

《當代教育研究》季刊
第十五卷第四期 2007 年 12 月 頁 1-22

Hermann Giesecke 的後現代教育論述

張淑媚

摘要

1985 年德國教育學者 Hermann Giesecke (1932-) 提出了教育已經終結的論點，他認為歷史——文化條件的不斷改變，使得成人的教育意圖不再有效，進而推論出傳統教育必須宣告結束。此爭議性的觀點引發了德國教育學界的廣泛討論，也進一步帶動了後現代社會中對教育意涵的反思。

關鍵詞：紀塞克、後現代教育、後現代教育學

張淑媚，嘉義大學國民教育研究所助理教授
電子郵件：Shumei1967@mail.ncyu.edu.tw
投稿日期：2007 年 9 月 3 日；採用日期：2007 年 12 月 27 日

Contemporary Educational Research Quarterly
December, 2007, Vol. 15 No. 4, pp. 1-22

The Postmodern Pedagogy of Hermann Giesecke

Shu-Mei Chang

Abstract

The German educational scholar, Hermnn Giesecke (1932-) states his argument that education is going to an end. He claims that the condition of history-culture is changing constantly that makes the intents of adult education invalid. Therefore, traditional education should be stopped. This controversial statement raises wide discussions among scholars in German educational field. Furthermore, it inspires their reflections to the educational implication in postmodern societies.

Key words: Hermann Giesecke, postmodern education, postmodern pedagogy

Shu-Mei Chang, Assistant Professor, Graduate Institute of Elementary and Secondary Education, National Chiayi University
E-mail: Shumei1967@mail.ncyu.edu.tw
Manuscript: Sept. 3, 2007; Accepted: Dec. 27, 2007

壹、前言

在哲學思潮從現代走向後現代之際，對教育學術也產生極大影響。從李歐塔強調「主體之死」之後，在教育理論上有許多關於主體議題的討論，以及從中衍伸出許多教育上的涵義（呂宗麟，1999；俞懿嫻，2006；洪如玉，2007；許芳懿，2001；劉蕙敏，2000）。這些專論中引用後現代的思潮批判啟蒙理性的專斷，並高舉情感與身體的重要性從中獲得教育上發展情感與審美教育的啟示。筆者在本文中想從德國後現代教育學的另一探討路徑切入，思索在後現代社會中教育的意義與價值。

1980 年代之時，德國的教育學術界以不同的方式對於教育的可計劃性以及有效性（Wirksamkeit）進行挑戰（Müller, 1990）：有社會學者 Luhmann 及 Schorr（1982）提出了教育的「技術缺陷」（Technologiedefizit），探究教育與陶冶過程中為達成教育目標對學生施予技術性手段的合法性問題。另一方面對於教育的有效性較為激進的探究則是受到後現代思潮影響的一些教育學者，計有 Giesecke（1985）、Wünsche（1985）以及 Lenzen（1987）等人。他們不是將有效性視為具有實踐性的教育科學中的內在問題，也不尋找教育有效性的判準，而是直接宣稱根據目標—手段所構思的系統性教育思想已經終結了，所以今日談論教育成效的問題已然多餘。Benner 和 Göstemeyer（1987）、Müller（1990）並將之稱為後現代教育學。對教育的有效性以及可計劃性進行質疑可說是德國後現代教育學的特殊議題。

為了引介此一議題的討論，在此筆者特別提出 1985 年 Giesecke 所謂教育已經終結的觀點。他指的是因為教育成效的無從掌握使得施行教育變得沒有意義。一來因為 Wünsche 以及 Lenzen 所著為期刊文章，不若 Giesecke 以專著《教育的終結》¹（*Das Ende der Erziehung*）處理較為詳盡；另一方面 Giesecke 的專著出

1 此書雖於 1985 年出版，1996 年內容未變，又重新排版推出新版本，本文中所用即為 1996 年的版本。

現時間最早。Giesecke (1996) 在書中強調他只是呈顯一個客觀的結果，然而此議題對許多教育學者為一種挑釁，而且引發了許多後續討論。

為了深入 Giesecke 的教育觀點，本文欲採用詮釋學的方法進行論述。主要在闡釋 Giesecke 《教育的終結》原著，並延伸到其他學者對此書的討論。如此一來，可以透過學者們對本書的討論，得以更深入理解此著作的意義及內涵，再者也可以經由不同觀點的討論重新思索後現代社會中的教育意涵。在本書中，Giesecke 想要證明因為歷史—文化的條件不斷在改變，所以我們必須和孩童的「童年」概念道別，也因而必須和傳統的教育觀道別。以下先論述此書的主要觀點，並提出不同學者對此書的討論，最後則是筆者的評析。

貳、教育的終結——Giesecke 的觀點

在德國精神科學教育學的傳統中，認為教育的基礎在於對未來的開放性、成人和兒童的分別、個人化以及世代差異之上。然而 Giesecke 認為這幾項教育的重要基石已經消逝了。以下筆者將這四種趨勢整理歸納如下。

一、未來的消逝

在西方的公民社會中貴族的特權被中斷，每個人可以開創自己的未來。教育因而被賦予重大的意義，因為只有透過教育才能實現公民階級中所謂的個人開展。在此背景下為了讓孩童有追求未來的機會，而有了學校教育的產生：將同年齡的孩童從社會生活和世代連結中抽離出來，一起聚集到學校去，他們必須以學校中的成績競爭具體地作為日後在公民社會佔有一席之地的重要指標。然而因為「未來」概念的消逝使得學校教育幫助個人追求生涯發展的意義也跟著消逝了。筆者將未來觀念消逝的原因歸納如下：

1. 不斷改變的工作市場讓職業機會變得不確定，工作市場和教育系統漸行漸遠。「未來」因為無法保證相應的工作機會，在教育系統中無法逐步

的加以組織。

2. 我們無法再用一種進步的樂觀主義看待軍事和生態發展。經濟的成長碰到了界限，環境的問題不可忽視。除此之外，軍事上的武器競賽引發了人類的不安全感。這些都讓人類覺得未來不再穩定，而是充滿變數。
3. 社會次級團體的解放過程（諸如勞工與婦女）最遲在 80 年代初期即已完成，在德國建構了一個阻礙社會不正義的社會網絡，使得愈來愈少的人願意為一個可能更好的未來奮鬥。²
4. 休閒取代了工作。Giesecke（1983）在 1983 年就已經寫道，在生活中休閒逐步取代了傳統有職位的工作，和此相關的是「未來」這個時間範疇的消逝。本書中他繼續闡釋這個觀點，認為在公民的一資本主義的社會中所有的生活都圍繞著工作：社會地位的升降取決於職業地位的高低；連人類的德行和性格也和工作大有相關。然而不斷增加的大眾休閒時間、大眾的富裕程度以及娛樂休閒科技的興起使得休閒與消費逐漸凌駕在工作之上。由此，未來的觀點消失了：「休閒和消費領域的經驗和標準並非未來導向的，而是讓時間感縮減到一直重複的、幾乎無法帶來新事物的當下。」不僅如此，也帶來了「文化—道德的革命」（Giesecke, 1996: 45）：

自由取代了順從、平等取代了屈就、浪費取代了節制和節省、引人注目

2 在本書中，Giesecke 並未言明 80 年代當時德國的社會局勢，筆者在此予以補充：在 70 年代時西德的社會保險已逐步提升。三十到四十歲的勞工階級子女的升遷機會從 1970 到 1979 年之間已經從 5% 提升到 11%（Geißler, 2000:37）；對婦女團體而言，在西德歷史的發展上 70 年代也是女性解放的關鍵時期。從法規上的改變可以窺見婦女地位的提升：墮胎作為婦女的權益在 1976 年已經以 218 條法律予以保障（Gante, 1991:333-334）、婦女離婚的權利也有所改變，只要婦女一方提出離婚，即使沒有對方的同意在一定期限內即可成立，在家庭權中，婦女必須承擔家務的義務也被取消了。為了對抗男性的暴力，1976 年在西柏林設立了女性之家，到 1982 年之時，全西德已有一百二十個女性之家保護並收容受暴的女性，緊急專線和自助團體仍在不斷擴大建立中。從 1970 年代以後女性擁有自己的發聲媒體、討論題目和聚會點。1979 年在漢堡建立第一個國立的平權中心，各邦也跟進（Schildt, 2001:36-37）。在此福利社會逐步發展成型的脈絡下，Giesecke 宣稱為未來奮鬥的動機已經缺乏。

取代了展現謙虛、閒暇取代了工作狂熱、自我決定取代了忠於義務。這些源自休閒領域的價值觀慢慢的在工作領域以及各級學校實現。

人們已經愈來愈沒有動機，為自己或是為了一個更好的未來努力。因而「當前」的概念會取代「未來」的觀點。依 Giesecke 這對教育產生三方面的影響：

1. 學校逐漸成了監護所（Custodia）：學校照顧孩童幾個小時，使得家長在這期間可以外出工作或是履行其他義務。
2. 教育的關係：因為看不到明確的未來，對孩童的方式變得以情感為優先。亦即家長和孩童關係上的和諧比促進孩童的能力還來的重要。
3. 學校未來導向的意涵逐漸消逝：因為教育系統和就業系統逐漸分離，使得上學或上大學逐漸產生另一種意義—不管是要有意義的策劃時間，或是嘗試自己不同的能力，還是做些有趣的事。不管如何，學校教育已經脫離了未來導向。

綜上所述，Giesecke 認為「未來」的概念已經逐漸萎縮，導致學校教育的學用脫節、情感化導向的師生關係，學校徒然淪為監護所而已。

二、社會的教育化

「教育化」（Pädagogisierung）指的是為孩童所預備的經驗空間，而社會的教育化指涉的是教育學開始離開孩童的生活空間，並且發展成一種廣泛的社會趨勢。教育學的意涵已經從對小孩的教育，擴充到所有世代，從適合孩童的空間擴展到所有不同的生活領域了（Giesecke, 1996）。Giesecke 舉了幾個例子來說明此種趨勢：在希特勒（Adolf Hitler, 1889-1945）時代所建立的「教育王國」透過灌輸和宣傳打破了傳統只對兒童進行教育的界限；在社會教育學中所強調的終生學習以及後續學習，同樣也將教育延長到成人世代。社會的教育化意味著，教育擴展為社會化，因而「在孩童和成人之間沒有特殊的差異，教育的觀念只能是普遍的、獨立於世代的我們可稱之為社會化的社會趨勢而已。」（Giesecke, 1996: 49）。Giesecke 嚴詞批判此趨勢對社會大眾以及科學發展上的影響及後果：

1. 它促進了個人的不負責任：Giesecke 指出只有當孩童盡可能心理上維持在孩童的不成熟狀態、不願擔負責任時，整個教育職業的相關團體才能維生。這種孩童的不負責任在科學的發展下更加蓬勃，特別是透過精神分析的思想。因為它的治療起點在於受治療者的痛苦和行為都是情有可原的，當此種思想變成評判他人行為的主流之時，會很輕易的強化孩童的幼稚與不成熟。
2. 它削弱了人性尊嚴、人與事物的自我目標以及通往真誠經驗的可能：在教育過程中，孩童的自律和幸福以及客觀的政治—文化要求，兩方面的張力關係形成了教育（Bildung）。³然而在教育化的趨勢之下，此種教育中的張力被消解了，教育在主體與客體之間的傳遞，不再是為了事物的原本，只是為了確認孩童的主體性。在此情況下，事物的尊嚴被工具化。這種教學上的缺失同樣顯現在科學之中，學術的要求要屈就於學生的水準，使得事物的尊嚴遭受犧牲。
3. 教育化將人類固著在直接性、當下需求和興趣之中，藉此而延續其發展。Giesecke 認為這是教育化心理化（Psychologisierung）的結果。他強烈的批判將社會現實心理化的現象，因為藉此每種社會現實會被縮減為個人的關係結構，每個生活領域的差異性也將會被弭平。人類的需求和願望會被任意帶到公眾場合，親密和公眾的區分將被取消。社交行為將會變得沒有差異，使得在不同場合對不同行為的預期產生混淆。後果即是對行為產生不安全感以及因此而被威脅的個人認同和穩定性。

在這三個批判點的背後，透顯出 Giesecke 成熟自主的個人圖像。人作為一個個體應該有能力下自己的決定，承擔責任以及足以區別親密和公眾性的差別。此類能力的獲得對 Giesecke 而言主要是在客體性與主體性交會的陶冶過程中發生的。但是教育化的趨勢卻偏向主體的願望以及興趣，因而傷害了成熟自主的個體之發展。

3 Bildung 一字在德文中有不同的用法，大體來說包含人格的生成、教養、教育、陶冶、教化等多義性。在本文中會因應中文脈絡翻成「陶冶」或是「教育」。

簡而言之，Giesecke認為公民階級的教育觀逐漸瓦解了，因為教育在社會化的意義下擴展到所有世代以及生活領域。這種擴展導致普遍性社會大眾的不負責任以及幼稚化。成人會停留在不成熟的狀態中，無法邁向獨立自主。

三、孩童作為研究以及行動的客體——教育學成為社會化科學

十八世紀的盧梭（Rousseau, J. - J, 1712-1778）曾大力抨擊未來導向的公民階級觀念，他認為孩童是一種擁有自己感覺、想像的獨特存在，其當下的生命不應被其作為大人的未來所犧牲。盧梭的這種想法開啟了教育專業和科學的關連性：為了瞭解孩童這獨特的生命，人們需要受過專業訓練以及具備專業知識的教育者，在傳統的精神科學教育學主導的時代，特別強調教育專業獨立於父母、國家、教會等不同的勢力，只為了每個獨特兒童的發展而存在。如此一來，每個個別兒童的能力以及自律精神受到重視。然而精神科學教育學只發展到 60 年代初期，之後德國教育學即已轉向：教育作為每個公民的基本權利此觀點在 60 年代受到廣大的迴響，導致了教育體系特別是在高等學校以及文理中學的大幅擴張。

「問題已經不再是我們如何幫助每個孩童開展其才能，而是我們如何盡可能的幫助許多孩童拿到較高的學歷。政治的要求在相當程度上壓抑了教育上的提問。孩童在此情況下被當作複數。」（Giesecke, 1996: 78）

如此脈絡下，社會科學的研究被引入教育學中，以幫助教學可以更有效率的進行：社會學發現低下階層子女長期被忽略因而無法取得良好成績的事實；心理學家嘗試找出，如何更有效的刺激以及鼓勵學生提升在校的成績表現；心理分析則專注在找出孩童行為與學習困擾的潛在因素；教育經濟學處理的是如何讓教育系統更有效率的辦學。所有這些學科的努力都幫助了教育學的發展，卻也混淆了教育學的目的，只讓孩童成為各類研究與計畫的客體。傳統教育中重視每個孩童獨特性的立足點已經被遺忘了，教育科學盲目跟從教育改革中許多外在的政治期待，一方面它接受了政府部門的大量經費補助，另一方面大量推動了各種經驗性研究與嘗試各種課程建構，陷入對成效的狂熱追求之中。

新的教育科學混淆了不同學科的方法論：例如社會學研究的不是個體，而是社會團體。它可能可以認識許多勞工階層子女的處境，而且提出相應的教育政策措施，但是社會學不能回答我們要如何讓個別的勞工階級子女的能力得以開展這種教育問題。經驗導向的心理學可以調查孩童的學習動機，但是要如何使用其知識達成教育目標，這超出了心理學的理解範圍；心理分析能夠探查孩童行為困擾的深層因素，也許還可以進行心理治療，但是孩童經過治療後不等於就有能力自我負責與自我決定。Giesecke 慨嘆，在當今教育科學的發展趨勢下教育科學慢慢向其他學門引進的方法論靠攏，讓其他學科的方法論主導其發展，其影響是讓孩童的個人性被忽略，將孩童簡化為合乎目標的客體。所謂的孩童應該融入社會，能夠與人合作以及能夠適應社會這些源自於心理學以及社會學的教育目標，讓教育科學淪為社會化科學的地位。Giesecke 因而把現代的教育科學（Erziehungswissenschaften）戲謔地稱之為「教育者科學」（Erzieherwissenschaften）（同上）。

簡要說來，Giesecke 強調，孩童的特別與個人性在現代教育科學的發展下未被考量，如此一來，加速了社會的教育化，現代教育科學的發展不利於個體的個人性之開展，使得公民教育中將孩童視為獨一無二的個體這個重要的基礎消逝了。

四、世代關係的消解

Giesecke 從 Schleiermacher 的傳統出發，認為教育和社會化這兩種學習形式建基在世代關係上，建基在較年輕的一代和較年長的一代的關係之上。他把在市民社會中世代關係的歷史發展做了簡要的說明：

從十八世紀末到十九世紀末，成人有絕對的控制權，而且享有知識與經驗上的優先。年輕一輩的未來是由年長一輩的所掌握。也因此，年長一輩有權訂立教育目標。然而當工業與文化革命逐漸興起之時，未來的不確定性使得年輕一輩逐漸不需要年長者的所傳遞的經驗。然而年長者的權威仍存在於社會與家庭之中。1900 年到二十世紀的 60 年代，年長一輩的教育觀逐漸被青少年自我教育的要求相對化，明顯的例子是由威瑪時期的青少年運動（Jugendbewegung）帶頭，帶動

許多青少年團體的成立。然而此運動並未排除年長者，而是透過年長者傳遞其愛國主義以及親近自然的生活態度，這和傳統的成人只想透過權威和權力逼使青少年順服有所不同。這種成人吸引青少年自願跟從的趨勢到了希特勒時期的希特勒青年團更達到高峰。

而 60 年代之後成人的角色被同儕取代，因為成人在 Giesecke 的意義上只成了機構的工作人員（Funktionäre）。因為社會的分化和多元化，成人愈來愈少可以全天和孩童相處，如傳統精神科學教育學中所主張的作為孩童的代理人幾乎不可能了，相對的，成人通常是以某機構的角色面對孩童，例如營隊的活動帶領者，青少年機構的老師或是學校老師。他們只是接受委託，在某個時段某個場合中可以教育孩童，如此一來，世代關係愈發疏離，反而同儕關係成為主要。大眾化科技的發展更助長了此趨勢，我們不難想像，大眾媒體大量接管了文化與道德傳遞的工作，使得年輕一代可以在最小的對老一輩的個人關係中成長，同時卻能掌握相當程度的文化而不致離群索居。如此情況下，我們只能說孩童不是被教大的，而是在社會化中成長的，非預期的、匿名者所控制的社會化過程取代了有計畫的、個人需負責的教育過程。Giesecke 將此趨勢稱之為「世代的隔離」。其引發了許多相互關聯的後果：

1. 年輕將成為一種沒有期限的社會現象：今天的青少年被父母長期保護，同時受到教育化趨勢的誘引，寧可放棄長大成人，一直保持年輕。他們不想承擔責任、想獲得父母在衣食住行上的基本照顧，又想享有成人對於性方面以及自由決定的特權。成家、立業以及實踐對社會的公共責任這些傳統上對成人的定義對青少年顯得沒有吸引力，甚至沒有意義，又結合了未來的概念不穩定，年輕將會無限期的延長。
2. 同儕團體體現了由大眾傳媒所操控的社會化過程：同儕團體關注的是消費水準及休閒活動，他們的問題不只是只專注於現在，不管未來；而是他們對吸毒、新納粹、幫派等等有問題的次文化開放。同儕所展現的影響力不是原創的，而是把傳播媒體上的社會化具體的展現出來。

綜上所述，因為未來概念的逐漸消失、社會的教育化、教育學變為社會科學以及世代關係的消解等四項趨勢，Giesecke 認為傳統的教育觀已經宣告終結。亦

即傳統教育學中以師長為孩童的代理人，引導並塑造其整體人格發展，並且將來可以找到一份工作建構自己人生，在這樣傳統意義上的教育已經消失了。

參、Giesecke 的建議——陶冶取代教育 (Bildung statt Erziehung！)

Giesecke 認為德國傳統的精神科學教育學承襲盧梭以兒童為中心的精神予以發展，然而卻逐漸演變為過度保護兒童的偏差。面對新的社會趨勢，Giesecke 並未全盤否定精神科學教育學，他肯定其重視每個獨特孩童的觀念，主張放棄其中對孩童過度保護的「教育化」概念。並進一步將之和後現代趨勢結合，強調教育過程中以尊重每個孩童不同需要，了解兒童的心理為基礎，然後幫助其發展出獨立自主的個人性。所以應該重新把兒童當大人看，教導兒童如何為自己行為負責、才能促使其早日成熟獨立。以此觀點，他發展出一種「去教育化」的學校概念。

在書中 (Giesecke, 1996) 他所闡述的「去教育化」學校，其任務不在於教導孩童特定的道德規範，進而以教育塑造孩童的整體人格，而是只專注於以知識的教學進行人格陶冶。學校要做的是對於社會和文化存有的基本層面（經濟、政治、學術、自然等方面）進行系統性的教學，藉此讓兒童可以理解社會客觀的要求，作為學生自我省思的基礎，並從之發展出自己獨立自主的人格。在此意義上，他說要以陶冶取代教育，不能夠再有塑造孩童全部人格的教育意圖，而只能針對某部分的行為進行教育，例如一定程度的自我紀律、一定程度的與人合作的能力、專注能力和表達能力等一些和教學有關的能力。在 Giesecke (1998) 《教育的幻象》(Pädagogische Illusion) 一書中，他更清楚的表明，學校對學生的影響只限於專業知識的教導，任何更多的道德教導及企圖只會干涉學生的人格發展權。

肆、評析 Giesecke 《教育的終結》之觀點

從以上對 Giesecke 《教育的終結》一書的闡釋可看出，他所主張的個人為自己負責與成熟自主的概念，和現代性的啟蒙理性相合。不免讓人懷疑他所論述的真可稱之為後現代教育學？對於這點，需對德國的後現代教育學有所理解。雖然有許多接納後現代思潮的教育學者否定理性，只重視情感與身體的感受性（蘇永明，2006），然而德國的後現代教育學者並未放棄理性。Mollenhauer（1987）認為在重視身體感受與教育過程的同時，其實並未和理性告別；Oelkers（1992）主張理性不再能夠進行普遍性的宣稱，理性之間必須進行相互溝通；Waldenfels（馮朝霖，2003）提出在文明的進程中理性已經逐漸演化為多元的形式；Welsch則進一步以「橫繫理性」（transversale Vernunft）試圖為多元主義找尋出路（馮朝霖，2003；Welsch, 1987）。可見在德國後現代教育學中並非一味反對啟蒙的理性，而是對啟蒙以來的普遍性理性進行補充與修正。由此來看 Giesecke 的主體觀，雖然仍是傳統的重理性思辯的人類圖像，但是他反駁了精神科學教育學中師長可以全面主導下一代人格發展的觀點，進一步以一種多元理性的概念，強調師長在引導孩童理性思辯後必須尊重多元的意見與觀點，如此銜接了後現代社會中的多元景況。然而這樣的思考路徑，卻也有許多值得省思之處。以下從四方面繼續進行評析。

一、關於「教育化」的問題

筆者認為 Giesecke 在《教育的終結》一書中所提到的四種社會改變趨勢，其實皆環繞著「教育化」的趨勢來說：西德自 70 年代後，與教育相關的職業團體大幅擴張，將教育化從孩童擴展到所有世代，甚至擴展到整個社會。這就是 Giesecke 所謂整體社會的教育化，他極力批判社會教育化造成個人固著在當下需求和興趣之中，不願承擔責任、削弱人性尊嚴的嚴重後果。以此觀念為中心，他

所謂未來觀點的消逝助長了教育化的趨勢，因為無法進行清楚的人生規劃導致學校的經驗和表現難以定位，使得學校趨向於滿足孩童立即的需求和興趣；另一方面，在強調教育機會均等的原則下，新的教育科學不斷以孩童為群體，嘗試找出盡可能讓所有孩童提升成績的策略與方法。名義上藉此培育出有合作能力和合群的孩童，私底下卻是執行社會控制，如此一來，造成孩童無法成熟自主；至於第四點世代關係的消解，提到教育者面對孩童和青少年不再是可以全面負責的代理人角色，而只是委託者之下的工作人員。他們對待孩童如受輔導者一般，只注意滿足學生一時的需求和興趣，卻忘記了教學最重要的任務，在於提供孩童獨立思考培養自主人格的機會。可見，他所提到的四點社會趨勢，其實只是透過不同方式對教育化趨勢所導致人類缺乏自律與成熟自主的後果所進行的控訴。

推究 Giesecke 之思想淵源，可以上訴到德國社會學者 Schelsky (Dudek, 1999)。他的學生 Kob 把教育化、科技化和官僚化 (Bürokratisierung) 歸為現代社會必要的結構性發展，其中教育化指的是在現代的工作世界之內以及之外對人類一直提高的要求使得人類有必要藉由教育進行準備與訓練，因而教育機構和教育專業的不斷建構是無可避免的趨勢 (Dudek, 1999)。連結上 Kob 的觀點，Schelsky 進一步對現代社會的教育化提出其潛在的危險。針對德國教育體制委員會 (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen) 在 1959 年所提出的教改構想，他強烈的批判其中蘊含的教育化思想的危險 (Schelsky, 1963: 162)：

這裡所指出的教育化危險在於其毫無限制的擴大解釋教育的要求。依照委員會所設計的成人教育之構想，我們人類不只作為孩童和青少年，同時作為成人也必須是受教的對象，如此一來，我們社會中某些具有領導地位的機構將教育引領到持續性的學習。此類的每一種機構只想形塑與陶冶整個個人。這種在現代社會中不切實際的高估，走上了歷史的回頭路，源自於這種人類整體性概念的狹隘社會思想，其實正是每種社會集權主義的工具。

Schelsky 指出一種以塑造整體人格為名不斷擴張到成人的教育要求完全不符

合現代社會的圖像，也容易導致集權主義控制人性的危險。教育化對 Schelsky (1963) 而言不僅無法達成，他同時也看到其中對人性全面控制的危機，所以他稱教育化為「文明的危險」。對此，Dudek (1999) 進一步詮釋，教育學在此種社會的教育化趨勢下，陷入一種和它所欲達成的促進人類獨立自主之目的相互矛盾。Giesecke 連結上 Schelsky 的觀點繼續發展其對社會教育化的批判。如此的批判觀點在西德 70 及 80 年代社會教育學的關於專業化討論中特別常見 (Dudek, 1999)。對 Giesecke 而言，教育化甚至是阻礙個人解放以及成熟自主的唯一理由。

依照 Giesecke 的信念，社會的教育化趨勢必須為個人的幼稚化以及不成熟負責。Hentig (1985) 認為在此書中不如 Giesecke 自己所說的做了客觀的分析，而是憤怒的算總帳。Müller (1990: 316) 質問 Giesecke，何謂教育化：

實在並不清楚 Giesecke 如何理解這個詞語，為何他把不同層面的問題都歸罪於教育化這個概念下：從人際關係的治療化、學術發展不斷適應新的職業界定、不可預期的社會化效應以及在教育溫室中所缺乏的社會真相，甚至不負責任、無所謂以及再製等概念，這些全都視為教育化的後果。

教育化的意義顯得過於廣泛。Hentig (1985)、Müller (1990) 以及 Benner (1987) 等人所提出的共同問題是：教育化的趨勢為何能如此強大？以致於它能損害學校、媒體、學術以及所有人際關係？這些作者有著共同的觀點，Giesecke 將「教育化症候群」過度誇大，也因而未考慮到政治社會的條件如何削弱教育化的影響，反而將教育學的角色過度高估。

面對這些批評，Giesecke (1985: 514) 在他 1985 年的回應文中進一步解釋教育化的涵義：「教育化允許我們大家，在或多或少匿名的集體性中放棄個人的責任」。即使如此的回應，仍未解釋出為何所有不利於個人承擔責任的因素都需以教育化一詞涵括。在此回應文中的其他段落，他繼續說明為何心理化的趨勢亦歸於教育化的趨勢之中。他的批評集中在學教育的人很快掌握了心理化的趨勢以及將之引進教育領域之中。如此的說明仍然無法解釋教育化概念在其書中的不明

確以及過度擴張其影響的缺失。Giesecke 也許之後也體會到此用語的缺陷。在此書之後，他不曾再特別使用此詞，1987 年他在「第二個家庭」書中只有用家庭的心理化一詞進行批判，1996 年在批評新的教育時代精神之時，他也比較明確的使用「心理化」一詞。教育化不再出現，Giesecke 將其批評點明確的集中在教育領域以及心理學的層面之上。

二、教育是否終結成為爭議點

Hentig 認為雖然如 Giesecke 所言教育逐漸被社會化取代，然而這無法取消教育的意義，因為「教育是一種文化意圖，社會化是一種文化成果。兩者之前無從替代。」（1985: 503）。對 Hentig 而言，教育具有無可取代的意義，為了對抗社會化它甚至必須加以強化，因為教育有義務，「讓人們批判地意識到無意識的與匿名的社會化經驗，並加以抗拒」（1985: 493）。Giesecke 在 1985 年的回應文中特別回應 Hentig，他認為 Hentig 的教育概念遠比他的廣泛。他所謂的教育已經終結並非完全否定教育，而是指某些教育形式的終結：「不是每種教育行動，而只有那些由成人充滿意圖和規劃的，並期待孩童長期受此影響的教育行動」（1985: 510-511）。Giesecke 並不反對教育行動，只是反對針對孩童未來充滿意圖性的教育。他為此舉例說明（1985: 511）：「當我介入孩童的休閒時間，因為他們需要更多時間寫作業，好讓他們盡可能高中會考成績提升，以便可以上大學，以後有個好的工作，那麼我就是在教育。」我們可能同意 Giesecke，應該要放棄這類對孩童未來有特定規劃的教育行動，但是 Giesecke 在這種例子中，卻很巧妙的迴避了道德教育的根本問題。我們可以因為懷疑道德教育的效果而予以放棄嗎？Giesecke 概括的宣稱，公民的教育因為歷史情境的改變而結束了，並未深入而細分其內容。當教育和道德教育有關時，它的必要性是不可放棄的（關於此點在第四點尚有進一步的分析）。

我們可以繼續追問，是否真如 Giesecke 所說，社會的轉變真的讓傳統教育觀已經行不通了？答案取決於什麼是教育的成效？對此，Heitger（2003）提出兩個令人深思的因素：首先，教育的成效不是可以直接測量的。因為人類的行動無

法加以步驟化分析以及解讀。我們只能嘗試去理解其基本動機，因此教育學者必須在此種不確定之下敏銳地和兒童以及青少年交往；再者，教育的成效不是時間上可以掌握的。每個人都有他的方式，受教者如何和何時會對教育的期待有所反應，我們在時間上無從得知。「誰在自身的教育行動中連結上可預見時間中的可預見成效之時，那麼他不是嘗試一種因果關聯的實驗操弄，就是淪落在自我一無是處聽天由命的怨嘆之中。」（2003: 115）Heitger 藉由這兩點指出教育的成效是無可掌握與無可算計的。出於其無可算計的特性我們不能推導出教育的終結此一論點。

另外，Giesecke（1996）強調不應將孩童視為孩童，而是把他們當作小大人看待，依其年紀逐步使其承擔責任。弔詭的是，如果 Giesecke 承認責任的承擔必須考慮到孩童的發展之時，那就表示孩童並非成人，對待孩童與對待成人是不一樣的。在這點上，Prange（2000）從現象學的觀點出發，認為孩童在未完成的狀態，並正過渡到成人狀態。在此意義上，孩童和成人的差別在教育學上是根本的，只有在這基本的事實上我們才能談論作為過渡階段的教育。因而孩童的童年是不容否認的自然事實，而非某一習俗或社會建構的結果。

筆者認為 Giesecke 在此書中面對社會的轉變以兩面邏輯進行論證：他批評教育化的趨勢而設計了一個反時代趨勢的去教育化學校，另一方面為了導出教育的終結此論點，他又迎合了世代差異的消解這樣的時代趨勢。在迎合還是對抗時代的趨勢上，他的觀點並不一致。這樣的論證方式已經將社會科學的研究予以工具化了。至此，我們可以比較清楚，將孩童視為小大人與其說是歷史的事實倒不如說是 Giesecke 個人的訴求。他的兩面性論證很難不讓我們想像他根本上是反教育的，想透過他激烈的要求取消教育中的規範性意義。從他 1984 年的一次訪談中，我們可以瞭解他強烈的反對教育（Winkel, 1984: 66）：

我對教育學為何充滿不信任，如果教育學只想操弄人類精神和人格中的可塑性。我無法想像即使只是唯一一個人類重要的品質，不管是一種動機、一個思想、一種感覺這些都是別人計畫的成果。

Giesecke 不相信教育及其可規畫性，此種教育觀深刻的影響其教育思想。從

下一點的分析中更可進一步理解 Giesecke 為何主張去除教育內涵的規範性意義。

三、關於 Giesecke 陶冶觀

法國的後現代思潮在 80 年代中期因哈伯瑪斯之故，也帶進了教育學術界中。它起初被視為對傳統教育學的一大威脅，認為其宣判了啟蒙的結束、真理的終結為教育學帶來大災難（König & Zedler, 1998）。在 80 年代後期起，一些教育學者也逐漸思索後現代觀點為傳統教育學所提供的意義（Krüger, 1997）。Mollenhauer（1987）認為後現代思潮為傳統的陶冶觀所帶來的啟示是對於身體、過程導向以及真誠性（Authentizität）的思考；Koller（1993）及 Heim（1997）強調的是陶冶觀念的多元化。他們認為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。Giesecke 的陶冶觀同樣重視多元的陶冶過程與結果，然而在論述上他承襲了十九世紀對精神科學教育學影響深遠的新人文主義者 Humboldt 的觀點，認為陶冶是透過普遍性的客觀教材，來啟發主體的精神結構與價值，在此客體與主體的交會中，形成個人獨一無二的主體性（Giesecke, 1978），而個體獨特的主體性在後現代多元社會中更得以彰顯出來。由此可見，Giesecke 以後現代思潮重新詮釋精神科學教育學中重視每個主體特殊性的觀點，因此賦予德國傳統教育思想新的面貌。在此脈絡下，因而他主張教師放棄保護與掌控學生的教育意圖，也放棄教導傳統教育所著重的道德規範，認為只教導學生各門知識，以便讓學生自行開展其自主的多元性格與面貌，因而提出了「以陶冶取代教育」的論點。不過，也許我們可以認同在後現代社會中尊重每個個體殊異的人格與發展，肯定 Giesecke 的陶冶觀點，然而對於他忽略了教育的規範性意涵需加以剖析（在第四點中將進行分析）。

四、後現代社會中的教育意涵

綜上所言，Giesecke 所謂傳統的教育已經終結的觀點，其實確切說來是想藉由取消教育的規範性意涵，達成後現代社會中多元發展、人性自主發展的理想。

然而其觀點卻有待商榷。難道只有透過沒有規範性的教育才能達成個人自主嗎？固然後現代多元社會支持個人的發展空間，但是多元主義必須靠教育成果予以確保，因為（Zirfas, 1999: 239）：

多元主義並非中立主義。而且多元主義在規範上仰賴倫理的一元主義，才能建立一種特定的、並非任意的道德（法律、社會、政治、教育的）秩序，藉此才能維持多元性。如果我們將多元主義理解為在特定規則下不一致的秩序與機構體制，那麼就很清楚，道德的基本條件對多元性雖然仍可以分化，但是不能再予以多元化。

這是多元主義的弔詭，因為多元主義建基在規範性的一元主義之上。為了創造政治多元主義的基礎，它必須得到教育學的支持。教育的一元主義對於政治的多元主義是必須的，藉此它才不會淪為相對主義。這種弔詭 Oelkers（1992）在康德實踐理性的傳統中繼續進行闡釋：

（一）實踐理性無法以複數掌握

只有在實踐理性定義了、並且監控了倫理反省以及道德行動的可能條件之時，才能傳達多元的事實。因而實踐理性不能是複數的。對於多元事實的道德控管需求而言只存在一個實踐理性，它雖然不能以一種普遍的要求生效，但是可以將之理解為一種溝通過程。

（二）道德只有從觀眾的觀點才是多元的，而非從行動的觀點來看

多元主義是一種來自觀察者的描述，然而行動者的道德態度是不能多元化的，否則他既不能證成其行動也不能為其行動道歉。為了保有其認同，他必須對抗其多樣性。

這兩點顯示，多元性和行動者有所矛盾。政治的多樣真相必須在教育過程中以實踐理性之名予以處理。這意味我們必須傳遞基本的道德條件，好讓學生在此基礎上對於不同機構的多元規則和行為方式得以繼續反省。在此關聯性中，學生和老師的討論是非對等的討論，師生之間的不對等關係不只是在事物的客觀討論

上，同時也在道德規範的討論上。這種不對等的道德溝通對於 Oelkers 來說就是「教育」。在現代社會中的不斷分化產生了許多元的意見，但是基於教育的責任以及與之連結的成人面對孩童的權威，老師應該堅持基本的倫理假設，然後才接受學生的多元意見，不管老師是不是同意。

根本來說，從社會事實的多樣性推導出來的多元性是結果，而非過程。掌握住教育的規範性意義，才能鼓勵學生在多元社會中發展出自己的獨立自主性。

參考文獻

中文部分

- 呂宗麟（1999）。對後現代社會與後現代教育的思考。**國立中興大學人文社會學報**，**8**，287-297。
- 俞懿嫻（2006）。懷德海哲學與後現代教育。**當代教育研究**，**14**（2），147-174。
- 洪如玉（2007）。後現代教育是否可能？Rorty自由反諷教育觀研究。**師大學報**，**52**（1），45-62。
- 許芳懿（2001）。後現代思潮與教育。**初等教育學報**，**14**，343-366。
- 馮朝霖（2003）。**教育哲學專論—主體、情性與創化**。台北市：高等教育。
- 劉蕙敏（2000）。李歐塔的思想與後現代教育。**教育研究（高師）**，**8**，409-420。
- 蘇永明（2006）。**主體的爭議與教育—現代和後現代哲學為範圍**。台北市：心理。

西文部分

- Benner, D., & Göstemeyer, K.-F. (1987). Postmoderne Pädagogik: Analyse oder affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? *Zeitschrift für Pädagogik*, *33*, 61-82.
- Dudek, P. (1999). *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn/OBB.: Julius Klinkhardt.
- Gante, M. (1991).§ 218 in der Diskussion. *Meinungs- und Willensbildung 1945-1976*. Düsseldorf: Schwan.
- Geißler, R. (2000). Facetten der modernen Sozialstruktur-Modelle und Kontroversen. *Information zur politischen Bildung*, *269*, 56-61.
- Geißler, R. (2000). Soziale Mobilität - Aufstiege und Abstiege. *Informationen zur politischen Bildung*, *269*, 36-39.
- Giesecke, H. (1983). *Leben nach der Arbeit. Ursprünge und Perspektive der Freizeitp-*

- pädagogik*. München: Juventa.
- Giesecke, H (1978). Einführung in die Pädagogik, München: Juventa.
- Giesecke, H. (1985). Replik - Vorbehalte gegen eine Sozialpädagogisierung der Schule. *Neue Sammlung*, 25, 510-517.
- Giesecke, H. (1996). *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Neue Ausgabe. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giesecke, H. (1998). *Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schelsky, H. (1979). *Auf der Suche nach Wirklichkeit*. München: Juventa.
- Heim, H. (1963). Anpassung oder Widerstand? Soziologisches Bedenken Zur Schulreform Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Heitger, M. (2003). *Systematische Pädagogik - Wozu?* Paderborn: Schöningh.
- Hentig, H. v. (1985). Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung? Über das Verschwinden der Erwachsenen, *Neue Sammlung*, 25, 475-509.
- Koller, H. C-. (1993). Bildung in Widerstreit. In W. Marotzki & H. Sünker (Eds.), *Kritische Erziehungswissenschaft-Moderne-Postmoderne* (pp. 80-104). Weinheim: Deutscher Studien Verlag .
- König, E., & Zedler, P. (1998). *Theorien der erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Krüger, H. -H. (1997). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Leske + Budrich.
- Lenzen, D. (1987). Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne, *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 41-60.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Ders. (Eds.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (pp. 11-40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Mollenhauer, K. (1987). Korrekturen am Bildungsbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 1-20.
- Müller, H. R. (1990). Vom "Ende der Erziehung": Kritik der pädagogischen Rezeption "postmodernen" Denkens, *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 6P6, 309-334.
- Oelkers, J. (1992). *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. München/Weinheim: Beltz.
- Prange, K. (2000). *Plädoyer für Erziehung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Schelsky, H. (1963). *Anpassung oder Widerstand?* Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schildt, A. (2001). Gesellschaft, Alltag und Kultur in der Bundesrepublik. *Informationen zur politischen Bildung*, 270, 34-43.
- Welsch, W. (1987). *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Winkel, R. (1984). Skeptische und engagierte Notizen über Pädagogik. In R. Winkel (Eds.), *Deutsche Pädagogen der Gegenwart* (pp. 65-86). Düsseldorf: Schwan.
- Wünsche, K. (1985). Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung, *Neue Sammlung*, 25, 433-449.
- Zirfas, J. (1999). *Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Beltz.