

市北教育學刊
第三十八期 2011年4月 頁49-70

K. V. Stoy為何是Herbart主義者？

朱啟華

國立中正大學教育學研究所
educhc@ccu.edu.tw

摘 要

本文主要在探討Stoy（1815-1885）的教育學說為何被歸在J. F. Herbart（1776-1841）的學派當中。研究主要由Herbart在他的普通教育學中所提出的三個主要面向：可塑性、教學理論以及以道德培養作為教育目的，作為架構。並且以此為依據，先分析Stoy主要教育著作也涵蓋了這三個面向，接著再呈現它們與Herbart普通教育學間的相關性，由此釐清，為何Stoy會被視為是Herbart主義者。

關鍵詞：可塑性、教學理論、教育目的

Why is K. V. Stoy a Herbartian?

Chi-hua Chu

National Chung Cheng University Graduate Institute of Education
educhc@ccu.edu.tw

Abstract

The purpose of this paper is to investigate into the reasons why the pedagogy of Stoy (1815-1885) is categorized as of the school of J. F. Herbart. This study focuses on three main dimensions of Herbart's general pedagogy: plasticity, teaching theory and moral cultivation as the purpose of education. Based on them, this study explores their relations to Herbart's general pedagogy by analyzing Stoy's main works so as to figure out why Stoy is regarded as a Herbartian.

Key words: plasticity, teaching theory, the purpose of education

壹、研究背景

在教育學發展的歷史中，J. F. Herbart (1776–1841) 不論是對教育實務的提升與推展，或是理論的建構，都有其影響力。就理論上來看，他對於教育學知識的反思，E. Geissler (1991: 8) 認為，教育史上偉大的教育學者，從J. H. Pestalozzi (1746–1827)、F. Fröbel (1782–1852) 一直到19世紀末、20世紀初的改革教育學者們，對實際的教育活動，都有極高的熱忱與參與。但他們作品中的哲學陳述與邏輯精確性，都只有二、三級的水準。當中例外的有：O. Willmann (1839–1920)、A. Fischer (1880–1937)、J. Dewey (1859–1952) 與Herbart。尤其是Herbart的教育著作，更被P. Natorp (1854–1924) 稱為「教育學者中最好的哲學家；同時也是哲學家中最好的教育學者」，這實即凸顯了Herbart教育理論的重要性。

其次就實踐來看，由於Herbart學生將他的理論運用在教育實務上，所以使得人們發現了Herbart教育學說的重要性。H. Maier (1940) 認為最早將Herbart教育學付諸實踐，運用到學校教育的當屬Stoy (1815–1885)¹及T. Ziller (1817–1882)。Stoy 在1843年建立了「教育會社」(pädagogische Gesellschaft)，並在1861年出版了詮釋Herbart學說的著作後，「教育會社」的活動就蓬勃發展。同一時期Ziller則在Leipzig大學開辦了研討班 (Leipziger Seminar)，進行師資培育的課程，並在1864年完成《教育性教學學說之基礎》(Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht)一書，考察了Herbart「教育性教學」(erziehender Unterricht)概念，並開展自己的學說。此外早在1860年Ziller就與F. H. Allihn (1811–1885) 共同編

¹ 1815年1月22日Stoy生於Sachsen邦的Pegan，受到父親擔任基督教牧師的影響，Stoy在1833進入Leipzig大學就讀神學，然而卻對M. W. Drobisch (1802–1896)與G. Hartenstein (1808–1890)的哲學課有極大興趣，所以後來轉讀哲學。在1837年取得哲學博士學位後，Stoy便轉往Göttingen受業於Herbart門下。當時Herbart已經在Göttingen任教四年並有一定影響力。也因此Stoy在Göttingen大學便全部投入在教育學的探究中，但Stoy也感覺到，在他實現成為大學教師願望之前，要先長時間投入實際教育情境，所以在1839年便離開Göttingen前往Weinheim一處私人的教育機構進行實習。在這階段他一方面了解教學實務，另一方面他試圖為教育實踐尋求理論依據。

在對教育的實務有了解，Stoy在1842年10月離開Weinheim並在1843年於Jena提出教授升等論文。1844年接掌一處包含基礎學科、實科及文科學校等寄宿性質的私人教育機構。Stoy在同年12月9日與一所國民學校 (Volksschule) 合作，設立了教育研討班 (pädagogisches Seminar) 作為培養師資的機構。1857年成為Jena的正式教授，但在1865到1866年擔任Herdelberg大學新設教育學講座教授。1867年利用休假半年的時間，在奧地利的Bielitz設立了基督教的教師研討班 (Lehrerseminar)，1874年則由Herdelberg回到了Jena大學並在此新設置了教育研討班，1885年1月23日，Stoy病逝於Jena (Bliedner, 1908)。

輯《精確哲學期刊》(Zeitschrift für exakte Philosophie)，當中刊登了許多學者建構Herbart式哲學的文章。為了進一步凝聚這一類學者的主張，Ziller在1886出版《科學的教育學協會年刊》(Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik)，並在1861年成立名為「科學的教育學協會」(Verein für wissenschaftliche Pädagogik)團體，並以這份年刊作為機關報，每年刊登協會成員的文章及協會成員彼此間討論的內容。科學的教育協會創立初期只有26個成員，到年底增加了三倍。隔年則有234位，1876年則有388位。這顯示Ziller藉由辦刊物及成立組織的方式下，凝聚了教育學者對於Herbart教育學說的詮釋與應用，同時也使其學說得到教育界的肯定。

實際上在1861年的刊物中，Allihn就已匯集了許多當時以Herbart學說為基礎，討論哲學與教育問題的學者的著作目錄。相對於當時受I. Kant (1724-1806) 以及G. W. Hegel (1770-1831) 影響的教育論述，以Herbart學說為立論依據的學派，就逐漸形成了Herbart學派 (Allihn, 1861, pp. 81-99)。

故Herbart學派是在Herbart去世之後所形成，然而在這些Herbart主義者中，不同學者依不同立場詮釋Herbart學說。依照B. Schwenk (1963, pp. 27-28)之見，Herbart學派再教育學方面大致分為以Ziller為主，以及Ziller之外的學者等二類。後者即包含如L. Strümpell (1812-1899)、F. W. Dörpfeld (1824-1893)、Willmann以及Stoy等人，他們雖也被歸於Herbart主義者，卻與Ziller有不同的思維路徑。而本文之所以以Stoy為探討主題，主要在於他與Strümpell都是Herbart主義者當中，極少數直接受教於Herbart的學者。但Stoy更投入在發展Herbart的教育學上，這顯現在前面提到的Stoy如何透過組織社團與發行刊物的方式，以凝聚同好。因此由Herbart與Stoy具有直接師生關係的這面向來看，Stoy如何詮釋Herbart的學說，就有特別的意義。其次，如同E. von Sallwürk (1885, pp. 3-5) 所指出，Ziller的教育學發展是少數幾個親炙Herbart，並以他學說為根本的學者。而且即使是Ziller後來在Leipzig大學所開設的教育研習班 (pädagogisches Seminar)，也以Stoy在Jena大學的設置模式為本，這即突顯了Stoy在教育學上的影響。最後，就台灣對於Herbart學派的了解，也都以Ziller的教學法為主，對於如何判定一個成員屬於這學派，以及成員彼此間在教育論述上的差異，都缺乏討論，尤其是對Stoy教育學說更是陌生。透過本文可以使台灣對於Herbart學派與Stoy二者教育學說間的關係，更為清楚。

在確立了Stoy教育學在Herbart學派中的獨特性後，可以思考的是，Stoy與當時Herbart學派主流人物的Ziller，二者之間有何差異，以致於對於Herbart教育主張有不同的詮釋？Sallwürk（1885, p. 11）認為，二人的根本差異點在於教學理論（Didaktik）上。對此，R. Coriand有簡單的比較說明。Coriand指出，一般是以Ziller提出的形式與文化階段理論（Formal- und Kulturstufentheorie）以及以信念題材（Gesinnungsstoff）作為課程集中的原則（Prinzip der Konzentration）等作為是否屬於Herbart主義的標準。Coriand（1998, pp. 21-22）首先提到，Stoy不贊成以宗教理念，作為統合學科內容的標準，而Ziller則是將宗教的內容，融入在不同學科中，形成所謂的信念學科（Gesinnungsfächer）。其次在文化階段論上，Ziller主張個別學科教材的選擇與安排，是以人類文化歷史演進為依據。而此是與學習者不同年齡階段的發展相對應。但Stoy並不接受這項觀點，認為只要有理論的、倫理的與宗教的教育功能的題材，就能作為教學內容。最後Coriand（1998, pp. 23-24）提到，Ziller提出了「教學的形式階段」（formale Stufen des Unterrichts），並形成所謂的「五段教學法」。Stoy則將這些教學階段的證成視為是心理學研究領域，而且也沒有在著作中直接探討這些教學階段的問題。

故依照Coriand的討論，Stoy與Herbart學派中主要關切的內容有所不同。然而為何將Stoy視為是Herbart學派的成員？其論述內容為何能被歸為這學派中？對此，Coriand（1998, pp. 25-26）認為，Stoy的學說不合於上述的評斷標準，所以只能說算是與Ziller不同的教育論述，至於Stoy學說為何在教育學歷史中，被歸為Herbart學派的成員，Coriand並未再加以解釋。換言之，他只是在文章中指出了Stoy與Ziller在教育主張上的不同點，並未說明Stoy在Herbart學派中的定位。

基於上述，本研究主要目的，在於釐清Stoy的學說在何種程度下，可以被歸為Herbart學派。因為由Coriand在上述的分類中顯示，若以Ziller的學說作為判別屬於Herbart學派的標準，會將Herbart主義者窄化為Ziller主義者，同時也會造成Stoy被排除在Herbart學派之外。基於這些問題，本文直接回歸到Herbart的學說，由此呈現Stoy對Herbart學說在詮釋上的延續性，藉此說明Stoy即使與Ziller的教育主張不同，但仍被視為Herbart主義者的原因。因此，本研究將以詮釋學的方式進行，先掌握Herbart教育學中的主要立論架構，再以此為基礎，分析Stoy的學說中與此架構有關的部份。而在此歷程中，會由Stoy的整部著作與當中與Herbart教育學相關的部份，

進行「整體與部份」之間的思考，呈現Stoy教育學中預設的立論點，以及Stoy如何承接與發展Herbart的學說，而由此證成Stoy之所以被視為是Herbart學派成員的原因。

貳、Herbart的教育學說作為分析的依據

針對Ziller與Stoy之間的差異，F. Jacobs（1993, p. 9）曾經指出：「確立一些貼近或偏離Herbart的判定標準，會讓人懷疑有存在的意義。比較實際的取向是：或者釐清一個教育家是否自己認為是Herbart主義者，或者由分析他的著作證明，他有多具體地貼近Herbart」。所以即使是自我標榜為Herbart主義者，仍需要研判其與Herbart間的關係。換言之，Jacobs放棄了尋求一套可以普遍化的判斷標準，而試圖由作者本身的著作尋求其與Herbart教育思想間的關係。亦即以回到Herbart的教育論述作為評斷的依據。由於這種討論方式直接訴諸學派的根源，所以能更清楚地判定後人如何繼承與開展Herbart的理想。而這也是本文所要採取的探討途徑。

一、Herbart教育學之立論點

由於Herbart教育學說包涵的面向極廣，應當以哪些主題作為討論的主軸？本文認為要以他教育主張中所關切的起點為依據，亦即教育學成為一門獨立科學應具有的三項要素：作為教育活動之所以可能的可塑性（Bildsamkeit）預設、教育目的以及教育方法。這三項元素依照K. Prange的分析，是Herbart教育學具有系統性的基礎。所以本文採用Prange的論點，作為評斷Stoy如何承接Herbart學說的依據。但文中也將進一步指出Prange分析的不足之處，並試圖加以補充，以豐富對Herbart教育學說系統性的了解。

Herbart教育論述的起點或根本，主要呈現在他1806年的《由教育目的引導出的普通教育學》(Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck abgeleitet；以下簡稱普通教育學)。Herbart提到教育成為其他學科的實驗對象，以致於教育者對自身領域的內容或對象都不甚了解。為了補救這個缺失，「教育要儘可能地深思自身本有的概念，同時開展自主的思考。如此自身才能成為研究重點，而且不再陷入如同外人所統治下偏遠的且被侵佔的區域的危險」(Herbart, 1806/1989, p. 8)。換言之，Herbart主要關注的是建立屬於教育領域中的基本概念，並以此作為思考的對象，形成有系統性的論

述內容。這即是討論教育學如何做為一門獨立科學的主要內容，也由於這是Herbart教育學說的重點及開展的起點，所以就以Herbart所提出的教育基本概念及其關連性所形成的系統，作為探討的架構。

相較之下，Stoy與Herbart一樣都關切教育學如何成為一門有系統的學科，Stoy在他的著作《教育學的百科全書、方法論及文獻》(Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik) (1878) 一書中，指出該書的主要目的是「教育學的百科全書首先在服務這項需求。亦即由教育的理念出發，且引導著要求形成教育科學的考察。如此也產生對一些個別教育主要領域的界定，以及顯示它們彼此間的關係與關連性」(Stoy, 1878, p. 5)。這即顯示，Stoy如同Herbart，也以教育學的科學化作為著作主軸。

二、Herbart教育學的系統性

Herbart提出的教育學體系，主要呈現在《普通教育學》以及在1835年出版的《教育學講演大綱》(Umriss pädagogischer Vorlesungen)這兩本書中。後者在1841年出刊第二版，對第一版內容有所改變，其中主要是將《普通教育學》當中提到的管理(Regierung)、教學(Unterricht)及訓育(Zucht)等概念，加以濃縮與重組，再增加到第二版的內容中。雖然如此，《教育學講演大綱》並不是要取代，而是要補充《普通教育學》的體系，而使自身的教育學說更具系統性(Heinze, 2003, pp. 121-122)。所以，以下以《普通教育學》為主，《教育學講演大綱》為輔，並藉助Prange對Herbart的分析，突顯Herbart的教育學體系。

什麼是Herbart關切的教育學本身本有的概念？Herbart (1841/1989, p. 9) 在《教育學講演大綱》開宗明義提到：「教育學的基本概念是兒童的可塑性」。可塑性對Herbart而言，指的是個體由不確定性到固定性的過程，這不只是在他的身體機能，還有在意志方面，但只有人的意志才能達到道德的層次(Herbart, 1841/1989, p. 9)。換言之，可塑性指的是人的可教育性(Erziehungsfähigkeit)，透過教育可使他的身心狀態產生轉變，也就是今日通稱的學習能力。

進一步來看，Herbart的可塑性概念，植基在他的心理學上。Herbart將人的視野擴展，分為專注(Vertiefung)及審思(Besinnung)，兩者間具有辯證關係。所謂專注，指的是專注了解與掌握個別的事物或概念，而審思則是統整許多專注所認知到的

不同個別對象，形成一個整體。而在這階段所形成的整體，又將會是下階段專注活動處理的對象。Herbart提到這兩者的關係，以及會導向的結果：「首先是一項專注，接著是另一項，然後他們在審思中相遇。在一個人擁有豐富審思並輕易進入審思，而自稱為多面性之前，他的心靈必須要經行多麼多的這類轉化歷程！」(Herbart, 1806/1989, p. 38)。Hebart在此指出了專注是審思的基礎，但兩者又不是固定的，而是依脈絡而定，互為辯證的關係。同時由於審思的統整作用，才能建立人格的統一，不會迷思在不同的專注運作中。但也由於專注與審思彼此間的辯證關係，才使得人的視野不斷擴展，成為其多方面性的個體。

基於上述，Prange (2009, p. 35) 指出，Herbart可塑性概念之基本意義，在於「感受、感覺、想法以及思考的思考，這些都是基本概念 (das Vorstellen) 之變項及提升的形式。由模糊的感受與知覺轉變為清晰的與自己意識到的觀念，就是連續的概念化的活動。這類活動首先是有意向性的，亦即它將某些對象加以概念化。其次，概念化活動有趨於統一性與認知協調的傾向」。對於Prange而言，由於個體的概念化活動，才使得他的視野經由改變的過程得以擴展，而這即是Herbart可塑性的概念。

由於學習者的可塑性是教育之所以可能與教育活動得以進行的必要假設，所以對Herbart而言，是教育學的基本概念。然而也因為可塑性，所以衍生了教育的必要性。而在各類的教育活動中，Herbart認為最根本的是教學 (Unterricht)，或者「教育性教學」。教學即形成教育學領域中第二個本有的概念 (Prange, 2009, pp. 35-36)。

對Herbart而言，教學是對學習者既有的經驗與交往互動 (Umgang) 的補充。前者是以自然界的知識，後者則是與人互動產生同情 (Teilnahme) 的情感為主。「本質上人通過經驗獲得知識，透過交往互動產生同情」(Herbart, 1806/1989, p. 46)。但人的知識受限於時間與空間，而與人互動也局限在對特定熟人的感覺，所以就要透過教學的歷程，擴展學習的認知視野及對陌生他人的同情，故經驗與交流，或者所衍生出的知識與同情，就是教學的主題。

Herbart雖以這兩項為主題，但並不強調要多學習相關的題材，而是以激發起學生對這兩者的興趣為主。換言之，追求知識與對週遭人物有同情心的興趣，是Herbart教學的目的。因此，Herbart以「教育性教學」指稱自己的教育主張，以凸顯以產生興趣作為教學主要目的的特色。

此外，Herbart進一步將認知的興趣，細分為依據經驗的（empirisch）、思辯的（spekulativ）以及審美的興趣，它們分別是與具體、抽象的以及美的事物有關。而將人際交往互動的興趣，區隔同情的（sympathetisch）、社會的與宗教的興趣，分別與具體的、抽象的他人及超越人際的關係有關（Herbart, 1835/1989, p. 152）。

在陳述了教學以喚醒學生興趣為目的外，Herbart也提到如何實現這些目的的教學原則，他稱為「教學階段」（Stufen des Unterrichts）（Herbart, 1806/1989, p. 53），包含了「清晰」、「聯想」、「系統」及「方法」等四項原則。這四項原則是依據上述「專注」及「審思」等心理發展所推衍出。清晰與聯想是由專注，系統與方法則是由審思等心理運作延伸出的教學原則（Herbart, 1806/1989, p. 40）。而落實這些教學原則的具體教學方法，則是「描述的教學」（darstellender Unterricht）、「分析的教學」及「綜合的教學」（Herbart, 1806/1989, p. 69），這三者實際上是上述四項教學原則的運用（朱啟華，2007, pp. 53-54; Caselmann, 1962）。所以Herbart的教學原則與他的心理學觀點有關，同時也藉由這些教學歷程，開展學生的興趣。然而在所要陶冶的興趣中，最重要的是開展其道德實踐的興趣，也就是要使學生自動地實踐道德。所以在Herbart的教學理論中，除了教育性教學以知識傳遞與開展認知及道德興趣外，還包含了管理及訓育，且都與規範學生行為有關。

管理主要是以威嚇、監督、強迫權威或愛的方式，壓制學生的不當行為（Herbart, 1806/1989, pp. 19-20）。相對之下，訓育則是以循序漸進的方式，培養學生道德行動，並使他內化到個人的性格中（Herbart, 1806/1989, p. 96）。Herbart對於二者有清楚的比較，當管理只是作為壓制時，它就是一種力量，而這力量的特質是，「冷靜、簡潔、不帶感情，而且事後好像把所有發生的事都忘了。…。在考慮要懲罰的程度時，管理也是依照行為的結果而定」（Herbart, 1806/1989, p. 114）。至於訓育，則「因為訓育要產生陶冶的功能，所以它不是簡短且尖銳的，而是延伸的、持續的、慢慢滲入且逐漸褪去地產生作用」（Herbart, 1806/1989, p. 115）。簡單來說，管理是消極地抑制學生不合宜的行為，而訓育則是積極地引導學生實踐道德。而這也可以看到，訓育對Herbart而言，是直接關切學生道德行動的面向。所以Herbart提出的教學理論包含了管理、教育性教學及訓育，三者均與培養學生道德實踐有關。也由此可以推衍出，Herbart是以道德為教育的主要目的。

對於以培養德行作為教育目的，Herbart（1804/1989, p. 259）曾提到，「人們能將教育當中唯一且完全的任務，統攝在道德的概念中」。而在晚期的作品中也指出，「教學最終目的雖然存在德行這概念當中，但為達成這個最終目的，教學必須要涵攝較近的目的。而這目的就是興趣的多面性」（Herbart, 1841/1989, p. 142）。這指的是，教育最終要陶冶學習者的道德興趣，而這也是教學最後所要完成的主要目的。Herbart將這項所要培養的實踐能力，稱為「道德的性格力量」（Charakterstärke der Sittlichkeit），而這項能力所要實踐的道德內容，Herbart稱之為「理念學說」（Ideenlehre）。其中包含了內在自由的理念（Idee der inneren Freiheit）、圓滿性概念（Idee der Vollkommenheit）、善意（Wohlwollen）、正義（Recht）及公平（Billigkeit）等（Herbart, 1808/1989, pp. 355–384），都是應當要引導學生加以實踐的德行。由於對這些理念的進一步討論，不屬於本文的關注焦點，所以僅止於呈現Herbart倫理學的主要「理念」，以突顯他德育主張的主要依據。所以道德實踐的興趣或能力，就形成了Herbart第三個教育學的本有概念。

相對之下，Prange（2009, p. 35）則將Herbart教育學的系統性分為可塑性、教學、以興趣之多面性作為道德性格力量的依據，也就是以教育的基本預設、教育方法及教育目的所形成的論述整體。但在教育方法卻只提及教學，或即教育性教學。這主要是著眼於Herbart以道德作為教育目的。然而Prange這項論點，卻有可商榷性。因為Herbart同時也提到管理與訓育以培養學生德行為任務，所以這二種教育方法也應當屬於教育方法，但在Prange的論述中，卻被忽略。所以透過本文，可以補充Prange對於Herbart教育學說系統性的論述。

然而由此也約略可以看到Herbart與Stoy在論述上的歧異點。Prange（2009, p. 36）指出，Herbart教育性教學是有計劃地、安排概念並且釐清與陳述世界的活動。由此得以陶冶學生的思想範圍，並進一步形成規範化了的意志。Prange的詮釋指的是，Herbart認為教育性教學主要直接在擴充學生的認知視野，而一個有知識的人，自然就展現適當的德行。所以教育性教學對於道德意志是間接，而不是直接的影響。Herbart本人對這論點並未詳細陳述，而只能由後人對他著作的詮釋做推敲。Stoy則對此作明確的區隔與陳述，這在稍後會提到，但也呈現他進一步開展Herbart的學說。

綜合來看，這三項概念即形成了Herbart教育學的體系。由於學習者的可塑性，所以教學才有可能進行，且達成教育活動的最後目的，即培養道德實踐之興趣。德育

目的則引導著教學之進行，而教學活動則是實現這個目的之途徑。但不論是教學或德育都是以學習者的可塑性作為立論依據。故可塑性、教學理論及實踐道德的興趣，這三者即是Herbart認為的教育學領域中的本有概念，同時也是他教育學說的主要概念與體系。以下即由此三個概念所形成的架構，分析Stoy的教育學，呈現其與Herbart教育學說的相關性。

參、Stoy的教育學

R. Coriand將Stoy的著作分門別類，包含了普通教學論 (Allgemeine Didaktik)、普通教育學、學科教學論 (Fachdidaktik)、歷史教育學、國際性的觀點、教育制度、教師職業與師資培育、教育媒體、教育類的百科全書、語言學、哲學、心理學、祖國大事紀、女性教育及時代精神 (Coriand, 1999, pp. 13-17)。但與本文有關的，主要是以普通教育學及普通教學論為主的文章或著作。此外，依照Coriand (1999, p. 10) 的觀點，Stoy教育學說的系統呈現在他的《教育學的百科全書、方法論及文獻》，這也是他最重要的著作。以下的分析主軸，就以他的這本書為主，其他文章為輔，試圖由此釐清Stoy教育學的系統性。

Stoy認為，教育活動由來已久，代代相傳並模仿，所以不同地區就形成其文化傳統。相對之下，在所有領域中，只有科學 (Wissenschaft) 才能保有確定性及明確性。換言之，科學本身會排除活動內容的偶然性。依此，Stoy (1878, p. 2) 將教育學定義為：「科學的知識及技藝規則之概念，缺乏這些概念的運用，教育正確的牽引就不可能」。因此，教育學的知識是具有科學性質，即普通性，而且是可以形成一個有相關性的整體。基於此，以下即依照Herbart教育學的系統性，考察Stoy的主張，釐清當中概念的內容及其關連性。

一、就可塑性的概念而言

Stoy並沒有像Herbart一般，明確標示出以可塑性作為教育學的基本概念。然而在他的著作中，卻又可以看到這概念的運用。在《家庭教育學：獨白與講話》 (Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen, 1855) 中，Stoy強調母親在家庭教育的重要性。母親不只要養育、照顧、引導孩子，還要避免他受苦難。在這些照顧

過程中，最重要的不在於母親受過學院訓練的多寡，而是要能散發出母性的溫暖，亦即對孩童的愛（Stoy, 1855, pp. 8-11）。但孩童在家中所接觸的環境有限，所以就形成了家庭教育的局限性，此時學校教育就有其必要，以彌補家庭教育的不足（Stoy, 1855, p. 5）。所以對Stoy而言，學校的主要任務在於擴展學生與外界互動的視野。

此外，Stoy也描述了學童由家庭進入學校時的改變。家庭教育是使學童感受到溫暖、可依賴與心靈癒合感、接受他們行為的小錯誤。相對下，學校則擔負其他的任務，所以使用的方法及途徑也不同。學校是開放的，充滿許多自由的觸動、有發展興趣所需的自由，以及自我認識與培養自制能力的機會，並練習忠於信仰（Stoy, 1855, p. 16）。

Stoy論述家庭教育到學校教育的銜接，隱含了學生可以透過教育而改變，亦即具有學習能力的預設。J. Zirfas (2004, p. 9) 指出，人可以經由教育成為人，主要是因為人有可教性，以及受教育的需求性。延伸來看，這即是人的可塑性，也是教育的依據。所以Stoy由家庭教育到學校教育的構思，實即是建立在可塑性的概念上。

然而如果只是家庭教育與學校教育這兩項措施，以及當中預設的可塑性概念是無法確立Stoy受Herbart思想影響。因為通常的教育學說也都預設了人有可塑性的前提，所以為了能更明確呈現Stoy在教育學思想上如何承接Herbart的主張，以下就進一步討論Stoy的主張，以突顯二人在教育主張上的關聯性。

二、就教育目的而言

Herbart的論述方式，是先討論了教學，再觸及所要達成的目的。但Stoy如同Herbart，對於教學的探討，也以教育目的為依據。所以要先釐清Stoy對教育目的的主張，才能了解他教學主張的意義。

Stoy (1878, p. 32) 指出，設立教育目的要考量學童需求，同時所要達成的道德生活之整體性也要以學童可以接受作為前提。換言之，Stoy認為教育目的以培養學生的道德習性為主，並且他們也能接受與認同這些目的。在這基礎上，Stoy認為教育目的是由倫理學及基督信仰衍生而出，它們均與學生行為規範有關。

然而教育目的通常都是由社會或成人所訂定，如何才是符合學生需求的教育目的？Stoy賦予了教師制定合乎學生規範的責任。Stoy (1878, pp. 32-33) 指出，教師是未成熟學生的代言人，因此在訂定教育目的時，要考慮到：

1. 教育不應當以學童外的事務為目的。也就是不應當以階級、團體、宗教或是家庭的利益與生計作為決定依據。
2. 教育追求的目的，在學生成熟以後也可以自己追尋。

Stoy在確立了以道德及宗教作為教育目的之後，進一步陳述它們的理論依據。在道德方面，Stoy認為道德教育建立在倫理學的理論上，但當時所盛行的德行論、效益論及義務論等倫理體系都不適用在教育上。而只有Herbart的理念學說（Ideenlehre），才能開展出合適的道德教育（Stoy, 1878, pp. 34–35）。

實際上，Stoy並未說明為何德行論、效益論及義務論無法發展出在德育適用的倫理原則，以及他何以能接受Herbart理念學說的立場。但他的論點，前者與本文無直接關係，所以在此不再詳述；而後者則由於Stoy認為Herbart理念學說能作為德育目的訂立的依據，更顯示了Stoy教育學說與Herbart立場的相關性。

至於宗教方面，Stoy並不認為能由科學或學術的角度證成那些宗教內容可以作為教育目的。這是因為宗教內容是屬於個人在信仰上及個別信念的面向，所以無法由學術角度討論學校所提供之宗教內容的合法性。但Stoy同時也認為，與宗教有關的教育內容只要以聖經為依據即可，允許學生在信仰上有較大的空間（Stoy, 1878, p. 35）。

上述Stoy對教育目的的陳述，顯示他如同Herbart，也以培養學生的道德行為為主。雖然他沒有進一步說明為何Herbart的理念學說可以作為道德教育的依據，並發展出適當的德育目的。但這實即顯示了Stoy在德育目的，接受了Herbart的理念學說，以他的倫理學為依據。另外，Stoy雖提到教育目的的設立也要能顧及宗教面向，但他一方面並未對於宗教教育的目的及內容進一步陳述，另一方面提到這類教育只要以聖經為依據即可，所以顯示德育在他設立的教育目的中所具有的主導性質。

三、教育方法

在陳述了德育在教育中的重要性之後，接著要探討Stoy的教學主張。他將關於教育方法的學說，稱為方法論（Methodologie），而上述關於教育目的之主張，稱為目的論（Teleologie）（Stoy, 1878, p. 30）。在方法論的內容中，如果是以直接影響學生而達成教育目的方式者，就稱為引導（Führung）；若是間接，則稱為教學（Unterricht）。前者所形成的教法系統，是為引導學（Hodegetik），後者則是教學論（Didaktik）（Stoy, 1878, p. 39）。

Stoy這項區分的意義，要由教育目的，或目的論的角度才能釐清。Stoy以道德培養或宗教信念為教育目的，而這目的一般而言較難直接以知識傳遞的方式產生，只能就學生行為做引導或規範。因此，Stoy才以引導作為具有直接影響力的教育方式，而把教學視為產生間接影響的途徑。這個論點，可以由Stoy對方法論的討論中得到證明。

1.教學論

Stoy首先提到，教學是以學生的思想範圍（Gedankenkreis）作為對象，並且以倫理的、宗教的以及理論的陶冶（Bildung）為基本概念（Stoy, 1878, p. 53），這指的是，教學是要開展學習者倫理的、宗教的與理論的認知視野，也就是學習與這三方面有關的知識。依此就需要有關的教材與教法。

(1)教材

在Herbart觀念中，教學是要對於學生既有的經驗與交往互動，或者具體而言，對他認識與同情的補充。Stoy則直接將這二者視為是提供心靈的糧食與成長的元素。然而並不是所有與此有關的題材都是具有這項功能。所以，Stoy (1878, p. 64) 特別指出，能有助於學生在倫理、宗教與理論方面陶冶的題材，才能成為教學的對象。而「一些形式與符號的科學，對於學習者的陶冶只具有工具性質」(Stoy, 1878, p. 66)，在教學題材上就只有具有第二階層，或較次要的地位。

(2)教學

如同Herbart，Stoy也強調教學的重要性。Stoy接受Herbart教育性教學的概念，並進一步加以統整。Stoy先批評學校教育是要使學生所有心靈能力得到和諧發展，但這項目的並未實現，因為學校中缺乏適當的教學方式 (Stoy, 1855, p. 107)。透過教育性教學可以彌補這些問題，因為它具有如下的四項特徵 (Stoy, 1855, pp. 107-109)：

- a. 教育性教學是有意識地影響青年人的思想範圍。依照心理學的發現，所有意志（Wollen）都起源於思想範圍，且兩者間會互相影響，因此教學的意義不只在教導知識，同時也要影響其人格形成。
- b. 教育性教學是使學生產生符合教育目的的思想範圍，而且再發展為意志的先決條件。但這類教學為何能影響人的意志、信念與人格？
- c. 主要在於教育性教學要激發學生興趣，它是教學的基本概念。如果透過這歷程，能使學生由所有的既有內容，延伸到相關主題時，就是在他身上播下種子，個體的意

志就是由此所產生。

- d. 依此，教育性教學是要深植並保護學生身上產生的道德興趣，並在其團體中，繼續得到增長。

因此，對Stoy而言，教學是以激發學生興趣，或者道德方面的興趣為目的，這符合了Herbart對教學的主要觀點。但Stoy並未如Herbart或Ziller在教學階段上做討論。而是區別了教學的技巧（Technik）及方法（Methode）。教學技巧指的是教師在或長或短的時間下，採用比如聽眾為主導的（akroamatisch）、教師提問為主導的（erotematisch）或是教義問答等各種教學形式（Stoy, 1878, pp. 73–74）。然而這些都是教師本身決定的教學方式，但當教師在決定教學技巧時，也考慮學生心靈發展，則教學活動就有教法的意義在。Stoy (1878, p. 74) 提到：「只有教學歷程才能稱為方法，而且不同的方法只能運用在不同心智活動上」。Stoy基於學習者的考量，將方法分為：分析的、綜合的與生成的（genetisch）。分析的方法指的是將一個絕對的或相對非簡單的整體，分解為簡單的成分或特徵；綜合的方法是由一個簡單的元素，衍生到另一個，最後統整成一個整體。而生成的方法是上述兩者的結合（Stoy, 1878, pp. 74–75）。

然而，作為結合分析與綜合的生成方法具有何種意義，Stoy並未有太多的說明。對此，Coriand (2000, p. 86) 指出，將分析的方法所形成的綜合整體，比如一些抽象的法則或概念，運用在已知的具體事物或對象上，進而形成關於它的抽象法則或概念，這即是生成的教學歷程。換言之，生成的方法，是要由分析與綜合所形成的抽象規則，運用在具體事物上，而形成新的法則。

故就Stoy提到的教學方法及技巧來看，教師教學時可以運用不同的技巧，但都是與方法有關。比如他可以在以學生為主的教學形式下，進行對教材分析的教學方法。這方法同時也可以適用在其他的教學技巧的運用上。由此顯示，教學技巧可以依教師的個人風格而定，但都是在分析、綜合或生成等方法的基礎上進行。方法因而是教學歷程中具有本質性的面向，而技巧則是屬於應用的層次。

上述的說明，可以看出Stoy與Herbart在教學方法上的關連性。Herbart提出了分析與綜合的教學方法，分別是前者以清晰、聯想；後者是以系統及方法等教學階段為依據。Stoy也提出分析的教法，由一個整體分析出當中的簡單概念，再由此衍生到另一個簡單的概念。這是Herbart清晰及聯想的教學階段。Stoy提出的綜合方法，強調

各個元素統整成一個整體，呼應了Herbart的系統階段。至於生成的方法，則對應Herbart的方法階段，但Stoy則進一步強調掌握具體對象內的法則性或抽象性。所以Stoy不是如同Ziller，將Herbart的「清晰、聯想、系統、方法」等階段，等同於具體的教學方法，而是回到Herbart描述的、分析的與綜合的教學方法上，陳述具體的教法。這可以看出Stoy一方面承接了Herbart教學階段的主張，同時也接受並發展了Herbart的教學方法。

故Herbart由早期教育性教學，強調興趣，尤其是道德興趣的培養；到後來提出的教學方法，顯示他對於教學的目的及具體的階段，有系統性的看法。而由這些主張中，也可以看到與Herbart教育性教學二者間關連性。

2. 引導及引導學

在討論了教學及教學論之後，Stoy也探討引導及引導學。對他而言，這項教育活動涉及學生道德性格的形成，與道德教育有直接關係。Stoy (1878, p. 86) 指出，引導是以性格 (Charakter) 為基本概念，也只有在了解洞見性格的本質為條件時，引導學才能為引導的教學活動，發展出符合目的論要求的任務及規則。依此，引導學就包含了引導的任務及方法。

(1)引導的任務

Stoy由心理學的角度探討引導的任務。他認為人有關連到外在對象，以及自身內心的意志；前者稱為客觀意志，後者則為主觀意志。引導就是關注這二者的教育活動 (Stoy, 1878, pp. 88-89)。

然而，這二項意志指的是什麼內容？Stoy對此並未加以定義，但他卻提到「性格的客觀部份與理念 (Idee) 愈符應，則不只更容易，而且也更確定對性格中主觀部份的支配」(Stoy, 1878, p. 91)。如果對此加以詮釋，可以看出「理念」，在此指的是Herbart「理念學說」中的道德概念，客觀性格指的則是個體既有的行動原則，而主觀性格則是個人當下面對情境時的決定方向。Stoy的意思是，當個體的既有行動原則常以道德為依據時，其在當下所作的決定，也較會以實踐道德為主。因此，引導的任務，即是強化學生客觀性格的主導性，以便提升他實踐道德的可能。

(2)引導的方法

對於引導的方法，以Stoy所提及意志的運動為依據。他提到在引導時，可以創造一些非既有的意志；但也可以將已存在的意志喚醒並加以鍛鍊 (Stoy, 1878, p. 90)。

Stoy由此分別衍生出生成的與並行的（paränetisch）引導方法。

就生成的方法來看，它指的是創造學習者新的意志。這可以包含培養學生嘗試的勇氣，具體來說是由小孩子選擇玩具開始，讓他們能自由創造與想像。又比如訓練學生堅守意志，形成他行為的習慣性，以便對學生新的、且不同於習慣的行為產生警示作用（Stoy, 1878, p. 96）。另外，文化也具有深化、強化並堅定學習者意志的力量，它同樣也可以形塑學生的生活秩序（Lebensordnung），成為其客觀性格中的行為規範（Stoy, 1878, p. 97）。至於並行的引導方法，主要是相對應於學生既有的、自然的興趣與意志（Stoy, 1878, pp. 99–100），也就是要喚起已經存在學生中的道德意志。

為了使引導能更有效達成陶冶或喚起學生道德意志的目的，Stoy也提出了輔助的方法，亦即監察（Polizei）。它主要在對於學生不守秩序、干擾及不受教的行為，透過規定、監視、威嚇、處罰等直接壓制的力量，使學生擾亂性的與時機不對的欲望與活動不會出現。

所以依照Stoy，並行的引導方法要喚起學生既有的道德意識，而生成的引導方法要建構學生的道德規範。而當學生行為不穩定或有干擾引導活動進行時，則以監察壓制這些行為。這顯示了在引導的階段，是以陶冶學生道德意識與行為為主要目的。所以Stoy的引導及監督，實際上相對應Herbart的訓育（Zucht）及管理（Regierung），都以道德實踐為直接的教育目的與關照點。

故綜合來看，Stoy將方法論分為教學論及引導學。在教學論中，除了以傳遞知識與激發學生認知興趣為主外，還要引發他道德實踐的興趣。而在引導學上，則以培養學生道德行動為主要目的。故引導是透過直接的方式，而教學則是間接的途徑實現德育目的。所以在教育目的之脈絡下，釐清了Stoy為何提出引導能產生直接的影響力，教學則為間接性質教育方式的論點。

而就Stoy教育學說整體來看，以培養道德實踐能力為教育目的，但最重要的是要培養道德實踐的興趣，亦即要透過教育性教學的原則，達到陶冶學生道德實踐興趣。就這而言，對於台灣今日所重視的品格教育，有所啟發。因為教育的過程中，學生表現出符合教師所要求的行為，如果只是出於被迫或是制約使然，則這類行為只能算是對的行為，還不能稱為是善的或有價值意味的行為。而只有當受教者有實踐道德的意願或興趣，才能使道德要求逐漸內化到他的人格當中，並形塑出他的道德性格。而Stoy的教育學系統性地呈現了德育教學的理論依據與實際措施，可以作為台灣推動品格教

育時的參考根據。

其次，由於Stoy重視德育目的及教法，但要以那些內容作為學習題材，Stoy也如同Herbart一般只具有原則性的提示，缺少明確的陳述與討論。這是Stoy與Ziller在教育論述上的不同點之一，但也呈現了Stoy的教育學在教育題材上的不足之處。

肆、結論

上述的論述中顯示，可以由Herbart的學說本身，證明Stoy被視為Herbart主義者的理由。首先，就教育的基本預設，即可塑性概念而言，Herbart明確指出了它是教育學中的本有概念，也就是教育理論與實務的可能性條件。Stoy雖未明確標示出這項預設，但由他的教育論述，可以看出同樣建立在學習者具有可塑性的概念上。

其次，就教育目的而言，Herbart主張以德育為最高的教育目的，亦即要陶冶學生道德實踐的興趣，形成其「道德性格的力量」。Stoy也接受了以道德實踐為教育目的的觀點，雖然同時加入了以宗教面向，但就其整體學說來看，仍以德行培養為主，並將道德教育的依據，回歸到Herbart所提出的理念學說，明確顯示了Stoy的道德教育與Herbart倫理學的相關性。

最後在教育方法上，Herbart提出了管理、教育性教學以及訓育作為達成教育目的的教學方法。管理與訓育與德行的培養有直接的關係，而教育性教學除了開展學生認知視野上的興趣，也著重在陶養學生道德興趣的面向。至於Stoy則將教育方法區分為教學、引導及監察。後二者對於學生道德行動之養成有直接影響，同時Stoy對於監察與引導的觀點，分別與Herbart的管理與訓育，在約束或陶冶學生德行上，扮演相似的功能。至於教學，雖然Stoy在1855年討論了教育性教學的特質，強調它應具有激發學生在認知與道德實踐的興趣，但在後來的作品中，則認為教學對於實踐道德興趣的培養，只有間接的影響力。所以Stoy區隔了教育方法在實踐教育目的上的直接與間接性。這是他與Herbart在教學方法上的不同。雖然如此，Stoy仍遵循了Herbart強調透過教法，激發學生產生認知與實踐興趣的基本原則。

所以綜合來看，Herbart提出的可塑性，德育作為教育目的，管理、教育性教學與訓育作為教育方法，三者形成他教育學說的系統性。而由Stoy的著作中，也可以發現學習者的可塑性，以道德價值與行為規範為內容的目的論，以及以監察、教學、引

導的方法論，三者之間同樣也形成有關聯性的論述整體。同時也由Stoy的這項整體中，發現承襲Herbart教育觀點之處。所以由這些相關性，證明Stoy是個Herbart主義者。

參考文獻

- 朱啟華（2007）。論J. F. Herbart德育理論作為融入式教學道德教育在教學上的依據。
教育研究集刊，53（3），37-66。
- Allihn, F. H. Th. (1861). Über das Leben und die Schriften J. F. Herbarts, nebst einer Zusammenstellung der Literatur seiner Schule. *Zeitschrift für exakte Philosophie*, 1, 44-99.
- Bliedner, A. (1908). Karl Volkmar Stoy. In W. Rein (eds.). *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Band VIII* (pp. 909-937). Langensalza, Germany: Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
- Caselmann, C. (1962). *Der unsystematische Herbart*. Heidelberg, Germany: Quelle & Meyer.
- Coriand, R. (1998). Karl Volkmar Stoy- ein Herbartianer? In R. Coriand & M. Winkler (eds.). *Der Herbartianismus- die vergessene Wissenschaftsgeschichte* (pp. 15-30). Weinheim, Germany: Deutscher Studien Verlag.
- Coriand, R. (1999). *Das Schrifttum Karl Volkmar Stloys*. Weinheim, Germany: Deutscher Studien Verlag.
- Coriand, R. (2000). *Karl Volkmar Stoy und die Idee der Pädagogischen Bildung*. Rotraud, Germany: Ergon.
- Geissler, E. E. (1991). Herbart Heute. In E. E. Geissler (eds.). *Johann Friedrich Herbart* (pp. 7-23). Bonn, Germany: Hans Martin- Schleyer Stiftung.
- Heinze, C. (2003). “Man kann eine und große Aufgabe der Erziehung in den Begriff der Moralität fassen” . Johann Friedrich Herbart- Leben und Werk. In E. Matthes & C. Heinze (eds.). *Johann Friedrich Herbart: Umriss pädagogischer*

Vorlesungen— (pp. 108–123). Darmstadt, Germany: Wissenschaftliche Buchsellschaft.

Herbart, J. F. (1804/1989). Üben die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In K. Kehrbach & O. Flügel (eds.). *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. Band 1* (pp. 259–274). Aalen, Germany: Scientia Verlag.

Herbart J. F. (1806/1989). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In K. Kehrbach & O. Flügel (eds.). *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. Band 2* (pp. 1–139). Aalen, Germany: Scientia Verlag.

Herbart, J. F. (1808/1989). Allgemeine praktische Philosophie. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.). *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. Band 2* (pp. 329–458). Aalen, Germany: Scientia Verlag.

Herbart, J. F. (1835/1989). Umriss pädagogischer Vorlesungen. In K. Kehrbach & O. Flügel (eds.). *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. Band 10* (pp. 65–135). Aalen, Germany: Scientia Verlag.

Herbart, J. F. (1841/1989). Umriss der pädagogischen Vorlesungen. In K. Kehrbach & O. Flügel (eds.). *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. Band 10* (pp. 136–196). Aalen, Germany: Scientia Verlag.

Jacobs, F. (1993). Von Herbart zum Herbartianismus. *Eine religionspädagogische Wende*. Bochum, Germany: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

Meier, H. (1940). *Die Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*. Leipzig, Germany: Felix Meiner Verlag.

Prange, K. (2009). *Schlüsselwerke der Pädagogik. Band 2: Von Fröbel bis Luhmann*. Stuttgart, Germany: Kohlhammer.

Sallwürk, E. von. (1885). Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbart's. Langensalza, Germany: Verlag Hermann Beyer & Söhne.

Schwenk, B. (1963). *Das Herbartsverständnis der Herbartianer*. Weinheim, Germany: Beltz Verlag.

Stoy, K. V. (1855). *Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen*. Leipzig, Germany: Verlag Wilhelm Engelmann.

Stoy, K. V. (1878). *Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*. Leipzig, Germany: Wilhelm Engelmann.

Zirfas, J. (2004). *Pädagogik und Anthropologie*. Stuttgart, Germany: Kohlhammer Verlag.

