

# 瑟爾「從實然到應然的推論」 及其教育意義

楊洲松

## 摘要

實然——應然的推論是倫理學上爭論不休的一個問題，本文討論當代語言哲學家瑟爾的解決方式，冀求能釐清問題，並探討其在教育上的啓示與意義。從瑟爾的論證可以得知，其主要觀點即要打破實然應然二分的鴻溝。他認為，從規制事實與人們對語言使用的方式做推論，事實與價值之間未必不具邏輯之不可過渡性。其推論的基礎是語言的做事特性，及建構規則與規制事實。從瑟爾的理論出發，則可以獲致其在教育的啓示與意義。首先，瑟爾的建構規則與規制事實透過哈伯瑪斯溝通行動理論來加以重建，可引申出具理性基礎的規範，且符合經驗事實與邏輯推理，又可交付公眾進行理性的辯論，並具備規約的力量。而學生在經由理性的程序性原則之後，就可得到具規約性與普效性原則的規範，自也能由心出發，遵守規範、奉行箴規。再者，從瑟爾理論的推衍可知，道德規範上的命題並不像自然科學般可以精確的劃分事實命題與價值命題。在人倫社會中，事實命題與價值命題本就無法截然劃分。在打破了實然與應然的鴻溝後，可使規範指導與道德教學更具理性認知與理性判斷的基礎，而不再僅是訴諸情感或態度的表達。

關鍵詞 (key words) :

1. 「實然—應然」問題 (is-ought problem)
2. 瑟爾 (Searle)
3. 言說行動 (speech act)



## 壹、前　言

實然——應然的推論問題指的是：從實然的陳述或命題是否可以推論出應然之陳述或命題的問題。關於這個問題，又有兩種說法：

一、從「描述的」（descriptive）陳述如何邏輯的導引出「規約的」（prescriptive）陳述。

二、從「事實的」（factual）陳述如何邏輯的導出「評價的」（evaluative）陳述。

實然與應然之間關係的研究可以追溯到英國古典經驗論者休姆（D. Hume）。休姆曾在其名著「人性論」中有一段文字，感認為是此問題的濫觴：（Hume, 1975: 468~469）

……我所接觸到的每一個道德系統內，我一直以為作者是依循一般的推理方式去進行，突然間我驚奇的發現到，在所見的命題中沒有一個不是用「應該」或「不應該」來連結，以代替通常的繫詞「是」或「不是」。這個轉變是不知不覺的，但卻是重要的。因為「應該」或「不應該」表達了某種新關係或新斷言，因而對其做研究且給予解釋是應該的。而同時也要提出某種理由，以說明全然不可思議的一點——亦即那新關係如何能夠從與它完全不同的事物推衍出來。

根據後來學者對休姆經典的詮釋，大都認為他是主張從實然導不出應然，二者之間有道不可跨越的鴻溝。（黃慶明，民74：9-11）到了二十世紀，後設倫理學興起，實然與應然關係，或事實命題與價值判斷關係的探討成為後設倫理學的研究焦點。一般倫理學者均認為實然是無法推論到應然的，亦即在實然與應然之間並不存在邏輯上的「推論」（inference）或「蘊涵」（entailment）的關係。如：艾爾（A.J. Ayer）、福祿（A. Flew）、史蒂文生（Stevenson）等人均是如此想法。黑爾（R.M. Hare）亦為此派的擁護者，他將休姆這種觀點稱為「休姆律」（Hume Law）；莫爾（G.E. Moore）更稱主張能從實然命題推導至應然命題的觀點是犯了「自然主義的謬誤」（Naturalistic fallacy）。(Moore, 1903)

然而瑟爾（J.R. Searle）的看法卻與上述學者不同，他認為之所以會有實

然與應然間鴻溝無法跨越的想法，是因為沒有看清語言的特性，只要掌握了語言的特性，就可以跨越實然與應然的鴻溝，他因而巧妙的建構一組推論的過程，並力言其推論是成功的，瑟爾的推論引起了廣大的討論，有人認為他的推論是成功的；亦有人反駁他的推論。本文即嘗試分析及批判瑟爾的論證，冀期釐清其要義，並從中推衍出教育意義。

## 貳、瑟爾從實然到應然的推論方法

瑟爾論證的起點是要提出一個「從實然導不出應然」論題的反例，只要證實了這個反例成立，就可以推翻這個論題。

瑟爾構築反例的要點有三：一、採用一組陳述來進行。二、這些陳述必須保證純粹是事實的或描述的。三、然後顯現出這些陳述如何邏輯的跟一個顯然是評價或倫理的陳述相關連。以下是瑟爾的例子：(Searle, 1969: 34)

- (一) 鐘斯說出以下的話：「我特此承諾要給你，史密斯，五塊錢。」
- (二) 鐘斯承諾要給史密斯五塊錢。
- (三) 鐘斯把自己置於（承擔）一項要給史密斯五塊錢的義務之下。
- (四) 鐘斯是在一項要給史密斯五塊錢的義務之下。
- (五) 鐘斯應該給史密斯五塊錢。

瑟爾認為，上述的(一)和(二)，(二)和(三)，(三)和(四)，以及(四)和(五)間的關係雖然不是蘊涵的關係，但也不是偶然的關係，只要再加上一些非評價性的陳述，就可以使他們具有蘊涵的關係。(Searle, 1969:35)

首先，(一)和(二)如何關連？瑟爾認為，在某些情況下，如果說了(一)中的話，那麼說這句話本身即是做承諾的行為，在那些情況下，說出(一)中的語句本身就是做承諾。這是那些字詞的部分意義或效果。假使「做承諾」並不意味著要做該承諾所描述的行為，則是該語言的誤用。因而，只要在(一)和(二)之間再加上兩個前提，就可使其具有蘊涵的關係：(Searle, 1969: 177-178)

(一 a ) 在某些條件 C 下，任何人，如果他說了底下的話：「我特此承諾要給你，史密斯，五塊錢。」則他就是承諾要給史密斯五塊錢。

所謂的「條件 C」指的是一個正常而成功的言說所需要的充分而必要的條件，亦即人們在從事一個成功的言說行動所要遵守的規則。這些規則有命題內容、預備、真誠與基本規則等。再加上：

(一 b) 諸條件 C 已得到。

於是從(一)、(一 a)與(一 b)，可以推得(二)。其推論是有效的，且所加諸的前提是描述的而非評價的。接下來，瑟爾認為，可以從(二)直接推到(三)。因為根據承諾的定義，承諾就是使承諾者承擔一個履行承諾的義務。(二)到(三)的推衍是直接的，但也可以再加上一個恆真的(tautological)前提：(Searle, 1969:179)

(二 a) 所有的承諾都是把自己置於一個要去完成所承諾之事的義務之下。

由(三)到(四)，瑟爾認為只需要再加上一個前提，藉以排除其他如義務被解除或被破壞的情形。因此：(Searle, 1969: 179)

(三 a) 所有那些把自己置於一項義務之下的人，(就在他們把自己做如此處置之時)，如別無其他情形，都是處於一項義務之下。

瑟爾認為，為了在(三)和(四)之間得到一個直接的蘊涵關係，僅需要把(四)解析為：「排除(三)和(四)間有任何時間上的間隔」就可以了。亦即，在完成所承擔之義務行為的時刻(即三)，以及主張行為者是在一項義務下的時刻(即四)之間，沒有時間上的間隔。因此在這樣的分析之後，(三)就可直接蘊涵(四)：(Searle, 1969: 179)

四、鍾斯是在一項要給史密斯五塊錢的義務之下。

四到五只要再加上一個恆真命題：(Searle, 1969: 179)

(四 a) 如果一個人是在做一項事情的義務之下，則關於那個義務，一個人應該做他在該義務下所要做的事。

如別無其他情形，則一個人應該做在某項義務之下所要做的事。瑟爾認為(五)，即「鍾斯應該給史密斯五塊錢。」，可以有兩種解釋：(Searle, 1969: 181)

(五a) 關於鍾斯給史密斯五塊錢的義務，他應該給史密斯五塊錢。

(五b) 所有事情已經都考慮過，鍾斯應該給史密斯五塊錢。

瑟爾指出，若將(五)解釋成(五b)，顯然不能從(四)中推導出來，除非另加前提，但如果將(五)解釋成(五a)，就可以從(四)推出來。

因而瑟爾認為實然與應然之間的鴻溝是可以跨越的，在其所附加的前提之中，只有經驗性假設、恆真命題與語言習慣的描述而已。經由此推論方式所得到的「應該」是斷言的，而非假言的，亦就是說，在(五)看來，鍾斯就應該給史密斯五塊錢，這是絕對的義務。

總結以上的論證，瑟爾推衍的起點是某些字詞或語句的說出和做承諾的言說行動間的關連，然後依次由做承諾推論到義務，並從義務推論到應該。

瑟爾整個論證其實是建立在兩個基礎上：「以言行事」(illocution)的「做事」(doing)特性與「規制事實」(institutional facts)。在此，有必要對語言行動的「做事」特性與「規制事實」做一討論。

瑟爾認為，人們的言說行動有一種特性，此種特性是以往的哲學家未曾注意到的，此即語言的「做事」特性。瑟爾繼承奧斯丁(J.L. Austin)的看法，認為有些語言在我們說出的時候，其實就做了一件事情，例如：「我道歉…」「我保證…」等，都在說出的同時，就做了某件事情。瑟爾認為「承諾」也是屬於這種「以言行事行動」(illocutionary act)之一，故而當某人說出：「我承諾」時，就負起了去做承諾事情的義務。這是人們對「承諾」一詞用法的約定俗成規則。

瑟爾曾引洛爾斯(J. Rawls)的看法而將我們一般所稱的「規則」(rules)區分成兩種：(黃宣範，民72：143)「限制性規則」(regulative rules)與「建構性規則」(constitutive rules)。所謂的「限制性規則」是指用來限制一個已存在之行為的規則，該行為的存在是獨立於規則之外的。例如：許多餐桌上的禮節與規則，其作用在限制與規範飲食的行為，而飲食本身是獨立存在於這些規則外的行為形式。「建構性規則」主要並不是用來限制的，而是用在建構或定義新的行為形式，行為的存在則是仰賴這些規則，缺少了這

些規則，該行為就無法被完整而成功的。瑟爾認為，「限制性規則」有以下的形式：（Searle, 1983: 238）

做 X (Do X)

或是：假使 Y 做 X (If Y do X )

在「建構性規則」中，有些也有著上述的形式，大部分則是有著以下的形式：

X 算是 Y (X counts as Y)

或是：在 C 的情境中，X 算是 Y  
(X counts as Y in context C )

而由「建構性規則」所形成的一套系統，就是一種「規制」(institution)，在這種規制系統中所從事的行為是「規制事實」。

瑟爾指出，對世界的認識與描述的語句有兩種類型：(Searle, 1969: 4) 一種是「粗略事實」(brute facts)；另一種是「規制事實」。例如：

「這個石頭與那個石頭。」

「我覺得痛。」

「玉山是臺灣最高的山。」

像這類的描述語句，其報導了世界的真相與事實，是「粗略事實」。但是像：

「方哥打了一支全壘打。」

「張公有一百元。」

「中華民國現任總統是李登輝。」

這些語句雖然也是描述世界的事實，但是在描述這些事實之前，必須預設一些「規制」存在，有了這些「規制」，才有這些事實，此即「規制事實」。像「全壘打」、「一百元」、「總統」等，必須預設了「棒球賽」、

「金錢制度」與「總統制度」才能說出這些事實。否則如沒有金錢制度的存在，我們就僅能說：「張公拿著一張紅色印著人頭的紙張」。這只是「粗略事實」，而非「規制事實」。

「規制」是由建構性規則系統所定義，每一個規制事實都是由「在情境 C 中， X 算是 Y 」的建構性規則所組成。處在這些制度中的成員必須遵守制度中的規則，受到這些規則的約束，破壞了這些規則，制度就不成立了。瑟爾認為受規則支配的言說行動也是一種規制事實。例如：「承諾」、「保證」、「要求」等等，都是一種建構性規則的制度，處在這些制度中的成員透過長期對語言一連串建構性規則的約定了解，而說出這些話語，因此這些言說行動的執行必須遵守這些規則。

「承諾」是一種語言規制，根據系統內成員約定俗成對承諾所形成的建構性規則：承諾者必須對其承諾的事項負起一項義務。因而承諾是具規制化的義務之一，有行事的特性，運用這種特性，就可以從實然推出應然了。

瑟爾最後指出，正確的掌握他的言說行動論中的建構性規則、規制事實與言說規則，就可以保證他論證的成功，並可形成無數同樣的例證。因此他的結論是：(Searle, 1969: 186)

- 一、擁護休姆主張實然推不出應然的說法不能說明規制事實。
- 二、規制事實存在於建構性規則的系統中。
- 三、有些建構性規則的系統包含義務、承諾和責任。
- 四、在這些系統中，都可以根據上述的推衍模式，從實然導出應然。

瑟爾在這裡所處理的，是一個哲學史上的大問題，他藉由語言哲學的觀點嘗試跨越實然與應然的鴻溝，其論證受到許多哲學家的重視與爭論，瑟爾也都往來答辯，底下討論其他學者對瑟爾學說的看法。

### 叁、瑟爾推論模式的批判

瑟爾對實然應然的推論極具原創性，自也引起其他學者的討論與批評。本節討論學者對瑟爾論證的評述與瑟爾的回應。

黑爾在「承諾遊戲」(The Promising Game)一文中指出，從日常用語的許多字詞來說，除非使用者或其中多數人同意這些字詞所組成的綜合命題

或語句，否則這些字詞毫無用處，像許多依賴規制存在的字詞便是。例如：除非具有「財產制度」，否則不能說「我的」「你的」，但這個「財產制度」並不是恆真式，因為除非在交換貨物時準備接受貨幣制度，不然像「元」「角」等字詞不具作用；同樣的，除非接受「承諾制度」的建構規則，否則「承諾」便失去作用。亦即，假使沒有人認為應該遵守諾言，或是不同意「承諾制度」，那麼做一個「承諾」，乃是不可能的事，黑爾接著指出，（Hare, 1970: 178）瑟爾以為從規制存在的事實，可以得到下列推論：社會上存在著某些建構規則（如財產制度），因此基於某些「粗略事實」（如我的祖先已先佔有這塊地），便可以肯定某些「規制事實」（如這塊土地是我的財產），而從這些制度就可以推得某些價值結論（如任何人都不應該剝奪我的土地）。

然而，黑爾認為這一演繹是欺詐行為，因為「粗略事實要作為規約結論的原因，只有當是作為制度的建構規則之規約原則被接受時，而且這些規約原則必須不是恆真式才有可能。」（Hare, 1970: 179）否則已經隱含了干犯自然主義的謬誤。因而，只有大多數人接受的或同意這些原則的情形下，諸如財產或承諾等規制才能存在。如果說某些人不接受這非恆真式的規約規則，那麼整個推論便告瓦解，雖然他仍可運用「財產」這個詞，但卻已是描述的引號用法，而非含評價的規制事實。

瑟爾對黑爾在規制方面的批判提出反駁，（Searle, 1969: 189）他強調，當一個人進入制度後，他必須恪遵制度中的規則，不管他個人是否同意該規則。他說：「在各種語言規制中，像：『承諾』，嚴肅的道出字詞，會使人不得不接受由該字詞含意所規定的行為方式。」即是說，語言的含意決定人們必須遵守某些實質的道德原則，黑爾對這點，亦當無異議。

瑟爾又說，有人會認為從上述的反駁將可能使法規的制定沒有客觀標準，造成任何一種法規都能任意的迫使任何人負有義務，而只看其如何任意決定該法規的樹立方式而定。（Searle, 1969: 189）

瑟爾指出，這是基於一種不正確的義務觀念。瑟爾所謂的義務的概念是一種「契約性」的概念，他舉例說：假使有一群澳洲人樹立了一條規則，規定我們每週給他們一百元，而我卻完全不認識他們，則除非我「涉入」（involved）他們當初的協定，否則他們的主張是無理的。因此，不能說某甲的任意決定就可使某乙負有一項義務，而必須考量是否參與了規則的制定。（Searle, 1969: 189）

另外，黑爾第二個批評指出，瑟爾嘗試從一個「粗略事實」推到「規制事實」的作法是錯的。然而這是誤解了瑟爾，瑟爾僅將世界事實區分為「粗

略事實」與「規制事實」，但他從來沒有說要從「粗略事實」推到「規制事實」，他也認為這種推論是不可能的。故而在（一 a）必定是一個經驗的前提而不是一個恆真式。（Searle, 1970: 180-182）

福祿則針對「承諾」一詞的意義提出疑義，他指出，「承諾」一詞不但是歧義的，且兼具「描述意義」和「規約意義」。當以報導者的身分來使用「承諾」時，只具描述意義，而其組成的語句即為事實陳述；但當以參與者的身分來使用時，則兼具描述意義與規約意義，而其組成的語句則為價值語句。顯然的，除非加上規約意義，否則，從報導者的「承諾」用法不可轉成參與者的「承諾」用法。福祿就根據這個區別，指出瑟爾推論中的（一 a）陳述，「承諾」一詞是參與者的用法，即瑟爾的推論中隱含了價值判斷。（Flew, 1964: 25-37）

對於福祿的批駁，瑟爾認為，我們當然可以用間接的語法來說話，而規避了直接語法的一些約束，但是這決不是表示所用字詞的意義竟會因此而不同。（Searle, 1969: 196-197）瑟爾的意思是說，「他做了一項承諾」（直接語法）和「他做了一項他們盎格魯薩克遜人所謂的承諾」（間接語法）這兩句中的「承諾」的意思是一樣的，決不因語法不同而有所差異。對此，瑟爾又舉幾何學為例，他說，當一個人說「X 是一個三角形」之時，我們當然可以採取所謂的人類學觀點，說：「他們說了他們盎格魯薩克遜人所謂的三角形」，但這並不意味「三角形」一詞有兩種意義：一種是評價的，一種是描述的。

卡瑞（T.V. Carey）則指出，瑟爾混淆了約制與義務，我們無法從「受約制而承擔一項義務」導出「負有一項義務」，因為前者是實然的，後者是評價的，不能混淆了約制與義務。他舉了兩個例子：（Carey, 1975: 276-284）

一、假定張三的友人李四在舞會上對張三的妻子無理，張三為了維護妻子的尊嚴而對她說：「我承諾你，我將殺死李四。」

在此情形下，卡瑞認為雖然張三承諾要殺死李四（即瑟爾論證中的（二）），並承擔了一項要這樣做的義務（即瑟爾論證中的（三）），但是張三並沒有義務做他承諾去做的事（即瑟爾論證中的（四）），因此當然也不該去殺死李四（即瑟爾論證中的（五）），只因如果真去殺人的話，反倒是不道德的了。在此情形下，殺人決不會是一種義務。這點歐士坦與黑爾亦持相同看法，認為承諾應該顧及社會期望並符合道德規範。

二、假定有個富人騙我，使我誤以為他是窮人，因此使我承諾給他一百元。

在此情形下，我的確做了承諾（論證二），也承擔了一項義務（論證三），但由於受諾者欺騙我，所以我沒有義務給他一百元。

因此卡瑞認為，瑟爾的論證並不成功，除非再加上其他評價性的條件。

對於卡瑞的批評，瑟爾認為，以承諾的道德性與社會性來作為反對他的論證是混淆了義務的「內部規準」與「外部規準」。瑟爾指出，就「承諾」概念的內部規準而言，一個人一旦做了承諾，他就該承擔一項要做該承諾之事的義務。至於整個承諾法規到底是善是惡、符合社會期望與否，那是外部規準的問題。換言之，承諾法規「是」什麼是一回事；要不要這個法規又是另外一回事。因此，「承諾」就「是」要承諾者負起一項做事的義務。（Searle, 1969: 188-189）

對於卡瑞的第二點批評，瑟爾曾說，一個義務可能被另一個義務所凌駕的事實，或一個義務可能被卸下或被譴責這個事實，都不能使該義務不成其為義務，而就否定了它的存在。對於一個義務，我們也許有理由不做所該做的事，這種違背也許甚至要受責難、制裁或鼓勵。但無論如何，對於我們該負擔的義務而言，有它的邏輯優先性。（Searle, 1969: 180）換句話說，瑟爾認為，只要做了一個承諾，就有義務去承擔這個義務，至於承諾的事情是否跟其他義務有所衝突，則不在他的考慮之內。

哈德森（W.D. Hudson）也曾為瑟爾辯護，他認為義務衝突並不是瑟爾的問題，他的辯護如下：現在假定鍾斯給史密斯五塊錢，則他的孩子會挨餓，在此情況下，我們仍可說，鍾斯應該養育他的子女，「而且」也應該給史密斯五塊錢，至於如何解決義務衝突的兩難，這不是瑟爾的問題。（Hudson, 1969: 168-172）總結說來，學者對瑟爾實然應然推論的批判可歸納成兩類，一是瑟爾的推論混淆了描述與評價；其次瑟爾的推論沒有考量到道德層次，因而認為其推論是失敗的。

## 肆、瑟爾推論模式的教育意義

### 一、規範教學的理性建構基礎

道德教育是教育活動中相當重要的任務之一，透過道德教學的實施，可以使學生了解到社會中存在的規範與必須遵守的規則。然而，以往的規範教學主要採用的是說教或灌輸的方式，教師常常以訴諸權威或威嚇的灌輸語氣進行教學。在這樣的教學情境下，學生並未能習得對於規範、責任與義務等概念的理性認知基礎，反易將規範與義務等視為是個人情感或態度的產物。如此一來，就無法以理性的態度來省思其所應該遵守的規範與秩序，對規範與義務的認知與履行就易流為主觀情緒的發洩。（Utter,1988:115-120）

一位現代教師不應該以情感化的語詞或灌輸的方式來要求學生遵守規範，而必須以理性與經驗客觀事實為基礎來重新建構一套規範教學的方式。

本文即嘗試建構一套基於「積極的理性參與」而導引至「義務」的規範教學，透過此種建構而希望聯結介於「理性參與」及「規範義務」間的邏輯。

首先，將教導給學生的規範視為是一種「規制事實」，則按照瑟爾的理論，顯然可以替規範找到一個理性的基礎。根據瑟爾的看法，由規制事實，就可以導至應然的論證，而這些論證是由語言規則、邏輯推論與經驗事實所構成，因而具有效性。

但問題是：學生對於規範的遵行乃基於對規範的「涉入」與接受，但當其在「涉入」的過程中，有些無異議的會接受、有些可能會提出質疑，有些可能並不接受，有些則可能根本沒意見。面對這些問題，似乎瑟爾所謂「涉入」並不足以說明，而有必要重新審視。於此，哈伯瑪斯以瑟爾的理論為基礎，提出言說溝通時所必須具備的四個有效性宣稱與其所形成的理想溝通情境似乎可作為重建瑟爾「涉入」過程的參考，而能使情境中的成員「積極參與」規範的建構。

哈伯瑪斯認為，在從事溝通行動之時，有可理解性、真實性、真誠性與正當性四個有效性宣稱（validity claims）。溝通的雙方在論述時，都可以針對對方論述的有效性宣稱進行質疑與批判，一個理想的言說論述情境應該要求滿足這四個有效性宣稱。（Habermas, 1979: 56-58）



而在對於命題的真假判斷都是在某種意識型態所塑造的背景中來進行，此即「背景共識」。而當背景共識動搖時，往往會使溝通行動為之中斷，溝通雙方就很容易陷入極端主義之中。此時，若想溝通行動繼續下去，就必須在預設理性共識可欲的前提下，溝通雙方進行反覆性的論辯。在互相討論中消除歧見，重新建立一致的意見和共識。而這種反覆性的論辯之所以能夠達到，必須置於「理想的溝通情境」中才有可能。而所謂「理想的溝通情境」是：（黃瑞祺，民74：230）

- 1.所有潛在參與者必須在機會平等的基礎上從事言說行動，任何一方不得獨佔發言機會。
- 2.所有潛在參與者必須在機會平等的基礎上從事解說性的言說行動，任何一方都能對對方的意見進行檢討或批評。
- 3.溝通雙方都有同等機會，使用表達式言說行動，以使雙方都了解。
- 4.所有潛在參與者必須在機會平等的基礎上來使用約制性的言辭行動，以便排除只對單方具有約束力的規範。

經由哈伯瑪斯理想溝通情境的重建後，可以使得瑟爾建構規則的理性基礎更加穩固，而能據以建構出一套理性的規範事實：

理想溝通情境 --- 理性溝通 ---- 達成共識 --- 建立建構性規則 --- 形成規制 --- 產生約束力 --- 質疑 --- 理想溝通情境……

這整個規範形成的基礎與過程都是理性與經驗事實所組成。學生透過理性論辯的過程，對一些事務進行討論，進而形成規則，這些規則規定了某些事項該如何如何，某些事項不該如何如何；由於是所有系統成員理性參與與接受的結果，故該規則具備規約性，即該系統內的成員就某些已形成規制的事實必須履行其義務或遵循規則。系統成員若對某些規則產生質疑，應以理性態度提出，經由眾人一起討論，重新論辯，達成共識，再形成新的規範。因此整個規制系統是開放的，容許各種的理性討論，規範也是暫時性的真理，只要眾人有了新的共識，規範的內容隨時可以改變。如此規範是一種因時因地因人的情境，但因其可經由理性論辯而達致，故也是相互主體性而有可能達成普效性。

接下來的問題，是理性的參與與論辯是否可能？從啟蒙運動的理性潮流觀之，理性的論辯似乎是可能的，當然這非靠教育不為功，教育工作的一個重要任務即在培育理性思辯的個人。

總而言之，從瑟爾對建構規則與規制事實所引申出的規範，其基礎是理性的，並符合經驗事實與邏輯推論。且經過我們的重構之後，能以一種真正民主的形式出現，並可交付公眾進行理性的辯論，而具備規約的力量，正符合黑爾所要求的道德規準：具「普效性」與「規約性」；（Hare, 1965: 16）亦相應於皮德思所要求的「程序主義」。（歐陽教，民63：52-53）

教師在教學之時，即應摒除以往訴諸權威、灌輸與情感性的規範教學，而代之以理性辯論式的規範教學。學生可於民主式的理性辯論中，認清規範成立的基礎，且在參與之後負起了遵守該規範的義務與責任。如此一來，可培養學生理性思維的精神，亦可強調民主教育於其中，並使規範的訂立從外在的約束轉而從內心出發，學生因規範乃自為立法，就有自願實行之責，而能達到自為立法、自為執行並自為監督的最高道德自律理想。

而教師在這個規範教學的過程中，所應扮演的角色是輔導者的角色，而不是權威者與命令者的角色。教師應在規範建立之初，向學生詳述建構規則的特色與規制事實的事項，並在理性辯論的過程中，扮演公正公平的輔導員，期使整個規範建立的過程是理性且開放，不受權威或暴力的影響。

如此師生相輔相成，經由理性的程序性原則，就可得到具規約性與普效性原則的規範，自也能由心出發，遵守規範、奉行箴規。

## 二、人理事實的建立基礎

從瑟爾的討論，可以發現，實然與應然問題或許在自然科學上具有其不可跨越的鴻溝，但在人文科學上，應然與實然的問題似乎並非截然可分。之所以會如此乃是因自然科學與人文科學在本質上即有不同。自然科學的對象是物，故可經由記錄、觀察與實驗，建立一套價值較為中立的理論。但人文科學理論的形成則是基於人與人間交往的需要與人際關係的維持，因此其理論的形成是由人際交往的約定俗成與相互主體性的理性參與所決定。故而，在人文科學的理論形成似乎無法不涉入人的主觀性價值，事實與價值因而不能截然劃分。

以往一般哲學家主張實然與應然的截然劃分其實是未看清人文學科的特性而犯了「乞求論點的謬誤」。他們認為人文科學也應與自然科學一樣，都具應然與實然的問題，殊不知人文事實與自然事實的性質不同。人文事實從形成開始即具有其義務性與規範性，而這並不是為了與事實問題區分，而是人文事實本身的性質。換句話說，自然科學有物理事實，人文科學亦有其事

實，而這些事實是具有相當的「普效性」的，亦即對大多數處於該系統內的人們而言，他們承認並接受這些事實，進而訂定成為規範，故有責任與義務必須去遵守。這些事實我們可稱之為「人理事實」。（歐陽教，民63：25-28）

總而言之，道德規範上的命題並不像自然科學般可以精確的劃分事實與價值。在人倫社會中，事實問題與價值問題本就無法截然劃分，認為兩者間有一鴻溝存在的看法顯然有誤。許多的道德命題，其本身就已蘊藏某些定義於其中，而根據瑟爾的理論，個人若參與並接受該定義，即蘊涵著規約性，就有必要遵守該命題的使用規則與定義。

同意了以上的論述後，教師在教學之時，就要認清事實命題與價值命題的截然區分在人倫事實中並不適用，事實命題仍具備其行事力量。因此，在教導學生規範命題時，並不一定要以最基本的「應該」與「不應該」的語句模式完整的表達出來，而可用直述的語句表達且不影響其規範力量。有時，直接的規範句式，反而令人有權威或命令之感，因而並不適用於道德認知的討論或規範的教學與指導；此時，教師若能將其以陳述句的方式表達而不以命令或權威的語氣說出來，就可供在教學討論時一個更客觀、更理性的認知。（歐陽教，民63：27）是以打破了實然與應然的鴻溝後，可使規範指導與道德教學更具理性認知與理性判斷的基礎，而不再僅是訴諸情感或態度的發洩。

綜前所述，瑟爾的言說理論對於澄清教育活動概念，與建立理性的道德規範教學實有莫大的啓示。教師若能以言說行動論為工具，時時反省自己教學的語言，定能覺察出教學時的語言偏差，進而反省改進，而能完成成功的教學；另外，規範的教學需要理性的基礎，瑟爾的規制事實、建構規則與言說規則等概念，亦為規範教學提供了一個理性的、民主的且兼具普效性與規約性的基礎。

## 伍、結 語

實然——應然的推論是倫理學上爭論不休的一個問題，本文討論瑟爾的解決方式，冀求能釐清問題，並尋繹一條可循的途徑來加以解決。從瑟爾的論證我們可以得知，他的主要觀點即要打破實然應然二分的鴻溝。他認為，從規制事實與人們對語言使用的方式做推論，事實與價值之間未必不具邏輯之不可過渡性。其推論的基礎是語言的做事特性，及建構規則與規制事實。

從瑟爾的理論出發，我們可以獲致其在教育的啓示與意義。

首先、瑟爾的建構規則與規制事實經過哈伯瑪斯理想的溝通情境的重建後，可引申出頗具理性基礎的規範，且符合經驗事實與邏輯推論，又可交付公眾進行理性的辯論，並具備規約的力量。而學生在經由理性的程序性原則之後，就可得到具規約性與普效性原則的規範，自也能由心出發，遵守規範、奉行箴規。

再者，從瑟爾理論的推衍可知，道德規範上的命題並不像自然科學般可以精確的劃分事實命題與價值命題。在人倫社會中，事實命題與價值命題本就無法截然劃分。在打破了實然與應然的鴻溝後，可使規範指導與道德教學更具理性認知與理性判斷的基礎，而不再僅是訴諸情感或態度的表達。

## 參考書目

- 李奉儒（民77）。黑爾規約主義及其在德育上的意義。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 林逢祺（民76）。皮德思道德教育思想研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 黃瑞祺（民74）。批判理論與現代社會學。臺北：巨流。
- 黃慶明（民74）。實然應然問題探微。臺北：鵝胡。
- 黃慧英（民77）。後設倫理學之基本問題。臺北：東大。
- 楊深坑（民77）。理論、詮釋與實踐。臺北：師苑。
- 歐陽教（民72）。教育哲學導論。臺北：文景。
- 歐陽教（民63）。道德判斷與道德教學。臺北：文景。
- 歐陽教（民74）。德育原理。臺北：文景。
- 劉文惠（民81）。史蒂文生倫理學說及其在德育上的意義。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- Carey, T. V. (1975), How to Confuse Commitment with Obligation, *Journal of Philosophy*, No.82.
- Flew, A. (1964), On not Deriving 'Ought' from 'Is', *Analysis*, XXV.
- Habermas, J. (1979), *Communication and the Evolution of Society*, trans. by McCarthy, T., Boston: Beacon Press.
- Hare, R. M. (1970), The Promising Game, in *Readings in Contemporary Ethics*.

- cal theory*, ed. by Pahel, k.& Schiller, M.(1970), New Jersey: Prentice-Hall.
- Hare, R. M. (1965), *Freedom and Reason*, London: Oxford University Press.
- Hudson, W. D. (1969), *The Is-Ought Question*, N.Y.: St.Martins.
- Hume, D. (1975), *Treatise of Human Nature, B.K. III, Part I, sect. I*. L.A. Selby Bigge, ed., London: Oxford University Press.
- Levinson, S.C. (1983), *Pragmatics*, London: Cambridge University Press.
- Moore, G. E. (1903), *The Principia Ethica*, London: Cambridge University Press.
- Peters, R. S. (1978), *Ethics and Education*, London: George Allen & Unwin.
- Rawls, J. (1970), Two Concepts of Rules, in *Readings in Contemporary Ethical theory*, ed. by Pahel, k.& Schiller, M.(1970), New Jersey: Prentice-Hall.
- Searle, J.R. (1970), Reply to 'The Promising Game', in *Readings in Contemporary Ethical theory*, ed. by Pahel, k.& Schiller, M.(1970), New Jersey: Prentice-Hall.
- Searle, J.R. (1969), *Speech Acts*, London: Cambridge University Press.
- Stevenson, C. L. (1944), *Ethics and Language*, New Haven: Yale University Press.
- Utter, G. H. (1988), Voting, Political Obligation, and Political Education, *Teaching Political Science*. Vol.15, No.3.