

德國繼續教育初探

陳惠邦

初等教育學系

摘 要

本文旨在探討德國「繼續教育」的概念與制度發展，並回顧本世紀以來繼續教育理論思潮演變之經過，以爲鳥瞰當前德國繼續教育現況之基礎。德國「繼續教育」的概念起源於十八世紀末到十九世紀初之間的「國民教育運動」，而後並結合了其職業教育的發展。除了繼續教育的概念與現況描述之外，爲期深入探討德國繼續教育的精神與風格，本文也從教育史的角度，敘述其教育思潮演進的過程及所呈現的發展特色。本世紀德國的教育發展可依時代精神與教育思潮的發展特色劃分爲以下三個階段：

- (一)五〇年代初期以前充滿新人文主義或人格主義的風格；
 - (二)五〇年代末六〇年代初開始轉向教育唯實主義；
 - (三)七〇年代末到八〇年代開始教育學的反省批判並轉向生活世界的概念。
- 目前生活世界導向的繼續教育在德國仍在發展之中，尤其具有再深入探討的價值。

關鍵字：繼續教育、比較成人教育、德國、職業繼續教育



德國繼續教育初探

壹、前言

本文旨在探討德國「繼續教育」的概念、制度發展，並回顧本世紀以來繼續教育理論思潮演變之經過，以為鳥瞰當前德國繼續教育現況之基礎。儘管德文「繼續教育」(Weiterbildung)一詞和英文中further education、adult education、extended education及我國慣用的「社會教育」或目前通用的「成人教育」等在意義上相通之處大於相異之處，甚至在制度介紹也常常被學者視為同義詞而加以混用，然而教育制度的比較如果對此等概念與制度意涵上的差異略而不察，則甚難獲致彼邦教育發展之全貌。

本文仍習用「繼續教育」之名詞，並且嘗試分別自歷史文化與社會—政治—經濟的經緯中簡要探尋其發展的軌跡，進而希能掌握德國繼續教育的精神及制度之全貌。

貳、繼續教育的概念起源、發展與現況

德國繼續教育概念之起源有極濃厚的政治意義。十八世紀末到十九世紀初正值普魯士國家主義高漲的時期，教育國家化(相對於教會極權)以及以國家力量促進國民自宗教桎梏中的解放、啓蒙乃是當時最重要的教育政策。所謂「國民教育」(Volksbildung)就是在此一背景之下所產生的政治教育概念。國民教育運動不只影響當時公立國民學校(Volksschule)與教師研習班(Lehrerseminar)的普遍設立，同時也把教化國民的工作由國民學校延伸到學校之外與之後的各種教育文化活動，此即繼續教育概念之由來(註1)。

十九世紀上半葉隨著歐洲工業革命的浪潮，社會上追求教育及改善社會及經濟地位的呼聲日益高漲，因此普魯士境內許多大城市中紛紛成立「勞工教育協會」(Arbeiterbildungsverein)和「手工業者教育協會」(Handwerkerbildungsverein)，旨在促進勞工階級的繼續教育，以保障並提昇其經濟地位。這些繼續教育機構的先驅後來大部分發展成工會或各類同業公會(Gewerkschaft, Kammer)專屬的教育訓練機構，專責繼續教育的規畫與辦理；另一部分則發展成手工業的職業學校。自從歐洲工業革命列車啟動之後，德國的工業生產力與經濟發展始終傲視群倫，此與其職業教育及繼續教育的發展實有密切關聯。

從以上的敘述中不難發現：德國的繼續教育包含有兩種意義、類別或發展方向。第一種以普通文化陶冶及政治教化為主，基本上把繼續教育視為學校中國民教育之延伸與補償。第二種則結合國民之社會生活與經濟生活，而把繼續教育視為職業訓練的補充和延續。通常第一種被稱為普通繼續教育(allgemeine Weiterbildung)，第二種被稱為職業繼續教育(berufliche

Weiterbildung)。不過事實上，繼續教育活動極難加以判別其屬性，其中與課程性質、參與者動機及提供單位的目的等有密切關係，而兩種內涵也一直都在繼續教育發展過程中保持著若合若離的交錯複雜關係。

德國繼續教育的概念雖然起源甚早，但繼續教育一詞列在教育行政部門的官方文件卻是在1970年由德國教育諮詢委員會(Deutscher Bildungsrat)所出版的「德國教育計畫綱領」(Strukturplan fuer das deutsche Bildungswesen)。在該文獻中，繼續教育一詞被用以統攝職業進修教育(berufliche Fortbildung)、轉業教育(berufliche Umschulung)及普通成人教育(allgemein orientierte Erwachseneubildung)等三類教育事業。

相較之下，成人教育成為教育政治上的名詞反而還早於繼續教育。德文中本無「成人教育」一詞，其使用是在第二次世界大戰後自英文中的 adult education 翻譯並引入的教育概念，當時在英美佔領區內特別用來指稱以「國民高等學校」為主所辦理的各項教育文化活動。在美軍教育顧問團的諮詢協助之下，德國部分地區也嘗試推廣社區學院模式的成人教育活動。在官方文獻上，「成人教育」一詞首見於德國教育事業委員會(Deutscher Ausschuss fuer das Erziehungs- und Bildungswesen) 1960年所提出的「德國成人教育現況與任務報告」(Bericht fuer Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung)，其中成人教育其實是「普通繼續教育」的同義詞。在今日可見到有關繼續教育的文獻或法律用語上，「繼續教育」通常兼指普通性與職業性兩類繼續教育活動，「成人教育」除非特別定義，否則一般僅指普通繼續教育而言。

多元而複雜是德國繼續教育現況的最大特徵，也是不易清楚描述的最大原因。以下(參考表一)僅將德國繼續教育的類別、功能形式及提供機構嘗試予以分類表列，俾供概覽與參考之用(註2)：

(插入表一)

除了繼續教育的概念、現況描述之外，為了探討德國繼續教育的精神與風格，以下特再從教育史的角度，敘述其教育思潮演進的過程及所呈現的發展特色。教育思潮的演進實即反映著一國歷史文化與時代精神之改變。因此分析教育思潮的發展脈動，才不致使教育制度的比較研究或教育活動的詮釋流於孤立而片斷的教育事件之描述。

就時代精神與教育思潮的發展特色而言，本世紀德國的教育發展可粗略劃分為以下三個階段：

- (一)五〇年代初期以前充滿新人文主義或人格主義的風格；
- (二)五〇年代末六〇年代初的教育思潮開始轉向唯實主義的特色；
- (三)七〇年代末到八〇年代開始是教育學批判、反省風氣盛行之時期；

茲再分述如下：



表一：德國繼續教育類別、功能、形式及提供機構概觀

類	別	分項類別	功	能	形	式	提	供	機	構
繼 續 教 育	職 業 繼	職業進修教育 (適應性)	維持專業智能 適應新的工作要求 新工作手冊 新工作程序	職業晉陞 職業輪調	企業員工訓練 職業導入或定向 特別技術訓練 專案課程 組織發展方案 教師(訓練師)進修 補充基礎職業教育 輪流調訓	企業 勞工行政單位 專科學校 專門學校 大學 同業公會 職業聯合會 自由市場 政府公共預算 etc.				
		職業進修教育 (晉陞性)								
	續 教	轉業教育	個人轉業 結構性轉業 失業預防	完全職業訓練 部分職業訓練 特殊技術訓練 獲取考試或 證書資格 二度就業輔導	社會保險 工會組織 企業 勞工行政單位 教會 慈善機構 政府公共預算					
		特殊形式 之職業繼 續教育	社會治療 更生保護 外國人(難民)職訓 國際合作	職業復健 社會更生輔導 職業基礎教育 二度就業輔導	聯邦政府 各邦政府 鄉鎮區政府 國際組織					
	普 通 繼 續 教 育	個人性 繼續教育	語言、藝術 休閒、旅遊 文學、歷史 生態保護 運動、健康 興趣培養 文化陶冶	無特定形式	國民高等學校 職業協會 教會 自我研習 企業 大學院校 etc.					
		政治性 繼續教育	意識形態教育 歷史教育 民族精神教育 文化陶冶 政治教育 政策辯論	無特定形式	黨派 工會 基金會 協會、社團 政府及其 附屬機構					

說明：參考並修正自：Chen, H.-P.:Berufliche Qualifizierung ..., S. 134 - 135.

(原圖表錄自 Prof. Dr. Frey, K. 之手稿)

參、人格主義與新人文主義影響下的繼續教育

繼續教育中的人格主義與新人文主義在精神上延續了前述十九世紀「國民教育運動」(Volksbildungsbewegungen)，並且直到第二次世界大戰後的十餘年間都仍瀰漫在德國教育發展中。其主要背景有三：第一是對兩次大戰浩劫中所產生「文化悲觀主義」(Kulturpessimismus)的反省，並希望藉由國民內在人格的重建與維護，挽救價值淪喪的危機。其時由於受到狄爾泰生活哲學的影響，許多教育學者也強調以生活實際作為教育與科學的基礎。其二為德國傳統新人文主義教育精神的反映，繼續教育因此被視為在國民學校之後與之外延續文化陶冶和人格發展的階段。其三是對過度在科學文明上抱持「進步樂觀主義」(Fortschrittsoptimismus)的批判(註3)。

如眾所周知，德國在兩次世界大戰前後飽嚙窮兵黷武後在政治與軍事上迅速興衰以及社會與經濟危機不斷的惡果。舊有的社會結構與規範、價值不斷瓦解，社會秩序也一再被破壞。為了挽救社會文化上的危機，所以戰後支持德國重建的時代精神厥為傳統的理想主義、浪漫主義和基督教倫理，在政治上是自由和解放主義的追尋，而在教育改革與重建上則以洪保德(Wilhelm von Humboldt, 1767 - 1835)以來所倡導的「新人文主義」(Neuhumanismus)或所謂「人格教育」(Persoenlichkeitsbildung)為主導思想。受到新人文主義或人格教育的影響，德國在五〇年代以前的繼續教育具有下列三大特色(註4)：

- (一)繼續教育為個人人格或內在精神(Innenlichkeit)在離開學校之後繼續開展的過程或階段，因此特別強調藉由國民內在精神的陶冶以達成社會啟蒙與社會重建的目的。
- (二)藉由文化財與教育財(Kultur- u. Bildungsgueter)的傳遞，使繼續教育以拯救工業社會中陷溺的人心，並維繫國民之精神文化於不墜為己任。
- (三)繼續教育中的精神文化價值遠勝於其職業或世俗導向，所以普通繼續教育的價值應特別受到重視。

在第一次世界大戰以後，繼續教育思潮中的新人文主義精神因此被標榜為「新方向」(Die Neue Richtung der Weiterbildung)(註5)。新方向意指救國救民的任務方向而言。影響所及是「國民高等學校」(Volkshochschule, VHS)的普遍設立，以及其他「國民教育」機構如國民圖書館(Volksbuecherei)、國民舞台(Volksbuehnen)、國民戲劇院(Volkstheater)等如雨後春筍一般在各地的成立與繁榮。這些機構到今天都仍然存在著，只不過經營的方式略有改變。

「國民高等學校」是德國最有名、歷史最悠久而且最普遍設立的繼續教育機構。其功能及地位與我國民初以來所設立的社教館近似。根據統計，目前在德西地區(含西柏林)登記有案的國民高等學校數約為1040所，而其附設的教育分站(Zweigstelle)則高達4000所以上。約有60%左右的國民高等學校屬於鄉、鎮、區政府(Kommune, Bezirk)的附屬機構；38%左右受上述

政府直接補助，只有極少數由教會或基金會經營但仍接受地方政府的部分補助或財稅優惠待遇(註6)。此外，國民圖書館已發展為各地區公立圖書館，而國民舞台、戲劇院等在今日也都漸由繼續教育機構蛻變為文化機構，但他們在普及教化、推廣教育上都曾經有過而且繼續發揮著不可磨滅的貢獻。

過度強調政治教化的意義及普通文化陶冶的功能，但卻忽略職業、工作及實際生活需要的社會關聯性是德國新人文主義教育最受批評之處。五〇年代的西德在美國馬歇爾計劃援助之下經濟發展已逐漸起飛，大眾傳播媒體也迅速擴張，因此繼續教育思潮乃開始產生變化，特別是在二〇年代間凱善斯泰納(Kerschensteiner, G. 1854 - 1932)以工作教育融合普通教育與職業教育價值的理念又再度受到斯普朗格(Spranger, E. 1882 - 1963)、費雪(Fischer, K. 1881 - 1941)等教育家的重視與討論。加上經濟發展所帶動的職業教育改革，於是使繼續教育的發展轉入以職業教育為導向的風格(註7)。

肆、繼續教育中的唯實主義

六〇年代以後在經濟起飛與社會結構快速變遷的腳步中，新人文主義(Neohumanismus)的時代精神漸轉為實利主義(Pragmatismus)。在教育思潮上，傳統文化哲學(Kulturphilosophie)與新人文主義逐漸式微，代之而起的是教育唯實主義(Realismus)的色彩轉趨濃厚。1962年哥汀根大學教育學者羅特(Roth, H.)以「教育學研究中的唯實主義轉向」(Die realistische Wendung in der Paedagogischen Forschung)(註8)為題發表教授就職演說，此後教育學者即延用「教育學的唯實主義轉向」(die realistische Wende der Paedagogik)描述六〇年代以後德國教育學思潮的發展特徵(註9)。

在唯實主義的影響下，教育的文化陶冶價值與人格發展功能漸為社會經濟功能所掩蓋，故當時教育經濟學(Bildungsoekonomie)及就業市場導向的人力資源或能力資格(berufliche Qualifizierung)的概念乃成為教育發展的主要特徵。其時繼續教育的重要性甚至已隱然凌駕於學校教育之上。結合個人職業或工作生涯的繼續教育在量與質方面的急速擴充可以說達到空前的地步。更詳細地說，在唯實主義影響之下的德國繼續教育呈現以下四大特色(註10)：

(一)工具化(Instrumentalisierung):

如前所述，教育經濟學的概念主導著唯實思想籠罩之下的教育發展。教育經濟學強調教育發展與經濟發展之間的密切關聯，並重視教育投資的效益分析。受到先進國家及許多新興工業國家中教育投資、國民所得與經濟成長間高度正相關事實的鼓舞，以及所謂人力資源、人力資本的觀念影響，各國無不積極擴張其教育事業。在德國，二元職業教育(das duale System der Berufsausbildung)及職業繼續教育尤其蓬勃發展。挾其工業發展的優異成果，兩者

甚至還成為各國觀摩以及德國政府外交部門最重要的國際援外計劃項目之一(註11)。

在唯實主義的影響下，繼續教育一方面必須因應社會 - 經濟結構變遷之下的教育要求，另一方面要協助工業社會中的個人適應工作生活，並促進其職業生涯發展。繼續教育因此被視為發展經濟、繁榮社會與厚植國力的工具。

(二) 社會化 (Vergesellschaftlichung)

六〇年代至七〇年代間，由於科學技術的發展一日千里，工商業界自動化的運動正方興未艾，因此進修性質和轉業性質的職業繼續教育需求量大增。同時在聯合國教科文組織 (UNESCO) 及經濟合作開發組織 (OECD) 所提出「終生學習」(life-long learning) 與「回流教育」(recurrent education) 等口號的鼓吹之下，普通成人教育的重要性也跟著水漲船高起來。這些發展趨勢促使繼續教育寓含濃厚的社會政策意義。因為大多數國民都要參與其中，繼續教育使大多數人在學校教育之外擁有更多、更公平的生涯晉陞機會。同時配合社會保險制度，繼續教育也解決了諸如失業、結構性轉業、受刑人更生輔導、婦女再就業、外來人口(含難民及政治庇護申請者)就業安置等棘手的社會問題。因此繼續教育事業也常常被視為是一種社會事業。

(三) 機構化 (Institutionalisierung)

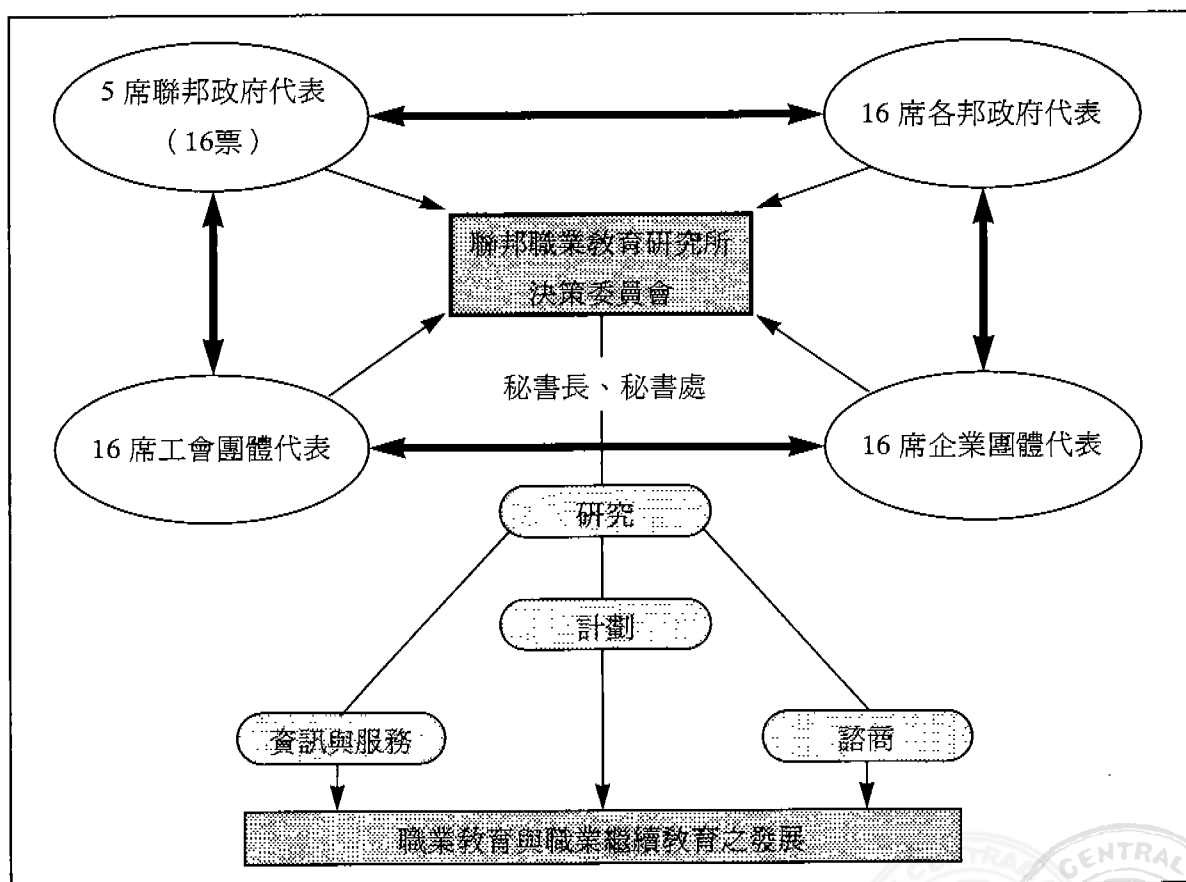
繼續教育需求量增加與重要性提高自然也導致活動舉辦的熱絡與各類公私立機構的設立。為了有系統地提供教育課程，有效地管理或執行繼續教育計劃，所以「機構化」也代表著儘量採取學校教育與教育行政官僚模式的意思。不過繼續教育機構化所寓含的政治意義大於其教育意義。由於各級政府在推動繼續教育法制化以及促進繼續教育機構化方面不遺餘力，使得德國繼續教育兼具自由與計劃管理的特色，而與美國成人教育強調自由市場導向的發展趨勢有很大的不同(註11)。

目前德國各邦政府都有成人教育法或繼續教育法 (Erwachsenenbildungsgesetz/ Weiterbildungsgesetz) 的訂定，促使政府以公共預算支持國民高等學校、公共圖書館及各類繼續教育或文化機構。另外各邦所轄的各級學校法 (含大學法) 也都賦予學校參與辦理繼續教育的權利和義務。由於普通繼續教育和教育與文化政策的關係較為密切之故，所以與普通繼續教育相關的法令大都存在於邦政府的層級。

相較之下，由於職業繼續教育涉及全國經濟政策及社會 - 政治政策，所以有關的法令也率皆屬於聯邦政府的層級。例如1969年立法通過的「二作促進法」(Arbeitsförderungsgesetz von 1969, AFG) 規範國家設立「聯邦勞動署」(Bundesanstalt fuer Arbeit) 及提供各類職業繼續教育的義務 (§ 50, Abs.1, AFG)。「職業教育法」(Berufsbildungsgesetz, BBiG von 1969) 清楚界定職業繼續教育與職前教育 (berufliche Erstausbildung) 的差別以及職業繼續教育的內涵應包括：適應性進修教育 (Anpassungsfortbildung)、晉陞性進修教育

(Aufstiegsfortbildung)、工作導入教育(berufliche Einarbeitung)及轉業教育(berufliche Umschulung)四類(§ 46 - 47, Abs. 6, BBiG)：「職業教育促進法」(Berufsbildungsfoederungsgesetz, BerBiFG)則規範聯邦政府必須設立兼具計畫、研究、諮詢與服務功能的機構，以促進全國職業教育及職業繼續教育的發展(§ 6, Kap.2, BerBiFG)。此機構即蜚聲國際的「聯邦職業教育研究所」(Bundesinstitut fuer Berufsbildung, BiBB)。由下圖中可以了解，聯邦職業教育研究所決策委員會(Hauptausschuss)的權力結構具體反映了聯邦政府、各邦政府(按：在政黨政治國家中，「政府代表」亦即為政黨及利益團體代表)、企業雇主、工會組織等四類主要社會或政治勢力之間的平衡關係。由此可見，德國的繼續教育在尊重市場機能之外，仍然保有濃厚的國家社會主義色彩，故與純任自由市場導向的成人教育發展精神的確有所不同。

圖一・聯邦職業教育研究所(BiBB)的權力結構及功能



來源說明：Aus:Chen, H.-P.:Berufliche Qualifizierung 1994,S, 139.

(四) 科學化 (Verwissenschaftlichung)

繼續教育的蓬勃發展使其由非正式教育事業 (informeller Sektor) 躋身於教育的第四領域 (quartaer Bildungssektor)，並儼然與傳統的國民教育 (第一領域)、職業教育 (第二領域) 及學術教育 (第三領域) 分庭抗禮。事實上，由於科學技術快速發展與經濟結構迅速變遷的結果，工作-職業世界所要求的專業知能也以驚人的速度汰舊換新，因此學校教育的價值，特別是在職業預備以及決定職業晉陞方面的功能和重要性就愈來愈不如繼續教育。有關此一事實與問題在九〇年代初，德國職業教育制度革新前夕，曾經引起職業教育學者之間極大的激辯與論戰 (註12)。「繼續教育科學化」的意思一方面是指繼續教育成為教育科學研究中的一個分枝領域，另一方面則指繼續教育學者在建立其專業化上的企圖與努力 (註13)。

伍、繼續教育的反省與生活世界概念的導入

繼續教育在六〇年代到七〇年代間的繁榮與擴張為其嗣後的廣續發展創立了堅實的社會條件和基礎。自七〇年代末期開始，歐陸各國教育思想的發展狀況可說是諸子爭鳴、百家齊放。繼續教育理論與實際受到當代哲學與教育思潮的衝擊也處於密集的辯正反省之中。而其焦點一方面是針對教育經濟學中狹隘的技術功能主義 (technischer Funktionismus) 之批判，另一方面則透過自我反省而重返於教育本質的探討。因此許多探討繼續教育的學者乃以「繼續教育中反省的轉向」(die reflexive Wende der Weiterbildung) 作為八〇年代迄今德國繼續教育思潮的發展特徵(註14)。

在當代德國教育學理論的反省思潮中「學習者主體」(der lernende Subjekt)及「社會互動」或「社會溝通」(soziale Interaktion bzw. Kommunikation)係探討的核心概念之一，因此含有強烈的現象學和人文主義觀點。據此觀點，教育既不是由客觀的價值所決定，也不應成為社會-政治與經濟-技術發展的工具，而應透過學習者對其生活與生命的直接體驗與再體驗，重新掌握人的價值。強調學習者為主體的生活經驗及其生活世界 (Lebenswelt) 中的行動關聯係近二十年來德國教育學思潮轉入所謂「生活世界」(lebensweltliche Wende) 觀點的主要特徵(註15)。

「生活世界」原是現象學哲學家胡塞爾 (Husserl, E. 1859 - 1938) 晚年針對當時科技文明所帶來的社會危機而提出的概念。在社會學的範疇中，「實際生活世界」係和由科學知識所建構的「科學世界」(wissenschaftliche Welt) 為相對立的名詞。胡塞爾認為歐洲科學與技術的過度膨脹和濫用已經失去對人文的關懷。人的獨特性、整體性與主體性均被破壞無遺。胡塞爾的概念在七〇年代受到教育學者再度重視而重新引為對教育活動的反省，特別是針對強大的政治、經濟制度在人類生活世界中和教育上的影響所形成的當代社會危機提出嚴厲的批判(註

16)，此種強烈的批判反省態度促使教育學放棄形式的理性與客觀的科學知識，轉而強調每一個人或學習主體的日常生活分析。教育學者把此種重點的轉移也稱之為「教育學的日常生活轉向」(Alltagswende der paedagogik) (註17)。

繼續教育受到生活世界導向的教育思潮之影響，在理論與實際上都產生鉅大的質變。首先是繼續教育的本質與目的不再侷限於以客觀文化價值陶冶主觀心靈的觀點；也不必以工作能力資格的適應為主要關注焦點，而是強調以每一參與學習的主體的實際生活與生命成長中各層面問題之解決或探求為其核心。換句話說，繼續教育應以重建個人「批判-解放」精神為目的，並透過生活世界的體驗與反省獲致「日常生活知識」(Alltagswissen)，而不是追求由專家學者或繼續教育講師所代表並安排在教學中的「科學知識」。針對此一精神上特徵，有的繼續教育學者稱之為「繼續教育的批判 - 解放導向」(kritisch-emanzipatorische Wende der Weiterbildung/ Erwachsenenbildung)(註18)。

生活世界的概念對唯實主義影響下的繼續教育所呈現機構化、專業化的發展特色尤其抱持著反對的批判態度。在機構化的繼續教育中，參與者為了某種新的工作資格、能力要求而參加教育活動，大量的機構（包括教學和控制、管理機構）和課程乃應運而生，其中大都包含標準化與系統化（如進階設計）的學習單元和專業化的教師監控教學過程。講師即代表著某類科或主題的專家，他們決定教學目標、設計並引導學習活動，最後也負責學習結果的評鑑。然而做為主體的學習者，其本身的經驗世界卻不被重視，個人主動建構其日常生活(Alltagsleben)意義，規畫其生命史發展(Beplanung von Biographie)的能力與需求同時也完全被忽略了(註19)。所以生活世界導向的繼續教育反對機構化的繼續教育，同時也批判依附於學校機構及其形式資格的任何教育活動。

生活世界導向的教育思潮對繼續教育的理論與實際的影響到目前為止仍在孕育與發展之中，不過其具體的改變除上述反對機構化、反對形式資格的概念之外，尚有如敘述法與詮釋學方法的應用、工作小組與設計教學，自我決定與自我行動、開放教育場所等，茲舉其犖犖大端者分述如下：

（一）敘述法的應用(Erzählung als Methode):「敘述」是現象學或詮釋學的研究方法,最早應用於人種誌或民族學(Ethnologie)與歷史學中，特別是對外來民族、少數民族(團體)、社會邊緣團體及時代歷史所導致不利的社會團體(即時代或歷史見證者)的分析。「敘述」旨在反映個體生活世界中的主觀經驗，同時個體詮釋社會實際、建構其生活與生命的方式也可藉此完全而直接地呈現出來。繼續教育的主題即在於此，而非以教師或專家為中心所建構的陌生知識、陌生經驗(Fremdwissens/ Fremderfahrungen)。

（二）工作小組(Arbeitsgemeinschaft)與設計教學方法(Projektmethode)的應用。繼續教育中的個體並不是孤立的聽課者或訊息接收者。他們應該互相分享生活經驗，溝通生活世

界，合作思考生活問題，並且在不斷的問題解決之探尋過程中統整生活經驗以達致共同的成長目的。在生活世界的概念中，人基本上被視為具有群性(gesellig)、能理性討論(diskussiv)，且能相互溝通、互動的主體；生活世界不只是一種哲學概念，同時也具有教育之行動理論(Handlungstheorie der Paedagogik)的意涵。因此繼續教育活動的設計就如同是一個「合作行動研究方案」(Projekte zur kollaborativen Aktionsforschung)的提出，一方面強調問題解決，另一方面強調生活經驗的分享與學習和成長的互助合作。

(三)自我決定(Selbstbestimmung)與自我行動(Selbsttaetigkeit)原則：自我行動與自我決定原則和前述敘述法、工作小組等概念有極密切的關係。敘述法表達或呈現個人主觀的經驗世界、生命史；工作小組的概念旨在統整學習成員的生活經驗，並使其生活世界相互關聯。自我決定與自我行動原則貫穿於繼續教育活動的起始、進行過程與結束，使個人的主體性得以保持。因此自我決定與自我行動原則堪稱繼續教育去政治化(Depolitisierung)、免除意識型態控制以及自我啓蒙(Selbstaufklaerung)的關鍵所在(註20)。

總之，生活世界導向的繼續教育欲使學習活動成為學習者主動建構的生活世界，而不是被安排、被決定的學習過程。人乃是其生活世界中的主體，而不是被灌輸、被實驗或被型塑的客體。

陸、結 語

德國繼續教育雖可依其時代精神與教育思潮所顯現的特色加以分段敘述，但是各階段之間仍然存在著相當大的重疊與交互影響，因此德國繼續教育的概念、思想和制度實不易加以清楚地勾勒與掌握。以上所述，亦不過就有限的文獻資料中加以整理、歸納而已。對於其中若干重要問題諸如：具有代表性的繼續教育思想家、德國職業繼續教育在企業中的發展、胡塞爾生活(生命)世界對繼續教育乃至對教師進修教育的意義與影響之探討等，均有再深入探討之必要。惟或因篇幅所限，或因作者已另闢專文探討(註21)，故不贅述於其中。

附 註

1. Vgl.: Blankertz, H.: Die Geschichte der Paedagogik: von der Aufklaerung bis Gegenwart. Bueche der Pandora, Wetzlar 1982.
2. Vgl.: Chen, H.-P.: Berufliche Qualifizierung als bildungspolitische Aufgabe im Rahmen der weiteren sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung Taiwans unter besonderen Beachtung der beruflichen Weiterbildung. W&T, Berlin 1994.



3. Vgl.: Siebert, H.: Theorieansätze der Erwachsenenbildung. In: Ders.: Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig 1977, S. 11 - 36; Dewe, B., Frank, G. u. Hüge, W.: Theorie der Erwachsenenbildung: Ein Handbuch. Max Huber, München 1988, S. 42 ff.
4. Vgl.: Siebert, H., ebenda; Dewe, B. etc. ebenda.
5. Vgl.: Dewe, B. etc. ebenda.
6. Vgl.: Greinert, W.-D.: Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. (The dual system of vocational training in the Federal Republic of Germany). GTZ, Esborn 1992, S. 77 ff.
7. Vgl.: Siebert, H., ebenda.
8. Siehe: Roth, H.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Die Neue Sammlung, 2.Jg., H.6, 1962, S.480 - 491.
9. Vgl.: Dewe, B. etc., ebenda.
10. Vgl. Chen, H.-P., ebenda.
11. Ebenda.
12. 該論戰可溯自社會學者 Lutz, B. 的論文。有關文獻 Vgl.: Geissler, Kh. A. u. Wittwer, W.: Die Entwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung - sechs Thesen. In: Arnold, R. u. Lipsmeier, A. (Hrsg.): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektiven. Nomos, Baden-Baden 1988; Geissler, Kh. A.: Auf dem Weg in die Weiterbildungsgesellschaft. In: Weiterbildung in Wirtschaft und Technik. 4/1991, S. 9 - 13 (Teil 1) und 1/1992, S. 6 - 11 (Teil 2); Greinert, W.-D.: Hat das duale System der Berufsausbildung seine Zukunft bereits hinter sich? In: Berufsbildung, 46(1992)2, S. 69 - 72; Lutz, B.: Herausforderungen an eine zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich. Berlin/Bonn 1990, S. 27 - 36.
13. 有關學者致力於繼續教育的努力可參考 Doering, K. W. 的努力。Vgl.: Doering, K. W.: Weiterbildung im System: zur Professionalisierung des quaternären Bildungssektors. Weinheim 1988. 另有關德國近三十年來在職業繼續教育方面的研究成果可參考: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung: Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Bock, Bad Honnef 1990. 該研究報告係德國聯邦教育科學部分別委託哥廷根大學社會學研究所和德國經濟研究所共同評鑑與摘要整理，並彙編而成。



14. Vgl. Dewe, B. etc., a. a. O.
15. 有關生活世界的概念，中文資料方面參考：廖仁義譯(1989)：胡賽爾與現象學。台北，桂冠出版社；鄭杭生、魏金聲主編(1988)：現代西方哲學主要流派。北京，中國人民大學出版社。德文資料方面參考：Husserl, E.: Die Krisis der europaeischen Wissenschaften und die transzendente Phaenomenologie. Eine Einleitung in die phaenomenologische Philosophie. Husserliana Bd. VI. Den Haag, 1962; Kaiser, A.: Wie arbeiten lebensweltorientierte Ansaetze? Prinzipien und Methoden lebensweltorientierter Bildungsarbeit. In: Grundlage der Weiterbildung Zeitschrift. 1(1990) 1, S. 13 - 18, Luckmann, T.: Lebenswelt: Modebegriff oder Forschungsprogramm? A.a. O., S. 9 - 16.
16. Vgl.: Harbermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde. Frankfurt/M. 1981.
17. Vgl.: Thiersch, H.: Die Erfahrung der Wirklichkeit. Beltz, Weinheim u. Basel 1981; Kaiser, A., ebenda; Luckmann, T., ebenda.
18. Vgl. Dewe, B.: Grundlagen nachschulischer Paedagogik: Einfuehrung in ihre Felder, Formen und didaktischen Aufgaben. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1994.
19. Vgl. wie 15.
20. Schmitz, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Hoerning, E. M. u. Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1989; Schlutz, E.: Erwachsenenbildung als Rationalisierung von Lebenswelt. In: Hoening u. Titgens: A. a. O.
21. 參考：陳惠邦：生活世界概念對教師進修教育發展之影響與評論。1995，未出版論文。



德國繼續教育初探

陳惠邦

初等教育學系

Abstract

This study examined the notion of extended education in Germany and investigated the development of the German extended education system. In order to provide an overview of the current state of German extended education, the author reviewed the theoretical trends on German extended education since the beginning of the 20th century. The origin of the notion of extended education was dated from the Folk Education Movement in Germany between the end of the 18th century and the beginning of the 19th century, in connection with the following development of vocational education. In addition, the author provided a historical perspective on the character of the development of German education by identifying three periods of time, which were the era of neo-humanism or personalism prior to the beginning of the 1950s, the era of education realism between the late 1950s and the early 1960s, and the trend toward educational reflection and criticism as well as the notion of life world between the late 1970s and the early 1980s. At present, the life-world orientation in German extended education continues to develop, and, therefore, deserves further exploration.

Key words: extended education German education comparative education history of education

