

南 華 大 學

哲學系碩士論文

論對話在教育中之應用 —

從蘇格拉底談起，以李普曼為例

On an Application of Dialogue to education

— from Socrates to Matthew Lipman as an example —

研 究 生：陳 霖 亭 撰

指 導 教 授：陳 士 誠 博 士

中 華 民 國 九 十 九 年 六 月 一 十 八 日

南 華 大 學

(哲學系碩士在職班)

碩 士 學 位 論 文

論對話在教育中之應用一

從蘇格拉底談起，以李普曼為例

研究生：陳霖亭

經考試合格特此證明

口試委員：張忠銘

陳士誠
孫雲平

指導教授：陳士誠

系主任(所長)：尤惠貞

口試日期：中華民國 99 年 6 月 18 日

摘要

本研究之目的，是從對話倫理學的理論及李普曼的兒童哲學實施方式，探討對話中所隱含之責任態度。本文透過將對話理論應用於實際的教學現場，探討學生與生俱來的語言能力。這經由學生相互對話及自我反思來顯示，經由不斷演練及建構自身的能力，在自然而然中把道德責任觀內化成實踐的責任行為規範。本文再從柏拉圖《對話錄》的〈美諾篇〉中所提出的“德性是否可教？”，的問題開始，而至探討蘇格拉底透過對話引導的方式為我們提供答案啟示，並進而連結近世代對話理論。最後，探討李普曼對兒童之研究探討哲學方面的洞見。在論文末，透過筆者設計的教學方式，應於實際的教學現場，以驗證藉對話開展的教育方法之實用性。

關鍵字：對話、蘇格拉底對話、李普曼兒童哲學、責任

Abstract

The aim of this study probes from the theory of dialogue-ethics and the implementation of Lipman's Philosophy for Children into a responsible attitude hidden in the dialogue. This paper investigates students' natural ability for acquiring language through the application of dialogue theory to the teaching settings. Students exercise and construct their abilities through dialogue and self-reflection, and the sense of moral responsibility is internalized naturally and hence responsible behaviors are practiced. Furthermore, my study begins with the question "Can virtue be taught?" in Plato's *Meno*. For this question, Socrates presents his viewpoints through dialogue which is also in connection with modern dialogue theory. Finally, teaching approaches designed by me is applied to my teaching settings, in order to verify the practicality of these educational methods based on dialogue.

Key Words: Dialogue, Socrates Dialogue, Lipman's Philosophy for Children,
Responsibility

目錄

第一章 緒論-----	1
第一節 研究背景與動機-----	2
第二節 研究目的-----	4
第三節 研究方法-----	6
第二章 對話倫理學之理念-----	8
第一節 蘇格拉底之對話理論-----	10
第二節 阿培爾之對話理論-----	20
第三節 哈伯瑪斯之對話理論-----	30
第四節 對話與責任-----	39
第五節 小結-----	42
第三章 對話倫理學應用於教育-----	43
第一節 蘇格拉底詰問模式-----	46
第二節 李普曼之兒童哲學理念-----	51
第三節 李普曼的兒童哲學與對話理論之關聯-----	56
第四節 小結-----	61
第四章 實施歷程-----	62
第一節 台灣教育現場之對話現況-----	65
第二節 對話理論在教育之意義-----	67

第三節 實施教學之歷程-----	70
第四節 小結-----	73
第五章 研究發現與結果-----	74
第一節 實施對話教學之歷程分享-----	76
第二節 教學過程後對未來之建議-----	80
第三節 結論-----	83

附錄

附錄一 研究流程圖-----	85
附錄二 教學活動設計舉列-----	86
附錄三 教學活動內容舉列-----	89
附錄四 XX國小二年級品格調查表-----	90
參考文獻	
中文文獻-----	92
英文文獻-----	95

第一章 緒論

本章共分三節：

第一節說明本研究背景與動機之因由；

第二節介紹本研究之研究目的為何；

第三節實施本研究所採行之方法。茲分述如下：

第一節 研究背景與動機

國際性組織“經濟合作發展組織”(Organisation for Economic Co-operation and Development, 簡稱OECD)中所主持的一項“學生基礎素養國際研究計畫”(Programme for International Student Assessment, 簡稱 PISA¹)裡,針對全世界各國青少年在閱讀、科學、數學及解決問題的能力作調查研究。²它既非在測驗評比學生記得多少知識,也沒有指定的教科書可以準備。PISA中的每一項評量能力皆包含知識、技巧與態度三個向度,主要是評量學生能運用知識與技能以儲備未來生活所需的能力,且為終身學習奠定良好的基礎。例如,以“解決問題的能力”方面,PISA的評比著重以實際生活情境中,所需要解決問題的能力來考驗學生。要解決這些問題並非單單從書本中就能找到答案,而是需要培養學生能以負責任的態度去解決他所面臨的問題。換言之,從此組織的評比中即能告訴我們,目前教育體制下所教導出的孩子的確欠缺責任心。

教改十年把孩子訓練的很會考試、只想拿高分,表面上學生的學習較多元、學術成績也在進步。但在前線的家長們首先發現自己孩子在現今教育體制下的品格出了嚴重的問題³,家長們不斷追問:為什麼我的孩子如此缺乏責任感?這麼輕易地就想結束生命?⁴到底我們的教育出了什麼問題呢?

筆者為國小之現職教師,每當當任導護工作站在校門口時,總是有不少

¹ 教育部電子報:主題報導,第294期,2008,網址 http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/topical.aspx?topical_sn=157

² 教育部電子報:主題報導,網址 http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/topical.aspx?topical_sn=157。根據 PISA 在 2006 年的測驗評比中發現,台灣在形成科學議題能力排名十七,落後於芬蘭、香港、日本、韓國,可說亞洲四小龍之末;然而在解釋科學現象上,台灣學生卻排名第三,由此研究結果顯現出台灣學生的解題與記憶能力很強,但對形成新問題的能力以及創意能力偏弱。

³ 根據慕真在家教育協會所做的調查發現家長為孩子選擇拒絕體制上學的小學生人數,從 2004 年的 391 人到 2008 年增加為 1042 人,到現今更是逐年增加。統計數據取自 <http://nche.hslda.org/research/default.asp>

⁴ 衛生署公布 2008 年十五到二十四歲青少年死因調查,自殺就是佔台灣青少年死亡因素的第二名。統計數據取自 http://www.doh.gov.tw/CHT2006/DM/DM2_2.aspx?now_fod_list_no=10238&class_no=440&level_no=1

機、汽車完全無視於交通義工的指揮直闖而入，最後才停在最靠近他孩子教室的路口。接著大刺刺地幫他的孩子提書包走進教室，等到一切事物放置妥當後，才依依不捨地離開。心裡不由地想：孩子都是國小生了，背書包、走進教室、放置書本、將早餐拿出吃……等，不是孩子自己應該要做的責任嗎？目前台灣的社會正出現少子化的趨勢，很多孩子從一出生就是父母心中的唯一寶貝。一方面擔心孩子將來的競爭力不足，急著送孩子學這學那，除了倍加呵護外；另一方面更深怕寶貝孩子沒時間讀書，以致於形成父母凡事搶著代勞、代做，間接剝奪孩子學習與養成好習慣的機會。當我們忽略在孩子小的時候應該要建立自理能力，等孩子慢慢長大卻要求他在獨立後需要有承擔家庭與社會的責任，試問孩子如何做到呢？

對孩子過度保護、過度安排的父母就像啟動教育食物鏈的改變，父母的觀念干涉了老師的教學。老師的消極教學影響孩子建立正確價值觀，國民教育的功能逐漸萎縮消失了，該如何解決這些問題呢？就在筆者百思不解時，適逢教授介紹了一位希臘哲學家——蘇格拉底。蘇格拉底主張每個人的內心都存有真知，只是自己不清楚而已，透過對話方式就可以讓思考答問之對方，將內心中已知的知識與內在的道德思想逐步引導出來。因此，促使筆者依據此對話倫理學相關理論，試圖應用於教學課堂再分析其實施結果，以期為教育奉獻微薄力量。

第二節 研究目的

傳統的教育高唱文憑至上，文憑愈高代表地位也愈高。相形下在教育現場裡，教師似乎就具有至高無上的權威，對於學生的不上進、品德低落，常常嚴厲訓誡、甚至於執鞭體罰。在當時教育“愛之深、責之切”的教學方式，無不視成理應如此。但歷經時代演變、思想的進步，對教育的期許改為“愛的教育”，從字義上不難理解其涵義，即是主張採取發於內心之愛來教育學生。立法院更於去年立法通過禁止體罰的法令，剎那間，所有人頓時無所適從，更是衝擊教育從事工作的人員，因此迫使筆者仔細思索是不是教育只能靠打罵的方式才能進行？或則還有其他更好方式呢？

在西方哲學史中，蘇格拉底即是以對談方式教導他的學生。他認為透過對話可以讓人自覺到無知，再經辯證的方式一步一步反思出隱藏於自己內心的真理。由此可知，當對談者運用語言進行實際探討溝通，不但可以使得大家對於意義理解達成具有普遍一致的可能性，更能反思與修正自己的行為舉止。

對話倫理學顧名思義就是運用對話方式來探討倫理道德，而教學最主要的技巧應該是對話。但在傳統教學現場因升學主義高漲，每一位教師都極力展現其專業知識，不斷告訴學生們如何做、那樣做。學生也只能一味接受，只知道照著老師的方法，對於自己的所作所為卻不知其道理。在此情狀下的教學方式教師所運用的對話只是單方向的，學生只有接收卻無內省的機會。而在本研究中之對話方式是一種雙向的溝通，教師是站在引導者的地位，從對話中讓學生發現問題繼而建構出正確的思維與行為。以本研究中的對話方式應用於教學不但可以讓學生擺脫以往教師至上的權威教學，經由一問一答之過程學生可以體驗到責任的概念。即是對於每一個提問都有責任去思考與判斷並做出回應，更可以讓學生從說出來的言語反思自己的價值觀以達到內省的機會。俗語有句話：說到做到，不就是一種責任的實現嗎？

以往我們常告誡孩子要有哪些責任，而這些責任對孩子只是一個德性，以至於讓孩子只會思考是否擁有好與壞的品行罷了？而本研究目的就是探討孩子如何擺脫八股的想法，如何透過對話過程去發展出責任感。在對話過程中反覆學習，以培養孩子失落已久的責任之態度，讓孩子從最基本負責任的品格做起，逐漸建立正確的價值觀。本研究除了對對話理論作文獻分析外，筆者利用孩子天性愛聽故事而設計一系列的實際教學課程，再運用故事主題來進行對話探討。在透過實際教學歷程後，分析孩子是否經由對話訓練後，更能具有責任心，以期為當前的教育問題尋求解決之道，更期盼能落實教育的最終目的，讓孩子擁有優質的倫理價值觀。

第三節 研究方法

本研究主要從對話之研究，藉蘇格拉底之對話方式、阿培爾以及哈伯瑪斯等倫理學，最後藉李普曼教授對兒童哲學所採用的探索團體方式，來進行實際班級教學，以研究分析其結果。因此，研究方法可分為兩方面，其一為哲學理論之分析，其二為行動研究法。

（一）哲學理論之分析

所謂理論之分析，即是研究哲學文本進行分析，進而支持筆者的假設或驗證某種論斷。⁵採用此種研究方法可藉由前人的相關研究與研究結果，逐漸瞭解當中的問題和處理方式，從而避免自己盲目研究或重覆他人研究，同時亦作為待答問題的資料來源及構思研究假設與研究方法或結果之參考依據。

在本研究中，專對對話之相關研究以及李普曼兒童教育哲學之相關資料加以整理歸納分析，以做為理論與實務操作的基礎，企望以此研究，為台灣兒童哲學教育注入新的氣象。

（二）行動研究法

行動研究意謂對實際行動做研究探討。透過研究者親身參與，設法解決研究情境中的問題。利用行動研究法的目的，在於隨著特殊情境的改變，不斷反省不斷改進，一面發現研究中行動的不足，另一面導正決定，使求能達成研究目的。

在此研究中，筆者以引導者、觀察者的立場，在真實教學情境下親身參與班級進行哲學思考之探索。透過初步故事繪本的引導，讓學生熟習並了解基

⁵ 王海山主編：《科學方法百科》，恩楷出版公司，台北，1998，頁 235。

本哲學思考方式。在經過不斷訓練及實際操作運用下，企求學生能學得對話間所傳遞的責任心。教育不是只是在教導知識，更重要的是需教育孩子一輩子都能帶著走的思考判斷與行為能力，以解決日後人生所遭逢的大小問題。

第二章 對話倫理學之理念

本章共分五節：

第一節介紹最早以對話方式探討問題的蘇格拉底；

第二節說明將對話理論帶進倫理學のア培爾；

第三節分析近代主要的對話倫理學家哈伯瑪斯之對話理論；

第四節探討對話與責任之關係；

第五節小結。茲分述如下：

前言

倫理學主要在於探究道德觀念，而當彼此觀念相異時，即會造成爭議。在本研究我們並非探究誰對誰錯的問題，而是針對分析對話討論的先驗結構，探討讓彼此達成一致同意性的可能性條件。所以，本研究指的對話倫理學即不涉及實質的價值理論，而是以倫理學為題與人對話的一門學問。換句話說，是透過語言對話將形式性的道德規範價值交付討論參與者共同決定。

本章第一節介紹蘇格拉底運用對談的方式，不斷地向詢問他的人提出問題，迫使對話者進行思考問題，發覺自己的問題所在，進而將隱藏自己內心的知識或內在精神中已知的道德思想，透過思考答問方式而催生出來。第二節說明阿培爾透過對話倫理學的語言行動分析來說明責任的概念。這裡的責任概念不是專屬於倫理學的道德概念，而是透過歸咎作用，將行動能力與規範的要素連繫在一起做考慮的連繫性概念，進而把它應用生活實踐領域中。第三節分析伯瑪斯所主張對話合理性，是在於討論參與者能使共識得以形成的討論規則作用之程序。並且經由知識與理性之間的緊密關係推斷出，表達的合理性在於取決它所體現知識的可信性。第四節說明在語言對話中已預設責任態度，致使當我們進行語言行動時，才能得以持續下去，最後形成有意義的溝通。

第一節 蘇格拉底之對話理論

蘇格拉底並無建構相關的對話理論，但在實踐上卻大量應用對話，其所包括的啓發學習的洞見，及對問題追問的方式，從而引發出在對話中尋求對話者之間的平等與共識，卻是不可忽視的。“蘇格拉底對話”（Socrates Dialogue）是一種使用對談的方法，用以檢核及修正彼此的觀念和思想的方式。雷歐納德·尼爾森於 1922 年在一場中小學加入哲學課程明白地說明：「蘇格拉底方法是一門藝術（art），但不是教導哲學（philosophy）的藝術，而是教導如何進行哲學思考（philosophizing）的藝術；此藝術也不是教導關於哲學家知識的藝術，而是一門使學生成為哲學家的藝術」⁶。由此可知，若將蘇格拉底哲學方法運用在教育上的正確解讀為：以蘇格拉底對話之方法是教導學生如何進行哲學思考，而不是經由蘇格拉底方法了解各派哲學家的知識或理論，且哲學教育的目的也不是要讓學生記誦許多哲學家之理論或知識而已。蘇格拉底（Socrates）喜歡和別人談話、交換意見和探討問題，他在教導學生時，他不採用固定教本，而是以生活中及社會上所發生值得議論的議題為題材，他的弟子柏拉圖（Plato）記載了蘇格拉底早期對話當中的對話過程。

2009 年最熱門的教育話題就是教育部要花十二億推廣“有品運動”，經過專家學者熱烈研究討論後，發現最大的爭議議題為“德性是否可教？”

（Can Virtue be taught?）。普羅塔哥拉（Protagoras）認為德性是能夠透過像他這樣的智者傳授給他人，使人變好的，而蘇格拉底則反駁認為德性不同於專業、技能等知識，不只沒有固定的老師，亦無專門學者，而是人人皆擁有德性，所以德不可教，他進一步提出質疑：若德可教，那麼有德性的父母、老師為何會教出不肖的孩子呢？⁷柏拉圖的〈美諾篇〉〈Meno〉即針對德性不可教進行

⁶ Enquiring minds: Socratic dialogue in education, edited by Rene Saran and Barbara Neisser, Stoke-on-Trent, Trentham, 2004, p. 126.

⁷ 俞懿嫻：〈柏拉圖德育思想及相關語錄〉，刊於《哲學與文化月刊》第 23 卷第 5 期，輔仁大學文學院，台北，1996，頁 1587。

探討：

美諾：「蘇格拉底，美德能教嗎？或者說，美德是通過實踐得來的嗎？或者說，美德既不是通過教誨也不是通過實踐得來的，而是一種天性或別的什麼東西？」

蘇格拉底：「……實際上，我根本不知道美德是否能教，也不知道美德本身是什麼。」⁸

從蘇格拉底對美諾的回答可知，要探究德性是否可傳授或如何獲得德性之前，應該要先弄清楚什麼是“德性”，否則無法判斷德性可不可教。孔子在《論語·為政》對他的學生子路所說：「知之為知之，不知為不知，是知也」。而蘇格拉底也自稱自己不清楚什麼是德性，他認為人們其實都是無知的，但卻又都不知道自己無知。因而他之所以較其他人聰明的原因，即在於他對自己的無知十分清楚，且會不斷的追求知識與智慧，於是接下來蘇格拉底透過不斷詢問及提出質疑，與美諾探討何謂德性？

美諾：「……美德的種類很多，沒有必要在此一一列舉。在人生的每一時刻和每一行為中，我們每個人都會有一種與之相應的美德，與具體的不同功能相連；同時，我還得說，也會有一種惡德。」

蘇格拉底：「……我想要一個美德，但卻發現你有一大群美德可以提供，就好像發現了一大群蜜蜂。……就好像我問你什麼是蜜蜂，牠的本性是什麼，而你回答說蜜蜂有許多不同的種類。如果我繼續問，牠們之所以多種多樣、各不相同是因為牠們是蜜蜂嗎，那麼你會怎樣回答？」⁹

美諾認為不論是男人、女人、小孩或老人，只要人人做好自己份內的工作就算是具有德性。當每個人從事任何行為時，就會有許許多多的美德來符合這些不同的事物。蘇格拉底於是以蜜蜂為例子，要求美諾不要為了求多而把一樣的東西打碎，進而提出思考必定有一個能貫穿所有德性的德性。舉例來說，如果有人問：「蜜蜂是什麼？」，就有人回答：「蜜蜂有黃蜂、長尾蜂、虎頭蜂……

⁸ 《柏拉圖全集》，王曉朝譯，左岸文化出版，台北，2003，頁476。

⁹ 《柏拉圖全集》，王曉朝譯，頁477。

等各種類的蜜蜂。」但牠們之所以被稱為蜜蜂，並非是因為有這麼多種類的蜜蜂，那到底是什麼因素致使這些不同種類的蜜蜂都能被稱為蜜蜂。因此，討論即進入所謂理念，即現實所謂概念—多眾的同一。德性亦是如此，在男人、女人、老人以及小孩等不同美德中，必定有一個共同的性質使它們都能被稱為美德。並且這個德性是具有普遍性的，即是所有人天生皆應共同具有的共同性，這表示進入對普遍人性之討論。

蘇格拉底接著提出：「所以每個人成為好人的方式是一樣的，因為他們都通過擁有相同的性質而成為好的。」

美諾：「好像是這樣的。」

蘇格拉底：「如果他們不分有相同的美德，那麼他們就不會以同樣的方式成為好人。」

美諾：「不會。」

蘇格拉底：「既然他們全都擁有同樣的美德。」¹⁰

由此蘇格拉底在說明所有人的行為必須要依照共同德性去做，才能成為好（善）的人。倘若他們沒有擁有相同的德性，他們就無法以同樣的方式達到善的德性，換言之，蘇格拉底認為所謂的德性，就是大家都擁有同一的美德。他更是把“好”理解成會使為善或致使人幸福的那種東西，因而認為追求善（好）是人的本性。沒有人會去追求讓自己變不好的事物，除非他把“惡”的事物錯認為“善”了，對此，蘇格拉底認為是由於他對善的知識不了解，而導致做出惡的事情，根據蘇氏弟子色諾芬（Xenophon）的《回憶蘇格拉底》中記載一段話敘述如下：

正義的事和一切德性的行為都是美而好的；凡是認識這些事的人絕不會願意選擇別的事情；凡不認識這些事的人也絕不可能把它們付諸實踐；即使他們試著去做，也是要失敗的。所以，智慧的人總是做美而好的事情；愚昧的人則不可能做美而好的事，即使他們試著去做，也是要失敗的。既然正義的事和其他美而好的事都是德性的

¹⁰ 《柏拉圖全集》，王曉朝譯，頁 479。

行爲，很顯然，正義的事和其他一切德性的行爲，就是智慧。¹¹

蘇格拉底認爲美而好就是善，只有對善有知識的人，才會選擇去做善的事情。而無知的人因對善知識的不了解，導致想從事善的事情也無法做到，因此，不論是正義或其他有德性的行爲，都需要有智慧的人才能實踐，這即是蘇格拉底所主張的“德性即知識”。既然德性是知識，那德性就能教授了嗎？蘇格拉底認爲則不然，因爲他曾說過包括他自己在內，所有人都是無知的。

美諾：「但是你連它是什麼都不知道，又如何去尋找呢？你會把一個你不知道的東西當做探索的對象嗎？換個方式來說，哪怕你馬上表示反對，你又如何能夠知道你找到的東西就是那個你不知道的東西呢？」

蘇格拉底：「我知道你這樣說是什麼意思。你明白你提出的是一個兩難命題嗎？一個人既不能試著去發現他知道的東西，也不能試著去發現他不知道的東西。」¹²

蘇格拉底是一位畢生都以追求真理爲志向的人，面對這種兩難的問題，他並未如主觀論者認爲可以藉體會而左右，但他也不贊成懷疑論者所主張的探究無用說。他以語言對話方式及實際行動展示了一個成功的探究過程，針對此成功的探究過程的例子將詳述於後。

蘇格拉底：「如果去努力探索我們不知道的事情，而不是認爲進行這種探索沒有必要，因爲我們絕不可能發現我們不知道的東西，那麼我們就會變得更好、更勇敢、更積極。」¹³

蘇格拉底認爲“智慧”是德性的基礎，有智慧才能正確的思考與判斷，也才能真正實踐道德行爲，亦才會獲得德性，而獲得德性即是獲得至善。德性是一種普遍的善，是具有可傳達性的，亦是源於精神自身，而教育可以引出理性、傳授知識，更可以喚醒、啓發、引導人們對德性的追求，換言之，教育能

¹¹ 色諾芬：《回憶蘇格拉底》，轉引自《蘇格拉底及其先期哲學家》，范明生著，東大出版，台北市，2003，頁 273。

¹² 《柏拉圖全集》，王曉朝譯，頁 489。

¹³ 《柏拉圖全集》，王曉朝譯，頁 499。

夠培養人的德性品質。¹⁴蘇格拉底因此認為德性是可以透過教育而啟發的，他認為人的知識、德性都和善一樣，是與生俱來、先天就擁有的，另外，他也強調人人皆是無知，其主要原因是他認為知識是處於隱晦不明之處，需要透過“回憶”（recollection）來找回。我們可以從他對美諾的小奴隸所引出演算幾何定理的例子，就能清楚了解蘇格拉底透過語言及行動，展示何以知識來自於回憶的成功探究過程。

美諾：「……但是，你說我們並不在學習，所謂學習只不過是回憶罷了，這樣說是什麼意思？」……

蘇格拉底：「……我看見你有許多僕人在這裡。隨便喊一個過來，我會用他來向你證明我說的正確。」

蘇格拉底：「（蘇格拉底在沙地上畫了一個四邊相等的正方形，然後對那個童奴說）孩子，你知道這樣一個圖形是正方形嗎？」

童奴：「知道。」……

蘇格拉底：「如果這條邊長兩尺，這條邊也一樣，那麼它的面積有多大？你這樣想，如果這條邊是二尺，而那條邊是一尺，那麼豈不是馬上就可以知道它的面積是二平方尺嗎？」

童奴：「對。」……

蘇格拉底：「現在能不能畫出一個大小比這個圖形大一倍，但形狀卻又相同的圖形，它的面積是多少？」

童奴：「八。」……

蘇格拉底：「那麼請告訴我它的邊長是多少。現在這個圖形的邊長是二尺。那個面積是它的兩倍的圖形的邊長是多少？」

童奴：「它的邊長顯然也應該是原來那個圖形的邊長兩倍，蘇格拉底。」

蘇格拉底：「你瞧，美諾，我並沒有教他任何東西，只是在提問。但現在他認為自己知道面積為八平方尺的這個正方形的邊長。」¹⁵

蘇格拉底藉引導與對話，加上發問，可使原對幾何學完全無知的童奴馬上得知他原本不了解的東西。這也證明透過對話與詢問，人們可以從無知到知。因而也就可以說，對話是發掘真理之鑰，換言之，可得知真理並非靠教導，

¹⁴ 金生鈇：《德行與教化－從蘇格拉底到尼采：西方道德教育哲學思想研究》，湖南大學出版社，長沙，2003，頁45。

¹⁵ 《柏拉圖全集》，王曉朝譯，頁491～492。

而是在對話中被啓發的。蘇格拉底續道：

「現在請你注意他是怎樣有序地進行回憶的，這是進行回憶的恰當方式。（他接著對童奴說）你說兩倍的邊常會使圖形的面積為原來圖形面積的兩倍嗎？我的意思不是說這條邊長，那條邊短。他必須像第一個圖形那樣所有的邊長相等，但面積是它的兩倍，也就是說它的大小是八（平方）尺。想一想，你是否想通過使邊長加倍來得到這樣的圖形？」

童奴：「是的。」

蘇格拉底：「如果我們在這一端加上了同樣長的邊，那麼現在讓我們以這條邊為基礎來畫四條邊。這樣一來就能得到面積為八平方尺的圖形了嗎？」

童奴：「當然。」……

蘇格拉底：「所以使邊長加倍得到的圖形的面積不是原來的兩倍，而是四倍，對嗎？」

童奴：「對。」……¹⁶

蘇格拉底：「好。這個八平方尺的正方形的面積不正好是這個圖形的兩倍，而又是那個圖形的一半嗎？」……

童奴：「是的。」

蘇格拉底：「所以它的邊肯定比這個圖形的邊要長，而比那個圖形的邊要短，是嗎？」

童奴：「我想是這樣的。」……

蘇格拉底：「那麼這個八平方尺的圖形的邊長一定大於二尺，小於四尺，那麼試著說說看，它的邊長是多少？」

童奴：「三尺。」

蘇格拉底：「如果這條邊長是三，那條邊長也是三，那麼它的整個面積應當是三乘以三，那麼它是多少？」

童奴：「九。」

蘇格拉底：「可見，我們即使以三尺為邊長，仍舊不能得到面積為八平方尺的圖形？」

童奴：「對，不能。」

蘇格拉底：「那麼它的邊長應該是多少呢？試著準確地告訴我們。如果你不想數數，可以在圖上比劃給我們看。」

童奴：「沒用的，蘇格拉底，我確實不知道。」¹⁷

美諾的童奴剛開始堅信某個給定正方形的邊長加倍，就能得出這個正方形

¹⁶ 《柏拉圖全集》，王曉朝譯，頁 492~494。

¹⁷ 《柏拉圖全集》，王曉朝譯，頁 494~495。

面積為原來面積的兩倍，但經與蘇格拉底對話後，卻逐漸發現自己的困惑，終究承認自己的無知。相對於童奴一開始信心滿滿認為自己很清楚的知識，對他而言根本無需再學習，到後來發現自己的疑惑與認為什麼也不知道的情狀下，學習的動機無形中就被引導出來了。

人能對問題產生思考，即是形成對話討論的起源。當一個人會被問題所困惑時，才會促使這個人做思考，但如何使人產生困惑呢？應當鼓勵人做大膽地猜測，就如同美諾的童奴一般，先初步做猜測，才能有後續的問題探討。教學上，最怕學生沒反應與沒有求知的慾望，若學生對事物都不做任何回應，又如何能促使學生做思考判斷呢？因此，將發言權還給學生，讓學生多發表意見，即使是餽主意亦勝過沒意見，有了意見的表達才能展開討論的序幕，透過不斷地探討、檢驗，然後才能從問題的困頓中學習找出正確知識。

蘇格拉底：「（擦去先前的圖形，從頭開始畫）孩子，告訴我們還能再正方形各四邊加上一個與原正方形相同的正方形嗎？」

童奴：「是的。」……

蘇格拉底：「那麼我們有了四個同樣的正方形，那麼整個圖形的大小是第一個正方形的幾倍？」

童奴：「四倍。」……

蘇格拉底：「現在你看，這些從正方形的一個角到對面這個角的線段是否把這些正方形都分割成兩半？」

童奴：「是的。」

蘇格拉底：「這四條相同的線段把這些區域都包圍起來的面積有多大？」

童奴：「我不明白。」

蘇格拉底：「這裡共有四個正方形。從一個角到它的對角畫直線，這些線段把這些正方形分別切成兩半，對嗎？」

童奴：「對。」

蘇格拉底：「在這個圖形中一共有幾個一半？」

童奴：「四個。」……

蘇格拉底：「那麼這個圖形的面積有多大？」

童奴：「八（平方尺）。」

蘇格拉底：「以哪個圖形為基礎？」

童奴：「以這個為基礎。」

蘇格拉底：「這條段從這個四平方尺的正方形的一個角到另一個角嗎？」

童奴：「是的。」

蘇格拉底：「這條線段的專業名稱叫『對角線』，如果我們使用這個名稱，那麼在你看來，你認為以最先那個正方形的對角線為邊長所構成的正方形的面積是原正方形的兩倍。」

童奴：「是這樣的，蘇格拉底。」¹⁸

童奴從認定自己確實不知道，到使用對角線的概念，而知道以正方形的對角線為邊長，所構成的正方形之面積是原來面積的兩倍。蘇格拉底在這個過程中並未出現任何有關教授的行為，唯一做的只是對童奴採取不斷的提問罷了，卻能使得原本對某個他不具知識的童奴產生了正確的意見，並且從美諾證實這位童奴從未有人教導過他有關幾何學的知識。蘇格拉底認為這是由於他自己回憶起自己的知識之故，但為何蘇格拉底會認為是由他自己恢復知識呢？蘇格拉底主張人現在所擁有的知識，一定是在某個時候即擁有了。如果當人一開始就知道這個知識，那麼此人必定自始至終都擁有這個知識，不會只出現一時的無知與不知道。但若說是他在從前即沒有獲得這個知識，那麼除非有某人曾經教導他，否則今生不可能擁有這個知識，這是柏拉圖著名的靈魂不滅論。

美諾的童奴確實沒有人教導過他，但他到最後確實也有了這方面的知識，因而蘇格拉底認為他在某個時候就已經擁有或學到這些知識，可能是在具有人形時期，亦可能是還不是人的時候。換言之，蘇格拉底以「靈魂不朽並且擁有所有的知識」的主張，認為靈魂在人出生之前、死亡之後即恆久存在，且早已習得所有知識；靈魂寄寓肉體之時雖忘卻知識，但可透過學習將知識喚回。¹⁹

蘇格拉底認為實在的真理，其實一直存在於我們的靈魂之中。而靈魂是永垂不朽的，我們的一切知識並非靠學習得來的，而是來自於回憶，亦可說是一種發現。這就如同哥倫布發現新大陸一般，這個新大陸是被哥倫布發現的，而

¹⁸ 《柏拉圖全集》，王曉朝譯，頁 495~497。

¹⁹ 俞懿嫻：〈柏拉圖德育思想及相關語錄〉，刊於《哲學與文化月刊》，台北，頁 1588。

非被他所發明的。蘇格拉底認為發現知識方法就需運用精巧的對話方式，如同他引領出美諾的奴隸有關幾何知識的對話過程。

據聞蘇格拉底的母親是一位能幹的助產士，因此，蘇格拉底將自己比擬成思想上的助產士，引導思考答問的對方將內心中關於自己的知識催生或內在精神中已知的道德思想生產出來，並將此哲學思考方式稱為“產婆術”或“助產術”（maieutics）。他認為他在與人對談中和母親使用同樣的技藝，而那些尋求與他為伴的人與孕婦有著相同的經驗，他們承受著分娩的痛苦，而他的技藝既能引起痛苦也能止痛，他能將心靈正處分娩它所孕育的某些思想引產，如同產婆使難產者順產一般。²⁰蘇格拉底雖然曾對泰阿泰德說：「我的助產術與她們(產婆)的助產術總體來說是相同的」，然而，蘇格拉底關心的，不是處在分娩劇痛的身體，而是靈魂。²¹因此蘇格拉底之「助產術」主要是進行兩種反省的過程，第一，讓人自以為是的想法、意見、教條受到質疑、破壞，讓人懷疑自己的心中既定想法並不是自己本真的，非自覺得，而是人們言說的。第二，讓人知道在自己內心中才有真正的答案，永恆不變的真理。²²

蘇格拉底透過助產術來說明，知識只是“發現”（discovery）而不是“發明”（invention），知識是先天存在於人自身當中，只待人們自己去發覺，而不是後天經由人們所創造出來的。²³從蘇格拉底的主張可以瞭解，德性知識是無法藉由灌輸的方式來使學生得到。而從蘇氏喜歡用不斷詢問、反問的方式，再逐漸抽絲剝繭，讓他的弟子去思考所有的疑問，透過彼此反覆推論而發覺自己的無知，進而重新建立正確的知識（德性），換句話說，德行即是被啓發的。

當前的品格問題正是在於學生無法將德性實踐出來，由蘇格拉底〈米諾篇〉

²⁰ Plato: Theaetetus, 151b. translated by Campbell, L., Oxford University Press, 1883.

²¹ Plato: Theaetetus, 150c. translated by Campbell, L., 1883.

²² 陸敬忠：〈辯士術與對話法：蘇格拉底哲思之生成〉，刊於《鵝湖月刊》，第三十二卷第二期，台北，2006，頁45。

²³ 鄭富吉：〈孔子與蘇格拉底的哲學及教育思想之比較〉，刊於《教育文粹》第17期，台北，1988，頁70。

不但讓身為教師的筆者確信，要解決當前品落低落的問題，即需鄙棄傳統灌輸知識予學生的教育方式，進而改站在協助的角色，並且運用教學中最直接的對話語言，經由與學生反覆詰問的方式，啓發隱藏於學生內心的德性，讓學生體認到發現德性的獲得是自己能力所及的事。另一方面，讓學生相互學習與思考在相同的問題下其他人的見解，以學得自己的推理與判斷進而內化成為人處世的態度。

第二節 阿培爾(Karl-Otto Apel)之對話理論

在二十世紀的西方文化，由於科技的進步，使得科學主義日益盛行，因而形成深信唯有科學知識才是普遍性判準的想法，這亦造成哲學成為科學主義下的附屬品。直到 50 年代後期，才興起一股強調社會科學的反思性訴求，因而認為社會科學應具有其獨立性，並主張哲學的自然與人文應該分開討論，且要求建立社會科學自主的方法論基礎，而阿培爾對此亦有相同的看法：

由於這種超個人的，準客觀的連繫，他的認識旨趣與古希臘和文藝復興時期的自然哲學，以及哥德獲浪漫主義的旨趣大相逕庭。同時，由於這種與方法論相關聯的旨趣，全部精確自然科學首先與構成所謂“人文科學”基礎的不同的實踐旨趣和世界參與，在旨趣方面極不相同。²⁴

阿培爾在處理自然科學與人文科學之間的關係時，提出兩點論點：

- (一) 認為說明性的自然科學和解釋性的人文科學間具有互補的關係，並且反對以統一科學觀念為主的論點；
- (二) 以因果性來解釋事件與主體的意識，用以理解行為的意義間對立的關係，並藉由以先驗語用學為目的，尋求兩者互補的關聯。

他從認知人類學觀點提出，唯有透過語言符號的媒介，才能將自己的表達有效地與他人在意義上達成一致，進而把科學理論作為解決理解和說明論證知識論的基礎。他並且認為可以從因果解釋論中可能性條件裡，推論出的那些可證實的觀察陳述，在某種程度上是具有說明性的科學涵義。舉例來說：當我們在寒流來襲的冬夜，看見一位離開椅子，並搬回木材，再點燃壁爐時，我們將會推論他是感覺寒冷的，且這裡的推論即被我們視為有理解之意。但阿培爾也認為無法完全從因果假說去解釋人類自由意識的行動普遍性，進而提出科學和

²⁴ K.-O. Apel：《哲學的轉變》，胡萬福譯，光明日報出版社，北京，1973，頁 59。

解釋學之間的互補關係：

比起傳統自然科學與人文科學的各自領域，無疑這在方法論上是更為困難的。對於理解 and 解釋中介模式的效用（如心理分析、馬克思主義、新意識型態批判），它們擴及任何一個對象，但是它們也非是毫無疑異的。它一方面可以是對整體計畫污名的厭倦，另一面，它也是在此一意義所進行的擴展與繼起的區別。例如，一方面是對人類能力理性重建之科學的批判詮釋學導向，另一面則是功能系統理論。然而就人文科學中日益複雜的關係而言，其必須以旨趣與實踐理性為其建立的基礎，使得社會統合與社會演進的複雜關係，雖然不是為了能在溝通透明性的範圍內，但還是期待其能儘可地被了解。²⁵

阿培爾歸結說明科學和解釋科學的互補假設，其實是來自於交往共同體的存在，它是主體－主體關係所形成之知識的先決條件，而存在於人類主體間所表達的意義之科學，是研究如何以抽象形式來論述。詮釋學派（Interpretive approach）認為可以從理解的意義表達的真理性或規範性問題進行抽象論述，一種有系統的、具有普遍有效性的意義客觀化，是可能的。但伽達默爾（Hans-Georg Gadamer）對解釋科學的主張提出質疑，他認為詮釋學忽略對真理或規範間的問題做決定，即是詮釋學中的理解必定包含對於實踐生活之應用，及其可以作為有效性前提下，對歷史生存參與的應用。他更以戲劇導演運用戲劇之理解問題的推論，及對理解之整合性，用以做為哲學分析的典範。²⁶

阿培爾雖很贊同伽達默爾對歷史有限性的關注及對主體間性的強調，但他認為伽達默爾對理性觀卻進行了折衷和相對化²⁷：

伽達默爾“哲學解釋學”的力量，就在於對歷史主義所持的客觀主義方法論理想的批判上，不過，當他反對從真理問題引申出的，方法論解釋學觀念的意義以及將法官或導演模式與解釋者模

²⁵ K.-O. Apel: *The Question of Hermeneutics*, trans. by T.J. Stapleton, Kluwer, 1994, p. 45-46.

²⁶ 李紅：〈阿佩爾的先驗詮釋學〉，刊於《哲學動態》，中國社會科學院哲學研究所，北京，2006，頁 333。

²⁷ 李紅：〈阿佩爾的先驗詮釋學〉，頁 333。

式相等同時，卻是走的太遠了。²⁸

伽達默爾的哲學詮釋學是指以詮釋學的、歷史的、語境的理解，因而陷入歷史主義之中，亦把任何超歷史的理性主義觀點相對化。他所強調詮釋學、傳統和效果－歷史的普遍性突顯了共同體中的實踐理性，他還將主體間和共同體的重要性和真理聯繫起來，但因他過於強調文本理解中傳統和歷史的作用，因此，阿培爾提出先驗語用學來避免伽達默爾詮釋學中的社會－實用主義後果，並從規範性的角度來避免詮釋學所面臨的相對主義危機。²⁹

阿培爾從康德《純粹理性批判》中發現，他提出的意識所具備的科學知識的客觀有效性之問題，是須經由邏輯句法和邏輯語意學來解釋的，且邏輯句法和語意學，也替科學假說或科學理論的邏輯齊一性和證實性做了擔保。³⁰但如果繼續追問康德所謂的意識，也就是說科學知識的先驗主體是什麼？不難發現康德所認為的科學的主體，就是指作為行為科學的人文對象。此外，康德對於主體先驗性，亦認為是可以從科學語言的邏輯和經驗來加以確證。但是，阿培爾認為對於一種所謂事物或事實語言的句法和語意學，來作為經驗科學之可能有效性的主體間性做擔保時，就如同是將科學語言的邏輯來取代認識主體的先驗功能。如此將會形成把一種不存在於世界中的事物，它為科學所認識的主體與作為世界之有限性的語言功能等同起來了。他這種反主體的論調，是強調語言之在世功能，並補充從邏輯句法為分析出發點之抽象性，正如符合近世對語言哲學中反主體的觀點。因此，阿培爾提出以現代科學邏輯中的符號－功能的語用尺度來解決此問題。³¹若以符號功能做為中介知識的發現，我們可追溯到皮爾士（Charles S. Peirce）所提出符號語用學。

皮爾士認為一個概念的意義，就在於由他所引起的行為及由此獲得的經驗

²⁸ Apel：《哲學的轉變》，胡萬福譯，1973，頁73。

²⁹ 李紅：〈阿佩爾的先驗詮釋學〉，2006，頁334。

³⁰ 《哲學的轉變》，胡萬福譯，頁92。

³¹ 《哲學的轉變》，胡萬福譯，頁93～94。

之間的內在關係。而這種語用學之意義論是由假設、行爲、實驗三個要素所構成的，他強調將其行爲的某一種「意義」看作是一種「假設」，再從假設出發，去引導其可能達到成功效果的「行爲」，以便能獲得「經驗」(實驗)。³²皮爾士認爲一個概念的意義，就在於以認知做爲符號中介，從它所引起的行爲以及由此而獲得的經驗間的一種三元關係。阿培爾從皮爾士所主張的三元符號關係得出三點哲學的基礎推論：

- (1) 沒有以物質的符號載體爲基礎的真實的符號中介，就不可能有任何某物之爲某物的知識。
- (2) 不預設真實世界的存在，符號對於意識就不可能有表示功能。
- (3) 沒有一個真實的詮釋者做詮釋，就不可能用符號把某物表示爲某物。³³

阿培爾認爲我們對於一個某物的出現時，通常能被思維者或行爲者聯想出其所意涵的信號或符號，例如：聞到煙味就會想到起火了；看到單行道的標誌就能了解這條道路只能單向行駛。此外，我們也必須預設這些標記符號是真實存在的，如此這些標記符號才有其代表之意義，如單行道的路標。而符號之其能具有意義，當然是需要有真實存在的人做爲詮釋者，例如對單行道的標誌，我們解釋爲車輛只能單方向行駛，則此符號才會被理解成單行道之意義。阿培爾以皮爾士的記號學作爲先驗詮釋學(記號－詮釋者－事物)之間的關係／語用學(pragmatics)的理論架構，一方面可以用來突破近代哲學基於表象思維所產生的獨我論(solipsism)，使得康德的先驗哲學可以在交互主體性的模式下重新獲得說明³⁴。所謂的獨我論即是主體只認定本身的思想是真實存在，對於知識以外的其他人之思想是無法被證明存在，只能以類推的方式去推導而出。另一方面，一種基於交互主體性的先驗哲學，可以使哲學形成具普遍有效性之性質，並且免於遭到詮釋學或者約定主義的「可錯誤論」的歷史限制性之相對化或弱

³² 高宣揚：《實用主義和語用論》，遠流出版社，台北市，1994，頁 376。

³³ 《哲學的轉變》，胡萬福譯，頁 119～120。

³⁴ 林遠澤：〈包容性的共識或排他性的團結？站在哲學「語用學轉向」後的十字路口上〉，刊於《當代雜誌》，台北，第六十五卷第八十五期，2002，頁 77～79。

化³⁵。

阿培爾認為意識在分析前須先預設上之交互性主體，透此，我們才能設想藉由符號解釋過程以達成一種主體間與世界詮釋的一致性。而經由符號詮釋過程所達成的一致性，就是需透過語言，當我提出一句語言表達時，即是要求對方提出理由作回應，因為每一個人不能只遵守各自的規則，必須有責任地進行交往溝通。換言之，我們必須在先驗地在主體間交往時才能達至理解。因而才會我們所謂的規則，規則不是私有性，而是在於主體間共同地先驗性建構起來的。阿培爾從詮釋學角度對先驗哲學的改造，就是開始於實際的交往共同體的先驗性。因而在這個基礎上，阿培爾引入“理想的交往共同體”概念，也就是說當它被預設在每一個交往行為當中，它即可以描繪事態，因此阿培爾認為經驗和先驗之間的最好的仲介就是語言交往共同體了³⁶。

阿培爾因受詮釋學和分析哲學的影響，他認為不再通過先於語言的範疇去理解康德之先天綜合批判如何可能的問題，而是須從語言的角度去看待範疇。因為範疇最後還都是從語言形成的，且透過語言的表達，讓對方提出回應而形成共識才能具有普遍性，因此語言即具實踐意義。但另一方面以語言分析為主的分析哲學也懸擱了認識論，尤其是物件和話語間之關係的問題，因而只考慮語言本身。但阿培爾受“語言轉向”(linguistic turn)的啟發而建構的先驗詮釋學則認為，由於語言已成為共識的基礎，哲學的領域也開始變成語言分析，在此語言分析和人文科學詮釋學是一致的。³⁷由此得知，詮釋學和分析哲學的發展共同背景都在於語言分析，這也是阿培爾發展先驗語用學的根本基礎。

阿培爾所謂的先驗性是來自語言交往共同體間，且能夠保障知識有效性的一種在的先驗性。而先驗語用學所強調的是語言的先天性，當以它作為認

³⁵ 林遠澤：〈包容性的共識或排他性的團結？站在哲學「語用學轉向」後的十字路口上〉，頁 85～87。

³⁶ 李紅：〈阿佩爾的先驗詮釋學〉，2006，頁 334～335。

³⁷ Maurizio Ferraris: *History of Hermeneutics*, trans. by Luca Somigli, New Jersey, Humanities Press, 1996, p. 219.

知、權利和價值的主體性而進行個體人之哲學進行哲學改造時，它就不再只是通過先於語言的範疇如：意識、精神等，而是從語言思維出發，追問“普遍有效的知識如何可能”的問題。³⁸

阿培爾從先驗語用學中提出，人與人進行溝通對話所需要遵守的規範，就是對意義的理解。我們能對意義有所理解，主要因為語言，透過語言的表達，經由對話者提出理由，以達到彼此對此都共同的意義時，意義即能被理解。因此，語言進行需責任的概念作支撐，即是語言就是一種實踐的理性。而在此語言行動中的溝通理性，即在於人際互動所必然該遵守理性原則的實踐理性，簡單來說，意義的理解即是兼具有‘理論理性’與‘實踐理性’的共同根源。

阿培爾從塞爾（John Searle）《語言行動理論》（speech - act - theory）一書中，發現語用學規則的遵守是先天性的。他並且接受康德倫理學中的認知主義，認為語言不只是對經驗原則的重構，更重要地是對意義理解有效性邏輯進行重構，並且將道德原則進行先驗語用學的改造。³⁹他認為言語的可表達性之原則必須考慮到言語者是藉由一個清楚地、精確地的語句，並讓對方進行回應，致使每個語言行動實踐都能實現。以下即從先驗語用學進一步說明其實踐方面的性格，即語用學（pragmatics）。

我們平日常說：‘說是一回事，做又是另一回事’，這即說明了理解與行動之間是存有差異的。在傳統的倫理學中，對道德規範的正當性總是無可置疑的，因此對奠基的問題或道德規範之正當性問題即較不存疑，因而主要是針對人如何遵守道德的規範進行探討。而當代生活除了較不具共同價值外，更是需要能包容多元價值的世界，因此，對話倫理學即應是試圖要建立以理性自身制定的普通規範為行動之正當性基礎的倫理學。

³⁸ 李紅：〈阿培爾的先驗詮釋學〉，頁 331~335。

³⁹ 林遠澤：〈意義理解與行動的規範：試論對話倫理學的基本理念、形成與限度〉，刊於《人文與社會科學集刊》，中研院，台北，2003，頁 412~413。

語用學是一門探討語言實際運用的學科，人類只要在運用語言進行溝通時，就是已經將語用學的觀念融入言語交際中。換言之，語用學就是把語言文字本身的意義和它們的使用者之行動表現聯繫起來，因而它並非語意學（semantics）。語言不是只是抽象的表達或是一種邏輯概念，而是一種能藉由聽到而須進行回應的一種行動，而此，語用學就是以語言代替邏輯思考，進行實踐的意義，以意義理解尋求一致性。所以，對話倫理學的基礎是在於如何從意義理解的語用學的條件中，找出在倫理學上的規範基礎，但這與蘇格拉底所主張的“知識即道德”的認知主義不同。因為對話倫理學的認知主義強調的‘實踐理性’的問題，而實踐理性就是在探索一個道德規範的義務性或道德性之理性根據為何的問題。⁴⁰換句話說，即是‘為什麼？’的問題，阿培爾認為並非對道德原則有知識，就會有道德，且人在實踐道德問題時，可能會因意志薄弱而出現‘明知故犯’之情況。因此，阿培爾主張在倫理學中奠基的問題應具有優先性，且奠基問題才是實踐理性的主要問題，因為若我們無法判斷正當性的道德規範是什麼，如此我們將不知如何遵守道德法則，這即是若無‘明知’何來‘故犯’之原由了。

接著，阿培爾用“語言行動論”來解釋意義理解與行動規範間之關聯性，並為規範奠基開啓另一條道路，此構想之所以可能就在於由奧斯汀（L. Austin）所提出的語言行動。奧斯汀認為言語即是行事，言語行動不是只在陳述事實或構述事態，其主要是在於強調行為，並且他將言說者利用語言執行某些社會行動會有不同的語言行動作分析後，將其之依作用區分為三類：以言表意（locutionary act）⁴¹、以言行事（illocutionary act）⁴²、以言取效（perlocutionary act）。⁴³所謂“以言表意”是指語言具有表達功能，能以聲音、詞彙、語句等將言語者的意念表達出來，描寫出某件事件，例如：言語者說出作為語句‘學

⁴⁰ 林遠澤：〈意義理解與行動的規範：試論對話倫理學的基本理念、形成與限度〉，頁 402。

⁴¹ 楊玉成：《奧斯汀：語言現象學與哲學》，北京，商務印書館，2002，頁 65。

⁴² 楊玉成：《奧斯汀：語言現象學與哲學》，頁 68。

⁴³ 楊玉成：《奧斯汀：語言現象學與哲學》，頁 72。

生在教室上課’的一串聲音—‘學生在教室上課’—以描寫出學生在教室上課這件事。

但是，當言語者將語言表達出時，從字面表達中帶有言語者所欲表達的預設用意與行為，這即是“以言行事行動”，例如：我明天會去游泳。而有時言語表達的意涵不會清楚呈現，是隱藏在語句下，並且這些言語可能會使聽者、說話者或其他人的思想、行為或情感產生某部份的影響。而這些影響的產生不只是在於言語者在說話語言中所要去實施的行為，這就稱為“以言取效行動”。例如：當教師向學生說：「下星期要期末考了」，而在此句語言中即蘊含有要求學生複習課業的行動，而要求本身即是一項行動。這也就是，教師已做了一個行動，他要求學生做些事，而學生必須去回應些什麼，不管回應為何，則此句話即稱之為有效的溝通。因此，語言是行動即是表示出語言中有實踐功能，而不單只是描寫功能，也並非是抽象的理論探究，所以，在語言對話中即可引生出實踐性，如責任性等。

因對話倫理學並非是倡導某個實質的價值理論，例如誠實等，而是主張：討論參與者能透過對話溝通，而達成對於價值之規定的同意。因此，對話倫理學的基本理念可分為二：

（一）建構能達成實踐討論的一致同意之原則；

（二）這個原則不是基於心理學或人類學的經驗性條件，而是建立在語用學的先驗預設之上；實踐討論的可普遍化原則就在於溝通的普遍性，這規範的證成表示了普遍性含義，它不受限於特定社群的行動規則。當我們參與討論，就已經在以理解為導向的溝通行動中，在意義理解的有效性形構出來的理想條件。⁴⁴

⁴⁴ 林遠澤：〈意義理解與行動的規範：試論對話倫理學的基本理念、形成與限度〉，頁 407。

舉一個例子說明：在一個討論的情境中，甲提出：「我看到是一把椅子」，從這句話的語意中，即表示甲要求在座的討論者對於他的論述實行「兌現」。如上述教師對學生說：「下星期要期末考了」之語言中，即包含了要求行動，這其實就是要求兌現。而所謂兌現，首先可從真理理論來理解：一般所認定「真」即是我們腦海中的某些觀念，並且此真的觀念是指該觀念與實在相符合，否則即為假的觀念；真的觀念是可以透過證實和檢驗的，即是真的觀念具有普遍有效性的，因而符合就是兌現（Cash），換言之，真理應該具有兌現價值。⁴⁵倘若乙不願兌現，即需提出理由以進行對話溝通；或者乙進行兌現而認同「這是一把椅子」，我們即可說甲、乙達成一致同意而形成共識，即為真理。任何一個討論的語句，是要要求對方進行兌現，而在此要求兌現的同時，就隱藏著另一個相生的“責任”概念，不論對話溝通者對彼此的爭議是否達成一致性，都必須有責任回應，本研究就是從對談間的責任回應為出發點，探討對教育的影響。⁴⁶這個責任並非隨意的，而是構成溝通之所以可能的先天根據，如沒有它，人們根本不能在交互關係之中，也不會構成任何意義理解。因為所有語言之應用，若沒有這責任性，則根本不能有一個語意之關係的脈絡。

因此，以先驗語用學的理论基礎轉而運用做為道德理論的架構時，參與對話的人都隱含地承認交往共同體的一切成員之一切潛在的論斷，都可以通過合

⁴⁵ 黃慶明：《實然應然問題探微》，鵝湖出版社，台北，1985，頁8。

⁴⁶ 阿培爾的對話倫理學是以“理性事實的重構”為其出發點，它使討論參與者在預設做為意義理解的溝通中是必須被遵守的規則。他主張若當我們在意義理解的溝通中時，其實我們已經處於語用學預設的遵守中，且把規範人際溝通對話的規則，視成一種先天性的理想化結構，阿培爾把此稱之為“理想的溝通社群”。阿培爾認為此理性事實具有‘反思性的’，理性事實中的‘事實’是歸納性的，即是“溝通社群的先天性”；而理性事實的‘理性’是指‘反思的’，當我們對‘理性事實’的‘理性’做分析時，即是在釐清溝通共同體的先天性，例如‘真誠’、‘平等參與’與‘無扭曲的溝通’等，在真實的實踐討論中，若無溝通社群的先天性，將無法保證能透過討論使規範的分歧或利益衝突可以形成普遍有效的正當性的理性基礎，例如：成語“指鹿為馬”，秦王詢問趙高：“為什麼騎著一隻鹿？”而趙高回答：“這是一匹馬”，並且周遭人皆昧著良心一同謊稱：“是一匹馬”，最後秦王也相信這真的是一匹馬。雖然在對話溝通中，對話者都達成一致的同意，但這不是真的一致的同意，在這過程中已經違反了溝通共同體的天性，所追求到的亦不是真正的真理，因此，我們可以說這個對話溝通是無意義的。

理論證以進行辯據。⁴⁷這表示責任在對話中的必要性，它在於語言與交往的先驗性作用上，這責任在以言行事中成爲實質的，它的確已做了某事，而在做之當中，行動本身即已先驗地被實踐，並成爲語言在溝通上的一個必然成素。

阿培爾在其倫理學吸納了交互共同體，擺脫了康德倫理學之抽象性，而受到語言轉向之啓發，提出共識的形成即因語言的實踐意義。並在先驗語用學中之架構裡，分析出責任在溝通行動中之重要性。最後，從語言的行動理論中提出，語言進行表達時，本身即作出一個動作，而此動作就是要要求對方實踐意義的理解，即是進行兌現。實踐兌現就是責任的表現，因此，道德行動之爲可能，不只存在於理性之中，而是在語言之日常使用中，都可以看到。因而，因它所建構之倫理學，不再只是邏輯之抽象句法，而是能透過交互主體性中的語言行動而被證成。

⁴⁷ 《哲學的轉變》，胡萬福譯，頁 307~308。

第三節 哈伯瑪斯之對話理論

阿培爾所提出的對話理論引起頗多的回響，其中之一即是哈伯瑪斯（Juergen Habermas）。他亦如阿培爾般從語言中即可提升出責任的概念，試看以下之說明：

由自由和責任所構成的人類利益絕不僅僅是幻想，因為它可以被先驗地意識到。把人類從自然中提升出來的東西是語言，我們已經瞭解了它的本質、它的結構，自主和責任就自然地被賦予了我們。我們學會說的第一句話就已經清楚地表達了我們要達到一致性的目標。⁴⁸

首先，哈伯瑪斯從交互主體性與先驗語用學之基礎上討論人與人之間的對話。其中太多細節筆者在有限的篇幅內無法做過多重複性的說明。總之，其理論之建構即在於上述章節討論的基礎上。

哈伯瑪斯認為交往行動（Communicative Action）概念所涉及的是至少兩個以上具有言語和行為的主體之間的互動，這些主體使用（語言的或語言之外的）手段，建立起一種人際關係，換言之，行為者通過行為語境尋求溝通，以便在相互了解的基礎上，把他們的行為計畫和行為協調起來。⁴⁹人類自身與社會間的交往行為，是把語言當作一種達成全面溝通的媒介。在溝通過程中，行為者皆是以他們的生活世界出發，進而與客觀世界、社會世界及主觀世界發生關聯，致使彼此進入一個共同的語境。因此，在此意義上，語言溝通就會被當作是一種，人與世界間行為的協調機制。哈伯瑪斯認為這種協調機制並不是一般性的、策略性的協調，而是需基於社會成員間彼此都能真正的同意，換言之，他所主張的交往行動之合理性核心，即在於互動的各成員能藉由相互協調以達

⁴⁸ Juergen Habermas: *Knowledge and Human Interests*, 沈應生譯，黑龍江人民出版社，黑龍江，1999，頁 29。

⁴⁹ Habermas: 《交往行為理論》，曹衛東譯，第一卷〈行為合理性與社會合理性〉，上海人民出版社，上海，2004，頁 84。關於《交往行為理論》第一卷乃引用曹衛東之譯文，他沒有譯出的第二卷，則直接引用 Thomas McCarthy 之譯文。

成同意，進而形成彼此相互理解之共識。共識或者是通過交往實現的，或者是在交往行動中共同設定的，皆是使用語言的先驗結構，它不僅能把共識歸結為外在作用的結果，且共識形成必須得到接受者的有效認可。⁵⁰這與上節敘述之兌現理論並不無不同。

哈伯瑪斯認為語言具有陳述事實與建立人際關係的功能，更為主體之間訊息的流動與詮釋日常生活之用語。他援用阿培爾所主張語言在結構具有先驗性上，認為當人進行對話行動時，在過程當中的參與者，即已預設需要遵守的規範，以做為彼此意義理解的溝通基礎。所以，哈伯瑪斯說：「什麼是我們必須總是先預設的，什麼是我們必須總是已經先在接受的，對於做為言說者，對於理解之可能性的規範條件就必須遵守」⁵¹，因而提出普遍語用學。

哈伯瑪斯認為對話倫理學在進行討論時，必須先提出一個讓參與者都能接受的普遍化的論據，做為道德爭議判斷規則，且這個論據能使對話者說服彼此論點而達成一致同意的可能性。舉下列的例子做說明：例如我們對某甲說：“你應該還給某乙五十元”。在這個規範的述句中，我們提出的事實是，某乙上星期向某甲借了五十元，並聲明一個星期後歸還。在此，我們可以提出一個支持我們的道德判斷的前提，即是借錢就必須歸還。對此我們以“借錢必須歸還”這個普遍規範來保證或支持我們對於乙的行為的判斷。但若要說服乙接受這個規範的正當性，則我們最後必須說明為何這個規範應該被大家接受（因而乙也必須接受），因此我們就得進一步對於接受或不接受這個規範的後果提出一系列的說明。⁵²

這表示：“你應該還給某乙五十元”是我們經過討論後需要證成的建議，

⁵⁰ 《交往行為理論》，曹衛東譯，頁 274。

⁵¹ Habermas: *Communication and the Evolution of Society* trans. By Thomas McCarthy. Boston, Beacon Press, 1979, p. 1-2.

⁵² 林遠澤：〈意義理解與行動的規範：試論對話倫理學的基本理念、形成與限度〉，頁 417。

透過基本的行動規範理解向他人借錢應該在雙方約定的期限內歸還，當然，在當中哈伯瑪斯把人視為理性的，不會做逃避或不合規範的回應。再者，須對規範的接受或不接受提出明確的論據。例如：借貸不需要歸還，那人際交往的彈性應用資源的可能性將不可能存在。至此，「借錢須在約定的時間內歸還」是在我們討論中達成一致同意，即可以做為一種普遍化原則。哈伯瑪斯後來把它表達成道德的可普遍化原則：「當一個爭議中的規範的共同遵守對於每個人的利益之滿足，其可預見會產生的後果或附帶作用，能被所有人無強迫地接受的話，則這個規範是有效的」。⁵³

他認為人類的交往行為是透過語言做為直接理解的媒介，而人類之所以能把自主和責任加諸於自身，就是因為語言的結構。語言可以把知識準確地表達出來，又當具有一定目的的行為所表現的即為一種能力，一種潛在的知識。哈伯瑪斯援用賴爾(G. Ryle)從言說者對知道如何(Know-How)：一個有能力知道如何去產生和實行某事的能力，即是一種客觀、清楚的知識，透過人類對意義的解釋能力之重建，轉化成知道為何(Know-That)：能對一個充分的形式做意義分析，即是對於知識能清楚的區別。⁵⁴由此得知，知識具有一種命題結構：意見可以用陳述句的形式準確明確地表達出來。

哈伯瑪斯所提出的普遍語用學與一般語言學不同，它並非只研究語句，而是以研究溝通表達為主要目的。它是從社會語言學中不被任何限制的事實表達出發以進行研究，且最重要的它是主張在於言語者能去辨別與重建，並以達到理解為目的的普遍性條件。所以，哈伯瑪斯主張在實行任一個語言行動中，每一個溝通行動者都需提出四個獲得有效性的前提條件，並且假設它們具有可兌現性。這四個有效性的前提條件為：

⁵³ Habermas: *Moral Consciousness and Communicative Action*, trans, by Christian Lenhardt and Shierry Weber Nicholse, Cambridge: MIT Press, 1993, p. 65-66.

⁵⁴ Thomas McCarthy: *Habermas, Communication and the Evolution of Society*, p. 12-15.

- (1) 我們所說的東西是可理解的；
- (2) 它是真實的；
- (3) 它是正確的；
- (4) 它真誠地表達了言語者的情感。⁵⁵

所以在每一個交往溝通的行動裡，參與者都必須先預設上述的四個有效性為前提，並致力達成彼此相互的共同認知。換言之，哈伯馬斯認為在交往行為的所有參與者都必須在不受任何壓抑因素下平等地參與對話，如此這對話中所形成的合理性論證才能被接受，這也是我們依賴此共同的共識基礎以進行交往行動的原則。

相應於一個合乎文法的語句完成可理解的宣稱，一個成功的發言必須滿足三個額外的有效性宣稱：在他表徵在這個世界上的某物的範圍內，它必須對於參與者來說是真實的（true）；在它表達言說者的意圖的範圍內，他必須是真誠的（truthful）；在它對於社會公認的期望的範圍內，他必須是正確的（right）。⁵⁶

哈伯馬斯認為在語言行動中的普遍有效性，無法單由語境或語意所構成，它需在具體的表達語境當中才能被論證出來。換言之，一個有效性的要求可以通過言語者，必須在相互交互之生活世界中，即在人與人之間的對話說出，或者是隱藏地語句來提出要求。另外，哈伯馬斯主張：

從表達的基本樣態得出以下有效性要求之形式：描述命題普遍都是用來陳述事實，因而可以從命題真實性的角度加以肯定或否定；規範命題（應然命題）是用來證明行為的，因而可以從行為方式的正確性（或公正性）的角度加以肯定或否定；評價命題（或價值判斷）是用來估價事物的，因而可以從價值標準（或善）的適當性的角度加以肯定或否定；解釋命題主要是用來澄清諸如言說、分類、計算、演譯、判斷等具體活動的，因而可以從符號表達的可理解性或全面性的角度來加以肯定或否定。⁵⁷

⁵⁵ William Outhwaite：《哈貝馬斯》，沈應生譯，黑龍江人民出版社，黑龍江，1999，頁 42。

⁵⁶ Habermas: *Communication and the Evolution of Society*, p. 28.

⁵⁷ 《交往行為理論》，曹衛東譯，頁 38～39。

哈伯瑪斯指出語言是一種彼此相互瞭解的溝通，所以必須瞭解對方並且調整他們的行動。故要達到所謂「理解」(understanding)，不單只是說出合乎文法的文句而已，更重要的是要建立在雙方當事人彼此間認同的關係之上。⁵⁸ 所以說，如果達成理解的目標就是要達到彼此之間的一致同意，而一致同意即包括我們必須能達成相互的理解、知識的分享、彼此的信任與彼此同意的跨主體共同性。⁵⁹

在溝通過程中，哈伯瑪斯提出言語者所說出的一連串語言符號，是依據語句文法規則的恰當組合，如此對於已了解此語句規則的對方而言，才能完全被理解並予以承認，此時的雙方才算是真正的溝通。當某一有效性聲稱受到質疑時，即是以「理性討論」的方式，而雙方各自以其論證來支持或駁斥該有效性聲稱，希望最終能達成彼此一致的意見，所以溝通行動與理性討論之間是一種辯證的交替。⁶⁰

依照哈伯瑪斯的觀點，他認為交往行動與其他人類行動不同即在於交往行動運用「語言」規則的能力，並且能運用語言進行交往行動以達到共同的目的。如阿培爾般他亦採用奧斯丁(J. L. Austin)言語行為理論：以言表意(locutionary act)、以言行事(illocutionary act)、以言取效(perlocutionary act)(言語行為理論說明參閱本章第二節)的區分來說明人們以語言的應用來進行最原始的溝通型態，通過語言以說要做某事來產生共同效果。⁶¹他認為語言除了說出言語命題內容外，更有一種非語言的力量，就是一種說者與聽者間所共同建立的約定。換句話說，以語言所進行之交往行動不只是陳述事態外，其言語間更包括一種承諾的性質。而言語者的語言之所以能具有承諾的性質，即是對話參與者必須對於對談間負起責任，換言之，即是在交往行動中已先預設每

⁵⁸ 江志正：〈哈伯瑪斯溝通行動理論及其在學校教育上的啟思〉，1998，台中師院學報，台中，頁 103-125。

⁵⁹ 林遠澤：〈真理何為？從哈伯瑪斯真理共識理論的實用轉向論真理的規範性涵義〉，刊於《歐美研究》，中研院歐美研究所，2005，頁 373。

⁶⁰ 黃瑞祺：《批判社會學》，三民，台北，1996，頁 39。

⁶¹ 《交往行為理論》，曹衛東譯，頁 275。

個參與者皆有責任進行對話溝通，如此交往行動才可能得以持續。

哈伯瑪斯將人類的交往行爲透過行爲概念分析可以歸納爲四種不同的行爲類別：分別爲目的行爲、規範調節行爲、戲劇行爲及交往行爲。⁶²目的行爲是一種以真實性的有效地宣稱來溝通表達某具體意見或實現某種目的行爲，它與一個客觀世界的認知事實表象相關聯，此種行爲就是透過語言而與能實現自己目的的人發生相互影響，並使得對方形成或發表符合自己利益的願望或意圖；規範調節行爲是以語言的正確性的有效性宣稱來把一種存在於彼此規範性中的認同以互動方式體現，進而達成共同意見一致的行動，它是提供社會共同體的成員們以共同價值的態度以取得彼此一致同意性的行動；戲劇行爲是一種言語行爲者從自己表現出來的主觀性，透過真誠性的有效性宣稱，將主觀‘我’與客觀世界發生關係，以達到與人及世界的交往行動；交往行爲則是一種透過語言符號、與人對話，以達成個人與人或世界之間相互理解的行爲，換言之，這種行爲即是使用真實地、正確地與真誠地的三種有效性宣稱與客觀世界、社會世界和主觀世界彼此產生關聯。⁶³

在生活世界上人類的交往行爲的特徵是共識的達成、維持與更新，而共識是透過實際對話交往行爲。言語者爲了論證其所陳述具有真實性，而提出可以被批判檢驗的有效性要求，並使得至少一位對話參與者在不受強迫的前提下接受或拒絕下以達成共識，如此可說論斷是合理的，也能確立了表達的合理性。

⁶⁴另一方面，言語者爲了實現行爲意圖所依據的行爲規範具有現實性，只要所

⁶² 《交往行爲理論》，曹衛東譯，頁 309~310。

⁶³ 《哈貝馬斯》，沈應生譯，頁 52。在溝通的行動中我們開始於那種互爲主體性的形式預設是必要的。如果我們能夠去指涉在這客觀世界的某物，對於所有觀察者都是相同的，或在我們互爲主體地共享的社會世界中。這個命題的真實（propositional truth）或規範的正確性（normative rightness）的宣稱，可實現對於特殊的誓言的發言共同性（commonality）預設。因此命題的真實性表示那斷言（asserted）的事態是存在於客觀世界；而一個關於存在的規範脈絡的行動，代表著人際關係建立在掌握一個社會世界所承認的合法（legitimate）成分的正確性上。有效性宣稱大體上是指開放於所有批判（criticism），它們預設一個對所有可能觀察者相同世界，或一個世界是互爲主體地由所有成員分享（intersubjectively）。

⁶⁴ 《交往行爲理論》：曹衛東譯，頁 15。

提出的目標能以實現或真實性要求而得到證明，並且使其他的對話參與者排除最先的主觀的觀念，就世界存在中的目的達成共識，如此即構成言語的合理性。⁶⁵總結上述，在對話的實踐中，當言語者要得出一個有效地宣稱的論斷或行為時，必須先預設討論的結果是經參與者在意義理解或討論規則已形成共識，而不是被壓迫或強迫所產生的結果。換言之，交往行為的合理性就在使得討論參與者在無條件限制下得到共識的討論規則作用之程序上。

這裡的論證 (Argumentation) 是指一種言語型態，在論證過程中，參與者把有爭議的有效性要求提出來，並嘗試用論據對它們加以實踐或檢驗；每一個論據所包含的種種與疑難所表達的有效性要求有整體性的關聯。⁶⁶哈伯瑪斯認為人們在進行交往行動中對話層面時，除了考慮一個論據的具體的語境和充足的理由能否促使話語的參與者接受各自的有效性要求外，更需要將其具有願意進行對話的意志考慮進去，因為人不能只是在重複某些人的論斷，而需要有獨立自主地思考判斷，因此哈伯瑪斯從現實領域中探討普通語用學的有效性要求的相關聯性，並認為應以道德要求為前提而進行探討。⁶⁷

這裡的自我的發展指的不只是內在的自我意識，還包括內在的自我意識與主觀情感或動機相互發展與知識的、語言的和人們相互交往的一種普遍性結構。

哈伯瑪斯提出不同於康德所主張的絕對命令之道德規範的普遍性原則，並認為對話可以基於溝通的合理性的道德規範，使之成為可能。因而從一種每個人都會自然而然地去做某事的一種普遍規律，發展出所有人在對話中都會認同而且會去做的普遍規律。並且這個普遍規律，就是一種透過實際對話所形成

⁶⁵ 《交往行為理論》：曹衛東譯，頁 16。

⁶⁶ 《交往行為理論》：曹衛東譯，頁 17~18。

⁶⁷ 《哈貝馬斯》：沈應生譯，頁 54。我們必須設定，除（客觀的）世界之外，還有一個由合理社會關係和主觀情感態度構成的規範化的世界，真理與本質相關；正確性與社會相關；真理性與真誠性、與內在本質相關，更進一步說與語言相關。所以，正是自我在發展著認識的、語言的和相互作用的能力。

的一個程序。

哈伯瑪斯主張從形式的言語符號論出發，探討道德行為的溝通理性基礎，從而，把道德行為的問題列入交往溝通網絡中去分析，具體地指明道德行為基於溝通中的普遍有效性要求的實施條件，把對於道德性的認識理論，看作是一種特殊的論證理論的形式，即「那個唯一地能通過論證而達到相互同意的普遍性原則，其自身是如何可能建立在理性之上的？」⁶⁸

哈伯瑪斯認為理性是在語言做為交互主體性的行動脈絡中，形成往返的對話邏輯，且以交互主體性的對話、溝通行動，預示著開放性和超越主體中心的格局的理性，而此理性即意味著允許被論證。⁶⁹他提出只有透過溝通才能對理性有深入的認識，且溝通理性在溝通行動的相互理解之性質上，更能體現出衝突機制的調節與世界觀以及同一性的形成。哈伯瑪斯認為以理性基礎去論證道德的客觀性，並符合有效性要求之預設才能解釋為什麼在對話交往溝通有義務的關聯，而非只是自由地選擇回應、不回應或不反應。所以哈伯瑪斯主張只要進行交往行為，所有的參與者都必須履行語言行動中所預設的責任感。人之所以與禽獸不同，就是人是責任之存有者，譬如道德條件所形成一種協議性的義務，且每個人皆應有共同承擔責任的態度，以語言及所表達之責任行為做回應以進行交往溝通。倫理學有兩個基礎：

- (1) 常規有效性的要求具有一種認知的意義，而且其可以被看作是一種真理性的要求；
- (2) 建立規範和訓條的基礎要求進行一種實際的對話，而且這種對話以爭論的形式表達，在後一種情況中，人們的思想不可能是單值邏輯的。⁷⁰

以上的兩個基礎來說明道德相關問題的爭論不是只靠單一個人的獨白就

⁶⁸ Habermas: *The Theory of Communicative Action* vol. II, p. 54.

⁶⁹ 曾慶豹：《哈伯瑪斯》，生智，台北，1998，頁 157。

⁷⁰ 《哈貝馬斯》，沈應生譯，頁 57。

能認定，是需要透過一個溝通的實踐，讓所有言語者都能達成共識的過程，亦是透過溝通論辯的過程以達到自我反思與解決社會衝突的手段。

哈伯瑪斯提出溝通行動理論，除了實現社會批判理論由意識哲學到語言哲學的範式轉換外，以消解意識形態的社會宰制現象和建立合理化的社會。⁷¹ 他的另一個目的是希望透過溝通行動來展現一個成熟言說者的能力，使得一個獨立自主的主體能建構出完整、有意義及有價值的論述，進而建立普遍的社會倫理規範。

由以上的討論中即可發現，哈伯瑪斯在其對話理論中已隱含責任成為溝通可能之角色，也就是說，在對話之中，交互共同體在生活世界中，溝通必須在兌現之中才有可能。因而，某人說了某話，決不能只是獨白的，假如此某話是有意義的，則其意義之解釋就不可能在獨白地被一個人所理解。此原理已在討論阿培爾之倫理學中已說明：規則不可能是某個人的規則，沒有私人性的規則，因而沒有私有的意義，意義的理解能達成一致，即是語言代表是一種實踐的行為，也就是每人皆有責任進行兌現動作。然而，這即構成在對話中之責任，因為在對話中必然包含著要求對方說明。而這要求也就是要對方承擔起說明，就此而言，哈伯瑪斯如同阿培爾般均主張在語言中之意義理解上亦可分析出道德責任，而不是抽象理性或邏輯句法而已。

⁷¹ 高宣揚：《哈伯瑪斯論》，遠流出版公司，台北，1999，頁 278~279。

第四節 對話與責任

責任 (responsibility) 是源自西方中古世紀的法學術語，即是在法官之前，對被指控者的問題之回答，後來被使用在道德的問題上，而其字面的意義為‘歸咎’ (imputation) 的意思，Bayertz主張責任的歸咎最後都要以預設價值判斷為條件，而價值判斷作為規範系統必先於責任歸咎，而且另有其成立的基礎。⁷²例如：在法院進行審判時，法官會事先須做事實的搜證，以確定被告是否為事件肇因者，然後，仍須讓被告就自己的行為做申辯，最後，才依據法律條文而進行審判，可見法官審理的程序即是使責任歸咎的條件能成立的制度化建構。

在我們日常生活的實踐中，也因責任歸咎的問題，使得我們在建制客觀的制度化中，形成規範我們行動的法律制度。責任歸咎可分為二類：一為後果責任，就是針對以發生的行為，始終有向後回溯的連繫，如：酒後撞人的責任歸咎。二為前瞻責任，即是對於價值判斷具有預先承擔性，如：父母照顧子女成人的責任。責任概念即是把行動主體、行動後果及價值判斷，透過歸咎的作用而連繫起來，由此責任本身不直接是道德的概念，而是它須經由歸咎的連繫，轉變成有一般規範所具備的‘約束力’，即是在現實世界中針對基本規範或正當性的道德原則中所應當具有實踐有效性。⁷³

在對話理念中阿培爾提出先驗語用學的主張，強調人與人之間是使用語言進行對話溝通，且所遵守的規範來自於對意義的理解。而意義的一致認同來自語言交往共同體間的語言先天性，語言表達不單只是描寫的功能，更重要的是語言本身即是一種行動，換言之，語言即具有實踐的功能，如責任感。哈伯瑪斯對語言的探討除了研究語法、句法結構外，更提出溝通行動理論說明語言具

⁷² 參考林遠澤：〈責任倫理學的责任問題－科技時代的應用倫理學基礎研究〉，刊於《台灣哲學研究》第五期，台北，2005，頁302～304。

⁷³ Max Weber：〈學術與政治〉，《韋伯選集》I，錢永祥譯，遠流出版社，台北，1997，頁132～157。

有實際運用的能力。哈伯瑪斯提出表達能具有合理性，是由於對話交往所形成的共識，是建立在主體相互之間對於可批判的有效性要求認同上，即是言語只在於溝通程序上之合理性而言。但就社會群體中發生的人際溝通論爭中，哈伯瑪斯並未將合理性對一般而言對人做預設的討論，人即是責任之存有，這責任存有者，也就是人格之存有者。人與人進行交往，最直接的方法即是運用語言進行對話溝通，對話的進行主要是透過語用學討論對意義理解溝通之過程，經由實踐討論尋求能夠達成彼此一致同意的可能性條件。

人與人對話之所以能得以進行，主要目的是要求相互對談者皆能作出兌現的回應，倘若一方對話者不願意做出兌現的回應，那我們說出的語言就無所代表之涵意。例如：當討論孝順問題時，若甲堅持以自我利益為主，遇到損害本身利益的爭議時，不願針對討論之具體情境進行共識溝通，則此討論必將無法繼續；或若我說出“這塊蛋糕真好吃”，而對方不回應任何意見，則這句話即無法呈現好吃或不好吃的意涵，以上即是無意義的溝通。

溝通要能有意義就是需要對話者一定要做出兌現，對話者可以提出不同意的感受，以說明自己的原由，例如：我要不要孝順？或是對話者亦可表示同意，使彼此達成一致的同意性，認同‘這塊蛋糕真好吃’。因此，在一個討論對話的情境，是需要要求對方進行兌現，且在要求一個兌現的同時，語言就隱藏對話者有“責任”一定要做回答，否則對話將形成無意思的，因此，在溝通論證中，即需有“責任”的概念存在，提問與回答間之關係就如同權利與義務的關聯。

所以，論證討論的目的在於形成共識，那麼在形成共識的過程中，也必須含一種相互合作的義務與責任的互助關係，這不是針對個別行為的個別責任，而是對參與討論者在對所有討論的問題上，已先預設了所需負有透過溝通討論以尋求共識解決的責任。例如：對有利益衝突的對話雙方，正方會依他的具體

情境之真實性以及自己認定的價值觀念，來要求會損害某種價值的反方進行改正。而被要求的反方也會依自己對行為實在事實與價值判斷，若認為這要求為不合理時，可以在回答中為自己辯護以說明為何這要求是不合理。

由上述可以得到一個結論，我們發現“責任”會比哈伯瑪斯所說的溝通理性更為根本，這也是哈伯瑪斯對於對話溝通概念論述不足之處。而本研究即是從對話論證的共識形成過程時，歷經相互承認、相互賦予權利義務的關係，得知意義理解與存有價值的關切為出發點，即是喚醒內在於人的實踐理性中最根源的責任意識。

第五節 小結

西方國家運用對話來進行哲學探索的第一位大師當推是蘇格拉底，他的教學方式和東方萬世師表孔子的方法有異曲同工之妙，都是以對話處理學生的發問。他的哲學思想主要是先讓人體悟自己的無知，再由真理自行對己呈現，即是透過一種問答式論證來進行倫理真理的探索。此外，蘇格拉底哲學思考之所以偉大就是在於它能以身作則，並致力於探求真理，過程當中的哲學思索遠遠比所得到哲學結論更具意義及價值。

阿培爾從先驗語用學中提出語言行動中的溝通理性，就在人際互動所必然該遵守理性原則的實踐理性。他主張當我們回歸到情境中，去理解語言所賦於的意涵時，語言不但脫離了過去語言分析哲學形式化語句之邏輯規則的有效性，去證明語言使用的正確性。它更能使人類溝通在於語言、知識和科學都能在生活的實踐與情境中產生作用，而且語言命題的有效性亦需要在實際經驗中加以驗證。此外，阿培爾更提出語言交往共同體的目的是在於形成共識、追求真理，所以共識的形成本身應包含相互對話的責任。

哈伯瑪斯將溝通行動理論定位在理性的基礎上，認為對話參與者皆須具有理性，才能協調出所有實際討論之參與者的同意，並使之稱為有效的溝通。但人是自由個體，不能單在理性上探討個人的行動。對於有理性的個人而言，對於他所選擇不回應對話議題，我們無法指責其不理性。因而對話能進行須從人作探討，人與野獸最大不同就在於有人格，人是責任的存有者，因此，對於對話溝通個人都有責任去進行回應，如此哈伯瑪斯所主張有效溝通才有其可能。

從阿培爾及哈伯瑪斯之對話理念中發現，他們皆認為對話探討之所以能持續下去，原因在於理性的對話中即需蘊藏責任的概念，這亦是本研究之核心研究，即藉由研究對話中的責任態度如何能進而內化成行為舉止之可能性。

第三章 對話倫理學應用於教育

本章共分四節：

第一節說明蘇格拉底詰問模式以應用於對話教學；

第二節介紹的李普曼之兒童哲學理念運用於團體探究；

第三節分析李普曼的兒童哲學與對話理論之關聯；

第四節小結。茲分述如下：

前言

論文口考委員對本論文之一項質疑是：對話理論中之責任概念，與李普曼兒童哲學中之德性間的關聯性，並未在本論文中討論。筆者之答覆如下：這裡責任概念，是屬於先驗哲學，它所扮演的角色就是在於使對話之意義理解成爲可能。另一方面，此責任概念亦即是德性之基礎。例如：在個人某項天賦之發展上，以作爲人之德性，責任乃是表示人應該把天賦發展出來，從而扮演促成天賦之倫理學規範。一般而言，兒童並不能專心於他的能力與天賦，因而對其天賦之實現，不見得有意識。但若透過在對話中之提醒與啓發，將使兒童更了解自己之應爲。因此，對話中所顯示之責任，即是永遠位在背後促使德性實現之先在性條件。

在世界各國的教育中，德育一直都是重要的議題。西方自蘇格拉底以來，就有著「德行可教嗎？」（Can the virtue be taught?）之問題，而在《論語·述而》，子曰：「德之不脩，學之不講」，亦是強調「道德教育」的重要。從教學或教育的觀點，道德教育德的進行，不只是認知或知識的傳授，品德的培養，不能只靠講述，而是主要是以其行爲的實踐，由知到行的歷程爲目標。傳統的教育模式，的確只偏重於知識認知的灌輸，似乎每件事物都只能有一標準答案或做法，如同一位廚師只需照著食譜的配方、流程，就能做好一到菜餚。但教育的目的應該是在於讓孩子成爲「好」的廚師，這裡的「好」是指透過對話思考，引發孩子的推理，在對話過程中澄清價值，並而「得出」符合邏輯一貫性的結論。

責任（responsibility）是一個複雜且重要的概念，現代的父母遇到孩子忘東忘西的糊塗行爲時，經常弄不清是孩子仍未成熟，或是孩子缺乏責任心。而我們對於有些父母生下孩子卻將孩子遺棄，因而製造了許多兒童與青少年問題、家庭問題或社會問題。或則另外那些主動幫助孩子完成作業的父母，算不

算就是負責的父母呢？從這些問題中我們便可了解責任是一個難以判定且備受爭議的話題。

責任可以分爲個人責任與社會責任兩種，個人責任簡單來說就是做好自己本分的事情；社會責任指的是關懷或幫助他人的社會運作。和孩子談責任並不是告訴孩子應該怎麼做，或者應該做什麼事，而是提供規則、事件與身分的連結訊息，讓孩子體認責任對社會與人們的影響，並從中學習作判斷與作決定，證明自己的行爲舉止出自適當的理由，以及承擔行爲舉止的後果。⁷⁴本章即是運用對話倫理學中的語用學結構爲基礎，讓孩子從基本語言對談開始學習起，讓學生了解在一問一答之對話過程中所負有責任想法，再透過其中的責任概念，推廣至爲人處世所要負起責任與義務，而後求真理、得智慧。

⁷⁴ 曾文志：〈英雄的使命—如何和孩子談責任〉，刊於《師友月刊》第 453 期，台北，2005，頁 75。

第一節 蘇格拉底詰問模式

在古希臘的公民生活中，交談討論是不可或缺的生活方式，雅典人將討論視為一種民主機制，來解決政治運作或公共事務的爭端，因而蘇格拉底賦予對話一種新的意義。蘇格拉底透過不斷地提出問題，迫使對話者進行思考，再進一步發覺自己的問題所在。雖然蘇格拉底對其討論的價值概念多半沒有得出決定性的結論，但他相信這些概念皆有其客觀真確的意蘊，否則人類的日常生活中的倫理實踐將無適切可循的行為準則。

蘇格拉底與學生進行對話辯證的過程中，主要是透過詰問模式的推論，以達到概念澄清及建立個人思考模式為目的。在蘇格拉底眼中，凡是真知就需要能被普遍周全地定義，所以他試圖透過不斷的追問，發現定義之不普遍、不周全之處，然後不斷修正，使之臻於周全。⁷⁵蘇格拉底運用詰問法來引導學生一步一步探求真理，若換成教師，詢問學生一連串引導式的問題，逐漸地使學生在某一論點上感到困惑，而不斷修正答案和審視自己的觀念，直到答案趨向成熟與合理。⁷⁶

我們對於特定的情境刺激，不同的個體常會有一套一般性的規則判斷，以便遵循及用以引導其反應。例如：拿了別人的東西未告知，就是小偷；她的個性活潑，就會形容她是外向的人。而這些規則不但引導個體展現出其外顯行為，同時也形成了他對情境事件的特定解釋、預測、以及自我教導的基礎。更進一步說明規則，是提供個體對於自己反應的有效性及正確性的價值標準，並且確認此行為的價值。個體對於自己遵守規則的歷程常常渾然不覺，但規則在被遵守的歷程中，其對於個體經驗的解析以及對自己行為的調節作用，仍有一定的脈絡可茲探尋。

⁷⁵ 溫明麗：〈批判性思考教學〉，刊於《教育研究雙月刊》第55期，台北，1997，頁52~53。

⁷⁶ 林玉体：《西洋教育思想史》，三民書局，台北，2002，頁599。

蘇格拉底對話的辨證方式是在於要對方清楚定義用語、找出規則，及為自己的論點找證據。根據 John Wilson 的觀點，一個人要確定一個信念或說法是否正確，可從三方面了解：

- (一) 瞭解所用敘述句的意義：確定學生所運用語詞的意義，尤其是關鍵語詞，讓學生定義清楚，以澄清自我的概念。
- (二) 證實此信念或說法的正確方法：協助學生找出所運用的規則，即是探討學生推理所運用的前提，以分析前提的正確性，進而導正正確的觀念。
- (三) 令人信服的證據：要求學生提出證據，以通過檢驗其所運用之規則是否真實，是否需要再修正。⁷⁷

以上即為蘇格拉底的三個基本句型，而 Paul 更進一步指出“蘇格拉底詰問法”（The socratic method）的教學模式：

- (1) 衝突的觀點：學生的觀點如何與他人產生衝突？
- (2) 起因與來源：學生如何達到這樣的觀點？
- (3) 支持、理由、證據與假設：學生能提出理由或證據來支持這個觀點嗎？
- (4) 暗示與推論：從這個觀點可以推斷什麼結果？⁷⁸

教師可以依此種模式更清楚地引導學生檢視自我想法的“衝突點”、“起因處”，透過“證據”，再做出適當的“結論”，最後形成自己的觀念。善用蘇格拉底詰問法，可以讓學生了解詰問過程應負有的責任義務。在一問一答的對話方式中，先接納對方想法，透過自身的責任概念，讓對話者針對詰問形成義務性回答，再藉著層層問答的方式，釐清原先自己想法中不足的地方，而後求真理、得智慧。蘇格拉底堅信，真正的知識是寓於人類思維的一致性。因此，我們對進行對話時，更需具有責任概念，使問題要討論到可以形成觀念才可以停止。以下是 Paul 將蘇格拉底教學方法於對話時問答的分類表，並能實際運用於教育現場。

⁷⁷ John Wilson: Happiness, Analysis, Oxford Journals, Vol. 29, 1968, p. 13-21.

⁷⁸ Richard Paul: The Art of Socratic Questioning, Foundation for Critical Thinking, English, 2006, p. 34.

(一)澄清的問題

(四)個人觀點的問題

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| 1· 你的意思是…… | 1· 爲什麼你要選擇這個看法，而不是那個？ |
| 2· 你的重點是…… | 2· 誰還有其他的看法？ |
| 3· 你有沒有例子來說明…… | 3· 誰不同意這個看法？ |
| 4· 你能不能更進一步的解釋？ | 4· 你如何解釋這個反對的理由？ |
| 5· ……和……有何相關？ | 5· 有什麼替代方式？ |
| 6· 你能否以其他的方式說明？ | 6· ……和……有的想法有何相似處？ |
| 7· 你認爲重點是什麼？ | |
| 8· 你說的和我們的主題有何關係？ | |
| 9· 你能將…的話做個簡短的摘要嗎？ | |
-

(二)探究假設的問題

(五)探究應用和結果的問題

- | | |
|-------------------|------------------|
| 1· 你的假設是什麼？ | 1· 你要如何應用？ |
| 2· 我們可以用什麼假設來替代？ | 2· 當你說…，你是在應用…嗎？ |
| 3· 你的理由是根據什麼想法而來？ | 3· 如果這個發生，那麼什麼樣的 |
-

⁷⁹ 鄭聖敏：〈兒童哲學方案對國小資優學生批判思考能力及創造思考能力之影響〉，刊於國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，台北，1998，頁 64。

結果也會跟著發生？爲什麼？

4 · 你似乎認爲…，你能否加以說明？

4 · 那會造成什麼影響？

5 · 那是一定發生還是可能發生？

5 · 事情總是如此嗎？你爲何會有
那樣的假設？

6 · 如果這是事實，還有什麼也一
定是真的？

(三)探究理由和根據的問題

(六)有關問題的問題

1 · 你怎麼知道的？

1 · 我們要怎麼樣發現

2 · 你怎麼知道那是真的？

2 · 我們要如何解決這個問題？

3 · 你能說明你的理由嗎？

3 · 這個論點和…是一樣的嗎？

4 · 那些理由合適嗎？

4 · 這個問題的假設是什麼？

5 · 你有任何證據嗎？

5 · 這個問題爲什麼很重要？

6 · 那個理由足以對證拒產生懷疑嗎？

6 · 這個問題需要我們去評鑑其他

7 · 還有誰也是這樣的看法

的嗎？

8 · 在其他方面，你是否也這樣認爲？

7 · 我們都同意這個問題嗎？

9 · 我們該如何發現是否爲真？

8 · 要回答這個問題之前，我們要

10 · 我們還需要其他的訊息嗎？

先回答哪個問題？

蘇格拉底時時展現鍥而不捨的求知精神，他的信念來自於認為真正的知識寓於人類思維的一貫性或一致性，因此，他堅持問題要討論到可以形成觀念才停止。⁸⁰在許多場合，蘇格拉底都認為自己是智慧的助產士，他謙虛地認為，自己只是愛智者，智慧為他人所有，他只是一名幫助別人將自己已有的智慧予以再生的教師；英文「教育」一詞的拉丁文原意是「引出」，蘇格拉底不直接傳授知識，而是採用對話、思辯，一步步啟發對方的思考並引導出智慧。⁸¹

蘇格拉底在對話中透過不斷地提出許多歸納性質的實例問題，迫使對話者自己產生懷疑，他們深信「學習最好的方法，就是辯證法」，因此對話者彼此間相互信任而不撒謊，運用清晰的思考、言語，專心聆聽並勇於提出自己的論點，藉著問題使他們意識中的概念能明確清楚地呈現出來。⁸²在對話的過程中，當面臨與自己觀點相左或不同意的意見時，會重新檢視自己的觀點，審視雙方爭議的癥結，透過彼此直接、充分的討論，最後會有共識或可達成一致的結論產生。對談中對話者皆是以理性作基礎來進行對話，辯證過程中隱藏著義務與權利的責任概念，經由勇於提問、負責任之回答的對話，引發人們反省自己的思考和生活，如此對於自我意識的培養、理性的發展、價值澄清皆有頗大的幫助。雖然蘇格拉底未明確強調對話者彼此間需以負責任之態度以對話進行，但他不斷地提出問題，迫使對話者承認自己的無知，而勇於思索以達彼此普遍原則，在這對話過程中即實蘊藏「責任」的概念。

⁸⁰ 邱花妹：〈蘇格拉底以對話催生智慧〉，刊於天下雜誌 1998 年教育特刊，台北，頁 103。

⁸¹ 邱花妹：〈蘇格拉底以對話催生智慧〉，頁 104。

⁸² 蘇格拉底：《蘇格拉底的智慧：蘇格拉底教化哲學解讀》，劉燁、王勁玉譯，中國電影出版社，北京，2007 頁 32。

第二節 李普曼之兒童哲學理念

李普曼（Matthew Lipman）的兒童哲學概念始於 70 年代初期，當時美國外有越戰、內有民權運動的衝擊，社會正面臨的巨大的轉變與動盪不安。李普曼發現那個時期的大學生思考能力普遍低落，且又在美國中小學的課程中找不出關於思考教育的相關課程。因此，李普曼認為學校應該有培養學生新理念的責任，因而有了向下推廣哲學教育的想法，並認為哲學教育應該從幼年時期（兒童）開始實行，以期造就足以領導未來的領袖。

在早期的希臘時代，哲學存在於生活大眾間，蘇格拉底以“對話”形式即替世人做了最佳的示範：哲學並非專屬於少數貴族或專有術語，而是從生活中發問的探究精神。Aristotle說“哲學起於好奇”，在教育現場裡不難發現孩子的內心充滿好奇心、想像力，且不停地追問“為什麼？”。有一次筆者上生命教育課程，介紹到小雞是由母雞孵蛋時，一位孩子提出問題問“那母雞是誰生的？”這種好奇的特性就是兒童用以進行哲學探索，理解世界的方法。但若兒童在其長大成人之前就已經因「社會化」，而放棄了這種「懷疑」的特性，一代又一代，包括教師在內的成人們，一而再地抑制了兒童追根究底的天性，即使得孩子喪失探究哲學的樂趣。⁸³雅斯培（Karl Jaspers）在「兒童的哲學傾向」裡提到，最能顯現人類內在哲學傾向的，就是孩子提出的問題。⁸⁴且李普曼認為兒童不像許多成人受到制度及世俗的束縛而變得思路遲鈍、固著，他們富於幻想、天真的心靈，自然含有哲學的思考，哲學思考是有趣的概念遊戲，兒童具有能力並樂於玩弄這種遊戲。⁸⁵

李普曼希望藉著哲學的幫助使學生具有反省力和推理力，因而設計兒童哲學（Philosophy for Children）計畫。其內容並非要造就兒童成為哲學家，亦不

⁸³ Johnson: *Philosophy for children, an approach to critical thinking*, Bloomington, Indiana, 1984, p. 103.

⁸⁴ 王振德：兒童哲學課程的理念與做法--兼論資優兒童的思考教學，刊於《國小特殊教育》，第 11 期，台北，1991，頁 18。

⁸⁵ 王振德：兒童哲學課程的理念與做法--兼論資優兒童的思考教學，頁 19~20。

是教授哲學史或哲學專門術語，而是鼓勵兒童自己去發現並驗證自己的觀點，幫助兒童能運用推理規則，使孩子成爲更具思考力、反省力、判斷力、更深思熟慮、更有責任心的個體。從李普曼教授的兒童哲學計畫中可以了解其具體目標爲：

（一）改進推理能力

當兒童問出「爲什麼」時，就開始在進行哲學性的推理。推理所包含的範圍很廣，推理的過程複雜且挫折更是層出不窮。因此，如何幫助兒童增進推理能力便成了重要的事。兒童哲學的教學就是幫助兒童在推理的環境中發現關係，辨別界定現象，培養洞察力，並鼓勵作出更好的推理。⁸⁶

（二）發展創造力

傳統的教育爲了訓練嚴謹的邏輯，因而犧牲兒童自然的想像及創造力。所以兒童哲學計畫主張創造性的活動會促進兒童邏輯思考，且發展邏輯的能力也能增進孩子的創造力，二者爲相輔相成。⁸⁷

（三）增進個人及人際關係的成長

教室裡的氣氛會影響兒童學習與分享的慾望，進而影響個人人格的發展，因此，與他人對話討論的過程及討論之後的反思是學習哲學思考最適宜的時機，對話會使兒童學習如何察覺他人的人格特質、價值觀、信念、成見等。而這種敏銳的察覺力有助於兒童在當他與他人進行對話或分享時做出合理的判斷力，透過哲學對話能建立人際溝通間的洞察力，並期望能在未來社會爲人處

⁸⁶ Lipman: Thinking in education, Cambridge University Press, New York, 1991, p. 51-58.

⁸⁷ Lipman: Thinking in education, p. 59-65.

世作出適切的判斷。⁸⁸

（四）發展倫理的理解力

李普曼認為讓兒童使用邏輯性的推理有助於其解決倫理的問題，包括道德層面問題。因此要鼓勵兒童去了解道德合理性判斷的重要性，並促進兒童倫理敏感性及倫理關懷的發展。⁸⁹

（五）培養發現意義的能力

鼓勵兒童向彼此的想法挑戰，由彼此對其主張所提出的理由，經由傾聽與對話來產生兒童反思的能力，思考與想法相左的意見也可能是正確的。每件事物皆有不同面向，培養兒童運用不同角度去探索，始能更具客觀性及公正性。透過對對話的探討以瞭解語言文字與行為的一致性，即是我們常說的：“知行合一”。協助兒童掌握情境，以做出正確的理解，並以予建構出自己的生活哲學。⁹⁰

李普曼主張思考技巧的訓練與培養應該從幼年時期即開始，讓孩子發現自己可以從日常生活中推論出哲學概念，對提升日後解決問題之能力有所助益。他認為教育即是一種探索（inquiry）活動，其過程需能引起學習者的思考活動，且逐漸對世界整體性有進一步的瞭解。對話哲學除了可以促進兒童推理能力及合理性的思考外，最重要的是——“為自己思考”；它的涵義即是以自己為前提再引出結論，這與李普曼另一個主張“找出自己的意義”互相呼應。⁹¹李普曼認為“意義”無法被給予或經由分配的過程傳授給學生，只能靠學生自己發現（discovery）。這裡的“意義”偏向價值語詞，即是價值、重要性之意。當學

⁸⁸ Lipman: *Thinking in education*, p. 65-72.

⁸⁹ Lipman: *Thinking in education*, p. 72-77

⁹⁰ Lipman: *Thinking in education*, p. 77-81.

⁹¹ 方展畫、吳岩：〈李普曼以對話為核心的兒童哲學課程及其啟示〉，刊於《教育研究》，第26期，台北，2005，頁73。

習者察覺課程內容與他自身生活之間有相關聯時，此時的課程對他而言才是有意義的，這就是李普曼主張的“有意義處即是教育”。⁹²此外，教育不只是發生在教室內，應該包括整個生活經驗，因此，教育也須重視兒童發展中的整體生活經驗。⁹³

杜威亦認為“教育即生活”，教育不是為了生活作準備，而是學校生活應與兒童本身實際的生活經驗一致，教育的目的和價值在於使兒童發展創作力和適應環境的能力。兒童在教育中，如果能得到其所渴求和期待的意義時，將會提升他們的學習動機。⁹⁴所以，學校有責任幫助兒童發現生活中的相關意義，但在生活環境的互動過程中，教育會隨著經驗不斷重組、更新，兒童因而感受到自己的生活不斷地擴展，因此能主動處理自身的經驗活動，進而瞭解到教育對自己的意義。

學校的班級就是一個探究團體，探究團體基本上是由許多異質的（heterogeneous）探究者共同參與某一研究活動，參與者各有不同的觀念、意見、作風、思考模式……等，但必須遵守共同探究的基本程序（procedure），譬如態度上要求客觀、公正、負責。⁹⁵換言之，參與者所使用的方法或結果都是開放的，對於意見的接受或排斥皆是基於其合理性、可信度，而評估探究行為的正當性則是以方法和程序為根據。在進行班級團體探究時，對於探究程序的注意，學生能發展出一種敏銳、細緻的「關心」（care），要使一個孩子能夠負責，必須先使它能關心「怎麼做才算是負責」，這種關心無法以傳授的方式給予，只能由置身於時常需要關心的情況中逐漸培養出來。⁹⁶本研究許多問題的討論，都是來自孩子們自己在生活中碰到的經驗事件。孩子由於對困惑的好奇，及求知的慾望，對問題展開思考，透過各種思想實驗和修正自己的論證，

⁹² 林偉信：思考教育的新嘗試—李普曼的兒童哲學計畫簡介，毛毛蟲兒童哲學基金會，台北，2003，頁2。

⁹³ 楊茂秀：如何經營教室的思考環境，毛毛蟲兒童哲學基金會，台北，1993，頁1。

⁹⁴ 陳志福：杜威道德理論與道德教育，刊於教育文粹第16期，台北，1987，頁85～102。

⁹⁵ 柯倩華：意義的探索—李普曼的兒童哲學計畫，毛毛蟲兒童哲學基金會，台北，1998，頁50。

⁹⁶ 柯倩華：意義的探索—李普曼的兒童哲學計畫，頁53。

因此參與探究團體能有助於學習在道德判斷上有較好的判斷力。

兒童天生就擁有探究的興趣與慾望，但不是每個孩子都瞭解探究的程序。一個好的討論團體不只是每個成員都能充分地、自由地表達意見，而是每個參與者能相互對話而且相互成長，讓整個討論有一種向前移動的感覺，促使討論的焦點能愈來愈深入。而這種探究團體即須重視對話討論，而進行討論最重要的就是對話過程。若從某一個觀點來看，每個人都可說是天生的哲學家，沒有誰才可以教授哲學的，只是一般人對自己的思想較無法了解透徹，亦不知如何正確運用，以及不知該如何修正。因此，教師進入探究團體便具有一個很重要的關鍵任務，在探究過程裡教師不是扮演威權的角色，亦不是為主要的知識傳播者。教師的介入不是要阻止孩子的任意發表，而是在孩子們進行對談時，發現無法繼續彼此對話，或在未注意到錯誤的情況下偏離討論的焦點時，教師能適時地協助引導以利於探究的進行。所以，教師本身應保持內容上的意見中立，避免使用權威和教條，當孩子們探究知識的合作夥伴。

第三節 李普曼的兒童哲學與對話理論之關聯

哲學的起源是為「困惑」，兒童的學習也起源於「困惑」，起源於「我不知道」，兒童亦是因為「想知道」，進而追求答案、追求知識與學問，表現出來的是屬於他們自己的一套哲學觀。⁹⁷小孩子沒有哲學家流暢的邏輯思考及精準的分析判斷，但他們喜歡用自己的話去表達自己感到興趣的事物，即是靠著語言遊戲去認識世界。大部分的人一提起“哲學”，總是認為它是一門艱奧難懂又無趣的學科。其實哲學無所不在，它存在我們日常生活當中、經驗活動裡。它是一種透過行為，把自己內心的信念與想法表達出來的能力，也是一種從經驗累積智慧，並將自己內心所相信的事物表現出來。

李普曼說：「哲學的重要在於形成為自己思考的能力和對重要人生問題構作自己的答案」，又說：「哲學訓練不在背誦記憶『哲學資料』，而是從事哲學思考以產生『哲學知識』。」⁹⁸所以李普曼認為要改善學生的思考能力，就應從幼年時期開始進行，而改善的方法就是利用兒童日常慣用的語言。他所採用的教學方法是與孩子形成一個探究團體，一起進行合作思考、共同探究他們所關心或有興趣的問題。孩子透過同儕共同思考問題時，不但能增進彼此的推理能力，更重要的是會讓孩子發展成為自己思考，即是由自己理出思考脈絡而引出結論。

在這探究對話過程中，除教導孩子尊重他人的價值觀外，並培養孩子以負責任及合理的態度去評斷別人的意見。李普曼的兒童哲學就是希望能讓兒童能藉由團體探索自己生活週遭所感興趣的話題，以養成隨時反省及檢視自己思想，為自己思考及尋求意義的態度。

李普曼之兒童哲學的理念中與蘇格拉底、阿培爾及哈伯瑪斯的對話理論

⁹⁷ 謝育貞：〈兒童哲學的發源地〉，刊於《九年一貫國小期刊》第 10 期，教育部，2005，頁 21~22。

⁹⁸ 李普曼：〈兒童哲學何去何從〉，楊茂秀譯，刊於《毛毛蟲月刊》第 166 期，台北，2005，頁 5~6。

多處相符，以下分析敘述如下：

（一）對話的形成：

李普曼主張兒童在生活話語中即充滿哲學趣味，孩子會持續不斷地發問他們所興趣的問題，他們的問題沒有限定的主題亦沒有事先規劃好的課程。這與蘇格拉底教導他的學生時從不採用固定教本，而是以社會或生活中所發生值得議論的議題為題材一樣，對話的題材皆來自於生活環境的激發。

（二）對話的成員：

李普曼認為孩子就是天生的哲學家，並非只有哲學專業的成人才會對哲學問題有深入的思考，因此，探究團體的主角就是孩子本身。老師是在學生進行討論的過程若發生衝突時，適時調解糾紛以維持對話程序的順利進行，所以教師的角色是要保持中立，不能藉由老師的威權去主導學生的意見表達與左右孩子的想法。阿培爾認為對話倫理不是某人在倡導某個實質的價值理論，換句話就是，對話理論不是須具備專業哲學知識的專家或教師進行價值理論的傳授，並強迫大家皆須接受的學說。對話理論的主張是對話者透過參與討論，進行對話溝通，以達成彼此價值的設定或解釋的一致同意性。而在對話中過程的參與者人人地位平等，且意義理解的溝通是基於理性事實的重構，所以對話者皆須處於語用學預設的遵守中，並且無地位之分別。哈伯瑪斯亦認為共識的達成，是透過實際對話交往，言語者所論證的真實性敘述而所提出可被批判檢驗的有效性，須在不受強迫的前提下使得對話參與者接受或拒絕。由此可知，對話的成員彼此中不能假借權威或地位去讓對話者強迫接受其觀點，而是需透過對話的溝通以達到共識的一致同意的可能性。

（三）對話的意義：

李普曼認為意義的了解無法透過分配或贈予的方式傳遞給孩子，唯有靠孩子自己發現與體會其意義的價值。孩子是從他自身的生活事物開始發展探索的興趣，因此當孩子察覺課程內容與他生活環境間有相關聯時，這些課程對他們而言才具有意義，因而這李普曼主張有意義處即是教育。在教育中，如果兒童能得到其所渴求和期待的意義時，就會提升他們的學習動機。兒童哲學的教學目的，便是要學生學會去思索與探索他自己所想要的東西，如果只是強調一種制式化的教學，讓學生只會背一堆哲學史和哲學家的想法，又這些背誦的東西沒有辦法變成學生自己的想法，與其這樣就不如不用教哲學了。因此想要學生學會哲學的意義，不但要讓他自己學會學習的方法，也要讓他發展出自己的東西，這樣才算達到學習哲學的意義。⁹⁹李普曼認為兒童哲學的目的，在於教導孩子怎麼思考，且教導絕非是一種給予或分配的過程，那該如何讓學生學會思考呢？他指出要訓練孩子的思考能力最佳的方式，即是由孩子最會使用的語言開始，即是對話討論。在此對話的意義為使學生弄清楚或更了解自己本來就知道的東西外，也能理解別人的想法，更重要的是讓別人明瞭我所表達的是什麼。哈伯瑪斯認為人類的交往行爲就是透過語言作為與他人溝通的媒介，語言不但能把知識精準地表達出來，且在語言中就能展現一種目的的行爲能力，如：責任、自主性、尊重等等。哈伯瑪斯更指出語言是一種使雙方相互了解的溝通，不但能瞭解對方更能調整彼此的行動，進而提出四項有效性聲稱：

1. 可理解聲稱－言詞的意義是可以理解的；
2. 真理聲稱－命題內容是真實的；
3. 正當聲稱－言詞行動是正當得體的；
4. 真誠聲稱－說話者的意向是真誠的；¹⁰⁰

每一個溝通過程都必須具有上述四項有效性聲稱，對話者才能以理性討論

⁹⁹ 謝育貞：〈兒童哲學的發源地〉，頁 22。

¹⁰⁰ 《哈貝馬斯》，沈應生譯，頁 42。

的方式來論證，直到最後達成一致的意見，這與李普曼兒童哲學裡要培養兒童意義的發現，與讓孩子藉由探究溝通而產生反思的能力具有相同意義。

（四）對話過程的意義：

李普曼兒童哲學的教學方法在於強調與孩子形成一個探究團體，讓孩子藉由一起合作思考，學習對他人的尊重和自身的負責任態度。進而鼓勵孩子從中學習思考技巧，與自己去發現並驗證自己的觀點，幫助兒童能運用推理規則，使孩子成為具有思考力、反省力、判斷力、更深思熟慮、更有責任心的個體。一個探究團體進行對話討論的過程中，不但可以培養兒童學習尊重他人的價值觀，並可以訓練兒童在與人對話或分享時做出合理的判斷及反思自己思想的能力。而對話探究程序得以持續進行最重要的是，探究團體中的參與者須對彼此的言語做出負責的應答，倘若探究團體只是某一個人獨自發表意見，而其他參與者不回應或事不關己，那又如何有達成彼此意見一致的可能性呢？每個孩子打從呱呱落地起，就是以語言探索及認識世界，孩子藉由語言來學習智慧，而透過語言才能使探究團體得以進行哲學思考。因而在探究對話的進行中就涵蓋阿培爾和哈伯瑪斯所提出的對話倫理中的責任概念，即是在對話過程中已經預設責任概念。

傳統的教學模式，老師對學生而言是擁有高高在上的威權，總是以命令式語言要學生去遵守各項規定。在這種填鴨式的教學下，學生也被訓練成老師說什麼就是什麼，學生不敢有其他意見或則是老師教什麼的，我們就接受什麼的習慣。日積月累，常發問“為什麼”的學生就變成班上破壞秩序的問題學生，這樣的教學方法真的能夠符合現代價值多元的社會嗎？所教出來的學生真的按部就班遵守規範不變壞嗎？從現今的社會問題就可以看出答案是否定的。阿培爾與哈伯瑪斯認為從語言的行動中即預設了責任概念，這裡所說的“責任”不是告訴你要做什麼？要說什麼？而是在探究對話中的參與者要有責任地將

探究過程持續下去，要有責任的去達成普遍共識的一致，是一種身體力行的行爲。近年來教育相關單位不惜灑下龐大經費積極地推動品德教育，目的就是希望能啓發學生創造力、理解力，訓練學生思考的能力，培養出獨立思考的孩子，以因應瞬息萬變的社會。假使學生能藉由李普曼之探究團體的對話探討訓練出負責任的態度，將會培養出真正將德行實踐出來的孩子，而不是只是知道德行的知識而已，因此本研究以李普曼的兒童哲學爲對倫理學教育的實施例子。



第四節 小結

傳統教師與學生對話，大抵是要求學生回答出正確的答案，但本研究的對話教學主要目的，是爲了透過一問一答的過程，讓兒童去反省對話之間存在的相互責任概念。思想是獲得了解和意義的方式，而對話則會刺激思想者去思考思想本身。對話包含「聽」和「說」，我們進行「聽」時，會去思想如何瞭解及評判別人的觀點；進行「說」時，我們會思想如何以自己的語言表達意思。

日常生活常因語言的使用而造成混淆，使得不經意地令人產生誤會，而透過哲學的訓練，可以使兒童對於語言的混淆有警覺心及清楚瞭解，能夠將自己思考的步驟一步一步地理出來。且對話本身即具有一種“責任”的概念，當他人在論述觀點時，我就具有責任進行評估；而當我進行辯難時，亦要求他人有責任接受測試。

探究團體中，每個參與探究之間具有一種權利義務的合作關係，學生能夠了解探究程序的重要性並逐漸熟悉此過程所須具備的責任概念後，久而久之，將會內化爲他自己的行爲習慣。那麼，學生養成反省、批判、負責的習慣時，就能客觀、公正地接受他人的批判和評估他人的意見，也逐漸學會自我修正。當學生不斷學習爲自己思考，找出自己的意義，並從反省批判中作自我修正時，則學生的探究行爲即具自我教育的意義。這樣的教育觀，也顯現了一種尊重負責的精神，李普曼在談到哲學探究與倫理教育時，亦曾提及「與其向孩子強調人格尊嚴，不如幫助他們表達自身經歷的個體性和觀點的獨特性¹⁰¹」。當孩子提出自己的意見，受到他人合理的評估與尊重時，他不僅能夠肯定這一項意見，也肯定完成對自己負責的能力。

¹⁰¹ Lipman: Thinking in education, p. 25.

第四章 對話與教學

本章共分四節：

第一節分析台灣教育現場之對話現況；

第二節探討對話理論在教育之意義；

第三節運用對話倫理學所實施教學之歷程；

第四節小結。茲分述如下：

前言

教育的目的，在引導個體潛能發揮與增進德智體群美五育健全發展，並促使社會整體和諧與進步。學校是傳授知識的教育場域，學校裡的教師是透過教學教導學生為人處世的道理，而教學則需仰賴語言才能傳遞知識給學生，換言之，教學便是倚靠語言而進行的活動。在筆者還是個小學生時，老師就是不斷告訴我們“這題數學就是這麼算”、“遵守規定就是好學生，破壞秩序就是壞學生”。到現今筆者也為人師表了，但在目前教育現場似乎仍無法脫離以往教師地位高高在在，並且傳授給不能離開標準答案學生的狀況，這種現狀就像電腦的複製功能一樣，不斷把知識複製給下一代。而在知識報爆炸二十一世紀裡，你若問學生奈米科技是什麼？相信多數的學生會倒背如流把書中的知識說起來。但你問他們除了目前的奈米產品外，還可以創作哪些有用的物品時？出現的狀況就會變成你看看我、我看看你，一句話也回達不出的窘境了，探究原因可以用一句來說明此現象－“我們只教出死讀書的學生”。

以往大家都高唱“萬般皆下品，惟有讀書高”，造就升學主義的高漲，也因此讓我們的下一代以為只要記住知識，就能解決任何事情，但事實真的就是如此嗎？從目前的社會問題，例如碩士生因吸毒而去搶奪別人的錢財、國小校長為了賺錢而販賣別人的資料等，就可以讓人深刻了解品德無法靠知識培養出的。教育的目的在引導個體開展潛能、服務社會，成為知情意行合一且品德修養良好的人，而其中良好的品德涵養更是教育的首要。培養學生良善品德，係屬教育之基礎工程，其內涵包括認知、情感、意志與行為；亦屬知善、樂善與行善之全人發展。學生品德之陶冶，不僅在強化個體良善品德面向，增進個人生活幸福，更期能兼顧個體與社會的良善發展，涵養身為現代公民應有之核心價值、行為準則與道德文化素養，使社會更朝良善發展。¹⁰²

¹⁰² 教育部：〈品德教育促進方案〉，2009，網址：<http://ce.naer.edu.tw/index3-1.html>

根據 104 人力銀行統計台灣企業招募新鮮人時所重視的項目，也發現品德優先於專業知能，在取才條件之優先順序中，主動積極的態度、責任感、虛心學習的精神、承受壓力的能力等，乃優先於專業能力與學歷之項目。¹⁰³教育部於 2009 年提出將品德核心價值與行為準則融入相關學習領域中實施，此外，更鼓勵學生從“做中學”，以強化專業知識的應用與關懷利他價值的實踐，並著重「品德核心價值」建立及其「行為準則」之實踐。“做中學”在對話中就能得到效益，由前述之第二章所提出的對話理論得知，當我們進行對話即能學習負責盡責的道德，從責任的品德核心往外推廣至落實行為準則，這就是教育的最大目的了。

¹⁰³ 楊基寬：摘自 104 人力銀行「全球職場動態分析」演講稿，2007。

第一節 台灣教育現場之對話現況

有名的英語補教界老師徐薇，有一晚九點半下課聲響起，學生們湧上發問。排在人龍第一位的北一女學生，連珠砲式的一問就是二十分鐘，當後排學生出現騷動不安時，徐薇委婉說道：「妳先讓其他同學發問，待會兒再來好不好？」她揪了眉轉身離去。徐薇不以為意。幾十分鐘後，徐薇的手機響起，電話那頭，一位中年男性劈頭興師問罪：「妳為什麼不回答我女兒的問題？她一回來就躲起來哭，說後面那位明倫高中學生的問題，會比她的重要嗎？」甜美的笑容轉為愁苦，徐薇傻了眼，不情願道了歉。¹⁰⁴

台北市大安區一所明星小學校園，經常可以看到一位拖著有輪子旅行箱的媽媽。旅行箱裡有枕頭、棉被、盥洗用具……等，舉凡他低年級孩子用得到的，應有盡有。學校校長曾委婉建議這位媽媽，讓孩子放學後回家休息，“這樣太浪費時間了，他下午還要去上科學實驗課。”校長很無奈，難道這位媽媽要為孩子提行李箱一輩子嗎？

一位大學畢業生家長怒氣沖沖地到校要求孩子的學校主管們，“紀念冊沒有我兒子的照片，統統要重印”。校方解釋是因為他孩子班上逾期未交畢業照，畢聯會只好從缺處理，但家長不能接受。“這件事處理很久，這位學生卻像『隱形人』”，該大學一位主管不可思議，忍不住問學生究竟有沒有跟家人解釋？學生兩手一攤，“沒用啦，我媽就是那個樣”。

就讀屏東一所科技大學的一名女學生和老師、同學一起出去吃麵，沒想到乾麵端上桌，老師卻看到女同學的麵是旁邊同學幫忙攪拌的，正當老師好奇女同學為什麼不自己拌麵時，沒想到女同學還正經八百的說，從小到大都是我媽拌給我吃的，所以我不會拌。吃乾麵得先把麵拌一拌，這麼簡單的事情連小學

¹⁰⁴ 許癸瑩、李雪莉：〈夢想的 M 型階級決定機會？〉，刊於《天下雜誌》，台北，2007，頁 108。

生都會做，不過，在一家麵店裡，就發生過一名屏東大仁科技大學女學生真的不會自己拌麵來吃。

在現今的教育現場中，的確，大家皆可看到小至幼兒園的孩童們，大至在各名門學府的大學生們，皆欠缺獨立自主與責任感、對生涯與生命意義感到茫然。但試問：這是孩子與生俱來的？還是我們教導予他們的？每一個孩子從出生之初，其人格特質並沒有太大的差別性，但現在為什麼會有這些狀況呢？教改十幾年來一直是強調多元智能、適性發展，但台灣的教育仍然嚴重向分數與升學傾斜，就是因過度強調文憑主義，造就了我們孩子出現價值偏差的現象。

幼兒打從呱呱落地起，即開始語言的學習，並學習用語言與人作溝通，因此，我們可以說語言是先天性的基本表達能力。而在教育的現場上，目前仍然以語言為主要教授知識的媒介，一間教室的上課，就如同在進行一場溝通對話。傳統的教育強調單向的教學活動，也就是主要由老師單向傳授知識給學生，此結果造成欠缺獨立自主思考與責任心，致使社會問題層出不窮。倘若教學能改試由老師與學生進行雙向對話，透過語用行動理論運用，擺脫傳統那種一人為師的權威教學，讓每位學生都盡自己的本分去作討論分析。從基本本分對自我負責開始做起，相信在未来人生所遇見的困難，將一定迎刃而解。本研究因而企希透過與孩子直接對話，讓孩子了解做一個理性的個體，所應該具備的責任概念，從發展責任感起至形成正確的價值觀，進而提升自己的能力以達成未來的目標。

第二節 對話理論在教育之意義

康德認為人的道德概念是先天寓於理性，發源於理性的，而人的動靜舉止是出於一種義務感，如此才有存在著道德價值，他亦認為出於滿足仁愛衝動而去幫忙人的人，都不是有德行的人，因為他認為自律的基礎並非在人的情感，慾望的衝動是偶然的現象，是會因人因時而變異，無法做維持社會機制進而制訂普遍道德規則的穩固基礎。¹⁰⁵林火旺說：「康德是第一個將『責任』(duty)這個概念當成道德的核心概念的哲學家」，又說「由於康德的『責任』概念和個人所從事的特殊職務無關，所以他和倫理學常用的『義務』(obligation)便無區別。」¹⁰⁶總結上述可得知，一個人行為是否履行道德責任，與該行為所產生的結果不相干。因為要能稱的上有道德價值的行為，主要是在於這個人的行為的目的是為了履行他的義務。舉個例子來說，如果小明在進行學測考試的時候不作弊，行為原因是他要遵守在考試時不作弊的規則，這是履行責任的動機，我們就可說小明具有道德價值。但若小明是因為有監考老師在一旁監督，因此不敢作弊時，雖然小明遵守考試規則了，但我們仍認為他的行為並不具道德價值。從上述可以得知康德“責任”是一種善意志，是道德法則的根源，也是傾向於形式性的。

康德認為道德規律可以先天理性判斷，亦即以良知就可知各種道德規範，且善意志是先天在純粹理性概念中約束人的行為根據，不會因人類社會地位背景不同而不同。所以道德教育不須固定德目，是抽象的，是基於理性的思維，無須後天經驗規範，只要透過抽象的道德規律訓練意志。因此學生若具自律的意志，不受功利或愛好的影響，一舉一動便憑良心或道德規範，完全出乎義務心，因此，涵養自律的德性就是教育的最大目的。康德教人須先明白義務或者規律的合理性，之後服從規律，但不是盲目服從，而是出於「意志的自律」

¹⁰⁵ 鄔昆如：《倫理學》，五南圖書公司，台北，2004，頁 63~67。

¹⁰⁶ 林火旺：《倫理學》，五南圖書公司，台北，2001，頁 107~108。

(Autonomy of Will)，藉由教育力量發展善性，陶冶成爲道德人 (a moral being)，爲道德教育的最終目的。¹⁰⁷

教育現場最常使用也是最直接的教學方法就是語言的溝通，阿培爾從先驗語用學中提出，人與人之對話溝通而形成對意義的理解，是來自對預設規範的遵守。而在此語言行動中的溝通理性，則是人際互動間必然遵守理性原則的實踐理性。哈伯瑪斯認爲當對話雙方一旦進入討論中，即無可避免須達到彼此都能接受的普遍化的論據，以說服對話雙方達成一致同意的可能性。阿培爾與哈伯瑪斯的對話理念已在前述第二章中第二、三節詳述說明了，在此不再重複說明。以哈伯瑪斯觀點來說，他認爲在進行對話過程即中已預設了責任概念，即是有人提問題，便需有人做出回應，雙方進行溝通以達到彼此都能接受的普遍原則爲止。倘若當某人拋出一個問題，週遭都沒有人要回應，則這句語言將不會產生任何意涵與人發生互動，因此，當人提出一個語言，便是要求相關人進行義務回應，直到這個話題已達成雙方皆能認同的普遍之意義。從對話一問一答的過程，每一個問題都要求對方進行兌現，這對話中的語言即蘊含責任的態度，而且在對話中每一個人人都應有責任進行討論，直到彼此有共同結論爲止。換言之，在對話語言行動之中即預設責任的概念，且這裡的責任並非只是一種德性更確切的說是一種行爲的表現。

教育部常常會因時代的轉變而推行他們認爲目前社會所欠缺的道德教育，例如像最近教育部投入十二億元推動「品德教育」、「藝術扎根」、「終身閱讀」及「環境永續」等四項計畫，並要推動「台灣有品運動」，希望國中小學生能品德、品質、品味三品兼具的好學生。¹⁰⁸在之前教育部也陸陸續續推出各種品德促進方案，每一次都有令人耳目一新的標語，告訴學生做什麼是對的？什麼想法是善的？做什麼行爲是惡的？似乎評斷一個人的道德品行只要靠這

¹⁰⁷ 歐陽教：《康德的哲學與教育思想》，台灣師範大學教研所集刊，台北，1976，頁97。

¹⁰⁸ 教育部品德教育資訊網：網址 <http://ce.naer.edu.tw/index3-1.html>

些指標就夠了。但筆者為小學教育工作者，卻發現學生的品行並沒有越來越高尚，反而越是沉淪。數十年在小學校園向來強調愛整潔、守秩序與有禮貌等生活常規，甚至藉由班級比賽、獎懲及體罰方式予以強化。“中心德目” 一直以來是我國中小學傳統品德教育模式，由教育部所頒訂課程標準或綱要，再依不同年級將中心德目逐步加廣加深。以往封閉威權時代教育目標，是以培養乖巧聽話學生為主，常規訓誡讓學生對於品格標語皆能朗朗上口，看起來每位學生似乎都具備好的德性。但當前品德教育因囿限於生活常規、勞動灑掃或中心德目的舊有窠臼，且將道德標榜為崇高的德性。在隨著科技日益發達，使得社會瀰漫著對核心價值產生質疑與價值相對，學生的品行表現也呈現表面虛應化。學生常常出現知行不符的現象，師長若無法察覺並及時修正偏差行為，日復一日，直到發現孩子的品格出現大問題，教育當局再緊急修正品德促進方案持續推展另一種新的標語，如此只是形成惡性循環罷了。

如果我們能將道德教育擺脫傳統德行的教育標榜，轉而藉由對話探討來進行道德教育時，當務之急就是教師撇開專業身分與孩子們共同探究，從對話中去內省與建構具有普遍規範性的價值觀。而本研究對話理論中說明行動裡已先預設責任的概念，但這裡的責任並不是上述所說的一種德性概念，亦不是說與人進行對話即是負責的行為。而是與人對話時，就在培養自己對人負責的態度，是一種從“做”而發展出的品行。筆者認為好的道德絕非只是掛在嘴邊，一個人會有好的道德觀，從他的行為舉止就能一目瞭然。因此，筆者認為從對話過程，不但可以培養孩子對自己與他人負責，更重要的是對話是無時無刻在進行的，透過不斷反覆演練，便能使學生在無聲無息中逐漸內化為自己的行為。一個人能做到對自己負責後，就能如同一塊石頭丟進水裡，會產生漣漪再逐漸往外擴散，從而具有好品德的個體。

第三節 實施教學之歷程

本節主要是探討國小二年級班級內，運用對話倫理學的理论進行教學之歷程。本研究採用行動研究法進行研究，研究時間自 2009 年 6 月起至 2010 年 5 月止，對話課程之教學實施時間為 2009 年 9 月起至 2010 年 4 月止。筆者將原授課班級進行對話哲學理念之運用，並研究實施前與經對話教學訓練後作結果之分析，用以探討對話倫理學應用於教育的成效為何。因小學教育現場為導師包班制，即是教授學生主要知識的教師其實為導師，雖仍有其他授課教師的教導，但整體分析學生教學仍以導師為主要教授教師，其他教師的影響實為有限。筆者為研究班級的導師且教授主要知識的來源，其他科任教師大致教授藝能學科，如體育、音樂等。整個研究過程除了筆者採行對話哲學理念方法進行改變教學外，其餘大致可說為控制不變的，因此，將研究班級進行前、後分析，即可探究對話哲學應用於教育的結果為何。以下分述實施教學之歷程：

（一）、研究對象

本研究的對象是台南縣鄉村偏遠的小學二年級學生，全班總人數為十八位，男生六人，女生十二人。學生家長經濟能力普遍較差，大部分父母平日忙於生計，且大多數學生為單親家庭或外籍配偶家庭，亦較無暇且無能力關心學生的課業。全班只有一、二位學生有機會到坊間學習才藝課程，大部分孩子下課後，即是嬉戲、遊玩，除了課內知識的傳授外，很少有其他資訊知識的刺激。這群孩子就像未被抑制的璞玉，從他們身上實施本研究，必將能確認本研究的可靠性。

（二）、研究步驟

本研究採用行動研究法，研究時間自 2009 年 6 月起至 2010 年 5 月止，對話課程之教學實施時間為 2009 年 9 月起至 2010 年 4 月止。本研究的研究流程

(詳見附錄一)：

- (1) 研究起點 (~2009 年 6 月)
- (2) 擬定研究策略 (2009 年 6 月 ~ 10 月)
- (3) 行動中再修正 (2009 年 9 月 ~ 2010 年 4 月)
- (4) 文獻蒐集與資料分析 (2009 年 6 月 ~ 2010 年 5 月)
- (5) 撰寫研究報告 (2010 年 3 月 ~ 6 月)

本研究著重在班級中進行對話探究之歷程，因而筆者採取行動研究方式進行實施活動，並運用觀察紀錄與檔案資料，如：學習單、品格調查表、親師通訊等方式收集相關資料，以利於資料分析的進行。本研究資料分析可分為兩階段：

- (1) 行動中的分析：依據檔案資料及所蒐集相關資料進行對話教學，並將教學後之省思做初步結果分析撰寫於省思札記中 (詳見附錄二)。
- (2) 行動後的分析：在對話教學課程結束後，針對實施期間所撰寫之省思札記進行分析，以利於瞭解學生態度或品格改變的情形。

(三)、研究之實施

本研究依內容實施 (詳見附錄三) 劃分為二階段：

- (1) 對話能力的培養：本研究在此階段主要是讓學生透過閱讀與“責任”概念相關繪本故事，引導學生對主題有初步的認識與了解，並培養對話內涵能力的提升，使得當進行對話交談探究時，不至於發生對話者語無倫

次或不知所云的窘境。

(2) 對話探究的進行：本研究在此階段主要進行實際班級探索，在學生皆瞭解對話規則及具有對談能力後，經由直接對話進行主題探究，以語言的訓練內化孩子的行為思考能力，以期讓孩子都能成為有責任、有思辯能力的小小哲學家。

(四)、對話教學之評量

本研究主要目的在於讓學生從基本語言對談開始學習起，並以對話倫理學中的語用學結構為基礎，透過對話一問一答中所引導“責任”、“義務”概念，進而讓學生學習所應該具備的責任概念，從發展責任感起至形成正確的價值觀。而“責任”的價值觀在教育中即是我們常說的品格教育，品格教育與生活有著密不可分的關係，其內涵包括道德認知、情意及實踐等層面，實在難以精確評量其成效。Marvin W. Berkowitz在品格教育推動上指出學生回饋的意見或教學者的直覺很豐富，但科學的資料卻是很少，以致於我們難以評估什麼品格教育方案或教學方法較有效。¹⁰⁹

因品格特質難以量化，成效就更難以以數據呈現，這就是品格教育所面臨的一道阻礙。對此問題我們仍未找到解決之道，但靜宜大學師資培育中心王金國教授提出品格評量的面向其實甚廣，雖然很多是難以觀察的特性，但亦不能予以忽略，評量方式宜多元運用，例如：書面資料、課堂討論、同儕互動、隨時隨地的言行舉止等，多方蒐集學生品格方面的資料，以取得較不偏頗、較客觀的資料。¹¹⁰本研究採家長與筆者進行評量、學生自評、學生互評等多方評量，再分析結果，雖不易精確評量品格價值，但仍提供其他教育先進參考之價值。

¹⁰⁹ Berkowitz: Obstacles to teacher training in character education, *Action in Teacher Education*, 20 (4), University of Oklahoma College of Education, 1998, p. 1-10.

¹¹⁰ 王金國：《品格教育：理論與實踐》，高等教育出版社，台北，2009，頁177~180。

第四節 小結

傳統教學對話就是老師問學生回答，而學生回答就像被訓練有素的解答般一回答的簡短有力。從本研究的教學歷程中，筆者深深感受到傳統單向教學的毒害，老師問什麼？學生的回答只是跟隨教師的問話，回答短句一是或不是。如果老師要學生發表自己的看法時，當第一位學生回答後，其他學生的答案幾乎以第一位學生的答案為答案。或是問一些需要進一步探究原因的題目時，學生似乎缺乏思考判斷力，只會從表面進行思考而回答。若遇到無人提出意見，學生似乎亦無法自行思考。而反映在學生的行為上的表現就如同語言表現一樣，舉例來說：教室裡學生時常會把垃圾隨手亂丟，師問：「誰的垃圾丟在地板上了？」學生一：「不是我的！」學生二：「是小銘的垃圾」，師：「請小銘把垃圾撿起來」。

學生對於對話的概念普遍有一種事不關己，或只有聰明才智的人才會回答的偏差觀念，造就學生對自己的行為亦是一個口令一個動作，沒有指令就不會有動作，不論事情原由是否是他的責任本分。因此，筆者深切認為需要透過對話來改變教學，首先要打破教師的專業威權。這當然不是不需要教師這個成員，而是要教師在對話過程中不再扮演主要傳遞知識的地位，並將權威拿下來，如同蘇格拉底說的產婆般，負責將學生的對話適時導正與引出學生正確的價值觀。學生在對話探究中，會自然地藉由對談中一問一答，無形中產生的責任概念。當孩子能對自己的語言、他人負責時，必將能把責任內化成自己的價值觀，從責任的價值觀逐步發展誠實信用、自主自律、公平正義、行善關懷、尊重生命、孝親尊長，最後推至為人處世皆能有獨立判斷與負責之能力。

第五章 研究發現與結果

本章共分為三節：

第一節筆者實施對話教學之歷程分享；

第二節筆者歷經教學過程後對未來之建議；

第三節結論。茲分述如下：

前言

在社會道德紊亂、價值倫理急需重建的台灣，詐騙橫行、卡債風暴、情殺自殺頻傳，今年六、七月政府更是大張旗鼓推行“有品運動”，再再顯現出品格教育的重要性已經是無庸贅述。在《天下雜誌》品格教育大調查中九成九的家長認同品格教育的重要性，同一份調查中有五成七家長認為孩子最需要培養對自己負責任的自律精神。¹¹¹由此可知，一個社會的價值與互信的基礎之建立即須從品格教育做起，在培養下一代的品格上，大多數人認為“責任”的品格是第一優先要做的。根據筆者在小學教育的班級所觀察及從家長反應中，發現學生不論在家裡或在班級團體裡，常常出現茶來伸手、飯來張口，只會坐享其成的怪異現象，對一個為人子女的“責任”早已蕩然無存，何況是學生的“責任”。因此針對此情形筆者設計一份品格調查表（詳見附錄四），用以分析對話教學實施前、後學生所呈現的品格變化狀況，雖然本調查表未經科學方法的檢驗，但仍提供一份參考資料供教育工作人員在日後教學方式，能作另一方面多元的思量。

“責任”對學生而言，是一個抽象的名詞，但實際上是每一個人必須具備的品格，當學生有基本的“責任”、為人子女有應盡的“責任”、與朋友相處亦有不能缺少的“責任”……等。為了讓學生清楚瞭解“責任”概念，就需要有一個可以引起學生興趣的媒介。依筆者的教學經驗，說教對學生而言，是一件令學生恐懼且乏味的學習，而聽講是教師對學生學習的權威抑制。學生需要的是可以引起他們學習興趣，內化在行為裡的能力，且能實踐於日常生活當中的課程。近來教育部大力推行閱讀運動，聽故事是每一個孩子最喜歡的活動，每一次，當孩子聽到筆者說要講故事時，眼睛都不自覺地發亮。因此，筆者決定本研究採用繪本故事作為責任概念培養的引發點，本章節即針對實施教學歷程作分析與分享。

¹¹¹ 〈品格教育大調查〉，刊於《天下雜誌》，2007 親子天下專刊，2007，台北，頁 82。

第一節 實施對話教學之歷程分享

教育部的“有品運動”是今年教育最熱門的話題，而在〈教育部品德教育促進方案〉中，明文條列「增進各級學校學生對於當代品德之核心價值及其行為準則，具有思辨、選擇與反省，進而認同、欣賞與實踐之能力」為首要目標。¹¹²綜觀當前教育現場這麼重視品格教育，但筆者在過去師院求學過程中並未學習到品格要如何教？針對這方面專業不足之處促使筆者展開研究，經過研究相關文獻，如對話倫理學理論、阿培爾及哈伯瑪斯對話理論觀點、相關教育教學理論等。從研究文獻中，增進筆者對教育有更深層的認識，教育不只是單方知識的教授，更是師生間相互學習的過程，由師生之間對話的探討，讓彼此有清楚的思考與判斷。

（一）對話歷程之收穫

“故事”對兒童是最有吸引力，聽故事是每一位孩子最愛的事，因此，運用故事來進行對話探討，不但可以讓孩子卸下抗拒上課的心態，更能使得孩子們能針對內心做真誠的思考與分析。本研究即是從故事做開端，以“繪本”吸引學生對對話主題的導讀與問題討論，脫離傳統枯燥的說教方式，讓學生化被動為主動，探索“責任”的各種意涵。在進行教學歷程中，學生爭先恐後地出搶讀繪本，與平時上課鐘一響，大家意態闌珊走進教室的情況著實不同，總算可以我放下焦慮的心情，有的開始將更能期待有好的結果。

教育的目的在於培養一個出具有高尚品格及活出更有意義的人生，而幫助孩子實踐個人的責任與發揮天賦的潛能，以成為有品格的孩子更是身為一個教師的責任。品格教育的起點應該從認識孩子的自我開始，因此本研究的核心價值教學即是從自我發展的“責任”概念出發，因應學生的需求、能力與興趣，

¹¹² 品德教育資源網：教育部品德教育促進方案，2008，網址：<http://ce.naer.edu.tw/research.php>

挑選多種型態的繪本故事、設計探究責任多元價值觀之教學活動，讓學生清楚了解自己、家庭與社會間的相互責任。根據筆者的經驗，每天總有眾多學生相互告狀，甲生舉手說：「乙生把垃圾丟到我這邊」，但經筆者提醒，甲生的椅子下正散佈著多張衛生紙糰。針對這種現象，筆者挑選了第一本繪本故事《謙虛派》進行對話教學。在學生們靜靜地聽你講述完故事後，緊接下來的問題討論時間，學生表現出一種似乎只在觀察別人的行為問題。從這次的對話中，最常出現的句子即是一「他不乖」、「他不對」等指責的語言，這種話語就如同平日反覆出現的告狀對話。接著問為什麼「他不乖」、「他不對」時？全班竟然就鴉雀無聲了，對此，加深筆者更確認進行對話教學之必要性，唯有透過言語思考與反省才能真正改變行為，始能做到“言行合一”之可能。

每一次進行繪本對話教學對筆者來說都有著不同的感動，在進行《不是我的錯》繪本對話時，學生對於筆者的提問，慢慢出現較完整的語言敘述了，由於這本繪本內容較貼切學生日常生活，學生的回答也比較能引起其他學生的認同或不認同的想法，學生間亦出現簡短的對談，孩子隱藏於內心的倫理價值觀之嫩芽，似乎正逐漸甦。

整個教學過程藉助許多繪本資料，不克每本繪本皆介紹，以下是我教學過程中的一次列舉：學生為了計較誰的打掃工作比較好而吵得不可開交，因此筆者選擇《培培點燈》這本書來進行對話教學。學生從這書瞭解到培培為了幫助家中經濟的改善而到處找工作，找工作的過程雖然不順利，但由於培培努力不懈尋找工作，最後終於找到一個可以為大家點亮路燈的工作。但這個工作讓培培的爸爸感得很羞愧，導致培培失去信心而不去點亮路燈，因而使得全城一片漆黑，這時終於讓爸爸瞭解看似微不足道的工作亦是有它的價值。以下是閱讀繪本後，紀錄進行班級問題所做得對話之過程：（過程中的生一並非同一人，而是註記發言人的順序）

生一：我不要掃廁所，我要做擦黑板的工作。

生二：我也不要掃廁所，我要掃地就好了。

生三：掃廁所最髒了，我才不要做。

筆者：有沒有人自願掃廁所？

生：沒有！

筆者：廁所最髒了，所以我們都不要去廁所。

生一：不行啦！我想要尿尿時就一定去廁所啊！

生二：對啊！上大號時也要去廁所。

生三：廁所不一定很髒啊！

生四：我家裡的廁所很乾淨，是我媽媽打掃的，有時我也會幫忙打掃廁所喔！

生五：我也會掃廁所。

生四：老師，我要掃廁所，我要把廁所掃得很乾淨，讓大家都愛使用。

生六：我要像培培一樣，努力把工作做好，做一個負責任的人。

生七：是啊！做什麼工作都一樣重要，掃地要掃乾淨，不然一樣會讓人覺得很髒。

筆者：那有沒有人自願要掃廁所？

生一：我要！

生二：我要！

生三：我也想要掃廁所。

透過孩子最喜歡的繪本故事進行問題討論時，藉由彼此間的對話，可以幫助孩子發展認知並建構出較正確的價值觀，彼此相互檢驗與體認責任的意義與價值，從而內化為正確的行為。對話教學強調“責任”的實踐，藉由日常點滴再透過探討引發學生自省的能力，進而幫助學生建立負責任的態度，以期長大成人後具有做正確事情能力的個體。

（二）對話歷程對學生之影響

在整個教學過程中，身為主要教學者之筆者的主觀上，班上的學生的生活常規有著大幅度的改變。例如不寫家庭作業的學生漸漸不見了，目前班及學生幾乎都會按時繳交作業。有一次，甲生忘記將功課帶回家以致於發生未寫功課的現象，一早筆者來到教室，甲生直接走向筆者說：「老師，我的功課因為忘記帶回家而沒有寫。老師，對不起，我現在正在補寫。」當下筆者心中充滿感動，能勇於認錯不就是對自己負責任最直接的表現嗎？教育的目的為何？應當如此而已吧！

某一天放學時間，班上 X 瀚的媽媽拉著我的手說要與我分享 X 瀚的改變，她說：「謝謝老師說故事給小朋友聽，尤其是 X 瀚了，他現在也常要求我說故事給他聽，但奇怪的是我跟他爸爸都覺得 X 瀚不一樣了，以前我叫他做什麼，他不是一拖再拖的就是跟我鬧脾氣，現在他不是馬上去做的話，不然也會跟我商量什麼時候會去完成，感覺孩子長大了，真是謝謝老師！」對於 X 瀚的媽媽的回饋真令我興奮，另外從一份品格調查表（後）可以發現班上家長對孩子品格的變化都給正面評價。這個結果更是令我欣慰，利用這種對話教學就是讓學生在行動上或心理上都學著對自己負責任。

經過看似漫長的教學行動歷程，現在回首一看真是百感交集，從一開始學生的被動、回應不熱烈，到現在目睹學生的成長，雖然並不是每個孩子都能盡善盡美。但筆者從這個對話教學活動中學到了不少寶貴的經驗，教育不是一時的，而是需要不斷修正與學習的，筆者會再繼續學習以利用更創新的想法與方式，讓國家未來主人翁的倫理價值觀逐漸發芽與茁壯。

第二節 教學過程後對未來之建議

筆者曾看過一份社會報導，某家長因孩子犯罪到警局領回自己孩子時，氣急敗壞地說：「就已經打過、罵過了，孩子就是不聽話」，直說孩子我不會教了，就直接交給警察教吧！當家長的常常感嘆現在孩子愈來愈難教，打也不是、罵也行不通。而在學校的教師們因立法院已通過校園零體罰及應映時代高唱愛的教育之潮流下，常倍感自己動則得咎，嚴厲的管教學生就控訴體罰，落到最後，形成大家對事情皆睜一隻眼、閉一隻眼，或者乾脆不教了。這個社會的病根是什麼呢？根據天下雜誌長期調查，全台灣大部分的人都認為原因是因台灣人的品格正向下沉淪所造成的，而品格教育中多數家長更是一致認為培養責任感是第一首要。經過筆者歷經本研究後發現，品格的養成是需要經過一個長期模仿、觀察、學習而逐漸潛移默化的歷程，而且要教育學生的責任感應當從小落實，而且是隨時隨地都要進行。以下是筆者經研究後對社會、家庭與學校所提出的建議：

（一）對社會的建議：

近年來隨著科技進步、資訊傳播發達，孩子學習知識的來源不再只是來自書籍，或許可說現今的知識主要來源已經被媒體所取代。有一次與鄰居阿嬤閒聊，她不斷地稱讚自己一歲半的小孫子是多麼聰明，原因是他的小孫子會講“你不給我錢，我就不孝順你”。孩子原本是一張白紙，而日後會成為名畫或廢紙，就是教育的責任。檢視台灣目前的傳播媒體，色情、暴力、血腥、搶奪、亂倫、遺棄充斥各大報導的頭條，更令人擔憂的是連小孩子最愛觀看的卡通內容仍脫離不了打鬥暴力、欺騙等負面教材，由此可知媒體在當代已扮演教育品格的重要來源之一。媒體是孩子在生活中不可缺少的休閒活動，也逐漸取代家庭生活中的對話功能，因為近年來孩子的語言學習多數來自媒體語言，因而媒體若能發揮正面的教育力量，關注正確道德教育，慎選內容情節與遣詞用字，

則其對品格教育的影響力道與宣傳效能必能立竿見影。

（二）對家庭的建議：

根據 2007 年《天下雜誌》針對家長覺得在家裡教孩子品格和生活規範，最大困擾原因是電視及媒體的不良示範，而要解決這個困境，關鍵就在父母手上。倘若電視及媒體是一切的亂源，家長們可以帶頭拒看，家長不看，小孩子自然也不看，畢竟遙控器是掌握在父母手上。對於社會亂象和媒體的干擾是家長無法管控的，因此，家長要先有正確的判斷力，無時無刻對孩子宣傳正確的倫理道德，並將勇於真相的精神傳授給孩子，當孩子有自己的判斷時，就不會對外界的事物照單全收了。

孩子第一個教育現場就是家庭，從本研究過程發現學生會出現不負責的態度，最主要的因素來自父母。有的父母離異，對子女不負責任導致孩子亦不知要向誰負責，有的父母過度溺愛，凡是處理妥當，使得孩子不知有什麼事要負責。因此期望透過本研究能喚醒父母應當的責任，讓父母思慮與孩子間的教養，以養育具有負責任觀念的子女。

（三）對學校的建議：

補習班的老師與學校的老師，到底哪裡不同呢？最大不同處在於學校的老師，除了傳授知識外，更重視品格的教育。傳統學校品格概念的教導就如同知識教育一樣採灌輸的，只讓學生知道品格的重要性，對於實踐與落實較於忽略，因而造成學生知善不易好善，好善不易行善。現在品格教育不只是生活習慣與常規的養成，而是須著重於培養孩子的批判性思考、辯證溝通與解決問題的能力。經歷本研究，筆者發現學生在進行對話的溝通時，能從對話參與者的表達訓練批判的思考力，在道德討論裡學會辨識論證的技巧，而價值澄清中學得處理價值衝突的能力，而當在進行對話溝通時，學生已在體驗負責任的態

度。從以往品德教育的失敗探究原因中發現，只具有知識卻無法身體力行的品格，並不具價值意義，人所是責任之存有者，而這責任存有者，即是人格之存有者，亦是教育人成爲人。

學校是孩子第一個人際關係發展的場域，人與人交往首重“誠”，若對自己無法負責又如何能誠心對待他人呢？德國教育家斯普朗曾說：「最終目的不是傳授已有的事物，而是把人的創造力量誘導出來，喚醒價值觀、責任感。」¹¹³同爲學校教育第一線的教師應該都會心有淒淒焉，因此，期望教育當局及教育先進在進行品格教學時，可從責任的培養著手做起，引導我們的學生從小就養成待人處事之態度及建立正確價值。

¹¹³ 于凡編著：《比優秀更重要的事》，麥田出版社，台北，2006，頁 112。

第三節 結論

傳統執鞭式的教育與現今個個皆是至寶的寵溺式教育都不是適當的教育方式，而教師地位也須從傳統威權主義下重新反思所扮演的角色，在有幸進入哲學研究所就讀，才發現原來哲學與教育是如此貼近。經過研讀文獻資料不但增加知識，更讓我找到以對話教學的方式解決這個問題的方法。在歷經這段對話實施教學研究後發現，教師不是萬能的，學生也不是次等的存在者，只要在對話的過程中，將發言權及決定能力還給學生，那些經常畏縮、退卻，甚至於容易與起衝突的學生，都能透過彼此對話進行反思，相互改進而有所成長。

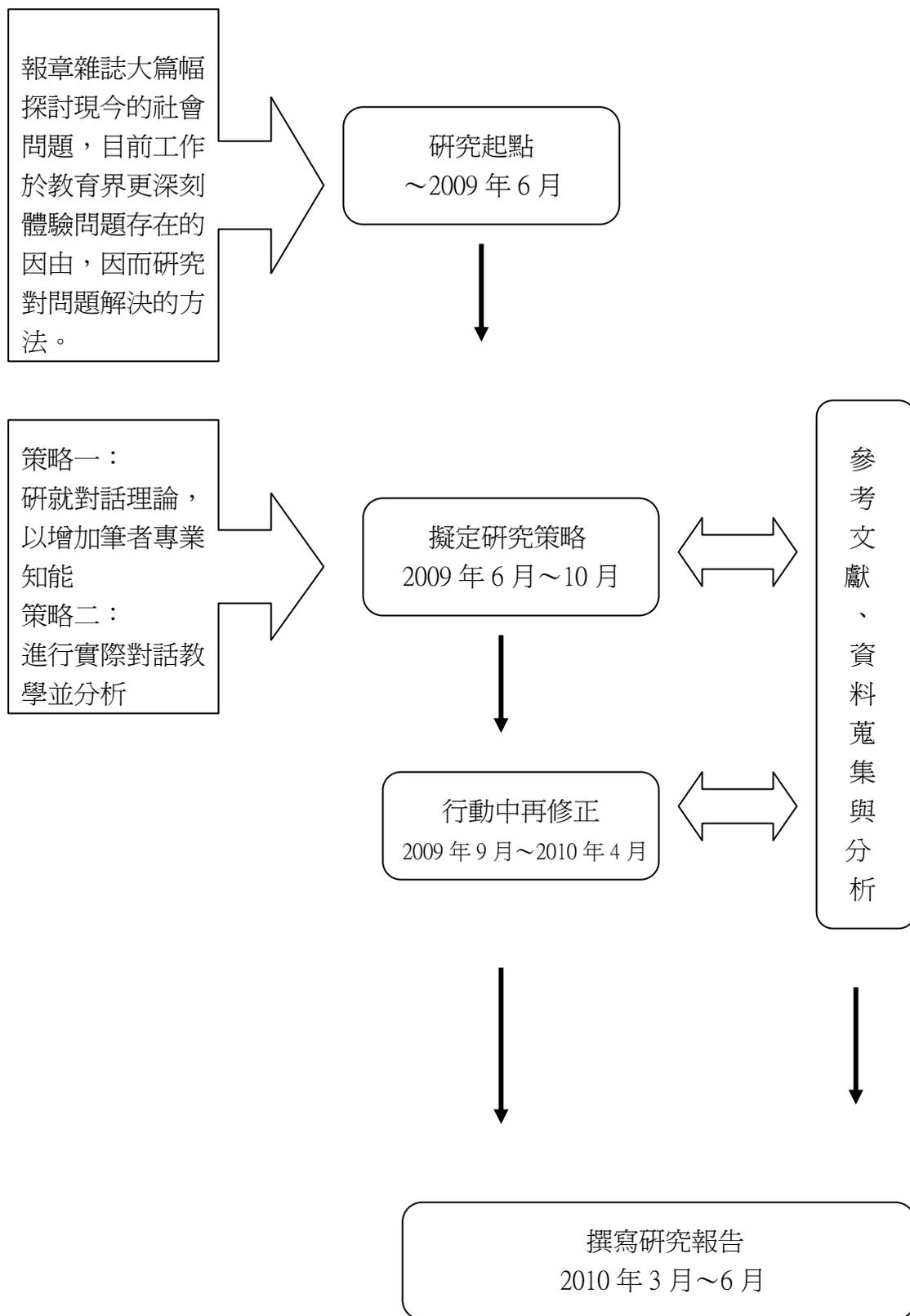
品德教育最有效的途徑就是以身作則及實際落實，每當有學生犯錯時，筆者都讓學生先進行敘述犯錯的因由，多數的學生都能在語言表達中反思並澄清出正確的價值觀。由此可見，學生其實都具有品德的知識，但表現於外在的行爲時，卻會做出與認知有差距的行爲。而這的問題的解決之道就在於讓學生能將品德的“知”與“行”合一，因此，透過應用對話理念的教學即是一種能讓學生真正落實知行合一的最佳方式。

培養正確價值觀是十年樹木、百年樹人的事，這段時間透過對話倫理學的運用與設計教學活動時，看見學生在課堂相互討論、勇於發表。下課時同學一旦發生爭吵問題，也能彼此針對問題提出對話思考與判斷，因而打小報告的問題也逐漸變少了，全班同學的責任感都有明顯提升，無形中也減輕筆者的教學負擔。

這次研究雖然只有筆者單打獨鬥地進行對話教學分析，對整個教育環境影響不大。因而促使筆者除了持續研究外，並寄望將這次研究結果分享與全校同仁及共同從事品格教學的先進們一個參考與建議，期待同為教育工作的夥伴們能扭轉傳統品格教育的教學方式，嘗試放手讓學生自己對話溝通，如此將會

意外地發現。以前我們直覺學生一定不懂、不會，非得照我們的處理方式才行的情況未定是真實的，更期待各位教育先進能嘗試以對話方式改變傳統教學，一同為我們下一代的品格養成做努力。

附錄一 研究流程圖



<p>都有他自己的想法與理由，而前半段故事就在這樣的語句中結束。以孩子被欺負作故事開頭，後半段附上六張黑白照片，照片裡述說著戰爭、車禍、空氣汙染、核爆、飢荒。</p> <p>三、主要教學活動：</p>	10分		
<p>【活動 1】閱讀與對話：</p> <p>筆者帶領共讀後，由學生自行發問或老師提問相關問題，以了解學生關心之議題或深入理解該書內容。</p>	25分	可讓孩子自由發問，浮現重點。	
<p>問題列舉：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.故事的主角是誰？ 2.有沒有注意到一些固定模式，重複在書裡出現？ 3.你有沒有遭遇過和書裡相同的情節或經驗？ 4.你有沒有見聞過這本書後半段插圖的書經驗？ 	30分	問題架構只是作為參考，依需要取捨。	
<p>【活動 2】思考與討論：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.引導學生討論為什麼書中的每個「我」都不認為哭泣的小孩與自己有關聯，並自由發表說出其理由。 2.如果你是那個哭泣又無助的小孩，當時的你有什麼感覺？你希望別人怎麼幫你？自由發表。 3.思考與批判故事內容第 16 頁中的觀點： 「雖然我也打了他，但我覺得沒什麼，因為 	30分	接納孩子的各種理由，不做任何批判。	

<p>所有的人都打了他，所以不能怪我。」進行師生雙方對話。</p> <p>4.探討後半段照片，引發大家的思考「我們都沒有責任嗎？」。</p> <p>四、學生省思：</p> <p>鼓勵學生對自己的錯誤負責，並將最近來所做的錯誤尚未說出或道歉的事情勇敢說出。</p>	<p>25 分</p>		
<p>筆者活動省思與分析：</p> <p>這是第二次利用繪本讓學生共同對話探討有關「負責任」的議題，《不是我的錯》內容比較貼近學生生活時事，因而學生對故事內容所表達之涵義大多數都有體驗與較能體會，學生對話情況亦較上一次熟絡。但對自己想法表述語句仍過於簡短，無法有條理地針對主題相互詰問，以引發自身的思考。</p> <p>分析此結果發現，學生停留在同一標準答案中，對一個提問，總是以一個簡短的答案總結，不習慣對自己的想法分析，由此，更顯出「對話教學」是刻不容緩的教學活動。為了讓學生能藉由對話而訓練自己思考判斷，筆者在此研究中再做修正，不只在繪本故事中作對話探討，更增加在平時上課中所遇到的對話機會，以期學生能對自己的思考判斷更加清楚，語言敘述更具邏輯與有條理。</p>			

附錄三

教學活動內容舉例

對話教學繪本之書名	謙虛派	對話之目標	讓孩子從經驗中學習，是養成責任感的重要關鍵
	不是我的錯		讓孩子學習面對問題，勇於為自己的錯誤負責，強調人權議題的實踐
	妮妮的紅長褲		讓孩子為自己的錯誤決定負責，並學習正確的行爲判斷
	培培點燈		讓孩子對於自己選擇的工作，並以負責、熱忱的態度面對。
	慌張先生		讓孩子對時間觀念有負責任的態度
	安娜的新大衣		讓孩子學習為自己的需求負責，以勞動和付出換得自己所需要的東西
	朱家故事		讓孩子學習分擔家務，及身為家中一分子應盡的責任
	豬奶奶說再見		讓孩子學習負責的人能夠將自己的事規劃、處理得井然有序，不會帶給別人麻煩，更能夠妥善照顧身邊的人

附錄四

xx國小二年級品格調查表（前）

	項目	能主動完成 (人)	提醒後能完成 (人)	能須再努力 (人)
1	上放學能自己提書包	2	8	8
2	用餐後能整理桌面	5	7	6
3	會注意自己的儀容	3	9	6
4	勇於發表意見	1	7	10
5	能確實完成課業	8	5	5
6	能整理自己的學用品	7	6	5
7	能保持桌子內外整齊	7	5	6
8	能打掃所負責的區域	7	7	4
9	能發揮同學愛互相幫助	6	7	5
10	遇到挫折會尋求幫助	2	10	6
11	常說請、謝謝、對不起	9	6	3
12	會幫忙作家事	4	8	6
13	能勇於面對自己的錯誤	3	9	6
14	會友愛兄弟姊妹	6	8	4
15	會主動向人打招呼	5	8	5
16	能確實做好資源分類	6	7	5
17	會主動整理自己的房間	4	6	8
18	出門會告知家長	4	7	7
19	對師長有禮貌	6	9	3
20	會維護週遭環境的整潔	3	9	6

xx國小二年級品格調查表（後）

	項目	能主動完成 (人)	提醒後能完成 (人)	能須再努力 (人)
1	上放學能自己提書包	8	8	2
2	用餐後能整理桌面	9	8	1
3	會注意自己的儀容	9	7	2
4	勇於發表意見	5	9	4
5	能確實完成課業	12	4	2
6	能整理自己的學用品	13	4	1
7	能保持桌子內外整齊	12	5	1
8	能打掃所負責的區域	8	8	2
9	能發揮同學愛互相幫助	8	7	4
10	遇到挫折會尋求幫助	6	9	3
11	常說請、謝謝、對不起	11	5	2
12	會幫忙作家事	6	10	2
13	能勇於面對自己的錯誤	6	8	4
14	會友愛兄弟姊妹	7	9	2
15	會主動向人打招呼	6	10	2
16	能確實做好資源分類	9	4	5
17	會主動整理自己的房間	5	9	4
18	出門會告知家長	8	7	1
19	對師長有禮貌	10	6	2
20	會維護週遭環境的整潔	7	8	3

參考文獻：

一、中文部份：

教育部電子報，主題報導，294 期，2008。網址：

http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/topical.aspx?topical_sn=157。

慕真在家教育會訊，台灣在家教育現況，2008。統計數據取自：

<http://nche.hslda.org/research/default.asp>。

行政院衛生署，統計公布欄，2008。網址：

http://www.doh.gov.tw/CHT2006/DM/DM2_2.aspx?now_fod_list_no=10238&class_no=440&level_no=1。

王海山主編：科學方法百科。台北：恩楷出版公司，1998。

林遠澤：包容性的共識或排他性的團結？站在哲學「語用學轉向」後的十字路口上。台北：當代雜誌，第六十五卷第八十五期，2002。

意義理解與行動的規範：試論對話倫理學的基本理念、形成與限度。台北：人文與社會科學集刊，2003。

真理何為？從哈伯瑪斯真理共識理論的實用轉向論真理的規範性涵義。台北：歐美研究，2005。

責任倫理學的責任問題－科技時代的應用倫理學基礎研究。台北：台灣哲學研究，第 5 期，2005。

馬克斯韋伯：韋伯選集（ I ），〈學術與政治〉，錢永祥譯。台北：遠流出版社，1997。

俞懿嫻：柏拉圖德育思想及相關語錄。台北：哲學與文化月刊，第 23 卷第 5 期，1996。

柏拉圖：柏拉圖全集卷一，王曉朝譯。台北：左岸文化，2003。

范明生：蘇格拉底及其先期哲學家。台北：東大出版，2003。

金生鈇：德行與教化－從蘇格拉底到尼采：西方道德教育哲學思想研究。長沙：湖南大學出版社，2003。

陸敬忠：辯士術與對話法：蘇格拉底哲思之生成。台北：鵝湖月刊，第三十二卷第二期，2006。

- 鄭富吉：孔子與蘇格拉底的哲學及教育思想之比較。台北：教育文粹，第 17 期，1988。
- 阿培爾：哲學的轉變，胡萬福譯。北京：光明日報出版社，1973。
- 科學主義還是先驗詮釋學？論實用主義符號學中符號解釋的主體問題，孫周興譯。台北：桂冠出版社，2002。
- 李紅：阿佩爾的先驗詮釋學。北京：哲學動態，2006。
- 高宜揚：實用主義和語用學。台北：遠流出版公司，1994。
- 哈伯瑪斯論。台北：遠流出版公司，1999。
- 楊玉成：奧斯汀：語言現象學與哲學。北京：商務印書館，2002。
- 黃慶明：實然應然問題探微。台北：鵝湖出版社，1985。
- 哈伯瑪斯：沈應生譯。黑龍江：黑龍江人民出版社，1999。
- 交往行爲理論，第一卷〈行爲合理性與社會合理性〉，曹衛東譯。上海：上海人民出版社，2004。
- 江志正：哈伯瑪斯溝通行動理論及其在學校教育上的啓思。台中：台中師院學報，1998。
- 曾慶豹：哈伯瑪斯。台北：生智出版社，1998。
- 黃瑞祺：批判社會學。台北：三民出版社，1996。
- 曾文志：英雄的使命—如何和孩子談責任。台北：師友月刊，第 45 期，2005。
- 溫明麗：批判性思考教學。台北：教育研究雙月刊，第 55 期，1997。
- 林玉体：西洋教育思想史。台北：三民書局出版社，2002。
- 鄭聖敏：兒童哲學方案對國小資優學生批判思考能力及創造思考能力之影響。台北：台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，1998。
- 邱花妹：蘇格拉底以對話催生智慧。台北：天下雜誌 1998 年教育特刊，2003。
- 蘇格拉底：蘇格拉底教化哲學解讀，劉燁、王勁玉譯。北京：中國電影出版社，2007。
- 王振德：兒童哲學課程的理念與做法--兼論資優兒童的思考教學。台北：國小特殊教育，第 11 期，1991。
- 方展畫、吳岩：李普曼以對話爲核心的兒童哲學課程及其啓示。台北：教育研究，第 26 期，2005。
- 林偉信：思考教育的新嘗試—李普曼的兒童哲學計畫簡介。台北：毛毛蟲兒童哲學基金

會，2003。

楊茂秀：如何經營教室的思考環境。台北：毛毛蟲兒童哲學基金會，1993。

李普曼：兒童哲學何去何從，楊茂秀譯。台北：毛毛蟲月刊，第 166 期。，2005。

陳志福：杜威道德理論與道德教育。台北：教育文粹，第 16 期，1987。

柯倩華：意義的探索—李普曼的兒童哲學計畫。台北：毛毛蟲兒童哲學基金會，1998。

謝育貞：兒童哲學的發源地。教育部：九年一貫國小期刊，第 10 期，2005。

教育部：品德教育促進方案，2009。網址：<http://ce.naer.edu.tw/index3-1.html>。

楊基寬：摘自 104 人力銀行「全球職場動態分析」演講稿，2007。

許癸瑩、李雪莉：夢想的 M 型階級決定機會？。台北：天下雜誌，2007。

鄔昆如：倫理學。台北：五南圖書公司，2004。

林火旺：倫理學。台北：五南圖書公司，2001。

歐陽教：康德的哲學與教育思想。台北：台灣師範大學教研所集刊，1976。

教育部品德教育資訊網，網址：<http://ce.naer.edu.tw/index3-1.html>。

王金國：品格教育：理論與實踐。台北：高等教育出版社，2009。

品德教育資源網：教育部品德教育促進方案，2008。網址：<http://ce.naer.edu.tw/research.php>

于凡編著：比優秀更重要的事。台北：麥田出版社，2006。

威廉姆·奧斯維特：哈貝馬斯，沈應生譯。黑龍江：黑龍江人民出版社，1999。

二、英文部分：

Apel, Karl-Otto: *The Question of Hermeneutics*, trans. by T. J. Stapleton, Kluwer, 1994.

Ferraris, Maurizio: *History of Hermeneutics*, trans. by Luca Somigli, New Jersey, Humanities Press, 1996.

Habermas, Juergen: *Communication and Evolution of Society*, trans. by Thomas McCarthy, Boston, Beacon Press, 1997.

Habermas, Juergen: *Moral Consciousness and Communicative Action*, trans. by Christian Lenhardt and Shierry Weber NicholSEN, Cambridge: MIT Press, 1993.

Habermas, Juergen: *The Theory of Communicative Action, Vol. I*, trans. by Thomas McCarthy, Boston, Beacon Press, 1984.

Habermas, Juergen: *The Theory of Communicative Action, Vol. II*, trans. by Thomas McCarthy, Boston, Beacon Press, 1984.

Lipman, Matthew: *Thinking in education*, Cambridge University Press, New York, 1991.

M., Berkowitz: *Obstacles to teacher training in character education*, *Action in Teacher Education*, 20(4), University of Oklahoma College of Education, 1998.

Plato: *Theaetetus*, translated by Campbell, L., Oxford University Press, 1983.

Paul, Richard: *The Art of Socratic Questioning*, Foundation for Critical Thinking, English, 2006.

Saran, Rene & Neisser, Barbara: *edited to Enquiring minds: Socratic dialogue in education*, Stoke-on-Trent, Trentham, 2004.

T.W., Johnson: *Philosophy for children: an approach to critical thinking*,

Bloomington, Indiana, 1984

Wilson, John: Happiness, Analysis, Oxford Journals, Vol. 29, 1968.