

歐克斯教育倫理學之探究

梁福鎮

摘要

本文採用教育詮釋學方法，進行歐克斯教育倫理學的探究。首先說明研究動機與目的，接著介紹研究方法與步驟，然後探究歐克斯教育倫理學的思想淵源，其次闡述歐克斯教育倫理學的主要內涵，再次評價歐克斯教育倫理學的優劣得失，最後提出其教育倫理學對我國教育學術的啟示。歐克斯注重教育本質的探討、道德概念的分析、教育與倫理關係的探討，雖然能夠對教育本質提出新的看法，重新的界定道德的意義，釐清教育與倫理的關係，拓展教育倫理學的內涵，指引教育倫理學發展的方向。但是歐克斯並沒有討論到師生關係、教學倫理、輔導倫理、行政倫理和校園倫理等問題，因此歐克斯的教育倫理學有其限制。儘管如此，歐克斯的教育倫理學依然有許多優點，可以作為我國建立教育倫理理論和解決教育倫理問題的參考。

關鍵詞：教學倫理、行政倫理、教育倫理學

梁福鎮，國立中興大學教師專業發展研究所教授
電子郵件：liang@dragon.nchu.edu.tw
投稿日期：2007年7月5日；採用日期：2007年10月18日

Contemporary Educational Research Quarterly
September, 2007, Vol. 15 No. 3, pp. 115-144

Inquiry into Jürgen Oelkers' Educational Ethics

Frank Liang

Abstract

This article adapts the method of educational hermeneutics to investigate Jürgen Oelkers' educational ethics. First of all is to explain research motives and goals. Subsequently is to introduce research method and steps. Follow is to inquiry into the origins of Jürgen Oelkers' educational ethics. And then is to explicate the contents of Oelkers' educational ethics. Next is to evaluate advantage and disadvantage of Oelkers' educational ethics. Finally is to pose some implications for Taiwan's education. Oelkers regards the discussion of educational substances, redefinition of moral meaning and discussion of relationship between education and ethics. Although it helps to bring new perspective about educational substance, redefinition of moral meaning, clarification relationship between education and ethics, expansion of contents for educational ethics and steerage the development direction for educational ethics. But Oelkers doesn't discuss problems about relationship between teacher and student, instructional ethics, guidance ethics, administrative ethics and school ethics. Therefore, Oelkers' educational ethics has its limitation. Even then, Oelkers' educational ethics has many advantage, it can as references for establishment of theory and solutions of problems about educational ethics.

Key words: Instructional Ethics, Administrative Ethics, Educational Ethics

Frank Liang, Professor, Institute of Professional Development for Educators, National Chung Hsing University.
E-mail: liang@dragon.nchu.edu.tw.
Manuscript received: Jul. 5, 2007; Accepted: Oct. 18, 2007

壹、前言

從教育哲學的觀點來分析，教師的職責功能與教育活動脫離不了關係，其角色行為應該受到教育規準的約制，亦即一個真正的教師角色，其傳授道業及啟蒙解惑的方式與材料，必須是符合認知意義的，合於有價值的範疇，及合於自願性。這樣，其活動才不至於悖離教育的常道（歐陽教，1973：93）。對一位理想的教師而言，其首要的根本條件是具有與學生建立教育關係的態度與能力，其中包括教育愛、信任、希望、接納、等待等，而要努力加以避免的是冷漠、仇恨、殘忍、威權、封閉等。沒有前述教育氣質，學生人格的陶冶或教育理想的實現將成為不可能（林建福，2001：181）。布伯（Martin Buber）曾強調師生應該是「吾—汝」（I—Thou）而非「我—它」（I—It）的關係。教師尤其要設身處地站在學生的立場，來了解他們與體諒他們，才能較有效地來指導他們學習（歐陽教，1986：251）。

但是，當前學校教育中的師生關係卻往往並非如此。許多教師依然將學生視為動物的「它」來對待，並且對「教育」（education）欠缺正確的認識，以訓練代替教育，僅僅注重學習的結果，而非歷程與結果並重。因此，產生許多教育的問題（黃炳煌，1996：75-82）。這些教育問題多半與教師的專業倫理有關，但是在師資培育課程中，並沒有特別的加以重視。所以，造成學校教師對專業倫理，缺乏深刻瞭解的後果。雖然最近幾年來，教師組織相繼成立，但是我國教師在教育責任和教育倫理方面仍然有待加強。馮朝霖就強調為了真正履行「轉化性知識份子」的教育責任，教師會組織應致力於喚醒教師角色的重新認同，建議教師成為學校生活世界的共同經營者；學生學習世界的自發建構者；學生學習世界的基本示範者；多元文化世界的積極轉化者（馮朝霖，1999：81）。

嘉姆（Hans-Jochen Gamm）指出當前教育倫理學中，存在著社會道德選擇、個人權利與社會生存取捨、道德客觀性維持、聯合社會影響作用對抗罪惡、如何兼顧服從與解放、保持教育倫理學超然的態度等問題（Gamm, 1988: 23-26）。傳

爾（Thomas Fuhr）也在《教育倫理學》一書中，主張教育倫理學是一門探討教育人員專業倫理的學科。因為教育人員的行動需要規範的引導，所以教育倫理學也是一種行動倫理學。他歸納波爾諾（Otto Friedrich Bollnow）、帕齊希（Günther Patzig）、克拉夫特（Viktor Kraft）和布瑞欽卡（Wolfgang Brezinka）等人的看法，指出教育倫理學的建立，最大的難題在於規範的確定。因為教育規範的決定缺乏普遍性，無法適用於所有的國家或文化，所以規範的確定是教育倫理學建立的一個難題（Fuhr, 1998: 37-40）。除此之外，教育本質的爭論不休、道德意義的混淆、倫理概念的扭曲和教育與道德關係的不確定，都會阻礙教育倫理學的發展。基此，我們可以了解教育倫理學中，還存在著許多尚未解決的爭論，這些都是教育倫理學發展時必須克服的問題。歐克斯¹（Jürgen Oelkers）在其《教育倫理學》一書中，從教育行動理論的觀點出發，嘗試著解決教育倫理學的問題。因此，個人想要探究其教育倫理學的內涵，以提供我國作為建立教育理論和解決教育問題的參考。

貳、研究方法與步驟

本文將採用達奈爾（Helmut Danner）在《精神科學教育學的方法》一書中，提出的教育詮釋學方法，進行歐克斯教育倫理學相關問題的探討。達奈爾主張教育詮釋學方法的運用有下列幾個階段（Danner, 1994: 96-105）：

（一）教育文本歷史的確定

研究者在採用「教育詮釋學方法」進行研究時，必須注重教育文本的歷史問

1 歐克斯 1947 年 3 月 21 日出生於德國尼德薩克森邦的布斯特胡德（Buxtehude），1968 年進入漢堡大學就讀，主修教育科學、歷史學和德國語文學。1975 年獲得漢堡大學哲學博士學位，應聘科隆萊蘭教育高等學校擔任助教，1979 年應聘律納堡教育高等學校擔任普通教育學教授。1983 年當選律納堡教育高等學校校長，1986 年擔任德國教育科學會「教育學與哲學」（Pädagogik und Philosophie）委員會主席，現任瑞士蘇黎士大學教育科學研究所講座教授（Bæhm, 2000）。

題。教育學歷史的理解與解釋有助於教育與陶冶問題的澄清，因為教育問題的產生往往有其歷史因素，這些因素無法孤立於歷史之外，只有通過歷史的探討才能理解教育問題的來龍去脈；教育文本只有在具體教育情境中才能被理解，因此研究者必須確定教育文本的歷史，然後才能在其歷史脈絡中加以理解。

(二)教育文本意義的解釋

採用「預先準備的詮釋²」(Vorbereitende Interpretation)、「文本內在的詮釋³」(Textimmanente Interpretation)、「交互合作的詮釋⁴」(Koordinierende Interpretation)等三種方法以理解教育文本的內容。首先，對於作者意識與無意識的先前假定，例如作者的政治或宗教觀點等等，必須盡可能加以揭露，才能達到完全的理解。其次，必須從具體教育情境出發，不能混淆作者和詮釋者情境的差異，方能達成較佳的理解。最後，意義關係與影響關係只是一種假設，這些假設必須不斷加以證明或修正，經驗顯示對一個作者或特定的事物作長期和密集的詮釋，可以獲得較好的效果。

(三)教育文本假設的建構

教育文本中含有許多意義、規範、價值、目的等觀念，這些觀念的理解和闡明無法採用實證研究的方法，將研究假設和研究結果用量化的方式加以解釋，而必須借助於詮釋學的方法，詮釋教育文本的意義。研究者在確定教育文本的歷史脈絡以後，運用各種詮釋方法解釋文本的內容，教育詮釋學可以建構許多假設，

2 「預先準備的詮釋」注重教育文本內容和資料來源的批判，通過版本的檢查以確定教育文本的信度。並且教育研究者在詮釋中，必須對自己的「先前意見」(Vormeinung)、「先前理解」(Vorverständnis)、「先前知識」(Vorwissen)、「待答問題」(Fragestellung)等加以澄清，使其非常明確。最後是注重文本一般意義的詮釋，以確定其核心的內容(Danner, 1994: 94)。

3 「文本內在的詮釋」注重教育文本語意和語法的探究，經由文字意義和文法關係，運用「詮釋學循環」(Hermeneutischer Zirkel)的方法，就文本整體和部分的意義進行來回的詮釋。同時應用邏輯法則，將文本粗略加以劃分，以闡明文本的意義(Danner, 1994: 94-95)。

4 「交互合作的詮釋」注重教育研究者對部分重要文本的理解，因為部分重要文本的理解有助於整體著作的詮釋(Danner, 1994: 95)。

形成無數接近教育真相的詮釋。

(四)教育文本真相的理解

通過教育文本歷史的確定、意義的解釋和假設的建構，可以使研究者獲得一種教育文本真相的理解，但是這種理解必須通過詮釋者不斷的反省，才能使研究者恰如其分的把握教育的真相。本文的研究步驟如下：首先分析歐克斯教育倫理學的思想淵源，接著探討歐克斯教育倫理學的主要內涵，然後評價歐克斯教育倫理學的優劣得失，最後提出對我國教育學術的重要啟示，作為我國建立教育理論和改善教育實際的參考。

參、歐克斯教育倫理學的思想淵源

根據個人對歐克斯《教育倫理學》的分析，其教育倫理學的思想淵源如下：

一、康德的道德哲學

康德（Immanuel Kant）在《道德形上學的基礎》一書中，從批判哲學的觀點反思當時社會既存的道德規範。康德反對英國效益論的道德學說，認為意志「他律」（Heteronomie）並非道德真正的原理。他強調意志「自律」（Autonomie）才是道德最高的原理，一個意志能夠自律的人，才是真正擁有自由的人（Kant, 1994）。其次，康德也在《實踐理性批判》一書中，探討人類意志的功能，研究人類憑藉什麼原則去指導道德行為。他不但預設意志自由、神存在和靈魂不朽（Kant, 1990: 25-71），並且強調人類本身就是最終的目的，沒有其他的東西可以替代它。由於人類具有自由意志，能夠擺脫自然法則的限制。同時可以自己立法，達到意志自律的要求。因此，人類的生命才有別於其他動物（Kant, 1990: 65-72）。康德的倫理學建立在公民社會的基礎上，提出實踐理性的學說，主張對現存的道德規範加以反省批判，這些觀點都影響到歐克斯的教育倫理學，

雖然歐克斯批判康德倫理學的若干錯誤，但是仍然受到康德倫理學深刻的影響，強調教育是一種道德的溝通，道德的意義必須隨時進行反省批判，而且必須不斷的加以更新，才能符合時代的需要（Oelkers, 1992）。

二、杜威的實用主義

杜威（John Dewey）認為在道德上所以有動機論和結果論之爭，這是由於道德上的二元論看法不同所致。傳統哲學的二元論是以心與物、靈魂與肉體對立，在道德上乃有主內與主外之分。杜威以「聯結」的觀念調和道德二元論的對立，由具體的道德生活入手，以分析道德行為的因素。杜威以為完全的道德行為，應兼顧內外各種因素，行為未發之前，有動機、慾望、考慮等因素；行為出現之後，應有實際的結果。動機與結果在行為判斷上，都是重要的決定因素，不容有所偏頗（Dewey, 1916）。歐克斯的教育倫理學深受杜威實用主義的影響，從杜威道德哲學的觀點，既批判康德動機論倫理學的錯誤，也批判邊沁結果論倫理學的不足，歐克斯提出其道德哲學的看法，認為道德不但具有普遍性，也具有特殊性。道德的概念不是永恆不變的，它會隨著時空的不同而改變，因此道德的意義必須經由不斷的溝通論辯，才能隨著社會變遷更新其意義，符合時代潮流的需要。而這種道德的溝通必須透過教育，才能真正的落實到日常的生活之中，所以教育是一種道德溝通的活動（Oelkers, 1992）。除此之外，歐克斯也將杜威的《民主與教育》一書翻譯成為德文，探討杜威實用主義的教育哲學（Dewey, 2000），足見歐克斯深受杜威實用主義的影響。

三、莫爾的哲學分析

莫爾（George E. Moore）從哲學分析的觀點出發，對善的概念進行分析。他在《倫理學原理》一書中，主張倫理學不僅僅指出哪些事物會普遍的與善性質發生關係，而且要指出與這些事物發生普遍關係的性質是什麼東西。如果定義被了解為是一種對於思考對象的分析，那麼只有複合的對象才能夠被定義。莫爾認為

善的本質是單純的，不是複合的概念，所以無法再做進一步的分析。他指出過去對於善的概念之定義有規範性、辭典性和實質性⁵三種，主張應該從實質性來定義善的概念。他從後設倫理學的觀點出發，批評了自然論、快樂論、形上學和實踐倫理學的錯誤（Moore, 1988）。莫爾主張一項行動的價值，不能單獨的經由其最可能的效果來衡量，而是每一種價值的描述預設了與其他行動可能性的比較（Moore, 1966）。這種倫理道德概念的分析 and 人類行動非決定論的觀點，對歐克斯的教育倫理學產生相當大的影響。因為概念的後設分析可以澄清倫理道德的意義；而個人行動的價值必須與其他的行動作比較，所以道德價值的決定不是個人的行動，而是人與人之間的「商談」（Negotiation）。這種「商談」的活動也就是溝通的活動，因此歐克斯主張教育是一種道德溝通的活動（Oelkers, 1992）。

四、哈伯瑪斯的商談倫理學

哈伯瑪斯（Jürgen Habermas）將倫理學從意識哲學到溝通理論，做了一種先驗哲學的轉化，以克服康德方法上的唯我論（Apel, 1973: 375）。同時有感於現代社會工具理性過度膨脹，造成意義的喪失與自由的淪喪，因此提出論辯倫理的主張。一方面，排除道德觀念中的獨斷主義和懷疑主義的出發點，藉以了解和評價任何新學科；另一方面，排除狹隘的效益論，避免功利的要求與需要，而無視理論的自律性和過程性，因為效益論注重他律性和行為的結果。哈伯瑪斯強調，一個社會文化生活形式的主體不能彼此沒有交往互動，為此不能不同別人發生理解關係。一個主體孤立生存，進行獨白，這是不可能的，但是只要同其他主體發生關係，進行交往和對話，就必然是在一定前提下行事，也就必定以這種形式承認和遵循一些規範的要求，在這個意義上，主體性意味著互為主體性。哈伯瑪斯提出商談倫理學的普遍化原則和與之相應的原則，如溝通倫理原則。按照溝通倫理原則，道德與主體間相互平等不可分割，道德在於主體之間作平等理解、交往

5 規範性是指概念的定義具有提出一套規範以供遵循的性質；辭典性是指概念的定義只具有辭典解釋的性質；實質性是指概念的定義具有實質的性質。

與溝通（Habermas, 1991; Habermas, 2001）。歐克斯深受哈伯瑪斯商談倫理學的影響，主張道德不再只是抽象意識形態的反思而已，而是一種具體的溝通論辯的行動，將教育定義為道德溝通的活動。經由人與人之間溝通的「商談」，不斷的更新教育和道德的意義，說明教育與道德的關係（Oelkers, 1992）。

五、李歐塔的後現代主義

李歐塔（Jean-François Lyotard）在《後現代狀況：一份關於知識的報告》中，反對以理性為中心的傳統，批判自然科學知識的合法性，強調多元與差異的概念，重視較小的地方自治體，攻擊巨型敘事，驅逐知識份子等，這些目的均可視為減少權威在知識和價值生產中的份量，以增進個人的自我決定（Lyotard, 1984）。後現代主義在倫理學層面是「反權威主義」（Anti-authoritarianism）的，西方現代主義者自啟蒙運動以來，對於人類智慧和社會和諧充滿信心，但是後現代主義者（例如：李歐塔）卻不以為然，他們認為倫理規條只是在反映制定者的利益和價值而已（李奉儒，2004：328）。歐克斯從多元主義的觀點出發，建立嶄新的教育理論，主張教育是一種道德溝通的活動，經由人與人之間溝通的「商談」，可以彰顯價值的多元性，尊重彼此差異的存在（Oelkers, 1992）。因此，歐克斯的教育倫理學深受李歐塔後現代主義的影響。

總而言之，歐克斯深受批判康德道德哲學、莫爾哲學分析、杜威實用主義、哈伯瑪斯商談倫理學和李歐塔後現代主義的影響，提出「商談」的概念，批判傳統觀念的錯誤，說明教育本質的意義，釐清教育、道德與倫理的關係，以建立一門教育倫理學。

肆、歐克斯教育倫理學的主要內涵

根據個人對歐克斯《教育倫理學》的分析，其教育倫理學的主要內涵如下：

一、指出教育倫理學的問題與對策

歐克斯指出教育倫理學存在的問題，然後說明他對建立一門教育倫理學的觀點。他認為教育倫理學的第一個問題不是如何聯結道德，而是如何能夠為教育辯護。但是教育的辯護不是一種單純的從倫理學而來的推行，而是要求一種伴隨著教育對象或教育參照範圍思考的模式假定之分析。當這種模式假定的清晰性占優勢時，倫理原理或道德傳統的關係才能被提出來。但是這種分析的策略在目前所有原理的教育討論中並未被重視，至少不在與教育銜接的主題範圍當中，不僅自身無法作為一種道德的批判加以強調，而且不能對其自身的對象詳細的加以說明。「什麼是教育？」似乎是自明的或不重要的（Oelkers, 1992: 11）。其次，教育倫理學至今尚未出現，在「普通教育學」（Allgemeine Pädagogik）或「教育理論」（Theorie der Erziehung）的名稱之下，「倫理」（Ethik）與「教育」（Erziehung）的關係一再的被處理著，但是未能將其自身作為「關係」（Verhältnis），置於分析的中心點。過去的處理幾乎都從當時倫理立場的原理出發，推行出教育的哲學理論。這種倫理立場必須將其自身作為絕對加以強調，而且和其他的觀點相對立。其理論建構的性質缺乏一種觀點豐富的取向，可能是造成這個領域出版不盛的根本原因。面對這些教育倫理學的問題，歐克斯認為只有在注意到教育對象範圍的錯誤時，而且應用一般的倫理原理，才能看到教育促進趨勢的發展。歐克斯的教育倫理學就在於更正這些觀點的錯誤，使教育倫理學在建構獲得更多成功的觀點（Oelkers, 1992: 12）。

歐克斯接著分析教育的概念，指出教育的任務，提出其教育倫理學的觀點。他主張教育無法經由政治的或世界觀的信念來定義，宗教也無法應用到教育行動的認可之中。他採用道德的溝通來描述教育的任務，主張實際的行動位於偶然性的假設之下，而且具有雙重的意義，亦即「教育意向」（pädagogische Intentionen）和「影響」（Wirkungen）與行動的實際相關關聯。「什麼是意向（Intention）？」屬於道德信念的領域，是從論證被提取出來的，或者只是行動規定的性質，而沒有真的應用到確定性當中。這種觀點最後贏得勝利，因為在宗教的確

定性中，存在越少道德的信念，就可以增加越多學習的能力。因此，由於和其他的偶然性或影響相互關聯，所以教育沒有絕對成功的保證。道德不是自然的天賦，兒童既非一生下來就是善的，亦非一生下來就是惡的。盧梭（Jean-Jacques Rousseau）認為兒童天生是善的和基督宗教人類原罪的說法是一種神話，基督宗教傳統的觀點並沒有談到實際的教育工作，只是定義了道德表面的或戲劇性的意義。他們注重的不是善良人類的培養，不在將正確的道德內化，無法推衍出正確的教育理念。歐克斯主張教育的主題是單純的，教育就是兒童在互動交往中，如何學習必要的和困難的道德要求和規則。兒童道德世界的建立是主動的，但是這只描述了問題的心理層面，教育層面注重任務的「主題化」（Thematisierung），將道德呈現為可以學習的要求和系統，亦即兒童的道德學習也有被動的一面。當然過多的不是教育，過少的也不是教育。他認為教育的任務在於德行的形成，但是德行無法經由宗教或形上倫理學，而必須透過教育倫理學來進行。教育倫理學的建立不只是批判而已，也無法回到傳統之中，而必須奠基在道德的溝通上，闡明道德與教育的關係，修正教育模式的觀念，才能開啟反省的機會，建立一門教育倫理學（Oelkers, 1992: 16-23）。

二、批判古典教育學⁶觀點的錯誤

歐克斯不僅批判盧梭和裴斯塔洛齊對於教育本質的看法，同時指出洛克（John Locke）感覺論和邊沁（Jeremy Bentham）效益論的不足之處。他認為盧梭將教育朝向「自然」（Natur），使得教育好像無法再有作為，因為一切不是已經「既與」，就是已經「確定」了。相反的，裴斯塔洛齊（Johann Heinrich Pestalozzi）將教育朝向「道德」（Sittlichkeit），使得教育不是信任「自我喚起的過程」（Prozess der Selbsterzeugung），就是限制「兒童的自由」（Freiheit des Kindes）。在這種情況下，教育無法兼顧必然（創造）與自由（意志），使現代的觀念陷入不和諧的危機之中。歐克斯主張一門獨立的教育倫理學，既非出自創

6 「古典教育學」（klassische Pädagogik）是指洛克、盧梭、康德、裴斯塔洛齊等人的教育理論。

造亦非來自原罪，教育如果建立在宗教善惡的本體論上，根本無法給予教育自律的標準。康德雖然沒有陳述這些標準，但是他的實踐理性學說給予倫理與教育的討論一個新的方向。歐克斯強調康德的「實踐理性」（*praktische Vernunft*）既非教育的目的，亦非教育的手段，而是教育的條件。但是並非作為「範圍」或「操弄的空間」，而是作為行動的一般理論。這種實踐理性的觀點不同於洛克、休姆（*David Hume*）和邊沁等人的觀點，洛克的感覺論主張人類的理解不是受到內在原理所控制，所有的理念都是學習而來的，亦即由外而內所帶來。這種觀點不僅給予教育的感覺論典範以基礎，同時也受到康德的追隨。但是這種追隨並未涉及哲學領域，只有在「教育自身應該如何」的主要概念上受到影響。洛克放棄新柏拉圖主義的心靈基本假定，從心理學來看待教育的概念，主張除了兒童的學習能力之外，沒有其他的先前假定。同時兒童沒有道德的自然天賦，所有德行的道德原理和每一種傾向都是從經驗得到的。經驗自身不僅建立整個知識，而且提供推理和知識所有的材料。邊沁的效益論則主張人類行動的意向，不是在最適合的情況可以決定的，而是隨著社群幸福的總和而升高。這種陳述不具有真正行動的責任，只是強制的進行利害的計算，效益雖然能夠合理化行動，但是卻無法讓意向合理化。因此，康德的「無上命令」（*kategorischer Imperativ*）在法則之前，精確的從效益及其獨立的控制中區分出意向來，這樣的一種行動才能被道德所允許。歐克斯認為康德的倫理學使「道德」成為一個公開不斷辯論的問題，道德的內涵箴言必須不斷的重新釐定，無法經由一種形上學加以規定（*Oelkers, 1992: 49-57*）。

歐克斯指出康德雖然將其實踐理性從宗教本體論中獨立出來，企圖從行動理論加以建立，但是康德的哲學也沒有例外，在道德法則的效用要求和建構上，受到神學模式明顯的影響。歐克斯主張「最高的存有」（*Das höchste Sein*）不是康德的「物自身」（*Ding an sich*），也不是將人類作為活動，而是世界統一的條件，開始與結束都是同一的。因此，倫理也不是經由倫理進入世界中的行動，亦即實踐理性；而是「理性」（*Vernunft*）在「自然」中或「自然」在「理性」中被發現，因為「自然」和「理性」兩者有共同的起點和終點，「最高善」顯示其自身做為「共同性」（*Gemeinsamkeit*），是經由倫理的理念所產生的。所以，

他既不贊同康德的觀念論，也不贊同過去的感覺論。既反對效益論「幸福的總和理論」（Summentheorie der Glück），也反對康德「包容的理念」（Subsumption-sidee）。歐克斯主張道德的行動是與關係的產生和關係的獲得相對立的，不是道德品格就是社會狀況。上帝不是最高善的類比，否則倫理就會沒有對象，而且會在神學中被取消。歐克斯認為「最高善」應該作為道德行動的課題，主張「善的整體」（Inbegriff der Güter）就是理性共同的作用。康德倫理學的錯誤在於割裂「實然」（Sein）與「應然」（Sollen），在道德法則中呈現的「善的理念」，將在一種無法超越的差異中，被設定為「實然」，無法被行動和道德的過程所連接。在這種情況下，「應然」先於「實然」而存在，既無法贏得實在，也無法像心靈一樣進入世界的氛圍中，而必須存在於無盡性中才能逐步的接近實然（Oelkers, 1992: 16-23）。

三、對現代與後現代教育觀點的批判

歐克斯指出洛克和盧梭古典教育概念的錯誤，說明教育和道德概念的多元性。他主張在符合和說明教育的演繹中，如同低估教育主題自身一樣，古典的立場顯示出強烈的差異。古典教育理論參照基督宗教強調的「位格概念」（Begriff der Person），在教育上將「位格」（Person）理解為向上提升，促成身體與心靈的連繫，而逐漸增加其內在部分，最後獲得人類原始的統一性。主張教育不是先天或內在潛能的向外開展，就是必要能力與德行的向內填充。這種教育的概念存在著基督宗教深植的心靈特定文化之觀念，不僅被視為內在與外在世界的區分，而且控制了教育理論的發展。內在的空間起先可以是空的，然後必須從外在加以填充，例如洛克的觀點；或者它可以顯現出具有潛能，但是必須自己發展，例如盧梭的觀點。教育可以符應這種觀點作為影響的環節，或作為發展的協助來建構。在這種前提之下，沒有其他原理的可能性存在，以決定教育的處理過程和對象範圍。古典的倫理學主張一種最高的倫理概念，這種概念在法則中是一種柏拉圖（Plato）「善」的變通選擇。但是這種概念所有的相對化都是矛盾的，而教育目的無法偶然與偏好的在這種建構中被思考。因此，教育不可以停留在傳統的倫

理學觀念中，而必須將現代的多元主義顯現出來。道德多元意義的接受不僅可以使其與主體性關聯，而且道德作為生命的典範，能夠使其與一般的目標設定分離，進而贏得自身的存在。這使得道德在古典教育學的範圍中，被標示為「後道德的」（postmoralisch），因為主觀世界的建立不依賴於長時間的影響，但是可以從內在的目的論顯示出來，道德自身與倫理的箴言關聯，而且是被教育所依賴的。只有在情境共識作為遵守規範的義務時，作為一種追尋意義不斷的辯論（商談）才能夠被接受，而教育概念自身可以適應於這種趨勢（Oelkers, 1992: 81-82）。

歐克斯批判後現代主義、相對主義和「反教育學⁷」（Antipädagogik）的觀點偏重個人的自我開展，忽略人類社會中批判的公開性，指出教育不僅僅只是個人的自我開展而已，還必須在人與人之間進行道德的溝通。由於後現代強調語言的歧異，而世界只有經由語言才能瞭解，因此其觀點無法被引進道德領域中，關於這個問題沒有無界限的相對主義存在。他主張生活形式審美的轉變雖然能夠承擔起後果，但是仍然不必放棄道德的規範。因為對於經驗的處理而言，規範是無法放棄的事物。所以「實然」和「應然」的區分不是無價值的，而是必要的活動，以便我們能夠在多元的生活形式之間，建立普遍的道德要求。「應然」只是義務在普遍法則上語言的強調，而不是具有非凡力量的義務。海德格（Martin Heidegger）的後現代觀點是荒謬不合理的，這種模式在尋找中解除了真理，而以死亡終結無法終結者。社會基本模式對道德論證理論而言是「批判的公開性」（kritische Öffentlichkeit），它來自康德對文藝復興聲譽序階的提高，從理性公開的應用來進行倫理問題的探討，要求自己與無上命令一致，以對抗私人的情感（Oelkers, 1992: 111-112）。歐克斯主張人們可以忽視三種後道德立場高度的差異，而建立脈絡將其彼此並列，然後可以得到完全「反教育學」的結果：自律的自我發展其自身，以便「人性」（Humanität）能夠從提供的趨勢出發邁向「道

7 「反教育學」興起於一九七〇年代，主張兒童具有自我教育的能力，傳統的教育會傷害兒童的本性，反對教育萬能的承諾和教育學的建立。著名的代表人物有布朗穆爾（Ekkehard von Braunmühl）、庫普佛（Heinrich Kupffer）和歐斯特麥爾（Helmut Ostermeyer）等人（Oelkers & Lehmann, 1990: 6-9）。

德」。如此，成熟的成人將不是從偶然的審美來定義，而是從其能力、認同與疏離一樣的視野來定義。如此不會使意識喪失其個人的認同，也不必犧牲其個人的自發性，但是這種世界免除道德考察的觀點過於解構（Oelkers, 1992:113-114），根本違反了教育的本質，而且無法指導人類的生活。

四、教育倫理學問題的新觀點

歐克斯主張道德與教育的關係不是單義的，因此道德溝通統一的形式隱藏的比澄清的還多。有些人將「道德教育」定義為道德意義主動的獲得和分辨，這種語言習得與道德意義初次的獲得不同，這種語言習得讓自身返回到基本的差異上。語言能力開啟了道德意義學習的必要性，但是意義自身卻只有從理解長期的差異化發展而來。意義不是單純的從第一語言呈現而來，也無法一次就被學得。主動不意味著像是在核心文化中引導的行動，而是一種逐漸提升的過程，沒有單一的起點，而且終點只存在於過渡中。就如歐克夏（Michael Oakeshott）描述的一樣，在這種意義中「教育即啟發」（*Erziehung ist Initiation*），但是在一種公開的學習過程中聯結了文化的意義。教育不是一種空間的導入，而是一種空間的開啟。伴隨著新手的經驗在原理中，教育開啟所有道德的空間。基此，人們理解了一種過往經驗給予的可能。有些人將道德教育定義為不斷的進行道德原理和義務序階的「商談」，道德原理的「商談」多於僅僅只是一種合作，這種合作是自己從道德性產生出來的。合作不等於策略，而是要求不斷的進行意義的處理。不僅在互動中針對不穩定的權力平衡，而是更多的專注在原理的詮釋學上，注意其表面和深層或是論證的風格。道德的雙重編碼化（行動與詮釋）將永遠的被新手所學習，但是它自身卻無法產生出一種義務。義務不是自動的機制，而是依賴於道德原理的意義觀點和自我連結。這些意義不是僵化的，而總是符號公開的。因此，必須棄置與更新具有爭議的和不可靠的理解（Oelkers, 1992: 177-178）。

「商談」因此只有在特定的案例中來進行談判，然而一種詮釋的教育總是嘗試著使他人相信自己的原理，或是使他人與自己的信念相容。道德的學習在這兩種方向之間擺動，只有第一種方向新手可以免於原理的學習。否則總是需要預先

設定一種論證的空間，這種論證的空間能夠超越學習，同時作為傳記的經驗不必去否認它的存在。有些人將「道德教育」定義為公開的批判現存普遍的道德標準，道德標準的應用將隨著理解密度的增加而普遍化，亦即學習者逐漸在意義中獲得觀點，不再受到這種兒童社會環境特定脈絡的限制。這種標準應用辯論進行公開的批判，在辯論中學習者逐漸的被導入道德的世界。然而，在此不僅形成參與和理解辯論的能力，同時也產生一種教育的選擇。「公開的批判」（*öffentliche Kritik*）是一種道德溝通特殊的情況，因為批判的觀點總是朝他人行為方式和觀點態度的改變。實際的批判必須清楚沒有相對性的存在，不只是真或假而已，同時必須在善和惡之間分辨。因此，這裡的出發點也是一種父權的道德，這是不可避免的。當它自身指向反對父權的道德概念時，教育的觀點必須與批判聯結。這種觀點必須與政治的協商談判區別，當它相對於他人找到一個「中心點」（*Mittelpunkt*）時，才具有妥協的能力，而且作為批判只能在一種父權的教育情境中加以轉化（Oelkers, 1992: 178-179）。

五、關於教育與倫理關係的探討

歐克斯指出教育與倫理的關係的探討，至少有三種觀點被提出想要解決傳統的問題（Oelkers, 1992: 204）：

- (一) 倫理理論放棄了柏拉圖「善的理念」的論證方式，而且與同意牛頓物理學理論期望的康德之「道德法則」概念保持距離。保留一種「殘餘的柏拉圖主義」（*Restplatonismus*），因為「善的理念」既非效益論的原理，亦非在競爭對抗的概念中消失，不必將古代理念的學說作為哲學思辨的基礎來應用。相反的，康德的主張仍然強烈的呈現，因為其理論奠基在公民社會的基礎上，至少可以作為媒介應用於今日問題的探討上。但是康德的「實踐理性理論」（*Theorie der praktischen Vernunft*）比較集中在「遊戲⁸」而非「計算」上，道德法則的效用要求受到物理學先前圖像的影響，其困難在於陷入可以比較的效用要求中，無法伴隨著可以比較的保證。唯一的出路是從「效用強調」的服務規則中，將道德溝通作為教

育的媒介才能走出來。在此不要求外在的最終之證成，而注重道德原理內在要求絕對的表達（Oelkers, 1992: 204-205）。

- (二) 聯結兩種傳統的教育概念，亦即感覺論的「作用」和生物論的「發展」。這兩種傳統的模式假定將使教育一方面作為自己無法決定其道德品質的工具過程；另一方面作為無法看見教育影響自然的機體生長，教育因果關係應用的方式是無法揚棄的。長久以來，日常語言強烈的期待對教育加以表述，同時化約的處理教育這個概念。但是教育本身不是因果關係的，人們可以了解：教育過程來自特定的原因，因此可以被引導回到過去。歐克斯認為「因果關係論」（Kausalismus）的模式是錯誤的，強調教育是道德的溝通，教育不應該被視為線性連結或因果關係的運動來思考，而應該被接受為真正的生理或心理的原因（Oelkers, 1992: 205）。
- (三) 倫理學與教育被哲學傳統當作是非常簡單的推衍關係來理解，教育在教育實際中的實現或轉譯，被倫理學當作一般原理來證成，教育因此被理解為工具。根據行動理論的觀點在控制的作用中，複雜的教育情境是無法維持的。教育不聯結迄今已經被接受和沒有想到後果的道德，這種教育一方面反對灌輸的質疑而不去防衛，因為它希望道德的代價自己必須控制整個學習的領域。另一方面普遍的原理無法直接的轉譯到特定的情境中，當涉及一種真正的教育溝通行動情境時，預設了有如洛克到赫爾巴特（Johann Friedrich Herbart）傳統的假定，將特殊變成普遍（Oelkers, 1992: 205-206）。

但是，歐克斯認為這些觀點只是單純的應用傳統哲學的基礎，將教育視為工具的過程，進行直接的推衍。因此，無法正確的說明教育與倫理的關係（Oelkers, 1992: 206）。

8 此處歐克斯採用康德哲學的術語，將道德行為比喻為一種「無目的性的遊戲」（Zweckloses Spiel），不受利害關係的影響，指出康德倫理學與效益論倫理學注重利害關係算計的不同。

伍、歐克斯教育倫理學的綜合評價

根據個人對歐克斯《教育倫理學》的分析，其教育倫理學具有下列幾項優點：

一、提出新的教育本質的觀點

在教育本質的探討中，杜威從生物學的觀點出發，主張「教育即生活」、「教育即改造」、「教育即發展」和「教育即生長」，強調：「教育即養育的、撫育的、教養的歷程。所謂養育、撫育、教養等均含有注意生長的條件。我們時常談到栽培、教養、撫養等名詞，均表示教育所要達到的各種程度。從英文字源學來看，教育的意義就是引導和教養的歷程」（Dewey, 1916: 12）。涂爾幹（Emile Durkheim）從社會學的觀點出發，主張「教育乃是成年人施於未成年人的一種作用，其目的在引導兒童的身體、心智和德行方面往社會生活方向成熟，而這些條件乃兒童將來生活的一般社會和不同職業環境所需要的。」（Durkheim, 1956: 7）皮特斯（Richard S. Peters）從分析哲學的觀點出發，強調「教育即啟發」（education as initiation），它是一種合乎認知性與自願性的方式，來傳遞價值事物的歷程，以培育一個具有理性和道德特質的教育人（Peters, 1974: 81-107）。斯普朗格（Eduard Spranger）從文化哲學的觀點出發，主張教育的作用在於保存文化、傳遞文化和創造文化。教育是一種生活的幫助或發展的幫助，同時是一種有價值的文化活動，並且是一種精神生活喚醒的活動（Spranger, 1966: 380）。歐克斯認為這些教育本質的觀點多從靜態的分析出發，無法提供教師作為行動的指引。因此，從教育行動理論的觀點出發，將教育定義為道德的溝通，說明教育是一種施教者與受教者不斷的進行溝通，釐清倫理道德的意義，以達成教育目的的活動（Oelkers, 1992: 12）。這種教育本質理論具有嶄新的意義，不僅可以培養個體反省批判的能力，選擇正確的道德價值，而且對教育本質的澄清具

有很大的貢獻。

二、重新的界定道德的意義

歐克斯從分析哲學的觀點出發，對「倫理」與「道德」的概念進行分析，指出「倫理」和「道德」概念的不同之處。他認為「倫理」不是「道德」，從這種區分應該開始考慮如何建立一門教育倫理學。在社會描述中「道德」本質上是一種「團體道德」，以便限制其特殊性和效用。同時從規範倫理學的觀點出發，主張只有「倫理」有一種普遍的要求，能夠超越種族的傳統，因此不是一種作為特定道德辯護的意識型態，而是一種康德稱為實踐理性反思的自我範圍。「倫理」在此是一種現代論證的形式，位於理性的普遍要求之下。但是這種區分在經驗上很難加以證明，因為道德反思總是在特定效用空間之外，而且倫理原理只有在特定道德個案中才能具體化。理性要求無法經由事實的效用建立道德的原理和規則，而且要求一種符合康德倫理學的層面。但是實踐理性的格言和原理只有在應用道德事件和問題時才能被討論。而且從商談倫理學的觀點出發，強調教育中注重的不是原理的執行判決，而必須從過去的紀錄中被學習。但是成功的學習需要一種繼續不斷的過程，在過程中問題是無法得到平靜的。每一個道德世界的問題限制其解答，和阻礙道德專家或學習保證的形成。這種不斷更新不確定性的弔詭結構，可以從困難的溝通中得到證明（Oelkers, 1992: 13-15）。歐克斯從教育行動理論的觀點出發，重新的界定道德的意義，使得道德不再只是抽象意識形態的反思而已，而是一種具體的溝通論辯的行動（Oelkers, 1992: 81）。這種嶄新的道德概念的定義，不僅可以提供確定的規範，維持倫理道德規範的客觀性，讓道德的意義獲得更新，以符合時代潮流的需求。同時將教育視為一種道德溝通的活動，能夠說明教育與道德的關係，對於教育倫理學的建立具有重要的意義。

三、釐清教育與倫理的關係

歐克斯從教育行動理論的觀點出發，批判過去教育倫理學的不當之處，說明

教育與道德的關係。他認為古典倫理學對於教育概念的處理，會阻礙教育與道德關係的聯結。指出假如人們將「教育」置於「權利」的觀點之下來考察，那麼每一個強烈的父權主義將陷入困窘中，因為所有的法律差異本身都有爭議，至少在一些案例中具有說服力。權利根據兒童與成人差異的區分來分配，這是無法令人滿意的。從兒童的權利單獨的和根本的來考察教育，使人們知道如何採取與合法性漏洞對立的立場，但是這是一種禁止的削弱。當人們將「教育」置於「權利與義務」的觀點之下來考察，就會出現兩端不夠緊密或嚴格相連的問題。人們無法協調義務從權利獲得參閱，使其不陷入矛盾中，而且讓義務感內在化，使其自身只能在主觀的模糊中想像。傾向與義務之間沒有理想的平衡存在，只能以互為主體性來進行溝通。但是教育不是一種單純的義務期待，同樣的也不是一種權利的描述。假如人們將「教育」置於「德行」的觀點之下來考察，那麼立即會產生一個問題：何人、何時和哪些德行允許聯結？這些問題只有使其自身在一種強烈的影響隱喻觀點的協助措施下才能進行溝通，因為德行作為獨特性被思維，必須使一個人被另一個人滲入其中。德行無法逐一的或暫時性的被連結，而必須確定學習的可能性（Oelkers, 1992: 175-176）。歐克斯批判這些處理方式的錯誤，將教育置於溝通的觀點之下，主張教育是一種道德溝通的活動，注重教育與倫理關係的探討，對於教育與倫理關係的釐清具有重要的貢獻。

四、拓展教育倫理學的內涵

嘉姆在其《教育倫理學》一書中，也曾經談到教育倫理學的內涵。他主張教育倫理學的內容應該包括（Gamm, 1988: 9-10）：(一)致力於規範導向系統的確定，以作為教學的基礎和目標；(二)規範的確定教師與學生的關係或從傳統推衍出適合的準則；(三)嘗試著引導教師和學生導向其時代的人性；(四)反省批判公民時代主體的崩潰。亦即，教育倫理學的內容必須包括：價值導向的教育、師生間的教育關係、人性化的教育和個人主體性崩潰的反省批判四個部份。羅維希從優納斯（Hans Jonas）和德波拉夫「責任原理」（Prinzip der Verantwortung）的觀點出發，認為「教育倫理學」不僅是一門「職業倫理學」，而且也是一門「行動倫理

學」，因為教育學是一門「行動科學」(Handlungswissenschaft)，而教育倫理學是教育學的一支。所以，教育倫理學是一門行動倫理學和「責任倫理學⁹」(Verantwortungsethik)，其主要的內容在探討價值的導向、道德的教育和教育人員的職業倫理(Löwisch, 1995: 1-9)。根據歐克斯的看法，教育倫理學除了師生關係、教學倫理、輔導倫理、行政倫理和校園倫理的探討之外，應該注重教育與倫理關係的分析(Oelkers, 1992: 204)。這種觀點不僅開啟教育與倫理關係的探討，同時拓展教育倫理學的內涵，對教育倫理學的發展具有很大的啟示。

五、指引教育倫理學的方向

歐克斯主張三種古典教育學的解構—多元主義(Paluralismus)、主體性(Subjektivität)和反父權主義(Antipaternalismus)，對於一種有希望的教育倫理學之提出和超越古典立場簡單的繼承形成的障礙，總是對問題新的建立幫助很大。這些障礙從本體論素樸的方式，對一種陳舊落伍的「人」(Mensch)加以信任，表達「世界圖像」(Welt-Schema)和強烈父權主義的要求，沒有考慮到兒童和青少年學習的經驗。教育倫理學預先給予一種問題的關係，這種問題關係必須成為每一種新建立的試金石。意即一種教育倫理學的規劃，必須描述道德與教育的關係，不僅僅只有兒童自我的發展或成人社會問題的處理。教育倫理學不只有學習和經驗的教育名詞之處理而已。「新的建立」(Neubegründung)是一種非常自由宣告的形式：歐克斯認為教育倫理學新的建立，首先應該說明道德經驗對主體性建構的功能和意義，而不必回去關聯一種思辨「真正自我」(wahre Selbst)的道德自我組織之立場；其次將過去到現在指出的有關「倫理客觀性」(ethische Objektivität)的論證嚴格地加以掌握，而且將其應用到教育問題的關係中；然後將教育的對象描述精確化，而且描述教育倫理學可以想像的輪廓大綱(Oelkers, 1992: 140-141)。歐克斯的這些觀點對於一門教育倫理學的建立，具

9 「責任倫理學」是哲學家優納斯(Hans Jonas)所提出來的一派倫理學，主張「責任」(Verantwortung)是一種重要的倫理學原理，可以用來詮釋許多倫理道德的觀念，提出「責任倫理學」作為一種科技文明時代的倫理學(Jonas, 1979)。

有明確的指引作用，可以促進教育倫理學的發展。

但是，歐克斯的教育倫理學也存在著下列幾個問題：

一、窄化了教育概念的內涵

從夏勒（Klaus Schaller）溝通教育學的觀點來看，溝通教學法奠基在教育行動領域的原初互動性上，伴隨著有規則的和自發性的互動，班級團體和互動領域的學校，就成為教育實施的主要對象。溝通教學法奠基在原初互動性的執行上，同時並未放棄其政治—社會的特性，希望在班級團體或學校的教學和教育過程中，將學生導向民主和理性，並且透過溝通教學法不斷的連接受到限制的計畫，使其服從於民主和理性的原則。溝通教育學主題範圍中的溝通教學法，有三個層面必須注意：一是內容方面（狹義的教學法，指的是課程教材）；二是關係方面（互動和溝通過程的產生）；三是連結方面（教學的方法學）。教師在使用溝通教學法時應該三方面兼顧，才能在互為主體性的教學過程中，達成訊息連接和意義生產的目標（Schaller, 1987: 91-96）。基此，教育必須兼顧訊息的連結、關係的建立和意義的生產，教育絕對不只是一種道德溝通的活動而已。除了道德的溝通之外，也涉及知識的傳遞、技能的學習和情意的交流，所以歐克斯的主張，窄化了教育概念的內涵。

二、忽略其他教育本質的內涵

過去有關教育本質的理論主要有下列兩種：一種以皮特斯為代表，主張教育是施教者應用各種方法，將受教者的潛能引導出來的活動，這是一種內在啟發的教育本質學說。一種以涂爾幹為代表，主張教育乃是成年人施於未成年人的一種作用，其目的在引導兒童的身體、心智和德行方面往社會生活方向成熟，而這些條件乃兒童將來生活的一般社會和不同職業環境所需要的，這是一種外在陶冶的教育本質學說。到了後現代時期，教育的本質逐漸受到「自我組織理論」（theory of self organization）的影響。「自我組織理論」不是某個人的理論，也不是僅限

於某一特殊科學領域的理論，而是一個典型的「大滿貫理論」，同時可以說是一個「同謀典範」。許多不同自然科學領域的研究，都不斷的將「自我組織理論」擴展到其他學術研究領域（馮朝霖，1994：265-266）。連琛（Dieter Lenzen）受到自我組織理論的影響，主張教育是個人經由學習，進行自我組織的活動（Lenzen, 1996）。歐克斯主張教育是一種道德溝通的活動，雖然提出新的教育本質的觀點，但是也忽略了其他教育本質的內涵，這是其教育倫理學的缺失。

三、無法解決教育倫理的問題

教育倫理學是科際整合的一門學科，它是由教育學與倫理學兩門學科整合而成。教育學理論於十八世紀時建立；倫理學卻遠在希臘時代時建立。兩者理論的建立可以說相當的早，但是經過整合成一門新學科，卻是最近幾十年來的事。因此，歐洲的教育家努力在發展這門學術，使它將來能夠成為更普遍化、更多人研究與了解的一門學科（詹棟樑，1996：1）。教育倫理學作為教育哲學中的一個重要範疇，其任務並不在於規定主觀或武斷的教育價值設置或教育行動規範。恰好相反的是，它要根據哲學批判、質問及有方法、有系統的面對既存的教育實踐與理論中的各種價值、目的設置與行為規範，它要辯難與論證背後的根據（馮朝霖，1993）。歐克斯從教育行動理論的觀點出發，注重教育本質、道德概念、教育與倫理關係的探討，雖然能夠澄清教育的本質，說明道德的概念，批判許多道德理論的缺失，解釋教育與倫理的關係，甚至指出教育倫理學發展的方向。但是其教育倫理學的探究，偏重教育與道德概念的分析，只有提出一些解決教育倫理問題的辦法，沒有討論到學校教育工作中，經常遭遇的師生關係、教學倫理、輔導倫理、行政倫理和校園倫理問題。因此，無法提供教師教育行動的指引，完全解決學校生活中的倫理問題，這是歐克斯教育倫理學的限制。

陸、對我國教育學術的啟示

綜合前述的分析與評論，歐克斯的教育倫理學對我國教育學術有下列幾項重要的啟示：

- 一、主張教育的目的在於道德品格的形成，而不是知識的灌輸和學習。這對於我國學校教育具有重要的啟示，因為在九年一貫課程的架構下，由於教師缺乏道德教育的訓練，即使有心實施道德教育，也沒有能力將其融入課程領域中，道德教育已經名存實亡。再加上文憑主義盛行，學校教學往往偏重知識的傳遞，而忽略道德品格的養成。因此，我國教育當局應該進行課程內容的檢討，學校教育也應該落實道德教育，才能真正的達成道德品格養成的目標。歐克斯主張教育的目的在於道德品格的形成，對我國學校教育的發展具有重要的啟示。
- 二、強調道德的概念無法經由宗教的教義和形上學的理論來界定，因為道德的概念會隨著時間和空間的不同而改變，道德的概念必須從行動理論的觀點來界定，教育是一種道德溝通的活動。這對於我國學校道德教育的實施也具有重要的啟示，因為過去學校道德教育的實施不是偏重傳統規範的遵循，就是利用宗教報應的說法來教導，或是從形上學的推論來探討道德的概念，使道德概念停留在個人思維的層次，這些方式都無法掌握道德概念的意義。唯有透過教師與學生的對話，進行道德概念的溝通，從行動理論來界定道德的概念，才能達成道德教育的目標，真正掌握道德概念的涵義。因此，歐克斯關於道德概念的看法，對我國學校道德教育的實施具有重要的啟示。
- 三、釐清教育與倫理的關係，批判將「教育」置於「權利」之下的觀點，指出根據兒童與成人差異的區分來分配權利，這是無法令人滿意的作法。而且批判將「教育」置於「權利與義務」之下的觀點，認為這樣就會出現兩端不夠緊密或嚴格相連的問題。人們無法協調義務從權利獲得參閱，使其不陷入矛盾中，讓義務感內在化，使其自身只能在主觀的模糊中想像。同時批判將「教

育」置於「德行」之下的觀點，主張這種作法立即會產生一個問題，亦即：何人、何時和哪些德行允許聯結？歐克斯批判這些處理方式的錯誤，將教育置於溝通的觀點之下，主張教育是一種道德溝通的活動，注重教育與倫理關係的探討，可以提供我國作為建立教育理論的參考，對於教育與倫理關係的釐清具有重要的啟示。

四、檢視我國已經出版的教育倫理學著作，往往比較注重道德倫理的是非、社會現象的表徵、倫理道德的意義、倫理道德的教育、師生關係、教學倫理、輔導倫理、行政倫理和校園倫理等問題的探討（賈馥茗，2004；詹棟樑，1996；詹棟樑，1997），歐克斯的教育倫理學除了道德倫理的是非、社會現象的表徵、倫理道德的意義、倫理道德教育、師生關係、教學倫理、輔導倫理、行政倫理和校園倫理等問題的探討之外，特別強調應該注重教育本質的探討、道德概念的分析、教育與倫理關係的釐清、各種倫理學說的批判和教育倫理學的建立，這種觀點不僅開啟教育與倫理關係的探討，指出各種倫理學說的不當之處，同時拓展教育倫理學的內涵，對我國教育倫理學的發展具有重要的啟示，值得我國教育學者加以注意。

五、我國教育倫理學的發展尚在起步階段，在許多問題上還需要深入的研究，才能建立具有文化特色的教育理論。歐克斯認為教育倫理學新的建立，首先應該說明道德經驗對主體性建構的功能和意義，而不必回去關聯一種思辨「真正自我」的道德自我組織之立場；其次將過去到現在指出的有關「倫理客觀性」的論證嚴格地加以掌握，而且將其應用到教育問題的關係中；然後將教育的對象描述精確化，而且描述教育倫理學可以想像的輪廓大綱。這些觀點對於一門教育倫理學的建立，具有明確的指引作用，可以促進教育倫理學的發展，對於我國教育學術的發展具有重要的啟示，可以作為我國建立教育倫理學的參考。

柒、結語

綜合而言，歐克斯在其《教育倫理學》一書中，從教育行動理論的觀點出發，提出解決教育倫理學問題的看法。他的教育倫理學深受康德道德哲學、杜威實用主義、莫爾哲學分析、哈伯瑪斯商談倫理學和李歐塔後現代主義的影響，主張教育是一種道德溝通的活動。教育的任務在於德行的形成，但是德行無法經由宗教或形上倫理學，而必須透過教育倫理學來進行。教育倫理學的建立不只是批判而已，也無法回到傳統之中，而必須奠基在道德的溝通上，闡明道德與教育的關係，修正教育模式的觀念，才能開啟反省的機會，建立一門教育倫理學。歐克斯注重教育本質的探討、道德概念的分析、教育與倫理關係的探討，雖然能夠對教育本質提出新的看法，重新的界定道德的意義，釐清教育與倫理的關係，批判各種倫理學說，拓展教育倫理學的內涵，指引教育倫理學發展的方向。但是教育絕對不只是一種道德溝通的活動而已。除了道德的溝通之外，也涉及知識的傳遞、技能的學習和情意的交流，所以歐克斯的主張，窄化了教育概念的內涵。其次，教育的本質不僅僅只是一種道德溝通的活動，同時也是一種施教者秉持著善意，通過內在啟發和外在陶冶的方式，進行各種教導與學習的活動，引導受教者朝向正向價值，使其產生「自我創化」（Autopoiesis），以獲得知識、情意和技能，並且形成健全人格的歷程（梁福鎮，2006：57）。最後，歐克斯雖然提出一些解決教育倫理問題的辦法，但是並沒有討論到學校教育工作中，經常遭遇的師生關係、教學倫理、輔導倫理、行政倫理和校園倫理等問題，所以歐克斯的教育倫理學有其限制。儘管如此，歐克斯的教育倫理學依然有許多優點，可以作為建立教育倫理理論和解決教育倫理問題的參考，相當值得我國教育學者加以重視。

參考文獻

中文部分

- 李奉儒（2004）。**教育哲學——分析的取向**。台北市：揚智。
- 林建福（2001）。師生關係。載於林建福。**教育哲學——情緒層面的特殊觀照**。（頁 157-183）。台北市：五南。
- 黃炳煌（1996）。教育與訓練。載於黃炳煌。**教育改革——理念、策略與措施**。（頁 75-82）。台北市：心理。
- 梁福鎮（2006）。**教育哲學：辯證取向**。台北市：五南。
- 賈馥茗（2004）。**教育倫理學**。台北市：五南。
- 詹棟樑（1996）。**教育倫理學**。台北市：明文。
- 詹棟樑（1997）。**教育倫理學導論**。台北市：五南。
- 馮朝霖（1993）。德國教育哲史科目教學與研究之探討。**教育與心理研究**，16，145-174。
- 馮朝霖（1994）。自我創化與教育——自我組織理論之教育學義涵初探。**教育與心理研究**，17，263-282。
- 馮朝霖（1999）。啟蒙、團體與責任——論教師組織之實踐理性。**教育研究**，66，76-85。
- 歐陽教（1973）。**教育哲學導論**。台北市：文景。
- 歐陽教（1986）。**德育原理**。台北市：文景。

西文部分

- Apel, K.-O. (1973). *Transformation der Philosophie*. Band II. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.

- Bæhm, W. (2000). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Alfred Kræner Verlag.
- Danner, H. (1994). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München: Universität Taschenbuch Verlag.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung*. Übersetzen von Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz Verlag.
- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. London: Collier-Macmillan Limited.
- Fuhr, T. (1998). *Ethik des Erziehens. Pädagogische Handlungsethik und ihre Grundlegung in der elterlichen Erziehung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Gamm, H.-J. (1988). *Pädagogische Ethik. Versuche zur Analyse der erzieherischen Verhältnisse*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (2001). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt/M.: Insel Verlag.
- Kant, I. (1990). *Kritik der praktischen Vernunft*. Hamburg: Meiner Verlag.
- Kant, I. (1994). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hamburg: Meiner Verlag.
- Lenzen, D. (1996). *Handlung und Reflexion*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Löwisch, D.-J. (1995). *Einführung in pädagogische Ethik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Verlag.
- Lyotard, J. -F. (1984). *The Postmodern Condition: A report on knowledge*. Translated by Bennington, G. & Massumi, B. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Moore, G. E. (Ed.) (1966). *Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Moore, G. E. (1988). *Principia Ethica*. New York : Prometheus Books.
- Oelkers, J. (1992). *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. München: Juventa Verlag.
- Oelkers, J. & Lehmann, T. (1990). *Antipädagogik. Herausforderung und Kritik*.

Weinheim: Beltz Verlag.

Peters, R. S. (1974). Education as Initiation. In Peters, R. S. (Eds.). *Authority, Responsibility and Education*. (pp.81-107). London: George Allen & Unwin Ltd..

Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation*. Sankt Augustin: Verlag Hans Richard.

Spranger, E. (1966). *Lebensformen*. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.

