

第 1 章

緒 論





摘 要

「改革教育學」(Reformpädagogik)起源於歐洲大陸的德意志聯邦共和國，由哥廷根大學的教育學家諾爾(Herman Nohl, 1879-1960)在1933年所創立。傳統的定義主張改革教育學是一門研究十九世紀以來，一些重要教育改革運動的學科。這些重要的教育運動包括藝術教育運動、鄉村教育之家運動、工作學校運動、青少年運動、學校改革運動、社會教育運動和進步教育運動等等。經過七十幾年的發展，改革教育學的定義已經開始改變。到了今天，改革教育學是指一門從教育反思的觀點出發，探討歐洲啟蒙運動時期迄今，各國重要的教育改革運動和教育改革思想，提出教育改革理論，以改善教育改革實際的學科。主要的內容在探討改革教育學的起源建立、研究方法、歷史演變、思想內涵、教育運動、面臨問題和未來的趨勢。改革教育學強調核心理念的探討，注重國際性教育運動的研究，重視各種教育改革思潮的分析，強調教育改革理論的建立，注重教育改革問題的探究。雖然，改革教育學還是一門相當年輕的學科，但是隨著許多教育學家的積極倡導，教育改革理論得以逐漸建立，不僅能夠作為實施教育改革活動的指引，同時也可以提供我國作為發展教育學術理論的參考，相當值得我們加以重視。

關鍵詞：教育運動、教育學家、改革教育學

「改革教育學」(Reformpädagogik)起源於歐洲大陸的德意志聯邦共和國，由哥廷根大學的教育學家諾爾(Herman Nohl, 1879-1960)在1933年所創立。傳統的定義主張改革教育學是一門研究十九世紀以來，一些重要教育改革運動的學科。這些重要的教育運動包括藝術教育運動、鄉村教育之家運動、工作學校運動、青少年運動、學校改革運動、社會教育運動和進步教育運動等等(Böhm, 2000: 443-444)。經過七十幾年的發展，改革教育學的定義已經開始改變。到了今天，改革教育學是指一門從教育反思的觀點出發，探討歐洲啟蒙運動時期迄今，各國重要的教育改革運動和教育改革思想，提出教育改革理論，以改善教育改革實際的學科(Benner & Kemper, 2000: 9)。根據教育學家邊納爾(Dietrich Benner, 1941-)和康培爾(Herwart Kemper)在《改革教育學的理論與歷史原典》(*Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*)和《改革教育學的理論與歷史》(*Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*)兩書序言中指出，歐美改革教育學的歷史可以劃分為下列三個階段¹(Benner & Kemper, 2000: 9-12; Benner & Kemper, 2001: 9-11)：

第一個階段——開始於啟蒙運動時期，從1762-1872年。主要的重點在探討啟蒙運動到新人文主義的教育運動。十八世紀時英格蘭、荷蘭、法蘭西和德意志的啟蒙運動相繼而來，社會體制逐漸從封建制度進入公民社會。由於絕對主義國家和經濟制度的發展，促成盧梭《愛彌兒》(*Emile*)一書的出版、普魯士王國學校的改革和泛愛主義教育機構，「學校教育學」(*Schulpädagogik*)和「社會教育學」(*Sozialpädagogik*)改革的興起。當時，泛愛主義者巴斯道(Johann Bernhard Basedow)在德紹(Dessau)，薩爾茲曼(Christian Gotthilf Salzmann)在斯納芬塔(Schnepfenthal)都設立了學校，進行教育機構的改革，並且提

¹ 改革教育學演變時期的劃分參考教育學家邊納爾的觀點，至於各個時期的名稱則由作者根據該時期的主要特徵加以命名。



出許多教育理論、陶冶理論和教育機構理論。這些教育改革的思想，後來在普魯士王國的學校改革中才得到實現。在這個教育改革的階段中，人類個體的可塑性、傳統兩代關係的互動和師生之間的關係獲得了新的確定。這些教育改革者主要受到盧梭、康普（Joachim Heinrich Campe, 1746-1818）、康德、費希特、赫爾巴特、洪保特和史萊爾瑪赫教育思想的影響。

第二個階段——開始於文化批判時期，從 1872-1945 年。主要的重點在探討世紀轉換到威瑪共和國結束的教育運動。這個階段的改革教育學開始於學校的批判，相當具有國際性，包括美國和俄國教育學的發展。他們從行動理論反省、教育學的歷史研究和教育科學的實證研究出發，致力於新的教育職業和專業性師資培育制度的建立。第二個階段的教育改革並非銜接費希特、赫爾巴特、洪保特和史萊爾瑪赫所建立的教育理論、陶冶理論和教育機構理論，而是受到「兒童本位教育學」（Pädagogik vom Kinde aus）兼顧自然天賦和社會地位觀點的影響。但是，這種觀點曾經受到新康德主義者、精神科學和實證科學反省形式和理論形式的批判。後來，實證教育科學（Empirische Erziehungswissenschaft）擴充了「兒童本位教育學」有關「教學方法」、「教學內容」和「教學結果」可以獨立研究的觀點。詮釋教育科學（Hermeneutische Erziehungswissenschaft）則將「兒童本位教育學」，有關直接引導和任其生長的教育改革策略擴充，以便獲得未成年人「主體化成」與客觀文化內容傾向之間的關係。先驗一批判教育學（Transzendental-kritische Pädagogik）則藉此證明了教育不是一種兒童的活動，而是一種經由教育和陶冶的協助，所建構的一種自由的自我活動。

第三個階段——開始於國家主導時期，從 1945 年到現在。主要的重點在探討國家教育政策、學校改革和現代教育科學的發展。我們可以從 1960 年代教育科學的擴張、學校教育批判和教育改革批判，看到第三次大規模教育改革運動的形成。在這次教育改革運動中，教育行動理論、社會科學經驗與歷史傳記學關係的確定，教育系統、政治系

統、職業系統之間，相互依賴關係的探討將成為核心的問題。其次，教師與學生關係的新取向，教育領域中理論（Theorie）、經驗（Empirie）與實踐（Praxis）的關係，教育過程和陶冶過程成功的社會前提，都是第三個改革教育學階段重要的問題。

第一節

改革教育學的起源

改革教育學探討的教育改革運動最早開始於啟蒙運動時期，哈勒斯（G. C. Harles）是德國第一位撰文探討教育國家化問題的學者。到了泛愛主義教育運動時，教育學家巴斯道（J. B. Basedow）和薩爾茲曼（C. G. Salzmann）也提出改革傳統學校的主張，引起許多熱心教育人士的討論。他們對於泛愛教育學校制度、教學方法、學生管理和課程設計方面的改革貢獻很大，使得學校生活更加人性化。其後，教育學家亞赫曼、帕梭、愛佛斯、赫爾巴特也對當時的學校教育、課程內容和教育理論提出批評，使得德國教育在學校教育制度、教學方法、課程設計、學生管理和教育理論方面大有進步。在這個時期當中，教育學家特拉普、洪保特、赫爾巴特、黑格爾和史萊爾瑪赫等人，都曾經撰文說明教育、學校、國家與社會的關係。特拉普主張公共的學校教育，並且說明其與國家和教會的關係。洪保特也主張國家的教育，以改善普魯士國民的素質，達成富國強民的目標。赫爾巴特則說明公共教育的作用，主張公共教育的重要性。黑格爾在其紐倫堡中學校長演說中，主張教育可以協助學生準備未來的生活，並且強調教育對於培養倫理行動是必需的。史萊爾瑪赫也主張國家的教育，因為國家具有培養健全國民的義務，並且能夠改善教育的實際。

到了文化批判時期，哲學家尼采（Friedrich Nietzsche, 1844-1900）1872年在巴塞爾的「研究學會」（Akademische Gesellschaft）作了一場演講，講題是〈論我們教育機構的未來〉（*Über die Zukunft unserer Bil-*



dungsanstalten)。在這一篇演講文中，尼采對當時教育機構注重職業教育，忽略人格教育，追求金錢的獲得和偏差的教育目的，提出深刻的批判與建議(Nietzsche, 1995: 37-41)。隨著尼采「文化批判」(Kulturkritik)觀點的提出，促成德國鄉村教育之家(Landerziehungsheim)、藝術教育(Kunsterziehung)、教學改革(Unterrichtsreform)、工作學校(Arbeitsschule)、倫理政治教育(Ethisch-politische Erziehung)和青少年運動(Jugendbewegung)等教育改革運動的興起，對於德國教育學術的進步有很大的貢獻。教育學家諾爾是德國第一位有系統的探討教育改革理論和教育改革運動的學者，他在1933年出版的《德國教育運動及其理論》一書中，非常詳細的說明德國十九世紀以來的青少年運動、民眾高等學校運動、藝術教育運動、工作學校運動、倫理自我活動與學校基本法、鄉村教育之家運動、統一學校運動等教育改革的歷史與理論(Nohl, 1933: 3-130)，開啟了改革教育學研究的風潮。因此，可以將諾爾尊稱為「改革教育學之父」。

教育學家諾爾(Herman Nohl, 1879-1960) 1879年出生於柏林，1885年進入小學就讀，1889年就讀古文中學，1898年進入柏林大學就讀，主修哲學與教育學。諾爾是哲學家狄爾泰和教育學家包爾生(Friedrich Paulsen)在柏林大學的學生，深受席勒、狄爾泰和包爾生哲學思想的影響。諾爾在獲得博士學位以後，成為狄爾泰的助理。1908年任教於耶納大學，擔任教育學教授。1902年轉任哥廷根大學，出任教育學教授，並且建立哥廷根學派(Göttingener Schule)，發揚文化教育學的精神。1937年納粹執政，使他離開哥廷根大學。第二次世界大戰結束，諾爾於1945年在哥廷根大學復職，一直擔任教育學教授，到1949年退休為止，1960年9月27日逝世於哥廷根。諾爾的主要著作有《蘇格拉底與倫理學》(*Sokrates und Ethik*)、《繪畫的世界觀》(*Die Weltanschauungen der Malerei*)、《教育學與政治學論文集》(*Pädagogische und Politische Aufsätze*)、《德國教育運動及其理論》(*Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*)、《哲學概論》(*Einführung*

in die Philosophie)、《審美的實際》(*Die ästhetische Wirklichkeit*)、《性格與命運》(*Charakter und Schicksal*)、《道德基本經驗》(*Die Sittliche Grunderfahrung*)、《三十年來的教育學》(*Pädagogik aus 30 Jahren*)、《現代教育的課題》(*Die Pädagogische Aufgabe der Gegenwart*)、《席勒演講錄》(*Friedrich Schiller. Eine Vorlesung*)、《教育學的過錯與課題》(*Schuld und Aufgabe der Pädagogik*)、《社會教育學的課題與途徑》(*Aufgaben und Wege zur Sozialpädagogik*)、《學校教育學論文集》(*Ausgewählte Schulpädagogische Schriften*)、《教育學論文集》(*Ausgewählte Pädagogische Abhandlungen*)、《德意志運動》(*Die Deutsche Bewegung*)、《教育學手冊》(*Handbuch der Pädagogik*)等書(Bartels, 1968: 314-315)。

諾爾繼承狄爾泰的教育思想，重視普通教育學、社會教育學與審美教育學問題的探討。諾爾認為教育關係是一種存在師生之間的「互動關係」(*Interaktionsverhältnis*)，教育關係以師生的接觸作前提，它不是強迫的，而是以自由意志為基礎。教育與生活有密切的關係，它的目的在於精神生活的喚醒，只有經由統一的精神生活，教育的目的才能達到。諾爾主張社會教育就是對青少年的幫助，就是透過教育建立受教者的勇氣與信心，而產生「自助」(*Selbsthilfe*)的力量。教育的意義在於協助下一代返回主體，使其獲得自由獨立的能力，以改善其生活(Nohl, 1949: 279-280)。

諾爾是精神科學教育學重要的代表人物，非常贊同其師狄爾泰所倡議的教育關係研究。所以，他在《德國教育運動及其理論》一書中，主張教育的基礎建立在成熟的人對於未成熟的人的熱情關係上(Nohl, 1988: 226)。這種熱情關係便是一種教育關係，同時也是一種師生關係，也就是教師與學生所創造的一個瞭解的協同體之間的關係(詹棟樑, 1992: 139)。諾爾主張教育的目的在於促進學生身心的發展，以符合生活的目的。他強調教師與兒童之間的關係，通常由下列過程所決定：從教育愛到他的實際，從教育愛到他的目的，也就是他



的理想。目的與理想二者是不能分開的，教師對兒童所要做的是陶冶兒童，使他能過高級生活，也就是引導他完成人的生活。教育愛對兒童來說，是將愛施之於他的思想，為他解決生活上的問題。所以教育愛所要求的是讓兒童感覺到溫暖，老師感覺出兒童可塑性的可能性，期望將來過完整的生活（Nohl, 1988: 135）。

諾爾認為社會教育就是對青少年的幫助，這種幫助包含了「照顧」在內，即用教育的力量使受教育者建立勇氣與信心，而產生「自助」（Selbsthilfe），他在 1947 年〈現代教育的課題〉（*Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart*）和 1952 年〈教育即生活幫助〉（*Erziehung als Lebenshilfe*）兩篇論文中提出上述的概念。諾爾是文化學派重要的教育學家，而文化學派的教育學家大都把教育視為是一種幫助，諾爾自然也不例外。尤其他認為教育是一種生活的幫助，也就是在日常生活給予學生幫助（詹棟樑，1995：370-371）。諾爾將教育學的基礎分為三方面：第一是「實際的一世俗的」基礎，第二是「社會的」基礎，第三是「人文的」基礎。他認為所有的生活指向建立在我們國家意志統一與力量集中上，這就是早期所謂的國家公民教育。所謂國家公民教育就是一個民族用政治的方法來形成它，換句話說就是政治陶冶理想的實現，也就是政治教育的目的在於自由民主的實現，並且使一個國家成為文化的國家（詹棟樑，1992：122）。

諾爾在 1920 年所撰的〈新德意志教育〉（*Die neue deutsche Bildung*）一文中，批評以前教育的缺失。諾爾主張傳統教育將人類視為科學進步的工具，雖然一再以人文主義的教育自居，但是卻淪為一種技術的教育，一味強調客觀的知性，使得身體與精神合一，生動活潑深具價值和別具創意的人性逐漸喪失。其次，這種科學的教育區分了「受教育者」（Gebildete）和「未受教育者」（Ungebildete），使得團體共同的生活不再可能，並且造成民族文化中個人精神性的喪失。最後，科學的教育不再具有理想，完全被專家主義和無所不知所占據。面對這種教育發展的危機，諾爾主張教育最終的課題在發展人性

(Nohl, 1988: 9-11)。

諾爾在《德國教育運動及其理論》一書中，指出傳統的文化是一種有意識的意志文化，在這種文化中個人受到目的和成就的統治，思想和意志功能的教育占有重要的地位，精神原理優勢地位的過度緊張，造成安排意志的文化產生深度的抑制。諾爾認為要解決這個問題新的審美教育必須發現自然的韻律，以解放人類所有被壓抑的力量，也就是將人再度教育成為一個人，使人的感性與理性兩方面得到均衡的發展(Nohl, 1988: 46)。教育學的課題不在於培養一位公民、牧師、法官或軍人，而在於培養一位具有人格統一性和人性理想的人，這才是教育學最終的使命(Nohl, 1988: 178)。

諾爾在《審美的實際》一書中，探討文藝復興以來美學相關的問題。他將美學區分為客觀美學、興趣美學、創造美學、先驗美學、完滿美學和無窮美學等六類。並且，主張狄爾泰和尼采的美學無法與人類的的生活分離，而且會隨著經驗和成就逐漸顯現出生活的重要性。不僅藝術的創造無法與生活分離，就是審美的實際也存在生活之中(Nohl, 1973: 195)。綜合前面所述，諾爾的審美教育理論在審美教育的目的上，主張培養一個理性與感性和諧的人。在審美教育的功能上，諾爾相信審美教育能夠提高人性，改變個人的氣質，使個人的道德完美。在審美教育的課程上，諾爾認為審美教育活動的進行應該與我們的生活產生密切的關聯，無論是審美教育課程的選擇，還是審美教育理論的建立，都應該以我們的生活為基礎，才能夠被施教者和受教者所接受。諾爾的教育改革理論注重當時學校教育缺失的批判，強調人格教育、教育關係和審美教育理論的建立，從社會教育的觀點出發，實際參與民眾高等學校的創立，對德國的社會教育運動貢獻很大。



第二節

改革教育學的內容

近年來，由於許多教育學者的參與，改革教育學領域出版的著作逐漸增多。但是，有的學者從德國改革教育學的觀點出發，有的學者從國際改革教育學的角度出發。論述的內容相當繁雜，缺乏共同的焦點。因此，造成無法確定改革教育學內容的困難。所幸，在汗牛充棟的著作中，有些比較重要教育學家的著作，可以幫助我們來確定改革教育學的內容。例如：1933年諾爾出版的《德國教育運動及其理論》、1979年樂爾斯出版的《改革教育學》、1989年歐克斯出版的《改革教育學》、1993年溫克勒主編的《具體的改革教育學》和2001年邊納爾與康培爾出版的《改革教育學理論與歷史》都是著名的經典之作，這些著作可以讓我們一窺改革教育學的堂奧，進而歸納出改革教育學一些比較重要的內容。茲詳細說明如下：

一、教育學家諾爾《德國教育運動及其理論》一書的主要內容如下（Nohl, 1933）：

- (一)導論：包括教育國民運動、教育改革運動和學校教育運動。
- (二)教育理論：包括普遍有效理論的可能性和教育學的自主性。
- (三)精神和立場：包括教育的理想和國民教育。
- (四)教育者的本質。
- (五)可塑性和教育的意志：包括教育的使命和精神建構的基礎、精神過程的建構及其教育的意義、活動的價值、想像媒介的功能、精神生活和記憶中完形建構的歷史性質、精神的清晰、意識和自由、責任。
- (六)教育內容和教育形式：包括經由生活自我教育的形式、遊戲、習慣、教育團體中道德意志的發展、意志教育的形式、方法、沉思、真實性和真理、精神的基本方向、目標和內容、教育運動及其法則。
- (七)教育學的兩種形式。