問題上有所不同，但是其學說的發展是具延續性的。亦即批判教育學的核心思想，是以精神科學教育學為前提繼續發展出來的。

本文論述的方式是先對Klafki前期的範疇教育理論加以分析，這時期是以精神科學教育學為主要方向；其次是描述促使其學說轉向的重要因素：社會的變遷以及學說本身的缺失，此時期開始轉變的重要指標顯示在其對學校教育，尤其是對學制的批評上；接著描述其後期發展出的「批判—建構的教育科學」，由此指出Klafki早期的學說如何在後期學說中繼續承接而發展；最後加以總結。

貳、範疇教育理論

Klafki的教育觀點是由一項問題意識出發：探討在什麼條件下，一個人才能被稱為有教養的人（ein gebildeter Mensch）。由此Klafki發展出其早期的教育學說，並將之稱為「範疇教育理論」（Theorie der kategorialen Bildung, 1959-1968）。這名詞的出現在他1959年出版的博士論文「基礎事物的教育學問題及範疇教育理論」（Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung）中。「基礎事物」在此指的是學科的原理原則，比如說物理、化學或數學的公式定理。範疇教育理論指的是學生（主體）與學習內容（客體）間相互開展的過程。這可由其對教育的定義看出。Klafki認為教育是：

「這樣的現象，在其中我們……直接地將主體的（形式的）與客體的環節所形成的同一體加以內化。教育是一個物體或精神的實體，為一個人所呈現的開展狀態（就客體的面向而言）；這指的同時也是：這個人為這個實體所呈現的開展狀態（就主體的面向而言）。」（Klafki, 1963: 29）

Klafki在此提的雖是教育的定義，若與他在後來對其教育理論的再闡述相比較，可發現這裡對教育的定義指的即是對範疇教育的定義。在此定義中可發現，對Klafki而言，教育或學習的歷程是主體（學習者）與客體（學習內容）間交互開展的歷程。Klafki的交互開展是何意義？在回答此問題前，要先了解其教育理論是基於何種立場所提出的。對Klafki而言，他的理論主要不只要發展自己的學說，也是要解決傳統教育理論的問題。換言之，其範疇教育理論是建立在對傳統教育觀點的批判上。一方面接受，同時又揚棄傳統的教育觀點。這使得在對範疇教育理論進行探討之前，有必要先了解其對傳統教育理論的批評。

Klafki將過去的教育理論分為實質的與形式的教育理論（materiale und formale Bildungstheorien）。在實質的教育理論中是以教學內容，即客體為重點。與此相對的即是以學習者，即主體為重點的形式教育學說。Klafki將實質的教育理論分為兩個討論方向，分別是學科主義式的（szientistisch）與古典式的（klassisch）。前者主張只有個別的科學，如物理、化學、歷史等為學習內容，教材的編纂要依照學科本身的知識體系進行。這類說法的問題在於並不是每個學生都要成為學科專家。所以若只是依學科本身的系統來組織教材，將忽略學生的學習興趣，以及學習內容與學生生活世界連接的可能性。至於古典的實質教育理論則強調學生對古代經典的學習，其問題在於這些經典與學生生活世界可能造成的脫節。比如說「民主」這觀念在古經典中很難有和當今社會直接關聯的具體說法（Klafki, 1963: 32）。這些均顯示，實質的教育觀點其缺失在於未將學習主體納入思考。

Klafki則把與此相對的形式教育理論，區分為功能性的以及方法式的教育觀點（funktionale und methodische Bildung）。功能性的教育觀強調的是學生能力的開展，尤其是透過數學及古典語言的學習（Blankertz, 1982: 104）。這觀點的缺點在於將能力（Kraft）過於抽象化，忽略學科間的差異，比如透過數學學習與拉丁文學習所得出的邏輯推理能力是不同的，數學推理能力強，不等於學習拉丁文就容易，也就是說，能力的開展和學科本身內容有密切關聯，而不是透過某些學科就能全面達成。另一方面，方法的教育理論重視在學習的過程中，教導學生某些學習方法，由此使學習者日後面對新的問題情境時，能加以運用，自主的解決問題（Klafki, 1966: 36）。Klafki認為，這類觀點的問題同樣也忽略了學習內容的歧異性，學習方法與內容間具有關聯性，某些特定的內容需要特定的方法，很難發現可以適用於任何情境中的方法。這些分析顯示，形式的教育學說其問題出在忽略了學習內容的差異性。在對傳統教育理論批評後，Klafki試圖藉由範疇教育的理論，來調和傳統教育理論中或偏主體或偏客體所產生的問

題。首先就客體而言，學習必定要有學習內容才可能產生，該學什麼，以及教材如何安排，是Klafki教育理論所關注的重點。針對此問題，Klafki提出了其對學習內容分類的標準，亦即基本原則（Fundamentale）、基礎原則（Elementare），以及範例原則（Exemplarische）（Klafki, 1961: 123）：

- 1.基本原則：知識中最普遍的原則，根本的經驗（譬如政治的、歷史的、科技的或數學的經驗。）
- 2.基礎原則：指的是在上述基本原則中的公理或公式。
- 3.範例原則：指的是具體的事物，但同時又具有傳遞原理原則的功用。

筆者試以具體的例子說明Klafki這三個學科的組織原則。首先最普遍的原則與根本經驗指的是依據不同的根本經驗，形成不同的學科分類，像數學、物理、歷史等等；其次在這些個別不同的科目中所包含的原則，比如加減乘除是屬於數學課中的基礎，或是歷史課中德國近代史從威瑪共和經第三帝國到兩德統一的內容；至於範例的學習，則是將這些抽象的原則加以具體化。比如加法可以用具體事物如「兩棵樹加兩棵樹等於四棵樹」的實例加以說明。或是在歷史課中，以希特勒為具體實例，說明其在威瑪共和國進入第三帝國其所扮演的角色，以闡釋德國歷史的演進。Klafki希望實例的引用與學習者的生活世界有密切相關。

對Klafki而言，這些學科組織原則中最重要的是範例原則。因為他不只提供了一個學生具體可理解的對象，減輕學生學習的困難，它更是一個學科中原理原則具體化的結果。這指的是當學生學了某些例子，他認知到的不只是此一個例子，而是與之相關的原理原則。換言之，透過範例的學習，使學生得以進入知識系統中，亦即範例提供了一個進入知識體系的入口：比方透過具體實例學生學到加法的原則，而加法又是乘法的基礎，如此可以使學生從加法深入到乘法；又如經由希特勒的例子，學生認識到他與二次大戰的關係以及戰後德國分裂的原因及情況。因此由個別例子的學習，使學生可以學到學科中知識系統的關聯性，對Klafki來說，這即是客

體的自我開展，或者說「客體為主體而開展」；另一方面，由於範例是與學習者的生活世界相關，因此對學習者本身來說，這些內容並不是很難了解，也就容易引發學生學習的動機與興趣。在這點上即是Klafki所說的「主體為客體開展」。

Klafki的範疇教育理論避免了傳統教育學說偏於主體或客體的問題，並且由於在學習內容上是以範例作為教材組織的原則，著重與學習者生活世界的關聯性，所以可以免除實質的教育理論而忽略學習者的問題。另一方面，也因為不膨脹傳統語言學科（拉丁文、希臘文）對學生學習能力陶冶的重要性，所以也能避免形式教育學說的問題。

由上述對範疇教育理論的分析可以發現，對Klafki來說，一個有教養的人是能理解世界的人。之所以如此，是因為他強調主體與客體間的交互開展性，學習內容本身具有的開展性，使得學習者學到某些基礎知識，以此為出發，進一步連結相關題材。這種過程不斷延續，使得學習者視野不斷擴大，而更加認識與了解世界。再者，學習者也會對世界投射出自己對認知對象的理解方式，而豐富了對象世界的內容。這種以對世界的理解作為教育目標的觀點，即是精神科學教育學者Eduard Spranger（1882-1963）的教育思想重心。他提到：

「每個文化領域即承載著自我延續的動力。此文化領域的成長是透過無數世代與社會的關聯中，由孤寂的靈魂（筆者按：即指人）所締造的價值被引入文化的客觀世界中。文化領域之所以能保存下來，在於其價值圖像又再度被轉化到主體的體驗與行動中。每項文化創造物自動會釋放出教育的意願。」（Spranger, 1923: 141）

這段引言顯示，人創造出文化，這些雖是外在於人的成果，但人同時又將這些對象內在化，再以這內化的對象進行對外在世界的創新或詮釋，

而豐富對象世界的內容，這些又再影響到人本身，成爲一種循環。因此文化與人本身是相互影響的，而文化若要延續與開展，只有透過教育的途徑。這指出教育傳遞了文化中的價值，學習者的學習就保持了這些客觀的文化。當學習主體對這些文化作新的詮釋時，文化就會有創新的面向出現。因爲Spranger探討教育與文化之間結構上的關聯性，所以Oelkers 和Schulz 將他的教育學說又稱爲文化教育學（Oelkers & Schulz, 1984: 9-10）。Klafki的範疇教育理論可說是Spranger 觀點的延伸。這也是何以Dieter Lenzen將Klafki視作德國二次戰後精神科學教育學第三代的代表人物之一（Lenzen, 1994: 26）。然而，也正如Lenzen所指出的，精神科學教育學雖然在二次戰後在德國再次恢復其如同戰前的重要地位，但這卻只是迴光返照。60年代的社會變動，使得這些精神科學教育學者不得不反省其學說的問題，一方面將原初意義下 Spranger, Litt, Nohl及 Flitner開展出的教育學說加以轉化，另一方面則接受批判理論的關點而開展另一面向的教育理論（Lenzen, 1994: 26）。

接下來即對Klafki教育理論的轉變加以討論。

參、轉向期（1968-1970）

Klafki在一篇訪問稿中陳述其教育概念的轉變（Klafki, 1991: 153-191）。這些原因可以大致歸納爲兩個主要面向：一個是Klafki與其他教育學者，主要是Peter Roeder的論戰；再者是對當時德國社會環境改變所做的反應。

Roeder對Klafki的批評主要是針對他1959年的博士論文「基礎事物的教育學問題與範疇教育之理論」所提出的，這篇書評發表在1967年的教育期刊《德國學校》（Die deutsche Schule）中。Roeder在這篇評論中，首先認爲Klafki的教育理論並未反省社會因素在教育過程中所造成的影響。他舉Diesterweg（1790-1866）爲例。Diesterweg之所以強調數學及自然科學的教學，是因爲他認爲每個個人要經過思考的歷程來達成其本分

(Bestimmung)。對Roeder而言，這種說法是對個人主體性的贊同，這也只有將之關聯到當時對主體自主性壓抑的社會脈絡中才能理解(Roeder, 1961: 573)。也就是說，對一個教育學者思想的詮釋及理解，應當在其所處的歷史及社會背景下才能掌握其意義。他認為，Klafki雖對傳統教育理論加以反省，但也只是在他自己的教育理論下對這些傳統的教育學說解釋，沒有對其背後的社會環境加以省思(Roeder, 1991: 573)。另一方面，由於Klafki在教材的組織安排中，極重視其與學習者生活世界的銜接，但Roeder認為，若依Klafki在範疇教育的觀點，容易造成社會既有的區隔透過教育管道的分級更加深化。這是因為若依Klafki對學習內容的安排，將會使教材只重視與其生活世界的關係，會忽略學生另一種發展可能性的開展。在此情形下，農夫或工人的子女將只會熟悉與其生活背景有關的知識。與此無直接關聯的內容就無法被其所掌握。凡此，均是Klafki範疇教育在忽略對社會因素反省所可能造成的問題。

Klafki對Roeder批評的回應也在同一年的同份期刊中刊登，Klafki認為，在其教育理論中雖然對於教育與社會的關聯性並未清楚的表達，這並不表示他忽略兩者間的關係。為了對此加以說明，Klafki引用在其被Roeder所批評的論文中所提到的話：

「必須要認清人類群體具體的精神以及社會處境，特別是認清其特殊的教育情境，才能了解為何特定的內容正好對某些人而言能作為教材並具有教育價值，對其他的人卻沒有。」(Klafki, 1961: 588)

這引文顯示，在Klafki的這本書中有注意到社會情境在教材安排中的地位。為了強化對Roeder的反駁，Klafki也對其教育理論補充說明。他認為儘管教材關係到學習者當時的生活世界，但這種關聯性卻只是暫時的，在學習的過程中，學生將來還是要被引導到精神的面向上(Klafki, 1961:

584)。這指的是，教材雖強調其與學習者生活世界的相關，但在學習歷程中，不會局限在特定的生活面向上，而會使學習內容的範圍逐漸擴大，以開拓其知識視野。

對於Klafki的答覆，Roeder在1962年又在《德國學校》上發表其看法。由於討論的焦點仍集中在對Klafki教育理論與社會因素間的關係上，因此不再詳述。但值得再述的是，Klafki是否真的將社會與教育間的互動表達在其教育觀點中。若從Klafki為其立場的答辯中，實可看出，其也只是主題般的指出社會因素不應被忽視，至於其觀點如何在範疇教育的理論中推衍出來，或者說，社會因素的影響如何藉由範疇教育之概念得到解決，很難由其教育學說中找到答案。

另一項影響Klafki改變教育理論的原因是社會環境的改變。這種變化是經由多種因素而導致的：參與Hofgeismar研究團體的活動、學生運動，受Bernstein著作的影響，與教育經濟學者的辯論，與Wolfgang Abendroth, Heinz Maus及Werner Hofmann等人接觸，和民主科學家聯盟的建立（Klafki, 1991: 184-185）。其中與Klafki教育觀點的改變有較直接關係的是參與Hofgeismar的討論團體以及學生活動的影響。在前者，Klafki接觸到當時在教育學院或大學中教育系或社會系的助教和講師。在參與討論中，Klafki發現社會因素在教育歷程中的重要，而試圖將社會學，尤其是批判理論引進其教育概念中。這可以在其1970年後提出的新教育理論看出。除此之外，1968年學生運動也是個重要因素。當時因為大學院校學生人數過多，日益增多的教材，階層分明的大學結構使得學生自治無法落實，父權管理式的教授治校以及學生在學習過程中不受重視等因素而引發學生運動（Masthoff, 1981: 10）。對當時的學生而言，這些情況顯示的不只是大學不民主的結構，同時也是當時社會陳舊，不民主反映在教育體制的象徵（Masthoff, 1981: 10-11）。對學生來說，所要改革的也就不只是是當時的大學，德國社會本身也是其改革訴求的對象。也因而當時的學運和德國的工會連結，進行社會與教育體制民主化的改革。

面對社會全面民主化的要求，以及與Roeder的辯論過程，Klafki開始修正其教育理論。但這種轉變在1970年之前仍未系統化，而只能看出其開始進行轉化的跡象。這種轉變可以透過他對德國中等學校學制的反省可以更清楚看出。其1959年的著作《基本事物的教育學問題及範疇教育之理論》中，Klafki雖提及中等學校分流的問題，但他更強調學習內容在學校所扮演的角色。他認為在50年代末期出現的社會民主化有助於對教育機會均等的要求以及特權與階級偏見的消除。這些訴求是可以透過學習教材的組織而達到。按Klafki在範疇教育理論的構想，學習內容一方面要符合不同學校類型學生的差異性，另一方面也要顧及民主社會的要求，亦即同一社會中的成員應當學習何種共同的內容，才能產生共同的整體意識，日後在討論問題時，同樣的焦點與溝通的可能性（Klafki, 1959: 395）。換言之，民主社會的基本條件，成員有共同的認識基礎並進行問題的討論。是Klafki在此時試圖由教材安排的方式要解決的問題。然而這也凸顯出，Klafki對學校類型差異的問題並未再加討論，而只是認為學校分流所造成的學生溝通的界限以及社會民主化的問題，能藉由學習內容的組織被解決。Klafki在歷經60年代社會的變動後，改變了原本對學校教材的討論焦點，並把重心放在對德國中等學校三分制的探討上。這顯現在Klafki（1968）在《教育學學報》（*Zeitschrift für Pädagogik*）一篇標題為〈綜合學校——一個必要的嘗試〉（*Gesamtschule-ein notwendiger Versuch*）一文中。Klafki在文中一開頭即指出（Klafki, 1968: 103）：

「當整合性的綜合學校能達成為其辯護者所設定的目標，那麼它將是在教育上最具影響力，以及社會上到目前為止，我們所知最公平的學校類型。換言之，綜合學校最能符合民主的公共群體原則。」

由此可看出，Klafki將綜合學校引入德國的學制中，作為社會要求教育民主化的反應。在當時德國的學制中，是以升學為主的文法中學（Gym-

nasium)，為職業作預備的主幹學校（Hauptschule）以及為調和兩者，並可在兩者中互轉的實科學校（Realschule）。雖然德國的中等教育有這三種入學管道，但是進入文法中學就讀的多是來自中上階層的學生，中下階級背景的學生則多進入主幹學校就讀，社會階級的區隔在學校系統中明顯再現。在60年代末要求社會民主化以及教育機會均等的訴求下，帶來許多對三分學制的質疑。Klafki對綜合學校的提倡以及試圖將之取代德國三分學制的想法，實可視為是將社會因素納入其教育理論中思考的明顯轉向。

綜合本段所述，可看出Klafki在面對社會變動時的思考轉向。他不再簡單地認為，社會民主化的推動能由學習內容安排的方式達成，而是直接對學校體制造成社會階級再製與不利教育機會均等的影響加以討論。他對於綜合學校的贊同，即是對當時社會轉變，尤其是對學生運動追求機會均等與教育制度民主化訴求的一個回答。在此同時，他也將批判理論納入其新的教育概念中。這也是下一段的討論焦點。

肆、批判—建構的教育科學

Klafki將其新的教育理論稱為「批判-建構的教育科學」³（kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft, 1970-）。這觀點最早在1970與1971年與其他教育學者合著的三卷《教育科學》（Erziehungswissenschaft）中可以看出。這三本書是Klafki與其他學者透過廣播的方式與一般民眾討論教育學中的基本問題，後來講稿集結成書。Klafki在其中一篇中提到教育科學是建立在批判理論上。批判理論是由T.W. Adorno, M. Horkheimer, J. Habermas等法蘭克福社會學家所提出的社會學理論（Klafki, 1971: 263）。該理論與教育學的關聯，在Klafki（1976）發表於《教育學學報》的文章中較清楚的呈現出來。該文標題為〈教育科學作為批判—建構的理論：詮

註3：用「教育科學」（Erziehungswissenschaft）而非「教育學」（Pädagogik）一詞，在此有將實證研究的面向納入教育研究領域中的含義。亦即強調其屬於社會科學的領域。

釋－經驗－意識型態批判〉（*Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik*）。在此文中，Klafki反省由詮釋學、實證經驗、與社會批判理論為典範而發展出的研究方法。以詮釋學為基礎，所發展出的精神科學教育學，其研究方法偏重在對教育活動歷史背景的了解，亦即在歷史因素下詮釋該活動的意義（Klafki, 1976: 22）。然而在詮釋的過程中，精神科學的教育學者常以自己的觀察做依據，比如Eduard Spranger在《青少年的心理學》（*Psychologie des Jugendalters*）一書中對青少年青春期現象的陳述，Herman Nohl在Göttigen一個實驗班中對學生相互競爭的觀察，或是Erich Weniger在50年代中葉對青少年就業情形的探討（Klafki, 1976, 24-25）。凡此對Klafki而言，皆因研究者缺凡客觀的研究工具，純以自己的觀察與經驗為主，故所得的結果缺凡客觀性。客觀性的問題可以透過實證經驗的研究取向得到解決。此研究方法重視研究工具的運用，比如以錄音或錄影的方式以便對對象做較精確即可操控的觀察；用問卷或訪問的方式了解老師對教育問題的看法，藉由統計數字看出來自不同社會階層孩童在三種不同學校類型的比率等等（Klafki, 1976: 32）。由此得出的研究結果顯得較為客觀，同時也能避免第一種研究取向過於主觀的問題。但對Klafki而言，這並不表示，此項研究方法能取代以詮釋學導向的研究方法。因為在實證研究導向中基本假設的建立，仍須透過詮釋的過程，亦即研究者要解釋，為何以此論點作為研究探討的核心，而非其他論點。有鑑於此，可看出上述兩種不同研究取向互補，而非取代的關係。

然而對Klafki而言，社會或意識型態批判的取向對以上兩者是不可或缺的。因為在詮釋學取向的研究中重視歷史背景的了解，卻缺乏社會因素對教育活動影響的探討。同樣地，實證取向的研究也是在既有的社會關係基礎上進行研究。若缺乏對此既有的社會現狀進行反省，以了解背後所隱藏的預設關係，以及此關係對哪些社會階級有利，則其研究所得，反而更強化既有的關係，並誤以為此社會關聯性是無法改變的（Klafki, 1976:

43)。

基於此，顯示社會批判在研究方法上的重要性。但問題是，對於社會的批判是以什麼為依據，也就是說對社會現狀加以批判，最後所達成的理想社會是什麼？對Klafki而言，理想的社會具有解放（Emanzipation），成熟（Mündigkeit），自我決定（Selbstbestimmung）及民主化（Demokratisierung）的特性。只有在這種社會中，才能使其成員有發展上述能力的機會。換言之，社會批判所要達成的不只是個民主化的社會，同時也強調其成員具有自我決定的能力，從外在的壓迫中解放，而成為成熟的個體。因為只有當成員有此能力時，民主社會才有可能達成。另一方面，只有在重視民主的社會，才會鼓勵個人發展自我判斷與培養成熟人格特質的可能性。屬有個人和社會之間的關係是相互關聯的。就教育的研究而言，詮釋學取向以及實證研究導向所得的結果，都應在社會批判所欲達成的理想下檢視。這指的是，由其研究成果來反省，一個社會既有的關係，是否有礙個人自我決定能力的開展，或不利社會民主化與機會均等的後果產生。

綜上所言，實可看出，對Klafki而言社會或意識型態批判導向的研究方法具有主導性的地位。他一方面指出理想的研究方法當顧及的社會因素，同時也間接地指出理想社會與成員所具有的特質。這個特質在Klafki後來的教育觀點中被發展成其教育目標。這點稍後再討論。

儘管Klafki將此文章標示為「教育科學作為批判－建構的理論：詮釋－經驗－意識型態批判」並對教育研究方法作探討。實際上，他並未對「批判－建構」的概念進行討論。一直到1977年Klafki才在他文中對此概念定義：

「『批判的』（kritisch）指的是一種課程理論或教學，在其中賦予所有兒童，青少年，及成人在其所有生活領域中，不斷發展自我與共同決定為目標的機會。要是沒有與之相對應的民主社會，這個目標是無法充分達成的。因此『批判』的這個概念也關

聯到整體社會民主化的努力，此外，『批判的』指的是上述所提到的教育科學論述中，三種研究取向緊密的合作關係。」（Klafki, 1977: 715）。

從Klafki對「批判」的定義可以看出，此一概念雖然一方面涉及個體能力的培養，另一方又關係到研究方法的密不可分。但後者在Klafki（1982）發表的一文中「批判－建構的教育科學：自明性的立論點及論證方式」（Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis "kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft）中，對「批判的」再進行定義時就不再提到。而將教育目標視為培養學習者自我決定（Selbstbestimmung），與他人共同決定（Mitbestimmung）以及團結一致（Solidarität）三種能力（Klafki, 1982: 16-17）。在這篇文章中對「批判的」所進行的定義，一直被Klafki沿用。研究方法在Klafki後來的文章不再重要，討論的焦點集中在教育目標上。再者，Klafki也對「建構的」（konstruktiv）加以界定，這指的是上述所提的教育目標的實踐，亦即不只在教育情境中，更要在社會環境中達成上述教育目標（Klafki, 1977: 715）。

從Klafki對「批判－建構的」的定義中可看出，其批判－建構的教育科學的目標隱含有培養一個有實踐能力的學習者，以便於改造一個民主化的社會。這觀點在他討論研究方法時即已呈現，在透過「批判的」的概念定義中則更明確的陳述。然而如何達成這目標呢？對Klafki來說，問題就是透過哪些教材的學習才能此學習者具有實踐能力？Klafki將教材區分為工具性的題材（instrumentelle Themen），潛在解放性的題材（potentiell emanzipatorische Themen）（Klafki, 1977a: 28）。後者的內容具有政治意味，以及強調自我和社會解放的意義，包含領域如：政治衝突的分析、性教育的主題、生化科技、環保、核能、東德，資本主義式的經濟次序，納粹集權，社會主義乃至爵士樂等（Klafki, 1977: 28）。至於這些題材之外的各種學習內容或科目均屬於「工具性的題材」。之所以如此，依Klafki

之見是因這些「工具性的題材」本身「價值模糊」(wertambivalent) (Klafki, 1977: 27)，也就是沒有直接關聯到社會及政治面向，所以才被視為具有工具性。儘管如此，Klafki亦強調，應將這些價值模糊的題材，儘量與社會政治等領域產生關聯性。比如學會寫字算術雖不涉及政治或社會主題，但有算及寫的能力，即表示學習者有改變社會階層的可能性，跳脫其出賣體力謀生的勞動階層。

儘管我們對Klafki課程內容的區分有再討論的必要，但可看出其對學習內容的觀點是由其對教育目標的界定所衍生出來的。換言之，要促使學生發展其自我決定，與他人共同決定相互支持的能力，進而實現一個民主社會應當使學生有相關的知識，亦即對當前社會、政治的議題有所了解，才能在實踐的過程中有所依據。

由Klafki早期批判－建構的教育科學分析中顯現出，他將關注的焦點集中在社會面向上，尤其是德國的社會環境。然而其在1982年後陸續發表的文章中，顯示他將討論重點擴展到全球面向上。上述所提到的1982年的文章〈批判－建構的教育科學：自明性的理論點及論證方式〉，將團結一致設立為其新的教育目標就可看出。團結的概念是在十九世紀由勞工階級，也也就是所謂的無產階級所提出的口號。目的在於團結所有的無產階級對抗資本家的剝削。這口號在後來歷史的演進中不再局限於無產階級，更被擴大到凡是受壓迫者都是需要團結的對象。換言之，透過受壓迫者的團結一致，才能擺脫壓迫者的剝削。Klafki將此概念視為其教育科學的目標，表示其透過教育所培養的不只是能改造社會的個人，而要更進一步與受壓迫者共同奮鬥，使其由受剝削及壓迫中解放出來。Klafki的這種教育目標，看來似乎高遠，但實際上幫助受壓迫者的解放對他來說，並不是某些立即性的重大改變，就像某些原本集權的國家突然開始重視人權。

Klafki認為，凡是當學生對世界上不平等或是壓迫少數的處境有討論的熱誠，並提出自己解決問題的看法時，或是透過簽名或捐款支持受迫害者時，均可視為符合其教育目標的實現。換言之，Klafki在此階段的教育

目標是要培養對解決世界上的問題有參與熱誠的主體。由此看來，其關懷的重點由特定的社會問題轉到對全球問題的討論上。

這樣的變化，也使得Klafki對教材內容作了調整。他的問題不再是，學生要學什麼才能養成參與社會的實踐能力，而是學生要學什麼才能了解國際問題，以便日後作為討論或解決這些問題的依據。有鑑於此，Klafki在1983年提出所謂「核心問題」(Schlüsselprobleme)的概念，用以指涉他認為重要的且具迫切性的世界問題。Klafki將這些核心問題在1991年再版的論文集《教育理論與教學新探》(Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik)，加以系統化及深入討論。在此文集中，核心問題包含了：和平問題；環保問題；社會上階級間，性別間，本國人和外國人之間等諸多不平等的問題；新的科技發展所帶來的便捷與危險；性愛經驗與性別關係(Klafki, 1991, 56-60)。1993年又增加兩個核心問題：國籍問題，亦即國家與全球化、本土文化與跨文化之間對立與消解的問題；世界人口急遽增加所產生的問題(Klafki, 1993: 9)。1995年又增加一個：工業國家與發展中國家的關係，核心問題的數目增到八個。這些數字的增加是由於世界上國家互動頻繁，所以隨時間發展，就產生不同有待解決的問題。對Klafki而言，透過這些問題的學習，能使學習者對世界的問題有所了解，這些知識也才能成為行動者解決或考量問題的依據。

在對Klafki批判－建構的教育科學進行探討後，接著要回答的是，如何證明這個新的教育主張與其早期的範疇教育理論是有連續性的發展？由於Klafki的教育理論基本上就是就學習內容與教育目標的關係作討論，故以下亦試圖就兩者在Klafki前後期教育思想的轉變，來顯示其理論發展的連續性。

首先就教材而言，在範疇教育的理論中，是將傳統分化的學科作為教學內容，Klafki的範例原則被當作課程組織的原則加以運用。筆者認為，在其後期的教育理論中，範例原則也同樣被用來作為選擇社會或世界問題的規準。之所以如此，是因為當前的社會或世界問題比Klafki所提出的「潛

在解放性的題材」或是「核心問題」都還要多，所以他所提的只是範例，即透過這些例子，使學生了解有這些問題的存在。換言之，Klafki所提的例子是引導學生進入世界或社會問題的入口。透過這些例子的學習與認識，奠定日後討論與處理相關問題思考的基礎。在這點上，可以看到Klafki早期教育理論的思考方式。早期他也強調在各學科所舉的例子，是引導學生進入學科的基礎。Klafki雖將範例原則運用在不同的學習內容上，首先是以學科，然後以社會與世界問題為主，但卻可看出此項原則在前後期教育理論應用上的一貫性。

就教育目標而言，Klafki範疇教育理論是使學生透過對不同學科內容學習的方式，培養一個了解世界的學生。然而在批判－建構的教育科學中，其教育目標，不只是要使學生認識社會與世界的問題，同時更要激發學生對這些問題的討論，甚至解決這些問題的勇氣。換言之，Klafki後期的思想是以培養有實踐力的學習者為主。在此目標上，可以發現和他早期的有明顯差異。這是因為早期是以精神科學教育學的立場作為其理論的依據，晚期較偏重對社會和世界問題的批判，所以強調培養學習者行動的能力。雖然如此，仍能從晚期的理論中發現，Klafki早期的教育觀點仍在後期延續發展，這尤其是從主體與客體相互開展的面向上看出：這些社會與世界的問題本身雖只是範例，但當它引導學習者進入整體問題脈絡之時，即是客體為主體開展；就學習者而言，由於這些問題就發生在其生活世界中，基於這種緊密的相關性，學習主體就會產生面對並解決問題的動機，就此而言，即是主體為客體的開展。故就批判－建構的教育科學而言，學習的歷程是主體與客體相互開展的過程。這即是Klafki在範疇教育理論階段，對於「教育」所下的定義。由此可見，Klafki晚期的教育理論所設立的目標雖不同於前期，但用來說明其實現教育目標的學習歷程上，卻是延續其在早期教育學說的觀點。故從Klafki教育理論的發展來看，雖有前後期階段上的差別，但卻可看出，後期思想是早期理論的再延伸。亦即將社會與世界的議題放在範疇教育理論的架構中討論。這指的是，將早期教育的定

義與範例原則運用在處理政治與社會的問題上，而將之視為學習內容。因此可看出，Klafki教育理論發展的延續性。

伍、結 論

透過對Klafki教育學說的探討可看出其教育理論雖面對60年代社會的變動有所調整，但是卻未脫早期精神科學教育學的思考模式。這顯現了Klafki教育理論的演進雖橫跨了兩個不同理論的取向，但後期是以前期的觀點為立足點再行擴展的，故其理論演進呈現的是延續的關係。回到本文一開始所提到的：Flitner認為德國的教育學者在面對社會變遷後所使用的語言與所關懷的問題有所改變，並且改變後的觀點與早期的立場是斷裂的關係。經由對Klafki學說的討論顯示，Flitner的宣稱過於武斷，起碼從Klafki身上是無從證實的。

參考書目

- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik*. Wetzlar.
- Flitner, W. (1976). Rückschau auf die Pädagogik in futurischen Absicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22, 1-8.
- Klafki, W. (1961). Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen. In: A. Blumental (Hrsg.), *Handbuch für Lehren*. B.2. Gütersloh.
- Klafki, W. (1961). Zu Peter Roeders "Bemerkungen zu Wolfgang klafkis Untersuchungen über "das pädagogische Probleme des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung", *Die deutsche Schule*, 53, 582-593.
- Klafki, W. (1963). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim.
- Klafki, W. (1966). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim.
- Klafki, W., Ruckriem, G., M., Wolf, W.u.a. (1971). *Erziehungswissenschaft*, B.1, 2, 3, Frankfurt am Main: Fischer.
- Klafki, W. (1976). *Aspekte der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft*,

Weinheim.

Klafki, W. (1977). Zur Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Didaktik. *Die deutsche Schule*, 69, 703-715.

Klafki, W. (1977). Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In, W. Klafki, G. Otto & W. Schulz. *Didaktik und Praxis*. Weinheim und Basel.

Klafki, W. (1982). Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis "kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft". In: E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme*, 15-52. Paderborn und München.

Klafki, W. im Gespräch mit K. C. Lingelbach (1991). In, H. B. Kaufmann, W. Lütgert, T. Schulze (Hrsg.). *Kontinuität und Traditionsbrücke in der Pädagogik*, 153-191. Weinheim.

Klafki, W. (1993). Bildung für Europa in internationaler Perspektive: Schlüsselprobleme als eine Zentrum zukunftsorientierter Bildungsarbeit. In: C. Kubina (Hrsg.). *Europaschule in Hessen - eine Perspektive für die Schule von Morgen*, 3-12. Wiesbaden.

Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel.

Klafki, W. (1995). "Schlüsselprobleme" als thematische Dimension eines zukunftsorientierter Konzepts von "Allgemeinbildung". *Die deutsche Schule*, 3. Beiheft, 9-14.

Lenzen, D. (1994). Erziehungswissenschaft - Pädagogik. Geschichte - Konzepte-Fachrichtungen. In: D. Lenzen (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft. Ein Grundriss*. Hamburg.

Masthoff, R. (1981). *Antiautoritäre Erziehung*. Darmstadt.

Oelkers, J. & Schulz, W. K. (1988). Einleitung: Zur Problemstellung und Aktualität der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: J. Oelkers & W. K. Schulz (Hrsg.). *Pädagogisches Handeln und Kultur. Aktuelle Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, 7-24. Bad Heilbrunn.

Roeder, P. (1961). Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über "das

pädagogische Probleme des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung", *Die deutsche Schule*, 53, 572-587.

Spranger, E. (1923). *Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze*. Leipzig.

Mollenhauer, K. (1964). Pädagogik und Rationalität. In *Die Deutsche Schule*, 56, 665-679.

Tenorth, H.-E. (2000). Kritische Erziehungswissenschaft oder: von der Notwendigkeit der Übertreibung bei der Erneuerung der Pädagogik. In Dietrich, C./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Bildung und Emanzipation-Klaus Mollenhauer weiterdenken*, Weinheim und München 2000, 17-26.