

體現學生自由與自主性的道德教育方法探析

施宜煌*

摘要

自由與自主性是道德教育實踐時需關注的議題，而教育現場的教師應瞭解體現學生自由與自主性的道德教育方法。執此認知，本文援引文獻分析的方法，目的在探析體現學生自由與自主性的道德教育方法。為完成上述旨趣，本文先對自由與自主性進行概念分析，以釐析何謂自由與自主性；其次，闡析道德教育體現學生自由與自主性的重要性；最後，則探析體現學生自由與自主性的道德教育方法。關於體現學生自由的道德教育方法如：(一)發展「非物化」學生的道德教育；(二)實踐「非教條化」的道德教育；(三)創造「自由」氛圍的道德教育情境。在體現學生自主性的道德教育方法如：(一)學生擁有選擇自己存在方式的機會；(二)尊重學生自我決定的人權；(三)尊重學生的自主性。本文企盼以上述道德教育方法為基礎，進而發展更為人性化的道德教育圖像。

關鍵詞：自主性、自由、道德教育



DOI: 10.3966/199679772013123002001

責任編輯：溫明麗

投稿日期：2013年6月26日，2013年9月23日修改完畢，2013年10月3日通過採用

*施宜煌，經國管理暨健康學院幼兒保育系助理教授，E-mail: shih262@gmail.com

壹、前言

人與生俱來就是社會性動物。故人無法離群生活，並且人大多不可避免要與他人產生關係。而緣自任何形式關係的人際互動皆含涉價值判斷與決定，故道德存於所有社會（Verhoef & Michel, 1997），此乃因為當人們在進行價值判斷與決定時，往往會牽涉道德的議題。

然道德乃合理生活的方式。就此來說，道德的產生應基於社會或個人生活上的需要。人類在生活中所以需要道德的原因，就是為了使生活更趨美好、完善與幸福（溫明麗，1998a）。而教育目的在培養道德高尚之人，目標在「教人成人」（Maritain, 1966），讓個體的自然生命（父母精卵受孕結合而生），經由教育的創造而成為富有價值的生命。換言之，使人從自然人陶養為文化人，富有精神價值，生命的意義由此開展。

進一步說，關於人，人的本質是兩極的、矛盾的，一方面本來是自然、是事實；另一方面卻又不斷的創造文化，追求價值。人性中有獸性、有神性，修正前者，完成後者，節制佔有的衝動，發展創造的衝動，由此方能獲得一個完滿的人格（田培林，1995），並在日常生活表現出道德氣質（moral dispositions），以致使自身的生活更趨美好、完善與幸福。而道德氣質包含道德認知能力與行為習性（moral capacity and tendency）。亦即能知善行善、知仁行仁、知惡去惡、知邪去邪（歐陽教，1997）。

其次，近代社會受功利主義的影響，使得善惡變得模糊，知識的功用被過度渲染，道德的修養又為人們所輕忽，人們知善行善、知仁行仁的能力薄弱，造成畸形社會，人際關係疏離。在這樣社會氛圍影響下，學生的道德價值模糊（施宜煌，2013a；嚴倬雲，2007）。然盱衡今日多元遽變社會，舉凡人際關係之改善、道德價值之重建、個人道德人格之發展與道德社會之奠基等，也莫不為道德教育良窳所深刻影響，由此當可探見道德教育的重要性（李琪明，2002）。並且，道德教育是教育重要的一環，其幾乎是教育最重要的目標和內容（雖說不是唯一）。而道德教育不可能、也不應該在命運上和整體教育分離。換句話說，沒有一種教育是成功的，而其道德教育卻是失敗的。或者我們可以這樣說，教育的成功應包含道德教育的成功在內。如果道德教育尚未成功，尚在艱辛奮鬥的階段，我們便沒有理由說，教育是成功的（陳迺臣，1997）。正因道

德教育有其重要性，諸多學者（沈六，2011；林吉基，2011；洪如玉，2008；孫國華，2011；郭宗斌，2009；許慧卿，2010；黃苓嵐，2009；溫明麗，2004）遂紛紛對道德教育進行探討，學者論述基因科技與人文的互動應該隨著基因科技的發展而越密切，兩者的關係也應該越加和諧，而非對立或衝突，故道德教育也應該強調科技與人文的互動性及和諧性關係。亦有學者探討道德教育的發展趨向、道德教學；也有從性別的觀點出發，探究女性的道德發展；有從兒童喜歡的遊戲活動，探討在兒童道德教育上的應用。學者也從道德情感出發，探討 Adam Smith（1723-1790）的同情概念在道德教育上的意義。此外，有學者從正向心理學出發，探討青少年道德教育的實施原則，或論述 R. Rorty（1931-2007）道德觀對於道德教育的啟示。上述學者對於道德教育的探討，除呈顯道德教育的重要性，實也豐富我國道德教育理論的發展。企盼本文的探討，也能開拓我國道德教育的視域，豐富我國道德教育理論的發展。

然關於道德教育的實踐，王嘯（2008）指出I. Kant（1724-1804）認為道德和道德教育屬於自由的領域，自律是道德教育的惟一法則。任仕君（2013）陳述自由是德性養成的基礎，學生自由是平等參與和自主發展的自由。學生自由應以不妨礙學習活動的正常發展，不妨礙自身以及其他學生的發展為限度。通過師生對話、自由討論等方式對各種價值觀進行澄清，以教化的方式培養學生的道德責任意識和道德判斷能力，是解決道德教育的自由困境的主要路徑。鄧志松（1989）敘述有些人強調人的「道德自主性」，把自由當成對慾望的抵抗與控制。「我是自由的，因為我能夠自律。而且，只要我維持自律，我就是自由的。」自由就是「服從一種我們為自己制定的法律」，因為是自己制定的，所以沒有奴役。他們反對「外律導向」（heteronomy）的說法，而天底下最壞的事情，莫過於不把人類當成是具有主性的人，而把人類看作被因果關係玩弄的自然物件，或看作是受外界刺激左右的動物。歐陽教（1997）指出道德自律總有個必要條件，就是自由。有了自由，雖不一定人人能自律；如果沒有自由，卻沒有一個人能夠自律，因為一切都是出於奴隸式的宰制。歸結以上諸人之看法，可探知道德教育實踐時需關注自由（freedom）與自主性（autonomy）¹的議題。而教育現場的教師更應瞭解體現學生自

¹ 「autonomy」，有學者將其譯為「自律」（王嘯，2008），本文則參酌鄧志松（1989）

由與自主性的道德教育方法。有感於此，本文援引文獻分析的方法，試圖完成以下的旨趣：

1. 對自由與自主性進行概念分析，以釐析何謂自由與自主性。
2. 闡析道德教育體現學生自由與自主性的重要性。
3. 探析體現學生自由與自主性的道德教育方法。

貳、自由與自主性之概念分析

自由與自主性是本文的二個重要核心概念，筆者先分析自由與自主性之概念如后：

一、自由

在人類歷史發展進程，自由（freedom）如此珍貴，以致無數之人心甘情願為其而死（May, 1981: 3）。徵諸實際，自由問題為哲學史中傳統爭論之問題，在知識與道德行為，乃至宗教方面，皆有激辯，未嘗或息（吳康，1960）。其次，「自由」是所有價值之母，若我們思索誠實（honesty）、愛（love）或勇氣（courage）等價值，將發現其無法與「自由」此價值相提並論。在哲學上，哲學家很少會去證明自由，如同幾何學家很少會去證明這條線一樣。換言之，自由的真理是不證自明的，自由是一種不可剝奪的權利（May, 1981）。

至於「自由」該詞的意涵，德哲 G. W. F. Hegel (1770-1831) 在其《歷史哲學》（*Philosophy of History*）一書導論敘說：「對於『自由』一詞，設若無另行規定，則其的確是個不易確定、籠統且含混的名詞，並且『自由』雖可代表至高無上的成就，卻可能引起諸多的誤解、混淆和造成一些人們想像得到的暴行（Hegel, 1991）。」依上所述可見，當人們思索要為「自由」的本質下個定義，那就如同欲對「教育」（education）或「正義」（justice）等名詞下定義一般，不但難以四平八穩地下個人人皆可認同的定義，還可能十人十義、百人百義！莫衷一是，因而導致爭論不休。

之譯法，譯為「自主性」。

但人們也不能因「自由」的本質難以定義，遂放棄此一議題的探討。政治哲學學者 D. Sidorsky 便指陳：「在任何特別的時代裡，關於自由的詮釋可視為政治文化中心議題的指標。」基此當可窺知關於「自由」意涵的探討，除對個體本身重要外，對於社會、甚至政治，皆同樣有其重要性。所以儘管「自由」的意涵頗為複雜，並存有不同觀點的指涉，但因自由與人們切身相關，實不應逃避此一議題（施宜煌，2003；Sidorsky, 2001）。

承前所述，「自由」可說是一個不甚明確而略帶有含混色彩的重要概念。自由的意義決不是一個定義、一位學者的意見所能說明或涵蓋的（徐宗林，1990：3）。楊雪翠（2009：1）指出：

在西方思想史上，「自由」這一概念是隨著奴隸制的產生而產生的。最初只是一個政治概念，希臘晚期的斯多葛派開始提出個人自由問題，使自由步入哲學領域。就形而上或思辨的層面而言，對於自由本質的探討成為哲學中的核心問題，由此所引起的論述已是汗牛充棟。

進一步析言，德哲 Kant 在其 1784 年所撰寫的〈何謂啟蒙〉(What Is Enlightenment?) 一文，試著釐清「啟蒙」的概念，而將「啟蒙」定義為：「人從自我所招致未成熟之狀態中解放出來的過程。」所謂未成熟狀態，意指無人引導則個體無法運用理性的這種無能狀態，這種未成熟狀態主要不是缺乏思考能力，而是源於缺乏使用思考能力所必需有的勇氣與果斷，可是有些人因其本身的懶惰與懦弱，可能終其一生始終樂於停滯在一種未成熟的狀態，也正因為這個原因，別人很容易成為他們的監護人，而那些監護人也會阻止身處未成熟狀態之人嘗試獨立的機會(Kant, 1784: 83)。但最重要的是，個體若想跳脫未成熟的狀態，其前提是要有足夠的自由，也就是能在各方面運用其理性的自由。英哲 A. N. Whitehead (1861-1947) 宣稱對個體來說，首要的事態乃行動自由，亦即指人可以從事其所欲之事。在教育上，Whitehead 認為訓練 (discipline) 或紀律應出於學生的自願，而訓練的結果則指向心智的自由。亦即，自由與訓練相輔相成，並非相互衝突，而是在兒童學習歷程中相互調配，以利其發展，Whitehead 稱此為「教育的韻律」(rhythm of education)。易言之，

教育應遵守自由與紀律節奏更替的原則，以陶養學生的創造力與智慧(林秀珍，1997；樊明德，2013；Blackham, 1976; Whitehead, 1929)。

法哲 J. P. Sartre(1905-1980)在其倫理學理論中宣言「自由(Freedom)」是最高且最重要價值(Detmer, 1988: 1)。「自由」的概念在 Sartre 的哲學體系中擁有十足的重要性，因為「自由」一旦成立了，才有所謂的倫理學(Ethics)，才有所謂的責任(Responsibility)與價值(Value)。假若「自由」無法成立的話，則所謂的人，不過只是一具被決定的行屍走肉罷了(吳正軒，2004)。英哲 I. Berlin(1909-1997)闡述「自由」此字的積極意義，是源於個人希冀成為自身主人的期望。我希望自身的生活與自身的選擇，由我自己決定之，而非由外來力量所決定之；我希望成為我自身的意志，而非淪為別人意志的工具；我希望成為主體，而非淪為客體；我希望成為一個行為者(doer)，自己做決定，而非由別人替我決定(Berlin, 1969)。吳康(1960)指出自由就其最單純之意義解，即不受外力羈繫或壓迫，而能依己意而行動者。

晚近，自由主義最重視的價值就是自由。自從西歐文明在十七、八世紀向全世界擴展以來，自由主義的理想也隨著散播到全世界多個角落去(石元康，1995: 1)。而在諸多當代自由主義者對「自由」概念進行反覆詳細的闡述中，英國政治哲學家 Berlin 對自由主義的論述已經成為定義自由主義的經典，特別是他提出的兩種自由概念。Berlin 同意對一個人施以強制，就是剝奪他的自由。但緊接著說，問題在於剝奪他的什麼自由？儘管幾乎每一位道德家都頌揚自由，但自由這個名詞的意義很模糊，所以幾乎能夠容納大部分的解釋。為了澄清這些疑問，Berlin 提出兩種自由觀，即「積極自由」和「消極自由」(鄧志松，1989；顧肅，2003；Berlin, 1969)。關於「積極自由」和「消極自由」的意涵，Berlin(1969: 121-124)指出：

「積極自由」意指人有能力、有機會去選擇其所喜歡之事，亦即人可以自由地從事(freedom to)其所欲從事之事，可以自我主導自己，做自身的主人；「消極自由」意指個體可以免於(freedom from)別人的束縛和限制，免於別人有意的干涉。

總的來說，細思「自由」，誠如孫中山所言：「自由的解釋，簡單言

之，在一個團體中，能夠活動，來往自如，便是自由(王昇, 1991: 169)。」自由意指個體可以自己做決定，擁有自身的意志，不受外力羈繫或壓迫，可依己意而行動者，個體是主體而非客體。再者，亦可徵諸自由對於人們行動的重要性，而個體若想跳脫未成熟的狀態，其前提是要有足夠的自由。但是「自由」絕非時下所言：「只要我喜歡，有什麼不可以。」因倘若個人的自由過於氾濫，不但影響國家安全及社會秩序，而個人本身最後也將蒙受其害(國立編譯館, 1993: 169)。所以「自由」並非意謂不用任何限制(Freire, 1998b)，反而「自由」應有其一定的限制。故個人的自由應有其一定的範圍，絕不能因為個人自由(積極自由)太過，不能因個人自由毫無限制，而侵犯別人的自由(積極自由與消極自由)。而當我們在追求自由的同時，也有責任(responsibility)去維護自由。畢竟責任與自由同在一起，倘若個體放棄維護自由的責任，亦將不可能擁有自由(The Times of Indina, 2013)。關於責任，Kant 便以責任為中心來勾劃其倫理學，並將責任視為一切道德價值的源泉。而為了使理性的人在道德上成為善良的，就要求人在行為必須為了責任而責任，來實現人的自由和提昇人的尊嚴。簡言之，Kant 的責任觀之最終目的是實現人的自由(劉登科, 2013)。

在學校的道德教育場域，教師應允許學生可以自己做決定，擁有自身的意志，不受外力羈繫或壓迫，可依己意而行動者。教師應尊重學生的自由，切勿讓自己的積極自由侵犯了學生的積極自由與消極自由。也應教育學生，尊重其他同儕的自由，切勿讓自己的積極自由侵犯了其他同儕的積極自由與消極自由。並且，師生皆應有責任去維護自由。

二、自主性

在哲學傳統中，自主性(autonomy)往往關聯至理性(reason)。此關聯如同古 Plato (約 427B.C.-347B.C.) 洞穴(cave)譬喻古老(Smith, 1997)。在「洞穴」的比喻中，Socrates (469B.C.-399B.C.) 以洞穴作比喻，對於人類達到善之理型的認知歷程加以說明，進而讓洞穴中的人們可以更正確地感知外在實在，獲至解放，使自身更富自主性。其實，「自主性」一詞根源於希臘字之「自我(self)」與「律則或法規(rule or law)」(溫明麗, 1998b: 94)，意指個體本身可以自我決定、自我規範，個體

成為自己的歷程。自主性意謂能夠依據自身的理性與動機而生活，而非操控或扭曲之外在力量形塑下的產物。另者，若要更契入自主性的意涵，可探究德國哲人 Hegel 提及的「自我意識」。Hegel 現象學的重要性，即是將意識分為三個階段：分別從客體意識 (consciousness of the object)、自我意識 (consciousness of the self) 到理性意識 (consciousness of reason) (Taylor, 1993: 50)。再者，從 Hegel 對於個體相互承認 (mutual recognition) 過程中，自我意識 (self-consciousness) 起源的論述，可瞭解自主性的意涵 (Morrow & Torres, 2002)。在後康德哲學 (post-Kantian philosophy) 中，如何處理主客體間的辯證 (subject-object dialectic)，是後康德哲學知識論上的核心議題。換言之，知識的社會生產過程，認知者 (主體) 和外在世界 (客體) 二者間的關係為何？就法國理性主義者 R. Descartes (1596-1650) 而言，知識的基礎是理性化的主體 (reasoning subject)；對英國經驗論者 D. Hume (1711-1776) 來說，知識的基礎是外在經驗世界的感官材料。對 Kant 而言，Kant 則整合二者觀點，並詮釋二者間具有互補性。知識既需先驗的範疇 (priori categories)，亦需經驗的證據 (empirical evidence)。對 Hegel 來說，則進一步指陳相互承認行動源於自我與他者互動 (self-other interactions) 的歷史關係中。再者對 Hegel 來說，意識並非孤立於個體，意識的產生唯有經由個體彼此相互的承認，所以自我意識可謂相互承認的產物 (Morrow & Torres, 2002)。

關於相互承認的問題，其實 Hegel 在《精神現象學》(*Phenomenology of the Spirit*) 一書有所討論。在社會哲學，Hegel 相互承認理論探討的主要參照點，是對主奴 (lord and bondsman) 意識辯證的分析 (Morrow & Torres, 2002)。換言之，藉由自我意識的獨立與依賴，Hegel 對主奴意識間進行辯證分析。分析主人與奴隸意識間的辯證關係時，Hegel 說：「當說某人是獨立時，意指其本質就是『為己存有』(for itself) 的；而當說某個人是依賴時，意指其本質是『為他存有』(for another) 的生命或存在。前者是主人或領主，然而後者就是奴隸 (方永泉譯, 2003)」。在 Hegel 的分析，主人通過獨立存在間接地使自身與奴隸相關聯，而往往在此種關係裡，奴隸成了奴隸，進而無法掙脫枷鎖，並且證明了自己是不獨立的。進一步申述，在此種主奴意識辯證中，主人有力量支配奴隸的存在，因為在奴隸的鬥爭中，奴隸證明了這種存在對於他只是一種否定的東西。主人既然有力量支配奴隸的存在，而此種存在又有力量支配奴隸，因之

在此推移過程，主人就把奴隸放在自己權力支配下(Hegel, 1977)。甚至，奴隸的主人藉由不將奴隸視為真正的人 (real person)，剝奪了奴隸的自由 (Taylor, 1993)，不讓奴隸成為一個負責任的人格個體。於是，便產生主人壓迫奴隸的現象。在《受壓迫者教育學》一書，Freire 對於「壓迫」(oppression) 有以下的論述：以客觀的角度而言，當某一方 A 去剝削另一方 B，或是阻撓其對自我肯定的追尋，不讓 B 成為一位負責任的人格個體時，就形構成一種壓迫。而在任何情境裡，果有此種現象產生時，就往往形構成一種壓迫的情境。因此種壓迫的情境，阻礙了個人存有與歷史志業，使得個體無法完全地人性化，使得人無法意識覺醒，所以此壓迫情境本身便形構成一種暴力，而暴力往往在壓迫關係成立時便已產生 (方永泉譯，2003)。從以上 Freire 對於「壓迫」的論述，可從中窺探 Hegel 主奴意識辯證影響的痕跡。在《精神現象學》一書中，Hegel (1977: 117) 闡述：

在主人面前，主人對奴隸來說，是本質 (essential reality)。所以「為己存有」是其所彰顯的真理。但是對奴隸而言，其仍然無法覺知「為己存有」此一真理亦隱藏在自身。然而奴隸卻因為自身的奴隸意識，而使其對自身的存在懷著恐懼。因為奴隸曾經感受過死的恐懼，感受過對主人的恐懼，進而奴隸感覺自身是為主人而存在。主人是主體，而自身是客體。甚至，奴隸感到「為己存有」(being-for-self) 只是外在的事物，或是與自己不甚相關的事物。

雖說奴隸對於主人恐懼是智慧的開始，但在此種恐懼意識中，奴隸還是沒有意識到自身應是「為己存有」。然而在勞動 (work)² 實踐中，在反省與行動結合的實踐中，奴隸的意識逐漸開始回到自身，覺知「為己存有」是屬於自己。因而「為己存有」不是一個外在的東西，自身即「為己存有」。即在主人與奴隸意識的辯證，奴隸開始意識到自身的重要性。奴隸通過自己，在重新發現自己的過程，才意識到自己固有的意向 (Hegel, 1977)，亦即意識到自身的主體性，覺知自身即為自己的主人。

² Hegel 賦予勞動相當神聖的功能，認為人必須經由勞動的轉化才能得到真正的自主與自由。此一見解，後來也為 K. Marx (1818-1883) 所採用 (蘇永明，2006)。

此時，奴隸亦意識到自身的自主性。所以，自主性意謂個體覺知自己是自身的主人。

再來，關於主體與權力/知識運作的關係，M. Foucault (1926-1984) 認為權力/知識的運作會影響個人主體性的發展 (王嘉陵, 2012)。人是被各種空間權力所圍繞，也就是在探討人類的處境，人是不斷地和各式各樣的規訓權力在互動。而人們在各種規訓權力的運作之下，其主體是不斷地被型塑，根本沒有多少自主的空間。Foucault 用規訓權力的概念說明人不可能具有主體的獨立、自主地位 (蘇永明, 2006)，並認為「自主性的個體仍是社會所建構出來的產物，自我是被社會所形塑的」 (Marshall, 1995)。這也讓人們看見個體要彰顯自身自主性的不易。

進一步分析，關於自主性的概念，J. D. Marshall (1995: 367) 陳述：

自主性的概念包含兩方面：即個體本身 (the autos) 與管理個體的規範 (the nomos)。因此，自主性和個體本身或個人所採取的規範有關，這些規範的選擇若能獨立於他人的判斷和控制，則個體才是自為主宰的。再者，自主性的概念最初應用在政治上，而非倫理學及教育的脈絡裡。應用在政治上的例子如一個城邦之自主與否，視其是否獨立於強大的鄰邦或王國之外。

此外，個人自主性 (personal autonomy) 該詞在自由民主 (liberal democracy) 的相關論述是論述的核心重點。並且事實上，在西方思想中這兩個概念是完全關聯在一起 (Bridges, 1997)。在之後的演變，當自主性的概念應用在教育時，在本質上往往流露出一種倫理學的概念，然卻導致人們在闡釋自主性的個體時，忽略了政治及權力介入個體的形塑。於是當政治及權力介入學校教育的運作時，學校具體不合理的教育目標也往往被人們所默許，其結果遂往往使人們對受教者的教誨變成一種規訓或思想模式，也就淪為一種意識形態的宰制 (Marshall, 1995)。

總的來說，自主性意指個體能覺知自身即為自己的主人，自身可以自我決定、自我規範，個體成為自己的歷程。自主性意謂個體能依據自身的理性與動機而生活，而非操控或扭曲之外在力量形塑下的產物，也非在各種規訓權力的運作下被型塑的產物。在學校的道德教育場域，道德不只是要求個體對自身以外的規則、規範負責，最重要的是要求個體

對自己負責，因為只有對自己負責的人，才可能是一個對自己置身於其中的種種關係持積極、負責態度的人。因為，個體作為道德行為者的自由，在於他/她的道德行為發源於內心的道德法則，即是道德主體是具有道德自決能力，而自決能力即為個體自主性的展現。換言之，也只有個體擺脫了他律的約束和外在的限制，進入自主性自律階段，發自內心地從事道德活動並自覺自願地追求一種道德上的完善，此時的個體才真正成為道德的主體（蕭揚基與唐瓊妹，2011）。故為使學生真正成為道德主體，教師在進行道德教育時應尊重學生的自主性，進而發展學生的自主性自律能力。

參、道德教育體現學生自由與自主性的重要性

教育之宗旨何在？在使人為完全之人物而已。何謂完全之人物？謂人之能力無不發達且調和是也。人之能力分為內外二者：一曰身體之能力，一曰精神之能力。發達其身體而萎縮其精神，或發達其精神而罷敝其身體，皆非所謂完全者也。完全之人物，精神與身體必不可不為調和之發達。而精神之中又分為三部：知力、感情及意志是也。對此三者而有真、善、美之理想。真者，知力之理想；美者，感情之理想；善者，意志之理想也。完全之人物，不可不備真、善、美之三德。欲達此理想，於是教育之事起。教育之事亦分為三部：智育、德育（即意育）、美育（即情育）是也（王國維，2011）。由上所述，再次肯定道德教育在教育活動中的重要性。在前節分析自由與自主性的概念後，於此分析基礎上，筆者將繼續闡析道德教育體現學生自由與自主性的重要性。因道德教育在教育活動中有其重要性，故這樣的探討在教育上明顯有其重要性。

觀諸事實，自古以來對於自由的追求可謂人的天性之一（馮朝霖，2004）。Kant 在私人權利的討論中，即倡言人與生俱來擁有追求自由的權利（引自洪謙德，2005：111）。英哲 J. S. Mill（1806-1873）指出讓人性獲得充分的自由，對人而言是極為重要的（引自 Berlin, 1969: 122）。而當人們揆諸 Freire 解放教育學三部曲—「受壓迫者教育學」、「希望教育學」、「自由教育學」—其內涵終究不離解放（emancipation）與自由。因之，以教育來說，「自由」應是其終極關注的面向（ultimate concern）

(馮朝霖, 2004), 而自主性即為一種教育目的 (autonomy as an educational aim) (Indabawa, 1997: 194)。然若無自由, 自主性便無法落實, 只能空想, 只是海市蜃樓 (溫明麗, 1998b: 110)。故可探見要發展自主性的教育, 需有自由為其發展基礎。同理, 發展自主性的道德教育, 需有自由為其發展基礎。Kant 即曾以自由與道德間相互依賴的關係來規定二者, 進而闡明道德不能沒有自由 (Taylor, 1989)。所以在道德教育實踐過程不可缺少自由, 因為道德行動可能性首先需要的條件是自由。Kant 從未聲稱他可以證明人類是自由的, 在其第一批判中 Kant 說明為什麼這樣的一個證明是不可能的。Kant 倡言我們必須預先假定自由, 才能進入道德的領域, 就像我們必須假定的空間和時間, 才能進入知識的領域。所以, 自由是道德的基礎 (Palmquist, 2013), 自由是道德教育實踐的要素之一。進一步析述, 為何筆者認為道德教育實踐過程不可缺少自由, 實則人們可從道德教育目的說起, 若道德教育目的之一是個體經由道德教育過程能夠道德自律, 則個體要達至道德自律, 必須有其必要條件, 就是自由。畢竟對學生而言, 自由是其權利。並且, 人有自由自主的選擇能力, 是道德生活及行為責任的基本條件 (林逢祺, 1987: 47)。故自由與道德二者間存在著關聯性, 自由是學生成為道德人的要素之一。若教師的道德教育忽視受教者自由意志的彰顯, 學生也將無自主性, 教師也將使其道德教育淪為非人性的壓迫行動, 進而有可能實踐充斥不合理意識形態的道德教育。故教師在其道德教育中應能體現學生的自由, 這樣的作為有其重要性。

再者, 衡諸實際的教育現場, 若是道德教育受國家政治意圖的介入與影響, 有可能會灌輸道德教條、道德原則及道德語言的規訓於學生身上。並有可能意圖藉由道德教育的種種施為, 將學生視為容器可以任意囤積道德知識、原則與規範, 灌輸意識形態, 進而馴化學生使其將來成為國家所認可的忠誠公民。如此作為, 可能促使道德即意識形態 (morality as ideology), 道德成為意識形態 (施宜煌, 2013b; 陳文團, 1999)。故道德教育往往受政治力意識形態的介入與影響, 不可能以中立的方式來傳授道德價值, 所以道德教育遂淪為形塑統治階級意識形態的工具, 不是自由的實踐, 成為專制主義的道德教育實踐。Freire (1998a) 便指出教育上的專制主義 (authoritarianism) 可能導致學生過度的服從 (excessive obedience) 或不具批判性的順從 (uncritical conformity), 進而促使學生

缺少對專制主義論述的抗拒，甚至促使學生對自由產生恐懼。所以，學生將無法意識覺醒，無法彰顯自身的自主性。Freire（1998b）進一步指出自主性是個體成為自己的歷程，並認為教育工作者在從事教育實踐時，必須尊重學習者的自主性，尊重每個個體的自主性與尊嚴，在道德上有其必要性。如此作為，才有可能建立以自主性為基礎的道德教育。進一步言之，就建立以自主性為基礎的道德教育來說，E. Durkheim(1858-1917)指出自主性是道德的重要要素（Carr, 1991: 127）。依此認知，道德教育不能忽視受教者的自主性，教師在其道德教育中應能體現學生的自主性。

總結來說，在道德教育實踐中教師體現學生自由與自主性有其重要性。當道德教育的實踐能避免不合理意識形態宰制時，才有可能彰顯學生的自由，進而建立在自主性的基礎上。而若道德教育沒有建立在自主性的基礎上，學生將無由彰顯自身的自由，教師極有可能實踐充斥不合理意識形態的道德教育，進而無法發展更富人性化的道德教育圖像，使道德教育更富人味兒，以至薰陶自主性自律的學生。

肆、體現學生自由與自主性的道德教育方法

在對自由與自主性進行概念分析，並闡析道德教育體現學生自由與自主性的重要性後，筆者在上述探討基礎上，進一步探析體現學生自由與自主性的道德教育方法如后：

一、體現學生自由的道德教育方法

探析體現學生自由的道德教育方法如下：

（一）發展「非物化」學生的道德教育

教育的真諦在於人，而非把人當物看（溫明麗，1998a：75）。所以教師不應「物化」學生，不應把學生視為不具思考、沒有靈性、沒有情感的「動物」，或甚至是乏生命脈動的物質（修改自溫明麗，1998b）。若教師將學生視為不具思考的個體，則學生將無法彰顯人類自由的特質，

因思考是人類自由的特質 (May, 1969)。另，若將學生當成「物」而不是「人」來進行互動，則很容易成為一種反教育。其實，解放的基礎在於獲得自由，解放的核心要求在於使人從「物化」中解放出來，「物化」是把人客體化為物來看 (吳靖國，2006；楊深坑，2002)。故教師在其道德教育中不尊重學生自由意志的彰顯，不讓學生可以自己做決定，極有可能會將學生物化、客體化，將學生視為可以操弄的個體，進而可能侵犯了學生的積極自由與消極自由，導致道德教育失卻自由的味道。

例如，筆者在課堂上曾與學生討論道德議題，筆者先讓學生觀賞《賣夢的老人》一片，片中描述一位 81 歲的阿嬤賣一頓餐，只要 10 元。換言之，10 元即可吃一頓飯。阿嬤是半賣半相送，利益民眾，阿嬤幾十年來不改其志，阿嬤覺得這樣做事是有意義的，用 10 元讓許多人不用挨餓，真是一位賣夢的老人。此外，筆者也讓學生觀賞《臺灣之光：臺東菜販陳樹菊》一片，讓學生瞭解行善並不是有錢人的專利，菜販亦可行善。臺東菜販陳樹菊阿嬤將其賣菜所賺得的錢，都捐給學校蓋圖書館、或是捐給社福團體利益人民。陳樹菊阿嬤也 60 幾歲了，但是她依然散發生命的活力，讓生命發光發亮。上述兩位阿嬤知善行善，而且樂善好施，實踐道德行為，表現出道德氣質。在課堂裡筆者把學生視為會思考、有靈性、有情感的生命個體，筆者讓學生在觀賞兩部影片後，能自由表達自己的想法，說出自己的感受，師生再對影片中的細節進行較為深入的討論，進而澄清師生對此事件的道德見解。筆者發現，當把學生視為人而非物時，視學生為具有思考、有靈性、有情感的「動物」時，會讓師生課堂的討論更熱烈活絡，學生極欲思考並勇於表達自己的見解，學生也能感受這堂課溫馨滿滿，因教師是以「人」的立場出發，來和學生互動。是以，在道德教育中教師應盡可能發展「非物化」學生的道德教育，如此方能體現學生的自由，進而讓學生嚐到自由的味道。

(二) 實踐「非教條化」的道德教育

「自由」是人類尊嚴的基礎 (May, 1981)，因而師生互動需建立在「自由」的基礎上，才能彰顯對彼此之尊嚴的重視，人們皆知師生是相互依賴共存的，學生可能因老師的教育而成為價值存有者；而老師也因學生具有學習的必要而存在。是故當今教師實應時時省思自身的道德教育，有無淪為集權式的教學，進而使自身的教學淪為以教師為中心的道

德教學活動，漠視了學生的自由。畢竟，教師的道德教育應為個體心靈獲得啟蒙及解放的基礎，而非淪為只是道德教條化的宰制性活動，並以其道德教條對受教者產生種種的心靈束縛，窄化受教者道德心智能力的發展，進而使受教者的自由被抹殺。若此，將採取權威高壓的方式實施道德教育（林逢祺，1987）。

盱衡我國過去的道德教育實踐，似乎往往將倫理道德價值加以形式化、教條化、甚至口號化，因為只有將倫理道德價值加以形式化，較有可能在最短的時間有效地透過教科書或社會政治運動而傳播擴散。過去幾十年來我國各級正式教育系統，常常會經由教科書而傳播許多教條化的倫理道德價值如忠、孝、仁、愛、信、義、和、平以及愛國、效忠領袖等，雖不能說毫無效果，但收效甚微卻是不爭之事實（黃俊傑，2002）。例如，筆者記得以前就讀縣立國民中學時，學校常會要求學生背誦《青年守則》，如「忠勇為愛國之本」、「服從為負責之本」、「孝順為齊家之本」、「勤儉為服務之本」、「仁愛為接物之本」、「整潔為強身之本」、「信義為立業之本」、「助人為快樂之本」、「和平為處世之本」、「學問為濟世之本」、「禮節為治事之本」、「有恆為成功之本」。但是，當時只是死記這些守則，呈現出一種沒有自由意志的學習，並且筆者並無深刻瞭解這些守則的真正義涵，而老師也沒有講述這些守則與生活間的關聯性，學校真的是在實踐「教條化」的道德教育，筆者在當時的生命並無留下深刻的學習印象，教育成效甚微。是以，教師應實踐「非教條化」的道德教育，如此才能呈顯學生的意志，並讓學生的學習與其生活產生關聯，進而激發學生深刻的學習共鳴，產生富有意義的學習。

（三）創造「自由」氛圍的道德教育情境

教育是師生所共同建構之有意義的價值活動。而在以「人」為核心的教育活動，實應營造一涵育自由個體的教學情境（Green, 1969）。美國學者 Nussbaum（1997）便指出教育真的要有自由與之配合，才能培育出自由的公民；而這些公民並非因為擁有眾多財富而自由，實因為他們擁有自身的自由意志。

進一步言之，「自由」意涵有著不同指涉，其一認為「自由」意指個體可依個人意志選擇某物而不選擇某物的能力。循此觀點論，「自由」意謂著「人有自我選擇的能力」，若進一步依循上述觀點來看道德教育實踐，

則教師應創造「自由」氛圍的道德教育情境，讓學生擁有自我選擇的自由。因人是選擇者，而自由與選擇的概念息息相關，一個自由人若是沒有選擇的能力，根本談不上自由（施宜煌，2003；林逢祺，1987）。

觀諸實際，教育存在於權威與自由間的辯證（Freire, 1993）。教育有可能成專制的實踐，亦有可能成為自由的實踐。在專制權威的教育氛圍，往往沒有尊重學習者的語言、階級與文化認同，沒有讓學生擁有自我選擇的自由。其實教育應建立在對學習者的尊重，建立在對學習者語言、階級與文化認同的尊重（Freire, 1993），更甚者是建立在對學習者自由的尊重。

其次，學生的自由是與生俱來的，不應被剝奪，對學生來說自由是其權利（歐陽教，1988）。Freire（2000）更宣稱自由在追求人性完善的過程是不可缺少的條件。依此，回歸道德教育本質，應是追求人性完善的過程，故在實踐過程亦不可缺少自由，自由是道德教育實踐的要素之一。是以，教師應創造「自由」氛圍的道德教育情境，讓學生擁有自我選擇的自由，可以依己意而行動，如此在其道德教育中方能體現學生的自由。

二、體現學生自主性的道德教育方法

探析體現學生自主性的道德教育方法如下：

（一）擁有選擇自己存在方式的機會

關於道德發展與道德教育的觀點，自主性的理念產生決定性的改變。而道德教育不再被視為使孩童服從與順從的一種專制控制（Nordström, 2013）。所謂自主性意指個體本身可以自我決定，個體成為自己的歷程。在道德哲學³中一些當前持自由觀點者，往往以提昇個體的「自主性」（autonomy）為表徵道德教育的核心目的。如Jean-Jacques Rousseau（1712-1778）道德觀的核心即意指個體可以自我決定（self-determination）（Carr, 1991: 62），而在個體可以自我決定、自我抉擇的過程，才能彰顯

³ 道德哲學的主要目的是獲得那些能夠指導人們行動、及形塑良好品性的明確行為和價值的準則。若是如此，則如人們所知，道德哲學最重要之活動應是關於人們如何去生活的問題（Pojman, 1999）。

個體自身的自主性。

進一步來說，「存在」並不只是像野生動物般的生活著，它關聯著意識覺知人類自身的生存情境—人的自由、生理上的脆弱、必經的死亡、以及為自己成為什麼樣的人所應擔負的責任。在此意義下，存在先於本質。我們選擇並創造出自己存在的生命形式，我們逐步形成我們自己；我們創造出自我的本質（Noddings, 1999）。簡言之，我們可以選擇自己存在的方式，而這也隱約地影射了人可以重新的定義自我、創造自我及選擇承認自己的存在方式。英國哲人 Mill 指出除非人們能按照自身的希望，按照與他們自己有關的生活方式去生活，否則文明就不會進步，真理也不會顯現，人類自動自發、原創力、天才、心智能力、道德勇氣等，似乎也將無法發揮（引自 Berlin, 1969）。故不同的生命個體應擁有選擇自己存在方式的機會，若此方能彰顯個體的自主性。而教師在其道德教育實踐，應照拂學生擁有選擇自己存在方式的機會，如此方能彰顯學生的自主性。例如我們時常提倡「日行一善」的生活方式，但有的學生覺得日行一善似乎太少，想要日行二善或三善，教師就應該尊重學生所選擇的存在方式。

（二）尊重學生自我決定的人權

道德的核心除自尊外，也必須尊重他人的權利、尊嚴及價值（Lickona, 1985）。身為人者應擁有自我決定的權利（Tait, 2005），並能保有自身的自主性。因人若缺乏自主性，將使人之整全面無法充分發揮；人之整全面無法充分發揮，則導致人之自我疏離（溫明麗，1994）。而個體擁有自我決定的權利，進而保有自身的自主性，是人生為人的權利。易言之，其是人權，而對人權的尊重應屬道德行為（蘇永明，2005）。故若教師對學生自我決定的人權能加以尊重，則正在履行道德行為。

進一步析述，自主性之人不該是未經批判地遵循那些由他人所立下的意見、信念、或態度。自主性之人可以自我決定，所謂自我決定就是使行動變成自己的行動，也就使自己成為道德上負責的人。因此，由自己來做出決定，而不是基於他人所設定的習慣或要求，是道德上必要的（李奉儒，1997）。教師應尊重學生的自主性，讓學生擁有自我決定的人權，讓學生可自主地進行的道德判斷，倘若學生無法自主地進行道德判斷，無法自我決定，則將無法產生自主性的行動，因道德判斷與行動是

一致的 (Straughan, 1989: 111)。故教師在其道德教育中應尊重學生自我決定的人權，讓學生可以自主地進行道德判斷，如此方能彰顯學生的自主性。

其實，道德教育中教師可以使用道德兩難困境的故事，讓學生可以自我決定，自主地進行道德判斷，這樣的道德兩難困境故事如《良心商店的抉擇》，故事情節描述遊客並不多的山區風景景點，有時我們會看到一些賣販當地特產的小攤小店，店家自行標上「良心商店」、「良心攤」的告示，意思是說，當店主很忙不在時，東西自取錢自付，希望各人皆本諸自己的良心交易。有一次，阿明開車路過一個也是沒有老闆在場的「良心商店」，攤位上擺了當地新鮮的蔬果，他想買些回去和家人享用。不巧他看到早他一步的一位客人拿了東西，卻沒有將錢投入箱中。請問各位同學，如果你是阿明，你會怎麼做 (賴惠玲，2013)？

又如這樣的道德兩難困境故事《鱷魚河的情侶》，故事情節描述有對情侶，分別住在鱷魚河的左岸及右岸，有次女生非常想念男生，想到對岸去看他。但這條河只有一位船夫，專門載乘客渡河，因河中有凶猛的鱷魚，故若欲至對岸去，務必要有這位船夫的幫助。當這位女生商請船夫載她過河時，船夫卻提出一項要求，要女生陪他一晚，他才肯載她過河去看男朋友。女生因太想念男友，沒有別的辦法，所以就應允。等到女生終於能和男友見面，她向男友告知此事，男友卻一氣之下與她分手。女生十分傷心，向另一位男性朋友哭訴，這位男性朋友聞及非常氣憤，就去揍她男朋友。就以上故事情境，將這四個角色—女朋友、男朋友、船夫、另一位男性友人，排出你認為「誰最錯」的順序 (賴惠玲，2013)。教師使用這樣道德兩難困境的故事，讓學生可以自我決定，自主地進行道德判斷，進而尊重學生自我決定的人權。

(三) 尊重學生的自主性

自主性是道德的根本要素之一 (Purpel, 1989: 71)。Kant 道德理論即奠基直言令式 (categorical imperative)，並視人自身即為目的，而非一種工具 (means)，強調應尊重他人的自主性 (Eighinger, 2005)。依此可探知 Kant 的道德觀，自主性是核心要素。而道德教育欲培養自主性個體，自主性個體能認識道德價值，自身行動也能依據道德價值行動 (Kirschenbaum, 1995)。進一步析之，Nucci (2001: 56) 指陳：

孩子自主性的出現包含兩個相互關聯的因素：一個是孩子本身能力的發展；另一個是孩子能區分私人領域、個人選擇事物與成人權威和社會規範二者間的界限。就前者來說，我們極易發現孩子有了新能力的出現，如走路的能力。

再者，兒童的珍貴之處，在於其率真的個性，在成長階段，制度是必要的，但絕不能取代個性的自主（陳秀雯，2011）。故道德教育中教師應相信學生自主的能力，在學生不妨礙他人的前提，應能尊重學生的自主性，發展學生自主性的能力。如同上述Nucci的觀點，自主性的能力是可發展的。無怪乎Freire（1998b）揭示教育者在從事教育時，必須尊重學習者的自主性。因學生在更具自主性的學習氛圍中，能啟發學生實踐道德自律的動機，其自主性自律的能力更易於發展。所以具有民主視野的教育者，其會關注學生的自主性。尊重學生的自主性與尊嚴，在道德上有其必要性，而教師應營造尊重學生的氛圍（Freire, 1998a）。如此，才能實踐以「自主性」為理想的道德教育，教師的道德教育也才有彰顯學生的自主性。

伍、結語

本文探究的旨趣有三：首先，乃是對自由與自主性進行概念分析，以釐析何謂自由與自主性；其次，闡析道德教育體現學生自由與自主性的重要性；最後，則探析體現學生自由與自主性的道德教育方法。回應探究旨趣，本文首先歸結出「自由」意指個體可以自己決定，個體擁有自身的意志，不受外力羈繫或壓迫，可依己意而行動者。再者，也窺知自由對於人們行動的重要性，而個體若欲跳脫未成熟的狀態，其前提是要有足夠的自由。本文也歸結出「自主性」意指個體能覺知自身即為自己的主人，自身可以自我決定、自我規範，個體成為自己的歷程。自主性意謂個體能依據自身的理性與動機而生活，而非操控或扭曲之外在力量形塑下的產物，也非在各種規訓權力的運作下被型塑的產物。

繼之，本文得出道德教育實踐中教師體現學生自由與自主性有其重

要性，若道德教育沒有建立在自主性的基礎上，學生將無由彰顯自身的自由，教師極有可能實踐充斥不合理意識形態的道德教育。終而，本文探析出體現學生自由與自主性的道德教育方法。在體現學生自由的道德教育方法如發展「非物化」學生的道德教育、實踐「非教條化」的道德教育、創造「自由」氛圍的道德教育情境。在體現學生自主性的道德教育方法如讓學生擁有選擇自己存在方式的機會、尊重學生自我決定的人權、尊重學生的自主性。冀盼以上述之道德教育方法為基礎，進而發展更為人性化的道德教育圖像，陶養更富「人味兒」的生命個體。

最後，人性化道德教育圖像如同百衲被（quilt）一般，在具體的教育實踐中縫製，每位教師都可以任意裁減與縫補，重點在於顯現學生的自由與自主性，而更多教師實踐體現學生自由與自主性的道德教育方法，這條百衲被就會顯得倍感溫馨（修改自洪如玉，2008），呈現出人味兒。而受教的學生也將富有自主性自律的能力，知善行善、知仁行仁，表現出道德氣質。相信在這樣的氛圍，學校教育會變得更美好，我們的社會將趨向更為和善，國家將能更穩定地發展，進而造福人民。

參考文獻

- 方永泉（譯）（2003）。**受壓迫者教育學**（原作者：Paulo Freire）。臺北：巨流。（原著出版年：2000）
- 王 昇（1991）。**國父思想**。臺北：黎明。
- 王 嘯（2008）。自由與自律：康德道德教育思想研究。**北京師範大學學報（社會科學版）**，1，33-41。
- 王國維（2011）。論教育之宗旨。載於周靖（主編），**百年中國德育經典集萃**（頁 5-7）。上海：學林。
- 王嘉陵（2012）。從 Henry A. Giroux 對 Michel Foucault 權力／知識觀的詮釋省思 Giroux 課程理論的權力／知識。**市北教育學刊**，41，53-74。
- 田培林（1995）。**教育與文化**。臺北：五南。
- 石元康（1995）。**當代自由主義**。臺北：聯經。
- 任仕君（2013）。**學生自由及其限度——道德教育的自由困境與解決路徑**。取自 <http://www.sinoss.net/qikan/uploadfile/2010/1130/9707.pdf>

- 吳康 (1960)。道德基本概念——善惡與自由。臺灣省立師範大學教育研究所集刊，3，1-20。
- 吳正軒 (2004)。沙特的自由倫理學研究——以《存在與虛無》為主 (未出版之碩士論文)。國立中央大學，桃園。
- 吳靖國 (2006)。生命教育：視域交融的自覺與實踐。臺北：五南。
- 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，1(1)，265-283。
- 李琪明 (2002)。道德社群之檢視：一所國中校園道德生活與氣氛之俗民誌研究。師大學報：教育類，47(1)，83-106。
- 沈六 (2011)。道德與品格教育的發展趨向。臺灣教育，671，6-10。
- 林吉基 (2011)。道德教育與道德教學。中等教育，62(3)，38-51。
- 林秀珍 (1997)。心靈饗宴——西洋思想家的教育智慧。教育研究集刊，39，113-136。
- 林逢祺 (1987)。皮德思道德教育思想研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 施宜煌 (2003)。以薩·柏林的「自由」理念在幼兒學習上的教育意涵。幼兒教育年刊，15，155-172。
- 施宜煌 (2013a)。實踐「愛」為核心的幼兒道德教學做法。兒童照顧與教育，3，23-40。
- 施宜煌 (2013b)。道德教育中的意識形態——政治觀點的分析。經國學報，30，51-62。
- 洪如玉 (2008)。無基礎的道德是否可能？Rorty 道德觀與相關論爭之探討及其教育啟示。教育學刊，30，1-27。
- 洪鎌德 (2005)。憲法與社會的互動——憲政主義之哲學分析。臺灣民主季刊，2(2)，101-140。
- 孫國華 (2011)。從正向心理學的觀點談青少年道德教育實施之原則。諮商與輔導，304，11-14。
- 徐宗林 (1990)。論自由與教育。師大學報，35，1-28。
- 國立編譯館 (1993)。三民主義課本 (上冊)。臺北：正中。
- 許慧卿 (2010)。性別差異的道德論述初探：女性道德發展的確立。國立空中大學社會科學學報，17，1-19。
- 郭宗斌 (2009)。遊戲學習在兒童道德教育上的應用。教師天地，160，

77-82。

- 陳文團（1999）。**意識形態教育的貧困**。臺北：師大書苑。
- 陳秀雯（2011）。**在暴力框架中成長的學——從校服引發的制度性及文化性暴力**。取自 http://www.ln.edu.hk/mcsln/24th_issue/pdf/feature_01.pdf
- 陳迺臣（1997）。**教育哲學導論：人文、民主與教育**。臺北：心理。
- 馮朝霖（2004）。駱駝・獅子與孩童：尼采精神三變說與批判教育學及另類教育學的起源。**教育研究**，**121**，5-13。
- 黃俊傑（2002）。**大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示**。桃園：中華民國通識教育學會。
- 黃苓嵐（2009）。亞當・史密斯之「同情」概念在道德教育上的意義。**哲學與文化**，**36(6)**，91-102。
- 楊深坑（2002）。**科學理論與教育學發展**。臺北：心理。
- 楊雪翠（2009）。**論學習自由與創新性人才培養**。取自 <http://202.121.15.143/aspfiles/document/b86/ab860303.asp>
- 溫明麗（1994）。自主性自律、傳統文化與現代化：臺灣經驗。載於中華民國比較教育學會（主編），**文化傳統與教育的現代化**（頁 95-146）。臺北：師大書苑。
- 溫明麗（1998a）。道德教育篇。載於溫明麗、黃奕清（合著），**國民小學道德與健康教材教法**（頁 1-106）。臺北：師大書苑。
- 溫明麗（1998b）。**批判性思考教學——哲學之旅**。臺北：師大書苑。
- 溫明麗（2004）。基因科技倫理之主體性論述對臺灣道德教育的啟示。**教育研究**，**120**，101-116。
- 劉登科（2013）。**康德的責任概念及其責任倫理觀**。取自 http://www.njdx.gov.cn/xiaokan/xk_detail.asp?id=257
- 樊明德（2013）。**春風化雨——把握今朝**。取自 <http://www1.nttu.edu.tw/life/presentation-3.htm>
- 歐陽教（1988）。學生的自由與自律。載於國立臺灣師範大學學術研究委員會（主編），**當前校園活動與教育**（頁 49-60）。臺北：文笙。
- 歐陽教（1997）。**德育原理**。臺北：文景。
- 鄧志松（1989）。**自由意義之研究——探討西方自由主義在民國初年的發展**（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北。

- 賴惠玲 (2013)。道德兩難實驗教學經驗分享。取自 <http://www.cjjh.tc.edu.tw/cjjh/9year/95integrated/04wcjh.pdf>
- 蕭揚基、唐瓊妹 (2011)。道德生活主體與公民教育。大葉大學通識育學報，7，145-168。
- 嚴倬雲 (2007)。以善良驅逐邪惡，以誠信替代虛偽。載於品格教育推展行動聯盟 (主編)，品格教育的蝴蝶效應 (序) (頁 i-iii)。臺北：財團法人千代文教基金會。
- 蘇永明 (2005)。從康德的「對他人的義務」來看人權的道德意涵。中等教育，56(1)，4-18。
- 蘇永明 (2006)。主體的爭議與教育——以現代和後現代哲學為範圍。臺北：心理。
- 顧肅 (2003)。自由主義的基本理念。北京：中央編譯。
- Berlin, I. (1969). *Four essays on liberty*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Blackham, H. J. (1976). *Humanism*. New York, NY: International.
- Bridges, D. (1997). Personal autonomy and practical competence: Developing politically effective citizens. In D. Bridges (Ed.), *Education, autonomy and democratic citizenship: Philosophy in a changing world* (pp. 153-164). New York, NY: Routledge.
- Carr, D. (1991). *Educating the virtues: An essay on the philosophical psychology of moral development and education*. London, UK: Routledge.
- Detmer, D. (1988). *Freedom as a value: A critique of the ethical theory of Jean-Paul Sartre*. La Salle, IL: Open Court.
- Eighinger, L. F. (2005). *Condensed version of the study of ethics*. Retrieved from <http://www.google.com.tw/search?q=cache:3JpCxQZbrPkJ:www.theinterpretersfriend.com/Terpsent/6.ht>
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. New York, NY: The Continuum.
- Freire, P. (1998a). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Freire, P. (1998b). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. New York, NY: Rowman & Littlefield.

- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: The Continuum.
- Green, T. F. (1969). A Topology of the teaching concept. In C. J. B. Macmillan & T. W. Nelson (Eds.), *Concepts of teaching* (pp. 28-62). Chicago, IL: Rand McNally & Company.
- Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of the spirit*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hegel, G. W. F. (1991). *The philosophy of history*. New York, NY: Prometheus Book.
- Indabawa, A. S. (1997). Pupils' autonomy, cultural hegemony and education for democracy in an African society. In D. Bridges (Ed.), *Education, autonomy and democratic citizenship: Philosophy in a changing world* (pp. 190-200). New York, NY: Routledge.
- Kant, I. (1784). *Foundations of the metaphysics of morals and what is enlightenment*. New York, NY: Bobbs-Merrill.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. London, UK: Allyn & Bacon.
- Lickona, T. (1985). Parents as moral educators. In M. W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application* (pp. 127-146). Hill Sdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maritain, J. (1966). Man's nature and the aims of his education. In W. K. Frankena (Ed.), *Philosophy of education* (pp. 37-43). New York, NY: Macmillan.
- Marshall, J. D. (1995). Needs, interests, growth, and personal autonomy: Foucault on power. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education* (pp. 364-378). New York, NY: Routledge.
- May, R. (1969). *Love and will*. New York, NY: Norton.
- May, R. (1981). *Freedom and destiny*. New York, NY: Dell.
- Morrow, P. A., & Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical pedagogy and transformative social change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1999). *Philosophy of education*. Boulder, CO: Westview

- Press.
- Nordström, K. (2013). *Can autonomy legitimate moral education? Ethical perspectives on autonomy as a goal for moral education*. Retrieved from <http://www.societasethica.info/past-conferences-papers/2008-lammi/1.334550/Nordstrom.pdf>
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Palmquist, S. (2013). *Freedom and the boundary of morals*. Retrieved from <http://staffweb.hkbu.edu.hk/ppp/tp4/top08.html>
- Pojman, L. P. (1999). *Ethics: Discovering right and wrong*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Purpel, D. E. (1989). *The moral & spiritual crisis in education: A curriculum for justice and compassion in education*. Granby, MA: Bergin & Garvey.
- Sidorsky, D. (2001). The third concept of freedom and the politics of identity. *Partisan Review*, 68 (4), 536-561.
- Smith, R. (1997). The education of autonomous citizens. In D. Bridges (Ed.), *Educator, autonomy and democratic citizenship: Philosophy in a changing world* (pp. 127-137). New York, NY: Routledge.
- Straughan, R. (1989). *Beliefs, behaviour and education*. London, UK: Cassell.
- Tait, G. (2005). *Free will, moral responsibility and ADHD*. Retrieved from <http://www.google.com.tw/search?q=cache:Hc3mVeitBeQJ:www-educationarena.com/educationarena/sa>
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, P. A. (1993). *The texts of Paulo Freire*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- The Times of India. (2013). *Freedom and responsibility*. Retrieved from <http://articles.timesofindia.indiatimes.com/2011-08-15/edit-page/298867>

94_1_freedom-responsibility-flowers

- Verhoef, H., & Michel, C. (1997). Studying morality within the African context: A model of moral analysis and construction. *Journal of Moral Education*, 26 (4), 389-407.
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education and other essays*. New York, NY: New American.

Exploring the Methods of Identifying the Freedom and Autonomy of Students under Moral Education

Yi-Huang Shih*

Abstract

The issues of freedom and autonomy must be given attention in the practice of moral education. Moreover, teachers must understand the methods of identifying freedom and autonomy under moral education. For this reason, this essay aims to explore the methods of identifying the freedom and autonomy of students under moral education. Firstly, analyzing the concepts of freedom and autonomy. Secondly, exploring the importance of identifying the freedom and autonomy of students under moral education. Thirdly, the author further explains the methods of identifying the freedom and autonomy of students. The proposed methods of identifying the freedom of students are as follows: (1) developing moral education that "dematerializes" students, (2) practicing "non-dogmatic" moral education, and (3) the creation of a "free" atmosphere in a moral education environment. The proposed methods of identifying autonomy of students are as follows: (1) students have the opportunity to choose their mode of existence, (2) respecting the human rights of students' self-determination, and (3) respecting students' autonomy. Based on the above mentioned methods, an image of humanizing moral education can be formed. Above all, through the humanizing praxis of moral education, teachers and students can become a more fully human.

Keywords: autonomy, freedom, moral education

DOI: 10.3966/199679772013123002001

Section editor: Ming-Lee Wen

Received: June 26, 2013; Modified: September 23, 2013; Accepted: October 3, 2013

* Yi-Huang Shih, Assistant Professor, Department of Early Childhood Educare, Ching Kuo Institute of Management and Health, E-mail: shih262@gmail.com



