



評介《「教育與陶冶科學」這個學術學門》

REVIEW OF “ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWISSENSCHAFT ALS WISSENSCHAFTSDISZIPLIN”

陳灝翔

Luo-Xiang Chen

壹、專書簡介

德國的「大學用教科書聯盟」(Uni-Taschenbücher, UTB, 直譯為「大學平裝書」)旗下的知名出版社 Barbara Budrich 於 2019 年出版名為「教育與陶冶科學入門」(Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft)的四冊套書，本文評介由任教於哈勒－威登堡大學(Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)的教育學者 H.-H. Krüger 所撰寫之分冊《「教育與陶冶科學」這個學術學門》(Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin)。該書說明與詮釋「教育與陶冶科學」這個學術學門(academic discipline)在德國形成的過程與發展現況，包含這門學術的發展史和當前主要的理論思潮；該書在德國的適用對象為「教育科學」(Erziehungswissenschaft)、「陶冶科學」(Bildungswissenschaft)或「教育學」(Pädagogik)專業的師生。

書名「教育與陶冶科學」指涉的學術範疇，相當於臺灣學界的「教育學」，然而，「教育與陶冶科學」這樣的術語對德國而言，標誌著當前該學術學門發展和演變的過程與進行式。實質言之，德國該學術學門的名稱有「教育學」、「教育科學」、「陶冶科學」、「教育與陶冶科

陳灝翔，國立屏東大學教育學系助理教授

電子郵件：luoxiangchen@mail.nptu.edu.tw

本文評介：Krüger, H.-H. (2019). *Erziehungs- und Bildungswissenschaft als*

Wissenschaftsdisziplin. Opladen, Germany: Verlag Barbara Budrich, UTB.

學」等多樣的用法，並且這個情況與該學術學門在德國大學裡的發展史、包含教育（Erziehung）與陶冶（Bildung）概念的傳統，皆息息相關；此外，德國教育學者選用本學門名稱的術語時也會考量到學術理論（Wissenschaftstheorie, i.e., philosophy of science）層次的問題，甚至還有去脈絡化的術語選擇和用法，導致當前數種學術學門名稱並陳的情況。被用來指稱這門學術的名稱不完全一致，也意味著不同歷史時期與社會背景對教育與陶冶的問題給出不同想法和處理方式，而那些思想和做法即使在今天也難有完全一致的觀點；為了在討論教育問題和提出觀點時能有條理和不流於漫談，認識教育學術的發展史和理論思潮即有其重要性。

對作者 Krüger 而言，本學門大學生有研讀「教育與陶冶科學入門」套書的必要，因為他每每在課堂上詢問學生，為什麼想要來這個學系就讀時，多數學生的回答是想要做些與人相處的工作，或是想幫助在社會上或教育上遭遇困境的人；作者亦曾對德國教育碩士畢業生進行調查研究，有 85% 的受訪者表示當初選擇攻讀教育科學，主要的動機是想要做些與人相處的工作（Krüger et al., 2003, p. 43）。根據作者個人的任教經驗和調查研究顯示，許多本學系新生、甚至直到取得碩士學位，對理論知識不曾表現出明顯的興趣；學生更期待的是在入門課程裡學得一份份的專業指南，以便未來能在實務工作中採取正確的行動；但是作者直接了當的點出，為了學生在未來能勝任其專業工作，大學仍必須提供教育理論與研究的相關課程，「因為教育工作的性質不會只有依靠指南或處方就能完成」（Krüger, 2019, p. 13）；易言之，在專業養成的過程中，學生需要去理解本學術學門裡的重大提問、術語概念、主題、對象和行動場域，以便能掌握教育與陶冶的基礎內涵，進而能提出有深度的、專業化的、以及跨學科的觀點。

貳、內容大要

一、德國教育學門名稱辨析

教育學、教育科學、陶冶科學這三個術語在德國經常指涉同樣的大學科系、機構和課程內涵（Grunert & Ludwig, 2016），這三個術語的箇中差異，或許可以從發展史的角度做出比較有系統的理解。首先，「教育學」

這個詞的淵源最早出現於歐洲地區的古希臘時期，其內涵包括思索教育與陶冶的目標、內容與形式；德文的「教育學」（Pädagogik）衍生自拉丁化的希臘文「pais」和「agein」，「pais」有兒童或男孩的意思，「agein」則有引導的意思；至於德文的教育者（Pädagoge），在古希臘的原意為男孩的引導者，其工作之一是陪伴城邦公民之子前往競技練習場（Grunert, 2004, p. 154）。後來，「教育學」這個詞的內涵與師生之間的連結越來越密切，並且主要指涉教育實踐的知識（das Wissen der Praxis）。

其次，德文的「教育科學」一詞最早出現於 18 世紀末的啟蒙時代，指涉從觀察教育與陶冶之中所得到的知識，並有強調「教育學」發展為大學裡的一個學術學門之意。實質言之，在大學裡對教育過程本身進行研討，以哈勒大學（Universität Halle）的 E. Trapp 於 1779 年成為首位「教育學」講座教授為里程碑（楊深坑，2016），他主張「教育科學」要以觀察與實驗做為教育研究的基礎（Krüger, 2012, p. 38）。但是直到 20 世紀初，「教育科學」才真正在德國成為獨立自主的一門學術，其內涵不僅具有自成體系的理論與經驗知識，研究範圍也不限於學校教育及其制度，還包含成人教育與青少年福利等領域。當前德國許多系所機構、大學以上學位課程、乃至德國教育科學學會（Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGE）的名稱，都還是採用「教育科學」這個術語，足見其迄今仍最具有代表性（Grunert & Ludwig, 2016）。

最後，「陶冶科學」這個術語在過去的 10 年來，基於「波隆納進程」所引發的德國學制改革，越來越常見於德國大學的教育系所、學位課程以及師資培育學程之名稱。在這段時間裡，招聘以「經驗的教育研究」（empirische Bildungsforschung）為專長之教授席位增加了不止 100 席（代價是不補進新的「學校教育學」教席）；「陶冶科學」不但強調其跨領域的面向，其內涵據稱包括從童年到老年的整個終身教育過程。顯然，「陶冶科學」這個詞的用法與內涵的界定仍相對分歧。附帶一提，作者（以及套書的其他作者）依據上述的發展史考察，經常以「教育與陶冶科學」這個複合術語，來指稱本學術學門。

二、德國教育學門的發展簡史

書面文字記載有關教育的反思，始於古希臘時代，後來中世紀大學興起、16 世紀城市的上層階級為其子弟設立的學校、以及 18 世紀現代社會形成的啟蒙時期，都曾造成教育的思想和實際的重大轉折，惟上述時期的哲學與教育學有綱領式著作或宣言式著作（Programmschriften）的特徵，其與教育有關的重要概念，例如成熟、啟蒙、寬容、矛盾的自由問題，以及教育有責任引領人類進步等，往往只是思想上對教育的期許。

18 世紀後期，德國首位教育學教授 Trapp 在其《教育學探究》（Versuch einer Pädagogik）裡試圖建立以觀察和實驗為基礎的「教育科學」。他深受啟蒙精神的影響，從心理學與教育的社會條件出發，認為為了養成專業的教師，必須：

仔細觀察他們〔此指學生〕¹ 的舉手投足，留意他們想要的和想做的，據以理解向他們提問的技藝，從而認識他們的想法或思想、以及這個或那個欲望是如何產生的。（Trapp, 1780/1977, p. 68）

可惜的是，Trapp 因為與哈勒大學的神學院發生衝突，終於在四年後失望地離開，所以在大學裡教授教育學僅是當時的一段插曲。

19 世紀以來，即使德國有 J. Herbart、F. Schleiermacher、C. Harnisch 和 F. Diesterweg、以及 W. von Humboldt、J. Pestalozzi 等人在教育理論、教學法、師資培育等面向作出貢獻，惟教育在大學裡成為一門學術的時機仍未成熟；此一時期的學校義務教育開始逐步實施，並且 1820 年之後的普魯士（Preußen）王國也為初等學校（niedere Schulen）的教職設置名為「Seminar」的培訓專班（Keiner, 2011, p. 203）。此外，學校教育之外的教育實踐也在 19 世紀開始制度化，社會教育機構亦由於受到教會的影響而逐漸成立，包含貧困救濟機構、扶助無人監護的青少年救護所、以及幼兒園等（Harney & Krüger, 2006, p. 11）。可見在本學術學門形成之前，教育事業已經先一步分化為成人教育、一般的學校教育、以及扶助性質的社會教育了，而這樣的分化與擴張也催生出許多教育學的知識。

20 世紀初期的教育學發展有其內部的學術爭論，與此同時，德國社

¹ 中括號〔〕及其中文字為評介者所加。

會的問題也衍生出各種對教育實踐專業化的需求，這促進了教育學成為大學裡的一門學術之過程，例如德國威瑪共和時期即在大學教育的層次上建立起一套師資培育的制度來養成國民學校教師（Volksschullehrer），布朗許維克（Braunschweig）、漢堡（Hamburg）、黑森（Hessen）、麥克倫堡—佛波門（Mecklenburg-Vorpommern）、薩克森（Sachsen）和圖靈根（Thüringen）等邦的國民學校師資培育，即在大學或工業高等學校（Technische Hochschulen）裡實施，使得德國的教育學教授人數到了 1932 年時，攀升到 79 人（Horn, 2008, p. 19）；另一方面，普魯士邦受到「精神科學教育學」（Geisteswissenschaftliche Pädagogik）代表人物 H. Nohl、E. Spranger 等人的影響，也於 1926 年設立了教育學院（Pädagogische Akademien）層次的、培育師資的「陶冶家（或譯教育家）大學」（Bildnerhochschule）（陳惠邦，2000；梁福鎮，2010）。

這個時期的德國大學除設有「普通教育學」（Allgemeine Pädagogik）講座之外，也開始對「實踐教育學」（Praktische Pädagogik）講座之設置有需求，用以探討學校理論（Schultheorie）和「普通教學論」（Allgemeine Didaktik）的問題。此外，「社會教育學」（Sozialpädagogik）和成人教育在 1920 年代至 1930 年代也都取得一些進展，但是在第二次世界大戰之前，其專門的學術訓練仍相當匱乏，其涉及理論上的討論，還是得在「普通教育學」底下進行；顯然，「社會教育學」與成人教育是先有職業場域、後來才發展出學科。

本學門在戰後的 20 年內仍然與威瑪共和時期類似，直到 1960 年代晚期以及 1970 年代，才發展出更多樣的子學科（Subdisziplinen）。幾乎各邦在 1970 年代都將教育大學（Pädagogische Hochschulen）整併到綜合大學（Universitäten），並且基礎學校（小學）、主幹學校（職業教育性質的一種中學）和特教學校的師資培育普遍提升到高等教育的層次。質言之，關於這個階段的學門擴張，一方面由（西德）文教部長聯席會議（Kultusministerkonferenz, KMK）在 1960 年代初期導入本學門的 Magister 學位（相當於美國學制的碩士學位）課程；另一方面，與師資培育高教化更有直接關係的制度興革，則是 1950 年代起即引發討論、直到 1969 年春季，方由文教部長聯席會議以及西德校長聯席會議（Westdeutschen Rektorenkonferenz）決議導入的 Diplom 學位（相當於美國學制的學士學位）

課程（Krüger et al., 2003, p. 13）。

就 Diplom 學位課程進一步言之，其在本學門的基礎課程之外，還規劃了學校教育學（Schulpädagogik）、職業與經濟的教育學（Berufs- und Wirtschaftspädagogik）、教育經濟學、教育政策、成人教育、學前教育學（Vorschulpädagogik）、社會教育學、以及特殊教育學等課程選擇，學生若選擇了上述課程，則有完成該課程修業的義務，如此一來，德國各大學也為上述的其中幾個學科或領域，首次設置了講座教授的席位。基於上述的發展過程，本學門的教學待遇與研究環境也獲得改善——1965 年的西德有 48 位本學門大學教授，到了 1976 年已超過 400 位，1984 年時則有將近 1,000 位（Horn, 2008, p. 28），教育研究的整體能量獲得提升。

三、當前理論取向

教育學術在 20 世紀初的德國大學裡發展成為與其他專業平等的自主學門。威瑪共和時期有兩個興盛的理論思潮，其一是源自 F. Schleiermacher 和 W. Dilthey 思想的「精神科學教育學」，這股思潮曾於 1933 年至 1945 年期間受到納粹的國家教育學（Staatspädagogik）排擠，二戰結束後再次復興，並且至少延續至 1960 年代初期；其二是「經驗的教育科學」，這個 Trapp 曾經嘗試建立的研究取向，終於在 1920 年代成功地建立起來，並自 1960 年代中期以降，隨著德國的教育改革持續發展；近年來，更由於「PISA 震撼」的效應，使得這個理論取向在本學門的學術討論和研究實踐中再次受到很大的關注。

「批判的教育科學」的形成與發展，則是由「精神科學教育學」出身的幾位代表人物主導，吸納了學生運動的衝擊以及法蘭克福學派（尤其是 J. Habermas）的社會哲學，此一取向曾主宰西德的教育學術十年之久（大約自 1965 年至 1975 年左右）。「批判的教育科學」於 1970-1980 年代以來還持續引進和吸收了 P. Watzlawick 的溝通理論、G. Mead 的符號互動論、J. Piaget 的認知發展理論和 L. Kohlberg 的道德認知發展論、以及 Habermas 的社會演化論等，因此發展出一些新的理論變體，例如「溝通教育學」（Kommunikative Pädagogik）、「互動論的教育學」（Interaktionistische Pädagogik）、「發展教育學」（Entwicklungspädagogik）以及「演化論與行動理論的教育科學」（evolutions- und handlungstheoretische

Erziehungswissenschaft) 等 (Krüger, 2012, pp. 72-77)。

大約自 1980 年代起，「教育與陶冶科學」這個學術學門的理論思潮和方法取徑呈現出多元化的特徵，除了既有的經驗取向、精神科學取向和批判取向的教育研究之外，也有從其他學術思想傳統出發的路線，例如從 Kant 思想出發的「先驗哲學的教育學」(transzendentalphilosophische Pädagogik) 與「實踐學的教育學」(praxeologische Pädagogik)，或是從 Karl Marx 社會歷史觀出發、繼而由一些東德學者以決定論的國家意識型態為前提所發展出的「唯物主義的教育學」(materialistische Pädagogik) (Kirchhöfer, 2006)。此外尚有連結 S. Freud 思想的「心理分析教育學」(Psychoanalytische Pädagogik)，以及連結 E. Husserl 思想的「現象學教育學」(Phänomenologische Pädagogik) 等 (Krüger, 2012, pp. 109-126)。

晚近，環保運動和婦女運動也從外部影響到教育科學的取徑，例如「生態教育學」(ökologische Pädagogik) 探討人與環境的關係及其轉變，以及「女性主義教育學」(Feministische Pädagogik) 分析女童和女性在教育體制裡的不利處境，並且試圖在性別研究的論述中與「建構主義」或「後結構主義」的教育研究取徑聯繫起來 (Krüger, 2012, pp. 154-169)。

其他的教育理論思潮則與國際的、時代趨勢的、以及鄰近學門學科的發展與議題有關，例如連結語言學與心理學發展的「結構主義教育學」(Strukturalistische Pädagogik)，或是連結 M. Foucault 權力理論 (Machttheorie) 的「後結構主義教育科學」(Poststrukturalistische Erziehungswissenschaft)；又如 N. Luhmann 試圖建立的「系統理論的教育科學」(Systemtheoretische Erziehungswissenschaft)，以及與此一取徑有所連結的「建構主義的教育科學」(Konstruktivistische Erziehungswissenschaft)；此外尚有一些學者在後現代思潮下嘗試提出「反思的教育科學」(Reflexiven Erziehungswissenschaft)。

最後，本學門也有一些教育學說 (Erziehungslehren) 以其創始人或其理念為命名，並自 20 世紀初期以來持續發展，例如「華德福教育學」(Waldorfpädagogik) 或「蒙特梭利教育學」(Montessoripädagogik) 等，惟這些學說仍缺乏堅實的教育學術 (理論) 之基礎。

參、綜合評析

德國「教育與陶冶科學」這個學術學門發展至今，其教授席位、學生數量、以及學士和碩士的學位課程皆大量增加，現階段有超過 50,000 名主修其學士或碩士學位的學生，以及有超過 230,000 名修讀各類教育學程（Lehramtsstudiengängen）的學生，是德國大學裡擁有最多學生的專業之一，甚至 2014/2015 的冬季學期，新生達到 12,000 名之多（Middendorf, Ortenburger, Wolter, & Züchner, 2016, p. 72）。近年來，「教育與陶冶科學」的基礎研究及應用取向的研究也都得到經費的挹注，使得本學門對德國學術界的貢獻與規模可與心理學學門和社會學學門比肩（Schmidt-Hertha, Tafertshofer, & Tippelt, 2016, p. 165）。

但「教育與陶冶科學」的發展也有幾個方面值得持續觀察與思索。首先，「普通教育學」作為德國教育學門最初的母學科，雖然仍持續研討教育事實（Erziehungswirklichkeit）在歷史、理論、方法、乃至於經驗方面的共通知識，惟已不再被視為本學門的首要學科，即「普通教育學」學科的發展已無法代表整個學門的（歷史）發展，反映在學士學位與碩士學位課程中的，是教育史以及本學門共通的根本問題與知識之討論有逐漸減少的現象。

其次，隨著「波隆納進程」而引進德國的高等教育制度也帶來了許多新鮮的教育科目名稱和趨勢議題，這使得教育碩士學位課程的基礎課程比重下降至大約 50%（Grunert & Ludwig, 2017），這樣的發展雖然是課程多元化的表現，但是基礎學科與課程若持續不受到應有的重視，將反傷及本學門的學術根基，亦會減損從業人員的專業性。

最後，德國的教育理論與思潮之發展，若依據作者的分析與歸納，至少可分為六種不同的基本立場：其一是「精神科學教育學」，旨在理解教育事實；其二是「經驗的教育科學」，該取向欲對教育事實所呈顯出來的現象提出說明；其三是「批判的教育科學」，致力於對教育事實進行社會批判的分析；其四是「先驗哲學的教育學」，該取向以基於原理原則（Prinzipien）的教育事實去形成規範性的準則，同時又要以較新的準則去審視與挑戰先前發展出來的準則；其五是「結構主義的教育科學」與「後結構主義的教育科學」，試圖發掘教育事實的潛在深層結構；其六是「系

統理論的教育科學」與「建構主義的教育科學」，旨在追問教育事實是如何被生產出來的；此外尚有「反思的教育科學」，主要反映後現代的教育思潮。綜言之，該書從學術理論的層次所提供的上述歸納，實能為我國「教育學方法論」和「教育研究法」的學術研討與課程教學提供助益。

致謝

本文為科技部專題研究計畫〈德國「教育與陶冶科學」這門學術的發展與內涵—以大學教科書之分析為例〉部分研究成果（計畫編號：MOST 110-2410-H-153-018），謹致謝忱。

參考文獻

- 陳惠邦（2000）。師範教育（教育大辭書）。取自 <https://terms.naer.edu.tw/detail/1308248/>
- [Chen, H. P. (2000). *Teacher education* (encyclopedia of education). Retrieved from <https://terms.naer.edu.tw/detail/1308248/>]
- 梁福鎮（2010）。德國中小學教師培育制度研究。《教育科學期刊》，9（2），101-122。
- [Liang, F. (2010). Study about teacher education system for elementary and secondary school in Germany. *The Journal of Educational Science*, 9(2), 101-122.]
- 楊深坑（2016）。教育哲學學術性質之歷史發展分析。《市北教育學刊》，54，1-81。
- [Yang, S. K. (2016). A critical analysis on the historical development of disciplinary identity of educational philosophy. *Journal of Education of Taipei Municipal University of Education*, 54, 1-81.]
- Grunert, C. (2004). Erziehungswissenschaft — Pädagogik. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Eds.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (pp. 153-158). Wiesbaden, Germany: VS.
- Grunert, C. & Ludwig, K. (2016). Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 886-908.
- Grunert, C. & Ludwig, K. (2017). Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge in Deutschland. Zum Wandel von Studium und Disziplin im Zuge der Bolognareform. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 2(3), 180-198.
- Harney, K. & Krüger, H.-H. (2006). Einleitung. In K. Harney & H.-H. Krüger (Eds.) (3rd ed.), *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (pp. 9-14). Opladen, Germany: Barbara Budrich, UTB.
- Horn, K. P. (2008). Disziplingeschichte. In G. Mertens, W. Böhm, U. Frost, & V. Ladenthin (Eds.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 1* (pp. 5-31). Paderborn, Germany: Schöningh.
- Keiner, E. (2011). Disziplin und Profession. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F. O. Radtke, & W. Thole, Werner (Eds.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (pp.199-210). Stuttgart, Germany: Kohlhammer.
- Kirchhöfer, D. (2006). DDR-Pädagogik und Bildungspolitik. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Eds.) (2ed ed.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (pp. 95-101). Opladen, Germany: Barbara Budrich, UTB.
- Krüger, H.-H. (6th ed.) (2012). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Germany: Barbara Budrich, UTB.
- Krüger, H.-H., Rauschenbach, T., Fuchs, K., Grunert, C., Huber, A., Kleifgen, B., Rostampour, P., Seeling, C., & Züchner, I. (2003). *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. München, Germany: Juventa.

- Middendorf, E., Orrenburger, A., Wolter, A., & Züchner, I. (2016). Studierende. In H. C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt, & I. Züchner (Eds.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (pp. 71-98). Opladen, Germany: Barbara Budrich.
- Schmidt-Hertha, B., Tafertshofer, L., & Tippelt, R. (2016). Forschung und Publikationskulturen. In H. C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt, & I. Züchner (Eds.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (pp. 136-158). Opladen, Germany: Barbara Budrich.
- Trapp, E. C. (1780/1977). *Versuch einer Pädagogik. Von der Notwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigene Kunst zu studieren*. Paderborn, Germany: Schöningh.

