

## 壹、前言

現代文明的危機與原子論模式的主體哲學的偏誤息息相關，此一現象的發展與現代教育背後的理論脈絡，存在著互為因果的循環關係。因此，許多不同角度所提出的文化反思與批判，也可能延伸至對於教育的批判與反思（馮朝霖，2000，頁113）。這種教育的反思經常以抽象反思為主，知覺經驗為次，甚至以為抽象反思才有認知的價值和有效性的態度，不僅無法建立知識，也讓人失去生活。世界的豐富性和多變性，教導我們認識自己的有限性，並引領我們向世界全方位的敞開；我們不能避居內在反思，而且自以為在反思中，可以無誤的把握外在世界的運行原理。因此想要追求知識，我們的思想和知覺必須全方位的參與和感受這個世界，同時不能荒謬的以為已經看盡了一切，並可從中發掘不移的真理。傳統教育的缺失之一，就在傾向將人教導成「內在人」，阻礙人與外在世界的密切聯繫，使得知覺體驗完全式微，降低生命的豐富性和真實性，連帶著製造出一些自欺欺人的虛擬真理（林逢祺，2013，頁212），甚至形成錯誤的意識型態（ideology）。教育作為一種研究工作或是實踐的活動，也都與意識型態有著密切的關係。如果教育過程中只允許特定意識型態的存在，而且其合法性只是反映少數人的利益，那麼教育必然會成為此一意識型態的製造工廠。但是學校的「無形圍牆」如果不存在，允許各種意識型態介入，而任其將教育的合理性踐踏，則知識不可能成為促進社會進步的原動力，反而可能成為毀滅社會的暴力（陳伯璋，1988，頁7-8）。因此，對於教育過程的探討，應該經驗、詮釋與批判並進，盡量免除意識型態的障礙，理解個體與社會互動關係的實質意義，才能建構合宜的教育理論，使教育理論能適切的落實於教育實踐，促進個人完熟人格的成長與社會實質正義的實現（楊深坑，1988，頁53）。Winkler是「反思教育學<sup>1</sup>」的代表人物，對於德國閱讀教育的推動、古文中學（Gymnasium）

---

<sup>1</sup>「反教育學」（Antipädagogik）與「反思教育學」（Reflexive Pädagogik）並不相同，「反教育學」興起於1970年代，主張兒童具有自我教育的能力，傳統的教育會傷害兒童的本性，反對教育萬能的承諾和教育學的建立。著名的代表人物有E. von Braunmuhl、H.

的改革、反思教育學的形成、社會教育理論的建立和社會教育工作的實施具有重要貢獻，被列為德國當代著名的教育學家（Böhm, 2005; Brinkmann & Petersen, 1998; Winkler, 1999c, pp. 276-278）。Winkler曾經在其「普通教育學」（Allgemeine Pädagogik）中，分析「教育」（Erziehung）概念的意義，說明「陶冶」（Bildung）概念的演變，反思感性與理性的對立，闡釋理論與實踐的關係，批判「反教育學」（Antipädagogik）和「後現代教育學」（Postmoderne Pädagogik）的錯誤，探討普通教育學的課題（Winkler, 1998, 1999a, 1999b, 1999c, 2003a, 2003b, 2006），其觀點或許可以解決我國學校偏重理性教育、受到意識型態宰制和感染後現代性格的問題。因此，本文採用教育詮釋學方法，進行Winkler普通教育學的探究。首先分析Winkler普通教育學的思想淵源；接著探討Winkler普通教育學的主要內涵；然後評價Winkler普通教育學的優劣得失；最後提出其對我國教育學術的重要啟示，以作為我國建立教育理論和解決教育問題的參考。

## 貳、Winkler普通教育學的思想淵源

研究者採用教育詮釋學方法，對Winkler普通教育學的相關文獻進行分析，並且參酌Winkler自身的陳述和其他學者的觀點，歸納出其普通教育學的思想淵源。茲詳細說明Winkler普通教育學的思想淵源如下：

### 一、I. Kant的批判教育學

Kant在《實踐理性批判》（*Kritik der praktischen Vernunft*）一書中，不但預設意志自由、神存在和靈魂不朽，並且強調人類本身就是最終的目的，沒有其他的東西可以替代它。由於人類具有自由意志，能夠擺脫自然法則的限制，

---

Kupffer和H. Ostermeyer等人（Oelkers & Lehmann, 1990, pp. 6-9）。而「反教育學」則來自後現代爭論的脈絡，最早出現於1990年代，採用描述、分析、規劃、溝通、建構、批判和經驗的觀察等方法，對教育的活動進行反思，著名的代表人物有D. Lenzen和M. Winkler等人（Winkler, 1999c, pp. 276-278, 2006, pp. 46-47）。