

《歐美研究》第四十卷第四期 (民國九十九年十二月), 947-983
© 中央研究院歐美研究所
<http://euramerica.org>

邊納爾規範教育學之探究*

梁福鎮

國立中興大學師資培育中心
40227 臺中市南區國光路 250 號
E-mail: liang@dragon.nchu.edu.tw

摘要

本研究採用教育詮釋學的方法，進行邊納爾規範教育學的探究。首先分析邊納爾規範教育學的思想淵源，接著探討邊納爾規範教育學的主要內涵，然後評價邊納爾規範教育學的優劣得失，最後闡述邊納爾規範教育學的重要啟示。邊納爾的規範教育學具有指出教育學體系的內涵、劃定教育學演變的時期、說明教育學的研究方法、闡明理論、實踐與經驗的關係等優點，但是也存在著窄化教育學的體系內涵和誤解教育學的學術性質等問題。由於邊納爾的規範教育學涉及許多重要教育問題的探討，可以提供我國作為建立教育理論與改善教育實際的參考。

關鍵詞：邊納爾、規範教育學、教育詮釋學

投稿日期：98.6.25；接受刊登日期：99.3.30；最後修訂日期：99.4.16

責任校對：范馨文、蔡旻芳、汪盈貝

* 匿名審查者提供許多寶貴的建議，作者在此表達誠摯的感謝之意！

壹、前言

教育學 (Pädagogik) 的學術性質究竟如何？教育學能否成為一門獨立自主的科學？教育學有無獨特的研究方法？教育理論與實踐的關係如何？教育學與其他科目有何關係？針對這些問題賈馥茗 (1999: 9-10) 曾經在《人格教育學》一書中，指出教育學的建立面對著兩個難題：其一是教育學與現有科目的關係；其二是研究的方法問題。在教育學與現有科目的關係上，教育學是要將教育哲學排除，以免掠美而重複，抑是必要時予以納入。她認為學術領域中可貴的是求真求實求完備，不必要的顧慮或成見應該不在此列。在研究方法的問題上，教育學的研究方法必須採取個別方法之所長，來研究教育中性質不同的問題。楊深坑 (2002: 288) 則在《科學理論與教育學發展》一書中，強調教育科學 (Erziehungswissenschaft) 係一門實踐性的學術，透過不同研究途徑所形成的教育經驗，均是一種問題的提出與解決的結果，經由不同途徑形成各種理論，對實踐過程做批判與質疑，形成進一步的探究以改善教育實踐。其次，他也在《理論、詮釋與實踐》一書中，指出我國教育研究一向強調實踐性的性格，建基在實證主義的基礎上。因此，實證研究方法廣泛的被採用。實證主義「工具—目的一型模」背後方法論上的合法性基礎，甚少有人提出批判性的反省。因而，在教育學研究上幾乎落入羅赫納 (Rudolf Lochner)¹ 痛加針砭的弊病，不僅理論層次並未提昇，而且在實踐上流入頭痛醫頭、腳痛醫腳的窘境。為提昇我國教育學術研究水準，使教育實踐措施能採較為寬廣的視野，有深入探究教育理論與實踐關係的必要 (楊深坑，1988:

¹ 羅赫納是德國實證教育學時期著名的教育學家。一八九五年出生於捷克布拉格，一九二二年取得布拉格大學哲學博士學位，一九二七年通過大學任教資格審查，一九三四年成為希爾斯柏格大學教育學教授，曾經任教於柴勒教育高等學校和律納堡大學，一九七八年病逝於律納堡 (Böhm, 2000: 351)。

83-84)。是以，釐清教育學的學術性質、分析其與現有科目的關係、探討研究方法的問題和闡明教育理論與實踐的關係就相當重要。邊納爾 (Dietrich Benner, 1941-) 是德國當代非常重要的教育學家，曾經擔任「德國教育科學會」(Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) 會長 (1990-1994)，不僅位列《德國名人錄》(Wers Wer in Deutschland)，擔任著名刊物《教育學雜誌》(Zeitschrift für Pädagogik) 的主編多年，而且創立了實踐學取向的教育學，在德國教育學術界佔有舉足輕重的地位 (Böhm, 2000: 61-62; Lenzen, 2001: 254-276)。邊納爾實踐教育學的演變可以分為三個時期：第一個階段是規範教育學時期 (1967-1987)，第二個階段是普通教育學時期 (1987-2001)，第三個階段是改革教育學時期 (2001-)。他曾經在規範教育學時期的著作中談到這些問題，從實踐學的觀點出發，主張教育學是一門實踐科學，提出教育科學研究結構模式，探究教育研究方法的問題，闡明教育學與其他學科的關係，釐清教育理論與實踐的關係 (Benner & Schmied-Kowarzik, 1967; Benner & Schmied-Kowarzik, 1969; Benner, 1973)。因此，個人想要研究邊納爾規範教育學的思想淵源、主要內涵、優劣得失和重要啟示，以提供我國作為建立教育理論和改善教育實際的參考。

貳、研究方法與步驟

本研究將採用達奈爾 (Helmut Danner) 在《精神科學教育學的方法》(Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik) 一書中，提出的教育詮釋學方法，進行李歐塔 (Jean-François Lyotard) 崇高美學教育涵義的探討。達奈爾主張教育詮釋學方法的運用有下列幾個階段 (梁福鎮, 2009: 221-238; Danner, 1994: 96-105)：(一) 教育文本歷史的確定：研究者在採用「教育詮釋學方法」進行研究時，必須注重教育文

本的歷史問題。教育學歷史的理解與解釋有助於教育與陶冶問題的澄清，因為教育問題的產生往往有其歷史因素，這些因素無法孤立於歷史之外，只有通過歷史的探討才能理解教育問題的來龍去脈；教育文本只有在具體教育情境中才能被理解，因此研究者必須確定教育文本的歷史，然後才能在其歷史脈絡中加以理解。(二) 教育文本意義的解釋：採用「預先準備的詮釋」² (Vorbereitende Interpretation)、「文本內在的詮釋」³ (Textimmanente Interpretation)、「交互合作的詮釋」⁴ (Koordinierende Interpretation) 等三種方法以理解教育文本的內容。首先，對於作者意識與無意識的先前假定，例如作者的政治或宗教觀點等等，必須儘可能加以揭露，才能達到完全的理解。其次，必須從具體教育情境出發，不能混淆作者和詮釋者情境的差異，方能達成較佳的理解。最後，意義關係與影響關係只是一種假設，這些假設必須不斷加以證明或修正，經驗顯示對一個作者或特定的事物作長期和密集的詮釋，可以獲得較好的效果。(三) 教育文本假設的建構：教育文本中含有許多意義、規範、價值、目的等觀念，這些觀念的理解和闡明無法採用實證研究的方法，將研究假設和研究結果用量化的方式加以解釋，而必須借助於詮釋學的方法，詮釋教育文本的意義。研究者

² 「預先準備的詮釋」注重教育文本內容和資料來源的批判，通過版本的檢查以確定教育文本的信度。並且教育研究者在詮釋中，必須對自己的「先前意見」(Vormeinung)、「先前理解」(Vorverständnis)、「先前知識」(Vorwissen)、「待答問題」(Fragestellung)等加以澄清，使其非常明確。最後是注重文本一般意義的詮釋，以確定其核心的內容(Danner, 1994: 94)。

³ 「文本內在的詮釋」注重教育文本語意和語法的探究，經由文字意義和文法關係，運用「詮釋的循環」(Hermeneutischer Zirkel)的方法，就文本整體和部分的意義進行來回的詮釋。同時應用邏輯法則，將文本粗略加以劃分，以闡明文本的意義(Danner, 1994: 94-95)。

⁴ 「交互合作的詮釋」注重教育研究者對部分重要文本的理解，因為部分重要文本的理解有助於整體著作的詮釋(Danner, 1994: 95)。

在確定教育文本的歷史脈絡以後，運用各種詮釋方法解釋文本的內容，教育詮釋學可以建構許多假設，形成無數接近教育真相的詮釋。(四)教育文本真相的理解：通過教育文本歷史的確定、意義的解釋和假設的建構，可以使研究者獲得一種教育文本真相的理解，但是這種理解必須通過詮釋者不斷的反省，才能使研究者恰如其分的把握教育的真相。本研究的研究步驟如下：首先分析邊納爾規範教育學的思想淵源，接著探討邊納爾規範教育學的主要內涵，然後評價邊納爾規範教育學的優劣得失，最後闡述邊納爾規範教育學的重要啟示，以提供我國作為建立教育理論和改善教育實際的參考。

參、邊納爾規範教育學的思想淵源

邊納爾受到許多教育學者的影響，從傳統的觀點來說明教育方法與材料、教育本質與目的、教育學的學術性質、教育理論與實踐的關係，因此屬於一種規範教育學。這種規範教育學又稱為積極教育學，不同於消極教育學。「消極教育學」(Negative Pädagogik)的內容主要在探討不同教育學家對於教育行動引導、教育活動本質、教育任務導向和教育科學建立的理論，而「積極教育學」(Positive Pädagogik)則在於探討教育行動的規範，達成教育任務的策略和教育實踐理論的建立。連琛 (Lenzen, 1987: 41-60) 曾經在〈神話、隱喻與模擬〉一文中，評論邊納爾的《教育科學主要思潮》(Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft)，反對許多學者⁵的看法，認為邊納爾早期的教育

⁵ 主張邊納爾早期的教育理論屬於消極理論的學者有布律根 (Friedhelm Brüggem) 、柯瓦契克 (Wolfdietrich Schmied-Kowarzik) 、布隆德欽斯基 (Andreas von Prondczynsky) 等人，他們都認為邊納爾早期的教育理論不預定教育行動的規範和達成教育任務的策略，因此是一種消極理論 (Brüggem, 2006: 19-20; Schmied-Kowarzik, 1974: 25; Prondczynsky, 1993: 42)。

理論不是一種消極的理論，而是一種積極的理論。這種積極的理論就是規範教育學，其思想淵源主要有下列幾個：

一、盧梭的教育學思想

邊納爾的規範教育學是一種「積極教育學」，這種教育學強調教育行動的引導和教育任務的導向，其教育方式是一種「肯定的教育」(Affirmative Erziehung)，注重教育行動規範和達成教育任務的策略，追求一種目的論一階層的次序觀念，其教育方式是一種「積極教育」(Positive Erziehung)，它是指教師在進行教學時，預先確定行為的規範，並且預定了教育的目標，直接將知識、情意和技能傳遞給學生的教育方式。在這種情形下教育理論和陶冶理論處於目的理性的關係，教育行動出自預定的道德或目的決定的力量，這不僅阻礙人類反省和批判能力的發展，同時會讓教育活動缺乏學習的概念 (Benner, 1995a: 166)。相反地，「消極教育學」不預定教育行動的規範和達成教育任務的策略，其教育方式是一種「消極的教育」(Negative Erziehung)，這種教育方式不主張直接的教導，允許學生主動去經驗世界，自己決定行動的目標，可以培養學生主動學習和反省批判的能力 (Benner, 1973: 35-36)。但是，教育的實際不只需要一種消極教育，同時也需要一種積極教育。未成年人絕非從無創造他的世界，而是在他人決定的世界中出生，教育如果沒有積極的要求是無法想像的 (Benner, 1973: 46-47)。因此，「積極教育」仍然有其存在的必要性。邊納爾肯定消極教育的價值，但是也強調積極教育的重要，提出其規範教育學，這些都受到盧梭 (Jean-Jacques Rousseau) 後期教育理論的影響。⁶

⁶ 盧梭早期的《論人類不平等的起源》(*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*)、《愛彌兒》(*Emilé ou de l'éducation*)、《新愛洛依斯》(*La nouvelle heloise*) 等著作屬於消極教育理論，但是晚期的《社會契約論》(*Du*

二、康德的批判哲學和教育學

邊納爾的規範教育學是一種批判教育學，一種行動教育學，也是一種辯證教育學，其「先驗批判」(Transzendente Kritik) 的觀念來自於康德 (Immanuel Kant) 的哲學思想。事實上，邊納爾在維也納大學的指導教授海特爾 (Erich Heitel) 是一位新康德主義的哲學家。因此，他的教育學深受康德哲學的影響。早在一九六七年出版《教育學基礎緒論》第一冊 (Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik I) 時，邊納爾就採用康德「實踐優位」(Primat der Praxis) 的觀念，強調教育學是一門來自於實踐，應用於實踐的科學 (Benner & Schmied-Kowarzik, 1967: 134-135)。其次，邊納爾也受到康德《教育學演講錄》(Vorlesung über Pädagogik) 一書的影響 (Kant, 1982)，主張在教育科學研究的過程中，注重「教育實驗」(pädagogisches Experiment) 的進行，以驗證教育理論的成效，作為再次建構和修正教育理論的參考 (Benner, 1973: 321-322)。這種「教育實驗」的觀念，來自於康德設立實驗學校以驗證教育理論的主張。再次，邊納爾也應用康德批判哲學中「建構原理」(Prinzip der Konstruktion) 和「調整原理」(Prinzip der Regulation) 的觀念，來說明其教育理論和陶冶理論，提出「非肯定的教育理論」⁷ 和「非肯定的陶治理論」⁸ (Benner, 1987: 66-78)。除此之外，邊納爾在教育理論中特別強調「啟蒙」(Aufklärung) 的觀念，這種觀念也來自

contrat social ou principe du droit politique)、《政治經濟論》(De-l'economie politique)、《波蘭統治論》(Considerations sur le gouvernement de la pologne) 則屬於積極教育理論，邊納爾對於積極教育的看法深受盧梭後期教育理論的影響 (Benner, 1987: 46)。

⁷ 邊納爾「非肯定的教育理論」是一種採用反省批判來進行教育的方式，以超越國家政治和現代科學中存在的錯誤意識型態，使學生得到真正的自由與解放的理論。

⁸ 邊納爾「非肯定的陶治理論」是一種注重人類與世界的交互作用，培養學生反省批判的能力，以適應民主政治生活的需要，避免人類整體的實踐窄化為科學技術文明的理論。

於康德的批判哲學。他曾經從「啟蒙」的觀點出發，批判後現代教育學「教育學擴張」(Erweiterung der Pädagogik) 的說法，主張教育的無限膨脹，將使人類永遠無法達到「成熟」(Mündigkeit)，不能運用自己的「理性」(Vernunft)，達到「自我活動」(Selbsttätigkeit) 的要求。邊納爾認為人類必須將「行動」(Handeln) 作為人類化成的原理，教學應該要有結束的一天，以便人類能夠運用自己學到的知識，以自我負責的態度參與世界的活動和人類整體的實踐，解決自己所遭遇到的問題，成為一個自律的人 (Benner, 1987: 297-298, 1999: 1-18)。

三、赫爾巴特的普通教育學

邊納爾曾經和柯瓦契克 (Wolfdietrich Schmied-Kowarzik) 在一九六九年合著的《教育學基礎緒論》第二冊中，分析了赫爾巴特 (Johann Friedrich Herbart) 普通教育學的內涵。邊納爾指出有些學者認為《普通教育學》(Allgemeine Pädagogik) 是一本從倫理學和心理學觀點出發的著作，其實這是一種對赫爾巴特教育理論的誤解。因為普通教育學是一部真正的教育學體系之作，主要包括教育理論、陶冶理論和科學理論三個部分。在教育理論中赫氏從教育學的觀點出發，釐清「教育」(Erziehung)、「陶冶」(Bildung)、「教學」(Unterricht)、「教育性教學」(Erziehender Unterricht)、「管理」(Regierung)、「訓練」(Unterweisung)、「服從」(Gehorsamkeit) 等概念；在陶冶理論中提出教育的目的在於培養有品格道德的人，並且論證教育的理想。在科學理論中探討教育學的學術性質，證成教育學是一門理論性的科學；同時處理教育理論與實踐之間的關係，提出「圓融教育智慧」(Pädagogische Takt) 的觀念。在這部著作中，赫氏清楚地指出教育學研究的對象，以先驗批判作為教育學的研究方法，建立系統的教育理論，並且界定了教育學的學術性質。所以，普通教育學絕對不是拼湊的雜作，而是第一部系統

性的教育學著作 (Benner, 1986)。其後，邊納爾和柯瓦契克又在一九八六年出版《赫爾巴特系統教育學》(J. F. Herbart's Systematische Pädagogik) 一書 (Benner & Schmied-Kowarzik, 1986)，並且在哈根空中大學講授「赫爾巴特系統教育學」。因此，對於赫爾巴特的普通教育學有非常深入的研究。同年，邊納爾整理他對赫爾巴特研究的成果，出版了《赫爾巴特教育學》(Die Pädagogik Herbart's) 一書 (Benner, 1986)。在邊納爾的《教育學基礎緒論》第一冊中，不僅接受了赫爾巴特「教育性教學」的概念，同時對於教育理論與教育實踐關係的探討也深受赫爾巴特普通教育學的影響。

四、史萊爾瑪赫的哲學和教育理論

史萊爾瑪赫 (Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher) 於一八二六年出版《教育理論》(Theorie der Erziehung) 一書，從歷史哲學的觀點出發，將教育學奠基於倫理學之上，希望經由教育學和政治學的合作來實現最高的善。史萊爾瑪赫認為教育學是一門實踐科學，教育理論應建立於上一代對下一代理解的基礎之上。教育孩子不可使用積極的方式，應當使用消極的方法，才能使孩子主動的經驗外在世界，養成反省思考的能力，避免教育活動淪為意識型態的灌輸。史萊爾瑪赫主張實踐先於理論，理論必須力爭上游方能獲得承認，使理論與實踐完全一致 (Schleiermacher, 1983: 131)。其次，史萊爾瑪赫主張：「人類世代存在於單一的形式中，以特定的周期在地球上存在，然後再度消失，所有的事物同屬於一個周期。經常能夠用年長和年幼的兩代來區分……年長一代大部分的活動延伸到年幼一代，這種活動是如此不完美，但是很少被認知到人們在做什麼？為什麼人們要做它？因此，必須要有一種理論從年長與年幼兩代關係出發，自己提出下列問題：年長一代究竟要對年幼一代做什麼？這種活動的目的要如何決定？如何

使活動的結果符合要求？在年長與年幼兩代關係的基礎上，年長一代對年幼一代負有何種責任？我們建構一切屬於這個範圍的理論」（Schleiermacher, 1983: 38-39）。這些教育方法、理論與實踐和兩代關係的觀點，明顯的影響到邊納爾對於前述問題的看法（Benner, 1973: 14）。因此，邊納爾的規範教育學也深受史萊爾瑪赫哲學和教育理論影響。

五、德波拉夫的實踐學和教育學

德波拉夫 (Josef Derbolav) 是邊納爾的指導教授，也是一位黑格爾主義者，他應用黑格爾 (Georg Wilhelm Friedrich Hegel) 的辯證法來說明教育的過程。認為教育運動的辯證結構就是一種未成年人 (自己) 與世界 (他人) 不斷辯論的過程，兒童的教育途徑就在導向自我實現，教師在教育過程中具有啟發的任務，他必須引導兒童與世界邂逅 (Weltbegegnung)，協助兒童達成自我實現 (Derbolav, 1969: 121)。其次，德波拉夫也在〈綜合教育學教育理論⁹的基礎〉(Die Bildungstheoretischen Grundlagen der Gesamtpädagogik) 一文中，談到教育學在實踐學範圍中的地位 (Derbolav, 1987: 18-22)。他的實踐學來自奧地利經濟自由主義學派的米塞斯 (Ludwig von Mises)，可以追溯到古希臘哲學家亞里斯多德 (Aristotle) 的哲學，主張從人類整體的實踐出發，來建立綜合教育學的教育理論。這些觀點可以在邊納爾的《教育學基礎緒論》中找到痕跡，例如：邊納爾主張教育的過程就是一種辯證的過程，教育理論的建立，必須來自於教育實際，應用於教育實

⁹ 此處的 Bildungstheorie 有兩種不同的用法，一種稱為教育理論，是 Bildungstheorie 的一般用法。一種稱為陶治理論，是指一種與教育理論 (Erziehungstheorie) 相對的理論，教育理論是一種教育情境建構與教育經驗的理論，陶治理論則是一種教育任務與意義確定的理論。這裡使用教育理論來翻譯 Bildungstheorie。

際之中 (Benner & Schmied-Kowarzik, 1969: 172)。其次,邊納爾在《教育科學主要思潮》一書中,處理教育學的學術性質時,受到德波拉夫實踐學觀點的影響,主張教育學是一種行動理論,也是一門行動科學 (Handlungswissenschaft) (Benner, 1973: 321)。因此,邊納爾的規範教育學也受到德波拉夫實踐學觀點的影響。

肆、邊納爾規範教育學的主要內涵

邊納爾規範教育學的主要內涵散佈在《教育學基礎緒論》、《教育科學主要思潮》等書中,其規範教育學論述的重點有教育學的體系內涵、歷史演變、研究方法、教育理論、學術性質、實踐與經驗的關係等問題,茲詳細說明如下:

一、教育學的體系內涵

邊納爾在《教育學基礎緒論》第一冊中,接受赫爾巴特的看法,主張教育學是一門教育的科學,而不是一門教育的藝術。而且從「實踐優位」的觀點出發,認為教育學是一門實踐科學。他將教育學的體系劃分為「教育學說」(Erziehungslehre)、「教育現象學」(Erziehungsphänomenologie) 和「教育哲學」三個部分。「教育學說」在探討如何教育的問題,「教育學說」必須奠基在「負責的教育作為之優位性」(Primat der verantwortlichen erziehrischen Tätigkeit) 上,解答如何教育的問題,提供技術給教師來進行教學。保爾 (Jean Paul) 的著作《列華納》(Levana) 就是一種教育學說,他所謂的教育責任優位是所有教育學說原理的界限。只有在這種優位之下,可以發現教育的方法與原則,自己立於一種歷史的轉變和文化的依賴之中。每個時代都必須發展其自身的教育學說以達成其實踐。只有涉及奠基於如何教育和如何教育的教育決定,才能使教育學說的性質不是規範的而是呼

籲的。只有經由教師呼籲的責任性之教育學說，才能在其內容的確定性中預設其自身。每位教師具有來自教育傳統由內容所建構的責任性，教育的目的不依賴於如何教育的問題，這是毫無疑問的基本假設，只有在內容責任性的自明預設之下，教師才能決定正確的教育方式，滿足教育學說的要求 (Benner & Schmied-Kowarzik, 1967: 126-128)。

「教育現象學」在探討什麼是教育的問題，「教育現象學」必須理論的確定什麼是教育的問題，奠基在「實現確定意義的教育之優位性」(Primat der Verwirklichung sinnbestimmter Erziehung) 上，給與教育行動具體意義的確定，使得教育的可能性能夠達到完善。赫爾巴特的著作《普通教育學》就是一種教育現象學，經由教育現象學教師自己建構一種教育的思想圈，它使得教育責任的內容導向成為可能。在此，教育現象學經常陷入危險之中，因為思想圈的導向性使得師資培育在具體的教育決定中，保證了直接的從可能性到本質的轉變。因此，它總是天真的預設教師伴隨著思想圈，能將影響的可能性加諸在學生的發展上，教育現象學能夠審美的建構教師教育的本質和既與性，必須尋求一種對學生特定的影響，這種影響能夠單獨的由教育學說所決定 (Benner & Schmied-Kowarzik, 1967: 128-130)。

「教育哲學」在探討如何連接「教育學說」和「教育現象學」的問題，因為教育學如果僅僅作為「教育學說」，會將「實現意義確定教育優位」化約為教師未經檢視的教育理解；而教育學如果僅僅作為「教育現象學」，會將「教育責任優位」限制在一種理想的教育信念上，這將不利於教育學的發展。因此，教育學就需要「教育哲學」這個部分，奠基在「存在連接優位」(Primat der existentiellen Vermittlung) 上，在教育實踐中連接教師的責任和意義確定，達成教育學的「自我沉思」(Selbstbesinnung)。赫尼希華 (Richard Hönigswald) 的著作《論教育學的基礎》(Über Grundlage der Pädagogik) 就是一種教育哲學，其教

育學的預設觀點與康德「先驗可能性」(Transzendente Möglichkeit)的概念對立，教育預設的觀點將自身帶來，不再處於教育實際「存在連接優位」之下，因為對赫尼希華而言，教育理論是有可能性的科學，是教育行動自身預設的科學。這種教育行動可能性和實際的循環嘗試著自己去辯護，在這種循環之內自身作為教育學的作用，應用於教育之中以提出問題。只有當教育學可能作為特定實在的決定，以及這種教育實際的概念成真時，教育學自身才是存在教育實際的理解。因此對赫尼希華而言，教育實際位於教育學概念優位之中，如果實踐優位在先驗教育哲學之下有可能的話，那麼赫尼希華最好放棄一種先驗的一本體論的效用理論 (Benner & Schmied-Kowarzik, 1967: 131-133)。

到了《教育科學主要思潮》一書中，邊納爾將「教育學說」改為「教育理論」，「教育現象學」改為「陶冶理論」，「教育哲學」改為「教育學理論」。他認為傳統教育學的體系內涵包括：「教育理論」(Theorie der Erziehung)、「陶冶理論」(Theorie der Bildung) 與「教育學理論」(Theorie der Pädagogik) 三個部分 (Benner, 1973: 9-10)。「教育理論」是一種教育情境建構與教育經驗的理論，致力於正確教育方式的確定、教育情境建構的指導與教育理論廣闊視野的形成。「陶冶理論」是一種教育任務與意義確定的理論，著重於探討教育影響措施的任務和教育目的的解釋。「教育學理論」強調一種教育實踐科學建立可能性的分析，它的重點不在於教育情境建構的指導，也不在於將教育行動導向教育目標。教育學理論的目的在於教育科學內容可能性條件的說明 (Benner, 1973: 14)。總而言之，邊納爾經由教育學史的探討，在其規範教育學中主張教育學的體系內涵包括「教育理論」、「陶冶理論」和「教育學理論」三個部分。

二、教育學的歷史演變

邊納爾在《教育科學主要思潮》一書中，將教育科學的演變劃分為傳統教育學 (Traditionelle Pädagogik)、實證教育學 (Empirische Pädagogik)、精神科學教育學 (Geistwissenschaftliche Pädagogik)、解放教育學 (Emazipatorische Pädagogik) 和教育實驗理論 (Theorie für pädagogischen Experiment) 等五個時期 (Benner, 1973)：

(一) 傳統教育學時期

這個時期教育學剛剛自哲學領域獨立出來，由於本身的研究對象尚未確定，缺乏獨特的研究方法，不僅自創的理論很少，同時自身的學術造型尚未確定，因此以哲學思辨的方法來探討教育問題。邊納爾指出當時「教育學」與「教育科學」彼此對立，前者否認科學性和承認強烈的價值判斷，後者則肯定科學性和價值判斷的中立性。但是，邊納爾認為傳統教育學不在於區分「教育學」與「教育科學」的概念，也不在於討論一些過時的事物，而在於確定幾個世紀以來教育與教育科學的思想。「傳統」(tradition) 和「傳統的」(traditionelle) 可以從兩方面來理解：其一表示對於提出問題的處理，這些問題至今無法再以同樣的方式有效的解答；其二是這些問題流傳下來的思想必須面對新的情境，以便經由這些方式能夠贏得新的有效性。新的問題在這種意義中與傳統做區隔，而且傳統的問題在關係中必須用新的方式解決，這無法從教育問題的歷史性去探討，而必須從區隔的目的和面對系統的觀點去引導。邊納爾將傳統教育學的體系內涵劃分為「教育理論」、「陶冶理論」與「教育學理論」三個部分 (Benner, 1973: 13-18)。

(二) 實證教育學時期

邊納爾指出實證教育學大約有九十餘年的歷史，經由與傳統教育

學的對話辯論，實證教育學希望透過努力在教育科學之內獲得認同。隨著十九世紀古典教育學家建立的教育哲學、陶冶理論、教育學說和教育經驗領域實證研究統一性的喪失，教育學逐漸在輔助學科中分化開來。同時，由於學校實際研究的需要和受到自然科學蓬勃發展的影響，許多教育學家開始批評詮釋教育學的理论過於主觀模糊，希望將教育學建立成為一門嚴謹客觀的教育科學。因此，在教育實際中應用教育行動和實證研究，探討教育的可能性與任務，將純粹的因素作為教育研究對象，建立以自然科學為典範的實證教育學。二次大戰之後，德國學校實際研究的必要性，根據社會需求和教育科學自我理解的轉變指出：這種學校實際研究的發展對於實證教育學的突破有很大的幫助。至今，學校實際的研究已經對教育科學的傳統取向提出問題，而且已經被接受成為教育學的輔助科學。邊納爾在實證教育學中探討了實驗教育學、教育事實研究和技術—實證主義等三種取向 (Benner, 1973: 137-139)。

(三) 精神科學教育學時期

邊納爾指出，精神科學教育學是二十世紀教育科學中第二種新的取向，致力於教育經驗問題的探討。當實證主義教育學在皮特森 (Peter Petersen) 教育事實研究的承認之下，不僅將教育學置於一種喪失教育問題的行動科學之經驗的可能性中，而且將教育學化約為一種特殊學科，或整合社會行為和人類心理對象的次級科學。精神科學將自身從一種「歷史詮釋學」(Historische Hermeneutik) 發展成為一種「承受詮釋學」(Engagierte Hermeneutik)，以便使精神科學教育學銜接狄爾泰 (Wilhelm Dilthey) 傳統詮釋學的學校方向，接受史萊爾瑪赫教育理論的概念取向，拒絕並與柏克曼 (Hans Bokelmann) 「歷史—重建的」(historisch-rekonstruktiven) 和「存在—建構的」(existentiell-kon-

struktiven) 精神科學教育學相對立，形成了諾爾 (Herman Nohl) 的歷史詮釋學、魏尼格 (Erich Weniger) 結構詮釋學和佛利特納 (Wilhelm Flitner) 承受詮釋學等三種精神科學教育學。教育實在經驗取向和詮釋取向的出發點，都沒有注意到實證教育學和精神科學教育學之間的差異。當實證教育學對教育實在傳遞一種因果分析的解釋和準備對目的理性行動尋找技術知識時，精神科學教育學正致力於對教育實在進行歷史詮釋的理解。當然，經驗和詮釋研究無法單獨由其研究的過程來區分，還必須經由其對傳統教育學的評價和行動學說來決定。當經驗研究繼續對實踐層面的對象加以抽象化，而且在教育實際之下僅僅使用因果分析對事實加以理解時；詮釋研究則致力於一種行動理論的分析和教育實際實踐的預設 (Benner, 1973: 199-200)。

(四) 解放教育學時期

解放教育學時期許多教育學家受到法蘭克福學派「批判理論」(Kritische Theorie) 的影響，開始反思精神科學教育學和實證教育學在教育研究方法和理論建構方面的缺失，以反省批判的方法來研究教育問題。當時對實證取向和精神科學取向教育學的分析結果顯示：兩種現代研究典範都無法達到建立一種來自於教育，為了教育的實踐之經驗科學的要求。邊納爾主張教育觀點應該走向經驗的處理過程，因此它不允許僅僅只是被使用，而必須使其方法論達到有效性的要求。知識科學的經驗和歷史的詮釋學必須使教育行動的興趣達到方法論的承認，而且尋求兩者彼此的合作。從教育學作為批判理論的立場，類比於經驗科學與實踐科學的區分，以及傳統理論與批判理論的區分，有些教育學者嘗試著將批判理論引進教育領域，進行教育問題的探討。解放教育學在教育科學之下，理解自身為一種行動科學。它將實證教育學和詮釋教育學納入傳統理論，而將解放教育學提升為批判理論。

邊納爾探討教育學與批判理論的關係，分析批判理論的學術概念，然後在解放的興趣之下，逐一的探討教育科學的各種取向，以便檢視解放教育學是否足夠成為一門來自教育，為了教育的行動科學或實踐科學。最後說明解放教育學中尚未解決的問題，以便教育科學能夠繼續朝向一種行動科學發展 (Benner, 1973: 275-276)。

(五) 教育實驗理論時期

邊納爾指出新的教育理論在與解放教育學的取向論辯時，並未考慮到其所有的弱點與矛盾，於是產生了許多不同批判理論的教育科學，致力於將教育學建立成為一門來自於教育和為了教育的行動科學。這些問題確定了實證取向和詮釋取向教育學的發展，嘗試著將實證的和詮釋的處理過程加以連結。傳統取向尋求將教育學建立為一種來自於教育和為了教育的行動理論，教育理論和陶冶理論將自身理解為對實踐者具有魅力的行動學說。其科學理論的分析集中在教育理論和陶冶理論基本概念的奠基上，傳統教育學對於將教育學建立成為一門研究的學科並無貢獻。到了教育科學的現代取向 (實證教育學、精神科學教育學和解放教育學)，它們將興趣轉向教育理論與陶冶理論背景的反思。其中的教育實際成為教育科學研究的對象，當它來自於教育實際的行動者或可以實證研究的關係表達時，教育理論和陶冶理論對詮釋取向和實證取向而言，其自我理解只是一種興趣。詮釋分析經由內外理論建構教育實際在傳遞一種解釋時，教育理論和陶冶理論的反思會衡量經驗對其隱含和公開內容的價值。相反的，傳統的行動理論很少注意教育實踐先前理解和自我理解的詮釋分析，也很少注意原因與作用關係經驗的檢視，而比較注重一種理性的推演和教育行動的導向。因此，教育學告別了傳統的行動理論，轉向經驗的和詮釋的研究概念。但是，尚未出現一種新建立的教育理論、一種理論引導的

分析和一種被承諾的批判教育的實踐。所以，許多學者希望透過教育實驗的觀點，建立一門嶄新的教育學 (Benner, 1973: 321-322)。

三、教育學的研究方法

傳統教育學時期的代表人物中，盧梭、保爾和赫爾巴特採用演繹和歸納等哲學思辨的方法，史萊爾瑪赫和赫尼希華則採用普遍詮釋學和辯證法，來進行教育問題的研究 (Benner, 1973: 19-111)。實證教育學時期的代表人物中，雷伊 (Wilhelm August Lay) 和繆曼 (Ernst Meumann) 的實驗教育學；皮特森的教育事實研究；費雪爾 (Aloys Fischer)、羅赫納和布瑞欽卡 (Wolfgang Brezinka) 的實證教育學，都採用觀察、實驗和描述等實證分析的方法，來進行教育問題的研究 (Benner, 1973: 137-197)。精神科學教育學時期的代表人物，受到狄爾泰精神科學觀點的影響，採用詮釋學作為教育學研究的主要方法，只是彼此之間採用的詮釋學類型有所不同而已，其中諾爾採用歷史詮釋學；魏尼格採用結構詮釋學；佛利特納採用承受詮釋學來進行教育問題的研究 (Benner, 1973: 199-224)。解放教育學時期許多教育學家受到法蘭克福學派霍克海默 (Max Horkheimer) 和哈伯瑪斯 (Jürgen Habermas) 等人「行動科學」概念的影響，開始反思實證教育學和精神科學教育學在教育研究方法和理論建構方面的缺失，以意識型態批判的方法來研究教育問題，著名的代表人物有布蘭克茲 (Herwig Blankertz)、克拉夫基 (Wolfgang Klafki)、連培特 (Wolfgang Lempert) 與莫連豪爾 (Klaus Mollenhauer) 等人 (Benner, 1973: 275-320)。除此之外，邊納爾也在〈教育經驗〉(Pädagogische Erfahrung) 一文中，提出「調整詮釋學」(Regulative Hermeneutik)，以區分「肯定詮釋學」(Affirmative Hermeneutik) 與「非肯定詮釋學」(Nicht-affirmative Hermeneutik) 的概念，運用經驗的概念連結教育實際的歷史性、人類

的歷史性和(觀念論與新人文主義的)自由意識。這種調整詮釋學具有連接教育行動理論範疇基本決定的能力，不同於傳統「肯定詮釋學」(哲學詮釋學)對於歷史規範的詮釋 (Benner, 1995b; Brüggem, 2006: 11)。邊納爾認為教育學的研究方法包括實證分析、歷史詮釋和先驗批判等三種不同的典範，這些典範是從教育科學的演變中歸納而來，彼此之間沒有絕對的優劣之分，但是各有其使用的限制，研究者應該按照研究問題的需要，適當的選擇研究方法的典範，才能達到教育科學研究的目標 (Benner, 1973)。

四、教育學的學術性質

邊納爾在《教育學基礎緒論》第一冊中，主張教育實踐是教師和學生在其具體的邂逅中的存在關係，這種關係對教師和學生而言，必須是一種實踐的關係。因為學生的成長不是一種自然的過程，教師對於學生的教育也不是任意和偶然的影響。這種關係的實際只發生在實際的邂逅中。教師無法專制的影響學生的化成，只有教師有意的影響真正的被學生接受，才能對學生的自我發現起作用，這才是真正的教育。因此，教師需要教育意義的確定。教育學的可能性涉及教育實踐理論的意義確定，以便教師能夠加以實踐，教育學的必要性因此得以建立。只有教師對教育實踐的實際意義之確定能夠負責的加以進行，教育學對於教育實踐才是必需的要求，教育學只有站在「實踐優位」的立場服務於實踐，教育學的可能性才能真正的實現。在這種意義之下，教育學與教育實踐之間存在著「教育的差異」，一方面教育學是教育學與教育實踐存在的邂逅；另一方面教育學是教師與學生在實際中存在的邂逅 (Benner & Schmied-Kowarzik, 1967: 125-126)。教育學有其自身的結構，它是一種來自教育(實際)，應用於教育(實際)的科學，教育學與教育兩者相互參照，教育有賴於教育學的指導，教育學

來自教育情境，教育理論與教育實踐的聯結繫於教師，他不僅能夠在研究中將教育學作為科學，並且可以將教育學說化為實踐。教育學的建立必須奠基於「實踐優位」的基礎上，通過教師在教育歷程中才有可能將教育理論與教育實踐聯結起來 (Benner & Schmied-Kowarzik, 1967: 134-135)。

但是教育學的建立如果僅僅來自於教育實際，應用於教育實際，這種教育理論建構的方式，會妨礙「理論教育學」(Theoretische Pädagogik)的發展，因為教育理論的建立不僅來自於教育實際的觀察，而且必須奠基在教育科學的研究之上。假如沒有一種與教育實踐相關的研究為基礎，教育學將無法成為一門理論 (theoria)、實踐 (phronesis) 與經驗兼顧的科學 (Benner, 1973: 123-124)。因此，邊納爾在《教育科學主要思潮》一書中，提出了「教育科學研究的結構模式」(Strukturmodell erziehungswissenschaftlicher Forschung)，說明理論 (Theorie)、經驗 (Empirie)、實踐 (Praxis) 三者之間的關係，希望將教育學建立成為一門行動科學。他主張在教育科學的研究中包括三個層次，那就是「理論層次」、「實踐層次」和「經驗層次」。在理論層次涵蓋了「教育理論」(Theorie der Erziehung)、「學校理論」(Theorie der Schule) 和「陶冶理論」(Theorie der Bildung)，這些理論可以作為教育實踐的指導和意義的導向；並且發展教育機構和陶冶機構教育改革的概念。然後，在實踐層次進行「教育的實驗」，以驗證教育理論的正確與否。最後，進入經驗層次。在經驗層次中教育科學研究者可以獲得「詮釋的經驗」(Heumeneutische Erfahrung)、「教育的經驗」(Pädagogische Erfahrung) 和「因果分析的經驗」(Kausalanalytische Erfahrung)，以作為再次建構和修正教育理論的參考，這樣就能緊密的結合理論、實踐和經驗，使教育學成為一門行動科學 (Benner, 1973: 322-338, 1987: 308-312)。因此，教育學是一門兼顧理論、實踐與經

驗的行動科學。萬德爾 (Fritz Wandel) 曾經在《教育學：技術學或實踐學？行動理論的分析》(Pädagogik, Technologie oder Praxeologie? Handlungstheoretische Analysen) 一書中，談到邊納爾實踐學取向的教育學。贊同邊納爾實踐學的看法，主張教育學不是一門技術學，而是一門實踐學的學科，從行動理論的觀點說明教育學的學術性質 (Wandel, 1979)。

五、教育理論、實踐與經驗的關係

邊納爾在《教育科學主要思潮》一書中，指出實踐、理論和教育科學研究的關係，應該從四個層面加以說明。首先是理論與實踐的關係，其次是理論與研究的關係，再次是實踐與研究的關係，最後是將實踐、理論與研究包含於一種教育實驗理論中，而這種教育實驗理論朝向行動科學經驗的建立。在理論與實踐的關係方面，他主張理論經由行動成為對象，理論與實踐處於非理論，而是一種實踐的關係中。教育學處於一種理論無法連接的實踐差異中，我們將這種科學和對象的差異稱為「教育差異」(Pädagogische Differenz)。教育科學和教育的「教育差異」，對教育學而言完全是建構的，教育學不能也不允許從它抽象出來。教育應作為可以問題化的和不斷的從新的成為問題的主觀和社會方面的行動對象，教育學從其原理建構的教育差異中抽象出來，教育理論行動指導和行動導向的功能既非只是一種理論的事務，亦非只是一種實踐的事務。前者會使教育學成為獨斷的規範理論；後者會使教育行動學說在技術的視野上化約為實證的理論。這兩種情況都會使教育學無法成為來自於教育，為了教育的實踐科學。在此，理論與實踐進入了一種應用的關係中，理論強調其可應用性；而實踐自身服務於這種理論。理論停留在其進入的實踐困境中，而實踐也將被實際問題解決面臨的優位所欺騙。這種優位認識理論與實踐的教育差

異，因為實踐的依賴性在於一種它在其決定的發現之捷思的指導，而且在其任務確定意義導向的理論作為理論的參照性奠基在實踐作為連接機制及其實踐行程的場所上 (Benner, 1973: 325-326)。

在理論與研究的關係方面，邊納爾主張實踐理論和行動科學研究的共同對象是教育實踐，當這種對象是理論時，實踐需要一種教育情境和陶冶理論任務導向形成的捷思法 (Heuristik)。行動科學的經驗成為教育行動和教師與未成年人之間教育溝通（作為一種理論指導和導向實踐）的對象。因此，理論與實踐之間的教育差異超越了理論，而且對教育科學的經驗具有重要的意義。在那裡理論的指導和導向教育行動作為行動科學研究的對象絕非理論立即的結果，而是根據理論與實踐之間的教育差異實際的連接理論與實踐。行動科學的經驗在實際的研究中未曾陷入一種理論的檢證，而是理論經由實踐連接實踐形成可逆的作為，以便這些經驗可以將教育行動更新成為一種可能性批判分析和教育任務能夠提升的對象。理論經常作為一種實踐的探究，經驗很少是理論問題直接的結果，如同理論能夠被視為一種經驗直接的結果。理論與經驗的關係會將建構的教育差異抽象化，理論與經驗進入一種連續的線性應用中。在其中不僅允許理論去規範實踐，而且會使得經驗在面臨的任務中失去教育學作為實踐科學的視野。理論面對其實踐的形成，以及為了永恆修正和教育理論行動指導與陶冶理論行動導向繼續發展的改善而準備 (Benner, 1973: 326-327)。

在研究與實踐的關係方面，邊納爾主張當行動科學經驗的結果只是與實踐相關，並且由此贏得其實際的意義。在教育行動中，理論的自我反思及其「實踐化成」(Praxiswerden) 的控制經由教育行動而服務。行動科學的研究很少允許傳遞實踐的「檢證」(Verifikation) 和「否認」(Falsifikation)，如同理論的「檢證」和「否認」一樣。理論與實踐之間的「教育差異」對於經驗和實踐的關係更多是建構的，在此它

成為教育科學和教育經驗的差異。當實踐者的教育經驗在一種理論推演的實際情境形成和決定發現中有其地位時，教育科學的經驗建立了有關教育經驗連結的理論之「實踐化成」。教育科學經驗無法預先接受教育經驗而負起義務，直接喚起教育科學經驗的結果，以作出實際的決定；亦無法監督教育經驗而找到標準的行動模式。在理論與實踐之間很少能夠建立一種「法則範圍」(Regelkreis)，也不允許在教育科學經驗和教育經驗之間建構一種「法則範圍」。研究和實踐在一種直線關係中彼此帶來，使行動理論和行動科學的經驗進入一種技術模式中。在其中，理論要求將一種行動參照的功能化約為目的理性的行動。所有有關「目的—手段」的反思不僅廢除了實踐，並且控制了經驗，其自身誤解了作為理論與實踐檢證的機制，只剩下發展和遵守規範技術的法則。經驗不在服務於理論的繼續發展和實踐的較高建構，而是作為一種功能運作系統的建構，以規範控制教育的過程 (Benner, 1973: 327-328)。

在理論、實踐與經驗的關係方面，邊納爾指出海特爾關聯康德的概念，應用「部分實驗」(Teilexperiment) 與「整體實驗」(Totalexperiment) 的特性，區分「技術實驗」(Technisches Experiment) 與「實踐體驗」(Praktisches Experiment) 的不同。他指出技術實驗將因果關係的可應用性使用在其對象上，而實際實驗則強調對象的「不可應用性」(Unverfügbarkeit)，這使得「技術實驗」與「實際實驗」有所不同。邊納爾認為倫理學、教育學和政治學應該從人類行動是「部分實驗」的觀點走出來，站在「人類存有整體實驗優位」(Primat des Totalexperiments menschlicher Existenz) 的立場，作為人類問題理解和意義理解特定部分實驗的實踐理論，以實現人類較高教育的使命。這個使命技術的可能無法被接受為一種意識型態操弄的要求，而是將其作為人類自我改變和世界改變的實驗，才能達成人性較高教育的使

命。在這種功能中，教育學必然的具有一種實驗科學的性質，一種朝向實驗實際的行動科學。他指出行動理論、行動科學的經驗和教育實踐的關係，在行動科學和知識科學的經驗之間建立了一種「批判合作」(Kritische Kooperation) 的基礎，使得教育學成為一門兼顧理論、實踐與經驗的行動科學。從實踐的觀點來看，教育科學的研究既非奠基在技術經驗和歷史詮釋的視野上加以化約，亦非奠基在因果關係和歷史詮釋的處理過程而提出教育研究方法的假設，必須將知識科學在偶然教育情境中的分析和教育情境中知識科學的調查置於教育實驗中加以探究，才能實現知識科學和行動科學經驗合作的可能性 (Benner, 1973: 328-333)。因此，理論、實踐與經驗三者之間是一種批判合作的關係。基爾梅斯·史坦 (Renate Girmes-Stein) 在〈行動導向教育科學的基礎〉(Grundlagen einer handlungsorientierten Wissenschaft von der Erziehung) 一文中，探討教育理論與實踐的關係。他贊同邊納爾對於教育理論與實踐關係的看法，批判魏尼格¹⁰ 教育理論與實踐關係觀點的錯誤。指出教育理論與實踐之間的差異，可以經由教育科學研究結構模式消除其差異，說明教育理論與實踐的關係 (Girmes-Stein, 1981: 39-51)。

伍、邊納爾規範教育學的綜合評價

魯洛夫 (Jörg Ruhloff) 和貝爾曼 (Johannes Bellmann) 在《普通教育學的觀點：邊納爾六十五歲祝壽論文集》(Perspektiven allgemeiner

¹⁰ 魏尼格是德國詮釋教育學時期著名的教育學家。一八九四年出生於漢諾瓦的史坦霍斯特，一九二六年取得哥廷根大學任教資格，曾經擔任基爾、阿爾托那、法蘭克福和哥廷根大學的教育學教授，一九三一年擔任新教育協會德國分會的會長，一九四九年成為哥廷根大學的教育學正教授，一直任教到退休為止，一九六一年五月病逝於哥廷根 (Böhm, 2000: 569)。

Pädagogik: Dietrich Benner zum 65. Geburtstag) 一書中，集合歐洲各國學者，從理論的觀點出發，進行普通教育學基礎的反思，以關聯和補充邊納爾的普通教育學，肯定邊納爾在普通教育學上的重要貢獻 (Bellmann, Böhm, Borrelli, Brüggén, Heid, & Heitger, et al., 2006: 1-7)。根據前述邊納爾教育文獻的分析，其規範教育學有下列幾項優點：

一、指出教育學的體系內涵

邊納爾經由教育學史的探究，分析了盧梭、保爾、史萊爾瑪赫、赫爾巴特、威爾曼 (Otto Willmann)、費希特主義者 (früher Fichteaner) 和赫尼希華等人的著作，將教育學體系的內涵歸納為「教育理論」、「陶冶理論」和「教育學理論」三個部分，並且指出盧梭有關個體—私人與公開—國家公民教育的爭論和史萊爾瑪赫有關教育與較高的陶冶的理論，都屬於教育理論的範疇。而赫爾巴特有關教育智慧和教育性教學的學說和威爾曼有關陶冶與文化財的理論，都屬於陶冶理論的範疇。至於早期費希特主義者有關可塑性與要求自動性和赫尼希華有關專注與決定的教育哲學原理，則屬於教育學理論的範疇 (Benner, 1973: 19-111)。這對於教育學體系內涵的釐清具有重要的貢獻，可以讓我們瞭解教育學體系的重點，指出其未來發展的方向 (Brüggén, 2006: 19-20)。

二、劃定教育學演變的時期

邊納爾經由教育學史的探究，指出教育學歷經傳統教育學、實證教育學、精神科學教育學、解放教育學和教育實驗理論等五個時期的演變，並且說明每個時期教育學理論的代表人物、特色與重點 (Benner, 1973)。從邊納爾對教育學演變的分析中，可以讓我們知道各個時期教育學探討的問題，明瞭教育學理論的趨勢，發現教育學建構的問題，

讓我們發現許多教育學取向的不足，批判這些教育學理論的錯誤之處，進而促成教育學術的進步，不僅有助於我們對於整個教育學歷史的瞭解，促進教育學理論的蓬勃發展，而且對教育學演變的研究具有重要的貢獻 (Sladek, 2006: 55)。

三、說明教育學的研究方法

邊納爾經由教育學史的探究，指出傳統教育學時期有些學者採用哲學思辨的方法，來進行教育問題的探討。實證教育學時期有些學者採用觀察、實驗和描述的方法，來進行教育問題的探討。精神科學教育學時期有些學者採用歷史詮釋學、結構詮釋學或承受詮釋學的方法，來進行教育問題的探討。解放教育學時期有些學者則採用意識型態批判的方法，來進行教育問題的探討。這些論述讓我們瞭解教育學並沒有專屬的研究方法，儘管狄爾泰企圖將詮釋學方法應用於精神科學教育學中，希望奠定教育學研究方法的基礎 (Dilthey, 1990: 14-21；詹棟樑，1995: 339)。但是事實上，教育詮釋學方法只是教育學眾多研究方法中的一種，而不是唯一的研究方法。許多科學的成立並不一定需要有專屬的研究方法，例如：心理學應用來自於自然科學的實驗研究法，這並不影響其成為一門獨立自主的科學。所以，研究方法的借用與否不能用來作為決定一門學科是否成立的標準。邊納爾有關教育學研究方法的論述，有助於我們對教育學研究方法的演變有更多的瞭解與認識 (梁福鎮，2009: 276-277)。

四、闡明理論、實踐與經驗的關係

邊納爾指出行動理論、行動科學的經驗和教育實踐的關係，在行動科學和知識科學的經驗之間建立了一種批判合作的基礎，使得教育學成為一門兼顧理論、實踐與經驗的行動科學。從實踐的觀點來看，

教育科學的研究既非奠基在技術經驗和歷史詮釋的視野上加以化約，亦非奠基在因果關係和歷史詮釋的處理過程而提出教育研究方法的假設。必須將知識科學在偶然教育情境中的分析和教育情境中知識科學的調查置於教育實驗中加以探究，才能實現知識科學和行動科學經驗合作的可能性 (Benner, 1973: 328-333)。因此，理論、實踐與經驗三者之間的關係是一種批判合作的關係。這種論述可以讓我們瞭解理論、實踐與經驗的關係，促成理論、實踐與經驗三者的緊密結合，在批判合作的關係中有效的改善教育實際，以促進教育學術的發展 (Merckens, 2001: 175-176)。

當然，邊納爾的規範教育學也存在著下列幾項問題：

1. 窄化教育學的體系內涵

邊納爾從實踐學「實踐優位」的觀點出發，主張教育學不僅是一門來自於教育實際，應用於教育實際的實踐科學，同時也是一門指引教師教育行動的「行動科學」。他經由教育學演進的歷史和當代教育發展的趨勢提出教育學的內容。他認為教育科學的內容包含：「教育理論」、「陶冶理論」與「教育學理論」三部分 (Benner, 1973: 14-19)。其實，這種觀點化約了教育學的體系內涵，無法呈現教育學完整的面貌。例如布瑞欽卡提出「教育後設理論」(Brezinka, 1978)；盧曼 (Niklas Luhmann) 與修爾 (Karl Eberhard Schorr) 提出「教育系統理論」(Luhmann & Schorr, 1999)；波姆 (Winfried Böhm) 提出「人格教育理論」(Böhm, 1997)。教育學的探討雖然已包含了這三部分的理論，但是作為一門教育學科的後設理論，絕對不能以此自限，而應當全面的探討教育學的問題，並且系統的規劃其研究的方向，以促進教育學術健全的發展。從實踐學觀點來看，教育學體系的內涵並不止於邊納爾所提出的三個部分。德波拉夫即在其《綜合教育學大綱》(Grundriß einer Gesamtpädagogik) 一書中，指出綜合教育學包括教育理論基

礎、教育人類學、教育倫理學、普通教育法與課程理論、教育社會學與教育政策理論、科學理論等六個部分 (Derbolav, 1987)。因此，邊納爾對於教育學體系內涵的劃分，應該採取開放界定的策略，才能符合未來趨勢發展的需要。

2. 誤解教育學的學術性質

邊納爾主張教育學一種朝向實驗實踐的行動科學，這種觀點並不正確。因為亞里斯多德曾經在《尼科麥遜倫理學》(nicomachean ethics) 一書中，根據求知的對象、目的與方法的不同，將知識區分為三種類型 (Aristotle, 1984: 1730)：理論的知識、實踐的知識與創作 (Poiesis) 的知識。理論的知識是經由理性思維能力，以把握到事物普遍必然特質的知識；實踐的知識是人類據以做出正確行為抉擇的知識；創作的知識則是有關人類藝術創作的知識。布隆德欽斯基 (Andreas von Prondczynsky) 在《教育學與創化：理論與實踐關係的排斥關係》(Pädagogik und Poiesis: Eine verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses) 一書中，探討邊納爾對於理論與實踐關係的看法，批評邊納爾混淆了實踐與創化的概念，將教育學視為一門理論、實踐與經驗兼顧的科學，根本無法闡明理論與實踐的關係 (Prondczynsky, 1993: 54)。莫連豪爾也在〈教育與陶冶理論中遺忘的審美層面〉(Die vergessene Dimension der Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie) 一文中，探討藝術與教育學的關係。他不僅批判邊納爾教育學內容的缺失，同時指出當代教育學的發展，忽略了審美層面的探討 (Mollenhauer, 1990: 3-17)。

從教育實踐的觀點來看，教育學的知識包括前述三種類型，將教育學視為一門理論科學、實踐科學、精神科學、社會科學或經驗科學都是偏頗的，因為教育理論不僅要沈思教育的本質、觀審教育現象的變化、構思體系的關聯，還必須具有理論性。同時，教育理論也必須

來自教育的實際才能解決教育問題，滿足教師的需求，注重應用的取向必須具有實踐性。而且教育理論必須指引教師教學行為的表現，呈顯教育藝術的性質，甚至藝術教育活動的推展，必須具有審美性。所以教育學是一門理論、實踐和審美兼顧的科學（梁福鎮，2009: 282-283）。

3. 容易產生積極教育的缺失

積極教育是指教師在進行教學時，預先確定行為的規範，並且預定了教育的目標，直接將知識、情意和技能傳遞給學生的教育方式。邊納爾的規範教育學就是一種積極教育理論，這種積極教育方法的優點在於教學以教師為中心，按部就班的進行學習，比較能夠學習到系統而完整的知識。同時，由於學習的內容和步驟完全由教師控制，所以教學的時間比較經濟。而且，教學在教師的指導之下，可以減少許多不必要的錯誤和危險。但是積極教育方法的缺點在於教學以教師為中心，會忽略學生的興趣和需要，學生容易對學習內容感到乏味。其次，教學完全由教師控制，無法讓學生主動的觀察和探索，容易受到錯誤意識型態的控制，阻礙學生反省批判思考能力的發展。最後，積極教育方法不鼓勵學生主動的體驗外在的事物，學到的經驗比較不能夠內化為自己的知識（梁福鎮，2006: 194）。因此，邊納爾的規範教育學固然有其優點，但是也有其無法克服的限制存在。

陸、對我國教育學術的啟示

邊納爾的規範教育學對我國教育學術有下列幾項啟示：

一、注重教育學自身理論的建構

我國教育學術的發展向來偏重主流科學理論的借用，比較忽略教

育學自身理論的建構。因此，整個教育學術的發展紊亂而沒有系統，雜揉了各國教育學科的名稱，缺乏嚴謹的邏輯架構，阻礙我國教育學術的發展甚鉅。邊納爾從教育學史的探究中，發現教育學的體系內涵，包括教育理論、陶冶理論和教育學理論三個部分，這些理論都是教育學者建構的理論，不是借用自其他主流科學的理論，這種做法可以提醒教育學者，應該努力的建構教育理論，而不是借用其他國家的教育學術架構，才能形成我國自身的教育學術體系。邊納爾的觀點有助於我國教育學術的發展，避免我國成為其他國家教育理論應用的場所，建立本土的教育理論，發展出具有我國特色的教育學術。除此之外，楊深坑 (2002: 295) 也認為在一個全球化的社會中，決策的考量不僅止於國家社會層次，更應及於世界社會與人類層次，因而國際主流教育理論的比較分析，未來不僅止於教育理論層次而已，更應涉及不同生活形勢比較互動之探討。如此，才能與本土的認知與生活形勢相互參照，建構一個兼容本土性與全球性，特殊性與普遍性的教育科學理論。

二、緊密連結教育理論與教育實踐

今天在臺灣思考人文社會科學發展問題，首先應該考慮的不是世界學術舞台上的知名度或競爭力；而是我國社會文明整體本身未來的出路走向，包含：人民生活品質之提升、生命意義之開顯、自由與幸福之創造！而唯有先對於大環境的挑戰能做切實觀照、系統探索與虛心反思，才可能有下一步積極有效的發展作為 (馮朝霖，2006: 33)。

我國因為大量引進歐美的教育理論，並且將其應用到教育實際中，經常造成教育理論與實踐的斷裂，使得許多教育工作者對教育理論喪失信心，認為教育理論根本無法解決教育實際的問題，教育理論的學習根本沒用。邊納爾提出教育科學研究的結構模式，主張在教育

科學的研究中包括三個層次，那就是「理論層次」、「實踐層次」和「經驗層次」。在理論層次涵蓋了「教育理論」、「學校理論」和「陶冶理論」，這些理論可以作為教育實踐的指導和意義的導向；並且發展教育機構和陶冶機構教育改革的概念。然後，在實踐層次進行「教育的實驗」，以驗證教育理論的正確與否。最後，進入經驗層次。在經驗層次中教育科學研究者可以獲得「詮釋的經驗」、「教育的經驗」和「因果分析的經驗」，以作為再次建構和修正教育理論的參考，這樣就能緊密的結合理論、實踐和經驗，避免教育理論與教育實踐斷裂的問題。

三、確立教育學獨特的學術性質

我國教育學術的發展比較偏向科際整合模式，經常借用主流科學的理論來解決教育問題，這使得我國的教育學術淪為應用科學，甚至被主流科學的學者視為次級科學，造成教育學術地位低落的問題。在這種情況下，教育理論宜先立足於本土現象，深刻反思本土的文化資源或限制，再虛懷若谷的從國外取經。當然，在立足本土的過程中，無可避免地要把心思放在此間的人事物，從本地現象中抽絲剝繭，理論工作者當然也要對既存的文化結構，持批判反省的態度。但如果教育理論者所揭示的教育理想，完全不體察本土文化的氛圍，無視此間人物的共同信念，也不正視大多數教育工作者的日常生活世界，自然無法使大多數基層教師對教育理論產生熱情，那理論者自溺於所謂的學術規準，只不過是疏離教育實踐的托辭（簡成熙，2006: 41）。

邊納爾的觀點對我國教育學術有所啟示，因為邊納爾指出教育學不是一門應用科學，而是一門兼顧理論、實踐與經驗的行動科學，這種行動科學具有實驗的性質，不同於其他科學，因此教育學具有獨特的學術性質，而不是其他主流科學應用的領域。我國應該可以學習這

種觀點，承認教育學獨立自主的傳統，確立教育學獨特的學術性質，致力於教育理論的建構，才能有效的解決教育實際的問題，贏得其他主流科學的尊重，促進教育學術的發展，提升教育學術的地位。

柒、結語

總而言之，邊納爾的規範教育學深受盧梭教育學思想、康德批判哲學和教育學、赫爾巴特普通教育學、史萊爾瑪赫哲學和教育理論、德波拉夫實踐學和教育學的影響，將教育學的體系內涵劃分為教育理論、陶冶理論和教育學理論。他經由教育學史的探究，指出教育學歷經傳統教育學、實證教育學、精神科學教育學、解放教育學和教育實驗理論等五個時期的演變。並且從其演變中，說明傳統教育學的學者採用哲學思辨的方法，實證教育學的學者採用實證分析的方法，精神科學教育學的學者採用歷史詮釋的方法，解放教育學的學者採用意識型態批判的方法進行教育問題的探討。邊納爾認為理論、實踐和經驗三者之間的關係是一種批判合作的關係，可以透過教育科學研究結構模式，有效的結合理論、實踐與經驗三者，使教育學成為一門來自於教育為了教育、具有實際實驗性質的行動科學。其規範教育學具有指出教育學體系的內涵、劃定教育學演變的時期、說明教育學的研究方法、闡明理論、實踐與經驗的關係等優點，但是也存在著窄化教育學的體系內涵和誤解教育學的學術性質等問題。由於邊納爾的規範教育學涉及教育學學術性質、研究方法、歷史演變和體系內涵的探討，注重教育學自身理論的建構，緊密連結教育理論與教育實踐，確立教育學獨特的學術性質，可以提供我國作為建立教育理論、改善教育實際和發展教育學術的參考，因此相當值得我們加以重視。

參考文獻

- 梁福鎮 (2006)。《教育哲學：辯證取向》。台北：五南。(Liang, F. [2006]. *Philosophy of education: Dialectic approach*. Taipei: Wu-Nan.)
- 梁福鎮 (2009)。《普通教育學：人物與思想》。台北：師大書苑。(Liang, F. [2009]. *General pedagogy: People and thoughts*. Taipei: Shta Bookstore.)
- 馮朝霖 (2006)。〈為誰辛苦為誰忙？論教育學術發展策略與理論本土化〉，《研習資訊》，23, 6: 33-37。(Fong, T.-L. [2006]. For whom so hard and busy? On developmental strategies and theoretical localization of educational academic. *Inservice Education Bulletin*, 23, 6: 33-37.)
- 楊深坑 (1988)。《理論、詮釋與實踐》。台北：師大書苑。(Yang, S.-K. [1988]. *Theory, interpretation and practice*. Taipei: Shta Bookstore.)
- 楊深坑 (2002)。《科學理論與教育學發展》。台北：心理。(Yang, S.-K. [2002]. *Scientific theories and the development of pedagogy*. Taipei: Psychological.)
- 詹棟樑 (1995)。《現代教育思潮》。台北：五南。(Jan, D.-L. [1995]. *Modern thoughts of education*. Taipei: Wu-Nan.)
- 賈馥茗 (1999)。《人格教育學》。台北：五南。(Jia, F.-M. [2002]. *Pedagogy of person*. Taipei: Wu-Nan.)
- 簡成熙 (2006)。〈基層教師對教育理論本土化應有的體認〉，《研習資訊》，23, 6: 39-44。(Jean, C.-S. [2006]. The necessary realization of teachers in basic level about localization of educational theory. *Inservice Education Bulletin*, 23, 6: 39-44.)
- Aristotle. (1984). Nicomachean ethics. In B. Jonathan (Ed.), *The complete works of Aristotle* (pp. 1729-1867). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Benner, D. (1973). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. München, Deutschland: List Verlag.
- Benner, D. (1986). *Die Pädagogik Herbarts*. München, Deutschland: Juventa Verlag.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik*. München, Deutschland: Juventa Verlag.

- Benner, D. (1995a). Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. In *Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis: Bd. 2. Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung* (S. 161-178). München, Deutschland: Juventa Verlag.
- Benner, D. (1995b). Pädagogische Erfahrung: etwas spezifisch Pädagogisches? Überlegungen in Anschluß an Aristotele, Kant und Gadamer. In *Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis: Bd. 2. Studie zur Theorie der Erziehung und Bildung* (S. 77-94). Weinheim, Deutschland: Juventa Verlag.
- Benner, D. (1999). Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 1: 1-18.
- Benner, D., & Schmied-Kowarzik, W. (1967). *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik: I. Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik*. Wuppertal, Deutschland: Henn Verlag.
- Benner, D., & Schmied-Kowarzik, W. (1969). *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik: II. Die Pädagogik der frühen Fichteaner und Hönlwalds*. Wuppertal: Henn Verlag.
- Benner, D., & Schmied-Kowarzik, W. (Hg.). (1986). *J. F. Herbarts Systematische Pädagogik*. Stuttgart, Deutschland: Klett-Cotta Verlag.
- Böhm, W. (1997). *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person*. Bad Heilbrunn, Deutschland: Verlag Julius Klinkhardt.
- Böhm, W. (2000). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart, Deutschland: Alfred Kröner Verlag.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung*. München, Deutschland: Reinhardt Verlag.
- Brüggen, F. (2006). Regulative Hermeneutik. In J. Bellmann, W. Böhm, M. Borrelli, F. Brüggen, H. Heid, & M. Heitger, u. a. (Hg.), *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag* (S. 11-21). Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Danner, H. (1994). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München, Deutschland: UTB Verlag.
- Derbolav, J. (1969). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft*.

- In S. Oppolzer (Hg.), *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*: Bd. 1 (S. 119-158). München, Deutschland: Ehrenwirth Verlag.
- Derbolav, J. (1987). Die Bildungstheoretischen Grundlagen der Gesamtpädagogik. In J. Derbolav (Hg.), *Grundriß einer Gesamtpädagogik* (S. 13-32). Frankfurt/M., Deutschland: Diesterweg Verlag.
- Derbolav, J. (Hg.). (1987). *Grundriß einer Gesamtpädagogik*. Frankfurt/M.: Diesterweg Verlag.
- Dilthey, W. (1990). Einführung in die Geisteswissenschaften. In W. Dilthey, *Gesammelte Schriften* (Bd. I). Stuttgart, Deutschland: Teubner Verlag.
- Girmes-Stein, R. (1981). Grundlagen einer handlungsorientierten Wissenschaft von der Erziehung. Zur Thematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses bei Erich Weniger. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27, 1: 39-51.
- Kant, I. (1982). Vorlesung über Pädagogik. In T. Rutt (Hg.), *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung* (S. 7-59). Paderborn, Deutschland: Schöningh Verlag.
- Lenzen, D. (1987). Mythos, Metapher und Simulation: Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 1: 41-60.
- Lenzen, D. (2001). Dreißig Jahre Benner. Eine bibliometrische Analyse der Rezeption von Schriften Dietrich Benners in der Zeitschrift für Pädagogik von 1970 bis 2000. In S. Hellekamps, O. Kos, & H. Sladek (Hg.), *Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag* (S. 254-276). Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1999). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt/M., Deutschland: Suhrkamp.
- Merkens, H. (2001). Zum Verhältnis von pädagogischer Forschung und pädagogischer Praxis. In S. Hellekamps, O. Kos, & H. Sladek (Hg.), *Bildung, Wissenschaft, Kritik* (S. 175-189). Weinheim, Deutschland: Deutscher Studien Verlag.
- Mollenhauer, K. (1990). Die vergessene Dimension des Ästhetischen

- in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In D. Lenzen (Hg.), *Kunst und Pädagogik* (S. 3-17). Darmstadt, Deutschland: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Prondczynsky, A. v. (1993). *Pädagogik und Poiesis: Eine verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses*. Opladen, Deutschland: Leske+Budrich.
- Ruhloff, J., & Bellmann, J. (Hg.). (2006). *Perspektiven allgemeiner Pädagogik: Dietrich Benner zum 65. Geburtstag*. Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Schleiermacher, F. E. D. (1983). *Theorie der Erziehung*. In F. E. D. Schleiermacher, *Ausgewählte Pädagogische Schriften* (S. 36-243). Paderborn, Deutschland: Schöningh Verlag.
- Schmied-Kowarzik, W. (1974). *Dialektische Pädagogik*. München, Deutschland: Kösel Verlag.
- Sladek, H. (2006). Denken und Forschen-Dietrich Benners Forschungsprogramm über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR. In J. Bellmann, W. Böhm, M. Borrelli, F. Brüngen, H. Heid, & M. Heitger, u. a. (Hg.), *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik : Dietrich Benner zum 65. Geburtstag* (S. 45-56). Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Wandel, F. (1979). *Pädagogik, Technologie oder Praxeologie? Handlungstheoretische Analysen*. Kastellaun/Hunsrueck, Deutschland: Henn Verlag.

Inquiry into Dieterich Benner's Normative Pedagogy

Frank Liang

Center for Teacher Education, National Chung Hsing University
250 Kuo Kuang Rd., Taichung 40227, Taiwan
E-mail: liang@dragon.nchu.edu.tw

Abstract

This study adapts method of educational hermeneutics to discuss Dietrich Benner's normative pedagogy. It has the following aims: (1) to discuss the origin of Benner's normative pedagogy; (2) to explain the main contents of Benner's normative pedagogy; (3) to evaluate the advantages and disadvantages of Benner's normative pedagogy; (4) to advance important implications of Benner's normative pedagogy. Benner's normative pedagogy has many advantages. It points out the contents of pedagogical system, delimits the stage of pedagogical development, explains the research methods of pedagogy, clarify the relationship among theory, practice and experience. But it has also many disadvantages, such as restricting the contents of the pedagogical system and misunderstands the academic character of pedagogy. Because Benner's normative pedagogy discusses many important educational problems, it can be used as reference for the establishment of educational theory and improvement of educational practices in our country.

Key Words: Dietrich Benner, normative pedagogy, educational hermeneutics