

W. Rein 理念學說的修正及其教育意義

朱啟華*

摘要

社會應當要如何影響個體，以便使他的能力得到陶冶，進而又能貢獻所學，促進社會進步，當中所隱含的個人與社會如何互動的問題，一直是教育中的重要課題，因為偏重個體，容易忽略了他的社會責任；過於強調社會又會限制個人能力的發展。因此，如何使個體與社會得到同樣的重視，就有必要加以探討。為釐清這個問題，本文以 Wilhelm Rein (1847-1929) 的理念學說 (Ideenlehre) 為例，呈現社會中的不同系統如何影響個體，使他展現不同系統所要求的行為規範。但由於 Rein 偏重在社會系統對個人影響的陳述，缺少個人如何回饋社會系統的討論，因此本文要藉由 Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)、Georg Kerschensteiner (1854-1932) 以及 Eduard Spranger (1882-1963) 等人對於主體與客體、個人與社會系統間具有辯證發展關係的觀點，補充 Rein 理念學說不足之處。因此本文研究目的包含了：一、呈現 Rein 理念學說如何在個人德行能力陶冶，以及與社會道德提升二者間取得平衡；二、討論並補充 Rein 的理念學說，使其論述內容更有依據；三、由上述修正了的理念學說，衍生在教育上的意義。為達成這三項目的，將以詮釋學作為研究方法。

綜合本文討論內容，可以達成如下的結論：一、在修正了 Rein 的理念學說之後，能夠以此為基礎，說明為何透過教育歷程，可以使個人能力陶冶與社會發展二者間，同時得到提升；二、可以以 Rein 修正後的學說為依據，說明應當要在教育過程中，同等重視個人與社會這二個面向；三、能由 Rein 修正後的學說，顯現培養學生批判與反省社會規範能力的重要性。

關鍵詞：W. Rein 的理念學說、Herbart 學派、詮釋學

* 朱啟華，國立中正大學教育學研究所副教授

電子郵件：educhc@ccu.edu.tw

投稿日期：2012年6月27日；修正日期：2012年11月2日；接受日期：2012年12月19日

W. Rein's Doctrine of Ideas and Its Implications

Chi-hua Chu*

Abstract

The relationship between individuals and the society, that is how socialized individuals interact with the society and contribute for the improvement of the society, has long been considered one of the most important issues in education. Any unilaterally favored treatment, placing more emphasis on either individuals or the society, may lead to impasse. Therefore it is central to consider how both aspects of the question can come to terms with each other in education.

This article aims to explain the relationship between the individual and society on the base of Rein's Doctrine of Ideas. After pointing out that Rein's account is insufficient for responding to this question, particularly as it relates to the individual's ability to feedback to the society, I argue that in order to fully address the issue, we can take into account the thoughts of Goethe, Kerschensteiner and Spranger. They draw attention on the dialectical relationship between subject and object, and between the individual and the external world. Methodologically, the argument of this article proceeds with a hermeneutic approach as follows: first it outlines Rein's theory in terms of how it explains the promoting of individual autonomy can be in accordance with social orders; then it draws attention to what Rein's theory fails to adequately treat; and finally it proposes a modified thinking which enables a better respond to the question.

A conclusion to respond to the relation between individuals and the society is discussed, by adapting Rein's theory so as to show that the promotion of critical thinking and the maintenance of social orders are compatible, and both of which belong to the task of education simultaneously.

Keywords: W. Rein's doctrine of ideas, Herbart School, hermeneutics

* Chi-hua Chu, Associate Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University
E-mail: eduhc@ccu.edu.tw
Manuscript received: Jun. 27, 2012; Revised: Nov. 2, 2012; Accepted: Dec. 19, 2012

壹、問題背景

依據臺灣教育部所頒布的「國民小學九年一貫課程綱要總綱」，教育的目的是要「培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，使其成為具有國家意識與國際視野的現代國民」。簡單來說，透過教育歷程，要達成開展個人能力，進而能適應與改善社會環境的目的。所以在教育過程中，會期待受過教育的個體，對他所處的環境，不論是國家或世界，能有所貢獻。在這類教育目的設定中，預設了先使學生能力得到開展，再以此為基礎，改善社會。同樣地，一般大眾也會對學生在社會上的表現有期許，所以在教育上會著重學生適應或改善生活環境的相關能力。同時也要避免因此而忽略了個人的潛能。所以在教育上來看，學生個人能力與社會期許應當要並重。但要如何使二者在實際的教育活動中得到應有的重視，是本文所要討論的主題。

為了釐清上述問題，本文將以 Wilhelm Rein (1847-1929) 的教育目的，亦即他的理念學說為討論對象。在 Rein 理念學說中，一方面呈現了理想受教者的圖像，另一方面他試圖藉由這項論述，回答其他教育學者對 Herbart 主義者偏重在個人主義的質疑，凸顯自身雖承襲了 Herbart 學說，並重視個人能力陶冶，但並未忽視社會面向在個人能力開展中所占的重要性。所以透過 Rein 與批評者對教育目的的討論，可以為吾人在以學習者個人，與以社會面向為主的教育目的之間，找到一個如何平衡二者的思考依據。

此外，由於 Rein 的理念學說以道德人格陶冶的論述為主，所以本文討論的內容，會著重在個人的道德實踐與社會二者關係上。這樣可以避免由於對個人才能的界定涵蓋面向太廣，無法聚焦深入探討個人能力開展與社會發展間的關係。

基於以上的研究背景，本文將以詮釋學的方法，掌握 Rein 對教育目的，亦即理念學說（*Ideenlehre*）之討論。對此項研究方法之運用，Helmut Danner（1941-）有清楚的陳述。Danner（1998）提到對於文本，或者教育文本的詮釋過程包含了：

一、預備的詮釋（*Vorbereitende Interpretation*）：

- （一）對文本或資料來源加以檢視，確立其真實性。
- （二）詮釋者清楚對所要解讀文本所具有的先前意見（*Vormeinung*），先前理解（*Vorverständnis*）、先前知識（*Vorwissen*）以及問題，都有所認識。
- （三）掌握文本的大略意義，以便於瞭解當中個別部分或段落的意義。文章大意可經由文章標題、內容目次或第一次閱讀全文而得到。

二、文本內在的詮釋（*Textimmanente Interpretation*）：

- （四）在此階段詮釋者要詳細探討文本的語意及語法，亦即文字的意義與文法的相關性。要掌握這些文本部分段落的意義，就要以上述（三）為依據，使得文本整體與部分的意義，透過「詮釋學的循環」（*Hermeneutischer Zirkel*）得到揭露，同時也可以證實或修改自己先前對文本的瞭解。
- （五）除了文法規則外，還要運用邏輯法則，以便整體地掌握文本意義。
- （六）詮釋的過程若發現文本的意義有矛盾時，也要假設作者的論述是合理的。但若努力後仍無法克服這項矛盾，只能依自己的詮釋內容為主。

三、交互關聯的詮釋（Koordinierende Interpretation）：

- （七）當有待詮釋的文本是作者思想發展過程中的作品，或與他的其他作品有關，則可以由這些相關作品出發，以便理解這個特定的作品。
- （八）儘可能理解作者有意識或無意識隱藏的預設。比如他的政治或宗教信念，以及是否贊同或反對他同時代學者的觀點。
- （九）如果教育領域中的文本能轉譯成詮釋者所處教育情境中的語言，將能更完善地理解文本。然而詮釋者與文本作者的情境之差異不能混在一起。
- （十）所掌握的文本意義只能視為有待考驗的假設。它可能被證實，但也可能被修正。

對上述十項原則，Danner（1998）進一步強調在詮釋過程中，不一定要十項都具備，也不是有嚴格的次序，而是有時會交錯進行。更重要的是詮釋者的科學態度，亦即能自我反省與批判，保持開放態度，以便接受新的知識，修改自己的認知內容。

故將上述的詮釋歷程，應用到本研究時，要先略讀 Rein 的著作，掌握其著作的大要。接著以這簡略的意義為基礎，再一次精讀他的作品，掌握當中的文句意義，以瞭解其較為精確的德育主張。同時也要對 Rein 的時代背景及學術環境有所認識，以利詮釋的進行。而解讀 Rein 文本所得到的結果，將能擴展研究者先前對德育的認知視野。並由此衍生出反省臺灣德育論述及實際活動，亦即詮釋者所處教育環境的一種理論依據或思維面向。

因此，本研究目的在於以 Rein 的理念學說為例，說明當中所強調的個人道德陶冶與社會行動的面向，可以因為同等重視，而得到調合。同時由於 Rein 修正了 Johann Friedrich Herbart（1776-1841）的教育思想，以調和教育目的中個人與社會二個面向。所以 Rein 的論述可以凸顯教

育學者對 Herbart 主義者批評的不恰當處。其次由於 Rein 的學說仍有不充足之處，所以本文也試圖加以補充，使其學說能更為完善，以便作為思考個人道德行動與社會得以共同提升的依據。最後由它的學說衍生出在教育上可再思考的面向。故本文的目的在於：

- 一、由 Rein 理念學說如何在個人道德實踐能力的陶冶，以及與社會道德提升二者間取得平衡，提供實際教育的思維依據。
- 二、對 Rein 的理念學說加以討論並補充，使其論述內容更有依據。
- 三、由上述修正了的理念學說，衍生在教育上的意義。

貳、歷史—社會背景分析

Rein 所處的時空背景，雖是在 19 世紀末、20 世紀初，但整個時局自 18 世紀就逐漸轉變，進而延伸到 19 與 20 世紀。這也是為何 Jeismann (1987: 1) 將 19 世紀受歷史社會影響下的教育活動總結為：「沒有什麼新的事物；但所有的事物又不一樣」的弔詭現象。基於此，要由 18 世紀的社會情境著手，以便深入掌握外在環境對 Rein 思想的影響。

就人類歷史來看，18 世紀歐洲社會面臨重大的轉變。因為在 18 世紀中葉，工業化逐漸起步，尤其是英人 James Watt (1736-1819) 在 1769 年發明蒸汽機，並且運用在生產的過程中。如此便逐漸以機器取代人力，且能大量生產。同時，加上由 17 世紀就開始在各國盛行的重商主義 (Merkantilismus)，各國政府便在專制體制之下，強化國家生產力，以獲取更大的貿易順差。而提升的措施包含了在量上採取積極的人口政策，在質上則以教育經濟學為基礎，資助教育與職業訓練 (Bruchhäuser, 2005)。這指的是，一方面透過當時的教育制度，使更多人受到教育，另一方面也改善職業教育，提升勞動者素質。如此再配合機器生產，增加生產，進而與其他國家進行市場上的競爭。這種發展

趨勢，對當時以階級社會為主的勞動結構，產生威脅。

在當時德國的階級社會中，每個人是依照他的性別、家庭狀況（已婚、未婚或守寡）、出生背景（比如出生在貴族家庭）、隸屬團體（比如特定的行會、大學、村落、城市或寺院），進行區隔與劃分所屬的社會階級。階級社會與當代社會最大不同在於，不同階級的利益所形成的社會機會或地位的不平等，是以法律的方式規定，而且可以代代相傳。社會大眾也將這種不平等的現象，視為理所當然。但在機器運用在生產過程、交易日益市場化之後，所強調的動態功能，就與這樣的社會組織，以及與之相關連的經濟結構，產生衝突。尤其是當以法律作為階級不平等的依據，其合理性也就開始受到質疑（Stollberg-Rilinger, 2005）。尤其是十八世紀歐洲正處於啟蒙運動的盛行時期，這類不公平的社會制度，受到知識份子與一般民眾的質疑，因而促使國家君王進行社會改革，在法國甚至造成了社會革命的現象，以追求所有人的自由作為目標（Schneiders, 1997）。

然而上述階級社會之所以無法適應社會變化的主因，在於政府需要足夠多的勞動人口，投入在市場導向的生產中，以便賺取更多的利潤。而這些勞動力，主要是來自於農村過剩的人口（Stollberg-Rilinger, 2005）。比如在十八世紀，Weimar 這城市的人口結構，農民即占了整體人口的 63%，手工業 13%。市民階級，如醫生、律師或教士等占 23%，而貴族只有 1%（Münch, 1982）。這些數字顯示，政府可以透過教育或職業訓練的方式，使農村與手工業中過剩或失業的貧窮人口取得新的工作技能，重新回到就業市場（Albrecht, 2005）。這現象也凸顯出，政府可以不再依循舊有階級社會生產結構，而是較有彈性地培訓與運用勞動人力。所以當時有些平民，在經濟上有所成就，或是因擔任公職表現傑出，因而被封為貴族。一些原本是世襲的貴族，便試圖與這些人作

區隔，以保持本身原本的貴族血統與世族（Stollberg-Rilinger, 2005）。凡此，顯示了階級社會逐漸鬆動，取而代之的，將是一個較有階級流動可能性的社會組織。

既然德國政府需要一些來自農村的勞動人口，所以應當對當時的農業人口有所瞭解。就當時德國的社會情況來看，在經歷了三十年戰爭（1618-1648）之後，德國人口大量減少。一直到十八世紀，由於新生兒的死亡率降低，所以人口總數又逐漸攀升。在 1700 年左右，德國人口約有一千六百萬；1750 年左右，有一千六百萬到一千八百萬人，而在 1800 年則增加到二千三百萬人。但在這些增加的人口中，大部分都是無恆產的或沒有自己土地的農民（Wehler, 1987）。

其次，在 1770 到 1772 年之間的冬天過冷，並且降雪太多，氣候異於往常，以致於影響到農作物的收成與農業發展。這情況也造成了物品價格上漲，連帶降低人們購買糧食的能力。同時也因為農人收入減少，造成與農業有關的行業，比如手巾業及紡織業，因為營運欠佳，許多工人因此失業。Abel（1981）就指出，在當時製造手巾的城市 Iglau，原來有四百位工人，最後只剩下 70 到 80 人有工作，其他人只能上街乞討。其他的行業比如採礦業，也面臨相似的問題。

基於上述，如何透過國家的力量，尤其是教育，解決這些人口過多以及失業等社會問題，就形成德國當時亟待處理的難題。而這卻也顯示了，政府可以經由教育，彈性運用這些過剩的人力，投入所注重的經濟活動中。故綜合來看，18 世紀代表了一個原本靜態、穩定的社會組織，要轉變成相對地較為動態、流動社會的年代。

而這類變動的速度到了 19 世紀就更加快速度，當中最重要的是由階級社會過渡到勞動分工的社會體制。在這過程中，國君削弱傳統領域貴族的勢力，將軍隊與稅收納為國有，同時也要透過學校教育，使得階級制度鬆動後的人民，產生效忠國家及國君的意識（Jeismann,

1987)。所以在 19 世紀國家所面對的不只是中下階層勞工的教育問題，還包含了使境內所有人民如何在分工社會中，適才適用，發揮所長，以提升國家的競爭力的問題。解決的方式之一，便是透過廣設公立學校，以培養國家所需的人才。

在上述社會變遷下，教育的概念，尤其是在教育目的上，也產生了改變。18 世紀的學者如 Immanuel Kant (1724-1804)、Gotthold Ephram Lessing (1729-1781)，甚至 Johann Gottfried von Herder (1744-1803) 都將教育視為陶冶個人人格，達成人性普遍開展的目的。但在 19 世紀，由於國家介入了教育活動，使得個人能力的養成要能有助於社會或國家的發展 (Jeismann, 1987)。所以 19 世紀的教育學，是處在強調教育的社會功能與人類的天職 (humane Bestimmung)¹ 二者的對立中 (Tenorth, 1992)。換言之，也就是處在應以陶冶人格的普通教育 (Allgemeine Bildung)，或是分工社會下，培養公民 (Bürger) 的專門教育 (Spezielle Bildung)² 二者的拉鋸中 (Jäger & Tenorth, 1987)。

參、對於 Herbart 學派的批評

上述所討論的內容，是 Herbart 學派產生的歷史與社會背景，也簡單地提到當時社會轉變對教育的影響。以下要呈現 Rein 所處的學術環境中，教育學者對於 Herbart 學派的批評。

當時學者的批評主題大部分都以 Herbart 學派所提出的教學法為主，比如 Hugo Gaudig (1885-1951)、Otto Scheibner (1877-1961)、Georg

¹ 之所以譯為人類的天職，在於「Bestimmung」在此指的是在不受到個體所處的社會、文化、階級或職業影響下，作為人所應當展現的圖像。所以人類的天職，指的是理想的人類圖像。

² 「專門教育」指的是以符合職業或特定社會階層所要求的教育，是與普通教育相對的概念。

Kerschensteiner (1854-1932)、Fritz Karsen (1885-1951) 與 Berthold Otto (1859-1933) 等都認為 Herbart 學派主張的教學法過於機械化，偏重在教師的主導地位。Paul Natorp (1854-1924) 則討論了 Herbart 學派教育學科學化的基本命題。凡此都顯示 Herbart 學派在當時教育學術界的影響與受重視的程度。在這些批評當中，特別以 Robert Reißmann 的論點為主，一方面因為與本文有關，另一方面是他簡短但全面地檢討了 Herbart 教育學中的問題，透過 Reißmann，可以清楚地瞭解 Herbart 學派在當時所面對的挑戰。

Reißmann 在 1903 年的一篇名為《為什麼我拒絕了 Herbart 教育學》的文章中提到，由於 Herbart 教育學偏重在個人主義、道德主義與主智主義，故無法接受這項教育的整體論述。Reißmann 指出，Herbart 並未忽視外在環境對學生的影響，且 Herbart 更提到教學要補充學生的經驗與交往 (Erfahrung und Umgang)。此外，Herbart 也呈現了在教學要達成開展學生多面向的興趣中，也包含了社會的興趣。但是 Herbart 學說中有強烈的個人主義取向，這主要顯現在於，將教育理解為只為了個人人格之陶冶，且即使考量到社會的面向，也只是侷限在探討它有利於個人的程度 (Reißmann, 1903/1911)。對 Herbart 而言，真正的教育是為了個人本身，而非為他人所進行的工作；而 Herbart 的學生 Tuiskon Ziller (1817-1882) 則進一步陳述，不應當在個人之外，亦即在家庭、國家及人類整體中找尋教育目標。教育活動必須在個人身上找到它的起點、歷程及結束 (Reißmann, 1903/1911)。

相對於此，Reißmann 則由社會的角度出發，認為個人是社會群體下的成員，教育是引導未成年人進入社會的歷程。因此教師代表的是社會整體，當他在教導未成年人進入社會的相關教育活動時，就是在執行社會義務。而在教育過程中，應當要注意不要因此而忽略了不同個體的獨特性，也不應強迫學生參與在社會文化中。因為只有在保存不同

學習者的獨特性下，社會文化才得以延續並產生豐富的面貌（Rißmann, 1903/1911）。所以就 Rißmann 的觀點來看，個人獨特性的開展，是以社會文化的延續為目的。這主要是著眼於人與他的社會不可分離，只有在社會群體作為基本前提下，教育中著重個人人格陶冶或能力開展才有其意義。所以 Herbart 學派的主張偏重後者的立場，對 Rißmann 而言，便有待商榷。

基於上述 Rißmann 的批評，以下要透過 Rein 教育目的之主張，也就是理念學說之立場，加以探討，藉由此釐清 Herbart 學派是否具有偏重個人主義的論述取向。

肆、Rein 的理念學說及其討論

之所以由 Rein 的學說作為反駁 Rißmann 的批評，可以由當代教育學者，對 Rein 教育學說的評論，看到他教育論述的重要性。Schwenk（1963）由 Herbart 學派整體發展的角度出發，認為人們可以在 Rein 學說中看到該學派的最高點，同時也看到終結點。他文章的重點在於致力建立 Herbart 學說系統的相關性。Reble（1999）則在他的著作《教育史》（*Geschichte der Pädagogik*）一書中，指出 Rein 理論中的雙重面向；一方面保存 Herbart 學說的基本元素，另一方面則提出了國家的，亦即文化取向的教育主張，並且因為與這些基本元素無法相容，造成幾乎超出了他原先建構的教育學體系。另一位學者 Pohl（1972）則整理了 Rein 的整體教育學說，並且呈現了 Rein 在教育上的調和立場：一方面延續 Herbart 理念學說，另一方面則將社會面向，比如民族情感，國家意識及文化，也納入教育所要達成的目的，因而加重了 Herbart 理念學說的內容。具體而言，Herbart 理念學說中的理念（Idee），強調的是超越時空的普效性；Rein 則試圖將這些抽象原則落實在具體的社會及國家的

脈絡中 (Pohl, 1972)。

由教育學者的評論可以看出，Rein 是屬於 Herbart 學派中的一員，因為他的理念學說或教育目的延續了 Herbart 的立場，同時也試圖連結抽象的理念內容與具體的社會環境。但值得進一步探討的是，Rein 是否能真正調解了個人與社會面向，形成一項在 Herbart 理念學說基礎上，所開展出一項新的教育學說。

一、Rein 的理念學說

對於 Rein (1909) 而言，教育最高目的是培養具有完備品德之人格 (charaktervolle Persönlichkeit)。這類以道德性格堅強 (Charakterstärke der Sittlichkeit) 作為教育目的是源於 Herbart。如同 Herbart，Rein 也認為，要達到這目的，需要藉由知識的學習才有可能達成。而這項目標之達成與否，顯示在學生能否自動地實踐道德要求。所以道德性格陶冶高於一切智性上的追求。

但重視個人道德性格之培養，不是侷限在個人面向上，還應當重視其行動力，亦即重視他在世界上的行動及對社群秩序重建所採取的作為。對 Rein 而言，道德性格的培養不是要教導出一些遠離世俗或住在寺院的個人。而是在開展個人道德性格時，需要環境，在當中個人可以感受到環境對他的激勵、影響及支持。所以個人與社群並沒有對立，而是處在相互影響的關係下，當透過教育而形成道德個體時，就是對社群所做的最大貢獻。但社會或社群中的一些行為標準或習慣與道德標準並不契合，所以應當透過教育，培養學生有道德意味的行為，尤其是他的道德信念。Rein 將這些行為規範稱為道德理念 (sittliche Idee)。學生透過道德理念的學習，進而表現在行為上，就能促進社會之進步與發展 (Rein, 1909)。

Rein (1910) 指出，道德的根源來自於社會生活。如果只是一個人

獨處一生，談論道德並沒有多大意義。所以對 Rein 來說，道德理念是與社會脈絡緊密相關。只有在人與人互動的脈絡下，才能掌握與瞭解理念之意義。

（一）法律系統（Rechtssystem）及正義（Recht）理念

Rein 首先提到的理念是法律系統及其理念，因為缺乏秩序及安寧，會危及共同生活與彼此關係的和平發展（Rein, 1909）。換言之，以法律作為規範人類互動的依據，才能使人的群體得以和平運作下去。在法律系統中，要保障人的自由與財產，因為這二者是個人生存的基本條件（Rein, 1911）。要使法律系統得以正常運作，就有賴於培養個體正義（Recht）的理念，也就是要使學生尊重他人的自由與財產。但當個人的這二項權利受到侵犯時，法律系統就要使侵犯者得到懲罰。同樣地，當個人行為有助於保障與維護他人自由與財產權時，就要得到獎勵。所以在正義理念中，也包含了酬賞的理念（Vergeltungsidee）（Rein, 1910）。

然而 Rein 在此也提醒，在培養學生正義的道德理念時，應當要避免使學生是為了得到獎勵或免受處罰而行動，因為這樣的行為只是明智之舉（Klugheit），而非道德實踐（Rein, 1909）。要提升道德實踐的可能性，只有透過善意（Wohllollen）的培養。

（二）行政系統（Verwaltungssystem）及善意

在法律系統中強調學生行為合乎法律的要求，所以只能規範學生外在行為。如果要進一步能將外在規範內化，就要培養他的善意。對 Rein 而言，善意指的是以他人的利益、期望及意志作為自己行動之動機，亦即以他人的心靈為主要考量依據，故善意不只是個人要能同理他人的共同感覺（Mitgefühl），還更是持續關切他人存在狀態的共同意志（Mitwille）（Rein, 1910）。具體而言，善意是對於他人無私的貢獻。

透過教育歷程，可以陶冶個人的善意，產生利他的行動。但除了在這個體面向外，利他的動機也可以透過制度的運作產生具體的效果。Rein（1909）認為，透過行政系統公平地分配物質，使社會成員可以滿足基本需求，並且進一步確認他們身體與心靈稟賦得到自由開展的機會。所以以善意為依據，所建立的行政系統，可以作為追求社會成員福祉的依據。故行政系統可以視為是善意在社會脈絡中的具體落實。

進一步來看，公平分配物質的特性，展現了行政系統的倫理意義。因為個人都有利己心態，會利用權勢壓榨他人。行政系統在分配物資時，為求公平有時會對利己的傾向加以抑制，以便使他人分配到足夠的資源，以利於開展才能。所以透過此系統運作可以使個人如何在促使他人身心發展之前提下，學會如何保障社會其他成員的福祉。

（三）文化系統及道德進步之理念 （Idee des sittlichen Fortschritts）

上述提及的善意，可以幫助社會成員在物質無匱乏前提下，發展其才能。但有時受到利己或自私的想法影響，善意無法滋生。如何強化利他的動機，就是這裡要探討的主題。

Rein 認為，利他動機的強化，主要在於使學生產生相對應的興趣。在討論如何陶冶利他的興趣之前，Rein 先分析了意志的內容，以便掌握強化動機的途徑。Rein（1909）將意志內容分為：1. 個別刺激的強度；2. 總量；3. 上述二者所形成的相關整體。這些內容與意志的能量、多面性及二者相互影響程度有關。Rein 以一個卓越的人為例，他的意志力旺盛，對不同事物都有興趣，且仍具有同樣的強度及專注力。這些分別對應著強度、總量以及二者形成的整體。他雖對不同事物都有興趣，但卻不會迷失在當中，主要在於個體有一個可以統合不同意志活動的標準。文化系統，也就是教育系統的主要任務，都在於將道德的價值與重要性，內化在個體心中，成為統整他內在不同意志活動的標準。在教育

過程中，應當要陶冶學生對道德實踐的興趣，亦即是基於道德而非外在其他原因而實踐德行。Rein（1909）稱此為直接的興趣。如此才會一方面使得人的行動不只是符合，更是出於道德要求而產生；另一方面才會使道德實踐有動力來源，不會在意志追求不同外在對象的過程中，缺乏統整的核心而迷失自我。這也是 Rein「道德進步」理念的內容。

因此，法律系統保障了人的財產與自由權，使得生命及權利有所依據。行政系統則是以外力的方式，確保社會成員間的物質得以公平分配，並抑制了個人偏於自身利益的利己思想。而透過文化系統，則進一步使個體能出自於對道德的興趣，實踐德行，使得人歷史發展不停滯在物質上，而更能提升到精神層次。

（四）活力社會（Beseelte Gesellschaft）及 內在自由的理念

當個人在文化系統中形成的道德興趣能深入內心，使得個別的意志都能與道德要求一致時，就是內在自由的意義（Rein, 1909）。這時個人不再受制於慾望與激情，不再有內心惶恐不安的痛苦，因為個體是依照良心行動，所以真正的自由是為所應為，是個人的意志與道德洞見（Moralische Einsicht）能得到統一（Rein, 1909）。

上述所提的是道德行動的形式面向。但個體應當遵守那些道德內容，才能使他的意志與道德規範有一致性？Rein 認為道德內容不是由個體自身所訂立，因為如果是由行動者自己決定，則不同行動者所制定的規則。有時會互相抵觸，使社會陷入混亂的無政府主義狀態中。基於此，Rein（1909）認為，道德規範要以社群的道德意識，亦即以社群遵循的道德原則為主要內容。³但個體要能基於道德意識而行動，需要透

³ 實際上，Rein 的道德教育論述偏重在如何培養學生遵守社會的規範，對於學生批判反省能力的陶冶，以便能檢視這些規範當不合宜的內涵，較為缺乏。比如當時受到 Karl Marx（1818-1883）學說的影響，所以德國社會同情工人在勞動過程中所受到的剝削，

過教育的歷程。就學校教育來看，需要透過教學（Unterricht）及引導（Führung）的歷程。在教學中，教師可以以歷史或文學等科目中的行動者為例，使學生感受到他們的情感及意志，進而喚醒並建構學生的道德判斷。當學生能適應例子中的道德行動時，就可以透過引導的歷程，使學生的意志與在例子中所掌握的道德洞見經常保持一致，逐漸陶冶形成他的道德人格（Rein, 1909）。

基於上述，Rein 的理念學說透過法律系統可以保障人的自由及財產權，也影響在此系統中的個體不去侵犯他人權利；經由行政系統能合理分配社會物資，並適度抑制社群成員的利己想法，培養關注他人的善意理念；藉由文化系統可以陶冶個人對道德實踐的動力，亦即道德興趣，由此形成人道德進步的理念。當個人在面對道德要求，有足夠的情感作為行動力，使得意志能符合道德規範時，就是內在自由的理念。而一個自由的人，不是基於主觀的激動、情緒、好樂與熱情，而是依照自己的良心，自主地選擇服從上述理念及社會道德要求，所以是一個道德人，同時也在內在自由的理念中，統合了前述各項理念。這是 Rein 理念學說中的最高階段，也是教育最終所要達到的目的（Rein, 1909）。

當社會中成員的意志與道德規範間取得和諧，服從道德要求時，這類成員所組成的群體，就能體現一個活力的社會。Rein 所指的活力社會，與群體當中的人數多寡無關。比如家庭，當它能公平地進行賞罰時，就是法律系統。能合理分配與管理共同財產時，就是一個行政系統。當它能教育家庭成員有道德實踐的熱情與興趣時，就是文化系統。家庭如

因而對資本家及資本主義有許多的批評。這在教育學界便形成以 Marx 的學說為依據，由經濟面向出發解釋教育活動的論述。對這項教育觀點，Rein 只就其經濟－唯物導向的教育觀加以批判，但對當中重視弱勢者以及社會批判的基本立場，卻沒有加以正視（Rein, 1913）。這顯示了 Rein 的理念學說是以培養學生接受社群既有規範為主。然而在經過本文對他學說的修正與補充之後，可以避免他原初立場中，缺乏培養學生批判能力的問題。

果能朝這些方向發展，並將這些相關理念教導當中的成員，則家庭本身就體現了活力社會的原初圖像（Rein, 1909）。所以活力社會不是指任何特定的組織，而是當一個群體或系統能以上述理念運作時，就是一個活力社會。相較於一個內在自由的人，他的個別意志是以道德規範為依據，對應到社會脈絡來看，活力社會也呈現出系統依照前述理念為運作的原則。所以活力社會實際上可以視為是內在自由理念在社會脈絡下的展現。

（五）小結

綜合 Rein 的理念學說，顯示他重視社會系統與道德理念之間的關係。道德理念不只著重個人行為的自我約束，更進一步討論個人在不同外在情境下應當表現的行動，最後則將所有的理念統攝在內在自由當中。強調個人只有在自發地實踐德行時，行動才有道德價值。這是教育所要培養的個體，同時也是理念學說的最終目的。由於 Rein 強調透過系統運作影響個體，使他表現出符合該系統所要求的行為，所以顯示了 Rein 的倫理學或理念學說，並未忽視外在社會在陶冶個體道德理念時的重要性。

二、Rein 理念學說之討論與補充

由上述 Rein 理念學說的陳述，顯現社會系統對個體的影響，這即可用來反駁 Reißmann 所宣稱的 Herbart 學派只重視個人的陶冶，忽視社會文化的面向。然而進一步可以再加以質問的是，個人與社會之間的關係為何？因為由上述雖然看到 Rein 對於社會面向在個人道德陶冶過程中所扮演的角色的陳述，尤其是個人道德實踐的內容就是社會上所接受的道德規範。然而卻未呈現個人對社會的影響。同時 Rein 雖一再提到個人與社會之間有相互影響的關係，但未能再詳細說明二者之間如何產

生相互影響。因此，以下將進一步對此加以討論，先釐清 Rein 在個人與社會如何互動陳述上的不足之處，接著再加以修正補充。

（一）Rein 理念學說的缺失

Rein 在他的理念學說中，呈現了社會系統對於個人道德理念形成的影響。然而對於個人具備這些理念之後，如何影響社會系統的運作與系統所根據的理念內容，沒有太多的討論。比較明顯可以看出他立場是在 Rein（1910）提到：

內化到個體生命內涵的道德法則，會再由個體流入到社群中。因為即使道德事務是由社群生活中產生，但社群中還缺乏許多道德事務。在社群生活中，極為偏差與相互矛盾的能量由個體的利己主義中產生並發生效力。所以應當對此加以克服，以便使社群生活能在道德秩序上運作。道德的社群秩序應當成為個人在道德上的引導。如同個體努力地為自己內心提供道德體系，社會也必須竭力，為個體的生活、形式及勞動烙上道德的印記。（104-105）

Rein 在此強調社會對於個體應當在其道德行為上產生影響力，引導他形成道德性格。然而個人對社群的回饋，只有提到個體形成了的道德法則，「會再由個體流入到社群中」。亦即個人會在社會中實踐道德，顯示社會規範對個體的教化成效。但 Rein 的陳述，只是靜態地呈現了個人道德提升與社會規範二者間的關係，並沒有能動態地凸顯二者如何在交互影響的互動歷程中，使個人的道德實踐更有動力，且社會整體更朝著善的方向發展。基於上述，以下將由近代教育學者對主體—客體，或者個體—世界之間關係的討論著手，說明二者之間的相互影響方式，進而運用在 Rein 的理念學說上，作為他所提出的個人與社群交互影響

的論點之考察依據。

（二）以主體與客體辯證的關聯性作為修正依據

對於主體與客體間關係的論述，較早可以在 Johann Wolfgang von Goethe（1749-1832）的著作中看到。Goethe（1823/1986）提到：

只有在人自身察覺這世界，並且只有在這世界中察覺到自己時，人這時才是認識了這個世界。同時只有在此時，人才會認識自己。每個新的、被直觀的對象，在人身上並開顯了新的部分。（38）

就個體而言，是以自己既有的視野去掌握外在世界，所以所知覺的內容為何，實即也反映出個體的能力或界限。而對外在世界而言，它是主體所能掌握的程度或方式，呈現在主體之前。在掌握外在對象時，個體能擴展自己的視野。而外在對象也因為在面對不同主體時，會被以不同的面向所掌握，而使自身呈現出不同的樣貌，也就因此豐富了自身的意義內涵。這是 Goethe 對於人與外在世界二者間關係的描述。

Goethe 的論述呈現了一般個體掌握外在世界時，二者的緊密關係，而 Georg Kerschensteiner（1854-1932）與 Eduard Spranger（1882-1963）則將此進一步延伸到教育歷程的考察上。Kerschensteiner（1953）提到：

每項被當作教育財的文化財，是特定精神的客體化，也或多或少顯現了特別精神的印記或整體。同時文化財也潛在地承載了某種程度上大量的心理動力。這些心理動力源自於文化財的創造者，個人、社群、民族、國家在創作時所運用的心理能量。透過教育歷程，這些潛藏在文化財中的能量，會在人的教育中，回復轉化成為動態的能量。這項回復轉化要在每項教材上

產生，以便使個體的心靈狀態符應文化財中心靈的能量。如此受教者的心靈才能滲入文化財中的客觀心靈中，使自己的心靈結構如同文化財創造者的一般。所有的教育歷程是使文化財中客觀化了的心靈在新學習者上復甦。（14-15）

簡單而言，文化財是人文化的結晶，當它成為教育財時，應當要能與學習者的心靈結構相符應，個體才能掌握題材，擴展自身的視野。當個體在此基礎上，進一步進行文化創作時，就會豐富文化財內容，並且又會成為新學習者可能的學習對象。而 Kerschensteiner 所指出的文化財當中潛在能量的觀點，Spranger（1923）則進一步認為文化具有自我繁衍的驅力（Selbstfortpflanzungstrieb），這顯示在過去許多世代活動所累積的文化，會對人類產生價值。這些有價值的文化，又會回過頭來影響個體的體驗與行為。所以 Spranger 也呈現了文化與人二者間的交互影響性。

綜合上述的論點，可以由形式與內容二個角度，考察個體與文化之間的關係。首先就形式面向來看，創作者將本身的靈感、感受與情感轉化，創造出文化成果，並且保存了這些精神面向。當人掌握了文化之後，這些文化就會對承接者產生影響力，引發他在未來的文化更新與創作的可能性。新開展了的文化又因新創作者的精神面向而融注了新的能量，進而影響未來學習者的文化傳承與創新。文化與人二者之間在形式來看呈現了相互增長的辯證關係。而就內容來看，個人透過學習，掌握了新的文化，就擴展了學習者的視野。而當個人又進一步地對這些內容加以轉化，增添新的內容時，就會擴充文化本身的內涵。而新文化又成為新世代的學習題材，並在這過程中，既擴展了個體的視野，又奠定了文化再次得到發展的可能性。所以個人視野與文化內涵兩者間，同樣也具有不斷擴充與豐富既有視野或內容的辯證關係。因此不論就形式或內容來看，在教育歷程中，主體與客體之間都具有交互影響的辯證關係。

（三）對 Rein 理念學說的補充

由上述討論的結果可以看到，主客體之間具有緊密的相關性。由此考察 Rein 所提出的理念學說，雖也提及個人德行與社會系統間的關係，但缺乏上述的辯證關連。以下即藉由上述的討論結果，作為修正與補充 Rein 理念學說在論證上的依據。

實際上，在陶冶個人道德理念與社會制度之間，也可以發現上述的關係。首先就形式面來看，道德理念是源自於社群生活中的行為規範，所以當中便具有制定者對共同生活者或未來成員在行為上的要求，亦即道德規範所顯現出來的能量，便是以「應然」的方式，要求個體。當個人感受到系統「應然」的要求方式，並加以遵守時，個體的這項實踐行動，又會使得系統可以為了使整個社會得以持續運作的理由，更有依據地要求其他成員也應當遵守道德理念，強化系統道德理念的「潛藏的能量」。由此逐漸提升個體對道德理念由被動接受到主動實踐的可能性。

而就內容來看，源於社會所產生的理念，有其形成的時空背景。當它以應然的方式產生要求時，個體可能會對理念在具體情境中的合時宜性、實踐的可能性與限制，加以思考。透過這項歷程，可以豐富理念的內容，以及與具體行動脈絡二者間的關係。而擴充了內涵的理念，又成為社會系統要求個體應當要接受的對象。當成員再反省這些理念，並加以討論時，又會再充實理念本身的內容，並且使社會系統能考量在要求個體行動時，所可能面對的限制及解決之道，以便使個人更有效地實踐理念，達成行動者自發地實踐道德要求的目的。所以個體與系統間對於理念的掌握，透過辯證發展的歷程可以不斷提升，形成緊密的相關性。

綜合上述對於 Rein 理念學說的補充，可以由內容與形式二個面向考察社會系統、它所依據的道德理念及個體行動等三者的關係，社會系統會對個體要求展現符合理念要求的行動；而在這過程中，當個體能反省理念的合時宜性與可能的問題，就會提升個人對於道德實踐的理解，

而在系統方面，就會由此促使系統排除這些限制，以便更能要求成員實踐道德理念，同時也豐富了理念本身的內涵。當系統再以這項充實了的理念作為運作依據時，就能更周全地考量如何提升個體實踐理念。同時個體在面對系統新的要求時，又能對這項修正了的理念加以反省，進一步擴展道德理念的視野，增進自發實踐道德的可能性。透過這些歷程，顯示社會系統及其作為依據的道德理念，以及個體的道德實踐，彼此間具有緊密相關的辯證發展關係。

由上述的討論顯示，透過學者對於主體與客體，或者是個體與外在世界之間的辯證關係之論述，顯示二者間不是單方面，而是相互影響的互動方式。由此考察 Rein 的理念學說，雖提及個體與社會之間的關係，但只是靜態的呈現二者的關聯性。透過上述由動態辯證的角度，可以看出社會發展與個人行為二者間，有共同提升與不斷圓滿的可能性。所以可以為 Rein 的理念學說提供完善的理論依據。

伍、理念學說修正後的教育蘊義

由於上述對於 Rein 理念學說的討論與修正，是以當中所涉及認知或行動主體，與認知對象或社會規範兩者間的關係；以及社會道德規範本身等二個面向為主，所以就由此推衍出以下二項教育意涵：

一、個體與社會並重

Rein 的理念學說，呈現了試圖融合主客對立的教育論述方式。類似的論點，也出現在 Wilhem von Humboldt (1767-1835) 的教育主張當中。Humboldt (1792/1980) 指出，個體所學的知識內容，可以刺激其能力的擴展，但人同時會將所學的內容運用在世界的情境中，比如能將同一個對象，由不同的角度加以掌握雖然可以增加對象本身的意義內涵，但

更重要的是能豐富個體本身的知識與開展其能力。對此，Humboldt 雖然看到了個體在學習歷程中，個體本身與外在世界交互影響，並擴充彼此內涵的現象，但他的重點仍侷限在個體對於外在世界內在化再外在化的歷程，所以在教育上便屬於以強調陶冶個人能力為主的新人文主義者（Neuhumanist）（Blankertz, 1992）。

至於 Herbart 的學說，如前所述，同樣也是著重在透過教育開展學生主體性的觀點。Herbart 的學生 Ziller 也如同 Herbart 一般，對於學生透過教育所應達成的道德理念，以及落實在具體情境所形成的社會系統，都承襲著 Herbart 的論述內容（Ziller, 1886）。但對於個體應當形成的道德理念與所處的社會二者間的關係，卻都沒有進一步的討論。換言之，透過教育所形成的主體性，由 Herbart 與 Ziller 的學說來看，都只是個人對於他人或世界反省後呈現的知覺（Hellekamps, 1997）。對道德教育的目的而言，也就較關切社會道德規範如何陶冶個人行動與影響程度之探討。Rein 雖然師承 Herbart，但試圖透過他的理念學說調和社會與個人的對立，以避免受到只重視個人發展，忽視社會需求的批評。然而，Rein 對於個體與社會的關係仍停留在靜態的討論上。藉由本文對於 Rein 理念學說的補充，可以使得 Rein 的學說在理論陳述上更為完備，也為 Herbart 學派的教育學說，在個人與社會互動關係的討論上充實新的內涵。同時也能夠為教育學當中，對於個體與社會如何並重的爭議，提供一項可能的解決之道。

二、重視批判反省能力的培養

由修正了的 Rein 理念學說中，可以看到陶冶個體與社會規範之間在發展過程中具有相互提升的辯證關係。這指的是，不應當在教育過程中只是使學生單純地接受社會中的道德內容，而是更應當要鼓勵他反省自己生活情境中所盛行的各類行為規範，瞭解這些規範對自己以及對

社會的意義。只有透過學習者本身的反思，才有可能使道德規範的意義深入他的內心，提升道德實踐的可能性。同時也只有透過這項反省的歷程，社會才有機會對道德規範再詮釋或修正。而這些經過社會反省或討論過的規範，又會成為學生反省、探討與學習的題材。透過這項不斷交互影響的發展歷程，個體與社會在道德的內容與實踐的可能性上，就會有所增長。換言之，在教育的脈絡下，雖然只能就學生教學的面向著手，但透過反省與批判思考的歷程，卻可以豐富個體與社會對於道德規範的瞭解與內涵。

所以總結來看，由 Rein 對個體與社會關係的探討中，可以看出二者有互相提升之可能。這項可能性則來自教育歷程中是否能使學生對社會規範有討論與反省的機會。只有透過這項過程，學生才有實踐德行，實現德育目的的可能性。

陸、結論

在教育所要達成的目的上，一般都會尋求在個人能力與社會發展二者之間達到平衡，避免偏重在單一方面。所以在理論陳述的面向上，思考二者為何可以在教育活動中同等被重視，也就是為這項教育目的提供理論依據，便有其重要性。而這也是本文所要討論的主題。

為釐清這個問題，本文以 Rein 的德育目的，亦即他的理念學說為例，聚焦在個人德行之陶冶與社會系統二者的關係，由此說明個人與社會可以等量齊觀的原因。對 Rein 而言，不同的社會系統有自身所重視的理念，亦即規範；而系統運作的目的，是要使個體的行為能符合不同規範的要求，最後形成一個活力社會，以及陶冶自由的個體。

Rein 的理念學說，由於強調社會系統對於個人的影響，所以可以反駁 Reißmann 對 Herbart 主義者重視個人主義的批評。然而 Rein 並未

進一步討論個人對於社會系統的回饋，或者更詳細來說，Rein 並沒有說明個人與社會之間的互動關係，以及二者間為何可以透過互動的歷程，相互提升成為理念學說所追求的境界：活力社會與自由的個體。

對此，本文透過 Goethe、Kerschesteiner 以及 Spranger 等學者對於主體與客體、或是個體與外在世界之間互動關係的討論為依據，指出在主體掌握對象，並對它產生理解或詮釋時，不只主體得以擴展視野，同時也豐富了對象的內涵。而後者又會成為新學習者的掌握對象，並且又得到了新的意義內容。同時主體，乃至人類的世代也在此過程中，因為視野的擴展也隨對象的充實，跟著提升。所以個體與外在對象之間不是單方面影響，而是具有彼此互為辯證發展的相關性。

由上述的討論，進一步考察 Rein 的理念學說，顯示社會系統制定的規範或理念，可以對個人產生約束力；而個人在接受並遵守規範時，對這些規範的掌握與反省，會豐富其內容，而使得系統在未來對個體進行要求時，會有更多考量依據，以便於使個體更容易理解與實踐。在這樣的互動方式下，個體與社會之間才有可能經由共同提升，達到理念學說所追求的實現活力社會與培養自由人的目的。經由這項補充，便能為 Rein 的理念學說提供較為完備的理論內容，以思考在教育目的中，個人與社會應具有的關聯性。

致謝

感謝二位匿名審查委員及編輯委員會所提供的寶貴建議。本文修改自國科會補助研究計畫（100-2410-H-194-035-MY2）之部分內容，也在此一併致謝。

參考文獻

- Abel, W. (1981). Massenarmut und Hungerkrisen in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. In U. Herrmann (Hrsg.), *Das pädagogische Jahrhundert. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland* (pp. 29-52). Weinheim, Germany: Beltz Verlag.
- Albrecht, P. (2005). Fürsorge und Wohlfahrtswesen. In N. Hammerstein & U. Hermann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II. 18. Jahrhundert* (pp. 401-420). München, Germany: Verlag C. H. Beck.
- Blankertz, H. (1992). *Die Geschichte der Pädagogik*. Wetzlar, Germany: Pandora Verlag.
- Bruchhäuser, H.-P. (2005). Berufsbildung. In N. Hammerstein & U. Hermann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II. 18. Jahrhundert* (pp. 401-420). München, Germany: Verlag C. H. Beck.
- Danner, H. (1998). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München, Germany: Verlag Ernst Reinhardt.
- Hellekamps, S. (1997). *Die Gründung der Republik*. Weinheim, Germany: Deutscher Studien Verlag.
- Jäger, G., & Tenorth, H.-E. (1987). Pädagogisches Denken. In K.-E. Jeismann & P. Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III 1800-1870* (pp. 74-104). München, Germany: Verlag C. H. Beck.
- Jeismann, K.-E. (1987). Einleitung. Zur Bedeutung der *Bildung* im 19. Jahrhundert. In K.-E. Jeismann & P. Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III 1800-1870* (pp. 1-22). München, Germany: Verlag C. H. Beck.
- Kerschensteiner, G. (1953). *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses*. München, Germany: Oldenbourg Verlag.
- Münch, P. (1982). Ökonomische Verhältnisse und soziale Bedingungen der deutschen Städtegesellschaft. In U. Herrmann (Hrsg.), *Die Bildung des Bürgers* (pp. 38-58). Weinheim, Germany: Beltz Verlag.

- Pohl, H.-E. (1972). *Die Pädagogik wilhelm Reins*. Bad Heilbrunn, Germany: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reble, A. (1999). *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart, Germany: Klett-Cotta.
- Rein, W. (1909). *Grundlagen der Pädagogik und Didaktik*. Leipzig, Germany: Quelle & Meyer.
- Rein, W. (1910). *Grundriss der Ethik*. Osterwieck, Germany: Verlag von A. W. Zickfeldt.
- Rein, W. (1911). *Pädagogik in systematischer Darstellung. Erster Band: Grundlegung*. Langensalza, Germany: Hermann Beyer & Söhne.
- Rein, W. (1913). *Marx oder Herbart*. Langensalza, Germany: Verlag Beyer & Mann.
- Rißmann, R. (1911). Warum ich die Herbartische Pädagogik ablehne. In R. Rißmann (Hrsg.), *Schulreform* (pp. 24-45). Leipzig, Germany: Verlag von J. Klinkhardt. (Original work published 1903)
- Schneiders, W. (1997). *Das Zeitalter der Aufklärung*. München, Germany: Verlag C. H. Beck.
- Schwenk, B. (1963). *Das Herbartverständnis der Herbartianer*. Weinheim, Germany: Beltz.
- Spranger, E. (1923). Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben. In E. Spranger (Hrsg.), *Kultur und Erziehung* (pp.138-158). Leipzig, Germany: Quelle und Meyer.
- Stollberg-Rilinger, B. (2005). Politische und soziale Physiognomie des aufgeklärten Zeitalters. In N. Hammerstein & U. Herrmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II: 18. Jahrhundert* (pp. 1-32). München, Germany: Verlag C. H. Beck.
- Tenorth, H.-E. (1992). *Geschichte der Erziehung*. Weinheim, Germany: Juventa Verlag.
- Von Goethe, J. W. (1986). Bedeutende Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort. In K. Richter (Hrsg.), *Goethes Werke. Band XIII* (pp. 20-50). München, Germany: Carl Hanser Verlag. (Original work published 1823)

- Von Humboldt, W. (1980). Bildung des Menschen. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Band I* (pp. 234-240). Darmstadt, Germany: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Original work published 1792)
- Wehler, H.-U. (1987). *Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1700 bis 1815*. Frankfurt am Main, Germany: Büchergilde Gutenberg.
- Ziller, T. (1886). *Allgemeine Philosophische Ethik*. Langensalza, Germany: Verlag Hermann Beyer & Söhne.