

論D. Vandenberg六個人權命題作為 道德教育的內涵、啟示與省思

蘇鈺楠*



摘 要

D. Vandenberg是當代重要的教育哲學家之一，然而，目前在臺灣的相關研究卻極為稀少，Vandenberg思想上獨特之處在於把道德理論與人權概念結合，致力於回答何謂良善與正確的問題。其主張在課堂中學習價值、向教師學習價值，並善用價值澄清與討論道德兩難，讓學生從中學會看見事物的獨特性並學會尊重差異性。在研究架構上，經由六個人權命題之詮釋，演繹出三項在道德教育上的啟示，並給予內容上的省思，發現其具第四代人權式道德哲學的特徵、挖掘善與對的命題、是珍惜的道德平權教育，在命題上省思其邏輯推導。最後，研究者以為，這種道德論述與存在之結合或許可給現今的臺灣在道德教育側重珍惜之意涵，並再思考何謂人權的真諦。

關鍵字：D. Vandenberg、人權教育、倫理學、道德教育理論

* 蘇鈺楠：國立東華大學教育行政與管理學系副教授

電子郵件：foci@gms.ndhu.edu.tw

收件日期：2022.03.26；修改日期：2022.06.14；接受日期：2023.04.06

The Study of Contexts, Implications, and Reflections About D. Vandenberg's Six Propositions on Moral Education as Human Rights

Yu-Nan Su*

Abstract

D. Vandenberg is one of the preeminent educational philosophers of modern times. However, scant research about Vandenberg has been conducted in Taiwan's academic circles. The uniqueness of Vandenberg's theory lies in the combination of moral theory and human rights concepts. Specifically, D. Vandenberg strives to distinguish what is good and right, and insists on respecting the uniqueness of and differences among students in the course of their learning values from classroom procedures, learning values from teachers, value clarification, and discussing moral dilemmas. This paper focuses on D. Vandenberg's six propositions on moral education as human rights, which involves deducing three significant implications through reflection on content which entails discussion of a fourth generation of human rights, exploring good and right, and valuing moral equal rights. This paper also reflects on the logical thinking underpinning propositions. Finally, the researcher claims this theory can mark the advent of pivoting toward a new direction for thinking about moral value education in Taiwan, which entails deeper reflection on the precise significance of human rights therein.

Keywords: D. Vandenberg, human right education, ethics, moral education theory

* Yu-Nan Su: Associate Professor, Department of Educational Administration and Management, National Dong Hwa University

E-mail: foci@gms.ndhu.edu.tw

Manuscript received: 2022.03.26; Revised: 2022.06.14; Accepted: 2023.04.06

壹、研究動機與目的

頂新集團過去是商業管理中極佳的典範教材，歷經多次食安問題後，卻成了過街老鼠，全臺一片抵制之聲，也有人據此反思商管界逐利背義的教育生態。（范捷茵，2014）

高達96%的臺灣人，認為道德重要，但卻有1/3以上的人，樂於遊走法律邊緣快速牟取暴利，大多數人認為臺灣社會道德比10年前差，但這都是別人的錯。（林正峰，2006，頁80）

林火旺分析，臺灣道德教育失敗的原因在於只告訴孩子「應該做什麼」，卻從不解釋清楚「為什麼應該做什麼」。強調身教、或透過實踐德行，例如感恩、尊重的教育雖有效果卻不足，缺乏體系與思辨，容易流於教條而無法內化。（彭昱融，2009）

在2021年全球清廉印象指數（corruption perception index）報告中，全球180個國家的平均得分為43分（滿分100，分數愈高愈清廉），更有超過2/3的國家（123國）清廉分數低於50分，仍有極大的進步空間。臺灣這10年的分數則是從61分進步到68分，在全球停滯不前的廉潔情況下，近10年來的表現，也正顯示臺灣廉政治理的情況有持續改善（台灣透明組織協會，2022）。但在經歷了頂新嚴重的食安危機、日月光污水排放、逢選舉必出現的賄選事件、多起重大工程弊案、政府勞退基金的被坑殺等，臺灣仍出現了嚴重的信任危機。如同前述的引文，多數人將道德敗壞視為是別人的問題，只強調成功企業的典範，珍惜的是功利主義式的成功，沒有仔細思辨道德所應扮演的角色，珍惜與重視的是自我成功，而無辯證對外物／對他人皆應珍



惜，對人性和他物的尊重才是成功的人權價值典範，我們不需要更多成功的人，但需要更多能珍惜一切，能尊重的人。

面對前述的自利傾向，若從功利道德主義的觀點而言，未必一定是反道德的，但因為自私而延伸到不珍惜與尊重所造成的虛無主義情境，教育學家Vandenberg（1967, 1969b, 1990）將之稱為一種道德的危機，並指出道德脈絡在二十世紀最後25年的發展極不同於以往，因差異價值的強調將形成二十世紀持續擴展虛無主義，此係假設價值是與歷史性和文化性相關的，假若價值是普世客觀的，則無所謂的道德危機。面對這種價值差異而形成的道德危機浪潮，主要是在價值與道德論述上的妥協或是未深究，純粹以個人中心的相對主義方式，珍惜的最高價值是以個人的好惡和獲取的資源兩者為標準，進而作為成功的定義，而所謂的人權在此也只建基在個體資源之獲取和享有上。Vandenberg主張要重新分析道德價值內涵，重新思考倫理道德中人應珍惜重視的價值為何？不應只是從個人主義來界定所需珍惜的價值，並強調道德之本質討論即為發展人權之道，這種道德觀點在國內較少被論及，在面對後現代浪潮的襲捲下，或可作為另一個思考方面的可能，此為研究動機之一。

道德理論與良善價值的並存，其實一直以來便存在於道德教育討論之中，即便是相同的德行也可能具有不同的涵義，Vandenberg（1990）認為，當思考快樂為良善的內在價值，抑或理解內在良善才得真正產生快樂兩個問題時，這種價值判斷之議題是教育者應帶入課堂給學生做行為上指導的討論。Vandenberg試圖將倫理學議題以論證式的深度討論，綜合論及包括目的論倫理（teleological ethics）、快樂主義（pop hedonism）、功利主義（utilitarianism）及實用主義（pragmatism）等道德價值之內涵與歷史脈絡，以了解以自由、平等與博愛為基礎的民主價值，更重要的是，將之與存在進行連結，並最後

可和道德危機產生對話，接合了分析哲學擴展之工作，對此一道德價值之綜合論述，與新視野的開創，引起研究者之好奇，並以為此種命題式的道德教育學可給予現今面臨道德危機的臺灣，一個新的道德教育思維，此為研究動機之二。

Vandenberg (1983a, 1984b, 1986) 的命題基礎之一來自於對過往道德理論元素之分析，並抽取道德中價值選擇與人性尊嚴為其重要論點。過往人權教育文獻之探討在人性尊嚴的部分，多半是以I. Kant的道德律令延伸，或是在教育法學領域，視為上位的法益基礎，較少綜合性統整在整個倫理學門之論述，這正是Vandenberg命題式道德權利獨特之處，由倫理學論證人性尊嚴到人權教育之根本，兼討論其中的倫理學基礎，形塑為何道德教育是一個基本的人權。Vandenberg強調人性尊嚴 (human dignity) 的基礎性與正確性觀點確實符合Kant (1949) 學說，係表現對自己及對他人的愛與尊重，如說謊即是破壞對他人與對自己的尊重，是可鄙的；自尊 (self-esteem) 是對自我的責任，它使吾人選擇較高等的愉悅。對過往的倫理學者而言，尊嚴是立即性的顧慮，與自尊息息相關。但Vandenberg (1990) 更將之符應了與人權之聯繫，主張人權在現今為新的語言，適合人類尊嚴的義務，必須相應地闡釋為更適切的語言，更接近於道德能動性之本質，Vandenberg透過其對道德教育內涵的六個命題，主張教育為一個人權之過程，此一命題探究有助於了解道德教育在概念上位之基礎，原初所謂好與壞的概念界定，其實來自個人主義式的珍惜觀，對此六個命題的分析，此為研究動機之三。

Vandenberg (1990, p. 271) 年輕時從事過許多不同的工作，包括送報生、藥局職員、冷飲櫃檯服務員和攝影師等，他藉由前述的工作以賺取就讀大學的學費，並在瑪麗維爾學院 (Maryville College) 獲得大學學位；之後擔任了中學教師並修讀與獲得了威斯康辛大學



(University of Wisconsin) 的碩士學位，和伊利諾大學 (University of Illinois) 的博士學位。Vandenberg 在多所大學教授教育哲學——卡加利大學 (University of Calgary)、賓州州立大學 (University of Penn State)、加州大學洛杉磯分校 (University of California, Los Angeles) 和聖地亞哥大學 (University of Santiago)；文章發表於許多國際期刊——《教育理論》(*Educational Theory*)、《教育學院紀錄》(*Teacher College Record*)、《哈佛教育評論》(*Harvard Educational Review*)、《教育哲學與理論》(*Educational Philosophy and Theory*)、《教育思想期刊》(*Journal of Educational Thought*)、《教育行政期刊》(*Journal of Educational Administration*)、《教育論壇》(*Educational Forum*)、《加州大學教育者》(*UCLA Educator*)、《教育研究與觀點》(*Educational Research and Perspectives*)、《現象學與教育學》(*Phenomenology and Pedagogy*)、《論述》(*Discourse*)；曾擔任《教育哲學與理論》和《現象學與教育學》兩本期刊的編輯顧問，¹ 著作等身！可說 Vandenberg 的研究主題在教育哲學領域上十分重要，以下茲簡述其研究脈絡。

在 Vandenberg 個人的研究上，可發現其十分重視教育的本質探究 (Vandenberg, 1969a, 1972, 1988, 2009a, 2009b)，並以現象學為基礎做許多當代面臨的教育危機之分析 (Vandenberg, 1971, 1974, 1984a, 1997, 2008)，在其發表的前期即重視教育的危機、知識論議題與現象學等三大主軸，並綜貫到其一生的發表，可以說其發表的研究偏向教育哲學與巨觀的議題，以現象學的思考來討論教育的本質。在其研究的中期首次把現象學式的研究放入人權的領域進行深入探討，此部分的

1 本簡介來自於 Vandenberg 1990 年出版的書籍——《教育作為一個人權：一個課程與教育學的理論》(*Education As a Human Right: A Theory of Curriculum and Pedagogy*) 介紹頁。

研究議題也與本研究有直接的關聯，從1983年出版的*Human Rights in Education*，開始全面的辯析人權的概念，並融入先前對教育危機與知識論的論述；在1990年出版的《教育作為一個人權：一個課程與教育學的理論》（*Education As a Human Right: A Theory of Curriculum and Pedagogy*）為其大成，精采地將其概念與如何把道德教育學之精神闡釋出來，也是本研究最重要的文本。在書中，Vandenberg以六個命題的論述過程來回答在良善與正確之間所存在的緊張與解決之道在於區辨是否「有價值的」（valuable），凡存在之物皆有價值，有其特質（品質、品德）並應被珍視，看見其獨特性，物即如此，人更應如此，尊重他人價值與尊嚴是正確的作為，維持及強化它能夠帶來愉悅。在義務論與目的論等過往道德理論中進行價值澄清，具備義務與責任，成為潛在倫理課程。而過往三種基礎人權：道德自由（moral freedom）、道德平等（moral equality）和兄弟姊妹之愛（brotherly/sisterly love），是Vandenberg所強調民主理想的道德面向，其所衍生的公民、政治、福利權利和道德律法等權利，皆必須用以維持平等自由。

雖然，Vandenberg是當代重要的教育哲學家，且在道德教育研究上有其獨特性，但國內針對其研究仍然不多，² 而其獨特的現象學背景面對現今道德危機的現況，以六個道德命題的論述，可協助國內教育

2 在綜覽過Vandenberg的發表與研究後，可發現他確實是當代重要的教育哲學家，然而，目前在國內的相關研究卻完全不成正比，並沒有任何一篇專門針對Vandenberg的思想進行介紹的文章，更遑論專書或是學位論文；國內所有相關的研究有引註到Vandenberg的文獻者皆非以其為焦點，都是做簡短的文獻引述，若扣掉最近簡成熙2011年的研究文章，上一篇文獻甚至可遠溯至2005年，但由於文章主題不同，論述到Vandenberg的部分都不到一段或150字，因此可發現，在國內尚未有學者引介其完整道德教育學與人權教育論述的概念，能針對Vandenberg道德教育學六個命題進行研究，是本研究的一大重要研究貢獻。

在道德理論和實務作法上有另一個價值觀與參考方向，是解決現行道德教育危機的一個方向，從教育哲學的本質命題方式來呈現，並可結合原有的倫理學脈絡予以聯繫其價值觀。因此，本文分析Vandenberg在《教育作為一個人權：一個課程與教育學的理論》六個命題之論點，進而探討其論述之啟示何在，以提供我國人權教育在論述基礎上的參考；另外，應用Vandenberg道德和人權的觀點，理解道德、人權和教育三個概念，以提供建構道德、人權教育理論和教育脈絡接合之參考，也是對於教育本質之再省思，此為研究動機之四。

貳、Vandenberg的六個人權命題 作為道德教育之內涵

Vandenberg（1990）主張實踐一項義務時，會散發出吾人內在固有的良善，產生如自我尊重、滿足、心靈平靜、或某種增進自我尊嚴等內在良好意識的感覺。這種正向感會使人遵循規範、不自私自利、處處為他人著想，也是自尊的根源。所以人性尊嚴（human dignity）係表現出對自己及對他人的愛與尊重義務，道德教育之目的即是了解其價值與良善的本質。然而，Vandenberg這種對價值尊重之善即為人性尊嚴的概念是如何推導的呢？他所認為的本質道德權利理念命題六個步驟推導如下：³

一、存在宇宙中的價值（values in the cosmos）

由於自尊是最高層次的不可侵犯權利，這種人類尊嚴的義務便是人權，關於價值與責任之敘述，其形成Vandenberg是用三段論述來表

3 Vandenberg對人權的定義是作為一個人應有的道德權利，也是應有之宣稱，本六個命題之意義即為其主張人應有的道德價值也是人權之應然本質。

現，其思考的價值公理是綜合性之先驗性的宣稱，因此是綜合而非分析的概念，這種綜合性的命題論述是獨特的，因為在論斷的邏輯層次上是清楚的、可發現其義務之陳述依循其價值而來：

- 1a. 存在之物必有其品質（Existing things have qualities.）。
- 1b. 人當珍惜物之品質（One ought to value the qualities of things.）。
- 1c. 人當關心維護存在之物（One ought to care for and preserve existing things.）。（Vandenberg, 1990, p. 69）

Vandenberg（1990, p. 69）認為舉凡存在之事物在自然、社會和文化世界中，透過人類覺知意識與其邂逅、認識，在認識內涵中必定包含物之質，然而品質／質地（quality）本身本不應包含價值判斷，就算某物被認為品質拙劣，仍不礙其擁有品質，這是認識任何外物時，吾人第一步應先承認的；與此對比快樂主義（hedonism）稱詩、酒、麵包和他人等之所以是良善的（good），是因為能夠令人產出愉悅，這是自戀式的（narcissistic）詮釋，是主觀感覺的，是客體／對象的「質」被人經驗並發現其良善，會獲得的愉悅。但此種良善的特質是簡單的、無法分析的，好比品嚐美食時，人們會說「這東西好啊」、「這太美味了」、「天啊」，或者「嚐起來令人愉快」等愉悅感受，是主觀經驗與實在的，卻又如此難以被精準言喻，但這已將品質之認定摻雜了自己之價值判斷。

Vandenberg此一命題價值和快樂主義最大的差異可體現在以下三點：（一）同前所述快樂主義在品質好壞的界定上，係來自於帶給主體的好壞來判定，然而，Vandenberg（1990, p. 70）以為品質好壞本來即存在，不應該是被評斷的，不論其好壞，仍有其品質，並非由主



體的好惡來決定；（二）在快樂主義的概念中，珍惜來自於客體帶給主體的愉悅感受，因此主體要珍惜客體，而在本命題中珍惜客體價值其實是一種對其價值之體察，這種體察一定會經由珍惜來展現（Vandenberg, 1990, p. 69）；（三）快樂主義以人的主觀感受來界定物的品質，是一種被動的接受關係，但其實一個人的價值增進有賴於對事物品質的重視，其精神生活會因為對更多事物的珍惜而更加豐富（Vandenberg, 1990, p. 71）。

總結而言，在Vandenberg的倫理觀點中，物的品質好壞不在於主觀意識（人），而在於物自身（凡物皆有其質與值），因此，他將物的品質定義重新坐落回其自身而非主體的意識之內，在1a的論述係修正了自戀式的快樂主義倫理觀，唯有人更加珍視事物時，其也將意識生活將變得更富有，此係個人的成長。當人們意識到上述兩點時，便來到第三點，升起關懷維護之心，同時覺察到必須如此做的正確性，也提升了自身的價值。我們可以說Vandenberg的道德哲學第一步先承認了外在物的品質，將之與人的主觀經驗分開，是一種現象學式的命題，其道德之價值和愉悅感之產生來自於對物品質之肯認，進而珍惜維護，在必然性中產生主觀愉悅的正向價值。

二、人性尊嚴（human dignity）

2a. 凡是人皆有其價值與尊嚴（Each human being has its own value and dignity.）。

2b. 人當珍惜人類的獨特特質（One ought to value the unique qualities of human beings.）。

2c. 人當尊重並強化人性尊嚴（One ought to respect and enhance the dignity of human beings.）。（Vandenberg, 1990, p. 72）

Vandenberg此處的論述，與前文類似，只不過將「物」替換成「人」，而人類的內在特質（品質）係構成人自身，於是「品質」亦替換成其「價值與尊嚴」。然而，人的「品質」是內隱的，Vandenberg（1990, p. 72）以為要珍惜其獨特的特質，仍不免必須經由外在的行為方式來表現，是一種人與人之間相待之道的呈現，這種對個體之獨特性之尊重，也表彰出對他人存在之尊重。在覺察到他人的獨特特質後，吾人便應當尊重和強化對人性尊嚴之尊重。這時會自然產生一種尊重其個體性與增強其獨特性的義務，因為如果我們應該要尊重，和增進包含自己在內的獨特價值與全體人類的尊嚴時，竭盡所能地維持和增進人性尊嚴便是必要的（Vandenberg, 1990, pp. 72-73）。

這種以人為目的不為手段的道德觀近似於Kant的絕對律令（categorical imperative），但又有些不同。在此脈絡下，責任（duty）變成是令人享受且自我增強的。無論是人類或非人類之事物，皆當適用（Vandenberg, 1990, p. 73）。不過由於在Kant的道德理論中，享受或樂趣有其不穩定性，這種偏好來自於人類被設定好的欲望，因此不應為道德價值之一環。但Vandenberg（1990, p. 74）認為在盡義務與道德責任的過程，所享受到的樂趣，和滿足外在欲求可以是一樣的多。在此快樂主義和Kant的義務論可以是相通的，因為對Vandenberg而言，若竭盡所能地維持和增進人性尊嚴便是必要的、是善的，那無論其行此善只是為了其為善或是為了個人樂在其中，那其實是一樣的。

在此脈絡下，責任也可變成是令人享受且自我增強的。無論是人類或非人類之事物，皆當適用；珍視他人獨有特質即是喜歡／愛上他／她；尊重及增進他人尊嚴係因重視他們。我們可發現Vandenberg十分強調珍惜和愛的力量，從內涵來檢視，1b是喜歡所有東西或愛這個世界，2b是去喜歡每個遇到的人。1c和2c都是依據該項前二者而來，並獲得愉悅。在其倫理觀中，是和義務論放在系譜的同一端，重視每一個



人／物，義務論倫理或道德並非反生活或沉重的負擔，而是可以和最大愉悅有所相通的。

三、道德能動性（moral agency）

3a. 人性尊嚴的本質是道德能動性（The essence of human dignity is moral agency.）。

3b. 人當尊重且增進道德能動性於人群中（One ought to respect and enhance the moral agency in all human beings.）。

3c. 道德能動性故而即是人權（Moral agency is therefore a human right.）。（Vandenberg, 1990, p. 74）

Vandenberg（1990, p. 76）主張人性尊嚴的本質是道德能動性，這也是人類不同於其他動物之所在，人類是道德動物，是智人（homo sapiens），是道德的存在，故務須發展道德能動性以獲得作為人的尊嚴。而道德能動性近似於普世性，因為其可因程度不同來展現。小孩可因能自行打理好衣著，而被視為是具有符合其程度的道德能動性。道德能動性可視為是個體對自己行為和對他人影響之覺察，另外，其可在意義上是普世的，但在各個文化中可有不同的變化與要求（Vandenberg, 1990, p. 75）。因此，Vandenberg把道德能動性視為是人性尊嚴的本質概念，也是外顯之情狀表現，概念上是普世與一致的，但在實行上必須考量到不同的文化、情境、甚至個體年齡作不同的要求與標準，以達成人性尊嚴之尊重目的。

Vandenberg觀念下道德能動性是人性尊嚴的基本特質，人性（humanity）是個抽象概念，它總是代表某個人的本性，因而賦予人合適的身分和名字，便是人類的能動性作用。正如人們應當珍視物品的特質，也應珍視人類的道德特質（道德能動性）。而道德能動性正是

人類最具特色與鑑別度的特質。依此推導，人權係作為群體行動的必須條件，在道德實踐上不但要尊重更要增進人性尊嚴和道德能動性，每個人務須確保他人所需之人權，這來自於對他人人性尊嚴和道德能動性價值之尊重。

因此，「人當尊重並強化人性尊嚴」之結論，可形成「人當尊重且增進道德能動性於人群中」此一律則，此一無上律則來自於人人皆有其價值和尊嚴之所有權利（Vandenberg, 1990, p. 77）。所以道德能動性作用係吾人展現其對自己行為的人道知覺意識，並作用於對他人之踐行，此為社會中道德準則的必要條件，道德準則假定人們都能夠且必須對自己的責任和品行具備道德意識，並能予以實踐之，此種實踐是對人性尊嚴的尊重與實行，即是人權。

四、道德自由（moral freedom）

4a. 道德作用是能辨是非且對其品行負責（Moral agents attend to right and wrong and are responsible for their conduct.）。

4b. 道德責任需要自由的思想、言論和行動（Moral responsibility requires freedom of thought, speech, and action.）。

4c. 道德自由故而即是人權（Moral freedom is therefore a human right.）。（Vandenberg, 1990, p. 78）

由於道德能動性的實踐需來自於主體對事物的是非判斷，此源於個人的理性判別與對後果的負責能力，因此，除非主體能對自己的行為負責，並遵從道德、社會和法律認可標準，他／她是無法具有道德能動性的（Vandenberg, 1990, p. 78）。Vandenberg的這個觀點十分貼近於Kant的道德理論，主體只有在有自由意志和決定與負責能力下，其選擇才有道德價值，也才能成為一個道德的主體，如果其選擇囿於慾



望之限制，那便無意志自由之存在，也無道德責任之可能。

因此，道德責任需能夠沉思熟慮、評估替代的行動，自由自主地與他人互動往來。因為自由的思想、言論和行動皆是責任行為（responsible conduct）所必備；是道德能動性所必須；是人性尊嚴之必須；是身而為人所必須，故道德自由即是人權（Vandenberg, 1990, p. 78）。此所稱之自由並非毫無限制，「言論自由」意謂人能夠果敢無畏地表達、敢於說實話；「行動自由」意謂得免於受傷害；「人權自由」係基於道德觀念上的自由，在這三大道德自由下，才能完好地擔負道德責任。

道德的作用在於能引導實踐，是能達成理性之明辨，然而，在判斷之後，在內需要有相應的責任來完備理性意志，在外需要有自由來給予養分和空間，此處所指的自由是來自於自由意志的判斷，此一判斷過程來自於沉浸在自由的氛圍中，長期的思考和評估後，呈現出人的道德價值觀，而在判斷後能夠實踐其覺得對的行為。這種道德上的自由沉浸與反思判斷也是每個人的道德義務責任，需要在身為人這個身分必須做的反思過程，所以政府機構必須基於人權創造出此一自由氛圍，在思、論、行方面給予道德自由，讓人民理解道德的反思和負責義務。

五、平等的自由（equal freedom）

5a. 道德自由平等地屬於全體人類（Moral freedom belongs equally to all human beings.）。

5b. 平等的自由必須透過頒布法令而建立（Equal freedom should be established by enacted laws.）。

5c. 人應該從事那些公正法律所定義的正確的事（One ought to do what is right as defined by just laws.）。（Vandenberg, 1990, p.

79)

在人人有其人權的前提下，如果自由是道德能動性的必要條件，那每個人的自由應該都要和他人一樣，擁有平等的自由；因此，只有在他人的相同自由被非法侵犯下，才能合理限制道德自由，以自由來限制自由（Vandenberg, 1990, p. 79）。道德自由需要與心理學和形上學的自由做區分釐清。從行為上而言，自由會限制自由，一個人的自由會變成另外一個人的不自由，為了捍衛自由，他將以自由來遂行己利，卻又傷害了他人自由，故合乎道德合理公正的應當是限制自由，以保障所有人平等的自由。

由於不是所有人自然處於平等道德的狀態，故在社會上必須制定法律以捍衛平等的自由權利。所以法規範的規定，目的是保障所有人的平等自由，當有人做錯事時，由法律進行限制，因此其持續實踐和執行，是在道德意識上對自由的服務與保障（Vandenberg, 1990, p. 79）。在Vandenberg觀點中的法令規範是保障自由的全民公益措施，要能使人類的道德遂行，便需有道德自由之前提，然而，道德自由的界線應立基於平等一致的分配原則下，此一原則就是在全民合意的法令規範中確立，因此，5b論及平等的自由必須透過頒布法令而建立。

Vandenberg（1990, p. 79）指出，當一個人在維護與增強其為人的尊嚴時，自然在遵守公正法令規範時會產生愉悅。因此，在5c的條款上，Vandenberg（1990, pp. 79-80）指出那些頒布的和執行的公正法令是道德上服務自由的方式，而遵守法令規範、從事正確的活動、做正確的事、讓人免於傷害，即是給吾人帶來愉悅，且伴隨著足夠的個人尊嚴感。而法令規範在此時肩負道德自由界限的重要功能，人民也應遂行此法令規範定義下的義務。人們在道德能動性意識的發展和提升，遂行在對自己行為負責的態度上，即是對發生道德危機的一個良



好回應。

六、道德平等與兄弟姊妹之愛（moral equality and brotherly/sisterly love）

6a. 每個人有自己的價值與尊嚴（Each human being has its own value and dignity.）。

6b. 人當珍視每個人，不分種族、性別、社會階層、政治、生理特徵或殘疾等（one ought to value each person, regardless of race, gender, social class, politics, physical characteristics or handicap, and so on.）。

6c. 道德平等故而即是人權（Moral equality is therefore a human right.）。

6d. 兄弟姊妹之愛故而即是人權（Brotherly/sisterly love is therefore a human right.）。（Vandenberg, 1990, p. 80）

6a與6b重複了前文之2a與2b，強調珍惜的必要性和禁止任何歧視，此一獨特的人性價值。對每個獨特個體的珍惜尊重超然於外在的因素，如種族、性別、社會階層等等，而道德義務便是由每個道德能動者所產生的（Vandenberg, 1990, pp. 80-81）。這種對他人獨特價值的珍惜自然會引起對他人的情感連結，只因為對方是人，超然於外在因素、欣賞人的獨特價值會形成相互間如家人親屬般的親密感受（Vandenberg, 1990, pp. 80-81）。這也是在6a與6b所陳述的價值，雖然人因外在因素的不同有許多類型，但因為對方是人而珍惜之，可產生如家族般親密的情感連繫，此一前提來自於對人人的道德平等，這是身為人應該有，也應該被他人所對待的方式，這是人權，而家族式的兄弟姊妹之愛即是人權。

道德是建立在人與人的關係上，道德作用不存在於獨立的實體，人們透過關係的建立而有道德能動性作用。以道德來調節人與人之間的傷害，將之降至最小。由於與他人間的道德關係是發展自身道德能動性和人格尊嚴的必要條件，因此，前述的兄弟姊妹之愛也即是人權（Vandenberg, 1990, pp. 81-82）。在Vandenberg觀點中的道德能動性是必須要和他人互動的，來自於自身對人的珍惜與愛，對他人產生情感後，擴大為兄弟姐妹式的愛。這種愛是超越自身的道德主體修練概念，在珍惜的義務中形成對珍惜之愛的擴大與意識發展，將過往道德降低人與人之間傷害的概念變成道德能動性的踐行、變成愛的概念。

綜合前述的六個命題，過去針對道德，歷來有許多不同的定義與界定，有從外在行為做道德成立與否之判斷，也有從內在是否能遵循律則來界定。對Vandenberg而言，基本上他是從內在來做判準和討論，其以為道德是一種選擇價值與偏好，應用個體內在的價值去判斷行為好壞和對錯。當然在生活中，不是所有的價值選擇都會關乎道德價值，某些純粹只是自己抉擇的好惡過程而已。然而，許多的選擇看似無直接關聯，卻是可呈現出個人的道德信念，如消費選擇或抵制等，所以道德選擇對Vandenberg而言，是背負著義務責任（obligations）的，伴隨「應然」（oughts）和「必須」（shoulds），要展現出對他人做正確的、對的事情。

然而，在此也牽連到道德價值判斷（對錯）和行為（好壞）聯繫的複雜性。行為本身無法單純以其好壞來判斷在道德上的正確與否，需要納入事實條件來考量。Vandenberg（1990, p. 12）以性行為為例，性行為本身是好的、良善的這點應無異議，然而，置於不同的脈絡中：婚前性行為、婚後性行為甚或婚外性行為，是否人人皆覺得能符合道德規準？又如婚前守貞是好的，但婚前未守貞的人就因此有所問題了嗎？因此，Vandenberg認為「好」再加上「對」，就會激盪出道德



上對與錯的問題來，為義務帶來更高價值，對他人、對自身皆然。在道德語言中，從對與錯的使用中區別出好與壞，重點並非要指出對的來，而是展現差異的觀點。

Vandenberg的價值理論與人權倫理的結合，試圖提供一個背景以呈現教室作為法治社群，進而得以使學生學習如何做正確的事並享受其中。在其道德教育下，當回答什麼是良善時，可以先反思所有存在的都是良善的；回答什麼是正確的同時，應了解其目的在於維持並增進所有存在之物。至於在良善與正確之間所存在的緊張與解決之道，在於區辨是否為「有價值的」（valuable）。從前文可發現，凡存在之物皆有其特質（品質、品德）且應當被珍視，可看見個殊之獨特性；而對人更應當如此，人本身有其價值所在，尊重他人價值與尊嚴是正確的作為，維持及強化它能夠帶來愉悅。基礎人權帶來道德作用、道德自由、平等思想和兄弟姊妹之愛。其所衍生的公民、政治、福利權利和道德律法等權利，皆必須用以維持平等自由。這裡特別指出的珍惜是過去道德哲學脈絡未特別強調的，而將功利與嚴格道德主義用愉悅來牽線也是獨特的，最後再以對他人之愛擴展到民主脈絡的合理性，是其六個命題推導可發現的一些特點，以下茲分述其對於道德教育之啟示。

參、Vandenberg的六個人權命題 對於道德教育之啟示

在前述命題中，人權係定義人為理性的動物，爭論合理性（rationality）必須發展使人類變成完全發展的人，主張教育即人權，因為它是通往／變成理性人所必須的手段。所以，當教育即是人權時，必須先著重人類理性，此處所指即Freire（2000）所謂「人類能夠

脫離自身於世界，從中得以發現自己的所在／一片天地」之意，易言之，唯有人類能夠做到脫離自身、客觀的且深刻地省視自我，並在探究過程中發現真理。重要的是去證明，在宇宙中擁有屬於自己的一片天地，或家。以下茲討論六個命題所能帶給我們在教育上的啟示，⁴ 由珍惜的愛、到人性尊嚴的維護與對外之擴展。

一、對物與人之重視的珍惜倫理學

Vandenberg的道德哲學認同價值與良善間有關聯性，且在人們的經驗中會產生愉悅，因而主觀認定的愉悅、價值與良善必存在任何道德理論中，並透過其道德哲學成為一有利之社會改革的意識型態，用社會立法以促進人類主要福祉，這點和快樂主義是相同的。

在課堂中，由於教師通常被賦予模範榜樣的形象，讓學生可以學習，因此也是在教室中學生認識這個世界並學習珍視這些價值的最好榜樣。當孩童踏入學校後將學到的三個面向為（Vandenberg, 1990, p. 96）：與教師的關係、課堂上的操作討論及所謂明顯習得的價值觀。他們從三個層次向教師學習：誰是教師、教師做些什麼以及教師說了什麼。教師的言行舉止皆歷歷看在學生眼裡，教師的特質與為人，即便幼小的孩童也能感受得到。

一個人需向教師學習最重要的價值是「人類的意義」（human significance），學生當學習的不是教師教的內容，問題不在於學習什麼

⁴ 於本文貳、「Vandenberg的六個人權命題作為道德教育之內涵」中每個第一段詮釋後，第二段開始都有進行在道德教育上的啟示。本文第參部分更是全面性地論述啟示，但因研究者閱讀後，發現因命題內容論證上重要性無法分六等分，所以有些合併與分開，形成三大塊概念啟示，以整體邏輯論述的方式更好理解。為讓讀者便於對照，以下在文中將以註腳的方式對照六個命題的啟示。



價值，而是學會去珍視他物／人價值。在法治社群的學校環境中學習是重要的，此點近似於Dewey所提倡的互助合作學習態度，學生在每日生活中感激物給予的協助和其存在、品質，⁵ 互動中學會看見每個人的特點，進而產生珍惜情誼的情感，學會時時以不同觀點欣賞他人特點並能尊重他人。學生在課堂中學習教師所重視／珍視的價值（觀），但不包含背後權威單位所欲遂行的意識型態，如此反而會阻斷學生學習的熱情，在師生共創的教學計畫中將適得其反（Vandenberg, 1990, pp. 99-101）。這種珍惜他物／人價值是Vandenberg倫理學中獨有的觀點，研究者以為是一種特有的珍惜倫理學。

應用在學校內，班級的規範（校規或班規）係基於目的論倫理所建立之法治道德社群，使學生的道德學習在此發生。當應用快樂主義於班級中時，需注意不要導向為學習成就取向的目標，而要創造如快樂、愉悅、享受或滿足感等，教室必須是個快樂的地方，讓學生享受學習。當然良好教室的最終標準不在於學生的感覺如何，而是學習。正向良好的學習感覺（快樂、滿足感）之重點係為了產生良好的學習結果，故認為感覺本身並非結果。若未能使學生珍視學習，將是對教室營造的教學氣氛之曲解。

二、人性尊嚴維護是道德之底線

個體的尊嚴維護可在前文中得知，是Vandenberg一再強調的，在快樂主義中曾論述快樂有分高低和價值程度，而在Vandenberg的倫理觀點中，自尊感是快樂來源中最基本、固有且強烈的所在，較高的官能源自於個人的尊嚴並產生如智力、感覺、想像力和道德情懷等正向感。人性尊嚴是與感官脈絡相關聯的生理愉悅，是最基礎的快樂。高自尊

5 對照命題一。

的人不會在兩種愉悅中選擇較低價值的。

因此，道德選擇的正確性不應依憑是否產生愉悅，而在於是否兼容「自尊感」。愉悅之間有其比較性，但維護人的尊嚴卻是應然、優先而必須的。人們信守承諾、負責、承擔後果、進行損害賠償等事宜，可能不會帶來愉悅，也不一定是他們的責任，但為了維持尊嚴（個人或商品形象），他們願意接受上述所列情狀，甚至是卑微屈辱來面對。道德作用是在公正無偏見的情況下判斷可取之最佳的優點或價值。⁶

然而，維持及增進人性尊嚴，需使學生學習承擔責任義務。學生需要學的是，要有責任地去學習責任感，學習採納道義形塑於法規需要維持平等自由的學習，換言之，變成是成人道德能動性作用，願意遵守社會的公正律法便是出於肯認及尊重他人的價值與尊嚴。⁷

執行上，需要平等自由來保護平等考量和就學機會平等之權利，也就是沒有任何種族、宗教、性別、社會階級及其他與教育無關的歧視。歧視是明顯反人權的，且傷害了學生的自尊心，在學校教育中必須重視。教育施行人權、友愛、建立友情，使學生在課堂活動中珍視彼此、建立情義、遵循平等自由，乃至產生愉悅。⁸使學生採納道德關係，與他人互動造成響應，增進道義與道德作用，而非只是習慣地服從教師和學校規範（Vandenberg, 1990, pp. 84-85）。

民主的理想與在學校的實踐上是相容的，從教師做起，只要教師珍視每位學生，重視其價值與尊嚴，即為體現情感上的教育愛。同理可知，倘若民主沒有政府律令規範以施行，則可能帶來混亂與暴政。在教育中推動／促進人權最重要的是在公正人道管理的律法框架中學

6 對照命題二。

7 對照命題三。

8 對照命題四。



習，即是在平等、自由、互相尊重與重情誼的社群中學習，這些在本質上都是良善和道德的。⁹

三、人權應擴展到對自由環境之維護

Vandenberg的道德教育亦論證了人權需要有對自由環境的維護，應用在教育領域上，可透過師生規劃的課程，把教室作為一個整體，由教師引導，決定最佳的團體方案來進行民主自由情境。基於共識所形成的理想方案課程，過程中務必促進最多數人獲得最大快樂，且滿足所有人，只要教師確保團體方案有效地促使每位學生依據自己的興趣和能力做出貢獻，便可達成此一理想。

在過程中若有學生不願意合作，這並非不民主，而是促使他們對抗自己的意志。沒有外在客觀值得依循的標準介入，就沒有保障，任何學生的需求皆優先於其他人。如同快樂主義不會說一個人的愉悅優於另一人，雖然我們知道有些是，同樣的，實用主義也不會說某些需求的滿足優於其他需求。只能說唯有團體以其集體智慧所做之決定為最終需求（Vandenberg, 1990, p. 55）。

如果一個團體僅僅實踐集體意志，而沒有個人聲音可被傾聽，在道德品行上它是很好的學習機會，使學生得以學習如何評估一個人的存在需求或價值，並且以其他人的眼光修正之。我們必須假設每位學生都是帶著道德責任來參與團體方案課程的，同時也假定一個人的責任是可以被他人所影響而修正的。在學校執行合意的規範，可使學生自行修復任何自己所犯的錯，喚醒他們恢復生存的渴望。在學校，良善是學生需要學習的最重大課題。良善意志需要學生發揮最大意志去學習，包括自己與他人，基此以建立個體生存的完整。此與Kant、W.

9 對照命題五。

D. Ross和J. St. Mill的主張相似，有助於維持與增進人類生存的尊嚴。包含平等概念與行動，故教室明顯的企圖為實踐道德力，在促進對話的脈絡下，使學生得以建立自己的認知意識，對他人的權利、存在的、道德感的概念等，皆與道德教育有關。¹⁰

肆、Vandenberg的六個人權命題論述 對道德教育的省思

Vandenberg概念下的人權教育，研究者以為其實是作為一種隱性的教育，面對市場導向化的氛圍，教育缺少了許多道德倫理論述的實際反思功能，而更多的社會與政治化蒙蔽了存在的本真，當我們反思人性化的尊重與關懷面向，經由道德教育的潛在課程、價值澄清的過程與知識學科的探究，反思人、成為人，所以教育即為一種權利，即得以彰顯人權，也就是人權。這種道路論述與存在之結合或許可給現今的臺灣在道德教育上一個新的思考面向，並思考何謂人權的真諦。本部分將以閱讀其命題內容後所得的省思為第一部分，思考在道德教育上的意義與論點中的籌劃，詮釋在命題背後所代表的道德脈絡與價值反思；另外，也以其命題中思維邏輯的推導做第二部分的省思，以跳出來思考其合理性的方式，避免陷入單一接受觀點的情境來做省思。

¹⁰ 對照命題六。

一、內容的省思

（一）第四代人權式道德哲學¹¹

過往許多道德哲學在人與物的關係上，多聚焦於人本身一人的動機與道德行為，或是品格之養成。Vandenberg也十分強調道德品格之養成，但其方法起自於對物的肯認，不去對物做分類和比較，不從人的觀點來看物，而是先承認其品質，接受並珍惜此品質，進而維護之。先棄絕對物的主觀先見，對人的愉悅與否，而是先肯認，與愛之，這是第四代人權式的道德哲學，重視與環境的共存。

這種第四代人權式道德哲學，重視差異性的包容和尊重，不純粹從人的角度來思考道德，而是從肯認後回來提升人的道德可能，回歸到對人的尊重。物的價值與獨特性不是來自於人的斷定，但是藉由人的珍惜行為來產生意義。這個珍惜行為從善便成道德義務，成為正確與應然之事。推衍到人，對人性尊嚴的珍惜，與道德自由在人群中之確認，皆十分符應第四代人權中集體權之精神。

在從物推衍到人的過程中，因為有群體權和平等權的界定，Vandenberg也提出了法令的公正制定必須性。藉由法令來達成對外物之重視，也珍惜人的不同性、達到道德平等，甚而提升層次到兄弟姊妹的對人群博愛。此種道德自由並非傳統所謂之公民的或政治上的自由，而是衍生出來的人權，也是研究者將之置於第四代人權式道德哲學光譜的原因。這種第四代人權式道德哲學也是面對過往太重視主體性道德哲學之修正，比較適合於調節道德危機。

11 第四代人權一般是指第二次世界大戰後，針對社會、環境、動物、隱私權、同志權等重視的新興人權，而Vandenberg的道德哲學，較之其他道德哲學，十分強調對物的珍惜與重視，研究者個人以為頗符合第四代人權的精神，因此，以「第四代人權式道德哲學」作為標題，並將之以第四代人權作為詮釋演繹。

（二）善與對的道德命題

面對道德危機之發生，許多是愉悅與正確間之衝突而生的，為滿足個人私欲與愉悅感，做出了不正確之事，此衝突人人皆可理解，然而，兩者間真得無法相容嗎？快樂主義在千年前便已就此概念進行論辯，之後發展也試圖把愉悅和正確進行連結。但從快樂到正確之連結上，似乎難以避免以感性和後果做判斷依據，在此，Vandenberg認同快樂主義中對愉悅之珍惜，但也高張人性尊嚴作為最大快樂之目的，結合了目的倫理學來兼容人性尊嚴與正確。

Vandenberg並未否認愉悅和偏好在道德選擇上的重要性，反之，強調其可面向真正的善前進，人應該開放接納物之品質之美與帶來之愉悅，但需放在對人的尊嚴與價值尊重之後，主觀的感受確為樂，但其價值是在物或人身上，非完全以感受為依據，這是Vandenberg與快樂主義最大不同之處。而其提出珍惜的概念，進一步把愉悅變成是愛，不但結合對差異之尊重，也立基了道德平權之開端。

所謂善與對的衝突和解，來自於人性尊嚴之珍視，也包含了後續對人權之保障，因此，Vandenberg認為人權是一個普世道義。對人性尊嚴的珍視，需要透過道德能動性來實行，一切實行判準是個體經過深思熟慮後，在自由意志下，自我辨析並負責行為後果而生。這個自為立法的過程是對人性尊嚴的重視與不得違背，與目的倫理學相同。好與壞、對與錯都是日常語言而非道德理論，當善與對之對話產生時，重點並非指出對與錯，而是展現差異的觀點，在不違背人性尊嚴與法律下，給予尊重和對話之可能。

（三）珍惜的道德平權教育

Vandenberg的道德哲學強調珍惜，對物之品質、對人性尊嚴、對不同的每一個人的珍惜。這種珍惜哲學自然引出了道德平權，也可引出民主的精神，人人平等，而在道德上，人人皆是重要的，其人性尊

嚴都是該被尊重的。然而，道德平權一定會遇到的相對主義原則，此時的正確性需要靠法律的規定來做界線判定，對內保護人性尊嚴的平等，對外保障道德自由的發展。由個體的立法向集體立法邁進。

道德平權是一種民主精神實踐，不但平等也尊重保護差異，道德律與規範一開始是建立在一定的差異愉悅之中，所謂差異愉悅就是人類因感官和理性的特定偏好進而形成的道德觀，如同功利道德主義強調道德是為最大多數人謀長遠的快樂，但善的最高層次是來自於對人性尊嚴的尊重，人性尊重作為最大的善，要在課堂中進行培養，正確的品行必須依循道德律法，其基於珍惜和愛，這是Vandenberg前述的博愛之精神，在外面的法律界線要平等，對內則是將這種平等形成對他們之愛，而且要愛其如手足，是無私且在普遍福祉中，讓個體最終能超越個殊性的愉悅追求。此種道德教育關注人的內在發展，在道德平權下，關心他人，最核心的道德是終極的對外關懷。

道德平權的教育是沒有任何種族、宗教、性別、社會階級及其他與教育無關的歧視。歧視本是明顯違反人權的，傷害了學生的自尊心，故學校教育應施行人權、友愛、建立友情，使學生在課堂活動中珍視彼此、建立情義、遵循平等自由，乃至產生愉悅。使學生採納道德關係，與他人互動造成響應，增進道義與道德作用，而非只是習慣地服從教師和學校規範。教室的發展如同王國，在學生之間透過對話關係最終發展出互相尊重的律則，以及產生道德能動性作用。同儕之間因此更能發現彼此的特質，乃至珍視每個個體，進而培養出兄弟姊妹之愛。

二、命題的省思

在Vandenberg命題邏輯思維下的推導，由其前提再往下論證，可得到人權與教育連結的三種結論：（一）人當關心維護存在之物、人

當尊重並強化人性尊嚴、人性尊嚴的本質是道德能動性；（二）道德能動性故而即是人權、道德自由故而即是人權、道德平等故而即是人權、兄弟姊妹之愛故而即是人權；（三）人應該從事那些公正法律所定義的正確的事。

（一）人當關心維護存在之物、人當尊重並強化人性尊嚴、人性尊嚴的本質是道德能動性

物有其品質，人有其價值與尊嚴，此兩點可為人人所接受，在道德想念上我們期待人人對之關心珍惜，然而，在過往的歷史中對人或物的珍視並非必然之定理，直到現今才成為大家可接受的主流價值。從Vandenberg的命題，其把人權涵蓋了對物與人之珍惜在內，然而，人權是否即包含對人性尊嚴的尊重，或是仍有其他的權利排序在前面，此點在亞洲價值與世界人權宣言的辯論中便可發現，仍有不同的想法。

另外，對物與對人在文中似乎是一樣的客體，所以都要一視如同地尊重，然而，兩者間的程度是否應該一樣？在第三點Vandenberg有揭露「人性尊嚴的本質是道德能動性」，似乎把對人的尊重提升至道德層次，和物不同，故令人好奇所謂的「道德」指涉為何？從句述上來看「人性尊嚴的本質是道德能動性」，我們無法類推「道德能動性的本質是人性尊嚴」，但同點第二句「人當尊重且增進道德能動性於人群中」則將之同等化了，因此推導出「道德能動性故而即是人權」。這裡的人權應指增進人性尊嚴的道德能動性，但在此的「道德能動性」概念被虛級化了，成了人權等於人性尊嚴強化的套套邏輯中的一環，成為套套邏輯的原因在於假如我們把3a的「人性尊嚴」換成「自由意志」；把3c的「人權」換成「道德」，仍然可以通用。因而難以推導出裡面道德之概念。



（二）道德能動性即是人權、道德自由即是人權、道德平等即是人權、兄弟姊妹之愛即是人權

道德能動性、道德自由、道德平等、兄弟姊妹之愛即是人權，這四點可視為是Vandenberg的期勉，但難以反推人權即為此四者。前四者比較像是人權希望的目的，而Vandenberg似乎把人權的目的視為是包含在人權的概念之中。這四個都是應然，如果視之為相同，即等同於人權的理想目的和必然保障是同一的。

然而，重新檢視第四點的命題「道德作用是能辨是非且對其品行負責」和「道德責任需要自由的思想、言論和行動」，可以讓人接受理解道德的前提是要能對行為負責，而行為的前提是需要有自由的意志來遂行。因此，這裡Vandenberg推導出道德等於責任、等於自由、等於人權，所以道德自由即是人權。這部分的命題連結前述第三點可發現，人性尊嚴的尊重是人權的本質，由此推展出道德能動性，而道德能動性的前提來自於道德自由，因此產生道德自由是人權的結論。然而，道德自由在第五點的第二項表明了「平等自由必須透過頒布法令而建立」，因此把一開始自由和權利優先性之議題改成以「公正法律」來解決，研究者以為有些可惜，可再描繪更清楚其法律制定準則等內涵，畢竟此處是道德人權命題上的關鍵部分，若有更進一步準則會更為清晰。

（三）學者對此一命題的批判反思

在其他學者對Vandenberg論述的批判反思部分，在國內因學者引介的並不多，並沒有任何一篇專門針對Vandenberg的思想進行介紹的文章，更遑論專書或是學位論文；國內所有相關的研究有引註到Vandenberg的文獻者皆非以其為焦點，都是做簡短的文獻引述，所以多半未達批判反思的程度，只是以引註為主。在研究人數上有五人，分別為溫明麗（1998）、林怡秀（1998）、王俊斌（2001, 2002,

2004, 2005)、鍾鴻銘(1995)、簡成熙(2011)，其中王俊斌一人就占了四篇。與本研究道德教育學與人權教育比較相關的是溫明麗在1998年、王俊斌在2004年、2005年的三篇文章，但由於文章主題不同，論述到Vandenberg的部分皆不到一段或150字，分別呈現的內容主要為：「教育已成為社會化的工具、政治灌輸的手段與促使經濟繁榮的手段，但教育卻又忘了反省教育的本質，旨在發展人類存在的意義與潛能開展的可能性」（溫明麗，1998，頁67；Vandenberg, 1971, pp. 1-2）；「若將『人權』寬鬆地界定為以『自由、平等、博愛』等觀念為植根的基礎，顯然這些概念必定是與其民主素養緊密地契合在一起的」（王俊斌，2004，頁85；王俊斌，2005，頁42；Vandenberg, 1990）。因此可發現，在國內尚未有學者引介到其完整道德教育學與人權教育論述的概念。雖然研究人數少，但並不代表國內學界不了解Vandenberg之思想，但其教授哲學理論未獲大幅引介與重視也是實情，本文在命題省思的部分所提出的批判反思，將是國內首次對Vandenberg論述的反思，能針對Vandenberg融入式道德教育學進行反思研究，是本研究的一大重要研究貢獻。

在國外部分，Vandenberg在《教育理論》期刊曾和一些學者打過論戰，和本文較相關的是1982年第33期發表的“Rejoinder to Chambliss and Beckett”，此文是Vandenberg對Chambliss和Beckett兩人針對“Education or Experience?”一文之回應的再回應，在文中Vandenberg以為Chambliss和Beckett並未完全了解其觀點而進行第二次答辯。Chambliss和Beckett主要批判Vandenberg對Dewey的批判有誤，在內容上其實和本文的關聯性並不算太高，但從回應中可發掘Vandenberg的教育觀點。例如，在文中Vandenberg（1980, pp. 239-240）批評Dewey經常混用教育和經驗，直接聲稱教育就是教育的經驗，而未先確認教育的定義，也批評Chambliss覺得他誤解了Dewey，只是因為兩者在定義上的不同而未思



辨可能是Dewey的預設有誤（Beckett, 1982, p. 79; Vandenberg, 1983b, p. 201），因為Vandenberg現象學的訓練，所以在原初的概念本質上會和他人界定有所不同。也因此研究者在批判反思Vandenberg的六個命題時，盡量不從定義上著手，因Vandenberg在此部分顯然思維十分明確，而是從邏輯推論上可能的疑義做討論。

面對Vandenberg所憂心的道德危機，或許其成因並不是因為我們缺乏道德知識，而是我們未看重且好好將之深切思考。各式道德理論之間互相需要且可給予溝通對話。什麼是道德教育，必須同時包括領會和普及化，也因此道德教育需伴隨在公開課程的教導，教室必須是學者法治的社群。教室的重要功能在於提供學生學習覺察自己的義務，對待每個人，建立有助於學習道德發展的氛圍環境。用Vandenberg的觀點來說，每個人的究極義務，便是在我們己身與他人身上，發展人道（humanity）而已。

伍、結語

臺灣自從爆發一連串食品安全問題後，人心惶惶，再加上環境上的廢水排放事件、政治清廉度調查等，在在都讓人懷疑我們寶島最美麗的風景是否仍為人？作為一位教學者也是一位教育研究者，對此現象也不免著急，期望能有著力之處。

教育身為一個大環境中既是符應又是轉化的功能，應該有所自許。在研究者的課堂中，常常會與學生進行教育議題的討論，在教室這個小社會中可以發現，人的價值觀是主導其言行最重要的核心，也是最難改變，但卻是最有價值來進行改變的部分！正如同前述的社會現象，許多肇因者都是臺灣社會中各領域的菁英，但面臨到道德價值的選擇問題時，似乎無法從更宏觀共利的角度來進行思考，很快地放

棄了深度的道德思辨，如果說教育的目的在「使人成為人」，後者的「人」或許並不只是一個現今教育所教授出來的「菁英」或是「自為目的的人」！任何一個國家少數的菁英都具有巨大的影響力，他們從社會中成長，在社會中成功，他們的道德觀某種層面也是社會的縮影，稍有不慎，他們的所作所為即反過來傷害了這個社會！

或許教育不應為這一切負責，但回觀這一切，在學校教育部分，或許可更深刻地來思考增加道德思辨的過程在教學上的比重，「技能易學，情意難改」，尤其道德觀的形塑需要長時間，深度的進行對話，在冗長的學校時光中，是可以增加時間的。每個在課堂中的孩子都很可能是未來各領域中位居領導角色的人，進行此種道德教育，給予自尊心、使其重視價值、同理心、珍視他者是有所必要的，這種價值的思辨與討論耗時與困難情形不下於對技能的學習，然而，也是現今的臺灣所需要的！這種宏觀與共利的思維在本研究的對象Vandenberg身上可看出來，他所描繪的教育危機，所企圖進行的道德教育學，是研究者心所嚮往亦是期待來進行了解的。

在閱讀Vandenberg的著作後，研究者更加相信其道德教育學可給予教學現場一些不同的體驗，作為教育哲學的研究者，或許難以立功，但確可立言，進而為後代立德，Vandenberg飽讀許多哲學名家的著作，在作品中呈現出許多精神，也因此其道德教育學可給予教室中的學生們一場哲學價值思辨的洗禮。教學本身即是一種交談與對話的過程，或也可說是與自身對話的過程。對教育現場：一、我們需要視教育為品格長期培養之重要場域，給予不同教育階段不同任務；二、在教導中是採教化而非說教的方式，這種教化是以環境為主，可以是課堂論辯，更要增加課後社團時數，以活動來激發道德人際互動之想望；三、教化環境以愛為優先，讓學生感受到愛的包圍，能真心去欣賞和喜愛他物、他人，沒有這種感受，難以期待他具備對世界的道德責



任。所以當我們在指涉到特定的價值析辨時，也是再次地解構自己，並且把理論我與實踐我進行串連。Vandenberg經由道德教育學所產出的人權精神，即是一種人道的再現，研究者也期望藉由本研究可深入探究其理論，給予課堂，也給予臺灣一個不同的道德思辨可能，在逐年的探討中，逐步形成一個教學架構，成為公民道德教學的一個活水。

參考文獻

王俊斌（2001）。方法論的辯證與互補的可能性—論Karl-Otto Apel之先驗語用學與教育研究[未出版之博士論文]。國立政治大學。

【Wang, H.-P. (2001). *Dialectic of methodologies and possibilities of complementarity thesis- Karl-Otto Apel's transcendental pragmatic and educational research* [Unpublished doctoral dissertation]. National Chengchi University.】

王俊斌（2002）。從「現象學反思」到「意識型態批判」—論Husserl與Apel的方法論對比及其在教育研究上的意義。《教育研究集刊》，48（3），35-69。

【Wang, H.-P. (2002). From phenomenological reflections to ideological critics-methodological comparison between Husserl and Apel and its implications on educational research. *Bulletin of Educational Research*, 48(3), 35-69.】

王俊斌（2004）。論全球化的道德處境與論辯倫理學的先驗回歸。《教育研究集刊》，50（3），61-89。

【Wang, H.-P. (2004). The moral conditions of globalization and the retranscendentalization of discourse ethics. *Bulletin of Educational Research*, 50(3), 61-89.】

王俊斌（2005）。人權、主體化、與道德教育。《中等教育》，56（1），34-51。

【Wang, H.-P. (2005). Human rights, subjectification, and moral education. *Secondary Education*, 56(1), 34-51.】

台灣透明組織協會（2022）。台灣透明組織公布2021年世界各國「清廉印象指數」，我國清廉度全球第25，得分68分。<https://www.tict.org.tw/台灣透明組織公布2021年世界各國「清廉印象指數」/>

【Transparency International Taiwan. (2022). *Transparency international Chinese Taipei issued 「global corruption barometer」*. *Transparency International*



Chinese Taipei press release. <https://www.tict.org.tw/>台灣透明組織公布2021年世界各國「清廉印象指數」/】

林怡秀（1998）。國民小學課程統整模式之研究[未出版之碩士論文]。國立花蓮師範學院。

【Lin, Y.-X. (1998). *A study of curriculum integration models in elementary schools in Taiwan* [Unpublished master's thesis]. National Hualien Teachers' College.】

林正峰（2006，7月31日）。〈台灣社會道德觀〉獨家大調查。商業周刊，975。

【Lin, Z.-F. (2006, July 31). Exclusive survey- Sense of morality in Taiwan. *Business Weekly*, 975.】

范捷茵（2014，10月15日）。頂新反思商管教育 學者：逐利又背義。臺灣醒報。http://anntw.com/articles/20141014-iCAS

【Fan, J.-Y. (2014, October 15). Reflect the education of business management, scholar: Profit-seeking and honest-betraying. *Awakening News Network*. http://anntw.com/articles/20141014-iCAS】

彭昱融（2009，11月18日）。倫理道德怎麼教？請跟孩子講「道理」。天下雜誌，435。

【Peng, Y.-R. (2009, November 18). How to teach ethics? Reason with children. *Common Wealth Magazine*, 435.】

溫明麗（1998）。自由主義的貧困—教育改革總諮議報告書中「鬆綁」理念的省思。中等教育，49（2），61-77。

【Wen, M.-L. (1998). The poverty of liberalism. *Secondary Education*, 49(2), 61-77.】

鍾鴻銘（1995）。美國課程改革的歷史辯證。課程與教學，8（4），1-18。

【Zhong, H.-M. (1995). The historical dialectic of American curriculum reform. *Curriculum & Instruction*, 8(4), 1-18.】

簡成熙（2011）。革命與再革命的教育分析哲學：兼論郭實渝教授的貢獻。市

北教育學刊，40，19-54。

- 【Jian, C.-X. (2011). Revolution and re-revolution in analytic philosophy of education: In honor of professor Shih-Yu Kuo. *Journal of Education of Taipei Municipal University of Education*, 40, 19-54.】
- Beckett, K. (1982). “Education or experience”: A response. *Educational Theory*, 32(2), 79-86. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1982.tb00986.x>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Bloomsbury Academic. (Original work published 1970)
- Kant, I. (1949). *Critique of practical reason and other writings in moral philosophy* (L. W. Beck, Trans.). University of Chicago Press. (Original work published 1788)
- Vandenberg, D. (1967). On the ground of education. *Educational Theory*, 17(1), 60-66. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1967.tb00286.x>
- Vandenberg, D. (1969a). Non-violent power in education. *Educational Theory*, 19(1), 49-57. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1969.tb00374.x>
- Vandenberg, D. (1969b). *Teaching and learning*. University of Illinois Press.
- Vandenberg, D. (1971). *Being and education: An essay in existential phenomenology*. Prentice-Hall.
- Vandenberg, D. (1972). School rules and their enforcement in analytic/existential perspective. *Educational Theory*, 22(2), 192-207. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1972.tb01276.x>
- Vandenberg, D. (1974). Phenomenology and educational research. In D. E. Denton (Ed.), *Existentialism and phenomenology in education: Collected essays* (pp. 183-220). Teachers College Press.
- Vandenberg, D. (1980). Education or experience. *Educational Theory*, 30(3), 235-251. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1980.tb00927.x>
- Vandenberg, D. (1983a). *Human rights in education*. Philosophical Library.
- Vandenberg, D. (1983b). Rejoinder to Chambliss and Beckett. *Educational Theory*,



- 33(3-4), 199-202. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1983.tb01017.x>
- Vandenberg, D. (1984a). Charlatans, knowledge, curriculum, and phenomenological research. In R. E. Roemer (Ed.), *Philosophy of education, 1983* (pp. 201-211). Illinois State University Press.
- Vandenberg, D. (1984b). Human rights in the curriculum. In *The teaching of human rights: Proceedings of the conference held by the Human Rights Commission and UNESCO* (pp. 201-211). Australian Government Printing Service.
- Vandenberg, D. (1986). Human dignity, three human rights, and Pedagogy. *Educational Theory*, 36(1), 33-42. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1986.00033.x>
- Vandenberg, D. (1988). Knowledge in schooling. *Phenomenology and Pedagogy*, 6, 63-78.
- Vandenberg, D. (1990). *Education as a human right: A theory of curriculum and pedagogy*. Teachers College Press.
- Vandenberg, D. (Ed.). (1997). *Phenomenology and educational discourse*. Thorold's Africana Books.
- Vandenberg, D. (2008). A guide to educational philosophizing after Heidegger. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 249-265. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00313.x>
- Vandenberg, D. (2009a). Critical thinking about truth in teaching: The epistemic ethos. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 155-165. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00393.x>
- Vandenberg, D. (2009b). Thinking about education. *Educational Philosophy and Theory*, 41(7), 784-787. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00581.x>