第六章　結論

第一節　本論文論點之回顧與確立

關聯著本論文第一章緒論之研究動機與研究目的而言，本論文底研究內容所採取的方式是預先設立以下之問題意識：首先，目前台灣道德教育界產生了什麼樣的問題？因著這樣的問題，教育行政當局採行了何種教育政策，而本論文的研究課題—「康德與孟子的道德思考及其教育意義」，又如何能夠回應以上所論之教育政策制訂？第二，順著康德原本的研究思路—「我/人是什麼？」，康德在倫理學上的論述可以在教育人類學（Pädagogische Anthropologie）領域中透顯出何種樣貌？而在康德與孟子的對比下，兩種異質性文化觀點所關注的「人類圖像」之教育意義爲何？第三，本論文亦處理了中西比較哲學中之話語論定的問題，而以康德與孟子關於「道德判斷之根據」之相關論述作爲焦點而進行比較。以下分別就上述三項問題意識回顧與確立本論文的研究論點。

一、回應當前台灣道德教育界之問題

如第一章所言：教育部在「品德教育促進方案」中之目標指出「判斷」或「感受」「品德」之「行爲準則」爲該方案之核心目標之一，在此所論之「行爲準則」恰與康德申言「我們必須看到學生行爲正確是出於他自己的格律（*aus eignen Maximen*），而不只是出於習慣（*aus Gewohnheit*）」的道德教育論點相關。而「格律」的進一步發展，便成了康德嚴峻意義下的「道德法則」界定：

道德法則（連同其原則）不只是在本質上有別於其他一切含有任何經驗之物者，而是整個道德哲學完全地立基於其（指：實踐知識）純粹的部分。（GMM1996: 45/ stwVII: 13）

康德的道德法則在道德教育上所凸顯的是人作爲一自決性主體的可能。然則此自決性主體在康德前批判時期時並未明顯展露。因爲在該時期，康德仍於道德底圓滿性概念與道德情感的知覺能力之間猶疑擺盪。直到批判時期時，康德才確立了：道德法則成爲「一未屬於任何主觀的經驗，並且能夠先天地作爲人們道德行爲與否之根據」，而我們亦於第三章對此提出一詮釋向度：

其一，〔……〕康德最終仍將道德法則看成是倫理學最後的評斷規準；其二，從康德對於這些道德實踐發動的力量之討論，亦可看出其對於「人之作為人」有一理想人格典範，用康德自己的話來說，即是：「自我尊重屬於在我們心中的人性」；換言之，康德心中設定一圓滿的道德人類圖像，並且此道德人類圖像乃是根據道德法則而進行道德實踐，這樣的人類乃與動物性不同，是一在根源上就知曉自己是可以自我決定的自由意志，從而證立人作為人所獨具之尊嚴性。

易言之，康德對於道德法則之重視，對於目前台灣學生道德自律性低落之景況可提出具體教育哲學觀。一如其所言之「意志底自律」所形成的景象：「僅選擇如此之方式，即你的意念底格律亦含括在作爲同樣是普遍法則的意欲之中」。（GMM1996: 89）具體而論，康德要強調的是，主體在行爲執行過程所執取之自我規範，必須合於他者亦能認同之普遍性特質，則這樣的一種「自我執法、立法與規定自身」的法則性道德教育觀點當可作爲台灣學生道德自律性低落之教育模式。

而國內自主實驗班主任李雅卿曾對台灣的教育環境有如下的論述：「我們的社會很容易讓孩子變得很虛無，因爲價值變得什麼樣都可以，他沒有是非、善惡、對錯的中心判準。

所以孩子在做價值觀認同跟思辨時，容易變得虛無。」（何琦瑜、鄭一青等，2004：31）李雅卿所言乃指台灣現代社會中價值多元化後，主體所面對的自我存在價值之失落與虛無。她又繼續談到「整個大環境在延緩孩子的成熟期。大部分的大人會要他不要想這個，等考上高中或大學再說……，有很多人到大學念完、結婚生子了，才突然開始思考：生命在哪裡？我的自我價值在哪裡？這是很荒唐的！」如果順著李雅卿的評述持續思索：「主體的自我價值當如何確立？道德判準又如何形成？」此問題其實可以就著孟子的道德思考而產生解答。第五章曾論及孟子道德思考之教育意義：

> 孟子所顯露的道德教育意義在於：(1)就孟子而言，「仁義禮智，非由外鑠我也，我固有之也」，不是由外求而得，此是真切地歸返至人內在生命的真存實感，在道德教育上，當要培養孩子對於此內在生命的真存實感重新理解與追尋，這樣的重新理解與追尋以當代新儒家學者牟宗三的話語來說，即是「逆覺體證」，但「逆覺體證」不僅僅只是在抽象意涵下去談，而是關聯著「乍見孺子將入於井」時所萌現之「感—動」結構—當下即可覺知感通過程而重新開顯。(2)故而，就于連所言「那麼我們也就無須那些由外部來規定我們的行為的規章或準則了」，在孟子，也就無須建立起如康德意義下之道德法則與區分兩層存有論，在孟子處，主體當下便可自覺，而道德教育要執行的是：如何讓孩子感受到主體當下便可自覺的感動與興發。

孟子言性善需關聯著具體生活情境所遇而有真切實感之發動，而這樣的真切實感則可於正式學科課程教學之外，由教師與學生之互動而開展，並讓學生在具體生活倫常的思考下，自發地對身旁之人產生關懷感。

二、康德與孟子的道德思考在教育人類學領域之啟示

根據奧地利教育人類學者赫勃爾特 • 茨達齊爾（Herbert Zdarzil, 1928-）對於教育人類學研究課題的論述：

> 教育人類學應當是對人的本質的認識，確切地說，應當是對人的本質認識的總和，這些認識似乎能使教育行為的動機產生意義。但是—這個問題雖然以往已有正確的論斷，卻仍然是開放的—用什麼方式使教育人類學獲得人的這種本質認識呢？用什麼方式使它對教育學有用呢？（李其龍譯，2001：17）

如果我們延續著赫勃爾特 • 茨達齊爾底問題出發而進一步追問：「康德與孟子的道德思考所凸顯之對於人本質/人類圖像的認識在教育上的意義為何？」若依康德在前批判時期的道德思考而論，「善底情感」成為道德教育中培養的核心之一，此「善底情感」即是一種道德情感，後來康德論「德行底普遍規則」便是自人性所原具之「人性之美與尊嚴底情感」建構而出，這裡所言之人性尊嚴底情感重在強調人之尊嚴。因此，若能讓孩子理解人性尊嚴底價值，進一步讓他們能夠透過「人性之美與尊嚴底情感」之涵養，而可促進「德行底普遍規則」之建立。而關於「德行底普遍規則」之建立的具體教學策略為何？若依康德的思路：

> 「人性之美與尊嚴底情感」分別含有兩種意涵：（1）前者乃是普遍的友愛（*Wohlgewogenheit*）底根據；（2）後者則是普遍的尊重（esteem/ *Achtung*）底根據。而為何康德要從「普遍的友愛」與「普遍的尊重」來形容人性呢？因為他認為：如果這種情感在一個人的心中達到了最大的圓滿時，那麼這個人就確實會同樣地愛他自己和尊敬他自己，但只是就他乃是他那博大並且高貴的情感所擴及的一切人之中的一員而言。

簡言之，普遍的友愛與普遍的尊重即是指：自我與他者之互愛與相敬。故而，在道德教學中，若能指導學生培養對他人之敬愛，並將此敬愛視為對自己之愛，則將有助於形成「德

行底普遍規則」，因爲在人際間相互敬愛之過程中，可理解各自內心之思慮，在此情景下，主體當能夠建立起一同時考量他者與自身的自我規範。不過，此「德行底普遍規則」仍需進一步關聯著康德在《論教育》提及之「教育底最大問題之一即是如何將必要的約束所帶來的服從和孩子的自由意志底運作之能力統合在一起」。故而，教導孩子行使道德性之「自由意志」則爲道德教學之另一目的，而這裡所謂之「自由」非爲所欲爲，而是與「人性底智思的性格」相關，而康德意義下的道德教育目標便是開展孩子底「智思的性格」。具體而言，「自由意志」之行使在於行爲受到約束而出於義務，重點在於人底意志之涵養與人自我道德意識（最純化德行的存心）之生成，關於此，康德在《道德底形上學》說：

> 當據聞對人類來講，使其目的達到屬於人類本身的圓滿性為在它自身中是一項義務時（嚴格說來，是屬於人性），這種圓滿性必須置在起因於他的行動（deed），而不是僅在他必須受惠於本性（nature）的天賦（gifts）；否則它將不會是一項義務。這項義務因而能夠在於只涵養（cultivating）人的官能（faculties）（或是自然的素質），其中最為崇高的為知性（understanding/ *Verstand*），是概念底能力（faculty）以及同樣也是對於這些必須藉義務進行底概念。在此同時這項義務包含了人底意志（will/ *Willen*）（心靈底道德氣質【moral cast of mind/ *sittlicher Denkungsart*】）的涵養（cultivation），以便能滿足所有義務底需求。1）人類有義務從本性的天然狀態喚起他自己，從其動物性（〔quoad actum〕），愈增愈多地朝向人性，在此他單獨能夠確立他自己的目的；他有義務藉著教導（instruction）來減弱他的無知並且改正他的錯誤。而這並不只是技術性地實踐理性勸告（counsel）他去進行此〔義務〕作為一種他進一步（技藝【art/ *Kunst*】之）目的的方式；實踐理性在道德上絕對地指揮（command）它並且使這項目的成為他的義務，以致於他可能配得居於他之中的人性。2）人類有義務支撐他的意志（will/ *Willen*）底涵養提升到最純化德行的存心（disposition），在此法則（law/ *Gesetz*）也成為他的遵守義務的行為的動力（incentive/ *Triebfeder*），並且他出於義務服從法則。（MM1996: 518-519/ stwVIII: 516-517）

而在孟子處，其在回應告子時而言「生之謂性也，猶白之謂白與？」便已將爭論點迴向「人」底議題。而迴向「人」底議題所代表的意義是：顯露人異於禽獸之人性、人之性與善俱生。進一步申言之，按照孟子的道德教育觀，人之性善即是在人禽之分中肯立人性之價值。這樣的人性之價值可分述如下：

（1）「人性之善也，猶水之就下也。人無有不善，水無有不下。」如此之性善，或可名之曰「人性善向一主客道德性合一論」，道德性之彰顯在於主體指向一客體的「感一動」而說。

（2）人之為人之特殊性在於人禽之辨，依孟子，人之性善與動物性之生理氣性或本能慾念有所差異。

（3）怵惕惻隱之心之興即是動態之「覺己一感他」型態。「覺己」是就著己之道德踐履而論；「感他」是主體在具體意識之嚴密統一下的「純粹經驗」[1]下所形成之道德經驗判斷。

具體而言，從傳統中國蒙書《三字經》[2]底內容亦可看出孟子哲學之影子。《三字經》言「人之初，性本善」即與孟子倡言「仁義內在」之性善論基礎相契。孟子言「乃若其情，則可以為善矣」，即是就人內在本心之實然去說善發顯的可能，此是肯定人人皆有能為仁義之行的良能良知。而「性相近，習相遠」則是語出《論語 • 陽貨第十七》：「子曰：『性相近也，習相遠也。』」，雖然孔子不若孟子明確指明「四端」，但其核心在直言「性」是「人所秉以生也」，亦同樣談論人之本質。因而《三字經》首言「人之初，性本善。性相近，習相遠。苟不教，性乃遷」則可理解為：「人在初誕之時，其皆具備普遍的良知。人之本始質性

[1] 「純粹經驗」一詞為日本哲學家西田幾多郎所提。依西氏，「純粹經驗」與客觀的實在結合時，會產生意義而形成判斷的狀態，無論何種意識，如果在嚴密的統一狀態中，它總是純粹經驗，即是單純的事實。（鄭發育、余德慧譯，1984：7）

[2] 在此引《三字經》中之內容作為說明，乃是具體舉出一傳統中國蒙書為例。然《三字經》實為宋朝作品，當不可視為先秦道德思考的代表。關於《三字經》的作者莫衷一是，亦無明確定論。大體說來有以下說法：明人屈大均認為是宋末區適子[2]所撰，然此說未受清人接受。另一說法則以為是南宋末王應麟所作。不過此說仍受爭議，譬如胡鳴玉於《訂訛類編》中論及《三字經》中有「魏蜀吳，爭漢鼎」之言，和王應麟尊蜀抑魏的觀點不符；褚人獲《堅弧集》認為該書中史實敘述有誤，與王應麟博學背景不合。不過，就《三字經》內文看來，該書作於宋末元初則無疑義。篇中敘述歷代世系時，言「炎宋興，受周禪。十八傳，南北混。遼與金，皆稱帝。」此稱宋朝為「炎宋」，而以「南北混」含糊談論元滅宋。準此，當可推知《三字經》之作者應是南宋遺民。（陸林，1995：68-69；徐梓，1996：85-87；周愚文，1996：225-226；周愚文，2001：36）

原是相似，然而由於處在不同的社會行爲脈絡下，每個人的行爲便有所差異。如果不實行教化，原初之良知就會失散。」因此，若將康德與孟子對比觀之，康德以「人性底智思的性格」作爲道德教育之目標；而孟子將人之性始爲善作爲倫理學預設基點而強調需操守人原初之良知。

三、中西比較哲學中之話語論定

中西比較哲學可能會遇到的困難是：在話語對比下而忽視了不同文化脈絡之差異性。本論文在第五章對比康德與孟子的概念時，曾經這麼說：

> 康德底道德思考需關聯著以下幾個要素而理解：(1) 基督宗教所影響之倫理思考—「良知」與「真誠」；(2) 由「智思世界」與「感性世界」之分而構思之道德主體—「意志」與「意念」；(3)「人底精神（spirit)」底展現能力—「人的意志底動力」；(4) 道德踐履的基本根源—實踐理性。而在孟子處，則需就下述前提重新把握：(1) 主體道德自覺之善的預設—「性」；(2)「存有的連續」或是「天人的合一」所呈現之「具體生活倫常之感—動」結構—「情」、「心（良心/本心/良能/良知）」與「志」。因而，在這樣的對比下，才可窺出兩間之差異與同一性。

而當依照上段引文去作康德與孟子的觀點對照時，不可避免地會受到研究者對於康德語彙的翻譯之影響，例如若將康德意義下的「良知」(conscience/ *Gewissen*) 與孟子意義下的「心（良心/本心/良能/良知）」合觀時，會發現兩種概念其實是全然互異的。康德所言之良知是基督神學觀所賦予人之判斷能力；而孟子的心（良心/本心/良能/良知）實具「自覺」與「感通」義。「自覺」需透過生命自身的根本性醒悟與覺察；「感通」則外求於世間萬物情性的互爲激盪。進一步申論之，比較哲學當避免以任何一方之觀點來互爲格義，互爲格義

所產生之結果是哲學意義的缺漏與滑轉。例如以「意志底自律」之概念去說明孟子亦有類似說法，則誤解了孟子哲學本身亦有兩重世界觀與道德法則之思考；而從康德意義下之自由意志去論孟子之本心，則無視於孟子本心在於具體道德生活世界之「感—動」型態，況康德所言之「自由」亦非感性經驗層之自爲決定，而是將其設定於智思世界之內。

因此，本論文在進行康德與孟子的對比過程中，採取的進路是：先以現代漢語語彙重新穩立康德與孟子個別的意義性，復次，說明兩者背後所牽涉之文化意涵，並進一步去談兩者間之不同與同一。而這樣的進行方式當可避免在比較的過程中曲解了其各自原本的意涵。

第一節　康德與孟子道德教育觀之限制性

一、康德道德教育觀之限制性

德國哲學家謝勒（Max Scheler, 1874-1928）曾對康德底倫理學有著以下的批評：

> 在康德看來，一個「法則」應當是倫常的基礎組成—被稱作一個「事實」？由於康德並不了解一種「現象學的經驗」，在此經驗中，被指明為直觀的實際組成的東西，乃是已經作為「形式」或「前提」而隱藏在自然經驗和科學經驗中的東西，因此他對這個問題也就沒有答案。（倪梁康譯，2004：55）

從謝勒這段話看來，康德所謂「摒除一切只能是經驗的、且屬於人類學的事物」而所形成的倫理學觀點無法在直觀的現實經驗上獲得確立。康德的道德思考由於抽離了一切經驗性

之物，而使得其倫理學變得形式化而無實質性內容。而順著以上的說法便又產生了另一問題：如何檢測「定言令式」所述「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！」是否可成爲一項「普遍法則」？因爲究竟而言，「定言令式」僅能作爲一項道德原則，在此原則下，並無實質的倫理規範之內容。此外，康德論自由意志之行使時，是將「自由」視作一切有理性者底意志之特質，而設想當意志是自由時，主體自身置於「智思世界」中，據此則「定言令式」便可落實。顯然地，康德意義下的「自由」是有限制性的，我們不妨將其稱爲「道德性自由」，這樣的「道德性自由」僅能稱作是狹義性自由，用黑格爾（G.W.F. Hegel, 1770-1831）的話來說，道德地確定的意志並不停留在「道德性」階段，這就是說，不僅要善，要盡義務（否則沒有內容，即流於空洞或抽象），而且必定會向「德行」前進，達到堅固的內容，這種內容「本身是必然的」，並超越主觀意見和愛好，到達道德生活的完型。（李其龍譯，2001：233），從而若依康德的道德思考，在道德教育的執行上便會產生若干問題：第一，老師在進行道德教學時，不可避免地要向孩子說明行爲倫理規範內容，但此行爲倫理規範內容並不必然地是經由孩子主動建立格律而理解，而經常會是一種教育應然命題式的教導，對於年紀較小之孩子來說，要運用「定言令式」作爲道德判斷依據是較爲困難的。第二，不容易向孩子說明行使自由意志是在於兩重世界觀的前提下，即自由意志所論之「自由」是侷限於道德性自由義，這與孩子所能理解的「現實性自由地選擇」意義不同。

二、孟子道德教育觀之限制性

本論文曾於第四章對於孟子的性善論有著如下的詮釋：

孟子道性善，性是就著人的本性承接天地之德，故當呈善良本質，若以此向度而論之，性善則

屬靜態義，此靜態義關聯著孟子承認人皆有惻隱、羞惡、恭敬、是非之心，而此四端之心原本便存於人之內在，具感通活動義，可作為道德判斷之決定性力量，有自主性之思慮；在此同時，人會受到外在慾念、氣性之牽引，故而需把持心志，志可謂本心為善之一發展定向。

孟子將性善視作倫理學上的預設命題，而把人性惡的傾向視爲本心放失，是從正面觀點去談成德的可能，而此論述觀點似乎忽略了人性惡的向度。然就學者張灝的論述來看，與孟子之樂觀人性論相伴而來的是一種幽暗意識。儘管這種意識表現的方式常常是間接的襯映，或者是側面的影射，它仍顯示孟子對人性是有警覺、有戒懼的。只有本著這份警覺與恐懼，我們才能瞭解爲何《孟子》一書一方面肯定「人皆可爲堯舜」，強調人之趨善，「如水之就下」，而另一方面是他的幽暗意識與他樂觀的人性論相揉和而造成他思想另一重要層面。（張灝，2000：21）張氏此觀點當是針對西方契約論傳統而重新反思孟子性善之延伸義。張灝曾引英國史家阿克頓（Lord　Acton）所言爲例，說明西方人性與法治形成之間的關聯：

一個基督徒由於他的信仰，不得不對人世的罪惡和黑暗敏感。這種敏感，他是無法避免的。基督教對人世間罪惡的暴露可以說是空前的。我們因此才知道罪惡的根深蒂固，難以捉摸和到處潛伏。基督教的神示（revelation）一方面是充滿了慈愛和寬恕，另一方面也惡狠狠地晾出了人世的真相，基督教的福音使罪惡意識牢繫於人心……他看到別人看不見的罪惡……（這種）原罪的理論使得基督徒對各種事情都在提防……隨時準備發覺那無所不在的罪惡。（張灝，2000：16-17）

阿克頓的說法主要植基於以下幾點前提：第一，基督教原罪觀的闡明；第二，基督教雖具慈愛和寬恕，卻也使罪惡意識牢繫於人心。而這樣的一個文化與宗教傳統促使西方基督宗教世界源於人性的不信任，而產生一整套法治國的思維模式。就孟子的思慮看來，從性善觀點去談成德的可能使得契約法治的公民社會模式之產生有了發展的限制。因而在道德教

學上，雖可說明其對人性的正向思考，但在公民教育的教學上，卻不易論證從此心性論而導向法治社會之興。

此外，就國內學者但昭偉之觀點而言，一個道德的生活環境空間其實是道德教育的成果而不是道德教育的出發點，許多理論家把它當作道德教育的出發點是有問題的。（但昭偉，2002：102）如果沿著但昭偉的說法繼續問一個問題：若將孟子性善論視爲道德教育的出發點，爲不會忽略了實際之道德的生活環境空間並不必然如孟子所言其是。換言之，當代的台灣教育環境在多元文化、價值的衝擊與激盪之下，要讓學生知悉性善之爲可能是有困難的。因此，毋寧以某一道德教育觀爲起點，不如將一個道德教育環境之形成考量整體社會情境脈絡所構作之陶養情境，故而，本論文針對中（孟子）西（康德）哲學文化之對比，非僅對比兩者倫理觀點之優劣，而是在對比過程中重新思考台灣教育環境需要何種道德教育模式，而如此的宏觀對比乃是正視中西文化各自之不足，而期許文化互補之可能。亦即將康德意志底自律概念所發展出之法權哲學觀作爲孟子性善論之補充；又或可將孟子哲學中論及心性部分作爲道德情感/情緒教育的發展模式，以補康德後期倫理學將先天地道德法則作爲行爲倫理性之主要判斷前提。

整體而言，康德與孟子的道德思考落實於真實的教育場域中，重點不在向孩子教導其各自之哲學概念，而是從這些哲學概念所引發之教育哲學信念。就學者赫勃爾特 • 茨達齊爾的觀點而言，哲學是否在什麼樣的方式上可以證明人類行爲原則普遍和無條件的適用性，從而爲教育學提出具有普遍制約性的最終教育目標來。（李其龍譯，2001：235）換言之，從康德與孟子的概念語詞中，我們可以重新釐清其觀點在不同的文化脈絡中凸顯其對於人、對於世界、對於道德性的不同理解，這樣的不同理解亦來自於其不同的生活世界所影響，而如此之差異理解則成爲道德教育內容可納取之對象。