

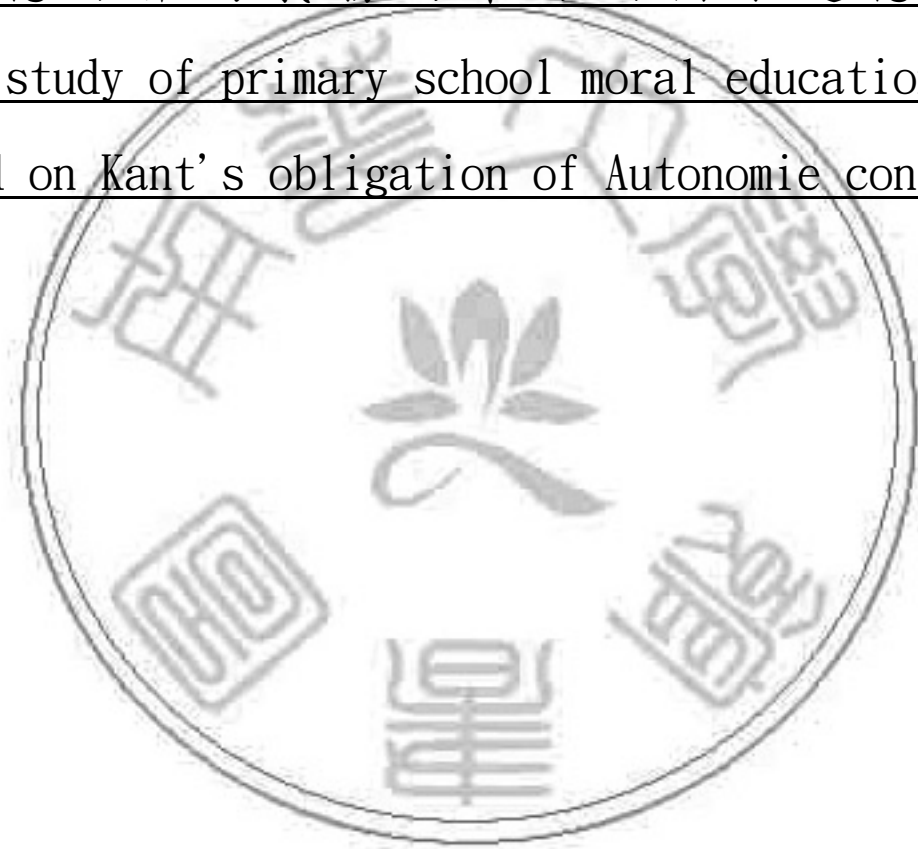
南 華 大 學

哲 學 系 碩 士 論 文

從康德自律的義務約束力論國小道德教育

A study of primary school moral education

based on Kant's obligation of Autonomie concept



研 究 生： 葉 宣 伯

指 導 教 授： 謝 青 龍

中 華 民 國 94 年 5 月 3 日

南 華 大 學

哲 學 系
碩 士 學 位 論 文

從康德自律的義務約束力論國小道德教育
A study of primary school moral education
based on Kant's obligation of Autonomie concept

研究生：葉 宣 伯

經考試合格特此證明

口試委員：朱 臨 華
杜 勤 華
謝 青 龍

指導教授：謝 青 龍

所 長：張 永 春

口試日期：中華民國 94 年 5 月 3 日

誌 謝

本論文承蒙指導教授 謝青龍 博士之細心指導得以順利完成，且由衷感謝恩師 謝青龍 博士於求學期間在學業上的積極指導及耐心的指正。論文撰寫承蒙指導教授 謝青龍 博士多次校閱及 林遠澤 博士與 朱啓華 博士之審閱與斧正，在此致上無限感激。

撰寫論文期間，特別感謝 林遠澤 博士熱心給予康德哲學相關概念的指正與寶貴建議，也感謝大哥千瑞對於外文部分的協助，更感謝摯友育甄在我遇到挫折時給予鼓勵，最重要還要感謝我的父母對我的全力支持與關懷。在此謹以此碩士論文之成果獻給所有關心與愛護我的家人、恩師及好友們。

葉宣伯 謹致於雲林

中華民國九十四年五月

摘要

本文主要從康德道德哲學的重要翻譯原典與國內外相關的教育期刊來切入探討，並在文獻蒐集、考察與綜合批判的過程中，期待獲取對現今與未來國小道德教育有益的內容。

為達此目標，本文架構採用以下研究進路，第二章首先探討康德自律概念的完整內涵，並進一步分析與澄清形成自律概念所須具備的條件，此條件的層面包括理性能力、道德價值根源、動力條件與形式條件，並基於這些背景條件來探討根源於自律概念所產生的義務約束力。

第三章主要探討康德的教育主張，特別是著重在《論教育》中所提到的教育主張。不過本文重點並不在於列出康德所有的教育主張，而只有針對建立義務約束力所須涉及各種面向來探討，換言之，本章的重點將是探討與分析康德義務約束力與教育主張之間的聯結關係，也期待能從中建立義務約束力與教育主張的關聯性，最後再綜合歸納康德在建立義務約束力的完整教育模式。

第四章則回歸至現今國小道德教育來探討。首先分析現今國小道德教育的特色與優缺點，進一步再藉由康德建立義務約束力的教育模式來審視現今國小道德教育模式，以期了解現今國小道德教育在建立道德自律人格的努力上有何不足之處；最後為了能讓未來國小道德教育有更明確的參考方向，本文試圖從教育目的、內容與方法三方面的綜合說明，提出一套建構康德義務約束力的國小道德教育模式，以期當作未來教育改革的參考指標。

最後，希望藉由上述預期目標的達成，能重新定位康德道德教育主張在現今與未來國小道德教育所具有的特殊價值，從而避免學生逐漸陷入「道德認知的巨人，卻是道德實踐的侏儒」的困境，這才是道德教育的最終積極目的。

關鍵字：康德，自律，義務約束力，國小，道德教育。

ABSTRACT

From the discussion of Kant's moral philosophy and educational journals, this paper is to provide beneficial suggestions for the current and future moral education in primary school.

For this purpose, we first discuss the complete essence of Kant's Autonomie concept and furthermore analyze the necessary conditions to constitute the Autonomie concept in Chapter 2. As the conditions include such components as rational ability, roots of moral value, motive power and formal terms, we try to derive from these conditions to understand the obligation from the Autonomie concept.

Chapter 3 mainly discusses about Kant's educational contentions, especially focusing on those from 《Vorlesungen über Pädagogik》. We're not going to list all Kant's educational contentions, but only discuss from all aspects involved to establish obligation. In other words, through our study about Kant's obligation and educational contentions, we look forward to establishing the relationship between obligation and education contentions, and finally come up with a complete educational model based on Kant's obligation of Autonomie concept.

In Chapter 4, we'll discuss the current moral education in primary school. First, we'll analyze the pros and cons of the current moral education in primary school, and then reflect upon the current moral education model from Kant's obligation so as to understand the inadequacy in establishing the moral values under the current moral education system. Finally, to provide concrete reference for the future moral education and educational reform in primary school, this paper tries to propose a comprehensive instruction on building a moral education model from Kant's obligation of Autonomie concept.

From achieving the targets above, we can realize the unique values of Kant's moral education on the current and future moral education in primary school. From these values, the students can be free from being "A giant in moral understanding; A dwarf in moral practice". This is also the ultimate goal of moral education.

Key words: Kant, Autonomie, Pflicht, obligation.

目 次

第一章	緒論.....	1
第一節	研究源起與動機.....	1
第二節	研究進路、架構與目標.....	3
第二章	從康德自律概念論義務約束力.....	5
第一節	自律概念提出過程.....	5
2·1·1	理性能力之分析.....	6
2·1·2	格律與實踐法則.....	9
2·1·3	道德情感之地位.....	10
2·1·4	從普遍令式至自律概念.....	13
第二節	自律概念之澄清.....	19
2·2·1	自律概念中善意志的地位.....	19
2·2·2	自律概念中的意志自由能力.....	19
2·2·3	自律概念的動力來源.....	21
2·2·4	自律概念中的形式條件.....	24
第三節	從自律概論義務約束力之性質.....	27
2·3·1	康德「約束力」一詞的涵義.....	28
2·3·2	義務約束力之根源與銜接點.....	29
2·3·3	道德情感、義務與義務約束力之關係.....	30
2·3·4	令式與義務約束力之關係.....	32
第三章	康德教育理論與義務約束力之聯結.....	35
第一節	理性能力與義務約束力.....	35
3·1·1	判斷力的發展.....	35
3·1·2	意志自由能力的發展.....	38
3·1·3	康德關於理性能力的教育方式與義務約束力形成之關係.....	41
第二節	激起義務約束力的動力因素—德性論的傾向.....	44
3·2·1	從人性觀點來看情感地位.....	44
3·2·2	激發道德情感的德性論傾向.....	47
3·2·3	康德德性論傾向的教育方式與義務約束力之關係.....	52
第三節	激起義務約束力的動力因素—道德法則與道德情感.....	53
3·3·1	道德法則的特性與道德情感之關係.....	53
3·3·2	道德箴言、義務與宗教教育.....	55

3·3·3	激起道德情感的教育模式與建立義務約束力之關係.....	58
第四節	建立義務約束力的教育模式.....	60
3·4·1	保存原始動物性、重視理性與建立義務概念的優先性.....	61
3·4·2	從意志自由釐清自律與他律的關聯.....	63
3·4·3	從人性論談德性論傾向的教育模式.....	65
3·4·4	激發道德情感的教育模式.....	68
第四章	建立康德義務約束力之國小道德教育.....	73
第一節	現今國小道德教育之特色.....	73
4·1·1	九年一貫國小道德教育內涵之基本特色.....	73
4·1·2	九年一貫國小道德教育內涵之探究.....	76
第二節	從康德義務約束力對現今國小道德教育之審視.....	82
4·2·1	理性能力的重視.....	82
4·2·2	德性論主張的式微.....	85
4·2·3	道德情感的教育內涵.....	88
第三節	建立康德義務約束力的國小道德教育之架構.....	91
4·3·1	道德教育目的.....	91
4·3·2	道德教育內容.....	94
4·3·3	道德教育方法.....	100
第五章	結論.....	105
第一節	康德義務約束力與教育模式之分析與聯結.....	105
第二節	國小道德教育與康德教育模式之聯結與發展.....	108
第三節	國小道德教育的困境與未來.....	112
參考文獻.....		115
一、中文部分.....		115
二、外文部分.....		121

第一章 緒論

只要有人的存在，就存在著道德，而道德教育最早開始於家庭，然而接受更深更廣的完整教育模式則開始於國小階段；因此身為國小教育工作者，每天工作除傳授一般知識與常識外，還得負責引導學生道德人格的養成，因為這同樣是教育的重要環節。但隨著時代快速轉變，道德教育模式也因應時代潮流而展現不同的風格，好或壞絕無法一語中的，因此唯一能做的就是不斷分析與批判的過程中尋求最好的出路。

第一節 研究源起與動機

過去至今國小道德教育的形式不斷轉變，轉變的形式不但涉及課程內容與設計，甚至還牽涉到師生角色之間的微妙轉變，不過本文重點並不在條列出彼此有何不同，而是在於考察現今道德教育模式的演變到底帶給學生什麼樣的影響，這才是關注的重點。雖然外在制度與法律約束著各種社會亂象，但嚴格來說，道德這種無形的力量才是最根本與最有力的約束力，因為即使在無任何法律約束的情況下，仍可發現大多數人一樣過著道德的生活，而不是原形畢露成爲無道德的野蠻動物。由此可見，樹立正確道德觀的道德教育絕不可在任何時代潮流轉變中遭到忽視甚至淘汰。

身為國小教育工作者，發現過去與現在學生的各種觀念轉變極爲劇烈，特別是道德價值觀，而造成此種現象的背景原因爲何？似乎始終無法找出一個滿意的答案，特別是在現今日新月異的科技社會底下，道德價值早已跳脫人與人的單純關係，而更進一步增加各種中介複雜因素在內，例如網際網路或各種科技產物。而本文若想尋找可以追上時代潮流而同樣日新月異的道德教育模式，結果必定會失敗，因為教育模式的轉變絕無法跟上時代潮流的快速轉變。因此，唯一能努力的只能是試圖尋找促使學生形成正確道德價值觀的道德教育模式，並以此正確價值觀來針對未來各種社會新興議題進行判斷，這才是根本之道，換言之，所謂「以不變應萬變」或許才是道德教育課程必須遵守的。不過此「不變」並不是指樹立永恆不變的外在行爲標準，而應以培養正確道德觀與道德人格爲過程，並期待樹立根源於道德法則的約束力。

過去倫理學研究時常區分爲規範倫理學（normative ethics）與後設倫理學（metaethics）兩大類，後設倫理學是在二十世紀初才發展出來，而且它深受分析哲學（analytic philosophy）的影響；規範倫理學則主要關注於道德義務和道德價值的判斷，尤其是道德義務的判斷更是其中主軸，其又可區分成目的論

(teleological theory)、義務論 (deontological theory) 和德行倫理學 (virtue ethics) 三大類¹；若將德行論歸類為廣義的目的論，則以上分類中的目的論應可改為結果論 (consequentialism)，而且結果論也是包含在廣義的目的論。結果論是指行為的道德正確性 (moral rightness) 唯獨由行為結果的善來決定的學說²，代表人物如邊沁 (Jeremy Bentham) 與彌爾 (John Stuart Mill)；義務論則認為道德價值的判斷應與結果或目的無關，代表人物如康德 (I. Kant) 與羅斯 (Willeam D. Ross)；德行倫理學則將重點回歸至行為者本身的人格與氣質，代表人物如亞里斯多德 (Aristotle) 與麥金泰爾 (Alasdair MacIntyre)。

綜合上述分類，不論是以結果論、義務論或德行論為主的教育主張，均對道德教育具有深遠的影響力。康德義務論對道德教育的影響更是不容忽視，尤其從《道德底形上學之基礎》(Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, 1785)、《實踐理性批判》(Kritik der praktischen Vernunft, 1788)、《論教育》(Vorlesungen über Pädagogik, 1803)、《道德底形上學》(Metaphysic der Sitten, 1797) 與《單純理性限度內的宗教》(Religion innerhalb der Grenzen der Blossen Vernunft, 1793) 中所提到的道德哲學與教育主張，更可突顯康德在建立道德自律人格的卓越貢獻，例如在道德價值根源，不但肯定善意志的崇高性，且將道德價值的判斷回歸至動機方面來討論，這與結果論或德行論所主張的價值判斷方式便有所區別；此外還基於道德法則出發，指出此法則對於意志具有的強制性，並將此強制性稱為是一種來自理性的命令，這種命令的程式稱為令式 (Imperativ)，也認為定言令式 (Kategorischer Imperativ) — 僅依據你能同時意願它成爲一項普遍法則的那項格律而行動！³ — 是道德價值判斷的標準，這同時也說明道德法則所應符合的重要條件；另外，康德指出言令式就是指自律 (Autonomie)，這是每個理性存有者在道德層面的最高境界，也正是「作爲一個制定普遍法則的意志的每個有理性者底意志」⁴；而在達到自律概念的同時，對道德法則的敬畏感所推動的行為便是義務 (Pflicht)，換言之，對道德法則的意識將約束外在行為傾向於符合義務，這是一種約束力，一種約束行為傾向於義務形式的義務約束力。綜合上述，從康德所提出的善意志、定言令式、自律概念與義務概念，便已發現康德在道德價值的根源、道德判斷的標準與對外在行為的義務約束力的特殊努力，而這也成就康德在道德哲學上的崇高地位。

基於建立學生正確的道德人格、道德價值觀與樹立根源於道德法則的約束力，本文就試圖從康德的自律概念切入，以期發現根源於道德法則的約束力性質爲何？換言之，也就是分析促進義務行為產生的約束力性質爲何？並歸納康德教

¹ 參考林火旺，《倫理學》，五南，1999，pp.18-20。

² 引自Robert Audi主編，王思迅主編，《劍橋哲學辭典》，貓頭鷹，2002，p241。

³ 引自康德，李明輝譯，《道德底形上學之基礎》，聯經，1990，p43。

⁴ 引自同上註，p55。

育主張的內容，以發現康德在建立此約束力的努力為何？最後，再試圖從此教育模式來審視現今國小道德教育，以期發現其優缺點。

此外，依本文題目看來，似乎有意在國小道德教育中建立自律概念，若依皮亞傑(Jean Piaget)將兒童道德判斷發展區分為無律(Stage of Anomy)、他律(Stage of Heteronomy)與自律(Stage of Autonomy)⁵或如郭爾保(Lawrence Kohlberg)將其發展區分道德成規前期(Pre-conventional Level)、道德成規期(Conventional Level)與道德成規後期(原則期或自律期, Post-Conventional, Autonomous, or Principled Level)⁶看來，都說明自律概念是不存在於國小學童的年齡階段，不過本文並非以道德發展心理學的角度來反駁康德教育主張的可行性，相反地，倒是想藉由康德教育主張為主軸來探討國小道德教育在建立自律概念的可能進路。

第二節 研究進路、架構與目標

本文研究方法主要是參考康德道德哲學方面原典的翻譯文本；除此之外，國內外重要學者對於康德道德哲學與教育主張所發表的各種著作與批判，同樣也是參考的重點；換言之，本文採用之研究方法就是文獻蒐集、考察與綜合批判，並期待能藉由此考察方式，獲取對現今與未來國小道德教育有益的內容。

為達此目標，本文的研究架構在第二章將首先探討康德自律概念的形過程，以期達到初步了解；這一部分主要從康德《道德底形上學之基礎》開始初入，期望從中發現康德在說明道德自律的過程中，提出那些形成背景要素與預設；並在綜合歸納這些形成背景因素之中，進一步分析與澄清形成自律概念所必須具備的條件，此條件的層面包含理性能力、道德價值根源探討、動力條件與形式條件，並同時了解這些條件在自律概念底下所代表的地位與意義為何。而且過程中，實有必要針對康德各種名詞的翻譯解釋更進一步釐清其意涵，因為這些名詞往往牽涉到探討道德價值的關鍵點。誠如在了解自律概念的形因素之後，在進一步探討康德自律的義務約束力⁷之前，實有必要先釐清其真正意涵為何，才有理由以此來說明義務約束力與自律概念之間的聯結關係。此聯結關係的探討也將牽涉到未來探討自律的義務約束力性質為何。

第三章則將重心轉移至康德的教育主張，特別是在《論教育》中所提到的各種教育主張。不過本文的重點並不是條列康德所有的教育主張，而是針對義務約束力所包涉及各種面向為主要方向來探討康德的教育主張，因此理性本有能

⁵ 參考沈六，《道德發展與行為之研究》，水牛，1991，pp.84-116。

⁶ 參考伍振鷺等合編，《教育哲學》，五南，1999，pp.293-294。

⁷ 文後若只談到義務約束力皆指康德自律概念底下的義務約束力。

力、道德價值根源、動力與形式條件都將是分析的主軸；另外，也試圖在分析這些主軸的同時，探討康德在道德教育模式中存在的其它教育主張，並分析這些特別傾向所代表的價值與地位為何。總而言之，本章的重點將是探討與分析康德義務約束力與教育主張之間的聯結關係，也期待能從中建立義務約束力與教育主張的關聯性，最後再綜合歸納康德在建立義務約束力的完整教育模式。

第四章則首先回歸現今國小道德教育來探討其特色與優缺點，期待能從中發現現今國小道德教育所面臨的問題與困境；進一步再藉由康德建立義務約束力的教育模式來審視現今國小道德教育的模式，以期了解現今國小道德教育在建立道德自律人格的努力上有何不足之處；而為能達到更客觀的審視，其審視的角度將以康德教育模式架構中的多種形成因素為主軸，而不是從單一角度出發來判斷。最後為了能讓未來國小道德教育有更明確的參考方向，本文試圖從教育目的、內容與方法三方面的說明，提出一套建構康德義務約束力的國小道德教育模式，以期當作未來教育改革的參考指標。

綜合上述研究進路，本文預期達到的目標如下，一是了解與澄清康德道德自律概念中的各種形成因素與預設背景條件；二是澄清康德義務約束力的正確涵義，並恰當聯結康德自律概念與義務約束力，換言之，希望能根基於自律概念而建立正確的義務約束力；三是在分析康德教育主張的同時，能恰當的聯結義務約束力的各種形成因素，並期待能證明康德在激起義務約束力的同時與教育主張並無衝突之處，而若真有不同，則試圖分析其不同之處與試圖找出化解或解決之道；四是根據康德所提出的教育哲學主張，試圖以義務約束力為主軸整理成一套教育模式；五是探討現今國小道德教育之特色，而其探討的方向主要是從影響現今國小道德教育之背景因素切入，並進一步探討這些背景因素影響國小道德教育的那些層面與優缺點的展示；六是從康德建立義務約束力的教育模式角度來審視現今國小道德教育，以期深入探討現今國小道德教育在建立道德人格上嘗試什麼樣的進路與檢討其不足之處；七是根據上述的審視結果，試圖提出一套建立康德義務約束力的現今國小道德教育模式，而為使其架構趨於完整，本文將從教育目的、內容與方法三方面來切入探討；八是為達拋磚引玉的效果，將根據本文所提出的教育模式來說明未來可能遭遇的限制與困境，並期待不久後，能修正並提出更完整的道德教育模式。最後，也希望藉由上述預期目標的達成，進而避免學生逐漸陷入「道德認知的巨人，卻是道德實踐的侏儒」的困境，這才是道德教育的最終積極目的。

第二章 從康德自律概念論義務約束力

康德認為自律概念是道德的最高法則，不過若單純講自律，不但容易流於口號，而且也易於使人誤解自律概念之原義，所以實有必要先從自律概念的分析開始切入，以期了解形成自律概念所應具備的條件。此外，基於聯結自律概念與道德教育主張，因而在此將從道德教育中可能達到的積極目標來反推回去關注自律概念中的重要因素。若自律概念在理性存有者上的最佳展現即是義務行為的推動與展現，那激起根源於自律的義務約束力正是道德教育應努力的積極目標。

若要激起自律的義務約束力，則首先必須探討此約束力的來源，也就是自律概念；藉由分析自律概念的 formed 因素，也將有助於說明義務約束力的聯結關係，當然也可提供道德教育的努力方向。而為達自律概念的恰當理解，在此將從主體的理性能力、促進自律概念的動力因素、自律概念所包含的形式因素三方面來切入，以期了解根源於自律概念所代表不同面向的義務約束力為何，並期待能提供激起義務約束力的正確道德教育努力方向。

第一節 自律概念提出過程

康德提出自律概念並不是直接開門見山式的提出，而是經過一連串的推論過程，在《道德底形上學之基礎》（以下簡稱《基礎》）說明自律概念的過程，正是依此路數進行。在此首先從理性能力開始切入，正如阿利森（Henry E. Allison）所說從最基本的理性行為能力概念入手將大有助益，因為這一概念乃是康德道德價值論述的基本前提。但本文不能認同阿利森接著認為這實際上也是康德整個道德心理學（moral psychology）的基本前提¹，因為純粹意志本來就不是心理學的問題，只是英美學者習慣將理性能力的探討歸類成心理學的層面；另外，在《基礎》中也說明，純粹的倫理學應與實際應用的人類學區分開來，康德說：

自然學將有其經驗的部分，但也有一個理性的部分；倫理學亦然——雖然在這裡，經驗的部分可特稱為實用人類學，而理性的部分可恰當地稱為道德學。²

而當道德哲學應用於人時，它不從對於人的認識（人類學）借取絲毫東西，而是提供他（作為有理性者）先天的法則。³

可見從滲雜經驗於其中的道德心理學角度來探討康德將會不恰當，因為康德

¹ 參考H.E. Allison，陳虎平譯，《康德的自由理論》，遼寧教育，2001，p120。

² 引自康德，李明輝譯，《道德底形上學之基礎》，聯經，1990，p2。

³ 引自同註2，p4。

哲學的特殊預設是從感性與理性二分法架構來討論，李明輝說：「在道德主體底問題上，康德預設了理性與情感二分的架構。」⁴又說：「在康德，道德主體是狹義的『意志』，亦即『實踐理性本身』。因此，一切情感（包括道德情感、愛、敬、同情）均被排除於道德主體之外。康德固然承認有其理性的根據，因而具有道德意義，但它們自身仍是感性的，因此不屬於道德主體本身。簡言之，康德底道德主體架構是一個理性與情感二分的架構。」⁵這也可從康德將道德法則的根源預設在理性之中來發現其與感性（相關於經驗）之區分：

一切道德概念均完全先天地在理性中有其位置和根源，而且不論在最通常的人類理性中，還是在最高度思辨的人類理性中，均是如此…我們給這些概念（道德概念）添加多少經驗之物，就必然也除去其多少真正的影響及行為底多少無限的價值。⁶

由此可見，若未將感性與理性的區隔清楚理解，將使道德概念的崇高價值受到影響，換言之，道德法則與經驗的混雜，將使道德法則所具有純粹性與崇高性受到質疑。而為了恰當了解康德道德哲學的架構，本文將依阿利森的建議先從理性能力來談起。

2·1·1 理性能力之分析

本文先從最基本的理性能力開始探討，也就是康德在《基礎》中關於意志能力的說明出發。康德說：

唯有一個有理性者具有依法則底表象而行動的能力，或者說，具有一個意志。既然我們需要理性，才能從法則推行出行為來，所以意志不外乎就是實踐理性。⁷

可見意志是理性者專屬的一種能力，《基礎》中所談到的意志，主要是採用wille一詞，尚未著重willkür（意念）這個詞項。若涉及廣義意志時，他用wille、wollen（意願）、vernunft。在這裡尚未採用willkür的原因，根據鄭芷人的研究有如下兩種可能性：（1）《基礎》較《純粹理性批判》（Kritik der reinen Vernunft，1781）出現得早，但前者發表較晚，而寫前一書時，尚沒有willkür的概念；（2）《基礎》中的理念是晚於《純粹理性批判》，不過由於認為wille與willkür是不可分割的，所以用wille指稱兩者，而用wille籠統作為人類德性行為的動力因，亦就

⁴ 引自李明輝，《儒家與康德》，聯經，1990，p20。

⁵ 引自同註4，p72。

⁶ 引自同註2，p31。

⁷ 引自同註2，p32。

「實踐理性」、「意念」及「意願」都用「意志」一詞概括起來；這也方便說明自律概念是同一主體的活動，否則格律與立法是屬不同主體，那就無所謂「自律」可言。⁸根據鄭芷人提出的這兩種可能性，第一種可能若依李明輝所分析康德在出版《基礎》與《純粹理性批判》二書之前與友人書信來往內容看來，推論康德尚未專心寫作《純粹理性批判》之前，早已在心中對於撰寫《基礎》有了計畫，所以有可能在寫作這兩本書是抱持著同一個理念在寫作，只不過對於意志與意念並無任何詳細說明，所以不能因尚未詳細說明而懷疑康德在寫作前後對於willkür有不一樣的看法。⁹盧雪崑則認為意念之概念並毋需說明，因為《基礎》的重點是談論原則，而無關乎經驗，並主張必需要了解wille與willkür在康德的全部著作中之地位，才有辦法更清楚的了解其含義。¹⁰本文比較贊同這種看法，因為這就沒有猜測那一著作早或晚寫的必要性了。且康德在《基礎》的前言當中也說明此書之目的在於探求並且確立道德底最高原則，當然也就毋需關注在與主觀經驗層面相關的意念了。¹¹

第二種可能倒是可由意念（willkür）在《基礎》中出現的地方進行考察。Willkür在《基礎》中出現兩次，分別在以下兩個地方¹²：

有理性者被稱為「人格」(personen)，因為其本性已使他們凸顯為目的自身，亦即不可僅被當作工具而使用的東西，因此就這方面而言，限制一切「意念」。¹³

一切非因我們的「意念」而來的表象使我們認識的對象，只是觸動我們的那些對象，而在此我們仍不知道這些對象自身可能是什麼；因此，就這種表象而論，縱使知性加上最大的注意力和明晰性，我們以此方式仍只能得到現象底知識，決非物自身底知識。¹⁴

由此兩段可了解康德在《基礎》中並未將意念排除於主體之外，所以若因此推論意念是排除在主體外，將是不正確的說法。康德首次明確定義意志與意念是在《道德底形上學》(Metaphysic der Sitten, 1797)的導論中說明：

⁸ 參考鄭芷人，《康德倫理學原理》，文津，1992，p144；本文第1頁最後一行之鄭芷人引文為「…尚未單純採用意志來單純指涉…」，依推論應該為筆誤，原文脈絡正確應為「…尚未單純採用willkür來單純指涉…」

⁹ 參考李明輝，《「道德底形上學之基礎」一書之成書過程及其初步影響》，收錄於同註2，pp.iii-xxii。

¹⁰ 參考盧雪崑，《意志與自由—康德道德哲學研究》，文史哲，1997，pp.56-59。

¹¹ 參考同註2，p7。

¹² 此是根據李明輝所翻譯之康德《道德底形上學之基礎》一書中所歸納出來；此外也可參考盧雪崑，《意志與自由—康德道德哲學研究》，pp.55-56。

¹³ 引自同註2，p52。

¹⁴ 引自同註2，p81。

如果它是與對它自身（由其行為而產生其行為對象）的力量的意識聯系著的，那麼，它又可以稱為擇別意志（willkür）；如果沒有與這種意識聯系著，那麼這種欲望官能的行為可稱為願望，有種欲望官能，它的內在決定原則以及由此產生的善的愉悅（belieben）是以主體的理性為基礎的，這種欲望官能稱為理性意志（wille）。因而，理性意志不是像擇別意志那樣直接與行為相聯繫的欲望官能，而是決定如何使擇別意志落實為行動的欲望官能；確切地說，它本身沒有決定性的根據，而就它能決定擇別意志這一點而言，它就是實踐理性本身。既然理性可以決定欲望官能，那麼就可以用意志這個詞涵攝擇別意志，甚至可以把單純的願望也包括在內。¹⁵

不過在《基礎》中仍未完全展示出意志與意念之差異，而只是說明意志是理性存有者所獨有之機能，所以在此意志可說是一種能力，康德接著說明：

意志成為一種能力，僅選擇理性不受愛好左右而認定為在實踐上必然的（亦即善的）事物。但如果理性不足以單獨決定意志，則意志仍然受制於主觀條件（某些動機），而這些主觀條件並非始終與客觀條件相協調。如果意志本身不完全合乎理性，則在客觀方面被認定為必然性的行為在主觀方面是偶然的，而「依照客觀法則決定這樣一個意志」即是強制。一個有理性者底意志固然為理性底根據所決定，但這個意志依其本性並不必然服從理性底根據。¹⁶

意志在此可表示為包含選擇的能力，而之所以具有選擇性的性格在於意志並不必然服從理性底指揮。並且也強調行為若要有真正道德價值，不能只是表面符合道德的行為，而是其動機必須是出於為了道德而行道德行為才有真正的道德價值，也就是考慮其存心（Gesinnung），康德說：「行為之本質的善在於存心，而不管其結果為何。」¹⁷這也難怪李明輝在歸納康德倫理學主張時提出六項要點，其中一項就是「存心倫理學」（Gesinnungsethik）。¹⁸康德也從意志具有選擇能力而來說明意志所居之位置：

意志居於其先天原則（它是形式的）及其後天動機（它是實質的）之間，彷彿是在一個岔道上。¹⁹

所以意志可以選擇先天原則或是後天動機而來決定其道德價值。若是選擇先

¹⁵ 引自康德著，鄭保華編，《康德文集》，改革出版社，1997，pp.322-323。

¹⁶ 引自同註2，p33。

¹⁷ 引自同註2，p37。

¹⁸ 參考李明輝，《存心倫理學、形式倫理學與自律倫理學》，國立政治大學哲學學報，88年1月（第5期），p13；並且參考李明輝，《儒家與康德》，聯經，1990，pp.49-71。

¹⁹ 引自同註2，p17。

天原則的話，意志就同等於實踐理性。若是選擇後天動機（主觀感性愛好為主的動機）作為根據的話，就無任何道德價值存在。

綜合上述分析，理性能力—意志—在鄭芷人、李明輝與盧雪崑的研究下，了解 *wille* 與 *willkür* 在康德的著作中並不存在衝突的說明，因為康德始終是基於理性與感性存在同一主體的架構來說明，換言之，康德從理性與感性的架構下來說明理性能力的區分；而從感性並不必然服從理性的指揮看來，自由選擇的能力正是理性能力的重要性質，而此自由能力的恰當使用正也扮演決定道德價值的重要關鍵。另外，從 *wille* 與 *willkür* 的區分雖然了解康德在理性層面區分為純粹意志與擇別意志二種面向，不過康德並非單純只著重在理性層面的說明，而是也進一步說明人類本有動物性的存在（這在 3·2·1 與 3·4·2 小節中將會清楚說明），換言之，康德除了著重理性層面的特性，也並未忽略原始動物性的存在。

2·1·2 格律與實踐法則

根據意志的自由選擇能力，康德進一步用來說明義務論的主張：

一個出於義務的行為之道德價值不在於由此會達到的目標，而在於此行為據以被決定的格律。²⁰

因而道德價值的決定是不考慮目標而是根基於格律的合理性基礎，這同時也顯示意志在此書中代表選擇能力之關鍵性地位。因為意志所選擇遵守之格律（*maxime*）為何，將會決定道德價值之有無。依康德對格律之定義：

格律是意欲底主觀原則；客觀原則（亦即，當理性對欲求能力有完全的支配力時，在主觀方面也將充作一切有理性者底實踐原則者）是實踐法則。

21

從格律的定義中，指出當理性可以完全不受制於欲求能力的影響下，格律此時才是客觀原則，也就是實踐法則，換言之，此時正對比出格律與客觀原則之不同處。依阿利森看來，此處之定義可以發現客觀的實踐法則也可以是主觀的，可以當為格律²²，這是不錯的說法。本文認為在此還可延伸另二義，一是從「充作一切有理性者」一詞中提示出實踐法則必須具備普遍性之特性；另一是說明了我們還是有可能在主觀方面採取的真的就是實踐法則來成為我們的格律，不過由於我們人類會受感性愛好之影響進而難以達到此境界，所以此可能性非常之低，或

²⁰ 引自同註 2，p17。

²¹ 引自同註 2，p18。

²² 參考同註 1，p122。

許就是不可能了。我們也可從另一段對於格律的定義中更明白其義：

格律是行動的主觀原則，而且必須與客觀原則（即實踐法則）區分開來。格律所包含理性依照主體底條件（往往是其無知或愛好）而決定的實踐規則，且因之是主體據以行動的原理；而法則是對每個有理性者均有效的客觀原則，並且是每個有理性者應當據以行動的原理，也就是一項令式。²³

本段之定義再次清楚區分格律與實踐法則的不同，並且說明主體所受各種因素影響而無法讓自身的格律成為實踐法則之原因，不過這並不等於說明格律不可能是實踐法則。因為若是可以完全擺脫感性愛好之影響，並且採用一切有理性者皆可接受之原則的話，此時採取的格律就是實踐法則。由此可見，雖然此兩段引文皆是說明格律的問題，而且並無衝突，不過在此還是可細分兩種不同的含義。前段關於格律的定義意圖在於說明理性者有其意志自由選擇所欲遵循之原則的能力，而尚未表明格律可否達到客觀原則之可能性。後一段對格律之定義，就完全表明格律若要成為實踐法則所必須面對的困難，因為對於擺脫主觀感性層面的影響，並選擇具有客觀效力的實踐法則，的確具有相當的困難度。阿利森甚至因而認為法則不可能成為準則，反之亦然，但是準則可以符合法則。²⁴不過這卻是錯誤的解讀，因為從這二段的說明中，始終未發現康德認為格律不可能是法則，且藉由前一段關於格律與實踐法則的對比與後一段關於格律達到實踐法則的困難之中，頂多也只能認為康德認為格律成為實踐法則實有其困難性，但並不等於格律就不可能是實踐法則，因此就連阿利森退而求其次，認為準則頂多只是符合法則說法也是不正確的。

因而若當我們所採取的格律是完全擺脫主觀感性愛好所影響並具有其普遍性時，此時本採用的格律便已晉升至實踐法則的層次，當然具有崇高的道德價值。除此之外，若主觀格律與實踐法則相符時，並不必然具有道德價值²⁵，因為只有當主觀格律不受制於個人感性愛好之影響而做出與實踐法則要求的行為相同時，這才是真正具有道德價值。

2·1·3 道德情感之地位

至目前為止，雖然明白意志具有自由選擇欲遵循之原則的能力，但此能力至今仍未表現出意志之積極特性，因為只有說明具有此能力並無法明瞭道德法則如何使意志產生動力來服從。若要了解康德如何解釋這種動力的來源就得了解道德

²³ 引自同註 2，p42。

²⁴ 引自同註 1，p190。

²⁵ 如林火旺誤解認為：「如果一個人行為所依據的主觀原則，正好是所有理性人都會採取的原則，則這時候主觀原則和客觀原則相同，依此而行之行為就具有道德價值。」引自林火旺，《倫理學》，五南，1999，p118。

情感的地位與定義。推動任何行爲的過程中所夾帶的任何情感，若與個人主觀愛好相關的情感絕不是道德情感；李明輝認為道德情感是道德判斷底表徵，因為正當理性依其原則決定道德判斷，才有道德情感底產生，所以理性底原則是根據，道德情感是結果。²⁶而康德所謂的道德情感就是指對道德法則產生的敬畏（Achtung）：

然而縱使敬畏是一種情感，它卻不是透過影響而接受的情感，而是透過一個理性概念而自生的情感，且因此與所有可歸諸愛好或恐懼的前一種情感不同類。…而敬畏僅意謂「我的意志服從一項法則，而無其他對於我的感覺的影響之中介」的意識。法則之直接決定意志及此種決定底意識謂之敬畏，因此敬畏被看法則加諸主體的結果，而非其原因。²⁷

可見道德情感並非是一般的情感，而是一種特殊的情感。若依謝勒（Scheler）所主張康德倫理學是預設了一個二元性的哲學人類學的架構²⁸，也就是康德所預設的感性與理性二分法的架構，任何情感被觸發或顯現都是存在於主觀層面，而不是客觀層面，因為主觀層面的情感的源頭都來自於感官或個人愛好。唯獨道德情感的源頭是來自於理性的道德法則，所以才會說道德情感是一種特殊的情感。不過又說它是一種意識，所以嚴格說來，認為它不是一種情感也是沒錯。學者提爾（A.E. Teale）也因此提出是否我們可以用appreciation來代替情感一詞的疑問。²⁹但不論它是一種意識或情感，這都無損於它的地位，因為最重要的是希望可以藉由它的提出，來說明意志是如何上升至善的意志與引發意志自我提昇的動力為何？這就與前文所提的意志本有能力無直接的相關性，因為推動任何行爲都需要有動機，動機與本身擁有的能力並無任何直接相關性，所以在此討論的是意志如何產生動機或動力來朝向道德法則邁進或自我提升？它與一般行爲的動機或動力不同之處為何？藉由道德情感的說明，正可釐清此疑慮，康德說：

道德感（moralis sensus）只是類比地如此稱呼而已，而且不應當稱為感覺（sinn），而應該稱為存心（Gesinnung）。³⁰

這麼說來，道德情感等同於存心，而存心就相關於動機，不過此動機又不等

²⁶ 參考李明輝，《康德「道德情感」學說之演變——「康德哲學中道德情感問之研究」(3)》，鵝湖，1981年12月份（第78期），p22。

²⁷ 引自同註2，p19。

²⁸ 參閱Scheler: *Der Formalismus in der ethik und die materiale Wertethik*, S. 72f. & 81f.。轉引自李明輝，《存心倫理學、形式倫理學與自律倫理學》，p11。

²⁹ 參考A.E. Teale, *Kantian Ethics*，London：Oxford University Press，1951，p31；轉引自李明輝，《康德「道德情感」學說之演變——「康德哲學中道德情感問之研究」(3)》，鵝湖，1981年12月份（第78期），p24。

³⁰ 參考Reflexionen zur Moralphilosophie, Kant WW XIX, 185, Reflexion 5488(1776-1778)；轉引自同上註，p27。

同於一般情感產生的動機，所以爲了區別出道德情感產生的源頭與一般情感產生的源頭之差異，康德明確說明：

欲求的主觀根據為動機（Triebfeder），意欲的客觀根據為動因（Bewegungsgrund）。³¹

所謂的客觀根據就是指與道德法則相關，可見在《基礎》中雖然給出了明確的區別，但是康德在其它的著作當中還是會發現有混雜使用的情形，例如在《實踐理性批判》第三章「論純粹實踐理性底動機（Triebfeder）」中講的卻是道德法則，而且有時候也用Motiv（或拉丁文的motivum）來代替這兩個語詞。³²但在此還是遵循《基礎》所給出的明確定義來處理動機與動因之區別。而不論是指道德動機或是道德動因而言，這都代表只是行爲動力的來源，與道德判斷無關。若是針對道德情感所代表的能力而言，康德說：

道德動機依據它（道德感）而在主體中施加強制，正如刺激一樣。所以就感覺底本義言，它是烏有之物（Unding）；它只是類似於感覺之物，並且僅用以表示一種我們無以名之的能力（而非受納性）。³³
道德情感是被道德判斷所觸動的一種能力。³⁴

雖然第一段引文當中認爲道德情感只是類似感覺而被稱之烏有之物，但第二段的引文又稱之爲一種能力，乍看之下怎麼會有是烏有之物同時又是能力是存在的疑惑。其實引文第二段中的能力，應該理解爲道德情感是有「可能」被道德判斷所觸發而給予意志行動的動力，也就是意志有可能會與此動力之產生有聯繫（也就是有可能此動力會結合至意志的能力之中），但沒有絕對必然性，因此意志的這種能力的發用並沒有必然性的產生。所以第二段引文中所指的能力是從道德情感可能被觸發來說它是一種能力，也許單獨用能力來解釋較不明確，應該說是意志有機會被道德判斷觸發而產生動力（這是指被道德判斷所引起的動力、動機）的一種能力。且能力的發用並沒有必然性，也就是此能力有可能永遠不會發用，因而將可避免任何來自主觀感性愛好的情感（無論好或壞）都歸類爲道德情感。而若從先驗人類學的角度來看，這種能力是天賦的，是先驗的，也就是可意識道德法則的能力（因爲道德法則相關於道德判斷）。並且從可意識到道德法則

³¹ 引自同註 2，p51。

³² 參考李明輝，《康德「道德情感」學說之演變—「康德哲學中道德情感問之研究」(2)》，鵝湖，1981年11月份（第77期），p52。

³³ 參考Reflexionen zur Moralphilosophie, Kant WW XIX, 185, Reflexion 5488(1776-1778)；轉引自李明輝，《康德「道德情感」學說之演變—「康德哲學中道德情感問之研究」(3)》，鵝湖，1981年12月份（第78期），p27。

³⁴ 參考Paul Menzer, Eine Vorlesung Kants über Ethik (Berlin: Rolfheise, 1944), 44f；轉引自李明輝，《康德「道德情感」學說之演變—「康德哲學中道德情感問之研究」(3)》，鵝湖，1981年12月份（第78期），p27。

的能力來說明可能觸動或產生的動機，此動機就相對於道德法則，也就是所謂的道德情感。不過值得注意的是，雖然這種情感相對於道德法則，但仍舊無法取代道德法則來進行道德判斷，畢竟道德判斷還是得交給理性來處理，而不是交給情感來處理，尤其是這種情感甚至都還無法給予明確的地位。

從前文可了解如何產生關於道德法則的道德情感，進而產生動力，這說明了理性意志為何對於道德法則可以存有意欲。現在，再回到關於意志能力與道德情感的關係來說；從意志之選擇欲遵循之原則的能力來看，這是一種自由的選擇能力。即使是有一外在強而有力之客觀法則或主觀原則強制著，還是得歸究於具有此能力，才可以談道德。因為若一切都是由任何原則或法則所控制而無選擇自由的話，那就與蘋果受地心引力影響而自然掉落的情況相同，皆是無法控制的而且必然發生的。依此推論，則任何搶匪皆可辯稱搶劫行為乃是無法控制而自然發生，並將此過程比喻成與眨眼睛一樣自然，當然也就無從定罪；由此可見，在必然性的前提下，也就是在無所謂對或錯、好或壞的情況下，將是完全無法判斷道德價值。因此若要從意志的能力來談道德價值的話，就得從這一切並非完全是必然性來說：

客觀法則對於一個不完全為善的意志的關係被設想為如此：一個有理性者底意志固然為理性底根據所決定，但這個意志依其本性並不必然服從理性底根據。³⁵

可見當意志存在道德情感的動力時，也就是感受到道德法則（客觀法則）所影響時，仍舊無法剝奪意志自由之特性。因此道德情感的存在並無改變意志並不必然服從道德法則之指揮，要不然，將使意志陷入任何必然性或偶然性聯結的漩渦而喪失道德價值判斷的合理根據。

2·1·4 從普遍令式至自律概念

在說明道德情感的地位後，康德進一步說明對意志有強制性的客觀法則稱為令式（Imperativ）：

只要一項客觀法則對一個意志有強制性，這項原則底表象便稱為一項（理性底）命令，而此命令底程式稱為令式；一切令式都是以一個「應當」來表達，並且藉此顯示一項客觀的理性法則對於一個意志的關係，這個意志依其主觀特質來說，並不必然為這項法則所決定（一種強制）。³⁶

³⁵ 引自同註 2，p33。

³⁶ 引自同註 2，p33。

從以上這兩小段引文中來看，令式對意志並無完全的主控能力，因此意志選擇能力並未歸屬於某種必然性原則（例如自然法則的因果必然性）底下。而且並非所有令式都具有價值，康德進一步將令式分為兩種：

今一切令式或是假言地（hypothetisch），或是定言地（kategorisch）發出命令。前者表明一個的行為之實踐必然性，而這個行為是達成我們所意願的（或者可能意願的）另一事物的手段。定言令式則是這樣的令式：它表明一個行為為本身（無關乎另一項目的）在客觀方面是必然的。³⁷

康德不僅如此區分，而且更進一步從或然的（技術性規則）（problematisch）、實然的（明哲的建議）（assertorisch）、確然的（道德法則）（apodiktisch）實踐原則來區分令式之由弱至強的不同。只有確然的實踐原則才是真正的定言令式，其它兩者皆是假言令式。³⁸康德明確表示道德底法則就是一種定言令式，而不是假言令式，而康德在說明定言令式的特徵是先從其具有普遍性的形式開始談起：

定言令式只有一項，即是：僅依據你能同時意願它成為一項普遍法則的那項格律而行動。³⁹

定言令式首先要求的就是這種符合普遍形式的格律才是定言令式，而且義務（Pflicht）的概念也可從定言令式的形式來說明。不過若將康德理解成是完全的形式主義主張的話，而沒有給予任何實質內容之指示的話，這是不恰當的（稍後會說明原因）。康德繼續提出自然法則底令式：

所以義務底普遍令式也可以說成這樣：如此行動，彷彿你的行為底格律會因你的意志而成為普遍的自然法則！⁴⁰

這是一種比喻，意謂著若你的格律可以依此形式原則將可類比成自然法則之普遍必然性，就會是一種具有普遍性的令式。裴頓（H.J.Paton）甚至將此令式認為只是一種測試（test），裴頓說：「對格律的測試因此是目的與自然的法則的系統的和諧。但這只是道德行動的測試，而非其本質。」⁴¹賴賢宗特別在此說明測試並非是一種邏輯的檢證（logical verification），而僅只是基於行動的觀點。測試涉及於行動者的「構想力的投現」（imaginative projection）去意想他所意圖的行

³⁷ 引自同註 2，pp.34-35。

³⁸ 參考同註 2，pp.35-38。

³⁹ 引自同註 2，p43；此外p20 也有意義完全相同之語句。

⁴⁰ 引自同註 2，p43。

⁴¹ 參考H.J.Paton. *The Categorical Imperative: A Study in Kant's Moral Philosophy*. Chicago: The University of Chicago. 1960, p157. 轉引自賴賢宗，《康德倫理學「自律」問題研究—兼與朱熹「心統性情」比較》碩士論文，1992，p88。

動能和客觀目的的存在一致。⁴²不過不論這種說法是一種類比還是一種測試，都同樣無法強有而力，因為這種說明雖然像第一個令式有牽涉到普遍性概念，不過都不是由主體理性出發來說明，所以這種普遍性概念的說明在康德倫理學概念中皆未達到深層性的說明。在此只可將此令式視為補充說明普遍性原則對道德法則之重要性，所以這只算是一種簡單的類比而已。

康德下一步繼續提出目的自身底令式：

如此行動，即無論在你的人格還是其他每個人底人格中的「人」，你始終同時當作目的，決不只當作工具來使用。⁴³

此「人」是指具有「人格」性的人。所以此處的目的是指「人格」，有理性者被稱為是一種人格，當然人格不可以被當成工具來使用，而是當成一種目的來存在於世界之中。自己不但是目的，其它人也是目的。這也呼應前文所說：若是將康德只理解成是完全形式主義的主張——類似完全空洞的原則——的話，將會是錯誤的解讀。因為在此令式中指示出實質的目的，這就代表有考慮到實質的因素，不過是否代表康德就不是一種形式倫理學呢？這也不然，李明輝說：「康德倫理學中的形式原則本身雖僅包含一項普遍化之要求，但可以決定義務之具體內容，甚至它本身就涵蘊（而非預設）自己底圓滿性和他人底幸福這兩個意志底特定目的。康德倫理學之以為形式的，並非由於它不考慮意志底特定目的，而是由於其道德法則除了一項形式的要求外，不預設任何目的；當他依據道德法則決定實踐的對象（目的）時，他的倫理學並不因之而成為實質倫理學。」⁴⁴又說：「康德說定言令式是一項形式原則，這非意謂：它與具體性之間全無關聯，而只是意謂：它不預設任何特定的內容或目的。事實上，定言令式雖然獨立於意志之一切特定的內容或目的，它仍然根據其形式為意志決定有具體內容的義務（如「不應說謊」、「不應偷竊」）。康德所謂『依形式而決定的意欲』決不等於『無內容的意欲』。」⁴⁵可見康德所預設的目的仍然是種抽象的目的，因而若未將目的納入其形式原則或無達成此目的，此原則並不會根本上的垮台。換言之，此目的在康德倫理學中只能算是一種指標性的目的，而不是非得達成之實質目的，但我們卻也不能將此特徵省略不談，進而認為康德倫理學是種空洞和純形式的倫理學。誠如韋伯(M. Weber)精確的指出：「如果認為康德倫理學那樣的形式命題不包含任何實質的指示，這便是一個嚴重誤解。」⁴⁶此外，裴頓除了從測試的觀點來看自然令式，也

⁴² 參考賴賢宗，《康德倫理學「自律」問題研究—兼與朱熹「心統性情」比較》碩士論文，1992，pp.88-89。

⁴³ 引自同註2，p53。

⁴⁴ 引自李明輝，《儒家與康德》，聯經，1990，p19。

⁴⁵ 引自李明輝，《存心倫理學、形式倫理學與自律倫理學》，國立政治大學哲學學報，第5期，p11。

⁴⁶ 引自馬克斯·韋伯(M. Weber)，韓水法、莫茵譯，《社會科學方法論》，中央編譯出版社，2002，

從相同的觀點來看目的令式，因而視其仍為一種目的論觀點的測試⁴⁷，不過本文還是著重於使用指標性或指示性的目的來解讀目的令式。

康德繼續提出下一個令式，也就是自律令式：

在客觀方面，一切實踐法則底制定之根據在於規則及其使規則堪為一法則（必要時為自然法則）的普遍性底形式（依據第一法則）；但在主觀方面，其根據在於目的。然而，一切目的底主體是每個作為目的自身的有理性者（依據第二項原則）。現在由此得出意志底第三實踐原則，作為意志與普遍的實踐理性底協調之最高條件；此即「作為一個制定普遍法則的意志的每個有理性者底意志」之理念。⁴⁸

這三個令式雖然表示為三個不同之面向，不過三個令式均是在描述同一個道德法則，第一法則是表明具有普遍化形式之重要性。第二法則是表明此格律具有指標性目的之內容。第三法則是表明此格律之背後決定之來源，也就是一種自我立法。若是綜合這三個面向來考慮任何實踐原則之價值的話，的確具有相當之效力。不過若是無法遵守這種嚴格的檢查方法的話，康德建議我們可以只根據第一法則來檢查即可，也就是只「依據能同時成為普遍法則的那項格律而行動」。⁴⁹不過不能因此而滿足，我們必須了解意志底自律才是道德底最高原則，康德說：

「上述的自律原則是唯一的道德原則」這點卻可單靠分析道德底概念而得到極有力的證明。…道德底原則必然是一項定言令式，而定言令式所命令的，不多不少正是這自律。⁵⁰

康德並且說明何謂他律，進而區別它與自律不同之處，康德說：

如果意志底在其格律之適於普遍的自我立法以外的任何地方——也就是說，它越出自己之外，在其任何一個對象底特性中——尋求應當決定它的法則，便一定形成他律。⁵¹

只要意志底一個對象必須被當作根據，以便為意志規定決定它的規則，則在這種地方，其規則便只是他律；其令式是有條件的，即是：如果或者由於我們想要這個對象，我們應當如此這般行動；…意志（他律的意志）均

p150。

⁴⁷ 參考賴賢宗，《康德倫理學「自律」問題研究—兼與朱熹「心統性情」比較》碩士論文，1992，p88。

⁴⁸ 引自同註 2，p55。

⁴⁹ 參考同註 2，pp.62-63。

⁵⁰ 引自同註 2，p67。

⁵¹ 引自同註 2，p67。

決不直接憑行為底表象來決定自己，而只是憑行為底預期結果加諸意志的動機來決定自己；我應當做某事，因為我想要另一事物。⁵²

康德並進一步說明經驗與理性的他律。關於經驗他律的不足，康德說：

如果道德法則底根據係得自人性底特殊構造或人性所處的偶然情境，則使道德法則應一律適用於所有理性者的那種普遍性—即因此而被加諸道德法則的無條件的實踐必然性—便喪失了。⁵³

關於理性的他律，康德認為：

圓滿性底形上學概念猶勝於由一個最圓滿的神性意志推衍出道德的那個神學概念。這不僅因為我們的確無法直觀這種意志底圓滿性，而只能從我們的概念推衍出這種圓滿性；卻是因為如果我們不這麼做，則我們對於上帝底意志還能有的概念必然構成一個與道德正好相反的道德系底基礎。⁵⁴

綜合這兩種區分法中，可見他律是有將預期目標考慮進去而影響決定行為的原則。他律的原則基於考慮每個意志所欲求的目標納入決定的原則之中，當然會缺乏一個放諸四海皆準的普遍性原則，顯然就直接違反定言令式或道德法則所要求具備的普遍性原則，因而必然被排除於康德所認為具有道德價值的框框之外。而康德說明意志具有自律之特性後，若與前文所探討意志能力取得相互補充說明，將可發現其實自律就是自我之自由立法並自我遵循之。且康德在說明自律之自我立法與自我遵守的概念時，還從目的王國的觀念來說明：

我所謂「一個王國」，是指不同的有理性者藉共同法則所形成的有秩序的結合。…有理性者均依從這項法則：每個有理性者應當將自己及其它一切有理性者決不僅當作工具，而是始終同時當作目的自身來對待。…這些法則正是以這些存有者間互為目的和工具的關係為目標，這個王國可稱為一個目的底王國（當然只是一個理想）。

有理性者必須始終在一個因意志底自由而成為可能的目的王國中自視為立法者（不論他身為成員，還是身為元者。但是他無法僅憑其意志底格律維持元首底地位，而是唯當他是個完全無依待的存有者，無所需求，而與其意志相稱的能力不受限制時，他才能維持這個地位。⁵⁵

⁵² 引自同註 2，p71。

⁵³ 引自同註 2，p69。

⁵⁴ 引自同註 2，p70。

⁵⁵ 引自同註 2，pp.58-59。

由此可見，若在康德所提的理想目的王國之中，自我立法而自我遵守正是自律的表現，不過也只有在此王國中的情況下才可說自律正是自我立法自我遵守，且此時「並非爲了任何其他實踐的動因或未來的利益，而是出於一個有理性者（他不服從任何法則，除非他也爲自己制定這項法則）底尊嚴（*Würde*）之理念」⁵⁶，所以若在其它情況下說明自律是代表自我立法而自我遵守將容易導致誤解自律之原義。

而在自律概念底下，所採用的法則必定也具備普遍性適用之形式，其出發點仍如前述是一種以存心爲價值判斷基礎的架構。存心決定欲遵循之格律的同時將同時決定道德價值之有無，這種存心對格律之可「決定性」又是意志的一種特殊能力，也就是自由能力。此自由能力並非是任意而爲的自由，而是受道德定言令式無形壓力所影響，這是一種約束力（*Verbindichkeit*），且此種約束力具有絕對的必然性，因此康德認爲：

一項法則若要在道德上有效，亦即作爲一項約束力⁵⁷底根據，就得具有絕對的必然性。⁵⁸

我們無法保證我們一定會依照絕對善的意志而行動，也就是必然依從道德的定言令式而行動。但道德的定言令式對理性存有者卻有最嚴格之要求性，總是要求理性存有者能達到定言令式之要求，即使現實上無法做到，但還是無法避免會感受到此種約束力。唯一例外的是本身即爲絕對善的意志，也就是上帝，當然也就毋須對此道德的強制要求有任何的壓力，因而無所謂約束力的問題，康德也對此明確說明：

能與意志底自律相容的行爲是容許的；不能與之相協的行爲是不容許的。若一個意志底格律必然與自律底法則相協調，這個意志便是個神聖的、絕對善的意志。一個非絕對善的意志之依待於自律底原則（即道德的強制）即是約束力。因此，約束力不能用於一個神聖存有者。一個出於約束力的行爲底客觀必然性稱爲義務。⁵⁹

綜合上述對《基礎》一書中意志的能力與自律特性之探討之後，除了對自律概念的形成過程有進一步了解之外，也可藉此分辨從自律概念所給予的約束力與一般受外在環境所給予的約束力之不同，因爲此約束力對所有理性存有者皆具有同等效力。

⁵⁶ 引自同註 2，p60。

⁵⁷ 爲了正確表達 *Verbindichkeit* 之原意，本文將中譯本之原本翻譯改以「約束力」來代替。

⁵⁸ 引自同註 2，p3。

⁵⁹ 引自同註 2，p66。

第二節 自律概念之澄清

從前文得知提出整個自律概念並非是直接與明確，因此若想清楚展示自律概念的全義，絕不能只單純定義為自我遵守自己所立之法則；當然上述定義在康德認為的目的王國底下是正確無誤的，但若未了解，仍容易依此單純定義而做出錯誤的詮釋，可見更進一步澄清完整自律概念的背景因素是必要的工作。

2·2·1 自律概念中善意志的地位

讓我們從康德最基礎的道德觀點著手，《基礎》開宗明義的說：

在世界之內，甚至根本在它之外，除了一個善的意志之外，我們不可能設想任何事物，它能無限制地被視為善的。⁶⁰

可見善意志在康德道德價值判斷的脈絡中扮演著舉足輕重的地位，更明確的說，就是最根本的地位，不過這並不是理論的預設，而是考察一般人類知性而來的基本假定。所謂最根本的地位是代表某種概念成立的必要條件，而不同於充分條件。在此康德道德哲學的必要條件正是指善意志，換言之，若要擁有道德價值則必須要包含有善意志在內，而不能解釋為若要擁有善意志就一定要做出有道德價值之行爲。正如阿利森說：「康德指出僅當意志的行爲擁有道德價值時意志才是善的，這種說法頗具誤導性，但他的觀點肯定只是說，意志的善乃是行爲者的行爲擁有一價值的必要條件。」⁶¹這也提醒我們道德價值的判斷是在善意志引入之後才加以說明的。可見若依康德在《基礎》開宗明義說明善意志，而之後才引入自律概念來看，自律概念若要成為康德道德理論中的最高原則，似乎不可避開納入善意志在內而成為根本的必要條件。若未考慮善意志於其中，則可能會導致自律概念變成是價值中立的概念，而不是康德所認為的道德最高原則。因此，若康德認為自律是道德的最高原則，則背後必定意謂著包含善意志。但反過來說，單純擁有善意志，卻不等同於就是自律概念，因為自律概念所包含的條件並不只有單純的善意志，還包含其它的條件，在此只推論出自律概念中的善意志已給予自律概念成為最高價值判斷的基礎條件。

2·2·2 自律概念中的意志自由能力

除了善意志是自律概念成立之必要條件外，意志本身的能力也是自律概念成

⁶⁰ 引自同註 2，p9。

⁶¹ 引自同註 1，p168。

立之必要條件，此能力是指意志本身的自由能力。因為若無預設自由能力的存在，則一切皆受自然法則控制而只存在必然性，換言之，任何行為正如蘋果因地心引力而自由落下的自然發生，當然也就無關乎道德的領域，代表最高道德法則的自律概念同樣也無存在必要。因此，若要避免任何善惡行為皆歸因於自律，意志自由能力的預設實有其必要性。總而言之，意志自由能力的存在，一來可說明自律概念並不同於任何形式的必然性聯結，也間接說明達到自律概念所隱含之可能性（也可說是限制性）條件，二來也可避免任何形式的善或惡皆歸因於自律概念所導致。

意志的自由在此是單純指wille的自由還是指willkür的自由實有必要釐清。劉易斯·懷特·貝克（Lewis White Beck）曾提出自律是關於wille，自發性則關於willkür，由此康德的自由概念的兩個方面就與意志的兩個機能相關聯。⁶² 阿利森認為只有廣義上的wille（意願的整體能力）才能說是自律的，因為狹義上的wille（立法的能力）不是對其自身的一個法則而是對willkür的一個法則。不過最合理的思路看來是接受已出版文本中的主張，即（狹義上的）wille可被描述為既非自由的又非不自由的，也就是說，如果我們想要把自由感歸之於意志，那麼，它就只能在於那種不受出於必然支配的否定性的特性。⁶³而且也只有在此處才可以說意志是自由的，不能由意志是立法而不是守法來說意志是自由。此外，若從整體的意志自由來說就是等同於自律概念，也容易誤以為自律就是單純自我立法的概念，因為依此說來，任何行為或準則皆可被誤解為是自律的結果。

從定言令式的角度來看，既然自律概念也是定言令式，所以定言令式何以可能的條件也適用於對自律概念的解釋，康德說：

定言令式之所以可能，係由於自由底理念使我成為一個智思世界底成員。⁶⁴

我們誠然能回答「一項定言令式如何可能」這個問題到一個限度，即是：我們能提出使這項令式成為可能的唯一條件，即自由底理念。⁶⁵

所以自律概念如何可能的必要條件之一就是意志自由，因此康德認為：

自律底概念與自由底理念不可分地聯結在一起。⁶⁶

但必須釐清一點，這並不是說意志自由就一定是自律概念，除非此意志自由

⁶² 參考Beck, Commentary, pp.199-200；轉引自同註 1，p192。

⁶³ 參考同註 1，p192。

⁶⁴ 引自同註 2，p84。

⁶⁵ 引自同註 2，p93。

⁶⁶ 引自同註 2，p83。

是存在於完整自律概念底下。針對此觀點，賴因霍爾德（Carl Leonhard Reinhold）曾反對康德把意志等同於實踐理性，反對康德把肯定意義的自由等同於自律⁶⁷，他主張這三者（自由、實踐理性、自律）是總體分離的。⁶⁸格羅爾德·普勞斯（Gerold Prauss）卻有另一種說法，就是認為這三者是綜合的，也就是自由與道德自律之間的聯繫被認為是綜合的，這種說法除了允准那真正自由的且不為對道德律的尊重所推動的行為之外，也為道德律的先驗演繹留下餘地。⁶⁹而賴因霍爾德與格羅爾德·普勞斯的解讀，都無助於了解康德自律概念下的自由概念，因為自由概念本來就是形成自律概念所必要的條件之一，所以兩者是處於一種分析性的關係，當然不是絕對分離的關係，或許正如阿利森所說，認為自由與道德律有分析性的聯繫。⁷⁰此外，自由也並未給予道德律增加其它的內容，所以也不是綜合的關係，而且自由也擁有可以與其它形成自律概念的條件——形成最高道德法則當中的其它條件——結合並且不損其（與自由結合的條件）道德價值的特殊地位。總而言之，若從自律概念必定包含意志自由之條件來看，自由與自律存在著分析性的關係，牟宗三說：「當我們分析道德一概念分析到必須是「意志之自律」時，即已邏輯地蘊含著『意志之自由』。」⁷¹而若從自由可以與自律概念當中的其它條件結合而不損及它們的價值來看，自由擁有可以綜合其它條件的特性，而此特性也間接說明任何與自由結合之情形，並不必然等同於自律概念底下分析性關係的自由。

2.2.3 自律概念的動力來源

自律概念成立的必要條件除了擁有善意志與意志自由能力之外，還得說明促使自律概念成立的動力因素為何？若將促使自律概念的主要動力來源稱之為主軸動機，與之對比的就是平行性、依附性的其它動機，在此稱之為平行性動機，換言之，之所以稱之為平行性動機，也就意謂主軸動機與平行性動機是不存在交集。既然不存在交集，則若真正存在平行性動機，當然也就不會影響主軸動機的運作，所以有或沒有這股平行性動機並無關乎主軸的動機的運作，當然也毋須排斥這些平行性動機。不過在此並不能只停留於單純釐清主軸動機與平行性動機的地位，而是有必要要進一步分析這股平行性動機有無私下與主軸動機交集而聲稱彼此沒有關聯性，甚至有可能整個平行動機變成是主軸的動機。

讓我們先來考察這些平行性動機可能為何？與自律相關性的動機是道德性的，與之平行性的動機只能是不道德性或非道德性的，例如感性愛好、公平、自

⁶⁷ 參考Carl Leonhard Reinhold, "Winige Bemerkungen über die in der Einleitung zu den 'Metaphysischen Anfangsgründen der Rechtslehre' vonn. I. Kant aufgestellten Begriffe von der Freiheit des Willens," 載 Materialien zu Kants "Kritik der praktischen Vernunft," Rüdiger Bittner and Konard Cramer, eds., pp.310-24. ; 轉引自同註 1, p195。

⁶⁸ 參考同註 1, p196。

⁶⁹ 參考Gerold Prauss, Kant über Freiheit als Autonomie, pp.99-100. ; 轉引自同註 1, p196。

⁷⁰ 參考同註 1, p196。

⁷¹ 引自牟宗三,《康德道德哲學述評》,鵝湖月刊,第89期(1982年11月),p4。

私自利、害人之心等。但這些要素的考察並非是重點，因為畢竟它們是平行於主軸動機而不是決定主軸動機，且這些平行性動機往往也存在著暗藏的危險，因而更不容易真正的分別、區分出他們的不同。康德也明白了解這一點：

當一個行為是合乎義務的，而且主體對它還有直接的愛好時，要看出這項分別就難多了。⁷²

可見康德認為若行為符合義務的同時，還要了解背後是真正基於愛好的動機或基於義務而行的動機，將會是困難的工作。戚國雄也認為康德為了建構這項觀點，也就是一件行為若要有道德價值，則它必須不單單合乎義務，而且必須出自義務，若僅出自愛好或者對幸福的理性的欲求這種動機的行爲都沒有任何道德價值的。由此可見康德採取了孤立法（method of isolation）來處理⁷³，這主要是爲了說明出自義務才是使行爲具有道德價值的真實動機，但他並沒有說當我們爲義務而行的時候，我們必須反對所有愛好，或者我們必須基於痛苦的心情來盡義務。事實上，在一些出自義務的行爲裡，義務的動機和愛好是可以並存的，而且這些行爲亦可能因愛好的滿足而產生愉快，只不過，行爲的決定因素必定是義務的動機，而不是愛好或因愛好的滿足而產生的愉快。⁷⁴而將這個關鍵點錯誤走到最極端的正是著名席勒（Friedrich Schiller）底下的一段話：

我願為朋友效勞，可惜我憑愛好而為之，因此我經常感到懊惱，因為我並非有德者。現在沒有別的辦法；你得試著輕視他們，然後嫌惡地去做義務命你做的事。⁷⁵

可見席勒並沒有釐清主軸動機與平行性動機的地位，例如感性愛好這些平行性動機的存在並不會影響主軸動機的價值，除非平行性動機已經不再平行，而與主軸動機交雜在一起，這才是康德所反對的。而且若依席勒的觀點認為應該排除愛好而抱持鄙視來行事才具有道德價值，這就使得事情變得更複雜了，因為愛好與鄙視廣義來說都還是個人主觀的情感，可見康德在此是希望這些情感排除在最終的決定原則，而不是指可以破例引入或滲雜任何與主觀愛好相關的情感並認為這是可以接受的。芭芭拉·赫爾曼（Barbara Herman）更點出康德不是把一個有同情感和沒有同情感的兩種人做道德價值價值的對比，而實際上是把一個單個的個人在兩種相當不同的心理狀態下的善意行爲的道德地位作對比；這一具體的行爲僅當義務的動因取代愛好的位置時才獲得道德價值，而不是指道德價值是要求愛

⁷² 引自同註 2，p14。

⁷³ 參考Paton, *The Categorical Imperative*, pp.48-49；Lewis White Beck, *A Commentary on Kant's "Critique of Practical Reason"*, p.120n；又可參見 Kprv 5:92-3,95-6；轉引自同註 1，p159。

⁷⁴ 參考戚國雄，《康德道德哲學研究》碩士論文，1980，pp.15-16。

⁷⁵ *Schillers Sämtliche Werke (Säkular-Ausgabe)*, hg. Eduard von der Hellen (Stuttgart u. Berlin 1904/5), Bd. 1, S.268；轉引自同註 2，附錄：帕齊克《當前倫理學討論中的定言令式》，p110。

好一定得缺席的觀點。⁷⁶因而愛好這類平行性動機還是有它們存在之地位，唯獨其地位必須是與主軸動機無直接的相關性，而且康德也並非完全不重視這類的動機，尤其是當這些平行性動機若有助於主軸動機的推動（當然不是直接性的，而是間接性）時，培養這類平行性動機或許也成爲一種間接義務，例如擁有同情感的人比較容易產生與道德律相同的動機，因此培養同情感也可算是一種間接的義務，而不是直接的義務。

至於成就自律概念的主軸動機爲何？就是指道德情感⁷⁷，道德情感是類比爲情感的代稱，因爲它只是一種意識，是對道德法則的意識而產生的敬畏感。此敬畏感的地位，如威國雄認爲，依康德之意，法則首先客觀、強制地決定我們的意志，使我們產生敬畏之情，而這敬畏之情成爲一法則和義務性行爲之銜接點。敬畏是我們行爲的動機，引使我們的意志由法則決定其自身的行動，成就道德的價值。⁷⁸可見此敬畏感所推動的行爲，就是爲了道德法則而行道德法則之事，即是符合義務的形式。而義務的形式可從康德區分人具有的不同身份來說明其作用：

現在，人身爲理性之自然存有（homo phaenomenon現象之人），以理性爲因，感性世界的行爲爲果，乃是可被決定的，而在這裡仍談不上約束概念（der Begriff einer Verbindlichkeit）。但是這同一個人，就其人格（Persönlichkeit）而言，亦即：作爲一賦有內在自由的存在（homo noumenon智思之人），乃有能力於義務承擔（Verpflichtung）之存有…是以，人（在兩種意義下被觀察）能夠肯定一對自身之義務，而不會陷入自我矛盾（因爲「人」這個概念並不是被思爲一義而且爲同義）。⁷⁹

因此人可存在於感性世界與智思世界，若單指存在感性世界的人則無義務的存在（或意識），因爲它完全受制於自然法則的運作。但若指存在介於感性世界與智思世界的人（人格），這種義務的形式就會存在於意識到智思世界的感性世界身份之中。因此，義務形式正確來說應該是指對於道德法則的意識而產生的形式，若將其誤解而變成爲公平而公平、爲殺人而殺人，將是對義務形式的錯誤解讀，因爲雖然形式符合，但在康德道德哲學架構底下的原義並非如此。此外，阿利森也指出：僅僅出於義務而行動（假定該行爲與義務一致或是合乎義務）是賦予其道德價值的一個充分條件，而不是必要條件（可見這裡所說的義務是單純指

⁷⁶ 參考Barbara Herman, "On the Value of Acting from the Motive of Duty", *Philosophical Review* 90(July 1981), pp.378-9; 轉引自同註 1, p159。

⁷⁷ 本文所說的道德情感皆是指康德在《道德底形上學之基礎》中所說明的爲基準（後期倫理學），而並非如李明輝曾分析康德在早期（1760年代）觀點，認爲道德判斷不僅是理性之事，而是由理性與情感共同參與其事，其間存在一種本質的關聯。參考李明輝，《康德的「道德情感」理論與席勒對康德倫理學的批判》，揭諦，第7期，2004年6月，pp.45-46。

⁷⁸ 參考威國雄，《康德道德哲學研究》碩士論文，p24。

⁷⁹ *Kants Gesammelte Schriften*, IV, 400; 轉引自王志銘，《論康德對義務的區分》，國立政治大學哲學學報，第6期，pp.5-6。

形式而言)；並且也指出另一層面的問題，也就是擁有道德價值的行為可能受到過多的規定⁸⁰，因為有可能會因此而否定任何伴有一絲絲愛好在內的任何行動之道德價值。

指出擁有道德價值行為可能受到過多的規定可以突顯主軸動機的地位。亨森 (Richard G. Henson) 便指出康德假定兩種道德模型：一是指戰鬥嘉獎模型，是指只有僅該行為之實行違反愛好，或者至少沒有任何愛好支持它，它才擁有道德價值；二是指完善報告模型，是指可以容納過多的規定的行為，合乎義務的行為是出乎義務而實行的，因而「只要對義務的尊重是在場的，且由其自身即足以促發行動，那麼，該行為就具有道德價值，即使別的動因也在場的並且也可能是充分的。」⁸¹赫爾曼進一步分析亨森關於完善報告模型中有弱解釋與強解釋之區分：弱解釋是指即使道德動因是打單也是充分的；強解釋是道德動因已經是充分的，縱使其它的、相互衝突的動因也在場。赫爾曼順此針對亨森完善報告提出挑戰，關於弱解釋認為亨森忽略了當行為受到過多的規定，從而也可能會把行為推到相反的行動方向上去。關於強解釋則認為處在艱難的環境之下，若未根據道德法則行動就會損失其道德價值。⁸²由此可見，從亨森完善報告中了解亨森已體認主軸的道德動機因占有獨特地位，不過並未明確說明道德動因在與其它動因混雜時的關係為何（因為只說明道德動因單獨存在時就已經是充分的），這容易造成別人的誤解（例如赫爾曼的解讀）。而赫爾曼並未真正理解主軸動機的優越性，從而著重於考慮更多平行動機可能造成的影響，或許可認為這是對一般常發生的行為中推論而來的（例如從人性的脆弱面）。但不論是否考慮有無受到過多因素的存在，都不可因此將這些因素混雜至真正的主軸動機內來考慮，甚至更進一步否定這些其它因素（最常見的是主觀感性愛好情感）存在的價值。不過基於否定這些因素的存在有可能是為了避免這些因素隱藏在真正的主軸動機而偽裝成主軸動機來行動，這乃是人之常情，換言之，若直接否定這些平行動機存在的原因是為了降低平行性動機對主軸動機負面影響的可能性，此時這種主張將是可以勉強接受的。

2.2.4 自律概念中的形式條件

而自律概念除了包含著善意志、意志自由必要條件與道德情感之主軸動機外，尚還包括那些形式條件？試由此推論，既然自律是道德最高原則，而且定言令式又可稱為道德底令式，所以完善自律必定包含著各種定言令式。定言令式只有一項，也就是「僅依據你能同時意願它成為一項普遍法則的那項格律而行動。」

⁸⁰ 引自同註 1，p164。

⁸¹ 參考Richard G. Henson, "What Kant Might Have Said: Moral Worth and the Overdetermination of Dutiful Action", *Philosophical Review* 88(1979), pp.39-54, esp. pp.42-4；轉引自同註 1，p164。

⁸² 參考Herman, "On the Value of Acting from the Motive of Duty", pp.367-70.；轉引自同註 1，pp.165-166。

⁸³可見定言令式符合某種必然性的形式，此必然性是指符合意願的普遍必然性形式，而不是指符合絕對發生的普遍必然性形式，這也正是康德如下所說定言命令所包含的內涵：

當我設想一項一般而言的假言令式時，在我得知其條件之前，事先不知道它將包含的內涵。但我當我設想一項定言令式時，我立刻便知道它所包含的內涵。⁸⁴

這裡所說的內涵，就是指符合意願的普遍必然性，是一種形式的內涵，不是實質的內涵，但在此還只是從客觀層面來說它的普遍性。根基於此普遍令式（客觀原則），康德接續提出目的令式（實踐根據與目的），也就是「如此行動，即無論在你的人格還是其他每個人底人格中的『人』，你始終同時當作目的，決不只當作工具來使用！」⁸⁵既然目標是人格，而不是實質的人，所以也可說是一種形式原則。稍微不同的是，此形式原則是從自我人格為目的而向外普及至每個理性存有者的人格同時也為目的，所以這牽涉到實踐層面，因為這給予我們實踐的根據與目的原則。康德接續提出自律令式：

現在由此得出意志底第三實踐原則，作為意志與普遍的實踐理性底協調之最高條件；此即「作為一個制定普遍法則的意志的每個有理性者底意志」之理念。⁸⁶

所以完善自律概念必定包含有普遍令式與目的令式，換言之，普遍令式與目的令式是完善自律概念的必要條件，不是充分條件。因此完善自律概念就是這些必要條件同時存在的概念，缺一不可。而完善自律概念成立的必要形式條件雖然是普遍形式與目的形式條件，但這不等於普遍令式與目的令式是為了自律概念而成立，因為這會本末倒置，使得普遍令式與目的令式變成只是一種手段或工具，因而變成假言令式。所以必須釐清的是，完善自律概念的成立，是必須包含普遍令式與目的令式的必要條件，而不是為了成立自律概念而設立普遍令式與目的令式。可見單純基於善意志與意志自由來說明自律概念是不夠充分的，還必須加上普遍令式、目的令式來使之更加完善。雖然了解普遍令式與目的令式是完善自律概念的必要形式條件，但不應針對其中的條件加以放大而以爲這就是自律概念，因而誤解自律概念。例如從普遍令式來了解自律概念，這容易認爲符合普遍形式就等同於自律概念，因而將自律概念誤解爲普遍概念，認爲普遍形式是包含全部的自律概念，而不是自律概念是包含普遍形式在內。換言之，若未了解完整自律

⁸³ 引自同註 2，p43。

⁸⁴ 引自同註 2，p42。

⁸⁵ 引自同註 2，p53

⁸⁶ 引自同註 2，p55。

概念所包含的條件與其地位，將容易導致基於各種單一條件的角度來說明自律概念並造成不必要的誤解。

而自律概念的必要形式條件的地位為何？從普遍令式來說，普遍形式是道德判斷中最重要的形式指標，也是最基本的指標，因為這是考慮形式條件的第一步，若連這普遍形式條件都無法通過，那其它一切都甬談了。康德爲了類比說明普遍形式的重要性，更提出了自然令式來類比這個概念。進一步，基於普遍形式而提出目的令式來說明每個理性存有者都是目的自身，所以不可將任何理性存有者當爲工具來使用，而應該是本身就是目的（不論對於自己或對於他人，這也是從普遍形式所推衍出來）。既然自律概念就是兩個形式條件的最高協調者，那自律概念若欲扮演此協調者之角色，必然得先存在普遍與目的形式條件，否則就毋需協調，也就毋需存在，因而才會說明完善自律概念底下的必要形式條件必定包含普遍令式與目的令式。

由此可見，這些必要形式條件與自律概念之中存在著分析與綜合的關聯，唯一相同點是這三者均是定言令式。關於定言令式，康德主張：

定言令式只有一項，即是：僅依據你能同時意願它成爲一項普遍法則的那項格律而行動。⁸⁷

康德也說明道德原則與定言令式之間的關係：

道德底原則必然是一項定言令式，而定言令式所命令的，不多不少正是這自律。⁸⁸

這會讓人對於定言令式到底是普遍令式還是自律概念產生疑慮，裴頓甚至認爲康德在《基礎》中提出了五種不同的定言令式：(I) 普遍法則的程式；(Ia) 自然法則的程式；(II) 目的自身的程式；(III) 自律的程式；(IIIa) 目的王國的程式。⁸⁹不過爲了解定言令式所代表的真正意涵，還是先回《基礎》中的說明：

定言令式則是這樣的令式：它表明一個行爲本身（無關乎另一項目的）在客觀方面是必然的。⁹⁰

如果這個行爲被表明爲自身即善的，因而在一個自身合乎理性的意志中爲

⁸⁷ 引自同註 2，p43。

⁸⁸ 引自同註 2，p67。

⁸⁹ 參考H.J.Paton “The Categorical Imperative: A Study in Kant’s Moral Philosophy”, Harper Torchbooks. (Harper & Row, New York, /965), P./29 & 105=438=83P. 轉引自戚國雄，《康德道德哲學研究》碩士論文，pp.39-40。

⁹⁰ 引自同註 2，p34。

其必然的原則，它便是定言的。⁹¹

它直接命令某個行動，而不基於任何其他因這個行動而能達到的目的，作為其條件。這種令式是定言的。它不涉及行為底質料及其應有的結果，而僅涉及形式及行為本身所根據的原則；而且此行為之本質的善在於存心，而不管其結果為何。這種令式可稱為道德底令式。⁹²

可見，康德在此對定言令式的定義首先著重於此自身即是善的形式就是定言令式。康德接著說明：

如果應當有一項最高的實踐原則和——就人類意志而言——一項定言令式存在，這必然是這樣一項原則：它能從因其為目的自身、故必然對每個人均是目的的東西之表象，構成意志底一項客觀原則，因而能充作普遍的實踐法則。⁹³

此時定言令式才推向普遍客觀有效的形式來說明，也就是等同於普遍令式所要求的。因此康德先從「自身即是善」來定義定言令式（首先排除目的論的可能性），再由定言令式來說明普遍令式、目的令式，最後達到自律令式。可見若依令式的層級來說，普遍令式是最為根本的定言令式，而目的令式是由普遍令式延伸說明的，所以目的令式包含有普遍令式。而自律令式則包含有普遍令式與目的令式。不過康德又說：

上述三種表明道德原則的方式根本只是同一項法則底幾個程式，而其中一個程式自然涵攝另外兩個程式。⁹⁴

在此我們必須了解，這裡所說的涵攝關係是部分涵攝關係，而不是指全部的涵攝關係。換言之，自律令式涵攝普遍令式與目的令式，而目的令式涵攝普遍令式，因此普遍令式正是最為根本的定言令式，而自律令式正是道德底最高原則。由此可見完善自律令式所包含的必要形式條件即是普遍令式與目的令式。

第三節 從自律概念論義務約束力之性質

約束力的來源可能來自外在的法律、規則，也可能是來自於內在的理性、良心；而康德所謂的約束力是根源於內在的自律概念，若依自律概念將必然推動義

⁹¹ 引自同註 2，p35。

⁹² 引自同註 2，p37。

⁹³ 引自同註 2，p52。

⁹⁴ 引自同註 2，p62。

務看來，此種約束力正是一種驅使行為合乎義務的約束力，因而本文稱之為義務約束力。

2·3·1 康德「約束力」一詞的涵義

李明輝翻譯康德原典曾使用「責任」一詞，它的德國原文是 *Verbindlichkeit*，恰當的中文翻譯應將其翻譯為約束力，而不是責任。若翻譯為責任，在中文解釋看來，與義務一詞是相似相通的，因此若翻譯為責任將容易造成義務與責任一詞在康德哲學脈絡中變成難以明確分辨。例如鄭芷人曾將康德所謂的 *Pflicht* 翻譯為責任，這種翻譯的理由可能為 *Pflicht* 在英譯本常翻譯為 *duty*，而英文的 *duty* 翻譯為中文則代表責任意義居多（也帶有少許義務之翻譯），因而可能導致鄭芷人將 *Pflicht* 翻譯為責任，但理論上 *Pflicht* 在康德哲學的脈絡中是表示為義務，而非責任。鄭芷人依此翻譯方式，便將康德所說：「從 *Verbindlichkeit* 而來的行為客觀必然性稱為 *Pflicht*」⁹⁵ 翻譯為「從束縛而來的行為的客觀必然性稱為責任。」⁹⁶ 李明輝則翻譯為「一個出於責任的行為底客觀必然性稱為義務。」⁹⁷ 牟宗三則翻譯為「一個不是絕對地善的意志之依靠於自律底原則上之依靠性（道德的迫使、強制）便是『責成』（*obligation*）。依是，責成不能應用於一神聖的存有（神聖的意志）。從責成而來的行為之客觀的必然性曰『義務』。」⁹⁸ 雖然牟宗三在此將 *Verbindlichkeit* 翻譯為責成，不過卻在他處將其翻譯為義務，例如：「人人皆必承認，如果一個法則是真要有道德的力量，即，真可成爲一義務（*Verbindlichkeit*）底基礎，則它必須具有絕對的必然性。」⁹⁹ 而不只牟宗三有這樣的譯法，韓水法在翻譯《實踐理性批判》時，也是將 *Verbindlichkeit* 翻譯為義務。¹⁰⁰ 綜合上述，可見鄭芷人將 *Verbindlichkeit* 翻譯為束縛與牟宗三此處將其翻譯為責成都與康德原意較為接近，而李明輝將 *Pflicht* 翻譯為義務與康德原意較為貼切，所以本文認為較為恰當的中文翻譯應為：「一個出於約束的行為底客觀必然性稱為義務」。這種約束力與一般所謂責任（如職位工作上的約束力）雖然形式相同，但此約束力的內涵與來源不同，所以仍不可以爲是同一意義；此種約束力是根源於推動義務行為的產生，因而在此也可將其稱之為義務約束力。依康德的看法，這種約束力是形成義務概念的根本，若未能區分其中的關係，就可能誤解康德提出了一套責任理論。誠如林火旺說：「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，所以它和倫理學常用的『義務』（*obligation*）便無區別。」¹⁰¹ 由此可見，

⁹⁵ 參考同註 2，p66、p129 與 p130。

⁹⁶ 引自同註 3，p13。

⁹⁷ 引自同註 2，p66。

⁹⁸ 引自牟宗三，《康德的道德哲學》，學生書局，1983，p84。

⁹⁹ 引自同上註，p9。

¹⁰⁰ 參考康德，韓水法譯，《實踐理性批判》，商務印書館，2000，p190。

¹⁰¹ 引自林火旺《倫理學》，pp.107-108。

對於Verbindlichkeit與Pflicht一詞的恰當了解是有必要的。

綜合上述，康德所說的Verbindlichkeit是指一種束縛，責成性或約束力的概念；其實本文絕不反對將Verbindlichkeit一詞翻譯為責任，因為它與一般而言的責任有相同的形式存在，只是責任感的來源與內容不同。一般而言的責任可能會存在實質的責任內容與實質的責任感來源，但康德的約束力（Verbindlichkeit）並不是實質性的，而是傾向於形式性，因為此約束力是指促進義務行為產生的約束力，在此稱之為義務約束力¹⁰²，換言之，Verbindlichkeit在康德哲學架構底下已被賦予道德層面的意涵。而藉由不同層面探討義務約束力的同時，將也可與一般責任概念產生更明確的區隔。

2.3.2 義務約束力之根源與銜接點

首先探討康德義務約束力的來源為何？康德主張：

在世界之內，甚至根本在它之外，除了一個善的意志之外，我們不可能設想任何事物，它能無限制地被視為善的。¹⁰³

善意志對於康德來說，是一種先驗的假設，假設它存在於人的理性當中，而不是經驗界當中，康德接著說明：

每個人也得承認：在此我們不能在入底本性或他所置身的世界底狀況中，而只能先天地在純粹理性底概念中尋求約束力底根據；而且其它一切以純然經驗底原則為基礎的規範，甚至一項在某方面有普遍性的規範（只要它有絲毫部分，或許只有一項動因，依於經驗的基礎）固然可稱為實踐的規則，但決不可稱為道德的法則。¹⁰⁴

因此推論，康德所謂先天地在純粹理性概念中所尋找約束力底根據就是指善意志，也就是道德法則的根源。而善意志作為約束力的根據所影響的不是外在行為，而是行為的決定。行為本身就關係到行為者存心，存心就關係到主觀抉擇格律，也就是意志自由的能力。意志就是因為有這種自由的能力，所以才會存在約束力。因為在康德預設理性存有者具有智思世界與感性世界兩種身分的前提下，智思世界一切的行為將都會符合道德底最高原則，也就是自律原則，康德對此也明確說明：

¹⁰² 以下所說的義務約束力一詞，若未特別註明，皆是指Verbindlichkeit而言。

¹⁰³ 引自同註 2，p9。

¹⁰⁴ 引自同註 2，pp.3-4。

就我僅是知性世界底成員而言，我的一切行為將完全合乎純粹意志底自律之原則；就我僅是感性世界底部分而言，這些行為將必須完全依據慾望和愛好底自然法則（即自然底他律）去設想。（前者以道德底最高原則為依據，後者將以幸福底原則為依據。）¹⁰⁵

既然智思世界的身分才會真正意識到善意志，意識到真正的道德法則。而理性存有者既然為有限的，而且也必然存在感性世界，那要讓感性世界身分的理性存有者有機會提升至智思世界身分的唯一機會，便是憑藉著意志具有的自由理念，換言之，若要使道德法則成為可能，就一定得憑藉著自由之理念。康德也意識到這重要的關鍵點：

是故，我必須將知性世界底法則視為我的令式，而將合於這項原則的行為視為義務。然則，定言令式之所以可能，係由於自由底理念使我成為一個智思世界底成員。¹⁰⁶

所以自由理念是感性世界與智思世界身分的銜接點，也是使道德法則的定言令式成為可能的重要關鍵。而約束力的產生便是從這個銜接點出發，若沒有此銜接點，則感性世界的一切行為皆受自然律的控制，只存在著必然性，當然就無所謂約束力可言。由此可見，正因意志具有自由的特性，才使意志擺脫自然律的必然因果性控制，從而使意志成為一種特殊的因果關係，康德也說明這種因果性就是指意志：

有理性者將作為智性體的自己歸入知性世界，並且只就他是一個屬於知性世界的致動因，而將其因果性稱為一個意志。¹⁰⁷

而且這特殊的因果關係也正是使約束力落實在意志上的關鍵原因。此外，在單純善意志中並沒有約束力的存在，唯獨藉由意志自由能力的銜接點時，才可感受善意志帶給存在感性世界意志的束縛力，此時約束力才正式存在。

2.3.3 道德情感、義務與義務約束力之關係

因為意志感受到來自智思世界善意志—道德法則—的影響，使其在感性世界的各種行為受到牽制，雖然不是必然性的控制，但仍舊使意志感受到道德法則的存在。這種感受對理性存有者來說，就是一種道德情感，但這不是義務約束力的起源，而是意識到道德法則的必然性而相應產生的約束力，換言之，這是道德法

¹⁰⁵ 引自同註 2，p84。

¹⁰⁶ 引自同註 2，p84。

¹⁰⁷ 引自同註 2，p84。

則作用於意志所產生的結果，康德說：

法則之直接決定意志及此種決定意識謂之敬畏，因此敬畏被看成法則加諸主體的結果，而非其原因。¹⁰⁸

雖然道德情感不是義務約束力的源起，但卻是理性存有者感受到到義務約束力的最佳體證。嚴格而論，義務約束力的本源與感受到義務約束力的道德情感仍有層次上的差別。

若將義務約束力的起源稱之為義務約束力的第一層次意義，而感受到義務約束力的道德情感稱之為第二層意義，那是否有代表義務約束力的第三層意義？第三層意義是推至行為來說，是指行為的必然性而言，而且此必然性是指行為本身，不是指外在的行為。當感受到道德情感時，順從對智思世界的道德法則的敬畏情感所做出的行為，便是義務，因此康德認為：

義務是出於對法則的敬畏的一個行為之必然性。¹⁰⁹

所以道德情感是內含於行為，驅使行為產生的必然性而言。行為產生的必然性是源於驅使，是一種責成意識，也就是指義務約束力產生的必然性而言，而不是指外在行為產生的必然性而言。若將此誤解為行為的必然性，則任何存在道德情感的理性存有者就必定會做出合乎義務，且出於義務之行為。實際上並非如此，因為雖然存在道德情感，但仍無法保證義務行為產生的必然性，所以才會說行為的必然性是指義務約束力存在的必然性，不是外在義務行為產生的必然性。因此義務行為的產生才會有所謂合乎或不合乎義務的行為區分，例如阿利森便區分兩種情況：(1) 出於與道德無關的理由而以道德正確的方式行動的偶然性，稱為「推動作用的偶然性」；(2) 被推動的行為本身剛好與道德律一致，也是一種偶然性，稱為「一致的偶然性」。阿利森進而修正康德的論述，使其要求：行為應當既出於義務，又合乎義務，以此作為其擁有道德價值的條件，這似乎就是合適的。¹¹⁰可見，阿利森這樣的解讀就牽涉到外在的行為來考慮義務與道德價值之間的關係，這樣的思路或許可使隱含在內的義務約束力更不容易遭到誤解，但卻也可能導致誤解義務約束力將決定外在行為產生的必然性或偶然性。其實毋需如此複雜考量到外在的行為，因為義務概念是內含著約束力的性質，而此概念便是義務概念是否成立的關鍵，因此康德明確表示：

¹⁰⁸ 引自同註 2，p19。

¹⁰⁹ 引自同註 2，p18。

¹¹⁰ 參考同註 1，pp.162-163。

一個出於約束力的行為底客觀必然性稱為義務。¹¹¹

由此可見，考慮是否內含義務約束力，才是判斷是否為真正義務的關鍵所在，而不是取決於外在行為的表現。所以從義務約束力的起源（善意志）至義務行為的產生之間，並不是毫無層次之區隔與聯結，由此更可突顯道德情感扮演中介動力角色的重要地位。

2·3·4 令式與義務約束力之關係

自律概念當中包含著普遍令式與目的令式，而且這三者為定言令式的不同形式。義務約束力產生的出發點正是以能否符合定言令式之要求為基礎，既然義務約束力必須得從符合定言令式與否來說明，那為何一定得在自律概念底下來說呢？因為自律概念是最高的道德法則，並且也包含普遍令式與目的令式在內，因而從自律概念出發，將可更完整的探討自律概念底下不同層面的義務約束力。既然義務約束力的產生取決於是否符合定言令式，那定言令式所代表的效力來源為何？換言之，我們必須說明根源於定言令式而產生義務約束力的理由為何呢？這就牽涉到是否存在可以提供定言令式進行道德價值判斷的客觀理由。

從康德對於定言令式的定義與提出普遍令式的過程當中，所展現出來的是普遍化形式的約束力，但這並未說明此令式是否真實。針對這種形式的命令，依安思孔（G. E. M. Anscombe）的觀點看來，道德的觀點若以理性的命令和形式，取代慾望和情感的目的，不但不符合道德的意涵，而且反映在道德的理解和教育上，完全扭曲道德作為一種自然的品性。¹¹² 芙特（P. Foot）與安思孔的觀點有點類似，芙特認為任何涉及善的事況之構作，其構作的基礎都是主觀的，都是以慾望和目的為條件所產生的應然，因此不可能有一種「客觀上為善的事況」。¹¹³ 此外，威廉斯（B. Williams）內在論的主張也認為這種「客觀理由」或「客觀價值」根本不存在，威廉斯論證的核心主張：脫離行動者恰當的動機之要素，我們無法以一種「理由—支持—行動」的形式，來解釋他的行動（必要條件）。¹¹⁴ 綜合上述，安思孔、芙特與威廉斯皆未能區分基於感性愛好目的與自律目的之不同，從而否定客觀道德價值之存在，甚至誤解康德在達到自律概念時會扭曲自然的人性。其實康德在此主張的客觀目的，其動機是基於理由的正當性，也就是令式要求的正當性，而不是基於排斥自然人性的存在，換言之，此時的動機只需排除基於感性愛好為主軸，轉而以理由正當性為主軸的動機，這才是說明客觀目的的存在

¹¹¹ 引自同註 2，p66。

¹¹² G. E. M. Anscombe (1958) .Modern moral philosophy.Philosophy,33:1-19.轉引自陳瑤華，《為什麼我應該合乎道德？-康德的定言令式之意義》，《歐美研究》第三十三卷第三期（民國 91 年三月），p157。

¹¹³ 轉引自同上註，p170。

¹¹⁴ 轉引自同上註，p173。

的正確進路。至於動機的正當性則必須回歸康德對於定言令式的探討，因為此令式的探討正是關於動機正當性的分析，且在探討定言令式的同時也可說明道德法則所具有的客觀價值。

道德法則所具有的客觀意義與定言令式之所以會帶給理性存有者義務約束力是有著密切的關係，這個客觀意義的來源是從其純粹普遍性來說明，也就是沒有包含經驗或主觀情感成份在內。針對此論點，帕齊克（Günter Patzig）說：「定言令式要求：即使不牽涉到接受者所追求的特殊的、主觀的目的或意圖，它們也有約束力。」¹¹⁵又說：「道德要求（亦即定言令式）底約束力之來源是什麼呢？既然接受者底意圖和願望不能充作力量底來源，道德要求底約束力無論如何必須在其自身之中。康德底劃時代的思想乃是：責成我們（作為理性存有者）去順從這些要求的是它們自身的純粹普遍性。…而以一個有名的程式表達之：『僅依據你能同時意願它成爲一項普遍法則的那項格律而行動！』」¹¹⁶由此可見帕齊克相當了解康德的道德法則所帶來的義務約束力之根源就是純粹普遍性。還有另一問題，就是此純粹普遍性直接帶給理性存有者義務約束力的途徑爲何？就是自由的理念，正如前文所說的自由理念是感性世界與智思世界身分的銜接點，且此銜接點正是使道德法則的定言令式成爲可能的關鍵。依此看來，或許智思界的道德法則並不是直接給予我們義務約束力的來源，反而是藉由自由理念，並帶來比道德法則更具有直接義務約束力的定言令式。牟宗三說：「自由使此綜合命題可能，綜合之實由何而見？對何而爲綜合？嚴格落實言之，並不是由『自由連結絕對善意與格律之作爲普遍法則這兩者』而爲綜合，乃實是由『自由連結現實的意志（感覺界中之意志，意志之只如其爲意志）與格律之爲普遍法則這兩者』而爲綜合。」¹¹⁷因此，只有存在感性世界的意志才需要自由理念之協助而與發源於道德法則的定言令式有交集，此交集的過程就產生了義務約束力，而符合義務約束力要求的行爲正是義務的行爲，因此康德認爲：

對於人和一切被造的理性存在者來說，道德的必然性就是強制性，亦即約束力（Verbindlichkeit）。每一個以此爲基礎的行爲都被表象爲義務（Pflicht），而不是表象爲自己所中意的或可能會中意的行事方式。¹¹⁸

前段已說明關於普遍令式如何與義務約束力產生聯結，但自律概念並不只是單純包含普遍令式，還有包含目的令式，而目的令式本身也同樣是定言令式。既然是定言令式，那就同樣是來自於自由與道德法則之聯繫而產生的令式，因此同

¹¹⁵ 引自帕齊克，《當前倫理學討論中的定言令式》，收錄於同註 2，pp.99-100。

¹¹⁶ 引自同上註，p101。

¹¹⁷ 引自牟宗三，《康德道德哲學述評》，p5。

¹¹⁸ 引自康德，韓水法譯，《實踐理性批判》，p88；此段引文中Verbindlichkeit原文翻譯爲義務，Pflicht 翻譯爲職責，爲了統一起見，本文將 Verbindlichkeit 翻譯爲約束力，將 Pflicht 翻譯爲義務。

樣具有對理性存有者產生義務約束力之效力。不過定言令式的特點在於不預設其它目的，那為何還會有所謂的目的令式呢？其實此目的是回歸實踐理性本身，也就是實踐理性本身就是目的，那為何還需要設定目的呢？康德說：

因為實踐理性是目的一般的力量，而且因為對目的漠不關心或對目的不感興趣將是一項矛盾，如此它將也不能為行動決定格律（因為每項行動包含格律）且將不是實踐理性。¹¹⁹

而且目的設定的理由還可避免將任何理性存有者當作手段，所以應將其當作與自身同地位的目的。因此義務約束力的產生就在促使不完善的意志（也就是理性存有者的意志）能夠遵循實踐理性所設定的目的，而此目的除了就是實踐理性本身，也符合普遍令式的要求而擴展至每個理性存有者也皆是目的。雖然設定了這個目的，但理性存有者並不必然會實現這個目的，因此本文比較傾向將其定義為一種指標性的目的，一來可避免誤解此目的與一般所說的實質性目的一樣，二來也可說明此目的是實踐理性給予的指標性目的，並藉此指標性目的而約束理性存有者之行爲，也就感受到義務約束力。

總而言之，自律令式所包含的普遍令式與目的令式所引申的義務約束力各有不同之面向，一是基於純粹普遍形式所形成的義務約束力，二是基於指標性目的所形成的義務約束力，而自律令式本身就是結合這兩種不同令式所帶來的義務約束力，進而依此自我立法與自我遵守，所以完整自律概念底下的義務約束力必定包含這兩個不同面向的義務約束力在內。而若能依此義務約束力而表現出來的自我立法與自我遵守，也就處於康德所謂理想的目的王國。

¹¹⁹ 引自Imm. Kant: *The Doctrine of Virtue: Part II of the Metaphysics of Morals*. trans. by M.J. Gregor, Harper&Row Publisher, 1964, p.56.轉引自朱啓華，《康德德育方法之理論基礎研究》碩士論文，1992，pp.74-75。

第三章 康德教育理論與義務約束力之聯結

康德認為道德的最高原則是自律概念，完整自律概念也包含不同面向的因素在內，缺一不可。這些因素除了形成完整自律概念之外，另外還可帶給理性存有者義務約束力，也就是一種責成性的關係。反過來說，這種義務約束力的形成有助於形成自律概念，因此對於這種責成性關係的建立是不容忽視的，而這也正是道德教育所關注的重點之一。為了探討康德對教育方面的理念與義務約束力之間的關係，在此分別從理性能力、道德情感與道德原則三方面與道德教育和義務約束力之關係出發來探討，最後再試圖提出康德在兒童身上建立義務約束力並達到道德自律的整體教育模式。

第一節 理性能力與義務約束力

人類因為擁有了理性而與一般的動物有了區別，所以若理性沒有得到適當的發展，將會與一般的動物沒有太大的區別，因此康德對於理性能力的發展相當注重。康德也注意到不同時期有不同的教育方法與重點，理性能力的發展當然也不例外。理性能力的發展是形成道德自律的基礎，而形成自律的過程所採用的教學方法是否會與最終的自律目標產生某種衝突或矛盾呢？而且理性能力的發展與義務約束力之間的聯繫為何？這都有待於解答，本節就先從康德所注重的理性能力出發來探討。

3.1.1 判斷力的發展

康德在《論教育》(Vorlesungen über Pädagogik, 1803)中開宗明義的表示：

人是唯一需要教育的一類……訓練是為了將兒童的動物性變成人性，動物只根據本能，(有些也有理性表現)，但是人卻需要自己的理性。卻沒有這種本能，必須自己練習出理性的作為方式。既然不會本能的自行發展，就要別人來幫助他實行。¹

可見康德認為人需要借助外在的協助來達到理性能力的自性發展，因而肯定教育的重要性。而且康德認為理性具有判斷力的功能，所以當我們進行理性判斷時，根本脫離不了理性的存在，因而認為「我們竭盡全力也不能夠在我們的判斷中完全擺脫理性。」²而且理性的判斷能力有助於我們從動物性提昇至道德性，

¹ 引自康德，賈馥茗等譯，《論教育》，五南，2002，pp.3-4。

² 引自康德，韓水法譯，《實踐理性批判》，商務印書館，2000，p166。

而不單只存有單純的動物性，或許正因為人類同時具有理性與動物性，才需要將理性發展出來而有別於一般動物。

既然康德強調判斷力的發展，則首先必須追問，在進行判斷時所依據的根源為何呢？試從康德這段話來回答：

在世界之內，甚至根本在它之外，除了一個善的意志之外，我們不可能設想任何事物，它能無限制地被視為善的。理智、機敏、判斷力及其他可稱為精神底才能者，或者勇氣、果決、剛毅這些氣質底特性，在許多方面無疑是善的且值得期望的。³

可見善意志乃是正確運用判斷力時所依據的根源，而且善的意志的概念早已存在於理性存有者的健全知性之中。⁴若未能依據此根源，將會使理性能力受外在因素決定而淪為工具化，甚至使人對理性產生一種憎惡，康德完全意識到這種可能性：

一個有教養的理性越是致力於追求生命與幸福底享受，人就離真正的幸福越遠；由此便在許多人身上，也在那些對理性底運用最老練的人身上（只要他們夠坦率而承認這點）產生某一程度的「彌瑣邏輯」(Misologie)，亦即對理性的憎惡。⁵

所以正確掌握判斷力的根源，或許可減低理性誤用或產生憎惡的可能性。因為正確掌握善意志的根源，將有助於責成判斷力使用的正確方向，也就形成義務約束力。不過幼兒或兒童早期並無法讓他們了解何謂善意志，既然無法了解，康德轉而主張「兒童應該及早學習憎惡邪惡—不僅上帝禁止，乃是因為邪惡本來就是可憎的。」⁶可見幼兒時期的教育是消極的，而此消極層面還可從幼兒時期的保育工作中發現，例如康德主張應儘量避免幼兒對物質生活產生依賴與壞習慣：

所有人為的工具造成更大的傷害是：違反大自然創造有組織有理性人類的目的，因為造物要他們保持自由，以便學習如何運用他們的力量，在這方面，教育所能做的是避免孩子變柔弱，方法是使他們習慣堅強，那是脆弱的反面。

一個人形成的習慣越多，也就失去更多的自由與獨立，…必須避免兒童形成任何不良習慣，更不應該保留那些習慣。⁷

³ 引自康德，李明輝譯，《道德底形上學之基礎》，聯經，1990，p9。

⁴ 參考同註 3，p13。

⁵ 引自同註 3，p12。

⁶ 引自同註 1，p15。

⁷ 引自同註 1，pp.31-32。

不過在此只是避免生理習慣的不當養成，而不同於理性能力—例如批判性思考—運作的不良習慣。既然幼兒時期還只停留在保育層面，那判斷力的訓練何時才適合呢？判斷力的訓練適合於當事者已具有理解事情來龍去脈的能力之後，要不然所進行的判斷將會是不客觀與不恰當的。⁸因為在幼兒時期尚未具備理解能力，當然無法做出合理與客觀的判斷行為。至於訓練判斷力的方式，康德認為理想方式是類似於蘇格拉底使用的「產婆法」，也就是利用問答法來訓練學生對於已理解事物的判斷，並進一步釐清相關的概念。⁹而若依柏拉圖對於產婆法所做的說明，產婆本身必須比當事者了解事情，要不然便無法引導學習者往正確的方向前進¹⁰，藉此也突顯出產婆地位的重要性。當然在道德教育的過程中，產婆的角色可類比為教師的角色，也就是將學生的理性能力引導出來，而不是額外教給他們理性能力。不過康德卻認為兒童並不需依此來訓練理性：

在培養理性的歷程中，我們必須依據蘇格拉底的方法，蘇格拉底自稱是聽眾知識的「產婆」，其在對話中提供例子，那是柏拉圖以他的方式保存下來的。即使是對成年人，也可各自從其理性中汲取觀念。兒童不需練習這種理性，他們不許對任何事論辯，不必知道一切與教育有關的原則。不過，當義務問題出現時，就應該使其了解那些原則。但大體上我們應試著基於理性引出他們的觀念，而不是將這些觀念導入其心靈。蘇格拉底的方法應可形成問答法的規則，這樣做真的有點慢，而且難以使孩子從中學得新知。¹¹

康德可能考量到兒童對於很多事情並未理解，所以不適合做判斷之訓練，且若以時間來衡量的話，也較費力費時，因而認為兒童時期較不適合這種教學模式，甚至得限制不許學生運用判斷力來針對教育理念提出論辯，唯獨牽涉義務模式時才需要使用這種教學模式，但這是為什麼呢？原因可能為教育理念牽涉層面較廣，而且較為深入，對兒童的解說而達進一步對話的可能性較低，甚至大都只是解釋性的說明；唯獨牽涉義務模式時即可進行判斷力的訓練，這是因為義務模式與善意志（善動機）有絕對的關聯性，因此藉由分析與判斷義務模式與善意志（善動機）之間的關係，將有助於學生建立善意志與判斷力之關聯性，也就建立起判斷力與義務約束力根源之聯繫。

康德主張應利用蘇格拉底產婆法的教學模式而不採取灌輸式的教育，這是一種啟發式的教育，而且也尊重兒童理性之完整。至於尊重理性的完整與平等的主

⁸ 參考同註 1，pp.58-59。

⁹ 參考同註 1，p59。

¹⁰ 參考Francis M. Cornford, *Plato's Theory of Knowledge*, The Liberal Arts Press, 1957, pp.24-26。

¹¹ 引自同註 1，pp.59-60。

張則可能是基於熱愛閱讀《愛彌兒》而受盧梭部分教育主張影響，因而重視啓發學生智慧、重視個人價值、提倡兒童本位與使個人憑自己之才智以指導其生活。¹²但這有另一個疑問，既然注重啓發式的教育，那康德又主張兒童應該及早學習憎惡邪惡，這類似灌輸式的教育嗎？若只單純教導兒童憎惡邪惡的概念，而不加以引導理性能力與善意志產生聯繫，甚至不尊重理性能力的發用，因而類似教條式的宣導，這就屬於灌輸式的教育；而若在教導兒童憎惡邪惡的過程中，能引導兒童的理性能力而與善意志產生聯繫，並對理性能力的使用進行引導啓發（產婆法），這當然就不同於灌輸式的教育。歐陽教也認為灌輸式的教育指的是一種反科學、反道德和反教育的做法，而且也是一種不分青紅皂白、獨斷、悖理與永久受制於權威的教育模式，因而無法與道德教育混為一談，要不然的話，藉由反道德的方法來推動道德教育將會自毀教育的前程。¹³因此若在學生尚未具有理性判斷能力之前，給予道德、不悖理與不獨斷的正確道德觀念，將明顯不同於灌輸式的教育模式。

由此可見，康德在宣導學生應及早學習憎惡邪惡的概念並不是反理性的灌輸教育模式，因為這些道德概念將會在未來理性能力充分運用下得到檢證與肯定。而除了避開灌輸式教育的懷疑外，康德另一大貢獻就在於教育過程中始終尊重理性能力的存在（不論它開始發用與否），這將有助於提升理性判斷力與善意志（道德法則）聯繫的可能性，從而建立起善意志與理性之間的義務約束力，因此明確肯定理性能力的發展實有其獨特重要性。

3·1·2 意志自由能力的發展

理性除了擁有判斷力之外，還有另一個更基本的特性，也就是自由的特性。自由的特性甚至是使判斷力成為可能的因素（嚴格來說，是所有理性能力成為可能的原因），可見意志若沒有自由的特性，判斷力就不可能存在。因為若一切都只是被安排的（或受制於外在的因果關係），也就無法進行判斷（也毋需判斷）。由此看來，意志自由的特性對於理性能力來說，可說是使所有理性能力成為可能的第一要素，要不然一切的行為就只能是受其它因素絕對支配而形成他律的情形，而無自律之可能性。此外，既然意志自由使判斷力得以可能，當然也使與判斷力相關的義務約束力間接得以可能。

既然康德如此重視意志自由的特性，在教育方面則如何處理此意志特性呢？康德說：「人本來就強烈的愛好自由。」¹⁴又說：「兒童應該常常意識到自己的自

¹² 參考高廣孚，《康德教育思想的研究》，台灣商務，1968，p33。

¹³ 參考歐陽教，《德育原理》，文景，1985，pp.286-292。

¹⁴ 引自同註 1，p4。

由。」¹⁵可見康德不但認為人要認識自己有自由之特性（或可能性），也要求人必須愛好自己擁有這種特性。不過康德除了認同理性存有者擁有自由的特性，也考慮自由可能造成的壞結果，康德說：「一旦習慣於自由，就會不顧一切的唯自由是求。」¹⁶但自由也是扭轉壞結果的唯一希望，康德說：「我們自由的意識是提防心靈受低級的和使人敗壞的衝動侵蝕的最佳的、確實唯一的守望者。」¹⁷由此可見，康德不但意識到自由是理性原有的特性，而且也預知自由可能造成的壞結果，更進一步也考慮善用自由可能達到的結果。

康德認為若要尊重理性本有之特性，又得兼顧理性能力的完善發展，也就是不讓自由產生誤用、濫用或受限制的情形，這樣的工作勢必不能只單純讓兒童盡其所能的發展其自由，而不加以約束。講約束，就好像受制於理性本身之外的其它力量或規範，這是否就類似於他律的情形呢？若真如此，將與康德的自律主張產生衝突。還是在通往自律的過程中，勢必會通過某種階段的他律的限制過程，李奉儒說：「鑑於兒童並不是天生自律的經驗事實，他們的道德發展階段，因此必先『經過他律的廣場，以進入自律的殿堂』。」¹⁸彼德思（R.S. Peters）也將他律階段視為一種「邏輯必要性」，主張自律人必先經過「乖男巧女」的道德階段。¹⁹黑爾（R.M. Hare）也主張：「道德教育中的他律階段，並不是令人遺憾的必要性，毋寧是預備道德自律的有用部分。」²⁰依康德看來，完整自律概念雖然包含多種成立因素與形成自律的動力條件（詳見第二章說明），但對於如何達到自律的過程倒是較少明白說明，而《論教育》中提到兒童時期應對某些行為進行約束，此約束行為是否意謂康德主張通往自律的過程中也必須通過他律的過程？在此先了解康德對他律的說明：

如果意志底在其格律之適於普遍的自我立法以外的任何地方——也就是說，它越出自己之外，在其任何一個對象底特性中——尋求應當決定它的法則，便一定形成他律。²¹

只要意志底一個對象必須被當作根據，以便為意志規定決定它的規則，則在這種地方，其規則便只是他律；其令式是有條件的，即是：如果或者由於我們想要這個對象，我們應當如此這般行動。…意志（他律的意志）均決不直接憑行為底表象來決定自己，而只是憑行為底預期結果加諸意志的

¹⁵ 引自同註 1，p33。

¹⁶ 引自同註 1，p4。

¹⁷ 引自同註 2，p176。

¹⁸ 引自李奉儒，《自由與理性的正反論題：道德自律與道德教育的探究》，暨大學報第 1 卷第 1 期，p280。

¹⁹ 參考R.S. Peters(1972). Reason, Morality and Religion. Lodon: George Allen&Unwin. 轉引自同上。

²⁰ 參考R.M. Hare(1991). Essays on Religion and Education. Oxford: Oxford University Press. 轉引自同上，p281。

²¹ 引自同註 3，p67。

動機來決定自己；我應當做某事，因為我想要另一事物。²²

所以康德所謂的他律是指個人的格律受到外在對象（包括結果）所影響而成爲決定格律的主要因素才是他律，不過此時的意志的自由特性還是存在，因爲受制於外在條件的決定並不會導致意志的本有特性消失，頂多只能說是未達到道德的最高原則的自律。另一方面，若連意志自由的特性都消失的話，也就連選擇其它格律的機會都沒有，這一切將只會變成永遠無法改變的必然性聯結，當然也就沒有自律他律之區別。可見，既然意志自由的特性始終存在，那爲了達到自律而使用外在約束來引導，使其意志自由能朝向自律來前進，相信這仍舊未違反康德自律概念下的意志自由原義。但若在形成意志自律的過程，而對於意志自由採取了絕對的控制與限制，或許對於未來形成自律有所幫助，但此自律概念是否還是道德的最高原則倒是值得懷疑，因爲此自律底下的意志已經損失意志本有的理性特性，這絕對不是康德所認同的。可見若他律是指對於意志自由的理性能力加以約束而成爲形成自律的必要因素，這是康德可以接受的（因爲此時他律的定義已與康德所反對的他律原則不同）；若他律是指絕對控制與限制意志自由的話，甚至形成一種類似必然性的聯結，進而達到自律的過程，這是康德所不能認同的，這就猶如不擇手段得到世界冠軍的頭銜，卻反而得不到全世界對此頭銜的認同，當然就失去設立它的原義，或如詹棟樑所說：「如果藉反道德或不道德的方法來推行道德教育，那麼其道德教育的效果就值得懷疑，甚至有可能達到或導致反道德教育的效果。」²³

因而保全意志自由的尊嚴，又得約束它而達到自律，這得確是個棘手的問題，康德也意識到這一點：

教育的最大問題是如何將謙遜與必須的約束和兒童的自由意志力聯合在一起—因為約束是必須的。我要怎麼發展自由感以取代約束？我（教師）要使我的學生習慣於忍受自由的約束，同時指引他正確的運用自由。否則教育只是機械性的，在這樣的教育結束後，學生永遠不會正確的運用自由。²⁴

可見康德注重發展意志自由，希望學生重視意志自由，並了解自己具有這種能力，進而約束錯誤意志自由的使用，但並未完全控制，因爲還得進一步指引正確使用自由的方法，從而避免機械性的學習而導致不會使用自由，甚至可能連意志自由的存在都不知道；康德對於如何教育兒童及早了解與運用意志自由也提出

²² 引自同註 3，p71。

²³ 引自詹棟樑，《德育原理》，五南，1997，p282。

²⁴ 引自同註 1，p19。文中「我要怎麼發展自由感以取代約束？」正確應翻譯爲「我要如何在約束力底下發展自由？」

說明：

我們必須及早使兒童在各方面有全部自由，…不能干涉別人的自由，…必須讓他知道約束他是為了使他隨時學習正確的運用自由，…個人的品格教育，在於培養自由。自由能維護自己，適當的立足於社會，同時適當的知道自己的個性。²⁵

所以在兒童教育當中，對於自由的體驗是不可少的，而對於教導如何恰當的使用自由的方法也是不能缺席的，尤其是當兒童未來面對社會時更需要這種能力。另一方面，教育兒童正確使用理性自由能力—尤其指當兒童已經侵犯到他人的自由或理性尊嚴的時候—的方式是約束，而不是控制。因此適當制止兒童的不當行為將是正確的做法，當然就不必將這種做法聯想成是使理性失去尊嚴。²⁶由此發現，約束與理性自由能力是可以並存而不悖，而且約束並不與康德所意謂的他律畫上等號，當然就不存在他律與自律同時存在的衝突。

3·1·3 康德關於理性能力的教育方式與義務約束力形成之關係

綜合上述，了解康德為了讓每個人都可體認到自律概念，進而認同與實踐，首先便關注於理性能力的使用。依康德主張，理性能力的發用必須依靠教育的過程才可實現，而針對理性的判斷力與自由能力的教育主張，與形成自律概念的過程中所產生的義務約束力存在著什麼樣的聯結關係，這是我們所關心的。

關於理性的判斷力，康德認為這種理性能力不適宜太早的訓練，因為這有待於對事物已有基礎性的理解之後，才適合發展此能力。針對幼小的兒童而言，主張應先行學習憎惡邪惡的概念，但這種學習並未損及判斷力（也可說是未涉及判斷力的領域），反而有助於形成未來判斷力所據以為判斷標準的善意志。由此可見，康德認為在判斷力的發用之前，善意志的建立還是占有優先性的地位，而這也可從《基礎》開宗明義那段話中看出康德的基本主張。此外康德也認為在幼小兒童的階段雖然不適合批判性的思考，但關於義務模式卻可使用這種批判性的思考，主要原因正在於加強善意志與義務模式之間的聯繫，這同樣也突顯康德對善意志的重視。

而從前一章對自律概念分析義務約束力的形成過程中，了解義務約束力的根源就是善意志，但善意志的根源建立並未因此表現出義務約束力，而是得依靠理性能力中判斷力的展現才會突顯這種義務約束力。這種判斷力的展現過程，就如同黑爾所說：「所謂道德地思考，指一個人在自己的利益與他人的利益相衝突時，

²⁵ 引自同註 1，pp.19-21。

²⁶ 參考同註 1，p8（導讀）。

能夠服從一個在類似情況中任何人都會接受的主導原則。」²⁷判斷力就展現在原則的選擇並且自願服從之，而原則的選擇則有賴於善意志的在場，因為這才可賦予原則具有道德價值而不淪為單純依主觀愛好的選擇結果。因此，基於善意志的存在與指示，才可建立理性存有者意志與善意志之間的義務約束力聯結，換言之，在了解判斷力如何發用之前，實有必要先釐清判斷力據以為判斷原則的善意志之重要地位，不然此判斷能力將只是單純的能力展現而無法賦予道德價值的內涵。

至於如何教導判斷力，康德認為類似蘇格拉底的「產婆法」是最佳方法，藉此而培養的理性判斷能力將有助於面對未來各式各樣的道德難題，正如同黑爾認為解決道德衝突及建構正確的道德判斷必須訴諸批判思考的層次，因而將個體批判思考能力的培養視為是道德教育的目的²⁸；而批判性思考在各種不同的領域往往有不同的解釋面向，但康德所注重的批判性思考應該是傾向於將善意志當作是理性據以為判斷的根本原則來考慮，因而希望善意志就存在於理性當中。因為在伴有善意志而進行批判性思考的過程或訓練時，將會恰當的引導其正確的價值判斷模式。而且在批判性思考的過程往往如西格（Siegel）所定義的是一種會尋找理性為指引的過程，並且會以理性控制其判斷，或如張春興與林清山所定義的是對某些事務的是非善惡進行判斷時，他必須找出可供依循的標準或規範。²⁹因而才必須多加注意理性在進行判斷之前應該保有善意志的重要性，因為善意志的存在將會直接影響或甚至成為判斷力的唯一判斷標準，這一點也是前面幾位學者在定義批判思考所未觸及的層面。而聯結善意志來進行理性判斷的過程正是義務約束力產生的關鍵點，要不然單純（或伴有主觀感性愛好成份）的理性判斷可能會變成利益權衡的判斷，也就類似於效益主義（Utilitarianism）³⁰的觀點。

理性除了可以發揮判斷力的能力之外，本身還具有一項重要特性，也就是自由的特性。從前文中可以得知，自由是使理性判斷能力成為可能的因素，更進一步來說，也是使義務約束力得以可能的因素。康德關於意志自由的教育方面，主張兒童在不恰當使用自由特性時必須給予約束，而不是控制，且重點在於不讓兒童產生自由的誤用。正如李奉儒所說：「給予各種的自由不一定引出自律的發展，反而只是沉溺於個人的原本欲望、冀求或意向而已。」並且也認為自由不能被當

²⁷ 參考R.M. Hare(1963).Reason and Freedom. Oxford:Oxford University Press.轉引自李奉儒，《自由與理性的正反論題：道德自律與道德教育的探究》，p277。

²⁸ 參考楊忠斌，《論道德教育的合理性基礎—黑爾的道德衝突理論與批判性思考》，教育研究資訊，1998年11月，p96。

²⁹ 參考溫明麗，《皮亞傑與批判性思考教學》，洪葉文化，2002，pp.334-336。

³⁰ 根據林火旺的說法，認為「Utilitarianism」這一詞之中文翻譯，許多的書籍並不一，有的說成是「功利主義」，而這會讓人想像到唯利是圖、自私自利、短視近利等負面之意義，但由於此理論之核心原則是效益原則（principle of utility），所以翻譯成「效益主義」是比較妥當的。參考林火旺，《倫理學》，五南，1999，p77。

成教育中發展自律的充分條件。³¹這種說法是正確的，因為自由是形成自律的必要條件之一，而不是說擁有自由就一定使得自律更加站得住腳（尤其是當自由產生誤用時，反而是離自律愈來愈遠）。而從前文的討論中，了解康德基於尊重意志的自由特性，而未予以完全的控制，從而避開了認為這種約束自由是一種他律，也否定認為達到康德自律概念的過程必然會經過他律的階段。約束自由的用意就在於使理性可以正確與恰當的發用，進而加強理性與善意志之間的聯結強度，也就等同於加強義務約束力的強度。換另一角度來說，這些理性能力的保存、約束與發用，著力點只是單純提升與善意志聯結而產生義務約束力的可能性，而不是自律與他律之間的矛盾討論，因為過程中始終都在自律概念可容許的範圍底下。

從康德重視理性判斷力的發用與意志自由特性的保存，都突顯康德對理性能力的尊重，這也突顯康德深受盧梭部分教育主張——尊重兒童本位——的影響。但與盧梭不同的是，盧梭強調讓兒童自然的發展，康德則認為還是得依靠教育的方式才可使人的自然秉賦或理性正常的發展與使用，從康德底下幾段話中便可了解：

上帝希望人能自行導引出潛在的善性，曾經說：「人哪，我給了你各種向善的意向，走進世界吧，你的本分就是發展這些意向，快樂與否全靠你自己。」人必須發展向善的意向。上帝未將現成的善植入人中，而只不過是一種意向，和道德律無殊。³²

既然人的天賦不能自行發展…自然並未賦予人這種本能。³³

人只能靠教育才能成為人。³⁴

徐宗林也精確的說明：「康德並不像盧梭那樣反對文化，反而，康德側重於文化乃是形成人之所以為人的一個主要條件。對自然主義的教育思想，只是作了一項保留的承受，顯然，他是不主張放縱地去完全順應自然，一些經由吾人理性所建立起的規則，必須經由教育的方式，使兒童理智地認識到。順從，接受這些規則，也是道德教育的項目之一。」³⁵所以康德並不像盧梭一樣讓兒童完全自然的發展，而是希望可以藉由教育的過程來發展善的意向，而發展善的意向也正是肯定與建立善意志的權威。藉由善意志的建立，人才會形成義務約束力，如吳宗立所說：「由於人有善良意志，知道其責任，遂引起尋求履行其行為責任的意識…康德的道德教育乃集中於存養善意。」³⁶總而言之，康德雖受盧梭教育思想的影

³¹ 參考林奉儒，《自由與理性的正反論題：道德自律與道德教育的探究》，p269。

³² 參考同註 1，p9。

³³ 參考同註 1，p10。

³⁴ 參考同註 1，p6。

³⁵ 引自徐宗林，《康德的教育思想》，國教世紀，8卷11期，p6。

³⁶ 引自吳宗立，《康德道德哲學對中小學道德教育的啟示》，人文及社會學科教學通訊，九卷五期，pp.146-151。

響，但仍有根本上的差異，因為康德更著重在善意志概念的建立，以形成義務約束力的根源，而不是任意讓其自然秉賦自由發展而不加以引導或約束。

藉由本節了解康德如何在尊重理性能力的前提下，進一步提出如何正確啓發與約束理性能力的教育方式，而且也可藉此了解理能力在建立義務約束力中所扮演的角色為何。下兩節將接續討論形成自律概念的動力問題，也就是道德情感的問題。康德在教育過程中如何面對與建立道德情感，並如何與義務約束力達成聯結？這將是底下兩節討論的重點。

第二節 激起義務約束力的動力因素—德性論的傾向

康德認為激起自律概念而產生義務約束力的主軸動機就是道德情感。道德情感是一種特殊情感，這種情感類似於一般情感也可產生動機，不過此動機又與一般情感所產生的動機不同，康德特別稱之為動因（*Bewegungsgrund*）。一般情感所產生的動機與道德情感所產生的動因之差別就在於根據的原則是主觀或是客觀的，如康德所說：「欲求的主觀根據為動機（*Triebfeder*），意欲的客觀根據為動因。」³⁷而且這種情感是指對道德法則的意識而對道德法則所產生的敬畏感（*Achtung*），換言之，道德情感是道德法則作用於理性存有者的結果，而不是原因。道德情感除了與一般情感不同外，最大貢獻就在於是促進形成自律概念的最重要動力條件，因此康德在教育方面如何培養道德情感必然也是探討的重點。本節就先從康德人性論的基礎觀點來探討情感的地位，進一步再探討康德如何在教育方面試圖激起道德情感，最後再探討這些教育方式與建立義務約束力之間的聯結關係。

3·2·1 從人性觀點來看情感地位

自古以來，對於人性的主張總是存在著性善說、性惡說、性無善無惡說或性善惡混雜的觀點，而各種人性觀點當然也就有不同的教育主張，因此首先探討康德的人性主張是必要的。針對這點，康德在《單純理性限度內的宗教》（*Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft*, 1793）中明白說明人性具有向善的原初稟賦：

這種原初稟賦與其目的相聯繫分為以下三類，以作為人的規定性的要素：

- 1· 作為一種有生命的存在物，人具有動物性的稟賦；
- 2· 作為一種有生命同時又有理性的存在物，人具有人性的稟賦；

³⁷ 引自同註 3，p51。

3·作為一種有理性同時又能夠負責任的存在物，人具有人格性的稟賦。³⁸

而從動物性與人格性的稟賦中，都可能發生饕餮無厭、荒淫放蕩的禽獸惡習或嫉妒成性、忘恩負義的魔鬼惡習，但康德都特別強調這些惡習並不是以本性或稟賦中自然的滋長出來的。³⁹至於人格性的稟賦，康德說：

人格性的稟賦是一種易於接受對道德法則的敬重，把道德法則當做任性的自身充分的動機的素質。這種易於接受對我們心中的道德法則的純粹敬重的素質，也就是道德情感。

只不過，不能把道德法則的理念，連同與它不可分割的敬重，確切地稱作一種人格性的稟賦，它就是人格性本身。但是，我們把這種敬重，作為動機納入自己的準則，其主觀根據顯得就是人格性的一種附加物，因而理應被稱作一種為了人格性的稟賦。⁴⁰

可見產生道德情感而與道德法則的聯繫可能性在康德的人性觀點中已取得認同，並將其認為是一種人格性的稟賦。康德也清楚區分道德情感並非是道德法則，因為道德情感並非代表本來即是善的情感。若再綜合前段說明第一種與第二種稟賦所產生的惡習也並非根源於本性，可以推論人性並非是本惡。此外，康德還進一步認為這些本性其實也可說成是另一種善：

人身上的所有這些稟賦都不僅僅（消極地）是善的（即它們與道德法則之間都沒有衝突），而且都還是向善的稟賦（即它們促使人遵從道德法則）。

41

因此除了可從消極面來說明稟賦的善，也可從積極面來說此善具有向善的可能性。嚴格而論，這些稟賦在道德上仍屬無善無惡的中立狀態。不過康德並非簡單做此結論，他進一步說明人具有一種變惡的傾向（propensio），並將其理解為是一種性好（經常性的欲望）可能性的主觀根據，這是一種人為自己產生的偶然現象，所以推論這當然不等同於絕對必然存在的自然稟賦。⁴²

總而言之，在此只說明具有變惡傾向的可能性，並不等同於早已實存的自然稟賦；換言之，這只代表絕對存在的可能性，所以此可能性在最原初的時候還是代表「無」，而不是「有」，因而若只說它是一種傾向是可以接受的，當然就與主張人性是無善無惡的說法不產生矛盾。若要勉強說人性是根本惡的，從康德的觀

³⁸ 引自康德，李秋零譯，《單純理性限度內的宗教》，漢語基督教文化研究所，1997，p22。

³⁹ 參考同上註，pp.23-24。

⁴⁰ 引自同上註，p24。

⁴¹ 引自同上註，pp.24-25。

⁴² 參考同上註，p25。

點看來：

人意識到了道德法則，但又把偶爾對這一原則的背離納入自己的準則。人天生是惡的，這無非是說，這一點就其族類而言是適用於人的。並不是說，好像這樣的品性可以從人的類概念中推論出來，而是如同憑藉經驗對人的認識那樣，只能據此來評價人。

這種傾向自身必須被看作是道德上惡的，因而不是被看作為自然稟賦，而是被看作為某種可以歸咎於人的東西，從而也必須存在於任性的違背法則之中。由於這些準則出於自由的緣故，自身必須被看作是偶然的。

這種傾向稱作是一種趨惡的自然傾向；並且由於它必然總是咎由自取的，也就可以把它甚至稱作人的本性中的一種根本的、生而具有的（但儘管如此卻是由我們自己給自己招致的）惡。⁴³

可見若要認為人性是根本惡的，只能從經驗的觀察與理性自由能力誤用的情形中推論出來，因此若要說明康德是主張人性具有根本惡的觀點，也只能勉強從此觀點來評判，而不是從康德所認為的自然稟賦觀點來切入。

綜合動物性、人性與人格性的自然稟賦，發現康德並未忽略本有之自然稟賦，並且從人格性當中也說明道德情感與道德法則之可能性關聯，也就說明人是有向善之可能性的稟賦。除了向善的可能性外，康德也說明人同樣具有向惡的傾向，也說明理性存有者得為傾向惡的可能性負責，因為這與理性存有者的本有理性能力有絕對關係：

這種惡的根據不能像人們通常所說明的那樣，被放在人的感性以及由此產生的自然性好之中。因為不僅這些性好與惡沒有直接的關係，我們不應為它們的存在承擔責任，但我們要為趨惡的傾向承擔責任。趨惡的傾向由於涉及到主體的道德性，從而是在作為一個自由行動的存在物的主體中被發現的，所以作為咎由自取的東西，必須能夠被歸咎於主體。雖然這種傾向深深地植根於任性之中，由於這一點，人們必須說可以在人的天性中發現它。⁴⁴

所以由於理性能力中的意志自由參與這種傾向的發用，當然得為此傾向的發用來負責，而不是為了這種傾向的必然存在來負責。因為趨惡的自然傾向就如同其它的自然稟賦一樣具有必然性的存在，若從必然性存在的角度切入，理性存有者毋需對此負責，換言之，若只受自然律控制的必然性，理性沒發揮作用，當然就毋需負責，例如：若人天生就是會吃人肉，這種行為就如同飢餓時看到食物自

⁴³ 引自同上註，p30。

⁴⁴ 引自同上註，p32。

動會流口水一樣自然的話，這就是一種自然的稟賦，而沒有理性能力的參與，因而毋需爲此行爲負責；但若已經滿足了自然稟賦的需求之後，還進一步想要更多，這就已經超出自然稟賦的自然需求，此時將可發現理性已介入其中使用，當然也就具有責任。不幸的是，人正是具有時常誤用理性能力的傾向（而且這種傾向的存在，就如同自然稟賦必然存在），因而康德認爲這是一種趨惡的傾向。

綜合上述，康德在人性觀點的探討中，考慮到自然稟賦的存在，另外也考慮道德情感產生的可能性，也就是道德情感與道德法則之間聯結的可能性。而且若從消極面來說，自然稟賦也是一種善（道德情感更是一種趨向善的可能性）。因而不論如何，康德都未否定這些自然稟賦存在的價值，因此在達到自律概念的過程中當然沒有必要將它們排除在外。另外，康德也認爲人有趨惡的傾向，這種傾向不論是從經驗層面觀察或是從理性能力的誤用來說明，都說明此可能性始終存在，因而康德將其定位爲如同自然稟賦存在的傾向。若以 0 和 1 來代表「無」和「有」，在自然稟賦方面，動物性、人性、人格性與趨惡傾向都是 1；若是從道德性來看，動物性、人性、人格性與趨惡的傾向都是 0，因爲這些傾向（不論是善或惡）都還未發用，所以還不能說是 1。可見康德雖然說明自然人性存在根本惡的可能性，但並未肯定其爲道德上的惡，因此康德在論人性的過程中，仍始終屬於無善無惡論的主張。

3·2·2 激發道德情感的德性論傾向

康德雖然認爲自然稟賦包含了道德情感產生的可能性，不過還是得藉由教育將其引導出來：

人必須發展向善的意向，上帝並未將現成的善植入人中，而只不過是一種意向，和道德律無殊。人的義務是改善自己，培植心聯，而在發現自己走入歧途時，就要把道德律放在心中。⁴⁵

但在《教育論》中並未直接說明道德情感如何激發，取而代之的是說明各種德性⁴⁶的重要性。康德似乎是想藉由培養各種不同德性來間接達到提高道德情感

⁴⁵ 引自同註 1，p9。

⁴⁶ 德性（或德行）的英文爲virtue，有些學者翻譯成德行，有些則翻譯爲德性；本文簡單的區別德性是相對於行爲者的個人品格、精神或存心層面，德行則認爲是從德性出發而包含外在行爲的統稱。本文認爲康德大多數的講法比較傾向德性的層面，所以直接採用德性一詞。李明輝曾說明德文的 tugend 一詞是源於希臘文的 ateté 及拉丁文的 virtus，包含兩種涵義：（1）人的性格中之某種卓越的特質；（2）由於這種特質而表現出來的某種道德存心或行爲；並且認爲康德著重於第二義的解釋。參考李明輝，《康德的「道德情感」理論與席勒對康德倫理學的批判》，揭諦，第七期，2004 年 7 月，p57。本文對德性的定義與此說法只差別在較少連同外在行爲的條件列入德性的定義之中，並且也未忽視第一種義的解釋，因爲在《論教育》中較爲著重的反而是第一義的解釋，至於第二義的解釋則大都出現在激起道德情感的過程中。

產生的可能性，因而從塑造學生品格開始著手，也就類似於德性論的教學模式。但此德性的學習與一般德性倫理學所強調的目的是不同的，一般德性倫理學是強調道德應該重視人的性格特點、氣質，而非行為的規則，而且應該重視人的德性而無關於義務⁴⁷；康德在此強調學習德性的目的，當然與此不同，不然就不會被定位成義務論主張。

早期談論德性的柏拉圖（Plato）就已從靈魂三分說中說明智慧（sophia）、勇敢（andreia）與節制（sōphrosynē）三種德性。⁴⁸亞里斯多德（Aristotle）更進一步說明德性就等同於幸福（eudaimonia），並且也認為德性是包含有知德（知性之德）與行德（實踐之德）兩種；知德包含有科學、技藝、實踐的智慧、叡智、哲學的智慧、審慮、明智與判斷，行德則包含有勇敢、節制、名譽、社交與正義，可見這些德性的項目已經考慮到不少的層面。⁴⁹亞里斯多德也認為德性是一種習慣養成的氣質傾向（disposition），所以並不是天生的特質或氣質，而是經由學習而來的性格的特性（traits of characters）⁵⁰，由此看來，這與康德肯定外在學習重要性的觀點相同，而且康德更認為「在道德教育中，首先要努力的是品格的形成。」⁵¹但不同的是，康德所主張的德性是根源於義務論而出發，而且在尚未說明兒童應該學習那些德性之前就已表示義務論的觀點：

上帝是神聖的，只能期望，期望我們為德性而德性，並未要求德性。⁵²

在提出康德主張兒童為何應該學習這些德性之前，有必要說明為何在此會說康德是藉由培養德性的觀點來激發道德情感？原因是康德所提出的德性論觀點並非基於一般德性論觀點，而是基於義務論觀點；且希望藉由這些德性的養成來建立與道德法則之間的聯繫，換言之，正是希望藉由此聯繫來提高道德情感產生的可能性，畢竟道德情感的產生只存在絕對的可能性，而不是絕對發生的必然性。

關於建立完善人格的德性，康德在《論教育》中提出服從、誠實、合群、忍耐、抑制、堅定決心、高尚（對憤怒、希圖不勞而獲、和占有的自我克制）、仁慈、自作主宰、正直、禮儀中節、和氣、真誠、莊重和知足等。⁵³而這些德性除了建立完善人格的目的外，尚還有抑制人性趨惡的目的與激發道德情感的間接作

⁴⁷ 參考林火旺，《倫理學》，五南，1999，p158。關於virtue，林火旺將其翻譯為德行，但本文認為不論是一般的德性（或德行）論的大致說法與林火旺此處的定義相同，因此採用林火旺對德行倫理學的定義來代表本文所說的一般的德性倫理學定義。之後若談到一般德性論皆是指依這種定義而言。

⁴⁸ 參考傅偉勳，《西洋哲學史》，三民書局，2000，pp.104-107。

⁴⁹ 參考同上註，pp.146-148。

⁵⁰ 參考林火旺，《倫理學》，p159。

⁵¹ 引自同註 1，p63。

⁵² 引自同註 1，p15。

⁵³ 參考同註 1，pp.64-84。

用。例如康德特別重視服從德性的重要性，因而認為「兒童初期必須學習屈服和積極的服從」。⁵⁴而且康德認為兒童必需先從盲目的服從開始學習，使兒童了解凡事皆有一定的規則與安排，這種服從有助於兒童適應未來社會生活的法律條文，並且也強調這種服從的學習是必要的；另外，康德還闡明另一種不同的服從類型，也就是服從理性的意志，這種服從不是依靠外力的強迫，而是自願性的。⁵⁵由此可見，第一種服從的學習有助於未來社會責任的承擔進而抑制人性趨惡的傾向，而且也可體認「服從」這項人格特質對於自己與他人的重要性。至於第二種服從必需是在自願的情況下，經由自由意志的參與才是可能的，因此若自由意志在過程中遭到限制，理性意志的服從便不可能產生。

在服從的德性中，發現康德除了重視抑制人性趨惡的傾向而主張第一種的服從類型之外，另外也重視理性意志的服從，但建立這種服從的動力為何（也就是指道德情感），康德並未直接說明。或許是想藉由建立對理性服從的過程中激發道德情感，而不是先藉由培養道德情感而建立對理性的服從，但不論如何，建立第一種服從所產生的敬畏之感（有別於對道德法則的敬畏之感）是否有助於道德情感的產生（意指藉由情感的類比作用而產生道德情感的可能性），始終無法明確說明；不過可以明確區別的是，第一種服從相對於單純的合法性，而第二種服從則相對於是否合道德性，康德在此已同時兼顧內在道德性與外在合法性兩層面的努力，內在道德性相對於道德情感，外在合法性則相對於抑制惡行為的展現。

綜合服從德性的討論，發現康德雖未提及道德情感的建立過程，但仍考慮抑制人性趨惡的自然傾向與建立對理性意志產生主從關係的可能性，特別的是過程中也考慮到保存自由意志的地位。不但如此，康德主張的其它德性也有類似的傾向，例如抑制、自作主宰、忍耐、堅定決心等，都對於抑制人性趨惡傾向有正面的幫助；而合群與禮儀中節則有助於了解社會秩序存在的必要性與重要性，這也有助於減少自由意志的誤用進而尊重每位理性存有者；至於誠實、高尚、仁慈、正直、和氣、真誠等這些有助於建立完整人格的特質，康德也未忽略而不重視。因此在尚未了解這些德性如何建立與道德情感的關聯性之前，至少發現康德對於建立大眾所普遍接受的這些德性仍保持贊成的態度。因此雖然康德主張為義務而義務才是唯一具有道德價值的指標，但對於培養可能協助此目的達成的德性還是採取不反對的態度，正如同前文（第二章）所說，這些德性正如同是促進自律概念的平行性動機，當然建立這種平行性動機只要不與主軸動機產生衝突似乎也沒有必要排除。

從康德在《論教育》中主張應學習這些德性看來，似乎表明這些德性對於促進主軸動機仍有隱晦的關係存在（甚至可能藉此培養主軸動機的產生），若要釐

⁵⁴ 引自同註 1，p18。

⁵⁵ 參考同註 1，p37、pp.63-65。

清此點，可試從康德對德性的說明切入。其實康德提出關於德性的說明時就與過去德性論者所提出的類型有所差異，而是傾向於說明它是一種力量、強制與對抗自然趨惡傾向：

德性是人的行為準則在履行義務時體現的力量。一切力量都是在克服障礙時才顯現出來；就德性而言，這些障礙是人的種種與他的道德意圖相衝突的自然傾向；因為正是人自己在施行準則的路上設置了這些障礙，所以德性就不僅僅是一種自制（因為那有可能是一種傾向阻抑另一種傾向的結果），而且是依據內在自由的原則，即完全由義務觀念據其形式法則而施加的一種強制。⁵⁶

德性指的是意志的道德力量。就德性本身具有執行法則的能力而言，它是由其自身的立法理性施加的一種道德強迫。⁵⁷

因此康德在說明德性的過程中，仍可發現濃厚的義務論色彩。至於如何化解兩者同時存在的問題，看來只有其中一方附屬於另一方才是解決之道。依此看來，此德性的主張是依附於義務論的觀點下，換言之，此德性論的觀點是根源於義務論的觀點，而依此根源而表現的德性可稱之為德性義務（*tugendpflichten*）。不過從義務論的觀點出發除了可衍生德性義務外，另一方面康德也區別從本有的義務論所衍生出的倫理義務（*ethischen pflichten*）與德性義務之不同：

德性的概念（*tugendbegriff*）對所有的倫理約束力（*ethischen verbindlichkeit*）都是適合的，但這並不是說，所有的倫理義務都是德性的義務。實際上，有些義務不太考慮某個確定的目的（擇別意志的內容、對象），而只考慮意志的道德限定中形式方面的問題（例如，根據義務必須做的行為），這類倫理義務就不能叫作德性之義務。只有本身也是義務的目的方可稱作德性之義務，後一類義務有好幾種（相應地有不同的德性），而前一類義務則只有一種，但卻是對所有行為都有效的一種（相應地只有一種德性）。⁵⁸

因此德性對康德來說是「多」，而不是「一」，而且這種「多」是與義務論相關。進一步而言，雖然德性是代表「多」，不過卻必須與義務約束力（*verbindlichkeit*）有必然性的關聯才會成立。因此推論德性對康德而言，當然也是建立義務約束力的重要過程。另外，對於德性義務的成立條件，康德認為只有本身也是義務的目的才能稱作德性義務，而且表示「它們是：我們自身的完善；他人的幸福。」⁵⁹這兩種。

⁵⁶ 引自康德，鄭保華主編，《康德文集》，改革出版社，1997，p361。

⁵⁷ 引自同上註，p372。

⁵⁸ 引自同上註，p349。

⁵⁹ 引自同上註，p352。

康德也從對我們自身完善的德性義務中，說明道德情感在其中的地位為何：

當我們討論普遍地屬於人類（更確切地說，人性）的完善時…它不外乎是人的能力（或自然能力）的培植和意志（精神氣質）的陶冶，以普遍地適應義務的要求。前一項（能力）中最重要因素是知性，它是形成觀念，並由這些觀念來指涉義務的能力。人在這方面的義務是：首先，努力培養自己，使自己脫離天然的粗樸，脫離動物性的自然狀態…以便使他對得起他心中的人性；其次，陶冶其意志達到最高潔的道德情操，也就是使法則同時也是其義務行為的動力，並且出於義務而自覺服從法則，因為這是在道德實踐中的內在完善。這就叫做道德感（就好像是一種專門的感覺，道德意識），因為當他自身的立法意志作用於行動能力而產生的相應結果時，他對這一結果就有這種感受。⁶⁰

因此在對自身的完善中，德性義務就包含著培養道德情感，因為這是促進義務行為的動力來源。而康德也明白表示「具有或獲得道德情感無法成為一項義務」⁶¹，因為「它是每個人（作為道德存在物）生來就有的，我們的責任只是培養它、強化它。」⁶²可見康德了解理性存有者本來就具有向善的可能性，而不是本來沒有而需要後天的建立它，因而理性存有者的義務正是去培養向善的可能性並強化與善意志之間的聯結。

從這段引文中，也可以清楚明白康德主張應培養的精神氣質是一種內在的培養，而不是從外在表現的行為來說明康德所著重的重點。⁶³這種傾向就是康德所著重的人格之陶冶，也就是道德人格的建立，而德性的培養正有助於道德人格的建立，所以康德才在《論教育》中提到培養各種德性的必要性。但德性的培養過程與亞里斯多德所認為德性是一種習慣養成的氣質傾向又略有不同，因為康德所主張的德性還是傾向於指一種對發源於善意志（道德法則）的感受而產生的精神力量，而不是藉由外在教育來建立這種氣質傾向。⁶⁴因為若德性只是一種習慣的養成，那麼正確的習慣勢必會在隨不同的背景而有所改變，因此康德認為道德教養必須從思維方式開始改變，並且同時建立起正確的性格⁶⁵，誠如阿利森（Henry E. Allison）認為康德所指的德性的本質是一種意向（*Gesinnung*）或思維方式

⁶⁰ 引自同上註，p353。

⁶¹ 引自同上註，p366。

⁶² 引自同上註，p366。

⁶³ 因此本文稱康德指的*virtue*是內在的德性，而不是與外在行為相關的德行。

⁶⁴ 如高思謙所說：「德性是完成道德善行的一種敏捷恆久的傾向，換言之，德性是完成道德行為的一種動作習慣。」引自高思謙，《中外倫理哲學比較研究》，中央文物供應社，1983，p235。

⁶⁵ 參考康德，李秋零譯，《單純理性限度內的宗教》，p46。

(Denkungsart)⁶⁶；更進一步指出，康德在說明德性概念的同時，幾乎所有的定義方式都包含著與神聖性的對比以及某種以道德法則為基礎的自我約束或自我統治 (self-mastery) 的觀念⁶⁷，因而更可了解康德在提出德性論主張的同時，善意志 (道德法則) 的存在還是具有絕對的優先性。

綜合上述，了解康德主張各種德性條目具有兩層面的重要性，第一層意義是認為德性是建立人格所必須的特徵，此種特徵類似於習慣的特徵，不過因為習慣易受不同環境背景不同而導致風俗習慣有所不同，並使德性只成為單純類似習慣的特徵而不能維持判斷何謂道德人格的恆常性；因此，必須進一步邁向第二層面的意義，希望藉由類似習慣的特徵進化至思維方式的轉變，轉變成為以善意志為根源的想法 (產生義務論的色彩)；換言之，這種轉變如阿利森所說是一種對原則的認同，藉由這種認同而形成自制，並且對個人愛好施以強制的力量，進一步形成一種意向 (義務意向)，此意向是指對道德原則的尊重並成為支配各種行動的最高典範。⁶⁸至於如何產生對道德法則的認同，將在下一節進行討論。不過從康德著重在兒童道德人格的樹立，可了解雖然康德未明確說明道德情感如何建立，但康德顯然認同道德人格將有助於道德情感產生。

3.2.3 康德德性論傾向的教育方式與義務約束力之關係

在前一章中談到建立自律概念的過程中必須區分清楚主軸動機與平行性動機。既然動機是相關於動力，而且只有主軸性動機才是唯一達到自律的動力來源，那勢必無法從平行性動機來著力。而康德也了解平行性動機與主軸動機同時存在時具有難以明顯區別開來的困難性，但康德並未將平行性動機走到最極端因而否定它存在的價值。康德唯一否定只能是指當平行性動機包含個人主觀感性愛好而與主軸動機產生交集的情況，因此只要平行性動機並無直接影響主軸性動機的純粹性，並毋需反對它們的存在，誠如芭芭拉·赫爾曼 (Barbara Herman) 所說擁有道德價值是並非要求愛好一定得缺席的觀點。⁶⁹

康德在《論教育》中談到各種德性的培養來建立完整的道德人格，這種德性的培養顯然並非指道德情感的培養。康德是想藉由培養這些德性進而提升道德情感產生的可能性；換言之，康德為了促使主軸動機 (道德情感) 的產生，反而先

⁶⁶ 參考H.E. Allison，陳虎平譯，《康德的自由理論》，遼寧教育，2001，p246。

⁶⁷ 參考同上註，p242。而康德也曾說：「並非彷彿是人擁有德性，毋寧說，它所表明的是德性擁有人。」(Kant: The Doctrine of Virtue, University of Pennsylvania, 1964, p.67) 可見此處對德性的解釋，已將道德法則的崇高性與超驗性融入於其中。參考楊國榮，《道德形上學引論》，五南，2002，p150。

⁶⁸ 參考H.E. Allison，陳虎平譯，《康德的自由理論》，p246。

⁶⁹ 參考Barbara Herman, "On the Value of Acting from the Motive of Duty", *Philosophical Review* 90(July 1981), pp.378-9; 轉引自 H.E. Allison，陳虎平譯，《康德的自由理論》，遼寧教育，2001，p159。

從平行性動機來著手，這種做法也間接證明康德並不反對平行性動機的存在價值。不過並非所有的平行性動機皆可接受，因為在康德所列出兒童應培養的德性條目中，發現這些德性總是非道德性或可促進道德人格的德性，而絕對非不道德性的條目。

總而言之，從康德主張培養各種德性以建立完整人格的傾向看來，這些德性在消極方面不但達到部分抑制人性中本有向惡的傾向，而且積極方面也認為這些德性似乎有助於道德情感的產生。依此看來，是否積極方面已代表康德認為適當的平行性動機與主軸動機同時存在是最好的情況呢？從康德對德性的重視進而建立完善人格，似乎默認這種德性所容易產生的動機的確是有助於行使道德義務。而若依此解釋，將可否認席勒（Friedrich Schiller）認為康德主張的義務論將會導致必須採用嫌惡的態度來執行才具有道德價值。⁷⁰不過這還只是一種臆測，唯一可確定的是康德在建立有利於形成義務約束力的平行性動機選擇了德性論傾向的努力。但此德性論的努力卻不能與義務約束力產生直接（或明顯）聯結，因為義務約束力的根源是直接來源於道德法則。而唯一對道德法則的意識而產生義務約束力的動力來源只能是道德情感，也就是主軸動機，因此針對德性論的努力而只涉及平行性動機的努力對於產生義務約束力當然也無法建立強而有力的聯結。

第三節 激起義務約束力的動力因素—道德法則與道德情感

從前一節討論已了解康德試圖在教育方面激起義務約束力的動力所做的努力，不過這只局限在平行性動機的努力，而尚未觸及康德認為產生自律概念的主軸動機，也就是道德情感方面的努力。康德在這方面的努力似乎是從道德法則的普遍性來著手，並且試圖建立對道德法則的意識而燃起尊敬之感，而這對於形成義務約束力存在什麼樣的聯結將是本節探討的重點。

3.3.1 道德法則的特性與道德情感之關係

依前一章的討論中，發現康德在自律概念底下認為道德法則包含兩種重要的因素，就是普遍令式與目的令式。依康德認為自律是道德底最高原則而言，這兩種因素就是道德法則的主要特徵。而分析這些道德因素對外在的道德行為有什麼影響？如楊國榮所說：「在道德領域，普遍的原則與規範的形成過程，往往伴隨著一個形式化的過程，它抽去了人倫關係的具體內容，將這種關係所規定的義務

⁷⁰ Schillers Sämtliche Werke (Säkular-Ausgabe), hg. Eduard von der Hellen (Stuttgart u. Berlin 1904/5), Bd. 1, S.268; 參考帕齊克《當前倫理學討論中的定言令式》，收錄於康德，李明輝譯，《道德底形上學之基礎》，聯經，1990，p110。

(特定的「應當」)，提昇為一般的道德要求。」⁷¹因此首先考察道德的普遍形式因素還是具有優先性的地位，因為這些形式將成為放諸四海皆準的道德判斷原則。何懷宏也認為「道德法則，也就是指構成一種倫理規範體系的核心、最為概括和抽象、最具有普遍性的準則。」⁷²可見可普遍性已被公認為扮演道德法則的必要條件，而不是充分條件。麥金泰爾(Alasdair Macintyre)在分析康德哲學時也指出「真正的道德命令的試金石是，我能否把它普遍化。」⁷³由此更可了解普遍化原則在道德法則中的重要地位。

除了單純普遍形式具有絕對優先性之外，康德也注意到實質層面，也就是目的令式：

如此行動，即無論在你的人格還是其他每個人底人格中的「人」，你始終同時當作目的，決不只當作工具來使用。⁷⁴

康德所指的目的是指「人格」而言，也就是理性本身。不過因為理性不是一個真正的實質目的，所以嚴格說來，這只是一種指標性的目的，或如韋伯所認為這是一種實質的指示。⁷⁵而從第二章的分析中發現，目的令式包含普遍令式，因而目的令式並不只是單純指出指標性的目的，而是根基於普遍令式而提出目的令式，因為普遍令式本來就具有優先性的地位。

綜合上述，康德在對道德法則具有特性描述中，不但認為普遍性是道德法則的基本特性，且進一步對於實質性的行動給予指標性的目的，這對於認為康德只是單純的形式主義的誤解自然迎刃而解。

至於道德法則擁有這些特性與道德情感有什麼關係？對康德而言，道德情感是道德法則作用於理性存有者所產生的結果，換言之，道德情感是理性存有者意識道德法則特性而產生的情感（嚴格而論只是一種意識），且此情感產生一股趨向道德自律的動力。至於意識道德法則的那一特性而產生動力呢？就是對道德法則的普遍令式與目的令式的意識，此意識也可等同是對道德法則特性的認同。可見道德情感並非是道德法則成立的根源，道德法則反而是形成道德情感的根源；不過若從動力角度來說，道德情感卻是形成道德自律的唯一動力根源。（礙於篇幅，關於道德情感的地位與動力說明請參考 2·1·3 與 2·2·3 小節）

⁷¹ 引自楊國榮，《道德形上學引論》，p239。

⁷² 引自何懷宏，《什麼是倫理學》，揚智文化，2002，p73。

⁷³ 引自阿拉斯代爾·麥金泰爾，龔群譯，《倫理學簡史》，商務，2003，p256。

⁷⁴ 引自同註 3，p53。

⁷⁵ 參考馬克斯·韋伯(M. Weber)，韓水法、莫茵譯，《社會科學方法論》，中央編譯出版社，2002，p150。

3·3·2 道德箴言、義務與宗教教育

既然了解道德情感與道德法則的關係，那康德在教育層面嘗試什麼方法來促進道德情感的產生呢？

道德陶冶必須以「箴言」（勸勉規戒的言詞）為基礎，不是紀律；一方面防止養成惡習，另一方面培養心靈思考。因此，必須使兒童習慣遵照「箴言」而不是任意行動。由紀律形成習慣會隨著年齡的增長而減少其影響力。兒童學習依「箴言」而行為能夠自己看出其道理。⁷⁶

此處「箴言」的英譯為maxim⁷⁷，也就是康德所謂的格律（maxime），換言之，即是指意欲底主觀原則或個人的主觀原則。⁷⁸而從道德陶冶與紀律學習的區隔看來，這說明道德教育的積極目的並不是建立根源於外在權威的價值觀，相反的，則必須回歸至主觀原則的層面來探討。至於如何學習以箴言為依據來行動，康德則強調心靈思考的重要性，也就是強調理性思考能力的運作。而藉由理性能力的運作，也希望學生能看出道德箴言的合理性根據—道德法則的普遍性與對理性尊重的基本原則—為何。由此可見，康德在了解外在紀律無法長期持續的前提下，轉而主張根源於理性能力運作而對箴言進一步探討與了解，但康德在說明箴言的學習過程中則轉向於類似德性論傾向的努力：

在道德教育中，首先要努力的是品格的形成。品格主要在於願意以「箴言」作為行為的依據。⁷⁹

雖然在此將道德箴言融入於品格而轉變為德性方面的努力，不過康德並未單純著重於此，因為康德還主張讓「箴言」成為兒童行為的依據，這種依據的形成過程並不同於紀律只限制外在的行為：

起先兒童遵守規則。「箴言」也就是規則，不過是主觀的規則。箴言是從人的理解出發。⁸⁰

可見箴言必須根源於理解而出發，而不是藉助外在行為約束來學習，畢竟箴言要成為主觀的規則一定得相對於內在理性的運作。此外，從理解而成為主觀規則的過程必定包含對此規則（箴言）的認同才有可能，因為單純的理解並不代表就會認同，就如同理解殺人犯的作案動機不見得就會認同這種動機的正當性。

⁷⁶ 引自同註 1，p63。

⁷⁷ 參考Kant, Education, Ann Arbor :University of Michigan Press,1960,pp.83.

⁷⁸ 參考同註 3，p18。

⁷⁹ 引自同註 1，pp.63-64。

⁸⁰ 引自同註 1，p64。

而在關於箴言的學習過程中，康德強調理性能力的運作，這便將箴言的學習提升至道德層面來探討，換言之，此時所欲建立於學生主觀原則的箴言或許已提升至道德層面來探討箴言的合理性根據，而若能符合此檢證，那此時的箴言也可說是一種道德箴言。⁸¹至於如何在現實教育中讓學生理解並且認同道德箴言，也就是意識到道德法則的特性而對道德法則產生尊重之道德情感，康德試圖從教師角色來說明。康德認為：「我們必須儘可能示範給兒童履行的義務和規則。」⁸²因此康德認為教師應以身作則與示範學生了解這些義務的內涵。而兒童的義務可分為對己與對他人的義務：

兒童對自己的義務…他的義務主要在於知道人有人的尊嚴，尊嚴使人超出其它物類之上，因此，他的義務就是使自己的行為不褻瀆人性尊嚴。

我們對自己的義務只要在於護衛自身本有的尊嚴。

兒童對別人的義務，是應該儘早學習尊敬並重視別人的權利。

人心目中存著人的觀念，才能反求諸己。⁸³

因此教師在教導學生對己與對他人義務的同時，其教育目的是希望達到對自己與對他人理性尊嚴的重視，這正如同康德所主張的目的令式，認為應該將每個理性存有者視為目的而不是手段。因此發現，對道德法則之目的令式的意識可以在教導學生對自己與對他人義務的過程中展現出來。至於教育方式，康德認為建立學生人格的方式應該採用教義問答的方式⁸⁴，因而若要引導產生對理性人格尊重的意識，也就得藉由此方式來恰當引導，此時教師角色就顯得格外重要。

至於道德法則的普遍性之意識，康德在《論教育》直接說明不多，康德只有從教師的角色中簡單說明：

兒童必須服從某些必要的法規。不過這些法規必須是普遍的、尤其在學校中要牢記在心。師長不應對某個兒童有偏好或偏愛，因為那就失去了普遍性。⁸⁵

教師普遍公平對待學生，不但可讓學生意識到普遍性的重要性，也可以讓學生因此更加服從教師與法規的權威。此外，康德為了避免將道德最高權威轉而成

⁸¹ 正如 2·1·2 小節中提到格律具有成為實踐法則的可能性，因而康德在此應不是單純說明遵守格律的重要性，而是希望藉由理性能力的運用將格律的遵守能提升至實踐法則層面來探討，換言之，也就希望個人將主觀箴言提升至具有道德意涵的道德箴言來遵守。

⁸² 引自同註 1，p78。

⁸³ 引自同註 1，pp.79-80。

⁸⁴ 參考同註 1，p80。

⁸⁵ 引自同註 1，p65。

爲外在命令的絕對要求，尤其是對宗教概念的不了解更容易導致此結果，因此爲了讓學生體認道德法則的崇高性，康德也試圖從宗教教育來著手。對於宗教教育，康德提出一套看法：

教養兒童不可以只教他們敬神的動作，不必對他們說到神，在順序上對事物教以因果關係，與人類有關的事項，使他們能明辨；教給他們自然的秩序和完美，再加上點宇宙的廣博知識，然後可能時教他們一個最高的存有（wesen[s]）—立法者。

宗教是我們內在的法則，那是在我們之上的立法者和法官。是神知的道德應用。倘若不將宗教和道德接連在一起，就變成只是邀寵。讚美、祈禱、進教堂只會給人活力、增加勇氣以求進步，或是對心靈中義務觀念的喚醒。這些可作良善工作的初步，並非即是良善工作；除非人變得更好，沒有真正取悅神的方法。教兒童要從他們內在的法則開始。我們內在的法則叫做良心（Gewissen）。正確的說，良心即是依法則行事。如果不把良心視爲神的代表，良心的譴責就毫無效果。如果宗教不加上道德的正直良心就沒有作用。沒有道德的正直良心的宗教只是迷信。道德必須在前，神學在後，這才是宗教。⁸⁶

康德試圖從宗教教育過程中突顯道德法則的最高價值，並了解各種宗教的教義條目與外在儀式因無法歸納普遍與一般共同接受的條件而不具有道德價值。另外，康德爲何從良心的角度來說明道德法則？康德認爲：

良知是人（在他心中的各種念頭互相控辯以前）內心的一種審判意識。每個人都具有良知，每個人都知道自己得服從某種內在裁決。這種裁決威懾著他，使他心懷敬畏（崇敬和畏懼相滲染的一種情感）。這種固有的智性（original intellectual）和（作為義務概念的）道德能力，我們把它叫作良知。⁸⁷

良知（或指良心）在此已與道德法則居於同等地位。康德還認爲良知是判斷與裁決所有事情的最高權威（如同法官地位）：

這種理想化的人格（作為獲得授權的良心法官）必須洞悉人的心靈，因爲所從事的審判是設在人心的內部的；同時它也必須是全權的（即所有的義務都必須視爲他的命令），因爲良知是所有的自由行為的內在法官。這樣一個道德存在者，必須同時是全能的（無論他是在天國還是在塵世），否則他就不能使其裁決產生效力（法官的職能要求它必須具備這種行效

⁸⁶ 引自同註 1，pp.85-87。

⁸⁷ 引自康德著，鄭保華編，《康德文集》，改革出版社，1997，p377。

力)，而這種全能的道德存在我們稱之為上帝。因此，良知必須被看作這樣一種主體原則：在上帝面前人必須對自己的行為負責。不但如此，這後一個概念（上帝）恰好就存在於——雖然可能只是模糊地存在於——每個有道德自知力的存在物當中。⁸⁸

康德藉由良心的提出，並將其等同道德法則，而且也是依道德法則而行的意志，進而將最普遍卻又代表最高原則的良心藉由上帝的提出而回歸至每個理性存有者。這是一種先從道德法則的崇高性著手，進而說明道德法則的普遍存在於理性存有者的進路。因此說明宗教應該具有道德的根源性過程中，不但可以讓學生理解宗教與道德何者具有優先性之外，還可以藉由良心等同於上帝的比喻讓學生了解道德法則存在於理性存有者的普遍性。此外，道德法則存在於每個理性存有者，這是指道德法則存在根源的普遍性，而理性存有者藉此根源而做出的道德判斷當然也具有普遍性的效力。依此推論，當自我做出道德判斷的同時，若不能通過存在於每個理性存有者普遍存在的內在法則認同，當然也就無法證明其行為或判斷是道德的。可見，從道德法則具有根源存在的特性（存在於個人的良心），間接藉由上帝的提出推論道德法則具有判斷效力的普遍性（普遍至所有的理性存有者的良心），這才是正確宗教教育的教育過程與目標。

綜合上述，康德為了讓學生意識道德法則，從道德箴言與宗教教育出發，以期達到對道德法則的崇高性、普遍性與尊重理性的認同，進而產生對道德法則的尊重之感，也就是道德情感；換言之，康德在此的努力正如方永泉所說：「宗教與道德在超越的層面有著相通的可能性，所以涉及人類情感、信念與行為的宗教活動，對於培養人們的敬畏之心與謙卑愛人之情有著積極的幫助。」這種敬畏之心正是相對於道德情感。⁸⁹另外，此道德情感絕非是道德法則的根源，而是道德法則作用於理性存有者而產生的結果。這與一些道德情感主義者——如沙佛茲伯里（Shaftesbury）、哈屈森（Hutcheson），及休謨（Hume），主張一性格特質的優點/善（virtue）或缺點/惡（vice）是由贊成或反對情感來建立的⁹⁰——當然是完全不同根源的觀點。

3.3.3 激起道德情感的教育模式與建立義務約束力之關係

道德情感是形成道德自律的動力因素，也是唯一的主軸動因。康德在《論教育》中採用了兩種方式來激發對道德法則的意識，從而產生對道德法則的尊重之感，一是道德箴言與義務的教學，另一是正確的宗教教育。

⁸⁸ 引自同上註，pp.377-378。

⁸⁹ 引自方永泉，《宗教與道德間的關係——兼論多元社會中的宗教與道德教育》，教育資料集刊，25輯，2000年11月，p120。

⁹⁰ 引自Robert Audi主編，王思迅主編，《劍橋哲學辭典》，貓頭鷹，2002，p1119。

在道德箴言的學習中，康德傾向於讓道德箴言可以成爲人格的一部分，也就如前文所說的德性論傾向。特別的是，康德主張這些箴言的學習並不使用死記硬背的方式，而是從理解開始。藉由理解道德箴言的意涵，從而激起認同感，才可提高學生對道德法則的意識。在此似乎發現康德有意引導學生建立正確的道德信念，如陳炳水所分析道德信念是作爲對道德理想和道德要求的正確性和正義性的深刻而有根據的篤信，是人生價值觀的體現，而這要取決於自身對某種道德行爲規範的信服程度，並進而肯定德信念在道德過程中具有動力的作用⁹¹，可見道德箴言的正確理解必然有助於形成正確的道德意念，且道德意念是存在於人格之中，因而了解康德在此轉向德性論傾向並不無道理。至於該如何讓學生理解道德箴言之意涵呢？這必須藉由教師的協助，教師必須儘可能的示範各種義務讓學生體會其背後意涵，並且利用教義問答的模式來激發學生深入了解其背後意涵。而除了對道德箴言的理解之外，康德也著重對學生應盡義務的說明，這些義務包含對自己與對他人的義務。藉由應盡義務的說明，讓學生體會義務的最終目的並不存在於外在，反而是理性本身。因而讓學生理解自己與他人的理性皆是目的，正如同自律概念中的目的令式，視每個理性存有者皆爲目的，而不淪爲工具。

在教師角色方面，康德主張教師應協助學生理解道德箴言、採用教義問答的教學模式並且親自示範各種義務，因此教師角色在教學過程中必然占有舉足輕重的地位。至於教師應該具備什麼樣的道德人格或德性，康德除了簡單說明應該具備公平的德性之外，似乎也沒有特別強調其它應注重的德性，不過至少康德已經說明教師應該具備的基本德性之一便是公正的德性⁹²，且此德性有將有助於學生體認普遍性的重要性。

除此之外，康德還藉由說明正確宗教教育的過程中直接或間接說明道德法則的崇高性與普遍性。康德從道德優先於宗教直接說明道德法則崇高性，又從道德法則存在於每個人的皆具有的良心來間接說明道德法則的普遍性，此普遍性是指道德法則存在的普遍性與道德法則判斷的普遍性。可見這與目前常見的宗教教育模式——正如釋見護法師所說學校教育積極所做的是關於客觀的介紹社會大眾宗教的形式與內涵⁹³，或如艾良德（Mircea Eliade）所說宗教教育慢慢限於宗教的教學部分，而宗教教育的內容已不是聖經或基督教教理，而變成如何了解、如何接受不同的宗教信仰⁹⁴——是不同的觀點；此外，也與洛克（John Locke）所謂合

⁹¹ 參考陳炳水，《道德信念教育：實施公民道德教育的切入點》，寧波大學學報（教育科學版），2002年10月，p44。

⁹² 詹棟樑曾分析教師所應具備的基本道德爲：（1）在態度方面有尊嚴與盡職（2）能自我控制（3）儘量做到公正（4）講求誠信，因此可以發現公正這項德性對於教師絕對需要重視。參考詹棟樑，《教育倫理學導論》，五南，1997，pp.199-204。

⁹³ 參考李明芬，《台灣宗教活動的社會教育功能》，社教雙月刊，1997年6月，p15。

⁹⁴ 參考Mircea Eliade, ed., *The Encyclopedia of Religion*. (New York: Macmillan, 1987), s.v. Religionus

理的信仰 (faith to reason) —經得起科學的核證與排斥—是不同的觀點，甚至與合道德的信仰 (faith according to morals) —合乎大眾道德價值的判斷—也是不同的觀點⁹⁵，因為道德法則的崇高性並不建立於通過科學的檢證或等同於大眾道德價值觀，而是存在於每個理性存有者的普遍性，而這也正是康德肯定宗教教育應存在道德根源的理由；換言之，康德或許想避免對於宗教的錯誤理解，並建立錯誤的道德判斷根源，因而最終可能導向宗教狂熱之途。不過可以確定的是，康德還是並未放棄正確宗教教育的存在價值，不像費爾巴哈 (L. Feuerbach) 認為既然宗教中的道德是來自於人本身，所以如果真的要談道德，其實不必訴諸宗教，因為若訴諸宗教，反會使得道德落入宗教的掌握，因而無法實現道德⁹⁶，最終只能消極的認為宗教與道德並不存在有價值的交集。相反於費爾巴哈的消極主張，康德嘗試從積極層面來說明宗教的根源，如趙廣明所認為康德對人類理性相當推崇，並且僅僅從理性、道德意義上來確定神以及對神的信仰，而且始終堅持從人自己、從人的自由、從人的道德理性這唯一的角度，自覺地走向宗教，而排除其他的信仰方式（主要是經驗實證的方式和啓示的方式）⁹⁷；可見康德為了避免宗教可能造成的非道德或不道德的結果，因而主張宗教的根源必須是以道德的角度來說明，這對於永遠無法排除宗教存在的社會或許可提供宗教背後道德層面的支持，而不是極端的切斷兩者之間的聯繫。依此推論，康德並未像韋伯 (Max Weber) 所認為應該「解除世界的魔咒」或科克思 (H. Cox) 和范布倫 (P. van Buren) 稱之為「理性之人終於成熟」(The rational man finally comes of age)⁹⁸，相反的，康德卻在基於理性的基礎上嘗試建立道德與宗教之間的關係。

綜合上述，康德從道德箴言、義務概念與宗教教育來說明道德法則所具有的普遍令式與目的令式的特徵，並藉此引導對於道德法則的理解，以期達到對道德法則的認同與意識。這是康德對達到自律概念主軸動機的努力，也就是關於形成道德情感方面的努力，因此若說康德在缺乏培養道德行為的動力將會是錯誤的解讀。⁹⁹而培養道德情感的產生，將有助於加強與道德法則之間的聯結，從而產生根源於道德法則的義務約束力。因此義務約束力是根源於對道德法則的普遍令式與目的令式的認同而產生，當然完全不同於受外在命令的要求而形成的約束力關係，這也是康德道德教育的特色。

第四節 建立義務約束力的教育模式

Education, by Gabriel Moran. ; 轉引自詹德隆,《宗教教育》,五南,2001,p6。

⁹⁵ 參考歐陽教,《德育原理》,pp.84-87。

⁹⁶ 參考方永泉,《宗教與道德間的關係—兼論多元社會中的宗教與道德教育》,pp.103-104。

⁹⁷ 參考趙廣明,《知識、道德與宗教—康德《純粹理性批判》的幾個問題》,齊魯學刊,2001年第3期,p40。

⁹⁸ 參考詹德隆,《宗教教育》,p21。

⁹⁹ 如伍振鷺所說康德學說沒有培養道德行為的動力,這便是一種錯誤的解讀。參考伍振鷺等合編,《教育哲學》,五南,1999,p291。

從理性能力的尊重、人性論的探討、德性論傾向、義務的說明與對激發道德情感的各種進路的努力，都可發現康德對於建立道德自律人格的努力。至於康德如何促進道德自律的產生——也就是建立根源於道德法則而產生的義務約束力——仍是有待說明的，因此本節試圖整理與綜合上述三節康德在建立義務約束力的教育理念，進而對康德的教育理論有概括的了解。另一方面，也試圖整理與綜合過程中探討的其它相關教育理念，以期達到進一步的了解。

3·4·1 保存原始動物性、重視理性與建立義務概念的優先性

康德對理性能力的重視，不但尊重基本的理性能力，而且也依理性能力的發展時期不同而有不同的教育方式，而且也同時重視原始動物性的保留。此外，從對幼小兒童的關注進而連父母親的習慣——例如主張嬰兒應不宜喝酒、喝母乳對嬰兒的益處、嬰兒應避免刺激類食物、適合嬰兒生活的溫度、甚至連嬰兒睡覺的環境都主張應該避免受到束縛，從而認為早期的教育只是消極性的，而不必為嬰兒特別準備或添加任何其它東西¹⁰⁰——都應特別注意的主張中，可看出康德在尚未進行理性能力的訓練之前，對於原始動物性的完整與適當的養育早已特別重視，換言之，除了對理性的重視之外，康德也重視原始動物性的保護。依此看來，這與盧梭的教育模式相當類似，瞿菊農因此曾說：「康德和盧梭在教育上，有三點十分相似：第一點康德也和盧梭一樣對於兒童有明確的認識。第二點康德亦和盧梭一樣，都承認自由是人生的理想。在教育方面便是幫助兒童得到自由。使人性各方面都得到完全的，調和的發展，以完成其人格。第三點都認清教育是全人類的事業，承認人類的尊嚴。」¹⁰¹而與盧梭不同的是，康德還是強調外在教育的重要性，而不是讓學生自然發展其理性能力（詳見 3·1·3 小節）。

另外，從對幼兒的各種照顧方式看來，發現康德對於家庭教育也非常的重視，但其重視的層面主要是在保育的層面，因為幼兒時期重視保育措施有助於未來建立道德人格與促進道德自律的形成，也就是替未來道德教育的實施奠下基礎。¹⁰²特別的是，康德並不信任未受過良好教育的父母親對於孩子的家庭教育，而且還認為家庭教育時常保留了家人的缺點，這種代代相傳的結果是無助於教育，因此必要時甚至希望可以藉由聘請家庭教師的協助。¹⁰³或許正因如此，康德在家庭教育方面還只是停留在消極性的教育（例如保育方面的努力），而不是積極的教育引導。

¹⁰⁰ 參考同註 1，pp.25-28。

¹⁰¹ 參考瞿菊農，《康德教育論》，上海商務，1925，p10。轉引自王佩玲，《康德教育思想及其對兒童教育的啓示》，台北市立師範學院學報，第 22 期，1991 年 6 月，p125。

¹⁰² 如美國心理學家普林斯博士說：「孩子的道德教育應從搖籃時期開始，因為當今社會所缺乏的不是頭腦而是品德。」參考彭書淮，《一次讀完 8 本教育學經典》，靈活文化，2003，pp.304-305。

¹⁰³ 參考同註 1，pp.17-18。

至於理性能力的培養，康德對於判斷力與意志自由的能力尤為重視。而基於兒童的理解能力與年齡的差異，過於幼小的兒童對於理性能力的訓練並無助益，因而主張應該及早學習排斥惡的觀念。¹⁰⁴這正如皮亞傑（Jean Piaget）認為在兒童的自我中心階段（2-7 歲）中，觀念的初步學習就如同以信仰的形式進入兒童的心靈中，而不是需要證明的假設才可以進入。¹⁰⁵因此若推測康德認為善概念應及早學習是想保握早期兒童對於概念的學習模式，這種觀點就與皮亞傑極為相似。另外，也可以發現這種做法類似於英國公學（public school）傳統中根深柢固的教學策略，就是價值傳遞（value transmission）策略，這是指教師在日常教學中採取步驟（也許經常不作任何反省），以影響兒童的信念與行為的教育歷程。¹⁰⁶雖然具有價值傳遞的色彩，但此時只牽涉善概念的傳遞，並未指其它德性概念的傳遞。

至於判斷力的訓練，康德則主張應如蘇格拉底的「產婆法」方式來達成。不過並非所有年齡的小孩皆適合使用這種方式，因為過於幼小的兒童尚未對於各種概念有一定水準的認知。不過關於義務概念則主張還是得利用產婆法的方式來學習，可見康德認為激起兒童對善意志的意識，進而促使善意志成為道德自律的根源仍占有優先性的地位，因而不受制於年齡的限制。由此可見，若依郭爾保（Lawrence Kohlberg）將道德發展區分道德成規前期（Pre-conventional Level）、道德成規期（Conventional Level）與道德成規後期（原則期或自律期，Post-Conventional, Autonomous, or Principled Level）¹⁰⁷的觀點看來，自律並不存在於幼小兒童，當然與自律相關的義務概念將不適用於較幼小的兒童，由此可見康德在此對於義務概念的教學便與道德發展的理論有所差異。

關於判斷力的訓練，其實與主張德性論而衍生的道德教育有類似之處，如沈清松教授認為：「德行論的道德教育重視道德判斷能力，也就是亞里斯多德所謂『實踐智慧』（phronesis）的養成，要學生知道在什麼樣的情況下如何判斷是非，重點是在培養判斷能力，能判斷是非善惡，以追求能力卓越與關係和諧。也因此，道德教育應多重視案例學習和情境認知，鼓勵學生多交談與溝通，藉以培養其透過溝通以形成判斷的能力和習慣。」¹⁰⁸但不同的是，德性論主張判斷力訓練的主旨在形成擁有此能力的德性人格，而不是建立根源於善意志的判斷能力。相同的

¹⁰⁴ 此點如同盧梭在《愛彌兒》中主張在十二歲之前不需要跟孩子講什麼大道理有著相同的原因，不過若從當代心理學的角度來看，似乎是有技巧的長期講下來，對孩子多少還是會影響；或許如此，康德主張兒童應及早學習排斥惡的概念仍有其長遠價值。參考但昭偉，《道德教育—理論、實踐與限制》，五南，2002，p84。

¹⁰⁵ 參考沈六，《道德發展與行為之研究》，水牛，1991，pp.93-94。

¹⁰⁶ 參考羅傑·史卓恩（Roger Straughan）著，李奉儒譯，《兒童道德教育—我們可以教導兒童成為好孩子嗎？》，揚智，1994，p26。

¹⁰⁷ 參考伍振鷺等合編，《教育哲學》，pp.293-294。

¹⁰⁸ 引自沈清松，《道德教育的道德哲學基礎》，人文及社會學科教學通訊，第八卷第二期，p14。

是，不論是基於義務論或基於德性論所主張的判斷力學習都可建立起學生真正帶得走的能力，而此能力也增加未來正確判斷何謂善與行善的可能性。而且藉由提早建立善意志概念與判斷力的培養，將有助於善意志對決定行為準則的意志產生責成性，因而形成根源於善意志的義務約束力。

3·4·2 從意志自由釐清自律與他律的關聯

關於意志自由能力，康德意識到濫用自由的可能性，也了解自由能力必須恰當的使用，因而主張必須約束不恰當自由的使用。談到約束，便容易聯想到他律，也就容易質疑康德所謂的自律是否必須經過他律的過程。康德也意識到此問題，但若從始終未對理性能力施予完全的控制而只適當約束不恰當使用來說明，或許可避開質疑康德是主張他律的說法。事實上，康德在說明如何懲罰學生的過程，也可以發現康德其實也陷入了如何不經他律而達自律的困境：

懲罰有具體的和道德的。具體的懲罰主要是拒絕兒童的請求或是使之痛苦。前一種與道德的懲罰近似，且是消極的。第二種必須小心使用，以免養成奴性（*indoles servilis*）。

具體的懲罰只是彌補道德懲罰的不足。如果道德懲罰沒有任何作用，最後只好求助於具體的懲罰，不過這對於形成良好品格毫無用處。但是在開始時具體的限制可以代替反省。¹⁰⁹

可見具體的懲罰對於兒童來說是危險的（養成奴性的危險）與無用的（形成良好品格無用處），而且也是懲罰的最後一道防線。既然是無用、危險與最差的手段，其實康德大可不必提及，以免旁人質疑形成自律的過程是否完全合道德性。不過，在此還是可明顯發現康德對理性尊嚴的重視（避免奴性），並且也認為消極性的懲罰才是最佳道德懲罰，正如同康德主張適當的約束不恰當理性的使用一樣。而依此說法，我們也可以說康德在此並不贊成他律性懲罰模式（危險、無用），但是也不反對他律性懲罰模式的存在（在最後一道防線、無計可施情形時）。因此，嚴格而論並不能說康德是支持他律性的懲罰模式，雖然康德已意識到此棘手問題，但卻也明顯發現康德在自律與他律的關係中，還是陷入了某種無法明確說明的困境¹¹⁰，不過唯一確定的是，約束自由的不恰當使用與尊重理性是絕對與他律主張完全不同並同時與自律概念完全相容。

另一方面，從康德認為具體懲罰只是彌補道德懲罰的不足，可了解康德也體認這只是不得已或最後暫時性的手段，如歐陽教所說：「懲罰不是德育的常道；

¹⁰⁹ 引自同註 1，pp.66-67。此外，關於懲罰還可區分自然的懲罰與人為的懲罰或消極的與積極的懲罰，不過在此主要的論述還是集中在具體與道德的懲罰的探討，因而只列舉此段落。

¹¹⁰ 參考同註 1，p19。

懲罰只是臨時性的手段，用以濟德育之窮，以匡助其偏失而已。懲罰再有效，其功能也是有限的，它不是萬能的，不可用以代替德育之正常手段。」¹¹¹ 依此看來，歐陽教的看法應已接近於康德對懲罰的定位。總而言之，康德在建立道德自律的過程中，仍舊保持不違反道德自律的處理模式，因為康德始終未明確支持他律的教育模式，頂多只能說這些做法只觸及道德自律的最底線門鑑，而並未向朝他律方向明顯邁出步伐。

除此之外，若綜合 2·1·1 小節中康德關於理性能力的區分(wille 與 willkür) 與 3·2·1 小節中關於人性論的說明之後，可以發現康德除了認為理性能力具有兩種層面的說明之外，還具有動物性的傾向；若依此來了解《論教育》中部分類似他律教育模式的說明：

人只有靠教育才能成為人。¹¹²

人是唯一需要教育的一類…訓練是為了將兒童的動物性變成人性，動物只根據本能，(有些也有理性表現)，但是人卻需要自己的理性。¹¹³

未經培植的人必然粗魯，未經道德訓練的人則無法無天。¹¹⁴

因此發現，康德類似他律的主張其實是在限制動物性層面的任意或無法無天，而不是理性層面的任意，換言之，理性層面不但始終維持達到自律的可能性，而且也始終未因約束動物性而損及本有的理性能力，這也可說明康德在達到自律的過程中並未在合理性基礎上(理性層面)實施他律的教育模式。而若要說康德在某些層面還是支持他律的話，可能只可以在約束動物性層面上來說，而不可在恰當約束理性能力誤用的情況下來說。

由此可見，康德重視理性自由能力的使用與適當約束或懲罰，且始終保持不損及理性能力與不違反道德自律的最低門鑑。因為若未意識理性能力的存在與價值，就容易傾向他律的教育模式，例如皮亞傑曾區分兒童道德判斷的發展包含無律(Stage of Anomy)、他律(Stage of Heteronomy)與自律(Stage of Autonomy)階段；在無律階段中，兒童除了單純重視感官與動作，還有以自我為中心(egocentric)的思考模式，依此來說乃是「無規範」與「零規範」(前者指道德價值的混亂，後者指道德價值的中立)；此時理性並無所謂自由能力是否恰當運用的問題，而是混合或混亂應用，因此對於觀念的學習往往是利用一種類似信仰的形式來進行；在他律階段中，兒童認為成人所說的話就是真理，因此即使形成義務概念，也只是片面尊重的結果而尚未達到道德層面。¹¹⁵可見皮亞傑在無律與

¹¹¹ 引自歐陽教，《德育原理》，p308。

¹¹² 引自同註 1，p6。

¹¹³ 引自同註 1，p3。

¹¹⁴ 引自同註 1，p6。文中「道德訓練」應翻譯為「紀律化」。

¹¹⁵ 參考沈六，《道德發展與行為之研究》，pp.88-96。

他律的階段中忽視兒童理性自由的存在與功能，因而將兒童學習的模式皆定位成完全遵循或尊重成人教導的內容；若從消極面來說，或許與康德一樣恰當的限制兒童理性自由的誤用；但從積極面來說，皮亞傑並未涉及重視理性能力的層面¹¹⁶，因而更可突顯康德在達到道德自律過程中始終未支持他律階段的教育模式，因為此模式必定包含損及或忽視理性能力的價值。

若綜合 3·1·2 小節與本小節的討論，也可發現康德所定義的他律其實是單指理性自由受外界實質因素的影響而決定意志最後根據的原則，因此關於懲罰，嚴格而論並不算是康德所擔心的他律情況，除非兒童心理已將避免懲罰來做為行動的最後根源原則，這才構成真正的他律。至於皮亞傑的觀點，則是從兒童必然會經過無律與他律的道德認知過程來說明他律過程的必然性，這種他律是指必然自然受限制於外在權威的控制，兒童在這些過程中似乎沒有選擇的餘地，換言之，理性能力暫無立足的地位，這與康德觀點明顯不同。由此可見，康德並不依循道德認知發展的進程，認為只有在達到道德自律階段才需要關注於理性能力的發用，反而是從小就著重理性能力的培養與訓練。不過若從康德主張兒童應該及早學習排斥惡的概念，康德在此方面卻又與皮亞傑相符合（詳見 3·4·1 小節），可見康德仍未將配合兒童道德認知發展的教育模式排除在外。

由上述得知，康德從尊重理性自由能力、恰當約束理性能力誤用或從約束動物性無法無天來說明他律的角度來避免陷入他律的解釋，也保障了達到自律概念的可能性。因為若是損及理性自由能力，將會導致對道德法則的錯誤認知與聯結，也就無益於形成根源於道德自律的義務約束力。至於及早學習排斥惡的概念，是否歸類為灌輸式或他律的教育模式？關於此點，可參考本章 3·1·1 小節中的討論。不過在此換個角度來說，若排斥惡的概念是與道德箴言的學習模式相同，那是否也可從激發道德情感的角度來化解他律的解釋，這在 3·4·4 小節中會進一步說明。

3·4·3 從人性論談德性論傾向的教育模式

從古至今存在著不同的人性論主張，如斯多噶派或盧梭主張性善論，奧古斯丁（G. Augustine）、霍布士（J. Hobbes）與叔本華（A. Schopenhauer）主張性惡論，柏拉圖與亞里斯多德主張性亦善亦惡論，伊拉斯莫士（D. Erasmus）、洛克（J. Locke）與霍爾巴哈（W. Hollback）主張性非善非惡論。若依各種人性論主張為出發點來規劃教育模式，性善論教育主張順其本性而自然發展便可達到善，如盧梭便是主張應該消極的教育使兒童順其自然，甚至認為書本是兒童的毒物，

¹¹⁶ 有些文獻雖然已分析出皮亞傑太過於重視認知發展，並且主張應考慮到非理性層面的因素，不過卻還是忽略了皮亞傑並未重視理性能力發揮的層面，例如可參考蔣飛雲，《皮亞傑兒童道德發展理論研究》，株洲工學校學報，第 17 卷第 1 期，2003 年 1 月，p94。

因而完全否定人為介入的積極教育；性惡論教育主張基本上與性善論教育主張相反，強調嚴格、強制的方法來訓練學生品格，不過西方的性惡論主張卻深受宗教的影響，甚至走到極端因而否定教育的功能；性亦善亦惡論教育主張雖然善惡的存在必然無法根除，但卻可以藉由教育而有限度的改變它們；性非善非惡論教育主張既然存在趨善趨惡的可能性，因而必須重視教育環境所造成的影響。¹¹⁷

從康德人性論主張中了解，原初的動物性、人性也是一種原初的善，並且認為人格性具有產生道德情感而向善的可能性，另一方面也說明人具有傾向惡的可能性。可見康德不但從自然方面肯定自然秉賦為一種原初的善，也從道德層面產生道德情感與傾向惡的可能性；換言之，這是兼顧自然與道德同時存在的人性論主張。此外也可以發現康德認為自然秉賦並不是道德上的善，且具有趨善或趨惡的傾向也並未代表道德上的善，因此康德主張的人性論是性無善無惡論或性非善非惡論。不過康德並不像性非善非惡論教育主張單純重視教育環境，因為道德自律是道德教育的最高目標，所以還得培養產生道德自律的動機，這樣一來不但可抑制人性趨惡的傾向，也可提升人性向善的動力。

既然人性中有傾向惡的可能性，而又有產生道德情感的可能性，那教育的主要目的當然就是抑制惡的產生，並促進道德情感的產生。康德在《教育論》提到不少有關人格德性的培養與建立，乍看之下是一種德性論的傾向。不過康德提出這種德性論主張的根源，卻充滿義務論的色彩，因而與一般的德性論觀點不同。康德認為德性是一種力量、強制與對抗自然趨惡的傾向，而若根源於義務的觀點而出發並且本身也是義務的目的，則可稱之為德性義務，也就是指對自己自身的完善與對他人的幸福兩種。在對自身完善的德性義務中，康德就是主張培養各種德性以達到道德自律，不過這些德性本身又不等同於促使道德自律的主軸動機，而只能是平行性動機。

雖然康德不反對平行性動機的存在，但在此卻積極的建立平行性動機的做法，似乎也間接肯定這些平行性動機對於建立道德自律仍有某種程度的關聯或影響，但此種隱晦關係康德始終未明確說明。不過從藉由德性而建立平行性動機的進路看來，大致可推論底下幾點，一是它們的存在並未被康德認為必須在達到自律概念之過程給予排除，也可否認席勒認為義務論必須成立在使用嫌惡的態度的情況下¹¹⁸；二是它們在積極面或許有益於增高道德情感產生的可能性；三是它們在消極面可抑制自然趨惡的傾向；四是它們最終目的並不在於德性習慣的養成而

¹¹⁷ 參考伍振鷺等合編，《教育哲學》，pp.272-281。

¹¹⁸ 另一方面也可以釐清麥金泰爾認為康德認為德性必須是相反於欲望的傾向，麥金泰爾說：「德性不僅是按照某些特殊方式去行事的氣質，也是以某些特殊方式去感覺的氣質。恰如後來的康德所為的那樣，行善並非與偏好（inclination）相對；它是出自於德性的培養而形成的偏好的行為。」參考麥金泰爾著，龔群、戴揚毅譯，《德性之後》，中國社會科學出版社，1995，p188。

在於促進思維習慣的改變，就是以善意志為根源的思維模式（義務論色彩）¹¹⁹；五是它們至少完全都是根源於良好德性¹²⁰，而不是壞的德性，例如：嫉妒、忘恩負義、幸災樂禍、不公正、不誠實、放蕩、浪費、放棄榮譽、無愛心、吝嗇、懶惰等¹²¹，因而可獲得普遍大眾的認同。

雖然康德在教育方面展現德性論傾向，但康德其實並不是完全認同德性的絕對價值：

在情緒與激情中的節制、自制及冷靜的思慮不止在許多方面是善的，而是似乎甚至構成人格內底內在價值之一部分；然而，要無限制地宣稱它們是善的，還差得遠（不管古人如何無條件頌揚它們）。因為若無一個善的意志底原理，它們可能成為極壞的東西。¹²²

由此也可說明康德道德哲學是以善意志為根源，而不是以德性為根源。至於康德雖然認為德性無法成為一種絕對的善，不過卻肯定德性具有相當的價值，尤其是當真正德性得以完全表現的時候：

目睹德行（tugend）底本來形貌，不外乎意謂：剝除感性之物底一切混雜以及報酬或我愛底一切虛假裝飾，以呈顯道德。這樣一來，德行使其餘對於愛好顯得有吸引力的東西失色到什麼程度，每個人只要稍微嘗試運用其未完全喪失抽象力的理性，便不難知悉。¹²³

可見德性雖然不代表絕對的善，但康德還是對於德性給予某種程度的肯定價值¹²⁴，至於無法給予德性崇高價值的原因，或許推論原因在於人類感性與主觀動機的參雜使得德性難以顯現其真正的價值。針對此點，可以從康德回答蘇爾澤（Johann Georg Sulzer）的問題中了解：

他（蘇爾澤）在書言中問我：無論德行之教對理性有多大信服力，卻極少有成效，其故安在？…（康德回答）其緣故不外乎是：教師本身未澄清他

¹¹⁹ 康德曾說德性亦即處於鬥爭之中的道德意向，可見德性在康德眼中是關乎於道德存心的考察，也就相關於思維模式的分析。參考同註 2，p92。

¹²⁰ 這些德性與法國哲學家斯逢維爾（Andre Comte-Sponville）在《小德大愛》（Xiao ai da de）中列舉的十八種德性多數相同或至少完全不衝突；參考何懷宏，《什麼是倫理學》，p148。

¹²¹ 參考同註 1，p83。

¹²² 引自同註 3，p10。

¹²³ 引自同註 3，p50。

¹²⁴ 康德甚至將德性融入道德法則的崇高性與超驗性來說明。參考註 67 的說明。或如陳瑤華認為不應該說德性不是全然的善，而是說它們作為一種天賦才能，無法作為道德的根據點。參考陳瑤華，《善的意志有多善？》，台灣哲學學會 1997 年會暨學術研討會會議論文，1997 年 12 月。依陳瑤華的分析，也可以推論康德還是只認為善意志才是道德的根源，或至少明確表示德性並不是道德的根源。

們的概念，而且因為他們求好心切，到處蒐集道德善底動機，以使其藥方真正有效，反而糟踏了這服藥方。因為最通常的觀察也顯示：如果我們將一個正直的行為闡述為以堅定之心、無意於在這個世界或另一個世界中的任何好處（縱使在困迫或誘惑之最大引誘下）而做的行為，則這個行為遠超過一切僅僅絲毫受到外來動機底影響的類似行為，使之相形失色，並且提升心靈，使人希望自己也能做這樣的行為。連半大不小的兒童也感受到這種印象，而我們也決不該以其他方式向他們闡述義務。¹²⁵

可見康德認為教師應對於德性本身有充分的了解，才有資格正確的引導學生建立德性。另外康德也體認教師時常為了教導德性，反而尋求各種道德善的動機來加強學習，方不知這種做法反而容易使這些動機成為德性中混雜的虛假裝飾，因而使德性失去本身的純真高貴，可見康德十分重視教師是否能真正了解德性。至於如何建立兒童正確德性而擁有道德人格，下一節將從康德對道德箴言的學習與義務的認知來著手說明，過程中也將一併說明教師的教學方法。

3·4·4 激發道德情感的教育模式

關於激發道德情感的產生，康德在《論教育》中從道德箴言的學習、義務的說明與宗教教育來直接或間接說明道德法則的普遍性與以理性本身為目的的特徵。而從康德主張利用道德箴言的教育方式與期望樹立道德自律的人格看來，對於道德箴言的認知絕不是表面上的背誦，而是深層的理解與認同。如但昭偉認為道德認知有所謂深淺之分，深知是指體驗到這個原則理念的重要性，甚至這種深知已成為人格結構中的核心部分，是他思維判斷乃至行動的依據，也就是他的心理反應基模（schema）¹²⁶，康德著重的就是深知層面，用意在於認同道德法則的重要性而成為決定行動的準則。

道德箴言的學習可以培養德性，但得藉由教師的引導、以身作則、示範與教義問答的教育模式。在教師以身作則方面，康德認為教師應具有公平公正的德性，以期成為兒童學習的典範。在示範義務方面，康德認為應以能讓兒童體認尊重理性的重要性（不論是對自己或對他人）為原則，因為這可以讓兒童了解義務的真正目的只能是回歸理性本身，而不在於外在利益的考量。綜合上述，這是否意謂示範與以身作則是康德完全認同的教學模式呢？其實不然，因為教師以道德典範的身份或示範各種道德範例中，並不真正等同於道德本身，康德曾說：

我們能給道德幫倒忙的，也莫過於想從範例中擷取道德。因為每一個展現於我面前的道德範例本身得先依道德底原則來判定：它是否也配充作原始

¹²⁵ 引自同註 3，p30。

¹²⁶ 參考但昭偉，《道德教育—理論、實踐與限制》，pp.87-88。

的範例，亦即充作模範；但它決無法提供道德底最高概念。¹²⁷

另一方面，兒童往往藉由範例的表現，而進行初步的模仿¹²⁸，誠如奧迪（Robert Audi）所說：「德性無法通過學習各種道德領域的價值觀念而獲得，它通常是通過模仿與社會化而形成的，如果沒有榜樣，它也許便無法教予人。」¹²⁹可見奧迪認為利用範例引起模仿而建立德性是必經的過程，不過康德對模仿卻有不同的解讀：

模仿在道德領域中並無地位；而範例只有鼓勵之用，也就是說，它們使義務底命令之可行性不受懷疑。它們使實踐的規則以較普遍的方式表達者具體可見，但決無法使我們有權拋卻其存在於理性中的真正原型，且依範例行事。¹³⁰

因此模仿並不具有真正的道德價值。而範例在理論上也不具有道德價值，嚴格而論，範例的目的只能是使行為者降低對義務命令的懷疑而已。因此推論，康德認為教師以身作則與示範以成為學生典範的教育模式，只能是一種過渡時期的做法，因為真正的目的在於建立學生以義務論為基礎的道德自律人格。如楊國榮也說：「示範與模仿具有某種直觀的、形象的特點，這種道德教育與學習的方式無疑體現了與生活實踐的切近聯繫，但同時又主要涉及經驗領域。作為展開於經驗領域的過程，示範、模仿顯然亦有自身的限度，如果僅僅停留於此，則道德實踐似乎很難擺脫自發的性質。」¹³¹因此只能將其視為過渡時期的做法，或也可視為康德在德性論傾向中不可避免的還是明顯使用類似德性論的教育方法，如黃藹所說：「根據德行倫理學，身教勝於言教，透過道德榜樣的教育，要比專注道德原理與義務的教育來得有效，因為身教遠比言教來得具體。只要我們以生動有趣的方式來展現道德的榜樣和其德行，就能引起學習者極為強烈的傲效動機。」¹³²由此可見，康德雖然認為模仿學習與範例教學並不具有真正的道德價值，但康德在其德性論傾向的過程中還是採用了德性論教育模式¹³³，但義務論的色彩並未因此而完全消失。

¹²⁷ 引自同註 3，p28。

¹²⁸ 如皮亞傑認為兒童在他律階段就是運用模仿的方式來學習各種規則或形成義務感。參考沈六，《道德發展與行為之研究》，p97。

¹²⁹ Robert. Audi: *Moral Knowledge and Ethical Character* Oxford University Press, 1997, p.189；轉引自楊國榮，《道德形上學引論》，p177。

¹³⁰ 引自同註 3，p28。

¹³¹ 引自楊國榮，《道德形上學引論》，p177。

¹³² 引自黃藹，《德行倫理學的復興與當代道德教育》，哲學與文化，第 27 卷第 6 期，2000 年 6 月，p529。

¹³³ 楊國榮認為德性論的教育模式包括義理的灌輸、理性的說教與敘事的形式，而敘事的內容往往包含對英雄、模範人物的宣傳以及榜樣的確立。參考楊國榮，《道德形上學引論》，pp.174-175。可見康德的教育模式還是與德性論教育模式有不少相同之處。

至於教師引導與教義問答的模式，教師本身正確價值觀的掌握便顯得額外重要，因為引導的過程中若未有真正的目標，那引導本身便失去方向性，換言之，沒有方向性的教學就已不能說是引導。若依康德著重的方向，建立善意志所代表的客觀道德價值，當然也是引導的重要方向。可見教義問答的模式除了著重教師應有正確價值觀之外，適當運用理性思辨能力來引導學生朝向道德自律前進也是重要關鍵。另一方面，從教師正確價值觀、教育目標設定與理性思辨能力的使用可以發現，教師已不再扮演價值中立（value neutrality）的角色，反倒成為價值傳遞與價值澄清（value clarification）的角色。不過此處所說的價值澄清的角色並非指讓學生接觸自己的價值，使它們呈現出來再加以反省的過程¹³⁴，因為此處所說明的澄清還是根基於預設教育目的的情況下，而澄清的過程便是引導至預設的目標。

至於道德法則的普遍性，康德則在宗教教育的過程中，藉由道德優先於宗教的崇高性，進而提出良心與上帝來論述這些道德法則普遍存在於每個理性存有者。因為樹立道德的崇高地位將有助於兒童提高對道德法則的敬畏感，且從良心與上帝的觀念中也可以體認道德法則的普遍性。因此若將道德法則的崇高性與普遍性當做對道德法則的描述，將有助於兒童對於道德法則的意識而產生敬畏之感，也就是道德情感。道德情感雖然是形成道德自律的唯一動力條件，不過道德情感卻不只是敬畏之感，李明輝曾分析康德的道德情感包含兩組意識內容，一是對道德法則的敬畏，二是與德行意識相聯結的愉快或滿足之情，以及與罪惡意識相聯結的不快或痛苦之情（此項也可區分為一是因意志活動符合或抵牾道德法則而有的愉快或不快，二是因實際服從或違背義務而有的愉快或不快）。¹³⁵因此康德認為道德情感除了敬畏感外，還包括有恐懼感、滿足感與愛好：

就其為法則而言，我們服從它，而不顧慮我愛；就我們將它加諸我們自己而言，它可是我們的意志底一個結果。它（李明輝認為這是指敬畏而言）在第一方面類似恐懼，在第二方面類乎愛好。¹³⁶

道德性與職責（Pflicht）的概念必須先行於有關這種滿足的籌算，而決不能從這種滿足中引申出來。人們必須事先估量我們所謂職責的重要性，道德法則的尊嚴，以及個人遵守道德法則時在他們自己眼裡得出的直接的價值，以便在意識到他們與道德法則相契合時感到滿足，並且在他們能夠自責違反道德法則時感到痛苦的切責。

此外，一旦人類的意志因自由之故能夠由道德法則決定時，我根本不否定，比照這個決定根據的經常練習最終可以在主觀上造成一種對自己滿足

¹³⁴ 參考羅傑·史卓恩（Roger Straughan）著，李奉儒譯，《兒童道德教育—我們可以教導兒童成為好孩子嗎？》，pp.29-30。

¹³⁵ 參考李明輝，《儒家與康德》，聯經，1990，pp.111-112。

¹³⁶ 引自同註3，p19。

的情感。¹³⁷

可見道德情感除了與一般出於感性的情感不同之外，它也算是一種複雜的情感，不過真正成為道德動力的情感還是只有出於對道德法則的敬畏之感，李明輝說：「作為『純粹實踐理性之動機』的道德情感是對道德法則的敬畏。它是一種複合的情感，愉快或滿足僅是其一個側面。因此，真正的道德行為應當是出於敬畏，而非愉快或滿足，否則便會流於『道德的狂熱』」。¹³⁸可見康德對於這種類似愉快或滿足的道德情感並未完全排斥，而若將敬畏之感視為正宗的道德動力，那愉快或滿足的道德情感或許也可歸類至平行性動機之中。

雖然道德情感在康德的文獻中包括指敬畏之感，或與滿足、愉快、痛苦之情相關聯，這說明道德情感存在不同的面向，不過康德在《論教育》中關於激起道德情感的宗教教育過程中，卻只是著重在激起兒童敬畏之感，這可說是稍嫌不足之處。不過換另一個角度來思考，或許康德將激起對道德法則的敬畏之感視為是教育的第一序的工作，而因違反道德法則或符合道德法則所產生的痛苦、愉快或滿足之感則本來就是第二序必然產生的結果，因此康德根本毋需從第二序的結果來切入教學。

另外，康德在宗教教育中也提到良心的重要性，主張「如果不把良心視為神的代表，良心的譴責就毫無效果。」¹³⁹但康德在《道德底形上學》(Metaphysic der Sitten, 1797) 中卻未將良心等同於神（或上帝）：

良心是這樣的實踐理性，即，「在每一法則之情形中，此實踐理性在一個人面前執持此人之義務，即為獲免或定罪而執此人之義務」這樣的實踐理性；因此，良心並不涉及一對象，但只涉及主體（即以其自己之活動來影響道德情感）；這樣，良心是一不可免的事實，而不是一責成，亦不是一義務。因此，當一個人說：「這個人沒有良心」，此語所意謂的乃是：他不注意良心底指揮。

「無良心」並不是良心之缺無，但只是這一種癖性，即「不注意良心底判斷」這種癖性。

義務只是去培養我們的良心，去對於內部法官（檢查官）底聲音加快我們的注意，去使用一切方法以確保服從於良心，這樣，這義務是我們的間接的義務。¹⁴⁰

¹³⁷ 引自同註 2，pp.41-42。

¹³⁸ 引自李明輝，《康德的「道德情感」理論與席勒對康德倫理學的批判》，p50-51。所謂道德的狂熱，李明輝在此處說明：「如果我們自以為可以超越有限存有者的分位，自願地、而非出於敬畏去服從道德法則，便是僭越了其應有的分位，而以無限存有者自居。這即是『道德的狂熱』。」

¹³⁹ 引自同註 1，p87。

¹⁴⁰ 引自康德，牟宗三譯，《康德的道德哲學》，學生書局，1983，pp.440-441。

此處良心並不同於上帝或神，反而只是一種存在於主體的理性事實。良心只是「心中的一個內部法庭之意識（在此法庭面前人的心意互相責難並互相原諒）」，而且良心應該被視為是「一個人在上帝面前為其自己的行為負責」這一種負責底主觀原則。¹⁴¹由此可見，良心是存在於主觀而對道德法則的感受性機能，而且這種機能與產生道德情感的可能性一樣皆是人生而有之。不同的是道德情感是促進道德自律的動力，而良心則是存在於主觀而審判外在事物的道德意識，審判的過程所產生的敬畏感也會影響道德情感的發用，因此培養與強化良心也可說是一種間接的義務。而從康德對此良心的描述與在《論教育》中的地位，發現康德肯定良心的確是有助於激發道德情感並給予肯定的態度。

綜合上述，雖然道德情感無法保證必然產生，不過至少在某種程度上，康德已藉由道德箴言的教導、教師角色的定位、正確的宗教教育模式與良心地位的說明，了解如何提高產生道德情感的可能性。既然提高道德情感的可能性與達到道德自律成正相關，當然也就間接提高意志與道德法則的聯繫程度，從而建立根源於對道德法則的意識而產生的義務約束力，這正是道德教育的最終目標。賴賢宗說：「道德教育的之目的，在積極地發展自律的道德理性，發展人作為一個理性存有者的義務感，培養其道德理性作適當的分化，俾以熟悉於道德理性的諸形式與其實踐之程序；使每一個人都能自己作獨立的道德判斷。」¹⁴²從上述綜合分析中，康德在意志機能、理性運用的程序與提高道德情感產生的可能性三方面皆已做了不少的努力，因而達到意志自律而成功建立義務約束力的目標在此教育模式下將是指日可待。

¹⁴¹ 引自同上註，pp.447-448。

¹⁴² 引自賴賢宗，《康德倫理學中的先驗自由與實踐自由及其在道德教育中的涵義》，台北師院學報，第七期，1994年6月，p473。

第四章 建立康德義務約束力之國小道德教育

目前台灣正推行國民中小學九年一貫教育政策，雖然整體的教育目標與過去並無明顯差異，不過課程安排與教育目標的編排卻有截然不同的風貌。在此本章先對目前台灣國小道德教育進行一番探究，以發掘當前道德教育的特色；進一步再藉由康德的教育主張切入，以釐清當前道德教育對於建立義務約束力的努力與成果。最後，根據當前道德教育的不足之處提出未來道德教育改革方向的建言。

第一節 現今國小道德教育之特色

從過去到現在，教育改革腳步始終未停止，這不但反應現今社會對教育的要求已逐漸跟上時代的潮流，而且也展現各種不同教育主張的特色。道德教育的改革也是如此，不過若依現今九年一貫下的國小教育，卻反而看不見道德的單一學科，這是怎麼回事？難道德育已不再重要？答案絕對不是，而只是將道德教育的內容分散與內化至各個領域之中，在此將試圖分析其中代表的意義與教育目標。

4·1·1 九年一貫國小道德教育內涵之基本特色

目前國小階段已全面實施九年一貫的教育政策，而整個教育改革的背景是基於考量國家的發展與對社會期待的回應¹，依此看來，這是針對國家未來的整體利益與符合當前社會的整體價值觀為考量。若真如此，將只存在針對國家的效益主義觀點；另一方面，以符合社會整體價值觀為考量的教育改革必定會產生依整體社會價值觀變動而隨時再次改革，這對於建立唯一且正確的價值概念勢必無益，或許這正是過度強調尊重多元價值的必然現象。進一步推論，若依此修訂背景實很難看出對真正且唯一的道德價值之重視，畢竟建立符合社會整體價值觀與建立根源於道德法則的價值觀還是不同，這或許正是修訂背景下忽略考量的一環，同時也部分主導後續教育改革的內容設計。

現今國小教育目的主張培養人民健全人格、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之現代國民。本質上，教育是開展學生潛能、培養學生適應與改善生活環境的學習歷程。因此，跨世紀的九年一貫新課程主張培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民。²可見教育目的中所包含的層面已較修訂九年一貫的背景因素更加豐富，不過具體的教育方向與目標還是得

¹ 參考教育部，《國民中小學九年一貫課程綱要》，2003。

² 參考教育部，《國民中小學九年一貫課程綱要》，2003。

下降至能力指標上來說。(礙於篇幅，不逐一系列討論)

此外，在訂定十大課程目標後，又基於此而衍生出內容十分相似的十大基本能力指標。針對於此，楊龍立說：「列出課程目標之後，有必要又列基本能力嗎？當前列出能力指標不顧課程目標，則是鳩占鵲巢和乞丐趕廟公的作為。九年一貫課程列出課程目標，分別又列能力來替代，然後又重視各能力之養成，把課程目標及課程目標非能力之內涵揚棄，在目前的課程理論上不易找到合宜的學理依據。」³因此，或許課程目標的設立與優先性應該更加重視，而能力指標的培養應該予以省略。畢竟能力指標乃是根據課程目標而自然衍生的能力培養，而毋需特別註明基本能力的養成，因為這會導致只注重能力的培養，而忽略根據課程目標而可能產生額外能力的養成。

課程設計方面，從過去分科教學至目前九年一貫的領域教學，發現過去少數的單項科別已不再出現，例如：美勞、倫理、道德等，不過這些科別的內容並未因此消失，而是融入各個領域之中，並區分成七大領域：語文領域、數學領域、自然與生活科技領域、社會領域、健康與體育領域、藝術與人文領域與綜合活動領域；而基層教育的方向主要是由領域統整的模式為主導，進一步根據能力指標來實施，因此若要探究所有領域中的道德意涵，直接從各個領域中的能力指標來探討或許較為直接。不過因能力指標的細目繁多，礙於篇幅，在此只直接整理國小七大領域中所包含的道德教育層面：

- 1、語文領域偏重於培養與訓練理性溝通、表達與判斷能力，並尊重他人想法與了解相關文化與習俗。
- 2、自然與生活科技領域偏重於訓練依循理性處理事情的能力，並採納、考量與判斷他人的意見。
- 3、社會領域偏重於了解自我發展、德行與價值觀，尊重各種文化與宗教的存在價值，並了解在民主社會中應盡的責任義務與如何與他人進行理性互動。
- 4、藝術與人文領域偏重於培養、訓練與表達想像力與創造力，並學習欣賞與尊重他人之創作。
- 5、健康與體育領域偏重於建立與澄清自我價值觀，並懂得如何控制與表達自我情緒與壓力，了解與尊重其它文化。
- 6、綜合活動領域偏重於從情境中學習如何控制自我，並欣賞、尊重與接受他人。
- 7、數學領域則無明顯相關性。

綜合上述，發現九年一貫在國小道德教育的內涵方面包含幾個特色，一是道德教育以國家整體利益與社會期待的價值觀為主軸；二是注重學生個人德性與理性能力的培養；三是注重自己與外界（包含他人與社會）之間的互動，因此道德

³ 引自楊龍立，《九年一貫課程的問題與解決對策》，人文及社會學科教學通訊，2002年10月，pp.12-13。

教育的範圍不只單限於個人；四是道德價值觀傾向學習多元角度欣賞與尊重的角度；五是與過去道德教育不同的是不再強調以知識為主，改以強調能力的培養；六是道德教育雖然主要集中於社會領域與綜合活動領域，但其它領域仍可見道德教育的色彩；七是過去單科教學的道德教育模式已不存在，而是將道德教育的內涵擴散至各個領域中；正如柏特瑞（Mike Bottery）認為德育的內容應處理的價值議題多而複雜，須有一個能包羅一切、具中心支配作用的主要教學方案，進而認為德育應該包含五個面向，分別是個人的領域（personal area）、人際之間的領域（interpersonal area）、社會的領域（social area）、自然的領域（the natural）與神秘的或宗教的領域（the mystical/religious area）⁴；羅傑·史卓恩（Roger Straughan）也說：「這趨勢的理論基礎是認為所有（或大多數）的學校科目早已包括一些『道德層面』，藉由科目教學作為德育媒介，遠比單在功課表列一分離的德育科目來得更自然、更恰當。」⁵由此可見目前道德教育正符合這種改革趨勢。

最後一點，目前國小道德教育的設計模式已與民國六十四年與八十二年的國小課程中重視德目的宣導大為不同，民國六十四年公布有十八個德目，民國八十二年雖精簡為八個德目，但仍未擺脫以德目為中心的教學內容⁶，現今道德教育則已不見德目式的道德教育模式；不過這並不意謂德目式的教育模式已無價值，楊龍立：「歷來教育改革及課程改革的主要目的，不外乎公平正義、成長卓越和道德氣質，九年一貫課程標舉個體能力之培養，卻對個體與群體有關的公平正義、成長卓越和道德氣質等較少關注。」⁷可見德目式的道德教育模式或許在某方面對於形成道德氣質與人格有所助益，但這方面的努力卻在目前的道德教育中缺席。有趣的是，九年一貫的國小能力指標中雖然說明注重個人德性，但卻在這方面的努力與此相反。

綜合上述，九年一貫的國小道德教育內涵已與過去有著相當多不同的主張與觀點，恰好也符合現今社會求新求變的特色，但「創新」與「轉變」就代表好嗎？這在電子科技層面或許是進步的象徵，但在道德教育層面難道不存在永恆不變的絕對價值與目標值得永久的追尋嗎？而現今道德教育模式就已是當前最佳的版本嗎？這些問題都將在下一小節中一併探討。

⁴ 參考Mike Bottery(1990). *The morality of school: The theory and practice of values in education*. London: Cassell. 轉引自詹家惠，《九年一貫課程整合道德教育之可能取向》，彰化師大教育學報，第4輯，2003，pp.128-129。

⁵ 引自羅傑·史卓恩（Roger Straughan）著，李奉儒譯，《兒童道德教育—我們可以教導兒童成為好孩子嗎？》，揚智，1994，p34。

⁶ 參考教育部，《國民小學課程標準》，正中書局，1976、教育部，《國小課程標準》，教育部，1993、王前龍與張如慧，《國民小學「道德」課程標準內容架構的詮釋》，人文及社會學科教學通訊，七卷三期，pp.200-201。

⁷ 引自楊龍立，《九年一貫課程的問題與解決對策》，p17。

4·1·2 九年一貫國小道德教育內涵之探究

從過去至現在，道德教育的目標與模式不斷轉變，而過去至今道德教育模式的設計方向與內在價值為何？謝明昆認為較為重要的是對道德教材的相對性內涵與絕對性內涵的認識與教學方法的精熟，另一是對道德教材的認知取向內涵與經驗中心取向的認識與教學方法的精熟。⁸因此道德教材應該明確區分何者具有相對性的內涵與絕對性內涵，才可避免基層教育的教師進行本末倒置——將相對性的內涵當成是絕對性的內涵來教育——的道德教育傾向，因為這將無法培養面對未來對變環境的獨立判斷能力，可見絕對性內涵的確立必須優先於相對性內涵。不過現今九年一貫教育的修訂背景卻奠基於對國家的發展與社會期待的回應，因此勢必將演變成以相對性內涵為主的教育模式，且此修訂背景若以國家與社會的整體發展與利益為主軸，也就類似效益主義（Utilitarianism）的主張，或如黃嘉雄所認為，課程社會學者主張學校的課程反映出該社會的權力分配與社會控制原則，即學校課程的變革即反映社會的權力分配與社會控制原則的改變，因此九年一貫課程的改革與實施，也將反映和牽動台灣社會新的權力分配與社會控制原則，甚至認為九年一貫課程在某些方面已顯現出新管理主義（New managerialism，有些學者稱之為新公共管理）的色彩。⁹不過無論如何，這都與追求永恆不變道德法則為目標的道德教育無法相符。就算不認為現今道德教育的改革取向是基於國家與社會的某種控制與管理，轉而認為基於符合或適應現今多元化社會的期待與轉變，雖可避免功益主義色彩的產生，但仍無法擺脫道德教育始終需要一個絕對性內涵做為引導。

另一方面，林清江認為九年一貫強調學生基本能力的取向，注重生活實用性，培養可以帶著走的基本能力，而不再是背不動的書包與繁重的知識教材，正是以基本能力取代學科知識。¹⁰因此未來著重的已不再是認知取向，而是以經驗取向為主，或如陳伯璋所說這是一種反知識本位的教育精神，若從後現代主義所謂去中心化（de-centralized）、反權威、反體制、非連續性、多元化的時代精神來看，只此一家別無分號的知識霸權已不符合現代思維。¹¹這種思維模式雖有助於避免道德教條單獨背誦或記憶，但對於形成道德人格所必須遵循永恆不變道德法則的認知卻產生不必要的排斥，取而代之的反而是強調多元價值的重要性。迦納（Gardner）也曾嚴肅討論道德智能（a moral intelligence）是否應該單獨分離出來，因為這種智能總是孕含著各種主觀因素，因而充滿各種變化不定的變數

⁸ 參考謝明昆，《九年一貫道德教材的認識與學習指導》，國立編譯館通訊，2001年7月，p33。

⁹ 參考黃嘉雄，《九年一貫課程改革的省思與實踐》，心理，2002，pp.17-27。

¹⁰ 參考林清江，《國民教育九年一貫課程規劃專案報告》，收錄於《九年一貫課程革新論文集》，高強華主編，2000，p25。

¹¹ 參考陳伯璋，《九年一貫課程的理念與理論分析》，收錄於《九年一貫課程革新論文集》，pp.31-37。

¹²，因此若未了解道德智能具有這種特殊的性質，因而與一般知識歸為同一類，進而以能力取向取代認知取向將會太過於草率。如林俊瑩所說過去道德教育過於重視知識教學的部分而使得道德的培育停留在「知而不能行」的程度，但最起碼有知的功效，且在統整課程中若沒辦法真正有效的整合各個學科領域及運用各方的資源，則道德教育恐將面臨「知」與「行」皆失的困境¹³，這正是太過草率擺脫認知而強調經驗或能力取向可能造成的危機。

綜觀上述，現今教育改革已明顯受後現代思潮的影響，如戴曉霞所說現代主義所呈現的是一種反結構、反理性、反中心的新觀點，強調多元化、平面化、斷裂性等主張¹⁴，或如呂宗麟所說在後現代中的主要中心概念，正如傅科（Michel Foucault）所強調的「人之消亡」（Death of Man），並以此建立解構

（deconstruction）、解組（decomposition）、去中心化（decentration）、去總體性（detotalization）、去合法性（delegitimation）以及不連續性（discontinuity）、差異性（difference）、不連接性（disjunction）…等觀念¹⁵，或許在此仍未完整說明後現代主義的全部內涵，但已可明顯發現後現代主義所代表的多樣性特質；而若依後現代概念的延伸，在教育層面的代表性主張正是多元文化教育（multi-cultural education）¹⁶，既然多元文化是基於多元價值的考量，也就是基於反對絕對價值的存在，進而希望藉由多元文化的教育建立學生的多元價值觀；不過，在此應澄清的是，多元價值觀的教育目的必須確認為培養包容與尊重，因此建立多元的價值觀將只是扮演過程的角色，若變成只是為了多元而多元，這就失去了多元本身具有的價值，正如牟宗三所說，西方哲學注重「分析」這項工夫，但如果分析過頭，將問題給分析掉了¹⁷，這就失去真正「分析」這項「過程」的價值，因為此時已將過程當成結果來處理，而這也正是現今強調多元可能陷入的危機。

可見在現今強調多元價值的教育模式底下，還是得釐清教育最終目的與教育過程的區別，尤其是在道德教育領域。因為若過度強調多元價值，將會使道德教育陷入道德價值是否也是多元價值之迷思，如李奉儒所認為，在後現代的多元文化中，往往會面臨道德兩難或道德衝突的情境，道德多元主義肯定不同道德法則適用的多元性，因為在其中的道德考量有著不同的優先性。¹⁸因此確立道德的絕

¹² 參考戴維揚，《九年一貫課程綱要與Gardner另類的多元智慧》，收錄於《九年一貫課程革新論文集》，p164。

¹³ 參考林俊瑩，《國小道德課程設計的模式分析與落實方向》，訓育研究，2000年12月，p77。

¹⁴ 參考戴曉霞，《現代與後現代：第一期及第二期教育改革審議委員會諮議報告書之比較研究》，收錄於中華民國比較教育學會85年5月18、19日主辦1996國際學術研討會「教育改革—從傳統到後現代」研討資料。轉引自王雅玄，《後現代社會中「課程改革」之源起與變貌》，人文及社會學科教學通訊，1997年8月，p127。

¹⁵ 參考呂宗麟，《對後現代社會與後現代教育的思考》，興大人文社會學報，第8期，pp.290-291。

¹⁶ 參考王雅玄，《後現代社會中「課程變革」之源起與變貌》，p131。

¹⁷ 參考牟宗三，《中國哲學十九講》，學生，1983，pp.234-235。

¹⁸ 參考李奉儒，《後現代與德育研究—多元文化的德育出路》，收錄於中華民國比較教育學會等編，《教育改革—從傳統到後現代》，師大書苑，1996，pp.378。

對價值優先性，將可避免因過度強調多元價值而推論道德價值也具有多元價值的危機。多元價值是基於肯定價值存在著對立，從而認為並無絕對價值，進一步形成尊重、關懷與包容其它價值觀的存在¹⁹，不過道德法則並無法納入此框架，因為它本身即是絕對的價值；若要說道德多元價值，只能從尊重與包容各種道德風俗文化與習慣來說，而不是從代表根源的道德價值來反對道德價值具有絕對價值的特殊性。如鄭芷人所說，張三與李四都有其自己的價值觀，也就意謂沒有人能判斷誰對誰不對，彷彿根本沒有什麼是非對錯可言，其結果是，相對的價值視被扭曲為「沒有客觀的價值觀」²⁰，可見絕對與客觀的價值觀在道德教育中絕不可陷於因多元價值的迷思而否定具有絕對根源價值的危機。而目前九年一貫的國小道德教育方向即是從尊重與包容多元價值的角度來切入，對於肯定具有絕對道德價值的根源卻極少著墨，這勢必將容易陷入上述所說將道德價值扭曲為沒有客觀價值的存在。

除了多元文化的衝擊之外，但昭偉認為個人主義（individualism）的價值觀同樣也衝擊現今社會，並且認為個人主義並不是一個完整的道德觀，而依此而建立的社會網路是不穩固與容易陷入互相利用的危機。²¹個人主義之所以會興起，也可從現今社會強調多元價值談起，如蘇永明所說：「後現代對多元的強調，除了否定客觀真理的存在，還在肯定差異的正當性。」並且也認為後現代比較偏向自由論，只強調多元的層面，而忽略客觀層面的考慮。²²可見正因肯定差異的正當性，進而突顯與提升每個個體的存在地位，更強化個體對自由的使用與重視，卻忘了在強調多元價值的架構下，正確方向應是以獲得該有的尊重為主，而不是轉變成過度自我膨脹，進而以自我為中心的價值觀，當然也就無視甚至排斥客觀價值的存在，此種現象正如鄭芷人所說這是一種「價值多元化」所產生的「陷阱」。²³為了避免陷入此陷阱，現今教育在強調多元價值的同時，必須確立多元價值教育的目標是建立對多元文化的尊重與包容，或從另一角度切入，如泰勒（C. Taylor）所認為，多元文化主義的成立，應該是建基於對個人的尊重與關懷²⁴，可見不論是從目標或根源來說，都是關於尊重、關懷或包容，而不是過度強調個人主義而轉變為以自我為中心的價值觀。因此尊重、關懷與包容不但是理想多元價值教育的目標，也是理論的根源，若只強調其為目標，則得留意避免過度膨脹自我價值而導致自我中心的價值觀；若只強調其為根源，或許可避免陷入自我為中心的價值觀取向，但仍無法保證在強調尊重、關懷與包容的過程中，不會對絕對價值或客觀價值的存在充滿排斥感。

¹⁹ 參考鄭芷人，《多元文化社會對學校道德教育的影響》，中國文化月刊，1998年5月，pp.7-8。

²⁰ 參考鄭芷人，《多元文化社會對學校道德教育的影響》，p8。

²¹ 參考但昭偉，《道德教育—理論、實踐與限制》，五南，2002，pp.193-203。

²² 引自蘇永明，《後現代與道德教育》，教育資料集刊，200年11月，pp.157-159。

²³ 參考鄭芷人，《多元文化社會對學校道德教育的影響》，p15。

²⁴ 參考但昭偉，《道德教育—理論、實踐與限制》，p207。

由此可見，多元價值的教育主張之所以會助長個人主義的滋長，便在於尊重與包容每個主體的存在，並促使個人對於理性自由能力的過度使用或誤用，因此在多元價值的教育主張中確認其正確的方向與根源正是首要之務。其實理性能力的發用並無所謂對錯可言，但若過度發用或誤用，往往容易導致自我理性的膨脹而表現出非理性的行為，當然也就偏離對理性的基本尊重原則。此外，理性自由能力的誤用，也是導致價值觀轉向以自我為中心的關鍵，因為任何對自由能力的過度強化都必定會導致價值觀的扭曲或重心錯誤轉移，如麥金泰爾（Alasdair MacIntyre）所認為，所有形式的自由主義都是企圖要分開「界定正確行為的規則」（rules defining right action）與「關於人類價值的構想」（conceptions of the human good），並且認為所有這些形式的自由主義都一定會失敗，因為「界定正確行動的規則」是不可能完全獨立於某種「關於價值的構想」（a conception of the good）而獲得充分證成的。²⁵可見若只基於理性自由而建立的價值體系是絕無法客觀說明行為的正當性與合理性，因此讓每個理性存有者意識到存在著絕對的道德價值或許可以牽制理性自由能力的過度使用或誤用的情形，這也正是道德教育的目標之一，不過這在現今九年一貫的國小教育內容中卻已不復見，取而代之的是強調多元角度思考與尊重。

可見在多元價值、個人主義的後現代思潮影響下，對於絕對價值的推崇在道德教育已不復見，而若依九年一貫國小課程能力指標中說明應注重個人德性的培養，真不知教師在教學過程中該如何解釋德性所根據的價值根源為何。若依後現代主義的道德觀出發，將如巴納（Richard G. Bagnall）所認為，德行價值是傾自於自為目的（autotelic）、及時的（timely）、片面的與具有矛盾性（aporetic），與過去所認為的德行是偏向工具性、手段性、無時間限制（timeless）、一致性與不矛盾的主張正好相反。²⁶從巴納的分析看來，過去的德行是具有目的與客觀一致標準的性質，但此性質因受後現代思潮影響而逐漸消失。因此雖然九年一貫國小課程能力指標方面已說明個人應檢視自己的價值觀與德性，但卻未在如何建立正確德性上給予指示，德性論的教育模式因而逐漸式微，或許這也是過度強調多元價值與個人主義的負面影響。

雖然在多元價值的影響下可能造成理性能力的誤用，但九年一貫國小教育中對於理性能力的訓練卻著墨不少²⁷，這是與過去道德教育只注重條目式的灌輸而忽略理性能力最大的不同點。此不同點或許可說是優點，不過此優點必須成立於理性能力完全發用，並建立不以自我為中心的道德價值觀，而且正確的道德教育目標必須優先於理性能力的發用，此時理性能力才可巧妙扮演達到道德教育目標

²⁵ 參考Robert Audi主編，王思迅主編，《劍橋哲學辭典》，貓頭鷹，2002，p963。

²⁶ 參考Richard G. Bagnall.(1998). Moral education in postmodern world:continuing professional education. *Journal of Moral Education*, 27(3),313-331.轉引自蘇永明，《後現代與道德教育》，pp.160-161。

²⁷ 可參考4·1·1小節中關於課程能力指標的綜合歸納。

之間的聯繫橋樑；若未能保握此關鍵，將容易使理性能力在以自我為中心的價值觀底下成為邁向錯誤道德教育目標的幫兇，尤其是當強調多元價值走向極端的同時，對於任何客觀標準都是予以否定，如梅依（Todd May）使用「反標榜主義」（anti-representationalism）來說明必須去掉任何以強勢為主的「客觀標準」²⁸，而這種極端的否定，卻忽略了多元的過程應該還是有其共通性的存在，如蘇永明所說：「後現代所堅持的，任何的標準都是對『他者』的壓迫，都是權力在背後做後盾所形成的。所以，任何的標準都不具正當性。然而，如果共通性不存在，任何的多元也不具意義，除非大家老死不相往來。」²⁹這在社會存在架構上來說的确如此，道德教育的架構理應也是如此。難道道德教育沒有一個共通性的目標，或最低門檻的目標必須堅持嗎？換言之，是否存在大陸學者何懷宏所說的底線倫理或德國神學家孔漢思（Hans Kung）所說的全球倫理（Global Ethic）？³⁰依他們的看法推論，的確存在一種最底線與最普遍的道德標準，而這也正是道德教育不可失守的最後一道防線。不過全球倫理並不如底線倫理一樣的單純，它是一種綜合性的倫理觀，如余曉蘭所認為全球倫理是一個具有高低層次性結構的綜合體系，並且至少包含三個層面，一是底線倫理或黃金規則，二是應對和解決全球問題所需要的普遍倫理，三是體現人類終極關懷的理想道德觀念和原則。³¹可見全球倫理雖可說是一種普遍倫理，但卻融合比底線倫理更多的因素，這些因素是符應全球變化而產生，如廖建平所認為，全球倫理是基於考慮人類基本生存困境的危機，因而重點不在於形成一種最底限度並具有普適性的倫理規範，反而是想建立比底線倫理更加寬闊廣大的胸懷與尊重來面對各種文化的精神，這是人類思想發展的一個新階段，它代表著全世界倫理思想發展的方向。³²不過全球倫理新階段的來臨，並不意謂客觀道德價值的觀念已無立足之地，相反地，尋找永恆不變的客觀道德價值反而是更迫切的當前任務，尤其是還得搶先在過度強調多元價值或個人主義聲浪破壞現今道德教育體系之前。另一方面，不論是底線倫理或全球倫理的主張，都暗示著存在「客觀的基本倫理觀念」的重要性，而道德教育在這方面的努力似乎已被忽略。

反觀當前九年一貫國小道德教育是否存在一個基本的倫理觀念的宣導？當然是有的，就是尊重。關於尊重，許啓賢認為尊重是最基礎的道德和道德的基礎，而且也是最起碼的道德共識，並且也分析 1993 年 8 月，世界宗教會議所通過的《走向全球倫理宣言》中的核心就是「尊重」。³³由此可見，現今九年一貫國小

²⁸ 參考Todd May (1995). *The moral theory of poststructuralism*. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.轉引自蘇永明，《後現代與道德教育》，p161。

²⁹ 引自蘇永明，《後現代與道德教育》，p163。

³⁰ 參考何懷宏，《底線倫理》，遼寧人民出版社，1998 與Hans Kung、Karl-Josef Kuschel，何光滙譯，《全球倫理—世界宗教議會宣言》，四川人民出版社，1997。

³¹ 參考余曉蘭，《全球倫理不等同於底線倫理》，道德與文明，2003 年第 3 期，pp.38-39。

³² 參考廖建平，《全球倫理與底線倫理》，江西社會科學，2003 年第 3 期，pp.50-51。

³³ 參考許啓賢，《尊重：全球的底線倫理原則》，雲南民族學院學報（哲學社會科學版），2003 年 3 月，pp.11-12。

道德教育對於「尊重」的重視正符合現今全球倫理的主要方向，換個角度想，或許全球倫理也認同尊重是最基本的道德共識與形成道德共識的唯一基礎，而現今道德教育正已掌握其根本的重要性，並試圖建立以此道德共識來面對其它的文化，不過卻未謹慎考慮尊重在道德教育過程所扮演的功能與目標，因而可能導致成以自我為中心的價值觀危機。

當前九年一貫國小道德教育對理性主體的尊重與理性能力的重視，除了受強調多元價值進而轉至注重理性主體的影響外，另外也可歸功至近來人本³⁴主義（humanism）的興起。如張凱元認為人本精神是九年一貫教改的基本指導原則，並將人本主義以「人」為本轉化而成「以學生為中心」作為指標基礎，也認為這是一種落實全人教育（holistic education）的標準。³⁵人本主義從人性本善、人性自由、人格不可分割、人必可自我充分發展等基本理念出發，而確立人有異於其他生物的理性價值與尊嚴。³⁶從注重人性與人格發展的方面看來，重心已回歸至學生本身，當然也就轉變成以學生為中心的教育模式；另一方面，人格既然是不可分割與基於對人性的尊重與信任，教師角色也必須重新定位，如羅哲斯（C. Rogers）所認為，過去教師是知識的擁有者，而學生只是被動的接受者，教師可以透過講演、考試或嘲笑的方式來支配學生的學習，教師是權力的擁有者，學生只是服從者，因而甚至認為應該廢除教師（teacher）的角色，代之以學習的促進者（facilitator）。³⁷若教師成為學習的促進者，此時職責只需營造良好的學習環境與氣氛，以期待學生自然朝向人性本善的方向前進，這對道德教育的確是一種冒險的嘗試。另外，在以學生為中心的教育模式下，教學的重心轉移到學生的學習活動上，把學生的思想、情感、體驗和行為看作是教學的主體，把教學過程的性質規定為學生內在經驗的形成及成長，試圖為每個學生提供真正的學習經驗，從而促進個別化教學的進行³⁸，也就達到有教無類與因材施教的教育模式。表面上看來，這是理想的教育模式，但在道德教育方面卻存在情感與價值觀應該如何恰當聯結的問題，或許這正是在人本教育模式下大膽假設人性本善而忽略考慮情感在建立價值觀所扮演的重要關鍵。

綜合上述，九年一貫國小道德教育主張不但受到後現代教育思潮的影響，也受到人本主義興起的影響，因而產生特殊的道德教育內涵，一是對多元價值的重視，進而膨脹個人價值的重要性，客觀價值已不再具有明顯的公信力，正如過去德性論的主張已不再復見；二是雖然客觀價值已不復見，但若從全球倫理或底線

³⁴ 「人本」是指重視人的價值，肯定人的作用，承認人的力量和能動性，立足於人的本質。引自王希堯，《人本教育學》，四川教育，1999，pp.1-2；而現今社會對此的另外解讀就另當別論。

³⁵ 參考張凱元，《解讀九年一貫教育》，心理，2004，pp.19-33。

³⁶ 參考張凱元，《人本主義教育的理念與實踐》，心理，2003，p99。

³⁷ 參考C.R Rogers, *Freedom to learn for the 80's(2nd)[M]*. Columbus: Merrill, 1983.轉引自伍新春、馮忠良，《人本主義教育心理學與教育改革》，寧波大學學報（教育科學版），2000年2月，p25。

³⁸ 參考伍新春、馮忠良，《人本主義教育心理學與教育改革》，p26。

倫理的角度來看，其實仍存在一基本的客觀原則，就是尊重；三是基於尊重理性與重視理性能力的訓練，將對於未來形成道德人格所需要的基本理性能力具有正向性的價值；四是在以學生為中心的教育模式下，教師角色的轉變與未謹慎考慮人性中複雜情感因素將導致道德價值觀傾向於以自我為中心；而基於目前道德教育的特殊內涵，對於建立真正道德人格進而能肩負起道德責任的目標存在什麼樣的貢獻？下一節將試圖從康德建立義務約束力的教育架構來審視目前道德教育的特殊內涵，並期待有所收穫。

第二節 從康德義務約束力對現今國小道德教育之審視

綜合上一節對九年一貫國小道德教育內涵的探討，本節試圖從康德建立道德自律人格的教育主張出發，也就是建立根源於善意志的義務約束力出發，來審視現今國小道德教育的內涵與教育目標，以期達到對現今國小道德教育更深入的研究與省思。

4·2·1 理性能力的重視

從第三章分析中，發現康德在建立根源於善意志的義務約束力，十分重視理性能力的發展與訓練，甚至連基本的動物性也兼顧其中。保全動物性的工作在康德眼中是屬於家庭的職責，也就是關於保育的工作。而康德在此也認為父母親對於兒童的道德教育工作並無法勝任，甚至連辦學校也必須經由專家來處理：

辦學校全靠最明智專家的判斷。所有的文化開始時都要靠這樣的一個人逐漸影響別人。只有見解宏闊的人們努力，有意於普遍的善，有能力考慮未來的美景，人性趨向至善才有可能。³⁹

因此康德對於家庭教育的重點與執行教育工作的教師能力有特別的期望。康德認為家庭教育對於道德教育並無積極作用，甚至認為家庭教育時常保留家人的缺點⁴⁰，因而當然無法認同如威爾森（John Wilson）所認為家庭是最適合進行道德教育的環境。⁴¹現今九年一貫所提出六大議題之中雖然有關於家庭教育，但主要重點乃著重於個人健康生活與培養對幸福家庭的信心為目標，尚未在此發現明顯的道德教育色彩⁴²，這正與康德在這方面的主張略微雷同，認為家庭教育的工作內涵只需牽涉簡單的保育與養育即可。雖然康德基本上肯定教師角色專業的重

³⁹ 引自康德，賈馥茗等譯，《論教育》（Vorlesungen Über Pädagogik，1803），五南，2002，p13。

⁴⁰ 參考同上註，p18。

⁴¹ 參考但昭偉，《道德教育—理論、實踐與限制》，p127。

⁴² 參考教育部，《國民中小學九年一貫課程綱要》，2003。六個重大議題分別是：資訊教育、環境教育、兩性教育、人權教育、生涯發展教育與家政教育。

要性，但現今九年一貫教育已逐漸轉移為以學生為中心的教育模式，並著重學生基本能力的培養，教師此時的角色轉變成學習的引導者、示範者與協助者，而不再是紙上談兵或講演式的教育，這對科學知識強調培養帶得走的能力或許有益，但這在國小道德教育中是否恰當還值得商榷，尤其是當道德教育目標不再強調具有絕對價值的道德觀的同時，教師的引導工作真不知方向為何。

在理性能力方面，康德著重理性判斷力的訓練，因此贊成如蘇格拉底的產婆法教育方式；當前九年一貫國小教育受人本主義影響，因而對理性相當重視，當然也包括理性能力的培養，如理性的表達、溝通與判斷能力，這與康德所重視的判斷能力是相同的立場。不過理性能力的訓練若依康德主張產婆問答法的教育模式，教師角色必然扮演舉足輕重的地位，但現今強調理性能力的同時卻將重心過度轉移至學生身上，尤其是在人本主義的影響下傾向於對學生理性主體的保護，從而導致對教師專業能力——特別是哲學思辨能力——的忽視，這對於澄清學生道德觀與引導建立正確的道德價值觀埋下更多無法預知的變數。另一方面，若如哈桑（Hassan）所說後現代的核心範疇是一種不確定性（indeterminacy）——代表中心和本體的消失、秩序和構成的消解，恆處於一種動盪的否定和懷疑之中——與內在性（immanence）——主體的內縮，對環境、對現實、對創造的內在適應，在瑣碎的環境中沉醉於形而下的愉悅——的合成原則⁴³，同樣也突顯道德教育在實施產婆問答法的過程中必定存在更多不穩定的因子。

因此發現，現今國小道德教育對理性能力的重視傾向於保護理性主體的完整，雖然也注重理性能力——例如判斷力——的訓練，但在道德教育層面卻無法如同康德主張的產婆法教育模式進行，因為在多元價值的主張之下，絕對客觀的道德價值無法成為道德教育引導的方向，當然教師地位也就無所適從，甚至連引導者或協助者的角色與方向都不知如何掌握。換言之，教師不再扮演著價值傳遞（value transmission）的角色，而是價值中立（value neutrality）的角色。依康德認為善意志或道德法則具有絕對價值的觀點看來，教師在道德教育的過程中理論上應是扮演價值傳遞與價值澄清（values clarification）的雙重角色，更進一步來說，教師應運用價值澄清的過程來間接達到價值傳遞的效果，這樣不但使理性能力在教育過程中可以充分運用，而且也不讓理性發展失去其方向。如華納克（Mary Warnock）所認為，教師如果要教導論證的話，那麼他必須是論證中的領導者。⁴⁴為了不讓論證的前進方向充滿謎霧或陷阱，領導者必須有正確的論證引導方向，而此方向便取決於領導者對絕對價值觀的認知。

⁴³ 參考周佩儀，《知識、權力和愉悅的三位一體：後現代文化中的表徵教育論》，收錄於《九年一貫課程與教育改革議題-教育社會學取向的分析-》，高雄復文，2001，p6。

⁴⁴ 參考Mary Warnock, 'The neutral teacher', in *Philosophers Discuss Education*, ed. S.C. Brown (London:Macmillan, 1975), pp. 159-71. 轉引自羅傑·史卓恩（Roger Straughan）著，李奉儒譯，《兒童道德教育——我們可以教導兒童成為好孩子嗎？》，揚智，1994，p29。

至於理性的自由能力，此能力甚至是使理性判斷力成爲可能的基礎條件，因此對此能力似乎得給予更高的重視；不過康德並不贊成自由能力可以自由的發用，也就與盧梭主張讓兒童完全自然的發展不同，康德並進一步主張應該恰當的約束自由能力的使用，尤其是當自由能力遭到誤用的情形。⁴⁵反觀現今國小道德教育，如 4·1·2 小節所述，但昭偉認爲個人主義已衝擊現今教育，齊力也認爲現今以「人本化」作爲教育改革的第一要旨的同時，基本上也可說是朝向個人主義的價值⁴⁶；而在以個人價值爲發展重心教育模式下，理性自由能力與此有何關聯呢？齊力分析社會學者盧克思（Steven Lukes）認爲個人主義具有五個基本要素——人的尊嚴、自主性、隱私性、自我發展與「抽象個人」的概念——的同時，間接說明自由能力在個人主義的架構下是必須被完全尊重的，而且同時也指出，在缺少確立個人主義核心價值的某些適當條件下，必定會產生以自我爲中心的價值體系產生，甚至懷疑這是否會成爲社會價值混亂、衝突的背景條件。⁴⁷因此推論，對於個人主義的核心價值若只給予無條件尊重，卻未對理性自由予以適當的規範或限制其誤用，將使個人主義反而成爲導致價值觀混亂的溫床。

綜合上述，在現今個人主義與人本主義的影響下，雖然理性能力的確比以往倍受尊重，但卻在理性能力該如何發展與引導較少著墨，因而導致道德教育存在更多潛存的危險因子，例如教師角色的定位就難以解決；因此具有絕對客觀價值的道德教育目標是否有必要事先確立，這必須重新思考。若依康德認爲道德自律是道德最高原則，便已指出道德教育的最終目標便是建立道德自律的人格，因此在道德教育的過程中便會以此目標來引導其教育方向；而理性能力的培養與保持完整同樣是其特色，雖然這也引發所謂自律與他律之間是否共存的問題，例如在體罰方面，康德認爲道德處罰才是恰當的，因而沒有明顯贊成他律性的具體處罰，甚至認爲這對於建立道德人格一點益處也沒有⁴⁸；但不論如何，理性基本能力始終維持完整，這正好也與目前強調人本教育的教育思潮理念相符。而爲了使理性能力達到更進一步正確的使用，除了明白理性自由能力正確使用的限度之外，理性判斷力的訓練則可運用批判性思考的教育模式，批判性思考誠如饒見維所認爲：「人在不同的狀況中，必須不斷地對各種主張、資料、事物或人進行價值判斷，並進行優劣的抉擇或提出改進的意見，這就是批判性思考。」⁴⁹或如張玉成所說：「當個體對任何訊息資料（如言論、問題或事物）內容進行評析，進而從事接受或拒絕之抉擇時，即在運用批判性思考。」⁵⁰李奉儒也指出德育的教學也要培養學生解決道德衝突的道德思維能力，這一方面可透過批判思維能力的

⁴⁵ 詳見第 3·1·2 與 3·1·3 小節。

⁴⁶ 參考齊力，《淺論當前臺灣教育改革中的個人主義價值意涵》，教育社會學通訊，2001 年 12 月，p18。

⁴⁷ 參考齊力，《淺論當前臺灣教育改革中的個人主義價值意涵》，pp.18-22。

⁴⁸ 詳見 3·4·2 小節說明。

⁴⁹ 參考饒見維，《知識場論》，五南，1994，p320-329。轉引自張玉燕，《批判性思考教學研討》，台北市立師範學院初等教育學刊，第 22 期，p213。

⁵⁰ 參考張玉成，《思考技巧與教學》，心理，1995。轉引自張玉燕，《批判性思考教學研討》，p214。

訓練，另一方面則可以運用溝通倫理學所重視的對話教學。⁵¹因此藉由批判性思考來培養與訓練理性判斷力，將有助於減少面對各種不同道德衝突而產生理性能力誤用的可能性。

4·2·2 德性論主張的式微

從過去至現在，人性論的主張往往會決定教育的方向；現今人本教育聲浪高漲，若依人本主義所強調應以人爲中心並且信任其自我潛能的發展，其實不難推論其基本原則即是相信人性本善，要不然就不會如此信任人性。康德在分析人性論時，卻不是單純主張人性本善或本惡；若從自然稟賦與道德性兩種層面來說，自然稟賦層面認爲人存在向惡或向善的傾向，因此從自然稟賦來說皆不可說是本善或本惡，而只能說是存在這種可能性；若從道德層面來說，向善與向惡的傾向皆未發用，因此也不能說是本善或本惡；可見康德在人性上基本上是主張無善無惡的狀態，這與人本主義單純信任人性本善，並完全信任其自我潛能實現與發展是完全不同的。

既然人本主義對於人性如此信任，當然也就無法接受人性應受任何型態的轉變或刻意薰陶，換言之，任何對人性本有特質的改變—例如氣質或人格特質的改變—皆無法接受，因此對於過去的德目式的教學以期培養學生某些德性的主張當然無法認同。齊力曾認爲我們對於人本的歌頌可能來自於對於內含的人道精神的推崇，不過若以人爲本而強調人性化，到一定程度之後有可能會產生人性與人道背離的現象，因而轉變成極端的人本主義，並且對社會性的產物一律視爲舊體制而予以毀壞；而且也指出在傳統善惡觀正被摧枯的同時，卻仍不見得到共識的新善惡觀出現，反而「理性」、「健康」似乎取代了善惡在價值系統中的地位。⁵²過去德性論的教育模式也正被視爲社會舊體制的產物而予以排斥，而在排斥的同時卻仍不見任何取代代表善惡的新概念產生，取而代之的是對人性的信任與促進自我潛能發展，這對於建立善的社會的確是冒險的嘗試，尤其是回想過去各種負面社會經驗之後，將更令人陷入迷思。

基於人本主義的精神，近來也開始盛行全人教育的教育主張，米勒（R. Miller）認爲，全人教育是用人文教育（humanistic education）的方法，去達到全人發展的目標，全人教育是知性認知（intellectual cognitive）領域與情意愛戀（emotional affective）領域經過「整合」後，成爲「平衡」的學習經驗，並且信任經由整合的教育模式必定能引導人邁向良善、和諧與不斷的成長。⁵³而以米勒

⁵¹ 參考李奉儒，《後現代與德育的研究—多元文化的德育出路》，收錄於中華民國比較教育學會、國立暨南國際大學比較教育研究所、國立台灣師範大學教育學系編編，《教育改革—從傳統到後現代》，pp.377-378。

⁵² 參考齊力，《對教改主張中「人本主義」概念的一點檢討》，南華教社所通訊，第15期。

⁵³ 參考R. Miller, *What Are Schools For?*, (Antraio: Holistic Education Press, 1990), pp.57-159. 轉引自

為首的學者們也認為學生不僅是只在腦海中學習，而是一種「全人學習」，經由其感覺、想像力、關懷感及身體來達到學習的目的，學生所要學習的正是能順利發展在道德方面的堅固（morally secure），體魄、情感方面健全（physically and emotionally healthy）。⁵⁴當代西方教育學家斯坦迪許（Paul Standish）曾將現全人教育歸納出五個特點，其中之一就是使學生成為理性的自我約束者，從而完成全人教育。⁵⁵綜合上述，發現全人教育除了引導人邁向良善之外，也兼顧理性與感性層面的考量，這是較為人性化的進路，因而這就不再是唱高調或一高懸而無法達成的目標。正如林淑瓊所說全人教育是兼顧理性、情感、意志和性靈的教育，而且「全人」與「完人」不同，「完人」是一種人格修養的終極境界，也就是至善至聖，人品了無瑕疵，堪供表率群倫，垂型萬世；而「全人」只是人格健全的常人，是人人可以達到的人生境界，因為全人教育只是「充分發揮功能的人」（The full-functioning individual）。⁵⁶可是當全人教育擺脫學習典範的模式，只強調人本有功能的全面發展，這對於引導建立健全人格該如何進行，似乎容易流於單純口號；因為在全面發展人本有功能的主張，往往只是將專業取向的教育轉而成通識取向的教育，因此所謂建立健全人格也就傾向於建立普遍能力的取向，因而對於建立道德人格似乎仍未具有明顯的著力點。誠如現今國小九年一貫雖然主張領域式的學習，試圖以一種統整式的學習模式來取代單科式的學習模式，似乎更強調全方面學習的重要性，不過卻還只停留在普遍常識性內容的學習，對於道德人格方面當然無直接幫助，因此或許可說目前九年一貫雖具有少許全人教育的色彩，不過卻無法在建立道德人格上給予強而有力的指導；而且若如威廉斯（Raymond Williams）所說，每種課程的呈現都可說是「選擇性的傳統（selective tradition）」的話⁵⁷，那全人教育所涵蓋的範圍也將充滿各種可變的因素，對於建立道德人格當然也就無固定客觀的著力點。有鑑於此，是否應該重新考量道德教育科目融入各個領域的適切性，關於此疑慮將在下一小節中說明清楚。

而除了基於人本主義出發將會導致反對德目式或德性論的教學之外，後現代思潮對教育的影響也逐漸嶄露頭角。其實後現代並不是全是為了「反」現代而存在，相反地，後現代乃具有其特殊價值，如陳德和所說：「後現代精神的正面意義，消極地說是在衝決禁忌、顛覆威權、取消壟斷、破除主流，積極地看則是希望徹底開放而全體肯定之。」⁵⁸可見若依積極面的全體肯定是意謂著互相尊重，

林耀堂，《全人教育的教育哲學基礎—兼論批判理論的教育哲學觀》，哲學雜誌，第35期，p38。

⁵⁴ 參考Miller, *Holistic Learning: A Teacher's Guide to Integrated Study*, (Canada: OISE Press, 1990). 轉引自林耀堂，《全人教育的教育哲學基礎—兼論批判理論的教育哲學觀》，p45。

⁵⁵ 參考Paul Standish, (1955, 1) *Postmodernism and the Education of the whole person*, *Journal of Philosophy of Education*, p.122. 轉引自呂宗麟，《對後現代社會與後現代教育的思考》，p293。

⁵⁶ 參考林淑瓊，《淺談全人教育》，海軍軍官，2003年2月，pp.70-71。

⁵⁷ 參考Raymond Williams. (1997), *Maxism and literature*. Lodon: Oxford University Press. 轉引自莊明貞，《當前台灣課程重建的可能性：一個批判教育學的觀點》，國立台北師範學院學報，第14期，p147。

⁵⁸ 引自陳德和，《台灣教育哲學論》，文史哲，2002，pp.23-24。

那九年一貫教育正具有此特色；若依消極面的角度來看，則過去強調具有崇高價值的德日式教育模式將不再受到普遍或絕對青睞，換言之，過去代表所謂「對」或「善」的標準正開始遭遇到挑戰與質疑。沈清松曾分析現代性具有主體哲學、表象文化與理性化歷程，後現代針對現代的批判正是關於反對主體膨脹所擴張的權力、促使表象轉變向擬象與反對理性的綜合作用，而且也否認工具理性與二元邏輯，進而排除真假對立，最後走向尊重多元、雜然並陳的情形；再進一步分析，後現代具有積極意義包括：一是對他者（the other）的開放、走向他者，關懷他者，對他者無私的慷慨，並在其中陶成自我，將是今後的倫理生活原則與價值泉源，二是後現代藝術中興起的崇高之感，可能也是聯結宗教、倫理與藝術價值的關鍵，三是後現代在走出二元對立思考與帶來更嚴重的相對主義困境的同時，則試圖提出對比哲學來解決二元對立的窘困，並且區分結構對比與動態對比之不同，從而主張唯有藉著動態對比，新興的可能性與過去的連續性才可能被適當地了解。⁵⁹可見正因現代對於後現代的不恰當認知與理解，導致任何二元對立的情形都遭到否定，當然代表「善」的德性已不再受到普遍認同，難怪九年一貫教育中的德日式教育模式已不復見。從另一方面來說，德日是代表一種社會規範，而現今社會若如沈清松所認為是處於虛無主義、規範解構之下，此時人心就只是追求自由、愛與創造，當然不再是規範與義務本身的尊嚴⁶⁰，難怪德日更難以建立起本有的尊嚴與價值。因此當代若想復興德性論或德日式的教育模式，應不可再以強調絕對二元對立與代表規範為主，而應從對現今與過去傳統的反省、自我與他者關係的認同之中，進一步體認道德人格中各種德目之所以必須存在的原因，從而建立一套根源於自我理性判斷的二元對立價值觀，而不是受制於外在權威而建立的二元價值觀。換言之，避開強調絕對二元對立與規則，並運用沈清松所主張的動態對比的模式，不但可使二元對立的模式更根源於理性，而且形成二元對立的過程也將更人性化。

在第二章關於康德在建立道德自律人格的動力分析中，說明主軸動機是道德情感，是對道德法則的意識而產生的敬畏之感；而平行性動機則指與主軸動機平行的動力，而其內容可能為不道德性或非道德性的，例如：感性愛好、公平、自私自利、害人之心等，而且康德也了解這些平行性動機可能帶來的危險，不過也發現康德處理平行性動機的同時，並沒有任何直接反對它們存在的價值。⁶¹因為不論從人性論角度來看—肯定人具有向善可能性與向惡傾向，並且認為它們是屬於自然稟賦的一種，無法從人性中根除或從外部獲得—或是發覺它們可能造成的負面影響來看，都再三說明康德並沒有排斥它們存在的主張，特別的是，在《論教育》中甚至還表現出明顯德性論的主張，似乎表明德性對於促進主軸動機的確

⁵⁹ 參考沈清松，《對比、外推與交談》，五南，2002，pp.3-23。沈清松在此指的「對比」是指多元因素在差異與互補、連續與斷裂、採取距離與共同隸屬之間的互動關係與辯證前進。

⁶⁰ 參考沈清松，《道德教育的道德哲學基礎》，人文及社會學科教學通訊，第八卷第二期，p12。

⁶¹ 詳見 2·2·3 小節。

存在著某種隱晦的關係。⁶²由此可見，康德雖然明確表示道德情感才是促進道德自律的唯一動因，但也不排斥平行性動機的存在，甚至主張應該培養某些德性，這些德性可從兩個角度來觀察，一是這些德性都屬於非道德性—如服從、自作主宰、忍耐、堅定決心、合群、誠實等—而非不道德性，這只符合大眾心目中的「好」，卻不是道德層面的「善」；二是康德基於對人性論的主張而傾向於說明德性是一種力量、強制與對抗自然趨惡傾向，不過也從中突顯出義務論色彩，因為真正具有道德價值正是為義務而義務的行為。⁶³總而言之，康德在此除了堅持真正具有道德價值的是為義務而義務的行為，而且也肯定德性的存在與培養在教育中的重要性，因此若將其區分成主軸動機與平行性動機的話，這兩者均無強烈的相互排斥性。反觀現今教育，因受到人本主義與後現代思潮的影響下，德性論或德目式的教育模式已逐漸式微；依康德觀點看來，德性論或德目式的教育只是協助達到道德自律人格的嘗試進路，而不是最終目的或主要方法，因此德性論教育的式微，理論上也沒有直接與康德的主張相反，不過若因此放棄或忽略這種教育模式可能達到的教育成效或教育價值，這將是現今教育的損失與缺憾⁶⁴，或許現今唯一該放棄應是灌輸德目式的教育方式，而不是德目教育本身所具有價值。

4·2·3 道德情感的教育內涵

道德情感是促進道德自律人格的唯一主軸動機，道德情感是對道德法則的意識而產生的敬畏之感，這與一般所謂的情感有本質上的差異，嚴格而論它只是一種意識。而意識的內容則相關於道德法則的形式條件，也就是指普遍令式與目的令式。普遍令式是道德法則最基本的令式，因此目的令式也包含普遍令式在內。普遍令式說明道德法則具有可普遍性的檢證原則，目的令式說明道德法則對於目的的要求，不過並不是關於實質性目的的說明，只能說是指標性的說明；而完善的自律令式則包含普遍令式與目的令式在內，因此它是道德的最高原則。而達到道德自律必須依賴一背後動力的來源，正是所謂的道德情感，也就是前文所說的主軸動機。⁶⁵

從人性論來說，可產生道德情感的機制本已內在於理性存有者，因此不再是從外在獲得它，而是應該藉由外在教育來培養它、引發它，不過在道德情感尚未發用之前，它仍舊是處於無善無惡的中立狀態。⁶⁶康德為了促使道德情感的產生，在《論教育》中明顯轉向德性論傾向的努力；若德性論主張是屬於平行性動

⁶² 詳見 3·2·2 小節。

⁶³ 詳見 3·2·2 小節。

⁶⁴ 其實不只是現代的損失，過去道德教育雖然充滿濃厚的德目式的教育模式，但若如李琪明所認為那只停留在認知與準備的層面，那麼此損失便早已存在；但過去道德教育至少在德性論與德目式的教育模式下，多少仍有助益於平行性動機的養成，這點是不容完全否認的。參考李琪明，《德育課程之理想與建構》，師大書苑，2000，pp.315-316。

⁶⁵ 詳見 2·2·3 與 2·2·4 小節。

⁶⁶ 詳見 3·2·1 小節。

機的努力，那似乎肯定平行性動機將有益於主軸動機的產生；但從 4·2·2 小節中，了解現今德性論的道德教育模式已漸式微，所以康德若依此方式來間接激發道德情感已無著力點。不過康德除了從德性論主張切入之外，也著重道德箴言、義務概念與宗教教育的教學方式。

若從道德箴言的教育模式切入，雖然它與紀律區別開來，而且也著重理性的理解能力的面向，不過若強調使學生轉向以道德箴言作為品格的形成根據，這就變成是德性論的傾向。若此時又轉向於德性論，那正如同上一小節所述，將無法在現今教育思潮下有明顯的著力點。但若在道德箴言的學習融入了理性能力的運用，在現今教育中將是可普遍接受的觀點，唯獨若如前文所提及缺乏客觀道德價值的指引，仍有可能使理性能力如同無頭馬車般誤打誤撞，也就容易產生誤用的情形；另外，若從道德箴言中排斥紀律的約束，這在人本教育的理念下是可以接受的，因為這同樣維護了理性的尊嚴；若從後現代思潮所強調的多元價值來看，道德箴言若代表某種絕對善或好的價值因而期望學生建立此價值觀，這則不被接受的，因為每個學生皆有自由建立自己認為善或好的價值觀。

因此道德箴言的教育模式，真正的背後目的並不是單純建立以箴言為行動的依據，而是希望藉由理解與意識箴言所具有道德法則的特性，進而激發道德情感，並據此而建構正確的價值觀。若依此為真正的教育目標，那德日式的宣導模式應會較不明顯，取而代之的是強調理性批判能力的運用；因此既然德日式與德性論教育模式在現今社會逐漸式微的同時，或許可將重心轉移至理性能力的培養與訓練，因為這不但完全尊重理性能力，而且也可藉由對道德法則的分析與意識，進而間接增加道德情感產生的可能性。不過在此教師並不能只是為尊重理性能力而強調理性能力的訓練與培養，因為這對於建立道德自律的人格並無助益，嚴格而論，這只是使理性存有者更像理性存有者，但卻無法使理性在道德的層面提升。因此教師在對於理性能力關注的同時，必須多加傳授與道德法則相關的教材內容，因為這將使激發道德情感的機會增多，也將有助於形成道德自律的人格；另外，如李琪明認為，國中小學德育課程在道德情感方面，僅限於接受的層面，缺乏反應、重視與組織⁶⁷，由此可見，傳授道德法則教材的同時，師生間的互動將也是不可或缺的一環，教師專業能力的重要性也在此突顯出來，或許這正是康德強調需要明智專家來處理教育問題的用意所在。

既然道德箴言與德性論的教育模式相似，因而可充無法在現今社會中備受肯定與支持，不過除此之外，康德還嘗試藉由宗教教育來促進道德情感的產生。宗教教育在現今九年一貫中主要是著重在培養學生對於各種宗教的認識，並期望學生能以多元價值的角度來建立彼此尊重的態度，不過卻仍未觸及康德在宗教教育的特殊主張，也就是道德優先於宗教與藉由宗教教育來體會道德法則的崇高性。

⁶⁷ 參考李琪明，《德育課程之理想與建構》，p316。

因為若先於道德而確立宗教的價值，便容易產生因宗教本身過度自我膨脹，進而以錯誤宗教價值做為根源做出不道德或反道德的行為，這便形成宗教狂熱，例如著名的美國 911 事件便隱含著宗教狂熱的色彩。另一方面，藉由宗教教育也可突顯道德法則具有的崇高性，此崇高性並非等同於懼怕感，而是對道德法則信服而產生的崇高感，並藉此樹立道德法則在道德判斷中的崇高地位。沈松清也認為現今處在俗化（Secularization）的歷程中，帶來的負面意義是使人的內在性與物質化、功利化的價值體系中遺忘了宗教向度，因此宗教教育應該注重這三個問題：一是內在與超越的關係問題，二是宗教信仰與人文信仰的關係問題，三是學術訓練所必要的邏輯、論證與宗教經典的隱喻、象徵與故事的理解問題。⁶⁸由此推論，宗教教育必須以理性能力為基礎來理解有限性與無限性的關係，並藉此建立宗教所代表的崇高性價值與獨特的地位；此外，若從人文信仰與宗教信仰的角度來看，道德在兩者間是扮演共存的角色，如鄔昆如認為行善避惡是人文信仰與宗教信仰相通之處⁶⁹，由此可見道德不但在宗教信仰方面具有優先性，連人文信仰也同樣具有優先性。

在義務概念的教育，目前教育的內容傾向於藉由社會公民應盡的義務來說明義務的概念，但對於具有道德價值的義務概念卻幾乎不涉及。依現今社會對於公民義務的限制，容易導致對於義務概念的反感與排斥。此外，若始終存在對於義務概念的反感，是否會增加對道德義務的錯誤認知，這也是值得顧慮的一點；另外，若義務概念只著重於公民義務，這便根源於國家整體利益的主張，當然與道德義務概念相去甚遠，而且也得分析是否效益主義的觀點已部分滲雜至道德義務概念的教學之中。

綜觀上述，為促使道德情感的產生，康德雖然主張利用道德箴言、義務概念與宗教教育的進路，但似乎都無法在現今強調人本主義、多元價值與反傳統的教育模式下獲得真正的重視，甚至是強烈的排斥。而除了這些影響因素外，後現代的教育思潮同樣也衝擊所有的現代課程；雖然後現代並不是單獨一個概念便可說明清楚，如莊明貞所說後現代係由不同的學術社群理論所組成，如馬克斯論、女性主義、現象學、美學等，但可以確定的是，它們因此從多元的角度來影響現今的課程設計觀點⁷⁰；斯萊特利（Slattery）更在其《後現代紀元的課程發展》

（Curriculum development in the postmodern era）一書中指出後現代課程的發展必然是拒絕後設敘述、拒絕人為分歧或二元主義、全球脈絡中個體經驗的交互連結、肯定並確認學校社群的任何聲音，與揭露人類經驗意義的曖昧與不確定性。⁷¹可見絕對的預設與二元主義的色彩，已無法適應現今強調多元價值的教育潮

⁶⁸ 參考沈松清，《有關宗教理論與宗教教育的三個哲學問題》，收錄於詹德隆，《宗教教育》，五南，2001，p21。

⁶⁹ 參考鄔昆如，《信仰與人生》，生命教育與青少年研討會論文，2001年5月。

⁷⁰ 參考莊明貞，《後現代思潮的課程研究及其本土實踐之評析》，教育研究月刊，2002年10月。

⁷¹ 參考P. Slattery(1995). Curriculum development in the postmodern era. New York: Garland. 轉引自

流。取而代之的是強調尊重多元，因而獨斷式的道德箴言必無法立足，德性論的主張也難逃此命運，義務概念則不論是關於國家或關於道德層面都因無法說服理性為何應該無條件的遵從與付出而無立足點，唯獨宗教教育在尊重多元的角度下生存下來，但其立足點卻是不關乎道德的。依此推論，若無法保持住最基本的道德原則，將容易產生道德虛無主義（moral nihilism）的困境，尤其是在現今強調多元價值因而助漲道德相對主義（moral relativism）聲勢興起的同時，卻也只能提出彼此相互尊重的解決之道，這似乎太過於簡化道德教育的方向與忽略真正道德教育的積極目的。

第三節 建立康德義務約束力的國小道德教育之架構

現今道德教育受到影響的層面相當廣泛，例如人本主義、後現代主義、個人主義與多元價值觀盛行等，綜合這些複雜因素是很難理出一個單純的方向，唯獨可以確定的是它們至少已顛覆過去道德教育的部分傳統理念，誠如德性論的式微便是其中之一。而從前文討論也可了解，現今國小道德教育在眾多因素的影響下，建立道德自律人格的進路受到不少的阻礙與質疑，例如質疑客觀道德價值是否存在。康德主張善意志（道德法則）具有絕對的道德價值，並且也是形成道德自律的根源要素，而所建立的約束力正是根源於對道德法則的意識而產生的義務約束力。乍看之下，康德對於善意志的根本主張基本上就已衝擊不少現今的教育主張，不過本文在此不是比較何優何劣，相反的，希望藉由配合現今道德教育的各種傾向而與建立康德的義務約束力相互結合，以期提出一套適用於現今教育改革的道德教育架構。

4.3.1 道德教育目的

目前九年一貫課程設計的基本內涵包括人本情懷、統整能力、鄉土與國家意識、民主素養與終身學習五個方面，並且也強調健全人格的養成⁷²，但卻未見著重道德人格的養成，這是一大缺憾。既然康德認為自律是道德最高法則，因此推論道德自律人格的養成當然也是主要任務。在第二章的分析中，了解要達到道德自律包含善意志、道德情感、普遍形式、目的形式、理性自由能力等要素，而從第三章關於《論教育》的分析中，康德也試圖從德性論、宗教教育、義務概念、道德箴言等方面來促進道德自律各項因素的產生；綜合上述兩者的關聯，理想道德教育的目的應可為底下幾個方向：

一、維持理性主體的完整性與強化理性能力的運用

莊明貞，《後現代思潮的課程研究及其本土實踐之評析》，p32。

⁷² 參考教育部，《國民中小學九年一貫課程綱要》，2003。

康德在《論教育》中十分注重幼兒時期的保育工作，雖然這只是生理方面的照顧，但生理與心理是彼此相互影響，因此也間接保護到理性主體的完整性；若從康德人性論的觀點來看，主張自然稟賦本身也是一種善，因此維護生理上本有的功能其實也是一種善，但此善並不是道德層面的善。

另一方面，理性存有者之所以異於其它動物的最大特點便是具有理性，因此，理性能力的充分發揮與運用是唯一使理性存有者突顯其特殊地位的唯一方式，要不然便失去理性存有者有別於一般動物的特殊地位。從康德對於理性能力的分析中，理性的自由能力與判斷力特別需要重視，因為理性自由關涉於與善意志聯結的可能性，換言之，意志自由正是建立根源於善意志的義務約束力之橋樑。理性判斷力則關涉於體認道德法則的特性，並做出根源於理性的判斷，這種能力則關涉於道德情感的產生。

現今道德教育已特別著重理性能力的訓練，但對於理性能力是否產生誤用或濫用的情形卻較少重視，而康德在此也考量理性自由能力可能產生誤用的情形，因此也提出恰當約束的必要性，這是在現今強調人本主義理念下所忽略的重要層面，也可說是對人性過度自信而潛藏的危機。至於理性判斷力的訓練，在目前流行的道德兩難教學模式下已得到完整的訓練，但卻對於絕對客觀的道德判斷標準無明確表示，這將使道德判斷失去指引正確道德價值的方向。此外，現今國小道德課程已融入七大領域之中，因而道德教育在各個領域之中往往成為附屬的成份，若要使道德教育的整體架構與價值重新受到重視，道德教育轉而成為專業性的科目似乎是較佳途徑，尤其是基礎理性能力與道德價值的聯繫更是專業課程發揮特長的重點目標之一。但是獨立專門科目對於現今領域式的教學必然會造成不小的衝擊，因此取其中庸之道，轉而強調道德教育的整體架構與專業色彩必須存在於領域教學之中或許才是未來可行的努力方向，而不需勞師動眾改變現今整體教改進路。

二、樹立客觀道德價值

基於後現代教育思潮的影響，多元價值主張十分盛行，但卻容易產生過度膨脹個人價值觀，從而排斥與否定任何客觀價值的傾向。依康德的主張看來，道德教育必須存在絕對客觀的道德價值，也就是以建立道德自律的人格為目標。這在目前逐漸主導道德教育的多元價值主張下，道德教育似乎轉變成嘗試、信任與期待，也就是嘗試讓學生在這樣的價值觀下成長，並信任與期待他們能擁有道德的人格。康德曾說：

未經培植的人必然粗魯，未經道德訓練的人則無法無天。忽略訓練比忽略

培植更嚴重，因為培植還可在日後補救，無法無天則可能無惡不做，而一個錯誤的道德訓練則永遠不能糾正。⁷³

因此若道德訓練在現今已不復見，且多元價值也未替此提出另一套有助於減少無法無天產生的替代方案，這將更易於使學生暴露在動物性凌駕理性而陷入道德價值迷失的危機之中。因此，客觀道德價值的建立與認同必須存在道德教育之中，而此客觀道德價值便是善意志，也就是道德法則。

至於學習何謂善惡的時機，康德認為「兒童應該及早學習憎惡邪惡—不僅上帝禁止，乃是因為邪惡本來就是可憎的。」⁷⁴因此學生在理性能力尚未完全發用之前，善惡概念的教育仍具有優先性；這在現今強調人本主義與後現代思潮的影響，容易被冠上是灌輸式的教育而遭反對，不過若在過程中滲雜理性能力的運作，那將可輕易擺脫此誤解；而若如歐陽教所認為灌輸式的教育指的是一種反科學、反道德和反教育的做法，而且也是一種不分青紅皂白、獨斷、悖理與永久受制於權威的教育模式⁷⁵，那更可直接跳脫認為這是一種灌輸式的教育模式，因為這裡所謂的道德法則，並不是反道德、反教育或反科學的模式，而且也不是獨斷的，相反的，它在未來成熟理性能力經由時間的檢證後，將會證明其是舉世公認的法則。

三、發揚德性論傳統與重新定位宗教教育

從康德認為自律是道德最高法則，可推論道德自律的人格特質必然是道德教育的最終目的。不過為達道德自律，則必須仰賴道德情感的推動，此動機正如前文所說的主軸動機，其它的動機稱之為平行性動機。康德在《論教育》中除了關注道德情感的產生，而且也關注平行性動機的存在，正如強調人格的各種特質的養成，這是德性論的主張。

至於宗教教育，現今國小教育關於宗教教育是著重在認識與尊重宗教為原則，「尊重」正是其中心主張。強調尊重正是現今後現代強調多元價值的後續結果，因為多元價值正意謂著反對絕對價值，既然無絕對價值，則任何價值皆有其獨立存在的地位。換言之，任何事物皆有其價值，也意謂打壓或排斥任何價值的行為都不被允許。但康德在此卻對於宗教教育給予重新的解讀與重新的定位，首先是主張道德優先於宗教，認為宗教的根源是道德，而且道德是具有客觀價值，因此宗教根源於道德便不會產生單純尊重宗教的想法，反而是使宗教具有道德價值。依此看來，學會判斷宗教是否具有道德價值反而是宗教教育應該著重的方

⁷³ 引自康德，賈馥茗等譯，《論教育》，pp.6-7。文中「道德訓練」應翻譯為「紀律化」。

⁷⁴ 引自同上註，p15。

⁷⁵ 詳見 3·1·1 小節。

向，而不是一昧的強調尊重，因為唯一值得尊重的只有道德本身。因此在宗教教育進行之前，必須先釐清道德的特質，並以此來審視各種宗教代表的價值，以期信仰或尊重符合道德原則的宗教。另一方面，宗教具有的崇高感也有助於提升道德法則的崇高感，而此情感因其根源於道德而產生，因此也有助於道德情感的產生。

4·3·2 道德教育內容

教育目標總是相關於教育內容的設計，從上一小節中，發現為了達到道德自律的最終目標，康德的教育主張為德性論、尊重理性主體與能力、宗教教育、道德箴言與肯定絕對道德價值，這幾個方面將是在設計道德教育內容不可忽略的重點。而其內容設計的形式主要應該為何，還是有必要進一步詳細說明。

一、了解自我與實現自我的課程設計

目前國小教育針對了解自我與實現自我的課程，若依十大基本能力分佈在各個領域中的分段能力指標，可以發現主要是針對了解自己的生理變化與學習基本人際關係的相關概念，這對於自我的理性能力層面並無直接的效果，例如針對理性自由能力與判斷力的認識與正確運用無任何明顯的課程說明，取而代之的是正確或恰當的風俗禮儀與自我生理結構的了解，這在現今國小道德教育中早已是屢見不鮮，尤其可在七大領域的能力指標中發現端倪。

從第二章的分析中可以了解，自由是使道德法則之所以可能的關鍵，可見理性自由能力是聯結道德法則的鑰匙，所以加強對於理性自由能力的認知與正確的使用當然不可忽略，但現今國小道德教育的內容在整體方向卻無法與此配合。因此未來教育改革的方向，應轉向於加強學生對理性自由的認知與運用，內容方面應多設計道德兩難的情境，並在學生做出自由選擇的同時，體認道德價值的產生正根基於理性自由的存在與運用；同樣的，也可設計各種情境，讓學生判斷理性自由能力是否存在於此情境之中，並從討論的過程中建立理性自由能力與道德價值的聯繫。此外，也得讓學生了解外在自由行為並不同於理性自由能力的使用，例如散步想走東或走西，這是自由的行為，但卻與理性自由能力的使用有所區隔，理性自由能力是相關於道德價值，因此若未能明確區分，將容易導致學生以外在自由的權利來說明理性自由的能力，進而使個人理性自由能力的過度膨脹，成為「只要我喜歡，有什麼不可以」的價值觀，這便是理性自由能力的誤解與誤用。

至於理性判斷力的訓練則運用所謂道德兩難情境，藉由道德兩難情境的考驗，不但可以了解自我價值觀，也可以判斷與他人價值觀不同之處，此時也突顯

教師專業角色的重要性。不過，若道德兩難情境設計只是「從多選一」的話，將無法使道德兩難的情境在建立道德自律的過程中給予明確性的幫助，因為道德自律正是首先必須確定道德法則具有絕對價值，並以之做為判斷的標準，因此在進行理性判斷力訓練之前，有必要先讓學生建立道德法則的崇高地位，這也避免判斷力誤用情形的發生。由此推論，設計「什麼是善？」的澄清課程將是首要的工作，而內容則可先藉由過去的經典故事或聖哲人物為參考，先建立何謂善概念的模型，進一步再套用於現今社會經驗來探討，並從中修正與調整善概念模型與分析其特性，最後再經由認同善概念特性的同時，建立正確理性判斷的基礎。依此步驟，才是實現理性能力的正確做法，要不然，若只是單純強調道德兩難情境的訓練，將容易使學生變成以自我價值為中心的判斷模式。

現今教育強調培養帶得走的能力，因此課程內容也轉而更貼近生活經驗層面，這絕對有助於拉近學生對課程教材的熟悉度與興趣，道德教育當然也走向這個方向，這是值得肯定與支持的。不過在將道德教育教材生活化與經驗化的同時，並沒有必要將其融入其它領域之中，因為這似乎意謂道德就存在於生活世界之中，因此藉由任何與日常生活相關的領域都可滲雜部分道德教育色彩，換言之，道德教育牽涉的範圍層面相當的大，因此獨立單科的道德教育課程似乎沒有成立的絕對必要性。若依道德就存在於生活世界之中的觀點，道德教育的確無設定獨立課程的必要性，這是從道德教育的廣度來說；但若從道德教育的深度來說，卻使道德教育在分散課程中的完整架構無法成形，尤其是道德教育的根源性部分，也就是關於呈現善概念的部分。誠如現今道德教育在分散於各個領域中，主要還是針對理性判斷力的訓練，唯獨缺乏善概念的呈現、澄清與建立，這便是在道德教育的深度層面出了問題，而只注重道德教育的廣度層面。不過本文在此並不是否定現今國小道德教育在廣度層面的貢獻，而只希望道德教育的深度層面——也就是根源層面——能在課程內容中呈現出來，要不然將只會呈現類似通識課程的廣度層面，而忽略道德教育所需要的深度層面。可惜的是，現今國小將道德教育化約至各個領域來擴大其涉及層面的同時，卻忽略過去單科專門式道德課程易於達到的深度層面，尤其是道德根源價值的探討與分析。

因此，本文認為最佳的道德教育模式是同時能兼顧內容的廣度與深度，現今國小道德教育在強調實用性與生活化的同時，因而特別著重廣度層面，卻忽略深度層面；反觀過去國小道德教育卻反而過度強調深度層面，而忽略實用性與生活化的廣度層面，誠如過度強調高不可攀的道德德性或德目式的教育，因而雖然容易建構何謂善惡的概念，但卻難以實現在真正的人格特質上，這也是美中不足之處。而既然現今國小道德教育已喪失其深度層面的努力，可行的補救方法有兩種，一是在現今多元社會、多元文化與多元價值的廣度層面影響下，設置單科專門的道德教育課程，將可彌補國小道德教育在深度層面課程的不足；二是不強調單科專門的道德教育課程，而轉向於在各個領域教材中置入關於道德根源價值的

探討，這在不破壞現今整體教育體制的前提下，或許更易於接受。至於涉及廣度層面的道德教育內容，首先應關注於自我與他人之間道德關係的探討，進一步再對於自我道德價值觀的檢視、了解與修正；深度層面則首先關注於客觀道德價值根源的存在問題，進一步在藉由分析與探討來加深對此信念的認同，例如對於德性或德目的內涵探討（這將在後文中說明）。

由此可見，了解自我與實現自我在此所發揮的功用是加強對理性能力的正確認知與運用，因為正確理性能力的運用將是建立義務約束力的重要基礎。另外，教材內容的深度與廣度層面的同時兼顧，將也是訓練理性能力與運用理性能力的最佳模式，在此同時也可分析、比較與建立正確的自我價值觀。

二、德性與道德箴言的研究與培養

康德在《論教育》中雖然說明各種德性是有必要學習與培養，例如：服從、誠實、合群、忍耐、抑制、堅定決心、高尚（對憤怒、希圖不勞而獲、和占有的自我克制）、仁慈、自作主宰、正直、禮儀中節、和氣、真誠、莊重和知足等⁷⁶，但德性論畢竟不是康德哲學的主要主張；因為在前文分析中，雖然只將德性歸類為促進道德自律的平行性動機，但康德似乎在某方面仍然肯定這些德性對於形成主軸動機具有隱晦的益處，因而不予以排斥在道德教育之外。但康德最終的目的仍是希望建立道德自律的人格，因此德性論並不能視為康德道德教育的主軸內容，不過同樣的，也不可極端認為康德排斥德性對形成道德自律可能產生的影響。

在現今強調多元價值的同時，對於何謂善與惡的概念已無客觀標準，德性論受此影響下，早已失去其崇高地位。不過若要恢復德性論所代表的意義，只從德目式的宣導切入，將無法有效的說服大眾盲目遵從；換個角度，或許可先從人性論的分析來說明，在探討人性是本善、本惡或無善無惡的過程中，引導學生藉由生活經驗予以判斷，最終導向人性具有向善與向惡的傾向；而既然道德教育的目標便是抑制惡與助長善，因此若在無法積極助長善產生的情況下，則可轉而消極的抑制惡的產生，德性論便在此發揮其功用，此時德性論的價值便可重新定位為消極的抑制惡。因此德性論的教導過程毋需給予善或惡的定義，而只需從人性論的觀點來探討其作用與價值，這在現今強調多元價值的同時，或許此進路比過去單純德目式的宣導更具說服力，畢竟培養德性的積極目的乃是促進內在人性的卓越表現，而不是單純德目的外在表現。

至於如何促進道德自律的主軸動力——道德情感——產生，康德採取了道德箴言的模式。箴言的學習不同於紀律的學習，相反的，箴言的學習是根源於理解，也就是滲雜了理性能力的運作。雖然在前文的分析中發現，道德箴言的學習似乎也

⁷⁶ 參考康德，賈馥茗等譯，《論教育》，pp.64-84。

偏向於德性論的模式，但若箴言是傾向於主觀規則的採用，因而牽涉到理性能力的運用，這就明顯不同於德性論的學習模式。若要使道德箴言成為主觀準則，就要使理性能力介入道德法則的普遍形式與目的形式探討，當然過程中不宜直接說明必須尊重道德法則的這兩種特性，相反的，必須藉由引導的過程，分析出道德法則具有客觀價值的原因就在於包含普遍形式與目的形式，而正因意識與認同此特性，道德法則才成為值得尊敬。

另一方面，藉由對道德法則特性的分析，也可加強體認與認同客觀善的概念，這將有助於建立道德法則與意志之間的聯繫；因此具體的做法，可從任何與道德法則的普遍令式與目的令式相關的教材著手，唯獨道德法則所屬的特性必須先掌握真確無誤才行，換言之，這也意謂教師專業層面的重要性是不可忽略，難怪康德主張應由開明的專家來辦學。⁷⁷而若要加強教師在道德教育的專業層面，相關的研習將是必要的，尤其是現今道德教育已不再是單一科目的同時，研習的內容往往只以各個領域為主軸，卻忽略道德教育的面向。依此看來，是否意謂現今教師在道德教育的專業程度根本不及格，所以才需要這方面的進修？其實不然，在此的重點只是讓教師了解建立道德自律的義務約束力是需要針對教材內容進行一番深究，尤其是道德教育內容中關於根源性的探討，特別是道德教育時常強調的道德金科玉律，例如「己所不欲，勿施於人」便是其中之一；若嚴格分析，如羅秉祥所說儒家強調的「己所不欲，勿施於人」是推己己人的負面表達，這只能說是銀律，而基督教所強調的「你們願意人怎樣待你們，你們也要怎樣待人」則是推己己人的正面表達，這才是金律⁷⁸；但不論是金律或銀律，康德同樣看透其中並不具有真正的道德價值⁷⁹，因為它雖然符合道德法則所具有的普遍形式，但卻無法使目的令式得以完全發揮，尤其是目的令式應指每個理性存有者都應當做目的的積極觀點，而不是指不喜歡加諸於自己的目的也不應加諸於他人身上的消極觀點；此外，若再細究下去，將可發現「己所不欲」並不具有任何道德價值的根源基礎，這也是道德教育在進行過程中時常忽略探討的重要面向。

因此若要使教師的專業層面提升，首先必須針對過去道德教育中時常出現的各種德性與道德箴言進行分析與研究，進一步了解道德教育的整體架構，尤其是道德價值的根源性探討。過去與現在的道德教育，都存在過度信賴教師本身道德價值觀的風險，因而道德教育往往只變成教師單一價值觀的傳遞，筆者時常在教學過程中問學生：「為什麼不可以傷害別人呢？」，中、低年級學生的回答大致上都是：「因為老師（或其它長輩）說這是壞事情」，高年級學生可能早已歸類與分辨那些事情可以做，那些事情不可以做，因而回答可能是：「因為會被抓去關」；這兩種回答模式皆不具有道德價值，因為這二者都可歸類成是外在灌輸觀念後所

⁷⁷ 參考康德，賈馥茗等譯，《論教育》，p13。

⁷⁸ 參考羅秉祥，《繁星與道德》，唐山，1996。

⁷⁹ 參考康德，李明輝譯，《道德底形上學之基礎》，聯經，1990，p54。

衍生出的回答模式，換言之，這是一種他律教育模式下的成果，如李奉儒所說：「人在強制性的刑罰下，所思想的是如何避開刑罰，道德人格下降為他律的考量，而不是積極的道德自律。」⁸⁰而教師角色正是幕後的主要操作者。例如教師可能為了使校園或班級秩序更加良好，因而宣導不可任意傷害別人，學生因為這個原因才了解此規定；或在社會課程中，說明外在法律的存在與功能，使學生了解法律對於這些不當行為可能做出的處罰；可以發現，這二者皆是一種他律式的約束模式，甚至可說是一種恐嚇或威脅式的約束模式，這當然都不具有道德價值。至於該以何種方式來使此問題的討論更具有道德價值，可以從道德法則具有普遍形式與目的形式的角度切入來探討，因此在學生回答為什麼不可以傷害別人之前，首先提問「你希望別人傷害你或你傷害別人，甚至任何人皆可自由互相傷害任何人嗎？」這是關於道德法則普遍令式的探討，這是最基本的層面，也是較常見出現的道德教育方式，不過若能觸及此層面的探討，理論上已邁向道德價值的討論了。進一步再提問人與萬物之地位差別，特別是關注在人是否能與萬物同列為工具角色的探討，期望可以提升與分辨自己與任何工具之間的差別，並且藉由與他人的比較，了解自己與他人在理性層面上是同等的；值得強調的是，這裡的目的是擺脫人成為工具的可能性，而不是強調人（理性存有者）本身即是目的崇高性，因為強調人本身即是目的對於國小學生來說可能過於抽象，因此近程目標只需擺脫理性存有者淪為工具的不道德觀點。

綜合上述，可見若要使道德教育的內容更符合道德價值相關的討論，道德法則的普遍形式與目的形式的介入是不可或缺的；因此除了應避免不自覺向學生灌輸教師本身價值觀之外，對於建立正確道德價值觀所必須的要素也必須考慮在內，因為這正是道德教育所必須的專業面向。例如教師在說明外在法則或權威代表的約束力時，實可同時介入道德法則的討論以提高約束力與道德法則之間的聯結可能性；或在義務概念的學習課程中，雖然現今各個領域關於義務概念大體上是以現今社會體制中的國民義務為主，但卻忽略建立道德義務概念的努力，因此若問學生：「為什麼要上學呢？」學生多數可能會回答：「因為是國家規定（或長輩強迫、不自覺的自然指示）我們要上學」，而較少是「因為我想要學習，所以來上學」；再問：「為什麼你不會去傷害別人？」多數學生的回答就會類似上一段所說是關於避免各種形式的處罰，而較少有「因為傷害人本來就是不好的」之類的回答；可見學生對於義務概念的了解，似乎還只是停留在社會體制下所規定的國民義務，而對道德義務的努力卻始終缺乏。而若只從社會體制下的義務來說明義務概念，將使學生對於義務概念產生錯誤的認知，進而認為義務概念是以結果論或目的論的觀點出發，因為現今國民義務正是以此觀點出發制定而成的。若要扭轉對於道德義務的不當聯想，教師道德教育的專業能力便是不容忽視的，因為涉及的面向包括對道德法則的特性分析與引導，進一步還得排除以目的或結果取

⁸⁰ 引自李奉儒，《九年一貫課程中實施道德教育的困境與突破》，學生輔導雙月刊，2004年5月，p42。

向的思考模式來思考義務的概念，而必須轉而以動機為主的道德價值判斷標準，因為道德義務正是基於善的動機而具有其價值，而不是關於其結果或目的的考量。因此在說明各種德性或道德箴言的同時，必須避免以上的各種誤導情境的產生，例如：教師問學生：「為什麼要誠實？」，若引導至「如果不誠實，就再也沒有人會信任你」，這便傾向於以結果或目的來判斷誠實是好是壞；若以「你希望大家都不誠實嗎？」引導至「我不希望大家都不誠實，所以我應該也要誠實」的話，雖然涉及普遍形式的討論，但此普遍形式卻根源於考慮他人而思考自我是否應遵守，這種引導方式雖可確認誠實在人與人之間的存在價值，不過卻無法確認誠實本身是否有其內在道德價值，因此時常可以發現，雖知道誠實是好的，但卻仍舊時常表現不誠實。由此可見，引導學生分析誠實（或任何德性）本身之所以為好或善的原因才是重點，例如：從「誠實是什麼？」引導至「誠實本身就是善，而不需其它條件來支持。」這才可了解誠實所具有的內在道德價值，而不是以外在人與人關係的角度來思考誠實的價值；此時，若知道誠實本身即是善，即使無法盡到誠實時，也不會損及誠實本身在自我道德觀的地位；但若將誠實定位是人與人關係的重要維繫者時，誠實將只會變成是一種中介工具，因此不論有無盡到誠實都仍無道德價值；相反地，若能體認誠實本身具有的內在價值，則無論有無盡到誠實，誠實將始終具有道德價值，而若能始終具有道德價值，則將始終存在此道德觀對良心永恆的約束力，這就是道德法則所給予的約束力，此約束力便是道德法則給予良心的義務約束力。總而言之，雖然道德教育內容方面有必要存在德性、德目與道德箴言的內容，但教育方法仍必須基於對道德教育專業了解的教師才能達到事半功倍的效果，這也正是未來教師研習需要補強的地方。

三、奠定宗教教育的根源性

現今國小的宗教教育，在受後現代主義的影響之下，主要是以認識與尊重宗教的差異性為主；但是在肯定多元價值的同時，卻忽略宗教對道德價值影響的程度，轉而以尊重為主軸來面對各式各樣的宗教，這將容易導致信仰錯誤道德根源的宗教，甚至轉變成宗教狂熱份子，誠如美國 911 事件便具有這方面的濃厚色彩。試著想像，若從國小就開始對宗教有錯誤的認知，甚至以宗教教義來代表最終極的道德價值。運氣好的話，信仰正確的宗教並服從正確的教義，則或許不容易為惡，但所有行為舉止理論上還是不具有道德價值，因為這仍是等同他律式的服從，而不是根源於理性判斷而自願做出此行為，換言之，這些行為與道德價值還扯不上關係，而只是非道德的層面。運氣差的話，將錯誤的教義視為終極的價值，從而做出反道德或不道德的行為，最終成為社會的亂源。但不論如何，道德價值的有無絕對與運氣的好壞無關聯，而且也與宗教的種類無關聯，而只與是否具有道德根源層面有關聯。由前文分析得知，現今國小教育對於宗教仍只停留在以尊重為主軸，當然未涉及道德價值根源層面的探討，而只停留在強調多元價值而肯定與尊重各種價值的層面。

而若要使宗教教育具有道德價值，回歸道德根源的探討還是必要的；不過在學生尚未對道德法則本身具有高度意識之前，直接從道德法則開始談宗教或許較為吃力，因此從現有的宗教來探討其道德意涵或許較為適合；從引導學生先從「佛教（或其它宗教）有什麼好？」或「你認為什麼宗教最好？好在那裡？」來切入，藉由學生討論的過程中，教師協助引導、分析與綜合各類宗教具有的相同特徵，並鼓勵學生自我判斷那些宗教是可以接受的。此進行方式最大的特點，一是理性判斷能力參與其中，因此至少不是灌輸式或他律式的教育模式，也就排除不道德或反道德的教育模式，這同樣也是符合建立道德自律的基礎條件之一；二是引導學生對宗教的崇高感轉移至道德特性的認同感，也可藉由說明良心的存在來類比道德崇高性其實存在於自我，更可藉由說明上帝的存在來擴大此崇高性的普遍性，換言之，藉由良心與上帝的說明將有助於樹立道德崇高性回歸至每個理性存有者，進而產生義務約束力；三是培養學生在進行分析判斷宗教的同時，恰當引導與建構依道德的角度來切入與審視，而其面向正是包含普遍令式與目的令式層面，進一步建立根源於道德法則的價值觀；四是培養基於尊重道德法則而尊重宗教的傾向，更確切的說是根源於道德層面的考量而予以尊重，這當然不同於現今國小以多元價值的觀點來尊重各種宗教，因為此種尊重模式只是為尊重而尊重，而不存在道德價值的根源。

綜合上述，正確宗教教育不但可以確立與彰顯道德優先性的重要，而且也可藉此澄清現今各種宗教教義的迷思與亂象。另一方面，藉由宗教教育產生對道德法則的認同與意識，也可增加道德情感產生的可能性，當然有助於促進道德自律的產生。由此可見，藉由探討道德價值根源的宗教教育模式，將可建立根源於道德價值的宗教信仰模式，換言之，義務約束力的產生將不再盲目聯繫於宗教教義，而是聯繫於宗教背後所具有的道德價值，這也將降低從宗教信仰轉變盲目迷信的危險性，而這正是未來國小宗教教育必須努力的方向。

4.3.3 道德教育方法

綜合前二段關於道德教育目的、內容的討論之後，恰當的教育方法將可達到事半功倍的效用，因此提出正確建立義務約束力的教育方法也是不可或缺的工作。在此綜合康德的主張與現今的教育方法來提出幾個適合建立義務約束力的教育方法。

一、運用蘇格拉底的產婆法教育方式

康德曾說明培養理性的過程中，必須依賴蘇格拉底的產婆法教育模式，不過卻又說明這種方式不適用於兒童，但也不是絕對得否定，因為在關於義務概念的

學習時，這種方式卻又是必須的。⁸¹可見康德對於產婆法仍有部分的限制，尤其是在兒童階段可能因為理性能力尚未成熟，所尚未需要這種教育模式，甚至主張必須及早學習何謂善惡的概念，不過從前文的分析看來，這與灌輸式的教育模式還是有所差異，因此不可簡單一語等同之。⁸²

另一方面，若從人性論的觀點來看產婆法教育方式，人性本是無善無惡，但卻有向善與向惡的可能性，產婆的功能即在於此，引導善的產生而仰制惡的產生；打趣地說，產婆的工作即在使善概念順利產下，而使惡概念難產；而康德在主張必須學習各種德性的同時，又主張理性自由能力必須約束濫用與誤用的產生，似乎理性能力在朝向完全發展的過程中並不是非常的順利，換言之，似乎還需要外在力量的協助；因而再打趣地說，若將生產區分成自然產與剖腹產的話，康德在此的主張倒是較傾向剖腹產而不是自然產的模式，為何這樣說呢？因為從康德主張人性是中性、肯定人性有向善與向惡的可能性與強調教育的重要性中，了解康德並不傾向於完全放任人性自然發展並期待其向善而不向惡，相反的，主張必須發揮其自然傾向並又引導其向善；由此可見，康德在此希望引導人性循著自然的傾向來發展，因為若生產是必然的過程，而自然產又存在太高的風險，那麼只有借助外在技術的協助來降低其生產風險，並同時保證生產出眾所期待的嬰兒（比喻為善）；因此產婆地位與助產技術在此顯得特別重要，而產婆正是指教師的角色，而助產的技術正是教師所具有的專業，在此專業並不是指真正外在行為的專業，而是指觀念上的專業，特別是人性觀的掌握。

若依現今人本教育思潮主張人性本善，因而相信人性本善，這正是對於人性過度樂觀所導致；不過嚴格說來，對人性樂觀本來就沒有錯，要不然現今學校早已進行監獄式的管理模式；但若對人性過度樂觀並忽略外在影響因素，那就大錯特錯了，這也正是現今人本教育嚴重忽略的一點。因此強調產婆法的教育方式，理論上除了指幫助學生產生善概念之外，還得要求教師對於人性觀有正確的了解，尤其是人性有自然傾惡的認知，這才不致於在積極勸善的同時，卻也無意間助長惡概念的形成。例如當學生學習何謂與何謂惡的同時，卻同時主張尊重各種價值觀是必要的，這將引導學生在了解何謂外界所謂善的同時，也將自我價值觀藉由尊重的原則而膨脹至最高原則，這正是危機所在。

此外，在進行引導產生善的同時——如前文所說是利用剖腹產的模式——該如何抑制惡的產生呢？康德在此除了約束理性自由能力的濫用與誤用之外，還主張學習各種德性來抑制惡的產生；從前文的分析中，了解德性是促進道德自律的平行性動機，而不是主軸動機，而也發現此平行性動機在不能從積極面來說明與主軸動機有何交集的同時，從消極面來說，卻發現似乎可扮演抑制人性傾惡的特殊角

⁸¹ 參考康德，賈馥茗等譯，《論教育》，pp.59-60。

⁸² 詳見 3·1·1 小節。

色，這也正是平行性動機的重要價值層面。綜合上述，了解雖然產婆法的教育模式或許已逐漸為大眾所接受與採用，但在進行的過程中，正確掌握人性觀的傾向與德性論的重要性的確是不可忽略的重要關鍵。

二、運用價值澄清模式⁸³建立正確價值觀

前段所說的產婆法教育模式，最常進行的方式便是問答的模式，而問答的過程中最重要的工作便是達到價值澄清的目的。但現今教育在強調多元價值的同時，價值澄清的工作卻已無積極效果，因為結果只有協助了解自我⁸⁴，也許還加上樂觀認為人性自然傾善而期待自然擁有道德人格，嚴格而論，這都無關於道德教育的消極或積極目的，而只是太過天真的期待。

因此價值澄清並不能只單純澄清自己的價值觀，進一步還得修正與建立自我的價值觀，而且必須牽涉到道德價值的深層面；例如當問學生：「你們認為禮貌這個行為好嗎？」此時教師引導分析的方向絕對不可朝向說明禮貌的行為是現今社會體制中普遍可被接受的行為來說明，例如時常可聽見學校在宣導所謂「有禮貌的小孩人人愛」這類的口號，這難道不是在鼓勵甚至是暗示每位學生如果想受人喜愛，那可以藉由禮貌這個行為來達到這個目的嗎？而如果要化解對於「禮貌」的負面思考，倒是可以藉由現今道德教育融入各個領域中而擴張的廣度層面來思考，例如可思考「全世界那一種軍隊、文化或組織可以無禮貌、無紀律的成立呢？相信一定沒有，要不然根本也就稱不上或成立不了完整的軍隊、文化或組織，這麼說來，恐怖份子的組織也是有禮貌（從基本的下級對上級的稱呼即是）、有秩序的一群人所組成，只不過理念有一般人有所不同囉？但他們卻遠遠不是大家所喜愛的人，相反的，卻是恨之入骨的人。」由此可見，任何引導「禮貌」來達成任何眾所期待的結果終將失敗，因為從目的與結果來宣導某些具有根本道德價值的德性或德目終將禁不起現今多變環境與因素的考驗，尤其別忘了現今全球網際網路早已拉近多少社會價值觀滲雜在一起的距離。

因此恰當價值澄清模式的進行，必須了解具有道德價值背後所包含的成立條件，而且也必須分辨成立道德價值的必要條件與充分條件，例如因禮貌行為而受他人喜愛絕對不是構成道德價值的必要條件，嚴格而論，它只能算是使履行禮貌

⁸³ 價值澄清教學模式是由瑞斯（L.E. Raths）和西蒙（S.B. Simon）所提出，內容包括三個階段（1）選擇（choosing）（2）讚賞（prizing）（3）採取行動（acting）和七個步驟（1）自由選擇（2）從各種選擇可能的途徑中選擇（3）對各種選擇可能途徑的後果三思後選擇（4）重視和珍視所做的選擇（5）願意公開表示自己的選擇（6）根據自己的選擇採取行動（7）重複地實行。參考黃光雄，《教學理論》，高雄復文圖書，1996，pp.206-207。

⁸⁴ 或如歐用生所分析價值澄清法具有獲得價值的過程與了解價值是主觀的。參考黃光雄主編，《教學原理》，師大書苑，1996。

行為的動機更充分的條件；因此若將代表道德價值根源的焦點錯置，也就是將充分條件錯置為必要條件，將會是本末倒置的做法。換言之，將使本來欲澄清關於道德動機為何轉而成為引導從結果來鼓勵動機。因此關於禮貌行為的分析，具體的做法可先從自我是否認同這個原則為出發點，也就是普遍形式的探討，例如「當你願意做出禮貌行為的同時，你是否也希望別人對你或對任何人都這樣做呢？」接續再關於目的形式的分析，例如「你覺得禮貌這個行為是達到我私人目的的手段—例如受父母或長輩的稱讚或喜愛—或是禮貌這個行為絕不可施行於他人，而只因為了達到私人目的的手段？」由此可見，這已轉向道德價值層面的探討，也就是關於道德動機的分析，而不是從結果來說明道德價值。

綜合上述，教師已不再是扮演價值中立的角色來進行價值澄清的角色，相反的，教師必須進行價值傳遞的工作，而且得符合尊重理性與維護理性能力⁸⁵的原則，因為直接灌輸或以結果誘惑與威脅的教育模式將已不適用。而在進行價值澄清課程時，建議從道德法則所具有的普遍形式與目的形式來切入，將會更貼近於道德價值的討論。因為，分析行動的根源動機將遠比從結果來判斷價值更接近道德教育的積極目的。

三、適當的限制與引導理性能力

熱戀中的男女總是認為「自由誠可貴，愛情價更高」，而從現實世界中的觀察看來，愛情的確在某些時候比自由更具有崇高的價值，例如男友出國念書，女友苦苦等候他的歸來；但若反過來想，這句話卻是有問題的，因為自由正是愛情得以產生的基礎，過去的指腹為婚正因缺乏自由選擇的機會，因此雖然結為連理但卻感受不到的愛情的價值，搞不好還認為「愛情誠可貴，自由價更高」；其實自由在此並不具有價值的特性，而只扮演價值之所以可能的因素；因為當沒有自由時，任何事物都只是必然性的聯結，如同肚子餓看見食物會自然分泌唾液一樣，完全無法控制與自由選擇，這便無價值可言。

雖然自由是理性能力之一，不過若無法適當掌握自由能力恰當的使用範圍，將容易導致誤用與濫用理性自由並進一步訴諸於外在行為自由的展現；換言之，在宣導自由是理性存有者獨有能力的同時，若未能告訴學生理性自由與外在自由的差別時，將容易導致學生以自我為中心的行為表現模式，例如學生在上課時間任意製造怪聲，而當教師予以制止的同時，學生卻回答：「為什麼叫我停止？這是我的自由呀！」此時便是標準的基於理性自由誤用並訴諸外在行為的舉動；為化解此誤用，教師必須在理性自由的說明上下功夫，也就是建立理性自由與道德

⁸⁵ 例如理性自由能力絕不可消失在價值澄清的過程，相反的，它卻扮演著價值澄清得以進行的基礎條件，這在上述關於瑞斯與西蒙所提出的三階段七步驟中也可明顯發現，理性自由能力正是最初的第一步驟。

價值的聯繫，因而制約外在自由行為的表現；因此在引導學生了解理性自由能力時，可設置道德上明確對與錯的選擇模式來進行，例如：「當你看見有人偷東西時，是否應該告訴師長，或是與他一起做這件事情？」並在學生回答之後，再提問學生為何他們不必然一定會告訴師長，或不必然一定會與他一起做這件事情的原因就在於理性自由選擇能力居中（或存在）的緣故，而這也正是決定道德價值的關鍵。

當學生了解理性自由選擇能力並不必然做出具有道德價值的決定時，當然根源於此而表現出來的外在行為大都也是不合乎道德價值，而這也正是存在校規或法律來約束理性自由能力的功用所在。若依此進路來說明，則上述學生在上課任意製造怪聲便已無法基於理性自由而理直氣壯的說自己沒錯，因為擁有與使用理性自由能力並不與道德價值畫上絕對等號，而只是搭起聯結道德價值的重要橋樑。進一步，也可說明校規或法律存在的原因便在於約束理性自由的誤用情形，而不在於限制理性自由能力的使用，相信也可建立對於校規或法律的認同感，此認同感絕不是基於對長輩的脅迫，而是基於對理性自由能力的認知而了解其可能存在的風險。

而既然從了解理性能力而認同外在約束力存在的必要性，那此約束力（不論是校規或法律）最有效率與效果的展現方式為何呢？校規與法律的外在約束的確具有即時的效率，但效果可能只是短暫，甚至只局限於某些環境；因此若能徹底了解理性自由的地位與作用，將可使外在校規或法律在內心合理化，而不再只是因時因地而有不同的遵守模式；換言之，從了解理性自由而認同外在約束的合理性將遠比單純宣導校規或法律所約束的內容來得更重要。而若要達到更高效率與效果的話，加強澄清關於外在約束所內涵的普遍形式與目的形式，必然可加強此約束力對於理性內在約束力的強度。由此可見，若將外在約束理性自由只視為單純的約束理性自由的誤用與濫用，將只能達到消極的教育效果；而若能在約束理性自由的同時，澄清約束理性自由的合理理由，將可增加理性存有者對此約束力的認同與接受，也就是增強此約束力對於理性自由的強度，同時也可降低因時因地而有不同表現的可能性，這才具有積極的教育效果。

第五章 結論

綜合上述幾個章節，應可發現本文在此並非著重歌頌康德道德哲學是多麼高尚與偉大，而是從分析康德道德哲學中關於自律概念的內涵，並從康德教育理念中分析與自律概念的關聯性，最後再以此回顧現今國小道德教育的各種面向，以期提出建立康德自律的義務約束力之教育模式，並對未來教育改革方向提出建言。

第一節 康德義務約束力與教育模式之分析與聯結

一、道德自律的要素分析

康德的自律概念提出過程並不是開門見山式的說明，而是藉由說明普遍令式、目的令式概念慢慢延伸，最後再提出自律概念，這在《基礎》中是明顯的進路；不過本文並未停留於此，而是進一步將其納入自律法則中的構成要素，並考察道德自律之所以可能的另一要素，就是理性自由的能力；而在說明理性自由—意志自由—的同時，意識到理性意志在發揮自由選擇格律的同時決定了道德價值的有無，這也難怪康德倫理學會被歸類至存心倫理學；另一方面，自由能力扮演決定與銜接道德價值的關鍵地位也因此突顯出來。此外，雖然在決定格律的同時（存心）已決定道德價值，但除了明白善意志的存在是道德自律得以可能的基礎條件外，還必須明白道德價值的判斷與主觀感性愛好無關，而應與道德價值的根源有關，也就是道德法則。

至於達到道德自律的動機成分中，本文區分為主軸動機與平行性動機，主軸動機是關於意識道德法則而產生的敬畏之情，這只是類比為情感，實際上偏向於認定為對道德法則的意識與認同；至於平行性動機則包含各種感性愛好與一般情感因素，但只要這些平行性動機不與主軸動機交雜在一起—甚至私自取代主軸動機並聲稱其為主軸動機—並毋須排斥它們的存在；因而頂多也只能說明平行性動機所具有的危機，而不可絕對否定平行性動機的存在地位，畢竟人是有限的感性存有者，本來就擺脫不了這些因素的存在。

道德自律概念中還存在形式因素，也就是指普遍形式與目的形式，而且目的形式本身便包含普遍形式；目的令式並不涉及實質的目的，而是一種指標性的目的，因為此目的正是指理性本身；既然自律概念是道德底最高原則，當然同時包含普遍形式與目的形式，換言之，這些令式正也是道德法則必須具備的形式條件，而藉由認同與意識這些形式條件將也有助於道德情感（對道德法則的敬畏之

感)的產生。

二、義務約束力探究

康德所謂的約束力不是指 *Pflicht*，而是指 *Verbindlichkeit*；前者可翻譯為義務，後者應翻譯為責成、束縛或約束力，本文認為這類似於一般責任概念，因而若說它是一種責任，本文並不反對，唯獨它是一種形式性責任，而不同於一般的實質責任，精確來說，應可說是根源於自律概念所產生的義務約束力，可見在康德道德哲學架構底下所說的約束力是具有道德層面色彩；此外，也不宜將前者翻譯為責任，甚至推論康德是以責任概念為中心的主張，這便是對於康德義務概念的錯誤認知。

至於產生義務約束力的根源，則是根源於康德的先驗假設，正是預設於人理性中的善意志；而理性自由能力正是使義務約束力得以可能的銜接點，此銜接點可讓理性存有者感受道德法則進而產生道德情感，進而展現義務行為；換言之，義務約束力的根源是善意志，至於感受道德法則(善意志)所產生的是道德情感，最後基於道德情感而推動的行為便是出於義務的行為，由此也可發現這裡存在三個不同層面。而若要了解如何建立康德的義務約束力，則必須回歸善意志根源的探究才得以達成，而若要了解義務則必須回歸義務約束力，因為義務正是藉由義務約束力而推展出來的。

既然義務約束力的根源是善意志，也就是道德法則，那義務約束力的產生必然也與道德法則的形式因素—普遍令式與目的令式—有關聯。所以義務約束力是根源於對普遍令式與目的令式的理解、認同與檢證而產生，任何無法通過普遍令式與目的令式的檢驗都將使義務約束力在內心萌芽；換言之，此時將可形成兩個面向的責成意識，一是關於是否能通過純粹普遍形式檢證所形成的義務約束力，二是關於是否能通過指標性目的檢證所形成的義務約束力。

三、康德義務約束力與教育主張之聯繫

康德在《論教育》中所談到的教育主張，大致上與康德主張的道德自律概念都有相關聯的地方，例如理性能力中關於判斷力訓練與維護完整理性自由能力的兩方面皆兼顧得宜。

關於判斷力的訓練，康德主張採用類似蘇格拉底的「產婆法」教育模式，並主張兒童較不適宜這種教育模式，這是考量兒童理性判斷能力尚未能成熟運用，唯獨牽涉到義務概念時，此教育模式才適用於兒童；可見，康德對牽涉義務概念與善意志的聯繫時，將無任何年齡限制，因而與一般常見認知發展心理學者一例

如皮亞傑或郭爾保—的主張有所不同；而此教育模式也有助於學生建立善意志與判斷力之關聯性，也就是建立判斷力與義務約束力根源之聯繫，在此也突顯善意志在康德道德教育中所扮演的優先地位。若由善意志在此的優先地位看來，及早讓學生學習憎惡邪惡的觀念將不同於灌輸式的教育模式，因為它並非不道德的，而且也經得起理性與時間的考驗。

在理性自由能力方面，康德已意識理性自由不但是產生道德價值的關鍵點，同時也是產生反道德或不道德的主要因素，尤其是在忽略理性自由可能產生誤用或濫用的情形下更容易發生。因此康德主張適當的約束理性自由的使用是有必要的，而此時似乎陷入是否存在他律的迷思。嚴格而論，若依康德對於他律的定義將可與一般所謂的他律有所差別，因為一般所謂的他律都易於使理性能力受到完全控制，甚至形成類似必然性的聯結。康德在此所採用的方式只是適當的約束，因此理性自由能力的使用始終存在，也就始終保留聯結道德價值的可能性；另外，從考慮不當懲罰可能導致奴性而鼓勵應以道德懲罰來代替的觀點看來，就已擺脫外界認為達到自律的過程必須經過他律的質疑。而若要勉強說明康德存在支持他律的色彩，則可從康德在理性與動物性的區分中說明他律是存在於約束動物性的無法無天，而不在於理性的完全限制與控制。在此也了解康德並沒有放任理性自由能力的自然發展，並且希望藉由自由能力的恰當使用來建立善意志與理性自由之聯繫，以期建立理性存有者與道德法則之間的義務約束力聯繫路徑。

在培養道德自律的動力方面，康德表現出德性論傾向的教育模式，若將促進道德自律的動力區分為主軸動機與平行性動機，這似乎還只是平行性動機，康德之所以給予德性論如此崇高地位可先從人性論觀點來切入。康德主張人性是無善無惡，但同時也存在向善與傾惡的可能性，因此教育的積極目的是引導向善，消極目的是抑制惡的產生。康德所提出的德性論，若從消極面來說，它們具有對抗自然趨惡傾向的功用，因此符合教育功能在於抑制惡的消極目的；若從積極面來說，這些德性所塑造的人格，嚴格而論雖然只能歸類至平行性動機，但從康德予以重視的程度看來，似乎也意謂平行性動機與主軸動機存在隱晦的交集關係；但唯一可確定的是康德絕不排除平行性動機的存在地位，除非它們本身即是不道德或反道德。

此外，基於對德性論提出的背景考察中，發現德性論提出的根源具有濃厚義務論色彩，因而推論，善意志對德性乃具有絕對的優先性；而康德德性論傾向的提出，不但對形成個人習慣的特徵有助益外，進一步還得了解康德在此著重於比習慣養成更深入的層面，就是思維方式的轉變，也就是轉變為以善意志為根本的思維模式；而對於建立德性論與道德情感之間的聯結仍舊未明確說明，畢竟德性仍只歸類為平行性動機。

至於康德在激發道德自律的主軸動機——道德情感——方面嘗試什麼樣的進路？康德嘗試從道德箴言的分析、義務概念的說明與正確定位宗教教育的方式來進行。道德箴言的分析，主要是分析道德箴言的道德價值層面，也就是普遍層面與目的層面的分析，並期望藉由意識道德法則的特性而對道德法則產生認同；至於義務概念的說明，則可加強道德法則中目的令式的說明。在此同時，教師角色必須重新定位，就是擺脫教師只扮演價值澄清或價值中立的角色，轉而成爲價值傳遞的重要關鍵。宗教教育則強調道德價值根源的存在爲首要工作，從而建立以道德爲根源的宗教教育，同時也可培養從道德觀點來審視宗教的能力。

第二節 國小道德教育與康德教育模式之聯結與發展

一、現今九年一貫國小道德教育之特色與危機

九年一貫教育推行以來，將過去獨立分科教學轉而成爲領域式的綜合教學模式，道德教育因此融入各個領域之中，其中以社會領域與綜合領域占最多。在取消道德獨立科目的同時，雖會引發旁人質疑是否現今教育已不再重視道德教育，但其實獨立分科或領域式的教育模式並不是重視或忽略道德教育的重要衡量因素；重要的是得考量道德教育是否已深入至建立正確道德價值觀或道德人格的層面。從前文分析中可了解，現今國小道德教育雖仍存在培養道德教育的課程目標，但卻在受後現代思潮與人本主義的影響下，展現多元價值與注重學生本體的教育模式特色。

但此特色展現卻犧牲道德教育原有的道德價值，誠如取消對道德絕對價值的引導，轉而成爲澄清與尊重學生自我價值觀，這將易於使學生建構以自我爲中心的價值觀導向，尤其在現今以尊重爲基本倫理觀貫穿整個道德教育體系的前提下更爲明顯。因此忽略客觀與絕對道德價值觀的建立，例如過去德性或德目式的教育模式已逐漸消失，正是現今道德教育存在的危機之一。此外，在過度強調尊重學生本體的同時，雖然著重理性能力的使用，但卻未引導理性能力朝正確方向前進，這也將在形成道德人格的過程中成爲潛在的危機。

二、從康德義務約束力審視現今國小道德教育之發現

依康德培養義務約束力所具備的條件來審視現今國小道德教育，可發現在理性能力方面，因現今教育在基於人本主義影響下，對於理性主體已相當重視，因此理性能力的使用在此並無受到太多限制，而這也正是未考量理性能力誤用可能造成的負面影響。而在理性判斷力訓練方面，單純價值澄清模式因只能了解自我價值觀而無助於形成道德人格，因而不甚完美。唯獨加上適時引導理性能力的使

用，必要時甚至可予以約束（而不是完全控制），這才是道德教育的積極目的。可見教師角色在此已不再單純扮演價值澄清者的協助角色，而還必須引導理性能力正確使用與予以適時約束，這才能導向建立道德人格的正確途徑。換言之，在價值澄清的過程中，教師還必須扮演價值傳遞的角色，在此同時也突顯教師在道德教育專業程度的重要性。

在後現代主義主張的多元價值影響下，現今國小道德教育取消對絕對價值的推崇，進而尊重多元價值。因此過去所強調代表客觀與絕對道德價值的德目或德性論已不再受重視，取而代之的是以尊重為主軸的道德教育模式，而不再是過去二元對立的價值判斷模式。此外，德性論主張式微除受後現代主義的多元價值影響外，還受現代人本主義思潮的影響，因而轉向尊重每個理性主體；而人本主義強調尊重理性主體的前提是基於對人性本善的信任，這則與康德主張人性非善非惡有所不同，康德一方面說明自然人性並不具有道德價值上的善惡，另一方面也考量人性天生具有向善與趨惡的可能性，因此抑制惡與引導善才是道德教育的積極目的，而這在後現代與人本主義的影響下並未見其努力。即使是現今強調全人教育而注重理性主體全面發展的同時，似乎也只單純傾向理性能力的使用而非道德人格的養成，這也失去了全人教育可能帶來的積極目的。綜合上述，發現康德在平行性動機上的努力—德性論的努力—在現今教育模式中已逐漸消失，這也意謂現今道德教育已放棄在德性與德目式教學上可能達到的期望效果。

就在放棄德性論教育模式的同時，道德箴言的教育模式也因與此模式類似而逐漸式微，尤其是道德箴言與絕對道德價值的等同關係更是在強調多元價值的背景下難以生存，可見康德在促進道德情感的努力—運用道德箴言—在此同樣使不上力。而在促進道德情感方面，除道德箴言的教學之外，還主張正確宗教教育的模式。現今國小教育在宗教教育方面還只停留在介紹認識與強調尊重的原則，這並未涉及道德價值層面，換言之，這根本無關道德教育。因為正確宗教教育必須論及道德層面才有其價值，也就是首先必須先探討宗教的道德根源，並藉由認同而產生尊敬之感，這才具有道德價值。可見道德必須優先於宗教才是正確的宗教教育，而不只是單純基於肯定多元價值來強調尊重，以致於導致盲目尊重而給予各種宗教崇高的道德價值，若從道德教價值來說，這根本就是道德根源錯置的問題。而除了根源錯置的危機之外，現今教育在強調公民應履行國民義務概念的必要性，將易於引導學生對於義務概念的錯誤認知，尤其現今國民義務在根源於國家整體利益考量下，將更容易使學生將義務概念與利益考量聯結在一起，這對於未來教導道德義務概念時也將產生不必要的困擾，換言之，這是對義務概念的錯誤認知危機。

三、建立義務約束力的道德教育模式

在考察康德自律概念的要素與義務約束力之關係、康德自律概念與教育之聯結、現今國小道德教育之特色與危機三方面之後，本文試圖提出培養康德義務約束力的國小道德教育模式，並且從道德教育目的、道德教育內容與道德教育方法三方面來說明。

道德教育目的方面，從康德自律概念的成立因素看來，理性主體的完整與理性能力的發揮是基本原則，因此維護理性主體的完整性與引導理性能力的運用是其重要目的之一，尤其是引導理性判斷力與理性自由的正確運用。除此之外，爲了避免受後現代強調多元價值而否定絕對與客觀價值存在，道德教育在此實有必要擔當起樹立客觀道德價值的重任，而這也有助於挽救學生迷失與懷疑道德價值的存在。最後，還得重新發揚德性論的傳統與重新定位現今宗教教育的內涵；這樣一來不但可重新發揚平行性動機所帶來的可能效果，二來藉由強調具有道德根源的宗教教育將可挽救現今以尊重爲主軸的宗教教育，換言之，這將給予宗教教育注入具有道德價值的原素。

道德教育內容方面，首先是理性能力的培養、認知與訓練，內容除了讓學生認知理性所代表的特殊價值，還得讓學生了解理性本身既是聯繫道德價值的重要關鍵，不過同樣必須明白理性能力也是聯繫不道德的重要關鍵。若能把握此要點，將可避免學生在認知理性能力的同時，過度膨脹自我而成爲「只要我喜歡，有什麼不可以」的價值觀傾向。而在認知自我理性能力之後，進一步還得了解如何將此能力正確的活用，換言之，還必須考量如何使理性能力成爲真正帶得走的能力，這也就牽涉到教育內容的廣度層面的問題。現今九年一貫在以領域式的教學設計下，學生在學習內容的廣度的確提升不少，但卻犧牲道德教育在深度層面的重要性，尤其是道德價值根源性方面。因此，爲了培養學生真正帶得走的理性能力，在現今強調教育內容以廣度爲優先的前提下，建議補充道德教育根源性的探討，特別是絕對與客觀道德價值的樹立，以期及早避免自我價值觀過度膨脹而轉變爲無法無天。

而在促進義務約束力動機的努力方面，康德不但未排除平行性動機存在的地位，更進一步賦予平行性動機隱晦的地位，特別是德性論方面的努力。雖然德性論的努力在道德教育方面，並無法給予明確的積極效果，但若從消極面來說，或從人性論的分析來說，它們卻具有抑制惡的功能。因此若依人性的傾向來推動德性論的主張，將也可化解過去認爲德性論只是單純淪爲理想與口號的想法，並且較具說服力。

在激起道德情感方面，雖然採用道德箴言的教育模式，但教師若未能掌握引導學生思考道德價值的層面—普遍令式與目的令式層面—將同樣無法使學生體會與認同道德箴言之所以具有道德價值的原因，這同時也突顯教師在道德教育方

面的專業需求。例如義務概念若未能深入道德價值層面的探討，將易於使義務概念只單純與國民義務概念相聯繫，因而失去義務概念在道德教育中的價值；因此，實有必要將現今與過去所謂道德的金玉良言進行道德價值層面的考察，以免流於單純口號或教條式的宣導，這便無道德價值可言；換言之，現今道德教育內容的重心應不再是宣導，而是藉由分析道德教材的普遍令式與目的令式層面，進一步激發學生對此產生認同而萌生尊敬之感，而不再是屈服於外在權威灌輸道德條目所伴隨的懼怕之感。

而在宗教教育內容方面，爲了破除現今後現代強調多元價值而以尊重爲主軸的宗教教育模式，實有必要訓練學生從道德價值觀點來審視宗教，不然將易於產生盲目順從與尊重宗教，甚至盲目將宗教教義視爲最高道德價值之危機。因此，爲奠定宗教教育的道德根源，必須在宗教教育進行的過程中，訓練學生必須首先從道德價值的觀點來審視宗教，而不是先以尊重態度來面對宗教，因爲尊重是後續的情感，是從道德角度切入並取得認同之後的情感。換言之，此宗教教育模式是將過去對於宗教所產生的崇高感轉變爲從道德角度所產生的敬畏之感，當然不同於盲目尊重各種宗教，而轉變爲只尊重通過道德法則檢驗的宗教。除此之外，此宗教教育模式，將可間接化解盲目迷信宗教的可能性，藉由從道德角度分析宗教教義的過程中，間接產生對道德法則的認同感也可增加道德情感產生的可能性。

最後，在道德教育方法方面，則可從產婆法、價值澄清法、適時限制與引導理性能力的方法來進行。從康德人性觀點看來，人性並不單純趨向善，而還可能趨向惡，因此產婆法在此便是積極發揮引導向善的功能，而不是消極放任自然發展。教師在此便扮演產婆之角色，對人性觀複雜因素的掌握正是教師必須具備的專業，不然將會使教師在道德教育過程中只扮演花瓶之角色。誠如現今道德教育在人本主義主張人性本善的影響下，教師將只消極扮演花瓶之角色，教師應有之積極道德教育功能已完全喪失。

至於價值澄清法的運用，必須了解澄清的過程並不是單純了解自我價值觀，而是必須進一步引導建立道德價值觀。因此價值澄清只是過程，道德價值的傳遞才是目的，且道德價值的認定必定牽涉到價值澄清的整個過程。可見客觀與絕對道德價值存在必須首先確立在教師進行道德教育的前提下，要不然價值澄清法將會是無頭馬車式的消極進行；換言之，教師在此已不再是扮演價值中立的角色，而是扮演價值傳遞的角色，但價值傳遞的過程並不是直接灌輸，而是藉由澄清道德法則的特性來建立學生正確的道德價值觀，這才是價值澄清的積極目的。

至於理性自由能力的引導，則必須首先著重於意識自由的存在，進一步再了解自由與善惡之間如何聯結。此時，教師適當的舉證引導將有助於學生更快了解

自由所代表的特殊地位，這也便於說明為何外在需要約束自由不恰當使用的原因。可見從徹底了解理性自由而認同外在約束存在的必要性，將比單純宣導外在校規或法律更來得有說服力。另一方面，從這種合理性角度來說明理性自由為何必須受約束，也有助於導正理性自由能力朝正確方向使用，同樣也可增加義務約束力產生的可能性。

第三節 國小道德教育的困境與未來

綜合上述，可見建立康德義務約束力的教育模式並非單純存在所有要素即可達成，因此若說在道德教育過程中只存在理性能力運作、對善概念的推崇、對道德法則普遍令式與目的令式的探討、培養道德情感的努力是不夠的，因為這不必然會增加義務約束力的產生。嚴格而論，這只是達到促進產生義務約束力的最基本門鑑，且先決條件還必須是正確理解與認知，要不然反而變成阻礙義務約束力形成的最大阻力；可見雖然這些因素是培養義務約束力的必要條件，不過促使達到義務約束力的複雜背景因素也應必須考量，因為它們也將扮演舉足輕重的地位，尤其在現今後現代主義、多元價值、人本主義的複雜因素影響整個課程改革的過程，過去道德教育的模式早已在承受各界挑戰與質疑聲浪中逐漸轉變；從最近落實九年一貫的教育模式中發現，道德教育科目已不再存在，取而代之的是範圍較廣的領域式教學，從廣度層面來說，這是解消過去認為道德教育只拘限在單一科目的限制，但從深度層面來說，卻產生難以達到深層道德教育探討的限制。

而除外在環境限制之外，若依建立康德義務約束力的教育模式進行，還存在理論實施過程的限制與困境。例如康德在強調專家辦學理念的同時，只單純強調學校的功能，卻未考量家庭教育可能達到的效果，這在現今強調學校與家庭必須相互配合的理念是不相容的。在教材設計方面，雖然強調必須突顯絕對客觀道德價值，但如何能在突顯其重要性的同時兼顧了解多元價值所代表的意義，這也是有待仔細考量的地方。換言之，如何在現今領域教學教材設計的模式下不破壞現有結構並能填充更多的道德教育色彩，這才是未來課程改革必須解決的要點。另外，若要在課程中加入關於培養平行性動機的努力，例如德性論的主張，這勢必將挑戰社會大眾是否信任其可能帶來的道德教育效果並予以肯定，不論如何這都是未來教育改革必須審慎思考的一環。

道德教育目的方面，雖然康德義務約束力的教育目的是塑造道德自律的人格，但因現今受到整體教育目的的受限，因而難免表現出以國家或社會大眾的整體效益考量為優先的傾向。因而如何在道德教育過程中抽離這種傾向，也將是現今與未來在課程改革過程中必須特別著重的一點，不然在此種預設傾向下的道德教育實很難跳脫混雜效益主義的質疑與猜測。

教師定位方面，教師在產婆法與價值澄清法過程中扮演引導的角色，因此教師在道德教育方面的專業素養絕不可忽略；且每位教師在教學過程如何擺脫以個人價值觀引導學生價值觀並視之為道德教育實有執行上的困難，難道唯一可做的只是增加相關的研習嗎？還是有必要在進行道德教育的過程中，即已先過濾不適任道德教育的教師，因而走向科任教學的模式呢？不論如何，這也都是在今與未來青少年價值觀大幅轉變的同時，必須仔細全盤衡量的一點。

在今尊重理性主體的教育模式底下，對於學生的保護更是無微不至，因此禁止體罰的主張已成為今教育的重要主張。本文在此絕對贊成禁止體罰，因為即使教育目的再怎麼合理也無法將不合理化過程予以合理化；而在今以人為本的教育模式下，該如何讓道德教育順暢實行與落實將是重點，尤其當學生表現不道德之行為時，該運用何種方式來約束其行為，並且在約束行為同時也能符合尊重理性主體的先決條件。其實以人為本的教育模式早已帶給基層教師在教育過程中不少的困擾，例如學生用「講」的情況下無法達到教育效果的同時，教師該如何處理？難道總是說換個方式講講看，就一定可以達到教育效果？因此是否應增加關於人本教育模式的研習，以期給予基層教師更多教學方式的建議，這也都是未來值得努力的目標。

另一方面，在尊重學生理性主體的同時，是否也應該尊重教師理性主體，因為無論如何，教師還是有權利在教學過程中擁有尊嚴。特別是今每個學生皆是父母親的寶，因此學生在學校有任何閃失，一定先找老師理論並大都歸罪於學校那一方，此時似乎老師在家長眼中只是幫助孩子學習的工具，而不是值得尊重的理性主體。但不論如何，過去教師地位崇高與今地位卑微都不是正確的現象，因為理性主體的尊嚴應該是始終是一樣、平等與受保護的。因此，在今特別保護學生理性主體的同時，是否也應該多關注教師理性主體的尊嚴，不然教師、學生與家長三方面的平等、平衡與合作關係將會破裂，這也將成為道德教育中最不恰當的示範。

康德義務約束力的教育模式在此只關注教材的設計、教師角色與教育方法的運用，也就關注於身教與言教部分，但卻缺乏對境教的重視。嚴格而論，康德在《論教育》中只給予方向性的建議，頂多也只能說是大多著重在言教的部分，少數著重在教師本身的身教部分，至於境教的部分則尤顯薄弱。例如在教學方法方面，雖運用價值澄清與產婆法的教育模式，藉由談話的過程了解與建立自我價值觀，但所謂「知易行難」，道德教育重要關鍵是必須講求實踐，因此知與行的這道鴻溝該如何突破將存在於康德義務約束力的教育模式。因為若只停留在紙上談兵的階段，實難能有效提高道德行為的外在表現，因此設計各種道德情境與難題給予學生來面對、體會與判斷，實有其必要性，當然這些做法仍舊無法保證未來

道德行為必然會發生，不過相信在某些程度上仍有增加道德認知與道德行為之間的聯結強度，這也將是未來在境教方面可努力的方向。至於境教的內容是否應回歸傳統道德教育模式，或是順適時代潮流而求新求變的做法，這也是在未來課程設計時必須仔細考量的一點。

綜觀上述，康德義務約束力的教育模式不論是在道德教育目的、教育方法、教育內容方面，在現今各種複雜因素的影響下，皆存在各種尚待解決的難題。可見，康德義務約束力的教育模式並不是完美的道德教育模式，誠如前文所說本文並不是歌頌康德在道德教育方面是多麼偉大，不過在此卻可以藉由此種教育模式來審視現今道德教育，發現現今道德教育所存在的困境與危機，這才是提出康德義務約束力教育模式的積極目的。本文在此也希望能藉由康德義務約束力教育模式的提出，並以此審視現今國小道德教育所得到的成果與其不足之處，能提供未來教育改革的參考方向，以期培養學生建立根源於自律的義務約束力。

參考文獻

一、中文部分

- 于欽波（2000），〈論 21 世紀道德教育發展的主導趨勢〉，《東北師大學報（哲學社會科學版）》，第 185 期，頁 87-90。
- 方永泉（2000），〈宗教與道德間的關係—兼論多元社會中的宗教與道德教育〉，《教育資料集刊》，第 25 輯，頁 99-125。
- 中華民國比較教育學會（1996），《教育：傳統、現代化與後現代化》，台北市：師大書苑。
- 王希堯（1999），《人本教育學》，成都市：四川教育。
- 王浩仁（2002），《定言令式與假言令式的爭論》碩士論文，未出版。
- 王志銘（2000），〈論康德對義務的區分〉，《國立政治大學哲學學報》，第 6 期，頁 1-31。
- 王欣宜（1997），〈康德道德思想對目前國小道德教育之啓示〉，《教育研究》，第 5 期，頁 331-343。
- 王軍棉、張俊芳（2003），〈當前道德教育中存在的問題及對策管見〉，《河北建築科技學院學報（社科版）》，第 20 卷，第 1 期，頁 30-31。
- 王前龍、張如慧（1996），〈國民小學「道德」課程標準內容架構的詮釋〉，《人文及社會學科教學通訊》，第 7 卷，第 3 期，頁 200-208。
- 王佩玲（1991），〈康德教育思想及其對兒童教育的啓示〉，《台北市立師範學院學報》，第 22 期，頁 121-138。
- 王雅玄（1997），〈後現代社會中「課程改革」之源起與變貌〉，《人文及社會學科教學通訊》，第 8 卷，第 2 期，頁 126-138。
- 申桂榮（2002），〈論加強底線倫理建設的根據與意義〉，《懷化師專學報》，第 21 卷，第 1 期，頁 25-27。
- 付小笠（2003），〈西方現代人本主義文論論析〉，《江西社會科學》，2003 年第 10 期，頁 52-54。
- 牟宗三（1982），〈康德道德哲學述評〉，《鵝湖》，第 89 期，頁 2-16。
- 牟宗三（1983），《中國哲學十九講》，台北市：台灣學生。
- 伍振鷺等合編（1999），《教育哲學》，台北市：五南。
- 伍新春、馮忠良（2000），〈人本主義教育心理學與教育改革〉，《寧波大學學報（教育科學版）》，第 22 卷，第 1 期，頁 21-26。
- 朱啓華（1992），《康德德育方法之理論基礎研究》碩士論文，未出版。
- 李宛真（2003），〈康德道德哲學之探析及其在當代教育上的啓示〉，《教育研究》，第 11 期，頁 21-31。

- 李明輝 (1990),《儒家與康德》,台北市:聯經。
- 李明輝 (1999),〈存心倫理學、形式倫理學與自律倫理學〉,《國立政治大學哲學學報》,第5期,頁1-18。
- 李明輝 (1996),〈存心倫理學、責任倫理學與儒家思想〉,《台灣社會研究季刊》,第21期,頁217-244。
- 李明輝 (2004),〈康德的「道德情感」理論與席勒對康德倫理學的批判〉,《揭諦》,第7期,頁37-76。
- 李明輝 (1981),〈康德「道德情感」學說之演變—「康德哲學中道德情感問之研究」(2)〉,《鵝湖》,第77期,頁46-52。
- 李明輝 (1981),〈康德「道德情感」學說之演變—「康德哲學中道德情感問之研究」(3)〉,《鵝湖》,第78期,頁22-31。
- 李明輝 (1990),〈「道德底形上學之基礎」一書之成書過程及其初步影響〉,收錄於 Kant 著,李明輝譯 (1990),《道德底形上學之基礎》,台北市:聯經,頁iii-xxii。
- 李明芬 (1997),〈台灣宗教活動的社會教育功能〉,《社教雙月刊》,第79期,頁8-20。
- 李奉儒 (1997),〈後現代倫理學與德育蘊義〉,《研習資訊》,第14卷,第1期,頁57-63。
- 李奉儒 (1997),〈自由與理性的正反論題:道德自律與道德教育的探究〉,《暨大學報》,第1卷,第1期,頁265-283+338-339。
- 李奉儒 (2004),〈九年一貫課程中實施道德教育的困境與突破〉,《學生輔導雙月刊》,頁38-55。
- 李奉儒 (1996),〈後現代與德育的研究—多元文化的德育出路〉,收錄於中華民國比較教育學會、國立暨南國際大學比較教育研究所、國立台灣師範大學教育學系編,《教育改革—從傳統到後現代》,台北市:師大書苑,頁355-382。
- 李琪明 (2000),《德育課程之理想與建構》,台北市:師大書苑。
- 詹德隆 (2001),《宗教教育》,台北市:五南。
- 但昭偉 (2002),《道德教育—理論、實踐與限制》,台北市:五南。
- 沈六 (1991),《道德發展與行為之研究》,台北市:水牛。
- 沈清松 (2001),〈有關宗教理論與宗教教育的三個哲學問題〉,收錄於詹德隆,《宗教教育》,台北市:五南,頁17-39。
- 沈清松 (1998),〈非哲學專長教師講授專業倫理學的倫理認知〉,《哲學與文化》,第25卷,第8期,頁690-705+789。
- 沈清松 (2002),《對比、外推與交談》,台北市:五南。
- 沈清松 (1997),〈道德教育的道德哲學基礎〉,《人文及社會學科教學通訊》,第8卷,第2期,頁6-17。
- 呂宗麟 (1999),〈對後現代社會與後現代教育的思考〉,《興大人文社會學報》,第8期,頁287-297。

- 吳宗立 (1999),〈康德道德哲學對中小學道德教育的啓示〉,《人文及社會學科教學通訊》,第 9 卷,第 5 期,頁 145-154。
- 吳梓明 (2000),〈宗教教育的世俗化與現代化-香港中文大學崇基學院個案研究〉,《復旦學報(社會科學版)》,2000 年第 3 期,頁 103-111。
- 吳曉菁 (2002),〈康德的哲學思想及其在教育上的啓示〉,《教育文粹》,第 31 期,頁 11-16。
- 何秀珠 (1995),〈價值澄清-從學校走入家庭〉,《竹縣文教》,第 10 期,頁 11-18。
- 何懷宏 (2002),《什麼是倫理學》,台北市:揚智文化。
- 何懷宏 (1998),《底線倫理》,沈陽市:遼寧人民出版社。
- 余曉蘭 (2003),〈全球倫理不等同於底線倫理〉,《道德與文明》,2003 年第 3 期,頁 36-39。
- 周作宇 (2003),〈道德教育:理論及其問題〉,《北京大學教育評論》,第 1 卷第 1 期,第 1 卷,第 1 期,頁 21-26、57。
- 周佩儀 (1999),〈當代課程理論的新趨勢:從社會批判到後現代〉,《國教學報》,1999 年 11 月,頁 259-282。
- 周佩儀 (2001),〈知識、權力和愉悅的三位一體:後現代文化中的表徵教育論〉,收錄於財團法人國立臺南師範學校務發展文教基金會,臺灣教育社會學學會主編,《九年一貫課程與教育改革議題:教育社會學取向的分析》,高雄:復文,頁 3-19。
- 林火旺 (1999),《倫理學》,台北市:五南。
- 林思伶 (2000),〈淺淡倫理教育教學法〉,《哲學與文化》,第 27 卷,第 4 期,頁 362-371。
- 林俊瑩 (2003),〈康德 (I.Kant) 與邊沁 (J.Bentham) 道德論的批評及對學校道德教育的意義〉,《學生事務》,第 42 卷,第 1 期,頁 10-17。
- 林俊瑩 (2000),〈國小道德課程設計的模式分析與落實方向〉,《訓育研究》,第 39 卷,第 4 期,頁 72-80。
- 林俊瑩 (1999),〈國民小學道德課程分析與改進芻議〉,《台灣教育》,第 587 期,頁 37-43。
- 林淑瓊 (2003),〈淺談全人教育〉,《海軍軍官》,第 22 卷,第 1 期,頁 70-75。
- 林海清 (1998),〈道德教育的省思與探討〉,《南投文教》,第 11 期,頁 27-41。
- 林清江 (2000),〈國民教育九年一貫課程規劃專案報告〉,收錄於高強華主編,《九年一貫課程革新論文集》,臺北市:國立臺灣師範大學,頁 19-28。
- 林耀堂 (2001),〈全人教育的教育哲學基礎—兼論批判理論的教育哲學觀〉,《哲學雜誌》,第 35 期,頁 32-53。
- 洪福財 (1998),〈潛在課程之意涵分析〉,《國民教育》,第 39 卷,第 2 期,頁 71-78。
- 祖嘉合 (2002),〈從道德教育的特點看道德教育方法的改革〉,《華北電力大學學報(社會科學版)》,2002 年第 4 期,頁 76-79。
- 施承宏 (1997),〈從心做起—談小學實施宗教教育的途徑〉,《師友》,第 361 期,頁 23-24。

- 徐宗林 (1973),〈康德的教育思想〉,《國教世紀》,第 8 卷,第 11 期,頁 3-6。
- 戚國雄 (1980),《康德道德哲學研究》碩士論文,未出版。
- 財團法人國立臺南師範學院校務發展文教基金會、臺灣教育社會學學會主編
(2002),《九年一貫課程與教育改革議題：教育社會學取向的分析》,高雄市：復文。
- 高強華主編(2000),《九年一貫課程革新論文集》,臺北市：國立臺灣師範大學。
- 高思謙 (1983),《中外倫理哲學比較研究》,台北市：中央文物。
- 高廣孚 (1968),《康德教育思想的研究》,台北市：台灣商務。
- 秦裕芬 (1999),〈人本主義的未來教育-「當前教育改革之探討」座談會〉,《建言》,第 32 期,頁 23-25。
- 陳正昌 (1992),〈道德教育之實施及教科書之改進—國立台北師範學院歐用生教務長專訪〉,《教育研究雙月刊》,第 28 期,頁 7-9。
- 陳伯璋 (2000),〈九年一貫課程的理念與理論分析〉,收錄於高強華主編,《九年一貫課程革新論文集》,臺北市：國立臺灣師範大學,頁 29-41。
- 陳金定 (1997),〈人本主義學習理論〉,《空大學訊》,第 198 期,頁 57-61。
- 陳炳水 (2002),〈道德信念教育：實施公民道德教育的切入點〉,《寧波大學學報(教育科學版)》,第 24 卷,第 5 期,頁 43-47。
- 陳瑤華 (2002),〈為什麼我應該合乎道德?—康德的定言令式之意義〉,《歐美研究》,第 33 卷,第 3 期,頁 155-186。
- 陳瑤華 (1998),〈善的意志有多善?〉,台灣哲學學會 1997 年會暨學術研討會會議論文,1997 年 12 月。
- 陳榮美 (1996),〈康德論道德教育〉,《訓育研究》,第 35 卷,第 2 期,頁 1-8。
- 陳德和 (2002),《台灣教育哲學論》,台北市：文史哲。
- 陳樹林 (2003),〈對人本主義哲學的反思〉,《山東科技大學學報(社會科學版)》,第 5 卷,第 4 期,頁 51-53。
- 張文軍 (1998),《後現代教育》,台北市：揚智文化。
- 張玉成 (1995),《思考技巧與教學》,台北市：心理。
- 張玉燕 (2002),〈批判性思考教學研討〉,《台北市立師範學院初等教育學刊》,第 22 期,頁 211-246。
- 張雪珠 (2001),〈康德早期的倫理學〉,《哲學與文化》,第 28 卷,第 2 期,頁 115-126+189-190。
- 張凱元 (2004),《解讀九年一貫教育》,台北市：心理。
- 張凱元 (2003),《人本主義教育的理念與實踐》,台北市：心理。
- 教育部 (1976),《國民小學課程標準》,台北市：正中書局。
- 教育部 (1993),《國小課程標準》,台北市：台捷。
- 教育部 (2003),《國民中小學九年一貫課程綱要》,台北市：教育部。
- 莊明貞 (2002),〈後現代思潮的課程研究及其本土實踐之評析〉,《教育研究月刊》,第 102 期,頁 27-39。
- 莊明貞 (2001),〈當前台灣課程重建的可能性：一個批判教育學的觀點〉,《國立

- 台北師範學院學報》，第 14 期，頁 141-159+161-162。
- 莊明貞（1995），〈「多元文化教育」在國小道德科的教學實施〉，《國民教育》，第 35 卷，第 9、10 期，頁 13-19。
- 許啓賢（2003），〈尊重：全球的底線倫理原則〉，《雲南民族學院學報（哲學社會科學版）》，第 20 卷，第 2 期，頁 11-15。
- 黃光雄（1996），《教學理論》，高雄市：復文。
- 黃光雄主編（1996），《教學原理》，台北市：師大書苑。
- 黃柏叡（2003），〈作為道德教育的潛在課程〉，《國民教育研究學報》，第 11 期，頁 151-167。
- 黃素慧（1992），〈國小道德認知教學之可行性〉，《教育研究雙月刊》，第 27 期，頁 58-66。
- 黃隆民（1996），〈從宗教信仰與理性自律的關係到學校實施宗教教育的可行性之探討〉，《台中師院學報》，第 10 期，頁 43-61。
- 黃順利（2000），〈以康德道德教育思想論述教師體罰問題〉，《訓育研究》，第 39 卷，第 2 期，頁 69-76。
- 黃嘉雄（2002），《九年一貫課程改革的省思與實踐》，台北市：心理。
- 黃藹（2000），〈德行倫理學的復興與當代道德教育〉，《哲學與文化》，第 27 卷，第 6 期，頁 522-531+605。
- 葉坤靈（1998），〈四位西洋思想家的教育改革論點—教育視野之擴展〉，《師大學報：教育類》，第 43 卷，第 2 期，頁 1-19。
- 彭書淮（2003），《一次讀完 8 本教育學經典》，台北市：靈活文化。
- 傅偉勳（2000），《西洋哲學史》，台北市：三民。
- 詹家惠（2003），〈九年一貫課程整合道德教育之可能取向〉，《彰化師大教育學報》，第 4 輯，頁 117-138。
- 詹棟樑（1997），《教育倫理學導論》，台北市：五南。
- 詹棟樑（1997），《德育原理》，台北市：五南。
- 詹棟樑（2002），《後現代主義教育思潮》，台北市：渤海堂。
- 溫明麗（2002），《皮亞傑與批判性思考教學》，台北市：洪葉文化。
- 楊忠斌（1998），〈論道德教育的合理性基礎—黑爾的道德衝突理論與批判性思考〉，《教育研究資訊》，第 6 卷，第 6 期，頁 88-99。
- 楊祖漢（1987），《儒學與康德的道德哲學》，台北市：文津。
- 楊祖漢（1987），〈略論康德所說的人性中之基本惡之意義〉，《鵝湖》，第 140 期，頁 7-10。
- 楊國榮（2002），《道德形上學引論》，台北市：五南。
- 楊龍立（2002），〈九年一貫課程的問題與解決對策〉，《人文及社會學科教學通訊》，第 13 卷，第 3 期，頁 7-24。
- 趙廣明（2001），〈知識、道德與宗教—康德《純粹理性批判》的幾個問題〉，《齊魯學刊》，第 162 期，頁 38-40。

- 鄔昆如 (2001),〈信仰與人生〉,發表於 2001 年 5 月舉辦之生命教育與青少年研討會論文。
- 廖建平 (2003),〈全球倫理與底線倫理〉,《江西社會科學》,2003 年第 3 期,頁 50-52。
- 潘佳雲、張家園 (2000),〈我國國民小學實施宗教教育可行性之探討〉,《台南師院學生學刊》,第 21 期,頁 77-97。
- 齊力 (2001),〈淺論當前臺灣教育改革中的個人主義價值意涵〉,《教育社會學通訊》,第 34 期,頁 18-22。
- 齊力 (1999),〈對教改主張中「人本主義」概念的一點檢討〉,南華教社所通訊,第 15 期,頁 3-4。
- 歐陽教 (1985),《德育原理》,台北市:文景。
- 蔡蕙珊 (2001),〈以人本主義為基礎的教育理念〉,《教師之友》,第 42 卷,第 4 期,頁 2-8。
- 蔡耀宗 (2001),《謝勒的實質價值理論與其對康德倫理學形式主義的批評—附論:自律倫理學之問題》碩士論文,未出版。
- 劉桂標 (1998),〈論康德的根惡說—兼略論以此說比較儒家性善論的局限〉,《哲思》,1998 年 3 月創刊號,電子檔參見香港人文哲學會網頁 <http://www.arts.cuhk.edu.hk/~hkshp>, 詳細網址為 <http://www.arts.cuhk.edu.hk/~hkshp/zhesi/zs1/gart3.htm>。
- 蔣飛雲 (2003),〈皮亞傑兒童道德發展理論研究〉,《株洲工學校學報》,第 17 卷,第 1 期,頁 92-94。
- 鄭芷人 (1992),《康德倫理學原理》,台北市:文津。
- 鄭芷人 (1998),〈多元文化社會對學校道德教育的影響〉,《中國文化月刊》,第 218 期,頁 6-18。
- 賴賢宗 (1992),《康德倫理學「自律」問題研究—兼與朱熹「心統性情」比較》碩士論文,未出版。
- 賴賢宗 (1994),〈康德倫理學中的先驗自由與實踐自由及其在道德教育中的涵義〉,《台北師院學報》,第 7 期,頁 459-479。
- 顧志龍 (2000),〈西方現代人本主義思想淺析〉,《南通師範學院學報(哲學社會科學版)》,第 16 卷,第 4 期,頁 6-8。
- 盧雪崑 (1997),《意志與自由—康德道德哲學研究》,台北市:文史哲。
- 謝青龍 (1997),〈通識教育的整體性哲學探微〉,《哲學與文化》,第 24 卷,第 11 期,頁 1088-1099+1115。
- 謝明昆 (2001),〈九年一貫道德教材的認識與學習指導〉,《國立編譯館通訊》,第 14 卷,第 3 期,頁 33-38。
- 謝明昆 (1998),〈以兒童生活經驗為中心的道德教學研究〉,《台中師院學報》,第 12 期,頁 505-537。
- 謝明昆 (2002),〈兒童道德思考判斷教學研究〉,《台中師院學報》,第 16 期,頁

321-351。

戴維揚 (2000),〈九年一貫課程綱要與 Gardner 另類的多元智慧〉,收錄於高強華主編,《九年一貫課程革新論文集》,臺北市:國立臺灣師範大學,頁 149-177。

戴曉霞 (1996),〈現代與後現代:第一期及第二期教育改革審議委員會諮議報告書之比較研究〉,收錄於中華民國比較教育學會、國立暨南國際大學比較教育研究所、國立臺灣師範大學教育學系編,《教育改革—從傳統到後現代》,台北市:師大書苑,頁 167-204。

鍾錦祥 (1995),〈我國道德教育問題的探討與改進〉,《東南學報》,第 18 期,頁 205-213。

瞿菊農 (1925),《康德教育論》,上海:商務。

簡成熙 (2004),〈「缺德」的道德教育如何實施〉,《教育研究月刊》,第 121 期,頁 94-109。

簡成熙 (2004),〈道德教育的進行:傳統、現代與後現代的省思〉,《基礎教育學報》,第 13 卷,第 1 期,頁 81-95。

羅秉祥 (1996),《繁星與道德》,台北市:唐山。

饒見維 (1994),《知識場論》,台北市:五南。

蘇永明 (2000),〈後現代與道德教育〉,《教育資料集刊》,第 25 期,頁 147-168。

二、外文部分

Allison, Henry E.著,陳虎平譯(2001),《康德的自由理論》,瀋陽:遼寧教育。

Beck, Lewis White(1960),A Commentary on Kant's "Critique of Practical Reason." .Chicago:University of Chicago Press.

Bottery, Mike(1990), The morality of school:The theory and practice of values in education. Lodon:Cassell.

Fullan, Michael and Hargreaves, Andy 著,黃錦樟、葉建源譯(2000),《學校與改革—人本主義的傾向》,台北縣永和市:稻田。

Fogarty, Robin 著,單文經等譯校(2003),《課程統整的十種方法》,台北市:學富文化。

Hare, Richard M.(1991), Essays on Religion and Education. Oxford:Oxford University Press.

Herman, Barbara(July 1981),On the Value of Acting from the Motive of Duty. Philosophical Review 90, pp. 359-82.

Henson, Richard G.(1979),What Kant Might Have Said:Moral Worth and the Overdetermination of Dutiful Action. Philosophical Review 88,pp.39-54.

Kant, Immanuel,tr. Annette Churton(1960),Education. Ann Arbor :University of Michigan Press.

- Kant, Immanuel 著，李明輝譯（1990），《道德底形上學之基礎》，臺北市：聯經出版公司。
- Kant, Immanuel 著，鄭保華主編（1997），《康德文集》，北京：改革。
- Kant, Immanuel 著，牟宗三譯註（1983），《康德的道德哲學》，台北市：學生。
- Kant, Immanuel 著，韓水法譯（2000），《實踐理性批判》，上海：商務印書館。
- Kant, Immanuel 著，賈馥茗等譯（2002），《論教育》，台北市：五南。
- Kant, Immanuel 著，李秋零譯（1997），《單純理性限度內的宗教》，香港：漢語基督教文化研究所。
- Kung, Hans and Kuschel, Karl-Josef 著，何光滬譯（1997），《全球倫理—世界宗教議會宣言》，四川：人民出版社。
- MacIntyre, Alasdair 著，龔群譯（2003），《倫理學簡史》，北京：商務。
- MacIntyre, Alasdair 著，龔群、戴揚毅譯（1995），《德性之後》，北京：中國社會科學。
- Mebzer, Paul(1944),Eine Vorlesung Kants über Ethik. Berlin:Rolf Heise,44f.
- Miller, Ron(1990),Holistic Learning:A Teacher's Guide to Intergrated Study. Canada:OISE Press.
- Patzig, Günther 著，李明輝譯（1990），〈當前倫理學討論中的定言令式〉，收錄於 Kant, Immanuel 著，李明輝譯（1990），《道德底形上學之基礎》，台北市：聯經，頁 97-117。
- Paton, Herbert J.(1960),The Categorical Imperative:A Study in Kant's Moral Philosophy, Chicago:The University of Chicago.
- Peters, Richard S.(1972), Reason,Morality and Religion. Lodon:George Allen&Unwin.
- Plato, tr. Francis M.(1957) ,Cornford:Plato's Theory of Knowledge. The Liberal Arts Press.
- Prauss, Gerold(1983),Kant über Freiheit als Autonomie. Frankfurt am Main:Vittorio Klostermann.
- Robert, Audi 著，王思迅主編（2002），《劍橋哲學辭典》，台北市：貓頭鷹。
- Rogers, Carl R.(1983), Freedom to learn for the 80's(2nd)[M]. Columbus: Merrill.
- Slattery, Patrick(1995),Curriculum development in the postmodern era.New York: Garland.
- Standish, Paul(1995),Postmodernism and the Education of the whole person. Journal of Philosophy of Education.
- Straughan, Roger 著，李奉儒譯（1994），《兒童道德教育—我們可以教導兒童成為好孩子嗎？》，台北市：揚智。
- Teale, A.E.(1951),Kantian Ethics,Lodon:Oxford University Press.
- Warnock, Mary(1975), The neutral teacher, in Philosophers Discuss Education,ed. S.C. Brown (London:Macmillan),pp. 159-71.
- Weber, Max 著，韓水法、莫茵譯（2002），《社會科學方法論》，北京：中央編譯

出版。

Williams, Raymond(1997),Maxism and literature,Lodon:Oxford University Press.