

教育研究集刊

第五十三輯第三期 2007年9月 頁37-66

論J. F. Herbart德育理論做為融入式 道德教育在教學上的依據

朱啟華

摘 要

臺灣在九年一貫課程改革之後，取消單一設科，改以融入式的方式進行道德教育。面對這種轉變，本文試圖由J. F. Herbart (1776-1841) 德育理論中的管理 (Regierung)、教育性教學 (erziehender Unterricht) 以及訓育 (Zucht) 著手，試圖指出，透過管理可以形成學生守秩序的習慣，由教育性教學可以喚起學生關注道德議題的興趣，而訓育則能將這種興趣，進一步轉化為學生實踐道德的意志。所以藉由管理、教育性教學及訓育三者的連結，可以為融入式道德教育，提供在教學上的依據。

關鍵詞：管理、教育性教學、訓育

朱啟華，國立中正大學教育學研究所助理教授

電子郵件為：educhc@ccu.edu.tw

投稿日期：2007年3月29日；修正日期：2007年5月11日；採用日期：2007年7月7日

J. F. Herbart's Moral Education Theory as the Basis for an Inclusive Moral Education

Chi-Hua Chu

Abstract

After the Grade 1-9 Curriculum Reform in Taiwan, moral education is no longer taught as a single subject in schools. What is currently practiced is a form of “inclusive” moral education. In light of this change, the author investigates J. F. Herbart's (1776-1841) ideas on government, educational instruction, and discipline in an attempt to explore the implications of an inclusive moral education. Herbart's ideas on government may be used to help students form the habit of obeying rules; his ideas on educational instruction may be used to motivate students' interest in moral issues; his notion of discipline can help transform students' moral values into a strong will to moral action. Therefore, by integrating Herbart's ideas on government, educational instruction, and discipline, the author offers an instructional basis for an inclusive moral education in Taiwan.

Keywords: government, educational instruction, discipline

Chi-Hua Chu, Assistant Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

E-mail: eduhc@ccu.edu.tw

Manuscript received: Mar. 29, 2007; Modified: May 11, 2007; Accepted: July 7, 2007

壹、問題背景

臺灣在推動九年一貫課程中，打破過去國中以歷史、地理及公民分科教學的界限，加以統整，統稱為社會學習領域。《社會科學學習領域課程綱要中》，指出推動的理由：「個人不能離群索居，教育則是協助個人發展潛能、實現自我、適應環境並進而改善環境的一種社會化歷程。因此，社會學習領域之學習乃是國民教育階段不可或缺的學習領域」（無作者，2004）。

這種統整式的課程，將過去擔負道德教育的「公民與道德」，統整在社會領域中，做為融入式道德教育。因此，九年一貫統整課程，也被批評為「缺德」的課程（簡成熙，2006）。

但教育部又試圖在學校中推動道德教育，藉此改善社會風氣。所以教育部在2004年12月16日公布「品德教育促進方案」。該方案預定由2004年開始，以5年的時間，推動學校本位課程的品德教育，並鼓勵中小學參與「品德本位校園文化營造」，希望學校結合社區、家長的力量，促進學生道德品格發展，以提升全民的道德涵養（教育部，2004）。故道德教育在當前的教育政策中，仍有其重要性。

由上可知道德教育的重要性，但在缺少專門的德育課程時，教師如何在一般教學中融入道德教育？九年一貫課程中，教師可藉由不同領域，如語言、自然科學等，衍生出可能的道德意義，進行融入式教學。亦即教師對道德與一般學科之間的關係，要更具敏感度。但教師如何在教導某些學習領域內容時，同時兼具開展學生道德判斷力，提升其實踐道德的可能性？又，對於年紀還小的學生，如何進行德育？換言之，融入式道德教育的問題在於：如何在學生年紀與能力還無法瞭解德行意義下，進行德育教學；而在他逐漸具有理性思考力時，轉變到能除了原課程教材的學習外，還能討論相關的道德議題，提升學生道德判斷力與興趣，並強化其道德行動意志，以便為實際教學工作者，提供一種融入式道德教育的教學依據。綜上所述，「如何將道德教育融入一般課程中」就成為本文主要的研究動機。

故作者試圖以J. F. Herbart的道德教育理論為依據，為融入式德育提供一種在

教學上的參考依據。「融入式道德教育」指的是在九年一貫課程的基礎上，將原課程做有關道德教育方面的延伸，以便將道德融入在原課程當中。因此，是在不影響原課程進行的原則下，進行道德教育，使學生除了能達成原課程的學習目標外，也能產生道德教育的功能。但由於七大領域內容龐雜，限於篇幅，無法一一討論。故本文焦點在於：如何利用Herbart的道德教育理論，推衍出一種適用在不同領域的融入式道德教育。基於此，本文偏重在教學層面的探討，以教學原則及目的為主要內容。這是因為德育目的指出教學的方向，而透過教學才能實現教育目的。因此這兩者就成了建構教學依據的核心。

以Herbart的學說做為討論主題，主要在於Herbart（1841/1989f: 69）提到，教育學科學化，應當要建立在實踐哲學及心理學上。前者衍生出教育目的，後者則是教學方法或原則。換言之，Herbart的教育學說，著重在教育目的與教學原則上的探討，並以此做為建構教育學系統的依據。因此，符合本文要為融入式德育提供教學依據的目的，此為把他的學說做為討論架構的原因。其次，或許會有人質疑，Herbart普通教育學探討的是一般的教育，而非專就道德教育。以他的學說架構直接運用在本文，似乎不恰當。但實際上，Herbart（1806/1989c; 1841/1989f）在相關著作中提到，教育的根本目的是培養德行。顯現Herbart所要建構的普通教育學體系，基本上就是具有道德意義的教育理論。這在以下的討論中會逐漸清晰。而這也更證明以Herbart學說提供融入式德育一項教學依據的合理性。

因此，本研究主要目的，是由Herbart德育目的與教學原則這二個面向著手，推衍出做為融入式德育的教學原則。進一步來說，也就是要以Herbart的管理、教育性教學¹及訓育²三項教育主張，以及分別要達成的目的：養成遵守秩序的習慣、興趣之多面性（Vielseitigkeit des Interesses）和道德性格的強度（Charakter-

¹ 由於Herbart在《普通教育學》（Allgemein Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet）（1806/1989c）一書中區別「教育」（Erziehung）與教學（Unterricht），前者重視陶冶道德興趣，後者強調知識傳遞。若把erziehender Unterricht譯為「教育」，就容易忽略Herbart對於教學的觀點。所以譯為「教育性的教學」或「教育性教學」，以兼顧Herbart所強調的教學與教育兼具的意義。

² 本文將Zucht譯為「訓育」，以便包含這名詞所指涉的行為教導與德行培養之意。

stärke der Sittlichkeit) , 做為建構依據。

為達成上述目的，本文將以概念分析的方式進行，釐清並詮釋Herbart的教育著作。而概念分析的方式，李奉儒（2004：88-91）引用J. F. Soltis的看法，分為：發生型（generic type）、區別型（differentiation type），以及條件型（conditions type）等三種。所謂區別型的模式主要是針對有些好像有很多適用個案的概念。也就是說概念X似有一個以上的定義，但區別的基礎或界限並不清楚，所以要先探討X的基本定義有哪些。而條件型的概念分析策略，則是對有兩個以上的X概念，它的分析情境是：不容易取得沒有爭議性的標準事例，且概念X隨條件而變。由於本文不採取這兩種分析策略，所以就不再加以探討。

本文採用的是發生型的分析方式。因為它優先要問的是概念X要具有哪些特色才是概念X？其步驟一是先選擇X的標準事例（standard case）及清楚的反例（counterexample）。步驟二是從標準事例中找出X的可能基本特徵。步驟三則是使用反例來驗證必要性和充分性，亦即找出的基本特定是否可以真正區分X和非X之不同（李奉儒，2004：88）。如果將這些分析原則應用在本文中並稍加修正，就是要由Herbart在著作當中，對於「管理」、「教育性的教學」與「訓育」等，所分別指涉的內容，做為標準事例。並且從中發現這三者可以對比的面向。接著再由這些陳述的內容中找出Herbart對這些概念的界定，亦即其基本特徵。最後，再由這三個概念應用在對於融入式德育的討論中，突顯這三個概念的界定，足以區別其差異。在透過上述這些分析的過程，並釐清了Herbart的教育性教學、訓育及管理後，就能將它們連結，提供融入式道德教育在教學上的一種參考依據³。

³ 本文雖然探討如何將Herbart的德育理論中的部分觀點，做為融入式道德教育的一種教學依據。但由於只是做原則上的探討，同時也受限於篇幅與主題，所以不一而就不同的學習領域中，如何進行融入式道德教學的方式與過程，詳細討論。而這也就是本文的研究限制。

貳、Herbart的道德教育理論

一、以德行培養做為教育主要目的

Herbart以德行（Moralität）做為教育目的之論述，呈現在〈論對於世界美的描述做為教育主要事務〉（Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung）一文中（Herbart, 1802/1989a: 151-258）。Herbart在1802年曾出版《Pestalozzi直觀ABC的理念》（Pestalozzies Idee eines ABC der Anschauung）一書，內容主要討論J. H. Pestalozzi（1746-1827）直觀教學法在教育上的重要性與意義。Herbart這篇文章，是這本書在1804年再版時，以附錄的方式所刊登。在這篇附錄當中，Herbart明確指出道德教育在教育活動中所具有的主導地位。Herbart（1804/1989b: 259）提到，「人們能將教育當中，唯一而且完全的任務，統攝在道德的概念中」。這指的是，德行培養是統整所有教育活動的原則。所有的教育活動，最終都要導向陶冶德行。

其次，Herbart在稍後的著作中，也表達相同立場。「教學最終目的雖然存在於德行這概念中，但為了達成這個最終目的，教學必須特別包含較近的目的。這個目的就是興趣的多面性」（Herbart, 1841/1989f: 142）。依此，教學的最終目的，仍是德行的陶冶與涵養。

故綜合來看，德行是Herbart教育學說當中，教學活動的根本目的。由於Herbart對於德行培養如此重視，所以如何透過教育，以達成這項教育中最根本的目的，也就成了Herbart探討的主題。而Herbart討論道德教育，是先由學習者行為習慣的養成著手，這主要是針對一些尚無法自我克制的學習者或兒童。而當學習者思考與決定能力具一定成熟度時，才進行教育性教學及訓育，是以，以下首先探討管理的目的及措施。

二、管理及其目的

（一）管理的目的

Herbart（1806/1989c: 18）指出，管理的目的有三：

首先是為了避免為小孩本身及他人在現在與未來，造成傷害；其次是為了避免由於不協調而帶來的傷害；最後則是為了避免他沒有完全願意參與社會，卻被迫參與的那類衝突。

這些目的，強調透過管理，可以避免對兒童個人、他人到社會造成傷害。然而，在教育情境中，教師如果都能適當地管理兒童，上述的問題都能避免。所以Herbart雖列舉上述三種目標，但討論的重點仍以對個別兒童的管理為主。

對Herbart而言，管理對個別兒童來說，是要克制他身上狂野的烈性（Ungestüm）。因為它呈現出來的，是「以不守秩序為原則、毀損成人的設施，並將兒童未來的人格置於多重危險當中」（Herbart, 1806/1989c: 18）。所以對治之道便是透過強制（Gewalt），禁止不適當的行為，或要求他做一些好的行為。

故Herbart（1806/1989c: 19）總結管理的目的，是「不需要在兒童的心靈中達成任何目的，管理只是要創造秩序。當中很快就顯示，管理對兒童心靈陶冶一點也不能不在意」。換言之，這時期雖然主要是透過管理，使兒童養成行為習慣，但對於兒童日後的教育，卻有其重要性。

（二）管理的措施

威嚇（Drohung）是常用的管理方式，但易於對本性頑固的學生毫無影響，也容易傷害個性軟弱的兒童。前者較少見，但對於後者，應當要對兒童施以監督（Aufsicht）（Herbart, 1806/1989c: 19）。它同樣也是導正學生不良行為，形成正確行為習慣的一種管教方式。

然而，監督者應避免不斷地且拘泥在細節上的監督，要認識到最後應當要拋棄掉這項管理方法。其次，過度監督會妨礙學童行為性格的發展。所以，受長期監督下的個體，將會是缺乏機警敏捷、創造力、堅決勇氣及自信行為的個人（Herbart, 1806/1989c: 19-20）。總結而言，監督做為一種管理的方式，有其侷限性存在。

另一種Herbart所提出的管理方式，是權威與愛。這兩者的作用主要是對兒童心靈產生幫助。因為就權威而言，主要是要消除一些兒童心中正在形成惡的意志。尤其是對一些具有活潑本性的兒童。他們善惡都會嘗試，所以如果他們在惡

的方向被制止，就易朝善的方向發展（Herbart, 1806/1989c: 20）。

而教師對學生的關愛，可以由兩種方式表達：由教師進入學生的感受當中，並且與之結合；或者以某些方式使兒童感受到教師的感覺（Herbart, 1806/1989c: 21）。而只有當這兩者結合，亦即教師能關愛學生，而學生也能體會教師的愛時，教師就能影響學生，而逐漸形成遵守秩序的習慣，達成管理目的。

最後，Herbart總結管理措施的原則。Herbart（1806/1989c: 114）認為在管理學生時，應當抱持著「冷靜、簡潔，不帶有情感成份，而且事情過後，好像把所有發生的事都忘了」的特徵。而當學生能具有真正由自己做出決定的意志時，亦即能在理性思考下做出判斷時，就能進行教育的活動（Herbart, 1806/1989c: 18）。

（三）小結

綜上，可看出Herbart認為管理的方式包含威嚇、監督、權威與愛，目的在於由此培養學習者守秩序的習慣。只有當學習者具有遵守秩序的習慣時，教育的活動，亦即教育性的教學及訓育，才得以進行。而這也是C. Caselmann（1962: 45）所提到的：

Herbart區別了純粹外顯的遵守秩序及真正的教育。對Herbart而言，管理，亦即外在秩序，是有效教學的先決條件。同時管理也明顯有別於強調內在道德形塑的訓育。

總結而言，管理是教育性教學及訓育的基礎。Herbart在正式討論道德教育之前，先陳述個人的心理運作模式。再以此為起點，談論如何透過教育性教學，提高學生實踐道德的可能性。換言之，要達成道德教育的目的，要先探討學習者的意識運作。

三、學習者的意識運作

Herbart（1806/1989c: 37）探討學習者的意識運作，是基於教學的需要。因

為教學的目的，在培養學習者多面向興趣（*vielseitige Interesse*）⁴。簡單來說，就是開展學習者的視野，並在這個過程中培養他的興趣。所以Herbart的論述方式，是以掌握如何開展學習者視野為起點，考察如何在視野擴展的過程中，也能激發學習者的興趣。因此，對於個人在學習過程中的狀況，是Herbart優先探討的主題。

在個人視野開展中，根本涉及的問題是，學習者要如何把所掌握的複雜內容，統整成一個整體，而不會淹沒在這些混雜的對象當中。這即是Herbart（1806/1989c: 38）所提及的，「人格（*Persönlichkeit*）如何能在其中得到拯救」的問題。

人如何能在不斷知覺、掌握外在事物，同時又將這些對象加以統整，成為個人意識中的一部分？Herbart（1806/1989c: 38）將之歸因於「意識的統一性」（*Einheit des Bewußtseins*）。這種統一性又可分為專注（*Vertiefung*）與審思（*Besinnung*）⁵二個意識活動面向。專注指的是個人專心在某一對象上，在此同時，個人就把其他對象排除掉。

但如果只有專注，將無法對周遭的環境，或所要學習的內容，有全面的瞭解，而且也無法統整不同覺知的對象，產生人格的統一性。所以Herbart又提出了審思的概念，以說明意識可以掌握教材整體的現象。但審思所處理的對象，要以意識專注時產生的內容為基礎。以專注為依據，審思才得以統整這些個別的部分，而得到一個整體。因此Herbart（1806/1989c: 38）提到，「首先是一項專注，接著是另一項專注，然後匯合在審思當中」。指的其實就是審思活動是要統整在不同專注活動下所產生的不同內容。但當這些在不同專注活動下產生的內容，彼此間相互矛盾時，則個人可能就讓這些內容，各不相干地陳列；或是花更多心思，以整合這些內容。相反地，即使專注所得到的內容不具有矛盾性，但如果沒

⁴ Herbart在此所提到的教學，指的是「教育性的教學」。這概念與「多面向興趣」一樣，稍後會再加以解釋。

⁵ “*Besinnung*”指的是意識在掌握不同對象後，接著統整這些對個別概念為一個相關意識整體的活動。由於其中具有考察並反思這些不同概念彼此關係的意義，所以譯為「審思」。

有經由審思的活動，將它們進行統整，則學習者也無法由這些鬆散的內容，掌握對象整體（Herbart, 1806/1989c: 39）。

D. Benner（1997: 65）將Herbart提到的專注與審思的意義，進一步延伸。由於專注指的是知覺到學習對象，再加以瞭解的歷程，所以是掌握外在世界（Weltaneignung）的活動。至於審思則是回歸學習主體上，所以是一種內在的自我反省（Selbstreflexion）。詳細來說，專注指的是學習者由清楚的、並且在以後的學習可以相互關聯的概念出發，以考察學習對象。至於審思則是指涉到個人對於既有的學習內容，有系統地安排，並且可在未來學習中，主動或被動地掌握對象。

綜合Herbart對於專注與審思的區別，以及Benner的詮釋，顯示專注是審思的基礎。專注是以掌握個別對象為主；而對不同對象進行專注後得到的結果，要經由審思才能成爲一個整體。然而，由Herbart的這種區別，可以加以延伸而看出專注與審思所形成的內容，並不是截然二分的，而是處於一種辯證關係當中。這指的是，專注活動所形成的內容，可以經由審思的活動而形成整體。但這個整體，卻可能在個人面對新情境時，轉爲意識專注的對象，而成爲接著出現的審思活動中，所要統整的個別對象，而使它融入在一個更大的認知整體當中。所以在這過程當中，許多部分被整合成爲一個整體。而這個整體在新的認知情境中，又成爲這個新統整總體內的一部分。經由這過程，使得人的認知視野不斷擴展，也顯示「部分」與「整體」在認知活動中的辯證關係。

綜合上述，個人人格的統一性，主要是基於專注與審思活動的緊密相關。由專注得以掌握特定對象；由審思得以將專注統攝在整體中。藉由這兩者，可以使在擴展個人視野時，個人的人格仍能得到統整。

因此，當Herbart釐清了意識發展是專注與審思活動的辯證關係後，他進一步以此爲基礎，推衍出教學原則。Herbart（1806/1989c: 39）提到：

要先瞭解，審思如何在每次由這類或其他的專注所組成的過程中進行，是心理學的事；但要預先感受到，審思如何由專注組成，卻是教育實踐智慧（pädagogische Takt）之本質，也是教育技藝最核心之處。

換言之，感受到專注是審思的基礎，是教師在教學中應當掌握的。基於此，Herbart（1806/1989c: 39）也就主張，在個人視野中，專注所形成的內容，是持續進行教育活動的起點。而這也就成為Herbart談論教學原則的出發點。

四、教育性教學及以多面向興趣做為教學目的

（一）以清晰、聯想、系統、方法做為教學原則

如前所述，針對學習者視野擴展是基於專注與審思兩者辯證關係的論點，而且專注是審思的起點。因此，Herbart首先就專注的意識活動，提出清晰（Klarheit）及聯想（Assoziation）的教學原則。

就清晰（Klarheit）而言，指的是使學習者的意識，清楚並深入掌握個別對象。由於此時只是涉及單一對象，所以Herbart（1806/1989c: 40）將「清晰」稱為「寂靜的專注」（die ruhende Vertiefung）。

接著，使學習者的意識由專注一個對象，延伸到另一個與之相關的對象，這即是「聯想」（Assoziation）。由於此時意識出現的是一種關注點轉移的現象，所以Herbart（1806/1989c: 40）將「聯想」稱為「動態的專注」（die bewegende Vertiefung），亦即它不是固定在同一對象，而是會連結到很多相關對象。同時因為在清晰與聯想的原則下，意識都是指向單一對象，所以Herbart將兩者視為屬於專注的意識活動。

其次，使意識將上述所掌握的一些對象，形成一個有關聯性的整體，而不再只是一個個單一的對象時，就是系統（System）。Herbart（1806/1989c: 40）將此稱為「寂靜的審思」（die ruhende Besinnung）。

最後，則是使意識將所形成的系統整體，運用到問題情境，以解決問題。這尤其在面對新情境時，特別能夠清楚地顯現，也是意識對於既有知識的運用。Herbart（1806/1989c: 40）將之稱為方法（Methode），是「動態的審思」（die bewegende Besinnung），它掌握的對象不只一個，而是有用的知識整體。由於系統與方法涉及到統整所掌握的對象，並加以運用，所以Herbart將兩者歸為意識的審思作用。

因此，Herbart將教學原則，在以意識運作為基礎下，標示為包含清晰、聯想、系統，最後到方法等階段。K. Prange（1939-）將這些階段，進一步加以闡釋。Prange（1983: 98）認為，在清晰的階段，指的是教師應當以學生已經知道且能想像的事物為主導；並且在其既定的條件下，辨識出這些概念。接著由這些既有的概念，聯想到所要教導的新概念。而在系統的面向，是將新與舊的概念相結合，形成一項規則的整體。最後則是將這個整體，運用到具體的情境或任務上。由這些過程所得到的結果，又能成為下次清晰這個教學層次所要處理的對象。這種辯證循環的過程，也就擴展了學習者的認知視野。換言之，這些教學原則，實際上也就相對應於意識專注與審思的辯證關係。

因此，透過上述的教學原則，可以使得學習者的認知視野不斷擴大，而這也就是Herbart（1806/1989c: 34）所謂的具有多面性（Vielseitigkeit）的個體。同時也可由這些視野不斷擴大的過程中，顯示教育性的教學在人認知發展上所具有的功能。而這四個原則就稱為「教學的層級」（Stufen des Unterrichts）（1806/1989c: 53）。

總結來看，上述的教學原則，是對應於學習者的意識活動所提出。但是Herbart（1806/1989c: 41）認為，個人可能會由於專注在教師不認為是重要的對象上，或是分心，形成教學上的問題。換言之，Herbart關注的是，如何才能使學習者由專注過渡到審思，亦即如何將所學的個別內容，統整為一個有系統且能加以運用的整體。對此，Herbart提出「興趣」的概念，藉此使教師在不同的教學層級上，引起並陶冶學習者相對應的興趣，以達成開展學習者視野的教學目的。

（二）做為教學目的之多面向興趣

Herbart將教學時要在學生身上喚醒的興趣，分為四種：注意（Merken）、期望（Erwarten）、要求（Fordern）及行動（Handeln）（Herbart, 1806/1989c: 42）。換言之，透過教學，喚醒學習者注意的興趣、期望的興趣、要求的慾望及行動的慾望⁶。所以在Herbart的主張當中，並不是學生有了某些興趣後，再進行教學活動，而是要藉由教學來喚醒或陶冶學生興趣（Caselmann, 1962: 50）。然而，如何

⁶ Herbart將學習者付諸實現的動力，不稱為興趣，而稱為慾望。這在稍後會提到。

透過上述清晰、聯想、系統及方法等教學原則，喚起學習者上述的興趣？

首先，就注意而言，指的是當一個表象（*Vorstellung*）強到勝過其他表象，而且被前者所吸引（Herbart, 1806/1989c: 42）。所以教師要先使學生產生對某些已經瞭解對象的興趣。亦即引起他注意的興趣，教師再分析與釐清這對象。如此，就要透過清晰的教學原則，使學生產生注意的興趣。

其次，為使學習者的視野擴展，就要使他由已經注意的對象，延伸到其他與之有關的事物上。這時就要使學習者產生期望的興趣（Herbart, 1806/1989c: 42），而聯想的教學原則，具有延伸已經掌握內容的功能，因此能使學習者產生期望的興趣。故透過清晰及聯想的教學歷程，可以激起學習者注意與期望的興趣。

Herbart在論述注意及期望的興趣之後，接著討論要求與行動這二個概念。Herbart雖將後兩者也視為興趣，但由於它們在教學的過程中，具有的性質與產生的功能，不同於注意與期望，所以在最初探討興趣的概念時，將要求與行動視為人的慾望（*Begehrung*）。而這也是Herbart（1806/1989c: 42）提到的，「雖然我們產生興趣時，內心是積極的。但在興趣未過渡到慾望或意志之前，我們在外表上卻是消極的」。也就是個人對某物產生興趣時，雖然內心已有反應，但仍未採取外在的行動。只有當興趣轉變為慾望時，才可能採取行動去瞭解或掌握它。

因此，當個人的興趣是由對尚未出現概念的期待，轉為要具體地瞭解這概念時，就是一種對於尚未出現的概念，進行要求的慾望（Herbart, 1806/1989c: 42-43）。由於要求的慾望是在期望的興趣產生後，對於未知的概念或對象，想進行瞭解與掌握，所以在要求的慾望中，既有的與新的概念兩者間，就產生了關聯性。因此，透過系統這個教學原則可以激發要求的慾望。

但上述的慾望仍然是在意識當中，也就是個人有這種動機，但還沒有付諸行動，尋求具有統整功能的概念。但當個人有機會，也有可以運用的器具或途徑，就會產生行動的慾望（Herbart, 1806/1989c: 43）。所以透過方法的教學原則，即可喚醒學習者的行動慾望。因此，要求與行動的慾望，可由系統及運用的教學原則，得到陶冶。

由上論述顯示，清晰及聯想的教學原則，可以激發學生注意與期望的興趣；

而系統及方法的教學原則，能喚起學生要求及行動的慾望。這些教學原則又是由個體專注及審思的意識活動產生，所以這些興趣的產生，會使得學習者這二項意識產生運作。這正如同Benner（1997: 67）所指出的，「注意」與「期望」標示出學習主體專注在學習對象的意向性活動；而「要求」與「行動」則指涉學習主體審思活動的意向性。

因此，由Herbart教學與興趣的關係來看，上述的教學活動，能激發學生相對應的興趣。而這些興趣產生之後，又有助於教學活動之進行，由此陶冶了學習者在學習上的興趣。興趣與教學之間，就具有緊密相關性。這也是A. Brückmann（1961: 185）指的，「Herbart興趣的概念，是教育學中的目的而非手段。所以，依照Herbart的看法，教師不能指望在學生身上要先存在興趣，而教師只要去喚醒它。毋寧說，教師並不是要去喚醒興趣，而是應當要去陶冶它。同時之所以要陶冶它，並不是做為達成某項真正教育之手段，而是興趣本身就是教育的目標」。換言之，對Herbart而言，興趣不只是教學時，存在於學生主體上的條件，而更應當在教學時被培養與增強。

因此，綜合Herbart教育性教學的目的，不只要培養學生成為具有多面性的個體，還要陶冶他的興趣。亦即開展學習者的「多面向興趣」（Herbart, 1806/1989c: 29）。這指的是，多面向的個人，具有擴展視野的能力。而興趣的陶冶，是要奠定個人學習時的動力來源。所以多面向興趣的陶冶，指的是使個人產生擴展視野的興趣或動機。

然而，上述所及，只是教學的形式條件，亦即它只是呈現透過教學歷程，以開展學生的多面向興趣。但這些興趣要藉由何種題材而得到開展，就是多面向興趣如何形成的實質問題。Herbart（1806/1989c: 43）提到，「如果先前處理的形式概念，它們所預設的內容不存在，那麼這些概念將會是空洞的。令人感興趣的事物，應當是專注所追尋、審思所累積的對象」。所以也就有需要探討Herbart主張透過哪些學習題材，以陶冶學習者的多面向興趣。

（三）興趣的類別

在關於培養學生興趣的內容方面，Herbart的思考方式是，應當回歸到學習者的處境上進行考量，才能掌握何種性質的內容，有助於陶冶學生興趣。這即是

Herbart (1806/1989c: 44) 指出的，「人不要在有趣的事物上遺忘了興趣；要區隔的不是對象，而是心理狀態」。

Herbart (1806/1989c: 46) 認為，學習者在進入學校之前，他的學習內容，就跟經驗 (Erfahrung)⁷ 以及與人互動的交往 (Umgang) 有關。因此，所產生的興趣，也關聯到這兩者。

從本質上來看，人通過經歷得到知識 (Erkenntnis)；透過交往得到同情 (Teilnahme)。經歷雖是我們一生中的老師，然而只提供人生整體中的極小片段。無限的時間與空間阻礙了我們得到更多經驗的可能性。(Herbart, 1806/1989c: 46)

至於與人的互動，則因為我們常把對熟人的感受，用來理解其他的人，以至於忽略他人的差異性。而這也就形成在日常生活中，對於互動對象瞭解的單一性 (Herbart, 1806/1989c: 47)。依此，基於在日常生活中，經驗與交往是個人與外在環境互動的基礎，但卻具有局限性。因此學校教育要以個人的經驗與交往，做為教學主要題材，並加以擴展。

在確立了學校教育要以個人的經驗與交往，做為開展學生興趣的主要題材後，Herbart又將這二種題材，各細分出三種主題。因此就有六種可以開展學習者興趣的主題。但因為本文關注如何由Herbart的德育學說中，推演出可做為融入式德育的教學依據，所以這些主題，只有在與本文有直接關係時，才會再進行探討。

在開展經驗的興趣上，Herbart (1835/1989e: 152) 區別了依據經驗的 (empirisch)、思辨的 (spekulativ) 及審美的 (ästhetisch) 興趣；而在社會人際交往上，也劃分了同情心的 (sympathetisch)、社會的及宗教的興趣。這六類即是Herbart所提到的「興趣之主要類別」(Hauptklassen des Interesse)，其說明如下。

⁷ 本文為了區別起見，將Erfahrung譯為經驗，而將empirisch譯為依據經驗的。前者將具體的、抽象的及與審美有關的事務，都包含在內，範圍較廣。後者則只指涉具體的對象。

在培養學生經驗上的興趣，主要是以具體對象做為學習主題。由此陶冶學生具有分析具體對象組成的部分，並且能組合成新的整體，加以運用的興趣（Herbart, 1806/1989c: 68-80）。

當學生能對經驗對象，進一步加以思考，就形成了思辨的興趣（Herbart, 1835/1989e: 152）。具體來說，也就是對於不同事物彼此之間關聯性，亦即因果關係進行掌握的興趣（Herbart, 1806/1989c: 68）。接著，更要能使學習者將所掌握的這些法則，運用在知識體系上，以確定或修正法則的內容（Herbart, 1806/1989c: 74-80）。

除了上述兩者外，還應當培養其審美的興趣。這主要在透過藝術作品的欣賞，使學習者能瞭解對象所以為美之處。之後，教師應透過自由、生動的談話，激發學生的想像，使之產生創作活動的興趣（Herbart, 1806/1989c: 78）。

至於在培養對人同情的興趣上，要先使學生瞭解自己情感的活動。同時在與他人互動中，能適當表達自己的情感，防止誤解和無意間傷害他人。當學習者能瞭解自己情感的活動後，才能培養理解並同理他人處境與情感的興趣（Herbart, 1806/1989c: 75）。

在發展學習者參與社會的興趣上，要以社會上各種禮節與制度出發，分析出人與社會之間的關係，突顯個人與社會成員彼此間的依賴性（Herbart, 1806/1989c: 69-71）。接著，使個人得以認同並融入所處的社會中，產生參與社會的興趣（Herbart, 1806/1989c: 77-79）。

最後，在培養學生宗教興趣上，應使學生認清生命有限性的事實，進而教導他崇敬、避免自傲。此外要引導他從自然界中，追尋萬事萬物的終極本源（Herbart, 1806/1989c: 71）。由此，使學生形成上帝的概念，建立對宗教的興趣（Herbart, 1806/1989c: 75）。

然而，這六個由知識與同情分別開展出來的興趣類別，具有何種關係？Herbart（1804/1989b: 270-271）認為「上帝是所有實踐理念（*praktische Ideen*），以及它們無限影響力之核心」；「教學上要將兩個分開、但不斷同時延續的系列，引導它們由下而上達成最高的穩固點，進而使兩者在這點上結合。人可以以認識與同情區別這兩個系列」。這段引文指出，教學最終應當要結合認識與同情。而

這個結合點是在上帝當中。所以綜合來看，教學陶冶的上述興趣，最後是要培育學生對宗教的興趣。但Herbart在此提到的實踐理念，卻使得他的宗教概念具有道德意義。這是因為實踐理念所指涉的內涵，是Herbart在《普通實踐哲學》（Allgemeine praktische Philosophie）中所提及的「理念學說」（Ideenlehre）的內容。Herbart（1808/1989d）將這學說中所包含的理念，分為：內在自由的理念（Idee der inneren Freiheit）、圓滿性概念（Idee der Vollkommenheit）、善意（Wohllollen）、法（Recht）及公平（Billigkeit）的理念等共五類。由其內容看來，這五項理念都具有行為規範及道德的意味。同時，都包含在培養學生宗教興趣當中。這顯示出，Herbart教育性教學的功能，除了前面提到的傳遞知識，以開展學習者視野外，尚具有陶冶學生道德興趣的面向。所以教育性教學的概念，實際上指的就是傳遞知識的認知功能，以及培養學生道德興趣兩者兼具的教育活動。

（四）開展多面向興趣的具體教法

針對上述的興趣，Herbart試圖由具體教學的角度，陳述如何開展學習者的這些興趣。他在教學的歷程（Gang des Unterrichts）中，將教學分為描述的教學（darstellender Unterricht）、分析的教學（analytischer Unterricht）及綜合的教學（synthetischer Unterricht）三種（Herbart, 1806/1989c: 69）。Herbart所提出的這三種教法，若進一步加以探究，實際上是上述「清晰、聯想、系統、方法」教學原則的運用。這需要進一步加以說明。

就描述的教學來看，它強調的是由學習者已經擁有或瞭解的經驗對象出發，連結到所要教導的內容。「人能從周圍年長者生活上的點滴，引導兒童到他出生以前的世界」（Herbart, 1806/1989c: 59）。也就是由學生的生活世界出發，連結到新的教材上，擴展其視野。而這就包含要先喚醒學生既有經驗，加以釐清並突顯其意義。對此而言，可以視為清晰原則的運用。接著，教師由此為基礎，延伸到學生未曾經歷過的對象，就是聯想原則的運用。然而，Herbart在此處的論述，並沒有很清楚呈現這二個原則。Caselmann（1962: 68）則認為，描述的教學隱藏了清晰及聯想這二個教學原則。

就分析與綜合的教學來看，則較容易看出是「清晰、聯想、系統、方法」教

學原則的運用。首先是分析的教學，它強調將對象分解到最小或較小的單位（Herbart, 1806/1989c: 59），再從這些較簡單的元素，延伸到與它相關的其他概念。這指的是，分析的教學應當由具體事物提升到抽象概念層次，並且也由於強調相關概念的關聯（Herbart, 1806/1989c: 59-60），顯示分析的教學不只是分解具體的教學對象，還包括將之抽象化並尋求相關概念的活動。將這兩項原則對照Herbart先前提及清晰與聯想的面向，可以發現到清晰強調對象的分析，聯想則是由此對象延伸到相關的具體對象或概念上，所以分析的教學是這兩個教學原則的具體運用。

至於綜合的教學，則是系統及方法等教學原則的具體化。因為在綜合的教學中，它的兩項任務是「必須提出個別元素，並且推動它們的連結。……。除了提供個別元素外，教育還必須提供運用這些元素的方式、方法及技巧」（Herbart, 1806/1989c: 62）。這指的是，綜合的教學在開展學習者的多面向興趣上，應使他們能形成概念間的系統並加以運用。基於此，綜合的教學實際上就是先前提到的系統與方法等教學原則之實際運用。

Herbart雖然接著論述了如何透過分析及綜合的教學，以開展學習者上述六類興趣。但由於這部分與本文沒有直接關係，故不細加討論。

綜合來看，描述、分析及綜合等教學，前兩者是清晰及聯想教學原則之運用，而綜合的教學則是系統及方法等原則的具體化。因此這三項教學活動，就是前述四項教學原則的具體化。這也突顯出這些教學原則在Herbart教育性教學當中的根本重要性。

（五）小結

總結而言，Herbart對教學的討論，是由學習者視野的開展如何可能做為出發點。他將這種現象歸因於個體意識當中，專注與審思兩者之間的辯證關係所產生。接著再由此提出相對應的教學原則：清晰、聯想、系統與方法。透過這些教學層級，可使學習者的意識內涵不斷擴展，成為一個具有多面向能力的個體。然而為了確保開展多面向能力的達成，教師不僅在教學中要激起學生興趣，還要把這類興趣內化到學習者內心當中。

此外，Herbart進一步說明哪些具體的興趣，以及透過哪些具體的教法以開展

這些興趣。他區分屬於經驗的面向：依據經驗的、思辨的及審美的興趣，以及在社會人際交往上：同情心的、社會的及宗教的興趣等一共六類。這當中，也包含了道德興趣。而針對開展這些興趣所提出的描述、分析及綜合的教法，基本上則是清晰、聯想、系統與方法等原則的具體運用。

所以綜合來看，透過教育性教學，可以傳遞道德知識，陶冶道德興趣。然而Herbart（1841/1989f: 143）進一步指出：

雖然透過教學所產生的直接興趣之多面性，還不是道德行動。但是相反的，要是原初的心靈活動愈少，則愈難想像道德的陶冶，尤其是它可能產生的各種影響。麻木不仁（stumpfsinnige）的人，不可能是有德行的人。頭腦必須要被喚醒。

換言之，教育性教學雖然傳遞學生在道德方面的知識，並且喚起他對於道德的興趣，但尚未能使他付諸行動，實踐道德。而這就有賴於訓育的工作。

五、訓育及其目的

相對於教育性的教學，訓育的目的就是培養德行。但如同Herbart前面的論證方式，只有先瞭解行動者的意識活動，也就是其實踐道德時的情緒狀態（Gemütszustand），才能推導出訓育的原則、具體措施及所要達成的目的。

（一）主觀及客觀性格之區別

由於Herbart將訓育的目的界定為陶冶學習者道德性格，所以他先探討性格的性質。Herbart（1806/1989c: 90）認為，性格是意志中一致與穩定的部分，基於這種固定性所顯現的決定方式，就是性格。

在界定性格後，Herbart進一步將性格區分為客觀的（objektiver）及主觀的（subjektiver）兩部分。客觀性格是個人在自我觀察、自我瞭解、滿意及指導之前，就已經存在的一項意志，有時甚至具有極確切的性格特徵（Herbart, 1806/1989c: 90-91）。簡單來說，客觀性格指的是既有的，在行動前已經存在的相關決定及通常的行事方式。相對於此，人的一些決定是依照不同情境所產生的。這些當下的決定，有時會不同於他既有的行為原則或決定模式，但也有可能會一

致。這項在新的、完全不同的心靈處境下產生的意志，即是性格的主觀部分，或者主觀性格（Herbart, 1806/1989c: 91）。

對於性格的這兩個部分，在Herbart的論述當中，是緊密相關的。由於性格客觀部分指的是個人固定的行動模式，而主觀部分是具有可變動性與未確定等性質，所以性格的客觀部分，亦即個人固定的行動原則，有時會成為個人的行動依據。這時即是性格在客觀與主觀上具有一致性。但主觀性格的部分，也可能不接受這些行動原則。這時就是性格的主客觀之間產生衝突或不一致，而這也就更能突顯主客觀性格之間的關係。所以Herbart（1806/1989c: 90）提到：「有一個由來已久的埋怨是，人身上時常有二個靈魂存在」。

為能更清楚主客觀性格間的關係與性質，Herbart進一步加以說明。首先在客觀性格上，由於它具有前述保存人過去的行爲模式及原則的特質，所以它呈現了意志記憶（Gedächtnis des Willens）的面向（Herbart, 1806/1989c: 91）。這些被掌握的對象，即成為客觀性格的基本內容。但並不是所有內容都同樣重要，而是依照個人的標準，決定內容的順序。這即是意志對於行動原則的選擇（Wahl）（Herbart, 1806/1989c: 92）。

在主觀性格上，當個人在面對情境時，會決定要如何因應。如果客觀部分固定的行動原則（Grundsätze）仍具有影響力，則個人仍會依照意志中既有的，亦即性格的客觀部分，做為行動的依據（Herbart, 1806/1989c: 93）。但這項行動原則不一定會立即被接受，這時就會產生客觀與主觀性格間的抗爭（Kämpfe）（Herbart, 1806/1989c: 93）。由此即釐清了主客觀性格間的關係。

在釐清了兩者關係後，Herbart要問的是，如何使道德原則內化到客觀性格當中，並影響主觀部分的抉擇？這是屬於道德教育的問題，也是Herbart德育理論的重心。但Herbart在這裏的論證方式，是以先瞭解個體如何實踐德行，再探討如何教導的德育問題。這同樣也是如同先前以學習主體為討論起點的思維模式。

（二）做為訓育目的之道德性格如何形成

Herbart認為道德產生的基礎是道德判斷（moralische Beurteilung），是個人面對情境時由既有的行爲模式或原則中，所做的相對應的判斷。它是冷靜、清晰、穩固及明確的性質（Herbart, 1806/1989c: 96）。而做出這種判斷，並不是在行動

者身上突然出現的慾望或病態的狂熱，而是出於一種道德的熱情（*sittliche Wärme*）。Herbart認為這種熱情是一種純淨的、不含個人慾望、統合勇氣與機智（*Klugheit*）的情緒。它可以由學生在家庭中、與他人交往中，以及學校的分析及綜合的教學當中，得到陶冶，內化到性格中（Herbart, 1806/1989c: 96）。

當上述個人進行判斷的道德原則，在道德熱情的影響下，被行動者所接受，並試圖實現這項道德原則，則這些道德理念就成了主觀性格的原則。主觀性格的這項決定，也就是一項道德的決定（*moralische Entschliessung*）。在這項決定產生之後，接著要思考的是，是基於個人利益，還是道德本身，而做出這項決定？也就是要不斷自我反省行動的動機。但由於並不一定必然會以道德原則做為行動的依據，所以由客觀性格所提供的這些原則，對主觀原則而言，就成了自我強迫（*Selbstnötigung*）（Herbart, 1806/1989c: 96）。

實際上，Herbart上述的論述，對應著先前主觀與客觀性格的區分。首先，就道德判斷及道德熱情來看，前者是依行動者既有的道德原則所產生，也是屬於前述意志記憶。後者則是實踐道德原則的動力，是已經內化在性格中的情緒活動。由於兩者是意志中已經存在的部分，所以屬於客觀性格的範圍。而道德決定及自我強迫，則是個人在面對情境時，對於客觀性格所提供的道德原則，進行決定的歷程，所以是屬於主觀性格的部分。同時由性格與道德的相對陳述中，顯示客觀性格在道德實踐上的重要地位。這也是Herbart（1806/1989c: 91）所指出的，一般的道德規勸，主要是對於性格的主觀部分，也就是在於使他當下的行為，合乎道德要求。但道德教育的重點，則在於性格的客觀部分，也就是要由改善學生既有的行為模式或原則著手，亦即由較根本的面向，做為道德教育的核心。

整體來看，可由上述Herbart對於性格及道德概念的陳述，勾勒出道德實踐是如何產生的，以及什麼是一個有道德性格的個體。這個體應當在道德判斷時，依照意志當中既有的道德原則做為判定的依據。同時純粹是以行為本身是有道德的原因，做為行動的動機。因此，在面對實際情境時，就會做出符合這項道德原則的決定。但也可能抗拒這項道德原則，因而形成主觀與客觀性格兩者之間的抗爭。基於這個可能出現的衝突，Herbart試圖由教育，也就是透過訓育的方法，提

升道德實踐的可能性。如此才能使道德原則穩固落實在主觀性格中。

（三）訓育做為德育方法

如同Herbart先前所主張的，教育的進行應當要先掌握學習者的特質。所以在探討由訓育強化學生道德性格時，也就要針對不同性格面向，論述德育應強調的重點。換言之，訓育做為教育措施，是對應著學生客觀及主觀性格而進行。

首先，就客觀性格來看，由於它具有意識記憶的功能，所以訓育應當首先要瞭解性格既有的內容，也就是要考慮它的視野，使之與現今所面對的處境有所連結。是以，訓育在此要產生的是維持的（haltend）功能，亦即如Benner（1997: 108）所提到的，訓育要發揮喚起記憶的作用。接著，訓育則要使學生在這些呈現的記憶中，選定一個能解決現前情境的項目，並排除其他選項。所以訓育在這層次上，提供性格做決定的（bestimmend）機會，這是相對於客觀性格中的選擇面向。訓育在這階段，開始時是由教師要求學生遵從某些學生自己已經瞭解的道德原則，以規範其行為。但最終是要逐漸使學生能自發地實踐道德。這也就突顯了訓育的目的，在使學生能以道德做為行動決定的依據。所以，訓育針對主觀性格的面向，產生了形成規則的（regelnd）功能。而當學生能自主地，以道德原則做為行動依據時，道德就在主觀性格上得到了穩固基礎。亦即「如果愈成功地將想像的原則（筆者按：指的是道德原則），限制在自我決定預備階段，則人真正的信念就會愈清楚地呈現，性格中真正客觀的部分，就會透過相對應的主觀部分得到強化」（Herbart, 1806/1989c: 122）。

但學生有時會在抉擇道德原則時，出現內在衝突，亦即出現先前所提到的抗爭。基於此，訓育就應當發揮支持的（unterstützend）功能（Herbart, 1806/1989c: 123）。這指的是，由於學生所要遵守的道德原則，有時會受個人利益或外在環境影響，所以教師應當要鼓舞學生，克服障礙，提升實踐道德的可能性。

綜合來看，Herbart在談論性格時，雖是以先後順序的方式進行討論。但實際上，性格的發展則是螺旋式地不斷發展。也就是當性格主觀部分形成基本原則並經歷了抗爭之後，所形成的內容，最後又會成為個人日後面對類似情境時的行動方式。這指的是，性格主觀的決定後來又成為客觀部分中，意志記憶的內容。這些新增的記憶內容，又會影響到選項形成與優先順序，並提供性格主觀部分的基

本原則。接著在面對來自環境或其他因素的挑戰時，又對此基本原則修正或保存。所以在經歷這種不斷循環的過程，可以看到個人的性格是透過與外在環境之間的互動，而不斷改變與發展。

Herbart對於性格發展的描述，突顯它的可改變性。依照Herbart對性格的定義，指的是意志中固定的部分，但這部分卻是可改變，進一步形成新的固定內容。這也顯示，透過教育的力量，可以對性格朝著道德的方向上引導。訓育的特質，在於它是以逐漸滲透、持續作用的方式，對學習者產生影響。也因此，Herbart賦予訓育將性格道德化的任務，所以訓育是以陶冶學生道德意志為目的。Herbart提到的「道德性格的力量」，指的也就是經由訓育的過程，形成學習者道德實踐的意志。

(四) 小結

總結而言，Herbart認為訓育應針對學習者的客觀與主觀性格，發揮維持的、做決定的、形成規則的及支持的功能，以便激發他的道德實踐意志，達成陶冶道德性格的目的。所以在Herbart對於訓育的討論中，可以看到道德教學的方法或原則，與德育目的兩者間的關係。

參、以管理、教育性教學與訓育做為融入式道德教育的教學依據

總結Herbart上述的德育主張顯示，經由管理可以培養學生守秩序的行為習慣；而透過教育性的教學可以激發學生多面向的興趣，也就是對於所要學習的內容，經由教學的歷程，可以產生認識對象的興趣。由於Herbart在這教學歷程中，強調經由「方法」的原則，使學生能將所教的內容，運用在解決問題上。這使得學習者會在反省與批判的過程中，形成認知內容。這種思考能力若運用在對道德問題的思維上，會顯現學習者的道德判斷力。而這也是Herbart（1841/1989f: 143）先前所提到的，「麻木不仁的人，不可能是有德性的人。頭腦必須要被喚醒」。這實際上突顯了教育性教學在培養道德意識上的功能。

至於訓育的作用，則是教師對學習者在道德決定上的支持，也就是陶冶行動者在道德實踐上的意志。因此，管理可以培養學生守秩序的行爲習慣，教育性教學有助於形成行動者的道德判斷力，訓育則在於激起他的行動意志。

綜合來看，在管理與訓育這二個面向上，涉及了德育中的本質問題，亦即突顯人做爲人的基本圖像。這是因爲Herbart以道德做爲教育最根本目的，也就是以德行做爲人的理想圖像。因此訓育與管理即與實現這圖像有密切的關係，亦即兩者回答了如何實現這個人類圖像的問題。所以訓育與管教是屬於陶冶（*Bildung*）理論。而教育性教學則強調知識的教學原則，並且在這個傳遞過程中，培養學習者的多面向興趣，其中包含了道德興趣。因此教育性教學是屬於教育（*Erziehung*）理論的面向（梁福鎮，2007）。然而，三者如何能爲融入式道德教育提供教學原則？以下討論之。

一、就管理而言

Herbart強調透過威嚇、監督、愛及權威等管理方式對待學生。在臺灣的教育部推行反體罰教育政策後，威嚇的方式比較有商榷的餘地，所以不詳加討論。而監督是指正學生的過失，要求他們遵守秩序。透過愛以及權威的原則，更能由學習者的心靈面向著手，加強學生遵守規定的意願。

實際上，要求學生守秩序似乎在任何的教學活動中都有必要，否則教學難以進行。而在Herbart的脈絡中，管理的意義則是與教育性教學及訓育有關。所以在進行融入式道德教學時，教師要求學生守秩序的行爲，應注意避免過度監督過於嚴厲。因爲這容易使學生懷疑自己能力，導致在未來進行教育性教學時，對自己的道德判斷能力，缺乏自信。甚至在訓育活動中，妨礙其道德性格的養成。另一方面也不應基於愛護學生的理由，給予學生太多自由空間，而造成學生放縱的行爲。這同樣也會影響未來教育性教學與訓育的進行。

因此，Herbart管理的概念，提供了融入式德育在要求學生遵守秩序時的方式及目的。而當學生逐漸在判斷事物上能表達自己的想法，亦即形成自己真正的意志時，就可以進行教育性的教學，以便引導他在道德認知及道德判斷能力上的發展。所以管理的活動，不只是行爲的要求，它更是一種形成德行的先決條件。

二、就教育性教學而言

要將教育性教學的概念，運用在融入式道德教育中，仍然需要藉由「清晰、聯想、系統與方法」的教學原則。

首先，教師可以喚起學生在一般領域中，所掌握的原課程知識。這種喚醒既有知識的功能，可視為是清晰教學原則的運用。其次，由這些內容中，聯想到相關的道德議題上。這是聯想原則的運用。接著，可突顯一般知識與道德議題的關係，使學習者瞭解如何以這些知識，思考這個道德議題，如此就使兩者形成一個有關聯性的整體。這可視為系統教學原則的運用。最後，教師可以設計一個與前述整體有關的道德議題，使學生能將已經掌握的系統整體，運用在探討這個新的道德議題上。這實即方法原則的層次。

經由上述的教學層次，使學習者將既有的一般知識與道德理解，運用在相關道德議題的討論上。同時經由討論的過程，能激發他對於相關問題的關切，因而得以發展他的道德判斷能力。而這些擴展了的道德知識，以及與它有關的一般知識，又能成為下次教師在設計新的、相關的道德問題的起點。如此可使得學生在道德判斷上的知識及能力不斷的擴展，也可以開展他對道德議題的興趣。所以，在道德議題的引導下，可以使學生將一般的知識，運用在這些問題的討論上。由此一方面有運用這些知識的機會；另一方面也在運用當中，增進他的道德知識及對於道德問題的關切，形成他瞭解道德問題的興趣。所以透過將道德問題引導到原課程的學習中，能提升學習者的道德判斷力，以及關注這些道德問題的興趣。

三、教育性教學與訓育的結合

教育性教學可以藉由學習道德知識，陶冶學習者對於這類知識或議題的興趣。但如果要使這種道德興趣，轉化成具體實踐道德的動機，就有賴於訓育活動。換言之，教育性教學與訓育的連結方式，就是把透過教育性的教學所喚醒的道德興趣，做為訓育活動的出發點，最後則將這興趣轉化成學生在道德行動上的動力。如此也就使教育性教學與訓育產生相關性。在這原則下所產生的道德教

學，不會只偏重在教導道德知識或相關議題，而忽略道德意志的陶冶。也不會只激發學生行善的熱忱，卻不使他瞭解背後的道德意義。使學習者在道德面向上知行兼具，是結合Herbart這二項道德教學原則所要達成的德育目的。

然而，訓育「維持、做決定、形成規則及支持」等四項功能，如何將道德興趣，轉化為道德實踐上的動力？

首先，當學生對這項道德議題產生興趣後，教師即可延續學生所討論的道德議題，喚起學生對於這議題的其他看法。這即是訓育的維持功能。其次，可以使學生對當下所面對的這個道德問題，由這些不同看法中，做出自己的判斷。這就是在訓育上提供個人做決定的功用。接著，如果學生的判斷是合乎道德要求的，教師就應當鼓勵學生，將這項判斷做為當下，乃至以後面對類似情境時，在行動上的依據。也就是學生的這項道德決定，應成為行動的準則。這就是訓育具有的形成規則的功能。然而，當學生試圖將這項道德判斷做為行動的準則時，可能會受到外在或個人因素影響，偏離原先的道德決定。基於此，訓育就應當發揮支持的功能，強化學生的道德意志。所以訓育在道德教育中，具有陶冶學習者道德意志的功能。經過上述歷程，就使得教育性教學與訓育產生關聯，並形成一種進行道德教學時的原則。

四、管理、教育性教學及訓育所提供的教學依據

然而上述Herbart的德育主張，是否能做為融入式德育在教學上的依據？這要先回到先前提及的融入式德育所面臨的問題，亦即：如何使學生由無法理解德行的意義，轉變到能由領域課程的學習，延伸到相關道德議題的討論；並以這些相關知識為基礎，提升其道德判斷力與道德興趣，進而產生實踐道德的意志與形成道德性格。

實際上，透過上述在Herbart德育理論中所提到的管理、教育性教學及訓育等三個面向，可以看到它們彼此之間的關聯性，並由此呈現為融入式德育所提供的教學依據。因為透過管理可以培養學生守秩序的習慣，為後來的德育教學奠定基礎。而當學生形成習慣，並且能反省及思考，亦即有自我決定的能力與意志出現時，就可以進行教育性教學。透過當中的「清晰、聯想、系統與方法」等教學原

則，除了可以使學生學到原課程的內容，同時也學會了與之有關的道德知識，以及關注道德議題的興趣。而訓育的維持、做決定、形成規則及支持等四項功能，則能將這種道德興趣，轉化為學生實踐道德的意志，最終形成道德性格。

綜合上述顯示，透過管理、教育性教學及訓育，可以為融入式德育提供在教學上的依據，所以也就證明本文所要探討的論點。

肆、結 論

在臺灣推動的九年一貫課程，取消「公民與道德」後，因而只能以融入在其他學習領域的方式，實施道德教育。但是，教師如何透過融入式道德教育的方式，在教導某些學習領域的內容時，還能培養學習者的道德判斷力，提升他實踐德行的可能性？本文企圖透過Herbart德育理論當中的管理、教育性教學與訓育，為這問題提出一個可能的答案。

首先，就Herbart管理的面向來看，主張要透過威嚇、監督、權威與愛等方式，控制學習者原本狂野的烈性，並進而能使他養成守秩序的習慣。而當學習者逐漸能反省思考，並出現自己判斷事物的能力時，就可以由強調培養守秩序的管理，進展到教育性的教學，以便開始教育學生的意志，朝著道德的方向發展。

而在教育性教學中，Herbart先指出意識發展是專注與審思活動的辯證關係。之後，他進一步以此為基礎，推衍出教學原則，這些原則包含：清晰、聯想、系統、方法。Herbart將它們稱為教學層級。前兩者與後兩者分別各自對應於專注與審思。透過上述的教學原則，可以使得學習者的認知視野不斷擴大，而這也就是Herbart所謂的具有多面性的個體。

但Herbart教學的目的，不只要培養學生成為具有多面性的個體，還要陶冶他的興趣。亦即開展學習者的「多面向興趣」。這指的是，多面向的個人，具有擴展視野的能力。而興趣的陶冶，是要奠定個人學習時的動力來源。所以多面向興趣的陶冶，指的是使個人具有在擴展視野時的興趣或動機。對此，Herbart進一步由學習者的個人經驗與社會交往的面向，共區分了六種興趣。

在經驗的興趣上，Herbart區別了經驗的、思辨的以及審美的興趣；而在社會

人際交往上，也劃分了有同情心的、社會的以及宗教的興趣。這六類，即是Herbart所提到的「興趣之主要類別」。在此當中，也包含道德興趣，所以透過教育性教學，除了使學生掌握相關的道德知識外，也喚起學習者的道德興趣。但要使這種興趣成為道德實踐上的動力，就有賴於訓育的活動。訓育的目的，即在培養學生形成道德性格。

性格雖然依照Herbart的定義，是意志中固定的部分，但這部分卻是可改變，進一步形成新的固定內容。所以Herbart強調透過訓育的力量，可以使性格朝著道德的方向發展。而訓育的特質，在於它是以逐漸滲透，持續作用的方式，使道德原則，內化為個人的客觀性格。教師在此所扮演的角色，是要在學生面對道德要求與個人偏愛或外在誘因下，支持他的道德決定。當教師透過訓育，不斷地影響學生的行動決定，這些道德原則就能內化成個人性格的一部分。也因此，Herbart賦予訓育將性格道德化的任務，也就是訓育具有陶冶道德意志的功能。

然而，做為Herbart道德教育理論的管理、教育性教學及訓育，如何能為融入式的道德教育，提供一種在教學上的依據？

首先，面對還無法理性思考的學習者，管理提供了教師在規定其行為的方式及原則，其中特別強調其正確行為習慣的養成。而當學生能夠自我決定及反省時，依Herbart之見，就是學生已經發展出真正的意志，此時即可進行教育性教學，以便逐漸引導他形成善意志。所以在管理面向中，要求學生形成遵守秩序的習慣，可以做為融入式德育在教學上的依據。

而將教育性教學的概念，運用在融入式道德教育中，可以使學習者將原課程的知識與道德理解，運用在相關道德議題的討論上。同時經由討論的過程，能激發學習者對於相關問題的關切，因而得以發展他的道德判斷能力，使他正在發展的意志導向以道德為決定依據的面向上。而這些擴展的道德知識，以及與它有關的一般知識，又能成為下次教師在設計新的、相關的道德問題的起點。如此可使得學生在道德判斷上的知識及能力不斷地擴展，也可培養他對道德議題的興趣。

至於訓育，可以使學習者的道德興趣，轉化成具體實踐道德的動機。也就是先喚起學生對於該項議題的其他看法。然後，讓學生對當下所面對的這個道德問

題，由這些不同看法中，做出自己的判斷。接著，如果學生的判斷是合乎道德要求的，教師就應當鼓勵學生，將合乎道德要求的決定，做為行動的準則。並在學生可能會受到外在或個人因素影響，偏離原先道德決定時，教師應當發揮支持的功能，強化學生的道德意志。所以將訓育運用在融入式道德教育中，具有陶冶學習者道德意志的可能性。

所以，管理可以培養學生正確行為的習慣，教育性教學能喚起學生關注道德議題的興趣，而訓育則將這種興趣，進一步轉化為學生實踐道德的意志。透過三者的銜接，可以為融入式道德教育提供一種在教學上的依據。

致謝：感謝二位匿名審查委員提供的寶貴建議。本文修改自國科會補助研究計畫（NSC93-2413-H-194-010）部分內容，也在此一併致謝。

參考文獻

- 李奉儒（2004）。*教育哲學：分析的取向*。臺北市：揚智。
- 教育部（2004）。*品德教育促進方案*。2006年5月22日，取自<http://www.wh2es.tnc.edu.tw/08/B1D0A8B3A1AB~BCwABPB6iA4E8AED7.htm>
- 梁福鎮（2007）。*赫爾巴特哲學中的教師圖像*。2007年5月20日，取自<http://academic.ed.ntnu.edu.tw/~scpe/>
- 無作者（2004）。*九年一貫課程*。2004年6月18日，取自<http://teach.eje.edu.tw/9CC/fields/2003/society-source.php>
- 簡成熙（2006）。*品德教育能夠促進公德嗎？課程與教學季刊*，9（2），13-30。
- Benner, D. (1997). *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Band 2: Interpretationen* [Johann Friedrich Herbart: Systematic Pedagogy. Volume 2: Interpretations]. Weinheim, Germany: Deutscher Studien Verlag.
- Brückmann, A. (1961). *Pädagogik und philosophisches Denken bei J. Fr. Herbart* [Pedagogy and philosophical thought of J. Fr. Herbart]. Zürich, Switzerland: Morgarten Verlag.
- Caselmann, C. (1962). *Der unsystematische Herbart* [The unsystematic Herbart]. Heidelberg, Germany: Quelle & Meyer.

- Herbart, J. F. (1989a). Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung [Pestalozzi's idea of a ABC of the notion]. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke* [Johann Friedrich Herbart. Collection] (Vols. 1) (pp. 151-258). Aalen, Germany: Scienria Verlag. (Original work published 1802)
- Herbart, J. F. (1989b). Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung [About the aesthetic interpretation of world as the main work of the education]. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke*. [Johann Friedrich Herbart. Collection] (Vols. 1) (pp. 259-274). Aalen, Germany: Scienria Verlag. (Original work published 1804)
- Herbart, J. F. (1989c). Allgemein Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet [General pedagogy. Its general principles deduced from the aim of education]. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke* [Johann Friedrich Herbart. Collection] (Vols. 2) (pp. 1-139). Aalen, Germany: Scienria Verlag. (Original work published 1806)
- Herbart, J. F. (1989d). Allgemeine praktische Philosophie [General practical philosophy]. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke* [Johann Friedrich Herbart. Collection] (Vols. 2) (pp. 329-458). Aalen, Germany: Scienria Verlag. (Original work published 1808)
- Herbart, J. F. (1989e). Umriss pädagogischer Vorlesungen [Outline of educational lectures]. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke* [Johann Friedrich Herbart. Collection] (Vols. 10) (pp. 65-135). Aalen, Germany: Scientia Verlag. (Original work published 1835)
- Herbart, J. F. (1989f). Umriss der allgemeinen Pädagogik [Outline of the general pedagogy]. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke* [Johann Friedrich Herbart. Collection] (Vols. 10) (pp. 136-196). Aalen, Germany: Scientia Verlag. (Original work published 1841)
- Prange, K. (1983). *Bauformen des Unterrichts* [Forms of the construction of the teaching]. Bad Heilbrunn/ OBB., Germany: Verlag Julius Klinkhardt.