

# 盧梭、康德、洪保德 教育思想中能力開展的概念

朱啓華

## 【摘要】

本文主要在論述能力開展的教育學說所具有的時代性。首先藉由對盧梭、康德及洪保德教育人類學觀點的論述，以說明三者彼此間的關聯性，及其對能力開展的教育學說所產生的影響。其次則透過對現代社會所重視的終生學習之探討，彰顯其時代意義。

---

關鍵字：盧梭、康德、洪保德、鮑爾生、施普朗格、愛彌兒、形式的教育、啓蒙、不成熟、新人文主義、能力、人的理念、基礎學校、學校教學

## 一、開題形成

以教育作為人能力的開展，最常令人與之產生聯想的即是所謂的「形式的教育」(formale Bildung；或通稱的形式訓練說)。它給人的印象大致上是想藉由古典學科的學習，擴展人內在能力。換言之，學習內容不必然要與學習者當前的生活環境相連結。故招致的批評是：人的學習能力轉移有限，學習內容彼此間固然有關連，但不表示彼此間有可轉移的相似性。依此，這類教育主張所得到的常是較負面的評價。有別於此，本文則試圖由歷史的角度出發，對盧梭、康德及洪保德的教育人類學觀點個別加以探討，另一方面則就三者間的關連性，證明能力開展在教育中的重要性。最後則經由這項觀點，反省在資訊爆炸的社會中，尤其在所謂終身學習的理念中，教育作為人能力開展觀點的合時代性(Zeitgemäßheit)。

## 二、歷史發展

### (一)盧梭(Rousseau, Jean-Jacques; 1712-1778)

若就仍重視階級觀念與制度的十七、十八世紀來看，較早在當時拋棄掉階級觀念而直接論及人教育的，當推盧梭在一七六二年完成的《愛彌兒》(Emil)。在此書第一卷「基本想法，教育的方式」中提到：所有事物，當它由造物者手中產生的時候，都是好的；所有的事物都在人的手中變壞。人強迫一塊土地生產在另一塊土地上才會產生的農作物，強迫一棵樹結出另一棵樹才會生長的果實。人摻雜且變換氣候、生活環境及四季。他折磨他的狗、馬、奴隸至殘廢。他扭曲了所有的事物。他喜愛畸形及奇怪的事物。他不要擁有自然所創造的東西，甚至連人本身」(Rousseau, 1995: 9)。這種對當時社會風氣的批評，實際上是要求對傳統與價值標準重新評價。德國教育史學者鮑爾生(Paulsen, Friederich, 1846-1908)即認為：《愛彌兒》透露了人們受了超自然或反自然的宗教，以及虛假文化與教育的影響，而偏離了自然。就前者而言，基督宗教的原罪觀束縛了人的自然，因為它要求對自然加以拔除，透過當時的教育更使自然殘缺不全；後者則是對當時的上、下層階級腐化的現象加以控訴，指出社會上所追求的並不是使自然或人本性得以開展，而是使自己顯示奇特或尊貴的事物(Paulsen, 1921: 42)。在此背景下，為使受教者不受到不良環境影響，盧梭主張的教育活動便是在與社會隔離的

狀態下進行的。

然而，人如何解決「自然」與「社會」之間緊張的關係？對此，盧梭是先透過個別教育的方式為出發點。他認為：「自然、人們或東西能教導我們，自然發展我們的才能與能力；人們教導我們這些能力的使用；透過對東西的使用及直觀所得到的經驗也能產生教導作用」，「教育的目的，即是自然的目的」（Rousseau, 1995：10-11）。什麼是自然？「自然，如人們所說的，不過是習慣。……不是有些人們只有在壓力下才能接受，但卻絕不會扼殺自然的習慣嗎？比如人們阻礙一棵植物向上生長。當人們再給它自由時，它雖保持彎曲的樣子，但生長的驅力仍在。要是人們再讓它再生長，它會再直立起來。在同樣關係下，人們保留了或許與我們自然一點也不相應的習慣。一旦關係改變，壓力消除，自然就會再回來。……為了避免混亂，人們必須將自然的觀念局限在合乎自然的習慣上」（S.11）。由這段引文可看出，盧梭主張的是一種讓對象如同植物般自然生長的教育方式。但所謂順乎「自然」的教育方式，並不排斥對社會上各種知識的接受。他認為接受知識最佳的年齡是12或13歲，因為這階段的少年「其能力比其欲求發展的快」（S.156）。這指的是，這時期少年具有很大的可塑性。但是「如何利用這些現在過剩，未來將會缺乏的能力呢？人們試著將它運用到某些在需求狀態下，對他有用的東西上。……所以這是工作、教學及學習的時候。人們看到，我並不是任意作這項決定的，而是自然本身所導引出的」（S.157）。依此，在不受不良社會環境影響下，依自然所教育出的個體，是個健全的主體；在這種前提下所建立的社會，才是合乎自然的社會，也是矯正當時社會上虛假文化的方法。

「自然」在此就成了盧梭新的信仰對象，也是其用來打倒階級社會，以發展個人的有效方法。他認為，「在自然次序中，所有人都是平等的；其共同的召喚是：成爲一個人。誰要能從這點上很好地被教育，就更能了解每項與它有關連的職業，不論我的學生成爲軍人、教士或律師，對我來說都是一樣的。在父母職業選擇之前，自然就設定了他是個人。生命是一項我要交給他的職業。我認爲，當他接受完我的教育後，既非律師，又非軍人，更不是教士，而明顯地只是個人。所有一個人所必須具有的，他將如同其他人一般地都具有」（S.14）。開發一個人的能力，使他成爲一個人的訴求，如施普朗格（Spranger, Eduard, 1882-1963）所言：「一股清新的人類理想之氣息輕掠過盧梭的學說，盧梭學說讓文化整體回溯到個體創造性的能力上。他在國家、宗教、道德及科學的觀點都追溯到這個源頭上。人的存在不再只被視爲是工具。雖然盧梭並未發現康德對於人作爲目的所陳述的內容，但盧梭已經

把人的觀念當作具有引爆性的觀念，丟進歐洲的世界中」（Spranger, 1965：2）。換言之，盧梭以人生來都平等的觀念，批評當時將人工具化的社會。但盧梭的觀點，如何點燃康德對人整體的論點？

## (二) 康德 (Kant, Immanuel, 1724-1804)

康德對於人類能力的信任，明顯地表達在其對於「啓蒙」觀點的討論上，在一七八三年十二月號發行的「柏林月刊」（*Berlinische Monatsschrift*）中，刊登了一篇由柏林教區牧師車拿（Zöllner, Johann Friedrich, 1753-1804）反對採行非宗教儀式舉行婚禮（*Zivilehe*）的文章，以駁斥同一月刊在一七八三年九月號有匿名作者贊成採用非宗教儀式的婚禮。車拿極力維護教會這項特殊地位，並且反駁這項以啓蒙（*Aufklärung*）之名所提出的論點。車拿認為，「什麼是啓蒙？」這問題幾乎與「什麼是真理？」一樣重要，然而應當在人們進行啓蒙之前，妥善地加以回答，「然而我卻遍尋不著這個答案」（Bahr, 1974：3）。對此問題，這份刊物在同年的十二月即刊登康德的論文：對於「何謂啓蒙」的回答。在這文章中康德首先對啓蒙加以定義。他認為啓蒙是人們擺脫自己招致的不成熟。不成熟（*Unmündigkeit*）是指自己無法在缺乏別人指導下，使用自己知性（*Verstand*；即指理性）的能力。自我招致（*selbstverschuldet*）指的是上述不成熟的原因，不在於缺乏知性，而在於缺乏決心與勇氣（S.9）。因此對一個能力俱足的行動主體，康德便鼓勵他使用自己的能力，不再依附外在的引導。但人類啓蒙如何可能？人如何開展這些能力？

康德論證的方式可由其在一七八一年發表的「純粹理性批判」及一七八五年「道德形上學之基礎」看出。在前者，康德試圖論證「知識如何可能？」或者精確地說，數學及物理學具有普遍性與必然性的條件為何。他認為，人們掌握到的雖只是經驗對象，在這些對象變動不居的同時，卻又能建立具有普效性的知識，比如數學「 $2+2=4$ 」。這樣的可能性只能來自於認知主體本身的能力。人們首先由感官而經驗到對象的表象，且在時間、空間的直觀形式中，將這些具體的對象透過所謂的圖式（*Schema*）轉換成抽象的觀念。這些觀念再經知性的範疇化後即形成知識。理性的功用即是將這些結果運用到未來再接觸的經驗對象上。但當認知理性運用到超越人感官經驗的層面時，即超越了人認知所能掌握的範圍。故認知理性的運用有其界限。但對康德而言，人的特點，或者人作為一個人應有的尊嚴，是顯示在其道德實踐的面向上。一個博學多聞的人，若為非作歹，造成的禍害，可能比一個無知識的人要嚴重，換言之，人的尊嚴與地位，應當是由人作為道德主體的方式上加以

確立的。這即是康德所謂的「實踐理性優位」。他在對此加以論證時首先指出，當我們作出一項不道德的行為時，如說謊，可以看到這項行為因為會對人造成傷害而不被他人所接受。因此一項善行，在其形式的面向上，必須是普遍為人所接受的。而當行動者就行動本身可普遍化的面向上進行考量時，實即以他人作為決定行動的目的。換言之，人即是目的自身。這不是說，人不能成為達成個人目的的工具，因為在分工的社會中，無法避免地人會成為達成彼此目的之工具。而是指，人自身應當被當成決定一項行動的目的，而不僅只是工具。此即是道德的實質原則。當行動者就這二項原則加以考量時，即會發現，道德行動的產生來自於自己的理性能力。人只要擺脫自身感官經驗的誘惑，如趨樂避苦原則，就能使理性能力彰顯，成就德行。每個人既是有理性的主體，因此每個人都應當如自己一般被尊重。而這也凸顯出，人的尊嚴在於其所具有的理性能力。依此，當人在認知與道德面上均能由自己的理性作用而認識對象及成就德行，顯示人有自為主宰的能力，因此人也就不需要在其有自律可能性時，仍屈從於外在權威，如宗教或國家的勢力之下。康德對於啓蒙的主張，即揭示了人們應當具有運用理性，並對抗權威的可能性。在此，我們看到盧梭主張的「自然」如何被康德以「理性」的觀念取代並加以證成。但理性能力的成熟並不是在一個特定的時間點上展現，而是由他律到自律的發展過程。這即顯示教育的重要性。

但應當以何種教育方式，開展人自為主宰，或自律的可能性？康德在一七九七年《道德形上學》及一八三〇年《論教育》這二部作品中即對教育方法有所論述。這些方法包括了演講及發問。演講適用於一般聽眾，發問則是在教育情境中。在《論教育》一書中，康德將發問的方法區分為對話及教義問答法（Catechetical Method）。「在對於理性的陶冶中，我們必須依循蘇格拉底的方法進行。蘇格拉底——自稱是傾聽知識的接生婆——在對話中提供了他的例子。這些例子柏拉圖已經為我們保存。對成年人而言，對話的方式顯示：觀念可能從他們的理性中引發出來。對兒童而言，許多方面他不須應用理性。他們不允許去爭論任何東西，不須知道任何與他們有關的教育原則。但當道德義務的問題產生時，當使其了解這些原則。但整體而言，應當引出他們建立在理性上的觀念，而非將這些觀念加在其心靈之上。如此，蘇格拉底的方法應當形成教義問答法的規則」（Kant, 1960：81）。由此看出，對於成人與兒童的教法雖有不同，但仍以啓發或引導人自行反省為主要教法。至於在認知教育上，康德認為「我們知道的，與我們記憶中所擁有的一樣多」（Kant, 1977：732）。故特別重視如何訓練及強化記憶力。這種重視引發或

能力訓練的態度，與其對人的預設是有一貫性的。所以當他認為「教育是一種技術」（Kunst），它的運用必須透過許多世代（Generation）才能完善。當每個世代都已經具有前人所遺留的知識，才能成就具有如下特質的教育：把人所有天賦的才能均衡並合乎目的的開展，且將人類導向既定的歸宿上」（S.702）。也就更顯露其一貫的立場。

綜合本段論述，可看出盧梭與康德間的關連性。盧梭肯定，人與生俱有的「自然」使得每個人都有平等的存在地位。康德則將「自然」以「理性」加以取代，並特別透過實踐理性的面向加以證成。鮑爾生認為，康德是第一個將盧梭思想帶入德意志民族的人。康德所學到的，是對人類事物進行正確的評價。人的價值不在於他知道些什麼，不在於他會什麼，比如不在於能達成人類全體幸福；而在於他是什麼。人不允許將其他人當作達成國家、社會、教會目的之手段。而只能將他自身視為即是目的之存有者（Paulsen, 1921：194）。但由於康德主要焦點在哲學問題上，故忽略了教材問題，而集中在探討如何引導人能力發展的教法上。教育在他的學說中，因而只是一項技術。

基於此，以下將就洪保德的觀點加以論述，以顯示主張教育作為學習者能力開展的學者，透過那些教材以開顯學習者本身的能力。

### （三）洪保德（Humboldt, Wilhelm von; 1767-1835）

洪保德所處的是歷史學者們所稱的「新人文主義」（Neuhumanismus）時期。對照於十五、十六世紀以學習拉丁文為主的「人文主義」，十七、十八世紀德語區的新人文主義者則大力鼓吹學習古希臘文。洪保德雖然接受這觀點，但他卻進一步擴及到語言哲學的面向，對許多不同語言及語言本身的結構加以討論。這又與其對人的觀點有何關連？

洪保德對人的觀點是以「能力」（kraft）作為出發點。他認為人的各種行動，如藝術創造、德行、以及認知活動，均是「能力」的表現。換言之，「能力」是人最根本的元素，「能力」的外在化，比如上述各項活動，即是「人格」（Charakter）的顯現。洪保德在其「人之教育理論」（Theorei der Bildung des Menschen）一文中，即指出當時的教育活動忽略了對人能力加以開展的缺失。他批評當時的數學家、自然科學家、藝術家、甚至哲學家本身通常對本身所鑽研的知識本質並未了解，同時也忽略了其完整性，以致於知識本身顯得破碎且無法發生效用，同時人的能力也無法發展（Humboldt, 1980：234f.）。依此之故，知識或對象世界，應當具有開展人內在能力，使其外在化而形成其人格的功用。他認為人雖然不斷地經驗到外在對象，但人

並不因此而迷失在對象中，而與自身產生疏離；其所學的內容，又回到人自身，且使學習者本身的知識豐富，進而刺激其能力，使其不斷擴展（S.237）。透過這種人與外在世界不斷交互影響的過程，人的能力就會被開展出來。這表現在他能將同一對象，由認知、想像力或其他不同面向上加以掌握。但外在對象對個體而言，並不只在於對它全面地認知，而更是透過上述的互動過程，強化並開展內在潛藏的能力（ebd.）。因此，教育的重點不只在於知識的取得，更在於知識對人內在能力的開展作用上。經由此，認知主體才能掌握並認知變化且雜多的對象。故理想的教育方式是，研究各門知識者一方面將注意到知識內容是否關連到研究者自身能力提升與人格淨化，另一方面他們提供給學習者的不只是供使用的知識或工具，不只是提升人的某些能力，而更要提供人對世界及對自己新的觀點，同時藉此重新認識自己，進而達成全面的教育，而這也是人所追尋的方向（S.238f.）。

故簡單來說，教育的主要目的不在於知識傳授或知識本身，而是透過知識，全面開展人的能力。經由此，人才能自主地掌握外在對象。這種整全及獨立的個體，即是洪保德所追求的「人的理念」（Menschheitsidee）。但問題在於，如何達成此目標？

洪保德認為透過語言，尤其是古希臘文的學習，是達成此目的最佳方法之一。但此根據何在？對此可就二個面向來看語言。就其形式面向而言，語言本身是共通的（allgemein），亦即它表達了人思想的內容，透過它，人們彼此間得以溝通。就個體來看，當個體用語言表達一項內容時，這內容對他人而言，是一項共同的陳述，因為主詞即使被省略，人們還是可以理解其意義。但對個體而言，卻是其精神活動的創造物，對其具有特殊意義。故對個體而言，語言的學習與表達使他接受了共通性，同時又創造語言的特殊性。經由此使得個體彼此間具有共通性，同時卻又顯露自身的特殊性。就實質而言，亦即就古希臘文而言，古希臘文表達的內容，是希臘民族能力全面發展的成果，它表達了希臘民族的世界觀。洪保德及當時的新人文主義者也認為，作為歷史上原初民族的希臘人，能夠將「人」以純淨的方式加以實現（Blankerzt, 1992：104）。因此語言是一個民族其精神的展現。學習古希臘文意謂著透過學習的程序，使學習者的能力能如同古希臘人一般得以全面地受到陶冶。故綜合而言，語言是開展人能力的重要途徑。但對洪保德而言，卻不是唯一的。在他一七九七年發表的「論人類精神」（über den Geist der Menschheit）中提到在傑出的詩人、藝術家、哲學家及自然科學家身上，同樣也會產生陶冶及激發個人能力的效果。類似的看法也顯示在洪保德與席勒

(Schiller, Friedrich; 1759-1805) 對古文化與古希臘文的看法上。席勒提到若透過對於古希臘羅馬文化的依附，而建立了對人類新整體性的看法時，則人們就不再須要學古希臘文了。洪保德稱此為「具有創意的觀念」(genievolle Idee)。(ebd.)

綜合所論，不論是古希臘文或人類典型，均是開發人能力的方法。而只有在這種條件下所形成的，才是不受國家、信仰及社會職業地位約束且具有自主性的個體。(ebd.) 這些抽象的原理，洪保德是如何將之落實的？

洪保德在一八〇九至一八一〇年擔任普魯士「文化及公共教學部門」(Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts) 首長，此單位雖如今日的教育部，但在當時只是普魯士內政部 (Innenministerium) 下屬的一個機構 (Spranger, 1965: 82)。在此期間所發表的「科尼斯堡及立陶宛學校計畫」(Der königsberger und der litauische Schulplan) (1810)，即顯示其欲將自己的教育觀點付諸實際的努力。依其構想，整體的教育制度區分為「基礎學校」(Elementarschule)，其後的「文法學校」(gelehrte Schule)，大學。當時則有人主張在基礎學校與文法學校間設立「中間學校」(Mittelschule) 或「實科學校」(Realschule)，一方面具有銜接作用，一方面則使不想就讀文法學校的學生，可在中間學校學到謀生的技能。洪保德反對這項觀點，認為它明顯地擾斷了教學上必然的統一性，且將教學的整體性任意分割 (Humboldt, 1996: 168f.)。針對這問題，他規劃的教學過程即分為：基礎教學 (Elementarunterricht)、學校教學 (Schulunterricht) 及大學教學，分別對應於基礎學校、文法學校及大學。但基礎教學中，學童的任務在於傾聽並證明一項觀點，牢記再加以固定地運用。教學內容與語言、數字及數量有關。而當內容涉及實物、比如地理、歷史、自然史時，一方面是為了使在教學過程中應當發展出的能力，有練習的機會；另一方面則是顧及在基礎學校結束後不繼續升學的學童。但這已經超出基礎教學之範圍 (S.169)，學校教學則以能力訓練及獲得知識為重點。教學內容則區分為語言學、歷史及數學。但這些知識的掌握並非是主要的，而是自學能力之養成。故洪保德認為，判斷學童是否能力俱足，在於當他由別人那學到足夠多的知識，進而能為自己學習時，就是成熟的個體 (S.169f.)。依此對學習者而言，大學就轉變成學生自己進行研究，教授從旁指導及予以支持的場所。在這種整體構想下，洪保德批評中間學校在教材選擇上，常將拉丁文與希臘文，或其中一科刪掉，而把許多在文法學校中視為次要的，如現代語言、技術、統計、史地及物理等納入課程中 (S.172)。如此將把學校教學的主要目的——



發展學生能力，與為未來實際生活作準備而學習的知識，二者混在一起。換言之，對洪保德而言，理想的學習次序是先開發學生能力，讓他全面且均衡發展後，再接受專業知識。即使學童對這些古典語言課程不感興趣，想學習實用或與職業有關的課程，亦可進入當時的特別學校（specielle Schule）學習技術、手工等（S.175）。這即否定了中間學校設置的必要性。洪保德同時揭示其學校教學原則為：能力之練習要在各類型學校中完全地且無遺露地優先進行。然而所有只具有少部分上述功能或只培養太單一能力的知識，即使它們再必要，也要從學校教學中排除，而將生活留給特別學校處理（S.172）。故綜合其對學校教育的主張，是以古典語言為優先，以陶冶個人能力；而與實際生活具關連性的，如自然科學或職業訓練為次要。同時也由於重視文法學校，忽略所謂「特別學校」的地位，造成二者間的對立。這當然與其主張的，教育目的在於對人能力全面開展有關。但實際上，為達成此目的，並不必然得透過古典語言的學習。洪保德太重視古典語言的學習，造成了學習內容與生活脫節，這是其教育觀點中的問題，但其所主張的以能力開展作為教育目的，仍具有重要性。理由將在結論中加以陳述。

### 三、結論與反省

盧梭、康德及洪保德三人的教育論點，均是以學習者能力的發展作為出發點。康德就此進一步加以論證，而在教育觀點上主張啟發式教學，以引發學生理性能力之開展。洪保德則提出對學習教材的主張，以落實其理論。但這類主張能力開展的教育學說，如何在現今資訊累積如此快速的社會中顯示其重要性？或精確地說，現代社會由於科技進步快速，人類學習的步調為了跟上資訊產生的速度，而在六〇年代提出「終身學習」的觀念。在此情況下，吾人如何看待以能力開展為目的之教育學說？它是否在現代社會強調資訊取得要多、要快、要新的情況下，顯得過時？因為在終身學習的觀點下，盧梭主張兒童到12歲才開始學習，似乎太遲；終身學習更在根本上質疑康德「啟蒙」的觀點，因為人需要不斷學習，這指的是，即使人勇於運用理性，若缺乏充分的知識，而造成對事物錯誤的判斷，亦將影響到人對理性運用的勇氣，換言之，導致人無法啟蒙的，不純然是人自己招致的不成熟，更在於知識匱乏所導致。就洪保德而言，其所主張古代語言的學習，則顯得誇大了語言的功能，輕視了實用科學，如技術、物理等對人類社會發展的貢獻。這些以終身學習為出發點產生的批評，更應對能力開展的教育學說檢討其是否仍具有

重要性。

在此則試圖由終身教育的趨勢之一，即機構化的角度（陳惠邦，民86：125-129），加以思考。機構化在此指的是政府透過立法或類似學校教育的方式，推動終身教育。但如前所提，終身教育是為因應資訊累積快速的現代化社會而產生。機構化，尤其是學校化的結果，將是把資訊簡化，以方便教材編寫及教師講授；學習者甚至認為教室中所傳遞的內容才是重要的，而遺忘了學習是無所不在的。特別是當個體在日常生活中發現問題，並加以解決時，就是一種學習。因此，終身教育機構化的危機在八〇年代的德國教育學者就已加以批評（pp.130-132）。為了避免造成知識簡化及學習者過於依賴教學內容的情況發生，學習內容應當要回歸到主體的生活世界中。這指的是在教學過程中應當使教學內容與其生活中既有的知識，以及有待解決的問題有所關連。對此康德所主張的對話方式即能加以運用。因為透過這種教師藉著問題引導的對話方式，把學習者先前既有的知識與現今所面對的問題加以連結，使他了解問題所在，進而利用既有知識或新掌握的訊息解決問題。換言之，透過對話以導引學習者進行思考，而發展出自己解決問題的能力。洪保德在其「科尼斯堡學校計畫」中也提到，在「學校教學」中學童一方面要學習，另一方面也要學習如何去學習（Lernen des Lernens）（Humboldt, 1996, S.170）。這原則不只適用於200年前的學童，也適用於今日重視終身學習的社會。因為只有在以學習者能力開展為前提所產生的學習活動，才能避免使此活動化約為純是資訊的累積。當學習者具有這種運用知識，以處理自己所面對問題的能力時，就是個獨立自主的個體。若由此看待終身教育，其最理想的目的，並不是處處都是以終身教育為名的推廣班或課程，或者是每個人都累積很多資訊；而應是社會中的成員都應具有如何在資訊累積如此快速的社會中，運用並吸收知識，以發展自我解決問題的能力。

依此可看出，能力開展的教育學說，所提出的教育目的：透過知識的陶冶，使學習者成為一個獨立自主的主體；與其達成此目的所應用的啟發式教法：引導學習者對問題思考，以激發其運用自己所具有的知識或掌握新知的能力，在現今資訊爆炸的社會中，更能顯現其重要性及合乎時宜。

## 參考書目

- 陳惠邦（民86）。德國的職業教育與職業繼續教育。台北：師大書苑。
- Bahr, Ehrhard (Hrsg.) (1974). *Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen*. Stuttgart.
- Blankertz, Herwig (1992). *Die Geschichte der Pädagogik*. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- Humboldt, Wilhelm von (1980). *Werke in Fünf Bände*. B.4. Darmstadt.
- Humboldt, Wilhelm von (1996). *Werke in Fünf Bänder*. B.1. Darmstadt.
- Kant, Immanuel (1960). *Education*. übersetzt von Annette Churton, The University of Michigan Press.
- Kant, Immanuel (1977). *Werkausgabe Band XII*. suhrkamp Frankfurt.
- Paulsen, Friedrich (1921). *Geschichte des gelehrten Unterrichts*. Berlin.
- Rousseau, J.-J. (1995). *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn.
- Spranger, Eduard (1965). *Wilhelm von Humboldt. Und die Reform des Bildungswesens*. Tübingen.

教育研究集刊 1999 · 7 · 43輯

---

# The Ideas of Human Competence Development in the Educational Thought of Rousseau, Kant, and Humboldt

*Chi-Hua Chu*

## Abstract

This paper explores the significance of educational doctrines of human competence development. I first discuss the ideas of human being proposed by Rousseau, Kant, and Humboldt, and indicate their influence on the educational doctrines of competence development. Then, through the discussion of lifelong education currently being promoted, I indicate the significance of the doctrines of human competence development.

---

**Keywords:** Rousseau, J.J.; Kant, Immanuel; Humboldt, Wilhelm von; Paulsen, Friedrich; Spranger, Eduard; Emil; formale Bildung; Aufklärung; Unmündigkeit; Neuhumanismus; kraft; Menschheitsidee; Elementarschule; Schulunterricht.