

教育研究集刊

第五十二輯第三期 2006年9月 頁21-41

# I. Kant道德教育之方法學探討

朱啟華

摘 要

Kant在其道德哲學的不同著作中，提出自己的道德教育主張。然而，由這些個別的德育主張中，卻無從發現其意義的整體脈絡與系統性。為解決這個問題，本文試圖對Kant道德教育的主張加以詮釋，並建構其系統性，以使Kant分散在不同著作中，看似零散、缺乏邏輯關係的德育主張，呈現其整體性與關聯性。

關鍵詞：教育學、道德教育、Kant

---

朱啟華，國立中正大學教育研究所助理教授

電子郵件為：[educhc@ccu.edu.tw](mailto:educhc@ccu.edu.tw)

投稿日期：2006年3月24日；修正日期：2006年5月26日；採用日期：2006年7月6日

## An Inquiry into I. Kant's Methodology of Moral Education

Chi-Hua Chu

### Abstract

Kant proposes his views on moral education in many different places within the totality of his writings on moral philosophy, but he does not develop a single, coherent treatment of the topic. As a result, these views often seem scattered and unrelated. To solve this problem, the author attempts to construct a systematic framework for understanding and interpreting Kant's methodology of moral education.

Keywords: pedagogy, moral education, Kant

---

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

E-mail: eduhc@ccu.edu.tw

Manuscript received: Mar. 24, 2006; Modified: May 26, 2006; Accepted: July 6, 2006

## 壹、問題形成

在哲學史上，I. Kant（1724-1804）的哲學理論被稱為哥白尼式的革命，這是因為Kant將人的認知及道德實踐能力，視為知識論及道德哲學的基礎，將哲學的討論重心，轉移到人的探討上。Kant在《道德形上學基礎》（Grundlegung zur Metaphysik der Sitten）（1785/1977b）、《實踐理性批判》（Kritik der praktischen Vernunft）（1788/1977c）與《道德形上學》（Die Metaphysik der Sitten）（1797/1977a）等著作中，企圖為普遍有效的道德判斷尋求在理性主體上的先驗條件。Kant把理性能力在實踐面向上的運用稱為「純粹實踐理性」或「善意志」，實踐理性作為道德實踐的先驗根據，在於它能克服感性的愛好，而為自己的行為決定設立必須絕對遵守的道德法則。

Kant雖然在其道德哲學中，依據人類作為理性存有者的觀點，為人類的道德實踐能力奠定了先驗的可能性基礎。但對於在現實上具有理性與感性之雙重身分的個人，如何能依照自己的理性，在沒有外在因素，比如宗教、政府或社會的強制下，也能夠實踐自我立法、自我遵守的德行要求。這即是Kant在德育理論所要詳加探討的問題。Kant的教育學理論對其道德哲學的系統完整性所具有的重要意義，在過去並未受到充分重視。道德實踐的能力應當要如何培養？這個問題的探討，不僅可以由教育學發展史的角度，來突顯Kant在教育學中的重要性，同時也從道德哲學體系完整性的要求，看出Kant對於教育的重視。

就教育學發展的歷史來看，Kant是首位提倡將教育學建立成一門科學（Wissenschaft），亦即將教育學科學化（Verwissenschaftlichung）的學者。這主張見於Kant《論教育》（Über Pädagogik）一書中（1803/1977d: 703-704）：

因為人天生能力（Naturanlagen）不是自己就會發展，所以教育就是一門技藝。自然在人身上，並沒有賦予擁有實施這技藝的本能——這項技藝的根源及其發展可以是機械性的、無計畫的，依現存的處境而決定；但也可以

是有規劃性的 (judiziös)<sup>1</sup>加以安排。教育技藝的產生，純然依出現在我們體驗到何者對人有害或有益的情境加以安排時，它就是機械性的。之所以純然是機械性產生的教育技藝，乃因為它們沒有以計畫為依據，所以本身就一定有許多錯誤與缺失。當教育技藝或教學要發展人性，完成人的本分時，則必須是有計畫的。受過教育的父母，可以成為兒童學習模仿的對象。但是如果更好，教育學就應當成為一項大學中的課程 (Studium)，否則人們永遠無法對教育學有所期望，也只會看到一個在教育中敗壞的人在教導另一個人。教育中的機械性 (Mechanismus)，必須轉化成科學<sup>2</sup>，否則教育技藝永遠無法成為一種有相互關聯的努力，而且一個世代會毀壞另一個世代的成果。

簡要而言，Kant認為人需要接受教育，才有可能發展天生的才能。同時要有計畫地推動教育，使之科學化，以減少教育活動的錯誤，使人的能力得到完全的開展。由此可看出Kant對於教育的重視。

但本文並不想就Kant著作，或是《論教育》中所提到的所有教育主張，例如認知、審美、道德、宗教等，加以討論，以證明其系統性。因為這項主題過於龐雜，並非本文觀照的重點，同時這已有相關的討論 (Ballauff, 1982; Blankertz, 1982; Emden, 1974; Ipfing, 1967; Koch, 1983; Niethammer, 1980; Ritzel, 1963; Winkler, 1991)。本文關切的是Kant道德教育有無系統性的討論。之所以如此，是因為Kant在其道德理論中，提及人的尊嚴來自於人有實踐道德的能力。因為在展現德行時，

---

<sup>1</sup> judiziös這個字不容易在一般的德文字典查到。楊深坑 (2002: 142) 將judiziös譯成「找到合法性的」。但本文將之譯為「有規劃性的」，主要是依據Kant在提到這個字的行文脈絡而定。因為就Kant這段引言來看，他要求教育活動應當要有計畫，而不是任意的或任憑個人經驗決定的措施。但進一步來看，當教育措施有其整體規劃時，即顯示它具有系統性或關聯性，如此才能免於淪為教師個人主觀意見的行動。同時，這項整體性或系統性，也就成為賦予教育措施的意義脈絡，如此也就提供了它的合法性依據。所以，judiziös這個字的內涵，就包含了上述「找到合法性的」以及「有計畫性的」兩種意義。

<sup>2</sup> 在此指的是將教育學建立成一門學術或是專門學術的意思。

突顯了人可以不受到自己感性愛好所限制，出於義務而實踐道德。這顯示了人在道德實踐上的自由，也肯定了「個人人格（Person）較高貴的內在價值」（Kant, 1788/1977c: 91）。換言之，道德實踐展現了人之所以為人的價值。因此，瞭解Kant如何透過道德教育，培養人實踐道德的能力，以展現人的尊嚴，顯得相當重要並深具意義。此外，這項探討也可以為實際從事道德教育的工作者，提供反省或學習的範例。

Kant雖賦予道德實踐重要意義，但在其道德教育的論述中，卻無法清楚發現其具有系統規劃的性質。亦即，Kant雖然在其道德哲學的不同著作中，討論實踐理性的問題，並以「方法學」（Methodenlehre）<sup>3</sup>的標題探討道德教育，且提出他的德育主張。然而，由這些個別的德育措施中，卻難以發現其整體性。由於Kant在不同著作中所提到的德育主張，彼此間缺乏明確的邏輯關係，即使是在討論道德教育占有極大篇幅的《論教育》中所提到的德育措施，也有同樣的問題，使得人們對於Kant道德教育的理解與運用受到極大的限制。

基於這個理由，本文試圖探討Kant散見在其道德哲學著作中的德育主張，並建構其關聯性。主要目的包括：

一、建構Kant道德教育主張的系統性。這指的是對於Kant道德教育主張中，德育的目的、教材以及教法進行詮釋，指出三者之間的邏輯關聯，並由此建構Kant道德教育主張的系統性。

二、在論述其道德教育系統性的同時，突顯Kant德育主張與學習者道德能力發展的相關性。

為達上述的研究目的，本研究採用詮釋學的方式進行探究。針對Kant在不同著作中的德育陳述，先有大略的瞭解，歸結出其中討論的主要面向為德育目的、教材及教法，再由這三者所形成的關係，進一步詳細分析Kant具體的德育主張，以及彼此的邏輯關係。透過此一詮釋，俾能深入分析並建構Kant道德教育主張的系統性。

---

<sup>3</sup> 英譯本將這個字譯成Methodology，但在Kant原著中並不是Methodologie，而是Methodenlehre。因此本文將之譯為「方法學」，而不是「方法論」。

依此，首先要由Kant道德教育的論述中，掌握可作為分析其道德教育主張的依據，而形成「德育目的——教材——教法」的討論架構。繼而就Kant不同著作中「方法學」的定義，分析其中道德教育的陳述。最後將這些具體德育措施，統整在「德育目的——教材——教法」架構中，呈現Kant道德教育所具有的系統性，而證成本文的論點。

## 貳、Kant道德教育的「方法學」

### 一、以教育目的、教材與教法三者的關係建構其系統性

Kant在其道德哲學的著作中，有關道德教育的討論，是在「方法學」的標題下進行的。因此要形成建構Kant道德教育主張的架構，必須由此著手。

Kant關於德育「方法學」的陳述，出現在《實踐理性批判》以及《道德形上學》這兩部著作中。在尚未對這兩本書做詳細的分析，而只是粗略地掌握其中的重要面向時，可以發現它們都觸及德育目的、教材與教法這三個成分的探討。差別在於，在《實踐理性批判》中的「方法學」，偏重在德育目的與教材的分析，而《道德形上學》則以德育目的與教法的探討為主。然而這些著作並未明確指出德育目的、教材及教法三者的關係。基於此，本文試圖由這三個面向，建構Kant道德教育主張的系統性。

在探討Kant具體的德育措施之前，需要回答的問題是：為何教育目的、教材與教法這三者，能形成具有系統性的整體？首先，就教育活動而言，要先確立教育目的，才能瞭解要選用何種教材，以及運用哪些教法，以便達成教育目的。亦即教育目的賦予教法以及教材運用的意義。缺乏目的，則教育活動中的教材與教法，會因為失去所要達成的目標而失去意義，成為任意的、缺乏計畫性的活動。因此就目的與教材和教法的關係來看，教育目的決定了教法的運用與教材的選擇；而教法與教材的使用，是以實現教育目的為主要原則。再就教法與教材的關係來看，教法的運用旨在將教材傳達給學生。只有教材卻缺乏適當的教法，則一些年齡較小的學生，因為缺乏自學能力，是否能自己學會教師所要求的內容，以

及瞭解這些內容的意義，是很值得懷疑的。相反地，若只有教法而沒有教材，學習者將會不清楚所要學習的內容。所以，教材與教法之間具有互相依存的關係。

上述分析顯示了教育目的、教材與教法三者間緊密的邏輯關係，但如何運用此架構來建構Kant具體的德育主張，使這些活動彼此間，也具有在邏輯上相關聯的性質？為回答此一問題，以下將由此架構出發，以目的、教材與教法三個面向，作為分析Kant具體德育措施的基本架構。同時在分析及詮釋的過程中，建構Kant道德教育主張的關聯性，顯示其為具有系統性的整體。

## 二、《實踐理性批判》中的「方法學」

Kant在《實踐理性批判》一書中，述及「方法學」的概念。Kant（1788/1977c: 287）認為在道德哲學脈絡下的「方法學」，指的是：「人們如何為純粹實踐理性之法則，取得進入人心靈的途徑，而影響他的格律（Maximen），亦即能使客觀——實踐的理性，也能成為在主觀上是實踐的」。簡言之，方法學指的是如何透過某些途徑或方法，使人能基於道德法則，出於義務而實踐道德。所以Kant的方法學強調透過道德教育陶冶學習者的道德意識，達成實踐德行的目的。

由上述Kant對於「方法學」的定義，可以發現它包含兩個面向，即「如何」或是途徑，以及藉此歷程所要達成的「目的」。然而，由於《實踐理性批判》一書偏重於德育目的與德育內容，以下也將以此作為討論焦點。

### （一）德育的目的

上述Kant對於「方法學」的定義，強調使道德法則的概念以及法則所產生的要求，內化到學習者的意志，使之作為決定意志行動的理由，突顯此一歷程所要達成的目的狀態。

在此需要區分合法性的行為，以及具有道德價值的德行（Kant, 1788/1977c: 287）。一項行為之所以只具有合法性，卻不具有道德價值，是因為它僅是行動主體基於個人的利益，或是為了避免個人遭受處罰而產生，亦即行動者基於趨利避害的理由，所表現出看似具有道德意義的行為。但由於此行動的採取，並不是基於行為本身是善的，所以它只是一個對的行為。相較之下，當行動者是基於道德法則或原則之故，亦即出於義務而實踐道德，則這項行為除了具有合法性外，更

是一項善的行為。因此，Kant在此方法學的定義中，明確顯現道德教育應實現的目的。

Kant (1788/1977c: 288) 並不否認，有些狂野或未經陶冶的心靈，需要有先前的引導，譬如透過利益或威嚇，才能使他們表現出德行，但最終仍應使他們能以純粹道德行動之理由作為決定因素。因為在這種情況下，行動者就能不受自己的感性愛好所影響而決定行動，而突顯出自己智性本質的獨立性，展現人的尊嚴。

上述方法學的定義所傳達的目的——陶冶行動者的實踐理性，使之能出於義務而表現德行，乃是Kant道德哲學主要的探討內容。換言之，Kant道德教育的目的，建立在其道德哲學的基礎上，而教學活動也旨在實現此目的。因此，方法學的定義顯示，它不是一般狹義的教學方法，而是同時包含了德育目的的面向。

其次，Kant在定義「方法學」時，雖然提到達成上述目的途徑或方式（這應當是屬於教法的面向），但Kant在本書中，反而是以教材的探討為主。至於教法則是在《道德形上學》〈倫理學的方法學〉（*ethische Methodenlehre*）中，有較詳細的討論。依此，以下就《實踐理性批判》「方法學」中，Kant所提及的教材面向，進行探討。

## （二）德育的教材

Kant在《實踐理性批判》「方法學」中，除了述及德育的目的外，主要偏重在教材的陳述上。Kant認為，由於理性具有不受個人感性支配、出於義務而實踐道德的特質。因此，Kant (1788/1977c: 290) 便提出以「範例」（*Beispiele*）作為教學的題材，即由歷史上或最近的人物傳記中，找出其中與義務相關的行為，作為學生在課堂中學習與討論的內容。Kant (1788/1977c: 291) 認為這種學習歷程具有下列的特性：

學童，甚至所有在思辨上尚未成熟的青少年（*frühe Jugend*），也會很快變得極為敏銳，而且感興趣。因為他們已經感受到判斷能力有所進步。然而最主要的，能期望的是，由完整的純粹性中認識善行，並加以讚許；反之則在覺察到即使是稍微偏離善行的行為時，帶著遺憾或鄙夷。上述這種經常性的練習，即使是使小孩在彼此競爭中，以訓練其判斷能力的遊戲，也

能留下重視前者、厭惡後者的持久印象……。

Kant認為，當學生練習以範例作為學習以及思考的對象，久而久之，就可以使他們對於德行產生習慣。這裡指稱的學生，包含了孩童（Kinder）、青少年以及學童（Zöglinge）在內。這顯示，Kant在此只著重在探討培養學生具備道德判斷力的教育方式，至於學習者的年齡，並未加以討論。

Kant（1788/1977c: 292-293）以一個被要求作偽證，以構陷他人入罪的正直之士為例，說明範例的功用，藉以顯示以範例作為教材的理由。這個正直的人，在堅持不作偽證的過程中，可能會先受到諸如禮物或權位的誘惑，但在堅持自己的原則之後，又會受到各種毀謗，甚至是來自親朋好友的毀謗，或者有權勢的人也會以奪其性命來威脅，但正直的人仍然不為所動地不願誣陷一個無罪的人。

前述實例顯示，範例的功能在於藉由人物所呈現的行為，探討它所代表的道德意義。在所舉的例子中，正直之士的行動之所以有道德價值，是因為當他承受了外在的威脅利誘後，卻仍能將這個行動視為義務，同時，也顯現了當行動者能排除阻礙實踐道德時，所彰顯的人格尊嚴。Kant（1788/1977c: 293）認為，藉由這個範例，可以使學習者感受到「道德法則的純淨性（Reinlichkeit）」，進而認同故事中人物的人格，奠定日後道德實踐的基礎。

進一步來看，在範例當中，由於行動者是出於義務，而非以愛好（Neigung）作為決定行動的因素，因此，行動者必須捨棄自己的愛好與個人需求，出於義務而實踐德行。此時，行動者一方面會感到痛苦（Schmerz），但另一方面，卻又展現出個人可以擺脫情感的束縛而實踐德行，彰顯個人的自由。因此，Kant（1788/1977c: 293）認為，透過範例的教學，能使學生有機會體驗到行動者道德實踐時內在情感的活動，以及作為決定道德實踐的依據是出於義務，而非個人的愛好。藉此，突顯行動者的尊嚴，進而使學習者產生敬仰，作為學習的對象。換言之，透過範例中人物所展現的決心，可以激發學生道德意識與行動意志。

但值得注意的是，Kant在此所提到的學習者，是一個十歲的學童。如果再將上述引言中，Kant所提到的兒童、學童、青少年結合起來，就顯示範例作為教學的內容，不侷限於特定年齡層的學生。

綜言之，Kant在《實踐理性批判》一書中，將探討重點集中在教材及目的兩方面，前者以範例的學習為主，後者透過使學生感受到道德的價值意義及行動者展現的人格尊嚴，藉以激發學生的道德意識及未來實踐德行的可能。因此，Kant道德教育是以範例的學習作為陶冶實踐理性的題材。但上述的分析也顯示，Kant在道德教育中所主張的範例，其人物表現的德行與價值意義，即是Kant在其道德哲學中，賦予道德價值的行為。依此，Kant在道德教育中所主張的題材，是建立在其道德哲學的基礎之上。

同樣地，上述德育最終所要達成的目的，旨在使學習者能出於義務而實踐道德，這也是Kant道德理論在教育脈絡下的延伸。因此，可以明顯看出，Kant的道德理論是其道德教育論述的主要依據。

但問題在於，只有目的與教材，若無適當的教法，仍然無法引導學生達到所要追求的目的。此外，前述討論並未說明實踐能力的增長與時間的關聯性。也就是無法看出實踐理性如何在時間的延續下，透過教育而逐漸陶冶形成。這個問題，可透過Kant另一部著作《道德形上學》中，有關德育方法的陳述，加以回答。

### 三、《道德形上學》中德育的方法

Kant在《道德形上學》〈倫理學的方法學〉中，提出關於陶冶行動者實踐理性的教學方式。換言之，Kant試圖在此闡述透過何種方式，以發展學習者的實踐能力。

Kant (1797/1977a: 618) 在此書中，將道德教學的演說方式分為兩種，即「以聽眾為主導的」(akroamatisch)，以及「以教師提問為主導的」(erotematisch)。其中後者又可以分為「對話式的」(dialogisch)，以及「教義問答式的」(katechetisch) 教學方式。Kant進一步界定「對話式的」教學是以師生間互相詰問及回答為主，所以旨在激發彼此的理性能力來思考問題。「教義問答的」則是教師問、學生答的教學方式，使學生牢記教學內容。因此，「教義問答的」方式是介於以教師為主的講授法，以及對話式的教法之間，亦即除了教師的教學活動，也包含師生的問答。藉由這種引導的教學歷程，能讓學生學習相關的知識，同時兼顧學生對於問題的回答能力。

然而，「教義問答的」教學方式適用於哪一類的學習者？Kant（1797/1977a: 618-619）認為，這種方法適合處於「粗俗（roh）狀態」的學生，亦即不具道德概念，需要重頭教起的學生。由於他們不知道該如何發問，所以這些學生不適合「對話式的」教學。另一方面，由於學習內容對於有理性的存有者，或是能運用理性能力思考道德問題的人，都是可以理解的，所以不須以演講的方式，而是以教師提問，進而引導學生反省問題的教學方式為主。

綜言之，「教義問答的」教學方式適用於可以運用理性能力，但尚未對道德問題進行思考的學習者。經由這種練習，可使學生學習反省答案，同時在教師問、學生答的歷程中，刺激學生對道德實踐進行反省。所以，透過道德的教義問答方式，學生不只學到道德方面的知識，也有助於提升其道德思考的能力。

Kant（1797/1977a: 620-623）將道德的教義問答方法運用在教育上的具體例子，呈現在《道德形上學》〈倫理學的方法學〉中。由於篇幅過長，所以不加以引用。然而由當中教師提問、學生回答的內容以及過程來看，一方面顯示了教學引用的題材，仍是以例子（Exempel）為主，亦即以某些行動者的行為作為討論的主題。由於例子如同《實踐理性批判》一書所提到的範例一樣，都是以人物的道德行為作為討論的對象，因此可以將教義問答法中，以例子型態呈現的討論題材，視為《實踐理性批判》中範例原則的延續。

另一方面，《道德形上學》中的這個實例也顯示，教學歷程是由老師提出問題，引導學生進行思考，並在這種一問一答的過程中，使學生明瞭只有實踐德行的人，才能配得幸福。Kant（1797/1977a: 625）認為藉由此問答過程，可以使學生在不自覺中，產生對德行的興趣。

道德教義問答法的應用原則主要適用於可以運用理性，以思考道德問題的初學者，亦即作為陶冶個人實踐理性、激發道德意識的第一步。這顯示Kant的道德教育主張，已經考慮到如何使初次思考道德意義的學習者，藉由教育來陶冶其能力，以奠定其日後實踐道德的基礎。

但上述的道德教義問答法，只能看做是對於初學者，也就是已具備理性思考能力、但卻剛開始學習如何運用者的教學方式。對於理性尚未發展的幼童，或者是已經能熟練地運用理性思考道德問題者，Kant並沒有提到相關的教學方法。實

際上，在《道德形上學》〈倫理學的方法學〉中，Kant並沒有處理這個問題，所以難以在此掌握Kant的看法。

然而，瞭解Kant對於這不同學習者的教學方式卻有其必要。因為假設Kant對於實踐理性尚未發展成熟者、具有理性思考能力，但剛開始要接受道德教育者、以及理性成熟，並反省過道德問題者，三者的教學方式確有差異，而且這個差異是基於學習者理性成熟度不同所致，那就可以確定，Kant的道德教育是依照學生的發展情況而定的。亦即，道德實踐的能力，是在時間延續的歷程中，經過不同階段的教育方式，逐漸薰陶而成。如此就能清楚顯現，Kant道德教育的規劃，顧及了學習者在實踐能力上的差異，而證成本文的第二個論點。但這些討論在《道德形上學》〈倫理學的方法學〉之中，並未呈現。

雖是如此，本文將由Kant的另一部著作《論教育》著手，藉以指明，Kant對於理性發展尚未成熟者，以及理性發展已經成熟者，所實施的道德教學方法有所不同。並且突顯Kant所提出的不同的德育方法，是以學習者的能力差異，作為考量的依據。

綜合以上，Kant在《道德形上學》〈倫理學的方法學〉中的德育主張，提及德育目的及教材，並且延續他在《實踐理性批判》中「方法學」的原則。但不同的是，Kant在《道德形上學》的德育部分，特別以教學方法作為討論重點。他認為道德的教義問答法，適用對象是剛開始可以運用理性思考道德意義的學習者，但是對於不同能力的學習者，適用哪些教法，並未加以陳述。因此，《實踐理性批判》及《道德形上學》並未完全顯示Kant的道德教育主張是以發展的概念，來看待實踐理性的形成，亦即無法突顯其依照不同學習者的實踐能力來實施不同教育方法的主張。至此，Kant道德教育主張的系統性，尚未被完全建構出來。

#### 四、《論教育》中德育方法的再發展

Kant關於教育的全面性看法，呈現在《論教育》這份講稿中。由於Kant任教的柯尼斯堡（Königsberg）大學規定，哲學教授必須兼任教育學課程的講授，因

此自1776年至1787年之間，Kant共有四個學期負責講授有關教育方面的內容<sup>4</sup>。這些上課的演講稿，後來由Kant的學生F. T. Rink（1770-1811）於1803年加以編輯出版。

《論教育》所論及的教育面向很廣泛，包含了幼兒教育、身體教育、性教育、宗教教育與道德教育等。其中篇幅最長的，即是道德教育。由於部分內容（如德育目的）前已述及，所以不再贅述。以下以Kant對於德育方法的論述為重點，藉此呈現其因學習者能力差異而採不同方法的性質。

Kant在《論教育》中提到，對於一些理性能力尚未發展的兒童實施道德教育，應當要以培養服從紀律的習慣，亦即一種紀律化（Disziplinierung）的要求為主。Kant（1803/1977d: 698）認為，只有經過紀律化的歷程，「人才會及早習慣服從理性所提出的規定。」並認為（Kant, 1803/1977d: 700）：

誰要是沒有受教化，就會是粗俗的；沒有紀律化，就會是狂野的。疏於紀律化比疏於教化更為嚴重。因為教化在以後還能補救，但狂野卻無法被去除。疏於紀律產生的過失，是無法挽回的。

Kant的這些主張，顯示透過紀律化，以達到約束理性尚未發展成熟之學生行為的目的，「紀律因此是純粹要駕馭獸性」（Kant, 1803/1977d: 706）。依此，紀律化可以視為是一種消極的教育，它主要在禁止學童表現不道德的行為，避免形成惡習。這種教學方式之所以需要，是由於學生尚無法進行理性思考，所以應當要注重其行為習慣之養成。

但是，當學習者的理解能力，尤其是理性能力，逐漸發展時，教師就應該由紀律化轉而以蘇格拉底式的方法為主導的教學原則。但在這裡，Kant區別了教義問答法與蘇格拉底式的教學方法，他認為，後者強調教師應當透過對話方式使學生運用理性，進行討論，同時蘇格拉底式的教學方法也提供了教義問答法的規則

---

<sup>4</sup> Kant在柯尼斯堡大學真正主講教育學的次數，只有兩次。詳見楊深坑（2002）所著《科學理論與教育學發展》一書第139頁的正文及頁下附註。相關討論亦可參見Weisskopf（1970）及Vorländer（1924）的著作。

(1803/1977d: 737)。因此，蘇格拉底式的方法，是教義問答法的依據。但若要使行動者具有道德知識，教義問答法就是主要途徑。

經由Kant上述的區隔，實際上很難看出二者的差異及其意義，尤其是蘇格拉底式的方法提供了教義問答法的何種規則？又何以教義問答法主要任務在於使學習者掌握道德知識？這些問題必須結合前述Kant在《道德形上學》中，對於道德教育方法的論述，才有周全的掌握，同時有助於證成本文的論點。

首先，就「蘇格拉底式的教法提供教義問答法的規則」來看，指的是將前者強調引導學生思考、注重學習歷程的原則運用於後者。因為如前所述，Kant在《道德形上學》中提到，教義問答法是介於演講法及蘇格拉底式的對話之間，後者的原則是透過對話雙方互相詰問的歷程，以激發學習者思考，並喚起他的道德意識，所以這類方法適用於理性成熟者。而這種引導學習者思考的原則，也被運用在教義問答法中。這顯現在上述《道德形上學》的討論當中，一些剛開始運用理性思考道德實踐問題者，可以運用教義問答法的方式，一方面由範例學習中，掌握相關的道德知識，亦即由討論的例子當中，瞭解其中的何種行為被視為是道德的；另一方面則藉由教師的引導，思考這些行為之所以具有道德價值的理由。由於學習者的道德認知處於開始發展的階段，所以不以師生之間互相詰問的方式進行，而以教師為主導，引導學習者思考為主。因此，就道德的教義問答所出現的引導原則而言，實際上就是蘇格拉底式對話原則的運用。這也就是Kant所提到的，後者提供了前者運用時的規則。

由上述分析可以看出，蘇格拉底式方法的引導原則，提供了道德的教義問答法運用的依據。但這同時突顯了兩種教法的差異。前者重視與學生彼此間互相對話；後者則偏重在教師引導下，學習範例並進而反省。

因此，Kant在《論教育》一書中，提出了三種實施道德教育的重要教育方法：紀律化、道德的教義問答法、蘇格拉底式的對話方式。然而，Kant為何會對這三種教法，做出前述的區別？而且，這種區別有何種意義？將於下一部分，詳細討論。

## 五、Kant德育方法的依據

若將Kant在《道德形上學》所提及的兩種道德教學方法，結合他在《論教育》中所提到的紀律化，可看出這三種道德教學法的次第。具體而言，對於理性未成熟的個體，可以以形成紀律的方式規範其行爲，避免他形成不良的行爲習慣。其次，對理性已成熟，但尚未對德行的意義加以思考者，可以以道德教義問答的方式，藉由範例的學習，使他學會某些道德行爲，另一方面則使他思考這些行爲之所以具有道德價值的原因。最後，對於理性發展已經成熟，且也思考過類似道德問題者，就可以以蘇格拉底式的產婆法，透過相互詰問的歷程，激發其道德意識，使他能出於義務而實踐道德。因此，道德教育方法的整個次序，是由紀律化、經道德的教義問答法、最後到蘇格拉底式的對話歷程。

進一步來看，這種次序的安排，是以學習者的能力為依據的，不同能力的學習者，各有不同的教法。就同一個學習者從幼童階段到理性成熟的發展過程來看，Kant這三種教學方法，剛好代表針對學習者在不同能力狀態時，如何由強調紀律達到使學習者能運用理性，出於義務實踐道德的最終目的。換言之，當學習者尚無法進行理性思考時，教師應當約束其行爲，避免形成不良的行爲習慣，這便是紀律化的教學方式。而當學習者開始運用理性，思考問題時，就能以道德教義問答的方式，透過範例的教導，學習哪些是道德的行爲，並藉由這些範例，引導他開始思考道德問題。當學習者對相關道德行爲與問題有一定的認知基礎與反省能力時，就能運用對話式的教學方式，互相提問與回答，藉此激發學習者的道德意識，提升其實踐道德的可能性。以上顯示Kant對於道德實踐能力的形成，有其一貫的教導方式與順序。透過這些次序，才得以陶冶人的實踐能力。這就是Kant在《論教育》一書中所提到的，人生來具有的，是表現某些行動的「種子」(Keime)，因為是種子，所以需要後天的培養與薰陶，才能使之適當地發展(Kant, 1803/1977d: 701)。所以他才會認為「人只有透過教育才能成為人」(Kant, 1803/1977d: 699)。

Kant雖然在其道德理論中，認為德行的可能性是基於實踐理性。但前述論證顯示，實踐理性並不是生來就已經圓滿的能力，仍需後天的發展，才能完善。Kant針對不同能力階段的學習者，提出相對應的德育教學方法，更能證明只有經過後

天有次第的教育歷程，學習者才能發展出實踐道德的完善能力。學習者實踐能力的差異性，就成為Kant德育方法的重要考量。

## 六、Kant德育「方法學」的系統性

總結上述對Kant道德教育的討論可以發現，《實踐理性批判》中的「方法學」，偏重在德育目的與教材的分析；《道德形上學》則以德育目的與教法的探討為主；《論教育》則包含了教法的討論。雖然上面已經探討了這些德育活動的意義及內涵，但這些面向的關聯性卻仍然相當模糊。因此，必須再說明Kant道德教育中的德育目的、教材及教法三者間的關聯性。亦即在Kant德育「方法學」的概念下，其中涉及的德育措施，呈現出何種系統性？

如同前面僅就形式的面向看待三者的關係時所顯示的，教育目的決定了教材的選擇以及教法的運用，後二者則以實現前者為目標。至於在教材與教法之間，教材需要有教法作為途徑，才能被實際掌握；而教法的運用，也必然有所要教導的內容，故二者之間互相關聯。因此，目的、教材與教法三者之間，形成具有邏輯關聯性的系統。

在以這個架構解釋Kant道德教育系統性的同時，要將前面提過的德育措施，依照學習者實踐能力差異的情況，區分為三個階段。再以這三個階段為對象，在「德育目的——教材——教法」的架構下，一方面突顯在個別階段內，德育措施彼此間的相關性。另一方面則進一步指出，這三個階段之間也有邏輯的關聯性，以清楚呈現Kant德育「方法學」的系統性。

### (一) 個別階段內德育措施的關聯性

首先，第一階段是針對思維能力尚未成熟的兒童。由於無法對他進行理性教導，所以在德育目的上，只能要求他培養正確的行為習慣，避免形成惡習。教師提出的行為要求與規定，就成了兒童學習的教材。此外，同樣基於兒童的理性尚未成熟的緣故，所以就以要求他服從規定的方式，養成行為習慣。也就是以紀律化的方式，作為教學方法。

其次，第二階段的對象是理性能力已經成熟，但卻剛要認知道德與瞭解德行意義的初學者。針對這類學習者，Kant認為旨在使學習者掌握道德規範，並且能

夠逐漸運用理性，思考道德問題。爲了達到這些目的，Kant主張以教義問答爲教法，以道德範例爲教材。以教義問答爲德育方法，是因爲它強調學生應當要瞭解並掌握範例中人物所表現的道德行爲，亦即具有認知道德規範的面向。此外，道德教義問答法也重視在學生認知過程中，教師要引導學生，對於範例中的道德意義，加以反省與思考，如此才能逐漸開展學生道德意識與理性思考的能力。

最後，第三階段則是針對對道德規範已有所認識，並且已反省與思考過道德問題的學習者。對此，Kant認爲要強化學習者的道德意識，使其行動的決定都能以義務爲依據。達成這項目的的教法，則強調師生之間互相詰問的蘇格拉底的方法。經由彼此對於道德範例的討論，以激發學習者對於道德問題的反省，喚醒其道德意識，以實踐德行。

由此可以發現，Kant針對不同實踐能力的行動者所提出的德育措施，可以歸結出三個階段，而個別階段內的德育活動，彼此間具有邏輯關聯，而非任意或不相關的德育主張。

## (二) 不同階段間的關聯性

此外，在這些不同階段的德育目的之間，也能發現彼此的關聯性。第一階段培養學生行爲習慣的德育目的，可以作爲第二階段德育目的的基礎。因爲前者所養成的行爲模式，可以在行動者有反省能力時，成爲省察的對象，而使行動者對行爲的意義，有更深刻的瞭解與體會。反過來說，由於有第二階段重新認知並反省第一階段所形成之行爲習慣的歷程，才能使學生在省察過去視爲理所當然的行爲模式時瞭解到，德行或規範的產生不是由外界，而是可以由自己決定的。學生的這種反省能力，可以作爲第三階段的基礎。也就是當學生有足夠的道德知識，並能掌握德行的意義時，教師就能透過對話的方式，喚起他的道德意識，使他能時常出於義務而實踐德行。

依此，一個理性未成熟者基於習慣而表現出「德行」，與一個理性成熟者基於義務而行善，雖是相同的行爲，卻有不同的意義。差別在於前者是由他人決定，或習慣使然；後者則是自發的行爲。由Kant道德教育主張來看，造成這項差異的關鍵，是要使學生有機會反省，並瞭解德行意義，這就有賴第二階段德育目的的達成。所以這階段扮演使學習者由習慣，過渡到出於義務而表現德行的中介角色。

而當學習者能出於義務實踐道德時，也就實現了Kant在《實踐理性批判》一書中，對於德育「方法學」的定義。也就是使「人們如何為純粹實踐理性之法則，取得進入人心靈的途徑，而影響他的格律，亦即能使客觀——實踐的理性，也能成為在主觀上是實踐的」（Kant, 1788/1977c: 287）。簡而言之，Kant德育方法學關注的是，如何透過教育喚起學習者的道德意識，使道德原則成為個人行動的格律。因此Kant提出的德育措施，雖可分為不同階段，但以達成這項提振個人實踐理性為最終目的。這項德育目的，也就成為統整上述各項德育主張的原則。同時也因為這項最終目的的統整功能，使得不同階段的德育目的之間，產生關聯性。而德育目的又是引導教材與教法的基礎，所以後二者也就透過前者，與培養學習者道德意識的最終目的產生關聯。這指的是，這項德育目的成為個別德育措施的意義脈絡，也賦予個別德育主張在整體德育活動中的意義，因而突顯Kant德育措施有計畫性的系統整體。

經由上述對於Kant道德教育主張的詮釋，可以清楚看出其道德教育主張的系統性。同時發現學習者在不同階段的實踐能力，或是實踐能力不同的學習者，都被Kant納入考量之中。所以，Kant道德教育的主張是對應著學習者的能力發展所提出的。至此，本文所提出的論點，因此可以得到證成。

## 參、結 論

由於Kant的德育主張，分散在其道德哲學的不同著作中，因此不容易直接從中發現其系統或關聯性，因而難以瞭解個別的德育措施在其整個德育主張中的意義。但經過本文對Kant道德教育的詮釋與建構，可以發現其系統性，並且賦予個別德育活動意義。

對於Kant道德教育的詮釋，取材來源包括《實踐理性批判》、《道德形上學》以及《論教育》，由此進而建構其道德教育主張的系統性。Kant道德教育包含三個面向，即目的、教材及教法。

就Kant的德育目的而言，在考量了學習者實踐能力差異的情況下，可以區分出習慣養成、規範之認知與反省以及喚醒道德意識三個不同的德育目的。

其次，就德育的內容而言，對理性未成熟者，是以既有的行為規定，要求學習者接受，以養成習慣。對於能運用理性思考者，教材是以範例或例子為主，這些題材來自於歷史上某些人物具有道德意義且值得學習與反省的行為。目的在於使學生感受到，這些人物在表現一項具有道德意義的行為時，是出於義務，而非以個人愛好作為決定行動的因素。因此他必須捨棄自己的愛好與個人需求，出於義務而實踐德行。此時，行動者一方面會感到痛苦，但另一方面卻又展現出個人可以擺脫情感的束縛，進而實踐德行，顯現個人的自由。藉此學生才有機會體驗到行動者內在情感的活動，以及道德實踐是以義務而非個人愛好為依據。如此，也突顯了行動者的尊嚴，而使學習者產生敬仰，以其作為學習的對象，最終使學生基於義務而實踐道德。

接著，在德育的教法方面。Kant的教法呈現了如何循序漸進地引導學習者發展其實踐理性的德育主張。Kant認為，當學習者尚無法理性思考時，教師應當要約束其行為，避免學生形成不良的行為習慣，這是所謂的紀律化的教學方式。而當學習者可以運用理性，開始思考道德問題時，就能以道德教義問答的方式，透過範例的教導，認識哪些是道德的行為，並引導他開始學習思考道德問題。等到學習者對相關道德行為與問題，有一定的認知基礎與反省能力時，就能運用對話式的教學方式，互相提問與回答，藉此激發學習者的道德意識，並提升其實踐道德的可能性。以上顯示Kant對於道德實踐能力的形成，有其一貫的教導方式與順序，依照這些次序，才得以陶冶人的實踐能力。

因此，在詳加分析及綜合Kant散見各書的德育主張後，便可發現其系統性。在此系統中的教材與教法，是以陶冶道德行動者的實踐理性，亦即其道德意識，以使其能實踐道德為目的。同時這種喚起學習者之道德意識及其行動能力的目的，又決定了教材選擇與教法的運用。教材的傳遞必須在考量學習者的能力差異後，運用適當的教法來教導。在運用教法時，必然預設了學習內容的存在，因此，教材與教法也同樣具有緊密的相關性。這些便突顯了Kant道德教育的系統，是建立在德育目的、教材與教法的邏輯關聯上。如此可以使個別的德育措施，在整個系統當中得到意義，而不是一些任意的，或缺乏計畫性的活動。

另一方面，Kant在探討道德教育時，也顧及必須針對不同實踐能力的學習者，

或是處於不同實踐能力階段的學習者，採用不同的德育方式。因此，在建構Kant道德教育主張的系統性時，也發現了其德育措施與學習者能力發展的關聯性。

致謝：感謝兩位匿名審查委員提供的寶貴建議。本文是由國科會補助之研究計畫（NSC 93-2413-H-194-010）的部分研究成果修改而成，在此一併致謝。

## 參考文獻

- 楊深坑（2002）。科學理論與教育學發展。臺北市：心理。
- Ballauff, T. (1982). Einige pädagogische Konsequenzen aus Kants Philosophie [Some pedagogic consequences from Kant's philosophy]. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 58(2), 273-294.
- Blankertz, H. (1982). Kants Lehre vom Primat der praktischen Vernunft und Rückfragen pädagogischer Theorie [Kant's theory of priority of the practical reason and questions of educational theory]. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 58(3), 327-336.
- Emden, H. (1974). Der Zusammenhang von Philosophie und Pädagogik bei Kant [The connection between philosophy and pedagogy by Kant]. *Pädagogische Rundschau*, 28(4), 667-691.
- Ipfing, H.-J. (1967). Anmerkungen über die wissenschaftstheoretische Grundlegung der Pädagogik bei Kant [Comments about the sciencetheoretical groundwork of pedagogy by Kant]. *Pädagogische Rundschau*, 21(1), 165-172.
- Kant, I. (1977a). Die Metaphysik der Sitten [The metaphysics of morals]. In W. Weischedel (Hrsg.), *Werke in zwölf Bänden* [Works in 12 volumes] (Band VIII) (pp. 309-634). Frankfurt am Main, Germany: Suhrkamp Verlag. (Original work published 1797)
- Kant, I. (1977b). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten [Groundwork of the metaphysics of morals]. In W. Weischedel (Hrsg.), *Werke in zwölf Bänden* [Works in 12 volumes] (Band VII) (pp. 11-102). Frankfurt am Main, Germany: Suhrkamp Verlag. (Original work published 1785)
- Kant, I. (1977c). Kritik der praktischen Vernunft [Critique of practical reason]. In W. Weischedel (Hrsg.), *Werke in zwölf Bänden* [Works in 12 volumes] (Band VII) (pp. 107-302). Frankfurt am Main, Germany: Suhrkamp Verlag. (Original work published 1788)

- Kant, I. (1977d). Über Pädagogik [About pedagogy]. In W. Weischedel (Hrsg.), *Werke in zwölf Bänden* [Works in 12 volumes] (Band XII) (pp. 695-761). Frankfurt am Main, Germany: Suhrkamp Verlag. (Original work published 1803)
- Koch, L. (1983). Kant und das Problem der Erziehung [Kant and the problem of education]. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 59(1), 32-43.
- Niethammer, A. (1980). *Kants Vorlesung über Pädagogik* [Kant's lecture about pedagogy]. Frankfurt am Main, Germany: Peter D. Lang.
- Ritzel, W. (1963). Kant und die Pädagogik [Kant and the pedagogy]. *Pädagogische Rundschau*, 17(1), 153-167.
- Vorländer, K. (1924). *Immanuel Kant. Der Mann und das Werk* [Immanuel Kant. The man and the work]. Leipzig, Germany: Meiner Verlag.
- Weisskopf, T. (1970). *Immanuel Kant und die Pädagogik* [Immanuel Kant and the pedagogy]. Zürich, Germany: EVZ-Verlag.
- Winkler, M. (1991). Immanuel Kant über Pädagogik-eine Verführung [Immanuel Kant about pedagogy-A temptation]. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 67(2), 241-261.