

後現代倫理學與德育蘊義

李奉儒／暨南國際大學比較教育研究所副教授

一、前言

近年來，後現代主義的討論在許多學科中有著激烈的論辯，但有關其對道德教育理論與實務的影響之探討卻較少引起學者的關注。因此，本文係繼筆者先前的『後現代與德育研究』（李奉儒，民85 a）一文之後，繼續探究後現代主義在當代社會中對於道德教育實務的啟示，以及嘗試對道德現象作一不同角度的理解。

雖然後現代主義關於倫理學的啟示尚未有定論，但其相關主張和論旨在德育上有一些重要的蘊義。限於篇幅，本文只扼要地論述後現代主義較明顯相關於德育的論點和啟發。

二、後現代的倫理觀

(一)反基礎主義 (anti-foundationalism)

人們經常將道德視為生活的礎石之一，一種不會變遷且是普遍的基礎。然

而，根據後現代主義者，道德領域或其他任何領域並沒有這種所謂不會變遷和普遍的基礎 (Beck, 1995:128)。反而價值被視為一種文化或社會建構，隨著時間而變遷，且不同的文化或社會有著不同的價值。倫理學的探究不在於發現外在的道德實體 (reality)。人們根據他們變異的興趣利益傳統及各種情況來創造道德。換言之，道德價值並不是「客觀的」存在，而是人類生活中發展出來的。

羅荻 (Richard Rorty) 強調道德的偶然性質 (accidental nature)，亦即偶然性，指出人們只是剛好珍惜他們所做的：「所謂正當合適的人品，其依據的標準是相對於歷史情況的」 (Rorty, 1989: 189)。啟蒙以來，康德式的道德觀，也就是在道德與慎思要求之間所做的無關歷史的區別 (ahistorical distinction) 受到拒斥。新實用主義者如羅荻採取「實用的」 (pragmatic) 後現代論述，主張道



▲後現代主義者因為不同的文化或社會存著不同的價值觀。

德是在為人所發現時才加以接受的，在吾人的文化中歷史地逐漸突現，並不是由我們加入外在的、無關歷史的「應然」(should or ought)。總之，後現代的倫理觀反對所謂外在的、固定的基礎，將道德觀視為植基於日常人類的情緒和動機中，這可稱為倫理學的內在觀 (internalist view)，有別於傳統將道德（理性）和情緒分離的外在觀。

然而，後現代論述中反基礎主義的基本論點仍須加以限制、修正和補充。一是過於強調文化對於道德價值的決定，以致於忽略其他因素。例如社會中仍有許多所謂「硬的事實」(hard facts)，像是人性、自然環境、政治結構、經濟過程，甚至於文化發展本身等 (Beck, 1995:128)，這些因素在形成道德意見或價值觀時都必須考量在內。

其二是後現代主義常過於強調變化，主張「實在」(reality) 是歷史性的，正

處於戲局中、歷程中的持續變化。然而，我們雖然生活在一個「疆界不斷變化的世界」，但不盡然就是「生活在零碎破片中」(life in fragments)。不容否認的是，「實在」中也有著不可忽視的「連續性」(continuity)，尤其是價值方面，一如杜威強調「持久性的」(enduring) 價值和興趣。

其三，後現代主義者過於強調具體的和局部的，而忽略一般性的觀念。當然，像是「人類尋求幸福」之類的過廣觀念，如果公式化地理解，會使吾人對於個別文化和團體追求的具體目標之變異性的知覺有所遲鈍。然而，上述觀念如果是正確地理解和運用，這種一般性實是有一重要的功能。因為，種種觀念如人類想要快樂、想要活著、想要富有；或是想要有朋友、發現生命的意義等，對於個人或團體的生活都能給予一般的指引。沒有這種一般化，當面對問題時往往有很多的困難。後現代主義者實際上有同樣的需求，當他們譴責「一般性」的運作時，他們本身經常訴諸於一般的價值：像是平等、自由、多樣性、革新、懷疑、對話等。

最後，貝克 (Clive Beck) 指出：雖然後現代主義正確地批判了「理論」強加給地方社群或次級團體信念和價值，但不幸的是，他們全盤否定了理論，視其為天生扭曲和專制的 (Beck, 1995:129)。但是，縱使「實在」沒有外在的、固定的基礎，仍然有許多內在的連續性，透過理

論的發展以將特殊的價值和行為，以及持久的價值連結起來，因而是必要的。

(二)多元主義 (pluralism)

後現代主義者鼓勵百花齊放，以多樣性 (diversity) 為標的。對他們而言，生活中並沒有終極的基礎，知識（包括道德知識）更是受制於變動不居的人類興趣和傳統之左右。不同的社群和利益團體，只在建構適合他們特殊需求和文化的價值。然而，多樣性的勝利往往是建立在對共通性 (commonalities) 覺知的犧牲上。在某種程度上來說，後現代主義者對多樣性的強調，毋寧是一種絕對價值，而他們也未經反省地接受。正如貝克所質疑：「為何我們應該假定只有差異性存在，而不是共通性？為何我們應該欣然接受差異性及其優點，而不是共通性及其優點？」(1995:129)

此外，對於新人類和新文化相關的價值採取完全開放的心胸，也是過頭的作法。道德多元主義不能等同於道德相對主義（李奉儒，民85 a）。難道我們不應懷疑人們是否介意被殺？健康被損壞？被迫害受苦？被迫眾叛親離？相反地，我們相信人們共享這些生存、健康、安全及歸屬感等基本價值，並透過對話來找出這些價值的評價方式。

(三)反權威主義 (anti-authoritarianism)

根據後現代主義者的觀點，知識（包括道德知識）只是反應那些製造它們的人之利益和價值。以傅柯 (Michel

Foucault) 為例，他將那些跟性慾相關的概念與規則，當作是有權力的菁英 (power elites) 之利益的再現和開展 (Foucault, 1990:11-13)。後現代主義所抨擊的「家長主義」 (paternalism)，就是把自己的利益高置於那些受他們照顧的人身上。因此，為對抗這種自然的偏見，道德的探究必須以民主的、非權威的方式來進行，務期不同團體的利益都儘可能地納入考量。道德價值不應該只是某一團體（如家長、教師、學者等）的最愛，並不加思索地傳遞至另一團體（如小孩、學生、大眾等），而是一種如傅柯所說的倫理的、非宰制的 (non-dominating) 對待他人。每一個人都有平等權利來參加道德創造的行動。

李歐塔 (Jean-Francois Lyotard) 在《後現代狀況》 (The Postmodern Condition, 1984) 一書中高舉反西方理性主義和工具主義的大旗。他重視較小的地方自治體，攻擊巨型敘事 (grand narratives)，驅逐教授（智識分子的總稱）等，其目的均可視為在減少權威在生產知識和價值的角色份量，以增進個人的自我決定。後現代主義點出知識分子只是所有探究者中的一特殊類別，使用特殊的語言和方法論。總之，知識的生產是每一個人的事情，且任何生活方式的人都有相等的能力來製造知識。

如果每個人在道德事務中嘗試彼此幫助，那麼一個重要的、非權威的歷程就是

「對話」。對話是很重要的，因為有助於更了解他人情境與需求，以提供更好的建言；也因為我們的價值可透過對話的另一方所給的建議而重新學習；更因為對話的運用，使所有參與對話者的意見被認知並形成共識，而達致一種折衷方案。

雖然倫理學的非權威取向是相當重要的，但後現代主義者往往質疑任何的權力結構。但是，如果只有解構而沒有建構的話，這類不要結構的主張有時導致小群和弱者更容易受傷害，因為一切事務只剩下弱肉強食的叢林法則。倫理學必須採取民主的型式，但這不是完全免費的供應，還必須包含系統化的目標追求，因而不不管是使用理論的、政治的或經濟的結構，對於目的的完成都是必要的方式之一。這些作法，如系統化的活動、手段目的間的策略，並不就是要回歸到現代主義或合理化的思維。

三、德育上的蘊義

後現代主義強調「實踐」，反對啓蒙以來對於理性和傳統的區分，反對將理性視為不具興趣的、先驗的和普遍的。反而理性要從更大範圍的歷史、文化、政治與社會中來加以理解。後現代主義主張並沒有所謂的外在於歷史和傳統之普遍理性法則，而且人類的本質是社會建構的，是自我覺醒地透過對話與實踐來形成的。因此，德育的目標只是特定的歷史情況中人類偶然的計畫，且需要重新解釋或修正，

以符合後現代狀況所描述的另一種文化情形。不論如何，總結上述對於後現代倫理觀之探究，其在德育上的蘊義可扼要地分述如下：

(一)跨越課程的道德

道德的學習必須跟一般的學習整合起來。後現代主義反對事實與價值的截然二分，而是將它們作一緊密的結合。因為，我們必須知道相干的事實，以形構健全的價值觀。道德不是一獨立分離的領域，有著自己的基礎。相反地，道德的發展必須在有關脈絡中，如對文化、政治、經濟、歷史、文學、藝術、科學甚至技術等的研究中來建構。

首先，雖然「道德」獨立設科或分成德目單元來授課有其需要性，但不能因而忽略道德跟別的科目之間的整合。事實上，有大部分的道德學習也分從別的學科而來，或是從所謂的「潛在課程」(hidden curriculum)而來，或是從學校和教室的組織和氛圍(ethos)而來。

其次，學校教育需要更有效率地教導世界和生活等主題。兒童不能只是從「德目錦囊」(a bag of virtues)中來學習如何待人處事的原則和規則。學校的教學內容要更深入地包含較廣的事實領域，並清楚地計劃如何整合不同的科學和活動，如何整合不同教育階段的學習。學生也必須對所學習的價值或道德的意含有清楚的了解，才能有較強的學習動機。

(二)辨明並接受差異性

我們在學校生活中處理跨越課程的價值，需要採取多元化的取向 (Beck, 1995: 133)。生活中合理的差異性 (differences)，不論是在世界上、地方上或學校中的差異性都必須辨明。所謂的差異性往往只是反映情境中的差異：像是對於不一樣但同樣好的生活目的選擇，對於相同目的之不一樣但同樣好的手段之採用。學校教室中的時間應該儘可能討論這類道德差異性的事例，不管是從歷史上、文學中、剛發生的事件或者是學生或教師的親身經驗等來取材，以討論家庭類型（如單親家庭）、對待兒童（如嚴肅或溫和的方式）、性傾向（如同性戀）或節育和墮胎的差異性等主題；主要的目的是引導學生來了解，人們對其選擇之差異性所可能提供的各種良好理由，並學習接受道德的差異性。

其次，對於差異性的探討，不能僅限於文化上或社會上的次級團體，如種族的、宗教的、性別的或階級的差異。在同一個次級團體中的個人差異性也應該加以了解。例如，美國人不全部都是樂觀開朗的個性，中國人也不都是保守消極的；男生並不都是堅強不屈，女生不盡然就是柔弱無助。學生學習的重點應該是放在如何來辨明差異性，並做出有所限制的通則化 (limited generalization)，而非巨型敘事。

㊦發現生活與倫理的基礎

根據前述的討論，後現代因為過於強

調多樣性和變異性的論述，可能犧牲了共通性和連續性。然而，道德教育不僅於指出變異性和差異性，也要包含說明共通性和連續性。人們需要基礎（縱使是暫時性的基礎）來指引生活的方向與意義：知道何謂道德和如何過著道德的生活。道德教學必須指出生活中的基本價值，像是健康、快樂、友誼、自我實現等使得生活既好又有價值。

其次，學校教育也要多加探討學生、教師、家庭及社區等人際之間的共通性，包括目標、欲求、喜樂、恐懼或問題等方面的相似性，尤其是要針對各類的偏見來著手。偏見的最主要原因是來自於誇大不實的信念：誤以為不同次級團體的人之間的差異性很大。這也有待於學校加強地球村 (globalism) 的觀念，如對世界各地風土人情的認識。

第三、後現代主義的倫理觀如羅荻重視共有共享 (solidarity)，或向傅柯極力主張關心他人 (care for others)，反對壓制性的權力、操控、利用、暴力及傷害他人等作為。積極來說，後現代主義者嘗試促進人與人之間的共有、共享、尊重及互助等；這些對於人類社會中共通性和連續性的敘述，都可視為後現代社會中德育的必要內涵。

㊦非權威的民主取向

後現代主義的反權威論述對於學校的道德教學有很多啟發 (Beck, 1995: 134-135)。首先，當進行道德判斷時，如針

對學校的目標、人際間的行為、課業的要求、服裝儀容或紀律的使用等，必須以往慎重地考量學生的意見。甚至於學生可以是教育者，教師可以是學習者，雙方共同對抗社會、政治及文化脈絡中語言和權力的掛勾，使彼此不至於受到權力壓制或自由受到限制。

其次，教育者與學習者置身於特定文化中是無可避免地面對各類道德衝突與妥協，一方面必須避免灌輸不當或扭曲的信念給學生，以致學生受到宰制而無法反省地批判（李奉儒，民85 b）；一方面必須努力克服困難以協助學生形構自己的身份認同（李奉儒，民85c）。一個妥善可行的方式就是教師與學生之間建立真誠的對話關係。道德教育必須創造或使用共同的語言，以使理性的實務可以系統地發展。教師教學時要提出道德問題來詢問學生，且集中在學生每日的、真實生活的道德難題、衝突及兩難問題上，使道德教育深植在學生的道德生活經驗中。

第三，教學過程中關於價值的討論與正式研究，有必要採取「對話」的方式。教師要自我意識到他們跟學生一樣，在道德領域中仍有許多的和基礎的學習需求；縱使他們較學生有更多豐富的經驗，他們還可以從學生（即使是小學生）處學到許多東西，特別是在學生感興趣的生活主題上。教師不再扮演道德專家的角色，比較像是會議主席或討論推動者。教師如不持續學習，反而會阻礙學生的學習，在道德

教學活動中的教師和學生應被視作一同學習道德。

(五)建立關心他人的基礎

首先，後現代主義強調他異性（otherness），尊重他人；主張「關懷倫理學」（care ethics），即如何接受關心、付出關懷（Noddings, 1995: 139-144）。雖然關懷的落實可能需要邏輯或理性來決定如何去做，又如何做才能做的最好，但關懷倫理學的啟動不是透過這兩者的運作，而源自關心他人的情感或動機。關懷倫理學的德育蘊義自是「關心他人」（other-regarding），且是基於日常的人類情感和動機。換言之，道德教育的任務不在於透過德化或講道的方式，以形塑學生的利他主義來對抗自然的自利傾向；而是，藉由對話的過程，發展出溫馨、真正的關係，自然地引導學生互相理解與關懷。道德教育也應著重在對自我和他人的理解，以自發地、主動地關心他人。

其次，後現代主義強調要重視「他人」，其在德育的具體措施上則是一方面要發展出學生的擬情想像力，一方面則要鼓勵學生與他人真正地溝通對話，以協助學生在多元文化的脈絡中設身處地來瞭解與適當考量他人的價值觀點與需求，避免專注於自我需求的實現以至於忽視他人的需求和正當的欲求，而能作出健全而非任意的道德判斷，建構合理可行而非專斷獨裁的道德原則。

四、結語

現代和後現代之間並非完全隔離或斷裂，後現代並不指涉「現代的結束」，而是指一種新的自我理解。換言之，後現代主義不代表跟現代的完全斷絕，而是對於世界多元性的一種不同的理論取向或理解，有助於發展出更為成功的德育理論和實踐。

來自後現代主義的啓示，讓我們瞭解到沒有理由假設道德上可接受的社會生活只有唯一的一種特別類型，或是假定對於任何個體只有一種道德上美好生活的形式。較值得注意的是，當採用後現代主義的論點和洞見時，也有必要修正後現代主義的部分主張，而不是全盤接受，否則又是另一種宰制或扭曲的溝通。

參考書目

一、中文部分

- 李奉儒（民85 a）。「後現代與德育研究——多元文化的德育出路」，發表於中華民國比較教育學會主辦《教育改革——從傳統到後現代》國際學術研討會，收錄於論文集。台北：師大書苑，355-386。
- 李奉儒（民85 b）。「灌輸、情緒主義與道德教育」，國立台灣師範大學教育研究所集刊，第三十七輯，171-185。
- 李奉儒（民85 c）。「四書倫理思想的後設研究」，發表於台灣省國民學校

教師研習會主辦之『八十四學年度國民小學道德與健康科』研討會（出版中）。

二、英文部分

- Bauman, Zygmunt(1995). *Life in Fragments: Essays in Postmodern Morality*. Oxford: Blackwell.
- Beck, Clive(1995). "Postmodernism, Ethics, and Moral Education", in Kohli, Wendy(ed). *Critical Conversations in Philosophy of Education*. London: Routledge. 127-136.
- Foucault, Michel(1990,1976). *The History of Sexuality*. New York: Random House.
- Liotard, Jean-Francois(1984). *The Postmodern Condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Noddings, Nel(1995). "Care and Moral Education", in Kohli, Wendy(ed). *Critical Conversations in Philosophy of Education*. London: Routledge. 137-148.
- Rorty, Richard(1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.