

教育研究集刊

第五十四輯第四期 2008年12月 頁1-17

論德國教育學者 K. Mollenhauer (1928-1998) 前後期思想的轉變

張淑媚

摘 要

本研究主要在探討德國教育學者 K. Mollenhauer (1928-1998) 從批判教育學到後現代教育學的思想轉變。藉此研究，筆者欲提出兩個論點：一、Mollenhauer 後期的後現代思想是對前期批判教育學問題的修正與回應；二、Mollenhauer 教育思想的轉變並非是一種斷裂，可在發展脈絡上找到一致的連貫性。

關鍵詞：K. Mollenhauer、德國批判教育學、後現代教育學

張淑媚，國立嘉義大學國民教育研究所助理教授

電子郵件為：shumei1967@mail.ncyu.edu.tw

投稿日期：2007年6月28日；修正日期：2008年1月3日；採用日期：2008年4月7日

Bulletin of Educational Research
December, 2008, Vol. 54 No. 4 pp. 1-17

On K. Mollenhauer's Development and Shift of Educational Ideas

Shu-Mei Chang

Abstract

The study explores the shift in K. Mollenhauer's educational thinking from critical pedagogy to postmodern pedagogy. It raises two arguments: 1) Mollenhauer's later thinking on postmodern pedagogy is a response to and a revision of his earlier thinking on critical pedagogy; 2) the shift in his thought does not represent a rupture, but continuity. This continuity can be traced by examining the context of his works closely.

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

Shu-Mei Chang, Assistant Professor, Graduate Institute of Compulsory Education, National
Chiayi University

E-mail: shumei1967@mail.ncyu.edu.tw

Manuscript received: June 28, 2007; Modified: Jan. 3, 2007; Accepted: Apr. 7, 2008

壹、前言

德國批判教育學的興起，起初是源於對納粹政權的反省，逐步擴大到對德國威權社會、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)，大多數的批判教育學者以 J. Habermas (1929-) 的批判理論為基礎 (Groothoff, 1987: 76)，計有本文作者 K. Mollenhauer、W. Klafki (1927-)、H. Giesecke (1932-)、H. Blankertz (1927-1983) 等人 (Groothoff, 1987: 76; König & Zedler, 1998: 124)，這些學者從 1960 年代中期和 1970 年代藉由對傳統精神科學教育學的批評而逐步開展了批判教育學的理念。他們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，使得批判教育學成為當時的重要教育學典範。

然而，德國批判教育學的後續發展卻走上了不同的路徑：Klafki 在 1983 年時設計了核心問題 (Schlüsselprobleme) 做為學習內容，藉此，他將其教育理論的問題意識從原本的西德社會擴展到全球的層面，Lenhart (1999: 227) 認為，批判教育學的黃金時期雖然在 1970 年代的社會改革之後結束了，但是，當其從本地的政治—社會問題擴展為世界性的問題時，批判教育學就能繼續發展。依此來看，Klafki 可說在 1980 年代時開展了批判教育學的新走向。比較有爭議的是，另外兩位批判教育學者 Giesecke 與 Mollenhauer，他們並沒有如 Klafki 一般連接上世界性的問題，而是另闢蹊徑。Mollenhauer (1998a) 在 1983 年出版的《遺忘的關聯性——關於文化和教育》(Vergessene Zusammenhänge-Über Kultur und Erziehung) 一書中由傳統歐洲對人性的觀念出發，論述如何透過繪畫創作 (如 von Velasquez Rembrandt) 和歷史文獻 (如 Augustinus von Hippo、J. A. Comenius、B. Brecht) 來幫助學生開展自主性和可塑性，可見其改由美學的角度重新論釋解放的觀念；至於 Giesecke 則於 1980 年代中期在《教育的終結》(Das Ende der Erziehung) 一書中宣告了政治解放的結束 (Giesecke, 1996: 43)，他不再強調社會不平等，而是專注在社會解放後，個人如何藉由教育達成解放的可能。

4 教育研究集刊 第54輯 第4期

筆者對於批判教育學者的思想轉向甚感興趣，不過，筆者僅把焦點放在 Mollenhauer 批判教育學思想的轉變，有以下幾種原因：

第一，Mollenhauer 可說是二十世紀以來，德國教育學中最重要的理論者之一，並且開啓了社會教育學（soziale Pädagogik）¹與創建了批判教育學（kritische Erziehungswissenschaft）的新典範。後者的建構為本文所專注，其在 1964 年以〈教育學與合理性〉（Pädagogik und Rationalität）一文為德國批判教育學理論奠基（Lenzen, 1994: 11; Tenorht, 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。

第二，在 1960 年代崛起的其他批判教育學者當中，Blankertz 在 1983 年因為車禍身亡，享年 56 歲，因而我們無從得知是否他的立場會如 Mollenhauer 和 Giexecke 一般有所改變；而另一位 W. Lempert Lempert 研究的是職業教育，進入 1980 年代之後就不再繼續探討解放的主題。

第三，Giesecke 的思想轉折，筆者已經藉由兩篇論文（Chang, 2004, 2005）處理過，其和 Mollenhauer 的思想轉變有不同路徑：前者出身於社會學領域，在傳統精神科學教育學受到質疑，開始引入社會科學之際，沒有包袱的他，很快地就把社會科學應用在教育學中，甚至在其後期思想的轉折中還是扣緊德國社會的發展趨勢，隨著德國從威權社會過渡到消費與休閒社會而發展出不同的教育思想。至於 Mollenhauer，和 Giesecke 不同的是，他在 1950 年代曾經受業於精神科學教育學學者 E. Weniger（1984-1961）的門下，受德國傳統教育學影響甚大（Winkler, 2002: 39），不論其在 1960、1970 年代所建構的批判教育學以及 1980 年代所轉向的後現代審美教育學，當中都無法擺脫精神科學教育學的影響，因而從其思想轉變中看出其思想發展的一貫性，在思想變換中找出其不變之處，具有教育學理論探究的價值。

¹ 在德國，所謂青少年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。

最後，除了探討 Mollenhauer 思想發展的一貫之外，他後期的思想亦可說是對於德國批判教育學發展困境所做的修正，因而透過其思想轉折之探究，可以更深入地了解批判教育學在理論與實踐上的問題，做為我國當前批判教育學發展之參考。

綜上所述，Mollenhauer 為德國批判教育學的奠基者，研究其前後期教育思想的轉折，不但可以了解德國批判教育學的發展困境，更可以進一步探究德國教育理論的發展，做為我國發展教育學理論的參考。為了深入 Mollenhauer 在 1970 年代的批判教育學，張淑媚（2008）已經以專文〈評析德國教育學者 K. Mollenhauer (1928-1998) 的批判教育學思想〉處理，因而本文不再加以贅述，而直接將他於 1978 年的文章視為思想轉變的轉折點，繼續詮釋之後逐漸發展出的後現代教育學，並從 Mollenhauer 前後期文獻的對照與理解中省察其思想轉變的脈絡，藉此一方面更深入理解前後期思想的困境與關聯性，再者也得以深入其如何修正，並繼續開展出新的後現代教育學。因而以下從 Mollenhauer 思想轉變的過程以及轉向建立的後現代教育學進行論述，再對其思想的轉變加以綜合評析。

貳、從批判教育學到後現代教育學？1970 年代末之後 Mollenhauer 的思想轉向

Mollenhauer (1964) 以〈教育學與合理性〉一文開啓了對德國傳統教育學的批判，他提到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。以此觀點為出發，他在 1960 和 1970 年代透過各種著作一方面探究教育實際背後的意識型態，另一方面則以溝通理論引申出教育的目標在建立一種溝通的結構，並在此結構中使學生獲得論辯能力，並且得以實現論辯，這即是 Mollenhauer 早期所建構的批判教育學（張淑媚，2008）。1983 年他出版了《遺忘的關聯性——關於文化和教育》一書，Winkler (2002: 56) 認為此書正式標誌了 Mollenhauer 學術思想的轉型，然而，筆者認為更早之前即可察覺其思路的轉變。

早在 1978 年一篇〈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，Mollenhauer (Mollenhauer & Rittelmeyer, 1978: 80) 即對曾經提出的「論辯」概念進行自我批判：「許多把論辯概念拉入教育科學的作法，與其說排除了，倒不如說更加突顯了我們這門學科的特殊缺陷。」到了 1982 年，在〈對教育科學處境的一些註解〉(Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft) 一文中，他繼續對教育關係中的不平等進行詮釋 (Mollenhauer, 1982: 265)：「教育的關係本來就是不平等的……沒有這種不平等就稱不上是一種教育關係，當平等被製造出時，就表示教育關係的目的已經達成。」對照上面已經提及的 1972 年《教育歷程理論》(Thorien zum Erziehungsprozess) 一書所提出的師生平等的「論辯」(diskurs) 模式，顯示 Mollenhauer 已經放棄社會學上的假設，重回教育學的基本公設。

至於批判教育學對傳統社會文化的全面否定，Mollenhauer 在進入 1980 年代後也陸續加以反省，他在 1981 年已經提到了文化傳統和批判能力發展的關係：

為了讓孩童能夠進行自我陶冶，在教育過程中，孩童必須熟悉歷史上既存的文化狀態。如同藝術家為了拼裝出新的「東西」，必須仰賴與使用承載歷史意義的媒介，兒童做為社會一員也得熟悉、參與現有社會必須具備的能力。但是按照批判理論的假設，兒童同時也應該學習，面對文化素材時保持距離，如此方能以創造力迎接未來的新事物，以便能夠和現在進行討論及對話。(Mollenhauer, 1981: 77)

很顯然地，這時的批判對 Mollenhauer 而言，不再是全面地從限制主體開展的社會條件中解放出來，而認為傳統歷史文化是孩童發展批判力的基礎。隔年，他在〈對教育科學處境的一些註解〉一文中，繼續闡發傳統文化在教育上的意涵，Mollenhauer (1982: 256) 提到：「一種可證成的教育觀點逐漸消失以及磨損，這和我們逐漸脫離教育行動與思想的歷史有關。」明顯看出其重新強調傳統社會文化為進行教育的重要基礎。

另外，他還在 1982 年這篇文章中對批判理論應用在教育領域提出質疑：一來，他認為這些社會學的理论分析提不出實踐的論點，對教育行動無法產生指引作用 (Mollenhauer, 1982: 252)；再者，Mollenhauer 還提到解放只是一種從政治借

用過來的字眼，應用在教育上並未有清楚的闡釋，在教育理論中，它頂多只是一種觀念上的啓蒙，讓主體能更清楚了解外在社會及政治條件所加諸於人的限制而已（Mollenhauer, 1982: 256）。

凡此種種，都讓人驚訝他對解放的觀點似有所改變。1983 年他不再論及解放學校與社會威權的重要，反而在該年出版的《遺忘的關聯性——關於文化和教育》一書中，轉向審美教育的研究，他意圖透過古老的文本（例如：Augustinus、Comenius、Brecht 等人的文本）來開展學生的自主性及可塑性（Bildsamkeit）。在此書中，Mollenhauer（1998a: 19）提到「每一樁教育事件在某種程度上都和社會系統有所關聯，而且具有政治的內容。」然而，被遺忘的是，「下一代的教養不只是透過社會結構的遺產而達成，而是需要了解、面對文化遺產才能達成。」他引進了在教育學中哲學的思考傳統，把詮釋學理解為「一種對所有人文科學進行詮釋的普遍理論」（Mollenhauer, 1998a: 64），以詮釋學為方法，Mollenhauer 在此書中對文本以及圖畫進行詮釋，例如他對現代社會所盛行的科學以及科技導向的文明提出強烈的批判，認為在不斷的專業化與教育機構的分化中，所謂先進的教育卻只是徒勞無功而已，並且長久以來讓我們遺忘了教育應該是一個教育團契的整體實踐，藉由 Comenius 在 1658 年出版的《世界圖解》（Orbis sensualium pictus）一書，Mollenhauer 企圖以其所提出的整體教育觀解決在現代社會中教育分化而零碎的問題（1998a: 52-67）；而透過 J. H. Pestalozzi（1746-1827）在 Stans 的信件，Mollenhauer 欲回答如何進行一種尊重孩童，在沒有強迫之下傳遞教導規範的教育，基於對 Pestalozzi 的文本詮釋，Mollenhauer 認為在一個缺乏指引的混亂世代中，教育者對受教者的關係在教育中扮演著關鍵角色（1998a: 71-77）。顯然地，Mollenhauer 在本書中放棄了從科學的一經驗的研究去找尋答案，而從傳統的圖像與文本裡去找尋傳統教育學中的規範與目標的問題，延續了他自 1970 年代末以來放棄社會科學，回到傳統精神科學教育學的意圖（Rödel, 2005: 101）。

1986 年的《彎路》（Umwege）一書承接了《遺忘的聯性——關於文化和教育》中的思路，繼續以傳統的教育理論來思考現代的教育問題，進而想證成這些看似無用的傳統教育理論在未來的適用性。他認為，當今人和自然的關係是由現代自然科學「手段－目標」的分析方式所決定的，這成了現代社會的主要問題。而陶

治（Bildung）²的目的在於「不只是引領學生到技術導向的可實踐性（Machbarkeit），而是成為宇宙中的人」，這可看出著重整體人格的陶冶和以「手段—目的」為導向的教育（Erziehung）有所區別（Mollenhauer, 1986: 169）。

在1986年Mollenhauer做出教育與陶冶的區別之後，他就延續對陶冶概念的思考。隔年在一篇期刊文章中，Mollenhauer認為傳統只重視理性培養的觀點過於狹隘，應以後現代思潮重新在陶冶概念中加入對身體、過程導向以及真誠性（Authentizität）的思考（Mollenhauer, 1987: 20）。在此，不但點明在人格陶冶過程中須重視情意與身體的感受，同時須秉持開放的態度面對陶冶的過程，在Mollenhauer於1998年過世之前，他在另一篇文章中提到：「陶冶是一種過程，尚未完結的、對目標開放的、尚未決定的！」（Mollenhauer, 1998b）。以此文做為他生命完結前，對1980年代以來的陶冶概念所下的最後註解來看，陶冶成了一種過程而非結果。Mollenhauer在1980年代後所轉變的陶冶概念，無獨有偶，可說是1980年代後期起，一些德國教育學者從後現代觀點對傳統教育學的省思（Krüger, 1997: 167）。如Koller（1993: 92-93）及Heim（1997: 65, 81-82）所言，傳統的教育觀具有一致性與整體性的意涵，容易淪為一種恐怖的外來宰制，因而必須強調陶冶觀念的多元化。然而，在重視感性之餘，許多後現代的德國教育學者並未放棄理性，Mollenhauer（1987: 13-14）曾說過：

陶冶是一種理性的行動，在此行動中連結了歷史運動的實質根基……而且上一代必須為此負責，這為思考與實驗設定了界限。

這段話闡明個人在身體與情感的探索中，必須和過往的歷史文化連結，並以理性判斷為諸般的探索行動設限。可見，Mollenhauer認為在重視身體感受與情意教育的同時，無法脫離理性；Welsch則試圖以「橫繫理性」（transversale Vernunft）

² Bildung 此字，視不同脈絡與不同學者往往有不同用法，其意指整體人格的陶冶與教化，中文曾釋為「陶成」、「教化」、「陶冶」等詞，國內學者梁福鎮（2001）、楊深坑（2002）、蘇永明（2006）皆譯為「陶冶」一詞，筆者也因此譯名較為廣為人知，故而沿用。

為多元主義找尋出路（馮朝霖，2003；Welsch, 1987）；Oelkers（1992）主張的是修正理性的專斷，認為理性之間必須相互溝通；B. Waldenfels 提到在文明的進程中理性已經逐漸演化為多元的形式（馮朝霖，2003）。可見，德國的後現代教育學並非一味地反對啟蒙的理性，而只是對啟蒙以來的普遍理性進行補充與修正。承認個體理性思考的侷限、承認理性與情感並重遂成了德國後現代教育學的重要特徵。依此，Mollenhauer 的陶冶概念呼應了源於 1980 年代後期的後現代教育學，因此他在 1980 年代之後的教育思想，Rödel（2005）賦予後現代教育學之名。

參、評析 Mollenhauer 的教育思想轉向

這可分為兩部分來談：一方面論述 Mollenhauer 思想轉變中的一貫性；另一方面則分析其思想的轉變其實是對批判教育學發展困境的回應。

一、Mollenhauer 思想轉變中的一貫性

即使在批判教育學時期，Mollenhauer 對精神科學教育學提出批評，他也從未完全否定過其價值：1968 年出版了一本由 I. Dahmer 和 Klafki 為 Weniger 所編的紀念文集，題為《精神科學教育學的終結——Erich Weniger》（*Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche*），雖然此書告了精神科學教育學時代的結束，預示教育學典範已經過渡到 1960 年代末的批判教育學取向（Dahmer & Klafki, 1967）。然而，從本書的各篇文章看來，其談論教育的責任（*pädagogische Verantwortung*）、陶冶的概念（*der Begriff der Bildung*）以及人的可塑性等，在精神科學教育學中的著名議題之時，並未否定精神科學教育學，而將之視為教育學發展新路徑與新取向的前提（Winkler, 2002: 45）；在 1972 年《教育歷程理論》一書中，Mollenhauer 重新挖掘 F. D. E. Schleiermacher（1768-1834）和 W. Dilthey（1833-1911）所開創的精神科學教育學的社會學意涵。他特別推崇 Schleiermacher，因為其將個人視為社會—歷史脈絡中的個人，對其而言，教育的基礎不在於師生關係，而是世代關係，其中蘊含的即是藉由上一代對下一代的傳

承進行社會文化方面的改善，其中顯然可見教育改造社會的意圖。但是，Mollenhauer 惋惜 Schleiermacher 的社會學思想卻在精神科學教育學的流傳中，被簡化為二元對立的上下兩代關係，使得社會改造的意圖被淡化了（Mollenhauer, 1972: 19-21）；在《教育與解放》（*Erziehung und Emanzipation*）一書中，他一面批評精神教育學徒然全盤接受既存的文化，缺乏對既存社會條件的反省，但是，他也說到其重視兒童內在的價值及主體性，此點是教育學解放的起點（Mollenhauer, 1968: 27）。因而，Winkler（2002: 49）甚至認為，Mollenhauer 的批判教育學不但未脫離，反而一直在回憶精神科學教育學。

另一方面，從 Mollenhauer 對教育和政治的區分亦可看出精神教育學對他產生的重要影響。雖然他認為教育思想和政治問題的隔離，使得教育不自覺地為既有的統治利益服務，並且對兩者的區分內含有公民的意識型態在內（Mollenhauer, 1972: 12）。但是，Mollenhauer 卻不因此將教育和政治兩個範疇劃上等號，為了澄清兩者的區別，他在 1972 年《教育歷程理論》一書的導論中，還特別詳細探討了兩者的關係，因為教育者同時處於社會－政治的脈絡中，譬如說，老師又是教師會成員，而父親有某個職業角色等，所以無可避免地，每個教育過程中都有政治的意涵，政治屬於教育科學分析中的結構性要素。儘管如此，光是政治要素或意涵卻無法涵蓋完整的教育過程（Mollenhauer, 1972: 12-13）。在教育過程中，除了政治做為基本要件外，必須有另一組的基本要件（Mollenhauer, 1972: 13-14）。他更進一步指出，教育行動和政治行動的差異可說成是論辯和行動（*Aktion*）的差異（Mollenhauer, 1972: 15-16）。其中，「論辯」指的是以可能達成共識及理性的理解為前提，對生活的各種關聯性提問；而「行動」則是以現存統治關係下已經不可能達成理性的理解和共識為前提，對生活世界及其機構的條件進行直接的、改變性的介入。後者著重實際目標的達成，前者則著重經由理性的思考而質疑生活各面向。在教育行動中，應該要考量的是成人如何使受教者逐步擺脫成人的宰制，在受教者既有的經驗條件下，幫助其進行獨立的理性思考，並與他人溝通，在此基礎上，才能進一步論及理性的、意圖謀求改變的政治行動。教育是一種啟蒙的實踐，並且要熔鑄陶冶個人身上成就此種實踐的基本條件，如此，才能證成教育行動的合理性。也就是說，教育行動同時關注個人的成熟自主以及社會的改造，

前者為後者的基礎；而政治行動的核心偏重所設定目標的達成。從 Mollenhauer 對教育與政治兩者的區分就可清楚地知道，他和當時只關切階級利益、社會改造的左派教育學者不盡相同，其批判教育學和馬克思導向的社會理論有著明確的界線。Winkler (2002: 58) 認為，以馬克思主義為依歸的批判教育學將教育等同於政治，卻忽略了孩童實際的生活情境及其無力感才是教育根本結構，以及進行教育批判的要素。教育雖然植基於社會條件中，受到社會條件的左右，但是，教育不應被當做社會功能來看待。雖然應該調查教育在強調社會再製的唯物主義理論關聯下的實況，但是，這種調查不是建立教育理論的前提，而是其末端。綜上所述，Mollenhauer 除了關注社會的改造之外，還注重教育對個體擺脫宰制關係、邁向成熟自主的目的。

在 1987 年接受 T. Schulze 的訪談中，Mollenhauer 明確地反省了早年批判教育學的路徑。他回憶起在 1960 年代末期曾經設法安置一些從黑森邦青少年之家來到法蘭克福的青少年（約 80 到 100 位），然而，他們後來卻跟隨赤軍團（Rote Armee Fraktion, RAF）³的首腦人物一起從事暴力的恐怖活動，企圖以革命性手段顛覆整個資本主義的體制。此一深刻的體驗導致 Mollenhauer 重新看待社會科學在教育領域中的角色，他意識到社會科學和教育學本質上的不同，前者只著重外在社會體制的改變，後者卻專注在個人人格的陶冶與成熟，兩者無法相互取代（Kaufmann, Lügert, & Schulze, 1987: 56），這也影響了 Mollenhauer 後來決定回到教育上所專注的個人如何變得成熟自主的問題（Kaufmann, Lügert, & Schulze, 1987: 62），這也使得他再度和既有的學術傳統連結。Keckeisen 認為 1960、1970 年代批判教育學的主要問題在於一方面追求社會的改造，另一方面卻不自覺地承襲了精神科學教育學裡重視主體的精神，這不僅是 Mollenhauer 不自覺陷入的困境，也是當時德國批判教育學者的普遍困境。如此一來，將批判理論轉化或扭曲為精神科學教育學裡所重視的個人性，對於社會改造的集體目標有所傷害（Kelle, 1992: 55），這

³ 赤軍團是一個在德國的極左派、從事恐怖活動的地下組織。1970 年由 Baader、Ensslin 與 Meinhof 等人所成立，到處搶劫銀行，對國家機構以及美軍基地進行炸彈攻擊，在主要成員陸續遭逮捕後，約在 1980 年代初解散。

也突顯出批判教育學中個人意願及發展和集體的社會改造目標難以整合的困境。

由上可知，即使在 1970 年代進行批判教育學論述的 Mollenhauer，也只是在傳統的精神科學教育學影響下，以社會學語言發展其批判教育學，因而他即使在強調社會改造之時，同樣重視主體發展、強調追求個人成熟自主。1970 年代末到 1980 年代後的轉變，只是透過另一路徑來追求解放。在與 Schulze 的訪談（Kaufmann, Lügert, & Schulze, 1987: 81）中，Mollenhauer 也提及他並未放棄解放的觀念，只是想透過美育來促進個人實質上的解放，思路雖然轉變，但目的未變，⁴因而我們可以說在 Mollenhauer 前後期的教育思想轉變中，在主題上有其追求個人成熟自主與發展的一貫性。

二、對批判教育學的發展困境進行修正與回應

除了 Mollenhauer 在批判教育學的時期一直未曾真正脫離精神科學教育學的影響之外，另一方面，綜合上述，在其思想的轉向中，也顯示他欲修正批判教育學的困境與限度。這可分成以下幾方面來說明：

（一）批判教育學的否定現狀，亦否定了蘊養人格的歷史文化

批判教育學的基礎建立在質疑傳統教育學所肯定的教育觀之合理性和合法性，亦即批判教育學的重點在於批評既存的教育及其條件，而不是設計一個更好的教育。在此脈絡下，批判教育學的理性首先而且必須以否定的（negativ）方式存在。這麼一來，教育就不是掌握、浸潤在文化內涵中陶冶人格，而是了解社會存在的非理性以及社會的可改變性，這並非教育學所稱的成熟自主，而是一種實際的，為了未來享有自我決定可能的社會批判（Keckeisen, 1983: 130-131）。這種強烈的解放要求導致只能全面否定至今為止的社會事實，因而並沒有探究自由的積極意義，也沒有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（Kerstiens, 1974: 60; Kreis, 1978: 177）。

⁴ Mollenhauer 本人並未言及是什麼因素促成其思想的轉向，只說到其轉向審美教育研究其實並未脫離其一貫追求解放的宗旨。請參閱 Kaufmann、Lügert 與 Schulze（1987: 67-87）。

如前所言，在 1981 年和 1982 年的文章中，Mollenhauer 強調歷史文化是個人陶冶的基礎。在批判教育學否定現狀和歷史脫節的同時，也摧毀了教育思考與行動的條件（Winker, 2002: 67）。教育與陶冶的過程必須仰賴歷史與文化，一旦脫離歷史與文化主體的解放也不可能達成。也因為此體認，Mollenhauer 在《遺忘的關聯性——關於文化和教育》一書中重新改寫了教育學的任務：在於幫助回憶。這意指教育學必須形成一條主要思路，建立原則、觀點與標準指引回憶的進行。而且這指的是在個別情況下，透過教育學所建立的準則可以掌握個人的教育與陶冶經驗。

（二）批判教育學強調的師生平等溝通模式不符事實

再者，如前所言，Mollenhauer 將教育視為一種師生平等的溝通行動，此點引起極大的爭議。Hoßfeld（1980: 181-182）和 Winkler（2002: 60-61）等人認為 Mollenhauer 將主體的概念視為教育過程中的建構性要素，如此一來，主體反而就無法養成，因為透過教育為學生所安排的規範性條件，才能讓學生可以學習自我決定以及自我負責，成為真正的主體。由此來看，Mollenhauer 忽略了教育所內含的規範性，在溝通的教育行動中，他只有設定「解放」為溝通要素，而偏忽了溝通的判斷問題，這是以溝通理論發展出的教育模式不可避免的缺失。另外，學童到底有沒有能力進行論辯？Kreis（1978: 35）對此提出質疑，他認為孩童在參與論辯時，必須具備知識的、理解的、應用的、分析的、綜合的以及評價的諸種能力，如此才有可能進行師生平等的論辯。筆者認為，對教育問題進行理論性思考之餘，必須觸及實踐上是否可行這個問題。當 Mollenhauer 將 Habermas 的溝通理論架構置入教育學的思考時，他忽略了社會學和教育學對象的根本差異，亦即成年者和未成年者之間不可消解的差異。在教育情境中的未成年者無法進入和師長論辯的情境，甚至就連 Mollenhauer 本人（1972: 53）也承認參與論辯的基本能力必須學習。因而，教育上的平等溝通不只是缺乏規範性，甚至在實踐上的可行性都有待商榷。其實，Mollenhauer 也對其溝通的教育行動是否能成功，抱持不確定性（Mollenhauer, 1972: 53）。如前面所提，到了 1978 年和 1982 年的文章中他也修正了早期的觀點，承認了師生關係的不平等。

（三）批判教育學的主體觀有待修正

前已言及，Mollenhauer 在重視理性之餘，同時認可情感與身體的價值，這明顯修正了 Habermas 現代理性的主體觀點。他認為，只有在理性要求的論辯之上，個人的主體性才得以開展（Winkler, 2002: 77）。然而，理性的主體在具體的一感性的世界中所經歷的種種差異與矛盾，不是強調一致性與整體性的現代理性所能透察的（Winkler, 2002: 77）批判理論強調進步與明確的決心，受到後現代主體之死所挑戰。Mollenhauer 透過對文學與藝術的詮釋，更容易發現破碎不完整的人格，因而 Mollenhauer 跨越到後現代的美學之際，同時修正了 Habermas 只重視理性的主體概念。

綜上所述，可以證成筆者所欲提出的兩個論點：第一，Mollenhauer 的思想發展之前後期有一貫性；第二，Mollenhauer 後期思想的發展是對前期批判教育學問題的修正。

肆、對 Mollenhauer 教育思想的整體評論

Winkler (2002: 58-59) 認為難以在立場上定位 Mollenhauer，其理由為：一來，Mollenhauer 批評精神科學教育學首要強調的是文化概念，忽略了文化背後的意識型態、本質及其演進，但卻處理了精神科學教育學最慣常處理的「教育關係」，只不過，他是以社會科學的模式將之重新詮釋；另一方面，Mollenhauer 又反對狹隘地將教育與政治視為同一的馬克思主義式的社會理論，他堅持要在社會結構之外，將孩童實際的生活情境納入教育問題的架構之中，即使將社會學引進教育學中，亦不能忽略教育本身的尊嚴，畢竟社會再製的唯物理論不是教育的超驗條件，無法取代理論本身。因而，Winkler 認為 Mollenhauer 在本書中其實遊走於精神科學教育學與社會理論之間，甚難有明確的理論定位。

筆者認為，也因為 Mollenhauer 遊走在兩種教育學典範之間，在個人的主體發展與社會集體目標難以兩全的矛盾之下，最後才選擇了轉移到後現代重視個人解放的層面，放棄了社會改造的目標，做為其思想困境的解決之道。然而，在此後現代審美教育的轉向中，左派社會理論中的社會改造意義已遭否定，甚為可惜。

如何從社會學的角度對不穩定的社會關係重新思考，並且重新探討社會正義、自由與團結一致的關係，仍是在當今社會中不可忽略的重要議題（馮朝霖，2002：71；Rödel, 2005: 107; Winkler, 2002: 81-82），這也是在 Mollenhauer 的後現代思想中值得繼續發展與著力之處。

致謝：1. 本研究係本人根據國科會 96 年度專案研究計畫執行成果改寫，而在此感謝國科會的補助。

2. 感謝審查委員提供許多修改的寶貴意見。

參考文獻

- 張淑媚（2008）。評析德國教育學者 K. Mollenhauer（1928-1998）的批判教育學思想。臺灣教育社會學研究，8（1），129-150。
- 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（2003）。教育哲學專論：主體、情性與創化。臺北市：高等教育。
- 楊深坑（2002）。科學理論與教育學發展。臺北市：心理。
- 蘇永明（2006）。主體的爭議與教育——以現代和後現代哲學為範圍。臺北市：心理。
- Chang, S. M. (2004). *Begründungen der politischen Pädagogik bei Hermann Giesecke*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Tübingen, Deutschland.
- Chang, S. M. (2005). Kontinuität und Wandlung der emanzipatorischen Pädagogik bei Hermann Giesecke. *Pädagogische Rundschau*, 4, 451-465.
- Dahmer, I., & Klafki, W. (Eds.). (1967). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche-Erich Weniger*. Weinheim Basel, Deutschland: Beltz.
- Giesecke, H. (1996). *Das Ende der Erziehung. Die Neue Ausgabe*. München, Deutschland: Juventa.
- Groothoff, H. H. (Ed.). (1987). *Lexikon der pädagogik*. Stuttgart, Deutschland: Kreuz Verlag.
- Heim, H. (1997). In Zukunft nur noch "Bildungen"? In L. Koch (Ed.), *Die Zukunft des Bildungsgedanken* (pp. 65-82). Weinheim, Deutschland: Deutscher Studien Verlag.
- Hoßfeld, A. (1980). *Der Fortschritt der bürgerlichen Gesellschaft und kritische Erziehungstheorie*. Unveröffentlichte Dissertation, Goethe Universität, Frankfurt am Main, Deutschland.
- Kaufmann, H. B., Lügert, W., & Schulze, T. (1987). *Kontinuität und Traditionsbrüche in der*

- Pädagogik*. Weinheim, Deutschland: Beltz.
- Keckeisen, W. (1983). Kritische Erziehungswissenschaft. In D. Lenzen (Ed.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (pp. 117-138). Stuttgart, Deutschland: Klett-Cotta.
- Kelle, H. (1992). *Erziehungswissenschaft und Kritische Theorie*. Pfaffenweiler, Deutschland: Centaurus Verlag.
- Kerstiens, L. (1974). *Modelle der emanzipatorischen Erziehung*. Bad Heilbrunn, Deutschland: Julius Klinkhardt Verlag.
- Koller, H. C. (1993). Bildung in Widerstreit. In W. Marotzki & H. Sünker (Eds.), *Kritische Erziehungswissenschaft-Moderne-Postmoderne* (pp. 80-104). Weinheim, Deutschland: Deutscher Studien Verlag.
- König, E., & Zedler, P. (1998). *Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*. Weinheim, Deutschland: Beltz.
- Kreis, H. (1978). *Der pädagogische Gedanke der Emanzipation in seinem Verhältnis zu Engagement. Untersuchungen zu den erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen Klausmollenhauers, Hermann Gieseckes und Klaus Schallers*. Bad Heilbrunn, Deutschland: Julius Klinkhardt Verlag.
- Krüger, H. H. (1997). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Deutschland: Leske & Budrich.
- Lenhart, V. (1999). Aktuelle Aufgaben einer kritischen Internationalen Erziehungswissenschaft. In H. Sünker & H. H. Krüger (Eds.), *Die kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?* (pp. 210-230). Frankfurt am Main, Deutschland: Suhrkamp.
- Lenzen, D. (1994). Erziehungswissenschaft-Pädagogik. In D. Lenzen (Ed.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (pp. 11-41). Hamburg, Deutschland: Rowohlt Taschenbuch.
- Mollenhauer, K. (1964). Pädagogik und Rationalität. *Die deutsche Schule*, 56, 665-676.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation*. München, Deutschland: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess*. München, Deutschland: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1981). Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen. Annäherungen an eine bildungstheoretische Fragestellung. *Die deutsche Schule*, 73, 68-78.
- Mollenhauer, K. (1982). Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In E. König & P. Zedler (Eds.), *Erziehungswissenschaftliche forschung: Positionen, perpektiven, probleme* (pp. 252-265). Paderborn, Deutschland: Fink.
- Mollenhauer, K. (1986). *Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion*. Weinheim, Deutschland:

Juventa.

Mollenhauer, K. (1987). Korrekturen am Bildungsbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 1-20.

Mollenhauer, K. (1998a). *Vergessene Zusammenhänge*. Weinheim, Deutschland: Juventa.

Mollenhauer, K. (1998b). Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann? *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (4), 487-502.

Mollenhauer, K., & Rittelmeyer, C. (1978). Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik. In H. Blankertz (Ed.), *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft* (pp. 78-85). Weinheim, Deutschland: Beltz.

Oelkers, J. (1992). *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. München Weinheim, Deutschland: Beltz.

Rödel, B. (2005). *Rekonstruktion der Pädagogik Klaus Mollenhauer. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik in der Postmoderne*. Hamburg, Deutschland: Verlag Dr. Kovac.

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

Welsch, W. (1987). *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim, Deutschland: Deutscher Studien Verlag.

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

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>