

德國現代教育思想之變遷

徐 南 號

德國現代教育思想史之演進，可以從一八七〇年代算起，粗枝大葉地劃分為三個時期。第一期暫定為一八七〇年至第一次世界大戰結束一九一八年止；第二期暫定為一九一八年至第二次世界大戰結束一九四五年止；第三期即自一九四五年至今。這種時間上的劃分，係為研究上的必要而設定，並非絕對的標準。

在上述第一期裏，曾經有過第二帝國的建設與發展，而且隨着帝國的強大與諸項矛盾的產生，在教育思想上亦曾出現種種的對立。在第二期的前半階段，乃是威瑪憲政時期；後半階段自一九三三年以後乃是納粹黨控制的時期。第三期就是東西德分裂的時期。根據這些重大事件與特徵來說明德國現代教育思想史的演變，比較容易了解。下面就按此三個時期，分別敘述各期的教育思想。

壹、第二帝國時代的教育思想

德意志在九世紀時曾由卡爾大帝 (Karl der Grosse) 建立了神聖羅馬帝國。唯那一時之光榮，不久又趨於瓦解，形成各邦分裂的狀態，僅維持了文化民族 (Kulturvolk) 一統的關係。由此觀之，一八七一年再度創立德意志帝國 (Deutsches Reich)，可謂德意志史上畫時代之事件。德意志教育史亦以此為界，迎接新的時代。此第二帝國，以普魯士為中心，賴強大軍隊與快速的經濟發展為後盾，在俾士麥 (Otto Fürst von Bismarck, 1815—1898) 的領導下，推行後來居上的急迫政策，使德國在短期內成長為中歐的大國。此期德意志的教育，乃配合帝制的政策，致力於公共教育的整頓與擴充，提高國民教化之水平。在這種時代背景之下，曾經興起五種教育運動：一為兒童中心教育運動，二為青年運動，三為藝術教育運動，四為工作學校運動，五為農村教育運動。

一、兒童中心教育運動

在一八八〇年代，德國已經以科學的方法開始研究兒童心理學，以實證的途徑探求兒童的特質。不過兒童中心的觀念，最初係由法國盧梭首倡，後透過福祿貝爾的發揚，在德國乃形成尊重兒童固有權利與其固有世界 (Eigenwelt) 的教育思想。後來再

(122)

受瑞典女教師愛倫凱 (Ellen Key, 1849—1926) 之「兒童世紀」及義大利女醫蒙特梭里 (Maria Montessori, 1870—1952) 新兒童觀之刺激，遂產生兒童中心教育運動，反對昔日權威主義的教師中心的舊制度，提倡「從兒童開始」的思想。這種思想，希望把教育眼光轉移到兒童的需要，認真眞實考慮兒童的問題。由於此思潮之興起，遂導引出尊重兒童創造活動、勞作活動及獨立自動等一連串的教育改革運動（註一）。

二、青年運動

兒童中心的教育運動以批評舊制學校為主題；青年運動 (Jugendbewegung) 乃進一步批判社會及文化的各方面。一八九六年，大都市的青年為反抗當時機械文明的社會組織，成人支配的家庭及權威主義的學校，曾發起一種遊鳥運動 (Wandervogel)，以尋求大自然的真實體驗。此遊鳥運動後來遂發展成青年浪漫主義的運動。最初二十年的主要領導者魏尼肯 (Gustav Wyneken, 1875—1964)，強調青年期乃是全人生理想之代表時期，青年運動乃青年人創造青年文化 (Jugendkultur) 的運動。後來到一九一三年，這種讚美大自然的青年運動，由於各種青年團體的加入而逐漸擴大，同時亦逐漸變化，慢慢加重德意志浪漫主義之傾向，宣稱「依自己的使命，負自己的責任，以內在的誠心，創造生活」(註二)。實際上這種運動的根源，可以追溯到盧梭，後來經過菲希特 (Fichte)，再經過魏尼肯 (Wyneken) 之領導而壯大。但最後却被希特勒導向錯誤的道路。

三、藝術教育運動

不滿主知主義與形式主義的兒童中心教育運動及青年運動興起以後，二十世紀初葉，李希特瓦克 (Alfred Lichtwark, 1852—1914) 及許多教育家及藝術家，為挽救機械文明所造成的情感或興趣之低潮，乃在各地響應，提倡藝術教育運動 (Kunstserziehungsbewegung)。此教育運動，乃藉美術、音樂、作文等創作活動，使兒童及青年發揮創造力及其天賦才能為主要的目標。

四、工作學校運動

工作學校運動亦如藝術教育運動一樣，尊重學生之自我表現，然而兩者的重點却不盡相同。前者藉手工作業以促進全人格的發展，而後者却藉藝術活動以陶冶學生之心情。手工科的教學在德國十九世紀已存在，但其教育思想尚未成熟。一九〇八年，開善施泰納 (Georg Kerschensteiner, 1854—1932) 在明興 (München) 担任督學時主張，依照裴斯塔洛齊的精神而發展的未來學校，應以工作學校 (Arbeitsschule) 為主體。自此以還，工作學校運動遂以各種不同的形態發展起來。開善施泰耐和杜威的想

法頗為接近，他認為真正的學習不能靠抽象的記憶，必須利用具體的事物從工作（Beschäftigung）中獲得深切的體驗。當時德國受完義務教育的兒童，約百分之九十都不能升學，需要從事體力勞動。他認為共同作業的教育，可以充實國民學校的職業陶冶（Berufsbildung），同時以這種教育可以培養完善的人格，可以陶冶立憲政體的公民，尤其能夠實現品格教育（Charaktererziehung）的目標。

另外有一位女子師範學校的校長高第希（Hugo Gaudig, 1860—1923）亦同樣提倡工作學校運動，但是他的思想與開氏不同，他較偏向於理想主義的人格陶冶。他認為：「理想主義的人格，應該自己支配自己，把自己原有的諸力集中實現自己個性的理想，在生活的各領域裏由自己內部自由地規定自己」（註三），因此他主張實施自由精神的學校作業。與高第希同事的賽布納（Otto Scheibner, 1860—1923）亦倡導工作教學方法的系統化。

至於馬克思的工作教育思想，則與上述思想迥然不同。馬克思係站在反現狀的勞動階級之立場，認為工作就是生產勞動，故在其「資本論」一書中，主張生產勞動與教育結合統一。還有塞德爾（Robert Seidel, 1850—1930）也有類似的想法，他認為先有社會改造才能實現學校改造。在一八八五年他曾出版一本書「勞動教學——教育的社會的必然性」（Der Arbeitsunterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit, 1885），鼓吹勞動教育思想。但現在東德學者仍批評他晚年的思想傾向於修正主義。

五、農村教育運動

在上述各種教育改革運動的社會背景之下，也有人想把學校改造成真正的生活共同體（Lebensgemeinschaft）。例如李茲（Hermann Leitz, 1868—1919）的「農村教育之家」（Landerziehungsheim），可說是德國學校教育改革運動之起點。起先他在伊生堡（Eisenburg）設第一所農村教育之家，後又連續設程度更高的農村教育之家。李茲認為學生應遠離城市之喧鬧及惡俗，在農村裏師生共同過家庭似的住宿生活，由生活體驗中培養道德品格，由師生友誼擴大為民族情感，藉農業、手工作業、運動及其他學科來陶冶理想主義的青少年，期望德意志民族能够更生。其他受李茲影響的教師或社會人士亦相繼建立類似的學校，這些學校最大的特色就是重視學生自治的「自由學園」（Freie Schulgemeinde），培養自動自發的團體精神（註四）此教育思想，實際上變成了一九二〇年代德國教育改革運動之原動力。

綜觀以上五種教育運動，其思想背景及實踐形態雖異，但歸納起來可分兩大思潮：一派是主張「人格主動性」的個性化教育思潮；另一派是注重「社會共同性」的社會化教育思潮。前者較傾向於實證主義的思想，看重思索與觀念的價值。

甲、實證主義的教育思想

十九世紀末以降的兒童心理學及青年心理學之研究，大部分都採用實證主義（Positivismus）之立場。例如隨溫德（Wilhelm Wundt, 1832—1920）研究的莫伊曼（Ernst Meumann, 1862—1915），即曾企圖建立實驗教育學之體系，並積極支援兒童中心教育運動（註五）。白格曼（Paul Bergemann, 1862—1964）亦於一九〇〇年，從進化論的觀點，希用經驗科學之基礎及歸納的方法，建立社會教育學（Soziale Pädagogik）的體系。最極端的實證主義思想，應推柯烈茲馬（J. R. Kretschmar），他於一九二一年曾向觀念論之教育學挑戰，著書宣稱哲學性的教育學業已告終（註六）。

乙、理想主義的教育思想

儘管十九世紀以來實證科學的思想逐漸得勢，但主張精神優於物質的理想主義或觀念論，在歐美依然盛行。例如林達（Ernst Linder, 1864—？）反對赫爾巴特派的形式主義而倡導「人格教育學」。布特（Gerhard Budde, 1865—1944）根據歐肯（Rudolf Eucken, 1846—1926）的「精神論的方法」欲使學生理解精神生活的形而上方面，以樹立獨立的人格。另外新康德派裏的馬堡學派拿特普（P. Natrup, 1854—1924）亦以嚴謹的方法想把教育學構成「具體的哲學」。他認為教育應超越赫爾巴特狹窄的道德論，使人的精神達到全面的調和的發展。其調和方式，應使思考、想像、意志三者保持相對的獨立性，而在高度中心之理念（Idee）相互關聯成立。他認為人必須透過社會生活才能真正成為人，個人與社會均依照同一普遍法則而發展。理則學、美學及倫理學之主要任務就是認識這些基本的法則。哲學的任務就是以理念的自覺來統一上述三學。他的社會教育學正是這種哲學的具體化表現。他的教育思想已把裴斯塔洛齊的思想現代化了。他在第一次大戰後，對於德國教師有巨大的影響，對於「統一學校運動」亦給予一種指導性的觀念。同樣屬於新康德派的西南學派柯恆（Jonas Cohn 1869—1947）却基於價值哲學寫了一本「教育的精神」（Geist der Erziehung, 1919）他認為拿特普的教育學係無內容之理性圖式。教育的任務，應以人類志求價值行為所創的「文化」概念作出發，培養學生成為文化社會的自律者。就此而言，他的教育學當然是一種文化教育學（Kulturpädagogik）。不過他認為文化是進展的，任何價值的追求皆須以自由為前提，因此教育不可按照單一計劃實施。教育是介於社會與個人、拘束與自由等二律背反之中以辯證法來解決推展，因此教育目標，應培養能參與歷史文化及社會生活之自律人格。柯恆的教育思想採取文化概念，似乎比拿特普具體得多，但是對於現實的認識及價值的追求方面却有空洞抽象之缺陷，故其影響力似不及拿特普之大。

總之，德國現代第一期的教育思想，在教育學原理的探討方面，已有實證主義與理想主義之分立。在這種分裂狀態之下，狄爾泰等的教育思想，乃開始作統一的努力。

貳、威瑪共和國及納粹時代的教育思想

一、思想的分裂與苦惱

一九一九年八月在威瑪通過的新憲法，雖反映了革新的思想，但教育制度全面的改革，却遭遇了阻礙。當時德國社會最大的苦惱，乃是政治思想的分裂。

在威瑪共和國的新體制之下，前述各種教育運動亦產生變化，例如(1)自發而浪漫的青年運動，由於受到教團、邦政府及政黨之干與，逐漸變質，被政治思想的分裂捲入漩渦，但此運動還促進了成人教育之興起。(2)藝術教育運動，在此期曾促進了學校藝術科教學之改進與發展。(3)工作教育、公民教育及鄉土教育等運動，亦比過去更加興盛起來。(4)農村教育運動或共同生活的實踐，亦導致班級編制及教學形態之改進。又如一九二四年彼得森(P. Peterson, 1881—1952)的耶納計劃(Jena-plan)即受其影響而產生者。總之，在一九二〇年代所進行的教育改革運動，係以兒童本位之立場，反對成人本位的權威主義和形式主義，鼓勵兒童自動自發。但是反對兒童本位的教育學者，却嚴厲批評那種教育柔弱、散漫、輕浮。深恐兒童學習態度太自由而導致學識品格低落。

另一方面在一九二〇年代，被稱為「普魯士學校改革之父」的李希爾特(Hans Richert, 1869—1940)曾極力倡導「德意志的陶冶」(deutsche Bildung)亦可說是當時教育思潮之一個重要勢力。他改革普魯士的中等學校制度，除原來的古典高級中學、實科高級中學及高級職業學校之外，另外創設了新的德意志中等學校(Deutsche Oberschule)，讓國民學校畢業生也可以升入中等學校。同時在課程上，復以宗教、德文、哲學、歷史、地理、藝術等科為共同學科，使中等教育在多元分化中仍保存統一的「德意志陶冶」。所謂「德意志陶冶」，可以說就是欲使戰敗後思想分裂能復歸統一的共同目標。他在「普魯士中等學校新法規」中明白規定文化學科應採取綜合的教學。關於這一點，胡伯納(Walter Hübner)及薛溫(Eduard Schön)非常贊同，而李特及施普朗格(Eduard Spranger, 1882—1963)却加以批評。

當時教育思想之對立，得不到國民一致的同意，可謂威瑪時期德國之一大悲劇。保守派的思想、國粹派的思想、革新派的思想，三者皆不相讓，尤其執政的社會民主黨與反體制的共產黨劇烈的衝突，使其內部的分裂充滿了苦惱。

二、精神科學派的教育思想

威瑪時期的教育思想，雖然有種種派別的分立，但精神科學派可說是當時之主流。此派以狄爾泰(Wilhelm Dilthey, 1833—1911)為首，後來加上諾爾(Herman Nohl, 1879—1960)施普朗格(E. Spranger)、李特(T. Litt)等的倡導而形成重要的一派。

如前所述，第一期的教育思想，無論實證主義或理想主義，對於複雜的歷史的教育現象及人格的本質，皆無法作具體的理解。前者把人視為經驗認識之客體，而後者則把人的觀念思索作為理想追求之方向，兩者對於人類在經驗現實中如何自主地生活，並未有正確地認識。狄爾泰對此深覺不滿，因此集中思索，想要理解人類如何透過生活以維持生命的問題。他從生存的立場，對於具有種種能力而以意志、感情、思考謀生存的整體的人，想作深入的理解，並對於人類所建造的歷史與世界能够深刻地認識，同時希望以歷史的研究作為精神科學的基礎。

諾爾受狄爾泰的影響，以探索教育實際做為教育理論之出發點。他認為教育實際，來自歷史，因此不能與歷史分開。自從十八世紀末的法國革命及德意志運動以來，教育實際方面所發生的種種運動，都引起他的注意。例如青年運動、婦女運動、民衆教育運動、藝術教育運動，工作學校運動、農村教育運動以及統一學校運動等先後展開，給諾爾極深刻的印象。他非常重視教育工作及教育學之自立性，因此主張教育工作應維護兒童的權利，對於政黨及宗教諸勢力的干與應該對抗，不要捲入思想紛爭的漩渦中。他認為教育需要世界觀，而世界觀也需要依賴教育（註七）。關於教育的自律（*Autonomie der Erziehung*）問題，確實是教育學與教育思想的核心問題，時至今日仍被許多教育學者所討論。

施普朗格的教育思想，對於事實或問題，特別注重「理解」（*Verstehen*）的方法和追求理想的意志，因此其探求途徑與諾爾不同。他認為人的生存，不可限於心理或生理的滿足，應該理解更大價值的相互關聯，在歷史過程中注視形成個人主觀精神之文化。他在「生活形式」（*Lbensformen* 1914, 1950 八版）中把人的生活分成六種類型，但是他認為個人除了理解人與文化關係之外，每一個人都可以做真實的價值判斷。教育的重要使命，就是依照文化理想（*Kulturideal*）培養個人及團體的規範意識。教育是促進個人，發展主體文化（即教養）的文化活動，因此個人應與客觀文化（即客觀精神）不斷接觸，並培養個人在倫理上追求文化的理想。

至於李特（T. Litt）的教育思想，不僅使用了狄爾泰的精神科學方法，他還運用「胡塞爾」（E. Husserl, 1859—1938）的現象學及黑格爾的辯證法，對於現實保持冷靜的距離，以哲學的態度研究教育問題。他發現莫伊曼等的實證主義與拿特普等的論理本位的對立，雙方皆基於一面抽象的立場，故希望從新的全體觀點，把雙方綜合成為更高水準的統一。他認為當時德國許多教育改革運動，皆以廣義的生命哲學為背景，而生命教育學的思潮，對於前述的對立，並未成功地統合起來。為什麼呢？其理由是因為過份重視生活的體驗、表現、自由及創造發展方面，不十分尊重「相對性之權利」（*Recht der Gegenständigkeit*），以致於主觀與客觀的格鬥不能提高到「精神」水準，安易地留在教育表現主義的地位。他在「指導或任其生長」（*Führen oder Wachsenlassen*, 1927）一書中提到，教育的任務，乃是在文化生活的各種價值與各種型態中，導引發展中的兒童，使其探討各種價值的型態，並使兒童從內部獲得成長。

此派承繼了康德以來德國觀念論中超越的永恆的思想，追求新的全體觀，並企圖對於存在的全體能够把握住。這種思想，也可以說是在歷史意識中主動追求永恆理念的思想。他們批判進步主義的教育思想，也是基於此觀點。

三 納粹時代的教育思想

第一次大戰後的德國，由於戰爭的破壞、經濟上的通貨膨脹、戰勝國的壓迫及國內的分裂，加上一九二九年以後的經濟恐慌與嚴重的失業問題，始終處於戰敗國的苦難境地，而自一九三三年一月被希特勒（Adolf Hitler, 1880—1945）統治以後，新的悲劇又重新開始了。

納粹黨認為德國苦難的原因有三：第一是戰爭的敗北，第二是接受屈辱的凡爾賽條約，第三是採取了民主共和的政體。納粹黨對於這些現狀欲一概否定，因此利用國民十四年的鬱悶，在民族感情上點火。接着為爭取勞工及社會主義者的支持，標榜「國粹社會主義」，並強調：「一個民族、一個國家、一個領袖」的全體主義路線。使一般國民誤信其宣傳，以為納粹就是挽救德國的救主，巧妙運用羣衆心理，製造了廿世紀的神話。

國粹社會主義的教育體制，亦即在這種宣傳與大眾運動中創立起來者。

納粹的教育目標，一言以蔽之，就是要塑造國粹社會主義的信徒。當時之內政部長弗利克（W. Frick, 1877—1964）曾謂：「德意志的學校，應培養一切思想行動皆為德意志民族、徹頭徹尾與國家相結合的政治性人物。」這種「政治性人物」（*der Politische Mensch*）就是希特勒的盲從者，果敢的戰鬥員。納粹違背科學的人種理論，特別強調阿利安種族血統的高貴。他們利用原有的青年運動，再藉用蘇俄先鋒隊的方法，組織了龐大的青年團（約八百萬人），透過學校推行勞動服務及軍訓，以建立戰鬥性的「教育國家」（*Erziehungsstaat*）。納粹的教育，因以民族及國政為中心，其學校課程自然以鄉土地理、國語、歷史及人種理論等為根據的生物學作為核心學科。極力灌輸德意志民族優越感及純血統的人種思想。在這種政治壓力之下，其學校制度亦受到種種無理的更革。例如一九三五年的法令，規定中學生之選拔條件，首重體格，其次為品格，第三才是學力。一九三七年至三十九年的法令，一方面要求國民學校與中間學校之一貫性，另一方面把前述四種中等學校，統合為八年制的 *Oberschule*。

要而言之，納粹之教育政策，乃是以反理性之國粹社會主義思想，使一切教育目標，教育內容及方法，皆統合於政治支配之下。而其整個教育體制亦變成全體主義的政治工具。在納粹時期，教育思想家也同樣被政治所利用，喪失學術自由的風格。例如柯里克（Ernst Krick, 1882—1947）就是斯時擔任納粹教育理論的重要代表。氏以社會有機體說，認定教育之根源乃在於共同社會潛意識的形成機能，因此排除個人本位，技術本位及知識本位的教育學，而提倡「教育科學」之體系化。過去德國學校教育

(128)
之中心概念乃是陶冶 (Bildung)，但他却以紀律訓育 (Zucht) 作為中心概念。他認為教育就是：「造成共同社會規範與秩序的類型同化作用 (typische Assimilation)」(註八)。

叁、東西德的教育思想

一九四五年八月的波茨坦宣言第七條明定：「德國的教育制度，應完全排除軍國主義的教條，積極發展民主主義的思想」。一九四七年佔領軍又以第五十四號「命令」要求十項教育改革。其中有關教育民主化的改革者：(1)實現教育機會均等，(2)公共義務教育免費，(3)廢除義務教育雙軌制，實施綜合統一學制，(4)注重公民責任與民主生活態度之培養，(6)促進國際了解，(10)使民衆參與學制改革與學校管理等，共計有六項之多。其餘四項如：(5)六至十五歲應實施日間義務就學，十八歲以下未升學者應實施部分時間義務就學，(7)注重教育輔導及職業輔導，(8)加強健康教育，(9)學校教師資格必須提高到大學畢業程度等，這些項目是以教育水準之提高為鵠的。不幸這些教育改革尚未付諸實施，國際情勢又趨於緊張的冷戰，美英法佔領區於同年五月成立德意志聯邦共和國，蘇俄佔領區於九月成立德意志民主主義共和國，於是德意志之分裂成了定局。

一、東德的教育思想

東德的教育思想，與蘇俄的教育思想大同小異，共同信奉馬列主義，一切教育政策及教育活動，皆受馬列主義之拘束。戰後其二十幾年的演變發展過程，可分兩個時期而說明之。第一期為一九四五至一九五五年，第二期為一九五六年至現在。分別說明於下：

第一期的改革方針與思想改造：

戰後，東德的教育完全被共產黨與社會民主黨所控制，一九四六年頒「德意志制學校民主法」，明白規定東德教育之國家性 (Staatlichkeit)，世俗性 (Weltlichkeit)，及統一性 (Einheitlichkeit) 三大原則。所謂國家性，乃指一切教育悉歸國家辦理；世俗性，乃指各類各級教育一律排除宗教內容；統一性，乃指公共教育制度應建立統一學校體系，實施男女平等的教育。當時所宣傳的教育目標為：「使青少年脫離納粹與軍國主義，基於諸民族和平友好共存之民主主義精神，實施真實的人道教育。」這種宣傳性的目標，並沒有多少實際意義。那時東德境內尚有堅強的反對思想，不能輕易愚弄，為消除反對勢力，共產黨終於吸收了社民黨，成立所謂統一社會黨，積極訓練「新教師」並組織了「自由德意志青少年團」。到一九四八年以後，所謂東德民主主義學校，就逐漸在全境內普遍出現。在這時候，為強制改造教師思想，曾經大量翻譯蘇俄的教育書籍，以抵制其他的教育思

想。一九四九年東德宣布成立共和國至一九五二年，社會主義建設及其學校制度皆未上軌道，因此黨就一方面強調德意志的統一，親蘇討好，加強人民政治道德之統一，另一方面注重幹部活動份子之培養，要求全民提高參與政治建設及經濟建設之意欲及能力。一九五〇年皮克（Wilhelm Pieck，自1949—1960任東德首領）曾以：「爲和平而教導，爲和平而學習，爲和平而戰鬥」作爲促進團結的教育口號。同年統一社會黨舉行第三次大會，決定自一九五一年至五五年爲第一次五年計劃，並希望在都市與工業中心試辦十年制學校，作爲社會主義的發展基礎。一九五二年黨中央委員會重新修訂教育目標，規定：「教育應使青少年具備社會主義建設的能力與意欲，並形成全面發展的人格」，當時爲對抗西德再軍備，又強迫推行愛國教育。但是因東德加強軍備的負擔及民衆對於高壓政策的不滿，一九五三年終於爆發反抗運動，事態相當嚴重，使得黨不得不採用「新政策」以安撫民衆，一直到一九五五年事態始恢復正常。

在本期裏，東德教育理論及思想方面，最重要的兩件事：就是一九四九年的第四次教育會議，決定教育理論完全遵照蘇俄路線，強迫教師義務接受思想的再教育；同年創設「德意志中央教育研究所」，集體研究蘇俄的綜合技術教育（註九）。

第二期，社會主義建設期的思想：

一九五五年西德加入北大西洋公約組織，使東德更加靠近蘇俄。一九五六年，統一社會黨批評教育與生活相背離，要求教育與生產結合，實施綜合技術陶冶。同年第五次教育會議，雖採取了黨的一部份要求，但若干部門已經出現「修正主義」的傾向，當時人民會議主席吳布力特（Walter Ulbricht）曾經對這種修正主義的自由傾向，提出嚴重的警告。

一九五八年第五次黨員大會，決定推展義務制的綜合技術中等學校，使學校與生活相結合，故吳布力特又頒布了「社會主義倫理道德十項命令」。次年，爲徹底改造學校制度，東德政府制定了「發展社會主義之學校制度法」，規定教育制度必須依照馬克斯及列寧之思想，排除知識本位教育，重申教學與生產勞動相結合的全面發展教育。

一九六一年以後，東德學者認爲統一的社會主義陶冶制度已開始發展，科學技術革命也在胎動的時候。故同年舉行的第六次教育會議，討論的重點乃集中於十年制中等學校如何改善學習，與社會主義教育的問題。例如對教育與陶冶的統一（Einheit von Erziehung und Bildung）、普通學科基礎知識在實際上的應用、全體活動的教育（ganztätige Erziehung）、自動學習與負責的態度等諸項，發表意見者頗多。東德的教育改革，一方面係依據教育政策及馬列思想，另一方面係配合科學技術發展的需要。例如一九六〇年，將一部份十年制中等學校延長爲十二年，就是兼顧職業教育與大學升學準備之需要，使其基礎教育延長，以培養各領域的專門人才。一九六三年第六屆黨大會及第十七次中央委員會，對於教育方針又作重大的決定，其項目有四：(1)爲配合科學技術革命，須提高科學的教學水準，(2)充實十二年制中等學校，(3)實現統一的學校制度，(4)使青少年參與重要的社會建設。根據此方針推行兩年之後，人民議會認爲東德已完全脫離資本主義而實施社會主義，故於一九六五年正式頒布「統一社會主義陶

治制度法規」，預期於一九八〇年前後，將此教育制度之改革逐漸完成。唯在此過程中，種種複雜的問題，與自由思想的復活，皆為未來二、三十年當中可能會發生的事情。尤其自由化的潛在趨勢，將來對於東德教育思想之演變會有何種影響，實值得各方冷靜觀察。

二、西德的教育思想

西德的教育思想、教育政策及制度，皆遠比東德錯綜複雜。何以故？分析其原因不外下列三段：(1)東德受蘇俄一國佔領實施單一性的改革，而西德却由美英法分別佔領，實施了各自為政的再教育(Umziehung)；(2)三個特別市與各邦，皆獨自實施教育改革，允許充分的思想自由；(3)一九四九年所制定的憲法(即聯邦共和國基本法)，對於教育文化權，採取極端的分權制度，中央沒有大權。這些因素造成東西德教育形態，有迥然不同的對比。西德在戰後，經濟復興之快速被譽為神奇，但教育制度之改革非常緩慢，其極端分權制度使得步調難求一致，實屬重要原因。一九四六年由各邦所同意組成的教育部長常設會議(Die Ständige Konferenz der Kultusminister)對各邦教育制度雖可加強溝通調整，但其決議事項却無法令的拘束力。西德的地方分權制，除上述政治因素之外，種種宗教勢力的對立、教育思想之對立，以及保守與革新思想的對立等，亦為不可忽視之原因。從前德意志之教育學，大部分皆以個人之陶冶或教養作為中心觀念，後來受納粹的挫折而衰微，戰後似乎又再復甦，但在當前急速工業化、大眾民主化與科學技術革新的發展中，陶冶的教育學(Bildungspädagogik)似乎顯得微弱而無力。現代教育學者，較活躍者，大部份為教育政策的專家，同樣，戰後的教育著作，談論教育理想(Bildungsideal)者不多，而大談教育政策或教育計畫者却特別多。像過去那種「無政策的教育學」(Pädagogik ohne Politik)固然須要修正，但像當前這種「無教育學的政策」(Politik ohne Pädagogik)也有些危險性。這是羅特(Heinrich Roth)所指讀者。

戰後西德教育重建或精神重整的思想，大致可分三方面來說明。

一、新政治教育或公民教育之思想

從前德意志有過政治本位至上的經驗和痛苦的回憶，戰後的西德大多數國民，對於政治都不感興趣，幾乎把全部精力都投入於經濟的復興，因此經濟本位的生活態度取代了戰前的政治優先態度。這種情形與戰後的日本國民生活態度，有極類似之處。正因為西德亟需新的政治教育以對抗東德的意識形態，故上述的常設教育部長會議及一九五三年設置的「德意志教育制度審議會」(Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen)會再三強調新政治教育之重要。許多有識之士，亦有同樣的論調。新政治思想，大體可分為兩種。第一種是反對黑格爾以後像納粹所表現的國家主義至上的思想，希望以新憲法所標榜的理念及基督教倫理思想，為新政治教育之基礎，培養人格的自律與尊嚴。例如施普朗格主張倫理上獨立人格的理念，應基於純正

的良心作最後的判斷，不能完全依附國家而放棄判斷（註十）。第二種是希望現代民主主義的思想能够在德意志生根發展，但這種思想也有兩種不同的見解。例如歐丁格（Oetinger）認為德意志的公民思想，太強調義務的倫理，只能理解國家的理念，這種政治教育過份偏重觀念，在實際生活缺乏行動力量。因此他極力推崇杜威哲學的共同參與（Partnership）思想。他主張觀念性的公民教育，應該轉變成實踐性的共同市民（Mitbürger）教育才有力量。可是魏尼格（Erich Weniger, 1894—1961）屬於狄爾泰的一派，不同意歐丁格的主張。他認為：「真正的政治教育，不與國家生活發生直接連結，必定落空」，如果忽視這一點，那種想法僅能稱為烏托邦的理論。歐、丁兩人的爭論，曾喚起西德教育界對於政治教育的關心，然就整個動向而言，當前的新政治教育，已非戰前的公民政治教育，至少其視野已經廣大得多。

二、存在主義的教育思想——廣義的道德教育思想

西德的學制改革雖遲遲不能進展，但存在主義的思想，却有新的進展。為什麼西德會有存在主義教育思想之復活與發展呢？最主要的原因，還是由大戰的體驗而來。這種思想對於戰後的日本，亦發生了巨大的影響。

存在主義的起源有二，其一係來自丹麥的基爾客加得（S. Kierkegaard, 1813—1855）神學的存在思想；其二為來自尼采（F. Nietzsche, 1844—1900）無神論的存在思想。戰後的西德，因渴望從基督教企求新生之源泉，故神學者的言論較為活躍。例如高第尼（R. Guardini, 1855—）以為「教育的真面目」（das Pädagogisch = Eigentliche）在基督恩寵秩序之中，使人容忍其有限性，而且在唯有一次的狀況下相遇，人才能真實而自我證實（sich bewähren）。他的陶冶論即持此思想。再如弗里特納（W. Flitner）亦認為教育之根本課題，乃是教育者在面對學生的狀況下，喚醒基督教的、存在的人格。又如猶太教神學者布巴（M. Buber, 1878—1969）以我和汝的對話作為教育之中心，對於存在主義教育思想之加深方面亦貢獻良多。他在 *Dialogisches Leben*（1947）一書中云：「精神的形成，並非內部自然的發展。教育的關係，乃我與汝、教師與學生面對面始能實現的對話關係。人必須透過汝而後形成我。」

還有受狄爾泰哲學之影響至深而又兼收存在哲學思想的波爾諾（Otto Bollnow, 1903—）對於教育學之新領域「情感與德性」，也有獨特的貢獻。他批評過去的教育學，常把教育看成手工業者的製作活動，持技術論的觀點而論教育；或把教育比喻成植物的生長，持有機體論的觀點而談教育。這兩種觀點都把人的發展視為前後一貫連續的過程，故可稱為「連續性的教育學」（*Stetigkeitspädagogik*）。他認為存在哲學，所重視的是非連續的轉換或飛躍，如偶然一次的相遇、覺醒、叱責、訴諸良心等非連續的各種式態，皆須仔細考察。不過，他並不希望停留在存在主義的階段。他的思想還想往前推進一步，那就是所謂「新的安全感」（*neue Geborgenheit*）。存在主義係於人類對理性的信賴消失的時候，接着對於生命的浪漫的讚美，經兩次大戰變成幻滅的時候，所產生的普遍的精神危機的一種表現。這是現代人不可避免的思想特徵，但是在不安與絕望、厭惡與嘔吐、消沉陰濕的

氣氛與瓦解崩潰過程中，人類還得探尋終極不破的支持與心情上的安慰，因此波爾諾基於人生的省察，提出新的安全感，作為新哲學的追求和現代教育的中心課題。他認為教育必須以情感為前題，使每一個人由幼兒期經動搖的青少年期而達到成人階段，皆有受關照的安全感。教師欲使學生具有安全感和尊敬的德性，其本身對於學生應該有信心、愛心、期望、忍耐、幽默、善意及爽朗的基本態度。這些也可說是他從體驗當中得到的廣義的道德教育。此種思想，也就是存在人類學的教育思想。

三、應付科學技術革新的教育思想

存在人類學的教育思想，對於人類生存的根本問題，雖有一些新的見解，然而對於現代空前的社會變遷，科學技術革命，以及知識爆發之類的迫切問題，並未提出積極性的解答。當前西德的一些教授、學者及教育政策論者，已經開始研究這個問題。

海曼 (Paul Heimann) 認為現代社會變遷，乃生活全面技術化 (Alltechnisierung) 的急劇發展，因此他主張國民教育的課程，應以 (1) 技術作業、(2) 社會生活、(3) 體育藝術三大領域來構成和諧的關係。其中第一領域應特別重視自然科學與數學的運用 (註十一)。

近年來由於知識的爆發，直接影響知識教材增加，各級學校的學生皆有負擔過重，消化不良之苦，尤其高級中學最感吃力。長年担任數學與物理學的教授瓦根祥 (Martin Wagenschein) 早已發現此問題，並提出忠告。他認為此類知識的教學，不能貪圖量多，應特別重視範例之教學探討，方能舉一反三。一九五六年各大學及學校的主要代表在杜賓根會議所得到的結論也大致相同，咸認為改善課程與教學，必須設法以最少的精要教材，努力發揮最大的教學效果。自此以後，該問題在西德教育界裏引起普遍的注意，因此有關論者亦較多。柯拉夫基 (W. Kolafki) 認為過去的所謂新教育 (指一九三三年以前的教育改革) 所注重的是教育上的新方法，而戰後所關心的是教育內容的問題，其重心顯然已經從教育方法轉移到教育內容來了。事實上這種時代特徵，不僅存在於西德，其他注重科學的國家，亦有類似的傾向。

最後我們可以問：「現代西德教育的根本思想是什麼？」

西德大眾傳播機構曾經邀請十名著名學者，談論現代的教育問題，其歸納所得的根本問題，就是「為何而教育？」(Erziehung Wozu?)。此問題不僅是西德當前的根本問題，在教育競爭的現代，我們自己也應該加以思考解答。

附 註

註 1 Gräser: Vom Kinder aus, 1919, S. 16.

註 2 Nohl, Herman: Die Pädagogische Bewegung und ihre Theorie, 1935, S. 20.

註 3 Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 1922. S. 91—2.

- 註四 田培林教授著・西方近代教育思想的派別（王鳳階主編 教育學 三四頁）
- 註五 Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, 1907-8, 3 Bde.
- 註六 Kretzschmar: Das Ende der Philosophischen Pädagogik, 1921, S. 27
- 註七 Nohl: Die Pädagogische Bewegung in Deutschland, 1935, S. 130.
- 註八 Krick: Grundriss der Erziehungswissenschaft, 1927, S. 20.
- 註九 Z. B. Günther: Geschichte der Erziehung, 1957. S. 647
- 註十 Spranger: Gedanken zur staatsbürgerliche Erziehung, 1952, S. 16.
- 註十一 Heimmann: Der Einfluss der gewandelten Welt auf den Unterricht, in "Handbuch für Lehrer", 1960. Bd 3, S. 369.